

高等教育动态

2016 年第 3 期

总第 (3) 期

山东工商学院发展规划处高教研究室主办

2016 年 9 月 16 日

目 录

“双一流”研究

一流本科教育要聚焦学生和学习 瞿振元 (1)

高校管理

论大学的校院关系与二级学院治理 宣勇 (4)

人才培养

高校教学资源共建共享的机制与模式研究 鲁钊阳 (11)

美国大学形成性教学反馈的方法 林杰 (20)

教师发展

英国高校教师发展的“楷模” 崔骋骋 (33)

中国特色高校辅导员专业化之路的探索 李明忠 (42)

研究生教育

中国硕士毕业生就业状况 高耀等 (51)

地址: 山东省烟台市莱山区滨海中路 191 号

邮编: 264005

网址: <http://fzgh.sdibt.edu.cn>

瞿振元：一流本科教育要聚焦学生和学习

我国高等教育发展的成就举世瞩目，“211”“985”工程的实施大大缩小了我国高水平大学与世界一流大学的差距。但无论在理论上还是在实践中，我们对一流大学、一流学科的理解和认知还比较肤浅。在谈及一流大学、一流学科时，我们的观测点往往是办学经费、科研能力，是SCI、EI、ESI等“量化”的各种排行榜的指标，而处于高等教育基础和关键地位的本科教育却被忽视乃至边缘化，使得我们总是以急以求成的心态追求一流之“形”而不及其“魂”。

2015年10月，国务院印发“统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案”。方案明确指出，“两个一流”建设要坚持立德树人，突出人才培养的核心地位，要将学生成长成才作为出发点和落脚点，全面提升学生的综合素质、国际视野、科学精神和创业意识、创造能力。这引发了近期以来对一流大学本科教育的地位、内涵、价值的重新审视，使一流大学的本科教育得到再重视、理论研讨得以再深入、实践有了新推进。这也是对我国不少高校长期以来重科研轻教学、重研究生教育轻本科教育等不良倾向的一次理性反省和正确回归，是一流大学建设走向成熟的重要标志。

本科教育是“两个一流”建设的基础和关键，不仅仅因为本科生在数量上是主体，也不仅仅在人才培养的层次上处于研究生教育的基础，所谓“基础不牢、地动山摇”；十分重要的是：处于“青年期”的这些学生具有特定心理特征和发展需求，这一时期是他们走向成熟、形成将在许多方面会影响其一生的核心素质的关键时期。

按照我国的学制，大学生的年龄一般在18-22岁之间。这一阶段，学生的身体状态处于由生长发育期进入到生长稳定期，大脑发育渐趋成熟，认知水平和观察能力达到较高程度，记忆力处于最佳状态，思维的独立性、批判性、创新性大大增强，思维的深度、广度、灵活性和辩证性显著提高，个性心理品质趋于稳定。与此同时，学生的世界观、人生观、价值观也走向成熟。可以说，大学阶段是他们步入社会前，集中、系统、全面学习知识的最后阶段，也是他们人生中获得知识、发展能力、培育素质的最佳时期，是人生“指数式成长期”的最后阶段，用经济学的语言说，这是边际效益最大的时期。错过了这一时期，有些方面以后很难补上。正如一位教育名人所言，应当按照受教育者的心理活动规律去规定教学的过程和阶段，选择教的手段和方法。充分认识这一点，让处于“青年期”的学生们达成最大程度发展，正是本科教育的责任所在、价值所在，也是一流大学的本科教育的基础地位的根源所在。当然，在这个意义上说，对同处于“青年期”

的所有学生的教育，包括本科和专科教育，都是高等教育的基础，在高职高专教育已经成为高等教育的半壁江山、终身学习正成为现实的今天，更是如此。

正因为此，准确认识与科学把握处于“青年期”的中国大学生的身心特点和发展需求，是提高教学水平、建设一流本科教育的重要前提。那些脱离学生特点和需求的举措，不管动机多么良好，也不管是从哪个先进的地方搬来的，都是很难奏效的。

为此，我们需要更多地关注学生、研究学生学习的特点与发展规律，这是“以学生为本”的教育理念落细落实的基础。

要关注学生多元化的学习动机。随着我国经济社会的转型发展、高等教育由大众化向普及化迈进，以及就业形势的复杂变化等，学生的学习动机受个人志趣、学习态度、现实需求等诸多因素的影响，呈现出多元化、复杂化的趋势。关注学生的学习，首先要全面了解学生的学习动机，既要为学生成长提供不断丰富优质的教学资源，让学生有充分选择的机会，也要因势利导，把个人发展与国家发展联系起来、结合起来，使他们与社会要求相适应、追求自身全面发展的动机成为学习的主导性动机，使学生在在学习过程中的主体性充分彰显。不断激发学生的学习动力，是提高教学水平、建设一流本科教育的基础性工作。

要研究新时期学生的学习模式。当今时代，信息技术日新月异，对人类的生、产、生活、学习乃至思维都产生了深刻的影响。在“互联网+”时代，传统的学校、课堂等学习环境因信息技术的植入发生着前所未有的变革。它在丰富学习资源的同时，也在挑战传统大学的知识权威。大学生作为互联网时代“土著族”，受网络影响大，对网络依赖强。他们已不再拘泥于传统的“老师教、学生学”的学习方式，当课堂上老师的提问无法回答、老师讲述的知识不能满足需求时，他们首先想到的是搜索引擎，甚至有学生戏称，最好的老师是“度娘”。但与此同时，新媒体的广泛应用，也对大学生的学习方式、阅读习惯和思维方式产生了一些负面影响。如碎片化阅读导致学生思维专注力的下降，过长时间的人机对话导致人际关系的淡漠，等等。在这种情况下，如何寻求教学方法与教学形式的突破，使“先进技术促进学生学习”成为现实，是教育工作者必须思考和研究的现实问题。建设一流的本科教育，迫切需要研究新媒体背景下适宜当代大学生的学习方式，创新学习环境，运用现代信息技术支持学生的个性化、多样化学习，提高学生个体及整体的学习质量与效率。

要研究学生学习的适切的知识构成。高等教育的任务是培养高级专门人才，具有明确的职业指向。它既要传授本专业领域的系统知识，也要为学生一生的职业生涯发展服务；同时，专业教育还具有开放性和发展性，它要满足不同学习能力和学习需求的学生。因此，如何科学规划、系统设计教学内容，构建先进的课

程体系，是实现高等教育培养目标的关键，课程改革往往成为教学改革的核心。国外一流大学特别重视本科教育的基础性，高度重视本科生基础素质的培养，他们专业教育的基础一般比较宽泛，专业本身的弹性比较大，值得我们借鉴。建设一流本科教育还需要把学校的科研优势及时转化为教学资源，要随着科学技术的发展和学科前沿知识的更新不断调整完善教学内容，使教学内容更贴近学生专业实际，解决学生最关心的问题。

大学是学知识、长能力、育素质的地方，是让学生成长的地方，大学的根本是学生；关注学生的学习，服务学生的学习，引领学生的全面成长，是办好一流本科教育的灵魂。

来源：《光明日报》2016年06月28日 13版

论大学的校院关系与二级学院治理

宣 勇

摘 要：大学中的校院关系与二级学院的治理是高等教育治理体系与治理能力现代化的重要内容，是激发大学办学活力、提升办学绩效的关键所在。学院制是我国大学组织结构的基本选择，从直线型走向扁平化的管理是我国大学校院关系的基本走向。要加强学院的权力运行、监督与制约，尽快建立学院的权力负面清单制度，完善二级教代会制度，整合和进一步发挥二级学术委员会的作用，关注和研究学生权力在学院的治理中所发挥的作用。

关键词：校院关系；学院治理；权力制约

一、问题的提出近年来有三件事与校院关系这个话题密切相关。

第一件事是复旦大学的放权备受关注。复旦大学在实施教育部的综合教育改革中，有一项改革媒体给予了很高的评价，高等教育界也给予了很高的关注，就是从 2015 年 1 月开始，校内各个院系获得更多的校内办学自主权，不再吃“大锅饭”，让学院有更大的权力去配置院内的资源。第二件事是政府的期待与担忧。2015 年 5 月，教育部颁发了《关于深入推进教育管办评分离，促进政府职能转变的若干意见》，《中国教育报》专门对管办评分离进行了大篇幅解读。其实从我们国家十八届三中全会提出治理体系和治理能力现代化以后教育部一直大力推进这项工作。2014 年的全国教育工作会议上，原教育部长袁贵仁作了题为《深化教育领域综合改革 加快推进教育治理体系和治理能力现代化》的报告，他特别表达了扩大与落实学校自主权的主动意愿，强调“简政放权，当前重点是扩大省级政府教育统筹权和学校办学自主权”，“凡是由省级管理更方便有效的事项一律下放省级管理，凡是由学校能自主决定的事项一律下放到学校”。并承诺：“把该放的放掉，把该管的管好，做到不缺位、不越位、不错位。”这就意味着，学校今后办学过程中自主权非常之大，但是他也表达了政府的担忧，这个担忧是什么。就是把权力下放到高校，高校是否有能力管住权力、用好权力，确保放而不乱，所以明确提出“学校自主办学，就是要落实学校办学主体地位，明确权利责任，自我管理、自我约束、自我发展”，高校要“完善内部治理结构，形成自我约束、自我规范的内部管理体制和监督制约机制”，认为“这也是政府放权的制度前提”。

教育部的担忧是有道理的，与此相关的第三件事情是现实的争议。就在 2015 年 10 月，网为“秋水至乐”的网友发出了一篇题为“朱栋霖教授的公开信”，

某大学博导朱栋霖实名披露他在某大学文学院受到的包括被迫提前退休、11.52万元绩效工资被克扣等一系列不公平待遇。网络上一时一片哗然，一片热议，这就涉及到学院的权力怎么来制约的问题。我们暂且不论这件事情的真实性如何，但是它足以引起我们对这一现象的重视与思考。

其中，至少有两个问题值得我们思考：第一个思考就是如何来重建大学的院校关系，因为我们现在学校面对政府放更多的权，学校获得这些权力以后，内部治理怎么来重建，这个问题是需要我们来思考的。第二个要思考的是学院有更多的权力了，运行过程中怎么来监督制约，这也是我们应该重点关注的话题。

二、扁平化：大学校院关系的重建

大学校院关系如何来重建？我认为学院的扁平化管理是主要的方向和趋势。我对此主要从两方面来阐述。

（一）学院制是我国大学组织结构的基本选择

大学组织结构跟所有的组织结构一样。明茨伯格曾经讲过组织架构由五个部分组成，即高层管理、中层管理、技术核心、技术支持和管理支持。根据他的理论可以把大学组织构型架构成学校—学院—基层学术组织，同时有管理部门和后勤技术部门的支持，这构成了大学的基本组织构型。回顾我们国家的政策演变，实际上组织结构也跟着政策演变在做调整。解放初期，1952年院系调整我们向前苏联学习的是校—系—教研室这样的组织结构。改革开放以后，我们的大学组织结构逐渐转向欧美模式，从前苏联模式回到了欧美模式。科研职能回到大学以后，从20世纪80年代中期的时候开始尝试系管教学、研究所管科研。到20世纪80年代中期的时候尝试恢复学院制，就是校—院—系，当然当时引起很大的争议（系是虚的还是实的，学院是虚的还是实的，学院是几个系合并的基础上成立学院还是由系升格为学院，等等）。非常巧合的是，大连理工大学在1984年是我们国家最早实行学院制的大学。紧接着中国人民大学、华中理工大学、青岛海洋大学在20世纪80年代中后期相继实行学院制，到20世纪90年代，北京师范大学、西安交通大学、清华大学、浙江大学、东南大学、吉林大学、山东大学、厦门大学开始实行学院制。

从此，学院制成为了我国大学组织结构的基本选择。学院制不是我们的发明，它是伴随中世纪大学的诞生而形成的，学院制从中世纪至今一直在不断发展和完善，学院的设置越来越灵活，更倾向于以新的学科关系进行学院的组织，一些关于学院设置的陈规陋习不断被打破，学院的种类越来越多。传统的学院有以下几种模式：以学生住所为划分依据的牛津、剑桥模式，以教学居所为依据的伦敦大学模式，以学科类型为依据的爱丁堡大学模式，以学科方向为依据的东安吉利亚大学模式，以传统的多学科综合的文理学院为主体辅以专业学院的美国模式，以

“学部”为名称的强调学科发展内在逻辑的日本模式等。学院如何划分设置也是大家所关心的问题。中国大学的学院设置整体偏多,美国大学基本上是设置 8-10 个学院,我国有学者做过统计,“985 工程”大学是 20 个左右,而“211 工程”大学是 16 个左右,地方院校是 17 个左右,学院数整体偏多。

那么,我国大学的校院关系又是什么状况呢?笔者对 2015 年 6 月份教育部核准的 84 个大学章程做了一个统计(章程中应该规定内部治理结构是个什么样的结构),发现非常明确写明学校实行的是校院两级管理体制的学校是 55 所,而 29 所没有这样明确的表达,但在提到职责职权的时候,又不同程度地提到了学院的一些权力,因此我们可以判断,我国大学基本上是实行学院制的。我们来看一下《大连理工大学章程》中关于学院部分的表述。第十一条:学校实行学校、学部(学院)两级管理体制。第五十六条:学部、学院等教学科研实体机构(以下统称二级办学单位),是学校人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新等方面工作的具体实施单位,也是学科建设、队伍建设、国际合作与交流的主要载体。学校根据事业发展需要组建或调整二级办学单位。当然还有一些对于学院的要求,如第五十七条规定:学校实行学校、学部学院等二级办学单位两级管理,按照增强活力、责权统一的原则,精简管理层级,调适管理跨度,下移管理重心并强化目标管理。

由此可见,我国大学的校院关系基本还处在直线型的阶段,就是科层制的,在大学的权力配置上,对于横向权力配置关注得比较多,比较关注政党权力、行政权力。但是对纵向权力的配置,从学校到学院到基层组织关注得比较少。很多变革制度安排都是由政策推动的,教育部包括中办发布的一系列文件其实都是关于大学宏观的现代大学制度建设,对学院的管理与决策只是在《中国共产党普通高等学校基层组织工作条例》中有所涉及。

(二) 校院关系:从直线型走向扁平化

高校权力的纵向配置,基本上就是以下三种模式:第一种就是科层制直线型,学院基本上就是一个操作单位,是一个运行单位,是一个执行单位,就跟企业里面的一个生产车间一样。第二种是事业部制的扁平化的管理方式,相对有一些自主权,有一些经营权,可以有一些独立的财务、自主的权力。第三种是牛津、剑桥独立的联邦制方式。根据马科斯韦伯的原理,科层制是一个特定功能的组织,有庞大的规模、正式规范、等级制度、特定的任务、书面文件,所以在早期,科层制被认为是现代工业文明下理想的组织安排,效率很高,组织结构非常简单,直线型的,所以它最初并不是一个受批判的对象,而是受到推崇的一种模型,在确保一致性、持续性、预见性、稳定性、谨慎性、重复性工作的高效性、平等性、理性以及专业性等方面,科层制是最好的组织形式。但现在发现科层制带来了

一些问题，它造成基层组织产生等、靠、要思想，内生动力不足，基本等待上一级的指令来运行，所以当大学规模扩大、管理幅度增加、大学职能扩展的时候，如果再按照直线制、科层制这种模式产生内生动力非常难，所以科层制结构现在被认为僵化、自大、目中无人，基本上是一种自上而下的管理方式，因此有学者专门指出需要进行改变。近年来，围绕中国高校大学治理体系开展的讨论中，时见这样的论断。事实上，随着社会与高校发展到一定阶段，在建设世界一流大学的道路上，传统的治理模式逐渐显现出不适应性。所以这个是内部直线科层制带来的一些问题。

那么怎样来改变呢？

事实上，复旦大学的章程里面体现了试图作出改变的意愿，章程明确学校实行学校、院系两级管理，这跟大连理工大学一样，但在章程第二十四条中规定了一些不一样的地方，其中规定：“学校根据人才培养的要求和学科属性设置学院，并且根据发展需要予以调整。

学校按照事权相宜和权责一致的原则，在人、财、物等方面规范有序地赋予学院相应的管理权力，指导和监督学院相对独立地自主运行。”这就是复旦大学章程中对学院的权力规范、下放，让学院能够自主运行，事实上这就是一种事业部制的管理方式。

我做统计，在 84 所高校章程中，明确规定学院所拥有权力的有 69 所，不明确的有 15 所。但是有 60 所高校的章程中最主要规定的是学院组织本单位的教学活动、科学研究、社会活动、思想品德教育，这表明实际上学院主要还是一个生产单位，是一个执行单位。有 55 所学校的章程规定学院应制定本单位年度经费预算方案，学院有权决定经费怎么使用，但这是在学校划定的经费范围内，不是一个自主理财的概念。从这些职权的分析中，可以基本判断现在高校的院校关系基本还处于科层制直线型。

所以，从高校内部治理结构的变革角度讲，要真正增加内生动力，需要在组织结构、权力下放上做一些变化。笔者认为，科层制会向事业部制转变，直线型会向扁平化发展，其理由是：第一，高校将会拥有更多的自主权。第二，所有高校在走内涵式发展道路上都希望能够激发办学活力，但是如果基层办学活力不激发出来，学校是不可能有力量的。第三，现在越来越强调学校的办学绩效，强调投入产出，强调政府问责，这些因素会促成我们的高校组织结构的权力管理重心下移。事实上，这些改革举措早在 1999 年浙江工业大学的内部管理改革中都已实行，2011 年浙江农林大学也在推行，实行效果明显，激发了学院办学活力。

三、学院的权力运行、监督与制约

既然校院关系呈扁平化趋势，那怎么样运行、监督与制约呢？下面谈三个基本观点和想法。

（一）可以借助政府权力清单和负面清单的方式

李克强总理在 2014 年就已经讲到，政府要明确三项清单，就是权力清单、负面清单、责任清单。他讲到“法无授权不可为，法无禁止即可为，法定职责必须为”。把这三句话运用高校，我们的机关、职能部门要法无授权不可为，机关不能随意干预学院。第二，对学院来讲，法无禁止即可为，学校要对学院开出负面清单，要明确哪些是不能做的，在这些之外学院都可以做，这也是大学纵向权力改革的方向。所以要开出学校机关的责任清单，法定职责必须为。从这个角度来讲我们可以得到很多启示，在高校内部的治理改革中，可以对机关开出权力清单，对学院开出负面清单。浙江农林大学已经开始做准备，拟列出一些权力清单，因为 2011 年开始该校在改革的时候就明确提出把学院变成相对独立的办学实体，让学院有更大的自主权，但是机关还是有权力的冲动。所以最近要求学院开出负面清单明确哪些不能做。其实，《中国教育报》等媒体上也有一些专家学者在呼吁负面清单、权力清单在我们现代大学制度建设中的应用，大家都在关注这一问题。

高校可以借助政府的改革思维来推动权力的重新配置。高校为什么能够制定权力清单，理由是：第一，高校作为国家设立的事业单位，对内存在行政权力和学术权力；第二，制定权力清单、厘清行政权力和学术权力是高校去行政化的重要举措；第三，执行权力清单制度是依据学校章程、落实依法治校的具体体现；第四，执行权力清单制度是划清部门权力边界、强化部门责任担当的有力途径。

（二）扁平化的校院二级的权力配置与监督

学校职能部门的权力叫法定权力，权力清单应该有哪些内容？大致归类就是五个方面：第一个是战略管理。所谓战略管理就是围绕目标进行的一系列管理流程。一个学校的整体组织必须围绕战略中心来运行，所以学院必须围绕学校的战略运行，职能部门首先是注重目标管理，从过程管理走向目标管理。过去很多职能部门都是过程管理，学院进人、理财等方面什么都要去管，今后要转向给学院确定一个目标，围绕学校的战略来分解给各个学院任务，这是职能部门要做的。第二个是研究制定政策。过去是人治，今后更重要的是通过制度的管理、政策的调控来制约权力，通过制度、政策来引导学院的发展而不是人治，不是人事处长直接给院长打电话，财务处长直接给院长打电话，这个不行那个不行，以后得通过制度来进行管理。第三是要通过宏观调控、监控考核来实现管理。因为有的时候学院办学过程中会走偏，或者跟学校的战略相违背，所以这是职能部门必须要关注的，要及时发现并纠偏。第四是对外联络。就是学校的职能部门必须更多地

