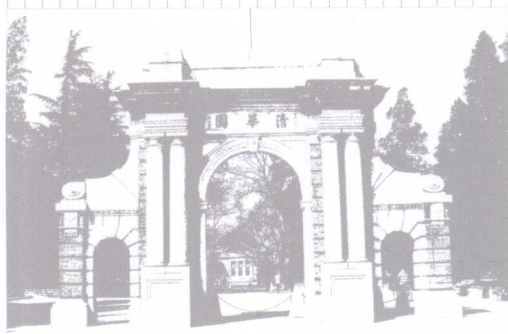




当代大学课程秩序论

在『高深学问』和『个人知识』之间

王一军 ◎ 著

当代大学课程秩序论

在『高深学问』和『个人知识』之间

王一军 ◎ 著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 刘明堂
版式设计 孙欢欢
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

当代大学课程秩序论：在“高深学问”和“个人知识”之间 / 王一军著. —北京：教育科学出版社，2014.9
ISBN 978 - 7 - 5041 - 8240 - 1

I . ① 当… II . ① 王… III . ① 高等学校—课程—教学研究 IV . ① G642.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 066405 号

当代大学课程秩序论——在“高深学问”和“个人知识”之间

DANGDAI DAXUE KECHENG ZHIXULUN——ZAI “GAOSHEN XUEWEN” HE “GEREN ZHISHI” ZHIJIAN

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

市场部电话 010-64989009

邮 编 100101

编辑部电话 010-64989419

传 真 010-64891796

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有图文信息有限公司

印 刷 保定市中国画美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米 × 239 毫米 16 开

版 次 2014 年 9 月第 1 版

印 张 21.5

印 次 2014 年 9 月第 1 次印刷

字 数 325 千

定 价 49.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

序

龚放

(一)

在《高等教育研究》创刊 30 周年之时,我曾写过一篇文章,认为课程和教学论的研究是我国高等教育研究的潜在热点,也是高等教育学科发展新增长点。从 20 世纪 50 年代以来,课程研究和教学研究始终是我国基础教育研究的重点所在,进入 90 年代以后,因为“建构主义”和“后现代研究范式”等新理论的引入,更因为新一轮基础教育课程改革和教材更新开始实施,课程与教学论成为教育科学最热门、最活跃、最多样性的研究领域。与此形成明显反差的是,大学课程与教学的研究却未能在蓬勃发展的高等教育研究领域形成气候。恰如德国卡塞尔大学的 U. 泰克勒教授所云:“然而,在高等教育方面,人们却不愿以相似的方式探讨教与学的问题。这种对较少系统化的课程的偏好可能源于教学和研究之间的密切关系。”^①究其原因,不外乎三条。其一是在基础教育领域,“课程”这个术语意味着教育内容和形式、体系的规划或模型。因此,它往往强调“系统性”和“基准性”等内涵。而经典的、传统的高等教育恰恰反对类似的“系统化”或“基准性”,主张个性化教学和个别性指导。其二,经典的大学,特别是洪堡等创建的德国柏林大学十分强调“教学与研究相结合”,“由科研而达至修养”,强调学生通过独立探索和与教授的自由研讨来掌握新知,提高修养。这一理念对欧美大学,特别是研究型大学的影响很大。德国学者雅斯贝尔斯在《大学之理念》中特别强调:

^① 胡森. 国际教育百科全书(第 4 卷)[M]. 贵阳:贵州教育出版社,1990:408.

