



院校研究资讯

第 8 期（总第 10 期）

滨州学院发展规划处主办

2014 年 7 月

目 录

高教动态

广西：高校与高职联手试点应用型本科人才培养.....	2
东北大学孵化学生创业“三件宝”	2
慕课这次真的来了！清华首批学生获在线课程学分.....	5
北大学生资助：由“基本保障”到“发展引导”	7

教育教学改革

国外大学虚拟孵化器发展动向研究.....	8
创业导师制：大学创业教育人才培养的新机制.....	11

专题研究

国家高等教育质量标准体系及其构建.....	14
分类管理趋势下的高校师资队伍发展理念与实施机制探析.....	23

他山之石

试论德国教育实习对中国的启示.....	31
美国大学通识教育对我国大学“文化传承”的启示.....	36

本校论坛

飞行技术专业人才培养质量保障体系运行机制研究.....	40
-----------------------------	----

广西：高校与高职联手试点应用型本科人才培养

记者近日从广西教育厅获悉，从今年开始，广西采取本科院校和高职院校联合培养的方式，选择部分专业开展高端应用型本科人才联合培养试点工作。

经过资格审查、公开答辩和终审等环节，广西教育厅最终确定桂林理工大学等 4 所本科高校和广西交通职业技术学院等 6 所高职院校开展改革试点。首批试点专业共有 6 个，每个专业计划招生 40 人，共 240 人。

据了解，试点专业招生由广西教育厅单列计划，单设招生院校代码，招生对象为参加今年普通高考的考生，录取工作安排在普通本科第二批次进行，考生志愿与本批次高校一同填报。试点专业属本科层次，学制四年。学生毕业时，经考核合格，由参与试点的本科院校颁发毕业证书和学位证书（注明与高职院校联合培养）。试点专业学生管理与学籍管理由参与试点的本科院校和高职院校共同负责。双方须以协议的形式明确各自的权利责任义务，并联合制定联办本科学生管理办法和学籍管理办法。试点专业学生在读期间，不得转学和校内转换专业。

来源：《中国教育报》 2014 年 7 月 1 日

[返回目录](#)

东北大学孵化学生创业“三件宝”

送货到寝室的创业方式在大学校园中并不稀奇，但在东北大学，学生用手机浏览商品、下订单，5 分钟之内货物就可以送到，这速度要归功于——“飞送”软件。“飞送”软件是由东北大学软件学院包括博士生、硕士生和本科生在内的 12 人团队共同研发的，这也是全国第七批大学生创业计划的一个项目。“飞送”主要销售饮料、方便面、薯片、香肠、卤蛋等食品，订餐时间是 18：30～22：30，货到付款。

“飞送”的办公室设在东北大学学生科普教育基地二楼的一个房间，兼仓库功能。“上线半个月，我们的订单就已经达到了 1000 个。‘飞送’团队已申请软件著作权，并发展对外租赁平台，开展‘飞送’业务。”负责研发的王洪菊说。

在东北大学，像“飞送”这样的创业团队还有很多，奇润化工有限责任公司、意次方创意策划工作室、易简萃升书院……位于采矿馆科普基地的大学生创新创业园如今已有 14 支创业团队入驻，成为东北大学学生创业孵化的重要基地。

创新创业教育激活学生“创造基因”

“东北大学历来重视创新创业教育工作，在人才培养实践中，始终坚持面向全体学生，将创新创业教育融入人才培养全过程。”东北大学副校长姜茂发说，为了激活学生的“创造基因”，东北大学自 2000 年起在全校范围内开展创新创业教育，并组建“创业先锋班”，进行“创业精神”、“创业知识”、“创业实践”、“创业技能”四大板块的教育。

目前东北大学已开设 6 门创业课程供在校学生选修学习，包括《大学生 KAB 创业教育》、《创业教育基础》、《创业设计与实践》、《创新创业知识与技能》、《创造性思维与技法》、《创造原理与发明技法》。“创业先锋班”中已涌现出一批创业先锋，包括亿创科技服务公司、蜂窝煤团队、五方中图工作室、917 创意摄影文化工作室等 25 家虚拟注册实体运营的公司，飞送科技服务公司、东新科技有限公司等 3 家实体注册公司。

为了弥补任课教师缺乏创业实践经验的不足，10 余位企业业主和高层管理人员受聘为“创业先锋班”学生的创业导师。他们讲授创新创业指导课，为大学生创业“把脉”“问诊”，并及时提出指导性意见，帮助他们解决创业难题。

东北大学还开展“创业达人进校园”主题讲坛活动，为学生传授创业知识，丰富创业教育的第二课堂。“创可贴 8”品牌 T 恤创始人江森海，创造“文墨精度”的 80 后小伙儿方文墨，“大学生创业第一人”田宁都曾来校为学生讲述创业经历与经验。

“创业课程具有很强的实战色彩和针对性，对于缺乏创业知识的我们来说的确非常有必要。”正在与同学合伙创业的刘烨说。

三个创业平台让学生“露一手”

东北大学目前可为学生提供三类不同对接模式的创新创业平台。一是大学生创新创业园，二是以东北大学创行团队和学生科学技术协会为代表的校院两级创新创业社团，三是以大一创意节，大二科普节、大三科技节、大四创业节为核心的实践体系。

“意次方”创意策划工作室就是通过学校平台涌现出的学生创业实例。工作室是由艺术学院学生陶永振和几名同学一起组建的，主要为客户提供从设计到制作的一条龙品牌服务。

积极组织大学生申报科技创新项目、参加各类科技竞赛也是东北大学推动创新创业实践、培养学生创新能力和创业技能的重要途径。2013 年，东北大学共有国家级创新项目 210 项，省级创新项目 73 项，校级创新项目 71 项，院级项目 56 项，组建 4 个校级示范性创新

团队，项目参与学生 1200 余人。同时，东北大学学生在全国“挑战杯”课外科技作品竞赛、“建龙杯”创业大赛、电子设计竞赛、机器人大赛等大型科技学术竞赛中的获奖项目越来越多，获奖层次不断提升。

校企联手托举创业好项目

东北大学首个由在校学生自主申请的实体公司——天骄科技有限公司是在校企的共同助推下注册成立的。东北大学通过建龙重工创新创业基金给予“天骄”5 万元资金支持和场地支持。

天骄科技有限公司的法人代表是一名在校大学生——东北大学电子科学与技术专业 2010 级学生吴子扬，其他十余名员工也都是在校大学生。他们把学业和事业有机糅合，将爱好变成了创业的资本。

为了帮助大学生圆创业梦，东北大学积极整合创业资源，通过多渠道设立创业基金、多方位构建创业基地、多形式引进校外导师，形成“校内学、校外练、做中创”的工作模式，使学生的创业项目完成“项目化-成果化-实体化”的蜕变。学校对有发展潜力的学生创业项目，优先推荐到大学生创新创业园发展，创业者不仅可以得到营业场地、资金等方面的帮助，而且还能享受到税收减免、创业补贴、小额担保贷款等一系列扶持政策。

东北大学学生科普教育基地二楼有间不起眼的小屋。20 余平方米的空间，一侧是商品展示柜，另一侧摆放着几台电脑，还有一张折叠单人床。“飞送”骑士团团长谢雄航介绍，这就是学校为飞送骑士们提供的“根据地”，是他们办公和存储货物的地方。“除了场地支持，学校还为我们提供 1 万元启动资金，这里的电脑和商品都是利用启动资金购买的。”

为了争取更多的创业支持，近年来，学校积极推动“校企联合”为大学生创业提供资金保障。目前，学校每年争取的创业资助基金达 200 余万元。其中，建龙重工集团早在 2000 年就与东北大学签署校企合作协议，建立建龙重工教育基金。2013 年该集团出资 1000 万元在东北大学设立大学生创新创业基金，这是东北大学目前获得捐资额最多的大学生创新创业基金。

东北大学创新中心主任张立志介绍说，通过学校的“牵线搭桥”，为东大学子提供创业资助的企业数目和资助金额不断增多，而且校企合作模式也持续升级。除设立大学生创业培育基金和大学生创业孵化基金外，很多企业还会对创业项目中成长性好、市场潜力高的初创项目给予直接资助。这对于培养学生的创新能力，改善学生的创业环境，提升学生的创业水平都具有极大的推动作用，会让更多想要创业的东大学子能够实现自己的创业梦想。

来源：《中国青年报》 2014 年 7 月 2 日 作者：王晨

慕课这次真的来了！清华首批学生获在线课程学分

刚刚结束的清华大学考试周里，物理系大三学生杨平凡和 200 多名同学一起顺利拿到了“电路原理”课程的学分。但和大多数考生不同的是，杨平凡没有固定使用的教室，也没有刻板的上课时间——通过一门名为“电路原理 X”的在线课程，他和另外几个同学一起，成了清华首批通过在线课程获得学分的学生。

慕课（MOOC，大规模开放在线课程），究竟能给课堂和身处其中的老师、学生带来什么？能否“炸”醒昏昏欲睡的传统课堂？一年多来，面对这场如海啸般的在线学习浪潮，猜测声不绝于耳。而今天，变化，终于真切地发生在了中国大学的课堂里。

混合式教学，让老师变身“大问号”

一堂电路原理课程中关于“卷积积分”的讨论，让学期末的于歆杰依然兴奋不已，“以往花很长时间讲授后，只有一半学生能听懂，课后还得再琢磨。但在这门课上，我出完题，请了一位同学到黑板前解题，然后和其他同学一起不断提出问题和建议。全部的推导过程，竟然一步一步地呈现在了黑板上！这是我上这么多年电路课从没遇到过的，甚至把我需要讲授的所有话都说出来了。”

于歆杰口中的课堂，正是清华大学第一门在线课程“电路原理 X”。作为这门课的主讲教师，一个学期下来，于歆杰做得最多的事就是“追问”，“以前的课堂，都是我在讲授。而这门课的课堂上，我只是个引导者，在合适的时候负责牵线，大多时间都是学生在发言。”“这正是我们一直想改变的，改变传统的‘课堂上教师讲授、课后学生练习’的教学模式，采用学生课前自学、教师在课堂上引导学生讨论的方式，‘翻转课堂’。”

为了呈现出这种“翻转”的力量，切实提高课堂教学质量，于歆杰作出了这样的课程安排：课程内容与传统的“电路原理”课堂课程完全一致，但学生并不需要每周到教室上课，只需按照在学期初布置的自学安排，在网上通过“学堂在线”平台进行自学，并完成习题和小测试。在此期间，于歆杰每两周会组织一次线下的讨论课。而每次讨论课上，于歆杰都会化身为一个“大问号”，不停地向学生们提出各种问题。

“自学—讲授—再讨论”，如今，这种传统教学与慕课融合的混合式教学，已经成为学生眼中“最有效率”的学习方式。

主动性学习，让学生“乐在学中”

“我很佩服他们。”于歆杰如此评价他的慕课“课堂”上的学生们，“在没有前人经验的情况下，他们能够坚持学完这门课程并取得学分，我想他们在其中一定找到了乐趣。”

杨平凡则说，选择这门课程，正是看中了慕课带来的充分自主性和灵活性。“传统课堂上课时间太长，很容易走神，学习效率不高。而学习慕课，我大多利用晚上和周末的时间，自己感觉精神比较好，就在线学一段视频。既能自主挑选适合的学习时间，提高学习效率，也能充分利用空闲时间，省下的课时还可以去选修其他感兴趣的课程。”

随时随地就能学习，不懂的知识点还能反复观看，直到听懂为止——如今，除了混合式学习给课堂质量带来的明显提升，慕课还让学生的自主性得到了最充分的发挥，点燃了他们的探索热情，使其达到自动自发的学习状态。

“人的注意力不可能在长时间里保持集中，这也是很多时候课堂学习的效率低下的原因之一。”于歆杰介绍，在慕课的世界里，视频课程被切割成十分钟甚至更小的“微课程”，由许多个小问题穿插其中连贯而成，就像游戏的通关设置——答对，才能继续听。“这种把知识碎片化后，反复加深理解的过程，效果比课堂灌输要好得多。”

在杨平凡看来，在这门课程的学习过程中，不仅在线学习的部分效率提高了，线下的讨论课效率也变高了，“传统的习题课也都是老师在讲，注意力也常常会不集中。而这门课程的讨论课上，老师会不停地提问，使得我的注意力没法不集中。就是这个不停追问的过程，对我的学习起到了查漏补缺的作用，学习质量也由此提高了。”

大数据反馈，推进大学教学转型

“课堂与在线混合式教学，线下的课堂时间可以更多地用来进行师生间的互动研讨，实现更加深度的和个性化的学习，使得课堂能够更有效地激发学生学术志趣，进而为学生的价值塑造和能力培养起到关键作用。”清华大学主管教学的副校长袁驷也大为肯定慕课在清华一个学期的实践。

但他仍然有着更远大的期许，“在享受慕课给传统教学模式带来新的活力和可能性的同时，大学应该在实践中不断探索此类课程的特性和规律，研究课程的规范和标准，推动课程教学质量的提升。”

在他看来，慕课发展与大数据研究的结合，将有力推动未来大学的改革。“通过收集学生在线学习的大量数据，可以全面地跟踪和掌握学生的学习行为、过程和特点，使教师能够

更加及时、更有针对性地改进教学，更加有效地因材施教。学校也能够通过对大数据的挖掘、分析和研究，总结提炼教育规律，把研究成果应用于人才的选拔、培养、评价等育人环节中去，进一步做到合理选拔、因材施教及科学评价，有效地提升人才培养的质量。”袁驷说。

据了解，“电路原理 X”课程的开设是这种全新的探索的开始。在即将到来的秋季学期，微积分、大学物理、马克思主义基本原理等课程也将在清华教学中开展类似教学，已有 1000 余名学生报名选修这些课程。

来源：《光明日报》 2014 年 7 月 17 日 作者：刘蔚如 邓晖

[返回目录](#)

