



YANJIUXING DAXUE DE
KECHENG GAIGE YU
JIAOYU CHUANGXIN

研究型大学的 课程改革与教育创新

孙莱祥 主 编
张晓鹏 副主编



高等教育出版社

YANJIUXING DAXUE DE KECHENG GAIGE
YU JIAOYU CHUANGXIN

研究型大学的课程改革 与教育创新

孙莱祥 主 编
张晓鹏 副主编



高等教育出版社

内容提要

本书是全国教育科学“十五”规划教育部重点课题的一项重要成果,也是复旦大学高教所全体研究人员从2000年以来多个课题研究成果的结晶。

本书分为“理论研究”、“比较借鉴”和“实践探索”三大篇:阐明了本科教育在研究型大学中的地位,从课程的价值、目标、内容和类型等四个方面,探讨了研究型大学本科课程改革的理论基础,提出研究型大学要构建探索型本科教育;详细介绍和深入剖析了斯坦福大学、哈佛大学、牛津大学、剑桥大学、东京大学等世界一流的研究型大学课程改革与教育创新的成功经验及最新进展;结合复旦大学近年来在本科课程改革与教育创新方面所做的一些调查与探索,提出了在我国研究型大学的课程改革中应坚持的原则,并对完善复旦大学2002年提出的大文大理教育课程体系作了进一步思考。

本书可供高校教师和管理人员、高等教育行政人员、教育科学研究人员及研究高等教育课程改革与高等教育课程论的工作者参考、使用。

图书在版编目(CIP)数据

研究型大学的课程改革与教育创新 / 孙莱祥主编. 北

京:高等教育出版社,2005.9

ISBN 7-04-017326-3

I. 研... II. 孙... III. 高等学校-课程-教学改革-研究 IV. G642.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2005)第104355号

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100011
总 机 010-58581000

经 销 北京蓝色畅想图书发行有限公司
印 刷 北京中科印刷有限公司

购书热线 010-58581118
免费咨询 800-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>

开 本 787×960 1/16
印 张 14.75
字 数 270 000

版 次 2005年9月第1版
印 次 2005年9月第1次印刷
定 价 20.90元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 17326-00

21 世纪是知识经济的时代,科学技术突飞猛进,国力竞争日趋激烈。国力竞争归根结底是人才的竞争,特别是帅才的竞争。江泽民提出:“要下功夫造就一批真正能站在世界科学技术前沿的学术带头人和尖子人才,以带动和促进民族科技水平与创新能力的提高。”^① 综观世界各国,研究型大学创造了许多科研成果,更为根本的,它们还培养了一代又一代领袖公民,一批又一批社会发展所需要的优秀人才。哈佛大学的培养目标是领袖式人物,麻省理工学院培养的是先进科技的先驱者,剑桥大学以培养出 80 位诺贝尔奖得主而自豪,牛津大学则列举校友中有多少政府官员。而为我们伟大祖国孕育出一批又一批优秀科学家、文学家、社会科学家以及出色的政治家等,则是时代赋予我国研究型大学的重要职责。

知识经济时代的特征是以人为本、以创新为灵魂、以知识为产品、以全球为背景。大学教育必须围绕知识经济的特征来考虑,服从时代对人的需要,服从社会对人的需要。根据时代要求,近年来各国研究型大学都在重新审视本科教育的地位和使命。1998 年博耶研究型大学本科教育委员会提出要重建本科生教育,它总结了美国研究型大学本科教育的经验教训,提出研究型大学的教学应与研究相结合,学习是基于研究的。所以研究型大学本科教育应该表现出较强的科学研究特色,着重培养学生的创新精神和创新能力。这就涉及人才培养模式的转变和从面向 21 世纪人才培养的全局来研究教育创新,也是本科教育改革所面临的新任务。人才培养模式的转变是与专业设置调整和相应的课程改革息息相关,相辅相成的。可以说,课程结构、教学内容和教学方法的改革是人才培养模式的具体体现,培养模式的改革和专业面临的调整又必须落实到课程改革上来。

课程与教学论作为一门科学,在西方发达国家是相对较为成熟的,在一个多世纪的理论与实践的发展中,已形成了较为完整的基础理论体系,并产生了多种学术流派。尤其在基础教育领域,理论与实践的结合推动了课程的现代化。但在高等教育领域,由于大学课程的复杂性,研究相对薄弱,具有普遍性的理论尚未形成。所以,从新世纪开始,由

