



中国教育科研参考

2016年第22期
总第(392)期

中国高等教育学会编

2016年11月30日

目 录

国外一流大学本科教学改革与建设动向	别敦荣 (02)
亚洲一流大学本科课程设置与课程管理特点评析	乐毅 (08)
本科教育的组织模式: 哈佛大学的启示	过勇 (15)
重振本科教育的挑战	
——以法国巴黎政治大学为例	[法]弗朗西斯·维里奥 刘华胤(译) (23)
二元体制下的牛津大学本科教学	马冬卉 赵勇 (26)
本科教育创新人才培养模式研究	
——基于日本京都大学课程设置的视角	严平 (29)

编者的话: 人才培养是高等学校的根本任务, 人才培养水平是衡量高校办学水平的根本标准。本科教育在人才培养工作中占据基础地位, 是大学教育的主体组成部分。2015年, 国务院印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》, 明确了“双一流”建设的总体要求、建设任务、改革任务与支持措施。“双一流”建设离不开建设一流的本科教育。一流本科教育是一流大学的重要基础和基本特征。国外一流大学都把本科教育作为立校之本, 其一流本科教育的办学实践, 对推进中国特色、世界一流高水平大学建设具有重要的启示和借鉴。为此, 本刊以“一流本科教育”为选题, 集中选编若干文章, 供读者参阅。

主编: 王小梅 本期执行主编: 范笑仙 责任编辑: 王者鹤
地址: 北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮编: 100082 电话: (010) 59893297
电子信箱: gaoyanbianjibu@163.com
网址: www.hie.edu.cn (中国高等教育学会——学术观点栏目)

国外一流大学本科教学改革与建设动向

别敦荣 齐恬雨

进入21世纪后，提高高等教育质量已成为世界高等教育改革与发展的重大课题。从外延发展向内涵发展的转型，是大学走向成熟的标志。丰富大学内涵、提升大学办学质量需要从人才培养这一基本职能入手。世界一流大学具有一流的师资队伍与一流的教学水平，其教学制度与教学设施条件也相对完善。然而，从内部来看，大学生群体的异质性与多样化日益突出，如何使教学满足不同兴趣爱好、不同个性大学生的需求，是大学面临的新挑战；从外部来看，社会环境的不断变化对大学的人才培养，尤其是教学提出了新的要求。相对于其他学校来说，尽管一流大学在教学方面拥有明显的优势，但是，要提高自身的社会适应性，更好地引领世界文化科学发展方向，促进高新科技产业升级发展，一流大学本科教学必须变革。一流大学是一个不很严谨的概念，所以，考察一流大学本科教学也难以严格地框定范围。在为中国高等教育学会和厦门大学联合举办的“一流大学本科教学高峰论坛”编辑参考资料的时候，我们将国外一流大学的范围主要框定在发达国家和地区的高水平大学。查阅有关文献资料可知，国外一流大学针对制约本科教学质量提升的问题纷纷进行了改革，这些改革举措丰富而多样，尽管缺乏系统性，也很少见针对一个国家或一所大学的全面改革设计，但很多改革举措和要求都极富时代感和针对性，对我国大学建设一流本科教学有重要的启发意义。

一、国外一流大学本科教学理念的新发展

世界一流大学都有其深入骨髓的教学理念。一流大学成长的历程表明，先进的教学理念是其立身之本。教学理念的产生不是偶然的，也不是由人的主观意志所决定的。它是大学为了满足经济社会发展对人才素质与能力的需要，根据文化科学技术发展要求，结合自身的实际和大学生们的成长规律，所提出的教学原则或指导思想。从这个意义上讲，大学教学理念不是一成不变的，而是在坚守与创新中发展的。国外一流大学将本科教学看作其根本职能，教学理念是核心的办学思想。在经济全球化、

互联网无处不在、高新科技日新月异的21世纪，国外一流大学教学与时俱进，包括教学理念在内，发生了深刻的变革。国外一流大学本科教学理念的新发展内涵丰富，这里主要从3个方面略作归纳。

（一）全面性、创新型、国际化的人才观

人才观是大学教学理念的核心。大学本科教学的人才观主要是关于将本科生培养成为什么样的人以及如何培养的思想认识。本科教学的人才观不是用来做样子的，而是要实实在在地在人才培养过程中发挥指导作用的，所以，本科教学的人才培养观主要体现在各大学的人才培养目标上。纵观国外一流大学本科教学的培养目标，有一个共同的特点，即造就社会各行各业的精英人才。这是这类大学本科教学长期坚持的人才观，但在今天，这种精英人才观又被赋予了新的内涵，这就是追求更加全面性、创新型、国际化的人才培养目标。

首先，在本科教学中，国外一流大学更加注重学生全面素质的培养。国外一流大学的本科教学突破了专业和学科的壁垒，不仅从圈层上扩大学生对不同学科专业知识的认知和学习，使其掌握不同学科专业的知识和能力，注重培养学生的综合应用能力，而且重视培养学生的可持续发展能力，使其在离开校园之后能够主动建构自身新的知识体系，以应对复杂多变的社会环境。加拿大不列颠哥伦比亚大学校长斯蒂芬·图普认为，大学“不能陷入一个错觉，认为大学有责任为所有学生的第一份工作提供培养”，“事实上，我认为大学教授给你的知识和技术应该在你的整个职业生涯中都起作用。”因此，不列颠哥伦比亚大学更注重学生发展的软实力，“让学生具有更好的交流、团队合作、批判性思维以及灵活思考的能力。”台湾清华大学校长刘炯朗则更形象地描述了大学生全面素质养成的思想，他希望企业能够在大学中得到的“不是很小很小的一块钻石，而是很大的一块已准备好但没有完全雕琢的美玉。”

其次，在社会变化节奏加快、高新科技发展日新月异的年代，国外一流大学越来越重视大学生创

新素质的培养。很多大学将创新型人才直接纳入了培养目标。客观上讲，创新型人才来自社会的各个阶层，分布在社会各行各业，也有人虽然接受的教育层次不高，但也具有创新的天分。然而，创新型人才的主要聚集地和发源地在一流大学。国外一流大学在这方面有着高度的敏感性。近年来，培养创新型人才已经成为国外一流大学的共识。例如，美国麻省理工学院提倡“文化浸润改造教育”（transform education through cultural immersion），其着眼点在于“培养创新世界的人”。斯坦福大学的本科教育重视培养和发展创造力，不仅涉及了厚基础、宽口径的课程体系，而且还注重营造创造性的教育环境，构建完善的实践活动体系，让创造力培养找到生长点。为此，斯坦福大学不仅发展了硅谷，为培养创新型人才创造了得天独厚的环境，而且顺应时代变化，于2013年秋季启动了《斯坦福大学2025计划》，以师生为主导，开启了大胆的未来大学模式。

其三，在互联网时代，全球一体化步伐加快，国际化潮流锐不可当。国外一流大学越来越重视本科教学的国际化，以造就新一代的国际化人才。美国杜克大学认为，在当今相互依存的世界里，学生应该学会相互合作而不是相互竞争。该校于2009年提出“质量提升计划”（QEP, Quality Enhancement Plan），主题就是“全球化的杜克大学：提升学生作为世界公民（world citizenship）的能力”，即培养学生的世界公民意识，向学生传授成为世界公民必备的知识、技能、态度与价值观。美国普林斯顿大学更是将“服务国家，服务全球”作为校训。普林斯顿大学校长伊斯格鲁布说：“普林斯顿大学要培养具有全球风范和国际视野的毕业生。目前，我们的师生都得益于活跃的网络体系与项目安排，能联系到世界各地的教师与学生。在未来，普林斯顿大学将致力于加强这些伙伴关系。”一所大学的国际化程度并非仅仅取决于接收到多少留学生或是外派多少交流生，更在于能否通过本科教学真正培养学生的全球化意识与全球化素养，更在于大学培养出的人才能否加强世界各国之间的合作，服务全球，促进全球共同进步和发展。

国外一流大学本科教学理念的新发展是在新的时代背景下产生的。20世纪后期以来，世界高等教育发展面临一系列共同的新课题，本科教育教学的不适应性越来越严重，各种挑战已不再针对一个国

家或某一些国家，一种全球性的焦虑在各国大学蔓延。美国圣路易斯·华盛顿大学的心理学与教育学教授基思·索耶博士指出了“授受主义”这种古老教学方式的弊端，鼓励教学应运用“创造性学习”的思维。在他看来，学生需要教学向其展示知识之间的关联，而不是以一种孤立的方式记忆微小的主题。这些学习方式更有可能支持“迁移”（将所学知识用于更大范围的能力）和“适应性专长”。除了教学对学生的引导之外，学生的评价机制和激励机制对其能力的培养和发展也发挥着至关重要的作用，以成绩评价学生的传统评价体系已经不能适应现代教学的培养目标。美国普林斯顿大学校长伊斯格鲁布认为：“当且仅当一种评价提升学习参与度才有意义”，并要从“学生学习体验证明、学生学业表现的证明和所有毕业后工作与生活的证明”来综合评价学生。

（二）开放性教学思想

世界从来没有像今天这样紧密地联系在一起，互联网使地球成为一个开放的“村庄”，不同国家之间越来越成为“命运共同体”，不仅面临许多相同的挑战，而且需要共同应对这些挑战。高等教育以造就适应时代发展需要的高级专门人才为己任，世界一流大学更是将培养解决科技创新和社会复杂问题的尖端人才作为不可推辞的使命。信息技术和互联网与大学教育的联姻是高等教育史无前例的革命，它不仅在一定程度上改变了高等教育和大学的性质，而且将大学置于世界的中心，赋予大学新的责任。美国麻省理工学院开风气之先，将自己的数千门课程放到网上，使其本科教育资源辐射到了全球各个角落。麻省理工学院教育与互联网的结合，更新了大学教育的开放性和国际化的概念，开拓了大学本科教育全新的视野，为造就全球化的新型人才，化解世界所面临的新课题，开辟了新的路径。

国外一流大学开放的在线课程和网络教育不仅具有让世界共享教学资源的功能，而且还有助于加强世界范围的大学教育合作。国外一流大学由于优质教学资源相对充足，在优质教学资源的供给上处于优势地位。很多大学一方面本着促进世界高等教育发展与全球文明进程的动机，本着为世界各地大学生提供更多优质教学资源的动机，同时，也希望通过教学资源的分享吸引更多优质的生源，提升自身的办学水平。例如，耶鲁大学的本科教学是建立在师生直接互动基础上的，但它也谋求通过网络科技

来扩大优质教育资源的服务面向，进一步增强世界对耶鲁大学的认知度，并加强它和国际的关系。在耶鲁大学看来，这个目标是和大学的整体目标相一致的。

信息技术与大学教学的结合并非仅仅如开设在线课程那么简单，在教学资源的流动与开放的过程中，很多高校也认识到信息技术与教学的结合也将引起教学外部的要素与教学之间，以及教学内部各要素之间关系的改变。从外部的关系来看，2006年美国哥伦比亚大学发起三角形倡议，致力于“探索新媒体技术用以提升研究、教育和社会服务三大功能的应用途径，其目的是寻找数字技术在教育、科研和社会服务之间的平衡点……使世界各地的人们都从此项目受益。”从大学内部的教学结构来看，美国密歇根大学的拜瑞·费舍曼（Barry Fishman）博士认为：“要想显著提高教育的生产率，需要对教育有系统实施由技术支持的重大结构性变革”，“真正的工作不是尽力在不同的课堂中使用技术，而是需要整合方法与技术，让教师能够连续地使用多样化的技术教一切东西，这样是最连贯的，但你看到的却是不同的教育技术与教学的融合模式。”另外，葡萄牙科英布拉大学副校长卡瓦略从“隐性教学”的角度，认为“真正的数字化革命是利用技术改善校园教学活动，如监控学生的学习进度等。”科英布拉大学鼓励学生通过网络获取知识和分享知识，但是，要让学生成为真正的“知识的所有者和实用者”，则还需要教师的引导和课堂中的讨论。

建立大学本科教学+互联网的教学模式，并使其实现从“量”的供给向“质”的过渡，真正走向成熟，还需要未来较长时间的探索。美国加州大学洛杉矶分校校长吉恩·布洛克指出：“慕课的退学率非常高”、难于“评价学生的学业成就”“无法替代传统校园教学中的学习体验”等问题，是影响慕课在更大范围传播并发挥作用的主要障碍。针对信息化教学出现的问题，开启慕课潮流的美国斯坦福大学人工智能学教授巴斯蒂安·特龙持乐观态度，他认为：“很少有新事物会马上收获成功，创新的关键在于反复尝试。”

（三）教师发展理念

一流的师资队伍是一流大学本科教学的重要保障。大学，尤其是一流大学曾经对自己的师资队伍引以为傲，从来不认为自己还需要在师资水平的提

升上做出努力。如果真有教师的教学不能令人满意，解聘旧的、招聘新的几乎是它们不二的选择。但是，在高等教育走向大众化和普及化之后，社会高层次人才紧缺问题不但受到社会各行各业的高度关注，而且也对大学的师资队伍建设提出了新的要求。大学不能再无视教师在职发展的需要了，哪怕是一流大学也不例外。20世纪后期以来，国外一流大学越来越重视高水平师资队伍建设，更新了师资队伍建设理念，树立了教师发展理念，采用了一系列改革举措，建立了教师发展体系。

首先，国外一流大学普遍建立了教师发展中心，为教师在职发展提供强有力的理论和技术支持。密歇根大学建立了规模庞大、职能多样、影响广泛的教师发展中心，为本校全体教师提供形式多样、内容丰富、组织灵活而富有吸引力的培训和研讨活动，对更新教师教学理念，更新教师教学方法，提高教师教学能力发挥了重要作用。正因为如此，我国教育部曾经组织多批次的高水平大学校长赴密歇根大学教师发展中心培训。加拿大西蒙·弗雷泽大学也建立了功能强大的教师发展中心，为全校教师教学能力发展提供有力的支持。美国哈佛大学注重引导教师间的理解与合作，力求促进大学自然科学、社会科学以及人文学科领域教师间的有效合作。英国剑桥大学希望通过创设良好的环境，协助和促进教职员的个人及专业发展，使个人能够充分发挥自身潜能，从而进一步提升其教学和科研能力。美国范德堡大学则树立了教学领导力的理念，其“关键环节”的维度涉及计划、实施、支持、倡导、沟通和监控等教学领导活动。

其次，国外一流大学注重完善教师的评价机制。大学教师有些擅长科学研究，但在教学方法和教学技巧方面可能会有所欠缺；有些教师是出色的教育家、交流家，但在科研方面并不能达到顶尖水平。为此，不能用一把尺子来衡量所有的教师。加拿大不列颠哥伦比亚大学意识到了教师多样化发展的重要性，校长斯蒂芬·图普认为：“教学和研究之间不应该有分割线……研究和教学对我们来说是一个平衡，教师在大学中的职业发展也是双轨道的。”加州大学伯克利分校改变了教师教学评价方式，不再采取在期末的时候对教师做一个简单的评价，而改为在教育教学过程之中进行“形成性的评价”，以保障教师在整个教学活动当中的教学质量。

第三，值得注意的是，国外一流大学十分重视教学助理（简称“助教”）这支队伍的建设，注重发挥他们的作用。在我国，助教分两类：一类是正式的教师；一类是由学生充任的教师助手。前者往往承担课程教学任务，有工作量要求，实际上，他们的角色已经超出了助教的职责范围；后者主要负责大致包括辅助高级教师的教学活动，具体表现在负责学生考勤、试卷批改、学生辅导以及与学生沟通交流等方面。这里所探讨的问题主要针对后者。在国外，助教必须具有优秀的教学能力，是教师队伍的后备力量。比如，哥伦比亚大学建立了系统的教学助理制度。在其教学助理制度中，哥伦比亚大学坚持四个基本使命：一是为教学助理提供有关教学各个方面的实用性建议；二是在教学助理参与教学过程中，为他们提供一对一的交流、周研讨会、课堂观察、教学过程拍摄以及教学的及时反馈等服务，帮助他们不断提高教学技能；三是努力为社区服务，鼓励教学助理到当地学校开展教学拓展训练；四是鼓励创新，评估各种教学策略的教学效果，坚持鼓励采用“最佳”教学方法，并开发、试行新的教学方法。为确保教学质量和科研任务的顺利完成，芝加哥大学建立了教学助理制度。芝加哥大学教学中心是附属芝加哥大学教学顾问机构的下属单位，培养优秀的教学助理是该中心的主要职能之一。

总体而言，国外一流大学本科教学理念的改革紧紧围绕着“提高教学质量”的核心展开。教师与学生作为教学的两大要素，被各高校所重视。就教师而言，国外一流大学力图为其创建更好的制度环境来促进教师的发展，提高教师的教学积极性，指引教师更新教学理念和转变教学方式。就学生而言，大学不仅要为不同类型的学生提供更多样化的教学资源，还要通过保障课堂教学质量来实现一流的人才培养目标。

