

学分制转型期下的高校本科课程供给改革： 问题分析与对策研究^①

李瑞宁，王 怡

天津科技大学 教务处，天津 300222

摘要：我国高等教育正处于从学年学分制向完全学分制转型的时期。课程构成人才培养的框架，课程供给模式与学分制改革质量息息相关。以我国一所处于学分制转型期的高校——K 大学为例，分析了该校在学年学分制下典型课程模块的课程供给现状、特点、问题及原因，提出了课程供给改革的思路，从分级课程、大类课程、专业课程和个性课程等 4 个方面进行了供给模式改革。

关键词：学分制；转型期；课程供给；问题；对策

中图分类号：G647

文献标志码：A

文章编号：1000-5471(2019)08-0127-07

学分制是现代大学衡量学生学业完成情况的基本管理制度，其伴随选课制的出现而诞生^[1-3]，17 世纪先后在德国和美国的高校中获得推广^[4-6]。现代意义的学分制诞生于美国哈佛大学^[7]，学分不仅成为计算和衡量学生能否完成学业毕业和获得学位的工具，更成为学生自行规划学业、自由选择课程、自行安排学习进度的标志^[8]。

我国高等教育学分制的发展正经历由学年学分制向完全学分制的转型：学年学分制是一种兼顾学年制的基本框架，又发挥学分制选课自由度的尝试，自 1978 年开始在我国高校中逐步实施^[9-10]；进入 21 世纪后，我国高等教育开始试行从学年学分制向完全学分制转型，四川省、浙江省、上海市和江苏省分别自 2004 年、2005 年、2006 年和 2007 年开始试行完全学分制改革，并实施按照学分收取学费。完全学分制能否顺畅运行，学生个性化培养模式能否构建都与课程资源和课程供给情况有直接关系，课程资源数量的多少、选课的模式与方法、课程开出率的多少也直接决定了学生能否按期修满学分毕业以及每学年学分学费的高低^[11-12]。本文以我国华北地区一所正在实施学年学分制向完全学分制转型的高校——K 大学为例，分析该高校目前学年学分制下培养方案中课程供给的问题，提出改革对策并进行实践。

1 调研对象的基本情况

K 大学是一所原国家行业部委所属院校，于 1999 年划归地方管理，从专业设置上具有浓厚的行业特色，现有专业涵盖理、工、经、管、文、法、艺等学科门类。该校于 1999 年开始实施学年学分制，以通识教育课、学科基础课和专业教育课为基础构建了现行本科人才培养方案，各课程模块均设置必修课和选修课，从课程体系和方案结构设置上，是比较典型的学年学分制培养模式。以 K 大学 2013 级各专业本科人才

① 收稿日期：2018-05-23

基金项目：天津市普通高等学校本科教学质量与教学改革研究计划项目(171005701B)；天津市教委重点调研课题(JWDY-20171028)。

作者简介：李瑞宁(1984-)，男，助理研究员，硕士，主要从事教学管理的研究。

培养方案为对象,对各类模块课程供给情况进行调研.

2 各典型模块课程供给情况

2.1 通识教育课程

K 大学在现行学年制培养方案中,设置了思政类、大学英语类、计算机类、军体类等通识教育必修课和 8 学分的通识教育选修课. 其中,大学英语课程的设置形式比较单一,全校开设有非艺术类和艺术类两种大学英语课程,每一类均设置英语(一)、(二)、(三)、(四)4 个等级的课程,固定在第 1 至第 4 学期开课. 计算机类课程全部设置在 1 年级,即第 1 学期全校统一开设《大学计算机基础》课程,第 2 学期分别根据不同类型的专业开设《C 语言》《VB 语言》《VF 语言》等 3 门程序设计类课程,学生只可按照培养方案的规定修读一门固定的程序设计类课程. 通识教育选修课由 X 门选修课组成,分为公共选修模块和跨学科选修模块两类,学生在 1—4 年级均可修读.