^① 江泽民:《在第三次全国教育工作会议上的讲话》,《人民日报》1999 年 6 月 16 日。

我领衔、复旦大学高教所全体研究人员参加,先后从教育部和上海市申请立项“世界一流大学课程建设和教学改革研究”、“21 世纪研究型大学本科课程改革的改革”、“研究型大学的课程改革与教育创新”等项课题,其中“研究型大学的课程改革与教育创新”于 2002 年 3 月被列为全国教育科学“十五”规划教育部重点课题。为了使科研成果与我校的教学改革实践结合起来,由我所张晓鹏副教授主持了复旦大学教务处委托的“关于复旦大学大文科大理科教育的本科课程体系方案研究”。所以本书是全国教育科学“十五”规划研究课题的一项重要成果,也是复旦大学高教所多项课题研究成果的结晶。我们力图以课程改革和教育创新为基石,构建研究型大学本科教育新框架,创建我国一流的本科教育。

本书按课题开题时提出的三条技术路线来组织,共 20 多万字,分为“理论研究”、“比较借鉴”和“实践探索”三大篇。

在“理论研究篇”,本书首先说明本科教育在研究型大学中的地位,并从内外环境的变化分析了世界各国研究型大学本科教育改革的背景,特别是重点介绍了近十年来我国高等教育在本科教学改革方面的若干进展;接着从课程价值、课程目标、课程内容和课程类型等四个方面,探讨了研究型大学本科课程改革的理论基础,指出要正确地认识和处理课程的社会主体与个人主体、国家主体与学校主体以及教师主体与学生主体的关系,认为课程内容不只是知识,知识不只是科学,还要重视“经验”的价值,承认和尊重大学课程价值取向的多样性和独特性;最后提出研究型大学要构建探索型本科教育,因为以研究为本是研究型大学本科教育的竞争优势,我们必须超越“通识教育”与“专业教育”之争,在课程改革中坚持“强调合作,基于问题,面向实践”的指导思想,坚定不移地走教育创新之路。

在“比较借鉴篇”,本书重点介绍和剖析了美国斯坦福大学、哈佛大学,英国牛津大学、剑桥大学,日本东京大学等五所世界一流的研究型大学近年来的课程改革与教育创新的经验。我们主要是从国际互联网中搜集了许多最新资料,并通过对这些资料的分析提出了一些观点。例如有关斯坦福大学这一部分内容,不仅介绍了该校近十年来课程改革的历程,历任校长在本科课程改革中的作用,他们独到而深邃的教育思想,而且重点介绍了该校注重广度和深度平衡的课程体系,小班研讨课、跨学科教学以及本科生参与研究等教育创新的举措,从而得出研究型大学的本科教育一向特别强调自由教育,自由教育的核心是学生跨学科学习和探索真理的自由,新世纪研究型大学本科教育不再是传统文理学院的翻版,研究型大学的本科教育一定要更好地将教学和研究结合起来的结论。又如介绍哈佛大学时,不仅深入分析了该校核心课程体系的目标、结构和历史演变,而且详细报道了该校正在酝酿的对现有核心课程体系进行根本性改革的动态,并结合我国实际,指出本科教育是世界一流研究型大学的基石,系统深入的调研是本科教育改革的基础,要培养“世界公民”,对所有本科生都要加强科学教

育,等等。再如对东京大学的介绍,不仅对该校本科课程的背景和理念作了介绍,而且重点分析了该校本科课程体系中的前期课程与后期课程协调、本科课程与研究生课程衔接贯通以及学生的选课自由等问题,从而得出了课程改革要明确目标,与时俱进,寻找共识,以生为本等结论。