二、国外一流大学本科教学模式的转变

在本科人才培养上，国外一流大学往往建立了比较完善的人才培养体系，形成了比较有效的人才培养模式，通过常规教育教学，就能达到人才培养目标。但这并不意味着它们在面对社会需求的变化、科技文化的进步和教学技术的创新上固步自封，相反，国外一流大学十分注重本科人才培养模式改革，积极探索适应时代发展需要的本科人才培养新路径。

（一）跨学科专业和多学科专业的人才培养

专业教育是中外高等教育共有的属性，分专业培养本科人才是中外大学的普遍做法。国外一流大学对专业建设的重视程度丝毫不亚于我国大学，但在专业教育理念上却与我国大学有很大的不同，尤其表现在对专业的理解上。我国大学对专业的理解比较刚性，所以，专业教育的界限非常严格、清晰，不同专业之间往往难以沟通与交流，更缺少融会贯通。尽管在教学改革中，部分大学推行按学科大类招生、按学科大类培养，试图扩大专业教育边界，但推行起来并不容易。国外一流大学特别重视本科教育的基础性，高度重视本科生基础素质的培养，所以，专业教育的基础比较宽泛，专业本身的弹性比较大。不仅如此，在面对信息科技发展所带来的全球化挑战愈益严重的背景下，为培养本科生解决社会复杂问题的能力，提高他们应对高新发展挑战的能力，国外一流大学不断加强跨学科专业和多学科专业的人才培养，积极探索本科人才培养的新模式。如美国宾夕法尼亚大学工程与科学学院在本科生的教学改革中，重视工程对社会的服务价值，基于保护环境、推动经济发展的需要，积极探索利用工程理论解决现代都市管理和建设问题，从而使工程教育与社会学、自然科学建立起从未有过的紧密联系。英国曼彻斯特大学根据学科群来组织本科教育课程，不同学科的课程模块交叉融合形成不同的专业，以满足不同学生跨专业学习的需求。

美国普林斯顿大学为协调和强化跨学科研究与教育，设立了人文学科委员会、科学与技术委员会、普林斯顿国际与地区研究所、普林斯顿神经科学研究所等跨学科组织。跨学科专门机构的设立，增强了跨学科和多学科研究的实力，为本科生教育的学科专业交叉融合与课程设置提供更坚实的基础。

（二）信息化教学模式

教育教学信息化是21世纪人类的新发明，对中外大学本科教学的冲击越来越大。国外一流大学顺应信息科学技术发展趋势，高度重视互联网和云计算为本科教学现代化所带来的机遇与挑战，开发和采用了大量信息化教学手段，改造教学环境和教学媒体，建立了基于信息科技和网络系统的新的教学模式，不仅丰富了本科教学的内涵，而且扩大了本科教学的服务范围，使本科教学从校园和课堂延伸

到了社会，本科教学时空发生了重大改变。如耶鲁大学开发的开放课程（Open Yale Course）不仅服务于本校学生，而且免费向公众提供优质的课程和相关的教学材料。英国爱丁堡大学开发的“电子学习与数字文化”大规模开放在线课程（EDC MOOC），受到英美大学生的广泛欢迎。网络开放课程丰富了大学生的学习资源，为大学生提供了全新的教学体验，提高了优质教学资源的利用效率。

网络开放课程是一种新的教学模式，校园教学与纯粹的网络在线教学之间关系的协调受到了国外一流大学的关注。在丰富校园课堂教学形式，提高校园课堂教学水平的同时，一些国外一流大学开始在网络在线教学与校园课堂教学的结合上做文章，力图发挥和利用二者的优势，为提高本科人才培养质量服务。新加坡国立大学在本科教学方案中，采取“e-learning week”的方式，专门利用一周的时间让学生体验随时随地利用网络学习，较好地将在网络在线教学植入了校园课堂教学。目前，慕课领域的开拓者们则正在开发另一种慕课学习模式，即“连接主义慕课”，该模式不只是单纯地传授知识，而是更注重学生之间的联系与交流。

（三）教学方法与形式的突破

教学方法与形式对教学质量的影响是显而易见的，中外大学在教学方法与形式方面进行了不懈的探索。客观上讲，国外一流大学在本科教学方法的运用上是比较成熟的，形成了比较有效的教学方法和教学组织形式，且保持了相对稳定。尽管如此，国外一流大学为了适应国内外经济社会发展要求，调整教学方法和教学组织形式，完善人才培养模式，以达到培养更高水平、更具有适应性的人才。比如，麻省理工学院的本科生培养质量一直为世界各国所认同，但它却仍然对本科工程教育方法和组织形式感到不满，于是便联合瑞典皇家工学院等大学研制开发了CDIO教学模式，不仅在校内推行，而且在世界各国相关大学推广。我国已有100多所高校借鉴CDIO教学模式，探索我国本科工程教育教学改革的新路子。

课堂教学方法与组织形式对人才培养质量有重要影响。据调查，美国大学83%的教师在课堂教学中主要采用讲授法进行教学。尽管如此，讲授法并不是教师们使用的惟一教学方法。一般来讲，在一门课的整个教学过程中，使用讲授法的同时，教师大都会穿插使用答疑、小组工作、读书报告、社会

调查、实习、实验等教学方法。美国杜克大学为提高本科生的科研创新能力，面向本科生专门开设了独立研究课程（Research Independent Study），学生可以根据自己的兴趣在教师的指导下开展问题研究，体现出学生在学习过程中的“主体性”。麻省理工学院注重课堂讨论和交流，开设有大量的各种形式的课堂讨论课，包括本科生讨论课（Undergraduate Seminars），主要促使本科生与教师就他们当前所关心的问题开展“互动式”的讨论；新生建议讨论课（Freshman Advising Seminars），是在第一个学期专门为刚入学的新生开设的特殊课程。另外，MIT也设有实验室课程（LAB）和“实验研究小组”（the Experimental Study Group，简称ESG）等。

在不断提高课堂教学效果的同时，为了增强本科教学的社会适应性，国外一流大学重视教学形式的多样化，通过多样化的教学形式，尤其是通过加强与社会企业的合作，利用国际化的教育资源，拓展教学空间。如麻省理工学院为了拓展本科生的视野，丰富本科生的社会经验和阅历，开办了新生/校友暑期实习计划（F/ASIP）、工程实习计划（EIP）、本科生夏季工作计划（USJP）和本科生实践机会计划（UPOP）。德国慕尼黑工业大学开设了“顶岗实习”（work placement）课程，新加坡南洋理工加强了“工业实习”。除了与企业合作外，很多国外一流大学还放眼国际，希望在培养学生实践能力的同时加强学生国际化素养的培养。如普林斯顿大学开设了全球研讨课，将大学生派往世界各地，在当地企业或相关组织实习见习。另外，很多国外一流大学利用寒暑假，在国外开办多种形式的课程班或交流班，以丰富大学生的国际经验，提高他们的国际素养。

三、国外一流大学本科教学管理的改革

管理是本科教学质量的重要保障。教学管理本身是一个复杂的系统工程，既有相关学科专业知识和知识活动的管理，又有能动的师生及其教学行为的管理，还有各种教学物质条件和规章制度的管理。所以，教学管理不只是教学物质条件的调配，不只是涉及师生具体的行为和相关规章制度，更包含了教育教学的价值取向和理论设计。国外一流大学本科教学管理与其整体教育教学理念，体现了本科人才培养目标的要求。总体上看，国外一流大学本科教学管理是比较稳定的，其基本框架往往在其

走向成熟之时即已固定下来，其教学文化则成为本科教学管理的软环境，有效地保证了本科教学管理作用的发挥。尽管整体上的改革很少见到，但一些小改革却是不断的。这主要是为了增强本科教学的有效性，提高本科教学质量。

（一）重学生自我成长与发展

更好地服务于学生的成长与发展是大学本科教学管理的出发点和落脚点。国外一流大学教学比较重视发挥学生的自主性，建立了比较完善的以学生为中心的本科教学体系，在教学管理上，注重根据学生的需要，制定并建立相关制度规范，健全相关组织机制，为学生创造更好的成长环境与自由空间。如很多国外一流大学都沿用和建立了完备的“导师制”“学分制”等制度，保障学生的学业发展和健康成长；建立了学生服务中心、大学生事务局、学生部等组织机构，为学生提供高效的行政事务服务和优质的生活服务。

国外一流大学教学管理呈现出精细化的趋势，越来越注重完善细节。但值得注意的是，这些细节的完善并不以限制和约束师生的学术自由为目的，相反，是为了更好地保障师生教学的有效性，促进学生更加生动活泼的个性化发展。如2006年，哈佛大学文理学院发布的《哈佛大学课程革新》报告，提出以“分布式必修制”（distribution requirement）课程改良传统的“核心课程”。哈佛大学文理学院通识教育委员会认为，通识教育应当为学生提供更多高强度的基础性课程和更多的选择机会，以此帮助他们完成大学教育。欧洲是一流大学密集分布地区，欧盟为增进区域内大学的可互通性，促进大学本科教学质量的全面提高，建立了欧洲大学学分转换系统（ECTS），大大加强了欧洲大学之间的本科教学交流与合作，受到师生欢迎。韩国的高水平大学之间建立了学分银行制度（Educational Credit Bank System），体现了尊重学生自主选择的价值导向。如何发挥学生在教学与生活管理中的作用，是中外大学面临的共同课题，美国威斯康星大学在学生宿舍管理与指导人员的选聘上进行了有益的尝试，产生了积极的效果。威斯康星大学宿舍部聘有专职管理与指导人员50余人，但也聘用了200多名学生管理与指导人员。学生充当管理员、顾问和辅导教师等三种角色，在专职人员的指导下，为其他学生提供包括学业指导在内的管理与服务。

（二）调动教师的积极性

教师是本科教学水平高低的决定因素，国外一流大学非常重视教师激励。教师激励分内激励和外激励：内激励是指调动教师的内在动机和学者情怀，激发教师投身教学的自觉性和主动性；外激励则是通过外部控制和考核评价等手段，促使教师将更多精力和时间用于教学。国外一流大学往往通过保障教师的学术自由权利，使教师享有充分的教学自主权，激发学者的本性和责任感。一些国外一流大学尽管面临财政紧缩的压力，有的还需要应对不断加强的社会问责，但并不因此削弱或限制教师的学术自由权利，而是努力营造宽松的教学环境，维护教师从事本科教学的内在动机，使他们在教学工作中能够享有充分的教学自由。尽管如此，由于高等教育大众化和普及化的发展，大学教师队伍的构成也发生了重要变化，教师从教的内在动机差别越来越大。部分教师缺乏学者本性，学者情怀淡薄。也有部分教师的价值观发生转变，对经济价值的重视愈益强烈，对教学的重视程度降低，教学投入不足。为此，在教学管理中，国外一流大学重视发挥其控制和监督功能，而且重视发挥其民主协商、观念引导、激励服务等功能。

改革教师评价方式，完善评价标准，推行表现性和形成性评价，是国外一流大学改善教学管理，激发教师动机的重要举措。如2011年，斯坦福大学和美国教师教育院校协会（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）联合开发了教师表现性评价（Teacher Performance Assessment, TPA）系统。牛津大学开发了多样化的教学评价形式，包括全国性调查（National Surveys），如全国学生调查（National Student Survey, NSS）、国际学生晴雨表调查（International Student Barometer, ISB）等。这些调查注重了解学生对教学内容的理解、学习过程中的感受等。调查结果能够帮助教师了解学生学习情况，从而不断调整和改善自己的教学，提高教学水平和质量。

（别敦荣，厦门大学高等教育发展研究中心主任，高等教育质量建设协同创新中心研究员，教育研究院副院长、教授，福建厦门 361005；齐恬雨，厦门大学教育研究院硕士生，福建厦门 361005）

（原文刊载于《中国高教研究》2016年第7期）

亚洲一流大学本科课程设置与课程管理特点评析

乐毅

21世纪以来,研究、学习、借鉴、模仿世界一流大学在办学理念、培养模式、课程设置、教学管理等方面的经验与方法,已成为亚洲各国著名大学的共同做法。这些尝试或实践不仅仅是为了摆脱被“边缘化”的潜在危险,更是为了跻身世界一流大学的行列。亚洲著名大学的这种工作重心转移,不仅是各国政府政策扶持、财政支持等外部因素所致,更是大学内部强烈的组织生存需求、质量提升意识及对内涵发展的自觉追求所然。从大学内部管理而言,争创世界一流大学,必然要重视本科教育改革,尤其要关注课程设置和课程管理等领域。因此,研究并剖析亚洲一流大学在这方面的探索与改革具有实践意义。本研究深入剖析了新加坡国立大学和南洋理工大学,韩国首尔国立大学和延世大学,日本东京大学,印度理工大学,中国香港的香港大学、香港科技大学和香港中文大学,中国台湾的台湾大学、清华大学和成功大学等12所大学的本科课程设置与教学改革实践,并比较了若干所世界一流大学的做法。笔者未将我国大陆一流研究型大学(如C9)列入案例研究对象,而是作为比较研究的对照,试图发现存在的问题和不足,以期改革提供思路和可资参照借鉴的经验。

一、注重本科课程设置的顶层整体设计,建构重基础强能力的课程结构

本科课程的顶层设计是大学顺利达成培养目标的关键所在,也是有效推进课程实施的必要前提。顶层设计是一个整体的系统设计,它有自下而上的改革设计所不具备的优点,即系统内部改革的整体性、连续性、全局性和有效性。在本科人才培养的改革中,这种从全局视角出发,对整个课程结构改革进行统筹考虑的理念也得到了亚洲一流大学的推崇。很多大学通过校级层面的改革方案,统一对本科课程设置进行调整,明晰培养目标和路径,理顺学校与院系/专业的课程管理权责,以提升本科人才培养质量。“课程结构变化是大学课程设置改革最直观的体现,反映了学校对本科教育的理念和价值取向”。强调学校层面课程结构调整就是一种全局性的组织设计。

亚洲一流大学都十分重视本科课程的整体设置。各大学在课程结构及领域设定方面虽不尽相同,各有特色,但在修读规程、课程管理与实施方法方面类似,其共同点可归纳为:一是学校层面整体设计培养方案,明确课程结构、课程总量及毕业学分要求等。二是课程等相关信息公开透明,公布形式基本相同,即在学校层面用文本和图表的形式,将本科阶段的课程结构、课程内容(包括学习领域、具体课程等)、学分比例、课程类型及性质(必修选修)等方面的内容公布于大学的网页(一般在本科教育、本科课程和本科招生等栏目中)。三是编制课程修读手册,分电子版和纸质版,手册明确标出上述内容,并附之相关的修读规定及奖惩制度,为新生入学的必修内容,同时,清晰界定大学与院系的课程权力,告知学生如何选择修读两个层面的课程,围绕这些方面开展的工作都是为了实现学校的培养目标、服务学生和保障本科人才培养质量。四是本科课程设置与大学的培养目标保持一致,突出基础性、实践性、应用性和专业性等特点。在学校层面创设人才培养的交互平台,基于大学培养目标的课程设置有于具体课程目标的层层分解,也是课程与教学评价的重要指标。所谓目标是纲,纲举目张,这样课程实施就不会偏离方向,大学也就能达到预期的人才培养目标。

以我国香港大学为例,早在《策略计划2006》中就开始规划设计香港大学的“未来十年”,包括“由三变四”后的新四年制本科培养方案。针对新四年制的实施,香港大学整体设置了新的课程体系,其课程结构表现出跨学科、多学科特点,并规定四年制本科学生需要修毕240学分。学生可灵活选择自己最感兴趣的科目组合,并鼓励学生结合核心课程学习,探索人类共同议题。2012年开始实施的新课程体系提倡多元化学习体验、多样化学习和评价方式,为学生提供多元化的学习机会等。香港科技大学、香港中文大学等高校也有类似的提前顶层总体规划举措。我国台湾的一流大学也十分重视从学校层面整体构建本科课程。台湾大学所制定的本科课程结构为:共同必修课程+通识课程+专业

必修课程+知识领域/群组选修课程+自由选修课程/其他课程。而台湾清华大学的本科课程结构在专业课程方面的分类则更加精细，其课程结构为：校定必修+通识课程+专业核心必修课程（院定必修）/专业核心必修课程（系定必修）+专业选修+其余选修课程。从这两所大学的特点看，美国大学课程设置的影响比较明显。

