

高等教育教学改革与 质量保障

马廷奇 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

高等教育教学改革与 质量保障

马廷奇 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

高等教育教学改革与质量保障/马廷奇著. —武汉: 武汉大学出版社, 2017. 4

ISBN 978-7-307-14958-8

I. 高… II. 马… III. ①高等教育—教学改革—研究—中国
②高等教育—教育质量—研究—中国 IV. G649.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 050586 号

责任编辑: 胡程立 责任校对: 汪欣怡 版式设计: 马 佳

出版发行: **武汉大学出版社** (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.whu.edu.cn)

印刷: 虎彩印艺股份有限公司

开本: 720 × 1000 1/16 印张: 20.5 字数: 286 千字 插页: 2

版次: 2017 年 4 月第 1 版 2017 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-14958-8 定价: 68.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

目 录

第一编 高等教育教学改革的理念审视

学习自由的实现及其制度建构.....	3
论大学教学自主与教学责任	14
论大学教师的教学责任	26
大学本科教学改革：目标、困境与动力	39
教学自由与大学教学管理制度创新	50
研究型大学本科教育的定位与教学改革	60
本科教学改革的政策选择与制度创新	74

第二编 高等教育教学改革的多视角分析

学科建设与本科教学改革	87
交叉学科建设与拔尖创新人才培养	97
产学研合作与创新人才培养.....	109
人才培养模式、劳动力市场与大学生就业.....	118
产业结构转型、专业结构调整与大学生就业.....	130
研究型大学人才培养模式改革新进展.....	140
大学人才培养模式改革与教学资源整合.....	153
高校教学团队建设的目标定位与策略.....	161

第三编 高等教育教学评估与质量保障

高等教育质量保障体系运行的权力逻辑·····	171
现代大学制度与高等教育评估制度创新·····	182
大学利益相关者与高等教育评估制度创新·····	191
高校教学评估与教学管理制度创新·····	205
评后整改：完善我国高校教学评估制度·····	213
高校教学评估与深化教学改革·····	221
高校教学质量管理与政府职能创新·····	228
西方高等教育评估制度的实践及其发展趋向·····	238

第四编 高等教育教学改革的制度环境建设

高等教育如何适应新常态·····	253
“双一流”建设与大学发展·····	264
高等教育改革试点与高等教育发展·····	276
高等教育市场竞争及其规制·····	291
省级统筹与高等教育治理体系建设·····	302
大学决策制度的权力逻辑·····	314
后记·····	323

第一编

高等教育教学改革的理念审视

高等教育教学工作是人才培养的基本途径，人才培养质量与水平主要是通过教学工作的质量和水平来体现的。高等教育改革的核心是教学改革，教学改革不仅是推进高等教育改革的重要着力点，也是提高高等教育质量的基本途径。实践中，高等教育教学改革就是要改革与现代经济社会发展和人才市场需求不相适应的人才培养模式、教学内容与课程体系、教学模式与方法，以及教学管理体制机制。当然，教学改革是一项长期的系统工程，既体现为影响教学改革因素的复杂性和涉及要素的多样性，又体现为传统制度的阻滞性以及对传统教学模式的路径依赖性。从这个意义上来说，高等教育教学改革不仅要有推进改革的坚定勇气，还要有推进改革的坚定理念。没有人才培养理念、办学理念的支撑，没有对传统的人才培养观念和教学观念的变革，教学改革就会失去方向和动力，就难以克服教学改革过程中面临的阻力和障碍。可以说，高等教育教学改革过程就是重塑教学理念的过程，就是扬弃传统教学观念的过程。因此，重新审视大学教学改革的目标与动力，梳理教学自由、学习自由、教师教学责任、教学制度以及大学教学自主和责任等经典的教学理念，并赋予其新的教学制度性内涵，是高等教育教学改革与实践的重要课题。

