

论大学课程生成残缺之症结

唐德海

摘要：大学课程生成对于大学教育教学质量保障来说意义重大。我国大学在课程生成方面存在诸多残障，主要是课程“署名权”的沦丧挫伤了大学生生成课程的元气，科研与教学的分道扬镳堵塞了大学课程生成的源与流，以及“课程名称加授课教师等于课程生成”的惯为省略了课程生成的程序。

关键词：大学；课程生成；症结

中图分类号：G642.3

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2018)02-0033-05

收稿日期：2017-12-15

基金项目：国家自然科学基金项目“地方性大学课程质量保障体系研究”(71563004)。

作者简介：唐德海(1959-)，男，广西全州人，教育学博士，广西民族大学教育科学学院教授，大连理工大学兼职教授，主要从事高等教育理论研究。

课程生成是大学的一种生态现象，是大学课程新陈代谢、大学进化的重要过程。可以说，大学课程的自主生成性当属大学最为显著的特征之一。大学课程自主生成的表征意义主要有三：第一，大学课程是科学研究成果转化为人才培养内容的“课程化”过程，是对研究成果的再研究，因而它是大学的“流动资产”，拥有无可争辩的知识产权；第二，大学课程是在大学内部产生的，而不是外部赐予的，课程生成的主体只能是大学的教师、学生和课程管理者；第三，大学课程是学校根据人才培养的实际需要、通过一定的程序生成的，而不是将教师姓名与课程名称进行排列组合、随心所欲地拼凑出来的，也不是抄袭照搬过来的，更不是鼓吹出来

的。以此为标线来审视当下的中国大学课程，已经很难看出课程自主生成的特征了。需要进行反思的是：中国大学为什么不生成课程？大学课程生成的源流何在？没有经过审核和认证的大学课程是怎样进入大学的人才培养方案，并最终流进大学课堂的？毋庸讳言，如果这些问题不能从根本上进行澄清，那么大学教育教学质量就难以得到保障，要提高大学教育质量更是奢谈。

一、“课程署名权的博弈”忘却了课程生成的本真

大学课程生成是大学生命的“真元”，是中世纪大学诞生至今长盛不衰的关键所在。大学课程生成是指高深知识的课程化转换过程及其结果。高深知识是大学课程的不竭源泉，高深知识的课程化转换过程是授课教师将高深知识的文本逻辑、课程对象认知发展的心理逻辑和课程目标的规范逻辑等三大逻辑整合为一体并得到学校课程管理部门认证的过程。课程生成的结果可能是产生出一门新的课程（指以前从未出现过的课程名称，如“计量课程学”），更多的情况是对特定课程名称的学术赋值。因此，研究或选择最有价值的知识，并将其同大学生的认知发展水平和课程的目标要求有机地整合在一起并通过学校组织的课程认证，是大学课程生成的“本真”形态和“本真”意义。而大学课程的“署名权”是指大学人才培养方案中各专业的课程到底应该由谁来指定，即大学课程的选择权与设置权归属问题，这与大学课程生成有一定联系却不是同一个层面的问题。大学课程署名权的主体可以是政府，也可以是大学，而大学课程生成的主体只能是大学教师。在中国大学课程管理实践中，将大学课程署名等同于大学课程生成的认识比较普遍，这显然是对课程生成本真意义的误读或误解。中国大学非常重视给大学课程“命名”，而不重视

课程生成的真正内涵与过程,这个问题由来已久。

中国近代大学诞生之初,大学所要开设的课程必须连同大学章程一并上报朝廷审批,但课程名称还是由大学申报者拟定的。由于当时的大学少,开设的专业不多,课程数量也就十分有限,各门课程均能延聘到相同或相近领域的佼佼者,课程质量普遍较高,因此掩盖了大学“只规定课程名称而不具体生成课程”的短板,同时制造出一个“课程名称加教师等于课程生成”的假象。

1904年,清政府颁布的《奏定学堂章程》,对大学的学科门类、专业及其课程作了严格规定,开启了我国教育行政部门直接指定大学课程的“风气”。1912年,民国政府颁布《大学规程》,第一次将政府的行政权力作用于大学课程,越俎代庖,对大学课程进行“增名”和“除名”。

同在1912年,私立大同学院引入选课制,宣称:

