



大学课程哲学

基于马克思主义实践哲学视域的探讨

朱晓刚 著



YZLI0890169416



中国海洋大学出版社
CHINA OCEAN UNIVERSITY PRESS

江西省高校人文社会科学研究项目:基于创新创业型人才培养视角
的大学课程观研究;江西省教育科学“十二五”规划项目:高校本科课
程改革思想研究:基于实践理论范式;江西省社会科学研究“十二五”
规划项目:建设我国现代大学制度研究:历史的视角

大学课程哲学:基于马克思主义 实践哲学视域的探讨

朱晓刚 著



YZLI0890169416

中国海洋大学出版社
· 青岛 ·

图书在版编目(CIP)数据

大学课程哲学:基于马克思主义实践哲学视域的探讨 / 朱晓刚著. —青岛:中国海洋大学出版社,2012.9
ISBN 978-7-5670-0101-5

I. ①大… II. ①朱… III. ①马克思主义哲学—应用—课程—教学研究—高等学校 IV. ①G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 214950 号

出版发行 中国海洋大学出版社

社 址 青岛市香港东路 23 号

邮政编码 266071

出版人 杨立敏

网 址 <http://www.ouc-press.com>

电子信箱 appletjp@yahoo.com.cn

订购电话 0532-82032573(传真)

责任编辑 滕俊平

电 话 0532-85902342

印 制 青岛正商印刷有限公司

版 次 2012 年 12 月第 1 版

印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷

成品尺寸 144 mm×215 mm

印 张 6.5

字 数 206 千字

定 价 25.00 元

前 言

马克思的实践哲学告诉我们:人以实践作为存在的方式,不断创造新的自我和自己的世界。只有社会实践才是人们认识外界的真理性标准。实践高于认识,因为它不仅具有普遍性的品格,而且还具有直接现实性品格。事物的矛盾法则,即对立统一的法则,是我们认识事物的根本指导思想。人的自由、人的解放是全部马克思主义哲学在科学的基础上所认可的价值向度。

如此,马克思实践哲学视域下的大学课程哲学——大学课程是人们的一种社会实践活动。大学课程是关涉大学实践主体的实践活动。大学课程实践主体的能动性是大学课程实践效果的内因。大学课程应该成为大学生实现自由发展目标的根源、动力和条件。

其一,大学课程本体论——大学课程是什么?强调把大学课程看作为一种实践的存在。在此,实践意指“活动”,大学课程是动态的、进程的、经验的,处于一个开放的系统中。大学课程概念应该这样来理解:大学课程不是“公共框架”和“教学计划”,大学课程应该包括动态的教和学的过程,是一个动态的实践过程,它既包括教师“教”的制度性特征,也包括学生“学”的成长过程。课程概念应该强调从“课程开发”走向“课程理解”。

其二,大学课程认识论——如何认识和把握大学课程?强调实践中人的主体性。作为实践主体的实践活动,大学课程体现实践主体的特征,从制度性框架的课程转向——着眼于学生的课程、着眼于教师的课程、着眼于大学的课程、着眼于国家的课程。

着眼于学生的课程:要重新把握课程,首先必须摆脱把学生当做



“塑造的对象”、“设计的对象”、“接受的对象”，而是强调学生既是学习的主体，又是教学的主体，师生关系走向对话，从“传递中心课程”走向“对话中心课程”。同时，学生的学习自由应该得到充分的尊重，学生有选择学习专业、学习内容、学习方式、学习进度、学习导师等的自由。当然这种自由也是相对的，前提是有利于学生更好地发展。

着眼于教师的课程：要重新把握课程，教师自身首先必须摆脱教学计划的束缚，强调根据自身的教育想象力与设计力，形成新的课程见解。这是一种关注教师自身构想的课程，以课堂为基础，主体性、实践性地把握课程。

