

我国大学基层教学组织的学术 制度构建研究

崔延强,朱晓雯

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘要:随着大学职能的不断扩充,基层教学组织的职责范畴由最初的以教学为中心发展为科教“双中心”。然而,这种被动式的职责叠加由于缺乏相关学术制度的支撑,并未带来自下而上的学术繁荣,反而加速了教学功能的失落、教师核心作用力的弱化以及共同体精神的弥散。基层教学组织是知识逻辑下的课程载体,也是功能观照下的运行终端,其问题的解决与学术制度的构建必须坚持靶向施策,建立由宏观到微观的运行逻辑,以制度自调、知识导引与科教融合为路径,设定全新的基层教学组织管理结构与保障制度,以提升知识经济时代大学师资队伍建设与人才培养的质量与成效。

关键词:基层教学组织;学术制度;科教融合;教研室;师资建设

中图分类号:G640 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2018)05-0077-07

现代大学本质上是一种学术组织,在富于挑战又充满希望的知识经济时代,它秉持固有的精神理念,发挥独有的知识权威,成为社会发展的核心动力。在“双一流”建设背景下,科教协同成为一流师资队伍建设与人才培养模式改革的关键点。基层教学组织作为一种集教学、教研为一体的纵向执行单位,直接关系到师资队伍建设与大学人才培养的质量与成效。然而,在科研热与行政力的双重影响下,基层教学组织的制度功能与组织作用正在逐步消解,对大学职能的协同发展提出了考验。

一、基层教学组织的形成及其学术制度内涵

基层教学组织的设定是大学建制中重要的考量。1904年,《奏定大学堂章程》首次确定了“科—门—目”的组织划分,以便在大学堂与分科大学中开展课程教学。此后的《大学令》与《大学规程》中,虽改“大学堂”为“大学”,但依然以“目”作为最小的教学单位。经过新文化运动的洗礼,蔡元培在北京大学进行了以“系”代“门”、取消“科”制的改革,设立了学系来促进文理交叉。随后,东南大学明确提出“本校教授以学系为本体”^[1],清华大学则增设学院以联系校、系,学院无实权,具体的学科建设与教学仍由学系落实。至此,学系成为大学教学实际的承担者和支撑者,为近代大学的成长及新兴学科进入大学提供了一种动力机制。

新中国成立后,“系”的建制被苏联舶来品“教研室”所替代,并沿用至今。这种“按专业、专门组(化)或课程(一门或多门)设置的基本教学、教研单位”^[2]成为我国现代大学知识生产与传播的重要场所。基层教学组织不仅是知识逻辑下的课程载体,也是功能观照下的运行终端。在我国大学组织系统中,课程将“知识—专业—学科—教学”有效地联为一体^[3],教研室为课程活动凝聚师资、提供场所、设定规约,它的运行机制是构成现代大学制度的“基座”,其功能调试与制度构建也是催化

收稿日期:2018-03-21

作者简介:崔延强,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:西南大学人文社会科学研究重大项目培育立项“现代大学制度构建研究”(XDSKZ009),项目负责人:崔延强。

大学效能、激发大学活力的动力源^[4]。

基层教学组织的学术制度是指在大学学术制度化过程中形成的一系列对相关人、事、物构成激励或约束的规定,这种规定可以是内化的约定俗成,也可以是外化的文本规约,具有提供约束与规范、沟通思想与行动的功能。“学术制度”之“学术”并非特指科学研究,而是贯穿大学学术活动的诸多层面,具有双重属性。首先,在学术范畴内,学者间内生的学术制度具有普适性,不仅能够弥散的学术共同体中发挥张力,也能够延伸至基层运行组织,为教学活动、学术活动、组织管理等提供约束性保障。其次,在制度范畴内,受需求伦理作用的学术制度具有自调性,它往往以从适应(Adaption)到修补(Patching)、从换位(Transposition)到退化(Degeneration)、从退化到消亡(Extinction)的渐进形式进行自我阐释与更新^[5],进而合理、有效地调节大学生产关系,在有形与无形、历史与现实间建立连通机制。

二、大学基层教学组织建制的现实观照

基层教学组织“为知识活动提供场所,设定规约与准则,立足专业建设,服务于教学及科学研究,助力完成大学传授普遍知识”^[6],是大学整体功能运转的基石。然而,由于受到外生性因素如学术环境、话语体系、学术竞争以及内生性因素如价值取向、管理体系等的影响,我国大学基层教学组织的发展却呈现出不同的发展趋势。

