高教研究信息（2019 年第 3 期）

本期导读：1. 深化高等教育综合改革 推动地方高校转型发展
2. 本科教育的未来
3. “双一流”建设与大学管理改革
4. “双一流”建设背景下行业特色高校的核心竞争力培育
5. 一流本科教育：建设原则、建设重点和保障机制
6. 我国世界一流学科建设的路径依赖及其破解
7. 我国高校世界一流学科发展性评估探析
8. 本科教学改革的回顾与展望——基于政策分析的视角
9. 大学课堂革命的主要任务、重点、难点和突破口
10. 一位青年教师的金课“秘笈”
11. 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》
12. 坚持建设性和批判性相统一 推动思政课改革创新
13. 打造理论性和实践性相统一的思想政治理论课
14. 高校教师流动的本质内涵及合理性判别——兼论“双一流”建设背景下的高校引才
15. 当高等教育遇到人工智能
16. 2018 年全国教育事业发展统计公报

深化高等教育综合改革 推动地方高校转型发展

冯滨鲁 毕廷延

高校是国家和地方创新体系的重要组成部分，是培养具有创新精神、实践能力人才的摇篮。 扎根中国大地办大学、走内涵式发展道路，要以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入落实立德树人根本任务，坚持以本为本、推进四个回归、建设一流本科教育。引导和推动部分地方普通本科高校向应用型转变，更好地服务国家创新驱动、乡村振兴等战略是党中央、国务院做出的重大决策部署。 地方高校在推动转型发展过程中，要坚持问题导向、需求导向，从自身实际出发，做好准确定位，深化综合改革，确保稳步推进。

地方高校向应用型转变呼唤综合改革

习近平总书记多次强调指出，我们的人民热爱生活，期盼有更好的教育、更稳定的工作、更满意的收入。人民对美好生活的向往，就是我们的奋斗目标。这对我国教育事业的改革提出了明确要求，也为地方高校转型发展指明了努力方向。

1. 地方本科高校向应用型转变的紧迫性

应用型本科教育是以培养应用型人才为主的一种教育类型。应用型本科高校以办好应用型本科教育为办学定位， 而不是以培养研究型人才为办学定位，也区别于以培养职业技能型人才为办学定位的高职院校。 应用型本科高校以本科教学为主，可以保持一定比例的自然科学和人文社会科学的学术型教育，可以开展应用研究和技术创新。我国经济社会正处于快速、多元、创新发展阶段，社会需求和个人需求呈现多样化趋势，既需要研究型、应用型、

技能型人才，也需要综合素质较高的复合型人才； 对人才的要求上，更加突出其社会责任感、 实践能力和创新精神的培养。目前我国高等教育的人才供给还不能完全满足经济社会发展的需要，还难以为所有学生提供全面、适合的教育。 我国本科高校中地方高校占大多数，地方高校在高等教育系统中占有重要地位，社会对应用型人才需求的量主要依赖于地方本科高校供给。地方经济社会发展、产业结构调整以及学生的全面发展，都呼唤地方本科高校向应用型转变。

2. 地方本科高校向应用型转变离不开综合改革

《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》提出"深化教育领域综合改革"。适应经济结构调整、发展方式转变、社会文化建设的需求，改变顶层设计不够、体制束缚过多等突出问题，围绕创新驱动发展、大众创业万众创新、乡村振兴等国家战略和区域发展战略的实施，推动地方高校转型发展，增强地方高校对地方经济社会发展的贡献能力，提高对行业企业技术创新的服务水平， 满足大学生成长成才的需要，离不开综合改革。地方高校向应用型转变，不进行一场教学方法的革命性变革，不足以消除人才培养质量提升的阻碍，不足以激发大学的办学活力。深化综合改革，政府要提供科学的产学研用协同育人政策保障、体制机制保障。 地方高校要进一步明确应用型本科教育定位，创新人才培养模式，完善产教融合校企合作机制；建设结构合理、素质精良的教师队伍，不断增加"双师型"教师的比例；调整学科专业结构，改革课程体系，提高人才与社会需求之间的匹配性和适应性。

综合改革要从高校实际出发，把握好"度"

习近平总书记指出， 要科学统筹各项改革任务，推出一批能叫得响、立得住、群众认可的硬招实招，把改革方案的含金量充分展示出来，让人民群众有更多获得感。 全面建设小康社会，实现中华民族伟大复兴的中国梦，需要大批德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。地方高校承担着为地方经济社会发展提供人才支撑和智力支持的使命， 深化综合改革，是实现地方高校转型发展的必由之路。

1. 地方本科高校综合改革要从实际出发

综合改革具有系统性、整体性，是一项复杂、艰巨的任务，是一个长期的过程。地方高校要从本地、本校的实际出发，做好顶层设计、整体谋划，做到系统推进、环环相扣。 要取得新进展、新成效，高校还应聚焦专业建设、课程体系、培养模式、教师队伍等四大重点，精准发力，强力推进，创新突破。近年来，一些地方高校通过实践探索， 取得了一些理论成果和实践经验。 如黔南民族师范学院的 "六大专业群支撑促转型"，成都学院的"产业融合牵引大学发展"，北京城市学院的 "探寻首都城市圈新价值"， 安徽科技学院的"深化人才培养体制改革"，厦门华厦学院的"打造产教融合超级平台"，西安交通工程学院的"校企融合培养国际人才"，合肥学院"将德国办学经验本土化"等。适应区域经济建设需要， 地方高校应在人才培养、科技创新等方面发挥积极作用并争取有大的作为。地方高校是区域知识创新的主体，是区域科技创新的生力军， 服务于区域经济社会发展是地方高校的目标选择。 做好地方高校的科学定位，要以直接服务于区域经济建设为原则规划学科建设，充分调动师生参与科研的积极性；要以良好的办学声誉和较高的科研水平争取地方政府的大力支持；要加强校企合作，积极推进科研平台建设，凝聚人才优势，提高高校自身的能力和水平。地方高校与区域经济社会发展实现高效双向互动，可以充分发挥各自的优势，提升双方在优势方向上的竞争力。

2. 地方本科高校综合改革要把握好"度"

地方本科高校转型发展是一项新的改革探索，目前国内还没有成熟的经验可循。对于国外应用技术大学的做法，由于历史、文化和国情不同，不能照搬照抄。 只有学习国内外的经验做法，挖掘以往改革的经验，总结试点院校的改革成果，转型发展才能出经验、得实效。地方高校转型发展是一个过程，把握好综合改革的"度"很重要。要做到面上的稳妥与点上

的积极相结合，还要注意改革的联动性。面上要稳妥，是指综合改革的面上有连贯性、相对稳定性，如人才培养模式、培养目标等方面的改革，要慎重、稳妥。 点上要积极， 是指某些具体的改革内容和项目要积极推进，如课程结构、教学内容、教学方法、实践环节等方面的改革，不能等、不能靠。 综合改革的联动性，是指它既要破旧又要立新。 破旧，就是要改革不适应地方经济社会需求的非应用型专业或课程；立新，就是要建立满足新需求的教学模式和课程体系。 多年来，潍坊学院在推进转型发展的综合改革过程中，认真遵循高等教育规律，大力实施内涵发展、特色发展、创新发展、开放发展战略，坚持以服务求支持、以贡献求回报、以开放促发展，建立健全学校与区域经济社会发展紧密结合的互动协同机制，紧紧围绕区域经济社会发展中的重点领域和重点行业，充分发挥教育、科技和人才智力资源集中的优势，勇于承担起服务区域经济社会发展的责任，形成学校与区域相互依托、相互促进、合作共赢的战略格局。

转型成功的标志是办一流的应用型本科教育

习近平总书记指出，青年一代有理想、有担当，国家就有前途，民族就有希望。 青年大学生正处在价值观确立、长知识增才干、身心逐步成熟的重要时期，帮助他们扣好人生的第一粒扣子， 为他们点亮理想的灯、照亮前行的路，激励他们自觉把个人的理想追求融入国家和民族的事业中，勇做走在时代前列的奋进者、开拓者，是每一名高校教师的重要职责和历史使命。

1. 一流应用型本科教育是地方高校的“立校之本”

高校肩负着人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际交流合作的重要使命。对于地方高校而言， 既要适应经济社会发展和产业结构调整的需要，又要为国家基础科学和文化传承创新服务，还要为提高全民科学素养和文化素质服务。一流的应用型本科教育，首先是坚持合格公民的教育，其次才是复合型、应用型、技术技能人才的培养。在应用型人才培养的定位方面，不仅仅要面向职场、面向一线，强调学生对于岗位的适应性，因为岗位只针对现在；在技术变革的时代，还要强调面向未来。 地方本科高校立足地方经济社会发展需要，办具有特色的一流应用型本科教育，培养一流的应用型人才，是“立校之本”。近年来，潍坊学院坚定“建设优势特色突出的高水平应用型大学”这一发展目标，紧扣人才、学科“两翼”，强化学者培引、学生卓育、学科提升、学术攀登“四个支撑”，着力推进“八大工程”，不断推动学校实现高质量发展，一流应用型本科教育水平明显提升。

2. 培养一流应用型本科人才是转型成功的标志

应用型本科以培养应用型人才为主， 但并不意味着所有的学科专业都只能培养应用型人才， 部分学科专业可以培养技术技能型人才。 “地方性”是地方高校与生俱来的基因，接地气是地方高校的生存发展之道，也是助推学生成长成才的成功之道。 地方本科高校应该立足地方，只要为地方经济社会服务，就能够得到来自地方政府的支持，成为地方发展的动力源，实现地方发展产业升级与高校发展的双转双赢。大学是学知识、长能力、育素质的地方，是让学生成长的地方，大学的根本是学生；关注学生的学习，服务学生的学习，引领学生的全面成长，是办好一流本科教育的灵魂。高校转型成功的标志， 在于通过构建应用型本科教育人才培养体系， 实现了具有特色满足需求的一流应用型本科教育。 2018 年以来，潍坊学院牢固树立高素质应用型本科人才培养办学定位，坚持目标引领、项目支撑、责任落实、机制保障，制定实施了服务新旧动能转换重大工程和潍坊“四个城市”建设行动计划，系统设计和构建学校教育与社会需求之间的联系平台与协同机制，积极构建产教融合、校企合作、协同培养高素质应用型人才的长效机制，调整优化专业结构，实施专业分类分层建设，启动师范类专业认证，强化高水平应用型专业（群）和“新工科”专业建设，转型发展取得明显实效。

构建应用型本科教育的质量标准与评价体系

习近平总书记指出， 我国独特的历史、文化和国情，决定了我国必须走自己的高等教育发展道路，扎实办好中国特色社会主义高校。地方高校所在地方都有着自己独特的历史、文化和实情。向应用型转变，地方高校要紧密结合地方的文化、历史和经济社会发展实际，增强“四个自信”，着力“强基固本”，走内涵式特色发展之路。

1. 分类培养需要有不同的质量标准与评价体系

地方高校教育受众多元， 学生来源渠道多元，人才培养要增强针对性，因材施教，分类培养，要彰显应用型分类培养方案。 有明确的引导，才能真正实现转型。向应用型转变，离不开科学合理的应用型本科教育质量标准和评价体系。众多的地方高校目前尚未形成明确的质量标准与评价体系。要准确评价高校的质量、特色、贡献能力，在考核体系的建设上还需要取得根本性的突破，要建立分类评估标准，引导地方高校注重服务地方经济、地方企业与社会需求。

2. 积极构建应用型本科教育的质量标准与评价体系

《国家教育事业发展“十三五”规划》提出：“推动地方开展高等学校分类管理改革试点，以人才培养定位为基础建立高等教育分类体系，研究制定高校分类设置、分类指导、分类拨款、分类评估等制度，努力形成高等学校科学定位、特色发展的局面。”政府要充分发挥评价对育人的导向作用， 把促进学生全面发展、适应地方经济社会发展作为评价地方高校教育质量的根本标准； 要建立健全应用型本科教育评价体系，不能单纯以升学率、就业率考核学校和教师，也不能单纯以分数评价学生；要探索实行由多元主体共同参与的开放、多元的评价办法，完善评价结果公开机制。提高应用型人才培养质量、 办好应用型本科教育，地方高校要进一步明确和完善教学决定生存、科研决定水平、服务决定地位、质量决定兴衰、制度决定成败的发展观念，要回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想，根据本科专业教学质量国家标准，紧密结合本校实际，建立健全适合本校以学生发展为中心的应用型本科教育质量标准和评价体系。要建立学校教学质量自我评估机制和质量文化，完善体制机制，加强过程管理，合理运用评价，提升教育质量。（来源：《中国高等教育》2019 年第 10 期，作者单位：潍坊学院，冯滨鲁为校长）

本科教育的未来

编者按：

当前，新一轮科技革命、产业革命和教育革命加速会聚，全人教育思潮引领全球教育变革，国家更加呼唤德才兼备、全面发展的时代新人。习近平总书记强调，“培养什么人，是教育的首要问题”“要努力构建德智体美劳全面培养的教育体系，形成更高水平的人才培养体系”。作为教育强国的基础和高等教育的起点，本科教育是凝聚人心、完善人格、开发人力、培育人才、造福人民的重要一环，也是奠定大学生知识、能力、素质和人格基调的关键一站。只有发展好本科教育，才可能加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育。因此，本科教育承载着走向未来和一流的双重使命。

开环大学和闭环大学的区别

闭环大学	开环大学
学生在成年之初就要接受四年的大学教育	一生中充满着学习的机会
18~22 岁的四年	一生中任意六年
正式的学习仅仅发生在课堂上	可以从课堂以及实践活动中汲取知识
毕业后基本上很难接触到学术环境	经验丰富的成年人回到学校、改变职业以及再次与社团对接
学生在 18 岁前需要证明自己的能力	学生在任何年龄段都可以学习
校友偶尔回到学校参加特定活动	校友作为返校实践专家，丰富了校园生活

1.以本为本是时代要求

近千年的大学发展史告诉我们，人才培养是大学的本质职能，本科教育是大学的根和本，世界一流大学无不是将本科教育放在发展的重要战略地位，将培养一流本科生作为坚定目标和不懈追求。近年来，世界一流大学主动适应信息技术与认知科学给教育教学带来的变化，更加重视以学生为中心的本科教育，如哈佛大学自 2018 年起实行新的通识教育课程体系，更加强调本科生的通识教育；斯坦福大学提出了“2025 计划”，进一步探索开环大学、轴翻转（将“先知识后能力”反转为“先能力后知识”）等未来本科教育模式。可见，全球形成了重视本科教育的共识，正共同迎接教育变革。

一是新的通识教育理念正在兴起。这种通识教育更加强调传授宽厚的知识、锻炼卓越的能力、培育全面的素质、塑造健全的人格，同时要求知识的广度和学习的深度、跨学科思考和解决问题的能力，指引学生既要学会开放协作，又要善于自我突破。

二是开环教育体系正颠覆传统培养模式。这种体系使大学教育更加开放，在时间上突破入学年龄和就读年限的限制，在培养方案上突破整齐划一设置课程等限制，形成了内外教育教学资源充分链接共享的格局。

三是翻转课堂等方式正引发教学革命。教与学的形态不断被重塑，以学生的能力培养为中心的探究式、个性化、参与式教学等形式被迅速推广，师生互动更加普遍，教育结构、教学单位得以重构，个性化培养、学生技能需求的精确对接成为可能。

围绕上述变革需求，高校需要尽快形成匹配一流本科教育的培养模式、教学方法、资源体系和办学空间。

首先，要推动培养模式改革。高校应不局限于培养特定学科的专业人才，需要更加注重通识教育，更加注重与经济社会协同育人，更加注重能力、素质、人格培养，推动“通”“专”融合、“通”“跨”融合成为主流。

其次，要推动教学方法创新。高校应以新的教学思想和技术手段深度改造传统的教育教学方式，让师生成为学习和探究的共同体，大力推行开放式、个性化的在线教育和体验教学，

倡导基于项目的本科生研究性学习。

再次，要推动资源体系开放。高校应推动教育教学资源由封闭转向共享，开拓本科生的国际化视野，扩大优质教育资源的服务面向，形成全球流动的格局。

最后，要推动办学空间拓展。高校应不断提升本科对外教育水平，加速教育教学活动场所的全球移动和线上“迁移”，通过信息网络的放大作用及认知技术的增强作用，进一步扩展传统办学空间、打造新型学习空间，实现多次数、多地点学习和不同群体的共同学习。

2.教育思想需要更加解放

发展一流的本科教育教学需要解放思想，进一步创新工作思维，以更高的本科教育质量提升高校的核心竞争力。

一要有整体思维，必须系统审视、总体把握人才培养的结构与体系，改变本科教育条块分割、单兵作战现象，积极运用系统方法，加快构建学科、教学、教材、管理、思想政治等五个子体系。

二要有开放思维，必须以发展视角把握人才培养的规律，敢于摆脱教育教学的路径依赖，积极运用求变方法，进一步推进国际培养、开放办学等，实现本科教育的模式创新与跨越发展。

三要有卓越思维，必须高标定位，以一流标准把握人才培养的要求与方案，勇于参与全球本科教育竞争，积极运用求优方法，将本科培养方案做得更优，将本科培养专业做得更强，将本科培养特色做得更鲜明。

四要有实践思维，必须及时调研本科教育教学存在的深层次问题，以教育实践来验证教育理念，善于发现、甄别本科人才培养中的共性与个性问题，从校情出发探索符合本校特点的一流本科教育体系。

因此，要着眼本科教育的目标、需求和问题，对标世界一流大学本科教育，进一步落实院系主体责任，发挥院系在本科教育教学中的主导作用，建设一流专业、培养一流人才、提供一流保障，加快构建开环整合的人才培养体系。

一是坚持“德才兼备、全面发展”的标准。要重构人才培养标准和方法，培育符合时代精神气质和能力素质要求的优秀人才。要推动知识、能力、素质与人格的有机结合，将人格塑造摆在更加重要的位置，促进学生的全面发展。

二是坚持“整合培养、系统推进”的路径。要创新全员育人的培养模式，推动通识教育、专业教育、交叉培养、思政教育深度融合。要构建全过程的教育生态圈，加强课堂教学、校内实践、社会实习、海外交流等协同培养。要打造全方位的教学新体验，推进课堂教育、慕课教学、移动学习、网络平台创新互动。

三是坚持“内外联动、开环发展”的模式。要促进本科教育前端开环，进一步积极应对教育教学改革，完善生源遴选机制，共享学科资源和校内创新平台，提升管理支持效能。要促进本科教育内部开环，完善生态系统，确保更充分的资源保障、更灵活的选课制度，进一步注重创新创业教育，突出个性化、小众化培养。要促进本科教育后端开环，联合社会实践基地、产学研平台等，充分链接行业产业资源，与合作院校等全球合作伙伴共建教育发展共同体。

3.打造一流育人生态

本科教育是一项复杂的系统工程，涉及师生等多类主体、学科等多组要素、培养等多个环节、教室等多种资源。发展一流本科教育的核心要义就是要打造最有利于培养本科人才的一流生态，通过体系化的布局，让各类教育教学主体、要素、环节和资源高度匹配本科生的成长需求，最大化地发挥育人功效，实现学科与专业、教学与育人、教师与教学、资源与保障四组关系的密切协同。

一是提升一流学科对一流专业的引领性。学科建设与专业建设是相互融合、相互支撑、

相互促进的统一体。要控制专业总量，优化现有专业，推动学科内的专业整合发展，鼓励同专业学生差异化发展。要结合学科评估等情况探索专业预警和退出机制，布局新工科、新医科、新农科、新文科等战略新兴专业、交叉复合专业，积极设置前沿和紧缺本科专业。要及时将学科建设的优势转化为课程提质、教师赋能、教材升级、教法改进的有效资源，以学科的交叉会聚推动“通”“专”“跨”的培养模式，通过建设海外学科伙伴来带动国际化培养方式，让学科育人蔚然成风。

二是提升本科教育教学与人才培养要求的适应性。在生源质量上，要树立全面的招生质量观，将高校办学优势转化为招生优势，进一步完善招生工作体系和队伍；对接新高考改革，优化各类招生计划，做好高中教育与大学教育的有效衔接。在培养模式上，要建设一流学习社区，强化体育、艺术教育，突出养成教育和生活德育，深化“双创”教育；注重多元融合和个性化培养结合，不断强化分类别拔尖培养、跨专业交叉学习等形式。在课程建设上，要充分认识课程在人才培养的基本载体地位，突出质量核心，完善课程内容、运行、考核等标准，建立健全教授为本科生授课等制度，重构高质量通识课程，推进课程提质增效；深化课堂教学改革，探索教与学、教与研协同的新机制。在生涯指导上，要围绕海外升学深造、国家重点单位就业、国际组织实习任职、中央部委和各省市选调生等重点方面，加强学生就业、深造等领域的资源整合和部门联动，分行业、分地区推进前瞻布局、前移指导、前置对接，做好后续追踪、后续关怀、后续支持。

三是提升人才队伍对教育教学的主体性。教师是育人主体，一流本科教育必须充分发挥教师投身教育教学的主动意识与主体作用。要激发教师的教育教学热情，重塑教育教学生态，营造尊师重教氛围，完善教学激励政策和表彰制度，广泛开展混合式、探究式、参与式教学，多维度考评教学规范、课堂教学效果、教学改革研究等实绩，让教学实绩在聘岗晋升、评奖评优、薪酬体系中充分体现。要促进教与学的良性互动，依托教师发展中心等平台，进一步提升广大教师的教育教学能力，引导教师将学科研究新进展、实践发展新经验、社会需求新变化及时转化为教学内容。要完善学习评价机制，加强教师对学习方法的研究和科学指导，促进学生的自主性学习和研究性学习，有效激发学生的学习兴趣和潜能。要常抓师德师风建设，坚持以师德师风作为教师素质评价的第一标准，对师德失范行为在职称职务评聘、评奖评优、岗位聘任中实行“一票否决”，引导广大教师充当人才培养“主体”、担当立德树人“主角”、聚焦教育教学“主责”、站好教育事业“主场”，为一流本科教育建设提供强大力量。

四是提升资源配置对人才培养的保障性。一流的本科教育离不开多元化的支撑保障条件，必须从创新学习空间、改进质量体系和优化资源配置等方面加大对本科教育的支持力度。要打造新型学习空间，充分利用现代信息技术，大力建设线上教学平台，进一步创新教学方式和学习方式，营造泛在开放的学习环境，使教学更加个性化、管理更加精细化、育人更加科学化。要完善教育教学的质量评价和控制系统，自觉优化教育教学的质量标准，改进“教学-思政”两维和“院系-专业-课程（教师）”多级的本科教育质量评价体系，健全教学督导机制，强化学科、专业和教学工作评估，完善相应淘汰机制。要优化教育教学资源配置，加大智慧教室、实验实践教学中心等教学基础设施的建设力度，进一步完善支持本科教育教学的政策、资源体系，逐步建立多渠道的教育教学投入机制。

国以人兴，政以才治。本科生是最具潜力的人才，只有加快发展面向未来的一流本科教育，才能源源不断地培育担当民族复兴大任的时代新人，为建设社会主义现代化强国提供有力的人才支撑。（来源：光明日报 2019-06-18.作者：浙江大学校长吴朝晖）

“双一流”建设与大学管理改革

摘要：建设世界一流大学和一流学科，是党中央、国务院作出的重大战略决策。要做好“双一流”建设工作，必须厘清 3 个问题：谁需要“双一流”？“一流大学”和“一流学科”是什么关系？谁来建设“双一流”。推动“双一流”建设，离不开大学管理改革。具体来讲，要实施战略管理，构建一流的人才培养体系，建立重大成果导向的科研机制，以及建设一流的校园文化。

一、“双一流”建设的若干问题

“双一流”建设既是高等学校的需要，又是国家的需要。“双一流”建设计划是在 2015 年 10 月提出来的，到 2017 年 9 月最终公布入选名单，正式开始实施。但是，现在“双一流”建设在做什么？似乎还处在计划、动员阶段。这不只是一两所大学的情况。目前的“双一流”建设有三个问题需要思考：第一个是究竟谁需要“双一流”？第二个是“一流大学”和“一流学科”是什么关系？第三个是谁来建设“双一流”？推进“双一流”建设必须弄清楚这三个基本问题。

（一）谁需要“双一流”建设计划

一般来讲，谁提出来就是谁需要。“双一流”建设计划是国务院提出来的，这意味着它是国家需要。国务院提出来了，作为国务院专门职能部门，教育部负责落实。所以，可以说，作为一种国家需要，“双一流”建设计划是国家战略，教育部是落实责任单位。应该说，“双一流”建设计划与“211 工程”“985 工程”不一样。“211 工程”和“985 工程”提出后，各高校为了能够入选，全力竞争。有的大学为了进入“985 工程”，几所学校合并成为一所新的学校，以增强竞争力。“双一流”建设计划与上面两项计划不同，它没有采取申报的方式，而是教育部组织评定。评出来的结果是：一流大学建设院校 42 所，分 A 类和 B 类；一流学科建设高校 95 所。这个结果最后由教育部认定。从这个角度讲，因为“双一流”建设计划是国家需要，所以，由国家认定。就国家战略而言，选择谁与不选择谁，主导权并不是在大学手上，它的最高原则是谁符合国家战略需要就选择谁、支持谁。

另外一个问题也是大家关心的，就是原先国家已经有了“211 工程”和“985 工程”，为什么要制订“双一流”建设计划？要理解这个问题，需要了解高等教育重点建设计划的背景。“211 工程”是在 21 世纪到来之前、于 1995 年正式实施的面向 21 世纪，重点建设 100 所左右的高校和一批重点学科的建设工程。现在已进入 21 世纪了，形势变化了，需要有新的战略。实施“985 工程”是党中央在世纪之交作出的重大决策，旨在加快推进世界一流大学和高水平大学建设，力争到 2020 年前后，形成一批达到国际先进水平的学科，若干所大学跻身世界一流大学行列；一批学校整体水平和国际影响力跃上一个新台阶，成为国际知名的高水平研究型大学；一批学校成为特色鲜明的高水平研究型大学。“985 工程”一共包括 39 所大学，建设了 3 期。“985 工程”开始建设时全国有普通高校 1022 所，到 2015 年全国普通高校总数增加到 2560 所。其中，本科高校达 1219 所。从 1998 年到 2015 年，普通高校增加了 1538 所，增加的高校数超过了 1998 年普通高校总数。这说明与“985 工程”提出时的形势相比，2015 年全国高等教育发展形势已发生了巨大变化。

高等教育发展形势的巨大变化还表现在我国的国际地位和全球影响力方面。经过 21 世纪以来的发展，我国高等教育规模全球第一，现在全世界高等教育在学人数是 2.07 亿人，我国占 3699 万。全球高等教育在学人数在 1000 万以上的有 3 个国家，我国排第一，印度排第二（规模为 2800 万人），美国排第三位（规模是 1900 万人）。其他国家高等教育规模都在 1000 万人以下，高等教育总规模 100 万人以上的国家共 35 个。比较而言，就规模看，美国和我国不是一个重量级的；但从竞争力看，我国和美国又不是一个重量级的。所以，就办学水平来说，我国高等教育与其应有的国际地位和影响力是不相称的。高校数量增加了，高等教育规模扩大了，国内情况与国际形势都不一样了。更何况现在我国经济发展水平与

2000 年以前相比也不在一个重量级上。作为世界第二大经济体，我国经济体量以及整个社会对人才的需求与 2000 年以前相比完全不是一回事了。时移世易，如果现在仍然沿用“211 工程”和“985 工程”，特别是沿用 21 世纪以前的一套设计，可能是不合时宜的。新形势下，国家要有新的战略。这说明“双一流”建设计划是在过去“211 工程”“985 工程”建设的基础上来重新定位我国高水平大学建设的战略布局。

“双一流”建设，是不是大学的需要？就我的观察而言，很多大学可能还真看不出来是自己要建“双一流”。尽管一些大学提出来要建世界一流大学，但并不能说明这是它们从内在的需要提出来的。从有关文献看，北京大学、清华大学都曾在 20 世纪 80 年代中后期提出建设世界一流大学的目标。当时提出建设世界一流大学的目标反映了一种雄心壮志。实际上，相关条件是不具备的。在“双一流”建设计划提出之前，我国提出建设世界一流大学目标的大学应该不会超过 10 所。可以说即便是入选“双一流”建设计划的大学，大多数都没有这个目标或抱负，或者说不敢去提。究竟我国大学现在该不该提呢？就我个人研究世界一流大学成功的经验来看，我国大学到今天完全具备了建成世界一流大学的可能。

大家知道，在世界上有一批大学，它们在起步建世界一流大学时，并没有我国很多大学现在的水平高，也没有我们现在的办学条件好，但它们就用不太长的时间把这件事情做成了。改革开放 40 年来，我国经济社会的发展极大地激发了高等教育发展需要，同时也为高等教育发展创造了条件、提供了必要的支持，高校的教学和科研条件得到了显著改善，学科专业办学水平得到了提高，人们对于高等教育规律的认识不断深化，这使得我国大学比历史上任何时候都有可能建成世界一流大学。因此，我个人认为，建设世界一流大学不仅是国家的需要，也应当是大学自身的需要。现在这种内在需要激发出来了没有？这是一个很现实的问题。我们还可以反过来思考：如果我们不建成世界一流大学，未来的发展情况会是什么样的？我猜想，十年八年还不会有大问题，但是，二十年、三十年、五十年以后呢？可能就是一个大问题！所以，今天认识“双一流”建设的意义，可能要更多地从我们自身的角度来认识，它是我们大学自身的需要，国家战略契合了大学发展的需要。

（二）“双一流”的实质是几个“一流”

有人可能会说，这个问题很简单，就是两个“一流”：一流大学和一流学科。而且教育部也区分得很清楚：一流大学建设高校是 42 所，一流学科建设高校是 95 所。这样一来，似乎一流大学和一流学科是各不相同的，它们之间分得很清楚。其实这是一个误解。所谓“双一流”，实际上是一个统一的“一流”。放眼世界，还没有看到哪一所世界一流大学的学科却是二流的，甚至是三流的；也没有看到哪所大学的学科是世界一流的，而这所学校却是二流或三流的！大学是一个整体，是由不同学科构成的，世界一流大学都是整体水平一流，它的所有学科都在一流的范围。所以，“双一流”其实就是一个“一流”，就是世界一流大学。

世界一流大学也具有大学的一般特性。一般来讲，大学是一种学术组织，学术包括教学、科研、社会服务等。所有的学术都是在一定的知识基础上开展的，这些知识分门别类就构成了学科。正因为如此，我们说大学是由学科组成的，是一种学科组织。大学内部的行政部门，如组织部、宣传部、统战部、教务处、科研处、研究生处、后勤处等都是应该服务于学术组织的。我国大学还办了很多公司，而欧美大学一般不能办企业。为什么大学不能办企业？因为企业是社会经济部门的事情，它的逻辑和大学的逻辑是不一样的。企业要追求利润，以利益的最大化为目标；而大学是一种学术组织，以学术的发展为根本目的。学术发展就是要追求真理，真理和学术都没有几斤几两的问题，没有谁会说这个真理值 100 万，那个真理值一个亿，作为知识的真理本身是无价的。企业不一样，企业生产产品，或者提供服务，产品或服务是有价的，技术用于生产以后能带来产值。所以，企业不能与大学放到一起。如果放到一起，就混淆了学术组织与经济组织的差异，可能使学术组织迷失方向。

大学行政部门与大学的功能有什么关系？大学的主要功能是培养人才、发展科学、服务

社会等。大学的功能是在学科中实现的，大学与学科不可分割。学科在哪里？不在学校层面，而是在院系，在学校下设的各二级学院或学系。院系是大学实际的办学单位，院系是大学功能之所系。除了院系外，大学还设立了其他机构，包括行政机构，所有这些机构都是为了支持实现大学的功能而设立的。它们本身不是大学的功能机构，但却是大学所必需的。

如上所述，一流大学与一流学科是共生关系。也就是说，只有在一流大学中才有可能成长起一流学科。如果没有一流学科的成长，就不可能有一流大学。也可以说，一流大学是一流学科成长的环境条件，一流学科是一流大学出现的标志。除了这种共生关系外，一流学科和一流大学之间还有没有其他关系呢？一所大学往往有很多学科，是不是只有所有学科齐头并进，才能建成世界一流大学？这种景象在今天是不可能出现的，原因很简单，主要是学科多了，资源少了，大学所拥有的资源不足以支持所有学科齐步走，同步迈向一流。各学科之间有先有后，还可以协调发展，先把一些学科发展起来，然后再发展另外一些学科，这样在一定时期把学科整体水平建成世界一流。这样这所大学很自然地就成为了世界一流大学。总之，建设世界一流大学，一定是在学科基础上建设，要根据学科发展的需要来建设。

学科发展的需要什么？不外乎学科方向、学科平台、学科条件、学科队伍，等等。在大学办学中，还有一个问题是不能回避的，那就是专业建设。专业建设与一流大学和一流学科有什么关系？这个问题在“双一流”建设中也需要弄清楚。在实施“211 工程”“985 工程”时，专业建设是没有考虑在内的，至少在目标设计中是没有涉及的。所以，“211 工程”“985 工程”与大学本科专业建设几乎没有关系。“双一流”建设明确提出要培养一流的人才，而且从本科开始，这就不能不把专业建设与“双一流”建设联系起来。很多人认为，专业是专科、本科教育的事情，与学科关系不大，甚至有的大学可以只抓专业建设，不用考虑学科建设与发展；专业与科学研究、社会服务没有什么关系，专业与研究生教育也关系不大。这些认识在很多大学大有市场，对办学影响很大。毫无疑问，本专科教育确实都是以专业为基本单位培养人才的，而人们一般认为，研究生培养是在学科领域开展的，科学研究是分学科组织的，社会服务也主要是以学科为基础的；本专科教育只与专业有关，而与其他无关，至少没有密切关系。尽管不能否认这些看法和认识有其现实性，但其前提性认识是站不住脚的，也不符合大学的深层逻辑。

从根本上说，所有的本科专业都是在学科基础上开办的，有的是在单一学科基础上开办，有的是在多学科基础上开办。本科专业的所有课程都是学科的，都是根据人才培养需要在学科基础上组织起来的。实施学分制改革后，除了教务处公布的各专业培养方案外，每一个学生都有一套自己的培养方案，这个方案涉及的学科门类就更多了。专业教育水平取决于什么？从根本上讲，取决于学科发展的水平。一般来讲，学科发展水平高，教师的水平就高，开出的课程质量也会是高的。所以，学科强，专业才可能强，学科与专业之间有非常紧密的正相关关系。因此，一流大学、一流学科和一流专业是紧紧地结合在一起的，是不能分割离、孤立对待的。这可能也正是在“双一流”建设中，把一流人才培养作为关键的任务之一的原因所在。

（三）谁来建设一流大学

谁来建设一流大学？这个问题看似简单，其实，要弄清楚，还需要从大学自身的逻辑来认识。“双一流”建设是国家战略，政府是实施主体，照理说应由政府来建设。但政府是公共行政主体，不是办学者。“双一流”建设所涉及的 137 所大学各有自身的特点，政府不可能从各校的实际出发来办理学校的发展与建设事宜。政府只能将办学的责任赋予 137 所大学，由这些学校自己去建设。于是，政府在财政预算中拨出专项建设基金，连同建设责任一并下放给大学。

大学自身如何开展“双一流”建设？显然，这不是一个简单的问题。是全校各学科专业一起建，还是只有入选的学科来建就可以了？现在，有的大学还在观望中，在看其他大学是

如何建设的。有的大学在规划“双一流”建设的时候，没有采取全校一盘棋的方式来规划各项建设任务，采取的是谁进入了就建设谁的办法。过去在“985 工程”“211 工程”计划建设中，很多大学看重的是把建设机会申请下来，但申请下来后好像就没事了，比较普遍地存在重申报、轻建设的情况。有的大学在实际办学中，只重视少数学科，忽视了多数学科，甚至少数学科还只是少数几个人的事，与学科的其他人没有什么关系，也参与不进去。学校大多数人对“985 工程”和“211 工程”建设无感，申报和迎接检查审核都是少数几个人的事。“双一流”建设如果还是走这条老路的话，那些预期目标是不可能达成的。

对入选“双一流”建设的大学而言，这是个机会：一是能获得国家巨额投资，增加办学资源；二是能增强学校发展动力，推动学校改革与发展。就学校建设来讲，要有新的建设机制，注重建设效率，提高建设质量。这个新的机制就是全员参与的机制。“双一流”建设不能只是涉及那些入选了“双一流”建设名单的学科及相关学院，应当与全校每一个人都有关系，全校所有的学院、所有的学科都要在“双一流”建设的框架下进行规划和建设。有人可能会说，我们学校的学科很弱，在可以预见的将来肯定建不成一流。这里就要问几个问题了，你们学校这个学科需要多长时间能够建成一流？十年建不成，二十年还不行，三十年可以吗？如果还不成的话，五十年能不能建成？如果五十年还建不成，这个学科是否还有存在的价值？如果这个学科对学校功能确有存在的价值，那就一定要建设，而且要促其尽快建成高水平。如果这个学科实在是不可能建成，就要考虑整并或裁撤了。为什么要这样做？前面谈到“双一流”建设其实就是一个一流。一流学科和一流大学是同一个意思，只是国家在表述的时候用了两个词，但它们本质上是高度统一的。

总之，全员参与、统筹规划是“双一流”建设的基本要求。“双一流”建设是全校的事情，是每一个学科、每一个专业的事情，是每一位干部教师的事情。大家都有责任、有义务参与“双一流”建设。只有全校干部教师行动起来，全面参与，“双一流”建设才真正有可能得到落实，“双一流”建设目标才能全面得到实现。

二、“双一流”建设对大学管理改革的要求

“双一流”建设靠什么来推动？有人说教育部增加拨款就好。可以确定的是，“双一流”建设经费比“985 工程”“211 工程”都要多，国家要花巨资资助“双一流”建设。这可以从最近公布的教育部直属高校的预算收入得到验证。如 2017 年清华大学预算收入为 233.35 亿元，今年达到了 269 亿元，增幅达 15.28%；2017 年同济大学的预算收入为 76.65 亿元，今年达到 134.21 亿元。其他大学也都大幅度地增加了财政预算，这说明“双一流”带来了办学经费的巨额增长。在这种情况下，学校该怎么分配经费？怎么谋划建设？各大学在自身的“双一流”建设计划中，都做出了很多安排，有不少改革计划。在经费投入得到保证的前提下，管理改革可能是“双一流”建设能否达到目标的关键。

（一）实施战略管理

“双一流”建设不是按部就班、常规化地办学，如果常规化地办学就能达成“双一流”建设的目标，就没有必要弄这个计划了。“双一流”建设要在学校日常工作的基础上有新的重大举措，要通过重大行动来推动学校发展上水平上台阶。

研究世界一流大学成功的经验发现，世界一流大学取得成功有两种基本模式：第一种是自然生成模式，第二种是跨越发展模式。自然生成模式的大学有一个显著特点，即历史悠久，都有几百年以上的办学历史，像牛津大学、剑桥大学有八九百年，哈佛大学、耶鲁大学也有三百多年，还有两百多年的。这些大学在漫长的历史进程中，把一些优势的东西积淀下来，逐渐成为世界一流大学。另外有一批大学，虽然历史短，也成功了。它们的历史长的也就一百来年，大约是 19 世纪中期以后办起来的；还有的是 20 世纪中期以来举办的，在很短的一段历史时期，取得突破成为世界一流大学。我国要建世界一流大学，如果等上两三百年、甚至七八百年，很显然是不合适的。自然生成模式不适合于我国大学，我们需要向那些快速发

展、跨越式发展的大学学习。那些大学之所以能在短时间内实现突破，根本原因在于实施了战略管理。

什么是战略管理？在企业管理中，战略管理是一件普通的事情，但在大学管理中，它还是一件新奇的事情。所谓战略管理，是指大学制定一定时期内的、明确的发展战略，高效率地推进战略实施，以达成发展目标的办学方式。战略管理往往包括制定战略规划、落实战略任务、评估战略实施效果、谋划新的发展需要等阶段。它有助于大学提高发展的目的性，有效地配置办学资源，提高办学效率，用较短的时间实现跨越式发展。这样的大学很多，如美国的卡内基-梅隆大学、斯坦福大学，英国的华威大学，我国的香港科技大学等等，都是通过战略管理实现快速发展，从而建成世界一流大学的典范。有了战略管理，资源就能得到合理有效的配置和利用，人才就有发挥更大作用的舞台，学生培养就会更加注重质量和水平。战略管理在其他国家和地区的大学能够发挥作用，在我国大学也有发挥作用的可能。中外成功大学的经验说明，战略管理是一所大学实现快速发展，异军突起的根本路径。所以，现在搞“双一流”建设，要有一股劲，找到自己的发展道路，依靠自己把自己发展起来。也就是要变轨发展，改变自身的管理方式，实施战略管理，实现战略突破。这是一个大学在处于相对劣势的时候，为了谋求更高、更好的发展，可以做的事情。

（二）构建一流的人才培养体系

培养一流的人才不能关起门来讲，而要在国际背景下进行比较。所谓中国特色，世界一流，这个特色应该是一流的特色，达不到一流就没有特色可言，也不是真正的特色，不是能够让人感到光荣的特色。所以，“双一流”建设追求的中国特色是一流特色。人才培养如何在世界一流的标准下进行谋划和建设？世界一流人才有什么标准？一般来讲包括四方面。一是要有国际视野。如果没有国际视野，不能算世界一流人才。二是要有世界的或普世的价值观。我们的世界一流人才不仅要想到中国，还要想到普世的价值，即世界通用的价值。三是要具有国际交往交流能力。四是要有国际竞争力。世界一流人才应当具有走向世界的能力。

这些素质和能力单纯地依靠专业教育有没有可能实现？如果按传统的专业教育培养模式，是没有可能培养世界一流人才的。单纯而狭隘的专业教育不足以培养世界一流人才。我国大学需要构建一流的人才培养体系，这个体系的内容很丰富，如学分制就是其中之一。现在很多大学实行完全学分制改革，这与建设世界一流大学、培养世界一流人才的要求是相吻合的。完全学分制可以突破专业界线，让学生有更多的选择，为学生打开一条通道，他们可以去开阔视野，完善素质，提高素养，建立更加多元化、复合型的素质、能力结构。那么，应当如何实施完全学分制？简单地讲，学分制是大学为学生配置学习资源的一种制度，要基于学校整个人才培养方案来实施。学分制对学生修课应当有明确要求，包括总学分、学期最低学分和最高学分、通识课程学分、专业核心课程学分、跨学科专业选修课程学分以及其他课程或活动学分等。实施学分制改革，对学生会有各种各样的限制或限定各种各样的选项，以确保学生的知识结构、能力结构和素质发展的合理性，也确保他的学习进程是有效的、大学生活是健康的。

