



中国教育科研参考

2019年第1期
总第(443)期

中国高等教育学会编

2019年1月15日

目 录

高校课程改革和课程建设切忌重“课”轻“程”	刘振天 (02)
“重塑教学”运动: 大学创新教学的理论内涵与实践特征	解德渤 (06)
大学课堂教学改革的理念与策略	卫建国 (14)
大学课程改革究竟需要改什么?	高江勇 周统建 (19)
大学知识的确切性与教学改革的方向	周 序 (24)

编者的话: 课程建设和教学改革是高等教育改革发展的重要方面, 也是国家“双一流”建设的重要内容, 推进大学课程教学改革对提高高等教育办学水平, 建设世界一流大学具有重要意义。大学课程教学改革与大学的人事管理、教务管理和人才培养等具体工作密切相关, 涉及课程教学理念的创新、改革视角的转换、改革重点的确立、改革逻辑的梳理、改革策略的构建等问题, 是一个复杂的系统工程。为了对大学课程教学改革的指导思想和内在逻辑进行系统梳理, 为一线教育教学实践提供理论指导, 本刊以“大学课程建设与教学改革”为选题, 选编若干篇文章供读者参阅。

主编: 王小梅 本期执行主编: 王者鹤 责任编辑: 薛欣欣
地址: 北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层《中国高教研究》编辑部
邮编: 100191 电话: (010) 82289809
电子信箱: gaoyanbianjibu@163.com
网址: www.hie.edu.cn (中国高等教育学会——学术观点栏目)

高校课程改革和课程建设切忌重“课”轻“程”

刘振天

课程是高校教育的核心，是人才培养和教学工作的基本依据，也是影响乃至决定教育教学质量的关键要素。在全面提高教育质量已上升为国家战略、政府意志和社会共识这一大背景下，课程的地位、课程的价值、课程的作用日益凸显，受到高校前所未有的重视。在实践层面上，高校也在下大力气不断推进课程改革和课程建设，可以说，在整个高等教育改革中，课程改革是最活跃的部分之一。

许多高校在积极构建一流大学课程体系，新建院校则致力于探索以用户和市场为导向的应用型课程体系，差不多所有的高校都在年复一年地开发课程、更新课程、优化课程。这样的课程改革和建设，课程研究和探索，无疑非常重要且非常必要，否则就不能适应经济社会发展以及科技进步对高等教育提出的新要求。但同时，我们又不难发现，这些表面热热闹闹、轰轰烈烈的课程改革和课程建设，其实际效果并不尽如人意，特别是对于提高人才培养质量所发挥的作用不能估计过高。进一步说，高校的人才培养和教育教学质量，并未因课程改革和课程建设而有多少明显进步。在笔者看来，我们有意无意地将原本作为统一体的课程，人为地割裂开来，见课不见程，重课不重程；课变程不变，课改程不改。课程改革和课程建设要实现预期效果，必须改变重“课”轻“程”状况。

一、课程是不可分割的统一体，不能人为地割裂开来

在经历过教育部2003—2008年首轮本科教学工作水平评估的589所高校中，目前已有200多所高校接受了2013年开始的新一期本科教学工作审核评估。而这200多所高校，近十年来课程建设从未间断，课程改革也经过了两三轮次，可是，审核评估专家们通过进校后系统听课、深度访谈、查阅材料、与师生座谈等现场细致考察工作反映，水平评估时期高校人才培养上的问题，到审核评估阶段依然存在，尤其是社会所期待的专门人才应具有的知识结构、能力结构、素质结构，尤其是社会发展迫

切需要的综合素质、实践能力和创新能力等，并未因其间频繁的课程改革和课程建设得以有效解决，有的问题甚至比以前还恶化和退步了。

是什么原因造成课程改革和课程建设难于达成预期目标？笔者认为，主要问题是我们在课程改革和课程建设中，所秉持的课程观或者课程理念狭隘片面，我们过分地重视和强调了那些以目标、计划、材料和内容等为存在形态的看得见摸得着的外在的“课”，而在根本上忽视了以师生为主体的教学行动、学习过程、多边发展等动态和内在的“程”。

事实上，课程本来是不可分割的统一体，不仅包括那些科目、教材、计划等外在形态的“硬课”，还包括那些师生教学过程中对科目、教材等内容加以有效利用活动的“软课”，即“程”。对于完整的课程而言，硬课提供内容或原材料，提供不同目标、不同时空和结构形式的素材，但这些内容和素材能否发挥作用，根本上取决于它在师生双边活动及相应场景中如何使用和展开。因为作为内容、素材和结构的“课”，是静态的、外在的，还只是教育者（多指国家和政府）制定的教育文件和方案，是对具体教学活动结果的设计设想，更进一步说是对学生在知识和能力、思想和行为诸方面发生理想变化的期待。然而，这些外在的设计、设想以及理想期待，能否转化为现实，能否内化为学生素养，不只取决于文件和设计方案的合理性和先进性，更取决于方案的实施过程，取决于教师和学生实施方案中如何行动，取决于为方案顺利实施创设怎样的环境和条件。从这一意义上讲，“程”比课还重要，课是基础和前提，程是具体展开、实施和落实。课程改革和课程建设，如果只是课改程不改，课建程不建，或者课变程不变、课动程不动，是根本行不通的。

按照现代教育学定义，课程概念包含广义和狭义两种。狭义的课程一般指学校所教的科目或教材，同时也包含这些科目按照一定目的和意图组织

起来的时空结构，如所学科目的数量、种类、各科目间的安排顺序、科目教学时数，即通常所说的教学计划或培养方案。广义的课程，除了这些科目、类型与结构之外，还包括教师、学生、教育环境以及具体运行过程等，它是一个连续的生态系统。依照西方传统，课程（curriculum）词源有作为名词的“跑道”意思，指教学计划、教学大纲和教材，也有作为动词“跑步”的意思，指课在具体教学活动过程中的运行。所以，课程建设或课程改革，必须统盘考虑和整体把握狭义课程和广义课程、静态课程与动态课程的统一关系，既要顾及到课程规划，更要顾及到课程实施和课程展开。没有课程展开和课程实施，不管课程规划、课程改革和课程建设多么理想和多么完美，最终也只能是竹篮打水一场空。

学计划或培养方案。广义的课程，除了这些科目、类型与结构之外，还包括教师、学生、教育环境以及具体运行过程等，它是一个连续的生态系统。依照西方传统，课程（curriculum）词源有作为名词的“跑道”意思，指教学计划、教学大纲和教材，也有作为动词“跑步”的意思，指课在具体教学活动过程中的运行。所以，课程建设或课程改革，必须统盘考虑和整体把握狭义课程和广义课程、静态课程与动态课程的统一关系，既要顾及到课程规划，更要顾及到课程实施和课程展开。没有课程展开和课程实施，不管课程规划、课程改革和课程建设多么理想和多么完美，最终也只能是竹篮打水一场空。

高校在课程改革和课程建设实践中，重课轻程现象确实比较普遍，脱离以师生教学活动变革的课程建设和课程改革亦较为严重。不少高校过于关注课程科目的增删、时数的加减、内容的更新、结构的重组，或者虽也提出理想化的课改理念、目标和规划，却忽略了如何去展开，如何去实施，如何去落实，或者在展开、实施和落实等环节做得还不够。在一些高校课程改革和课程建设者看来，似乎科目规划、科目结构以及科目内容做好了，课程改革和建设的目标就自然实现了。受这种片面的课程观影响，多年以来，尽管高校的课程一改再改，一变再变，先有前苏联的专才课程模式，后有美国通识课程模式、再有欧洲混合课程模式，但由于课程实施始终未能同步加以改变，教学条件、环境、政

策未能同步跟进，特别是传统落后的教育教学模式、方法手段始终没有得到根本改观，只要走进大学课堂就不难发现，现行的师生教学生活中，注入式、填鸭式、满堂灌依然占据主流，重知识轻能力、重教轻学、重理论轻实践、重模仿轻创新等现象未能得到多少改观，这样的教学过程和教学模式之于新的课程改革，无论增加什么新的科目、怎样改变科目结构，也不论提出怎样新的理念目标和要求，都难以真正落地，难以发挥作用。

要改变这种状况，必须统盘考虑课程改革和课程建设，将课与程、课程规划与课程实施有机结合，协调并进，甚至程改在先。

二、明确课程改革和课程建设的整体性与完整性，认识课程实施的独立价值和独特作用

前文谈到，课程包括课与程两方面，二者是完整的统一体，相应地，课程改革和课程建设也必须考虑到课程设计与课程实施两个方面。如果说前者是目标，后者就是手段；前者是方案，后者就是方法；前者是基础，后者就是保证。目的与手段，方案与方法，二者之间不可分离、不能脱节。因此，课程改革和课程建设，务必同步考虑课程计划与课程实施，课程目标与课程落实。分析课程改革中所涉及的各种因素，哪些有利哪些不利，应该创设怎样的环境和条件，采取怎样的政策措施才能达到课程改革的目的。

从常识看，由于课程改革总是以新的计划和方案形式出现，人们便认为应该先有课程目标和规划，然后才谈得上课程组织和实施。这的确是一条课程改革的有效路线，即自上而下或从前到后的路线，没有目标和计划，就谈不上课程实施和课程行动。然而，现实的教育教学生活不一定遵循这样的逻辑，往往是课程实施在先，课程实施主动，课程计划被动，不是相反的课程规划主动、课程实施被动，如果那样的话，便意味着只有课程规划好了才能开始课程实施，广大一线教师和学生只有被动地静静地等待着来自上面或外面的他者的课程规划，在此之前只能无动于衷或者无能为力。可是，教学活动居于课程的最前沿，教师和学生是课程实践的先行者，他们与社会生产生活接触最多、也最紧密，他们最能敏锐地感觉、触碰和捕捉现实生活的最新变化，此所谓“春江水暖鸭先知”，如果他们能够将这些变化以新的理念、新的内容、新的组

织、新的形式和新的方法带入教学生活，进而影响课程，就会形成一种课程改革的倒逼机制，从而在整体上影响课程改革和课程建设，也使课程改革和课程建设更具活力。看不到这一点，单纯依赖甚至迷信于外部力量（政府、高校以及专家）制定好的课程规划或课程方案，或者静待课程方案制定者来组织推广实施，那么，高校的教学就永远处于落后境地。这也告诉我们，课程改革和课程建设，可以而且也有可能从课程实施开始，大可不必走自上而下传统的老套路。

三、明确教师在课程改革与课程建设中的主体责任，调动师生教学积极性、主动性和创造性

如若认可课程实施具有相对独立性和先导性，接下来的问题，就必然要强调教师和学生课程改革和课程建设中的主体地位。因为课程的展开、课程的实施、课程从理想形态到现实形态的转化，或者说课程功能的实现，只能在师生双边活动过程中，通过师生双边共同活动才能达成。高校的课程改革和课程建设，非常复杂，涉及面广，专业性强，组织起来难度大，仅靠分散的单独个体以其自发力量难以为继。因此，课程改革和课程建设的启动与推进，需要靠行政部门和行政人员来组织，也需要课程和教学理论专家来研制和指导，但绝不能因此认为师生无能为力，绝不应忽视广大师生的能动作用。在高校课程改革和课程建设中，我们常常发现，校院行政人员成了主体，课程理念由他们提出，课程目标由他们规定，课程计划由他们决定，课程效果由他们评价。而广大教师和学生被排除在外，成为课程改革的看客，他们参与度低，积极性差，甚至对学校的课程改革缺少热情、缺乏关心、缺乏理解、缺乏支持，结果造成课程改革和课程建设实施困难，流于形式，无果而终。

教师是课程改革和课程建设的真正执行者与行动者，课程改革和课程建设能否取得实效，关键在于教师的认识、理解、参与和作为。课程改革和课程建设的理念、标准、目标以及具体要求，只能经过教师的理解、消化、接受和掌握，并付诸于具体的教学活动过程，才有可能转变为现实。比如，现行课程十分重视强调培养学生的表达能力、沟通能力、团队合作能力、独立发现问题分析问题和解决问题能力、综合能力、创新能力、批判性思维、

国际理解力等等，这些目标，要求教师必须全面理解其含义及意义，按照课标要求科学合理地组织内容，创新教学方式方法，采取诸如互动性教学、小组讨论、团队学习、案例教学、探究作业、项目实践等相应的教学策略。没有这些具体的教学活动支持，再新再理想的课程改革也无从实现。

教师不是课程改革和课程建设的机械执行者，课程改革和课程建设也不是线性的，它不可能像移动物体一样，将凝结在课程里的知识、技能、能力、价值观等素材简单地搬到学生的头脑之中，课程改革和课程建设需要教师的再加工再创造。教师是课程的二次三次开发者，通过教师的课程开发，不仅可以实现课程改革目标，而且可以超越原有课程改革和课程建设的局限，弥补不足，甚至在不改革原有的课程内容及其结构前提下，通过教师的主动教学改革实现课程的增值。

四、加强课程改革和课程建设的有效管理与激励

所谓有效的课程管理，就是要强化课程目标、过程实施、教学结果的管理和评价，做到课程改革理念清晰，目标明确，资源条件配置合理到位，组织落实有抓手。要建立课程与教学全环节质量标准，课程展开和实施的全过程评价与反馈，确保适时改进和提高，由此形成课程改革和课程建设完整的运行闭环。应该看到，以往的课程改革和课程建设，理念和目标不够明确，不是失之于笼统，就是失之于抽象，缺少梯度和层次，难于指导具体的课改实践和教改行动。同时，课程改革和课程建设对人财物资源要素也缺少有效配置，政策和制度支持不足，导致课程改革搁浅或走形式。特别是在长期以来形成的高校普遍重研究轻教学、重学科建设轻专业发展的情况下，更应该加大课程和教学管理和激励，真正改变和扭转轻视课程和教学工作的被动局面，摆脱二者倚轻倚重困境，走出认识和实践误区，促使教师真正参与课程改革，开展课程变革。因此，必须落实人才培养和教学工作的中心地位，让政策、制度、经费、评价等切实向课程、教学和教师倾斜，使教师愿意投入时间、精力和情感于课程变革，研究教学，改进教学，提升课程教学质量。

值得注意的是，加强课程改革的有效管理，

要对课程改革的参与者、实施者和行动者敢于管理、严格管理，同时又要善于管理，不是把教师管死，成为课程改革的消极执行者，进而使教师走向课程改革和课程建设的对立面。评价、检查、督导当然要严谨，确保课程改革与课程管理的权威性、规范性和严肃性，更重要的是管理要为教师创设条件，提供服务，帮助教师克服困难，解决问题，调动其积极性主动性。强化课程改革的有效激励，也不必迷信、迷恋和局限于外部物质性奖励，单纯强调课程改革、课程建设和课程实施与奖金、晋升等物质利益因素挂钩，并不能真正发挥和调动教师主观能动性。教师是脑力工作者，教师工作的对象是学生，其劳动是复杂的精神活动，教师更看重自己的创造性工作在学生、同行以及领导中的认同度及美誉度，学校要对教师课程改革及时鼓励、及时肯定，适时开展过程评价和发展评价，使教师体会到学校的关注和关心，体验到课程变革过程与结果的幸福和快乐。