(一)基层教学组织发展的总体趋势

首先,大学教学功能失重。教学(人才培养)是大学的核心职能,在时序和逻辑上都居于首要位置。随着科学研究职能的确立,在应然状态下,二者应当相辅相成,教研、科研帮助教师更科学、更有效地实施教学,教学则能够助力科研成果的传播,并为其培养坚实的人才储备;但事实上,受制于单一的评价体制,教学缺乏相关学术制度的保障,“重科研,轻教学”几乎成为当今所有大学的“通病”和“痛点”,教师对教学所投入的时间和精力直线下降,科学研究并未成为提高教师教学水平与质量的推动力,反而产生了制动力。

其次,基层学术生活失落。治学是学术界最基本的生活方式,在大学这个由学者组成的共同体中,营造学术自由、学术自治、学术中立的氛围,用理想信念创造真、善、美,用学术生活不断探求真理理应是一种常态^[7]。然而,随着通信技术的迅猛发展,大学中的学术生活被脱域的知识生产所取代。真实情境的缺失、现实互动的减少以及主观想象的弱化使得教师共同体对知识多样性和异质性的体验与追求逐渐降低^[8]。在基层教学组织中,知识生产的“合法化”与知识的高度专业化也让教师之间的联系日趋松散,真实情景下的学术生活甚至需要依靠绩效考核中的量化指标来维系。

再者,教研室地位失稳。改革开放以来,教研室制度与我国高等教育体制的契合度日益衰减。一方面,在“大科学”时代,教研室的职责由单一的教学、教研被动地扩展至科学研究、师资建设等诸多方面,而结构与制度并未进行相应地更新,长期处于超载状态的基层教学组织定位逐渐模糊,功能不断弱化,运行受阻;另一方面,由于学术制度与创新机制的缺失,“无权”的教研室成为了学科建设与行政管理双重挤压下的真空地带,正向功能发挥失效,逐渐走向边缘。

(二)教研室:基层教学组织的问题聚焦

教研室是我国现代大学中建立最早也最具代表性的基层教学组织,它曾在提高教学质量、培养专门人才、调节师资结构等方面发挥重要作用。然而,在“重科研,轻教学”之风与行政力量的双重影响之下,教研室在大学中的地位日趋边缘化,其正向功能亦被相关政策与制度所忽略^[9]。

1. 职责叠加与超载

厘清教研室的工作内容与职责范畴是分析问题的前提。本研究搜集、整理了国内 32 所综合性大学的教研室管理条例作为原始材料,建成 32 个独立 Word 文本,分别导入 MAXQDA 12 软件对文本材料进行归类与文本段编码,将生成的关键词与词频(实词)数据进行比对,得出当代大学中教研室的职责范畴主要涵盖教育教学、科学研究、师资建设、行政事务管理与自身制度建设五个方面。

从教研室条例所涉及的职责来看,它既是一种教学组织,也是一种研究组织,既是一种教师组织,也是一种行政组织。在实际运行中,教研室未经调整便承担起诸多重任,这种强行叠加不仅没有带来学术繁荣,反而使得基层的教学与科研同时陷入自由、全面的假象中^[10]。原本以教学研讨、经验交流见长的共同体活动逐渐沦为个体化、形式化、边缘化的事务性交流。此外,在教研室的日常运行中,领导的遴选,人、财、物的投入均由学院统筹安排,这种外部逻辑主导下的权威性管理导致教研室组织涣散、凝聚力缺乏,教师群体参与教研室自身建设及制度创新的欲望与意识也日趋淡薄^[11],以学术活动为内在逻辑的“自身制度建设”成为一纸空文,严重制约了教研室的制度化进程。

2. 教师核心作用力弱化

在教研室中,教师、行政人员、学生、学院等多个主体分别以智力支持、课堂支持、经费支持等方式参与教研室实践活动。米切尔评分法(Mitchell Scoring)认为,可以利用利益相关特征(Stakeholder Salience)对核心利益相关者进行甄别。在这些主体中,只有教师同时满足合法性、权力性与紧迫性这三个典型特征,是教研室实践活动与制度构建的核心利益相关者。

