

主编 李志泉

高等学校

院系课程设计与教学质量评估 指导手册

GAODENGXUEXIAO

中国高等教育出版社

高等学校院系课程设计与 教学质量评估指导手册

主 编 李志泉

第三卷

中国高等教育出版社

第七章 通识教育的课程设置

课程设置是课程计划的产物,是一种静态的、固定的课程形态。大学课程设置作为大学开设课程的制度与安排,是大学培养目标与培养规格的具体化,是大学教育教学工作的重要依据。大学课程设置是大学课程设计的成品,因此,在讨论了大学课程设计之后,再对大学课程设置进行讨论。

第一节 大学课程设置概述

如果说“大学课程设计”一章主要是针对理想课程的设计,那么“大学课程设置”一章中则主要是对现实课程的分析。前者旨在研究大学课程的应然状态,后者意在分析大学课程的实然状态。

一、大学课程设置的含义、体系与分类

大学课程设置一般指大学开设的教学科目、各种活动及先后顺序和教学时数的安排。课程设置是一项系统工程,它设置的基本依据是根据培养目标、学科特点,为学生建立完整的知识结构和素质结构服务,它集中反映了大学的教育目标和专业的培养方向。借助课程设置,大学和大学的某一专业所开设的各门课程之间发生有机的联系,构成实现培养目标所必需的知识系统和方法体系。具体来说,课程设置要达到以下目的:第一,根据大学的培养目标与专业培养方向,确定大学和某专业开设的课程门类,各类课程的名称。第二,要对这些课程进行组合,明确各门课程的地位、性质与作用,构建课程之间的联系。第三,确定各门课程开设的先后顺序和课时数,确定课程的修读方式,明确各门课程的学分数。

大学课程设置体系一般可以分为纵向结构与横向结构。有人认为,纵向主要

是从时间顺序来分,按学生修读的时间顺序进行分类;横向主要是从空间方位来分,按学生学习的地点来分。按此分法,纵向就可分为公共课、专业课等,横向则分为理论课、实践课等。还有人则认为,课程的横向结构是以课程对于专业的适用性划分,把课程分为必修课程与选修课程。在此采取后一种分类。

1. 纵向结构

纵向结构又称层次结构。把大学课程分为以下几类。(1)公共课。又称为公共基础课。我国目前的公共基础课有思想政治课、体育、英语、计算机等课程,有些大学还开设高等数学、大学语文作为全校必修公共课程。设置这类课程的宗旨一方面是保证国家意志在大学课程中的贯彻,渗透国家所倡导的价值观与意识形态;另一方面在基本文化素养、身体素质方面达到一定标准。(2)学科基础课。又称一般基础课。指学习某一学科或某一专业学生必修的基础理论、基本知识和基本技能的课程。如理工科学生必须修读的高等数学、大学物理、普通物理实验、工程数学等课程。学科基础课程是帮助学生获得本学科领域的基本理论知识,初步受到分析、运算、思维、研究等技能的训练,特别是学科基本方法的训练,为学习后续课程打好理论和方法的基础。(3)专业基础课。是指该专业学生必修的专业基础理论课和专业技术基础课。它的任务是使学生学习本专业基础理论,为学习专业知识打好基础,接受进一步的专业基本训练,学会在更深奥的专门知识领域进行理论分析和技术应用的能力。如机械类专业普遍学习的机械制图、理论力学、材料力学、机械原理、金属工艺学等课程。(4)专业课。根据社会、学科对该专业人才业务上的特殊要求设置的,它体现了该专业的基本要求,其任务是使学生掌握必要的专业知识和技能,了解本专业最新的科学技术成就和发展趋向。当然,它不可能包括专业范围内的所有知识,而只是最必要的核心部分内容。(5)专业实践课。包括专业实验、生产实习、课程设计、毕业设计或论文等内容,是为了培养学生理论联系实际和独立工作能力而设置的课程。当然这一分类只是一般属性而言的,是与专业相对应的。同样一门课相对于不同专业来说,可能具有不同的价值与功能,因而也具有不同的归类。比如,大学物理,对工科类专业来说可能是学科基础课,但对理科类学生来说就是专业基础课。

在课程的纵向组织上,我国大学普遍采用“二二分段”的组织模式,即在大学低年级设置通识教育课程,而在大学高年级设置专业教育课程。随着高等教育改革的深入,这种“二二分段”的课程组织方式逐渐暴露出了许多弊端:低段学生学