学习自由的实现及其制度建构^{*}

在我国高等教育理论与实践研究领域，与教师的“学术自由”、“教学自由”的研究相比，学生的“学习自由”问题很少有系统的探讨。近年来，随着我国高等教育大众化，大学管理制度面临着学生需求多样化和个性化发展的冲击，同时，培养创新人才已经成为我国高等教育人才培养模式改革的重点。在这种背景下，重新审视学生的学习自由权利，构建学习自由的保障制度，为培养创新人才的营造和谐的制度环境，是当前需要着力研究的重要课题。

一、学习自由：创新人才培养所必需的制度环境

“自由”是人之为人的根本条件，是人的最基本的权利。所以各国无论公法还是私法，都对公民的自由权利给予应有的尊重和保护。具体到大学学生的学习自由而言，学习自由的法理依据不仅是来源于宪法中的受教育权的条款，而且来源于宪法中学术自由的条款。关于对自由之内涵的讨论，英国政治哲学家伯林的“两种自由概念”^①颇具代表

^{*} 本文与张应强教授合作，原载《教育研究》2011年第8期，人大复印资料《高等教育》2011年第11期全文转载。

^① [英]伯林：两种自由概念[A]．刘军宁，等．市场逻辑与国家观念[C]．北京：三联书店，1995：196．

性,他认为,自由可区分为消极自由(negative liberty)与积极自由(positive liberty),消极自由是“免于……的自由”,即以“免于(各种)强制”“不让别人妨碍我的选择”为要旨的自由;积极自由是“去做……的自由”,即以“做(各种)事情”“做自己的主人”为要旨的自由。前者是一种防御性的、拒绝干涉的自由,主要依靠法权的保护,体现为“保障性自由”;后者则是一种自我实现的、自我确证的需要,主要是通过发挥自己的能力,实现控制、支配世界和自我的需要,它是一种“实质自由”。基于上述理论,可以划分为两种大学学习实践价值取向:“消极自由”或“保障性自由”主要表现为自然主义的学习模式,其着眼点在于大学生较少受到控制的、“自然”的学习;而“积极自由”或“实质性自由”主要表现为理性主义的学习模式,其着眼点在于人的理性的发展和能力的培养^①。就两种学习自由之间的关系而言,保障性学习自由如果没有实质性学习自由的支撑往往最容易受到侵犯,也就是说,没有大学生的理性、自觉和自主能力的发展,保障性学习自由是很脆弱的,但实质性学习自由却必须建立在保障性自由得到切实维护的基础上。归根结底,大学生的实质性自由,或者说是基于学生自主、自觉和能力发展的自由是学习过程以及教育管理过程所追求的最终目标。

可见,学习自由不仅是大学生的基本权利,而且也是大学生发展的必然要求。在西方的高等教育研究文献中,“学习自由”是与“研究自由”、“教学自由”相提并论的,都是属于“学术自由”的重要范畴。从教师的视角而言,大学是探讨和研究“高深学问”的机构,这些知识处于已知和未知的边缘,一般人的才智难以把握,研究高深学问需要超出一般的、复杂的甚至是神秘的知识,“那么,只有学者能够深刻理解它的复杂性”,“在知识问题上,应该让专家单独解决这一领域中的问题”,

^① 蔡春. 在权力和权利之间[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2010: 100.

