

高校课程：回归和完善生命

中文提要

本研究以生命哲学和文化学为理论基石，探讨人之生命存在的意义和本质。生命以自由、幸福和善为终极目的，教育所追求的价值就是指引人们“进入事物或对象”，在体验自由、幸福和善的过程中培养人。“呼唤生命的回归”是以人为本的教育观念，是高等学校课程改革的必然趋势。

本研究分析了当代大学生的生命特征，并通过实证调查来了解目前高等学校课程中生命关怀缺失的现象；在理论分析和调查研究的基础上，本研究重新审视高校课程的生命本质，从促进生命发展的维度构建新的课程知识观；提出旨在关怀大学生生命价值的高校课程所要遵循的建构原则，以推动我国高校课程改革，培养富有个性和文化创造性的生命主体。

关键词： 高等学校课程；大学生；生命；文化

作者： 靳艳芬

指导教师： 母小勇 教授

College Curriculum: the Return and Perfection of Life

Abstract

Based on Life Philosophy and Cultural Philosophy, this research firstly focus on the discussion of the meaning and essence of life. The ultimate aim of life is having freedom, happiness and virtuous. The value that education pursues is to lead people “go into things or objects” and to cultivate people during their experience of freedom, happiness and virtuous. “Call on the return of life” is an educational idea and must be the trend of college curriculum revolution.

This research analyses the characters of life and comprehends the reality of life-caring deficiency in the present college curriculum through authentic research. Base on the results of theory analysis and practical research, this article reviews the life essence of college curriculum and reconstructs new Curriculum Knowledge View. At the end, this research puts out four principles for constructing college curriculum so as to stimulate the development of the college curriculum and cultivate unique and creative life.

Key words: college curriculum; college students; culture; life

Written by Jin Yanfen

Supervised by Mu Xiaoyong

苏州大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明


本人郑重声明：所提交的学位论文是本人在导师的指导下，独立进行研究工作所取得的成果。除文中已经注明引用的内容外，本论文不含其他个人或集体已经发表或撰写过的研究成果，也不含为获得苏州大学或其它教育机构的学位证书而使用过的材料。对本文的研究作出重要贡献的个人和集体，均已在文中以明确方式标明。本人承担本声明的法律责任。

研究生签名： 靳艳芬 日期： 2007.5.8

学位论文使用授权声明

苏州大学、中国科学技术信息研究所、国家图书馆、清华大学论文合作部、中国社科院文献信息情报中心有权保留本人所送交学位论文的复印件和电子文档，可以采用影印、缩印或其他复制手段保存论文。本人电子文档的内容和纸质论文的内容相一致。除在保密期内的保密论文外，允许论文被查阅和借阅，可以公布（包括刊登）论文的全部或部分内容。论文的公布（包括刊登）授权苏州大学学位办办理。

研究生签名： 靳艳芬 日期： 2007.5.8

导师签名：  日期： 2007.5.8

引言

（一）本课题的缘起

1994年原国家教委制订并颁发了《高等教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划》，提出对我国高等学校课程和教学内容进行全方位改革的要求。我国要在新世纪实现高等教育的新发展，构建具有中国本土化特色和时代特征的高等学校创新课程体系，首先要解决的是高等学校课程的基本理论问题。我们应该如何看待知识、如何看待科学、如何看待大学课程？应该弄清大学生的认识是怎样发生的、大学生在课程中的地位如何、大学生将获得什么样的知识以及何种程度的发展。对这些问题的回答将影响高等院校人才培养目标的实现以及课程体系的科学建构。

近年来，许多研究者从“新世纪课程体系改革的走向”、“我国21世纪高等教育创新课程理念”、“高校素质教育课程体系”、“人才培养模式及课程结构体系改革”和“高等教育的产学研模式”等角度研究我国高等学校课程改革的问题，提出要改变我国现行高等学校课程中“科学主义”和“加工学生”的价值取向，以大学生“全面、充分和自由发展”为本，充分凸显高等学校课程的科学素养与人文素养并重、通识教育与专业教育整合、必修课程与选修课程结合的特质。

例如，北京大学将人才培养的总体目标定位于：“为国家的社会主义现代化造就在各个行业起引领作用的优秀人才”。北京大学通过本科教育和研究生教育两个阶段来完成。对本科教育而言，其任务是培养具有良好的人文素养、科学精神、学习能力、创新能力，基础扎实、知识全面、适应力强的高素质人才。北京师范大学则以培养高素质、高水平、高层次、创造性的，具有国际意识和国际竞争能力的科学研究人员、技术人员、高校教师、管理与经营者、艺术与体育工作者、重点中学教师为目标，实施通识教育基础上的宽口径专业教育，以增强大学生适应国家经济建设、科技进步和社会发展需求的能力。

高等学校课程改革本质上是确立新的学生观、新的知识观、新的科学观、新的文化观和新的课程观。现代高等学校课程建构在现代工业文明基础之上，其哲学基础是“科学主义”下的理性主义、经验主义和实用主义认识论。现代高等学校课程的学生

观、知识观、科学观和文化观的基本特点是：“学生是可以控制和加工的对象”，“衡量知识是否具有真理性在于它是否具有客观性和价值中立”，“科学是真正的人类文化”，“知识是通过特定概念范畴和命题进行描述的，因而具有确定性和实证性，科学才算真正的知识或真理”。在这样的理念支配下，现代高等学校课程具有了“科学主义”取向和“加工学生”取向，其弊端表现得越来越明显。

事实上，认识对象无论是一种事物、一种关系或一个问题，都不是自在的，它们与认识者的兴趣、利益、知识程度、价值观念、生活环境等都有着紧密的联系。高校课程的认识对象——人类知识和文化不是固定不变、完全预定的，文化的发展根源于生命的创造，文化是生命冲动和心灵状态的表现。只有生命的思维和创造活动不停止，人类文化才会不断丰富、发展、创新，并不断产生新的特质。高校课程是一种文化生成与创造的过程，它指向完整的、多元的、发展的人类文化世界。在高校课程的中介作用下，生命与文化得以交融和对话。

国外高等学校课程改革正是基于对“科学主义”背景下的学生观、知识观、科学观和文化观的批判，走向“加强文理学科相互渗透与结合”、“加强基础理论课程，重视学生综合素质提高”和“加速更新课程，构建多样化课程体系”。各国高等学校普遍强调大学内部学科的综合、交叉和渗透，不完全是考虑到文化、科学和知识内在逻辑发展的需要，它多多少少反映了人们对过早专业化和彼此间界限森严壁垒的学科规训制度，与现代“单面人”生成机制的反省。也就是说，高等学校课程改革更是对人的全面而自由的发展、人的生命的绵延和人的生命冲动的呵护和关怀。

那么，什么样的高校课程才能更好地传承和创新人类文化、进行文化再生产？文化塑造生命，文化的传承、变革与文化的认识主体——人密切相关，人类文化知识的最终价值实现在于人的培养。那么，什么样的高校课程才能培养出具有生命灵性和文化创造性的人？本文将从生命发展的维度重新审视人类知识及高校课程的本质，建构我国高校课程的理论基础。

（二）本课题的研究意义

本文旨在打破现行高校课程传统理论范式，以文化来整合高校课程的理论基础，挖掘高校课程以生命的发展和完善为指向的理论新结构。它主要包括两个层次的理论脉络：（1）高校课程不是文化复制的过程，而是文化生成、文化传递的过程；（2）高

校课程也是陶冶人性、促进生命个体总体生成的过程。

本文在反思传统高等学校课程在“成人”与“成材”方面的缺失和偏颇的基础上，从生命哲学的角度论述了目前高等学校课程中存在的忽视大学生生命活动、心灵体验和精神陶冶的弊端，提出高等学校课程关怀大学生生命绵延、呵护大学生生命冲动的观点。

本文深入分析当代大学生独特的生命特性，并以两所全国重点高校为例，对高等院校本科生现行的课程与教学情况进行调研，以便系统认识我国高校课程改革的现实状况；然后从高校课程认识活动的认识对象、认识主体、认识发生三个方面来理解高校课程的生命本质。高校课程是生命与文化双向建构的过程，是不同生命主体之间交流、共同探究的过程，最终目的在于对大学生——这个生命主体的培养和完善；本文还从生命发展的维度构建“关注大学生生命完整、关注大学生生命创造、关注大学生生命体验、关注大学生生命价值”的课程知识观。

（三）国内外相关课题的研究进展

1、国内有关研究的综述

近年来国内研究者从理论和实践上都对高校课程建设和改革提出有益的构想和建议。

在理论层面上，从文化学的角度对高校课程建设进行的研究主要有：王伟廉在《试论高校课程与文化科学知识的关系》（2001）一文中从文化的视角，从课程与知识分类、课程与知识效用、课程与科学技术知识等三个方面对高校课程的基础理论问题进行探讨。^[1]丁钢的文章《课程改革的文化处境》（2004）指出课程变革需要一种“课程文化的视野”，与其他文化课程进行交往的过程中，逐渐建构一种突显本土文化价值并能够赢得其他文化尊重的课程体系。^[2]高晓清的文章《论高等教育文化本质》（2002）说明从文化的角度探讨高等教育，比从政治、经济、以及人的发展等角度来探讨高等教育，更能揭示和表达高等教育的本质。^[3]郑信军在《课程的文化建构和文化关注》（2002）一文中提出课程的本质在于建构文化的观点。^[4]赵宁宁的硕士论文

^[1] 王伟廉. 试论高校课程与文化科学知识的关系[J]. 现代大学教育, 2001.1

^[2] 丁钢. 课程改革的文化处境[J]. 全球教育展望, 2004.1

^[3] 高晓清. 论高等教育文化本质[J]. 现代大学教育, 2002.2

^[4] 郑信军. 课程的文化建构和文化关注[J]. 教育评论, 2002.6

《课程本质研究的文化哲学分析》(2004)也将课程作为文化存在,从发生学的角度研究课程本质。^[5]郝德永的文章《文化性的缺失——论课程的文化锁定机制》(2003)从课程作为“文化代码”、课程作为“文化资本”、课程作为“文化霸权”三方面分析了课程的文化锁定机制及其文化性缺失的后果。^[6]还有提出促使科学精神和人文精神、科学教育和人文教育在课程中共存的观点,例如王胤的文章《科学或人文:两种大学课程范式的思考与抉择》(2004)^[7]、彭弼成的文章《高等学校科学与人文契合论》(2003)等等。^[8]

另外,刘智运在《现代大学:积极引领先进文化的发展》(2003)中分析大学的文化功能,指出大学是文化的传承中心、创新中心,是多元文化的交流中心。^[9]母小勇老师在《论课程的文化逻辑》(2005)一文中指出课程活动的最终目的是传承人类文化、发展人类文化和培养创造新文化的人,因此课程应该回归文化的逻辑,回到生活世界和人类活动,成为开放的、充满生命活力的探究、建构、交往、对话与反思的过程。^[10]赵蒙成老师在他的《高校课程体系的文化学解读——一个案例分析》(2003)一文指出高校课程体系受权力、利益、制度、意识形态等因素的制约,应改变工具性的课程文化,努力构建一种学生本位的、自主性和交往性的课程文化。^[11]

从关注人,关注生命发展的角度对教育本质及课程教学进行反思的研究主要有:燕良轼的文章《生命哲学中的教学理念蕴涵》(2004)从生命哲学角度分析教学过程,提出只有回归生命的教学才能使学生充分发挥创造才能。^[12]叶澜在《“教育的生命基础”之内涵》(2004)一文中指出生命是教育的基石。教育是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业。^[13]方明军的文章《生命哲学视野下的教育反思》(2005)以生命哲学为视角,对教育现实中的教育者角色强化、教育的控制性行为以及教育价值的外在诉求等问题进行了反思。^[14]程红艳的文章《教育的起点是人的生命》(2003)

[5] 赵宁宇.课程本质研究的文化哲学分析[D].华南师范大学硕士学位论文,2004.6

[6] 郝德永.文化性的缺失——论课程的文化锁定机制[J].学科教育,2003.10

[7] 王胤.科学或人文:两种大学课程范式的思考与抉择[J].现代教育科学,2004.4

[8] 彭弼成.高等学校科学与人文契合论[J].现代大学教育,2003.3

[9] 刘智运.现代大学:积极引领先进文化的发展[J].中国高等教育,2003.12

[10] 母小勇.论课程的文化逻辑[J].教育研究,2005.11

[11] 赵蒙成.高校课程体系的文化学解读——一个案例分析[J].现代大学教育,2003.6

[12] 燕良轼.生命哲学中的教学理念蕴涵[J].高等教育研究,2004.7

[13] 叶澜.“教育的生命基础”之内涵[J].山西教育,2004.6.

[14] 方明军.生命哲学视野下的教育反思[J].湖南师范大学教育科学学报,2005.9

概述了生命及其特征,并提出生命视角中的教育理念。^[15]伍雪晖的文章《论生命意义的课程观》(2005)阐释了生命意义的内涵,在此基础上从知识、学生以及教师的角度对生命意义的课程观以及课程的发展进行了分析。^[16]曹晶在《论关注生命体验的课程》(2005)一文中指出课程是生命个体建构精神世界和追寻存在意义的过程。^[17]肖川在《教育必须关注完整的人的发展》(2001)指出在技术统治的时代教育的真谛被遮蔽。真正的教育应该是关注完整的人的成长与发展的教育。完整的人的教育,它至少应该包括:信仰教育,人文素养教育,科学精神教育和公民教育。^[18]周作宇在《教育:文化与人的互动》(2000)一文中指出人是文化的动物,揭示教育及文化与人互动的实质。^[19]

关于大学课程研究状况和改革发展趋势的论文有:张楚廷的《大学与课程》(2003)分析了课程问题在大学中的意义,认为课程事实上全方位地反映着大学的思想,肯定了课程改革在大学改革中的重要性。^[20]刘剑虹等在《建国五十年高校课程理论研究概述与分析》(2002)分析了高等课程理论研究的发展阶段,着重对高校课程理论研究领域的专业设置、课程体系问题、课程综合化和课程评价四个方面进行了梳理。^[21]谢维和在《高校课程的变化与特点》(2005)中分析了近年来高校课程的突出变化、变化中存在的几个矛盾以及由此决定的高校课程的特点。^[22]阳仁宇等在《高校课程改革与发展趋势》(2002)中从历史与现实的角度出发,分析了当前国内外课程改革与发展的六大趋势。^[23]蒋莱在《当前大学课程研究述评》(2005)中简明扼要地梳理了当前关于我国大学课程的研究现状,分析了这些研究的特点和存在的问题。^[24]这方面的研究比较多,相关文章不再一一概述。

在实践层面上,相关研究如周海涛的硕士论文《走向创新时代的大学课程发展——以综合性大学本科课程为例》(2002)对三所综合性大学课程的基本情况进行调查分析,确立培养具有创新素质人才的课程目标,对课程内容、课程实施和评价进行重

[15] 程红艳. 教育的起点是人的生命[J]. 现代教育论丛, 2003.5

[16] 伍雪晖. 论生命意义的课程观[J]. 教师之友, 2005.4

[17] 曹晶. 论关注生命体验的课程[J]. 南阳师范学院学报, 2005.1

[18] 肖川. 教育必须关注完整的人的发展[J]. 清华大学教育研究, 2001.3

[19] 周作宇. 教育: 文化与人的互动[J]. 清华大学教育研究, 2000.4

[20] 张楚廷. 大学与课程[J]. 高等教育研究, 2003.3

[21] 刘剑虹等. 建国五十年高校课程理论研究概述与分析[J]. 清华大学教育研究, 2002.1

[22] 谢维和. 高校课程的变化与特点[J]. 教育研究, 2005.2

[23] 阳仁宇等. 高校课程改革与发展趋势[J]. 高等理科教育, 2002.6

[24] 蒋莱. 当前大学课程研究述评[J]. 现代教育科学, 2005.5

构。^[25]贺更粹的硕士论文《以主体性教育理论指导高校课程体系构建研究》(2003)从人的根本需要出发,提出了旨在培养主体性的高校课程体系构想,指出主体性教育的课程体系是一个动态的、生长性的“生态系统”和完整文化。^[26]彭波的硕士论文《大学课程生成机制的研究》(2003)提出建立“一主多元”的大学课程生成机制的设想,对各高校形成具有本校特色的课程,构建完整合理的大学课程体系具有重要意义。^[27]罗尧成的硕士论文《中国大学课程结构改革研究》(2002)分析了国内外大学课程结构的现状、改革动向及其其实,提出中国大学课程结构改革的原则和保障体系。^[28]又如安春元在《高校课程设置与教学改革新尝试》(2004)一文中对高校课程设置与教学改革的目标进行新的定位、确定改革的基本原则、探索与之相关的教师队伍配置和教学评价方案。^[29]季诚钧在《试论高校课程体系中的四大关系理论》(2002)一文中从理论上阐述了高校课程体系中的专业与通识、共性与个性、与实践、课内与课外等关系,并对高校课程体系中的课时总量、课程结构、比例等问题进行了探讨。^[30]

2、国外有关研究的综述

目前国外许多大学的课程建构呈现综合化、人本化的趋势。例如1998年加州大学洛杉矶分校(UCLA)的本科课程改革,由小组协同施教的跨学科成串课程(Course Clusters),简称“课程串”)是其方案的亮点,这实际上是一种沟通普通教育课程和专业教育课程的“桥”类课程或中介课程,它要求学生最多学习14门普通教育课程,比原有的课程要求减少了3门课程,更加注重知识的广度,强调知识领域之间的相互衔接和联系,目的是使整个课程体系更为简化、精练,协调性更强、目的更加明确。又如美国哈佛大学“本科生课程设置评估委员会”于2004年4月提出了一份关于本科课程设置改革建议的报告:《哈佛学院课程评估报告》。报告提出全面改革现有的课程设置,将培养具有国际化眼光的新世纪的专业人才作为哈佛大学本科生教育的目标。改革注重课程的完整性,注重根据社会和科学、技术的发展及时调整课程内容,强调体验式和探究式的课程学习,以培养学生完整地理解、认识和适应现实世界的能

^[25] 周海涛.走向创新时代的大学课程发展——以综合性大学本科课程为例[D].华东师范大学硕士学位论文,2002

^[26] 贺更粹.以主体性教育理论指导高校课程体系构建研究[D].中南大学硕士学位论文,2003

^[27] 彭波.大学课程生成机制的研究[D].中南大学硕士学位论文,2003

^[28] 罗尧成.中国大学课程结构改革研究[D].中南大学硕士学位论文,2002

^[29] 安春元.高校课程设置与教学改革新尝试[J].中国高教研究,2004.5

^[30] 季诚钧.试论高校课程体系中的四大关系[J].高等工程教育研究,2002.6

力。^[31]

3、本人对以上综述的评价

从文献资料来看，许多研究者从不同的视角，分析高校课程发展现状和问题，对高校课程理论进行研究，并提出高校课程体系或高校课程群建设的思想。其中，一些研究从文化学的角度，分析课程与知识的关系，认识高校课程体系的影响因素，提出建构课程文化的思想。高等教育是关于人的教育，对生命的关注目前在基础教育领域提的比较多，而高等教育领域虽然也有一些声音在呼吁关注生命，但是非常微弱。在已有研究的基础上，本文尝试以生命哲学中的一些理论思维为指导，把关注的焦点放在高校课程培养的对象——大学生这个生命主体身上，按照高校课程的认识和发展逻辑，在探索人类文化发展和创新规律以及生命主体特征和需求的背景下，探讨高校课程对生命发展的意义，重新认识高校课程的理论基石及本质，并据此对高校课程体系进行建构。

（四）本课题的研究方法

1、文献研究法：本课题通过大量文献资料，从生命哲学的角度重新解读生命的意义和本质，在此哲学基础上揭示教育实现生命绵延之本质，提出高校课程改革应“呼唤生命的回归”。借助文化学理论，分析高校课程的生命本质，构建关注大学生生命发展的课程知识观；结合本课题调查结果以及对高校课程的相关研究的分析，形成高校课程“关怀生命的回归和完善”的建设原则。

2、调查法：本课题采取问卷和访谈相结合的方法，力求从较广泛的层面了解两所大学的课程实施情况。调查问卷由 19 个问题组成，访谈由包括文理在内的 15 个问题组成，主要包括大学生对自我、对大学教育和大学课程的认识，对目前课程实施、教师教学、教材、课程实践的观点，以及对个人未来发展的想法。问卷的最后是一个开放性题目，请学生谈谈自己对高校课程建设的意见和建议。

^[31] 郭德红. 20 世纪美国大学课程演变[D]. 河北大学博士学位论文, 2005.4.124-129

一、对生命的解读和关怀

（一）解读生命

每个人的生命都存在于人们的关注和自我挖掘之中。历史上，不同学者的理解和关注赋予了“生命”丰富的内涵，一般将其划分为：生理生命或自然生命、心理生命或精神生命、社会生命。如威廉·詹姆士（William James）把自我分成三种：物质的自我，社会的自我和精神的自我。其中精神的自我是内心的状态、愿望、感情和思想，这些东西组成了人的内在生命。^[1]亚里士多德（Aristotelesl）早就对生命的本质和构成进行过分析。他认为，灵魂是生命之本源。灵魂不仅赋予有机体以生命，而且使有机体潜在的特征得以展现。亚里士多德描述了灵魂的三个组成部分：（1）表现在营养和繁殖上的植物灵魂；（2）超越各种植物的特性而表现在感觉和愿望上的动物的灵魂；（3）超越各种动植物的特性而表现在思维或认识上的理性的灵魂。为了顺应人的植物的灵魂，应该通过体育以满足生命延续和发展的需要；为了使人摆脱动物的灵魂，必须通过德育以使自然生命具有社会生命的属性；为了发展人所独有的理性的灵魂，应该通过智育使人成为“一种主动的生命”。亚里士多德认为，“如果人的功能就是灵魂的主动性（这种主动性遵循或暗示了一个理性的原则）……那么人类的善当然就是与德性相一致的灵魂的活动。”^[2]他认为，作为生命体的人类的行为的终极目的是幸福，因此幸福是善的代名词。^[3]

德国哲学家尼采（F. Nietzsche）认为生命是世界的本原。他认为，生命不是简单的身体活动，而是一种不能用理性概念描述的活力，是一种不可遏止的永恒的冲动，是一种能动的创造力。德国哲学家狄尔泰（W. Dilthey）则把生命理解为人生的生活体验，生命是自我经验的形成，是主体对自己存在的体验、领悟。奥地利科学家薛定谔（Erwin Schrodinger）在1944年出版的《生命是什么》一书中指出，任何一个生命体都必须通过新陈代谢不断从外界吸收负熵流，而在其内部产生熵增加；当负熵流的绝对值大于熵增加时，生命体总熵变则可为负值，保证生命体向着有序程度增加的方向发育。所以，生命体是依靠“吃进”“秩序”（信息和物质流、能量流等）来维持有序结构并向更高层次的有序结构发展的。因此，生命进化的条件是环境的开放性和生

^[1]（德）费尔曼. 生命哲学[M]. 北京：华夏出版社，2000. 89-94.