着眼于大学的课程：大学作为社会特有的机构和组织，它自身的发展逻辑和极强的主体能动性。大学要强调自身作为引领社会健康发展的积极角色。大学要适应和促进社会的发展，这种“适应”和“促进”，在今天更强调积极的含义，是主动的，而不是被动的，是超前的，而不是滞后的。要重新把握课程，大学必须要确立自己的主体地位，摆脱“公共框架”的束缚，强调根据学校自身特色来开发、设计课程。大学要积极主动进行课程改革，处理好国家课程和大学课程的关系，充分调动教师和学生的积极性，把人才培养落到实处。在学校这一层级上，加强建设课程专家队伍，做好课程的开发和建设，进行科学的管理和组织实施，从而形成具有本校特色的课程。

着眼于国家的课程：要重新把握课程，强调要认识到国家作为实践主体在大学课程中的地位。大学课程的设置必须从国家的需要出发、从国家的方针、政策出发，从而体现出“工具特性”、“政治特性”等特征。但是，国家课程远不是大学课程的全部，而是从宏观上对大学课程进行引导、协调，使其不偏离国家建设和社会发展的方向。

当然，体现为一种认识上的价值取向，从实践出发的认识，提出的问题是会不一样的。它不会再坚持一种理论压倒另一种理论（例如，课程观中的社会中心论、学生中心论、学科中心论之间的争论等），也不会长期陷于意识形态的争论，而会把注意力集中于悖论现象，承认从其中任何一个理论来看，作为实践形态的课程都有其悖论



的一面。它需要了解和解释的是课程实践中矛盾的现实,而不是争论哪一种理论是唯一正确的理论,从而寻求解决问题的可行路径。

其三,大学课程方法论——大学课程的目标如何得到实现?强调其制度建设、对课程权力的协调要从实践出发的问题意识和反思行为。大学课程是多元主体相互作用的实践过程,但也包括静态的“制度”(框架和计划)部分,这种制度是人才培养目标得以实现的“中介”(中间环节)。“中介”是不是科学,可不可行,具不具有可操作性,直接影响着人才培养目标是否最终实现。同时,大学课程作为实践主体动态的实践过程,还体现为多元主体之间关系的维系,多元主体之间力量的平衡度决定了实践(大学课程)的最终效果。多元主体的地位是不同的,多元主体的直接出发点也不一样,它们各自应该处于一个什么样的位置,发挥一种什么样的作用,从人才培养的系统出发,强调它们之间力量的最优组合。

其四,大学课程价值论——大学课程为什么是?关于大学课程的功用,我们应秉持的价值立场是什么?大学课程还需要时时反思自身的历程,“实践智慧”应该成为我们的行动方向。

其五,大学课程自由论——大学课程的终极目标是什么?从实践出发的大学课程观,体现了大学课程在本体论、认识论、方法论和价值论四个层面上都统一于“实践”之中,从而表现为一种实践课程观。实践课程观是基于实践的丰富内涵之上的,强调把课程理解为实践主体的一种实践活动。课程改革只有回到实践之中,遵循实践原则,运用实践方法,才可能实现我们的理想目标。这种理想目标的阐释,从人的发展出发,可以将之命名为“自由论”。

以上所述,即为本书的立论依据、逻辑结构、内容全貌。当然,马克思主义实践哲学作为本书言说的指导思想,体现在每一章的内容结构中,都根据“困境、问题、思路和方法”的思路来展开阐述,具体体现在每章的四节内容之中,力求做到有据可查、有理可循。



目 次

第一章 导论——马克思实践哲学视域下的大学课程哲学	(1)
第一节 当前我国大学教育面临的问题与挑战	(1)
第二节 高等教育质量问题的核心是大学课程质量	(14)
第三节 大学课程建设面临范式的转变	(21)
第四节 实践主体是大学课程建设的关键	(34)
第二章 本体论——大学课程是什么	(36)
第一节 大学人才培养目标的现实困境	(36)
第二节 大学课程建设的实践成效	(39)
第三节 对传统大学课程观念的反思	(41)
第四节 大学课程是课程实践主体的实践活动	(63)
第三章 认识论——大学课程如何认识与把握	(73)
第一节 我国三种大学课程改革思想评析	(73)
第二节 大学课程改革的实践悖论	(92)
第三节 大学课程的实践主体	(93)
第四节 大学课程建设是多元实践主体权利博弈的结果	(108)
第四章 方法论——大学课程目标如何得到实现	(110)
第一节 大学课程建设实践的现状与问题	(110)
第二节 课程实践主体间权力失衡的现实表现	(112)