再如，导师制几乎是一流大学人才培养的标配。导师应该做什么？很多人对此不太清楚。就以学生选课修课来说，在不同学期、学年，学生应该选修什么课程？大学课程分低阶课程、中阶课程和高阶课程，从低阶到高阶，循序渐进，学生才能学得顺利。但学生怎么知道各类课程之间的关系？很多学生对课程情况的了解不是源自老师或导师，而是学长，虽然学长是过来人，但他们并不了解课程的整体情况，对学生应修课程的结构也缺乏了解，更不清楚高等教育对人的全面素质的塑造要求，所以，这个时候还要发挥导师的作用。导师的任务很多，在学生学业上，导师要协助学生编制培养方案、确定修课计划、安排学习进程与任务、指导学业进程，以及解决学习过程中碰到的各种困难和问题。这样一来，导师制的作用就落地了，学分制的实施也有了可靠的保障。

人才培养体系的核心在课程，包括课程体系和每一门课程。上面讲学分制是个好制度，但它只管学习资源配置，并不能改变学习资源的质量。换句话说，就是学分制并不必然带来高质量的学习或高质量的教育，一流的人才培养需要开发或创造条件开设优质的课程。优质课程才能带来高质量的教育，优质的课程还是建立在学生自主学习基础上，唯其如此，才能使学生得到高质量的自我发展。有人可能会有疑惑，课程不是老师用来教学生的吗？怎么变成了学生的自主学习、自我发展了呢？尽管听起来很绕，但如果理解了就明白其中的深意。这里涉及课程的两种意义：一种是传统的，一种是现代的。传统的课程观认为，名师出高徒，好学生是老师教出来的。老师是知识的拥有者，是知识的权威传播者，除了向老师学习，学生少有其他的学习渠道。所以，老师的水平高，掌握的知识多、学问大，学生才能学得更多、学得更好。现代的课程观认为，课程是学生自己的体验过程，老师要把学生的学习组织好，给予学生有效的指导和帮助，课程教学过程是学生自我学习和发展过程，如果学生没有自主学习、自我发展，那么，学生的学习和发展是很难真正达到高水平的。因此，要改革课程教学的传统模式，改变老师讲、学生听的教学方式，使学生在老师的组织和指导下自己去阅读书籍、查阅文献、设计方案、制造检测、操控维护，让他们自己去协调关系、组织团队、领导团队、完成任务，真正地实现以学生为中心、以学生自主学习和发展为核心的教学。每一门课的教学质量提高，人才培养质量的提高也就有了保障。

如果把学分制等一些必要的人才培养制度做好了，把课程教学改革做好了，把教学资源优化培植了，培养一流人才所必需的最基本的东西就有了。当然，要构建完善的人才培养体系，还有一些其他方面要求。总之，构建一流的人才培养体系是“双一流”建设对大学管理改革的重要要求，要下功夫着力做好。

（三）建设重大成果导向的科研机制

毫无疑问，一流大学建设不能缺少一流的科研和科研成果。在科研问题上，我更看重的是科研机制，如果不能建立起面向未来的、重大成果导向的科研机制，建设一流大学可能难以实现。因为以我国很多大学现今的科研机制，要产出世界一流的重大科研成果，可能是难上加难的事情。

我曾考察西北工业大学的一些实验室，发现研究水平很高，实验室管理也很好。同时，我也在想，从战略管理的角度讲，我们应当做的事情是什么？我们有没有二三十年后可能成为一流学科领域、学科方向的科研项目或科研平台建设？如果没有的话，我们的学科何以能够引领未来的先进方向？凡事预则立，不预则废。科研要有前瞻性，科研是培育学科领域的摇篮。大家知道，清华大学生命科学学院是我国生命科学领域最具特色和最有影响力的科学研究与高级人才培养基地之一。但大家可能不知道，在 1984 年恢复建设生物学科之前，清华大学的生物学科有 32 年是处于空白状态。清华大学生命科学之所以能有今天的成就，主要在于它借助“211 工程”和“985 工程”的支持，瞄准国际前沿，抓住机遇、加快发展。

（四）建设一流的校园文化

大学是社会的文化机构，它不仅通过教学传播文化，通过科研发展文化，而且通过自身的组织文化，引领社会风气，涵养社会文明。不但如此，大学组织文化还是大学文化功能的温床，一流的组织文化是成就一流的大学功能的根本保证。我国大学组织文化落后，已经成为制约一流大学建设的掣肘。

大学组织文化通常也称校园文化，有人以泡菜做比喻，把校园文化喻为泡菜坛中的泡菜水，正如有什么样的泡菜水就泡出什么样泡菜一样，有什么样的校园文化就办出什么样的大学，包括在人才培养、科学研究和社会服务上做什么成就。建设世界一流大学，要高度重视校园文化建设，以建设一流的校园文化为目标，重塑大学精神，校正大学价值，完善大学制度，优化办学行为，使校园文化成为一流大学的显著标志。在这些任务中，重塑大学精神和校正大学价值最为关键，具有领航作用。从大学精神和价值看，有四个方面的内容是必须要

大有作为的：一是笃定。一流大学是淡定的，能让师生安下心来，心平气和、全心全意地投入学术活动；不浮躁、不逢迎、不虚狂、抱定宗旨、矢志不渝。二是求真。一流大学必定崇学，是尊重学术，敬畏真理，热爱科学的，一切以真理为指引，不屈从、不盲从、不跟风，超然物外。三是包容。一流大学是宽容、多元的，凡言之成理、持之有故，皆可接受，不扣帽子，不抓辫子，不打棍子，兼容并蓄。四是普世。一流大学是中国的，也是世界的，美美与共，不封闭，不歧视，不对抗，既是中国价值的继承者和弘扬者，又是普世价值的守护者、人类文明进步的引领者。

西北工业大学一直有一种家国情怀，师生员工以报效国家为己任，精忠报国、不计名利，在国防事业中大显身手，铸就了大学与国家之间的血脉联系。这是一种优秀的校园文化。新时代要有新的校园文化，在弘扬和筑牢家国情怀校园文化的同时，我们还需要在校园文化建设上有新的开拓。追求卓越、不断超越的精神是一流大学建设的题中之义，也是校园文化不可缺少的价值内涵。这种校园文化是确保学校真正能够向一流迈进的重要保证。

西北工业大学已经制订了一流大学建设计划，正在谋划一流大学建设的布局。只要咬定青山不放松，坚定不移地以“双一流”建设引领办学，就一定能够开辟发展的崭新局面，实现“双一流”建设的宏伟目标。（《中国高教研究》2018 年第 9 期.作者：别敦荣）

“双一流”建设背景下行业特色高校的核心竞争力培育

摘要：高水平的人才培养能力和科学研究能力是大学核心竞争力的基本构成要素，学科是培育大学核心竞争力的核心载体，学科建设是大学核心竞争力培育的核心举措。“双一流”建设的过程，就是一个以学科建设为基础，以人才培养、学术团队、科研创新“三位一体”为举措，提升大学核心竞争力的过程，这也为行业特色高校核心竞争力培育提供了突破口、指明了建设方向。行业特色高校应充分发挥自身客户更加明确、资源更易整合、学科更易共生的优势，找准核心竞争力培育的生长点，精准推进“再行业化”战略，持续优化学科结构，建立健全共建机制，深入推进协同创新。

关键词：“双一流”建设; 行业特色高校; 核心竞争力;

行业特色高校 1 是建设高等教育强国的重要力量。根据教育部统计的截至 2017 年 5 月 31 日的普通高等学校名单，我国有公办普通本科高校 817 所，其中 20 世纪 90 年代划转教育部与地方管理的行业特色本科高校有 170 所，仍由中央非教育业务部门主管的部属本科高校有 37 所（含中国青年政治学院），二者合计 207 所，占公办普通本科高校的 25.34%。这 207 所高校中，入选一流大学建设名单的有 11 所，占 42 所入选高校的 26.19%；入选一流学科建设名单的有 68 所，占 95 所入选高校的 71.58%；行业特色高校入选“双一流”建设的学科共计 134 个，占所有入选学科的 29.45%。可见，行业特色高校是高等教育强国建设的重要生力军。但行业特色高校入选“双一流”建设的学校多、学科少的事实也说明，行业特色高校的传统优势学科在学校核心竞争力培育中的整体辐射带动作用并没有充分发挥出来。本研究将在辨析大学核心竞争力概念内涵及其培育实质的基础上，探讨行业特色高校学科优势形成的原因，提出行业特色高校基于传统学科优势培育核心竞争力的对策。

一、大学核心竞争力及其培育

（一）大学核心竞争力的实质辨析

从企业界对核心竞争力的原初定义出发，笔者在此前的研究中将大学核心竞争力定义为：一所大学长期形成的，能使大学在竞争中保持可持续发展，建立在大学战略性资源基础之上的获取、创造、整合资源的特有的能力，其核心构成要素是大学的人才培养能力和科学研究

能力[1]。

在已有研究中，有许多与核心竞争力有关或被直接指认为核心竞争力的概念，如办学理念、办学特色、大学制度，大学的战略性资源、学科、师资队伍，大学文化、品牌等。笔者认为这些要素都与大学核心竞争力密切相关，但它们本身并不是核心竞争力。如办学理念是核心竞争力发展的导向，规定了一所大学培育核心竞争力的取向；办学特色是核心竞争力培育的有效途径，是形成和提升核心竞争力的重要路径；大学制度是核心竞争力培育和运用的环境和手段；战略性资源是大学核心竞争力形成的重要基础；学科是核心竞争力的重要载体；师资队伍是核心竞争力的创造主体和承载者；大学品牌是大学重要的无形资产，是大学核心竞争力的重要表现。这些要素对培育大学核心竞争力都非常重要，但它们本身并不是大学的核心竞争力。

大学核心竞争力最根本的还是一所大学的人才培养能力和科学研究能力。因为核心竞争力的本质是一个组织相对于其他竞争对手而言，能向顾客提供显著增值服务的关键技术。大学能够为顾客提供显著增值服务的关键技术就是人才培养和科学研究，这是大学区别于其他组织的最本质的能力。一所大学只有这两种能力强了，它才会有真正的竞争力。同时，这两种能力也是在大学管理与发展中处于核心地位的“支配各种能力的能力”。就大学的内部管理而言，一所大学的健康发展固然离不开资金筹措、宣传推广、服务保障、管理整合、组织创新等各种能力，但所有这些能力都应该是以提高人才培养能力和科学研究能力为核心而有机组织起来的。就大学的外部功能而言，尽管现在人们对大学基本职能的认识已经拓展为五个方面———人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际交流合作，但不可否认，人才培养与科学研究仍然是其最根本的职能，是分蘖、支配其他三大职能的基础、核心。最后，虽然每所大学都有人才培养能力和科学研究能力，但这两种能力在各个大学中又有不同的表现形式。这是由于不同大学在大学文化、发展历程以及战略性资源等方面的差异，导致形成核心竞争力的路径依赖所造成的。这也符合核心竞争力不可复制、难以模仿的特征。所以，返璞归真，笔者认为，大学的核心竞争力就是大学的人才培养能力和科学研究能力，高等教育强国建设的核心，归根结底，就是要大力提高中国大学的这两种能力。

当然，并不是具备了这两种能力就有核心竞争力了，实际上，只要是大学都要有这两种能力，但很多大学的这两种能力并没有达到核心竞争力的水平。根据普拉哈拉德和哈默尔的观点，要判断企业具有的能力是否是核心竞争力，可通过以下三点来验证： (1) 核心竞争力为企业提供了进入多个市场的潜在途径；(2) 核心竞争力能够为客户带来巨大的价值；(3) 核心竞争力应难以被竞争者模仿[2]。由此可概括出判断核心竞争力的三条标准：效应延展性，这表明了核心竞争力的可持续发展性；用户价值性，这是核心竞争力形成的基础；技能独特性，这是识别核心竞争力的主要特征。

这三条标准同样适用于大学核心竞争力。只有当一所大学的人才培养和科学研究能力能够给客户（学生、家长、政府、企业等）带来特别的效益，如毕业文凭的含金量特别高，学生有很多进入其他学校得不到的学习和发展的机会，科研成果能有效满足政府、学术界或企业的需要———用户价值性；在人才培养和科学研究的领域（如行业特色）、理念、模式等方面具有别人不可企及的、难以复制、模仿的优势———技能独特性；其人才培养和科学研究上的优势与特色，并不仅仅局限于个别学科或领域，而是拓展、延伸到大学的各项工作中，带动相关学科专业的整体发展和大学的整体发展———效应延展性。这时，才能说其人才培养能力和科学研究能力达到了核心竞争力水平。

（二）学科建设是大学核心竞争力培育的核心举措

学科是大学人才培养和科学研究的载体，学科建设是大学核心竞争力培育的核心举措，是大学核心竞争力培育的必由之路。一所大学学科建设水平的高低既决定了其人才培养质量，也决定了其科学研究水平，从而能推进大学核心竞争力的提升。笔者设计的一个以学科建设

为核心载体的大学核心竞争力培育模型如图 1 所示。

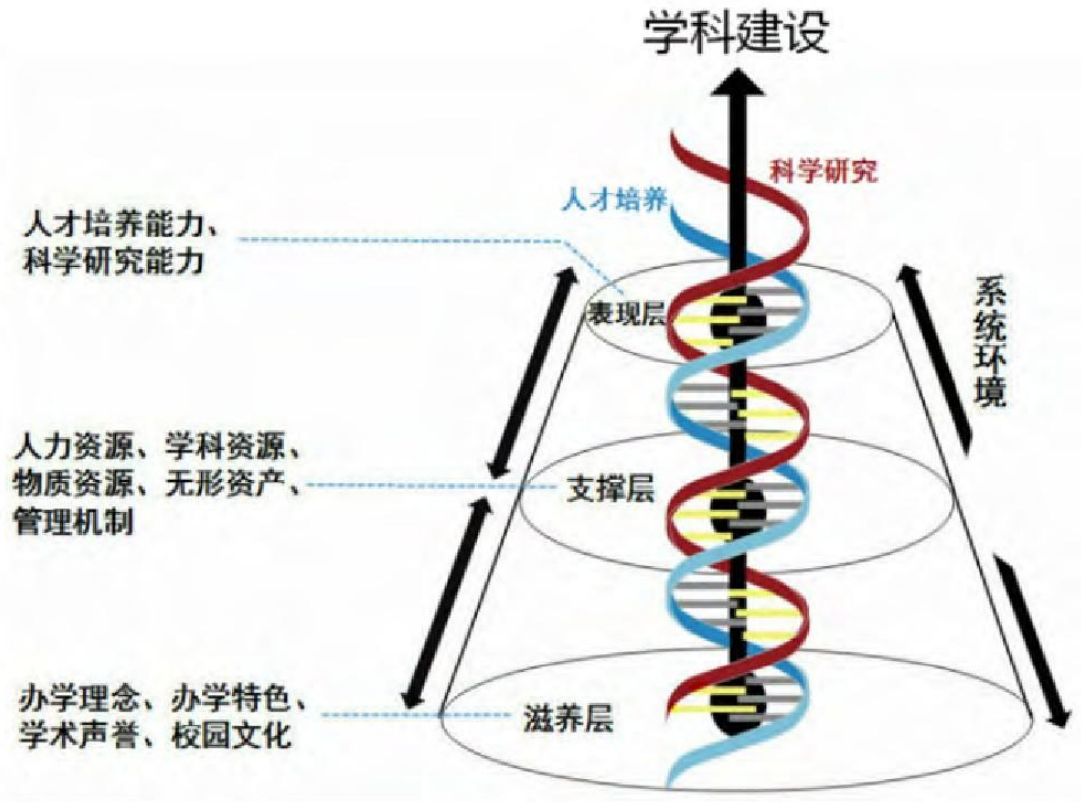


图 1 大学核心竞争力三环协同、“双螺旋”推进模型 下载原图

该模型表明，大学核心竞争力表现为大学的人才培养能力和科学研究能力，但也离不开大学的办学理念、办学特色、学术声誉、校园文化等要素的深层滋养，更离不开科学管理机制下人力资源、学科资源、物质资源、无形资产等各种战略性资源的整合支撑。因此，大学核心竞争力的培育和提升过程，实际上是在保持对外部环境开放性基础上，大学内部治理中围绕人才培养和科学研究两大职能，通过组织创新和管理整合，实现滋养层、支撑层和表现层三个层面各要素的协同推进。

实现这个三环协同、整合推进的核心载体就是学科。图中借用了 DNA 分子的双螺旋结构来类比大学人才培养和科学研究之间的关系。正如 DNA 分子的两条主链本身是相互平行且运动方向相反的，只有借助碱基链接和氢键聚合，才能整合在一起成为生命繁衍成长的动力一样，大学的人才培养和科学研究两大职能因各有各的目标指向、运作方式，也容易各行其是、甚至渐行渐远。因此，只有通过系统的学科建设，有意识地强化二者之间的内在“链接”关系，才能为大学保持持续竞争优势、不断成长壮大注入生命活力。

因此，任何一所大学要培育核心竞争力，都应以学科建设为纽带，统筹人才培养与科学研究两大职能，协同提升人才培养与科学研究两大能力。只是不同类型高校实现二者统筹的侧重点可能不同。比如，综合性大学的学科建设要充分发挥学科多元化的优势，围绕国家战略需求和国际学术前沿，建立科教融合、相互促进的协同培养机制，用高水平科研支撑高质量人才培养；行业特色高校则应格外重视产教融合，紧扣地区或行业发展中的现实性问题，加强服务行业的应用性研究，并将研究成果融入到行业所需高素质应用型人才培养体系中。

“双一流”建设的一个基本导向就是“坚持以学科为基础”，鼓励不同类型高校紧密结合自身特色加强学科建设，实质上是抓住了培育核心竞争力的“牛鼻子”。2018 年教育部、财政部、发改委联合印发的《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》（以下简称《意见》）

明确指出，学科建设要“坚持人才培养、学术团队、科研创新‘三位一体’”。这一表述明确将学科建设定位为人才培养、科学研究和队伍建设的共同核心。同时，《意见》明确指出“双一流”建设战略下高校加强学科建设的基本路径是“围绕国家战略需求和国际学术前沿，遵循学科发展规律，找准特色优势，着力凝练学科方向、增强问题意识、汇聚高水平人才队伍、搭建学科发展平台，重点建设一批一流学科。以一流学科为引领，辐射带动学科整体水平提升，形成重点明确、层次清晰、结构协调、互为支撑的学科体系，支持大学建设水平整体提升。”[3]因此可以说，“双一流”建设为行业特色高校培育核心竞争力指明了方向。

二、行业特色高校核心竞争力培育的独特优势

如前所述，在教育部公布的“双一流”建设高校名单中，行业特色高校明显是“一流学科”建设的主体。特别值得一提的是，此次入选一流学科建设高校名单的 25 所非“985 工程”“211 工程”大学中，除中国科学院大学和河南大学外，都是曾经有过行业办学背景的高校，并凭借其行业特色优势学科入选。可见，在“双一流”建设过程中，行业特色高校的核心竞争力培育确实有自身独特的优势。

（一）行业特色高校的客户需求更加明确

核心竞争力的实质是用户增值性，能够给客户带来巨大价值。与一般综合性大学相比，行业特色高校服务供给的客户及其需求要明确得多，因此，更易进行用户需求分析，加强宏观战略管理。行业特色高校的客户首先就是各行业部门。行业特色高校划转以前，各行业的生产建设需求、社会发展需求、人才培养需求等主要依托行业院校来满足。行业特色高校划转以后，行业特色高校与原属行业部门的依托关系虽然明显减弱了，失去了很多资源优势，但如果行业特色高校能主动改变以往依托行业等、靠、要的心态，真正把行业各部门当成客户，主动服务行业，甚至着眼行业发展未来引领行业发展，就一定有更大的发展空间。行业特色高校的第二类客户是政府各部门的行业治理需求。如对中国劳动关系学院来说，中国特色工会理论研究、新时期产业工人队伍建设、新经济时代劳动关系协调、新时代劳动教育等都是当前相关政府部门格外关注的重要课题，也是学校格外有优势去满足的需求。行业特色高校的第三类客户就是学生及家长。与综合性院校的学生不同，考取行业特色高校的学生通常有着更为明确的职业发展需求。因此，在行业景气周期内，行业特色高校的生源通常非常优良；而在行业不景气时，生源质量和招生规模可能受到影响。这就要求行业特色高校要加快构建人才培养的预测和预警机制，做好专业动态调整。

可见，行业特色高校服务供给的客户群及其需求要明确得多。如果行业特色高校能主动分析和预测各类客户的需求，加强战略管理，找准人才培养、队伍建设和科研创新的突破点，就更容易找到培育和提升核心竞争力的突破口。

（二）行业特色高校的办学资源更易整合

办学资源的整合能力是形成核心竞争力的重要基础。虽然，与综合性院校相比，行业特色高校获得的政府直接拨款相对较少，但也在依托行业发展的传统积累中形成了自己独特的办学资源优势。一是行业特色高校的人才培养更强调与行业发展的有机融合，注重提高学生的实践动手能力，具有与行业企业广泛联系、深化校企合作的经验，拥有丰富的培养学生专业技能的实训条件和基地，而且在长期办学中培养出大量本行业领域的技术骨干、领导人才和领军人物，成为推动学校发展的宝贵校友资源。二是行业特色高校的科学研究更关注解决政府治理难题、促进行业技术创新、推动产业结构调整、催化新兴产业诞生等方面，具有较好的政产学研协同创新资源优势。三是行业特色高校的师资队伍由于历史与当下与行业发展有着千丝万缕的深厚联系，因而具有成长为双师型、复合型、创新型教师的独特优势。更为重要的是，行业特色高校的人才培养、科学研究和队伍建设优势均来源于“依托行业而产生、服务行业而发展”的办学传统，天然具有“三位一体”、整合创新的内在聚合力。在“双一流”建设中，行业特色高校如能发挥好这种办学资源更易整合的优势，主动引领行业发展，就更

容易异军突起。

（三）行业特色高校的学科生态更易共生

不同于综合性院校，行业特色高校大多围绕产业发展、行业服务的主要链条进行学科布点和专业设置。相关专业之间相互促进、互为补充，具有良好的共生发展态势。如中国劳动关系学院基于直属全国总工会的行业和领域特色、在 70 年长期办学实践中形成了非常突出的“劳动+”和“工会+”学科专业集聚共生优势，培育出大量“劳动+”和“工会+”专业，如劳动关系、法学（劳动与社会保障法方向）、劳动与社会保障、人力资源管理、经济学、安全工程（劳动保护）、政治学与行政学、行政管理、工商管理、社会工作等专业。这些“劳动+”和“工会+”专业，占全校本科专业总数的 70%以上。这种学科集聚、交叉、融合的优势，具有鲜明的稀有性、无可替代等特点。

以上三点固然是行业特色高校培育核心竞争力的独特优势，但它们只是行业特色高校在依托行业办学传统中形成的比较优势，其本身还构不成核心竞争力。但这三大优势形塑了行业特色高校独特的组织文化，储备了普通综合性院校难以模仿的特殊战略性资源，使行业特色高校具备了在千帆竞进的中国高等教育竞争格局下进行差异化竞争的特殊优势。

这三大优势如何转化为行业特色高校的核心竞争力？假使行业特色高校能够通过科学的组织结构调整与制度建设对这三大优势进行管理整合，通过对教师强化基于行业导向的教学科研方向的培养和引导，通过对有特色的大学文化的积极营造，使上述优势渗透到教室、实验室、图书馆乃至整个校园，融入到课堂、讲义、教材，催生出显著的教学科研成果，特别是能显著提升教师的人才培养和科学研究两大核心能力，同时，这两大能力又能在本校教师中得到持续延续，不因时间变迁、人员更替、领导变动而消失，则是真正地打造出了具备用户价值性、技能独特性、效应延展性的核心竞争力。图 2 显示了行业特色高校将三大竞争优势转化为核心竞争力的基本过程。

三、行业特色高校的核心竞争力战略

行业特色高校对自身核心竞争力———独特的人才培养能力和科学研究能力进行识别、培育、运用和评估，确保核心竞争力保持领先性，持续给学校发展带来竞争优势、实现可持续的特色化发展，这一过程可以概括为行业特色高校的核心竞争力战略。其中，核心竞争力的识别、培育和运用、评估分别对应着战略管理的战略制定、战略实施、战略评估与控制三个阶段。（见图 3）基于对行业特色高校独特竞争优势的识别，结合“双一流”建设背景下行业特色高校发展的内外部环境分析，笔者认为，当前行业特色高校的核心竞争力培育应格外强调办学定位的精准化、学科结构的优化和协同创新机制的建设。

（一）科学调整办学定位，精准推进“再行业化”战略

办学定位是一所大学在特定历史阶段确立的办学思想、办学方向、发展目标等办学理念的总和，它决定了核心竞争力培育的主攻方向。大部分行业特色高校在体制划转后出现过一段“去行业化”的办学定位，与普通综合性大学办学目标趋同、发展模式趋同、学科门类和专业设置趋同。在这种趋同化发展过程中，行业特色高校逐渐失去了自己的传统优势，导致发展方向偏移、人才培养错位。进入 2010 年后，随着高等教育由外延扩张走向内涵发展，行业特色大学越来越受到公共政策的支持，一部分行业特色高校做出“再行业化”的战略选择，重新背靠行业打造比较优势[4]。这种“再行业化”的选择本身就意味着行业特色办学定位的再调整。

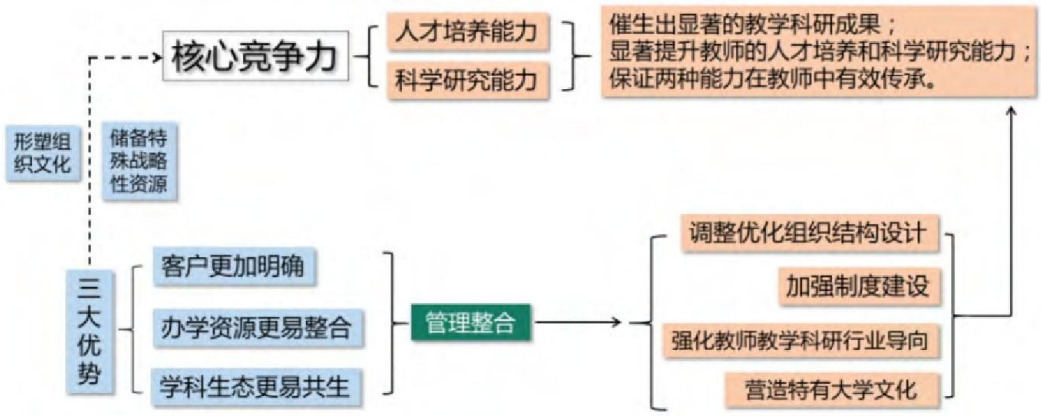


图 2 聚合三大优势，打造核心竞争力 下载原图

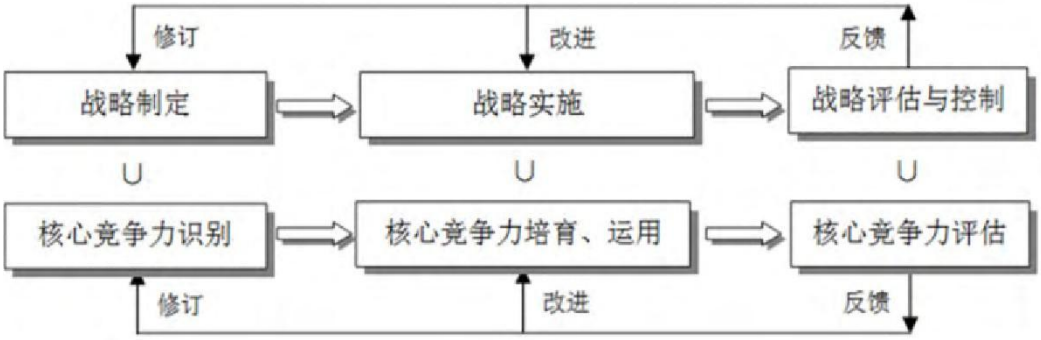


图 3 高校核心竞争力战略推进模型 下载原图

在“再行业化”的过程中，行业特色高校不仅要有“服务行业求发展”的意识，更要有“引领行业创一流”的意识。为此，行业特色高校可通过加强院系及学科调整、提升行业相关学科建设水平、加强产教融合、成立与行业发展密切相关的智库等措施，加强对行业发展趋势的把握、分析、研究，关注国家对战略性新兴产业的规划布局，注重相关新兴学科建设和社会急需人才培养，提升核心竞争力。

（二）发挥学科共生优势，持续优化学科结构

虽然行业特色高校在长期办学实践中依托行业形成了自己独特的学科优势，有的甚至表现出一枝独秀的超强实力，但就其整体学科结构而言，仍存在一些突出问题，如学科面相对较窄，优势学科单一，基础学科薄弱，人才发展后劲不足；学科交叉融合不够，以强带弱的学科融合建设工作尚需深入推进；学科发展潜力有待进一步提升，发展方向尚需进一步凝练，通过学科建设引领行业未来发展方向的顶层设计能力有待加强等。因此，正如《意见》所说，“形成重点明确、层次清晰、结构协调、互为支撑的学科体系”[3]是行业特色高校学科结构优化的主攻方向，也是提升其核心竞争力的重要举措。

一般认为，良好的大学学科体系，应该是主体学科、主干学科、支撑学科和特色学科的有机统一，其卓越依赖于学科特色的突出，其活力来源于学科之间的协调[5]。其中，主体学科一般多为基础学科，是大学的基本组成，主要包括哲学、语言文学、社会学、数学、化学、物理学等提供人类、自然和社会发展基本规律的学科，它决定了大学学科发展的潜力。当基础学科发展到较高水平，就可以成为提升大学主干学科优势的强大支撑学科。如麻省理工学院的工学地位不容撼动，一个重要原因是该校的数学、物理学、化学和计算机科学等基础学科遥遥领先，成为确保其工学领先地位的强大支撑学科。主干学科是大学的品牌学科，如果说主体学科体现了大学的共性，主干学科则代表了大学的特色和优势。特色学科是一个大学所拥有的、他人难以模仿和复制的学科，它一方面得益于大学的传统学科优势，另一方

面，又是新兴学科和交叉学科的生长基地。许多世界一流大学都专门设立特色学院或研究院，来推动新兴学科的发展。

反观我国的行业特色大学，通常主干学科优势突出、甚至国内外领先，但基础学科相对薄弱，有待加强布局，支撑学科有待进一步培育，特色学科还需进一步开发。在今后的建设中，行业特色高校要进一步提升主干学科优势，强化此类学科的集聚协同、交叉交融，强化学科优势，打造学科“高峰”；加强与主干学科关系密切的支撑学科群建设，形成学科“高原”；有选择地加强部分对主干学科、支撑学科有明显推进作用的基础学科建设，夯实学科可持续发展建设的基础；引领行业发展，强化特色学科建设，积极培育新的学科生长点。

（三）建立健全共建机制，深入推进协同创新

共建是我国高等教育管理体制的重要创新。行业特色高校划转后，基本是通过教育部与行业部门共建，中央与地方共建，教育部、行业部门和地方三方共建等方式，进行划转高校的管理。但现实中，许多行业特色高校划转后，其所谓“共建”只是一种形式上的说法，没有实质性内涵[6]。同时，对那些没有划转的非教育部直属的央属高校来说，虽然仍有较便利的行业资源可以利用，但也会出现主管部门不熟悉高等教育最新政策导向，不能按教育规律进行人、财、物资源配置等问题。因此，也迫切需要深化行业部门与教育部门的共建，通过强有力的保障制度和共建监督机制，明确共建各方的责、权、利，真正让各方参与到行业特色高校的共建当中。此外，为推进学科交叉融合、引领行业未来发展，行业特色高校在深化共建的同时还应进一步考虑拓展共建形式，积极探索跨行业联合共建。

共建的目的在协同创新。如前所述，行业特色高校有着政产学研协同创新的天然优势，但这种优势的发挥离不开相应机制的建立，特别是行业特色高校与行业龙头企业、行业重要建设基地等的深度合作。在这方面，需要行业特色高校自己努力，也需要相关行业主管部门提供政策或机制方面的支持。同时，行业特色高校之间也要加强战略合作，充分发挥“多兵种协同作战”的创新优势。在这方面，高水平行业特色高校已有了很好的探索，如北京邮电大学牵头成立了“北京高科联盟”、中国矿业大学牵头成立了“高水平行业特色大学优质资源共享联盟”等。但这些联盟主要集中在理工科行业特色高校，今后可考虑纳入政法类、财经类、语言类等有不同学科优势的行业特色高校，通过学分互认、课程互选、联合培养学生、联合承担科研项目、联合办研究中心等方式，弥补行业特色高校因学科面窄而造成的人才培养和科学研究方面的不足，在更高层次上促进各自核心竞争力的提升。（作者：中国劳动关系学院刘向兵；《中国高教研究》2019,(08),19-24）

一流本科教育：建设原则、建设重点和保障机制

摘要：一流本科教育建设是一项全局性、综合性、复杂性的系统工程，本文集中讨论建设一流本科教育必须解决的三方面问题。首先，从高等教育强国建设和高等教育所承担的历史使命的角度提出一流本科教育建设必须遵循的三项原则；其次，讨论一流本科教育建设过程中需要高度重视并予以资源保障的建设重点，包括一流本科人才培养机制、制度和平台；第三，分析实现一流本科教育建设目标和达到一流本科人才培养质量的保障机制。

一流本科教育不仅是一流大学和一流学科的重要组成部分，也是所有普通本科院校追求的主要目标，更是一个国家成为高等教育强国的重要标志之一。一流本科教育建设是一项全局性、综合性、复杂性的系统工程，在解决了对一流本科教育的认识问题，明晰了一流本科教育应该具备的基本特征，以及掌握了如何遵循高等教育规律、按照专业建设和人才培养的

逻辑顺序、建设一流本科教育的路径之后，接下来必须解决的问题有三：一是一流本科教育的建设原则，这些原则需要在整个建设过程中得到遵循；二是一流本科教育的建设重点，这些重点正是成就本科教育成为“一流”的关键所在；三是一流本科教育的保障机制，这些机制需要突破以往的人才培养质量保障的范畴。本文将系统地集中讨论上述三方面问题。

一、一流本科教育的建设原则

服务中华民族伟大复兴是高等教育的重要使命，高等教育必须做到习近平总书记所强调的，坚持为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务。作为建设高等教育强国的重要组成部分，一流本科教育在强国建设和民族复兴上具有责无旁贷的重要责任，为此，一流本科教育的建设必须遵循以下原则。

(一)坚持三个面向

面向社会。高等教育质量直接影响到国家经济社会发展水平，面向社会指的是一流本科教育的建设要面向国家经济社会发展需要，要把为改革开放和经济社会发展培养一流本科人才作为一流本科教育的建设目标。不论是何种类型的学科和专业，也不论授予什么学位，一流本科教育都要致力于服务国家的政治、经济、社会、科技和文化等发展。

面向世界。高等教育质量直接关系国家国际竞争优势的形成和国际地位的提升，面向世界指的是一流本科教育的建设要面向与中国经济社会发展和国家重大战略实施密切关联的外部世界，如满足“一带一路”沿线国家经济社会发展需要和支持“构建人类命运共同体”等国家战略的实施。面向世界的目的在于在风云变幻错综复杂的国际环境下，支持我国国际影响力的提升、促进国家国际竞争优势的形成和支撑强国建设。

面向未来。强国建设和民族复兴需要一批又一批在国际战略必争的科学、技术和工程等关键领域和行业能够胜任国际竞争的一流人才，面向未来强调的是一流本科教育建设要以全球的视野和战略的高度把握关键领域和行业未来发展方向，预测相关领域和行业未来对各类一流人才的需求，提前布局、建设和发展相关学科专业，及时培养满足各行各业未来发展需要的一流人才。

(二)坚持分类建设

国家建设和社会发展需要多样化的一流人才，分类建设指的是一流本科教育的建设要按照拟培养的一流本科人才的类型要求进行。也就是说高等学校首先要确定本校拟培养的一流本科人才的类型，然后按照人才类型的具体要求，分类开展一流本科教育的建设，从而避免出现在以往的学科和专业建设中常有的雷同甚至同质化现象。

高校在确定本校拟培养的一流本科人才类型时既要符合学校的办学定位、充分考虑本校服务面向区域未来对一流本科人才的需求，又要注重本校的办学优势、学科优势和专业特色的发挥，在“市场需要什么”和“我能做优什么”之间寻求结合点，在各种类型的一流人才培养和多样化的人才需求中找准和确定符合本校实际的一流本科专业培养的人才类型，并制定相应的人才培养目标，为一流本科教育建设明确方向。

(三)坚持以生为本

把学生培养成为国家和社会需要的一流本科人才是一流本科教育建设的终极目标，这就需要坚持以生为本(或称“以学生为中心”)，这是一个近年来被普遍接受的教育教学理念，然而这一理念在教育教学实践中的落实情况远低于人们的期望，也就是说，以生为本这一理念目前基本停留在教育工作者从自身角度出发的简单理解和尝试上，而没有站在学生的角度予以全面理解并真正落实。

坚持以生为本就是要从学生的角度，在一流本科教育的建设过程中充分考虑学生的兴趣爱好、心理需求、个性特征、动机潜能和全面发展，将学生从一流本科教育建设成果的接受者转变为一流本科教育的建设者。由于一流本科教育要落实在一流专业平台并体现在一流人

才培养上，因此，以生为本这一理念不仅要落实在一流人才培养过程中，而且要落实到一流专业的建设过程中。

在人才培养过程中，除了要培养学生的学习兴趣、挖掘学生的学习潜能、满足学生的个性化需求、将学生转变为积极主动的学习者、注重以德树人和学生的全面发展等外，还要重视和鼓励学生参与课堂教学方式、教学组织形式、教育教学评价、人才培养模式等的改革，设身处地地考虑学生的兴趣点、接受程度、可行性和有效性，只有这样才能使各种教育教学改革成效更好地体现在学生日后的学习产出和效果上。

在专业建设过程中，要打破将学生置于世外桃源的状况，要认真听取和采纳学生在专业或方向设置、课程体系改革、教学内容更新、培养方案修订等方面的意见和建议，鼓励他们全程参与专业建设，这不仅能够弥补教师对未来学科专业和行业产业发展预判的不足，使专业建设更有针对性，而且能够激励学生更加关注或参与对学科专业和相关行业产业未来发展的分析和研究。

二、一流本科教育的建设重点

虽然在建设路径上一流本科教育与一般本科教育之间存在着一定的相似之处，但成就前者成为“一流”的关键在于对建设过程中若干核心环节的重视、改革和创新，这些既是一流本科教育区别于一般本科教育的精华之处，也是一流本科教育的建设重点。从重视和落实的角度，一流本科教育建设的重点必须要贯穿于高等学校的发展战略及其实施之中。

(一)建立一流本科人才培养机制

一流本科人才培养机制的建立需要从有利于一流本科人才培养的角度，认真分析和研究一流本科人才培养目标定位和培养标准，以实现培养目标和培养标准为导向，提出一流本科人才培养机制的主要构成。目前而言，主要构成有以下相互关联的三部分。

1.按照专业大类培养人才

国家和社会未来对各类一流本科人才的需求虽然可以通过科学的预测予以获取，但仍然存在较大的不确定性，包括在培养目标、专业方向、能力素质要求等方面，克服这种不确定性的有效方式就是在大类招生的基础上按照专业大类培养人才。

实施专业大类培养对于一流本科教育建设和人才培养上具有三方面重要的作用。首先，大类培养需要扩大通识教育覆盖面，给予学生更宽的专业培养口径，为未来职业发展奠定宽广坚实的基础，从而能够扩大毕业生就业适应面；其次，学生可以结合自身兴趣爱好和特长，在教师的指导下，制定个性化的学习计划，在专业教育方向上，可以选择各自的发展路径，有利于学生个性化培养；第三，大类培养一方面需要改革重组通识教育课程及其教学内容，以在有限学时内完成通识教育任务，另一方面将促使专业教育进行改革以吸引学生的兴趣和参与，从而促进通识教育和专业教育改革。

按照专业大类培养人才应该在扩大通识教育覆盖面的基础上，鼓励和允许学生选择多元专业发展路径，因此，需要建立通识教育课程体系的改革机制、跨学科专业的交融机制以及专业教育专业方向的协调机制。

建立通识教育课程体系改革机制的目的在于明确通识教育的目标任务、确定通识教育的覆盖面、建立通识教育课程体系以及改革重组通识教育课程及其教学内容。其中通识教育目标任务应该源于相关专业培养目标的分解细化，通识教育的覆盖面必须满足构成专业大类的各专业及方向人才培养的需要，通识教育课程体系的建立必须注重与专业教育的衔接和融合，通识教育课程的改革重组必须避免课程内容的重复和及时更新。

专业大类背景为多学科交叉融合形成新专业和专业方向提供土壤，建立跨学科专业的交融机制的目的在于加强原有细分专业之间的交流合作，促进这些专业之间的交叉、渗透和融合，从而形成未来需要的新专业或专业方向。

建立专业教育专业方向的协调机制的目的有二：一是协调专业大类下若干专业或专业方

向的设置，避免相互之间的交叉重复；二是协调专业教育课程体系或专业方向的课程模块，避免不同专业或专业方向之间课程和教学内容的重复交叉。其中专业或专业方向的设置要考虑国家、社会和学科的未来需求，专业教育课程体系可以由作为必修课的若干专业核心课程和以选修课为主的专业拓展课程构成，专业方向课程模块应该是在修完专业核心课程之后由学生自主选择形成不同专业方向的若干门课程。