^[2] 转引自[美]撒穆尔·伊诺克·斯通普夫，詹姆斯·菲泽. 西方哲学史[M]. 北京：中华书局，2005. 130.

^[3] 转引自[美]撒穆尔·伊诺克·斯通普夫，詹姆斯·菲泽. 西方哲学史[M]. 北京：中华书局，2005. 131.

命体的“自组织”特征。

直接关注人的生命价值的是法国哲学家亨利·柏格森(Henry Bergson)，他的生命哲学把生命理解为“原始的生命动力”。他用“生命冲动”(vital impulse)和“绵延”(duration)来解释生命现象，认为生命冲动是宇宙的惟一实在，而实在只能靠直觉来把握和体验，体验是生命之流与生命之流的交流，是自由对自由的“同情”。“至少有一种实在，是我们大家从内部通过直觉、而不是通过单纯分析把握到的。这就是在时间历程中的我们自己。这就是我们的绵延着的自我。我们可以对别的东西没有理智的体验，但是对于我们自己，却是确有体验的。”^[4]柏格森认为，生命的价值在于不断地创造，创造的过程是很重要的，而所创造出来的东西并不重要，它们都会再一次全部投入到生命创造过程中去。

如何理解绵延和变化呢？柏格森认为，“绵延”诞生于通过直觉获得自我意识的创造，它也只能通过直觉被体验和理解。对于生命来说，“绵延”就是进化。生命体是依靠生命冲动驱动，朝着更复杂和更高级的有机体不断发展的。生命冲动是所有生命体的内在的本质要素，是所有事物之中的持续运动着的创造力。因此，生命冲动是绵延和运动的本质。柏格森认为，事物的本质是它的能动的、向上的、活生生的、持续的存在或它的绵延，它具有完整性、体验性、创造性、超越性、自由性和独特性等特征。显然，人的生命本质和特征也是如此。

可见，亚里士多德以来的哲学家和科学家都认为，生命正是以自由、幸福和善为终极目的，在体验、创造和超越的生命冲动、活力、“自组织”的驱使下，走向自主和自由的。生命的根本意义在于生命冲动对善、幸福和理性的追求、体验和创造，在于生命冲动完成的对生命的超越和对生命价值的提升。齐美尔也曾用“生命比生命更多”和“生命超越生命”两个命题来说明生命的创造性和超越性。人总是企求超越世界，超越自身。作为一个人，我们永远是不满足的，我们可以在趋向超越存在的过程中不断提升自己，从而实现人的真正的、最高的生存自由。^[5]

（二）关怀生命

1、实现生命绵延的教育本质

生命以自由、幸福和善为终极目的，为了使人的生命走向自由并追求幸福和善，

^[4] 西方现代资产阶级论著选辑[M]. 北京：商务印书馆，1964. 137-138.

^[5] 张传开. 西方哲学通论下卷 现代西方哲学[M]. 合肥：安徽大学出版社，2003. 273.

教育就必须让人掌握把握生命本质的方法并把握生命的本质。怎样才能把握生命的本质呢？柏格森认为，有两种非常不同的认识事物特别是生命现象的方式。第一种方式暗示我们“绕着对象走”，通过特殊的理智活动——分析得到的知识，这种知识依赖于我们观察对象的视点。但是，生命的本质是它的绵延，科学的分析方法却打断了本质性的绵延，阻止了生命冲动和运动。柏格森认为，“如果另外还有一种方法，不是相对地去认识实在，而是绝对地去把握实在，不是采取一些观点去对待实在，而是置身于实在之中，不是对实在作出分析，而是对实在取得直觉，总之，是不用任何辞句、任何转述或象征性的表述，直接掌握实在……”^[6]这就是第二种方式。这种方式暗示我们“进入事物或对象”，克服任何个别视野的局限性。这样，“我们发现，对一个有意识的存在者而言，存在就是变化，变化就是成熟，成熟就是不停地创造自己。”“生命作为一个整体是一种进化、即一种信息的改变，这是确定无疑的。”^[7]柏格森认为，这种方式通过直觉——“一种理智的同情，借此一个人置身于对象之中，从而能够与对象所具有的独特的因而不可表达的东西重合起来”^[8]——得到知识，就能够把握生命的本质。可见，“直觉，与生长着的绵延息息相关，把绵延看成是一个不间断的并有不可预测的新东西产生的连续性；它看到，它知道，心智从它本身汲取了比它所拥有的还要多的东西，精神就是由此组成的，这个渗透着精神的实在，就是创造。”^[9]

因此，教育必须肯定人的内在直觉实际上是生命冲动最高级的活动，让学生“进入事物或对象”，为生命冲动的直觉提供体验、创造和超越生命活动的机会。

为了使人的生命走向自由并追求幸福和善，教育要让人把握人类追求自由、幸福和善的终极目的，对生命负责，对幸福和善负责。我们知道，生命是自然生命、精神生命和社会生命的统一体，三者是完整而不可分割的。因此，教育本质上说就是生命的绵延，是在自然、社会情景中生命的自由舒展、提升和进化。人类学家博尔诺夫(Otto Friderich Bollnow)指出，“人原则上是并且始终是需要教育的，‘人成了不断求新的生物’，因为人在整个一生中始终在向更新的阶段发展，而在这些阶段中又始终在产生新的学习任务。”^[10]教育应在追求知识和生命绵延之间架起桥梁，成为生命进化和发展的一个重要途径，在体验自由、幸福和善的过程中培养人。

^[6] 西方现代资产阶级论著选辑[M]. 北京：商务印书馆，1964. 137.

^[7] 二十世纪哲学经典文本（欧洲大陆哲学卷）[M]. 上海：复旦大学出版社，1999. 88、89、109.

^[8] 转引自[美]撒穆尔·伊诺克·斯通普夫，詹姆斯·菲泽. 西方哲学史[M]. 北京：中华书局，2005. 604.

^[9] 转引自[美]撒穆尔·伊诺克·斯通普夫，詹姆斯·菲泽. 西方哲学史[M]. 北京：中华书局，2005. 606.

^[10] O. F. 博尔诺夫. 教育人类学[M]. 上海：华东师范大学出版社，1999. 38.

2、高校课程：大学生生命绵延、创造的过程

教育的最终落脚点在于生命本身，关怀生命是教育之本义。高等教育是大学生生命发展过程中的一个重要阶段，是帮助大学生发展和完善自我、实现生命价值和意义的一个重要途径。

早在1998年，联合国教科文组织世界高等教育会议发表的《21世纪的高等教育：展望和行动世界宣言》指出：“高等院校必须教育大学生成为知识渊博、理想崇高的公民，能够以批判精神思考，会分析社会问题，能研究和运用解决社会问题的办法，而且能承担起相应的社会责任。”^[11]1998年12月，我国高等教育部在制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》中明确规定：“高等学校要跟踪国际学术发展前沿，成为知识创新和高层次创造性人才培养的基地。”^[12]当前，许多教育者已达成共识，高等学校不仅要成为传承高深知识的重要场所，而且要不断地在各个学科领域发现新知识、创造新知识；不仅为学生提供知识和体验，而且要培养学生获取知识、技能的方法和探究新事物、发现新问题的习惯；不仅要使学生学会认知和做事，在探索和挑战中发展潜能，培养其追求自由、幸福和善的能力，而且要让学生学会共同生活与合作，在培养独立性和展现个性的同时，形成其对自我生命和社会整体的责任感。

高等学校课程是高等教育、教学过程的核心，高等教育目标通过高校课程得以具体化和实现。“课程”(curriculum)这一术语的界定十分多样，如“课程即教学科目”、“课程即教学计划”、“课程即预期的学习结果”、“课程即社会改造”、“课程即学习经验”、“课程即社会文化的再生产”等等。^[13]要想得到一个精确的定义实属不易。美国课程学者施瓦布(J·J·Schwab)曾告诫说，过分注重于完善诸如“课程”术语的精确定义等理论问题，将使课程研究毫无生机。人们只有在主要关心“实际问题”时，课程研究才会恢复活力。^[14]多元的课程定义为我们提供的不是固定的思维模式，而是进行深度研究的宽广视野。

本文认为，从促进生命发展和社会文化进步的角度，可以从静态和动态两个层面理解“课程”：(1)课程是从人类文化中选择而来的教育内容，包括知识、技能、文学、

[11] 朱时清主编. 21世纪高等教育改革与发展：国外部分大学本科教育改革与课程设置[M]. 北京：高等教育出版社，2002.11

[12] 转引自王英杰 刘宝存著. 国际视野中的大学创新教育[M]. 太原：山西教育出版社，2005.7.1

[13] 施良方著. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京：教育科学出版社，1996.8.3-7

[14] J·J·Schwab: The Practice: A Language for Curriculum, School Review(November), 1969, P1-2, 转引自靳玉乐 李森等著. 现代教育学[M]. 成都：四川教育出版社，2005.12.168

语言、艺术、习俗及价值观、意识形态等，它是教育活动中的生命主体共同作用的对象；(2)课程是生命与生命交流的过程，是生命与文化交流的过程，是实现学生生命绵延的一个必经过程。通过“课程”这个媒介，学生得以认识、了解、习得、共享人类文化，成为未来推动人类文化发展的力量。根据柏格森的阐述，生命的“绵延”是一种连续不断的变化，是一种前进与创造。^[15]因此，高等学校课程也是动态的、生成的，它的功能主要体现在三个方面：(1)传承文化；(2)推动文化创新；(3)培养具有文化创造冲动和生命绵延能力的完整的人。高等学校课程应依据生命特征，遵循生命发展规律，引导生命走进人类文化、科学真实的创造过程和人的活动本身，为大学生生命绵延中的创造、体验提供机会，让他们聆听人类创造活动中生命的律动和人类先驱在完成文化、科学创新时的直觉的生命冲动，从而走向更加完整、和谐的境界。

“呼唤生命的回归”是以人为本的教育观念，是高等学校课程改革的必然趋势。美国学者 C·W·莫里斯(C·W·Morris)曾经形象地比喻：“观念是人类文化的原子弹。”^[16]可见，观念在推动文化进步和教育革新方面的力量是巨大的。创建真正的一流大学和构建科学高效的课程体系，就要摆脱传统的教育观念，回归到教育的原点——生命活动，更好地促进大学生这一生命主体的发展和完善。高等学校作为一种非盈利性的教育机构，应从功利主义的热情中冷静下来，剔除现存高等学校课程中异化生命的不利因素，更多地关注大学生的发展需要和价值诉求。

(三) 大学生的生命特性

教育学家叶澜曾言：“生命构成了教育的基础性价值。对生命潜能的开发和发展需要的满足，教育具有不可替代的重要责任。”^[16]在高等教育阶段，高校课程怎样才能履行好这个责任，怎样才能提升大学生的生命价值方面发挥作用？本文认为，深入了解当代大学生独特的生命特性是进行针对性和实效性的课程改革的第一步。大学生具有以下生命特征：

1、完整性

人的生命发展是精神和肉体的和谐统一，是生理生命、心理生命和社会生命三个

^[15] 朱鹏飞. “绵延”说与柏格森生命哲学的兴衰[J]. 西南民族大学学报(人文社科版), 2005.9.141

^[16] [美] C·W·莫里斯著. 开放的自我[M]. 上海: 上海人民出版社, 1987.59

^[16] 叶澜. “教育的生命基础”之内涵[J]. 山西教育, 2004.6.1

方面不可分割的辩证统一。相应的，大学生完整的生命结构体现在其内涵丰富的整体素质的构成上，从内容上看，包括生理（身体）素质、心理素质和社会文化素质。

全日制普通高校学生的年龄一般处在18~23岁之间，这个年龄是青年的中期（我国青年期划分：前期为14~17岁，中期为18~22岁，晚期为23~38岁）。^[17]这个时期，大学生的身体从迅速发育趋向缓慢成长，生理机能基本成熟。具备良好的身体素质是知识、智力、品德、个性以及其他一切文化素质形成的基础，是生命力和美好生活的源泉。在我国古代教育家孔子提“礼、乐、射、御、书、数”“六艺”教育中，“射”和“御”“乐”中的舞蹈都属于身体素质教育的范畴。^[18]

心理生命是人的精神生命活动与社会实践交流的中介。在心理层面，处于青年中期阶段的大学生心理发展趋于成熟而又未完全成熟。美国心理学家特尔曼（Tilman）就曾对1528名智力超常儿童成才进行了系统的研究，50年的追踪研究表明，一个人能否成才，不只是与他的智力水平相关，还与他的心理素质相关。^[19]良好的心理素质是大学生成才的内在动力。有学者认为，大学生的心理素质应包括：“人格的健全、学习的自觉、情绪的合理、意志行为的坚定、社会环境的适应、人际关系的协调、挫折的耐受、自我认识的恰当、智力活动的良好。”^[20]大学教育要引导大学生正确认识生命、体验生命、珍惜生命，只有拥有强健的身体、健康的心理，才能提升生命的价值。

社会文化生命是大学生生命的主要构成和最高层次，它是以大学生良好的社会文化素质为表现形式。大学生社会文化素质是大学教育的重要内容。大学生社会文化素质又包括思想道德素质、科学素质、人文素质、职业素质、交往素质等。大学教育要培养完整的人才，就要致力于使每一个学生的各种素质都得到最大的发展。目前，高等学校主要是通过建设人文、社会和科学学科群，配置相应的课程体系和并实施教学，对大学生进行文化素质的教育，提高大学生的文化品位、审美情趣和科学、人文素养。

高等教育面对的是大学生群体，在人才培养时，应重视学生的多种素质之间的联系，把重点从单一的专业知识教育延伸到全面素质的培养上，关注大学生整体的生命发展需要。无论是社会科学课程、人文科学课程还是自然科学课程，尽管都有其特定的学习内容，但是也都具备了对学生进行通识教育，提高体能、心理、品德、科学、

^[17] 何士青 陈少岚著. 大学生素质教育论[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000.182

^[18] 傅进军. 大学素质教育概论[M]. 北京: 科学出版社,2005.1.241

^[19] 何士青 陈少岚著. 大学生素质教育论[M]. 武汉:湖北教育出版社,2000.159

^[20] 傅进军. 大学素质教育概论[M]. 北京: 科学出版社,2005.1.205

人文、审美等整体素质的教育资源。例如，注重课程和教材的心理化，将心理教育的目标内化在专业课程目标中，不仅可以在学习中培养认知，还能形成学生良好的人格特征和健全的心理素质。因此，应尽可能将对生命的关怀融入到课程与教学的各个层面。有了全面发展的素质才能使大学生学会适应社会、包容他人，达到与自身生命的和谐、与周围生命的和谐、与自然万物的和谐。

2、创造性

世界的丰富和多样源自生命富有个性的理解和创造，大学生成长的过程，是其生命表现创造性、生动性的过程。后现代主义者格里芬(David Griffin)说：“从根本上来看，我们是‘创造性’的存在物，每个人都体现了创造性的能量，人类作为整体显然最大限度地体现了这种创造性能量。”^[21]任何一种新的文化或知识形态的出现都源于人的创造性。人对文化的理解建立在已有的文化基础之上，是利用已有的“前理解”对文化的再理解与再创造。因此，理解对于每个人来说都包含着个体的有根据的创造过程。大学教育的目的是传承文化、创造新文化和培养创造性人才。大学生不仅是人类多元文化的理解者，更是人类知识、文化的创造者。

创造性产生于生命的独特性或差异性。心理学者朱智贤认为，“创造能力”是“产生新思想，发现和创造新事物的能力。它是成功地完成某种创造性活动所必需的心理品质。与一般能力的区别在于它的新颖性和独特性。”^[22]每一个大学生都有其不同的天赋、兴趣和气质，他们对于事物的认识也总是会受到性格、习惯、性别、认知风格等个体差异以及传统习俗、价值观念等社会、文化因素的影响和制约。由于个体所处的生活环境不同、经历不同、所受教育不同，所拥有的经验和智力发展水平不同，自然会形成对认识对象不同的理解和解释，形成对生命价值的独特诉求。

大学生不是“单向度”的生命体，他们的生命是独特的，富有创造的潜力。在四年大学生活中，他们要在“叛逆”中学会创造，在追寻自由中懂得责任。“叛逆”是一种勇于开拓和改变的精神，是在革新和创造中迎接新生活，改变和超越自我；自由为创造提供条件。柏格森认为，“自由是出自于‘真正的自我’的行为，而真正的自我是绵延的，其每一瞬间的转动都是不确定的，它没有任何固定的轨道，也不受任何

^[21] D.Griffin, "Peace and Postmodern Paradigms", in *Spirituality and Society: Postmodern Visions*, David Griffin, ed. State University of New York Press, 1988, p.149, 转引自(美)格里芬等著. 鲍世斌等译. 曲跃厚校. 超越解构: 建设性后现代哲学的奠基者[M]. 北京: 中央编译出版社, 2001.10.25

^[22] 朱智贤主编. 心理学大词典[M]. 北京: 北京师范大学大学出版, 1989.78-79

先决条件的支配。”“自由就是对自我的把握，就是创造。”^[23]但是，“叛逆”和“自由”不等于“自由放任”或“自我为中心”。大学生在追寻自由、享受自由的同时，需要学会感恩和负责，对自我的生命存在心存感激和珍惜，努力提升自我生命质量，在“非功利”的创造中产生新的思想、新的情感，从中体验到生命的乐趣，对他人和社会做出奉献。

“青年是创造力培养的黄金时期。”^[24]来到大学深造的大学生们，都较好地完成了高中阶段的学习，他们处在人一生中生命力最旺盛的时期，具有好奇心，记忆力强，喜欢思索、钻研，这为创造能力的培养提供了良好的条件。大学教育应尊重每一位大学生的个性和差异，给予学生接触人类文化、根据自己独特的生命需要去选择信息、知识的自由，注重创造性的训练、提升和迁移；应确认每一位学生的文化主体地位，让学生自主建构一定的文化，成为全面发展而富有个性的文化人，而不是追求效率，将人才培养“模式化”，批量生产“标准件”式的人才。

3、主体间性

主体间性(intersubjectivity)又称主体际性、交互主体性。它是对主体间关系的规定，指主体之间在语言和行动上相互平等、相互理解和融合、双向互动、主动对话的交往特点和关系，是不同主体间的共识，是不同主体通过共识表现的一致性。^[25]主体间性是对主体性的超越和升华，是大学生生命的本质特征和内在需要。

德国哲学家胡塞尔(E. Husserl)认为，“主体性本身就内含着主体间的协调性，主体间性仅是先验自我的不同时间段的协调性。”“主体间问题只有放置到生活世界之中才能得到真正的阐明，因而真正与他人的共在只是一种世俗自我的共在，一种生活世界中的共在。”^[26]个体生命并不是孤立的、单子式的存在，而是现实生活世界不同生命主体之间相互依赖的共同存在。教育活动中，每个生命不仅是属于自己的特定的、具体的个体或主体存在，更是具有共在性、主体际性或主体间性的社会存在。生命只有从“主体性”走向“主体间性”，回归生命共存的生活世界，在生命主体间的相互承认、尊重中学会交往和合作，从以“自我中心”为特征的“个人占有”等异化生命的

^[23] 转引自齐爱兰 宋泽滨. 生命就是创造——柏格森《创造进化论》的现代启迪[J]. 中国农业大学学报(社会科学版), 2002.4.65

^[24] 刘彩璋编著. 大学生创造力的培养与开发: 青年成才指导[M]. 北京: 测绘出版社, 1995.5.70

^[25] 许杰. 主体间性: 主体性教育研究的新视角[J]. 当代教育论坛, 2003.10.40

^[26] 高秉江著. 胡塞尔与西方主体主义哲学[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2000.12.174、183

不利因素中解放出来,更好地发挥个体生命中“自主、能动、创造、独特”的主体特性,才能成为“自我”生命与社会生命相统一的和谐存在。

大学教育在本质上是一种建立在实践基础上的生命主体之间的特殊交往活动,是一种以共同客体(课程和教材)为中介的教育主体之间相互作用、相互交流、相互沟通和相互理解的过程。大学生首先以独立个体的生命形式存在,有其主体特性。“选择性、自主性、能动性和创造性是主体特性最本质的、主要的特征。”^[27]大学生在大学时期已经有了比较明确的学习目标、积极的学习态度和较好的自我调控能力;他们有丰富的想像力和创造力,喜欢标新立异和发表与别人不同的见解;他们年轻活跃、思维敏捷、思想开放、视野开阔,在大学提供的知识海洋中主动学习,按照自己的方式选择自己认为有价值、有意义的学习内容。大学生的主体性主要体现在生命主体对文化、知识、信息等客体主动的认知和建构上。