“为了保证知识的准确和正确,学者的活动必须服从真理的标准,而不受任何压力”,为学者的研究提供自由和安全的保障;同时,由于教师“最清楚高深学问的内容,因此他们最有资格决定应该开设哪些科目以及如何讲授”,“教师还应该决定谁最有资格学习高深学问(招生)、谁已经掌握了知识(考试)并且应该获得学位(毕业要求)”^①。换言之,无论是从追求真理的目标还是从所具有的资格而言,教师应该享有“研究自由”和“教学自由”。按照上述逻辑推论,既然学习自由是学术自由的重要内涵,那么大学生享有学习自由不仅是必要的,而且也是可能的。正如德国哲学家如雅斯贝尔斯所言,与中小学生相比,“大学生是未来的学者或研究者”,“如果要培养出科学人才和独立人格,就要让青年人去冒险”,给予他们应有的学习自由,“如果人们要为助教和学生订下一系列的学校规则,那就是精神生活、创造和研究的终结之日。在这种状况下成长起来的人,必然在方式上模棱两可、缺乏批判力、不会在每一种境况中寻求真理”。^②同时,高深知识的特点也决定了大学生的学习过程不仅仅是接受知识,而且也是研究和探索高深学问的过程。从这个意义上来说,大学生享有学习自由也是学习或研究性学习过程顺利进行的必要条件,对学习过程的过多限制与约束可能扼杀学生的创新精神,不利于创新人才的培养。

值得指出的是,由于大学生的智能结构和价值观还处于形成和发展阶段,学习过程中离不开教师的指导与帮助,但即使如此,“他们的不成熟不应被看作是一个需要用教授权威加以填补的空白,而应看作是一种自发的生长趋势。对学问的追求是无穷无尽的,因为钻研学问的好奇心只有通过更深入的钻研才能得到满足”^③。教师的任何指导或经验的

① [美]约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2001: 31.

② [德]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京:三联书店, 1991: 146.

③ [美]约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2001: 31、115.

帮助，只有被学生接受时才可能起作用。

现代大学教育的根本使命是成就人、发展人，从培养创新人才的意义上来讲，还要着力激发人的创新潜能和创新精神。从实践层面而言，虽然创新人才的培养涉及人才培养过程诸多要素的综合改革，但最为根本的是学生主体性的增强和自主自由意识的养成，受压迫的教育与受压迫的学习过程培养不出具有自由精神和创造性的学生。当然，并不是说，自由的学习过程一定能培养出具有自由精神和创造性的学生，但至少是为培养学生自由精神和创造性提供了必要条件。

实际上，“学习自由”从来不仅仅是哲学意义上的概念，尽管不同的学者对“学习自由”内涵的阐释不尽相同，但都与学生对学科专业、课程、学习方式和学习时间、任课教师等方面的可选择性联系在一起，从而使“学习自由”成为了一个“可操作性”的概念。约翰·布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中从认识论角度阐释了学习自由的内涵，他认为，学习自由包括学生“选择学什么(选择课程)的自由，决定什么时间学和怎样学的自由，以及形成自己思想的自由”^①。赫斯特认为：“如果所从事的是自由学习，这种学习一定不是狭窄专业化的学习。因为狭窄专业化的学习限制人的心智发展，使人不能参与对幸福生活具有同等价值和重要性的其他事务。”^②雅斯贝尔斯则以培养学生科学思维方式以及培养科学人才为目标，反对在考试、学生会组织、教学内容等方面对学生进行过多的限制，反对用任何规定好的课程限制学生，允许他们在“冒险”中自由成长，“有教学自由才有学生的自由”^③。可见，赋予学生学习自由权利就是营造学生自由成长的空间和环境，培养他们的自主与责任意识，使他们能在学习中自我建构，在探索中学会创新。

① [美]约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州：浙江教育出版社，2001：58.

② 余芳. 高校学生的学习自由权解析[J]. 高教探索，2010(3)：32-36.

③ [德]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京：三联书店，1991：168.

二、必要的张力：学习自由与制度规制

在相当长的时期里，我国大学制度建设基本上奉行的是以管理者或教师为主导的制度建构方式，把学生限定在一定的秩序内学习和生活，学生基本上没有自主发展和学习自由的权利。在这种制度建构模式下，基本上无视以学生为本和学生自由全面发展为目标的制度设计和制度积累，学习自由几乎被作为多余的甚至根本不被提及的制度设计思想。随着我国政治发展、社会文明进步以及高等教育体制改革的深入，高等教育需求的多样化与学生个性化发展的要求日渐彰显，然而现行的学习控制制度依旧忽视或无视这种需求，因此，学生学习自由权利诉求与现行教学管理制度的冲突时有发生。