“科研和教学的结合是大学至高无上而不可替代的基本原则”；“最好的科学研究人员同时也应该是首选的教师”，尽管他们在讲授方法上可能不尽如人意，但他们最具优势和最引人入胜的地方，就在于他们“能够引导学生接触到真正的求知过程，从而也就能引导学生接触到科学的精神，而不只是接触仅凭借记忆就可以传授的僵死的结果”。^① 注重探求新知、追求真理的意识和能力，而不在意、不讲究教学的艺术与技巧，成为经典大学人才培养的重要特点。其三，大学教师的发展与晋升，很大程度上取决于他们的研究水平和研究成果，而不像中小学教师那样，取决于教学的优秀与效能。这三个因素至今依然在不同程度上左右着高等院校教授、学者的思维与行动，从而造成了大学课程与教学研究的欠缺与滞后现象。

我们还应当从大学课程与教学研究对象的特殊性视角来反思这一现象。诚如约翰·S.布鲁贝克所说：“第三阶段教育和高等教育有着低层次学校中碰不到的特殊问题；高等教育研究高深学问。”“教育阶梯的顶层所关注的是深奥的学问。这些学问或者还处于已知和未知的交界处，或者是虽然已知，但由于它们过于深奥神秘，常人的智慧难以把握。”^② 确实，中小学的课程及其所蕴含的知识相对简单、普适，容易掌握。而高等教育所传递、所探讨的知识，却有极强的专业性。例如凝聚态物理、分子医学、非线性理论等，没有相应的知识背景，一般的教育研究人员很难入得其门，更别说“窥其堂奥”了。这也是中小学课程与教学论研究持续热门而大学课程与教学论研究鲜有问津的原因之一。在我国，1983年即将高等教育学作为教育学门类的二级学科列入研究生招生目录，但高等教育学的研究生及其导师，往往关注的是大学理念、体制改革、战略规划、政策评价等；而另一个教育学二级学科课程与教学论则将自己研究的边界不成文地界定为从学前到高中。大学的课程与教学，成为“两不管”地界，成为高等教育研究和课程与教学论研究的“双盲区”。

大学课程与教学研究相对薄弱和滞后的状况亟待改变。因为高等教育已经从精英阶段步入大众化（甚至普及化阶段），高等教育的对象已经发生了根

① 卡尔·雅斯贝尔斯. 大学之理念 [M]. 邱立波, 译. 上海: 上海人民出版社, 2007: 73.

② 约翰·S.布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 郑继伟, 张维平, 徐辉, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987: 2.

本的变化;不再仅仅限于极少数智能卓越、才识出众者了;高等院校的层次和类型也具有丰富的多样性,培养目标差异甚大、层次丰富,不再仅仅是造就高素质的学术研究人才。随着高等教育大众化的发展,更多的院校越来越注重为学生进入学术生涯之外的其他职业作准备。这就推动高等教育的课程哲学和教学理念发生了质的变化。原来的“去系统性”和“去基准化”不再能够统摄整个高等教育系统。一方面,像医学和工程技术学科领域的教学大纲比人文、社会科学领域的教学大纲更有结构,更具“基准性”;非研究型大学比研究型大学更青睐严整的课程规划和明确的知识、技能要求。另一方面,高等职业教育和应用型本科人才对“应知应会”的要求更加严整,而不再强求“知其所以然”。即便是在研究型大学,也需要确定学习的程序和基础的要求,以确保学生在参加高级的研讨课并参与研究之前能够掌握相应的基础知识。因此,在公共基础课以及专业基础课中,不能一味地强调个性、开放性而排斥系统性和基准性,不能一味地强调领悟、探索而排斥系统学习、系统讲授。当然,研究型大学的高年级本科教学以及研究生教学仍须强调课程的开放性和探索性,强调作为高等教育目标之一的职业准备与其他更广泛的目标如人格完善、研究定向、非功利主义的批判性思维等的平衡,而不是相互抵触和相互排斥。要做到这一点,就需要加强对大学课程与教学论的研究,特别是专职教育研究人员与具有专业研究素养而又承担学科教学工作的教授、学者的携手合作、共生和分享。

