



知识 · 学科 · 课程

大学教学的组织与管理

荀渊 著



华东师范大学出版社
全国百佳图书出版单位



知识 · 学科 · 课程

大学教学的组织与管理

荀渊 著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

知识·学科·课程:大学教学的组织与管理/荀渊
著. —上海:华东师范大学出版社, 2013. 8
ISBN 978-7-5675-1195-8

I. ①知… II. ①荀… III. ①高等学校—教学管理
IV. ①G647.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 211852 号

知识·学科·课程

——大学教学的组织与管理

著 者 荀 渊
策划编辑 彭呈军
项目编辑 孙 娟
责任校对 胡 静
装帧设计 崔 楚

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.5
字 数 206 千字
版 次 2013 年 9 月第 1 版
印 次 2013 年 9 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-1195-8/G·6826
定 价 25.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

2012 年度教育部人文社会科学规划基金项目“共同治理视角下高校学术管理制度与决策机制改革研究”(项目编号:12YJA880142)成果之一

前 言

近年来,从知识变迁的角度来分析大学的组织变革成为高等教育领域研究的一个重要课题。应该说,梳理知识与大学之间的关系以及这种关系的变革历程,是高等教育研究一个重要的起点。毕竟,正是社会分工与人类知识累积到一定程度,才出现了专门从事知识研究与教学的教师,大学也才得以在中世纪以著名教师讲学为起点,以教师法团的组织形式出现。此后,知识的变迁不仅反映在大学的教学、研究活动之中,而且成为构筑大学组织与制度的基础,而现代大学的学院、学系、课程乃至与学位制度联系在一起的学分制等,则都是在大学开展以知识为对象的教学、研究活动的历程中逐步建立和完善的。

也许是曾在学校教学管理部门任职近五年又转岗至学科建设管理部门的缘故,近年来我一直在思考一个问题:今天我们所熟悉的构筑现代大学的一些概念以及与之对应的一些制度,如学科、专业、课程、知识和学科制度、选修制、学分制等,究竟是如何逐步在大学形成并确立其地位的?这些概念与制度又究竟如何塑造了今天我们所见所知的大学的形象?对这一问题的思考,促使我完成了这本《知识·学科·课程——大学教学的组织与管理》,应该说也算是对知识与大学之间那剪不断理还乱的关系从历史和现实两个层面的一个梳理。总体而言,本书沿着“知识—学科—课程”这一路径,将知识、学科、课程以及作为大学教学管理制度的学分制的变革视为一个相互关联与相互作用的“联接”,不仅呈现了知识的累积如何促成了大学的产生,也分析了知识在

中世纪大学、现代大学的呈现状态,尤其是科学知识如何逐步进入大学成为教学的内容,而且通过对学科与课程这两个知识载体的分析,梳理出了现代大学在组织结构、制度等方面所作的适应性变革的路径与方式。如果说是知识的变迁带来了以科目、课程为载体的大学知识的变革,那么大学由此建立的组织形态,包括学院、学系、研究所以及选修制、学分制等为培养学生采取的知识分配的方式,则是使得以知识为对象的大学生教学、研究活动得以延续至今的制度结构。

进入 21 世纪以来,中国大学改革面临的诸多问题,实际上可以归结到一点,就是大学内部在学院或学系之间、学科之间、教学与科研之间以及各个部门之间日渐森严的壁垒,已经严重地损害了大学自身的活力与创造力。为改变这一局面,从学科入手去统整地考虑大学的人才培养、科学研究在很多高水平大学内部已经成为一种共识。不过,鉴于目前大学事务管理的部门化、教学与科研工作也更多归属于某一个特定的学院或学系等现状难以在短期内改变,因此将学科、知识、课程以及教学、科研活动的组织与管理纳入一个一体化的实践系统之中,显然任重道远,而且还有更多的具体工作需要去做。

不过,无论如何,知识与教育、知识与大学的话题会一直延续下去,对大学进行反思与制度重构的努力也会一直延续下去。希望本书能够为知识与大学的话题增添新的内容,也希望促使更多的学者与大学管理者能够基于知识变迁的视角,从大学自身的内部建构而不仅仅是外部需求来思考大学改革与发展的路径。

