

高 教 动 态

总第 20 期 2012 年第 1 期

嘉兴学院发展规划处 主办

2012 年 4 月 20 日

本 期 要 目

● 视 点

| | |
|----------------------------------|---|
| 管理的教育之道 | 1 |
| 教育的“平等”与“卓越”——基于美、英教育政策的分析 | 6 |

● 美国大学教师

| | |
|-------------------------|----|
| 美国大学教师发展的经验及启示 | 12 |
| 当前美国大学教师专业发展面临的困境 | 16 |

● 院校研究

| | |
|---------------------------|----|
| 基于创业教育的高校人才培养质量的新走向 | 21 |
|---------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 民办高校控制权私利及其度量 | 25 |
| 资源获取与国家责任：侨资性大学办学特色的成因探析 | 32 |

● 院校高层

| | |
|------------------------|----|
| 从经济发展看中国教育的挑战和改革 | 37 |
| 大学应站在文化传承创新的前列 | 40 |

● 视点

管理的教育之道

宁波大学教师教育学院 吴黛舒

一、现象：“不为教育”的教育管理

1. 教育管理理论和模式的“非教育”来源

从思想来源看，自管理问题被科学“发现”或自管理学成为一门独立学科以来，比较有影响的、权威的管理思想和管理模式，都和工商业发展密不可分。比较有影响力的管理思想的诞生和发展，从来就没有离开过“工商”业。直到现在，最权威的管理证书仍然是“工商管理硕士”（master of business administration，简称 MBA）。科学管理的领域主要是在工业生产，以后扩展到商业，再后来扩展到公共管理。但工商管理和教育管理在性质上有很大差别。所以，现在一些重要的管理思想和管理模式，从其产生基础和针对性上看都不是“为了教育”的。用一般的管理逻辑演绎出“教育管理”时，往往没有考虑到教育自身的属性。其中，核心价值观的差异和冲突存在着根本的、天然的不相容性。对事和物的管理（产品及生产过程管理）和对人的管理，管理原则和价值取向不同。在不同的社会实践领域中，同样的管理对象，也被赋予不同的价值属性。在人的管理中，政府管理突出的是人道、人本或民本，因此一般不能采取类似于末位淘汰的逻辑。政府管理对弱势群体要“养”、要“护”，企业、公司一般来说更倾向于“用而不养”。而且，由于管理对象和劳动性质的差异，同样的管理手段和技术也不会产生想当然的相同管理效果。诸如通过评估、竞争、淘汰等管理措施和手段提高教师积极性，进而提高教育效率或教育质量的说法和做法，其实并不存在明确的、让人信服的证据。

2. “离开教育”的教育管理

从国内外中小学管理改革的态势中，可以发现教育管理改革存在的共同问题：整体视野的缺失。把教育分割成诸如管理、教学、教师、学生等不同的要素，而教育管理可以“孤立地”进行改革，而不去考虑教育改革的整体背景，也不去考虑教育管理与教育其他构成要素的关系。无论是纵深的或扁平的教育管理组织，平行的或者交错的组织结构，都可以在改革会议中完成变化，在管理文本中实现转型，至于教育管理如何和教育目的发生关联、如何和教学需要产生呼应，都可以无需考虑。教育管理疏远了教育，亲近了“管理”，而且亲近的是与教育大不相同的工商管理或公共管理的新理论和新技术。

3. “违背教育”的教育管理

“违背教育”，这是教育管理中比较深层的问题。首先是违背教育的属性，无视教育自身的复杂性，把丰富多变的教育进行过度的抽象和简化。尤其在学校管理改革中，实际上将教育设定为不

变的“常量”，管理改革这个“变量”参照和服务的不是真实的、丰富多变的教育实践和教育现实，而是抽象不变的、臆想的教育概念。

其次是违背教育价值，管事不管人，做事不做人。“技术、制度、程序、奖金分配和工资结构、绩效考评与质量监控”等等，这些管物管事的方法以及他们投射的“管理思想”，在实际的运行中，不仅不努力维护教育的育人性，反而在很大程度上动摇和摧毁着教育的育人目标和价值追求。

二、我国教育管理的实况与实质

1. 我国教育管理的实况

综合地看我国教育管理的实际状况，可以简要地概括为“科学管理”+中国式经验管理（包含成事安人的儒家价值观）。但是，由于特殊的社会历史文化背景，“科学管理”存在不科学，“经验管理”可以有乾坤。

科学管理最典型的外在表现形式是：对照表格工作，为了数字工作。其中内蕴着一些显示“科学性”的关键词，如分析、精确、量化、达标、计件、程序化、决策-执行-衡量等等。

在管理过程中，无论是管理者还是被管理者，都以数字填空为目标，以数量多少体现质量好坏。“多就是好”，活动越多越好，课题越多越好，获奖越多越好成为科学管理重要甚至是唯一的价值追求。

“处处有规范，处处有制度，事事讲程序”也是科学管理的一个表现。“规范化、制度化、程序化”脱胎于对生产流水线流畅衔接的追求，它严格规定着事情该怎么做、不该怎么做。管理理论界对科学管理模式局限性的反思和论定几成共识：在物的生产率提高方面，科学管理功勋显著，在知识管理和脑力劳动中，由于“现实生活从来就不像泰罗所想像和期望的那样有序和可控”，如此，“科学”的目标就很难实现。但在教育管理中，推崇“科学”忘却“局限”的现象并不鲜见。

科学管理是一个广义的概念，其中美国式管理是“科学管理”的典型。无论是早期的科学管理理论，还是现代管理的程序学派（程序发展）、计量学派（模式-决策）、行为学派（人际沟通）乃至晚近的系统学派（开放系统，弹性平衡），都在追求持续有效的普遍“法则”。系统学派引入了“变化”，20世纪70年代能源危机导致的管理困境促发了对“变化”的考虑，由此出现了“权变理论”。但即便如此，科学是美式管理的主心骨，实践中尤甚。比如90年代的“企业再造理论”，人仍然被看作执行流程的物体，个性化成为提高效率的障碍，和泰罗科学管理的精神实质是一样的。

科学管理一直也没有脱离开“人”和“事”的对立关系。早期的管理行为非常严格，“多（效率）就是好”，除此之外就没什么了；通过严格的纪律，严格规定“不做什么”。“人只是一种材料而已。科学管理是建筑在缺乏信任，缺乏对价值、才能和个人智力的尊重的基础之上的。在泰罗的思想里，管理是一门与人的欲望无关的科学，它不是一门有关人的科学。”科学管理的高压让工人过度紧张，引出重视人际关系的主张。但一团和气又容易导致一事无成。目标管理产生的背景就是因为人际关系改善但工作业绩不高，希望通过高战略目标提高业绩，然而目标高不等于目标实现，为确保人尽其责，又提出若干制度、规定，约束和规范人的制度行为，不过不满仍继续存在。无论

是在理论上还是在实践上，“人”和“事”的对立关系都没有得到根本的改善。

随着与科学管理配套的整个社会文化环境的发展和成熟，科学管理和美国文化以及美国人之间，培养出和谐的关系。美国人独立、自我，忠诚对事不对人，也不对组织，人际关系较为疏远，对组织归属感不强（职业流动频繁）。美国文化恰恰能满足美国人对自我的强烈需求。工作是工作，生活是生活；工作就是做事，生活就是享受。管理上，“一个人太自我，只能以事为中心，不能以人为中心。”自我的人做事高效率，条件是必须“照章办事”，把做事的具体目标、程序要求等等明明白白、详详细细地变成规章制度，这样不需要合作交流也可以完成任务。

美国式管理用在日本人身上、中国人身上，就变得不那么和谐。“美国人，一生在不同的公司，做同样的工作；日本人，一生在同一家公司，做不同的工作；中国人，一生在不同的公司，又做不同的工作。”人不同，文化不同，“科学管理”的科学性被现实地打了折扣。

20世纪80年代，管理界发现了“日本式管理”，意味着一种真正区别于以“事”为本的管理模式被发现和认识，即以人为中心，把社会责任、道德等纳入到管理中（如松下幸之助就认为企业应当承担强烈的道德和伦理责任。）日本式管理=现代科学管理+日本民族传统价值观。它充分体现在日本人的工作方式中：终身雇佣制、关心员工（包括关心他们的社会生活）、非正式控制、全体决策、缓慢晋升、借助中层管理人员的力量实现信息的上下通达、对公司的责任感和对质量的高度重视等。

至此我们似乎可以得出这样的结论：无论承认与否，管理，即便是最科学的管理，也是带有民族个性的。无论管物、管事还是管人，任何一种管理模式都缺少让人无条件崇拜和效仿的依据。

由于管理思想和管理模式的多元化得到认可（如欧洲模式、美国模式、日本模式、俄罗斯模式、犹太模式等），武断、简单化地否定和怀疑“中国式管理”存在的情况得到一定的改观。在中国文化中，管理不是技术、不是“专业”，而是践行“大道”的“成人”过程。可以说，中国传统文化中的管理思想，是最接近教育实质的。

当前我国的教育管理，如果从积极肯定的方面来讲，是中国式经验管理的实质、科学管理的形式，即“中体西用”。“经验管理”，并不是与“科学管理”相对的一个贬义内涵，中国式管理并不以“知识”以及“概念和理论体系”的科学方式进行表现，但在经验管理中，却融汇和秉持着中国式的道德理想和价值追求，即光做事不行，人存于世的价值体现于“修身、齐家、治国、平天下”或者是“修己安人”的大事业中，否则，无论是在什么领域取得再大的“成就”都没有多少意义。

对古今中外管理思想和管理模式，我们用惯了“取长补短”、择其善者而用之的表达方式，但实际上这个“取补”的工作并不好做。任何一个事物客观上都有负阴抱阳的两面，因此任何一个事物内在的“短”可能都是回避不了的。如果用得不慎、不当就是非人的，经验不当就是治人的。如此便可以理解：以人为中心的管理，不一定是人道的，以事为中心的管理，也不一定是非人道的，关键还得看隐藏在管理形式背后的“管理之道”。统一于一个事物之中的短和长的矛盾，不能用“消除”的思路来对待，只能动态把握和控制，这恰恰是考验领导力、管理力的地方，也是管理的艺术

魅力所在。

2. 教育管理的实质

教育管理不是工商管理，也不是人事的、行政的管理。教育管理的属性和实质由“教育”来规定，而不由“管理”来规定。

把教育管理定位于专业管理，是当前教育管理改革的一种重要倾向。专业管理有两层含义，一是对专业群体以及他们的专业活动进行业务管理；二是把管理本身看做一种专业（或专门职业），也就是说通过专业化的方式（区别经验的、非专业的），对特定的人、事和物进行管理（如职业经理人）。在教育实践过程中，这两层含义很难分开。学校管理组织中，类似年级组、学科教研组等就是一种特定的专业管理组织形式。管理要素方面，目标和成果管理是人事管理最看重的，专业发展和成长则是专业管理所倚重的。

把教育管理定位于“专业管理”，目标指向的是淡化行政组织，强化专业组织形式和功能，标志性口号是“去行政化”。“去行政化”无疑是中国教育管理改革的一个重要任务，但却不是唯一重要的任务。在“去行政化”或者追求“专业管理”的过程中，“科学管理”很容易被当做“去行政化”的利器，在教育管理改革中被再度强化。把“科学管理”想当然地等同于“专业管理”，在我们的认识习惯和观念系统中是很自然而然的事情。

防止狭隘的“科学化”和“去行政化”，是教育管理改革面临的双重任务。但无论教育管理改革的具体目标是什么，最终的旨归一定是使教育管理回归到教育本身。

三、管理的教育之道

1. 教育管理者的“角色转换”问题

(1) 如何从“教好”到“管好”。学校内部，教育领导者或管理者一般来说是从教师的身份转换过来的，而且大多数是“教而优则管”。从“教”转到“管”，从理论上讲，可以在一定程度上减轻“外行领导内行”的弊端。但由“教好”到“管好”，却并不见得是一个自然而然的过程。教育领导和管理力的获得不是天生的，不是由“教”的能力自然转化过来的，也不是“在其位”就自然、自动生成的。

(2) 如何应对角色转变的挑战性。教育领导和管理者的角色转换一般包括：由于角色转换带来的知识和能力结构的转换（如由教师成为管理者）；领导和管理者素质的时代转换；一般性领导和管理能力的教育转换。三种情况都具有挑战性。

原因之一：由于角色转变而客观要求的知识和能力的丰富与重组。教师从事教育教学改革和领导教师从事改革，考虑的问题重心发生转移。比如过去制订教研组工作计划是“上网下载理论+市教研室工作计划+学科组常规工作和特色活动”，现在需要考虑的是“哪些活动能推动教师发展，将活动设计建立在满足教师发展需求，促进教师专业成长的基点上，将学科发展与教师发展紧紧联系在一起。”一个优秀的教师，从教学进入教育领导和管理岗位，如果没有意识地思考和转换、充实自己的领导素养和才能，也可能变得不优秀。

原因之一：管理面临的问题千变万化，但没有终结的、一劳永逸的答案。大多数管理现象的寿命是短暂的。麻省理工学院的研究证明，管理的流行理论符合生命周期的规律：学术发现-新思想形成技巧-新方法被广泛提倡和传播-实践检验普遍受挫—最后只有很少一部分企业继续利用。正因为如此，所以“50岁的律师完全可以坐下来沉迷于他们所拥有的基础知识，因为他们知道，知识更新只是偶尔发生的事件。但管理者就不能享受这样的奢侈。50岁的管理者也可以回顾过去、沉湎于过去的知识。但如果这样做的话，他们很快就会发现，他们将失去工作。管理需要变革和持续的改进。没有地方可以逃避这样的变革。知识更新是永远不变的要求。”

原因之一：教育领导和管理知识、能力本身需要生成和更新；管理知识没有现成的，只有现场的。给发展变化的学生当老师不容易，给发展变化的老师当领导也很难。教育领导不仅是教学专家，还同时是教师教育专家以及统筹帷幄各种复杂要素和关系的“战略家”、“决策家”。教育领导者或管理者比普通教师面对的场景和因素更动态、更复杂，因此也比一般教师需要更多更强的反思和重建能力。如果教育管理者不能拥有主动的发展心态，不能在相应的管理实践中不断的丰富和发展，则很容易沦为一个蹩脚的“管理者”——即使他曾经是一个非常优秀的教师。

2. 组织观、人才观的问题

渴望和营造“精英组织”是一种常见的管理心态，这种科学管理中的“精英思维”也影响了教育管理的取向。“人才筑校，揽育良师”，经常被用来作为办好学校的“经验之谈”，但很少有人愿意解释“名师”之所以成为名师的成长过程，也更少有人愿意为“普通教师”默默地耕耘一种可以成长为名师的土壤。

事实上，良好的组织一般不能全部由精英组成，因为“精英化”是一种脆弱的、缺少持续生长力的生态，有时还同时是一种高耗能、低效率的生态。所以，纯粹的“精英组织”在事实上是不常见的。

“科层制”的金字塔结构，在工商和行政管理中被证明是一种高效、稳定和完善的组织形态，但这是一个物理的、死的结构，仍然不是一个生命和生态的结构。作为以“培养人”为己任的精神事业，科层制在教育管理中也有相当的局限性。

“树状结构”能反映中国人事组织的状态（领导是树根，中层和基层干部是树干，共同支持树冠枝叶繁茂、开花结果）。树根、树干、树枝、树叶、花、果，各有形态、各有作用，谁都不可缺少，而且不能用也不需要用“等级”来描述。这种生态模式能恰当地表达出教育管理的根本精神，即成就人、培育人。

3. 管理的常规和非常规问题

常规是过去流传下来的、日常必须遵守的规则。

(1) 常规是必要的。常规是帮助领导和管理的手段，好的常规可以保障活动正常、高效进行。常规一旦形成，能帮助实现领导和管理目标，但其本身不是被管理的内容。

(2) 常规可以改变也必须改变。时事在变，旧常规必须做出适应性调整，新常规需要生成和

创新。但创新同样不是管理的目的，制度创新、组织创新，最终还是指向发展。为新而新，为变而变，“新”、“变”往往失去其本真。

(3) 领导和管理的重点在非常规。按时上下课是常规管理（时间和事件管理），但如何上好课才是管理的重点。管理不得不注重日常细节，但纠结在细节中，会使领导和教师的智慧不知不觉中流失。

