

Integrating
General
Education
and

通专整合课程论

Specialized
Education

谷建春 著

Curricula

湖南师范大学出版社

Integrating
General
Education
and

通专整合课程论

Specialized
Education

谷建春 著

Curr

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

通专整合课程论 / 谷建春著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2008. 7
ISBN 978 - 7 - 81081 - 956 - 5

I. 通… II. 谷… III. ①素质教育—课程—教学研究②专业教育—
课程—教学研究 IV. G40 - 012 G71

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 112386 号

通专整合课程论

谷建春 著

◇责任编辑: 莫 华

◇责任校对: 汤伟武

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 8853867 8872751 传真/0731. 8872636

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 长沙瑞和印务有限公司

◇开本: 670 × 960 1/16 开

◇印张: 15.5

◇字数: 244 千字

◇版次: 2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 81081 - 956 - 5

◇定价: 28.00 元

序

成为一名大学教育学教师后，我一直在努力学习和钻研课程理论，而对整合通识教育与专业教育这一课题产生兴趣则缘于2002年和2004年两次参与修订长沙学院的人才培养计划。其间深刻体会到通识教育与专业教育在大学生成长过程中的重要意义，也感受到两者的冲突与割裂，于是产生了深入研究通识教育与专业教育的特点、规律，寻求一条有效途径将两者整合起来，从而促进学生全面自由和谐发展的想法。在恩师张楚廷教授的鼓励与指导下，2003年我申报的“通识教育与专业教育整合的课程体系研究”获得全国教育科学“十五”规划课题青年专项课题立项资助，这更加坚定了我以“通识教育与专业教育整合的课程论”这一课题作为研究主攻方向的信心和决心。

教育的本质在于提升作为实践人的价值，是主体人的再生产。而人作为实践主体从事着两种活动：改变客观世界的活动和改变主观世界的活动。因为实践既包括环境的改变，也包括人的自身的改变，是两者相一致的活动。这就决定教育担负着两种培养与发展的任务：它不仅要教会人们去改变环境（客观世界），也要教会人们改变自我（主观世界）；它既赋予受教育者以对象化活动的品质，又要使之具有非对象化活动的品质，并使这两方面的品质在个体的人格上得到和谐协调的发展。这也就是说，教育应当按照两种尺度来塑造人，它不仅要按照现实存在的物质世界这一外在尺度来塑造人，同时还应当用人的自由心灵这一内在尺度来发展人。教育要实现的目的是两种，一种是“有限的目的”，也就是使受教育者具有谋取生存手段的外在目的；更为重要的目的则是“无限的目的”——人的自我创造、自我发展、自我实现。只有这两重目的得到统一才能达到人的全面、自由、和谐的发展。

但是，目前的大学教育更多关注的是使受教育者获得谋生手段这一外在目的，而忽视人的自我实现这一内在目的。正如学者鲁洁在其《通识教育与人格陶冶》中所写：“由教育所培养的人因为不能正确懂得‘为何而生’，为此一切‘何以为生’的知识与本领之发挥也就会陷于盲目而难于符合人性之根本。在人的生活与活动中不可避免地会产生只求手段与工具的合理性，而无目的的合理性，产生手段与目的倒置的现象；人们沉迷于物质生活之中而丧失精神生活，只有现实的打算与计较而缺乏人生的追求与彻悟，失去生活的理想与意义”。因此，和谐的教育不仅应教会学生“何以为生”的生存与发展的本领，更应使学生懂得“为何而生”的人生意义与价值。这两个任务分别由专业教育和通识教育来完成，基于此，专业教育与通识教育应该相互贯通，携手并进。在今天，我们要求所以“贯通”的应当是那些相互离异，从而形成现代社会与人格重大裂痕的领域，也是时代所要求跨越、融通、整合的不同领域。虽然人们对于它们的表述各异，如通识与专业、人文与科学、精神与物质、事实与价值等，但其中心思想是一致的，也即是我们前面所说的，教育要使学生兼通于“何以为生”、“为何而生”两个领域，学生既要懂得他所处的外在世界之道，以求生存与发展；更要懂得他与整个人类的生存与发展的意义与目的。两者相通才能形成完美的人格。