开放，面向社会、面向政府来办学，必须要履行好这个职责。第五是提供公共服务，加强技术和后勤保障能力，在信息、图书、生活、安全等方面公共服务的水平和质量上大大提高，要提高专业化程度，要加强这一方面对学院、学者、学生的公共服务能力。所以，学校要加强职能部门的服务意识，这是对机关的权力清单。

机关明确职责以后，学院必须要成为相对独立的办学实体。学院要承担学科建设、专业建设和社会服务三大责任，但是也要赋予其三大权力，自主理财权、自主用人权和自主配置资源的人力物力权。这些权力的核心是自主理财权，财权要给学院。财权如何下放给学院？学生的所有收费全都由学院办理，谁收谁支。这样才能大大激发学院的活力。以浙江工业大学为例，1999 年搞改革之前，面对高等教育大众化，浙江省教育厅要求学校多招生，校长把任务领回来了以后，所有的院长都不愿意增加学生，因为有了学生要新办专业、新建实验室，增加了学院和教师的工作量，学院没有内生扩张的动力，增加的招生指标很难落实下去。1999 年改革后，实施自主理财，学生收费归学院自收自支，情势完全发生改观，院长恳求校长多给招生指标，内生动力就出来了。因此，校长就开始提要求了，要进行老专业的改造，要设置新专业，要进行课程体系的改革，只有这样才可以多招生，整个办学活力完全不一样了。这就是制度的作用，当然自主理财权是最重要的。

（三）学院权力如何制约

前面讲到监督是权力对权力的监督，是垂直的，而制约是平行的，就是内部怎样来进行自我约束。84 所高校的章程当中，在学院层面建立决策与制约机构的基本状况是：明确党政联席会的有 80 个，实行院长负责的有 79 个，有二级教职工代表大会的有 52 个、明确学术委员会的有 41 个，明确教授委员会的有 26 个，明确学位评定委员会的有 19 个，明确教学委员会的有 7 个，明确聘任委员会的有 2 个，明确人才培养委员会的有 1 个。这就是学院层面的一些横向机构设置、相互分权与制约的基本状况。我们可以从中看到，在很多方面学院的权力制约实际上还是有很多空间的，当然党政联席会议、党政共同负责是《中国共产党普通高等学校基层组织工作条例》中明确要求的，但是学术委员会怎么参与决策现在还有许多学校没有明确下来。如浙江工业大学改革的时候，明确规定学院预算和决算必须要通过二级教代会，这不仅是民主管理、民主参与的重要途径，而且能非常有效地避免院长权力滥用。因为它没有制约，包括学术委员会的一些权限，当然还包括人事聘任委员会、教学委员会等还有很多很多的空间，所以我想学院层面的权力制约还是有很大空间可以运作。

最后，提出四条建议：第一，尽快建立学院的权力负面清单制度。第二，尽快完善二级教代会制度。第三，整合和进一步发挥二级学术委员会的作用。学术委员会，从学校层面根据教育部的规程其实已经整合了。很多学院层面其实还没有整合，教学委员会、学术委员会、晋升委员会、聘任委员会都还很零散，其实这些都是学术委员会的职能，可以把它们整合起来。第四，大学治理中有一个核心利益相关者被遗忘了，那就是学生，学生的权力怎么样在学院的治理中更好地发挥作用，这个问题是很值得研究的。

来源：《现代教育管理》2016年第7期

高校教学资源共建共享的机制与模式研究

——以重庆市大学联盟为例

鲁钊阳

摘要：教学资源共建共享作为推进重庆市大学联盟协同创新的重要举措，需要与时俱进，深入探索。在重庆市大学联盟高校之间，需要构建教学资源共建共享的组织管理机制、绩效评价机制、权益分配机制和信息沟通机制，需要采取教学资源共建共享的契约模式、经纪模式、协作模式、有效性模式和联合课程模式，需要联盟高校更新观念，创新体制机制，强化跨学科教学资源的共建共享。

关键词：协同创新；重庆市大学联盟；教学资源共享；机制；模式

2015 年 11 月 5 日，国务院颁布《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》，明确了我国大学和学科建设的目标，大学联盟是我国高校达成一流大学和一流学科建设目标的发展趋势。通过大学建立联盟的机制，不同高校间可以实现从人才培养、科学研究到教学互助等领域的全方位合作，既有利于促进联盟内各高校的创新发展，又有利于开展一流大学和一流学科建设。重庆市大学联盟成立于 2011 年 6 月 9 日，旨在通过联盟的形式促进高校进一步优化资源配置，推动联盟内高校的内涵式发展。

一、协同创新视角下重庆市大学联盟教学资源共建共享的理论分析

1970 年，海尔曼·哈肯(H Haken) 率先提出协同问题，并于 1975 年正式提出协同学的基本理论框架。随后，麻省理工学院斯隆研究中心的彼得·葛洛(Peter Gloor) 提出协同创新(Collaborative Innovation) 的概念，认为协同创新是由自我激励的人员组成的网络小组，形成集体愿景，借助网络交流合作实现共同目标的过程^[1-4]。虽然国外学者较早地构建了协同学理论，提出了协同创新的概念，但教育领域专门研究协同创新的成果并不多见，相反，有关协同创新方面的实践则较多。典型的有斯坦福大学参与创建的美国硅谷产学研“联合创新网络”，以杜克大学、北卡罗来纳大学和北卡罗来纳州立大学为核心的美国北卡罗来纳州三角科技园，韩国首尔大学与三星电子、LG 半导体等组成的共同研究开发组织，芬兰的“信息通信技术联盟”等。与国外学者不同的是，国内无论是实务界还是理论界，都对协同创新理论在教育领域的运用进行了多方面的探索。在实务方面，国内目前比较知名的大学联盟有“立格联盟”“海洋大学联盟”“C9 联盟”“长三角高校合作联盟”以及华北 5 省市的“高校教学共同体”

等^[5-7]。在理论方面,学者们研究了教育领域协同创新的概念内涵、协同创新的现实困境以及协同创新的路径选择等。

在国内外学者们研究的基础上,本文认为大学联盟高校教学资源共建共享的协同创新,指的是通过体制机制创新和相关的政策项目支持,鼓励和引导联盟内高校在教学资源共建共享方面开展深度合作,建立协同创新的战略联盟,联合开展教学资源共建共享改革,力求在关键领域取得实质性成果^[8-11]。大学联盟高校教学资源共建共享的协同创新有如下 3 个显著特点。

第一,原创性。原创性指的是参加联盟的高校必须紧密围绕教学资源共建共享中的前沿问题、重大问题开展相关探索研究,卓有成效地解决实际问题。以重庆市大学联盟为例,通过高校间的相互协作,实现教学资源的共建共享,进而达成协同创新的目标,最重要的一点就是要追求原创性。如果教学资源不通过大学联盟就可以实现优化配置,或者说,在联盟之前各高校就可以完全依靠自身的实力实现教学资源的优化配置,那么大学联盟就失去了存在的意义。正是由于联盟前各高校自身无法实现教学资源的优化配置,迫切需要通过联盟来协同创新,通过联盟来解决实际问题。所以联盟在教学资源共建共享方面要实现协同创新,首先必须重视原创性。

第二,协作性。协作性指的是参加联盟的高校必须抱着求同存异的态度来对待教学资源共建共享中的诸多现实问题,只有通过协作才能够更好地扬长避短,在借鉴他校优势的前提下,不断提升和发展自己。进一步讲,重庆市大学联盟教学资源共建共享的重要目标就是通过协作来提升联盟内各高校的综合竞争力,追求“1 + 1 > 2”的效果。

第三,导向性。导向性指的是参加联盟的高校都应该抱着解决问题的心态和相互学习的态度,而不是盲目地加入到联盟中来。从重庆市大学联盟来看,重庆大学的优势主要体现在工学,西南大学的优势主要体现在师范教育和农学,中国人民解放军第三军医大学和重庆医科大学的优势主要体现在医学,西南政法大学和四川外国语大学的优势分别体现在法学和外语方面。同时,联盟内各高校又都要发展其他学科,如何在发挥自身优势的同时,卓有成效地解决自己的短板问题非常关键。

二、重庆市大学联盟教学资源共建共享的机制构建

在弄清楚协同创新视角下重庆市大学联盟教学资源共建共享理论基础的前提下,要将重庆市大学联盟教学资源共建共享落到实处,达成协同创新的目标,还必须构建重庆市大学联盟教学资源共建共享的机制。

(一) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的组织管理机制

教学资源的共建共享，单靠高校自身的努力无法达成协同创新的目标，需要构建专门的组织管理机制。一方面，要以《重庆市大学联盟章程》为依据，增设专门的教学资源共建共享委员会，将联盟内各高校的教务处纳入到教学资源共建共享委员会中，进一步完善重庆市大学联盟的组织机构，为教学资源共建共享落到实处夯实组织基础。需要特别说明的是，对于纳入到大学联盟内的相关高校，要依据各自优势，让每个高校在各自的专业领域充分发挥带头作用。比如，可由重庆大学在工学领域、西南大学在师范教育与农学领域、中国人民解放军第三军医大学和重庆医科大学在医学领域、西南政法大学和四川外国语大学分别在法学领域和外语领域编写专业的教材，制定相关的指导性大纲、教案甚至是 PPT，然后通过各高校相互讨论，最终形成可以在联盟内高校广泛推行的共享资源。另一方面，要以《重庆市大学联盟章程》为依据，建立重庆市大学联盟沟通协作制度。需要特别说明的是，这种沟通协作制度至少应该包含两个层面的内容：一是联盟内各高校主要领导之间应该建立便捷的沟通机制，让联盟内高校及时准确地了解其他高校在教学资源共建共享方面的问题和自身的优势与劣势，这有利于将共建共享落到实处，有利于联盟内部高校达成协同创新的目标。二是联盟内高校教务处之间应该建立相应的沟通机制，让联盟内高校了解彼此的最新工作动态，跟踪教学资源共建共享方面的最新进展，强化合作，扬长避短，共同发展，共同进步，最终达成协同创新的目标^[12]。

（二）重庆市大学联盟教学资源共建共享的绩效评价机制

大学联盟教学资源共建共享，要求联盟内部各高校竭尽全力地参与其中。那么，如何科学合理地评价各高校所做出的努力，这就涉及相应的绩效评价机制问题。一方面，要科学合理地评价联盟内高校在教学资源共建共享中的作用。上文的分析已经表明，重庆市大学联盟内不同高校在不同学科方面优势突出，考虑到不同学科所涵盖的课程体系的差别，如果要通过大学联盟来实施教学资源的共建共享，不同学校所付出的努力显然是存在差异的。以西南大学为例，其在师范教育和农学领域优势突出，让其牵头组织师范教育和农学领域教学资源的共建共享，自然是一项复杂的系统工程，费时、费力、费钱，但其教学资源在联盟内其他高校拥有广阔的应用前景。相反，中国人民解放军第三军医大学和重庆医科大学以医科见长，他们的教学资源专业性极强，其他高校都没有开设相应的课程，共建共享效果显然会打折扣。也就是说，即便是联盟内所有高校都鼎力支持教学资源的共建共享工作，基于学科优势的差异，不同高校所付出的努力是不同的，这就要求必须科学合理地评价联盟内各高校的实际业绩。另一方面，要科学合理地评价联盟高校相关专家学者在教学资源共建共享中的作用。从重庆市大学联盟成立与发展的实际情况来看，每一所高校的优势学科都有知名学者领衔。要将教

学资源共建共享落到实处,切实达成协同创新的目标,需要充分发挥相关领衔专家学者的主动性。基于前文的分析,不同学校不同优势学科的投入和贡献存在差异,部分优势学科领衔专家学者的实际成果极有可能在联盟内无法得到科学合理的评价。即便如此,对于他们的努力也应该予以认可,无论是大众学科还是小众学科,都应该一视同仁地对待。

(三) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的权益分配机制

一方面,要本着收益与成本对等的原则,公开、公平、公正地对待联盟内部每一位成员,确保每一位成员都能够通过联盟获得相应的收益。在实际操作过程中,考虑到文科高校和理工科高校在教学资源投入方面的显著差异,可以通过谈判确立联盟内高校在教学资源共建共享中的实际收益分配办法,详细规定校际间使用易耗设备的成本分摊问题。总之,要科学合理地分配教学资源共建共享的权益,凡是能够通过谈判解决的问题都应该事先予以明确。另一方面,要本着“谁投入、谁负责、谁受益”的原则,公开、公平、公正地对待在教学资源共建共享中做出努力的专家学者,在明确专家学者知识产权的同时,保证他们的实际收益。从实际情况来看,知识产权保护问题是众多学者参与共建共享的主要障碍,一旦发生知识产权侵占行为,走司法程序尤为复杂。对部分知名专家学者来说,要通过教学资源共建共享的方式来促进大学联盟内高校的协同创新,必然会要求他们发挥奉献精神,将属于自己的教学研究成果与他人分享,因此科学合理的权益保护机制尤为重要^[13-15]。

(四) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的信息沟通机制

大学联盟成立的初衷,在于通过联盟内高校间的相互协作,共同进步,共同提高。也就是说,大学联盟的成立,不仅是学校之间的事情,更事关联盟内各高校师生的切身利益。

因此,诸如教学资源共建共享等重大问题,必须让联盟内高校师生都了解,让联盟内各高校师生主动参与其中。一方面,要让教师了解教学资源共建共享的机制,采取措施让教师全身心投入到教学资源共建共享中。对于联盟内部高校来说,并不是每一位老师都清楚学校加入大学联盟的意义。因此,部分教师对于教学资源共建共享问题无论是思想上还是行动上都存在抵触现象,这不利于联盟共建。实地调研发现,联盟内部高校部分硕士生导师对于大学联盟教学资源共建共享存在认识不到位的现象,不仅不愿意分享自己的教学科研成果,也反对自己所带的研究生参与到校际交流活动中。另一方面,要通过广泛的宣传让学生了解大学联盟对其学习、生活乃至工作的积极影响,自觉主动地参与到教学资源共建共享中。从实际情况来看,受多方面原因的影响和制约,部分学生思想保守,故步自封,不愿意接受来自联盟内部其他高校更好的教学成果,甚至对来自外部的教

学成果持敌视态度，这不仅会直接影响自己的学习效果，也不利于全面有效地推进教学资源的共建共享。

三、重庆市大学联盟教学资源共建共享的模式选择

上文的分析已经表明，在协同创新视角下，要卓有成效地推进重庆市大学联盟教学资源的共建共享，需要从组织管理、绩效评价、权益分配和信息沟通等方面构建相应的机制。要将这些机制落到实处，还必须选择科学合理的模式，主要包括重庆市大学联盟教学资源共建共享的契约模式、经纪模式、协作模式、有效性模式和联合课程模式等。

(一) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的契约模式

所谓契约模式，指的是重庆市大学联盟内部各高校间相互签订协议，以协议为依据，共建共享教学资源。在此过程中，各高校享有相应的权利和义务。一方面，要通过协议明确联盟内各高校的权利，让各高校充分认识到加入大学联盟的受益面。在教学资源共建共享的过程中，要让联盟内高校充分认识到与其他高校分享自身优势学科的教学资源是获得其他高校优势学科教学资源的前提。只有通过相互之间的协作，才能够扬长避短，不断发展自己，提升自己。比如，对于中国人民解放军第三军医大学和重庆医科大学来说，医学是强项，而法学则不是他们的优势学科。通过大学联盟内部高校的相互协作，他们在提供医学方面的教学资源的同时，可以得到西南政法大学所提供的法学教学资源，实现优势互补。另一方面，通过签订协议，各高校可以进一步明确自身的义务。在大学联盟中，不仅可以广泛获取其他高校的教学资源，各高校还应该充分发挥自身的学科优势，为联盟内部其他高校贡献自己的力量，通过协作实现优势互补，共同进步，共同提高。在大学联盟教学资源共建共享过程中，选择契约模式，有利于科学界定自身的权利和义务。

(二) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的经纪模式

所谓经纪模式，指的是联盟内部高校通过签订广泛的教学资源共建共享协议，形成专门的教育网络体系，并在体系内开设相应的教育课程。一方面，在签订教学资源共建共享协议的同时，应尽可能细化协议的内容，将需要共建共享的教学资源予以明确，在大学联盟内部共享协议规则，避免单边协议冲击整个大学联盟的健康稳定可持续发展。以西南大学的师范教育和农学为例，应该明确这些学科内部哪些资源可以共建共享，才能确保后续工作的稳步推进。另一方面，大学联盟在网络课程建设过程中，应该注重系统化。在信息社会，借助网络学习的学生数量将不断增加，系统化的网络课程将为联盟内高校学生带来极大便利。比如，西南政法大学在法学学科具有显著优势，在大学联盟内部共建共享教学资源

程中，要从共享法学类的核心骨干课程，逐步发展到系统化地提供法学类的绝大部分课程。

(三) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的协作模式

所谓协作模式，指的是大学联盟高校签订的教学资源共建共享协议，更多地以各方都能够接受的谅解备忘录形式出现，而不宜以真正意义上的法律条文形式出现。从重庆市大学联盟的章程来看，联盟是为实现资源共享、优势互补、互惠互利、相互促进、整体提升目的而由重庆市行政区域内的部分高校自愿组成的、非营利性的、非法人的大学联合体。显然，大学联盟是非法人性质的大学联合体，除非特殊情况，联盟高校之间完全可以通过备忘录的形式来解决问题。从章程中还可以看出，联盟是本着自愿、平等、合作、发展的原则，在联盟成员之间建立起一种长期的互惠、互利的合作关系，其以合作促进资源共享，实现优势互补，推动联盟成员以合作的态度积极参与竞争，探索高等教育改革与发展规律，构建新机制，以共同解决高等教育改革与发展中出现的新问题，满足新需求。也就是说，大学联盟本身不具有法律效力，但是，通过相互之间签订的备忘录可以卓有成效地实现联盟内教学资源的共建共享。虽然备忘录不具有法律效力，但备忘录可以发挥约束作用。这种不通过法律方式的约束，从某种意义上也反映出联盟高校之间平等和谐的兄弟关系。

(四) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的有效性模式

所谓有效性模式，指的是在教学资源共建共享的过程中，在联盟高校相互确认法律协议的情况下，为其他高校学生颁发相应的证书。前文分析表明，对于教学资源共建共享的一般性问题，完全可以通过备忘录的形式予以确定，但是，涉及为联盟内高校颁发证书等问题时，则必须签署具有法律效力的正式协议。比如，联盟高校间学分互认，需要签署正式的文件，明确学生的合法权益，避免因跨校选修课程而学习成绩得不到认可的情况出现。在颁发以学分互认为基础的相关证书方面，也需要通过签署具有法律效力的文件来予以确认，切实维护学生的权益，避免联盟内部高校间不必要的纠纷出现。在实际操作的过程中，可由联盟高校共同签署关于教学资源共建共享的协议，对凡是涉及可能出现纠纷的问题，都以法律形式予以确认。

(五) 重庆市大学联盟教学资源共建共享的联合课程模式

所谓联合课程模式，指的是联盟高校间通过优劣势互补的方式，支持、鼓励和引导共同开发课程，尽可能地为学生提供学习便利。在教学资源共建共享的过程中，需要发挥联盟高校优势学科的影响力，全面带动联盟高校相关学科的发展。也就是说，要将教学资源共建共享落到实处，不仅要重视优势学科的作用，还需要高度重视联盟高校一般学科的发展。

就重庆市大学联盟而言，一方面，需要发挥重庆大学在工学领域、西南大学在师范教育与农学领域、第三军医大学和重庆医科大学在医学领域、西南政法大学在法学领域和四川外国语大学在外语领域的优势；另一方面，要通过大学联盟支持、鼓励和引导联盟高校一般学科的发展。通过联盟高校的通力合作，可以在不同高校间创造性地开设一些专门课程。比如，将第三军医大学和重庆医科大学的“医学纠纷处理”课程与西南政法大学的“法学”课程进行整合，通过鲜活的案例教学来强化学生对法学相关知识的学习。

四、重庆市大学联盟教学资源共建共享的政策建议

要将重庆市大学联盟教学资源共建共享落到实处，达成协同创新的目标，还需要从以下几个方面做出相应的努力。

（一）从联盟层面看，各高校需要更新观念，与时俱进

大学联盟教学资源共建共享不仅可以促进联盟高校的内涵式发展，还可以在很大程度上通过协同创新促进重庆市经济社会的发展进步。因此，重庆市大学联盟教学资源共建共享，不仅是联盟高校的事情，更是重庆市经济社会发展的事情。重庆市政府层面需要加大对重庆市大学联盟的支持力度，大力推广共建成果，对正在进行的教学资源共建项目要予以扶持，对潜在的教学资源共建项目要予以挖掘。与此同时，重庆市大学联盟各高校也要充分认识到，与其他高校分享教学资源，是为了更好地合作共赢，追求“ $1 + 1 > 2$ ”的效果必须更新观念，与时俱进。

