

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2015年 第 21 期

总第(367)期

中国高等教育学会编

2015年11月15日

目 录

- 我国研究型大学教学科研融合的方式、问题及对策
——以清华大学等6所高校发布的本科教学质量报告为例·····施林森 刘贵松(02)
- 我国研究型大学本科教育培养目标定位研究
——基于“985工程”高校2010年度“本科教学质量报告”的文本分析·····李红惠(06)
- 我国“985”工程高校本科教育教学国际化研究
——基于2010年度《本科教育教学质量报告》的文本分析·····吴 凡(10)
- 中国一流大学实践教学体系建构的新趋势
——基于《“985工程”大学2010年度本科教学质量报告》的文本分析·····尹宁伟(16)
- “211工程”大学本科毕业生就业结构研究
——基于《211工程大学本科教学质量报告》的分析·····李小娃 莫玉婉(23)
- 师范大学的现状、问题与特色
——基于33所师范大学2013年本科教学质量报告的分析·····林冬华(27)

编者的话：2011年教育部发文，要求“985工程”高校率先公布2010年《本科教学质量报告》；为进一步规范本科教学质量年度报告内容，教育部要求“211工程”高校向社会公布《2011年度本科教学质量报告》；2013年教育部按照属地化管理原则，要求各省级教育行政部门组织完成本地区公办高校2013年本科教学质量报告编制发布工作。以政府名义要求高等学校发布《质量报告》表明我国高等教育界对社会期待的回应，以《质量报告》形式回应社会问题，是高等学校面对社会问题的理性选择。许多发达国家更是以发布国家和教育战略规划的形式，对教育质量提出新的要求。本刊以“教育质量报告的文本研究”为专题，集中选编若干国内外相关文章，供读者审阅。

主 编：王小梅 本期执行主编：范笑仙 责任编辑：聂文静
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编：100082 电 话：(010) 59893297
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

我国研究型大学教学科研融合的方式、问题及对策

——以清华大学等6所高校发布的本科教学质量报告为例

施林淼 刘贵松

教学与科研的融合最早出现在19世纪初世界第一所研究型大学：柏林大学。洪堡在创立柏林大学的同时，也确立了教学与科研统一的原则。他认为，大学教师必须进行科研，只有这样，教师在教学中利用最新的科研成果，才能提高教学水平；学生也应该参与科研活动，只有这样，他们才能进行有效的学习。此后，关于教学与科研的融合一直是高等教育界的研究热点，伯顿·克拉克、纽曼、博耶等，都对教学科研统一的原则作了进一步阐述和发展。

尽管两者融合的思想由来已久，但在实践中却差强人意。20世纪下半叶，美国大学“科研漂移”现象加剧，科研脱离了与教学的联系，教学质量不断下降。对此，美国国家科学基金会在1997年设立“科研教学融合认可奖”（Recognition Awards for the Integration of Research and Education），奖励在教学科研融合方面成就突出的十所研究型大学。1998年，美国研究型大学本科教育促进委员会发表了影响深远的《重建本科教育：美国研究型大学发展蓝图》（简称“博耶报告”），呼吁研究型大学给予本科教育更多重视，并提出了本科教学改革十项建议。而3年后的跟踪调查结果显示，让本科生参与研究、将科研与教学融合的建议，是十条建议中最受欢迎的方法。

与美国同时期相比，由于我国经济与社会发展水平的相对落后，研究型大学完成提升科研水平、提高教学质量“双肩挑”任务的难度更大。面对挑战，我国部分研究型大学已经在教学科研融合上进行了积极探索。本研究主要以清华大学、北京大学、浙江大学、复旦大学、上海交通大学、南京大学6所高校在2011至2013年发布的本科教学质量报告（以下简称“质量报告”）为依据，分析总结目前我国研究型大学推动教学科研融合的主要方式，并结合国外高校经验，探讨存在的问题及解决方法。

一、已开展教学科研融合的主要方式

近年来，我国部分研究型大学在借鉴、发展国外高校教学科研融合的方式、策略上进行了探索，主要包括以下5个方面：

1. 办学理念上凸显本科教学的重要性。2001年以来，教育部发布《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》《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》《关于全面提高高等教育质量的若干意见》3个指导性文件，力求有效推动高校改进本科教学工作，提高人才培养质量，改善由扩招及高校科研功能的强化带来的种种问题，高等教育开始“走以质量提升为核心的内涵式发展道路”，本科教学改革成为焦点。在此背景下，研究型大学注重强调回归大学之道，在办学理念中突出人才培养工作。北京大学提出“要实现世界一流大学的目标，必须建设世界一流的本科教育”；复旦大学强调在“十二五”发展规划目标的引领下，坚持把本科教育摆在发展首位；南京大学提出要努力“办中国最好的本科教育”；清华大学进一步明确提出了“优势转化战略”，把多种办学优势汇聚和转化到人才培养这个根本任务上来；上海交通大学也提出了要努力将学科、科研优势转化为人才培养优势。

2. 培养体系中不断加强本科生科研训练。本科生科研训练是研究型大学加强教学科研融合的重要方式，目前主要包含两种形式：

第一种形式是由国家、省、学校设立专项，学生自主申请，学校择优立项，教师予以指导。早在2006年，北京大学、复旦大学等已经通过“菘政基金”，南京大学通过“培养和造就富有创造能力的学生计划”，上海交通大学通过“本科生研究计划”等，开始资助优秀学生开展科研训练，但规模相对较小。2007年，教育部发布《关于实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》，正式提出实施“大学生创新性实验计划”（后发展为“大学生创新创业训练

计划”)。自此,本科生科研训练项目迅速在高校中扩展。研究型大学普遍设立了大学生创新训练项目,设置了相应的管理机构,拥有专项经费及展示平台。

第二种形式是学生参与到教师的科研课题中。这种模式最初是以学生“早期进入实验室”项目形式开展,即学生在本科阶段就进入实验室跟随教师学习,开展科学研究。研究型大学的一个重要特点是教师的科研课题较多,有充裕的课题资源。包括上海交通大学等在内的部分研究型大学在质量报告中明确提及这个举措。

上述两种形式会有部分重合。较为常见的方式是学校将教师科研课题中适合本科生参加的内容汇总公布,学生根据兴趣选择其中的课题作为大学生创新性实验计划的主题进行申报。课题获批后,学生在教师指导下开展研究,获得相应的科研经验。

3. 教学方法上逐步推广研究性教学。近年来,“研究性教学”在研究型大学是一个热门词汇。研究性教学并没有统一的模式,其定义的内涵和外延也见智见仁,而究其根本和共性,都是强调以学生为中心、以科研为支撑、以探究为特征。它主要包括研讨课(seminar)、基于问题的学习(PBL)、案例教学(case study)等多种形式。

国内研究型大学在实施研究性教学过程中,以研讨式的课程形式居多。清华大学、南京大学、上海交通大学等高校都开设了新生研讨课。新生研讨课主要针对本科一年级新生开设,主要帮助新生树立学术旨趣,学会质疑、学会发现,完成适应性和学术性转变。北京大学、浙江大学、复旦大学着力推行小班化教学改革,北京大学、浙江大学在通识课或其他类型的课程中,推行“大班授课、小班讨论”的教学模式;复旦大学也在加大小班化教学改革的力度,2011年班级规模在30人以下的课程已达到课程总量的54%以上。

部分研究型大学也在实验教学中探索研究性教学的模式。他们鼓励教师从科研成果中提炼相应的实验构成要素,作为实验教学的重要内容。清华大学和上海交通大学通过设立专项的形式推动这项工作。清华大学从2007年开始开设“实验室科研探究”课,整合开放32个院系80多个实验室的科研资源。同年,上海交通大学启动“特色实验项目”,支持教师将科研项目研究成果转化为本科教学的综合性、设计性或创新性的

实验项目。截至2012年底,“特色实验项目”已建设257个,每年受益学生2万余人次。

4. 在教学队伍上推动科研高水平教师承担本科教学工作。国内研究型大学把推动科研高水平教师参与本科教学,作为推动教学科研融合的一项重要举措。科学研究所获成果构成了一流大学最重要、最鲜活的教学内容,科学研究过程构成了一流大学最重要的教学过程。这方面包含了3项具体举措:

一是将教授上讲台作为一项重要制度推行。一般而言,教授比副教授、讲师有更高的学术水平,但研究型大学的教授可能更愿意从事显示度更大、回报率更高的科研工作而不是教学工作。对此,《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》中,要求各校“将承担本科教学任务作为教授聘用的基本条件”。国内的研究型大学也逐渐在制度上将教授为本科生授课作为一项硬性规定。目前,各研究型大学的教授授课比例都较高。如浙江大学2011年“各院系1246名教授中,共1060位为本科生授课,比例达85%”;北京大学2011年“担任授课的专任教师中正高职称995人,教授授课比例为80.2%”。

二是鼓励教授群体中处于第一梯队的院士、长江学者等一流学者参与本科教学。上海交通大学制定了各类高端人才为本科生授课制度,建立了“人才通报制度”“特别课程安排制度”,发挥高层次人才在本科教学中的示范作用。复旦大学认为,学校的教学科研骨干教师承担的科学研究质高量大,科研成果涉及学科范围广,因此这些教师有能力在所承担的本科课程中,为学生提供更为丰富的学术资源,将科学研究与教学活动融合在一起。

三是鼓励和肯定教师以多种形式参与本科教学。为本科生授课是教师参与本科教学的主要形式,除此之外,研究型大学还会鼓励教师通过课外指导本科生、为本科生开设讲座等多种形式参与本科教学。截至2011年,上海交通大学16个学院正式实施本科生导师制,鼓励导师充分利用自身条件,提供各种参与科研与实践的机会,3000余名师生参与其中。

5. 职称晋升及奖励体系中突出教学指标的比重。学校的职称晋升及奖励政策,对教学工作以及教学与科研融合具有导向作用。目前,主要有3项具体举措:

一是在教师职称评审体系中加大教学的权重。如南京大学在职称晋升上实行教学考核一票否决制,没

有承担本科教学任务或教学工作量不足的教师只能晋升科研系列专业技术职务。

二是岗位分类设置时，专门设立教学岗。如上海交通大学、南京大学均设立了教学岗，主要以教学指标作为职称晋升和聘期考核的依据。浙江大学不仅设立了教学为主岗、教学团队岗，还设置了求是特聘教学岗、求是特聘实验岗，作为高层次人才岗位。

三是专门设置教学奖励。如清华大学设立“青年教师教学优秀奖”、北京大学设置了“教学优秀奖”、上海交通大学设立了“卓越教学奖”；浙江大学设立了“心平奖教金”“优质教学奖”，前者包括三个类别，其中获得“心平杰出教学贡献奖”的教师可获得100万元/人；后者为一等奖5万元/人、二等奖2万元/人。南京大学设立了一个较为全面的奖教金体系，包括面向资深教师的“教学终身成就奖”，面向教学科研骨干教师的“赵世良讲座教授”，面向中青年教师的“雨润奖教金”、面向青年教师的“中国银行奖教金”，面向基础学科教师的“杜厦奖教金”等。

二、存在的主要问题

清华大学、复旦大学、浙江大学、上海交通大学等高校在报告最后部分（即问题和对策或下一步发展方向），都提到了要加强把学科或科研等方面的优势转化为教学上、人才培养上的优势，这也从侧面说明教学与科研的融合还存在需要改进的地方。总体来看，存在的主要问题如下：

1. 对教学科研融合的重要性认识不够。6校质量报告显示，虽然研究型大学在办学理念上更加注重本科教学，但大部分高校对本科教学的重要性仍是泛泛而谈，并未把重心聚焦到教学与科研的融合上。并且，从各校质量报告的结构来看，6所高校里只有上海交通大学2012年发布的质量报告中有一个二级标题、复旦大学和南京大学2011年发布的质量报告中有一个三级标题阐述教学与科研的融合，其他高校均未有专门篇幅描述教学科研融合的内容，报告中也基本未见到高校对教学科研融合有系统的思考和阐述。这说明多数高校并未对教学科研融合有足够的重视。

2. 本科生科研训练质量难有保证。6校质量报告主要介绍了本科生科研训练项目的立项数量、参与人数、经费数量以及学生成果的展示等，但对于如何保证学生科研训练的质量，特别是对科研训练过程的质量监控却基本未提。6校质量报告中的质量保障体系部

分，主要都围绕课堂教学评估等展开，均未把本科生科研训练纳入其中。本科生科研训练作为教学科研融合最重要的方式之一，如果不对其质量保障给予足够重视，实际成效难免要打折扣。

3. 研究性教学的效果不尽如人意。曾有学者指出，“审视这些年中国大学研究性教学的实践，可以说大多还仅停留在形式上，基本上是对国外大学一些课程和教学方法的模仿，并没有对研究性教学的实质有深刻的认识和理解”。在质量报告最后部分，北京大学、浙江大学、上海交通大学、南京大学都提出了要加大教学方法改革的力度，或提出要更深入广泛地推进研究性教学。这从侧面反映出教学方法的改革仍然是研究型大学教学改革的难点和“硬骨头”，研究性教学的效果有待提高。

4. 对教师开展教学科研融合的专业支持力度不够。6所高校的质量报告均强调推动科研水平高的教师投入到本科教学中，但科研水平与教学水平并非可以直接划等号，科研成果也不能直接转换为教学成果。目前，各校均在开展教学方面的培训，但培训内容也更偏重于教学基本技能、教学理论等，较少有如何对教学科研进行融合的专业指导。

5. 教师考核与激励机制缺乏针对性。国内研究型大学在职称晋升评价和激励机制上不断加大教学的力度，但更多是单向加大教学的权重，而没有聚焦到教学与科研融合的指标上。如上海交通大学、北京大学、浙江大学等都突出了对教学工作量的强化。上海交通大学“对教学为主型和教学科研并重型教师明确人才培养工作量要求，年终实施分类考核”；北京大学“对申请教授、副教授职称所需的教学工作量和课程评估做出了规定”；浙江大学制订了《浙江大学优质教学奖评选暂行办法》，并规定了年度教学工作量需在同类岗位教师中处于前1/3左右、教学质量优良等条件。

三、对策建议

针对上述问题，国内研究型大学需要进一步研究国情、校情，同时借鉴国外高校的成功经验，更好地推进教学与科研的融合。

1. 制定系统化的教学科研融合的实施。国外研究型大学往往将教学科研融合作为学校使命的重要内容，并系统设计各种类型的活动。如澳大利亚西澳大学建立了“教学科研融合”工作小组，由一位副校长负

责,依据“博耶报告”对学校教学科研融合情况进行全面审查和改进。加拿大阿尔伯塔大学组织“教学科研融合活动周”,包括研讨会和工作坊等形式。国内研究型大学应将教学与科研的融合明确提升为人才培养理念中的重要组成部分,并且将其视为一个专门的、独立的政策研究领域,成立组织机构,设计整体规划,实施配套政策,安排专项经费,精心设计各类活动,并最终形成科学有效的、系统化的实施方案。

2. 强化本科生科研训练质量保障体系。国内研究型大学需要设计、建立对学生科研训练的质量监控体系,并纳入学校整体的质量保障体系中。特别是要注重过程监督,完善教师指导规范,确保学生完整体验整个科研的过程,掌握开展科学研究的基本技能,防止学生科研经历的碎片化。如同美国《科学》杂志主编艾伯茨谈论科学教育时提到的,要学习如何像一个科学家那样解决问题,使用数据、运用逻辑,真正理解科学过程是如何进行的。而提升科研训练质量的一项重要举措是,丰富项目类型,细化申请对象群体。美国研究型大学本科科研训练项目类型相对较为丰富。如加州大学洛杉矶分校组织的“本科生暑期研究计划”,专门针对有意攻读博士及从事学术研究和教学的本科生,旨在引导他们继续深造。加州理工学院除了“暑期本科生研究计划”(Summer Undergraduate Research Fellowships, SURF)外,还设置了针对新生的专项研究计划(AXline SURF),以及面向生物和化学拔尖学生的贝克曼学者计划(Beckman Scholars)等。不同类型的项目面向不同的学生群体,由此课题内容的选择、研究进程的控制、教师的指导会更富有针对性,教学科研融合的效果会更加明显。

3. 加强研究性教学中教学内容的设计与编制。研究性教学的重点并非仅是上课的形式,更需要科学设计研究性教学中的教学内容。特别是研究型大学学生的智力水平、思维能力出类拔萃,这对教师如何设计教学内容更提出了挑战。对此,教师在开展研究性教学时,除了对逻辑性和系统性知识进行适当的提纲挈领式的讲解外,应该主要在课堂讲授、讨论教材中尚未写进的、或未清楚表达的反映探索性、前沿性和跨学科的内容;科学史上反映科学知识复杂性、相对性的内容;教师自己的研究成果、学术思想;科学思想方法的价值分析及其与学生现行学习、生活和世界观相联系的知识。同时,教师也需要对预习内容、讨论

主题、课堂节奏、课后作业等进行有效规划。

4. 加强教学支持服务机构的建设。包括哈佛大学在内,国外研究型大学普遍建立了教学发展中心作为教师教学能力提升的支持机构,并将指导教师教学与科研融合作为核心的工作内容之一。获得首届“科研教学融合认可奖”的卡内基·梅隆大学的经验之一就是,要建立促进教学与科研融合的支持服务机构。为此,卡内基·梅隆大学教学中心和学习创新中心应运而生。威斯康星大学、范德比尔特大学等十几所高校还在美国国家科学基金会的资助下,于2003年联合成立了“科研、教学和学习融合中心(CIRTL)”。

