

应用型大学微观课程实施的 逻辑建构、现实困境与行动方略

丁建洋

(盐城工学院 经济管理学院, 江苏 盐城 224051)

摘要:大学应用转型改革旨在适应与引领知识社会发展的内在要求,构建一种知识创造多样化价值即知识创价的知识秩序。微观课程实施需要形成集体化知识创价行动来促进这种知识秩序的构建。传统大学课程实施主体之间行为倾向的差异是导致课程知识价值创造失衡或缺失的重要原因,需要通过主体观念、主体间关系、知识组织机制、知识行动方式等方面的重建促进集体化知识创价行动的形成。

关键词:应用型大学;知识秩序;微观课程实施;知识集体化;知识创价行动

Constructive Logic, Realistic Dilemma and Action Strategy of Micro-Curriculum Implementation at the Application-oriented Universities

DING Jianyang

(School of Economics and Management, Yancheng Institute of Technology, Yancheng 224051, Jiangsu, China)

Abstract: The reform of university's application-oriented transformation aims to adapt to and lead the inherent requirements of the development of a knowledge society, and to build a knowledge order in which knowledge creates diversified value, that is, knowledge creation. The implementation of a micro-course needs to form the value creation through knowledge synergy to promote the construction of the knowledge order. The differences in behavior tendencies between the subjects in the implementation of traditional college courses are important reasons for the imbalance or lack of curriculum knowledge value creation. It should be rebuilt by subject concepts, inter-subject relationships, the knowledge organization mechanism, and action modes of knowledge to promote the formation of the value creation through knowledge synergy.

Keywords: application-oriented university; knowledge order; micro-curriculum implementation; knowledge synergy; value creation through knowledge synergy

应用转型是我国地方普通本科院校近十多年来在类型定位方面的重要发展战略。近年来,国家连续出台了一些重要改革政策,如2015年教育部等三部委发布《关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见》,2019年国务院印发《国家职业教育改革实施方案》,推进“一大批普通本科高等学校向应用型转变”。目前,我国普通本科院校有1240余所,包括独

立学院在内的地方普通本科院校有1130余所^[1],在总数中超过90%,其中有一大批地方普通本科院校正在深入推进应用转型改革。在这种背景下,大学应用转型就不仅需要推进理念与制度等宏观层面的设计,而且更需要推进行动方式与运行场域等微观层面的改革,特别是推进课程与学科等方面的微观层面改革,以实现应用型大学的内涵式发展。课程的应用转型

是人才培养乃至大学各项职能应用转型改革目标实现的关键。按照福柯(M. Foucault)的微观权力学观点,微观层面问题的解决难以从宏大叙事的理念与制度中寻找答案,而需要从大学知识运行的具体的细微场域中去分析。所以,微观课程实施的应用转型需要在弄清楚应用型大学本质特征的基础上,深入分析微观课程实施的具体情境,通过对知识行动的主体、客体、主客体关系、行动方式等细微场域的解构,厘析出制约微观课程实施应用转型的症结所在,进而提出微观课程实施应用转型的行动方略。

一、应用型大学微观课程实施的逻辑建构

“知识是包含在高等教育系统的各种活动之中的共同要素”^[2]。大学的科学研究、人才培养及社会服务等职能在本质上是知识的生产、传播及应用,知识秩序自然是大学秩序之维中的核心。大学应用转型的根本目的就是适应工业社会向知识社会转型的变革要求,突破传统大学的知识秩序,构建一种新的知识秩序。知识社会相对于工业社会的变革集中体现在知识价值的革命,“知识与智慧的价值创造成为生产价值的主要内容”^[3],以及由此导致知识运行方式的转型,诸如知识生产使命的反思性、知识生产责任的提高、知识生产主体构成的多元化、知识生产场景的跨组织、知识运行过程的双向互动等^{[4]-8}。因此,知识社会的本质特征,不只是体现在知识本体价值的革命,知识与土地等传统生产要素相比,从低阶价值转向高阶价值;更重要的是体现在主体基于认知发展、知识发展、市场应用等多种需要而创造知识的价值。知识创造价值即知识创价是知识社会最为核心的本质特征^[5]。对知识社会本质特征的这种认识消弭了对知识价值的自发性、单一性、静态性等特征的认识与分析,转而促使人们反思与探索知识社会的核心问题,诸如:知识的本质究竟是什么?谁来创造知识的价值?如何创造知识的价值以及创造知识的什么价值?大学应用转型就需要构建以知识创价为核心特征的知识秩序。这种知识秩序内在地包含上述核心问题,并形成应用型大学知识秩序的基本范畴与基本架构,具体体现在以下四个方面。