五、加强教师课程和教学培训，促进教师专业发展

教师培训是提高教师教学能力和业务水平的重要途径，也是促进教师专业发展和职业成长的重要方式。教书育人、传道授业是教师的天职和使命，培养高质量学生是教师的根本任务，这样的天职、使命和任务，对教师的要求就非常高，教师必须不断学习、充电和加强修养，而学习、充电和修养本身对教师而言，也是自身成长和发展的内在需要，是提升内在价值、提升人生品质的重要表现，是教师生命活动不可或缺的重要部分，此所谓教学相长。从这一意义上看，长期以来，高校教师培训还存在一些问题，最大的问题就是未能将培训与教师生命发展、专业发展和职业成长紧密联系起来，没有把培训作为教师生命发展和专业成长的根本需要，进而将培训简单化、表面化和功利化，仅仅着重于师德、教学法、教学技能等枝节性、技巧性训练，以为教学工作权宜之计。由于对培训认识不到位，教师对培训不重视，参与度低，积极性主动性

不高，将培训当负担，存在应付、逃避等被动现象，培训组织和培训效果总体看不能令人满意。所以，需要转变培训理念，更新培训方式，丰富培训内容，使教师愿意参与培训，主动参与培训，通过培训，不仅提高教学能力和水平，提高教师职业素质，也使教师体验专业发展和职业成长的快乐，体验生命的价值和意义。

一是丰富培训目标和培训内容。不仅重视教育学、心理学、学科教学法知识，理解现代教育教学理念、教学规律和原则，也要把握教学理论和教改实践的最新发展成果，尤其是要与我国全面提高教育质量、建设高等教育强国和人力资源强国等目标结合起来，开阔教师视野，树立教育自信，激发教师家国情怀；二是丰富培训形式。不能局限于单一、单调的讲授，要把理论与实践、传授与实战有机结合起来，培训不是光听别人讲，自己也要说、要讲、要评、要做，我们倡导教师要教会学生学习，首先自己在培训中就是学会学习，学会互动式、启发式、探究式、团队式、合作式、项目式、课题式等多种教学方式，并将这些方式有效带到教学工作中，根据不同的课程内容、课程目标，采取有效的教学策略；三是强化培训制度。培训不是临时性、权宜性以及补偿性工作，也不单是针对新入职教师或者教学工作有欠缺教师的工作，它是全面性、全员性和全程性的工作，教师培训必须制度化、规范化、常态化、终身化，将系统培训与不系统培训、集中培训与临时培训、封闭培训与开放培训、组织培训与自我培训有机结合起来，尤其要鼓励教师自我学习自我反思，充分利用信息网络相互学习、交流和研讨，分享教学经验，启发教学智慧，促进教师乐学乐教，在提高教学质量中不断提高自身超越自身。

（刘振天，中国人民大学教育学院教授，北京 100872）

（原文刊载于《中国高等教育》2017年第17期）

“重塑教学”运动：大学创新教学的 理论内涵与实践特征

解德渤

大学教学正在经历一场静悄悄的“重塑教学”运动。这场运动的兴起与传统教学模式的理论破产与实践困境有着莫大的关联。信息化一方面瓦解着传统教学模式的根基，另一方面重构着新型教学模式的合法性基础。这种新型教学模式就是大学创新教学。通常，我们对“大学创新教学”有两种视角不同但又联系密切的理解方式：其一，“大学创新教学”是对大学传统教学的“创新”；其二，“大学创新教学”是旨在培养“创新”人才的教学。前者是狭义理解，着眼于教学活动本身；后者属于广义理解，侧重更具广阔意义的教育活动。但大学创新教学的理论内涵与实践取向究竟是什么？这在学术界仍是一个尚未完全回答的难题，在实践界也是一个异常模糊的问题。下面尝试从理论前提、理论内核、教学原则与实践特征四个方面对大学创新教学进行深入分析。

一、大学创新教学的理论前提

大学创新教学在理论上何以成立，其理论前提是什么？这是大学创新教学必须首先回答清楚的问题，否则其理论大厦的构建就丧失了最起码的基础。在学术界基本公认的一个学术论断就是，高深知识是高等教育的逻辑起点，也是大学教学的重中之重。但高深知识是不是不可动摇的绝对真理呢？这个问题的答案在不同的大学时代已经悄然间发生了微妙的变化，同时这也是大学传统教学与大学创新教学产生分歧的根源。

（一）创新源于高深知识的累积？

在大学传统教学模式下，高深知识是专家学者创造的，是无可置疑的，高深知识的传播路径自然就是从教师到学生的单向信息传输，民主协商、平等对话也就沦为一种奢望。在此认识倾向和实践基础之上，人们笃信“知识积累创新说”。即高深

知识累积到一定程度就可以转化为学生的个体能力，从而为日后学生在某个领域或某个时间节点的创新奠定基础。尽管这种“知识累积式创新”在过去的历史时期取得过一定的成绩，但是它对高深知识积累到何种程度方可产生创新成果并不太关心，对这些高深知识是否能够引发学生的学习兴趣也不太关心，对这些高深知识是否能够增进学生未来幸福生活的能力也不太关心，故而这种教学方式下的创新具有较大的偶然性和片面性，通常依赖于极少数学生的悟性、千载难逢的机遇且往往以牺牲个体的生活世界为代价。从这个意义上说，尽管高深知识的学习在今天仍必不可少，但其在教学过程中仅仅作为“手段”存在而绝非“目的”。

在高等教育大众化时代，学生的个性化诉求日益多元，而高深知识也日益分化与整合，高深知识作为绝对真理的合法性基础开始动摇，传统教学模式的市場空间亦有逐渐走向萎缩的种种迹象，使高深知识在大学创新教学那里的地位和作用正在被重新审视和重新界定。具体而言，纯粹的高深知识积累有可能使学生陷入“书呆子”和“掉书袋”两种极端情形，学生在前者情形之下通常略显死板，在后者倾向之下又有炫耀知识的嫌疑，都很难达成培养创新性人才的夙愿。进一步说，脱离学生经验的知识积累很难转化为学生的个体能力，难以吸引学生兴趣的知识积累也很难转变成学生的个体能力，况且当前知识更新换代的速度与知识整合分化的趋势已远远超乎人们的想象，使高深知识积累的意义大打折扣。

（二）高深知识积累的实质究竟是什么？

更加需要明确的是，高深知识积累的实质是通过磨练学生思维的敏锐性来提升认识问题、分析问题和解决问题的能力，最终达到适应社会和服务

社会的目的。即学习过程必须把学生兴趣、学生经验和学习内容等有机结合起来，着力提升学生适应社会和服务社会的基本能力，否则无谓的高深知识与积累是不值得推崇的。当然，我们并不是有意在否定高深知识的价值，我们是对那种不顾学生需要、不符社会需求的知识学习表达批判态度。易言之，如何将“宏大知识”解构为学生可感可知的“微型知识”，在此基础上通过采用恰当的教学方式建构出“个体知识”，这才是学生能力增长的根本路径，也是后现代大学时代教学活动的基本思路，从而成为大学创新教学所关注的核心要点。

与“累积式创新”相比，“颠覆性创新”可能更符合实际情况，也更具有理论上的说服力。固然，创新成果的产生离不开前期持续性的知识累积，但跃变那一刻所爆发出的颠覆性力量可能才是创新的关键所在。在日常社会生活中，这样的例子不胜枚举：譬如高铁在动力系统上对火车进行了颠覆性创新，移动支付在交易手段上对货币进行了颠覆性创新，共享经济在市场理念上对传统经济进行了颠覆性创新等等。这种颠覆通常是一种结构性的变革，固然离不开数量上的累积。同样的道理，大学创新教学仍然需要以高深知识为教学载体，也需要一定的知识积累，但如何对学生的认知结构进行经验化的建构与重组成为亟待关注的课题。

（三）高深知识在后现代大学正被重新定义

大学创新教学对大学传统教学的颠覆力量究竟是什么？它就是教师与学生在教学情景中共同开展的知识建构、解构及其重构。进言之，大学传统教学强调的是高深知识的确定性和唯一性，学习过程就是一种自上而下的知识累积的过程，表现为知识容量上的一种外部附加。大学创新教学强调的则是高深知识的不确定性和相对性，学习过程就是一种自下而上的知识建构的过程，凸显的是在知识结构上的一种内部调适。这显然是两种截然不同的知识立场。也就是说，我们在高深知识学习上需要秉持的是“恰到好处”而非“多多益善”的态度，即“高深知识”在后现代大学时代正在被重新定

义，这是大学创新教学开展的基本理论前提。如果我们对此理论前提没有充分的认识，即便是大学教学改革项目匆匆上马，也必将在教学过程中遭遇诸多实践困惑和负面影响。反过来，唯有深刻认识到该理论前提，传统教学模式的积弊才能得以全面批判，而大学创新教学实践才有可能沿着正确道路向前推进。

二、大学创新教学的理论内核

任何一种教学模式都具有自身价值立场或实践追求，我们可以称其为“理论内核”。那么，大学创新教学的理论内核是什么？这是大学创新教学理论必须着重回答的问题，也是其区别于其他教学理论的典型标志。

（一）修正人才培养目标

无须讳言，当前的大学课堂每天都在上演着种种令人唏嘘不已的怪相，但我们似乎对此已经习以为常，甚至变得麻木。不客气地说，高等教育是为了捏造一个个知识容器的“单向度人”，还是一个自我放逐的精神流浪汉，抑或是一个个“精致的利己主义者”？当然，我们在理论上不愿意将学生培养成为上述任何一种类型的人，但不少大学生在事实上却是其中的一员。尽管该问题背后的原因错综复杂，但令人失望的大学教学确实难辞其咎。在这一点上，英国著名哲学家怀特海（Whitehead）在《教育目的》一书中异常尖锐地指出：“无活力的观念是高等教育的一大忧患，它使得师生的教和学的过程都死气沉沉。”这一判断直接戳中当前传统教学模式的要害。如此的话，教师如同表演者，学生则充当看客。显然，教师乏味的个人表演难以引起学生的兴趣，学生自然也不大可能从中获得太多的收获，但学生面对各种考核评价，又不得不做出某种行动选择，故突击者有之，放逐者有之，投机者亦不在少数。这个现实难题对大学创新教学而言是一种严峻的拷问，从而调整与修正人才培养目标成为一个迫切议题。

那么，大学创新教学致力于将学生塑造成什么样的人？也许美国著名教育家博耶（Ernest L.

Boyer)的论述可以给予我们深刻启发:“教育必须把学生培养成为独立自主、自力更生的人。但是,最好的教育还必须帮助学生超越他们的私利,获得更具综合性的知识,把他们的学习与生活的实际联系起来。这就是大学教育的意义。”这也是大学创新教学所力求达致的人才培养目标。进一步来说,无论大学创新教学所设定或憧憬的人才培养目标多么美好,都要落实到教学过程之中,那么大学创新教学对教学过程的规定性究竟何在?

(二) 让学生发自内心地学习

学生的存在感、价值感和尊严感何以获得?这是当前高等教育研究必须严肃思考的一个问题,也是大学创新教学必须予以解答的一道难题。如果我们的教学活动能够让学生体味到学习的乐趣、主动自发地学习、领悟到生命的真谛,那么这样的教学必定非同寻常也令人神往,学生自然能够在学习中获得存在感、价值感和尊严感,继而怀特海所言的“死气沉沉”的课堂教学问题也会得到极大程度的纾解。在这一点上,曾任耶鲁大学校长的理查德·莱文(Richard C. Levin)颇有见地指出:“真正的教育不传授任何知识和技能,却能令人胜任任何学科和职业,这才是真正的教育。”他进一步指出,大学教育教学就是要致力于“自由地发挥个人潜质,自由地选择学习方向,不为功利所累,为生命的成长确定方向,为社会、为人类的进步做出贡献。”

更具体地说,大学教育教学不应该让学生成为一个愁眉苦脸、苦大仇深的人,也不应该让学生成为一个自我放逐、不负责任的人,更不应该让学生成为一个急功近利、不择手段的人,而应该让每一个学生都发自内心地学习,让每一个人都成为一个内心幸福与宁静的人,这是大学创新教学的根本追求,也是高等教育的成功标志。用一句话来概括就是,让每一位学生在学习之中获得成长的力量,这是大学创新教学的理论内核。

(三) 重建学生的教育主体性

重建学生的教育主体性是大学创新教学的应有

之义与实践突破口,从而对大学创新教学的理论内核具有延伸意义。传统教学模式通常以“知识逻辑”为中心展开,教师总是期望能够将更多的知识教给学生,知识传递及其效果就是衡量教学质量高低的根本指标,从而学生的主体性受到宰制与压抑,学生难以深刻感受到学习的意义,遑论获得自我成长的力量。但大学创新教学则是以“个体逻辑”为中心展开,教师需要考虑的是如何通过知识学习来增强学生学习的获得感,师生交往与学生发展方为衡量教学质量高低的根本指标,从而学生主体性开始得到尊重,学生自由成长成为可能。但我们何以重建学生的主体性呢?显然,以往“知识本位”的教学逻辑已经不适合高等教育大众化时代的学生,而“能力本位”的教学逻辑理应进入实践者的视野,尤其是对学生探究能力的培养尤为重要。因为探究能力培养的背后涉及到发现问题能力、分析问题能力、协同合作能力、情绪调节能力以及解决问题能力等“能力束”。正是从这个意义上说,“知识本位”向“能力本位”的转变是在大学创新教学框架下重建学生主体性的根本行动思路。

这就说明,大学创新教学的理论内核在于让每一位学生在学习中获得成长的力量,而重建学生主体性是大学创新教学理论内核最直观的象征,培养学生的能力尤其是探究能力则是重建学生主体性的根本思路。

三、大学创新教学的基本原则

伴随后现代大学的到来,大学教育教学面对的最直接的两大变化就是:第一,高深知识正在被重新审视,即高深知识作为绝对真理的时代正在消逝,其相对意义更容易被人们接受;第二,师生地位正在被重新建构,即教师的绝对权威开始逐步跌落神坛,而学生的主体地位开始得到尊重。在此背景之下,我们应该如何开展大学创新教学,抑或说大学创新教学应该遵循哪些基本原则?我们对该问题的解答恰恰是对重建学生主体性的系统回应。总的来说,我们在教学过程中应贯彻民主化原则(Democracy Principle)、延展性原则

(Extension Principle)、探究性原则(Exploratory Principle)以及参与性原则(Participatory Principle)。我们也可以将其概括为“DEEP”原则,其潜在含义是大学创新教学必须是一种“深度学习”。