习兴趣不高、学习与高中重复;学生知识面不广,社会适应性差;基础知识的学习与专业课程的学习脱节,学生缺乏学习兴趣;课程的学习与未来职业缺乏联系,学生学习效果欠佳。因此,主张把通识课程与专业课程融会贯通,交叉设置。另外,关于毕业实习、毕业设计(论文)安排的时间也将影响课程的纵向组织。

2. 横向结构

横向结构是从课程修读的要求来区分的。大学课程设置分为必修课程与选修课程。必修课程是必须修读并取得学分的课程,选修课程是指学生根据自己的兴趣爱好及需要,有选择自由修读的课程。在历史上,选修课的出现要比必修课程晚得多,选修课程的设置可以追溯到欧洲的大学,最早是19世纪初德国的大学开始实行,后来在美国的大学得以完善,并逐步发展成学分制的形式。为什么要设立选修课程呢?其主要理论依据是社会需求与个人需求的差异,社会要求不同的人才规格与类型,个人也有不同的兴趣与爱好,因此,教育要尽可能提供给学生更多的机会,选修课无疑是一种实现多样化、差异化课程的有效途径。选修课也可以分为不同的类型:一是分为公共选修课与专业选修课,公共选修课即为了拓展学生的知识面,加强文理沟通而要求学生必须在专业之外的学科中选修一定的课程与学分;专业选修课则是为了加深对某一专业方向的研究而选修的课程与学分。二是分为学术类选修课、职业类选修课、兴趣爱好类选修课。学术类选修课强调较深的学术内容,学术成分较强;职业类选修课往往更多地与职业相联系,具有较多的职业技术色彩,强调职业技术教育;兴趣爱好类选修课则是为了满足学生的个性差异而开设的课程,如琴棋书画、戏剧舞蹈等等课程。对于这类兴趣爱好类课程是否能登上大学神圣的殿堂,有着不少争议。

二、大学课程设置的原理

大学课程设置的主体通常是国家教育行政主管部门及大学自身。国家教育行政主管部门参与到大学课程设置的决策中,往往被称为大学课程设置的“集权模式”,大学自身设置课程则被称为大学课程设置的“自治模式”或“分权模式”。由国家实行对大学课程设置的统一要求,突出大学的国家服务或社会服务功能,使大学能按国家的意志培养人才,并通过课程设置来确保基本的教育质量。这一“集权模式”为人诟病的是,国家参与大学课程设置,使课程设置具有统一性与强制性,必然会剥夺大学的自治权,窒息大学特色与个性的发展,进而有可能削弱大

学的教育质量。

无论是依据哪种模式进行课程设置,大学课程设置都必须充分考虑到社会需求、科学技术的发展、人才培养的目标等因素。因此,大学课程设置具有以下原则。

1. 知识、能力、素质协调发展原则

要让学生通过大学四年的学习能够身心日益成熟,知识完善,人格健全,并在毕业后找到一个合适的工作岗位,具有相应的能力承担某项专业工作,必须促进学生知识、能力、素质都得到发展。这是大学课程设置必须关心的问题。解决这一问题,当然是一个宏大的话题。从课程设置的角度来说,一是要设置更多的应用性课程,使学生能把知识应用到实际中去。加强大学课程的应用性,这是世界各国课程改革的一大趋势。二是要设置广博的课程体系。在当今或未来社会,人的流动性增强,职业更换的频率也在加快,因此,学生毕业后要能适应不同的工作岗位与需要,要具有适应性,而这种适应性是要在大学课程设置中加以考虑与培养的。三是要加强实践性课程。让学生有充分的机会与时间参与社会实践,参观、调查、实验、访问,在实践课程中锻炼才干,使学生的知识、能力、素质得到协调发展。四是要加强通识课程的设置。随着高等教育层次的上移,本科阶段在培养学生基本思维能力、基础学力方面的重要性日益突出;而且学生个人的修养、兴趣、特长等在工作与生活中的重要性也日益彰显。

2. 适应科学发展原则

大学课程设置是与学科、专业紧密关联的,大学教育的专业性也不可忽视。在科学技术日新月异的今天,大学课程一方面要保证社会对人才的需要,另一方面,也要适应科学技术的发展,培养的人才要能够具有推动科学进步和技术创新的能力。为了保证大学课程设置适应和促进科学的发展,一是要拓宽大学课程设置的知识覆盖面,加强基础学科教育与交叉学科课程设置。在今天,科学的进步越来越依赖于学科的交叉与渗透,专门人才不仅要掌握本专业领域的知识,而且还要掌握更为广泛的其他学科领域的知识。为此,宽口径甚至按学科大类进行课程设置的趋势越来越明显,在发达国家甚至成为一种流行的课程设置。二是要强化课程组合的综合化。自然科学与人文社会科学相互交叉的整体化趋势,要求大学提供更全面的人文社会与科学技术的教育。课程组合不全面,必然导致人的知识缺陷与思维定势,因此,要保证基础与专业、主干学科与相邻学科的平衡。