（二）从高校层面看，各盟校需要不断创新体制机制

盟校内部需强化其组织管理机制，支持、鼓励和引导不同高校间的协作，为教学资源的共建共享提供保障。对联盟内高校相互协作完成的教学资源共建成果，要予以客观公正的评价。对于通过共建取得的教学成果收益，要进行合理分配，既要考虑联盟内不同高校的实际努力程度，也要考虑联盟内高校优势学科专家学者的努力，还要考虑其他参与者的付出。在大学联盟内部，要高度重视高校间、高校职能部门间、高校教师间的沟通协作，扎实有效地推进教学资源的共建共享。

（三）从操作层面看，要在发挥盟校自身优势的同时，强化跨学科教学资源的共建共享

重庆市大学联盟的6所高校中，既有行业特色型高校（西南政法大学、四川外国语大学、第三军医大学、重庆医科大学），也有综合型高校（重庆大学、西南大学），各高校所开设的专业存在较大差异。要追求“ $1 + 1 > 2$ ”的效果，必须充分发挥联盟高校的学科优势，大力开展跨学科的教学资源共建共享工作。比如，西南政法大学的刑事科学技术专业相关课程，完全可以与重庆大学、西南

大学、第三军医大学以及重庆医科大学等相关专业课程合作,通过多学科理论知识的交叉融合,打造具有联盟特色的专业课程或专业课程群。

参考文献:

- [1] 范如国. 复杂网络结构范型下的社会治理协同创新[J]. 中国社会科学, 2014(4) : 98—120.
- [2] 李忠云, 邓秀新. 高校协同创新的困境、路径及政策建议[J]. 中国高等教育, 2011(17) : 11—13.
- [3] 游士兵, 惠源, 崔娅雯. 高校协同创新中交叉学科发展路径探索[J]. 教育研究, 2014(4) : 94—99.
- [4] 张宝歌. 地方高校人才培养协同创新机制研究: 以牡丹江地区 6 所高校协作为例[J]. 教育研究, 2015(7) : 142—149.
- [5] 李祖超, 梁春晓. 协同创新运行机制探析: 基于高校创新主体的视角[J]. 中国高教研究, 2012(7) : 81—84.
- [6] 陈冬梅. 基于“产学研用”协同创新的高校人才队伍建设探析[J]. 高教探索, 2013(20) : 43—46.
- [7] 吴薇, 朱乐平. 澳大利亚科技大学联盟教师发展中心特色探析[J]. 大学教育科学, 2015(4) : 116—121.
- [8] 叶仕满. 协同创新: 高校提升创新能力的战略选择[J]. 中国高校科技, 2012(3) : 16—19.
- [9] 薛传会. 论高等学校的协同创新及其战略重点[J]. 高校教育管理, 2012(6) : 24—29.
- [10] 向东春. 美国大学联盟的生成逻辑与运行特点[J]. 高等教育研究, 2014(3) : 105—109.
- [11] 张刚刚, 郭国祥, 翁建明. 高校协同创新的管理机制优化路径[J]. 武汉理工大学学报(社会科学版), 2014(3) : 469—473.
- [12] 张力. 产学研协同创新的战略意义和政策走向[J]. 教育研究, 2011(7) : 18—21.
- [13] 焦磊, 谢安邦. 国际化视阈下大学联盟发展模式研究: 以澳大利亚八校联盟为例[J]. 江苏高教, 2012(4) : 149—151.
- [14] 蒋华林, 饶劲松. 以大学联盟为平台推进协同创新的实践探索[J]. 现代教育管理, 2012(11) : 56—59.
- [15] 颜军梅. 高校产学研协同创新模式分类及实现路径研究[J]. 科技进步与对策, 2013(13) : 1—6.

来源: 《重庆高教研究》2016 年 5 月第 4 卷第 3 期

美国大学形成性教学反馈的方法

林杰 邢俊

摘要: 20 世纪 90 年代之后, 美国大学教学评价的重点从学生的期末评教转向教师的形成性教学反馈。形成性教学反馈是基于师生互利的, 通过师生信息交流和反馈, 在学期中及时发现教学问题, 促进教师教学和学生的一种评价方式。形成性教学反馈与以强制性、奖惩性为特征的终结性教学评价相比, 在诊断和改进教学方面具有诸多优势。形成性教学反馈包括学生反馈、同行反馈和教师自我反馈。学生反馈包括学生小组反馈、教学助理反馈、学生咨询者反馈等口头反馈方法; 问卷和链式记录等书面反馈方法以及在线评价等电子反馈方法。针对学生反馈结果可以采用书面评价表格等方法加以分析和回应。

关键词: 大学教学评价 形成性教学反馈 学生反馈 美国大学

一、问题的提出

大学教学评价是高等教育教学质量保障的重要环节。大学教学评价可以为教师提供教学反馈信息, 促进教师不断改进教学, 本应受到教师的欢迎。中国的现实却是很多大学教师对教学评价态度冷漠, 甚至充满敌意^[1]。究其原因, 现行大学教学评价的主要形式以期末学生评教为主。这种终结性评价在操作中存在诸多问题。一方面, 学生的期末评教只能提供教学质量的整体信息, 评教的题目千篇一律, 不能够直接反映具体的教学问题。且评教时间滞后, 不利于教师在课程进行时及时地调控与改进教学, 学生也感觉不到评教给自己带来的益处。期末评教的结果基本用于人事决策, 而极少真正用来诊断与改进教学。另一方面, 期末评教会影响正常的师生关系, 表现在有的教师为取得较高的分数, 有意识地降低知识难度和要求, 迎合学生的需要, 导致学生分数膨胀^[2]; 而学生则心照不宣, 给教师打高分, 导致评教行为失真。中国高校普遍实行的期末评教制度, 由于其奖惩性、行政性以及与教师人事决策挂钩等特点, 其保障教学质量、促进教师教学的成效饱受质疑。

在美国高等教育的发展过程中, 自 20 世纪 60 年代, 各个大学开始普遍采用学生评教的方法^[3]。但是, 将期末学生评教作为单一的评价课堂教学效果的方法是存在问题的, 因为学生评教无法准确反映实际课堂教学的质量、深度与多样性^[4]。从 20 世纪 90 年代开始, 尤其在 21 世纪后, 美国大学教学评价的重点已从期末学生评教向中早期教学反馈转移, 并积累了十分丰富的实践经验^[5]。美国许多大学的教师发展中心为教师进行中早期反馈提供各种咨询、评估服务, 对教师在学期中及时调整教学起到了很大的作用。与终结性、奖惩性、关注教师过去表

现的评价制度相比，中早期教学反馈不将教师评价结果作为奖惩依据，而是更多关注教师自身的教学发展，属于发展性、形成性评价。

美国学者针对中期教学反馈实施的效果进行过实证研究，其中一项研究结果表明：89%的教师认为他们会开展中期评价，因为他们相信这些评价能够提升教师的教和学生学习，而学生也认为教师开展中期评价说明教师致力于教学，对教学富有责任感，并有让学生成功的强烈的愿望^[6]。而且，在课堂上实施了中早期教学反馈的教师，其期末学生评教的得分也相应得到提高。在另一项研究中，93%的教师认为中期反馈促进了教学，90%的教师认为中期反馈促进了学生的学习，45%的学生认为他们会在期末评教时给那些做了中期反馈的教师比较高的分数^[7]。这证明，美国大学课堂教学中所实施的中早期反馈不仅有利于教师的教学改进，也有利于提升学生学习的满意度。

二、形成性教学反馈的定义与特征

教学反馈和教学评价都有对教学过程进行评价的含义，但具体内涵稍有不同。教学评价是对教学活动的过程及其结果进行比较、分析和评价的过程，带价值判断性^[8]。而教学反馈是师生双方的教与学的互动活动，是一个复杂的教学信息传递系统。教师在这个过程中是教学信息的传输者与学生反馈信息的接收者。学生除了要接收教学信息外，还要对接收到的教学信息进行加工与处理，将其输出，并传递给教师，教师则根据学生输出的教学反馈信息进行教学分析，做出教学判断与决策。这个过程就是教师有效地接受课堂教学反馈信息的过程^[9]。可见，教学评价作为对教学进行价值判断的活动，重在为管理者提供一些教师人事决策方面的信息。与教学评价过程相比，教学反馈的过程重在为教师和学生提供教学与学习的信息，重在诊断和改进，没有价值判断的意味。

形成性教学反馈是指教师与学生之间以信息交流的方式来改变思想或行为，并提高教师教和学生学习的过程^[10]。在美国，有关教学反馈的称谓不一，有的称作早期反馈(early feedback)或中期反馈(mid-semester feedback)，有的称作非正式反馈(informal feedback)或形成性评价(formative evaluation)。中期反馈一般在学期中间进行，而早期反馈是大约在学年的第三周或第四周进行。密尔曼(Natalie B. Milman)认为，中期反馈是在学期中征求学生反馈信息的一种评价工具，适用于学期中的任何时候^[11]。如果是第一次教学或者与以前相比做出了重大修整，就适用于早期反馈；如果课程已经讲授了很多次，则适用于中期反馈。中早期教学反馈，从其目的和时间上来看，是形成性的^[12]。教师使用中早期的学生反馈结果是为了诊断和改进教学。中早期反馈是形成性教学反馈的主要形式。本文将各种中早期教学反馈统称为形成性教学反馈。

斯蒂芬妮(Springgay Stephanie)等人通过对中期反馈的实证研究发现其特点:1. 创新研究范式:提供了对学生的反馈和回复进行分析的机会,使教学发展的研究范式进入一个新的领域;2. 促进学生参与教学实践:为学生提供了融入当前教师的教学实践的机会;3. 促进教学相长,对教师和学生来说都是一个学习的过程;4. 同时发挥多种功能:与学生协商收集到的反馈信息,增进师生感情,消除教师 and 学生的担忧,利于查看缺席人数等^[12]。中期反馈所拥有的这些特点,也正是它区别于期末学生评教的优势所在。

基于美国教育学者和教师的实践和总结,形成性教学反馈具有如下特点:1. 形成性反馈可以克服期末评教的滞后性,反馈信息是在学期中进行收集,利于课程的改进;2. 与期末评教提供的课程和教学的总体质量的反馈不同,教师能够得到诸如微观教学行为或具体教学问题上的反馈;3. 教师不受任何管理及人事决策的压力,他们得到的反馈对自身是毫无威胁的;4. 学生知道教师在征求他们对课堂教学的意见时,对教师会充满感激,有利于教师期末评教的提升;5. 为学生赋权,当他们意识到自己在课堂教学中拥有的权利和自由时,能够促进他们更加投入学习内容或进行主动学习;6. 反馈的结果由教师保管和使用,其他人只有在教师授权后方可使用^[13]。

三、形成性教学反馈的原则

根据美国实行中早期教学反馈的大学和学院的实践总结,大学教师在收集形成性反馈信息的过程中一般都遵循如下原则。

1. 形成性反馈在学期中可以不定地、频繁地收集。教师在教学过程中要知道自己的位置,教学过程如何。改变教学行为是一个缓慢而痛苦的过程。因此,教师需要经常监控教学提升进程,并为每一次的教学进步进行自我鼓励。

2. 形成性反馈必须涉及具体的教学行为或问题。教师要促进自身的教学发展,就需要得到教学各个方面的反馈信息,如教学方法(讲座、讨论、小组合作),教学资源(讲义、阅读书目、大纲),评价技术(测试、论文、展示)等。同时,教师还要与学生进行书面形式或非正式的对话,以更好地了解学生在课堂内外的学习情况。

3. 形成性反馈必须是可描述、可诊断的。反馈信息要高度聚焦,了解具体的教学信息比起简单的总体评价要有用得多,对教师来说也是很有利的。因此,所提的问题以及收集反馈的方式都要聚焦于具体的问题上。

4. 形成性反馈必须要反映教师的个人目标。反馈的目的是提升教师的教学,而非与其他同事比较,因此反馈中所提的问题必须要反映教师的个人目标,要将教师的个体教学方式、学科以及环境等因素考虑进来,这样才能真正反映教师教学的有效性。

5. 形成性反馈结果仅为教师本人所用。在收集形成性反馈的过程中，教师可以自由地收集自己认为重要的教学问题。收集到的信息仅为教师本人所用，其他人在教师允许的情况下也可以分享。

四、 形成性教学反馈的方法

在形成性教学反馈中，学生是直接的教学接受者，因此，在所有评价主体中，学生的分量最重；教师同行是教师教学的“感同身受”者，是教学的专业人员，他们能够提供更加专业的建议和反馈；教师本人作为教学的当事人，学生和同行为其进行教学反思提供了丰富的资源，同时，教学的成功需要教师自我能动性的发挥，教师要善于进行自我评估、自我分析、自我反思。因此，大学教师收集形成性反馈的媒介有三种，分别为来自学生的反馈、来自同行的反馈以及来自教师本人的反馈。本文主要介绍来自学生的反馈的方法。

美国许多大学的教师发展中心都有为教师收集中期反馈提供的多种服务，如伊利诺斯大学香槟分校的教学与学习中心为教师收集来自学生的形成性反馈提供了早期反馈的题库，同时也会有咨询人员深入课堂帮助教师收集反馈。美国大学收集学生反馈的常用途径为通过交谈的口头形式、书面(问卷)形式以及电子形式等三类。

(一) 口头形式的教学反馈

1. 学生小组教学反馈

小组教学反馈(Small Group Instructional Feedback)由美国华盛顿大学克拉克教授(Joseph Clarke)首创。克拉克认为这种方法可以及时地消除问题，并促进教师及时针对教学问题进行教学调控^[14]。它是一种由教学专家引导的结构化的中期评价活动。其目的是在学期正在进行时征集学生关于教学有效性方面的具体问题的反馈信息，并及时告知教师，为教师提供课程结构、教材和教学的各个方面的反馈，它是现今使用最广泛的形成性反馈方法。小组教学反馈还有多种演变形式，如小组教学诊断(Small Group Instructional Diagnosis)及在线小组评价(Online Small Group Assessment)。小组教学反馈受到学生欢迎的重要原因，是它反映了形成性教学评价最本质的特点，即提升教学和学习过程。小组教学反馈在课程进行的早期便开始收集反馈；它需要训练有素的教学专家、教师发展中心的工作人员或同行来与当事人进行沟通并主持小组反馈；它依靠团队的力量发现教学中真正存在的问题；它需要教师对学生的反馈信息做出处理和回应。小组教学反馈遵循几个原则：第一，自愿性原则，教师自愿申请这项服务，而非强制；第二，保密性原则，反馈结果只服务于教师，专家在主持讨论时也要求学生不要与课堂以外的其他人讨论这些问题；第三，匿名性原则，学生提交的反馈

信息是匿名的；第四，以提升教学和学习为导向的原则，小组教学反馈不是让学生发牢骚，而是要从中找出能够促进学生学习和教师教学提升的建议^[15]。

小组教学反馈通常包括五个步骤。

第一步，解释程序，消除疑虑。教学专家在主持小组教学反馈前首先要与教师见面，向教师解释小组教学反馈的具体程序，解决教师提出的各种问题。小组教学反馈必须要由经过培训的外部支持者来进行，以确保反馈信息的客观性。教学专家要尽量让教师了解反馈信息的公正性，并且能够准确地反映学生的想法。教学专家也要鼓励教师在学生面前表明自己想要征求他们意见的愿望，以期让学生知道教师很重视他们的评价。

第二步，主持会议，教师离开，由教学专家在课堂中用大约半个小时的时间主持小组讨论，将学生分成几个组，进行讨论，并将各组的结果呈现出来，再由每位同学对每个组的每个答案进行投票表决是否同意。在主持小组教学反馈时，教学专家通常会提出三个问题：课堂的哪些方面促进了你的学习？哪些方面阻碍了你的学习？在提升你的学习方面有哪些建议？教学专家要确保课堂气氛是放松的，学生能够自由表达他们的看法，教学专家则将答案进行分类并记录。

第三步，与教师见面，讨论学生反馈。教学专家和教师之间进行协商，为教师提供可以做出积极改变的信息。教师先不要试图解释学生的反馈，而要先倾听教学专家对学生反馈做出的客观解释。

第四步，教师反思反馈信息，并做出行动计划。教师要反思学生的反馈信息以及教学专家的建议，并开始计划采取相应的措施。教师要保持客观、包容的心态，不要将学生的反馈看作是对教师个人的攻击。在这个过程中，教师成为反思者。

第五步，将计划付诸行动。教师要向学生强调他们的反馈的重要性，并尽快让学生知道他们的反馈何时能够得到解决^[16]。

2. 教学助理的反馈

在美国大学中，教学助理(teaching assistant)也是一个重要的学生教学反馈渠道。美国大学的教学助理一般为研究生，研究生为锻炼教学能力，提升教学技能，由学校或院系聘用，接受学校教学助理项目培训，并协助教师开展教学及相关工作。我国研究生的助理工作大致分为助教、助管、助研三种，而在美国对于助教的划分则更加详细，如斯坦福大学将助教的职位细分为：课程助理(course assistant)、教学助理(teaching assistant)、研究生教学辅助(graduate teaching affiliate)和指导教学助理(mentor teaching assistant)四类^[17]。他们所承担的责任各有不同。

教学助理的工作对研究生是非常有价值的。教学助理的设置院系层面可以更有效帮助教师授课,提高院系教学声誉,妥善利用人力资源。在美国大学课堂中,教学助理可以授课,锻炼教学技能,与教师切磋教学问题。因此,美国大学的教学助理职位在一定程度上也是大学教师的职前教育。除了辅助教师完成课堂教学、锻炼教学技能与获得教学知识以外,对教师而言,教学助理也是一项极有价值的教学反馈资源。他们是教师和学生之间的中间人。一方面,教学助理本身是研究生,他们会从学生的观点来思考问题;另一方面,比起教师,学生更容易与教学助理建立更加密切的关系,教学助理因此能够为教师提供学生对于课堂讲授的较真实的反馈信息。教学助理的角色是双重的:一方面帮助学生理解知识,帮助教师开展教学活动;另一方面在教师与学生之间架起沟通的桥梁,为教师提供有价值的学生课堂教学反馈信息。

3. 来自学生咨询者的反馈

学生教学咨询(Students Consulting on Teaching)是杨百翰大学的特色项目,体现了以学生为本的教学理念。学生教学咨询项目安排接受过系统训练的学生咨询者观察教师的课堂并提供有价值的反馈信息。从1991年起,杨百翰大学的学生教学咨询项目便因其重视学生的声音而为世人所知。近年来,杨百翰大学每年会征召大约10到25名学生咨询者来为教师服务。学生教学咨询是对学生评教和同行评审的补充。学生咨询者扮演着多重角色:记录者(观察者),在课堂中,他们以书面的方式记录课堂情况并将其交给教师;旁听的学生,他们像正式的学生一样做笔记,并将笔记交给教师;课堂录像机,他们为课堂录像并交给教师;访谈者,教师会留出15~20分钟的时间供访谈;准备充分的学生,在课堂之前,他们已经与教师进行了会面并明确了观察的方向;学生咨询者,教师会向学生咨询者征求教学反馈和建议;其他角色,学生教学咨询可以协助教师开展课堂研究、反思性教学和行动研究等^[18]。

学生教学咨询由教师提出申请。首先,项目协调者会告知学生咨询者和教师彼此的联系方式,也会为教师提供学生教学咨询手册等材料,学生咨询者要尽早联系教师;教师和学生咨询者会面,并提出明确的期望;学生咨询者访问教师课堂,并提供教师要求的服务;学生咨询者为教师准备口头或书面的反馈信息,并将反馈信息以附件形式发送给项目协调者;在完成第一轮服务后,教师决定是否要继续或终止此项目,教师也可以选择其他的学生咨询者以得到不同的反馈信息;若教师不打算继续,学生咨询者要完成评估表格,并提交给项目协调者;最后,学生咨询者要完成电子版的学生评价表格并提交。学生教学咨询项目对于教师和学生咨询者而言是双赢的选择,学生咨询者作为同伴与教师合作,为他们提

