

大学教学课程的范式转换及其驱动机制

鲍威

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

摘要:大学教学课程的形成与变化,受到来自社会文化、院校层面、学习者三方力量的综合影响。本研究在探讨我国高校课程范式转换及其存在争议的基础上,利用学生调查从实证角度,探讨当前高校课程体系的结构特征及其背后的影响机制。研究发现:(1)我国大学教学课程体系取向选择中存在着三大重要维度:应用性取向、广深性取向、基础性取向;(2)课程设置取向受到院校的学历层次、学术选拔性等组织禀赋、教学资源以及学生需求的影响。

关键词:高校课程;结构性特征;影响因素

中图分类号:G642.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-4519(2015)02-0097-09

DOI:10.14138/j.1001-4519.2015.02.009709

“课程”的核心地位虽已成为共识,但经常被视为高等教育的“黑匣子”。^①“黑匣子”的形成与变化,受到了来自社会文化、高校内部、高校外部三方力量的综合影响。^②因此,课程不仅是专业学科领域知识传承与创造的载体与工具,同时也折射出社会各界对高等教育所持的态度、施加的影响和所抱的期望。^③综观我国大学课程体系的演变历程,随着高等教育发展进入后大众化阶段,各类院校均在努力把握社会经济发展动态的同时,从学科前沿性和知识的实践应用性等多种维度,积极完善教学课程的体系建设,提高课程运作成效。在此背景之下,重新反思大学教学课程,对于明确未来教学改革的方向具有重要启示作用。然而,相对于实践层面经验的不断积累,研究层面特别是从实证层面的考察和探讨却明显滞后。本研究利用学生调查数据,尝试从“受教育者”的视角出发,考察我国大学教育课程体系的结构特征、课程与学生需求的适切性和课程体系建设中存在的障碍。

一、大学教学课程的范式演变与争议

1. 课程的概念界定及其驱动机制

对于课程的概念内涵,教师、行政管理者、学生、研究者有着不同的理解。这些理解包括:课程的使命和教学目标、教学者认为所有学生应该拥有的一系列经验、提供学生的一系列课程的组合、学生可选修的

收稿日期:2014-05-11

基金项目:首都高校教学质量与学生发展监测项目

作者简介:鲍威,浙江杭州人,北京大学教育学院/教育经济研究所副教授,研究方向为高等教育管理。

①菲利普·G·阿特巴赫.比较高等教育:知识、大学与发展[M].人民教育出版社教育室译.北京:人民教育出版社,2001.226.

②L. R. Lattuca & J. S. Stark, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*, 2nd ed. (San Francisco: Jossey Bass, 2009).

③郭德红.美国大学课程思想的历史演进[M].北京:中央编译出版社,2007.

一系列课程组合、某一特定专业领域的内容、高校教育的时间安排与学分框架^①。正是人们对于课程概念的不同理解和范畴界定,使得大学课程改革的讨论总是充满争议和冲突。然而,近年在欧美国家,高校教师和行政管理者在本科教育阶段的课程概念的理解方面已达成共识。他们将课程定义为:学生为获得学位所需要的一系列正规学术经历。所谓学术经历,具体包括专题讨论会、研讨课、座谈会、实习、实验课等各类学习经历,其范畴已超越了传统意义上的“教学课程”。^②这种概念界定的重要意义在于,基于学生的视角,将课程理解为学生特定的学习经历组合。当然也可以看到,这样的课程定义在概念内涵上与学生参与(投入)和教育环境概念出现重叠。

为了填补课程的综合性概念界定的欠缺,完善学生的学习经历,拉图卡和斯塔克将课程定义为“学术规划”。所谓规划,是包括目的、行动、成功评价方式等要素在内的总体蓝图。任何学术规划的最终目标均在于孕育学生的学术发展。为此,学术规划的核心要求是,教学课程的设计需将学生需求放在首位。课程(学术规划)体系的内涵至少包括如下八项要素^③:(1)教学目标:要求掌握的知识、技能以及态度;(2)教学内容:为传递特定知识、技能和态度所选择的专业主题;(3)教学顺序:为实现学习者获取特定成就的目标,所安排的专业主题和经历;(4)学习者:对于规划的目标群体(学习者)的相关信息;(5)教学过程:实现学习的一系列教学活动;(6)教学资源:在学习过程中使用的材料和装置;(7)评价:用于判断学术规划的各项要素是否达到最优的相关策略;(8)调整:基于经验与评估的规划强化。

