

编者按:本科教育是高等教育的根基,没有高质量的本科,就建不成世界一流大学。一流本科教育首先体现在一流的人才培养质量上,需要落实到高校人才培养的全过程中,这无疑是一项系统工程。一流本科教育是“双一流”建设的重要基础,也是高等教育面临的挑战与难题。面对建设一流本科教育这个世界性难题,教育理论研究者需要积极展开研究,给予实践以强有力的理论支持,本刊特邀请专家从一流本科教育的价值取向、建设路径特别是课程与教学创新等方面展开深入的探讨,以期为我国一流本科教育建设提供有益参考。

要勇敢面对一流本科教育这个世界性难题(笔谈)

潘懋元, 刘振天, 王洪才
卢晓东, 吕林海, 叶信治, 汤智, 张继明

〔摘要〕本科教育是培养高层次人才的根本,也是培养科学创新型人才的起点。“双一流”建设背景下,建设一流本科教育日益成为社会共识,因为一流本科教育是一流大学之基。一流本科教育离不开高质量教学,高质量教学相信学生具有理性探究能力,只有坚持平等性、建构性和个性化原则,把能力培养作为教学的中心任务,才能进行有效的教学创新。合作学习是教学生态重建的抓手,也是提高教学质量、促进教学创新的一个重要向度。高质量教学需要可靠的保障机制,学生课程评估已成为高校教学质量保障体系的重要一环。但课程评估的主要目标是通过反馈以帮助教师改进教学,而不是对教师教学质量实施“监控”。一流本科教育最根本的标志是能够培养出一流人才,对“拔尖学生”的培养自然而然就成了人们关注的一个重点,学习投入、学习方法、学习情绪等“过程性指标”应成为关注的核心。一流人才的培养需要教学和科研发挥各自优势,协同育人。同时,一流本科教育依赖于一流的专业教育,一流的专业教育必须实现对传统专业教育模式的超越。

〔关键词〕本科教育;教学创新;合作学习;课程评估;优质学习;协同创新;专业教育

〔中图分类号〕G640 〔文献标识码〕A 〔文章编号〕1002-8064(2019)05-0001-16

一流本科教育:世界性难题

潘懋元

厦门大学教育研究院

一流大学,要不要拥有一流本科教育?能不能建设一流本科教育?如何建设一流本科教育?这是

一个世界性的难题。在美国,一流本科教育并不在世界大学排行榜居于前列的一流大学,而在专门培养本科生的文理学院;在中国,过去的重点大学、“211工程”大学、“985工程”大学以及现在的“双一流”建设大学,所重视的都是科学研究和研究生教育。虽然教育部门已经强调“双一流”大学的建设应当“以本为本”,许多教育专家也呼吁高等教育的建

〔收稿日期〕2019-09-30

〔作者简介〕潘懋元(1920-),男,广东揭阳人,厦门大学教育研究院名誉院长,教授,博士生导师,主要从事高等教育基本理论研究;刘振天(1964-),男,吉林榆树人,厦门大学教育研究院教授,博士生导师,主要从事高等教育原理研究;王洪才(1966-),男,河北邯郸人,厦门大学教育研究院教授,博士生导师,主要从事教育研究方法论研究;卢晓东(1969-),男,山西太原人,北京大学教育学院/教育经济研究所研究员,博士生导师,主要从事高等教育管理研究;吕林海(1977-),男,江苏南京人,南京大学教育研究院教授,博士生导师,主要从事大学课程、教学与学习研究;叶信治(1970-),男,浙江文成人,福建师范大学教育学部教授,博士生导师,主要从事大学课程与教学研究;汤智(1972-),男,湖南永州人,厦门大学教育研究院博士生,浙江工业大学研究员,主要从事高等教育管理研究;张继明(1979-),男,山东潍坊人,山东师范大学教育学部博士后研究人员,济南大学高等教育研究院副教授,博士,从事大学治理研究。

• 1 •

设应当“回归本科”。但是,如果高等教育的评估制度与评估标准不改变,“以本为本”与“回归本科”还是很难落实。

本科教育是培养高层次人才的根本,也是培养高级创新型人才的起点。一流大学,应当担负起建设一流本科教育的责任,也拥有建设一流本科优势。因为一流大学具有理念先进、师资水平和生源质量较高等优势,能够较好地承担这一责任。

有鉴于此,希望通过中外专家学者交流经验、研讨理论,共同出谋划策解决这一世界性的难题。

一流本科教育的价值指向

刘振天

厦门大学高等教育发展研究中心

“双一流”建设背景下,建设一流本科教育日益成为政府、高校和社会的共识,人们对一流本科教育的地位、性质、内涵以及建设路径的认识也越来越深入。我个人理解,一流本科教育起码包括以下四方面内容。

一、“教育”是一流大学之魂

现代高等学校有教育性、学术性、经济性、科层性等多种属性;有教学、研究、服务、文化传承等多种职能,但对人的教育和培养是其根本属性、第一属性。高等教育从业者似乎都知道这一点,但又不易做到。往往是其他属性僭越、压制、挤占、动摇了这一根本属性,导致舍本求末的现象。这种现象不是今天才出现的,但尤以今天为甚。

早在19世纪初,当德国确立了纯学术研究在大学中的位置并得到其他大学效仿时,英国教育家纽曼就十分敏感地呼吁要警惕重研究轻教学、重知识轻育人的危险。他在《大学的理想》一书中,尖锐地指出,如果一所大学过于强调研究而忽视教育,那么就不知道大学的本质和目的何在,大学和研究所有什么区别,我们为什么要办大学。

21世纪初,哈佛大学文理学院院长刘易斯在《失去灵魂的卓越:哈佛是如何忘记教育宗旨的》一书中,批评哈佛忘记了大学的社会责任感和价值观养成,忽视解放人的思想、精神和个性,而去过分追求名利和成功。它所培养的学生,尽管成绩优异,成为各界精英,但却找不到灵魂所在。大学被商业主义、利己主义和技术至上主义所困。

20世纪90年代,当中国开始以经济建设为中心,全国出现从政热和经商热的时候,邓小平同志就深刻地警示人们,中国最大的失误是教育,主要是德育,即忽视人、忽视育人,忽视思想和道德,会贻误青少年成长,会给社会带来危害。

因此,当前中央强调把立德树人作为教育之本,教育部提出推进“四个回归”,其根本与核心在于教书育人,这不仅是教育本质与规律的要求,也是时代赋予一流大学的使命。

二、“本科”是一流大学之基

这里的本科,有两层含义。一是形式上的本科,指现代教育结构中的层次,即与专科、研究生教育对应的本科教育。“以本为本”,说的就是本科教育在整个形式结构中的基础地位和作用,向上它是研究生教育的基础,向下对专科教育提供示范和引领。同时,本科教育阶段是学生成长发展的黄金时期,对学生世界观、人生观和价值观的形成发展产生关键影响。没有良好的本科教育,高等教育体系就无法依存并高质量运行。二是实质上的本科,指的是大学教育的本源、本来或出发点。再进一步说就是指现代高等教育体系产生之前,或者高等教育在出现分裂分化之前的原本形态。应该说,欧洲中世纪大学是这种形态的典型代表,那个时期的大学是个混沌的整体,以培养人的理性、人格、教养等人文精神为唯一目的,“七艺”等自由教育、博雅教育是其主要内容。后来的专科教育、研究生教育甚至现代中等教育、成人教育等,都是在整体的大学教育基础上分立开来的,是近现代机械大工业、科学和生产分工及其要求的产物。随着高等教育体系的不断分裂和演化,在新的本科教育层次以及其他层次教育中,原初形态的内容越来越少或越来越边缘化,而新内容和新形式却不断涌现,冲淡了高等教育的人文性和基础性。然而,大学原本的人文性和基础性却是各时期高等教育的共性要求和共同财富。今天的“以本为本”,在一定意义上,就是对大学精神、理念的呼唤和找寻。特别是期望通过这种本科教育原初精神,医治现代市场经济、科技主义、科层管理、过于专业化职业化等对高等教育造成的影响和带来的危害。因此,“以本为本”,也是现代高等教育回归原点的要求。

三、“一流”是大学教育之矢

“一流”本科教育,是建设一流大学、实现高等教育强国的基础。整体上可以说,没有一流本科教育,

就不会有一流大学和一流学科,因为只有培养出一流人才的大学才是一流大学。换言之,不重视本科教育是难以培养出一流人才的。

经过 20 世纪 70 年代末恢复高考,80 年代求知热文化热,进入 90 年代末到 21 世纪初,国家先后实施了一系列高标工程和计划,如“211 工程”“985 工程”“双一流”建设等,中国高等教育办学水平、综合实力和国际竞争力得到显著提升,在世界高等教育强国之林中日益显示出中国的位置,发出中国声音。中国的高等教育近年来以其重要进展和成就引起了世界各国的广泛兴趣。然而,这种举国体制优先支持少数大学获得发展的非常规模式和非均衡策略,也使得高等教育出现了严重的质量结构失衡和不公平,影响高等教育持续健康发展。一流大学建设的实践经验教训告诉我们,必须改变以往通过面向少数顶尖大学、顶尖学科的偏锋教育倾向,全面加强基础教育,加强一流本科教育。恰如跳远运动员,越是适当向后退,就越能向前冲得远。所以,回归到基础上来,为“双一流”建设、为高等教育强国建设积蓄持续发展能量。

