

国家“985工程” 中国特色高等教育体系研究丛书



厦门大学高等教育发展研究中心

丛书主编：潘懋元 刘海峰

丛书副主编：史秋衡 谢作栩

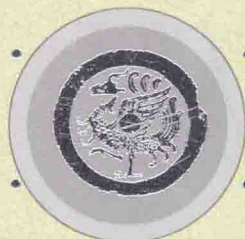
唐德海
著

课程 · 教学 · 管理

基于高等学校教育质量保障的视域



广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press



国家“985工程” 中国特色高等教育体系研究丛书



厦门大学高等教育发展研究中心

丛书主编：潘懋元 刘海峰

丛书副主编：史秋衡 谢作栩

厦门大学教育研究院国家“985工程”

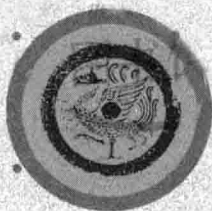
哲学社会科学创新基地研究成果

唐
德
海

著

课程·教学·管理

基于高等学校教育质量保障的视域



广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

图书在版编目 (CIP) 数据

课程·教学·管理: 基于高等学校教育质量保障的视域/唐德海
著. —广州: 广东高等教育出版社, 2014. 8

(国家“985 工程”中国特色高等教育体系研究丛书)

ISBN 978 - 7 - 5361 - 5107 - 9

I. ①课… II. ①唐… III. ①高等教育 - 教育质量 - 研究 - 中国
IV. ①G642. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 081201 号

课程·教学·管理——基于高等学校教育质量保障的视域
kecheng jiaoxue guanli——jiyu gaodeng xuexiao jiaoyu zhiliang baozhang de shiyu

出版发行	广东高等教育出版社
	地址: 广州市天河区林和西横路/510500
	营销电话: (020) 87554125
	网址: http://www.gdgjs.com.cn
印 刷	佛山市浩文彩色印刷有限公司
版 次	2014 年 8 月第 1 版
印 次	2014 年 8 月第 1 次印刷
开 本	787 mm × 1 092 mm 1/16
印 张	18.5
字 数	352 千字
定 价	48.00 元

总 序

高等教育研究之于中国经济社会发展的重要作用毋庸多言。在由农业社会、工业社会向知识经济社会迈进的重大历史跨越进程中，在构建社会主义和谐社会的重大历史使命下，单靠模仿发达国家近代走过的传统工业化道路是远远不够的，关键在于教育的发展，尤其是高等教育的发展。只有以教育发展为后盾，才能逐步实现由人口大国向人力资源强国迈进的战略目标，才可能缩小国内不同阶层之间的差距，缩小与发达国家之间的距离。

因此，当我们总结三十年来中国高等教育学科发展的成就时，内心其实更多是对高等教育学科未来发展的期许。如同西方一样，虽然中国高等教育研究是因应高等教育现代化之需要而产生，但所走道路却有所不同：西方高等教育研究至今仍只是一个研究领域，通过广泛的高等教育问题研究形成与普通教育学不同的理论体系；而中国高等教育研究则呈现出学科建设和问题研究并行的发展路径——建设高等教育学及其分支学科。学科建设为问题研究提供理论基础，问题研究为学科建设扩大视野，成为中国高等教育改革与发展的源泉和动力。

中国的高等教育研究独辟蹊径，发展至今成果颇丰：建立了以高等教育学为主干的学科群，成立了遍及全国的高等教育研究机构，培养了一大批专业人才，涌现了大量的高等教育研究刊物，刊发了数以万计的高等教育研究论文，出版了数以千计的专著和教材。然而，在社会高速发展大背景下，中国高等教育研究依然面临如何解决高等教育自身基本理论问题及其在社会发展中的作用问题，如何构建中国特色高等教育体系等重大任务。

我国学者对本国高等教育体系的研究可谓得天独厚。他们在

总结国际高等教育体系发展趋势和我国高等教育发展经验的基础上，紧密围绕国家所制定的“优先发展教育，建设人力资源强国”基本国策，关注建设高等教育强国亟须解决的问题，开展对“中国特色高等教育体系”的研究。厦门大学教育研究院国家“985工程”建设充分地体现了高等教育研究为促进国家强盛、解决社会实践问题和促进人才发展服务的宗旨。

