



# 大学课程治理:根本点·关键点·突破点

王洪才

**摘要:**课程治理是大学治理的新领域,是高等教育质量保障机制建设的重点。课程治理具有主体—客体、目标—工具四重内涵,课程治理的根本点就在于平衡社会需要、学生发展和教师专业发展的关系,建立合理的治理结构是课程治理的真正难点;课程治理的关键点在于调动教师参与课程治理的积极性,因为教师既是课程建设的执行主体也是治理的客体。课程治理的有效性依赖于教师的创造性,因而课程治理的突破点就在于改变教师评价制度,使教师有精力投身于课程建设。

**关键词:**大学课程治理;根本点;关键点;突破点

**DOI:** 10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.04.013

**收稿日期:**2021-03-10

**基金项目:**本文系教育部人文社会科学重点研究基地厦门大学高等教育发展研究中心重大项目“中国特色的大学内部治理结构与质量保障机制建设”(18JJD880005)的阶段性研究成果。

**作者简介:**王洪才,男,河北邯郸人,教育学博士,厦门大学高等教育发展研究中心教授、博士生导师,主要研究方向为高等教育管理与现代大学制度,E-mail:xmdax6633@sina.com。

课程建设是人才培养的关键环节,课程建设质量在很大程度上决定了人才培养质量。课程建设蕴含了人才规格设计、合理知识结构搭建、教育教学方法选择和评估考察重点确定等,这一切都是人才培养质量的关键点,是故,抓好了课程建设,人才培养质量才有保障。如果人才培养规格不清晰、知识结构不合理、教学方式方法不配套、教学评价无法体现课程目标要求,那么课程质量就无法保证,如此就需要治理。因此,课程治理是大学治理的重要环节,只有课程治理成功,大学治理才可能是成功的。

## 一 课程治理的四重内涵与根本点

课程治理可以从四个维度进行理解。首先,课程治理是对课程建设中存在的不合理现象的治理,这是从“对象”或客体的角度而言的,换言之,所谓课程治理就是对课程乱象的治理。这是课程治理的第一重内涵。其次,课程治理必然要依据一定目标进行,判断课程建设是否合理应当依据一定价值尺度,这个价值尺度隐含了课程建设目标。显然这是从“目标”角度而言的,是课程治理的第二重内涵。毫无疑问,课程治理就是希望课程建设达到一个理想水准,符合人们对好课程的预期。再次,课程治理必然涉及到采取什么手段的问题,什么样的手段是符合课程建设内在学理要求的?这是必须考虑的一件事。而且必须考虑到所采取手段的有效性如何,这也是采用治理手段时必须考虑的。从“工具”角度审视课程治理是课程治理的第三重内涵。最后,课程治理反映了不同利益主体的意志,不同利益主体有不同的课程诉求,如何充分反映不同利益主体的意志就是大学治理结构建设问题。这种“谁来治理”问题是从利益相关人视角出发的,是治理主体问题,也是课程治理的第四重内涵。因而,看待大学课程治理,可以从“主体(结构)—客体(对象)”和“目标—手段”两对范畴进行分析,它包含谁来治理、治理什么、治理目标、如何治理四个基本问题。当然,这四者也是复杂地联系在一起的,无法截然分割,从而构成了课程治理的四重内涵。

课程治理的核心问题是由谁治理的问题,因为不同的治理主体具有不同的利益诉求,从而对课程建设中存在的问题认识不同,进而对治理目标、治理手段具有不同的要求。目前,人们普遍认同“大学办学应该以育

人为中心”，它能否直接转换成“以学生为中心”？显然不行。“以学生为中心”应理解成“以学生发展为中心”<sup>①</sup>，这实质上就否定了学生在课程治理中的主导地位。但学生在课程治理过程中仍然具有重要的话语权，因为学生的满意度是课程治理效果的重要测量指标之一。如果学生不满意，学生对课程教学的参与度就不高，那么课程建设质量就不会提高。当然，仅有学生满意是不够的，社会满意才是根本的，学生就业成绩往往是社会满意度的反映，而且也是对课程质量的评价。那么，吸引社会力量参与课程治理就是必须的。教师是课程的直接生产者，如果教师不参与治理，一切治理都是无效的，因而教师应该是课程治理的核心主体。大学管理者负责课程资源的支持和保障，自然要参与课程治理，而且也负责校内外关系沟通工作，无疑也是课程治理中的重要主体。因此，在大学课程治理中，教师、管理者、社会力量和學生都是重要的治理主体。