4. 科学管理技术和手段的问题

过于执着于科学的管理程序、技术和手段，会让组织中的每一个人都成为摸象的“盲人”，不能统揽教育这个“大象”的全貌。

“科学管理”更擅长对物和事，尤其在早期对提高体力劳动效率卓有成效，但知识劳动、复杂脑力劳动，在科学管理者眼里是“没有效率的”，甚至是“效率下降”的。涉及到复杂的“人”和完成复杂的事的时候，管理越精细、越规范、越程序，往往越背离科学性。科学管理更需要领导者的弹性思维、灵活决策、动态管理，否则，对“人的管理”就很容易沦为对“物的管理”。

总之，一个最优秀的教师，可以不是一个最优秀的领导或管理者；一个精英荟萃的组织，可以不是一个高效能的组织（不是一个良性生态）；一套最完备系统的评价体系（如果存在的话），也可以“漏掉”或者“吓跑”人才（人才本不拘一格，评价体系往往拘于一格）；一种最富竞争力的现代科学管理系统，不一定是最具和谐、可持续发展的、有潜力的系统。

判断管理是不是为了教育，要看它是否追随了教育“成事成人”的价值追求，是否在技术与人、制度与人、程序与人的关系中关注了人本身的价值。“为了人”，是判断“教育管理”的最终标志。

教育发展研究 2012年第4期

教育的“平等”与“卓越”

——基于美、英教育政策的分析

华东师范大学基础教育改革与发展研究所 冯大鸣

长期以来，“平等”与“卓越”一直是许多西方国家追求的教育愿景，其中美、英两国对这一愿景的追求尤为迫切。“平等”与“卓越”愿景的实现，固然受制于种种客观条件，但是对“平等”与“卓越”之辩证关系的认识，将深刻地影响一个国家的宏观决策和教育战略，进而影响到一个国家对用多长时间或在何种程度上实现这一愿景的基本估计。

一、平等概念的发展及平等实现的困难

在西方国家中，美国是较早提倡并追求平等的国家。美国的平等理念可以上溯到 1776 年的《独

立宣言》。《美利坚合众国宪法》于 1787 年通过并于 1789 年生效后，又经过宪法第十三、十四、十五、十九项修正案以及《民权法》的颁布，进一步确立了关于平等的法理基础。到了 20 世纪 60-70 年代，缓解种族矛盾和彰显教育平等更是当时美国教育改革的一个突出主题。然而，美国的教育平等问题却长期未获解决。其中的原因之一正是平等的复杂性。詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯等人在《民治的政府》中指出：“美国人致力于平等，然而平等是一个难以捉摸的概念，几乎没有什问题会比它更能引发争议，或者也没有什问题会比它更能左右历史的走向。部分困难在于平等缺乏确切的含义。已取得最大共识的概念，也就是已被十分明确地写入宪法的概念是：每个人都应有机会的平等（equality of opportunity），而不论其属于哪个种族、民族血统、宗教以及近年来提到的性别。”然而在现实社会中，机会的平等并不容易实现，因为一个人本身或其家庭的社会经济地位将成为一个人能否获得发展机会的关键因素。1966 年，詹姆斯·科尔曼领衔的课题组发表了著名的《教育机会之平等》。这份史称“科尔曼报告”的结论是：学校对学生的成就几乎没有影响，而儿童的家庭、邻里、同伴环境的不同，才是儿童学习成就差异的主因。而且，这种因儿童社会性背景的不同而带来的教育上的不平等，将一直伴随着儿童的学校生活经历，并带入未来的成年生活之中。尽管这一结论后来受到质疑并因此引发旨在证否这一结论的有效学校运动但无论如何，“科尔曼报告”已经导出了一个新的平等概念——起点条件的平等（equality of starting conditions）。以初入小学的儿童为例，一项恪守机会平等的教育政策会规定适龄儿童不分肤色、不分民族、不分性别、不分贫富、不分宗教信仰一律就近免试入学。然而，即便政策保证了来自不同家庭背景的儿童进入同一所学校就读，也不能保证这些儿童起点条件的平等。一个富裕家庭的儿童或许在学前阶段已阅读了大量的儿童读物、聆听过许多历史故事、游览了各地的名胜、接触过先进的科技设施，而一个贫困家庭的儿童则完全没有类似的经历，于是两者在学习上的成功机会从一开始就是不等的。换言之，没有起点条件的平等，就难有机会的平等。美国社会在争辩如何解决起点条件平等的过程中，又导出了第三个平等的概念——社群间的平等（quality among groups）。而这里的社群，已不能简单地以宗教、种族、血统、性别来划界，社会经济地位成为了最主要的区分标志。美国社会由此形成了一个宗教、种族、血统、性别界限模糊的概念——处境不利儿童（disadvantaged children），并主张对处境不利儿童加以条件补偿，以实现教育机会的平等乃至人生发展机会的平等。美国于 1965 年颁布的《初等和中等教育法》以及后来的历次修法，均体现了这种“补偿的精神”。然而，对处境不利儿童的补偿并未带来平等的局面。美国历年教育统计数据显示，来自不同社群的儿童之间始终存在着巨大的教育成就鸿沟。于是人们又提出了第四个平等的概念——结果的平等（equality of results）。如果说美国社会对“机会的平等”早有共识，对“起点条件的平等”和“社群间的平等”也异议不多的话，那么，对于“结果的平等”就争议很大了。按伯恩斯的话来说，这种观点在美国一直很少得到支持。伯恩斯等人争辩道：“坚持结果的平等，将极大地限制和损害机会的平等。所谓‘美国梦’并非人人都应当拥有相同数量的物质财富，而是所有人都能拥有希望、念想，都应努力改善他们的境遇，特别是增加他们孩子的机会。因而，无论一个人当下的经济状况如何，这个人

都应当能想到情况将会变得更好，应当能想到努力工作和承担风险将会得到回报。”无独有偶，英国 2010 年的教育白皮书在批评英国教育结果不平等的同时也指出：“当然学校不应该单独为这个问题担责。在许多社区，低期望的文化根深蒂固，这种文化与长期的失业状况强烈地联系在一起。”无论是伯恩斯等人的辩护还是英国白皮书的说辞，实际上都暗示了实现结果平等的一个难点，即结果的平等不仅取决于社会给人的机会或补偿，而且也取决于人的主观信念与努力当然，伯恩斯等人和英国政府还没有（或许是不愿意）揭示的一个根本难点是，在一个有些人拥有大量财富而另一些人却拥有很少财富的社会中，实现结果平等的条件永远是不充分的。

二、“平等”与“卓越”的不可割裂和相辅相成

20 世纪后期，随着全球化时代的到来和知识社会的逼近，经济发展与教育质量的关联度愈益明显，西方国家对教育的卓越开始予以特别关注。以美国为例，自 1983 年《国家在危险中》发表后，美国对于在世界上重夺教育“卓越”优势地位的愿望可谓强烈，在里根、老布什和克林顿三位总统执政期间，美国政府曾出台过种种举措来实现其教育的卓越梦，然而直到小布什当选总统，这一卓越梦想仍然遥不可及。这就促使小布什政府认识到一个事实：“平等”和“卓越”是美国教育愿景不可分割的两个侧面，只要大批分布于贫困社区中的低绩效学校还存在，只要大量处境不利的学生仍处于失败状态，美国教育卓越的理想是根本不可能实现的。对于小布什政府来说，教育的“平等”已不仅仅是美国宪法精神的表达，更是美国急于追求教育“卓越”必须要解决的前提性问题。正因为如此，小布什上任后即推动颁布的《不让一个儿童掉队法》主要关注的就是教育的“平等”问题，特别是该法著名的“第一篇”(Title I) 内容更是侧重在“平等”方面。不过，小布什政府着力解决“平等”问题的同时，并非意味着放弃对“卓越”的追求。美国联邦教育部 2002 年发布的《美国教育部 2002-2007 年战略规划》，就将教育部的使命概括为：“在全国确保教育机会平等并推进教育卓越”，而且在这份战略规划的引言中还有这样一段表述：“美国的教育体系虽然已经造就了一批优异的儿童，但美国不能满足于此，任何儿童都不应被教育系统勾销掉，因为每一个儿童都是重要的、都是能够学习的。伟大的公立学校应当出现在美国的每一个城市每一个社区。”这一表述暗示，小布什政府着力构筑“平等”的背后，仍然是追求“卓越”甚至是追求大面积“卓越”的勃勃雄心。《不让一个儿童掉队法》颁布 7 年后，各州的教育在“平等”方面虽有进展，但情况仍不如人意。例如，2008 年，美国斯科特公立教育基金会发表了《只有一半机会：斯科特基金会关于 50 州公立教育及黑人男生的报告》。该报告提供的数据显示，在 2005-2006 学年毕业的黑人男生中，有半数以上没能获得毕业文凭；在纽约州，10 个学区中有 3 个学区均因黑人男生的缘故而造成了最低的毕业率；进入纽约州、弗罗里达州和佐治亚州公立学校就读的 100 万黑人男生的未毕业率是他们同班学生的两倍。在“卓越”方面，美国“全国教育进展评估 (National Assessment of Educational Progress, AEP) 测数据表明，美国学生在阅读和数学两科的考试成绩上确有提高，但这种提高是微弱的。在美国现任教育部长阿尼·邓坎看来，美国的教育状况与“卓越”之间还有太大的差距：“27% 的美国青年辍学于高中，这就是说，有 1200 万青少年离开学校闲游在街头。从最近

的国际数学素养测试来看，我们 15 岁学生的成绩在 29 个发达国家中排位第 24，科学在 29 个发达国家中排位 17。我们只有 40% 的青年获得两年制或四年制大学学位。在上一代的 25-34 岁人群中，我们的大学毕业率是领先各国的，现在却排位第 10。”

美国学生阅读和数学成绩变化情况

| 学科 | 年级 | 成绩变化情况 |
|----|------|---|
| 阅读 | 4 年级 | 2007 年与 2009 年两年成绩没有变化，但这两次的考试成绩高于 1992 到 2005 年的历次考试成绩，平均提高了 4 分，即从 217 提高到了 221 分。 |
| | 8 年级 | 2009 年比 2007 年考试成绩提高了 1 分，比 1992 年成绩高 4 分，但 2009 年成绩与 1994 年到 2005 年的历次考试成绩没有什么区别。 |
| 数学 | 4 年级 | 2007 年与 2009 年两年考试没有变化，但这两次考试成绩高于 1990-2005 年的历次考试成绩，从 1990 年到 2005 年，成绩上升了 27 分，即从 213 分提高到 240 分。 |
| | 8 年级 | 2009 年的考试成绩高于以往历次考试成绩，从 1990 年到 2009 年，成绩上升了 20 分，即从 263 分提高到 283 分。 |

资料来源：National Center for Statistics. The condition of education[R] Washington D.C: education publications center,

U.S. Department of Education, 2011.44-49.

客观地说，小布什力图以扫除“平等”的障碍来实现“卓越”愿景的教育战略本身表明，他对“平等”“卓越”的关系已比其前任有更辩证的认识。只可惜，小布什政府以刚性的法规和严格的制度强推“平等”，并未收获预想的结果。奥巴马执政后，接受了小布什政府的正反经验，围绕“培养处于大学和职场预备状态的学生”、“每所学校中都有优秀的教师和领导者”、“为所有学生提供平等的机会”、“提高门槛并奖励卓越”、“推进创新和持续改进”等五个重点修正前任总统的教育战略，试图以互依、互动、互助、互推的战略实现“平等”与“卓越”的愿景。奥巴马的新战略合理与否尚需时间的检验，但这一新战略至少反映了奥巴马政府对“平等”与“卓越”的基本看法，“平等”与“卓越”不仅不可割裂而且相辅相成。

三、有个性的“平等”和有选择的“卓越”

在美、英等西方国家的教育战略理念中，“平等”并非意味着机械地给予每个学生完全一致的学习环境与条件。相反，为处境不利学生提供适合其个别需求和个性特点的环境与条件，才是“平等”的真正体现，也即，注重个性的“平等”，才是真正的平等。正是在这种注重个性的“平等”理念指导下，处境不利儿童在奥巴马的教育改革蓝图中，被细分为残障儿童、英语程度不佳儿童、

移民儿童、无家可归儿童、行为不端儿童、原住民儿童、农村儿童、低收入家庭儿童等 8 种情况，并为这 8 种处境不利儿童一一设置了促进“平等”的对应策略。跟美国一样，注重个性的“平等”也是英国的教育政策理念。英国是同时追求教育“平等”和“卓越”的国家，也是第一个正式倡导个性化学习的国家。不过，英国的个性化学习首先是为“平等”服务的。2005 年，当时的教育大臣露丝·凯莉在阐释个性化学习的意义时就说过：“个性化学习是应对不同社会和民族背景的学生之间成绩差距的关键。它意味着对每一个儿童和青少年的因材施教，加强他们的基础，扩展他们的志趣，构筑他们的人生机遇。它将为每个儿童创造机会，而不论其家庭背景。”英国于 2006 年发表的《2020 年愿景》则更进一步强调：“个性化关乎道德目的和社会公正，因为来自最不利群体的儿童最不可能取得好的成绩，（他们）最少接受高等教育或培训。”当然，奥巴马政府的教育改革蓝图也包括了为学业拔尖学生提供的个性化服务：“将为州、学区和非盈利性（教育）合作伙伴设置竞争性的专项资助，以增加学生接受加速学习（accelerated learning）的机会。在高中阶段，这种机会将包括大学层次的学习，在小学和初中阶段，这种机会将包括参加英才教育项目。专项资助的获得者要提供有关的活动，以帮助学生准备或直接进入大学层次的学习（包括提前修读大学课程或双重注册、先修课程项目、国际会考项目）、参加其他加速学习项目以及参加小学或初中的英才项目。”奥巴马政府的这一安排典型地反映了美、英教育战略背后的又一理念：“平等”并非处境不利儿童独享的礼物，而是包括英才儿童在内的每一个学生应享的权力，同时，一切推进“平等”的举措都应该是建基于儿童的个别需要和儿童的个性特征，就是露丝·凯莉所说的“围绕每个儿童的需要来调整、剪裁教育，通过发挥每个儿童的潜能来避免儿童的掉队和退缩”。也是《2020 年愿景》所提出的“为使所有学习者都达到高标准，教育服务将围绕每个儿童的需要来设计”。简言之，划一并不等同于“平等”，有个性的“平等”才是真正的“平等”。“平等”如此，“卓越”也一样。既然儿童的个别需要和儿童的个性特征是多样的，那么教育“卓越”的通路也不应是唯一的。奥巴马执政后竭力主张扩展学校选择和扩容优质特许学校，其目的之一就是要让更多的儿童在达成学业基准的基础上能实现适合其个性的、有选择的“卓越”。相比传统的公立学校，特许学校提供了更多的选择性，“特许学校的课程几乎可以有各种不同的侧重点：阅读、音乐、数学尖子、数学纠错、电脑技术、外语或针对特定人群（如，非洲裔美国女孩、学习能力缺陷儿童、天才儿童、纪律问题学生、有辍学倾向的儿童等）的需要。”当然，教育提供选择是重要的，让学生学会选择也是重要的，因为如今的“教育与培训通道甚为复杂，需要年轻人做出种种选择和决策”。

四、对我国义务教育均衡化的启示

由于历史、经济、文化等诸多原因，我国东西部之间、城乡之间、区域之间甚至某一区域之内教育的发展尤其是义务教育阶段的发展水平存在不均衡的状况。近年来，随着我国政府一系列相关政策的推进，东西、城乡、区域间的义务教育不均衡程度已大为降低，但不均衡状况仍然存在。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》，将推进义务教育均衡发展确定为我国未来 10 年义务教育发展三项战略任务之一，确实是十分必要的。在完成这一战略任务的过程中，美、英等

国有关教育“平等”与“卓越”的政策思想和政策实践，至少为我们留下了三条有益的启示：均衡应主要着眼于“机会”、“起点条件”和“补偿”；均衡跟“个性”和“选择”可以并行不悖；均衡化不仅需要外来的技术救济，也需要内在的文化建设。