以上，即为写作本书的目的。然而在撰写过程中却遇到了诸多的困难：其一，“通专整合课程论”涉及通识教育、专业教育及大学课程论的方方面面，是一个相当大的课题，它对作者的学识和素养是个严峻的挑战，要完成它并取得较满意的成果并非易事。其二，国内对课程论的研究多集中在基础教育领域，大学课程论研究方面的著作却是凤毛麟角，使作者在材料的收集上遇到一定困难。其三，有关通识教育的研究，国内是近十年才受到重视；国外的研究虽已近百年，也有较为丰富的研究成果，但必竟国情不同，历史背景不同，我们可以借鉴的不多。要建构有中国特色的通专整合的大学课程理论体系，这需要艰苦的创新与创造。作者虽有良好愿望，但因为才疏学浅，视野所限，只能拿出初步的且粗糙的作品，斗胆抛砖，意在引玉。希望能与学界高人一同作进一步的研究与完善。

本书所研究的主要是大学本科的课程，全书共九章。第一章，通专割裂的大学教育现状及其成因，主要对通识教育与专业教育的概念进行了界定，并分析了当前大学教育通专割裂的现状及其成因。第二章，通识教育与专业教育整合的合理性探究，论述了通识教育与专业教育整合的历史必然和学理依据。第三章，通专整合的大学课程目的论，剖析了确立大学教育目的的理论依据，在此基础上建构了通专整合的大学课程目标体系。第四章，通专整合的大学课程设置，论述了课程设置的内在影响因素和外在影响因素，探讨了通识课程设置、专业课程设置和课程要素内部结构的优化等问题。第五章，建构科学的大学课程体系，探讨了通专整合课程体系建构的原则与机制，在介绍发达国家大学课程设置改革趋势的基础上，着重分析了如何建构有中国特色的大学课程体系。第六章，通专整合的大学课程实施方法论，重点论述了通识教育课程实施的类型、方法以及通专整合的大学课程实施的途径。第七章，大学隐性课程，剖析了隐性课程的含义、特征及功能，着重介绍了大学隐性课程的内容及大学隐性课程的开发。第八章，课程评价与质量保障，主要论述了课程评价的种类、原则及方法，分析了影响课程质量的因素，介绍了大学课程评价的模式、过程及通识教育评估的案例。第九章，走向和谐的教育，是对全书的一个总结，希望通识教育与专业教育携手并进，共创和谐的教育。

本书在写作过程中，参考并直接引用了大量的相关研究成果，谨此声明并致谢。初生之物其形虽丑，如若能对高等教育研究或高等教育事业有所裨益，则为作者之大幸。本书中存在的诸多失当和欠缺之处，敬祈专家与读者批评指正，不吝赐教。

谷建春

2008年5月于长沙

目 录

第一章 通专割裂的大学教育现状及其成因	(001)
一、“专业教育”(Specialized Education)	(002)
二、“通识教育”(General Education)	(004)
三、专业教育的问题与差距	(006)
四、通识教育的缺失与困境	(010)
第二章 通识教育与专业教育整合的合理性探究	(026)
一、通识教育与专业教育整合的历史必然	(026)
二、通识教育与专业教育整合的学理依据	(036)
第三章 通专整合的大学课程目的论	(045)
一、确立大学教育目的的理论依据	(045)
二、通识教育与专业教育整合的目标	(056)
三、通专整合的大学课程目标体系	(063)
第四章 通专整合的大学课程设置	(074)
一、课程设置的内在影响因素	(075)
二、课程设置的外在影响因素	(080)
三、通识课程设置	(088)
四、专业课程设置	(093)
五、课程要素内部结构的优化	(097)
第五章 建构科学的大学课程体系	(105)
一、通专整合课程体系建构原则	(105)
二、通专整合课程体系建构机制	(110)
三、通专整合的大学课程体系举例	(113)
四、发达国家大学课程设置改革的趋势	(131)
五、建构有中国特色的大学课程体系	(135)
第六章 通专整合的大学课程实施方法论	(138)

