**课程教学本分的回归：完整性、对话性、高深性**

宋鸿雁[[1]](#footnote-0)

（西北政法大学 高等教育研究所，西安，710063）

摘要：课程建设是新时代高等教育内涵建设的重要抓手，而回归课程教学本分是必然要求。回归本分的课程教学必须遵循一些基本的要求：重视教学目标的完整性，以达致人的全面和谐的发展；强化教学过程的对话性，以深化教学过程的内涵；坚持课程教学的高深性，以体现高等教育的本质属性。

关键词：大学课程教学；回归本分；完整性；对话性；高深性

[中图分类号]G642.0

教与学是最基础的人才培养活动，课程是最为重要的活动载体。2018年6月，教育部召开的全国本科教育工作会提出了四个回归的要求，提出了课程教学这一质量提升的重要抓手，推出课堂革命与“金课”概念。这是我国高等教育改革开放以来从宏观体制改革转向微观教学改革的必然要求，是世界高等教育普遍强调本科教育和以学生为中心的趋势的内在要求，是潘懋元先生对新时代高等教育内涵发展要求的重要判断所在[1]。当前，我国高校课程教学存在一些突出的问题，如目标呈现片面性、过程缺乏参与性、内涵缺乏高深性。笔者以为，我国本科课程教学的改革必须遵循人的发展的完整性、教学过程的对话性和课程教学的高深性的原则，只有如此才能真正回归本分。

1. **回归本分的课程教学应指向人的发展的完整性**

人的发展的完整性是教育的终极目标，课程教学应以人的发展的完整性为目标，这样才算是回归本分与初心。

（一）人的发展的完整性是教育的终极目标

人的全面发展是教育的终极目标。人的全面发展必然是人的完整性的发展。“教育追求的是包含和整合意义和经验的多重层面，而不只是狭隘地界定人的发展的可能性。”[2]可以说，人的发展应该包括人的知识、能力与素质；认知、情感与意志；认知与行为等维度协调发展的综合性内容。习近平总书记在2018年全国教育大会上将德智体美“四育”提升为德智体美劳“五育”，补充劳动教育的人才培养目标，就是强调人的全面整体性发展的重要意义。

当然，人的全面发展不等于各维度的平均发展，而是追求各方面的和谐发展。重点是要避免人的发展维度的分裂与不和谐，或是单向性。人格的分裂、人的单向度发展既是人本身幸福的障碍，也是人类社会福祉的不幸。人的全面和谐发展在教育中、在社会发展中的意义至高无上。

遗憾的是，作为全息地反映教育体系活动的基本单元，课程教学当前呈现明显的割裂性与单向性。课程教学存在知识与人格的分裂的问题，课程教学似乎还仅仅停留在知识的传输上，而忽视与之相关的情感、价值联系。很多情况下，教师把知识视为外在的客观真理体系，未必追问其与自身生命经验的意义关联从而形成基于此的深刻情感体验与价值选择，未必对这些真理所揭示的关联予以尊崇和信守从而自觉地指导自己的实践。还存在重视理论知识的教育而忽视实践与劳动的教育。这些最终导致的结果是只求知识，不求信仰，缺乏信仰成为这个时代国人最突出的问题之一；学生的责任担当与创新能力培养也大打折扣。

（二）课程教学应以人的发展的完整性为目标

课程教学是学校教育的主要形式，也是学生在读期间最为重要的生命经验。因为学生的大部分时间投入在相应的课堂以及课外预习与复习中，在校的课程学习活动就构成了生命本身。那么课程教学体验的丰富与深刻程度、体验的满意程度，对于生命自身的丰满与喜悦就具有重要的影响。另外，就学生的知识与智慧的成长而言，课程教学在其中发挥着基础性的作用。尽管有第二课堂和以社会广大领域为基础的第三课堂，但是相对而言，作为第一课堂的课程教学是自觉设计而落实教育理念、构建学生知识能力素质体系的活动载体，具有更强的自觉性。因此，在实现完整性发展方面，课程教学富有无限的潜能和责无旁贷的重任。

课程自身具有整体性，是教与学的一体、理论与实践的一体、德与智的一体。仅从德与智的整体性目标看，课程教学的任务不仅仅是知识，还必须包括情感、价值与信仰等。大学课程教学除了奠定学生的知识基础，无疑是进行思想引导和灵魂引领的重要渠道之一。因此，课程教学只有实现德与智的兼顾，实现教与学的融合，实现理论与实践的关联，才能实现课程教学的整体性目标，从而达致人的整体性发展。正如有学者所言，“教学活动中的学生是完整的生命存在，而不只是一个认知性的个体，教学活动不能局限于向学生传授知识和技能，而应该以促进学生的全面发展为核心，提升其各方面素养，培养完整的人。”[3]

**二、回归本分的课程教学应以心灵对话为基础**

心灵对话是一种深度交往。这种交往的深度要求师生对话的信息渠道多元化，要求对话具有持续展开的过程性，要求学生在对话中的高度投入。重视心灵对话的课程建设应该从资源视角转向过程视角，丰富过程的内涵。