随着2012年教育部开展评选国家级教师教学发展示范中心的活动,国内研究型大学也广泛建立了教师教学发展中心。学校要加强这类机构的专业力量,围绕教学科研融合提供专业的指导与服务。除对新进教师、青年教师、研究生助教进行培训外,也要开展多种形式的研讨交流,帮助资深教师也获得教学上的提升。迈阿密大学就专门为已获得终身教职的教师设立资深教师优秀教学项目,要求参与教师在两个学期中与其他教师交流教学经验,讨论教学体会,完成一门课程的教学改革,以此帮助他们改进教学方法。

5. 建立以教学科研融合为导向的评价体系。评价政策在教学与科研融合的过程中举足轻重,国外大学的很多做法值得借鉴。Marsh等学者对前人大量实证调查的原始数据作了二次挖掘,并引入“学校教师评价政策”作为中间变量,结果表明,如果学校政策鼓励教学,则科研与教学呈现正相关,否则可能不相关或者负相关。

加拿大多伦多大学设置了专门奖项(The Northrop Frye Awards),由学校校友会和教务长共同颁发,每年选出一位教师和一个院系,用于奖励他们在教学科研融合方面做出的示范性的创新举措。澳大利亚悉尼大学则设置了奖励体系,将教学经费预算的0.5%用于奖励教学科研融合效果显著的院系。唯有在评估指标中加强对教学科研融合标准的引导,而不是大而化之的教学方面的指标,才能真正使教学和科研二者都不偏废,使研究型大学的使命得到完整实现。

(施林森,南京大学教育研究院在读博士生,江苏南京 210023;刘贵松,电子科技大学计算机科学与工程学院院长助理、副教授,四川成都 611731)

(原文刊载于《中国高教研究》2015年第3期)

我国研究型大学本科教育培养目标定位研究

——基于“985工程”高校2010年度“本科教学质量报告”的文本分析

李红惠

随着“985工程”和“本科教学工程”的相继实施，研究型大学的本科教育逐渐成为时下教育的一个热点，本科教育是研究型大学基石的主张也逐渐成为共识。人才培养目标是本科教育的出发点和归宿，正确的培养目标定位将引导本科教育健康发展，错误的培养目标定位则会将本科教育带向误区。为了办中国最好的本科教育，研究型大学必须正确定位其本科教育培养目标。本文结合“985”高校的2010年度“本科教学质量报告”，试图对我国研究型大学本科教育培养目标定位进行细致入微的分析。

一、研究设计

1. 研究对象与研究内容。由于“985”高校是我国研究型大学的集中代表，故选取“985高校”作为我国研究型大学的研究样本。经过教育部高校本科教学水平工作评估，加上“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的推动，“985高校”对本科教育培养目标应该有了比较全面深入的认识。2011年9月，“985高校”首度按照教育部的规定相继公开了各自学校2010年度的本科教学质量报告，这些报告表达的本科教育培养目标应该能反映我国研究型大学对本科教育培养目标的定位情况。由于清华大学、上海交通大学、山东大学、中南大学、厦门大学、北京理工大学、北京航空航天大学、电子科技大学、西北农林科技大学9所高校没有在报告中提出明确的本科教育培养目标，因此将其剔除，即实际纳入统计分析的“985高校”是30所。

“培养目标是指根据一定的教育目的和约束条件，对教育活动的预期结果，即学生的预期发展状态所作的‘规定’。”要完整全面地认识培养目标的定位，可以从“人才素质、人才层次、人才类型、人才功能”四个维度进行分析。在这里，人才素质通常指人的内在素质构成；人才层次是一个相对的概念，在高等教育领域，通常指专科生、本科生、研究生之间

的层次关系；人才类型是根据专业技术不同而划分的人才规格，通常分为学术型人才、应用型人才、技能型人才三种类型。人才功能指所培养的人对社会和行业的作用，一般可以从人的社会作用性质、职业角色或“人才”概念的使用来表达人的社会作用。需要说明的是，之所以认为“人才”概念也能反映人的社会作用，是因为“人才”在我国一直被认为是党、国家和社会做出创造性成果的劳动者。

当然，高校在表述培养目标时，人才的“素质、层次、类型、功能”不一定都要面面俱到。但是毫无疑问，越是好的清晰的培养目标，越是能够反映不同高校的价值取向和发展定位，而越是定位准确的培养目标就越能推动高等学校走上良性发展之路。

2. 研究方法与数据处理。利用Word文件“编辑”菜单中的“查找”功能统计培养目标中不同维度关键词出现的频率。在同一高校中，同一含义关键词若出现多次，仅记录一次。根据关键词在不同大学本科教育培养目标中出现的次数高低，来描述和分析我国研究型大学本科教育培养目标的定位情况。

二、研究结果与分析

1. 人才素质和人才层次定位意识强烈。统计发现，我国“985高校”在本科生培养目标“素质、层次、功能、类型”四个维度的描述中，表达最多的是人才“功能”，30所即100%的学校均有谈到，不过表达的方式有所侧重，有的学校直接强调人的社会作用，有的学校通过人的职业角色来反映，有的学校通过使用“人才”概念（包括3所学校使用的“国民表率、社会栋梁”“国家栋梁和社会精英”“一流科学家和研究工程师”）来表达，有的学校则兼而用之。其次是人才“素质”，有28所即93.3%的学校论及。再次是人才培养“层次”，有26所即86.7%的学校谈到。至于人才的“类型”，有10所即33.3%的学校提到。

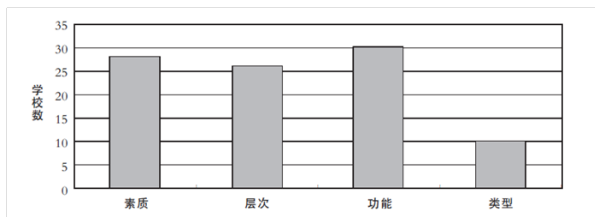


图1 培养目标表达维度总体定位情况

总体上看，我国研究型大学本科教育有强烈的社会导向意识以及人才素质和人才层次的定位意识，不过人才类型的定位意识较差。主要原因有二：一是建国后我国各个时期的高等教育政策关于高等教育培养目标的描述中，一直都很强调“人才素质”“人才层次”和“人才功能”，但办学特色等目标强调不够，更缺乏分类办学的教育政策引导，而高校又习惯于按照行政授意办学。另外，由于受评价环境和“高校合并”政策等多重因素的影响，我国研究型大学盲目追求“大而全”，忽视办学类型也就不足为奇了。

2. 人才素质主要定位于“国际视野、创新素质、实践能力”。由图2可知，在我国研究型大学对本科教育人才素质要求的文本描述中，出现频率从高到低的词汇依次是：国际、能力、创新、人品、基础素质、知识、科学精神、人文素质、责任感、全面发展、竞争力、思维、专业素质、创业能力、信念、个性等。具体而言，“国际”使用最多，达20所高校，“国际”中表达最多的是“国际视野”，有16所高校；“能力”使用居次，达18所高校，“能力”中表达最多的是“实践能力”，有10所高校；“创新”使用居第三位，“创新”中使用最多的是“创新精神”，有8所高校。“人格、基础素质、知识、科学精神、责任感”以及“全面发展、竞争力、思维、专业素质”的重视程度一般，“信念与个性”则重视不够，“合作”仅1所学校论及。

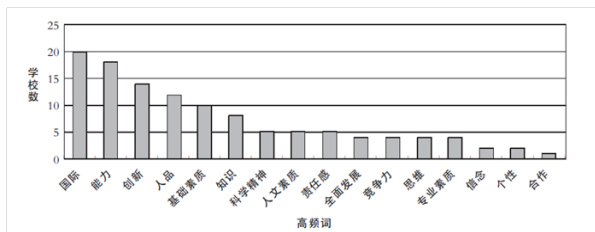


图2 表达“培养目标素质”的高频词汇

“国际”“能力”“创新”使用的学校数排在前三位，这既与我国“985高校”追求世界一流大学的

目标有关，也与我国高校培育创新人才的能力还很薄弱有关，因此高校强调培养大学生的“实践能力”和“创新精神”。

3. 人才层次主要定位于“高素质”。经过搜索、审阅和统计，发现表达培养目标层次的词汇主要有“高素质、精英、拔尖、领军、卓越、一流、高级、杰出”，具体使用这些词汇的学校数如图3所示。很明显，我国研究型大学最喜欢用“高素质”来表达本科教育培养目标的层次（当然“高素质”也包含人才的“素质”层面），其次是“精英”和“拔尖”。

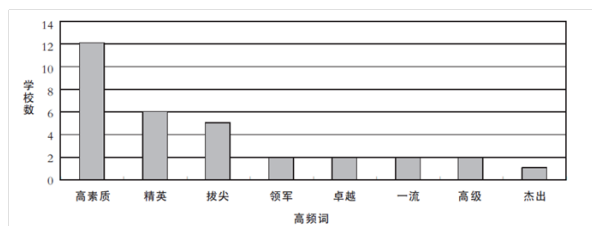


图3 表达“培养目标层次”的高频词汇

笔者认为，使用这些词汇受我国高等教育政策语言变化的影响。自从1998年《高等教育法》第五条规定我国高等教育培养目标是“培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才”以来，教育界习惯用“高级”来表达人才的层次。但我国高等教育实行建设世界一流大学政策和进入高等教育大众化阶段后，对人才层次的表达开始有了明显变化，这集中反映在《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》中，如在论及“提高人才培养质量”时，提出“培养高素质专门人才和拔尖创新人才”；在论及“加快建设一流大学和一流学科”时，再次提出“培养一批拔尖创新人才”。在某种程度上，“高素质”逐渐取代“高级”这个具有等级意味的词语，“拔尖”近乎成为形容研究型大学人才培养层次的专门术语，所以研究型大学广泛使用“高素质”和“拔尖”不足为怪。当然，启用“高素质”，暗含对“素质教育”的回应，认为“素质”是一个内涵丰富的概念，超越了过去狭隘的“知识”或者“能力”培养观念，包含了知识、能力、情意、人格、方法等多个维度和多种内容。至于研究型大学喜用“精英”，则极有可能与研究型大学的精英教育情结有关。

4. 人才类型主要定位于“研究型”“复合型”和“创新型”。如图4所示，表达“培养目标类型”的词汇使用频率由高到低的顺序依次是：研究型、复合

型、创新型、应用型、多样化型、领袖型。在表达人才类型的词汇中使用最多的词语是“研究型”和“复合型”，均有6所学校使用；其次是“创新型”，有5所高校使用。而“研究型”之所以使用较多，与研究型大学的“研究型”定位密切相关；“复合型”和“创新型”之所以使用较多，与我国急需“复合型”和“创新型”人才的现实有关。我国《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》提出：“创新型、实用型、复合型人才紧缺”，“重点扩大应用型、复合型、技能型人才培养规模”。一般而言，培养“应用型”和“技能型”人才主要是应用型本科高校和职业技术高校的任务，因此研究型大学较少使用这类词汇。

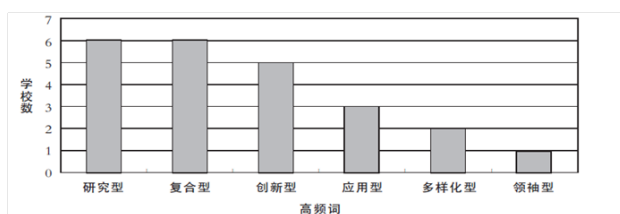


图4 表达“培养目标类型”的高频词汇

5. 强调发挥人才的社会作用，注重培养科学家和工程师。如前文所述，总体而言，本研究中有30所即100%的学校谈到人的社会作用。具体而言，我国“985高校”本科教育培养目标的功能定位分三种情况（如图5所示）。就培养对象的作用性质而言，使用“引领”一词的有7所高校，使用“适应”一词的高校有5所，当然，无论是“引领”还是“适应”，都强调培养对象对国家和社会的作用；就培养对象的职业角色，“工程师”和“科学家”用语最多，且均被中国科学技术大学、华中科技大学，华南理工大学这3所理工类高校同时使用。而之所以这两种职业角色使用最多，可能与我国正在实施的“拔尖创新人才培养计划”和“卓越工程师教育计划”有关。在培养对象的定位上，没有一所研究型大学直接称要培养“人”，有93.3%的研究型大学直接宣称本科教育是培养“人才”（其中有3所学校分别称培养“国民表率、社会栋梁”“国家栋梁和社会精英”“一流科学家和研究工程师”），另有1所高校称培养“毕业生”，还有1所单纯表达人的“素质”。之所以如此强调“人才”，主要是我国教育长期重教育的工具价值，希望所培养的人对社会有用，正所谓“人尽其才，才尽其用”。

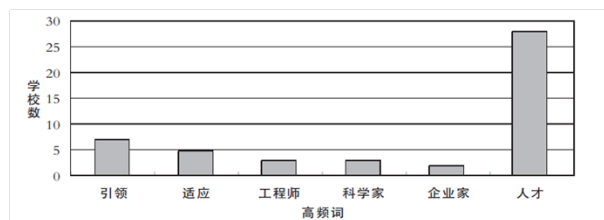


图5 表达“培养目标功能”的高频词汇

三、问题与思考

1. 研究型大学本科教育培养目标定位存在“同质化”现象。学校层面的培养目标是国家层面培养目标的具体化，但绝不是国家层面培养目标的翻版，学校有权制定符合本校办学传统和发展需要具有一定个性色彩的培养目标。而且研究型大学是相对教学型大学而言的，研究型大学更加强调大学不仅要传播知识，还要生产和应用知识。因此，作为有权制定学校培养目标的组织和出知识、出思想、出理论的场所，研究型大学所表达的本科教育培养目标，在一定范围内应该具有自己独特的内容。可是，从上述文本分析来看，无论是人才素质、人才层次、人才类型还是人才功能，学校与学校之间话语雷同现象严重，在一定程度上说明我国研究型大学所表达的本科教育培养目标定位存在“同质化”现象，窥一斑而知全豹，难怪有人说我国大学存在“千人一面”现象。

之所以出现这种现象，根本原因在于我国实行的是以行政为导向的教育管理体制，政府的行政权力过于强大，决定着教育资源和教育经费的分配，而且常常以行政命令发号施令，高校缺乏应有的办学自主权，始终处在被控制和被支配的地位。为了赢得生存和发展的有限空间，高校不得不听命于政府，这种高度统一的管理就导致学校缺乏个性和特色。尽管改革开放后我国政府一直强调落实和扩大高校办学自主权，但迄今为止高校“去行政化”仍任重而道远。所以我们发现，研究型大学本科教育培养目标的内容表述，与当前我国教育政策的话语如出一辙，研究型大学本科教育培养目标被打上显著的“教育政策”烙印。如果不真正落实和扩大高校办学自主权，高校出台的规章制度和规范措施，只会唯“国家教育政策”是瞻。高校这种简单模仿的结果，容易使大学失去应有的个性和品格，远离教育的本真，乃至陷入“反教育”泥沼的危险。

2. 本科教育培养目标与研究生教育培养目标趋

同。杨志坚先生是研究我国本科教育培养目标的专家，他认为，虽然本科教育与研究生教育都属于专业教育，但是两者具有重要区别：在性质上，前者强调基础性，后者更强调学术性；在培养目标上，前者强调培养一般性专门人才或复合型人才，后者强调培养高级专门人才；在能力上，前者强调应用能力和适应能力，后者强调研究能力和创新能力；在理论知识上，前者强调一般性的基础理论知识和一定的专业知识，后者强调专业理论和专业知识。与之相对照，不能不感慨我国“985高校”本科教育的培养目标在“人才类型、人才素质、人才层次”方面与研究生教育的培养目标何其相似！

当然，有人会认为，研究型大学的本科教育不同于一般高校的本科教育，它应该突出学术性、创新性的人才培养要求，而且随着我国跨入高等教育大众化行列，高等教育的重心开始上移，研究型大学本科教育更应该发挥基础性作用，特别是“研究型大学本科教育不以培养专业人才为最终目标”。但是，我们必须清楚本科教育是专业教育，“专业教育在研究型大学本科教育体系中应该有显著位置”。关于这一点，我们必须谨记哈佛大学前校长洛厄尔的告诫：“本科生中日后投身学术生涯的并不多……将‘学术探究’置于本科教育之上，会使本科生付出高昂的‘社会代价’”。当然，对于研究型大学，我们既反对其本科教育过度学术化，也反对其本科教育过早或过度专业化。

3. 研究型大学本科教育培养目标社会本位色彩浓重。经过文本分析发现，在培养对象的定位上，没有一所“985高校”直接称本科教育是培养“人”，有93.3%的“985高校”直接宣称本科教育是培养“人才”；在培养对象的素质要求方面，“个性”受到忽视；在培养对象的层次和类型定位方面，研究型大学

跟在政府后面亦步亦趋，致使其表达的培养目标教育政策色彩浓重，这些在很大程度上说明我国研究型大学本科教育培养目标有着明显的社会本位取向。这有历史和现实的原因。长期以来，我国重视教育的工具性价值，忽视教育的本体性价值，国家办教育，主要是希望教育服务于政治或经济的需要，这种历史的惯性还将继续施加影响。当前，从世界范围来看，越来越多的国家将教育的兴衰与国家的安危相联系，教育的功用价值得到前所未有的重视。如美国早在上世纪80年代就提出《国家处在危机之中：教育改革势在必行》，我国也于上世纪90年代先后提出了“教育优先”和“科教兴国”的发展战略。

