

高深知识视角下的大学课程：内涵及评价

文雯,周璐,陈毅卓

(清华大学 教育研究院,北京 100084)

【摘要】 文章从高深知识的角度探究大学课程的内涵,构建了包括专门化、高阶认知、研究性、跨学科性、社会适应性等五个关键特征的评价指标。通过对 2021 年中国大学生学习与发展追踪调查数据及质性访谈材料的综合分析,发现大学课程是本科教育的核心环节,尤其是课程的社会适应性,对所有类型高校学生的教育收获均具有重要的激发作用,但中国各类院校整体课程质量仍存在较大改进空间,尤其在社会适应性、高阶认知、研究性和跨学科性等方面有较大不足。此外,应用型院校课程质量的各项指标得分均显著低于学术型院校,在课程上未能实现特色发展以及发挥比较优势。

【关键词】 大学课程;课程质量评价;人才培养;高深知识;高校分类

【中图分类号】 G642 **【文章编号】** 1003-8418(2024)08-0082-09

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2024.08.010

【作者简介】 文雯(1981—),女,湖北宜昌人,清华大学教育研究院教授、博士生导师;周璐(1997—),女,湖南长沙人,清华大学教育研究院博士生(通讯作者);陈毅卓(2001—),男,江西吉安人,清华大学教育研究院硕士生。

一、问题的提出

课程改革是高等教育改革的“深水区”,是提升人才培养质量的“最后一公里”。2019 年,教育部发力全面振兴本科教育,正是以打造“中国金课”为切入点^[1]。2021 年底,基础学科“101 计划”试点正式启动,其着力为我国高等教育龙头“画龙点睛”,该计划也正是以课程改革为“小切口”,牵引解决人才培养“大问题”^{[2][3]}。尤其是我国高等教育已经进入毛入学率超过 60% 的普及化阶段,我国高校应该为超过四千万的在校大学生提供什么样的高质量课程,才能够既满足学生多样化的学习和成长需要,又满足国家和社会对高素质劳动力的需要。大学课程如此关键,却又是普遍性的短板问题,很大程度上是因为大学课程改革的理论供给不足,人们对大学课程的认识论特征认识不足,尤其是对大学课程和教学实践中如何对“高深知识”进行再选择、针对学生学习特点重新

组织和评价的基本规律认识不足。高深知识是建立在普通知识基础之上的较为深奥的那部分知识,是普通知识长期积淀、生长、发展、跃迁的产物,具有分化性、综合性、不确定性等诸多认识论上的特征,大学课程区别于基础教育课程的关键就在于它是高深知识的制度化载体^[4],即通过对高深知识的专门化、系统化和逻辑化,以适合学生学习的方式组织起来,并以评价考核、学分授予等形式制度化下来的知识形态^[5]。大学课程的目标、形式、内容等无不紧密围绕高深知识,大学课程的两大核心主体教师与学生也分别是高深知识的创造者、传授者、认知者和受教者^[6]。马金森认为高等教育中学生自我塑造的主要途径是通过沉浸在高深知识中,扩展自我认识的能力和资源,知识的无边界为自我塑造和转变提供了开放性的潜力。学生吸收的知识成为他们反思性自我的一部分^{[7][8]}。怀特海认为大学的功用是通过“搭建知识生长与生命热望之间的桥梁”来帮助学生发展

自由想象力,进而用知识构筑新的世界^[9]。我国学者王伟廉认为评价大学课程不能将其割裂或者孤立,应该关注它在人才培养中的整体作用,尤其是在促进高影响力教育活动发生频次和质量上的作用^[10]。对大学课程的探讨不能游离于高深知识的基本规律之外。因此,有效推动大学课程改革、提升课程质量的前提是从高深知识的角度厘清大学课程的内涵,并通过翔实的数据认识我国大学课程质量的基本情况。

然而,现有许多关于大学课程的研究沿用了中小学课程的相关理论,没有突出高等教育课程在认识论上的特殊性,研究对象指代模糊,导致不同研究之间难以形成有效对话。本研究首先对大学课程的定义和内涵进行学理性探讨,并基于一项全国大学生调查进行实证探索,试图回答以下研究问题:如何从高深知识角度认识大学课程?目前我国各类院校的大学课程质量整体情况如何?