在“实践探索篇”,本书主要结合复旦大学近年来在本科课程改革与教育创新方面的探索,阐明在我国研究型大学的课程改革中应当如何坚持大胆借鉴世界一流大学先进经验与立足国情、校情相结合的原则,坚持在师生的共同探索中充分发展学生的个性与积极发挥教师、学校主导作用相结合的原则,坚持通识教育与专业教育相结合的原则。首先简要介绍了复旦大学本科教育改革的历程,强调改革是在继承基础上的创新,调查研究是新一轮课程体系改革的基础,对传统的教育教学太重专业基础而步入误区进行了反思,提出要从以知识积累为中心、目标,转向以学生为中心、致用创新为目标;然后用两篇问卷调查报告实事求是地分析了复旦大学现行课程与教学中存在的问题,尤其是强调在课程改革中一定要认真倾听学生的呼声,呼吁学校应当高度重视本科课程教学,课程设置应当充分考虑学生需要,完善学分制以加大学生学习自由度,强化通识教育以促进学生全面发展,突出研究型课程,鼓励创新与实践,介绍了复旦大学开发优质教学资源、创建一流本科教学的一些实际做法,包括课程体系的优化重构,课程建设的制度保障,课程资源的网络共享,课程内涵的国际接轨,等等;在此基础上,对完善复旦大学2002年提出的大文大理教育课程体系作了进一步思考,主张新的本科课程框架分为公共必修课程、综合教育课程、文理基础课程、专业教育课程和自由选修课程五大块,将本科课程改革与整个教育各方面的创新紧紧结合起来。

本书的“理论研究”、“比较借鉴”和“实践探索”三大篇是一个完整的整体,理论研究是本课题研究的基础,比较借鉴拓宽了本课题的视野,实践探索则是全部研究的落脚点。

本书由张晓鹏副教授协助我主编,课题组全体同志参与撰写。希望本书不仅能为我国大学课程论大厦的建设添砖加瓦,而且有助于推动我国包括研究型大学在内的各级各类学校的课程改革与教育创新。

孙莱祥

2005年5月15日

前言	1
----------	---

理论研究篇

一、研究型大学本科教育的背景	3
(一) 教学:当今美国研究型大学教师的首要职责	3
(二) 研究型大学本科教育内外环境的变化	7
(三) 十年来我国高等教育本科教学的若干改革	11
二、研究型大学本科课程改革的理论基础	16
(一) 课程价值的选择	16
(二) 课程目标的选择	21
(三) 课程内容的选择	29
(四) 课程类型的选择	41
三、研究型大学要构建探索型本科教育	47
(一) 研究为本是研究型大学本科教育的竞争优势	47
(二) 超越“通识教育”与“专业教育”之争	49
(三) 探索型本科教育的指导思想与内涵	51
(四) 各国研究型大学本科课程建设的新措施	53
(五) 学习 + 研究:研究型大学本科课程的一种新模式	56

比较借鉴篇

一、斯坦福大学:研究型大学本科教育的先锋	65
(一) 大学概况	65
(二) 改革历程	67
(三) 教育思想	70
(四) 学位要求	74
(五) 课程体系	77
(六) 广度要求	80
(七) 深度要求	90
(八) 若干特色	95
(九) 一点思考	102
二、哈佛大学的核心课程及其改革	103
(一) 大学概貌	103
(二) 核心课程的形成	105

(三) 文理学院本科生教育的课程结构	107
(四) 设置核心课程的哲学理念	109
(五) 核心课程的目标	109
(六) 20 世纪 80 年代以来核心课程的更新	111
(七) 核心课程中的跨学科选修课程	114
(八) 哈佛正在酝酿的课程改革给我们的启示	122
三、独具特色的牛津大学本科教学管理制度	129
(一) 本科教育的课群	129
(二) 学院制	131
(三) 导师制	132
(四) 几点启示	133
四、剑桥特色及其本科课程设置	136
(一) 剑桥大学基本情况	136
(二) 剑桥特色	137
(三) 剑桥本科生课程设置基本情况	141
五、东京大学本科课程体系的改革	144
(一) 本科课程改革的背景与理念	144
(二) 本科教育的基本模式	145
(三) 普通教育课程的改革	147
(四) 体系的全面整合	153
(五) 几点启示	155
 实践探索篇 	
一、复旦大学本科教育改革实践的历程	159
(一) 复旦大学历次课程改革实践	159
(二) 复旦大学新世纪本科课程改革的主要措施	160
(三) 研究调查是新一轮课程体系改革的基础	162
二、对传统教育教学的反思	
——《中国教育报》记者与复旦大学副校长孙莱祥对话	165
三、关于复旦大学本科课程改革若干问题的问卷调查与分析	169
(一) 研究的目的与方法	169
(二) 调查的主要结果及分析	171
(三) 问题讨论或建议	185
四、本科课程改革:来自学生的呼声	189
五、开发优质教学资源 创建一流本科教学	194
(一) 课程体系的优化重构	194
(二) 课程建设的制度保障	196