我们看到,在欧美发达国家,情况已经和正在发生变化,批判“失去灵魂的卓越”和“回归大学之道”的呼声日益高涨,诸多研究型大学改弦易辙,在重构本科教育的同时,更加注重对教师的“教”与学生的“学”以及二者交互、共生的研究;大学的教与学的理念、教学艺术与技术、课程的设计与体系的更新,正在成为高等教育研究的新的热点。我国《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中明确指出,未来10年,“提高质量是高等教育发展的核心任务,是建设高等教育强国的基本要求”。如何提高高等教育质量?如何在多样化中体现不同层次、类别、专业的人才质量标准?如何通过教师领悟教育、研究教学来激发学生投身学习、主动探索的热情,以增强社会责任感、提升创新能力和实践能力?成为高等教育研究者和实践者不可回避的课题。因此,关于高等院校课程与教学的研究逐渐增多。

例如,以大学生学习参与、学习投入与学习经历的调查研究为依据的高等教育质量评价,越来越引起我国高等教育决策者、管理者和研究者的重视。清华大学成功地参与了 NSSE 国际联盟,并尝试将学习参与的调查问卷本土化、中国化;南京大学、西安交通大学、湖南大学与美国伯克利加州大学的合作及其 SERU(研究型大学本科生学习经历调查)调查,2011 年以来业已开展了两轮;还有北京大学、中山大学自主开发的学习经历调查等。此外,对大学通识课程、“慕课”的研究等也正方兴未艾。对这些问题的理论探讨与改革尝试,将直接关系到高等教育“核心任务”的完成与否,同时也推动大学课程研究、教学研究真正成为高等教育学科的一个崭新的、生机无限的增长点。

王一军博士的新著《当代大学课程秩序论——在“高深学问”和“个人知识”之间》,就是这一高等教育学科新枝上萌生的新芽。

(二)

近年来,陆续有一些以大学课程为研究主题的博士学位论文或学术专著出版,但这些论著大多围绕通识课程、本科课程政策或管理、课程现代化等专题展开。王一军的博士学位论文《在“高深学问”与“个人知识”之间——当代大学课程的秩序转型》则别开生面,对大学课程哲学原理进行大胆探索。论文立足于高等教育大众化、生存方式数字化、社会组织学习化的时代背景,围绕大学课程研究中的知识问题,引入“个人知识”概念作为研究主题,把大学课程概念化为“秩序”,试图由此分析当代研究型大学的课程哲学原理,结合大学课程实践提出自己的鲜明观点和理论体系。论文在 2012 年 5 月顺利通过答辩,并被评为中国高等教育学会 2013 年度 5 篇优秀博士学位论文之一。现在,王一军博士将学位论文修改完善,更名为《当代大学课程秩序论——在“高深学问”和“个人知识”之间》,交由教育科学出版社正式出版。

知识问题是大学课程研究的本体问题,是王一军探讨大学课程哲学的一个重要维度,也是本书的一个重要特征。在将近千年的发展历程中,大学从当初类似于“一个居住僧侣的村庄”,发展为“一座由知识分子垄断的工业

城镇”，而后又成为克拉克·克尔所自诩的“充满无穷变化的大都市”^①，其规模、体量、结构、功能和社会影响发生了巨大的变化，但其作为知识传播场所的性质却始终没变，变的只是知识的内涵、传播的方式以及场所的形态。大学对知识的传播主要是通过课程实现的。早期大学的课程与知识是同义语，近代大学课程则依据学科专业领域展开，而学科、专业则是人们探索客观世界的不同知识通道，是知识分化的产物。现代大学的课程，意味着学生学习特定高深知识的过程。根据知识的性质，大学课程可分为通识课程和专业课程；根据知识学习的群体，大学课程可分为必修课程与选修课程；根据知识学习的功能，大学课程可分为认知主义课程、人文主义课程、实用主义课程等。在纷繁现象的背后，知识与课程的内生关系是以价值判断与选择为桥梁的。正如王一军博士所分析的那样，围绕“什么知识最有价值”形成了大学课程研究的知识本位范式，围绕“谁的知识最有价值”形成了大学课程研究的社会本位范式。在当下数字化生存方式、知识民主化和学习型社会的大背景下，知识越来越呈现多元化、个性化的特征。正是在此背景上，作者发现，随着高等教育从精英教育阶段走向大众化甚至普及化阶段，大学逐渐成为各种知识交流的场所，成为大学人自我发现、自我建构的重要驿站，每一个体的价值在大学中都应得到尊重。于是“每一个人的知识都有价值吗”成为新的知识论域，也是新的课程论题。作者据此着力探寻大学课程研究的学生本位范式。就论文的整体设计来说，研究是围绕“研究型大学知识旨趣的转变是如何影响和内生大学课程秩序的”这一核心问题展开的。作者站在历史分析的视角，用丰富的史实描述了人类知识旨趣的转变与大学课程演进的共生关系。