二、高深知识视角下大学课程的定义和内涵

(一)高深知识视角下大学课程的定义和内涵

国内外学者对大学课程的定义不同程度上涵盖了以下要素。首先,大学课程以高深知识作为逻辑起点。薛天祥在《高等教育学》中专门论述过大学课程与知识的关系:“高等学校的课程,一方面是知识传播的媒体,另一方面更是知识生产、创新的胚芽,涉及人的、教育的、发展的各个方面。”^[11]王一军等也从不同角度论述了高深知识是大学课程区别于中小学课程的本质特征^{[12][13]}。其次,大学课程具有目标性,即为实现特定教育目标而选择和组织高深知识。潘懋元曾对大学课程作出经典定义:“课程是指学校按照一定的教育目的所建构的各学科和各种教育、教学活动的系统。”^[14]《美国教育百科全书》从学生视角出发,将大学课程定义为“学生为追求学位而获得的正式学习经历”^[15]。这两个定义都强调了课程的目标性,即课程不是随意设计和实施的,而是课程开发者依据教育目标对高深知识精心选择和

组织的结果,但前者强调课程设置上学校和教师的主体性,后者强调学生的主体性。最后,大学课程具有计划性,它是有规则、有结构、有秩序的高深知识集合体^[16]。杨德广和谢安邦在《高等教育学》中对大学课程的定义是“学校有计划地为引导学生获得预期的学习结果而付出的综合性的一切努力”,强调课程是院校和教师设计规划的成果^[17]。莉萨·拉图卡和琼·史塔克将大学课程定义为“情境中的学术计划”,认为其是“有目的的规划过程”,同样强调了大学课程的计划性^[18]。

以上这些定义虽然都承认大学课程“高深知识”的认识论特征,但并没有从这一视角深入探讨大学课程的内涵。本文从高深知识的视角出发,认为大学课程有以下几层内涵。

第一,专门化。尽管当代高等教育改革不断强调宽厚的知识基础,但大学课程始终具有一定程度的专门化特点^[19]。高深知识随着生产力的发展不断产生,逐步走向系统化与制度化,知识分化和积累到一定阶段后就产生了学科^[20]。学科知识传递的主要载体是课程,大学课程的生成是教师从学科知识中选择一部分“最有价值的知识”形成教学内容,并按照学科发展和社会职业分工确定不同的课程群,围绕人才培养目标组成的课程群就形成了专业^[21]。大学课程的专门化实际上是高深知识的系统化、制度化的过程,避免了沦为零散的知识罗列。此外,大学课程的专门化也为传递学科思维、学科方法论等学科的“句法结构”提供了基础^[22]。学科的“句法结构”是学科中的基本概念和理论、方法论与研究方法等学科范式知识,构成了某一学科领域的核心框架和共识内容,是学科的“骨架”,为探索新知提供了空间和方向。

第二,高阶认知目标。大学课程与学生个人发展与完善之间的关系不同于基础教育阶段,它是在学生完成基本的智力发展和素质养成的基础上,通过接受人类最前沿的智慧成果(高深知识)来达到某种程度上的完善^[23]。为促进大学生不断完善认知和道德发展,大学课程不能囿于记忆

和理解知识等初级认知目标,而应该关注分析、综合、评价等高阶认知目标,提升学生高阶认知能力,为其应对未来社会中各种挑战做好准备。这就意味着大学课程的目标是多元立体的,除了传授知识外,还要通过一定的课程设计发展学生的综合能力,促进学生的心智发展。

第三,研究性。大学课程以有利于探究高深知识的方式进行组织,这是其区别于基础教育和一般职业训练的关键特征^[24]。大学课程不仅要教给学生既有的知识,还要把探索新知识的道路展现给学生,引导学生关注尚未解决、尚无定论的开放性问题^[25]。相较于基础教育课程,大学课程的目标不是固有和既定的,而是呈现出发现性和开放性的特点,激发学生创造新知识的兴趣并培养学生的研究能力^[26]。因此,高质量的大学课程应该具有研究性的特点,在课程设计和实施中增加学生的主动参与,让学生不仅仅是被动地接收“旧知识”,更要在课程学习中习得探究未知的思维方式和技能方法,以课程学习为起点参与到“新知识”的生发过程^[27]。

第四,跨学科性。大学课程往往在现实领域的基础上对知识进行了一定程度的简化和分类,而现实中的问题往往并不按照学科分类泾渭分明,而是涉及不同学科的知识^[28]。此外,课程的跨学科性是当代知识生产方式变革带来的新要求。新的知识生产模式下,高深知识处于相互关联的知识网络中,尽管由于学科和专业的分隔被选择进入不同课程,但知识的内在联系不能被人造的壁垒所隔断,跨学科的知识组织既有利于学生习得知识,也有利于学生将跨学科知识与解决现实复杂问题所需技能联系起来,成长为具备创新精神和创新实践能力的创新型劳动者^[29]。为了培养未来的复合创新人才,大学课程需要突破学科边界,为教师和学生发挥主动性和创造性提供空间^[30]。

