

# 高教动态

2019年第7期(总第16期)

河北师范大学发展规划处

2019年11月18日

## 目 录

### 【新政推送】

教育部印发《关于加强新时代教育科学研究工作的意见》..... (1)

### 【热点聚焦】

全面振兴本科教育攻坚战一年来回顾 ..... (3)

首次《高等教育法》执法检查之问题与建议 ..... (5)

### 【思·享·汇】

刘华东:本科教育如何跳出“上级热、教师冷”怪圈? ..... (11)

蔡基刚:本科教育的希望在于课程建设而非学科建设 ..... (15)

李 芒:走出有关“金课”的认识误区 ..... (16)

刘 振:“金课”重在思维的含金量 ..... (20)

叶信治:高校金课建设:从资源驱动转向制度驱动 ..... (22)

李丹妮 郝伟:高校教师专业发展阶段及其路径 ..... (26)

### 【域外观察】

国外高校教师多元化晋升机制面面观 ..... (32)

### 【数据简报】

2019年11月ESI数据摘录(全国师范院校及河北高校) ..... (36)

### 【院校实践】

国科大、社科大达成战略合作 ..... (38)

“高等师范教育七十年的使命与挑战”研讨会召开 ..... (39)

南京大学将招收师范生 ..... (40)

### 【报告现场】

马云:未来的关键在于教育,教育的关键在于老师 ..... (42)



## 【新政推送】

# 教育部印发《关于加强新时代教育科学研究工作的意见》

2019年10月24日,教育部印发新中国成立以来的首个教育科研规范性文件——《关于加强新时代教育科学研究工作的意见》(以下简称《意见》)。

《意见》指出,教育科学研究是教育事业的重要组成部分,对教育改革发展具有重要的支撑、驱动和引领作用。进入新时代,加快推进教育现代化,建设教育强国,办好人民满意的教育,迫切需要教育科研更好地探索规律、破解难题、引领创新。

《意见》深入分析了我国教育科研工作面临的新形势、新任务,针对当前教育科研存在的原创性理论研究缺乏、重大现实问题研究能力不足、科研评价亟待完善等短板与问题,进一步明确了新时代教育科研的指导思想、基本原则和发展目标,并从提高质量、体制机制创新、科研队伍建设、提高保障水平等方面提出了一系列新理念、新思路和新举措。

**《意见》提出了新时代教育科研工作的总体要求:**

在指导思想上,旗帜鲜明地提出要“以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,深入贯彻党的十九大精神,全面落实全国教育大会精神”。

在基本原则 上,提出了坚持正确方向、服务实践需求、激发创新活力、弘扬优良学风四条基本原则。“坚持正确方向”就是要坚持党

对教育科研工作的全面领导,坚持马克思主义指导地位,牢牢把握意识形态领导权和话语权。“服务实践需求”就是要立足中国大地,面向基层一线,以重大教育战略问题和教育教学实践问题为主攻方向。“激发创新活力”就是要深化组织形式和体制机制改革,推进研究范式和方法创新,完善考核评价机制。“弘扬优良学风”就是要坚持实事求是、理论联系实际,推动形成求真务实、守正出新、严谨治学和担当作为的优良学风,营造风清气正、民主和谐、互学互鉴、积极向上的学术生态。

在发展目标上,提出要“构建更加健全的中国特色教育科研体系”,力争用5年左右的时间,“重点打造一批新型教育智库和高水平教育教学研究机构,建设一支高素质创新型科研队伍,催生一批优秀教育科研成果。”明确提出“六位一体”的发展目标,即体制机制更加完善、科研机构和科研人员更有活力、组织形式和研究方法更加科学、科研成果评价更加合理、原创研究能力显著增强、社会贡献度大幅提升,共同致力于“推进建设教育科研强国”这一伟大目标。

**《意见》明确了“提高教育科研质量和服务水平”的重点任务要求:**

一是围绕新时代教育发展需要,提出要“系统开展习近平总书记关于教育的重要论

述、党的教育方针以及中国共产党领导教育工作的基本经验等研究”“构建中国特色教育科学学科体系、学术体系、话语体系、教材体系”。

二是提高服务决策能力,强调要“瞄准国家重大战略和区域发展需求,把握国际教育竞争、人口结构变化、科技创新、社会变革等大形势、大趋势,强化预研预判,加强基础性、前瞻性、针对性、储备性教育政策研究”。

三是推动解决教育实践问题,提出要“围绕中央关心、社会关注、人民关切的教育热点难点问题开展深入研究,推动重点领域和关键环节取得新突破”。

四是发挥专业引领作用,提出要“积极开展重大教育政策阐释解读”“普及教育科学知识,提升全民教育素养”“准确研判社会舆情,引导人民群众合理预期”。

五是适应教育对外开放新形势,提出要“注重加强与‘一带一路’沿线国家地区交流合作”“支持创办外文教育期刊,支持教育类优秀教材外译工作”“积极打造一批具有国际影响力的学术交流平台”。

六是加强科研成果转化,提出要“增强科研成果转化意识,引导鼓励开展政策咨询类、舆论引导类、实践应用类研究,推动教育科研成果转化为教案、决策、制度和舆论”。

**《意见》提出了“推进教育科研体制机制创新”的改革要求:**

一是系统梳理了教育科研的六支队伍,明确了教育科学规划领导机构、教育科研专

门机构、高等学校、中小学、教育学术团体和社会教育研究机构的职责定位。

二是针对协同攻关能力不足的问题,提出搭建全国教育数据信息平台、全国教育调研平台、国外教育信息综合平台,完善全国教育科学规划管理平台,构建上下联动、横纵贯通、内外合作的协同创新体系。

三是提升治理水平,提出要适应机构改革和教育改革发展需求,稳步推进教育科研组织形态创新,规范论坛、研讨会管理,有效防范教育科研战线“四风”问题。

四是创新科研范式和方法,提出要“综合运用各种研究方法,创新教育科研范式,不断提升教育科研质量”,重点加强理论研究、实证研究、比较研究和跨学科研究。

五是改革教育科研评价,提出要“根据理论研究、应用研究、决策咨询等不同研究类型,科学设置分类评价标准”“完善教育科研机构专业技术职务评审制度,适当提高高级专业技术职务人员比例,营造有利于学术创新和青年科研人员成长的宽松环境”。

《意见》强调,教育科研队伍是教育科学研究的第一资源。要加强梯队建设,支持青年科研人员开展原创性、探索性研究,鼓励共建跨学科、跨领域的科研创新团队。要完善人才培养制度,加强高等学校教育学相关学科建设,重视培养教育科研后备力量,鼓励有条件的教育科研机构与高等学校联合培养研究生。

(摘编自教育部官网和《中国教育报》)

## 【热点聚焦】

# 全面振兴本科教育攻坚战一年来回顾

10月31日，教育部召开新闻通气会，介绍狠抓落实打赢振兴本科教育攻坚战的有关情况。去年6月，教育部召开了高等教育的一个标志性重要会议——新时代全国高校本科教育工作会议。这次会议吹响了全面振兴本科教育的号角，也打响了全面振兴本科教育的攻坚战。会议召开一年多来，教育部采取了哪些措施不断推进这项工作？

**在宏观层面，主要抓三点，抓思想、抓理念、抓制度，让思想转过来、理念新起来、制度立起来。**

### 1. 在思想转过来方面

一年多以来，组织召开了直属高校咨询会暨全国高教工作会、中国慕课大会、“六卓越一拔尖”计划2.0启动会、新农科建设安吉研讨会等九次重要会议，从不同角度让高校领导、专家、普通教师甚至大学生转思想。从去年成都会议提出“以本为本、四个回归”，到今年1月份在北京召开的直属高校咨询会，孙春兰副总理在会上提出“让学生忙起来、让管理严起来”，再到今年4月底在天津，陈宝生部长宣布启动卓越拔尖2.0、掀起一场高等教育质量革命，“以本为本、四个回归”已经深入人心。

### 2. 在理念新起来方面

通过组建四支精干的工作组推进新工科、新农科、新文科、新医科“四新建设”。

新工科建设，正在通过优化本科专业结构、创新组织模式和课程资源、深化产教融合等方式促进再深化。

新农科建设，通过三部曲持续推进，一是安吉共识，二是北大仓行动，三是北京指南，各有其重点，各有其设计。

### 3. 在制度立起来方面

一年来发布了关于“六卓越一拔尖”计划2.0、一流本科专业、基础学科拔尖学生培养、质量22条、一流本科课程等文件，让振兴本科的制度立起来。

**在中观方面，主要抓四点，抓质量标准、抓专业结构、抓标杆示范、抓改革创新。**

### 1. 标准立起来

继去年的本科专业国家标准制定后，通过一系列可操作的质量标准，让高等教育本科振兴的质量建设“有法可依”。

### 2. 结构优起来

坚持以国家战略和区域经济社会发展需要为导向，优化调整专业结构；在主动布局国家亟需紧缺领域人才培养领域做加法，在淘汰不能适应社会需求变化的专业上做减法。兜住底线、留足空间，引导高校办出特色、办出水平，提升教育服务经济社会发展能力。本年度新增设置备案专业1831个、审批专业241个（含147个国家控制布点专业和94个目录外新专业），撤销专业416个。

### 3. 标杆树起来

一流本科的“双万计划”、一流课程的“双万计划”、基础学科拔尖的高地建设正在有序的展开。2019—2021 年间，教育部将建设 1 万个左右国家级一流本科专业建设点和 1 万个左右省级一流本科专业建设点。2019 年计划遴选 4000 个左右国家级一流本科专业建设点，共有 1059 所高校申报了 9483 个专业点，覆盖了 85% 的本科高校，实现了省域全覆盖、学科门类全覆盖、专业类全覆盖，直接参加一流专业建设的教师 20 多万人，达到了以申报促建设、以建设增投入、以投入提质量的目标。

### 4. 改革实起来

打出一套组合拳，减负和增负并举。实施“1+N”的系列改革，“1”就是全面推行学分制，“N”就是在八个具体方面有具体的规定。真正推动教育教学改革措施落实落细取得成效。

**在微观层面，主要抓三点，抓队伍、抓师资、抓学生。**

#### 1. 抓四路大军

即 5500 人的教指委队伍、31 个省市自治区的高教处队伍、1000 多所大学的教务处队伍以及一大批有真才实学的理论专家队伍，四支队伍同心协力、同频共振，推动全面振兴本科教育。

#### 2. 抓师资队伍

多次反复强调教师的第一身份、第一职

责，把教师的精力吸引到课程和教材建设方面。今年，评选出教学大师奖 1 人、杰出教学奖 5 人，分别奖励人民币 150 万元和 100 万元。要通过这个评选，向高等教育战线发出强烈信号，希望以此深入推进“四个回归”，引导广大高校教师好好教书、潜心育人。

#### 3. 抓学生学习

通过抓学风、抓学业、抓实习、抓考试、抓毕业、抓主辅修、抓双学位制度改革、抓体育、抓生产、抓阅读、抓社会实践，让学生忙起来。不仅希望学生能在传统的意义上忙起来，更需要学生在创新创业方面、知识能力素质方面开拓新路。第五届“互联网+”大学生创新创业大赛，构建了“高教、职教、国际、萌芽（中学生）”四大版块，实现了“更全面、更国际、更中国、更教育、更创新”的办赛目标。共有来自全球五大洲 124 个国家和地区、4093 所院校的 457 万名大学生、109 万个团队报名参赛，参赛项目和学生数接近前四届大赛的总和，其中，国际赛道有来自 120 个国家和地区、1153 所院校的 6000 多名大学生参赛，使大赛成为了一场“百国千校”的世界大学生创新创业盛会。大赛逐步成长为项目与产业、资本的对接平台，推动创业项目在大赛上飞得更远、飞得更高。大赛产生了破壁效应，使高等学校的人才培养范式发生了深刻的改变。

（摘编自“微言教育”微信公众号 2019 年 10 月 31 日）

# 首次《高等教育法》执法检查之问题与建议

今年6月—9月，全国人大常委会组成执法检查组，开展了《中华人民共和国高等教育法》颁布以来的首次执法检查。10月21日，十三届全国人大常委会第十四次会议第一次全体会议听取了全国人大常委会副委员长王晨所作的全国人大常委会执法检查组关于检查《中华人民共和国高等教育法》实施情况的报告。

报告中列出的“主要问题”如下：

## 1. 高校党建和思想政治工作仍需加强

检查发现，有些高校基层党建存在逐级弱化、“上热中温下冷”现象，有的院系党组织职能定位不清晰，作用发挥不够。少数民办高校、中外合作办学机构党建工作存在短板。

法律第39条规定，“国家举办的高等学校实行中国共产党高等学校基层委员会领导下的校长负责制”。与加强党对高校全面领导的要求相比，有的高校党委管方向、谋大事、做决策能力不足；有的高校党委书记、校长配合不好，难以形成工作合力；有的高校“大事议不透，小事议不完”，决策议事规则有待完善。

高校思想政治工作体系还没有完全贯通到学科体系、教学体系、教材体系、管理体系，“三全育人”格局还未完全形成。有的高校存在“调门高、行动少”、思政工作“表面化、碎片化”的现象。一些高校思政课教师配备未达标，有的地方缺口近30%。

## 2. 人才培养中心地位不够巩固

法律第5条、第31条规定，高等学校应当以培养人才为中心，培养具有社会责任感、创新精神和实践能力的高级专门人才。

检查发现，部分高校聚焦人才培养的意识不强，在具体工作中落实“把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，把培养社会主义建设者和接班人作为根本任务”缺乏有效衡量标准；过于重视外部评价，在学校发展上急功近利，主要精力和资源放在学校排名、论文数量、项目申报等显示度较高的工作上，对长远发展谋划不够。

少数高校缺乏人才培养的有效政策举措，主要领导精力、教师教学精力、学生学习精力、资源投入仍不到位，落实本科教育“三个地位”、推动“四个回归”工作力度不够。

还有的高校专业培养目标缺乏指向性，特色不突出；在教学模式、课程内容、教材建设、手段方法等方面改革创新力度不大，难以满足学生个性化成长成才和优质教育需求；学校体育的教学效果不佳，学生体质健康水平呈下降趋势；产学研合作育人还存在体制机制性障碍，培养学生创新精神和实践能力不足。