(一) 民主化原则

在教学情景上,大学创新教学倡导民主化原则。即教师应该营造一种民主化的教学氛围,教师与学生身处其中感受到的是一股自由平等的教学空气,从而他们的内心世界都是充盈且愉悦的,通常不会产生不自在、不舒服的压抑感或束缚感。如此一来,教师和学生的创造潜能就很容易被激发出来。也就是说,“创新”是无法计划出来的,也是难以复制出来的,它往往是在宽松自由环境之下的一种“不期而遇”。同样的道理,“大学创新教学”需要的正是这样的“教学民主”,这就打破了传统意义上教师的权威。也就是说,教师开展“教学民主”需要具有一定的“教学勇气”。因为“教学民主”意味着教师角色转变,意味着教师与学生的平等对话,也就意味着教师允许学生表达不同的意见或看法,意味着教师敢于直面教学的不确定性、内心的恐惧以及由此带来的挑战,意味着教师能够对学生提出的问题或观点做出合理甄别与恰当评判,这也就意味着教师必须具备较高的学术水平。由此看来,民主化原则是开展大学创新教学的重要法门。当然,我们在教学过程中一定要警惕那些“假民主”行径,它们通常打着“教学民主”的幌子,如“研讨沦为一种合法喧闹”、“学生讲解成为教师偷懒的正当理由”、“口头上民主,骨子里专制”等等,这些在事实上均未摆脱大学传统教学的魔咒。

(二) 延展性原则

在教学内容上,大学创新教学推崇延展性原则。这里的“延展性原则”主要包括三种理解:第一,教师应该突破学科专业视域的局限,将教学内容或研讨问题放置于一个更加广阔的跨学科或多学科视野下进行深入探讨。因为当前的“创新”成果

通常不是产生于某一个学科专业领域,而很可能是源自几个学科专业的交叉地带,这也就需要学生具备这种跨学科的学习经历与思维方式;第二,教师应该力图弥合学生的学习世界与经验世界、生命体验之间的缝隙,将学生原有的经验世界和独特的生命体验延展并纳入到教学世界之中,即充分尊重并运用学生已有的组织经验和生命体验,这往往是学生进行学习乃至创新的重要素材。因为抽象理论知识的讲解在学生那里很难深入人心,而只有学生经验或体验过的东西才能真正掌握;第三,教师应该努力将课堂教学与实践活动有机结合起来,将学生习得的理论知识延展到具体实践之中,我们在实践中才能发现真问题、解决真问题。因为创新的源泉在于应用,在应用中创新、在应用中完善,创新往往是一个在实践摸索中螺旋上升的过程。

(三) 探究性原则

在教学方式上,大学创新教学强调探究性原则。即创新教学的过程就是一个问题探究的过程,更是一段心灵冒险的旅程。它不仅是一个发现问题的过程,更是一个发现自我的过程。正如美国著名教育家帕克·帕尔默(Parker J. Palmer)在其《教学勇气——漫步教师心灵》一书中所深情表达的那样:“当我和我的学生发现可探索的未知领域,当我们面前展现曲径通幽、柳暗花明的一幕,当我们的体验被源自生命的启迪所照亮,那时,教学真是我所知的天下最美好的工作。”在这一点上,无论是文科类专业的研讨式教学,还是理工类专业的实验式教学,抑或是农学类、医学类专业的现场式教学都饱含着探究教学的因素,这些学科专业在探究性教学原则上均可有所作为。当前日益发达的信息技术已经能够将教师从繁重的知识讲解中解放出来,而践行“教学民主”的思想与创建“智慧教室”的行动也已经深入人心,这就为学生提供了必要的自主探究时间和宽松自由的学习空间。由此说明,大学创新教学的探究性原则既具有理论层面的必要性,也已具备实际操作的可行性。

(四) 参与性原则

在教学主体上，大学创新教学呼吁参与性原则。即我们应该让教师和学生都真正地参与到知识创造和知识传播的过程之中，使他们深刻感受到知识探究的魅力和自我成长的欣喜。也就是说，只有教师发自内心地注入对教学的热情、学生发自内心地投入对学习的热情，这样的教学才有可能有效教学，也才有可能符合大学创新教学的基本要求。很明显，当前的大学教学囿于制度环境和文化观念的束缚而没有将师生的主要精力吸引到教学活动之中，从而很难有真正意义上的参与式教学。但大学创新教学所强调的教育观念的巨变——从“单向传输”到“网状生成”——必须有赖于师生的共同参与，否则大学创新教学不过沦为一句空话而已。那么，我们应该如何积极引导学生参与到教学活动中？这就又回到了大学创新教学所强调的民主化、延展性和探究性原则上，从而得到一个具有逻辑自洽性和实践兼容性的答案。

四、大学创新教学的实践特征

有生命力的理论大多都具有一定的实践禀赋与实践抱负。相反，丧失实践根基的理论必定是空洞的理论。之所以大学创新教学在理论上能够成立，且在教育实践中也出现了端倪，其关键在于大学创新教学理论试图解答当前教育教学的诸多实践困惑，具有现实关怀的强烈意识；在于大学创新教学理论可以指导并推进当前大学教学改革的实践进程，具有反思行动的鲜明色彩；在于大学创新教学理论能够回应并达成个体生命实践的独特诉求，具有精神超越的广阔胸襟。也就是说，大学创新教学理论具有现实性、反思性和超越性三大实践特征。

（一）大学创新教学是对当前教育实践困惑的系统解答

巴西著名的教育家保罗·弗莱雷（Paulo Freire）指出：“真正的思考，即是对现实的思考，不是发生在孤立的象牙塔中，而只能通过交流才能产生。”在弗莱雷看来，理论思考的根源在于现实困惑。我们可以将其进一步引申为：有生命力的理论是与具体实践活动不断进行交流、互动和对

话的结果，而大学创新教学理论的提出也正是对当前高等教育实践困惑的系统解答。那么，大学创新教学究竟尝试解答哪些教育实践难题呢？

才能产生。”在弗莱雷看来，理论思考的根源在于现实困惑。我们可以将其进一步引申为：有生命力的理论是与具体实践活动不断进行交流、互动和对话的结果，而大学创新教学理论的提出也正是对当前高等教育实践困惑的系统解答。那么，大学创新教学究竟尝试解答哪些教育实践难题呢？

1. 为什么我们的学校培养不出杰出人才？这个“钱学森之问”有力地叩击着高等教育的办学体制，同时也拷问着高等学校遗存下来的传统教学模式。应该说，高等教育是一项“慢工细活”，不宜操之过急，需要的是一份“气定神闲”的心境。但高等教育的集中管理体制和建设高等教育强国的夙愿都使我们丧失了这份耐心，从而学校更乐意揣摩上级领导的行政意志、更乐意盯着大学排行榜的名次、更乐意关心SCI、SSCI、CSSCI等论文数量和影响因子，而不太关注学生的培养质量，也不太关注课堂教学质量，更不会对毕业生的发展情况进行持续的跟踪和扶持。实事求是地说，这些教育现象既是在意料之外又是在情理之中。尽管大学创新教学的出现并不能从根本上彻底解决这道艰深的“钱学森之问”，但它至少可以从一个侧面来回应这个难题。进一步来说，大学创新教学是以教学改革为突破口，或者说是以教学改革为杠杆来启动整个高等教育改革的“原动力”。大学创新教学可以通过贯彻民主化、延展性、探究性和参与性的教学原则来营造良好的教育氛围，为培养创新性人才提供宽松自由的教学环境，而这种“放养”的效果很可能会优于“圈养”的效果。

2. 为什么学生普遍对学习不太感兴趣？这个问题产生的原因应该是多方面的：第一，教学内容过于陈旧、枯燥，学生丝毫感受不到知识学习的实用价值；第二，课程数量过多，课程挑战度较低，从而由浅层学习所引发的大学平庸的厄运和学生的敷衍塞责也就在所难免；第三，考试难度太低，

“及格就好”“毕业就好”的应付心态自然滋生并蔓延开来；第四，教学方式仅仅是教师的单边讲授，而忽视学生的主体地位，故而学生对学习的态度冷漠；第五，当前的学生是个性极强的一代，他们面临太多的外界诱惑，如做社会兼职、打网络游戏等似乎都比学习更易引发他们的兴趣；第六，不少学生对任何事情都提不起兴趣，对什么都持有无所谓的态度，抱着“青春用来荒废，大学用来消遣”的错误心态。大学创新教学就是试图在最大程度上根治学生普遍不爱学习的痼疾。具体来说，第一，修正价值取向，让每一位学生在学习中获得成长的力量；第二，调整教学内容，将理论知识与学生经验或体验结合起来；第三，调整课程结构，压缩学分数量，增加选修课程的数量和比例，给予学生自主选择的空间；第四，调整教学方法，在讲授法的基础上，增加研讨、实验和实践等教学环节与时间分配；第五，调整考核方式，减少死记硬背的考试内容，更加侧重对学生综合能力的考察，严守“教学质量关”，斩断学生“学习不努力，还有好成绩”的幻想。

3. 为什么教师对教学没有足够的热情？该问题的理论分析视角可谓多元纷呈，但心理学的“激励理论”可以更直接地揭示教师在教学过程中所面临的内心斗争。加拿大的著名心理学家维克托·弗鲁姆 (Victor H. Vroom) 提出：激励 (Motivation) 取决于行动结果的“效价” (Valence) 和其对应的“期望值” (Expectancy) 的乘积，即 $M=V \times E$ 。其中“效价”是指行为目标对满足个体需要的价值，即个体对行为结果的重视程度。“期望值”是指一个人对某项目标能够实现可能的概率估计。这个理论给我们分析该问题的重要启发是：教师的教学热情反映出的是其对教学投入的强度，深层反映出教师教学行为的激励效果。目标效价和期望概率两项指标均对教师的教学热情有着深刻的影响。目标效价越高说明教学行为越能够满足教师的心理需求，期望概率越高说明教师为达成教学目标而付出的努力越大，但

若目标价值和期望概率之中有一个为低值甚至为零，那么教师的教学热情就会大打折扣。反观现实，在“科研漂移”的整体背景下和“学术挂帅”的评价体系下，“重科研轻教学”成为高校内部公开的秘密，这就说明当前教学行为的目标效价太低。更麻烦的是，教学目标是模糊的，在短时间内也难以衡量其成效，而科研目标是明确的，时时可以进行评价，这就说明当前教学目标实现的期望概率是不确定的，甚至不客气地说，这个期望概率就是一个低值。大学创新教学试图通过“学生转变倒逼教师转型”的方式来提高教师投入教学的热情，从而调高教师教学行为的目标效价。大学创新教学试图通过“革新相关制度”与“支持教师发展”以及“加大教学投入”等途径来提高教师投入教学的热情，从而调高教师教学目标实现的期望概率。唯有教师投入足够的教学热情，教学才有希望，学生方会“买账”。

(二) 大学创新教学对教学改革设计具有实践指导价值

想必身处高校的每一个人都或多或少地能感受到当前大学教学所存在的问题，也能针对大学教学改革提出自己的看法，但倘若从一个全局、系统的角度进行大学教学改革设计，这恐怕不是一件简单的事情。总的来说，大学创新教学力图对大学传统教学模式进行系统改革设计，其可谓“改到痛处是教育制度”“改到深处是课程教学”“改到根处是培养目标”。

1. 大学创新教学的关键在于制度变革。如果制度层面不做出相应的革新或重新设计，大学创新教学终有“戴着镣铐舞蹈”的妥协意味。大学创新教学要求我们在制度层面做出哪些变革？第一，重申并修订学校的教学管理制度，对那些妨碍大学创新教学的规定予以清理。譬如在教学过程中“必须采用现代化的教学手段”，固然使用PPT是贯彻直观教学的重要方式，但强制推行并将其作为教学评价的重要指标就是值得商榷的。“为提高教学质量，推行教学督导制度”，我们并不否认督导制度

有其积极意义，但是学校行政督导和退休教师督导往往以传统教学的眼光来看待创新教学这一新生事物，故这种“有色眼镜”确实需要摘除，否则就会打击年轻教师探索教学改革的热情；第二，审视并调整学校的科研评价制度，毕竟对科研指标的过于强调就等于变相抑制了教师的教学热情，大学创新教学呼唤学校应该在制度层面向教学活动尤其是本科教学适当倾斜，如教改成果可视为学术成果，且在职称评审中同等条件下享有优先权；第三，推行真正意义上的学分制，学生根据学分缴纳相应的学费，补考需要缴纳补考费用、重修需要重新缴纳课程费用，而教师的课程薪酬根据学生选课人数加以确定，同时喊停“毕业清考”制度，以此达到严格学术标准的目的。如此的话，教师教与学生学的状态都将会发生极大的改观。

2. 大学创新教学的核心在于教学革新。首先，教学过程中的两大主体需要做好足够的心理准备，比如说热热闹闹的课堂教学的质量会不会低于规规矩矩的课堂教学质量？这无疑考验着师生之间的宽容程度或者说容忍程度，即教师要能够容忍学生犯错误、要能够容忍课堂的短暂性沉默，学生要能够容忍研讨无法达成共识、要能够容忍教师难以回应学生提出的问题等；其次，课堂教学内容的安排或设计必须基于学生已有的组织经验和社会发展的需要。因为只有当学生经验参与到教学过程之时，真正意义上的学习才有可能发生，只有能够解答实践困惑、面向社会需要的教学内容才能充分体现出其实用价值，它们也才更容易被广大学生所接受；再次，教学方法并没有绝对的优劣之分，它们只存在合适与否。应该说，“教学有法”“但无定法”“贵在得法”就是对教学方法选择的真实写照。不过，大学创新教学应该多尝试一些研讨、实验以及实践等教学方法，很可能会收到不错的教学效果；第四，“教室革命”对大学创新教学的推进作用不容小觑，因为空间结构的调整意味着心理距离的调适；最后，大学创新教学是一项复杂工程，其中牵涉到许多人的核心利益关切，所以难免会遇

到各种意想不到的问题，这些问题的解决呼吁并考验着理论研究者与实践工作者的智慧，需要通过反思性行动逐步走上教学改革的正轨。

3. 大学创新教学的根本在于目标重设与执行。传统教学模式通常强调的是培养某一个专业领域的人才，而对学生人格是否健全则不太关注。这就容易引发三个问题：其一，过于窄化的专业训练很可能无法满足社会需求；其二，过于强调“成才”而对“成人”关注不足；其三，严格的专业壁垒与缺失的全人教育也必然会将创新人才扼杀在摇篮之中。在此情形下，大学创新教学试图打破专业壁垒、引入通识教育、加强全人教育，从而“厚基础”“宽口径”“强能力”“高素质”的人才培养目标开始在越来越多的高校得到不同程度的贯彻和落实。从这个意义上说，教育制度变革与课程教学革新的最终指向都在于人才培养目标的重新设定。但需要注意的是，尽管许多院系在人才培养方案中都将创新性人才作为某专业的培养目标，但教师在实际教学行动中会由于各种原因将此目标悬置起来，而依然奉行传统教学模式那一套。这种“阳奉阴违”的行径确实值得警惕，因为它将给大学创新教学带来极其恶劣的影响，从而使人们对大学创新教学失去信心。就此而言，全校师生应该多开展几次关于人才培养目标的大讨论，辨明哪些做法需要坚持、哪些做法需要调整、哪些做法需要抛弃，使人们对大学创新教学达成广泛共识。