当然,一流本科教育本身就是值得深入研究的理论问题,也是值得不断探索的实践问题。一流本科教育既是理想,也是现实。就理想来看,它是作为教育实体形态的所有本科高校的奋斗目标和努力方向,在这一点上,不同层次和类型的高校,都应该建设一流本科教育。就现实而言,有些高校通过努力能够很快实现,有些高校难以一时实现;有些高校离理想目标近些,有些高校则远些。不管远近快慢,不论现实与可能,只要奔向目标奋斗,都能够提高现有水平。因此,一流本科教育具有促进并提升办学水平和教育质量的功能,也具有检验、评价和批判现有教育理念、方针、策略、效果的作用。

不同层次、类型高校的目标定位不同、基础不同、国家和社会对其的要求不同,其一流本科教育的面向、内容、方式和路径也就不同,不能搞成一个模式和一种套路。但无论一流本科教育如何千差万别,在可以获得共同标准方面有两点是共同的,一是“外在精良”,二是“内在卓越”。

所谓“外在精良”,指要为一流本科教育提供良好的条件,包括物质、技术、人才、信息等资源支持。有人形容,一流大学是用钱堆起来的,一流名师、一流生源、一流设备和一流服务必不可少。所谓较低的师生比、名师上课、书院制、导师制、自由选择、通识教育、小班教学、各种服务等,那些近于豪华、奢侈、小众、装

饰、个性化订制等功能,都是一流本科教育的外显形态,也是外在标准和标志。

所谓“内在卓越”,就是在内涵上要体现一流本科教育理念、精神、理想、风格、质量和文化,它内化于人的意识和精神里,体现在学校管理、服务、教学、研究、交流等具体行为中。是大学对真理的追求、科学的虔诚、常识的批判、理性的沉思、探究的好奇、大胆的创新、错误的宽容和环境的友好。没有这些内在的规定性,就只能是金玉其外,不可能有一流本科教育,当然也就不可能有一流大学。

四、行动是一流大学之径

一流本科教育的若干规定性,决定了当前及今后一个时期一流本科大学的行动取向。

一是必须坚持立德树人根本任务,坚持“以文化人”。将国家核心价值观教育置于首位并贯穿教育教学全过程,引导青年学生树立科学的世界观、价值观和人生观,以此为指导,整合优秀传统文化与现代文化、本土文化和外来文化,使学生既坚定理想信念、崇智尚德,又开阔视野,为中华民族伟大复兴的中国梦贡献聪明才智和力量。

二是务必贯彻以学生中心的教育理念。办让人民满意的高等教育,指的就是我们的教育、我们的学校要为学生的发展、成长和成才创造良好的内外部条件。这里面首先不是在教育过程中如何调动学生积极主动参与教育教学活动的方式、方法或技术问题,而是转变立场问题、观念问题和教育结构问题。由过去以教师为中心转到以学生为中心,由以教为中心转到以学为中心,尊重学生主体意志、价值、人格及其选择,使学生学会独立分析、独立判断、独立做事做人,创造完美生活。

三是坚持高质量发展。一流本科教育就是高质量的条件、高质量的教育组织过程以及由此带来的高质量教育效果。因此,必须像在成都召开新时代本科教育会议时发出的一流本科教育宣言所宣示的那样,把本科教育真正放在整个教育工作的基础地位、学校工作的中心地位、新时代教育发展的前沿地位,加快建设一流本科教育,实现“八个优先”,即先进的教育理念优先在本科教育落实,优质资源优先向本科教育倾斜,优秀的教育成果、管理经验优先在本科教育使用,教育教学项目计划优先在本科教育阶段开展,等等。换言之,一流本科教育不仅要条件一流、师资一流、管理一流、学生一流,归根到底是追求以人为本的卓越的内在品质和办学之道。果真如此,“双一流”大学建设便指日可待。

一流本科教育与创新教学

王洪才

厦门大学高等教育发展研究中心

一、一流本科教育基于高质量教学

一流本科教育无疑需要高质量的教学。我们知道,教学是教育活动的核心,没有教学活动就构不成教育。所以,任何教育活动都不可能脱离教学活动。对一流本科教育而言,高质量教学自然是必不可少的,那么什么是高质量的教学呢?

高质量教学一般具有如下基本特征:第一,学生的学习动机非常强,即有非常强的主体性;第二,教师能够按照学生发展需要设计课程和教学内容,即教师的创造性非常强;第三,师生之间的互动是实质性的、高频次的、不拘于时间与空间的,即课堂的互动性非常强;第四,教学过程是一个师生之间平等对话的过程,即师生是一种平等关系;第五,教学方式不是灌输式的,而是探究式的,即教学是研究性的;第六,教学考评不把死记硬背作为重点,而是把学生的思维能力发展和实践能力发展作为重点,即以能力发展为中心;第七,师生之间是一种合作关系,学生之间提倡一种合作学习,即师生之间是一个共同体状态;第八,学生的学习动机来自对知识探求的兴趣,而非出自对文凭或分数的需求,即以内源性动机为主;第九,教师不再以权威自居,而是对知识充满了探究的意味,从而具有一种民主型人格;第十,教师能够在教学过程中获得很大满足,教学不是外在于科研的活动,教学就是科研活动的一部分,教学过程不仅是知识探究的一个环节,而且是知识不断完善、不断接受检验、不断得到充实的过程。所以,高质量教学的根本特征就在于教学与科研是统一体,教学与科研不是对立的,而是互补的、相互促进的、相互依赖的。

高质量教学的原理就在于:第一,任何知识都不是完全成熟的,都是有待充实和完善的,所以任何关于事物的认识都不是一种定论,而是有待检验的假设;第二,老师是知识探索的先行者,不是知识的完成者,更不是知识的终结者,所以不应该把自己的认识当成最终结论来传播;第三,学生不是知识的简单接受者,而是知识的探索者,他们以自己的方式来感受事物,产生对事物的看法,尽管这种看法是不完善的,但对事物的认识加深是有促进意义的,因为他们也能

够看到一些别人无法关注到的方面,而这些方面对知识的完善又是具有重要意义的,所以他们对知识探索的价值不应该被忽视;第四,学生对知识的探索过程,就是其思维能力得到训练的过程,也是其综合素质得以提升的过程;第五,在知识探讨过程中,小组讨论、师生互动、生生互动,都有助于促进思考的全面和认识的完善,因为每个人的认识过程都不相同,不同认识方式之间的交流,就容易促进认识的深化和完善;第六,正是在相互讨论的过程中,学生才能真正体验到学习的乐趣、知识探究的乐趣,才能真正领略知识对人生的意义;第七,高质量教学的目标就在于形成学生对知识探究的兴趣,养成一种自觉的探究精神,掌握一种可靠的探究方法,获得一种对事物、对世界的比较完满的看法,养成一种独立判断的能力、主动服务的意识、大胆实践的精神和持之以恒的努力方向,为幸福人生奠定基础。

二、传统教学不适应于创新时代的要求

传统教学方式是低质量的,无法达到培养时代所需要的人才品格目的。传统教学把知识传授作为教学的中心目标,以“老师讲—学生听”作为主导的教学方式^[1],以课堂作为主要的教学途径,以系统化的知识作为教学基本内容,以对这种系统化知识的理解接受作为教学的主要任务,以闭卷考试作为衡量教学效果的主要方式,以课堂纪律作为督促教学活动的基本手段,以学生考试成绩作为学生发展水平和教师教学能力的评价尺度。这就是我们目前正在流行的教学方式,也是在智慧校园出现之后备受冲击的教学方式,当然也是必须进行改革的、落后的教学方式。

毋庸讳言,传统教学方式所培养出的是一种“被动接受式”、不善于灵活运用知识解决实际问题的“应试型”人才,这种人才的适应力比较差、创造力比较低,无法真正适应当今时代的要求。这个时代所需要的是创新型人才,是善于把理论知识应用于实践实际的人才,是能够创造性地解决现实问题的人才,是把创新作为解决生活中一切疑难问题的人才。他们不保守、不封闭,勇于面对世界的变化,敢于应答世界的挑战,善于在探索中学习和掌握新知识。他们对世界的态度是积极的、乐观的、进取的,具有一种坚韧不拔的意志,这些是他们不断取得成功的保障。

传统教学仰仗的是一种传统教学理念,这种理念把理论知识作为中心,认为理论知识一旦形成就具有不变的特质,并且认为这种理论也是放之四海而皆准

的。这种理念对个人的探索比较蔑视,认为对于已经成熟的知识不需要再进一步探索,只要简单接受即可,认为再进行探索纯粹是浪费时间,是一种爬行主义作风。特别是这种理念对学生的探索能力持轻蔑的态度,认为学生是心智未成熟的人,认识能力是非常有限的,还不具备成为知识探索者的资格,如果让他们参与知识的探究,无疑是一种少慢差费的工作,不如由教师讲授来得快、来得直接。不仅如此,他们还认为这样做可以让学生用尽可能少的时间进入知识前沿,认为学生没有先前的经验积累也可以直接进入知识前沿。换言之,这种理念认为知识发展也遵循着直线式的发展逻辑,学生没有充分的实践经验积累也照样可以进入科学的前沿。显然这种观念是对知识探索无知的表现,也是教育功利化的源头,当然也是灌输式教育的渊薮。