北大学生资助：由“基本保障”到“发展引导”

北京大学学生资助工作正在实现从“基本保障型资助”到“发展型资助”、“引导型资助”。通过经济资助与成才支持相结合的模式，不仅“不让一个孩子因经济困难而失学”，而且“让每个孩子都能成为有用之才”。

据了解，在学生资助工作中，他们紧扣“三个关注”，即关注学生入学状况、学习过程、毕业去向；针对“五个不同”，即学生不同类别、不同年级、不同性别、不同民族和不同经济情况，为每个学生提供“全过程”的个性化资助。对一年级本科新生主要给予国家助学贷款和助学金资助；对二年级学生适当鼓励其参加勤工助学；对三年级学生，侧重对其进行能力培养；对四年级学生，除了国家助学贷款和少量的助学金资助外，还尽可能为其提供勤工助学和实习机会，使他们提升综合素质、增强就业能力；对研究生，提前探索研究生培养机制改革，创造性实施家庭经济困难研究生成长方案，侧重将科研能力与勤工助学、实习、就业相结合。

在实现家庭经济困难学生在校学费、住宿费和基本生活费“基本保障”“应助尽助”基础上，北大还针对他们的发展需求，给予全方位成才支持，开展英语学习、境内外交流、公益服务、实习、素质拓展等成才项目促进他们的发展，仅 2013 年暑期就组织了 11 个团队前往贵州、湖南、香港、台湾等地开展优才拓展项目。同时，为学生配备一对一携手学长和燕园领航导师，引领他们的成长成才。

来源：《光明日报》 2014 年 7 月 22 日 作者：王庆环

国外大学虚拟孵化器发展动向研究

1 国外大学虚拟孵化器的理论发展动向

1.1 对大学虚拟孵化器的定义和属性进行研究

Gfimaldi 和 Grandi 在 Technovation (2005) 上将已有孵化器区分为四类：创新中心、大学孵化器、私营孵化器和企业运营的孵化器，大学孵化器占据了一席之地。随着互联网和通信技术的进一步发展，基于互联网的孵化器应运而生并快速发展起来后，Carayannis (2005) 等人将这种类型的孵化器称为虚拟孵化器 (Virtual Incubators)。由于对信息和通信技术革命和互联网的出现，孵化器项目先在美国而后在欧洲蔓延。在美国企业孵化器的数量自 1980 年以来的增长表明，它能有效帮助有前途的企业避免在初创期失败。随着互联网的发展，大学虚拟孵化器将向品牌化发展。

1.2 对大学虚拟孵化器作用的研究

Dzisah 和 Etzkowitz 构建了三重螺旋理论，认为学术界、商业与工业界、政府等三螺旋的相互作用带动了区域发展。Carayannis 等把三螺旋升级为四螺旋，即加入当地文化的影响、知识共享和创新这一维度。在上述螺旋模型中，大学在创新中的作用更加突出，高校的教学、科研等所产生的科研成果或知识产权，再加上各种中介的力量，它们共同作用，将学术界（主要是大学孵化器）、政府（经济发展机构及其他地方机构）和行业（孵化启动具有国际潜力的企业）形成一个资源共享的集成模型，使大学与产业之间产生新的互动，并把创新通过全球的虚拟网络传递，最终以创新推动初创企业的发展与成功。

1.3 对大学虚拟孵化器的实证研究

鉴于大学虚拟孵化器是新生事物，实证分析目前较少，正处于积累数据阶段。不过对大学实体孵化器的研究已经展开；Dettwiler (2006) 等在一个大学科技孵化器的实证研究中发现，生命周期模型能够解释不同阶段的在孵企业如何高效地使用孵化器的设施。McAdam (2006) 的实证研究则证明，在孵企业高效使用孵化器资源和服务的意愿随着企业在生命周期中所处阶段的推进而增加。

1.4 对大学虚拟孵化器的效果评价

Phan（2005）认为关于孵化器绩效的评价方法尚不统一。在已有的评价方法中，Ahen 和 McCluskey（1990）根据在孵企业雇员、孵化器运营时间、在孵企业成功率、服务的增加值，来评价孵化器。Mian（1997）则构建了一个大学科技孵化器综合评价模型，该模型主要考察三类指标：绩效；管理政策和效果，服务及其增加值。

2 国外大学虚拟孵化器的实践发展新动向

2.1 大学虚拟孵化器被发达国家列入国家战略计划

例如，大学虚拟孵化器是美国白宫“启动美国”的一部分。其中莫特基金会（Mort Foundation）补助 995500 美元，明确提出推动美国社区学院建设虚拟孵化网络，把虚拟孵化器模式在全国十个社区大学的地点进行测试，帮助创造更多的初创企业。

2.2 高校在大学虚拟孵化器中扮演越来越重要的角色

例如，俄勒冈州技术商务中心（OTBC）从一个实体孵化器转变成为一个虚拟孵化器。该转型的标志是，不一定要为初创企业提供租用房地产的服务，而是采用更多虚拟服务，还引入俄勒冈州立大学、惠普等合作单位，联合向初创企业提供教育、课程、网络支持，帮助他们创建企业知识产权，协助他们进行资本化，以帮助当地初创企业更快速发展。

2.3 大学虚拟孵化器正探索一站式服务

有的大学虚拟孵化器致力于一站式服务，除了提供虚拟化服务，还建设商友在线、专家在线、视频群聊等服务，并提供专家、资金、法律、营销一体化服务，帮助有创业点子的大学生或初创企业实现快速创业。

2.4 大学虚拟孵化器将向专业性虚拟孵化器发展

如爱达荷州虚拟孵化器（IVI）只针对小企业与大学生提供虚拟服务，设立免费的网站，提供购物车，让客户能在网上采购创业者的产品。

2.5 大学虚拟孵化器正进行营利性探索

伊利诺伊州立大学的虚拟孵化器于 2011 年开业，最初是由联邦政府提供 50 万美元的拨款而资助建立的。但由于后续资助资金未能跟上，这家虚拟孵化器只运行了一年就被迫关闭。这一事件，表明虚拟孵化器要能自主生存，必须具有一定的营利能力。而根据研究，互联网时代的来临，新经济的出现，改变了孵化器的形式，利用虚拟的“网络化”将大学、社会公共部门和私营业主等各种资源连在一起，可以促进小企业的启动成功。在未来几年内，以营利为目的业务预计增长到至少一半，未来所有孵化器将是以私有、营利为目的的孵化器。越来越多的孵化器的营收，除了向进驻企业收取租金或提供其他服务赚钱，还将通过收购其部分股权来盈利。根据相关研究，企业孵化器实现收入的主要来源向租户收租金向租户及其他

提供业务支持服务，通过股权或特许权协议在客户端的成功分享费；来自公共或私人赞助。虚拟孵化器失去了收租金营利这一渠道，可以尝试另三种服务模式。

3 大学虚拟孵化器发展的重要启示

3.1 从速度上要重视大学虚拟孵化器的发展

大学虚拟孵化器被美国政府于 2012 年列为“启动美国（STARTUP AMERICA）”计划的一部分。通过虚拟企业孵化器，可以把美国硅谷的资源，以远程服务的方式传遍世界各地。为何代表美国最高权力机构的白宫，在近年来不断推出大学虚拟孵化器战略？这是因为这种新型的大学虚拟孵化器建设，是一种没有围墙、不需要房地产、不需要大量基础设施的虚拟孵化器。如果这种大学虚拟孵化器具有比传统大学孵化器更大的优势，则我们正在建设的大量传统大学孵化器，将如实体商店面临淘宝网的挑战一样，有可能面临新一轮的竞争危机。美国的大学虚拟孵化器将迎来兴盛期，我国大学要未雨绸缪应对可能带来的竞争。否则将因为发展速度太慢或无发展，使我国高校孵化器处于被动地位。

3.2 从政策上要制定大学虚拟孵化器发展的促进政策

美国最近几年对于大学虚拟孵化器的立法或计划，对大学虚拟孵化器的发展将产生巨大的影响作用。以历史为鉴，只要政府立法推动和成立相应机构，均会带来一系列的投资效应。例如，美国在纽约巴达维亚工业中心开办了世界第一个企业孵化器，从 1959 年的一家，发展到 1980 年，也只有 12 家，再到 1992 年时已经 400 家，而美国至今已经拥有超过 1200 家。目前，孵化器已经在 100 多个国家拥有 5000 多个。从孵化器诞生的 1959 年之日起到 1980 年，世界孵化器的数量发展缓慢，20 多年的时间发展到不足百家。但为什么到了 80 年以后，能从几十家迅猛增加到 5000 多家呢？美国的学者研究认为这主要是由于以下因素的刺激。其中最重要的原因有两条一是在 1980 年美国制定了拜杜法案，这一法案针对创业而定，从而有利地刺激了大学生创业的数量和初创企业的增加，与之相对应，对孵化器相关支持活动也大大增加；二是相关孵化器协会的成立，这些机构的成立使得社会对企业孵化器的作用和效果的评估越来越感兴趣，大量的投资也随之流入了孵化器建设，引起孵化器的快速增长。可以预见，以上述的这些标志性事件为催化剂，美国将迎来一场加速大学虚拟孵化器建设的高潮。而我国还停留在传统大学孵化器的建设上，亟需出台相关的促进政策，成立相应的促进机构。

3.3 从资源上要使大学虚拟孵化器成为资源共享系统

大学虚拟孵化器不仅要联结大学、研究所、政府部门、金融机构、人事代理机构等，还要联结服务中介机构，如邮政、会计师事务所、资信公司、商店、餐厅等。为此，大学虚拟

孵化器必须要链接到尽可能多的各类资源，以保障其发展。要聘请高校的专家学者和专业的管理人员作为大学虚拟孵化器的技术顾问，针对不同的社会组织提供符合其自身条件和发展需求的专业指导，还要定期以讲座或授课等形式，组织专家团队进行咨询服务同时要建立资金引入体系，帮助社会组织获得各种资金支持，推动投资主体的多元化，在充分利用政府专项支持资金的同时，大力吸引民间资本的参与等。

总之，借鉴国外在大学虚拟孵化器的发展经验，我国大学为应对竞争，要迅速把大学虚拟孵化器的建设纳入日程，建立起网络虚拟孵化器服务系统，应包含孵化管理系统、信息服务系统、咨询服务系统、资源共享系统、资金管理系统、人才培养系统等在内的相对健全完善的虚拟运行体系。

来源：《中国高校科技》 2014 年第 7 期 作者：吕波

[返回目录](#)

创业导师制：大学创业教育人才培养的新机制

一、高校大学生创业教育内涵及现状

“创业教育”(enterprise education)是柯林·博尔在联合国教科文组织 1989 年召开的“面向 21 世纪教育国际研讨会”上正式提出，之后即得到了西方发达国家政府、企业以及学校的普遍关注。我国大学生创业教育起始于 1999 年在清华大学举办的首届大学生创业计划竞赛。在十多年的发展过程中，创业教育内容不断丰富，形式不断变化，创业教育取得了长足发展。但是，由于多种因素影响，我国的创业教育发展并非一帆风顺，甚至出现了违背创业教育价值导向的片面性、功利性的现象。东南大学刘波、周勇在江苏 16 所高校调研时发现，几乎所有被调研的综合型大学 and 高职院校都将创业教学和实践训练作为学生获得更多就业机会的重要补充手段，学校提供很多实习、创业平台，希望学生毕业即创业，但直接结果是绝大部分学生未能真正创业，创业者中大部分从事的是门槛好入、技术含量较低的行业，且最后绝大部分很快就销声匿迹。因此，当前众多高校“以创业带动就业”这种违背创业教育文化本性的教育模式，需要进行深刻反思。

那么，何谓创业教育？国外很多学者给出了定义，比如：Bechard(1998)提出，创业教育是一种新的教学模式，它是以正式化的教学方式，教育每一个对商业创造或企业发展有兴趣的人，它是渗透于人生活中的一种思维方式和行动模式；Colin 和 Jack(2004)认为，创业教育是提供学生具备认知创业机会能力的一种教育过程，是培养人的创业意识、创业思维、创业技能等各种创业综合素质，并最终使被教育者具有一定的创业能力的教育。从以上定义中，我们不难看出，创业教育的实质是重在培养教育对象的创新精神、创业能力和创造意志，并帮助他们形成良好的创业人格和创业品质。

作为全世界高等教育杰出代表的牛津大学和剑桥大学，两校的教学模式一直广受关注，特别是近一百多年来，两校因为持久推行导师制而被誉为世界上最著名的“教学型大学”。正如前牛津大学校长 Curzon 在 1909 年宣称：“如果牛津有任何产品，由于特别原因而值得骄傲——在一代又一代学生的生命和性格中打上烙印并激起其它国家直言不讳的羡慕——那就是几乎在无意识中神奇生长发展起来的个人导师制。”而导师制的灵魂是自由教育，其现实目标是化解专业教育与职业教育中功利主义的弊端，达到自由教育“不是要训练有素的律师、医生或工程师，而是要培育有才干，有教养的人类”。基于导师制自由教育的精神，笔者大胆设想，我国创业教育是否可以引进导师制，在高校实施创业导师制，通过系列教育，培养符合创业文化根基的，具有创业人格和创业品质的大学生。

二、创业导师制模式与机制探析

高校导师制在我国发展已有近百年的历史，作为导师制雏形的 1916 年清华学校实行“顾问制”，到 1936 年浙江大学正式推行导师制，再到建国后特别是 20 世纪末我国高等教育规模迅猛扩张后的本科生导师制的试行，这一制度的不断实践与反思为我国高等教育发展积累了宝贵的经验。在大学生创业教育中，笔者提出创业导师制，以期将导师制在职业教育与人格培养上的平衡优势与大学生创业联系起来，为大学创业教育提供一套新的人才培养机制。