高等教育要服务于社会，这是高等教育功能的拓展和延伸，是历史发展的必然，所以世界知名大学的本科教育也强调服务社会。但是不同的是，世界知名大学的本科教育首先强调培养人，只不过有的是“完人”，有的是“绅士”，有的是“有教养的人”罢了。前哈佛学院院长哈瑞·刘易斯坦言：“本科教育的基本任务是帮助十几岁的人成长为二十几岁的人，让他们了解自我、探索自己生活的远大目标，毕业时成为一个更加成熟的人。”教育的首要功能是培养人，发展人的内在素质。没有人的发展，实现教育的其他功能就是奢谈。因此研究型大学本科教育不能办“目中无人”的教育，更不能因为强调本科教育的专业性而忽视人的内在需要，否则“办世界最好的本科教育”就是痴人说梦。在社会转型期和教育变革期，研究型大学必须抓住机遇扭转这种过于注重社会需要的教育价值取向，以更好地满足培养对象多样化的发展需要。当然，关键还在于政府。

（李红惠，南京大学教育研究院，江苏南京，210093；广西师范大学教育科学学院，广西桂，541004）

（原文载于《国家教育行政学院学报》2012年第5期）

我国“985”工程高校本科教育教学国际化研究

——基于2010年度《本科教育教学质量报告》的文本分析

吴凡

经济全球化时代,高等教育国际化成为当今世界高等教育发展的一种重要趋势。国际化既是大学的办学方向,也是提升大学国际竞争力的主要方法和途径。“985”工程高校(以下简称“985”高校)作为国家重点建设的大学,纷纷以“世界一流”或“世界知名”作为学校发展的战略目标,如何提升本科人才培养的国际化水平?如何扩大学校的国际交流与合作?如何提升学校的国际影响力?这些都是各大学在教育部要求其公开发布的2010年度《本科教育教学质量报告》(以下简称《质量报告》)中不可避免要回答的问题。初步统计,在公布《质量报告》的39所“985”高校中,共31所大学的报告内容关注了“国际交流”这一指标,约占总数的79.49%，“985”高校对“国际化”的重视程度可见一斑。

一、现状

联合国教科文组织所属的国际大学联合会IAU(International Association of Universities)指出:“高等教育国际化是把跨国界和跨文化的观点和氛围与在学校的教学、科研和社会服务等主要功能相结合的过程,这是一个包罗万象的变化过程,既有学校内部的变化,又有学校外部的变化;即有自下而上的,又有自上而下的;还有学校自身的政策导向变化。”高等教育国际化涉及高等教育的各个方面,包含着极为广泛的内容,但概括起来,其基本构成要素包括以下几个方面:(1)国际化的教育观念;(2)国际化的培养目标;(3)国际化的课程;(4)人员的国际交流,其中包括学生的国际交流和教师的国际交流两个部分;(5)国际学术交流与合作研究;(6)教育资源的国际共享。结合相关理论,本研究依据《质量报告》中涉及国际化的主要内容,分别从国际化的本科人才培养目标与培养模式、课程国际化、专业建设国际化、人员交流国际化、学校层面的国际交流与合作、国际化的办学成果等6个方面对“985”高校本科教育教学的国

际化举措与具体实施情况进行分析。

(一)培养目标与培养模式

培养目标与培养模式的选择与制定对本科人才培养质量具有重要影响。培养目标规定着本科生的培养方向和规格要求,而培养模式则决定了培养目标能否实现和如何实现。越来越多的国家在高等教育培养人才的目标上增加了国际化的内容,一方面是要在思想上培养学生的国际意识,另一方面是在能力上培养具有在国际市场中竞争的能力。在公布《质量报告》的39所“985”高校中,共有16所大学列出了本科人才培养目标,其中,有11所大学强调了以“国际视野”或“国际竞争力”作为人才培养目标之一,约占其中的68.8%。共有20所大学在人才培养模式中突出了“国际合作”“国际联合培养”等国际化的特点,约占总数的51.3%。国际化已逐渐成为“985”高校本科人才培养模式的主要发展趋势。

除学校总体层面的人才培养目标和培养模式强调国际化的特点外,还有不少高校专门针对培养国际化人才,成立教改实验班。共有10所大学列出了培养国际化人才、试行国际联合培养模式的教改实验班的情况。国际化教改实验班主要可以分为3类:一是以国别为基础,如华中科技大学开设中英、中美、中法、中德、中澳、中加等国际合作班;二是以与国外大学合作为基础,如上海交通大学与美国密歇根大学合作建立人才培养特区试点——密歇根学院,四川大学—美国华盛顿大学联合培养班;三是以学科为基础,如厦门大学在化学、生物、数学、海洋、经济、会计6个学科启动“国际化人才培养试验班”等。双语授课、全英语授课、课程体系与国外大学对接、国内外联合培养等是这些国际化人才培养教改实验班的主要特点。

(二)人员的国际交流

人员的国际交流是高等教育国际化中最活跃的方面,包括学生的国际交流和教师的国际交流两个部

分。判断一所大学的国际化程度，从主体方面看，要看教师、学生的国际化水平，看他们的国际意识、国际视野、国际交往能力和国际竞争能力。

1. 学生国际交流。学生的国际交流是一个双向流动的过程，包括国内大学的学生赴境外学习和交流，也包括国内的大学吸引国际学生来校学习。

第一，本科生出境交流学习。本科生出境交流学习是帮助本科生真正地接触并了解国外的政治经济社会制度、科学技术、语言文化和风土人情，形成国际意识和国际视野，培养国际交往能力和国际竞争能力的有效途径。“985”高校作为国家重点建设的大学，拥有更多的资源和优势为本科生提供出境交流学习、进行海外教育的平台。共18所“985”高校提供了本科生赴境外交流学习的相关数据。

赴境外交流的本科生主要分为两大类：一是参加一学期或一学年联合培养或交换项目，二是参加短期研修项目，包括参加国际学术会议、境外暑期学校、境外实习等。总体看来，各所大学出境交流学习的本科生总数差异较大，2010年出境交流学生总数超过1000人次的高校有5所，为北京大学、清华大学、上海交通大学、四川大学和浙江大学，多为综合型大学，且在国内享有较高的社会声誉；而像出境交流学生人数在100以下的中国海洋大学、西北农林科技大学，则是特色型多科性大学。根据各高校提供的2010年出境交流本科生数以及在校本科生数2项数据，研究得出8所高校出境交流学生占在校本科生总数的比例。除北京大学达到11.3%，超过10%外，其他高校的比例都较低，多数仅在1%左右，可见本科生出境交流的机会还是较少。

此外，还有不少大学主动采取措施，成立相应的基金项目，制定相关的制度，鼓励和支持本科生进行跨国交流，为其提供资金支持和制度保障。如复旦大学的“本科出国个人访问学习制度”，华东师范大学的“本科生跨国交流培养基金”，上海交通大学的“本科生海外游学计划”，中国科技大学的“本科生海外研修计划”及“本科生海外交流基金”等。

第二，境外留学生。国际化是双向的，大学校园中的境外留学生群体对构建跨文化、多元化的国际化教育环境具有重要意义。发达国家高水平大学“国际化”的一个重要标志，就是保持高比例的国际学生的数量。境外留学生中的本科学龄生群体数量的多少，在某种程度能够真正体现各大学学生群体结构、跨文

化的校园环境以及大学吸引国际学生的能力，反映大学的国际化办学水平。根据《质量报告》所提供的数据，北京师范大学、重庆大学、东南大学、同济大学、厦门大学等5所大学本科留生长期生的数量均在1000人以上。但是本科学龄生所占比例却相差甚远，最高为90.3%，最低仅为10%左右，而留学生中本科学龄生占在校本科生总数比例普遍较低。

2. 师资队伍国际化。师资队伍国际化是大学国际化的另一个重要标志。各大学主要通过引进境外高校毕业的教师和研究人員，提高有留学经历的人员在教师总量中所占的比例，选派教师赴海外进修、访学和科研训练，聘任外籍教师作为专任教师或兼任教师，聘请国外知名专家学者担任讲座教授等来推动教师队伍的国际化。比如，华中科技大学采用“走出去、引进来”的方式广泛开展教师培养的国际交流合作。一方面，派出教学一线教师到国外高水平大学进行教学研修；另一方面，邀请国际教育专家来校开展教学培训。同济大学聘请外籍教师参与本科生教学，推出“模块化专家”授课制度。2010年，同济大学共聘请长期专家91人次，短期专家1140人次，其中一半以上直接或间接参与本科教学。

(三) 课程的国际化

近年来，加快课程国际化进程和扩大课程国际化范围已成为高等教育国际化在内容和形态等方面呈现出的一大新特点。“与以往相比，高等教育国际化不仅表现为外在的人员流动，而且开始涉及高等教育的内部层次——课程，课程国际化从以往高等教育国际化的边缘逐步成为核心内容，成为各国提高高等教育质量、实现高等教育国际化的主要手段之一。”“课程国际化”是指在国际观念的指导下，把国际的、跨文化的知识与观念融合到课程中来，通过课程内容、课程结构、课程管理、教材建设、外语教学等各种形式，培养出具有国际观念、国际视野和技能的国际性人才的动态发展过程。课程国际化被很多大学视为实现国际化、提高教学和科研水平、建立世界一流大学和培养国际型人才的主要途径，是一种更深层次的国际化。其中，“专门的国际教育课程”，即在国际的框架下讲授一门课程或是开设注重国际主题的新课程，是课程国际化的一个重要形式。但由于在现有的资料中，除了西北工业大学有专门谈到其开设了61门校级国际化课程，中山大学设置了“全球视野”大类通

识教育课程教学体系外,其他高校对专门的国际教育课程的开设情况较少涉及;同时,仅有7所高校在《质量报告》中略微谈及了引进外文原版教材,并未有具体信息,因此下文未专列条目对这两部分进行展开。以下主要从5个方面来对各高校课程的国际化情况进行分析。

1. 外语教学。随着全球化程度的日益加深,各国关系日益密切,掌握一门外语成为当前国际化人才的一项最基本的素养。共有9所高校列举了外语教学改革与实施举措,旨在提高大学外语教学质量,提升学生的外语综合应用能力。分级教学与自主学习相结合、小班化授课、聘用外教、强调应用能力,这些均是各大学外语教学改革的共同点。

2. 全英语、双语课程建设。鉴于英语越来越成为世界性的语言,课程国际化的一个重要举措就是推动双语授课,甚至是全英文授课,推进课程内容与国际接轨。从各高校双语课程的情况来看,共分为国家级、省(市)级、校级3个等级的双语课程。国家双语教学示范课程作为教育部、财政部实施的“质量工程”中的一个组成项目,是各校着力打造的一种优质双语课程资源,共有30所高校或从总量,或从2010年新增数量描述了学校国家双语教学示范课程的数量,数量最多的是清华大学,已有10门。除此之外,一些学校在省(市)级双语课程、校级双语课程的建设及全英语课程建设上也取得了一些成果。如,复旦大学在2010年共建设了98门全英语课程,形成了历史与文化(36.3%)、政治与法律(21.2%)、经济与管理(15.2%)、科学与技术(27.3%)4个模块的全英语课程体系;上海交通大学自2009年开始开设双语和全英语课程,2009年开设281门,2010年开设317门(同比增加36门),目前共有上海高校示范性全英语教学立项课程9门;清华大学2009—2010学年度开设双语课程137门次,其中全英文授课课程96门次。

此外,部分高校还做了开设规定,从制度上保障学生对于这类课程的学习。如华中科技大学要求各个专业每学期开设至少2门全英语(双语)课程,并于2002年开始在生命、经济、管理、临床医学等专业实行全英语(双语)教学试点;西安交通大学2010年通过的新版本本科培养方案中,指出要确保每位学生能够选修1~2门双语课程、每个专业至少开出2门双语课程。部分高校,如复旦大学等都在强调加大全英语

课程师资的引进力度,为双语课程、全对英文课程的开设提供资源保障。

总体上,目前“985”高校的双语课程数量较多,全英语课程数量较少,除复旦大学和清华大学外,其余高校的全英语课程建设似乎都处于起步试行阶段,数量极少,且同为全英语课程,面向专业的全英语教学课程与面向全校的全英语教学课程的开设情况也有不同。

3. 国际化网络课程建设。有个别高校开始尝试将国际化与信息化的特点结合起来,充分利用信息技术的优点,运用远程信息技术来推动国际化课程的建设,建设国际化网络课程,如中国科学技术大学高分子科学与工程系与北卡罗来纳大学教堂山分校(UNC)化学系联合开设远程同堂全英文课程,由双方各5名教授共同承担,其中UNC方面有两位美国两院院士亲自授课。

4. 引进国际教学模式与教育方法。相当一部分高校均在《质量报告》中谈到借鉴国际教育理念,引进国际教学模式和教学方法来推动本科教学改革,但是只有东北大学和华中科技大学提供了相关方面的具体内容。比如,东北大学中荷生物医学与信息工程学院引进了合作办学伙伴荷兰埃因霍温科技大学的先进教学模式DCL(Design Centered Learning)——以学习为中心的设计课程;华中科技大学在医学教育中,实施基于问题的学习(PBL)的教学方法改革,实行小组、小班教学,引入标准化病人(SP),建立了临床技能模拟训练中心,实施客观结构临床考试(OSCE)。同时,东北大学和华中科技大学均引入“CDIO”国际先进工程教育理念与教育模式,建立工程化人才培养体系。

5. 国际暑期学校。国际暑期学校是国内大学课程国际化的一种特殊类型。国内大学的国际暑期学校主要以课程和科研训练为主,课程类型主要集中在外语培训类课程和人文素质类课程,它既要满足外国留学生了解中国文化、接受中方教育的需求,更要有利于促进本校国际化人才的培养。根据《质量报告》提供的资料来看,目前在各高校实施的国际暑期学校实际上需要分为两大类:一类是在国内举行的,由各大学独立开设或与国外大学合作开设的,同时面向国内和国际留学生的暑期课程或项目;另一类是在境外举办的,各大学的本科生需要出国参加的暑假短期学校交流,属于国际交流合作项目的一种。

共有6所大学列出了开办国际暑期学校或项目的情

况，分别是北京大学、重庆大学、山东大学、天津大学、武汉大学和中国人民大学。其中，举办的时间较长，参与人数较多，项目类型也较多的是山东大学；有4所大学明确指出了外籍学生参与国际暑期学校或项目学习的情况，分别是北京大学、山东大学、天津大学和中国人民大学；有2所大学的国际暑期学校或项目是由中外两所大学联合举办的，分别是天津大学与佐治亚理工学院，武汉大学与美国俄亥俄州立大学。此外，北京大学、华东师范大学、上海交通大学、武汉大学和西安交通大学等还从不同的角度提及本科生参与境外暑期学校或项目的情况。

(四) 专业建设国际化

各高校在课程国际化的基础上，积极推动专业建设的国际化，推动多层次国际化人才培养体系的建设。

1. 全英语授课专业。如表1所示，不少大学在建设全英文课程及双语课程的同时，开始试行建设全英语授课专业或全英语授课班。虽然目前全英语授课专业的数量不多，但也体现了从建设双语课程、全英语课程到建设全英语专业的发展趋势。

表1 全英语授课专业建设

学校	全英语授课专业建设
北京理工大学	在机械工程、电子科学与技术、自动化、国际经济与贸易4个本科专业试行全英语教学，并且已经在2011年实现首批招生。
东南大学	7个专业开始建设英文授课实验班。
华中科技大学	临床医学、通信工程专业708名自费留学生，实施全英语教学。
山东大学	经济学院、医学院国际化班建设，形成全英语培养方案。
上海交通大学	2010年，共批准建设“材料科学与工程”等4个全英语专业。
四川大学	2010年，全面开始了全英语授课专业建设。首批选择7个专业开展全英语教学专业建设试点。

在已有的建设基础上，上海交通大学与四川大学还提出了全英文课程与专业的未来建设规划：上海交通大学提出在2011—2013年努力使15%的本科专业实现全英语教学，10%的本科生课程能用全英语开课；四川大学在“十二五”期间，共将建设50个全英语授课专业，全英语授课课程门数将达到全校本科课程的20%左右。

2. 国际认证专业。专业认证，是为保证专业质量而由专业认证机构按照一定质量标准对大学所设专业是否能够满足市场需要而实施的质量认证。将办学专业引入国际认证标准，能够有效推动专业办学与国际接轨，提高专业的办学质量和人才培养质量，提升专

业办学的国际影响力和毕业生的国际竞争力。目前，共有3所大学提到了通过国际认证的专业情况，具体如下表2所示。

表2 国际认证专业情况

学校	国际认证专业
北京航空航天大学	中法工程师学院以优异成绩通过法国和欧盟的CTI通用工程师资质认证。
天津大学	化学工程与工艺专业是国内唯一以最高等级通过IChemE国际认证的专业，在亚洲只有天津大学和新加坡国立大学获得与世界一流大学同等级的认证。
同济大学	建筑学、土木工程两个专业通过国际认证。

3. 专业建设引入国际先进标准。大学国际化，导致了统一标准的形成。在某些学科领域，如经济学、管理学、医学、工学科学等，制定全球统一的入学标准、实施统一的课程模式、颁发统一认可的资格证书已经在许多国家成为现实。不少大学开始有意识地引入国际认证标准或著名大学的课程设置体系指导专业建设，如中山大学以世界排名前100位大学的同类专业课程设置为参照，鼓励办学专业引入国际认证标准，提升专业办学的国际竞争力；中国科学技术大学通过对国内外著名大学的课程设置展开调研，并选取一些标杆学校（如：麻省理工大学、加州理工大学、耶鲁大学等），优化专业的课程体系等等。