一是知识本体认知的多元化。对知识本体属性的认知包容客观主义、个人主义、建构主义、社会实在主义等诸种取向,指向科学知识与技术知识、形式知识与暗默知识等多种性质与类型的知识,不同性质与类型的知识蕴含多种认知与行动潜能,为主体创造知

识价值的最大化提供本体论基础。英国学者迈克尔·扬(M. Young)基于社会实在论提出的强有力知识(powerful knowledge)理论就是知识社会背景下对知识本体属性认知的一种课程哲学与行动方案^[6]。

二是知识行动主体的集体化。针对应用情境开发与运行知识的需要,知识行动主体的构成趋于复杂化,要求大学管理者、教师、学生、企业技术专家、雇主、用户等不同社会角色的利益相关主体形成集体行动。三重螺旋理论论证了知识社会主要来自产学研的不同社会角色的利益相关主体之间通过复杂互动和主动协作来实现知识创新的内在机理与发展趋势^[7]。

三是知识行动过程的一体化。为了创造知识的价值,需要形成知识生产-传播-应用双向互动的一体化知识行动,突破传统大学的单向线性知识行动。知识应用的本质是科学知识的技术化过程,技术化过程涉及主体对形式知识与暗默知识、片段化知识与项目化问题等不同性质与类型知识之间的转换,因此一体化知识行动就成为不同性质与类型知识之间互动的过程。日本学者竹内弘高等人提出的知识创造理论成功解读了知识社会中一流创新型企业创造知识的奥秘,其基本原理是在认知、过程、时间三个维度形成知识创造的螺旋式运动^{[8]46,80}。

四是知识价值内涵的复合化。知识社会对知识价值的评价发生了变化,知识行动拓展到产业化应用,为用户创造价值成为主要评价标准。知识行动不仅追求知识的本体价值,即追求作为“世界Ⅲ”的客观知识的增殖、重组等知识本身的价值;追求知识的认知价值,即追求知识对主体理论认知与实践认知发展的价值;更重要的是追求知识的市场价值,即追求知识在产业化应用、市场推广中的价值,如生产模拟产品、研制生产方案、制作策划书等。知识生产模式Ⅱ、后学院科学等理论得到广为传播的一个重要原因就在于,揭示了知识社会中的知识生产主体为了追求知识的多元价值,特别是根据产业化应用的需要而倒逼生成知识其他价值的行动机制^{[4]8}。

以知识创价为核心特征的知识秩序体现在应用型大学职能的各个方面。就人才培养而言,师生等主体对单门课程的实施即微观课程实施是体现这种知识秩序最为细微也是最为深刻的方面,其本质就是在班级、项目团队等组织基础上对课程知识展开行动的过程。把微观课程实施作为知识行动进行建构,突破了传统教与学活动的参与主体结构、知识运行方向等