供了个人成长的机会，教师则能够从专业的学生咨询者那里得到很多有价值的教学信息。

(二) 书面形式的教学反馈

1. 一分钟问卷

一分钟问卷(One-Minute Paper)，是一种技术含量较低且操作相对简单的获取学生反馈的方式。在课堂结束前的几分钟内，教师提出两个问题要求学生作答：今天你学到的最重要的内容是什么？今天的课堂中哪些问题你认为还是盲点？^[19]第一个问题通常关注于学生学习的总体情况，即他们到底学到了什么？第二个问题则要确认学生的学习进展如何？与期末评教所不同的是，学生为正在进行的教学而不是将来的教学提供反馈。通过对学生的反馈信息进行简单分析，教师便可以确定上节课哪些重要的问题没有被掌握或被误解，在接下来的课程中，教师将会回应这些问题，并将这些问题澄清。同时，通过一分钟问卷，学生也会意识到教师对他们意见的尊重，从而更加积极地投入学习。由于一分钟问卷简单易用，已经成为美国高等教育中不可或缺的评价工具^[20]。

一分钟问卷至少有三个功能。首先，它为教师提供了学生学到了什么以及学习得如何的细节；其次，由于一分钟问卷是定期实施的，因此阻碍学生学习的问题大都会得到及时解决；再次，一分钟问卷能够传达出教师对学生学习的兴趣，提高学生参与度。相比日常测验，一分钟问卷更加节省时间、更加灵活快捷。

2. 链式记录

链式记录(Chain Notes)常常被应用于大班教学。教师事先给每位学生发一张卡片，并在一个大信封上写一个与课程相关的问题，学生用约一分钟的时间在卡片上写出答案并装入信封，传递给下一位同学，以此类推，最终教师会得到包含所有学生教学反馈信息的大信封，这就是链式记录^[21]。大班教学学生人数较多，师生之间没有太多接触的机会，链式记录帮助教师从大班的所有学生的角度了解课堂教学，通过从每位学生那里征集到的反馈信息，教师能够了解学生在课堂上关注哪些内容，他们的投入程度如何。除了为教师提供所有学生的教学反馈信息外，链式记录还可以帮助学生进行自我反思：“到目前为止，我学到了什么？学得如何？”从而帮助他们调控自己的学习行为。关于链式记录的问题，教师可以依自己的需求而定，可以是开放式的，也可以是非常具体的。

链式记录具有很多优点：为教师提供所有学生的详尽的反馈信息，及早发现教学问题；其答案是匿名的，能够确保收集到的信息是真实的；鼓励学生反思、评价并监督、调控学习进度，使学生成为积极的自我监督者，促进主动学习。链式记录也存在一些缺点：由于其反馈信息的分散性，增加了教学分析和解释的难

度；不适用于小班教学，小班学生少，学生常常由于惧怕教师认出笔迹，而给予不真实的反馈。

3. 教师自助反馈表

标准化的教师评估表经常由于其教学分析的长期性以及无法为教师提供详细的、具体的信息而遭受诟病。对此，教师可以针对具体的课程需要从标准化评估表中选择合适的问题，设计符合教学需要的、简短的反馈表。这种“教师自助反馈表”(Instructor Selected Items)由教师最关心的几个问题组成，教师根据自己具体的教学需要，从题库中选择适合的题目，或添加想要了解的问题。教师可以通过反馈表快速、轻松地获取教学反馈数据并进行分析。路易斯(Karron G. Lewis)认为，任何的书面评价形式都可以通过改编而用于获得学生的中期反馈^[22]。教师自助反馈表的题目形式多样，可以是李克特量表题、选择题、填空题及开放性题目。通过教师自助反馈表，教师得到的反馈信息针对性强，易于分析，便于及时调整教学。于学生而言，教师通过对教学反馈信息结果的回应，他们能够感受到教师对自己需求的重视，学习主动性增强，也更容易在期末学生评教时给出高分。

在美国，很多大学的教师发展中心都有中早期反馈的题库。教师可以从中选择适合的主题，并根据个人需要，添加或删减。问题题库一般包括普适性的问题和具体的问题。普适性问题适用于任何课堂，可以从课堂组织、课程材料、教学热情、教师亲和力、教学内容等有效教学的维度进行细分。具体的问题，则要依靠课堂的组织形式进行划分，如细分为适用于讨论课的问题、适用于课堂讲授的问题、适用于实验课的问题、适用于使用技术的课堂的问题等。教师发展中心题库的设置依照各大学的具体实际来选择问题，它为本校教师收集学生反馈提供一种参照。

4. 阅读、作业和测验法

阅读材料、考试、作业评价是教师收集学生反馈的重要的形式。克洛斯(Patricia Cross)提到的几种评价技巧包括阅读材料等级评定表(Reading Rating Sheets)、作业评价(Assignment Assessments)及考试评价(Exam Evaluations)^[21]。

阅读材料等级评定表是指教师制定简单的评价表格，评定表的题目要一目了然，题目不宜太多。包括的题目如：目前为止，对于安排的阅读材料，你的完成程度如何？课堂材料的有用程度如何？清晰度如何？你认为下学期可以继续使用这些材料吗？也可以针对一两个问题要求学生给出详细的解释。教师制定阅读材料等级评定表的目的是从学生角度了解自己所选阅读材料的难度、趣味性及其有用程度，便于教师根据学生的反馈及时调整阅读材料。一方面，阅读材料等级评定表

肯定了学生对于阅读材料的判断,使学生获得评价并选择课堂材料的自主性;另一方面,教师要注意学生在选择阅读材料时趋易避难的倾向。

考试和课堂作业评价,即教师制作简单的课堂作业或考试评价表,学生对课堂作业、考试的重要性及有用程度做出评价,教师可以选择迄今为止经常运用到的测试形式或作业形式,让学生回答:你认为这种测评形式或作业形式如何?能够公正地评价你的学习吗?你希望在剩下的学期中更多地采用哪种测评形式或哪种作业形式?教师从日常测验或课堂作业中既可以得到学生对教学内容理解程度的反馈,也可以通过学生对课外作业、考试本身的评价得到教师所安排的作业和考试的反馈信息,从而在学期进行时,对测评形式以及作业形式作出适当的调整。

(三) 电子形式的教学反馈

1. 在线评价

教师可以借助在线评价(Evaluation Online)来收集形成性反馈信息。与“教师自助反馈表”一样,在线评价反馈表由教师设计,教师从题库中选取题目形成自己的中期评价表,或教师自主开发评价表,用电子邮件发给学生,学生完成这些表格,教师得到结果。在教师的允许下,管理者也可以浏览结果。与纸笔评价相比,网上评价有很多的优点,在不暴露身份和笔迹的前提下获得更多更真实的信息^[23]。

2. 应答器

如果课堂有无线设备,教师还可以使用应答器进行即时调查。如美国很多大学使用选择器(IClicker)这种课堂回应系统,教师可以在课堂中选择一些单选题的问题,让学生选出正确答案。学生的回答会即刻显示,并形成对答案分析的柱状图。如果学生观点有分歧,可以让学生讨论,或者请答案不同的同学解释原因。在美国一些大学,即时调查系统被载入学生的手机,教师可以通过使用这种新的教学技术工具,不点名也能带来较高的出勤率^[24]。

五、 教师对学生反馈的回应

与终结性教学评价不同,形成性教学反馈不仅要从学生和同行那里获得关于教学状况的信息,更重要的是教师要根据这些反馈信息对教学行为或课程标准做出改进。教师在获得反馈信息后,要反思他们的期望、价值观与教学方法^[25]。不论提供形成性反馈的主体是谁,反馈收集都包含四个步骤:即收集反馈前的准备,收集反馈,分析反馈信息,做出改进^[7]。当教师收集到反馈信息后,就需要对信息进行分析,并对学生反馈做出回应。

对反馈信息进行分析与回应的方式有口头形式(课后的讨论)、书面形式(列表和建议)与图表形式(反映变化)。路易斯提出使用“书面评价分析方格”

(Written Comments Analysis Grid)来呈现教师教学的总体水平^[26]。除了用高于

或低于平均水平这个简单的维度，路易斯主张增加学科方面、组织和清晰度、互动、热情等有效教学的四个维度。分析方格由教学水平评价和有效教学二维构成。教师要将学生的反馈信息从有效教学的四个维度进行归类，并在每一个评价水平上写出有代表性的学生反馈，记下每一个类别学生反馈的次数。如表1所示，纵向为评价级别，横向为有效教学的四个维度以及代表性的评论以及次数。对于负面的评价，教师的处理意见可分为三类：本学期可以做出改变的；需要等到下一学期才能改变的；不予考虑的。

对学生反馈的回应是形成性反馈最重要的部分。“书面评价分析方格”提供了一种分析和回应教学反馈信息的范例。在实际教学中，不同学科的教师可以根据不同的教学反馈方法，运用多种方式对学生反馈信息做出积极回应，不必非得追求形式，只要有效即可。但在教师的回应中，必须要让学生知道教师从他们的信息中学习到了什么，教师将会做出怎样的改变。回应学生的反馈应该注意以下几点：要快速地回应，以让学生知道教师认为他们的信息有价值，并了解其他学生的不同的观点；仔细考虑学生给出的反馈；让学生知道教师将会根据反馈做出怎样的改变；选择合适的回应方法。

六、形成性教学反馈对我国完善大学教学评价体系的启示

形成性教学评价作为一种理念，从美国等先发国家较早传入中国，但多年来一直停留在理念层面，鲜有技术层面的推进，中国的高校也很少从制度层面进行建设和推广。教师始终处于自我摸索的过程，对形成性教学评价的认知和实践滞后。目前，中国个别高校也在尝试建立形成性教学反馈，但尚处于初始阶段^①。美国大学的形成性教学反馈经验和方法，为我国建立和完善基于教学促进的教学评价体系提供了有益参考。

第一，美国大学的形成性教学反馈已被证实对促进教师教学、对提高学生学业成效和教学满意度具有明显的实效。相对以行政性、奖惩性为特征的终结性教学评价，以自愿性、过程性为特征的形成性教学反馈和评价具有前者不可替代的优势，因此，要建立完善有利于促进教学的教学评价体系，形成性教学反馈是不可或缺的一环。

第二，鉴于形成性教学反馈是自愿的、非强制性的，因此，要想让广大教师主动采用这种评价方法，有必要改进我国高校普遍存在的重科研轻教学的评价体系，将教学学术纳入学术评价的范畴。唯有畸轻畸重的大学教师评价体系得到纠正和平衡，教师才能真正重视教学工作，产生改进教学的动力，自觉接纳新的教学反馈和评价方法，大学教学评价才不会流于形式，缺少实效。

第三，掌握形成性教学反馈的方法并不难，难的是形成潜心教学、追求卓越的大学教学文化^[27]。前者是术，后者是道，两者须臾不可分离。我国高校的教务

部门和教师发展机构可以将形成性教学反馈的方法和技巧向教师推广,培训教学助理和学生咨询者,让他们成为教师收集教学反馈信息的得力助手。既然不能依靠行政手段,那么,在形成性教学反馈的推广和培训工作中,就要使重视教学、钻研教学逐渐成为大学教师群体的内在信念和行为方式。

第四,形成性教学反馈不仅有利于促进教师教学,还有利于改善当下日渐疏离的师生关系。因为形成性教学反馈的一些方法,如学生小组反馈、学生咨询者反馈、在线反馈等,不仅为教师了解学生的学习需求,而且为学生理解教师的教学提供了机遇,还为师生搭建起课堂内外的交往途径,为师生间消除彼此的隔膜和误解、拉近心理距离制造了良机。

注释:

①据笔者了解,北京科技大学一些学院尝试在学期中对教师教学和学生学习效果进行评价,以期帮助教师和学生了解教学和学习中存在的问题,加以改进。西南财经大学教师教学发展中心专门制定了课堂教学早期评价量表,教师可在开学三周以后申请对课堂教学进行早期评价。

参考文献:

- [1]王炜.标准的尴尬与现实的焦虑:现行大学教师课堂教学评价的省思[J].浙江师范大学学报(社会科学版),2007,(3):104~107.
- [2]秦国柱.课堂教学评估:学生有话要说[J].大学(学术版),2011,(5):92~95.
- [3]CENTRA J A.Reflective Faculty Evaluation:Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness[M].San Franeisco:Jossey-Bass,1993.
- [4]POUNDER J S.Is Student Evaluation of Teaching Worthwhile? An Analytical Framework for Answering the Question[J].Quality Assurance in Education,1993,(2):178~191.
- [5][美]威尔伯特·J.麦肯齐,等.麦肯齐大学教学精要:高等院校教师的策略、研究和理论[M].徐辉译.杭州:浙江大学出版社,2005.
- [6]HAMILTON D M,et al.The Effects of Using In-class Focus Groups on Student Course Evaluations[J].Journal of Education for Business,2002,(3):329~333.
- [7]MCGOWAN W R.Faculty and Student Perceptions of the Effects of Mid-course Evaluations on Learning and Teaching[D].Provo:Brigham Young University,2009.
- [8]于开莲.发展性评价与相关评价概念辨析[J].当代教育论坛,2007,(3):36~38.

- [9]彭豪祥.有效教学反馈的主要特征[J].中国教育学刊,2009,(4):54~57.
- [10]SHUTE V J.Focus on Formative Feedback[J].Review of Educational Research,2008,(1):153~189.
- [11]MILMAN N B.The Mid-term Tune-up:Getting Student Feedback before It Is Too Late[J].Distance Learning,2006,(3):67.
- [12]DARLING L F.Collective Improvisation in a Teacher Education Community[M].Springer Netherlands,2007.
- [13]KEUTZER C.Midterm Evaluation of Teaching Provides Helpful Feedback to Instructors[J].Teaching of Psychology,1993,(4):238~240.
- [14]BLACK B.Using the SGID Method for a Variety of Purposes[J].To Improve the Academy,1998:245~246.
- [15]LINSE A R.Making Assessment Projects Sustainable:Using Mid-term Class Interviews to Gather Student Feedback in an International Research and Design Course[J].Frontiers in Education Conference,2002:34~37.
- [16]MAUGER D.Small Group Instructional Feedback:A Student Perspective of its Impact on the Teaching and Learning Environment[D].Portland:George Fox University,2010.
- [17]The Teaching Assistant's Role[EB/OL].(2014~05~15).<https://teachingcommons.stanford.edu/grad-support/gradteaching-development/teaching-assistant%E2%80%99s-role>.
- [18]Students Consulting on Teaching(SCOT)[EB/OL].(2013~01~05).<http://ctl.byu.edu/scot>.
- [19]CHIZMAR J F,OSTROSKY A L.The One-minute Paper:Some Empirical Findings[J].Journal of Economic Education,1998,(1):1~8.
- [20]KWAN F.Formative Assessment:The One-minute Paper vs.the Daily Quiz[J].Journal of Instructional Pedagogies,2011,(1):1~8.
- [21][美]安吉洛,[美]克洛斯.课堂评价技巧:大学教师手册[M].唐艳芳译.杭州:浙江大学出版社,2006.
- [22]LEWIS K G.Gathering Data for Improvement of Teaching:What Do I Need and How Do I Get It[J].New Directions for Teaching and Learning,1991,(48):65~82.
- [23]On-Line Course Evaluation[EB/OL].(2014~08~11).http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/classclimate/research/2008_NJTI_online-student-evaluation-supportingmaterial-2008~10~13.pdf.

- [24]GROSS B G. Tools for Teaching[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- [25]MENGENS R J. The Real World of Teaching Improvement: A Faculty Perspective[J]. New Directions for Teaching and Learning, 1991, (48): 78~79.
- [26]LEWIS K G. Making Sense of Student Written Comments[J]. New Directions for Teaching and Learning, 2001, (87): 25~32.

来源：《四川师范大学学报：社会科学版》2016年07月26日

英国高校教师发展的“楷模”

——剑桥大学教师个人与专业发展中心的经验与启示

崔骋骋

摘 要：剑桥大学教师个人与专业发展中心作为英国最早的教师发展机构之一，围绕个人发展、专业发展、教学发展和组织发展四个维度，开展教师发展项目，致力于促进教师全面发展，满足教师的个性化需求。该中心在项目设置、经费保障、运行机制等方面的成功经验为完善我国高校教师发展工作具有借鉴意义。

关键词：英国；剑桥大学；教师个人与专业发展中心；高校教师发展

剑桥大学作为英国高等教育界首屈一指的高校，拥有发达的高等教育资源，这与其高校教师发展模式密不可分。剑桥大学的教师发展是由其专门机构——教职员发展中心计划开展的。该中心于 2009 年更名为“教师个人与专业发展中心”（Center for Personal and Professional Development, CP-PD）。在经历了数十年的发展后，“教师个人与专业发展中心”已成为全英高校教师发展机构的领头羊。

本文以剑桥大学教师个人与专业发展中心为个案，对该中心的发展情况及其特色予以介绍、分析，以期能够对我国高校教师发展工作的深入开展提供有价值的参考。

一、剑桥大学教师个人与专业发展中心简介

（一）剑桥大学教师个人与专业发展中心的目的是与职责

为推动学校战略目标的实现，剑桥大学教师个人与专业发展中心致力于促进学校教职员的发展。此外在剑桥大学 2008 年 5 月颁布的《大学教师发展政策》（2009 年更名为《个人与专业发展政策》，以下简称为《政策》）中，也对该中心的目的和职责做出了明确规定。

该《政策》指出，教师个人与专业发展中心的目的是：通过创设良好的环境，协助和促进教职员的个人及专业发展，使个人能够充分发挥自身潜能，从而进一步提升其教学和科研能力。^[1]中心职责主要包括：（1）与校内外相关支持机构或部门联合开展有组织性的教职员发展活动；（2）发布与教职员发展机会有关的信息；（3）为学校各院、系、部门及教师个人提供量身定制的课程，并提供咨询服务；（4）支持并协助学术委员会落实各类教师发展政策；（5）通过内外部监督和评估，及时汇报教职员发展活动或项目的执行情况；（6）为教师个人提供帮助，以满足其自身发展需求；（7）为

新任教师提供旨在提升教学能力的专业化项目。^[2]

（二）剑桥大学教师个人与专业发展中心的机构设置^[3]

剑桥大学教师个人与专业发展中心隶属于学校人力资源部，接受人力资源部的直接管理。中心下设学术实践团队（Academic Practice Group）、学习与发展团队（Learning and Development Group），以及为这两只专业性团队提供全方位支持服务的行政组（Administrative Team）。

该中心的机构设置如图 1 所示：

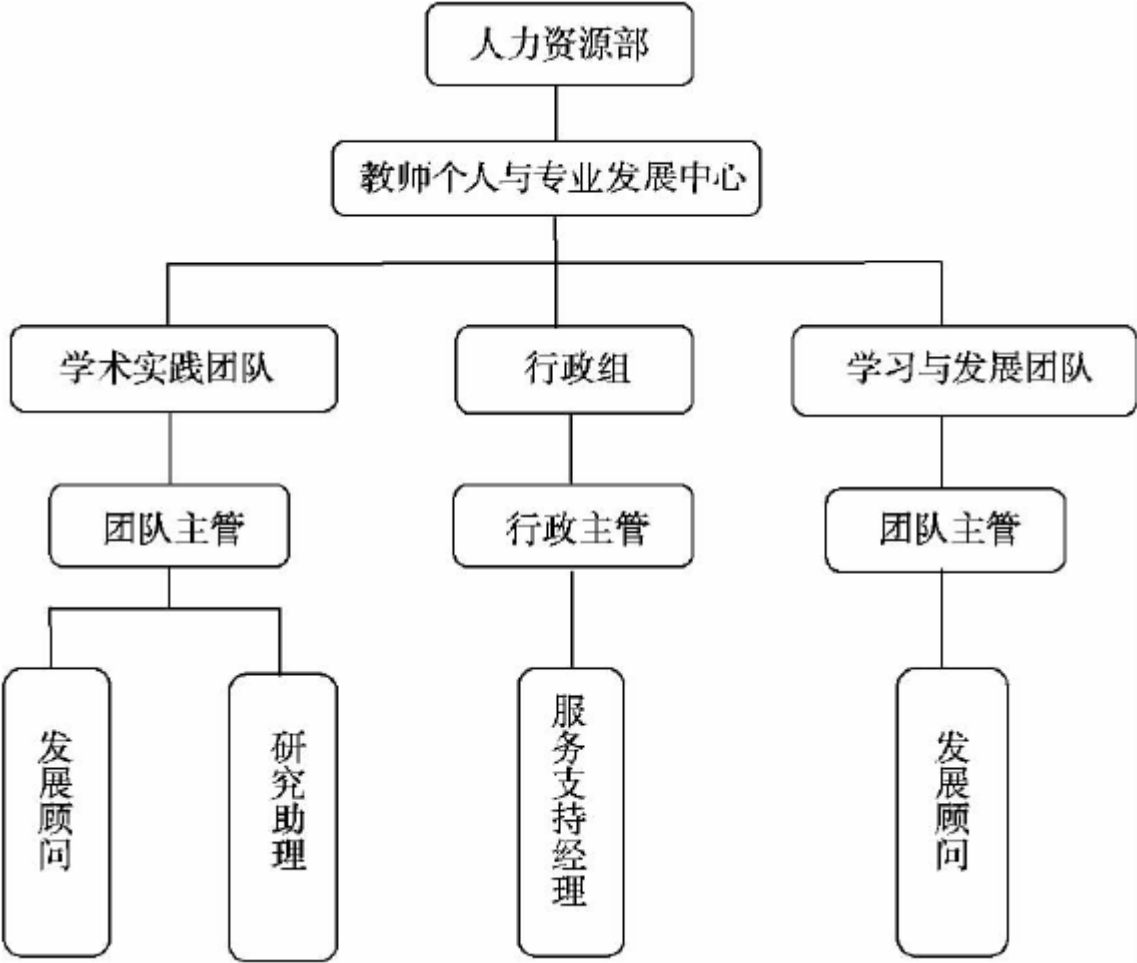


图 1 剑桥大学教师个人与专业发展中心机构设置

学术实践团队致力于通过开发和协调工作坊、研讨会等形式的教师发展项目，以促进学校学术型及研究型教职员的专业发展。团队中的每个发展顾问会分别为不同学科领域的教职员开发有关研究、职业生涯等方面的发展项目；研究助理主要负责对中心现有培训或其他发展项目的实施效果进行调研，明确哪些是能够进一步促使教师学习迁移的成功因素，以便进一步改进项目，提升项目质量。