由于时间与精力有限,当然也因能力有限,在本书撰写、修改与完善的过程中,难免仍有错讹疏漏之处。在此,恳请读者能够谅解。

本书能够出版,首先要感谢华东师范大学出版社教育与心理分社社长彭呈军先生。正是在处理一件棘手事件的过程中,得到彭呈军先生的鼓励,我才下定决心将沉睡了几年、修改过若干次的书稿拿出来,认认真真地把它完成和完善。当然,也要感谢孙娟在本书编辑过程所付出的辛劳。最后,感谢已经毕业多年的两位研究生龙艳和黄珊。在读期间,她们为本书初稿的资料收集与整理做了大量工作。

目 录

第一章 大学的古典精神与现代走向

- 一、“知识—学科—课程”的逻辑结构 / 003
- 二、普遍知识的理想与专业主义的胜利 / 008
- 三、大学的课程与教学：通识与专业之争 / 013
- 四、作为大学职能的教学及其变革 / 018

第二章 知识与学科知识的演进

- 一、知识与知识分类 / 023
 - (一) 作为研究对象的知识及其内涵的变革 / 024
 - (二) 关于知识的分类 / 034
- 二、学科与大学知识系统的变革 / 041
 - (一) 学科与学科知识 / 041
 - (二) 作为大学教学内容的知识及其变革 / 045