（一）心灵对话要求信息渠道多元化

教学的实质是一种社会交往。这种师生交往的深度对话需要调动各种符号的参与，从而促进情感与价值的共鸣。课堂教学之所以是教学和人才培养的主渠道，有历史的背景，更因为对话的存在。从历史的背景看，曾经由于知识的精英性、集中性特征，使得课堂教学成为最高效的知识传播方式。从对话的角度看，课堂是实现即时互动的最佳场域。这个场域具有对话与互动的潜在充分性。这种充分性表现在对话主体的多元性与对话信息的丰富性上。各种信息的交互作用使得教学的双向及多向传输超越了单纯信息的传递，产生一种深层的影响，即达致心灵的连接、互通与共鸣，从而产生一个心灵对另一个心灵的影响。从这个意义看，再优秀的慕课也不能取代优秀的课堂教学。对话过程是师生知识活动展开的过程，这一教学过程体验的丰富性塑造了课程内涵的品质，直接决定了课程能否成为“金课”。

（二）心灵对话要求课程建设从资源导向转向过程导向

从对话的视角看，课程建设就不能仅从资源的角度着手，还必须从互动建构（生成）过程的角度推进。即课程必须与教学融为一体，采取“教学即课程的实施”的“大课程小教学”的概念[4]，将课程看作以一组教学内容为载体、以认知与人格和谐发展为目标的师生多方持续互动过程。遵循过程课程观，真正使教学过程富有对话性，使课程形成有关的个体理解与意义生成，形成学生思维能力的发展和信仰价值，而不只是满足于一套固定的知识体系的构建。这个过程中必须摒弃知识权威、标准答案，围绕课程教学鼓励学生进行个性化解读与创造，提升学生的思辩水平。必须通过扎实的课程实施，“形成一种持续的应用、变革、创生与再造的机制、品质和逻辑，从而转知为智，提升自我修养与境界。”[5]当基础教育新课改早已取得了新的认识，形成了“大课程小教学”的观点，产生了良好的教学效果的时候，我们在高等教育实践领域依然固守着“大教学小课程”[6]的传统观念，重“课”轻“程”[7]，忽视课程的过程性和对话性。高质量的课程是一个动态生成过程，是充满生命力的心智成长过程，而不是所谓挂在网上的精品课程。

（三）心灵对话要求学生高度参与对话

在中国语境下，学生的高度参与非常重要。张楚廷有关课堂教学与大学教师角色的观点深刻揭示了课程教学中心灵对话的内涵与意义。他指出，大学课堂应当是思考着的教学，思考着的教学是课堂上不断产生的创意、是与学生最大限度的融合[8]。有关优秀教师，他提出“会讲的教师是好教师，会问的教师是更好的教师，会让学生也喜欢问的教师是更优秀的教师，能让学生把自己问倒的教师，是杰出的教师。”[9]这里所谓师生最大限度的“融合”以及学生学“问”能力的培养，正是心灵对话的充分体现。这种以思考为特征的教学正是通过持续的对话，随着对话的展开与深化而不断揭示事物之间的联系、观点之间的联系、事物与观点之间的联系、客观实在与主观实在之间的联系，从而最终展现了思维的线索，不断提升思维的品质。

当前的课堂教学对话往往是肤浅和形式主义的。别敦荣认为我们当前的课堂教学处于一种表演哲学指导下的样态，其特点就是内涵不足，[10]也就是“含金量”不高。课程教学改革必须扭转这一现状。

**三、回归本分的课程教学应充分体现教学的高深性**

高深性是高等教育的基本属性，必须扭转当下高校课程教学低阶性的状况，从多方面入手确保课程教学的高深性，从而提升课程教学质量。

（一）课程教学的高深性是高等教育的基本属性使然

高等教育的基本属性之一就是高深性。大学教育的高深性体现在知识的专深性上，体现在对学生学习与认知发展的挑战性上。这也是“金课”所谓高阶性的含义所指。薛天祥明确提出高深专门知识的教与学是高等教育学理论体系的逻辑起点[11] ，也即高深专门性是高等教育的基本属性 。无论课堂内外的高等教育现象还是高等教育的教学 、科研与社会服务等职能，都体现出有别于普通基础教育的高深专门性。这里的认知高阶性意味着应该确立高层次的具有挑战性的认知能力的课程教学目标 ，激发学生思维的活跃程度、纵深程度和综 合程度。其实质就是培养和提升学生的思维品质。