无论是大学课程的过去还是现在,均非静态。课程是不同理论在竞争中的产物,是不同利益群体的战场。^④根据美国高等教育课程的演变历史,将大学教学课程,即学术规划的驱动机制可划分为如下外部和内部两大影响因素群。^⑤首先,美国大学课程在很大程度上受到了社会需求和国家、文化变革的影响。例如,上世纪70年代的公民权利和女权运动的崛起对大学课程设置带来巨大冲击,女性研究、少数族群研究的相关课程不断涌现。不仅如此,课程也受到语言、家庭结构、网络、电脑技术发展等大量社会文化因素,大学外部的升学和劳动力市场、社会潮流、政府政策以及各专业学科委员会的外部力量的制约。在课程的学术规划中,教学目标、教学内容、学习者以及教学资源要素的决策更容易顺从于外部利益相关者的压力,而教学过程和评价方式的决定则相对更容易受到高校内部力量的牵制。

课程的内部影响力可进一步划分为院校机构层面和院系单位层面,两个层面相互关联。就院校机构层面的影响作用而言,多数学术项目的决策无法摆脱大学组织的基础结构框架。大学组织的使命、财政资源、治理结构安排都对课程产生显著的影响作用。所谓院系单位层面是指,高校组织内部形成学术规划的基础组织单位。单位层面要素对学术规划的内容的选择与顺序、教学过程的选择具有重要影响。教师的个人背景特征、教学理念和专业训练是单位层面影响作用中的核心要素。在不同的院校组织、不同的课程发展阶段,单位层面影响作用的强度和显著度明显不同。

① J. S. Stark & M. A. Lowther, "Designing the Learning Plan: A Review of Research and Theory Related to College Curricula," Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1986.

② J. L. Ratcliff, "What is a Curriculum and What should it be?" In *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices and Change*, J. G. Gaff, J. L. Ratcliff & Associates, 5-29 (San Francisco: Jossey-Bass, 1997).

③ L. R. Lattuca & J. S. Stark, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*, 2nd ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2009).

④ M. W. Apple, *Education and Power* (Boston, 1982); Jerry G. Gaff and James L. Ratcliff, *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change* (San Francisco: Jossey-Bass, 1997).

⑤ L. R. Lattuca & J. S. Stark, *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*, 2nd ed. (San Francisco: Jossey-Bass, 2009).

2. 中国大学课程体系的范式转换

综观 1949 年之后中国大学课程体系的演变历程,可以发现随着社会经济体制的变革,大学课程经历了重要的范式转换。胡建华系统分析了上世纪 50 年代初期至 90 年代中国大学课程体系所经历的范式转变^①。表 1 是对两种模式特征的概括。

表 1 中国高校课程范式的转换

计划统一模式		→	自主开放模式	
专业性	与社会分工相匹配,将课程目标设定为高度专业化人才的培养	→	综合性	随着知识生产模式转变和跨学科主义的渗透,将课程目标设定为综合人才的培养
统一性	各大学课程体系的设计、运作等环节统一在中央政府的直接领导之下	→	校本性	各大学课程体系(思政教育除外)基本由各院校自主确定
计划性	学生大学期间所学课程遵循院校教学计划,从而保障教学运作的轨道化有序运作	→	宽博性	课程体系所包括的学科、知识趋于多样,侧重学生的宽泛的社会适应性培养
逻辑性	学生大学期间所学课程依据专业培养目标,形成一定逻辑顺序的教学体系	→	选择性	大学课程体系中选修课程比例的增加,增加学生的自主选择空间

注:笔者根据胡建华(2007)研究整理,并作相应调整

建国初期,新中国的高等教育发展目标可抽象地概括为以思想改造为主要内容的“革命”目标和以高级专门人才培养为主要的“建设”目标^②。在此阶段,由于快速工业化和民族自强的外部压力,我国高等教育体制在高度借鉴前苏联模式的基础上,为了在短期内有效实现培养建设新中国人才的社会经济需求,尽快实现工业化和现代化,建构了以“专业性、统一性、计划性、逻辑性”为特征的,计划统一模式的高等院校课程体系。与当时推行的计划经济模式国民经济相匹配,该模式的课程体系将教学目标、教学内容、教学顺序、架构、教学进程等要素,统一纳入至以教育部行政指令为主导的宏观集权管理体制中,使得高校人才培养呈现出高度专业化和效率优先的教育哲学导向。