3. 灵活多样原则

这一原则是从另一个侧面提出的原则,是相对于固定不变、过于刚性的统一模式而言的。以前,在集权模式下,大学课程设置强调统一性,大学同一专业应有大致相同的课程标准,据此判断课程实施的质量,但是,这种统一只是相对的,因为各个大学的条件、师资、生源都不同。要让各个大学根据实际情况设置课程,检验的标准可以有学术的标准,但更重要的是市场标准,也就是说,所培养出来的学生要具有实际工作能力,为社会所欢迎。

三、大学课程设置要处理好的几个关系

1. 专业与通识的关系——回答各类课程所占比重问题

随着自然科学大量涌入大学的课程,专业教育取代了普通教育而统治了大学,专业教育成了大学的主要特征,专业教育支配了大学的课程。但在今天,大学教育是专业教育这一命题被重新审视和诠释。反对狭窄的专业教育的呼声与支持通识教育的意见拧成合力正在影响着大学课程体系的设置。支持通识教育的人们提出了如下理由:科学知识的综合化趋势要求大学能为学生提供更为广阔的知识背景;高等教育大众化使得本科教育成了中等教育与研究生教育的中间站,专业教育向上延伸;经济生活的多样化带来了人们更换职业的可能性,因而大学要培养具有一定适应性的学生;狭窄的专业教育培养出了一些被称为“经济动物”、“科技奴隶”、“智能强盗”等人格缺陷的人;专业教育模式已经过时,高等教育发达的美国实施的就是通识教育。而坚持专业教育者则认为:专业教育建立在社会分工的基础上,只要存在着社会分工,专业教育就不会消失;高度复杂的、专门化的职业领域不断涌现,任何人单靠经验都不能胜任这些工作,大学实施专业教育势所必然。专业教育是与我国目前经济发展水平相适应的,是人才市场、用人单位的要求。专业教育既是衡量学生水平的根本所在,又是评估学校办学水平的主要依托,是大学的一个主要杠杆,是衡量大学水平的重要标志。在今天,缺乏师资、课程、经验准备的大学进行通识教育未必能取得好的效果,学生也未必领情。

孰对孰错,何去何从?什么是狭窄的专业教育,什么是宽口径的专业教育?高等教育是专业教育这一独轮还是专业教育与通识教育两个轮子?每一个进行大学课程体系设置的人都不得不面对这些问题。若从理论上细究,对这一问题的

不同回答还可以复原到社会本位、人本位、知识本位的教育价值取向,或者是追溯到科学主义、存在主义、永恒主义等课程流派的不同观点。

当前,可以从两个角度来解决这一分歧。其一,给大学正确定位。高等院校起着传播文明、弘扬科学、培育人才、服务社会的历史使命,但是不同的高等院校在其职能发挥上各自具有优势与不足。美国的研究型大学以培育精英、追求卓越为己任,社区学院则强调自身在社区中的服务功能,他们在专业与通识问题上往往立场坚定、观点明确,如哈佛大学仅把三分之一的课程留给了专业教育,相反,社区学院则更强调课程的应用性、职业性特征。恰恰是介于研究型大学与社区学院之间的美国四年制文理学院,在如何安排课程上长期存在着通识教育与职业教育的冲突。我认为,在我国当前,一些具有较强办学实力、悠久办学传统的科研型大学应该大力提倡通识教育,而一些基础薄弱、历史较短的教学科研型大学、教学型大学则应以专业教育为重,因为他们的专业教育水平较低,难以在通识教育上取得实效。其二,我国目前经济发展极不平衡,不同地区经济结构、产业结构均表现出很大差异。之所以人们难以在专业教育与通识教育关系问题上达成共识,在于对经济发展对人才提出的要求作了不同的估计。有人认为,只有受过专业训练的毕业生才能适应劳动力市场的需要,而有人认为复合型人才更能受到用人单位的青睐。这两种观点都有其合理的成分,因为在我国,存在着劳动密集型、资本密集型、技术密集型、知识密集型等不同产业,既有手工式的家庭作坊,又有机械化大生产,还有以高新技术为依托的现代化企业,不同的生产方式、产业水平对劳动力的需求当然是不一样的,他们对大学毕业生的素质要求也不尽相同。因而,以不同的人才市场、就业需要为依托的高等院校,要综合考虑专业教育与通识教育课程比例的问题。