究其根本，既有破除“五唯”不彻底的原因，也有科学评价体系尚未健全，政策导向不落地的原因，重学科建设轻人才培养、重教书轻育人、重理论轻实践的倾向还没有根本扭转。

### 3. 高校科研创新存在短板

法律第 25 条、第 31 条、第 35 条规定了高等学校具有科学的研究的功能。

检查发现，高校在实施创新驱动发展战略中主动作为还不够，科技创新能力特别是原始创新能力还不强，哲学社会科学的学科体系、话语体系、学术体系建设水平总体不高。

在基础科学研究和前沿重大问题研究上有“高原”、缺“高峰”，高质量标志性成果产出低，在一些关键领域“卡脖子”问题上突破少；产学研用协同创新体制机制不健全，各方动力不足，供求关系脱节，重产出轻转化的问题仍然突出；科研人员的积极性未充分调动，对奖励措施和收益分配等激励政策普遍存在顾虑。

究其原因，主要是对基础研究的重要性认识不足，学科布局的综合性和交叉性不够，高校科研力量缺乏有组织的协同攻关，科研评价体系不合理。

评估报告指出，科技创新制度环境还不够完善，科研经费等资源配置的激烈竞争性容易使科研工作者屈从“项目导向”，需进一步完善高校基础研究的稳定支持和竞争性支持相协调机制。

### 4. 服务支撑经济社会发展能力还不够强

法律第 4 条、第 5 条规定，高等教育要为社会主义现代化建设服务，为人民服务，培养高级专门人才，发展科学技术文化，促进社会主义现代化建设。

检查发现，一些高校办学定位不科学，学科专业特色不鲜明，人才培养的层次类型不合理，与国家经济社会发展需求结合不紧密。在引导普通本科高校转为应用型大学方面，

有方向、少路径，政策支持不够，缺乏典型示范引领。

高校面向国家重大战略和地方需求的高质量成果不多，能有效转化的更少。经济社会发展最为需要的应用型、复合型、技术技能型人才十分紧缺，人才供给和市场需求“对不上”，毕业生就业难问题逐渐显现，高等教育“产能过剩”的隐忧不容忽视。人工智能、大数据等战略性新兴产业专业人才培养不足，全科医生、幼儿教师、家庭护理等民生急需专业人才相对匮乏。

产生这些问题的原因在于，一些高校的办学思路还没有真正转到服务国家需要和经济社会发展上来，对社会需求把握不精准，就业与招生计划、人才培养的联动机制还未完全建立。

### 5. 高等教育布局结构不尽合理

法律第 7 条规定，国家按照社会主义现代化建设和发展社会主义市场经济的需要，根据不同类型、不同层次高等学校的实际，优化高等教育结构和资源配置。

检查发现，高校同质化现象依然突出，一些高校学科专业设置雷同、重复，跟风设置门槛低、投入少的热门专业；一些高校升格或更名后定位不明确，与行业企业需求脱节。

中西部地区国家高水平大学和重点学科数量较少，“双一流”建设滞后，在办学水平和质量上与东部发达地区存在较大差距；原中央苏区、革命老区、老工业基地、民族地区高校经费投入不足，发展相对滞后。

出现这些问题，有认识偏差、利益导向的原因，也与政府部门缺乏分类评价引导有关。

### 6. 教师队伍建设亟待加强

法律第五章 8 个条款对高校教师的权利

义务、任职条件、资格、聘任等作出了明确规定。

检查发现,近年来我国高校人事制度改革虽有突破,但总体滞后。

教师数量与高校办学规模、人才培养需求不匹配,不少地方的高校长期受编制不足的影响,教师缺口较大。有的省近 2/3 本科高校生师比不达标,有的省相当一批高校生师比超过 22 : 1,未达到国家基本办学要求(18 : 1)。

高端人才引进难、培育弱,具有国际一流水平的学术大师和学科带头人数量不足。高职院校“双师型”教师比例不高,技术技能人才难以进入教师队伍。

教师考核未能充分考虑学科和岗位特点,导致一些教师不能安心教学科研“坐冷板凳”,“兼职当主业,授课当副业”。

西部和东北地区高层次人才流失严重,已成为当地高校发展的“痛点”。有的省份在 5 年间副高职以上专任教师流出流入比超过 3 : 1,有的高校近 3 年高层次人才队伍呈现负增长状态。

## 7. 考试招生制度改革还需加大力度

法律第 19 条对高等学校的考试招生作出相应规定。目前,考试招生制度改革谋划审慎,社会期望高,科学选才和公平公正依然面临挑战。

检查发现,改革的整体性和协同性有待增强,高中阶段教学改革与高校选拔人才衔接不够。中学生综合素质评价标准不统一,中学操作难,高校使用难。部分地方高中阶段在政策、资金、设施、师资等方面的保障还没到位,考试形式、试卷题型比较固化。

高职分类招考改革有待完善,高职院校

吸引力相对偏弱,社会认可度较低,考生报考高职院校的积极性不足,有的地区分类招考改革不到位、不彻底,不同程度存在重文化基础测试、轻职业技能测试的现象。

## 8. “放管服”改革尚未完全落地

法律第 11 条规定了高等学校依法自主办学,实行民主管理;第 32 条至 38 条具体规定了 7 项办学自主权。

检查发现,既有地方政府“放不下”,也有高校“接不住”的现象。

有些地方政府服务意识不强,推进改革仅仅停留在出台文件层面上,没有解决实质性问题的真招实招。政府相关部门事中事后监管机制有待加强,对高校的检查评估多、规范引导少、服务保障不足。地方高校反映,有的政府部门在岗位编制、进人用人、职称评审等方面管得过多过细,学校缺少自主权。

一些高校依法自主办学的能力还不强,存在行政化的惯性思维,对学术权力与行政权力的界限认识比较模糊,教师代表大会和学术委员会功能没有得到很好的发挥。高等教育分类评价体系尚未健全,评价标准比较单一,教育教学、人才培养等相关指标权重偏低,难以有效引导高校合理定位、特色发展,也难以鼓励教师将更多精力投入到一线教学和人才培养上。

## 9. 投入不平衡问题突出

法律第七章 6 个条款规定了高等教育的投入和条件保障。

虽然国家对高等教育投入总量持续增加,但从检查情况来看,不同类型高校之间投入不平衡问题十分突出。

中央部属高校以及“双一流”建设高校在获取经费和资源投入上明显占优,与地方普

通院校差距普遍拉大。

由于地方财政收支压力大,一些地市举办的高校生均拨款未能达到国家标准,有的高校差了近一半。许多地方高校基础设施建设的专业教学设施装备资金缺口较大,欠账较多。

高校经费投入来源总体比较单一,吸引社会资金投入高等教育的力度不大,多渠道筹措办学经费的机制还未形成。

#### 报告提出的“监督建议”有:

##### 1. 加强党的全面领导,确保社会主义办学方向

党的领导是做好高等教育工作的根本保证。坚持把党的政治建设摆在首位,增强“四个意识”,坚定“四个自信”,做到“两个维护”,认真学习领会习近平关于教育的重要论述和全国教育大会精神。

各级党委和高校党组织要切实履行好管党治党的主体责任,将党的全面领导落实到办学治校各领域、教育教学各环节、人才培养各方面。

坚持和完善党委领导下的校长负责制,加强配套制度建设,增强可操作性。选优配强党委书记和校长,把思想政治素质摆在首位,把教学科研和管理能力作为重要条件。

支持高校党委书记、校长积极担当作为,敢于干事创业。

加强学校基层党组织建设和党员队伍建设,推动基层党建和业务工作融合发展,进一步提高高校教师党支部书记“双带头人”比例。

加强高校思想政治工作队伍建设,统筹解决思政课教师和专职辅导员数量和质量

问题。

##### 2. 坚持立德树人,巩固人才培养中心地位

培养人才是高校的根本任务。坚持立德树人,德育为先,要理直气壮开好思政课,用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人。

遵循教育规律和人才成长规律,因事而化、因时而进、因势而新,增强思想政治工作的时代感和实效性。

坚持以促进学生全面发展为中心,围绕激发学生学习兴趣和潜能深化教学改革。既注重“教得好”,更注重“学得好”,激励学生主动学习、刻苦学习,增强学生的社会责任感、创新精神和实践能力。深化体育评价体系改革,把学生健康水平列入高校工作考核指标体系。

鼓励高校以高水平的科研支撑高质量的人才培养,强化科研育人。深入推进协同育人,支持高校与科研院所、行业企业在培养目标、培养方案、教学保障、资源共享、管理运行等方面建立协同机制。

把人才培养水平和质量作为评价高校的首要指标,突出“学生中心、产出导向、持续改进”原则,强化高校追求卓越、注重质量的主体意识。

##### 3. 聚焦国家需求,提升服务支撑能力

服务国家战略和经济社会发展是高等教育的重要使命。

推进高等教育布局调整,加快推进“双一流”建设,推动地方本科高校转型发展。推进雄安新区、粤港澳大湾区、长三角、海南自贸区高等教育创新试验。

研究制定高等学校分类设置标准和办法,建立不同类型高等学校的经费投入、人事

管理、质量评估、监测评价等制度,引导高校科学定位、差异化发展,形成与经济社会发展相协调的格局。

面向未来,超前布局一批前沿性和引领性学科专业,支持国家重大战略和区域支柱产业紧缺人才培养。树立高校科研战略思维,强化前瞻性基础研究,注重颠覆性技术引领,改革高校科研评价激励制度,激发高校科研人员创新活力,在关键核心技术领域加快实现原创成果重大突破。

#### 4. 深化体制机制改革,建设高素质教师队伍

坚持把教师队伍建设作为基础工作。

注重师德师风考量,把提高教师思想政治素质和职业道德水平摆在首要位置。加大优秀教师典型宣传力度,坚守科研诚信和伦理底线,坚决查处师德失范、学术不端行为。

深化高校教师管理制度改革,探索试行高校分类制定岗位设置方案和管理办法。改革教师考核评聘机制,建立健全教师分类管理、分类评价体系,克服“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”顽瘴痼疾,引导教师潜心教书、安心育人。

坚持引育并举,以育为主,重点培养、大胆使用、及早储备一批高层次人才。促进人才良性竞争和有序流动,引导人才资源向中西部、东北地区高校流动,有效遏制一些地区和高校人才恶性竞争,逐步构建适度开放、合理规范的人才流动机制。

#### 5. 落实办学自主权,释放改革发展活力

深化“放管服”改革,基础在学校,关键在政府。

各级政府要简政放权、放管结合、优化服

务,做到该放的真正放下去,该管的真正管起来。进一步转变政府职能和管理方式,依法界定政府及相关部门在教育治理中的职责权限,减少各类检查、评估、评价,减少对学校教育教学事务的干预,发挥学校办学主体作用,让学校安安心心地发展,让教师安安静静地上课。强化省级政府对本行政区域内高等教育的统筹协调,把更多精力放在规划战略、制定政策、监管保障上,加大“放”的力度,提高“服”的水平。

坚持“分类考试、综合评价、多元录取”的考试招生模式,进一步落实高校招生自主权。改革高校编制及岗位管理制度,改善高校进人用人环境,改进高校教师职称评审机制,探索建立符合高校特点和发展要求的薪酬制度,进一步落实高校在设置内部组织机构、人员配备、评聘教师、绩效工资内部分配等方面的自主权。坚持依法办学、自主管理、民主监督、社会参与,提高高校章程建设质量,健全中国特色现代大学制度。

#### 6. 加大支持力度,振兴中西部和东北地区高等教育

统筹考虑当前区域发展不平衡的现实,整合中央和地方、校内和校外各方资源,继续支持中西部地区、东北地区高校改革发展。

尽快研究出台中西部高等教育振兴计划升级版,从制度设计、政策引导、资源投入上进一步向中西部地区、东北地区倾斜,引导和支持中西部高校从“被动输血”向“自我造血”转变。

统筹谋划中西部高校基础能力建设工程、对口支援西部高校计划等工作,在重点实验室、工程中心等科研平台建设,长江学者、杰青等高层次人才项目上继续给予倾斜。

## 7. 适时修改高等教育法，完善高等教育法律法规

健全高等教育法及相关法律法规，是依法推动高等教育发展的基础。高等教育法已经颁布实施二十年，随着我国经济社会快速发展，法律中的一些规定已经与实际不相适应，需要与时俱进、不断完善。

我们要从加快发展高等教育的新形势新要求出发，适时修改高等教育法，将党的重大

理论创新成果写入法律，把近年来国家和地方在高等教育改革发展中取得的成熟经验和制度创新上升为法律。

同时，完善相关法律法规，积极推进教育法、职业教育法、教师法、学位条例等修订工作。大力推进依法行政、依法办学、依法治校，发挥好法律引领保障作用。

（摘编自“一读 EDU”微信公众号 2019 年 10 月 22 日）

## 本科教育如何跳出“上级热、教师冷”怪圈？

刘华东 中国石油大学(华东)党委副书记、副校长

### 一、本科教育仍未跳出“上级热、学校温、教师冷”怪圈

一段时间以来,无论国家层面,还是高教领域,在重视本科教育上已达成共识。上从教育部,下至各高校都在研究和部署,采取了许多有效的措施贯彻和落实,进展和成绩有目共睹。

但是,冷静地分析,会发现在轰轰烈烈、紧锣密鼓的气氛下,我们仍然没有改变一贯存在着的“上级热、学校温、教师冷”的状况。

虽然召开一系列会议、出台一系列文件、提出一系列要求不断强调重视本科教育,但是重视本科教育似乎仍未达到预期,基本上停留在强调和认识层面,浮于表面的形式多,离落实落地还有相当的距离,给人一种总在不停地更换“衣装”,却未触及内涵的印象。

比如,有的学校为了体现对本科教学的重视,在职称评定时专门拿出几个正高或副高职称指标,名曰开辟绿色通道,对教学优秀的教师进行倾斜,或者拿出五十万甚至上百万巨款奖励几位本科教学优秀教师。

每每听到这样的信息,心里很不是滋味,既然本科教学工作如此重要而神圣,为何在教学工作中表现优异的教师,竟需要进行特殊的照顾,成为“扶贫”对象?