一、通识教育课程实施类型·····	(138)
二、通识教育课程实施方法·····	(148)
三、通专整合的大学课程实施的途径·····	(156)
第七章 大学隐性课程 ·····	(162)
一、隐性课程的含义·····	(162)
二、隐性课程的特征·····	(165)
三、隐性课程的功能·····	(166)
四、大学隐性课程的内容·····	(168)
五、大学隐性课程的开发·····	(174)
第八章 课程评价与质量保障 ·····	(183)
一、课程评价的种类·····	(184)
二、课程评价的原则·····	(185)
三、课程评价的方法·····	(186)
四、影响课程质量的因素·····	(189)
五、课程评价的模式·····	(192)
六、大学课程评价的过程·····	(198)
七、通识教育评价案例·····	(201)
第九章 走向和谐的教育 ·····	(220)
一、我国通识教育实施中的困难·····	(220)
二、通识教育与专业教育携手并进，走向和谐的教育 ·····	(225)
参考文献 ·····	(231)
后记 ·····	(237)

第一章 通专割裂的大学教育现状及其成因

近现代意义的大学^①诞生以来，人们对“大学的使命——大学究竟应该培养什么样的人”这一问题的探索与争论就从未停止过。深入研究后不难发现，最早的大学，如意大利的萨莱诺大学、波隆那大学及法国的巴黎大学等均带有很强的专业性。它们以培养医生、法官、神职人员等专业人员为目的。“所有中世纪大学的基本目的是专业教育，时代要求大批受过良好教育的人以满足需求，大学接受了这一任务。法律、医学、神学和艺术都是需要有能力和受过教育的人所从事的专业。大学正提供了这些教育”。^②文艺复兴以后，随着科学主义的兴起，大学的专业教育目的更加突出。工业社会导致了人的“物化”与“单向度发展”，在经验主义、功利主义思潮的影响下，大学的专业教育被推向了极端。

与此同时，一些思想家和教育家从人的自由发展的角度弘扬自由教育和普通教育。其中最典型的就是英国 19 世纪的大神学家和文学家纽曼及其所倡导的自由教育思想。纽曼认为大学教育应为自由教育而设。其“自由教育”是“心智、理智和反思的操作活动”，以心智训练、性格修养和理智发展为目标。为知识本身的目的而追求知识，是进行这一教育的重要途径。他反对在大学里进行狭隘的专业教育，认为，一个人如果掌握的知识越具有特殊性和经验性，那么他就越没有知识，教育也就越不是自由的。纽曼的思想在英国产生了很大影响，也造就了以牛津大学为代表的绅士教育模式。现代社会，由于科学技术的飞速发展，也带来了人口膨胀、环

① 如无特别说明，本书中的“大学”和“高等教育”均指高等本科教育。

② S. E. Frost Jr. *Historical and philosophical Foundations of Western Education*. Charles B. Merrill Publishers Columbus 1996: 141.

境恶化等一系列严重影响人类发展的重大问题,人们发现这些问题往往牵涉到方方面面,不是一个或几个专业领域能够解决的。人类社会要实现可持续发展,更本质的是要“超出对人的自然存在直接需要的发展,深刻认识到人生的意义、生存的价值,而指向人的自我创造、自我发展、自我实现这一无限的目的”。^①近半个世纪以来,一种源于古老,又被赋予全新意义的概念——通识教育,日益受到高等教育学者们的关注。通识教育与专业教育的理念一直交织着,并对现代大学产生重大影响。正如美国高等教育学家哈佛大学教授莱文所言:“大学应该培养专才还是通才?每过四十年左右,美国就会在这一问题上进行一次大辩论。”^②

英国哲学家怀特海认为:“没有人文教育的技术教育是不完备的,而没有技术教育就没有人文教育……教育应该培养学生成为博学多才和术精艺巧的人。”^③整合通识教育与专业教育,促进人的全面与可持续发展成为当今高等教育的重大课题。

一、“专业教育”(Specialized Education)

人类高等教育的起源可以追溯得很远。古希腊时期柏拉图的“阿加德米”学园被公认为是较早进行高等教育的场所。在中国,高等教育起源于殷商时代的“右学”。这些古老的教育形式与现代大学相距甚远,与现代大学有着“血缘”关系的还是11~12世纪产生的中世纪大学。^④从中世纪大学的产生及其办学模式不难看出,大学教育开始带有比较强的专业性。中世纪大学“主要是培养专业人才的职业学校,只是在有限的意义上可以说它是为学习本身的概念而存在的。大学在满足专业、教会和政府对各种人的需要的过程中不断发展。”^⑤现代大学就其起源而言已不同于古典意义的大学,它们与行会类似,专业教育也随着科学技术的发展和学科的分化而

① 鲁洁. 通识教育与人格陶冶 [J]. 教育研究, 1997 (7).