三、高质量教学的四个基本原则

高质量教学的起点是相信学生,即相信学生具有理性探究能力,相信只有通过探究活动,学生的认知能力才能真正成长起来。如果不相信学生的认知能力,那么学生就只能被作为简单的受体对待,那么对教师的观点就没有评判权,也就失去了参与讨论的能力,那样的课堂自然就变成了教师的一言堂。高质量教学认为,知识获得过程是一个主体自我建构的过程,而非一个简单的消化过程。个体的先前经验发挥着主体性作用,它对新知识、新经验产生同化作用。当过去经验受到挑战后就会使认知结构产生变化,就会对新知识和新经验产生顺应反应。由于每个人的经验基础不同,他们所产生的同化和顺应过程也会不同,于是每个人都会具有自己的认知风格。故而高质量教学的第一个原则就是主体性原则,也即把认知主体放在第一位,承认认知主体具有能动性和适应性的品质,如果不具有这种品质,就失去了学习能力。

高质量教学的第二个原则就是平等性原则,它的意味是师生之间在认识上是平等的,教师在认识上虽然是先行者,但不一定是完成者,其认识上也存在着不成熟的方面,也有待去完善。因此,教师无论什么样的看法和认识都有可能是错的或偏颇的,也是有待被发展和被修正的,而学生就可能是这样的检验者和完善者。所以,师生之间应该是一种自由讨论状态,而非将某个结论预设为绝对的、必须接受的。为此,教师必须始终保持着一种开放、包容的心态,这样才能与学生开展平等对话,而不是让学生屈服。

高质量教学的第三个原则就是建构性原则,它的意味是无论教学内容还是课程组织都不是固定不变的,都应该根据实际需要进行调整,因为学生的发展状态是不断变化的,学生的认知水平也会因为情境的不同而发生改变。高质量教学最忌讳把教学当成机械流程进行推动,所以,教师应该根据学生的发展状况和学生需求变化而对教学过程进行适时的调整。

高质量教学的第四个原则就是个性化原则,它是指每个学生都具有不同的个性,每个人的认识特点不同,每个人的发展需求也不一样,教师应该照顾到学生的认识差异,做到因材施教。如果不能照顾个性进行教学,那么教学内容、教学方法必然是固定不变的,学生就感受不到教学的吸引力,就不会真心投入学习,那么学习自然是低质量。

可以看出,主体性原则、平等性原则、建构性原则与个性化原则四者之间是内在一体的,相互依存的,不可分割的。

四、高质量教学依赖于创新教学

高质量教学需要教学创新,这种新型教学就是创新教学。与传统教学相对,创新教学不把知识传授作为教学的中心任务,而是把能力培养作为教学的中心任务。进而,根据学生能力发展需要进行新的知识组合,这样的知识组合就不是系统课程,而是模块课程。创新教学放弃了“老师讲—学生听”的模式,而是以问题为中心开展探究式教学,通过问题激发学生探究兴趣,通过“问题分析—问题解决”培养学生的思维能力和实践能力。学生学习不再把固定知识掌握作为目标,而是将问题解决作为学习的目标。如此,就开始把合作学习作为主导的学习方式,将个别学习作为合作学习的补充形式。创新教学的主要场所就不限于课堂,实地教学就变成了教学的主要形式之一,课堂教学虽然是教学的基本形式,但它不再以教师讲授作为主导方式,而是把师生之间开展的共同研讨作为主要的活动方式。^[2]由此可见,创新教学符合高质量教学的各项要求,是实现高质量教学的理想载体。

实施创新教学需要小班化教学,过去的大班教学也是传统教学的温室。小班化教学要求适宜的空间设置,固定桌椅不利于开展小组讨论和合作学习。小班化教学目的在于增强师生互动,使师生互动走向深层,从而更加有利于个性化教学。如果学生缺乏积极主动的学习意识,个性化教学也是没有意义的。只有让学生对学习内容感兴趣才能充分激发其参与教学

的主动性和能动性,那么教师对问题情境的设计就是最关键的一环。换言之,如果无法设计合适的探讨问题,那么创新教学的有效性就难以保证。^[3]这正是以问题为中心开展教学的主旨所在。在传统教学中,课程设计是最基础的一环,在创新教学中,问题设计就是最基础的一环,只有问题设计的恰当,学生探讨才有积极性,老师也才能给予有效的引导。因此,问题设计必须符合四个原则:一是必须与学生的经验基础相结合;二是必须与学生发展需要相适应;三是必须与教师的专业背景相结合;四是必须与社会发展需要相适应,否则创新教学就无法有效实践。

由此可见,创新教学不是一种泛指,而是一种特指,即指以能力培养为导向,以问题探究为中心的“教师引导—学生参与”的研究性教学。

[基金项目:教育部人文社会科学重点基地重大项目“中国特色的大学治理结构与质量保障机制建设研究”(项目编号:18JJD880005)]

一流本科教育课程评估的哲学审思

卢晓东

北京大学教育学院/教育经济研究所

一、课程评估:反馈还是监控?

我国高校从20世纪80年代开始引入学生课程评估(student evaluations of teaching)。因为操作方便、学生参与广泛,学生课程评估逐渐成为高校普遍实行的制度,成为高校教学质量保障体系的重要一环。

在控制论范畴内,学生课程评估能够促进反馈,帮助教师了解学生在课堂之中、课堂之后对教学的意见及建议,便于教师及时,或者下一学期对课程和教学予以改进。从教学反馈这一基本目标来看,学生课程评估是有益的。有研究发现,学生课程评估可以提高教师的教学投入和教学有效性,主要原因就在于反馈。目前,为了提前反馈,有些高校在学期中间也进行一次课程评估,使反馈迅速传达给教师。从真实教学过程看,有经验的教师在教学中一般会通过观察课堂表情、提问等获得学生反馈,“教学—反馈—教学改进和调整”始终与教学相伴相随,教师也在课后作业、与学生聊天中获得反馈,进而反思和改进教学。从这个角度看,形式化的学生课程评估只是一种补充而已。

仅从“通过反馈来改善教学”这一角度来说,教师应当是学生课程评估的需求者和发动者,学校应该帮助教师进行评估。这一重要理论前提以往很少被提到,因此,有三点值得注意:第一,课程评估表的设计应有教师参与,评估表的具体内容、评估时间等应根据教师、课程的个性化特点来设计,目前信息技术已可支持个性化课程评估;第二,如果教师对课程已驾轻就熟,或已采取措施获得学生反馈而不提出评估课程,学校不应当进行评估;第三,从评估的反馈功能看,学生对教师教学中各项因素的反馈有意义和价值,但总分数、排名等数据并没有特别价值。

目前,越来越多的高校在教师职称晋升、教学成果奖评审环节加入学生课程评估数据的硬性要求。如规定学生课程评估总分数排名低于院系后30%两次,则不能参加当年职称晋升;如规定最近3年学生课程评估总分数低于院系前30%两次,则不能参加教学成果奖、名师称号评审等;如将学院全体教师课程评估成绩排名公布等。以上与学生课程评估相关的教学管理和人事政策难以经受追问,理论依据存疑。如果高校实行以上政策,会产生什么情况呢?

学者哈巍、赵颖研究发现,一所高校放松对课程成绩优秀率的限制后,学生课程评估成绩与课程成绩都发生了膨胀,“对于实验组中那些确实发生了分数膨胀的课程,学生在评教分数上给予了更加慷慨的回报,课程考试分数每提高1分,学生评教分数显著提高2分”。实证表明,学生和老师之间围绕课程评估分数和考试分数产生了“合作”和“共谋”。^[4]这意味着,如果大学在职称晋升中参考教师的课程评估总成绩,同时以教师课程评价的学术自主权为由而放松对课程优秀率的适度控制,那么,学生课程评估将使更多课程降低学术要求和学术水准,变成“水课”。“水课”越多,大学离一流本科教育越远。

学生课程评估的主要作用是反馈,但目前许多大学将其作为“监控”教师教学质量的手段。“监控”意味着学校并不信任教师,“监控”意味着教师仅是学校的“雇员”,“监控”意味着教师只是流水生产线上的操作工,“雇主”可以随时查看操作工是否按照动作规范完成任务。“监控”未经展开的隐喻远离了一流本科教育的本真内涵。教师间形成的学术共同体是大学本身,学术共同体的形成、持存以及学术共同体对严格的学术要求的广泛共识,才能使课程评估不对“水课”的形成产生如此明显的作用。

二、“顾客”还是“存在之交流”？

学生课程评估和学生教学满意度调查,在经济背景下还有另外一个理论基础,就是消费主义:学生是教育服务的顾客/消费者,教师是教育服务的提供商。商家需要使顾客满意,教师也应使学生满意。消费主义对教育逻辑的“入侵”会导致教师顺应学生进行教学、降低课程难度、放宽学术要求,促使考试成绩膨胀,以上情况被许多实证研究证实。教育中消费主义未经反思的哲学基础容易导致课程变成“水课”。大学“水课”越多,当然就离一流本科教育越远。那么,在教育中,学生是不是消费者/顾客呢?

