

黄 砾 编著

CHENGREN GAODENG JIAOYU XUEFENZHI
LILUN YU SHIJIAN TANSUO

成人高等教育学分制 理论与实践探索

成人高等教育学分制改革
与其他新生事物一样
并不是一帆风顺的
遇到了观念、制度、现实条件等方面的
阻隔和挑战
作者从理论和实践两个角度
为之进行了反思和辩护。
这必将为推进成人高等教育发展
提高教育教学质量
培养复合型、个性化人才颇有裨益。

成人高等教育学分制 理论与实践探索

黄 珧 编著

图书在版编目(CIP)数据

成人高等教育学分制理论与实践探索 / 黄琬编著. —桂林:
广西师范大学出版社, 2007.12
ISBN 978-7-5633-7155-6

I. 成… II. 黄… III. 成人教育: 高等教育—学分制—
研究—中国 IV. G724

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 201746 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 肖启明

全国新华书店经销

桂林日报印刷厂印刷

(广西桂林市八桂路 2 号 邮政编码: 541001)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 15.5 字数: 300 千字

2007 年 12 月第 1 版 2007 年 12 月第 1 次印刷

印数: 0 001~1 000 册 定价: 32.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。



序

成人高等教育在中国高等教育事业中扮演着重要角色。在中国高等教育规模迅速扩大的年代,成人高等教育占据了我国高等教育将近半壁江山,是我国高等教育以毛入学率计算跨入大众化阶段的巨大推动力;成人高等教育发展到了今天,成为当代中国构建学习型社会的必备要件。同国家整个高等教育发展步伐一样,成人高等教育今天也面临着质量提升和结构调整的历史任务。与普通高等教育相比,成人高等教育有着自身的特点和独特的发展规律。尤其是在大力建构学习型社会的今天,成人高等教育作为一种职后教育的教育形式,必须较好地满足当代社会对人才多元化、多层次的需求,较好地满足广大成人学员多样化学习、个性化发展的需求。因此,改革现行的人才培养模式和教学管理制度,提高人才培养质量,是成人高等教育发展的必然选择。

学分制是在扬弃学年制基础上发展起来的一种全新的教学管理制度和人才培养模式,它起源于普通高等教育,但实践已经证明学分制改革更是成人高等教育顺应社会经济发展的客观要求。同时,学分制的选课制、导师制、弹性学制等制度与措施,又契合了成人学员的“在岗性”、“成人性”及其学习的“即用性”、“灵活性”、“非连续性”、“终身性”等特点。显而易见,当前推进成人高等教育学分制改革,与普通高等教育相比,更有现实意义和实践价值。

学分制改革既是一个实践问题,也是一个学术问题。《成人高等教育学分制理论与实践探索》就是对我国成人高等教育学分制改革的自觉反思和探索的结晶。该书是我国为数不多的一部关于中国成人高等教育学分制理论性、实践性、系统性较强的著作。

其一,理论性。成人高等教育推进学分制改革并不是一帆风顺的,遇到各种观念上的阻隔和挑战,作者从教育理论这一视角为之进行了反思和辩护;而且作者深知任何时代的教育理论,都要深受哲学的影响,刻着哲学的印记,反映着哲学的精神,因此,在探讨教育理论基础之前,先把相关哲学流派的概述作为前提和铺垫,继而再作教育理论及其与成人高等教育学分制的相关性分析。这一点是难能可贵的。

其二,实践性。这是该书的另一特色。该书在体例安排上,做到了理论诠释、模式构建与个案研究的相互结合、相互印证、相互支撑。从理论和实践两个视角阐释了我国成人高等教育学分制改革,真正做到了理论与实践的结合。

其三,系统性。本书的体系结构:以模式构建为核心,由相互关联的四部分构成。第一部分理论叙述包括:概念界定、必要性与可行性论证、理论基础准备和国外经验借鉴等;第二部分模式构建包括:选课制、课程设置、导师制、弹性学制、教学评价等方面;第三部分保障条件包括:宏观保障条件(外部社会经济环境和政策制度环境)与微观保障条件(技术保障、人员保障、教学内容保障);第四部分为发展趋势,大胆地预测了我国成人高等教育学分制的未来发展。四个部分环环相扣,浑然一体,构成一个完整的理论框架。