② 王英杰. 美国高等教育的发展与改革 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993.

③ 欧内斯特·博耶. 美国大学教育 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 1988: 129.

④ 胡建华等. 高等教育学新论 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1995: 188.

⑤ 胡建华等. 高等教育学新论 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1995: 188.

逐渐从人文教育中分离出来并得到了快速发展。今天知识剧增的程度与知识更新的速度,超过了以往任何时代,而且还在加速,因此,大学分学科或专业培养人才是一种必然的选择。

我们首先需要对“专业”这一概念进行厘清和界定。目前,各种重要辞书及教育著作对“专业”的定义各不相同。

《教育大辞典》:“专业”译自俄文,指“中国、苏联等国高等教育培养学生的各个专门领域,它是根据社会职业分工、学科分类、文化科学技术发展状况及经济建设与社会发展需要划分的。高等学校据此制订培养目标、教学计划,进行招生、教学、分配等工作,为国家培养、输送所需的各种专门人才;学生按此进行学习,形成自己在某一专门领域的专长,为未来的职业活动做准备。大体相当于《国际教育标准分类》的课程计划(Program)或美国高等学校的主修(Major)。”^①

《现代汉语词典》:“专业”是指“高等学校的一个系里或中等专业学校里,根据科学分工或生产部门的分工把学业分成的门类”。^②这里,“专业”指学业门类,其划分依据为:科学分工和生产分工。

厦门大学编《高等教育学》:“专业”指课程的一种组织形式。^③

联合国教科文组织所编《国际教育标准分类》中,没有出现专业一词,对应出现的是“课程计划”。大学由农学、文科、教育、工学等名目繁多的系、部或学院组成。学生在某系选择一组课程计划,这一组课程计划内常有些课程要到其他院系去上。也有这种情况,同一种课程计划,由于重点不同,往往在一个以上的系中进行^④。可以分析得出,“课程计划”与“课程的一种组织形式”内涵相同,也与美国高校中的专业概念相同。

笔者较认同卢晓东、陈孝戴在《高等学校“专业”内涵研

① 《教育大辞典》(第三卷)[M]. 上海:上海教育出版社,1991:26.

② 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 北京:商务印书馆,1995:518.

③ 潘懋元,王伟廉. 高等教育学[M]. 福建:福建教育出版社,1995:128.

④ 联合国教科文组织教育统计局. 国际教育标准分类[S]. 国家教育委员会教育发展政策研究中心,译. 北京:人民教育出版社,1988:246.

究》^①一文中对专业定义的修改：“专业，就是课程的一种组织形式，学生学完所包含的全部课程，就可以形成一定的知识与能力结构，获得该专业的毕业证书。”《国际教育标准分类》专业称为课程计划（Program），美国高等学校称为主修（Major），原词译自俄文，曾指中国、苏联等国高等教育培养学生的各个专门领域。

综合以上概念，我们可以确定“专业”有如下特点：

（1）是高等学校培养学生的主要载体，按照一定的标准划分不同领域。

（2）专业依托于课程的组织和设计。

（3）每个专业都有一个科学的知识体系。

“专业教育”有广义和狭义之分。

广义的“专业教育”与高等教育是同义的，它与中小学所实施的普通教育相区别，也包含一些“专业”之外的教育。

狭义的“专业教育”是指培养专门人才的教育，它是为学生从事某一领域工作所需的知识和技能做准备的高等教育。如 J. S. 布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中将专业教育解释为“为工作而接受的教育或训练”。