1. 均衡应主要着眼于“机会”、“起点条件”和“补偿”。我国已经实行义务教育阶段就近免试入学政策多年，应该说，已经为教育机会平等奠定了基本的政策基础。但由于我国存在东西部、城乡、区域以及同区域内社区间的教育资源布局不均衡的状况，就近免试入学政策并不能完全解决义务教育不均衡的问题。那么，作为促进义务教育均衡化的其他政策措施，主要的着眼点究竟应落在哪里就是政策制定者必须要思考的问题。虽然我国是社会主义国家，社会贫富差距不像美英那样悬殊，但不同社群、不同家庭之间财富不均的现象同样存在且还将长期延续。既如此，实现教育结果平等就几乎是不可能的，因而我国义务教育均衡化的政策着眼点应主要在于改变教育起点条件的不平等，在于对处境不利对象进行必要的资源补偿。具体而言，就是要强调义务教育阶段学校经费标准、教师收入标准、学校配置标准以及教师队伍配置标准在区域内的统一和区域间的均衡。

2. 均衡跟“个性”和“选择”可以并行不悖。美、英有关“平等”与“卓越”的政策思想和政策实践给我们的另一启示是，“平等”与“卓越”是完整教育愿景的两个侧面，两者之间是一种互依、互推的关系。也就是说，“平等”不仅不排斥“卓越”，而且必定是以“卓越”不断扩展为追求的。同时，“卓越”也必须以“平等”为前提，对一个国家而言，没有“平等”也根本谈不上教育的整体“卓越”。而美、英政府强调个性化学习和选择性教育，则反映了一种对“平等”与“卓越”关系的更深一步认识：“平等”的受众并非仅为处境不利儿童，“卓越”的通路也是因人而异的，因而，有个性的“平等”和有选择的“卓越”本来就是教育“平等”与“卓越”愿景的题中之意。从这一意义上说，我国的义务教育均衡化与义务教育中的“个性”和“选择”是完全可以并行不悖的。

3. 均衡化不仅需要外来的技术救济，也需要内在的文化建设。正如美、英教育界所意识到的那样，教育的“平等”不仅取决于社会给人的机会或补偿，而且也取决于人的主观信念与努力。这就是说，教育的“平等”不仅需要来自外部的技术补偿，而且也有赖于处境不利社群内部的文化建设。基于这样的认识，某项推进义务教育均衡化的政策，不仅有必要先放到更大社会环境下评估其恰当性，而且有必要与某一社群或社区的文化建设同步进行，因为，均衡化不仅需要外来的技术救济，也需要内在的文化建设。

教育发展研究 2012 年第 4 期

● 美国大学教师

美国大学教师发展的经验及启示

河南大学教育科学学院教授、博士生导师 刘济良

河南大学教育科学学院副教授、博士 王振存

纵观美国的高等教育历史，大学教师发展工作分为五个时期。一是学者时期。20世纪50、60年代，美国的高等教育规模迅速增长，影响急剧扩大，是其发展的“黄金时期”。高校教师发展直接甚至完全集中于提高教师的学术水平。二是教学者时期。20世纪60年代末和70年代，教师发展活动主要指向如何帮助大学教师解决学生差异增大、面临学生的教学评价以及借助新的教学技术提高教学质量等问题。三是开发者时期。从20世纪80年代开始，强调通过教师发展提升教师活力，实现对教师能力的有效开发，教师发展成为一种专业性活动。四是学习者时期。20世纪90年代，大学教师发展由重视教师“教”的能力和水平的增长，转变为实现学生“学”的成绩的提高。五是网络时期。步入新世纪，如何得到更好的拓展以及如何改革以满足大学教师和大学发展的要求成为教师发展活动的主题。

一、美国大学教师发展的经验

(一) 重视大学教师发展，教师发展机构组织多元化

在美国，大多数高校都将教师发展作为一项重要工作，并成立了促进教师发展的组织机构。据统计，美国75%以上的大学与学院设置了大学教师发展项目及组织机构，还建立了一些国家性与国际性的大学教师发展组织与联盟，如教育发展国际联盟(ICED)和教职工与教育发展联合会(SEDA)等，这种高度组织化的方式为大学教师发展工作的大规模开展提供了发展平台和制度保障。国外大学教师发展组织主要有校园合作模式、校园中心模式、特殊目的中心模式和院系教师发展模式等四大类。上述组织模式并非彼此孤立存在，那些教育教学资源有限的高校可能仅存在某一种模式，而重视大学教师发展并且资源充足的著名高校，则可能存在多种模式。大学教师发展是一个提高能力、拓展兴趣、胜任工作，从而促进教师专业与个人发展的过程。虽然欧美等发达国家的高校教师发展机构的名称和组织模式有所不同，但其教师发展工作主要围绕个人发展、教学改进和组织发展三方面来展开，其作品内容也基本一致，包括指导教师进行职业规划，实施教师培训和奖励计划，帮助教师提高教学和科研水平，推动校际之间的教师交流与合作，等等。

(二) 重视入职后教师专业发展，教师专业发展途径系统化

1. 以教师专业道德建设提升教师专业道德职业精神和专业道德是从事任何一种职业的精神支柱。教师专业道德是教师专业成长的首要条件，是专业成长必不可少的组成部分，是专业成熟的标准。

志。教学首先是一种道德和伦理的专业，新的专业精神需要重申以此作为指导原则。在新的教学道德规范中，专业化和专业精神将围绕对教学和学生学习的道德定义而达到统一。为加强美国教师的专业道德建设，早在 1929 年，美国全国教育协会（NEA）就制定了《教学专业道德规范》。20 世纪 60 年代后期，进行了多次修订，并将其改名为《教育专业道德规范》（以下简称《规范》）于 1968 年正式颁布。为适应专业化时代对教师道德的要求，1975 年，NEA 对《规范》进行了第四次修订。《规范》渐趋完善，成为美国教师专业道德的核心纲领。此外，《教授职业道德声明》也为大学教师形成正确的专业道德提供了可参考的标准。在《规范》和《声明》的制约下，美国大学教师的专业行为有着十分清晰的制度性参照标尺，教师非常明确地知道什么可为、什么不可为。

2. 为教师提供灵活多样的专业发展途径教师专业发展是美国大学教师最为重视的提高学术水平的途径，也是大学教师成长最为重要的组成部分。它强调教师专业角色的成长和发展，以提高教师的教学水平和科学生产能力为核心，其主要途径有带薪休假、参加各类学术活动、帮助教师取得高一级学位等。大学教师的专业发展主要在学科和大学两个环境中实现。很多大学从政策和实践两个层面采取多种形式保障大学教师专业发展的实现。如西南密苏里州立大学学校和系部采取教师交流计划、帮助教师及时充电的注册课程计划、为教师提供参加国际会议的学术旅行、制定国际教师交流项目以及每七年一次的发展性休假等方式，鼓励教师潜心学术、开展深入研究。密歇根大学则通过编排与教学相关的剧目，将教育活动和事件搬到舞台上演，真实再现课堂教学和学校教师生活场景，引起教师、学生和管理人员的反思，旨在提高教学质量。

3. 通过学术共同体促进教师的专业成长。在非学术共同体中，教师的专业成长更多的是在非正式组织文化中实现，即教师通过尝试和犯错误获取组织规范。新教师在教育教学工作中遇到问题、困惑时无法得到有经验教师的指导，更无法得到专家和学者的指导，其典型模式是“沉没或学会游泳”（sink or swim）。而在以学术共同体为代表的正式组织中，教师经历的是一种结构化的经验，所有的教师具有共同的信仰，教师之间联系密切，关系融洽，相互帮助、鼓励和支持，共同实现发展目标。美国大学学术共同体的举措主要有：共同负责、共同探讨，遵循研究与广泛合作的共同决策原则；教师的所有活动均以学生为中心，以实现学生发展为目的；注重为教师提供不断学习和提高的机会，鼓励基于共同目标的教师成长；通过各种会议、研讨、学术沙龙等实现同事之间的深入交流；与同事合作发表论文，关注他人从事的研究和发表的论文著作，阅读他人的成果。

（三）形成理念先进、管理科学、对象全面、形式多样的运行机制

1. 凸显服务理念。美国大学教师发展充分体现服务理念。教师发展机构通过需求调查评估确定教师希望开展的教师发展活动内容和形式，通过建设网站、发行时事通讯、提供教师午餐或晚宴，与教师充分交流，使教师了解学校提供的各种服务。为免除教师的后顾之忧，教师发展工作者通过课堂观察、教学诊断服务获得的关于教师各方面能力和水平的信息，都不与教师的人事任免、加薪等挂钩。

2. 实施分权管理。美国对大学教师发展工作实施分权管理，以学校为基础开展教师发展项目

和活动，学校通过建立相关组织机构管理和实施项目。大学根据自身文化传统、学校使命、师生规模等条件，因地制宜地开展教师发展活动和项目。在实施项目时，学校力图将教师发展需要与学校工作重点相结合，实现组织发展与个人发展的有机结合。

3. 发展对象全面。美国大学教师发展的对象包括所有高校教师：年轻教师、资深教师、全职教师、兼职教师；教师发展涉及教师职业发展的全过程：助教、副教授、教授、终身职后。其教师发展项目有新教师（年轻教师）发展、职业中期教师发展、终身职后的教师发展、职业晚期教师发展等。

4. 内容、形式多样。针对不同教师群体开发不同项目，分别有针对新教师、教学助理和普通教师的发展举措，特别重视对初次从事教学工作的人员进行专门培训。采用模拟教学、课堂录像、教学咨询、讲座和讨论会、教学档案袋、小型教学改革、设立教学奖等灵活多样的方式促进教师发展。将教师教学技能与教学效果紧密联系，通过多种方式在教师群体中形成一种关心教学、研究教学、参与教学、支持教学的良好氛围。

二、启示与借鉴

（一）强化自主化、合作化、专业化、终身化、国际化的教师发展理念

美国大学教师发展把教师发展看做一个专业化、终身化的动态发展过程，是一个关涉教师、学生、学校和社会互动协调发展的系统工程，强调充分利用学校内外甚至国内外教育资源，加强教师间、师生间、学校间、国家间的交流与合作。我国大学教师发展应以自主化、合作化促进教师专业化、终身化、国际化发展。建立激励机制，采取激励措施，搭建发展平台，优化发展环境，激发教师内在的工作热情、学术兴趣、教育责任、育人使命，促进教师自主、有序、高效发展提升。有效整合教育资源，加强不同形式、不同层次的合作和交流。以研究型学院创建为抓手，以推动研究型教师培养为目标，以深化教学改革、全面深化研究型教学为途径，畅通教师进修发展渠道，制定相关激励政策，鼓励教师通过学习进修、专业培训、合作研究等形式深造提高，通过访学、进修、合作研究等方式不断拓展教师的国际视野，提高教师的国际意识，逐步把教师国外进修学习工作经历作为职称评聘的重要依据。

（二）尽快建立教师发展中心，推动教师队伍自主创新、科学发展

目前，美国约有 75% 的大学和学院设置了大学发展项目及组织机构。我国高校应尽快建立教师发展中心，配强队伍，由相关专家专门负责管理学校的教师发展工作，科学研究制定各类教师准入、发展、评估、退出标准；科学研究制定学校、院系、教师个体三级联动教师发展规划，长远谋划教师素质发展提升的路径举措，从教学、研究、管理、个人及职业生涯发展等方面探索推进大学教师全面发展的新模式，为教师整体发展提供保障；深化教师发展理念、模式、方法、运行机制、评价机制、保障措施等方面的相关研究，研究性地开展工作，以研究促创新、推发展；加大投入，设立专项教师发展基金，鼓励校内、校际和国内外教师的合作交流，鼓励进修培训，创建教师发展共同体，促进研究型教师的发展与成长。

(三) 重视制度环境、心理环境和学术共同体建设，创设大学教师发展的良好环境

美国大学教师发展非常重视学校内外的资源整合、校内外制度环境和心理环境建设及学术共同体建设。我国应为大学教师发展营造良好的校外环境，国家设立一些针对大学教师发展的专项拨款和基金，为大学教师发展提供充足的资源和资金；教育部等教育行政主管部门应成立一些集中的教师发展机构和组织，以负责一些具体的教师发展活动和项目的运作，并评价其实施结果。大学应为教师发展营造良好的校内环境，在院校层面重视教师的成长和发展，把教师发展作为一个重要议题纳入学校的发展战略和长远规划，让全校师生员工意识到教师发展不仅是教师个人的责任和义务，也是学校实现高水平发展的重要战略，形成教师发展的紧迫意识。健全机构、加大投入，成立教师发展中心，由相关专家负责管理，设计适合本校教师特点和培养目标的发展项目。在系所层面上组织一些发展活动或项目，帮助本系所的教师发展，鼓励同行合作。建立跨学科研究中心，在不同的学科之间展开跨学科的交流和合作，促进交叉学科教师的发展。加强学术共同体建设，营造良好教师学术生态，即营造和维护以严格的聘任与晋升机制为基础的教师学术生态，以跨学科研究中心为制度创新的教师学术生态，以教学与科研并重为导向的教师学术生态。

(四) 制定多种形式的发展计划，促进不同阶段教师的专业成长

美国大学教师发展贯穿教师职业生涯的全过程，充分体现了面向全体、着眼终身发展的理念。我国大学教师发展应针对处于不同阶段的教师采取不同的发展形式。对新教师，学校可以通过新教师适应项目、教学指导项目等帮助他们迅速适应新生活，顺利实现角色转换。而处于职业生涯中期的教师，容易产生职业倦怠，对此，学校应当通过讲座、优秀教师先进事迹报告等形式帮助其澄清职业价值，并指导其做好职业生涯发展规划。对处于职业晚期的教师，努力帮助其减轻压力，消解即将退休的焦虑，并充分发挥老教师教学、科研经验丰富的优势，安排其对新教师给予教学和科研方面的辅导，通过传、帮、带，使其在促进年轻教师迅速成长的同时自身获得工作幸福感。

(五) 改革教师评价和晋升机制，关注青年教师的发展

青年教师是大学教师群体的新生力量，是教师发展的重点，美国大学发展中心非常重视青年教师的发展和提升工作。我国大学应深化对教师评价和晋升制度等方面的改革，扩展教师教学绩效评价范围，将对研究进行同行评议的方法应用于对教师教学评价。国家应明确规定教师教学能力的标准，在教授评定中，应强调教学、科研和创造性工作、职业能力和活动、大学和公共服务这四个方面内容，并将教学放在首位。增加教授晋升评审中教学工作的权重，明确规定教学工作量，鼓励教授参与本科教学。关注青年教师的发展，实施青年教师教学提高计划，促进青年教师提高教学水平，鼓励本科生教学创新；对年轻教师进行科研课题的申请及开展的培训，以科研促教学，为青年教师迅速成长提供沃土，促其快速成长。

当前美国大学教师专业发展面临的困境

西北师范大学教育学院 熊华军 丁 艳

雷德斯多夫（Loet Leydesdorff）指出，政府、企业和大学三者是一种相互联系、协同进化的关系。在三者的共同作用下，美国大学教师这个职业不再像中世纪那样神圣，而是日益走向破碎。具体来讲，当前美国大学教师的专业发展面临五个方面的困境。

一、问责制——限制了大学教师的学术自由

当前美国政府对高等教育的投入虽然有所减少，但仍然希望大学在有限的资源下取得最大的成效。在此背景下，政府对大学逐渐实施问责制。首先，由于财政紧缩，州政府出台了一系列政策把问责制与拨款紧密联系起来，其中包括业绩拨款、业绩预算和业绩报告。大学只有达到了一定的标准或完成了规定的指标，才能获得一定数量的拨款。其次，大学内部的开支正在受到政府的仔细核查。最近，科罗拉多大学的一位教师带薪无限期休假事件引起了社会的广泛批评，政府也质疑大学内部开支的明晰性，但是大学一直无法给出令人满意的答案。

政府对大学教师的不满主要表现在：(1) 大学教师没有培养出符合社会需要的优秀人才。当前美国大学生的整体质量和过去相比明显下降，有些甚至无法走上工作岗位，即使走上了岗位，还要接受进一步培训。(2) 虽然大学教师花费大量时间从事研究，但只有少数人的研究成果具有重要的社会意义。政府对大学教师过分强调研究，忽视本科生教学的现象普遍表示不满。他们调查了教师的整体工作量，并且正在考虑按课时计算教师的薪水。(3) 一些享有终身教职的大学教师不愿意在教学中使用现代化设备，有时甚至抵制根据学生的时间在周末或者晚上讲课。(4) 大学教师没有帮助政府有效解决当前棘手的社会问题，使得政府认为他们没有认真履行社会服务的职责。