2.2 学科基础选修课

对 K 大学 2013 级 71 个专业(含专业方向)培养方案中的学科基础选修课模块的课程开出率(该模块课程实际开出门数占设置的总门数的百分比)和课程供选比例(该模块提供的总学分数与要求修得学分数的比例)两方面进行统计.

课程开出率统计如表 1,从表 1 中可以看出,学科基础选修课开出率达到 100%的专业仅有 10 个;课程开出率占比最多的区间为 80%~89%;有 7 个专业的课程开出率不足 60%,有 1 个专业的课程开出率甚至不足 50%. 学科基础选修课的全校平均开出率为 79.17%.

表 1 K 大学学科基础选修课开出率统计

课程开出率/%	专业数	占比/%
100	10	14.09
90~99	7	9.86
80~89	24	33.80
70~79	12	16.90
60~69	11	15.49
50~59	6	8.45
50 以下	1	1.41

课程供选比例统计如表 2,从表 2 中可以看出,学科基础选修课供选比例达到或超过 2:1 的专业仅有 4 个;供选比例集中在 1.3:1 到 1.6:1 这个区间,即供选课程学分与应修学分在 3:2 左右,在此区间的专业占到全部专业的 76.06%;有 8 个专业的学科基础选修课供选比例在 1.2:1 及以下,这些专业该模块的选修课几乎与必修课无异,学生基本没有可选的余地.

表 2 K 大学学科基础选修课供选比例统计

供选比例	专业数	占比/%
达到 2:1 及以上	4	5.63
达到或接近 1.8:1	1	1.41
达到或接近 1.7:1	4	5.63
达到或接近 1.6:1	13	18.31
达到或接近 1.5:1	15	21.13
达到或接近 1.4:1	12	16.90
达到或接近 1.3:1	14	19.72
达到或接近 1.2:1	7	9.86
达到或接近 1.1:1	1	1.41

某一个专业学生对其选修课模块的课程可选择程度,还与该课程模块中的课程能成功开出多少门有关,课程供选比例较高的专业,如果仅限针对应修学分的多少开出固定比例的课程,除此之外的课程一律

不开或是达不到开课人数难以开设, 则该选修课模块的课程设置同样与必修课无异. 经对上述 71 个专业的学科基础选修课开课情况进行统计, 有 34 个专业存在开够应修学分数对应的课程之外未再开出其他课程的情况, 占全部专业的 47.89%, 课程开出率低于 75% 的专业全部存在未再开出多余课程的情况.

2.3 专业领域选修课

对 K 大学 2013 级 71 个专业(含专业方向)的培养方案的专业领域选修课开设情况进行分析, 仍然主要从课程开出率和课程供选比例两方面进行统计.

课程供选比例统计如表 3, 从表 3 中可以看出, 专业领域选修课开出率达到 100% 的专业仅有 7 个; 开出率在 60%~69% 的专业所占的比例最大, 有多达 14 个专业的课程开出率不足 60%. 专业选修课的全校平均开出率为 71.10%, 比学科基础选修课低了 8.07%.

表 3 K 大学专业领域选修课开出率统计

课程开出率/%	专业数	占比/%
100	7	9.86
90~99	2	2.82
80~89	12	16.90
70~79	15	21.13
60~69	21	29.58
50~59	9	12.67
50 以下	5	7.04

课程供选比例统计如表 4. 从表 4 中可以看出, 专业领域选修课供选比例达到或超过 2 : 1 的专业有 8 个; 供选比例较为集中在 1.6 : 1 到 1.5 : 1 这个区间; 有 9 个专业的供选比例在 1.3 : 1 及以下.