表达的单一性特征。应用型大学知识秩序为微观课程实施的重构提供了一种新的秩序范式——集体化知识创价行动^①。“集体化”意指不同社会角色的知识行动主体在创造课程知识价值过程中形成结构性合作关系,主体结构的集体化与知识价值的创造在互动中生成。“知识创价行动”意指课程知识行动旨在创造价值。一方面体现为课程知识行动在生产、传播、应用的各个环节创造价值。诸如,生产环节通过课程知识的选择与编制创造价值,传播环节通过为课程学习者的理论认知与实践认知发展创造价值,应用环节通过课程知识在生产中的应用为市场创造价值。另一方面体现为课程知识行动通过双向互动运作创造价值。通过从生产到应用的完整过程而创造价值;或者通过应用逆向生产和传播课程知识而创造价值,如从技术开发、工程设计、产品生产等需求出发开发课程知识和编制课程中的科学原理,既解决了生产实践中的问题,也生产和传播了课程知识,从而通过双向一体化的知识行动实现课程知识本体价值、认知价值、市场价值的统合。

二、应用型大学微观课程实施的现实困境

如果用新的知识秩序来反观应用转型高校微观课程实施的现状及其存在的问题,我们不难发现,制约课程集体化知识创价行动形成的因素主要是课程实施主体间关系状态以及在这种状态下的知识行动方式。按照布迪厄(P. Bourdieu)的社会理论,主体间关系状态、主体行动方式等主要由主体的习性(habitus)所决定。“一个社会世界是因为习性并通过习性而存在。”“习性是持久的、可转换的潜在行为倾向系统”,“它们是集体地协调一致,却又不是乐队指挥的组织作用的产物。”^[9]正因为传统大学微观课程实施过程中不同社会角色主体的习性不同,形成不同的行为倾向,导致传统大学微观课程实施价值创造的缺失或失衡。

教师的行为倾向更多的是秉持学科价值取向而形成理论逻辑习性。往往轻视知识的技术化应用,忽视理论逻辑与实践逻辑之间的衔接与转换,追求知识的学科价值,忽视知识的市场应用价值。课程知识的选择主要按照学科知识体系的分工进行规划与设计,所以容易形成片段化的“纵向话语”^[10],不同课程的教师仅仅负责“纵向话语”中的一部分,“教很多学科,每门学科教那么一小部分”^[11]。而作为“世界Ⅲ”的课程知识是人类为了认识世界而人为地分割而成,“生活

情景并没有标明哪些方面是社会学的、哪些方面是历史学的、哪些方面是经济学的、哪些方面是政治学的”^{[12][109]},在复杂世界面前能够见到的只是“问题”或“产品”。理论逻辑习性还导致知识行动主要处于生产与传播阶段的学科性活动范围,往往被限制在特定学科内部,追求知识生产的深度与效率,难以拓展到应用阶段,学生无法参与到课程知识从生产到应用的整个过程,导致课程知识行动脱离社会生产实际需要而形成“应用漂移”现象。理论逻辑习性还导致教师在知识传播方式上往往把自身塑造成学科的“代表人”,秉持“表演”哲学,而把学生视为“观众”^[13],忽视学生在课程知识行动中的参与,课程往往成为一种“静听的课程”^[14],忽视课程知识对学生认知发展的价值。这是导致课程知识行动发生“教学漂移”现象的重要原因。

学生的行为倾向更多地受到消费主义和功利主义的影响,对课程分数的追逐往往超过了知识对自身认知发展与市场应用价值的追求。知识选择上倾向于追求胜任未来就业岗位需要的具有可操作性的技术知识,忽视技术知识的科学化还原。在主体关系互动上,弱化师生、生生之间的共同研讨,缺少营造和参与师生研习共同体的内在动力。知识行动上往往处于低层次的记忆和理解状态,难以达到中间层次的分析和应用目标,缺少对高层次的创造目标的内在追求。忽视知识生产、传播以及应用整个过程的有机联系,缺乏深度学习。这也是泰勒(R. Tyler)很早就提出在课程评价中要对“学生行为模式的改变”“教育目标的预期结果”进行综合评价的缘由。泰勒倡导对课程实施采取多元化的评价方式。诸如“纸笔测验”“观察个人-社会适应性”“访谈学生”“收集学生完成的实际作品”“图书馆的图书借出记录”^[15]等这些评价方式主要以学生的学习行为倾向为对象,强调以问题解决或产品产出为标准,以评价为导向推动知识行动过程的一体化。