从现实角度看，课程治理存在着两大主体之争：究竟是以教师为主还是以行政人员为主？传统上治理主体无疑主要是行政人员，这是一种行政管理模式<sup>②</sup>。理想的治理结构应该是以教师为主，社会力量作为重要参与人，学生作为重要体验人，管理者则作为主要协调人，共同参与治理，如此形成一个共治结构。因为教师是课程建设的执行者，必须把握课程建设的内在精神；而社会力量提供人才需求信息，引导课程改革方向；学生是课程效果的体验者，对课程具有评判权；管理者负责提供资源支撑，也是维护各方面关系的中介，从而在其中发挥关键作用。

现实中我们经常说以学生为中心，那么在治理过程中如何显现以学生为中心？以提高学生满意度作为课程治理目标追求，还是以学生参与度作为治理目标追求？事实上，学生参与存在着不同的类型与特征<sup>③</sup>。学生的参与度不同，学习收获就不同<sup>④</sup>。从本质上讲，学生满意度与学生参与度之间存在着内在的关联，但并非完全一致。在现实中，随着课程的挑战度提高，学生满意度就会降低。但我们不能以降低挑战度为代价而博取学生满意度的提高。因为以学生为中心，不是一切围绕学生转，而应该以促进学生发展为目标<sup>⑤</sup>。就此而言，无论是学生参与度，还是学生满意度，都不能作为课程治理的根本目标。相反，教师参与度提高会提升治理效果，因为教师参与度提高会激发其创造性，促进学生发展。当然，课程挑战度也必须是适度的，这也是学生参与治理的根本理由。此外，社会也希望在课程治理过程中表达自己的愿望。如何做到三方利益的平衡，正是课程治理的根本点所在，也是课程治理的难点所在。因此，就对管理者提出了很高的要求。由此可见，课程治理结构与课程治理目标以及治理效果之间具有内在的联系。

## 二 教师在课程治理中的中心地位

在课程治理过程中，教师的角色非常特殊，因为教师既是治理的主体，也是治理的客体。虽然我们可以简单地说治理客体就是课程，不是教师，但由于课程是由教师具体负责的，因此，最终治理的客体还是教师，因为教师是课程的实践者，是以课程主体身份存在的。所以，教师实质上具有双重身份，既是治理客体又是治理主体。这个关系该如何处理？可以说，课程治理的真正难点就在于此，因为课程治理最终也是由教师来实现的，所以教师必定要成为治理主体。而治理对象就是教师身上存在的问题——当然不完全由教师引起，但最终都表现在教师身上。既然如此，教师自然也是治理的客体。而只有当教师自身意识到自己身上存在的问题并主动寻找解决方案时，他才能成为有效的治理主体，否则就是被动参与的主体，也就是无效的治理主体。教师主动参与治理的方式就是向各方求计问策，最终达到一种自治状态。事实上，这才是课程治理追求的理想效果。故而，其他治理主体都是参与者、合伙人或协助者，而非主宰者，这恰恰是课程治理的特色所在。其原因就在于教师是课程实施的真正主体，是课程建设不可替代的主体，是课程效果的创造者，如果教师不能积极主动作为，缺乏反思精神，就不可能建设理想课程，当然也就无法达成理想的教育目标。

这实际上就决定了教师在课程治理结构的中心角色，其他主体都是协助者、保障者、参与者和服务者。这也是大学治理的根本特征的体现。因为教师是专业工作者，课程标准实质上是由教师自己掌握，教师如果

①王洪才《何谓“学生中心主义”？》，《大学教育科学》2014年第6期，第62—66页。

②王洪才《论大学的课程治理》，《山西大学学报（哲学社会科学版）》2021年第3期，第129—135页。

③王媛、周作宇《学生参与度的类型与特征探究》，《全球教育展望》2018年第12期，第38—50页。

④王烁《基于学生参与度的课程学习收获实证研究》，《高教探索》2017年第5期，第49—53页。

⑤王洪才《何谓“学生中心主义”？》，《大学教育科学》2014年第6期，第62—66页。

在价值上认同课程建设标准,那么就会调动内在的积极性,就会具有创造性,就会与学生展开交流与互动,就会真正投入时间,就会具有激情,就会收到真正的教育效果。反之,如果教师在价值观上不认同课程建设标准,那么就会消极应付,此时外部控制是无效的。这正是大学课程治理的“黑箱”所在。正因为如此,大学课程建设必须要从传统的行政管理模式转向现代的科学治理模式。