第三节	大学课程制度建设	(114)
第四节	大学课程建设的实践策略	(119)
第五章	价值论——大学课程为什么是	(136)
第一节	大学课程的价值诉求	(136)
第二节	大学课程的价值挑战	(141)
第三节	大学课程的价值定位	(150)
第四节	大学课程的价值实现	(161)
第六章	自由论——大学课程的终极目标是什么	(170)
第一节	大学课程的目标追问	(170)
第二节	大学课程目标的现实困境	(172)
第三节	大学课程目标的实现路径	(180)
第四节	大学课程目标的实践策略	(183)
参考文献		(188)
附录		(192)
后记		(196)



第一章 导 论

——马克思实践哲学视域下的大学课程哲学

第一节 当前我国大学教育面临的问题与挑战

一、专业危机

设置专业,进行专业教育,培养高级专门人才,既是我国高等教育人才培养模式的重要特征,也反映着我国高校人才培养的制度路径。按专业进行人才培养,意味着在本科生教育阶段的人才培养流程为:其一,是国家出台相关政策确定专业的设置标准;其二,高校经过积极的专业建设与专业申请,获取相关专业的设置资格;其三,学生按所选择的不同专业进入高校;其四,高校按照不同专业的人才规格标准进行人才培养;其五,学生获取相关专业学位,进入相应的社会工作岗位。这一整套人才培养流程,从课程的视角看,意味着不同专业学生的课程体系与内容存在着差异。

专业是什么?为什么高校必须实行专业教育?新中国高等教育发展史曾对这一问题给出了明确的答复,人们对这一问题的认识也呈现出高度的统一,而且这种认识深入人心。1952年,时任教育部副部长的曾昭抡在九月号的《人民教育》上发表文章《高等学校的专业设置问题》。文中谈到专业的概念:“专业”是一行专门职业或一种专长;高等学校的教学设施以专业为基础;政府培养人才的办法,是按照国家建设需要确定专业设置,并以专业为基础制订招生计划;不



同专业各有一套具体的教学计划,学生按教学计划的要求学习且毕业后,即为专家,可以担任工程师或其他相应职务。^① 对于专业设置的重要性,文章进一步指出:中国经济是一种计划性经济,必须有计划性的教育与之相匹配;教育要有计划性,唯一的办法是吸取苏联经验,彻底改革不合理的旧制度,建立新制度;在这种改革当中,确定“专业”的设置,是非常重要的一个环节。^② 什么是“苏联的专业设置”? 1952年,担任教育部顾问的苏联专家福民在北京、天津院系调整座谈会上专门阐述了苏联的单科大学特别是单科工业大学的特征及专业设置理论。他指出:培养各种专门人才的基本问题是划分专业的问题,苏联高等教育部编定全国统一的专业表;苏联改革高等教育的重要内容之一,就是按照国家建设的需要,把原有空泛的专业划分成若干种具体的专业,这种办法可使学生的修业年限缩短,同时他们毕业后掌握了一定的专门技术,到现场中能立刻担任工程师的任务。比如,铁路运输这种广泛的专业,就分成机车车厢工程、铁路建筑工程、铁路运行组织、铁路运输的经济和计划等专业。^③ 在高校中如何设置专业? 福民介绍了当时苏联大学的做法。当时苏联各大学设置专业的基本原则有以下几点。①根据学校所在地区生产的需要设置专业,如在产煤区域设立采矿学院及采矿的各种专业;在冶金业发达的地方开办冶金学院设立各科冶金的专业。②在考虑一个学校设置哪些专业时,一定要照顾所设各个专业间的彼此联系,一定要使每所学校所设的专业都是性质相近的,这样,各种教学设备的配置才能经济些,并且能够得以充分利用。学校专业确定后,把性质较为相近的专业并在一起,就产生了“系”。^④ 由此可见,我国高校专业的基本内涵包括了以下几点。①专业教育是一种高度计划性的教育。②专业是大学与社会专门职业相对应的专门领域。政府根据国家建设

① 曾昭抡. 高等学校专业设置问题[J]. 人民教育, 1952(9).