(五) 学校层面的国际交流与合作

学校层面的国际交流与合作，能大体反映出一所大学整体的国际化水平和对外交流的活跃程度。以下主要通过两个维度的数据来进行分析：一是各大学开展校际交流合作的国家和地区、境外大学和研究机构的情况；二是各大学的国际交流合作项目的数量和实施开展情况。

1. 校际交流合作的国家和地区、大学和机构。共有14所“985”高校提供了开展校际交流合作的国家和地区、境外大学和研究机构的数量方面的数据。相较于国际化的其他考察指标，这是提供的高校数量最多、数据最为完整的一项，可见各高校对这方面工作的重视程度，同时也反映了各大学对国际化问题的认识和把握最主要的还是从与境外国家和地区、大学和研究机构建立合作关系这方面入手。各高校开展校际交流合作的国家和地区的数量，最少18个，最多50多个，大部分还是在30多个的区间；开展校际交流合作的境外大学和研究机构的数量，最少62所，最多300多所，大部分在150多所左右，各学校差异较大。但是，

数量并不能完全说明问题，它无法体现校际交流合作开展的真实情况。除了上海交通大学特别强调指出它与100所境外学校开展的是“实质性的本科生交流合作”外，其他高校具有实质性的校际交流与合作的数量是多少，程度如何，对本科生的影响多大，仅凭提供的数据显然无法真正体现。

此外，有部分高校与国外的大学、研究机构、跨国企业甚至是国际组织共同建立国际交流合作平台，其中最为突出的是同济大学和西北农林科技大学。这些国际交流合作平台可以分为两大类，一类是专门针对特定的研究主题，如同济大学的联合国教科文组织（UNESCO）亚太地区世界遗产培训和研究中心（上海），西北农林科技大学的中美水土保持与环境保护研究中心、中加旱区农业科技创新中心等等；另一类则是全面的战略合作，如四川大学的多学科国际科研平台等等。

2. 国际交流合作项目。国际交流合作项目的数量和实施情况与建立校际合作的国家和地区、大学和科研机构的数量相比，更为具体，更具有可操作性，更能体现其对本科生国际视野的拓展和国际竞争能力的培养所能提供的机遇和国际化支持平台。从《质量报告》来看，“985”高校积极拓展国际交流合作项目，签订校级学生交换协议，启动与国外大学本科生联合培养项目，与国外大学实行学分互认和双授学位制度，合作形式多样，内容丰富，部分本科生已开始受益。如，北京大学已与日本早稻田大学、美国耶鲁大学建立起联合本科生培养项目；华东师范大学启动与科罗拉多州立大学“2+2”联合培养双学士学位项目；上海交通大学在2010年同13所学校开展双学位合作项目，共118名本科生获得海外学位；同济大学2010年共350余位本科生参与到69个联合培养双学位项目中，接受国外双学位留学生达200人；中国海洋大学接收来自20余所国外高校的200余名学生，其所修学分得到了国外大学的认可，等等。

（六）国际化办学成果

本科生在国际学科竞赛获奖以及在国际一流学术杂志上发表的学术论文的情况是检验各大学国际化办学成果，体现本科人才培养国际化水平的一项指标。各大学纷纷展示了本科生国际化的科研学习成果，其中成果最为显著的是华南理工大学，其“基因组科学创新班”2010年累计共有15人次以并列第一作者和署名

作者的身份在国际顶级期刊发表10篇论文，其中金鑫以并列第一作者身份在Science上发表论文；计算机科学与技术专业本科生沈务耀作为第一作者发表的论文被美国SCI刊物收录；电气工程及其自动化专业2008级本科生撰写了11篇英文论文，均被IEEE国际会议录用。

二、存在的问题

随着国际化程度的日益加深，各大学对国际化的认识和理解也日益深化，国际化不再仅仅是跨国之间的学校交流和人员往来，它更渗透到大学组织运行的许多环节当中，包括人才培养、学科建设、科学研究等等。但在肯定成绩的同时，从《质量报告》所反映的内容看，“985”高校国际化办学还是存在不少问题，这一部分是由各高校客观条件或主观认识的制约所造成的；另一部分则是由于《质量报告》的编写不够规范化、指标的设计不够科学化、数据的采集不够全面导致外部对其办学国际化水平的解读出现误解或偏差所引发的问题。归结起来，主要存在以下几个方面特点：

（一）校际差距较为显著

比如，在开展校际交流合作的国家和地区的数量上，在提供这方面数据的14所高校中，最少只有18个，最多的达到50多个；在开展校际交流合作的境外大学和科研机构的数量上，最少为62所，最多为300多所；在出境交流的学生数量上，北京大学、清华大学、上海交通大学、四川大学和浙江大学等在国内享有较高的社会声誉的综合型大学，在2010年出境交流学生总数超过1000人次，而像中国海洋大学、西北农林科技大学等特色型多科性大学，2010年的出境交流学生人数在100人次以下。校际差距可见一斑。

（二）地区差异十分明显

受地理位置、经济发展水平等条件和因素的制约，高校国际化水平的区域差异较为显著。中西部地区高校办学的国际化水平与东部地区（尤其是北京、上海）高校的存在较为显著的差距。例如，在全英语教学课程的开设上，位于上海的4所高校复旦大学、华东师范大学、上海交通大学、同济大学的整体表现更为突出，明显体现出高校受所在地区国际化大环境的影响。区域差异这一点不仅在文中各个维度的统计数据均有所体现，而且高校自身也意识到这方面的问题。若干中西部的“985”高校在反思自身本科教育教学质量存在的问题以及提出改进建议时，“提升自身

的国际化程度，扩大国际交流与合作”被作为一项重要内容予以强调，如重庆大学就在“当前遇到的一些问题及解决思路”中重点提到了“国际合作与交流方面”，认为由于地处西部内陆，交通相对不便，一方面对境外高水平师资的吸引力不够，另一方面与海外企业、高水平大学的实质性合作与交流等仍然不够。

（三）对国际化的深层理解有所欠缺

大部分“985”高校对国际化办学的关注点主要仍集中在与境外国家和地区的大学和研究机构建立合作关系上，对国际化的其他内容和更深层次的表现形式的把握还稍显欠缺。大部分高校国际化的水平还较低。例如，海外留学生的数量，尤其是学历生的数量偏低。再如，在课程上，双语课程的数量较多，全英语课程数量较少，大部分高校的全英语课程建设似乎都出于起步试行阶段，数量和覆盖面仍较少，相关师资队伍稍显薄弱，受益学生群体不大。而且，即便这些学校都很重视外语教学、开设双语或全英语课程等，但主要仍停留在语言这一工具层面，而像对具有国际视野、体现国际意识的校级通识教育类课程重视力度不够，在现有的资料中，除了西北工业大学、中山大学外，其他高校在这方面课程的开设情况较少涉及。

（四）《质量报告》难以反映国际化的真实水平

大部分高校《质量报告》所提供的信息难以真正体现“985”高校办学的国际化水平。比如，很多高校都会呈现与之签订合作协议的境外国家和地区、大学和研究机构的数量。但是，在这些看似客观的数字面前，我们需要进一步追问：真正切实有效地在开展交流合作的地区、机构和项目到底有多少？这些面上的数据与实质性的交流合作程度之间有多大的相关性？这些数量能否完全体现真实的国际交流合作开展情况？显然，仅凭现有的这些数据无法给出答案。从《质量报告》看，大部分“985”高校对国际化的实现程度如何，实施效果如何及其对提升学生国际竞争力到底发挥了多大的作用等方面的评价较为缺乏。

三、建议

总之，“985”高校将国际化视为建设“世界一流大学”或“世界知名大学”的重要手段和目标之一，各高校在推进国际化办学方面的重视程度和工作力度都是非常大的，其工作所取得的进展十分显著，在若干方面甚至有很多突破和创新。这不仅有力地提升了其自身的国际化办学水平和学生的国际竞争力，而且

对提高我国大学的国际影响力、提升整个国家的高等教育国际化程度也起到了积极的示范和引领作用。但同时，我们仍应客观全面地认识高等教育国际化以及《质量报告》在相关内容的编写上所存在的问题，深化认识，合理调整，有针对性地进行改进。

（一）深化对高等教育国际化的认识，在办学的主要环节和要素中融入并体现国际化理念

“高等教育国际化就是将国际的和跨文化的层面融合进学校教学、科研和服务功能中去的过程。”国际化确已成为“985”高校发展的一个重要趋势。《质量报告》中对国际化的各个要素均有所涉及，但是大部分高校的《质量报告》仍只是将国际化办学作为一项专门的报告内容来进行阐述，或者即便是在其他环节的活动体现了国际化办学的理念，更多的也只是一种客观的结果，而非带有国际化的理念的有意识的办学活动。这种理念上的差异也体现在《质量报告》的撰写上。有学者提出4种界定高等教育国际化的角度或方法，即活动方法、能力方法、精神气质法和过程方法。从目前发布的《质量报告》看，活动方法仍然是大部分大学在描述自身国际化办学时所采用的主要方法，各高校主要是从学校层面的国际交流与合作项目，师生的国际交流情况来体现其办学的国际化水平。研究者认为，在《质量报告》的编写过程中，可以尝试从单一的活动方法向多元的、涉及过程、能力和精神气质的角度转变，采用将国际化的理念有意识地渗透在各项报告内容中的表述方式，把国际化的办学理念融入学校组织运行的各主要要素以及办学活动的各个环节之中。

（二）国际化既需要有量的增长，更要注意质的提升

“大学国际化不等于外事活动的总和，应以提高教师国际化素质和学校办学能力为重点，以提高学生国际化素质为根本宗旨和最终成效的衡量标准。”目前各高校的国际化主要还是通过外延拓展，如增加校际合作的国家和地区，扩大合作交流项目等来实现的，更多的是数量化的表达，缺乏对项目实施效果的质的描述。在国际化的内涵建设方面，《质量报告》中所体现的国际化，更多的还是侧重于科研学术交流活动或管理方面的国际化，在教学方面尤其是教学模式的国际化方面较少涉及。在国际化的主体方面，更多是在报告人员的国际交流情况，而对学生和教师作为个体的国际化能力和素质较少体现。至于国际化校

中国一流大学实践教学体系建构的新趋势

——基于《“985工程”大学2010年度本科教学质量报告》的文本分析

尹宁伟

实践教学，是培养专业人才的基本环节，在全面实施素质教育，培养学生的实践能力和创新能力等方面具有十分重要的作用。中国一流大学已经充分意识到了实践教学对于培养创新型人才的重要性，正在深化实践教学改革，构建科学的实践教学体系。本文就是基于39所“985工程”大学于2011年9月底公布的《2010年度本科教学质量》文本，对其“实践教学”部分进行文本分析，希冀为各大学洞悉实践教学的新趋势，构建科学的实践教学体系提供借鉴与参考。

一、优化人才培养方案，聚焦实践教学体系的顶层设计

人才培养方案，是学校开展人才培养工作的根本

园的建设，国际文化氛围的营造等方面的活动和相关阐述则更为缺乏。这要求各高校有意识地从对国际化投入要素的规模和数量的片面关注，转向对要素所发挥的作用以及国际化活动所取得的实际成效等质的指标进行全面关注。

(三) 建立科学的国际化评价体系，或用若干核心指标来反映国际化办学所取得的成果，尤其要凸显国际化办学对学生发展所产生的影响

正如德里克·博克所言：“如何评判校园的国际化程度，这一点非常重要，但也往往被校方所忽视。目前校方所采用的各项措施仅仅停留在‘投入’层面……然而，这些数据并没有实质性的意义，它们并没有反映出大学在多大程度上帮助学生为全球化社会做准备。虽然‘跨文化能力’很难被量化，但是其中一些重要的指标还是可以被测量的，如，外语阅读水平达到熟练程度的学生数、口语水平达到熟练程度的学生数、学生对国际事务的了解程度等。但是这还远远不够，大学还需要开发出更加综合的评估方案，对学生的‘跨文化能力’进行全面评估。一套好的评价体系对国际化教育的展开至关重要，它指引着国际

性指导文件，是一所大学的办学指导思想和教育理念的具体体现，设计科学的培养方案是提高人才培养质量的基础环节。因此，要想构建实践教学体系，必须注重顶层设计，从人才培养方案上着手改革，才能具有实效性。

1. 增加实践教学学时/学分，凸显实践教学的地位。为了凸显实践教学的重要性，为了留给学生充足的实践教学时间，旨在提高学生的实践能力与创新能力，中国一流大学已经在人才培养方案中要求增加实践教学学时/学分，从而凸显实践教学的地位与作用。经统计，质量报告中共有5所大学列出了增加实践教学学时/学分的情况，例如，同济大学四年制本科学生实践教学

教育发展的方向，并可加速其进程。”以专业建设为例，有3所大学在《质量报告》中提到大学所设部分专业通过国际认证的情况，同时还有不少大学开始有意识地引入国际认证标准或著名大学的课程设置体系指导专业建设，这些都是在专业的国际化层面引入国际评价机制的一种积极尝试，我们相信这也将成为国内大学提升办学质量和国际化水平的一个很重要的发展趋势。而具体到学生个体层面，如何建立一套客观科学的评估体系，以体现和评价学生的“国际视野”“国际竞争力”，如何反映高校所开展的国际交流合作项目等等国际化举措对提升学生的国际竞争力所发挥的作用，这也将是各高校在推进国际化办学过程中必须开始重视和落实的一项重要工作。各高校要把关注点从学校组织管理层面下移到学生个体的能力和素质层面，把推进高等教育国际化从一种对外部大环境的被动适应，转变成一种积极内发的跨文化校园环境的主动建设。

(吴凡，厦门大学教育研究院博士研究生，福建厦门361005)

(原文刊载于《高等理科教育》2013年第5期)

学分为30~40学分左右,时间为35~45周,五年制本科生实践教学学分为40~50学分左右,时间为45~55周,工科学生要求更高,一般占总学分25%~30%;中国海洋大学新的人才培养方案加大了实践教学环节所占学分,规定理学、工学、农学、医学类各专业一般不低于38学分,其他专业一般不低于25学分;厦门大学要求实践教学平均学分从17学分增加到19学分;西北农林科技大学修订人才培养方案,构建了新的实践教学体系,进一步明确了实践教学的培养目标;武汉大学的新方案继续贯彻“加强基础、拓宽口径、通专并重”的方针,进一步加大通识教育和实践教学力度,严格规定了实践课程占总学分(学时)比例等。

2. 增加研究/创新学分,使实践教学落实到具体的课程要求。开展研究性学习,通过本科生科研训练培养学生的创新能力,是目前中国一流大学本科人才培养的一项重要举措。只有将实践教学落实到具体的课程中去,才能提高实践教学的实效性。表1显示,为鼓励更多的学生参加科研工作,部分大学已经将科技创新活动课程化,将研究课程纳入课程体系,作为素质教育选修课或创新学分选修课开出,进而获得研究课程学分,但各校还是有一定区别的。例如,东南大学就详细列出了课外自主研学的六种途径:自主选题申请科研训练立项、参加教师科研项目、参加学科竞赛活动、听课外研学讲座并撰写文献综述、直接提交研制作品、发表论文或申请专利。

表1 研究/创新学分情况

学校	研究课程学分相关情况
北京大学	将研究课程纳入学校课程体系,完成研究计划的学生,可获得研究课程学分
电子科技大学	坚持将系列科技创新活动课程化,形成课程体系纳入培养方案,作为素质教育选修课或创新学分选修课开出
东北大学	380人获得创新学分,内容累计1750项
山东大学	2010年获得创新学分的人数达到403人,项目总数达到534项,认定的创新学分总数达到560个
天津大学	461名学生获得了创新学分
武汉大学	2010年度,有416名同学累计获得1776.5个创新学分
中国海洋大学	增设了创新创业必修学分,将创新创业教育和创新创业实践有机地融入整个人才培养的全过程
东南大学	要求全体学生进行科研训练实践,获得2个课外研学必修学分。2010届毕业生毕业设计(论文)前自主完成全过程科研训练人均达2次以上,人均获自主研学学分达到4学分,真正实现了对全体本科生的科研训练
中南大学	要求每个学生必须完成8个课外研学学分,激励学生参与课外创新活动

二、构建科学的课程体系,夯实实践教学体系基座

课程体系是实践教学的核心,是大学理念付诸实践和人才培养目标得以落实的主要载体。因此,课程体系是对于教学而言具有十分重要的作用。只有构建了科学的课程体系,才能夯实实践教学体系的基座。

1. 课程体系。表2显示,共有11所大学列出了实践教学课程体系情况,主要分为两种类型:第一种是按类型分,主要有实验教学、课程实习、专业实习和实训、毕业论文、科技活动、科技竞赛和社会实践等,共有8所大学。这种划分法又可以细分为两种:一是实践课程教学体系,二是课外实践活动体系。第二种是按层次(或阶段)分,主要有基本技能、综合实践和创新训练等,共有5所大学。

此外,部分大学整合了校内资源,重构了层次化、模块化、项目化的实验课程体系。例如,东南大学,突破课程壁垒和学科界限,对全校实验课程、实验项目进行跨课程、跨专业、跨学科的整合,系统重构了从自主开放引导→基础综合训练→项目专题研究→自主研学实践的层次化、模块化、项目化的实验课程体系:如,电工电子实验中心借鉴麻省理工、加州伯克利的培养经验,将全校电气电子信息类专业的80多门课程实验整合成24个模块、服务于14个学院的共享实验课程;机电综合工程训练中心将全校机电类、近机类、土建类的90多门课程实验整合成5大系列、11个模块、面向18个院系的共享实验课程。