以“秩序”这一基本范畴观照、解读大学课程，是本书的第二个重要特征。知识传播本身具有某种“秩序”特征，随着知识社会学研究的不断深入，对这些特征的认识逐步清晰。作为知识传播者，知识分子聚集的地方也表现出鲜明的社会秩序特征，马克斯·韦伯曾说，凡是在文士阶层出现的地方，

^① 克拉克·克尔. 大学的功用 [M]. 南昌: 江西教育出版社, 1993: 26.

都显示出一种与农民的公众狂欢不同的个人智力上的入迷倾向。^①大学课程作为一种有目的、有计划、有影响的社会实践活动,理所当然是一种“秩序的存在”。王一军另辟蹊径,运用“秩序”这一范畴来描述大学课程的社会性质、系统属性和实践特征。在他看来,大学课程在不同的实践层面上分别表现为:一种理智性的“标准秩序”、一种信念性的“文化秩序”、一种情感性的“伦理秩序”,三者有机统一构成整体的课程秩序状态,并具有外部关涉、目标驱动、主体合作、对话生成、持续发展等鲜明的实践表征。基于知识演进和大学发展的丰富史实,王一军描述了大学课程秩序的转换轨迹:生成于古希腊知识遗产土壤的大学课程秩序,因宗教的控制和国家的人才诉求得以维持,并从“普遍知识秩序”演变为“高深学问秩序”,在当代历史条件下正在走向“个人知识秩序”。19世纪以来,“高深学问”一直是经典大学存在的合理依据。“高深学问秩序”的维持,依赖“大学是高深学问的领地”、“大学学习是少数精英的特权”、“大学自治”、“学术自由”等要素和条件。但在当代大学教育生态中,这些要素或者受到冲击,或者难以为继,使大学课程秩序与社会需求疏离、与学生需要冲突、与教授观念相左,因失范、无序而备受指责。“高深学问秩序”向“个人知识秩序”转型,已经是大势所趋。“知识生产模式二”的出现、学术资本主义的兴起、知识民主化进程加快,构成了当代大学内外知识的主要特征。对大学课程秩序的冲击具体表现为个性化知识建构成为课程重要目标、课堂由知识传播的场所变为知识交流的场所,传统的学科体系受到跨学科研究需要的冲击、促进了教学与研究关系的重建,对个性化知识建构的诉求、学科知识范式的式微以及教学向生活的转移显示出“个人知识”课程秩序生成的必要性。在个人知识建构的意义上,大学是学生自我唤醒、学术体验和理智生成的地方。

其实,早在30年前,南京大学《高教研究与探索》就刊发了化学系老教授、中科院学部委员戴安邦先生一篇题为《化学教学十八法》的文章,戴老在此文中提出一个重要的观点:大学化学实验、物理实验和生物实验,不应当是简单的再现和演示,而应当是小型的科学实验。作为南大《高教研究与

① 卡尔·曼海姆.知识阶层:它过去和现在的角色[M]//苏国勋,刘小枫.社会理论的知识论建构.上海:上海三联书店,2005:404.