随着现代社会学术生活的职业化、专业化、制度化发展倾向,职业化与愈演愈烈的专业化结合,尤其是与基于专业规范而形成的制度化趋势合流,大学在很大程度上沦为谋生场所,教师共同体的式微也成为一种必然。学术的专业性决定了只有工作在一线的教师才具备权威的发言权,他们熟悉自己所从事的专业,是学术与制度的天然拥有者和拥护者^[12]。然而,在教研室的实践活动尤其是学术制度的运行中,教师虽然拥有核心利益相关者与学术工作一线人员的双重身份,却并非学术制度参与机制中的行为主体。制度的制定大多依靠行政力量主导,通过内部学术会议或行政会议的方式达成共识,并以行政管理的方式贯彻执行。在学术制度的制定过程中,教师缺失主导权与选择权,其利益主体地位未能得到凸显。学院往往以上级管理机构而非学术机构的身份参与,忽略了共同体的内在发展要素以及专业特色和学科特征,对教研室的长远发展产生制约。

3. 共同体精神缺失

教研室是一个以落实学习任务、开展教学改革、促进教师发展和完善自己建设为主要任务的学术共同体,成员共享“主体间性”(Inter-Subjectivity)使得他们间的交互挣脱了传统的主客体矛盾,由原来孤立的个体变成了具有主体意识的交互性主体。他们共享规范与价值,并在相关范畴内进行合作与反思性对话,形成了共同体精神,在这一精神的指引和观照下,他们相互建立关联,致力于维护集体的利益;加强彼此间的凝聚力与合作精神,制衡外来力量,监督教研室的长远发展。

共同体精神是一种非制度化却又极具制度性的“约定俗成”。然而,在现实的大学情境中,科学、道德和审美三种话语的分离导致了共同体内部的分裂和沟通障碍^[13]。学术生活中的精神满足和价值关怀往往被基于效率和功用的考量所泯灭;而“专家”行动则表明学者的“专业”行为与传统知识分子的普世关怀和社会责任担当也愈来愈远^[14]。在教研室运行过程中,严格的大学层级结构、充满复杂性和不确定性的工作内容、充满竞争性的奖惩制度等生硬而理性的管理模式使每一位成员都自顾不暇,这在很大程度上阻碍了他们内部关于知识与经验的交流共享^[11],同事间积极的精神情感支持被激烈的指标追逐所替代。共同体精神的缺失淡化了教师间互利合作、共促教学改革的热情,也加剧了教研室边缘化的发展趋势。

(三)“他山之石”:基层教学组织的制度激活

基层教学组织在不同的国家有不同的表现形式。总体来说,美国的“社团式”学系制、德国的“权威型”讲座制以及中国的“参与式”教研室制是三种最具代表性的大学基层教学组织建制,学系制讲求分权式的内部治理与整合式的教师增权,讲座制则强调专业化的个人治理与集中式的教师增权,两者在构建理念上虽存有差异,但对基层组织、教师作用力的关注度却高度一致,这对我国基层教学组织的功能激活与制度构建提供了有益借鉴。

首先,让基层教学组织成为大学学术活动的主要场所。在美国,大部分学者集中在大学组织机构的“底层”,即学系(Department)中,他们通过教学、科研、研讨等活动形成密集的学术网络,并扎

根于基层。学系不仅是美国大学院系的一部分,更是学科的一部分,它从两者中吸取力量,具备课程载体、行政终端与科研平台等多种身份。这得益于大学完善的内部治理结构与清晰的职权划分。一方面,在美国研究型大学中,决策系统、行政系统与学术系统分列,其中学术系统是院校发展的生命线,学术委员会制度与“教授治校”理念为保障教师群体利益与学术自由发挥了重要作用。另一方面,基层教学组织中的系主任往往既是教学与科研能手,又具备良好的管理技能,在任职前还需接受专业的职前培训^[15]。成熟的制度保障与完善的组织机制激发了学系的多元活力,确立了它在美国大学学术活动中的核心地位,“美国大学的发展依赖于各学系的积极贡献”^[16]。