这套丛书包含了一大批重大攻关研究选题，基于厦门大学教育研究院国家“985工程”“中国特色高等教育体系”创新基地和教育部人文社科重点研究基地高等教育发展研究中心等平台集中进行研究，是对“中国特色高等教育体系”的研究成果。厦门大学教育研究院借高等教育发展新三十年伊始，出版系列研究丛书，以期丰富我国高等教育基本理论，建构中国特色高等教育体系尽一份心力。

作为中国高等教育学科创始地的厦门大学教育研究院，面对国内雨后春笋般发展的高等教育研究机构，面对诸多丰硕的研究成果的涌现，我们将一如既往地秉持学者的研究责任，保持学科建设和问题研究的发展特色，期待与同仁更多的合作和交流，共同为中国高等教育研究添砖加瓦。

厦门大学教育研究院
2009年12月1日

目 录

上 编 大 学 课 程

第一章 大学课程概述	(3)
第一节 大学课程的内涵及类型	(3)
第二节 大学课程的构成	(12)
第三节 大学课程理论流派	(30)
第二章 大学生课程权利	(46)
第一节 大学生课程权利的含义	(46)
第二节 大学生课程权利的依据	(48)
第三节 大学生课程权利体系	(54)
第四节 大学生课程权利实证分析	(59)
第五节 大学生课程权利保障体系的构建	(77)
第三章 大学课程质量保障——以广西高校硕士研究生教育为例	(84)
第一节 研究生课程质量及其保障体系的含义	(84)
第二节 研究生课程质量保障的理论基础	(87)
第三节 研究生课程质量实证分析	(98)
第四节 研究生课程质量内部保障体系建构方略	(115)
第四章 大学课程改革——基于人学视域	(129)
第一节 人学及大学课程改革	(129)
第二节 大学课程改革的进展、问题及根源	(140)
第三节 人学视域中大学课程改革方略	(150)

中 编 大 学 教 学

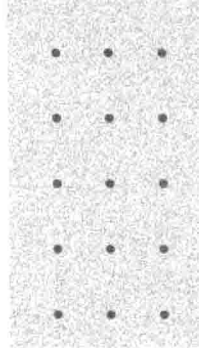
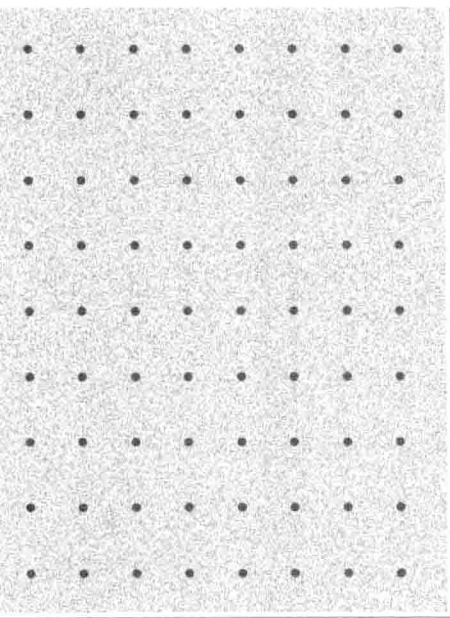
第五章 理解性大学教学	(159)
第一节 走向理解性大学教学	(159)



第二节	理解性大学教学概述	(166)
第三节	理解性大学教学的体系	(174)
第四节	理解性大学教学的实施方略	(187)
第六章	研究生创新能力培养——以广西高校硕士研究生为例	(191)
第一节	研究生创新能力的基本认识	(191)
第二节	研究生创新能力实证分析	(197)
第三节	研究生创新能力培养的制约因素	(200)
第四节	研究生创新能力培养方略	(215)