学习与发展团队的主要任务是激发学校所有教职员的潜能，为其个人发展提供支持服务。团队中的发展顾问会负责有关领导力、管理者管理能力提

升、新进教职工入职培训、教职工职业生涯发展的项目，并及时了解那些旨在促进学校所有教职员（特别是新进教职工）职业发展和个人发展而开展的各类项目的运行情况。

行政组的主要职责是为上述两支团队提供行政上的支持与帮助。行政组主管会对各发展项目的整体运作情况进行部署，并分析各项目的具体实施情况，以保证项目的顺利开展；服务支持经理则充当了类似于秘书的角色，主要审查各项目预算及各培训基金申请者的资格，并对各项目资金的使用情况、仪器设备的运转情况和项目实施环境的安全、健康程度等方面进行监督。

（三） 剑桥大学教师个人与专业发展中心的运行机制

剑桥大学个人与专业发展中心是大学教师发展项目得以实施的关键，该中心有较为成熟的运行机制。

该中心的运行机制如下图 2 所示：

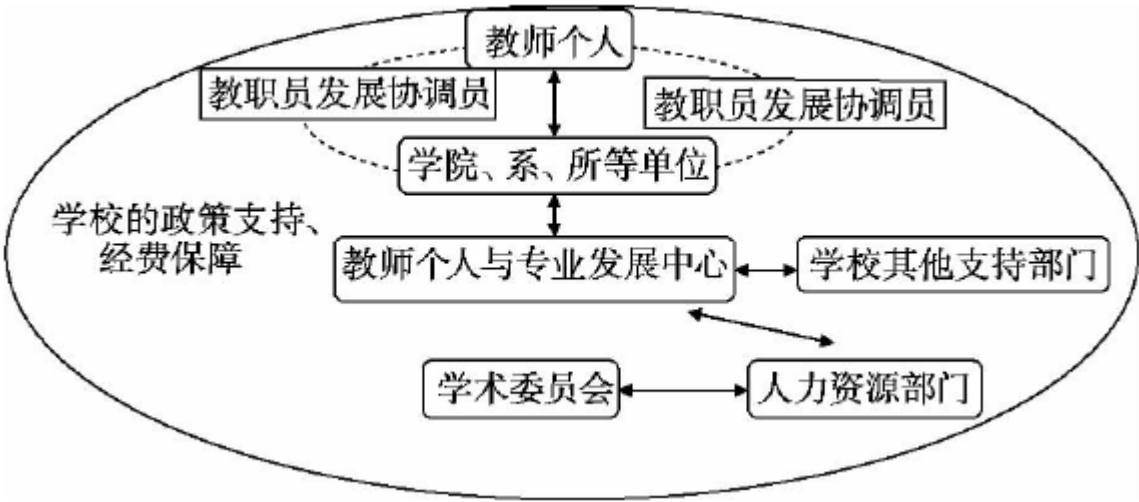


图 2 剑桥大学教师个人与专业发展中心运行机制图

如图 2 所示，学校各单位要委派一名教职员发展协调员（Staff Development Co-ordinator），在教师个人与专业发展中心和各单位、教师个人之间发挥联络作用，及时了解本单位教职员的需求，并与中心成员合作，为本单位教职员的发展提供所需信息。

教师个人与专业发展中心的专业服务人员要在分析校内各单位教职员内在需求的基础上，为校内其他支持部门（如财务部门、计算中心、消防安全中心、职业保健中心、语言中心、残障人士资源中心等）提供质量保证、财务计划、数据处理等多种服务；同时，这些校内支持部门也要与中心合作，以保证该中心能够为全校教职员的发展提供全方位支持服务。

受制于学校最高权力机关——校董会（Council），并对学校最高管

理机关——校务委员会（theRegent House）负责的学术委员会，通过校务委员会向校董会提出专门针对教职员发展的政策和程序建议。建议待审批通过后，学术委员会将通过学校人力资源部，监督教师个人与专业发展中心开展各类教师发展项目的运行情况。

（四）剑桥大学教师个人与专业发展中心的专项基金

《政策》中对剑桥大学个人与专业发展中心的财政预算也做了简要说明，即学校每年会从运行经费中拨出 22.13 万英镑作为中心的年度发展经费，主要用于推动包括职业培训、新任职教师项目等在内的各类教师发展项目。此外，中心还设立了一系列专项基金来支持学校教职员的发展。这些专项基金项目主要包括：

1. 员工发展计划基金（Employee Development Initiative, EDI）^[3]

该基金主要以向申请者提供学费资助的方式，来鼓励学校教辅人员进行继续学习。当职业培训预算无法为某些特设课程提供经费时，教辅人员可向中心申请该基金，但是申请者必须证明自己所选课程将对自己目前的工作或未来的职业生涯发展有帮助。申请成功者将得到相当于所选课程学费一半的助学金，但每年最多不超过 150 英镑。

2. 职业培训基金（Vocational Training Fund）^[4]

该基金主要用于资助学校教辅人员参加与自己目前职业有直接关系的国家职业资格培训课程。申请者必须在征得所在部门负责人同意的情况下才能向中心提出申请。该基金每年的资助额度不超过 1,000 英镑，超出部分的课程费用则由申请者所在部门承担。

3. 职业发展贷款（Career Development Loan）^[5]

这是一种可延期偿还的银行贷款，主要用于帮助学校教职员个人支付其接受职业教育培训的费用。当个人参加课程培训时，可向银行申请 300 至 8,000 英镑的两年期贷款，以用于支付课程费、书本费和生活费。学校教职员在接受培训期间，剑桥大学学习技能委员会（The Learning Skills Council）将为申请贷款的员工支付贷款应需偿还的利息。

（五）剑桥大学教师个人与专业发展中心的项目设计与实施

剑桥大学个人与专业发展中心极具针对性，其主要针对新教职员（NewStaff）、学术和研究型教职员（Academic & research staff）、学术教辅人员（Support & academic-related staff）以及领导和管理者（Leaders and Managers）四类群体，通过工作坊、短期汇报、面对面或在线授课以及研讨会等形式，从教学、科研、管理、个人及职业生涯发展四个方面开设了 350 余门培训课程，以满足各类教职员的需求。

剑桥大学教师个人与专业发展中心各类项目的实施情况如下表所示。

剑桥大学教师个人与专业发展中心各类项目的实施情况表^[6]

主题	受众对象	实施方式/主要内容
入职培训	新进教职员	在线就业指导课程； 顾问指导/导师制（Mentoring）； 探讨职业生涯发展的午餐研讨会； 迎新会； 入职培训； 高等教育实践路径项目（Pathways in Higher Education Practice, PHEP）
学术实践（教学科研与管理）	学术教辅人员	关于本科生、研究生各学科招生规则、程序、面试的工作坊； 获取职业资格的培训课程
	学术和研究型教职员	职业发展指导课程； 核心研讨会； 特殊学生（残障、问题学生）教学方法的指导课程； 关于如何成为好导师的指导课程； 持续性的学术实践项目
	领导和管理者	关于如何对本科生、研究生进行督导的理论课程及工作坊
专项辅导服务	学校全体教职员	专注力训练工作坊
领导和管理发展	领导和管理者	关于如何对待管理实践中的有关平等与多元化、性别、宗教与信仰等问题的领导力课程； 关于学校财务事宜、员工招聘、各类规章制定的领导力课程； 关于如何提高管理效率、处理日常事务、冲突处理的管理类课程； 关于如何了解并舒缓教职员压力的交互式课程
对女性看法的新视角	学术和研究型教职员； 学术教辅人员	关于女性如何在工作中获得认同、自信，及如何拓展自己事业等相关问题课程； 帮助女性教师在工作中建立联系的工作坊
个人发展	学校全体教职员	关于面试技巧、教职员退休问题的理论课程； 关于电子邮件管理、时间管理的在线课程； 关于如何释放压力的心理疏导课程； 关于女教职员产后抑郁、男教职员个人发展等问题的培训项目； 个别指导咨询
政策与法律	学校全体教职员	关于数据资料保护的在线课程； 关于如何维护尊严、如何看待多元化的理论课程； 关于退休流程以及如何做好退休后选择的培训项目
交流与演讲	学校全体教职员	关于在交流中肢体语言、声调等方面运用技巧的培训课程； 关于在与沟通过程中如何倾听、如何在短时间内把握谈话重点的培训课程； 关于如何更好表现自己的一对一培训课程； 关于演讲技巧的自学课程
教职员自我评价与发展	学校全体教职员	教职员自我评价研讨会

二、剑桥大学教师个人与专业发展中心的特点

总体来看，剑桥大学教师个人与发展中心在项目设置、经费保障、运行机制等方面体现出了独有的特色。具体来说，主要表现在：

（一）系统、全面的发展项目体系，促进教师全方位发展

剑桥大学教师个人与发展中心推崇系统、全面的高校教师发展理念，充分考虑校内不同类型教职工的需求，有针对性地为不同发展群体提供涵盖教师个人发展、教学发展、专业发展和组织发展四个维度的项目，将教职员的个人发展与组织发展紧密结合，并促进教师的全面发展。

（二）多元化的经费来源，为教师发展提供良好的外部激励环境

如英国其他高校一样，剑桥大学教师个人与发展中心所获得的财政支持是十分多元化的，中心不仅可以得到国家层面的发展基金，而且学校也会从运行经费中拨出一部分作为教师发展专项基金，人力资源部也有一定的经费预算用于支持中心的发展。如此多元化的财政支持，从资金上保证了教职工参与教师发展相关的课程、培训等活动，对促进大学教职工的发展具有显著的激励作用。特别值得一提的是，英格兰高等教育拨款委员会为奖励英国各高校支持教学的行为，还专门设立了教学质量提升基金(Teaching Quality Enhancement Funds)，为全国 74 所教学与学习绩优中心(The Centres for Excellence in Teaching and Learning, CETL) 进行投资，以支持高等教育机构中师生的自我发展。^[7]2006 年至 2009 年间，英格兰高等教育拨款委员会为此共投资了 5.25 亿英镑。这就意味着在这 3 年间，平均每年每个中心都将获得 230 余万英镑的拨款。^[8]

（三）基于教师需求与发展的运行机制，使项目更具操作性

剑桥大学教师个人与专业发展中心在运行机制上，首先会要求教职员个人通过自我省察、同伴评价、参考上级部门评审意见与学生评价结果等方式来了解自己的发展需求；然后学校各单位会结合自身发展战略，为教职员的个人发展提供必要指导。在此基础上，学校各单位委派的教职员发展协调员，会负责将教职员发展需求汇总给中心，中心将以此为依据来设立发展项目。接下来，教师在自己所在单位的教职员发展协调员或同事的指导下，通过选择合适的教师发展项目来促进自身发展，并接受中心的考察和自己所在单位的评估。由此形成了立足于教师个人发展需求、由“教师个人——学校各单位——教师个人与专业发展中心——学校”四个层面形成的循环运行机制，使项目更具操作性。

三、剑桥大学教师个人与专业发展中心对我国高校教师

发展的启示

剑桥大学教师个人与专业发展中心的经验，对我国高校的教师发展具有积极的借鉴意义。

（一）转变教师发展理念，尊重教师的主体性，促进教师自主发展

剑桥大学教师个人与专业发展中心充分尊重教师的主体性和主动性，将其视为教师发展中最活跃的因素。中心则主要是为教师发展创造必要条件、为教师发展提供服务。

虽然我国的教育行政部门也十分注重高校在职教师的培养工作，建立了相对固定的三级培训体系，但这仅是一种自上而下的管理模式，所体现的教师发展理念更多是强调外在影响，并没有关注高校教师个体的真实需要，忽略了教师的主体地位。因此，在教师发展理念上，我们应转变观念，对教师的主体地位予以更多关注，关注教师的自我发展，增强教师的主体效能感，力争通过激发教师的内驱力来提升我国教师培训的有效性。

（二）丰富教师发展的内容，形成灵活多样的发展方式

结合学校实际发展需要和教师个人发展需要，剑桥大学教师个人与专业发展中心形成了系统的、专业的、全面的教师发展项目体系，教师能够在做好自己本职工作的同时，更好地发展自己。

而我国的高校教师发展项目则主要采用行政手段，设计者与实施者是分离的，所以关于高校教师发展项目大多带有行政意味，培训内容和形式也过于单一，通常以讲授书本上的理论知识为主，而忽略了实践。因此，我国高校教师发展项目在设计和实施环节，应注重在充分尊重教师主体需求的基础上，为校内不同类型的教职员开设真正适合于他们的发展项目，促进教师群体的整体发展，做到灵活性与专业性相结合。

（三）设立高校教师发展专项基金，保障并激励教师发展项目的有力实施

在剑桥大学，国家和校方都对中心给予大力支持，这不仅能够有效缓解中心经费紧张的问题，进一步加大对高校教师发展项目的支持力度，而且还能激发教师参与发展项目的积极性，为高校教师发展创设良好的激励环境。

而在我国，虽然各高校都有一定的师资队伍建设经费预算，但在真正实施过程中，各高校往往只重视在人才引进时的花费，在教师发展方面投入经费不足。而且从高校的各类教师发展激励措施来看，教育部设立的各项奖励项目，高校并没有真正的使用权和支配权。因此，我国政府应加大扶持力度，设立教师发展专项基金，专款资助大学教师在教学和科研上的创新，鼓励更

多的高校教师参与大学教师发展项目，同时政府应向高校下放更多的自主权，在高校进行教师发展机构建设试点工作，以此来推动高校的自身发展。

（四）完善教师发展组织机构，提供高校教师发展的协作平台

发展是一个终身、持续的过程，这一过程的顺利实施离不开组织机构的支持。剑桥大学教师个人与专业发展中心作为学校教师发展的研究者、管理者和组织者，为教师发展提供了制度和机制上的保障。中心各团队以及团队中的成员之间都分工明确，相互协作，共同为中心的发展做出应有贡献。

在我国的高校师资三级培训体系中，北京、武汉两大中心及教育部所属六大高校师资培训中心作为我国高校教师发展项目的组织协调机构，负责向各个高校师资培训点传达教育部和高等教育司下达的命令，并执行教育部和高等教育司发布的通知。可是这种极具统一性的组织协调机构并不具备独立性，实质仍是接受上一级行政部门的领导，对各高校的教师发展项目并不能起到很好的监督和支持作用。为此，我们应加大对教师发展机构的改革力度，基于高校自身发展需求来设立教师发展中心，同时各相关机构之间在职责划分上也应当做到分工明确化，避免相互推诿，为高校教师提供专业化、协作化的发展平台。

（五）转变评估方式，以评估带动高校教师发展项目的质量提升

剑桥大学教师个人与发展中心会从多方面对教师发展项目进行评估，不仅有通过在线或面对面方式让项目开发者和接受培训者共同参与的内部评估，而且还有来自校内其他部门的外部评估。这种全方位的评估方式，不仅能保证中心各类发展项目的质量，还能使中心充分了解各项目的实施情况，及时纠正在评估中发现的问题。

我国的高校教师培训课程尚未形成相对固定统一的考核评估标准，教师培训往往流于形式。教师参与培训的初衷往往是为自己的将来职称晋升奠定基础，仅是一种被动接受，将其视为一门必须完成的“功课”而已。因此，国家应尽快完善高校教师发展项目的评估体系，以进一步提高高校教师发展项目的质量和效果。

参考文献：

[1] [2] University of Cambridge. Staff Development Policy [EB/OL]. <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/hr/policy/staffdev.html#cppd/2015-01-29>.

[3] University of Cambridge. Contactus [EB/OL]. <http://www.ppd>.

admin.cam.ac.uk/contact-us/2015-02-08.

[4] University of Cambridge. Employee Development Initiative (EDI) [EB/OL]. <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/hr/ppd/pdp/vocational/edi/2015-01-29>.

[5] University of Cambridge. Human Resource Division. Career Development Loan [EB/OL]. <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/hr/ppd/pdp/vocational/vtf/2015-01-29>.

[6] University of Cambridge. Courses and Programmes [EB/OL]. <http://www.pdp.admin.cam.ac.uk/courses-and-programmes/2015-03-03>.

[7] Higher Education Funding Council for England. Centres for Excellence in Teaching and Learning [EB/OL]. <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/lt/enh/cetl/2015-02-03>.

[8] Higher Education Funding Council for England. Teaching Quality Enhancement Fund (TQEF) [EB/OL]. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140711134143/http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/lt/howfund/archive/teachingqualityenhancementfund/2015-05-29>.