哲学家尝试把握教育本质。雅思贝尔斯认为有三种教育方法:第一种是训练,训练的逻辑和训练动物相似,在训练中,训练者和被训练者心与心是隔离的;第二种教育方法是教育和纪律,包含有计划的教育环境,相对开放的师生、生生交往,在教育和纪律中,人与人精神契合;第三种教育方法是“存在之交流”,人将自己和他人的命运相联系,身心敞放,相互完全平等,是我与你的对话和敞亮。^[5]在“存在之交流”境界中,教师的身份被完全放下,学生的身份也被完全放下,两者变为我和你的关系。以上三种教育方法存在着由训练向“存在之交流”的境界提升。

从教育最基础的“训练”层次讲,教师是训练者,学生是被训练者。训练需要让被训练者在一定期限内达到标准,因而会引入淘汰制:在期限内未达标者会被淘汰或延期,比如在飞行训练中,如果让未达标飞行员进入下一阶段——也就是真实战斗机训练,对未达标飞行员是危险的,对战斗机和社会也是危险的。从训练逻辑审视,学生难以对严格训练者满意,也不能让被训练者对训练者进行评估。在特种兵训练、飞行员等军事训练领域,引入课程评估只可局限于有限反馈功能。在本科教育中,工程师、医生、护士等职业目标明确的专业,训练作为基础方法被广泛使用。在训练中,学生不是顾客/消费者。

“存在之交流”对于人类进步和进化极为重要,是教育中最理想的境界,也成为一流本科教育的核心特征。“存在之交流”中,人将自己和他人的命运相联系,身心敞放,相互完全平等,教师和学生去掉了彼此的身份:学生放下了学生身份,不可能是消费者;教师放下了教师身份,更不可能是商家。在“存在之交流”这种本真的教育形态中,在我与你的对话和敞亮中,评估反馈越发显得原始、机械和粗陋,学生课程评估的意义将完全丧失。

三、被教师引入困境,学生如何能够满意?

什么是一流本科教育?对“一流”概念的分析表明,一流本科教育的核心特征是培养出创新人才,特别是能够引领未来的颠覆性创新者。

创新者需要好奇心,好奇心源于新异事物和未知事物,因此教育需要把学生引领到学科前沿,使学生有机会面对新异和未知事物。此时,教师也不知道问题答案而无所可教。这种境地其实是一种困境。学生如果不在困境中,如果学生觉得一切早已有答案,学习只是把现成的答案“刻录”进头脑中的“记忆磁盘”。如果学生感觉“满意”和“安然”,以培养创新者为目的的教师就需刻意把学生引入“为伊消得人憔悴”的困境,让学生陷入不可解的“坐立不安”。但是,处于“为伊消得人憔悴”困境中的学生,如何评估把自己引入困境的教师?如何能够对这样的教学表示满意?

反讽,作为培养创新者的重要教学方法,是将学生基本遵循的范式否定干净,使得学生无所依从,使得学生早已熟知的事物再次变得新异和未知。苏格拉底教学方法的核心就是反讽。^[6]他到处走访雅典据说拥有智慧的人,发现并指出他们其实并无智慧。他解释道,他说服他人的活动招致了不少的敌意。“在场的人见我揭穿了他人的愚昧,便以为他人所不知我知之”,而苏格拉底诚实的回答是,他对此是一无所知。这时候学生对教学进行评估,结果会如何呢?在《苏格拉底的申辩》中,他陈述了雅典社会对其教学的评估:“由于这样的考察,雅典人啊,许多深仇劲敌指向我,对我散布了许多污蔑宣传,在场的人见我揭穿了他人的愚昧,便以为他人所不知我知之;其实,诸君啊,唯有神真有智慧。”一些学生对苏格拉底教学的评估,对于苏格拉底是致命的。因此,一流本科教育中独特的、以培养创新者为目标的教育,其本质与学生课程评估的哲学不相容。

四、渐进改进的方向?

走向一流本科教育的学生课程评估,在以下四个方面需要渐进改进。

第一,学生课程评估,只应当基于控制论,主要目标是反馈以帮助教师改进教学。教师是发起评估的主体,而不是学校管理机构;学校管理机构是评估协助者,未来应逐步帮助教师形成课程个性化评估。

第二,学生课程评估,总成绩以及基于总成绩的排序无意义,其结果不应当和职称晋升相联系,不能和教学奖评审相联系。

第三,学生课程评估,评估对象主要应当是在一定教学年限内的新教师,例如教学经验在十年内的教师。超过十年任职的教师,或者说资深教师可以不参加课程评估,这样才能使一些教师不顾虑学生评估结果,在训练中严格地要求学生,与学生进入“存在之交流”的境界,或把学生引入困境。这是缓解学生课程评估负面效应的一个有效弥补措施。

第四,学生课程评估的逻辑不应当基于消费主义。逻辑基础变革会深入影响许多相关政策。

[基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“经济新常态下的教育财政研究”(项目编号:16JJD880002)]

通过优质学习塑造“拔尖生”的卓越成长

——“一流本科教育”建设中的“拔尖学生”学情之思

吕林海

南京大学教育研究院

“拔尖计划”是一项旨在打造基础学科未来领军人才的本科教育计划,被纳入该计划的本科生群体只限于中国 19 所顶尖大学的五个基础性学科(即数、理、化、生、计算机)。这项极具“卓越指向”的人才计划在步入第十个年头之际,被纳入“中国建设一流本科教育”的整体框架之中,并被升级为拔尖计划 2.0,且覆盖的专业范围进一步扩大(特别是纳入了哲学、中文等人文学科),这凸显了该计划所承载的重要历史使命和国家复兴意义。评估这项计划是否成功以及思考如何更好地完善和落实该计划,不能局限于该计划的资源投入程度、群体的毕业深造率与出国率等“端口性指标”,而更应该深入考察“拔尖学生”群体在学期间的学习投入、学习方法、学习情绪等“过程性指标”。并且,学生在这些指标上的实际学习表现,恰恰是决定其是否实现“卓越成长”的关键要素。“资源的投入多寡并不能表明质量的高低,‘才智的增值’才是评判本科教育质量的重要标尺,而它取决于教育的‘过程性’维度,如学习的投入、活动、环境等。”^[7]基于上述的观点,本文借助于 2018 年度展开的一项全国性的“拔尖计划”本科生学情调研,试图从学习情感、学习参与、学习方法、教学感受等四个维度,择其要点考察“拔尖学生”的“过程性”学习经历状况,并在此基础上,提出“一流本科教育”建设背景下提升“拔尖生”培养质量的若干策

略建议。需要指出的是,在本次调研中,研究者从全国 19 所“拔尖计划”高校中随机抽取了 12 所(覆盖不同地域、大学类型等)作为样本高校,并从中进一步随机抽取了 1610 名“拔尖计划”学生(后简称“拔尖生”)作为样本群体。因而,本次调研具有较好的地区、类型、学生的代表性。

一、学习情感:让“情意”保持下去

学习情感是学习者在学习过程中所涌动着的一种情意状态,它往往与各种理性学习要素彼此勾连,进而产生一种学习催化效应。对于“拔尖生”而言,保持对学习的兴趣、提升求知的旨趣,是保证其学习成效的关键。在“学习情感”上,本次调研发现了两个重要的研究结果。首先,就整体而言,“拔尖生”的学习情感处于比较高昂的状态,按照满分为 5 分的标尺来计算,“学习兴趣”的均值得分达到了 4.13,“求知旨趣”的均值得分达到了 4.21,这是令人欣慰的。但是,就年级趋势来看,学习情感却呈现逐年下降的态势,即,学生的学习兴趣、求知旨趣在本科四年的学习过程中逐渐衰减,这是非常值得引起重视的现象。具体而言,“学习兴趣”从大一到大四的得分分别为 4.28、4.16、4.06、4.01;“求知旨趣”从大一到大四的得分分别为 4.31、4.28、4.12、4.09。基于此,“情意状态的衰减”意味着教育实践者需要进行一种“学习进阶”上的思考与设计。具体而言,包括如下两个方面的建议:第一,课程上的进阶,着力使四年的课程构成一种广度、难度等方面的进阶结构,从而使学生自然地体会到知识建构的连续性和生长性,特别是要关注通识课和专业课的衔接、大类专业课和专业核心课的衔接、专业核心课之间的衔接等,以此构建一种连续提升的、挑战性逐步增强的课程有机架构;第二,科研上的进阶,着力使“拔尖生”四年的求知生活不仅仅是知识习得的过程,更是一种“知识发现和知识创造”的旅程,这就需要教育实践者从导师配备的针对性、科研指导的连续性、科研活动的连贯性等进行系统设计,从而让“拔尖生”体验到连贯且完整的“知识发现”历程,并逐步点燃他们内心深处火热的求知意愿和探索欲望。

二、学习参与:让“互动”成为常态

“学习参与”是指学生投入到有益于学习和成长的各种活动中的时间与精力之程度,这些活动包括课堂讨论、师生互动、生生互动、学习习惯、挑战性学习、课外互动参与等^[8]。本次调研发现“拔尖生”在“学习参与”方面表现出如下特点:“规范性参与”表