同样，新加坡南洋理工大学也长期致力于对其本科课程结构的调整和优化。自2011-2012学年起，对其原有的课程结构又进行了优化和简化，其现行课程结构主要分为专业要求和通识教育要求两大部分，其中前者在总学分中比重小于等于70%，后者所占比重大于等于30%。专业要求分为专业核心课程和专业规定选修课两部分，通识教育要求分为通识教育核心课程、通识教育规定选修课程和无限制选修课程三部分，这一结构与改革前的通识教育要求在课程结构上并无太大差异，仅在具体课程涵盖的领域上有所调整：通识教育核心课程新增环境可持续性方面的课程，学生可在其与人力资源管理课程之间选择一门进行修读；通识教育规定选修课程中新增了人文学科，作为四个必选的课程领域之一。与之前的本科生通识教育课程结构相比，新的课程结构更为清晰简化，通识教育各类课程中涵盖的学术领域更广泛，更利于全校各专业学生的全面发展。与此前的通识教育课程改革一样，此次课程结构调整仍由学校教务部门发起，各院系专业统一实施。通识教育课程目的主要是为了满足学生的学习需要，培养学生在管理、沟通以及对新加坡认识方面的能力，课程内容覆盖了各主要知识领域，是全方位的。

在被比尔·盖茨称为“改变世界的了不起的大学”的印度理工学院，本科生教育一直倍受重视，尤其强调基础性。以印度理工学院德里分校为例，该校十分重视本科课程的整体设置，但其结构与上述大学略有不同。该校四年制技术学士学位的课程规划分为两大部分：本科生核心课程和本科生选修课程。本科生核心课程包括院系核心课程、基础科学课程、工程艺术及科学课程、人文社会科学类课程。本科生选修课程包括院系选修课程、人文社会管理类选修课程、拓展类课程。各院系采取统一的课程结构，但具体学分要求各有不同，学校采取学分制，每位本科生需修满180学分方可毕业。各门

课程都有固定学分数。从这一课程结构中可以清晰发现，同为理工类大学，该校不仅注重基础课程教育（院系核心课程中也包含基础性课程比例），同时明确规定所有学生必须学习人文社会科学课程。这对培养文理通融的人才至关重要，也与通识教育的理念相吻合。而选修课程的设置则充分体现了多学科和交叉学科对理工类学生个体发展的要义。可见，基于基础性和综合性课程结构的课程设置能充分反映大学的培养目标与理念。

本科课程设置重视基础性的还有韩国首尔国立大学。该校本科课程分为基础课程、专业课程、普通选修课程三类。基础课程分为学问基础、核心教养、一般教养三个部分，旨在培养学生的基本素养、基础能力、学科基本概念和学习探求方法。为达到培育具有世界领导力的创造型人才目标，首尔大学特别强调“基础知识教育振兴”，确定了“弱化知识、学院及学科专业间的壁垒，实施具有融合性、整合性的基础教养教育”等八大实施方针，提出了“全局思维把握能力”等十大基础教育能力培养目标。

由上述例子可以发现，亚洲一流大学在本科课程设置和结构调整方面所实施的改革与世界一流大学是相似的。以哈佛大学和芝加哥大学为例，哈佛课程结构包括三大块：专业课程，通识课程，选修课程。通识课程共包括八大领域，学生需在这些领域中选择8门不同的课，此外，学生须在第一学年修习专业写作课，且在第三学年前修完语言课。通识教育课、专业写作、语言课三类课程共需修9~11门课，占毕业所需总课程的30%~35%。从修读要求看，哈佛针对不同课程类型提出相关要求，明确了不同学年必须完成的课程量及成绩标准。这样不仅合理分配了学生的课程学习时间，也达到了课程质量控制的目的。芝加哥大学的本科课程同样包括三块内容：通识课程，专业课程，选修课程。可见，结构简洁清晰、学分比例设置均衡、修读规定严格灵活是上述世界一流大学课程设置的基本特征。

我国大陆高校自改革开放，尤其是“211工程”和“985工程”实施以来，本科课程改革日益受到重视。各高校都在探索大学层面本科课程顶层整体设计。以九校联盟（以下简称C9）为例，基于“宽口径、厚基础”理念，目前C9本科课程结

构主要包括全校性课程、大类平台课程/基础课程和专业课程三类。本科课程全校性课程既包括思政、军训等公共课，也涵盖具有各校特色的通识教育课、文化素质课、通选课、通修课等，基本是面向所有在校本科生开设。比较而言，我们存在的问题颇多：一是国家课程、通识课程、文化素质教育三者概念、内涵、目标、课程编制、内容选择和课程实施中的关系（区别及联系等）有待厘清；二是如何在控制甚至压缩学分总量的同时，统筹、调整全校性课程、通识课程、大类平台/基础课程、专业课程等课程的学分比例；三是合理设置必修课与选修课学分比重，建立弹性的跨学科课程的选课机制等。因此，重新规划本科课程，应系统考虑这些问题的合理解决。

二、重视人才培养模式变革，以课程为载体，大力推行以基本素养和全人教育为目标的通识教育

进入21世纪后，亚洲一流大学开始了人才培养模式的改革，走出单一的专业培养模式，重视基础和实践教育，采用跨学科联合培养等方法，强调学生自主学习、探究能力培养。各大学尤其推崇世界一流大学经验，即实施通识教育+专业教育的培养模式。从学校层面看，各大学都在课程结构中普遍设置了通识教育课程。以韩国为例，首尔大学在21世纪之初就开始实施通识教育，并设置了通识教育部和通识教育委员会等专门机构，负责课程的设计和实施。精心规划设计的通识教育课程涉及九大领域，课程丰富、形式多样，颇受学生欢迎。以其中的“基础教育特别课程（也被称为特色教养课程）”为例，这一课程就包含新生研讨会、领导力课程、社会服务活动、作品选集讲座、英语教养课程、学生自律教育计划、古典阅读强化教育、艺术科学融合教育、体育科学融合教育。根据《首尔大学Vision & Change 2010—2014》，为体现教育机会均等，赋予学生更多选择权，学校还专门调整了原来的通识教育课程体系，以适应新的目标与学生需求。作为一所著名私立大学，韩国延世大学也同样重视本科通识教育。具体表现为两大方面：一是设置课程及制订相关修读规定；二是建立健全专门的组织机构。该校于1999年设立了学部学院（即通识教育学院），并成立了学院运行委员会。其课程设置分为教养课程、专业课程和其他课程三个部

分。教养课程即通识教育课程，包括公共课（必修）、通识必修、通识选修三部分。课程分大类，按照模块设计，其中大类模块必修和选修课程的设计旨在为学生专业学习打好基础，充分体现延世大学5C核心能力的培养目标。延世大学在实行学分制的基础上，除了主修课程外，还设计了丰富的选修课程，供学生选择以拓宽知识领域。新生按大类先进入学部学院学习，第一年在该学院完成规定的通识等课程，符合修读要求的学生第二学年按照入学时的专业进入相关院系。为创新培养模式，延世大学设计并于2011学年推行了“生活-课程-非课程”三位一体的全面育人教育模式。

再以新加坡为例，21世纪初新加坡国立大学就推行了通识教育，编制了“通识教育课程模块”（“GEMs”）。凡是2001-2002到2006-2007这六个学年中被录取的学生，都需攻读2个GEMs模块（或者8个标准学分（MCs）），才能达到学校所要求的通识教育组成部分的规定学分。在2013-2014年度学习手册中仍能发现，其本科课程由三大模块构成，即大学层面课程、专业课程、任选模块课程，体现了对本科生的基于宽广度加之专业深度的学习要求。通识教育包含在大学层面课程中，由两个大的科目课程组群和两个大的中心课程组群构成。科目课程组群包含课程组A（科学技术）和课程组B（人文社会科学）。学生选课遵循就远原则，而必修的一个课程模块是“新加坡研究”。作为学校层面的要求，所有本科生在毕业前都要选修通识教育课程，完成规定的学分，否则不能毕业。同样，南洋理工大学也在其课程结构中设置了通识教育课程。可见通识教育在这两所大学都受到高度重视。

而亚洲其他国家一流大学也是如此。日本东京大学则实行本科前两年通识教育，后两年专业教育的培养模式，通识教育主要由文理研究院负责。东京大学的这一分段模式对亚洲其他国家一流大学曾产生一定影响，其实践的利弊得失成为探究课程设置和课程实施的一个参照。二二分段、一三分段、四年一贯不分段等课程实施模式从此在亚洲一流大学中得以实践，并逐步演变出适合各大学自身特点的分段培养模式。

我国台湾地区的大学通识教育也颇具特色。作为台湾著名的理工科大学，成功大学的通识教育课

程体系由“核心通识”（包括四大领域）、“跨领域通识”（涵盖五大领域）、“融合通识”（包括“通识领袖论坛”和“通识教育生活实践”及服务学习教育课程、通识教育讲座、宿读书会等）三部分构成。由于通识教育的重要性在台湾获得了普遍认同，几乎所有大学都制定了明确的通识教育目标，并在课程设置、修读规定和教学实施中渗透这样的理念和目标，课程体系呈多元化。

纵观这些大学的通识教育课程设置，我们可以发现，其目标基本定位在培养本科生作为“全人”所应具备的基本教养和综合能力，共同的基础性知识和科学人文素养，正确的历史观、人生观、价值观和批判性思维等。通识教育课程的实施基本上采用分布于必修与选修中，并明确规定应修习的课程学分数及专业/学科就远原则等具体要求。或许是受美国高等教育的影响，亚洲一流大学都在学习美国一流大学的课程设置，通识教育就是例证。除了对通识教育基本理念的认同之外，专业教育办学模式存在的不足也是亚洲一流大学向美国学习的因素之一。美国有美国的历史和价值观，而我们有与其不同的价值体系和文化传统，亚洲一定要学习其模式吗？这或许是一个有待深入探讨的问题（尽管这样的质疑和反思在学术上不多见）。但不管结论如何，美国一流大学有着悠久的历史文化遗产、独具特色的本科生培养模式和系统有效的课程体系，特别是在课程设置和课程实施方面，其经验还是值得参考的。

通识课程是实施通识教育的载体，也是实现通识教育人才培养目标的具体途径。把通识教育课程的目标与学校的办学目标以及办学使命相结合，是课程实施需要特别关注的内容。21世纪以来，实施通识教育已被亚洲一流大学视为提高本科生教育质量的重要措施，一个突出特征就是理工类的研究型大学都加入到实施通识教育的行列，切入点是本科课程结构的重新规划和调整。目前，我国研究型大学大都在本科课程中设置通识课程。各校还根据本校的特点开展多样化的通识教育，如住宿学院制、（新生）导师制等等。然而，实施通识教育必然面对传统教育模式及专业教育的阻力，在人才培养模式、培养目标、课程设置及学分比例规定、通识课程教材的开发与管理、教师工作量及院系经费支持等方面与专业教育的冲突将凸显。如果说，消除两

者之间的矛盾与对立、融合专业教育与通识教育是21世纪本科教育改革的一大课题的话，那么，大学课程的合理设置是解决这一矛盾的主要途径，因为目标理念的实质差异首先反映在课程上。这也是为什么世界一流大学都聚焦本科课程改革的缘由。因此，我们需要通过构建合理的课程结构，设置合理的通识与专业教育课程学分比例，实施严格有效的课程管理来消解存在的矛盾，突破诸多制度障碍。

“通专融合模式”的核心是课程体系中“通”与“专”的融合和“教学”与“实践”的融合。要合理地研究和规划通识教育课程与专业教育课程的分配与布局。本科教育的基础性、专业性、应用性与实践性之间的关系，是影响大学培养目标和教育质量的主要因素。如何正确处理并寻找相互之间的平衡点是我国研究型大学创建世界一流大学需要解决的难题。上述亚洲一流大学所做的尝试值得我们研究，但复制容易，实施难，形成自己的特色更难。

三、设置专门的组织管理机构，强化课程管理与教学质量监督

课程设置的有效性需要通过课程实施来实现。而课程实施的监管与效率则需要通过建立或设置专门的管理机构来执行与评价。

设置专门的课程管理与权威的教学质量督导机构，对学校培养的人才质量进行监督、指导、检查和评估，是亚洲一流大学保障其课程与教学质量的重要方式。例如，南洋理工大学成立了学术委员会，下设大学理事会、顾问委员会和各常务委员会，参与学校各类学术事务管理。委员会每年召开一次大会，就学校本年度教学情况进行分析并提出建议。除了学术委员会之外，南洋理工大学还组织其他机构对学校教学质量进行调查分析，如“本科教育蓝带委员会”。该委员会在对南洋理工大学本科教育进行了彻底地梳理和诊断之后，又组织了学校教师、学生、校友和政府官员进行正式或非正式的咨询会议，并于2008年4月发布了本科教育报告，提出了改进建议。此外，南洋理工大学还成立了研究委员会（NTURC），作为独立的审查机构针对各学院的研究计划进行审核，然后对教务长提出建议。该机构从2007年起对所有教职工进行了全面的审核，按照国际管理的标准实施新的教师聘用制，聘用了许多研究和教学成果丰硕的年轻学者，从而保证师资质量，促进教学水平提升。

我国台湾地区各大学也十分重视建立系统的管理组织和保障机制，包括层级化的通识教育组织管理机构设置、系统的规划和实施策略等，并通过这样的机构实施有效管理。以通识教育课程管理为例，各大学都设置“通识教育委员会”“通识教育中心”等机构或部门，专门负责通识教育的规划、课程的编制、组织实施等管理事宜。通识教育中心（或共同教育中心、通识与核心课程中心等），为学校的一级或二级单位。通识课程的管理机制一般为三审制，即所有通识课程应由系、院、校三个层次的课程委员会审议通过后才能开设。台湾大学的“共同教育中心”就是通识教育课程管理机构的典型例子。其特点是过程控制严格、程序规范公开。这样就形成了比较有序、有效的课程规划、审查机制，从而保证了课程质量。

同样，我国香港地区各大学也有类似的组织建制，香港中文大学就设置了一个独立运作的通识教育部，除了执行学校的决策，还负责全校通识教育的课程设置、课程实施与监督管理，包括“统筹由8个学院，共40多个学系提供的200多科通识科目”。换言之，从课程管理角度看，通识教育部具有课程的规划、审核、开设、评价等权力，能行使被赋予的教师聘任、教材开发、教学管理等权力。其通识教育管理机制可以说是一个颇有特色的典型案例。这样的管理机构能使通识教育的实施具有制度保证。专门的管理机构有利于解决实施中出现的问题，可以有效地分配、协调与利用学校的各种教育教学资源。课程管理贯穿于课程编制与课程实施的整个过程，无论是课程设计、教材审定、课程评价，都需要有专门的课程管理机构来负责指导、协调与监督相关事宜。课程管理与教学管理是学校实施质量控制与保证的重要环节，这是不可或缺的制度建设。

我国大陆高校在此方面仍然处于探索阶段，多数大学没有设置这样的实体性专门机构，而采用教务处兼管的方法实施管理。这样的模式利弊兼之。其原因比较复杂，除了涉及大学的内部管理体制之外，课程设置中的结构分类和重复性等矛盾因素是其一，课程实施中学校与院系的权力分配职责不清是其二，大学机构设置中科层制所导致的学科分割、专业体系、行政与学术权力纷争也是影响因素之一，如此等等。可见，机构设置改革任重道远。

四、关注课程实施，改进课程与教学评价方法，强化学分制管理

科学合理的课程设置是人才培养质量得到保障的前提，而具体的课程实施和实施过程中的课程管理，是人才培养质量保障的关键所在。关注课程实施已成为大学课程改革中特别需要重视的一环。因为，课程实施是检验课程设置有效性和合理性的重要方式。从课程理论的视角看，课程编制与课程实施是两个相互连接、不可分割的有机体。而课程管理应贯穿于这两大部分的整个过程。课程实施在微观层面也包含教学过程和方法、课程评价及方法等内容。亚洲一流大学在以下三个方面的做法值得探讨：

（一）重视课程与教学评价的改进

亚洲一流大学都非常重视课程与教学评价方法的改进，完善课程与教学管理制度。我国香港、台湾地区著名大学在此方面也做得比较系统、规范、有特色。我们不妨作一简评：

为保证作为共同课程的通识教育课程的有效实施及课程质量，台湾大学在通识课程与教学管理方面采取了多项有效措施，譬如，除了采用“课堂参与、书面报告、口头报告、考试”等综合考核方式来评价课堂教学和学习效果之外，还特别重视课程评价方法的改进，包括学生期中、期末上课反应调查、教学助理自我评鉴、教师评鉴教学助理以及教师评鉴等。

而香港大学的核心课程则采用多种检测学生学习进步状况的评价方式，除了传统的考试和随堂测验外，还要求学生通过各种方式展示自己的知识和技能，例如，要求学生记录其对课堂所学或阅读材料的思考、制作短片、参加野外实习、参与科研、制作网站或进行小组项目和展示。香港科技大学为及时掌握学生的学习状况、对教师教学的评价、学校课程的实施效果等，特别重视学生参与评价，专门设计了“学生反馈问卷、学生入学问卷、学生参与及满意度问卷”等问卷，定期了解学生的意见，作为改进工作的依据。亚洲其他一流大学也都注重这方面的改革，比如，为积极应对学生发展需要，韩国首尔大学2010年夏季学期开始，预备修读申请制度实行。2013年第一学期开始，公开本科生课程评价结果，为学生选课提供便利和参考，等等。上述做法在世界一流大学中也能找到。其实，课程与