可以看出,教师的角色地位问题就是课程治理的核心问题,因为它直接关系到治理结构确定和治理目标达成,而且也决定着治理手段的选择。我们认为,只有当教师的积极性、能动性得以充分发挥的时候,学生才能最大程度地受益,因为此时教师会把促进学生发展作为自己教学的首位追求,就会从激发学生主体性角度思考问题,而非固守于自己的专业目的。当然,教师也不可能把自身的专业发展与学生的能力发展对立起来,而是要使两者发挥相互促进的作用,如此就需要把教师的创造性激发起来,不然就很难有机调和两者之间的关系。这恰恰是课程治理的深层次问题。管理者就是要创造适宜的条件,促进教师的专业发展与学生的能力发展有机统一起来,建立一种有效的制度机制,保障教师在实现这个目标过程中不受阻碍。国家要从法律制度层面对教师权利进行保障和引导,高校需要从学校内部政策层面进行保障和规范,院系需要从组织层面进行保障和促进,社会则要创造有利条件来实现教师的愿望,当然也可以提出自己对人才规格的建议供教师参考。实际上,外部提供的实习条件、合作研究机会,确实是促进教师专业发展与学生能力发展的有利媒介,因为它能够为教师教学科研提供真实的问题情境,促进教师与学生一起把教学与科研统一起来,从而既促进教师科研水平的提升,也促进学生创新能力的提升,进而也为学生就业创业创造了机会,因为只有当教师真正了解了社会需求时,才能够较为准确地为自己确定未来专业发展目标。所以,没有外部社会力量的参与,谈实现大学课程治理是不可想象的。

故而,理想的大学课程治理就是希望在高校管理者、教师、学生与社会企业之间达到一种多方面合作状态,从而达成一种多边关系的协同效应。在这种和谐关系状态下,教师的教学效果当然是非常好的,学生的发展结果也是非常好的,社会自然也是非常满意的。这实际上也是大学治理追求的目的所在。所以,大学课程治理不可能独立于大学治理范畴之外,而是大学治理的一个子范畴。

### 三 大学课程治理有效性的衡量

在推进大学课程治理过程中,我们可以假设,教师们是乐意投身于课程建设的,因为这是他们的职业目的所在,是获得价值认同的基础。只不过他们没有精力进行课程投入,原因在于不合理的考核制度把他们的绝大部分精力都吸引到课题申报或论文发表上了。这正是“五唯”的原因所在<sup>①</sup>。“教师对课程建设的投入度受考核制度影响”是一个不证自明的假设,也是课程治理的关键性问题。换言之,如果大学管理者能够解决教师考核中偏重于科研指标的问题,那么就能够在很大程度上解决教师课程建设投入度不足的问题。如果教师积极投身课程建设,那么理想状态是什么样的?这就需要挖掘具体的典型案例来进行建构。

那么,什么样的案例可以作为典型案例呢?自然,教学效果好是样本选择的根本标准。如此,教学效果又好又该用什么来衡量呢?那似乎只能从学生的满意度、社会用人满意度和教师自身满意度来评价了。只有这三者一致性非常高,才是真的教学效果好,否则都不能算是理想状态。因此这三方的共同判断才是真正的判断,其他判断都是参考意见。那么,很自然地能得出这样的结论:三方共同满意的课程才是真的高质量课程,单纯某一方面判断都不能作为依据。但现实中用人一方经常是缺场的,他们的满意度往往是一个终期检查,在就业的时候才表现出来,似乎与各门课程都有关系,但似乎关系又都不大。这样的话,各方面就容易推卸责任,如此课程建设就容易成为一个“三不管”地带,这也是目前课程建设面临的另一个窘境。