实际上,无论是在教师职称晋职,还是在岗位考核中,科研论文、科研项目、科研成果和科研经费的占比和影响力处于绝对优势,教学和科研同等对待只是一句口号。在很多学校里,这样一种观念依然盛行:有水平的教师搞科研,水平不行的教师才搞教学。

冰冻三尺,非一日之寒。

笔者曾与一位优秀的青年教师有过深入坦诚的交流,他以前对本科教学非常重视,曾下大力气进行考试改革,把一直使用的标准化试卷改为开放性试卷,每一位学生的答案都不一样,之后批改试卷又花费了近两周的时间,而如果采用标准化试卷,不用三天就能批改完成。

显然,这样的改革让他投入的精力和时间非常多,工作量较之以前几乎增加了三倍,改革也对学生的学习质量和学风塑造很有效,学生学习的积极性明显提高。

可是,他这样投入和付出得到了什么呢?事实上没有任何奖励和鼓励,而其他教师不搞考试改革,仍使用标准化试卷,很快完成了工作,把剩下的时间花在写论文上或做课题上,在个人收获成效上不知放大了多少倍,既能获得发表论文的奖励,又能为个人提职称增加分量。

慢慢地,他也逐渐降低在教学工作上的投入,完成学校规定的工作量了事。

这位青年教师的际遇在我们身边可以说是一种普遍存在。

这些教师在教学工作上投入巨大但得不到相应奖励和肯定的结果,不仅影响了他们个人教学的积极性,久而久之也形成了一种反面的影响力和示范性,越来越多的教师,满足于完成学校规定的教学工作量,至于积极进行教学改革、教学研究、教书育人、关爱学生,主动去做的教师越来越少,“认认真真培养自己,马马虎虎培养学生”的教师越来越多,以至于神圣的教学工作成为“良心活”。

同时,在大学生培养和管理方面,不可否认,部分学校存在着培养目标空泛、管理不严、要求不高的问题。

虽然现在考进大学较难,但是混个文凭不难,教师上课满堂灌,标准化考试盛行,毕业要求和学位要求过低过宽,在这样的教学模式和管理方式下,学生对本科教学重视不够,对教师缺乏敬畏感,平时不认真学习,考试前热衷搞突击,60分万岁,轻轻松松就能毕业。这从一定程度上也降低了本科教育的地位和价值。

笔者认为,这些影响本科教育的深层次问题之所以仍然存在,主要原因在于对本科教育的地位和价值,缺乏理论上的支撑、理念上的突破、制度上的设计、操作上的执行。

重视本科教育就必须构建完整的体系:

在理论上,对本科教育的学术价值予以说明;

在培养上,对教师的教学素养予以重视;

在评价上,建立科学有效的定量评价依据;

这样才能从根本上解决本科教育长期存在的“喊起来重要,做起来次要”的问题,把重视本科教育落实落地。

## 二、建立以教学学术为主导的价值体系

大学最核心的价值是人才培养,大学最有价值的特征是学术性。一般认为,科学研究具有学术性,其实,承载着人才培养的教学也具有学术性。

美国著名学者博耶早在1990年就提出了教学学术的概念。

当时的美国高校存在着将科研与教学对立,重视科研,轻视教学的倾向,学校对教授评价重点放在科研而不是教学上的做法,促使了教授将更多的精力投入到申请科研项目与承担课题中去,使得本科的教学质量受到了很大的影响。

针对这种现象,博耶在《学术反思:教授工作的重点领域》的报告中,强调教学在教授的学术工作中的重要地位,试图破除“教学非学术”的刻板印象,使教学工作得到应有的尊重与重视。

博耶认为,学术包含四个部分的内容,即探究的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术。“教学的学术”主要是指知识传播和应用的学术,是从专业性的角度来看待教学,是教师对自己所讲授的领域有深刻全面的认识的同时,能够将自身的理解转化为学生的学习。

从教学学术的角度看,教学就不能仅仅被视为是一种知识的传授,而是指教师以教育学和本学科知识为基础,以教学目的和培养目标为导向,以教学活动中产生的问题为对象进行不断的研究、反思和改进的过程,这

个过程是在教学实践中产生并完成的。

事实上,教学相长、创造与拓展知识的功能与过程、教师发挥教学主动性、创造性与研究性,教师在教学中知识积累的过程、教学方法的创新、教学改革的探究,教材的编写、传授知识的再加工、学生创新创业的指导和启迪、科研成果转化的教学内容,这些无不体现出学术性的特征。

再扩展开来,对教学内容的研读、充实和完善,对教学改革项目的设计、研究和萃取,对学生的学业指导、品德的熏陶、成长的引领,这一切工作不仅包含着教师不断研究和创新的成果,而且体现着教师巨大的心血和精力投入,这种教学是身与心、爱与博、知与术的结合,没有自我牺牲和奉献精神,没有安心、静心和恒心的孜孜以求不可能实现。

回想许多年前,许多教师以其自身扎实的基础功底、严谨的治学态度,对待教学工作一丝不苟,对待学生严爱有度,对待事业精益求精,虽然他们没有多少科研项目,也没有写出多少篇科研论文,但是他们把教学的价值和水平写在教学活动中,写在课堂上,他们培养了一批又一批的优秀学生,既受到学生的爱戴,又实现了自身的价值,演绎着教师的风采和辉煌。

重视本科教育,就必须改变把教学看作知识的简单加工和传授过程,高度重视起教学所具有的专业性与学术性,建立起以教学学术为主导的价值体系。

### 三、建立以教学学术为核心的教师发展体系

如何才能成为一名优秀的教师?当然首先要具备高尚的师德师风,具有仁爱之心,这

是前提和基础。从教师的职业发展来看,应当具备教学学术的内涵。

笔者认为,教学学术应当包括三个维度的内涵。

第一维度是指教师的教学素养的层次性。

大学教师的教学素养分为三个层次:第一层次是教学基本功,第二层次是教学技能,第三层次是教学素养。

如果只满足第一层次,大学教师只能算是一个教员,如果停留在第二层次,大学教师只能算是一个好的教员。

大学教师必须达到第三层次,有先进的教育理念作指导,有渊博的知识做基础,有投身教学的实践作保证,使学生获得知识、技能,提高了素质,培养了批判性思维能力,具有良好的道德品质、探索科学的精神,这样才能使大学教师的称号名副其实。

第二维度是教师自身的知识和水平的存量程度。

在当前经济全球化、文化多样化、社会信息化、创新常态化的时代背景下,对大学教师的要求自然而然越来越高,表现在知识、水平和道德素养等多个方面,不仅要学识渊博,还要不断给学生传授知识的最新发展,更要准备不同的教学内容、教学方法和培养方案,满足学生成才多样选择的发展需要,实行创新型教育。

第三维度是树立先进的教学理念,运用科学的教学模式,实现三个转变:

即以教师、教室、教材为中心向以学生、学习和学习效果为中心转变;

以教师的付出为中心向以学生的收获为中心转变,树立 OBE 理念(基于学习产出的

教育模式)；

以“注水式”教育为中心向“点火式”教育为中心转变。

这三个转变，实质上就是突出以学生的发展为中心，这是教育思想、教学理念、教学模式和教学实践全方位的重大转变。

#### 四、建立以量化为基础的教学评价体系

目前，高校有三项重要的评价，一是大学排行榜，二是学科评估，三是本科教学工作审核评估。

相比较而言，本科教学审核评估是最被弱化的，加上衡量本科教学工作的指标具有隐性和滞后的特点，难于显性和量化，对本科教学工作有很大的负面影响。

在目前，四大大学排行榜(ARWU, QS, THE, US-NEWS)的评价指标体系中，反映本科教育的指标很少，主要是反映学科发展水平、科研成果、教师队伍学术水平等方面的指标，可以说，现有的大学排行榜在很大程度上是科学的研究的排行榜。这种大学排行榜削弱了本科教育应当具备的地位和价值，影响了重视本科教育的程度，这也是本科教育一方面强调重要，另一方面又不被重视的问题所在。

衡量本科教学工作状态的指标是一个世界性的高等教育难题，但只要这个问题不解决，重视本科教育就仍落实不了。

笔者认为要建立本科教学工作的评价清单，建立以定性为主体，以量化为基础的教学评价体系，用事实和数据证明本科教学工作的进展和状况，从而相对准确地体现教师在本科教学工作中的付出、成效和贡献。

本科教学工作的评价清单应包括五项

内容：

一是本科教学的工作量清单。包括承担的教学工作量、承担的教学环节、指导学生的数量、承担培养学生工作的情况以及各项工作量的完成情况等，主要体现教师的付出情况。

二是本科教学的教学改革和创新清单，包括承担教学改革项目、承担教学研究项目、承担编写教材等教学资源建设、承担指导大学生创新创业项目等，主要体现教师在教学改革和教学创新的投入和付出。

三是本科教学的成果清单，包括教师获得的成果、获得的荣誉、获得的表彰等，这其中包括学生在教师指导下获得的荣誉、学生的成长成才表现、教师在学生中的评价声誉等。

四是本科教学的贡献清单，包括教师推动和参与学科和专业建设、课程建设、教学团队建设、教学环节建设等，这其中包括教师投身虽然重要但缺乏显示度的基层工作等。

五是本科教学的特色清单，包括教师贡献教学的特色表现，包括支持和改进教学和教学管理方面的探索和创新等，例如把科研成果转化教学内容，把科学研究优势转化为教学改革优势等。

通过建立这套清单体系，并建立相应的激励和约束机制，使教师在本科教育教学的投入和付出、贡献和成果，受到肯定和激励，既有显示度又有示范性，更好地促进教师投身教育事业，投身教学改革，既仰望星空又脚踏实地，使本科教育具有荣誉感和使命感，完成大学立德树人的使命。

(摘编自“里瑟琦科教观察”微信公众号  
2019年11月7日，原文刊载于《光明日报》  
2019年11月5日第13版)

# 本科教育的希望在于课程建设而非学科建设

蔡基刚 复旦大学教授

不久前,教育部印发《关于一流本科课程建设的实施意见》,要求高校“全面开展一流本科课程建设”,打造“万门左右国家级和万门左右省级一流本科课程”。

双万门一流本科课程由谁来负责具体建设?当然是各个学校的领导、院系主任和教授专家。但笔者存疑的是,他们能用多少时间来考虑本科课程建设?能否把一流本科课程建设看成学校和院系的头等重要大事,全心全意投入?

要知道,学科是学术知识的分类,如化学、医学、历史等。但在中国,学科就是资源,一门学科只有在教育部学科目录上,才能招生并授予学位,才能设硕士点、博士点,才能有教师的硕导、博导荣耀。而课程不过是学科专业的教学内容分类,如英语精读、翻译概论和语言学导论就是英语语言文学学科下面的专业课程,教得再好和职称晋升也无关。

因此,在笔者看来,课程建设似乎并不是院系领导们主要考虑的,更不是教授们考虑的。前者的主要精力似乎放在学科建设上,如申请硕士点、博士点,迎接学科评估检查;后者的主要精力则放在申请科研项目和发表文章上,这是职称晋升的“硬通货”。

重学科发展,轻课程建设与我国高校考核评估体系有关。学校的发展取决于学科点

有无、申报和排名,而评估的硬指标就是看学科点上获得多少国家或省市级科研项目、发表了多少核心期刊论文和专著、举办了多少重要国内外学科关联的会议、引进了多少学科专家等,而不是课程建设。

因此,把这些指标与教师的各种职称和荣誉(包括年度考核)挂钩就不奇怪了。同样,核心期刊栏目和国家项目指南与学科关联也不奇怪,其中大多数是学科理论研究的(如语言学和文学研究),或是国家关切的话题(如对外传播研究、“一带一路”沿线语言文化研究等,很少有关于外语教学的研究)。

现实中,课程教学往往是教师的自发努力,如教学方法的创新、教育技术的改进、教学能力的提高等,但这都不算是课程建设。按照教育部对一流课程高阶性、创新性和挑战度的定义,课程建设的关键是课程定位和课程内容。

2018年,教育部颁发《新时代高教40条》,提出培养国家急需的具有国际交流能力的新工科、新医科、新农科的创新人才,为达到这个目的,高校要主动“从学科导向转向产业需求导向、从专业分割转向跨界交叉融合”。2019年,国务院印发《中国教育现代化2035》,提出为“提升一流人才培养与创新能力”,高校要“及时调整学科专业结构,加强创新人才特别是拔尖创新人才的培养”。

国家要求高校进行学科专业结构的调整以适应创新人才培养。学科专业结构的调整就是各类课程的重新定位、课程内容的重新设计和课程设置的重新布局。

但实施情况却不容乐观。一年来,面对英语和翻译专业课程的危机,笔者提出要从单一技能训练的课程分别向语言+知识(尤其是理工医农知识)和语言服务课程方向转移的建议。尽管引来学界的全国大讨论,但大都停留在“嘴战”层面。

学科是知识的发展,与社会需求不直接相关;课程是知识的运用,必须满足社会需求。但外语界往往把两者混淆起来,认为英语专业没有必要满足社会需求。他们认为本科是培养人的,研究生阶段才是培养人才的。因此,“自由无用”被英语专业界人士广泛推崇,他们认为本科主要任务是培养“自由而全面发展”的人。有的引用英国哲学家“大学目标不在于培养出技艺娴熟的律师、医生或工

程师,而在于造就能力强、文化素养高的人”,有的引用美国耶鲁大学校长“本科教育的核心是通识教育”和“大学生获得了某种专门的技能,这是耶鲁教育的失败”。

且不论这些引用是否妥当,实际情况是,美国和英国高校的本科教育都在实实在在地培养专业人才,以满足社会需求。长期在美国工作的数学大师丘成桐曾说,“有人说中国的本科教育不比美国差。但是在实践中我发现,美国本科教育比中国好得多,研究生教育比中国好得更多”。

一流课程建设已到了非常紧迫的时候。学科建设是以领导为中心的,课程建设是以学生为中心的,前者考核领导的业绩,后者检查学生的能力;前者是任期内的荣耀,后者是几代人的质量;前者是大厦,后者是基础。只有把重心从学科建设转移到课程建设,中国高等教育才有希望。

(摘自《中国科学报》2019年11月13日)

## 走出有关“金课”的认识误区

李芒 北京师范大学教育学部副部长

### 一、金课的本质是什么?

对金课的认识,永远不存在大一统或唯一的标准。

大学教学是人类极具创造性的劳动,影响其效果的因素是多元的,其教学效果更具

多元性。有明确教学目标的课并不一定能够圆满达成既定目标,而没有预设的教学目标却有可能获得意外之大成。很多隐性的教学效果并非能够即刻显现出来,或许毕业若干年之后在关键时刻受到大学某堂课的启示而有所突破。

也就是说,快速短时地、简单地评选出金课,并不能真正体现课的有效性。可以说,评上金课的未必是金课,而没有牌位的未必就不是金课。因此,金课在一定程度上具有不可言说性。

大学的金课是指能够超度学生前往“极乐世界”的课程,进而实现师生的“相互超度”。学生学习的“极乐世界”即学习的最佳心境,体验到学习的美好,达到最佳发展目标。教育是一个师生相互超度、相互为对方创造价值的过程。这不仅是教育的本质,也是大学金课的本质。

金课必须在内容方面具有前沿性和创新性,但是,也必须体现传承性和基础性。既要帮助学生发现探索,也要督促学生从先人的积累之中获得灵感,任何以往的知识或经验都将作为今日创造的支撑,任何目前看似新的事物都是以旧事物为基础发展而来的。不能僵化、呆板和孤立地看待以往知识,任何学科的历史研究都是科学研究的重要内容。在大学教师和学生面前,不存在“过时的”学习内容。学生必须掌握“通古今之变”的本领,不识旧物,何以言新?