教学评价涉及的内容还应包括教师的管理和培训。美国一流大学的基本做法就值得借鉴：制订教师行为准则，明确教师职责、教学规范；施行新教师导师制，即给青年选配优秀指导老师；开展青年教师教学培训计划；实施教学评估、听课制及学生评教制；等等。

如同其他评价，课程评价也涉及评什么、谁来评、怎么评的问题。改变单一的、以目标为导向的评价模式，配合以过程为导向的评价、以评价主体为导向的评价模式，目的在于把教师和学生纳入到评价中，强调师生在课程的研制、实施、教学等过程中的共同参与，从而达到相对客观全面的评价效果。由于以往我国大陆高校比较偏重于课程编制（课程设置、结构调整），而往往忽视对作为课程管理中的一项重要内容的课程评价。显然，强化课程管理意识，关注课程实施，就显得尤为必要。

（二）严格学分制管理，强化制度执行力

作为一种大学课程与教学管理制度，学分制在大学制度中的作用日益显现。它不仅为学生提供了更多的自主选择权利，激发学习兴趣和积极性，而且为学校创造了整合优质资源，创设公平竞争环境的机会，也给教师提出了更高的教学与专业要求。采用学分制的课程管理模式是亚洲一流大学的普遍做法。各大学都制订了严格而又灵活的课程学分修读规定，又都特别注重学分制的管理及执行力。比如，基于学分制的管理方法，南洋理工大学采用平均分绩点制来对本科生进行考核。学分可从学生的课程参与度以及准备情况两方面来衡量学生的学习情况，每门课程设置一定量的学分，用以衡量学生的工作量。该制度在保障较高学术水平的同时，还能为学生提供更多开拓学习经历的机会，并取得最适合自身发展的学习机会。自1994年7月开始实施学分制以来，该校学生在知识领域有所拓展，在保持高学术水平的同时也满足了最适合学生个性化发展的需求。该校的课程学分修读规定具体且有可创作性，如已获通过的课程不允许再次选修，转专业后不能再重修之前专业修过的课程。修满学院规定的本专业通识教育课程的最低学分数是本科生毕业要求之一。任何一类课程没有修满最低学分都不能正常毕业。通识教育三大类课程中的每一类课程所要修的学分数都有明确的规定，所有专业的学生都必须在三个领域都选够一定学分，具体每个领域需

要修的学分总数由各院系规定。学生可以根据自身兴趣来选择所修课程，选择性更多也更自由。规定选修课程的内容覆盖面也非常广。此外，值得关注的是亚洲一流大学本科生的年度淘汰率问题。从韩国的首尔大学、韩国高等科学技术学院（KAIST）到新加坡国立大学和南洋理工大学，这方面的规定都十分严格，制度的执行力也很强。这与课程的实施、学分制的管理相关。显然，这是借鉴世界一流大学做法的结果。美国、加拿大的一流大学也都有很高的年度淘汰率，越好的专业年度淘汰率就越高，一般都会在10%~30%不等。“严进严出”正在成为亚洲一流大学招生和课程学习与管理的标志。

我国大陆高校虽然大部分也采用学分制计算学生的学业达标情况，但在实施、管理与执行方面仍存在不少问题，如选课自由度的增加与选课指导、学校与院系课程管理的协调与一致性问题；在各类课程学分的设置上也有诸多不合理之处；在课程信息的发布与管理方面，常常出现师生课程信息不对称等问题。如果学生在课前所获得的信息不完整，就容易被教师“牵着鼻子走”；如果教师随心所欲更改教学设计或内容，学生就很难考证教师是否按照该门课程的授课计划进行教学。课程信息透明不仅可使学生在课前有所准备，也可加强对教师的自我约束，保证课程实施质量。美国《提高大学本科教育质量的七原则》中就有一条“及时反馈教与学两方面的信息”。可见，加强课程信息公布的及时与正确性也是课程管理中一个不容忽视的环节。把课程管理工作做到细致入微，就应使学生能从学校课程信息网站上快捷有效地获取全校及各院系专业开设的课程信息（包括课程名称、课号、与之相关的系列课程、适宜修读的专业及详尽的课程介绍等）。因此，如何使学生了解本科课程的目标、修读要求、实施模式、评价方法等，就是学校课程管理需考虑的工作重心。

（三）倡导教学方式变革，推进课程教学与学习的多样化

为保障学校教育质量和课程实施的效果，亚洲一流大学都竭力倡导教学方式的变革，以期达到活跃课堂氛围，激发学生兴趣和学习积极性，提高教学质量的目的。如，新加坡国立大学的课程教学主要采用讲授课与讨论课两种模式，南洋理工则采用

讲授课、研讨班与开放式讲座三种模式。选择性运用不同教学方法的优点，针对性地开展课程教学，是这两所大学的特色。香港科技大学则在本科课程方面探索“学生学习坊”的特色教学。为配合本科新学制和课程的实施，香港科大专门在图书馆内开设了综合研习坊，为师生学习研讨、学生间学习交流、合作学习小组活动、学生的独立研究创造了良好的环境和空间。另一种正在被亚洲一流大学广泛采用的教学方式是“新生研讨课”。该方式自20世纪80年代以来在美国研究型大学一直比较受推崇，目的是为了训练大一新生的学术交流、对话质疑、批判性思维能力。近年来，我国大陆一些高校也开始尝试这一教学方式，如C9中的清华大学、复旦大学、中国科学技术大学等。有别于传统的讲授法教学，新生研讨课倡导自主式讨论，学生与教授共同讨论选定的论题（包括学术、学科专业的前沿问题），形成研究性学习的氛围。教授起引导作用，或主持参与讨论，重在培养学生的学习兴趣、思维方式、研究方法、团队合作精神。目前，大陆高校都在大胆探索教学方式改革，如核心课程讨论课、第二课堂、网络教学、助教制、翻转课堂教学模式等。除了教师教的变化，学生的学习方式也在发生改变。探究式学习、自主学习、体验式学习等也日益受到关注，基于项目的本科生研究性学习备受青睐和推崇。显然，对独立学习、合作研究、科研能力的培养是本科生未来学习生涯的重要支撑和基础。

教学方式的变革直接影响课程实施的效果。改变单一“以教师讲授为主，注重知识的灌输”的讲授形式，不仅可以丰富课程实施和课堂教学内涵，也有利于培养大学生的探究精神、学习兴趣和研究能力。为此，我们需要引导教师转变教学观，更新方法论。要让教师意识到，仅仅在形式上模仿参照世界一流大学的教学方式不一定会产生相同的教学效果。只有真正把握各种方式方法的内在属性和应用的适切性，结合自身课程目标和内容，才能发挥其特点和作用。近年来，由于新技术和新媒体的广泛应用，教学手段的选择已不再囿于传统授课方法，课堂教学的实施也已不再局限于教师、学生和教科书这传统的三大组成部分。如慕课（MOOCs）的出现及在线课程平台的搭建，使得大学课程的设置、实施与管理模式将发生深刻的变

化。但是新的问题接踵而至：与现有课程的互联一致问题、课程开设的时间问题、跨校选课的学分互认问题（后者就涉及相关大学的学分制管理）等等。因此，关注新型课程及其教学方法和传播模式是大学课程与教学管理面临的新课题。我们还需引导教师正确认识教学方法更新与教学设备等硬件设施的关系问题。硬件设施不是提高教学质量的唯一要素，“教育资源本身并不能起作用，不同的收效取决于不同的使用方式”。有效教学不仅取决于教师的教学技能、方法、理念、策略，更关键的，还是学生的学习态度及有效学习。举例来说，讨论课的优点众所周知，师生交往频率、“关照度”增加；有利于个性化教学；提升学生主体性；等等。但此类课程的实施不仅需要缩小班级规模（即小班化），需要更多的教室等物理空间，且对生师比也提出了新要求，需加大投入招募更多教师，这就涉及教育资源的配置问题，甚至教育公平与效率问题。因此，我们有必要诘问，大班授课就不能有较高的效率？其实不然。北京大学等高校的“大班授课，小班讨论”新模式，就是具有实际针对意义的探索性实践，值得跟踪研究推广。

总之，尽管亚洲各国高等教育的管理体制和模式不尽相同，但关注大学课程设置与教学管理改革以及学生发展是共同的主题，尤其是一流大学，遇到的问题很多是类似或相近的，比如，研究型大学的发展定位、人才培养目标与模式、课程管理与评价、教学质量监控问题等等。由于地缘特点和区域经济影响等因素，亚洲其他国家的一流大学在本科课程设置、管理与实施方面各有特色，可谓趋同性与差异性共存，其经验（如厚基础、重通识、建制度、强管理等）是非常值得我们研究的。“重视地域特征，有利于建设具有本国特色的通识教育体系”。我们在研究美国的本科教育改革及培养模式的同时，学习与借鉴亚洲国家的经验是必要的，他们的实践在某种程度上更具参考价值。剖析其改革模式能够为我国的本科人才培养提供可资借鉴的经验和教训，也能为开拓我国本科教育改革研究提供新的研究思路。

（乐毅，复旦大学高等教育研究所副教授，上海 200433）

（原文刊载于《中国高教研究》2015年第2期）

本科教育的组织模式：哈佛大学的启示

过 勇

中国高校的学科结构与美国大学基本相似，但本科教育的组织模式却有很大的差异。在传统的苏联模式高等教育体系中，我国高校通常按照专业目录制定本科招生计划，本科生入学之后也被分到相应的专业院系接受教育，虽然转专业目前逐渐在放开，但限制因素仍然很多，因此，学生一入学就被贴上了某院系、某专业的标签。美国大学本科生的教育组织模式则与我国高校有很大的不同。在哈佛大学、耶鲁大学和普林斯顿大学等顶尖名校，尽管入学申请时每名申请者都要求申报一个他未来想学习的专业，但入学之后这完全不是限制性因素，本科生可以自由地探索各个学科领域，并且选择自己的专业方向。以哈佛大学为例，本科生直到大二秋季学期才被要求申报自己的专业，并且在整个本科学习过程中随时可以更改，直到毕业典礼前一个月。毫无疑问，在“通”和“专”的天平上，中国高校更注重专业训练，而美国大学更强调通识教育。

过去一些年中，我国的一些著名大学也开始效仿美国大学的本科教育组织模式，例如复旦大学、浙江大学和西安交通大学都成立了本科生院和书院，北京大学建立了元培学院，清华大学也成立了新雅书院探索通识教育。国内一些教育管理者到牛津、剑桥、哈佛、耶鲁参观后，为他们的学院制所震撼，奉之为圭臬。然而，实施通识教育，建立本科生院和书院是不是本科教育组织发展的必然趋势？

一、文献综述

目前国内学术界关于本科教育组织模式的研究相对较少。薛澜等人从建立现代大学制度的角度探讨了我国高校人才培养体制和机制的改革，指出学校行政部门与院系之间存在管理权限定位不当、权责不清、分工错位等问题，学校行政部门对于院系教学活动和人才培养的微观机制干涉过多、管理环节繁琐，影响了院系在人才培养方面的积极性和创造性。李福华以哈佛大学、北京大学、麻省理工学院和清华大学为例，分析了不同高校院系设置的规

模与方式对于知识创新和管理效率的影响，建议研究型大学设置本科生院来实施通识教育。陈金江在其博士学位论文中以浙江大学竺可桢学院的“交叉混合模式”、复旦大学复旦学院的“通识教育模式”、南京大学匡亚明学院的“大学科模式”、北京大学元培学院的“自由教育模式”和华中科技大学启明学院的“主动实践模式”为案例，对中国大学本科菁英学院的运行模式进行了比较研究。

相比之下，关于通识教育的文献就丰富得多。刘振天和陈向明分别对通识教育的概念进行了辨析，前者着重从认识论角度探讨了开展通识教育的意义，后者则分析了通识教育与专长教育、自由教育、人文教育、素质教育、专业教育的关系。陈洪捷将知识分成通识性知识、学术性知识和职业性知识三类，认为中国古代通识教育的特点是通识教育与意识形态合一、与专业教育合一、与学术知识合一，并探讨了由此产生的问题。胡莉芳总结了儒家通识教育的思想传统，包括以君子为培养目标，重视伦理道德教育和崇尚人文精神等，及其对现代社会的影响。刘智勇从教育经济学的角度分析了教育经费投入与教育模式之间的关系，强调要在通识教育和专业教育之间取得平衡。

一些学者对于美国大学通识教育的历史和现状作了介绍和反思。甘阳回顾了美国大学通识教育形成的历史脉络，指出了中国大学人文教育面临的七个主要问题。他认为，美国大学通识教育的核心特点是以人文社会科学为重点，采取深度阅读经典的教学方式以及开设小班制的讨论课，中国大学的通识教育要走“中西并举”的道路，逐步形成我们自己的大学“核心课程”体系。他还强调，通识教育的核心是能够体现其理念的课程体系 and 教学方式，相比之下是否效仿美国大学成立“文理学院”并不重要，在中国国情下更加简单易行的改革是建立通识教育“核心课程”和“助教制度”。黄俊杰基于信息化、全球化和知识经济三大趋势，指出大学生培养必须促进传统与现代的对话，加强科技与人文的互动，强化全球视野和本土文化的融合。刘学东

介绍了斯坦福大学2012年和2013年通识教育改革方案，并对其改革思路进行了评价。

还有一些学者基于我国高校已有的实践，特别是对通识教育与文化素质教育的关系进行了分析。杨叔子从教育要“以人为本”、“以育为法”出发，论述了素质教育中文化素质的内涵和核心，并对我国高校开展文化素质教育的历程进行了回顾和展望。王义遒系统地讨论了改革开放前计划经济体制下我国高等教育模式的弊端，通识教育的目标与实施方式，以及文化素质教育与通识教育的区别。曹莉回顾了我国高校开展文化素质教育十余年的历程，分析了在文化素质教育的平台上实施通识教育的途径。李曼丽对于1995-2005年十年间我国高校通识教育理念和制度的构建进行了反思，认为这是一个由政府与文化精英主导的共识诉求过程，在理想和现有制度之间存在紧张和错位。她建议在教学中实施“核心课程”，将思想政治教育课程与通识教育公选课进行整合。钱颖一从我国高校本科教育面临的问题入手，讨论了本科教育的根本目标，开展通识教育的意义和内容。他认为，政治思想理论课应该成为通识教育的重要组成部分。

近年来，起源于牛津大学和剑桥大学的导师制和学院制不仅吸引了学者的关注，也启发了我国一些高校的改革。邓磊等人介绍了学院制在英国大学的起源，美国大学的继承和改革，以及对于中国大学的启示。周雁翎等人回顾了牛津大学和剑桥大学的导师制和学院制的起源和发展，总结了其模式和面临的挑战，认为它正在陷入困局。郭俊以复旦大学和西安交通大学的书院制改革为例，探讨了我国高校书院制建设的特征、兴起的原因，及其改革的思路。

总的来说，国内文献对于通识教育已经有了较为充分的研究，但对于近年来我国高校在本科生院和书院制方面的改革试验以及由此带来的本科教育组织模式的演变分析不足。这正是本研究希望探讨的问题。

二、大学教育组织模式的变迁

在大学的发展历史中，不同时期各国大学的组织模式在不断地发展变化。作为世界上最早的大学，意大利的博洛尼亚大学是一所“学生的大学”，也就是说这所大学的主体是学生。学生按照生源地组成同乡会，最后选出校长来管理这所大

学，校长本身也是学生。博洛尼亚大学本质上是学生自我管理的组织，只是聘请教师来授课，教师组成“博士协会”，但并不掌握大学的管理权。这种大学教育组织模式不分学科专业，而是根据学生的生源地来进行组织。第二种模式是巴黎大学的模式，巴黎大学又被称为“教师的大学”，大学的管理主体是教师。大学主要分为文学院、神学院、法学院和医学院，其中文学院是初级学院，其他三个学院是高级学院。学生在文学院取得学士学位之后，可以到高级学院继续学业，攻读硕士学位。在攻读硕士学位期间，他们需要到文学院讲课，这也在一定程度上保证了文学院的供给。在文学院内部，学生也是按照生源地即同乡会的方式进行组织。牛津大学和剑桥大学的英格兰模式更为突出学院的自治。在这两所大学早期的历史中，学院在学生培养中扮演着更加重要的角色，大学只不过是一个颁发学位的机构而已。当然这一状况后来发生了较大的变化，大学的作用在日益加强。与巴黎大学的学院不同，牛津和剑桥的学院不是按照学科来进行划分的，往往与创建该学院的人的设想有关。有的学院的学生曾经较为集中在某些生源地或学科，但总体来看学院和学科之间没有清晰的对应关系。第四种模式就是德国大学的模式，以二战之前的柏林大学为代表。德国大学的组织模式更为强调研究的作用，按照研究所的方式进行组织。教授不仅是学术核心，也是本学科的行政负责人，全权负责教学安排、资源分配及下属任命；学生被分到研究所，对于学术导师的依附性很强。