第三章 知识的大学组织:学院与学系及其课程

一、中世纪大学的学院及其课程 / 064

二、科学知识的进入与大学组织结构的变革 / 066

(一) 欧洲大学的组织变革 / 067

(二) 美国大学院系结构的形成 / 070

(三) 美国大学通识教育改革:回归自由教育传统的尝试 / 079

第四章 教学组织制度:从选修制到学分制

一、自由选修制的产生 / 090

(一) 学术自由理念的形成与柏林大学的自由选修制 / 090

(二) 选修制在美国的引进与发展 / 094

二、学分制:诞生及其发展历程 / 101

(一) 学分制的产生 / 101

(二) 学分制的推行与完善 / 103

(三) 学分制的改革取向 / 105

三、学分制的国际推广 / 108

(一) 国外主要学分制模式 / 109

(二) 学分制实践的基本架构 / 113

第五章 中国大学的知识变革与教学

一、近代中国知识与教育系统的变革 / 128

(一) 近代中国的西学东渐 / 130

(二) 西方学科制度的引进 / 134

(三) 大学课程的西化进程 / 138

二、选修制与学分制的引进与中国大学的教学管理 / 142

(一) “五四”时期的引进和应用 / 142

(二) 国民政府初期的推广和发展 / 145

(三) 新中国的大学学分制改革与实践 / 149

第六章 大学知识与教学变革的趋势

一、大学组织结构与课程的变革 / 160

(一) 现代大学的组织变革 / 161

(二) 现代大学的课程变革 / 166

二、中国大学的改革取向 / 172

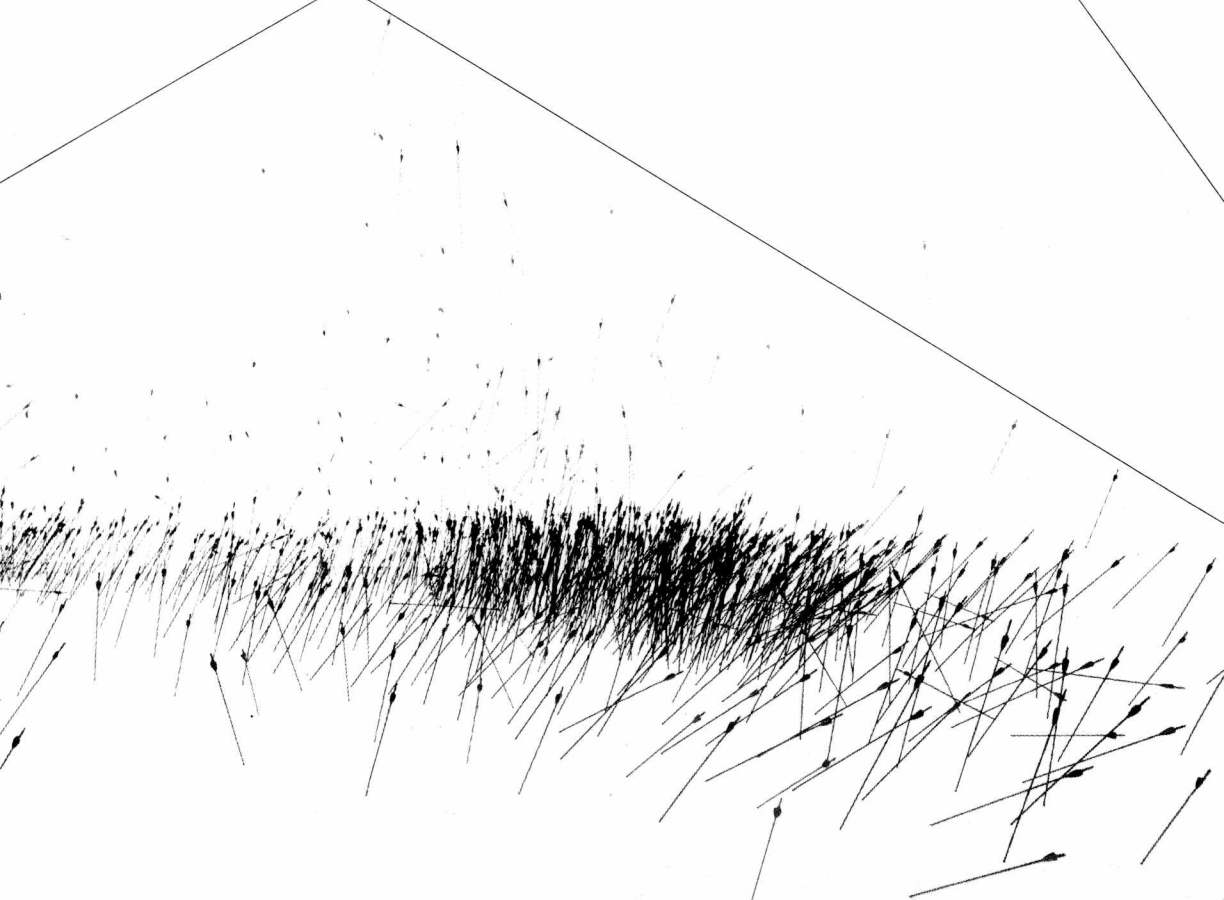
(一) 大学的知识实践应面向社会与民众的需要 / 173

(二) 大学应构建本土化的通识教育 / 174

(三) 大学应确立人才培养在办学中的核心地位 / 177

参考文献

第一章 大学的古典精神与现代 走向



迄今为止,人类最为普遍的以知识为对象的活动,就是教师与学生共同开展的教学活动。可以说,知识与教育之间的联系是天然的,而正是这种天然的联系才使人类的文明、文化得以不断发展,并在整体上呈现出一种多样性。从中国上古时期的成均、庠、序和古希腊毕达哥拉斯的博物馆开始,教师和学生就在口耳相授中习得知识、延承传统和创造思想。作为现代大学的源头,中世纪大学不但继承了古代雅典大学的传统,强调知识的普遍性和人的理性,而且把以基督教教义学习为核心的教学确定为唯一的职责。尽管此后以柏林大学为代表的现代大学,致力于将科学研究视为大学的首要使命,但仍然不得不重视教学,并提出与实践了科研与教学相统一的原则,此后科研与教学相结合也就成为现代大学的一个重要特征。当然,大学以及以知识为对象的教学、研究活动都是具有历史性的概念,作为大学教育制度的一个最基本的组成部分,围绕着知识的教学产生的组织、制度及其实践活动的变迁,如同大学自身的发展变革一样,总是会受到社会政治、经济、生产力和科技发展水平的影响。各个时期大学知识系统的变革、发展及其实践,也影响着人类对大学及其教学、研究活动的理解与实践。

一、“知识—学科—课程”的逻辑结构

人类在改造自身生存的物理空间的同时,也在创造着一个思维的空间。在人类的思维世界,各种观念、理论和智慧共同构筑着人类对自身的理解,与对外在于人类的客观世界和人类无法超越的神秘力量的理解一起,总体上构成了人类的知识。而这些知识在不同的时代,又呈现出不同的形态,既有连续性,又有断裂性,甚至由于掌握这些知识的群体不同,渗透在这些知识之中的阶层、等级、权力结构等观念与事实,都会潜移默化地影响人类社会的变革进程,以及具体的经济、政治、文化与教育实践活动。因此,在某种程度上,知识本身也可以说是一种实践过程,是构建一个思维世界的实践活