那么,有效的治理机制应该能够使每门课的建设成果都可以见到成效,并且可以通过多种方式呈现出来,如与企业达成长期的合作协议,教师作为企业生产顾问或技术发展顾问,企业常年提供实践实习基地;学生毕业留在企业的比例高;教师承担企业科研项目;教师与企业合作开发研究;企业参与课程设计;学生实践实习成果被企业采纳;学生的能力素质得到提升,学生对课程评价特别满意,学生在多少年之后仍然能够感

<sup>①</sup>王洪才《高等教育评价破“五唯”:难点·痛点·突破点》,《重庆大学学报(社会科学版)》2021年第3期,2021年3月5日网络首发,2021年3月10日访问,<https://www.doi.org/10.11835/j.issn.1008-5831.pj.2021.03.002>。

受课程的价值,学生对老师充满深厚情谊等。

凡此种种,都是衡量课程建设成效的标准。但问题是如何设计一种制度促进教师与企业合作?换言之,什么样的制度设计能够使教师乐意这么做?目前院系管理部门都做了什么工作?学校考核制度如何保障教师这么做?学校的考核制度如何与教师发展目标相一致?这一切都是课程治理过程问题,包括建立管理部门与教师之间的持续的互动机制,教师如何参与讨论考核制度设计,教师如何参与优质课程标准设计等。

当然,这里的教师是指教师群体,既可以是教师组织也可以是教师代表,如学院的管理者实际上具有双重身份,即一方面代表教师,另一方面也代表行政机构,因为他们一方面代表教师参与学校的制度建设,从而是学校制度建设的参与者;另一方面又作为行政方面代表与教师商议具体的管理细节或考核细节等,所以,他们又是具体的组织者。如果他们不能发挥这个中介作用则是严重失职的。就具体教师而言,他们往往是在教研室或课程组层面参与讨论的,而组织者就是教研室或课程组的负责人。

此外,课程治理效果不仅体现在学生发展这一核心指标上,而且也体现在社会受益上,同时也体现在学校规章制度建设的完善和教师的科研成果更加突出上。教师的科研成果突出是教师发展的典型标志,也是衡量其专业发展的基本标尺。大学治理过程中的一个关键问题是:什么样的科研成果是最值得鼓励的?具体而言,如果教师做出了脱离教学活动的科研成果是否值得鼓励?换言之,大学对科研成果鼓励是否应分类区别对待?这就是一个非常现实的具体的治理课题。显然,对科研成果的态度,可能会直接决定课程治理的效果,因为它对人们的科研活动具有导向作用。所以,在科研成果评价时必须区分出与教学相关的成果和与教学无关的成果两类,这样才能促进教师科研活动与教学和课程建设相结合,否则就难以维系人心。

#### 四 大学课程治理推进的关键点

目前关于大学课程治理方面的研究是非常缺乏的,原因在于课程建设问题非常复杂,所涉及的都是大学治理的深层次问题。大学课程治理必然涉及到大学治理结构问题,如果大学治理结构无法突破,课程治理就很难推进。换言之,课程治理结构依赖于大学治理结构。我国高等教育管理体制是中央集权型的,一切改革都是从上级发动开始或从中央号令开始,走的都是层层贯彻的路线,一旦人们形成了习惯,就会形成路径依赖效应,即在决定是否要改革和如何改革的时候都要看上级的意图,下级部门和单位形成了依赖的习惯,不会自觉自主地开展或实施改革,都惧怕改革带来的风险。在这样的体制之下,人们主动改革的积极性自然就降低了许多。这并不代表人们完全采取等、靠、要的心理,也在尝试进行一些改革,但主要限于挑战度不大的改革类型。虽然这也可以理解为决策慎重,但从本质上看是怕影响政绩目标的实现。正是这些顾虑的存在,所以只有在上级号召进行改革的时候才进行相应的改革。此时的改革往往带有完成任务成分,是被动的而非主动的,是表面的而非深层的。

而高等教育要走内涵式发展道路,必须从质量抓起,质量提升必定要通过课程教学环节进行。换言之,课程教学环节是课程质量建设的根本环节,如果不能控制住课程教学环节,则质量提升工程很容易落空。正因为如此,教育部开展了“双万计划”、“金课”建设等。实际上,从高等教育大扩招开始,质量提高就已经提到了日程,不过当时人们没有力量进行课程建设,主要是抓好教学环节,从而出现了本科教学合格评估<sup>①</sup>和本科教学优秀评估<sup>②</sup>等。之后,关于课程建设的议题逐渐被提出,也逐渐成为实践部门面临的一个焦点问题。但无论是关于本科教学评估,还是关于课程建设,或是专业建设,都是从传统的行政管理思路进行的,都希望从一个统一的标准出发来规范课程建设、专业建设和指导教学改革,并没有从治理现代化的角度来进行。所以,课程治理仍然是大学治理研究的一个新领域。那么,如何开展研究就是一个非常值得斟酌的事情。