哈佛大学《自由社会中的通识教育》（俗称“红皮书”）中，专业教育定义为“旨在为学生将来从事某种职业做准备的教育”。

本书中若非特意申明，均指狭义的专业教育。

二、“通识教育”（General Education）

通识教育的起源可以追溯到古典的博雅教育，以培养“理智的自由人”为目标，其教育对象以上层社会的“有闲阶级”为主，以文法、修辞、逻辑、几何、算术、天文、音乐这“七艺”为教育内容。文艺复兴时期所倡导的人文教育以及 19 世纪由纽曼提出，并在欧洲产生重大影响的自由教育，都是 20 世纪中叶以来不断兴起的通识教育思想的理论源泉。

1828 年耶鲁大学发表了著名的《耶鲁报告》（The Yale Report

^① 卢晓东，陈孝戴．高等学校“专业”内涵研究[J]．教育研究，2002（7）．

of 1828), 报告中使用了 General education 一词。

1829 年美国博德学院的帕卡德教授撰文提出: 我们学院预计给青年一种 General education, 一种古典的文学和科学的, 一种尽可能综合的 (Comprehensive) 教育, 它是学生进行任何专业学习的准备, 为学生提供所有知识分支的教学, 这将使得学生在致力于学习一种特殊的、专门的知识之前对知识的总体状况有一个综合的、全面的了解。帕卡德基本上已经是在通识教育的现代含义上使用 General education 了。“General education”直译应为“普通教育”或“一般教育”, 台湾学者将它译为“通识教育”。

在英语中, General 有全面、普通、广泛、全体、综合、总合、不限于某一部分等义。从哲学角度理解, General 包含着宇宙万事万物, 是宇宙万事万物的本源、存在的依据和发展变化的始因。因此, General education 就是教导人对万事万物追根溯源, 求真问因的活动。在古汉语中, “通”有通晓、通过、通达、贯通等义。《现代汉语辞典》中释“通”作“没有堵塞, 可以过去”、“有路达到”、“透彻了解”、“普通、一般”、“整体、全部”等^①, “识”作“了解”、“辨别”、“学问”、“见地”、“智慧”等义^②, 是认识活动的过程及其结果。可见, “通”、“识”与英语 General 的含义是相通的, 不过, 比较西方对 General 的理解, 中国人更赋予“通识”以新的内涵。台湾学者认为, 把“General education”译为“通识教育”是最为精当的。中国文化将 General 的理解进一步深入到人生观、价值观、历史观和审美观领域, 集中反映了中国文化对学问人生、知识智慧、道德文章、做人做事等完美境界的追求。

对于通识教育的内涵, 学者们众说纷纭。我国李曼丽等学者搜集了从 19 世纪初期通识教育一词被提出以来到目前为止的、具有一定代表意义的著作及著名学者对通识教育内涵的表述, 共计五十种左右。运用理想类型方法进行分析, 发现这些表述分别是通识教育的性质、目的、内容三个角度来界定通识教育概念的。在比较、抽象的基础上, 将通识教育概念定义为: “就性质而言, 通识教育是高等教育的组成部分, 是所有大学生都应该接受的非专业性教育; 就其目的而言, 通识教育旨在培养积极参与社会生活的、有

① 现代汉语辞典. 北京: 商务印书馆. 1996: 1260.

② 现代汉语辞典. 北京: 商务印书馆. 1996: 1144.

社会责任感的、全面发展的人和国家公民；就其内容而言，通识教育是一种广泛的、非专业性的、非功利性的基本知识、技能和态度的教育。^①”

笔者认为此表述就通识教育的目的而言，社会本位倾向过于明显，认为台湾学者黄俊杰的表述：通识教育旨在“建立人的主体性，以完成人之自我解放，并与人所生存之人文及自然环境建立互为主体关系”更为准确^②。

三、专业教育的问题与差距

我们知道，“专门性”是高等教育的一个本质特征，高等教育领域的知识是按学科、专业来分割与设置，以“分门别类”的方式进行的。进大学就是学专业成为一般人心目中的定律。高深知识具有专门化的性质，并且随着科技的进步，专业的分化日益增多；专门化知识的相对分割状态使得它们的自主性程度越来越高，专业化知识的相对分割使得专业与专业之间，专业与中小学所传授的普通知识之间的距离正在不断扩大，越来越多的知识领域表现出内在的深奥性和固有的自主性；学术组织的学科文化也反映了学者不仅在结构上而且在观念上都相互分隔，每一学科都有一种知识传统、思想范畴和相应的行为准则。在每一领域里，都有一种新成员要逐步养成的生活方式。刚刚进入不同学术专业的人，实际上进入了不同的文化宫，在那里，他们分享有关的理论、方法论、技术和信念。学者不仅在结构上而且在观念上都相互分隔，不这样是不可能的。专业化不断发展，每一个领域，无论是新的还是老的，都有确定的思想信条，都采取独特的看待世界的方式^③。