（三）大学创新教学为个体独特生命实践提供行动指南

如果说大学创新教学理论对教育实践困惑的解答体现了理论的现实性，对教育改革方向的设计体现了理论的反思性，那么其对个体生命实践所释放出的力量则体现了理论的超越性。如前所述，大学创新教学的理论内核在于，让每一位学生在学习中获得成长的力量，即通过教学活动最终实现人格的独立、达致精神的丰盈、追寻灵魂的完整以及重塑心灵的秩序，进一步来说，大学创新教学是推进个体独特生命实践的教学。

“认识你自己”是铭刻在希腊德尔斐神庙门楣上的一句话，也是苏格拉底的哲学宣言，这是我们在一生中都需要追寻的一道永恒命题。换言之，我们接受高等教育也是为了“遇见更好的自己”，无论我们是出于个体需要还是社会需要都是如此。而传统教学模式在这一点上几乎是无能为力的，一般意义上的研究性教学也建树不多，大学创新教学能够帮助我们与未来的自己对话、与更好的自己对话。这就是大学创新教学的魅力，“课程是乐曲，教学是歌。这首歌是教师、学生、学科知识与日常生活的四重唱。教学因而是一种关系存在与对话实践。通过对话，教师与学生相互理解并集体创造着学科与生活，由此不断生成自由思想、独立人格、民主社会。”从这个角度来说，大学创新教学既与大学传统教学具有明显分歧，又与一般意义上的研究性教学划清界线，从而成为真正服务于个体生命实践的教学活动。

那么，大学创新教学何以帮助我们认识自己？应该说，认识自己的根本在于洞察自己的内心尺度，即获得一种美好的德行、守候一片内心的宁静、履行一份社会的责任等，从而为我们理性而审慎地生活奠定基础。也就是说，认识自己就需要关心自己的内心，听从内心的召唤，卸下心中的负累，而不是刻意压抑自己的内心，旨在获得一份源自内心的从容与安定。显然，传统教学模式对学生内心世界的关照是不足的。大学创新教学是通过一种民主化的教学生活为师生之间、学生之间的平等

对话提供实践前提，从而有助于学生发现、正视并矫正自身的不足。大学创新教学强调学生能力的发展必须建立在亲身体验基础之上的，即能力发展是一种自我成长，而这种成长首先是一种心灵成长，它是建立在自我反思基础之上，而这种反思又建立在经验基础之上。

大学创新教学强调的是让每一个人根据自己不同的潜能获得自由发展，而非采用统一的、标准的方式，故它能够回应学生的个体差异与独特体验。即大学创新教学试图综合运用对话、实践、反思等方法让学生真正地认识自己，培养学生自我负责的精神，从而实现自己独特的生命价值。

大学创新教学是高等教育大众化的必然要求，也是对高等教育沉疴积弊反思的结果，从而成为大学教学寻求改革的突破口。大学创新教学的产生绝非偶然，它是在批判传统教学理论的基础上发展起来的，在反思当前教学改革的基础上发展起来的，在信息化的社会背景下发展起来的。大学创新教学具有独特的理论内涵和鲜明的实践特征。需要注意的是，大学创新教学理论仍是一个新生理论，还有待实践检验与完善。大学创新教学实践也正处于初步探索阶段，我们要充满信心、稳步推进。

（解德渤，大连理工大学高等教育研究院讲师，辽宁大连 116024）

（原文刊载于《教育学术月刊》2018年第7期）

大学课堂教学改革的理念与策略

卫建国

当下我国大学的教育质量存在严重问题，遭到社会诸多诟病。造成教育质量不高的原因有很多也很复杂，但课堂教学滞后无疑是影响大学教育质量的重要原因。课堂教学滞后突出地表现在：第一，教师的教育教学观念陈旧，教学方法单一，课堂教学仍以教师讲授为主要方式，部分教师甚至存在照本宣科式的“满堂灌”现象。由于教师忽视学生主动学习能力和批判性思维能力的培养，导致学生自主学习、独立学习的时空狭小。第二，教师和学生课堂教学中互动交流不够，加上教学内容陈旧，使得课堂教学缺乏对学生的吸引力，学生课堂参与度低，上课的热情和积极性不高，学习动力不足。这样的大学课堂教学不仅无法调动教师和学生的积极性，而且与培养具有社会责任感、批判思维能力、创新创业能力的人才培养目标背道而驰。一旦课堂教学缺少质量，一切教育目标和追求都将成为一句空话。因而我们必须对大学课堂进行改革。

一、大学课堂教学改革的本质、目标和原则

（一）大学课堂教学的本质和目的

高等教育的真正目的是人的发展，而人的发展必须通过对真理的追求和知识的创造来获得。大学教师不仅需传授知识，还需带领学生探索未知领域。大学教学必须在科研的基础上进行，不仅要教会学生学会学习，而且要教会学生学会创造。大学课堂应具有如下特征：大学课堂是一种有深度和高度的课堂；大学课堂是一种以创新为导向培养创新创业人才的课堂；大学课堂是一种以学生为中心，以自主、探究、交流、参与为主要特征的课堂；大学课堂是以信息技术为先导并致力于培养具有数字化学习思考能力，体现信息技术与课堂教学的深度融合的课堂；大学课堂是以综合能力评价为核心的

开放式课堂。基于此，改造课堂就应当体现大学课堂的时代特征。在具体的教育内容和培养规格上，应以新的理念和方式重塑大学课堂。

1. 让大学生掌握知识、探究知识和创造知识。让大学生掌握知识、探究知识是大学教育的基础性目标，是大学课堂教学的第一要务。教学就是把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点，引导学习者从原有的知识经验中不断生长出新的知识经验。大学生思想的生成、智慧的锤炼、德行的养成和价值观培育等都以掌握知识为先决条件。掌握知识是大学课堂教学的基础，大学生掌握知识以“理解”为根本特征。理解知识有三个层次的涵义：其一，说明事物是什么，厘清事物之间的联系，并且能够提供说明性的实例或例证。其二，能说出事物蕴含的意义，即大学生对事物的理解具备个人的观点。其三，在真实的情境中应用知识。大学教师若把课堂教学的目标定在掌握知识层面，教师就会把课堂教学界定为传授知识。课堂教学若要达到让学生探究知识的目标，则要求教师唤起学生先前的学习经验和生活经验，深化对概念及其相互关系的认识，使学生在一定情境中获得对事物的理解。若要让大学生学会创造知识，则要求教师在与学生的对话与互动中，不断地引导学生探索理解与发现知识的方法。总之，改变大学生的观念或对世界的感知，促进理解，促进学生探究和创造知识，提高教学效果，这是大学课堂教学对知识目标的必然诉求。

2. 让大学生形成思想、富有智慧和提升能力。培养大学生能力是大学教育的核心目标，大学课堂教学的重要使命是开启学生心智、形成思想和智慧。与基础教育不同，大学的课堂教学应在常识

教育的基础上把外在的知识变成内在的思想和智慧，使大学生在与他人、自我、社会、自然的对话中，形成、发展和更新自己的知识，形成自己的思想。然而，思想不是现成的，只有经过科学研究和发明创造的过程，借助“适宜”的活动对之进行重新组织或重新发现，才能被个体所拥有。这意味着，大学课堂中知识的传授不是一件告知和被告知的事情，知识是学生与教师在互动的学习环境中通过探索建构出来的。这个过程强调课堂教学应具有启发性、对话性、探究性和参与性。如果大学生没有做过真正的研究，缺乏对探索知识的亲身体验，就不知道如何进行富有逻辑的思考、清晰地写作和严谨地演讲。大学生不经过对话，就不可能理解他人的想法，不能完整地看待事物、理解他人，不可能灵活地运用知识，创造出解决问题的方法和知识。能力从模仿开始，在实践中练就。大学生需要在课堂上进行口头表达和书面表达技能的学习与训练，需要参加各种社会实践活动来培育他们灵活运用知识和解决问题的能力。大学课堂教学要确立“以学生为中心”的教学理念，培养大学生自主独立的学习能力，使其心智丰盈，思维敏捷，这是大学课堂教学的重要特征。

3. 让大学生成为有社会责任感、有修养的完整的人。塑造大学生正确的价值观和培育其优良品行是大学教育之魂，大学教育的最终目的在于培养有修养的完整的人。纽曼认为，大学应培养具有智力发达、情调高雅、举止高贵、注重礼节、公正、客观等优秀品质的绅士。然而，现实的大学教育在教育目标上把全面发展视为基础教育阶段的核心任务和目标，重视成才忽视成人，重视专业训练忽视思想、灵魂、精神的培育，重视知识积累忽视自由创造，重视科学教育忽视人文熏陶。

当前，相当一部分学生接受大学教育的目的是为了找到好工作，赚到更多的钱，大学教育成为他们谋得“稻粱菽”的工具或手段。在这种工具理性支配下，热门专业成为他们追求的对象，提升个

人文化修养的知识被束之高阁，更不用说加强个人德行的自我修养。换言之，学生认为来上大学就是学专业，老师认为来到课堂就是教专业，使得教育变成忽视人文通识教育的片面教育。学生掌握专业知识所需的探究精神，需要思想深刻的名著、富含想象力的文学作品和艺术杰作来涵养。专业教育与通识教育是不能分离的，二者只有在课堂教学中相融才能塑造既有广泛文化修养又有专业知识素养的人才。促进大学生在真善美、德智体、知情意行等方面和谐发展，这是大学教育的终极目标。

（二）以改造课堂为突破口的教育教学改革的目标和原则

自2014年以来，山西师范大学在以课堂教学改革为突破口推进人才培养模式改革和教育教学改革中取得了一定的进展和成效。学校确定的教育教学改革的总体目标是通过改革使价值塑造、能力培养、知识传授“三位一体”的人才培养目标真正落实到位，培养大学生的“核心素养”；构建起“以学生为中心”、有效激发学生学术志趣、充满活力的课堂教学模式，形成多样化、多元化的课堂教学方式，使课堂教学在人才培养体系中真正发挥主阵地、主渠道作用；建立起体现时代要求的、高效的实践育人体系，使学生的创新精神、实践能力和创新创业能力大幅提升，培养一批愿创新、能创新、敢创新的人才；促进信息技术与人才培养深度融合，提高人才培养的效率和现代化水平；探索培养精英人才和未来名师的有效途径，使学校的人才培养体系中能够涌现出更具实践能力、国家眼光、国际视野的精英人才。

在改革总目标框架内，学校提出了进行课堂教学改革的6项原则：第一，坚持以提升学生学习成效为导向，着力促进学生知识水平和综合能力的提升；第二，改变教师教的方式和学生学的方式，建立交互式课堂，着力把知识传授式课堂改造为问题探究式课堂，把教师角色由学科知识专家转变为教学引导者；第三，坚持“以学生为中心”的原

则，落实学生在课堂教学中的主体地位，从以“教”为中心转变为以“学”为中心，引导学生进行自主性学习、研究性学习、合作式学习，培养学生具备批判性思维能力；第四，正确把握高中课堂与大学课堂的界限，鼓励有深度的、有创新导向的、内涵丰富的课堂教学，提高课堂教学层次；第五，坚持“教无定法”的教学原则，鼓励探索多样化、多元化的课堂教学方式，形成生动的课堂教学局面；第六，倡行学思结合、知行统一、因材施教的课堂教学原则，努力突显个性化教育。

在课堂教学方式改革上，学校始终鼓励教师积极探索让学生在课堂上自主展示的方式和内容，培养学生的探究精神与创新思维；灵活运用启发式、探究式、讨论式和参与式教学，帮助学生学会学习；激发学生的好奇心，培养学生的兴趣爱好，营造独立思考、自由探索、勇于创新的良好教学环境。学生的展示要以互动交流为主要方式，不能以学生简单的讲课代替课堂上的深度讨论。概言之，课堂教学改革不仅仅是一种教学方式的变革，更是一种教育思想和教学观念的深刻变革。深化课堂教学改革创新，就是要实现从教育理念、教学内容、教学方法到教学评价的全方位的改革创新。

二、以改造课堂为突破口的教育教学改革：策略与路径

（一）选择试点学院和课改教师，启动课堂教学改革实验

2016年学校先选择5个学院作为教改试点学院，其首要任务是遴选课改教师，进行课堂教学改革实验。在自愿报名和专家推荐的基础上，5个教改试点学院共遴选了首批23名课改教师，作为“种子教师”。学校邀请一批来自国内知名大学的专家以及来自我国香港和台湾地区的高校以及美国高校的教授对种子教师进行培训，这些培训不仅为他们带来了新的教育思想和教学理念，而且提供了系统先进的教学方法。同时，学校还组织种子教师到山西省基础教育课改先进学校进行观摩学习，到中外

合作的西交利物浦大学进行培训观摩。通过培训，首批课改教师开始了他们的课堂教学改革实验探索。此后的一年，我们又在全校范围内遴选了两批课改教师，进行了同样形式的培训。目前学校共有101名课改教师，他们组成了课堂教学改革的基本队伍，成为课改的带头人和排头兵。应当说，对课改教师的培训是学校近年来实施的最全面、最严格、最扎实的培训。遴选和培训种子教师给我们的启示是，课堂教学改革必须要有带头人，必须培养一批愿改革、能改革、能改好的课改教师队伍。改革需要顶层设计，需要广泛发动，需要政策扶持，但更需要有人带头去做。如果搞改革仅仅停留在一般的口号或号召上，没有人去做和尝试，所有的改革都将无法成功。

（二）修订本科生人才培养方案

学校关于人才培养方案的修订采取“优化结构，减少课时，创新课程，突出特色”十六字原则。具体来说，要求课改遵循教育教学规律和人才培养规律，优化课程体系结构，处理好通识课程与专业课程、必修课程与选修课程、理论课程与实践课程、课内教学与课外活动之间的结构比例关系，使课程建设更加符合社会发展需要和学生发展需要；切实减少课时数量，让学生有更多的自主学习 and 自我发展空间。而现实的情况是，各专业安排的学时和学分都比较多，有的甚至超过2800学时，学生没有必要的自主学习时间。通过改革，五个教改试点学院平均减少了400多个学时，调整后的平均课时数为2100学时。我们认为，课程创新就是要加强通识课程和选修课程建设力度，努力开发新的通识课程和选修课程，使通识课程形成品牌，使选修课程有较大的选择空间；同时要根据专业特点，逐步建设一批具有山西地方经济、历史、文化、科学特点的特色课程。