来源：《比较教育研究》2016年第2期

中国特色高校辅导员专业化之路的探索

——中央 16 号文件颁发实施以来高校辅导员队伍建设成效与经验

李明忠 焦运红

摘 要：高校辅导员是加强和改进大学生思想政治教育的根本和关键。自 2004 年中央 16 号文件颁发实施以来高校辅导员队伍建设取得了重大而又辉煌的发展，逐步建立起一支数量比较充足、结构日趋合理、职业认同度高、专业素质不断提高的高校辅导员队伍，支撑起了近 3700 万在学人数的世界最大规模的高等教育体系。十多年来，高校辅导员队伍建设探索出一条具有中国特色的研究型、专家化、专业化发展之路，充分体现出顶层设计、理念奠基、专业引领、制度保障的经验特点。

关键词：高校辅导员 中央 16 号文件 立德树人 专业化

高校辅导员是高等学校教师队伍和管理队伍的重要组成部分，是开展大学生思想政治教育的骨干力量，是大学生日常思想政治教育和管理工作的组织者、实施者和指导者，是大学生的人生导师，是大学生健康成长的知心朋友。^[1]自 2004 年 8 月 26 日《中共中央国务院关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》（中发[2004]16 号）（又称“中央 16 号文件”）颁发实施以来，在党中央、国务院的高度重视和教育部、中宣部、团中央等有关部门的联合部署下，高校辅导员队伍建设翻开了新的篇章。十多年来，高校辅导员队伍作为加强和改进大学生思想政治教育的根本和关键，党和国家高度重视，把高校辅导员队伍建设上升为国家意志，明确育人为本、德育为先的教育理念，加强专业引领、深化培养培训改革，建立健全管理制度和保障体系，深入推进高校辅导员专业化职业化发展，不断增强高校辅导员职业地位、职业活力和职业吸引力，高校辅导员队伍建设取得了重大而又辉煌的成就，探索出一条具有中国特色的研究型、专家化、专业化发展之路，充分体现出顶层设计、理念奠基、专业引领、制度保障的经验特点。

一、党和国家高度重视，把高校辅导员队伍建设上升为国家意志

党的十六大以来，以胡锦涛同志为时任总书记的党中央把育人作为学校教育之本，把德育放在学校教育首位，大学生思想政治教育工作得到高度重视。2004 年 8 月 26 日“中央 16 号文件”的颁发实施，在大学生思想政治教育工作历史上具有里程碑重要意义，是新时期加强和改进大学生思想政治教育的纲领性文献，因此，2004 年又被称为“思政年”。中央 16 号文件的颁发实施充分表明党和国家对大学生思想政治教育工作的高度重视和对大学生健康成长的殷切希望，并指

出,要采取有力措施,按照政治强、业务精、纪律严、作风正的要求,建设一支高水平的辅导员、班主任队伍。随后,党中央、国务院于2005年1月17日至18日召开全国加强和改进大学生思想政治教育工作会议,再次强调加强和改进大学生思想政治教育工作会议是一项重大而紧迫的战略任务。为进一步深入学习贯彻落实中央16号文件及全国加强和改进大学生思想政治教育工作会议精神,教育部联合相关部委先后出台几十个配套文件和相关规定,制定实施《全国大学生思想政治教育工作会议测评体系(试行)》(教思政[2012]2号),各地各高校根据自身实际情况积极制定落实方案,有力推动大学生思想政治教育工作的长效建设和深入开展。在中央16号文件颁发实施5周年之际,为更好地总结各地各高校大学生思想政治教育工作的做法和经验,分析工作中存在的主要问题和困难,认真谋划新思路、推动新发展,教育部先后组织开展了一系列活动,诸如,教育部办公厅于2009年10月10日出台《教育部办公厅关于对贯彻落实中发[2004]16号文件精神情况进行自查的通知》(教思政厅函[2009]30号),要求全国各高校开展贯彻落实中央16号文件的自查总结工作;教育部于2009年10—11月先后在东北、北京、华东、华北、华南、中南、西南、西北等8个地区开展大学生思想政治教育情况系列专题调研,覆盖所有教育部直属高校及部分省属高校^[2];教育部思想政治工作司与中国教育报于2009年10月20日起共同开设“育人为本,德育为先——中央16号文件颁发实施5周年系列报道”专栏,通过实地调研采访共报道二十余篇,持续半年之久。^[3]

中央16号文件颁发实施以来,中央各部门、各地各高校深刻认识到加强高校辅导员队伍建设的重要性和紧迫性,不断加强组织领导,制定政策措施,落实责任分工,创新工作形式,切实推动全国高校辅导员队伍建设。2005年12月7日,胡锦涛总书记对高校辅导员队伍建设作出重要批示,要求从思想认识、体制机制、明确政策、培养人才等方面采取有力措施,调动广大高校辅导员积极性,提高高校辅导员工作水平。^[4]教育部于2006年4月27日至28日在上海召开全国高校辅导员队伍建设工作会议,这是新中国成立以来第一次专门针对高校辅导员队伍建设工作会议召开的会议,旨在通过交流研讨制定高校辅导员队伍建设的长效机制。教育部随后于2006年7月27日出台了《教育部关于印发陈至立国务委员、周济部长在全国高校辅导员队伍建设工作会议上的讲话的通知》(教思政[2006]2号)。^[5]教育部还先后制定出台《教育部关于加强高等学校辅导员班主任队伍建设的意见》(教社政[2005]2号)、《普通高等学校辅导员队伍建设规定》(教育部令第24号)、《2006—2010年普通高等学校辅导员培训计划》(教思政厅[2006]2号)、《普通高等学校辅导员培训规划(2013—2017)》(教党[2013]9号)、《高等学校辅导员职业能力标准(暂行)》(教思政[2014]2号)等政策

文件，不断明确高校辅导员的角色定位和工作职责，逐步建立健全高校辅导员的管理制度，进一步构建高校辅导员选拔、培养、培训、激励、考核、保障的运行机制，深入推动高校辅导员队伍建设。

十多年来，高校辅导员队伍建设按照“专兼结合”的原则和“立标准、建机制、提质量、促发展”的整体思路，截止 2015 年底，全国高校专职辅导员从 2004 年的 4 万多人增加到 13 万多人^[6]，另外，还聘任兼职辅导员近 4 万人、班主任 20 多万人，逐步建立起一支数量比较充足、结构日趋合理、职业认同度高、专业素质不断提高的高校辅导员队伍，支撑起了近 3700 万在学人数的世界最大规模的高等教育体系。

二、明确立德树人理念，培育和践行高校辅导员队伍的“精气神”

育人为本，德育为先。“把立德树人作为教育的根本任务”是党的十八大报告做出的重要指示，为进一步加强和改进大学生思想政治教育工作指明了努力方向，也由此对高校辅导员队伍建设提出了更高要求。中国人民大学马克思主义学院刘建军教授认为，思想政治教育工作者应具有努力成为“思想政治教育家”的职业理想和人格追求，这同样适用于高校辅导员，即应具有思想家的深度、政治家的高度以及教育家的温度。^[7]因此，明确立德树人的教育理念，培育和践行高校辅导员的职业精神，是高校辅导员队伍建设的一项重要奠基工程。

1. 构建高校辅导员职业素质建设长效机制，不断提高立德树人水平

教育部等相关部门先后出台《高等学校教师职业道德规范》、《关于加强和改进高校青年教师思想政治工作的若干意见》、《关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》等制度文件，明确提出要着力构建高校师德建设长效机制，努力建设一支师德高尚、业务精湛的高素质高校教师队伍。教育部于 2014 年 3 月出台的《高等学校辅导员职业能力标准（暂行）》，要求高校辅导员将“爱国守法、敬业爱生、育人为本、终身学习、为人师表”作为职业守则和行为准则，并将立德树人作为高校辅导员培养培训的重要内容，积极构建高校辅导员职业素质建设的教育、宣传、考核、激励、监督、奖惩等制度，不断推动高校辅导员职业素质建设的规范化、制度化、法制化。

2. 评选表彰并宣传一批高校优秀辅导员，充分发挥典型示范作用

在 2007、2009 和 2014 年的教师节前夕，教育部先后开展三次全国高校优秀辅导员评选表彰活动，各有 32、34、31 名高校辅导员获得“全国高校优秀辅导员”和“全国优秀教师”的荣誉称号。全国高校辅导员年度人物评选是高校辅导员职业化发展的一项重要制度创新，其目的旨在宣传高校优秀辅导员的先进事迹，展示高校辅导员队伍建设的优秀成果，引领高校辅导员职业理想，激励广大

辅导员认真履行立德树人的崇高使命；该活动自 2008 年至今已经开展八届，共 82 人当选，具有评选活动参与广泛、社会效应良好，年度人物事迹感人、典型性强等特点。前三届全国高校辅导员年度人物表彰活动还专门举办颁奖典礼并在中国教育电视台播放，不但在全社会引起广泛的社会反响，而且也得到了社会各界对高校辅导员职业的高度认同；2013 年和 2014 年五四青年节期间，第五届、第六届全国高校辅导员年度人物与青年优秀代表一道，受到习近平总书记的接见并参加座谈会；部分优秀辅导员在教育部思想政治工作司和全国高校辅导员工作研究会的组织下组成“立德树人——高校辅导员先进事迹报告团”，先后在北京、沈阳、南京、上海、南昌、长沙等地的高校开展先进事迹报告会，积极营造广大高校辅导员“学先进、比贡献”的良好舆论环境和社会氛围。^[8]目前，全国已形成教育部、省、市、高校四层次的优秀辅导员评选活动，如山东省自 2006 年开展“山东高校十佳辅导员”和“山东高校优秀辅导员”评选表彰活动，两年一次，至今已开展五届；江苏省从 2012 年起开展“江苏高校辅导员年度人物”评选活动；沈阳市委教科工委自 2009 年开展“沈阳高校辅导员标兵、优秀辅导员和优秀学生工作干部”评选活动；清华大学早在 1997 年就开始设立“一二·九辅导员奖”、“林枫辅导员奖”，极大调动了高校辅导员工作的积极性和主动性，充分发挥了优秀辅导员的示范引导作用。

3. 上海市和教育部先后研究制定《高校辅导员誓词》，凝聚高校辅导员核心价值理念，彰显高校辅导员的“精气神”

《高校辅导员誓词》是广大高校辅导员共同的职业目标和价值追求，对高校辅导员明确角色定位、加强职业道德教育、增强职业认同、塑造职业形象具有积极作用。上海《高校辅导员誓词》的制定历时两月，是从辅导员中间征集、由辅导员自己投票、从 600 多条初征誓言中精心筛选凝练而来，并在 2012 年 1 月 6 日举行的 2011 年上海高校德育论坛暨第七届上海高校辅导员论坛上由 350 名辅导员代表进行郑重宣读，充分体现广大辅导员共同参与、共同完善的意识；在誓词的基础上，还形成了上海高校辅导员 16 字核心价值理念：“矢志忠诚，立德树人；敬业爱生，明理笃行”。^[9]教育部于 2012 年 9 月 3 日研究制定了《高校辅导员誓词》（征求意见稿）并在全社会范围内公开征求意见。上海市和教育部先后制定《高校辅导员誓词》，并从理想信念、职业追求、奉献精神、专业素养四个方面凝聚和彰显高校辅导员的“精气神”，充分展现了高校辅导员职业精神建设方面的有益探索和重大进步。

三、加强专业引领，深化培养培训改革，深入推进高校辅导员专业化职业化发展

加强专业引领,深化高校辅导员培养培训工作,是《普通高等学校辅导员队伍建设规定》明确提出的高校辅导员队伍建设的重要战略举措,有利于推进高校辅导员队伍专业化职业化发展,不断提高高校辅导员工作能力。

1. 成立专业组织,创办专业期刊,充分发挥专业引领作用

成立高校辅导员专业组织是时任国务委员陈至立同志在全国高校辅导员队伍建设工作会议提出的要求,是推进高校辅导员专业化职业化建设的重要举措。2006年7月,山东大学与清华大学、北京大学、武汉大学等高校联合向教育部、民政部发起成立中国高等教育学会研究分会的申请,2007年12月获准成立,最终定名为“全国高校辅导员工作研究会”(中国高等教育学会辅导员工作研究分会),挂靠在山东大学,并先后确立了研究会章程、领导机构、常务理事单位。^[10]全国高校辅导员工作研究会自成立以来,在高校辅导员队伍建设工作研究、设立辅导员工作研究专家库、开展全国高校辅导员年度人物评选、组织高校辅导员职业能力大赛以及高校辅导员优秀论文评选等方面积极发挥专业研究、组织和指导作用。2009年,安徽师范大学主办的《高校辅导员学刊》和山东大学主办的《高校辅导员》(之前为2008年创办、共出版5期的内部资料性刊物)先后创刊,这是我国目前仅有的两个以高校辅导员为研究对象的专业性学术理论期刊,不但为高校辅导员搭建工作交流、理论探讨的平台,而且有助于高校辅导员科研能力和学术水平的提升。教育部思想政治工作司于2010年初将《高校辅导员》、《高校辅导员学刊》分别确定为“全国高校辅导员工作研究会会刊”、“全国高校辅导员工作研究指导性期刊”,既是对两种期刊办刊质量和学术影响的肯定,也是希望两种期刊进一步明确办刊定位和充分发挥专业引导作用。^[11]

2. 设立教育部高校辅导员培训和研修基地,实施学位提升计划,不断深化培养培训改革

学位提升计划是加强高校辅导员队伍质量建设的重要政策,教育部于2006年出台的《2006—2010年普通高等学校辅导员培训计划》指出,积极鼓励和支持一批骨干辅导员攻读相关学位和业务进修,分批选拔5000名优秀辅导员和500名优秀辅导员分别攻读思想政治教育专业硕士、博士学位,教育部于当年便启动硕士学位提升工程,34所具有思想政治教育博士点的高校招收首批1000余名辅导员攻读硕士学位;2008年启动高校辅导员在职攻读思想政治教育专业博士学位工作,每年100人。为了深化高校辅导员培养培训改革,教育部经过前期实地考察后于2007年7月公布首批21个教育部高校辅导员培训和研修基地,目的主要在于建设辅导员培养培训的专门基地,进一步整合各方力量,加强辅导员培训力度,科学规范地提升辅导员工作能力。另外,教育部思想政治工作司先后组编了“全国高校辅导员培训与研修教材”、“思想政治教育研究文库”、“立德树

人”系列丛书和“励志青春”系列丛书等专辑；积极组织辅导员骨干出国研修，自2005年起共选派500余名高校学生工作骨干赴英国、美国开展高校学生事务管理研修。目前，全国已形成教育部、省、高校三级培训体系，建立健全了岗前培训、日常培训、专题培训和骨干培训相结合的培训格局。大部分省市还成立省级辅导员培训基地并专门拨款对辅导员培训进行补贴，上海先后建立15个市级辅导员培训基地，辽宁省教育厅在省内高校设立7个思想政治教育人才培训基地、3个心理健康教育师资培训基地以及3个大学生思想政治教育研究中心，湖北省教育厅连续多年设立财政专项支出对辅导员进行免费培训。

3. 教育部设立专项课题，积极引导专职辅导员进行学术研究，不断提升科研能力和专业水平

为进一步加强和规范高校思想政治教育工作研究，教育部从2009年开始在教育部人文社会科学研究中设立专项任务项目（高校思想政治工作），由教育部思想政治工作司负责组织实施，分为三类课题并给予不同额度资助：一类课题（8万元）、二类课题（2万元）、辅导员骨干专项课题（0.6—1万元）。其中，辅导员骨干专项课题由高校专职辅导员（在院系一线从事大学生日常思想政治教育工作的人员，包括院系党总支副书记、学工组长、团总支书记等）申请，截止2014年，共有698项课题立项。不少省市、高校也纷纷面向辅导员设立专项研究课题，辽宁省教育厅不但出台了《关于推进高校学习型辅导员队伍建设的实施意见》，而且通过省社会科学研究立项支持、在教育科研立项和高校科研立项中面向辅导员单列等方式，进行科研立项，资助经费年均20余万元；上海市实施“阳光计划”，通过持续性的课题支持、经费资助和成果展示来培养“实践研究型”辅导员和专家型学生工作者；湖南大学每年划拨专项经费，为辅导员设置30余个校级思想政治教育工作科研课题，鼓励辅导员结合工作实际情况开展研究；北京师范大学针对辅导员“实践中做研究”的特点，自2006年开始划拨专项经费资助学生工作课题，不断推进学生思想政治教育工作方法、手段、载体、机制的改进和创新。

4. 积极探索和开展各种专业活动，深入推进高校辅导员专业化职业化发展

教育部、省、高校积极举办各种类型的培训班、研讨会、论坛、沙龙、竞赛等活动，为辅导员专业发展提供机会。教育部出台了《教育部办公厅关于加强高校辅导员基层实践锻炼的通知》（教思政厅函[2013]38号），全国高校辅导员工作研究会在教育部思想政治工作司的指导下先后组织高校辅导员国内交流、全国高校辅导员工作创新论坛、全国高校辅导员优秀论文评选、全国高校优秀辅导员博客评选、全国高校辅导员职业能力大赛、高校辅导员访问学者计划、高校辅导员工作精品项目等活动，为高校辅导员提供学习、交流、锻炼的机会，深入推

进专业化职业化发展。辽宁省委高校工委、省教育厅自 2008 年起便在寒暑假开展“千名辅导员万家行”活动，为使辅导员家访活动制度化、规范化、深入持久，不但教育厅厅长魏小鹏、省委高校工委副书记曲建武以及各高校领导和院系负责人等各级领导率先垂范，而且还出台相关规定要求家访经历是辅导员职称职务晋升、评选先进的必须条件，还设立专项经费进行资助并表彰表现突出的辅导员和高校。^[12]

四、建立健全管理制度和保障体制，不断增强高校辅导员职业地位和职业吸引力

科学合理、日益完善的管理制度是高校辅导员队伍建设的重要保障。教育部先后制定出台一系列政策文件，不断建立健全高校辅导员管理制度和保障体制，逐步提高高校辅导员职业地位和工作待遇，不断增强高校辅导员职业吸引力。

1. 教育部出台相关政策文件，落实和完善高校辅导员专业技术职务评聘和行政职级晋升

根据高校专职辅导员具有教师和干部双重身份的特点，实施高校辅导员双重身份管理、双线晋升的政策，既可以按照教师系列参加助教、讲师、副教授、教授专业技术职务的评审，也可以按照干部系列晋升副科、正科、副处、正处等行政职务，以政策保障专职辅导员在职称评审中具有适合工作岗位特点和专业发展的评聘序列，积极解决专职辅导员的编制、职称、晋升等问题。如上海市教卫党委、市教委于 2007 年 1 月出台《上海高校学生思想政治教育教师职务聘任办法（试行）》，遵循“序列单列、岗位单列、标准单列、评审单列”的原则，探索和实践适合高校辅导员工作特点和规律的管理体制和评价机制；辽宁省省委组织部联合教育厅、人事厅等相关部门先后出台《关于加强全省高校辅导员队伍建设的实施意见》、《辽宁省高等学校辅导员评审教师职务基本任职条件》（试行），完善高校专职辅导员职称评聘制度；华中科技大学将专职辅导员正式纳入教师系列评定职称，并按 3% 设教授岗，25% 设副教授岗；曾获 2008 年全国高校辅导员年度人物、2009 年全国高校优秀辅导员且立志“要做全国最老的辅导员”的皇晓东便是湖南科技大学正处级专职辅导员。

2. 不断提高高校辅导员的工作待遇，激发工作活力，增强职业吸引力

随着一系列高校辅导员队伍建设政策文件的出台，高校辅导员的工作待遇和职业地位逐步提升，高校辅导员岗位的凝聚力和吸引力不断增强，正成为令人羡慕的职业。相关政策要求，各高校要充分考虑辅导员工作的特殊性，在辅导员享受学校教职工同等待遇的同时，不但要设立辅导员工作岗位补贴，而且还要建立有效的辅导员管理激励机制以提高职业地位。北京市教委要求设立北京高校辅导员工作岗位补贴，按每月 500 元的标准，由各高校对辅导员工作进行绩效考评后

发放；辽宁省委省政府针对辅导员普遍资历浅、待遇低的实际情况，不但坚持把有发展潜力的专职辅导员作为学校的后备干部培养，而且还提出将辅导员津贴纳入学校内部分配体系，给予每月不低于 200 元的工作补贴；西安电子科技大学在专职辅导员的工作条件、待遇、发展空间等方面积极采取有力举措，如从 2005 年开始设立辅导员工作补贴，在辅导员享受各学院同等岗位津贴的基础上，还给予每月 300—450 元的工作补贴，入住学生公寓的辅导员，再额外发放每天 15 元的生活补助，激发辅导员的工作活力，增强辅导员的工作幸福感、满意度和责任心。^[13]

3. 构建高校辅导员职业能力标准体系

为进一步增强辅导员职业社会认同，强化队伍建设政策导向，丰富辅导员工作专业内涵，明确辅导员工作职责，自 2012 年 5 月开始，教育部以课题形式委托专家开展研究，设计制定高等学校辅导员职业能力标准的基本框架和主要内容，随后赶赴多地近百所高校进行深入调研，与相关领导、工作人员、专职辅导员以及理论专家召开征求意见座谈会，经过不断修改完善，于 2014 年 3 月 25 日完成并出台《高等学校辅导员职业能力标准（暂行）》。《标准》要求，高校辅导员应将“爱国守法、敬业爱生、育人为本、终身学习、为人师表”作为职业守则，应在基础知识、专业知识和法律法规知识方面不断拓宽储备，努力提高职业素养和职业能力。为深入推动《标准》的贯彻落实，由教育部思想政治工作司指导、全国高校辅导员工作研究会主办的全国辅导员职业能力建设专题培训班，先后在济南、昆明、长沙、北京、西宁、内蒙古海拉尔、贵阳等地展开。职业能力标准的制定和相关培训，有利于加强高校辅导员的专业知识、工作技能和专业伦理，不断提高高校辅导员的职业认同和职业地位，进一步增强高校辅导员的职业活力和职业吸引力。

参考文献：

- [1]教育部. 普通高等学校辅导员队伍建设规定（教育部令第 24 号）[Z]. 2006—07—23.
- [2]杨晨光. 教育部就加强和改进大学生思政教育开展调研[N]. 中国教育报，2009—10—16（1）.
- [3]唐景莉，杨晨光. “育人为本，德育为先”——中央 16 号文件颁发实施 5 周年系列报道之一：重大庆典集结学子中国心[N]. 中国教育报，2009—10—20（1）.
- [4]陈至立. 陈至立国务委员在全国高校辅导员队伍建设工作会议上的讲话[EB/OL].

<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3015/201001/76561.html>, 2006—04—28.

[5]教育部. 教育部关于印发陈至立国务委员、周济部长在全国高校辅导员队伍建设工作会议上的讲话的通知(教思政[2006]2号)[Z]. 2006—07—27.