表 4 K 大学专业领域选修课供选比例统计

供选比例	专业数	占比/%
达到 2 : 1 及以上	8	11.27
达到或接近 1.9 : 1	4	5.63
达到或接近 1.8 : 1	6	8.45
达到或接近 1.7 : 1	7	9.86
达到或接近 1.6 : 1	12	16.90
达到或接近 1.5 : 1	17	23.94
达到或接近 1.4 : 1	8	11.27
达到或接近 1.3 : 1	6	8.45
达到或接近 1.2 : 1	3	4.23

对上述 71 个专业的专业领域选修课开课情况进行了统计, 有多达 42 个专业在开够应修学分数的课程后未再开出多余课程, 占全部专业的 59.15%, 课程开出率在 70% 以下的 35 个专业中有 29 个存在此种情况. 这意味着有 6 成专业的学生只能按照该专业规定好的“套餐”选择规定好的课程来完成应修学分, 没有任何可选择的余地.

3 学年学分制下 K 大学的课程供给特点及问题

3.1 多为固定“套餐”形式

无论是英语类、计算机类通识教育课还是学科基础选修课和专业选修课模块, 大部分专业一般对学生可上什么课程、能选什么课程都做了比较严格的规定. 从英语、计算机等通识教育必修课来看, 一般都严格限定好课程的修读科目和修读顺序. 而在选修课方面, 能做到模块内备选课程全部开课的专业寥寥无几, 学科基础和专业选修课的全校平均开出率均在 70%~80% 之间.

3.2 专业教育不够全面

对于一名大学生来说, 其专业课教育阶段是其大学本科教育的最后阶段, 是拓展其专业能力, 确定今

后发展方向的重要阶段。专业课程的学习,尤其是专业选修课的学习,应体现出一种最大限度的多元性与开放性,即从课程供给数量上应达到能够覆盖本专业 3~4 个专业方向,尤其是能够体现本校在该专业上的办学特色;在选课模式上应体现自主性与自由性,即学生对于绝大部分本专业所提供的备选专业选修课可做到可选可上。但从实际调研情况来看,专业选修课的课程平均开课率反而大大低于学科基础选修课。这使得学生的专业教育局限在该专业所能开课的某几门课程的方向上,大部分学生通过上专业课只能单纯达到凑够专业课模块学分的目的,无法按照个人兴趣和意向自由选课。

3.3 课程学分设置不够合理

选修课的课程学分设置不合理体现在两个方面:一是单门课程的学分学时设置过高,对于选修课尤其是专业选修课来说,其单门课程学分一般不宜高于 2 学分,以 1,1.5 或 2 学分为宜,学生可以通过选修 7~8 门专业课达到应修学分的要求为宜,而在实际调研中发现,众多专业设置了 3 学分、3.5 学分甚至 4 学分的专业选修课,学生修读 3~4 门专业课即可修满要求学分,自然无需再多修读课程;二是在选修课模块的供选学分和应修学分比例上,现行学年学分制的培养方案中,大部分专业的课程供选比偏低。某一课程模块的课程供选比如果低于 1.5:1,则意味着该模块在学生已选课程之外的课程余量只有 1~2 门,学生的选课可选余地大大降低。

4 学年学分制下 K 大学的课程供给问题原因分析

4.1 选课理念的限制

现行培养方案中较低的开课率和较低的课程供选比集中体现出学年学分制下高校自身以及各专业对于学生培养过程具有较为严格的掌控性和模式定型,即学校和各专业习惯于将培养的进程和该进程中学生应该上什么课程较为“机械”地为学生规划好,然后按部就班地实施,强调学生完成培养方案各模块规定学分的任务性,忽略了学生自主规划个人学习进程和发展方向的想法以及自我检验学习效果和修正学习路线的能力。

4.2 教学资源的受制

提高课程供给率和开课率需要较为强大的教学资源 and 硬件设施作为支撑。以 K 大学现行选课制度为例,一方面,学科基础选修课和专业选修课满 30 人才可开课,较高的开课人数标准意味着在某些选修课模块,学生必须做到集中人数选课才可完成规定学分的修读任务,当某专业绝大部分学生已经完成学分修读任务后,想修读其他课程的学生又因为选课人数无法达到开课标准而不能修读。另一方面,如果降低开课人数限制,增加开课数量,则会直接导致对学校教室占用率的增加,如果学校教室资源紧张,也无法保证能够支撑大量低选课人数选修课的开设。

