

大学应该教什么^{*}

高新发

摘要: 大学应该教什么即大学教学内容的选择, 是一个涉及价值判断的复杂问题。适应于精英教育的选择模式已不能适应大众化时代的大学教学内容选择。教学内容选择方面的各种价值冲突是各种利益的反映。各种价值观都有其合理性和现实基础。只有在宏观管理和微观管理不断地进行制度创新, 才能在大学教学内容选择中兼顾和协调各种价值。

关键词: 教学内容; 价值选择; 精英教育; 大众化; 制度创新

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671- 1610 (2001) 02- 0078- 04

在很长一段时期, 大学里“教什么”一直作为教学自由的重要内容由教师说了算。决定教什么是教师拥有的学术权力之一。20世纪以来, 教师拥有的这一权力不断受到侵蚀。“教什么”这一问题逐渐演化为这样一个复杂的问题: “由谁依据什么标准, 决定哪些知识、技能和价值观念等可以成为大学的教学内容?”这就使大学教学内容的选择成为一个重要的高等教育理论课题。选择内容的标准是这一问题的核心。制定或确立标准的困难主要不在技术方面, 而是在价值选择方面。布鲁纳等人阐明了价值选择方面的复杂性: 大学教学内容的合理性或者适切性的对象是学生个人还是整个社会? 是实际的社会问题还是一门学科的逻辑体系? 是短暂的现时还是长期的未来?^[1]在我们这个日益多元化的社会里, 回答这些问题的难度是与日俱增的。

在20世纪以前, 主导大学教学内容选择的是认识论高等教育哲学。到了20世纪70年代, 布鲁贝克在讨论课程的选择时, 仍然是以认识论高等教育哲学为主导。针对布鲁纳等人的问题, 布鲁贝克认为, 课程选择的适切性应基于完善高深学问的需要。他反对这样的观点: 学生应成为适切性的对象, 课程的合理性应该表现在为学生所要承担的义务和现实的参与服务上。他认为大学不是暂时存在的, 不能成为眼前轰动一时的事件的俘虏。大学持久的适切性必须与整个过去和现在有关。而重视现实的适切性, 往往趋向于学生所希望的东西而不是有价值的东西。因为, 学生还不成熟, 缺乏全盘考虑眼前

利益与长远利益的关系, 以便获得有价值的东西的能力。学生只有根据已有的学问去统觉和理解, 透过特殊的现象看到普遍的东西, 才能确定什么是有价值的。^[2]这意味着学生在完成学业之前, 并不具备成熟的判断力。因此, 学生不应成为课程适切性的对象。大学应该关注过去和未来, 而唯独可以忽略现时, 忽视眼前的需要。因为这些都是暂时的, 而不是永恒的。“科目当然要根据其适切性来挑选——但这是对一种永恒事物的适切性。”^[3]

布鲁贝克看到, “正统大学”是根据理论科目组织教学的, “自由大学”则是根据当时的实际问题组织教学的。由于当代的问题在不断变化, “自由大学”的知识结构往往是短暂的。而理论性的知识结构使得高深学术的成果更容易获得。因为理论性的知识结构呈现的是学科的探究模式, 还有组织与解释探究中指出现材料的概念体系。^[4]事实上, 掌握这些也是成为学术人才的基本要求。这很符合课程选择的适切性要满足完善高深学问的需要这一原则。而根据布鲁纳的假设, 理论学科, 特别是学科的基本结构能够广泛迁移, 并缩小基础知识与高深知识之间的鸿沟, 增加直觉思维和创造思维的机会。因而理论性的知识结构对主要面对实际问题的非学术人才也是有价值的。^[5]

布鲁贝克发现, 杜威的理论也支持他的观点。杜威认为, 面对日常生活的各种问题, 教师和学生应从高深学术中选择那些对解决眼前的问题有用的材料来学。他认为, 教师如果把主要注意力放在学生