（一）创业导师制的内涵与特征

创业导师制应具有以下几个特征：第一，导师与受培养的学生联系密切。在导师与学生建立结对培养关系后，导师与学生之间应建立起密切的关系，导师与学生可以在办公室、茶吧、实习单位或者在网络上，指导学习，交流信息，建立亲切而信任的关系。第二，基于创业教育文化根基进行综合指导。创业导师的职责除了指导学生不断掌握与创业有关的知识 and 能力外，更重要的任务是促进学生全面而自由的发展。具体地说，创业导师指导学生，在“应然”意义上，指引他们如何通过创业来拓延各种生活的可能空间；在内容上，基于育人的视

角教育他们在创业过程中成为一个深具创造性的社会人；在形式上，建立贯穿于整个大学教育期间的职业发展和就业指导课程体系。

（二）创业导师制的定位

作为高校创业教育的一种新机制，创业导师制不能被简单地视作大学生课外实践活动，而是导师与学生围绕创业开展的系统教育教学人才培养机制。因此，创业导师制应定位为教学制度。在以往的创业教育中，很多高校将校内开设一两门创业教育课程，或者为学生提供实习场所等手段作为创业教育的主要内容，没有导师的系统指导，没有学校的考核与监管，参与的学生们自由发挥，最终使整个创业教育脱离创业文化本性。为了避免创业导师制重蹈以往创业教育的片面性、功利性与形式主义，学校必须将创业导师制加以规范，通过完善的制度，将创业导师制纳入教学管理体系。另外，创业教育走“精英”还是“大众”道路，让国内高校处于两难选择，创业导师制也同样会面临着这个困扰。成功的创业教育更多地来自于创业文化与创业土壤，而这非一蹴而就之事。就目前状况来说，创业导师在我国大众化培养环境中还有很多有待发展完善之处。

（三）导师的选聘

创业导师制在人才培养过程中更适宜走精英培养路线，各项要求应较为严格，因此导师的选聘要注重质量，且不拘一格。首先，在导师的师德品质上，要具备爱心，愿意为学生培养付出自己的才华和精力；其次导师要拥有一定的创业知识和能力，能够为学生提供较好的创业导向意见和建议。在导师的选聘方式上，学校应向社会开放，利用多种资源弥补校内导师资源匮乏的现状。比如，学校与社会机构合作，利用他们的资源，选拔优秀的创业导师。这一点，江苏陶欣伯助学基金会已经做出了有益尝试。由基金会搭建平台，聘请曾经接受过基金会资助赴哈佛大学商学院深造，且学成归来的一些学者担任导师，他们在国内大多是具有商业背景的企业精英，这为导师的素质能力提供了可靠的保证。基金会与江苏科技大学等高校合作，将创业导师介绍给学校，共同培养学生。

（四）创业导师制的运行模式

在创业导师数量不足，资金投入有限的现实情况下，高校推广创业导师制需要根据实际情况制定培养发展计划。

第一阶段——创业知识普及。在一年级学生中增设创业类课程，聘请校内外专家老师开设创业专题讲座和开展创业咨询服务，鼓励学生参加创业类学生社团，并请有经验的高年级学生在课外创业活动中进行指导。通过各种活动，培养校园创业氛围，同时也使学生们在进校的一年里接受创业知识普及教育。

第二阶段——学生创业导师指导。学生创业导师由具有一定创业经验和创业品质的高年级学生或者研究生担任，学生导师指导主要在二年级阶段展开。他们通过在创业类社团活动以及相关课外活动中发掘可塑之才，或者学生自我推荐，或班主任等他人推荐，自愿接受学生创业导师指导。

第三阶段——专家导师指导。专家导师由学校聘请的具备创业指导资质的校内外老师担任，专家导师指导主要在三、四年级阶段展开。他们指导的对象需经过学生创业导师的推荐与选拔。在这一阶段，专家导师与受推荐的学生首先要有一个互动的过程，以增进了解，双向选择。比如，江苏陶欣伯助学基金会采用导师与学生们一起开展素质拓展训练，双方在活动中相互观察，活动结束后根据各自的意愿向基金会提出申请，然后基金会根据教师与学生意愿进行匹配，最终达成共识。指导对象一经确定，即可开展系统的创业指导，培育创新精神、创业能力，塑造创业人格和创业品质。

(五)考核与激励机制

创业导师制的有效开展需要高校给予足够的制度配套，包括考核制度、学分制、保障制度、外聘专家制度以及奖惩制度等。当然，创业教育不只是高校的事情，只有全社会的共同努力，才会有日益成熟的创业文化和创业土壤，进而才能真正培育出推动社会发展，具备企业家精神的有用人才。

来源：《江苏高教》 2014 年第 5 期 作者：郭峰 李锋 邹农基

[返回目录](#)

国家高等教育质量标准体系及其构建

建立和完善国家高等教育质量标准体系是各国提升高等教育质量的必然抉择，已经成为国际高等教育发展的重要趋势，体现了一个国家高等教育管理的整体水平和高等教育的国际竞争力，是一个国家经济发展和社会进步的根本要求与重要标志，反映了一个国家经济社会的发展水平，应该成为我国从高等教育大国走向高等教育强国的一项关键基础性工作。

一、高等教育质量国家标准的内涵与功能

教育质量标准是针对教育活动的水平和效果所作的统一规定，是衡量教育质量的准则和依据。在一个国家的各种教育质量标准中起主导和关键作用的是国家标准，教育质量国家标准是一个国家对本国教育质量设置的基本底线，是该国所有教育机构在教育质量上不能突破的最低要求。高等教育质量国家标准是国家从宏观层面规定的高等教育阶段所有层次、类型和形式，各种学科和专业类别人才培养质量必须达到的基本标准，是各级各类高等学校教育质量必须达到的最低要求。高等教育质量国家标准体现了国家的意志和要求，是高等教育质量的国家保证。

1.高等教育质量国家标准的建立和完善是国家经济社会发展的根本要求和重要标志

只有当一个国家的经济发展达到一定水准和社会进步达到一定程度，才有条件和需要提出建立与完善高等教育质量国家标准。从条件上看，高等教育质量国家标准首先必须以各级政府基本的高等教育投入为前提，因此，只有当各级政府的投入达到足以向全国各类高等学校的教育质量提出要求时，高等教育质量国家标准的建立和完善才是合乎时宜的，也标志着这个国家的经济社会发展达到相当的水平。从需要上看，经济社会发展到一定程度，将对人才质量、公民素质和科研水平提出越来越高的要求，这些会集中表现在对高等教育质量的要求上，从而督促政府制定高等教育质量国家标准，这就体现出国家经济社会发展对高等教育质量的要求。

包括高等教育质量国家标准在内的各种高等教育质量标准既要体现高等教育质量内在的品质与固有的特性，又要反映出特定时期国家和社会对高等教育质量的基本要求，还要反映出国家或区域经济社会发展水平的高低。首先，以满足学生的全面发展为根本要求是高等教育质量的本质特性。如果高等教育不能满足学生这个接受教育的主体未来的生存和发展的需求，就无所谓高等教育质量和水平的高低。其次，高等教育质量标准要适应国家和社会在特定时期对学生的基本要求。现代社会发展对人才的基本要求大致包括综合基本素质、职业发展素质、终身学习能力和创新素质四个方面。因此，满足学生的主体需求以及适应现代社会发展的基本要求不仅应该作为高等教育质量标准的基本内涵，而且理应成为高等教育存在的价值和发展的动力。第三，高等教育质量标准水平要反映出国家或区域经济社会发展水平的高低。高等教育质量标准必须是国家（区域）政治、经济、社会和文化对高等教育质量要求的综合反映，也就是说，不同的经济社会发展水平对高等教育质量水平有着不同的要求，因此，不同时期高等教育质量标准的水平必须客观地体现出该时期国家或区域经济社会发展水平对高等教育的要求。

2.高等教育质量国家标准具有基础性和统一性的性质

基础性表现在高等教育质量国家标准是制定本国各级各类高等教育质量标准的依据和基础，任何其他高等教育质量标准水平必须以其为不可逾越的底线。统一性表现在高等教育质量国家标准对国内任何区域（不论其经济发展水平和社会进步程度）的任何高等教育机构（不论其办学层次和类型），在相同层次和类型人才培养质量要求上的一致性。

高等教育质量国家标准的内涵和性质决定着其具有两个基本功能：一是引导和规范政府行为。高等教育质量国家标准的建立和完善，一方面将有利于中央与省级政府根据经济社会发展对各类高层次人才的需求对高等教育的规模和结构实施宏观调控；另一方面将促使高等学校的举办方，中央政府、省级政府、地级政府和其他办学主体，给予所属高等学校相应的教育资源和政策措施，以达到国家教育质量标准规定的要求；同时也将进一步规范各级高等教育行政主管部门的管理行为。二是衡量高等学校办学行为的标准。作为国家层面衡量高等学校教育活动的目标、内容、水平和效果的统一要求，高等教育质量国家标准将为监测、评估、评价和管理各级各类高等学校教育活动提供基本的准则，对于规范高等学校的教育教学行为、促进人才培养模式改革、开展教育教学质量保障、提高人才培养质量将发挥重要的推动作用。

二、国家高等教育质量标准体系的构成

一个国家的高等教育质量标准有多种层次和不同类型。在标准层次上，有学科门类高等教育质量标准（以下简称“学科门类国家标准”）、专业类（研究生教育中称为“一级学科”）高等教育质量标准（以下简称“专业类国家标准”）、专业（研究生教育中称为“二级学科”）高等教育质量标准（以下简称“专业行业标准”）以及专业高等教育质量标准（以下简称“专业学校标准”）。在学历层次上，有专科层次、本科层次、硕士层次和博士层次教育质量标准。在教育类型上，有科学教育质量标准、专业教育质量标准和职业教育质量标准。

从明确高等教育质量标准制定的责任主体，以利于建立和完善高等教育质量标准体系的角度考虑，一个国家的高等教育质量标准体系可以由学科专业类国家标准（包括学科门类国家标准和专业类国家标准）、专业行业标准和专业学校标准三部分组成。如果按照层级划分，一个国家的高等教育质量标准体系则是由学科门类国家标准、专业类国家标准、专业行业标准和专业学校标准四个层级的标准构成。

按照质量标准对质量要求规定的粗细程度，可以将学科专业类国家标准、专业行业标准和专业学校标准分别看作国家高等教育质量标准体系中的宏观标准、中观标准和微观标准。在宏观标准中，学科门类国家标准是国家对各个学科门类人才培养在宏观上提出的基本

质量要求；专业类国家标准是以学科门类国家标准为依据和基础制定的国家对各个专业类人才培养在宏观上必须达到的基本质量要求。在中观标准中，专业行业标准是以专业类国家标准为依据和基础制定的所在专业类中主体专业人才培养必须达到的基本质量要求。在微观标准中，专业学校标准是以与本校专业对应的专业行业标准为依据和基础制定的本校这些专业人才培养必须达到的基本质量要求。

由于专业学校标准是以专业行业标准为基础，专业行业标准是以专业类国家标准为依据，专业类国家标准又以学科门类国家标准为基础，因此，专业学校标准必须高于专业行业标准，专业行业标准必须高于专业类国家标准，专业类国家标准必须高于学科门类国家标准。

由以上分析可知，学科专业类国家标准的制定和完善将促进专业行业标准的制定和出台，后者是前者在行业层面的落实、补充和具体化；专业行业标准的制定和完善进而将推动专业学校标准的制定和出台，而后者是前者在学校层面的落实、细化和个性化，因此，这三者有机地构成了国家高等教育质量标准体系。

以生为本是制定各种层次和类型的高等教育质量标准时必须遵循的总体原则。以生为本原则强调以学生为中心，注重学生专业能力、创新能力、终身学习能力、社会能力和综合素质的培养，重视学生全面发展与个性发展相结合，把促进学生个体的全面发展和适应社会需要作为衡量人才培养质量水平的根本标准。

稳定性和发展性相结合是制定和完善每一种高等教育质量标准时需要遵循的原则。稳定性指的是高等教育质量标准在一定时期内要保持稳定不变，这样才能保证高等教育质量建设的有章可循、有据可依，从而促进高等教育质量的稳步提升。但稳定性是相对而言的，高等教育质量标准不能恒久不变，随着经济社会的发展，接受高等教育服务的主体和经济社会对高等教育质量的诉求在不断变化，高等教育质量标准也必须随之丰富和发展，也就是说，从长远的视角看，高等教育质量标准应该是动态发展的，这就是其发展性。因此，在制定尤其是完善某种高等教育质量标准时，要稳定性和发展性相结合，使该标准既不会变动不居，也不会一成不变。

统一性和多样性相结合是处理相邻不同层级高等教育质量标准关系时必须遵循的原则。统一性是指某一层级高等教育质量标准是其下层级高等教育质量标准的共同的、一致的、基本的质量要求。多样性是指某一层级高等教育质量标准是在其上层级高等教育质量标准的基础上，结合本层级高等教育的不同性质和特点而进行的拓展与具体化。换句话说，对于某一层级的高等教育质量标准而言，其对下具有统一性的特点，而对上具有多样性的特点。统

一性为同一类型和层次的高等教育之间的比较提供依据。多样性反映出高等教育层次和类型的多样化以及学科和专业的差异化。

高等教育质量标准应该以结果为导向，或称基于产出的。研究表明，国际社会对高等教育质量标准的基本共识是：以结果为导向，以可衡量为原则，以提高质量为宗旨。以结果为导向的高等教育质量标准注重人才培养目标的实现，注重所培养的人的质量是否具备适应社会和满足个人全面发展需要的知识、能力和素质，是否符合国家或区域经济社会发展的需要。因此，高等教育质量标准的构成要素主要由学生毕业时应具有的知识、能力和素质组成。