基于以上分析,在课程体系中必须体现专业教育与通识教育的结合,在不同的院校、不同地区的院校中可以有不同的比例。我国在解放以后,移植苏联高等教育模式,大学的人才培养以“专业”为单位进行,其主旨在于强调专门人才与社会职业部门的“对口”。因此,大学课程体系的构建是以“专业”为基点,强调学科自身的知识体系,注重学科之间纵向的系统性、关联性、整体性,逐步衔接深入,属于“学科知识型”、“理论深化型”的“深桶式”课程结构。课程往往由公共课、基础课(包括共同基础和专业基础)、专业课三部分组成,比例往往是3:4:3,一年级以公共课为主,二、三年级以基础课为主,四年级以专业课为主。这一结构与模式现

已被冲破,“基础教育+专业教育”的两段式模式、“普通教育+专业教育+临床教育”的三段式模式、“主修+副修”的主副修模式、“契合式”模式等已成为许多大学课程体系的特点。各大学在原先的公共必修课的基础上设立了公共选修课,打通全校的课程供学生选修,以加强学科的交叉与融合,拓宽学生的视野,增大通识教育的比重。这一做法是符合世界课程改革发展趋势的。

2. 共性与个性的关系——回答必修课与选修课的比例问题

长期以来,由于大学的必修课分量过重,使学生只能局限于狭窄的学科领域,知识结构比较单一,学生学习的兴趣与主动性受到压制。因此,增加选修课是社会发展和学生个体发展的客观需要。

今天,谁也不会否认选修课程要在课程体系中占有一定的份额,但这一比例究竟多少为合适却是见仁见智。在我国,大学课程体系在1950~1970年间基本都是必修课,到了80年代,选修课在课程体系中有了一席之地,从最初的10%发展到90年代的25%左右。现在的问题主要不在于课程体系的制订上,关键在于操作落实。在大学教学实践中,不乏把选修课当作摆设、装点门面的学校,实际上学生没有选择的余地与机会。有的学校把选修课分作限定性选修与非限定性选修,大量的都是限定性选修,而限定性选修在一些大学就等同于必修。当然,选修课的开设也并非多多益善,选修课开设究竟占多大比例为宜,目前还没有定论。

早在18世纪末,由于科学技术的迅速发展,新兴学科不断涌现,课程体系越来越庞杂,学生在一定学习年限内不可能全部学完这些课程,在德国的一些大学里就产生了选课制,其指导思想是选课自由。但选课制的发展和完善却在美国。美国第三任总统托马斯·杰弗逊在威廉玛丽学院、弗吉尼亚大学进行选课制的教学改革,他主张改变传统的以古典文学为核心的、全部必修的课程结构,增加一些供学生自由选择的实用课程,学生听课有“完全的自由”。到了1869年,年轻的化学家查尔斯·威廉·艾略特(Charles William Eliot)出任第17任哈佛大学校长,他在就职演讲中宣布坚决赞同选课制。他认为,长期以来,美国的高等教育一直没有对个人智力的差异给予足够的重视,每个人的才能没有得到最充分的发展。必修课程制让所有的学生都以同样的形式学习同样的课程,犹如按照统一平均尺寸去为群体裁剪衣服,而不考虑量体裁衣一样。他认为一所真正的大学应当给学生三种最基本的东西:学习中的选择自由、专业上成名的机会和个人为人处世能力的训练。艾略特在哈佛任职40年,一直努力实施他的主张,使哈佛的课程改革逐

步得到推进。然而,自由选课在实施中产生了不少弊病,有的学生选课零散杂乱,不成体系;有的又过度集中在某个专门领域,视野狭窄;课程体系支离破碎,大学更像集贸市场而不是培育英才的摇篮。1909年,劳威尔(Lawrence Lowell)任哈佛大学校长,为了纠正自由选修制造成学生知识凌乱和肤浅的弊端,对选修制进行了改革,推行“集中与分配制”,对课程选修作了限定。所谓集中课程,就是专业课程;所谓分配课程,就是普通课程。哈佛大学于1914年开始全面实行“集中与分配”课程制度,每个哈佛本科生就读期间必须完成16门课程的学习,其中6门课程属于主修,必须“集中”到某一学科领域或专业领域中,剩余的10门课程中,至少有6门课程要“分配”到所学专业以外的自然科学、社会科学和人文科学三个领域中去选择。劳威尔认为“自由教育的目标在于培养知之甚广而在某一方面又知之甚深的人”。1933年,科南特(J. B. Conant)任哈佛大学校长时,曾于1945年发表了《自由社会中的通识教育》,揭开了哈佛大学全面实施通识教育的序幕。这一计划要求学生在16门本科课程中必须修6门通识教育课程。这6门通识课程中包括3门必修课程,即“文学名著”、“西方思想与制度”以及从物理学或生物学中选择一门课程;此外,再从人文科学、社会科学、自然科学三个领域中各选修一门全年课程。1979年后,哈佛大学开始正式推行核心通识课程,通识课程又迈上了一个新的阶段。以哈佛大学为典型的选修制度的沧桑变迁表明,20世纪以来,美国许多大学不再实行完全自由的选课制,而是规定学生必须在主修领域学习一定数量的课程,同时必须在人文科学、社会科学和自然科学等领域选修一定量的基础性课程,即普通教育课程,此外,还允许学生选修一定量的任意选修课,让学生或者向专业深度发展,或者去开拓新的领域,让学生广泛涉猎知识的海洋,逐步形成由通识教育课和专业课、选修课组成的大学本科教育的课程结构。不过,在美国大学中,对必修课与选修课之间关系的研讨和调整一直没有停止过。