大学生的生命活动并不拘泥于这种“对象性”的“主—客”关系中。格里芬(David Griffin)认为,“个体并非生来就是一个具有各种属性的自足的实体,他(她)只是借助这些属性同其他事物发生表面上的相互作用,而这些事物并不影响他(她)的本质。相反,个体与其躯体的关系、他(她)与较广阔的自然环境的关系、与家庭的关系、与文化的关系等等,都是个人身份的构成性东西。”^[28]生命个体的“身份”构成不是只有主体与客体之间的关系,主体与主体之间也不是对立的。在教育活动中,大学生生命主体不仅与自然、文化、知识等认识客体相互作用,还与其他生命主体发生“主体间”的联系。雅斯贝尔斯在《什么是教育》中提出:“教育是人与人精神相契合,文化得以传递的活动。而人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮,这种我与你的关系是人类历史文化的核心。”^[29]主体间性特征,使教育、教学活动成为大学生与文化、与教师、与同学等其他生命主体之间实现思想、意识、情感等生命精神力量转换的过程。他们需要一个充满平等、对话和交流的开放课程体系,在没有话语权威和中心的主体间交往中洞察教育内容的真善美,获得自身的完善。

^[27] 张天宝著. 主体性教育[M]. 北京:教育科学出版社,2001.8.29

^[28] Spirituality and Society: Postmodern Visions, David Griffin, ed. State University of New York Press, 1988.p.14.转引自(美)格里芬等著. 鲍世斌等译. 曲跃厚校. 超越解构:建设性后现代哲学的奠基者[M]. 北京:中央编译出版社, 2001.10.25

^[29] 雅斯贝尔斯著, 邹进译. 什么是教育[M]. 北京:生活读书新知三联书店出版社,1991.3.2

4、自组织性

在比利时学者伊里亚·普利高津(Ilya Prigogine)的自组织耗散结构理论中,自组织(self-organization)是指,远离平衡的非线性的开放系统,通过不断地与外界环境交换物质和能量,在系统中某个参量的变化达到一定的临界值即阈值时,通过涨落,系统可能发生突变,由原来的无序状态转变成一种有序状态。生命是一种运动和开放的“自组织”系统。“只有与外界有物质、能量、信息交换的开放系统,才有可能走向有序。一个系统朝有序方向发展的过程,就是不断同外界进行物质、能量和信息的交换,等到控制系统的参量达到新的临界,使系统发生突变的过程。”^[30]这个开放系统在与环境交换物质、信息和能量的过程中,通过能量耗散形成并维持有序。

大学生个体作为有生命的事物,是一种典型的自组织系统,其正常的生理、心理和认知探究活动都具有自组织特征。大学生一词,由拉丁语 student 引入,它的字义是“如饥似渴的刻苦的学习”。^[31]学习是在教师指导下按照一定教学计划,认识和掌握科学文化知识,重新建构自己的知识体系,不断发现和探究问题,产生新理念的过程。皮亚杰(J. Piaget)的新生物学世界观认为,“人本质上是开放的生命系统。人类及其学习过程与自组织的生命系统相关联。”^[32]普利高津也认为,在科学认识过程中,人既是参与者又是观测者。“观察者,作为一个有生命的体系,即一个开放的极其复杂的自组织系统,他能够推断将来和过去的区别。他测量坐标和动量并研究它们随时间的变化,这就使他发现不稳定的动态系统以及其他内在随机性和内在不可逆性的概念。一旦有了内在不可逆性和熵,就遇上了远离平衡系统中的耗散结构,就能理解观察者的时间定向的认识活动。”^[33]科学图景、科学方法和科学认识论的转变,新的科学观念的形成,都是建立在耗散过程基础上的。当认识主体的思维发生涨落,偏离原有的思维定势,形成不稳定的动态系统,就对原有理论进行否定,从而形成新的理念。

大学生的自组织特征主要体现在他们的认识和探究活动中。新认识、新理念的形成最初来自对外界信息或刺激的好奇心,新问题带来的疑问和困惑对原来的平衡态形成扰动,学生会感到原有知识的不足,使认知系统偏离平衡态。接着,在一定的学习条件下,与外部环境相互作用,获取所需的知识和信息,进行必要的储存、加工和改

^[30] 沈小峰著. 耗散结构论[M]. 上海: 上海人民出版社, 1987.136

^[31] 刘道玉著. 创造教育概论——论知识、智力、创造力[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2002.9.150

^[32] 汪霞. 皮亚杰的新生物学世界观与转变课程思想的丰富隐喻[J]. 比较教育研究, 2003.8.60

^[33] 曾国屏. 耗散结构理论、时间和认识论[J]. 自然辩证法通讯, 1996.2.3

造，当所获信息的数量达到了形成正确认识所必需的某个临界值时，学生根据自己已有的知识经验，将其重新组织概括成正确的认识，这个正确的认识就是学生自己建构成的新知识。学习活动是对知识信息的自组织过程，这个过程中，“扰动”和“问题”是导致不平衡态，进而推进学习和发展的关键。

大学生是处于积极的活跃状态的生命现象，“活”的东西的基本特征就是自组织和发展。根据自组织理论，课程系统的非线性、不确定、多元和开放是大学生生命发展和自组织发生的必要条件，这些特征将使大学生的生命活动成为一个持续的自我创造、自我生成的过程。

概括来说，大学生独特的生命特性是高校课程建设和改革要考虑的重要因素，高等教育目标的实现迫切需要对大学生生命的重新解读和真切关怀。

二、高校课程中生命意义的消解——来自大学生的报告

在国际高等教育改革的背景下，我国高等学校课程也开始了改革，但是，这种改革缺乏新的课程理念指导，所以仍然是“修修补补”式的。为了了解高等院校本科生的课程设置与教学改革中存在的问题，本文以 A 和 B 两所全国重点高校为例，对本科生现行的课程与教学情况进行问卷调查和深入访谈，以便系统认识我国高校课程改革的现实状况，分析存在的问题及其成因。

依据调查的目的和性质，在这两所学校随机抽取调查样本。调查方式为“当面发放、当面回收”，回收问卷 160 份，回收率 100.0%。剔除无效问卷 12 份，有效问卷 148 份，有效率为 92.5%。调查数据和结果均利用 SPSS13.0 软件录入和统计。

被调查学生的主要统计特征如下表 1 所示：

表 1：被调查学生所在的学校和学科

	人数		百分比	
A 大学	97	文科	43	65.5%
		理科	54	
B 大学	51	文科	28	34.5%
		理科	23	
总计	148		100.0%	

A 大学是我国“顶尖级”的综合大学。该大学将人才培养的总体目标定位于：“为国家的社会主义现代化造就在各个行业起引领作用的优秀人才”。这个目标一般要通过本科和研究生两个阶段的教育来完成。本科教育的任务就是要培养具有良好的人文素养和科学精神、独立自主的学习能力和创新能力，基础扎实、知识全面、适应力强的高素质人才。在这一培养目标的指导下，A 大学深化课程教学改革的总体思路是深化和贯彻“加强基础，淡化专业，因材施教，分流培养”的方针，在低年级实施通识教育，高年级进行宽口径的专业教育，以培养优秀人才为目标，充分发挥学生学习和教师教学的积极性，逐步推进在教学计划和导师指导下的自由选课学分制。

B 大学是我国一流的综合性师范大学（目前已经开设了大量非师范专业）。该大学以培养高素质、高水平、高层次、创造性的，具有国际意识和国际竞争能力的科学

研究人员、技术人员、高校教师、管理与经营者、艺术与体育工作者、重点中学教师为目标。该校实施通识教育基础上的宽口径专业教育，以增强学生对国家经济建设、科技进步和社会发展需求适应的能力。大学前期“打通培养”，之后学生可在招生专业所涵盖的专业及专业方向内选择专业及专业方向。例如，资源环境科学可选择地理科学、地理信息系统、资源环境与城乡规划管理等不同专业，全校一、二年级学生均有二次选择专业的机会。本科阶段按综合性、研究型大学专业培养计划对学生进行专业培养，实施“4+x”人才培养模式，即“4+0”模式（完成本科阶段学习后直接就业）、“4+2”模式（完成本科阶段学习后进入教育硕士阶段学习）、“4+3”模式（完成本科阶段学习后进入学术型硕士阶段学习）、“4+5”模式（本科直接攻读博士模式），通过选择和分流培养，形成培养“规格上移”的多样化人才培养模式。

本文采集了两所大学物理系和中文系的教学计划和课程设计方案，并对各院系的部分学生和教师进行了访谈。从A、B两所大学2003年教学计划中可以看出：（1）两所大学不同院系都在逐步开设“一级学科”^[1]层面的共同基础课，加强专业基础，按系或专业大类开设专业基础课，淡化专业（即“三级学科”）界限，拓宽知识面，加强类似专业的共同基础训练，进一步加强学生对未来的适应能力。（2）两所大学课程设置和学分选修比较灵活，力争给学生以自主选择的可能性。例如，A大学各院系的专业选修课是院系自行确定学分，将诸多专业选修课分类，要求学生在每类中选修相应的学分。A大学规定，这类课程不限于本院系，当条件许可时，学生可以在教师指导下，跨院系、跨（一级）学科选修相关课程，并计学分；又例如，B大学物理系二年级课程分高低学分两个层次开设，学生可以根据自己的特点或志向自主选择，这样有利于学生个性化的发展。（3）两所大学的培养模式也趋于多样化、个性化。例如，A大学物理学专业的学生可以根据自己的兴趣和爱好在导师指导下选择宽基础型、纯粹物理型或应用物理型等课程体系，并相应采用“自助餐式”的课程“菜单”。

这些高等学校课程改革的实际效果怎样呢？大学生对这样的课程改革满意吗？以下对具体的调查情况进行分析。

（一）大学生对大学教育的理解

A、B两所大学都是国家重点高校，学生素质比较高，他们对进入大学接受高等

^[1] 按照1998年教育部颁布的《普通高等学校本科专业目录》，我国高等学校分为11个“学科门类”（或“一级学科”）、71个“二级类”（或“二级学科”）和249种专业（或“三级学科”）。

教育充满憧憬和信心。在问卷和访谈中，本文首先对他们的教育需求进行了解。如表 2 所示，被调查者中分别有 66.9% 和 21.6% 的学生认为大学生涯是他们一生学习活动中的“重要”和“最重要”部分。但是，有 8.1% 的学生选择了“一般重要”，在访谈中发现这部分学生并不是持否定态度，而是觉得大学后的继续学习和自我教育的重要性不亚于大学教育。本文认为，这种终身学习的观点正是高等学校通识教育所要培养的，是弥足珍贵的。

表2、您觉得四年的大学生涯是您一生中学习活动中_____的部分

选项	A大学		B大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	10	15	3	4	13	19	32
	23.3%	27.8%	10.7%	17.4%	18.3%	24.7%	21.6%
B	31	27	22	19	53	46	99
	72.1%	50.0%	78.6%	82.6%	74.6%	59.7%	66.9%
C	2	7	3	0	5	7	12
	4.7%	13.0%	10.7%	.0%	7.0%	9.1%	8.1%
D	0	5	0	0	0	5	5
	0.0%	9.3%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%	3.4%
E	0	0	0	0	0	0	0
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

注：A.最重要 B.重要 C.一般重要 D.不重要 E.最不重要

对“您认为一个人要完善自我，需要经历哪些方面的教育？”这一问题的排序为：“维持生存>心理健康>文化素质>卫生保健>共同生活”（见表 3 总计）。大部分学生把“维持生存”放在第一位，占 38.5%，基本上都认为掌握生存的技能、保持健康的身心、提高自身文化修养十分重要，对“共同生活”有所忽视，仅占 4.7%。学生的选择反映出他们的需求是多样的，但目的仍然带有一定的功利性，访谈中大多数学生都认为大学毕业的第一目标是找份满意的工作。

表3. 您认为一个人要完善自我，需要经历哪些方面的教育（按重要性排序）？

选项		A	B	C	D	E
A 大学	文科	1	16	1	19	6
		2.3%	37.2%	2.3%	44.2%	14.0%
	理科	14	7	4	17	12
		25.9%	13.0%	7.4%	31.5%	22.2%
B 大学	文科	2	9	2	13	2
		7.1%	32.1%	7.1%	46.4%	7.1%
	理科	1	5	0	8	9
		4.3%	21.7%	.0%	34.8%	39.1%
总计		18	37	7	57	29
		12.2%	25.0%	4.7%	38.5%	19.6%

注：A.卫生保健 B.心理健康 C.共同生活 D.维持生存 E.文化素质

在“您认为在修完大学全部课程之后，自己应该得到什么？”的问题中，学生的排序为：“素养的提高>智慧的启迪>潜能的开发>谋生的手段>知识的掌握”（见表4总计）。“素养”、“智慧”和“潜能”被排在前面，分别占39.2%、20.9%和18.2%，而知识掌握仅占9.5%，位居第五。社会发展日新月异，大学生所学的专业知识在毕业后淘汰或更新得很快，真正发挥作用的反而是平时所积淀的科学人文素养以及思维、交流、理解和交往等有利于进一步学习的能力。

表4、您认为在修完大学全部课程之后，自己应该得到什么？

选项		A	B	C	D	E
A 大学	文科	3	9	19	7	5
		7.0%	20.9%	44.2%	16.3%	11.6%
	理科	9	8	15	14	8
		16.7%	14.8%	27.8%	25.9%	14.8%
B 大学	文科	0	7	12	4	5
		0.0%	25.0%	42.9%	14.3%	17.9%
	理科	2	7	12	2	0
		8.7%	30.4%	52.2%	8.7%	0.0%
总计		14	31	58	27	18
		9.5%	20.9%	39.2%	18.2%	12.2%

注：A.知识的掌握 B.智慧的启迪 C.素养的提高 D.潜能的开发 E.谋生的手段

现在高等学校更加重视学生多种素质的培养，但是，大学生的知识和能力结构仍然不太合理，高等学校对学生的人文修养、审美水平和社会交往、生活能力重视不足。大学生接受高等教育不仅是要学习专业知识，还要增强对未来工作的适应性，更紧迫地，促进自身作为一个完整的生命体的发展。在高等学校中，大学生通过接触不同学科领域的文化思想，养成良好的生活趣味，在本科毕业之后，无论是工作还是继续深造，都能继续完善自己、懂得怎样与人相处、共同生活。

（二）大学生对专业的意见

如表5所示，“您个人的研究兴趣与所学的专业符合吗？”这一问题的回答中，选择“完全符合”的仅占10.8%，有43.9%的大学生选择“比较符合”，29.1%的感觉“说不清”，10.8%的选择“比较不符合”，5.4%的选择“完全不符合”。从数据来看，调查对象中有过半数的学生对自己所学专业还是感兴趣的，但有16.2%的学生不太满意自己所学专业。

表 5、您个人的研究兴趣与所学的专业符合吗？

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	2	7	4	3	6	10	16
	4.7%	13.0%	14.3%	13.0%	8.5%	13.0%	10.8%
B	25	22	13	5	38	27	65
	58.1%	40.7%	46.4%	21.7%	53.5%	35.1%	43.9%
C	10	17	7	9	17	26	43
	23.3%	31.5%	25.0%	39.1%	23.9%	33.8%	29.1%
D	3	5	4	4	7	9	16
	7.0%	9.3%	14.3%	17.4%	9.9%	11.7%	10.8%
E	3	3	0	2	3	5	8
	7.0%	5.6%	0.0%	8.7%	4.2%	6.5%	5.4%

注：A.完全符合 B.比较符合 C.说不清 D.比较不符合 E.完全不符合

目前高等学校更多的是从市场和社会适应性角度考虑人才培养规格，更多地是为了让学生能有份好工作或考取好的专业继续学习，还没有完全摆脱专业教育模式的束缚。一些学生受外在因素影响盲目报考所谓的热门专业，忽视自身的特点和需要。如表 6 中的数据显示，“报考所学专业的主要原因”除 44.6% 的大学生是“个人喜欢”之外，11.5% 的是“受他人影响”、10.8% 的是来自“父母期望”。

表 6、您报考所学专业的主要原因是：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	24	17	17	8	41	25	66
	55.8%	31.5%	60.7%	34.8%	57.7%	32.5%	44.6%
B	2	9	3	3	5	12	17
	4.7%	16.7%	10.7%	13.0%	7.0%	15.6%	11.5%
C	2	12	1	1	3	13	16
	4.7%	22.2%	3.6%	4.3%	4.2%	16.9%	10.8%
D	0	6	0	0	0	6	6
	0.0%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	7.8%	4.1%
E	15	10	7	11	22	21	43
	34.9%	18.5%	25.0%	47.8%	31.0%	27.3%	29.1%

注：A.个人喜欢 B.受他人影响 C.父母期望 D.为了国家的未来 E.高考分数所限

有 29.1% 的学生选择所学专业是被“高考分数所限”，这个比例不小。接受作者访谈的一位考古系学生说：“对专业课基本上都不太喜欢，当初选择这个专业也是为了进入 A 大学学习，分数不高就要选自己不太喜欢的专业，所以在上通选课时会根据自己兴趣选些喜欢的。因为对经济管理感兴趣，所以还想听一些经济类的专业课程。” B 大学一位学生在问卷上写道：“高考时学校选择学生实际上是分数选择学生。至于专业选择，其实是比较随便的。”

一些大学生对自己高考时自愿选择的专业领域并没有充分的了解，在入学后发现

跟自己的优势和个性不符合,表现出对专业课程的不满,有的花费大量时间学习英语,准备“考研”或出国转换专业继续学习。因此,高考“一考定终身”并不科学,在大学生对不同的专业研究方向有了比较充分的认识,权衡各种因素之后再做出选择更为合理。

青年是最富创造力的时期,高等学校要培养大学生的探索精神、创新思维和创新能力。表7所调查的是学生对自己在本专业领域的创新能力的看法,有2.0%的学生认为“非常好”、22.3%的认为“较好”、56.1%的认为“一般”、18.2%的认为“较差”,1.4%的认为“非常差”。B大学中文系一位2004级学生在访谈中提出:“某些专业课程内容过于理论化和学术化,希望能够加强学习内容的创新性,多些实践的机会,‘在水中游泳’才能培养创造性解决问题的能力。”还有一位法律系同学认为:“中国的教育方式比较传统。如果能够以自由开放的讨论方式也许更能激发学生的思维创新的潜力。”许多同学是从教师教学和课程内容的角度提出培养创新能力的建议,传统的教学方式和过于专业化的课程内容难以培育具有创造性的人。

表7、您觉得自己在本专业领域的创新能力如何?

	A大学		B大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
	0	0	2	1	2	1	3
A	0.0%	0.0%	7.1%	4.3%	2.8%	1.3%	2.0%
	10	12	4	7	14	19	33
B	23.3%	22.2%	14.3%	30.4%	19.7%	24.7%	22.3%
	29	27	16	11	45	38	83
C	67.4%	50.0%	57.1%	47.8%	63.4%	49.4%	56.1%
	4	15	6	2	10	17	27
D	9.3%	27.8%	21.4%	8.7%	14.1%	22.1%	18.2%
	0	0	0	2	0	2	2
E	0.0%	0.0%	0.0%	8.7%	0.0%	2.6%	1.4%

注: A.非常好 B.较好 C.一般 D.较差 E.非常差

(三) 大学生对课程设置的態度

在访谈中,许多大学生提出自己对“课程”的理解,有的大学生认为:“课程就应该与我们的专业紧密相关,能让我掌握到相关的技能,能让我觉得有用,实实在在地帮助我。”也有的大学生认为:“课程就是多学一些知识,学的过程中形成一些能力,如思维的逻辑性、对问题的发现和判断能力就形成了。”大学生的理解比较直接也比较片面。问卷中,对于“您觉得您所学的课程对未来发展有帮助的有多少?”这一问题,35.8%的学生认为“大部分”有帮助,33.1%的认为“说不清”,25.7%的认为“少

部分”有帮助，仅有 3.4% 的认为“全部”有帮助（见表 8）。虽然这只是学生比较主观的判断，但也能看出大部分学生对所学课程的认可度。

表 8、您觉得您所学的课程对未来发展有帮助的有多少？

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	2	1	2	0	4	1	5
	4.7%	1.9%	7.1%	0.0%	5.6%	1.3%	3.4%
B	15	21	10	7	25	28	53
	34.9%	38.9%	35.7%	30.4%	35.2%	36.4%	35.8%
C	17	17	8	7	25	24	49
	39.5%	31.5%	28.6%	30.4%	35.2%	31.2%	33.1%
D	9	14	8	7	17	21	38
	20.9%	25.9%	28.6%	30.4%	23.9%	27.3%	25.7%
E	0	1	0	2	0	3	3
	0.0%	1.9%	0.0%	8.7%	0.0%	3.9%	2.0%

注：A.全部 B.大部分 C.说不清 D.少部分 E.几乎没有

在学校所设课程中，学生最满意的是“公选课程”，占到 39.2%（见表 9）。两所大学都在课程设置上增强通识性，兼顾学科间的联系，设置了跨学科、跨专业的课程，有益于拓宽学生视野、提高全面的科学人文素养，大部分学生对公选课程比较满意。

表 9、您对学校所开设的课程中最满意的是：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	3	3	6	0	9	3	12
	7.0%	5.6%	21.4%	0.0%	12.7%	3.9%	8.1%
B	7	24	7	6	14	30	44
	16.3%	44.4%	25.0%	26.1%	19.7%	39.0%	29.7%
C	21	20	5	12	26	32	58
	48.8%	37.0%	17.9%	52.2%	36.6%	41.6%	39.2%
D	12	7	10	5	22	12	34
	27.9%	13.0%	35.7%	21.7%	31.0%	15.6%	23.0%

注：A.全校公共必修课程 B.全院(系)必修课程 C.本科素质教育公选课 D.专业选修课

但是访谈中还是发现一些问题，A 大学有一位学生建议：“根据学生的实际接受和理解能力以及实际需要来开课，不要内容多而散。”A 大学经济管理学院 2006 级学生建议：“希望高等教学不要太难，只要能作为掌握的工具即可。”有的学生认为，有些公选课程或普通基础课程讲得过浅，似乎与中学的内容重复，难以引起兴趣；而有的学生则认为，公选课程或普通基础课程讲的内容过长过深，又不好理解。的确，有些课程是各院系现有的专业课程，专业性很强，其他专业的学生听不懂，在缺乏指导的情况下反而会增加学业负担，使学生失去自由思考的机会。所以，要