探索》的编辑，我第一时间接触到戴老的这篇文章、这些思想。我的理解是：就人类认识总体而言，这些化学实验、物理实验或者生物实验，都是前辈学者一百年前甚至几百年前已经成功完成并有所发现、有所创新的活动，因而只是一个“再现”，一个“重复”、一种“演示”；但是，对于每一个学生个体而言，它们应当是全新的探索，是个体认知的发现与建构！根据戴老的建议，南京大学对实验进行了改革，将传统的根据实验手册按部就班、重复演示的实验，变为“半开放”、“全开放”和“自由探索”的实验。我理解，现代研究型大学将继续在“高深学问”与“个人知识”之间，在探索求知、把握真理和为学生成长与发展服务之间，确立自己的办学理念与发展道路。

在“制度分析”框架与课程体系之间寻求大学课程的实践建构，是本书的第三个重要特征。就某一门课来说，其实践框架由课程目标、课程内容、课程组织、教学方式、课程评价等要素构成；就某一专业来说，其课程实践框架由课程理念、培养目标、课程结构、教学要求、课程管理等要素构成。而就一个学院、一所大学甚至一个时代来说，大学课程体系复杂而多样，建构一种实践框架是非常重要的研究课题。王一军博士基于“秩序”基础是制度，用诺斯的制度分析框架，即正式规则、非正式约束以及二者的实施特征，对应大学课程系统中的正式课程、隐性课程与课程实施，形成大学课程秩序的实践框架，着力探讨大学课程“个人知识秩序”的制度重建。在大学课程的意义上，“个人知识”可理解为学生对专业知识的个性化建构、在具体情境中解决问题的能力、具体行动中所采取的独特思路与方法、对知识价值与自我需要的意知、理性信念与情感寄托。据此，大学课程的总体目标就包括丰富学术体验、建构专业知识、提升意会能力和唤醒理智激情四个维度。在案例分析的基础上，作者认为“个人知识秩序”生成的课程制度建设包括以学生学习为中心的正式课程整体设计、丰富学生学术经历的隐性课程开发、服务学生行动学习的课程实施安排。在“个人知识秩序”主导的大学课程实践中，学术本位无疑让渡于学生主体发展，“学术自由”的话语局限也就难以彰显大学的自由意义，需要向“发展自由”展开话语转换。在作者看来，大学“发展自由”既意味着尊重个体价值、通过环境学习、机会成就自我建构、进化性道德与制度规范，也表现为精神自主、行动自律、学问自理，学生作为自我探险者、教师作为课程开发者、学习场域作为课程等一同构成了

大学“发展自由”的实践旨趣。

我们可以看到作者研究大学课程的清晰而严整的内在逻辑：由知识问题的本体研究——秩序视角的认识论探讨——“发展自由”理念下的实践制度重建，筑起当代研究性大学本科课程的哲学殿堂。

（三）

王一军的博士论文即将付梓，作为他的导师，我分外高兴，也由衷地祝贺他！在学术研究上，王一军既有挑战传统理论的勇气，又有坚持自己观点的执着，我以为这是难能可贵的。书中创新观点颇多，这里略举一二。

其一，从“教授普遍知识的场所”到“学生自我探险的场所”。纽曼围绕“教授普遍知识的场所”阐述了大学的教学功能，强调知识本身是大学的教育目的，这是中世纪以来欧洲大学的传统理念；洪堡借助柏林大学创建，践行“为科学而生活”的大学理念，把科学研究纳入大学的主要功能，确立了作为知识生产主体的学者在大学的重要地位；威斯康星大学把大学功能拓展到服务，强化知识应用场所“社会”的地位。“尽管在某些时期可供大学选择的理念较少，但从来不曾有某种单一的大学理念存在。只不过在不同理念之间会有轻重之分，大学可能会比较强调其中的某一种理念。”^①不争的事实是，学生作为学习主体的地位没有得到自觉的强化。论文从当代大学作为各种知识交流的场所这一命题出发，提出“每一个人的知识都有价值”的论断，系统阐述了大学作为“学生自我探险的场所”这一理念。显然是对当代大学功能的描述与拓展。