[6]陈鹏. 高校辅导员怎样离学生更近一点[N]. 光明日报, 2015—07—13(6)

[7]刘建军. 试论思想政治教育博士生导师的职业理想[J]. 思想教育研究, 2013(12): 13—15.

[8]“立德树人——高校辅导员先进事迹报告团”巡回报告活动在有关省市及高校开展[J]. 高校辅导员, 2010(1).

[9]董少校. 上海发布高校辅导员誓词[N]. 中国教育报, 2012—01—12(2); 颜维琦, 曹继军. 上海: 亮出高校辅导员的“精气神”[N]. 光明日报, 2012—03—12(1).

[10]杨晨光, 张兴华. 中国高等教育学会辅导员工作研究分会成立[N]. 中国教育报, 2008—07—11(1); 中国高等教育学会辅导员工作研究分会在山东大学成立[EB/OL].

http://www.gxfdy.edu.cn/daoyuan_website/article.php?id=53189, 2008—07—10.

[11]陈勇. 《高校辅导员学刊》被确定为“全国高校辅导员工作研究指导性期刊”[EB/OL].

<http://www.ahnu.edu.cn/site/gxfdyxk/index.html>, 2010—02—25.

[12]刘玉. “育人为本, 德育为先”——中央16号文件颁发实施5周年系列报道之二: 家访让辅导员和我们心贴心[N]. 中国教育报, 2009—10—23(1).

[13]强建周, 柯昌万. “育人为本, 德育为先”——中央16号文件颁发实施5周年系列报道之十二: 西安电子科技大学辅导员干事有平台发展有空间[N]. 中国教育报, 2009—12—05(1).

来源: 中国社会科学网 2016年06月23日

中国硕士毕业生就业状况

——基于 2014 届 75 所教育部直属高校的量化分析

高 耀, 刘 晓, 易艳霞

摘 要: 基于 2014 届代表性高校毕业生就业质量年度报告分析我国硕士毕业生的总体就业率、就业去向分布、就业单位分布、就业地域分布及就业行业分布情况。研究发现, 代表性高校硕士平均就业率在 95% 以上; 不同地区、不同类型高校硕士生在毕业去向和就业率方面存在显著差异; 企业是吸纳硕士毕业生就业的主渠道, 平均有六成以上的硕士生选择到企业工作; 硕士生就业行业与所在院校及专业类型之间呈现显著相关性, 且在就业地域上呈现出明显的“属地就业”特征。未来我国硕士研究生教育应坚持走“内涵式发展”道路, 大力发展专业型硕士教育, 探索灵活多样、各具特色的专业硕士研究生培养模式; 应建立健全中国特色的硕士生教育治理体系和质量保障体系, 继续加大对中西部地区研究生教育的支持力度。

关键词: 硕士生; 就业状况; 就业去向; 就业地域

我国研究生教育改革正在从外延式发展向内涵式发展迈进, 培育质量与发展质量的共同提升是未来改革的重点和难点^[1]。作为培养质量和发展质量的重要指标之一, 研究生就业状况越来越受到社会各界的广泛关注。我国实行三级学位制度, 硕士学位作为一级独立的学位而存在, 相应的, 硕士生夹在本科生和博士生之间, 这个群体的就业状况近年来逐渐引起社会各界的共同关注。新华每日电讯以“硕士生为何沦为就业夹心层”为题报道了硕士生就业时遇到的尴尬处境^[2]: 与本科生相比待遇要求高、年龄劣势在增加; 与博士生相比, 理论知识积累不足, 社会资源缺乏, 所以其就业面临“双重劣势”。《2011 中国大学生就业压力调查报告》显示^[3], 在专科生、本科生、硕士生和博士生四个不同学历群体中, 硕士生的就业压力最大, 且连续三年始终居高不下。最新出炉的《2015 中国大学生就业压力调查报告》也显示^[4], 相对于本科生和博士生而言, 硕士毕业生感受到的就业压力依旧是最大的。2012 年中国青年报以“研究生就业真的不如本科生?”为题对硕士生就业状况进行了报道, 随即, 诸如“研究生就业不如本科生, 本科生就业不如专科生”“研究生就业率降低, 本科生望而却步, 不敢报考”等相关报道和评论纷至沓来。^[5-6]那么, 事实真的如此吗? 硕士生的就业状况到底如何? 其就业去向、就业分布及就业区域流动呈现出什么

特点？这些问题值得认真思考和回答。

已有关于高校毕业生就业的调查和研究大多集中在本科毕业生层面，专门针对硕士毕业生就业的研究相对较少^[7-9]，由于缺乏国家层面的、公开的统计数据，对硕士毕业生就业状况的整体性分析尤为鲜见。本文以最新公布的2014届75所教育部直属高校毕业生就业质量年度报告为分析样本（文中分析样本不足75所是由于部分高校缺失硕士生就业相关数据所致）^[10]，对硕士生就业状况和特点进行定量分析和总体判断，以期为我国硕士研究生教育培养模式改革提供政策依据和决策参考。

一、硕士毕业生数与总体就业率

按照毕业生数 $[1, 1000]$ 、 $[1001, 2000]$ 、 $[2001, 3000]$ 、 $[3001, 4000]$ 及 $[4001, 6000]$ 的区分原则，可以将代表性高校硕士毕业生数划分为五类，并分别归类为A、B、C、D、E，可以看出硕士生培养规模与高校类型的对应关系。由图1可知，落入A区间的主要为外语类、医药类和艺术类院校，这类院校硕士生年均培养规模相对较小，年均在1000人以下，为“小规模”硕士生培养单位；落入B区间的主要包括部分农林地矿类、石油类及财经类院校，这类院校硕士生年均培养规模介于1000到2000人之间，为“中等规模”硕士生培养单位；落入C区间的主要包括部分综合类、师范类、理工类和农业类院校，这类院校硕士生年均培养规模介于2000到3000人之间，为“大规模”硕士生培养单位；而落入D区间和E区间的主要包括综合类、理工类等高校，这类院校硕士生年均培养规模大于3000人，为“超大规模”硕士生培养单位。C区间、D区间和E区间内的高校是我国硕士生培养的主体机构。

按照总体就业率百分比 $[80, 90)$ 、 $[90, 95)$ 、 $[95, 97)$ 、 $[97, 100]$ 的区分原则，可以将代表性高校的硕士生总体就业率大致划分为四类，并分别定义为A、B、C、D，可以大体反映出硕士生总体就业率与高校类型的对应关系。由图1可知，落入A区间的有陕西师范大学和华中师范大学两所高校，且均为师范类院校；落入B区间的有4所农业类院校、2所艺术类院校、2所师范类院校、3所理工类院校和2所综合类院校；落入C区间的有6所理工类院校、8所综合类院校、2所政法类院校和1所外语类院校；落入D区间的包括综合类、理工类、财经类、政法类、医药类、石油地矿类等院校。由图1中数据经简单计算后可知，我国代表性高校硕士生就业率普遍在90%以上，平均就业率在95%以上，这说明部分媒体报道的“硕士就业悲观论”观点并不能成立。

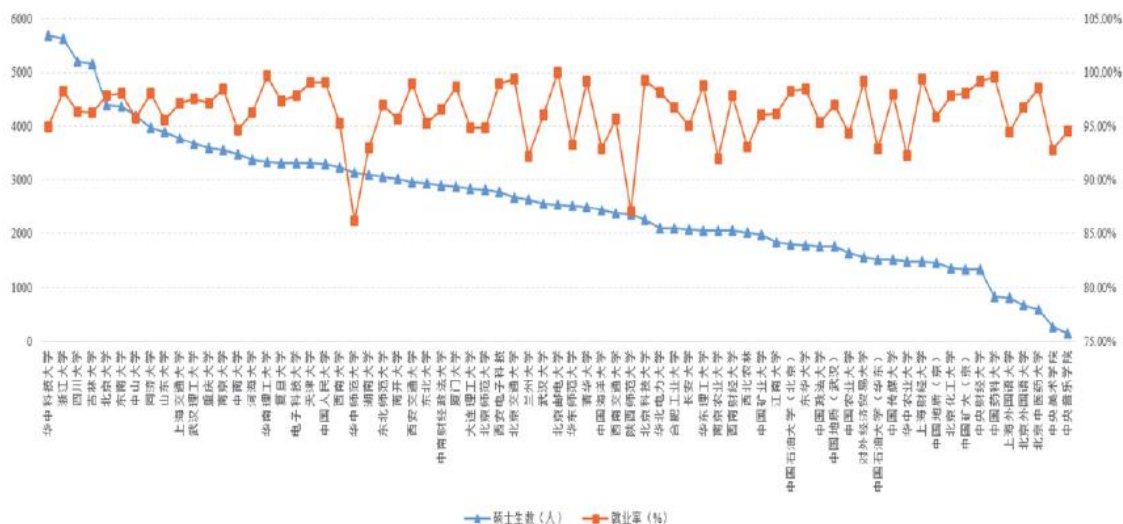


图 1 2014 届代表性高校硕士毕业生数与硕士生总体就业率

二、硕士毕业生总体就业去向分布

根据就业质量年度报告统计口径,可以将硕士毕业生就业去向分为升学、出国(境)、签约就业、灵活就业和待就业及其他等五种类型。2014年代表性高校硕士生总体就业去向分布情况见图2所示。由图2可知,总体而言,硕士生就业去向具有如下特征:(1)硕士生升学率方面,东部地区农业类、理工类院校普遍较高,例如硕士生升学率排在前五位的高校有南京农业大学(14.41%)、上海交通大学(10.91%)、中国海洋大学(9.82%)、中国石油大学(华东)(8.88%)和中国农业大学(8.32%);而财经类、师范类院校升学率相对较低,例如中央财经大学(1.21%)、中南财经政法大学(2.11%)、西南财经大学(1.86%)和对外经济贸易大学(1.36%)这四所财经类院校的硕士生升学率均不足3%,东北师范大学(1.47%)、华东师范大学(3.06%)和北京师范大学(4.54%)三所师范类院校的硕士生升学率均不足5%。农业类、理工类院校硕士生升学率较高表明这类院校相关硕士专业突出基础性和研究性,继续读博能够带来的潜在收益可能更大,所以有比例较高的硕士生选择继续读博;而财经类院校开设的大部分专业均与经济社会发展结合较为紧密,而且专业的应用性更强,在市场竞争时具备比较优势,所以这类院校的硕士生选择继续读博的比例较低;师范类院校硕士生可以面向各级各类的教育机构就业,除了一些研究性较强的专业以外,师范类院校毕业的硕士生也更倾向于选择直接就业。

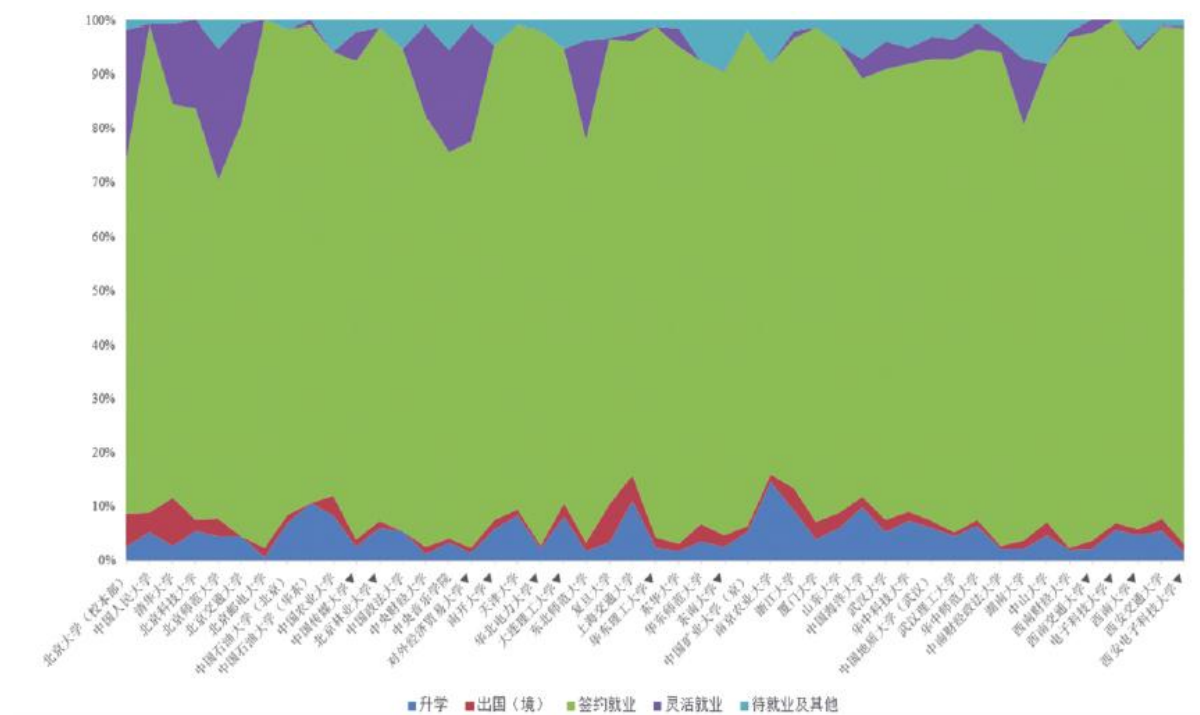


图 2 2014 届代表性高校硕士毕业生就业去向分布情况（%）

（注：灵活就业＝签订劳动合同＋自主创业＋自由职业；待就业＝拟升学＋拟出国＋尚未落实单位＋暂无就业意愿＋自主创业；“——”代表数据缺失；“▼”代表未区分硕、博士，统一合称为研究生。）

（2）东部高水平综合类研究型大学硕士生出国（境）率显著高于中西部地区相关院校和财经类院校，“985”院校出国（境）率显著高于非“985”院校。出国（境）率排在前 4 位的高校分别为清华大学（9.1%）、复旦大学（7.22%）、北京大学（校本部）（6.17%）和上海交通大学（4.63%），紧随其后的是中国农业大学（3.37%）、浙江大学（3.58%）、中国人民大学（3.55%）、厦门大学（3.21%）等东部高水平研究型大学；财经类院校的出国率相对较低，西南财经大学为 0.39%、中南财经政法大学为 0.69%、对外经济贸易大学为 0.91%，中央财经大学为 1.36%。此外，出国（境）率排序靠后的还包括华北电力大学（0.5%）、中央音乐学院（0.68%）、武汉理工大学（0.82%）、西南大学（1.09%）、东北师范大学（1.14%）、华中师范大学（1.15%）等高校。

（3）理工类、部分财经类高校硕士毕业生签约就业率普遍较高，而艺术类、师范类、农业类和综合类院校的签约就业率较低。签约就业率排在前列的高校有北京邮电大学（97.67%）、华北电力大学（95.60%）、西南财经大学（94.77%）、华东理工大学（94.57%）、西南交通大学（94%）、东华大学（92.06%）、中国矿业大学（京）

(91.71%)、中南财经政法大学(91.47%)，其均为理工类和财经类高校。而签约就业率排在末尾的有东北师范大学(60.96%)、北京师范大学(62.69%)、北京大学(65.43%)、中央音乐学院(71.63%)、中山大学(72.19%)、清华大学(73.90%)、华东师范大学(76.72%)、南京农业大学(76.21%)、中国农业大学(82.32%)等高校。

(4) 艺术类、师范类和部分财经类院校的灵活就业率普遍高于理工类院校，例如硕士生灵活就业率大于15%的有北京师范大学(24.53%)、北京大学(24.22%)、对外经济贸易大学(21.53%)、中央音乐学院(18.92%)、中央财经大学(16.86%)及东北师范大学(15.04%)等高校，而硕士生灵活就业率不足2%的有西安交通大学(0.23%)、东南大学(0.25%)、西安电子科技大学(0.37%)、中国石油大学(华东)(0.37%)、浙江大学(1.07%)以及上海交通大学(1.43%)等理工类高校。

三、硕士毕业生签约单位性质分布

根据就业质量年度报告统计口径并结合研究需要，将硕士毕业生签约单位具体分为党政机关、高等院校、科研院所、其他事业单位、国有企业、三资企业、民营企业、医疗卫生单位以及其他(包括自由职业和自主创业)等九种类型。2014年代表性高校硕士毕业生签约单位分布情况见图3，其分布具有如下主要特征：

(1) 政法类、财经类、师范类及部分高水平综合性高校硕士毕业生进入党政机关的比例显著高于理工类高校。进入党政机关比例大于10%的院校有中国政法大学(39.09%)、中国人民大学(20.63%)、北京师范大学(15.32%)、中南财经政法大学(14.20%)及清华大学(10.20%)；而大连理工大学、东南大学、东华大学、电子科技大学、西安电子科技大学和长安大学等理工类院校的这一比例仅为1%左右。

(2) 硕士毕业生进入高校就业的平均比例为7.75%，但这一比例在不同类型院校之间有明显差异，师范类院校毕业生的这一比例显著高于工科类、财经政法类院校。进入高校就业比例15%左右的师范类院校有西南大学(19.02%)、华中师范大学(15.79%)和北京师范大学(14.57%)，而清华大学、上海交通大学的这一比例不足3%，中国政法大学、中南财经政法大学等政法类院校和中央财经大学、中南财经政法大学、西南财经大学等财经政法类院校这一比例不足5%。

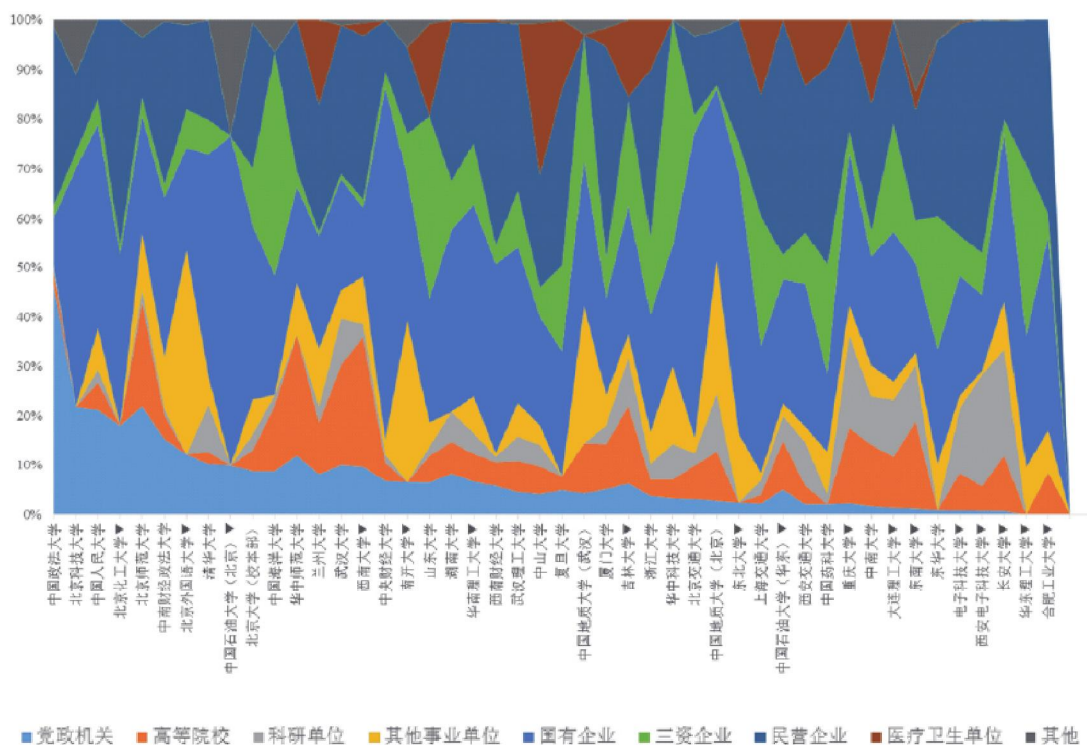


图3 2014届代表性高校硕士毕业生签约单位性质分布情况（%）

（注：“▼”代表未区分硕、博士，统一合称为研究生）

（3）理工类硕士毕业生进入科研单位的比例显著高于师范类、财经类和政法类院校。进入比例较高的院校有清华大学（9.60%）、西安交通大学（8.63%）、华中科技大学（7.07%）、中国地质大学（北京）（11.11%）等工科类院校，而这一比例在1%左右的有北京师范大学（1.64%）、西南大学（1.90%）、中央财经大学（1.61%）、西南财经大学（1.13%）、中南财经政法大学（1.11%）和中国政法大学（1.08%）等院校。