下编 大学本科教学质量管理与师资队伍管理

第七章	大学本科教学质量模型研究	(229)
第一节	大学本科教学质量概述	(229)
第二节	质量管理与大学教学质量的历史演进	(233)
第三节	大学本科教学质量的国际比较	(237)
第四节	影响大学本科教学质量的要素	(241)
第五节	大学本科教学质量模型的构建	(257)
第八章	研究生导师队伍建设与管理体制创新	(263)
第一节	研究生导师队伍管理体制的概念	(263)
第二节	中外高校研究生导师队伍管理体制比较	(267)
第三节	研究生导师管理体制存在的问题	(276)
第四节	研究生导师队伍管理体制创新的内容	(280)



上 编

► 大学课程

第一章 大学课程概述

第一节 大学课程的内涵及类型

一、大学课程的内涵

(一) 大学课程的含义

课程是大学最基本的元素。大学课程是大学内涵和价值精神的象征，大学的追求，必然从课程中反映出来。“更好的大学，也可以说就是能够提供更多更好课程在大学；更好的教授，也就是说能够提供更高质量课程的教授。”^①因此，课程在教育、教学活动中处于基础和核心地位。要认识大学课程的含义，必须弄清楚大学、课程等相关概念的含义。

1. 大学

大学(university)是指具有较高教学和科研水平的全日制普通高等学校。做此限定是基于两方面的考虑：一是政策方面的考虑。1986年国务院发布的《普通高等学校设置暂行条例》规定，大学必须符合：(1) 主要培养本科及本科以上人才；(2) 在文科(含文学、历史、哲学、艺术)、政法、财经、教育(含体育)、理科、工科、农林、医药等8个学科门类中，以3个以上不同学科为主要学科；(3) 具有较强的教学、科学研究力量和较高的教学、科学研究水平；(4) 全日制在校生计划规模在5 000人以上。二是实践方面的考虑。大学是我国高等教育的中坚，大学课程方案通常是其他高等学校借鉴和临摹的蓝本，在高等教育中起着引导和示范的作用，因而具有比较广泛的代表性。^②

2. 课程及大学课程

课程(curriculum)是一个用得最普遍的教育术语，也是一个具有多重

① 张楚廷. 高等教育哲学 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 2004: 298.

② 唐德海. 大学课程管理的理论与方法研究 [M]. 北京: 中国科学技术出版社, 2002: 3-4.

含义的术语。

课程的实践探索远远早于理论的探讨，在古代东西方很早就有了课程实践，如我国古代的六艺（礼、乐、御、射、书、数）和古希腊的七艺（文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐）。到了17世纪，捷克的大教育家夸美纽斯提出了四级学校（母育学校、国语学校、拉丁语学校、大学）和四类课程，为以后西方百科全书式的知识课程奠定了基础。而把课程作为一个相对独立的领域来研究则是从19世纪末期开始的，到20世纪六七十年代，课程学体系在美国、英国等国家基本形成。^①然而，尽管课程研究的历史才百余年，但是对于课程的定义可谓见仁见智。据美国学者鲁尔统计，课程这一术语至少有119种之多。^②正如斯考特所言：“课程是一个用得最普遍但却定义最差的教育术语。”^③

在我国，“课程”一词始见于唐宋年间。唐代孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”不过这个词的含义与我们现在所说的课程的意思相去甚远。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中也多次提到“课程”一词，如“宽著期限，紧著课程”，“小立课程，大作工夫”等。这里的课程含义指功课及其进程，主要体现为“学程”。在西方，课程一词最早出自1859年英国教育学家斯宾塞《什么知识最有价值？》一文中，它是从拉丁语“currere”一词派生而来的，意为“跑道”（race-course）。在学校教育中，其原初意蕴主要是指对学科内容学习的进程，也称“学程”。可见，无论东方还是西方，课程一词都有其比较确定的含义，都是从学程的角度来看待课程的。但是，随着教育的演进和发展，不管是在课程实践还是在课程理论中，课程的含义早已背离其原初的“跑道”之义。课程学者依据其不同的哲学观点、社会学观点以及不同的知识观、学习观提出和阐述各自的课程本质观，从而使课程的定义呈现出多变性和复杂性的特点，缺乏一个明确的标准。