现较好,而“互动性参与”表现较弱。在“互动性参与”方面,能够“经常”或“总是”“参加课堂讨论”的比例为37.8%，“在课堂上提出深刻及有见识的问题”的比例为20.6%，“和其他同学进行小组学习”的比例为36.7%，“和授课老师进行课后讨论”的比例为30.1%；与此相比,在“规范性参与”方面,能够“经常”或“总是”“按时完成课堂作业”的比例为90.5%，“课后及时复习”的比例为50.2%，“准时上课”的比例为89.2%。两个方面的比较差异明显。从更深的意义上而言,规范是一种课堂行为的规定性,它指向对行为外在表现的规约,它更突显了学习者学习行为的伦理性特征。但规范本身不是目的,它指向于规范背后的“思维的生成乃至人的整体成长”。由此,仅有“规范”的表征,而没有“互动”所触发的思维与理性之成长,这样“看似井然且规整”的“参与”,其实是一种失去了灵魂的、低质且空洞的参与。由此可见,意欲让各种“互动性参与”能够真正产生,就需要教育实践者从“形式”和“实质”两个方面加以考量与推进。“形式”意指鼓励教师在教学形式上有所变化、有所改进,提倡更多的学生展示、师生交流、小组活动等教学方式,从而让师生能更多地体验和感受到“互动”所带来的课堂变化。但仅有“形式”还远远不够,要有“实质”的扎实跟进与支撑。所谓“实质”即指,要让课堂的互动、师生的交流变得真正有内涵、有品质、有思维挑战度,要让“互动”触及知识的深度、经验的深度、思想的深度,只有走向“深处”的互动才会触动师生心灵,才会被真正接纳,才会有更多的“互动”持续地、常态性地涌现与迸发。

三、学习方法:让“创新”涌动起来

学习方法是影响学生学习成效的关键要素。为了更加凸显“拔尖生”学习的高思维性、高挑战性特质,本次调查采用了SERU(即“研究型大学本科学习经历调查”)中的学习方法模块进行调查,共有9个题项,突出了思维进阶性特质。这9个题项从两个维度进行调查。第一个维度是“知识的理解与掌握”,它体现的是学习方法中的基础性思维特质,其中包括识别知识、解释知识、掌握知识三个题项。第二个维度是“知识的综合与创新”,它体现的是学习方法中的高阶性思维特质,其中包括理性判断、创造知识、实证支持、融入新知、评价新知、自我评估六个题项。调研结果表明,“拔尖生”在“知识的理解与掌握”上表现得更好,均值得分为4.06;在“知识的综合与创新”上表现较差,均值得分为3.78。就具体题项

来看,“拔尖生”表现最好的方面是“掌握知识”,即“掌握知识的总体结构与原理”,得分为4.13;表现最差的方面是“创造知识”,即“创造或产生新的理念、产品或理解问题的新方法”,得分仅为3.48。由此可见,如何大力加强“拔尖生”的创造性学习、思维进阶性学习,应成为未来“拔尖计划”实施的关键方面。具体而言,可以在如下的两个学习环节上加大“开放性”来推动学习方法中的“创新要素”激活。第一个环节是“作业”,要改革现有“拔尖生”作业的“以解题为主”的模式,增加开放性作业的内容,比如设计性作业、试验性作业、调查性作业、文献阅读性作业等,从而变过去的“通过作业来理解和掌握知识”为“通过作业实现知识掌握和知识创造”,真正激发学生“习作中的创新思维活力”。第二个环节是“评价”,要变革现有的“试卷性考试”、“解答题考试”的学生评价模式,要把学生的小组合作项目表现、个人日常学业表现与课程考试结合起来,并且,课程考试也要着力体现设计导向、创新导向、发现导向,克服封闭性、低思维性之旧弊,让考试成为引发学生思维、激活日常创新的方法“导引棒”。

四、教学感受:让“课堂”活跃起来

教学感受是学生对于课堂教学的一种经验性体认,它直接决定了学生学习方法、学习参与等。已有研究证明,良好的教学感受将显著地有助于学生采用深度学习方法,有助于学生积极地参与到学习活动之中^[9]。那么,中国一流大学的“拔尖生”究竟对教学持有怎样的感受呢?调研发现,学生教学感受比较好的方面是“教师的讲授”,感受偏差的方面是“教学的互动”和“课前的阅读”。具体而言,“老师的课堂讲解很清晰”的均值得分为4.19,“老师的课前讲课准备很充分”得分为4.31,“老师在讲课中能启发学生思考”得分为4.11,“老师的讲课具有梯度和层次性”得分为4.08,这些比较高的均值得分说明教师的授课达到了较好的水平;与之相比,“老师提供了充足的课前阅读资料”的均值得分为3.70,“老师经常会在课堂上让学生分组进行讨论和学习”的均值为3.36,“老师在课堂上与学生经常互动”的均值为3.88,这都说明“互动”、“课前资料研读”等方面还有很大的提升空间。从实质意义上看,“课前的阅读”和“教学的互动”是相互关联、彼此结合的。没有课前的深入研读,课上的互动不可能深入,更不可能达成“高质量”。基于调查数据,可生成如下的实践改进建议:加强“课前研读—课上研讨—课后研究”

贯一性的“研究型课程”之实践,让“研”贯穿于课程之始终,着力推进“研”中“思”、“研”中“学”、“研”中“究”,使课堂之活跃超越表层的气氛热闹,而触及至“研究和思维的深处”,最终使“拔尖生”真正享受到求知生活的欢愉和思维激荡的挑战。

[基金项目:国家社科基金教育学一般项目“‘创新战略’背景下中国一流大学‘拔尖计划’本科生的深度学习研究”(BIA180169)]

教学和科研协同育人:“双一流”建设大学的一流本科教育路径

叶信治

福建师范大学教育学部

一流本科教育最根本的标志是能够培养出大批一流人才。那么,什么样的人才可视为一流人才呢?从人才的层次结构来看,一流人才是各领域和各行业的高端人才;从人才的类型结构来看,一流人才是创新型、创业型和领军型人才;从人才的素质结构来看,一流人才在具备基本的知识、能力和品德等结构的基础上,还具备精于追求卓越、勇于挑战未知、敢于开创未来、善于引领合作等特质;从人才的贡献来看,一流人才是担当民族复兴大任的人才,发挥着牵引社会方向、引领学术前沿、引导文化潮流、制定行业标准和革新产业结构等作用。一所大学,只有源源不断地向社会输出一流人才,或者向研究生教育输送一流生源,才可以说拥有一流本科教育。

一、教学和科研协同育人是“双一流”建设大学创建一流本科教育的有效路径

我国的“双一流”建设大学位于高等学校系统的顶端,拥有最好的学生、最好的教师、最丰富的教育资源、最前沿的教育内容、最多样化的教育途径。因此,拥有一流本科教育是“双一流”建设大学的题中应有之义,为国家培养一流人才是“双一流”建设大学的历史使命。

“双一流”建设大学集教学和科研于一体,创建一流本科教育的关键是处理好教学和科研的关系。如果“双一流”建设大学把教学和科研割裂甚至对立起来,则无论是重科研轻教学,还是重教学轻科研,都不利于一流本科教育的创建。假设“双一流”建设大学重科研轻教学,经费向科研倾斜,在教师业绩评价、职称晋升等方面看重科研成果而忽视教学质量,

则必然导致教师把更多的时间投入科研而不是教学,这样,建成一流本科教育只能是空想。反之,如果“双一流”建设大学重教学轻科研,则教学失去科研的支撑,也难以建成一流本科教育。因此,现在已经到了超越那种把教学与研究对立起来的传统思维方式,超越教学与研究孰重孰轻争论的时候了。^[10]博耶研究型大学本科教育委员会在1998年发布的《重建本科教育:美国研究型大学蓝图》报告中强调,研究型大学应让学生有机会通过探究而学习,而不是通过简单地传递知识而学习。中科院和教育部于2012年联合印发的《科教结合协同育人行动计划》强调“探索高等院校与科研院所联合培养人才的新模式”。我国九校联盟与美、欧、澳大学联盟于2013年签署的《合肥宣言》,强调科学研究对人才培养的重要作用。2015年11月,国务院印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》提出,“加快推进人才培养模式改革,推进科教协同育人,完善高水平科研支撑拔尖创新人才培养机制”。总之,教学和科研都有人才培养功能,“双一流”建设大学不应在割裂教学和科研的前提下去探寻一流本科教育的路径,而应发挥集教学和科研于一体的优势,把教学和科研协同育人作为一流本科教育的路径。

二、“双一流”建设大学要发挥教学和科研在创建一流本科中的各自优势作用

教学和科研协同育人并不局限于设计一些集教学和科研于一体的育人项目,还应该发挥各自育人的优势作用,相互呼应、相互配合。

首先,发挥教学在一流人才培养过程中的基础性和引领性作用。在某种意义上,教学过程是一种特殊的认识过程或者特殊的活动过程。^[11]教学过程的特殊性主要体现在它是一种学生在教师的指导下,短时间内系统高效地掌握人类已有知识、形成必要技能和发展道德品质的过程。因此,教学一直是学校培养人才的基本途径。在知识社会,一个没有扎实知识基础的人是不可能成为一流人才的。就创新型和创业型一流人才而言,他们的创意并不是凭空产生的,而是建立在对前人成果的继承或批判的基础上的。因此,“双一流”建设大学应发挥教学在一流人才培养中的基础性作用,要求学生掌握系统、扎实的基本理论、基本技能和基本方法。同时,任何教学都具有教育性,即只要有教学活动,就会对学生的道德品质产生影响。“双一流”建设大学要充分发挥教学对学生的价值引领功能。一流人才要想引领