表2 实践教学体系情况

学校	实践教学体系
北京大学	实验课程、研究性实验课程、专业实习、社会实践
东南大学	构建包括“普适基本要求层次”、“学科基础实验层次”以及“综合实践训练层次”在内的三层次实验实践课程体系;重构了自主开放引导—基础综合训练—项目专题研究—自主研学实践的实验课程体系
华中科技大学	构建了基础实验、学科大类实验、专业实验三个层次的本科实验教学支撑体系
天津大学	实施了以培养学生的“三要素”(工程意识、综合能力和创新思维)为目标,以“三类型”实践环节(课内实验、集中实践、社会实践)为基础,以“三阶段”实践模式(基本实践能力训练、综合实践能力训练、研究创新实践能力训练)为主线的“三三”实践教学体系
同济大学	学校构建并实施了全过程、递进式实践教学体系。该体系可以用三个层次来概括,即:基本技能、综合实践和创新训练

续表

学校	实践教学体系
厦门大学	形成了以专业实习、实验为主体，以学生假期社会实践为补充的立体化实践教学体系
中国海洋大学	建立了“一条主线、三个层次、五大模块”的全过程、多层次、个性化的创新实践教学体系。“一条主线”是指所有的实践教学都围绕培养学生创新精神和实践动手能力而展开；“三个层次”是指把实践教学分为基础、综合和创新三个层次；“五大模块”是指把实践教学分为实验教学模块、实习模块、科技创新模块、社会实践模块和毕业论文（设计）模块
中国人民大学	逐步建立起包括实验教学、实习教学、社会调查与研究、社会实践与社会服务和学科竞赛五个主体部分的本科实践教学体系
中南大学	学校构建了模块化、层次化、系统化的实践教学体系，包含了理工类、经管文法类、医学类三大学科门类和公共基础实践（基本实践能力与素质训练）、学科专业实践（专业实践能力与素质训练）、研究创新实践（科研素质与创新能力培养）三个层次
中山大学	建立多维的实践教学课程体系，主要涵盖两个模块：一是实践课程教学体系，包含实验教学、课程实习（课程设计和学年论文）、专业实习与实训、毕业论文（设计）；二是课外实践活动体系，包含科技活动、科技竞赛活动、社会实践活动等
中央民族大学	学校明确将创新教育体系作为改革的重点，以课堂教学、课外导学、实验教学、课外科技活动和学术活动、社会实践、毕业实习、毕业论文各培养环节为依托，以开展本科生学科竞赛计划、本科生研究训练项目计划为推进，建构了本科生创新教育体系，大力培养学生的实践能力

2. 实验项目。开展基于实验项目的实践教学，让学生亲历完整的研究、设计、实现的科学研究与实践过程，更能有效提高学生的实践能力和创新能力。其中，最为突出的变化就是减少了学生观看教师操作的演示性实验，增加了学生亲自参与的综合性、设计性和创新性实验。表3显示，共有12所大学列出了综合性、设计性和创新性实验项目占实验项目总数的比例情况。其中，山东大学最高为93.75%；其次是浙江大学和中南大学，各为90%。

表3 综合性、设计性和创新性实验项目占实验项目总数情况

学校	比例	学校	比例
东南大学	66.70%	厦门大学	67.30%
哈尔滨工业大学	82%	浙江大学	90%
吉林大学	85%	中国海洋大学	80%
山东大学	93.75%	中南大学	90%
上海交通大学	85%	中山大学	70.20%
同济大学	87.50%	中央民族大学	74.80%

三、开设各项实践/创新活动，打造实践教学体系平台

经过不断探索，中国一流大学基本建构了“实践创新能力基本培养体系”和“实践创新能力个性化培养体系”有机融合，国家、学校和学院三级互动的大学生实践创新能力培养体系。

1. 科研能力培养及训练。中国一流大学主要构建了“国家级创新实验项目”“校级大学生科研训练计划（SRTP）”及学院级科研活动体系，采取了诸多措施，付出了较大努力。

一是增加科研经费。表4显示，共有13所大学列出了资助学生的科研经费，但是，各所大学投入的科研经费有很大差别。其中，投入最多的是浙江大学，在2010年投入300万元，其次是西北农林科技大学，每年投入约200万元。每年投入超过100万元的还有北京大学、北京师范大学、大连理工大学、山东大学、上海交通大学、中国海洋大学、中南大学、中央民族大学。投入比较少的是兰州大学为86万元，电子科技大学为67万元。

表4 科研能力培养及训练情况

学校	科研经费	科研项目	资助学生	配备导师
北京大学	150万 (2010年)	449项	775名	396名
北京航空航天大学	—	305项	941人	—
北京理工大学	—	44项国家级、 25项市级	—	—
北京师范大学	623.4万元 (2007年)	200项国家级、 120项市级、 1106项校级	—	200余名 高级职称 教师
重庆大学	—	532项	1548人	—
大连理工大学	144.1万元	921项	2453人	—
电子科技大学	67万元	159项	597人	160人
东北大学	—	196项	638人	—
复旦大学	—	376项	—	—
哈尔滨工业大学	—	1186项 (近5年)	—	—
华东师范大学	—	689项	2792人	—
华南理工大学	—	1100多项 (2010年)	6500多人	—
华中科技大学	—	329项	1192人	—
吉林大垡	—	763项 (2011)	3091人	—
兰州大学	86万	558项	2500多人	—

续表

学校	科研经费	科研项目	资助学生	配备导师
南开大学	800多万元 (2002年后)	2058个项目	8000人次	——
清华大学	——	1133项 (2010年)； 共计立项 8300项	2259人次 (2010年)； 共16500 人次	——
山东大学	150余万元 (每年)	502项	1982人	——
上海交通大学	100万 (每年)	230项	——	179人
四川大学	——	1500余项 (2010年)	9508人	——
天津大学	——	2700余项 (近5年)	8200人	——
西北农林科技大学	200万元 (每年)	497项	——	——
浙江大学	300万元	1971项 (2010年)	5493人次	1963人次
中国海洋大学	120余万元	476项	3600余人	——
中国农业大学	——	601项 (2010年)	1503人	——
中国人民大学	626万元	620个 (2007-2010年)	2500人	——
中南大学	1380万元	2246项 (2005年至今)	3万名	——
中山大学	——	286项	——	——
中央民族大学	101万元	235项	783人次	——

二是设立学生科研项目。共有29所大学列出了科研项目的具体数目，但也存在较大差别。其中，2010年度科研项目立项最多的是浙江大学共1971项，其次是四川大学1500余项，后依次为清华大学为1133项、华南理工大学为1100多项。立项总数最多的是清华大学，截至目前，STR计划共计立项8300项。

三是增加资助学生比重。共有22所大学列出了资助学生情况。其中，年度资助学生最多的是四川大学，2010年资助9508人，其次是华南理工大学，2010年资助6500多人。

四是配备导师。共有5所大学列出了配备导师情况。其中，配备导师最多的是北京大学共配备导师396名，浙江大学共配备导师1963人次。

2. 学科竞赛。学科竞赛是检查学生运用基本理论知识和解决问题能力的有效活动，它能激发大学生的兴趣和潜能、培养团队合作精神和创新精神。中国一流大学主要构建了“国际级、国家级、省（市）级、校级”等四级学科竞赛体系，特别是近年来，在国际级大赛中屡获大奖。

国际获奖情况如表5显示，共有16所大学列出了国际获奖情况。其中，哈尔滨工业大学大学获奖较多为166项，其次是东北大学2010年获奖26项，再次是浙江大学23项。

共有20所大学列出了国家级获奖情况。其中，四川大学获奖较多为253项，其次是北京理工大学197项，再次是哈尔滨工业大学为878项。

共有5所大学列出了参赛人次。其中，东南大学最多，2010年共参赛15000人次。

表5 学科竞赛情况

学校	学科竞赛			参赛人次
	国际	国家级	省级	
北京大学	3项 (2010年)	——	——	——
北京航空航天大学	获得国际、国家、省市级竞赛奖励663 余人次(2010年)			4521
北京理工大学	56人次 (2010年)	197项	417项	3852
重庆大学	8项 (2010年)	83项	全国三等奖 及省级210	——
东北大学	26项 (2010年)	138项	462项	——
东南大学	国际级、国家级267人次 (2010年)			15000人次
国防科技大学	国际级 21项	72项	——	——
哈尔滨工业大学	166项 (十一五)	878项	——	万余人次
华东师范大学	——	37项	94项	——
兰州大学	——	6项 (2010年)	——	——
清华大学	23项 (2010年)	36项	——	——
山东大学	——	90项	173项	——
四川大学	13项	253项	139项	——
天津大学	11项 (2010年)	44项	——	——
西安交通大学	13项	25项 (2010年)	85项	——
西北工业大学	81项 (十五、 十一五)	232项	434项 (2010年)	——
厦门大学	8项 (2010年)	——	——	——
浙江大学	23项 (2010年)	36项	47项	3900多人次
中国海洋大学	——	21项	29项	——
中国农业大学	——	125个	70个	——
中南大学	84人次	1034人次	2074人次	——

3. 发表论文、申请专利。发表论文和申请专利，是检验大学生实践能力和创新能力的有效途径。通过学生发表论文和申请专利，可以给学生带来自信和荣誉感，激发学生创新的欲望。

经统计，质量报告中共有10所大学列出了学生发表论文情况。发表论文最多的是北京大学，共发表480篇；其次是四川大学，共发表468篇；后依次是浙江大学发表340篇、大连理工大学189篇；发表较少的是北京师范大学为21篇、中国农业大学27篇。其中，SCI/IEI收录论文最多的是四川大学为100篇；其次是山东大学为12篇；后依次为华南理工大学为10篇、东北大学为9篇。华南理工大学虽然列出的数量不多，但引起了较大的国际影响，例如，2010年该创新班学生累计共有15人次以并列第一作者和署名作者的身份在国际顶级期刊发表10篇论文，其中金鑫以并列第一作者身份在《Science》上发表论文。基因组科学创新班学生的突出表现，被誉为“我国本科人才培养的奇迹”、一场“静悄悄的教育革命”。2010年3月4日，英国《自然》杂志发表题为《科学家是否还需要博士学位》的社论，认为这种模式不仅为基因组学、生命科学研究，而且为所有的教育和培训提供了一种可资借鉴的创造性方法，全世界都应该来考虑这个问题。该创新班模式入选“2010年中国科教探路者”。

此外，质量报告中共有7所大学列出了申请专利情况。其中获得专利最多的是浙江大学为130项；其次是山东大学为申请专利39项；后依次为大连理工大学11项、东北大学10项；数量较少的是北京师范大学为2项。

四、狠抓毕业论文（设计），实现理论教学与实践教学的有机融合

毕业论文（设计）是实现本科人才培养目标的关键性实践教学环节也，也是检验大学生运用学科基础理论知识和解决实际问题能力的有效方法。

1. 毕业论文（设计）选题更加结合实际。表6显示，共有6所大学列出了毕业论文（设计）选题来自于科研生产实践的比例情况。其中，比例最高的是浙江大学，并将毕业论文的选题归类为六大类；其次是四川大学为94%，再次是同济大学为89.6%。

此外，浙江大学也列出了指导教师情况，既有教授，也有副教授，既以校内高职称教师为主，也有校外高级职称人员，具体为：指导本届毕业论文（设计）工作的教师共有2242人，其中教授955人占42.6%，

表6 毕业论文（设计）选题来自于科研生产实践的情况

学校	毕业论文选题
东北大学	近几年，学校本科毕业设计选题来自于教师科研课题或生产实践的选题占毕业设计比例达到80%
东南大学	2010年，学校毕业设计（论文）选题中，实验研究、工程设计、工程技术研究类课题占53%，理论研究和软件开发类课题占47%，其中直接来自科研生产一线的题目占60%
华中科技大学	2010年，结合实际的课题比例为84.5%，来源于教师的科研课题比例为64.4%
四川大学	2010届化学学院本科毕业论文选题结合教师科研项目比例达94%，高分子科学与工程学院本科毕业设计选题全部来自教师科研课题
同济大学	2010年学校结合实际的毕业设计占89.6%
浙江大学	2010年共有5216名本科生参加了各类毕业论文（设计）教学环节。毕业论文（设计）在选题方面，结合科研课题的有4015人，占77%；结合综合实践的有611人，占11.7%；结合生产实际的有354人，占6.8%；结合SRTP的有106人，占2.0%；结合创新性实验的有78人，占1.5%；结合学科竞赛的有52人，占1.0%

副教授940人占42%，讲师291人占12.9%。此外，有56位实87践经验丰富的校外高级职称人员参加指导该校毕业论文（设计），为该校毕业论文（设计）增添了新的指导力量。

2. 严把毕业论文（设计）质量关。一是建立毕业论文质量管理体系。表7显示，为提高毕业论文质量，许多高校建立了校院两级毕业论文（设计）质量管理体系；各学院分别进行前期动员、中期督查和后期检查，实行全程质量管理；部分大学通过“中国知网”对毕业论文进行学术不端监测。

二是严格毕业论文（设计）答辩要求。经统计，质量报告中共有2所大学列出了具体的答辩情况，例如，东北大学，实行对毕业设计（论文）综合成绩排序后1%~3%的学生组织进行二次答辩，确保毕业设计（论文）质量；浙江大学组织教学督导员对6场学生毕业论文答辩进行了现场旁听和检查，总体上答辩过程比较规范，其中化工系、材料系对小组答辩评定为优秀等级的论文（设计）或是否合格上有争议的论文（设计）在大组进行第二次答辩。

三是建立毕业论文（设计）激励机制。表8显示，部分大学建立了毕业论文（设计）激励机制，一是参评省级优秀学士论文；二是评选校级优秀学士论文；三是组织与外校进行互评；四是对优秀毕业论文（设计）指导教师进行奖励。

表7 毕业论文（设计）质量管理机制

学校	质量管理机制内容
东北大学	为了提高质量，我校建立了校院两级毕业设计（论文）质量管理机制。各学院分别进行前期动员、中期督查和后期检查，实施全程质量管理。每年开展毕业设计（论文）工作总动员，并组织专家对毕业设计（论文）各主要环节进行抽查、普查，并将检查结果通报全校。近三年对全校本科毕业设计（论文）的选题质量、能力水平和成果质量三大项13个评价要素，合格率达98%以上
东南大学	为确保毕业设计（论文）质量，学校用规定成绩评定比例的方法进行控制和调节，规定优秀15%左右，不超过20%；中等以下（含中等）一般不低于25%。各院(系)从每届毕业设计（论文）中评出3%作为校优秀毕业设计（论文）。校优秀毕业设计（论文）除满足“毕业设计（论文）工作条例”中“优秀”成绩的评分标准外，还要有创造性和实用价值。自2004年以来，共上报97篇本科生毕业设计（论文）参加江苏省本科优秀毕业设计（论文）评选，获得一等奖40篇，二等奖42篇，三等奖11篇，获奖率接近96%，一等奖数位居全省高校第一
吉林大学	毕业论文（设计）教学过程要求进行前期、中期和后期检查，答辩及成绩评定过程严谨，评分标准明确，达到了教学要求。采用“中国知网”进行学术不端检测。为进一步提高本科生毕业论文（设计）教学质量，2011年全校进行检测人数为3433人，初检比例为34%，初检合格率为73%，终检合格率为99.9%
中国海洋大学	学校坚持采用指导教师评价、评阅教师评价、答辩委员会专家评价和随机抽样外审盲评相结合的毕业论文（设计）质量保证与评价体系；明确遴选指导教师、选题与开题、中期检查、答辩等各个环节的要求，规定指导教师和学生要详细记录毕业论文（设计）工作从开题到答辩的进展情况；毕业论文（设计）工作结束之后，院系要提交毕业论文（设计）工作总结报告

表8 毕业论文（设计）激励机制

学校	激励机制内容
东北大学	建立激励机制，开展学生优秀毕业设计（论文）、优秀毕业设计（论文）指导教师评选活动。近三年来，有100多名学生获优秀论文表彰，100多人次教师获得优秀毕业设计（论文）指导教师奖励
吉林大学	实行优秀论文奖励制度。学校制定校级优秀论文评选规定，每届毕业论文（设计）按1.8%的比例评选校级优秀论文，其中2008届179篇，2009届179篇。2010届196篇，2011届187篇
浙江大学	组织评选了2010届100篇特优本科毕业设计（论文）；组织了部分专业与同济大学、东南大学2010届本科生毕业设计（论文）互评工作，促进交流，共同提高
中国海洋大学	总体质量优良，受到校外专家好评。其中有5篇本科毕业论文荣获“山东省优秀学士学位论文”称号

五、加强实训实习基地建设，拓宽实践教学空间

通过建立实训实习基地，主要目的在于加强校企合作、产学研合作，能够很好地提升学生专业认知、了解社会和专业需求、提高理论联系实际的能力，开阔视野，加快学生的实践积累与社会化，并能为学生提供一定的实习和就业机会，加快学生与社会的接轨。

1. 实训实习基地建设。经统计，质量报告中共有15所大学列出了校外实习基地情况。主要分为两种情况：一是获市级人才培养基地称号的实习基地，主要是北京大学和北京航空航天大学；二是校外实习基地，共有13所大学，其中建立校外实习基地最多的是东南大学为500多个，其次是四川大学为459个，后依次是同济大学400多个、华南理工大学336个、哈尔滨工业大学233个、华中科技大学203个、兰州大学200余个；数量较少的是吉林大学196个、中国人民大学153个、天津大学143个、厦门大学为120个、中国海洋大学为110多个、南开大学100多家。