美国课程学者奥利瓦对课程的定义进行了概括和总结：^④（1）课程是在学校中所传授的东西；（2）课程是一系列的学科；（3）课程是教材内容；（4）课程是学习计划；（5）课程是一系列的材料；（6）课程是科目顺序；（7）课程是一系列的行为目标；（8）课程是学习进程；（9）课程是在学校中所进行的各种活动，包括课外活动、辅导及人际交往；（10）课程是在学校指导下，在校内外所传授的东西；（11）课程是学校全体职工所设计的任

① 廖哲勋. 课程学 [M]. 武汉：华中师范大学出版社，1991：2.

② 转引自郝德永. 课程研制方法论 [M]. 北京：教育科学出版社，2000：49.

③④ 转引自郝德永. 关于课程本质内涵的探讨 [J]. 课程·教材·教法，1997（8）.

何事情；(12) 课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列的经验；(13) 课程是学习者在学校所经历的经验。

后来，有学者对一些比较有代表性的课程定义也做了概括，包括：^①

(1) 在学校建立一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。这类经验被称为课程（史密斯等，1957）。

(2) 学习者在学校的指导下所学得的全部经验（福谢伊，1969）。

(3) 学校传授给学生的、意在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划（古德，1959）。

(4) 我们坚持课程是一种对教师、学生、学科和环境等教材组成部分的范围的方法论的探究（韦斯特伯里和斯泰默）。

(5) 课程是学校的生活和计划……一种指导生活的事业，是构成一代又一代人生活的生机勃勃的活动流（鲁格，1947）。

(6) 课程是一种学习计划（塔巴，1962）。

(7) 通过有组织的重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果，在学校的帮助下，推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展（坦纳，1975）。

(8) 课程必须基本上由 5 种大范围的学科学习组成：掌握母语，系统地学习语法、文学和写作；数学；科学；历史；外国语（贝斯特，1955）。

(9) 课程被看作是有关人类经验——而不是结论的可能思维模式的不断扩大的范畴。但这种可以从中得出结论的模式，在那些结论和所谓真理的背景下总是站得住脚和有依据的（贝尔思，1965）。

施良方教授也对课程定义进行了归类，认为典型的有以下几种：^② 第一，课程即教学科目；第二，课程即有计划的教学活动；第三，课程即预期的学习结果；第四，课程即学习经验；第五，课程即社会文化的再生产；第六，课程即社会改造。

最后还要提到的是一位后现代课程理论家多尔教授对于课程的理解：“课程不是固定的、先验的跑道”^③，而是“跑的过程自身——发展、对话、探究、转变的过程”^④。在这一过程中，“没有人拥有真理而每个人都有权利要求被理解”^⑤。因此，多尔教授认为：“在后现代框架之中的课程不是一种

① 江三野. 简明国际教育百科全书·课程 [M]. 北京：教育科学出版社，1991：65.

② 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社，1996：3-7.

③ (美) 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2000：6.

④ (美) 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2000：19.

⑤ (美) 多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇，译. 北京：教育科学出版社，2000：4（原编者序）。

包裹,它是一种过程——对话的和转变的过程,以局部情境中特定的相互作用或交互作用为基础。”^①

关于大学课程本质的认识,最有代表性的观点就是王伟廉教授所阐明的:大学课程“通常指学校的教学科目及其系统或结构。在高等学校,其涉及的范围与专业教学计划大体相当。因此,在谈到课程时,主要是指一个系或者一个专业的教学计划中的各教学科目及其系统”^②。此外,还有一些类似的表述,比如“课程,就是把教学内容按一定的程序组织起来的一个系统”^③;“课程论是关于教学内容的理论”^④等。我们认为,大学课程是指大学按照一定的教育目的所构建的各种学科和各种教育、教学活动的系统。