哈佛大学把学生分成六种:数理分析型、人际关系型、兼有数理分析与人际关系型特点的混合型、老谋深算型、政治动物型和怪杰型,这六类学生特点各异,有着各自不同的优势和弱点,但哈佛根据他们的特点进行培养,让每个人都获得发展。①从世界范围来看,大量增设选修课,实行灵活的课程设置是大学课程体系的一大趋势。美国大学课程中自由选修课约占三分之一,被誉为“总经理的摇篮”的哈佛商学院,要求学生必修的课程只有12门,可供学生自由选修的课程有几十门;以“MIT课程模式”著称的麻省理工学院为本科生开设了600余门人文社

科课程供学生选修。以日本名古屋大学为例,数学专业设5门必修课,而选修课则有101门;物理学专业必修课为9门,选修课是72门;化学专业必修课15门,选修课34门。

但选修课是否设置得越多越好呢?特别是在我国目前教师、课程资源不很充裕,学术水平、课程管理不容乐观的教学型大学、职业技术学院中,选修课的比例不宜过大。大学选修课的设置必须要掌握好以下原则:广博性,加强文理学科的相互渗透和融合;平衡性,实现公共课、基础课、专业基础课、专业课之间,必修课、限定性选修课、任意性选修课之间的相互平衡;相关性,构建各种知识与课程之间有机互补,避免学生学到片断的、零散的知识;适应性,满足社会、经济发展及学生个人的需求。

3. 理论与实践的关系——回答理论教学与实践教学的比例问题

高等教育在加强学生专业基础理论课程教学的同时,还必须结合社会发展、科技进步、生产方式的动向,或让学生深入到社会、相应的生产部门以丰富社会经验、学习并应用实际知识,或让学生通过自主的科研活动加深与实践的结合,这一方面是社会、科学技术发展对人才培养素质的要求,另一方面也是当今世界高等教育课程改革与发展的共同趋势。

首先需要在概念上做出澄清。高等教育中的理论教学与实践教学有其自身的指向与含义。这里的理论教学就是指课堂教学,实践教学就是指与课堂教学相对应的实验、实习、劳动、毕业论文、社会实践等环节,两者是从教学组织形式这一维度加以区分的。从理论上说,理论是相对于实际的,实践是相对于认识的,理论与实践并非在所有的层面上都是对立的,理论教学中渗透着实践的因素,实践教学蕴含着理论的成分,因而,理论教学与实践教学只是从教学的外在活动形态上加以区分。目前,对实践教学有“实践教学环节”、“实践性教学环节”、“实践教学体系”等不同的称谓,其特征是一致的。

理论与实践的关系在不同的专业会有不同的要求。理、工、农、医的各专业要搞好实验、实习、计算机应用、绘图和某些必要的工艺及有关现代技术的训练;一些文科类专业要搞好阅读、写作、资料积累、文献检索、调查研究、使用工具书等方面的训练;艺体类专业、师范性专业要加强专业技能的实践训练。比较而言,应用性专业显然比理论性专业要更多地安排实践课时。但总体上看,在我国,实践教学长期受到一定程度的忽视。在课程设计上忽视实践教学,理论性课程比较有系