（二）当下大学课程教学低阶性明显

当前我国高校的课程教学低阶性明显。有研究[12]指出，就大学课程教学的挑战度而言，即便是我国研究型大学，也与美国高校课程教学的认知目标体验存在明显差距，更不用说其他院校了。我国著名高等教育学者邬大光等在对中美近十年高校毕业率进行比较研究后发现，美国高校毕业率约为50%而我国为90%以上，这从一个侧面表明我国高等教育存在深层次的质量危机，因为毕业率体现了高等教育“高深学问”的严肃性。[13]因此，可以说，很长时间以来，我国高校教学的高深性这一高等教育基本特征以及与之相对应的思维复杂性这一高等教育基本目标并没有得到应有的实现。2018年的全国本科教育工作会议有关课程改革的政策释放了要扭转这一局面的强烈信号。教育部也发文取消清考制度，严格教学管理，确保高等教育质量与内涵建设。只有保证高校课程教学的挑战性与高阶性，才能实现高等教育质量提升的愿景。

（三）多层面强化课程教学的高深性

要转变学生的课程学习观念。学习是主动建构的过程，这一过程中主体围绕课程的投入时间与深度很大程度上决定了学习的体验、结果与收获。而不是被动地等待卓越教师的传授与指导。尽管卓越教师也是课程建设及其质量的重要保障，但“金课”也好，高水平的教学质量与成效也好，仅靠教师单方面的努力绝对不够，具有高度自主性的学生是另一个必要的条件，甚至可以说是教学成功的最终因素。在当今知识来源权威多元化的情形下，学习本身发生了巨大的变化，学生的主体作用空间更大了，对学习自主性的要求相应地也更高了。

坚持教学管理的严肃性，在学习方面应规范学生的自学投入，强化学习量的要求。我们普遍实施教师工作量规范和教师课堂教学评价制度，但对于学生学习的管理却过于宽松。如果学生不能完成课程阶段学习任务，不能达到阶段性课程学习目标，则应有课程退出机制。学生的课堂出勤同样重要，如果选定了课程，就必须严格考勤。

转变考核理念与形式。从理念上重视高阶思维能力的检验而非记忆这一低阶认知目标的检测，以便培养学生的创新思维与能力。形式上应多采用案例分析、设计等能够检测到高阶认知目标实现水平的形式，而非名词解释、单项选择等针对知识复现能力的考试形式。从考核角度加强对学习的引导，使学习始终以高阶认知目标为指引。改变平时考核形式化的现状，强化学习过程测评，改变片面强调外在的“课”忽视动态内在教学与学习活动的“程”，在过程中保障学习的高深性。

**参考文献**

[1]周 杨.内涵式发展要在专业、课程、教学上下功夫 —访厦门大学潘懋元先生[J].中国大学教学，2018，（1）：46-50.

[2]吴立保，谢安邦. 全人教育理念下的大学教学改革[J]. 现代大学教育，2008，（1）：69-73.

[3][4][6]杨小微等.从被动接受到主动学习--教学改革发展之路[M]，上海：华东师范大学出版社2018:67、17、73、68.

[5]王洪席,靳玉勒.课程改革：过程哲学之思[J]. 全球教育展望，2010,（4）27-36.

[7]刘振天.高校课程改革和课程建设切忌重“课”轻“程”[J]. 中国高等教育，2017,（17）：49-52.

[8]张楚廷.校长 大学 哲学[M]. 重庆： 西南师范大学出版社，2016:135、138。

[9]张楚廷.思想的流淌[M]. 重庆：西南师范大学出版社，2015:142-143。

[10]李均.探寻中国大学教学之道--读别敦荣《大学教学原理与方法》[J].江苏高教,2018,（11）：60-63.

[11]薛天祥主编.高等教育学[M]. 桂林： 广西师范大学出版社，2002:11-13 .

[12]王纾.中美研究型大学本科课程教学的比较研究：以学生课程学习体验为视角[J].外国教育研究，2012,（4）：111-119.

[13]邬大光,滕曼曼,李端淼.大学本科毕业率与高等教育质量相关性分析[J]. 高等教育研究，2016,（12）：56-65.

Regain Common Sense of Curriculum Instruction:Integrity;Dialogue;Experience;Deepness

SONG Hongyan

Abstract: Curriculum construction is the key part in quality improvement in new era China, regaining common sense of curriculum instruction is compulsory. This requires following certain fundamental principles.Attaching more importance to the integrity of curriculum teaching goals,aiming at the whole and harmonious development of students.Strengthening the dialogue of teaching process,to deepen the meaning of teaching and learning course.Integrating students’ personal experiences,to awake and enrich students’ life experiences.Insisting on the deepness of curriculum construction, to reflect the basic property of higher education.

Key Words: university curriculum instruction; regain common sense;integrity;dialogue;experience;deepness

**作者简介**：

宋鸿雁，女，陕西蒲城人，西北政法大学高教所研究员，教育学博士，主要从事高等教育管理研究。

**联系方式**：

宋鸿雁，陕西西安长安南路300号，西北政法大学13号信箱，邮编：710063

电话：13619207622 029-88182794（办公）

邮箱：554640853@qq.com

1. 作者简介：宋鸿雁，女，陕西蒲城人，西北政法大学高教研究所研究员，主要从事高等教育管理研究。 [↑](#footnote-ref-0)