三、学科门类高等教育质量国家标准

我国目前本科院校的学科门类分为 13 个：哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、农学、医学、军事学（本科层次不含）、管理学和艺术学，均可授予学士、硕士和博士学位。由此可见，本科、硕士和博士层次学科门类高等教育质量国家标准，即学科门类国家标准分别为 12、13 和 13 个。制定这三个层次共 38 个学科门类国家标准的主要目的有二：作为授予学位的基本标准。由于我国学位是按照学科门类授予，因此这些学科门类国家标准应该分别作为本科、硕士和博士层次毕业生授予相应学科门类的学士、硕士和博士学位的基本要求；作为制定、完善本科专业类国家标准以及硕士与博士一级学科教育质量国家标准的依据和基础。

我国目前高职高专院校的专业大类分为农林牧渔、交通运输、生化与药品、资源开发与测绘、材料与能源、土建、水利、制造、电子信息等 19 个。作为国家高等教育质量标准在专科层次的体现，高职高专学科门类国家标准应为 19 个。制定这 19 个学科门类国家标准的主要目的是为制定和完善高职高专专业类国家标准提供依据与基本准则。

学科门类国家标准的制定和完善要遵循统一性和均衡性原则：

统一性原则。突出的是高等教育内在的共同的本质，强调在高职高专、本科、硕士或博士层次的一个学科门类中，所有高等教育教学活动都必须共同遵循的基本质量标准。这个共同遵守的基本质量标准就是一个国家对本国该学科门类中某一学历层次的所有高等教育质量的统一的基本要求，与举办高等教育的形式和类型无关。因此，在制定学科门类国家标准时需要认真研究，某学科门类的某学历层次高等教育质量要求中哪些是应该统一规范的，哪些是应该由专业类国家标准去要求的。

均衡性原则。是基于一个国家同一学历层次的高等教育质量要求应该相当这样一个理念，以体现高等教育质量的公平性。由此，均衡性原则指的是在同一学历层次的所有学科门类国家标准之间应该具有基本一致的要求。例如，从授予学位的角度看，虽然工学和医学各

为不同学科门类,各自学士学位标准的具体内涵存在较大差异,但应该用相同的尺度去衡量,使得国家标准对获得工学学士学位和法学学士学位的总体要求基本相当。

制定上述高职高专、本科、硕士和博士层次各学科门类国家标准的专家应该主要由在各学科门类的教书育人中取得优异成绩的高等学校教师组成,包括在各学科门类下教育部相应层次各个专业类或一级学科教学指导委员会的首席专家们。

四、专业类高等教育质量国家标准

专业类高等教育质量国家标准,简称专业类国家标准,在高等教育质量标准体系中起着重要的承上启下的作用。对上,它是学科门类国家标准在大类专业(研究生教育中为“一级学科”)上的具体化,要将学科门类国家标准准确地落实到专业类层面;对下,它为专业类中各专业人才培养质量提出总体要求,要从专业类的高度凝练出各专业人才培养质量必须达到的共同追求。因此,专业类国家标准的制定和完善是高等教育质量标准体系建设中一项关键性的任务。

按照科学教育模式,我国目前本科教育在12个学科门类中共设置了92个专业类;硕士和博士教育在13个学科门类中均设置了110个一级学科。按照专业教育模式,我国目前本科教育只在工学门类中设置建筑学1个专业类;硕士教育在除了哲学和理学门类外的其他11个学科门类中共设置了30个一级学科;博士教育仅在教育学、工学、农学和医学等4个学科门类中设置了5个一级学科。按照职业教育模式,我国目前高职高专在19个专业大类中共设置了78个专业类。

在高等教育质量标准体系中,专业类国家标准应该由上述本科和高职高专专业类国家标准以及博士、硕士和专业学位一级学科国家标准构成。作为宏观层面的标准,每个专业类国家标准是国家层面对该专业类所有专业的教育质量提出的最低的基本要求,相对于专业行业标准和专业学校标准,它具有统一性的特征。因此,专业类国家标准的作用有二:作为相关行业制定本行业同类专业与相关学校制定本校同类专业高等教育质量标准的基础;作为国家对专业类或一级学科的教育质量进行合格评估的依据。

专业类国家标准的制定和完善要遵循一致性和基础性原则:

1.一致性原则

强调的是专业类国家标准的规格要求必须与专业类人才培养的总体目标 and 市场定位保持一致性。不同的教育模式所培养的人才在人才培养目标 and 市场定位上存在着明显的差异,因此,他们在知识结构和人才培养质量标准上也存在着本质的区别。

采取科学教育模式的专业类专业授予的是学术学位，主要是为了满足人的发展的普遍需要和学科专业发展的需要，以学术研究为导向，侧重基础理论学习与研究，目的在学术创新，市场定位在高校教师和科研院所的研究人员。学术学位获得者的知识结构和人才培养质量标准应该重点在相应的学科专业领域中的基础理论深度、专门知识宽度、科学研究能力、原始创新能力以及包括科学素养在内的综合素质等。

采取专业教育模式的专业类专业授予的是专业学位，主要面向经济社会产业部门专业需求，以专业实践为导向，侧重专业技术掌握和应用，目的在解决实际问题，市场定位在各行各业特定职业的专业人才。专业学位获得者的知识结构和人才培养质量标准应该重点在相应的学科专业领域中的基础理论深度、专业知识宽度、专业实践能力、应用创新能力、社会适应能力以及包括专业素养、职业道德和敬业精神在内的综合素质等。

采取职业教育模式的专业类专业，主要面向生产、建设、管理、服务第一线岗位的需要，以就业为导向，侧重岗位技能掌握和应用，目的在于解决生产一线问题，市场定位在各行各业一线岗位的技能型人才。毕业生的知识结构和人才培养质量标准应该重点在相关行业领域一线岗位所需要的专业知识宽度、基本岗位技能、实践动手能力、岗位适应能力以及包括职业素养、爱岗敬业和服务意识在内的综合素质等。

2.基础性原则

强调专业类国家标准提出的质量要求是制定专业类中所有专业的教育质量标准的基
础，换句话说，专业行业标准和专业学校标准不仅在内容上至少要包含专业类国家标准的各个方面，而且在水准上至少不能低于专业类国家标准的水平。也就是说，专业行业标准和专业学校标准的内容和水平只能在专业类国家标准的基础上进行拓展和提升。因此，专业类标准应该包含该类专业在高等教育质量上必须具备的最基础、最本质的要求，这就要求制定专业类国家标准的专家们，从学生主体发展和社会需要的角度，从整个专业类的范畴，认真研究和
分析本专业类中同一层次或相同类型人才培养应该达到的统一的基本要求。

制定专业类国家标准的专家组应该主要是教育部相应层次各个专业类或一级学科教学指导委员会。

五、专业高等教育质量行业标准

各行各业均有着各自的行业特点和专业要求，它们对人才的质量要求和对教育的期待存在着本质的差异与类型的不同，仅靠专业类国家标准不可能具体地包含行业之间对高等教育质量要求的专业性和差异性。因此，需要在国家统一的教育质量标准的宏观框架范围下，由各行各业分别制定反映本行业对专业人才专门要求的行业教育质量标准。

作为中观层面的标准，专业高等教育质量行业标准，简称专业行业标准，是以专业类国家标准为依据和基础，从行业的角度制定的行业内某个主体专业人才培养必须达到的基本质量要求，它不仅是专业类国家标准在行业内该专业领域的具体化，还应体现行业要求和专业特点，从而形成对所有为本行业培养和提供人才的教育组织的指导。相对于专业类国家标准，专业行业标准的水平要高，内容更为具体，具有多样性的特征。专业行业标准的作用有二：作为制定专业学校标准的基础；作为行业组织对高等学校相关专业的教育质量进行合格评估的依据。

专业行业标准的制定和完善要遵循行业性和专业性原则：

行业性原则。强调在一个专业的高等教育质量行业标准中要充分体现行业对该专业人才质量的专门要求，这正是人才培养满足经济社会需求的具体体现。事实上，行业的要求就是用人单位的要求，专业行业标准的制定就必须从用人单位的实际需要和从行业发展的角度出发，对行业需要的某专业的人才质量提出既符合人才培养规律、又体现行业特点、同时满足本行业未来人才需求的规格和要求。

专业性原则。强调在一个专业的高等教育质量行业标准中既要反映该专业的性质和特征，又要满足该专业人才职业发展的需要。不同专业的性质和特征决定着其对人才在知识、能力和素质上的要求存在着本质的差别，这正是在专业类国家标准中不可能表达的内容，需要在专业行业标准中予以具体的规定。人才的职业发展是吸引、稳定和激励人才的关键，它与所在行业的发展密切相关，只有行业领域的专家从行业的角度，才能对行业内某专业人才职业发展所必须具备的知识、能力和素质提出准确的要求。

必须指出的是，将人才培养的专业行业标准与行业的专业人才执业资格要求相衔接是采取专业教育模式的专业适应社会需求的最直接、最有效的方式。例如，我国住房和城乡建设部制定的各类注册工程师的执业资格应该成为相关行业制定专业行业标准的蓝本。

制定专业行业标准的专家应该由两部分人组成，一部分来自行业组织，如行业部门、行业协会等，另一部分来自高等学校，前者侧重行业要求和专业特点，后者侧重人才培养规律。

六、专业高等教育质量学校标准

各级各类高等学校有着各自不同的服务面向、人才培养定位、办学优势和特色，代表着经济社会对人才需求的多样化。因此，每一所高等学校在为各行各业培养各类人才时，需要在国家统一的教育质量标准的宏观要求下、在相关行业制定的行业教育质量标准的宏观框架范围内，制定出满足本校人才培养目标定位和优势特色的学校教育质量标准。

作为微观层面的标准，专业高等教育质量标准，也称专业学校标准，是在专业类国家标准的指导下，以专业行业标准为基础，从各级各类高等学校自身的角度制定的本校某个专业人才培养质量必须达到的基本要求，它不仅是专业行业标准在学校层面的具体化，还要体现学校的人才培养目标定位和优势特色。相对于专业行业标准，专业学校标准水平要高，内容更加具体，具有多样化的特征。

专业学校标准的作用有二：作为校内外评估高等学校人才培养质量的准则，从而避免各级各类学校采用统一的衡量高等教育质量的标准，这对于实现高等教育的分类管理具有积极的意义；作为学生选择接受高等教育服务的依据，为学生提供高等学校之间的具体比较，以帮助他们根据自身的兴趣爱好、发展目标和职业规划等选择接受高等教育服务的学科门类、专业类型、学历层次和高等学校。

专业学校标准的制定和完善要遵循特色性和实现性原则：

特色性原则。要求高等学校在制定本校某一专业的教育质量标准时要注重突出本校与众不同的人才培养优势和特色。事实上，一个专业的人才培养质量的具体内涵可以分为共性和个性两个方面，共性方面的质量是基本的，已由专业行业标准所规定；个性方面的质量是每一所高等学校所独有的，要在专业学校标准中具体规定。特色性原则的重要性不仅在制定专业学校标准本身，以避免人才培养质量标准的同质化，而且在强调高等学校要通过独具特色的竞争优势赢得高等教育的市场竞争，以满足经济社会需求的多样化。

实现性原则。要求专业学校标准的内容要能够在本校的人才培养过程中得到具体实现。这项原则包括三方面内涵：在满足专业行业标准要求的基础上，专业学校标准的内容要求要有一定的高度，即可望可及；专业学校标准的内容要求要符合学校的具体实际，即切实可行，换句话说，标准的内容要求可以被分解、细化并落实到每一门课程及其他教学环节的目标要求上，并通过有效的教学组织形式和教学方法得以实现；专业学校标准的内容是可以检查和评估的，否则，就无法最终确定专业学校标准要求是否得到准确的实现。

制定专业学校标准的专家除了本校在教书育人方面做出突出成绩的教师外，还应根据人才培养层次、类型和目标，聘请相关行业企业等用人单位中经验丰富的专家和管理者担任，以充分满足人才市场的要求。

来源：《中国高等教育》 2014 年 第 6 期 作者：林健

[返回目录](#)

分类管理趋势下的高校师资队伍发展理念与实施机制探析

从本质上看,分类管理不是一个新命题,自现代大学一诞生这个问题就已经存在。克拉克·科尔认为,现代高等教育系统的一个必不可少的原则是功能的分化。功能分化的结果是同属高等院校的机构在发展目标、职能定位、资源渠道、管理体制等方面越来越不同。在大学分化过程中,一个最为重要的标志性事件就是1810年当时的普鲁士教育大臣威廉·冯·洪堡在柏林创立了洪堡大学。这意味着大学开始出现质的分化。高等教育系统变成了一个复杂系统,其分化趋势也更加复杂,随之而来的是不同的高校承担不同的功能,而这些功能又是通过高校内不同的岗位来实现的,因此也就产生了对岗位分类管理的需要。

关于大学的功能,在约翰·纽曼等一些早期学者看来,大学是以传播和推广知识而非扩增知识为目的的。在当时社会历史背景下,这个观点有其合理性。但这个观点显然与现代大学功能观存在差异,达雷尔·刘易斯等指出大学观的三种确定的特征:通过基础研究和创新增进知识;通过通识教育扩展知识并使学生具有创新思维;通过出版发表和公民教育传播知识。罗杰·盖格更是从20世纪上半期美国研究型大学的发展进程直接指明,增进知识是美国研究型大学崛起的重要推动力。此外,随着高校的人才培养、研究转化和社会服务的不断加强,其与社会的关系愈加紧密,高校为社会服务和促进社会发展变得更加明显,其社会服务功能也日益得到重视。总之,随着大学发展历史的演进,其功能在不断发生变化,但传播知识和增进知识始终是大学存在的真谛所在,在其指引下,教学和研究始终是大学的首要功能,社会服务功能则变得越来越重要。教师岗位分类制度的设计、创新与完善也始终围绕高校的这三大核心功能进行。