其次,激发教师共同体在基层教学组织建设的主导力量。在学术领域内,任何人的成长都需要利用团队的力量共生共荣,教学基层组织建设便是教师间通过对话、协作、互助等途径来促进教学、专业与学科的发展,是一种共同体通过平等的方式自愿参与研讨、承担责任的学术共生现象。费迪南德·洛特(Ferdinand Lot)和弗里德里希·包尔生(Friedrich Paulsen)都认为,德国在科学界所占的地位归功于它的大学,而大学所取得的成就则归功于它所基于的制度以及大学教师所秉持的规训^[17]。德国大学将讲座作为教学的最基本单元,它是学科细化与专业化的产物,也为学科的深层制度化提供了条件。德国大学的教学继承了中世纪大学的“师徒”培养模式,又加入科学研究的新元素,形成了一种稳固的制度结构,确保知识的生产与再生产有章可法;此外,讲座主要围绕教师(讲座负责人,一般由正教授担任)展开学术活动,把教学和研究统一在学者身上,加强了他在学术中的领导地位以及在管理中的决策者身份,学术资源在这个教师主导的框架下得到充分利用,学术自由也获得了保障,不仅推动大学组织走向制度化,也保证了基层教学组织的高效运转。

再者,自我更新是基层教学组织学术制度发展的重要前提。道格拉斯·诺斯(Douglass North)认为,制度是始终处于变化之中的,这种变化包含正式规则和非正式规则两个层面。大学基层组织对学术制度的影响首先体现在非正式规则上,而当这种约定俗成突破“边际”,则会带来正式规则例如法律、法规等的变迁和加持。在基层教学组织中,自我更新是学术制度与时俱进的表现,更新过程的滞后性与延续性虽会导致学术制度发展在总体上呈现出缓慢、渐进的特征,但在发展方向上总是与大学、学术、社会、时代等因素紧密联系在一起。以德国大学讲座组织为例,它是以教师为主导的基层教学单位,这种专业化、权威式的学术建制不仅能够在时代变迁、结构变革、运行效能、学科兼容等矛盾与冲突中表现出极强的灵活性与调和力,也能够共同话语、学术伦理、责任准则、行为规范等的形成中展现出极高的可塑性与凝聚力,推动正式制度的自调与更新。

最后,分权制衡是基层组织学术制度发展的重要保障。在美国大学中,行政管理权一般以自上而下的方式贯彻,而学术管理权则正好相反。随着学科影响力的不断扩大,权力往往被下拉至学术基地,因为大学内部各层级单位所作出的判断与决策越来越依赖于高深知识,每一个学系被要求作为特定学科或某一领域内的权威代表,这种权力使各个学系均取得了中心地位,在那里知识就是权力,学术即是权威。基层结构的强大力量来源于学科影响范围的扩大,也是专业权力的扩大^[18]。美国大学中学系的学术权力可以向上延伸到学院或大学,并施以影响,而学院或大学对基层施加的压力则无法展现在学术之中,这是我国基层教学组织在权力运行与制度构建中需要加强和借鉴之处。

三、基层教学组织学术制度构建的路径选择

在“双一流”建设的宏观背景下,大学教育不应该局限于传递有效知识,更要变革大学组织中基层单位的组织形式和分工方式,将以传递知识为主导的基层组织制度转变为以发现知识为主导的基层组织制度;将以社会职业分工为取向、以专业教育为依据的知识劳动分工,转变为以知识分类体系为取向、学科划分为依据的分工形式,来构建全新的大学基层组织机构与运行机制^[19]。

(一)目标与原则:学术制度的设定

任何制度的构建和施行,其目的都在于以此保障组织核心职能的履行和终极目标的实现。学术制度是现代大学制度的重要组成部分,也是学术环境、学术地位、学术能力与学术权力的重要标

志与保障。首先,构建基层教学组织学术制度必须以法律法规为依据,以强化共同体内部的理想信念与核心价值为导向,从根本上完善大学组织的运行机制。其次,必须有助于实现大学教学职能的恢复与发展,既要以社会发展趋势为导向,通过调整自身来顺应时代需求,又要精确把握量与度,保持育人特质,维持自身功能的特殊性与完整性^[20]。再者,必须以提升专业建设质量,保障学科制度化发展为目标,基层教学组织是大学知识蕴含与功能表征的联结点,合理的制度安排能够帮助它从两者中吸取力量,促进大学功能的协调发展。