问题一：专业分割、科系之间各自为阵，人才培养现状不容

① 李曼丽. 通识教育——一种大学教育观 [M]. 北京：清华大学出版社，1999：17.

② 黄俊杰. 大学通识教育的理论与实践 [M]. 上海：华中师范大学出版社，2001：41.

③ 杨杏芳. 知识转型的视角与大学专业教育的问题 [J]. 黑龙江高教研究，2006（12）.

乐观。

改革开放以来,我国高等教育迅速发展,高等教育大众化的实现、世界第一的高等教育规模是举世公认的事实,但是从高校人才的输出效果来看,其实并不如想象的那么乐观。这与我国部分高校专业教育水平不高有着直接的原因。由于专业划分过细,专业之间缺乏融通,导致学生知识领域过于狭窄、知识结构不合理,综合素质不如人意。

同时,由于高校办学模式的趋同,专业教育缺少自身特色,导致高校专业设置及专业教育千校一面,毕业生的质量和结构问题越来越突出。一些院校的师资力量准备和硬件设施更新没能跟上扩招的步伐,也严重影响了教学活动的开展和人才培养的质量。于是,一边是众多的用人单位感慨优秀人才太难得,特别是在应届毕业生中“平淡无奇者多,出类拔萃者少”;而具有讽刺意味的是,在另一边有相当数量的毕业生面临就业困难。

2006年陈雨露等学者对我国金融学专业教育的状况进行了问卷调查,调查结果显示^①,在被问及“大学在培养过程中重点培养学生什么能力”时,96%的被调查者都选择了“分析和解决问题的能力”,59%的人选择了“理论素质的培养”,39%的人选择了“各种技能的培养”。而关于“人才培养质量的判断标准”,绝大多数被调查者都选择了“综合素质高”、“理论基础宽厚”和“知识结构合理”等三项(见图1-1)。这说明关于金融学专业人才培养目标与培养模式的转变。国内相关高校已经基本形成了两点共识:一是由于经济社会对金融人才的需求是多元化、多层次的,因此人才培养模式也应走多元化道路,分层次培养不同类型的金融人才,是当前我国金融高等教育资源相对不足情况下的最佳选择;二是由于金融人才是一种复合型人才,从而无论哪一个层次的金融人才都需要具备良好的素质,特别是重点大学的一流金融学科在培养具有国际视野的优秀金融人才时,更要全面提高学生的综合素质和综合能力。综合素质和综合能力的培养需要打破专业间僵硬的界线,实现专业之间的贯通,需要教师、学生自由流动,双向选择。不仅金融学专业如此,其他专业也应如此。

^① 陈雨露.我国金融学专业教育的问题与分析[J].中国大学,2007(1).