(三) 课程资源的网络共享	198
(四) 课程内涵的国际接轨	199
六、关于完善复旦大学大文大理教育课程体系的初步思考	202
(一) 总的构想	203
(二) 公共必修课程	210
(三) 综合教育课程	212
(四) 文理基础课程	215
(五) 专业教育课程	219
(六) 自由选修课程	220
(七) 关于调整学分结构的问题	221

- ▶ 一、研究型大学本科教育改革的背景
- ▶ 二、研究型大学本科课程改革的理论基础
- ▶ 三、研究型大学要构建探索型本科教育

一、研究型大学本科教育改革的背景

21 世纪是知识经济的世纪。研究型大学是知识经济的摇篮。世界各国都高度重视研究型大学的建设。对于“研究型大学”,过去人们关注的焦点往往是其研究及研究生教育这一方面,而对本科教育重视不够。然而,教育是包括研究型大学在内的所有大学“永恒的主题”,本科教育一直是整个高等教育的主体,是研究型大学研究生教育的基础。课程是有目的、有计划、有组织地编制的教育内容,全面而又集中地体现了培养目标,是本科教育的核心。重视本科教育,首先要重视本科课程的建设,以课程改革带动教育创新。下面先以美国为例,看看美国研究型大学里本科教育究竟处于何种地位,然后从内外环境两个方面分析世界一流的研究型大学本科教育改革的背景,最后着重介绍我国近十年来在本科教育改革方面的若干进展。

(一) 教学:当今美国研究型大学教师的首要职责^①

1993 年的一天早晨,在华盛顿大学圣路易斯分校,道格拉斯·诺斯教授接到瑞典的一个电话,得知获得了诺贝尔经济学奖。与此同时,世界各地的记者们也都打听到了这个消息,于是纷纷涌至华盛顿大学圣路易斯分校,希望采访诺斯教授。记者们迎面碰上了正要去教室给本

^① 本节资料主要来自 Association of American Universities: Survey of undergraduate education activities, September 1995 以及 David L. Marcus: Research universities are working to put undergraduates first. USN&R's America's Best Colleges 2000。

科生上课的诺斯教授。虽然华盛顿大学圣路易斯分校愿意作出安排,但诺斯教授不同意停课或换课而接受采访,于是记者们只得在教室外的走廊静候,直到诺斯教授上完课。

其实,在美国研究型大学的校园里,像诺斯教授这样对教学富有奉献精神的教授非常普遍。斯坦福大学前任校长卡斯佩教授任校长8年,曾4次担任本科课程的教学工作,离任后更是专心于本科教学工作。现任校长亨利希教授在任教务长期间,一直担任一年级本科生的导师工作。该校众多的诺贝尔奖得主都担任着教学工作。我们还可以看到,在佛罗里达大学,诺贝尔奖得主罗伯特·施里弗(Robert Schrieffer)教“诗人的物理学”,这是一门专门为本科新生开设的研讨班课程。在波士顿大学,三位诺贝尔奖得主——诗人德里克·沃克特(Derek Walcott),小说家索尔·贝洛(Saul Bellow)和人权活动家埃利·威泽尔(Elie Wiesel)——也都教本科生。在芝加哥大学,诺贝尔经济学奖得主罗伯特·福格尔(Robert Fogel)教本科生。在哥伦比亚大学,诺贝尔奖得主霍斯特·斯多莫尔(Horst Stormer)给本科生开电子工程学课。据《美国新闻与世界报道》2001年报道,2000年,在宾夕法尼亚州立大学,4500多名教授中的98%教本科生课程。

高质量的本科教学被美国许多研究型大学视为最优先的使命。这些学校要求教授们不仅要为研究生开设课程,还必须为本科生开设课程。例如,哥伦比亚大学所有的教师,无论是资深教授还是初出茅庐的年轻教师,必须至少有一半的课程是给本科生开的。麻省理工学院专任教师担任本科生教学工作的比例非常高。所有的本科生必修的一年级理科核心科目的教学,都由这些学科的德高望重的资深教授担当。马里兰大学各类职称的专任教师都有担任本科生教学工作的责任,大学对此有强烈的要求。纽约大学的资深教授和一些研究成果累累的教师都担任本科生教学工作。在这些教师当中包括该校校长、法学院院长、艺术学院电影研究和表演研究系系主任等。西北大学正教授担任本科生教学的比例,20世纪90年代前期就达到了85%~90%。卡内基—梅隆大学、赖斯大学等校也有类似的做法。