基层教学组织的学术制度构建须坚持兼容性原则,弥散共同体间的学科壁垒。制度化的学科专业为了达成知识的系统性和逻辑性,便于成员在内部进行沟通、理解与协作,往往建立一套自身的规范与准则,这种内向型的规则使得各学科自成体系^[21]。但一个学科的形成,一方面必须吸引并持有一批坚定的拥护者,另一方面又必须是开放且包容的,能够将诸多未解决的问题留待重新组成的一批实践者^[22]。除此之外,还须坚持自治性原则,突破行政权力的管理屏障。大学自治是大学存在与发展的根本,也是大学区别于其他社会组织的核心意义。按照权力分类,基层教学组织的学术制度构建主要涉及的是院系权力,这种权力的主体是专家(教师),主要以掌握学科知识权力为手段。坚持自治性原则,就是要排除行政权力的过度干涉,在院系的自治中衍生出一种韧性与张力,聚焦教师群体的本体发展,回归基层教学组织的学科本位,恢复大学最初的价值和品性。

(二)制衡与释放:学术制度构建的运行逻辑

基层教学组织学术制度的构建是一个多主体协调的运行过程。按照循证法则,只有在逻辑上保持宏观到微观的畅通与聚焦,在运行中把握整体与个体的统一与异质,才能构建合理有效的基层教学组织学术制度,维持权力制衡与释放间的张力。

在宏观上实现统筹,促进大学管办评分离。学校是学术制度构建的第一个层面,学校层面的功能更新与权力解绑才能更有力地加强二级学院与基层组织的学术自由度,摆脱思想束缚与制度羁绊。因此,分列并重组教育的管理权、办学权与评估权,才能有效降低权力对基层教学组织的惯性作用力,为学术制度构建营造相互独立又相互联动的权力生态环境。

在中观上实现连纵,促进学院赋权增能。二级学院是学术制度构建的中坚力量,增权(Empowerment)作为一种目标,也是一种途径,其价值在于激发学院潜能,继而获取动能。学院是大学学术资本与专家学术权威的直接承担者与彰显者,也是学术权力的主要载体。实施院校两级管理体制,实现管理重心下移,同时以合约形式巩固和加大学院在权力配置、结构调整与学术发展过程中的职责与权重,这一系列赋权增能的改革,可以有效推动学院成为基层教学组织的参与者与治理者,充分发挥学科知识权力在学术制度构建中的引领作用。

在微观上实现合横,促进教师本体发展。教师职业的特殊性主要体现在“对象自我化”的倾向中,即强调“学高为师,身正为范”的正向影响力。因此,无论从权利还是义务的角度出发,大学教师都应聚焦自身的成长或内在专业结构的不断更新、演进与丰富。在基层教学组织学术制度的构建过程中,不仅要发挥教师在教育教学、科学研究、组织管理中的“使用”价值,也要考虑教师在专业发展中“自我”价值的挖掘。最终实现基层教学组织学术制度构建与运行的纵向贯通与横向联结,让多个行动主体统一方向、协同联动。

(三)回归与重组:学术制度的内容呈现

基层教学组织是知识逻辑下的课程载体,也是功能观照下的运行终端,作为一种集教学、教研等为一体的纵向执行单位,其学术制度的完善与否直接关系到师资队伍建设与大学人才培养的质量与成效。而实践中,“权力—利益”“教学—科研”这两组博弈的反冲力将处于结构“底部”的基层教学组织推入逼仄之境,也让学术制度的供需伦理呈现出失衡状态。对这种反冲力的缓解与消弭需要发挥制度自调、知识导引与科教融合的力量,构建全新的保障制度,进而回归大学学术本义。

1. 基层教学组织学术制度的自我提升与完善

学术制度的构建与完善,最重要的是充分发挥制度的自调作用。通过制度自调激发大学基层

教学组织的灵活性与可塑性,在保持固有优势的基础上,创造性地吸收国外更为高效的管理与运行模式。以学术制度建设的目标为导向,实行靶向施策,突破传统的思想禁锢与制度藩篱,创立新的管理运行模式,形成独具特色的实践路径;同时,学术制度对大学教学水平和科学创新能力的引导也应与知识发展逻辑、科教融合理念相关联,在培养模式、学科建设、科研发展、资源配置、组织结构调整等方面积极回应知识经济时代的新要求。

其次,要打破制度过剩与制度“真空”并存的局面。这种制度过剩并非指制度本身的丰富性与完整性,而是一种由制定主体的多样性及实施过程的重复性所带来的制度溢出;制度过剩的另一端却又存在着制度“真空”地带,主要表现在缺少对教学及教师主体地位的制度性保障。因此,在学术制度的构建过程中,应尽量简化流程,减少多头管理现象,降低管理资源的重复与浪费;加大学术权力的作用力,扩大教师的参与口径,以一线教师的教学、科研需求为导向,构建“接地气”的学术制度;同时,以学科为基础,设立多元、公平的教师评价体系,将教学与科研的评价权力下放至各自的主管基层单位。