其二，从“探索高深学问”到“发展个人知识”。“高深学问”一直是大学合理存在的基石，也是大学引以为豪的领地，高等教育哲学正是基于“高深学问”的分析、传播与研究而建构的。作者从分析当代知识状况入手，敏锐地发现基于“高深学问”的大学哲学的危机，并提出发展“个人知识”的必要与可能。论文指出，谈高深知识或高深学问强调的是知识的性质，谈个人知识说的是个体对知识的建构与形成的结果。在高深学问秩序课程从以知

^① 谢尔顿·罗斯布莱特：《现代大学及其图新——纽曼遗产在英国和美国的命运》[M]，别敦荣，译，北京：北京大学出版社，2013：1-2。

识为目的向学生主体回归的过程中，高深学问始终是研究型大学的特征，在高深学问秩序中学问本身处于支配地位；在个人知识秩序中学生发展处于支配地位。在高深学问秩序中，学生为学问而来，自身发展遮蔽于学问之中；在个人知识秩序中，学生为发展而来，学问遮蔽于自我完善之中。没有高深学问不可能有个人知识，有了高深学问不一定生成个人知识，或许只是一堆识记的事实。就大学来说，赖以生存的知识永远是高深学问；但对学生个人来说，在当代社会背景上，生存与发展更多地依赖个人知识。

其三，从“学术自由”到“发展自由”。如文中所述，在“以学术为业”的大学黄金时代，“学术自由”不仅是传统大学发展的动力，也吸引着各种力量投身于大学教育事业，“学术自由”成为大学人崇高的信仰。随着大学功能的不断拓展，大学与国家机构的界限趋向模糊，大学在不断地变化，但学术自由的旗帜一直在高高飘扬。在当代高等教育语境中，学术自由几乎涵盖了从教育价值观到大学文化生态等全部大学意识的思想边界，抽象话语背后的意义扩展其实也在销蚀话语自身存在的合理性。学者的自由就与那些更普遍的自由没什么两样。“学术自由”知识本位的价值取向，已经不能适应服务学生发展的个人知识秩序需要。向“发展自由”的话语转换，聚焦于知识群落中人的发展，在自身获得合理性的同时，也将实现大学教育新的意义建构。“发展自由”作为大学教育的价值取向，其意义在于保证学生多样化发展、个性化发展，并推动教师的充分自由发展。

因为观念相左，更因为王一军关于大学课程的哲学探索是全新的，甚至是对传统的、经典观念的某种颠覆性的思考，还因为王一军的思考与批判难免有其粗糙、疏漏甚至偏颇之处，因而王一军的论文从开题到答辩都有不同的声音，部分观点发表后也引起商榷和争论。我始终认为，有锋芒、有争议的论文才可能是有创新的好论文。如果四平八稳、中规中矩，答辩时顺风顺水、波澜不惊，那肯定是一篇平庸之作。关键是年长的学者们应当宽容、理解和鼓励年轻学者的创新观点，要努力保护他们勇于坚持、敢于挑战和善于批判的学术性格。然而，“对创新思维的抵制在学术界里是天然存在的，这种

观点随着时间的推移极具洞察力，也获得了普遍的认同。”^①也许日本哲学家中村雄二郎道明了这种抵制的原因：“人们随心所欲地将自己的专业划分得很狭窄，并给它制定一个框框，然后自己心安理得地躲在里面；或者是害怕失败，因而不再去进行探险和面对挑战；又或者在已经当作标签的客观性及普遍性的名义之下逃避自己的责任等等。”^②研究的实质就在于过去逐渐让位于将来，旧的知识逐渐让位于新的知识，曾经出现的知识创新逐渐让位于激动人心的更加大胆的创新。有了这种认识，我们的学术研究才能避免著名科学教育家施瓦布所说的“理智的偏狭”：一是将科学拔高到其他学术学说之上，主要是把社会研究和人文研究诋毁到自圆其说的水平；二是把接近真知的互动过程转变为辩论防御和抨击。