统,实践性课程处于从属地位,可有可无。

对实践的重视源于实践的巨大功效。“实践出真知”,讲的是实践与认识的关系;“从做中学”,讲的是实践与教学的关系;现在提倡培养学生的实践能力,讲的是实践与成才的关系。著名教育家怀特海说:“在某种意义上说,学习过程中应该存在一种从属的应用性活动。事实上应用是知识的组成部分。因为所知事物的意义在于超出它们自身的各种关系中。因此,未被应用的知识是没有意义的知识。小心翼翼地保护一种大学,使其独立于周围世界各种活动之外,是扼杀兴趣,阻碍进步的最有效途径。独身不适于大学,它必须与行动结为伴侣。”^①怀特海的论述当然已经超出了实践与理论关系这一范畴,但对正确理解理论教学与实践教学还是有相当的意义。

从课程体系来看,国外把实验教学、课堂教学、毕业论文或设计视为大学教学的“三鼎足”,其实践教学课时一般占总课时数的35%左右。而我国实践教学普遍不足,我国大学的实践课时数一般只占总课时的10%—20%。究其原因,可能是多方面的:重理论轻动手的传统教育思想的影响;课程体系主要以学科体系为依据,片面强调课程体系的全面、严谨、系统,挤占教学实践的课时;实践教学需要建设实验室、实践基地,需要大量的资金、场地作后盾;实践教学需要有实践工作经验的、动手能力强的教师进行指导,而具有相关资历的教师在大学不多;没有把实践教学环节当作一门课程进行管理、实施效果不尽如人意;没有与企业建立密切的伙伴关系,人才市场发育不够成熟等等。

4. 课内与课外的关系——回答教学总课时的问题

高等学校在制订课程体系时,必须考虑学生修读的课程总量与教学总时数的问题。在我国,一般要求学生修读160学分左右,总学时数约在2600—3000之间,这一学分与学时总量均要高于国外同等高等院校。但这是否意味着我国大学生要比国外大学生的课业负担重、学习要求高呢?其实未必。事实上,在我国的学分计算中规定,某一课程,若课内讲授1学时,学生在课外还需2学时左右,则每周讲授1学时,满1学期(18课时)为1学分;若基本上不需要课外自学的课程,则每周授课3学时,满1学期(18课时)为1学分。但在实际的操作中,课外2学时的自学时间往往流于形式,几乎所有的课程都按课堂教学时数计算学分。而且,教师平时也不布置太多的作业,导致学生日常学习太过轻松。

长期以来,我国大学往往重课内、轻课外,导致课内时数偏高,剥夺了学生课

外的自学、预习、查阅资料、撰写文章的时间,造成学生被动学习的局面。因而,减少课内学时,加强课外指导,给学生自主学习与独立思考留出足够的时间与空间,成了每次教学计划修订的重点内容之一。从理论上讲,缩减课内教学时数是与大学教学过程、大学生学习特点相吻合的。由于大学生在生理和心理上远比中学生成熟,再加上大学的培养目标、大学的教学条件、大学教师的教学方法、大学的教学管理制度等等均与中学有着较大的差异,因此,大学生的学习与中小学生的学习有较大差异。大学生具备了承担自主学习、探索性学习的基本素质和条件。大学教育作为学习与研究相结合的专业教育,大学生除了要学习基础知识、基本理论外,还要了解反映现代科学发展的最新成果,发展独立探求知识和独立分析问题的能力。

缩减课内教学时数,在当前也是需要冒一定风险的。自主学习虽是大学学习应有的重要特征,但并非每位大学生都能合理利用课外时间进行自主学习,这既有主观原因,又有客观原因。大学要缩减课时,除了要培养学生自主学习的意识、能力及习惯外,必须要加强客观条件的创造:一是要加强图书馆、实验室建设及开放时间,举办各种学术活动,让学生有地方去学习;二是教师必须改变教学方法,实现从讲授为主到指导自学为主的转变,课堂讲授体现“少而精”原则,采用多样化的教学方法;三是要改变考试及成绩评定方法,把平时的作业、课堂发言作为考试与评定成绩的重要组成部分。而要做到这些,并非一日之功。

总之,高等学校课程体系应正确处理专业与通识、共性与个性、实践与理论、课内与课外的关系,在学生、学科、社会三者之间追求最大限度的统一,寻求整体价值的融合,努力把个人的发展、社会的要求、学科的进步贯穿于课程体系的设置之中,让学生在“宽专业、厚基础、重实践、强个性”的课程体系中受益。

第二节 大学课程设置的趋势

大学课程设置受到社会、科学技术、学生需求、高等教育理念等的影响,因而,总是随着时代的变化而不断修正。在分析大学课程设置发展的趋势之前,先对我国大学课程设置中存在的问题做一番剖析。