2.推进完全学分制，实行弹性学制

严格意义上说，目前我国多数高校本科教育基本上实施的还是学年学分制，其特点是沿用学年制的教学计划，选修课程有限，学生跨年级选课不易，基本上要到 4 年才能毕业。完全学分制是以学分衡量学生完成学业情况，规定准予学生毕业最低总学分的一种教学管理制度。弹性学制是学业年限有一定伸缩性的教育教学模式，是在学分制的基础上发展起来的，是实施完全学分制的必需。

完全学分制和弹性学制能够充分体现“以生为本”的教育理念，最好满足学生对教育选择的个性化、多样化的要求，有利于实现学生的全面、协调和可持续发展，在发达国家高校得到普遍采用。具体而言，完全学分制和弹性学制的作用有三方面：首先，能够充分调动学生学习的独立性和自主性，支持学生根据自身的具体实际安排大学学习计划和学习进度，以适应自身的学习能力和满足人生发展规划；其次，允许学生根据自己的兴趣追求，自主选择学习内容和学习方式，包括辅修其他专业或方向，从而充分激发学生学习的积极性和潜能并提高学习效果，有利于因材施教、实现个性化培养；第三，能够促进课程体系改革、教学内容更新、教学方式方法的转变和人才培养模式的变革，从而全面提高教育教学质量。

目前我国一些高校开始探索推行完全学分制和弹性学制，但他们的成功实施至少需要解决两方面问题。其一，本校要有充分足够的优质课程资源，允许学生至少每学年都能够选修想选的课程。解决这方面问题的途径有三：一是改革相关专业的课程体系，既要对现有课程进行整合重组，提高课程含金量和学生的认可度，又要尽可能增设前沿性和交叉性的课程，吸引学生的兴趣和重视；二是将其他学科专业的课程纳入本专业的选修课范畴，扩大学生选课范围；三是通过校际合作、资源共享，允许学生在本地区其他高校跨校选课并认定学分。其二，改革传统的学生“班级制”，加强“同班不同学，同学不同班”的学生管理。解决这方面问题的思路是在淡化“班级制”的同时，加强对学生的管理和指导，主要方法有三：一是对本科生实行导师制，充分发挥教师教书育人的作用，加强导师对学生全方位的指导和管理；二是加强学生所在院系对学生的指导、管理和沟通，包括在学生休学期间；三是实行实体或虚拟的住宿学院制，每位学生入学后，不论其是否住在某个住宿单元(学院)，都是该院的成员，均要接受该住宿学院导师的指导。

3.建立跨院校、跨院系学分互认机制

“以生为本”的建设原则要求一流本科教育给予学生充分的学习自主权和选择权，允许学生自主选择专业和课程，这就需要建立和实行校内跨院系、校外跨院校的跨学科专业的选课机制，实行跨院校、跨院系的学分互认。

允许学生自主选课机制的作用可以体现在四个方面：首先，为完全学分制和弹性学制的全面实施提供了保障；其次，为个性化和多样化人才培养创造条件；第三，促进课程体系和课程教学改革，以吸引更多的学生选课；第四，促进人才培养模式和专业培养方案的改革，以满足学生的多元需求。总之，这种自由选课机制在激发学生学习的积极性、主动性和创造性的同时，给予专业和教师深化教育教学改革的压力和紧迫感，实质性地推动了从以教师为中心向以学生为中心的转变。

允许学生跨院校、跨院系选课就必须建立相应的学分互认机制，这种机制主要有两方面作用：一是能够解决本专业或本校一流本科教育课程及教学资源不足的问题；二是为学生提供超越本专业或本校的课程选择空间，更好地满足学生个性化需求。由于一流本科专业的核

心课程必须由本专业开设，否则该专业无“一流”可言，因此学分互认一般限于选修课。互相认可所修学分主要基于对课程“相当性”的判断，即从课程目标、授课对象、教学水平、课程学时及考核标准等方面评价学生在外所修课程能否与本专业的同类课程相当。由于本校内跨院系选修课程的学分互认相对简单，因此学分互相认可的主要工作是校际间的学分互认。

对允许学生选修课程的学校的选择和确定主要基于其学术水准和选课的可行性。在学术水准方面往往要求对方高校相关学科专业的学术水平和社会声誉不低于本校的相关学科专业，最好相互间能够优势互补。在选课的可行性方面主要考虑是否方便学生完成课程的全过程学习，因此可以有“非近则远”的做法，即或者选择同一城市或区域的便于学生单日往返的学校，或者在外地或境外能够给学生提供食宿条件的院校，如允许学生在与本校签订合作协议的境外高校进行较长时间的学习期间选修该校课程，并享受院校间的学分互认。原则上，外校的确定和学分的认定是由相关学科专业的学位委员会完成。

(二)实施一流本科人才培养制度

为了更好地因材施教，充分挖掘优秀学生的潜力，使他们能够接受真正意义上的一流本科教育，达到全面发展的目标，需要设计、制定并实施一流本科人才培养制度，允许学生自主选择在纵向或横向发展。

1.实施荣誉学位制度，鼓励学生向深度发展

荣誉学位是英美等国世界名校长期积累形成并不断完善的培养一流本科人才的一种教育教学制度，学生顺利完成荣誉学位所规定的要求后将被授予荣誉学位，是对学生的最高学术认可。近年来我国的一些顶尖大学，如清华大学和复旦大学，结合本校的具体实际，也在本科层次开始实施各具特色的荣誉学位项目，旨在培养拔尖创新人才和领军人才。实践证明，荣誉学位制度能够有效地增强学生学习的荣誉感和主动性，是培养一流本科人才的一项行之有效的制度。

荣誉学位制度最早起源于英国，根据学生的学习成绩和学术水平，英国大学授予本科毕业生的学位从高到低可以分为五等：一等荣誉学位(Degree with First Honours)，二级甲等荣誉(Upper Second Honours)，二级乙等荣誉(Lower Second Honours)，三级荣誉(Third Honours)和及格普通学位(Pass：Ordinary Degree)。由此可见，英国本科荣誉学位有四等，其中一等荣誉学位代表着大学授予的“最高荣誉”,而达不到授予荣誉学位要求的毕业生仅能获得普通学位。在英国，由于在不同学校获得同一等级荣誉学位的毕业生被认为具有相同的学术水平，因此，教育质量高的学校授予毕业生荣誉学位的比例要比教学质量较低的学校高。

美国的荣誉学位制度是在借鉴英国的学士培养模式的基础上建立起来的，美国大学的荣誉学位也分成几个等级，学校也是根据学生课程成绩和学术水平授予不同等级的荣誉学位。美国大学的荣誉学位一般分为校级和院系级两个级别，学生在完成院系级的荣誉项目后可以申请校级荣誉项目，从实施情况看，少数高校在一些院系设立了荣誉项目，多数高校直接在学校层面设立荣誉项目。

设立荣誉学位旨在鼓励优秀本科生向纵深发展，主要通过完成高难度荣誉课程的学习、在导师指导下开展卓有成效的科研工作以及高质量地完成学位论文等方式，激发学生在深度学习和科学研究上的最大潜能，培养他们的学术志趣，使之既具备深厚的学科专业基础，又具有良好的科学研究素质，为日后职业发展奠定雄厚坚实的基础。获得本科荣誉学位的要求主要有三方面：首先是对所修全部课程成绩(GPA)的要求；其次是对有挑战度的荣誉课程的成绩(GPA)的要求；第三是从事科研工作的要求并取得高水平的成果。通过比较和研究可以发现，荣誉学位与普通学位的主要差别有四：重视夯实学科专业基础；重视批判性思维和创新能力培养；重视科研训练和科研实践；重视多学科的融合贯通。

荣誉学位制度的实施与学生的入学标准或学业水平有关，通过分析国际上实施荣誉学位的各类学校可以得出如下结论：入学标准高、教育资源丰富的高水平大学可以在全体学生中

实施荣誉学位制度；而入学标准不高、教育资源有限的地方大学可以通过建立荣誉学院或开展荣誉项目的方式予以实施。由此可见，在高水平大学中建设一流本科教育必须在全体接受一流本科教育的学生中实施荣誉学位制度；而在地方高校中建设一流本科教育可以通过建设荣誉学院或设立荣誉项目的方式在一部份优秀学生中率先实施荣誉学位制度。

作为一流本科人才培养的荣誉学位制度，在设计时要充分考虑以下几点：荣誉学位制度的目标既要符合学校人才培养定位，又要满足一流本科专业培养目标；荣誉学位制度的可行性，即本校的教育教学资源，包括人力资源足以满足荣誉项目的实施；荣誉学位制度的可操作性，即相关各方必须协调一致，能够顺利有效地实施该制度；荣誉学位的可评估性，即有行之有效的评价方法，能够对参与荣誉项目的全体学生是否达到各项荣誉学位要求进行准确评价。简言之，不同高校应该根据本校的具体实际，设计并制定出独具特色的荣誉学位制度，以有效支持本校一流本科人才培养。

作为一流本科人才培养制度的荣誉学位制度同样必须重视对参与学生的个性化培养。首先，每位学生要与导师一道，在满足荣誉学位制度各方面要求的前提下，讨论并制定符合学生自身特点的个性化培养方案；其次，在方案实施过程中，要允许学生在导师的指导下对个性化培养方案进行必要的修订和完善，以更好地发挥学生的潜能。只有这样才能实现制定荣誉学位制度时的预期目标。

2.改革辅修专业制度，鼓励学生向横向发展

一流本科教育不仅要鼓励学生向纵深发展，而且要支持学生拓宽专业面向横向或交叉学科发展，这就要改革现行的辅修专业制度，赋予其适应一流本科人才培养的新内涵，吸引更多学生辅修其他专业。

辅修是针对学有余力的学生，在学习本专业的同时辅修跨学科门类的同层次另一个专业的学位课程，达到该专业要求后，学校为其单独颁发辅修专业证书。为了满足一流本科人才培养的需要，对现有的辅修制度可以从以下五方面进行改革。

首先，扩大辅修专业面。现有辅修专业制度仅仅是允许学生辅修本校已有的部分其他学科专业，只是简单地满足少数学有余力的学生的需要，但是，一流本科教育就应该一方面在现有学科专业中扩大辅修面，另一方面要增加新兴的、多学科交叉融合的、未来经济社会发展需要的学科专业或系列课程，例如，涉及数据科学、大数据技术、人工智能、智能机器人、网络空间等学科专业，为培养全面发展的一流本科人才提供宽广的专业选择面。

其次，调整辅修的准入条件。高校现行的辅修专业制度往往要求学生在完成第一学年全部课程学习并取得优异成绩后才能够提出辅修专业的申请，而且要得到辅修专业相关院系的批准，其结果是只有少数学生能够获准辅修专业。针对一流本科人才培养的辅修专业制度应该鼓励尽可能多的学生辅修，因此，第一，需要放宽开始辅修年限，如允许学生从大一第二学期开始；第二，降低对先修课程的要求，如只要修够一定的学分即可申请辅修；第三，放宽辅修批准权限，如只有达到准入条件就默认或自动批准。

第三，提高辅修课程的针对性。高校现行辅修专业课程是相关学科专业既定的，不允许学生自主选择，为此，改革后的辅修专业制度除了规定获取辅修专业证书的总学分要求外，应该允许学生在教师的指导下，自主从不同的学科专业中选择并组合课程，这不仅能够打破学科专业界限，最大程度提高辅修专业课程的针对性，而且能够实现完全个性化。

第四，改革辅修课程形式。高校现行的辅修制度要求学生随着辅修专业的教学计划安排跟班听课，这往往造成辅修学生时间安排上与主修专业冲突，进而影响辅修课程的学习。辅修准入条件的调整将使得更多的学生辅修专业，这就支持改革辅修课程的形式，包括单独为辅修学生开课等，以更可行、更有效的方式支持学生辅修其他专业的课程。

第五，降低辅修专业的学分要求。现行辅修专业制度对学生辅修课程的学分数要求较高，往往使学生望而却步，也容易形成为了完成辅修而“凑学分”的现象，因此，要通过降低辅

修专业的学分要求，鼓励学生申请辅修并激励他们完成辅修专业。事实上，辅修专业对人才培养的效果不简单在于课程门数，而在于课程质量，因此，在降低辅修专业学分要求的同时，需要改革辅修专业的课程，使学生辅修的每门课程都是精品。

(三)构建一流本科人才培养平台

一流本科人才培养平台是由多部分组成的，其中在实现一流人才培养目标和培养标准上起关键作用的是创新创业教育平台、多方协同育人平台和国际合作教育平台，因此，在这些平台构建过程中要把培养一流本科人才作为建设目标和评价标准。

1.构建创新创业教育平台

创新能力和创业能力是一流本科人才最重要的能力和标志之一，需要从以下几方面重点构建或改革现有的创新创业教育平台。

首先，必须正确理解“创业”的内涵并厘清创新与创业的关系。对“创业”的理解不能够局限于创办企业，而应该从广义的角度去理解，以扩宽学生的创业空间，促进学生多元发展。事实上，创业就是人们发挥创新精神、运用创新思维和创新能力，对自己掌握或拥有的各种资源进行优化整合，开发或创造出新事物的行为或过程，这些新事物包括新企业、新产品、新方法、新市场、新管理模式、新组织形式、新体制机制等。创新与创业之间相互关联，创新创业教育是一个整体：一方面创新是创业的基础，没有创新就无创业可言，另一方面创业是创新的动力，成就事业的创业动机将激励创新行为。

其次，将创新创业教育与通识教育和专业教育紧密结合，使其贯穿于人才培养全过程。通识教育对创新创业意识、创新思维乃至创新创业素质的培养至关重要，其作用不仅在丰富知识面、夯实基础理论，还要能开拓视野、拓宽思维空间、启发创新思路，因此，需要扩大通识教育所涵盖的学科领域，重构通识教育课程模块，精选通识教育教学内容。专业教育是在通识教育的基础上对创新创业教育的延续和深入，不仅要继续培养创新思维和提升创新创业素质，还要通过理论与实践相结合的方式着力培养创新创业技能，这方面要充分认识多学科交叉融合对创新创业能力培养的重要作用，增加多学科交叉融合的专业课程，构建涵盖多学科的综合性专业课程模块。

第三，改革教育教学方式，提升创新创业教育效果。创新创业教育的效果与学生的兴趣和参与度直接相关，这就需要改革教育教学方式。首先，通过研讨式、探究式、互动式、合作式等教学组织形式提高学生学习的参与度；其次，通过研究性学习和挑战性学习等教学方法，选择前沿性、交叉性、综合性等具有一定难度的问题作为研究和挑战的对象，提高学生的学习兴趣和参与度；第三，通过学生参与教师科研项目、组织创新创业活动以及科技竞赛活动等课外教育方式，充分发挥课外学习在创新创业能力培养的作用；第四，鼓励学生在完成学业的同时参加职业资格考试，获取多种资格和能力证书，提升创新创业能力。

第四，提高实践环节在创新创业教育中的针对性和实效性。实践对创新创业能力培养和提升的重要性不言而喻，但创新创业实践教育面临两方面问题，一是实践资源不足。二是缺乏针对性和实效性。解决实践资源不足问题，既需要整合校内各种教育教学资源，提高现有资源的利用率和适应面，又需要搭建学生创新创业与社会需求对接平台，以充分利用各自可能的社会资源。解决创新创业教育与实践脱节的问题有三条途径：首先，加强创新创业实践与相关理论课程内容的关联性，让理论学习与实践应用交替进行，提高创新创业实践效果；其次，将创新创业能力培养目标分解成多个阶段性子目标，针对每个子目标安排相应的创新创业实践环节，使创新创业能力培养成为逐渐形成和提升的过程；第三，给每位学生安排创新创业导师，结合学生的兴趣和特长，为学生在创新创业能力培养上提供精准指导和帮助。

2.构建多方协同育人平台

多方协同育人的“多方”包括校内和校外两方面，校内指的是与一流本科人才培养相关的校内多个学科专业，校外指的是与一流本科人才培养相关的各级政府、行业产业和科研院

所。由于校内多学科专业的协同育人容易在校方统一协调下完成，因此，多方协调育人重点考虑的是与校外多个主体的协同育人。

构建多方协同育人平台的目的是：使得一流本科人才培养定位、目标更加准确，毕业要求更加清晰，培养方案更加完善；推动社会优质教育资源的共享，丰富一流本科人才培养需要的教育教学资源；支持一流本科专业教师队伍建设，从而最终达到提高一流本科人才培养质量的目的。

多方协同育人平台构建的原则是优势互补、互惠共赢。这一原则要求各方在合作过程中既要基于自身发展的需要，又要着眼于他方发展的需要，在满足自身发展要求的同时，努力满足他方的要求，只有这样，才能使多方协同育人能够持续、稳定、健康和长期地发展，最终达到多方共赢的良好局面。

多方协同育人平台的构建是人才培养机制的重要创新，旨在探索与相关各方在一流人才培养全过程的紧密合作、协同育人，强调的是共同调研和预测分析人才需求，共同制定培养目标和培养标准，共同建设专兼职教师队伍，共同制定人才培养方案，共同建设实训实践教学基地，共同改革课程体系和教学内容，共同实施教育教学，共同开展教学质量评价，从而共同提高一流本科人才培养质量。

构建多方协同育人平台的重点在五方面。(1)合作对象的确定：结合一流本科人才培养的需要认真考虑和选择外部合作的对象，包括潜在的用人单位、拥有各种优质教育教学资源的政府部门、行业企业和科研院所等；(2)合作关系的建立：包括设立合作委员会、建立责任义务制度、明确双方责任人等；(3)合作内容的确定：基于优势互补、互惠共赢的原则，既明确在一流人才培养全过程中开展合作的主要环节及其合作形式，又确定高校为合作方发展提供支持和服务的领域；(4)教育资源的共享：合作共建实践教育基地，建立资源共享机制，将社会优质教育资源转化为一流本科人才培养所需要的教育教学资源；(5)运行方式的确定：包括多方协同育人平台常态化的运作方式、沟通渠道、联系人等。

3.构建国际合作教育平台

构建国际合作教育平台既是“坚持三个面向”建设原则的要求，也是一流本科人才培养的要求。总体而言，开展国际合作教育有六方面的作用：学习先进的教育理念；引进优质教育教学资源；构建国际化的课程体系；更新传统的教育教学方法；促进教师队伍建设；合作培养一流本科人才。具体而言，构建国际合作教育平台的功用有二：一是为教师的国际交流与合作提供平台；二是为合作培养一流本科人才提供平台。在一流本科人才培养方面，构建国际合作教育平台的重点在于形成多种行之有效的国际合作教育模式。

国际合作教育可以有四种模式：(1)互派学生模式，即有计划地派遣学生到对方高校学习多门课程，完成培养计划中的某些教学环节，获得相互认可的学分；(2)合办学院模式，即中外双方分别利用各自在人才培养上的优势和特长创建二级学院，开展合作办学；(3)分段合作模式，即采取学生在不同的学习阶段在不同国家学习的合作办学模式，往往是前一阶段在国内学习，达到赴国外学习的资格后，直接进入国外高校完成后一阶段的学习；(4)境外实践模式，即选派学生到国际组织、机构和公司任职，到国际企业及其附属部门实习和实践。

构建国际合作教育平台时要尤其注重取得那些在国内开展合作教育所难以取得的“增值效用”，包括学生国际知识的丰富，全球视野的开拓，国际规则的熟悉，国际事务的处理，多元文化环境下的交流、合作和竞争能力的提升等学生的国际竞争力，这些都是一流本科人才应该具备的。事实上，这方面已经得到国内高校的普遍共识，例如，目前国内越来越多的高校不断加大教育教学投入，使更多的本科生在读期间能获得一次及以上的海外学习经历。

三、一流本科教育的保障机制

建设一流本科教育必须有与之对应的保障机制，以确保一流本科教育建设目标的实现和

保持，以及一流本科人才培养质量的达到和稳定。影响一流本科教育的因素是多方面的，包括教师队伍、教育教学资源、人才培养模式、教学管理制度、质量保障体系、政策激励措施等，但是，一流本科教育保障机制的内涵不能仅仅局限于以往的人才培养质量保障的范畴，必须突破以往的思维定势，从大学文化的高度、从一流人才培养的需要、从动态发展的视野等方面认识其内涵并建立之。

(一)加强大学文化内涵建设

大学文化是在长期的办学实践中逐渐形成的，被大学人(指广大师生员工)所认同的办学理念、思想意识、精神追求、价值观念和行为方式。大学文化根植于大学人的心灵深处，是他们共同的文化自觉，潜移默化地影响每位大学人的个体行为。大学文化建设的核心目标是育人，其对人才培养的作用在于通过营造一种润物无声、无处不在的环境氛围,使置身于其中的大学人受到直接的熏陶和陶冶，学生时刻感受着对科学知识的强烈渴求和对未知世界不懈探究的强烈愿望，进而自觉、自律于修身向学。从对一流本科教育的保障角度，加强大学文化建设应该从以下几方面开展。

加强大学精神文化建设。大学精神文化是大学文化的灵魂和源泉，主要有大学精神、办学理念、办学定位、校训校风、教风学风、工作作风等，体现着大学的精神追求和价值诉求，告诉和引领大学人在具体的工作和生活实践中如何去践行大学的精神追求和价值诉求。大学在一流本科教育建设中要强化具有本校特色的精神文化建设，将崇尚科学、探索真理、自强不息、超越创新、求真务实、以人为本、兼容并包等作为大学精神加以弘扬，使之成为制度文化、学术文化和行为文化建设的指引。

重视大学制度文化建设。大学制度文化既是大学精神文化的规范性表现，对大学学术文化和行为文化起到约束作用，也是大学校风、教风、学风和工作作风形成的基础。针对一流本科教育的制度文化建设主要包括资源配置制度、教育教学制度、质量保障制度、学生管理制度和教师激励制度，旨在从制度层面保证一流本科教育建设的经费资源投入、教育教学活动顺利进行、人才培养质量得到保障、学生学习兴趣和潜能得到挖掘、教师教书育人积极性得到调动，从而使得一流本科教育的基本特征最终得到体现。

强化大学学术文化建设。大学学术文化建设的目标在于尊重学术自由、鼓励学术创新、规范学术行为、强化学术道德，以营造宽松、和谐、自由、平等的学术氛围。针对一流本科教育的大学学术文化建设的重点在教学学术文化建设，即要通过激励教师崇尚教学学术、研究教学学术、践行教学学术、承担教学学术责任，营造尊重和重视教学学术的氛围，换句话说，就是要引导教师重视教书育人、重视教学研究、重视教学相长、提升教学能力、注重以生为本、改进教学方式、激发学生兴趣，并最终提高教学质量。

深化大学行为文化建设。大学行为文化是大学精神文化在大学人行为上的体现，并受到大学制度文化的约束。针对一流本科教育的大学行为文化建设就是要使大学人在大学精神文化的引导下，自觉主动、充满自信地将建设一流本科教育作为共同的价值追求、努力方向和奋斗目标，一方面要求每位教师爱岗敬业、严谨治学、关爱学生、教书育人、开放包容、追求卓越，另一方面要求每位学生志存高远、刻苦求知、勇于创新、奋发进取、全面发展，继而形成大学人全身心地投入一流本科教育建设之中的局面。

(二)完善本科质量保障体系

每一所高校都在一定程度上建立了针对本校本科人才培养的质量保障体系，这个体系大体由教学过程质量监控机制、毕业生跟踪反馈机制以及教学质量持续改进机制三部分构成。一流本科教育质量保障体系的建立需要在此基础上进一步加强和完善，重点从以下几方面进行。

强化高校质量保障主体意识。提高教育教学质量的根本在于高校自身的重视和努力，而不是被动等待或需要外部组织的推动。因此，高校要强化自身在一流本科教育质量保障上的

主体意识，根据本校一流本科人才培养目标定位和培养标准，完善本科教学自我评估制度，健全内部质量保障体系。

加强教育教学过程质量管理。人才培养质量问题要“防患于未然之时，控制在萌芽之中”，只有这样才能在教育教学过程中及时发现问题、找出原因并改进质量，从而达到提高人才培养质量的目标。这方面需要重视三点：一是提高教育教学过程考核成绩在课程总成绩中的比重，以促使学生重视并加大在学习过程的投入；二是注重评价方式和考核形式的多样化，以提高其对质量评价标准的针对性；三是重视学生阶段性学习成效，以鼓励学生在学习过程中不断积累和提高。

重视社会第三方的评价作用。作为独立的并与高校不存在任何直接利益关系的社会第三方组织，他们对一流本科人才培养质量的评价具有客观性和公正性的特点，其评价结果具有两方面的重要作用：一是“旁观者清”的效果能够为高校提供不同视角下的质量认同，有利于高校全面、客观地分析和发现质量问题；二是有利于增强社会各界、尤其是用人单位对一流本科教育的了解和认可。从发展角度看，社会第三方评价组织可以是行业协会、独立评价机构，甚至境外评价组织。

注重学生能力和素质的评价。现代社会和未来世界对学生的要求集中体现在其各种能力和综合素质上，而高校现行的评价方法基本上关注的是学生对知识的掌握和传承，因此，一流本科教育的质量保障体系必须注重构建学生各种能力和综合素质的评价体系，包括以综合性作业、项目设计、研究成果、挑战性问题等作为考核内容，以答辩辩论、专题讨论、小组合作、课堂展示等作为考核方式。

(三)构建专业动态调整机制

满足未来经济社会发展对一流本科人才的需求是一流本科教育建设的基本目标，然而，伴随着经济社会的迅速发展，新技术、新产业、新业态和新模式调整和迭代的周期将不断缩短，国家和经济社会对各种类型一流本科人才需求的不断变化将成为常态，因此，必须深化高校本科专业供给侧改革，建立健全一流本科专业的动态调整机制，提前调整和布局一流本科专业结构和本科专业设置，以使得对一流本科人才的培养超前于经济社会的需求。

一流本科专业的动态调整需要做好三方面工作。一是高校需要聚焦服务面向区域，研究当前相关行业领域发展的特征和规律，预测未来该行业领域的发展方向和趋势，以准确把握当前和未来发展对一流本科人才需求的动态变化。二是高校需要经常性地对一流本科专业及其人才培养的外部宏观环境和内部条件进行分析，与同一服务面向区域存在竞争关系的其他院校相同和相近本科专业及其毕业生进行比较分析，以明晰本校一流本科专业及其毕业生在人才市场中的竞争地位。三是对于未来经济社会发展存在需求变化或不再具备竞争优势的本科专业，在专业办学资源和条件允许的情况下，及时地调整专业设置，修改或完善人才培养目标和标准、培养方案，改革培养模式和课程体系，更新教学内容等；从而保证所培养的一流本科人才的需求针对性并重塑其竞争优势。

建设一流本科教育需要全校上下的共同努力，这既需要学校层面的总体规划，将其列入学校发展战略之中，给予充分的政策、制度和资源保障；也需要教学管理部门的统筹协调，制定详细可行的建设计划并组织实施；更需要相关学科专业的教师的全力以赴，制定一流人才培养方案并具体实施。虽然整个建设过程任重道远，但只要目标一致、思路清晰、重点突出、措施到位，一流本科教育建设必将硕果累累。（来源：《清华大学教育研究》2019 年第 2 期；作者：林健，清华大学教育研究院教授）

我国世界一流学科建设的路径依赖及其破解

摘 要：世界一流学科建设关系着我国高等教育竞争力与国家创新能力的提升。当前我国世界一流学科建设要克服“唯技术化标准”“轻体系性能力建构”“纯学科视域”“弱合纵连横蝶变”等路径依赖，建立多维度多元化的一流学科评价体系、构建基于内生能力生长的学科生态系统、重构学科建设行政性力量的传导方式与作用机制、建立基于杠杆驱动的学科建设双连横架构、矫正与引导世界一流学科建设的社会心理及文化心态，全面提升中国“世界一流学科”建设质量。

关键词：一流学科；竞合生态；发展理念；模式路径

世界一流大学与一流学科建设直接关系到国家和民族原始创新力塑造和综合国力提升，是高等教育发展水平的核心标志。特别是世界一流学科建设，是世界一流大学建设的重要支撑，同时也给予地方性大学、普通本科院校在某一或若干领域跻身“一流”行列的现实通道与可见愿景，成为优化高等教育体系的重要杠杆。

但在世界一流学科建设过程中，“投资驱动、申报导向、技术评价、达标意志、拼凑布阵”等学科建设弊端还没有得到根本性消除，特别是伴随着“双一流”建设考核周期的迫近，加速高层次人才引进、追求短期速成发展绩效的倾向进一步抬头。零和博弈加速了有限优质学科资源的非正常流动，一流学科建设较易成为基于区域和校际财力资本的存量布局调整，而非根植于学科体系健全与强大的结构性、系统性、可持续发展能力提升。发展模式的惯性遗留与非理性博弈叠加形成的路径依赖，亟需得到正视与破解。

一、当前我国“世界一流学科”建设路径依赖的主要表现

1.“唯技术化标准”。将各级各类大学与学科排行榜，特别是 QS、ESI 等国际学科排行榜作为学科评价的主要依据，把复杂多样、具有独特规律的知识创新过程与学科建设进程简化为高质量人才、高层次获奖、高水平论文等显性与共性指标要素，没有充分关注到不同国家、区域、学校与学科的差异化特征，较易造成“一个标准”下的同质化建设误区，学科建设与国家原始技术创新能力提升、重大技术需求满足、区域转型升级、高校办学优势传承与特色集聚等存在较大疏离，淡化了学科作为文化与思想体系的独特价值属性，仅仅成为具有世界通用性、可比性的技术工具。

2.“轻体系性能力建构”。当前很多高校把投入巨资、引进高层次人才作为世界一流学科建设的主要突破口，把校内资源重组、田忌赛马排兵布阵作为短期内提升学科竞争力的核心战略之一。对学科方向、学科平台、学科人才、学科价值、学科思维等体系化、结构化能力建设投入不足，对主导学科与支撑学科的布局优化，学科土壤、学科群落与学科阳光雨露之间的科学循环关注不足，高层次引进人才与存量人才的磨合、学科环境的切合、学科体系的融合还不顺畅，以外强内、以强带弱的循环体系还未形成，对持续涵育高水平人才、产出高层次成果产生较大制约。基于可持续发展的世界一流学科支撑体系与能力建设还存在明显不足。

3.“纯学科视域”。当前一流学科建设还较多地局限在学科建设本身，尚未更多地涉及到高校办学理念优化、办学体系改革与完善等层面。基于一流学科建设的高校管理机制与治理结构仍然有待优化，制约学科交叉融合、跨学科与超学科培育，打通学科与专业建设、人才培养界限的体制机制障碍依然存在，学科建设对人才培养、社会服务、文化传承等办学核心功能的牵引作用还不明显，一流学科建设对办学整体竞争力的提升作用还有待彰显，进而反向制约学科竞争力的持续提升。

4.“弱合纵连横蝶变”。当前世界一流学科建设还较多地依赖政府财政投入与政策性资源供给等方式，市场化力量介入明显不足，企业投入与社会支持、捐赠的视野还不开阔、意识还未强化，产教深度融合从产业转化端向技术开发、学科建设端的回溯通道与路径尚不明晰，基于学科建设的产学研一体化体系有待探索。校校合作、校地合作、校企合作、省部合

作、国际合作共建世界一流学科的模式与路径有待拓展。

二、世界一流学科建设路径依赖破解要处理好五对关系

1.“远与近”的关系。处理好“远”与“近”的关系，就是要实现“国际可比竞争力”与“中国贡献”的有效衔接。我国世界一流学科建设要瞄准世界科技与文化创新变革的最新趋势，借鉴西方发达国家一流学科建设的有益经验，在世界一流大学和一流学科的专业评价维度、一流学科建设的可比性指标中“力争上游”，在人类知识创新谱系和世界学科丛林的前沿位置锚定“中国坐标”。同时，我国的世界一流学科建设承担着提升国家与民族文化与科技创新能力，紧贴我国需求，服务更高质量发展，提升国家核心竞争力的时代重任。要紧紧围绕国家关键技术发展需求、文化竞争力建构的重要领域与关键节点，精准聚焦、深度嵌入，解决制约发展的重大技术与文化难题，作出一流学科建设的“中国贡献”。要合理界分基础研究领域的学术性评价与应用学科的市场化评价之间的关系，对一些在世界学科评价榜单中没有的学科门类或处于发展后位，但我国建设与发展急需的学科，要给予“一流”甚至是“超一流”孵化与支持待遇，建立基于需求、应用与贡献导向的“一流标准”，特别是不能简单裁撤与整合在国际学科榜单中无法清晰界定的“人文社会科学艺术类”学科等，从中国实际出发，构建多学科协同发展，共同繁荣的学科景象。

2.“高与低”的关系。世界一流学科建设不可能在短时间内实现大多数学科建设门类的集中突破。必须集中力量建设若干个发展基础好、国家急需、前景广阔的重点学科门类，以若干门类和领域一流学科的率先突破引领学科整体竞争力的提升。在这个过程中，要处理好高阶学科门类与其他支撑学科门类的关系。一流学科的突破有赖于完整学科体系的支撑，基础与应用学科的结合、文理学科的融通，主干与边缘学科的互动将为一流学科建设提供强有力的基础。特别是当前知识细化分化基础上的跨学科融合，交叉学科的孕育，超学科门类与形态的形成，更有赖于大量低阶与普通学科的持续成长与综合竞争力提升。要着眼于知识谱系的枝蔓结构与学科体系的发展特征，探索学科高与低之间的科学搭配，形成一流学科重点突破与整体学科群实力持续提升之间的合理联动节奏。国家第四次学科评估前一些学校对学科点的技术性大幅度撤并与整合，从长远的学科体系建设而言，是否是明智之举还有待实践检验。

3.“内与外”的关系。要建设好一流学科内部的小生态，同时要构建好一流学科良好的外部条件。要重构三层关系，一是学科建设与政府之间的关系结构及作用机制，二是高校学科建设本体与企业等市场化要素与力量的关系，三是学科建设与高校人才培养等其他职能的关系。一直以来，政府通过直接介入学科资源配置、评价等微观环节引导和支持学科建设，在助推学科发展的同时，也形成了学术逻辑与行政逻辑的挤压，抵消了一部分学科建设的正向力量。要根据政府管规划、管引导、管规则、管生态的基本定位，以助推学科体系成长和生态系统完善为目标，构建基于知识逻辑的政府干预与投入机制，实现政府介入与学科成长的同轨运行。企业和市场资源是学科建设的重要外在力量，要改变原有的以市场为单一导向、通用技术变现、经济利益至上的合作模式，注重一流学科与关系国计民生的关键技术攻关、国家重点企业核心竞争力建构的对位合作，整合高校学科、企业与市场多方力量，共用、共建、共享重大技术平台和人才团队，协同进行重大技术攻关，促进技术市场转化反哺，迅速提升世界一流学科建设水平。要实现学科建设对人才培养、社会服务、文化传承等的全面融合与系统带动，贯通到人才培养模式改革、专业与课程建设、校园文化与精神塑造、产学研合作中，构建学科驱动的人才链、创新链与资源供给链。

4.“大与小”的关系。世界一流学科建设是一个充满复杂性、可变性与曲折性的过程，新技术的迭代、知识内容的更新与知识体系的裂变催生一批学科从无到有、从小到大、从二线走向前沿、从高处走向衰弱。一流学科位居学科变革的最前沿与学科生态的最顶层，具有良好的自我更新、发展与循环再造能力。高度重视学科建设“大”与“小”的关系，要把握

好一流学科主体性知识的传承、巩固与创新，在此基础上，注重处在孕育或成长期的新兴知识节点与门类的拓展，积极培育新的学科内容与方向，鼓励带动具有创新性的小学科、新学科群落的成长，通过以大带小，以大育小，实现一流学科及学科体系的不断丰富与成长，更好地适应时代变迁、文化创新与技术进步。

5.“收与放”的关系。在世界一流学科建设进程中，要允许合理竞争，鼓励高校充分发挥内部潜力，激发办学活力与动力，以良好的办学区位、学科平台、学科文化、学科制度、学科梯队、学科口碑等获取优质学科资源，实现引育结合，持续提升学科实力。但又要克服简单依托地区差异性财政投入，以经费投入额度作为主要杠杆的“抢人大战”，形成区域和高校间一流学科建设的极化效应，影响学科建设整体生态和发展潜力。教育主管部门在学科评价时对于“引进式”建设绩效要予以适当的除权计量，对于“忽视自主培养、恶意抢人大战”的现象在政策导向与操作层面要予以合理规制。

三、我国世界一流学科建设路径依赖的破解策略

（一）建立多维度多元化的一流学科评价体系

评价体系建设是世界一流学科建设的指挥棒，直接决定我国的世界一流学科按照什么样的标准建，建成怎样的世界一流学科等基本问题。

1.学术性评价与应用贡献评价相结合。要改变学科排行榜以学术性要素作为学科评价主要依据的范式局限，建立学术性与应用性融合评价的导向路径。既要注重对高水平论文、高级别课题、高层次获奖、高规格人才等学科要素的考察，在专业知识谱系及专门性评价体系中，通过科学合理的“称重计量”方式，对学科建设标的物进行综合比对评价，如当前学术界通常将进入 ESI 前千分之一作为世界一流学科的主要标志。同时中国的世界一流学科建设要紧紧围绕我国发展的现实需求，聚焦关系国计民生的关键技术研发、文化创新的核心命题、区域转型升级的重大课题，提供技术突破与创新方案，提供精准性、高质量智力支持，形成基于可持续发展的高素质人才支撑，以对我国发展的现实支撑力与贡献力作为评价中国世界一流学科建设水平的重要价值尺度。学术性导向与应用导向是一对融合关系，世界一流学科的评价维度中，没有纯应用性或纯学术性的界分，应用性和学术性构成彼此支撑关系，因为不同学科门类的性质差异，学术性与应用性实现自主优化调适及相应的动力机制建构。

2.国际性评价和国别性评价相结合。建立中国的世界一流学科评价体系，既注重与理学、工学、农学、医学、经济学、管理学等通用学科国际性评价指标体系的充分衔接，体现“国际接轨”与“同类可比性”。同时要根据国情状况及学科特点，建立文学、历史学、艺术学等具有国别特点的学科评价标准与评价体系，科学设置标志性成果、重大获奖、关键性人才、代表性作品、社会影响力、学科声誉等各项评价指标要素，并根据文化类学科建设周期长、文化滋润与演化过程慢等特点，科学设定考核周期等。尤其要注意把国别性学科和国际通用型学科放在同等重要的位置和对等权重中予以综合考察，有效规避“轻文优理”“弃文强技”，为接轨国际榜单对国别学科的“弃保效应”，伤害我国整体学科体系的完整性，也使很多技术型学科失去文化支撑与价值引领。

3.终端性评价与过程性评价相结合。要注重基于一定建设周期的成果验收性评价，但同时要高度关注形成性评价，注重对学科内隐性机制与成果的测量。关注学科方向、学科文化、学科价值、学科平台、学科制度、学科结构、学科关系、学科梯队等内在素质性要素的评价，考察主干学科与支撑学科等学科结构的科学性、完整性与成长性，学科生态系统能量交换与内在运行的健康水平等，学科体系对高水平成果、高层次人才的持续供给与支撑能力等，科学厘清世界一流学科建设中“引进人才”“包装成果”“速成发展”与“自主培养”“体系支撑”“良性循环”“可持续发展”的良莠界限，形成鲜明的发展导向。

4.知识专业类评价与泛文化价值评价相结合。学科是文化价值体系，任何学科都有思想性，承载着文化使命与价值责任。学科评价在关注学科专业知识评价的同时，要建立泛文化

评价导向。社会主义核心价值观的引领、中国传统优秀文化的介入、我国优秀教育思想理念的植入将为我国的世界一流学科建设注入文化魂魄，涵育独特的学科思想内容与学科规训力量，形成强有力的学科价值引领与动力支撑。要从泛文化体系建设的角度对学科的文化特性予以深度考察，让文化为世界一流学科建设加持信仰力量。

（二）构建基于内生能力生长的学科生态系统

世界一流学科建设的着力点不是若干指标在某一考核节点的“横断”“切面”达标，而是学科体系内部的结构优化，通过学科生态系统建设，实现学科环境、学科人才、学科制度、学科文化高度协同与深度契合，促进学科要素的科学流动与优化整合，持续激发学科生产力、创新力与竞争力，促进一流学科持续孕育与成长。

1.构建主干突出、协同支撑的学科群落。世界一流学科建设不能撒胡椒面、四面出击，必须集中力量，实现在若干关键学科领域或重点学科门类的“率先突围”。世界上地位上升很快的学校，都是在一两个领域首先突破。研究型大学一定要想办法扶持最优异的学科，把它变成全世界最好的。然后，其他学科也自然而然地跟上来了。高校要根据办学优势与特色、学科发展基础及其在国内外专业学科领域的综合竞争力状况、学科门类在国家战略中的权重位置及创新引领性等三重维度，遴选最具体质适配性的世界一流学科，明确世界一流学科的重点突破方向。在学科平台建设、人才梯队搭建、重大项目经费配套等学科资源配置和学科文化塑造、学科管理机制创新上给予重点倾斜，加速在若干领域和门类形成不对称学科优势，全力赶超世界一流。在凸显龙头学科竞争优势的同时，要全面加强支撑学科群的建设，加速基础学科群的成长，推进文理学科的融合渗透，加速基础学科与应用学科的整合创新，关注交叉学科、超学科的发展，特别是基于龙头学科的新学科方向、学科内涵、学科发展方式的培育与介入，促进学科代谢与优化，提供持续创新动能，为主导学科加速向世界一流迈进提供强有力的支撑，有效规避“田忌赛马”式的存量拼凑式发展，走依托学科体系强大促进一流学科建设之路。

2.实现显性要素与隐性要素的深度融合。在世界一流学科建设中，要高度重视高层次人才引育及人才梯队建设、高质量论文及科研成果涵育、高水平实验室及学科平台配置等显性指标的建设。但同时要高度关注学科文化及价值传承、学科方向及目标凝聚、学科理念创新与制度优化等深层竞争力建设。在文化价值体系建设的视域下，将学科建设成为文化思想集合体，通过学科核心价值观表达、学科精神讨论、物化学科标识系统打造、规划学科活动的开展等，提炼学科的共同价值追求，打造独特的学科文化气质、强化学科认同与学科责任、形成潜在的学科规训与引导，激励学科成员的进取精神、促进学科成员的团队融入等。通过强大的学科文化体系建设增强高层次人才的归属感与深度情感融入，激发事业发展责任感与协同创新活力，加速形成团队凝聚力、创新力和战斗力，促进高层次成果的持续孕育和产出，以文化内力的集聚激发一流学科建设的深层动力。