当哈佛大学1636年在美国创建时，深受英国剑桥大学的影响。然而，当时哈佛的创建者们真正想要建立的并不是一所类似于剑桥大学的“大学”，而是希望效仿剑桥大学内由清教徒建立的伊曼纽尔学院（Emanuel College）那样的“学院”。该校不仅被称为“哈佛学院”（Harvard College），当时的组织体系也是学院的架构。在三百多年的发展历史中，哈佛大学也在不断吸收人类文明的已有成果，借鉴其他国家高等教育发展的经验，并且创造出了自己独特的模式。德里克·博克认为，美国的大学从英格兰的大学学到了学院制管理和人文教育，从德国的大学学到了从事研究和博士培养，从苏格兰的大学学到了实践教学的意义，从中世纪的巴黎大学和博洛尼亚大学继承了强大的专业学院。

1780年，哈佛学院改称大学，但新的组织结构并不像牛津、剑桥那样成为一些学院的联合体，而是在原有哈佛学院的基础之上进行升级。哈佛学院的名称得以保留，成为哈佛大学内的一个组成部分，负责本科生的管理。教师组成了新的“文理学院”（Faculty of Arts and Sciences，或称文理教授会），负责本科生和研究生的教育。从1782年开始，医学院、法学院、商学院等陆续在哈佛大学建立。现在哈佛大学的组织结构更接近巴黎大学的模式，即有一个类似于“文学院”（Faculty of Arts）的基础性的“文理学院”，还有9个只培养研究生的高级学院。这些高级学院在哈佛被称为“专业学院”。在查尔斯·艾略特校长（1869-1909）时期，哈佛曾经尝试法律和医学本科教育，后来又回到了人文教育和专业教育的关系上。与巴黎大学文学院不同的是，哈佛大学的文理学院“基础”但不“初级”，本身也培养研究生，包括负责所有“哲学博士”的学位授予，是哈佛大学的学术核心。哈佛大学分权化的传统很像英国的大学，各个学院具有相当大的自主权，无论是在财务、教师聘任还是招生等方面都是如此。耶鲁大学的情况与哈佛大学类似，而普林斯顿大学则因为没有设立专业学院，从学科和组织结构上更像是哈佛大学的文理学院。

与牛津大学、剑桥大学的本科生分散在诸多学院不同，哈佛大学所有的本科生都由哈佛学院统一管理。在阿伯特·洛厄尔校长（1909-1933）时期，哈佛大学在20世纪20年代建立了“学舍”（House）系统，先后建立了9个学舍来为本科生提供通识教育、住宿和社会生活。洛厄尔校长的这一宏伟举动显然是希望效仿牛津大学、剑桥大学的导师制和学院制，然而时过境迁，即使是哈佛大学也难以复制英国大学的模式。在牛津大学和剑桥大学的发展早期，导师和学生共同生活在学院中甚至共处一室，导师不仅教授学生学业，还要指导其言行举止，对其成长全面负责。一般的导师是不允许结婚的，一旦结婚必须搬出学院。即使在一百年前，哈佛大学也已经做不到这一点。教授不太会和学生分享居住空间，由于工作量的增加而对导师制有所抵触；新聘的年轻导师的职业发展路径也不清晰。这种情况在20世纪30年代詹姆斯·科南特校长（1933-1953）主持的教师聘任制度改革中更加雪上加霜。传统上，哈佛大学的目标是培养绅士，教

师不用具有太高的学术水平，其主要职责是教育学生。然而在美国大学日益激烈的学术竞争中，哈佛大学想要保持其领先地位，这一状况必须改变。教师的学术发表和成果，而不是教学水平、师生互动成为评价一名优秀教师的主要标准。学舍中的导师逐步由在读研究生来兼职担任，导师制逐渐消亡，通识教育的主体也从学舍转移到了文理学院。

时至今日，哈佛学院主要变成了哈佛大学的本科生管理机构，也是文理学院的一部分。由于到了大二上学期才需要申报专业，并且随时可以改变，本科生只是在文理学院各个系接受学术训练而已，从管理上与这些系没有依附关系。在哈佛大学，“专业”甚至不用其他学校通常使用的单词major，而是concentration（集中），这也在一定程度上反映了其本科教育对专业的淡化。本科生的日常管理主要通过各个学舍来完成。新生住在哈佛园中，分为四个片区；老生分布在13个学舍中。学舍中有舍监，主要由一名哈佛大学的终身教授及其配偶联合担任；有一名寄宿制院长，由哈佛学院的助理院长兼任，通常是职员身份；还有一大批专职的管理人员和由研究生担任的辅导员。学舍成为本科生日常活动的基本单位，但基本上不承担教学功能，尽管一些学舍还保留着开设几门研讨课的传统。每个学舍中都有图书馆，但多年以来已经不再添置新书，现在更像是学生的自习室。

耶鲁大学、普林斯顿大学的本科教育组织模式和哈佛大学基本相同，但并不是美国所有的大学都是如此。例如在纽约大学，该校也有文理学院，但并不是只有该院才招收本科生。然而，所有学院本科生的通识教育都由文理学院来统一组织。在加州大学圣地亚哥分校，本科生的6个学院各有主题，例如全球化、社会公正、经典文献阅读等。学院仍然在一定程度上具有通识教育的功能，申请住在这些学院的学生都必须选修该学院的核心课程，一般为3-4门。

三、本科生的培养：“通”与“专”之争

中美本科教育组织模式为什么会有这样的不同？这与两国高等教育系统对于本科生培养定位的差异有很大的关系。在中国传统的苏联模式高等教育体系中，本科生的培养定位是为国家的各行各业培养专业人才，因此专业能力至关重要。本科生在学习期间不仅要集中掌握某个专业的理论知识，而

且需要在一定程度上参加社会实践，以为未来走上工作岗位后更好、更快地满足社会需要奠定基础。改革开放之后，我国高校不断探索新的人才培养模式，在原有专业教育的基础上更加强调“通”、“专”结合，并从1995年开始推行素质教育。然而，这一改革在凝聚理念、形成共识方面仍面临着现实的挑战。

美国的本科教育目标是要培养一个“健全的人”（whole man），本科生在学期间可以自由探索各个领域的知识，找到自己的兴趣和职业发展方向。本科教育最重要的目标是促进学生心智的成熟，使之成为一名“绅士”，专业训练是进入研究生院学习的目标，或是直接在工作中得到锻炼。两国都强调创新，但中国式的创新更像是在让学生在原本就比较窄的领域按照原有的逻辑继续深入、升华，而美国式的创新更像是让学生涉猎不同领域知识之后激发各种奇思妙想。这种路径的不同在很大程度上决定了前者可能是工具性的、累进的，而后者可能是突破性的、引起质变的。

在美国大学的本科教育中有两个重要的概念，分别是人文教育（Liberal Arts Education）和通识教育（General Education）。尽管也有学者将这两者视为同一个概念，或者认为人文教育是更广义的通识教育，但这两个概念的内涵还是有根本性的差别的。一般来说，美国大学的本科教育整体上就是要实现人文教育，让学生通过学习人类文明最重要的成果从而塑造他们的价值观，培养他们的基本能力，使他们成为心智健全的人。而通识教育的范围更窄一些，强调要广泛学习人类所创造的知识体系中最基础的内容，通过让学生掌握这些通识性的知识，为他们未来从事某一个专业的学习奠定基础。以哈佛大学为例，本科生的整个学习都是人文教育，而每名学生在学期间都要参加通识教育项目，通常为8门课程。

人文教育起源于欧洲文艺复兴时期。在这之前，欧洲的主要大学都被教会掌控，学生主要学习“七艺”，能够学习的知识都是经过教会审查过的有限的知识。然而，文艺复兴实现了思想上的解放，人们又回到了西方文明的起源，特别是古希腊、古罗马，重新认识和研究当时的一些著作和学者。早期人类的知识主要是人文领域的，科学也被包含在内，被称为“自然哲学”。后来科学，乃至

社会科学、应用科学与工程在整个知识体系中的比重越来越大，19世纪从人文中独立出来，于是大学中的文学院（Faculty of Arts）逐渐改称文理学院（Faculty of Arts and Sciences）。美国大学本科的人文教育即来源于此，阅读经典文献成为教学的一项重要内容。在美国有一批非常好的文理学院（Faculty Arts College），它们在《美国新闻与世界报道》的高等教育排行榜中并不与哈佛大学、普林斯顿大学等研究型大学争锋，而是单独排名。在这些文理学院中，中国人较为熟知的是排名第七的卫斯理（女子）学院（Wellesky College），这里培养了宋美龄、希拉里等一批精英女性，美国人更为熟知的是威廉斯学院（Wellesky College）和阿姆赫斯特学院（Amherst College）。这些学院在本科生录取方面与哈佛大学、普林斯顿大学具有同等的竞争力。它们只招收本科生，没有研究生培养项目，通常位置相对偏僻；教师可能不是享誉世界的学者，但都受过严格的学术训练，最重要的是愿意花费大量的时间指导学生，而不是专注于自己的研究。这类学院是美国人文教育的典范。很多美国人愿意把孩子送到文理学院学习，让他们静心阅读经典文献，在与教师的讨论中探索未知世界，然后再到一些研究型大学攻读研究生学位。

与人文教育的理念相比，通识教育更多地关注如何在技术上给学生提供完备的知识体系。20世纪初，随着美国大学在教师聘任中更加看重其学术发表和成果，教学也在随之发生变化。很多教师更愿意在课堂上讲授自己所研究的特别专的知识，而不再关注一些基础性的、概论性的课程。于是课程的数量急剧增加，但教学中的知识体系却更加零散，不仅让学生无所适从，也引发了关于本科教育目标和重点的重新思考。在这样的背景下，哈佛大学校长科南特带领一个委员会提出了通识教育的理念，这是哈佛在20世纪对高等教育作出的重要贡献之一。

在哈佛大学，每位校长上任之后首先关注的问题通常是哈佛学院的教学。洛厄尔校长认为，“在我们这个复杂的现实社会里，通识教育的最佳方式就是培养学生‘广泛涉猎、学有专攻’的知识结构”。科南特校长认为，大学应该培养通才，但在一个专业化的时代，学生的成功与否往往取决于他对某个专门职业的选择。哈佛大学无法拒绝专业

化，但不能一味地强调专业化，因为一个完全由专家组成的社会不是一个有条不紊的社会。1939年，一群颇具学术潜质的本科生组成了一个委员会，他们提议设立5门导论性质的课程来覆盖人类知识的主要领域。后来，科南特校长任命了一个由文理学院院长领衔的委员会。经过几年的努力，该委员会出台了《自由世界的通识教育》报告（通常称为《哈佛红皮书》），在本科教育中全面实施通识教育。后来哈佛大学又对其通识教育计划作了几次重要的修订，其中最重要的是20世纪70年代后期在德里克·博克校长（1971-1991）领导下，文理学院院长亨利·罗索夫斯基领衔推动的“核心课程”改革，以及2004年在劳伦斯·萨默斯校长（2001-2006）带领下，文理学院院长柯伟文领衔建立的新的课程体系。目前，哈佛大学的通识教育项目要求本科生在8个门类中每类选择一门课程，这占到本科生总学分数的大约四分之一。文理研究生院也给学术型研究生开设了一些通识教育的课程。哈佛推行通识教育理念中的一句话十分值得玩味：“通识教育不是要把学生带入一个学科，而是把各个学科带入学生的生活，以帮助他们应对未来的挑战。”

美国其他大学也在通识教育方面进行了重要的探索。哥伦比亚大学在20世纪初就开始了通识教育的尝试，并在30年代末40年代初逐步形成了较为完备的体系，要求学生必修两门通识性的课程——“当代文明”（Contemporary Civilization）和“人文经典”（Humanities）。芝加哥大学校长赫钦斯强调大学除了“创新之所”之外在文化传承方面的作用，在“伟大思想”（Great Ideas）和人文经典的传统上推动了芝加哥大学的本科生通识教育，旨在使得学生能够充分吸收人类文明的共同成果，成为一个“有教养的人”。与哥伦比亚大学和芝加哥大学的改革相比，哈佛的方案浸透着科南特校长与众不同的教育目标，即培养优良的公民道德和维护社会的公共事业。目前，通识教育成为美国大学本科教育的一项重要内容。即使是麻省理工学院这样传统上更加偏重科学和工程的大学，对本科生的通识教育同样十分强调。

学生的学习时间和精力都是有限的，这在很大程度上决定了“通”和“专”之争只能是一个零和博弈。从一个学生长远的发展来看，如果本科只是其专业化学习的基础，那么在这四年中多花一点时

间开拓视野而不是一下子钻到一个专业领域中可能是一个更好的选择。在我国现行的教育体制中，有一些学生由于专业不符合自身兴趣或是到研究生阶段“筋疲力尽”而失去动力，一个重要的原因就是没有在学习的早期获得自由探索、自主确定未来学习方向的机会。目前，哈佛大学的本科毕业生中有83%的直接或未来攻读研究生学位，而清华大学本科毕业生中直接攻读研究生学位的也接近85%。因此，至少对于优秀的研究型大学来说，在本科教育中多强调一点“通”可能是一种更好的选择。

然而，我们也不能完全否定当前我国高等教育体制突出“专”的积极作用。事实上，英国、德国和法国大学的本科教育也比较专业化，通识教育的概念在大学层面上几乎没有。与美国大学，甚至哈佛大学的本科毕业生相比，中国顶尖大学，如清华大学、北京大学的本科毕业生在专业能力，特别是科学训练方面总体甚至更强一些。毕竟，哈佛大学的本科生在专业学习上花费的时间和精力要更少一些。以经济学专业为例，在哈佛大学获得该专业的学位只需要修习11门课程，获得荣誉学位也只要15门课程。这使得本科毕业生的专业训练相对要薄弱一些。因此，中国本科教育的成绩不能完全否认，我们讨论的是如何更好地优化培养模式，更重要的是如何培养人的问题。

四、近年来国内高校在本科教育组织方面的试验

改革开放以来，国内很多高校借鉴国外的本科生培养模式，建立本科生院和书院，进行了有益的探索。复旦大学于2005年9月成立了复旦学院，开始推行通识教育改革，并逐步形成了以核心课程为主轴，以书院制和导师制为辅翼的通识教育培养体系。学校构建了六大模块的核心课程体系，并配套形成了经典导读、助教制度、小班讨论、多元考核、网络互动的教学模式。每名学生可以从180门核心课程中选修12学分。同时，复旦学院还成立了志德、腾飞、克卿、任重、希德五大书院，配备了由专职、兼职和特邀导师组成的导师团队。2012年9月，复旦大学又对其通识教育体系进行了改革，组建了新的复旦学院（本科生院），整合了原复旦学院、教务处、本科招生办公室的职能和机构；全面推行住宿书院制度，做到所有学生都将在本科阶段有完整的书院生活；建立了通识教育委员会，在

核心课程体系中增加了“社会发展与当代中国”模块。

复旦大学的通识教育改革进行了大胆的探索，尤其是在通识教育核心课程体系建设方面迈出了重要的一步，取得了较好的效果。首先，改变了学生的学习方式。当前我国大学生学习中的一个突出问题是读书太少，特别是读经典少，读“闲书”少。所谓的好学生更加关注啃教材、刷题，在考试中取得好成绩。大多数高校为了培养学生的综合素质，都开设了“文化素质教育”类课程，并且要求学生选修一定的学分。然而，这类课程尽管拓展了学生的知识面，但有一个非常大的局限性就是没有引导学生读书。《资本论》里写了什么？如果能够听一位权威专家两个小时的讲座就能了解概要，那为什么还要花大量的时间研读原著呢？这种学习方式不仅使得学生无法体验经典原著中的美，还鼓励了功利性的思维方式。美国大学通识教育与我国高校现行文化素质教育最大的区别就是前者强调经典著作的研读，这是西方人文教育的核心内涵，是美国文理学院的教育重点。事实上，学习的功利化已经成为我们这个浮躁社会的普遍趋势，哈佛大学的通识教育也存在课程中文献阅读要求放松，学生重视程度下降，甚至上课做其他课程作业等情况，但开展通识教育一直是他们坚持的教育理念。