② 曾昭抡. 高等学校专业设置问题[J]. 人民教育, 1952(9).

③ 福民. 苏联高等教育改革[J]. 人民教育, 1952(9).

④ 福民. 苏联高等教育改革[J]. 人民教育, 1952(9).



所需要的专门人才种类设置专业(speciality),大学设置专业也必须经过政府教育行政部门的批准。③专业是大学教学制度的核心。大学按专业招生,按专业培养,大学的教学活动是以专业为基本单位展开的。④大学专业的设置要服务于社会经济发展的现实需要。

然而,当前在我国大学教育中,一种现象——“专业危机”,需要引起我们的注意和警觉。专业危机体现在这样几个方面:①专业计划的无效性。高校按专业计划招生,而制订专业招生计划的合法性依据——计划经济已经发生了根本性转变。伴随着市场经济的发展与完善,高等教育快速发展、规模扩大,大学生从毕业到就业再到创业的人才观念的形成与转变,使专业计划面临失效。②专业的生存危机。在人才市场面前,专业价值被二次认定,直接导致学生选择专业更多考虑高等教育的回报与受益,而非学习兴趣和人生理想,选择专业日益呈现出一种世俗化和功利化现象。专业的冷热成为专业存在的合法性依据,冷门专业的生存合法性受到质疑,而人才培养的滞后性和人才市场的多变性,又导致出现专业的“冷—热—冷”……现象。专业教育在人才市场面前的无奈与迷茫,成为广大学子在大学本科四年学习中躁动与轻浮的理由。③面对市场办学的是与非。“面对市场办学”的办学依据是突出大学服务社会的职能,强调大学培养的人才要为社会经济建设与发展作出贡献。过去计划经济体制下的人才培养具有高度的计划性,而在市场经济体制下,人才培养自然要贴近市场。“以就业为导向办学”的依据仍然是强调人才培养的市场法则,“第二专业”现象仍然是提高学生应对市场需求的筹码。以上种种,在专业教育体制下对专业教育的突破行为,因涉及“高等教育质量”这一命题,又广为社会所诟病。④专业人才培养的质量如何保证?专业作为高校人才培养制度的核心,按专业进行人才培养,专业从而成为高校人才培养的基本单位,这一点在今天的大学里以学院(系)为单位的人才培养体现得尤为明显。以学院为单位的人才培养体制,体现着教育资源配置上的单位特征。课程作为教育资源的综合体现,在专业教育课程体系的切割下,很难得以打通和共享。





学生基于本学院本专业的单位学习，在计划性的专业课程体系下，学习选择弹性小，优质教育资源难以优化配置。

二、教学危机

曾经，一位长期工作在教学一线的老教师痛心疾首地指出，现在一些大学的本科生课堂教学出现了“四多”现象：旷课多、迟到多、早退多和睡觉多。而根据笔者长期在教学一线的观察和体验，一些大学的本科生课堂教学还存在着“干私活”现象，上课就像集体出工挣“工分”，人虽到了现场，但干什么不干什么是个人的事。考什么就学什么，“应试教育”仍在影响着大学校园。学英语，上“新东方”；拿驾照，上驾校；考公务员，上辅导班；考研究生，上辅导班；等等。这种就某一技能、知识培训学习的火热市场与某些大学本科生课堂教学的尴尬境地形成了鲜明对比。