* 收稿日期: 2001- 05- 26

作者简介: 高新发, 男, 厦门大学高教所博士生, 厦门, 361005。

正在显露的兴趣上，他就很容易使他掌握的领域具有适切性，教师能够灵活地从全部学问中挑选合适的东西，而且使学生在经历许多疑难事件之后，能够为自己组织一套已经确证的有系统的知识。^[6]

布鲁贝克依据认识论高等教育哲学构建大学课程选择模式，是着眼整个社会的长远未来，根据学科的逻辑体系选择教学内容。很显然，挑选教学内容的工作只有教师，特别是资深的专家学者型教师，才能胜任。这种模式正是精英型高等教育选择教学内容的实际情形。虽然布鲁贝克的《高等教育哲学》成书于20世纪70年代，大众型高等教育已经得到很大的发展，但布鲁贝克还是以所谓“正统大学”而非“自由大学”为立论的经验基础。不论在过去还是现在，他所说的“正统大学”都以完善高深学问为己任，提供的是精英型高等教育，主要通过繁荣学术而非解决热点问题为社会作贡献。由教师依据学科的逻辑体系挑选教学内容显然是最合适的。

二

但是，20世纪的高等教育发生了一些重要的变化，布鲁贝克构建的教学内容选择模式并没有反映这些重要的变化。

首先，高等教育进入了社会的中心。作为思想库和知识源，作为技术创新中心，作为人力资源开发中心，高等教育已经成为现代文明的重要支柱。高等教育的发展也因此而成为政治和经济发展战略的重要部分。政治和经济都非常关心现实问题，高等教育不再可能像过去那样忽视现时的需要。同时，高等教育又是如此重要，以致于不能完全由学者负责。即便是选择教学内容这样的学术问题，也不再是可以完全交给学者们决定的问题了。高等教育与现实需要的联系越来越紧密，这必然导致学术权力结构的变化。

其次，高等教育规模扩大，出现了大众型和普及型的高等教育。根据认识论的高等教育哲学选择教学内容，在精英型高等教育中是合适的，在大众型和普及型高等教育中就面临许多问题。越来越多的学生将来的职业活动不是完善高深学问，而是解决各种政治、经济、技术方面的实际问题。

在教学内容的选择中，越来越不能回避高度关注现实问题的职业要求了。同时，相当比重的学生不具有完善高深学问的兴趣，及相应的知识与能力

准备。在适应这些学生教学内容体系中，掌握高深知识往往是作为专业学习、职业训练的基础而获得合理性或适切性的。

其三，高等教育费用急剧上升，同时，公共高等教育经费严重短缺，学费成为高等院校办学经费的主要来源之一。这不断地强化着学生作为高等教育消费者的地位和权力。即使考虑到高等教育是一种特殊的服务，学业标准关系重大，不能单纯满足消费者的要求，大学生不能像其他商品和服务的消费者那样具有“上帝”般的绝对权威，高等院校也很难无视大学生对高等教育服务品质的要求，其中包括对课程和教学内容品质的要求。

其四，在大众型和普及型高等教育中，高龄学生的比重不断上升，在高等教育普及程度较高的美国，22岁以上的大学生所占的比重已经超过30%，而且还在上升。这些大学生在生理上、法律上、社会身份与角色上以及心理上都是成年人。他们走进课堂时通常有明确的目的，希望大学教育能够有助于他们解决个性发展或职业发展方面的问题。他们对什么是有价值的东西有自己的判断。这些判断是根据他们的人生经历和体验作出的。可能相当不同于学者们根据学问所作的判断。但大学已不再能够以他们还不够成熟，不能正确判断什么是有价值的东西为由，拒绝考虑他们对教学内容的要求了。

这些变化并没有完全否定布鲁贝克的课程内容选择模式。因为，在大众型和普及型高等教育中，精英型高等教育并没有消失，而是成了其中的一个部分。而非精英型高等教育所占的比重不断增加，使布鲁贝克简明的课程选择模式失去了普遍性。各种价值观都有其合理性和现实基础，都需要在教学内容的选择中得到合理的体现。大学教学内容的选择既要适应学生个人的需要，也要适应整个社会的需要；既要重视实际的社会问题，也要重视学科的逻辑体系；既要重视短暂的现在，也要重视长期的未来。