《成人高等教育学分制理论与实践探索》是我校成人教育科研的又一新成果,我祝贺该书的出版;同时亦希望我校成人教育科学研究及成人教育学科建设再上一个新台阶,为我校发展及成人教育事业发展作出更大的贡献。

乐为之序。

钟瑞添

(教授、博士生导师、广西师范大学副校长)

2007年11月26日

	示自其其開公學育進學高案國表資	章四第
	開公學育進學高國美	廿一第
	開公學育進學高郊西	廿二第
	開公學育進學高本日	廿三第
	示自其其開公學育進學高案國表資	廿四第
	案个開公學育進學高案國表資	廿五第
	(一)資而大開公學育進學高人知	章五第
	資而大開公學育進學高人知	廿一第
	開公學育進學高人知	廿二第
	開公學育進學高人知	廿三第
	(二)資而大開公學育進學高人知	章六第
	開公學育進學高人知	廿一第
	開公學育進學高人知	廿二第
	開公學育進學高人知	廿三第
	科系制開公學育進學高人知	章七第
	科系制開公學育進學高人知	廿一第
	科系制開公學育進學高人知	廿二第
1	第一章 成人高等教育学分制概述	廿一第
1	第一节 学分制的内涵、类型及特征	廿二第
7	第二节 学分制的发展历程	
12	第三节 成人高等教育实施学分制的现状和存在的问题	廿八第
	又重而開公學育進學高人知	廿一第
16	第二章 成人高等教育推进学分制的必要性与可行性分析	
16	第一节 成人高等教育推进学分制的必要性	廿三第
23	第二节 成人高等教育推进学分制的可行性	廿四第
	又重而開公學育進學高人知	廿一第
31	第三章 成人高等教育实施学分制的理论基础	廿一第
31	第一节 以哲学取向为主导的教育理论	廿一第
39	第二节 以学与教取向为主导的教育理论	廿二第
48	第三节 以人本取向为主导的教育个性化理论	
53	第四节 以经济取向为主导的人力资本教育理论	廿三第
	点社區學具及員學人知	廿一第
	策校及社區學具及員學人知	廿二第

57	第四章 发达国家高等教育学分制及其启示	
57	第一节 美国高等教育学分制	
61	第二节 西欧高等教育学分制	
64	第三节 日本高等教育学分制	
66	第四节 发达国家高等教育学分制对我们的启示	
70	第五节 发达国家高等教育学分制个案	
84	第五章 成人高等教育学分制模式研究(上)	
84	第一节 成人高等教育学分制模式的内涵及构建规范	
88	第二节 成人高等教育选课制	
96	第三节 成人高等教育的课程设置与排课	
105	第六章 成人高等教育学分制模式研究(下)	
105	第一节 成人高等教育导师制	
111	第二节 学分制下成人高等教育的学习评价与学籍管理	
124	第三节 成人高等教育弹性学制	
126	第七章 成人高等教育学分制实施的保障条件	
126	第一节 宏观保障条件	
133	第二节 微观保障条件	
141	第八章 成人高等教育学分制的网络管理	
141	第一节 成人高等教育学分制的网络管理的意义	
145	第二节 成人高等教育学分制网络管理的系统分析与设计	
151	第三节 成人高等教育学分制网络管理的要点	
155	第四节 成人高等教育学分制网络管理案例	
166	第九章 学分制下的成人高等教育教师	
166	第一节 学分制下成人高等教育教师面临的挑战	
172	第二节 学分制下成人高等教育教师队伍专业化建设	
186	第十章 学分制下的成人高等教育学员	
186	第一节 成人学员及其学习特点	
193	第二节 学分制下成人学员管理面临的挑战及对策	