从高等教育的层次考虑，把基础内容深入浅出地讲透，这就对教师提出了较高的要求。另外，A 大学物理学院大气科学专业 2004 级有一位学生提出：“将公选课各课程之间评分的差异缩小，尽量避免因某些课程教师评分过低而打击对这些课程感兴趣的同学们的学习积极性。”

学生感到最不满意的是“全校公共必修课程”，占到 52.7%（表 10）。A 大学计算机专业 2003 级一位学生解释说：“可能是因为不喜欢塞过来的东西。现在的学生还是知道该如何选择的，如果把课程或教学大纲都列出来，看看也能理解需要达到什么样的目标。”许多学生认为，各个院系的专业课程应更加透明化。一位学生说：“把各专业的时间安排和课程安排对全校师生都公布出来，比如说我想学其他的专业课程，可以通过这个表来查一下可以学哪些课程。”A 大学的“全校公共必修课程”包括：

（1）政治理论课（2）英语课（3）计算机课（4）体育课（5）军事理论课。许多学生认为这类课程的类别和数量都太少。A 大学马哲学院思想政治专业 2003 级一位学生认为：“应多增加一些对个体生活有指导性的科目，思想教育和爱国教育不应只在表面，还需更加深刻，学习和实践多些结合。”

表 10、您对学校所开设的课程中最不满意的是：

	A 大学		B 大学		总数		总计
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	
A	28	21	16	13	44	34	78
	65.1%	38.9%	57.1%	56.5%	62.0%	44.2%	52.7%
B	11	11	2	2	13	13	26
	25.6%	20.4%	7.1%	8.7%	18.3%	16.9%	17.6%
C	3	15	8	4	11	19	30
	7.0%	27.8%	28.6%	17.4%	15.5%	24.7%	20.3%
D	1	7	2	4	3	11	14
	2.3%	13.0%	7.1%	17.4%	4.2%	14.3%	9.5%

注：A.全校公共必修课程 B.全院(系)必修课程 C.本科素质教育通选课 D.专业选修课

对于“本专业开设的必修课程和选修课程的比例”，问卷结果为：“基本合理>说不清>基本不合理>非常合理>非常不合理”（见表 11），将近 70% 的学生对目前的课程设置比例持认可态度。访谈中也有大学生提出，应该丰富选修的种类和数量。例如，A 大学地理科学 2003 级一位学生说：“通选课中比较有意思的是艺术和社会学，类别的划分还行，只是感觉这些课程学时还是有点少，倒不是添些什么课，是比重应该加大。”

表 11、您认为目前本专业开设的必修课程和选修课程的比例：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	2	8	2	2	4	10	14
	4.7%	14.8%	7.1%	8.7%	5.6%	13.0%	9.5%
B	34	22	20	9	54	31	85
	79.1%	40.7%	71.4%	39.1%	76.1%	40.3%	57.4%
C	5	12	2	8	7	20	27
	11.6%	22.2%	7.1%	34.8%	9.9%	26.0%	18.2%
D	1	12	2	2	3	14	17
	2.3%	22.2%	7.1%	8.7%	4.2%	18.2%	11.5%
E	1	0	2	2	3	2	5
	2.3%	0.0%	7.1%	8.7%	4.2%	2.6%	3.4%

注：A.非常合理 B.基本合理 C.说不清 D.基本不合理 E.非常不合理

另外，大学生认为在所学课程中，应该增加的内容为：“思维训练>人际技能>艺术>前沿科技>生活知识>基础科学”（见表 12）。调查结果显示，要求增加“思维训练”的大学生超过了 1/2。一个人的能力构成是多方面的，科学思维的方法和进行研究、表达、交际、组织管理的能力都不可或缺，这些单靠书本知识的学习难以形成和发展。有一位大学生说：“方法十分重要，有了方法再多的知识都可以吸纳。没有方法一点知识就可能把你填满了。”“思维方法就像树干，知识就像树干上长的树叶，我觉得没有思维方法，知识就会像堆垃圾一样堆积在那里。”当问及什么东西在学术研究中最重要时，有一位大学生说：“是独立思考的能力。不同学科有不同的思维方法，有的学科教你从不同的角度考虑问题，有的教你从不同角度搜集资料。”大学生认为，在课程的设置和教学中，独立思考习惯的培养和科学思维方法的训练都应予以充分关注。

表 12、您认为在所学课程中，应该增加 方面的内容（多选）：

选项	A	B	C	D	E	F	
A 大学	文科	5	8	29	19	30	15
	理科	11.6%	18.6%	67.4%	44.2%	69.8%	34.9%
B 大学	文科	17	24	22	12	15	8
	理科	31.5%	44.4%	40.7%	22.2%	27.8%	14.8%
B 大学	文科	4	9	16	15	20	15
	理科	14.3%	32.1%	57.1%	53.6%	71.4%	53.6%
总计	文科	5	7	15	11	13	9
	理科	21.7%	30.4%	65.2%	47.8%	56.5%	39.1%
总计	文科	31	48	82	57	78	47
	理科	20.9%	32.4%	55.4%	38.5%	52.7%	31.8%

注：A.基础科学 B.前沿科技 C.思维训练 D.艺术 E.人际技能 F.生活知识

如表 13 所示，“在对‘选修课程’进行选择时，一般是依据什么？”这个问题的回答中，认为“自己了解并喜欢所选课程”占 71.6%，“学长推荐”占 14.9%，“为了

未来工作需要”占 6.1%，“盲目的凑学分”占 4.7%，“老师的建议”占 2.7%，从统计结果来看，大多数学生似乎是根据自己的兴趣来选修的，但是访谈中发现大学生，尤其是“大一”新生，在入学后面对本专业开设的种类繁多的课程往往不知所措，感到茫然，在选修课程时自主意识也就不可能强。A 大学一位地理科学“大四”的学生说：“刚入学时不太知道怎么去规划学习，选修课程时一般是别人推荐的，对专业课程的选择主要是学长的建议和自己的兴趣。”“大一一开始就应该有一个打算、规划，因为知识都是连贯的。”

表 13、您在“选修课程”进行选择时，一般是依据：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	1	3	0	0	1	3	4
	2.3%	5.6%	0.0%	0.0%	1.4%	3.9%	2.7%
B	3	16	2	1	5	17	22
	7.0%	29.6%	7.1%	4.3%	7.0%	22.1%	14.9%
C	37	29	24	16	61	45	106
	86.0%	53.7%	85.7%	69.6%	85.9%	58.4%	71.6%
D	0	3	1	3	1	6	7
	0.0%	5.6%	3.6%	13.0%	1.4%	7.8%	4.7%
E	2	3	1	3	3	6	9
	4.7%	5.6%	3.6%	13.0%	4.2%	7.8%	6.1%

注：A.老师的建议 B.学长推荐 C.自己了解并喜欢所选课程 D.盲目的凑学分 E.为了未来工作需要

B 大学物理学院“大一”的一位学生虽然选择了“自己了解并喜欢所选课程”，但在问卷中注明：“其实不一定了解，有望文生义之嫌。对各课程的介绍应该再多些。”B 大学艺术与传媒学院音乐学 2004 级一位学生说：“觉得一些公共任选课没有考虑到学生真正想要的是什么，以致一些学生是为凑学分而学。”大学生选择课程比较盲目，不懂得如何合理利用课程资源，制定符合个人特点的学习计划，结果同一专业的同学选修的课程都大同小异。在调查问卷的最后一个开放题目中，B 大学环境学院有位大学生写道：“给学生选择的自由，更要给学生合理选择的自由。”B 大学人力资源管理专业 2004 级有位大学生提出：“要淡化考核，提高教学质量，放松对学生选课的限制。”大学生自身的课程意识不强，在课程选择上又缺乏科学及时的指导（教师的指导仅占 2.7%），导致大学生对大学生活以及未来发展缺乏正确认识和合理规划。

实践活动、科学实验都是培养大学生独立思考、探索和解决问题能力的有效手段。从表 14 来看，37.8%的大学生觉得在专业课程中，专业理论与实践操作的比例“不太合理”，8.1%的觉得“非常不合理”。访谈中也有大学生指出单一的理论学习很枯燥，

希望配合课程应该有一些实践。A 大学考古系“大三”一位学生说：“比如拿一个骨头之类的实物，教我们怎么去判断它的年代这样实际操作性的活动。又如学习古建筑，教我们应该从哪些方面考虑去保护它，怎样考察它的艺术结构、艺术价值，而不是单纯地讲历史的、理论的东西，要结合实际。”A 大学物理专业 2004 级一学生说：“太理论了，与实际差太多，建议多加些基础实验课。专业课程的理论课和实验课最好能保持同步。”调查表明，实践是课程与教学中最缺乏的，课程与实际生活联系不紧密，会忽视大学生的体验和实践。

表 14、您觉得在专业课程中，专业理论与实践操作的比例：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	0	3	1	2	1	5	6
	0.0%	5.6%	3.6%	8.7%	1.4%	6.5%	4.1%
B	13	19	5	5	18	24	42
	30.2%	35.2%	17.9%	21.7%	25.4%	31.2%	28.4%
C	11	13	5	3	16	16	32
	25.6%	24.1%	17.9%	13.0%	22.5%	20.8%	21.6%
D	17	17	13	9	30	26	56
	39.5%	31.5%	46.4%	39.1%	42.3%	33.8%	37.8%
E	2	2	4	4	6	6	12
	4.7%	3.7%	14.3%	17.4%	8.5%	7.8%	8.1%

注：A.非常合理 B.基本合理 C.说不清 D.不太合理 E.非常不合理

访谈中问及学生的课余学习方式时，学生的回答主要有“看书、上网、去图书馆、听讲座”等自学方式。从表 15 可以看出“网络”是除了学校所开设的课程之外，学生获得知识和信息的主要渠道，占 83.8%，其次为“课外读物>媒体>社会实践>其他”，他们所谓“其他”主要指“朋友、老师、家人”。

表 15、除了学校所开设的课程之外，您获得知识和信息的主要渠道是（多选）：

选项	A	B	C	D	E	
A 大学	文科	33	40	19	36	1
		76.7%	93.0%	44.2%	83.7%	2.3%
	理科	23	38	12	19	4
		42.6%	70.4%	22.2%	35.2%	7.4%
B 大学	文科	21	25	13	19	4
		75.0%	89.3%	46.4%	67.9%	14.3%
	理科	16	21	6	16	1
		69.6%	91.3%	26.1%	69.6%	4.3%
总计		93	124	50	90	10
		62.8%	83.8%	33.8%	60.8%	6.8%

注：A.课外读物 B.网络 C.社会实践 D.媒体 E.其他

(四) 大学生对教学方式和教学内容选择的期望

被调查对象中, 42.6%的学生认为教师教学“较大程度上”能够激发自己的学习兴趣和创造欲望, 31.8%的大学生认为教师的教学只在“较少程度上”激发学习兴趣和创造欲望, 20.3%的认为“说不清”, 2.7%的认为“几乎不能”(见表 16)。B 大学物理学系 2005 级一位学生说:“专业课老师的讲课能力应提高, 要能激发大家的研究兴趣和钻研精神。选修课程的内容应该更加系统, 不要走过场, 这是大家扩充非专业知识的一个很好的机会。”“教师的教学不要太过于死板。学校的素质通选课设置很好, 但实施的不好。”B 大学哲学系 2005 级一位学生说:“希望老师讲授的是最基础的课程结合学科前沿知识, 最好有自己的研究成果; 希望教师更注重互动教学, 更多采用讨论式教学, 训练学生的思维和积极性, 同时拓宽研究视野和兴趣面。”

表 16、您认为在所学课程中, 教师的教学是否能够激发你的学习兴趣和创造欲望:

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	1	0	1	2	2	2	4
	2.3%	0.0%	3.6%	8.7%	2.8%	2.6%	2.7%
B	19	26	11	7	30	33	63
	44.2%	48.1%	39.3%	30.4%	42.3%	42.9%	42.6%
C	10	14	2	4	12	18	30
	23.3%	25.9%	7.1%	17.4%	16.9%	23.4%	20.3%
D	13	13	12	9	25	22	47
	30.2%	24.1%	42.9%	39.1%	35.2%	28.6%	31.8%
E	0	1	2	1	2	2	4
	0.0%	1.9%	7.1%	4.3%	2.8%	2.6%	2.7%

注: A.很大程度上 B.较大程度上 C.说不清 D.较少程度上 E.几乎不能

表 17 中“您更倾向于以下哪种教学方法”, 学生的选择比例依次为:“教师引导下的自学式>课堂讨论式>自由开放式>讲授式>独立研究式”。有学生说:“老师拿出一个有趣的问题, 大家一起讨论, 能启发我们的好奇心。其实文科很多问题的解答都不是唯一的, 不一定追求最终的结果, 在于那个过程。”许多大学生希望教师的授课“不限于一个学科领域, 要有激情, 能感染我对学习内容的兴趣, 最重要的是引导。”有学生说:“觉得自己不太会自己去思考问题, 如果给一个研究的课题会有兴趣去做, 但独立完成会有困难, 我会向老师寻求帮助, 在老师给予指导和建议后, 最终会完成课题研究。”

表 17、您更倾向于以下哪种教学方法：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	7	9	7	5	14	14	28
	16.3%	16.7%	25.0%	21.7%	19.7%	18.2%	18.9%
B	7	18	6	5	13	23	36
	16.3%	33.3%	21.4%	21.7%	18.3%	29.9%	24.3%
C	16	17	10	7	26	24	50
	37.2%	31.5%	35.7%	30.4%	36.6%	31.2%	33.8%
D	0	4	0	0	0	4	4
	0.0%	7.4%	0.0%	0.0%	0.0%	5.2%	2.7%
E	13	6	5	6	18	12	30
	30.2%	11.1%	17.9%	26.1%	25.4%	15.6%	20.3%

注：A.讲授式 B.课堂讨论式 C.教师引导下的自学式 D.独立研究式 E.自由开放式

被调查大学生中，有 62.8% 觉得和教师之间的关系是“教与学的关系”（见表 18），这反映了目前课程教学的现状。在访谈中，许多学生表达了自己对教师及其教学的不同观点，大多学生希望教师“幽默、心胸宽广，人品好，有学识，能让人心服”，B 大学地理学院资源环境专业 2004 级有位学生希望教师应该给学生“指导性的引导和辅助。”

表 18、您觉得和老师之间的关系是：

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	9	6	2	5	11	11	22
	20.9%	11.1%	7.1%	21.7%	15.5%	14.3%	14.9%
B	7	15	2	3	9	18	27
	16.3%	27.8%	7.1%	13.0%	12.7%	23.4%	18.2%
C	26	31	23	13	49	44	93
	60.5%	57.4%	82.1%	56.5%	69.0%	57.1%	62.8%
D	1	2	1	2	2	4	6
	2.3%	3.7%	3.6%	8.7%	2.8%	5.2%	4.1%

注：A.朋友 B.合作伙伴 C.教与学 D.其他（请具体写出）

如表 19 所示，有 41.2% 的被调查学生认为所学课程的教材内容“大部分”都能够跟上时代发展。持肯定态度的有 4.1% 选择“全部”，而 22.3% 的学生认为“少部分”，4.1% 认为“几乎没有”。对于教材内容的基础性与前沿性问题，有的同学觉得某些教材和课程内容差别较大，显得陈旧，希望课程学习能跟生活贴近，如在通选课里增加一些关注当前社会焦点问题的内容。B 大学哲学 2005 级有学生说：“希望大学课程能够精简，并将重要的基础课程深入拓展。”B 大学物理学 2005 级有学生说：“我觉得本科还是基础教育，学习这门学科基础的知识，前沿的东西当然必要，但还是建立在对基础理论知识的学习上再度扩展的。”教材内容并非都要一味求新求异，而要视课

程的具体情况而定,如果把一些经典基础课程与授课教师在前沿领域的最新科研成果相结合,就有利于学生夯实基础,拓宽眼界,达到很好的教学效果。

表 19、您觉得所学课程的教材内容是否能够跟上时代发展:

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	0	4	2	0	2	4	6
	0.0%	7.4%	7.1%	0.0%	2.8%	5.2%	4.1%
B	22	24	12	3	34	27	61
	51.2%	44.4%	42.9%	13.0%	47.9%	35.1%	41.2%
C	13	13	5	11	18	24	42
	30.2%	24.1%	17.9%	47.8%	25.4%	31.2%	28.4%
D	8	12	8	5	16	17	33
	18.6%	22.2%	28.6%	21.7%	22.5%	22.1%	22.3%
E	0	1	1	4	1	5	6
	0.0%	1.9%	3.6%	17.4%	1.4%	6.5%	4.1%

注: A.全部 B.大部分 C.说不清 D.少部分 E.几乎没有

(五) 大学生对未来的设想

问卷对大学生毕业之后的去向也做了调查,学生的回答为:“继续深造>从事稳定的工作>从事具有挑战性和竞争性的工作>自主创业>其他”,过半数的学生选择继续深造,“刚进校还不知道如何安排自己的学习,感觉不太有规划。希望这个阶段不会太长。四年之后干什么还不知道,专业不对口也有可能。”有些学生表示能够接受毕业后从事不同于目前所学专业的工作。

表 20、您大学毕业之后希望:

	A 大学		B 大学		总数		
	文科	理科	文科	理科	文科	理科	总计
A	22	25	15	13	37	38	75
	51.2%	46.3%	53.6%	56.5%	52.1%	49.4%	50.7%
B	8	17	10	6	18	23	41
	18.6%	31.5%	35.7%	26.1%	25.4%	29.9%	27.7%
C	10	7	2	3	12	10	22
	23.3%	13.0%	7.1%	13.0%	16.9%	13.0%	14.9%
D	3	5	1	0	4	5	9
	7.0%	9.3%	3.6%	0.0%	5.6%	6.5%	6.1%
E	0	0	0	1	0	1	1
	0.0%	0.0%	0.0%	4.3%	0.0%	1.3%	0.7%

注: A.继续深造 B.从事稳定的工作 C.从事具有挑战性和竞争性的工作
D.自主创业 E.其他(请具体写出)

本章是对高等学校课程与教学情况调研结果的分析,反映出高等学校大学生的学习情况和现实想法。高等学校课程同人类社会的进步、科学技术的发展以及文化传统有着密切的关系。为了构建我国 21 世纪本土化的高等学校课程体系,我们应充

分考虑当今社会政治经济结构对我国 21 世纪人才的全面发展和终身学习的要求，了解大学生对高等学校课程的态度，站在主动适应和促进科技进步的战略高度去分析高校课程的本质和预见新世纪高等学校课程的构建原则，顺应高等教育课程现代化的国际潮流，形成面向世界的具有中国特色的高等学校课程理念，推进我国高等学校课程改革。

三、高校课程的生命本质

人的生命不同于动植物的生命，不是简单的自然存在，而是一个文化的存在，人只有通过文化活动才能充分实现自己的存在。高等教育是研究和传播高深学问的场所，其课程是文化活动的一种形式，经过选择的人类高深文化、知识以课程为载体，在生命与生命之间流动，使文化得以传承、习得和共享，使生命得以绵延、发展和创造。高校课程是实现生命绵延的过程，最终目的在于对大学生——这个生命主体的培养和完善。探讨高校课程的生命本质，要先从生命、文化与课程的关系开始。

（一）生命、文化与课程

1、文化及特性

“文化”是一个多义的词汇，不同学者的解释让“文化”的概念更加丰富和开放。我国在秦汉时代出现“文化”这个连贯的名词。西汉刘向的《说苑·指武》：“圣人之治天下也，先文德而后武力。凡武之兴，为不服也，文化不改，然后加诛。”这里的“文化”是指文治和教化，是与“武力”相对应的“文德”，作为一种结果或状态。它是与人的内在教养、德性等联系在一起的。^[1]所以“文化”在中国古代有“教育”、“感化”的意思，与现代意义上所谓的文化还不太相同。

在西方语言中，英文中的“culture”和法文、德文中的 kultur，都源于拉丁文的 culturās 一词，本义指“耕种”、“居住”、“练习”、“敬神”、“动植物培养”和“精神修养”等意思。可以看出，西方的“Culture”更多地将物质生产活动引入精神生产活动，与中国自古“文化”从一开始就较偏重精神教化不同。“文化”一词与“自然”相对，含有物质活动与精神活动两方面的内涵，是人类物质生产与精神生产活动及其产品的总和。^[2]“文化”这一术语与它的同源词“培育、养育”(cultivation)的意义相近。随着词义上的扩展，它又具备了“受过良好的培育”的意义，如“有教养的人”(the cultivated or cultured man)，即具备了本国本民族传统文学、艺术和文化知识

^[1] 李醒民. 论文化的固有特征和研究进路[J]. 社会科学论坛, 2005.10

^[2] 范国睿著. 教育生态学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.7.35

的人，受过文明教育和优雅教育的人。^[3]

文化是在人与世界相互作用的过程中产生，同时使人类的“智力和心灵”得到不断发展。人类作为世界万物中有灵性的一员，在适应自然和与自然相互作用的过程中，实现了人类与自然的“分裂”，从此有了人化世界——文化世界——“第二自然”，“人类开始以一个‘文化人’的身份面对自然并从此与‘自然人’告别”^[4]。在这种意义上，可以说人在改造世界、创造文化——“第二自然”的同时也在创造“人”本身。所以，“文化”的成果应该包括物质的、精神的成果和“人”本身。以下的“文化”主要是指精神层面的内容。

文化具有以下五个特征：

(1) 人为性

文化是人对自然改造的产物，它离不开自然物质的基础作用，但也不是纯自然的。在文化进化过程中，人必然会表现出文化的认知、干预和控制。人可以有目的地驾驭文化的进化，使它达到人类预期的目的和结果。^[5]人不仅是文化作用的客体，而且是文化的主体，人的主体性表现为人对文化需要的创造性、价值体验的主动性等。“人按照自己的需要创造文化和改造文化，一旦某种文化不再符合人的需要，或者成为人发展的羁绊和桎梏，那么，作为文化主体的人就要改变和打破原来的文化，或者另外创造一种新的文化，来满足自己的需要。”^[6]文化是人创造的第二自然界，是“人为”的，同时文化也在塑造人，文化也是“为人”的。文化创造的目的是使文化服务于人类，促进人类更好的发展。

(2) 过程性

文化具有过程性意义，它在人与真实生活环境相互作用的过程中产生，是主体客体化与客体主体化相统一的过程。自然界的运动是“客观—客观”，而文化创造活动是“客观——主观——客观”。人对自然的实践和改造作用是文化起源或发展的动力。实践过程即是一个主客体互动的过程，是“主体——人”与“客体——自然、社会、人自身”互动的过程。人类正是在历史和社会实践的活动中，发挥主体性、创造性，去适应、利用、改造客体，创造科学的、物质的、精神的世界文化成果，促使第二自

^[3] 托尼·比彻. 文化的观点[C]. (美)克拉克编著, 王承绪 徐辉等译. 高等教育新论: 多学科的研究[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 第2版, 2001.12.171—173

^[4] 邹广文. 人类文化的流变与整合[M]. 长春: 吉林人民出版社, 1998. 2.