（三）启动系列教学建设项目，提高专业建设、课程建设和教学研究水平

在课堂教学改革基础上，我校的各项教育教

学改革也在同步推进。围绕课堂教学改革，学校启动了一系列教学建设项目，涉及专业建设、课程建设、实践教学改革、教改创新项目建设、青年教师教学能力提升项目、大学生学科竞赛以及教学评价和学业成绩评价改革等方面。其中影响较大的项目有校级优势专业、优质课程和教改创新研究项目。按照学校发展规划，在实施“十三五”规划的前三年，学校将立项建设20个校级优势专业，100门校级优质课程，100项教改创新研究项目。目前学校已立项建设了20个校级优势专业，每个专业资助30万元；立项建设了100门校级优质课程，每门课程资助10万元；立项建设了68项教改创新研究项目，每个项目资助1万元至3万元不等。在立项建设的20个校级优势专业中，已经有6个获批省级优势专业；在68个教改创新项目中，已经有27项获批省级教改创新项目。

（四）加强教学平台建设，为教学改革提供物质技术支撑

学校还特别强调推进信息技术与教育教学深度融合，充分利用国内外各种优质教育资源，充实教学内容，鼓励教师设计、开发数字化教育资源，创新优质教育资源的共享共建机制；强调坚持以应用为导向，持续提高师生的信息技术应用意识和能力，鼓励师生充分利用优质的线上和线下教育资源，实现教学方式、学习方式和评价方式的根本转变。信息技术是一种思维方式和学习方式的变革，它为改变学生学习方式和教师教学方式提供了坚实的技术基础。配合教育教学改革，我们建设了网络教学平台、智慧教室和教学录播室。这些平台的建设使教师可以网上教学，学生可以网上学习，大大提高了学习效率，专业和课程建设质量也得以不断提高。

三、改革成效分析：改变正在发生

2014年学校教学改革之初，我们提出了判断改革是否有效的6条标准。一是教师的教育教学理念从根本上转变，真正做到“以学生为中心”开展

教学；二是形成一批各具特色的课堂教学模式；三是培养一批教学水平高，能培养学生独立思考能力、批判质疑能力和创新能力的课改教师；四是形成一批优质课改课程；五是学生能够积极参与课堂教学，学习方式和思维方式发生明显转变；六是形成一套体现先进课改理念的教育教学标准体系。当然，改革是一个“兴利除弊”的过程，改革是否解决了教育教学中存在的问题和弊端？以往存在的弊端是否已经克服或正在克服？这些问题能否解决是衡量教改是否产生成效的重要标准。对照这些标准，我们的改革的确取得了下列成效。

（一）教师对教改的态度发生了积极转变

教师是改革的主体，也是改革的实施者，教师对改革的态度直接决定着改革的成效。教改启动之初，部分教师对改革持消极甚至是抵触的态度，改革的阻力很大。经过全校性的课堂教学观念大讨论和教改试点学院的示范引领，大多数教师对教改的态度逐渐发生了变化，从一开始的不认可、不参与转变为认可和积极参与。例如，101名课改教师带头进行课堂教学改革，持续保持着进行课改的热情，在学校教改中发挥着示范引领作用。调查显示，课改种子教师100%支持课改，并愿意将课改持续进行下去；其他教师赞同课改的比例达92%，按课改要求进行教学的比例超过80%。除进行课堂教学改革外，教师们还积极申报优质课程和教改创新项目。有300多名教师参与已立项的100门校级优质课程的建设，有近150名教师参与68项教改创新项目。2017年度学校共获得山西省高校优秀教学成果奖16项，其中特等奖5项，参与教师多达90人。近三年以来，以课改教师为主体发表高水平教学研究和教改论文100多篇。应当说，很多教师开始把教学当作一件重要事情来对待了。一些学院也想方设法支持教师的教学改革并对课改教师的教学工作量都给予了专门补贴。

（二）教师的教育理念、课堂教学观念和学 生观发生重要改变

很多教师已经意识到教育是促进学生全面发展和成长的活动，教育教学活动不仅要对学生传授知识，更要注重培养学生的各种能力和引导价值观。与知识传授比较，能力培养和价值观引导更为根本。课堂教学观念和课堂教学方式的变革，是学校教学改革的一个重要方面，这方面的改变更显著。通过改革，广大教师尤其是课改教师正在践行新的教学理念和教学方式，他们的课堂教学已不再是以教师为中心，而是以学生为中心；他们的课堂已不再是单一的讲授式课堂和教师展示自身的舞台，而是师生交流互动式的课堂。部分课改教师已经摸索出一套以学生为中心的、鼓励师生交流互动的课堂教学模式，并已产生了良好的实践效果。教师更加强以学生的学和发展为中心，一切教育教学活动都围绕着学生的发展和成长来进行；更加相信学生有学习的潜力；更加重视学生各种能力的培养和提升。可以说，教师学生观的改变是根本的改变，也是我们最为珍视的一种变化。

（三）学生的学习观念、学习方式正在发生改变

学生学习观念的改变表现在，很多学生的学习目的不再定位于死记硬背一些教材上的现成知识，而是追求自身能力的全面提高和全面发展，如学会学习的能力、阅读能力、写作能力、表达能力、推理能力、批判质疑能力、实践动手能力、创新创造能力和价值判断的能力等。学生学习方式的改变表现在，从被动学习逐渐转变为主动学习。以往学生的学习就是在课堂上听课、记笔记、背笔记等；他们对自己的学习没有计划，学生自主阅读和研究的材料较少，很多学生除教材外，几乎没有读过其他著作和学习材料，完全处于被动学习的阶

段。现在，学生开始主动学习了，它表现在学生的课堂参与度提升了，他们在课堂上更活跃、更积极了。学生开始读经典，读前沿文献，参加社会实践，参与老师的课题研究，完成综合性和设计性实验，完成一切个人感兴趣的学习项目和研究项目，并取得了可喜成绩。自2016年以来，我校学生共获得国家级大学生创新创业训练计划项目30项，省级大学生创新创业训练计划项目86项；有343名学生参加国家级学科竞赛项目并获奖241项，有819名学生参加省级学科竞赛项目并获奖409项。同时，实现了全国“互联网+大学生创新创业大赛”获奖零的突破。近3年来校招聘的用人单位表示，我校毕业生的表达能力特别是师范生的综合从教技能与同类型院校相比具有较大优势。从最终的意义上衡量，学生的改变是最大的改变，是此次改革最突出的成果。

一所大学为什么优秀？最终要看它培养的学生是否优秀，它培养了多少在社会上有影响有贡献的学生；一项教育教学改革是否有效，最终也只能体现在学生培养质量的提升上。从这个意义上说，山西师范大学以课堂教学改革为突破口的教育教学改革是有成效的，它解决了大学课堂教学中多年存在的弊端和顽疾，它改变了教师教的方式和学生学的方式，它激发了教师教学的积极性和学生学习的热情。通过改革，我们的课堂比以往更有活力了，也更吸引学生了。沿着这个方向发展下去，我们会培养出更多优秀的学生。

（卫建国，山西师范大学校长、教授，山西临汾 041000）

（原文刊载于《高等教育研究》2018年第4期）

大学课程改革究竟需要改什么？

高江勇 周统建

大学课程是本科专业人才培养的基础，中外优秀大学在其发展的征途中无不留下独特的追求卓越的课程哲学脚印。诚如有学者提到的：大学的产品本质上乃是大学的专业和大学课程。然而，细致考查当下的国内大学课程，我们却不得不经常面对大学课程建设落后的尴尬。比如，一段时间以来不少高校开设的通识课程和专业课程却屡屡沦落为“水课”，而学生也乐意享受“酱油课”。这种常态也不断地刺激我们的神经：为何重视大学课程建设的呼声不断高涨，而实际的大学课程其质量仍难以令人满意？为何大学课程改革的理念引进不少，课程大厦的设计图纸也非常时髦养眼，但最终收获的却是一座又一座课程建设的烂尾楼。直面这些问题，促使人们反思，大学课程建设中存在的问题究竟是什么？在改革的语境下，大学课程究竟需要改什么？对此进行更深入的探讨不仅必要而且紧迫。

一、大学课程改革存在的问题

（一）大学课程体系改革迷向

从专业育人整体目标考查，大学专业人才的培养离不开一套相互衔接、互相支撑，层层递进的课程体系。一段时间以来，国内不少大学从各自的人才培养定位和培养目标入手，围绕专业设置，对本校课程进行了大幅度的调整完善。比如，组织各方专家进行论证、调研，对课程结构、课程标准、课程计划、课程设置，以及人才培养方案进行深入的修订和完善。但是，由于尚缺少清晰的课程建设理念，尤其是对大学课程体系仍然鲜有系统化的改革思路，所以课改经常会迷失和淹没在各种文件和会议之中。也正是在课程改革过程中，缺少一种哲学上的反思和建构，缺少了自己的沉淀和思考，跟风 and 盲目引进就成为必然。于是，往往会出现课程

改革在面上的阵势和动静很大，但是课程改革华而不实，难以触及深层矛盾，东拼西凑，难见成效。

时至今日，课程改革由于缺少清晰的思想思路，许多具体工作仍停留在表面上，甚至在一些基础性问题打转转。比如，针对被广为诟病的“学生专业视野狭窄、知识缺乏贯通、人文素养低下”问题，不少高校给出的改革药方是：修订人才培养方案，增加和拼凑通识课程门数，以增加其学时比重。又如，为了急于改变大学生普遍存在实践能力不足的现状，不少高校不顾专业性质，在人才培养方案中随意缩减理论课，猛增实践实训课程。然而，实践课程与理论课程究竟如何衔接，实践环节课时究竟增加多少为宜，则鲜有细致的研究和思考。到头来，尽管修订完善的课程体系从学分总量上看，似乎也没有多大毛病，但是课程整体的结构质量难以令人满意。这种将大学课程体系改革简化为对人才培养方案（课程图纸）进行修订的做法，仅仅满足于课程数量的加法和减法。经过一番课改大动作后，通识课程比例有了相应的增加，实践课程也有了相应的加强，但人才培养质量难有明显起色。

（二）大学专业课程的承载力缩水

无论课程体系的图纸设计多么动人，如果缺少基于专业框架下每一门具体课程的支撑，落实人才培养方案、促进人才培养质量提升无疑还是水中影。考查一些发达国家大学课程建设不难发现，国外更加强调跨界、跨学科、跨专业的专业人才培养理念和课程设置，不少大学通过设置专业的组织管理机构来强化课程管理和质量监督。在实践上，更重视课程的多学科交叉，同时重视每一门课程的开设条件和保障体系，比如要充分评估课程教师的学

术能力、课程理念、教学履历经验、同行评议等。总的来说，国外大学专业的设置比较灵活，不少大学会根据学生培养的需要自主设置专业（或称专业方向），但相比较而言，国外大学对专业平台上的具体课程却是斤斤计较，严把课程质量关，保证每一门课程的开出有着科学而严格的考核程序。

反观国内，不少大学依然难改“重规划、轻建设、重数量、轻质量”的积习，热衷于上马新专业，扩大新领域，而对专业课程建设下的功夫还远远不够。应该说，近年来随着社会各界对大学本科人才培养质量的重视，不少高校也越来越加强课程体系的建设，包括课时的调整、同类课程的整合、不同课程模块的配置等，新版的人才培养方案令人耳目一新且使人充满期待。然而，如果稍微深挖一下，不难发现目前不少高校课程建设中普遍存在账面课程与实际课程名实不符、因人设课等现象。于是，装点门面的“名师进课堂”退变成寥寥稀少的几次讲座，美其名曰“自主性的课程教学”演变成了课时和教学内容的随意缩水，灵魂灯塔的神圣光环却难以掩盖大学教师育人精神的困顿。纵然外包装如何光彩照人，却依然遮盖不了课堂上师生之间无精打采的相互应付。套用小品中的调侃：“课改最大的悲剧是人来了，但心没了”，教师不（用心）教，学生不（用功）学，到头来，名目繁多的课程建设和课程改革项目背后，产出的却是一具又一具空心化了的课程教学。

二、大学课程改革进程中人的透析

（一）课程改革过程中的“浮”

对于当下大学课程改革中存在的问题，以及由此引发的本科人才培养质量的下降，使得国内不少大学开始对各自课程进行查漏补缺或者增补修订、完善更新。无论是行政机构的课程管理者，还是课程专家、教师，也加强了课程教学改革的力度。然而，长期以来受到实用主义和拿来主义思想的影响，引进国外新潮的课程理念和做法成为优选。一时间，通识课程、顶峰课程、体验课程、校

本课程，以及近来风靡一时的微课程、数字化课程等一堆新名词纷来沓至。然而，缺少充分的自我消化和吸收，囫圇吞枣套用这些理念和名词，而其内在的思想精髓或许并未真正掌握，课程建设思想依然落后，课程建设缺少内涵。课改为何总是上了色却难以入味？除了课程研究积累不够之外，恐怕还与我们一贯轻视理论探究有关。尤其受到当下学风、教风浮躁风气的影响，在课程大纲修订过程中，急学急用普遍，始终缺少一种刨根问底的精神，缺少严谨的逻辑思考，形式主义泛滥。由于普遍沉不下心来钻研课程，缺乏一种求是精神，缺乏自身的参悟，所以许多工作浮于表面，或者仅仅是考虑解决短期和近前的问题。进言之，对于究竟需要什么样的课程，大学课程教学中究竟存在哪些真问题，我们可能真的并不十分清楚。

（二）课程改革过程中的“躁”

众所周知，本科人才培养体系的构建和人才培养质量的提升是一个循序渐进的慢功。换言之，基于课程的教育教学活动是一个不折不扣的慢活。但我们却始终跳不出这样的误区，总嫌本科人才培养工作见效慢，老想着能快点出活。所以，在急功近利思想指导下，不断加大投入，构建各种平台，搞各种工程项目改革，东一榔头西一棒子。也正是缺少了应有的耐心，在课程改革过程中必然会追求那些外在的显性指标。比如，学校更加关注精品课程的数量有多少，课程平台建设了多少个，全国教学成果奖获得多少个，全国教学名师增加几个，等等。而一线任课教师可能会关注，通过努力争取能获得多少个教改研究课题项目，有几个国家级和省级的，发表的教学改革论文有几篇。在这种量化崇拜的理念驱使下，使得人们更容易满足各种数字化的成绩。应该说，这些指标的确能在一定程度上反映出课程教学改革的进步，但是，达到这些指标就一定能代表我们教学质量全面提高了吗？恰恰相反，对数量指标的过分追求，可能使我们更容易蒙蔽和掩盖一些深层次问题，进而忽视对一些内涵质

量方面的追求。在现实中，不少学校纷纷上马建设各种人文课程或者通识课程平台。然而在热闹的背后，我们却不得不无奈地接受在大学校园相当比例的学生不爱读书、不会读书、不愿读书的现实，有知识没文化现象依然如故。通识教育薄弱的原因纵然有千百条，但是，缺少培育浓厚的读书环境和氛围难道不是其中最重要的一条吗？