“本因材施教之义,实行学科制及选科制,学者与各种学科得按其所造程诣分科进修,以求实学;且可各就志愿资性,自择进修之途径;各量材力体质之强弱,以定所读课程。”^[1]至此,中国教育翻开了大学与政府关于课程“署名权”博弈的篇章。1919年,蔡元培在北京大学实行改革时,也采用了选课制。1920年,郭秉文在南京高等师范学校实行的改革同样采用了选课制。此后,各校纷纷效法,致民国政府的《大学规程》名存实亡。1924年,民国政府教育部颁布《国立大学条例》,规定“国立大学各系科及大学院,各设教授会规划课程及其进行事宜……”^{[2] (P168)}至此,国家统一的大学课程设置标准废除,大学方赢得自主设置课程的权力。

1928年,民国政府为了推行独裁统治,借整理大学课程设置“乱象”之名,行强化大学控制之实,不仅全部回收大学课程的设置权,而且将《国民党党义》塞进大学课程。由于各大学的抵触,课程整理工作进展缓慢,至1935年才颁布《医学院暂行科目表》,其后,再无其他学院科目颁行。鉴于第一轮课程整理的实际成效不佳,从1938年至1948年,民国政府进行了三次大的大学课程修订。第一次修订将课程分为必修课和选修课,规定必修课由全国统一设置,选修课由各校根据实际增减;第二次修订允许各学校可以在一个学期内,用自主设置的课程替换一门政府规定的必修课程;第三次修订强调在

全部规定必修课程之外,可以申请设置其他必修课程^{[2] (P168-171)}。

从上可以看出,中国近现代大学长达半个世纪的发展史,俨然一部大学与政府关于大学课程“署名权”的博弈史,就在大学不遗余力去争夺课程“署名权”的过程中,人们将大学课程生成及其本真意义遗忘了。也就是说,中国作为后发国家,在学习借鉴先发国家近现代大学建设的过程中,得到了近现代大学的“形”,而失却了大学课程生成这个“魂”。

新中国成立至今,政府基本上主导着大学课程的设置,大学课程“署名权”之争的问题基本平息。从理论上讲,大学应该也可以有更多的时间来经营课程生成,而实践结果却是,我国大学一直保持课程生成“失忆”至今。从世界高等教育发展的历史看,大学丧失课程“署名权”极有可能挫伤大学课程生成的积极性,但将大学不重视课程生成或不履行课程生成的职责完全归因到课程署名权上,显然是不合适的。1998年颁布的《中华人民共和国高等教育法》(以下简称《高教法》)规定高等学校有七项自主权,其中就包括课程设置的自主权。从《高教法》颁布至今已近20年,教育部除了对506种专业的核心课程和主要实践性教学环节有明文规定外,其余课程的选择权均归属大学;在新增专业中,包括核心课程和主要实践性教学环节在内的所有课程选择权都在大学,教育部只保留“审核备案”权。需要反思的是,我国大学在获得课程设置自主权的同时,既没有恢复课程生成“记忆”的迹象,也没有恢复课程生成“元气”的征兆。这正好说明,大学课程“署名权”的博弈与大学课程生成没有直接关系。细思之,我国大学不重视课程生成以及不履行课程生成职责,其根源在于对课程生成及其功用的认识不足,着力于“形”而遗失其“魂”。

二、“科研与教学的分道扬镳”堵塞了大学课程生成的源与流

大学课程是科研与教学相结合的产物。高深知识是大学课程生成的源泉,高深知识指向教学是大学课程生成的径流。大学课程生成过程是高深知识的探索与发现过程,是高深知识的判断与选择过程,是高深知识的系统化与结构化过程,是高深知

识的专门化与立体化过程,是高深知识的理性化与心理化过程。因此,科研与教学相结合是大学课程生成的“发动机”,没有科学研究与大学教学的相结合,就没有课程生成的源泉与径流。