过去,美国曾有一些研究型大学试图用减少教学工作量的办法来吸引或挽留教师,但自20世纪90年代以来越来越多的大学放弃了这种做法。例如,哥伦比亚大学公开表明,不再用减免课程负担的办法来吸引教师到该校工作。亚利桑那大学从1993年起告知前来应聘的教师,该校所有的教师都要承担教学任务,而且在大多数系是要承担本科生的教学任务,还告知他们一般要承担多大的教学工作量,聘任书中也必须包括有关本科生教学任务的叙述。西北大学不聘任任何不承诺教学工作的教师。该校定期检查各学院教师承担教学工作的情况,包括每位教师讲授何种课程,对什么样的学生教学,有多少学生上他的课。曾有一位知名的人文学科教授告诉学校,别的学校提出五年内不用他上课,希望

学校也能减免他的教学工作量,但西北大学没有答应该教授的要求。锡拉丘兹大学过去很少用减免教学工作量的做法吸引或挽留教师,现在更是百分之百地不这样做,绝不聘用任何所谓的“研究教授”。布朗大学、克拉克大学、俄亥俄州立大学、得克萨斯大学、威斯康星大学等校也有类似的做法。

美国的研究型大学非常重视教学评估,不断探索改进教学评估的办法。哈佛大学每年对所有超过 15 名学生的课程实行严格的评价。这一评价是在教授会的指导下由学生运作的,结果定期发表在《课程评价指南》中。麻省理工学院由学生编辑的《课程评价指南》每年出版 2 次。克拉克大学 1992—1993 学年研制了一份全校性的教学评价表,此表现已用于每学期所有的课程。有关教学效果的结果定期反馈给各位任课教师和他们的系主任,系主任每年还要对评价结果进行分析,找出突出的问题类型。许多大学还在探讨评价教学效果的其他方法,例如收集教学档案和进行同事评议。佛罗里达大学 1992—1993 学年设立了一个“教学改进项目”,给全校本科生教学工作排名前 165 名的专任教师在基本工资的标准上再增加 5 000 美元。该排名是根据教授会对申请人所提交的教学工作材料进行的评价作出的。该校还提高了定期的教学和导师工作奖奖金的额度。在颁奖前学校派评奖委员会的成员前去听课,对被提名人的实际教学表现进行评价和排名。加州理工学院、纽约大学、斯坦福大学等校也有类似的做法。

自 20 世纪 90 年代以来,美国许多研究型大学加大了教学在教师的聘用、终身职、晋升和薪资决策中的权重。例如,亚利桑那大学的教师晋升和终身职决策越来越多地考虑教学表现。如果缺少教学表现的材料,结果将是否定性的。每年的教师表现评议、职称晋升和终身职的获得以及休假的要求,都必须提供有关教学内容和教学质量的材料。改进教学可以得到休假等奖励。布朗大学在每年的教师表现评议中要求有教学质量评价,并将它放到和研究成就同等的地位。在天主教大学,教师每年的加薪都是根据有关教学效果公开排名。在爱荷华大学,希望晋升和获得终身职的教师,被要求提交由学生和同事作出的有关实际教学的评价,而不是一般的概要,并且所提交的评价要求是最近的。新教师更是在任职之前就向他们讲明,如果没有有关教学效果的记录,将不可能被推荐获得终身职或晋升。在匹兹堡大学,所有的教师都需要有有关教学表现的明确的记录。有关教师聘用、晋升、终身职和薪资的决策直接受到这种记录的影响。教师要取得终身职,他在本科生课程的教学方面必须有令人满意的记录。在该校工学院,教学是教师评价中的一个十分重要的因素,教学的质量和数量都占了很大比重。每个系有很正式的同事评价程序,这些评价影响到每位教师年度的加薪等。康奈尔大学、马里兰大学、密歇根州立大学、明尼苏达大学、宾夕法尼亚大学、弗吉尼亚大学等校也有类似的做法。