社会进步、引导观念更新和引发产业创新,他们自己必须先树立正确的世界观、人生观和价值观,否则,将有可能产生一些消极作用。教师可以通过言传身教等方式,引导学生树立正确的世界观、价值观和人生观,从而使他们能够对社会产生积极的引领作用。总之,高水平教学是一流本科教育的核心。

其次,发挥科研在一流人才培养过程中的提升性和拓展性作用。与教学过程相比,科研过程具有面向未知世界、探索未知知识、解决真实问题等特点,有助于拓展学生素质结构,提升人才培养质量。学生参与教师的科研项目或是在教师指导下自主开展科研活动,具有诸多益处:一是有助于他们获得最前沿的知识;二是有助于他们掌握研究的技能和认识世界的方法,学会像科学家一样思考问题和解决问题;三是与教学过程中的学生主要从“听中学”不同,科研是一种学生主要从“做中学”的活动,学生必须全身心投入,一个完整的科研过程有助于学生知识、技能、情感和态度等方面的全面发展;四是科研过程作为一种探索性过程,充满曲折性和反复性,常遇错误和失败,这既有利于磨砺学生意志,也有助于激发学生的挑战精神和冒险精神。特别需要指出的是,研究已经不只是科学家认识世界和解决问题的方法,而且也是很多其他行业工作人员认识世界和解决问题的方法。无论是政府官员还是企业家,都只有在充分研究的基础上才能做出科学的决策,才能取得事业的成功。研究更是创新和创业的基础。剑桥大学教育学院院长杰夫·海沃尔教授认为,研究是最大的创新动力,没有研究就没有创新,只有研究才能创造出新的想法,他还认为,创业也需要强大的研究支持,一个来自以教学为主的大学的学生,创业是很困难的。^[12]由此可见,科研具有教学不可替代的一些育人功能。而科研是“双一流”建设大学的强项,因此,这些大学在创建一流本科教育的过程中,理应充分发挥科研育人的功能。

三、“双一流”建设大学要发挥教学和科研在创建一流本科教育中的相辅相成作用

教学和科研在人才培养中各有所长,如能发挥各自优势、协同育人,就能更好地培养一流人才。

教学在培养创新型、创业型和领军型等一流人才时,具有一定的局限性。第一,教学主要是在学校这样的特殊环境中进行的,而不是在真实世界中进行的。因此,教学过程是对人类真实认识过程的一种虚拟化、简单化和理想化,容易导致理论与实际相

脱离、理想与现实相割裂,不仅不利于学生在学以致用中更深刻地理解知识、锤炼技能,而且还有可能导致学生思维方式的简单化和理想化,从而难以应对复杂多变的真实世界。第二,教学主要面向已知世界,强调传承而非创新,探索性和挑战性不高,不利于学生探索精神和挑战精神的发展。第三,教学追求知识传授的效率,重知识掌握的结果而轻知识获得的过程和方法,学生往往掌握了很多知识却没有掌握认识世界的方法和解决问题的策略,因而缺乏终身发展的后劲和自我超越的能力。第四,教学过程是学生在教师的指导下掌握知识和认识世界的过程,而教师的教具有较强的目的性和预设性,强调确定性结论和标准化答案,在一定程度上限制了学生想象力和创造力的发展。

教学在一流人才培养上的功能性局限可以由科研的育人功能来弥补。科研有助于学生形成科学的思维方式、掌握科学的研究方法、养成挑战未知的勇气、掌握解决复杂问题的能力等,可以弥补教学的不足。但是,科研在一流人才培养中亦有不足之处:一是学生获得知识的效率较低且不利于形成宽阔和系统的知识结构;二是在科研的过程中,虽然教师可以对学生产生潜移默化的影响,但由于缺乏系统的学习,他们的世界观、价值观和人生观可能不够完善,甚至还可能有些偏激的因素。科研育人的这些不足也可以由教学育人来弥补。因此,科研育人与教学育人应密切配合,避免纯粹科研育人导致的学生知识不够系统、技能过于单一、价值观偏激等问题。

总之,教学和科研协同育人是“双一流”建设大学发挥自身优势打造一流本科教育的有效路径。

[基金项目:国家社科基金“十三五”规划(教育类)一般课题“‘双一流’建设大学教学和科研协同育人机制研究”(项目编号:BIA180163)]

一流本科教育必须超越传统的专业教育

汤 智

厦门大学教育研究院

专业教育是我国本科教育之基、本科教学之范。一流本科教育依赖于一流的专业教育,一流的专业教育却又必须仰仗于对传统专业教育的超越。某种意义上说,我们能够超越传统专业教育的程度,就是我们一流本科教育能够达到的高度。

一、超越传统的专业教育理念,确立以人为本的整体教育观

思考如何超越专业教育、建设一流专业,首先得回到专业教育“为何而教”、“为何而专”这一逻辑起点。

“为何而教”是大学教育的共同问题,是大学“培养什么样的人”这一永恒问题在专业层面的具体呈现。自我国 20 世纪 50 年代学习苏联开始,专业教育的目标便是为各行各业培养所需的专业人才,较大程度地满足了我国“四个现代化”建设的人才需要。时至今日,我国仍处于并将长期处于社会主义初级阶段的基本国情没有变,我国经济体系中大部分产业仍处于全球价值链中低端的基本状况没有变,我国仍然需要“数以千万计的高级专门人才”,仍然需要高职院校、应用型本科院校甚至一部分研究型大学致力于培养专门人才。但是,对于“专门人才”的教育内涵却需要予以重新审视。今天,大家日益认识到“欲成才先成人”、认识到人才综合素质的重要性。大学教育“失去典籍,使人们变得更狭隘和平庸。说他们狭隘,是因为他们缺乏生活中最必要的东西……说他们平庸,是因为缺少对事物的解释,缺乏诗意或活跃的想象力,他们的心灵就像镜子,反映的不是本质,而是周围的影像”^[13]。伴随这一认识的转变,我国大学纷纷借鉴国外高校 Liberal Education(常译为“博雅教育”、“自由教育”)和 General Education(常译为“通识教育”)理念,推行人文教育、素质教育、通识教育等。于大学而言,为人的发展而进行教育,这是回归教育常识。于专业而言,超越专业知识之外,建设学术探讨、人生对话的共同体,提升新一代学生在自然、文化世界中自我认识、自我批判、自我完善的能力,防止自我膨胀,帮助学生从更多维度和更宽视角明确自己应该承担的责任,帮助学生实现“学会‘做事’(to do)”和“学会‘做人’(to be)”的结合,这一定程度上是专业教育的自我革命。

“为何而专”是大学教育分工出现第一天就开始面临的老问题,却又是随着社会不断发展日新月异的新问题。大学根据人们的认识、需要把人类知识划分成不同的学科,以此为依托来设置专业(主修)、培养人才;专业由此成为大学的学科与社会的职业的联结点,专业教育便是大学根据社会对人才的要求选取一定学科领域的高深知识组成课程而进行分工式的教育。中国大学在办学自主权没有得到充分落实的情况下,面对全国统一、相对固定的专业目录体系,大学“狭窄于专业教育”、“狭窄的专业教育”弊

端不可避免。但是,岁月不居,每个时代有每个时代的人才要求,依托互联网、大数据、人工智能等技术的工业革命 4.0 加速了社会职业的替代率,科技的快速发展促进了知识的爆炸式增长,尤其是我国经济发展动力已逐步从资本和劳动力转向科技,技术发展已从国外引进为主转向以自主研发为主,我们“对科学知识和卓越人才的渴求比以往任何时候都更加强烈”,这对于专业教育的“为何而专”构成了前所未有的挑战。超越专业教育的这种狭窄,就要走向基于专业的整体教育。一是从高等教育的整体历程来设计,将本科教育作为高等教育的基础阶段,研究生教育作为专业能力培养阶段,构建本研贯通的培养体系。二是拓宽专业口径,推进大类培养,设计跨学科的大专业,现在既有教育行政部门刚推出的主辅修学位、双学位制度改革,也有高校早就开始的探索,如清华大学 2017 年就开始构建大土木类专业(土木、水利与海洋工程)。三是开展“四新”(新工科、新农科、新文科、新医科)建设,面向新产业、新业态、新模式及时增设战略性新兴产业相关专业、跨学科专业。四是将创新教育融入专业教育,专业教育的重点从面向不确定性知识转向面向不确定性问题,将创新意识和研究能力的培养融合到培养过程之中,提高学生创造性解决复杂问题的意识和能力;否则,被时代抛弃的,将不仅仅是这个专业刚刚毕业的学生,而且还有这个专业自身。