问责制主要给大学教师带来两方面的不利影响：

1. 大学教师的专业活动受到限制。在问责制的推行下，美国大学教师的教学和科研质量及其效果是通过量化措施加以衡量的。这使得教师成了教学和科研的机器，他们为了完成量化的学术指标，在文章发表和科研成就方面承受的压力越来越大；在管理上，由于问责制对绩效考核的不断强化，美国大学要求教师花费大量的精力获取学术成果，有关学术规划和学术管理的权力却逐渐移交给了大学的行政部门。根据阿特巴赫（Philip Alt-bach）的一项调查，大学教师对当前政府的管理行为普遍不满，将近 90% 的教师认为高等教育办学效率受到官僚作风的威胁。只有 10% 的美国大学教师认为政府对高等教育应该制定总体的目标和政策，34% 的教师感到政府对大学的重大政策干预过多。总之，大学教师不但对管理决策的发言权越来越少，他们从事学术活动的自由也受到了严重约束。

2. 教师的工作积极性降低。和过去相比，美国大学教师的工资不但没有增加，科研经费也相对减少了。根据阿特巴赫的统计，超过半数的学者认为薪水一般或较差，只有 9% 的人觉得薪水情况好。超过 80% 的学者，尤其是女性对今后 5 年内提高薪水的可能性表示悲观，对现在和未来的薪水情况都表示不满意。在科研方面，42% 的教师感到必须发表作品的压力降低了其所在学校的教学质量，71% 的教师现在越来越难以获得科研经费。在教学方面，一半或更多的教师批评图书馆、计算机和教学设备的不足。问责制对教师要求的增加和教师工作待遇的下降之间产生了冲突，使得教师的工作积极性明显降低。

二、市场化——牵制了大学教师的学术取向

校企合作有三个方面的的原因。首先，随着美国政府对高等教育的投入逐渐减少，大学教师为了谋取科研经费，获取学术名望，通常愿意与企业之间开展合作。其次，经济全球化使得各国之间的竞争日趋激烈。许多企业尤其是跨国公司通过资助大学教师的科研活动，获取研究成果，从而赢得了更大的商业利润。第三，校企之间的合作获得了美国政府的大力支持。例如联邦政府在 1981 年出台了经济复苏税法，支持校企合作。

据统计，1980 年~2000 年校企合作中心的数量增加了 2.5 倍。企业用于大学科学与工程领域的研发经费占总体研发经费的比重从 4% 增加到 8%。美国在 20 世纪 90 年代中期进行的一项调查发现，在工程学领域，79% 的大学教师都接受过企业的一些资助。大学教师与企业研究员共同署名发表文章的数量比例正在增加。联邦和州政府通过把研究拨款与企业参与之间联系起来的方式，进一步鼓励了校企合作的开展。校企合作对大学教师的影响主要表现在：

1. 大学教师的研究活动市场化。大学教师一般更倾向于从事基础性研究，因为基础研究容易获得学术界的认可，能够帮助大学教师取得学术名望。但是企业更偏爱应用性研究领域，希望在短时间内获得实际的经济效益。大学教师为了获取科研经费，不得不迎合企业的兴趣，从而转向应用领域的研究，并把研究成果作为商品出售给企业。因此，大学教师的活动越来越具有市场化的特征，知识很难像过去那样可以与人分享。同时，校企合作使大学教师广泛地从事商业化的活动，很少或者不屑于承担基础性研究，从而扭曲了传统的学术使命。

2. 大学教师的学术自由受到挑战。大学教师希望将研究成果公之于众，因为只有引起学术界的普遍关注，听取来自不同学术领域的声音，他们才能进一步提高研究质量。但是企业出于利益考虑，倾向于独自占有知识，不愿意公开研究成果。他们更想将其尽快转化为商品，从而在市场上占有一席之地。《华尔街日报》曾报道过一家医药公司严令禁止加州大学旧金山分校公开一项由该公司支持的研究成果。面对这种观念的分歧，大学教师最终遵从企业的规定，对其研究成果严格保密。这威胁着他们传播研究成果的学术自由。

三、私营化和网络化——动摇了大学教师的专业地位

当前，美国大学私营化的性质越来越明显。正如哈斯克尔（Haskell, T.L）所说：“没有什么力量能够阻止资本家将大学改造成营利性企业。”这些大学的“新供应商”按照“顾客至上”的企业

理念办学，取代了传统的管理模式。同时，私营大学利用先进的 IT 技术开办了虚拟的网络教育，与传统大学展开竞争。据统计，2001 年有 72% 的私营大学提供远程教育。美国最大的私营大学——凤凰大学目前已经拥有 5 万名注册学生，他们可以获取从学士到博士的所有学位。同时，凤凰大学也开设了数量庞大且内容丰富的网络课程。

私营化和网络化对美国大学教师的影响主要有：

1. 终身教职越来越少，大学教师面临随时被解雇的危险，他们的工作和生活质量很难保障。

随着新技术和互联网络的发展，政府官员和大学的行政人员发现，利用 IT 技术开展教学不但可以节约成本，还能缩减教师规模。著名的美国评论家德鲁克（Peter Drucker）甚至发出“未来的教学将不在教室”、“远程教育正在快速到来”、“传统大学将要毁灭”等言论。为此，在 1998 年，华盛顿大学教师联名谴责用“电子计算机”取代教师地位的做法，抗议将大学视为“数字化知识产业”的一部分，并拒绝将学术成果当作“营利性商品”。

2. 大学教师只是吃苦耐劳的熟练工。首先，他们既不参与招生工作，也无权决定教学大纲的制定，更无法改变课程内容。其次，兼职教师为了解决自身的生活问题，通常需要在几所不同的大学往返授课，这使得他们与学生之间的交往越来越少。最后，这些私营大学的教师工作量大，教学任务繁重，基本无暇去追求学术研究。对此阿特巴赫指出，兼职教师将成为“大学流浪无产阶级”，他们从一项工作到另一项工作，不指望终身教职。

3. 学术自由受到威胁。为了增强竞争力，一些大学要求教师必须在教学活动中经常使用 IT 技术并且设计网络课程。大学教师不得不开设网络课程，设计教学网页，还要不时处理学生发来的电子邮件。虽然新技术在知识交流方面的作用日益重要，但是虚拟空间的学术文化毕竟难以保障大学教师的隐私权。由于每个计算机的服务器上都带有人工和电子监视器，从一端传递到另一端的电子信息通过技术解码很容易被随意调用。因此，教师们担心其学术成果一旦在互联网上公开发表，将会引发知识产权的争议等问题。

四、大众化——迫使大学教师满足学生的需求

首先，随着美国高等教育从精英化走向大众化阶段，大学生的整体质量却一直呈现下降的趋势。一些学生似乎还没有做好充分准备就进入大学，这使得他们一开始就迫切需要接受补习。1997 年阿瑟·莱文（Arthur Levine）对全国学生事务管理部门的调查表明，在过去 10 年里大约 3/4 的大学认为学生对补习的要求有所增加，将近 1/3 的大学生参加了基本技能的培训。1995 年超过 3/4 的学院和大学提供了读、写或数学补习课。

其次，当前大学生的入学动机并不是为了获得知识，而是为将来能找到一份更好的工作。“找份好工作”和“取得事业上的成功”是当前大学生中大部分人的目标。因此，他们更想要从学校获得技能型的知识和市场导向的就业信息，而不是对高深知识的理解。

最后，当前大学生的学习方式发生了变化，他们对计算机，通信技术和多媒体的使用更加灵活。根据家用电脑的使用状况，Z 一代（1996 年以后出生的人）的年轻人在读小学之前就已经学会操作

电脑。50%以上的美国学院依赖一批学生助教维护学校的网络安全，并帮助大学教师使用IT工具。这些年轻人习惯使用超文本、微型手机和笔记本电脑传递信息，他们对于班级讲座或授课方式不感兴趣，而且讨厌书面考试。

这些变化使大学教师的教学活动承受着很大压力：(1)由于大部分学生基础较差，大学教师开始更多地侧重对基本知识的讲解。他们不断降低课堂目标，减少课程难度，以便使教学内容更容易被学生理解和接受。(2)针对学生兴趣的变化，大学教师被迫改变教学内容。他们用职业性的课堂训练逐渐取代了理论性的逻辑知识，从而满足学生的实际需要，为他们将来的就业做准备。(3)教师需要调整教学方式，在课堂上灵活使用IT工具或多媒体设备。一个合格和不合格的大学教师标准，往往是看他们对多媒体的操作是否娴熟。(4)大学教师的角色从知识的传播者转变成了引导者。他们指导学生如何充分利用教学软件获取信息资源，培养他们自主学习的能力。(5)大学教师需要重新设计课程内容，注重培养学生对知识的整合能力以及解决实际问题的能力，将网络教育和传统的课堂教育巧妙地结合起来。

因此，“教师的工作比以前更加复杂。他们必须适应学生群体的变化以及结构的多样性，采用先进的教学技术不断满足社会各界对于教师专业的完美要求”。

五、应用性——正在改变大学教师的专业活动

随着政府、企业和大学在研究领域广泛开展合作，大学教师开始把商业应用看作是必然的要求。吉本斯（M.Gibbons）鲜明地指出，随着政府和产业界日益介入到大学中，大学教师的专业活动正处于演变中，从模式1活动转向模式2活动。模式1是传统的知识生产方式，主要指单个学科内以认知为目的（即探索基本原理）的知识生产。在这种知识生产模式中，基础与应用之间的界限非常清晰。与模式1不同，模式2有助于完成以社会应用为背景的课题，它是以解决问题为中心的知识，其特点是：知识是在应用的环境中被生产；以跨学科为原则；以学科交叉和组织多样性为特点；更加强调社会问责制；基于较广泛基础的质量控制体系。模式2正在改变大学教师的专业活动：它不仅要求大学教师在一个复杂多变的应用为取向的环境中去解决问题，而且要随着实际要求的变化而变化。以实际应用为导向的专业活动，对大学教师的专业发展带来了如下困境：

1. 教师专业知识的分化。知识的不断增长使大学教师只知道自己研究领域的知识，而对其他领域的知识知之甚少。博耶（Ernest • L.Boyer）指出：知识本身被分解了，大学教师丧失了全面的知识观，零碎的知识似乎变得越来越重要了。但是，当前大学教师要想解决社会问题，单靠单个学科领域的知识显然是不够的。对于研究工作来说，真正重要的是知识之间的本质联系，正如当前学术界最有影响的研究主要发生在心理语言学、生物工程学这样的交叉学科领域一样。因此，博耶提出大学教师要进行“整合的学术”，大学应该鼓励教师跨越学科的边界去了解其他领域的知识，加强各学科各专业之间的联系。

2. 教师学术活动的分裂。当前各领域的大学教师在严格的科层制管理下联系越来越少，他们常常忙于自己的特殊事务，钻研自己的专门知识。虽然每个专业都取得一些成果但只局限在自身领

域，而丧失了专业本身应该包含的完整性和丰富性。大学教师在一个分裂的学术世界里，每天考虑如何将自己的研究成果推向市场。对此，刘易斯·默福德（Lewis Mumford）指出：“我们的生活受控于一些专家，而这些专家对于他们领域之外的事情知之甚少，以至于不能充分了解生活中所发生的种种情况。”因此，博耶等人认为，高质量的大学应该是学者共同体。

3. 教师专业组织边界的模糊。美国大学教授联合会（AAUP）建立的初衷是想通过专业组织和同行评审来保障大学教师学术自由的权利。1915 年该组织在一项宣言中指出：联合会必须保证大学教师从事学术活动的自由。因为如果没有这种自由就无法体现教师专业为社会服务的独特性和不可替代性。但是当前的大学教师盲目迎合社会的需要，而越来越丧失了专业的自治。社会要求他们怎么做，他们就立刻采取行动，其专业自身的判断力已荡然无存。当大学教师专业组织失去了自身边界的时候，大学教师不再根据专业规范要求自己，导致了大量学术不端行为的发生。面对这些困境，大学教师的专业发展何去何从呢？人们热切期望着美国大学教师能够直面当前的困境，在政府、企业和大学之间寻求一个恰当的平衡。

比较教育研究 2011 年第 3 期

● 院校研究

基于创业教育的高校人才培养质量的新走向

上海师范大学高等教育研究所研究员 夏人青

上海师范大学高等教育研究所教师 罗志敏

2010年5月，国家教育部召开了“全国推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作”视频会议，并下发《教育部关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见》，提出“通过开展创新创业教育工作，能够促使高等学校不断更新教育观念、改革人才培养模式、教育内容和教学方法，将人才培养、科学研究、社会服务紧密结合，实现从注重知识传授向更加重视能力和素质培养的转变，提高人才培养质量”。2010年6月，国家颁布的《国家中长期人才发展规划纲要（2010-2020年）》则提出了要把推进创业教育作为今后十年提高人才培养质量的重要举措。从以上国家发布的有关创业教育的政策可以看出，创业教育已由解决社会就业难题的一个举措，转变为一个关乎高校人才培养质量提升的重要因素。作为一种旨在培养人的创业素质的教育理念和模式，创业教育与高校人才培养质量的提升究竟有何关系？这一学理问题的解答，不仅对于全面把握创业教育的本质和价值、进行合理定位具有重要的理论意义，而且对于完善我国高校的人才培养模式、提高人才培养质量具有重要的实践价值。

一、带动人才培养质量由“抽象”走向“具体”

对于高校人才培养质量，目前国内外学界中的两种解读最具代表性：一是从需要论质量观的角度出发来解读，认为高校人才培养质量就是能够满足教育产品消费者的需要。满足需要的，就是有质量的。这里的教育产品就是指高校培养的人才，消费者即指学生及其家长，也包括雇主、社会和政府。二是从适应论质量观的角度出发来解读，认为高校人才培养质量的本质属性就是人才的社会适应性。质量并无高低之分，适应就是质量。以上对高校人才培养质量的解读看似全面完美，但却很抽象模糊，人们只能凭借自己的直觉去理解什么样的人才培养质量是高的，什么样的人才培养质量是低的。正如英国学者迪纳·格林（Diana Green）在谈及“质量”时所指出的，“虽然人们能够对质量有一种直觉上的理解，但却难以表达清楚”。但创业教育的提出以及在高等教育中的实践，无疑使高校人才培养质量由抽象走向具体，让人能够得以触摸。

第一，创业教育能使人才培养质量由抽象的学科知识走向可以看得见的经济效益。科学知识被人所掌握，并恰当地运用于社会实践，就会物化为实实在在的生产力。创业教育就是一种实用化的素质教育，它通过培养大批具有创新精神和创造能力的人才，运用掌握的知识和技术开创自己的事

业，直接提高了科学知识向生产实践的转化率。因此，从这个意义上来说，创业教育可以说是一种新的生产力。美国的斯坦福大学就是一个很好的例证。创新教育虽然是上世纪七八十年代才提出的一个新的教育理念，但斯坦福大学却在一百多年以前就有过很成功的实践，即创建之初就确立了其独有的“实用教育”理念。从今天的视角来看，斯坦福大学的“实用教育”实际上就是一种创业教育。它一方面强调学生所学知识的实用，物尽其用；另一方面则更加强调培养学生学以致用、学以创业的精神，鼓励每一个学生去设想、去创业、去突破。这种理念的独特内涵正如斯坦福先生在首次开学典礼上所讲的那样：“请记住，生活归根到底是指向实用的，你们到此应该是为自己谋求一个有用的职业。但也应明白，这必须包含着创新、进取的愿望、良好的设计和最终使之实现的努力。”正是这种在传统中创新的“实用”与“高尚”有机结合的“实用教育”理念，指引着斯坦福大学走出了自己独特的人才培养之路，使斯坦福大学一方面摆脱了旧的教派学院与新兴工农学院的缺点，同时也克服了通俗实用主义的急功近利，从而持续推动斯坦福大学无论是在人文还是在高科技方面都成为世界上最好的大学之一，并在它的周围衍生出产生巨大经济效益的世界最著名的高科技王国——硅谷，这不仅是因为硅谷位于斯坦福大学，更是因为其中 3/4 的高级主管都是斯坦福大学的毕业生。