在大学人才培养过程中,科研与教学原本是一家的。早期大学因科研成果——高深知识转化为课程并通过课程组织实施而产生,没有高深知识的研究与传承就没有大学产生的条件和土壤。美国学者查尔斯·霍默·哈斯金斯指出,“如果只是一种局限于中世纪早期的‘自由七艺’(the seven liberal arts),就不会出现大学”。大学的产生是因为“一股新的知识潮流以强劲的势头涌入欧洲”,其中“包括亚里士多德(Aristotle)、欧几里得(Euclid)、罗勒密(Ptolemy)和古希腊医生的著作,新的算术论著以及在黑暗时代里被掩蔽起来的罗马法教科书”。这股新的知识潮流创造了学者的职业,吸引着众多热血青年“翻山越岭、越洋过海,汇集到巴黎和博洛尼亚,组成了许多学术团体,这些学术团体给了我们最早的也是最好的大学定义——教师和学生的社团。”^[3]我国高等教育学创始人潘懋元先生认为,近代大学之所以是“近代”的,最根本的动力与标志就是,科学技术以知识的形态转化为课程进入大学,成为大学内部的核心,推动大学自身方方面面的变化与发展。因此,中世纪大学嬗变为近代大学,它的核心是课程的改革——科学技术进入大学课程之中^[4]。由上可知,作为研究成果的科学技术,因高层次教学的需要,被转化为大学课程,进而产生了近现代意义上的大学。

1809年,洪堡在创办柏林大学时提出“教学与科研相统一”原则,不仅将大学的教学与科研两种行为合并为一种相互联系、相互促进的人才培养行为,而且将大学课程的生成过程与大学课程的实施过程融为一体,探索出杰出人才培养的有效路径。遗憾的是,由于人们对“教学与科研相统一”原则及其价值的误解和误读,竟让“洪堡理念”或“洪堡精神”背上了“重科研、轻教学”的“黑锅”。误解与误读也来自对洪堡理念不加思考的“过度模仿”。柏林大学的成功引来世界各国的效法与模仿,这种模仿无疑是给世界高等教育的发展注入了一股“清新空气”。然而,从世界高等教育的实践结果看,教学与科学相结合原则的适应面极为有限,除了在研究型

大学尤其是在高水平、杰出学术性人才培养过程中效果显著外,在应用型人才和技能型人才培养过程中则乏善可陈。20世纪90年代,美国学者威廉·戴利做了一个调查研究证实了这种“过度模仿”的存在。“教学从属于科研这个倾向似乎已从研究型大学扩展到许多四年制甚至两年制的大学”,而且情况还在“不断恶化”^[5]。这不难看出,不是教学与科研相结合原则本身有问题,而是不顾实际盲目照搬与模仿出了问题,将这些问题都归因到洪堡理念显然有失偏颇。另一个误解是,众多的批评者包括大多数肯定者均把视线聚焦到洪堡理念中的“教学”与“科研”两个概念上,而没有看到“相统一”的意蕴与价值。人们一直深信,教学和人才培养是大学的首要功能,科研的地位与作用对于大学这一人才培养机构来说是其次的或附带的。这种认识在“教学”和“科研”两个概念对于大学存在与发展的纯粹意义上无疑是正确的。而教学与科研相统一原则所要回答的问题,不是“教学”和“科研”的纯粹意义或孰优孰劣,也不是“教学”能否称作一种科学研究,而是“教学”与“科研”如何统一、在什么地方统一以及在何种程度相统一的问题。也就是说,长达200多年关于教学与科研关系的讨论,原本就不是洪堡理念的题中之意,重“科研”轻“教学”始作俑者的说法纯属于虚乌有。

理论界关于教学与科研关系的论争,不仅没能实现大学教学与科研的“相统一”,反而在实践领域诱发了“教学”与“科研”二者之间的割裂并最后走向分道扬镳。最早认识到教学与科研二元对立之危害、进而提出修正意见的是博耶。他认为,“凡是有大学生要教育培养的地方,都必须把高质量的教学工作作为基本的要求。”^[6]而高质量的教学工作一定出自高水平的学者。为此,时任卡内基教学促进会主席的博耶于1990年发表了一个题为《学术反思》的工作报告。报告指出,一个真正学者的工作,不仅仅是参与基础理论研究,而且要参与实践调查、寻找联系、构建理论与实践之间的桥梁,并将自己的知识有效地教授给学生;教学不仅是一种智力活动,还是一种学术事业,不仅传授知识,而且创新、改造知识。因此,学术也就具备了发现、整合、应用和教学四种相对独立但又相互交叉的学术形式^[7]。很明显,博耶对教学与科研对立关系的修正,是在保持