那么长期以来，我国大学本科教学的合法性依据是什么？

我国现行大学的人才培养模式是基于专业设置，对学生的教育是在专业培养计划的严格指导下，通过各种教学大纲规范下的教学资料的教学来实施的。具体地说，当前我国大学本科教学是基于以下四个基本要素展开的：专业；培养计划；教学大纲；教科书。

（一）专业设置

我国大学按照专业来培养高级专门人才，它不同于西方大学是按学科来进行人才培养，故此，专业就成为我国大学课程的一种特殊组织形式。

（二）专业培养计划

专业一经设定，就意味着大学高级专门人才培养目标的确定。大学为了实现培养目标，就需要制订一份计划，用来指导每个专业的教学活动。这种计划就是大学的专业培养计划。它是学校用来组织和管理教学的主要依据。

从内容上看，专业培养计划包括四个组成部分。①课程结构。它是专业培养计划的主要组成部分或核心部分。高等学校所培养的





专门人才质量如何,主要取决于该专业各门课程的质量及结构的合理性程度。②主要教学形式。专业培养计划,反映了每门课程的主要教学形式,如课堂讲授、课堂讨论、习题课、考试考查、学年论文或课程设计,还包括与课程紧密联系的教学实习、生产实习、社会调查、生产劳动、军事训练、毕业论文或毕业设计等。③时间分配。它反映每门课程、每种教学形式所使用的教学时数。通常要反映出周学时数、每学期学时数和总学时(学分)数等。④学年编制专业培养计划(简称校历)还反映了学年、学期、课程及教学形式的起讫日期。

从形式上看,专业培养计划主要包括两个部分:①制定该计划的主要指导思想,包括对培养目标的表述及必要的说明;②课程和教学形式的安排,通常绘制成表格,使人一目了然。

从理论上,专业培养计划的制订,大致要经历以下四个阶段。第一个阶段,确定培养目标。大学各类专业的培养目标是根据党的教育方针和社会主义教育目的以及对该专业人才的各种要求来制定的。专业培养目标的表述,通常要体现三个方面的具体内容:①培养方向,如师范教育的培养方向是教师、工科教育的培养方向是工程师、农科教育的培养方向是农艺师等;②使用规格,它反映同类专业所培养的人才在未来社会服务活动中的规格差异,如工科教育分为工程技术人才、技术科学人才和管理工程人才这三种“使用规格”;③具体的规范和要求,其中主要涉及该专业某一规格人才所应具备的知识的范围和深度、所需的能力以及应该接受的训练的种类和程度等。第二个阶段,选择课程和教学活动形式。一个专业选择什么课程内容,安排哪些教学形式,都是依据培养目标来确定的。第三个阶段,对课程和教学形式进行组织。课程类别一般包括“通识教育”基础课、学科基础课程、专业课程。学科基础课程又包括学科大类基础课程、学科(专业)基础课程。专业课程又包括专业核心课程、专业方向课程。所有课程类别在课程性质上都包括必修课和选修课。第四个阶段,对课程进行评价。课程评价通常包括四个方面:①对课程制定过程进行评价,通过搜集制定过程中的各方面信息判断这一过程



是否符合一定的科学标准或程序;②对确定的课程(培养计划)进行评价,判断是否符合教育上的各方面要求;③对培养计划实施过程进行评价,看其是否符合各项教学原则、实施中所采用的方法是否得当等;④对培养计划实施的结果进行评价,即对依照计划学习的学生所取得的进展进行评价,看是否达到了各项目标和要求。这四个方面的评价活动,一般来说,前两项主要由专门人员进行,后两项要求每位教师都参与;尤其是第四项,也就是我们常说的对学生学业的考核,它要求每位教师都要掌握这方面的技能。