2. 采取多项措施保障实训实习基地质量。一是成立管理机构。例如，华中科技大学2009年成立了校企合作委员会，现有42家会员企业，学校有计划、有步骤地开展了工程实践教育中心的建设工作。二是建立实践教学专项经费，例如，中国海洋大学设立实践教学专项经费，保证教学计划中各个实践教学环节的完整执行。三是采取班级集中实习形式，例如，中国海洋大学坚持以专业班级集中组队实习为基本形式，同时根据专业特点，在保证实习教学质量的前提下，采取灵活多样的实习方式，注重实习的实效性；厦门大学每学年有5854人次学生参加各类实习，学生集中实习的人次数占57.4%，分散实习的人次数占42.6%。四是通过检查等手段保证实训实习基地质量，例如，浙江大学完成2010年度“校内实习基地建设资助项目”的中期检查和验收，7个项目全部通过验收，其中2个项目为优秀。

六、完善管理制度，保障实践教学质量

1. 健全管理制度，保障实践教学良性运行。近年来，很多大学已经建立起校、院、系三级实践教学管理体系，不断完善实践教学管理制度。表9显示，中国一流大学制定了全方位的实践教学管理制度。

表9 实践教学管理制度情况

学校	实践教学管理制度
北京大学	《北京大学本科生研究课程相关管理规定》、《北京大学本科生研究课程补充规定规定》
北京师范大学	《北京师范大学本科生科研基金与本科生科研项目管理办法》、《北京师范大学“国家大学生创新性实验计划”管理办法》
东北大学	完善了“创新学分”、“大学生自主项目申报办法”、“竞赛管理办法”等相关制度；完善了科研资源向本科生开放制度，推进了实训室开放制度、“高年级学生进入实验室”制度；学校制定了本科毕业设计（论文）工作规范等制度
东南大学	《东南大学本科生实习教学工作条例》
哈尔滨工业大学	《哈尔滨工业大学大学生创新性实验计划管理办法》、《哈尔滨工业大学大学生科技竞赛活动管理办法》
华东师范大学	修订《华东师范大学学术研究计划项目管理办法》
华中科技大学	健全各教学环节的质量标准教学改革、教学建设、实践教学管理、教务管理、学务管理等方面的教学管理制度
吉林大学	对本科生毕业论文（设计）进行监测。发布了《吉林大学毕业论文（设计）工作管理规定》、《吉林大学关于大学生独自赴校外企事业单位进行毕业论文（设计）的暂行管理办法》、《吉林大学临床医学专业毕业实习管理规则》
南京大学	《南京大学实验室向学生开放管理办法》
南开大学	《关于加强实验教学全面提高本科教学质量的若干意见》
山东大学	《山东大学大学生创新学分认定办法》、《山东大学大学生科技创新基金管理办法》、《山东大学“国家大学生创新性实验计划”管理办法》
天津大学	《天津大学实验室开放管理办法（试行）》、《天津大学国家大学生创新性实验计划项目管理办法》、《天津大学专业（平台）实验室评估标准（试行）》
武汉大学	《武汉大学创新学分实施办法》
西北农林科技大学	《关于加强实践教学改革的指导意见》
中国海洋大学	《中国海洋大学本科生研究发展计划实施办法》

2. 建立激励机制，激发师生投身实践活动的热情。为了激励教师积极投入实践教学工作，一些大学制订了实践教学相关的激励制度，用以调动广大教师从事实践教学工作，参与实践教学改革的兴趣与热情。例如，重庆大学完善相应的激励政策，吸引更多更高水平教师参与指导学生创新实践活动；东南大学注重完善教学激励与约束制度，修订了《实验、实习教学技术岗位考核积分办法》。

3. 完善质量监控体系，全方位监控实践教学。表10显示，部分大学已经形成了校、院两级本科教学督导体系，检查监督实践教学和毕业论文（设计）等教学工作；基本形成了对教学计划、教学大纲、课程教学设计、教案、课堂教学、作业、试卷、实验大纲、实验教学、实验报告、实习大纲、课程设计、毕业设计的全方位质量监测体系；建立了事前预防、过程监控、事后总结提高的全过程动态控制体系。

表10 实践教学质量监控体系情况

学校	实践教学质量监控
北京大学	目前针对理论课、实验课、体育课等不同课程类型，采用不同的评估体系
东北大学	建立了校、院两级本科教学督导制度，检查监督实践教学及毕业论文（设计）等教学工作
东南大学	东南大学学校重视实验教学的过程管理，并按照智能高效、自主开放原则，构建了国内领先的网络管理与助学平台
哈尔滨工业大学	学校设立了教学计划、教学大纲、课程教学设计、教案、课堂教学、作业、试卷、实验大纲、实验教学、实验报告、实习大纲、课程设计、毕业设计等质量监控点，及时发布检查信息，建立事前预防、过程监控、事后总结提高的全过程动态控制
华南理工大学	建立与完善毕业设计（论文）、实验教学、实习教学等实践教学环节学生评价体系，加强实践教学环节的质量监控
华中科技大学	监控制度和措施覆盖理论教学、实践教学、毕业设计（论文）等各个教学方面和环节。实行实践教学专项评估，学校每年进行实验教学评估、实习队评估、课程设计评估
天津大学	全方位监控

（尹宁伟，厦门大学教育研究院博士研究生，福建厦门 361005）

（原文载于《中国大学教学》2012年第5期）

“211工程”大学本科毕业生就业结构研究

——基于《211工程大学本科教学质量报告》的分析

李小娃 莫玉婉

大学毕业生就业结构是就业质量的重要内容，是反映人才培养质量结构的重要渠道。质量意识已经超越了高等教育大众化发展阶段中的对规模扩张的追求，多样化的质量观已经成为了影响大学改革的主流观念。从理论视角来看，高等教育质量既不是一个泛化的概念，也不是一个分化的概念，而应是一个具有明确指向性的概念，这就是人才培养的质量。从社会现实领域来看，2005年“钱学森之问”到2010年《985工程大学本科教学质量报告》无不包含着高等教育系统内外强烈的质量意识的觉醒。2012年，教育部为2011年《211工程大学本科教学质量报告》厘定了审视本科教学质量的视角。其中，教学效果包含了就业结构的具体内容。

教学效果主要包括学生身心发展水平和就业，后者指学生毕业率、获得学位率、就业率与就业结构等情况。有研究者也将高等教育的结果作为受高等教育成功权的范畴，受高等教育成功权是受高等教育过程结束时的权利，即获得学习成功的权利，其通常可以通过毕业生就业及考研升学来反映。2012年教育部发布的《关于继续试点部分高等学校编制发布〈本科教学质量报告〉的通知》中，将教学效果表述为以学生为主体的“学生学习效果”，包括学习满意度、应届本科生毕业情况、学位授予情况、攻读研究生情况、就业情况、社会用人单位对毕业生评价及毕业生成就等。其中，攻读研究生情况、就业情况构成了毕业生的就业结构，即就业、升学、出国。

一、样本选择与研究方法

2012年，113所院校（包括西南大学荣昌校区）提交的2011年《211工程院校本科教学质量报告》中，教学效果指标受到普遍的重视。其中，106所院校涉及到了就业率指标，56所大学提到了出国率（大学出国率包含出国就业与深造），94所大学涉及到了升学率（其中38所大学没有将出国率单列）。根据本研究需要，将

明确提到出国率包含出国就业与深造的大学去掉，将未明确区分升学率与出国率的升学率数据按照总升学率数据来计算，共选择了93所“211工程”大学为样本院校。本研究首先对样本院校总体按照就业率、总升学率、总升学率占就业率的比例三个维度进行统计分析；对于明确区分升学率与出国率的样本院校，本研究将从就业率、升学率、出国率、总升学率、总升学率占就业率的比例及出国率与升学率之间的比例6个维度进行统计分析。本研究主要对各样本院校升学率之间的差异进行描述性统计分析，研究方法主要包括平均数、标准差及变异系数。平均数可以反映各个统计指标的基本状况；标准差与变异系数可以反映不同分类标准下的同一指标内部离散情况的差异性。另外，本文中所涉及到的数据是根据113所“211工程”大学提交的2011年《本科教学质量报告》整理。

二、研究结论与讨论

高校毕业生就业不仅作为一个社会现象而受关注，同时它更直接意义上是高校教学质量的结果呈现。从《本科教学质量报告》来看，就业率也成为衡量“211工程”大学本科教学成效的一个较为直接的指标之一。根据《本科教学质量报告》中的统计，“211工程”大学就业率的统计包含了就业（包括自主创业）、升学（出国）两个流向。其中，目前统计的升学率包含两个方向：一是考取国内研究生的毕业生，二是出国深造的毕业生。从总体来看，93所“211工程”大学的就业率的均值为94.3%，有2所大学就业率为100%，低于70%的院校仅有1所。211院校本科毕业生升学人数较多，升学率（出国率）平均值为34.7%，占就业率总量的平均值为36.6%。“211工程”大学就业率的均值反映了这类院校教学质量处于相对较高的水平，升学也成为“211工程”大学毕业生的主流就业形式之一。

（一）不同类型院校的就业结构

将样本按“985工程”大学与非“985工程”大学

(下文称为“211工程”大学)分类,分别为33所与60所。总体来看,“985工程”大学就业率、升学率(含出国率)等三项指标的均值明显高于“211工程”大学。其中,二者升学率之间的差距比较大。从两类院校各项统计指标的离散程度来看,“985工程”大学三项统计指标的变异系数低于“211工程”大学。表明“985工程”大学就业率、升学率及升学率占就业率的比重在各校之间的分布相对集中,“211工程”大学各项统计指标校际差异性较大。

表1: 不同类型院校(93所)的就业结构 单位: %

类别	样本院校	就业率			升学率(出国率)			升学率/就业率		
		平均值	标准差	变异系数	平均值	标准差	变异系数	平均值	标准差	变异系数
总体	93	94.3	4.5	4.7	34.7	13.7	39.3	36.6	13.9	38.0
985	33	95	3.0	3.2	44.9	13.0	29.0	47.2	14.0	29.7
211	60	93.9	5.2	5.5	29.1	10.4	35.7	30.8	10.2	33.1

本科毕业生出国率也是教学效果的一个重要指标。通过将升学率与出国率进行分类统计,可以更为详尽地探讨本科毕业生就业结构的状况。通过对55所样本院校的分类统计可以看出,升学率与出国率的均值分别为28.9%、10.1%,出国率与升学率之比约为0.4:1。其中,11所院校升学率超过40%(含2所“211工程”大学),其中1所大学达到了70%;8所院校出国率超过20%(含1所“211工程”大学)。

“985工程”大学的升学率、出国率及出国率与升学率的比例明显高于“211工程”大学,且高出10个百分点,二者差距最大的是总升学率占就业率的比重。从所涉及到的六项指标来看,“985工程”大学本科毕业生的升学选择已经成为一个重要的就业形式;“211工程”大学毕业生以就业为主,其中约65.8%的学生选择就业。

从离散程度来看,“985工程”大学各项指标的离散程度低于“211工程”大学。其中,“211工程”大学毕业生出国率校际差异偏大。就样本院校来说,“211工程”大学本科毕业生出国率最高的为21%,最低的约0.05%。按照总体排名,出国率居于后十位的大学全部为“211工程”大学;“985工程”大学中出国率最低的为4%。由于两类院校出国率校际差异显著,造成出国率与升学率之间的比值的内部差异较大。

(二) 不同分布区域院校就业结构特征

按照三项指标来统计,东中西部样本院校分别为

表2: 不同类型院校(55所)的就业结构 单位: %

类别	指标	就业率	升学率	出国率	升学率(出国率)	总升学率/就业率	出国率/升学率	样本院校(所)
总体	平均值	94.6	28.9	10.1	39	41	39.5	55
985	平均值	95.4	34.3	13.8	48.1	50.5	45	23
	标准差	2.0	11.0	8.0	14.0	15.0	34.0	
	变异系数	2.1	32.1	58.0	29.1	29.7	75.6	
211	平均值	94.1	25	7.5	32.4	34.2	35.5	32
	标准差	6.0	9.0	6.0	11.0	11.0	37.0	
	变异系数	6.4	36.0	80.0	34.0	32.2	104.2	

53所、21所、19所。从平均值来看,东中西部院校三项指标的均值呈现递减的趋势。其中,东部院校与中部院校的就业率差异较大,中部院校与西部院校的升学率差异较大。西部院校的升学比例相对较低,本科毕业生依然是以就业为主。从分类视角来看,“985工程”大学总升学率从高到低依次是中部(49.1%)、东部(44.5%)、西部(41.8%),中部“985工程”大学的升学率占就业率的比重达到了53%;“211工程”大学升学率从高到低依次为东部(32.2%)、中部(29.4%)、西部(21.3%)。这表明西部两类院校的就业结构中毕业生更多地流向就业市场。从变异系数来看,中部院校就业率分布情况相对集中,东西部院校内部差异较大;西部院校升学率校际分布差异较大。

表3: 不同区域院校(93所)的就业结构 单位: %

类别	样本院校(所)	就业率			升学率(出国率)			总升学率/就业率		
		平均值	标准差	变异系数	平均值	标准差	变异系数	平均值	标准差	变异系数
东部	53	95.4	4.5	4.7	37.1	12.1	32.6	38.7	12.0	31.0
中部	21	93.1	3.7	4.0	35	14.4	41.1	37.5	15.1	40.3
西部	19	92.5	4.4	4.8	27.8	15.2	54.7	29.8	16.0	53.7

按照包含六项指标的样本院校的统计学特征来看,东中西部样本院校的分布分别为37所、12所、6所。升学率与出国率区域间变动情况比较复杂。东部

院校升学率比中西部低，但出国率远远高于中西部省份，中部省份院校出国率与升学率之间的比例最低。按照院校类型来看，东部与中部“985工程”大学的出国率基本相同，分别为14.8%与14%，而西部仅为4.9%；西部“985工程”大学升学率为46.6%，高于东部（31.8%）与中部（38.7%）。从变异系数来看，东部与中部院校的就业率校际差异较大，西部院校差异较小。而其余5项指标来看，东中西部院校的内部离散程度呈现依次递增趋势，其中，西部院校各项指标的内部差异明显较高。

表4：不同区域院校（55所）的就业结构单位：%

区域	指标	就业率	升学率	出国率	升学率(出国率)	总升学率/就业率	出国率/升学率	样本院校
东部	平均值	95.2	28.5	11.8	40.3	42.1	47.6	
	标准差	5.0	9.0	8.0	13.0	12.0	38.0	
	变异系数	5.3	31.6	67.8	32.3	28.5	79.8	
中部	平均值	93.2	29.6	7.6	37.2	39.7	22.2	
	标准差	5.0	9.0	8.0	13.0	12.0	38.0	
	变异系数	5.4	37.2	105.3	48.4	47.9	81.1	
西部	平均值	93.7	29.8	5	34.8	37.2	23.8	
	标准差	2.0	21.0	6.0	21.0	23.0	38.0	
	变异系数	2.1	70.5	120.0	60.3	61.8	159.7	

(三) 不同性质类型院校就业结构特征

按照院校类型结构分，样本院校主要包括综合类、语言类、艺术类、医药类、师范类、农林类、工科类及财经类，其中，以综合类院校与工科类院校为主，占样本院校综述的比例为76%。总体来看，不同性质类型的院校不同就业渠道统计指标都存在较大的差异性。如语言类院校的就业率偏高，为98%，师范类院校与工科类院校的升学率偏高，分别为37.1%，37.3%，农林类院校的升学率最低，仅为27%，升学率所占比例最高的为工科类院校，为38.9%。

按照55所样本院校来统计，不同性质院校的就业率、出国率及升学率等各项指标呈现出明显的差异性。其中，升学率较高的是师范类院校与工科类院校，出国率最高的是财经类院校，其次是综合类院校。这与综合类院校中“985工程”大学所占比例偏高有关（14所“985工程”大学）。总升学率占就业率的比例最高的为工科类院校。总体来看，不同性质类型

院校间的就业结构差异较大。

表5：不同性质类型院校（55所）的就业结构单位：%

性质	就业率	升学率	出国率	升学率(出国率)	总升学率/就业率	出国率/升学率	样本院校(所)
综合	92.9	28.4	12.6	41	43.7	51.4	19
语言	98	15.3	15	30.3	30.9	98.3	1
艺术	89.2	22.2	7.3	29.5	33.1	32.9	1
医药	95.8	28.4	1.9	30.3	31.6	6.7	2
师范	97.1	34.2	6	40.2	41.3	16	3
农林	96	21.2	2.8	24	24.9	11.3	4
民族	90.3	23.4	8.6	32	35.4	37	1
工科	95.8	33.6	9.6	43.2	45	27.7	20
财经	95	17.9	15.4	33.3	34.9	91.6	4

(四) 讨论

通过以上三个维度的分析，可以得出如下结论：第一，“985工程”大学与“211工程”大学之间就业结构差异明显。“985工程”大学毕业生在就业率、升学率及出国率方面明显高于“211工程”大学，且院校之间差异较小；“985工程”大学本科毕业生的升学率指标将成为衡量其教学质量的重要指标。第二，东中西部院校就业结构呈现出明显地域性特征。东中西部院校之间就业结构存在差异，各项就业指标统计值较低，不同区域院校之间的差异性不同，西部院校内部各项统计之间差异较大；第三，不同性质类型院校之间的就业结构各项统计指标差异较为明显。第四，升学率成为样本院校就业率的重要组成部分，但院校内部升学率差异较大，其中，出国率校际差异非常大。这与院校所在区域、院校性质类型及是否为“985工程”大学有关。