大学课程的利益相关者还包括企业技术专家、雇主、用户等大学外部主体。笔者在东南沿海地区应用转型高校与用人单位的抽样调查中发现,企业技术专家、雇主、用户等大学外部主体参与课程实施的比例均在10%以下。而通过问卷与访谈等调查进一步追问这些外部主体为什么很少或者没有参与课程实施,其中一个非常重要的原因是,这些外部主体主要关注知识行动能否创造市场价值,诸如能否解决产品研发、软件设计、技术创新、方案研制等当中的现实问题,这些外部主体对付出资源、时间等方面成本但不

能创造市场价值的行动必然采取规避倾向。另外一个很重要的原因是,对于课程管理者、教师等大学内部主体来说,由于学科逻辑与技术逻辑、学科价值与市场价值等方面衔接与转换的困难,吸引大学外部主体参与课程实施,会大大增加课程知识编制的复杂程度、课程知识运行的难度、课程实施的组织成本等。这些原因在很大程度上消解了大学内部主体吸引与吸纳外部主体参与课程实施的动力。这些内外部主体行为倾向的叠加效应阻碍了大学外部主体对课程实施的参与。

不同社会角色主体之所以形成上述行为倾向,从社会背景维度来说是适应了工业社会中知识运行方式与知识价值追求的确定性、稳定性以及单向线性等特征的需要。而这些特征同知识社会中知识运行方式与知识价值追求的风险性、情境性以及双向互动等特征相冲突,这些冲突势必导致课程实施主体之间难以形成集体行动的内在动力,导致课程知识行动的断裂以及价值创造的失衡。另一方面,从社会主体维度来说,这些行为倾向的形成归根到底是主体习性的产物,是主体习性影响下形成的理念信仰、价值取向、行动方式、知识体系、文化环境等因素系统影响的结果。因此,改变课程知识行动主体的习性及其影响下形成的行为倾向,就需要根据知识社会背景下大学知识秩序的内在要求重建一种新的“场域”(champs)。这种新场域的构建本质上是课程实施的“游戏参加者”以及“游戏”中的各种要素形成一种新的具有“自身逻辑和必然性客观关系”的“相对自主性的社会小世界”^[16],其中的核心要素是主体观念、主体间关系、知识组织机制、知识行动方式等。

三、应用型大学微观课程实施的行动方略

首先,需要用一种新的理念与价值导向整体性地改变主体的行动习性,重构课程知识行动场域的“自身逻辑”。知识创造理论认为,主体创造知识价值的本质是创造性学习,无论是主体构成、知识选择还是行动方式,都是创造性学习的过程,都需要通过创造性学习来实现知识行动目标。创造性学习的困难主要表现在三个方面:从认知主体来说,困难在于个体与集体之间知识的转换;从认知对象来说,困难在于暗默知识的创造性学习,即“技能背后所蕴含的科学或技术原理”的习得与创新;从认知方式来说,困难在于暗默知识的转换,即实践技能和科学原理背后的“心智模式、信念及各种视角”的习得与创新^{[8]31}。一言

以概之,创造性学习就是在个体与集体、形式知识与暗默知识、科学知识与技术知识之间形成共同化(Socialization)-表出化(Externalization)-联结化(Combination)-内在化(Internalization)的SECI螺旋运动^{[8]8-9}。因此,应用型大学课程知识行动不再是将课程知识体系分解成若干任务或模块进行单向的信息化处理,而是促进SECI螺旋运动的形成以及在这一螺旋运动过程中培养学生创造性学习的能力。