第五,社会适应性。大学课程与社会经济、政治、文化发展之间具有直接的关联性,这就要求大学课程要在理论性知识和应用性知识之间取得平

衡。理论性知识是反映事物内在规律的知识,是一种超越具体情境的、高度概念化的、普遍性的知识,这种知识的形式特点是抽象性。应用性知识主要面向工作实践,是情境依赖的、经验性的、操作性的知识,这种知识的形式特点是具体性。理论性知识和应用性知识平衡的关键在于大学课程要尽可能地帮助学生习得某种学科范式、发展元认知能力,为其胜任某一专业领域以及不断习得新知识、新技能奠定知识和能力基础^[31]。此外,本科生正处在即将步入社会的过渡阶段,作为“边缘人”或“年轻的成人”^[32],他们需要通过大学课程来了解社会规范,准备作为社会的正式成员承担责任。

(二)不同类型院校中课程功能的分化

20 世纪 90 年代以来,我国大学课程体系从实行多年的“大一统”模式逐步向多样化课程转变,课程编制主体从国家逐步转变为院校、院系,大学在课程设计实施上的自主权得到极大提升^[33]。随着高等教育普及化进程,不同院校的人才培养定位也逐渐产生了分化,理论上不同类型院校的课程也应该围绕不同的人才培养目标进行内容选择、编排顺序、资源整合,进而产生功能的分化。例如,“双一流”院校和学术型本科院校倾向于为学生提供知识“装备”,为更具专门化的研究生教育提供能力储备,其课程应该强调培养学生知识创新的意志品质和精神体认,挖掘学生的个性禀赋与创造潜力,同时在正式课程外提供本科生科研项目等支持性项目,为学术人才的长期发展奠定心智和能力基础。而应用型本科院校将本科教育视为完整系统的专业教育,为学生提供终身的职业保障^[34],课程则强调培养学生对本领域知识和技能的全面掌握、运用知识解决实际问题的能力、专业志趣和专业身份认同等,为应用型人才胜任本领域专业岗位奠定知识能力基础。

然而上述只是理想状态下大学课程的功能分化,在现实中不同类型高校的课程现状如何、是否实现了分化,还有待更多的实证研究,本文便是一次尝试。

三、数据与方法

本研究使用的数据来自 2021 年 6 月—10 月间“中国大学生学习与发展追踪研究”(简称 CCSS)调查。该项调查覆盖了 18 个省份的 36 所高校,发放问卷 193443 份,回收 146866 份,回收率为 75.92%,其中有效填答问卷 137968 份,整体有效率为 93.94%。本文按照“两类四种”的分类标准,根据 2022—2024 年各省教育厅发布的本科教育教学评估通知文件中样本高校自主申请的评估类型对 33 所样本高校进行分类。“双一流”院校 14 所,学术型本科院校 10 所,应用型本科院校 9 所,样本量为 118249,学生基本信息见表 1。由于 CCSS 调查是自陈性问卷,后文分析均汇报控制社会称许性偏误后的结果^[35]。

表 1 样本学生基本信息

		人数	占比(%)
性别	男	59124	50.00
	女	59125	50.00
年级	大一	34560	29.23
	大二	32461	27.45
	大三	32160	27.20
	大四	19068	16.12
学生户口	农村	56420	47.71
	城镇	61829	52.29
高校类型	“双一流”院校	60645	51.29
	学术型本科院校	35001	29.60
	应用型本科院校	22603	19.11
高校所在区域	东部	81208	68.68
	中西部	37041	31.32

注:新建本科/职业型本科/高职高专暂不在本文讨论之列;表中展示的百分比因四舍五入至小数点后两位而略有偏差,这种差异是正常的统计处理结果。

专门化、挑战性、研究性、跨学科性和社会适应性既是大学课程的内涵,也是大学课程质量的重要测量指标。为了验证各指标与测量题项之间是否符合上文所假设的理论关系,使用 CCSS 项目 2021 年全国调查数据进行统计检验。使用 4 点李克特量表对以上指标进行测量。各指标的克隆巴赫系数(Cronbach’s alpha)均大于 0.7,说明各指标因子信度良好。使用 Mplus8.3 对本研究构建的大学课程质量评价指标体系进行验证性因子分析,发现各指标构成题项的因子载荷均大于 0.6(见表 2)。为了进一步探究大学课程质量的指标结构,进行了二阶验证性因子分析。在模型中,

专门化、挑战性、研究性、跨学科性和社会适应性被视为一阶因子,分别对应不同题项;五个一阶因子组合构成一个二阶因子,即大学课程质量。使用 Mplus8.3 进行模型拟合并评估了模型拟合优度,结果显示模型拟合度良好(CFI=0.96(>0.9),TLI=0.94(>0.9),RMSEA=0.07(<0.08),SRMR=0.04(<0.08))。验证性因子分析结果表明该理论模型在统计上可行,并能够有效解释样本数据。此外,本研究还用到了学生自我报告的教育收获指标,此指标的测量可靠性和有效性已在多篇文献中获得了验证^[36]。