其次,任何教学方式都不是万能的,都不能解决所有的教学问题,也不能适用于所有教学情境。同时,所有的教学方式又都有其不可替代的功能,针对各种具体的教学实践发挥不同的教学作用。教学方式的进步是加法模式,而非替代模式。

高等教育受到信息化浪潮的冲击,出现了基于网络和智能工具的新学习形态。这股新生力量的出现绝不是为了颠覆和消灭“传统课堂中教师讲学生听”的教学模式,也不是来强化以学生为中心的,更不是来革命的,

而是帮助教师教得更好,帮助学生学得更美。

目前,最符合教学规律的大学课程的教学方式是师生在一个共同空间进行面对面的课堂教学,再辅以学生的自主与合作学习。

实际上,线上线下的金课绝非越多越好,也确实没有必要“越多越好”,而是根据教学需要适时使用网络工具。线上线下金课的多寡与中国高等教育的人才培养质量实现质的飞跃不存在必然联系。

随着虚拟仿真技术步入大学课堂,有些特殊的现场事件和实验可以通过智能技术加以模拟而为教学所用,解决了教学中“有”与“无”的问题。但是,在此需要特别强调,它毕竟是虚拟仿真,教学作用是有限的,不可能完全替代现场事件和真实的教学实践活动。

## 二、打造金课的条件是什么?

建设金课的最基本条件就是三个字——人、财、物,而三者之中的核心要素是人。

专业知识、能力与学养是金课的最基本条件。大学教学所出问题,大多在于内容、思想、观点或学术水平等方面,而并非教学策略与方法上。

因此,所有大学教师都必须进行学术研究工作,并且必须从事两种学术研究,一种称为“专业学术”,另一种称为“教学学术”,两种学术研究又是相辅相成、互相支撑、互为条件的关系。教学学术研究不可独立存在,必须与专业研究相融合才能产出真成果,才能真正发挥作用。

大学教师上讲台的“零门槛”现象,以及站讲台者“青葱化”现象应该引起各方高度重视。决定大学课程教学效果的另一个主体要素是学生。教学活动是师生双方的创造性劳

动,因此,优质教学是由师生共同创造完成的。建设金课绝不是教师一厢情愿就可以完成的,也不是简单地将信息传递给学生就万事大吉,没有优质学生的积极参与和贡献也就不会产生金课。

实际上,金课的产出并非一蹴而就的工作,指望在几个月之后就出现万门金课,是不现实的,那只不过是些名义上的“证书金课”罢了。金课自有发展的基本规律,真正能够培养卓越人才的课程必须是能够胜任的人,经历长期绵延式积累、润物细无声式的研磨而自然生成的,并非依赖大喊口号,谁想上就能上。

### 三、以学习者为中心的课就是金课?

现代以来,由于受到激进的建构主义哲学观影响,特别是对美国教育哲学家杜威实用主义教育学说的曲解,以学习者为中心的教学理念已经深入人心,似乎已经成为进行现代教育教学改革唯一正确和先进的教育理念。

然而,杜威在提出应该关注学生的同时,并没有否定教师的作用,他指出“教师总是真正上帝的代言人,真正天国的引路人。”他还指出,教育过程是一个教师与学生共同参与以及真正合作的过程,师生共同创造教育经验。

读过杜威的这些文字之后,应该能够对他的“学生中心论”有正确和深刻的理解了。

“中心论”不能反映教学的基本规律,在教学活动的各要素中,不存在中心,只存在关系。当论者出言“以……为中心”的句式时,就已经陷入了泥潭。可以说,以“学习者为中心”与“以教师为中心”具有相同的反规律性。

王策三教授的一句绕口令深刻地道出了教与学关系的精髓——没有没有教的学,也没有没有学的教。即教学活动是由教师和学生共同完成的,师生各司其职,相互作用。

大学教学必须处理好教与学的关系,教师与学生达到行为责任的相互作用才是实现最佳教学效果的要旨。由此可知,处理好教学各要素的关系是决定教学效果的关键。关系论教学观是正确处理教学过程中各种问题的一剂良方。

由于受到以学习者为中心意识的影响,讲解式教学方式受到前所未有的诋毁与歪曲,已经发展到了“过街老鼠,人人喊打”的悲惨境地。那种“老师拼命讲,学生拼命睡”的原因,并非缘于讲授式教学方法本身,而在于使用这种方法的人没有把握住讲什么和怎么讲的精髓。“我讲你听”并不等同于满堂灌,看似一个人在滔滔不绝,但实际上,讲者与听者是在进行着美好的心灵沟通。“我讲你听”的教学方法在大学课堂上与对话、质疑和辩论具有同等的重要性。任何方法用过了火儿,用错了地儿,都注定会适得其反。因此,课堂上很安静,教师努力讲,学生专心学的教学场景是典型的金课特征之一。

笔者不认为课堂上鸦雀无声就是水课,也不认为课堂上热闹非凡就是金课。大学教师讲不讲是个假问题,怎么讲和讲什么才是真问题。在实践中,大学教师不能讲,是没有水平的表现,是不负责任的行为。有的教师离开了PPT就无话可说,产生了严重的知识外化现象;有的教师所讲内容浅薄粗陋,毫无学术理性。“和谐”“适度”“平衡”等关系性概念应该作为核心概念予以高度重视。

有论者提出应该将学生角色从“容器转

变为顾客”。这个提法看似进步，实则被“中心论”所严重误导。

在商场中的商业活动，是“顾客是上帝”的顾客至上理念为指导的人类活动，必须将服务意识作为工作的根本遵循。商家与顾客除了有供需关系之外，还有一种十分显性的、赤裸裸的金钱关系，在花钱提货、主仆雇佣的交换关系背后，含藏着商家永远谋求商业利润最大化的终极目标。而学校是提升灵魂之地，是促进人类发展之所，具有无可比拟的高尚感，怎可下比为商店？

因此，学校作为教育场所绝非商业场所，学生并非超市里的顾客，更非人类的上帝。将学生作为顾客的比喻不科学。如果将学校比作市场，将教师比作售货员，将学生比作顾客，那么，势必造成教育角色混乱，学生被赋能过高，教师的主导作用被忽略，教师的主导意识、教育目的性及主观塑造性被降低。南怀瑾先生指出，教育以师道而论，要对学生的人品教育负一辈子的责任。

在此必须强调，教学过程最本质的关系是师生关系，而非“买卖关系”；师生关系最本质的内容是教师帮助学生全面发展，教师的最核心工作是“立德树人”。在此，笔者赞和“以学生发展为本”的大学办学理念。

#### 四、学生喜欢的课就是金课？

目前，为数众多的大学将课程是否受到学生喜欢作为衡量课程质量的重要指标，甚至作为唯一的评价指标。

从学生的基本特征而言，他们是后学，是得道在后者，对教学的价值判断是幼稚粗浅的，基本上还不具备评判大学课程优劣的素养与能力，也无法明晰分辨教师带给他们收

获的价值高低，更难判断出真正的卓越教师和学生喜欢的教师的本质区别。

学生并不明白，学生喜欢的教师并不一定是真正有价值的教师，也不一定能够“超度学生进入学术的殿堂”，更不一定能够真正促进学生的发展。一般的学生往往容易被表面的、形式的、而非关键的、内涵的教学因素所吸引，抓不住金课的本质特征。许多对学生具有重大价值的教师和课程，往往不被学生所认可和接受。

被教师的风趣幽默的教学风格所吸引，被欢快轻松、热闹狂欢的课堂氛围所吸引，被丰富的教学活动方式所吸引，而不是对学科本身产生好奇与兴趣，往往只会产生缺乏深度与强度的浅层兴趣。学习兴趣产生于枯燥的学科内容本身，学习动机产生于对战胜难题的渴望以及对攻坚克难历程的体验，这才是理想的学习动机。

实际上，快乐学习在大学学习阶段是一个伪概念。在大学里，“寓教于乐”并非一般性教学规律，它只适合于平庸之才。如果在大学阶段还过度追求快乐学习，那么，势必会重创学生的抽象逻辑思维能力和严重影响智能的开发。

教育是教人们掌握如何运用知识的艺术。这是一种很难传授的艺术。

斯坦福大学主流的教学理念和教学文化值得我们参考。斯坦福大学的教师刻意采用抽象与枯燥的元素培养学生，帮助学生面对枯燥而发展学术审美。不主张在课堂上讲笑话，不做取悦学生之事。常常是教师专注地讲，学生静静地听。也不主张教师使用比喻，比喻可以产生生动形象的效果，但也会不够严谨而产生歧义。学术与娱乐是迥然不同的

两个领域，专业课不是娱乐课，比的是教师学识，而不是教师才艺。

大学教学是人类的一项极其庄严而神圣的活动，绝不可与滑稽戏或郭德纲相声比肩。大学学术是有底线的，这条底线不可无限下移。

通常，学生会有一个逻辑，自己听不懂，一定是教师没讲好。其实，如果确实对某一学科本身无兴趣，说明选错了课，也选错了专业；如果发现所有课程都没有意思，说明就不该上大学。

学生必须积极渴望体验几年苦行僧的“美好”生活，主动接触看上去枯燥乏味的学科。教师必须使用学术的力量以及自然世界和人文社科本身的奥妙，提升课程与教学的吸引力，应该依靠学科内容的吸引力，严密的逻辑思维，独特的发明与发现，精彩绝伦的思想观点等内涵式要素。虽然风趣幽默的课对学生而言，具有吸引力，但其未必是金课的基本特征。

不同的评价主体有不同的评价意识和评价标准，学生与专家对同一课程所做出的评价结果往往是大相径庭，产生本质性对立。管理者必须充分认识到学生评教的利弊性，科学客观地看待和使用学生的评教结果，不能只依靠学生的单一指标评价教师的教学水平，而没有其他评价主体的评价数据，更不能将学生喜欢与否作为衡量金课的唯一指标。

对金课的评价，主要应从专业发展和学科需求的角度出发，而不应该单从学生是否喜欢出发，教学方式的选择应从教育性出发，以教育规律为最终准绳和最高遵循，具体问题具体分析，学生为什么喜欢，喜欢什么，不应只考虑学生是否喜欢。

学生喜欢的课未必是金课，学生不喜欢的课未必不是金课。

（摘编自“光明微教育”微信公众号 2019 年 10 月 21 日，原文载于《煤炭高等教育》2019 年第 3 期，原题为《大学金课观——兼论大学教学的若干基本问题（一）》）

## “金课”重在思维的含金量

刘振

中国教育报报道，新学期，复旦大学开设一门通识课程叫“似是而非”，文、理、工、医不同学科 12 位教授联袂授课，提高学生的科学素养、对伪科学的辨识能力。这门课相当受欢迎，教室“一座难求”。

“似是而非”，这门课的名字初听让人莫名其妙，再细看内容，瞄准的可不就是日常生活中那些似是而非、容易迷惑人的事物！“人体健康、免疫、疫苗中的伪科学”“基因能算命吗”“用简单的数学发现谬误”，还有对时下最

时髦的“量子波动速读”的揭露，说是“似是而非”，实则用知识勘破谬误，用逻辑辨明是非。知识的讲授还在其次，最重要的是“授人以渔”，引导学生理性思考、逻辑推理、独立判断、平等说理。说起来，这门课谈不上“高大上”，多为常识启蒙，然而不但被学生誉为“金课”，还被网友热情追捧，其科学性和趣味性之外，更因为它切中当下教育及社会的一些痛点，值得深思。

教育不仅是教授知识，更要有思维的含金量。坦白说，这门课涉及的逻辑推理和科学常识，相当部分是中学生就应该掌握的，现在看来，有些人掌握得不好，或者只是掌握了知识而不会将其运用于逻辑推理，也就是缺乏思维能力。在笔者看来，一个重要原因就是现在的教学偏重于知识灌输、忽略了实际运用，偏重于标准答案、忽略了思维启发，偏重于审美体验、忽略了理性思考，以至于有些大学生依然没有建立起完整的逻辑框架，没有养成独立思考的习惯。当然，现在补上这一课还不迟。今天有复旦大学开设“似是而非”课引导学生理性思考，或许明天会有更多大学突破创新，以别具一格的通识课教学生去伪存真。

教育不仅是教人道理，更要教人怎么讲道理。有句话说得好，“说理不是攥紧的拳头，而是摊开的手掌，”坦荡、敞亮的说理才能让人信服。面对一些社会问题，伪科学、养生陷阱、传销迷局、网络谣言等，是狂批怒怼、发