4.3 师资队伍受制

尽管高校师资队伍的专业背景多样化已经比以往有了较大改观,但“因人设课”“应需设课”的现象仍然存在。部分专业必须保障引进的青年教師完成年度教学工作任务,故引导学生集中选择其所任教的课程;部分专业则是因师资队伍短缺,虽然专业选修课程模块中设置课程较多,但很多课程却苦于没有师资无法开设,只能开设限定几门课程来使学生完成学分修读要求;还有部分专业没有构建课程教学团队,专业课程均只有 1 名任课教师,一旦该教师进修、休假或离职,则停开该课程甚至修订培养方案取消该课程,课程的开课与否完全受制于任课教师。

4.4 开课学期的受制

现行学年学分制下的培养方案,课程的开课学期基本固定于某一学期,而全部课程基本按照先“通识教育课”,再“学科基础课”,最后“专业课”的顺序设置,专业课多设置在第 6 和第 7 学期,而很多学生在第 7 学期忙于考研和找工作,对于专业选修课模块的修读目标就是修够规定学分即可,主动要求多修课程或是多修学分的学生并不多。部分专业在引导学生选课时也受到了学生考研或找工作的影响,为了避免开出

的课程选课人数太少或是上课出勤率过低,只按照修得学分要求的数目开够一定学分的课程即到此为止。上述双重原因造成了专业选修课的开课率偏低。

5 基于完全学分制改革的课程供给优化

K 大学目前正规划在 1~2 年内从学年学分制逐步过渡至完全学分制,针对其学年学分制培养方案中在课程供给方面凸显的问题,该校修订了 2017 级本科人才培养方案,对课程供给模式进行了较大优化。

5.1 课程供给优化思路

5.1.1 以满足学生需求为中心

自主学习是完全学分制改革的核心,以一个专业一套固定的培养方案“流水线”式的培养模式不符合学分制的根本育人目的。学生基础知识水平和能力的差异、对知识的需求深度都应在培养进程中有所体现。简单来说,在符合完成基本知识点讲授的前提下,应鼓励课程实施分级教学,使不同能力层次的学生都可以找到适合自己能力范围内修读的课程组别;在有充足开课条件资源的保障下,还可在同一门课程中设置侧重点有所不同的 2~3 个课程组供学生选择。

5.1.2 以提高供给数量为突破

学年学分制下的课程资源类似计划经济时代的供销合作社,课程是按照较为固定的模式提供给学生的,甚至学生该如何选上选修课,选上哪些选修课,只有怎样选才能保证修够课程组学分等都是固定好的,即使是有限的可选择性也仅限扩充到课程组中的 2~3 门课程,这种形式既固化了学生的培养过程,又僵化了专业教师的教学过程。完全学分制下的课程资源应是类似市场经济时代的超市,在给予学生充足的课程供给、专业导师给予一定的指导后,学生可以完全自主地选课与上课,在相应课程组中可至少从两倍于应修学分的可开课的课程中选课,这可以有效降低集中的固定化选课带来的弊端。