以上结论表明出国率越来越成为院校之间差异的划分标准。这些结论在一定程度上反映了本科毕业生就业的结构性特征。这不仅是各个就业渠道统计学意义上的特征，而且与各院校的发展情况存在紧密的联系。

首先，大学教学投入决定大学教学质量高低。从就业率指标来看，“985工程”大学就业率统计指标优于“211工程”大学。“985工程”大学因国家政策及声誉原因，其生源质量、师资质量、资金投入及教学资源配置方面都处于相对优势地位。这为其教学质量提升准备了良好的硬件条件。另外，从升学率来看，“985工程”大学升学率普遍较高，其出国率不仅反映了这类院校良好的国际化发展水平，而且反映了其教

学质量与学校声誉也走在国内大学的前列。

其次，区域社会经济发展水平对大学教学质量有一定的影响。从就业率各项统计指标的区域分布来看，西部院校处于明显的劣势地位，且院校之间的离散程度较大。按照2011年我国各省人均GDP排名来看，后十位的省份全部为中西部省份，其中绝大部分为西部省份。这表明中西部省份的社会经济发展水平滞后于东部省份。就业率各项指标的分布状态与经济发展水平的分布状态较为一致。从另一个方面来说，我国东部地区优质高等教育资源的集中也是影响高等教育质量区域布局。从样本院校来看，33所“985工程”大学中有21所位于东部地区。但“985工程”大学西部院校升学率、出国率的分布特征表明，本科毕业生就业选择倾向于升学。西部地区社会经济发展水平的相对滞后及产业结构的状况决定了高校本科毕业生有效需求不足，导致了升学率的虚高状况产生。

再次，大学性质类型直接影响到大学教学综合评价的结果。不同性质类型的院校由于发展定位、学科优势与特色的不同，造成本科毕业生就业渠道选择具有较大的差异性。如出国率指标中，排名最高的“211工程”大学为对外经济贸易大学，该校强调“国际化的人才培养目标”与“外语+外贸”复合型人才的办学特色。鲜明的办学特色为其毕业生的国际流动奠定了基础。

三、对策与建议

就业率是就业质量的一个重要指标，但就业结构不仅代表了就业质量，而且暗含着教学质量的意蕴，并反映了院校的一些基本特征。因此，合理利用就业率指标，优化本科毕业生就业结构，成为提升本科教学质量，提高办学效率的重要渠道之一。

第一，适度调控升学率。升学率在就业率中所占的比重越来越大。从样本院校中提及2011年升学率变化情况的院校有6所，除中国药科大学有所降低之外，其余5所院校都有不同程度的增加，其中，华东理工大学增长了6%。升学率的增长也成为“211工程”大学就业率统计中的一个显著特征。但就加州大学伯克利分校，学生学习经验调查数据来看，其本科毕业生近十年的升学率均值约为20%，就统计样本来看，“211工程”大学升学率高于30%，“985工程”大学超过了40%。因此，我国高校应通过教学评估指标设计，加强对净就业率，适度控制高校对升学率的追求。另外，可以通过严

把出口关，控制毕业率与学位授予率提高教学质量，从而影响学生在就业与升学之间的理性选择。

第二，加强区域特色型人才培养。从院校公布的发展特色来看，大多数院校将的发展特色融合了区域社会经济发展的特殊性。结合区域社会经济发展特色，构建符合本地需求的人才培养机制是提升大学服务区域社会经济发展能力、凸显本科教学质量特色和提升就业竞争力的重要条件。但从现实来，发展特色过度强调了区域特色，忽视了学校的传统优势。因此，学校通过扩大优势学科覆盖面，通过特色专业建设及政校企协作，提高人才培养质量及人才产出结构的区域适应能力。其中，尤其是中西部地区，院校人才培养要结合区域产业结构特征，地缘特色，通过学科专业结构调整，优化本科毕业生结构，增加学生就业选择路径。

第三，注重学生就业竞争力培养。就业结构反映了就业竞争力。就业竞争力与教育质量之间息息相关。毕业生自身知识与能力的储备决定了毕业生竞争力的高低；高校为提高毕业生就业竞争力的努力也因能够整合、优化办学资源，促进教学、科研和社会服务，从而提高了高等教育质量。提高学生就业竞争力包括丰富学生知识构成、提升批判性的职业路径选择能力与发现问题与解决问题的能力及学业指导。基于此，高校需要加强学生实践教学改革，加强与不同类型企业联系，拓展实践教学基地建设。另外，高校应积极推动创业教育开展。创业教育不是囿于校园的封闭教育形式，而是深深扎根在社会生态系统中的一种高等教育与现实社会相结合的开放式教育理。通过建立开放的创业教育运行机制，拓宽本科毕业生就业出路，改善毕业生就业结构。高校应加强创业教育课程建设、师资建设及创业教育评估体系建设，以保障创业教育的质量与实效。

第四，重视教学资源利用效率与产出质量的综合评估。高校间教育经费来源渠道、总量及教学基本条件存在较大的差。这一现状将在较长的时间内难以改变。因此，高校，尤其是部分“211工程”大学要注重教学资源的利用效率，从投入与产出的视角衡量高校教学资源配置合理性。

（李小娃，厦门大学博士生，福建厦门361005；莫玉婉，厦门大学博士生，福建厦门361005）

（原文刊载于《现代教育管理》2014年第8期）

师范大学的现状、问题与特色

——基于33所师范大学2013年本科教学质量报告的分析

林冬华

2011年,教育部在“985工程”高校率先编制和公布2010年《本科教学质量报告》。2012年,教育部在“211工程”高校继续试点编制并发布2011年《本科教学质量报告》。2013年,教育部按照属地化管理原则,要求各省级教育行政部门组织完成本地区公办高校2013年本科教学质量报告编制发布工作。本文选取公布2013年本科教学质量报告的33所师范大学进行文本分析,了解师范大学在教师教育开放体系和教师资格制度改革后的现状、问题和特色。这33所师范大学包括2所“985工程”高校、7所“211工程”高校,其余为省属师范大学,覆盖22个省(市)。

一、国家教师教育政策发展

师范大学的分类源于院校调整。1952年,教育部制定了《全国高等院校调整计划草案》,全国高等院校调整全面展开,按大学、专门学院及专科学校分别调整充实,从原有大学中调整、归类、合并出新的师范院校。这一分类一直指导着中国高等学校的布局近半个世纪。经过调整,1953年有师范院校31所。

1999年教育部颁布《关于师范学校布局结构调整的几点意见》,指出:“坚持独立设置师范院校主体作用,同时进一步拓宽中小学教师来源渠道,鼓励一批高水平综合大学参与培养中小学教师”。1999年,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》指出,调整师范学校的层次和布局,鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院。”此后,我国教师教育体系的开放化进程进入快速发展阶段。呈两种发展趋向:一是综合性院校及其他非师范类院校涉足教师教育;二是各类师范类院校面临竞争而发生转型。

为了保障中西部地区有充足的优秀师资,2007年教育部在其直属的六所师范大学实行免费师范生政策。免费师范生政策的实施给部属师范大学的教师教

育打了一剂强心针,巩固了其教师教育的地位。2011年,浙江和湖北两个省进行教师资格考试制度试点,试行教师资格证“二合一”考试模式。经过两年的试点工作,2013年教育部印发《中小学教师资格考试暂行办法》和《中小学教师资格定期注册暂行办法》(教师〔2013〕9号),确定我国教师资格考试制度的新格局,教师资格考试由校考或省考变为国考,教师培养质量进入国考衡量时期。

二、师范大学办学现状

1. 办学规模。根据2013年全国教育事业发展统计公报,普通本科院校全日制在校生平均规模14261人。33所师范大学中,2所未公开在校规模数据,31所师范大学全日制在校生平均规模比普通本科院校多12240人,仅青海师范大学低于全国本科院校平均规模。师范大学全日制在校生数和本科生数最多的是西南大学,全日制在校生数43952人,本科生数32216人;青海师范大学最少,全日制在校生数10719人,本科生数8127人;总体平均值是26501人,本科生数平均值19484人(见表1)。淮北师范大学、闽南师范大学、吉林师范大学、天津职业技术师范大学、沈阳师范大学本科生占全日制在校生比例高于90%,华东师范大学和北京师范大学则低于50%。

表1 学生数

	2013师范大学本科教学质量报告数据		
	总体(N=31)	部属(N=6)	省属(N=25)
全日制在校生数	最大值43952	43952	36845
	最小值10719	25135	10719
	平均值26501	30203	25612
本科生数	最大值32216	32216	21583
	最小值8127	9209	10719
	平均值19484	17576	19942

33所师范大学中,3所未公开生师比数据,4所统计口径有误,26所师范大学平均生师比为17.91(见

表2)，达到《普通高等学校基本办学条件指标（试行）》师范院校合格标准（以下简称合格标准），略高于2013年全国普通本科院校平均值17.7。

表2 生师比

师范院校合格标准	师范院校限制招生标准	2013全国普通本科院校平均值	2013师范大学本科教学质量报告数据		
			总体(N=26)	部属(N=5)	省属(N=21)
18	22	17.7	最大值	最大值	最大值
			21.68	20.68	21.68
			最小值	最小值	最小值
			13.72	17.12	13.72
平均值	平均值	平均值	17.91	18.28	17.81

师范大学本科专业数存在较大的差异。西南大学本科专业最多（108个），占教育部《普通高等本科院校专业目录（2012年）》506个专业的1/5；天津职业技术师范大学本科专业最少（43个），约占8%；33所师范大学本科专业平均值为72，约占14%，其本科专业涉及的学科门类较齐全（见表3）。陕西师范大学本科专业涉及学科门类12个，实现全覆盖。部属师范大学学科门类都在10个及以上。学科门类最少的是天津职业技术师范大学（7个）。部属师范大学没有公开师范专业比例，省属师范大学师范专业比例最高为浙江师范大学（41.7%），最低为南京师范大学（16.4%）。

表3 本科专业设置

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
本科专业总数	最大值	109(N=33)	109(N=6)	100(N=27)
	最小值	43(N=33)	60(N=6)	43(N=27)
	平均值	72(N=33)	74(N=6)	71(N=27)
本科专业涉及的学科门类	最大值	12(N=31)	12(N=6)	11(N=25)
	最小值	7(N=31)	10(N=6)	7(N=25)
	平均值	10(N=31)	11(N=6)	9(N=25)
师范专业比例	最大值	41.7%(N=16)	-	41.7%(N=16)
	最小值	16.4%(N=16)	-	16.4%(N=16)
	平均值	26.9%(N=16)	-	26.9%(N=16)

表1~3显示，部属和省属师范大学办学规模偏大，97%的部属和省属师范大学全日制在校生平均规模高于普通本科院校。生师比逼近合格标准，办学压力较大。学科门类相对齐全，但师范专业比例均未达到50%，非师范专业成为师范大学的主体。

2. 教学条件。33所师范大学中，2所未公开生均教学行政用房数据，1所统计口径有误。30所师范大学生均教学行政用房略高于合格标准和2013年全国普通本科院校平均值。部属师范大学生均教学行政用房平均值略

低于合格标准和2013年全国普通本科院校平均值，省属师范大学平均值略高于合格标准和2013年全国普通本科院校平均值。（见表4）

表4 生均教学行政用房（平方米/生）

师范院校合格标准	师范院校限制招生标准	2013全国普通本科院校平均值	2013师范大学本科教学质量报告数据		
			总体(N=30)	部属(N=6)	省属(N=24)
14	8	13.4	最大值	最大值	最大值
			29.29	18.75	29.29
			最小值	最小值	最小值
			9.26	9.26	10.63
平均值	平均值	平均值	14.62	13.36	14.93

33所师范大学中，2所未公开生均教学科研仪器设备值。31所师范大学生均教学科研仪器设备值高于合格标准和2013年全国普通高校平均值。部属师范大学生均教学科研仪器设备值的平均值比省属师范大学平均值高6304元。（见表5）

表5 生均教学科研仪器设备值（元/生）

师范院校合格标准	师范院校限制招生标准	2013全国普通本科院校平均值	2013师范大学本科教学质量报告数据		
			总体(N=31)	部属(N=6)	省属(N=25)
5000	3000	12537	最大值	最大值	最大值
			32193	26231	32193
			最小值	最小值	最小值
			5192	10970	5192
平均值	平均值	平均值	13701	18785	12481

3. 教学经费。33所师范大学中，除3所未公开，其余各高校生均本科教学日常运行支出差异巨大，部属师范大学生均本科教学日常运行支出平均值是省属师范大学的3.4倍（见表6）。生均本科教学日常运行支出最高的5所师范大学依次是陕西师范大学（26838.82元）、哈尔滨师范大学（9354元）、北京师范大学（7649元）、东北师范大学（7643元）、福建师范大学（6437.9元）。

表6 生均本科教学日常运行支出

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
生均本科教学日常运行支出（元）	最大值	26838.82(N=30)	26838.82(N=6)	9354(N=24)
	最小值	47.5(N=30)	2641.26(N=6)	47.5(N=24)
	平均值	4035.805(N=30)	9352.56(N=6)	2706.62(N=24)

33所师范大学中，5所未公开本科专项教学经费，已公开高校中部属师范大学生均本科实验经费平均值是省属师范大学的6.7倍（见表7）。生均本科实验经费最高的5所师范大学依次是陕西师范大学（3827.4元）、华中师范大学（2717.2元）、上海师范大学（1142元）、西南大学（1007元）、杭州师范大学（664.68元）。

表7 生均本科实验经费

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
生均本科实验经费（元）	最大值	最大值3827.4 (N=28)	3827.4 (N=5)	1142 (N=23)
	最小值	最小值17.98 (N=28)	347.05 (N=5)	17.98 (N=23)
	平均值	平均值511.57 (N=28)	1701.33 (N=5)	252.93 (N=23)

33所师范大学中，除5所未公开数据，部属师范大学生均本科实习经费平均值是省属师范大学的1.8倍（见表8）。生均本科实习经费最高的5所依次是新疆师范大学（2689.63元）、东北师范大学（1417元）、湖南师范大学（1247.07元）、北京师范大学（1191.4元，其中生均教育实习经费1770.5元；生均专业实习经费612.3元）、华东师范大学（636.79元）。

表8 生均本科实习经费

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
生均本科实习经费（元）	最大值	2689.63 (N=28)	1417 (N=6)	2689.63 (N=22)
	最小值	9.23 (N=28)	289 (N=6)	9.23 (N=22)
	平均值	490.15 (N=28)	753.8 (N=6)	418.24 (N=22)

表6~8显示，师范大学生均本科教学日常运行支出、实验和实习经费差异很大，部分师范大学教学经费处于较难维持日常教学或实践教学的状态。

4. 课程资源与教师教学投入。33所师范大学中，23所公开了全校开设课程总门数，18所公开了全校开设课程总门次，部属师范大学全校开设课程总门数平均值是省属师范大学平均值的1.6倍，部属师范大学全校开设课程总门数平均值比省属师范大学多1577。（见表9）

表9 课程资源

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
全校开设课程总门数	最大值	6422(N=23)	6422(N=3)	3214(N=20)
	最小值	1189(N=23)	2329(N=3)	1189(N=20)
	平均值	2669(N=23)	4040(N=3)	2463(N=20)
全校开设课程总门次	最大值	9817(N=18)	9817(N=4)	7821(N=14)
	最小值	1189(N=18)	3624(N=4)	1189(N=14)
	平均值	5949(N=18)	6084(N=4)	5911(N=14)
本科生数与课程总门数之比	最大值	11.51(N=23)	7.58(N=3)	11.51(N=20)
	最小值	4.14(N=23)	4.14(N=3)	5.23(N=20)
	平均值	8(N=23)	5.58(N=3)	8.38(N=20)
本科生数与课程总门次之比	最大值	10.33(N=17)	3.28(N=4)	10.33(N=13)
	最小值	2.24(N=17)	2.32(N=4)	2.24(N=13)
	平均值	3.52(N=17)	2.78(N=4)	3.75(N=13)

本科生数与课程总门数/门次之比，实际上显示了课程资源学生选择度的问题。部属师范大学平均每5.58个学生享有1门课程，每2.78个学生享有1个教学班。省属师范大学平均每8.38个学生享有1门课程，每3.75个学生享有1个教学班。本科生数与课程总门数之比最优的5所大学依次是华东师范大学（4.14）、西南大学（5.01）、浙江师范大学（5.23）、吉林师范大学（5.71）、湖南师范大学（6.55）。本科生数与课程总门次之比最优的5所大学依次是浙江师范大学（2.24）、华东师范大学（2.32）、杭州师范大学（2.35）、新疆师范大学（2.53）、北京师范大学（2.54）。

为提高本科教学质量，近年来教育部出台了一系列规范教授授课的文件。执行最好的师范大学有教授100%为本科生上课，接近三成的本科课程由教授授课。执行不够好的师范大学仅13.9%的教授为本科生授课，7.92%的本科课程由教授授课。（见表10）

表10 教授授课

		2013师范大学本科教学质量报告数据		
		总体	部属	省属
主讲本科课程的教授占教授总数的比例	最大值	100% (N=31)	96.6% (N=6)	100% (N=25)
	最小值	13.9% (N=31)	56% (N=6)	13.9% (N=25)
	平均值	83% (N=31)	73.46% (N=6)	85% (N=25)
教授讲授本科课程占课程总门次数的比例	最大值	29.76% (N=20)	22.10% (N=4)	29.76% (N=16)
	最小值	7.92% (N=20)	12% (N=4)	7.92% (N=16)
	平均值	15.35% (N=20)	16.83% (N=4)	14.98% (N=16)