第二，创业教育能使衡量人才标准的“人才培养质量”变得更加具体而实在。为改变我国传统高等教育在人才培养中的弊端，同时也使人才培养的质量有一个可以衡量的标准，20世纪末以来，我国教育界经过了几次大的反思和探索，相继提出了素质教育、创新教育等具有革命性的教育思想。素质教育、创新教育思想的提出及其实践，促进了我国教育的改革及人才培养观念的变革。但是近些年的教育实践表明，素质教育、创新教育在办学实践中却遇到了诸多障碍，如“升学”与“就业”的矛盾，“创新”与“实践”的矛盾等等，其“带来以人才培养质量为核心的办学质量的提高”也并没有在全民中获得共识。个中原委自然很复杂，但有一点不可否认的是，被认为是内涵丰富的素质教育、创新教育理念，也带来了概念上的抽象、理解上的混乱以及人们在实践中的无所适从。而创业教育则主张让学生了解和学会创业必备的知识和能力，培育他们一种新的、积极的人生态度，并且引导他们去开拓一种新的生存理念和生存模式来改变自己原有的生活方式，以提高自身可持续的生存能力。这就是说，创业教育把人才培养这一神圣的话题拉回到个人生活与社会生产的实际，与个人现实生活需要及其未来价值实现、社会发展及其形势变化联系起来，使衡量人才标准的“人才培养质量”变得更加具体而实在。事实上，创业教育与素质教育、创新教育这三者在内容和本质上都是相通的。素质教育是以提高学生的多方面的素质、促进学生全面发展为宗旨的教育，创新教育是以培养学生创新精神和创新能力为基本价值取向的教育，而创业教育则是培养学生创业精神、提高开拓能力的教育。从这个意义上讲，创业教育与素质教育、创新教育的目标取向是一致的，都是要培养具有某种素质和实践能力的人。虽然素质教育、创新教育是创业教育的基础，但创业教育却融入了素质教育、创新教育的要求，是素质教育、创新教育进一步的延伸和实用化，素质教育、创新教育的质量可以通过创业教育的质量来衡量。

第三，创业教育能使人才培养质量变得更具现实针对性。高校人才培养质量的实现是培养目标和培养过程的统一。站在高校的角度，人才培养质量的目标就是培养国家、社会所需要的人才，而创业教育的提出则使这一目标更加明确具体。高校创业教育根据人才培养目标和计划，针对性地创设、组织和开展具体的、实践的教育活动，由大学生根据自身的创业情趣以及为实现创业所需要的素质主动参与这些活动。其目的就是要通过这些活动来帮助大学生树立起正确的人生价值观念和事业理想，掌握将来开拓事业所需的知识和能力。与此同时，在这种具体化、现实化的创业教育实践活动中，使人才培养这一高校办学中心任务的开展更加具体现实，并在这些具体现实的实践活动过程中使人才培养质量更具现实针对性。

此外，高校通过为大学生提供以丰富多彩、现实有力教育内容（如创业典型教育）等面目出现的特定时空领域，为大学生个性的绽放、潜能的激发提供了实现的条件和契机。其目标不仅仅是使大学生能谋取一份职业或是创建一份事业，更重要的是，创业教育要培养他们在实现自己的事业理想时，同时培养他们善于理性思考、敢为人先、勇于承担责任、追求卓越等稳定而积极的心理品质。而这些，正是创业教育提升高校人才培养质量的具体而生动的体现。

二、带动人才培养质量由“封闭”走向“开放”

近年来教育改革实践使衡量人才培养质量的标准从“书本内的知识”转到了“完成任务的能力”。而创业教育理念的引入及其在我国高校教育教学中的实践，则更加促使高校的人才培养模式不断由封闭走向开放，与其相伴随的是，人们也必将以更加积极开放的心态看待人才及人才培养的质量。

自 17 世纪初培根提出“知识就是力量”以及近代科学技术的诞生以来，知识越来越为世人所倚重，从“培养百科全书式的人”到现代人文主义者提出的“培养完人”，无不以知识丰富与否、学术高深与否作为人才培养质量的标准，此时可称之为“院内书本知识”质量标准阶段。新中国成立后的较长一段时间以来，高校仍沿用这种传统封闭式的人才培养模式，过于突出书本知识的传授，重视培养学科型和学术型人才，评价人才培养质量的标准习惯于以一个人拥有知识的多少和学问的深浅为依据，或以“毕业生所拥有的知识含量和知识体系的完备程度”为依据。

随着我国市场经济、科学技术的迅速发展以及知识量的激增，尤其是高等教育大众化、社会化的推进，人们逐渐认识到仅有知识是不够的，开始越来越重视对能力的要求，有能力才有质量，能力的强弱成为人才质量的主要标准，此时可称之为“能力”质量标准阶段。与此同时，社会用人单位对毕业大学生的要求也变得日益“苛刻”起来，“文凭”不再是就业“金钥匙”，而仅仅是求职的一块“敲门砖”，于是高校院墙之外社会上举办的、旨在证明人的能力的各种职业认证考试纷纷出现。面对这种状况，各高校都相应地改革了人才培养模式，在课堂教学之外加进了社会实践方面的教育内容，希望以此加强学生所学知识与社会现实之间的联系，培养学生的能力。

但是，以上这种变革仍然无法从根本上消除传统教育封闭式办学的弊端，学校花大力气实施的社会实践教育活动往往流于形式。大学毕业生的素质依然欠缺，再加上一直趋于紧张的就业形势，使普遍性的“知识性失业”成为一个令社会为之惋惜、家长为之失望、大学生为之伤心的沉痛话题。

面对这种尴尬处境，高校必须对其人才培养模式继续进行改革，强调课堂外的实践环节在人才培养中的重要地位和作用，并把它与课堂教学有机地融合起来，在不断的开放中让学生既有机会“学中做”，又有能力“做中学”，最大限度挖掘个体潜能，以使其将来能更好地立足社会、创新创业。此外，高校自身的发展越来越受到个人、社会和市场的需求的影响，人才培养质量及其标准也不再明确和唯一，呈现出多样化的趋势。在这种情况下，高校不得不面对一个更为开放的系统，从社会的边缘不断地走向经济社会的中心，从社会发展的旁观者转换成社会发展的参与者，以一种开放性的人才培养质量观来培养人才和评价人才。

创业教育的提出，可以说很好地回应了这个要求。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念。一方面，创业教育培育大学生的社会责任感和使命感，教育他们学会关心社会，与社会进行沟通、对话，把握社会提供的机遇和信息，多渠道获取社会资源；另一方面，创业教育向所有受教育者、所有教职员、社会企事业单位等一切利益相关者开放，向所有涉及学生现在及未来生活的所有学科专业开放，也向校内外一切场所开放。创业教育这一开放教育理念的践行必将进一步促进高校从社会的边缘走向社会生活的中心或前沿，形成高校与社会无阻隔、无间断的沟通联系机制，通过社会反馈不断修正培养目标，让大学生体验和适应社会需求，锻炼他们创造、创新、创业的能力，使得高校真正成为大学生创业的“熔炉”。联合国教科文组织前助理总干事德·纳伊曼（D. Nayman）认为，“唯一需要强调的是，当今和未来高等能否得到发展，在很大程度上取决于它和周围环境是否成功地取得了联系，是否与它要为之服务的社会、就业市场和劳动市场、使用其成品为自己利益服务的各集团成功地取得了联系”。美国之所以有那么多的大学毕业生选择创业，一个很重要的原因就在于这些高校秉持创业教育的开放性，通过保持与当地政府、企业孵化器和科技园、风险投资机构、创业培训机构、创业资质评定机构、小企业开发中心、创业者校友联合会、创业者协会等组织的密切联系，形成了一个高校、当地政府、社区、企业良性互动式发展的创业教育生态系统。当地政府、社区愿意支持学校的创业教育方案，企业乐于接纳学生到企业中开展项目研究，学生的研究成果也为企业的发展提供了帮助。这种开放的人才培养模式有效地利用、整合、开发了社会各类创业资源，使得创业教育步上了良性发展的轨道。

三、带动人才培养质量由“单一”走向“多元”

目前，我国高校的人才培养工作无论从内容到形式，都还保留有计划经济时代残留的程序化教育色彩。如课程结构僵化、教材内容比较陈旧、教学特色不鲜明的情况依然存在，课堂教学还依然有偏重知识传授和理论灌输、忽视能力培养和实践探索的倾向。这些都必然带来所培养人才质量的单一性，自然难以适应市场经济对人才的多样化需求。而市场经济的多元化和复杂性，也必然要求高校提供多元化、灵活化的人才培养模式与之相适应。

创业教育理念的提出及其在我国高校人才培养过程中的实践，必将为高校多元化、灵活化的人才培养模式改革提供价值依据，从而促进高校人才培养质量由单一走向多元。这主要体现在以下三

个方面：

第一，创业教育突破了单一教育模式所带来的人才培养质量的片面性。创业教育重在对人综合素质的培养，其在我国高校人才培养过程中的成功实践，必将带动素质教育、职业生涯教育、终身教育、创新教育等不同教育理念和形式的有效整合。这一整合将在一定程度上突破目前高等教育所带有的单一片面性，从各自不同的角度深化与发展人的素质培养问题，为高校人才培养质量的多元化提供重要的保障。

第二，创业教育带来了人才培养质量评价的多元化。人才培养质量评价的多元化表现为其评价目标及方式的多层次和多形式，而这可促进高校的人才培养工作与多元化市场的有机结合，促进大学生个性的张扬和潜能的发挥，进而促进人才培养质量的多层次、多形式提高。

第三，创业教育使人才培养质量达到深度与广度的统一。创业教育是通过综合运用不同类型的立体化教育方式，使它所培养的人才既具有质量内涵的深度，又具有质量外延的广度。一方面，它鼓励大学生在自己感兴趣的领域自由驰骋，探索知识深层的价值，以使自身的潜能得到完整的释放；另一方面，它突破传统专业教学内容和课程体系的狭窄、封闭性，避免大学生被动地接受相对狭隘的知识和技能培训，把他们引向一个知识领域无限扩展、学科之间相互联系日益紧密的新世界。

以上有关创业教育条件下高校人才培养质量几个走向的分析，给我们带来的一个重要启示就是，创业教育不是临时添加在高校身上的政治任务，更不是面对大学生的就业压力而做的无奈的被动选择，而是高校基于社会发展、自身发展以及学生个人发展需要而作出的一次战略选择。这种选择不仅反映了人们对教育本质及其人才培养规律认识的不断深化，而且也会有利于革除传统人才培养模式的诸多弊端，推动和引导我国高校人才培养质量迈上一个新的台阶。

中国高教研究 2011年第12期

民办高校控制权私利及其度量

北京大学教育学院博士生 周红卫

我国现行法律制度规定民办高等教育是“不以营利为目的”的非营利性公益事业，但现实情况却是从20世纪80年代以来，大量的趋利性投资资本源源不断地投入到这个领域。对于这种法律制度与现实情况的矛盾，虽然一些学者从“控制权回报”角度定性地给予了初步解释，但是“控制权回报”这个概念还是过于笼统和模糊。这表现在：“控制权回报”与《民办教育促进法》中规定的“合理回报”之间关系既没有厘清，也没有对其中货币收益方面给出观察和测量方法。针对以上问题，笔者在现有民办高校“控制权回报”研究的基础上，借鉴现代企业理论，尝试进一步明确“控

制权回报”的具体内涵，提出“民办高校控制权私利”的概念，并针对民办高校发展的不同阶段、控制权私利不同来源途径和获取方式提出相应的测量方法。

一、民办高校控制权及其私利的概念界定

(一) 民办高校控制权

何谓控制权？Fame 和 Jensen（1983）将公司的控制权界定为雇佣和解雇公司管理层、决定公司管理层报酬的权力。德姆塞茨（1999）认为：企业控制权“是一组排他性使用和处置企业稀缺资源（包括财务资源和人力资源）的权利束”。张维迎（1996）认为所谓控制权，是指关于生产经营和收入分配等问题决策权。周其仁（1997）在研究公有制企业时，将企业控制权定义为“排他性利用企业资产，特别是利用企业资产从事投资和市场运营的决策权”，“它可以是明确的，也可以是暗含的，但一定与决策有关”，“其中，部分控制权可以在事先通过合同方式予以明确规定，而其余控制权事先则只能说明大概，其细节需要在执行过程得到体现”。

从以上研究可以看出企业的控制权一定与决策有关，主要包括公司中关于人的决策权——决定管理层的雇佣与解聘及薪酬，以及关于公司资产的决策权——排他性利用企业资产从事生产经营和收入分配。通常情况下，企业股东可以通过控制公司董事会实现对企业的控制。

对于民办高校，赵旭明认为从本质上说“民办高校与营利性的企业一样”也是“一种为了实现一定组织目标，在特定投入约束下，经过一定的生产过程形成某种产出的组织”。董圣足也认为民办高校同时兼有“公司法人”和“非营利法人”的某些特征，在研究民办高校法人治理问题时“故可以也应该借鉴这两类法人治理的相关理论”。基于以上观点及本人工作实践，笔者认为民办高校的控制权也可以围绕民办高校的人事权和法人财产的运营和处分权进行界定。

关于民办学校的控制权概念界定，文东茅认为“民办学校的控制权就是对民办学校财产及其有关事项的重大决策权”。王一涛认为“控制权也就是民办高校的管理权和决策权，最重要的控制权包括两项：包括校长在内的重要职务的任免权以及对学校财务的决策权。除此之外，控制权还表现在对学校分立、合并和终止、举办者变更等重大事项的决策权等方面”。

在上述关于企业控制权和民办高校控制权概念界定相关研究的基础上，笔者将民办高校控制权界定为：对民办高校高层管理者的聘用与解聘的决策权，对民办高校法人财产及其投资、运营、分配、处置等有关事项的重大决策权。民办高校的控制权可以与财产所有权结合，也可以相分离。例如，民办高校投资人、民办高校创办者等按现行有关法律规定并不拥有学校的财产所有权，却可以拥有学校财产的投资、运营、分配、处置权。

关于民办高校控制权的配置，《民办教育促进法》第十九条明确规定民办高校的董事会（理事会）是学校的决策机构；在第二十一条进一步规定了董事会的职权如下：

- (1) 聘任和解聘校长；
- (2) 修改学校章程和制定学校的规章制度；
- (3) 制定发展规划，批准年度工作计划；

- (4) 筹集办学经费，审核预算、决算；
- (5) 决定教职工的编制定额和工资标准；
- (6) 决定学校的分立、合并、终止；
- (7) 决定其他重大事项。

从以上两条规定可以看出民办高校的控制权在学校董事会。那么学校董事会又是由谁控制的呢？这个问题在《民办教育促进法实施条例》第九条中给出了相关规定：民办学校的举办者应当推选首届董事会的组成人员。按照该条规定，民办高校的举办者和创办者可以依法拥有进入学校董事会并获得学校控制权的权利。

虽然“民办高校在权力分配上就存在着四个基本单位：董事长、校长、董事会和党委”，但是事实上是“出资人往往将董事长、校长和法人代表集于一身”。因此笔者对举办者（投资人）和创办者获取的控制权私利不加以区分，都作为本文的研究对象。

对比企业与民办高校的控制权，可以发现企业和民办高校控制权的主要不同之处在于（1）企业股东无论直接参与企业经营管理与否，他都可以凭借其所拥有的企业股权，通过股东大会这个企业最高权力机构，实现对企业董事会的控制，进而实现对企业的控制。而民办高校由于没有类似公司制度下的股东大会这个最高权力机构，其决策机构是学校董事会（理事会）。举办者和创办者只能通过依法进入学校董事会，并决定董事会其他人选来影响董事会的组成和决策，从而实现对民办高校高层管理者的人事管理以及财产使用、处分等决策权。（2）前者无剩余索取权与之匹配，而后者强调两者的相匹配问题。为了实现投资回报（剩余索取权），举办者（出资人）和创办者必须“在位”而且最好“永远在位”。