其次，结合了中国的具体国情。美国大学的通识教育不仅是一种知识传授，更是一种价值观的引导。在美国大学生中，学生经常会问这样一个问题：“作为一名美国人，为什么我们要学习其他国家的历史，研读古希腊人、古罗马人的著作？”教师通常会这么回答：“因为那是我们文明的起源。”通识教育是一种很好的教育模式，但如果简单地把哈佛大学或是美国其他大学的课程模块照搬到中国高校中肯定是不可行的，毕竟我们的传统与哲学从起源上来说与西方大相径庭。复旦大学的通识教育核心课程体系设计很好地考虑了这一问题，在“文史经典和文化传承”模块中开设了大量关于中国文学和中国历史方面的经典研读课程，并计划增设“社会发展与当代中国”模块，在通识教育的中国化方面进行了很好的尝试。

然而，复旦大学推行通识教育的改革也遇到了很多困难，除了教学组织还有待进一步完善外，更重要的是在推行书院制和导师制方面面临着困境。

这值得我们深刻反思。首先是管理思路的不清晰。本科生的教育管理通常分为两部分，教学组织与学生事务，在我国的高校中一般由教务处和学生处分别负责。复旦学院整合的主要是教务系统，而学生系统并不在其内。哈佛大学的做法恰恰相反，哈佛学院其实负责的是学生事务，而教务则由文理学院来统一负责。在复旦大学，学生按照书院管理，而辅导员则按照专业院系管理，这两者之间存在很大的机制上的冲突。在2012年的改革之前，学生已经不分专业混合住宿，学校希望这能够促进不同专业之间学生的交流。然而，这种做法导致辅导员的工作量大量增加。假设一名辅导员原来负责管理和指导60名本科生，以前按院系集中住宿，4名学生住一间，他主要联系15个宿舍；建立书院之后，他负责管理的这60名本科生分散在60间不同的宿舍。雪上加霜的是，辅导员的职责在原有的管理和指导本院系本科生的基础上，还增加了要管理和指导书院中的一批学生。结果是组织体系出现混乱，辅导员不堪重负。于是该校2012年的改革往回退了一步，本科生不再不分专业混编住宿，而是要求同一宿舍中的学生是同一专业，但同专业学生的宿舍不集中。这一改变在一定程度上减轻了辅导员的压力，但是与“促进不同专业学生在宿舍中的交流”这一初衷已经大相径庭。

其次是硬件设施的不配套。美国大学本科生的寄宿制学院从建立初期就考虑了其教学、生活各方面的功能，建筑和硬件设施配套齐全。寄宿制学院的原型是英国牛津大学和剑桥大学的学院，最初的模型是一个四方院，包括作为中心的大厅（hall）、院士（fellow）和学生的宿舍、餐厅、图书馆、礼拜堂等。后来由于功能扩展的需要或是地理位置的特征，不是每一个学院都是标准的“四方院”，但其基本的功能是延续的。在哈佛大学的本科生学舍，通常住有350-450名学生。这里有舍监、管理人员、辅导员，也有餐厅、厨房（自己做饭）、图书馆、电脑室、艺术室、健身房、电影放映室、讨论室，还有象征这个学舍的钟楼。学舍通常是封闭的，形成一个独立的生活社区和社交空间。餐厅不仅是一个用餐的地方，更是学习讨论和社会交往的重要场所。相比之下，我国高校的书院通常都是在原有学生宿舍楼基础之上改造的。这里缺乏功能完整的生活设施，餐厅也不是某个书院专

享的，更谈不上封闭的生活社区了。

第三是教师参与的不稳定。复旦大学聘请了一批名师担任各个书院的院长，并在书院中给他们配备了专门的办公室。然而由于硬件条件所限，这些名师都不住在书院中。这使得师生互动，建立密切的联系从先天上就存在很多困难。除了日程安排的活动，生活中的交往变得很困难。学生们觉得导师很忙很难见到，导师到了书院办公室发现没有学生找他们，也会慢慢失去积极性。事实上，目前来看全球范围内导师制只有在牛津大学和剑桥大学才取得了成功。他们成功主要有两个因素，一是历史传承，变成大学文化的组成部分和重要的办学特色，获得了教师的拥护和学生的欢迎；二是巨额投入，学校在这方面投入了大量的人力和财力，聘请了一批专职的导师。即使是在美国的顶尖大学如哈佛大学，当20世纪20年代建立宿舍系统的时候，复制牛津、剑桥的导师制、学院制已经变得不太可能。于是我们在哈佛大学现在的本科生宿舍中，看到的仅有的教师是作为终身教授的舍监，其他管理人员中有一部分也是教师，但一般不会是终身教职系列的。洛厄尔校长试图建立的导师制现在已经被由研究生组成的辅导员（tutor）队伍代替。舍监一家在宿舍中通常享有一个三层的整个楼的免费住宿，一层通常向学生开放，包括会议室、餐厅、厨房、书房等，楼上则是舍监一家的私人空间。如果说在师生互动方面哈佛的宿舍体系已经和牛津、剑桥的学院制相差甚远，当前在中国高校建立书院和导师制恐怕更加困难重重。

五、探索适合中国国情的本科教育组织模式

中国的高等教育面临着新的挑战。一方面，国家的改革开放在不断深入，社会制度在转型，国家对于人才的需求也在变化；另一方面，教育更加全球化，学生的国际视野更加开阔，大学面临着前所未有的竞争。然而更重要的是，在社会急剧变革的当代中国，我们如何思考这两个根本性的问题：“大学要培养什么样的人”，以及“如何培养人”？大学能不能通过自身的建设推动国家的发展和社会的进步，以及培养健全人格，引领社会风气，造福人类福祉？这是我们在高等教育改革过程中需要反复思考的问题。具体到本科教育的组织模式，在借鉴国内外高校已有模式和改革探索的基础之上，笔者提出以下几点建议：

1. 学校加强对本科教育的统一管理，而在研究生教育方面给院系更多自主权

与改革开放之前及其初期不同，当前研究生教育已经在我国全面铺开。因此，本科教育需要放在整个高等教育，甚至终身教育的全景中来看待。在只有极少数人才能攻读硕士、博士学位的时代，如果说硕士比本科毕业生优秀，博士与硕士相比是更加高端的人才，这在一定程度上是成立的。然而时至今日，人们对于高等教育人才培养的认识已经发生了很大的变化。本科毕业是参加工作，攻读硕士学位，还是选择攻读博士学位，这可能代表着三类不同方向的职业选择。从这个意义上说，本科教育是塑造一个“全人”的过程，是广泛涉猎以为未来可能的专业学习打基础的阶段。如果我们赞同在本科教育中更多地强调“通”，而在研究生教育中更为突出“专”的话，那么两类学生的管理要有不同的逻辑。在我国目前的高等教育模式下，本科生按照专业招生，入学后被分到各个院系，学生和院系有着非常强的依附关系。本科生的培养计划由院系制定，这样院系不可避免地具有将本科生培养成专业人才的倾向。如果学校希望本科教育更加通识一些，就必须加强对于本科教育的统一管理。这是否意味着必须成立本科生院？我个人觉得倒不一定。纽约大学本科生分到不同学院，但由学校统一实施通识教育的模式也是一种选择。最重要的是，学校不能在两种模式之间游移不定。本科生是按照专业院系还是寄宿制学院进行管理，这两种逻辑是互斥的。在中国现行体制下，按照院系管理有一定的好处，但需要加大通识教育的力度，给予学生更多转换专业的自由，时机成熟可以试行按大类招生和培养。

2. 建立一套适合中国国情的通识教育体系

正如哈佛大学文理学院前院长柯伟文教授所指出的，现在中国高校中也有类似于美国大学通识教育的课程，那就是“必修课”。问题是必修课的体系在教育理念、课程丰富度等方面与通识教育的要求有很大的差距。在通识教育或是必修课的改革框架下，完全可以将政治课的改革和体育课的开设纳入其中。政治课与西方人文教育的目的是一致的，就是塑造学生的价值观，但在教学方式的转变上还有很大的改进空间，特别是要注意引导学生阅读经典，鼓励广泛的讨论和质疑，提供更多的课程选择

并在教育目标上实现殊途同归。开展通识教育的一个重要前提是人文学科的发展，包括对中国古典思想和文献的系统整理和批判。这是一项艰巨的、困难的工作，但这关系到中国人如何认识自己以及自身的文明，具有重要的学术和政治意义。事实上，中国社会当前面临的许多问题，包括文化不自信、道德感缺乏、功利主义盛行等，在很大程度上是人文教育缺乏的结果。大学在引领社会风气转变上应该发挥更大的作用，这是文化传承与创新使命的重要组成部分。

3. 给本科生更多选择专业的自由，研究生招生名额和本专业本科生人数脱钩

在我国现行教育体制下，大多数高中毕业生对于专业和职业还没有全面、清晰的认识，因此在填报高考志愿的时候让他们作出决定其未来的选择是很残酷的。问题更大的是，许多考生在填报专业的时候不是按照自身的兴趣，而是在家长的指导甚至指挥下，根据自己的考分选择一些社会上比较热门的专业。大学是对一个人成长最为重要的时期，是可以自由探索、不断尝试的阶段。因此，过早地约束学生的选择，特别是在学生明确表示不喜欢自己专业的情况下却不允许其调换，这是不太合理的。有人担心一旦不分专业招生，或是调整专业完全放开，会不会造成学生高度集中到一些热门专业中，而一些对国家和社会来说非常重要的专业没有学生选择？确实会有这样的问题。哈佛大学给本科生提供的专业有48个，学生在选择方面也严重不均衡。如2013年底，在读学生中选择经济学作为主修专业的最多，达到了577人，占有已申报专业学生总数（4902人）的11.8%；其次是政府学（政治学）和社会研究（Social Studies），分别占到了9.1%和6.3%；日耳曼语言文学专业只有4个人主修，电子工程也只有16个人主修。在中国功利主义更加盛行的背景下，这种冷热不均的情况有可能会更加严重。然而，如果将各个院系和专业的研究生招生名额与本校选择该专业的本科生人数脱钩，这种不均衡并不一定会对专业人才的培养产生严重影响，有可能会最终实现动态平衡。

4. 加强师生互动比建立本科生院具有更加重要的意义

师生互动是教育的核心内容。牛津和剑桥的学院制和导师制，其根本目的是加强教师和学生的交

流，让教师为学生成长提供全方位的指导。世易时移，新建牛津、剑桥式的寄宿制学院和导师制恐怕困难重重，但如果我们能够抓住师生互动的核心，可以殊途同归。遗憾的是，中国高校的师生互动更加缺乏。从整个社会趋势来看，教师在教学和指导学生方面的投入在下降，这不仅在中国，在美国、在其他国家都是如此。然而在哈佛大学，他们采取了大量的措施来加大教师在育人方面的投入。首先是在终身教职系列的教师之外，哈佛同样重视教学系列教师队伍的建设。教学系列教师承担了大量的教学和辅导学生的职责，从事教学组织工作，有的还在学舍中担任非住宿的辅导员。他们往往成为校园人气很高的名师。在教学方式上，本科生除了讲座类课程和研讨课之外，还被要求选修一定的辅导类课程，使得他们有机会一对一地与教师或助教讨论学术问题。此外，激发终身教职系列教师的育人动力至关重要，这主要靠文化氛围，单纯的制度考核往往不见得能起到好的作用。很多时候人做一件事情并不是因为这是对自己最为有利的，而是因为这是对的事情。这就是教育的力量，价值的力量。培养人是学校的根本任务，是评价一所大学成功最重要的标准。中国的高等教育正处于一个关键的改革和发展时期，如何在高等教育全球化的背景下，适应当前中国社会的发展变化，充分借鉴世界各国大学的治理模式，探索适合中国国情的本科教育组织模式，这是一件非常重要也十分吸引人的试验。哈佛大学和美国、英国其他顶尖大学的经验非常重要，但并不见得适合中国所有的高校学习。正如习近平总书记在北京大学时所指出的：“世界上不会有第二个哈佛、牛津、斯坦福、麻省理工、剑桥，但会有第一个北大、清华、浙大、复旦、南大等中国著名学府。我们要认真吸收世界上先进的办学治学经验，更要遵循教育规律，扎根中国大地办大学。”因此，我国高等教育的改革必须立足中国国情，借鉴各国经验，探索出一条自己的道路。

（过 勇，清华大学党委常委、公共管理学院党委书记、副教授、管理学博士，北京100084）

（原文刊载于《高等教育研究》2016年第1期）

重振本科教育的挑战

——以法国巴黎政治大学为例

文/ [法] 弗朗西斯·维里奥 译/ 刘华胤

一、为何在21世纪需要重新考虑本科阶段的教育

由于国家之间所存在的差别，以及各国情况的多样性，我们很难总结出一种能把现存所有本科教育模式都概括进来的完整的本科教育典型体制。正因为如此，我们也不太可能从一个所谓全世界认同的观点出发来思考高等教育的第一阶段，也就是本科阶段的教育模式。

本科教育阶段的教育时长不同。有的本科教育时长较长（三年或四年），有的较短（低于三年）。

本科教育阶段有专业教育和通识教育两种模式。在时长较长的本科教育体制中，经常能看到这两种教育模式。

概括来说，正是基于这两种教育模式，产生了两种大学体制——一种是以逐步完整掌握一门学科为目的的专业教育；另一种是人文学科教育（liberal arts），鼓励学生从多学科课程中选择多个学科，并构建具有自我特征的知识体系，制定个人学习计划。第一种教育体制建立在研究与科学研究方法的基础之上，第二种教育体制着重建立起学生和教师之间的互动关系，接近于苏格拉底的教育模式。

现今世界，知识传递和获得的条件已经改变，尤其是在人类使用新技术的成本越来越低的情况下，大家对现有的传统教育体制提出了疑问。但是，即便如此，比较专业化教育和人文学科教育两者孰优孰劣的做法也是徒劳和不合时宜的，因为两者的目的不同。

在每一个社会中，多学科教育手段一直都是一个复杂的问题，是关系到明日决策制定者教育的问题，甚至是关系到精英教育的问题。

承担责任，获得做决定的能力与权利，这个过程应该建立在机会平等的基础之上，即来自不同社会阶层的学生都应该平等地拥有被优秀学校录取的机会。以此为目的的教育应该反映出学生社会阶层

的多样性，这不仅仅是出于社会司法平等的目的，也是为了让这种教育有效率，并能够达到优秀的水平。教育是教师与学生共同思考与参与的过程。观点、手段、出发点的多样性应该在课堂上得到很好的体现，这样才能让学生形成全面的认识。

在法国以及少数其他国家，存在着一种精英培养的特殊方式——“大学校”（Grande École）的预科班。自1789年法国大革命以来，法国的领导者们都是由选拔标准非常严格的精英学校培养的，而不是出自公立大学。这些精英学校被统称为“大学校”。学生要在高中毕业后的两到三年参加一个要求极其严格的考试才能进入“大学校”学习。而课程繁重的预科班就是为这个严格的考试所准备的。考试的设置也是为了保证选拔的公平公正性，不看学生身世，只看他们对知识的掌握。因此，建立在高水准的知识要求、紧张的学业、强大的心理压力以及大量通用知识学习基础之上的“大学校”及其预科班，构成了法国的精英教育模式。现在，这个在19世纪形成的模式开始受到社会的质疑——质疑它的平均主义，尤其质疑这种模式是否有能力培养可以理解当今社会复杂性并提出创新型问题解决方法的人才。

全世界都在思考这个问题，尤其是亚洲。而现实情况是，知识经济在21世纪经济、社会、政治转型中起着核心作用，我们急需思考精英教育该何去何从。

在法国，巴黎政治大学的本科阶段教育（Collège Universitaire）模式尝试着给出一些答案。

二、巴黎政治大学与精英教育的挑战

19世纪，巴黎政治大学的创立就是为了回答上述问题。1871年，法国在普法战争中战败给普鲁士，既而又遭受了巴黎公社的打击，法国精英阶层弥漫着一种思想危机。几位有识之士决定创建巴黎政治自由学堂（École Libre des Sciences Politiques），也就是巴黎政治大学的前身。这所大学当

时要解决的中心问题就是如何有效地培养思想自由的精英，既为公共部门也为私营部门作出贡献。这个中心问题至今未变。

每年，来自世界各地经过严格选拔的1500多名学生都会进入巴黎政治大学的本科学习系统学习三年。而巴黎政治大学和学生之间也是一个互相选择的过程。

巴黎政治大学在经过对本科学习的重新思考后，设置了这个本科系统，并在四年前对课程进行了重新设置。从学术角度来说，巴黎政治大学提供的是一种经典的、以社会学科为基础的、以多学科交叉教学为手段的教育模式。这一点与牛津大学提供的“哲学、政治学 and 经济学”（Philosophy, Politics and Economics, PPE）本科模式没有本质上的区别。巴黎政治大学本科教育的目的是培养与当今世界和谐相处的人，有知识和能力的人，拥有良好的社交和处世能力的人。巴黎政治大学的本科教育将前沿的学术知识与实际工作所需要的手段和方法很好地结合起来，大部分本科生在获得本科文凭后都会继续在巴黎政治大学就读职业化的硕士项目，然后进入就业市场。