表11 师范大学问题陈述

高校	2013师范大学本科教学质量报告问题陈述
北京师范大学	1.学生学习动力不足2.教师全身心投入教学不足3.学生专业和课程选择机会少4.国际交流程度低5.教学方式方法和考核评价方式单一6.配套管理制度滞后和教学条件和资源缺乏等
华东师范大学	1.进一步落实教授给本科生上课制度2.进一步深化教育教学改革,激发本科教育的新活力,深入推进通识教育精品课程建设,聚焦专业层面的人才培养模式改革3.进一步构建三个中心(国家级教师教学发展中心、大学生学业发展指导中心、教师教育实验教学中心)联动机制,增强协同育人的合力
华中师范大学	1.教师队伍结构上仍然不尽合理,教师队伍在建设国际化、信息化方面还不能完全适应人才培养的要求。2.2013年版人才培养方案制订及执行过程中还存在部分问题
东北师范大学	1.免费师范生学习动力问题2.教学评价和奖励机制问题3.高校办学自主权问题
陕西师范大学	1.非师范专业建设力度有待进一步加强2.中青年教师教学能力提升还需加大3.教学质量保障与监控体系尚需进一步完善
西南大学	1.本科人才培养方案质量有待提高2.本科教学信息化水平有待提高
首都师范大学	1.以信息化、国际化为主线,积极探索人才培养机制变革2.以研制“课程地图”、修订人才培养方案为抓手,全面推动人才培养改革深入3.以课程群和教学团队建设为着力点,积极推进专业学科一体化建设
天津师范大学	1.师资队伍教学能力水平需进一步提升2.实践教学基地建设有待进一步加强3.人才培养模式创新下的保障机制有待进一步完善
天津职业技术师范大学	1.深入培育和践行社会主义核心价值观2.进一步引导学生树立正确的学习观念,端正学习态度3.深入建设师德高尚、业务精湛的高素质教师队伍
辽宁师范大学	1.进一步加大教学经费投入2.进一步提高专业建设水平3.进一步加大高层次人才引进力度4.进一步优化和完善教学质量监控体系
沈阳师范大学	1.进一步加强对专业的科学定位,适应区域经济社会发展2.加大调整与改革专业结构力度,凸显专业办学特色3.强化日常教学管理环节,促进对教学质量立体化监控4.加大投入力度,完善实践教学体系
哈尔滨师范大学	1.专业改革与建设需要加强2.教学资源、课程资源、教学管理的信息化建设步伐需要加快3.进一步加快师范专业人才培养体系改革4.在人才国际化培养方面,应尽快建立一批有影响、有信誉、有专业优势的国际友好合作院校,要全面引进国外优质教育资源,我校的中外合作办学与高标准的中外合作办学还有一定差距
吉林师范大学	1.优化人才培养模式,提升人才培养质量2.强化实践教学,突出能力培养3.建立健全本科教学质量保障体系,提高管理效率
上海师范大学	1.专业结构有待进一步优化,专业特色有待进一步凸显2.人才培养模式有待进一步优化,人才培养质量有待进一步提升
南京师范大学	1.精英人才培养的质量标准有待进一步完善2.本科人才培养的激励约束机制有待进一步强化
江苏师范大学	1.继续加强教风学风建设,努力转变人才培养观念2.新增本科专业实验条件有待加强3.继续调整专业结构,适应战略性新兴产业发展
杭州师范大学	1.专业建设有待纵深发展2.课堂教学质量有待提高3.实践体系建设有待加强4.信息化建设有待拓展完善
安徽师范大学	1.距离高质量的课堂教学仍有差距2.实践教学环节仍需进一步加强3.人才培养模式创新不足等问题
淮北师范大学	1.各学科专业办学水平参差不齐,学科专业布局不尽合理,个别专业的培养目标不明确2.信息化建设还不能很好地满足教学及其管理需求
福建师范大学	1.专业结构、人才培养类型结构与国家和地方经济社会发展的适应性不够2.人才培养模式还比较单一,满足学生自主学习和个性化发展的机制尚未有效建立3.教师队伍结构还不够优化,“双师型”教师队伍建设有待进一步加强4.本科教学质量保障体系还需要进一步完善
闽南师范大学	1.教育综合改革试点的力度还需进一步加大2.经费投入需进一步增加3.师资队伍建设还需进一步加强,特别是需要加大领军人才的引进4.教学条件建设还需进一步改善,需要推动数字化校园建设5.专业结构与布局需进一步优化,主动对接区域经济社会发展需求6.学生创业创新教育有待进一步深化7.对外交流合作的层次有待提升等
山东师范大学	1.人才培养模式的改革与创新有待进一步加强2.专业建设、调整有待加强3.教学资源建设有待进一步加强4.教学改革研究有待进一步推进
曲阜师范大学	1.完善学校管理体制2.强化师资队伍3.加强教育教学改革4.积极拓展生源基地
河南师范大学	1.教师教育转型还不完全到位2.学科领军人才建设还需进一步加强
湖南师范大学	1.实验教学条件有待进一步改善2.教学信息化建设有待进一步加强
华南师范大学	1.人才培养顶天立地的问题——创新型人才创新能力有待提高、应用型人才与行业产业社会需求之间存在差距2.办学国际化水平有待提高3.教学质量保障体系有待完善
广西师范大学	1.师资队伍的总体水平有待提高2.学风建设有待进一步加强3.教学资源配置有待进一步优化
重庆师范大学	1.本科人才培养的综合性改革需要加强2.教师教育培养模式亟待创新
贵州师范大学	1.高校办学受体制、机制及环境影响大,制约因素过多,自主权发挥不够2.办学经费紧张,压力巨大3.高层次领军人才引进困难4.职称评定政策中,注重教学业绩的导向不明确5.学校人才培养的体制、机制需进一步完善6.学校师资队伍年龄结构不尽合理,年轻教师比例偏大
青海师范大学	1.学风不良问题依然存在,学校各方面对学生学习的教育引导不到位必须引起足够重视,学风建设工作仍需加强2.教师课堂教学组织、操作不严肃、不规范的问题不同程度存在。部分教师主动更新教学内容,改善教学方法的动力不足,课堂教学质量亟待提升3.中青年教师的学术水平和执教能力仍有一定的提升空间,教师进修、培训、学习工作仍需加强4.教学管理的许多环节不够规范,学校、院系两级教学管理体制有待进一步完善
新疆师范大学	1.人才培养教学模式进一步改革创新2.师资队伍建设和教学管理水平有待提升

表12 师范大学特色陈述

高校	2013师范大学本科教学质量报告特色陈述
北京师范大学	1.全方位改革,大力推进本科人才培养质量提升2.实施本科新生导师制,促进学生学习方式转变和个性化发展3.实施本科生课程助教制,促进教学建设与模式改革4.开设新生研讨课,转变教与学的方式
华东师范大学	1.深化通识课和公共课改革,夯实人才培养基本盘2.完善教学机制体制,促进学生个性成长和多元发展3.实施拔尖人才培养计划,让更多的卓越人才脱颖而出4.优化卓越教师成长环境,强化人才培养的传统和特色
华中师范大学	1.弘扬“三博”文化,促进校园文化与教师教育融合2.借力信息技术,推进信息技术与教育教学融合
东北师范大学	“师范大学-地方政府-中小学合作”(U-G-S)模式(继续巩固教师教育创新东北实验区建设、加强“U-G-S”模式的多方协同发展)
陕西师范大学	1.组织建设和申报教师教育协同创新中心2.成功申报6项国家教师队伍建设示范项目3.牵头成立西北教师教育联盟4.以赛促教,做好免费师范生相关赛事工作5.积极开展教师教育专题研究和相关学术活动6.教师教育创新实验区建设及服务基础教育相关工作
西南大学	实施教师教育职前职后一体化培养体系创新与改革实践。1.顶层设计教师专业发展一体化目标体系教师教育“三段”(职前、入职与职后)“五级”(初任教师、熟练教师、骨干教师、优秀教师与专家教师)2.整体规划“阶梯式”课程与“立体化”能力训练体系3.探索创建“UCIS”(高校、地方政府、教研机构、中小学校)一体化运行机制4.自主研发“测学结合”教师专业能力测评系统5.统整搭建“区域共享”专业化资源大平台6.积极创建“五大支持”保障系统
首都师范大学	1.瞄准信息化方向,推动课程建设转型升级2.启动实训基地建设,关注师范生教学能力培养3.教师队伍建设有成效
天津师范大学	教师教育特色1.创新完善“学科专业教育+教师职业养成教育”教师教育培养模式2.修订教师教育课程方案3.加强精品课程建设4.实施“顶天立地”工程,把实习基地建设与服务基础教育相结合,发挥我校对天津市基础教育的引领作用,共建“教师教育协同创新共同体”5.注重学生实践能力的培养
天津职业技术师范大学	教师教育特色1.创立“三性”(学术性、师范性、职业性)结合新模式,培养“双师型一体化”职教师资。2.实施“卓越职教师资培养计划”,培养未来职业教育领军人才3.服务西部发展急需,省校合作面向职教实施师范生免费教育
辽宁师范大学	1.推进教师教育改革创新,彰显师范大学办学特色。着力推进教师教育内涵式发展。深化教师教育课程体系改革。构建教师教育实践一体化协同育人模式。加强师德教育和教师养成教育。2.发挥共青团作用,创新大学生思想政治教育新模式
沈阳师范大学	1.持续开展“青蓝工程”,建立促进教师专业化发展长效机制2.实施专业分型建设(行业紧密型、技能强化型、国际导向型、学术拔尖型)等四种类型特色专业建设,引导专业的特色建设
哈尔滨师范大学	1.以教师教育为主要特色。2.文化艺术特色。3.语言文化特色。4.自然科学特色
吉林师范大学	1.顶岗国培,合作共赢2.师范见长,继承发扬。学校以职业化取向与特色化培养为核心指向,注重培养学生“四实一创”的职业品格。以“三树立”为主推动,以“三育人”为主措施,以“三平台”为主渠道,以“四拓展”、“四结合”、“四联动”为基本途径,以职业品格培养引领职业能力培训,以职业能力培训促进职业品格培养,实现职业品格与职业能力培养的渗透融合。3.非师改革,效果突出。确立了地方高师院校非教师教育专业“445”人才培养目标
上海师范大学	1.卓越教师培养工作。我校的免费师范生培养改革提出将学生培养成“人文情怀、基础厚实、爱生善教、终身发展”的卓越教师的目标已基本实现,“三高”(“高培养标准、高学历、高比例海外学习”)培养模式已经趋于成熟
南京师范大学	1.实施本科教学提升工程,进一步加大投入2.坚持人才培养常态化监控,开展校内自我评估3.加强研究性教学建设,提升教师教学能力
江苏师范大学	1.积极探索卓越人才培养新体系,成效显著2.推进“1+10”人才培养与就业一体化模式,实践教学取得新成果63.注重课程建设及教学改革,教学研究硕果
浙江师范大学	1.构建了“目标引领、素能并重课堂互动层级递进”的实践教学体系2.举办了首届全国师范院校生教学技能竞赛
杭州师范大学	1.教师教育和艺术教育传统特色得到强化2.新兴应用型专业人才培养特色日益彰显3.以生为本,学生选择权不断增加4.教师教学能力培养成效明显5.教风、学风建设得到加强
安徽师范大学	1.教学运行规范有序,教风学风严肃端正2.政策导向积极有效,本科教学地位不断强化3.教学改革成效显著,人才培养质量稳步提升
淮北师范大学	培养卓越教师,打造精品师范
福建师范大学	1.教师教育特色进一步彰显2.形成多元化创新创业教育体系3.构建闽台联合培养人才新机制
闽南师范大学	1.地方政府统筹下“三位一体”教师教育改革试点2.实施优秀闽南文化人才培养系列工程
山东师范大学	1.教师教育特色鲜明。形成了从本科教育到教育硕士、直至教育教育学博士培养的、职前职后一体化的教育系统,构筑了从学前教育到小学初中教育、从本科教育到硕士博士教育、直到博士后研究的优质完备的人才培养体系。学校成为全省同时拥有基础教育、高等教育两个培养体系的唯一高校2.学科专业优势突出3.文化引领实力卓越
曲阜师范大学	1.推进名校工程建设,努力彰显人才培养的应用特色2.完善人才培养方案,突显二次分流的人才培养特色3.设学孔子故里曲阜,呈现鲜明的传统文化育人特色4.秉承教师教育传统,努力拓展教师教育优势与特色
河南师范大学	1.教师教育管理体制运行顺畅2.教师教育教学内容丰富科学3.教师教育实践基地功能完备4.“双导师制”培养模式成效显著
湖南师范大学	1.实施“四个一”教学改革工程,促进本科教学内涵式发展。2013年,学校实施“四个一”教学改革工程,即每个学院选择一个专业进行专业综合改革试点,建设一门精品课程,推出一堂教学示范课,对一门课程进行考核方式的改革。“四个一”教学改革工程的实施,在全校范围内开展了集培养模式、教学内容、教学方法和课程考核方式于一体的本科教学综合改革,取得了显著效果。2.完善创新人才培养机制,强化学生实践能力培养
华南师范大学	1.形成“双线培养,多元发展”的本科教学体系2.彰显“理论深厚,技能扎实”的教师教育培养特色(形成“五位一体”教师教育培养机制)
广西师范大学	1.突出以教师教育优势学科为特色的办学定位2.构建发展性与多选择性的人才培养模式,促进学生个性化和多元化发展
重庆师范大学	1.区域化基础教育服务驱动的教师教育体系2.全方位立体化实践育人模式
贵州师范大学	1.国培顶岗,合作共赢2.竞赛推动,促进发展3.校地(企)合作,协同创新4.合作交流,开放办学
青海师范大学	1.开展顶岗支教实习2.建立本科生联合培养模式3.构建了现代高等藏汉双语教育模式4.实施小学全科教师培养
新疆师范大学	1.德育为先,夯实人才培养的政治基础2.突出师范特色,深化教师教育课程改革3.以“双语教育研究”为平台,探索实践教学新机制

表9~10显示,部属师范大学课程资源选择度大于省属师范大学,教授为本科生授课仍有待加强。

在师范大学办学规模偏大的情况下,各师范大学在教学条件、教学经费、教学资源和教师教学投入几大重要支撑条件上差异较大,部分高校教学条件和资源等不支持办学规模。一些学校甚至严重不匹配。

三、师范大学存在的问题

1. 文本陈述的问题。33所师范大学中,建校最早的是北京师范大学,始建于1902年。最晚的是天津职业技术师范大学,始建于1979年。在2014—2018年,这些师范大学是教育部审核评估的对象。按照教育部《普通高等学校本科教学工作审核评估范围》对师范大学陈述的问题进行了归类。在六个一级指标(定位与目标、师资队伍、教学资源、培养过程、学生发展、质量保障)中,师范大学自我陈述问题最多的部分是培养过程(28个),最少的是学生发展(6个)。二级类别问题反馈最多的前5位依次为教学改革(17个)、专业培养(12个)、教师数量与结构(11个)、实践教学(7个)、学风与学习效果(6个)。(见表11)

2. 实质问题。因为本科教学质量报告的对外公开性,师范大学在问题部分基于学校荣誉等考量因素,以阐述高校的共性问题为主,个别学校提到教师教育转型、免费师范生学习动力等师范大学的个性化问题。部属和省属师范大学教学改革和专业培养等问题实际折射师范大学综合化转型、师范与非师范专业同质化培养两个核心问题。

师范大学综合化转型问题。面对1999年以来高校扩招和教师教育体系开放的双重压力,大部分师范大学朝着综合院校的方向转型,调整学科专业布局结构,适应市场需求培养多种应用人才,大力发展非师范专业,扩大招生规模。在大力发展非师范专业和扩大招生规模的过程中,师范大学面临教师教育定位、师范

与非师范平衡、资源重新配置等问题,这些问题在培养过程中便凸显为人才培养模式、教学改革和专业建设等问题。

师范与非师范专业同质化培养问题。师范大学多年来的办学传统和优势是教师教育,他们在师范专业发展和师范生培养方面积累了丰富的校内外资源和经验,形成了较为成熟的教师教育培养体系或模式。在非师范专业占师范大学主体的今天,师范大学如何破除师范培养的惯性思维,避免非师范与师范同质化培养,开拓非师范办学资源,找到适合自身特点的非师范培养之路,是师范大学的难题。

四、师范大学的特色

公布特色的32所师范大学中,25所陈述了以教师教育为主体或跟教师教育相关的特色(见表12)。从中发现,师范院校的特色有同质化倾向。同时,不同的归属、不同的区域经济社会发展需求、不同的使命与追求使师范大学在教师教育方面做出不同的探索。

在教师教育开放体系和教师资格制度改革的浪潮中,部属师范大学着重培养教师教育的引领者,他们重点发展学生的综合素质和创新精神,因此主体朝着教师教育完整体系综合性改革的方向发展。省属师范大学既有追赶部属师范大学的部分,也有服务区域经济社会发展需求的部分,他们在培养学生的综合素质和实践能力之间寻找平衡点,因此存在教师教育完整体系综合改革或教师教育课程、实践教学、协同培养等教师教育培养关键点、薄弱环节改革并存的局面。师范大学秉承了教师教育的特色,但是教师教育的定位、培养目标、培养特色有待进一步彰显。

(林冬华,华南师范大学教务处助理研究员,广东广州 510631)

(原文刊载于《中国高教研究》2015年第10期)