表 2 大学课程质量评价指标体系

二阶因子	一阶因子	题项内容	Cronbach’s alpha	标准化因子载荷
大学课程质量	专门化	分析课程内容的内在逻辑(如知识点的构成要素及其之间的关系)	0.76	0.60
		培养专业/学科的思维方法		0.62
		关注学科或行业发展前沿		0.78
	高阶认知	从大量材料中甄别出有价值的内容	0.75	0.64
		运用所学内容解决问题		0.64
		评价观点、结论或信息来源的有效性、可靠性、真实性和价值等		0.72
	研究性	自主提出研究问题	0.87	0.84
		通过图书馆、互联网等资源进一步探索和研究		0.82
		基于研究提出问题解决方案、撰写报告或论文等		0.83
	跨学科性	融合其他学科知识	0.88	0.84
		与学生先前的知识或经验衔接		0.85
		强调对实践问题的关注 and 解决		0.85
	社会适应性	大学的专业学习让我能够胜任相关领域的工作	0.86	0.81
		我对我所学专业的就业前景充满信心		0.86
		我愿意在本专业相关领域工作或深造		0.79

四、研究发现

本研究基于大学课程质量评价指标体系,结合全国调查数据和质性访谈材料对我国高校课程质量进行了实证研究。主要研究发现如下。

(一)大学课程质量是影响学生教育收获的核心要素,课程的社会适应性最为重要

在控制性别、年级、高考成绩、城乡户口等变量的情况下,大学课程质量在所有类型院校中对教育收获都具有显著的促进作用,修正后的 R 方均高于 0.4,说明课程质量对于教育收获具有一定的解释力(见表 3)。将大学课程质量的各指标作为自变量加入回归模型,社会适应性对教育收获的促进作用最大(标准化系数 0.304),社会适应性(0.304)、研究性(0.152)和跨学科性(0.115)对于

教育收获的相对重要性要高于专门化(0.087)和高阶思维(0.063)。除课程外,参加社会实践或实习、参加公益服务、深度参与学生社团/组织、自主参加在线课程都对教育收获有显著的积极作用。

表 3 课程质量对教育收获的影响

	(1)	(2)	(3)	(4)
	全样本	“双一流”	学术型	应用型
解释变量	教育收获	教育收获	教育收获	教育收获
大学课程质量	0.581*** (0.005)	0.580*** (0.007)	0.559*** (0.010)	0.611*** (0.011)
参加公益服务或志愿者	0.021*** (0.002)	0.019*** (0.003)	0.023*** (0.003)	0.025*** (0.004)
参与学生社团/组织	0.021*** (0.002)	0.026*** (0.003)	0.019*** (0.003)	0.015*** (0.004)
参与与个人实际需求相关的在线课程	-0.004 (0.003)	-0.001 (0.004)	-0.007 (0.005)	-0.006 (0.006)
参加大学未要求但自己感兴趣的在线课程	0.013*** (0.003)	0.011** (0.004)	0.030*** (0.006)	-0.003 (0.006)
其他控制变量	√	√	√	√
常数项	28.022*** (0.707)	26.705*** (1.047)	31.347*** (1.374)	27.060*** (1.440)
样本数	35,596	17,518	10,335	7,743
调整后的 2 SQUARED	0.423	0.416	0.425	0.440

注:***、**和*分别表示在 0.1%、1%和 5%的水平上的显著性,括号中为标准误。

课程作为人才培养的“主要场所”,对学生的知识、能力、价值收获都起到了核心作用。在知识方面,大学课程为学生提供系统化的知识,并能够促进学生在特定领域内的专门化知识技能的发展。在能力方面,大学课程为学生能力发展提供了教育情境。例如,麻省理工学院于 2017 年启动的“新工程教育转型(NEET)”项目在课程上的主要创新点就是以项目为中心的课程设计改革,通过项目创设真实问题情境,强调小组合作学习,激励学生通过搜集资料自学、与同学开展讨论、求助任课教师和导师等方式高效完成项目任务^{[37][38]}。在课程学习过程中,学生的批判性思维、沟通表达能力、问题解决能力等都得到了提升。此外,大学课程具有价值塑造功能。课程知识是从人类公共知识中被精心选择出来的,反映了课程开发者一定的价值取向、伦理诉求和群体规范^[39]。院校和教师希望传递给学生的价值观念,可能隐含在课程知识中通过教学得以传递。