203 **第十一章 学分制下成人高等教育的课程开发**

203 第一节 成人高等教育课程现状与开发面临的问题

205 第二节 成人高等教育课程开发探究

219 第三节 成人高等教育课程开发个案

223 **第十二章 成人高等教育学分制的发展趋势**

223 第一节 成人高等教育学分制发展的时代背景

226 第二节 制约成人高等教育学分制发展的因素

230 第三节 成人高等教育学分制的发展前瞻

237 **主要参考文献**

240 **后记**

第一章

成人高等教育学分制概述

我国社会主义市场经济体制改革的深入、知识经济的彰显和信息化社会的到来,对成人高等教育人才培养提出了新的需求和挑战。成人高等教育发展的内部和外部环境的变化必然要求其作出相应的变革,以变革求生存,以改革谋发展。改革是全方位和多层次的,而其中最引人注目的是教学管理制度和人才培养模式的变革,因为教学管理制度和人才培养模式的改革相对于其他改革来说,更加具有基础性和全局性。学分制作为一种教学管理制度和人才培养模式,与传统学年制相比,因其更具管理上的灵活性和人才培养上的弹性、多样性和适应性等特点和优势,而被国内外高校广泛推崇、使用。成人高等教育作为我国高等教育的重要组成部分,也在不同程度上推进了学分制的实践。而要使成人高等教育的学分制实践步入一种良性的发展轨道,真正发挥其人才培养的特点和优势,必须加强成人高等教育实行学分制的理论研究。

第一节 学分制的内涵、类型及特征

唯物辩证法告诉我们,只有认识了客观事物的本质和特征,才能够把握住客观事物的发展规律,才可能对客观事物的意义和价值作出客观判断,进而做到自觉、正确、创造性地按照客观事物的自身规律去实践。目前,成人高等学校在推行学分制的过程中遇到了种种困惑和重重阻力。我们认为造成这一局面的原因是多方面的,但最主要、最根本的原因在于人们缺乏对成人高等教育学分制的深入研究和对其本质的把握。实施学分制,若不能够深刻地领悟并把握贯穿其中的教育思想理念、教育规律内核,不能够体察蕴含其中的真正价值、意义,不能够正确顺利地将其贯彻到成人高等教育事业中,就无法实施真正意义上的学分制。因此,首先对学分制概念作一个基本阐释,从理论上加深对学分制的本质认识,既是客观认识事物的基本诉求,也是以科学理论指导我国成人高等教育全面推行学分制实践的必然要求。

一、学分制的本质内涵

学分制的施行,是以对学分的计量为基础的,因而正确地理解学分的含义,是把握学分制内涵的前提和基础。“学分”一词来源于英文的 credit。一般认为,学分是衡量学习者学习量的一种单位,如将讲授、讨论类课程每周授课 1 学时(50

成人高等教育学分制理论与实践探索

2

分钟),课外作业约需2小时者,满1学期计为1学分,如果该门课程每周授课3学时,课外作业约需6小时者,满1学期即计为3学分。学分的计量方法因各个时期和各个国家乃至各个学校的不同而存在差异,但追求学分之间的等值却是各种计算方法所极力追求的,因为只有不同课程的学分价值相等,才可能对其进行叠加运算。事实上,学分等值是学分制施行过程的一大难点,并因此出现了很多问题。

关于学分制的内涵,在我国有许多不同的解释。《教育管理辞典》将其概括为:“以学分作为计算学生学习量的单位,以取得最低必要学分作为毕业标准的教学管理制度。”^①实际上强调了学分制是以对学分的计量来进行教学管理的一种制度。《国际高等教育百科全书》将学分制解释为:“是衡量某一教学过程(通常指一门课程)对完成学位要求所作贡献(作用、地位)的一种管理方法。”^②这是将课程与学分紧密地结合起来,并隐含了对学分等值的诉求,有利于学分制在推行课程选修制中发挥作用。《中国大百科全书》将其定义为:“高等学校以学分来计算学生学习分量的一种教学管理制度,一般以每学期的授课时数、实验和实习时数以及课外指定自习时数为学分的计算依据,根据各门课程的不同要求给予不同的学分,并规定各专课程的不同学分总数,作为学生毕业的总学分。”^③这给出了学分的基本计量方法。《教育大辞典》将其解释为:“高等学校的一种教学管理制度,以学生取得的学分数作为衡量其学业完成情况的基本依据,并据以进行有关管理工作。”^④这实际上指出学分制是一个涉及教育教学诸多方面的系统,学分只是学分制这个整体系统中的一个组成部分与环节,两者之间是一种部分与整体或要素与系统的关系。