一、高校教师岗位分类管理趋势形成的主要背景

随着近几年我国高校人事制度改革的深入发展,教师的岗位分类和分类发展已经逐步成为一种普遍共识。这种共识产生的原因是多方面的,可以从分类管理趋势产生的背景来进行全面观察。

(一) 分类管理趋势产生的内部背景

首先,随着我国对事业单位改革的不断推进,从身份管理到岗位管理,无论是理念还是制度层面都持续得到深化发展,高校作为事业单位的重要组成部分无疑受到这一改革进程的显著影响,特定的岗位而不是特定的人成为高校发挥教学研究核心功能的基本单元。其次,在高校资源投入趋紧和学术提升诉求趋强的双重推动下,岗位分类管理成为各高校的必然选

择。虽然政府投入仍然保持了较高水平，但其在高校资源来源中的比例趋于下降且资源总体趋紧，如何更有效地利用大学有限的资源并使其发挥最大效率，从而持续提升整体综合竞争实力，成为高校发展的重要核心战略目标。实现这一核心目标需要更有效地进行资源配置，激活存量人才潜力并发挥其最大效力，这使得岗位分类管理成为必然选择。第三，教师群体职业发展诉求趋于多元化，需要更加广阔的发展空间。在“211工程”、“985工程”等一系列国家高等教育政策的大力推动下，高校师资队伍整体水平得到显著提升，越来越多的海外优秀学术人才开始逐渐回流，教师的学术职业竞争变得更加激烈。一方面，需通过更为合理有效的分类岗位制度设计进一步选拔具有较大发展潜力的青年学术人才，为其提供更激发其学术潜力的岗位。另一方面，在当前教师聘任竞争有余而流动性尚不足的形势下，原来单一的职业发展通道使得不少教师的职业发展前景显得越发不明朗，需要寻找更加适合自身特点和具有发展空间的职业通道。国内高校外部环境变化、高校自身诉求以及高校教师群体职业发展诉求多元化都需要高校通过行之有效的策略进行应对，而分类管理已然成为国内各高校的重要策略选择。

（二）分类管理趋势产生的外部背景

通过观察世界各国学术职位体系和相应的评价体制机制可以发现一个显著的趋势，即研究型大学的学术岗位制度和评价机制的理念和实践越来越趋同，它们往往以既有的科学中心的制度设计作为理想模式，不断对本国学术职位体系和评价机制进行改革，特别是当一国高校在多重复杂、相互冲突的环境压力下，只能通过模仿成功的组织模式或行为模式来降低不确定性，“制度趋同”或“组织趋同”成为必然结果。

在当前和未来一个时期内，美国虽然面临世界各国的追赶，但其仍将是世界首要的科学中心，美国大学的教师岗位制度也自然而然成为国际学术共同体中的追赶者进行制度设计时关注的焦点。一般而言，美国研究型大学教师岗位体系的主要特征就是岗位的功能性组合非常突出，且对核心的教授系列职位拥有最为严格的筛选和选拔机制，即tenure track体系。其教授序列岗位设置基本一致，即从助理教授到副教授再到正教授。而以研究系列职位为主的其他职位组合则非常丰富，为大学的科学探索与研究提供了强有力支持。在对不同岗位教师的评价上，美国大学的教授系列岗位一直遵循严格的遴选准入和梯级晋升制度，特别是tenure晋升尤为严格。而研究系列等岗位的考核评价则具有明显绩效导向，并且不同岗位之间的晋升联系并不紧密或者没有晋升联系，大学更加注重的是研究者的学术经历和研究能力的强弱，不同的研究岗位的任命取决于受聘者承担研究项目的能力以及对教员的支持程度和合作关系等。同时，充分考虑资源约束是美国研究型大学设置研究系列岗位的重要条件。

正如上面所说，对成功的强者模仿是追赶的重要途径或主要方法之一，现实亦是如此。以德国为例，德国作为曾经的世界科学中心，一直以来实施的是以讲座教授为核心的教师岗位体系。如果要将德国的教师岗位分类，则主要分为教授和非教授学术两大类人员。教授在德国大学拥有很大的权力。而非教授学术人员的职位相对复杂，主要包括助教和学术雇员。在德国的讲座教授制度下，一方面讲座教授职位竞争异常激烈，另一方面非教授学术岗位的设置不具有鲜明的层次性，缺少明确的功能性分工，承担的工作基本上取决于教授的决定，教授几乎独揽聘任这些学术人员的权力。在资源和权力都主要由讲座教授掌握的情况下，德国大学内部很少严格按照业绩进行量化考核以及进行与之相关联的奖惩，讲座教授对于人员聘用考核的决定性远大于大学本身。但近几年来，德国大学在教师岗位制度改革中已经迈出了重要的步伐，不仅开始提供更具相对独立性的学术岗位，注重对青年学者的遴选聘任（如设立青年教授岗位，鼓励从海外吸引有潜力的青年学者，并享受教授级别的工资待遇），同时积极吸收借鉴以美国为代表的其他国家的学术岗位制度，改革现有的学术制度以适应大学发展需要，使大学更有活力、特色和竞争力。对美国大学的制度趋同更明显的案例则是慕尼黑工业大学。慕尼黑工业大学在其 2012 年新出台的《教师招聘与职业体系手册》中就明确指出，顶级大学的繁荣兴旺是基于最好的想法，一个乐于维持现状的大学对顶尖人才没有吸引力，学校正在为吸引国际杰出的科学家调整它的招聘政策。在德国的 2012~2017 卓越计划的推动下，慕尼黑工业大学已经抓住机会进行了德国大学系统招聘范式转变的尝试，它已停止了“青年教授”的招聘，转而通过建立自身的 Faculty Tenure Track 系统，完成了从仅限外部招聘到以关注国际精英为中心并结合职业阶梯发展的历史性转变。从德国的例子可以看出，具有活力的学术制度体系必然是开放包容的，它在保持一定稳定性的同时也在不断发生新的积极变化，并充分借鉴和融合更加领先的制度理念。国内高校的分类管理趋势形成与此也是一致的。

（三）分类管理趋势中的争议

不可否认，在趋同趋势形成的同时，差异仍然是客观存在的，一些困惑与争议也依然明显。如讲座教授制度仍在德国的许多高校存在，青年教授也还是一些高校吸引青年学者的重要手段，改变并不会一蹴而就。即便类似的研究型大学，它们也面临如何设置更加合理的学术岗位体系的困惑，围绕这些困惑而展开的争论在美国研究型大学崛起的过程中就已经产生。美国大学联合会议在 1906 年的会议上，就针对是否设立专门的研究教授进行讨论，大学校长们的意见是否定的，他们认为研究教授职位与他们所强烈主张的教学和研究的统一性相违背。它只是针对杰出的人士和非常的环境而做出的一种专门的安排，绝不是发展研究的

手段。而另一方面，专门的教学岗位同样备受质疑。1910 年，耶鲁的哈德利校长明确警告：“对于系的有效性来说，没有哪件事情比在它的教学力量中保留一批相当优秀的教书匠更为致命，他们被保留是因为教学效果良好，但是他们没有激励其助手或者学生从事高水平工作的愿望，他们也疏远了经验较少但很有希望的教师。”围绕这些观点的争议，即使时至今日依然存在，对教师岗位的看法和认知的分歧或多或少不可避免。

了解了这些背景，也就能理解教师岗位分类制度与高校所处的外部制度环境，如与所在国家的变革、学术体制演变和科研体系的发展以及高校自身发展需要、教师发展需要等多个因素有着密切关联。所以，教师岗位分类不可能存在放之四海而皆准的固定范式。在分类管理的大趋势下，顺应趋势同时结合高校自身发展特点去进行制度设计将是重中之重。这就需要对已有制度进行广泛深入地观察，从中寻找已有制度的一般共性和个性差异，进而形成符合自身需要的最佳对策。

二、国内高校教师岗位分类管理现状初探

国内高校的教师岗位分类出现主要是在近 10 年内，而这 10 年也是国内高校人事制度改革创新的黄金时期，并且分类管理已经逐步从简单的按岗位性质分类划分开始向更深入的分分类发展攻坚区发展，岗位分类效果也初步显现。纵观国内高校岗位分类政策，可以归纳出当前主要岗位分类制度设计的共同特性，即通常意义上就是围绕教学科研并重、教学为主、科研为主等不同功能定位进行岗位分类，其核心就是要根据发展需要重新界定岗位，进一步强调教学科研工作并重，并将研究提升至更高层次，以此来提高不同岗位所承担的核心功能、加快提升评价标杆以及调整资源投入。同时，对已有人才充分挖潜，不断优化队伍结构，设计一定比例的专门从事教学或专门进行研究的学术岗位，丰富教师队伍的职业发展通道，为其提供更大发展空间。

国内已有不少高校进行了分类管理的具体实践，其中不乏成系统的改革典型。较早的教师岗位分类出现在北京大学的教师聘任制度改革中。早在 2003 年，北京大学公布了《北京大学教师聘任和职务晋升制度改革方案》（征求意见稿），首次明确提出教师岗位实行分类管理和聘任，根据岗位任务和性质，教师岗位分为教学科研型和专任科研型、专任教学型三类进行分类管理。2008 年上海交通大学开始实施教师分类管理工作，推进教师分类发展，提出了分类指导、分类管理的原则，根据学科分成了理工科、人文社科两大类，在此基础上再设置教学为主型、教学科研并重型以及科研为主型岗位，并在 2010 年进一步推进教师分类发展改革，对全校各院系的岗位设置和资源配置进行了全面核定，进一步夯实岗位分类管理实施的基础，以达到教师队伍分类发展的目的。浙江大学也在 2008 年开始酝酿进行教师

岗位分类管理并开展调研摸底工作，2010 年公布了《浙江大学教师岗位分类管理实施意见（试行）》，根据教师职业分类发展需要，设置教学科研并重岗、研究为主岗、教学为主岗、社会服务与技术推广岗、团队科研/教学岗等五类教师岗位。浙江大学主要采用“一步到位”式的方法将所有教师聘任在不同类别的岗位上，但不同教师的多通道职业发展、不同岗位的考核分配机制、相关资源的配套支持调整等仍是其分类改革实践的重点和难点。2011 年清华大学在已有师资改革实践基础上对现有教师进行分类管理，分成科研类、教学类、教学科研三类岗位，并在此基础上进一步明确了设置教研、教学、研究三个不同职务系列，通过逐个推进制定不同的评价标准，实行不同的支持模式。

可以说，对教师岗位进行基本分类已经得到了国内高校认同，并且分类管理实践已经比较普遍。各高校进行的岗位分类是否科学合理，不仅取决于分类标准和岗位要求的设计，同时也取决于岗位分类管理实践的进一步深化。从目前教师岗位分类的实践来看，按教学科研并重型、教学为主型、科研为主型等主流进行基本分类没有太大难度，但是这样的基本分类是比较笼统的，也是比较粗糙的。要真正达到预期的岗位分类目的，提升教师队伍整体水平以及实现教师职业发展的多通道等核心发展目标，往往取决于高校岗位分类实践的进一步深化。事实上，教师岗位分类在不同高校的实践存在不同程度的差异，这些差异性更多地根植于高校的一系列针对不同系列岗位的引进、聘任、培养以及选拔考评政策机制，正是这些不同的实施机制使得貌似一样的分类管理做法可能产生不同政策效果。

以教学科研并重岗为例。不少高校对教学科研并重岗位进行了更深入的制度设计，特别是针对优秀青年人才和高端人才设立特定的岗位，这些特定岗位的集合也就是通常知晓的特定人才计划。如上海交通大学的“人才金字塔计划”（讲席教授—特聘教授—特别研究员），南京大学的“登峰人才支持计划”（A\B 层次）、复旦大学的“卓越人才计划”（卓越、卓识、卓学）。这些高校通过经费、资源倾斜等多种方式加大力度推动不同层次学术精英的引进培养，同时也进行教师职业发展的再设计，包括导师指导制度的引进、中期诊断性评价的运用以及为教师提供更加广阔的职业发展平台、设置较为便捷的绿色晋升通道，这些系统的举措让杰出的学术人才能够更快地脱颖而出。同时对于这些岗位的考核评价机制更为严格，其要求也明显高于一般教学科研并重岗的考评指标或考评标杆，其整体评价体系既注重学术成果的定量分析，也强调国际学术共同体的定性评价。所以，仅从教学科研岗位来看，简单划分教学科研并重型岗位并不能满足高校特别是一流高校进行教师队伍整体水平提升的要求，对同样的岗位进行进一步细化以及匹配相应的科学的动态培养机制与合理有效的考核评价机制，才能真正发挥教师岗位分类管理的实效。

三、国内高校教师岗位分类管理的主要问题与进一步探索

总体而言,以教学科研并重型岗位为核心的教师岗位分类制度在国内许多高校已经得到认同并在逐步实施。一些高校通过实施教师岗位分类制度不仅优化了现有的人才队伍结构,同时也为提升教师队伍整体水平打下了一定基础。由于研究型大学是教师岗位分类制度的主流群体,而研究又是研究型大学赖以成名的根本保证,因此教学科研并重岗位和研究为主型岗位将是进一步探索和深化高校教师岗位分类改革的重点和难点。从目前国内已有分类管理改革实践看,改革的重点和难点往往就蕴含着现阶段存在的主要问题。而这些问题通常与不同岗位的特点紧密结合在一起,只有针对性地找到问题症结所在,才能进一步探索分类改革实施的未来走向。