3.建立最适宜激发活力的学科治理体系。将临时组合式、虚拟化学科组织打造为实体性学科组织，赋予学科负责人在科研路线选择与决定、学科二级组织设置、分学科方向负责人选聘、学科经费使用等方面的真实性权限。在当前我国高校二级管理体制背景下，基于理顺学院、学科、学者关系的大原则，由院长或学部长兼任学科负责人，实现学术资源与行政资源的协同化调度是现阶段比较可行的方式。要从最大限度激发知识创新活力的目标出发，实行学科内部扁平化、线性化运行体制，科学设立学科管理架构与运行机制，根据知识体系分类建立各学科方向实体，建立学科内部以“学术服务”为基本定位的“小行政架构”，建立与完善学科运行与管理制度、人员聘任制度、成果奖励制度、经费使用制度、学术活动制度等系统化制度体系。

（三）重构学科建设行政性力量的传导方式与作用机制

1.在外部作用机制方面，实现从“线性传导”“微观作用”向“立体介入”“宏观调控”

转型。政府主要承担学科规划、学科秩序及学科发展生态维护、社会支持系统建设、学科资源投入原则及绩效考核体系设计等宏观性职能。政府性力量与政策性资源不直接介入学科门类确定、学科团队搭建、学科平台建设、学科管理运行规则设计等微观环节和具体领域，不干预学科生态系统内学科群落、学科土壤与阳光雨露间的结构性关系建构及其运行轨道，鼓励和支持其按照知识创新生长规律和生态系统能量交换与进化原则自主发展。要充分发挥学科经费杠杆驱动的功能，通过政策性资源的集中投入，加速生态系统内物质交换，壮大生态系统的发展能级，促进生态系统的群落生长及整体结构优化。当前学科经费等政策性资源以综合性打包方式介入学科建设，允许高校根据学科生态系统建设的客观需要，在遵循学科生态系统运行规律及能量守恒原则的情况下，自主投入学科平台、学科人才、学科文化、学科制度等各建设环节与微观领域，通过各投入要素的科学配比与融合反应，提高基于协同性的生态系统内体系化竞争能力，源源不断集聚和培育高水平人才团队、产出高层次学术创新成果等，提升学科整体竞争力。

2.在内部作用机制方面，建立符合知识创新规律，基于知识管理的高校内部管理机制。建立高校扁平化运行机制，构建学校——学院、学科二级运行架构，实现学院与学科统和式管理与运行，削减中间管理层级，实现学校、学院与学者三者关系的综合协调。根据知识运行规律与知识体系建构的需要，科学设置行政机构序列，削减限制性与规制性职能，破解职能分割、交叉、琐碎与过度细化等问题。要彻底破解制约学科发展的体制障碍与利益关系壁垒，根据当前学科分化与综合化发展态势，组建跨学科和超学科机构，孕育新兴学科，构建新的学科生长点。美国的研究型大学几乎全部成立了数个乃至数十个不等的跨学科研究中心，最大限度地跨越学科的界限。如麻省理工学院除了设置建筑和城市规划分院、工程分院等 6 个学院 22 个学系以外，还设有人工智能实验室等 44 个跨学科的研究中心和实验室。北京工业大学在新一轮改革中，特别注重加强实体性学部建设，组建跨学科研究院。

（四）建立基于杠杆驱动的学科建设双连横架构

1.实现学科建设对高校人才培养、社会服务与文化传承等的系统化牵引。区别于科研院所，高校是人才培养机构。用高水平科研支撑创新人才培养，将最新的学科知识体系创新成果引入课程体系，从前沿性的学科知识中选择“最有价值”的知识纳入课程，再把这些知识有效地传授给学生，建立与最新技术与文化发展潮流接轨的课程内容体系，探索适应创新人才培养的教育教学方式方法，建立基于知识传播传承、知识迁移运用、方法论建构与思维方式养成的新素质能力；用创新性课程群建构新专业内涵，打造与文化创新、技术进步相匹配的专业结构、专业门类、专业定位等，构建基于创新精神、社会责任感与实践能力培养的新人才培养标准，探索教科融合、产教一体、以学生为本、因材施教、分层分类培养的多样化人才培养模式；打通学术科研人才与一线教学人才的共享共建共有壁垒，在同一学科组织内建立多样化人才队伍结构，促进学术研究与教育教学融通与互促。通过多样化方式，将学科建设成果引入人才培养进程并通过人才培养及办学质量的提升，集聚更多的办学资源，形成更强的办学体系支撑，反向作用于学科建设。

2.强化世界一流学科建设与文化创新、技术迭代与社会进步的双向支撑关系建构。世界一流学科是我国高素质人才的集聚地、文化创新思想孕育体与传播体，是关键技术开发的创新源与人才集聚地。在世界一流学科建设中，要通过产教深度融合、校地产业集群协作等方式，构建政校企紧密型合作体，引入企业和市场人才、技术装备和资金等资源，校企共建重大技术创新中心、合作开展重大技术攻关与项目研究，建立市场驱动、技术协同、优势互补、整合创新的学科与产业联动发展机制，形成市场潜力开发、企业创新要素介入、重大技术与文化需求引领与学科建设间的共振效应，加速推进世界一流学科建设。同时以世界一流学科建设为撬动因素，引领区域经济、重要产业门类等的转型升级，构建双向互为建构关系。如麻省理工学院依托其顶尖的学术人才和强大学科实力，在学校所在的波士顿地区孵化了近 1

000 家以知识创新为基础的高新技术企业总部，打造新技术产业集群，同时又通过项目、人才及其他资源要素的反哺，支持麻省理工学院学科建设。在国内华中科技大学和武汉市的紧密协作，成就了华中科技大学光电学科和武汉中国光谷崛起的双辉煌。

（五）矫正与引导世界一流学科建设的社会心理及文化心态

世界一流学科建设的社会心理和文化心态，会直接影响着世界一流学科建设的社会共识的形成、教育消费潜力的激发、中外高等教育市场竞合博弈格局的演变等。

1.建构世界一流学科的“中国信赖”。对中国世界一流学科建设质量、模式及其进度的质疑，导致大批优质学科资源及教育消费力量向海外高层次大学流失。建构世界一流学科的“中国信赖”，要讲好中国学科故事，加强我国世界一流学科在海内外推介，构建中国世界一流学科品牌。一是多媒融合，既要在国家主流媒体宣传与推介“双一流”建设，营造“双一流”建设的主旨声音与主流基调，也要注重通过社会媒体，将“双一流”建设引入大众传播视野，打通“报、网、端、微、屏”的界限，通过实时、立体、互动传播，让“双一流”建设更好地走入大众生活。二是多维视角，既要展示中国世界一流学科的技术创新、国际排名、产业贡献，也要宣传中国体制、中国文化对一流学科建设核心竞争力建构的重要作用，既要在专业领域解读与宣传好知识创新最新成果，也要在大众视域内展示技术进步的直观体验；既要阐释好世界一流学科的宏大国家命题，也要将大学生专业选择、人生规划与职业愿景等紧密结合，深入介入教育热点、社会关注与民生新闻中，将高考季、就业季、创业流等社会热点关注与世界一流学科建设深度融合，集聚社会关注度、提升对世界一流学科的认知度与认同度。三是多角互动。组织人大代表、政协委员和社会大众等，走进一流大学与一流学科，一流大学与一流学科也要走进中学与社区，实现线上与线下高度互动，凝聚“双一流”建设的共识。

2.推介世界一流学科的“多维取向”。宣传与推介好一流学科建设的“基础性”与“应用性”二维方向，在强调国际通用性的同时，引导大众关注一流学科建设与时代和中国发展的紧密契合度，以及由此激发的学科潜力与发展前景，吸引优质学科资源与生源的回流；引导大众科学认知一流学科牵引下的重点大学与普通高校的区分度与关联度。既要选读好大学中的好学科，也要科学理解普通大学中一流学科的巨大学科成长性及职业发展性，以优质生源的合理流动与科学配比，有效弥合重点大学与普通大学一流学科建设社会认同落差带来的发展局促，夯实一流学科发展的基本面。

3.形成世界一流学科的“社会共振”。要通过世界一流学科的宣传与推介，形成三个维度的社会共振，一是政府、高校与企业等的价值与使命共振，激发直接主体建设世界一流学科的社会使命感与责任感；二是媒介、高校、学科与社会大众的品牌认知共振，增强全社会对中国世界一流大学与一流学科路径、体制、质量、信誉、前景的认可；三是高校、学科、考生及其技术承接与转化方等微观方对世界一流学科认可及持续性介入与资源支持等，强化基于要素供给、环节优化、体系支撑等微观能力的建设，夯实世界一流学科建设的基础。

我国的世界一流学科建设承载着重要的政治、经济、科技与文化使命。世界一流学科建设路径依赖的打破，将直接引领我国高校学科建设机制创新、人才培养模式改革、产教融合深化等。同时这种新的建设理念、改革路径的确立，将在战略层面对我国高等教育布局优化、体系完善、发展模式转型、发展动力的持续释放带来深远影响，并催化行业与区域的深度变革与转型发展，架构起教育创新链向文化创新链、科技创新链、产业创新链、区域发展链传导的逻辑与现实通路。（来源：《中国高教研究》2019 年第 6 期；作者：赵渊，浙江传媒学院桐乡校区管委会主任、副研究员）

我国高校世界一流学科发展性评估探析

摘要：学科发展性评估具有建设性，着重客观分析学科发展的基础、环境和态势，是以提升学科发展潜力为主的内部评价活动。它超越外部主导的水平性评估的竞争性、功利性，在关注学科发展水平的同时，更加关注学科内部战略规划、发展机制，“发展”是其追求的核心目标。学科国际评估是一种典型的发展性评估。我国大学世界一流学科评估应以国际一流学科发展水平为标杆，采取与国际接轨的评估指标体系和方法，对学科发展水平和机制进行诊断，确定所评学科在国际一流学科坐标系中的位置，找出阻碍学科发展的体制机制性因素，明确学科建设方向和目标，明确学科研究的关键领域和投入重点，促进世界一流学科建设。

关键词：世界一流学科；学科建设；水平性评估；发展性评估

世界一流是一个比较的概念，从形式上看，世界一流学科是指在世界学科体系中量化指标排名居于前列的学科，如将在 ESI 全球排名居于前 1‰的学科视为世界一流；从内容上看，它是指生产具有原创性知识成果，对人类知识总量增加有重大贡献，得到了国际学术界公认的学科。它既是当下大学学科水平的客观体现，更是一个不断发展、成长的过程，尤其像我国这样后发外生型国家，无论是政府还是大学对学科建设都高度重视，投入了巨大资源。2017 年在国家层面出台《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法（暂行）》，提出了到 2020 年、2030 年和 21 世纪中叶世界一流学科建设的目标，各省级政府制定相应的措施积极推进，在高校层面更是将其视为学校发展的重要战略，不断加大对制约学科发展的体制机制的改革力度，我国高校世界一流学科建设呈现出良好的发展势头，在国际重要学科排行榜中的位次不断提升。对正处于发展阶段的高校学科进行评价，水平性评估是必要的，它既能为国家了解高校学科发展水平、调整宏观政策和分配学科建设资源提供参考性依据，也能为高校世界一流学科建设确立一个参照目标。根据各类排行榜，我国高校可以分析自己的学科在世界一流学科体系中所处的地位，理性审视与世界一流学科的差距，明确努力方向与建设路径。应该说，学科水平性评价必不可少。但对于学科发展而言，如何正确认识和评价自身，找出现实中制约学科发展的因素，厘清建设与发展思路，促进体制机制改革，进一步提高学科建设水平、缩小与世界一流的差距更为重要。因此，学科的发展性评估是建设世界一流学科进程中值得深入研究的重要课题。

一、学科发展性评估的概念与基本特征

从研究资料看，我国高校学科发展性评估是从基础教育引入的一个概念。在基础教育中，发展性教学评价是 1980 年代产生于西方的一种教学评价理念，1990 年代在中国兴起，指评价不再仅仅是甄别和选拔学生，而是促进学生潜能、个性、创造性的发展，使每一个学生具有自信心和持续发展的能力。它是针对评价无法改进教学和促进学生发展的弊端而提出的，它强调发挥评价对象的主体性，重视教学的过程评价，目的在于发挥评价的改进和促进功能。它不以区分评价对象优良程度为目的，淡化评价的分等鉴定功能，是一种以过去为基础，立足现实，关注未来发展的评价方法。

学科发展性评估在我国高教界研究不多，邹志辉认为，它是为了发展的评估、关于发展的评估和在发展中的评估；邹巅对学科发展性评价（评估）做了一个描述性界定，他认为，它是“根据学科发展各统计时间点的有关数据和情况，分析其相互联系与变动的关系，以综合反映学科总体的变动方向和变动程度，分析学科发展变化的程度和趋势，从而客观科学地判断学科的发展基础和发展潜力、目前的成长态势与发展趋势以及未来发展可能达到的程度，并提出学科发展中存在的问题以及解决的办法”的一种评估方法。他将“时间”因素纳入评价的范畴，根据不同时间点的数据关系，判断学科发展的潜力和趋势，发现制约学科发展的因素。学科的发展与学科团队力量、经费投入、科研平台品质、发展体制机制乃至使命追求等因素密切相关，如美国高等教育学家阿特巴赫曾指出，世界一流应该是“卓越的研究、顶

尖的教授、学术的自由、规范的管理、先进的设施、充足的资金等”。其中一些因素决定了学科发展的潜力，如学术研究的前沿性、战略方向、发展态势以及学术管理体制机制等。因此，我们认为，学科发展性评估是以高校为主体，将学科发展基础、水平、趋势和体制机制改革作为核心，以诊断问题为主，在准确把握学科水平状态的基础上，找寻和解决制约学科发展过程中存在的问题，增强学科发展潜力的一种评估方法。它包括高校自己组织的学科自评、国际评估等。

我国以往的学科评估多以水平性评估为主。学科水平性评估包括水平评估、合格评估等，它是指高等教育行政管理部门或者高等教育第三方机构根据学科功能设定评价指标并赋予相应权重，通过定量和定性相结合的方法，量化计算后按得分多少确定各高校学科达到的相对水平，即学科排名。它反映被评学科所达到的水平，具有水平鉴定的功能，如各类基于学科评价的大学排行，国外具有代表性的排名有“泰晤士报高等教育全球大学排行”“QS 世界大学学科排名”“《美国新闻与世界报道》大学排行”“美国科技信息所 ESI 学科排名”等。1985 年以来，我国政府部门、高校和民间研究机构也推出各具特色的评估项目，具有代表性的有武汉大学中国科学评价研究中心发布的“世界大学科研竞争力排名”、上海交通大学发布的“全球大学学术排名”、教育部学位与研究生教育发展中心组织的“一级学科水平评估”“合格评估”等。它们虽然对高校学科建设起到积极的导向、评鉴和促进作用，但主要是为了考察学科发展水平，不太关注建设过程。尽管这些评价选取的指标各不相同，但都是以结果为导向，可以实现学科评估的分等鉴定功能，对报考学生认识学科水平具有导向作用，为高等教育管理者选拔重点建设学科、分配学科建设资源提供重要参考依据。

从上述界定看，虽然水平性评估和发展性评估都是对学科发展状况进行评判的一种价值判断活动，但也有根本区别。从目的上看，水平性评估具有表征性，主要是鉴定某一时间区间学科实力和水平，是给学科贴上水平高低、强弱的标签；发展性评估具有建设性，着重客观分析学科发展的基础、环境和态势，是以提升学科发展潜力为主。从功能上看，水平性评估将学科划分为不同等级，强调竞争，具有选拔淘汰的作用；发展性评估是在衡量学科建设水平的基础上，以诊断制约学科发展问题为主，强调发展性和内生性，而不是分等级。从评估方法上看，发展性评估不仅采用量化评价方法，测量学科建设水平，还采用实地访谈、观察、调研等质性评价方法，全面了解学科建设过程，尤其是学科组织的活动机制。从上述分析可以看出，发展性评估不仅关注学科建设的结果，更关注学科建设的过程，强调评价的诊断、改进功能，它不是一次性的终结性静态评价，而是一种形成性动态评价。从评估主客体关系看，水平性评估是以外部评估为主，是政府主管部门或第三方评估机构对高校学科建设水平的评价，评估主体与评估客体相分离；发展性评估是内部主动评估，是高校为提高学科内涵建设的主动内在诉求，评估主体与评估客体紧密互动，凸显被评估者的主体性。如果说水平性评估是外部质量监控的他律，那么发展性评估则是内部质量改进的自律。具体来说就是通过评估促使被评价者发现问题，分析问题产生的原因，对照问题提出针对性的改进措施，进一步明确学科发展的战略方向，改革制约学科发展的体制机制，在进一步认清学科发展规律的基础上把脉学科发展状态，达到以评促改、以评促建的目的。

二、世界一流学科发展性评估的价值

（一）学科水平性评估的局限

确定一个学科的水平是否达到世界一流或与世界一流有多大差距，需要根据一些可比性指标对学科的学术产出进行评估。学科水平性评估主要以可量化的指标为依据，甄别出能够达到世界一流的学科或者了解当前学科水平与世界一流有多大差距，高校或政府主管部门根据学科建设的绩效分配学术资源，集中有限资源重点支持一些学科的建设与发展，以保持其在世界上的竞争力，从而提高学术资源的使用效率。这对我国这样的发展中国家办世界上最大规模的高等教育尤为重要，因为我国要建设世界一流大学和一流学科，必须突出重点，统

筹规划，集中有限资源进行重点支持、重点建设。也正是由于学科水平评估结果与政府教育主管部门的经费资助密切相关，各高校为了争取学科建设资源，不惜采用一切手段提高学科排名的名次，有的甚至将评估指标作为学科建设的指挥棒，围绕评估指标制定学科政策，使大学成为“失去灵魂的卓越”。在教育部学位与研究生教育发展中心第四轮学科评估中，虽然采取严格的“绑定参评”原则，也仅限于同一学科门类，仍然有一些高校为了争取好的排名，在不同学科门类上做文章，要么一些学科不参评，要么拆分一些非优势学科来“制造”优势学科，导致学科分裂和评估的失真。如有些综合性大学为了学科评估排名撤销教育学院，教育部教育发展研究中心马陆亭教授坦陈，过分的竞争、简单的撤并有可能会破坏大学学科发展的生态。这种过分看重排名的功利性学科结构调整，其效果往往是短期的且外在的，不仅不能反映出世界一流学科建设的本质要求，反而可能造成学科建设导向的错位和学科生态的失衡。就论文数和引用率而言，如果发表了巨量的学术论文，但没有重大的科学发现与技术突破，没有产出对人类社会发展和文明进步具有重要作用的研究成果，且不说是否是简单的重复劳动，充其量是研究成果的阐释者和传播者，没有反映科学研究的本质要求，背离了学科建设的旨趣，这样的学科也很难被国际社会认可为世界一流。

纵观世界一流大学，它们从来不过分追求 ESI 排名指标，高水平论文发表数量、引用率和 ESI 的位次只不过是大量原创性研究成果的外在显现。正如眭依凡教授指出的，世界一流大学绝非什么评估的结果，而是具有诸多世界一流水平之要素特征的，在知识创新和杰出人才培养等方面做出诸多世界级贡献并被国际社会认可的高等教育组织。因此，各高校要冷静、客观地看待水平性评估，学科生产原创性知识的潜力和能力以及对人类知识发展的贡献才是学科建设的本质追求。此外，学科水平性评估几乎没有考虑学科发展的体制机制，一所大学之所以成为世界一流，不仅仅是数量指标排名处于前列，还要拥有一套合乎学术逻辑的学科发展制度和文化，从根源上探究、建构世界一流学科运行的体制机制，才能使学科发展有持续的动力和源泉。由此可见，指标化、功利化的外部评估并不能真正提升学科的竞争力，只是对学科水平的外在表征，学科的发展最终还要靠大学构建符合学术发展逻辑的制度机制，释放和激发发展活力来实现。

（二）学科发展性评估的作用

对我国目前的“双一流”建设而言，应该更多考虑如何根据学科发展的逻辑，识别学科发展的优势和劣势，以同型比较的方式，找出与自己所确立的标杆之间的差距，尤其是找出阻碍学科发展的体制机制性因素，明确学科建设的方向和目标，改革制约学科发展的因素，确定学科研究的关键领域和投入重点，提高知识生产能力的可持续性和研究成果的原创性。如何才能识别学科发展的优势和劣势？怎样才能准确地找出阻碍学科发展的体制机制性因素？外在的结果性的水平性评估是很难实现的，必须深入到学科组织内部，把国际一流的学科作为参照系，详细了解、分析其建设过程存在的问题，进而找到改进的措施和发展的方向，促进世界一流学科建设。这一点我们在高校本科审核评估中就可以得到证明，审核评估是根据高校自己确定的办学定位和人才培养目标，重点考察自设目标的达成度，用自己的尺子量自己，没有达不达标之说，既不分等也不排名，力求淡化功利性，目的在于引导和鼓励高校注意内涵建设和特色发展，但由于它是由教育部高等教育评估研究中心组织的评估，教育部评估专家委员会对评估报告审议后正式向社会公布，归根结底，它是外部强制的评估，于是，一些高校在找问题环节就避重就轻，不能以“发展”为指向找真问题，解决真问题。但很多高校在正式审核评估之前组织的预评估，纯粹是以发现问题为指向的，以改进为目的，是一种典型的发展性评估。因此我们认为，只有高校自发地从自身发展出发，以找出自身发展中存在的问题为目的并积极寻求办法加以改进，这样的评估才能切实地促进高校或学科的发展。

也就是说，真正促进学科建设与发展还需要对其进行发展性评估。它是被评者出于自身发展的内在需要和主动诉求，由于没有功利主义的羁绊，评价者可以站在一个超然的角度找

寻学科建设中存在的真问题，深刻分析其形成的原因，坦诚地提出富有建设性的改进意见和建议，帮助被评者厘清思路、变革机制、提高学科质量自我保障能力和可持续发展能力，从而推进世界一流学科建设。国际的经验也表明，世界一流学科无不处于评估之中，尤其是以学科发展为指向的国际评估。因此，我国世界一流学科评估应超越传统的问责逻辑，其评估的重心由外部转向内部，由被动的外在评估机制转向主动的内在评估机制，使发展性评估成为高校学科内在的成长需要和主体自觉，提升学科发展的内在动力。这样评估才是真正促进世界一流学科建设与发展的内生力量，也才能做到知彼知己，提高我国高校学科的国际竞争力。

三、世界一流学科发展性评估的一种重要方法：国际评估

（一）学科国际评估是一种典型的发展性评估

世界一流学科建设需要置于国际性的宽阔视野之下，学科国际评估乃是一种重要举措。所谓国际评估，是由高校自主发起和组织，根据自身学科特点和发展目标，聘请国际高水平评估机构和相近专业著名专家，采取与国际接轨的评估指标体系和方法，对本校学科发展水平和机制进行诊断、评判和改进的活动。它是大学自己组织的学科评估活动，通过对本校学科建设的经验总结与反思，找出进一步促进学科发展的方法与策略，是一种学科建设质量内部控制的重要方法，属于典型的发展性评估。2002 年清华大学物理学学科首先开展学科国际评估，这次评估直接推动了物理学系一系列学术制度的改革，如教授会的建立、教师的分型管理和准长聘制度等。之后，复旦大学、上海交通大学、浙江大学等高校也陆续开展学科国际评估。清华大学电子信息等学科已经进行了第二轮国际评估，他们认为，通过学科国际评估，既对学科发展作了全面的回顾、总结，也从国际同行专家处获得了对学科国际地位、存在问题的判断以及对未来发展的建议。目前，国际评估已经成为我国研究型大学促进世界一流学科建设的重要方法。

学科国际评估由大学自主发起，超越了政府主导评估模式的竞争性和功利性，在关注学科发展水平的同时，更加关注学科内部战略规划、发展机制和发展能力，“发展”是其追求的首要目标。它使用国际可比的指标体系，衡量大学学科的学术表现和学术能力。为了更好地发挥学科国际评估的作用，从国内研究型大学开展学科国际评估的经验看，需要注意以下 3 个问题。一是以世界一流作为衡量标准，我们所说的一流，并非中国的一流，而是世界认同的一流，我国高校的一流学科建设必须置于国际视野之下，以世界一流标准衡量学科水平。为了提高可比性，应选择与自身规模、类型、学科结构相近，学科水平具有可比性的世界一流大学作为标杆进行比较，找出与它们的差距。二是以同型比较的方式评价，从学科分类看，各个国家学科划分标准不同，有些学科内容差异较大，我国将学科划分为 13 个学科门类 111 个一级学科，英国 2002 年将学科划分为 20 个学科群、159 个学科，美国 2000 年版学科分为 38 个学科群、362 个学科；美国 ESI 基本科学指标体系 2001 年将学科分为 22 个，“QS 世界大学学科排名”2011 年将学科分为 30 个，《美国新闻与世界报道》全球最佳大学排名 2014 年将学科分为 22 个。在以学科为单位进行同型评价时，为了保证评估的科学性和有效性，要充分考虑到中西学科分类的差异性，合理选择参与评价的教学和研究机构，如复旦大学历史学科国际评估包括历史系、文博系、历史地理研究所。三是采用国际化的评价指标体系和国际化的专家同行评议的方法，与世界一流大学相应学科的发展指标进行比较，明晰自己在国际同类学科坐标系中的位置、差距、未来 5~10 年期望达到什么位置以及怎么样才能达到这个位置，重点分析在师资队伍建设、人才培养、科研水平和体制机制等方面的不足，在分析原因的基础上提出有针对性的学科发展战略、政策和改进措施。

（二）学科国际评估指标体系的选择与设计

世界一流学科评估如何才能真实反映学科水平、展现学科发展潜力，能够得到国际同行的认可，最根本的是评估指标的设计与选择。我们认为，评估指标设计不仅要根据世界一流

学科的内涵和特征，选择标识性强的核心指标，还需要体现国际可比性、共通性，能够为国际广泛认可。目前，评估学科水平的指标体系较多，不同的评估取向评价指标也不相同。有的认为学科水平主要体现在研究水平上，学科评估的对象为科学研究，如 ESI 基本科学指标体系主要评估科研，它将总被引数作为主要指标对学科进行排名，只要学科进入 ESI 全球排名前 1‰就被认为是世界一流学科，虽然它是典型结果导向的，不关注建设过程，不能对发展的体制机制做出评价，但这种评价标准直观、明了，操作简便，尤其对衡量基础学科发展水平具有重要参考价值，受到高校和研究机构的广泛采用；再如英国高等教育机构评估的科研卓越框架，它将评价指标分为研究成果（原创性、重要性和严密性，是否达到国际研究质量标准）、影响（对经济、社会、文化等方面的影响）和环境（研究队伍及其发展、设施设备、对跨学科合作研究的支持等对研究的可持续性贡献），所占权重分别为 65%、20%和 15%，科研卓越框架评估指标较为综合，既包括科研成果及其影响，也包括支撑科研的软硬件环境，尤其还包括管理制度安排等，体现研究发展的生命力和可持续性。上述两个评价指标均以科研为导向，忽略了学科建设对人才培养的作用。于是，就有学者提出，学科水平主要应由学术声誉、教学质量、毕业生质量、国际化程度、研究实力等方面来表征。从学科发展的角度来看，我们认为，在指标设计上，既要坚持国际标准，也要适度考虑本国实际，不仅要考虑教师、学生、科研、国际化程度，而且在学科发展资源、学科发展环境、学科发展规划与战略等方面也应该加以综合考量。也就是说，既要评估学科发展水平，也要评估学科发展潜能，更不能忽略学科的人才培养功能。对学科发展性评估来说，学科发展潜能更能够预示世界一流学科未来的发展态势，应予以重点关注。如上海音乐学院在“2017 国际院校长论坛”上正式发布“音乐与舞蹈学”国际学科评估体系，将“学科基础”“人才培养”“艺术科创”“文化产出力与社会服务”“学科特色与声誉”等反映学科发展水平与根本推动力的因素作为核心指标，以期对该学科发展水平、建设绩效、发展机制等方面实施全面客观的评价。这套指标体系将学科的人才培养、科学研究和社会服务结合起来，充分体现了学科的整体功能。运用这些指标为学科进行全面“体检”，不仅在水平上找出与世界一流学科的差距，也在发展机制上找出阻碍学科发展的制约因素，激励被评价者发现关键性问题，有针对性地改进自己、完善自己，谋求更大的发展。

（三）学科国际评估的实施

学科发展的阶段、水平和评估目的不同，学科国际评估的内容和方式也不相同。从国内几所研究型大学的学科国际评估看，在评估标准设计上，制定与国际接轨的学科评估标准，尤其是建设世界一流学科一定要坚持国际评估标准，只有这样才能搞清楚自身的学科发展状况，国际评估也才有意义；在评估内容上，有的重科研水平的评估，如瑞典乌普萨拉大学的国际评估；在我国大学，为了避免重科研轻教学，一般都强调学科的人才培养和社会服务功能，评估内容较为全面，采取既包括科研，也包括人才培养、社会服务的综合评估模式，如复旦大学，也有的虽然采取综合评估模式，适度突出科研的比重，如浙江大学。除此之外，各校学科国际评估都对学科发展机制进行评估，如浙江大学在学科整体发展层面，重点考察学科发展规划、资金管理、运行机制、队伍建设、条件支撑等；再如复旦大学对学科发展规划的评估也是重要方面，借助专家的国际视野，帮助学科制定更加合理、可行的学科发展规划。在评估方式上，它们均实行国际专家现场评估，主要是听取学科发展情况的报告、参观实验室、召开教师代表和学生代表座谈会以及与院系领导会谈等，全面、深入考察学科发展状况。最后经专家组讨论提交正式评估报告，对学科发展给出客观评价，并结合国际同类学科发展动态对存在的问题提出建设性的意见。

从国际上看，瑞典乌普萨拉大学学科国际评估的经验值得借鉴，该校创建于 1477 年，是瑞典乃至北欧最古老的大学，它因 8 位科学家获得诺贝尔奖而闻名世界。瑞典乌普萨拉大学国际评估旨在追求卓越的学术品质，保持其世界一流大学的地位和国际竞争力，运用国际

标准，主要对科研进行评估。该校的院系国际评估由两个独立的部分组成，即主要部分和辅助部分，前者属于同行评价，以质性评价为主，其成员由活跃在国际学术前沿的一流学者组成，他们对被评估院系进行为期 5 个工作日的实地考察，深入了解其科研条件、科研活动和科研成就，对学校科研的优势与劣势进行全面的评估；后者是委托荷兰莱顿大学科学与技术研究中心，采用量化评价的方法对被评学科过去 5 年学术成果（数量和他引率）进行文献计量分析，然后将计量结果与国际同类学科或领域进行比较，测度其在国际同行中的地位。同行评议和文献计量分析由两个评估专家组各自独立工作，最后综合两种方法来获得一个相对客观的质量评级。从瑞典乌普萨拉大学国际评估看，它的一个重要特点就是将学科发展的水平和机制两项评估有机结合。

与我国研究型大学学科国际评估相比较，瑞典乌普萨拉大学的学科国际评估更具有科学性，它将质性评价与量化评价相结合，既以数量指标衡量学科地位，又能知悉这样的地位是在什么样的环境下获得的，进一步发展的方向在哪里，哪些因素制约了进一步的发展，如何加以改进等问题，从理念到方法均体现发展性评估的本质要求，较好地发挥了国际评估对学科发展的诊断、改进作用，值得我国研究型大学世界一流学科建设认真借鉴。

四、结语

学科发展性评估在我国还是一个新生事物，本研究主要是在理念层面上对其进行初步的思考，虽然以学科国际评估为例在操作层面上进行了一些探讨，但也仅仅是框架性的，在操作层面还需要开发科学的评估方案、设计详细的评估程序。随着在实践探索中经验的积累和理论研究的深入，学科发展性评估方法、技术将会不断丰富和完善，对我国高校世界一流学科建设也将会发挥有力的促进作用。最后需要指出的是，我们强调发展性评估对世界一流学科建设的重要价值，并不意味着是对水平性评估的否定，它是政府、社会监控高校学科建设质量的一种重要手段，不可或缺，必不可少。也就是说，我们要根据学科评估的不同目的选择性质、功能不同的评估，恰当地发挥它们在世界一流学科建设中的作用。（来源：《中国高教研究》2019 年第 6 期；作者：袁广林，中国刑事警察学院副院长、教授）

本科教学改革的回顾与展望——基于政策分析的视角

摘要：通过对 38 个本科教学改革指导性政策的文本分析梳理，新中国 70 年来我国本科教学改革经历了以院校改造调整为主的奠基期、以恢复教学秩序为主的重建期、以教育体制改革为主的起步期、以教学内容改革为主的推进期、以提升教学质量为主的深化期、以追求教学卓越为主的提升期。呈现出本科教学两个地位更加牢固、专业建设层次逐渐分明、课程教学体系逐步融合、人才培养机制趋于协同，教学质量建设更加自觉等发展特征。未来，我国本科教学改革将进一步推进基于学习者为中心的本科课程教学改革、推进基于深度融合的课程教材教法数字一体化建设、推进基于大数据技术的教学质量评价与监控体系建设、推进基于新时代新思想新成果的教材体系建设，有效提升人才培养能力。

从历史、现实和未来看，人才培养都是大学的本质职能，随着我国经济体制的完善和经济结构的战略性调整，全社会对高等教育人才培养的质量提出了新的更高的要求。本科教育是大学的根和本，是在高等教育中具有战略地位的教育，是纲举目张的教育。尤其是 2018 年 6 月 21 日新时代全国高等学校本科教育工作会议的召开，这是改革开放以来，教育部首次召开的专门研究部署本科教育的会议，本科教育被放在了前所未有的战略高度，会议明确提出“高教大计、本科为本，本科不牢、地动山摇。”150 所高校联合发出《一流本科教育

宣言（成都宣言）》，做出“培养一流人才、建设一流本科教育”的承诺。大学教学改革是大学教学发展的最主要的途径。教学改革是旨在促进教育进步，提高教学质量而进行的教学内容、方法、制度等方面的改革，本科教学是本科教育的主体和基础，本科教学改革的成效是提高整个高等教育质量的重点和关键。自 1949 年新中国成立至 2019 年，我国高等教育教学改革与发展经历了整整 70 年。本文从教育部网站公开的各类本科教学政策文件中筛选出 38 个指导本科教学改革的重要政策进行分析，梳理本科教学改革的演进历程，展现本科教学改革的发展特征，展望本科教学改革的未来趋势，推进我国本科教学和人才培养质量的提升。

一、我国本科教学改革的演进历程

新中国成立以来，党中央、国务院高度重视本科教育，做出了一系列深化高等教育教学改革发展的重大决定，出台了一系列高等教育教学改革的指导性政策文件，有效的推动了本科教学改革的有序发展和创新超越。以高等教育教学改革发展的重大指导性政策文件为节点，以阶段内主要工作内容及性质为依据，可以将我国本科教学改革的演进历程分为奠基期、重建期、起步期、推进期、深化期和提升期六个阶段。

（一）以院校改造调整为主的本科教学改革奠基期（1949-1977 年）

新中国成立后，为使新生政权得以巩固和发展，教育工作便成为一场没有硝烟的战争。1949 年 12 月，新中国第一次全国教育工作会议在北京召开。会上确立了关于“教育改造”的方针为：“以老解放区新教育经验为基础，吸收旧教育有用经验，借助苏联经验，建设新民主义教育。”1950 年 8 月，教育部颁布《高等学校暂行规程》，规定高等学校的宗旨是以理论与实际一致的教育方法，培养具有高级文化水平，掌握现代科学和技术的成就，全心全意为人民服务的高级建设人才。1958 年 9 月，中共中央、国务院发布《关于教育工作指示》，提出“在一切学校中，必须进行马克思列宁主义的政治教育和思想教育”等 6 项改进教育工作的任务。1961 年 9 月，中共中央印发《中华人民共和国教育部直属高等学校暂行工作条例(草案)》（简称“高校 60 条”），回顾了新中国成立 12 年来我国高等教育发展变化、存在的缺点及需要着重解决的问题，明确提出“高等学校必须以教学为主，努力提高教学质量。”随后，“十年动乱”使我国高等教育教学体系受到严重破坏。纵观新中国 30 年来的高等教育发展，虽然在一段时间受到了严重的冲击，但整体看来，这一时段所进行的院校调整，高等教育管理模式的改革，办学规模的扩大都为我国高等教育全面探索未来发展之路奠定了必要基础。

（二）以恢复教学秩序为主的本科教学改革重建期（1978-1984 年）

“文革”期间，我国高校的教学秩序几乎遭受毁灭性的破坏，各种必要的教学环节成为当时政治斗争和生产斗争的手段。1978 年 4 月 22 日至 5 月 16 日，全国教育工作会议在北京隆重召开，邓小平作了重要讲话，他在“关于教育事业必须和国民经济发展的要求相适应的问题”中提到，“要研究发展什么样的高等学校，怎样调整专业设置，安排基础理论课程和进行教材改革。”1978 年 10 月，教育部出台《全国重点高等学校暂行工作条例(试行草案)》，这个草案是在 1961 年颁发试行的“高校 60 条”基础上修改而成的，该条例规定“高等学校的专业设置应根据国家的需要、科学的发展和学校的条件来决定，各专业课程由基础课、专业基础课和专业课组成。这个文件可以认为是我国改革开放以来首个关于本科教学课程体系与结构实施的指导性文件。1978 年 12 月，党的十一届三中全会的召开结束了“文革”十年动乱的历史。1983 年 4 月，国务院同意教育部、国家计委《关于加速发展高等教育的报告》，“要在扩大高等教育规模的过程中，根据国家四化建设的需要，调整改革高等教育内部结构，要分层次规定不同的质量要求，同时抓紧重点学校和重点专业的建设。”随着全国工作重心转移，教育事业怎样在新形势下发展，提到了党中央的议事日程。解放思想、实事求是、一切从实际出发的路线促使高等教育政策进入全面重建阶段，面对百废俱兴的局面，尽快恢复

教学秩序成为这段时间高等教育发展的重心。

（三）以教育体制改革为主的本科教学改革起步期（1985-1992 年）

十一届三中全会以后，经过指导思想的拨乱反正，党中央对教育工作做出了一系列新的论断和决策，我国教育事业得到了恢复，开始走上了蓬勃发展的道路。1985 年 5 月，党中央、国务院召开第一次全国教育工作会议，中心议题是中共中央《关于教育体制改革的决定》（简称《决定》），并研究贯彻执行的步骤和措施。《决定》成为本阶段教学改革的重要指导性文件，其中涉及了人才培养的多个方面，提出“要扩大高等学校的办学自主权。有权调整专业的服务方向，制订教学计划和教学大纲，编写和选用教材。”同时，针对“苏联模式”存在的弊端，提出“要积极进行教学改革的各种试验，精简和更新教学内容，增加实践环节，减少必修课，增加选修课，实行学分制和双学位制等。”1986 年 3 月，国务院颁布《高等教育管理职责暂行规定》（简称《规定》），指出“高等学校要根据党和国家的教育方针政策及修业年限、培养规格，可以按社会需要调整专业服务方向，制订教学计划（培养方案）、教学大纲，选用教材，进行教学内容和方法的改革。”1988 年 4 月，国家教委出台《关于加强普通高等学校本科教育工作的意见》，提出了加强普通高等学校本科教学工作的 10 条措施，并确立了每四年一次的普通高等学校国家级教学成果奖励制度。随着教育外部环境的变化，社会对教育所培养的人才规格要求也随之改变，这也就倒逼本科教学进行相应的改革。本科教学改革逐步纳入国家教育发展的政策视野中，并赋予高校教学改革更多自主权，有效激发了高校开展教学改革的积极性和主动性。

（四）以教学内容改革为主的本科教学改革推进期（1993-2000 年）

1992 年邓小平南方谈话和党的十四大召开，提出建立社会主义市场经济体制的方针，我国改革开放和现代化建设进入新阶段。同样，这一时期系列政策的出台和实施使我国高等教育教学改革得到不断深化和推进。1993 年 2 月，国家教委、国务院学位委员会联合印发《关于进一步深化普通高等学校教学改革的意见》，这是改革开放以来首次在政策文件名中直接体现“教学改革”字样，文中分别从“加大力度深化教学内容、方法和手段的改革；拓宽专业口径，改进专业管理办法”等九个方面对深化高校本科教学改革提出要求。1993 年 2 月 13 日,中共中央、国务院印发《中国教育改革和发展纲要》，明确提出：“要认真贯彻教育方针，深入进行教学改革，合理调整系科和专业设置，优化课程结构，改革课程内容和教学方法，加强教材建设，注重素质和能力的培养，增强学生对社会需要的适应性。”为落实《纲要》精神，1994 年 6 月，国家教委印发《关于加强普通高等学校教学工作的意见》，提出“提高教育质量的根本途径在于深化教学改革。要抓住由于经济体制改革、社会发展、科学技术进步等因素而为教学改革带来的空前的历史性机遇，及时把教学改革推向新的水平。”1994 年和 1997 年国家教委分别实施和推进了《高等教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划》。在高等教育诸多的改革中，教学改革是核心。教学内容和课程体系改革是教学改革的重点和难点，是深层次的教学改革。1998 年，国家教委印发了《关于深化教学改革，培养适应 21 世纪需要的高质量人才的意见》，从“加强思想政治和文化素质教育、深化教学内容和课程体系改革”等十个方面，为今后一个时期高等学校教学改革确立了基本思路。同期，出台了《关于进一步加强“国家基础科学人才培养基地”和“国家基础课程教学基地”建设的若干意见》、《关于加强大学生文化素质教育的若干意见》和《教育部关于普通高等学校修订本科专业教学计划的原则意见》等系列指导性文件。1999 年，国务院批转教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，要求“积极推进高等学校的教学改革，改革教育思想、观念、内容和方法。”2000 年 1 月，教育部实施“新世纪高等教育教学改革工程”，从“高等学校本科教育教学改革与实践”等六个方面深化高等教育教学改革。