(二)课程专门化程度较高,但社会适应性、高阶认知目标、研究性和跨学科性较差

如图 1 所示,我国大学课程五项指标的平均得分集中在 63~71 左右(满分 100 分),其中专门化指标得分相对较高,其他四项均有较大提升空

间。社会适应性得分在所有指标中最低,反映出大学课程与社会发展,尤其是劳动力市场的需求存在较大程度的脱节。此外,我国大学课程在高阶认知、研究性和跨学科性等方面同样存在较大不足。笔者曾走访多所大学调研本科课程情况,大部分受访学生认为本科阶段课程最重要的作用是“塑造思维方式”和“建构对新知识的理解过程”,根据学习科学的相关研究,学生的知识整合过程包括了解新知识并将其与个人知识体系中已有的观点联系起来,运用之前形成的评价标准整合各种知识从而建立起连贯一致的理解,并通过整理知识间的逻辑联系为后续学习探索打下基础^[40]。这种综合性的影响是大学课程高阶认知、研究性和跨学科性协同作用的结果。目前调查数据和访谈反映出部分学生并没有通过课程学习真正完成知识整合过程,只是浮光掠影地对知识进行简单的识记,并未将新知识整合进个人知识体系中。受访学生将课程学习过程形容为“课堂听讲似懂非懂—考前突击囫圇吞枣—考试过后一忘皆空”,实际上是一种低效学习的恶性循环,教师和学生投入大量时间精力却没有达成课程目标,反而使学生在疲惫中消磨了学习兴趣。

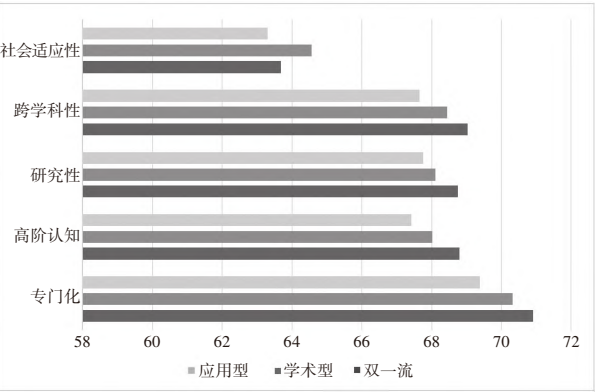


图 1 我国不同类型高校课程质量各项得分

(三)不同类型高校课程趋于“纵向分层”而非“横向分化”

我国各类高校课程整体上呈现出“纵向分层”而非“横向分化”的特征。根据方差分析卡方检验结果和两两比较 Bonferroni 检验结果(见表 4),“双一流”建设高校在专门化、高阶认知、研究性和

跨学科性四项指标上的平均得分显著高于学术型本科院校($p<0.05$),学术型院校又显著高于应用型院校($p<0.05$)。而在社会适应性方面,学术型本科院校得分显著高于双一流院校和应用型本科院校($p<0.05$)。

高校分类发展是我国高等教育的发展趋势,但“分类”并不等于“分层”,不同类型大学应该根据差异化的培养目标设计高质量课程。以高等教育分类发展较为成熟的美国为例,许多学术排名靠后的学校拥有高质量的本科课程。例如,2023年的US NEWS美国本科教学质量排名第1的伊隆大学在以学术指标为主的排名中仅排第89名,教学质量排名第7的佐治亚州立大学综合排名第234名,这些都是高校实现差异化发展、建设高质量特色课程的典范^[41]。我国高校也应积极探索根据自身定位设计符合人才培养目标的课程,例如,学术型本科院校的课程设计可以更加注重学术研究和理论探索,而应用型本科院校可以更强调实践性教学和技能培养,在各自人才培养目标的指引下建设高质量、差异化的特色课程。

表 4 我国不同类型高校课程质量各项得分差异检验

指标	卡方统计量/自由度	“双一流”VS 学术型	应用型 VS “双一流”	应用型 VS 学术型
专门化	108.1/2	显著	显著	显著
高阶认知	93.7/2	显著	显著	显著
研究性	49.7/2	显著	显著	显著
跨学科性	90.2/2	显著	显著	显著
社会适应性	53.0/2	显著	显著	显著

(四)课程对教育收获的促进作用在应用型院校尤为突出,显著高于其他两类院校

为了进一步考察课程在不同类型院校中的作用,使用似无相关模型检验法(SUEST)对三组回归系数间差值的显著性进行检验,检验结果如表5所示,应用型院校课程质量对教育收获的影响显著大于“双一流”建设院校($p=0.001<0.05$)和学术型院校($p=0.04<0.05$),而在“双一流”建设院校和学术型院校之间系数差值无统计学意义($p>0.05$)。应用型院校尤其需要重视课程在本科人才培养中的核心作用,要根据自身人才培养定位、师资力量、教学资源等实际情况有的放矢地提升课程质量。囿于师资、经费、设备条件等方面的