泄情绪，还是有理说理、循循善诱？显然后者效果更好。现在网络上有种现象，有些人只讲情绪不讲道理，迷信权威不讲真理，不顾事实臆造“真相”，不论是非肆意谩骂，导致网上缺少平等交流、公开说理的氛围。如果更多人在课堂上掌握了逻辑推理和科学常识这两样武器，学会谦和有礼的交流、倾听别人的意见，以理服人而不是以势压人，那么生活中网络中，是否会少一些戾气多一些宽容，少一些情绪多一些理性？

教育不是传授单一的知识，更要提升科学素养。打破文理界限、专业界限，多学科教授共开一门课，内容生动鲜活、贴近现实、针对性强，“似是而非”这类通识课是高校教育改革大背景下的积极实践，其受到追捧，折射出人们对提升科学素养的迫切需求。信息爆炸时代，人们并不缺乏获取信息的渠道，却比过去更需要运用科学思维来辨别真假。高学历者可能在细分专业中懂得很多，但隔行如隔山，科学素养的缺失使得人们都有可能成为伪科学和网络谣言的受害者。好的课程不是给学生一个简单的答案，而是培养他们的科学精神，用科学的眼光看待世界，以科学的方法分析问题。当然，这个理想目标不是靠一门通识课就能实现的，但倘能推而广之，让更多“似是而非”课走进课堂、走向社会，毫无疑问将提升全民科学素养和辨别能力，让伪科学无处存身。

（摘自《安徽日报》2019年10月29日）

# 高校“金课”建设：从资源驱动转向制度驱动

叶信治 福建师范大学教育学院教授

教育部于2018年发起淘汰“水课”、打造“金课”行动，计划到2022年建设2万门国家级和省级“金课”。课程是人才培养活动的核心，课程质量直接影响到人才培养质量，因此，“金课”建设将极大地提高高校人才培养质量。当前很多高校主要通过投入资源来驱动“金课”建设，即对某些课程进行立项并给予经费支持的方式来推进“金课”建设。然而，高校人才培养质量不仅受到单门课程的影响，更是受到课程总体质量的影响，只建设少数“金课”难以从整体上改变教育环境，从根本上提高人才培养质量。由于资源的有限性，高校只能把少数课程建设成“金课”。高校若要建成大批“金课”，惟有完善课程制度，以制度驱动来代替资源驱动。

## 一、人才培养质量取决于课程总体质量： 高校应该建设大批“金课”

“每一门课程的效用实际上只有在与其他课程的关系中才能体现出来。一个学生素质的养成和知识能力水平的提高，应是课程总体的作用，而不是一门一门课程单独作用的简单相加。”因此，学校要提高人才培养质量，不能只是提高几门课程的质量，而是要提高所有课程的质量，至少是大部分课程的质量。而且还要建立各门课程之间的内在关联，从而发挥整体大于部分之和的优势。对

于当前的“金课”建设而言，高校即便不能把全部课程建设成“金课”，也要把绝大多数课程建设成“金课”。

首先，高校所实施的专业教育要求强化课程总体质量。

潘懋元等人认为，专业就是“课程的一种组织形式”。组成一个专业的各门课程，需要有内在的关联，既是学科内在的逻辑要求，也是学生发展的逻辑要求。如果组成一个专业的各门课程缺乏内在关联，只是一堆课程拼盘，那么，学生就难以受到系统的、有深度的专业教育，也就难以形成完整的、精深的专业素质。一个专业的各门课程，不仅要构成一个具有内在关联的体系，而且还都要达到一定的质量标准，才能从整体上保证人才培养质量。假设在某专业的课程体系中，有些是“金课”，有些是“水课”，则无论“水课”排在“金课”的前面还是后面，都会破坏课程体系的整体教育功能。

其次，避免高校课程体系出现“劣币驱逐良币”现象。

尽管大多数学生都希望通过认真学习来提高自己的综合素质，但也有少数学生并不想认真学习，而只是想付出最小的努力来通过考试获得文凭。在高校实行选课制的背景下，如果有些课程标准高、要求严、负担重，而另外一些课程的标准较低、要求较松和负担

较轻，则难免会有一些学生选择那些标准较低、负担较轻、容易获得学分的课程。久而久之，就有可能产生劣币驱逐良币的现象，即标准高、要求严、负担重的课程因为选课人数少甚至没有人选而被迫退出，相反，标准较低、要求较松和负担较轻的课程则广受欢迎。这样的话，高校人才培养质量就会不断降低。显然，只有高校的大部分课程都是“金课”，学生都只能选择这些具有真材实料的课程，才能形成一个各门课程争相提升质量的氛围，从而在整体上提高人才培养质量。

## 二、从资源驱动转向制度驱动：高校建设大批“金课”的必由之路

“金课”建设，离不开财物等资源的支持，但更离不开制度的作用，完善的制度是高校建设大批“金课”的必要条件。

### （一）有限的资源难以驱动大批“金课”的建设

资源驱动“金课”建设是指高校通过立项并给予经费支持的办法来推动“金课”建设。“金课”建设离不开人、财、物等各种资源的支持。如果高校通过增加投入来缩小班级规模、提高教师待遇和更新教学设施，虽然不能保证能够建成“金课”，但总是有利于“金课”的建设。然而，高校的资源总是有限的，仅仅依靠资源投入，可以建设少量“金课”，却难以建设大批“金课”。太少的“金课”难以从根本上改变高校教育生态，提高人才培养质量。

暂且不说高校资源总是短缺的，即便资源足够多，但如果配置不科学、不合理、不公平，也有可能对“金课”建设产生消极影响。我国高校资源配置不科学主要表现在重物轻人、重硬件轻软件、重购置轻使用等方面。教

育是传承知识、熏陶人格和发展能力的活动，其质量主要取决于教师和学生的时间、精力、情感和行为等方面的投入。也就是说，在教育活动中，人的因素比物的因素更加重要，人的投入也比物的投入更为根本。因此，即使一所高校的资源很丰富、设备很先进、环境很优美，但如果师生投入到教育和学习中的时间、精力和行为都不足，那么，其人才培养质量也不会高。我国高校资源配置不公平有两个表现：一是具有一定行政职务的教师比普通教师拥有更多资源；二是资源配置中的马太效应，如省级项目以校级项目为基础，国家级项目以省级项目为基础，致使资源越来越集中在少数人手中。但是，人的精力和时间是有限的，少数教师掌握大量资源既浪费了资源，又抑制了其他教师的主动性和创造性，从而影响了他们所教课程质量，进而影响到课程总体质量。只有科学、合理、公平地配置资源，才能最大限度地发挥资源的作用，而这需要完善的课程制度及其他相关制度的支持。

### （二）课程制度能够驱动大批“金课”的建设

制度驱动“金课”建设是指高校通过完善有关课程、教师和学生等方面制度来驱动“金课”建设。课程制度对“金课”建设的驱动作用，与财物等资源投入对“金课”建设的驱动作用有所不同。财物资源是有形的，其作用范围和时间是有限的，通常只能在一个点和一个时间段内对课程质量发挥作用，因此只能支持少数课程成为“金课”，而制度是无形的，其作用并没有确定的时空限制，可以在一个较大的面上和一个较长的期限内对课程质量发挥作用。科学、合理、规范的课程制

度,不仅本身具有规范和激励作用,而且具有优化资源配置的作用,即使在经费有限的情况下,也可以大面积推进“金课”建设。

### 三、以完善的课程制度驱动“金课”建设

#### (一)制定严格的课程准入和退出制度

高校所开设的每一门课程的质量和价值,都会直接影响到师生的教学投入,从而影响人才培养质量。高校保证每门课程的质量和价值的首要工作是建立起课程的准入和退出制度。

##### 1. 确立课程准入和退出的标准。

一是确立课程的质量标准,包括课程目标的高阶性、挑战性,课程内容的学术性、系统性和前沿性,教学方法的适切性和探索性,学业成绩评价的科学性和严格性等方面。二是确立课程的价值标准,表现为每门课程对于学生成长、社会进步和学科发展而言所具有的一种或多种价值,以及每一门课程在整个课程体系中的价值。三是确立课程的资源标准。课程质量不仅受到课程方案和师生投入的影响,也受到图书、场地和设施等资源因素的影响,因此,要确保每一门课程具备必要的资源条件。高校应依据三个标准设置课程、撤销课程,而高校建设“金课”的首要工作就是提高课程准入的三个标准,尤其要突出质量标准,即“合理提升学业挑战度、增加课程难度、拓展课程深度”。

##### 2. 规范课程准入和退出的决策流程。

课程准入和退出的标准只有在规范的课程决策流程中才能发挥作用。在美国的大学,课程的开设、调整和退出,都有相对规范的一套流程。如在宾夕法尼亚州立大学,拟开设新课的教师,事先要写好开课意向书、编

制课程大纲并准备好课程支持材料;然后,把这些材料打包送给校内外相关专家进行学术质量审查;通过专家审查的材料,依次交给系主任、学院课程委员会和院长,审查课程质量和价值,以及评估院系是否有资源支持该课程的开设;最后由学校课程事务委员会基于学术的理由进行审议、评价并决定批准与否。如果教师的开课意向获得学校课程事务委员会的批准,则可以在被批准后的第一个学期正式开设。

##### 3. 要规范课程的设置流程。

大学和下属学院应建立课程委员会,负责评估所设课程的学术质量及其在课程体系中的价值,系主任和院长应评估课程的设置价值及其所需的资源条件。对于拟新开设的课程而言,开课教师需要向系主任、学院课程委员会和院长提交完整的课程方案,他们根据课程设置的质量、价值和资源三个标准进行逐级审查,如果获得通过,再提交学校的课程委员会进行审查和批准。对于已有课程,要根据质量、价值和资源的标准,“全面梳理各门课程的教学内容”,对于那些对学生、学科和社会发展有价值但存在质量问题的课程,则要求教师按照“金课”的标准进行调整、修改和完善,而对于那些质量较低且对学生、学科和学校发展都没有太多价值的课程,则果断撤销。

#### (二)基于课程大纲的课程实施制度

课程不只是一个文本,而且还是客体(文本)与主体(人)和主体(教师)与主体(学生)的双向对象化的实践活动,是一个动态、开放、创造的生成过程。从这个意义上说,“金课”是一个优质的课程方案及其在师生的创造性实践中得以有效地对象化的过程。因

此,建设“金课”,不仅要有一个好的课程方案和必要的财物资源,更要有师生的对象化实践。离开师生的对象化实践,就不可能有“金课”的诞生。

系统周密的课程大纲可以减少教与学的随意性,增强教与学的规范性,是创设“金课”的保障。课程大纲通常包括教师信息、课程简介、课程目标、教学方法、课程资源、课程内容安排和成绩评定方式等内容。

课程大纲是教师教学的依据和学生学习的指南,同时也是师生之间的一份契约,规范教学活动和师生关系,从而发挥保证课程质量的作用。一方面,把课程大纲作为教师教学的依据,规范教师的教学行为,教师应根据事先制定并经过严格审定的课程大纲来进行授课和评定学生成绩,而不能随意删减课程内容和降低学业成绩的评定标准。另一方面,以课程大纲作为学生学习的依据和指南,在课堂上,学生必须按规定到课、积极参与课堂学习活动、不做与学习无关的事情;在课外,学生必须按照课程大纲的要求,认真阅读学习材料、完成课程作业、参加课程实践活动。

需要强调的是,基于课程大纲的课程实施不是教条主义的实施,并不意味着师生不能在规定的时间内和预定的主题内进行开放性对话和探索性实践,从而使课程实施过程

成为一种生成性和创造性的过程,达到乃至超过预定的课程目标。

当前,尽管我国一些高校已经开始重视课程大纲的编制和应用,但课程大纲的作用尚未充分发挥出来,因此,课程实施过程的规范性不足,随意性较大,从而影响了课程质量。一方面,部分教师只求完成上课任务,对学生的课外学习较少关注,也较少布置各种作业。另一方面,部分学生以获得学分为目的,只求通过考试,而不愿把过多的时间和精力投入到学习中,这就导致学生的知识掌握仅停留于记忆和理解等认知过程的低阶层面,而没有上升到应用、分析、评价和创造等认知过程的高阶层面。这就很难创生“金课”。

“金课”是高阶性、挑战性、探索性和生成性的课程,需要留给师生发挥主动性和创造性的空间。因此,课程实施制度在规范师生行为的同时,也要充分信任师生,给予他们相应的权利,特别是要赋予学生更多选课的权利,让他们能够投入到自己感兴趣的课程上,从而增强学习的积极性和创造性,以高质量的学习促成“金课”。只有调动师生的主动性和创造性,才能让他们在创造性的课程实施过程中生成超出预期的成果。

(摘编自“课程邦”微信公众号 2019年10月19日,原文载于《中国高教研究》2019年第10期)

# 高校教师专业发展阶段及其路径

李丹妮 郝伟 海军潜艇学院基础部

## 一、从讲好一堂课到建设一门课再到负责一个专业,教师即课程

### (一) 讲师前讲好一堂课,夯实教学基本功

年轻教师主要的教学工作是按照教学大纲、人才培养方案、课程教学计划要求讲好每一堂课,这是年轻教师需要突破的第一个关口,也是树立职业自信的关键。

此阶段主要存在“讲不下去、讲不清楚、讲不精彩”的问题。“讲不下去”表现为教师讲解不熟练、思路不流畅、照本宣科,讲课如背课,原因在于备课不充分,达不到脱稿上讲台的条件,未充分消化理解所要讲授的教学内容并内化为自身的教学语言和思路。“讲不清楚”表现为教师授课思路不清晰、重点不突出、难点没讲透,教学目标达成度不高,原因在于没有从学的角度遵循教学逻辑设计课堂教学,未规范、灵活运用各种教学方法。“讲不精彩”表现为教师未充分调动学生学习积极性,讲授没有激情,教学如同学术报告,原因在于课堂教学科学性有余、艺术性不足,没能充分挖掘出课程教学内容所蕴含的思维、情感、态度、价值观之“美”。

夯实教学基本功是教师此阶段的专业发展重点。教师需在扎实的学科专业基础上,通过“备课程、备教材、备学员”的三备工作,

深入了解教学对象的知识技能、学习兴趣和习惯等基础,苦练说(教学语言组织运用)、写(板书和媒体设计运用)、作(服饰仪表、形体姿态、动作姿态、情感态度等教态)、演(课堂教学设计与组织实施)四项教学基本功,在勤奋实践中获得发展。