“教学”这一概念独立性的前提下,将“教学工作”纳入“学术研究”的范畴来实现的。其意义主要有二:

“一是强调教学活动的复杂性和创造性。二是克服重科研轻教学的思想障碍,提高教学在人们心目中的地位。”^[8]此外,博耶将学术研究划分为发现的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术四种形式,这也是积极的和具有建设性意义的。但同时必须清醒地认识到,将教学工作的全过程均归于科研工作来实现“教学与科研相统一”的做法过于简单、粗糙,且极易造成思维误区和管理混乱。值得注意的是,一些大学管理者正是借助于这种不够严谨的修正意见,混淆教学与科研的界限,用教学工作量代替科研工作量或用科研工作量换算成教学工作量。教学与科研如此“相统一”,无异于大学及其教育的“自宫”。

实事求是地说,理论上的论争与实践中的误用只是教学与科研分道扬镳的一个诱因却不是关键因素,问题的核心症结在于课程生成这一中介研究的缺位。如果大学只在意将课程名称填充到人才培养方案中并将这些课程名称分配给授课教师、而不关注将科研优势转化为人才培养优势、且不履行对授课教师的学术水平及其生成课程的能力与结果进行审核和认证职责的话,那么,教学与科研就成了两个相互独立的事件,教学是教学,科研是科研,二者之间失去了联系与连接的条件和通道。实现教学与科研相统一,大学关于科研的分类管理极为重要,对于大学这一人才培养机构来说,科学研究应该是“远课程的”、“近课程的”、“生成课程的”和“实施课程的”四个层次。远课程的科学研究指那些目前甚或相当长时期内不宜转化为大学课程的科学研究;近课程的科学研究指那些与当下社会发展需要、学科发展需要或者学生发展需要相适应,可以直接转化为大学课程的科学研究;生成课程的科学研究是将科学研究成果转化为课程的元研究或称中介应用研究;实施课程的科学研究是指授课教师根据所教课程的要求,为科学有效地组织实施所进行的研究,包括对课程文本的研究、学生认知发展水平的研究以及课程目标、性质与特征的研究。也就是说,科研与教学相统一是通过生成课程的科学研究和实施课程的科学研究两个中介实现的。

三、“课程名称加授课教师等于课程生成的惯为”省略了课程生成的程序

大学课程生成是大学教师与大学课程管理者双边互动的结果,它是一项长期而复杂的工作。其中包括两个重要的节点:一是授课教师关于课程方案的形成与提交;另一是学校课程管理者对课程方案的审核认证。在我国,大学常用“课程名称加授课教师等于课程生成”的做法,显然是把课程生成简单化了。

首先,大学没有制定大学授课教师必须生成并提交课程方案的规范和要求。课程方案有两大类型,一是关于新课程名称的产生方案,另一是对原有课程名称进行学术赋值的方案。无论哪种类型的课程方案,其产生过程均包含四个方面的研究:高深知识的课程转化研究或课程内容文本研究;课程对象——学生认知发展水平的研究;课程目标、性质及其规范的研究;将上述三方面研究整合成课程方案的研究。这些研究的结果俗称课程的“含金量”。研究越深入,越全面,越科学,大学课程的“含金量”也就越高,反之亦反。在大学课程实施中,同样的课程名称,在不同的大学表现出不同的“含金量”,研究使然;在同一所学校,不同教师承担的同名课程,“含金量”有高低之分,主要也是研究使然;可以更能说明问题的是,即使是同一位教师,在不同时间段主讲的同名课程,“含金量”也不会等值,如果排除授课教师的主观因素诸如固步自封、职业倦怠等,那还是研究工作不断深入推进使然。不难看出,课程方案生成是一项长时间深入研究的过程。大学课程实践证实,教师承担一门新课程(指以前未教过的课程)教学任务并形成课程方案所要求预留的时间,少则一年,多则两、三年,产生一门新课程(指新的课程名称)需要的时间更长。在我国,大学本科培养方案中各专业的课程名称在学生进校前就已经设置完成。这些课程名称的产生与教师的科学研究基本没有联系,教师甚至不知道哪门课程该属于自己。当课程名称与教师姓名“粘贴”在一起的时候,离课程正式实施通常只有半年左右,课程方案的准备时间显得比较仓促。现代大学制度建设中,规范化、标准化和契约化是