由于课程方案呈现的主要是目标体系及其形式知识,而暗默知识暗含在课程知识行动主体的身体之中,形式知识与暗默知识的转换需要课程知识行动主体之间形成SECI螺旋运动。其中,联结化与内在化主要是主体自身对知识转换的体验,往往由主体自身决定,而共同化与表出化主要受到主体间互动关系的制约。因此,SECI螺旋运动过程的完整实现有两个关键拐点,一是暗默知识在主体间的分享,“透过直接体验分享和创造暗默知识”,即共同化的过程;二是暗默知识向形式知识的转换,“通过对话和反思将暗默知识表述出来”,即表出化的过程^{[8]9}。所以,应用型大学课程知识行动的关键是在知识的科学化与技术化互动过程中,实现暗默知识在个体与集体之间的共同化与表出化。知识创造理论提供了可资借鉴的操作性策略。“暗默知识根植于行动之中,融会在个体对某种特定情境的投入之中,这种情境包括手艺或职业,特殊技术或产品市场,或工作团队的各种活动”,“技术知识与主观洞见、分析与神入、果断与耐性、质疑他人与信任他人”之间的互动,“身体与精神、个体与组织、由上至下与由下至上”之间的转换等等^{[8]31, 序9-10}。这些策略归结起来就是知识的创造性学习。

其次,在课程知识行动场域“自身逻辑”重建的基础上重构“游戏参加者”之间的“客观关系”,构建以民主协商为特征的主体间交往范式,促进集体行动的自发生成。哈贝马斯的民主协商交往理论认为,“对话”是主体间互动情境建构的基础,“对话不仅仅指面对面的交流,它是交互式地创造及表述,并使组织中的个体共享新含意的过程。”^{[8]340}课程知识行动主体间对话关系的构建需要秉持哈贝马斯提出的“普遍化原则”,强调主体间交往的“相互性”和“相互承认”,即主体将“相互”与“关切”作为对话和交往的伦理准则,用哈贝马斯的话说就是“交往理性表现在交往共识的前提之中”^[17]。普遍化原则要求课程知识行动主体改善“对话”的“语法规则”,通过教学话语呈现方式、知识再语境化策略等方面的改进来促进课程利益相关主

体的民主协商交往,通过有意义的“对话或集体反思”来触发集体行动的自发生成。在“对话”的基础上,主体间交往关系的建构还受到权力、激励、产品、情境、利益等“文化规则”的影响。其中权力关系是文化规则的核心。“权力制造知识,权力和知识是直接互相连带的,不相应地建构一种知识领域就不可能有权力关系,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识。”^[18]权力关系往往体现为主体对知识价值的追求与控制,企业技术专家主要追求知识的技术价值,教师主要追求知识的科学价值,雇主主要追求知识的市场价值,而学生则主要追求知识的主体发展价值。所以,权力关系的转型就需要消解课程利益相关主体之间权力的内在张力,赋予课程知识行动主体相应的权力,改变课程知识行动主体权力失衡状态,促进集体行动的形成。

师生交往的改善是主体间交往范式重建的重点。由于教师在课程知识话语权中的优势地位,师生民主协商交往关系的构建需要采取博格西昂(P. Boghossian)提出的“双重标准”,即“如果处于强势地位的人们持有某种可疑的观点,批评是可以的,但受到强势一方压迫的人们持有可疑的观点,就不能批评。”^[19]双重标准意味着师生在交往过程中需要改变传统的语法规则与文化规则,将课程方案中呈现的形式知识和个体的暗默知识,特别是将个体的理论认知与实践技能在共同研讨中影响和传播给学生,推动学生参与课程的“导演”与“表演”,而不仅仅是充当“观众”角色。

再次,构建以问题解决为动力的知识组织机制,形成课程知识体系的内生结构,为多元价值创造奠定知识基础。知识构成的“客观关系”是集体化知识创价行动场域构建的另一个重要客观条件,以问题解决为动力的知识组织机制意即围绕问题解决组织课程知识。“从复杂的现象和情境当中过滤掉无用的数据和信息,凝练和抽象出问题并进行求解是课程知识组织的核心命题。”^[20]所谓“问题”,就是把“作为事实的自然现象作为科研的问题提出来”^[21],同样我们可以把感性经验、技术操作、社会现象作为理性知识、技术科学、社会科学的“问题”提出来。这种知识组织机制的构建关键有三个命题:一是形成多元化的问题生成机制,诸如,学生基于学习和心智发展状态生成问题,教师基于理论逻辑、实践逻辑生成问题,师生针对知识授受过程中的交锋共同生成问题,师生与企业技术专家等主体基于知识行动中的冲突生成问题;二是形成多样化的问题呈现方式,理工学科如技术开发、软件