3. 课程含义分析与定位

课程定义的分歧和差异是客观存在的,是研究者基于不同的社会背景、观察视角、认识论和方法论所致。对于课程定义的纷乱杂陈,从研究者的态度来看,存在两种相反的意见。一种意见认为多种课程定义并存有其必然性,寻求课程的本质没有必要也不可能。美国课程学者蔡斯认为:“寻求某种正确的课程定义并不是很有创造性的事业,学者们可更多地花时间去处理学校现实情境中课程编制的实际问题。”施瓦布也认为,课程研究过分注重完善诸如“课程”术语的精确定义等理论问题,将会导致其毫无生机。他主张在进行课程研究时,关心“实际问题”才能恢复活力。^⑤这种认识对我国大学课程领域的研究有较大的影响,导致对大学本质问题的探讨较少,更多的是直接介入课程的编制或者设计领域。另一种意见则相反,有学者认为,^⑥课程的定义问题实际就是对课程的本质认识问题,多种定义并存表明学界对课程本质问题的认识还很肤浅,还有待深化。我国课程改革的日益深入迫切要求我们深入研究“课程是什么”的问题,以求进一步揭示课程的本质,从而满足课程实践和课程理论发展的需要。

有学者认为,可以从以下两个维度来审视课程定义的差异:“手段一目的”和“存在性一个人性”。^⑦在“手段一目的”维度上,课程通常被定义

① (美)多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2000:201.

② 潘懋元. 高等学校教学原理与方法 [M]. 北京:人民教育出版社,1995:149.

③ 李希. 高等学校教学论 [M]. 兰州:兰州大学出版社,1991:120.

④ 冷余生. 大学课程论初探 [J]. 湖北大学学报:哲学社会科学版,1986 (4).

⑤ (美)蔡斯. 课程的概念与课程领域 [DB/OL]. 李一平,陆忻,译. [2002-03-10] <http://www.pep.com.cn/kechengjcyjs/2001-5/21.htm>.

⑥ 黄甫全. 课程本质新探 [J]. 教育理论与实践,1996 (1).

⑦ 江三野. 简明国际教育百科全书·课程 [M]. 北京:教育科学出版社,1991:65-66.

为预期的学习结果；反之，课程则定义为达到目的的手段。在“存在性—个人性”维度上，课程定义的不同取决于强调要学的东西还是学生的学习，课程要么是指“课本和教材以及它们的内容，如概念、理论和事实等”，要么指“学生的经验”。正是由于研究者个人的视角不同——或者站在“目的”端看课程，或者站在“手段”端看课程，或者站在“存在性”端看课程，或者站在“个人性”端看课程，因而导致所看到的课程各不相同甚至相互排斥。这样，每个定义“都有某种合理性，但是同时也存在着某种局限性”^①。因为课程本身既有其“手段”的意义，更有其“目的”的意义；既存在于“存在性”的意义上，也存在于“个人性”的意义上。或许，在思考课程本质这个问题时，我们本就应该超越这种简单化的“钟摆式”思维方式，而采用一种更符合教育实践的复杂性思维。因为，“过去的教育理论……就是倾向于用过分简单化的理论观点试图解释教育实践中异常复杂的过程”^②。

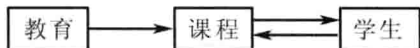
已有的课程定义无疑对思考课程的本质有所启发和帮助，但是事实上却无法从中做出断然的取舍。所以，反思课程的存在方式，弄清课程在教育中的“位置”应该是思考课程本质的关键所在。

课程的存在并不是一种简单的方式，而是一种复杂的现象。从主体上讲，它涉及学生和教育者；从内容上看，它既要反映人类已有的优秀文化成果，也要反映当代社会的发展状况；从影响的方式来看，它既包含显在的知识引导，又包括潜在的环境熏染；从过程上说，它包括教师的教和学生的学；从结果来看，它既是教育目标的达成，更是学生经验的收获。

不管课程的存在如何复杂，课程的最终指向应该是一致和确定的，即它必须是基于人的培养、为了人的教育而呈现的。并且，课程的存在总是与学校教育联系在一起的，离开了学校教育这种特定的环境来讨论课程毫无意义，因为课程的存在是以学校教育的存在为前提的。教育是人的教育，如果教育中没有主体——学生的存在，那教育就失去了存在的根基和意义。学校教育是一种规范化和制度化的教育，它有其特定的教育目的和目标，其达成与实现必须凭借、依赖特定的手段和载体，作用于学生并与学生发生互动，从而使教育的要求顺利地转化为学生的需要，并通过一系列的矛盾运动，内化为学生的素质和能力。而这个手段和载体就是课程，它是教育和学生沟通与联系的桥梁和中介。见下图：

① 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社，1996：10.