一、我国目前大学课程设置中存在的问题

对于我国目前大学课程设置的问题,有许多文章加以探讨,所列的问题及开出的药方也大同小异。问题是明确的,但改革并非易事,这也从一个侧面表明课程改革是一件复杂的系统工程。把中国大学课程设置在世界大学课程设置的来看,我国大学课程设置存在的问题可归纳如下:

1. 课程体系刚性有余,弹性不足

我国大学课程体系受教育行政部门的限制较多,并不是完全由大学自主决定的。一经编制,往往把它看做法规一样的文件,轻易不能变动,并要经过若干年的实践才会进行重新修订。中国的课程体系有目的性、方向性,具有对学生普遍的适应性,但缺少灵活性和对个体的适应性。美国大学没有一个适用于全校学生的统一的教学计划,也没有一个适用于各院学生的教学计划,甚至没有一个适用于各专业学生的教学计划,他们所称的教学计划是一个由各类必修课、限选课和任选课所组成的、具有很大弹性的、适应本科生各种学习需要的庞大的课程体系。主要包括低年级本科生所必修的核心课程计划、高年级学生应当主修的专业课程计划以及其他供学生任意选修的课程计划,有的大学还有不占学分的课程计划、培训课程或活动计划,由学生自愿选择与参加,学生把选课形象地称之为到超市购物。学生根据对不同学科领域课程选修的规定,在有关教师的指导下,根据自己的学习基础和兴趣爱好,选择规定学分或门数的课程,作为自己的课程计划。

2. 课程体系单薄,结构失衡

过去的教育体制习惯于按职业和岗位设专业,按二级或三级学科制定教学计划,由此产生的课程体系专业壁垒森严,专业色彩浓厚。除公共课程外,其余课程都是围绕一个狭窄的专业培养目标进行设置。这样的课程体系不仅表现为文科与理工科的疏离,即便是文科,此专业与彼专业之间也存在着隔阂。在专业对口教育指导思想的影响下,由于不重视学生综合素质的培养,各专业的课程结构大体是突出专业课程的比重,在通识课与专业课比重之间,专业基础理论、基础知识、基础技能内容比重之间,综合知识课与单门知识课比重之间,存在明显的失衡,重专业轻素质,重理论轻应用,重单门轻综合的现象普遍存在。

3. 重学科课程,轻其他课程类型

我国大学课程设置,基本上是按知识体系加以考虑的,这是我国大学课程设

置的明显特征。为此,带来了单纯的学科课程一统天下的局面,综合课程、活动课程、隐性课程只作为课程的点缀,成为可有可无的装饰品,阻碍了大学课程功能的释放,不能充分发挥各类课程的作用。

4. 课程内容陈旧、重复现象严重

课程内容的推陈出新、课程的不断更替是人才培养的不变法则,任何课程内容都要根据形势和情况的变化而有所变化。但是,由于知识序列单一,知识口径偏窄,理论脱离实际,造成课程内容滞后于形势的发展,形成过时和陈旧的严重现象。在教学中,对许多反映现实变化和面貌的新理论、新观点,没有及时普遍地采纳;对新兴、交叉、边缘、横断等学科的知识,没有合理与充分地运用。由于课程体系与结构是根据职业和岗位的要求来设置的,每门课程的内容体现某一方面要求的系统性,使其相关课程内容缺乏纵横协调联系,导致课程内容重复的现象十分严重。

5. 偏重理论性课程,忽视实践性课程

由于实践性课程涉及经费、场地、指导教师等系列问题,所以在大学课程体系中,往往偏重理论课程的设置,而对实践课程则较为忽视。很多大学生毕业之后有这样的疑惑:能做什么?会做什么?许多大学生毕业后找不到工作,不是没有岗位,而是缺乏“一技之长”。这一现象的存在就是因为大学课程过于注重理论而忽视实践所造成的。

6. 必修课程多,选修课程少

我国大学课程设置一般由公共课、专业基础课、专业课及实践教学环节构成。低年级阶段主要开设公共课和专业基础课,高年级阶段开设专业课,是一种分段制的模式。在这些课程中包括必修课和选修课两大类,但必修课的数量居多,选修课所占的学分相对较少。

二、大学课程设置的新特征

大学课程的发展受社会制度、经济发展水平、科学技术、文化传统及课程理论流派等因素的制约。在今天,科学技术高度发展、高等教育发展迅猛、课程理论也呈现多元化趋势,大学课程的发展也表现出一些新的特点。