三

“既...又...”式的表述，看上去很全面，但实际上很难操作，因而并没有真正解决问题。不论是理论研究，还是应用研究，都不能满足于找到“既...又...”式的结论。

“既...又...”模式克服了片面性，但没有克服不同价值取向之间的矛盾。而其他消除了矛盾的理论，

又常常以完全忽视矛盾的对立面为前提,总是带着明显的片面性。在以民主为根基的现代文明中,这种片面性的无矛盾理论通常并不可行。这正是现代社会陷于各种矛盾中的原因,是我们这个时代价值观念多元化的原因。在日趋多元化的现代社会中,要证明一种价值取向优于其他价值取向是徒劳无益的。我们不应该致力于消除矛盾,而应该致力于在矛盾中求发展。19世纪以来,大学教学内容的发展,正是在不同价值观的矛盾冲突中实现的。各种价值观念相互竞争对大学教学内容的发展可能起积极作用,也可能起阻碍作用;作用可能很大,也可能很小。这取决于相应的制度安排的优劣。

在高等教育史上,处理教学内容选择中价值冲突的制度安排主要有两种:一种是建立一种能促进高等教育类型多样化的办学体制,为不同的价值观提供实践的机会;一种是在教学内容的选择过程中引入一些制度安排,使持不同价值观的利益主体都能在教学内容的选择方面发挥合理的作用。

在19世纪初期,大学教学内容的选择中就出现了人文主义与实用主义之争。大学拒绝将科学技术作为教学内容。美国通过莫利尔法案,建立和发展了面向工农业经济的赠地学院。赠地学院注重根据当时的社会需要,特别是政治、经济发展的需要,选择教学内容。这种在已有的高等教育机构之外建立新的高等教育机构的发展模式,即多样化的发展模式。多样化发展模式有效地避免了在两种对立的价值观和教学内容选择模式之间作非此即彼的选择。形成了不同类型的高等教育共存、共同竞争社会资源的局面,为基于不同价值取向的教学内容选择模式提供了实践机会。在竞争发展的过程中,“正统大学”借鉴“自由大学”引进应用学科的成功经验,逐渐发展科学和技术教育。“自由大学”则借鉴“正统大学”的学术教育经验,提高了自己的学术水平。这样就显示了不同教学内容选择模式所具有的独特价值,同时也提高了高等教育系统的适应能力和整体价值。

借鉴和分享其他类型的教学内容选择模式,也不是一件容易做到的事情。因为这是同一高等教育机构要在教学内容选择中兼顾不同的价值取向。哈佛大学为此进行了艰难的努力,并取得了成功。

19世纪以来,哈佛大学通过创立和完善选修制度,不断地进行制度创新,以求在维持学术标准、适应社会的实际需要以及尊重学生的要求之间达到某种平衡状态。查尔斯·艾略特校长指出,“在文学和

科学之间并不存在对立,不是要我们作出狭隘的选择,并非非此即彼,非数学即古典学科,非科学即形而上学,我们需要所有这些学科。”他还批评传统学院“对于具有不同头脑的个人特质没有给予充分的注意”;“每个学生学习同样的科目,同样的量……学生既不能选择学科又不能选择教师”。艾略特不像当时流行的观念那样,认为学生还不成熟,缺乏判断力,而认为“19岁或20岁的年轻人应该知道自己最喜欢什么和最适应什么。”^[7]