随着学分制实践的不断推进,人们对学分制内涵的认识也不断深化,有从单纯的教学管理制度升华为一种人才培养模式的变革取向。张志强就将学分制的施行看做一种人才培养模式的变革,他指出:“所谓人才培养模式是指在一定的教育思想指导下建立与实施的由教育目的、教育内容、教育构成要素等组成的典型的、稳定的人才教育训练的程式与程序。从其微观组成要素看,它包含着诸如培养目标及培养规格,教育内容、教育要求及其表现形式,教育者、受教育者及其教育学习活动,教育学习的时间、空间,教育学习的方式、方法、手段、环节,教育学习所依赖的各种教学条件及环境、组织管理与服务,教育学习的结果、效果等的评价鉴定等要素。从其实际功用上看,它是规范人才培养过程的指南,是实现人才培

① 教育管理辞典[S].上海:上海教育出版社,1991.379

② International Encyclopedia of Higher Education [M]. Jossey-Bass,1977.79

③ 中国大百科全书·教育[S].北京:中国大百科全书出版社,1985.246

④ 教育大辞典[S].上海:上海教育出版社,1991.379

养目标的载体。从其具体形态上看,其静态是一个抽象于人才培养过程全部内容的教育计划形式;其动态则是一个人才教育培养计划全方位展开的组织实施、操作运行过程。”^①

鉴于此,我们认为学分制是一种教学管理制度,这种管理制度以学分的计量为基础,以选课制为核心进行相应的管理设计,体现其独特的管理特点和要求:学习者修读任何课程成绩合格,即取得该课程规定的学分数;不同课程的每1学分价值相等,所取得的不同课程学分数可简单相加得出总学分数;学习者取得规定的总学分数(包括公共课、专业必修课、专业选修课和公共选修课应达到的最低学分数),完成毕业论文(设计)、实习等规定的学习和实践环节便准予毕业。另外,我们更认为学分制是一种新的人才培养模式,它蕴含着一种新的人才培养理念,与学年制刚性人才培养模式相比较,它更具弹性和适应性,能够将教育中的共性与个性、统一性与多样性完整地结合与统一起来,更有利于为社会培养具有丰富个性、创造性的人才。

二、学分制的几种类型

这里要说的类型是指学分制在实行的过程中,我国高校根据实际情况创建的一些具有不同风格的学分制。这是对我国长期以来在计划经济体制下确立和形成的教育体制和管理模式的重大变革,而非对国外高校教学管理制度的全盘照搬。

(一)完全学分制

完全学分制是指以选课制为基础,学习者修满一定的学分即可毕业的教学管理制度,它集导师制、弹性学制等制度于一身,是一种能较好地适应社会主义市场经济要求、满足学习者个性差异、具有较完善的竞争机制的教学管理制度。完全学分制是一种自由度较大的学分制,不规定修业年限,学习者可以根据自己的兴趣、爱好及就业需求自由选择专业方向,自由选择课程,自由安排学习进程,自由选择任课教师。^②

完全学分制实际上就是学分制,冠以“完全”是为了有别于学年学分制等不完善的学分制管理模式。

(二)学年学分制

学年学分制是指既规定修业年限又实行学分制的高等学校的教学管理制度,即在学年制的基础上加开选修课,用学分累计学习者的成绩。它是传统的学年制与完全学分制的一种折中形式,是一种不具备实行完全学分制条件下的过渡性的

① 张志强. 学分制的本质与特征[J]. 中医教育, 1999(3)