二、超越传统的专业教育范式,建立目标导向的教学新体系

如何构建专业知识的组织范式、教学范式,也便是我们如何进行教育;告知教师“教什么”、“如何教”和学生“学什么”、“如何学”,也便是我们从何种意义上决定专业教育的质量。但是,我们却常常有意无意地只是将它作为一件稀松平常的工作让一两个人来完成。迈克尔·麦弗逊等人在美国艺术和科学院会议上发表的报告指出:“在高等教育中,学生们学什么、学到多少,所学知识如何与教学质量挂钩,这些问题往往得不到重视。”就质量而言,“我们的兴趣在于大学经历的质量:大学课堂和教学环境如何培养和塑造学生的知识体系、行为能力、价值观以及实现人生价值的方法”。斯坦福大学 2012 年发布的《本科生教育研究》报告认为,以前关于本科教育的讨论都陷入了“把教育改革局限于如何重新安排船上的座椅,而不是对轮船的航向进行深思熟虑的讨论”的误区,新一轮的本科教育研究直接的关注点不

应仅仅指向大学应该教什么,也要关注大学应该怎么教;同样,也要关注学生应该怎么学、在哪儿学^[14]。已迈入高等教育普及化门槛的中国大学,在追求“高质量的发展”的今天,和美国大学在这一点上已经有了逐渐一致的认知和理念。

正因如此,我国当今的本科专业教育迫切需要超越传统的专业教育范式,立足专业实质建立一个强连贯性、高关联度的知识体系来因应前述专业教育理念的转变,引导学生转向创造性和批判性思考,培养人工智能无法取代的能力。我国大学构建这个知识体系的难题,似乎主要在于本科有限的四年时间内如何协调知识的广度和深度这一“跷跷板”;但实际上目前知识的广度和深度,哪一个问题都没有解决好:虽然大多数高校本科四年的学分往往达到170个学分左右,其中也往往开设了大量“通识课”,但是学生只是疲于上课,知识面狭窄的现象依然依旧,而知识的深度也没有得到体现,照本宣科、轻松易过的“水课”屡见不鲜。

如何破局?一是要进行目标导向的一致性课程建构。要改变目前自发的由内向外、学科导向的课程建构模式,改变从自身的学科基础和师资条件出发“因人设课”的惯性,而应该转向由外向内、目标导向的课程建构,即从社会对人才的知识、能力、素质需求出发设置相应的课程体系并进而组建教学队伍。具体操作上,要根据“行业需求→培养目标→毕业要求→课程体系→教学环节”的顺序进行自外向内、需求驱动的正向设计,同时要根据“教学环节→课程体系→毕业要求→培养目标→行业需求”的顺序进行自内向外、目标达成的逆向评价,形成学习效果导向的质量持续改进机制。二是要构建促成课程深度学习的教学范式。一门真正引导学生进行了深度学习的课程,或如哈佛大学著名的“正义课”授课教师桑德尔教授所说:这门课并没有教给你任何新的知识,而是通过将你原本熟知的事物变得陌生,给予你另一种看待事物的方法。深度学习是触及知识内核的学习,是课程从学科语言、学科技术深入到学科方法、学科思想的知识价值深度挖掘。笔者认为这不仅仅是教学范式,也正是本科专业教育与通识教育可以融通之处,正是专业整合课程、重构体系解决专业知识广度、深度难题之方。

三、超越传统的专业教育制度,打造学科为基的运行新机制

专业不仅是由一门门课程组成的知识体系,也

是一个集聚教师、学生、资源等的管理体系。专业管理体系所蕴含的管理体制与运行机制,往往决定着专业教育的活力;受到诟病的单一、封闭、刚性的专业教育也主要缘于现行的专业制度。但是,我国高校专业教育缺乏活力的原因还远不止于此。我国高校20世纪50年代开始实行“校—系—教研室”的三级管理体制和教学、行政一体化的教研室组织管理模式,建立了以专业教育为中心的专业制运行模式,到20世纪90年代后期我国高校尤其是大学通过内部管理体制变革,将学科作为大学的基础和框架,构建了综合承担大学“教学、科研、社会服务”职能的学科制,大学形成了“学校—学院—学科”的三级管理体制。但是,大学运行机制却没有顶层设计,没有实现从专业制向学科制转型的“匹配共进”,而是出现了“落差”;专业运行机制与学科运行机制“两张皮”使得专业教育失去了学科的支持和依托(为专业教育而设的系、教研室等基层组织已虚化、边缘化),成为影响专业教育质量提升的重要制度瓶颈。

如何超越现有专业教育制度构建人才培养运行新机制,解决长久以来学科建设与专业建设的结合、行政管理和学术管理的协调、教学和科研的融合三大问题,形成激活教师、学生、资源教育潜力的制度设计,虽然是一个超越专业自身、依赖学校破题的安排,但确是大学建成一流专业的必经之路。在国家“一流大学、一流学科”建设背景下再推“一流本科、一流专业”,更加凸显出新时代高等教育治理背景下大学人才培养运行机制范式转换的时代意义。

第一,重构学科为基、育人为本的基层学术组织。大学需要依托学科设置多样化的基层学术组织,“但不宜直接将学科作为一个大学的基层组织实体,正如一个房子以学科来构架,但户型的设计却要依据需要来重新组合一样”,大学“需要依据育人为本的原则确立基层正式组织”,以便协调多个学科提供课程、多个方面的资源来支持人才培养多个环节的工作^[15],最终建立起学科知识生产与人才培养同步的整合性制度。

第二,建立开放多元、协同培养的运行机制。打破课程主讲教师“终身制”,课程师资开放聘任,主讲教师不必一定出自本专业的基层组织、依托学科,面向全校、面向依托行业企业广为遴选优秀师资;专任教师的岗位依据专业教育的需要开放设置、公开考核,既要避免“因人设课”也要避免“独家经营”。学生的专业修读则应扩大选择权,转出专业无限制、转

入专业有门槛,实现“全面放开转专业”,在一定程度上倒逼学科珍惜专业、教师珍惜“教授”机会,由此也珍惜学生;同时所有专业提供辅修的核心课程,面向所有学生“全面放开专业辅修”,为学生的专业志趣发展提供平台。实验室等资源的建设、使用打破单位所有制,建立面向全体专业开放、以服务师生效益为基础的考核、激励机制。

一流本科教育语境下合作学习的逻辑与实践

张继明

山东师范大学教育学部

深化本科教学改革,实现教学创新,是一流本科教育建设的核心任务和重要基础。但要找寻一条能够真正促进教学创新的实践路径,使得新的教学理念、教学设计能够有效应用于教学,则是一个难题。而作为一种新的教学形式,合作学习有助于重建教学生态,提高教学质量,是探索教学创新的一个重要向度。因此,应对合作学习的本质、实践与保障等基本问题展开深入研究。

一、教学生态重建:合作学习的基本意蕴

(一)教学创新即建构新的教学生态

教学生态是指在教学空间内各教学要素的存在状态,以及各要素之间及其与教学环境之间的关系^[16]。构建理想的教学生态,要求教学各要素按自身规律而运行,并互为条件、相互促进;同时,教学各要素随着环境变化而进行自我调适,促进教学系统持续优化。生态化是教学有序开展的重要基础,教学生态失衡则会导致教学系统的机能失调。从根本上说,当前高校本科教学的质量困境正是源于教学生态失衡,主要体现于两个方面。一是本科教学要素发生错位、越位,例如:过度强调教师本位,学生主体性式微;教学过程追求标准化、统一化,束缚着学生的学习选择权及其创新潜能;教学管理行政化,教师教学自主权不足等。二是传统教学模式落后于环境变化,例如:现代教育技术广泛应用于教学,教学与学习形式日益多元;新科技、新产业、新动能对人才提出新要求,人才培养规格发生深刻变化,而高校教学模式未能及时有效调整。因此,要想探索新的教学、改进教学质量,就必须坚持生态观,明晰教师、学生、管理者等的角色与权责,厘清学术与权力、管

理与服务以及传统与现代之间的关系,使之成为一个共生性的有机体,提高人才培养能力。建构起教学各要素之间及其与环境间的动态平衡关系,这也是教学创新的内在机理。

(二)合作学习促成了教学生态的重建

在教学改革的探索中,合作学习被广泛采用。合作学习最早出现在基础教育阶段,被认为是“当代教育理论和实践中影响最大和成果最多的领域之一”,其主要特征是突出学生主体地位,强调学生互动合作^[17]。大学生具有较强的学习能力,而且高校的知识活动对教学自由提出了更高要求,因此,大学生合作学习在教学设计和组织形式上更加多样化。尊重并激发学生的主体性,训练学生的综合能力尤其是创新能力,是合作学习的一致要求。从合作学习的实施来看,学生被赋予了较大的学习选择权,拥有了选择学习内容即建构课程的机会;以项目为载体,自主研究作为基本的学习方式,学生成为知识的发现者或教学内容的创造者;学生关系得以改善,由传统教学中的竞争关系转变为协作关系;教师角色得以重塑,由唯一的教学组织设计者变为合作者,由全程主导和干预转换为有限、有效介入,成为学生学习的促进者,师生间建立起了和谐共生关系;师生获得了较充分的教学自主权,共同探索新的课程与教学设计。总之,通过合作学习,以学生为本的教学目标得以重建,教学主体的角色被重置,教学内容具有了开放性,教学流程实现了再造和优化,师生双方的权能获得了更大释放。可以说,合作学习针对传统模式下教学生态失衡问题,构建了一种新的符合教育教学规律的教学生态。