质言之，学习自由不仅是一个包含教育理念和人才培养理念等多元价值复合体的思想，更是一种围绕人才培养活动展开的学习制度或教学管理制度的具体实践。从这个意义上来说，学习制度具有很强的历史性和可操作性，学习自由的实现程度不可能超出社会经济发展和社会制度对人才培养的要求以及所能提供的办学条件的制约。或者说，学习自由离不开与一定历史时期人才培养要求相适应的学习制度安排，大学所制订的一系列关于学生学习方面的规章制度都是当时高等教育管理体制和人才培养要求的反映，而当前的大学学习制度改革同样也是基于制度环境和人才培养的新要求所进行的制度再设计。

在我国“计划体制”下，政府对大学实行自上而下的行政式管理，学校主要是根据国家需要“批量”培养各级各类“岗位”人才，从招生计划、课程安排、专业选择到毕业分配，大学都是在政府规定的范围内行事。因此，大学的学习制度也主要是围绕完成这些任务而设计的，学生个体的学习活动完全没有独立性。可以说，这是一种与人才“批量生产”模式相适应的、粗放的、控制式学习制度安排。这种制度所追求的

目标是纯粹的政府需求和计划任务的落实，而不是学生的自由个性的发展。在这种制度环境下，学生发展依附于学校、依附于政府计划，学校依靠强制的行政手段维持对学生学习过程的严格管理，学生不仅缺乏竞争意识，更缺少创新精神与创新活力。应该说，当前我国社会经济发展对创新人才的需求为大学生学习自由以及个性化发展提供了较为客观的环境，同时也只有学生的学习自由权利得到维护，才能为学生创新潜能的充分发展提供可能。创新人才培养经验以及创新人才成长的经历表明，“名义上为了学生发展的强迫学习，不仅无助于学生的发展，甚至会有害于学生的发展。受到这种教育对待的学生在其后来的生活中往往要花费相当长的时间来寻找最适合自己的发展方向”^①，而失去了发展方向的成长过程，创新素质的发展就可能受到很大制约。

可见，学习自由尽管具有明确的人才培养的价值取向，但同时更是历史的、实践的、具体的制度安排，是在人才培养目标和高等教育管理体制所允许的范围内取得的自由。即使是在强调教育个性化和培养创新人才的背景下，学习自由也是有限度的，学习自由始终是与相应的管理制度联系在一起。当前，由于大学教学或人才培养活动是以分学科、分专业为主要组织形式，加之我国大学教学资源的有限性和院系所有制壁垒，这些都意味着学习自由的非充分性以及学习自由权利的有限性。即使不考虑教学条件的限制，教学活动要顺利进行以及维持必要的学习秩序和效果，也必须有赖于相应的制度规约。学习自由若离开了教学管理制度的规范，就可能产生恣意、任性的学习行为；合理的学习制度不是对学习活动的限制，而恰恰是为了使学生明确应该享有的学习权利和责任，是在更积极的意义上保护学生的学习自由。哈佛大学在埃里奥特任校长时期实行的是完全自由的选课制，但这种放任的教学管理制度导致课程体系的支离破碎，严重影响了教学质量。继埃里奥特之后，洛厄尔、科南特以及博克任校长时期，分别都对这种“过度自由”的选课制

① 石中英. 论学生的学习自由[J]. 教育研究与实验, 2002(2): 6-9.