② 张长海. 完全学分制的几个相关概念问题研究. <http://www.edu.cn/20041111/3120136.shtml>

教学管理制度。学年学分制不仅保留了学年制的特色,而且融入了学分制的一些做法。它以学年制为基础,以选课制为前提,既规定修业年限又实行学分制。学年学分制尽管对每门课程都规定了相应的学分,但是它对修业年限有明确的规定,并且弹性不大,仍然以自然班为教学单位。不过,学年学分制形成了以选课制为基础的教学制度,打破了学年制在课程上的统一的培养模式,允许学习者跨专业、跨院校选课,允许主辅修课程兼选,与学年制相比,学年学分制让学习者有了一定的自由度。

现代实行学分制的各国高等学校基本上是采用这种教学管理制度。凡是规定修业年限的高校,不论年限长短,都规定了一定的修习学分,有些同门类、同专业的高校互相承认在各校修习的学分,可以衔接转入他校。^①

(三)全面加权学分制

所谓全面,即对学习者的德、智、体诸方面的要求都用学分量化,课程学分则按课内外教学应付出的劳动全面结合而得出。所谓加权,即将计划中的学分,根据课程类别、性质、地位、难度、修业成绩等差异分别确定权重(加权系数),并乘以加权系数,即得加权学分。其计算公式为:计划学分×加权系数=实得学分。其中,计划学分用于学籍管理,实得学分用于权衡学习者学习质量的优劣和评优、评奖等。

(四)复合学分制

复合学分制是指根据教学阶段或课程类型不同,分别采用学年制和学分制的某些管理方法。例如:有的学校前两年采用学年制管理,后两三年采用学分制管理;有的学校则对必修课采用学年制,对选修课采用学分制。

(五)特区学分制

特区学分制是指从特区的经济特点出发,为适应特区对各类人才的需求,进行人才培养的一种学分制。这种学分制的教学计划更灵活,学习者对所学课程选择的自由度更大,对专业的选择和变动也更灵活,一般具有较强的地区经济特殊性。

三、学分制的基本特征

为了更好地把握学分制的基本特征,我们首先将学分制与学年制进行比较,然后得出结论。

(一)学分制与学年制的比较

学分制作为一种新的教学管理制度和人才培养模式,是在适应时代和自身发展需要的基础上对传统学年制办学的一种变革和超越。为了进一步加深对学分制的认识和理解,将学分制同学年制的人才培养模式进行比较,从它们各自内含

^① 中国大百科全书·教育[S].北京:中国大百科全书出版社,1985.435

着的办学理念、目标、管理等方面的差异,来进一步认清学分制的特点和优势。

1. 培养目标不同

在学年制的条件下,统一学习时间、统一学习内容、统一学习进度、统一学习规格,过于强调教学过程的统一,忽视了学生个性层次的差异,培养出来的毕业生适应面较窄,就业岗位单一。而在学分制的条件下,学生可以按照不同的兴趣爱好、年龄经历、文化基础、就业目标,选择不同的学习方式与课程安排,这样培养出来的学生“一专多能”,适应面较宽、就业机会较多,从而满足了学生和社会的多元化需求。如许多高职院校正在试行的“大专业小专门化”、“大专业小分流”的培养模式。

2. 教学机制不同

在学年制条件下,教学机制采取单一的形式,学生必须在同一时间、同一地点、同一层次、同一要求的限定下,一次性完成学业。而在学分制的条件下,它参考学历教育所要求的年限,但不受年限的严格限制,学生可以先修满学分,提前毕业,也可滞后一定时间毕业。学生在学习的时间、空间等方面都有选择的余地,学生可以分阶段、分层次、分地点采取多种形式完成学业,允许学生“工学交替”,从而使教学组织能适应初中毕业、高中毕业、在职、下岗、转岗等不同类型人员的需求。从教育经济学的角度看,有效地、因人而异地分配受教育时间,能降低产品的成本,提高教育的效率,这对个人和社会都是有利的。