(三)教学大纲

教学大纲是根据教学计划(培养计划)中规定的各门学科的目的、任务而编写的指导性文件。它以纲要的形式,具体规定每门学科知识、技能的范围、深度及其体系、结构,同时规定教学的一般进度和对教学法的基本要求。^① 一门课程的教学大纲反映了该门课程在培养目标中的地位、作用以及与其他课程的关系。因此,同一门学科,在不同专业计划中的教学会有很大差别,其原因就在于教学大纲的不同。大学本科课程的教学大纲,有些是国家统一编制的,如公共课中的政治课、外语课等;有些是由国家制定一些最低标准,而给学校进行不同规格人才培养留有余地。但是,对于一所大学的教师和学生而言,教学大纲几乎是一门课程目标、内容、实施、评价的全部,其权威性自不待言。

(四)教科书和教学参考书

教科书(也称课本)是根据教学大纲,系统地阐述一门课程内容的教学材料,是学生获取知识的主要源泉。^② 在大学课程中,那些基本内容相对稳定且又较成熟的学科(多数为基础课或专业基础课),差不多都有正式出版的教科书,而那些变动较频繁或不够成熟的学科(多数为专业课),通常由任课教师自编讲义或教材,它们实际上也

① 中国大百科全书(教育)[M].北京·上海:中国大百科全书出版社,1985:150.

② 潘懋元.高等学校教学原理和方法[M].北京:人民教育出版社,1995:171.





起着教科书的作用。所以,教科书、课本、讲义或讲授提纲,都属于教学材料,或称教材。教学参考书是根据教学大纲的要求,为加深、加宽教科书的内容而编写的主要补充材料。参考书种类繁多,来源广泛,很多书籍都可以根据需要指定为参考书。

基于专业、培养计划、教学大纲和教科书展开的大学本科教学,是一种典型的知识授受教育,教学的直接效果体现为大学生对相关知识的了解、理解、掌握和运用的熟练程度。那么,这种知识教学在今天面临什么问题与挑战呢?①教师的尴尬地位。一些教师都有这种感慨,今天的大学生已经不好教了。从教师自身素养来说,今天的高校师资队伍已产生了彻底的改观,能够走上讲台的大学青年教师大多具有了博士学位、研究生学历,具有完整的学科规训经历,是某一专业方向的专门人才,满足本科课堂知识教学的要求是没有问题的。但是,当面临着超大的课堂规模及学习态度难以捉摸的学生时,大学课程成为既独立于教师也独立于学生的固化知识架构。这种固化的知识架构在现代教学手段的运用下,又使得大学本科课堂教学具有高度的趋同化。笔者曾有意进入多个高校的本科生课堂去体验教学,讲台投影上是一张张精美的知识图片,讲台下是一张张漠然的面孔,伴随着一张张知识图片的翻转,直到下课铃声再次响起,整个课堂机械、呆滞得了无生趣。②科研和教学之间的博弈。可以说,科研成为今天一些高校教师心中挥之不去的痛。虽然,人才培养是高校的最基本职能,教学是高校的中心工作,但是,科研较之教学的强势地位却一日胜似一日。在大学教育中,科研与教学本身并不是一对矛盾,而应是相互促进、相互提高的,都是为培养人才服务的。但在某些大学单一的工作绩效评价体制下用“一把尺子”量所有人的做法,造成了一些教师的“功利性”科研倾向,进而疏于教学学术研究,更谈不上教学水平的提高,使得科研冲击教学成为目前我国大学应该值得注意的一种特有现象。③课程标准的艰难守护。一门课程的教学,还包括评教和评学的环节。教师对学生选修课程作出成绩评定,学生对教师教学效果作出评价,这两个环节作为大学本科生教



学质量的保障措施在许多高校的教学改革中得到突出和强调。但据笔者调查却发现,正是基于对评教和评学的重视,导致了课程标准的艰难守护。应该说,现代大学制度的核心——学术自由的理念体现在大学课程中,教师应享有教学的自由,学生应享有学习的自由,但是教师和学生作为“高级专门人才”“生产链条”上的元素,已经异化为直接利益相关者。在利益相关者的博弈中,课程标准成为舍弃的首选。^①