韦伯在《以学术为业》中曾说：“我们应当去做我们的工作，正确地对待无论是为人处世的还是天职方面的‘当下要求’。如果每个人都找到了握着他的生命之弦的守护神，并对之服从，这其实是平实而简单的。”2008年在博士研究生入学复试时，我曾经问王一军：“你曾经是小学教育的名教师、名校长，后来一直从事基础教育的课程与教学论研究，为何要来报考高等教育学的博士？”他的回答是：“我想挑战一下自我。”在研读高等教育学博士的过程中，王一军不但挑战了自我，而且勇敢地挑战了大学课程哲学的现存理论依据，我认为他已经真正找到了“握着他的生命之弦的守护神”。我希望他能够继续下去，以学术为志业，在大学课程与教学论研究的学术之路上越走越远。

（作者系南京大学高等教育研究所所长、教授、博士生导师）

① 托尼·比彻，保罗·特罗勒尔. 学术部落及其领地——知识探索与学科文化 [M]. 唐跃勤，等，译. 北京：北京大学出版社，2008：105.

② 中村雄二郎，山口昌男. 带你踏上知识之旅 [M]. 何慈毅，译. 南京：南京大学出版社，2010：1.

目 录

引言 探寻大学课程研究中的知识问题	1
一、从关注“什么知识”、“谁的知识”到关注“每个人的知识”	2
二、超越知识——大学课程研究的新视野	10
三、知识演进中的大学课程秩序——本书的研究设计	14
第1章 大学课程作为秩序的存在	39
一、当代大学课程研究的现状与问题	40
二、大学课程的秩序分析	51
三、大学课程秩序的实践表征与功能	59
四、大学课程秩序的构成	67
五、大学课程秩序的生成与维持	73
六、知识演化中的大学课程秩序类型	82
第2章 高深学问秩序的当代反思	95
一、高深学问秩序的维持	95
二、高深学问理想与社会现实需求的疏离	102
三、学术本位课程与学生需要的冲突	108
四、制度安排与教师观念的差异	127
五、当代高深学问秩序的失调与重构	138
第3章 个人知识秩序建构的必要与可能	145
一、从当代知识特征看大学知识转型的必要性	146

二、个人知识理解的多种视角	157
三、个人知识理论的大学课程意义	167
四、大学课程的个人知识秩序	169
五、大学课程个人知识秩序建构的可能	179
第4章 促进个人知识秩序生成的制度重建	189
一、正式课程——以学生学习为中心的整体设计	190
二、隐性课程——丰富学生的学术经历	205
三、课程实施——服务学生的行动学习	214
第5章 走向“发展自由”	227
一、大学演进中对自由追求的意义嬗变	227
二、关于当代学术自由危机的反思	240
三、“发展自由”是当代研究型大学的价值追求	244
四、大学“发展自由”的意义分析	247
五、大学“发展自由”语境中的课程旨趣	258
 结语 秩序自觉中的学生个人知识建构	275
参考文献	293
附录1 研究型大学本科学生学习情况调查问卷	305
附录2 研究型大学课程有关问题访谈提纲	312
索引	316
后记	326