（二）民办高校控制权私利

控制权私利（Private Benefits of Control，简称 PBC）这一概念，是在公司控股股东治理模式下，随着大股东利用在公司中的控制地位侵占中小股东利益问题被越来越多的学者所重视的情况下提出的。Grossman and Hart (1988) 在研究公司现金流量权和投票权的最优配置时发现控股股东的收益包括两部分，一部分是其现金流价值，即共享收益（Public Benefits），如企业利润等；另一部分是经营者所享有的私人收益，称之为控制权私利。Duck and Zingales (2001) 则进一步将控制权私利定义为“控制性股东排他性占有而其他中小股东所无法分享的利益”。

根据控制权私利的内容和方式不同，Shellfire and Vishnu(1997)将控制权私利区分为货币性收益与非货币性收益，货币性收益通常指控制性股东通过剥夺的方式转移资产所获取的收益，如关联交易、操纵股价等，非货币性收益则是指控制性股东在经营过程中过度在职消费、闲暇享受等。关于控制权私利中货币性收益的来源，Johnson 等 (2000) 认为主要源自“隧道挖掘”：自利性交易（如转移资产等）和非资产性转移行为（如股权稀释行为等）。他们的研究同时指出，隧道行为是一个世界范围内的普遍现象，而不仅仅存在于发展中国家的资本市场。它既可以是违法进行，而更多的是利用各种制度缺陷合法地进行。

从以上关于控制权私利的定义可以看出，在现代公司中，由于股东组成多元化，造成公司现金流量权（分红权）与投票权（控制权）在股东中的不对称分布是造成控制权私利的主要原因。如果控股股东拥有的现金流量权（分红权）越高，即共享收益越大，其攫取控制权私利的动机越低，公司价值就越高；反之，就会激励控股股东攫取控制权私利行为。

需要注意的是，企业中控制权私利的概念是建立在产权清晰、股东多元的基础上的。而在现行法律制度下我国对民办高校没有使用“产权”这个概念，而是使用了“财产所有权”。同时也没有使用“股东”这个概念而是使用举办者（出资人）来代替。并明确规定民办学校财产属于法人财产，其所有权归民办学校法人并受到法律保护；投资人（或出资人，无论其是自然人还是其他法人）一旦投资民办教育，所投入资产（包括人力和非人力资本）的管理和使用权将归学校而不再归投资者。因此，对民办高校控制权私利概念的界定要考虑到民办高校的组织特性、发展现状以及国家出台的相关政策等。

由于我国现阶段民办高等教育是以投资办学为主，即事实上是有投资回报需求的。为了满足这部分需求并解决现实中民办高校营利行为的监管问题，在不违背《教育法》所规定的“不以营利为目的”的前提下，作为一种“扶持与奖励”政策，《民办教育促进法》在第 51 条规定，“民办学校在扣除办学成本、预留发展基金以及按照国家有关规定提取其他的必需的费用后，出资人可以从办学结余中取得合理回报。取得合理回报的办法由国务院规定”。《民办教育促进法实施条例》在第 14 条、第 37 条、第 38 条、第 44 条至第 50 条等对“合理回报”的概念界定、计算提取和对违法行为处理等也做出了具体管理办法。然而，这项在理论上具有重大突破的制度在实施过程中却遭遇了巨大的政策尴尬。

首先，已有民办高校在换发新的办学许可证的过程中，大多数学校都选择了“不要求合理回报”。例如，到 2005 年初，上海没有一所民办学校要求合理回报，江西 59 所民办高校仅有 3 所要求合理回报。

其次，在新申请设立的民办高校中笔者也没有听说有直接要求合理回报的案例。原因在于，现行法律制度在立法上根据资金来源及性质，把民办高校分为捐资举办、出资人不要求取得合理回报和出资人要求取得合理回报三类，不同类型的民办高校可享受的政策优惠又各不相同。尤其是对要求取得回报的政策条件等既不宽松也不明确，实际操作困难。另外，法律仅规定出资人（非人力资本投入）可以要求合理回报，而对于靠人力资本投入为主滚动发展起来的民办高校创办者的合理回报问题并没有给予认可。因此大多数出资人担心其一旦选择要求取得合理回报可能产生两个直接影响：第一会影响其招生；第二会使其不能享受土地、税收等奖励扶持政策。这就导致了民办高校在形式上依然选择不要求获得合理回报，保持其非营利公益事业形象，而实际上通过采取各种手段进行暗箱操作来获取经济回报。这也就是文东茅（2008）指出的“合理回报”激励政策对投资性资本是“失效的”，“控制权回报”的激励作用要远大于“合理回报”。

基于以上分析，笔者认为“民办高校控制权私利”是指在现行法律制度下举办者（投资人）或

创办者利用其所拥有的控制权通过对民办高校法人财产的占有所获取超出“合理回报”部分的货币性收益。它与民办高校控制权全部经济回报（“控制权回报”中的货币收益部分）的关系可以根据学校章程中是否要求“合理回报”，通过以下两个数学公式来表示。对于在学校章程中要求合理回报的民办高校，这部分控制权私利加上合理回报就构成了民办高校控制权全部经济回报，数学表达式如公式 1；对于没有要求合理回报的民办高校，其控制权全部经济回报就等于这部分控制权私利，数学表达如公式 2：

公式 1： $B=A-C$

B： 民办高校控制权私利

A： 民办高校控制权全部经济回报

C： 出资人合理回报部分

公式 2： $B=A$

B： 民办高校控制权私利

A： 民办高校控制权全部经济回报

以上公式 1、公式 2 是关于民办高校控制权私利原则上的界定，如果要对民办高校控制权私利进行度量的话，还需要对公式中的变量进行细化。

对比企业控制权私利与民办高校控制权私利可以发现：企业控制权私利是公司中控股股东对中小股东的经济利益的剥夺，产生的原因是现金流量权与控制权在股东之间的不对称分配。而民办高校控制权私利却是拥有民办高校控制权的举办者（投资人）和创办者对民办高校法人财产的掠夺，产生的原因主要在于法律制度与资本特性的矛盾。

二、民办高校控制权私利的度量

Duck 和 Zingales (2001) 认为：控制权私利很难观测，更难可靠度量。林朝南 (2007) 认为：“私利”的本质决定了控制权私利具有难以观测和计量的特点，因为只有在控制权私利难以观察或难以被证实（如被诉诸法院）时，控股股东才会为谋取私利而掠夺企业资源。到目前为止，国外学者通常主要采用以下三种方法用来估算控制权私利水平，它们分别是：大宗股权溢价法、大小宗股权转让样本比对法和投票权溢价法。那么，上述用于估算企业控制权私利的方法是否适用于民办高校呢？笔者通过自身的工作实践，认为上述方法目前不适用于民办高校控制权私利的度量。

（一）民办高校控制权私利观察和度量的困难

按照现行法律规定，民办高校的举办者（投资人）、办学者（校长）可以获取控制权私利的渠道和方式比企业控制权私利更难以观察和度量，原因如下：

1. 企业是营利性组织，企业价值有一系列约定俗成的估值方法。企业控制权私利的度量可以采用上述三种方法来估算控制权私利水平，这些交易可以通过公开市场的股票交易来分析估算。

而我国民办高校是非营利性公益组织，民办高校的财产是法人财产。从现行法律规定来看不存在进行股份制改造发行股票并通过公开市场进行股票交易的法律基础。所以不可能直接参照上述三

种方法对民办高校控制权私利进行估算。

2. 由于我国民办高校是非营利性公益组织，所以政府、社会都对其从政策上和实物资产等方面给予大力扶持和资助，如土地政策、税收政策、奖励扶持政策、捐助等。这些政策和捐助往往给民办高校举办者（投资人）带来巨大的经济利益来源。他们往往利用政策的不配套、信息的不对称和监督不到位，将本应该属于民办高校的法人财产旁落他人。由于这部分的收益都是以隐蔽的方式获取的，因此也很难用上述方法加以观察和度量。

3. 无论是企业还是民办高校，关联交易是获取控制权私利的一种最常见、最主要方式。由于民办高校是典型的资金密集型、知识密集型组织，它需要大量的智力资源支持，而智力服务（如课程、课件及教学管理等等）和管理服务（学校经营管理）都属于知识经济范畴，属于体验产品，外界对其估价十分困难。因此，民办高校举办者可以通过不合理定价获取经济收益，而这部分收益很难准确量化。

4. 按现行法律规定，民办高校举办权的变更，仅需要签署一份变更协议经董事会同意后报政府主管部门核准即可。为了规避法律障碍，在变更协议中原举办者（投资人）一般仅要求将原始出资收回，而新的举办者（投资人）再投入不低于撤出资金总额的资产进入学校即可完成交易。而交易双方实际交易可能完全按照学校资产的真实价值及每年可能产生的办学结余，参照营利性企业定价机制，另行签订真实的转让价格。而这份协议（无论是书面还是口头）都不可能公开。

通过以上分析，可以看出民办高校控制权私利的观察和度量是十分困难的，但是由于它真实存在着，所以笔者试用以下一些方法来对其进行估算。

（二）民办高校控制权私利的度量方法

1. 民办高校投入期（筹建和扩建期）由于各种扶持优惠政策所形成的控制权私利的观察和度量。按现行政策规定申请设立民办高校必须拥有办学所需土地和校舍等，国家对这些土地征用和校舍建设均会给予政策优惠。举办者（投资人）作为出资的这些土地和校舍等必须产权清晰，即在申请设立民办高校相关材料报批之前就应该拥有这些资产的完整产权。

因此，在民办高校没有正式取得法人资格前，这些资产只能在举办者（投资人）名下。由于公益性建设用地与其他营利性建设用地之间存在巨大的价差，因此举办者（投资人）常常会尽可能地将这些利用优惠政策获得的资产转移在营利性公司名下，获得直接或间接收益。他们可以通过土地变更用途、产权不过户或拖延过户等方式来获取最大收益。对于已有民办高校扩建过程中，举办者（投资人）也会采取相似办法来获取私利。因此，在观察和度量利用国家优惠政策获取土地及校舍等资产所带来的经济利益时，可以按照其实际用途参照市场价格给予定价：

例如：通过以办学名义从地方政府得到 1000 亩土地，其中教授专家公寓用地 100 亩，教学实训基地 100 亩，教学及行政办公 600 亩，学生宿舍、教工宿舍及配套生活设施 200 亩。按教育用地土地成本 10 万元/亩、工业用地 30 万元/亩、住宅用地 80 万元/亩、商业综合用地 150 万元/亩计算。

假设一：这些土地全部办理在学校名下，而且在此之前没有用作其他目的经营过（包括用于举

办者自身贷款抵押担保等）。这时就假定控制权私利为零，即不存在控制权私利。

假设二：这些土地全部办理在学校名下，但在此之前虽然用于贷款抵押担保过，但没有用作其他目的经营使用过。这时控制权私利就可以参照市场担保佣金行情对其进行估价。

假设三：这些土地全部办理在学校名下，但在此之前部分用作其他目的经营使用过（包括用于贷款抵押担保等），且收益没有归学校。这些收益就等同于控制权私利。

假设四：这些土地部分被挪作他用（例如教授专家公寓通过各种方式变成投资人的房地产项目、教学实训基地变成综合商业地产项目等）、只有部分办理在学校名下（如教学及行政办公用地、学生宿舍和教工宿舍）。这时控制权私利可以按如下估算：

教师公寓按房地产项目土地带来的收益估算：

$$100 \text{ 亩} \times (80-10) \text{ 万元/亩} = 7000 \text{ 万元}$$

教学实训基地项目土地带来的收益估算：

$$100 \text{ 亩} \times (150-10) \text{ 万元/亩} = 14000 \text{ 万元}$$

这两部分收益需再减去土地变性所要补交的部分税、费、出让金等，所余下的就是控制权私利。

2. 民办高校运行期举办者（投资人）通过关联交易或直接挪用学校资金，所产生的控制权私利的估算。关于民办高校运营过程中的可盈利性并存在规模经济这个问题，一些学者分别从规范分析和实证研究两个角度给予证明。民办高校达到一定的办学规模后，即可以产生大量的现金流，形成巨额办学盈余，民办高校实际控制人就常常通过关联交易转移利润及直接挪用资金等方式来获取民办高校控制权私利。

(1) 通过关联交易转移利润获得控制权私利的估算：民办高校通过向学校举办者（投资人）直接或他们控制的企业间接购买产品和服务，从双方的交易价格与市场比较，其超出部分即为控制权私利。民办高校将自己名下的资产（如学校学生宿舍、生活辅助设施、实训基地等等）低价委托给学校举办者（投资人）或其关联企业经营管理，其低于市场价格部分即为控制权私利。

(2) 直接挪用学校资金获得控制权私利的估算：民办高校的举办者（投资人），往往直接挪用学校的资金，尤其是在学校实现规模经济后，产生的现金流往往十分巨大，这就为其挪用现金提供了可能和方便。挪用期间的资金成本（市场价格）和挪用损失（如无法收回等）之和就构成了直接挪用学校资金获得的控制权私利。

(3) 举办者（投资人）因为拥有所投资民办高校的控制权，使得自身公司价值增加，由该因素带来的价值增加部分即是控制权私利。

3. 民办高校举办者（投资人）变更、控制权转移过程中控制权私利估算。由于民办高校的资产来源既有举办者投入，也有政府扶持、社会捐赠，还有由办学结余滚动形成等等，这就造成了民办高校资产来源的多样性。按照法律规定，民办高校应该将不同来源的资产分类管理。

在民办高校举办者变更时，举办者（投资人）能够转让的只是自己原始投入的部分资产。但现实中，在举办权发生变更的交易中，原举办者常常将学校的全部法人财产均视为自己的投资及其增

值所形成。为了规避政策限制（如增值部分归属和税收等），举办者在上交政府主管部门的变更协议中常常是仅要求收回原始投资部分甚至不要求收回原始投资。因此仅从该协议中，很难发现真实交易价格。但是，由于学校的资产（有形和无形）价值真实存在，变更前每年能够产生的办学结余水平（账面的和私下的）以及将来可能带来的控制权私利水平是可估算和预估的。因此，真实的转让价格可以按照如下方法估算：

（1）按民办高校的账面净资产价值估算。如某学院举办者（投资人）原始出资为 100 万元，现账面净资产（不含无形资产，虽然这有时比有形资产更值钱）为 2000 万元，在报批变更协议里仅要求民办高校返回原出资 100 万元，但实际上从接替举办者（投资人）处，有可能得到 2000 万元左右的现金补偿。这对双方都能接受，这部分实际交易价格带来的收益就是控制权私利。

（2）以每年办学结余为依据，参照企业私募股权融资定价方法估算。如某学院每年能够产生的办学结余真实数额（包括账面和私下）为 1000 万元，那么按私募股权融资定价方法中市盈率（PE）估值法，当时的市场 PE 值平均水平为 10-15 倍。考虑到民办高校的“产权残缺”，因此真实交易中 PE 值就会低于 10-15 倍。假设双方同意按 PE 值为 8 倍进行价值估算，那么学院的当期价值就应为 8000 万元左右。交易双方就会在这个价值区间成交。因为这个价格不会反映在报批协议中，所以就成为控制权私利。

三、结论

本文针对我国民办高校的产权特点，借鉴企业理论中的控制权私利理论，对民办高校控制权私利进行了概念界定，进一步明确了“控制权回报”的具体内涵。认为民办高校控制权私利是举办者和创办者获取经济回报的主要来源，并根据民办高校章程中出资人是否要求合理回报给出了估算民办高校控制权私利的相应数学表达式。笔者认为，对于民办高校投入期（筹建和扩建）利用政府扶持、优惠政策获取的土地及校舍等资产所产生的控制权私利，以及在民办高校运行期间转移挪用资金带来的控制权私利是比较容易观察和度量的。政府主管部门只要加强监管就可以大大限制其控制权私利水平。而对于民办高校运行过程中通过关联交易转移利润方式以及通过举办者变更实现控制权转移获取私利是很难观察和度量的。对通过这种途径和方式获取的控制权私利监管和控制问题还有待进一步研究。