三、学习危机

在大学本科四年或五年的时间里,学生在干什么呢? 专业培养计划一般包括培养目标、基本规格要求、培养特色、主干学科、学制与学位、学时与学分、主要课程、主要实践教学环节、教学进程计划表。在培养计划中,我们大致可以清楚地知道一名大学生在某时某地做某事情,表现出高度的可控性。也就是说,大学生在大学四年或五年的求学过程中,学校已经给他们设计好了每一个环节,只要他们经过了 this 流程,达到基本的要求,我们则认定他们为某一方向的“高级专门人才”。这个培养计划,我们一般就把它称之为大学课程,它的进一步具体化就是每门学科的教学计划、教学大纲、教科书。作为这样一种制度性的课程,“框架”和“计划”成为其最明显的特征。那么,在大学本科四年或五年中,我们的大学生是不是在这个“框架”下有计划地成长和发展呢? 大学生实际上在做些什么呢?

^① 这种“利益相关者”的博弈效果,我们可以从一位大学本科生的课堂教学感受随笔中得到反映。这则随笔中写道:“民主社会的平等冲击了教师与学生之间原有的‘权利’关系,学生非但不再对教师有敬畏和尊敬的态度,反而成为教师为谋取职称和奖金需要进行讨好和巴结的主要对象,尤其是一些核心课程或者我们所叫做的通选课。教师已经不再是引领学生去深思根本问题的指路人,而纯粹变成了一种职业的知识批发员工,等而下之的,就通过打高分、课堂戏谑博得学生的哄堂大笑来取得学生的‘芳心’,还美其名曰寓教于乐。这样一种教学,实际上成为了一种皆大欢喜的交易:学生获得了‘优异’的成绩,教师得到了美好的名誉和学生的‘喜欢’,使一种原先圣洁的东西沾染上了市俗的气味,教育成为一种仅仅凭借金钱或者权力就可以兑换的商品……”转引自:甘阳,陈来,苏力. 中国大学的人文教育[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006:502.



每位学生在大学本科四年或五年的学习时光里留下的印迹是不一样的。通过与本科生的广泛交流笔者了解到以下情况。学生刚刚走进大学校园,精神状态比较一致,大家对大学都有自己的认识和期望。在适应新环境、结交新朋友、调整自己的心态中,一年的时光很快就过去了。这一年,大学生的成长和发展与培养计划基本保持一致。从大二开始,随着专业课程的开设,大学生开始感受自己的专业,开始思考自己以后的道路,大学生也开始出现分化。转眼到了大三,每一名大学生都面临着人生的选择问题,是出国留学,还是国内读研,或是毕业工作?选择的不同,意味着着手准备的内容和方式也不一样。大四这一年,基本上就是实现自己所选择目标的宝贵时光了。可见,在同一个培养计划下的学生,其成长经历是不一样的,培养计划远远不能涵盖大学生生活的全部。

各个学生在大学生涯里实际干了些什么呢?他们可能在做同样的事情,也可能在做不同的事情,很难做出一个概括和说明。但是通过观察,现实中的一对矛盾现象引起了笔者的兴趣和关注。一种现象就是在一些大学中,大多数课程教学在教学计划指导下有序开展,少数课程教学出现了学生逃课、迟到早退、上课睡觉、开小差、做自己的事情等不良现象,通俗地说,就是存在着一些的“混学分课程”。另一种现象,图书馆、自习室抢占座位,大学校园里大量充斥着各种辅导班、培训班、考辅资料 and 信息的广告,许多大学生不惜资费各处赶场充电以备各类考试。有调查表明,非英语专业的学生单单为了应付英语四、六级考试,英语就占了他们学习时间的56%;^①另外,还有计算机等级考试、各种资格证书考试、研究生考试、公务员考试等等。对照专业培养计划,我们不能不说大学生的现实行为已经偏离了原先设计的方向。

“钱学森之问”是对当前我国高校大学生的这种功利性学习提出的质疑与反思。一些学生不是基于自身的学术兴趣与理想信念,而

① 卢宁.百年树人:高校自主创新的终极目标[N].华中科技大学周报,2006-5-15.