2013年，巴黎政治大学本科教育最大的特点并不完全在于它的课程设置，更重要的在于这些课程设置和开展的环境，尤其是本科教育的国际化。

事实上，巴黎政治大学的本科教育面向全世界开放，非常国际化、全球化。在4500多名本科生中，有一半的学生来自世界各地，这是一个非常重要的特点。很少有精英教育机构敢于如此大幅度地实施多文化共存的政策，敢于招收如此之多的其他文化的国际学生。

为了主动实现国际化，并在这种精英教育模式中实现文化的多样性，需要克服许多阻碍。首先是语言问题。现如今，法国无法大规模吸引全世界优秀人才的一个重要原因就是语言问题，学生对法语的掌握是其进入法国精英教育体制的先决条件。因此，巴黎政治大学决定把其他语言引进校园，法语和英语是两门教学语言。在完成三年本科学业后，学生还能够掌握第三门语言。因此，是否掌握法语并不是能否被巴黎政治大学本科教育录取的必需条件。

巴黎政治大学的本科教育分布在全法国的七个校区。这有助于学校发展不同特色、不同教学语言

的校区，如法语、英语、德语、西班牙语和葡萄牙语。巴黎政治大学也因此能够克服语言障碍，接收来自全世界不同国家和地区的学生。与此同时，不同的校区也会专门面向某一个地区。例如，位于法国西南部普瓦捷（Poitiers）市的校区面向拉丁美洲地区，这个校区的教学语言为西班牙语、葡萄牙语和法语；位于香槟地区兰斯市（Reims）的校区则面向北美地区，教学语言为英语；巴黎政治大学还有一个面向中东和地中海地区的校区，一个面向亚洲的校区，以及两个面向欧洲的校区。

不同的校区不仅可以让巴黎政治大学实施小班教学，而且也为学生成长提供了一个特别的环境，这对学生未来成为决策者是必不可少的。来自全世界不同国家和地区的学生融入到法国外省市本身就是一个很特别的学习过程，学生在这个过程中不停地本土化环境和国际化环境中转变，切身体验文化的碰撞和融合。巴黎政治大学的社团生活也非常丰富，而且经常与当地的资源进行深度的结合。同时，巴黎政治大学的学生还有机会在本科第三年体验在另一个国家的学习与生活。

就是在这种环境下，巴黎政治大学的本科教育模式有了它的独特性。

三年的本科阶段包含“共选主要课程”（tronc commun），“共选主要课程”包含主要的社会科学课程；本科阶段同时开设“跨学科必修课程”（cours objets），这些课程很好的反映了巴黎政治大学多学科交叉的教学模式，如巴迪教授的“当代世界划分大纲”（Les Grandes Lignes de Partage du Monde Contemporain par Professeur Badie）。本科课程的设置旨在为学生提供一个思考的空间，防止学生拘泥于某一门学科。巴黎政治大学的教授们经过摸索，研究出一套教学方法，旨在减少学科对青年思想的禁锢。教授们可以在课堂上介绍学科的灰色地带，学科中自相矛盾的地方，甚至可以用一种学科质疑另一种学科提出的理论。例如，政治学和社会学的教授会质疑经济学常用的定量分析手段，经济学教授通过价值论和关系论解释法学家的推理。

围绕着“社会学科多学科共选课程”的理念，巴黎政治大学的本科课程为学生的成长奠定了两块基石。当今社会的复杂性已经使人类无法将自然科学和人文社会科学完全对立起来，而后者已经成为世界政治维度中不可或缺的一部分。现在的世界也

已经没有了18世纪时明确的“技术边界”。因此，人类在教学上也应该发展出同时兼顾社会学科与自然学科问题的课程。这就是社会学家和哲学家布鲁诺·拉图尔（Bruno Latour）教授发展的科学人文学课程（humanités scientifiques）（可参见<http://www.bruno-latour.fr/>）。这门课程开设于2010年，属于巴黎政治大学的本科教学课程。2014年年初，这门课程以“慕课”的形式出现在法国大学电子课程平台（FUN）（可参见https://www.franceuniversite-numerique-mooc.fr/courses/SciencesPo/05004/Trimestre_1_2014/about）。同时，除了思考和行动力外，社会还需要有创造力的领导者，因此，学校需要培养未来15~20年后的领导者们的创造力。这也是为什么巴黎政治大学的本科课程中也包含了为学生提供拜会大师的机会——艺术工作坊（<http://college.sciences-po.fr/siteparis/les-ateliers-artistiques>）。

巴黎政治大学本科课程尝试以一些独特的教学模式和手段来培养未来的领导者。尽管还存在种种不足，但通过在全世界招收优秀学生组成国际性学生团体这一做法本身就已经让巴黎政治大学的本科教育有了特别的意义。

另一个让巴黎政治大学本科教育独一无二的因素是：巴黎政治大学所有的本科学生无一例外，都要在国外完成本科第三年的学习，也就是本科学习的最后一年。到目前为止，世界上没有任何一所大学能够做到让所有的学生都到国外的合作大学去学习。有多少大学有胆量对学生说“去其他地方学习，再进行比较”？

在国外的合作大学，巴黎政治大学的学生与当地学生被一视同仁地对待，他们有着独一无二的学术体验，这些经历让他们重新审视自己的知识和原有的观念，并且在心理的考验和文化的碰撞中“浴火重生”。

本科第三年到国外学习的政策是巴黎政治大学本科教育模式的重要组成部分，也是培养学生批判性思维的重要基石。也许在这里我们可以找到21世纪教育模式的一个答案！

这个政策旨在为学生提供尽可能多的教育机会。政策的实施建立在巴黎政治大学拥有450多所优秀的合作大学的基础之上，与巴黎政治大学有合作关系的大学遍布世界各地，如美国、非洲、中国、智利……这些国家的大学中既有专业分科的研

究型大学，也有美国的人文学院；既有以国际关系学科著称的大学，也有强于管理学的学校。这些大学不仅接收巴黎政治大学的学生，而且也收到了巴黎政治大学对他们的信任，这种信任也让巴黎政治大学与这些大学建立起了以责任、分享为基础的合作关系。

在经历了国外一年的学习和生活后，回到巴黎政治大学校园的学生会继续学业，国外的经历也让他们在专业的选择上更加成熟，对自己和未来的认识更加清楚，这都是巴黎政治大学的教授们所看到的让人欣慰的效果。

巴黎政治大学的本科教育注重培养学生的独立性、相互学习意识以及批判性思维。巴黎政治大学的本科教育同时也建立在一种团体思想的基础之上，通过国际合作，共同培养新世纪的精英。

巴黎政治大学的这条道路没有走错，这个特别的模式也得到了国际同行的认可。一些大学毫不犹豫地调整自己的本科教育以便更好地对接巴黎政治大学的本科教育，包括哥伦比亚大学（<http://gs.columbia.edu/sciences-po/>）、伦敦大学学院（<http://www.ucl.ac.uk/esps/prospectivestudents/esps-dual-degree-ba>）、英属哥伦比亚大学（<http://students.arts.ubc.ca/specializations/dualdegree-program-option-ubc-and-sciences-po/>）在内的数所大学都与巴黎政治大学合作开设了本科双学位项目，这也赋予了巴黎政治大学本科教育更大的意义。

当越来越多的大学在国外发展分院、发展第三产业中的教育产业时，巴黎政治大学创立的本科教育模式体现了另一种价值，这种模式最大化地顾及学生利益，并与世界上其他地区的大学合作，展现了一种知识传递模式。也是在这种精神之下，关于精英教育的问题才找到了一个回应当今复杂社会的教育模式的答案。

（[法]弗朗西斯·维里奥，法国巴黎政治大学副校长、国际事务及交流处主任，法国巴黎75020；刘华胤，法国巴黎政治大学驻华副代表，北京 100016）

（原文刊载于《世界教育信息》2014年第9期）

二元体制下的牛津大学本科教学

马冬卉 赵勇

重视本科教育教学是牛津大学的传统。当代牛津大学将办学目标定位为：“在教学和科研的每一个领域都达到和保持卓越；巩固和提高世界一流大学的历史地位；通过科研成果和毕业生的技能造福于国际社会、国家和地方。”促进具有挑战性的、有活力的大学本科教学仍然是当代牛津大学的重要职能。

一、重视大学生群体的多样性特征

历史上，牛津大学专为僧侣开放，主要培养政界(包括教会)的领袖人才。19世纪中期以前，牛津大学的招生规模小，每年招生仅数百人。20世纪60~70年代，随着大学体系的扩张，中产阶级开始蜂拥到高校，大学生多样化特征开始显现，牛津大学亦然。2003~2004学年，牛津大学共招收11119名本科生，除英国本土外，遍及欧洲14个国家，以及欧洲以外的12个地区。这些优秀的学生来自世界各地，性别、宗教信仰、种族、兴趣、爱好、家庭背景、个人学习经历、文化传统等方面显示出多样性特征，他们的目标、期望和才智也呈现出多元化倾向。长期以来，牛津大学坚持机会均等的原则，以学院制、导师制为依托，在二元体制下建立了一套教育教学管理制度和教学方法，竭力为拥有多元化背景的学生创造优质的学习环境，帮助他们挖掘学术潜力，以保持和提高本科教育教学质量。

二、建立多层次的本科教学管理机构

1997年，牛津大学调查委员会(Commission of Inquiry)在副校长彼得·诺斯的领导下，对大学的本质、精神、管理进行了全面而深入的调查，提交的报告建议引入改革机制。牛津大学于1999年通过了该报告，2000年10月1日开始实施改革。受大学改革的影响，大学教学管理模式也发生了相应的变化，由大学评议会(the University's Council)代替原来的执行委员会(Hebdomadal Council)和教师理事会(General Board of the Faculties)，成为大学教学管理的首脑机构，下设4个分委会，其中教育政策与

标准委员会(Educational Policy and Standards Committee)是牛津大学学术质量保证的代表机构，它与5个学术分部董事会(Divisional Boards)、继续教育董事会、学术服务和大学收藏、牛津学习研究会(the Oxford Learning Institute)保持合作关系，征询这些机构的意见，制订大学教育理念、政策和标准，规范入学程序，完成课程设计、课程结构，组织教学评估，提供学术支持与指导。学术分部董事会的职责是审查课程教学及与学院、协会、永久性私人学堂的协作情况，满足各学科和各教学组的特殊需要，维护教学质量和标准，研究考试报告及建议，平衡系与系之间的关系，解决系和学院不能解决的问题。当然，学术分部董事会仍然将相当一部分权力转移给了其委托的系与教学组，让它们进行研究，完成讲座课、实验课教学，审定教学提纲，达到分散决策权、提高效率的目的。

与大多数世界著名大学不一样的是，牛津是一个复杂的自治机构，学术自由和学院制的独立根深蒂固，因此牛津大学不像一个“生物”整体，更像是一个“生物群落”，39个学院在法律和财政上是独立的非盈利性机构，以一种联邦关系与“中央”大学联系在一起。因此“中央”大学对各个学院没有太多的管辖权利，当学院希望或需要采取集体行动时，一般通过学院大会(the Conference of Colleges)进行。学院大会鼓励学院在大学范围内，通过各学院的学术分会(Academic Sub-Committee)参与到教学环节中。

三、致力于构建多样化的教学环境

牛津大学本科教学质量在世界著名大学中堪称一流，这与大学致力于构建适应大学生特征的多样化的教学环境、为学生提供多样化的选择机会、满足学生多样化成长需要分不开。

1. 设置多样化的课群体系。牛津大学在教学目标中提出“为了发展牛津学生关键而独特的能力，大学的课程设置要力求开放化，能够满足优秀学生

的不同需要”。现有16个学术单元承担本科生教学任务，为本科生提供多样化的课群体系，满足学生不同的学习兴趣。50种课群中，既有单学科又有跨学科性质的综合性的学科(joint schools)。牛津大学允许学生选择单学科、综合性学科或多学科同时学习。由于学科范围、课群性质、修业年限不同，各个课群的课程计划有很大的差异。

从课程计划上看，学生一旦确定课群方向，选择课程模块的机会不多，但模块内部跨学科的课程体系，丰富的课程内容，开放式的课程安排，为学生接触到大量的基础知识创造了条件。

2. 尊重学生的学习自由。当欧美许多大学轰轰烈烈地推行学分制、还学生以学习自由的时候，以牛津剑桥为首的英国老牌大学仍然坚持学年制。阿什比对此的具体评述是：“英国大学对教材和教学方法都有规定，各门学科必须严格按照规定的顺序学习。……牛津和剑桥都自命为学生家长的代理人。大学既然是家长代理人，就要限制学生的学习自由。第一，学生既处于家庭中的子女地位，在学校里当然就没有什么发言权。大学可以根据自己的意愿决定学生的取舍。第二，英国大学生一旦进入所愿学习的科系，那么，他所学的课程、修业年限以及必须参加的定期考试的时间，全由学校规定，他没有自由改变的权力。”虽然牛津大学现在的情况与阿什比所处的时代不能同日而语，不可否认的是牛津大学学生不能完全享受美国大学学生的那种学习自由，但牛津大学学生享有的学习自由是其他大学难以做到的。其一，牛津大学为学生提供的学习环境中，学生可以自由地与导师交流思想。学生在思想的海洋里任意翱翔，从导师的教诲中学习研究事物的态度，切磋学术交流的方法，养成能影响其一生的科学思维方式。这种学习自由的特点在于博览群书，独立思考，启迪心智，激发创造潜能。其二，牛津大学不以专业、学科划分学院，而是借助学院组织，搭建了文理交叉且自然、社会、人文科学并重的平台，为不同专业、不同学科的学生提供了多学科自由交流学习、密切接触的机会，学生在洋溢着普遍知识的益智团体氛围中相互启发、碰撞火花，促进了高素质学生的成长。其三，牛津大学学生自由支配的时间较长，每年10月开学，每学年的三个学期共24周，其余是假期时间。每学期学

生固定的上课时间不多，但要吸收、消化丰富的课程内容，课后必须在相对较长的自由支配时间内，大量地阅读、做习题、思考，坚持自学。

3. 采用多样化的教学方式。对牛津大学的学生来说，大学是个矩阵结构，学生既是学院的一员，同时还是系里的一员，每个系的学生生活在不同的学院，每个学院的学生分布在不同的系学习，他们在大学和学院的二元体制下接受本科教育。

牛津大学的本科教育由大学和学院共同完成。学院的职责是：选拔自己的本科生，为学生提供住宿、餐饮、公共休息室、图书馆、体育和娱乐设施、宗教服务，负责学生的导师制教学和福利。大学的职责是：确定教学内容，组织课堂教学、讲座和研讨会，提供图书馆、实验室、博物馆、实验设备等教学资源，选拔、指导学生，审查学生论文，组织考试，评阅试卷，授予学位。“大学的教学方法是教授式的，而学院的教学方法是导师式的。大学为传授知识而存在，而学院的职能在于发展品格。”牛津大学通过大学和学院职能相互补充、相得益彰。

牛津大学每学年的三个学期中，前两个学期教新课，第三学期不授新课，主要用来做实验、写论文或者考试复习。教学方式有讲座课(lectures)、习明纳(seminars)、导师辅导课(tutorials)、讨论课(classes)，工科还有实验课(laboratory coursework)。讨论课是来自同一个院系或几个院系的学生在学院或系里与一位导师共同探讨问题，类似小组学习。实验课教学在牛津大学的本科教学中占有重要位置，在工程系几乎每门课都有实验。

讲座课是面向集体的教学，由教师在大教室利用黑板、幻灯、实验演示等形式，每节讲座课1小时，选课人数从几十人到上百名。讲座课一般有讲义、习题等下发，讲座课的电子版会挂在学习网站上。学习该课程的学生听不听讲座课，由学生自己决定，大学没有强制性要求。每门课程的讲座次数不多，但内容丰富，决不重复。工程系的情况是，大一大二每天至少两节讲座课；大三开始减少，有时一节，有时两节；学生忙的时候每周有20节讲座课，闲的时候每周7~8节，每个课程模块讲座次数约32至45节不等，讲座时间和地点都有严格的要求；讲座课的目的是将与工程科学有关的基本原理

介绍给学生，扩大学生的知识面，开阔学术视野，为导师辅导课做知识储备。学生课后必须花时间大量地阅读、做习题。导师辅导课处于牛津大学本科教学系统的核心地位，讲座课、习明纳、讨论课、实验课等教学方式都是导师辅导课的补充形式。学院正式聘用的教师(Fellow)即是导师(tutor)，根据导师的学术地位，指导1~6名学生。近年来，由于学生人数增加，学院还聘用了部分研究生担任导师。一般情况下，每门课程学生与导师会面时间为每周一次，时间为一小时，内容为报告、分析、讨论一周来的学习情况。人文学科的导师会面主要是讨论学生递交的导师提前布置的论文，学生要清晰地表达自己的思想，导师要帮助学生批判地审视自己的观点，并在讨论中帮助学生修正观点。自然科学学科的导师会面一般是解决讲座课中遇到的疑难问题、导师布置的习题卷(tutorial sheet)中大家普遍感到难度大的题目。在工程系，每4次讲座课后会安排一次导师会面，会面之前学生可能需要花十多个小时准备自己的观点，有时导师也会根据需要，将导师会面安排在讲座课之前，遇到这种情况，学生就得花大力气在短时间内迅速驾驭新知识，学生的信心和能力在组织自己与导师会面的材料中显得尤为重要。根据每学期所修课程的数量，学生与导师会面的总次数约每周1~3次。