度进行了完善，特别是对学生选课规定了一些限制性要求，其目的是在尊重学生学习自由权利的同时保证必要的人才培养质量^①。所以，即使在十分强调个性自由教育的美国，学习的过程也不是随心所欲的，以学校为主导的制度设计也是必不可少的。当然，不同的国家、大学因其培养目标和文化传统的差异，学习自由的保障方式和制度安排也各具特色。

强调学习制度，并不是要抑制学习自由，而是要达到学习制度与学习自由的统一。大学的学习活动总要受到培养目标和学习条件的限制，涉及与老师和同学方方面面的关系，因此需要学习制度或教学管理制度的规范。但我们制定规章制度的时候，又不能忽视学生的学习自由，不能以牺牲学习自由来获得所谓的教学秩序。正如欧文斯所言，“教育组织的独特之处在于它的教育使命，即要求成为促进一成长的组织：激励学习、个人成长和发展；促进不间断的成熟过程；鼓励自信、自尊和满足，培养对自己的行为主动负责的精神。”^②从这个意义上来说，学习自由正是实现大学组织教育使命的基本途径。当大学管理仅仅满足于追求按部就班、整齐划一的教学秩序时，那么我们就忘记了大学的教育使命，抑制了教育本来应有的自由精神，扼杀了创新的激情和“由积极的想象所产生的激动氛围”。值得警惕的是，不是所有的制度设计都合乎教育发展和人才培养规律的。当前，大学教学管理改革越来越趋向于维护学生权益、注重学生的个性发展，但由于传统的管理制度的“惯性”以及各种客观条件的制约，我们并没有达到预期的改革成效，实际上很多新的制度安排不仅没有实现学生学习过程中的真正自由，而且抑制了大学生自由竞争、自主发展的动力。比如，许多大学都明文规定学生入校后可以自由选择专业或重新选择专业，但在实际执行过程中又对学生选择专业设置了种种条件限制，致使这项制度设计成为大学不得已而为

① 李均. 论“学习自由”[J]. 高等教育研究, 2000(3): 15-18.

② [美]R. G. 欧文斯. 教育组织行为学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 16.

之的“表面文章”。尤其近年来，随着高校招生规模扩张而办学资源相对短缺，高校不断强化对学生学习过程的控制与管理，“封闭式管理”、“准军事化管理”成为不少高校冠冕堂皇的制度设计思想，致使学习自由制度又重新趋于“荒芜”和“虚无”。

没有制度约束的自由肯定存在危险，而约束过多和约束错位或不到位，与约束荒芜一样，都是对自由实现的障碍^①。学习制度与学习自由作为人才培养的基本要素，相互之间既相互对立又相互联结，形成了一种必要的张力。一方面，学习自由只能在高等教育体制和人才培养目标所容许的范围内才有可能，另一方面，制度设计也只有顺应这种要求和人才培养的基本规律才能为学习自由的实现提供更广阔的空间。在实践中如果人为地破坏学习“自由——制度”之间的张力和平衡，就可能导致学习自由的失落和学习制度的低效。

三、解构与重构：学习自由的制度创新

上述可知，有效的学习制度安排内涵了对学习自由和活力的一种约束，而受限于制度羁绊的学习自由也能根据客观环境的变化，适时冲破现行学习制度的束缚，从而使学习制度不断趋于完善。当前，我国以提高质量为核心的高等教育改革，无论是人才培养模式改革还是人才评价、教学管理制度改革，实质上就是以学生为本、以学生为主体的学习制度改革的体现。因为传统的、控制型的学习制度不可能带来学生自由以及创新智慧的发展，要培养创新人才就必须突破传统的学习制度的窠臼，创设与学习自由相适应的制度环境。当然，在我国大学学生权利相对虚弱和行政控制权较为强势的背景下，建构与学习自由相适应的学习

^① 倪稼民. 在自由与制度的张力中看待人的发展[J]. 社会科学研究, 2010(5): 29-35.