限制,应用型院校很难像学术型院校一样拥有充足的非课程性教育资源,但也有紧跟产业最新趋势、与地方企业联系紧密等优势,能够通过合理的课程设计,提升课程的社会适应性和跨学科性,为学生提供“学中做、做中学”的实践学习机会。

表 5 课程质量对不同类型院校教育收获的作用差异

	课程质量系数差值	p 值
“双一流” VS 学术型	0.02	0.108
应用型 VS “双一流”	0.05	0.001
应用型 VS 学术型	0.03	0.040

五、主要结论

本文从高深知识视角对大学课程内涵进行了界定,提出大学课程具有专门化、高阶认知、研究性、跨学科性、社会适应性等五方面特点,在此基础上使用中国大学生学习与发展追踪调查数据,构建了一套大学课程质量评价指标体系。综合定量数据分析和质性访谈结果,有以下初步结论:

首先,课程是本科教育的核心环节,对学生教育收获有着最为重要的激发作用。大学课程作为高深知识传授最重要的正式化制度载体,为其他教育活动提供了“实践共同体的空间”^[42]。高质量课程以有利于学生探究的形式组织知识,激发学生主动学习、挑战自我、探索新知,为课堂外的教育活动提供探讨和反思的抓手。但一些高校把课程改革的重点放在教学技术手段和课外活动的创新上,对课程内容本身,即高深知识的选择、组织与传递效果没有足够的关注^[43]。特定的知识塑造和规训着学习者,正是通过实在具体的课程教学,才使得其他教育活动没有沦为失去内容、难以施为的空壳^[44]。以我国基础学科本科教育“101 计划”为例,最初是由图灵奖获得者 John Hopcroft 提出的提升计算机专业本科教育质量的建议,最终以课程为主要抓手进行落实,集中全国最优秀的教师来讨论清楚课程的核心问题:“教什么”和“怎么教”。“101 计划”从 2021 年开始试点,对计算机专业的 12 门核心课程中的每一门确定 50 个左右的重要知识点以回应“教什么”的问题,并围绕这些知识点开发新的教材、撰写新的教案、鼓励教师互相观摩课堂以回应“怎么教”的问

题^[45]。由此可以看出,尽管本科教育活动名目繁多,从高深知识角度如何选择与组织课程内容仍然是提升人才培养质量的关键抓手。

其次,我国大学课程质量仍存在较大改进空间,尤其在社会适应性、挑战性、研究性、跨学科性等方面亟待提升。第一,大学课程与劳动力市场脱节已成为我国乃至全球高等教育的共性问题,大学不应该将自身视为完全封闭的象牙塔,而应该遵循社会需求进行课程内容的组织^[46],通过课程培养学生扎实的专业知识技能,以适应劳动力市场的需要。当然,这并不意味着放弃高深知识而投身短期职业培训,或者为应对劳动力市场的即时需求而频繁更改专业和课程体系,而应结合劳动力市场的需求,通过对相关学科或领域的高深知识进行重新选择和重新组织,以更加有效的方式培养学生的元认知能力、思维能力、终身学习能力,为不确定的未来做好思想、能力、知识上的准备^[47]。随着生成式人工智能等新技术对劳动力市场产生巨大冲击,人工智能很可能在某些重复性强的工作岗位上取代人类,大学课程的目标和内容调整因而变得十分迫切,要培养学生发展能够助力职业发展的核心知识和技能。例如,美国和中国的一部分医学院非常积极地将 AI 应用纳入相关课程,让医学生在 AI 的帮助下快速起草病例、对医学影像进行更快速的判断等等,这些创新举措会极大增强学生未来的就业竞争力^[48]。第二,学生的课程学习流于表面、以应付考试为目标一定程度上已经成为我国大学本科教育的普遍性问题。近年来,高校的课程和教学改革开展得如火如荼,授课形式和教学工具花式翻新,但大学课程质量提升的根本仍然要回归到高深知识的有效传授。通过有效的课程知识选择与组织,让知识真正被学生“学到手”,并在未来的学习、研究和工作中“用得上”,才是一门“好课”的核心标准。因此,大学课程需要设置挑战性的学习目标和知识内容,激发学生达成分析、综合和评价等高阶认知目标,而非停留在简单的识记和理解。目前在大学广泛存在的“一天一本书,一周一学期”的期

末突击现象就是课程挑战性不足的直接反映,学生在平时的课程学习中并未真正习得高阶思维能力。第三,课程需要传递知识产生的过程及其对未来新知识研究的重要性,而非生硬地传递知识本身。在知识迅猛更新迭代的背景下,事实性知识很可能快速过时,发现知识和创造新知识的能力愈发重要。John Hopcroft 曾在北京大学的讲座中这样阐述大学课程研究性的价值:“这堂课的重点不是让学生生硬地记住这个公式和证明过程,相反,我们希望告诉学生为了证明这个公式需要如何做,并提供足够丰富的细节。如此,当他们想要细致地证明这个公式时,就有能力利用这些信息自己动手。”^[49]第四,大学课程的设计和实施需要促进知识的有效整合,而非简单的拼盘杂烩。不同学科领域的知识需要统整在清晰的学习目标、适当的综合性学习任务下,互动、重构或创建新的共识,从而培养学生跨学科思维与解决复杂问题的能力^[50]。