（三）课程教学管理过程中的“虚”

课程改革是一项耗时费工的系统性“里子”工程，其开展需要每一个大学人能沉下心来，心无旁骛，一步一个脚印扎扎实实推进。当前大学课改中值得引起关注的一种现象是：在各种场合，大家都能认识到课程在人才培养中的重要性，对当前课程建设中所存在的问题大家也都一致认为亟待需要改革，但是究竟需要改什么、由谁来改，则要么缺少相应的下文，要么就是躲躲闪闪。在多数情况下，总习惯于要求改变别人，对于是否需要改变自己则顾左右而言他。所以，当前课程改革存在的最大阻力或许不是别人，而正是来自我们自身。一是对课程设置不愿真管。目前，大学课程设置和管理更多的是基于从是否有利于“好管”角度出发，而较少考虑是否有利于学生的多样化学习需求和知识体系的掌握。尤其是当前学生学习需求的多样化激增，客观上造成了课程管理工作负荷加重。另外，一些内容过时的老化课程、重复设置的课程本应该淘汰、退出，但由于担心会触碰到一些教师的利益，而不敢动真格的。二是对学生课程学习的管理不敢碰硬。在此，我们不得不提到在我国近现代有重要影响的西南联大。众所周知，西南联大曾经是以培养高质量人才而闻名遐迩，除了严谨的学术氛围、众多的学术大师条件外，关键因素就是其严格的考试制度。据说西南联大学生的毕业率只有52.08%。能够通过严格考核的，其学习能力和素质绝对不会太低。

反观今天的大学教育，由于“宽进宽出”的学习管理制度，使得进入大学校门的学生失去了对学

习探索的动力，几乎毫不费力皆能顺利毕业，学生的学业含金量可想而知。到头来，管理者不管，教师不教，学生不学，每一次轰轰烈烈的课程建设后教学质量难见提高已经成为常态。

三、大学课程改革究竟应该改什么

一流的大学需要一流的本科教育，一流的本科教育更需要一流的课程。今天我们所讨论的大学课程改革，很大程度上是以现实课程问题的解决为指向的。

（一）课程改革过程中的求真

1. 本真。从目前整体课程改革进度来说，容易改的基本都改了，剩下的都是比较难啃的骨头。或者说，现在已经进入到课程教学改革的深水区，是一场触动灵魂、触动利益的深水区攻坚战。因为，当外部条件建设达到必要的水准后，课改的主要推动力在于“人”主体性的发挥。我们不禁要追问，大学人有没有不忘初心，牢记自己的根本价值和使命？大学人的初心难道不是扎根讲台，精心育人吗？然而，受到当下浮躁社会风气的影响，不少大学人似乎已经忘记了初心，随波逐流，热衷于上项目、拼论文，甚至上了心思赤裸裸对官和钱的崇拜，这是大学人理想的丢失，甚至是教师职业追求的倒退。试想，精神上缺了钙的教师还能培养出有正义感、有责任担当的社会公民来吗？培养学生不要成为精致的利己主义者，首先得拷问一下每一位大学教育工作者，自己是不是一名精致的利己主义者。所以，这不是对当下每一位大学教育工作者提出的额外要求，这是教师职业光环的应有之义。唯有这样的反思，才有可能过滤思想上的杂质，不断净化大学人的心灵，提升境界，在浮躁的外部环境下能更沉下心来，把心思用在课程教学上，把自己的感情投入进来。

2. 较真。课程改革理念的创新固然重要，而如何真正有效地将课程理念落到实处，在当下则显得更为宝贵。为了进一步加强本科课程教学的中心地位，规范教学秩序，提高教学质量，不少大学相继

出台了一系列教学管理制度，如领导听课制度、教学督导制度、学生评课制度、教学工作一票否决制度等，旨在引导教师投入到课堂教学中来。但是，我们却惊奇地发现，在如此严苛的课程质量管理体系下，无论是教师给学生的考试打分，还是学生给老师的评教得分都不低。为何如此优秀的考核分数不能等价换置为高质量的课程教学呢，难道是我们的错觉？为何我们的课程管理制度会失效？这恐怕与我们缺少一个“严”字脱不了关系。就今天学生群体而言，学习状况令人担忧。根据统计，有的大学学生缺乏动力，厌学，为考试而学习的比例高达77%，而中国青年报社会调查中心的调查显示，84.7%的大学生坦言当前大学生逃课现象严重。相当一段时间以来，不少学校以怕影响稳定为借口，有意无意地放松了对学生的考核要求，学生一旦入学，管你学不学，都可以顺利毕业。如此零淘汰的“示范”效应迅速扩散，使得不愿学、不肯学群体的比例越来越高，严重影响了良好教风和学风的形成。为了切实扭转这种局面，现在不少大学已经越来越认识到对学生学业进行严格考核的重要性。爱之切，责之深。有的学校也因此出台了学生学业警示制度、学业考核淘汰制度。在严格的淘汰制度压力下，学生学与不学的结果将会有很大差别。试想一下，如果学生都愿意多读书、肯读书、广读书，学生的知识量和知识结构必然会有一个提升，学习能力和文化素养自然也会增加和改善。一句话，我们不缺制度，缺的是制度的执行力。只要敢于碰硬、执行到位，克服眼前利益，不仅能长久地赢得学生的认可，也会最终赢得社会的认可。

3. 认真。无论多么严密的制度，都不如内心的认同和对教师事业和教学工作的热爱。教材内容再好，那也是教材编写人员的作品，只有课程实施者加入了自己独到的理解，死板的课程才能变活。就像大自然风景再优美秀丽，如果缺少了画作者用心的描绘、用心的体察感悟，就没有办法把它转化成自己的满意作品。同样道理，大学课堂吸引不吸

引人，靠的是教师润物细无声的慢火细炖，靠的是教师俯下身子的千锤百炼。教师只有在课程教学实践过程中有了自己的哲学观后，才能真正将课程教材转化为自己的东西，才能把课讲透、讲深，才能在课堂上激活学生的心灵，并在精神上和学生相遇。这样的教师才能真正担负起学生学习引导者的角色。

除强调教师在教学上下真功、用真情外，课程教学质量的提升也必定离不开学生的主动参与。高质量的课程学习不再是单向度的知识流动传输，而是建立在学生与授课教师之间的有效互动。当学生经过努力达到理解极限这个临界点时，如果能及时得到教师的指导，学生就可能一下子豁然开朗并获得新的认识。这也就很好地诠释了何为“师生共同体”，就是学习目标、方向共同一致，教师的教与学生的学相统一。只有教师认真地教、学生认真地学，才有可能获得稳定的教学成效和学习质量。

（二）课程改革过程中的求实

1. 务实。在今天，我们谈及大学课程的改革，绝不是简单地为了改革而去改革，而是要深刻把握当下大学课程所面临的具体问题，努力解决课程建设过程中存在的问题。所以，必须保持一种严谨而务实的态度。正如有学者所言，我们对课程建设理念和理论的探寻，并不仅仅是为了发表几篇论文，教育研究的最大生命力在于能够影响实践，包括影响教育教学改革，为一线的教师和学生，为各类各级学校管理者提供新视野、新思路和新见解。大学课程改革要取得实效，必须准确把握当下大学课程存在的困惑和问题。无论是大学校长，还是一线教学老师，或是教学管理者、图书管理员、实验员，每一个大学人都应该基于道义和良心，系统反思工作中存在的问题，追问一下自己是否真的把学生的学业、学生的身心发展、学生的日常生活放在心上，是否能对学生各种各样的琐碎事、繁杂事多一份耐心、少一份抱怨。在行动上，是否能从自身做起，多一份严格之心、多一份探究之心；站在大

学讲台上的教师，是否都力争能有自己的教学心得，都有自己的一份新的理解。事实上，当一个教师能有自己的见解，有自己的课程教学“道道”，他也就成为课程教学的建构者和发展者。唯有这样，大学课程改革才能真正接上地气。进而言之，课程改革成功标准，不是推出了一套新理念、新课程、新方法，而是这些对教师而言的外来之物，是否转化为教师日常教学生活的一部分，把新理念转化为新活法。

2. 踏实。从根本上说，大学课程改革的目标就是如何实现在有限的课程容量下，最大程度地开发和拓展学生的潜能，使学生不断地自我发展、自我成长，逐渐成为一个能自我实现的人。这一切不仅依赖于大学课程体系的整体质量，而且更有赖于每一门具体课程的质量。课程体系大厦根基牢不牢，关键在于烧制的每一块砖头硬度够不够。经常有人说，教育改革不缺少口号，缺少的恰恰是如何把一件一件的小事情做实。

具体来说，作为课程实施者，一线教学老师需要研磨打造好每一门课程，认真上好每一堂课，把每一门课程、每一堂课都按照精品的标准来做。我国史学大家陈寅恪在讲授“隋唐史”时曾经声明：“前人讲过的，我不讲；近人讲过的，我不讲；外国人讲过的，我不讲；我自己过去讲过的，也不讲。现在只讲未曾有人讲过的。”这是何种过硬的气魄和精神！有一位教学名师在一次学术讲座上也不无感慨地说过：“上一节好课，或者几节好课是有可能的，但是要把一门普通课程的每一节课都讲得能吸引学生并不是一件容易的事情”。所以，能把一门课程讲好是一个硬功夫。在当前学风浮躁背景下，更是对每一位大学人静下来做事提出了更高的要求。与一些国外著名大学相比，我们的差距在于：我们习惯上认为的小事，人家是一件一件地把它做好做实。所以，借鉴学习国外课程教学的先进经验，不仅在理念上，更在于对事情精益求精

的追求。一句话，如果能把课程教学中的每一件小事情都做好做实了，我们距离一流本科课程以及一流本科教育的目标就不远了。

3. 厚实。说实话，当今的大学课程教学什么都不缺，唯独缺少一种感动！现在的大学课程教学很像一部肥皂剧，打打闹闹很热闹，但缺少深度、缺少令人回味的地方，更缺少心灵的震撼和洗礼。为何我们的大学课堂失去了磁性，不再吸引人？教育家梅贻琦说过：“学校犹水也，师生犹鱼也，其行动犹游泳也，大鱼前导，小鱼尾随，是从游也。从游既久，其濡染观摩之效不求而至，不为而成”。设想一下，如果学校的水池水很浅，教师的思想水库存量也不丰裕，学生能在这样的教育氛围中畅游起来吗？

在当今这个过分崇尚效率、业绩、产出的稍显浮躁和浅薄的社会氛围下，厚实的学风显得更难能可贵。有的教师讲课已经讲了很长一段时间，但味同嚼蜡、毫无新意，一遍又一遍地重复着别人（教材）的话语，令人昏昏欲睡；而有的教师却能一支粉笔，不急不忙中能把别人看起来乏味的知识讲得津津有味。有人讲，教师不就是个教书匠吗？把教材讲活讲透彻，不仅要具有严谨的教风和学风，更需要深厚学养的缓慢积淀。厚学，才能厚积薄发，才能有感而发。能把看似简单的一门课、一堂课讲好，能讲得吸引学生，引领学生探索学问，是需要丰富的科研阅历和人生阅历支撑的。所以，要成为一名赢得学生喝彩的大学教师，唯有在自己的学问上不断求索，不断创新，不断厚实，才能真正成为学子们求学道路上的领路人。

（高江勇，南京林业大学高等教育研究所副研究员，江苏南京 210037；周统建，南京林业大学高等教育研究所所长，江苏南京 210037）

（原文刊载于《中国大学教学》2018年第5期）

大学知识的确定性与教学改革的方向

周 序

我们通常认为知识就是确定的结论，尤其是大学中的知识，更应该是权威的、毋庸置疑的。但随着后现代主义思潮影响的不断扩大，知识的不确定性开始被学者们反复提及、论述。比如利奥塔（Jean-Francois Lyotard）在他的代表作《后现代状况：关于知识的报告》一书中提出：“后现代科学本身发展为如下的理论化表达：不连续性，突变性，非修正性（nonrectifiable）以及佯谬。后现代科学对以下事物关切倍至：模棱两可的，突变，语用学的悖论等。后现代科学将知识的本质改变了。”

詹姆逊（Fredric Jameson）在为该书所作的序言中，对利奥塔所说的知识本质的这一改变做了明确的解读：“知识的本质发生了变化，当前的知识与科学所追求的已不再是共识，精确地说是追求‘不稳定性’。而所谓的不稳定性，正是悖误或矛盾论的实际应用和施行的结果。”

受这一思想的影响，不少学者纷纷强调，大学中的知识也应该是不确定的，应具有利奥塔所说的“不稳定性”。有学者认为，在后现代思想的影响下，大学当中“不论是人文知识还是科学知识都带有个体的价值观，不存在绝对中立的知识，另外，知识还呈现出碎片化、弥散性等特征”，这无疑是对知识不确定的生动描绘。不夸张地说，不确定性在很多学者心目中已经被看作大学知识的本质特征了。根据这一特征来组织开展课堂教学，认为教学应面向“不确定的知识”，也就显得顺理成章。但说知识是不确定的，却面临着一个逻辑上的悖论：如果把“知识是不确定的”这句话看作是一个知识结论的话，那么这个知识结论是不是不确定的？如果是，那么我们就不能主张“知识是不确定

的”；如果不是，那无疑就承认了这一结论的确定性，那又怎么可能“知识是不确定的”呢？所以，关于大学知识究竟是确定还是不确定，还需要进行深入讨论。

一、不确定性：把表象当做本质的一个误会

通常我们认为自然科学探寻的是客观真理、确定结论，但知识的不确定性却是随着自然科学的发展被提出来的。海森堡（Werner Heisenberg）于1927年提出量子力学中的“测不准原理”，所谓“测不准”，指的是用再科学的方法都无法对粒子的位置和动量进行精确测量，一百次测量就可能有一百种不同结果——显然是不确定的；同样在量子力学当中，“观察者效应”告诉我们，观察的行为会对结果产生影响，因此我们无法观察到确定的结果；非欧几何的诞生，宣告了三角形内角和未必等于 180° ；克莱因（Morris Klein）还对数学知识具有不确定性进行了系统证明；而普利高津（Ilya Prigogine）的《确定性的终结》一书，则讨论了很多现象即使有规律可循但却无法加以预测的问题，这些都被视为知识具有不确定性的有力证据。至于在人文社会科学领域，我们信奉“一千个读者心中有一千个哈姆雷特”，倡导“百家争鸣、百花齐放”。尽管很多问题都没有一个确定的、普遍的结论，但这些不确定的局面偏偏被看作是“学术繁荣”的体现。所以在人文社会科学当中，不确定性更是被认为有着天然的合理性。

我无意否认上述不确定现象的存在，但不确定性是不是大学知识的本质属性，却还需要讨论。就好比大学生在校外做兼职的现象也存在，但我们不能说做兼职是大学生本质特征，大学生的本质特征应该是读书和学习。要讨论知识的本质特征到