### (二)副教授前建设一门课,提升课程建设和开发能力

课程是教师的安身立命之本,教师总要担任一门或几门课程的主讲并负责其建设,这也是成为副教授需要具备的基本条件。

此阶段主要存在“不建设、不改革、不开发”的问题,即不(会)建设课程资源、不(会)改革课程教学、不(会)开发新课程。外在表现为所负责的课程教学理念陈旧,目标定位不准,内容针对性、时效性、实效性不强,教学模式不能满足教学目标达成要求,教材、训练器材、专业教室、实验室等无法完全满足课程教学组织实施的需求,精品课程、优秀教材、教学竞赛等标志性成果缺乏;不根据时代变化和教学对象岗位需求变化及时进行课程教学改革;不紧跟教学对象岗位实际、结合科研成果开发设计新的课程等等。内在原因既在于教师教学基本功不牢,未能在讲好每一堂课的过程中逐渐把握课程整体教学设计,也在于不能驾驭涵盖课程基本文件、教材、教学训练器材和教师队伍的全面建设工作,不关

注或不掌握课程建设方法,更遑论课程开发方法。课程建设和开发能力形成是教师此阶段的专业发展重点。

教师需提升课程理论修养,学习课程设计、决策、实施、评估的课程基础知识,学习有关“学”和“教”的教育理论,关注学生学习能力的培养,积极思考教改背后的教育价值取向变化趋势及理论基础,及时更新教育理念,不断深化对课程教学三维目标的理解,在修订课程基本文件、教学组织实施、修编教材、开发建设教学训练器材中将先进理念落实落细。教师应增强观察教学需求和教学效果的敏锐性,把握教学管各方对课程教学的需求、理解和期望,及时优化调整教学目标、内容和模式,甚至根据需求重新设计开发新的课程。

### (三)教授前负责一个专业,形成专业建设发展引领能力

成为副教授后,教师不能局限在一门课或者一类课程中,应力争站在专业层面,以带头人姿态负责或骨干姿态指导专业建设与发展。

此阶段主要存在“不掌握、无统筹、不培养”的问题,不掌握专业技术领域和教育领域前沿动态和发展趋势,不理解专业教学质量标准,不了解培养对象未来岗位需求,没有统筹考虑教学管各方要求,实施前瞻性建设以保持专业建设领先水平,不注重培养团队,专业师资队伍建设效益较低等。

专业建设发展引领能力形成是教师此阶段的专业发展重点。教师先应明晰专业带头人与学术带头人之间的本质区别,除把握科研发展趋势确保本专业的科研领先地位之外,还应具备较高的教育理论水平和教学能力,能够站在教育层面审视专业建设,把握人才

培养方向,保证专业教育的领先度,并具备相应管理能力,注重团队建设。

### (四)教师在教师与课程的交融中实现由匠到师的转变

教学始终是教师最重要的本职工作。从一堂课到一门课再到一个专业,教师需完成从教书到教学再到教育的转变。

新教师刚入职时还是一个学科专业的学习者,习惯于关注学科专业知识和技能本身,常常处于“教书”层面;随着工作的深入,教师必须关注到学科专业知识和技能背后所隐藏的学科思维方式和行为方式,并设法以科学有效的方法教给学生,即关注“教学”,关注学习如何发生、学习能力如何形成、学科思维如何形成等。而课程教学的最高境界远不止如此,教师最终应关注教育,关注蕴含在学科思维方式和行为方式之中的情感态度和价值观,并能将自身的人格素养与课程价值观融为一体,“润物细无声”的融入课程教学情境中,才能实现言教和身教的完美融合。

加拿大教育学家马克斯·范梅南曾经提出:“老师就是他所教授的知识。一个数学老师不仅仅是碰巧教授数学的某个人。一个真正的数学老师是一位体现了数学、生活在数学中的教师,从一个很强意义上说,他就是数学的某个人”。这是一种新的课程观:教师即课程。

当教师在长期的教学工作中,逐渐从教书、教学走向教育,自觉将自身学科专业素养、教育教学素养和人格素养与课程三维教学目标完美融合,便实现了这种课程观,实现了从课程基本文件的照本宣科者到课程研究、创造和重构者转变,真正从一个教书匠成长为有思想的教育大师。

## 二、从写好论文到主持课题再到培育成果,教师即研究者

### (一)讲师前写好学术论文,夯实思维能力和表达能力基础

“写”是教学基本功之一,不仅包括板书、媒体的设计,还包括学术论文的撰写。

高校教师在入职前应已具备一定的论文撰写能力,但现实情况并不尽如人意,论文主题不明确、中心不突出、思路不清、论证论述不足、内容宽泛、文体不当、语言不精炼等问题屡见不鲜。究其原因,一是思维能力不足,不能透过现象看本质看规律,面面俱到而抓不住重点,分析乏力不深刻;既不善于理论联系实际,感性认识也上升不到理性层面。二是表达能力不足,堆砌资料而驾驭不了论点和论据的关系,概念混乱,缺乏推理,观点跳跃;处理不好论文与工作总结、报告或建议的关系;语言不精炼。三是学科专业素养不够,基本概念不准确,理论性不足,现实性不够,聚焦热点难点问题不足。

实际上,思维和表达是教师作为教育者需要具备的基本能力,两者均衡发展更是优秀教师之本,学术论文撰写是思维和表达能力训练的基本途径。再者,教师专业发展过程在实践、反思、学习、再实践的过程中完成,论文撰写过程恰是将实践能力通过反思上升为理论水平、将经验上升到智慧形成学术观点和思想的过程,是实现专业发展必需的环节。因此,养成问题论文意识,在多思多写中夯实思维和表达能力,养成研究实际问题并及时通过论文撰写形成观点和思想的习惯,才能为后续专业发展奠定必须的基础。

### (二)副教授前主持课题研究,提升学术研究能力

高校既传授知识也创造知识,教师必须是一个具有研究意识的研究者。

美国教育家欧内斯特·博耶提出大学教师的学术研究应包括发现的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术,前三者可统称为学科的学术,而无论是学科的学术还是教学的学术,都是学术研究,都是高校教师的本职工作之一。

此阶段存在的问题较多,但有几点不容忽视。一是部分教师专业发展自主意识不强的特点逐渐凸现,对科研学术作用认识不足,甚至有一定抵制情绪。二是部分教师科研学术能力不足,表现为学科专业基础理论或教育理论水平偏低,课题研究学术性、理论性不强;不跟踪前沿动态和发展趋势,不善于发现实际工作中的重难点问题,并及时将其转化为课题进行研究,课题研究前沿性、实用性不强;研究方法手段单一,常常有定性无定量,有方法论无具体方法,课题研究科学性不强、深度不够。三是部分教师缺乏稳定的课题研究方向,科研选题散乱随意,处处浅尝辄止。

加强学术研究是提升自身学术水平实现专业发展的必由之路。

首先教师要有自主“育己”意识,正确认识学术研究工作的重要性,坚持学习,养成凡事格物穷理、凡行动必研究的习惯,始终保持对学科专业和教育教学前沿动态的敏锐性。

其次,教师应掌握学术研究的科学方法,以教学学术为例,教师应坚持从问题中来到问题中去、从实践中来到实践中去的基本原则,从培养对象身上表现出来的问题,倒查教学基本要素的合理性,从导向要求和现实差

距中发现问题,依据教与学的原理探求问题根源,基于现实研究解决问题的具体方案,并评估实施结果。

最后,教师要有科研方向意识,结合本职工作和实际能力水平确定方向,克服急躁、浮躁和急功近利思想,孜孜以求,聚焦稳定方向坚持多角度、多方面持续深入的研究。

### (三)教授前培育成果,关注实际问题解决

研究表明,46—55岁阶段教师的科研能力最强,获得奖励最多,说明此阶段教师大多进入了专业发展成熟期、成果丰硕期。但从整体看,此阶段也出现了教师专业发展的两极分化现象,不同性格、对专业发展持不同态度、具备不同能力素质结构、不同工作习惯、不同外部环境等各种因素的影响效果均开始集中显现。

此阶段教师的专业发展,应在前期围绕稳定方向开展课题研究的基础上,着眼解决现实中意义重大的实际问题,积极思考在什么样的新形势下面临什么样的新问题?解决问题的现实意义是否重大?实践问题中蕴含着怎样的科学问题?如何创新性的解决这些问题?如何取得可持续的实质效果?解决问题的方法是否可以被借鉴推广等一系列问题。在发现问题、理论研究、方案论证、组织实施、推广应用中,统筹规划成果的立项培育、实践验证和总结推广,在人才培养、科学研究和服务社会的交融中,形成自身专业发展中的标志性成果。

### (四)教师在教学和科研的交融中实现由匠到师的转变

教学与科研之关系是高校永恒的话题,教师不应将两者看作非此即彼的对立关系,或

是认为“人的精力是有限的,我不可能把教学科研都做好”,或是认为“搞科研势必影响教学,教师要回归初心,专心搞好教学”。在内在逻辑上,教学与科研本就是良性互促关系。

从教学学术看,上世纪六十年代英国课程专家斯腾豪斯便提出了“教师研究者”,意为教师应以教育教学实践中的实际问题为研究对象,对教育教学实践进行反省、研究和改进以提高实践效果。此后,“教师即研究者”逐渐成为教育界普遍认同的理念和努力追求的目标。现实中,随着教师专业发展的日益成熟,会日益意识到没有研究的教学无异于做课本知识的搬运工,简单、机械,只有当教学与研究交融,科研成果转化成教学中真实的内容、方法和手段时,教学实践才有了更科学更理性的内涵。

从学科学术看,科研经历使教师有更宽视野、更严谨思维以及对学科专业基本理论更深刻的理解和把握,深入的学科专业教学也使教师获取更多的科研灵感。当然,教师也必须清楚地认识到,倘若教学与科研相关度不高,相辅相成的融洽关系将不复存在。部分教师在科研选题时忽视与本职教学工作相关度,以省劲好干、易出成果为标准,常常导致两者矛盾冲突日趋显著。因此,教师在专业发展过程中应坚持“教师即研究者”的理念,注重正确选择科研方向,积极建立科研与教学的互促关系,在二者交融互促中实现专业发展。

## 三、从端正态度到掌握方法再到打造团队,教师即领导者

### (一)讲师前完成工作任务,端正职业态度 职业道德、谦虚好学、勤于实践是职业生

涯早期成功的基本要素。新教师工作水平不高通常源于缺乏经验、目光短浅、判断力不足以及行为不道德等,经验不足在短期内会被包容,而由于职业态度不端正导致行为不道德则是专业发展大忌。

新教师首先应认识到专业发展的最大影响因素是自身心态。不成熟的教师往往在心理上拒绝接受或是有意忽视自身行为将带来的不可避免的后果。例如,长期满足于简单机械完成工作而不追求精益求精;缺乏竞先创优意识,不乐意参加各类竞赛;借口没有时间不写论文,实际上既不乐于也不善于思考等。其次,应认识到获得专业发展的首要条件是出众的工作表现、未来的工作潜质以及岗位与自身专业能力素质的匹配度,惟有勤奋好学得到所需技能、努力工作、专注于手头的工作并相信其重要性,持续用功,竭尽全力。

专业发展道路上,优秀教师不是在一场比赛中而是在所有赛事中表现出色并稳定发挥,恰是这种拙劲为他们赢得了更大发展空间。

## (二)副教授前掌握高效方法,提升工作效率

教师工作是创造性的脑力劳动,需要大块时间通过专注深入思考获得灵感火花,日常工作繁杂零碎却在客观上导致部分教师疲于应付,日积月累使工作日益浮于表面、陷于“拉磨式”循环。教师需克服拖延和消极心理,在勤奋基础上掌握高效方法,方能游刃有余。

一是积极、尽早、非正式的开展工作。在重要也紧急、重要但不紧急、不重要但紧急、不重要也不紧急的四类工作中,始终优先处

理重要但不紧急的工作,在其还没变成紧急工作之前,没有压力、深思熟虑的着手准备,通过提前一拍主动开展工作牵引工作走向,促使工作进入良性循环状态。例如,教学成果正式申请立项培育之前,基本完成先期理论研究,教育教学改革方案基本成形,对于想要解决什么问题、用什么创新性方法解决、可供他人学习借鉴等已有清晰思路,才可能在申报中获得较高等级的立项。

二是管理时间整合碎片,定期做阶段性计划,确定重点工作及优先级等;同类事务分时段集中处理;控制干扰,避免办公时间处理私事、闲聊、长时间看手机等;适当提前或延后工作时间,主动寻找不受打扰的时间;善于立体操作,安排好随时可进行的备用任务;积极止损,坚持体育锻炼、劳逸结合等等。

三是一次到位避免工作反复。工作标准低更易引起反复,应以扎实细致作风争取一次到位,其后“螺旋式”上升,始终保持较高水平;充分利用马太效应,深挖并求效益,整合多项工作,避免工作相互割裂。例如,参加完教学比赛、学习交流、工作总结后迅速将所思所得及时总结凝炼成为学术论文。

## (三)教授前打造教研团队,实现以文化人

晋升副教授后,教师工作越发复杂,专业建设发展、成果培育等都难以凭个人能力取得多目标最优化,必须依靠团队合作提升工作绩效和竞争力。同时,此阶段教师理应发挥出指导帮带他人的作用,以课程或专业建设、科研课题或成果培育等任务为牵引,外在建立具有共同目标、良好合作精神、明确责任分工的群体,内在建立自然合作文化中的学习共同体,促进对话交流,使教师因任务而合

作、学习分享,取长补短、共同提高,增强归属感和安全感,避免职业倦怠,使教师在同伴支持和资深教师传帮带中实现专业发展。

教师作为团队带头人,应以提升团队领导力作为专业发展重点。一要把握前沿发展趋势、教学科研基本规律及团队成员能力优势,引领创新、把握方向,前瞻性确定发展目标和策略,通过“做正确的事”提升自身团队影响力。二要在建设任务目标指引下正确果断决策,脚踏实地、稳步推进,制定规划、分解任务、控制执行,通过“正确地做事”来提升自身团队管理力。三要体察团队成员需求和动机,平衡利益,有效沟通,通过擘画远景,号召、吸引、影响不同性格、不同能力、不同诉求的团队成员来提升自身团队凝聚力。