3. 教学标准不同

在学年制条件下,教学计划中各种课程的安排平分秋色,课程轻重程度及学时分配多寡缺乏科学性,衡量学习效果的分数完全相同,教学标准单一化,脱离了客观实际。而在学分制条件下,可以根据不同情况,科学选择教学标准,有效融合品德、知识、能力等综合素质的要求,合理确定更佳的培养目标,从而真正做到因材施教。这种允许受教育者在一定限度内根据自身的发展进行自我调整的做法,既体现了学校对学生的重视,又有利于学生适应社会需要的能力的培养。如许多职业院校实行绩点制的考核方法,部分专业课实行“以证代考”、允许不及格学生申请重修等。

4. 学习者地位不同

在传统学年制的条件下,学生被录取入学后,必须服从学校统一的教学计划与教学活动的安排去修习一定的专业和课程,完全处于被动的地位,因而缺乏学习的积极性、主动性、自主性。而在学分制条件下,学生能根据自己的兴趣、爱好、基础和条件选择课程、专业甚至教师,学生的选择权和个性表达得到充分的尊重,由“要我学”变成“我要学”。这样可以激发学生学习的积极性和发展学生的个性潜能,使学生主动、快乐地学习,从而大大提高了学习成效,培养终身学习的能力。如许多职业院校开设“任意选修课”和“特长课”,并允许学生根据社会需要、个人

兴趣和条件跨学校、跨专业选择课程和学习方式。

总之,学分制更符合教育教学的客观规律和教育教学改革的要求,能够提高学生的学习效率和学习效果,满足现代社会发展的多种需求,是当前我国成人高等教育改革与发展的必然选择。

(二) 学分制的特征

学分制是以选课制为核心内容的,即在保证学分足够和选择必修课、一定数量的限选课的前提下,允许学生自由选择其他课程。这使得学分制具有培养目标及培养过程的非完全统一性与模糊性,即一方面学生所接受的教育层次和类型向其提出了统一的教育目标,学生应修习一些规定的课程和项目;另一方面,学生可以根据自己的素质和兴趣选修其他内容。由于这种培养目标及培养过程的非完全统一性与模糊性,使得学分制具有以下基本特征:

1. 培养目的的个性化

学分制更能体现富有个性化的“以学生发展为中心”的价值需求。学分制取消了统一的培养计划、课程类别、班级管理、培养目标,学生在一个较大的范围内可根据自身的特点选择自己喜爱的知识、技能去学习,有利于学生选择和调整自己发展的方向。学分制客观上承认了学生的差异,并尊重差异、尊重学生的发展个性,促使学生个体潜能得以最大限度的发挥,为拔尖人才的脱颖而出创造了一个有利的环境。

2. 培养计划的开放性

学分制提倡开放的人才培养计划,鼓励学科之间、专业之间的相互渗透、相互交融。通过“学分”这一学习的通用“门票”,学生可以在学校内部甚至学校之间跨系、跨专业学习,可获取两个(或两个以上)专业的毕业证。随着学分制的普遍推行,高校之间也可通过“学分”相互承认,使高校的优质教学资源得到最大限度的利用,使学校与学校相互补充,并且还可在不同层次之间相互依托。这有利于打破两种学制之间的壁垒,同时对加强各级教育层次和各种教育类型的联系,如中职与高职的有机衔接、高职高专与本科的有机衔接,对形成开放的多维的人才培养体系大有裨益。

3. 学习内容的选择性

选课制是学分制建立的基础和前提,它是学分制的灵魂和本质所在。通过打破全部课程必修的弊端,允许学生自主选择学习课程,学分制使学生在很大程度上具有课程选择权、教师选择权,甚至专业选择权。当然,学生的这种选择权是有条件、有前提的,因为大多数情况下仍有必修课程的存在。学分制使学生可以自主选择相当数量的课程,自主确定学习进度,自主选择学习方法等,充分体现了学生对学习内容、学习方式的选择性及学习的自主性。

4. 学习时限的灵活性

学分制的实施,打破了学年制下同一班级的学生按同一进度学习同样的内容的模式,淡化了课程类别,淡化了班级和年级的概念。只要能最终完成规定的学分,学生可以选择何时毕业,既可以提前,也可以推迟。没有严格的学制,不存在升级和留级,既能节省一部分有能力学生的学习时间和其他资源,也可以使能力较弱或者需要中途停学打工的学生能根据自己的实际情况将学习年限适当延长。总之,学分制能因人而异,灵活性极大,可以满足不同学生的需求。