美国许多研究型大学还鼓励教师进行教学改革探索,对教师提出开发新的本科生课程、课程材料和教学方法的建议给予资助。麻省理工学院 1951 级的毕业生在毕业后的第 40 次聚会上向学校提供了一笔捐赠,用于资助提高本科生教育质量的项目。这些项目包括新课程的开发、教师教学技能的培训、新的教学技术的开发、教学补助金、教学评价方法等。该校每年都要举办由 14 次左右的活动构成的题为“使麻省理工学院的教學搞得更好”的系列研讨班。1991 年,该校曾召开全校性“研究型大學的教學”座談會,后又分系举办研讨班,共有 1 500 名教师、学生和职员参加。这些活动不仅提高了教师们对本科教育重要性的认识,而且激发出很多思想火花,产生了很多成功的教学改进项目。洛杉矶加利福尼亚大学每年提供 60 万美元,资助教师改进本科生的教学。其中三分之一以小项目的形式直接给予教师个人(每人不超过 750 美元),每年大约有 700 ~ 800 个这样的小项目。另外,该校每年还资助 50 个比较大的原创性项目。哈佛大学每年要拿出 6 位数的预算用于资助 20 个或 20 个以上的大小不等的课程革新项目。伊利诺大学每年都要颁发本科生教学奖,对普通教育课程开发项目进行奖励。每个项目学校奖励 4 万美元,所在的院系再奖励 4 万美元。斯坦福大学 1991—1994 年资助了 40 多个课程项目。资助的重点是满足普通教育要求的新课程的开发和鼓励本科生更积极地参与研究的项目。范得比尔特大学设立的“小组教学革新”项目对来自两个以上的学院教师参与的跨学科课程项目提供资金和管理上的支持。华盛顿大学圣路易斯分校从一家基金会得到一笔赞助,拿来奖励那些在开发本科生跨学科课程方面作出了贡献的教师。凯斯西部储备大学、约翰斯·霍普金斯大学、俄勒冈大学、内布拉斯加大学、普渡大学、南加州大学、耶鲁大学等校也有类似的做法。

在美国的许多研究型大学,教学工作成绩突出的教师会获得很高的荣誉。例如,加州大学伯克利分校早在 1959 年就开始颁发“杰出教学奖”。1992 年起又开始颁发“教育创新奖”,对那些创造了优秀的本科教育方案或举措的系或单位予以奖励,并作为其他系学习的榜样。洛杉矶加利福尼亚大学每年颁发教学奖,其中 5 位教授每人每年可得 6 000 美元奖励,3 位讲师每人每年可得 3 000 美元奖励,5 位助教每人每年可得 2 500 美元奖励,外加 12 000 美元的论文写作奖金。加州大学圣迭戈分校的每个学院总是要在毕业典礼上邀请当年毕业的四年级学生通过投票选出一位他们认为杰出的教授,还通过教师互评的方式选出“杰出教学奖”的得主。科罗拉多大学每年要向教学成绩突出的终身职教授颁发 12 000 美元的“校长教学奖”。得奖者要作为年轻教师的指导者,参与学校有关培训班和演讲工作。奖金的来源是大学研究发明专利和特许的收入。哥伦比亚大学 1989 年建立了两个专门用于提高人文学科本科教学质量的捐赠教授席位。堪萨斯大学早在 1957 年就为优秀教师设立了杰出教学教授席位,目前有 22 个这

样的席位。自 1989 年开始,它还为教学改进项目的主持人设立了学术假以及其他多种多样的教学奖。俄亥俄州立大学每年授予 8~10 位教师校友杰出教学奖,并组建了一个由这些得奖者组成的教学学会,目前有 100 多名成员。麻省理工学院 1992 年设立了一个本科教育奖,每年评选出 6~8 位对本科教育作出杰出贡献的教师,现已有 80 多位得奖者,并由他们组成了一个“麻省理工学院本科教育贡献卓著者协会”。密歇根大学也设立了一种专门的教授席位,授予教学记录优秀的终身职教授为期 3 年、每年 20 000 美元的提高教学质量奖。该教授席位每年授予 5~6 位教授。西北大学校一级设立了 10 个捐赠的教学卓越教授席位,学院一级也设立了捐赠教授席位。他们就有关教学问题向校长提出咨询意见,并参与指导有关教学活动。宾夕法尼亚大学沃顿学院每年颁发 2 个 15 000 美元的杰出教学奖。斯坦福大学每年向对本科教学特别有创新和贡献的 5 位教师颁发为期 3 年、每年 10 000 美元的教学奖。此外,还向那些在本科教育的某一方面作出特殊贡献的教师提供工资外的补贴。由美国 50 多所顶尖研究型大学组成的美国大学协会 1995 年发表的一篇调查报告显示,该协会近 80% 的成员学校都有类似的举措。