显然,课程治理实践不可能从各种治理理论推演出发,因为那样做是一种形而上学的思维方式的反映。当然,课程治理也需要一定的理论指导,各种治理理论无疑具有借鉴意义。这意味着要拒绝对各种治理理论的照搬照抄,必须进行适切性分析,找到适宜的理论指导课程治理推进。实际上,这也是一个理论创新工作,

①陈栋《本科教学评估的“中国方案”:脉络、问题与走向》,《湖南师范大学教育科学学报》2020年第5期,第107—115页。

②陆根书、贾小娟、李珍艳等《改革开放40年来中国本科教学评估的发展历程与基本特征》,《西安交通大学学报(社会科学版)》2018年第6期,第19—29页。

虽然它只是一种应用理论创新。这种理论创新就是要回答大学课程治理应该是什么、为什么、怎么做、可能的效果是什么、如何验证、可能存在的问题是什么等。如果形成了这样的系统判断,那么就形成了课程治理的理论框架。

一旦有了关于课程治理的基本构想,就可以运用它去进行田野观察,看看现实中的课程建设是如何具体进行的,是否符合课程治理的思路,或者说与课程治理理念的距离差多远、差距究竟在哪里、为什么、如何改进、可能的阻力是什么,以及如何克服等。所谓课程治理的思路,就是看哪些课程建设真的是尊重教师对课程的创制权,使教师的创造性得以充分发挥,从而使课程教学效果最大化,获得了学生、用人单位的好评。所以,分析的重点就是教师所处的制度环境如何,究竟是什么支持了他进行课程建设投入,什么妨碍了他的积极性发挥,他对课程建设的诉求是什么,进而该如何满足他的诉求。显然,课程治理研究不能仅针对教师进行,也要对学生体验进行研究,以验证教师课程教学效果究竟如何。当然,研究教师与外部合作状况也可以从侧面了解课程建设的影响力,从而佐证课程建设的效果。当然研究的重点仍然是教师的积极性发挥如何,因为有积极性才有创造性,有创造性才有高质量。

那么,田野研究的目的是要寻找好的课程教学案例,从而研究该门课程的建设逻辑,或者说探讨其课程教学效果究竟是如何达成的,以便于从中寻找一些普遍性的规律,找到一些共性特征。如此才有经验可谈,才可以提出一些相对普适性的建议来。我们虽然不反对非常独特的案例,但还是要找到具有相似性的一些案例,这样才能找到推进课程治理的基本路径。不然的话,出现好的课程结果可能只是一种偶然,从而对于他人不具有启发意义,这样的案例也就缺乏借鉴意义。所以,课程治理关键点说到底就是要创建一个适宜教师发挥主动性和能动性的制度环境,看看如何进行教师组织,如何制定教学管理规范,如何评价教师,如何规定教师的工作量,从而保证教师乐于投身于课程教学过程中,进而持续改进课程教学效果,以达到高质量的课程教学效果。

## 五 大学课程治理的突破点

提出大学课程治理概念本身就是试图区别于传统的大学课程建设逻辑。在传统的大学课程建设过程中,它基本上遵循的是一种学科主义逻辑和行政中心主义逻辑。所谓学科主义逻辑,就是按照学科分化的逻辑进行课程建设,那么,随着知识越来越细化,形成的课程建设越来越堡垒化,最终结果是与社会需要的关系越来越疏远。如果没有市场机制的驱动,课程内容就会越来越空泛,就会造成越来越多的碎片化知识,这对于学生学习显然是不利的,当然对于满足社会需要而言也是不利的。行政中心主义逻辑是把课程建设的控制权掌握在行政管理者手中,由行政管理者来判断课程建设的好坏或给以课程建设标准。也就是说,课程建设标准是外在的,课程建设方向受行政管理者控制。但因为课程建设属于知识管理范畴,外部只能控制最低标准,对于如何提高标准而言往往是乏力的。