（五）以提升教学质量为主的本科教学改革深化期（2001-2011 年）

为落实《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，1999 年我国高校开始大规模扩招，在发展

经济、拉动内需、提升教育层次的同时带来了高等教育资源短缺和教育质量下滑，引起了社会各界广泛关注，由此高等教育进入以提高质量为重心的发展阶段，教育部出台了一系列保证教学质量、提升教学质量的政策文件和实施方案。2001 年 8 月，教育部出台了《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》，“教师要注重教学研究，重视教学内容和方法的改革，并通过教改研究不断提高自己的学术水平和业务水平。”2004 年 3 月，国务院批转教育部《2003—2007 年教育振兴行动计划的通知》，实施“高等学校教学质量与教学改革工程”。2004 年 12 月，第二次全国普通高等学校本科教学工作会议召开，会议全面总结 1998 年第一次教学工作会议以来高等学校教学工作取得的成就和经验，围绕“大力加强教学工作，切实提高教学质量”的主题，研究了加大教学投入，强化教学管理，深化教学改革的政策和措施。”在此基础上，2005 年 1 月，教育部出台《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》，“深化教学改革，优化人才培养过程，要继续推进课程体系、教学内容、教学方法和手段的改革，构建新的课程结构，加大选修课程开设比例，积极推进弹性学习制度建设。”2007 年 1 月，教育部、财政部联合出台《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》（简称“质量工程”），确立了“专业结构调整与专业认证、课程、教材建设与资源共享”等六个方面的建设内容。同时，教育部下发了《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》，“深化教育教学改革，全面加强大学生素质和能力培养。”进入“十二五”以来，为了进一步深化本科教育教学改革，提高本科教育教学质量，2011 年 7 月，教育部、财政部继续实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”（简称“本科教学工程”），确立了“质量标准建设、专业综合改革”等五个方面的建设内容。2011 年 10 月，教育部出台《关于“十二五”普通高等教育本科教材建设的若干意见》，鼓励编写及时反映人才培养模式和教学改革最新趋势的教材，促进教材建设与人才培养相结合，与专业建设、课程建设、教学方式方法改革等相结合。

（六）以追求教学卓越为主的本科教学改革提升期（2012-2019 年）

质量提升是高等教育永恒的主题，为落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》，从 2012 年 3 月教育部出台的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》（简称“高教 30 条”）到 2018 年出台的《关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》（简称“新时代高教 40 条”），我国本科教学改革在保证质量的基础上更加追求卓越，教学改革的层面和目标更高，坚持“以本为本”，致力于打造“一流本科、一流专业、一流人才”。2012 年 3 月，教育部印发《高等教育专题规划》，确立了“提高人才培养质量”等 11 项主要任务和实施“高等教育人才培养质量提高计划”等 5 个重大项目。同时，“高教 30 条”中提出要“巩固本科教学基础地位，完善国家、地方、高校三级本科教学工程体系，发挥建设项目在推进教学改革、加强教学建设、提高教学质量上的引领、示范、辐射作用。”2012 年 9 月，为贯彻落实教育规划纲要提出的要适应国家和区域经济社会发展需要，不断优化学科专业结构的要求，教育部印发《普通高等学校本科专业目录(2012 年)》和《普通高等学校本科专业设置管理规定》。2013 年 2 月，教育部、国家发展改革委、财政部联合印发《中西部高等教育振兴计划（2012—2020 年）》，“发挥国家和省两级教改项目的引领示范作用，引导中西部地方高校深化教育教学改革、加强教学基本建设、提高人才培养质量。”2013 年 12 月，教育部启动“普通高等学校本科教学工作审核评估”。2015 年 5 月，国务院办公厅印发《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》，到 2020 年建立健全课堂教学、自主学习、结合实践、指导帮扶、文化引领融为一体的高校创新创业教育体系。2015 年 10 月，国务院印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》，要求“坚持立德树人，突出人才培养的核心地位，着力培养具有历史使命感和社会责任心，富有创新精神和实践能力的各类创新型、应用型、复合型优秀人才。”2016 年 6 月，教育部出台《中央部门所属高校深化教育教学改革的指导意见》，在统筹推进一流大学和一流学科建设进程中，建设一流

本科教育。2018 年 2 月，教育部出台《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》，突出“学生中心、产出导向和持续改进”。2018 年 6 月，全国本科教育工作会议的召开更是将本科教育提到了国家战略的层面，“人才培养是本，本科教育是根”，会后出台了“新时代高教 40 条”，提出了“围绕激发学生学习兴趣和潜能深化教学改革”等 10 个方面的指导性意见，成为未来一段时期做好高校人才培养工作的重要“施工图”。2018 年 8 月，教育部、财政部、国家发展改革委联合印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》，明确提出高校要深化教育教学改革，形成高水平人才培养体系，提高人才培养质量。2019 年 1 月 18 日，全国教育工作会议提出要加强德育、美育和劳动教育，从薄弱处着手落实立德树人根本任务。

二、我国本科教学改革的发展特征

回顾新中国 70 年来的本科教学改革发展历程，虽然不同发展阶段有不同的工作重点，但总体成效是显著的，有力的推进了人才培养质量的提升和高等教育内涵式发展，具体表现在本科教学的基础地位更加牢固，教学改革的内容更加丰富，专业建设的层次更加分明，课程教学体系逐步融合，人才培养机制趋于协同，教学质量建设更加自觉。

（一）从“培养水平”到“培养能力”：本科教学两个地位更加牢固

一直以来，党中央、国务院对高校人才培养和教育教学质量高度重视，人才培养的中心地位和本科教学的基础地位得到不断巩固并日益增强，高等教育教学改革全面推进。早在 1961 年 9 月的“高校 60 条”中就明确规定“高等学校必须以教学为主”。1985 年的《中共中央关于教育体制改革的决定》中提出，“改革教学内容，教学方法、教学制度，提高教学质量，是一项十分重要而迫切的任务。”1994 年的《关于加强普通高等学校教学工作的意见》中提出“必须进一步强调教学工作作为高等学校经常性中心工作的重要地位。”1998 年《关于深化教学改革，培养适应 21 世纪需要的高质量人才的意见》中要求“真正做到把人才培养放在首要地位，把教学工作作为经常性的中心工作。”同年，《中华人民共和国高等教育法》中以法律的形式规定了“高等学校应当以培养人才为中心”。2001—2011 年，本科教学两个地位更加牢固，几乎在所有的关于高等教育指导性文件中都明确规定了“高等学校的根本任务是培养人才，教学工作始终是学校的中心工作。”2012 年“高教 30 条”中调整为“牢固确立人才培养的中心地位”，在 2016 年《教育部关于中央部门所属高校深化教育教学改革的指导意见》和 2018 年的“新时代高教 40 条”中进一步明确为“人才培养中心地位和本科教学基础地位”。人才培养作为学校的中心工作，一直以来，在高等教育教学改革的政策文件中始终将“提高人才培养水平和提高人才培养质量”作为工作的总体目标。2016 年，习近平总书记在“全国高校思想政治工作会议”讲话中指出：“办好我国高校，办出世界一流大学，必须牢牢抓住全面提高人才培养能力这个核心点，并以此来带动高校其他工作。”对于个体而言，能力是完成一项目标或者任务所体现出来的综合素质，高校人才培养能力是高校实现“立德树人”根本任务的重要保障，直接影响培养效率和培养质量。从“培养水平”到“培养能力”的转变体现了从“致力于实施结果的提升”到“注重培养过程的质量”的转变。

（二）从“结构调整”到“标准认证”：本科专业建设层次逐渐分明

专业建设是本科教学改革的重要内容，也是本科人才培养的重要单元。新中国 70 年来，我国本科专业建设机制逐步健全，专业建设标准逐渐完善，通过专业目录的调整优化专业结构，通过专业认证的开展规范专业建设，专业核心竞争力明显提升。1983 年《关于加速发展高等教育的报告》中提出“调整改革高等教育内部结构，增加专科和短线专业的比重，抓紧重点专业的建设。”1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》中“要扩大高等学校的办学自主权，有权调整专业的服务方向”。1993 年《中国教育改革和发展纲要》中提出“要合理调整系科和专业设置，拓宽专业面。”1998 年教育部对 1993 年本科专业目录进行全面修订，改变了过去过分强调“专业对口”的本科教育观念，确立了知识、能力、素质全面发展的人才观，与原目录比较，增加了管理学门类，二级类也做了较大的调整，专业种数由

504 种减少至 249 种，调减幅度为 50.6%。同时出台《普通高等学校本科专业设置规定》。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）》中提出“要更新人才培养观念，树立多样化人才观念，不拘一格培养人才。”2010 年为了顺应新世纪对高校多类型、人才培养多规格的需要，教育部启动本科专业目录的修订工作，并于 2012 年印发新版普通高等学校本科专业目录，专业类由修订前的 73 个增加到 92 个，专业由修订前的 635 种调减到 506 种。在 2012 年的“高教 30 条”中规定“落实和扩大高校学科专业设置自主权，优化学科专业结构，开展本科和高职高专专业综合改革试点。”“质量为王、标准先行”，2018 年教育部出台《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》（简称《国标》），既有“底线”又有“目标”，既对各专业类提出教学基本要求，同时又对提升质量提出前瞻性要求。我们将依据《国标》，做好“兜住底线、保障合格、追求卓越”三级专业认证工作。当前，我国本科教学改革中的专业建设既有“一流本科”的卓越追求，也有基本底线的合格标准，专业建设的层级更加分明，专业发展的目标更加精准。

（三）从“纸上宣讲”到“线上共享”：本科教学课程体系逐步融合

课程是高校教育的心脏，是人才培养和教学工作的基本依据，也是影响乃至决定教育教学质量的关键要素。课程建设是学校基本的教学建设，回顾新中国 70 年来的本科课程体系建设，伴随着信息技术和教育现代化手段的广泛应用，正在实现从传统媒介的“纸上宣讲”向现代媒介的“线上共享”的转变，课程资源更丰富，课程内容更充实，课程形式更多样，课程实施更有效。在 1994 年教育部印发的《关于加强普通高等学校教学工作的意见》中提出“有计划地建设优秀（一类）课程是推动课程建设的一种有效形式，在建设过程中要注重实际效果，力戒形式主义。”2000 年教育部启动了“新世纪高等教育教学改革工程”提出要“开发风格多样、内容丰富、全国大部分地区可以共享的网上教育资源，主要包括网络课程建设等。”2003 年《教育部关于启动高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作的通知》和《教育部办公厅关于印发〈国家精品课程建设工作实施办法〉的通知》，评出首批国家精品课程 151 门，以信息化为龙头带动教育现代化，共享优质教学资源。从 2003 年至 2010 年国家共评选国家级精品课程 3910 门。2011 年教育部出台《关于国家精品开放课程建设的实施意见》，将传统精品课程升级为“国家开放课程”，包括精品视频公开课与精品资源共享课，是以普及共享优质课程资源为目的，利用现代信息技术手段，加强优质教育资源开发和普及共享。2012 年教育部印发《精品资源共享课建设工作实施办法》，截止 2016 年共分八批建设国家视频公开课 992 门，共分四批立项建设了 2911 门“国家级精品资源共享课”。2015 年印发了《教育部关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见》，2017 年 490 门课程被认定为首批“国家精品在线开放课程”。从传统课程到网络课程，从精品课程到精品开放课程，再到在线开放课程，现代信息技术正在推动大学教学的“变轨超车”，从形式的改变转变为方法的变革、从技术辅助手段转变为内容的交织交融、从简单结合的物理变化转变为深度融合的化学反应，正在将线上线下教育深度融合的理念转变为现实的行动。

（四）从“实践教学”到“实践育人”：本科人才培养机制趋于协同

实践教学一直以来就是高校本科教学改革的关键环节，是巩固理论知识和加深对理论认识的有效途径，是培养具有创新意识的高素质人才的重要环节，是理论联系实际、培养学生掌握科学方法和提高动手能力的重要平台。回顾新中国 70 年来我国本科教学改革的政策文件不难看出，1961 年“高校 60 条”中就提出“教学中必须正确贯彻理论联系实际的原则。通过生产劳动，以及实验、实习、社会调查、社会活动等，使学生获得必要的直接知识和实际锻炼。”1985 年《关于教育体制改革的决定》中再次强调“增加实践环节”。1998 年《关于深化教学改革，培养适应 21 世纪需要的高质量人才的意见》中提出“要树立理论联系实际，强化实践教学的思想。”2001 年和 2005 年教育部出台的关于加强本科教学工作的若干意见中都将“加强实践教学，注重学生创新精神和实践能力的培养”单独列为重要内容。2007

年和 2011 年教育部“质量工程”和“本科教学工程”中为强化实践教学改革，启动“国家级实验教学示范中心和大学生校外实践基地”建设项目。2012 年教育部等部门出台《关于进一步加强高校实践育人工作的若干意见》，实践教学、军事训练、社会实践活动是实践育人的主要形式。实践教学是实践育人的重点，实践育人是实践教学的拓展与延伸。实践育人的内涵更加多样，内容更加丰富，意义更加重大，不仅包括学生实践技能和创新能力的培养，也包括社会主义核心价值观和党的教育方针的贯彻与落实。在工作格局上，实践育人是一项系统工程，需要各地区各部门协同共力，所以要打破高校“独角戏”的培养现状，积极促进形成实践育人合作机制。2012 年“高教 30 条”中已经要求“强化实践育人环节，制定加强高校实践育人工作的办法。”2016 年为了进一步推进实践育人工作取得实效，在《中央部门所属高校深化教育教学改革的指导意见》中再次强调“完善协同育人机制，推进人才培养与社会需求间的协同，与实务部门、科研院所、相关行业部门共同推进全流程协同育人。”在 2018 年的“新时代高教 40 条”中提出“加强实践育人平台建设，推进校企协同、科教协同、国际合作等多种育人新模式，完善协同育人机制。”

（五）从“质量监控”到“质量文化”：本科教学质量建设更加自觉

教学质量监控是本科教学改革效果的保障，是在教学质量评价的基础上，通过一定的组织机构，按照一定的程序,对影响教学质量的诸要素和教学过程的各个环节，进行积极认真的规划、检查、评价、反馈和调节，以达到学校教学质量目标的过程。高等教育教学质量监控系统的构建主要是基于一套可视化、可操作、可测量的行动程序，通过规范的步骤和程序化、技术化的操作，实现对评价指标体系、标准的判定，这就是现代质量管理的优势所在。当然，过度的“技术至上”就会导致质量建设中的“人”的工具化。从质量监控走向质量文化，就是要回归教学中的人文本性。在质量时代，只有从质量保障的文化视角出发，才能培育出既合目的又合规律的高质量人才，高等教育质量管理和保障体制也才能取得成功。1993 年《关于进一步深化普通高等学校教学改革的意见》要求各级政府和社会对高等教学质量进行检查监督。2001 年和 2005 年教育部加强本科教学工作的系列意见中都将“建立健全教学质量监测和保证体系”作为重要内容。2007 年和 2011 年教育部“质量工程”和“本科教学工程”中都将“教学评估与教学状态基本数据公布”列为建设项目。2011 年教育部发布《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》，强化高等学校质量保障的主体意识，完善校内自我评估制度，建立健全校内质量保障体系。2012 年“高教 30 条”中提出“加强高校自我评估，健全校内质量保障体系，完善本科教学基本状态数据库，建立本科教学质量年度报告发布制度。”2013 年启动“普通高等学校本科教学审核评估工作”，进一步强化人才培养中心地位，强化质量保障体系建设。2018 年“新时代高教 40 条”中将“加强大学质量文化”写入文件，包括完善质量评价保障体系，强化高校质量保障主体意识，强化质量督导评估，发挥专家组织和社会机构在质量评价中的作用四个方面的建设内容。从质量保障向质量文化的转变，更加强调质量本身的目的性、质量参与主体的自觉性，改变传统的“技术化倾向”，充分唤醒高校参与本科教学改革的每一位师生的质量意识，激发其内在质量动力，赋予其应有的质量责任和质量义务，这种文化内化于心，外化于行，成为全校师生积极投身本科教学改革的精神动力。

三、我国本科教学改革的趋势展望

大学本科教学改革是一项系统工程，因为教学过程涉及的因素众多，需要协同推进，综合改革。教学改革过程只能是一个全面综合、整体的变化过程。新中国成立以来，尤其是改革开放以来，深化教学改革，提升教育教学质量一直是我国高等教育发展的主旋律。进入新世纪以来，随着高等教育大众化的快速推进，本科教学改革的紧迫性和重要性日益突出，已经引起了各级教育行政主管部门和社会各界的广泛关注。教学改革要取得实效不可能一蹴而就，也并非单纯的系列文件所能实现，在未来的本科教学改革进程中应进一步从多个方面深

入推进，形成合力，通过教学改革引领教师成长、提升教学质量。

（一）推进基于学习者为中心的本科课程教学改革

一流本科教育的目标只能通过高质量的教师教学和学生学习来实现。传统的教育教学“以教材为中心、以教师为中心、以教室为中心”，我们称之为“教师中心模式”，学习者处于从属和服从的地位。教育之要在于人的成长、人格的完善、人性的提高，这里的“人”是指教育教学活动中的学习者。以“学生为中心”是一种有别于传统教学的新理念，是指以学生的学习和发展为中心。以“学习者为中心”是与“以教师为中心”相对应的，是在对传统教育教学改革的反思与修正，是现代人本主义的理性回归，其更加注重新时期大学生学习方式变化需求的满足，更加强调学生在学习过程中积极作用和主体参与，更加注重学生创造性、自主性的激发，更加服务于学生的能力提高和全面发展。本科教学改革的核心是学习者，以“学习者”为中心是本科教学改革的逻辑起点与终点。教育部长陈宝生在 2017 年全国教育工作会议上提出要完善“以学习者为中心”的个性化、多样化学习模式。2017 年教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》中明确了“学生中心，强调遵循学生成长成才规律，以学生为中心配置教育资源、组织课程和实施教学。”2018 年发布的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》，将“突出学生中心”列为研制过程中把握的三大基本原则之首。2018 年“新时代高教 40 条”中也明确提出“坚持学生中心，全面发展的基本原则。以促进学生全面发展为中心，既注重“教得好”，更注重“学得好”、激发学生学习兴趣和潜能。可见，以学习者为中心的理念已经成为未来本科教学改革的核心。以学习者为中心主要包括以学生发展为中心、以学生学习为中心、以学习效果为中心。教学有法，教无定法。以学习者为中心的本科教学改革就是要实现从注重“教”的改革向“学”的改革的转变，更加关注学生的个体差异和多样化学习发展需要，推进启发式、合作式、探究式教学方法的改革，推进任务驱动式、问题导向式等教学模式的创新，推进基于大数据技术、现代信息技术和产业技术标准的教学手段的革新，推进集道德养成、人格塑造和能力提升于一体的课程体系的优化、推进基于过程考核、综合评价、产出导向的教学评价体系的完善，推进独立思考、自主探究、相互合作的教学环境的创设。

（二）推进基于深度融合的课程教材教法数字一体化建设

进入 21 世纪以来，以信息技术发展为牵引的新科技革命给社会发展和人民生活带来了重大影响和深刻变革，同样给高等教育的发展带来了前所未有的机遇和挑战。课程是教学核心竞争力的表现形式，回顾我国的课程信息化建设历程，从 2000 的网络课程建设到 2003 年的精品课程，从 2011 年开放课程到 2015 年在线开放课程，我国本科教学课程的信息化建设深入开展并建成了数以万计的各类国家级课程，对推进课程教学方式方法的革新与满足学生的个性化、多样化学习需求等方面起到非常重要的作用。但是，从课程的建设完成到真正能够在教育教学和人才培养过程中发挥实效之间还有距离，只有实现课程与教学、课程与教材、课程与教法的深度融合，才能最大程度的发挥信息技术的现代效益。在《教育部办公厅关于开展 2018 年国家精品在线开放课程认定工作的通知》中要求“注重以学生为中心建立教与学新型关系，构建体现信息技术与教育教学深度融合的课程结构和教学组织模式。”2018 年“新时代高教 40 条”中再次强调“推进现代信息技术与教育教学深度融合，推动形成‘互联网+高等教育’新形态，以现代信息技术推动高等教育质量提升的‘变轨超车’。”未来的本科教学改革要转变观念，不断提升广大教师将信息技术与人才培养深度融合的意识、水平和能力。完善在线开放课程管理、激励和评价机制，在教师的职务考评、教学工作量计算等方面出台相关政策，激发教师利用现代信息技术更新教学内容、改革教学方法的自觉性。加快推进课程教材教法数字一体化建设，加强对各类在线课程应用效果的评定与推广，改变传统重“立项建设”轻“应用管理”的弊端，将最终实际效果作为评定课程建设水平的关键依据。建设高质量多样化课程和符合现代信息技术和学习者学习特性的新形态教材，积极发

展电子教材、多媒体教材等。未来应该逐渐模糊课程与教材之间的界限，促使“课程型”教材更好地服务学生“学”的过程。进一步丰富课程学习载体，充分利用各种移动终端，打破时空限制，实现课程学习与互动的随时随地。有效激发学生科学思维、学习潜能。

（三）推进基于大数据技术的教学质量评价与监控体系建设

新一轮信息技术革命与人类的经济社会生活的交织融合，引发了数据爆炸式的增长，大数据的概念随之产生。2012 年 7 月，联合国在纽约发布了大数据政务白皮书《Big Date for Development:challenges opportunities》，将技术创新和数字设备的普及所带来的变革称之为“数据的产业革命”。全球大数据技术和产业的日趋活跃和快速发展，各国政府也逐步认识到大数据在促进经济社会发展、改善民生服务等方面的积极意义。2015 年 9 月，我国颁发《促进大数据发展行动纲要》，推动大数据发展和应用。2016 年 5 月，国务院印发《国家创新驱动发展战略纲要》，将“发展新一代信息网络技术，增强经济社会发展的信息化基础”作为重要战略任务。对于高等教育而言，借助大数据的支持构建本科教学质量评价与监控体系既是未来本科教学改革的必然趋势，也是提升人才培养质量的当务之急。运用大数据理念及其技术，使教学质量评价与监控环节从封闭走向开放，从静态走向动态，形成数字化管理与监控模式，充分利用和挖掘数据价值，有助于更加准确地把握教学质量现状、预测教学质量走势，实现对教学全过程和多层级的评价与监控的目标，以期对教学质量进行精准“画像”。2016 年建立了高等教育质量监测国家数据平台。2018 年“新时代高教 40 条”中提出要“建设好高等教育质量监测国家数据平台，利用互联网和大数据技术，形成覆盖高等教育全流程、全领域的质量监测网络体系。”“以学生为中心”和“以数据为依托”是构建基于大数据的高校教学质量评价体系的价值引领和技术支持。构建基于大数据的高校教学质量评价与监控体系必须做好数据的收集、管理与使用，实现数据收集的可靠与常态、数据管理的制度与科学、数据使用的多样与规范。随着课程教学与信息技术的逐步融合，师生基于线上的学习与教学活动产生了众多与教学相关的数据，这些数据对教学内容的调整、学习方法的改进、教学效果的评价及为学习者提供更加精准的教学资源提供了充分的数据支持与决策参考。同时，也要通过丰富分析维度，挖掘有效信息，明确使用边界等措施，避免数据分散、异构、滥用和侵权等风险，有效发挥大数据在教学质量提升中的正效应。

（四）推进基于新时代新思想新成果的教材体系建设

教材是本科专业人才培养的直接依靠和教师课堂教授的主要凭据，也是学习者自主学习的重要参考，所以教材的品质如何将直接影响高校的人才培养质量。可以说，没有一流的教材，就不可能有一流的人才培养。回顾新中国 70 年来我国本科教学教材体系的建设，可以说是“喜忧参半”。从 2007 年教育部“质量工程”的“万种新教材建设项目”到 2012 年“高教 30 条”的“做好‘马工程’重点教材编写和使用工作。”“十一五”“十二五”期间，教育部先后遴选并确立了一批国家规划教材，尤其是 2012 年和 2014 年教育部分两批确立了 2790 种“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材，无论是教材的数量、质量、管理等方面都取得明显成效，逐步形成了反映时代特点、与时俱进的教材体系，为提高高等教育本科教学质量和人才培养质量提供了有力保障。但是，教材编写激励机制不完善，学科专业教材建设不均衡，教材质量评价与监管制度不够健全等现象仍然存在。近年来，虽然在很多关于提升本科教学质量的相关政策文件中都提及教材体系的建设，但多为“蜻蜓点水”，相比其他本科教学改革的内容，专门针对教材体系出台的指导文件是最少的，近期能够查阅到的只有 2011 年 4 月出台的《教育部关于“十二五”普通高等教育本科教材建设的若干意见》。在 2016 年 5 月召开的哲学社会科学工作座谈会上，习近平总书记在讲话中强调：“培养出好的哲学社会科学有用之才，就要有好的教材。要抓好教材体系建设，形成适应中国特色社会主义发展要求、立足国际学术前沿、门类齐全的哲学社会科学教材体系。”2018 年“新时代高教 40 条”中提出“加强教材研究，创新教材呈现方式和话语体系、实现理论体系向教材体系转化、

教材体系向教学体系转化、知识体系向学生的价值体系转化。”未来的本科教学改革要着力从教材编写、推广、使用、评价等主要环节入手，建立科学有效的教材体系。继续打造高质量“马克思主义理论研究和建设工程”教材，建立严格的教材选用准入机制，建立多层级的制度管理机制，丰富教材内容的呈现方式，应用信息技术建立“数据库+工具”的评价系统，将本科教材体系建设纳入“双一流”建设规划中，提升完善教材体系建设的力度和制度。（来源：《河北师范大学学报》（教育科学版）2019 年第 2 期；作者：王鹏，吉林师范大学教务处，教育学博士，副教授，硕士生导师）

大学课堂革命的主要任务、重点、难点和突破口

摘要：40 余年来，我国大学教学改革囊括很多方面，但课堂作为教学的主阵地并没有成为改革的重点，教学效果没有得到实质性的提高，因此推进大学课堂革命刻不容缓。课堂革命专注于改变传统课堂面貌，建设现代课堂，具体来说就是要建立一种新的教学场域、新的教学范式、新的学习范式、新的师生关系以及新的教学环境。课堂革命是一项系统工程，涉及大学课堂构成的各要素，现阶段我国大学课堂革命的重点是突破教材的中心地位和培养学生自主学习的习惯。在推进课堂革命中，很多方面都要破要立，其中教师转变教学行为、创新教学文化更具难度。课堂革命的任务重、难度大，要取得实质性效果必须找到突破口——教师培训。它能将现代课堂理念、技术、方法和要求等大范围地传播给教师，使教师转变教学思想观念，改善教学方法，完善教学活动组织，优化学生学习过程，从而提高课堂教学水平和质量。

关键词：大学；课堂革命；传统课堂；现代课堂；教师培训

作为教育部高等教育教学评估专家，笔者参加了部分大学的本科教学审核评估。在评估考察一所大学的时候，选择听了一位省级教学名师的课。如果用传统的教学要求看，这位名师的课几乎无懈可击，严格按教材内容结构组织教学，教学内容充分而逻辑清晰，教学态度认真且情绪饱满，不时提问对学生进行启发，按铃声上下课，运用了 PPT 课件授课。在课后交流时，他希望我对他的课提出改进建议，我说没有具体意见，但我有个问题：“让学生自己去看您这节课的教学内容，他们可不可以看得懂？”他脱口而出答道：“完全可以”。我问：“既然学生可以自己看得懂，您这节课教学的意义何在？”他沉默了一会儿回答：“这个问题我没有想过。”笔者还发现几乎各种类型各种层次的本科院校课堂基本上都是一个模式，就是讲教材内容，教师的任务就是把教材内容讲清楚，学生的任务就是掌握教材内容。在信息技术和国际互联网已经得到了广泛的应用，知识革命带来了海量且巨变的知识，高等教育正在走向普及化的今天，这样的课堂仍然是主要的教育教学方式，真的让人感觉很像陶渊明在《桃花源记》中所描述的情景：“问今是何世，乃不知有汉，无论魏晋。”不可否认，我国部分大学已经建设了先进的智慧教室，开发了网络教学平台和学生自主学习平台；部分教师正在尝试翻转课堂、混合式教学、项目教学、CDIO 教学等新的教学模式，但总体上看，我国大学教学还是传统的，这种状况必须改变。正因为如此，教育部部长陈宝生疾呼：“要着力推动课堂革命。”本研究主要围绕大学推进课堂革命中的若干认识和实践问题展开探讨，以期对课程教学改革有所助益。

一、课堂革命的主要任务

至少在我国，大学课堂革命的要求是基于大学人才培养实践存在的问题而提出的。恢复高考制度后，大学在重建教学秩序的同时，也开始了不间断的教学改革。40 余年来，大学教学改革涉及了很多方面，如学科门类和专业的设置与调整、课程体系和教学内容更新、学

分制和选课制的实行、文化素质教育和通识教育的推行、小班化教学和教学评价方式改革，等等。当然，也涉及了课堂的一些方面，如教学理念、教学方法、教学环境、教学技术、考试考查等。但大多数改革都是在课堂之外进行的，很多改革都是围绕人才培养方案展开的，课堂并没有成为教学改革的重点，真正进入课堂的改革不多，教学效果并没有得到实质性的提高。

课堂革命可以看作是大学教学改革的深化，是大学教学改革从教学工作外围进入核心的表现，是大学人才培养适应新时代经济社会发展与变革要求的反映。概括来讲，课堂革命的根本目的有两个。一是完善人才培养规格。当今世界，科技革命日新月异，经济产业更新换代加快，社会文明进步的脚步不断提速，高等教育不但要培养更多高级专门人才，而且要培养具有适应经济社会转型发展和科学技术变革要求的新型人才。这样的人才最突出的特点主要表现为“两强一高”，即创新创业能力强、应用动手能力强、品德修养综合素质高。传统课堂的优势在于学生掌握基础知识系统而牢固，但对“两强一高”的人才培养规格作用不大。推进课堂革命，就是要让大学课堂教学更富有创新性、有更多的实践性，在学生手脑并用中锻炼做事做人的综合素质。二是提高人才培养质量。我国高等教育已经解决了社会“人才荒”问题，近 4 000 万人的在学规模和超过 800 万的年毕业生规模展示了高等教育强大的人力资源开发能力，但人才质量的竞争力不足也是由来已久的问题。传统课堂的作用主要在于培养学生的基础知识素质和一般能力，对学生的核心素养和竞争力的培养比较乏力。大学课堂革命就是要从根本上扭转人才培养质量不高的局面，升高我国高等教育质量重心，奠定高等教育强国的牢固基础。

课堂是大学师生教学活动的场所，是大学人才培养的落脚点。课堂革命不只是理念要求，更是解决我国高等教育质量问题的实际行动。与以往的大学教学改革不同，课堂革命聚焦于大学人才培养的主渠道，专注于改变传统课堂面貌，建设现代课堂，以达到培养新型人才、提高人才培养质量的目的。具体来讲，主要有五项任务。

1. 建立一种新的教学场域。课堂是由师生的教与学所构成的场所，师生、教学活动、教学环境、教学条件和教学文化等是课堂不可缺少的要件。传统的课堂因为追求的目标过低，这些要素的作用没有得到充分的发挥，尤其是师生的主体作用没有很好地发挥出来，课堂成为了比较单纯的基本知识的授受之所，学生的能力发展和素质养成被局限于较低层次。课堂革命就是要充分发挥师生的主体性和能动性，使课堂焕发出生命活力，在知识授受的过程中激发出智慧、情感和信念，从而营造一种促进学生知识、能力和素质全面发展的场域。

2. 建立一种新的教学范式。课堂是教师教书育人的舞台，可以说，教师的教学活动在哪里，课堂就在哪里；教师有什么样的教学，就会有什么样的课堂。这就是说，课堂是由教师的教营造出来的，教师的教学范式决定课堂的性质、特点和质量。在传统的课堂，教师以讲授教材知识为主要教学方式，以学生掌握教材知识为主要目的，教师是课堂的主宰，备课、讲课、批改作业、辅导答疑和考试考查是教师教学范式的基本形式。课堂革命要求教师贯彻以学生为中心的教学思想，更多地发挥引领、指导、组织、激励作用，做到课内与课外相结合、讲授与学生自主学习相结合、教材知识与其他理论和实践知识相结合、校内教学环境与校外现场环境相结合，形成服务学生高质量、高效率自主学习的教学方式方法。

3. 建立一种新的学习范式。课堂是为学生建构的，学生是课堂的主人。学生应当在课堂上自主学习，完善自我，升华人格修养，锻炼意志品质，提高能力水平，完成个人社会化的过程。传统的课堂是教师的领地，学生是教师的工作对象，往往被动地学习，课前预习、上课听讲、课后练习、考前突击、考试通过是学生学习范式的基本形式。课堂革命要求学生转变角色，充分发挥主体性，以知识、能力和素质的全面发展为目的，转变学习方式，实现由被动学习向主动学习转变，由主要学习教材知识向以教材为基础的学科知识和实践知识学习转变，由主要是一个人独立学习向个人、团队和现场学习转变，由一般性知识和能力发展

的浅表性学习向融高级知识、智慧、情感和信仰于一体的深度学习转变，形成高质量学习范式，提高学习的自觉性、计划性和有效性。

4. 建立一种新的师生关系。师生关系是师生在教学过程中建立起来的一种特殊的人际联系。师生关系的优劣对课堂教学效果有重要影响，优良的师生关系能使师生双方体验愉悦之情，激发教与学的内在动力，从而使课堂充满生机活力，师生可将满满的正能量辐射到课堂内外。传统的课堂不但是沉默的，还是枯噪而乏味的，师生之间除了基本的信息交流外，缺少相互了解，少有深层互动，更难以相互走近心灵，展开情感和灵魂的对话。在课堂之外，师生形同陌路。课堂革命就是要改变这种状况，发展互动频繁、教师关爱学生、学生亲近教师的师生关系。新的师生关系应当有助于学生身心健康发展。

5. 建立一种新的教学环境。课堂是一种教学环境，是为实现教学目标而建立的。除了能动的师生和教学的媒介——知识以外，课堂往往还包括物理空间、技术设施条件以及学校在办学中所形成的文化氛围。教学环境主要是物理空间和校园文化氛围，教学环境不同，课堂及其效果常常存在差异。课堂的物理空间可以是教室、研讨室、实验室等固定的地点，也可以在校园的运动场（馆）、草坪或林荫下，甚至还可以是校外生产或工作现场。传统的课堂主要在教室，教学的环境条件主要是围绕教室来建设，教室的格局和布置则主要基于教师向学生传授知识的需要而设计，比较刚性而呆板，其他的教学条件也是为了辅助师生授受知识而配备。课堂革命就是要根据教师教学范式和学生学习范式的变化，建设更加宽松自由、灵活机动，满足师生为达成新的教学目标而能采取多种教学方式的环境和条件。新的教学环境更有利于学生的自主学习，更有利于师生的互动交流，从而打造更有深度、更有质量的课堂。

二、课堂革命的重点

课堂是大学师生在一定的场所组织开展的课程教学活动。场所为课程教学所用，尽管不同的场所都有其不同的物理特性和差异化的设施条件，但其选择和配置往往以课程教学需要为指南。所以，课堂革命主要是要对大学课程教学进行系统全面深入的改革，以期改变传统的课程教学体系，建立新的课程教学体系，使课堂发挥新的功能。我国大学课堂主要还是传统的，所以，课堂革命的任务繁杂而艰巨。这也是为什么使用“革命”一词的原因。《周易·革卦·彖传》：“天地革而四时成，汤武革命，顺乎天而应乎人。”意思是说天子受天命称帝就是“革命”，所以，历史上凡朝代更替，君主改年号，便称为革命。到了近代，“革命”一词的含义有所拓展和延伸，泛指自然、社会或思想发展过程中产生的深刻质变。从这个意义上说，课堂革命就是要使课堂发生质的改变。通俗地讲，课堂革命就是要对大学课程教学进行全面的、深刻的、系统的、全要素的、重大的、根本性的或彻底的改革。

课堂革命是一项系统工程。这不仅是因为它涉及大学课堂构成的各要素，需要各要素的改革相互协调配合共同发挥作用，而且是因为我国大学课堂存在的问题由来已久，要使课堂发生质的改变不是一项简单的任务，也不是短时间能够达成的目标，需要进行长期的、持续不断的变革。课堂革命的任务不是齐头并进、同步展开的，在课堂革命的不同阶段，要解决的问题是不同的，任务各有差异，重点也会有所侧重，需要随课程教学改革的不断深化而来确定或调整。实际上，笼统地谈大学课堂革命不具有现实性，因为大学课堂都是具体的，是由一门门课程教学的形态构成的，课堂革命必须落实到每一门课程教学中去才具有现实意义。每一门课程教学的形态都是个性化的，与任课教师和修课学生的教与学直接相关。概而言之，课堂革命的任务很多，要求很高，从我国大学课堂存在的突出的共性问题和高等教育适应经济社会发展的需要看，现阶段课堂革命的重点主要有两个方面。

1. 突破教材中心地位。教材是一种课程教学用书，广义的教材是指凡在课程教学中师生所使用的教学材料；狭义的教材则专指按照课程目标所编写的教学用书，又称“课本”“教科书”等。大学教育主要是学科基础上的专业教育，培养学生的职业素养、实践能力和创新

精神，所以，大学教材应当表现出学术上的专深性、实践性、探索性和创新性。在大学教学中，教材应当与其他教学材料一起使用，以扩大学生的知识面，拓展他们的视野，培养他们综合运用多方面的学科知识解决实际问题的能力。但是，在传统的大学课堂上，教材成了“定于一尊”的教学用书，每一门课程只有一本教材，教师教教材，学生学教材，考试考教材，整个课程教学过程只是围绕一本教材来组织。几乎所有课程教学都是这个模式，这就导致了“一本书的大学”的局面。“一本书的大学”不可能培养创新型、应用型和复合型人才，更不可能发展一流的本科教育。

教材中心地位不只是体现在课堂上，还体现在大学的教学管理上。我国教育行政部门十分重视大学教材的编写和使用，部分课程还有国家统编教材，有政府部门资助编写的教材；大学教学管理部门一般都对教材选用有明确要求，如《北京大学教材选用管理办法》规定：“鼓励优先选用获省部级以上奖励的优秀教材、国家级规划教材、北京市经典教材和精品教材、北京大学优秀教材、规划教材和立项教材；优先选用高校哲学社会科学学科专业核心课程教材目录中的教材；提倡选用近 3 年出版的新教材或修订版教材（特别是理工类、财经政法类各专业）。”《吉林大学本科生教材选用管理办法》规定：“必须根据学校教学计划、开课计划，按照一定的管理和审批程序选择每门课程的使用教材。每门课程（即课程代码）要求只能选用一种主用教材和一种备选教材。”毫无疑问，这些要求和规定在某种程度上更强化了教材的中心地位，而且直接和间接地限制了大学教师在课程教学用书上有所作为。

突破教材中心地位，让教材回归本位，是大学课堂革命初期的重点之一。教材是有用的，忽视或否定教材的作用是不恰当的，但大学课堂过分依赖教材，甚至将教材视为课程教学的唯一依据，所有教学活动都根据教材来组织，课堂评价也以学习教材知识的态度和结果为标准，就有误用教材之嫌。教材是大学课程教学的基本用书，每一门课程所包含的知识都远远超出了教材所能涵盖的内容。推进课堂革命，教师就要使学生在学好教材的基础上，拓展学习范围，阅读与课程教材内容相关的各种文献，使知识学习在广度和深度上超越教材，与此同时，引导学生进入实践领域，锻炼动手能力，掌握实际操作技术，发展解决现实问题的能力。在可能的情况下，还要使学生开展探究活动，进入未知领域，发展创新能力，培养创新精神。概而言之，突破教材中心地位，就是要让教材、相关学术著作和期刊文章等文献进入课堂，让实验室、工程中心和创业中心进入课堂，让企事业单位现场进入课堂，扩大课堂知识活动的容量，增加课堂知识的内涵，使课堂成为广阔的已知知识、实践知识和未知知识学习和探究的场所，师生置身其中，能够充分发挥自身的潜力，得到最大限度的发展。

2. 培养学生自主学习的习惯。学生的学习是大学课堂的主要构成要素，学习习惯不仅决定学生的学习状态和学习质量，而且决定大学课堂教学质量和水平，从而影响大学人才培养质量。学生的学习习惯既是学生个人的事情，也是与大学课堂直接关联的因素。在传统的大学课堂上，学生被动学习成为一道“风景”：课前学习敷衍走过场，很多学生宁可整夜打游戏、看韩剧，不愿在学习上下功夫；上课只是听教师讲课，部分学生分心走神，睡觉、玩手机、开小差；考前突击复习考试内容，着重复习教师上课的课件或指定的重点内容。更有甚者，从宿舍到教室去上课居然不是自觉去的，而是被辅导员从宿舍赶出去的，有的是为了进教室点名“刷分”。还有部分学生片面地认为学习就是听课，听的课越多越好。

当被动学习、无效学习成为常态的时候，尽管大学课堂依然根据人才培养方案和开课计划在正常运转，但它已经丧失了现代高等教育的人才培养功能。现代高等教育崇尚以学生为中心的理念，追求学生个性化发展，注重培养学生创新精神、实践能力和综合素质。被动学习、无效学习与现代高等教育的要求是格格不入的。课堂革命的所有其他改革都是为了保证和促进学生更好的学习、更好的发展，但如果学生是被动学习、无效学习，那些改革都是白费力，不可能从根本上提高办学水平，不可能达到提高人才培养质量的目的。所以，课堂革命的关键在于学生转变学习方式，从被动学习转变到主动学习，从无效学习转变到有效学习，

养成新的自主学习习惯，建立个性化的学习范式，从而扭转大学学习风气。

培养学生自主学习习惯，是大学课堂革命的重点任务。经过高考“拼搏”后，很多大学生将应试学习习惯带入大学，在没有了高考指挥棒以后，他们似乎就迷失了学习的方向，也难以体会大学学习的真正意义。课堂革命就是要改掉学生由应试学习衍生出来的被动学习、无效学习，使学生学会自主学习，增强学习的主动性，提高学习效率和质量。自主学习是学生的一种自觉学习，是学生根据自身基础和社会需要，基于对学习意义的判断，所采取的主动学习行为。自主学习要求学生能够敏锐地感知和分析学习需求，并做出自己的判断和选择，能够有效地进行时间管理，合理规划学习任务与学习进度，善于开展自我激励，不断激发学习的内动力，享受学习过程，并能对学习过程进行反思，以促进学习能力和水平的不断提高。学生自主学习不是脱离教师指导的自由放任学习，大学课堂不能没有教师，学生的自主学习是教师整个课程教学的重要组成部分。