然而 80 年代,随着经济体制改革的不断推进,大学课程的计划统一型范式面临解体。80 年代后期,高校资源筹措机制中政府财政主导比重的下降,高校自主权扩大的改革,都在不同程度扩大了院校在课程决策方面的权力空间。这样的范式转换,一方面强化了大学课程的校本性和差异性,推动了各校课程体系特色化的形成,另一方面也促进了大学课程与社会经济需求之间的适切性。在“自主开放模式”课程范式建构的过程中,特别值得注意的是通识教育和课程选修制度在中国大学课程体系中的引入。为了实现学习时限的灵活性、学习内容的选择性,形成个性化课程体系,部分知名高校开始试行学分制,并要求本科生必须跨学科选修若干人文科学、自然科学或艺术类课程,成为我国高校公共选修制度的开始。时至 1996 年,全国已有近三分之一的高校实行了学分制^③。学分制与选修制度改革为此后通识教育的引入提供了有效的载体与平台。上世纪 90 年代中期,为了克服中国高等教育过于专业化的传统与局限,作为“政府与文化精英主导的共识诉求”,我国大学课程尝试引入了通识教育。^④

以“综合性、校本性、宽博性、选择性”为特征的高校课程新范式的构建驱动,一方面来源于中国高等教育指导理念脱离前苏联的高度专业化人才导向,强调高等教育发展对于社会经济适应和拉动作用^⑤。另一方面在于招生规模扩张后,高校学生群体特质多元化和学业基础差异性扩大所带来的影响作用。

① 胡建华. 中国大学课程体系改革分析[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2007, (3): 76-81.

② 陈学飞, 展立新. 我国高等教育发展观的反思[J]. 高等教育研究, 2009, (8): 1-26.

③ 胡建华等. 我国高等学校教学改革三十年[J]. 教育研究, 2008, (10): 11-20.

④ 李曼丽. 中国大学通识教育理念及其制度的构建反思: 1995-2005[J]. 北京大学教育评论, 2006, (3): 86-99.

⑤ 陈学飞, 展立新. 我国高等教育发展观的反思[J]. 高等教育研究, 2009, (8): 1-26.

3. 课程体系构建中的争议

高校课程体系的改革与范式转换并非一帆风顺。虽然大学课程体系的改革本应成为高等教育改革的重点,但综观中国高等教育改革现实,“整个高等教育改革似乎偏离了这个重点,课程体系成为目前高等教育改革的一个盲区”^①。对于课程的构建与完善,由于各种争议的悬而未决,使得长期以来课程改革无法形成整体性的构想。

第一,人文导向与职业导向。关于大学课程的教学目标,是定位于职业导向还是人文导向,两者之间如何权衡,一直是各国高等教育课程构建中争议的焦点。该争议与高等教育系统中院校类型多元化及其人才培养目标的多样化趋势相一致。虽然在大学课程范式从“计划统一模式”向“自主开放模式”的转化过程中,课程的宽博性成为新范式的重要特征之一。但是,以“政府—知识精英群体”主导的,以人文导向的通识教育改革并未从整体上完全渗透至我国高等教育体系。这种非完全渗透现象,一则表现为,目前积极引入人文导向教育课程基本为位居高等教育体系金字塔顶尖,数量极少研究型大学。二则表现为相关课程与通识教育理念之间的偏离。近年随着高校毕业生就业难问题的日趋凸显,课程内容的实用性和功利性被重新强调,相反人文导向的课程体系则遭受质疑。