引言 探寻大学课程研究中的知识问题

大学作为人类文明的奇葩，被赋予诸多功能和荣耀，但就其本质来说无不依附“知识”。纽曼（John Henry Newman）明确指出：“我对大学的看法如下：它是一个传授普遍知识的地方。”（约翰·亨利·纽曼，2001）¹“大学教育有非常实际、真实、充分的目的，不过，这一目的不能与知识本身相分离。知识本身就是目的。这就是人类心智的本性。”（约翰·亨利·纽曼，2001）²³与纽曼不同，雅斯贝尔斯（Karl Jaspers）更强调人的探究旨趣：“大学是一个由学者与学生组成的、致力于寻求真理之事业的共同体。”（卡尔·雅斯贝尔斯，2007）¹⁹怀特海（A.Whitehead）则注重大学教育实践的创造价值：“大学之所以存在是因为她能把青年人和老年人联合在对知识的富有想象力的思考当中，并维持了知识和生活的联系。大学的确是传授知识，但却是创造性地传授知识。”（Whitehead, A, 1929）³⁹布鲁贝克（John S. Brubacher）对发生在大学里的“知识”作了具体的描述：“每一个较大规模的现代社会，无论它的政治、经济或宗教制度是什么类型的，都需要建立一个机构来传递深奥的知识，分析、批判现在的知识，并探索新的学问领域。换言之，凡是需要人们进行理智分析、鉴别、阐述或关注的地方，那里就会有大学。”（约翰·S.布鲁贝克，1987）¹³先哲们思考的角度不同，却都在阐发“知识问题”是大学核心问题的观念。很显然，有关大学教育中知识的价值分析、内容选择、组织结构等，都是大学课程的实践要素。大学课程研究中的知识问题是大学的基础问题，是大学的哲学问题，也是大学存在的合理性问题。大学课程中的知识问题研究，是多学科的共同命题，本书主要关注“知识本位”和“社会本位”两种范式，并着力探讨“学生本位”范式。

一、从关注“什么知识”、“谁的知识”到关注“每个人的知识”

从“七艺”到经院哲学，从中世纪神学到现代科学技术，在适应普遍嬗变的环境中，知识的本质在不断改变，大学的生存和发展正是通过大学课程，在不断吸收新知识同时改造旧知识的过程中实现的，大学的历史实质上是知识演进的历史，在历史的磨砺中，大学课程逐步形成了知识的敏锐感，铸就了基于知识展开斗争的性格。

1. 围绕“什么知识最有价值”形成了大学课程研究的知识本位范式

早在16世纪，培根（Francis Bacon）就对古典课程提出质疑。他在剑桥大学就读三年，对当时的古典语文和神学深为不满，认为英国的学校教育是根本有害的，对经院哲学家们所从事的“学问”甚为蔑视。他是科学技术的倡导者，其名言“知识就是力量”，赋予科学知识鲜明的功利价值，引导大学课程重新思考知识的意义，成为鼓舞大学课程走向实用理念的推动力。到19世纪，斯宾塞（Herbert Spencer）提出了一个大学课程的核心命题：“什么知识最有价值？”在《什么知识最有价值》一文中，他批评当时的教育是装饰的教育，学校中教育的知识是为了自炫，而不是为了实用，不是为了指导人们的现实生活。他认为教育所传授的应该是最有价值的知识，“为我们的完满生活做准备是教育应尽的职责，而评一门教学科目的唯一合理的办法就是看它对这个职责尽到什么程度”（斯宾塞，1994）⁸²⁶。也就是说，对人的现实生活的指导作用的大小是衡量知识价值大小的标准，指导人的现实生活所最必需的知识才是学校应教授的知识。斯宾塞为科学知识进入大学课程提供了价值判断的标准。20世纪的美国是各种教育观念交汇之地，围绕“什么知识最有价值”形成了不同的大学课程流派。以杜威为代表的实用主义，发展了斯宾塞的思想，高举科学知识大旗，主张大学课程的功利价值。杜威认为理智和知识是应付生活环境的工具，“面对日常生活的各种问题，学生和教师应该从高深学术中选择那些对克服眼前种种困难的有用的材料来学”（约翰·S. 布鲁贝克，1987）¹⁰⁸。面对知识的追求沦为实用的工具，赫钦斯（R.