三、课堂革命的难点

课堂革命的要求提出后，得到了高教界的积极响应，很多大学领导和教学管理部门快速行动，出政策、发通知，呈现上下呼应的景象。但不能否认，真正落地的措施不多，显得有些雷声大雨点小。这表明尽管人们对课堂革命有共识，对课堂革命的必要性和紧迫性没有异议，但要真正开展课堂革命却是困难重重，要使课堂革命取得成效、达到目的更难。推进课堂革命，之所以困难，原因主要有四个方面。

1. 课堂革命的任务很多，且关系错综复杂，难以确定优先秩序。很多大学在推进课堂革命的时候，往往有无从下手的窘迫感。前述五项任务只是概括性的描述，实际上，课堂革命涉及课程教学的各个方面，实现从传统课堂向现代课堂的转变，既要解决思想观念问题，又要解决行为方式问题；既要解决课堂内的问题，又要解决课堂外的问题；既要解决相关人的问题，又要解决各种物质条件问题；既要解决课程教学过程问题，又要解决教学活动背后的文化问题；既要解决校内问题，又要解决校外相关问题。牵一发而动全身，任何单一的努力、部分人的参与都不足以达到课堂革命的目的。更为棘手的是，由于各种问题相互交织，关系错综复杂，即便明确了课堂革命要做的事情，要确定轻重缓急、优先秩序也并非易事。

2. 课堂革命的障碍有显性的，也有隐性的，不论是显性的还是隐性的，都不容易消除。革命就是要破旧立新，打破现行的习惯，建立新的习惯；改革现行的制度，建立新的制度；转变现行的行为，建立新的行为；既牵涉利益分配，又涉及文化转型。课堂革命需要破除传统的教学观念，改变师生教学行为，运用新的教学技术，建立新的教学制度，形成新的教学习惯，培育新的教学文化。实际上，即便是物质性和技术性的变革，也是非常困难的。如在笔者参与评估考察的大学，几乎都在教室安装了互联网设施，为师生采用多媒体进行教学创造了条件。但真正应用多媒体进行教学的不多，多媒体设施仅仅发挥了简单的 PPT 演示功能。良好的愿望、实际的措施并不意味着积极的效果，思考课堂革命不能采用线性思维。

3. 课堂革命的主体有积极性，但自我革命意识不强。课堂革命的主体很多，在课堂内所有参与课程教学过程的人都是课堂革命的主体，在课堂外所有影响课程教学的人也应是课堂革命的主体。两类主体在谈论课堂革命时，往往不在同一频道上，虽然都认为这是一项重要的事情，但往往都认为是对方的事情，至少对方应当先改。而对于自我革命，则缺少自觉。如教师往往认为学生应当转变学习态度和学习方式，管理人员应当改革教学管理制度，更新人才培养方案。学生认为教师应当采用新的教学方式，管理人员应当提供更周到柔性的服务。管理人员认为教师应当改革传统的教学方式，落实以学生为中心的教学理念，学会运用现代教学技术和手段；学生应当更积极主动地学习，学会做人做事。领导更是认为管理人员、教师、学生等都要积极行动起来，参与课堂革命。所有主体的看法都不能说不对，但都看不到自身的责任。这种矛盾现象，对推进课堂革命非常不利。

4. 课堂革命的结果具有不确定性。课堂革命的效果不是由良好的意愿决定的，甚至即

便是有关主体转变了教学行为，也不必然能带来积极的课堂革命效果。从根本上讲，课堂革命的效果体现在学生个体和集体的发展质量上。如果发展质量更高，则意味着课堂革命的效果比较好；如果发展质量一般或没有积极变化，则意味着课堂革命的效果不尽如人意。课堂革命与其效果之间不完全是线性因果关系，课堂革命的效果往往是由多种因素决定的，任何单一的改革都可能劳而无功。如很多教师积极用心地投入课程教学改革，但却并不为教学管理部门或教学督导所认可，也不为学生所理解和接受，有时还会因为对学生要求过多过严，而招致学生的“投诉”或差评。正是这种不确定性更增加了相关主体开展课堂革命的心理压力，使他们轻易不敢主动地改。

课堂革命的任务很多，既要破也要立。在这些任务中，有两项工作更具难度。

第一项工作是教师转变教学行为。课堂说到底是师生教学的场所，教师在课堂上拥有独特的地位。列宁曾经指出，“任何监督，任何教学大纲，等等，绝对不能改变由教学人员决定的课程的方向。”大学教师是课程教学的发动机，教师的作用不只是在课堂内，课堂外部的因素也主要通过教师发挥作用。在课堂革命中，教师转变教学行为包括每一个教师由传统的教学转变到现代的教学。之所以说这是一项艰巨而困难的工作，是因为：首先主观上教师需要有自我否定精神。教师都有自己的学科专业修养，在或长或短的职业生涯中，形成了自己的教学行为和风格以后，如果要改变，他们个体的自觉意识是至关重要的。教师通常以学者专家著称于世，他们要转变教学行为，也就是要通过自我否定来实现自我升华。对他们而言，常常要经历一个痛苦的过程。这种痛苦更多地表现在精神上。其次，客观上需要有适宜的氛围和条件。教师转变教学行为，除了需要有自我否定精神，还需要很多客观条件，包括学生的理解和接受、教学管理制度创新、教学技术和资源相匹配、教学服务能得到保证等。此外，还需要有宽宥包容的氛围，给予教师开展教学改革探索的空间。再次，任务多样而复杂。教师的教学方法不仅与教师自身的教学理念和习惯有关，而且还与学生、教学内容、教学活动等教学过程的诸要素有密切关系，只要教学方法发生改变，就会引发一连串的连锁反应，其他相关教学要素也可能发生改变。且不说可能发生哪些改变不可预料，而且有些变化并不必然带来所预期的结果。

第二项工作是创新教学文化。大学教学文化无影无形，即便有所谓的物质文化，如教室橱窗文化、装饰文化等，但更重要的还是存在于教学主体意识中的教学价值观、教学行为方式中所包含的价值追求等。教学文化还有一个特点是它需要经过长期的积累沉淀，成为习惯或人们共同遵循的行为准则，是一种无形的影响力。任何人置身其中都能感受到它的存在，受到它潜移默化的感染或约束，但它又不属于任何个人，犹如空气一般。我国传统课堂下的教学文化是滋生各种传统的教学行为和现象的土壤，是孽生各种教学问题的温床，具有教材本位、封闭且保守等特性。创造一种人本、开放和创新的教学文化，是大学课堂革命的需要，是我国高等教育不负时代使命的要求。显然，创新教学文化是一项难度更大的任务，原因主要有三个。其一，缺少明确而具体的工作抓手。在大学课程教学过程中，教学文化无时不在、无处不在，且在所有课堂都发挥着“润物细无声”的作用，但若要推进教学文化创新，却不易找到工作的抓手。所有课程教学改革都可能对创新教学文化发挥影响，但影响有多大、有哪些影响都具有不确定性。其二，需要多主体共同的参与和努力。创新教学文化需要课堂主体发挥作用，不仅如此，大学内外凡与教学有关的人和机构等都与教学文化有着或紧密或松散的联系。所有这些机构都要参与到课堂革命中来，才更有利于教学文化创新，否则，单方面的努力难以达到预期的效果。其三，需要长期不懈的积淀。教学文化不可能短时间内形成，需要长时间培育，需要积累沉淀，所以，创新教学文化非一日之功，需要有久久为功的精神，进行坚持不懈的改革、创新。时间长了才能形成习惯，才能将新发展的课程教学要求和模式稳定、固化下来，成为文化，发挥影响师生和其他相关人员的无形力量。

四、课堂革命的突破口

课堂革命难，但大学不能因为难而止步不前。课堂革命由谁来发动？从哪里开始？如何推进？这些问题都是大学不能回避的。课堂革命是大学的行动，是在大学课堂发生的事情，是大学课程教学过程中发生的变革，所以，课堂革命要取得成果，必须在大学内部找到突破口。大学领导和管理部门担负着提出课堂革命要求、制定政策、激发动力和创造条件的责任；院系担负着制定课堂革命工作计划、协调教学资源、为师生提供教学服务和激励师生改革课程教学的责任；师生是课堂的主角，课堂改革的重点和难点在课堂内，也就是在师生教学行为的转变上，所以，师生的积极响应和变革是课堂革命的根本所在。笔者长期研究大学教学，深感课堂革命之重要，同时也发现尽管各方对课堂革命的意义和必要性并无质疑，但各方的努力往往表现为各奏各的调，难以形成“和弦”，主要原因在于没有找到突破口。

教师培训是大学课堂革命的重要突破口。教师培训能将现代课堂理念、技术、方法和要求等大范围地传播给教师，使教师转变教学思想观念，改善教学方法，完善教学活动组织，优化学生学习过程，从而提高课堂教学水平和质量。这种影响是大学领导和教学管理部门所不具有的。教师发展中心可以作为课堂革命的策源地，以教师培训为突破口，既可以使课堂革命获得源源不断的新动能，还可以不断校正课堂革命的方向。近年来，在教育部相关政策的引导下，很多大学开始重视教师培训，成立了“教师发展中心”，组织了各种形式的教师培训工作，如新教师岗前培训、青年教师教学技能培训、教学研讨、说课评课、教学工作坊等。毫无疑问，教师培训已经开始发挥促进课堂革命的作用。部分教师经过培训后，明确了课堂革命的方向，掌握了现代课程教学的要求和技术，身体力行，成为现代课堂的尝试者。但也毋庸讳言，很多大学教师发展中心还只是开发了培训功能，没有在研究、交流和传播等方面发挥作用，导致教师培训还远未能发挥应有作用。教师发展中心应当成为大学教学的研究中心、培训中心、交流中心和传播中心，成为大学教育教学的新思想、新方法和新技术的孵化器，课堂革命的播种机和现代教学的宣传站。在这样的基础上，教师培训才能更好地发挥课堂革命突破口的作用。

教师培训应更加重视现代教学理念与方法的应用。目前，很多大学限于师资力量，教师培训往往只能提供一些常规的教学内容，缺少现代大学教学理念和方法的内容。常规的培训往往主要涉及教师如何备课、讲课，如何制作 PPT 课件，如何注意师德师风等。这个问题直接影响到教师培训发挥课堂革命突破口的作用。推进大学课堂革命，教师培训应当加入更多的现代高等教育原理与思想、现代大学教学理论、现代大学课程原理、现代大学教学组织形式与设计以及现代大学教学方法及其应用等方面的内容，使教师理解和掌握现代大学教学基本理论与方法，从而自觉地在自己的课堂上扎实地开展教学改革，主动致力于建构现代课堂。

教师培训应更加重视提高教师指导学生自主学习的能力。在大学教师培训中，大多比较重视训练教师教的能力，包括教学基本功训练、教案编写、试讲、教学技能大赛、微课比赛等。这些对提高教师教学能力是有一定帮助的，但由于基本不涉及教师指导和组织学生自主学习的方法与技术，所以，教师培训对于课堂革命的影响是非常有限的。课堂革命必须解决学生被动学习的问题，教师培训应当增加相关内容和要求，包括如何指导学生查找和阅读文献、如何发现问题和设计解决问题的方案、如何开展小组学习、如何在学习中锻炼心理素质以及如何管理时间和提高学习效率，等等。通过这些内容的培训，使教师具备指导学生自主学习的能力，将教与学的改革结合起来，二者相互促进、相得益彰。

教师培训应更加重视教学研究。很多大学教师发展中心只有行政办公人员，没有配备教学研究人员，单纯地依靠邀请相关学科教师和校外专家承担培训任务。这就使教师培训不可避免地存在两个主要问题。一是培训的针对性不强。培训内容和重点失之于宽泛，抓不住本校课堂存在的主要问题。二是培训质量难以保证。培训者缺乏专业而深入的研究，理论修养不足，个人教学能力本身的现代性不高，应付或走过场的情况不鲜见。很多大学教师发展中心都是独立设置的，与学校教育学院（研究院）、高等教育研究院（所、室）互不隶属、互

不交叉。还有的大学没有设置高等教育研究机构，缺少高等教育研究力量。这两种情况都不利于提高教师培训水平和质量。教师发展中心应当利用校内外专业力量，组织开展现代大学教学、教师发展、教学与学生学业指导等方面的研究，只有将教师培训建立在专门研究的基础之上，用研究成果反哺培训，才能提高培训的针对性和质量，促进课堂革命向纵深发展。（来源：《中国高教研究》2019 年第 6 期；作者：别敦荣，厦门大学高等教育发展研究中心主任、教授）

一位青年教师的金课“秘笈”

正是通过不断地向其他教师学习，通过教学竞赛锤炼、提高能力，才让青年教师李果在教学中更加得心应手，同时，以课堂为中心，将日常生活、科研成果等囊括其中，也让他的课堂变得格外“有魅力”。所有这些，可以说就是他的金课“秘笈”。

当前，本科教育质量日益被人们所重视，如何上好一门课成为大学老师们的共同追求。在这方面，四川大学文学与新闻学院教师李果显然是成功的，因为他的课堂被公认为“有魅力”。

不过，他并不是执教多年的“老先生”，而是 2015 年才到川大任教的“新兵”。那么，他在授课方面又有着怎样的“秘笈”呢？

转益多师

对于如何才算上好一门课，李果认为无外乎两个标准：一是要让学生充分掌握这门课的教学内容，二是要让其他同行对本课程产生思想上的共鸣。

要达到这样的标准并非易事，尤其对于青年教师来说。在知识储备方面，他们自然是非常充足的，但由于从教时间短所带来的教学经验不足、教学技巧欠缺等，却常常会让他们有一种“茶壶里煮饺子”的感觉。

“要想有高质量的‘输出’，必须先有高质量的‘输入’。”作为一名青年教师，李果的第一个秘诀就是转益多师，学习有益的教学经验和技巧。

平时，去旁听学校其他老师上课是李果的“必修课”，甚至在与校内外同行聚在一起时，他也时常向别人请教上课的方式、方法以及心得体会。

“在川大，有许多教学经验丰富的老师，我在教学上的许多方法都是向他们学习的结果。”李果说，比如每堂课的最后都要留出一点时间带着学生复习一下本堂课的关键知识点，形成完整的教学闭环，就是向马克思主义学院教授闫钢学来的。

自 2015 年到川大任教以来，通过转益多师，李果的教学技能可谓突飞猛进，取得了诸多优异的成绩，先后获得四川省高校第 24 届新任教师职业技能培训“优秀学员”、四川大学文学与新闻学院优秀青年教师奖、四川大学青年教师教学竞赛文科组一等奖第一名、第四届四川省青年教师教学竞赛文科组一等奖第一名、第四届全国高校青年教师教学竞赛决赛文科组三等奖等荣誉。

以赛促学

说到李果在教学上所取得的诸多成绩，就必须涉及他的第二个秘诀，即以赛促学。

以去年举办的第四届全国高校青年教师教学竞赛为例，决赛文科组三等奖的成绩可以说来之不易。从 5 月到 8 月的整整四个月时间，李果一直处于紧张的备赛状态，即使暑假也不例外。“平时教学、科研、行政的工作都要正常做，只能利用空余时间忙竞赛，常常熬夜到很晚。”

根据竞赛要求，原有的教案和课件都要推翻重来，重新整理教学思路、筛选例证和图片

等。从校赛到省赛更是时间紧、任务重，短短半个月内，就要补充 16 小节的教案和课件。

“整个备赛过程一共写了五六万字的内容，提交材料的前一晚，我还在通宵打磨教学设计，第二天早上去食堂吃饭的时候，走路都打晃了。”此时回想起来，李果笑道，不过这只是开始，因为紧接着便是一项新的挑战——试讲，“它对时间把控的要求非常严格，要反复练才能准确控制时间”。

具体来说，就是从打开教室门开始计时，一旦超时立刻扣分，20 分钟的时限，最理想的状态是控制在 19 分半。为了达到这一效果，他每节课最少试讲 2～3 遍，有的教学片段甚至反复讲了 10 遍。

“长达四个月的备赛，光凭一个人单打独斗是完不成的，学校、学院相关领导和老师的大力支持是我最强大的后盾。”李果说，川大先后组织两次培训，邀请富有教学经验、参赛经验的老师讲解教学竞赛的注意事项，比如调整教学仪态、教学内容切入等。

最初，李果对竞赛结果并没有什么预期，只是抱着“不辜负学院、学校的期望”的心态参与，但最后还是有点遗憾。“不过，教学竞赛不仅是检验青年教师教学水平的重要方式，也是锤炼基本功、提高教学能力的重要途径。我在比赛中学到的教学理念和教学方法，已经应用到教学实践中，并取得了不错的效果。”

内外交融

在李果看来，每门课都有它自己的特点，课程性质不同，授课风格也要有差异。但他希望“大家不要把课堂上学的知识和日常生活割裂开，自己的日常生活也要带出一抹专业色彩来”，这可以说是他的第三个秘诀。

在现代汉语这门课上，他曾半开玩笑地说：“我希望你看到一句话时，就能用国际音标把它拼出来。”如今，这句话已经成为在学生中流传的“名言”，也充分体现出现代汉语和日常生活的紧密联系，以及他对专业能力的要求、对知识应用的重视。

现代汉语课上常常会涉及具体的语言现象，李果则总能用恰当的案例让教学内容变得更加通俗易懂。比如，讲到外交辞令中常用成语“一衣带水”，他就引述了《南史·陈后主纪》中的一个典故，即“隋文帝谓仆射高颖曰：‘我为百姓父母，岂可限一衣带水不拯之乎？’”让大家品味其中深意。

除此之外，赵本山小品《拜年》中涉及的歇后语、电影《绿皮书》涉及的语体色彩等都会出现在他的课堂教学中。

他主讲的《马氏文通》精读主要面向高年级学生，由于学术性较强，为了取得更好的教学效果，他将教学与科研紧密结合，及时将研究中的最新成果反馈到教学上，介绍最新学术前沿，同时还分享自己的科研经历，帮助学生形成清晰立体的学科印象。此外，以每堂课抽点学生朗读文本的方式督促其预习、以“模拟学术会议”的形式鼓励学生深入探索等，也都促进了课堂内外、教学与科研的交融。

除了课堂上的互动，李果还经常活跃在各种课程群里，与学生线上交流，答疑解惑。平时，他看到相关的学科资讯、讲座笔记、研究心得等，都会忙不迭地分享给学生。

正是通过不断地向其他教师学习，通过教学竞赛锤炼、提高能力，才让青年教师李果在教学中更加得心应手，同时，以课堂为中心，将日常生活、科研成果等囊括其中，也让他的课堂变得格外“有魅力”。所有这些，可以说就是他的金课“秘笈”。（来源：中国科学报 2019-06-05）

中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》

新华社北京 8 月 14 日电 近日，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》，并发出通知，要求各地区各部门结合实际认真贯彻落实。

《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》全文如下。

为深入贯彻落实习近平新时代中国特色社会主义思想和党的十九大精神，贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述，特别是在学校思想政治理论课教师座谈会上的重要讲话精神，全面贯彻党的教育方针，解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题，坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，现就深化新时代学校思想政治理论课（以下简称思政课）改革创新提出如下意见。

一、重要意义和总体要求

1.重要意义。教育是国之大计、党之大计，承担着立德树人的根本任务。思政课是落实立德树人根本任务的关键课程，发挥着不可替代的作用。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视思政课建设，作出一系列重大决策部署，各地区各部门和各级各类学校采取有力措施认真贯彻落实，思政课建设取得显著成效。同时也要看到，面对新形势新任务新挑战，有的地方和学校对思政课重要性认识还不够到位，课堂教学效果还需提升，教材内容不够鲜活，教师选配和培养工作存在短板，体制机制有待完善，评价和支持体系有待健全，大中小学思政课一体化建设需要深化，民办学校、中外合作办学思政课建设相对薄弱，各类课程同思政课建设的协同效应有待增强，学校、家庭、社会协同推动思政课建设的合力没有完全形成，全党全社会关心支持思政课建设的氛围不够浓厚。办好思政课，要放在世界百年未有之大变局、党和国家事业发展全局中来看待，要从坚持和发展中国特色社会主义、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的高度来对待。思政课建设只能加强、不能削弱，必须切实增强办好思政课的信心，全面提高思政课质量和水平。

2.指导思想。全面贯彻党的教育方针，坚持马克思主义指导地位，贯彻落实习近平新时代中国特色社会主义思想，坚持社会主义办学方向，落实立德树人根本任务，坚持教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务，扎根中国大地办教育，同生产劳动和社会实践相结合，加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育，努力培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

3.基本原则。一是坚持党对思政课建设的全面领导，把加强和改进思政课建设摆在突出位置。二是坚持思政课建设与党的创新理论武装同步推进，全面推动习近平新时代中国特色社会主义思想进教材进课堂进学生头脑，把社会主义核心价值观贯穿国民教育全过程。三是坚持守正和创新相统一，落实新时代思政课改革创新要求，不断增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性。四是坚持思政课在课程体系中的政治引领和价值引领作用，统筹大中小学思政课一体化建设，推动各类课程与思政课建设形成协同效应。五是坚持培养高素质专业化思政课教师队伍，积极为这支队伍成长发展搭建平台、创造条件。六是坚持问题导向和目标导向相结合，注重推动思政课建设内涵式发展，全面提升学生思想政治理论素养，实现知、情、意、行的统一。

二、完善思政课课程教材体系

4.整体规划思政课课程目标。在大中小学循序渐进、螺旋上升地开设思政课，引导学生立德成人、立志成才，树立正确世界观、人生观、价值观，坚定对马克思主义的信仰，坚定对社会主义和共产主义的信念，增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，厚植爱国主义情怀，把爱国情、强国志、报国行自觉融入坚持和发展中国特色社会主义事业、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的奋斗之中。大学阶段重在

增强使命担当，引导学生矢志不渝听党话跟党走，争做社会主义合格建设者和可靠接班人。高中阶段重在提升政治素养，引导学生衷心拥护党的领导和我国社会主义制度，形成做社会主义建设者和接班人的政治认同。初中阶段重在打牢思想基础，引导学生把党、祖国、人民装在心中，强化做社会主义建设者和接班人的思想意识。小学阶段重在启蒙道德情感，引导学生形成爱党、爱国、爱社会主义、爱人民、爱集体的情感，具有做社会主义建设者和接班人的美好愿望。

5.调整创新思政课课程体系。加强以习近平新时代中国特色社会主义思想为核心内容的思政课课程群建设。在保持思政课必修课程设置相对稳定基础上，结合大中小学各学段特点构建形成必修课加选修课的课程体系。全国重点马克思主义学院率先全面开设“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课。博士阶段开设“中国马克思主义与当代”，硕士阶段开设“中国特色社会主义理论与实践研究”，本科阶段开设“马克思主义基本原理概论”、“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”、“中国近现代史纲要”、“思想道德修养与法律基础”、“形势与政策”，专科阶段开设“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”、“思想道德修养与法律基础”、“形势与政策”等必修课。各高校要重点围绕习近平新时代中国特色社会主义思想，党史、国史、改革开放史、社会主义发展史，宪法法律，中华优秀传统文化等设定课程模块，开设系列选择性必修课程。高中阶段开设“思想政治”必修课程，围绕学习习近平总书记最新重要讲话精神开设“思想政治”选择性必修课程。初中、小学阶段开设“道德与法治”必修课程，可结合校本课程、兴趣班开设思政类选修课程。

6.统筹推进思政课课程内容建设。坚持用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，以政治认同、家国情怀、道德修养、法治意识、文化素养为重点，以爱党、爱国、爱社会主义、爱人民、爱集体为主线，坚持爱国和爱党爱社会主义相统一，系统开展马克思主义理论教育，系统进行中国特色社会主义和中国梦教育、社会主义核心价值观教育、法治教育、劳动教育、心理健康教育、中华优秀传统文化教育。遵循学生认知规律设计课程内容，体现不同学段特点，研究生阶段重在开展探究性学习，本专科阶段重在开展理论性学习，高中阶段重在开展常识性学习，初中阶段重在开展体验性学习，小学阶段重在开展启蒙性学习。

7.加强思政课教材体系建设。国家教材委员会统筹大中小学思政课教材建设，科学制定教材建设规划，注重提升思政课教材的政治性、时代性、科学性、可读性。国家统一开设的大中小学思政课教材全部由国家教材委员会组织统编统审统用，在教材中及时融入马克思主义中国化最新成果、坚持和发展中国特色社会主义最新经验、马克思主义理论学科最新研究进展。地方或学校开设的思政课选修课教材，由各地负责组织审定。研究编制习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材指导纲要，研究编制中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化、科技创新文化及总体国家安全观等进课程教材指南，编制中华民族古代历史和革命建设改革时期英雄人物、先进模范进课程教材图谱，分课程组织编写高校思政课专题教学指南，组织专家编写深度解读教材体系的示范教案，实施思政课优秀讲义出版工程，开列马克思主义经典著作、当代中国马克思主义理论著作、中华优秀传统文化典籍书单，建设思政课网络教学资源库。

三、建设一支政治强、情怀深、思维新、视野广、自律严、人格正的思政课教师队伍

8.加快壮大学校思政课教师队伍。各地在核定编制时要充分考虑思政课教师配备要求。高校要严格按照师生比不低于 1:350 的比例核定专职思政课教师岗位，在编制内配足，且不得挪作他用，并尽快配备到位。制定关于加强新时代中小学思政课教师队伍建设的意见，加强中小学专职思政课教师配备。各地要统筹解决好思政课教师缺口问题。各高校可在与思政课教学内容相关的学科选择优秀教师进行培训后充实思政课教师队伍，可探索胜任思政课教学的党政管理干部转岗为专职思政课教师机制和办法，积极推动符合条件的辅导员参与思

政课教学。高校要积极动员政治素质过硬的相关学科专家转任思政课教师。采取兼职的办法遴选相关单位的骨干支援高校思政课建设。各地应对民办学校指派思政课教师或组建专门讲师团。制定新时代高校思政课教师队伍建设规定。

9.切实提高思政课教师综合素质。以培育一大批优秀马克思主义理论教育家为目标，制定思政课教师队伍培养培训规划，在中央党校（国家行政学院）及地方党校（行政学院）面向思政课教师举办学习习近平新时代中国特色社会主义思想专题研修班，办好“周末理论大讲堂”、骨干教师研修班，实施好思政课教师在职攻读马克思主义理论博士学位专项计划。建强高校思政课教师研修基地，依托首批全国重点马克思主义学院所在高校重点开展理论研修，依托高水平师范类院校重点开展教学研修，全面提升每一位思政课教师的理论功底、知识素养。建立一批“新时代高校思想政治理论课教师研学基地”，组织思政课教师在国内考察调研，在深入了解党和人民伟大实践中汲取养分、丰富思想。组织思政课骨干教师赴国外调研，拓宽国际视野，在比较分析中坚定“四个自信”。完善国家、省（自治区、直辖市）、学校三级培训体系。本科院校按在校生总数每生每年不低于 40 元，专科院校按每生每年不低于 30 元的标准提取专项经费，用于思政课教师的学术交流、实践研修等，并逐步加大支持力度。中央和地方主流媒体的政论、时政节目要积极推出优秀思政课教师传播理论成果，展示综合素质，增强社会影响力。

10.切实改革思政课教师评价机制。严把政治关、师德关、业务关，明确与思政课教师教学科研特点相匹配的评价标准，进一步提高评价中教学和教学研究占比。各高校在专业技术职务（职称）评聘工作中，要单独设立马克思主义理论类别，校级专业技术职务（职称）评聘委员会要有同比例的马克思主义理论学科专家。按教师比例核定思政课教师专业技术职务（职称）各类岗位占比，高级专业技术职务（职称）岗位比例不低于学校平均水平，指标不得挪作他用。要将思政课教师在中央和地方主要媒体上发表的理论文章纳入学术成果范畴。实行不合格思政课教师退出机制。

11.加大思政课教师激励力度。增强教师的职业认同感、荣誉感、责任感，把思政课教师和辅导员中的优秀分子纳入各类高层次人才项目，在“万人计划”、“长江学者奖励计划”、“四个一批”等人才项目中加大倾斜支持力度。各地要因地制宜设立思政课教师和辅导员岗位津贴，纳入绩效工资管理，相应核增学校绩效工资总量。要把思政课教师作为学校干部队伍重要来源，学校党政管理干部原则上应有思政课教师、辅导员或班主任工作经历。党和国家设立的荣誉称号要注重表彰优秀思政课教师，教育部门要大力推选思政课教师年度影响力人物等先进典型。对立场坚定、学养深厚、联系实际、成果突出的思政课教师优秀代表加大宣传力度，发挥示范引领作用。

12.大力加强思政课教师队伍后备人才培养工作。注重选拔培养高素质人才从事马克思主义理论学习研究和教育教学，统筹推进马克思主义理论学科本硕博一体化人才培养，构建完善马克思主义理论学科本硕博学科体系和课程体系。全国重点马克思主义学院通过提前批次录取或综合考核招生等方式招收马克思主义理论专业本科生，给予推免政策倾斜鼓励优秀马克思主义理论专业本科生攻读硕士学位，采取硕博连读或直接攻读博士学位的方式加强培养。深入实施“高校思想政治理论课教师队伍后备人才培养专项支持计划”，专门招收马克思主义理论学科研究生，并逐步按需增加招生培养指标。加强思政课教师队伍后备人才思想政治工作，加大发展党员力度，提高党员发展质量。

四、不断增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性

13.加大思想性、理论性资源供给。进一步建强马克思主义理论学科，进入世界一流大学建设的高校应将马克思主义理论学科设为重点建设学科，为思政课建设提供坚实学科支撑。深入研究坚持和发展中国特色社会主义的重大理论和实践问题，为增强思政课的思想性、理论性提供多角度学术支持。充分发挥马克思主义理论学科的领航作用，大力推进中国

特色社会主义学科体系建设。根据需求逐步增加马克思主义理论学科博士学位授权点，支持有关高校联合申报马克思主义理论学科博士学位授权点。组织思政课教师及时学习习近平总书记最新重要讲话精神，及时学习相关文件精神，全面理解和准确把握党中央重大决策部署。

14.加大思政课教研工作力度。建立健全大中小学思政课教师一体化备课机制，普遍实行思政课教师集体备课制度，全面提升教研水平。遴选学科带头人担任各门课集体备课牵头人，学校领导干部要积极支持和主动参与。建立思政课教师“手拉手”备课机制，发挥思政课建设强校和高水平思政课专家示范带动作用。加强“全国高校思想政治理论课教师网络集体备课平台”建设，完善思政课教师网络备课服务支撑系统。建立纵向跨学段、横向跨学科的交流研修机制，深入开展相邻学段思政课教师教学交流研讨。推动建立思政课教师与其他学科专业教师交流机制。大力推进思政课教学方法改革，提升思政课教师信息化能力素养，推动人工智能等现代信息技术在思政课教学中应用，建设一批国家级虚拟仿真思政课体验教学中心。

15.切实加强思政课课题研究和成果交流。国家社科基金规划项目、教育部人文社科研究项目等设立思政课教师研究专项，开展思政课教学重点难点问题和教学方法改革创新等研究，逐步加大对相关课题研究的支持力度。各地要参照设立相关项目并给予经费投入。加强马克思主义理论教学科研成果学术阵地建设，首批重点建设 10 家学术期刊和若干学术网站，支持新创办一定数量的思政课研究学术期刊。制定思政课教师发表文章的重点报刊目录，将《人民日报》、《求是》、《解放军报》、《光明日报》、《经济日报》等中央媒体及地方党报党刊列入其中。委托高校马克思主义学院分片建立高校思政课教学创新中心，设立一批思政课教学质量监测基地。在国家级教学成果奖中单列思政课专项，每 2 年开展 1 次全国思政课教学展示活动，定期开展优秀思政课示范课巡讲活动。打造一批思政课国家精品在线开放课程，探索建设融媒体思政公开课，推动优质教学资源共享。

16.全面提升高校马克思主义学院建设水平。强化“马院姓马、在马言马”的鲜明导向，把思政课教学作为高校马克思主义学院基本职责，将马克思主义学院作为重点学院、马克思主义理论学科作为重点学科、思政课作为重点课程加强建设，在发展规划、人才引进、公共资源使用等方面给予马克思主义学院优先保障。建好建强一批全国重点马克思主义学院和示范性马克思主义学院，依托有条件的高校马克思主义学院建设一批习近平新时代中国特色社会主义思想研究院。建立和完善马克思主义理论学科体系，实施马克思主义理论学科领航工程，在马克思主义理论学习研究宣传上发挥引领带动作用。全面推动各地宣传、教育等部门共建所在地区高校马克思主义学院。实施马克思主义学院院长培养工程，加强马克思主义学院领导班子建设。

17.整体推进高校课程思政和中小学学科德育。深度挖掘高校各学科门类专业课程和中小学语文、历史、地理、体育、艺术等所有课程蕴含的思想政治教育资源，解决好各类课程与思政课相互配合的问题，发挥所有课程育人功能，构建全面覆盖、类型丰富、层次递进、相互支撑的课程体系，使各类课程与思政课同向同行，形成协同效应。建成一批课程思政示范高校，推出一批课程思政示范课程，选树一批课程思政教学名师和团队，建设一批高校课程思政教学研究示范中心。

五、加强党对思政课建设的领导

18.严格落实地方党委思政课建设主体责任。地方各级党委要把思政课建设作为党的建设和意识形态工作的标志性工程摆上重要议程，党委常委会每年至少召开 1 次专题会议研究思政课建设，抓住制约思政课建设的突出问题，在工作格局、队伍建设、支持保障等方面采取有效措施。建立和完善省（自治区、直辖市）党委领导班子成员联系高校和讲思政课特别是“形势与政策”课制度，各省（自治区、直辖市）党委和政府主要负责同志每学期结合学习和工作至少讲 1 次课。各地要把民办学校、中外合作办学院校纳入思政课建设整体布

局。思政课建设情况纳入各级党委领导班子考核和政治巡视。

19.推动建立高校党委书记、校长带头抓思政课机制。加强和改进高校领导干部深入基层联系学生工作，推动高校领导干部兼任班主任等工作，建立健全高校党委书记、校长及职能部门力量深入一线了解学生思想动态、服务学生发展的制度性安排。高校党委书记、校长作为思政课建设第一责任人，要结合自身学科背景和工作经历，带头走进课堂听课讲课，带头推动思政课建设，带头联系思政课教师。高校党委常委会每学期至少召开 1 次会议专题研究思政课建设，高校党委书记、校长每学期至少给学生讲授 4 个课时思政课，高校领导班子其他成员每学期至少给学生讲授 2 个课时思政课，可重点讲授“形势与政策”课。开学典礼、毕业典礼讲话等要鲜明体现党的教育方针、积极传播马克思主义科学理论、弘扬社会主义核心价值观。要把思政课建设情况纳入学校党的建设工作考核、办学质量和学科建设评估标准体系。

20.积极拓展思政课建设格局。中央教育工作领导小组要把思政课建设纳入重要议事日程，教育部、中央宣传部等部门要牵头抓好思政课建设，中央军委政治工作部要指导抓好军队院校思政课建设。教育部成立大中小学思政课一体化建设指导委员会，加强对不同类型思政课建设分类指导。有关部门和各地要保证思政课管理人员配备，确保事有人干、责有人负。强化中考、高考、研究生招生考试对学生学习思政课的指挥棒作用，将思政课学习实践情况等作为重要内容纳入综合素质评价体系，探索记入本人档案，作为学生评奖评优重要标准，作为加入中国少年先锋队、中国共产主义青年团、中国共产党的重要参考。坚持开门办思政课，推动思政课实践教学与学生社会实践活动、志愿服务活动结合，思政小课堂和社会大课堂结合，鼓励党政机关、企事业单位等就近与高校对接，挂牌建立思政课实践教学基地，完善思政课实践教学机制。制定关于加快构建高校思想政治工作体系的意见，汇聚办好思政课合力。加大正面宣传和舆论引导力度，推动形成全党全社会努力办好思政课、教师认真讲好思政课、学生积极学好思政课的良好氛围。

坚持建设性和批判性相统一

推动思政课改革创新

吴潜涛 陈 越

摘要：在学校思想政治理论课教师座谈会上，习近平总书记提出“八个统一”的具体要求，为思政课的改革创新指明了方向。其中，“要坚持建设性和批判性相统一”，强调的是思政课改革创新的价值导向和根本要求。准确理解其含义，具有重要而又深远的意义。

关键词：坚持建设性和批判性相统一；思政课；改革创新

在学校思想政治理论课教师座谈会上，习近平总书记从党和国家事业发展的全局出发，明确提出了推动思政课改革创新的目标任务，深刻阐释了思政课改革创新的方向和路径。思政课是落实立德树人根本任务的关键课程。办好思政课，需要与时俱进，向改革创新要动力。坚持政治性和学理性相统一、价值性和知识性相统一、建设性和批判性相统一、理论性和实践性相统一、 统一性和多样性相统一、主导性和主体性相统一、灌输性和启发性相统一、显性教育和隐性教育相统一，习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上强调的这“八个统一”，深刻总结了思政课建设长期以来形成的规律性认识和成功经验，构成一个紧密联系、有机统一的整体。“八个统一”为加强新时代学校思政课建设、 推进新时代学校思

政课改革创新提供了纲领性指导和根本遵循。 其中，“要坚持建设性和批判性相统一”，在“八个统一”有机整体中居于特殊地位，它强调的是思政课改革创新的价值导向和根本要求。准确理解思政课改革创新的建设性和批判性含义，探索在思政课改革创新实践中坚持建设性和批判性相统一的必要性和基本路径选择，具有重要而又深远的意义。

思政课改革创新的建设性和批判性的含义与诉求

所谓建设性， 指的是一种思想或行为的特殊性质，即同成就事业必然联系在一起的建构性、创造性。它可以指一种思维品质，也可以指一种行为范式。 作为一种思维品质， 它是一种能在实践活动中有所发现、勇于革新的思维，是一种善于发现问题、解决问题的思维；作为一种行为品质，它是一种提出新理论、成就新事业、创造新成果的行为，是促进事物发展、事业成功的正能量。 思政课改革创新的建设性，是指为了充分发挥思政课的功能和作用，在思政课改革创新的实践中善于发现问题解决问题，不断创造、更新、完善和支撑思政课发展的内生要素的属性。习近平总书记指出：“办好思想政治理论课，最根本的是要全面贯彻党的教育方针，解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题。 ”思政课改革创新建设性的主旨就是要围绕这一根本问题，在加强教师队伍、教材体系建设、教学方法改革、学科建设等诸多方面不断创新发展。 坚持思政课的建设性，就要遵循教书育人规律、学生成长规律，抓好马克思主义理论教育，不断增强其亲和力、影响力和实效性，引导学生运用马克思主义思想和习近平新时代中国特色社会主义思想看待问题、分析问题、解决问题，在心灵埋下真善美的种子，扣好人生第一粒扣子；就要加强教师队伍建设，打造一支“可信、可敬、可靠、乐为、敢为、有为的思政课教师队伍”“让有信仰的人讲信仰”， 用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人；就要推动思政课方式方法的改革创新， 不断增强思政课的思想性、理论性、吸引力和感染力。概括地说，坚持思政课的建设性，就是要坚持巩固壮大社会主义意识形态，弘扬主旋律，传播正能量，教育引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，自觉做社会主义核心价值观坚定信仰者、积极传播者和模范践行者，使他们健康成长为社会主义建设者和接班人。

所谓批判性， 其本来的意义是指理解事物的意义和对事物进行辨明或者判断的能力，后来逐渐演变为对事物或思想的缺点进行辨别、分析和判断的性质。思政课建设的批判性指的是对影响思政课功能和作用发挥的思想、行为进行分析、辨别和否定的属性。 思政课建设的批判性， 既体现在对来自于外部的企图解构思政课建设、 与思政课正能量相博弈的种种错误思潮的辨析和抵制上，也体现在对思政课建设自身存在的“短板”“缺弱环节”的评析和校正上。坚持思政课改革创新的批判性，就是要坚持马克思主义的批判性原则，旗帜鲜明地批判历史虚无主义、“普世价值论”、西方民主宪政、自由主义等错误思潮，引领学生直面错误思潮，善于理性思考，认清种种错误思潮的实质和危害，不为其迷惑和欺骗；就要既抵制思想政治教育中重工具理性、而轻价值理性的错误倾向， 也要抵制那种忽视思想政治教育的学理支撑， 把思政课理论教育沦为教条式的意识形态灌输，沦为“政治宣教”的错误倾向。

思政课的创新发展，既要坚持建设性又要坚持批判性

思政课改革创新的建设性是思政课改革创新的根本属性，在思政课改革创新的实践中它可以转化为推动思政课自身丰富与完善、创新与发展的积极正向的力量。 正是这种意义上我们才说，思政课的创新发展贵在建设。 只有坚持思政课改革创新的建设性，在思政课改革创新的过程中，强调正能量的舆论引导和宣传，激发全社会团结奋进的强大力量，才能实现思政课改革创新的根本目标，为培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人提供保障作用。坚持思政课改革创新的建设性，缘于思政课的性质以及新时代党的历史使命对思政课的强烈呼唤，缘于思想政治理论课是落实立德树人根本任务的关键课程。新时代的思政课只能加强，不能削弱，必须越办越好。

思政课改革创新的批判性是对思政课保持反思和反省的批判性思维， 也是旗帜鲜明地对于错误思想和错误社会思潮的批驳和否定。 坚持思政课改革创新的批判性， 最终的目的不在于 “破”， 而在于“立”，在于进一步推动思政课程的改革创新，在于更好地加强思政课的建设性。 坚持思政课改革创新的批判性， 缘于新时代社会主义意识形态工作面临的严峻复杂形势。 从国际环境看，西方敌对势力乘我国改革开放之机，大肆传播自己的文化、价值观念和生活方式，企图通过文化渗透，使青年人崇拜西方价值观、思维方式和生活方式，企图用西方普世价值观取代马克思主义在我国意识形态的指导地位。 从国内实际看， 我国改革正进入攻坚期， 社会思潮纷纭激荡，主流的和非主流的思潮同时存在，尤其当互联网将人们的舆论空间由日常生活扩展到网上虚拟世界时，一些别有用心的人乘机作祟，利用互联网煽动宗教极端主义，宣扬民族分裂思想，教唆暴力恐怖活动等等，污染、恶化舆论空间和网络环境，严重影响青少年价值观的树立和行为规范的养成。这就要求我们必须坚持思政课改革创新的批判性，以确保思政课改革创新建设性的彰显。