导师辅导课是师生相互合作、共同承担责任的教學形式。导师的职责是对学生个体的学习状况作出快速反应，帮助他们获得知识、信心和掌握有效的工具；监督学生的学习进展、纠正学生的学习习惯；向学生传递自己对学科领域的激情，激发学生的求知欲望；鼓励争论、讨论、发展观念；把导师辅导与其他教学形式结合起来，将其纳入一个更宽泛的学习背景之中；提出下一次会面的要求及希望；让学生了解最终评估及考试等的要求。高质量的导师会面离不开学生的积极配合，学生需要做好课前准备，如查阅相关的课程资料、提出自己感兴趣的观点和需要讨论的问题，善于发表自己的观点，主动、积极、开放地参与讨论，这样导师会面才能真正成为一个思考、斟酌、发展性的学习过程。在牛津大学，导师的辅导课是非参加不可、不能缺席的必修课。学院也赋予了导师一定的权力，如果导师认为学生学习态度不端正，在导师会面中

表现不佳，导师有权提醒学生或建议学生转学。

4. 坚持独特的考核方式。牛津的考试不多，第一学年结束时，有一次考试(Preliminary Examination)，检查学生一年来的学习状况，评估学生是否适合在牛津继续学习。每门课程考试时间为3小时，学生的考试成绩怎样与教师无关。如果学生在第一学年的考试中没有过关，征得学院同意，在第二学年开学，有一次补考的机会，若仍然通不过，那么该生就只能选择退学了。大多数学生在第一学年担心被淘汰出局，时间抓得非常紧。工科重视实验教学，对实验课的考核，首先是检查学生的工作量，以工程系为例，学生只有完成了70%的实验课内容才能过关，低于36%的工作量，实验课将记零分。若学生在实验课的考核中没通过，一般情况下，不会给补考机会，学生的第一学年考试则判不通过。第二学年到第三学年中间整整两年时间没有大学组织的考试干扰，学生可以充分发挥主动性去学自己感兴趣的知识，享受充分的学习自由。大多数学院的导师非常敬业，他们会在每学期开学前一周组织相应课程的考试，检查本学院学生上学期的学习情况，形式和大学组织的考试一样，考试成绩与毕业等级无关，其目的是督促学生加强自学。导师会针对每个学生试卷中反映出来的问题，提出有针对性的学习指导措施。第三学年末，学生才有大学组织的毕业考试，考试内容涉及三年来所学知识，连续几天的笔试加上一场口试是牛津本科生最紧张的时候。三年学制的专业，学生通过毕业考试就可获得文学士学位。四年学制的专业，学生还要进行一年深入的专业学习，考试合格方可授予理学士学位。大学根据学生的毕业考试成绩分别授予一、二、三等荣誉，荣誉等级影响学生的就业和升学。工程系学生荣誉等级的划分与考分分值段的对应大致为：70~100分，一等；60~69分，二等(上)，50~59分，二等(下)；40~49分，三等；30~39分，通过。每年大学会对各学院毕业生获得荣誉等级的情况进行排名，默顿学院的学风最好，获得荣誉等级的学生数量也最多。

牛津大学的(学位)考试相当规范，所有的考试由学校统一出试卷，导师以外的教师批改，由另一位教师复核。考试结束，主考教师还要向系里提交考试报告(Examination report)，详细分析试题的

本科教育创新人才培养模式研究

——基于日本京都大学课程设置的视角

严 平

日本不仅是个高等教育高度普及的大国，近年来屡获诺贝尔奖的事实也显示出其蓄积的科技创新能力逐步凸现。日本的国立大学因长期受国家政策支持而具备较强的科研创新能力，这一点与我国大学设置主体及经费投入特点有较强的类似性。本文以日本国立大学法人中以科研创新能力闻名的京都大学为考察对象，立足于其课程设置、通识教育、小班讨论课等特色做法，通过对其人才培养理念与培养模式的分析，以期为我国大学尤其是研究型大学的本科生创新人才培养机制建设提供参考与借鉴。京都大学向来崇尚学风“自由”，鼓励学生自主学习、勇于挑战现有框架，形成了一整套独特的人才培养体系和保障制度。

一、办学理念与培养目标

日本国立大学在建校之初乃至很长一段时间

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

内，基本沿袭了政府（文部省）提出的“根据国家需要，教授及探究学术技艺”（《帝国大学令》第一条，1886年）作为办学理念。经过近百年的发展，京都大学决定重新明确办学理念，并于2001年12月正式发布。

和“和谐共存”分别取代了以往的“人类社会”和“持续发展”概念，使其办学理念具有面向未来的普遍意义。

京都大学的教育理念体现了人才培养的基本方针。其内容分为两个部分。第一部分强调自主学习，以多样、和谐的教育体系为基础，通过“对话”促进自主学习，培养对知识的继承和创造精神。第二部分则强调“通识教育”的重要性，要求学生“具有高深的教养、广阔视野和强烈的责任心，能够为地球社会的和谐共存做出贡献”。

京都大学遵循上述办学理念和教育理念，将本科人才培养的最终目标定位为“专业知识扎实、综合素质全面、国际交往能力精湛，在社会各条战线上都能发挥重要领导作用的人才”。为达到上述目标，京都大学采取了全校统一和院系组织相结合的方式，对全校的课程体系进行系统设计，同时做好教育方法指导、教师培训（Faculty Development）、后勤保障等配套工作，以确保人才培养目标的实现。

二、课程设置与通识教育

（一）课程设置

首先，“灵活多样、选择自由、循序渐进”是京都大学课程设置的一大特色。从全校来看，所有本科生进校后不分院系、专业，从一年级开始主要选修通识课程，直至二年级期末决定院系专业方向。如图1所示，三、四年级同样有通识课程可供选择，同时也有少量的专业课程可供学生从一年级就开始选择。也就是说，无论学生所属院系如何，所有的学生都能根据自己的需求，自主地对自己的本科课程进行规划，自由地选择由不同院系开设的全校通识教育及专业课程。

1 年 级	全校通识课	全英文课程		小班讨论课	院系课程 (专业课)			
2 年 级								
		3 年 级						
			4 年 级					
				通识课程	专业课程			

图1 京都大学本科课程示意图

而从院系来看，课程设置由各院系分别负责。一方面，各院系根据各自的理念及教育方针设置不

同的专业课程；另一方面，学生们也根据各自毕业后的就业意向选择相应的课程。通常，学生从进校起就可以接受专业教育；随着专业方向的逐渐确定，很多学生都会倾向于选择某个教师的研究室或是某门讨论课作为自己学习专业课程的主要平台。这种院系内细分的各种小型专业团队，不仅可以使学生得以接受细致的专业指导，接受教育的方式更由通常的以讲义为主拓宽为讨论课、实践课等灵活多样的学习形式。另外，随着专业水平的提高，京都大学的学生能够根据个人的需要同时选择其他院系的专业课程。因此，京都大学的“灵活多样、选择自由、循序渐进”不仅针对通识课程，还体现在对专业课程的选择上。

上述特色课程设置构建了人才培养体系的框架，而为了顺利实现人才培养目标，京都大学采用了全校总动员式的教学管理系统。首先，为了保障课程体系顺利实施，京都大学在改善教学方法、从严合理评估成绩（GPA、多元评价）等方面给予充分保证。其次，为了达到教学的预期效果，京都大学还创造性地开发了教师发展系统（FD），全面提升教师的教育能力。最后，为了鼓励学生实践“自我思考、发现问题、解决问题”的学习模式并创造这样的条件，京都大学图书馆不仅实现了24小时开放，馆内还设有学生研究室，并有助教常驻，即时解答学习、研究过程中可能遇到的困难。

（二）通识教育

在京都大学的课程中，通识教育是新生入学之后最早接触并伴随本科学习全过程的重要课程。因此，通识教育的成败直接影响着本科生课程设置甚至整个人才培养体系的最终成效。为了让所有同学充分了解通识课程内容，京都大学将全校所有通识课程的教学大纲汇编成《全校通识课程教学大纲》，同时将课程信息在校内网“全校通识课程教务情报系统”上予以公开，供学生选课时参考。

京都大学通识教育（俗称“教养教育”）约占本科毕业所需学分的40%左右，五大类的课程设置由独立的通识教育学院（人文社科类课程）和理学院（自然科学基础课程）负责协调所有其他院系共同完成（表1）。

以2011年度为例，京都大学共开设了1048门超过3000个课堂的全校通识课程，其中包括人文社

表1 京都大学通识课程类别

	大类	小类
A	人文社科类	哲学、思想；历史、文明；艺术、语言文化；行为科学；区域、文化；社会科学；综合（共7小类）
B	自然科学类	数学、物理学、化学、生物学、地球科学、信息科学，及其运用（包含专为文科学生预备的课程）
C	外国语言类	英、德、法、中、俄、意、西、朝、阿、日（留学生）等十种语言（另有专业外语）
D	保健体育类	保健体育；健康科学；运动科学；体育实践
E	学分互换类	去外校听课；承认学分的课程（学分互换联盟）
	其他类别	Pocket Seminar（小班讨论课）；KUINEP（全英文国际教育课程）；国际交流课程等

会科学（365门）、自然科学（400门）、外语（119门）、体育卫生（9门）、综合学科（155门），以及本校未能开设的可与外校共享的艺术类（28门）等课程。开设通识课程的教师为1529人，其中在编教师1190人，占全校在编教师总数2868人的41.5%。本科生上学期的选课人数为8870人（下学期8142人），占本科生总数13389人（下学期13316人）的66%（下学期61%）。这些课程不仅包含了某些高深的专业课程，也涵盖了专业基础课和跨专业基础理论课程，在培养学生的学术修养、语言能力以及基础知识能力方面发挥了重要作用。

此外，京都大学全校通识课程中还包含三类特别的课程。第一类是专为一年级新生开设的小班讨论课（Pocket Seminar, 167门）；第二类是与交换留学生等同堂上课的全英文课程（KUINEP, Kyoto University International Education Program, 30门）；第三类是国外短期留学课程（5门）。尤其是小班讨论课，可谓京都大学本科生人才培养的一大特色。

三、小班讨论课

京都大学的小班讨论课始于1998年，专为刚入学的新生开设。这类上课人数控制在10人以下的课程，其内容本身就是“京都大学入门”——京都大学自我展示的平台，新生通过该平台得以尽快了解京都大学。正因如此，小班讨论课原则上仅安排在一年级上学期进行，实际上起到了从学术层面对新生进行入学教育的意外效果。

开设课程数量方面，从最初的不到100门逐渐增多，最近几年都维持在超过140门的水平。新生

中有近60%的同学申请，其中近8成的同学能够如愿。小班讨论课开设以来的课程数量、申请及选课人数等情况如表2所示。

表2 京都大学Pocket Seminar开课、申请及选修情况

年度	开课数	新生人数	申请人数	听课人数	选修率	占新生总数比例	
						申请率	选修率
1998	96	2948	1135	657	57.9%	38.5%	22.3%
1999	121	2882	1315	1010	76.8%	45.6%	35.0%
2000	118	2837	1615	1134	70.2%	56.9%	40.0%
2001	134	2825	1532	1172	76.5%	54.2%	41.5%
2002	136	2781	1639	1170	71.4%	58.9%	42.1%
2003	134	2822	1660	1136	68.4%	58.8%	40.3%
2004	138	2936	1563	1106	70.8%	53.2%	37.7%
2005	146	2939	1606	1226	76.3%	54.6%	41.7%
2006	149	2949	1721	1281	74.4%	58.4%	43.4%
2007	147	2958	1765	1341	76.0%	59.7%	45.3%
2008	148	2959	1765	1352	76.6%	59.6%	45.7%

值得一提的是，小班讨论课完全属于自愿（义务）课程。教师自愿（义务）开课，不计工作量；新生自愿选课，不计学分。尽管如此，课程试行后得到全校师生的一致好评。2008年学生的基本满意度达94.0%，对自身听课态度的认可程度也达84.4%。学生对课程的满意度以及自身对待学习的态度，都取得了较好的课程设置效果。由于课程大多在授课教师个人的研究室内进行，学生们普遍反映小班上课能够近距离感受到教师的人格魅力，而且有机会认识更多跨学科的同学，感受到了小班授课的独有魅力。

另一方面，教师对课程的基本满意度也达到了86.4%，对听课学生学习态度的基本满意度高达95.5%。教师认为小班讨论可以为同学们提供更多的发言机会，也能够进行一些更为细致的研究指导。教师对课程本身的满意度以及对学生的评价，都取得了较好的效果。这一点特别值得强调，因为教师似乎也认同这种“义务”课程的形式，即在本科入门阶段引导学生进入各自的专业研究领域，以激发学生对研究的兴趣。

京都大学小班讨论课不仅得到师生双方的普遍好评，同时也得到各类第三方评估机构的高度肯定，巩固了其作为京都大学本科生人才培养特色课程的重要地位。但是，该课程的自愿、义务性质带来了教师工作量增加的负担；同时，学生对扩大课

程的需求引发的现实矛盾也在课程实施过程中逐渐凸显。另外，来自教师层面的相关经费支持、田野工作的安全管理、选课保证等问题，仍有待进一步改革和完善。

四、人才培养质量保障机制

课程设置是本科人才培养的关键，也是中间环节。为了达到既定的教育目标，确保生源质量以及最终考核也同样不可或缺。为确保人才培养系统的顺畅、高效运作，做到切实保证人才培养质量，京都大学于2003年增设了高等教育改革发展推进机构，专门负责全校人才培养质量保障工作。该机构从招生、教育（课程设置）、毕业三方面分别制定相应方针并定期进行考核评估，还专门设置教师发展中心（FD），全面把控人才培养质量工作。

具体来说，招生工作由各院系负责，院系根据各自的教育理念及人才培养目标自主决定考试科目及内容。对考生的要求，除了检测高中阶段的基础知识之外，是否理解京都大学的自由学风和办学理念，是否具备主动学习、独立钻研能力，也是需要重点考察的项目内容。在课程教育方面，京都大学通过信息公开制度，向学生明确各院系的教育方法、教育内容、课程计划、考核办法和标准、毕业条件，并据此提供高质量、富有特色的教学教育及成绩评价。

学位制度规定了授予学位的必要条件，要求学生根据院系教育理念和教育目标完成所需课程及学分、通过学士学位考试。毕业所需课程，从课程的专业性来看，包含全校通识教育类课程和各学院专业课程。另一方面，从课程的授课方式来看，除了通常的讲义类科目之外，还根据各学院的不同方针，设有讨论课、实践课、田野调查课以及论文指导等多种形式。

在此基础上，为了进行高水平研究、努力提高

科研创新能力，京都大学近年来在人才培养机制建设方面不断摸索和创新。例如，持续不断地进行高质量的全校通识课程和学院本科专业教育，同时为了不断提高教学水平，整合全校资源并为此进行合理的师资配置；把握学科动向和社会变化，确定合适的招生人数，维持、确保提供高质量的教育；与学校的理念、目的相呼应，向教职员工提供适当的培训和提高机会，不断提高其教育水平；根据各学院、各校区的特点，整合必要的教育环境，强化学习、研究支援机能。

五、结论和借鉴

京都大学的课程设置灵活、自由、渐进，但专业课程多由各院系分别自主开设，学校方面则专注于通识教育的整体设计。通过专业机构科学整合全校资源，京都大学统一提供始终“一贯”的跨专业教育课程和多样、和谐的通识教育，尤其注重培养本科新生的自主学习、继承与创造精神，并建立全校范围的质量保障机制，加强教师培训工作并实现经验共享。结合我国本科人才培养现状，笔者认为以下几点值得思考。首先，改变通常由教务处等行政部门主导课程设置的做，成立具有专业研究能力的课程研究团队，不断改善和提高全校课程设置的科学合理性。其次，大力充实通识教育课程设置，改变“毕业导向”的传统选课模式，在公平合理的前提下确保新生在课程选择上的自主空间。最后，淡化专业色彩，尤其是低年级的专业色彩，逐步放宽转院、转系、转专业的条件限制，通过进一步提高综合素质挖掘并拓宽本科教育创新人才的潜力与成长空间。

（严平，京都大学教育学博士，中国人民大学教育学院讲师，北京 100872）

（原文刊载于《复旦教育论坛》2013年第3期）