第二,通识教育的空心化。中国大学课程改革中通识教育的引入,其目的在于探讨“通专结合”的人才培养模式,然而在现实中,改革的进程却步履维艰。课程改革中通识教育的实施,在很大程度上移植了美国的博雅教育(或通识教育)模式,由此意图改变和完善以往传统中国大学课程中过度专业性和统一性的特征,拓宽学生的知识学习领域的广博性。芝加哥大学纳斯包姆教授在1997年出版的《涵育人文:博雅教育改革的古典辩护》中指出,博雅教育的核心理念在于三种素养的培养:(1)对于自我及其自身传统进行彻底批判的反思能力;(2)超越将自身归属于某一特定地区或群体的公民的自我定位,能够通过互相认可或人际关怀,成为世界公民;(3)高等教育通过文学阅读,采用跨学科对话和辩论的教学形式,培养学生的同情的想象力,从而跨越或试图跨越各种社会边界。^②然而就改革的出发时点的目标设计而言,在中国高等教育情境中的通识教育已被赋予了不同于美国模式的理念定义,完全忽略了博雅教育所追求的对于学生个体的心智素养的塑造。不仅如此,就中国高校通识教育的实践运作而言,院校存在片面追求通选课门类和课程数量扩大的趋势,课程体系杂乱、自助餐式,相关课程缺乏深度和力度,并且在教学形式中也剥离了博雅(通识)教育所强调的对话教学,从而导致通识教育在中国高校课堂中遭遇“空心化”危机^③。

第三,职业导向教育支撑基石的瓦解。建国后很长一段时期,课程设置侧重于高度专业化人才的培养,以职业为导向的专业教育在我国大学教学课程中占有核心地位。尽管这种模式由于过度狭隘的专业束缚而备受质疑,但不可否认的是,这种课程设置在短期内实现高度专业化人才培养目标方面,发挥了重要作用。上世纪90年代之后,由于大学课程范式的转变与通识教育的逐步嵌入,以往处于核心地位的专业教育一度出现淡化。但是进入21世纪之后,随着高校毕业生就业难问题的凸显以及来自社会外部环境的压力,高等教育的职业准备功能被再度强调。在此背景之下,以职业为导向的专业教育重新受到重视,如何提升毕业生就业竞争力成为高校专业教育新的命题。

然而,现阶段以职业为导向的专业教育,却由于近年我国高等教育体制改革和高校规模的扩张,以往支撑其功能的基石正在逐步瓦解。首先,高等教育行政体制中院校与行业主管部门之间关系的解构,在一定程度上削弱了高校专业教育与就业市场需求之间的有效衔接。经过十余年的努力,为解决条块分割,优化

① 刘道玉. 论大学本科课程体系的改革[J]. 高教探索, 2009(1): 5-9.

② Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997).

③ 甘阳. 大学通识教育的两个中心环节[J]. 读书, 2006, (4): 3-11; 李曼丽. 中国大学通识教育理念及其制度的构建反思: 1995-2005[J]. 北京大学教育评论, 2006, (3): 86-99; 袁祖望. 论高校课程体系重构和教学模式转型[J]. 清华大学教育研究, 2004, (2): 79-83.

资源配置,在中央政府各部门之间、中央与地方政府之间重新确立和划分管理责任和权限,高等教育的行政管理体制改革经历了重大变革^①。虽然高等教育行政体制的调整,改变了以往行业办学院校的专业设置过于单一,专业面窄的缺陷。但是不可否认的是,高校与行业主管部门关系的解构,淡化了高校为特定行业的人才培养和科技服务功能^②,并且也使得以往专业课程设计与行业需求之间的有效衔接出现断裂。其次,大学师资选拔的高学历化导致专业课程中的实践应用性出现淡化。近年与研究型大学趋同,应用性本科院校和高职院校的师资队伍选拔也呈现出高学历化趋势。毕业于研究型大学的硕、博士人才,已成为这类院校新生代教师的主体。但是,高学历教师的学术训练背景使得他(她)们呈现出高度的学术倾向,而这种倾向又不可避免地折射至院校的课程设置,导致专业教育的实践应用性淡化。此外,专业教育中的实践教学和学生实习平台的丧失。近年随着高校资源投入滞后于规模的增长,资源约束导致院校教学所需的学场地、实验室、实习基地建设、仪器设备等教学基础设施无法满足教学需求,使得专业教育中极其重要的实践教学环节的实施面临严重制约。另一方面,由于高校与行业部门之间关系的解构,以往由行业部门为高校学生提供实习平台的合作纽带也出现解体。目前更多依据学生自我寻找模式的企业实习,导致以实习为平台,采用理论与实践相结合的原则,强化学生的专业实践应用能力的实习教育功能出现退化。