第二节 学分制的发展历程

一、国外学分制的产生与发展

学分制是生产力发展、科学进步和教育事业发展的产物,其发展经历了一个缓慢和不断完善的过程。因为学分制的兴起和选课制密不可分,所以当提及学分制的时候,往往首先从选课制谈起。在19世纪以前,欧洲的一些著名大学,如牛津大学、剑桥大学等实行的都是清一色的学年制,按班级组织教学,学校对学生所修的课程及顺序、进度等作出统一规定。但随着科技的快速发展,新兴学科不断出现,课程体系日益庞杂,社会对人才需求的多样化以及受教育者对学习自主权的诉求更为迫切,学年制在适应这些变化方面显得力不从心。到19世纪初期,德国教育家威廉·洪堡开始倡导“学习自由”,主张由学生自行选择学习课程、教师和学校,自行安排学习顺序和进度等,为选修课的开设奠定了思想基础和积累了初步实践经验^①。所以说,学分制起源于德国首创的选课制。

在大学中真正使选课制得以发扬和推广的是美国。1824年,美国第三任总统、《独立宣言》的起草者杰弗逊创建弗吉尼亚大学,允许学生在8个不同科目(古典语、数学、自然哲学、法学等系)所开设的8组规定课程(称“平行课程”)中选学1组,不准备攻读学位的学生则可任意选学课程(称“部分课程”)。作为选课制的雏形,当时仅有个别学校仿效,影响不大。1869年,哈佛大学的校长艾略特(Eliot)力排众议,在哈佛全面推行选课制。他认为每个学生都有不同的爱好和才能,只有充分满足和发展学生的特殊才能的课程才最有价值;那种不注重学生的个性特质,要求每个学生学习同样的科目、同样的内容,学生既不能选择科目,又不能选择教师的传统做法,不能培养出适合社会发展的新型的有个性的人才。他认为大学教育应当给予学生选择的自由,通过选课加深某些知识领域的学习,发展每个学生的才能。这些观点应当说是选课制理论的精髓所在。选课制实行后,出现了学生需要选一定量的课程才能毕业的问题,这就需要一种计算学生学习量

^① 吴云鹏.中美高校学分制与选课制关系的历史考察[J].衡阳师范学院学报(社会科学版),2004(1)

的单位,学分制就是为了适应这种需要而产生的。从1871年开始,哈佛大学把选修的课程编制成表,逐一列出,根据每门课程的难易程度和学习量的大小折算成学分,学生根据个人需求和条件选修若干课程,修满规定的最低总学分便可取得学士学位。由此,以学分为测量单位的学分制成为一种正式的教学管理制度在哈佛大学推行了。学分制在哈佛大学确立后,美国其他大学也相继仿效,学分制开始在西方高等教育领域盛行。

和所有新生事物一样,学分制的发展也并非一帆风顺。在其实施过程中,有学者批评其无法很好地反映对学生所受训练的质量要求,易使学生的学习支离破碎,忽视不同课程在培养学生的作用和地位上应有的差别等,造成了学分制推行过程中的一些反复。哈佛早期的完全选课制于1914年被“集中与分配制”所取代。其他大学也纷纷针对学分制所面临的困境,提出了自身的改革主张,如1885年,印第安纳大学校长戴维·斯塔尔·乔丹就提出了实行“主修领域”的主张,并于其就任斯坦福大学校长期间全面推行主修学科制^①。20世纪20年代后,必修课、限定选修课和任意选修课逐步成为大学实行学分制的主流课程结构,学分制逐步成熟和完善。