中国高教研究 2011 年第 12 期

资源获取与国家责任：侨资性大学办学特色的成因探析

宁波大学科学技术学院 徐军伟

宁波大学校长办公室助理研究员 韩 波

在我国 700 多所本科院校当中，有几所学校的创建和发展与海外华人华侨有着密切的联系。这些学校地处侨乡，都是由华人华侨捐资创建或者是由国家有针对性地为海外华人华侨而创建，带有“侨”属性的资源在学校办学资源中占有突出地位、发挥重要影响的一类大学。

当前，教育领域较为认同的侨资性大学主要有厦门大学、暨南大学、华侨大学、宁波大学、汕头大学、五邑大学、仰恩大学等几所。其中厦门大学、宁波大学、汕头大学、五邑大学、仰恩大学这五所是“由侨创建”的学校。厦门大学 1921 年由著名爱国侨领陈嘉庚先生捐资创建，是中国近代教育史上第一所由华侨创办的综合性大学；汕头大学 1985 年由李嘉诚先生捐助建设；宁波大学 1986 年由世界船王包玉刚先生捐资创建，在学校发展过程中，60 多位海外“宁波帮”人士给予了大量捐助；五邑大学地处中国第一侨乡广东江门，在美洲、东南亚和港澳地区广大侨胞的直接推动下，于 1985 年正式创建；仰恩大学于 1987 年由爱国华侨吴庆星先生及其家族设立的仰恩基金会创建。暨南大学、华侨大学这两所大学是我国政府为侨居海外的侨民及其子弟归国求学而专门设立的，都以“面向海外、面向港澳台”为办学方针，坚持“为侨服务、传播中华文化”的办学宗旨，是国家面向海外开展华文教育的主要基地。

一、侨资性大学形成的办学特色

与国内其他大学相比较，侨资性大学既有与其他大学相类同的办学特征，更有其自身的办学优势与办学特色。

1. 为侨服务的办学理念。侨资性大学在办学理念中有为“侨”服务的显著特点，她们承担着为海外华人华侨培育人才以及服务侨乡经济社会发展的重任。暨南大学、华侨大学两所“为侨创建”的大学，始终把为海外华人华侨服务作为学校发展的基本指导思想，学校在招生政策、专业设置、课程安排、设施配备等各方面都密切针对海外华人华侨的实际情况。而作为“由侨创建”的厦门大学、宁波大学、汕头大学、五邑大学、仰恩大学，则牢固树立为侨乡培育优秀人才，推动侨乡经济社会发展的办学理念。学校以服务侨乡发展为使命，专业设置紧密地与侨乡最急迫的社会需求相结合，努力为侨乡经济社会发展培养大批“下得去、留得住、用得上、干得好”的人才，积极传承和弘扬侨乡优秀文化，形成了自身的办学特色。

2. 多元包容的办学文化。暨南大学和华侨大学作为我国招收华人华侨学生最多的两所高等学校，为适应学生来源多样性和需求多样性的特点，在长期办学过程中建立了国际化与本土化共生共荣的校园文化。面对在一个校园内境内境外两类学生共存的现实，两校以促进多元文化的融合与提高为核心，形成了以“一元主导，多元交融”为特色的校园文化。陈嘉庚、包玉刚、李嘉诚、吴庆星等侨胞在捐建侨资性大学的同时，也把自身的办学思想、创业文化等引入到学校的办学过程；相关侨资性大学也十分注重对海外华人华侨优秀文化的传承与弘扬，在办学实践中逐渐形成了以“多元包容”为特点的侨资性大学校园文化。

3. 各具特点的治理结构。与国内其他高校相比，侨资性大学的治理结构较为多元且各具特点。暨南大学和华侨大学是国内仅有的两家由国家批准认可明确实行校长负责制的大学，并同时设立有

董事会，董事会的主要任务是协助政府办好侨校、帮助校长发展侨校。汕头大学是国内唯一一所长期得到李嘉诚基金会巨额捐资支持的高校，学校实行董事会领导下的校长负责制。与暨南大学和华侨大学董事会相比，汕头大学的董事会掌握着学校重大决策的权力，董事会实质性地对学校的重大决策进行审议和指导，由此形成了汕头大学独特的管理体制。宁波大学建校初期实行校长负责制，后根据国家统一部署实行党委领导下的校长负责制。厦门大学和五邑大学实行党委领导下的校长负责制。仰恩大学在明确为私立大学办学体制后由仰恩基金会负责大学管理，实行基金会领导下的校长负责制。侨资性大学这种多元的大学治理结构在我国高校群体中十分独特。

4. 开放进取的办学实践。侨资性大学在办学过程中受海外华人华侨影响较大，学校在办学实践中更具开放视野、更富进取精神和革新意识。在高校人才培养模式改革、内部管理体系改革、推动办学国际化等方面，侨资性大学都走在国内高校前列。厦门大学校旨中就明确了“研究高深学问、养成专门人才、阐扬世界文化”的三大任务，长期坚持教学与科研并重的办学传统，并自创办之日起，就把“国际化”作为自己的办学方向和目标之一。由于招生生源的特殊性，暨南大学和华侨大学是国内高校中最富有国际化特点的校园，面对境内境外两类不同学生的教育，两校都积极探索人才培养模式改革。汕头大学董事会决策，精简行政机构，推行中央会计制，率先开展高校人事管理和分配制度改革，学生小班制教学，聘请外籍执行校长，积极推进办学国际化，实行学生混住管理等举措被誉为“中国高等教育改革的试验田”。宁波大学根据侨乡经济社会发展对人才的需求，探索了基于“平台+模块”课程结构体系的人才培养模式，是全国最早实行大类招生的学校之一。仰恩大学作为中国教育改革的试点，在1994年7月由仰恩基金会独立办学，成为全国第一所本科层次的私立大学。

二、侨资性大学办学特色的成因分析

仔细分析侨资性大学已经形成的办学特色，其成因主要由侨资办学资源和承担独特的国家责任这两大因素所决定。

1. 侨资资源是侨资性大学办学特色形成的源泉。侨资资源可分为有形资源与无形资源两类。有形资源主要是指华侨华人投入侨资性大学的物力资源和财力资源；无形资源主要包括政策资源、人文教育资源、制度资源等。侨资性大学不同于其他大学的最为重要的特征，突出表现在对独特而优质的侨资资源的获取，以及由此而建立的相对灵活多样的办学体制、富有成效的改革举措和极具特色的办学文化，这构成了侨资性大学培育和发展办学特色的主要优势。

在侨资性大学中，厦门大学、宁波大学、汕头大学、五邑大学等都由华侨华人创建或助建，并在发展过程中持续得到海外侨资的支持，办学至今，四所大学分别累计吸引侨资31亿元、4亿元、40亿港元、3亿元。仰恩大学的办学经费则全部由仰恩基金会统筹解决。暨南大学和华侨大学虽然由政府创办，但在学校发展过程也持续获得了海外华人华侨的资助，暨南大学自1958年到2008年，收到华侨、港澳同胞10万元以上捐赠项目130余项，帮助学校进行校园建设、教学科研设备购置、设立奖学金等。华侨大学从1978年学校复办到2008年，共累计接受海外华侨华人捐赠款项合计

2.3亿元人民币，侨资资源已经成为这些学校办学资源的重要组成部分。

虽然，大多数侨资性大学每年获得的侨资捐赠资金与学校日常运行经费相比所占比重并不是很大，如在2005-2007年间，暨南大学、宁波大学、华侨大学的侨资捐赠收入分别只占学校总收入的2.92%、2.89%、1.62%（本文数据均来自各侨资性大学年度发展报告），但侨资资源所发挥的作用却是战略性的。侨资性大学在争取侨资办学经费支持的同时，都积极再生新的侨资资源，拓宽侨资办学资源的外延。侨资性大学利用特殊的办学身份，积极向各级政府争取政策资源和物质资源的配套扶持，并将华侨华人物质性的办学资源再生演变出精神性的办学资源。以华侨华人“爱国爱乡、捐资兴学”的感人事例激励师生，培育侨资性大学独特的捐赠文化。重视对华侨华人办学理念、人文精神等资源的发掘和培育，逐步形成了一种侨资性大学特有的校园文化和校园精神。因此，在侨资性大学办学特色形成过程中，华侨华人物质资源的获取为侨资性大学办学特色的形成提供了必要条件，政策资源的获取为办学特色的形成提供了制度保障，华侨华人精神资源的获取为侨资性大学办学特色的形成提供了良好的人文环境，潜移默化地影响着侨资性大学的校园文化，使其显现出浓郁的办学特色。无论是直接获取的侨资物质资源，还是再生形成的侨资办学资源，对于侨资性大学的创建与发展来说都具有战略性意义。正是有了侨资资源的获取和再生，侨资性大学的办学思路和办学模式不再陷入“千校一面”的困境，呈现出自身的特色。

2. 特殊的办学使命使侨资性大学更具办学特色。特殊的创建历史使得侨资性大学获得了不同于普通高校的办学资源渠道，并逐渐形成了自身的办学特色。同时，国家也赋予侨资性大学以特殊的办学使命，与其他大学相比较，侨资性大学承担着服务侨乡经济社会发展、凝聚海外华人华侨、弘扬传播中华文化的独特办学责任，这些特殊的办学使命使侨资性大学更具办学特色。

报效桑梓、服务侨乡，是众多创建或助建侨资性大学的华侨华人的共同心愿，广大爱国爱乡的华侨华人希望通过在侨乡创办高等学府，培养人才并推动侨乡经济社会全方位的发展。一直以来，侨资性大学也把服务侨乡经济社会发展作为自身办学的重要使命，积极发挥高等学府在学科、智力、人才方面的优势，为侨乡发展做出积极贡献。侨资性大学在专业与学科的选择上主动贴近侨乡经济社会发展的实际需求；通过产学研结合，直接服务侨乡经济社会发展；加强侨乡文化研究，挖掘和传承侨乡文化，侨资性大学已经成为侨乡经济社会发展的“发动机”和“加速器”，成为侨乡可持续发展的智力源泉与精神动力。

侨资性大学在创建与发展的过程中，也成为国家研究“侨务”，凝集“侨心”，开启“侨智”，增进“侨情”的重要载体。广大侨资性大学的校友和关心支持侨资性大学发展的爱国侨胞活跃在港澳台及海外华侨华人社会的各条战线上，为港澳回归和社会繁荣稳定，为海外学生住在国的社会经济发展，为国家侨务事业和社会经济建设，为祖国统一大业都做出了特殊的贡献，已经成为国家凝聚华侨华人和港澳台同胞的有效载体。

传播中华文化的历史使命在暨南大学与华侨大学两所“为侨创建”的侨资性大学中体现得最为明显。作为隶属国务院侨办的两所高校，暨南大学与华侨大学是国家开展侨务工作的重要载体，两

校既为海外华侨华人社会培养了大批高素质人才，也通过编写中文教材，培训海外华文教师等活动，大力开展海外华文教育，为保持华侨华人的民族特性做了大量工作，义不容辞地肩负起传播和弘扬中华文化的国家使命。侨资性大学由于其办学的特殊性，承担着特殊的办学使命，在这类大学的创建与发展过程中，国家也给予高度重视。针对侨资性大学办学过程中的现实问题，国家积极给予关心帮助，允许相关侨资性大学改变国内高校传统的治理结构和招生培养方式，积极扶持侨资性大学提升人才培养质量、提高学科建设水平，以推动侨资性大学实现更好更快地发展，这也有力地推进了侨资性大学办学特色的快速形成。

三、侨资性大学办学特色形成的启示

侨资性大学的创建开启了我国高等教育办学资源多样化的历史，有力地推进了我国高等教育办学多样化的进程，其办学特色的形成也对当前高等教育改革有着积极的借鉴意义。

1. 通过资源导向，培育形成大学的办学特色。大学竞争从本质上讲是一种基于办学资源的竞争，办学资源对大学办学特色的形成发展具有极强的约束导向作用。当前，我国高等教育的资源配置模式总体上是与计划经济管理模式相适应的高度集中的集权分配模式。政府掌握并主导着高等教育办学资源的分配，使得大学办学严重依赖于政府，高校办学出现特色不明和办学目标严重趋同的现象。侨资性大学通过吸引侨资捐助，培育形成自身办学特色的实践对当前的高等教育改革实践有着积极的借鉴意义。我国高等教育改革已进入新阶段，应当积极引导和鼓励高校探索办学资源多元化筹措之路通过服务区域经济、服务特色行业、服务国家战略需求、积极吸引社会资金等多种渠道，实现高校办学资源的多元化，以此引导学校办学特色的形成。

2. 发掘比较优势，强化大学办学特色的形成。侨资性大学所获取的侨资办学资源占整体办学资源的比重并不很大，但学校在办学过程中充分发掘这类战略性办学资源的比较优势，通过改善内部治理结构，增强侨资资源获取能力；通过挖掘侨资资源的内涵，使学校在办学理念、办学政策、校园文化等多方面形成了侨校特色；通过对侨资资源的优化配置，使有限的侨资资源获得最大的办学效益，形成了富有侨校特色的学科专业。因此，在高校进行办学特色建设过程中，要注重对战略性办学资源的发掘，运用比较优势，优化资源配置，以培育和形成大学的办学特色。

3. 深化体制改革，建立高校“国有民助”新模式。侨资性大学是国内高校“国有民助”的典型，其建设与发展长期得到了海外华人华侨的大力资助。当前，我国高等学校办学对政府资源依赖过大，高等教育利用社会资源普遍不高。结合我国高等教育的客观现实，探索高校“国有民助”发展模式，是应对我国高等教育发展新要求的现实之路。“国有民助”的高校发展模式可以理解为：学校资产属于国家所有，在保持和稳定增加政府对高等教育常规投入的前提下，学校办学新增资源将更多地依靠社会资助、学费收入和学校科研产业收益等。随着我国经济的快速增长，当前国内许多地方已经具备民间向高校进行较大规模办学捐赠的经济基础，但这需要国家在相关捐赠税费减免政策上给予保障。探索高校“国有民助”新路，也要允许社会资金参与高校管理，参与办学决策，这对高校形成自身办学特色，推动我国高等教育多样化进程，必将发挥积极而深远的影响。

● 院校高层

从经济发展看中国教育的挑战和改革

北京大学副校长 海 闻

从经济发展的角度来考量教育，可以看到每一个历史时期的教育需求并不相同。教育不仅要适应社会发展的需求，也要引领经济社会的未来发展。由此，不同的社会发展阶段，对教育提出了不同的要求。

长期以来，我们并没有把教育作为引领中国经济发展和增长的一个重要领域。下面从经济发展的角度出发，探讨当前我国教育所面临的主要问题，并对未来教育改革的方向提出思路。

一、经济增长的未来趋势

上世纪 70 年代，美国经济学家罗斯托在其著作《经济成长的阶段》一书中，按照不同的经济形态，对人类社会发展过程作出了阶段性分类，大致可简化为传统经济社会和现代经济社会两个基本社会形态。对任何国家而言，由传统经济向现代经济的转变迟早都会发生。

二者的主要区别在于，传统经济是以自然资源为基础的，如农林牧副渔等行业，只能保证人们的基本生存而谈不上很高的生活质量，而现代经济则不以自然资源为基础，如现在的日本、新加坡、丹麦等国家，它们的自然资源并不丰富但生活水平依然可以很高。

关键在于，从传统经济向现代经济的转变，需有一个过渡，罗斯托称之为“起飞阶段”。经济发展处于“起飞阶段”时，整个社会将发生很多质的变化。其中最为重要的两点，就是产业结构的工业化和社会结构的城市化，衡量一个国家社会经济从“起飞”开始到完成的标志，也就是这两方面变化的过程。

当前中国的经济社会发展处于何种阶段？只有明确回答这一问题，才能看清楚中国教育的实际需求究竟是什么。罗斯托的理论给出了经济发展的大趋势，在此背景下，还需要深入考察产业结构和社会结构的细致变化。

产业结构由人们的消费结构决定。从居民收入支出占比的角度来看，随着人们生活水平的提高，消费重心将逐步从农产品过渡到工业制成品和服务产品，与此相对应，产业结构将经历从农业经济到工业经济、服务业经济的过渡。

从社会结构来看，发达国家的农业人口比例均在 5% 左右。从 1950 年到 2005 年，日本农业人口比例由 50% 降至 2.9%，韩国由 63% 降至 6.4%。而截至 2011 年底，中国大陆的农业人口比例首次低于 50%，达到 47%。这意味着，城市化是未来 20 年左右我们国家的核心问题，绝大多数的农民需要从农业生产中转移出来。