程序设计、模拟产品生产中的问题,人文学科如策划书、文案起草中的问题,社会科学如实践案例、政策法规案中的问题,理论建构如逻辑起点、逻辑体系、技术路线设计中的问题;三是形成多途径的问题破解机制,以理论建构过程中的问题破解为例,可以通过理论的学理性建构来破解问题,并在此基础上建构知识体系,也可以通过理论在实践中的应用来破解问题,并在此基础上建构知识体系。以问题解决为动力的课程知识组织机制实现了社会建构与客观实在的互动,超越了传统的按照学科逻辑、认知逻辑、事物发展逻辑等进行课程知识组织的机制。

以问题解决为动力的课程知识组织机制可以采取如下操作性策略。一是从科学概念中的具体问题入手。通过科学概念“挖掘自然事实”,建构科学原理和自然事实中的技术问题,即对科学原理进行技术化应用。同时进行“自然事实的概念化”^{[12][11]}。对事实和问题的科学原理进行探究,将事实和问题上升到科学原理层面。通过科学概念中的具体问题在不同方向的运行,跨越课程知识“理论秩序”与“实践秩序”的冲突。二是从实践情境中的具体问题入手。如社会科学中的贫穷问题、绿色发展问题、新媒体问题等,组织不同学科知识对问题进行综合性破解,横跨课程知识的“分科秩序”。三是从高深程度不同知识的认知与实践面临的冲突入手。如对专业基础课程与专业核心课程、通识基础课程与通识高深课程、通识课程与专业课程的认知与实践面临的诘难,组织高深程度不同的知识对问题进行破解,通过问题超越课程知识的“等级秩序”。综合起来看我们不难发现,问题解决促进了形式知识与暗默知识、片段化知识与项目化知识、科学化知识与技术化知识之间的统合。正如杜威所说,“经历过许多疑难事件之后,学生会为自己组织一套已经确证的有系统的知识。”^{[12][108]}

最后,构建以创客空间为载体的一体化知识行动,创造课程知识的价值。20世纪末在美国出现的创客运动引领着知识社会中的知识行动方式。“创客(Maker)是指一群具备特定知识含量,具有创新、实践、共享、交流意识,愿意挑战技术并将创意转变成现实的人。”^{[22][113]}创客空间的本质是在知识的科学化与技术化互动过程中构建知识共享情境,旨在解决问题或生产产品。按照创客空间的运作理念,课程创客空间就是课程知识行动主体共同参与知识的生产、传播、应用,形成知识共享情境,注重知识行动过程中不同价值的产出,特别是产品的产出,强调创造性理念与

多元价值的生成,反对课程知识行动成果的统一评价标准。因此,课程创客空间的运行崇尚科学知识和技术知识的互动生成,强调基于学生兴趣和问题的学习,强调草根性的“DIY”精神^{[22][14]},反对流于科学知识的单向运行和浅层次授受,反对自上而下的规划和讲授。

课程创客空间的运作可以采取多种策略。理工类课程可以运用“快速成型制造技术”(Rapid Prototyping & Manufacturing, RP&M),将计算机辅助软件(CAD)和计算机辅助制造(CAM)集于一体,在计算机中设计出三维模型,在很短的时间内设计出软件或制造出产品模型。人文社科类课程可以通过“教师、学生、乐队成员及商业主管彼此交流心得体会”“学生与招聘单位在校园见面”“学生和教师与风险投资家及非营利组织成员进行交谈”“学生和教师、工厂的管理者及工人进行对话”等途径^{[8][348]},形成策划书、案例、法案、技术路线等产品。当下的课程创客空间运作可以与MOOCs、翻转课堂、智慧课堂等网络时代的人际联系与技术优势统合起来,突破传统课程实施的时空限制,实现随时随地的课程知识行动。课程创客空间的运作经费可以采取多种渠道进行筹措,如:大学设置以课程为单位的专项教学经费,大学与企业合作投入经费把课程知识行动与解决企业生产中遇到的问题相结合,通过销售课程创客空间产品来反哺投入的经费,等等。