^[5] 武文著. 宏观文化人类学[M]. 兰州: 兰州大学出版社出版, 1990.4.131

^[6] 司马云杰著. 文化价值论——关于文化建构价值意识的学说[M]. 西安: 陕西人民出版社, 2003.1.143

然——文化的诞生,这是一个主体客体化的过程。文化发展的过程印证了人类的发展。无论是积极的还是消极的文化都会对人产生影响和作用,丰富的、先进的文化成果更能够发展人的心理和智力以及追寻真、善、美、文雅、睿智、自由、崇高的生命特性。所以,这又是一个客体主体化的过程。

(3) 多样性

人与生活环境相互作用的过程、方式、视角是多样复杂的,因而文化也是多元的。在不同的文化背景下,思维方式、价值观念、情感态度等差异导致文化的差异和多样。美国文化人类学家露丝·本尼迪克特(Ruth Benedict)认为,“不同民族和社会有不同的文化模式,每一种文化模式都有自己的特色和价值取向及潜在的价值意识。”^[7]任何一个民族都有自己独特的文化传统和价值观念,世界上不存在绝对的价值标准。联合国教科文组织的第三十一届全体大会,把文化多样性提升到了“全人类共同遗产”的高度,认为文化多样性“正如大自然中的生物多样性那样对人类而言是不可或缺的”,应对文化多样性的保护视为一种道义责任感,将之与充分尊重个体尊严的观念紧密联结起来。^[8]文化在人与自然、人与人的交互作用中产生、发展,多样的文化之间是可以“对话”的。

(4) 人类性

“文化是那些被共享的价值观和被普遍认可的文化规范。或者说,文化是社会化的共同知识和行为准则。”^[9]当某一种文化成为一种被人们普遍认可和遵循的价值观念或文化规范,而不是只被一两个人或极少数人所拥有,这种文化便具有了人类性。“人类性”表现为对文化的共创和共享,文化属于人类所有成员一起创造的“共同的财富”,知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗习惯都可以为人类共享。创造、丰富、发展文化不是专家学者个人的事,而是社会中每一个成员的事。“没有文化共享的理念和境界,就没有资格成为一个民族文化的载体,就永远不可能成为一个有人类关怀的胸怀博大的学者。”^[10]文化人类性决定了任何人和组织都不能独占人类共创的优秀文化成果,先进文化应基于文化共享的理念。当真正的文化共享得以实现,所有文化贡献者参与到文化成果的共享中,成为获益者,人类文化会更具持续发展的生命力。

^[7] 司马云杰著.文化价值论——关于文化建构价值意识的学说[M].西安:陕西人民出版社,2003.1.83.

^[8] [挪威]卡特林娜·斯特努 张洪波等译.关于联合国“文化多样性世界宣言”一致“世界文化的东亚视角”国际学术研讨会的贺信[A].乐黛云等主编.跨文化对话第十四辑[C].上海:上海文化出版社,2004.4.124.

^[9] [美]亚力山大·温特.国际政治的社会理论[M].上海:上海人民出版社,2000.181

^[10] 米健.论先进文化与文化共享——兼谈知识人的良心与责任[J].比较法研究,2003.1.2

(5) 发展性

文化不会只停滞在某一种文化形态中，它不是某一形态的文化的积累，而是在人化自然的改造过程中不断发展。陈序经在《文化学概观》中提出，“从整个西方文化史和中国文化史来看，文化的发展还是向前进步的。文化是累积的、绵长的，不像一个有机体一样的生长、衰老、死亡。”^[11]文化是人类适应环境以满足其生活的努力的工具与成果，作为人类的创造物，它依赖于人类的创造力。从人类文化总体历史发展来看，创新与超越代表着文化变迁的总体特征，人类创造文化的力量若不减少，则文化决不会退步。只有不断创新的文化才具备真正的“发展性”，才是符合时代需求的先进文化。文化是原创的，又是在传统文化基础上的创造，在不断的创新中得到丰富，所以说“文化”是动态发展着的一个概念。

2、生命与文化的相互作用

从以上对文化的内涵和特性的分析可以看出，人类认识发生发展的过程与人类文化发生发展的过程具有共时性。“认识的发展是人类认识的进化和各个文化共同体认识进化的统一。”^[12]人类认识活动本质上是人类生命与文化相互作用、相互生成的关系的展现。

首先，人类文化源自生命的需要和创造。人首先是一种生命存在，有生命活动的物质需要，为了满足这些需要，人类就需要进行物质生产。在人类与自然的相互作用中，人的生产不再像动物生产那样“只生产自己本身”，而是创造(再生产)一个新的自然界，即“人化自然”、“第二自然”、“新自然”。^[13]人类文化是一个创造和再生产的过程。不断发展的文化在不同阶段以人的劳动成果的形式表现出来，具有相对的稳定性。

但是，如果把“文化”和“劳动成果”简单等同，会把文化实体化，仅仅看到文明成果形态，看不到活生生的文化运动本身，文化就成了没有生命力的僵死之物。^[14]丹尼尔·贝尔(Daniel Bell)也在他写的《后工业社会的到来》一书中提到：“文化的轴心原则是自我提高。”^[15]文化具有旺盛的生命力，文化以及沉淀下来的文化成果都

[11] 陈序经著. 文化学概观[M].北京:中国人民大学出版社,2005.2.277-288

[12] 吴家清. 从普通认识论到文化认识论—认识论视角的新转换[J]. 现代哲学,1999.1.29-30

[13] 韩民青著. 当代哲学人类学第三卷人类的环境:自然与文化[M]. 南宁:广西人民出版社,1998.12.236-238

[14] 孙美堂,杜中臣. 文化即“人化”—文化概念的一种诠释及其意义[J]. 中国人民大学学报,2004. 6.35-36

[15] 冯之浚等著. 科学与文化[M]. 北京:中国青年出版社,1990.11.150

烙印着生命的创造性和独特性。尼采认为，“生命是一种不可遏止的永恒的冲动，是一种能动的创造力。”^[16]生命的冲动在于意识的不断绵延，文化是生命冲动和心灵状态的表现。只要生命的思维和创造活动不停止，人类文化就会不断丰富、发展、创新，并不断产生新的特质。

其次，文化塑造生命。文化使人类生命与动物、植物的生命区分开来，人本身即是承载着文化的存在物。在劳动过程中，“人不仅表现为劳动的主体，创造着物质产品和精神产品，同时，也表现为劳动的结果——发展了的人。”^[17]人在创造世界的同时，也在形成和创造人自身，在完善着自己的能力和才干，扩大自己的交往范围，并产生新的需求和满足需求的手段。人类文化一旦为人所创造出来，便会对人本身以及人的实践活动产生重大的影响。特别是千百年来经过长期的文化积淀所形成的文化传统对于新生代的成长，以及他们的实践活动有着重要的制约作用。

在文化与生命相互作用、相互生成的关系中，“文化”以多元的形式在人与人之间流动、发展、更新，“生命”也在实现文化共享的同时不断创造、创新文化。生命创造文化，文化塑造生命、完善生命。文化发展的最终目的是开启人的心灵和智慧，文化的真正内涵在于生命的发展和完善。

3、从学科逻辑到文化逻辑的课程

文化的内涵和属性决定了教育活动中课程存在的可能性和必要性。“课程文化是一种教育学化了的文化。”^[18]课程是文化的负载体，是教育活动中的生命体与人类文化交流的媒介，但是不可能包括所有的文化。人们对不断丰富发展着的人类文化进行选择 and 加工，使其在学校中以“课程”的形态呈现，其目的是为了满足不同人类和社会再发展的需要，在认识人类文化的基础上不断创造出更加辉煌的文化。这种课程形态的文化（简称“课程文化”）虽然源于原文化，但是经过人们的改造，它已不再是产生于真实的生活世界与真实的人类活动过程中的人类文化本身。人们往往以“学科逻辑”对原本没有经过任何实质性加工的外在的人类文化——人类“原文化”进行重构。学科（discipline）源于“原文化”，为学生直观、快捷地学习有关文化成果提供了便利，也为学术活动提供一种对话的“共同语言”和逻辑规则，起到了一定的推动“原文化”

^[16] 张传开等，主编. 西方哲学通论下卷 现代西方哲学[M]. 合肥：安徽大学出版社，2003.4.73

^[17] 张应强著. 文化视野中的高等教育[M]. 南京：南京师范大学出版社，1999.1

^[18] 郝德永著. 课程与文化：一个后现代的检视[M]. 北京：教育科学出版社，2002.11.371

发展和丰富“原文化”内涵的作用。但是，学科本质上已经不是“原文化”，人类希望传承的并不是这种逻辑化、简约化的“学科形态的文化”，而是“原文化”本身。^[19]

课程本质上是要让大学生、教师等认识主体走进人类文化世界，认识人类文化，并发展人类文化。现存课程中的学科课程多是学科逻辑的忠实再现。严格按照学科逻辑设计的学校课程被人们认为是经济有效的。实际上，在多元文化背景下，某一个学科只是人们审视生活世界、认识人类文化的一个视角，是对动态发展的人类文化的一种暂时的学科或课程形式的展现。这种“静态”文化的展现形式在一定意义上是必要的，但是学科的僵化也对文化发展、课程更新和学习者的创造造成了束缚。

课程和人类认识活动一样是一种文化现象。文化的发展过程就是人类认识和改造世界的过程，文化的逻辑起点是真实的生活世界与真实的人类活动。“在文化发展的逻辑中，作为目的的始终是人本身的发展。”^[20]文化以生命个体全面的自我实现为目的，塑造生命完善的人格与充分发展的个性。在认识到文化的动态、多样、共享等特征的前提下，学校课程更应该立足生活现实和面向未来世界，尽可能回到人类认识活动的逻辑起点——人类真实的生活世界，按照文化的逻辑展开，按照真实的人类活动逻辑展开，将辉煌的人类文化呈现给大学生，为学生创造体验文化发展方向或轨迹多元性特征的机会和条件，以培养富有个性和文化创造性的生命主体，推动人类文明的发展。

（二）高校课程：生命与文化的双向建构

美国高等教育哲学家约翰·S·布鲁贝克（John S.Brubacher）指出，“高等教育与初等、中等教育的主要差别在于教材的不同。高等教育研究高深的文化。”^[21]高等教育文化的特殊性决定了高等学校是传播和探究高深学问的教育机构。欧洲中世纪大学被称为“studium generale 或 universitas”^[22] 其中的 studium generale 就是强调探索普遍的高深学问，并传授给普通人；universitas 则指“教师和学生的社团”，说明大学是教师和学生共同探究高深学问的场所。高校课程是高等教育实施的核心，在传播高深文化、创造高深文化和培养具有高层次文化素养、创新能力的人才方面发挥重要作用。

^[19] 母小勇. 论课程的文化逻辑[J]. 教育研究, 2005.11.59-61

^[20] 饶涛. 论文化的先进性和我国文化建设的合理思路[J]. 学术论坛, 2002.4.139

^[21] 约翰·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1998.2

^[22] 刘宝存著. 大学理念的传统与变革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.7.17-18

本文认为,高校课程的高深文化知识内容仍然是源自人类真实的生活世界和文化活动,高校课程是大学生和教师等生命主体一起走进人类文化、共同探究人类文化,一起建构自己的文化视界的认识活动,最终目标是致力于引导大学生理解和掌握人类文化,丰富和完善自身,成为现实的人、文化的人。“认识的本质在于其文化性。”^[23]前面分析过,人类认识活动本质上是人类生命与文化相互作用、相互生成关系的展现。高校课程中的认识活动是人类认识活动的缩影,它应和人类认识活动一样按照人类文化发展的逻辑展开,在本质上是课程中的学生、教师等生命主体与人类文化知识双向建构的过程。

以下就从高校课程认识活动的认识对象、认识主体、认识发生三个方面来理解其生命本质。

1、认识对象：生活世界和文化活动

认识对象并不是纯粹客观的等待被反映的事物,而是受认识者的认识能力、兴趣乃至利益所影响的认识产物。当代世界的文化多元化、政治多极化以及科学对大量不确定、无序现象的研究与发现,使许多人放弃用单一的、固定不变的公式、原理、定律来解释和说明世界。高校课程的认识对象不应仅仅指向终极真理,指向单一的知识世界或科学世界,而应指向大学生现实的生活世界,指向完整的、多元的、发展的人类文化活动。

知识世界或科学世界追求绝对的、普遍的、价值无涉的结论与定论。胡塞尔(E. Husserl)认为“科学世界”是一个脱离了直观检验、被抽掉了一切主观的东西的“理想化”世界。这个“科学世界”将人类的认识经过人为的客观化处理,符号化、系统化、理论化的科学追求客观的事实,忽视认识的主体性。在这样的“科学世界”中,知识只能是对人类认识成果的抽象,一切精神的东西、以及知识与生俱来的文化特征都被“精确的”、“公理式的”抽象物所遮蔽。

胡塞尔指出,“科学构造出的一切理论最终都要回到经验的‘生活世界’中接受检验和证实。”^[24]人类在这个现实而又具体的生活世界中,通过主体与自然客体的相互作用以及主体间的交互作用,认识自然、改造自然,创造了文化的世界和文化的人。无论是文化、知识以及人本身,他们所具有的价值和意义都源于这个原初的丰富的“生

[23] 吴家清. 从普通认识论到文化认识论—认识论视角的新转换[J]. 现代哲学, 1999.1.29-30

[24] 张传开等主编. 西方哲学通论下卷现代西方哲学[M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2003.4.255

活世界”和真实的人类活动。“生活世界”的“原初明证性”恰恰是人类文化和知识的证明之源。“科学世界”偏离了人类活动的原点，“生活世界”才是生命与文化产生的本原和逻辑起点。

指向知识世界或科学世界的高校课程只是作为文化遗产的工具，将文化化约为以系统化、程序化、等级化为特征的脱离大学生生命活动本原的知识。这样，文化被“物化”为可占有的、可获得的财产、权力及资格，从而使课程在文化学意义上变成了一个虚概念，它虽传承文化，但却不是文化。麦克唐纳德（Macdonald）认为，课程并不在于提供成套的客观知识，而是在教师指导下学生积极参与的批判性的、有意义的认知活动，应关注人的需要、兴趣、过去的经验和能力。^[25]指向知识世界或科学世界的课程忽视对大学生人格、情感的培养与心灵的唤醒，不仅失去了活力，而且也脱离了大学生的生活世界和文化活动。

高校课程的功能不仅在于对人类文化的传承和延续，还包括对人类文化的发展和创造，以及对生命存在的价值和意义的探寻。“生活世界”是一个完整的、丰富的和多重意义的世界，追求对价值的感悟、理解与建构。因而，高校课程应保持对“生活世界”的开放性，从“科学世界”向“生活世界”回归，走向生命真实的文化活动，消解知识的确定性逻辑，建构满足大学生生命发展多元需求的课程内容，才能使大学生对生活的意义与价值进行积极的探索，在自我创造、自我实现的过程中实现个性的全面、自由与和谐发展。

2、认识主体：生命体和文化体

人同动物一样，是生命存在，但人又不同于动物，不是单纯的生命体。人处于一定社会和文化中，是一种文化性的存在。“离开了文化，人便成了一种动物，离开了文化进程，人的本质便无法理解。”^[26]人类文化的本质实际上就是作为文化主体的人与文化客体交互作用的过程，在这个历史的过程中，人创造了文化，同时也被文化所塑造，被赋予了社会文化的角色。无论是人创造文化还是文化塑造人，都说明文化的传承、变革与文化的认识主体——人密切相关。人在认识和发展文化中才能实现自身的绵延和创造。因而，认识主体本质上是生命体和文化体的统一。

^[25] 陈伯璋著，潜在课程研究[M]，台湾：五南图书出版公司，1985.229.

^[26] 吴贻玉，文化发展的目的——人的全面自由发展和社会的可持续进步[J]，北京理工大学学报(社会科学版)，2000.11.16

在高校课程中,以高校教师和大学生为主的课程认识主体都是生命体与文化体的统一。高校教师和大学生都是课程文化的建构者、创造者和自组织者,是人类文化发展和创新的动力之源。《学会生存——教育世界的今天和明天》的报告中指出:“我们要学会生活,学会如何去学习,这样便可以终身吸收新的知识;要学会自由地和批判地思考;学会热爱世界并使这个世界更有人情味;学会在创造过程中并通过创造性工作促进发展。”^[27]高校课程不是一种建立在传统认识论原则基础上的封闭的、结论性的知识体系,而是一种建构性的、探究性的文化体系,应促使教师和学生创造性地参与到课程中,最终塑造全面发展而富有个性的大学人才。

高校课程强调教师和学生的文化主体地位,倡导让教师和学生自主建构一定的文化,成为文化人。具有不同教学经验和教学智慧的教师以自己的方式理解文化、体验课程,帮助大学生实现文化的建构,同时提高自身的文化素质、完善自身的职业发展。大学生的学习活动受高校教师的指导,他们自主地选择自己的课程门类,通过对学科知识的建构和加工,在学习活动中重新建构自己的知识体系。在课程活动中,教师与教师、教师与学生、学生与学生一起协作,一起探究学问,在平等的对话和交流中建构自己的文化体系。高校课程要回归和完善生命,不但要关注大学生生命发展需求,而且要关注教师生命质量和专业文化素养的提升。因此,回归教师和学生共享的、共同交流的生活世界和文化活动,达到教师之生命和学生之生命的平等对话、共同完善、和谐发展,才能保障课程和教学工作的健康发展和良性循环。

3、认识发生：生命与文化的双向建构过程

皮亚杰(J. Piaget)在《发生认识论原理》中提出,“传统的认识论只顾到高级水平的认识,换言之,只顾到认识的某些最后结果,看不到认识本身的建构过程。”^[28]人的认识是对现实环境的一种适应(adaptation),适应的本质在于主体能取得自身与环境间的平衡(equilibrium)。认识主体通过同化(assimilation)和顺应(accommodation)寻求平衡。在同化和顺应的过程中,主体的认知操作系统获得系统化(组织化)的发展。^[29]主体要寻求这种平衡,就要不断地通过同化和顺应达到与环境的协调和整合,这其实是一个持续不断的自我建构、自我调节的过程。

^[27] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.P.98.