底是什么，首先应该是看到底有没有确定的、真理般的知识存在；其次要看知识的发展到底是追求确定还是不确定。

（一）知识具备确定性

用我们发现了很多自然科学难以确定的现象，来推论说知识应该是不确定的，这个逻辑其实站不住脚。自然科学在自身的发展过程当中，得出很多具有确定性的结论，例如硫酸的分子式是 H_2SO_4 、狮子和猎豹同属猫科动物、核聚变的原理、地球的公转轨道等等，这些确定的结论是我们今天生存、发展以及从事科学研究的基础和前提，也是高等教育教学的重要内容。否认上述知识的确定性，无疑会让我们的生活乃至对整个世界的认识陷入混乱状态。有人认为，任何知识都是尚未完成，需要继续向前发展的；既未完成，当然就会有不同观点、各种可能，因而不存在确定的知识。这种观点否认了已经取得确定结论的客观知识的存在。例如前面提到的狮子是猫科动物，除非这一判断被否定掉，否则我们很难想象它还能有什么发展。当然关于狮子生活习性、进化过程的研究，确实还存在很多研究的空白、未知的秘密，这些内容对我们来说好像是不确定的；但既然知识是认识的成果，关于这些研究的空白领域，我们连认识都没有，自然谈不上什么成果，又怎么可能说是“知识的不确定性”的体现呢？量子世界当中的“测不准”现象的确存在，但仅仅在“量子世界”当中成立，一旦迁移到经典力学当中便不再管用。而且通俗地说，测不准原理表达的是这样的意思：要测量一个粒子的位置和动量，需要通过光的照射，光波被粒子四散开了，就能据此确定粒子的位置。光波越短，对位置的测量就越精确。但光波短的时候，光量子的能量越大，对粒子动量的干扰就越大。所以说对粒子的位置测量得越精确，对动量的测量就越不精确，因而是“测不准”的。“测不准”表达的含义是现有方法无法带给我们准确结论，但并不代表不存在一

个确定的位置和动量。反倒是人们对它的“测不准”，成为目前物理学中一个具有确定性的结论。

即便是在人文社会科学当中，确定性也有着广阔的生存空间。一千个读者心中固然有一千个哈姆雷特，但哈姆雷特这个人物形象的一些核心性的特征，例如他相信宿命论，善于思考但个性忧郁、拖延、优柔寡断，这在文学界已是共识，因此完全可以说是确定的知识。至于如何评价他的这些特征，当然可以见仁见智，但不管怎样他依然是哈姆雷特，不会因读者的身份不同、观点有别就把哈姆雷特读成了哈利波特。同样道理，杜威(John Dewey)倡导的是活动课程而非学科课程，这也是一个确定无疑的结论。尽管人们可以对活动课程的是非功过做出不同评判，但任何合理的判断都必须建立在对杜威思想的准确理解而非任意解读的基础之上。所以在人文社会学科当中，不是不存在确定性，只不过最核心的、能够确定的结论，和可以因人而异的评价之间，边界相对比较模糊而已。

也有一些知识至今尚未有一个统一的、确定的结论。例如宇宙的起源是怎样的。当我们说宇宙的起源可能是因为大爆炸或者虫洞喷发的时候，这些观点属于是一家之言，个人看法，尚未得到证实，因而不能称为知识。学术界一般将其称为猜想或假说。猜想与假说都是未经验证、尚待证明的；而知识则是可靠的、有理有据的结论。那么诸如大爆炸之类的学说是如何获得知识的身份的呢？我们发现，在大学的课堂里，天文系的教师讲授的是“大爆炸说有些什么样的观点”“虫洞喷发说是一个什么样的原理”，而不是在回答“宇宙究竟是怎样起源的”。假说本身尚待验证，但假说的内容却是可以确定的。所以，当我们说“大爆炸学说包含了这样一些内容”的时候，这是知识；而当我们说“宇宙源于大爆炸”的时候，这就只能说是假说了。这样看来，我们所谓的“知识不确定”，准确地说应该是“假说不确定”。同理，“究竟应该如

何治国”尚无确定答案，但儒家主张仁政而法家强调法治，却是具有确定性的知识结论。这样看来，那些不确定的、有待验证的假说，必须通过将假说回答的问题转变为假说自身的内容这样一种方式进行“确定化”，才能获得知识的身份。有人用文化性来否认知识的确定性。文化性认为，知识是文化建构的，不同的文化情境中，知识会有不同的内容和表述。例如到底什么才是美，不同文化环境中的人对此有不同的看法。有些地方的人欣赏“骨感美”，而个别地方则更看重“丰满美”，所以关于“美”的理解是不确定的。但如果我们把这个问题表述得更清楚些，即：在世界上多数地方，人们是以瘦为美，但在某某地方是以胖为美，这样我们就会发现这里所谓的不确定性，实际上依然还是确定性。所谓文化性只不过是确定性在具体文化情景中的不同表象罢了。更何况，文化对知识的影响并非无孔不入，天主教曾经一度否认数字0的存在，但0最终还是被确定了下来。至于像圆周率的数值、重力加速度的大小、钻石的化学成分……更不可能因为文化的不同就随之改变。将知识的文化性夸大到否定确定性的地步，这种观点即便不能说是荒谬的，至少也太过偏激。

（二）知识的发展追求确定性而非不确定性

曾几何时，追求知识的确定性显得理所当然。但随着后现代主义的影响不断扩大，主张追求不确定性的观点不断进入人们的视野，例如有人认为：教育规律“不同于自然规律，它没有像自然过程中一块岩石从山上滚下来那样的严格必然性……因此，必须……去追求不确定的深刻的知识”；有的建构主义者声称“我们应当期盼并酝酿差异性”，而不是要达成确定的共识；还有人认为教育研究的意义在于“展现教育世界的丰富性、复杂性”，而不需要找出确定的结论。类似这样的观点不断见诸学者们的研究成果，可以说已经成了一种较为普遍的主张，很有必要提出讨论。

普利高津的思想经常被用来作为这种观点的证据。他的《确定性的终结》一书常常被人理解为普利高津反对确定性而主张追求知识的不确定。但普利高津是一个非常容易误会被的人物，如果我们耐着性子把《确定性的终结》这本书翻到最后，就会发现，普利高津在该书的最后一章中花了相当的篇幅来回答“我们如何才能达到确定性”这一问题。一方面，他承认这个世界中处处充满了导致各种不确定的因素；但另一方面他也反对我们心安理得地走一条什么都不确定的道路，他认为这条道路的“一切都是荒诞的、非因果的、无法理喻的”。普利高津的突出贡献在于他发现了世界并非线性的、给定的、可预测的，而是处于混沌状态；但他并不希望我们停留在混沌当中并享受这种“无法理喻”的状态。于是，波拉克(Henry N. Pollack)的提醒就显得非常重要：“处理这种不确定性，我的观点是发展长期的眼光，制定向前推进的计划。但是沿着这条路线，要准备进行许多方向修正”。他说：“所有这些问题如果能够被有效地处理，就能照亮不确定性花园中通过灌木丛的小道……关于未来是很容易犯错误的，但是这不应该阻止我们穿越迷宫，当然得承认，一些中期的方向修正可能是必要的。”

也就是说，普利高津给我们的启示是对可能产生的复杂、混沌的局面要保持高度警觉，而波拉克则进一步告诫我们要加强控制，不断进行“方向修正”，以求获得更加准确的判断。其实这种“方向修正”在生活中随处可见。例如，人们不会满足于一个“不能确定是否准确”的天气预报，因此即便天气变化容易受到蝴蝶效应的影响，但气象人士总是尽量搜集准确的数据信息，以提供准确的预报；喻卫斌研究了不确定性和网络组织的关系，他认为我们不能任由网络言论向“混沌”的方向演化，而是要在不确定的前提下努力“规范网络组织，推动网络组织的健康发展”，等等。如果说普

利高津的初衷是提醒我们重视和警惕混沌局面的出现，而我们在对知识的探索上却号召大家追求一种混沌的不确定状态，这就不能不让人感到遗憾了。

在人文社会科学当中，“百家争鸣、百花齐放”固然是思想繁荣的体现，但“争鸣”本身并不是目的，“齐放”也并非学问的终点。争鸣中的各方，绝不仅仅旨在展示并试图让别人尊重自己的观点，而是也希望自己的观点被别人接受，因此他的观点就不能仅仅是基于他个人的立场，而是也要符合公共理性。所以，争鸣的价值在于通过观点的交流和碰撞，辨别是非、消除误会，在对立中走向统一，在争鸣中达成共识。黄宗羲对学术争鸣大为赞赏，他说：“有一偏之见，有相反之论，学者于其不同处，正宜着眼理会”，但他紧接着说，这样的学术商榷是要达到“一本而万殊”的目的。可见，不管思想观点的差异有多大，“本”却只有一个。如果知识本身是不确定的，那还能叫“一本”吗？所以说，百家争鸣不是为了通过展示自己与众不同的观点，把问题搞成混沌状态，而是要真理越辩越明，是找到最理想的、最恰当的结论，因此人文社会科学同样也是追求确定性的。从这个意义上说，黄宗羲的思想和梅尔茨(John Theodore Merz)所说的“真理……不仅指获致知识的正确方法和道路，而且指知识的目的和最终成就”，倒是不谋而合。总的来说，确定性是大学知识的固有属性和追求所在。无论是自然科学研究对“可验证性”的强调，还是人文社会科学中的定量研究对“重测信度”的重视，都是追求确定性的体现。即便是从事质性研究的学者，也呼吁关注质性研究的确定性、一致性和准确性。可见，知识的发展史实际上就是一部不断追求确定性的历史，是人们对客观世界、确定结论的探索史。有很多知识已经被确定了下来，我们不能用“知识仍将继续向前发展”来否认其确定性；另一些尚在研究过程中，此时表现出来的不确定性仅仅是知识还处在假说、猜想阶段时的阶段性

现象，它会随着知识的发展不断被确定下来；即便有些问题的结论我们可能永远都无法确定，但却不能否认我们始终在向确定的方向前进。因此我们不能将不确定性误以为是知识的追求或其本质特征所在；知识的发展最终是希望消除这些不确定性，提供尽可能准确的认识。

二、“可确定”的知识的价值

(一) 确定性是知识发展与应用的前提

后现代主义强调知识因人而异，强调尊重不同观点之间的差异，这往往会引起人们的误解，导致大家都只是在强调：我的观点就是这样，你即使不认同，但至少应该尊重。但“尊重”往往被夸大，使得不同人的观点之间缺乏可辩理性，这样我们就不可能对不同的观点进行去伪存真，因此不确定性当然就体现得很明显了。然而令人困惑的是，知识难道就只是不同学者的一家之言，只是一些无需进行比较、权衡的个人看法吗？学习知识难道就只是为了知道别人说了些什么，而不需要辨别是非、判断对错吗？如果关于某个问题，不同的研究者都把自己的偏好、立场、情感带入了研究当中，那么他们得出来的结论就带有明显的个人偏见，而缺乏正确的逻辑、可靠的证据作为支撑。知识应该是通过客观的判断、推理、证实、证伪而得出的、真的结论。如果知识没有确定性，那就没有正误可言，高深知识和偏激看法之间也就没有区别了。所以说，否认知识的确定性，就否认了对知识进行反思和论证的必要。诺齐克(Robert Nozick)强调“客观真理具有稳定性”，也正是因为这个原因。经不住考验的看法，又怎么有资格被称为知识呢？所以说，知识的发展过程，实际上就是确定的结论不断丰富过程。

但我们往往会认为，正是因为某些问题的结论是不确定的，不同人的意见和看法存在着矛盾和冲突，知识才得以发展。这种观点将知识的发展和知识发展的诱因混淆在了一起。不同观点的碰撞可

以为知识的发展提供一个突破口，但任何观点之间的对话，都必须建立在确定的概念框架和逻辑规则的基础之上。这一点在分析哲学中得到强调。分析哲学非常强调概念的清晰和准确，而且强调必须在明确的语境中研究概念的意谓，这是整个分析哲学的一块奠基石；对问题的分析也要求从准确的数学和严密的逻辑的角度来考虑。必须保证我们讨论的就是这么一个东西，我们对这个东西的内涵和外延的理解都没有分歧，然后我们才可以进行讨论。同样是谈“人的发展”，如果你说的是人的生老病死，我说的是人的“社会化过程”，那么这样的对话就显得牛头不对马嘴。逻辑分析过程也是一样，如果双方的思路不一样，那就很难得出共识，这个时候就需要通过比较来看双方谁的逻辑更严密、更可靠。至于比较的标准，则应该是确定的、存在共识的，否则比较也无法进行。因此真正有意义、有价值的讨论，必须建立在大家共用同样的知识基础的前提下，这一知识基础如果确定不下来，讨论就很容易陷入自说自话的误区。所以说，所谓不同观点之间的对话，其实是用确定的知识基础来争取获得另一个确定结论的过程。如果说一些尚未确定的猜想、假说是知识发展的突破口的话，那么已经确定的、共享的知识基础，则是知识进一步发展的前提和平台。不承认知识的确定性，知识就无法向前发展。

知识的应用价值更是依赖于其确定性。知识之所以能够为人所用，是因为我们能够确定它在哪方面有用，该怎么用，在多大程度上管用。所以我们才会发电照明，才会兴修水利，等等。一项政策，只有当制定者确定其利大于弊的时候，才敢于颁布和实施；一项教学原则，只有确定其有效，才能称得上是教学原则并加以推广。如果我们对知识作用的认识原本就不确定，又怎么可能致用呢？所以当布鲁贝克(John S. Brubacher)说：“过去根据经验就可以解决的政府、企业、农业、劳动、原

料、国际关系、教育、卫生等等问题，现在则需要极深奥的知识才能解决”的时候，我相信他所说的“极深奥的知识”绝不会是一些无法确定的观点和方案，而是具有确定性的结论。正因为它们可确定，因此才可能被参考或借鉴。这就好比一个人要乘坐公交车去某个地方，到底该乘坐哪一路公交车就是他需要掌握的一个知识，这个知识必须是确定的，他才能到达目的地。如果我们否认了知识的确定性，那么这个人或许就永远都无法到达他想去的地方了。

(二) 确定性是知识教学的应然追求

教学中的知识和研究中的知识不一样。如果说我们正在研究的是一些尚未完成、尚不确定的问题，那么在教学中占据主导地位则应该是确定的知识。在“最前沿的研究内容应成为大学课堂的教学内容”的口号下，我们常常忘记了大学里面学位基础课、专业基础课所占的学分比重远远大于专题研讨课、创新实验课的学分比重这么一个事实。学位基础课、专业基础课传递的虽然也是高深知识，但毕竟是本专业的基础性内容，是学生今后从事本专业学习和研究之必须。布鲁贝克曾提醒我们：“学生仅仅是初学者，他们还不是足够成熟的学者，因此不能充分享有学术自由。在他们的学习期间，他们应该被看作学徒或者是学术界的低级成员”，学生之所以“不够成熟”，甚至都不能享受充分的学术自由，一个很重要的原因就在于专业基础知识的掌握还有所欠缺。而能够作为基础的东西，必须是能够确定的东西，否则这个基础就显得不够牢靠。比如说，只有让学生掌握了赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)倡导学科课程而杜威主张活动课程这一确定的结论，他们才能对赫尔巴特和杜威的思想差异、是非功过进行更深入的评判；只有确定了地球在自转的同时还围绕太阳公转，我们才能对昼夜温差、四季变迁等问题进行进一步的探讨。所以说，掌握具有确定性的知识，是