制度，就是在“扬弃”刚性的行政干预的同时，强化学习自由，彰显学生权利。或者说，我们对传统的学习制度的“解构”并不是最终目的，而只是新制度创生的必要途径。因此，与其说是“摒弃”或“突破”传统的学习制度，不如说是对现行学习制度的建设性重构。

第一，重构大学生的权利与责任体系。学习自由的合理性逻辑是，大学生是学习过程的能动主体，能否激发大学生的好奇心和求知欲望是衡量学习效果和质量的关键。而激发学生的好奇心和求知欲望仅仅依靠强制型的制度约束是不可能持久的，而必须赋予学生一定的学习自由权，让学生根据自己的需要和兴趣选择自己学习的目标、内容和方式，赋予学生选择专业、评价教师，以及不受约束地进行实验和研究等方面的权利。但值得指出的是，权利与责任是统一体，在给予学生学习自由权利的同时，也应该培养学生对学习的担当和责任意识，没有责任的学习自由容易导致学习态度的被动和学习行为的失范。当前“学术界越来越强调，在学业上的努力和投入是提高大学积极的教学质量的决定性因素，学习责任是获得积极的学习成就的关键”。^①但在现行教学管理制度责任体系中，强调的是学生的客观责任也就是强制性责任或制度性责任，重构新的责任机制就是在客观责任的基础上加上主观责任。

学生学习的主观责任主要包括学习价值观、学习需求、对自己的学习选择承担后果的责任、学习行为的责任以及学习制度的自觉遵守等，是学生学习有效进行的必要条件。例如，课程的选择就不能仅仅重视“现时”的適切性和眼前的需要，或仅仅选择相对容易获得学分的课程，而必须综合考量自己的长远发展以及学校和社会经济发展对人才培养的要求。当前的关键问题是，一方面，大学生的学习权利与学习责任的失衡，承担的责任多而享有的权利少，导致学生学习积极性不高；另一方面，大学生承担的客观责任与主观责任的失衡，客观责任多而主观责任

^① 叶信治. 大学生学习质量保障：学生权利和责任的视角[J]. 复旦教育论坛, 2008(6): 39-43.

少，导致学习质量难以得到保证。因此，以学习自由为核心，重构大学生的权利与责任体系是大学学习制度创新的重要内容。

第二，重构大学组织内部的教学资源体系。大学生享有学习自由权是以拥有的学习选择权为前提的，但选择权不是无限度的，学习选择必须在可选择的范围内进行，可选择项愈多、范围愈广，学生学习自由程度愈高。从根本上来说，大学生学习选择权受大学办学条件的限制，学习自由的实现程度取决于大学能在多大程度上为学生提供尽可能丰富的教学资源。比如，我国大学学分制之所以难以有效推行，除了与学分制实施相关的制度环境的缺失或不健全等原因之外，与课程、师资、设备、基础设施等教学资源的短缺密切相关。

整体而论，当前我国大学教学资源状况还不能满足学生个性化学习的需求，与人才培养模式改革、培养创新人才的体制机制要求还很不适应：一方面，由于办学条件的限制，教学资源尤其是优质教学资源的总量短缺；另一方面，由于教学资源的体制性“割据”，不同院系、部门的教学资源难以实现共享，导致教学资源的相对“短缺”，这两个方面的资源“短缺”是大学生学习自由充分实现的主要“瓶颈”。相比较而言，教学资源的相对短缺比绝对短缺更值得关注，因为资源绝对短缺可以通过办学条件的改善而得到补充，而教学资源相对短缺不是没有可利用的教学资源，而是不属于本部门的教学资源不能得到利用。所以，重构教学资源体系就是要打破教学资源的部门、院系所有制，建立教学资源的共享机制，包括教学资源的共享平台建设、相关制度建设、体制建设、专业结构调整等，尽可能使每个学生都可以根据自己的需要享有学校优质教学资源，实现自己最大可能的发展。

第三，重构大学生学习的组织制度体系。既然学习自由权利与学习制度之间构成反向运作关系，那么要谋求学习权利的实现与学习制度的有效运行之间的张力平衡，就必须有针对性地构造有利于二者和谐支撑的组织管理体系。传统的组织管理体系强调行政权力自上及下对学生学习活动的控制，学生的学习自由只限于制度允许的狭窄范围内，而大量