5.1.3 以提高供给质量为目的

完全学分制的课程供给改革的最终目的应是提升课程教学质量,促进任课教师危机意识与自我更正与完善意识的养成。根据前文调研结果可以看出,在学年学分制下的众多专业的选修课课程组中,由于课程开课率低、应修学分数设置不合理等原因,出现选修课变相成为必修课的情况占了相当大的比例。这种情况意味着无论某门课程的教师教学质量如何,是否能够讲出引人入胜的课程,该门课程在学生中的评价如何,所有学生均必须选择该课程才可完成学业。在学业与文凭的现实问题面前,学生能做的只能是按部就班的选课,关于课程教学质量的反馈无法从选课状况上来体现。如果对课程供给进行改革,大幅度增加课程供给数量,提高课程开课率,同一门课程实现多个教师分不同课序开课,则在学生可选余地增加的条件下,教学质量偏低的课程自然选课人数会减少甚至会停开,部分课程会在多年级多轮次选课后被淘汰。这种基于学生实际选课结果的评价和优胜劣汰机制更有客观性和说服力,也刺激教师主动变革教学内容与教学方式,以精湛的教学来吸引学生,或主动淘汰已不能满足学生需求的课程。

5.2 课程供给优化举措

在分析了学年学分制下课程供给弊端并汲取了部分教育先进省市学分制课程供给经验的基础上,K 大学在其向完全学分制的转型期对其 2017 级本科人才培养方案进行了修订,在课程供给上采取了如下优化举措。

5.2.1 分级课程供给

K 大学新版培养方案在大学英语和大学计算机课程中实现了分级课程供给。其中:大学英语类课程根据新生英语分级考试成绩实施了 3 个级别分级(表 5)。通过实施分级,使英语基础较好的 A 级和 B 级起点学生可直接从《大学英语—3 级》或《大学英语—2 级》开始学习,这样可分别有 1 至 2 个学期修读英语拓展类课程。计算机类课程根据新生计算机分级考试成绩实施了 2 个级别分级,对 A 级起点的学生,第一学期可以不再修读《大学计算机基础》,可修读两门高级课程《计算思维导论》和《信息技术应用》,培养学生应用

计算机技术进行程序设计、科学计算和信息化应用的初步思想;第二学期在理工类和文科类专业中分别开设多种程序设计类或应用软件类课程供学生选择,可以满足不同专业背景的学生对于计算机知识的需求。

表 5 K 大学新版培养方案大学英语分级教学情况

分级	第 1 学期	第 2 学期	第 3 学期	第 4 学期
A 级起点	大学英语—3 级	大学英语—4 级	拓展英语—1	拓展英语—2
B 级起点	大学英语—2 级	大学英语—3 级	大学英语—4 级	拓展英语—1
C 级起点	大学英语—1 级	大学英语—2 级	大学英语—3 级	大学英语—4 级

5.2.2 大类课程供给

大类课程供给旨在将主要学科基础课按照授课面向的专业大类分别设置学分和学时由高至低、难度由深至浅的进阶性课程,基础课开课学院在专业学院制定培养方案之前将课程教学大纲全部公布给专业学院。各门学科基础课一般设置 3 个进阶级别,每门课程的各个进阶级别均列出了建议面向的专业,相关专业可以按照所列建议选择相应级别的课程,也可以跨进阶级别自由组合课程。

5.2.3 专业课程供给

K 大学新版培养方案对于专业课程的供给改革原则是提高课程供选比例,适当降低开课标准,提高课程组开课率。新版培养方案修订指导意见明确规定专业领域选修课的课程供选比必须达到至少 2 : 1,通过对 K 大学新版培养方案中 63 个专业的专业选修课供选比进行统计,课程的供给量得到了较大幅度的提升,供选比得到了显著改观,有 57 个专业的专业课供选比达到 2 : 1 及以上,占专业总数的 90.48%,较学年学分制下达到同等供选比的专业数提高了 79 个百分点。利用丰富的课程资源吸引学生按照专业兴趣自主选课的目的初步达成。