学生今后从事专业研究、探索一些结论尚不确定的问题的基础。所谓“站在巨人的肩膀上”也正是这个意思。如果巨人的肩膀在哪里都不确定，那我们该让学生们站到哪儿去呢？

即便是所谓的研究性教学，核心也是教学而不是研究，研究只是教学采用的一种手段和形式。如果我们承认这一点，那就应该意识到，研究型教学的关键其实也并不在于让学生去探索未知的奥秘，而仍然应该是为学生今后从事真正意义上的研究进行铺垫，因此同样也应把重点放在让学生获得确定的知识结论上面。布鲁纳(Jerome Seymour Bruner)在介绍他的“发现学习”的时候说：“发现不仅仅指寻找人类未知事物的行为，一切可以用自己的头脑获得的知识都可以被包括在内”。可见，让学生去探索一些我们已经知道答案但学生尚未掌握的内容，也可称之为“发现”。比如我们可以在不告知学生答案的情况下，让学生对“电解水”进行研究，但只有确定了“电解水”能够生成氢和氧，我们才能够对研究性教学的成效进行评判。如果我们将结果未知的、不确定的东西作为研究性教学的课题，那实际上已经不能说是研究性教学，而只能叫做研究了。研究对大学生的发展当然也是有意义的，但我们不能用研究的意义来代替教学的作用。将“研究”和“研究性教学”混同在一起，可能导致老师无法判断学生研究结论的正误，也就没法评判教学的成败。事实上，这样一种“研究性教学”并不受学生欢迎。有调查发现很多大学生对参与老师科研项目等“研究性教学”（实际上其实应该是“研究”）的方式并不感兴趣，而且“整体来看，大学教师在本科教育中所开展的研究性教学并不理想”。因为在不存在一个确定结论的情况下，学生无法判断自己究竟有没有学会，有没有学懂，他们所收获的仅仅是一个“过程”而已。这样一种不存在确定结果，甚至都不确定方向是否正确过程，即便不能说是糊涂的、没有意义的过程，但显

然也不能用“过程重于结果”来进行自我标榜。

知识教学应以确定的知识为主，这一点日本学者藤田英典看得很清楚。他说：“学校教育是作为一个以公民社会、产业社会为基础，传授‘正统、有用的知识(学校性知识)’的体系而发展起来的”。所谓“正统、有用的知识”，指的自然是那些被普遍认可、占据主流地位的知识。不确定的、正反都可接受的知识是难以成为“正统”的。这就像我们说，“君权神授”是中国封建社会的正统思想，那么“虚君”“弹劾”“民主”之类的思想就不可能是封建社会的正统了。当然，正统的东西可以是确定的，但却未必就是正确的。我们经常把确定性和正确性混为一谈，其实这是一个误会。例如日心说曾一度是科学教学中的正统知识，恐怕除了最狂热的宗教分子，没有人会对其产生怀疑。虽然现在看来它并不正确，而是被宇宙学取而代之，但宇宙学恰恰是在“日心说”这么一个正统、确定的知识的基础之上发展起来的。如果日心说没有确定其正统地位，我们至今可能还停留在神学笼罩的地心说的阴影当中。所以一个知识结论即便最终被认定为不正确，但只要它在特定的历史条件下居于“正统”地位，有自身的价值，带来了思想上的发展，那么学校教育就依然有传授它的必要。

三、知识的确对性对高校教学的要求

虽然后现代思潮带来的冲击不容小觑，但在高深知识的研究中，人们大都还是会自觉地维护确定性。2014年日本科学家小保方晴子(おぼかたはるこ)的研究由于无法被他人重复验证而被《自然》杂志撤稿，就体现了学术界对知识确定性的维护。不过在知识教学当中，却是另一番光景，强调高校教学要“面向不确定性知识”成为主流的思想。有人主张教师应在教学中“采用有利于学生探究不确定性知识的教学模式”；还有人认为应“将不确定性知识作为主要的学习内容”，诸如这类观点时常涌现，有的还很流行。

（一）确定的知识与人类共同经验

号召高校教学“面向不确定性知识”，不是没有原因的。确定性的知识对应的是“传授”式教学，比如老师在课堂上的讲授、学生的记忆和理解等，这样的教学一个突出特点就是知识结论可以得到有效传承，但它最令人诟病的地方在于知识传授往往以灌输、填鸭的方式进行，忽视学生个体经验的参与，导致课堂教学丧失生命活力。不确定的知识对应的则是“建构”式教学，比如探究学习、课堂对话、相互讨论等等，由于没有确定的知识结论，因此可以鼓励学生有个性的思考和创新性的看法，学习的积极性也得以维持。按照这个逻辑，只要知识教学从“传授”转向“建构”，那么课堂教学中诸如学习热情不高、思维僵化、创造性不强等问题就都可以迎刃而解。

显然，由于“建构”非常强调学生个体经验在知识学习中的作用，带有鲜明的个性色彩，因而很可能出现因人而异的看法、观点，这样，知识的确定性将无法保证。更重要的是，探究、讨论和对话等知识建构的方式虽然表面上让课堂气氛显得无比活跃，但诸如前文提到的“研究性教学”并不受学生欢迎等案例的出现，说明“建构”式的教学往往流于形式，其效果并不像我们所期许的那么好。杜威清楚地看到了确定的知识和个体经验之间的差距，因此他非常强调经验在教学中的作用，并主张通过“做中学”来解决这一问题，他说：“教学的问题在于使学生的经验不断地向着专家所已知的东西前进”。可见在杜威那里，知识也是确定的，即所谓“专家已知的”。当学生的经验向“专家已知的东西”靠拢的时候，确定知识和个体经验之间的差距就被缩小了。但仅仅是个体经验的改组和改造，却很难使学生的认识迅速、准确地提升到足够的高度，难以将学生的经验系统化、理论化，尤其难以将经验转化为适合大学水平层次的高深知识。于是，教学改革在这里似乎陷入了困境。

确定的知识往往有着严密的体系和逻辑，因而显得深奥而难以理解。如果为了贴近学生的经验便抛弃其体系性、逻辑性，那又会令知识的高深性大打折扣。所以高校教学真正需要重视的，并不是杜威说的那种原初的、繁琐的、事无巨细都要学生亲身参与和体会的、带有鲜明个性化色彩经验；而是在前人的无数次探索、研究过程中提取出来的、经过历史检验、具有特定意义的经验，即人类共同经验。就像罗素（Bertrand Russell）说的那样，应该“去掉一切个人的因素，说出人类集体智慧的发现”。教学要做的事情就是对高深知识产生过程中关键的、有意义的环节进行提取，对人类共同经验进行条理清晰、层次分明的梳理、展开和还原，再现知识的发展脉络，突出重点和难点，从而帮助学生运用理性的认识快速掌握高度抽象的内容。

人类共同经验并不是学生亲身经历的，但教学却可以让学生投身其中，以一种简便而迅速的方式重演、再现高深知识的产生和发展过程。这样，学生虽不是亲历者，但却可以模拟亲历者的经历；学生也不是知识的创造者，却可以品味创造者的喜悦。人类共同经验帮助学生进入了知识产生和发展的历史，让学生获得一个简约的、但也“身临其境”般的体会。这就突破了个体经验改造过程的繁琐和低效的缺陷，将经验在教学中的作用推向了一个新的高度。由于人类共同经验并不抽象，而是个体经验可理解、可融入的，因此学生可以在人类共同经验的帮助下，一步一个脚印地理解和消化高深的知识，甚至他们还可以根据自己已经掌握的生活中的经验，与高深知识生产过程的关键节点相互印证，既无需囫圇吞枣、死记硬背，也不是无休止地尝试错误、重现知识生产过程的原始过程。这种强调人类共同经验而非个体经验的教学，可以让学生“主动地全面占有认识成果，能够深刻理解人类认识过程的意义、过程与方法，从而使学生能够走入历史并具有创造未来历史的能力、品格

与情怀”。正是在这样一个简约的、突出重点的回溯过程中，高深知识和个体经验之间的二元对立，得到了最终的统一。所以，高质量的课堂教学，绝不是最终结论的“告之”，也不是杜威式的“经验改造”，而是对知识结论产生过程进行有选择、有重点的快速回溯。

（二）从“知识灌输”到“艺术化的讲授”

对人类共同经验进行简约、快速的回溯，显然难以通过“建构”来完成，只能更多地依赖于教师的“传授”。这就要求教师对知识产生过程中的关键环节、关键事件进行清晰的、富于启发性和吸引力的讲解、介绍和展示。布鲁贝克对讲授法的作用进行了肯定。他说：“讲课仍然继续占统治地位：它为教授们提供了补充和解释教科书的机会……启发式教学对教授更富挑战性，但与讲授法相比，用它来进行一门课的系统教学则比较困难……一些高级课程需要用正式的讲授法讲授学科的复杂内容。”只不过在讲授法被普遍理解为照本宣科、填鸭教学的今天，布鲁贝克的告诫多少显得有些苍白无力，反倒是批判讲授法的声音显得此起彼伏，例如有人认为，大学老师的教学“很多时候都是照本宣科，讲授他人的理论或照搬他人的思想”；还有一项针对高校学生调查发现：“‘灌输式’的教学方法占据着支配地位。课堂气氛沉闷，教学过程单调死板，堂堂课都是教师‘一讲到底’”。在很多人看来，“讲授”意味着不考虑学生的兴趣和动机，也不允许学生有不同的理解和看法，只不过是知识结论的直接灌输而已。

这实际上是对讲授法的一个极大误会。奥苏贝尔(David Pawl Ausubel)曾说：“学校的许多接受学习之所以没有获得好的名声，乃是由于通常不理解有意义的接受学习以及对这种学习没有适当的准备”。我们今天对教师课堂讲授的批判，多少也因为奥苏贝尔说的这种“不理解”而带有一些偏见成分。根据心理语言学的研究，一个大学生在进行

文字阅读工作的时候，平均每个词的固视时间要达到300毫秒，才能完成句子成分的分析、文字意义的理解、重点的把握等复杂工作；但如果是听人说一句话，那么在不到四分之一秒的时间内，人们就不但能够完成上述工作，而且还能在理解的基础上重复出这个句子。所以说，教师的讲授语言可以通过刺激思维运行速度的方式来促进学生对知识内容进行理解。杜威进一步指出：“基本的事实是：讲课是刺激、指导儿童思维的场所和时间”。可见，讲授并不像我们想象的那样一定会禁锢学生的思维，反倒是有助于学生思维的开拓和创新。因为“对任何高度发达的思维来说，人为的符号都是必不可少的。语言正好能够满足这一方面的需要”。这样看来，讲授法应该是高深知识传授中一种重要的、不可或缺的教学方法。

当然，并不是任何类型的讲授语言都能对学生的思维产生积极作用。讲授语言的艺术性是很重要的。确定性的知识往往显得枯燥而乏味，这就需要语言艺术来为其增添生命和活力。缺乏艺术性，知识传授必然沦为简单灌输，填鸭教学自然就会出现。好的讲授语言不仅要告诉学生确定的知识结论是什么，同时也需要唤起学生对知识的兴趣，激发学生进一步深究的欲望。清晰、明了不过是讲授语言的基本要求，更重要的是讲授语言还必须富于引导性、启发性，让知识传授是以一种生动、活泼而非填鸭般的方式进行。

我们发现，大学生们最喜欢的老师，未必是学问做得最好的老师，但往往会课讲得最好的，教学语言最生动、最活泼、最能引发自己思考的老师。在这里，不得不提的两位大学老师就是于丹和易中天。于丹在2008年被评为北京师范大学最受本科生欢迎的十佳教师之一；而易中天早在他还任教于武汉大学的时候就已经是最受欢迎的教师了。他们深受学生欢迎的一个重要原因就在于他们的讲授语言非常富有艺术性，于丹的华美隽永，易中天的

幽默诙谐，都自成一家，各具特色。通过艺术性的讲授语言，他们成功地调动了学生学习的热情，激发了他们在课后继续探究的欲望，一如《教育——财富蕴藏其中》当中所说，让学生感受到了“知识和个人自学带来的乐趣”，唤起了学生“对知识的好奇心”。虽然他们所讲的内容不见得有多深刻，比如于丹的论语心得就被很多人指责说存在着不少疏漏、荒谬之处，但即便是疏漏、错误，也依然具有确定性，即“于丹的理解是这样的”以及“于丹的理由是如下这些”。这就为学生的思考方向提供了一个明确的“靶子”，让学生的思维得到了聚焦。学生在思考的时候不但能够和于丹对话，也能与同伴对话，还可以根据于丹提供的文献、论据，和历史对话，和知识生产中的关键事件、关键人物对话，从而深化自己对知识的认识。这个时候，教学自然就摆脱缺乏人情味儿的知识灌输局面，不少学生甚至还提出了不同于于丹的、“自己的”论语心得——这不正是良好教学效果的体现吗？所以，把讲授法看成是填鸭或是灌输，只不过是我們的一种偏激的、情绪化的理解罢了。讲授法掌握得好，完全可以在高校课堂教学中发挥积极而重要的作用。

于丹的教学受到学生欢迎，这是在用一种富有艺术性的语言来传授“确定但未必正确”的知识的

基础上实现的。中国的大学未必需要太多的于丹，但却需要更多于丹式的教学。我们可以像于丹一样讲授一些虽然存在争议，但至少“为我本人所确定”的观点，并运用启发性、引导性的语言促进学生的进一步思考；我们也可以走和于丹相反的路子，讲授客观真理、高深结论的产生、发展和演变过程，让学生获得“确定且正确”的结论，并用清晰、生动而富于逻辑的语言帮助学生理解和内化，以培养学生对这一研究领域的兴趣。这都是好的、值得肯定的教学。所以，高校教学改革的方向，不应该是从“面向确定的知识”转而“面向不确定的知识”，也不应该是从“传授”过渡到“建构”，更不能是一刀切地号召用探究法、对话法来替代讲授法；而应该是在承认知识确定性的前提下，不断加强知识传授的科学化、艺术化程度，合理提取人类共同经验，加强教师对讲授语言技术的掌握，从而让学生获得在确定知识结论的基础之上进行进一步开拓和思考的能力和意愿。唯有如是，方能促进知识的发展和教学质量的提高。

**（周 序，厦门大学教育研究院助理教授，
福建厦门 361005）**

**（原文刊载于《现代大学教育》2017年第5
期）**