1. 课程的综合化

当代科学技术的突飞猛进使学科呈现高度综合化的态势,狭窄的专业划分已

不适应信息时代大规模横断科学发展的需要,不利于解决需要各门学科协同合作才能解决的某些实际问题。因此,加强文理学科的相互渗透与融合成为各国高等教育教学内容和课程体系改革的一个主要趋势。其渗透与融合的形式归纳起来大致可分为两种模式:以学群、学类为组织进行综合知识教学的“筑波模式”和通过复合将文、理学科融为一体的“牛津模式”。筑波大学没有学部、学科,而以学群、学类代替,以学科综合化为原则进行教学,以突破传统专业的狭窄领域,以广阔的学术视野适应社会多样化、复杂化的发展趋势。牛津大学为适应学科综合化的要求,尝试将两种以上科目结合在一个课程中形成复合课程,这种复合课程占目前所设课程的三分之一以上。

2. 课程的多样化

随着社会政治、经济、科学的发展和进步,社会对人才的需求也呈现出多样化的趋势,再加上学生自身需要的多样性,因而,课程的多样化也成为必然的趋势。各国纷纷开设选修课或加大选修课程的比例,实行灵活的课程设置。随着教学、科研、生产的相互融合,各国也开设了带科学研究性质的研究性课程,使课程的形式突破了仅仅是为了传授知识这一传统。

3. 课程的职业化

为了使学生毕业后尽快适应就业的需要,也为了适应终身教育、继续教育等要求,高等教育过程与职业生活的联系越来越紧密,职业化正成为当代各国高等学校课程改革的一种趋势。美国课程专家曾对 100 多所四年制大学和学院的课程做过统计,发现这些学校每年要淘汰 5% 的课程,增加 9% 的新课程,而新增课程中应用类课程占很大比例。

4. 课程的国际化

发达国家为了在国际政治经济竞争中占据优势,不约而同地提出高等教育国际化的口号。具体表现为:从教学管理制度上确定了国际课程的地位,加强有关国际研究方面的课程建设,以国际问题为主题组织教学内容,增强学生的国际意识,积极开展国际交流。

5. 课程的信息化

在这信息社会,信息技术扮演着重要角色。电脑成为许多人日常生活与工作的必需品,网络成为获取信息的重要渠道。正因为如此,发达国家非常重视培养学生信息处理能力,把信息视为国家的重要资源,高校非常重视信息类课程的开

设,加强计算机教育。

6. 课程的人文化

过分追求经济与物质的丰富性,在近些年导致了人文精神的匮乏,于是在大学课程中出现了人文化趋向,主张实现更好的人格教育,以求得人的自由、和谐发展,反对过早的专业化与过分的职业化。

三、发达国家大学课程设置改革的趋势

当前,许多发达国家为了培养出能适应并引导世界潮流的新型人才,十分重视高等教育的改革与发展。在大学课程设置方面,其改革主要有:

1. 拓宽基础,加强普通教育

美、英、法等发达国家在大学课程设置改革方面,为拓宽基础、加强通识教育做出了许多卓有成效的尝试。美国哈佛大学基于学生“对每一件事物都应当懂得一些,而对有些事物则应当懂得好些”的教育理念,建立了一种独具特色的课型——核心课程(core course),其设置目的是引导大学生去“趋近于知识”。哈佛大学核心课程包括6个学科领域:外国文化、历史研究、文学艺术、伦理思辨、科学、社会分析,这6个领域又细分为10大类。本科4年中,每一位学生必须在这10大类的8类中,每类选学。一门共8门课程,而免修的两类必须和学生所学专业有关。通过核心课程这一形式,学校希望将学生培养成为通才型的全面发展的人。英国基尔大学规定其第一年是以一般教育为中心的“基础学年”。在这一学年里,开设全校各系共同必修的综合性课程——“西洋文明的发展”,由79位教授讲授230多个专题。每个专题讲完之后,由学生9人、教师3人(人文、社会、自然3个系各1人)组成讨论组进行讨论。考核则需每个学生在所学过的人文、社会、自然科学3个领域中选题,各写出3篇小论文。通过基础学年的学习,学生加强了自身的普通知识,为后来“主修学年”的专业学习打下了宽广的基础。法国综合性大学第一阶段的课程基础化非常明显,以至于有法国人认为他们国家实施的是“衣架式教育”,要求学生首先具有像衣架那样宽厚的知识基础,然后才让他们选修一个专业方向,这一专业方向就可谓衣架的顶端了。现在,越来越多的教育家主张普通教育和职业教育携手并进,普通教育课程的价值已得到更多人的认识。专家指出:“大学的研究固然应该为经济发展做出重要贡献,大学教育也应当帮助学生从事有益并令人满意的工作。然而……最佳教育不仅应有助于我们在专业领域内更具创造性,它还应该使我们变得更善于深思熟虑,更有追求的理想