综合上述微观课程实施场域的建构路径,创造性学习理念作为场域主体的观念基础,通过民主协商交往形成集体化行动,以问题解决为动力形成课程知识体系的内生结构,通过课程创客空间的运行形成一体化知识创价行动,这一整体性路径形成了集体化知识创价行动场域的逻辑体系,即创价理念—民主协商—问题解决—创价行动的联结体。这一场域的构建是一项非常复杂的社会实践活动,很多问题超越了课程知识行动本身。这也是应用转型改革深入到课程层面、通过应用转型改革来提高人才培养质量非常复杂与异常困难的原因所在。所以,深入推进微观课程实施应用转型,还需要大学内外部环境的整体性重建:重建国家课程政策、教学话语生产与规训机制、大学与社会合作方式等大学外部的宏观环境,重建办学理念、治理结构、管理制度等大学层面的中观环境。这就需要从应用型大学的知识创价本质属性出发,重建宏观课程实施场域与中观课程实施场域。这些需要进一步进行专题研究。

注释

①本文中“集体化知识创价行动”的表述主要受到三位学者对有关论题阐述的启发。周作宇提出协同创新的本质是一种“集体知识创价行动”,强调产学研等不同主体协同参与知识的运行是知识创新的重要途径。齐曼(J. Ziman)提出“后学院科学”不同于“学院科学”的现代知识生产方式必然导致知识生产主体“朝着更集体化的行动模式发展”。布迪厄提出现代社会“面临着前所未有的威胁”,将必然导致文化生产者形成一种新型社会参与方式——集体性知识者。上述三位学者的观点都强调了这样一个事实,随着知识社会中知识生产活动复杂性程度的大幅度提高,无论是知识生产的内部关系还是知识生产与社会的关系,都导致知识行动主体从单一主体的自足走向主体间合作关系的自觉建构,呈现出集体性的关系特征与集体化的建构过程。本研究在吸收上述三位学者有关观点的基础上提出“集体化知识创价行动”,其中的“化”旨在强调不同社会角色的知识行动主体基于内在逻辑所建构起来的“集体”具有“结构生成的建构性”与“建构过程的结构性”辩证统一的特征。参见:周作宇.协同创新:集体知识创价行动[J].现代大学教育,2013(5):3;约翰·齐曼著.真科学:它是什么,它指什么[M].上海:上海科技教育出版社,2008:83-85;布迪厄、华康德著.实践与反思:反思社会学导引[M].北京:中央编译出版社,1998:60-61。

参考文献

- [1]教育部.2018年教育统计数据[EB/OL].[2018-07-12].http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/jytsj_2018/qg/.
- [2]伯顿·克拉克.高等教育新论——多学科的研究[M].杭州:浙江教育出版社,1988:107.
- [3]堺屋太一.知识价值革命[M].北京:东方出版社,1986:54.
- [4]迈克尔·吉本斯,等.知识生产的新模式:当代社会科学与研究的动力学[M].北京:北京大学出版社,2011.
- [5]周作宇.协同创新:集体知识创价行动[J].现代大学教育,2013(5):2-3.
- [6]迈克尔·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].北京:教育科学出版社,2019:35-36.
- [7]亨利·埃茨科维兹.三螺旋创新模式[M].北京:清华大学出版社,2016:224-226.
- [8]竹内弘高,野中郁次郎.知识创造的螺旋——知识管理理论与案例研究[M].北京:知识产权出版社,2006.
- [9]皮埃尔·布迪厄.实践感[M].南京:译林出版社,2012:204,74-75.
- [10]巴兹尔·伯恩斯坦.教育、符号控制与认同[M].北京:中国人民大学出版社,2016:169.
- [11]怀特海.教育的目的[G]//华东师范大学教育系,等编译.现代西方资产阶级教育思想流派论著选.北京:人民教育出版社,1980:111.
- [12]约翰·S·布鲁贝克.高等教育哲学[M].杭州:浙江教育出版社,1998.
- [13]别敦荣.大学教学原理与方法[M].青岛:中国海洋大学出版社,2018:3-5.