二、研究设计与数据说明

本研究聚焦大学的课程设置,分析不同类型大学间课程体系的结构特征,并尝试挖掘课程范式转换背后的影响机制。研究在借鉴拉图卡和斯塔克对于课程影响机制的理论阐释的基础上,假设课程设置受到院校和学生两个层面因素的影响。具体从实证层面,分析院校层面的组织禀赋、学科专业、教学资源投入因素,学生层面的学生个体知识学习需求对于课程设置所形成的影响作用。

研究数据来自2010年度北京大学教育学院实施的“首都高校教学质量与学生发展监测”项目的本专科生学生调查数据。该调查有效问卷36,502份。其中本科生占76.5%,专科生占23.5%;调查院校总计80所。此外,研究根据北京市教委对于2009年首都高校的院校财政、固定资产、图书册数、师生规模等相关统计数据,在2010年学生调查数据库中增加相应的院校层面数据。表2概括了研究具体分析所涉及变量的定义及其赋值。

三、分析

1. 大学课程体系的结构特征

首先采用因子分析对课程体系的结构特征展开分析。表3概括了分析的结果。KMO检验测度为0.897,表明抽样充足度可以接受。Bartlett's球形检验的统计量为116203.2,所对应的显著性概率小于0.1%,表明相关系数矩阵不是单位阵,适合做因子分析。分析结果显示,通过因子分析成功提取高校课程体系中三个公因子。表中因子载荷是随机变量与公因子的相关系数。三个公因子的方差贡献率分别为26.37%、17.56%、17.18%,总计对原有变量的总方差具有61.11%的解释能力。

公因子1反映的是“实践教学课程充实,注意培养学生的动手能力”、“注重培养学生的综合素质”、“开设针对职业资格考试的课程”,表明了院校课程内容对于实践应用性知识传授的重视。为此,将该公因子称之为“课程的应用性取向”。公因子2主要反映“教学内容有利于拓宽学生的知识面”、“能了解本学科的前沿动向”,体现了大学课程体系对于知识的广博性和前沿性的追求,在此将该因子命名为“课程的广深性取向”。公因子3反映了“注重(外语、数学等)基础知识的教育”、“专业基础理论课的教学内容充实”两个原始变量的能力最强,体现了课程体系对于领域基础理论知识的重视。为此,该因子命名为“基

① 鲍威,刘艳辉. 高等教育管理体制:中央与地方职责的分分合合[N]. 中国社会科学报,2009-07-07.

② 宋旭红,冯晋祥. 我国行业性大学与行业之间的渊源关系[J]. 现代教育管理,2010,(5):22-24.

表2 分析中的相关变量定义说明

相关指标	变量定义	
课程设置取向	应用性取向	因子得分
	广深性取向	因子得分
	基础性取向	因子得分
学生的知识学习需求	宽泛性知识需求	学习动机: 扩大知识视野; 1=不重要~4=重要
	专业性知识需求	学习动机: 深化对专业领域知识的掌握与理解; 1=不重要~4=重要
	实践性知识需求	学习动机: 掌握未来职场需要的知识技能; 1=不重要~4=重要
院校组织禀赋	学历层次	专科院校=1, 本科院校=0
	院校选拔性	研究型大学=4、公办普通本科=3、民办本科(含独立)=2、高职=1
教学资源的投入与充足性	师资投入	生师比=年末学生总数/年末教职工总数
	经费投入	生均支出(对数化)
	资产投入	(1)生均校舍面积、(2)生均图书册数、(3)生均固定资产(对数化)
	教学实验设施的充足性	教学实验设施的充足性: 1=不满意~4=满意
专业学科	专业划分为四大类: 人文、社科、理学、工科 分析中以工科(包括农学、医学)科为基准项	
学年	1年级=1、2年级=2、3年级=3、4年级=4	

基础性取向”。

因子分析发现,强调课程内容的实践应用性,重视学生的实践动手能力和综合素质的培养,已成为目前我国大学课程设置体系中的首要导向。此外,强调学生在知识学习中的广度、深度以及基础性也成为课程设置中不可忽视的发展取向。