在行政中心主义与学科主义逻辑之间也存在着冲突。学科主义不喜欢外界干预,对外部权威是反感的。行政管理者试图介入课程建设的内部是困难的。所以,行政中心主义在面对学科主义逻辑时往往是失效的。学科主义逻辑具有自我循环能力,从而具有相当的自主性,这也要求行政权威必须尊重学科专家和学术权威。正是如此,就出现了一批“双肩挑”的大学管理者,特别是在院系管理的层面,必须以专业性为主,即要充分尊重专家的意见。于是,行政中心主义逻辑不得不依赖学科专家,这就产生了双重效应:一方面学科权威受到一定程度的尊重;另一方面加强了学科的封闭性,使学科更加堡垒化。因而,如何打开学科之间的壁垒就是大学领导人必须思考的一个问题。打开学科壁垒无法通过直接的行政命令进行,需要通过间接的手段来实现。这个间接的手段就是市场机制,所以,对市场机制的接纳是对行政中心主义的抑制,也是打破学科封闭化发展趋势的一剂良药。市场机制的直接作用在于使课程建设符合市场需求,由此促进课程建设向实用化方向发展。换言之,只有当学校按照市场对人才需要进行课程设计时,课程内容才可能是比较实用的。

当然,完全按照市场需求的路线进行课程建设也是行不通的,因为知识具有自身的内在逻辑,与社会需要之间并不存在一一对应关系,否则大学课程就可能变成了一种职业训练,从而失去了学术意义。不仅如此,这样的课程设计也不符合人自身的成长发展规律。因此,课程设计必须符合三个方面的需要,首先是人的成长发展需要(学生发展需求),其次是社会发展需要(市场需求),再次是知识发展需要(教师发展需求)。

虽然课程结构设计可以按照不同办学定位进行地位和顺序的调整,但同时兼顾三方面的需要则是必须的,这也是课程治理的根本点所在。如对于研究型大学而言,可能第一位的是满足知识发展的需要,换言之,发展知识是研究型大学的第一位需求;而对于应用型高校而言,首先需要考虑的是如何满足社会发展需要,换言之,需要以职业市场为中心;那么对于教学型大学而言,则需要把满足学生发展需要放在第一位,因为教学型大学需要平衡多方面的需求,就必须把学生主体性激发放在第一位。当然,这个逻辑顺序不是固定的,而是需要不断调整的,这个调整机制就在三方面之间构建具有一个互动协调平台。这是传统课程建设试图去构建而无法构建的。

传统大学课程建设采取的是一种垂直式管理模式,往往以统一意志来管理各方面,认为存在一个标准化的模式供各方面参照。很显然,在其中展现的是一种行政中心主义逻辑,因而主管部门的意志体现得比较明显和充分,很少去照顾学生的需求和用人单位的需求,而且对知识生产者的教师意见也是不尊重的,这种状况很难满足社会价值观多元化发展趋势要求,也无法适应创新驱动时代的知识发展要求。因此,传统的管理模式已经严重不适应新的课程建设需求了。这意味着,大学管理者的身份和角色都需要进行调整才能适应课程发展的需要。一般而言,大学组织具有松散的结构特征<sup>①</sup>。如此,就要求大学管理者必须放弃高高在上的姿态,必须从命令发布者变成三方利益的协调人、课程建设的服务者、课程建设的促进者、有效课程规则的制定者、合理课程规范建设的引导者。目前大学管理者喜欢扮演的角色是做高高在上的评估者、监督者,这是传统体制造成的,当然也是路径依赖的结果,同时也是大学组织自身的保守性造成的。显然,大学管理者的这种自我定位与课程建设服务者的距离是非常遥远的,也不可能了解课程建设的具体需要,从而也不能反映多方面的声音,如此设计的课程政策与规范多数效率不高。很显然,课程建设者——教师的积极性调动是课程政策设计过程中第一位需要关注的,如果他们的积极性不能充分调动起来,无论什么样的政策设计都是低效的甚至是无效的。目前,在课程建设过程中存在的一个突出问题就是课程建设政策与教师评价政策不协调,造成教师精力的严重分割,从而使教师很难有足够精力投身课程建设,无力进行教学改革。所以,改革教师评价制度,是课程治理的突破点。