② (英) 丹尼斯·劳顿，等. 课程研究的理论与实践 [M]. 北京：人民教育出版社，1985：2.



在这个内化和转化的过程中，国家和社会根据一定的客观标准（如生产力水平、经济结构、文化需求）、价值判断对教育提出要求，并且把这种要求主要反映或者内含在课程目标和课程内容中，再通过课程与学生互动，使学生发生预期的或者说符合教育目的的变化，达到培养学生各方面素质的目的，从而满足国家和社会的需要。应该明确的是，教育过程中学生并不是加工和塑造的对象，而是教育活动的主体，是主动发展的人，国家和社会需要的满足只有通过人的发展和人的实现才能促成，而不是相反。当然，上面的分析是一种纯然的抽象分析，教育的过程或者说课程和学生（人）之间相互作用的机制和方式远比这个复杂得多，并且我们也是为了分析的方便才把课程作为一个整体抽离出来与学生对应，而实际上课程与学生是存在很多的交叉和包容关系的。

（二）大学课程的特点与本质

1. 大学课程的特点

大学课程是高等教育内容最集中、最具体的体现，是实现大学培养目标的手段和载体，是高等教育学科体系及其教育活动的总和。大学课程与基础教育课程相比有其自身的特点，主要表现为以下几方面。^①

（1）大学课程具有专业性。

大学不可能教给学生全部的人类知识，而是按学科发展、分类及社会职业分工需要来确定专业，在专业下构建知识体系，并以课程的形式加以确定之后进行讲授。因此，大学课程组合基本上是以知识为导向，以学科为经纬，结合社会需要进行安排与组织的。这样，使得大学课程具有典型的专业性，而专业性是大学课程的本质属性。尽管目前高等教育改革更强调基础的宽厚，强调淡化专业，但一定程度的专门化，永远是大学课程的一个基本特点。张楚廷曾对专业与课程的关系做过精辟的论述，认为设置一个专业，就需要设计一套课程，形成课程体系。只有设计好课程体系，才能办好专业。专业比课程有相对的稳定性，如果说专业是骨架子，那么它的血肉就是课程，甚至，专业的灵魂是课程。^② 正因为如此，有人把专业界定为“一组相关课程的整合”。

^① 季诚钧. 大学课程概论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2007: 5-6.

^② 张楚廷. 大学教学学 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2002: 99.

(2) 大学课程内容具有前沿性。

大学不仅是培养人才的机构,而且还是发展科学知识的主要源头。从培养人才这一角度来说,大学生已具备接受各专业领域最新研究成果,并对不同的观点作出初步评判的能力。大学要培养学生进行科学研究、探索未知领域的能力,必须在课程中选择一些科学发展过程中尚有争议的问题,吸收科学研究的最新成果,使课程内容始终处于世界科技发展的前沿,以保证大学培养人才的规格。从科学研究这一角度来说,现代大学不仅是教学单位,而且是发展高深学问的机构。这种教学与科研的结合要求大学课程的内容具有前沿性,科学研究的发展需要从教学中汲取营养,而课程也必须吸收最新的研究成果才能不断发展。

(3) 大学课程结构具有复杂性。

就大学课程总体结构看,从纵的关系反映大学课程的多层次、多规格,如大专课程、本科课程、研究生课程;从横的关系反映各系科之间的课程结构关系的复杂性,各系科专业课程计划,既相互独立又彼此关联,形成一个极复杂的系统。从大学某一专业课程结构看,一般都设有:专业课程;专业基础课;基础课程。此外,大学课程组织上除设有必修课外,还设有大量的选修课(分为限定性选修课和任意性选修课两种)。