2. 知识导引下学术共同体的重组与提升

基层教学组织是知识逻辑下的课程载体,也是教师共同体活动的主要场所,因此,基层教学组织学术制度的构建必须在知识的导引下实现教师共同体的重组与提升。首先,建立健全新型“传帮带”模式。心智模式理论(Theory of Mental Models, TMM)认为,新手(Novices)往往比专家(Experts)拥有更多新的知识储备,但专家具有更成熟的心智模式,以有效理解、转化、传递及应用知识^[23]。一方面,合理的基层教学组织能够化零为整,通过建立老中青教师的“传帮带”机制,例如恢复助教、听课评课、教研探讨等程序,来保障教学质量并迅速培养师资;另一方面,它能够化整为零,在系主任及学科带头人的带领下,将教学空间发展为研究平台,促进教师个体的专业化发展。此外,在数字化、网络化、智能化发展的新情境中,需要将传统“老带新”的经验性传承与“新带老”的技能性指导相结合,增强系主任及学科带头人的领导效力,实现资源的有效分配与流通,促进基层教学组织的重组。

其次,回归以学科为重心的学术本位。学科的交叉、渗透与融合是大学发展的大势所趋,传统封闭而固定的专业与课程划分已不再适应快速发展的学术与时代要求,需要通过重构基层教学组织的课程体系与教学管理体制来凝聚教学的知识性与科学性。回归以学科为中心的学术本位,首先要以学科为支撑,集中学术资源办专业,加深其知识内涵与学理性。一方面,对教研室进行扩容,升级为具有学科特质的基层教学组织,具备教学与科研的双重功能;同时,按照学术隶属关系,将全校课程从专业中提取出来,划入相应的教研室,不同学科组织的教师因学科或课程的关联集中在一起,进行教学经验或科学研究的交叉探讨与协作,以此形成“一个专业由多个学科支撑、一个学科支撑多个专业”的课程关联与教师网络。另一方面,将教学管理的重心下移到课程,围绕核心课程发展教研室。将专业设置的权力归与学校,将教学管理的重心移向课程,一个教研室负责一个对应的核心课程群,以清单形式明确管理方式与职责。这样灵活的课程设置可以打破专业的固化,大学以不同的课程组合构建不同类型、不同层次的课程体系和教学内容,这样就能够有效利用现有的学科资源,以社会需求为导向,通过课程的有效组合,迅速构建新专业。

3. 科教融合中大学教学功能的回归与保障

在培养创新人才,建设创新型国家的时代背景下,大学教育必须重塑科教融合的理念。一方面,将丰富的科研资源及科研成果转化为优质的教学资源,促进教师更科学、更有效地实施教学,另一方面,发挥教学的知识传播功能,助力科研成果的推广与转换,并为其培养坚实的人才储备。首先,加强教师对教学学术能力的认知。教学学术能力是科教融合理念在教师实践中的最直接体现,教师需要根据本学科的认识论对教学过程中产生的问题进行探究,并将结果通约并公开^[24],与同行进行分享并让同行在此基础上进行再建构或再发展,让教学成为一个开放、动态的学术命题。教研室可将教学学术能力作为一项新的教师评价指标,在实践中进行科学验证,深化其现实价值。

其次,建立以教研室为依托的本科教学自评体系。本科教学自评是一件工作量较大的日常事务,要简化程序,易于操作,将评估工作与日常的教学管理工作相融合,在“教”中“学”,在“做”时“评”;要客观公正,建立起校本网络平台,采用数字化录入方式与可视化数据呈现来评价教学工作,有理有据;还要设立标准,管控过程,由学校或学院将教学工作的质量标准与教学管理的规范统一传达各教研室,将“由上到下”的规范设定与“自下而上”的评价过程相结合。