2. 不同类型高等院校的课程体系特征

课程体系是对多种学习体验与学习序列的选择,强调整体选择与个体选择,知识的广度与知识深度的结合,由此形成一个不同教育体验相互关联的有机的整体课程结构。各类院校根据自身的发展定位、人才培养目标以及学习者需求,建构自身的课程体系,以此提高人才培养质量。以上根据因子分析提取的三个课程设置导向的公因子,可以理解为我国大学课程体系的三个核心维度。表2和图4根据因子得分,考察不同类型院校的课程体系特征。

表3 关于高校课程设置取向的因子分析结果

	院校课程设置		
	应用性取向	广深性取向	基础性取向
实践教学课程充实, 注意培养学生的动手能力	.708	.313	.244
注重培养学生的综合素质	.701	.301	.316
开设针对职业资格考试的课程	.571	.224	.236
教学内容有利于拓宽自己的知识面	.394	.622	.398
能了解本学科发展的前沿动向	.473	.596	.266
注重(外语、数学等)基础知识的教育	.248	.181	.631
专业基础理论课教学内容充实	.298	.464	.600
因子贡献率	26.37%	17.56%	17.18%

从均值方差分析显示,F值通过了显著性检验,表明各类院校在三个课程设置取向方面存在着显著差异。从各因子的相关比 η^2 (correlation, 又称 eta 平方系数)来看,课程设置应用性取向大于广深性取向和基础性取向两个维度。这反映在课程应用性取向方面,不同类型高等院

注: 因子提取方式: 主轴因子法
旋转方式: Varimax with Kaiser Normalization (方差最大正交旋转)

校之间存在着较大的差异。

首先就研究型大学(包括“985”院校和“211”院校)而言,其课程应用性取向得分均值为负值(-0.073),但在广深性和基础性方面均为正值。由此表明,研究型大学在课程体系中充分强调课程体系的广博性和基础性。在知识传授的宽泛性、前沿性、基础性方面,已建构了具备综合性的课程架构。而高职院校和民办本科

表4 各类院校课程体系因子得分均值与方差分析结果

院校类型	课程-应用性	课程-广深性	课程-基础性
研究型大学	-.073	.058	.064
教学型(公办)本科	-.033	-.045	-.015
民办本科	.062	-.104	-.073
高职高专	.193	-.018	-.091
F值	177.005****	64.214****	83.880****
η^2 (相关比)	.015	.006	.007

院校在基础性取向和广深性方面皆为负值,但其应用性取向得分均为正值。这意味着,这些院校虽然在建构具有基础性和广深性取向的系统化课程体系方面存在欠缺,但紧密结合劳动力就业岗位需求,在课程设置中突出应用性,在注重学生的动手能力和职业技能方面形成独有特色。值得关注的是,教学型本科院校(地方普通本科院校)的课程设置在应用性取向、广深性取向、基础性取向三个维度的因子得分均值均为负值。换言之,教学型本科院校的课程体系构建尚未形成自身的优势,呈现出特色空洞化趋势。

3. 课程体系的影响机制

表5概括了采用多元线性回归模型,从院校层面和学生层面,分析课程设置中的应用性取向、广深性取向、基础性取向影响机制的结果。

首先在控制了学科专业和年级的前提下,课程的应用性取向受到了院校组织禀赋、教学资源、学生的知识学习需求的显著影响。在院校组织禀赋方面,专科院校、院校学术选拔性相对较低的院校倾向于强化课

表5 院校课程设置取向的多元线性回归分析

自变量		课程应用性取向	课程广深性取向	课程基础性取向
		标准回归系数 Beta	标准回归系数 Beta	标准回归系数 Beta
学科专业 (工科=基准项)	人文	-.016 **	.051 ****	.028 ****
	社会科学	-.052 ****	.030 ****	.002
	理学	-.017 **	.000	.023 ****
年级		-.003	.015 **	-.035 ****
院校组织禀赋	学历层次(专科虚拟)	.078 ****	.057 ****	-.017 **
	院校选拔性	-.043 ****	.052 ****	.036 ****
院校教学资源	生均固定资产对数化	-.003	-.022 **	.064 ****
	生均支出对数化	.061 ****	.068 ****	-.124 ****
	生师比	.005	-.005	.007
	生均图书册数	-.010	.019 ***	.006
	生均校舍面积	-.080 ****	.007	.138 ****
	教学实验设备的充足性	.293 ****	.217 ****	.259 ****
学生知识学习需求	掌握职场知识技能	.097 ****	.059 ****	.046 ****
	专业领域知识的深化	.102 ****	.156 ****	.114 ****
	扩大知识视野	-.007	.025 ****	.051 ****
调整后的R ²		.138	.111	.127
F值		259.352****	204.282****	237.532****