(4) 大学课程更注重科学方法论的训练,培养学生的探究性。

大学是“探究高深学问的场所”,因此,大学课程比中小学课程更加高深、复杂、尖端和开阔。大学课程不仅给学生现有的知识,还要把科学发展的道路、人类探索的过程展现给学生;不仅给学生提供本学科正在解决或尚未解决的问题,还要给学生分析那些尚无定论的各学派的不同观点。除此之外,大学课程的教学往往渗透了教师的科研历程和思维方式,这样,能使学生了解和掌握本课程的科学方法论,激发学生的探究欲望,培养学生的独立学习能力和创新能力。

2. 大学课程的本质

大学课程作为一种具有多方面来源的复杂的客观现象,作为一种大学借以实现其目标、完成其任务的主要手段和媒介,其本质内涵是指在大学教育环境中,具有复杂结构和运行活力的、旨在促进学生全面发展和主动发展的蓝图。学生接受的课程是一个直接指向学生并与学生时刻互动的意义世界。理解大学课程的这一本质要把握以下几个方面:

(1) 它超越了以往把大学课程只作为教学内容和教学科目的限定,而是把大学课程放在整个学校教育环境中加以限定,成为学校环境以及多样教育活动发挥作用的媒介,这不仅扩大了学生接受教育的空间,而且增强了整个教育环境的可控性及影响的一致性。

(2) 课程不是外在于学生的一个纯然的客观知识世界，课程也不等同于学生已经获得的经验，而是一个有序呈现在学生面前的意义和价值世界。它不排斥知识，但是它认为知识作为人类认识世界成果的集中体现，是人类精神和创造力的内化，既是一种重要的意义载体又是意义的重要内容，它不仅承载着事实与原理，还表达着丰富的、包括社会关系和社会要求在内的内涵。这样，“教育过程不再简单地是知识的‘传授’过程，而是意义的揭示、展开和交流过程，师生之间的交流不再是知识的授受行为，而是意义的传递过程”^①。

(3) 课程的根本功能是育人。大学课程是直接指向学生，并引导学生发展的载体和媒介，发挥着育人的根本功能。这从大学课程的价值也可以看出。一般认为大学课程有三个方面的价值：社会价值、知识价值、个人价值。在这三个方面的价值当中，个人价值是根本性的、内在的价值，课程的社会价值和知识价值是从属性价值，课程的社会价值和知识价值的实现只有以人的发展、个人价值的实现为基础和前提。因此，大学课程首先要把人的发展置于中心位置加以思考。

二、大学课程的类型

随着课程内容的不断演进，课程的分类也变得日益复杂。不同的分类标准就可能形成不同的课程类型，主要有以下一些类型：^②

(1) 按课程设置的主体来分，有国家课程、地方课程、学校课程（校本课程）和学生个体课程（生本课程）。在大学课程中经常涉及的主要是国家课程和校本课程。前者由国家教育行政部门设置并监督实施，如思想政治教育课程和各专业的主干课程；后者由学校根据实际情况诸如社会发展需要、学生个体发展需要、专业要求、学校条件等自行设置。至于由学生自己设置课程，多停留在理论层面或理想境界，除欧美发达国家的少数大学诸如哈佛大学等有相应的规定外^③，在其他国家的大学特别是在中国的大学课程设置中极为鲜见。

(2) 按学生选择的自由程度来分，有必修课程和选修课程。必修课是指大学要求全体学生或某一专业学生必须学习的课程。它通常有公共必修课和

① 刘旭. 大学课程寻思 [M]. 台北：万人出版社，2004：127.

② 这一分类由古德莱德及其同事首先提出。参见（美）约翰·D. 麦克尼尔. 课程导论 [M]. 施良方，等，译. 大连：辽宁教育出版社，1990：87-88.

③ 陈向明. 美国哈佛大学本科课程体系 [J]. 外国教育资料（现改“全球教育展望”），1996（5）.