（4）企业是吸纳硕士毕业生就业最主要的渠道，平均有六成以上（61.32%）的硕士生选择到企业就业，财经类、理工类硕士毕业生到企业就业的比例显著高于师范类、政法类院校。西南财经大学、中央财经大学硕士生到企业就业的比例均高于80%，东华大学、北京交通大学、上海交通大学、武汉理工大学、清华大学、浙江大学等理工类院校的这一比例高于70%，而北京师范大学、华中师范大学、西南大学、中国政法大学等师范类和政法类院校的这一比例则低于40%。

（5）不同类型院校硕士毕业生在进入国有企业比例方面呈现出较大差异性。财经类、工科类院校硕士毕业生进入国有企业的比例显著高于师范类和政法类院校。中央财经大学、北京交通大学的这一比例均高于60%，北京科技大学（47.54%）、清华大学（44.70%）、中国人民大学（40.29%）、

西南财经大学（37.58%）的这一比例也相对较高，而北京师范大学（16.62%）、华中师范大学（12.57%）、中国政法大学（8.07%）等高校的这一比例则相对较低。民营企业逐渐成为吸纳硕士生就业的一个重要渠道，平均有近四分之一（24.42%）的硕士毕业生进入民营企业就业。

（6）大学中若设有医学院，则这些高校硕士毕业生到医疗卫生单位就业的比例会比较高。例如，中山大学（33.10%）、山东大学（17.74%）、中南大学（16.68%）、兰州大学（16.10%）、上海交通大学（14.88%）、西安交通大学（12.95%）、复旦大学（12.46%）、浙江大学（9.79%），这反映出医学类硕士毕业生从事工作与其专业吻合度较高。

四、硕士毕业生签约单位行业分布

根据就业质量年度报告统计口径并结合研究需要，将硕士毕业生就业行业按照国民经济行业分类（GB/T 4754—2011）执行标准^[11]细化为金融/银行/保险、IT/互联网/通信/电子、政府机构/公共管理/社会组织等 19 个具体行业，其分布情况见图 4 所示。总体而言，硕士毕业生就业行业分布呈现如下主要特征：

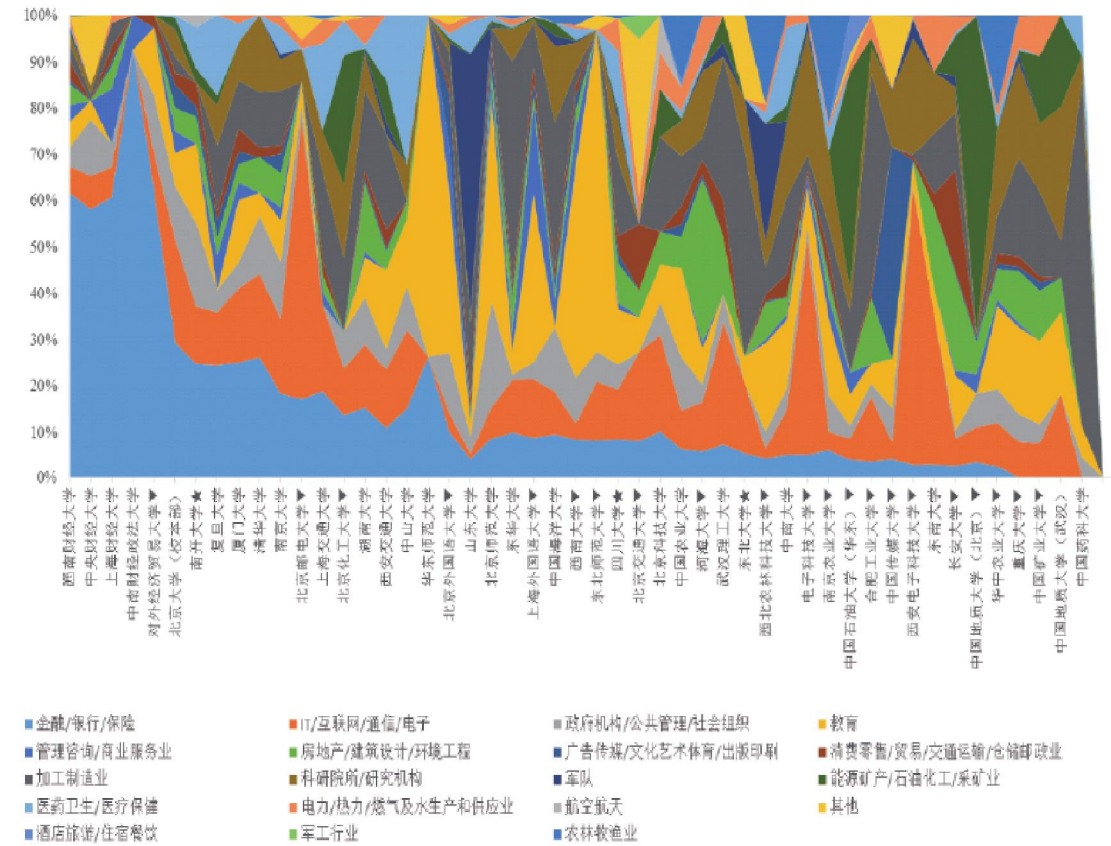


图 4 2014 届代表性高校硕士毕业生签约单位行业分布情况（%）

（注：“▼”代表未区分硕、博士，统一合称为研究生；“★”代表未区分本、硕、博，统一合称为毕业生）

(1) 财经类院校硕士毕业生到金融 / 银行 / 保险行业就业的比例非常高, 几乎占到一半左右, 例如, 西南财经大学 (61.39%)、中央财经大学 (56.82%)、上海财经大学 (56.64%)、中南财经政法大学 (48.49%)、对外经济贸易大学 (43.74%) 这一比例均非常高; 部分高水平综合型大学的这一比例也均超过 20%, 例如北京大学 (29.29%)、南开大学 (24.69%)、复旦大学 (24.45%)、厦门大学 (24%)、清华大学 (22.40%) 等。

(2) 邮电类、科技类院校硕士毕业生到 I T / 互联网 / 通信 / 电子行业就业的比例非常高, 例如, 北京邮电大学 (60.61%)、西安电子科技大学 (59.63%)、电子科技大学 (45.30%) 等显著高于其他类院校; 此外, 工科类院校的这一比例也较高, 接近二成左右, 例如, 东南大学 (30.53%)、武汉理工大学 (19.81%)、上海交通大学 (16.62%)、北京科技大学 (15.79%) 及清华大学 (15.40%); 而农林类院校这一比例则相对较低, 例如南京农业大学为 3.15%、西北农林科技大学为 2.59%。

(3) 综合性研究型大学硕士毕业生到政府机构 / 公共管理 / 社会组织就业的比例显著高于理工科大学。例如, 这一比例大于 10% 的大学有北京师范大学 (22.95%)、南开大学 (18.07%)、南京大学 (12.30%)、中央财经大学 (11.93%)、北京大学 (11.37%)、清华大学 (10.60%) 等; 而中国矿业大学 (2.90%)、合肥工业大学 (2.74%)、电子科技大学 (2.58%)、长安大学 (1.61%)、东华大学 (0.92%)、西安电子科技大学 (0.54%) 等高校的这一比例不足 3%。

(4) 师范类和外语类院校硕士毕业生到教育行业就业的比例显著高于其他类院校。例如, 这一比例排在前六位的高校分别为东北师范大学 (69.52%)、西南大学 (45.70%)、北京师范大学 (44.04%)、上海外国语大学 (35.06%)、北京外国语大学 (35%) 及华东师范大学 (29.15%); 而这一比例不足 5% 的高校均为理工类高校, 如西安电子科技大学 (4.78%)、东华大学 (4.44%)、清华大学 (4.30%)、合肥工业大学 (4.21%) 等。

(5) 设立医学院的高校中, 硕士毕业生到医疗卫生 / 医疗保健行业就业的比例相对比较高。例如, 这一比例排在前五位的高校分别为中山大学 (22.85%)、复旦大学 (17.45%)、中南大学 (16.95%)、上海交通大学 (16.62%) 和山东大学 (15.07%), 这五所高校中均设立有医学院, 这表明医学类专业硕士生就业的专业对口度更高。

(6) 硕士毕业生就业行业与院校类型之间呈现显著相关性。例如, 硕

士生到农林牧渔行业就业比例超过 10% 的院校有西北农林科技大学（24.56%）、华中农业大学（19.05%）、南京农业大学（17.86%）和中国农业大学（13.70%），均为农林类院校；硕士生到能源矿产 / 石油化工 / 采矿等行业就业比例最高的五所高校均为地矿、石油及化工类大学；硕士生到房地产 / 建筑设计 / 环境工程相关行业及电力 / 热力 / 燃气及水生产和供应相关行业就业比例最高的均为相关行业工科类院校。这反映出硕士生就业的专业性比本科生更强，硕士生所学专业与相关产业、行业结合的程度更紧密。

五、硕士毕业生就业地域分布

根据就业质量年度报告统计口径并结合研究需要，将硕士毕业生就业地域分布具体划分为北京、上海、广东、其他东部地区、中部地区和西部地区六种类型。2014 年代表性高校硕士生就业地域分布情况见图 5 所示。总体而言，硕士生就业地域分布呈现如下主要特征：

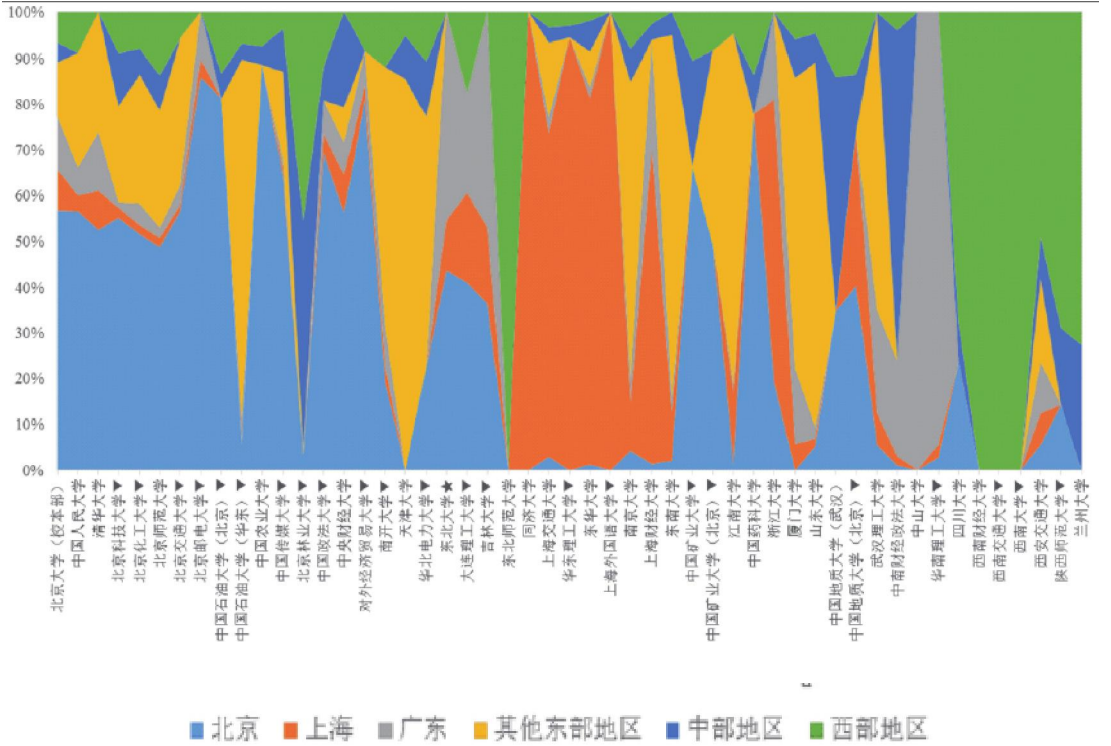


图 5 2014 届代表性高校硕士毕业生就业地域分布情况（%）

（1）硕士毕业生就业地域分布呈现明显的城市和省份“属地就业”特征。在京高校硕士毕业生选择在北京就业的比例普遍超过一半，例如，北京大学（校本部）（56.66%）、清华大学（52.50%）、中国人民大学（56.49%）、北京交通大学（56.46%）、北京邮电大学（59.87%）、中国政法大学（56.00%）、对外经济贸易大学（64.78%）这一比例均大于 50%；上海交通大学（72.67%）、同济大学（69.44%）、上海财经大学（69.05%）、

华东理工大学（76.88%）、东华大学（80.10%）、上海外国语大学（71.84%）等在沪高校的硕士毕业生选择在上海就业的比例接近或超过70%；中山大学（75.68%）和华南理工大学（71.72%）的硕士毕业生在广东就业的比例也均超过70%；南京大学（57.90%）、江南大学（49.61%）的硕士毕业生在江苏就业的比例也均接近或超过50%。

（2）京、津、沪地区高校硕士毕业生就业地域主要集聚在经济发达地区，特别是北上广等特大型城市，选择到中西部地区就业的比例均非常低。例如，北京大学（校本部）（中部4.08%；西部6.65%）、中国农业大学（中部3.90%；西部7.40%）、中国政法大学（中部6%；西部9.47%）、北京化工大学（中部4.08%；西部6.65%）、天津大学（中部9.27%；西部5.17%）、上海交通大学（中部3.43%；西部3.41%）、东华大学（中部6.59%；西部1.91%）、上海财经大学（中部3.42%；西部2.55%）等高校硕士毕业生选择到中西部地区就业的比例均不足10%。

（3）中部地区和西部地区的高校硕士毕业生选择在本地区就业的比例接近或超过一半，例如，中南财经政法大学（75.41%）、中国地质大学（武汉）（51.20%）的硕士毕业生选择中部地区就业的比例非常高；四川大学（66.07%）、西南财经大学（58.92%）、西南交通大学（48.50%）、西南大学（62.04%）、西安交通大学（49.01%）、陕西师范大学（69%）、兰州大学（52.19%）等西部高校硕士生选择西部地区就业的比例也均非常高，这再次证明了硕士毕业生就业具有明显的地区“属地就业”特征。这一就业特点具有非常重要的政策意蕴，国家对于中西部地区，尤其是西部的扶持，可以从增加该地区高校的硕士点和硕士生招生名额着手，从而为西部地区培养更多的实用性人才，为缩小区域差异储备更多的人力资源。

六、主要结论与政策建议

从总体就业率来看，我国代表性高校硕士就业率普遍在90%以上，平均就业率在95%以上，这说明部分媒体报道的“硕士就业悲观论”观点并不能成立。未来我国硕士研究生教育应稳步招生规模，注重质量提升，走“内涵式发展”道路。为迎合经济社会发展对专业型人才需求增长，对学术型、研究型人才需求下降的新趋势^[12]，未来应继续加大专业型硕士研究生的招生比例，从课程设置、教学指导、实践与实习等环节努力提升专业型硕士的质量和特色。从总体就业去向和就业单位性质分布来看，企业是吸纳硕士毕业生就业最主要的渠道，平均有六成以上的硕士生选择到企业就业，其中到民营企业就业的比例接近四分之一。此外，分别有不同比例的硕士生进入党政

机关、高等院校、科研院所及其他事业单位就业，也有极少数的硕士生选择自由职业和自主创业。这一趋势再次表明，未来硕士研究生教育应继续坚持学术型硕士和专业型硕士“两条腿”并行发展的战略，在坚持学术型硕士“学术标准”的同时，大力发展专业型硕士教育，探索灵活多样、各具特色、与社会和企业界密切结合的专业硕士研究生培养模式，以适应社会发展对专业型人才旺盛需求的新趋势。从签约单位行业分布来看，硕士生就业行业与所在院校及专业类型之间呈现显著相关性，表明硕士生就业与相关产业、行业结合的程度更紧密，主要表现为财经类院校硕士毕业生到金融 / 银行 / 保险行业就业的比例非常高，邮电类、科技类院校硕士毕业生到 I T / 互联网 / 通信 / 电子行业就业的比例非常高，综合性研究型大学硕士毕业生到政府机构 / 公共管理 / 社会组织就业的比例显著高于理工科大学，师范类和外语类院校硕士毕业生到教育行业就业的比例显著高于其他类院校等几个方面。随着经济社会的不断发展，未来在各个领域，特别是科技、教育、医疗卫生、信息、管理等领域和行业均非常需要研究生发挥重要作用，而这就需要较高的硕士生质量作为根本保障，因此，未来需要继续探索有中国特色的硕士生教育治理体系和质量保障体系，对硕士生教育，特别是专业型硕士生教育进行综合改革，严把教育质量关，为创新型国家建设贡献智力资本。

从就业地域分布来看，硕士生就业地域上呈现出明显的城市、省份和地区“属地就业”特征。这表明，对于省级和地方政府而言，加大对硕士研究生教育的投入会产生显著的“知识外溢效应”，这对于提升中西部地区省域综合竞争力，缩小区域差异具有重要意义。很多已有研究也均表明，研究生教育与当地经济发展之间存在密切的关系，研究生教育对于地区和国家经济增长具有显著的促进作用。^[13-16]因此，以促进研究生教育发展为杠杆，可以明显带动区域经济社会的综合发展，也有利于储备更多的专业型人才资源。国家在研究生教育资源配置、硕士学位授权审核等方面应向中西部地区适当倾斜，并继续加大对中西部地区的补偿力度，以促进各地区的均衡、协调和可持续发展。

从本次高校就业质量年度报告相关数据的收集、整理和统计过程中也发现了一些后续年度报告需要进一步改进的地方。例如，2014 届年度报告中的就业数据中，部分高校未将硕士生和博士生的就业情况分别进行统计；绝大多数高校在硕士生就业数据的统计中，并未严格区分学术型硕士和专业型硕士两种类型，导致后续研究无法分析这两种不同类型的硕士生其就业呈现的不同特点及面临的主要问题。高校毕业生就业质量年度报告作为一种常态化的信息公开政策，需要进行不断调整和完善。

参考文献:

- [1] [中国学位与研究生教育发展年度报告课题组 / 全国学位与研究生教育数据中心. 中国学位与研究生教育发展年度报告 (2013) [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2014: 19.
- [2] 程子龙, 管建涛. 硕士生为何沦为就业“夹心层” [N]. 新华每日电讯, 2010-1-18(7).
- [3] 贾晓燕. 硕士生就业压力持续居高不下[N]. 北京日报, 2011-5-25(7).
- [4] 中国社会科学网. 2015年中国大学生就业压力调查报告 [EB / OL]. (2015-6-15) http://www.cssn.cn/ztt/ztt__xkzt/gxzt/jzxlbbyjzxlsdfz/bbyjzxlsdfzljwz/201506/t20150615__2034182.shtml.
- [5] 中国青年报. 硕士生就业真的不如本科生? [N]. 中国青年报, 2012-8-6(3).
- [6] 中国研究生招生信息网. 真相还是误解: 研究生就业真的不如本科生? [EB / OL]. (2015-9-13) <http://yz.chsi.com.cn/z/yz201212zx/>.
- [7] 杨钊, 史玮美. 硕士生求职就业中的性别差异研究 [J]. 教育发展研究, 2013(3): 62-68.
- [8] 李俊. 硕士生就业状况调查及对策分析 [J]. 中国大学生就业, 2014(20): 23-26.
- [9] 李艳. 财经类硕士生就业意向与就业服务需求的调查与分析 [J]. 职业, 2015(7): 58-59.
- [10] 2014届高校毕业生就业质量年度报告 [EB / OL]. (2015-5-5) <http://www.ncss.org.cn/tbch/2014jqggbysjyzlndbg/>.
- [11] 中华人民共和国国家统计局. 国民经济行业分类 [EB / OL]. (2013-10-13). <http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjbz/hyflbz/>.
- [12] 学者解读学位与研究生教育文件. 研究生教育: 从管理到治理 [N]. 中国社会科学报, 2014-3-28 (第 A02 版).
- [13] 李锋亮, 袁本涛. 研究生教育与我国经济增长的匹配关系 [J]. 北京大学教育评论, 2013(3): 78-84.
- [14] 袁本涛, 王传毅, 冯柳青. 基于协整理论的我国研究生教育与经济、

科技协调发展研究 [J]. 教育研究, 2013(9): 33-41.

[15] 高耀, 张琳, 顾剑秀. 中国省域研究生教育竞争力与经济竞争力协调度双层次因素分析与综合评估——兼论促进区域研究生教育布局优化的可能路径 [J]. 复旦教育论坛, 2013(3): 20-29.

[16] 高耀, 刘婷. 中国八大区域研究生教育水平与经济发展水平均衡性定量测度研究 [J]. 南京财经大学学报, 2013(6): 1-7.

来源: 《研究生教育研究》2016年6月第3期