动,是人类将自身的命运投射在外部世界和自身世界包括身体与思维的实践之上又相互影响、相互作用,共同构筑的一系列重复、循环、维持或反动的过程与活动的总和。

当然,也必须承认,人类也一直在探索这样一个问题:作为人类历史和现实的一个组成部分,知识究竟来自于对我们所处的世界、社会乃至个人经验的反映、总结、提炼,还是在我们的已知基础上的概念、观念的抽象,并由此构筑一个不同于现实世界的思维与精神世界,从而获得思想领域的解放与自由乃至由此来追问人类存在的终极价值?或者二者兼而有之?显然,我们在对人、社会与自然的认识过程中,往往采取一种非常有趣的冲突的态度,即在将人类社会及其所遇到的诸般问题作为研究对象时,普遍的做法是将其视为一种自在的、整体性的存在,同时,借助生物学、基因技术等附有权力话语的解构性的知识,在将人类看作是具有普遍同质性与显著差异性的群体的同时,又强调个体在参与社会活动、人类进化进程中的动态性。有一点尚需指出,知识总是由一些卓越的个体通过探究解答混沌世界中的一些问题而形成的思想法则、概念与言说方式组成,从而为普通民众认识各种现象、事实、行为、活动、观念确立必要的基础,由此成为发展系统的认识论、方法论的参照与借鉴,并带来了知识领域自身的发展壮大以及知识分子合法性的确立。显然,当某一个知识的领域被越来越多的人所阐释,其所依据的知识基础在一定程度上就成为这些知识分子安身立命的根本。不管其是否继续发展了这一知识分支,毫无疑问,只要阅读、熟稔并传播这一知识分支内的概念、原理、规则,就可以在大学或者类似的知识研究与传授的机构中获得一席之地,成为普通民众所景仰的社会群体的成员,甚至成为受到某种保护的特权阶层的成员。

实际上,这主要是由于一直存在着这样一个隐含的假定,即人类文明被标识为具有同质性的普遍存在,所有人类创造的知识、文明也都应该是互通的、共享的,这就使得关于人类自身的认识,对我们所处的世界的认识以及对构成人类生活空间的社会、城市、乡村的认识,在很大程度上都可以在知识领域中作为共同的知识基础,从而使知识分子与普通民众可以借助这些知识在不同的国度、文化中讨论相同或不同的问题。当然,最主要的还是在知识阶层构筑观念、发展知识的过程中发挥其价值。对这一论调的认同,固然使得当前的知识分子所使用的知识资源越来越多地依赖于西方,也造就了越来越多不用思考中国自身实际情形就能够完成自己学术创作的知识分子。应该说,我们所认可的关于学术问题的普遍性意义的假设,潜藏的实际上是由西方学术

赋予的所谓的普遍价值与意义,掩盖的是对文化的差异和对非西方文化之本体存在的忽视。我们可以设想的结果是,世界终于大同,基于不同国家、民族、语言、文化形式的关于人、人类社会和被人类所认知、改造的外部世界,终将成为一个同一的知识、话语系统的组成部分,西方文化的普世价值与普遍理论将统治这个星球。可是,毫无疑问,这既是欧洲中心主义的所谓愿景,实际上也是殖民主义在思想、知识领域的遗毒。不过,我们还是不得不承认,自近代以来,在翻译西方学术的基础上,中国按照西方学术的分野构筑起来的中国古典知识的近代化形态,本身也是一个将中国古典知识置于所谓人类文明的整体性的前提下,逐步完成的过程。

当然,不管怎样,人类创造出以语言、文字、符号、艺术等为载体的知识,从而进一步创造出以知识为对象的教育实践活动,围绕知识进行的教师的教和学生的学则一直被视为教育活动最为核心的部分。与之相应,在相当长的一段时期内,由于被选择为可以在教学活动中被传授的知识相对比较稳定,因此,传播知识而不是创造知识被视为教育教学活动的主旨。在学校教育固定化为一种普遍的教育形态后,由于教师的教与学生的学总是以知识为中介已经成为不言自明的常识,因此很少有人会关注,知识究竟以什么样的方式或者形态进入到学校这一教育的制度与环境空间之中。尤其是在制度化的学校教育系统之中,伴随着知识领域与边界的不断扩张,实现代际传递的知识往往是经过严格选择的,但这种选择导致进入学校教育空间的知识在形态上呈现出什么样的特征,以及在教育机构内部以什么样的制度、结构被建立起来以保证这些知识能够有效地被组织,同样少人问津。由此,在我们所熟知的大学、知识、学科、课程等概念以及由此构筑的观念与行动的框架,在成为大学研究的不同领域或主题的同时,彼此之间却并未被研究者建立历史和现实的联系。