(一) 当前高校教师岗位分类管理存在的问题

1. 教学科研并重型岗位已有形但尚不实,考核评估体系滞后。如上所言,简单划分教学科研并重岗位并不难,难在如何将教学科研并重岗位做实。当前进入特定“人才计划”很容易成为高校教学科研并重岗位的标杆,但事实上进入只是开始,更为重要的是此类岗位长效发展机制的设计与实施,这将直接决定教学科研并重岗位的预期状态。其中最为重要的机制就是考核评估体系建设。当前重考核轻评估的评价体系导致评价中重成就轻问题,使教师徒有压力而无动力,而简单划一的考核方式也难以体现教师职业发展阶段的不同特点。如何通过不同类型的考核评估体系组合使教师既有压力也有动力,并将高校师资队伍建设与个人职业发展紧密结合起来已然成为教学科研并重岗位最为核心的问题。此外,评估体系中的学术共同体作用仍有较大提升空间,尤其是重新回归和发掘同行评议的核心价值,深入探索发挥不同范围、不同层次的学术共同体作用将是评估体系建设的难点。

2. 研究为主型岗位的功能定位不清晰,资源约束没有成为先决条件。研究型大学之所以要设立研究为主型岗位是基于其所特有的功能,即研究为主型岗位能够对以教学科研并重岗的教师队伍产生重要支撑辅助作用。但是就目前一些已经设立研究为主型岗位的高校来看,既没有形成功能层次定位清晰的研究系列岗位,无法发挥对核心岗位的支撑作用,也缺少有效的资源约束理念,岗位流动性非常弱。同时在研究为主型岗位的管理上依然沿用了传统政策,讲求逐级晋升而非研究功能本身以及研究任务需要,使得设立研究为主型岗位的真正目的无法实现。

3. 教学为主型岗位设立尚需找准方向,避免只看表象而忽略实质。对于研究型大学来说,研究越来越重要这一趋势不可逆转,与此同时强烈要求重视教学是各研究型高校一直强调的,因为无论是传播知识还是培养人才,教学始终是高校的首要任务之一。但教学为主型岗

位的设立与强调教学并无直接关联，此类岗位设置必须慎重。因为即使通过规定保证教学课时数量，高水平教学质量能否保证，答案显然是否定的。研究型大学教学弱化的核心问题并不能简单归结于不重视教学，更深入的问题是，国内高校师资缺少像海外一流大学那样雇佣充裕的研究技术和管理人员作为强力支撑，如哈佛大学文理学院的 faculty 为 921 人，而围绕支撑 faculty 的研究学术人员、其他学术人员、管理和专业人员以及工程技术人员等达 3728 人，近四倍于 faculty。相比之下，缺少足够的人力资源支撑使国内高校教学科研并重型岗位上的人员（即国外大学的 faculty）需将大量精力分散到各项工作，于是在教学与科研之间只能有所倾斜取舍，而教学为主型岗位的设立并未解决根本问题。

（二）对高校教师岗位分类管理的进一步探索

分类管理改革中上述问题是紧密关联在一起的，正是为了解决这些问题，国内众多高校积极通过分类管理去探索不同的实施机制，以寻求师资队伍建设的最佳状态。而问题的解决程度则与分类管理改革的深入程度有关，即从没有分类到实现分类管理，再由分类管理到分类发展和有机组合，这个演变过程的实质就是通过岗位类别分化进而达到岗位功能的全面优化和核心师资水准的大幅提升，但是这个演变并不能一蹴而就，需要进行更为深入的探索。

1. 考核评估体系建设是教学科研并重型岗位发展的关键。教学科研并重岗位作为教师岗位分类体系中最重要岗位，其综合水平将是衡量一个高校师资队伍质量的首要标杆。由于高校把这类岗位作为代表教师水平最为核心的岗位，获聘这类岗位的教师与其他教师相比能获取更多资源支持，在政策制度上也得到更大发展空间。高校对于这一岗位系列，不仅要设定较高的进入门槛，且要将考核评估贯穿岗位聘任始终。从目前已实施了岗位分类制度的国内主要高校看，教学科研并重岗位的进入门槛已明显提升，特别是这一门槛与人才引进结合较为紧密，引进人才标准的不断提高使得教学科研并重岗位的基本水准得到保障。但是，其科学有效的考核评估体系尚未完全形成，或者主要的考核评估方式方法仍然滞后于发展需要。与国外一流大学教授系类岗位的评估机制相比，国内一些高校对教学科研并重岗位的评估或偏于量化指标考核，或重视特定国家和地方人才头衔的获取，往往忽视了教师职业发展的内在动机和个性化需要，更没有将考核评估机制与教师职业发展紧密地结合起来，为其更好进行职业谋划指明道路。可以说，有什么样的考核评估体系也就决定了有什么样的人才队伍。针对教学科研并重岗位的考核评估应更强调与教师职业发展的紧密结合，重视关键节点的评估体系建设，通过早期筛选评估、中期发展评估以及聘期届满全面评估的紧密结合，更有效地运用不同范围、不同层次的国内外学术共同体评价，岗位的标准和要求自然而然就能得

到保障，对教师个人而言也能更好地进行学术职业生涯的规划设计，从而寻找最佳职业发展通道。

2. 功能组合和资源支撑是研究为主型岗位发展的关键。随着研究型大学的日益壮大和科学研究的持续发展，各大高校的研究投入越来越大。但必须始终清醒认识到，高校不是单纯的科研机构，不能简单地以研究为核心，而是要把研究与教学有机地结合起来，通过研究来促进知识增长，通过教学来传播创新知识，进而不断扩张知识边疆。按照这样的思路来进行岗位分类设计，必须将研究为主型岗位定位为教学科研并重型岗位的功能补充和有力支撑，而经费资源支持和研究项目需要是研究为主型岗位存在的基本前提。因此，对于研究为主型岗位而言，首先需要对其整体的规模有适当控制，除了少部分必要的研究型岗位可以作为常设岗位外，其余多数的研究型岗位的设立及其规模大小必须与高校承担的研究任务和项目紧密挂钩，在研究资源能够持续的条件下，才设立相应数量的研究为主型岗位，一旦任务完成或资源耗尽，岗位也应随时取消。同时，研究为主型岗位要进行深入的功能设计而不是晋升制度设计。不同研究型岗位的功能和能力要求存在差异，必然存在层次高低之分。但研究为主型岗位不能简单套用教学科研并重型岗位的晋升模式和职业发展路径，而是应突出其功能高低不同，不同层次的研究为主型岗位之间的联系或者关联性要通过不同的功能说明来进行组合，具备了相应能力就可以聘任到特定的研究为主型岗位并给予一定资源支持，应尽量淡化像教学科研并重型岗位那样的台阶式晋升，把研究能力强弱和研究任务需要作为研究型岗位聘任的决定因素，并使其能够随着研究需求而流动。与之相一致，对于研究为主型岗位的考核政策和考评机制设计也必须围绕是否对教学科研并重型岗位的教师起到了重要支持作用、是否支撑了重大研究项目开展、承担的研究任务完成状况、持续的研究资源获取的状况等这些充分体现研究为主型岗位本身意义的重要条件来进行，进而真正发挥研究为主型岗位的效能。

3. 满足特定教学需求而适度存在是教学为主型岗位设置的关键。对于教学为主型岗位来说，从国外高校的实践来看，专门的教学岗位多数是临时性职位，而不是大学的重要学术职位甚至核心职位。一般情况下，高校教师承担的教学工作往往取决于学生数量，在学生数量没有出现急剧增长的情况下，设立过多教学为主型岗位就失去了其意义。同样，设定教学为主型岗位一定程度上与已有的教学科研并重型岗位教师并没有承担足额的教学工作任务有直接关联。同时，教学为主型岗位的教师一般很难进行最前沿领域的知识创新活动，更无法向学生直接传播创新知识或启发创新火花。所以，正如耶鲁大学哈德利校长所阐述的那样，在一定意义上，教学为主型岗位的存在可能既不会提高教学工作质量，也使得教学科研并重

型的教师更加远离课堂教学。但这一类岗位仍然会成为教师职业发展通道的一部分，有的教师将会以此为基础走向本高校或其他高校的教学科研并重型岗位。在教师岗位分类的现阶段，教学为主型岗位会适度存在，一些相对于研究而言其教学更加出色的教师会选择这样的岗位作为自己的职业发展通道，同时，高校的一些公共课程以及非核心的基础课程也需要这样的岗位来完成。从高校教师岗位分类的长远发展看，教学为主型岗位将主要是通过临时性的或者兼职性质的教师来完成，其将更多地承担起专门性的或边缘性的教学任务而不是核心的教学任务。

四、余论

高校教师岗位分类体系在一定程度上是类似的，但尚不存在一个固定范式，不同的分类理念和实施机制仍处于不断探索中，但高校师资队伍分类管理改革创新诉求应该是一致的，即更好应对外部环境变化、实现高校自身发展诉求以及满足不同的教师职业发展诉求。正是基于这样的诉求，越来越多的高校正在尝试进行分类管理与分类发展。在一定程度上，教师岗位分类管理制度在众多高校的推行说明这一制度具有很强的扩散效应，正因为有国外一流或国内一流高校在积极实践和它们已展现的成功经验，才使得其他高校对此认同程度越来越高。同时必须意识到，任何制度的移植和模仿都是在一定环境下才能得到继承和发展，不同高校进行分类管理所面临的外部挑战、内部阻力以及发展目标都是不一样的，其创新机制和变革路径也各有所长。新生事物在其开始总会有一些消极评价，浅尝辄止则很难创新，只有持续深入探索才有可能具备更加强大的发展优势。所以，全面深入的教师岗位分类体系和分类评价机制探索对于国内高校师资队伍未来建设发展极其关键。

来源：《中国高教研究》 2014 年第 4 期 作者：俞蓁 刘波 戴长亮

[返回目录](#)

试论德国教育实习对中国的启示

教育实习是指师范生在教师的指导下，按照师范教育的要求，亲自参加教育教学工作，验证和再现在学习过程中已得出的结论，进而形成自己教学风格的过程。目前我国师范生的教育实习工作存在不少问题，王莉、王较过的《免费师范生半年教育实习的问题与对策》，陈全战的《教育实习现状分析及对策研究》等进行了专门研究。在教育实习方面，德国的经

验值得重视。德国是一个教师教育非常发达的国家，它的教育实习制度科学且完善，因此借鉴德国的教育实习经验对提升我国师范生的教育实习有重要启示意义。

1 中国师范生的教育实习及问题

1.1 中国师范生的教育实习现状

在《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》中对教育实习作了明确规定：“强化实践教学环节，完善师范生在校期间到中小学实习半年的制度。”教育部6所直属师范院校对免费师范生的教育实习非常重视。北京师范大学启动“名师导航”计划；华东师范大学尝试将见习、研习、实习一体化；东北师范大学启动了“优秀教师和教育家培养工程”，对免费师范生的培养进行了整体设计；华中师范大学将师范专业课程体系调整为“主修专业课程+教师教育课程模块”，使师范课程和非师范课程的比例达到了3:1。近年华中师范大学又启动了“未来教育家计划”，入选学生在校期间从2年级开始就到规定学校实习和支教。为了能搞好实习，教育部所属各师范大学都进行了有意义的探索，但教育实习中存在的问题仍然不少。

1.2 中国师范生教育实习存在的问题

1) 教育实习的时间相对较短。半年教育实习是教育部确定的，但是教育实习在各校教学中一般为8~10周。实习生刚熟悉教材、适应教师角色，教育实习就结束了。

2) 理论与实践指导不足。师范生的指导教师一般包括两类，一类是高校的指导教师，另一类是实习学校指派的教师。理论指导老师是大学教授，他们更多的是对理论的研究。实践指导老师是中小学校的课程教师，他们平时的学科教学任务很繁重。二者的联系不够紧密。

3) 实习评价机制不完善。我国的教育实习一般要求实习生在实习结束后提交一份实习总结报告，最后由实践指导老师与实习带队老师综合评价。实习评价机制带有很强的主观随意性，流于形式，没有一种客观标准。

4) 实习生自身对教育实习不重视。由于实习生对实习的目的、任务不明确，只是依据学校的安排，并没有从自身的发展角度考虑。他们进入实习学校也只是单纯的进行听课、备课及参与班级管理等表面模仿活动，没有把实习看作是对教育理论的实践及深化，因此很多实习生并不看重实习。

5) 教育实习困难重重。由于师范生的实习会对中小学正常的教学秩序造成一些消极影响，再加上实习经费少、实习学校受益不多、没有任何约束与奖励措施等原因，有些中小学校尤其是一些重点学校在接收实习生时积极性不高。中小学校一方面不愿意参与培养师范生，另一方面又质疑教育实习的质量，陷入一种两难困境。

2 德国的教育实习及其优缺点

2.1 德国的教育实习现状

在德国要成为一名小学教师,需接受 3.5 年大学教育和 1 年实习训练;要成为一名初级中学教师,需接受 3.5~4.5 年大学教育,加上 1.5~2 年学校实习训练;要成为高级中学教师,需要 4.5 年大学教育,加上 2~2.5 年学校实习训练。所有师范生(称为职前教育生)的培训分为两个阶段,即大学的高等教育阶段(修业阶段,完成第一次国家考试)和教育实习阶段(实习阶段,完成第二次国家考试)。“两段式”的教师教育模式,使得德国的师范生有了足够多的实习机会来实践理论知识,成就了德国世界领先的教师教育模式。

1) 修业阶段的教育见习。修业阶段的教育见习,包括定向教育实践和假期中的教育实践与教学实践。教学实践是指修业阶段前半期,师范生每年要抽出一定时间参与学校教学,了解学校实际的教学活动。教育见习一般安排在第三个学年,为期 5~8 周,主要任务是在带教老师的指导下听课、评课,学习作为老师如何组织课堂教学、批改作业以及管理学生。在见习结束时,师范生要参加第一次国家考试。

2) 实习阶段。实习阶段是由教育行政当局负责的,通过了第一次国家考试的师范生就进入研修班,开始在实习学校的实习。该阶段的学习时间各州不同,一般为 18 个月,最短的只有 16 个月,最长的有两年半^[6]。在实习阶段,德国对师范生的考核非常严厉,期间他们要参加十多次的各类考试,然后才能参加第二次国家考试,考试合格后正式成为教师。研修班的指导教师分为两类:一类是学科指导教师(Fachleiter),由中小学教师自愿申请。另一类是研修学校的带教老师(Mentor),具体负责课堂教学的指导,一般由师范生(此时称为实习教师)到学校后自己物色指定。指导教师的主要任务是提供机会,帮助新教师把教学理论转化为具体实践,同时也学习一些教育法规方面的知识。