5.2.4 个性课程供给

K 大学在新版培养方案中借鉴了华东地区部分高校在设置个性化课程模块上的先进经验,整合了原通识教育选修课,设置了个性化课程模块。该模块设置了人文/科学素养类、专业拓展类和创新创业类 3 个子模块,在每个模块均有相应的修得学分要求。其中人文/科学素养类模块侧重整合原培养方案中的公共选修课,培养学生的人文、艺术、科学素养;专业拓展类模块给予了学生两种选择:如果对本专业的专业课感兴趣,有志于继续深入学习专业知识,可以继续修读专业选修课,超出应修学分部分的学分可以冲抵专业拓展类模块学分;希望在本专业之外学习部分其他专业知识的学生,可以修读其他专业面向全校开设的跨学科、跨专业课程。通过参加学科竞赛获奖、发表论文、完成科研实践项目等还可以认定为创新创业模块学分。通过此举,该个性化课程模块的设置课程供给上更加灵活多样,不再局限于开设固定的几十门课程,有助于让学生在学完的各类学业活动均可转换为学分,提高了学分的获得效率。

6 结 语

通过对 K 大学——这所正处于由学年学分制向完全学分制进行过渡时期的高校的培养方案课程供给情况进行调研,发现其存在课程供给模式较为单一,缺乏灵活型;选修课供给量偏少,供选比偏低;课程组开课率偏低,学生可选余地不大等问题。上述问题的产生既受到师资队伍、教学资源等的影响,更体现出学年学分制下知识供需的矛盾。通过在学分制转型期实施课程供给模式改革,实现课程分级分类与增量供给,满足面向不同层次学生的个性化发展需要,实现以学生为中心的育人目标。

参考文献:

[1] 江天肃,张洪波,杨 军,等. 关于完全学分制的思考 [J]. 现代教育科学(高教研究), 2009(6): 6-8, 65.
[2] 俞建伟,万彭军. 浅谈实行完全学分制应注意的几个问题 [J]. 教育探索, 2002(5): 54-55.
[3] 厉志红,李海峰,王培光. 地方性普通高校学分制改革的瓶颈约束分析 [J]. 教育与职业, 2013(15): 31-32.
[4] 刘 斌,高迎爽. 美国大学学分制推行与发展的背景分析 [J]. 黑龙江高教研究, 2006, 24(11): 60-62.

- [5] 王宏方. 对欧洲学分制的概述与反思 [J]. 比较教育研究, 2008, 30(12): 86-90.
- [6] 谭 军. 德国推出新的大学学分制 [J]. 德国研究, 2003, 18(3): 47.
- [7] 马 赛, 郝智秀. 学分制在哈佛大学创立和发展的历史轨迹——兼论美国学分制产生和发展的社会背景 [J]. 高教探索, 2009(1): 70-75.
- [8] 朱雪波. 高校实施完全学分制的困境与对策研究 [J]. 高等工程教育研究, 2015(1): 113-118.
- [9] 于翔平. 完全学分制背景下高校教学管理的改革路径 [J]. 教育评论, 2016(7): 48-51.
- [10] 任一明. 1977—1992 年间我国高等院校课程结构改革分析 [J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 2004, 30(5): 81-85.
- [11] 徐媛媛, 徐兴林, 王金跃. 基于完全学分制的高校课程建设 [J]. 教育与职业, 2016(23): 90-93.
- [12] 韩 慧, 赵国浩. 高校学分制改革的研究与实践——以 S 高校为例 [J]. 教育理论与实践, 2015, 35(3): 3-5.

On Reform of Undergraduate Courses Supply in Period of Credit System Transformation: Problem Analysis and Countermeasure Research

LI Rui-ning, WANG Yi

Academic Affairs Office, Tianjin University of Science & Technology, Tianjin 300222, China

Abstract: China's higher education is in a period of transition from the academic year credit system to the full credit system. Courses constitute the framework for personnel training, The mode of courses supply is closely related to the quality of the credit system reform. In this paper, K University is taken as an example of a university in the transition period of the credit system, the present situation, characteristics, problems and reasons of the courses supply of the typical course module under the academic year credit system are analyzed. The ideas of the reform of the courses supply are put forward, which include the reform of the courses supply of graded courses, major courses, professional courses and personalized courses.

Key words: credit system; transformation; courses supply; problem; countermeasure

责任编辑 周仁惠