正如索尔蒂斯(J. F. Soltis)所言:“我们如何思考知识,确实在相当程度上影响着如何思考教育。”^①在很大程度上,我们思考知识的方式也影响着我们的教育教学实践活动的方式。应该说,任何使用其他概念来解读、界定知识或赋予其意义、价值的尝试,以及关于什么样的知识是有价值的或什么样的知识是有用的之类的追问,反映的

^① 索尔蒂斯. 教育与知识的概念[C]. 唐晓杰,译//瞿葆奎. 教育学文集(智育). 北京:人民教育出版社. 1993:62.

就是不同时代的人类对自身命运以及人类所创造出来的知识与人类命运之间关系的一种关注,即当运用知识去理解这个世界、理解自身以及开展改造世界与自身的实践活动时,或者说在人类的知与行、思与行之间进行有效整合时,人类现有的知识究竟能否引导人类超越于纷繁复杂的现象或纷争,创造出更美好的生活,乃至达到理想世界的彼岸。当我们借此思考人类的教育实践时就会发现,这种对知识与人类命运的关注交织在一起的传统一直贯穿在人类的教育活动之中,并且延续至今:将知识的学习视为智慧、美德之根源和超越现实世界的当然路径,毫无疑问始终是人类各类教育实践活动的内在之意。作为人类最古老的围绕知识而形成的社会机构——大学的起源与产生无疑和中世纪欧洲与知识相关的活动或者直接说与对知识的需求息息相关,在其近千年的发展历程中,也一直承担着保存、传播与促进人类知识增长的使命,延续着人类探求的生存世界与精神世界的真谛及作为其反映物的知识的整体性传统。正是基于希腊人文主义与基督教对普遍的、整体的知识的追求,大学最初被塑造成普遍知识学习与传承的场所。由此,以人文知识为基石的自由教育传统以及旨在回归自由教育传统的现代大学通识教育,在很大程度上就是对普遍知识塑造人的道德与精神世界这一核心价值的坚守与践行。

同时,人类关于知识以及以知识为对象的教育实践活动同样深受另一传统的影响。尽管以整全地理解人类的生存世界与精神世界为最终的旨归,但人类知识系统的形成,就其实际的运作过程而言,实际上是以因对象不同而进行分门别类的认识进而形成各不相同的知识领域的方式实现的。不管是柏拉图、亚里士多德对知识的分类,还是中世纪人文七艺与神学、医学、法律学的大致分野,知识作为一个整体的观念也是以分类原则为前提进行统和而实现的。中世纪大学在确立其以学院为主要形态的教育教学结构时,已经尝试将高深知识分化为与某种高尚职业相关的领域:以人文七艺为核心的艺学是大学知识与学习活动的首要阶梯,法律、医学为律师、医生这些高尚职业提供教育,神学则是最高的知识殿堂,学习与研究神学则意味着有志于并有可能承担人类救赎者的角色。进入近代以来,当科学这一独特的知识系统进入大学这一制度性场所之中,很快就以一种得到普遍认同的形态占据大学,知识分化或分类的特征被持续地加强。结果是,由萨莱诺、博洛尼亚大学肇始并由欧洲大学确立为一种传统的专业主义,在被现代大学继承并发扬光大后,成为19世纪以来大学应对知识变革与飞速发展的不二法宝。尽管就其德语Wissenschaft一词的本意而言,科学包括所有的学

术分科而不仅仅是自然科学,但是实验自然科学在 20 世纪显然已经成为科学的典范,从而成为对其他学术性学科以及社会实践进行评价的参照。^①显然,今天我们所熟知的状况是,知识总是按照一种分门别类的形式呈现在大学之中,或者说大致是按照学科、专业、课程这样的形态或序列被固定在大学的内部结构之中。至于院、系、所等由相关学科、专业的专业人士构成的机构,以及在这些机构中按照学科、专业或知识领域开展的研究活动和以科目或课程为载体实施的教学活动,既是知识领域分化的一种具体反映,也是大学制度化进程中确立的保存、传播与发展知识这一核心目标的实现路径。其结果是,即便许多现代大学同样充分肯定知识对完善人及人类自身的价值,肯定人类与人类所创造的知识之间的共生关系,但日益鲜明的学科主义、专业主义取向,使得处于大学之中尤其是处于大学教学之中的知识,往往是经过高度选择并序列化、结构化的知识,大学也因此日益成为一个由多个相互并列的学科、专业领域及其教学、研究等活动构成的复杂的知识共同体。当然,由于通识教育正日益受到重视,在现代大学的教学与研究活动之中,被确定为课程内容的知识总体上还是大致呈现出普遍性知识和学科性知识并存的形态。