^[28] [瑞士]皮亚杰著,王宪细等译. 发生认识论原理[J]. 北京: 商务印书馆出版, 1981.9.2

^[29] 肖晓玛 张翠. 皮亚杰发生认识论述评[J]. 昌吉师专学报, 2001.3. 47

“耗散结构理论”创始人、比利时科学家普利高津(Ilya Prigogine)也认为：认识既不是先天已有的，也不是环境单向作用的结果，而是主客体相互作用的循环建构过程；主体的认知结构经过主体对客体的同化和顺应逐渐建立起来。但是，他“超越了附带预定的或目的性结构化的调节概念，转向开放的组织。”^[30]根据普利高津的自组织理论，人类个体作为有生命的事物，是一个自组织系统，具有开放性、不确定性。个体以不同的方式与环境相互作用，不断发生意义建构，这是一个连续不断的创造过程，而不是终点。个体认知活动的主要目的是要建构起对某一事物的正确认识，而这一正确认识又由有关的文化、知识信息构成，所以个体的认知过程主要是对文化、知识信息的自组织过程。课程文化和知识不是固定在那里等待我们发现，只有通过个体的主动建构和自组织才能不断扩展和生成。

在课程系统中，教师与学生、教师与课程、学生与课程发生着主体间和主客间的交互作用。实际上，教师和学生都是课程内容的建构者、探究者和组织者，只不过最终的课程目标是帮助学生形成自己新的知识体系。学生对知识的建构是任何人都不能替代的，只能依靠他自己来完成。多尔(W. E. Doll)曾说：“在教师与学生之间的反思性关系之中，教师并不要求学生接受教师的权威，恰恰相反，教师要求学生保持对这种权威的怀疑，并要求学生与教师一道去探究学生正在体验的内容。”^[31]因此，高校课程内容的组织和教学应有利于教师的引导和大学生的反思，有利于让大学生发挥积极主动性去探究和发现。教师和学生课程实践中具有平等的地位，他们通过平等对话以及不断的交流和沟通来共同探究未知领域，使课程成为一个不断建构、协商的过程。

高校课程是生命主动建构文化知识，实现生命绵延、总体生成的过程，更是生命与文化双向建构的过程，是不同生命主体之间交流、共同探究的过程。高校课程的生命本质主要是指生命与文化双向建构。一方面，大学生和教师等生命主体在对课程形态文化的主动认识、建构、创造中，实现生命的绵延和总体生成。另一方面，课程文化有促进人发展、塑造生命的功能，大学生和教师在认识和创新文化的同时也在培养自己的文化素养和创新能力，所以课程文化实际上对生命的发展和完善也有一定的积极建构作用。只有当教师和学生的生命都能得到发展和完善，都能成为文化的主动建构者和组织者，高校课程培养具有文化批判精神和文化创新意识人才的目标才能实现。

^[30] [美]小威廉姆·E.多尔.后现代课程观[M].北京:教育科学出版社,2000.100

^[31] 张华等著.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,2000.6.368

总之，高校课程是实现生命发展、探求生命意义的文化活动，它的认识对象是生命生长的生活世界和文化活动，认识主体是生命体和文化体的统一，认识发生是生命与文化的双向建构。因此，在高等学校课程中，课程内容应符合生命独特的发展需要，不应仅仅指向终极真理、指向单一的知识世界或科学世界，而应指向大学生现实的生活世界、指向完整的、多元的、发展的人类文化世界。课程回归生命之本真，以人类文化发展的逻辑呈现，帮助生命实现对文化的认知、建构和创造，用先进的文化来润泽心灵和培养德性，由此来不断完善生命，培养富有创造力和个性的人才。课程若能达到此目的，也实现了文化对生命的塑造和完善等积极的建构作用。在此意义上，高校课程才成为生命与文化双向建构的过程。

（三）关注大学生生命发展的高校课程知识观

高校课程要回归生命本真，关注大学生的生命发展和存在意义，培育具有文化创造力和生命绵延能力的大学生，需要从生命发展的维度构建新的课程知识观。

1、关注大学生生命完整

由于受功利主义高等教育哲学影响，大部分高校课程设置过分专业化，继续延续中学教育阶段的文理分科。学科和专业的细分往往使课程内容脱离人类文化活动的背景，导致大学生知识面狭窄和整体文化素养先天不足。21世纪是一个纷繁复杂的时代，仅有专业知识和职业技能是不够的，生命世界的平衡，人与自然界的和谐，需要科学、人文、道德、艺术等精神的共同协调。大学生不仅需要丰富的科学知识和较强的分析能力去适应社会，还要有良好的个人修养和人格魅力。艺术、美学知识和修养也是人生和事业成功必不可少的因素。

高等学校要向大学生传授高深而广泛多元的知识，培养他们在不同知识领域深入探究的能力。科学和人文是“人类文化”这枚硬币的两面，在大学生的知识结构中缺一不可。因此，课程知识不应割裂人类文化，应尽量给予学生完整的课程知识体系，让学生跳出本专业知识的束缚，在人类文化大背景下学习。理工医科课程中加强社会、人文知识，让学生对世界优秀文化有所了解，提高文化修养。文科课程中融入自然科学、技术科学知识，对科学文化历史有所了解，提高逻辑思维和判断能力。一名大学生，除了主修专业之外，如物理、化学、政治、经济等学科，还要学习自然科学、数

学、伦理学、艺术、美学、文学等非本学科、本专业的知识，这样才有利于激发他们的好奇心，使他们对新的思想和经验永远保持一颗开放的心。

无论从事何种活动，大学生都是以一个完整的生命体参与其中的。大学生除了学习科学文化知识之外，还有生理、心理、精神、价值和信仰等方面的需要。健康而完整的发展是生理、心理和社会生命的协调一致。因此，高校既要注重不同课程的文化知识的合理配置，还要适应大学生身心特点和发展规律，注重课程知识中心理健康教育内容的学科渗透，将知识内化为大学生稳定的个性心理品质，使他们的心理潜能得到合理开发，由此，专业知识和文化素养的培养才能成功。

2、关注大学生生命创造

知识源于人类的认识和实践活动，它是人类所创造的文化成果，烙印着生命的创造性和独特性。知识不是一潭寂静的死水，而是滚滚向前的河流；不是单纯的数量累积，而是动态的创造活动。创造是生命的本质和特征。柏格森在《创造与进化》(Creative Evolution, 1907年)一书中，用“生命冲动”(vital impulse)来解释生命的进化。他认为，生命冲动即生命力(vital)对生命之连续的创造性负责。^[32]生命体具有的“生命冲动”、“生命活力”和“自组织”特征，为生命进化创造条件，让生命在不断的创造中实现价值。知识随着历史的演进不断生长、不断递进。人在学习、吸收前人智慧的基础上丰富前人的智慧、并创造新的智慧。人的创造赋予知识生命，人唯有在创造中才能实现其价值。

课程知识不是凝固的静物，而是动态生成、有利于生命绵延的。生命创造力是课程中科学、人文、艺术、道德、伦理等各个方面知识的共同基础。有学者认为，过多单一的专业知识可能窒息创造力，对专业知识一定程度的深入了解加上尽可能广泛的知识领域的一般性了解，有利于知识的嫁接，进而擦出创造的火花。^[33]学习课程知识的目的，不是成为只停留在模仿阶段的呆书生，而是能够在掌握坚实的专业知识和学科方法论的基础上将所学知识与实际结合，与其他学科的知识 and 成果结合，成为自由思考、敢于创新、善于交流的人。

传统的高校课程知识内容陈旧。为了便于管理，课时、教材和专业设置都力求统

^[32] (美)格里芬等著. 鲍世斌等译. 曲跃厚校. 超越解构: 建设性后现代哲学的奠基者[M]. 北京: 中央编译出版社, 2001.10.197

^[33] 齐梅著. 大学创造教育导论[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2001.11.57

一，不能很好的尊重个性和差异，不能满足不同大学生的独特需要，也不利于大学生思维能力的训练和创造力的开发。高等学校要关注生命的创造性，培养大学生的文化创造能力，需要改变陈旧的课程知识内容，跟上科技日新月异的发展，减少或删除陈旧的、伪科学的知识，增加新知识和新技术的比例；改变单一的知识结构，增加边缘学科和交叉学科的知识，培养大学生广泛的兴趣，使其善于从其他学科领域找到专业研究结合点和突破口，解决本专业的一些疑难和非常规问题；掌握知识不是目的，重要是应用和创造知识的能力和主动精神，课程知识也要便于自学、短时学习和讨论学习，对学生的业余发明创造活动有引导和启发作用。

3、关注大学生生命体验

生命具有体验性，体验是一种注入了生命意识的经验。狄尔泰（W. Dilthey）对经验和体验进行区分，“经验是一种主体与对象分离的方式，它是一种认识自然界的方式。体验是主体和对象的融合，主体全身心地进入到对象之中，它是一种认识人的精神世界的方式。”^[34]在课程活动中，大学生不仅摄取人类文化知识，获得认识和改造自然的经验、知识和技能，同时也在探询生命意义和人生价值。大学生要走入人类文化的精神世界，需要在与自然、社会和文化的对话中，在与其他生命体的交流中不断获得心灵的体验和生命成长的独特感受。体验使大学生在课程学习中，感受到自我的存在、获得情感的满足，真正融入其中，感知生命。课程知识不在于给予的多少，而在于能否满足大学生生命成长，发展其创新精神，使其拥有丰富的体验，成为一个完满生活中积极具有创造价值的人。

狄尔泰曾经说，“生活表达在经验中。”这个经验是人的亲身经历和生活体验。经验在德文中是 *Erlebnis*，源于 *erleben*，*leben* 就是指生活^[35]生活不同于“知识”、“科学”，生活是鲜活的生命世界。胡塞尔认为，“我们的世界经验的生活”（*our world-experiencing life*）是指“那个惟一现实的、在感知中被现实地给予的、总能被经验到并且也能够被经验到的世界，即我们的日常生活世界”。^[36]知识反映了人在生活世界的交往关系，没有人在生活世界中的存在与交往，人就不会形成在世之经验，就不会有知识。生活是生命的体验和体验不断得到更新和发展的根源，课程知识要向

^[34] 冯建军著. 生命与教育[M].北京:教育科学出版社,2004.11.186

^[35] 金生铉 著. 理解与教育: 走向哲学解释学的教育哲学导论[M].北京:教育科学出版社, 1997.3(67-68)

^[36] 埃德蒙德·胡塞尔. 生活世界现象学[M].上海:上海译文出版社, 2002.237

大学生展开一个丰富的生活世界，注重生生、师生的精神交往和共同体验，让大学生全身心投入到与文化的交流和对话中。

关注生命体验的课程知识也是历史的和多元的。伽达默尔（H. G. Gadamer）认为，“知识本质上是一种解释性、诠释性的活动。”^[37]知识是生命个体在原有知识结构和人生体验的基础上对历史的承袭、理解和诠释。人们总是根据自己的独特的理解对事物和问题做出解答，形成对事物多样化的认识和体验。人的认识难免带有主观的意志或“偏见”，并且随着时代变更和文化视界的变换而有所不同。“真理现在只有一个意义的思想是站不住脚的。今天的真理有被推翻而成为明日黄花的危险。”^[38]课程知识大多是不确定的、多元的，都只是人们在某一阶段的“认识成果”，它需要在历史中被不断检验、发展与更新；课程要消解知识的确定性逻辑，建构满足学生多元需求的课程内容，才能使學生积极探索生活的意义和价值，在自我创造、自我实现的过程中实现个性的全面、自由与和谐发展。

4、关注大学生生命价值

传统的课程知识观认为知识是客观的、控制性的、价值中立的，将科学与认识等同，科学才算真正的知识，关于“高深学问”的高等学校课程更加“专门化”和“科学主义化”，单一的科学话语缺乏人文的价值关怀和情感熏陶。大学生只能不懈地追求和掌握这些共同的本质的知识，课程所培育的是“无根”的生命和枯竭的心灵。许多大学生拥有科学知识和技能，却很少关心自己的内心精神世界，缺乏执著的价值追求、坚定的理想信念和创新求异的能力，成为没有价值向度的生命，生命的诗意丧失，离“真善美”和幸福越来越远。

知识是由人来实现的对文化的建构活动及其成果，是生命力量和生命价值在文化活动中的体现。詹姆士（William James）写道：“在某种意义上，真理‘在很大程度上是一个关于我们自身的创造的问题。’这就是说，我们注意什么，我们怎么理解它，以及我们如何依据我们的理解去行动，都受到我们的文化和个人历史的很大影响。”^[39]知识源于人自身的创造，它的逻辑起点是人类现实的生活世界。世界并不是纯粹客观的等待被反映的事物，它是受认识者的认识能力、兴趣、过去的经验乃至利

^[37] 巴蒂斯塔·莫迪恩著，李树琴 段素革译，哲学人类学[M].哈尔滨：黑龙江人民出版社，2005.1.51

^[38] 王治河著，扑朔迷离的游戏—后现代哲学思潮研究[M].北京：社会科学文献出版社，1993.1.179

^[39] (美)格里芬等著，鲍世斌等译，曲跃厚校，超越解构：建设性后现代哲学的奠基者[M].北京：中央编译出版社，2001.10.164-165

益所影响的认识产物：知识作为一种社会存在物，其实践以及产品无不打上了各种文化传统和价值观念的烙印。知识不是超文化的“镜中之物”，不是对主体观念的“搁置”，它必然受到个体的价值观念以及一定社会文化价值立场、价值需要的影响。

因此，知识不是超人、超文化的，知识本身就体现着一定价值性。知识是人的活动的记录，势必映照出人类活动的价值取向，知识创造活动本身就是主体(人)与客体(自然)之间的一种价值建构活动；知识作为人类文化和社会建构的独特成果，体现出人类的价值取向、价值追求和人类的利益；知识是对“真善美”——人类的最高价值的追求，在知识生产过程中充满着人类的价值判断，如认识价值、审美价值、科学预见价值等。

教育以人为本，是社会中最体现生命关怀和提升生命价值的一种事业。生命的发展和人生价值的实现需要以知识为依托，教育主要通过课程和教学来传授知识、开启生命智慧。利奥塔(J-F. Lyotard)说：“知识不应该只关心真理问题，还应该关心正义、幸福和美。”^[40]知识只是人生的营养素，传授知识的最终目的是要教育人感悟出人生的价值和意义，追求人生的理想，使生物学层面的生命真正转化为社会文化层面的独立、自由的价值主体。进入高校学习和生活的大学生，正是思考人生的真正意义和人类命运的时候，他们的求知不仅仅是求真、求生存，更是求善、求美、求幸福。

^[40] 姚文峰. 后现代主义知识观及其对教育的启示[J]. 教育探索, 2004.7

四、高校课程建设：回归和完善生命

关怀生命是大学教育之本义，呼唤生命的回归和完善是高校课程改革的必然趋势。高校课程的建构应立足于生命的回归和完善，向学生传递优秀的文化，让学生在文化的熏陶、陶冶中感受和体验文化，在对文化的理解、接受和创新活动中发展自身，实现生命的绵延。应该通过合理建构的课程体系，激发大学生创造文化的生命冲动，培养具有文化创新能力的人才。

关怀生命，从生命本真出发，重新看待人类文化、科学与技术的生命绵延的本质以及它们发展过程中生命冲动的作用，是高等学校课程改革的关键。高等学校课程应该怎样走向生命的回归和完善呢？

（一）实现科学和人文真正融合，引导大学生“走进”人类先驱的精神世界，塑造完整的生命

让大学生“走进”人类先驱的精神世界的目的是体验人类先驱生命的绵延和生命冲动。为了达到这一目的，高等学校课程必须重新认识人类所创造的文化（当然也包括科学与技术）对人的生存境界的意义，凸显文化对人的存在的关注。应该让大学生知道，文化、科学与技术的创新来自人与自然共存的生命绵延过程和活动，来自人类社会人与人之间的交往与对话，来自人的直觉的生命冲动和人的理性追求，具有丰富的生命色彩。但是，长期以来，传统高等学校的人文课程、科学课程和技术课程都遮蔽了它们生命绵延的本质和发展过程中的生命冲动。特别是在科学技术课程中忘却了人的存在和人的科学精神，人们感叹“科学的本真意义被遮蔽，人们仅仅钦佩科学的成就，却不明白科学的奥义”，人们断言“只有极少数人能够把真正的科学精神带进实际的思考之中。”^[1]这种感叹和断言不是没有道理。

让大学生“走进”人类先驱的精神世界，就不应该追求科学至上，也不应该追求人文至上。乔治·萨顿（George Sarton）指出：“真正的人文主义者必须理解科学的生命，就像他必须理解艺术的生命和宗教的生命一样。”“科学和学术的每一门类都是

^[1]（德）雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1991. 140.

既同自然有关，又同人文有关。如果你指出科学对人文的深刻涵义，科学研究就变成了人们所创造的最好的人道主义工具，如果你排除了这种意义，单纯为了传授知识和提供专业训练而教授科学知识，那么学习科学就失去了一切教育价值了。”^[2]

应该让大学生体会到，人的任何认识活动（当然也包括科学技术活动）都是具有直觉特征的建构过程，它内在的动力是人的生命冲动。甚至科学技术活动也具有直觉建构的特征。从某种意义上说，科学假说就是具有直觉特征的生命冲动的产物，而且科学假说是科学理论形成的必要环节。恩格斯曾说过假说在科学理论建立过程中的作用：“只要自然科学在思维着，它的发展形式就是假说。”^[3]科学假说的提出或建构不等于被动地“反映”、“摄影”或“复制”，它是认识主体在通过观察和实验获得一定感性材料的基础上，根据已知的科学事实和原理，经过一系列思维过程，在头脑中形成的关于未知的自然现象及其规律性的一种预先的猜测性或尝试性的解释和说明。假说是对现实的一种超越，这种超越体现着人类先驱在科学活动中的生命冲动和创造特征。

以本文调研对象 A 大学中文系汉语言文学专业为例，这个专业主要是培养中国文学的研究人才，分为古代文学、现代文学、当代文学、民间文学和文艺理论五个方向。在总学分 141 学分中，必修课程就有 83 学分，占总学分 58.9%（其中的全系专业必修 50 学分，占总学分的 35.5%）；选修课程 50 学分，占总学分的 35.5%（其中规定性选修和一般性选修各 17 学分，各占总学分 12%）。从其课程和学分设置来看，专业必修课程所占比例最大，该专业更加注重学生对文学基础理论知识的掌握；选修课程的种类和数量很多，说明该专业较注重学生整体文化素养的熏陶，但是，选修课程中的一般性选修课程仅占总学分 12%，学生在选课时要考虑总学分的限制，选修过多必然增加课业负担，因此很难确定学生能否有机会接触这些种类繁多的文化课程。另外，在调查中许多同学反映，本科素质教育通选课的学分比例太少，对课程的划分也比较简易，希望更加丰富一些。本文认为，设置通选课程的目的在于实现不同文化如科学、人文、社会、艺术之间的通识性，它的制定也不应是整齐划一的，而应根据不同院系不同专业学生的需要而定，适当增加比例；另一方面，专业选修课程不在于量的多少，而在于是否能够真正地让大学生走进去，在于能否实现人文内部的通识、科学内部的通识，让大学生真正有机会选择和学习。所以，给课程科学增量的同时也

^[2] 石中英. 教育学的文化性格[M]. 太原: 山西教育出版社, 2005. 161.

^[3] 恩格斯. 自然辩证法[M]. 北京: 人民出版社, 1971. 218.

要有一个合适的比例以扩大学生的选择机率。这样，大学生才能“与前人对话”、“与文化对话”。

北大中文系教授陈平原在讲到“学问与人生”时指出：“读书要养成做学问的趣味。在与学者前辈的对话中，养成学者的气质和趣味。除了那些有形的专业知识之外，养成学者的气质和趣味是非常重要的。”陈先生鼓励学生在学习中要进入前人的世界，与他们对话，成为一个真正的读书人。本文认为，优秀的课程会给予大学生推动科学、文化、技术发展的基础，以及进行创造性活动的动力。因此，高等学校课程不应该把文化、科学与技术变成一些概念、定律、原理、法则、规定和说教，应该改造原来的人文学科和科学学科的课程，引导大学生“进入”充满生命活力和情感的文化、科学与技术的创造过程，去聆听人类先驱的生命律动，感受他们创造的生命冲动，去体验他们的科学精神和人文情怀的；应该从社会思想意识、价值观念、文化传统等精神的方面影响大学生，传承包括伦理、道德、情操、审美在内的人文精神的精髓；应该从科学世界观、科学方法论、科学价值观等方面影响大学生，培养大学生科学理性的精神。

（二）调整人才培养目标，使大学生产生进行文化创造的生命冲动，满足生命个性发展的需要

本文所调研的 A 大学是我国基础学科人才培养的基地。A 大学的人才培养目标在不同阶段是有变化的，在解放前是“通才型”，重视一般基础，1952 年学习苏联进行院校调整后，引进“专业”概念，培养目标成为“专家”。这样就减少了教学计划中相邻学科的联系，出现了狭窄的专业性强的课程。据调查，“他们工作后最有用的还是基础课程，而多数专业课教学内容被遗忘了。”^[4]现在许多高等学校正逐渐打破本科教育的狭窄性，增加通识成分，程度不一。例如，A 大学物理系注重课程方案的多元化，将人才培养目标分为“宽基础型、纯粹物理型、应用物理型”三类，增加了本科素质教育通选课程和跨学科课程的设置。这些都体现了他们“致力于培养专业基础宽厚扎实、综合素质优秀的人才”的教学目标定位。

王义道在《关于高等理科教育改革的想法》一文中指出，“培养目标和人才去向是有所不同的，培养目标的核心不在于规定人的去向，而在于指出要塑造一种什么样

^[4] 王义道 孙桂玉 王文清. 文理基础学科的人才培养[M]. 北京:北京大学出版社, 2005.1.126

的人才素质。”“这种素质表现为对了解自然奥秘的强烈追求，善于根据事物现象探索内在规律，以及运用事物自身规律去解释现象和解决问题的能力。”^[5]本文认为，社会的发展源于生命不断的创造，人才素质的核心是善于探索和创造的精神和能力。大学的人才培养目标要为培养具有生命冲动和创造力的人才提供方向。

为了让大学生产生创造的生命冲动，高等学校课程应该向生活回归、向生命回归，引导大学生回到他们赖以生存的生活世界，减少说教，增加生命体验，激发他们文化创新的生命冲动。课程是有目的有计划地向学生传播知识、经验的活动，其内容是人类文化“经验”的精选。“经验”源于生活，生活不同于“知识”、“科学”，生活是鲜活的生命世界。狄尔泰认为，“生活表达在经验中”，生命具有体验性，体验就是一种注入了生命意识的经验。^[6]因此，高等学校课程的目的是指向生命冲动的激发，其内容与生活是不可分离的，它本身就是大学生经验不断得到更新和发展的根源。

为了让大学生产生创造的生命冲动，在高等学校教学活动方面，要向大学生展开一个丰富的生活世界，努力把教学变成学生与学生之间、教师与学生之间平等对话、协商、共建的过程。高等学校教学活动要构筑体验性学习过程，注重学生与学生、教师与学生之间的精神交往和共同体验，使大学生的经验不断得到增长，以培养学生分析、解决问题的能力。

为了让大学生产生创造的生命冲动，高等学校课程应该向社会生活回归，使大学生形成完整的社会生活经验，具有科学的实践精神、高尚的道德品质和文化修养，成为一个完满社会生活中具有创造价值的人。高等学校课程应该帮助大学生审视人的生活，在倡导科学精神、弘扬社会道德的前提下，寻求个人生命的和谐发展。

为了让大学生产生创造的生命冲动，高等学校课程应该实现课程的开放性。由于专业化的大学教育致使学科的过度分化，学科间的疏离，人文精神的缺失，忽视了大学生作为一个绵延着的生命体的特质，因而造就出“单面人”。柏格森在《创造进化论》说：“我若是向同一个杯子里轮流倒入水和酒，这两种液体就会具有同样的形式，而形式的相同性便源自内容对容器适应的相同性。”^[7]课程不是一个“铸造模型”，学生也不是可以被任意改变的原料，不能用批量或划一的办法来对待。

实现高等学校课程的开放性，就要调整以往模式化的人才培养目标，增强课程体

[5] 转引自附件 2-2. 王义道 孙桂玉王文清.文理基础学科的人才培养[M].北京:北京大学出版社, 2005.1.93

[6] 金生钰.理解与教育:走向哲学解释学的教育哲学导论[M].北京:教育科学出版社, 1997.67-68.