二、促进人的发展:合作学习的教学观及其实践

(一)培养什么样的人:合作学习的学生发展观

实施合作学习,首先需要树立正确的教学观。在新科技革命驱动下,人类正在迈入智能创造社会,人类生产与生活方式发生了深刻变化,这对人的存在与发展提出了新要求。在工业化时代,社会结构相对稳定,个体以嵌入的方式适应社会,但在“智造”时代,社会结构的动态性特征愈发显著,人的流动性空前增强,个体必须具备足够的创造能力,才能创造性地适应社会变化。同时,在新的生产生活条件下,个体很难独立应对环境变化及新兴职业对知识、技术的高要求,而必须依赖于组织的整合、支持作用,协同成为个体适应社会的重要方式。是故,合作能力、创造能力将是高校所要培养的学生关键能力。

但“单一的、‘统领全局’的大学目标无法涵盖本科生活的全貌”，“大学应在学生成长关键期养成一些极为重要的素质”。从人的能力结构来看，高校不仅要培养学生关键能力，还要培养学生的一般能力。事实上，人的不同能力维度之间并非彼此分立，而是互为条件，缺乏基本的能力品质，就无法培养关键能力。概言之，在新的社会条件下，高素质人才的能力结构是立体的、综合的、开放的，不仅具有高品质的基本能力，还拥有卓越的关键能力，而这正是高校的教学目标，因而也反映了合作学习的教学观，是设计、实施合作学习的基本导向。

（二）如何培养人：合作学习的运行

实施合作学习，须秉持生态化原则，科学设计教学过程，包括以下环节。其一，学生自主选择合作伙伴，组建研究小组，拥有选题、研究设计、团队管理等自主权。其二，根据课程目标和课程内容，各小组确定研究主题，选题应涵盖“当代科技”“经典阅读”“社会观察”等不同领域，引导学生在广泛获取新知的同时，深度思索科学与人文的关系，并在关于社会问题的研讨中认识社会，增强社会责任感。其三，小组实施合作研究，研究过程以引导学生养成科学的态度、形成批判思维、掌握科学研究方法以及建立学术规范意识为主要训练内容。其四，引导学生加强团队建设，训练其规划能力、制度设计能力、沟通与理解能力、任务分配能力、协调组内及组间矛盾的能力、激发组员投入主动性的能力等。其五，各小组在课堂上汇报研究成果，并解答师生提问、质疑，形成课堂研讨，借此训练学生的表达能力、对话能力及批判性思维等。其六，每个主题经过讨论、修改后，形成完整规范的研究报告，以训练其书面表达能力和学术文章写作的能力。在合作学习过程中，教师并非置身度外，而是作为基本和重点理论的讲授者、学生研究方法的指导者、学生学习投入的督促者、学生争论的裁判者、学生成果的评价者以及学生未来发展的建议者，保障合作学习的有效性。在学习过程中，师生、课程等教学核心要素都实现了优化，而且通过社会观察、田野调查等方式，在教学与环境间建立了有机关联，最终促成了教学的生态化。

三、学习共同体的建构：合作学习何以可能

实施合作学习，需要教师、学生及教学管理者积极投入、相互配合，但现实中这又是教学改革面临的难题。建构学习共同体有助于解决这一难题。学习共同体是指学习主体共同构建的学习生态系统，各

学习主体通过对话、协商、协作等方式主动参与学习，在互动式参与中共同确定学习目标，并逐渐对学习以及学习的意义形成共识，进而获得身份认同与归属感，并从中获得相互支持的力量^[18]。因此，建构起学习共同体是合作学习有效开展的必要前提。

构建学习共同体需要具备三重基础。首先，要建立起各主体尤其是学生对于学习意义的正确认知，明确各主体尤其是教学管理者在实现教学目标中的使命，由此促使学习和教学服务分别成为教学主体、教务管理者的自觉行为，这是构建学习共同体的价值观基础。其次，要建立起新的联结机制，主要是强调各主体在独立平等的基础上，通过对话、协商、合作的方式共同参与课程与教学的选择、开发与实施，兼顾各主体的理想与利益诉求，这是构建共同体的利益基础。再次，在各主体间建立起相互关心、相互支持、相互负责、相互成就的情感关系，促使各主体形成对合作小组及整个课程与教学体系的归属感，这是建立学习共同体的心理基础，也是激励学生学习的动力机制。在建构学习共同体的过程中，教师的引领和动员至关重要，教师不仅要引领建构学习文化，打造学习型空间，还要培养部分学生成为各自团队的文化引领者和行动示范者，这是引导学生树立正确学习观的重要方式。

合作学习对传统教学模式的改造，还要求改进教学管理。一方面，要打破传统教学管理模式，避免僵化的教学管理制度对教师形成束缚，甚至伤害教师的教学情感、扭曲教师的教学观；另一方面，要落实以师生为本、以教学为中心的服务理念，给予教师充分的尊重、信任和自由，保障教师探索教学创新的自主权，保护并激发其投身改革的理想和勇气。从这个意义上说，教学管理者亦是学习共同体中的重要利益相关主体，影响着合作学习的成效。

〔基金项目：山东省高等教育改革与发展研究院重大委托项目“中国特色高等教育质量治理体系建构研究”〕

〔参考文献〕

- [1] 王洪才.论大学传统教学与大学创新教学[J].苏州大学学报(教育科学版),2017(4):10-19.
- [2] 王洪才.大学创新教学:缘起·现状·趋向[J].四川师范大学学报(社会科学版),2017(6):71-79.
- [3] 王洪才.论大学创新教学的三要素[J].复旦教育论坛,2012(4):41-45.
- [4] 哈巍,赵颖.教学向“涨”:高校学生成绩和评教分数双重膨胀研

- 究[J]. 社会学研究, 2019(1):84-105.
- [5] [德] 雅思贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 2-3.
- [6] 卢晓东. “绝学”与“反讽”(下)[J]. 教育学术月刊, 2019(5): 13-22.
- [7] Alexander W. Astin, *Achieving Educational Excellence*[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985: 58-59.
- [8] E. T. Pascarella, P. T. Terenzini. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005: 602.
- [9] [澳] 迈克尔·普洛瑟, 基思·特里格威尔. 如何提高学生学习质量[M]. 潘红, 陈锦明, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013: 51.
- [10] [美] 欧内斯特·L·博耶. 关于美国教育改革的演讲[M]. 涂艳国, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2002: 74.
- [11] 高文君, 高歌. “教学过程是一种特殊的认识过程论”质疑[J]. 江西教育科研, 1991(3): 39-42.
- [12] 谢凌凌. 世界一流大学的学院治理与高等教育创新——对剑桥大学教育学院院长杰夫·海沃尔教授的访谈[J]. 高等教育研究, 2017(5): 1-8.
- [13] [美] 艾伦·布卢姆. 美国精神的封闭[M]. 战旭英, 译. 南京: 译林出版社, 2011: 16.
- [14] 李雪飞. 本科生教育应该走向何处——《斯坦福大学本科生教育研究》报告述评[J]. 比较教育研究, 2014(5): 66.
- [15] 汤智, 李幼年. 大学基层学术组织运行机制: 国外模式及其借鉴[J]. 教育研究, 2015(6): 141-142.
- [16] 李森. 论课堂的生态本质、特征及功能[J]. 教育研究, 2005(10): 55-60.
- [17] 王坦. 合作学习——原理与策略[M]. 北京: 学苑出版社, 2001: 前言.
- [18] 纪河, 朱燕菲. 继承与创新: 由共同体走向学习共同体[J]. 中国远程教育, 2019(10): 74-79.

To Bravely Face the Worldwide Problem of First-Class Undergraduate Education

*Pan Maoyuan, Liu Zhentian, Wang Hongcai,
Lu Xiaodong, Lyu Linhai, Ye Xinzhi, Tang Zhi, Zhang Jiming*

Abstract: Undergraduate education is the foundation for cultivating high level talents and the starting point for cultivating scientific and innovative talents. Under the construction of “Double First-Class” universities, the construction of First-Class undergraduate education has increasingly become a consensus of people in the whole society, because First-Class undergraduate education is the foundation of First-Class universities. First-Class undergraduate education is inseparable from high quality teaching. High quality teaching believes that students have the ability to explore rationally. Only by adhering to the principles of equality, construction, and individualization, and taking ability training as the central task of teaching, can effective teaching innovation be truly achieved. Cooperative learning is the starting point for the reconstruction of teaching ecology. It is also an important aspect to improve teaching quality and promote teaching innovation. High quality teaching requires a reliable guarantee mechanism, and student curriculum evaluation has become an important part of the teaching quality guarantee system in colleges and universities. But the main goal of curriculum assessment is feedback to help teachers improve their teaching, rather than “monitoring” the quality of their teaching. The most fundamental sign of First-Class undergraduate education is the ability to train a large number of First-Class talents. The cultivation of “outstanding students” has naturally become a focus of attention. “Process indicators” such as learning investment, learning methods, and learning emotions should be paid attention to. The training of First-Class talents requires teaching and scientific research to give play to their respective advantages and educate people in concert. At the same time, First-Class undergraduate education depends on First-Class professional education, and it must go beyond the traditional professional education model.

Key words: undergraduate education; teaching innovation; cooperative learning; curriculum evaluation; quality learning; collaborative innovation; professional education

[责任编辑: 张文; 责任校对: 于翔]