思政课创新发展的建设性和批判性，是矛盾统一体的不可分割的两个方面，彼此既相互联系，又相辅相成，共同服务于思政课创新发展这一主题。 在思政课改革创新的矛盾统一体中，建设性和批判性各有侧重。 建设性对思政课自身发展和完善具有正向推动性意义，即建设性是“立”；批判性在思政课改革创新中剔除错误思想和思潮， 反向推动思政课自身发展和完善，即批判性是“破”。 二者的着力点和作用力看似截然不同， 但二者的出发点和落脚点都统一在推动思政课改革创新的事业中。 建设性在坚持思政课改革创新中拥有更高的地位， 批判性是为了建设性服务的，“破”是为了“立”，都是为了办好思政课，引领青年学生树立正确的价值导向，规避和警惕错误的意识形态。 思政课的创新发展，只有坚持思政课建设性和批判性相统一， 一方面加强高校思想政治理论课建设，发挥好思政课主渠道、主阵地作用，传导正能量； 另一方面针对社会生活中各种错误思潮和观点，敢于“亮剑”发声，敢于褒良贬劣，才能引导学生在多元社会思潮中坚定理想信念， 正确评价社会现象，明辨是非与善恶。那种把两者绝对地对立、割裂开来的看法，在理论上是错误的，在实践上是有害的。一味地片面强调思政课课堂的建设性，就会使青年学生无法深刻体会目前所面临的世界百年未有之大变局的复杂性、多样化，无法在日益分化的意识形态中规避意识形态的渗透危险；一味地片面强调思政课堂的批判性， 就会造成因社会主义主流意识形态淡化而导致学生思想混乱、信仰危机。因此，要掌握坚持思政课改革创新的建设性和批判性

相统一的科学内涵，要借用“统分结合”的方式，从不同角度理解建设性和批判性的推动作用并将二者统一于思政课改革创新实践之中。

在主要环节上聚焦力量，激发思政课改革的建设性和批判性相统一的内生动力

激发思政课改革的建设性和批判性相统一的内生动力，需要在下面几个环节上聚焦力量。

第一，思政课改革创新主体明确阵地意识、责任意识，是坚持思政课改革建设性和批判性相统一的思想前提。 面对严峻复杂的国内外形势对思政课的挑战，思政课改革创新主体必须保持清醒的头脑，把握住思想舆论领域红色、黑色和灰色“三个地带”的价值引导。 首先，要守住红色地带。 这是舆论空间的主阵地，要坚持巩固壮大主流思想舆论，传导正能量，引导青年学生树立大是大非的政治立场，面对西方意识形态渗透的时候，能辨明文化意识形态面纱下政治意识形态的本质，在大是大非面前保持政治清醒。其次，要敢于同黑色地带进行斗争。对负面的舆论和社会思潮的黑色地带要敢于“亮剑”发声，警惕其对于青年学生的渗透和腐蚀。再次，要争取灰色地带。灰色地带指对于马克思主义的认识不清、迷茫或模糊。对此，必须大张旗鼓争取，积极引导，争取将其转化为红色地带。要引领青年学生饱含家国情怀地看待多元化的意识形态，在面临世界百年未有之大变局的时候，心里装着国家和民族，认同、践行主流意识形态，警惕非主流意识形态渗透，把爱国情、强国志、报国行自觉融入坚持和发展中国特色社会主义事业中。

第二，要坚持问题导向，重视实践中提出的重大理论问题和实际问题的研究和解决，是坚持思政课改革建设性和批判性相统一的根本要求。习近平总书记在党的十八届三中全会上强调："要有强烈的问题意识，以重大问题为导向，抓住关键问题进一步研究思考，着力推动解决我国发展面临的一系列突出矛盾和问题。 我们中国共产党人干革命、搞建设、抓改革，从来都是为了解决中国的现实问题。 可以说，改革是由问题倒逼而产生，又在不断解决问题中得以深化。"思政课的改革创新，应特别关注具有时代性、前沿性、社会性、生活性的真问题，也应特别关注形形色色的错误思潮的实质和危害，把理论问题"掰开""揉碎"予以正确分析和科学解答， 在破解社会现实中的热点、难点问题的实践中创新理论、发展理论。

第三，思政课教师有信仰、有底气，是坚持思政课改革建设性和批判性相统一的基本保障。"办好思想政治理论课关键在教师""教师是人类灵魂的工程师，承担着神圣使命。 传道者自己首先要明道、信道。 高校教师要坚持教育者先受教育， 努力成为先进思想文化的传播者、党执政的坚定支持者，更好担起学生健康成长指导者和引路人的责任。 "如果教育者自己都不真懂、不真信，那么，"以其昏昏"如何"使人昭昭"？ 习近平总书记强调："让有信仰的人讲信仰。"北宋欧阳修讲："善治病者， 必医其受病之处； 善救弊者， 必塞其起弊之原。"讲的就是治病溯源，医病寻根的道理。坚持思政课改革创新的建设性和批判性相统一， 传导主流意识形态，解决思政课教育困难和提升效率、效果的问题，首先应多从教育者本身找原因， 应当解决好教育者的信仰问题。思政课教师，不仅要有信仰，还要有底气，理直气壮开好思政课。 "理"直，意味着理论性强，思想政治理论课"理论不彻底，就难以服人"，有了理论的清醒，才能有课程的自信和批判的底气。"气"壮，意味着给思政课增加底气和勇气。党中央对教育工作，尤其是思想政治工作高度重视，为思政课建设提供了根本保证；中国特色社会主义取得举世瞩目的成就， 中国在世界政治、经济、文化领域都跃居世界前列，中国特色社会主义道路自信、 理论自信、 制度自信和文化自信不断增强，为思政课建设提供了有力支撑； 中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，为思政课建设提供了深厚力量；思政课长期以来形成的一系列规律性认识和成功经验，为思政课建设守正创新提供了重要基础。这些基础和条件都是办好思政课、提振思政课自信心和底气的重要保障。 有了理论力量的支撑、有了正气、底气相伴左右，才能在建设中发挥主动性积极性和创新性，也才能敢于直面这些不和谐声音，直击错误思潮和错误观点，敢于"亮剑"发声。（来源：《中国高等教育》2019 年第 10 期；作者单位：清华大学，吴潜涛为清华大学高校德育研究中心副主任，文科资深教授）

打造理论性和实践性相统一的思想政治理论课

摘要：坚持理论性和实践性相统一是办好思政课的必然要求。教师既要彰显思政课的理论性，教育引导学生认真学习、全面理解理论知识的内核与精髓;又要注重思政课的实践性，鼓励和支持学生走向基层、深入一线;还要着重培养学生历史与逻辑相统一的思维方式。

关键词：理论性; 实践性; 思政小课堂; 社会大课堂;

思想政治理论课作为落实立德树人根本任务的关键课程，历来受到党中央的高度重视。党的十八大以来，习近平总书记多次表达了对思想政治理论课建设的深切关怀和殷切期望，指明了思想政治理论课改革和发展的方向。2019 年 3 月，习近平总书记在北京主持召开学校思想政治理论课教师座谈会并发表重要讲话。他强调指出，推动思想政治理论课改革创新，要不断增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性，要坚持"八个统一"。其中，"坚持理

论性和实践性相统一”要求用科学理论培养人，重视思政课的实践性，把思政小课堂同社会大课堂结合起来，教育引导学生立鸿鹄志，做奋斗者。

坚守思政课的理论性，用科学理论培养人、武装人

思政课要保持一定的理论深度，彰显理论性，这是毋庸置疑的。理论性是思政课的基本属性，坚守理论性是思政课课程性质和教学目标的内在要求。思政课的内容中包含对实践经验的高度概括和抽象，蕴含一定的历史逻辑和历史规律，经过不同程度的理论化和系统化的加工制作过程，因而具有很强的理论性和科学性。马克思主义基本理论是对自然、社会和人类思维发展本质与规律的正确反映，它在社会实践和科学发展的基础上产生，又在自身发展过程中不断总结实践经验，吸取自然科学和社会科学发展的最新成就，因此更具有理论性和科学性。坚守思政课的理论性，不仅有利于学生完成思政课专业知识的学习，还能为学生学习其他专业知识提供理论基础。我们在推动思政课改革创新的过程中，一定要坚守思政课的理论性，教育引导学生认真学习、全面理解和深刻领悟理论知识的内核与精髓，将客观真理内化为主体意识，外化为自己看问题的世界观和方法论。

那么，我们究竟要以何种理论培养人、武装人?应当说，思政课包含的理论非常多，而在众多科学理论中，马克思主义基本原理属于思政课教师自身必须掌握同时又要教给学生的“批判的武器”。用科学理论培养人、武装人，最起码要帮助学生了解马克思主义的创立与发展，理解马克思主义的当代价值，同时掌握马克思主义的立场、观点和方法。习近平新时代中国特色社会主义思想是指引中国特色社会主义的纲领、旗帜和灵魂，是当代中国马克思主义、21 世纪马克思主义，是新时代加强理论学习最重要的教材、最权威的依据、最基本的内容。我们在对学生进行理论讲授时，要着重讲清楚习近平新时代中国特色社会主义思想，使之为学生所掌握，并转化为改造主客观世界的物质力量。只有这样，理论才能真正发挥指导作用，并随着实践的发展而发展。

为了保证科学理论更易于被学生接受，思政课教师应率先深耕教材，处理教材时要大胆整合取舍，尊重教材但不拘泥于教材，在保证教材基本内容、基本遵循不变的前提下，增加新的内容、新的解读，联系新的时事内容，给学生全新的知识感受。很多时候，学生排斥和抗拒的并不是理论本身，而是教师说理的方式以及这种理论在与现实碰撞时产生的某种不适应性。为此，思政课教师必须加强自身的专业素养，加强对马克思主义基本理论的全面掌握，真学、真懂、真信，还要加强对当前国内外重大理论问题和现实问题的关注，在面对学生的困惑和问题时能够解疑释惑，让学生感到“解渴”。与此同时，还要推进思政课教学改革，即改变单纯依据教材进行系统理论讲授的传统教学模式，探索系统讲授、专题教学、教学实践三位一体的新的教学模式。在新的教学模式中，系统讲授是基础，专题教学是精华，教学实践是提高，三者相辅相成，推动教学内容进一步贴近社会、贴近时代、贴近学生，实现思想政治理论课从教材体系向教学体系、从知识体系向信仰体系的转化。另外，在教学方式上，要改变单纯由教师讲授讲解的教学方式，探索教师讲授与课堂讨论相结合的新模式，加强课堂互动环节的设计，充分运用网络资源、多媒体技术等先进教学手段和教学工具，通过专题讨论、案例分析、课堂辩论、小课题报告、读书报告等方式吸引学生积极参与，充分调动学生学习的主动性，激发学生独立思考。在教学组织形式上，可改变单纯由马克思主义学院教师讲授思政课的方式，探索以马克思主义学院教师为主，校内外社会科学领域专家学者、校领导共同参与的教学方式，实现马克思主义和相关专业领域、校内和校外专家、教师和管理层相结合，充分实现教学资源的优势互补与整合。

重视思政课的实践性，把思政小课堂同社会大课堂结合起来

思政课并不单纯讲理论，它还具有突出的实践精神，始终强调理论与实践的统一，始终坚持与社会现实紧密结合，倡导理论从实践中来，到实践中去，在实践中接受检验，并随实践而不断发展。所以，推动思政课改革与创新，既要坚守理论性，又要注重实践性。从另外

一种角度来说，理论的终极意义在于能够指导人的行动。倘若学习了科学理论却将其束之高阁，或夸夸其谈而不加以运用，那么，再好的理论、再正确的认识也是没有意义的。更何况，“从认识过程的秩序说来，感觉经验是第一的东西，我们强调社会实践在认识过程中的意义，就在于只有社会实践才能使人的认识开始发生，开始从客观外界得到感觉经验。一个闭目塞听、同客观外界根本绝缘的人，是无所谓认识的”。即便一个人可以通过间接经验获得某种认识，但这种认识若不能回到实践中去接受实践的检验并指导实践，它也是无法实现自身价值的。正因为如此，习近平总书记强调:“要按照已经认识到的规律来办，在实践中再加深对规律的认识，而不是脚踩西瓜皮，滑到哪里算哪里。”因而，我们在向学生传授科学理论的同时，还要重视思政课的实践性，重视对学生能力的培养，把思政小课堂同社会大课堂结合起来。

把思政小课堂同社会大课堂结合起来，应当把学生思想理论热点难点问题调研引入思政课实践教学环节，引导学生进行研究型学习。当前大学生尽管存在一些问题，但主流思想是积极向上的，大学生身上蕴藏着巨大的追求真理、关心祖国前途命运的激情，而且大学生有理论思考的需要，有理论分析的兴趣，也初步具备了理论探究的能力。教师要结合思政课教学内容，给学生提供更多自主研究、广泛实践、深度锻炼的机会。比如，可以在学期初围绕当前大学生存在的一系列突出问题确定若干调研题目，然后以专业或者以一个教学班为单位，选择一个题目进行为期两三个月的调研，要求学生撰写调研报告，并于学期末在课堂上进行总结汇报，开展深入讨论。需要注意的是，此类调研活动应该融思想性、责任感、荣誉感于实践之中，激发学生参与热情，并确保学生从调查问卷的设计、发放与回收到调研数据的统计与分析，从被采访人的选择与访谈提纲的确定到文献资料的收集与提炼，从调研报告的撰写到多媒体演示以及网页的设计制作，既有分工又有合作，既各显其能又群策群力。同时，还要注意对实践成果进行及时总结与提炼。

把思政小课堂同社会大课堂结合起来，应当鼓励和支持学生走向社会、深入基层，用双脚丈量祖国大地，用双眼见证百态人生，用辩证思维观察问题、了解问题、剖析问题和解决问题，从而更好地感受基层社会的“温度”，体悟家国情怀，锤炼意志品质，肩负起新时代青年学生的使命担当。可以说，当前已有许多高校在这方面进行了有益探索。例如，中国人民大学自 2012 年开始开展“千人百村”社会调研活动，每年组织 1000 余名师生利用暑假时间，围绕当前中国农村经济社会发展的重大现实问题，深入全国范围内经科学抽样产生的行政村，开展系统、规范的社会调研活动，使学生了解农业生产、农民物质与文化生活、农村社会管理等方面的基本情况，并融入中国农村发展实际，参与到政策宣讲、普法宣传、扶贫支教、儿童关爱、文艺下乡、同伴教育等社会志愿服务活动中，全面提升学生的思想认识、意志品质和研究型学习能力。再如，来自清华大学 269 个支队的 2600 余名师生在 2019 年围绕“壮阔 70 年”主题，深入一线，感受中华人民共和国壮阔 70 年的发展历程，学习习近平新时代中国特色社会主义思想在祖国大地的生动实践，把握中国特色社会主义进入新时代的历史定位。还有一些高校与其所在城市的文化或历史纪念馆共建研学育人基地，试图通过双方的合作，更深入地研究城市红色文化，用红色文化的最新研究成果反哺思政课程。凡此种种都是重视思政课实践性的体现，也是推动思政课理论性和实践性相统一的有益尝试，值得被认真总结、适当推广。当然，在此过程中，也要注意避免形式主义，防止“去理论性”与“泛实践性”倾向。

坚持理论性和实践性相统一，教育引导学生立鸿鹄志，做奋斗者

习近平总书记在党的十九大报告中强调指出:“青年兴则国家兴，青年强则国家强。青年一代有理想、有本领、有担当，国家就有前途，民族就有希望。中国梦是历史的、现实的，也是未来的;是我们这一代的，更是青年一代的。中华民族伟大复兴的中国梦终将在一代代青年的接力奋斗中变为现实。”高校学生作为青年群体的重要组成部分和中坚力量，大有可为，也

必将大有作为，其人生黄金期同“两个一百年”奋斗目标的实现完全吻合，将全程参与这一伟大历史进程，这是人生最大的幸运，也是最崇高的使命。思政课教师要教育引导学生获得这样的认识，并按照这个方向努力，引导学生把爱国情、强国志、报国行自觉融入拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、坚持和发展中国特色社会主义事业、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的奋斗之中。这是打造理论性和实践性相统一的思政课的根本目标。

教育引导学生立鸿鹄志，做奋斗者，应着重培养学生历史与逻辑相统一的思维方式，使之从历史英雄人物中汲取前进力量。常言道:“树无根不长，人无志不立。”但志向也不是凭空产生的，而是萌发于现实，或受到历史英雄、榜样人物的激励。然而，在我们大力弘扬和培育民族精神、宣传革命英雄人物事迹的时候，也有少部分与社会主导意识形态相悖的错误价值观念在传播，致使青年学生在思想认识上产生困惑。为此，我们在课堂讲授中，必须敦促学生习得马克思主义唯物辩证法，使其能够运用变化的观点分析客观事物和社会现象，把客观事物和社会现象发展的不同阶段加以联系和比较，弄清楚它们的来龙去脉，把握其实质;使学生知晓打开历史的正确方式，即从整体上、从联系中去掌握事实，不能只关注历史的碎片而不考虑历史的逻辑，不能根据历史人物有没有提供现代人所需要的东西去评判其历史功绩，而要根据他们是否比前辈提供了新的东西来作出较客观、公允的评价;让学生懂得“质疑历史应有底线，对于那些经过历史评定的、民族达成共识的，进而成为整个社会象征符号的历史人物，不可随意触碰，这是一个国家赖以存在的基本价值”。如此，才能让更多青年学生从革命英雄人物事迹中汲取正能量，立下大志向。

教育引导学生立鸿鹄志，做奋斗者，应着重培养学生百折不挠、坚强不屈的韧劲。苏轼说:“古之立大事者，不惟有超世之才，亦必有坚忍不拔之志。”古往今来，人们追求远大理想抱负的道路都不是一帆风顺的，很多时候要经受常人难以想象的磨难。我们目前所处的时代，是一个船到中流浪更急、人到半山路更陡的时代，是一个愈进愈难、愈进愈险而又不进则退、非进不可的时代。我们目前所面临的任务目标，绝不是轻轻松松、敲锣打鼓就能实现的，需要在继往开来中推进，需要所有中国人尤其是青年一代坚定理想信念，树立百折不挠的奋斗精神，与党和国家同呼吸共命运，做新时代中国特色社会主义的坚定者、奋进者和搏击者。所以，推动思政课改革创新，要坚持理论性和实践性相统一，打通两个课堂，深化实践育人，鼓励学生在奉献青春的过程中增进对人民的感情、对社会的责任、对国家的忠诚，在实现中华民族伟大复兴中国梦的生动实践中放飞青春梦想，在为人民利益的不懈奋斗中书写人生华章!（作者：中国人民大学王易，中国高等教育 2019-05-18）

高校教师流动的本质内涵及合理性判别

——兼论“双一流”建设背景下的高校引才

摘要：高校教师流动是教师个体、高校组织基于各自可支配资源与理想需求进行协同博弈、联合决策的结果。高校教师流动的合理性是不同主体针对特定岗位人员变动的价值判断问题。主体最优化需求得到满足、组织内部各岗位上人尽其才、区域内人力资本得到最大化释放、高等教育行业的应有效能得到发挥分别是个体、组织、地区、行业评判高校教师流动合理的重要标尺。“双一流”建设背景下的高校引才，需要在入选高校和非“双一流”高校的“零和博弈”“合作共赢”间，在同质高校的“单打独斗”“抱团取暖”间，在人才来源的“外引优先”“内培为主”间，在既有人才的“择优而往”“坚守情怀”间，在人才管理的“市

场选择”“政府调控”间做出多元统筹调和。

关键词：高校教师流动；“双一流”建设；人才引进

教师流动是高等教育领域一个老生常谈而又历久弥新的问题。20 世纪八九十年代的人才流动潮涉及它，21 世纪的《国家中长期人才发展规划纲要（2010-2020 年）》关注它，未来相当长一段时期内的“双一流”建设无法回避且呼唤它。学界普遍认为，人才流动是人才发挥作用的前提条件，而高校教师是人才的重要组成部分，其合理流动具有调节供需矛盾、促进价值创造、营造良好生态的功能，对高等教育质量提升、人力资源配置优化和国家核心竞争力增强有着重要作用。但从问题解决角度看，什么是高校教师合理流动、如何实现高校教师合理流动显然是比认清高校教师合理流动意义更为迫切的问题。鉴于此，文章特从人才流动的一般性阐释出发，尝试厘定高校教师流动的本质内涵及合理性判别准绳，兼以“双一流”建设背景下的引才实践展开高校人才流动方面的思考，以期为我国高等教育系统人才的合理流动提供一定参考。

一、高校教师流动的基本内涵阐释

高校教师流动是人才流动的重要组成部分，探讨其基本内涵在于首先明确人才流动的一般机理，进而揭示高校教师流动的固有内涵。

（一）人才流动的一般机理

人才流动，顾名思义就是人力资源中能力和素质较高的劳动者的流动。一般意义上，人才流动是指人才资源从所工作的地区、部门、单位发生变化或转移的现象。人才流动有狭义和广义之分：狭义的人才流动是指人才在组织间的流动，也就是我们通常所说的“跳槽”；广义的人才流动是指人才从一种工作状态（工作岗位、工作地点、职业性质、服务对象及其性质）到另一种工作状态的变化。无论在哪种理解下，人才流动都可被视为一种基本的社会行为，对其本质及内涵的认识可从多个不同角度展开。从马克思、恩格斯和列宁的人口流动理论看，人才流动是人口流动的组成部分，其根本动因在于社会生产力的发展和由此产生的社会分工和生产社会化。在这一基础上，推拉理论进一步提出，人口流动的目的是改善生活条件，流入地的那些有利于改善生活条件的因素成为拉力，而流出地的不利的生活条件就是推力。人口流动和人才流动均由这两股力量前拉后推所决定。具体到直接的人才流动论述上，劳动经济学认为人才流动是一种投资行为，即劳动者衡量流动获得的预期收益是否大于其所承担的物质和心理成本。换言之，在劳动经济学视域内，人才流动本质上是人才在其流动的预期收益与流动的物质和心理成本间做出选择的结果。另外，学界还从知识转移角度提出人才流动是个体在多元选择中做出的，使知识从一个岗位转移到另外一个岗位、从一个地区进入到另外一个地区、从一个行业迁移到另外一个行业的行为，在其看来，人才流动特别是高端人才流动的本质即知识转移。

可见，无论是出于人口流动理论、推拉理论的阐释，还是出于劳动经济学的解构，抑或是出于知识转移论的分析，人才流动都是一种基于特定条件和未来预期而综合决策的结果。从个体层面看，流动是个体追求其工作状态效用最大化的理性决策。因此，人才流动有两个先决条件：其一，目标工作状态能提供比目前工作状态更大的效用；其二，目标工作状态与目前工作状态的效用差足以抵偿流动的直接成本。如果我们将目标工作状态所提供的效用看作流动的收益，将目前工作状态所提供的效用看作流动的机会成本，那么，当目标工作状态所提供的效用减去目前工作状态所提供的效用得到的值为正数，即流动收益大于流动成本时，个体更倾向于做出流动的决策；当目标工作状态所提供的效用减去目前工作状态所提供的效用得到的值为负数，即流动收益小于流动成本时，个体更倾向于做出不流动的决策。但在实践层面，人才流动除了人才自身有流动的意愿外，还得用人单位有接收/放行的意愿。故而我们也必须指出，人才流动的实现不仅仅取决于人才个体的意愿和决策，还取决于组织的决策。一般情况下，当人才的使用收益大于使用成本时，组织就会做出流动的决策；当人才的

使用收益小于使用成本时，组织就会做出不流动的决策。

综上所述，人才流动本质上是人才个体/用人单位在其可支配资源与理想需求之间做出选择的结果。对人才个体而言，可支配资源即人才个体的人力资本总值及其身上所附着的各资源要素总和，理想需求即人才个体对工作岗位在待遇、环境、发展方面各种预期的总和；对用人单位而言，可支配资源即组织内部所能提供的人才岗位及附着在人才岗位上的各资源要素（薪金福利、工作环境、晋升空间等）总和，理想需求即用人单位的组织目标、组织使命、组织收益预期等的总和。而现实中，人才个体/用人单位的可支配资源是相对有限的，但人才个体/用人单位的理想需求却是无限的。因此，两者均需要在自身可支配资源与理想需求之间做出调和，这种调和的结果就是人才个体与用人单位间直接的双向选择、持续的协调博弈，以及定期或不定期的优化重组，在这一基础上，主动、被动两种典型的人才流动范式衍生出来。从理论上看，当人才个体和用人单位两者间的理想需求和可支配资源调和处在同一平衡点时，人才个体与用人单位间就会建立合作契约，主动的人才流动由此形成，被动的人才流动就会停止；而当人才个体和用人单位两者的理想需求和可支配资源调和无法达成平衡时，人才个体与用人单位间就会解除合作契约（或不建立合作契约），主动的人才流动就会停止，被动的人才流动由此发生。而在这一基础上，处于平衡点高位的一方往往在人才流动中占据主动；反之，处于平衡点低位的一方则处于被动。由此也就在用人单位和人才个体之间同时衍生出“主动流动”和“被动流动”两种典型的人才流动范式。

（二）高校教师流动的基本内涵

在绝大多数情况下，高校教师都是人力资源中能力和素质较高的劳动者，属于典型的人才群体。故从这个意义上看，高校教师流动是人才流动的重要组成部分，其必然按照人才流动的一般机理运行。通常情况下，高校教师流动可被归纳为三种基本类型。其一，高校教师在组织内部从一个岗位流向另一个岗位。诸如在一所高校内部的专业技术岗位、管理岗位、工勤技能岗位间的流动（现实中专业技术岗位和管理岗位之间的流动较多，而工勤技能岗位和其他两个岗位尤其是和专业技术岗位之间的流动相对较少）等。其二，高校教师在行业内部从一所高校流向另一所高校，这既包括区域内不同高校间的流动，也包含不同地区高校间的流动。诸如某教师在 A 区域内从 a 高校流向 b 高校，或从 A 区域的 a/b 高校流向 B 区域的 c 高校等。其三，高校教师在行业之间从一个行业流向另一个行业。诸如某教师从教师行业流向非教师行业（如辞职自主创业等），从非教师行业流向教师行业（如应用技术人才培养中的双师型教师、创新创业教育中的职业导师等），这种情况有望在未来一段时期内成为高校教师流动的新趋势之一。而就其流动的基本机理来看，无论上述哪种类型的高校教师流动，都是人才个体（教师）和用人单位（高校）联合决策、协同博弈的结果。从个体的角度看，流动是高校教师追求其工作状态效用最大化的理性决策。无论是在高校组织内部不同岗位间的流动还是跨学校、跨区域、跨行业的流动，都需要满足两个先决条件：其一，流动后的目标工作状态能提供比目前工作状态更大的效用；其二，流动后的目标工作状态与目前工作状态的效用差足以抵偿流动的直接成本。若我们将高校教师个体的目标工作状态所提供的效用看作流动收益，将其目前工作状态所提供的效用视为流动机会成本，那么，高校教师在综合决策后认为流动收益大于流动成本时，就会倾向于做出流动的决策；反之，其在综合决策后认为流动收益小于流动成本时，就会倾向于做出不流动的决策。从用人单位角度看，流动则是高校基于自身整体功能和效益最大化进行综合决策的结果。高校组织无论是聘用一名教师（引进一名人才），还是解聘一名教师（流走一名人才），也都需要满足两个基本条件：其一，聘用（解聘）教师后可更好地实现组织整体功能和效益最大化；其二，聘用（解聘）教师后的组织发展状态与目前状态的效用差可以抵偿聘用（解聘）成本。同理，高校组织认为聘用（解聘）一名教师获得的收益大于成本时，就会倾向于做出聘用（解聘）的决策；相反，高校综合考虑后认为聘用（解聘）一名教师获得的收益小于成本时，就会倾向于做出不

聘用（解聘）的决策。

进一步看，一般性人才流动本身所固有的主动流动和被动流动两种范式，必然也会使得高校教师流动除需要教师和高校之间的联合决策、协同博弈外，还需要双方围绕建立合作契约或者解除合作契约（含不建立合作契约），持续地进行定期或不定期的优化重组。从现实来看，作为高校组织的一员，高校教师也被组织赋予了特定的权利和义务。除去个人意愿外，高校教师流动能否实现还在很大程度上取决于组织的决策。因此，尽管在理论上我们可以认为高校教师流动是高校教师在其可支配资源与理想需求之间做出选择的结果，但这种选择背后的权利、义务关系的建立/解除，还直接受制于高校的组织意愿和组织决策（如个体想留而组织是否允许留，个体想走而组织是否允许走等）。这还涉及《中华人民共和国劳动法》《中华人民共和国合同法》《中华人民共和国教师法》《高等学校教师职务试行条例》等诸多法律法规。当然，我们也必须承认，这些规制的存在一方面较好地保障了高校教师的合法工作权益；另一方面也提升了“挖墙脚”式引进教师的成本，一定程度上起到了遏制高层次教师恶性竞争的作用。与此同时，高校组织与教师个体建立合作契约之后，高校也会通过各种不同类型的岗位聘任、年度考核、职称晋升、职务调整，来对教师进行相应的约束，以使组织所投入的资源要素获得更大产出，进而实现高校整体功能和效益最大化。在这个过程中，对于那些无法胜任岗位的教师，高校同样可予以职务、职称、职级、薪资待遇方面的调整，甚至是不再聘用、解除劳动合同（解除双方的合作契约），由此也形成了高校对教师尽职履责的制约与督促。现实中，相当一部分高校实施的“非升即走”“绩效考核”方略，本质上也是伴随高校教师流动而形成的辅助性制度设计。

二、高校教师流动的合理性判别

在复杂的人才流动合理性判别上，有学者指出，“社会总效益高低是社会主义衡量人才流动是否合理的主要标准”。在这一基础上，“不同地区对不同人才需求档次、需求量和使用效率的满足程度，是判别人才流动合理性的关键”。可见，人才流动是否合理并不是一个事实判断问题，而是不同主体针对特定岗位人员变动的价值判断问题。由于人才流动牵涉主体的不同需求，不同主体针对特定岗位人员变动的价值判断也必然不同。对于组织、地区来说不合理的人才流动，对人才个体而言也许是合理的；相反，对于组织、地区来说合理的人才流动，对人才个体而言却又未必合理。高校教师流动也是如此，其个体流动行为最终也会造成组织层面的影响；若干个体的影响又会辐射到区域乃至行业层面，从而受制于不同层面的价值判断。

（一）从个体层面看：是否实现了流动者主体需求的最优化满足

每一个进入高等教育行业的教师个体必然都是有着多维主体需求的人，在“生理需要”层面，其有通过劳动报酬来换取基本生存条件方面的需求；在“安全需要”层面，其有在工作中规避生命受侵害，获得安全工作环境以及福利待遇、职业保障方面的需求；在“情感和归属需要”层面，其有通过参与科学研究、人才培养、社会服务、文化传承、国际交往，获得相应的职业发展、职务晋升、社会交往、同事情谊等方面的需求；在“尊重需要”层面，其有通过直接/间接知识操作，获得同事承认、学生尊重、学会认可等社会声望，并实现自己作为教师育人、化人的职业方面的需求；在“自我实现需要”层面，其有通过实践教师职业，寻得自豪感、满足感、成就动机等方面的需求。显然，判断一个社会个体选择进入高校教师行业，或进入高校教师行业后从一个岗位到另一个岗位、从一个部门到另一个部门、从一个区域到另一个区域、从一个行业到另一个行业的流动是否合理的标准就是其上述各个层次的主体需求是否得到了最大化满足。

（二）从组织层面看：是否实现了组织内部各岗位上的人尽其才

对于高校这一特定组织而言，聘用或解聘一名教师、将一名教师从一个岗位调整到另外一个岗位就促成了高校教师的流动，而识别这种流动合理的唯一标准就是组织内部实现人尽

其才，即高校内部直接和间接服务于知识生产、知识传播、知识应用的每个岗位都能做到人岗相适、人事相宜，进而通过资源配置协调实现组织整体功能和效益的最大化。诸如聘用一名与高校岗位需求完全不符的人员或解聘一名人岗相适且工作产出极高的人员，采用岗位轮换方式将高水平科研人员派至工勤岗位上采购食堂用品或将不具备专业能力的工勤岗位人员调整到博士生学业指导岗位上等，虽然实现了高校内部的人才流动，但这些流动显然都不是组织内部人尽其才的最优安排，其合理性亦值得商榷。

（三）从地区范围看：是否实现了区域内人力资本的最大化释放

当前的高校教师流动在很大程度上是跨越区域的，诸如发达省份到西部欠发达省份高校“挖”业已成长起来的高层次人才，西部欠发达省份高校到东部发达省份高校引进具有成长潜力的高层次毕业生等。当然，由于区域间不同的工作环境、人文氛围、职业前景、薪资待遇、成长平台，当前高校教师的区域流动总体上存在着东部地区对西部地区、高水平高校对普通高校、发达省份对欠发达省份的人才流动“顺差”甚至是“剪刀差”。而从理论上看，识别这种流动是否合理的标尺就是特定区域的人力资本是否得到最大化释放。从高等教育应适应并适度超前于经济社会发展的角度看，特定区域内的高校教师流动是否合理，既需要考虑这种流动是否符合区域高等教育系统内的学科发展、专业建设、师生配比、平台建设、科研产出等工作要求，也需要跳出高等教育系统来整体考量区域内高校教师的劳动力技术结构对区域经济社会发展的引领，考量高校教师社会服务对区域经济社会发展的带动等。如果一个高端科研工作者在流出地和流入地两相对比下产出更大效能、释放更多人力资本，则我们也就可以认为这种流动是有价值的。

（四）从行业发展看：是否有助于提升高等教育行业的应然效能

在社会发展资源要素跨行业流动日渐增长的今天，“下海潮”影响下的高校教师“流出”和“双师型”诉求推动的高校教师“流入”成为高校教师跨行业流动的典型。显然，判别流动合理性的依据主要还是其从根本上促进了高等教育事业的发展。作为一个开放的社会子系统，高等教育需与社会其他子系统不断进行物质、能量和信息的交换。在这个过程中，如果有的高校教师不以教书育人、生产知识、应用知识为工作旨归，而成天忙于投机钻营、经商赚钱，则其留在高等教育行业也未必是好事；相反，如果一个行业、企业中的特定专业技能拥有者可将自己长期积累的技能教给学生，参与应用性、技能型人才的培养培育，参与特定类型高校、特定学科领域的知识生产、传播和应用，那么其对高校师资队伍建设而言亦是一种有益补充。

一般认为，既能符合社会大多数人利益也能符合个人利益的行为才是合理的，而在现实中，个人、组织、社会的利益并不总是一致的。在人才流动上，个体诉求、组织利益、地区发展、行业需求有时可能兼具一致性和矛盾性：行业层面体现国家发展战略考量，地区层面体现区域经济社会要求，组织层面体现高校组织使命追求，个体层面体现自我价值满足诉求。人才流动的核心价值在于人力资源的优化配置。同样地，高校教师流动的终极目的也正在于高等教育资源的优化配置以及高等教育与区域经济社会发展的良性互动。从这个意义上看，高校教师合理流动是促进全国高等教育系统整体功能和效益最大化的重要途径，只有长期坚持高校教师流动，并持续改进其中的不足和弊病，方能最大限度地提升高校教师的资源效率，回归高校教师的流动本意。在应然层面，以教师个体为决策单元的流动选择，需在个人利益与组织利益协调方面做出应有的考量；以高校组织为决策单元的高校教师流动，需在高校服务、引领区域经济社会发展方面做出统筹规划；以区域为决策单元的高校教师流动，需在区域高等教育协调发展、追求全国高等教育整体功能和效益最大化方面有所思考；以行业为决策单元的高校教师流动，需从高等教育行业应然效能发挥、高等教育与其他社会子系统协调发展的角度进行统筹。然而，在现实层面，高校教师流动是否合理，离不开个体层面、组织层面、地区层面、行业层面的共同识别，既要从行业统筹推进、区域协调发展角度对人才流

动做出导向性的制度设计，也要从组织角度做出人尽其才的岗位安排，还要从尊重个体角度积极回应人才个体的价值诉求。上述四个层面的高校教师流动和理性判别准绳，更多只是不同主体对高校教师流动合理性识别的一种理论参考。换言之，高校教师合理流动四个层面的判别准绳，更多只是高校教师流动最优求解的约束条件。在人才流动过程中，只有各参与方（利益相关者）努力做到高校教师自我价值诉求满足顺应组织使命追求，高校发展进步服务区域经济社会需要，高等教育行业发展导向顺应国家战略需求，高校人才流动合理性四个层面的判别准绳方能求得最优解。

三、“双一流”建设背景下关于高校引才的思考

高层次人才引进是高等教育领域的常态工作，但在“双一流”建设这一急剧的高等教育外部环境变革影响下，这一常态化工作已然衍生出众多问题，亟待我们对之进行全面思考并加以审慎应对。

（一）“双一流”与非“双一流”群体之间：“零和博弈”抑或“合作共赢”

在“双一流”建设背景下，我国高校形成了“双一流”高校（入选世界一流大学建设或世界一流学科建设的 137 所高校）和非“双一流”高校（未入选“双一流”建设的各类高校，以下简称“非双”高校）两个群体。在一定时期内高层次人才总量既定的前提下，两个群体间的人才争夺定是无法规避的。通过初步对比当前各省份现有引才方案可以发现，“双一流”高校给出的人才待遇相对“非双”高校明显要好，加之“双一流”高校在整体实力、学科水平、个人发展平台方面的比较优势，“非双”高校的引才竞争力总体有限。在马太效应的固有影响下，“双一流”与“非双”两个高校群体势必形成高层次人才聚集的两极分化，甚至是“你死我活”的零和博弈。面对这一可能的情况，对国家高等教育整体发展而言，引导、支持、鼓励两种类型的高校规避零和博弈、走向合作共赢显然是最佳选择。在这一点上，我国可以考虑规避劣势的错位发展方式，设立“人才引进特别券”。“双一流”高校赴“非双”高校引才时均需购买“人才引进特别券”，而“非双”高校可凭该券直接兑换“挖”人高校在“学科专业建设、青年教师培养、学生联合培养、博硕士研究生招生”等方面的等价支持。这一方面可以最大限度地规避“非双”高校高层次人才流失的不利影响，另一方面为“非双”高校的“短板”改进提供外力支持，进而以错位发展的理念寻求两类型高校发展上的良性并行和资源上的优化整合。

（二）同质性群体高校之间：“单打独斗”抑或“抱团取暖”

除已入选的“双一流”建设高校外，我国尚有 2700 余所“非双”高校。在高层次人才引进上，这些高校既要直面“双一流”高校的挑战，又要参与同质高校群体内的竞争。选择“单打独斗”抑或“抱团取暖”？这无疑是每一所“非双”高校面临的问题。针对这一情况，“非双”高校可以采用横向联合的方式，引入国内外、区域内外的高等教育资源要素，建立跨国、跨区域高等教育合作联盟。如新疆、云南等省份可考虑发挥区位优势，寻求与西北亚、东南亚、南亚国家的高等教育国际合作；西部省份、长江经济带省份的高校可考虑探索借鉴“京津冀教育合作”“粤港澳大湾区高等教育集群”发展模式等。一方面是通过区域性高等教育资源优化配置和强效整合，形成区域内有一定影响力的高校发展联盟和高等教育发展中心，在某一学科、某一专业领域内形成集中优势，助推本校乃至本地区高等教育的长足发展；另一方面是通过横向联合发展，有效规避高等教育资源配置马太效应可能带来的高等教育资源垄断（世界顶级大学的长期垄断、国内“双一流”高校的相对优势）问题，求得“非双”高校在高等教育资源竞争中的“一席之地”。

（三）不同来源型人才的引育之间：“外引优先”抑或“内培为主”

高校人才引进的价值旨归在于寻得组织发展所需的高素质人力支撑和智力支持，实现这个目标主要有“人才外引”和“人才内培”两种基本渠道。相对于人才外引而言，组织自为的人才内培往往需要更长的周期和过程。因此，高校如果在人才队伍锻造上采用“内培为主”

的模式，则总体上难以在较短时间内、快速且持续地提升学校的人才资源总量，势必在极大程度上影响到学校在下一轮“双一流”动态调整中的竞争实力。而从另外一个侧面看，尽管采用“人才外引”模式可“短、平、快”地提升高校的人才资源总量，但相对于“人才内培”而言，外引人才难免会因工作环境、工作方式、价值认同、组织使命等变换而面临“水土不服”方面的问题。“外引优先”抑或“内培为主”的问题随之而来。针对这一情况，我们可考虑借鉴屠呦呦、袁隆平等本土人才的成长经验，一方面充分承认外引人才在国际视野、信息获取、学缘结构、资源集聚方面的比较优势，另一方面不在本土人才的发展潜能、内驱动力、奉献情怀以及业务水平上妄自菲薄。这要求在各类高层次人才申报评选、工作条件保障、薪酬绩效提升方面，依据人才的既有水平和预期成效做出判断，给予外引人才和内培人才同等待遇，而不有所偏向和偏废。对于外引人才而言，其可能现在还没有直接的成果产出，但是，在综合考虑其教育背景、学术经历的基础上，我们应给予其相应的人才待遇和相关配套，让其可以安心工作，进而实现其职业理想和事业目标；而对于区域内成长起来的人才，在业务能力和业务水平相等同的前提下，我们应给予其与外引人才同等待遇。

（四）既有高层次人才的去留之间：“择优而往”抑或“坚守情怀”