艾略特希望通过实行选修制,使新兴的学科和社会急需的应用学科能及时进入哈佛的课程,使不同类型的学生能够学到适合自己的能力、兴趣,并适应职业要求的课程。总体上讲,艾略特的制度创新取得了成功,选修制及相应的学分制,作为一种能兼容不同价值取向的教学内容选择模式,不仅在哈佛大学取得了成功,而且在美国和世界上被广泛采用。但放任学生自由选修也导致了严重的问题:一些学生选课时避难就易,不利于保持学术水平和教学质量;一些学生面对成百上千的选修科目,常常无所适从,选课比较盲目,不能构成合理的课程体系。针对这些问题,从艾略特的继任者洛厄尔(A. C. Lowell)校长开始,哈佛大学一直在探索引导学生选修的制度安排,力图使学生选修的课程,既能适应学生的个性,又具有较高的学术标准和社会价值。

为了加强大学生在教学内容选择中的作用,哈佛大学在每个学科领域、每种课程类型中,都开设了大量的课,并分初、中、高级提供不同序列的课程体系,供程度不同、目标不同、兴趣不同的各类学生选修;通过与其他大学合作,扩大学生选课的范围;保持课程体系(近似于我国的专业)的开放性,允许学生自己设计课程体系。这些措施加强了学生在课程编制过程中选择教学内容的作用。在教学过程中允许学生随时提问,将学生吸收进课程评估委员会,这些措施又加强了学生在一门课的教学过程和评估过程中选择教学内容的作用。

在积极发挥学生自主性的同时,哈佛大学也采取措施引导学生选课,在加强学生选课指导和课程体系结构化方面形成了一系列的制度安排。为了加强指导力量,在文理学院下设了9个常务委员会负责本科生的学习;另设有7个教学常务委员会、8个跨学科协调委员会和一个特别委员会负责本科生和研究生的学习;院、系和学生宿舍及咨询服务中心都有指导教师指导学生选课;学生自己设计的课程

体系须提交详细的设计报告,由院学术委员会批准,并在为此成立的指导委员会指导下学习。为了防止学生选课的盲目和杂乱无章,哈佛大学将课程分为选修课(elective)、专业课(concentration)、核心课程(core course)。选修课由学生自由选修,旨在帮助学生发展他们的兴趣;专业课的选修必须满足课程标准,掌握该领域的基础知识、最新发展动态和基本能力;核心课程包括六大学科领域的十个部分,旨在为学生奠定一个广博的基础,帮助学生掌握主要学科领域认识和分析问题的方法。虽然每一类课都有大量可供选择的课程,但学生必须在各类课程中选修规定门数的课:选修课8门,专业课16门,核心课程8门。^[8]这种结构化的课程体系对社会需要和学术标准都有所反映。从而克服了放任学生自由选修的偏差。

随着高等教育向大众化和普及化方向发展,涉及到的利益集团越来越多,大学教学内容选择中的价值冲突会越来越复杂和尖锐。只有不断地进行制度创新,促进高等教育机构的多样化,完善大学教学内容选择模式,合理发挥各相关主体的作用,才能兼顾各种利益集团的要求,使高等教育能够健康、协调地发展,充分发挥其作为社会中心应该发挥的作用。

以往的研究主要从理论上探讨大学教学内容选择的模式问题,忽视了制度安排在解决价值冲突方面的作用。随着现代大学制度成为一个重要的理论和实践研究课题,大学教学内容选择中的价值冲突被纳入制度创新的范畴中加以研究。这种转换在理论研究中加入了实践因素,将是非问题转换成了效率问题。由于引入了实践因素,各种答案都更易于得到实践的检验。而从效率的角度看,大学教学内容的选择不仅要不同利益集团的利益在多大程度上得到体现,还要在更高的层次上看不同利益集团组成的社会整体综合利益的大小。

参考文献

- [1] [2] [3] [4] [5] [6] J. S. 布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 王承绪编译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987. 87, 97 - 98, 98, 100, 101- 102, 101.
- [7] 王英杰. 美国高等教育的发展与改革 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993. 27.
- [8] 陈向明. 美国哈佛大学本科课程体系 [J]. 外国教育资料, 1996, (5) .

(责任编辑 庞青山)