2.2 德国教育实习的优点

1) 实习时间安排合理。德国的教育实习贯穿于整个师范生的学习阶段(修业阶段和实习阶段)。在修业阶段,师范生的教育实习主要包括平时实习和集中实习两种,平时实习每周两个半天,实习累计共 5 周。在大学三年里,集中实习两次,每次 4 周。在通过第一次国家考试之后,开始专门的实习,在指导老师和带教老师的指导下完成 1 年半的实习,并通过第二次国家考试。因此修业阶段与实习阶段的实习具有连续性。

2) 政府重视教育实习。2001 年 11 月 29 日,德国联邦政府颁布了《教师论坛建议书》,建议书指出,第一阶段的大学生学术教育是培养作为教师应具备的学术上的基础能力,第二阶

段的实习教育是养成作为教师应具备的实践能力。联邦各州都对教育制度及教育实习的各个方面提出了具体详细的要求和规定。

3) 实习评价机制完善。德国的师范生实习考核既严肃且系统。要成为一名合格的教师, 必须通过两次国家考试。第一次国家考试是在修业阶段之后, 那时, 师范生已完成了为期 5~8 周的教育见习, 考试内容由毕业论文、120 分钟的书面考试、80 分钟的试讲、短期见习等四个方面组成。这次考试合格者才能进入第二阶段的学习, 成为实习教师。通过第二次国家考试才能成为试用教师。

2.3 德国教育实习的缺点

尽管德国的教师教育领先于世界, 但德国的教育实习也存在着一些问题。

1) 职前培训与教育实习和教师在职进修相互脱节。德国的职前培训在各大学中完成, 实习则由专门的实习基地安排, 两阶段各自独立, 此外, 在职教师的进修则由“帮立教师进修学院”负责。不同阶段的教育政策、课程设置以及教学内容有时互相脱节, 与目前欧洲许多国家推行的教师“持续专业成长”观念不相符。

2) 教育实习缺乏整合性指导。德国的师范教育分散于各大学的学科之中, 各个学科的教研通常具有很强的自主性, 而教育实习具有明显的跨学科性, 这种不匹配有时使得职前实习教师无所适从, 为此出现了一些“投错行”的教师。不过这种情形随着德国一些大学相继成立“教师教育中心”而得到改观。

3 德国教育实习对中国师范教育的启示

针对中国教育实习中的五大问题即实习时间相对较短、理论与实践指导不足、实习评价机制不完善、实习生自身对教育实习不重视、教育实习困难重重等, 笔者认为德国的教育实习对中国师范生教育有如下启示。

3.1 中国可以采用复合实习模式增加实习时间

德国采用平时实习与集中实习两种模式相结合。实习时间总量非常充裕, 师范生总的实习时间多达 20 个月。因此笔者建议, 对中国师范生而言, 应该在大学前三年, 每年都要有 3~4 周进入实习基地的学校, 初步参与实习学校的一般教学活动, 浅层次了解教学任务以及中小学生的心理。而进入四年级, 则可以保障 3~4 个月的全职实习时间。前三年的实习时间安排由学生根据需求和实习基地的容量依次序进行。这种复合实习模式可以使得实习具有延续性, 总的实习时间也增加到了半年以上。

3.2 中国可以建立师范生的理论课老师与带教老师双导师制

德国的带教老师分别从中学和小学中选拔,他们具有双重身份,既是某中小学校的教师(承担学校一半的教学任务),又是大学教育类专业的讲师,相应地负责中学和小学教师教育过程中的听课、评课指导及相关的研讨。在实习阶段,一般由师范生到学校后自己物色指定,并由带教老师具体负责课堂教学的指导。因此笔者建议,对于中国的每一个师范生都应该分配两个导师,一个是大学理论课导师,一个是中小学校的带教老师,确保他们在大学的前三年都要参与中小学校的教学活动。而在大四的集中教育实习中,尽可能安排到带教老师所在的学校实习,确保师范生实习的理论与实践相结合。

3.3 中国应制定严格的师范生实习评价机制

德国的师范生实习考核十分严格。考试内容由毕业论文、120 分钟的书面考试、80 分钟的试讲、短期见习等四个方面组成。笔者建议中国师范生的实习成绩应该由制度化的评定机制完成,内容包含教学研究论文成绩、关于教学的书面考试成绩、教学试讲成绩、实习表现成绩等。严格的实习成绩评定机制能有效防止实习生自身对教育实习的不重视。

3.4 中国应制定严格的基于教育实习的教师资格认定制度

在德国教育实习改革中,专家系统地研究了教育实习目标,并加以分类。德国的教师标准中包含了教育实习的内容。中国教育部于 2000 年颁布的《教师资格条例》规定了认定教师资格的测试办法。但实际上目前我国对中、高等师范学院教育专业的毕业生没有做出特殊要求,只需修完学业、参加教师资格证考试即可获得教师资格证书,教师资格证没有对实习提出要求。这种不规范使得很多没有教学实习经验的大学生却成为了中小学教师,而其中很多人不喜欢也并不能胜任教师工作。

3.5 中国应制定完整的师范生实习制度

德国对师范生的实习制度有一套系统的方案,因此各个中小学校都愿意极力做好教育实习工作,而在中国则出现了教育实习困难重重的问题。因此建议教育部对教育实习制定严格的制度。比如制定中小学实习学校名录,对这些中小学给予接纳实习生的教育经费,把对实习生的指导和评价作为教育考核目标等。

我国应向德国学习,尽快制定《教师教育实习评价标准》,让教育实习评价有章可循,并把有统一标准的教育实习成绩作为考取教师资格证书的重要参考标准。

来源:《教学研究》 2014 年第 4 期 作者:高杨帆 李小燕

[返回目录](#)

美国大学通识教育对我国大学“文化传承”的启示

哈佛大学校方在 1945 年发表《自由社会与通识教育》一书，从社会理论高度出发，强调“通识教育的目的是打造美国文化共同体，不仅是大学。”随后美国大学的通识教育体制承担了为美国社会奠定共同文化基础的责任。近年来，我国开始普及“通识教育”，倡导培养高质量、全能型的人才。北大清华提出的“元培计划”；中国人民大学高举“重振国学”的大旗，成立新中国第一所国学院等，这些都是我国高校对“通识教育”的实践和探索。而大学的文化传承职能正式被提出是胡锦涛总书记在清华大学建校 100 周年庆祝大会上提出“大学是文化传承与创新的主体”。本文通过研究美国通识教育特点，剖析美国大学通识教育体现出的文化传承，反思过去我国大学的文化传承职能不足，以期对我国大学的通识教育和文化传承有所启示。

一、美国大学通识教育的发展及特点

（一）通识教育产生的背景及发展

通识教育（general education）源于 19 世纪初，当时不少欧美学者有感于现代大学的学术分科太过专业，知识被严重割裂，于是提出通识教育，目的是培养能独立思考、且对不同的学科有所认识，以至能将不同的知识融会贯通的学生，最终目的是培养出完全、完整的人。布鲁贝克在《高等教育哲学》一书中指出：通识教育是“为建立人的主体性，并与客体情景建立互动主体性关系的教育。它是一种广泛的非专业的，非功利性的基础知识，技能和态度的教育。”

美国大学的通识教育有着上百年的历史。早期大学典型的人文教育；19 世纪工业革命后，强调专业教育；再到 20 世纪，芝加哥大学哈钦斯校长提出“通识教育”，要求对本科教育进行改革；1945 年，哈佛大学本科南特校长发表《自由社会与通识教育》，提出对通识教育进行改革和发展。纵观美国通识教育的发展历史，不难发现，无论是通识教育的课程内容，还是培养人才的目的，都是在不断发生变化的，美国一直在不断检讨中完善其通识教育。

（二）美国通识教育特点

1. 人才培养以综合性为目标

美国大学通识教育以培养综合性人才为目标。通识教育强调的是知识的有机整合的学识，是基础教育和专业教育的统一，是科学精神和人文精神的统一，而不是否定专业知识教育。美国通识教育是让学生在正式工作之前，掌握广博的基础知识，构建合理的知识结构和

能力结构，成为有广泛同情心和判断力的人，而非瘸腿专家，实质上是培养完整人格和健全的公民。

2. 课程设置以人文社会科学为重心

在通识课程的设置上，美国大学强调以人文社会科学课程为重心。通常人文社科在通识核心课程中占有一半以上的比例，即使是理工大学也不例外。麻省理工学院共开设了 14 门通识教育课程，并要求理工科的学生必须修满 8 门以上的人文社科类课程的学分，且在某一特定学科（例如文学、哲学、法学、历史）中必须至少学习三门课程。

3. 教学方式以学生为主体

在教学方式上强调学生主动地学习，而不是被动的接受知识。美国大学无论是在教学方法的运用，还是教学目标的设置都是为了培养出独立个性的个体。且学生在学习的过程中一直处于主体地位，美国大学生学习十分自由，大学每年都会安排四周时间给大家独立自由活动，在此期间学生可以随意自主的选择不同的学习地点完成各类课程学习，也可以在老师指导下安排自己的学习和科研活动。

4. 课程内容以文化的多元性为导向

美国大学的通识教育强调对全球各民族文化的理解，要求学生学习一门异域文化课程，这些课程包括异域的历史、文化及不同的民族观念等。以哈佛大学为例，其通识课程的核心课程之一是外国文化，共包括 27 门课程，课程设置的目的是为扩大学生视野，为学生提供看待本土文化的新视角。

二、美国大学通识教育中的“文化传承”

纵观美国通识教育的发展演变，通识教育起到了传承文化的基础作用。哈钦斯曾强烈的批判了现代人的狭隘的“进步观”，并指出大学应该是人类文明历代积累的文化精华的储藏所，大学应该是“文明传承之所”。下面从美国通识教育的几个方面来探讨大学的“文化传承”职能。

（一）文化传承内涵

文化是一个非常广泛的概念，因此给它下严格和精确的定义是一件很难的事情。一般来说，文化是人类在社会发展历史过程中所创造的物质财富和精神财富的总和。从高等教育角度出发，所要传承的文化内容有传统文化和外来多元文化；从文化的主要表现来看，主要表现在人们的思想意识、价值观念、社会心理。因此，本文所要探讨的文化是一种优秀的、民族的、多元的文化，同时这种文化普遍能影响人们的价值观。

（二）课程内容设置传承传统文化和多元文化

美国传统文化和异域的多元文化通过通识教育得以传承,而美国文化的多元性又深刻的影响着美国通识教育的课程设置。美国大学通识教育课程主要包括人文、社会、自然三个方面的内容。课程设置在不同的时期不同的学校都有差异。哥伦比亚大学是美国大学现代通识教育的起点,其通识教育主要由“人文经典”和“当代文明”两门课组成,“当代文明”其实是讲从古到今的西方文明,它成为以后美国各校普遍开设的“西方文明”课。而“人文经典”课则是指西方经典,它基本上是以阅读西方经典著作为中心,从古代一直读到现在。^[4]至今美国各个大学的通识教育都强调对经典原著的阅读。通过这种方式,西方文化和美国本土文化深深的扎根在每个大学生心中。

再以哈佛大学为例,新世纪的哈佛大学开设了下列通识教育课程:美国与世界;审美学的理解;道德推理;文化与信仰;客观世界的科学;以实验为依据的推理;生存方式的科学;世界中的各个社会。其中“文化与信仰”这一课程体现了美国大学对传承文化的重视;“世界中的各个社会”体现出了美国文化的多元性;“美国与世界”则让学生不仅了解自己的本土文化,也了解了世界各国文化。

(三) 教学方法与教学评价的“自由”、“民主”、“平等”

美国大学不仅仅从课程内容上传承了本土文化和外来文化,最具美国特色的“自由”、“追求个人价值”、“民主”、“平等”的民族文化也贯穿在以“学生为中心”、“尊重学生个体”、“重视学生个性发展”的教学方法和教学评价中。

美国大学通识教育教学方法的主要特点是以学生为主体,充分发挥学生的主动性、积极性。在通识课堂上教师有多种教学方式,最典型的为以下四种:教师课堂讲述、学生小组讨论、个人研习发表、个人独立研究。而学生无论是在课堂还是课外,都会积极参与学习及研究活动。美国大学评价工作一直受到州政府乃至联邦政府等外部因素的共同驱使。美国通识教育评价也遵循着两大基本原则:美国高教协会(AAHE)良好的学生评价行为和NCA的五个规范评价原则。外在的压力使得美国的通识教育评价公平和公正。每个大学也有自己对学生独特的评分规则,在哈佛大学课堂发言占学生成绩总分的25%—50%,学生参与学习的质量将决定学生考试分数的高低。因此教师在教学过程中不重视学生是否得出正确答案,而重视的是学生思考过程。

三、美国大学通识教育对我国大学文化传承的思考

将我国现阶段的教育与美国通识教育相比进行研究,不得不谈到美国19世纪美国的状况,那时美国的状况与我国现阶段状况十分相似。19世纪美国的美国由于资本主义工商业迅速发展,实用主义功利主义教育占据主导地位,大学注重学生专业知识和技能的学习,忽

视人文素质的培养。哈钦斯在《高等教育在美国》一文中也提到：“中学完全只为大学考试服务，却完全不顾当时大多数学生并不继续上大学……同时，各种以适应市场经济需要的新兴科系在大学内增生，导致大学日益成为就业培训所。”我国目前也出现了这样的情况，例如：“一考定终生”的思想严重影响着我国的基础教育，尽管国家多次强调“素质教育”，应试教育在教育中的主导地位仍没有动摇。由于高等教育人才质量严重下降，大学生就业困难，高等教育消费中收入与支出不成正比，导致高等教育中辍学率日益增加。如今社会上广泛流传“大学无用论”透视着我国高等教育正面临着严重的问题。通过对美国大学通识教育的研究，笔者认为可以从如下几个方面做好我国大学的文化传承职能：