在高校教师队伍中，业已成名的高层次人才是各高校竞相争夺的群体。对于他们尤其是西部高校的既有高层次人才而言，在更好的高校、更好的区域、更好的待遇面前，“择优而往”的“走”还是“坚守情怀”的“留”，既涉及利益问题、发展问题，也涉及情怀问题。针对这一情况，我们应从深层次上反思部分高校尤其是欠发达地区的“非双”高校在人才工作方面的不足甚至是短见。可以肯定的是，“孔雀东南飞”绝不都是更好的待遇、更好的工作环境以及更好的发展空间所致。越是高层次人才，其必然越有更高的归属需要、尊重需要和自我实现需要。在当前我国 200 余万名高校教师中，有情怀的高层次人才定不在少数。对广大“非双”高校尤其是西部欠发达省份各类型的“非双”高校而言，让既有高层次人才留得住、用得上、干得好，肯定还涉及人文关怀、契约精神、人才工作机制体制的问题，以及人才的归属需要、尊重需要和自我实现需要是否得到满足的问题等。从这个意义上看，“双一流”建设既对入选高校提出了新的更高要求，同时也以高等教育发展外部环境变革的形式倒逼“非双”高校做出适应外部环境发展的转型变革。尤其是国家现已明确的“双一流”建设高校动态调整机制的设计，事实上也为“非双”高校留足了追赶空间，明确了追赶方向。

（五）行政部门人才管理疏堵之间：“市场主导”抑或“政府调控”

高校合理的高层次人才流动有其特定价值，但在信息不完全对称市场中，单纯市场主导或政府调控的高层次人才流动都是有局限的，甚至难免造成对人才的恶性争夺。单纯的市场主导极容易导致发达省份、高水平高校对欠发达省份、普通高校的人才进行恶性争夺；而单纯的政府管控事实上也会阻碍人才资源的最优化配置。针对这一情况，我国可以在《中共中央关于深化人才发展体制机制改革的意见》“完善东、中部地区对口支持西部地区人才开发机制”的基础上，探索建立“中华人民共和国人才贡献积分及兑换制度”。人才个体无论身处哪个地区、哪个组织的哪个工作岗位，都可通过岗位业绩来获得人才贡献积分，且这种积分可在全国范围内按相应汇率兑换“满足生存需要的医疗、社保，满足发展需要的受教育选择权、社保医保服务，满足归属需要的户籍、城市配套，满足尊重需要的人才待遇，满足自我实现需要的荣誉表彰”等。例如某高层次人才若在边远落后地区工作满一定年限，取得一定工作业绩，则可到发达城市兑换户口、子女入学机会、高质量医疗服务等。如此一来，我们就可在国家需求、市场规律和个人选择的协调统一中寻得人才的合理流动，进而最大限度地激发人才潜能和人才活力，更好地服务区域经济社会发展。

“高校人才的稳定和流动，是辩证关系的彼此存在，应该客观理性地看待。”尽管“双一流”建设从直观上带来了一定周期内我国不同层次高校发展格局的分化，但无论对于“双一流”高校还是“非双”高校而言，其持续发展均面临机遇与挑战并存的局面。“双一流”

高校不会因较早入选的政策优势而获得一劳永逸的先机，“非双”高校也没必要因未能入选而放弃发展。发展的问题终归要在发展中寻求解决，同样，常态化的高校教师流动工作必不会因“双一流”建设而停滞甚至消亡。急剧的外部环境变革必将加速高校教师合理流动机制的构建与形成，一种多元需求互补、资源最优配置的高校教师合理流动机制将会在未来得以建立。“双一流”建设的最大意义绝不在于让一部分高校进入“双一流”建设高校行列，获得更好的发展政策支撑，其更大的意义在于为我国高等教育生态系统的发展演进注入外来“侵袭”的“扰动力”，倒逼整个生态系统不断提升生态承载力，使各高校不断拓宽生态位，增大自身的生态弹性限度，进而以更为良性的系统运行高效支撑并服务于中华民族的伟大复兴。（来源：《高校教育管理》2019 年第 3 期；作者：段从宇，副教授，管理学博士；伊继东，教授、博导，云南师范大学民族教育信息化教育部重点实验室主任）

当高等教育遇到人工智能

围绕人工智能会给人们带来什么、让人们失去什么的讨论从未停止过，那个即将到来的包含了人工智能的未来，既让人们憧憬，又让人们担忧。在人与机器人共舞的时代，人的角色会是领舞者还是伴舞者？如何采取有效手段巩固人的主体角色地位？要回答这些问题，就不得不将话锋转向教育了。

1956 年夏季，在一次机器模拟智能聚会上，麦卡赛、明斯基、罗切斯特和申农等一批有着远见卓识的年轻科学家们首次提出了“人工智能”这一术语。41 年后，著名国际象棋大师卡斯帕洛夫发出这样的感慨：“早在 20 年前我就已经明白，人类是注定要失败的！”那是在 1997 年 5 月的纽约，他输掉了一场比赛，对手是一台 IBM 公司研制的深蓝计算机。而这一事件，成为人工智能技术取得突破性发展的重要节点。

随后，人工智能进入让人难以置信的快速发展阶段。2017 年 12 月，人工智能毫无悬念地被评为“2017 年度中国媒体十大流行语”。我国对于人工智能的发展日趋重视。2017 年 7 月，国务院发布了《新一代人工智能发展规划》，明确提出“到 2030 年人工智能理论、技术与应用总体达到世界领先水平，成为世界主要人工智能创新中心，智能经济、智能社会取得明显成效，为跻身创新型国家前列和经济强国奠定重要基础”，将人工智能发展提到极为重要的国家战略高度。

围绕人工智能会给人们带来什么、让人们失去什么的讨论从未停止过，那个即将到来的包含了人工智能的未来，既让人们憧憬，又让人们担忧。在人与机器人共舞的时代，人的角色会是领舞者还是伴舞者？如何采取有效手段巩固人的主体角色地位？要回答这些问题，就不得不将话锋转向教育了。

2017 年 12 月，在第七届“吴文俊人工智能科学技术奖”颁奖盛典上，当被问及“当前人工智能冲击最大的是哪个行业”时，中国工程院院士、中国人工智能学会理事长李德毅毫不犹豫地说：“是教育！”不难理解，智能制造业的发展归根到底还是人才。人才的培养需要教育，如何进行教育，是极为关键的问题。

2018 年 4 月，国家教育部发布了《高等学校人工智能创新行动计划》，推动人工智能在教学、管理、资源建设等全流程应用；构建包含智能学习、交互式学习的新型教育体系。明确到 2030 年，高校成为建设世界主要人工智能创新中心的核心力量和引领新一代人工智能发展的人才高地，为我国跻身创新型国家前列提供科技支撑和人才保障。要实现 2030 年中国成为全球人工智能高地的国家发展规划，必须以改革创新的精神培养高科技人才。从这一点来讲，教育尤其是我们的高等教育与人工智能不得不遇，而且是狭路相逢。

人工智能的“能”与“不能”

作为二十一世纪三大尖端技术（基因工程、纳米科学、人工智能）之一，人工智能企图了解智能的实质，并生产出一种新的能以人类智能相似的方式做出反应的智能机器，人工智能可以对人的意识、思维的信息过程进行模拟。就目前的技术发展而言，人工智能可以自主规划、自主控制甚至自主求解以及通过视觉系统持续导航或求解纵横字谜。无论是人工智能的这些专有技术还是意识和思维的训练，都与教育尤其是高等教育有着密不可分的关系。

在人们认为人工智能将无所不能时，羽生善治的《人工智能不会做什么》告诉我们人工智能的“不能”。没有抽象能力——目前的深度学习技术，几乎都需要大量训练样本让计算机完成学习过程。可人类，哪怕是小孩子要学习一个新知识时，通常只要两三个样本就可以了，这其中最重要的差别就是抽象能力。没有恐惧心——当阿尔法狗和人类下棋时，它的下法经常有一种“违和感”，因为它没有任何恐惧心。当人工智能进一步发展到参与社会决策的时候，没有恐惧心会不会做出人类无法接受的、具有危险性的决策尚未可知。没有时间观念——现代社会已经被大数据、行为经济学和功利主义所渗透，这或许会成为人类新的审美诞生的契机。时间与审美有着莫大的关系，阿尔法狗下棋的“违和感”，实质上是整体上缺乏一种秩序感。

高等教育的可能应对

2019 年 3 月，EDUCAUSE 发布了《2019 年地平线报告》（高等教育版），专家委员会认为，“人工智能和混合现实”是未来 2～3 年“面向高等教育的重要技术进展”。在 2016 年被沙特授予公民身份的女性智能机器人“索菲娅”，已经开始思考自己的“婚恋”及其“生育”问题了。人工智能发展速度之快，远超人们的想象。美国学者施米德·胡贝教授认为，一旦产生动物级 AI，就可能有人类级 AI，届时所有文明都会改变，一切都会改变。为此，围绕人工智能的“能”与“不能”，高等教育必须积极应对。

第一，发展人工智能学科。支持高校在计算机科学与技术学科设置人工智能学科方向，完善人工智能的学科体系，推动人工智能领域一级学科建设，形成“人工智能+X”复合人才培养新模式。加强人才培养与创新研究基地的融合，完善人工智能领域多主体协同育人机制，以多种形式培养多层次的人工智能领域人才。高等教育是新技术的推动器，是社会发展的引领者，因此，人工智能学科的发展需要根据经济社会的发展要求和新技术的趋势，充分拓展自主设计、自主控制和自主求解的领域，有所为有所不为，培养复合型的创新人才，以解决人工智能的“生育”问题。

第二，将数字素养纳入通识教育体系。西交利物浦大学领导与教育前沿研究院成立了“全球数字公民教育中心”，旨在传播全球数字公民的理念，将诚信融入人工智能生态系统中，让所有人拥有充分利用数字的机会。提高数字时代学生的生存能力和学习能力，将数字素养融入教育体系；探讨全球数字公民权利和义务框架，培养学生成为有竞争力的数字公民，将是我们追求的目标。

第三，创新教育方式。“一个人的全球学院”可汗学院，借助互联网和人工智能算法，创造了“课上互动讨论、回答学生提问、课外视频学习”的全新教育教学方式，这种“自助、互助、他助+一切免费”的融合教学模式，推动了一场轰轰烈烈的 MOOC 革命，将高等教育的供给侧变革推到改革前沿。我们可以在教育供给侧的碎片化、内容为王、个性化定制以及网络连接模式转变等方面继续深入推进。

第四，培养深度而独立思考的能力。当人工智能可以帮助我们进行社会决策时，我们可能会想象“凡事都交给人工智能就好啦”。这样一来，我们的思考能力会变得越来越弱，目前已经出现诸如写字能力、写作能力、大视野阅读宏观思考（相对于网络的零星阅读）弱化以及智慧警务、智慧司法带来的警务人员、司法人员思考能力弱化等情况。其实我们更应该深度培养独立思考的能力，把人工智能作为提供“第二意见”者，即人们在采纳人类判断的

同时，参考人工智能“还有这样的可能性”的建议。人工智能在不断学习，目的是使人类通过人工智能而不断进步，其中对庞大的大数据进行恰当的处理并对其进行可视化的技术，将会是十分重要的。随着“能力为要、知识为基、学生为本”高等教育新时代的到来，在人工智能已经毋庸置疑渗入社会各方面的当下，能否充分运用人工智能作为第二意见并进行深入而独立的思考，无疑会成为未来创新人才的一个重要评判依据。

第五，培养人机和平共处的能力。虽然人工智能还缺乏抽象能力、恐惧心和时间观念，但他们已经想“恋爱”了，如果他们的智商达到 4000，100 亿人类与 100 亿智能机器人共存，人工智能被用于人与人之间的战争，人工智能甚至演化成为一个物种，社会将变成什么样？除了人类要有自己独立思考的必要性以外，我们必须思考如何与人工智能和平共处，即使可能处在不同层次上。在宏观层面，高等教育正从“知识体系”向“能力体系”转型。未来的世界要实现人机和平共处，唯一的办法就是让人类变得更强，甚至要培养防御机器人的能力，重构以“创造力”为核心的课程体系，而这正是高等教育的愿景和使命。

（来源：中国科学报 2019-06-12；作者：扬州大学教务处处长、法学教授）

2018 年全国教育事业发展统计公报

（来源：教育部 2019-07-24）

2018 年，在党中央、国务院坚强领导下，教育系统以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的十九大精神和全国教育大会精神，坚持稳中求进总基调，按照高质量发展根本要求，贯彻党的教育方针，推进教育优先发展，落实立德树人根本任务，启动实施“写好教育奋进之笔行动”，推动教育改革发展各项工作取得突破性进展，各级各类教育取得显著成就，在加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意教育的征程中迈出了新的步伐。

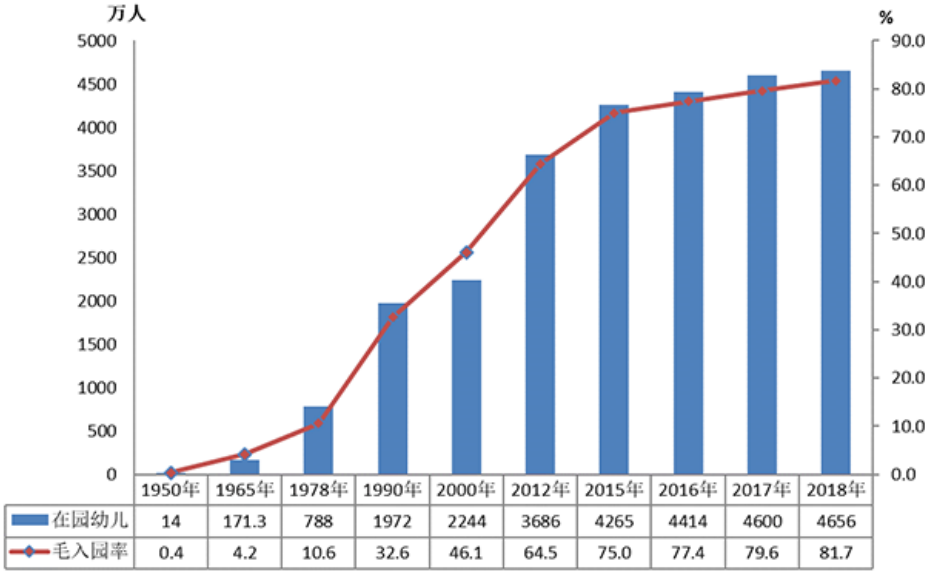
一、综合

全国共有各级各类学校 51.88 万所，比上年增加 5017 所，增长 0.98%；各级各类学历教育在校生 2.76 亿人，比上年增加 539.40 万人，增长 2.00%；专任教师 1672.85 万人，比上年增加 45.96 万人，增长 2.83%。

二、学前教育

全国共有幼儿园 26.67 万所，比上年增加 1.17 万所，增长 4.60%。学前教育入园幼儿[2]1863.91 万人，比上年减少 74.04 万人，下降 3.82%；在园幼儿[3]4656.42 万人，比上年增加 56.28 万人，增长 1.22%。幼儿园教职工 453.15 万人，比上年增加 33.86 万人，增长 8.08%；专任教师 258.14 万人，比上年增加 14.92 万人，增长 6.14%。学前教育毛入园率[4]达到 81.7%，比上年提高 2.1 个百分点。

图 1 学前教育在园幼儿和毛入园率



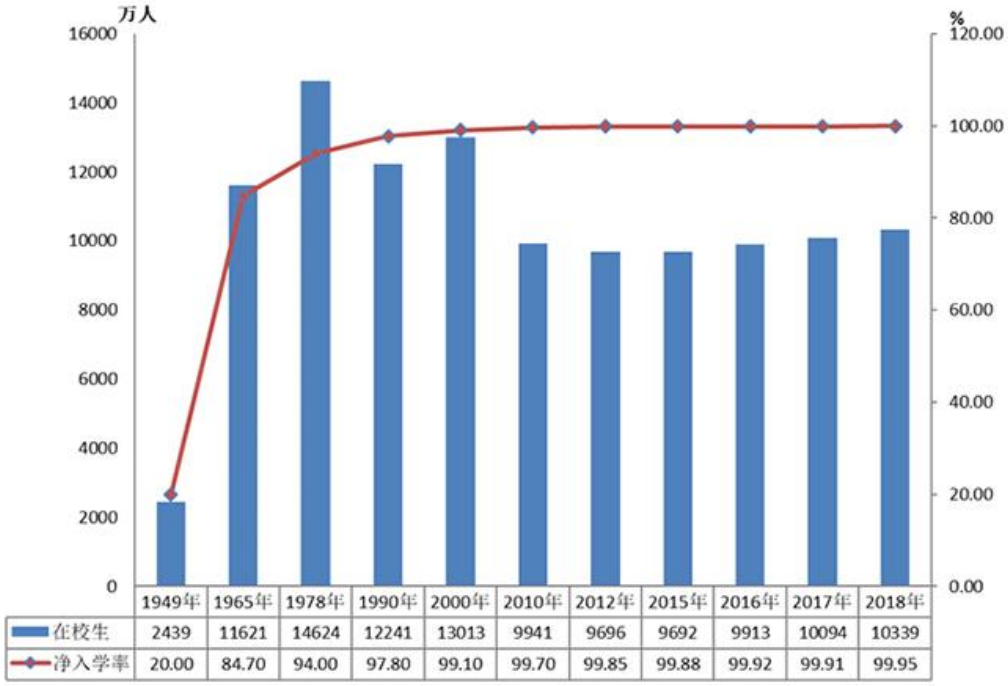
三、义务教育

全国共有义务教育阶段学校 21.38 万所，招生 3469.89 万人，在校生 1.50 亿人，专任教师 973.09 万人，九年义务教育巩固率[5]94.2%。

1.小学

全国共有普通小学 16.18 万所，比上年减少 0.52 万所，下降 3.11%。另有小学教学点 10.14 万个，比上年减少 0.16 万个。招生 1867.30 万人，比上年增加 100.74 万人，增长 5.70%；在校生 10339.25 万人，比上年增加 245.56 万人，增长 2.43%；毕业生 1616.49 万人，比上年增加 50.59 万人，增长 3.23%。小学学龄儿童净入学率[6]达到 99.95%。

图 2 小学在校生和净入学率



小学教职工[7]573.25 万人，比上年增加 8.72 万人,增长 1.54%；专任教师[8]609.19 万人，比上年增加 14.70 万人，增长 2.47%。专任教师学历合格率[9]99.97%，比上年提高 0.01 个百分点。生师比 16.97:1。

表 1 小学学校数、教职工、专任教师情况

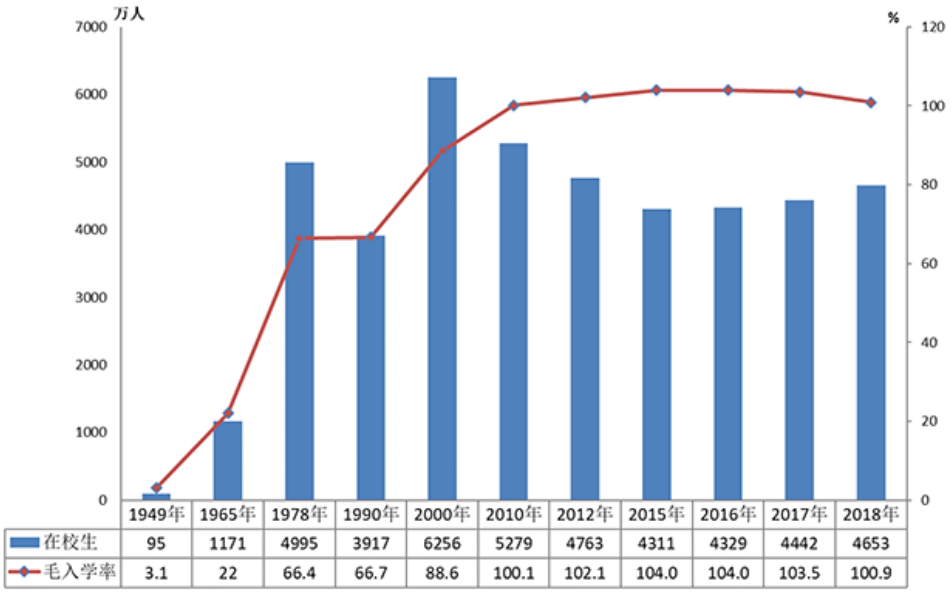
	学校数（所）	教职工数（人）	专任教师数（人）
普通小学	**161811**	**5732525**	**6091908**
其中：小学	161811	5309694	4968046
九年一贯制学校	—	—	642135
十二年一贯制学校	—	—	77305

普通小学（含教学点）校舍建筑面积 78619.53 万平方米，比上年增加 3531.07 万平方米。设施设备配备达标[10]的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 88.47%，体育器械配备达标学校 94.23%，音乐器材配备达标学校 93.89%，美术器材配备达标学校 93.70%，数学自然实验仪器达标学校 93.72%，各项比例比上年均有提高。

2.初中

全国共有初中学校 5.20 万所（含职业初中 11 所），比上年增加 88 所，增长 0.17%。招生 1602.59 万人，比上年增加 55.37 万人，增长 3.58%；在校生 4652.59 万人，比上年增加 210.52 万人，增长 4.74%；毕业生 1367.77 万人，比上年减少 29.70 万人，下降 2.13%。初中阶段毛入学率[4]100.9%。

图 3 初中阶段在校生和毛入学率



初中教职工 419.38 万人，比上年增加 11.57 万人,增长 2.84%；专任教师[11] 363.90 万人，比上年增加 9.03 万人，增长 2.54%。初中专任教师学历合格率 99.86%，比上年提高 0.03 个百分点。生师比 12.79:1。

表 2 初中学校数、教职工、专任教师情况

	学校数（所）	教职工数（人）	专任教师数（人）
初　中	**51982**	**4193767**	**3638999**
其中：初级中学	35275	2779555	2547534
九年一贯制学校	16696	1413893	591283
十二年一贯制学校	—	—	86243
完全中学	—	—	413647
职业初中	11	319	292

初中校舍建筑面积 64368.13 万平方米，比上年增加 3361.39 万平方米。设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 92.58%，体育器械配备达标学校 95.91%，音乐器材配备达标学校 95.45%，美术器材配备达标学校 95.21%，理科实验仪器达标学校 95.64%，各项比例较上年均有提高。

3.进城务工人员随迁子女

全国义务教育阶段在校生中进城务工人员随迁子女[12]共 1424.04 万人。其中，在小学就读 1048.39 万人，在初中就读 375.65 万人。

四、特殊教育

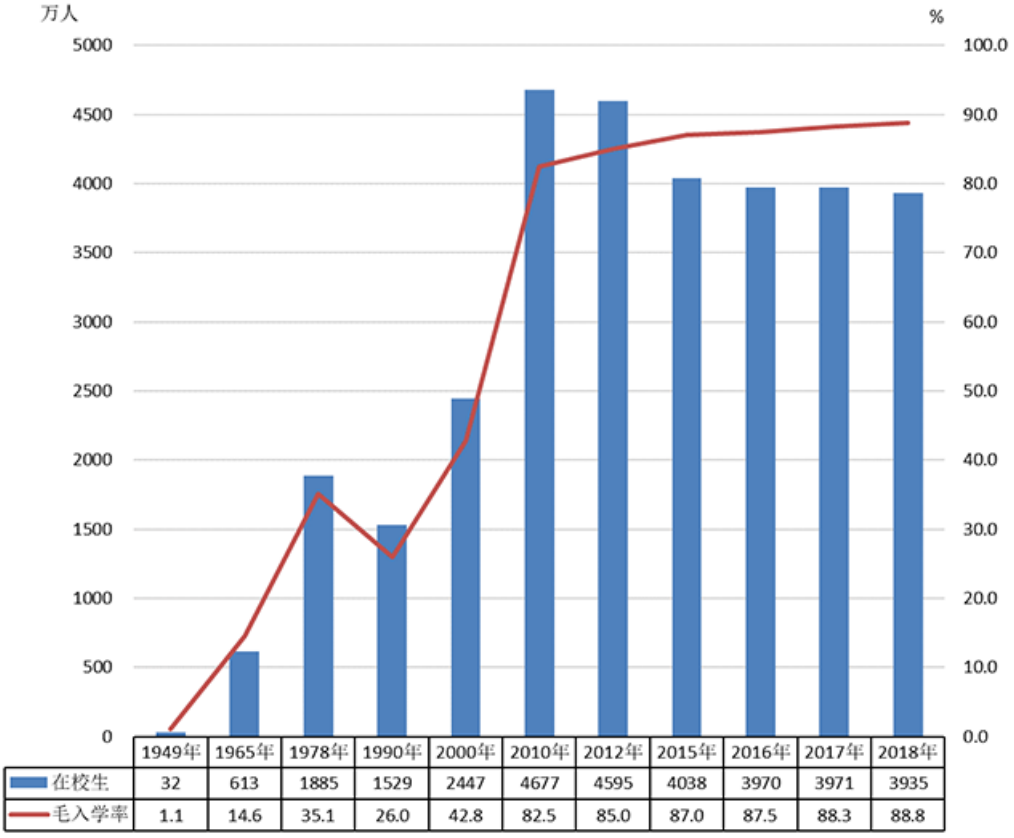
全国共有特殊教育学校 2152 所，比上年增加 45 所，增长 2.14%；特殊教育学校共有专任教师 5.87 万人，比上年增加 0.27 万人，增长 4.78%。

全国共招收各种形式[13]的特殊教育学生 12.35 万人，比上年增加 1.27 万人，增长 11.43%；在校生 66.59 万人，比上年增加 8.71 万人，增长 15.05%。其中，附设特教班在校生 3316 人，占特殊教育在校生 0.50%；随班就读在校生 32.91 万人，占特殊教育在校生 49.41%；送教上门[14]在校生 11.64 万人，占特殊教育在校生 17.48%。

五、高中阶段教育

全国高中阶段教育[15]共有学校 2.43 万所，比上年减少 298 所，下降 1.21%；招生 1349.76 万人，比上年减少 32.73 万人，下降 2.37%；在校学生 3934.67 万人，比上年减少 36.32 万人，下降 0.91%。高中阶段毛入学率 88.8%，比上年提高 0.5 个百分点。

图 4 高中阶段在校生和毛入学率



1.普通高中

全国普通高中 1.37 万所，比上年增加 182 所，增长 1.34%；招生 792.71 万人，比上年减少 7.35 万人，下降 0.92%；在校生 2375.37 万人，比上年增加 0.82 万人，增长 0.03%；毕业生 779.24 万人，比上年增加 3.52 万人，增长 0.45%。

普通高中教职工 274.25 万人，比上年增加 7.74 万人，增长 2.91%；专任教师 181.26 万人，比上年增加 3.86 万人，增长 2.18%。生师比 13.10:1；专任教师学历合格率 98.41%，比上年提高 0.26 个百分点。

表 3 普通高中学校数、教职工、专任教师情况

	学校数（所）	教职工数（人）	专任教师数（人）
普通高中	**13737**	**2742521**	**1812584**
其中：完全中学	5412	1070065	537624
高级中学	6898	1352245	1199404
十二年一贯制学校	1427	320211	75556

普通高中共有校舍建筑面积 54206.05 万平方米，比上年增加 2694.31 万平方米。普通高中设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校 91.77%，体育器械配备达标学校 93.84%，音乐器材配备达标学校 92.71%，美术器材配备达标学校 92.91%，理科实验仪器达标学校 93.70%。

2.成人高中

全国成人高中 354 所，比上年减少 38 所；在校生 4.03 万人，毕业生 3.60 万人。成人高中教职工 2633 人，专任教师 2129 人。

3.中等职业教育

全国中等职业教育[16]共有学校 1.02 万所，比上年减少 442 所，下降 4.14%。其中，普通中等专业学校 3322 所，比上年减少 24 所；成人中等专业学校 1097 所，比上年减少 121 所；职业高中 3431 所，比上年减少 186 所；技工学校 2379 所，比上年减少 111 所。

中等职业教育招生 557.05 万人，比上年减少 25.38 万人，下降 4.36%，占高中阶段教育招生总数的 41.27%。其中，普通中专招生 241.93 万人，比上年减少 4.31 万人；成人中专招生 46.25 万人，比上年减少 10.63 万人；职业高中招生 140.32 万人，比上年减少 8.08 万人；技工学校招生 128.55 万人，比上年减少 2.36 万人。

中等职业教育在校生 1555.26 万人，比上年减少 37.23 万人，下降 2.34%，占高中阶段教育在校生总数的 39.53%。其中，普通中专在校生 699.42 万人，比上年减少 13.57 万人；成人中专在校生 113.13 万人，比上年减少 14.12 万人；职业高中在校生 401.08 万人，比上年减少 12.97 万人；技工学校在校生 341.64 万人，比上年增加 3.43 万人。

中等职业教育毕业生 487.28 万人，比上年减少 9.60 万人，下降 1.93%。其中，普通中专毕业生 218.59 万人，比上年增加 1.59 万人；成人中专毕业生 51.10 万人，比上年减少 9.31 万人；职业高中毕业生 127.29 万人，比上年减少 1.70 万人；技工学校毕业生 90.30 万人，比上年减少 0.18 万人。

表 4 中等职业教育学生情况

单位：人

	毕业生数	招生数	在校生数
中等职业教育	**4872763**	**5570492**	**15552634**
其中：普通中专	2185850	2419344	6994205
成人中专	510987	462495	1131250
职业高中	1272933	1403185	4010825
技工学校	902993	1285468	3416354

中等职业教育学校共有教职工 106.63 万人，比上年减少 1.34 万人，下降 1.24%。其中，普通中等专业学校教职工 39.75 万人，比上年增加 693 人；成人中等专业学校教职工 5.19 万人，比上年减少 7799 人；职业高中教职工 33.95 万人，比上年减少 4311 人；技工学校教职工 26.67 万人，比上年减少 1854 人。

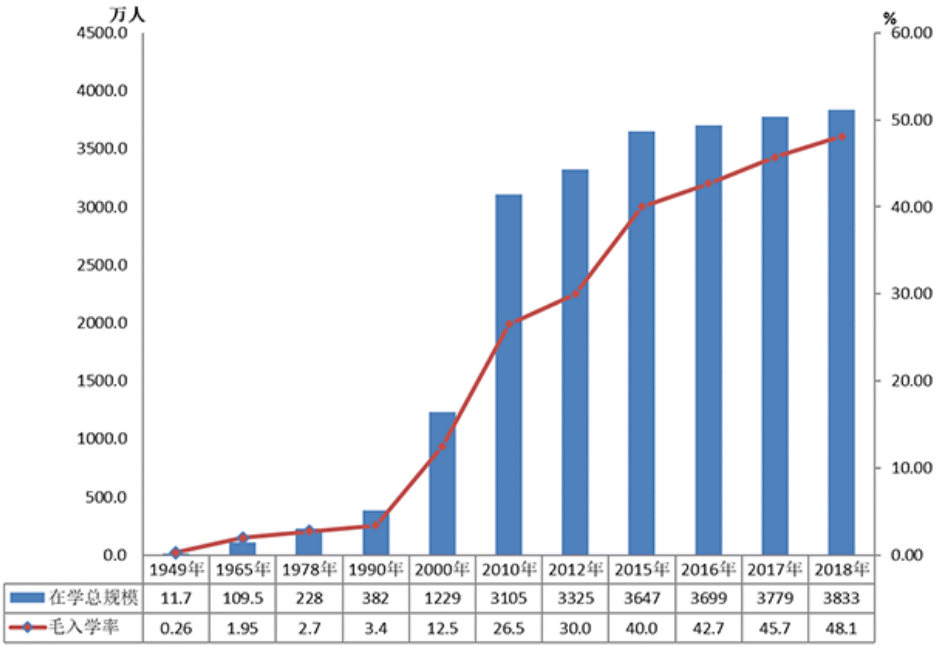
中等职业教育学校共有专任教师 83.35 万人，比上年减少 5677 人，下降 0.68%，生师比[17]19.10:1。其中，普通中等专业学校专任教师 30.50 万人，比上年增加 3382 人；成人中等专业学校专任教师 3.95 万人，比上年减少 5263 人；职业高中专任教师 28.30 万人，比上年减少 3057 人；技工学校专任教师 19.81 万人，比上年减少 740 人。

六、高等教育

全国各类高等教育在学总规模[18]达到 3833 万人，高等教育毛入学率达到 48.1%。全国共有普通高等学校 2663 所(含独立学院 265 所)，比上年增加 32 所，增长 1.22%。其中，本科院校 1245 所，比上年增加 2 所；高职（专科）院校 1418 所，比上年增加 30 所。全国

共有成人高等学校 277 所，比上年减少 5 所；研究生培养机构 815 个，其中，普通高校 580 个，科研机构 235 个。普通高等学校校均规模[19]10605 人，其中，本科院校 14896 人，高职（专科）院校 6837 人。

图 5 高等教育在学规模和毛入学率



研究生招生 85.80 万人，其中，全日制 73.93 万人。招收博士生 9.55 万人，招收硕士生 76.25 万人。在学研究生 273.13 万人，其中，在学博士生 38.95 万人，在学硕士生 234.17 万人。毕业研究生 60.44 万人，其中，毕业博士生 6.07 万人，毕业硕士生 54.36 万人。

普通本专科招生 790.99 万人，比上年增加 29.50 万人，增长 3.87%；在校生 2831.03 万人，比上年增加 77.45 万人，增长 2.81%；毕业生 753.31 万人，比上年增加 17.48 万人，增长 2.38%。

表 5 普通本专科学生情况

单位：人

	毕业生数	招生数	在校生数
普通本专科	**7533087**	**7909931**	**28310348**
其中：本科	3868358	4221590	16973343
专科	3664729	3688341	11337005

成人本专科招生 273.31 万人，比上年增加 55.78 万人，增长 25.64%；在校生 590.99 万人，比上年增加 46.84 万人，增长 8.61%；毕业生 217.74 万人，比上年减少 29.30 万人，下降 11.86%。

全国高等教育自学考试学历教育报考 544.69 万人次，取得毕业证书 48.72 万人。

普通高等学校教职工 248.75 万人，比上年增加 4.45 万人，增长 1.82%；专任教师 167.28 万人，比上年增加 3.95 万人，增长 2.42%。普通高校生师比[20]为 17.56:1，其中，本科院校 17.42:1，高职（专科）院校 17.89:1。成人高等学校教职工 3.80 万人，比上年减少

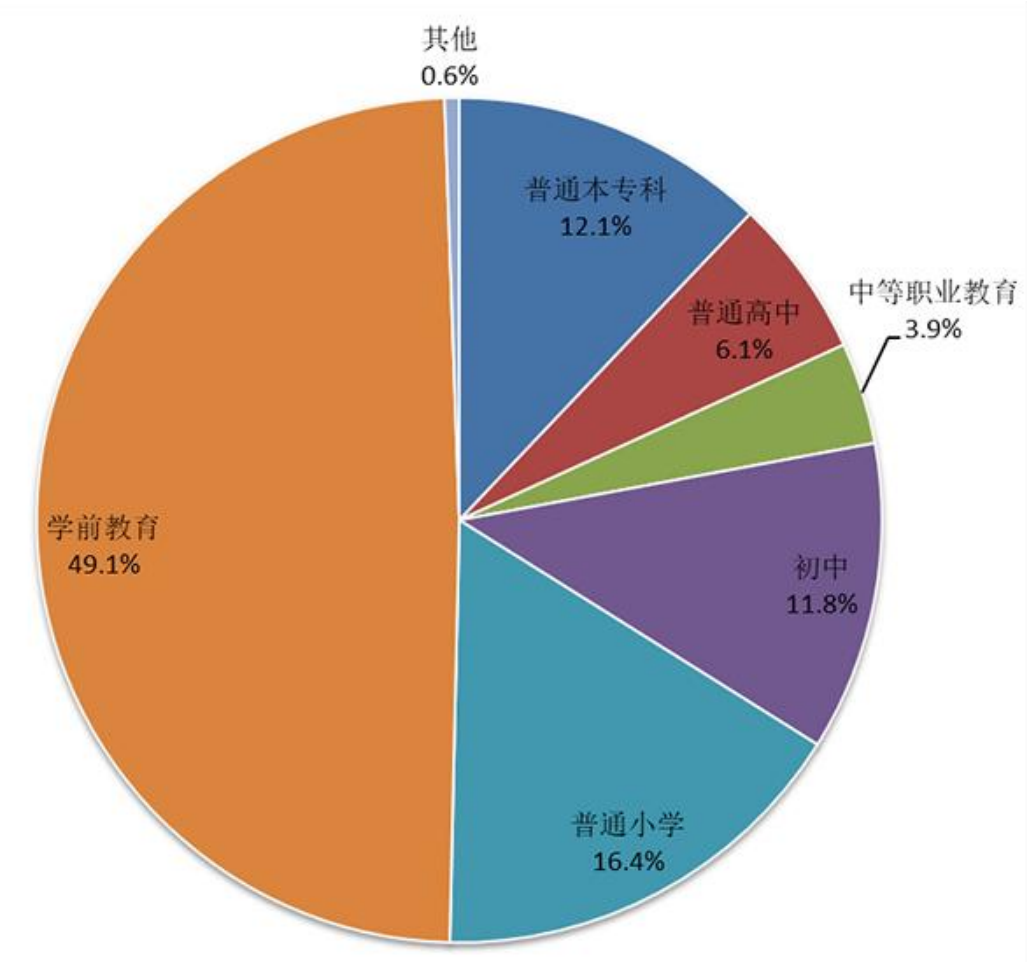
3381 人；专任教师 2.19 万人，比上年减少 2082 人。

普通高等学校校舍总建筑面积[21]97713.56 万平方米，比上年增加 2313.23 万平方米；教学科研仪器设备总值[22]5533.06 亿元，比上年增加 537.77 亿元。

七、民办教育

全国共有各级各类民办学校 18.35 万所，比上年增加 5815 所，占全国比重 35.36%；招生 1779.75 万人，比上年增加 57.89 万人，增长 3.36%；各类教育在校生达 5378.21 万人，比上年增加 257.74 万人，增长 5.03%。其中：

图 6 民办教育在校生规模结构



民办幼儿园 16.58 万所，比上年增加 5407 所，增长 3.37%；入园儿童 997.26 万人，比上年减少 2.06 万人，下降 0.21%；在园幼儿 2639.78 万人，比上年增加 67.44 万人，增长 2.62%。

民办普通小学 6179 所，比上年增加 72 所，增长 1.18%；招生 155.31 万人，比上年增加 17.61 万人，增长 12.79%；在校生 884.57 万人，比上年增加 70.40 万人，增长 8.65%。

民办初中 5462 所，比上年增加 185 所，增长 3.51%；招生 230.47 万人，比上年增加 21.38 万人，增长 10.22%；在校生 636.30 万人，比上年增加 58.62 万人，增长 10.15%。

民办普通高中 3216 所,比上年增加 214 所，增长 7.13%；招生 116.95 万人，比上年增加 5.54 万人，增长 4.97%；在校生 328.27 万人，比上年增加 22.01 万人，增长 7.19%。

民办中等职业学校 1993 所，比上年减少 76 所，下降 3.67%；招生 81.23 万人，比上年增加 2.55 万人，增长 3.24%；在校生 209.70 万人，比上年增加 12.37 万人，增长 6.27%。

民办高校 750 所(含独立学院 265 所，成人高校 1 所)，比上年增加 3 所。普通本专

科招生 183.94 万人，比上年增加 8.57 万人，增长 4.89%；在校生 649.60 万人，比上年增加 21.14 万人，增长 3.36%。硕士研究生招生 735 人，在学 1490 人。

注释：

[1]各项统计数据均未包括香港特别行政区、澳门特别行政区和台湾省。部分数据因四舍五入的原因，存在着与分项合计不等的情况。

[2][3]含独立设置的幼儿园和附设幼儿班幼儿。

[4]毛入学率，是指某一级教育不分年龄的在校学生总数占该级教育国家规定年龄组人口数的百分比。由于包含非正规年龄组（低龄或超龄）学生，毛入学率可能会超过 100%。

[5]九年义务教育巩固率，是指初中毕业班学生数占该年级入小学一年级时学生数的百分比。

[6]小学学龄儿童净入学率，是指小学教育在校学龄人口数占小学教育国家规定年龄组人口总数的百分比，是按各地不同入学年龄和学制分别计算的。

[7]因九年一贯制学校的教职工数计入初中阶段教育，完全中学、十二年一贯制学校的教职工数计入高中阶段教育，而专任教师是按照教育层次进行归类，存在小学教职工数据小于专任教师数据的情况。

[8]含九年一贯制学校和十二年一贯制学校小学段专任教师。

[9]专任教师学历合格率，是指某一级教育具有国家规定的最低学历要求的专任教师数占该级教育专任教师总数的百分比。各级教育教师的最低学历要求，参照《中华人民共和国教师法》中的相关规定：取得小学教师资格，应当具备中等师范学校毕业及其以上学历；取得初级中学教师、初级职业学校文化、专业课教师资格，应当具备高等师范专科学校或者其他大学专科毕业及其以上学历；取得高级中学教师资格和中等专业学校、技工学校、职业高中文化课、专业课教师资格，应当具备高等师范院校本科或者其他大学本科毕业及其以上学历。

[10]设施设备配备达标的学校，是指体育运动场（馆）面积、体育器械配备达到《教育部卫生部财政部关于印发国家学校体育卫生条件试行基本标准的通知》（教体艺（ 2008 ）5 号）的相关标准；音乐器材配备、美术器材配备、数学自然实验仪器、理科实验仪器等达到各省、自治区、直辖市规定的仪器配备相关标准。含普通小学、初中和普通高中。

[11]含九年一贯制学校、十二年一贯制学校和完全中学初中段专任教师。

[12]进城务工人员随迁子女，是指户籍登记在外省（区、市）、本省外县（区）的乡村，随务工父母到输入地的城区、镇区（同住）并接受义务教育的适龄儿童少年。

[13]含特殊教育学校、附设特教班、随班就读和送教上门学生。

[14]含特殊教育学校、普通小学、初中送教上门学生。

[15]高中阶段包括普通高中、成人高中、中等职业学校。

[16]中等职业教育包括普通中等专业学校、职业高中、技工学校和成人中等专业学校。

[17]中等职业教育生师比不含技工学校数据。

[18]包括研究生、普通本专科、成人本专科、网络本专科、高等教育自学考试本专科等各种形式的高等教育在学人数。

[19]普通高等学校校均规模，仅含普通本专科在校生，不含分校点数据。

[20]普通高校生师比，不含分校点数据，学生总数为折合学生数。

[21][22]包括学校产权和非产权独立使用。

资料来源：技工学校数据来自人力资源和社会保障部；其他数据均来自教育部。