最后,落实以院系为基准的学术综合评估体系。学术研究是一项综合化、系统性的工程,涉及不同学科背景与专业特长的教师,不应以片面的、量化的激励评估机制来替代无形的、内在的多元价值尺度。有鉴于此,完善学术综合评估体系一定要以岗位津贴调整为抓手,推动教职人员的分类管理,学校通过教学津贴的方式向教学倾斜,基层教学组织作为具体的实施小组,对岗位津贴进行严格预算、流动管控,并接受学校或学院的不定时抽查。二要实施综合性、自主化评估方案,学校层面规划制定院系管理改革纲要与实施方案,对院系多指标考核松绑。同时,院系结合自身特点,以发展定位、师资建设、教学资源、科学研究等各方面为主要内容,与院系协商签订年度发展合同,自行跟进与评估,最终汇总形成院系年度工作评估报告交与学校审核,并作为下一年度发展合同的参照。以院系为基准的学术综合评估实现了学院的增权,也落实了学术权力,将从根本上促进科教融合与发展。

在知识经济背景下,大学基层教学组织既是一种教学组织,也是一种研究组织,既是一种教师组织,也是一种行政组织,因此,它的制度构建必须考虑大学办学的诸多要素。无论是教研室建制还是讲座、学系建制,其改革与探寻之路都应遵循大学发展的本质属性与内在逻辑,在宏观统筹、中观连纵与微观合横的运行逻辑下,通过学术制度的自调、学术共同体的重组,以及科教融合理念的回归,全面推动大学组织的学术创新、功能提升与制度完善。

参考文献:

- [1] 南大百年实录编辑组. 东南大学组织大纲[G]//南大百年实录编辑组. 南大百年实录(上卷)·中央大学史料选. 南京:南京大学出版社,2002:124.
- [2] 教育大辞典编纂委员会. 教育大辞典(3)[M]. 上海:上海教育出版社,1991:98.
- [3] 张楚廷. 课程与大学[J]. 高等教育研究学报,2016,39(4):48-51.
- [4] 魏小琳. 治理视角下大学基层学术组织的重构[J]. 教育研究,2016(11):65-73.
- [5] NORTH D. Institutions, institutional change, and economic performance[M]. Cambridge: Cambridge University Press. 1990: 89.
- [6] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:75.
- [7] 德里克·博克. 走出象牙塔:现代大学的社会责任[M]. 徐小洲,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:112.
- [8] 朱晓雯,崔延强. 大数据背景下 MOOC 模式的数据理性及本土涵化研究[J]. 中国电化教育,2017(4):54-59.
- [9] 洪志忠. 高校基层教研室的演化与重建[J]. 大学教育科学,2016(3):86-92.
- [10] 刘小强,何齐宗. 重建教研室:教学组织变革视野下的高校教学质量建设策略[J]. 高等教育研究,2010(10):57-61.
- [11] 熊岚. 高校教研室功能的回归与重建[J]. 现代教育管理,2010(6):33-35.
- [12] 李福华,丁玉霞. 论学术制度的变迁[J]. 中国高教研究,2013(12):34-37.
- [13] 齐格蒙·鲍曼. 立法者与阐释者:论现代性、后现代性与知识分子[M]. 洪涛,译. 上海:上海人民出版社,2000:28.
- [14] 阎光才. 精神的牧放与规训[M]. 北京:教育科学出版社,2011:30-31.
- [15] GMELCH H, SCHUH H. The life cycle of a department chair[M]. CA: Jossey-Bass, 2004.
- [16] GONAIM F. A department chair: a life guard without a life jacket[J]. Higher education policy, 2016, 29(2):272-286.
- [17] 弗里德里希·包尔生. 德国大学与大学学习[M]. 滕大春,滕大生,译. 北京:人民教育出版社,2009:169.
- [18] 克拉克·克尔. 高等教育系统:学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,徐辉,等,译. 杭州:杭州大学出版社,1994:174-175.
- [19] 宣勇. 大学变革的逻辑(上)[M]. 北京:人民出版社,2009:12.
- [20] 阿什比. 科技发达时代的大学教育[M]. 滕大春,滕大生,译. 北京:人民教育出版社,1983:13.
- [21] 张春海. 谨防人为构筑“学科壁垒”[N]. 中国社会科学报,2015-11-20(1).
- [22] 托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社,2012.
- [23] 黄显涵,李子健. 课程改革中教学取向的转变:从建构主义路径源发的探索[J]. 西南大学学报(社会科学版),2010(6):55-60.
- [24] 朱炎军. 大学教学学术研究:缘起、进展及趋势[J]. 开放教育研究,2014,20(2):64-71.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>