注:显著性水平:*10%、**5%、***1%,****0.1%;因变量为课程设置取向的因子得分

程内容的实践应用性。在教学资源方面,生均支出和教学实验设备的充足性对于课程的应用性取向具有正向促进作用。研究也显示,面临固定资产投入不足的院校,在课程设置取向中呈现出实践应用性特征。此外,院校课程中的应用性取向也受到学生知识需求显著影响。学生对于职场技能和专业知识的学习需求对于院校课程设置形成应用性取向具有显著的促进作用。

其次就课程广深性取向而言,院校的学术选拔性越高,其课程设置则更为强调知识的广博性和前沿性。与应用性取向相同,广深性取向受到院校教学资源充足性的抑制,其中经费收入、图书资料、教学设备的充足性都在不同程度上对广深性取向具有正向的显著促进作用。此外,广深性取向受到学生知识需求的影响。特别是学生对于专业领域知识的学习需求,在很大程度上推动课程在知识广度和深度方面的建设和完善。

至于课程的基础性,学术选拔性越高的本科院校,相对更为重视课程对于学生基础能力和专业知识基础理论的强化。此外,学生积极的知识需求对于该课程取向也有积极的促进作用。但就教学资源而言,与课程的应用性和广深性不同,经费的充裕性对于基础性取向形成抑制作用,但固定资产、校舍面积和教学实验设施的充足性对基础性取向具有显著的正向促进效应。

四、结论与政策性建议

上世纪90年代之后,随着高等教育指导理念的转变和招生规模的扩张,我国大学课程范式已从“计划统一模式”向“自主开放模式”转换,综合性、校本性、宽博性和选择性成为新范式的重要特征。然而这种范式的转换并非一帆风顺,人文导向与职业导向的冲突、通识教育的空心化、以往支撑职业教育的基石的瓦解等问题,依然成为当前大学课程体系建设中的困扰。

研究表明当前大学课程体系取向选择中存在着三大重要维度:应用性取向、广深性取向、基础性取向。不同类型院校在课程体系架构方面存在着结构性差异。其中,研究型大学通过摒弃以往传统的、以专业学科为中心的封闭性课程体系模式,逐渐形成了以知识广博性、前沿性、基础性为特征的课程架构,为学生提供完整系统的知识学习经历。与此相比,民办本科院校和高职院校则寻求与前者截然相异的发展路径。具体而言,这类院校在课程体系中强化与职业岗位紧密关联,传递实践应用性知识,并由此形成独有的课程特色。相比于前两类院校,教学型本科院校的课程体系面临严峻挑战。在课程系统性方面,教学型院校既没有如研究型大学那样形成具有广博性和前沿性的课程体系,也没有像高职院校那样在课程的实践应用性方面形成自身的优势,由此暴露了其课程特色空洞化的危机。该趋向与相关研究发现基本一致^①。

对于院校课程设置取向的影响机制,研究发现,无论是课程设置的应用性取向、广深性取向、还是基础性取向,均受到了院校的学历层次、学术选拔性等组织禀赋、教学资源的投入和充足性、学生知识需求的影响。结合该分析结果,可以对于教学型本科院校出现教学特色空洞化的现象做出如下解释。

首先,教学资源的充足性对院校课程设置的特色化具有重要的支撑作用。在1999年之后的高等教育规模扩张进程中,地方教学型本科院校在增加高等教育机会供给、吸纳扩招学生,推动教育机会均等方面发挥了核心作用。然而由于教学资源投入的滞后,非常规性规模扩增引发了这类院校在生均经费投