最后,我国应用型院校课程质量各项指标得分均显著低于学术型院校,在课程上没有实现特色发展、未能发挥比较优势。近年来,在高等教育资源调配的示范效应下,许多应用型、职业型院校纷纷效仿学术型院校的办学模式,既不符合这些院校的发展定位,也没有发挥出高校自身在课程设置和人才培养等方面的独特理念和个性特色。应用型院校办学逻辑应以“实”字为先,培养实用、实际、实践性强的优秀人才,这是其区别于学术型院校的重要特色^[51]。具体到人才培养上,应用型院校应该牢牢抓住课程建设,不必盲目效仿非课程资源丰富的学术型院校。课程质量提升也无须在形式上花式翻新,而要把握住高深知识的基本逻辑,精心选择和组织进入课程的高深知识,激发学生的主动思考与投入,让学生体会有效的知识习得过程。对于应用型本科院校来说,课程质量的重中之重是把握住知识的应用性,通过增加实践类课程和实训项目为学生创设具体情境应用所学知识技能,同时注重培养学生的元认知能力,为终身发展奠定基础。

【参考文献】

- [1]吴岩.建设中国“金课”[J].中国大学教学,2018(12):4—9.
- [2]教育部.教育部发力本科建设 打造“金专”“金课”[EB/OL].(2019—04—30).http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2019n/2019_zt4/tjx/mtjj/201904/t20190430_380194.html.
- [3]教育部.图解!这就是“101计划”[EB/OL].(2024—04—20).
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s7600/202404/t20240422_1126838.html.
- [4]陈洪捷.论高深知识与高等教育[J].北京大学教育评论,2006(04):2—8+188.
- [5]李泉鹰,牛军明,武凤群.大学课程高深性的探幽与溯源[J].大学教育科学,2017(05):53—56+126.
- [6]张德祥.高深知识是理解高等教育的一把钥匙[J].高等教育研究,2015,36(12):22—23.
- [7](英)西蒙·马金森,王晓娜.作为学生自我塑造的高等教育[J].教育研究,2020,41(01):86—97.
- [8]Marginson Simon. Student Self—formation: An Emerging Paradigm in Higher Education[J].Studies in Higher Education, 2023; 1—15.
- [9](英)怀特海.教育的目的[M].靳玉乐,刘福利,译.北京:中国轻工业出版社,2016.
- [10]王伟廉.关于“好课程”的思考——兼谈精品课程的国家评选[J].复旦教育论坛,2008(04):17—19.
- [11]薛天祥.高等教育学[M].南宁:广西师范大学出版社,2001.
- [12]王一军,龚放.从“高深学问”到“个人知识”——当代大学课程的秩序转型[J].高等教育研究,2014,35(03):14.
- [13]陈廷柱,蒋凯,胡钦晓,等.高等教育评价体系创新(笔会)[J].苏州大学学报(教育科学版),2021,9(02):1—26.
- [14]潘懋元.新编高等教育学[M].北京:北京师范大学出版社,1996.
- [15]Lattuca Lisa. Undergraduate Curriculum[Z]. Encyclopedia of Education. Thomson Gale, 2003
- [16]李泉鹰.从高深知识到大学课程:一个学术性的生成过程[J].大学教育科学,2018(02):38—42+125.
- [17]杨德广,谢安邦.高等教育学[M].北京:高等教育出版社,2009.
- [18](美)莉萨·拉图卡,琼·斯塔克.构建大学课程——情境中的学术计划[M].黄福涛,吴玫,译.大连:大连理工大学出版社,2020.
- [19]季诚钧.大学课程概论[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [20]田贤鹏.论学科内生发展逻辑:从知识生产演化到学科制度生成[J].研究生教育研究,2020(03):60—65+86.
- [21]周光礼.“双一流”建设中的学术突破——论大学学科、专业、课程一体化建设[J].教育研究,2016,37(05):72—76.
- [22]谢维和.教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究[J].教师,2015(14):2.
- [23]王伟廉.高等教育学[M].福州:福建教育出版社,2001.
- [24]王伟廉.高等学校课程研究导论[M].广州:广东高等教育出版社,2008.
- [25]王伟廉.中国大学课程与教学改革的历史与现状[J].大学教育科学,2008(02):46—49.
- [26]谢维和.教育活动的社会学分析[M].教育科学出版社,2000.
- [27]文雯,吴玥.人文基础学科的知识属性和时代挑战[J].大学与学科,2023,4(04):48—60.
- [28][42]刘献君.大学课程建设的发展趋势[J].高等教育研究,2014,35(02):62—69.
- [29]李泉鹰.大学课程是专门化、逻辑化、系统化的高深知识[J].高等教育研究,2015,36(12):25—27.
- [30]余秀兰,宗晓华.一流大学的一流本科教育:特征与评价[J].江苏高教,2019(02):4—11.
- [31](英)麦克·扬.把知识带回来——教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向[M].朱旭东,文雯,许甜,等译.北京:教育科学出版社,2019.
- [32]谢维和,文雯.教育社会学[M].北京:教育科学出版社,2023.
- [33]陈兴明,郑政捷,陈孟威.新中国70年大学本科课程体系的嬗变[J].中国大学教学,2020(01):70—78+91.
- [34]阎光才.研究型大学本科课程体系与结构的变革[J].教育研究,2022,43(08):97—109.
- [35]郭菲,赵琳,连志鑫.大学生自我报告的学习投入可靠吗——大学生群体的社会称许性反应及对自陈式问卷调查的影响[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,36(04):53—61+163.
- [36]黄雨恒,周溪亭,史静寰.我国本科课程教学质量怎么样?——基于“中国大学生学习与发展追踪研究”的十年探索[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,39(01):116—126.
- [37]刘进,王璐瑶.麻省理工学院新工程教育转型:源起、框架与启示[J].高等工程教育研究,2019(06):162—171.
- [38]文雯,周璐,芮振华,等.形似与神异:中美研究型大学课程体系比较[J].高等工程教育研究,2022,(01):175—181.
- [39]李洪修,陈栋旭.知识社会学视域下课程思政的内在逻辑与实现路径[J].大学教育科学,2022(01):28—34.
- [40]Sawyer R Keith. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences[M]. Cambridge University Press, 2005.
- [41]USNEWS. Best Undergraduate Teaching[EB/OL].[2024—04—16].<https://www.usnews.com/best—colleges/rankings/national—universities/undergraduate—teaching>.
- [43]别敦荣.增加课程内涵:高校人才培养模式创新的根本[J].山东高等教育,2017,5(06):12—19+2.