[7] (法)柏格森(Bergson,H.)著.肖聿译.创造进化论[M].北京:华夏出版社, 1999.9.53

系的灵活性，调整各类课程的比例，实行弹性学分制，让学习兴趣、学习能力、学习风格、专业倾向不同的学生有多元的选择。应该加强基础性课程，科学适度地增加通识性课程的数量，注重内容的普适性，将通识作为一种理念，渗透到课程教学的过程中；扩大选修课程的种类，允许学生自己进行课程的选择与组合，承认学生间的兴趣、爱好、认知方式等方面的个别差异性，利用选修课来拓展大学生的视野，提供人文和科学体验，让他们发现自己生命冲动的独特品质。

高校课程的建设要真正服务于人才培养目标，尽量完善地完成教学计划所赋予的任务。针对目前专业化课程的种种弊端，高等学校课程应该实现自然科学、社会科学和人文科学之间的开放性，在大学营造和谐的人文环境和科学探究氛围。在校园文化的建设方面，应努力创设一个和谐、优美、典雅的校园环境和文化氛围，努力提高大学教师自身的人文和科学素养，尊重多元文化，实现多元文化之间的开放。

（三）挖掘课程内容的生命价值，帮助大学生理解人类文化、知识 的生命要义，培养创新人才

生命冲动创造知识，通过人的主动思考、探究，既可以激活已有的知识，也可以赋予它新的发展因子。人类知识的发展本质上是在生命绵延过程中实现的。同时，人类知识的发展也提升了生命绵延的内在价值。在某种意义上，人类知识的发展过程也是创造生命的过程。

为培养创新人才，高等学校课程要让大学生理解人类知识的生命要义，把握生命与知识的互动关系，既为人类知识创新提供“原料”和条件，也为大学生的生命完善提供广阔的生活空间。高等学校课程要挖掘知识的生命价值，凸显知识的动态生成性。波普尔认为，“人类知识增长表现为科学的进步，这是一个新的理论不断代替（补充修正发展）旧理论的过程，而不单单表现为知识内容在数量上的累积。”^[8] 所以，高等学校应建立课程内容的更新机制，尽可能与人类文化、科学与技术发展同步，关注各个学科的发展前沿，使大学生不再停留在静态的“历史”当中，而是“进入”知识创新的活动中，从而产生知识创新、学术创新的生命冲动。

为培养创新人才，高等学校课程应该让大学生理解知识既具有人类性和理智性，

^[8] 张传开. 西方哲学通论下卷 现代西方哲学[M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2003.339.

也具有个体性和直觉性。人类个体的认知在本质上是生命体主动建构心理表征的过程，在高等学校课程活动中，大学生不是空着脑袋进入教室的，因为大学生个体从出生起就开始了探索环境、顺应环境的活动。在个体生命绵延的过程中，个体生命不断地丰富对世界的感性认识，产生了生动活泼的经验和体验，并通过具有直觉特征的生命冲动建构个体特定的认知图式、情感偏好等。很显然，这些经验、体验和生命冲动是在个体的认知活动、交往活动、情感活动中形成的。在高等学校课程活动中，教师和学生都分别以自己的方式、偏好在自己过去经验的基础上建构或丰富对世界的理解，并形成各自的世界图景。因此，高等学校课程应该呵护大学生产生的各种“奇思妙想”，发展他们的直觉思维水平。在科学发展过程中，凭借直觉的想象产生了许多辉煌的成果。德布罗意（L. de Broglie）就是靠直觉提出了还没有“波动方程”的“几近荒谬”的物质波，薛定谔（Erwin Schrodinger）则在不清楚“波函数”是什么的情况下建立了“波函数”的“波动方程”——薛定谔方程。

高等学校要完善课程设置，挖掘课程内容的生命价值，关键是要有一支优秀的师资队伍，这样相应的课程内容的更新、教材和教学方法的改革才能落到实处。在访谈中，A 大学物理系的郑春开教授认为，“首先教师自己要喜欢这门课，要对教学、对学生有激情，才能讲的富有感染力，才能引导学生来思考。教师每一次讲课都是在创造，这个激情来自于对讲的内容的深刻理解，在于自己的知识面，来自于自己的亲身体会。”“在与学生的交流与对话中，知识面比较广、基础很雄厚的老师可以使学生在现在所学的知识与原来的内容之间搭建桥梁。”课程活动本身就是一个教学相长的过程。在教学中，教师给学生以引导和启迪，不断以新的科研成果联系实际，充实课程教学内容，使课程不再枯燥，而是栩栩如生，启发学生不断创新。教师又从学生的问题中吸取智慧，启发自身的科学思维，体验教学和收获新识的愉悦。课程成为教师和学生不断通过创新而实现自我生命价值的过程，成为富于创造性并从中获得精神满足和自我提升的生命活动。

（四）培养大学生的课程参与、课程选择意识，以及进行合理课业规划的能力

进入大学，面对学校不同院系、不同专业所开设的种类繁多的课程，相信每一位

大学生在充满好奇的同时，并不是都能从容面对的。“为什么要学习这些专业课程？我们应该选修那些课程？怎样安排这些课程的学习更合理？……”在访谈中发现大学生对“大学课程”的理解深浅不一，有些同学认为学习课程就是多学一些知识，也包括能力的培养，如思维的逻辑性、对问题的见解等，有的认为大学课程的优劣对于自己未来的发展和完善十分关键。

高校课程是依据一定的培养目标而设置的完整体系，每一门课程在教学中都具有一定的地位和作用，应该说基本上都能学到知识。在问及“是否有兴趣参与课程的安排或设置”时，一些同学表示有兴趣，但是没有这个能力，不知如何参与。部分大学生尤其是大一新生有过逃课的经历，这部分学生解释说大一刚来还不太知道怎么去规划学习，并且对学校安排的某些课程不太清楚或不感兴趣才会逃课。当一名大学生对大学课程还不甚了解，不懂得如何合理计划自己的课时，更没有参与课程设置的意识，没有正确选择符合自身特点和需要的课程的能力。

本文认为，高校开设课程的目的是为了向大学生传递优秀的文化，让学生在文化的熏陶、陶冶中感受和体验文化，在对文化的理解、接受和创新活动中发展自身，实现生命的绵延。但是从问卷分析结果来看，虽然有71.6%的大学生在选修时选择自己了解并喜欢的课程，但还是有三成的大学生进行课程选择的目的是与此存在一定的差异，并非完全是为了丰富生命体验和提高生命质量。这说明这些学生还不能进入课程之中，还不能理解高校课程对自身的生命发展的意义，这种盲目或功利的选择只能成为激励学生获得高分的一种暂时的动力，并不能使大学生学会主动创造性地学习，不能产生对人类文化的共鸣。

如何避免在选课时处于盲目或功利的状态，如何科学合理地规划课业的学习，本文认为高校课程和高校教师在传授知识的同时：

需要帮助大学生认识自己，了解自己的性格、特长、爱好和兴趣所在，了解自己适合学习什么，需要学习什么，能够做些什么，了解自己的生命需要什么样的发展。

需要帮助大学生认识专业，了解所学专业的背景知识、发展现状和未来趋势，了解该专业将要从从事的工作领域、特点、性质和需求，理解该专业所设课程的意义和作用，分析自己在本领域的优势和劣势是哪些，如何扬长避短。

需要帮助大学生根据对自身的认识和对专业的了解，给自己未来的发展一个合理的定位，设定自己在不同阶段的学习目标和任务，合理规划大学四年的学习。

需要帮助大学生突破专业的视域，学会主动地参与学习，利用网络等现代手段增加各个院系专业课程的透明度，便于师生教学和学习，使学生有机会根据自己的兴趣和需要选择一两个喜欢的适合的专业，这对拓宽知识面和学生个性的发展是有利的。

高校课程要实现对大学生生命发展的意义，需要培养大学生的课程参与、课程选择意识，以及合理进行课业规划的能力。在一个开放的课程环境中，让学生有更多样的选择，接触不同的文化知识，而不是成为类似的、长的很像的人。

结 论

本研究所蕴含的是对人之生命存在的解读和关怀，是对生命意义和本质的探讨。生命以自由、幸福和善为终极目的，为了使人的生命走向自由并追求幸福和善，教育就必须让人掌握把握生命本质的方法并把握生命的本质。

高等教育对大学生生命发展的重要性不言而喻。当代大学生所具有的独特性使他们的生命活动成为一个自我创造和生成的延续过程。要帮助大学生提升生命价值，高等学校课程理应回归和完善生命。

本研究对 A 大学和 B 大学两所全国重点高校进行了问卷调查和深入访谈，以了解本科生课程与教学现实情况，倾听不同学者、教师和大学生的心声。然后，从“大学生对大学教育的理解、大学生对专业的意见、大学生对课程设置的 attitude、大学生对教学方式和教学内容选择的期望、大学生对未来的设想”五个方面对调查结果进行分析。

在理论分析和实证调查的基础上，本研究认为高校课程本质上是生命与文化双向建构的过程，因此，需要从生命发展的维度构建“关注大学生生命完整、关注大学生生命创造、关注大学生生命体验、关注大学生生命价值”的课程知识观。

最后，本研究提出：高校课程要实现科学和人文真正融合，引导大学生“走进”人类先驱的精神世界，塑造完整的生命；调整人才培养目标，使大学生产生进行文化创造的生命冲动，满足生命个性发展的需要；挖掘课程内容的生命价值，帮助大学生理解人类文化、知识的生命要义，培养创新人才；培养大学生的课程参与、课程选择意识，以及合理进行课业规划的能力。

本研究还存在许多不足之处，一是对理论的把握和分析较为粗浅，其次，由于缺少高校工作的实际体验，对高校课程建设的探讨不够深刻。

请各位师长批评指正。

参考文献

参考书目:

1. [德]费尔曼. 生命哲学[M]. 北京: 华夏出版社, 2000. 89-94.
2. [美]撒穆尔·伊诺克·斯通普夫, 詹姆斯·菲泽. 西方哲学史[M]. 北京: 中华书局, 2005. 130. 604. 606.
3. 西方现代资产阶级论著选辑[M]. 北京: 商务印书馆, 1964. 137-138.
4. 张传开. 西方哲学通论下卷 现代西方哲学[M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2003. 273.
5. 二十世纪哲学经典文本(欧洲大陆哲学卷)[M]. 上海: 复旦大学出版社, 1999. 88. 89. 109.
6. O. P. 博尔诺夫. 教育人类学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999. 38.
7. 朱时清主编. 21世纪高等教育改革与发展: 国外部分大学本科教育改革与课程设置[M]. 北京: 高等教育出版社, 2002. 11
8. 王英杰 刘宝存著. 国际视野中的大学创新教育[M]. 太原: 山西教育出版社, 2005. 7. 1
9. 施良方著. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996. 8. 3-7
10. J. J. Schwab: The Practice: A Language for Curriculum, School Review (November), 1969, P1-2, 转引自靳玉乐 李森等著. 现代教育学[M]. 成都: 四川教育出版社, 2005. 12. 168
11. [美] C·W·莫里斯著. 开放的自我[M]. 上海: 上海人民出版社, 1987. 59
何士青 陈少岚著. 大学生素质教育论[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2000. 182
12. 进军. 大学素质教育概论[M]. 北京: 科学出版社, 2005. 1. 241
13. 何士青 陈少岚著. 大学生素质教育论[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2000. 159
14. 傅进军. 大学素质教育概论[M]. 北京: 科学出版社, 2005. 1. 205
15. 朱智贤主编. 心理学大词典[M]. 北京: 北京师范大学大学出版, 1989. 78-79
16. 刘彩璋编著. 大学生创造力的培养与开发: 青年成才指导[M], 北京: 测绘出版社, 1995. 5. 70
17. 张天宝著. 主体性教育[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 8. 29
18. 高秉江著. 胡塞尔与西方主体主义哲学[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2000. 12. 174. 183
19. 雅斯贝尔斯著, 邹进译. 什么是教育[M]. 北京: 生活读书新知三联书店出版社, 1991. 3. 2-140.

- 20、刘道玉著. 创造教育概论 - 论知识、智力、创造力 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2002. 9. 150
- 21、范围春著. 教育生态学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000. 7. 35
- 22、邹广文. 人类文化的流变与整合 [M]. 长春: 吉林人民出版社, 1998. 2.
- 23、武文著. 宏观文化人类学 [M]. 兰州: 兰州大学出版社出版, 1990. 4. 131
- 24、司马云杰著. 文化价值论——关于文化建构价值意识的学说 [M]. 西安: 陕西人民出版社, 2003. 1. 143
- 25、[美]亚力山大·温特. 国际政治的社会理论 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2000. 181
- 26、韩民青著. 当代哲学人类学第三卷人类的环境: 自然与文化 [M]. 南宁: 广西人民出版社, 1998. 12. 236 - 238
- 27、冯之浚等著. 科学与文化 [M]. 北京: 中国青年出版社, 1990. 11. 150
- 28、张传开等主编. 西方哲学通论下卷现代西方哲学 [M]. 合肥: 安徽大学出版社, 2003. 4. 73. 255.
- 29、张应强著. 文化视野中的高等教育 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999. 1
- 30、郝德永著. 课程与文化: 一个后现代的检视 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002. 11. 371
- 31、约翰·布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1998. 2
- 32、刘宝存著. 大学理念的传统与变革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2004. 7. 17-18
- 33、[美]小威廉姆·E. 多尔. 后现代课程观 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000. 100
- 34、陈序经著. 文化学概观 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005. 2. 277 - 288
- 35、陈伯璋著. 潜在课程研究 [M]. 台湾: 五南图书出版公司, 1985. 229.
- 36、联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996. P. 98.
- 37、张华等著. 课程流派研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2000. 6. 368
- 38、[美]格里芬等著. 鲍世斌等译. 曲跃厚校. 超越解构: 建设性后现代哲学的奠基者 [M]. 北京: 中央编译出版社, 2001. 10. 197
- 39、齐梅著. 大学创造教育导论 [M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2001. 11. 57
- 40、冯建军著. 生命与教育 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2004. 11. 186
- 41、金生铉 著. 理解与教育: 走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997. 3. 67-68
- 42、埃德蒙德·胡塞尔. 生活世界现象学 [M]. 上海: 上海译文出版社, 2002. 237
- 43、巴蒂斯塔·莫迪恩著. 李树琴 段素革译. 哲学人类学 [M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2005. 1. 51

- 44、王治河著. 扑朔迷离的游戏 - 后现代哲学思潮研究 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 1993. 10. 179
- 45、石中英. 教育学的文化性格 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2005. 161.
- 46、恩格斯. 自然辩证法 [M]. 北京: 人民出版社, 1971. 218.
- 47、(法) 柏格森 (Bergson, H.) 著. 肖聿译. 创造进化论 [M]. 北京: 华夏出版社, 1999. 9. 53
- 48、王义道 孙桂玉 王文清. 文理基础学科的人才培养 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2005. 9.

参考文章:

- 1、朱鹏飞. “绵延”说与柏格森生命哲学的兴衰 [J]. 西南民族大学学报 (人文社科版), 2005. 9. 141
- 2、叶澜. “教育的生命基础”之内涵 [J]. 山西教育, 2004. 6.
- 3、齐爱兰 宋泽滨. 生命就是创造—柏格森《创造进化论》的现代启迪 [J]. 中国农业大学学报 (社会科学版), 2002. 4. 65
- 4、许杰. 主体间性: 主体性教育研究的新视角 [J]. 当代教育论坛, 2003. 10. 40
- 5、沈小峰著. 耗散结构论 [J]. 上海: 上海人民出版社, 1987. 136
- 6、汪霞. 皮亚杰的新生物学世界观与转变课程思想的丰富隐喻 [J]. 比较教育研究, 2003. 8. 60
- 7、曾国屏. 耗散结构理论、时间和认识论 [J]. 自然辩证法通讯, 1996. 2. 3
- 8、李醒民. 论文化的固有特征和研究进路 [J]. 社会科学论坛, 2005. 1
- 9、托尼·比彻. 文化的观点 [C], (美) 克拉克编著, 王承绪 徐辉等译. 高等教育新论: 多学科的研究 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 第 2 版, 2001. 12. 171 - 173
- 10、[挪威] 卡特林娜·斯特努 张洪波等译. 关于联合国“文化多样性世界宣言” - 致“世界文化的东亚视角”国际学术研讨会的贺信 [A]. 乐黛云等主编. 跨文化对话第十四辑 [C]. 上海: 上海文化出版社, 2004. 4. 124.
- 11、米健. 论先进文化与文化共享—兼谈知识人的良心与责任 [J]. 比较法研究, 2003. 1. 2
- 12、吴家清. 从普通认识论到文化认识论—认识论视角的新转换 [J]. 现代哲学, 1999. 1. 29-30
- 13、孙美堂, 杜中臣. 文化即“人化”—文化概念的一种诠释及其意义 [J]. 中国人民大学学报, 2004. 6. 35-36
- 14、毋小勇. 论课程的文化逻辑 [J]. 教育研究, 2005. 11. 59-61

- 15、饶涛. 论文化的先进性和我国文化建设的合理思路[J]. 学术论坛, 2002. 4. 139
- 16、吴贻玉. 文化发展的目的—人的全面自由发展和社会的可持续进步[J]. 北京理工大学学报(社会科学版), 2000. 11. 16
- 17、[瑞士]皮亚杰著. 王宪钊等译. 发生认识论原理[J]. 北京: 商务印书馆出版, 1981. 9. 2
- 18、肖晓玛 张翠. 皮亚杰发生认识论述评[J]. 昌吉师专学报, 2001. 3. 47
- 19、姚文峰. 后现代主义知识观及其对教育的启示[J]. 教育探索, 2004. 7

外文文献:

1. D.Griffin, "Peace and Postmodern Paradigms", in *Spirituality and Society: Postmodern Visions*, David Griffin, ed. State University of New York Press
2. *Spirituality and Society: Postmodern Visions*, David Griffin, ed. State University of New York Press

攻读学位期间公开发表的论文

- 1、《合作学习中中学生自我效能感的培养》，《山西师范大学学报》（社会科学版）- 2005年9月第32卷
- 2、《教师职业停滞研究》，《教学研究》2005年11月15日第28卷第6期，第一作者；并收录于2005年10月《全国心理学大会摘要集》

附录1 调查对象 A、B 大学教学计划和课程设置

	专业培养目标	课程设置
<p style="text-align: center;">A 大 学</p>	<p>物理学专业的教学致力于培养专业基础宽厚扎实、综合素质优秀、适合在物理学及其交叉学科和高新技术应用开发以及相关大型工程项目管理等多种领域工作的杰出人才。</p> <p>为实现这一目标，物理学专业采用多样化、个性化的培养模式。学生可以根据自己的兴趣和爱好在导师的指导下选择宽基础型、纯物理型或应用物理型等课程体系，并相应采用自助餐式的不同的课程菜单。</p>	<p>（一）、宽基础型 总学分：140 学分，其中：</p> <p>1. 必修课程：87 学分 (1) 全校公共必修课程：30 学分 (2) 全院必修课程：57 学分</p> <p>2. 选修课程：47 学分 (1) 本科素质教育通选课：16 学分 A. 数学与自然科学类：至少 2 学分 B. 社会科学类：至少 2 学分 C. 哲学与心理学类：至少 2 学分 D. 历史学类：至少 2 学分 E. 语言、文学与艺术类：至少 4 学分，其中至少一门是艺术类课程 (2) 专业选修课，物理基础类：至少 13 学分 (3) 专业选修课，跨学科类：至少 10 学分。从化学、生物、地学、空间科学、环境科学、心理学、哲学、经济学等学科领域的主干基础课中选修。 (4) 专业选修课，物理专业类：至少 8 学分</p> <p>3. 毕业论文：6 学分 按上述方案修满 140 学分可获得物理学学士学位，适宜上需要较好物理基础的自然科学各学科研究生或从事相关领域的工作。</p> <p>（二）、纯物理型 总学分：140 学分，其中：</p> <p>1. 必修课程：93 学分 (1) 全校公共必修课程：30 学分 (2) 全院必修课程：63 学分</p> <p>2. 选修课程：41 学分 (1) 本科素质教育通选课：16 学分 A. 数学与自然科学类：至少 2 学分 B. 社会科学类：至少 2 学分 C. 哲学与心理学类：至少 2 学分 D. 历史学类：至少 2 学分 E. 语言、文学与艺术类：至少 4 学分，其中至少一门是艺术类课程 (2) 专业选修课，物理基础类：至少 9 学分 (3) 专业选修课，跨学科类：至少 10 学分 (4) 专业选修课物理专业类：至少 16 学分</p> <p>3. 毕业论文：6 学分 按上述方案至少修满 140 学分可获得物理学学士学位，适宜上纯物理类研究生或从事相关领域的工作</p> <p>（三）、应用物理型 总学分：140 学分，其中：</p> <p>1. 必修课程：83 学分 (1) 全校公共必修课程：30 学分 (2) 全院必修课程：53 学分 专业必修课程：0 学分</p> <p>2. 选修课程：51 学分 (1) 本科素质教育通选课：16 学分 A. 数学与自然科学类：至少 2 学分 B. 社会科学类：至少 2 学分 C. 哲学与心理学类：至少 2 学分 D. 历史学类：至少 2 学分 E. 语言、文学与艺术类：至少 4 学分，其中至少一门是艺术类课程 (2) 专业选修课，物理基础类：至少 10 学分 (3) 专业选修课，跨学科类：至少 5 学分。从化学、生物、地学、空间科学、环境科学、心理学、哲学、经济学等学科领域的主干基础课中选修。 (4) 专业选修课，物理专业类：至少 8 学分 (5) 专业选修课，应用类：至少 12 学分。从机械、电子、计算机、通讯等学科领域的主干基础课中选修。</p> <p>3. 毕业论文：6 学分 按上述方案至少修满 140 学分可获得物理学或应用物理学学士学位，适宜上各类应用和交叉学科研究生，或从事高新技术开发和管理等工作。</p>