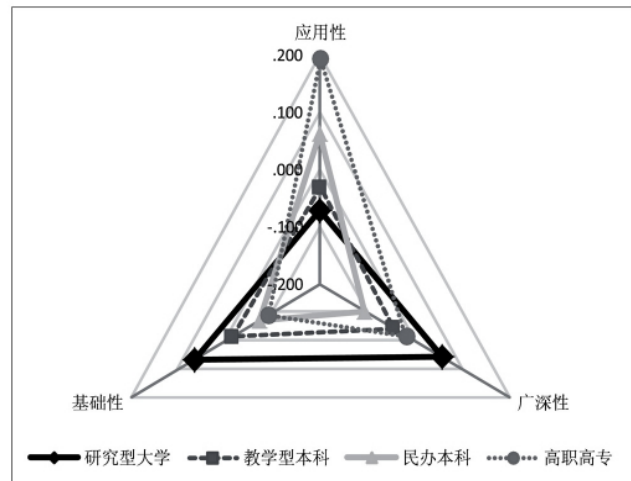


图1 不同类型院校课程体系的结构性特征

^① 鲍威. 学生眼中的高等院校教学质量: 高校学生教学评估的分析[J]. 现代大学教育, 2007, (4): 16-22.

入、图书、校舍面积、教学实验设施等教学资源投入的严重不足。其结果,在很大程度上抑制了地方教学型本科院校在课程体系方面的完善和特色构建。其次,学生的知识需求与院校课程设置的特色化之间具有重要的关联性。随着招生规模扩大,学生选拔基准的降低,目前地方教学型本科院校中有相当一部分学生不仅学业基础薄弱,而且存在知识需求和学习兴趣不明确的倾向。学生模糊的知识需求现象在一定程度上也导致院校在课程改革中陷入方向模糊的困境。此外,高等院校的组织禀赋特别是院校的学历层次和学术选拔性的不同,导致院校课程体系构建呈现出多元化的取向。然而作为高等教育体系的中间层,教学型本科院校在研究型大学和职业导向的高职院校的双向夹击之下,对于组织的使命和发展定位尚不清晰。其结果,也在一定程度上导致了这类院校课程特色的空洞化。

最后需要指出的是,本研究基于学生调查数据和相关院校层面的教学资源指标统计,对于院校课程体系的影响因素进行了探索性研究。未来需要在丰富相关数据库建设的同时,增加院校治理结构、教学理念、教师取向等多种视角,进一步完善和深入该问题的研究,为高等院校推进课程体系改革提供科学的参考依据。

Paradigm Shift and Influence Mechanism of College Curriculum

BAO Wei

(*Institute of Economics of Education, Graduate School of Education, Peking University, Beijing, 100871*)

Abstract: The college curriculum is influenced by the sociocultural context, institutional-level influences, and learners. Based on a discussion of the paradigm shift and controversial issues in the Chinese college curriculum and using data from a college student survey, this study explored the structural characteristics and influence mechanism of the college curriculum. The results suggested three important dimensions of the college curriculum: practical orientation, wide and deep orientation, and basic orientation. The study also found that the selectivity and teaching resources of an institution and the learning motivation of its students have significant influences on the college curriculum.

Key words: college curriculum; paradigm shift; influence mechanism

.....
(上接第 73 页)

Participatory Governance, Social Culture and School Performance: An Empirical Study on PISA from Survey of East Asia

XIE Hong-tao¹ LI Jie² CHEN Li-wei³

(1. *School of Public Finance and Taxation, Zhongnan University of Economics and Law, Wuhan, Hubei, 430074;*

2. *School of Foreign Languages, Zhongnan University of Economics and Law, Wuhan, Hubei 430074;*

3. *School of Economics, Xiamen University, Xiamen, Fujian, 361005*)

Abstract: This study examines the causal relationship between teacher participation in decision making and their affective outcome for schools. Samples were sent to 26450 students from 1091 secondary schools in countries and regions of East Asia in 2009. Hierarchical linear modeling was applied to validate the participation model and estimate the correlation among the variables. The structural equation modeling results showed that the effect of teacher participation in decision making on education outcome varies from country to country, depending on the cultural dimension of the countries. The power distance index, individualism index, uncertainty avoidance Index, and long-term orientation can explain the functional difference in decision-making participation. In general, four teachers' participatory decision contents (i. e., personal decision, financial and budget decision, student management decision, and teaching activities management decision) affect the education outcome. Teachers' participation in decision making improves their organizational citizenship behavior and indirectly improves the educational outcome. This study extends our knowledge of the relationship between decision-making involvement and affective outcomes.

Key words: teacher participation in decision making; cultural dimensional index; teacher affective outcome; hierarchical linear model; PISA (Program for International Student Assessment)