以上大量的事实证明,教学在当今美国的研究型大学里已成为或正在成为教师的首要职责,是美国研究型大学教师们的“饭碗”所系。我国的许多大学都将建成研究型大学作为办学目标,而且都自认为学的是美国研究型大学的经验,但不少学校却并没有像美国的研究型大学那样,将教学特别是本科生的教学放到应有的重要地位,在教师的聘用、职称晋升、荣誉授予、奖金颁发等方面出现了严重的政策偏差,更不重视课程改革和教育创新。对此,我们必须加强相关研究,提高学校领导和广大教师的认识,调整政策,真正将本科课程改革与教育创新提上我国研究型大学建设的日程。

(二) 研究型大学本科教育内外环境的变化

20 世纪 90 年代以来,以美国为首的世界各国研究型大学开始重新审视本科教育的地位和使命,纷纷提出要进行根本性的改革。在研究型大学的带领下,各国高等学校积极主动地面向 21 世纪社会和经济发展的需要,改革本科阶段的教学内容和课程体系。显然,这一场本科课程和教学改革源于高等教育的内外环境变化。

1. 高等教育外部环境的变化

从整体上看,在过去的几十年中,世界各国高等教育从一个精英的、封闭的、稳定的和由生产者(教师)引导的系统,转变为大众化的、开放的、不稳定的系统,

这个系统已越来越由消费者——政府、雇主和学生所驱动。

高等教育巨大变化的原因在于经济的、政治的、社会的和技术的变革。开放的金融市场、廉价的国际运输和贸易壁垒的减少,以及信息和通信技术(ICT)的飞速发展等,促进了经济的全球化。经济全球化有三个主要成分:生产标准的全球化;为了利润而进行的全球性采购和销售;跨国的企业联合或合并。而这一切都因有了 ICT 而如虎添翼:大笔资金流转只需几秒钟时间,合同电子化,消费者网上购物。为了在全球竞争中保持优势,企业对具备一定技能的劳动力需求增加、要求提高。传统工业在全球经济结构中所占的比重下降,服务业所占的比重逐步地提升。在西方国家,服务业已超过传统工业,并且出现新的制造业(如制药业、信息技术产业)。这一切都使专业和技术岗位增多,而非专业岗位继续减少。

经济变化伴随着政治的变化。在西方国家,为了大幅度地减少国家福利,高等教育拨款逐年减少,同时政治家们要求高等教育适应国家的经济发展需要。政府要求院校有更高的效率,在高等教育系统引入市场机制,并倾向于主动地调控高等教育系统。

社会的变化对高等教育的影响也是较为深远的。在西方国家,家庭结构变小,离婚率提高,青年人经济独立,妇女地位提高,出生率下降。西方社会已变得更为世俗化和多元化,而民众的态度和行为表现为多元主义和个人主义。电视、互联网等大众传媒使人们获得大量的信息,了解异地文化和生活方式。人类的全球流动极大地扩大了人们的视野。

也许对高等教育影响最为深远的是技术变革(特别是 ICT 的快速发展),技术同时也影响了经济和社会。ICT 影响了信息的存储、管理和传播。使用互联网的人数在惊人地增长,人们可以方便快速地交流。各国普遍利用技术开展大众的、开放的远程教育。同时,信息技术在教育界应用也促进了高等教育界与企业界的进一步合作。

2. 高等教育系统的变化

以上这些外部环境变化使高等教育发生了变化,其中首要的变化是高等教育目的变得更为工具性(instrumental)。政府和雇主越来越把有针对性的高等教育视为国家经济增长的关键因素、合格劳动力和企业界科技创新的来源。

数量变化是另一个明显变化,发达国家高等教育系统普遍地从精英化走向大众化。美国学者马丁·特罗所提出的高等教育发展程度标准的理论得到各国高等教育界的认同:当一国高等教育毛入学率低于 15% 时,处于精英教育阶段;毛入学率在 15% ~ 50% 时,迈入了大众化教育阶段;当毛入学率超出 50% 时,进