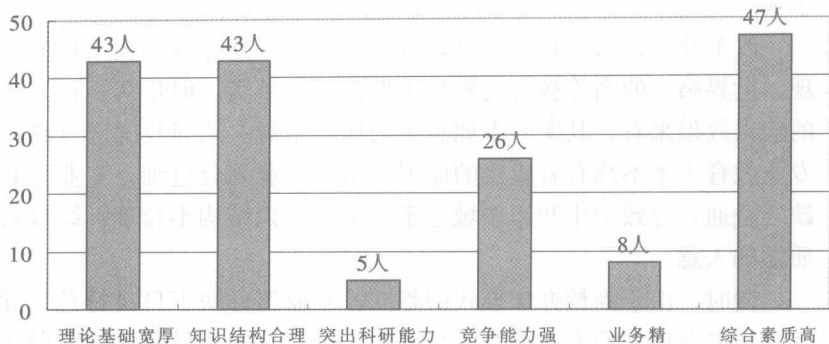


图 1-1 人才培养质量的判断标准（可多选）

问题二：专业课程体系设置不尽合理，各高校专业发展缺少特点。

现代大学观体现了客观主义、科学主义和绝对主义的特征；现代大学推行高度专业化的教育，将完整的世界分解为若干毫不相干的封闭世界。这些封闭的世界是树立多样的目的、借助多重方法追求多种不同的知识的世界。这些研究，通常是几乎不考虑他们的相互关系而进行的。因此，谁也不能完全地描述任何事情的整体图景，各自只是用自己的语言，去描绘自己的目标、自己的方法、自己的实践和自己的发现罢了。在专业设置和课程组织方面的表现为专业分割、科系之间各自为阵、相互隔离，每一个科系就是一个相对封闭的小社会。

这种学科结构的不合理，既影响了科学研究的基础理论成果向高新技术转移的速度，又妨碍了自然科学与社会科学之间的相互渗透，扩大了各学科之间的学术隔阂。从学科教育导向上来看，表现为重理工轻文史哲，在理工方面又重工轻理，重应用学科轻基础学科。在专业设置上，表现为专业口径过窄，专业划分过多过细。

如陈雨露等指出，经过十几年来坚持不懈的教育教学改革，国内高校在金融学专业课程体系设置上已经发生了很大程度的优化，但总体上看，除了少数重点大学外，大部分高校具体实施的金融学专业课程体系还很不完善，学科特色更是无从谈起。比如，专业课设置缺乏系统性考虑，课程之间缺少必要的衔接与协调，容易造成学生的知识结构不完整；微观金融课程和实务性课程相对不足，新开课程往往基础薄弱、教学内容有名无实；引进国外金融理论或实

务课程时,缺少与中国实践的结合,使学生接受专业教育时有脱节感,从而得出专业课“没有用”的结论。此外,受到公共课学分比重高的影响,国内普通高校开设特色专业课,发展有自身特点的金融学专业,的确也存在着一定的现实困难。^①

问题三:大学专业教学过程中存在的问题。

传统的教学过程树立在传统知识观的基础上,从传统的知识观看来,知识是封闭的、稳定的意义系统的反映,是已定的结论或结果,具有绝对的客观性,并且倾向于将知识划分为一个个独立的学科领域。这种知识观反映在课程中,就是以学科作为各门课程知识体系的设计中心,知识被高度地系统化、规范化了。反映在教学过程的建构中,表现为教学过程完全围绕着知识的灌输来进行,课程本身仅仅是作为特定知识体系的载体。培养环节之间呈单向度的信息流动过程:学生通过听课、阅读来接受和获取知识,通过实验证明知识,到达工作岗位以后则释放知识。

现行的大学教学过程与教学方法有如下主要特点:其一,在课程组织上,往往采用泰勒目标课程模式,这种具有线性性质的课程观,往往使课程目标脱离学习者的学习经验;组织课程的依据在于课程知识的逻辑结构,而忽视学习者的需要、兴趣与个性等特征,以及现实社会问题和个体生活经验。以已有知识的传授为主要教学目标,盛行“仓库理论”:教育者把学生的大脑当作保存知识的仓库,忽视学生的智能培养和知识更新。其二,以教师和教材为中心,强调知识的系统传授和书本的绝对作用;强调教学过程是一种特殊的认识活动,是在教师的指导下学生掌握间接知识的过程。教师是知识的掌握者,他根据一定的目标把知识传递给学生,教师在知识传授中处于权力中心地位,知识就像河流一样从高地流向低地。可以说,传统的高等学校教学是确立在知识中心、教师权威层面之上的。其三,使用的教学方法强调继承,强调死记硬背,以注入式的课堂讲授为主要教学方法,自学指导、讨论、调查研究、实验实习方法等都处于辅助地位。人们形象地将这种课堂教学方法描述为“教师疯讲,学生傻记”。即使使用启发式的教学方法,在性质上也仍然是强调对现成知识的认知,也仍然摆脱不了对系统化、

^① 教育部经济学教学指导委员会金融与保险学科组成员包括:陈雨露、孙启祥、王广谦、姜波克、叶永刚、章钟华、李天德、王绪瑾、陈东升、胡怀邦。