正如伯顿·克拉克所说,知识材料是大学工作的基础,大学的工作任务与大学工作者是围绕着知识群而组合的。由于在高等教育层面知识总是以学科即分类知识的形态存在,因此就其最基本的组织结构而言,“高等教育的工作都按学科和院校组成的两个基本的纵横交叉的模式”呈现出来:各学科跨越院校之间的界限,各院校则将各学科从事教学科研的亚群体集合起来。由此,学科及相应的专业研究领域以及由此形成院校机构“是高等教育系统特性的一个显著的和有特色的部分”。^②当然,学科和院校的功能发挥必须依靠学术的基本单位或者群体——学系、讲座或研究所。它们既是学科的一部分,也是院校的一部分,二者之间的结合构筑了连接学科与院校的基石。^③此外,如果

① 史蒂夫·富勒.科学的统治:开放社会的意识形态与未来[M].刘纯,译.上海:上海科技教育出版社,2004:9—10.

② 伯顿·克拉克.高等教育系统:学术组织的跨国研究[M].王承绪,等,译.杭州:杭州大学出版社,1994:6.

③ 伯顿·克拉克.高等教育系统:学术组织的跨国研究[M].王承绪,等,译.杭州:杭州大学出版社,1994:37.

说无论是哪一层次的教育都离不开知识这一核心概念的话,“课程则是对值得传授的知识形态的界定”。^① 课程不仅通过知识的选择过程与方法进一步促进了学科知识的系统化、结构化,而且也为学院、学系乃至整个大学层面教学活动的组织提供了可能。由此,尝试以“知识—学科—课程”的逻辑来梳理大学这一古老的知识共同体如何运用知识开展教学活动的变革历程,首先要解决的是知识最初以什么样的形态进入大学,并将大学逐渐发展成为一个以知识的教学与研究为主要活动的社会机构;其次要分析学科、专业、课程等概念及其实践框架如何逐步成为现代大学应对知识变革的制度性选择,大学又是以什么样的组织形态、方式来将这种制度性选择嵌入既有的系统之中的。

二、普遍知识的理想与专业主义的胜利^②

作为传承普遍知识的场所,“大学”(University,拉丁文为 universitas)一词源于法律用语中对“法团”或“行业公会”即“任何拥有一定程度一致性和道德一体性的集合”^③的指称。可以说,以知识的教与学为主要实践活动的人即教师和学生的聚合构成了大学最初的形态。不过,在少数情况下,“大学”一词也“可以指知识的整全,指人类学问的总体”。^④ 无论是现代大学还是古代大学,其真正的价值在于将“人的学问的所有方面尽可能多地集中到一起”,将“学问的各个分支领域集中在一起”。^⑤ 如果将大学的历史追溯到雅典大学时期,以古希腊人文与科学知识为教学与研究对象的学者共同体,与智者学派简单传授雄辩技巧构成了鲜明的对照。古希腊人文知识在西方历史中的意义是不言而喻的,其价值在于为人类提供了一种基于对人与自然、社会之间关系的整体性认知而发展出的以理性、和谐、完整为理念的知识体系。在经过了动荡与充满文化冲突、融合的希腊化时期(前 338—476)后,欧洲开始进入由日耳曼族主导

① 伯顿·克拉克. 高等教育系统:学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,等,译. 杭州:杭州大学出版社, 1994:12.

② 本节部分内容见:荀渊. 普通教育:古典大学理念的回归与重建[J]. 中国教育:研究与评论, 2006(10):107—119.

③ 爱弥尔·涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社, 2003:126.

④ 爱弥尔·涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社, 2003:127.

⑤ 爱弥尔·涂尔干. 教育思想的演进[M]. 李康,译. 上海:上海人民出版社, 2003:127.