尽管学分制在推行过程中困难重重,但因为这种制度拥有学年制所无法比拟的先进性、灵活性和适应性而渐渐得到各国的重视,在20世纪上半叶成为高等教育改革的趋势性举措。

二、国内学分制的引进与推广

自五四时期以来,我国近代高校引进并发展了学分制,并且学分制成为近代高校主要的教学管理制度。新中国成立以后,我国高校学分制的发展历史翻开了新的一页。

新中国高校学分制走过了曲折的道路,得到了一定的发展。新中国成立之初,各高校沿用旧大学的学分制。1952年院系调整以后,由于全面学习苏联教育模式,废除了旧的学分制而改行学年制。此后学分制废止了近30年。自1978年恢复试行以来,学分制的推行几经起伏,现在又迎来了新的发展时期。

为了更好地把握我国高校引进和推广学分制的脉络,笔者将其划分为两个时期五个阶段,以期更为准确地向读者呈现这一历史进程。

(一)旧中国及新中国成立之初:学分制探索期

我国也是推行学分制较早的国家之一。五四运动前后,我国一些教育家开始从日本或欧洲引进学分制。1917年,北京大学校长蔡元培提出“思想自由,兼容并包”的办学思想和“尚自然,展个性”的教育主张,并率先在北京大学将学年制改

^① 陈树清. 美国高等学校课程选修制的产生与发展[A]. 外国教育丛书编辑组. 高等教育的发展与改革[C]. 北京:人民教育出版社,1983. 76

为学分制,规定本科学生学完 80 个单位(每周 1 个学时,学完全年课程为 1 单位),预科学生学完 40 个单位即可毕业。后来,学校又将课程分为必修和选修两类。^①此后二十多年,几乎全国所有的高校都实行了学分制。

新中国成立后,我国开始全面学习苏联的高等教育办学经验,改学分制为学年制,这是由我国的计划经济体制所决定的。计划经济对人才的培养有统一的规格要求,而以选课制为基础的学分制的存在,必然造成人才培养规格实际上的差异,因此,1954 年高等教育部在总结前期制订一些工科专业全国统一教学计划经验的基础上,向全国工科院校发出《关于修订高等工业学校四年制本科及二年制专修科各专业统一的教学计划的通知》^②,要求全面制订高等工业学校各专业的统一的教学计划。在工科院校制订与执行全国统一的教学计划后,其他类型的高校也纷纷进行了这项改革工作。采用全国统一的教学计划,其直接后果之一是选修课的取消。直至改革开放初期,学分制在我国曾一度销声匿迹。

(二)改革开放以来:学分制实践期

党的十一届三中全会后,我国经济体制由计划经济向市场经济转型,对高层次人才的培养提出了新的要求,同时,科学研究进入了高度分化与高度综合并存的阶段,向承担科学研究使命、引领社会思潮的高等教育提出了新的挑战。学年制在我国高校人才培养中存在着一些弊端,这些弊端都不利于创新型人才的培养。人们将革除这些弊端的希望再一次寄予在学分制上,学分制又重新回到了大学校园。改革开放以来我国高校实施学分制的实践大致经历了以下四个阶段:

1. 恢复试行期(1978—1985)

党的十一届三中全会后,我国进入改革开放的历史新时期。党中央、国务院对教育工作作出了一系列重大决策,教育事业迅速恢复并蓬勃发展,有关部门开始酝酿在部分高校重新试行学分制。在 1978 年 3 月召开的“全国科学大会”上,主管教育的前副总理方毅在大会报告中提出:“有条件的高等学校要实行学分制。”同年 4 月,在全国教育工作会议上,邓小平同志提出:“我们在鼓励帮助每个人勤奋努力的同时,仍然不能不承认各个人在成长过程中所表现出来的才能和品德的差异,并且按照这种差异区别对待。”当年,武汉大学、南京大学等学校开始进行学分制改革的试验。

1979 年,试行学分制的重点大学增多。1983 年春,教育部在武汉召开了全国高等教育工作会议,探讨如何开创高等教育工作的新局面,促使试行学分制的工作向纵深发展。学分制试点从部分重点大学扩大到一些非重点大学,由综合性大

^① 萧超然等著.北京大学校史(1896—1949).上海:上海教育出版社,1981.39

^② 转引自胡建华.现代中国大学制度的原点[M].江苏:南京师范大学出版社,2001.