## 六 结语

目前课程实现治理的难点在于如何构建三方面共同参与的课程建设机制。这三方面自然是指大学教师群体、学生群体和社会用人单位。大学课程管理者应该是构建三方面共同参与平台的组织者、促进者、维护者。如果大学管理者不担负起组织的责任,那么无论是教师个体还是学生个体或社会用人单位都无法突破大学与社会之间的壁垒,突破师生关系的壁垒和大学教师与管理者之间的壁垒。因为在传统管理体制的惯性作用下,社会用人单位是大学发展的局外人,没有机会参与大学课程建设;而教师是被动参与者,难以发挥主动性、能动性、创造性;学生虽然名义上处于中心的位置(“以学生为中心”),而实质上仍然处于一种边缘人的地位,因为在课程建设过程中的所有事项几乎都不需要征求学生的意见就可以直接实行。当然,课程建设措施往往流于行政文件旅行,即由教育部主管部门下发到高校,再由高校教学主管部门下发各个院系教学秘书,最后由秘书通知各个教师知情。如此公文旅行之后,最终看教师是否有时间关心,政策的刺激力度是否足够,是否与教师对课程价值的追求是吻合的,经过如此的一系列解构之后,课程建设的预期目标就大打折扣了。所以,课程建设的第一位目标应该是把教师从被动应付任务压力状态向主动参与创造状态转化,使他们发现自身的创造性价值,而不是认为自己只是一个被规训者。

显然,目前的大学课程建设政策还没有为社会参与和学生参与做好准备。从实际出发,调动学生参与课程建设是最容易做到的,因为他们本身就是教学活动的参与者,他们对教学效果有直接的感受,而且也确实有自己的话要说,只不过传统的制度设计并未为他们提供有效发声的机会。为此,课程管理部门需要搭建一个学生参与课程建设的机制。相对而言,社会用人单位参与课程建设是比较困难的,毕竟他们对大学课程运行机制不怎么熟悉,他们也不关注人才培养的全过程,对课程应体现什么样的学术价值也重视不够,所以,如何使他们有效参与课程建设,从而发挥其主体作用就是一个大文章。这意味着,挑选合适的社会参与者是课

<sup>①</sup> 阎光才《大学组织的管理特征探析》,《高等教育研究》2000年第4期,第53—57页。

程建设需要解决的现实问题。既然我们希望社会力量参与课程建设,就应当使这种参与成为一种实质性参与,而且是有效参与,而非形式上参与。对于学生参与亦然,怎么把学生的主动性、积极性发挥出来,是必须思考的问题。如此就需要进行有效的课程建设组织。相对而言,教师参与课程建设相对容易组织一些,毕竟教师们都有自己的切身经验,也有自己的诉求,希望了解同行的想法,也希望与管理部门进行沟通,希望制度设计更有利于自身的专业发展。在不少高校,教研组作为基层的教学管理组织,在组织教师参与课程建设过程中发挥了一定的功能。因此,全面地组织一个以教师为主体、学生有效参与、社会有机参与的机构是非常有必要的。说到底,这就是课程治理的有效载体,是课程治理结构建设的基本形式。故而,课程治理结构建设应该放在课程治理的优先位置进行思考。

## University Curriculum Governance: Fundamental Point, Key Point and Breakthrough Point

WANG Hong-cai

(Center of Higher Education Derelopment Research, Xiamen University, Xiamen, Fujian 361105, China)

**Abstract:** Curriculum governance is a new field of university governance, and the focus of the construction of quality assurance mechanism of the higher education. With the four connotations contained in the curriculum, i. e. , the subject, the object, the target and the tool, the fundamental point of curriculum governance is to balance the relationship among social needs, students' development and professional development of teachers. The real difficulty of curriculum governance is to establish a reasonable governance structure and the key point of curriculum governance lies in mobilizing the enthusiasm of teachers to participate in curriculum governance, since teachers are both the executive subject of curriculum construction and the object of governance. As the effectiveness of curriculum governance depends on the creativity of teachers, the breakthrough point of curriculum governance is to improve the teacher evaluation system so that teachers can devote themselves to curriculum construction.

**Key words:** university curriculum governance; fundamental point; key point; breakthrough point

[责任编辑:罗银科]