#### (四)教师在自我管理与团队领导的交融中实现由匠到师的转变

在全球研究领导力的热潮中,人们对领导力的理解由领导才应具备的能力转变为人人都应具备的、一种进行社会交往和有目的合作所必需的能力。1988年,利伯曼、萨斯尔和迈尔斯首次提出教师领导力的概念,所谓教师领导力,指教师在特定情境中为实现学校教育目标而对学校中的人和事施加影响

的能力。在高校中,教师从来都不应是教学科研的参与者、追随者,而应是真正的引领者、行动者、领导者,只有教师真正认识到自身角色定位,通过自身思想信念、知识、能力、情感等要素相互作用,管理自我、影响他人,为了教育教学目标达成,真正发挥对自己、学生、课程、专业、团队乃至学校的“领导”时,才真正实现促进师生共同成长、自我专业发展和协助同伴发展。

#### 四、结语

综上,教师专业发展是有路径可循的,各个阶段都要扎实做好相应工作,夯实相应基础,做好准备迎接下一个阶段的到来。教师专业发展也是持续终身的,晋升教授后的教师发展平台更大,需要带领团队、管理专业、培育成果、传承文化。与此同时,平台越大责任越大,身为教授绝不能仅仅关注自身,而应切实发挥出“教师即课程、教师即研究者、教师即领导者”的作用,更加注重观全局、尽义务、做公益,更多地参与学校公共事务,反哺给予自身广阔专业发展平台的学校和行业。

(摘编自“课程邦”微信公众号 2019年10月24日,原文载于《高等教育研究学报》2019年第3期)

## 国外高校教师多元化晋升机制面面观

田辉 中国教育科学研究院国际与比较教育研究所副教授

当前高校教师业绩评价和职称评聘过程中，“唯论文”现象非常突出。然而，如何破解这一难题却仁者见仁，智者见智。教师是个职业，教师也需要晋升，世所皆然。

美、英、德、日、韩等国均有各自的高校教师职称评聘制度。从各国的经验看，基于大学的办学目标树立正确评价观，依据院校特色、岗位需求确立多元评价体系，实施适当的同行评议，加强对高校青年教师专业成长的组织支持，构建人才有序流动和可持续发展的制度环境至关重要。

### 一、教师职业晋升之路

“论文”作为衡量大学教师学术成就和科研成果的重要依据，在各大学教师职称评聘过程中都作为重要参考指标，然而“唯论文”现象在世界范围内却较少发生。

日本国立大学的教师职称晋升采取教育业绩、研究业绩、管理业绩、社会贡献的“四维度”综合评价。其中，研究业绩以提交学术著作和论文的同行评议为依据判断是否达到所申报职称的学术水平，以过去三年获得的委托研究、专利申请、基金资助等综合评定候选人科研业绩，不以论文发表篇数和期刊等级划定“硬杠杠”。

美国加州大学伯克利分校对学术人员的任命、晋升的考核内容包括教学能力、科研能力、专业发展能力和参与公共服务能力四个方面。其中最重要的是教学能力，高质量的教学水平是教师任命、职称晋升考核的首要因素。加州大学伯克利分校始终认为高水平的教学才是一所大学享誉世界的基础，科学研究应为教学“服务”，教师聘用和职称晋升不以科研成果显示度划定“硬指标”。

反观我国高校，教师评价和职称评审过程中片面追求以论文为标志的“成果显示度、科研量化值”的“唯论文”现象突出。有研究者对我国 20 所“985 工程”高校职称评聘细则进行分析发现，这些学校对于申报副教授和教授职称的教学工作要求标准较低，阐述简单，合格即可。但对于科研则有非常具体的考核要求，对于专著和各级别 (SSCI/CI/EI/A&HCI/CSSCI 等) 期刊应发表的论文篇数以及主持国家、省部级课题的数量给出了明确规定，对论文发表篇数达不到规定数量的申请人进行“一刀切”淘汰，使“唯论文”成为职称评定的基本导向。

### 二、分岗分责避免单一性评价导向

日本《学校教育法》规定了各级各类大学

的教师任职标准和岗位职责，并且在教师评价和职称评聘中贯彻执行“基于目标”的评价原则，以突出各级各类大学办学特色和教师的主责、主业使命担当。其中，大学教授必须承担教学、学生指导、科学研究以及教育管理等相应职责，大学教授任职目标必须与所在大学的办学宗旨、办学特色和教育目标高度一致。“论文”是代表大学教师科研水平的标志性成果，但是“发论文”不是大学教师唯一的岗位职责，因此“论文”也不可能作为大学教师职称评聘的唯一指标。

英国、澳大利亚等国高校根据教师工作重心的差别，将教师职称序列划分为研究型、教学型、教学科研并重型三种类型，进行分类评聘，每一类岗位都结合实际工作内容设置不同的评价标准。美国高校虽然普遍实行“非升即走”的评聘制度，但研究型大学和教学型大学在教师的考核期限、评价内容等方面有不同的制度设计，因而教学型大学的终身教职比例远远高于研究型大学。例如，麦克拉斯特学院作为一所四年制文理学院终身教职占比 62%，是斯坦福大学的 3 倍；纳苏学院作为两年制社区学院 45% 的教师为终身教职，是加州伯克利大学的 2 倍多。这种基于院校特色和岗位需求进行的分类评价符合高校功能定位和核心使命，避免了单一化的评价导向，有助于院校特色发展和教学、科研、社会服务等多维目标的达成。

### 三、多元化评价体系分散单一指标权重

科研是世界一流大学的核心使命，英、美、德、澳、日等国的高校教师评价中，科研业绩都是最主要的考核指标，重科研、轻教学的问题在很多研究型大学中普遍存在。但是，

各国高校对教师的科研评价不完全依据论文的发表数量、刊物级别和影响因子等简单计数的量化标准，普遍采取代表作和同行评议制度，通过构建多元评价体系对教师进行教学、管理、社会服务等多方面的考察，避免走向“唯科研”“唯论文”的极端。

美国高校教师职称评聘的标准主要涉及教学、科研和社会服务三个方面。此外，是否能够与同事进行良好合作也是重要的隐性标准。在实践中，不同学校不同院系教师评价看重的内容会有所不同。例如，加州伯克利大学高度重视教师的教学业绩，《加州大学学术人员手册》强调对于教师的教学评价必须要“以证据为基础”，需要做到有证可查、有据可循。

韩国高校在职称评定中针对教师的教育及研究经历制定了详细的认定标准。将教师在不同类型、不同学历教育层次院校的任教经历以及在国家机关、企业或社会团体工作的经历按照不同的百分比折算成相应的年资，通过量化方式对教师工作业绩进行考核评定。

日本国立大学尤其是东京大学、京都大学等七所“旧帝国大学”一直延续讲座制、科目制的教育研究责任体系，每一个研究领域（研究室）只设一名教授作为学科带头人和学术责任人，副教授原岗位晋升教授的情况基本没有。因此，日本国立大学的教授必须具备学术和行政双方面的管理运营能力，综合计算教师的教育业绩、研究业绩、社会贡献、运营管理服务（医学部教授增加临床医疗）的贡献“绩点”，按照“贡献优先”和“年功序列”原则综合评价，教师的“累计教育成就”得到充分肯定，仅凭论文数量和各种荣誉头衔“破

格晋升”的情况较难产生。日本“2016年独立行政法人等科学技术活动统计调查”显示，2015年日本86所国立大学共有2.15万名教授，60岁以上教授人数占总数29%，50~59岁占54%，40~49岁占17%，全国仅有1人39岁晋升为国立大学教授，尊重人才成长规律，确保任职年限与职称晋升必要的对应关系。

#### 四、同行评价切实认定专业成就

在英国、美国、德国等国高校教师职称评定中，校外专家同行评审都发挥了重要的作用，实施有效的同行评价，尊重学术个性和学科差异性，不搞“一刀切”成为认定专业成就确保学术公平的重要手段。

英国高校通常以院系为单位，为每一位申请晋职的教师组建由4至6位专家组成的校外专家评审团，对申请人的学术成绩做出评价，供院系和学校评审委员会作为最终评价结果的参考。一些高校甚至允许申请人参与提名校外评审专家人选，其核心是选出与申请人研究领域最接近、最了解其研究主题的专家，以达到同行评价的目的。同时，为了保障评审的独立性，院系评审委员会通常会对校外专家与申请人的关系进行核实，避免与申请人有师生、亲属或重要合作伙伴等密切关系的专家参与评价。

美国高校职称评定中对于候选人教学业绩的评审主要在校内进行，但是科研业绩的评审则包括校内评审和校外同行评审两个环节。同行评审除了看申请人论文发表的期刊层次，更重要的是评价其成果的影响，以及研究连贯性和聚焦，强调申请人在特定主题领域持续、深入和独立的研究。美国各大学的

新聘教师要通过严格的评审才能升为副教授并且获得终身聘任，评聘过程中同行评议对候选人的学术水平和研究贡献的认定发挥决定性作用。由系主任将候选人的申请材料寄送给相关领域的国内外同行专家，请其评阅后写出对申请人学术水平和研究贡献的客观评价，所在大学的评聘委员会根据同行评议结果进行投票表决。

德国高校教授席位甄选过程中通常都会要求有至少一名国际专家作为评审，并且要求候选人进行公开学术讲演，就校内外评审专家的提问进行公开答辩，以公开透明的方式，体现同行评价的质量和学术专业责任的落实。发表论文的数量以及论文的长短与学术含量从来就不成正比，而研究课题的难度越大成功的概率就越小。因此，同行评价在学术创新和学术价值的认定上显得极为重要。

#### 五、完善“非升即走”保障机制支持教师专业成长

近年来，我国多所高校推进“非升即走”的人事和职称评聘制度改革，对新进教师采取预聘制度，规定年限内职称评定“非升即走”。该制度旨在甄选优秀人才，促进人才流动，提升教学和科研质量。但当前很多高校“非升即走”的制度规定与职称晋升中论文、课题、成果等量化指标紧密捆绑，使得“一刀切”的量化评价机制更加极端化，导致“唯论文”现象愈演愈烈。类似情况还有一些高校的师资博士后制度，也为博士后人员设定了短期内论文发表和课题申请的量化指标作为留任教师岗位的硬性条件。“非升即走”制度的异化源于功利主义的评价观。高校出于提

升科研绩效的目标,以职称晋升和岗位去留为条件,促使高校青年教师和博士后人员在短时间内迅速发表成果,争取课题,忽略了教学能力提升和教学经验积累,也无视青年教师在专业成长关键期所需的组织支持,不利于青年教师在职业生涯起步期,树立起正确的职业观和学术观,导致他们提前产生职业倦怠或者急功近利地追求短平快的科研成果,“功利性评价观”助长了“唯论文”的顽瘴痼疾。

其实,高校教师职称晋升的“非升即走”制度起源于美国。“非升即走”制度设计的原初目的是保护学术共同体成员的学术自由不受院校行政权力侵犯,深远意义在于利用6至7年的时间,甄别和筛选出“货真价实”、适合学术工作的优秀人才赋予其终身教职,以保障其相对稳定、不受干扰的职业发展环境。为了更好地实现这一制度目标,美国高校有一整套配套的保障机制,为青年教师教学、科研和专业成长提供组织支持。例如,美国75%的院校都设有支持教师成长的组织机构;再如,很多高校对于尚未获得终身教职的

“预聘制教师”教学工作量的要求要少于终身教职教师,以便为他们投身科研工作留出更多时间。此外,很多高校根据教师发展和成长的实际情况,在“非升即走”的刚性制度之外,还会对延长预聘期限的具体情况作出灵活的补充规定。

例如,斯坦福大学根据教师在不同学术发展阶段和家庭生活阶段可能遇到的困难,规定了若干种可延期试用的情况,并辅之以相对完善的工资和养老保险制度作为保障。因而这一制度的根本目的在于甄别,而非简单的“一刀切”式的淘汰,其中,对于教师专业成长的支持尤为重要。

各国大学教师职称评聘的典型案例研究表明,构建以具有博士学位为入门基础,以科研学术成果为基本条件,以教书育人业绩为核心指标,以参与运营管理为服务保证,以综合社会贡献为权衡标准的多元评价体系,对破除我国高校教师职称评聘“唯论文”的弊端,抵制功利性评价观具有积极意义。

(摘自《光明日报》2019年10月24日)

## 【数据简报】

# 2019 年 11 月 ESI 数据摘录

## (全国师范院校及河北高校)

11 月 15 日,科睿唯安(Clarivate Analytics)公布了 2019 年 11 月的 ESI 数据最新数据,本次数据覆盖时间范围为 2009 年 1 月 1 日至 2019 年 8 月 31 日,这也是 2019 年最后一期的 ESI 数据。据统计,全球共有 6214 家

科研机构上榜。青塔整理了 2019 年 11 月 ESI 最新数据中国内地高校综合排名的数据,同时与 2019 年 9 月的排名情况进行了比较。现将全国师范院校及河北高校数据摘录如下:

国内排序	学校名称	2019 年 11 月国际排名	2019 年 9 月国际排名	进步位次	前 1% 学科数(11 月)	前 1% 学科数(9 月)	学科变化	论文数	引用总数	篇均引用	高被引论文数
29	北京师范大学	531	533	2	14	14	0	23738	298303	12.57	330
38	华东师范大学	683	681	-2	12	12	0	17474	224403	12.84	254
57	西南大学	917	928	11	8	8	0	14743	155178	10.53	171
66	华中师范大学	1021	1022	1	4	4	0	8393	137926	16.43	196
69	东北师范大学	1070	1072	2	6	6	0	9268	127788	13.79	111
77	华南师范大学	1185	1191	6	5	5	0	10837	111637	10.3	81
80	南京师范大学	1231	1241	10	7	7	0	9998	104783	10.48	161
93	陕西师范大学	1395	1417	22	4	4	0	9332	88364	9.47	99
98	浙江师范大学	1484	1493	9	4	4	0	6331	79816	12.61	129
104	杭州师范大学	1548	1550	2	4	4	0	6030	75022	12.44	82
112	河南师范大学	1757	1766	9	3	3	0	6576	63007	9.58	68
117	燕山大学	1809	1827	18	3	3	0	7517	61388	8.17	102
118	上海师范大学	1828	1817	-11	5	4	1	5205	60426	11.61	71
123	湖南师范大学	1885	1895	10	2	2	0	6172	57388	9.3	45
125	首都师范大学	1943	1951	8	2	2	0	5954	54959	9.23	37
126	河北医科大学	1973	1977	4	3	3	0	6141	53849	8.77	21