	<p>中文系汉语言文学专业</p> <p>中文系本科学生应系统掌握中国语言文学方面的基础知识、基础理论，初步具备进行专业研究或从事相关领域工作的能力。应具备较高的整体文化素养，有较坚实的文史基础以及较宽广的文化视野，有较强的语言表达能力和一定的外语水平，以及不断获取新知识的能力，以适应现代社会对全面发展的新型人才的需要。</p> <p>本专业主要培养中国文学的研究人才。注重学生文艺审美能力、对文学现象的分析把握能力以及写作能力的综合培养，毕业后可继续攻读研究生，也可在各类院校和研究部门做教学研究工作，也可在新闻、出版、影视、艺术和对外文化交流部门工作。</p>	<p>总学分：141 学分，其中：</p> <p>1. 必修课程：83 学分 全校公共必修课程：33 学分 全系必修课程：50 学分</p> <p>2. 选修课程：50 学分 本科素质教育通选课：16 学分 A. 数学与自然科学类：至少 4 学分 B. 社会科学类：至少 2 学分 C. 哲学与心理学类：至少 2 学分 D. 历史学类：至少 2 学分 E. 语言、文学与艺术类：至少 4 学分，其中至少一门是艺术类课程</p> <p>专业选修课程：规定性选修类，17 学分 专业选修课，一般性选修类：至少 17 学分</p> <p>3. 实践实习：必修，无学分 文学专业的采风更是丰富多彩，为民俗研究、文化现象研究提供第一手材料。</p> <p>4. 学年论文：4 学分 5. 毕业论文：4 学分</p>
<p>B 大学</p> <p>物理学系物理学专业</p>	<p>培养目标：培养具有宽厚扎实的专业基础、掌握基本实验技能，具有创新意识和开拓精神，能在物理学及其它交叉学科，或相关的应用领域中工作的研究型、应用型的优秀人才，以及研究型的优秀教学人才。毕业去向：北师大物理学系的毕业生基础宽厚扎实，学风严谨，适应能力强，发展潜力大。深受各用人单位的欢迎，有 60% 左右的毕业生攻读硕士或博士研究生，其余到科研机构、高科技企业、高等院校、重点中学等部门从事研究、技术开发、管理和教学工作。</p>	<p>主要课程： 必修课程有高等数学、普通物理（力学、电磁学、热学、光学、量子物理学），理论物理（理论力学、电动力学、热力学于统计物理、量子力学、固体物理学），实验课（普通物理实验、近代物理实验、电子线路），信息技术（计算机基础、C 语言编程）。学生在二年级下学期开始理论物理课程的学习，这些课程分高低学分两个层次开设，学生可以根据自己的特点或志向自主选择，这样有利于学生个性化的发展。本系还开设近 30 门选修课，在理论物理、凝聚态物理、光学、数学、信息技术、物理学前沿、设计性物理实验、学科教学论等方向开设系列课程，既有本学科和相关学科的基础课程，也有应用性和探究性课程，满足学生从事物理学研究或跨学科研究工作的需要。</p>
<p>B 大学</p> <p>文学院汉语言文学专业</p>	<p>培养目标：培养具有扎实宽厚的中国语言文学专业知识，能从事中国语言文学教学、科研及相关工作的实践能力的高素质人才。毕业去向：保送“4+2”教育学硕士、保送或考取硕士学位研究生、地方高等院校及中等职业技术学校教学工作、重点中学教学工作、党政机关及新闻出版单位。</p>	<p>主要课程：民间文学、文学概论、语言学概论、现代汉语、古代汉语、中国古代文学史、中国现代文学史、中国当代文学史、外国文学史、比较文学等、马克思主义美学等 在“学校—院（系）—专业”三个平台的课程中，选择对培养学生科研能力十分必要的相关学科基础课程；科学确定体现一级学科特点的本学科基础课程；精心设置有机组合的各专业方向课程，注意与研究生教育的衔接。</p>

来源：北京大学 2003 年教学计划

<http://admission.bnu.edu.cn/adm-rule/index.htm> 北师大教务信息

附录2 大学本科生课程与教学情况调查问卷

1. 您觉得四年大学生涯将是你一生学习活动中的-----部分:
A最重要 B重要 C一般重要 D不重要 E最不重要
2. 您认为一个人要完善自我, 需要经历那些方面的教育(按重要性排序):
A卫生保健 B心理健康 C共同生活 D维持生存 E文化素质
3. 您认为在修完大学全部课程之后, 自己应该得到的是(按重要性排序):
A知识的掌握 B智慧的启迪 C素养的提高 D潜能的开发 E谋生的手段
4. 您个人的研究兴趣与所学的专业符合吗?
A完全符合 B比较符合 C说不清 D比较不符合 E完全不符合
5. 您报考所学专业的主要原因是:
A个人喜欢 B受他人影响 C父母期望 D为了国家的未来 E高考分数所限
6. 您觉得自己在本专业领域内的创新能力如何:
A非常好 B较好 C一般 D较差 E非常差
7. 您感觉在目前所学的课程内容中, 对自己的未来发展有帮助的有多少:
A全部 B大部分 C说不清 D少部分 E几乎没有
8. 您对学校所开设的课程中最满意的是:
A全校公共必修课程 B全院(系)必修课程 C本科素质教育通选课 D专业选修课
9. 您对学校所开设的课程中最不满意的是:
A全校公共必修课程 B全院(系)必修课程 C本科素质教育通选课 D专业选修课
10. 您认为目前本专业开设的必修课程和选修课程的比例:
A非常合理 B基本合理 C说不清 D基本不合理 E非常不合理
11. 您认为在选修课程中, 应该增加-----方面的课程内容(多选):
A基础科学 B前沿科技 C思维训练 D艺术 E人际技能 F生活知识
12. 您在“选修课程”进行选择时, 一般是依据:
A老师的建议 B学长推荐 C自己了解并喜欢 D盲目的凑学分 E为了未来工作需要

13、您觉得在专业课程中，专业理论与实践操作的比例：

A 非常合理 B 基本合理 C 说不清 D 不太合理 E 非常不合理

14、除了学校所开设的课程之外，您获得知识和信息的主要渠道是（多选）：

A 课外读物 B 网络 C 社会实践 D 媒体 E 其他（请具体写出）

15、您认为在所学课程中，教师的教学是否能够激发你的学习兴趣和创造欲望：

A 很大程度上 B 大部分 C 说不清 D 少部分 E 几乎不能

16、您更倾向于以下哪种教学方法：

A 讲授式 B 课堂讨论式 C 教师引导下的自学式 D 独立研究式 E 自由开放式

17、您觉得和老师之间的关系是：

A 朋友 B 合作伙伴 C 教与学 D 其他（请具体写出）

18、您觉得所学课程的教材内容是否能够跟上时代发展：

A 全部 B 大部分 C 说不清 D 少部分 E 几乎没有

19、您大学毕业之后希望：

A 继续深造 B 从事稳定的工作 C 从事具有挑战性和竞争性的工作

D 自主创业 E 其他（请具体写出）

您对大学课程和教学的意见或建议：

附录3 访谈学生的主要问题

(1)对“课程”有什么理解？

(2)逃过课吗？一般会逃什么样的课程？

(3)这学期开设的专业课程和选修课程中，那些比较感兴趣？

(4)选修课程时一般根据什么来选？（老师建议的、学长推荐、自己了解并喜欢、盲目的、凑学分、为了未来工作需要。）

(5)如果自己有机会参与课程的设置，会感兴趣吗？

(6)如果让你来安排四年的课程学习，会有什么想法？

(7)你觉得目前最欠缺的是哪方面的能力或知识？

(8)觉得实验课程有意思吗？觉得科学研究是很有挑战性的吗？觉得自己解决问题的能力怎么样？（理）

(9)在普通的实验课程中，是不是能够独立、完整地完成方案设计、把书本知识实际应用？有什么样的体验？（理）

(10)你怎么看待教学计划中的实践环节？具体进行的如何吗？觉得对你有意义吗？
（文）

(11)在选修其他文理院系的课程时，遇到过什么困难？（文）

(12)你喜欢什么样的老师？什么样的授课风格比较吸引你？大部分都能够理解吗？

(13)觉得老师应该教给你知识还是研究方法？或其他？

(14)在课堂上得到的知识和信息能满足你的需要吗？你想要的是什么？

(15)在课程之外你自学的多吗？一般会用什么样的学习方式？

附录4 访谈学者和教师的主要内容

一、访谈北京大学教育学院教授陈洪捷

2006年9月20日

请您谈谈对大学通识教育的看法?

大学培养人,首先在于人,其次才在于专家。在专业教育之外或之上,肯定应该提供一个人所需要的东西。本科生层次比较重要,学生还处于成长的阶段,需要关于人生定位、人生态度方面的指导。但这不是专业教育所能解决的问题,专业、学科有自己的一套制度,没有这些东西就不成为学科了。把所有学科的壁垒全部打破实际上是不现实的,那么怎么做呢?现在普遍采用的是通识教育,就是通过提供另外的一些课程来培养学生这方面的能力、态度,互相作为一种补充。

在传授专业知识的同时,也找点普遍意义的知识来传授,所以也有一种提法,即在专业内部也应该有一个通识教育的概念,这个确实比较困难。因为每个老师通常是一个专家,对这个学科通常会形成一个固定的看法,所以要传授的知识非常之多,在有限的课时之内把所有知识都教完了,还要引申出新的东西,要求很高,最可行的办法是由学校来组织,为学生提供穿越专业课程之间或跨越专业课程之上的这种通选课程。

您认为通识教育和专业教育是什么样的关系?

简单的说,是相互补充的两部分,说的复杂一点的话,就是专业知识完全可以包含一些通识教育的内容,好的专业教育应该包含这些内容。专业教育不仅限于专业知识,每个专业都有更大的背景。

您对北大目前实施的素质教育通选课程的看法?

现在各个学校都在做,努力程度和形式都不太一样。初步的感觉还不是很到位,课程的设置还是有一定的盲目性,其实不是设计出来的,而是根据现有的东西选出一些来。那么这些课程之间有什么样的关系,是否是针对学生的需求考虑的还不是太多,只要开出来了就算,如音乐、古代艺术史之类,肯定会有利于学生拓宽视野,但是否能达到通识教育的目标,现在我觉得还有一段距离。

您觉得课程设置要考虑哪些方面的因素?

高等教育的一个特点就是它传授的知识大部分是专业知识,培养具有专门知识的人才才是高等学校的一个任务,它不像中学一样,学生成为一个掌握一般知识的人就行了。培养的人是专业的人,这是大学不一样的地方。他毕业后要面对劳动力市场,在工作中雇主也要看他是否具有专业的能力和知识,另外,高等教育还有一个任务是为

进一步的科学研究选拔人才，如果有扎实的专业基础，比较出色，可以为他提供进一步进修的机会，在研究生阶段成为某一领域的专家。

请您谈谈北大教学计划中对人才培养的定位？

专业的研究人员和应用人才。这是从高等教育的定位来设计的。实际上这两种人才都有一定的规律，两者都包含一定的通识教育的内容，绝对不会是一个完全的专业性的人。高等学校如果培养一个具有广泛的知识而没有专长的人才，应该说没有完成任务。高校要培养专业人才，无论是理论型还是应用型，必须培养出这样的人才才算是完成任务了。对培养的专门人才，还有一定的要求，即除了专业性的知识之外还应具有一些非专业的、普遍性的知识，如外语等。通识课程提供的是广泛的知识，艺术、历史、哲学的。从表述本身看不出来这种要求，其实每个专业都会具体明确具有专业性的知识。

怎样才能使大学生不仅具有专业知识，还具有较全面的文化素养，满足培养完整的人的需要？

这个目标全靠专业知识内部来承担不太现实，还要有非专业领域的课程来实现这些目标。专业课程里面应该包含这些内容，也就是结合现有的专业涉及更广泛的问题，这样效果会更好，在专业知识基础之上去理解通识性知识的意义的话会更深入，否则是很表面性的通识。真正的通识是能够把专业知识和更广泛的问题、意义联系起来，这是必要的，但还不够，还需要其他的课程来承担这方面的任务。

二、访谈北京大学物理学院教授郑春开

2006年9月25日

您如何看目前的课程设置？

基础很重要，基础打好了，对于未来的继续深造和工作都有好处。现在的一些改革搞所谓的“创新”，搞很多新的名堂，很多新的课程，把一些基础课程的课时砍掉了，我觉得很不值得。这些基础的东西不是十年八年不变，有些甚至可以管半个世纪或是一个世界。开设新的课程我不反对，但必须体现一些根本的东西，内容要更新。但是把时间都占用来取消基础课，对于人才培养，对于长久发展不利。特别是像北大强调基础课程，学生的专业要抓紧，现在学的可能很快就会过时、更新换代，将来出去可能还会念其他专业的课程，还要继续深造，如果基础好了就会有一个很好的背景。有时砍掉一些课时，把4个改成3个，没有必要去砍，看起来是减轻了负担，其实没有，老师还是会有自己的做法。

在学时上，对基础课程一定要有保证，比如计算机课程，开那么多课时有什么用？我没有念过计算机，自己照样可以编程序，有些学的压根不用的。有些课程实践性比

较强，变化比较快，不是很稳定，不一定搞很多。当然通过一些讲座的形式，对学生开阔眼界、思想能跟上当前的形式有好处。物理，尤其是数学物理的基础重要，如等离子物理，现在许多学生觉得很新鲜的课，其实也不很新鲜，还不是过去的一些基础知识，那些新东西在熟悉基础的课程后就好理解了。我的体会还是那些最最基本。

对目前大学物理教学的看法

一些老师对教学不是很专业，不是很全心全意地投入进去。这个有体制的问题，过去有教研室，要研究“如何上课”，老师们互相配合，共同研究如何上课。现在教师是招聘来的，以课题、科研为主，有些年轻教授没有经验，不试讲就上讲台，又没有资格认证能不能讲好课，我去听都听不明白，要有教学经验的教授才能上好课。

教师很重要。55年我进北大物理系，老师很投入，把教学摆在很重要的地位，因为能主讲一门课是一个飞跃，我们要上课要先见见老先生。如习题课，选什么题，有什么目的，要解决那些难点问题，解决难点问题，要向主讲老师汇报，新老师上课注重引导，如果要培养你上讲台，给你一章来试讲，通过这种训练，逐渐上讲台。现在，博士一毕业就上讲台，教学经验和工作经验是空白，所做的论文也是很窄的一面。现在北大老教授上讲台也很多的，老师们讨论如何吸引学生，自己首先有激情，才能讲出来有感染力，才能引导学生来思考。

有的认为老师不用讲那么多，这和老师的水平也有关系。书上都有的内容由我自己讲出来就不同，我讲课有自己的体会在里头，有我的表情，有我和学生的交流与对话。知识面比较广、基础很雄厚的老师可以使学生在现在所学的知识与原来的内容之间搭建桥梁。教师每一次讲课都是在创造，这个激情来自于对讲的内容的深刻理解，在于自己的知识面，来自于自己的亲身体会。

您喜欢什么样的学生

我喜欢能思考、有自己的看法、观点，肯动脑筋的学生，以长知识长本领为目的，不是去计较分数和考试难度的学生。上课就是去学会处理问题的方法、提高分析问题的能力。北大这种学生也不少，有三分之一左右比较优秀的，愿意想问题的。对大学生要求的科研素质看起来抽象，其实也很具体，大学生在学习中要把问题的提出、问题的含义弄清楚，知道问题从哪里着手，要有这些本领。上课其实不用记太多东西。

您对大学教育的看法

大学四年对一个人的成长非常关键，名校不在于楼很高很大，而在于名师。很多大师级教师对我们的影响很大，使我们享用无穷，对一生影响很大，很多思维问题、分析问题的方法都是在大学形成的。北大有自己的特点，北大很自由，很多要求很松散的，要怎么干不干预，只要不违法，所以学生的思想比较多样化。

三、访谈北京师范大学物理系教授郭玉英 2006年9月29日

请您谈谈对大学物理课程的看法?

课程的概念应当扩展,不能只把课程看作一门学科知识的总和,课程所起到的作用与教师对这门课程本身的理解、教师对学生学习过程中感染学生产生的潜在的影响有关,这一点是非常重要的。同样是学习一门物理课,有的学生觉得很烦很枯燥,而有的觉得对物理的认识加深了,其实我觉得问题的关键不单单在于课程的设置上,还在于教师本身。

就像今天讨论的物理的本质问题,对于这个问题可能不同老师的理解就不同,其实这个问题是渗透在这个课程中的。有学生提出单独开一门课讨论这个问题。如果这样,效果如何很难讲。我看到国外有开科学本质这样的课程,我看了书之后感觉效果不是很好。像 STS 有两种开课方式,一种是独立的,一种是渗透式的。我觉得渗透式的比较好,因为如果脱离了物理学的内容,脱离了学生对这些内容的学习,就脱离了学生的体验。如果老师带有这种意识,老师能够引导学生理解问题,可能比单独开一门课来讲像物理学本质这些问题会效果更好,那样会变成一种形式上的说教。所以我的观点还是要提高教师的素质,然后是在课程中渗透这些东西,把对生命意义的体验等等这些人文的关怀渗透到课程中。我认为这是最佳的方式。学校里总是开设一些这样的课,当然开设一些类似的公共选修的讲座也是有帮助的,但是你看我们物理系的课程方案,必修课程的学分已经压低到了最低限,学生需要掌握的重要内容的课程的课时也在压缩,我觉得这些最基础的东西还是要有的。

我在上研究生时也觉得很多东西很新鲜,其实就像是品尝一样,听到了一些名词,其实对这些名词并没有真正的理解。就像“创造”一词,说的很好听,如果没有一个研究的基础是很难创造的。我现在的切身体验是这样的,我们实际上是在课程内部来挖掘它的很多东西,包括物理课程本身所存在的很多人文的东西被剥离出去了,我们只给学生了一些结果啊,一些公式啊,感觉很枯燥,其实如果能把那些东西渗透进去的话挺好的,而不是单独分出来再开一门课,这样整个的效果并不好。

请您谈谈对目前大学物理教学的看法

一些老师并不能很好地把握教学。以前师大物理系有个传统,做演示实验,现在比以前程度差多了。原来有些很有经验的老教授,他们在教学时,对于物理学本身的把握是体现在整个物理教学过程当中的,创造性的东西都能在其中体现出来。你所说的问题,并不是老师本身素质的问题,这有很多客观的条件限制,比如与科研论文的压力、学校评估体制都有关系,这是整个社会环境的影响。国外也有这种情况,没有国

内严重。过去师大还有教学教授，现在就忽略这个方面，这和政策导向、评级体制都有关系。过去研究生毕业时要作助教、听课、答疑，现在没有了，我现在主讲一门课做助教的都是研究生。新老师进来时都是博士或博士后毕业，对他们有科研的基本要求，他们没有由有经验的教师跟着带着的过程。

老师要关注学生的发展。老师有一定的目标，到了学生那里和学生的距离差别很大。物理教学也是这样，如果老师不是从学生已有的经验出发，不是从学生的兴趣出发，效果就会大打折扣。所以，教师素质的提高不仅仅在于教师自身经验的丰富、自身的感悟，还在于他对学生真正的理解和把握。尤其大学的课程，主要还是老师讲，我也在改变教学方式，但是也不可能有特别大的变化，因为课程要达到一定目的，是有一定的内容要完成，并且现在的学生习惯了听老师讲，如果改变了，学生反而不知道该怎么办。物理学中有些课程比较难，如果让学生自己去看或讨论有困难，国外进行过尝试，尤其美国几乎都是讨论式，但是老师课前要做很多的准备工作，把要讨论的东西、提纲事先发给学生，学生的动机也必须很强的，课前一定要准备。课上分组讨论、交流，最后一定要达成一定的共识，物理学这个东西它要达到共识的，包括对概念的理解，对理论的掌握，要让学生达到一定要求，而不是发表观点就行的。这样的课程对老师和学生的要求都很高。中国学生从小学到高中都是由学校来安排课程，按部就班地完成。他们习惯了传统的教学方式，这样的改变不好适应。

我在访谈中发现有些学生选课时有些盲目，您是如何看的？

开设课程时是有一定目的的，但是学生在选择这门课程时的目的和学校的目的是不一样的。这个差异很大。我每次也了解我的学生为什么选我的课程，他们有各种想法，有的是学分要求选修，比较多，有的是要考研，是为了个人自身认识的发展、生命体验、提高素质，这样的想法在北师大也不是很多的。课程受到多种因素的影响，生命本身的发展也是受到各种因素的影响的。

后 记

拙文定稿之时，忽觉心有不安和不舍。

不安的是，这篇论文如同一份考卷，能否答出满意的成绩让我内心忐忑；不舍的是，宝贵的硕士学习生涯即将结束，学习生活的点点滴滴令我无比眷恋。

三年的时光，能够徜徉在书香之中是幸福的，能遇到人生的导师更是幸运的。本文从选题、框架设计、结构调整到修改定稿都得到了导师母小勇教授的悉心指导，感谢他为此付出的辛劳。三年来，母老师和师母张莉华医生对我悉心教诲，教育我如何做学问、如何做人，给予我许多历练的机会，对他们的感激之情非文字所能表达，只有在以后的工作和学习中更加勤奋努力，才不会辜负他们的期望。

真诚感谢北京大学教育学院陈洪捷教授、北京大学物理学院郑春开教授、北京师范大学物理学系郭玉英教授、北京师范大学教育技术学院姚云副教授和南京师范大学物理系仲扣庄副教授。感谢他们在百忙之中对本研究的指导、支持和帮助。在论文写作过程中，几位学者宽容的人格和严谨的学术态度一直感染和鼓舞着我。

在本文调研过程中，北京大学物理学院助教王璐对我热心帮助，使我在遇到困难时重新充满自信，她对这个研究也提出了宝贵的建议。

我所就读的苏州大学教育学院是一个温馨的大家庭，在读研期间，总能感受到院里的领导、教授和老师们的无私关怀，是他们见证了我的成长。我的师兄朱宇波、李金春、孙存昌和师姐薛红霞曾对我付出多方面的关心和帮助。在此，一并致以谢意。

还要感谢教育学院04级所有的同窗好友，珍惜融洽相处中我们建立的真挚友谊，大家共同学习、共同生活的宝贵时光是我人生美好的回忆。

衷心感谢我亲爱的家人，他们的理解和支持是我求学路上的动力。

靳艳芬

二零零七年五月六日