主要的方向,而大学课程管理就是一个重要的风向标。课程方案一定是预先提交并在课程付诸实施前通过认证,否则,课程是不能付诸实施的,这已成为大学课程质量保障不可或缺的环节。在我国,一些大学对教师是否需要生成课程并提交课程方案没有作明文规定,另外一些大学只要求授课教师提交课程教学大纲而不是提交课程方案。需要言明的是,教学大纲是“以纲要形式规定教学内容和基本要求的指导性文件。”包括课程的“目的、任务、知识、技能的范围、深度和结构,教学进度以及讲授、实习、实验等教学时数的分配”^[9]。课程方案又译“课程提案”,与教学大纲比较,课程方案要复杂得多。它包括课程基本信息(类似教学大纲)、课程大纲和课程支撑条件(主要是授课教师的专业发展水平)等三部分内容,其中课程大纲是主体,由“教师信息、课程目标、课程内容、学习要求(所要求的精彩和阅读材料、每周的作业、课程论文等)、修课条件限制、考试和评分政策、课堂参与政策、学术诚实政策、课程进度、办公时间(学生可在此时间段通过预约与教师沟通)等内容”构成^[10]。课程大纲是教师教学的依据,也是学生学习的指南,还是师生交流、交往与沟通的一份契约。需要指出的是,“契约化”是课程方案的显著特征,而教学大纲则不具有这样的功用。

其次,大学没有课程审核认证的专门机构。课程认证通常有两种形式,对授课教师本人的认证和对课程方案的认证。前者一般指大学的某门课程或某些课程,校内教师无力担当,需要外聘授课教师的认证,主要考察课程岗位与应聘者之间的胜任程度;后者通常指学校课程管理部门对教师第一次承担的课程或新产生的课程所提供课程方案之认证。课程审核认证是由专门的课程管理机构组织完成的。美国课程管理组织架构比较成熟和完善,包括系课程委员会、全体教师、学院课程委员会、大学课程委员会、大学评议会、董事会或理事会等六个层级。其中,大学课程管理中,系课程委员会、学院课程委员会和大学课程委员会是课程管理的专门

机构^[10]。在我国,大学教学指导委员会(简称“教指委”)和学术委员会两个组织本可以承担课程认证的职责,却没有被赋予这样的使命,因而也算不上专门的课程管理机构。

最后,大学课程缺乏严格的审核认证过程。课程认证是大学课程管理中不可或缺的环节。其功能有四:一是保证课程质量;二是保证课程价值;三是节约办学成本;四是平衡各方利益。大学课程认证有两个重要的特征,即程序化和标准化。程序化是大学课程合法身份的标志与象征,标准化是大学课程质量与价值的体现,两者相辅相成,缺一不可。以美国大学课程审批制度为例,程序化既体现在课程提案的纵向流程,即从系、院到校的逐层审批上,也体现在课程委员会所遵循的议事程序上。审批标准主要有五个,即学术标准、需求标准、资源标准、节约标准和政治标准^[10]。我国目前尚未启动课程认证程序,美国先进的课程管理经验与其它管理经验一样,值得我们学习与借鉴。

参考文献

- [1] 教育大辞书(上册)[M].北京:商务印书馆,1930:40.
- [2] 潘懋元.中国高等教育百年[M].广州:广东高等教育出版社,2003:168.
- [3] [美]查尔斯·霍默·哈斯金斯.大学的兴起[M].王建妮,译.上海:上海世纪出版集团,上海人民出版社,2007:2-4.
- [4] 黄福涛.外国高等教育史[M].上海:上海教育出版社,2008:124-125.
- [5] [美]威廉·戴利.教学和学术:美国高等教育如何适应困难时期[J].连进军,译.陈扬光,校.外国高等教育资料,1996(2):1-5.
- [6] [美]欧内斯特·博耶.美国大学教育—现代·经验·问题及对策[M].复旦大学高等教育研究所,译.上海:复旦大学出版社,1988:143.
- [7] Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1990: 16.
- [8] 周川.从洪堡到博耶:高校科研观的转变[J].教育研究,2005(6):26-30.
- [9] 辞海(缩印本)[M].上海:上海辞书出版社,2010:913.
- [10] 叶信治,林丽燕.美国大学课程审批制度述评[J].高等教育研究,2014(4):94-102.

(下转第60页)