国内排序	学校名称	2019年11月国际排名	2019年9月国际排名	进步位次	前1%学科数(11月)	前1%学科数(9月)	学科变化	论文数	引用总数	篇均引用	高被引论文数
131	山东师范大学	2061	2111	50	3	3	0	5770	50274	8.71	113
139	安徽师范大学	2155	2155	0	1	1	0	3859	46882	12.15	35
140	江苏师范大学	2169	2186	17	2	2	0	4647	46435	9.99	63
141	江西师范大学	2179	2194	15	1	1	0	4377	46147	10.54	38
142	曲阜师范大学	2197	2232	35	3	3	0	4529	45722	10.1	203
144	西北师范大学	2227	2227	0	2	2	0	4801	44715	9.31	51
147	福建师范大学	2301	2322	21	2	2	0	4842	42246	8.72	56
148	河北大学	2336	2343	7	2	2	0	5517	41452	7.51	22
160	河北工业大学	2551	2577	26	3	3	0	5065	36178	7.14	26
162	华北理工大学	2568	2564	-4	1	1	0	2946	35786	12.15	80
168	广西师范大学	2654	2649	-5	1	1	0	3476	34007	9.78	28
175	河北师范大学	2741	2723	-18	2	2	0	3426	32553	9.5	18
180	天津师范大学	2848	2839	-9	1	1	0	3090	30419	9.84	26
206	西华师范大学	3201	3198	-3	2	1	1	1936	24649	12.73	51
207	哈尔滨师范大学	3202	3177	-25	2	2	0	2135	24623	11.53	19
212	辽宁师范大学	3336	3307	-29	1	1	0	2946	23076	7.83	7
221	淮北师范大学	3483	3458	-25	1	1	0	1587	21121	13.31	25
223	河北农业大学	3488	3470	-18	2	2	0	2292	21043	9.18	15
234	洛阳师范学院	3773	3752	-21	1	1	0	2134	17734	8.31	17
239	河北科技大学	3869	3841	-28	1	1	0	1917	16759	8.74	16
243	江西科技师范大学	4060	4013	-47	1	1	0	1489	15099	10.14	13

(数据来源:青塔)

## 国科大、社科大达成战略合作

11月15日，中国科学院大学(以下简称“国科大”)和中国社会科学院大学(以下简称“社科大”)举行战略合作签约仪式，双方将通过学生互换、课程互认、学分互认、教师双聘等方式开展深度合作，共同构建自然科学与人文社科教育交叉融合的人才培养模式。

“追求合作共赢是高校发展的新常态，新时代人才培养和科学研究越来越强调综合、交叉、跨界与通识。今天，我们在这里隆重举行战略合作框架协议签约仪式，这既是双方密切合作的传承，更是面向未来共同发展的新起点。”中国社会科学院副院长高培勇指出，希望两校能够实现优势互补、强强对话、合作共赢，在人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际教育与合作等方面展开深度、全面、实质性、战略性的合作，共同为加快建成中国特色一流大学，实现两个一百年奋斗目标和中华民族伟大复兴中国梦作出贡献。

目前，已有17位来自中国社会科学院系统的教师在国科大参与授课。中国科学院副院长、中国科学院大学党委书记、校长李树深

表示，接下来，一方面要充实两校文理互补内涵，提升人才培养质量，下一步要通过采取学生互换、课程互认、学分互认、教师双聘等方式开展深度合作，共同构建自然科学与人文社科教育深度交融的人才培养模式；另一方面，将深化和创新合作机制，开创一流大学建设的新格局。“两校自身的科教融合潜力巨大，两校之间的文理融合空间无限，适当时候通过共建学院或研究中心，探索深度、全方位、立体式合作”。

“当今中国正处在一个‘百年未有之大变局’的时代，是历史上最接近中华民族伟大复兴的时代，我们迫切需要培养一批抱有人文情怀和具有宏大国际视野的创新创业高端科技人才，更好地服务于国家创新驱动发展战略，提升国家整体科技水平和国际影响力。文理互通，互相促进，已是新时代办学治校、教书育人的必然选择。”李树深期待，未来两校能强强联合，共同推动新时代科教融合、文理贯通的办学育人事业。

(摘自中青在线 2019年11月15日)

## “高等师范教育七十年的使命与挑战”研讨会召开

我国已初步形成以师范院校为主体、综合大学参与、多元开放的教师教育体系。如何在竞争、合作中取长补短、实现共赢，发挥师范院校的引领作用？在教师教育、人才培养等方面，究竟应该作怎样的改进？

近日，在首都师范大学举行的“高等师范教育七十年的使命与挑战”研讨会上，来自全国40所高等师范院校的校领导、专家学者们尝试着回答这些问题。

中国教育学会会长钟秉林在研讨会上表示，师范院校应探索多样化的教师培养体系，研究教师的培养层次在本科、硕士阶段如何贯通，如何提高培养的质量和效率等问题。“在本科培养阶段，应采取多样化的策略。”他举例，不少师范院校从师范生进校第一年，就让他们到中小学中进行教育实践，这种把教师养成和学科教育相融合的方式是主要培养方式。此外，还可以探索教师养成和学科教育相结合的培养方式。

北京师范大学副校长陈丽表示，师范院校的竞争在于拥有最优秀的教育学科。“其教育学科不在于排名高低，更关键的是发现适合中国实践、时代特点，符合教育教学的基本规律。”教育学科能否提供其他高校不能

提供的、有价值的新知识，是陈丽认为当前师范院校面临的最大挑战。

湖南师范大学副校长黎大志在会上呼吁，在学科建设中要重视教师教育的地位。“目前教师教育太弱太窄，在教育学科里没有太多话语权，教师到底要教什么、用什么方法授课、如何改进课堂，往往没有权威的解释。”

“一流的学科建设和一流的教师教育相辅相成、相互促进，一流的教师教育必须有一流的学科基础。”南京师范大学党委书记胡敏强强调。

“在师范院校中，人们常常看到人才培养目标，一般分为两类，一是卓越师范生培养，一是拔尖创新人才培养。如此区分很容易给人造成一种错觉——把创造能力和师范生培养分开了。”会场上，东北师范大学副校长徐海阳如是说。在他看来，事实恰恰相反。师范院校的产品最重要的是人力资源，建设创新型国家，教师的创新能力应是先导、基础。

首都师范大学校长孟繁华表示，在学术研究中需要反思、批判、质疑，这样获取的知识才有利于创新。

（摘编自《中国科学报》2019年10月23日）

## 南京大学将招收师范生

10月20日,南京大学举行陶行知教育学院和江苏教育名师发展研究中心成立仪式。南大陶行知教师教育学院首批计划招收的为(全日制)学科教学英语、(全日制)学科教学物理两个专业,招生层次为硕士研究生,学制三年,招生工作近期已经开始,首批学生将在2020年秋季正式入学。

南京大学党委书记胡金波说,成立陶行知教育学院和江苏教育名师发展研究中心,就是响应国家号召。据介绍,去年2月,国家出台相关文件鼓励综合性大学开设师范专业,其原因是我国目前教师教育体系结构不尽合理,教师教育体系水平亟待提高。

“全国共有605所高等学校举办教师教育,其中师范院校199所,非师范院校406所。据不完全统计,在全国48所一流大学建设高校中,仅有2所师范大学和3所综合性院校承担本科师范生培养工作,95所一流学科建设高校中仅有8所师范大学和12所综

合性院校承担本科师范生培养工作,75所教育部直属高校中,除6所部属师范大学外,仅有3所大学承担本科师范生培养工作。”教育部教师工作司司长任友群介绍,师范院校中师范生比例偏低,教师教育资源不集中、师范文化氛围不足。灵活开放的教师教育体系已经形成,但院校数量偏多、资源较分散、高水平大学参与不足,教师教育体系结构不尽合理。

任友群介绍了一组数据,以学历为例,2018年,我国中小学专任教师中研究生学历比例仅为3.10%,普通高中教师研究生学历仅为9.82%,与经济合作与发展组织(OECD)国家初中教师中硕士研究生平均比例为45.5%相比,明显偏低。追根溯源,目前我国本科及以下师范生占比超过96%,而教育硕士比例仅占不到4%。

(摘编自“双一流高校”微信公众号2019年10月21日)

### 延伸阅读

#### 师范教育依何而存

叶赋桂 清华大学教育研究院教授

教育(师范)系科近几年在中国大学上演了一场生存还是灭亡的悲喜大剧,其情节反转之快令人错愕不已:2015、2016年中山大学、南开大学、山东大学、兰州大学等综合性大学相继削减或裁撤教育学科。然而,兰州

大学于2018年6月又大张旗鼓地成立高等教育研究院。重磅消息来自江苏:2019年3月23日,南京信息工程大学成立教师教育学院;2019年9月16日,苏州大学成立师范学院;2019年10月20日,南京大学陶行知教

师教育学院和江苏教育名师发展研究中心揭牌。

五年之中，综合性大学教育特别是师范学科建制如此反复，背后的动因可以通过时间来解答：2015年8月18日，中央全面深化改革领导小组会议审议通过《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》；2016年4月教育部学位与研究生教育发展中心启动第四轮学科评估。

“双一流”建设方案出台后，意味着继“211工程”“985工程”后一个更大的“蛋糕”出炉，众多高校都积极争取进入“双一流”名单。因此高校内部开始对不同学科进行调整和合并，此时一般和薄弱学科就成了牺牲品。通常教育学科在综合性大学里规模和地位都是最弱小的，成为最先被抛弃的“鸡肋”。

近两年综合性大学为什么又热衷于办教育甚至师范教育呢？首先在政策上，国家自20世纪90年代以来就鼓励非师范院校办师范教育，近两年教育部更是大动作推动综合性大学在师范教育上发力，预计未来会有相应的政策和资源投入。在“双一流”评选尘埃落定的情况下，自然可以一试。其次在社会供给和需求上，高等教育扩招以来大学生就业问题一直让各高校“压力山大”，而我国的教师岗位市场庞大，是大学生就业不能忽视的重要去向。最后在学生职业选择上，国家这些年大力提高教师待遇，东部发达地区开出的优惠条件能够给综合性大学毕业生巨大的吸引力。而近几年，清华、北大的学生甚至博士到中学任教呈不断增长的趋势，已成为新闻竞相报道的热点。这预示着中国社会和社会心理、中国人的就业观已经在不知不觉中发生了巨大变化。

那么接下来，清华、北大等顶尖大学会在师范教育上有所表现吗？这就涉及综合性大学、教育和师范系科的性质与地位问题了。

一个系科的地位主要由其学术声望和社会需要决定，不时地也因时髦的风尚和潮流而起落。学术声望即在学术界的认可和尊崇程度，不同知识和学科在全部知识体系中的声誉和地位是不等的。自洪堡创办柏林大学以来，研究型大学追求的一直都是高深知识和纯粹研究。学术声望的准则来自知识的抽象程度、理性的纯粹程度，抽象到最后，就只剩下彻底的形式，因此，越是形式主义的学科学术地位越高，如数学和哲学等。

社会需要也决定一个学科在大学中的地位，中世纪大学神学、法学和医学能够成为高等学院就是由其对社会有用而获得尊崇的价值和地位。现代大学中商学院、法学院等在学术声望上并不高，但因为毕业生能获得很高的社会职位和高收入而为学生所追逐，在大学中也因此并凭借校友、财富等拥有甚至超过纯学术学科的地位。

综合性研究型大学办学基本上都是两条腿走路，一边发展高深知识的学术性学科，一边发展功用性的社会学科。教育学科身出名门，柏拉图、亚里士多德、康德等大师倾力于此，社会学还是借着教育学的门溜进大学，教育学的学术声望本不待言。但教育学的后辈有些不给力，特别是20世纪后，在概念、理论上抽象化和形式化严重不足，虽然相比管理学、新闻学等还算说得过去，但在众多高声望的学术学科中难以凸显。这也与教育学在19世纪末以来与师范教育的结合有关。师范教育是实践领域，需要的是有用的职业技能，这迫使教育学向实践靠拢，不能完全走抽

象知识的学术化道路。从实践的角度出发，教育学与管理学(工商管理、公共管理)具有类似的情形，教育学的抽象知识难以满足教师、教育管理者的需求，对解决教育教学实践问题的帮助有限。另外，教师职业没有像律师和医生一样成为专门职业，这也连累了教育学在大学中的地位。因此教育学科处于一种十分尴尬的境地，系出名门，却声望难继。走高深知识之路，又无法满足社会需要；服务社会，可一旦真的沦为实践技能、技巧和技

艺，地位更加难保，很可能被彻底地排除在大学的大门之外。

对于今天的中国顶尖综合性大学来说，在国家现有教师资格、教师招聘制度下，根本无须办师范教育，其学生也没有任何障碍，完全可以成为教师，甚至比师范毕业生更受欢迎。那它又何必去发展师范教育呢？所以，问题的关键其实反而在师范院校，其存在的价值到底在哪里呢？

(摘自《中国教育报》2019年11月11日)

## 【报告现场】

### 马云：未来的关键在于教育，教育的关键在于老师

10月23日，2019国际校长联盟大会顺利召开。面对全球1500多名校长和教育专家，马云分享了对未来教育的看法。马云认为，未来的关键在于教育，教育的关键在于老师。学校应该是丰富多彩的动物园，而不是养鸡场，要让孩子成为最好的自己，要把每个孩子培养成活生生的人，而不是学习的机器，否则他们未来无法和机器去竞争。

相关视频及演讲全文请扫描以下二维码：



送：校领导

发：中层干部 教师党支部

---

本期主编：胡景敏  
电话：80789300

执行主编：李江  
邮箱：fzghc@hebtu.edu.cn

责任编辑：汪霖霖  
网址：<http://fzghc.hebtu.edu.cn>

---