(下转第71页)

- [26]HATIVA N, MARINCOVICH M (Eds.). Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1995:59-67.
- [27]斯蒂芬·布鲁克菲尔德.批判性思维教与学[M].北京:中国人民大学出版社,2017.
- [28]POPPER K R S. The open society and its enemies[M]. London:Routledge & Kegan Paul, 1945:225.
- [29]BUCY M C. Encouraging critical thinking through expert panel discussions[J]. College Teaching, 2006(2):222-224.
- [30]ALLEN M, BERKOWITZ S, HUNT S, et al. A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking [J]. Communication Education, 1999(1):18-30.
- [31]CALLISTER L C, HOBBS GARBETT D. "Enter to learn, go forth to serve": service learning in nursing education[J]. Journal of Professional Nursing, 2000(3):177-183.
- [32]沈红,张青根.我国大学生的能力水平与高等教育增值[J].高等教育研究,2017(11):70-78.
- [33]ROSENBAUM P R, RUBIN D B. Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score[J]. The American Statistician, 1985(1):33-38.
- [34]郭申阳,马克·弗雷泽.倾向值分析:统计方法与应用[M].重庆:重庆大学出版社,2012:95.
- [35]赖德胜,孟大虎,苏丽锋.替代还是互补——本科生就业中的人力资本和社会资本联合作用机制研究[J].北京大学教育评论,2012(1):13-31.
- [36]PASCARELLA E T, PALMER B, MOYE M, et al. Do diversity experiences influence the development of critical thinking?[J]. Journal of College Student Development, 2001, 42(3):257-271.
- [37]孙时进.社会心理学[M].上海:复旦大学出版社,2009:41-42.
- [38]武宏志,周建武.批判性思维:论证逻辑视角[M].北京:中国人民大学出版社,2010,34.

收稿日期:2019-05-28

基金项目:国家自然科学基金面上项目“高等教育增值与毕业生就业之间的关系——基于教育经济学的理论分析与实证检验”(71673097)

作者简介:李文平,1988年生,郑州大学教育学院讲师,从事大学生学习与发展、高等教育管理研究;沈红,1956年生,南方科技大学讲席教授,高等教育研究中心主任,从事高等教育经济、财政与管理研究。

(上接第56页)

- [14]赵祥麟,王承绪.杜威教育名篇[M].北京:教育科学出版社,2006:25-26.
- [15]拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].北京:中国轻工业出版社,2014:114-115.
- [16]布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].北京:中央编译出版社,1998:134.
- [17]于尔根·哈贝马斯.后形而上学思想[M].南京:译林出版社,2001:60.
- [18]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].北京:三联书店,2003:29.
- [19]保罗·博格西昂.对知识的恐惧:反相对主义和建构主义[M].南京:译林出版社,2015:118.
- [20]DEDE C. Comparing frameworks for 21st century skills [M]// BEL-LANCE J, BRANDT R. 21st century skills: rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010:53-54.
- [21]大河内一男,海后宗臣,等.教育学的理论问题[M].北京:教育科学出版社,1984:31.
- [22]王鑫,王荣,杨光飞.创客文化的原生动力及其功能演绎[J].新华文摘,2017(17):113-115.

收稿日期:2019-09-15

基金项目:国家社科基金教育学一般课题“知识创价视阈下应用型高校课程新秩序的构建研究”(B1A160134)

作者简介:丁建洋,1971年生,男,江苏射阳人,盐城工学院经济管理学院教授,教育学博士,主要研究领域为高教管理理论与大学课程论。