- [44]叶赋桂.本科教育的三重境界[J].北京教育(高教),2022(06):6—13.
- [45]李晓明.我对“101 计划”的认识与期待——一个以改进为宗旨的实验性项目[J].中国大学教学,2022(08):4—6+73.
- [46]李泉鹰,牛宏伟.大学课程教学选择的知相变逻辑[J].江苏高教,2020(06):71—76.
- [47]周光礼.从就业能力到创业能力:大学课程的挑战与应对[J].清华大学教育研究,2018,39(06):28—36.
- [48]Hisan U K.,Amri M M. ChatGPT and Medical Education: a Double—edged Sword[J].Journal of Pedagogy and Education Science,2023,2(01):71—89.
- [49]北京大学研究生教育.约翰·霍普克罗夫特:提升教育质量,培养新工科人才[EB/OL].(2022—07—10).<https://cfcs.pku.edu.cn/news/240769.htm>.
- [50]文雯,王嵩迪.知识视角下大学跨学科课程演进及其特点[J].中国大学教学,2022(04):75—82+96.
- [51]周序,张春莉.大学“金课”长什么样:深度学习的视角[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2023,50(01):145—150.
- 基金项目:国家社科基金教育学重点课题“‘冷门绝学’基础学科的人才培养体系研究”(AIA220018)。

Exploring University Curriculum from the Perspective of Advanced Knowledge:
Content and Evaluation

Wen Wen,Zhou Lu,Chen Yizhuo

Abstract: This paper explores the connotation of university curriculum from the perspective of advanced knowledge and constructs evaluation indicators encompassing five key characteristics: specialization, higher—order cognition, research orientation, interdisciplinary nature, and social adaptability. Through a comprehensive analysis of data from the 2021 Chinese University Student Learning and Development Tracking Survey and qualitative interview materials, it is found that university curriculum is a core component of undergraduate education, exerting a more significant impact on educational outcomes for students of all types of higher education than other educational activities. However, there remains substantial room for improvement in the overall quality of curriculum across various types of higher education institutions in China, particularly in the areas of social adaptability, higher—order cognition, research orientation, and interdisciplinary nature. Additionally, indicators of curriculum quality in applied colleges significantly lag behind those in academic universities, making applied colleges fail to leverage distinctive development or comparative advantages in curriculum.

Key words: university curriculum; curriculum quality evaluation; talent cultivation; advanced knowledge; university classification

(责任编辑 马庆敏)