（一）高等教育职能分布要均衡

高等教育有三大传统职能即教学、科学科研和服务社会。胡锦涛将“文化传承创新”作为高等教育一项新的职能正式提出。教学和科研是高等教育的两大基本职能，而目前我国的高等教育似乎过于强调服务社会，忽视文化职能，而美国教育的文化职能则贯穿于教育的始终。由于高等教育是建立在基础教育之上的专业教育，人们往往以为基础教育的基本功能是文化功能，道德教育和文化素质教育是基础教育的本质特征；高等教育的基本功能是经济功能，高等教育的本质特征则只是表现在发展科学技术，培养专门人才等方面。我国高等教育对人的忽视，直接表现为忽视人的道德精神状况和文化素质的提高。因此，我们应该首先转变当前高等教育职能分布的观念，提高对高等教育的文化传承功能、评价功能、选择功能、创新功能的重视。

（二）传统文化和多元文化纳入必修课

美国大学教育注重“文化传承”，通识课程的核心是学习西方文明，研读西方经典著作。在我国大学教育课程设置里，虽然基础课程占总体课程的比率超过 50%，但是基础课程的内容多为英语课，思想政治课，体育课。以中国文化、中国文明和中国历代的经典著作作为内容而设置的课程大多在选修课中。因此，学生是否学习中国传统文化，只能依靠个人的兴趣决定。此外，我国大学选修课体制有待改善，大多数高校选修课甚至已经变成大学生为了修够学分的课程。由于专业课程学业繁重等原因，导致学生学习选修课的积极性较低，选修课课堂学生缺勤率高、学习效率低下。我国大学要履行“文化传承”职能，尤其是对中国传统文化传承，需要将中国传统文化和中国历代的经典著作的课程纳入必修课。

文化具有民族性，同时也具有世界性。我国大学既要肩负起传承我国传统文化的责任，也要传播优秀的外来文化。当今，美国许多大学的通识课程都经过不断融合和演变，以不同文化、不同价值为基础设置核心课程，形成对世界多元文化的理解和尊重。

（三）“重理轻文”思想的转变

哈佛大学成立之初以文雅学科为教育的主要内容，其“早先的两百多年当中，一直维持着小型规模的经营，课程一直是沿袭牛津、剑桥的古典经文，教学注重文辞的演练，要求机械式的背诵学习和反复的口语练习”^[6]。然而从民国时期开始，我国大学就有“重理偏文”的现象，如今这种现象仍然深深的扎根在我国教育中。人文社会科学处于大学中的边缘地位是导致我国高等人才综合素质低下的重要原因，人文社会科学教育不仅仅是构建学生的知识体系，更是培养学生的价值观念。因此发挥大学文化传承职能，转变“重理轻文”的思想尤为重要。只有消除对人文科学的歧视与偏见，才能更好地发挥大学在文化传承和创新中的作用，才能促进人文社会科学的发展繁荣。

（四）转变大学校长治学理念

大学校长在发挥大学文化传承职能方面起到不可替代的作用。他们的教育理念会直接影响到学校培养何种人才。在美国的通识教育改革的历程中，芝加哥校长哈钦斯校反对职业训练，倡导“人文主义”教育的治学理念，使芝加哥大学成为美国实行通识教育的典范；柯南特校长强调教育要为以后生活做准备，不仅仅是要培养公民，职业教育需要重视，这使得哈佛大学的通识教育有着理性与实用的双面色彩。转变大学校长的育人观至关重要，“以人为本”、“学术自由”、“人的全面发展”应该充溢在中国大学校长的治校理念之中。

来源：《武汉职业技术学院学报》 2014 年第 2 期 作者：王莹

[返回目录](#)

飞行技术专业人才质量保障体系运行机制研究

飞行学院 任传永

《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中明确指出：“努力改变教育与经济、科技相脱节的状况，促进教育和经济、科技的紧密结合。高等教育要实施素质教育，要加强产学研结合。”

一、飞行技术专业人才质量保障体系国内外研究现状分析

飞行学院近年来一直探索创新型人才培养模式，尤其是在民航飞行技术专业校企合作方面取得很好的实践效果。根据“培养具有民航特色的应用创新型人才”的目标定位，学院先

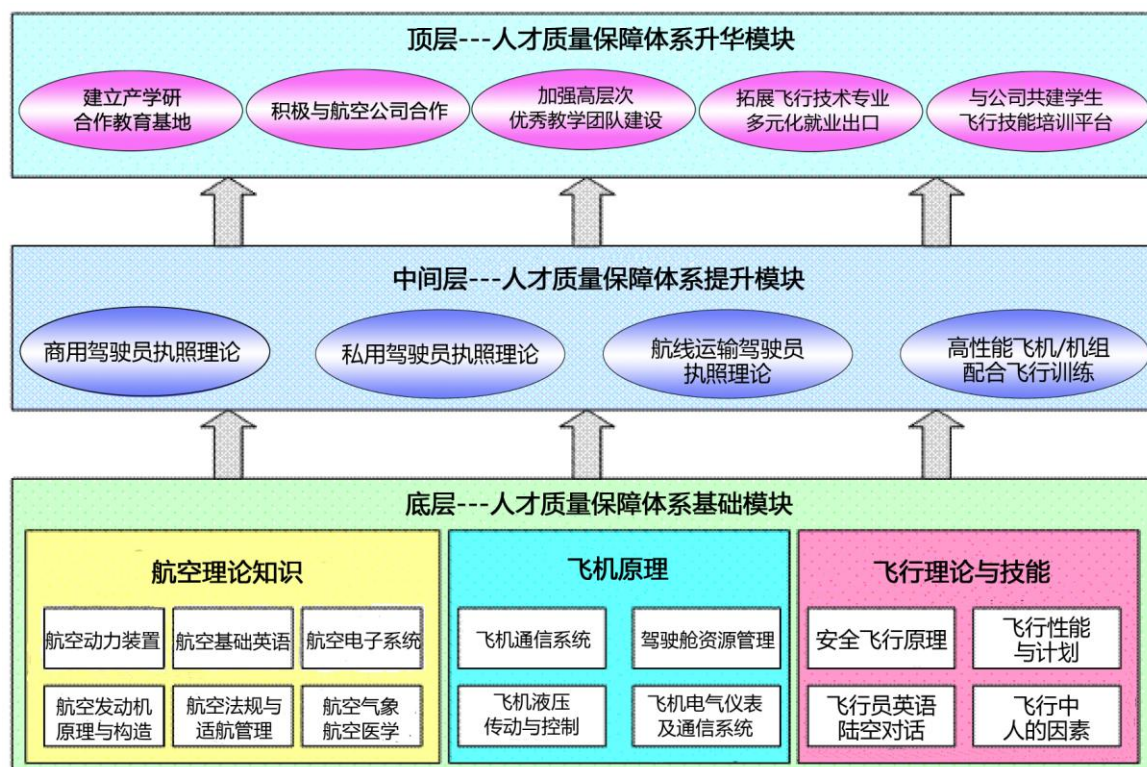
后与山东航空、海南航空、深圳航空、扬子江航空、邮政航空等 11 家公司达成定制式用人协议，并建立了校企合作的实践培训基地。本课题就是在现有人才培养模式的基础上，结合飞行技术专业人才培养方案、课程设置、知识和能力要求，以及航空公司的培养要求，探讨新型的人才质量保障体系运行机制，构建“3+4+5”的模式。

近年来国内外对高等教育人才质量保障体系的建设培养越来越关注，实际教育应用和研究成果也层出不穷。很多院校和专业都开展了人才质量保障体系的相关改革探索。如刘晓伟在《高校人才培养质量保障体系的理论构建》中论述了高校人才质量保障体系的建设要更新人才理念、完善人才培养目标、建立现代大学管理制度、建设高校质量文化、监测和评价人才培养质量以及高校内部自我约束机制等方面，为高校人才质量保障体系的建设提供了宝贵的意见和建议。赵伶俐在教育部 2010 特别委托项目《高等教育质量指标体系研究》中从人才质量的视角出发，重新审视和判断教育系统的质量，并建立清晰合理、多样统一的质量标准，提供了一种可以普遍接受的基本观念、逻辑思路与操作方法。这些高层次项目研究和深入的理论成果不仅为我们的研究提供了第一手资料，更为飞行技术专业人才质量保障体系运行机制的研究提供了技术指导和理论支持。

二、飞行技术专业人才质量保障体系研究内容及模式构建

（一）具体研究内容。飞行技术专业人才质量保障体系运行机制研究主要在现有人才培养模式的基础上，结合飞行技术（驾驶方向）人才培养方案、课程设置、知识和能力要求，以及航空公司的培养要求，探讨新型的人才质量保障体系运行机制。该流程采取“3+4+5”的模式，即在原有人才培养方案的基础上，抽取航空理论知识、飞机原理、飞行理论与技能等三大类飞行技术专业原有课程进行教学改革；同时结合商用驾驶员执照理论、私用驾驶员执照理论、航线运输驾驶员执照理论、高性能飞机/机组配合飞行训练等四大类飞行训练环节提升人才质量；并以当前产学研合作教育基地建设、与航空公司合作、高层次优秀教学团队建设、多元化就业出口、共建飞行技能培训平台等五大类模块为保障，构建一种合理高效的飞行技术专业人才质量保障运行机制。如图 1 所示：

图 1 飞行技术专业人才质量保障体系的构建



根据“3+4+5”飞行技术专业人才质量保障体系流程图，具体体现在以下几点：一是飞行技术专业人才质量保障体系流程的建立、与现有教学有机结合的问题；二是底层基础模块中航空理论知识、飞机原理、飞行理论与技能等三大类飞行技术专业原有课程的调整与教学改革；三是中间层提升模块中商用驾驶员执照理论、私用驾驶员执照理论、航线运输驾驶员执照理论、高性能飞机/机组配合飞行训练等四大类飞行训练环节的完善和实施；四是顶层升华模块中产学研教育基地建设、与航空公司合作、高层次优秀教学团队建设、多元化就业出口、共建飞行技能培训平台等五大类模块的设置和保障机制；五是飞行技术（驾驶方向）人才质量保障体系的运行模式和长效保障机制。

（二）研究目标。在现有飞行技术专业人才培养方案、课程设置、知识和能力要求的基础上，创新人才培养模式，改革课程体系和教学内容，结合航空公司的订单要求，着重突出学生对航空知识和飞行理论的掌握程度，重视飞行技能的提升和执照理论的考试；依据“3+4+5”的飞行技术专业人才质量保障体系流程图，构建合理高效的飞行技术专业人才质量保障体系长效运行机制。一是形成具有专业特色的“3+4+5”的飞行技术专业人才质量保障体系；二是完成人才质量保障体系流程中底层基础模块、中间层提升模块、顶层升华模块等三个层级之间的纵向关联促进和各层级内部元素的横向交叉优化；三是优化现有飞行技术专业课程设置、综飞行训练项目和对外合作交流；四是实现飞行技术专业人才质量保障体系

流程与航空公司用人需求、现有培养方案的合作共赢运行模式和长效保障机制。

（三）拟解决的问题。一是“3+4+5”的飞行技术专业人才培养体系流程的提出；二是底层基础模块中航空理论知识、飞机原理、飞行理论与技能等三大类飞行技术专业原有课程的调整与教学改革；三是中间层提升模块中商用驾驶员执照理论、私用驾驶员执照理论、航线运输驾驶员执照理论、高性能飞机/机组配合飞行训练等四大类飞行训练环节的完善和实施；四是顶层升华模块中产学研教育基地建设、与航空公司合作、高层次优秀教学团队建设、多元化就业出口、共建飞行技能培训平台等五大类模块的设置和保障机制；五是人才培养体系流程中底层基础模块、中间层提升模块、顶层升华模块等三个层级之间的纵向关联促进和各层级内部元素的横向交叉优化；六是飞行技术专业人才培养体系流程与航空公司用人需求、现有培养方案的合作共赢运行模式和长效保障机制。

总之，“3+4+5”的飞行技术专业人才培养体系运行机制计划周密详尽，对课程改革、飞行训练项目和对外合作交流等各个环节的设计细致到位，底层基础模块、中间层提升模块、顶层升华模块等三个层级间的纵向关联促进和横向交叉优化合理，具体的实施计划及年度进展情况细致到位，可操作性强，具有一定的可行性。

三、飞行技术专业人才培养体系研究的社会价值

随着高等教育的发展和大众化，高校人才培养质量作为教育质量的根本越来越提到重要的地位。人才培养是教育的核心与命脉，人才培养体系的建立和持续高效的运行机制是当前所有高校的首要任务和重心。高等学校必须注重人才培养体系的建立，根据学校和专业实际建立人才培养体系运行机制。飞行技术专业是滨州学院近年来的热门专业，也是滨州学院人才培养中的特色和亮点。我校飞机技术专业主要培养政治素质过硬、知识结构合理、理论基础扎实、飞行技术精湛、飞行作风优良、具备商用驾驶员执照附加仪表等级的知识和技能标准、拥有国际竞争实力的高级技术应用型人才。由于学生毕业后主要从事民航航线运输机驾驶工作，因此飞行技术专业的人才培养质量不仅关乎学校的声誉和发展，更关乎民航飞行的安全和国家飞行员的未来发展，具有重要的理论和现实意义。飞行技术专业人才培养体系运行机制研究，无论对学校课程与教学的改革、提升学生的飞行能力，还是拓展学校对外合作、乃至保障民航飞行的安全都具有举足轻重的意义。

[返回目录](#)