我国经济增长发展了 30 多年，但这并不意味着中国经济已经进入了成熟期。实际上，我们仍然面临着产业结构变化、社会结构变化和国际地位变化三方面的主要问题。

一个国家经济的“起飞阶段”大概需要经过多少年？以战后迅速发展起来的亚洲四小龙为例，基本是从上世纪 60 年代初开始“起飞”，一直到上世纪 90 年代末经济发展速度开始放缓，在将近 40 年的时间里完成了“起飞”。需要注意，这都是一些小国家的发展历史。

中国作为一个大国，“起飞阶段”需要经历 50~60 年，也就是说，还需要近 30 年时间来完成经济“起飞”。可以说，城市化是未来 20 年最重要的进程。如果要将我国农村人口比例降低到 10%，意味着还有近 40% 的人口约 5 亿多人需要从农业生产中转移出来，按照当前一年 2000 万左右的转移量，需要 25 年，可知城市化依然任重道远。

二、教育面临的挑战

由我国经济社会发展的大趋势可以看出，教育需要解决的，也就是如何培养工业化人才，如何解决城市化过程中的教育需求，如何培养适应特殊国际化的经济、政治、法律等各方面人才的问题。在此背景下，当前中国教育面临着四个方面的挑战。

第一，农民工的职业培训。“农民工”是当前中国的一类特殊人群，实际上就是城市新移民，因为他们不会再回到农村生活。将其称为“农民工”，原因在于没有城市户口，但事实上他们已经在从事非农业生产和工作。

每年大量的农民工进入城市，不论从事工业生产还是服务业，都需要有基本的职业培训，国家对此要重视起来。国内目前的职业技术学院，其目标实际上并非培训农民工，而更多是面向未能考取大学的“城市人”。专门为农民工服务的职业技术学院，并不一定要修学位，但一定要有对其职业能力进行培训的过程。

职业技能教育属于公共投入，企业有时不愿意为此花钱，因为企业培养之后并不一定能留住人才。作为一种“公共品”，对教育的消费不能“排他”，由此职业培训教育常常是市场失灵的，企业也就不愿意进行教育投入。

另外，农民工参加培训还有“机会成本”，给参加培训者提供部分补贴，能够吸引更多农民工自愿参与。由此，如何提高整个社会的基本职业水平，是政府应当考虑的事情，但这一方面，并没有引起真正的重视。

第二，农民工子女的基础教育。目前的 2.5 亿农民工，他们的子女约有 8000 万。其中，约 2000 万随父母进城，另外 6000 万则与父母分居，留守在农村。农民工子弟的基础教育是否得到了妥善安排，是政府和社会必须关注的严峻问题。

随农民工父母来到城里的小孩，由于没有户口，得不到入学指标而上不了正规学校。可是，基础教育是最不能耽误，最不能等待的。另一方面，农民工子弟不应当受到社会的歧视，否则会因未能受到很好的教育而引发青少年犯罪问题。

对于留守儿童，由于长期与父母分居，而引发了父母与小孩双方感情缺失等问题，从而造成极

端心理危机。留守儿童的基础教育，则长期处于落后状态，某些地方的小孩仍然需要走很长的山路去上学。如此，随着城市化的深入，将来如有 5 亿农民工，他们子女的教育问题又将如何解决？

第三，创新人才的培养。前 30 年的经济高速发展，我们的重大创新非常少，低端制造业可以跟着国外走仿造的路子，作一些小改进。今后，我国中小企业光靠“山寨”将越来越没有市场，其发展的关键就在于创新引领。那么，为创新人才提供良好的环境和制度，将成为当务之急。

第四，国际人才的培养。随着中国的国际地位日益重要，我们不光需要国际化的商业人才，能够参与国际事务或者在国际机构中任职的政治、法律等各方面人才都有极大需求。

三、改革与发展的方向

面对这些挑战，如何进行中国教育的改革和发展？作者认为可以着重从七个方面入手。

第一，政府在城镇基础教育的投入和改革。这意味着，政府不单要增加基础教育投入，还需要进行相应的体制改革。比如在入学条件方面，能否接纳农民工子女享有与城市户口拥有者子女同等的入学权利？对于基础教育，不能仅考虑受教育者将来是否能够成才，而应当看到教育对社会发展的长远影响。对于教育的投入，并非只有受教育者受益，而是能够使得整个社会受益，从而减少很多维持安全的成本。

第二，政府在职业培训方面的投入。目前，我们每年有近 200 亿元的职业技术教育投入，但方向有所偏差。职业培训不能仅为城市居民提供，而是要将培训覆盖面进一步拓宽。同时，职业培训不能以获取学位为导向，教育主管部门需要严格规制教育层次。以美国加州的公立大学教育体系为例，其第一层次是研究型的加州大学（UC），分布在全州的 10 个校区，以培养研究型人才和从事高端科研为主；第二层次是有近 20 个校区的加州州立大学（CSU），主要培养高级职业人才，规定最高只可授予硕士学位，不授予博士学位；第三层次是教学点遍布加州的社区大学（CC），入学门槛低，学费也非常低廉，其主要目标是进行职业技能培训和进修。社区大学使得美国普通劳动者的素质达到了较高水平。可以看出，高等教育不仅仅需要培养研究型人才，还要在其系统中有层次的培养高级“蓝领”。

第三，高等教育资源的均衡分布。我国当前的高等教育资源过度集中在北京、上海等大城市，由此造成了就业难、“蚁族”毕业生等一系列问题。资源分布不均的结果，最终造成了人才的浪费。在广东、浙江、江苏等经济发展水平较高地区，有办学的现实需求，然而由于制度约束，高等教育却很难发展起来。需要看到，高等教育资源的均衡分布，同样是缩小地区差别的的重要措施。

第四，高等教育培养模式的改变。特别针对本科教育，我们近年来作了很多改革的尝试，但仍然走不出“计划模式”。现代高等教育，应当以激发学生兴趣为核心。按照“计划模式”进行的高等教育，高校中的各个学院并不考虑如何吸引学生，无论教学水平怎样，生源都能够有保证。这种情况下，教师就不太可能会去激发学生的兴趣。在本科阶段，文理科结合的通识教育是学生发掘和培养兴趣的基础，而自由选择专业则是激发学生兴趣和创造力的保证。如果专业选择不是个人兴趣的结果，学生就会被各种社会概念所胁迫，去选择自己并不喜爱的专业，如此一来，也就不可能获

得真正的创造力。

第五，高等教育体制的改革。一直以来，我国教育主管部分将大学分成重点、“985 工程”、“211 工程”、“二本”、“三本”等各个等级层次，这在体制上使得很多高校的发展受到制约，形成恶性循环。客观上的学校水平和层次，应当由社会评价决定。另外，高校的去行政化，其重点并非取消各层次的组织程序和人员的行政级别，去行政化核心应当是减少行政主管部门对高校的干预和高校的行政系统必须为学校的教学科研服务。

第六，高考制度的改革。高考的根本目的，是保证人才选拔的公平性，但不可否认，我们也为此付出了很大代价，学生的独特个性往往被抹杀。高考制度造成的影响，更多体现于对中小学教育的伤害，巨大的学习压力，使得很多中学生开始厌学。高考在解决公平问题的前提下，可以由高考分数来解决公立高校的录取和奖学金分配问题，与此同时，要探寻私立学校不完全依赖高考招生的现实出路。

第七，社会资源的作用。随着经济的发展，我们需要将更多的社会资源引导到教育领域。需要看到，教育不是投资，而是一种捐赠。由此，教育的发展需要发挥民办学校的力量，在提供良好制度保障的条件下，为民办学校提供与公立学校自由竞争的机会。（本文由本报记者郝俊根据作者所作讲座记录整理。）

《中国科学报》2012 年 04 月 09 日

大学应站在文化传承创新的前列

武汉大学党委书记 李 健

党的十七届六中全会吹响了建设社会主义文化强国的进军号。大学应始终站在文化传承创新的前列，以高度的文化自觉和文化自信，坚持文化育人和服务社会并重，科学谋划大学文化的建设发展。作为一所有着悠久办学历史、深厚人文底蕴的综合性大学，武汉大学自觉参与国家文化发展战略，充分发挥文化高地对社会主义先进文化发展的引领、辐射和服务作用，为自身实现又好又快发展提供了有力文化支撑。

一、以社会主义核心价值体系为引领，用特色鲜明的大学文化培育优秀人才

社会主义核心价值体系是兴国之魂，办学之魂，育人之魂。学校始终把推进社会主义核心价值体系建设作为培养中国特色社会主义合格建设者和可靠接班人的重要途径，大力推动中国特色社会主义理论体系进教材、进课堂、进学生头脑，不断加强和改进大学生思想政治教育工作，深入发掘学校独具特色、弥足珍贵的红色文化资源，坚持典型引路，充分发挥大学文化在培养高素质创新人才中的涵育功能。

学校把思想政治理论课作为对大学生进行社会主义核心价值体系教育的主渠道，坚持不懈地用社会主义核心价值引领大学生思想政治教育，并通过教育引领，使大学生形成“统一指导思想、共同理想信念、强大精神力量、基本道德规范”。为了加强马克思主义理论重点学科建设，学校专门成立了马克思主义学院。为加强思想政治理论课教师队伍建设，学校从 2010 年开始，拨出专项经费组织思政课骨干教师在国内培训的同时，到国外研习，开阔了思政课教师的国际视野，增强了他们讲课的底气，提高了思政课质量，促进了把思政课建设成大学生真心喜爱、终身受益的精品课程。

在一百多年的办学历程中，武汉大学积淀了独具特色、弥足珍贵的红色文化资源。其前身武昌高师，是我国最早接受和传播马克思主义的高校之一。出席中共一大的 13 位代表中就有 5 位武大校友。学校结合纪念建党 90 周年系列活动，组织开展了“寻访红色珞珈”、“党史中的武大”、“党史我来讲”等主题活动，将红色资源转化为爱国主义教育、理想信念教育、党性教育的宝贵教材，不仅使广大师生真切感受到学校的厚重历史底蕴和红色文化传承，而且进一步坚定了“永远跟党走”的理想信念。

注重身边先进典型的发掘、培育和宣传。坚持用先进典型来教育人、引导人、激励人、鼓舞人，形成了先进典型层出不穷、蔚为大观的道德群星现象。学校先后涌现出了“感动中国人物”桂希恩、“全国道德模范”黄来女、“支教玫瑰”赵小亭、藏族学生的“武汉阿爸”杨昌林、“孝心博士”黄碧海等一批在全国产生重大影响、得到社会各界广泛认同的先进典型人物。他们的动人事迹和高尚精神散发着人性的温暖、闪耀着道德的光芒，生动实践、深刻诠释着社会主义核心价值体系的丰富内涵，成为学校熠熠生辉的精神名片和文化坐标，带动文明道德之花在珞珈璀璨绽放。

重视大学精神的传承、凝练和弘扬。在全国高校率先推出《师德铭》，以铭文的形式简约深刻、生动活泼地阐释高校教师职业道德的基本内涵。结合纪念西迁乐山办学 70 周年和建校 115 周年，师生自编自演了大型话剧《西望乐山》，用艺术的形式生动诠释了武汉大学的“乐山精神”和“尊重学者、崇尚学术”的优良办学传统，创新了高校校庆纪念形式。把珞珈山上最具标志性的建筑——老图书馆的大厅辟为“珞珈讲坛”，延请包括诺贝尔奖获得者在内的全球范围内的学术大师登台讲学，让这座巍峨建筑成为令人神往的学术殿堂，成为聆听智者声音、享受文化盛宴、感受学术魅力的高端文化讲坛。学校重视文化载体建设，先后锻造了“樱花诗赛”、“樱花笔会”、“珞珈之春科技文化节”、“珞珈金秋艺术节”、“校园文化活动超市”、“种太阳”工作室、“大山里的魔法教室”等一批在全国有广泛影响的校园文化活动品牌。大学生在丰富多彩、寓教于乐的校园文化活动中，思想感情得到熏陶，精神生活得到充实，道德境界得到升华。

二、发挥文化人才高地的辐射作用，做社会主义先进文化的传播者和生产者

学校积极创造条件，引导广大师生更加自觉、更加主动、更加有效地投身到社会主义文化的大发展大繁荣之中，既做社会主义先进文化的践行者和消费者，更做社会主义先进文化的传播者和生产者。

积极推进党的理论创新。学校有一批专家学者始终站在马克思主义理论创新、宣讲和普及的最

前沿，为推动马克思主义中国化、时代化和大众化做出了重要贡献。李达是新中国成立后武汉大学的首任校长，也是武大迄今为止任期最长的校长，是中国最早的马克思主义传播者之一，中国共产党创始人之一和早期领导人之一，杰出的马克思主义理论家、宣传家、教育家。他在马克思主义哲学、经济学、科学社会主义、法学、史学理论多方面的贡献彪炳史册，为马克思主义中国化作出了突出贡献，堪称马克思主义中国化的典范。目前，学校有 29 人担任中央和教育部马克思主义理论研究和建设工程首席专家。哲学学院陶德麟教授与何萍教授共同主编的《马克思主义哲学中国化的理论与历史研究》一书，入选《国家哲学社会科学成果文库》首批成果。经济与管理学院颜鹏飞教授担任首席专家的《西方经济学》教材已正式出版。哲学学院汪信砚教授、马克思主义学院沈壮海教授作为全面掌握邓小平理论和“三个代表”重要思想、联系实际的理论家，先后入选中宣部“四个一批”人才。

大力传承中华文明成果。优秀传统文化凝聚着中华民族自强不息的精神追求和历久弥新的精神财富，是发展社会主义先进文化的深厚基础，是建设中华民族共有精神家园的重要支撑。学校教师以高度的文化自觉和文化自信，坚持不懈地研究中华文化，不遗余力地传承中华文明。中国传统文化研究中心冯天瑜教授带领同仁，长期致力于中华优秀传统文化思想价值的挖掘和阐发，开辟了优秀传统文化在建设社会主义文化强国历史进程中的新的生长空间。最近一年多来，该中心还与有关媒体共同发起“文明进程的‘中国路径’”学术讨论，在学界引发广泛讨论。文学院宗福邦教授的团队潜心文化典籍的整理工作，完成的鸿篇巨制《故训汇纂》被学界誉为“盛世修典的又一硕果”，该团队正在进行的《古音汇纂》开古今字音资料汇编先河，引起海内外学者广泛关注和高度期待。文学院陈文新教授主编的十八卷本《中国文学编年史》，是我国第一部系统完整、涵盖古今的编年体文学通史，被誉为“文学史的万里长城”。历史学院陈伟教授领衔的简帛研究中心坚持向历史的深处探寻中华文明的足迹。只有 6 位专职教师的简帛研究中心，创办有学术年刊《简帛》和“简帛网”，并与台湾大学中文系、芝加哥大学东亚系共同发起、主办每年一次的中国简帛学国际论坛。

深度参与文化遗产保护工作。学校发挥多学科综合交叉的优势，为文化遗产保护倾心竭力。在历史建筑保护方面具有良好的学科、人才和技术优势，曾经参与了故宫地砖、乔家大院、西安大雁塔等多项重大文物或历史建筑的保护维修工程。2010 年，学校的科技考古研究中心顺利完成香港土瓜湾牛棚艺术村的建筑保护样板工程。敦煌是人类文明的艺术瑰宝，上个世纪，历史学教授唐长孺是世所公认的敦煌吐鲁番出土文书研究大家，为敦煌吐鲁番出土文书的出土、整理和研究工作倾注了毕生心血、作出了突出贡献。如今，武汉大学与敦煌艺术再度结缘。测绘遥感信息工程国家重点实验室数字文化遗产研究中心联合敦煌研究院、浙江大学正在推进规模浩大、旷日持久、影响深远的“数字敦煌”工程。中国科学院、中国工程院李德仁院士领衔的团队，综合运用现代测绘遥感技术，让敦煌瑰宝在数字中获得永生，成为开启文化遗产数字化重建的成功范例。与此同时，该团队还实施了颐和园佛香阁、湖北省博物馆馆藏文物、乐山大佛千手观音像数字化实践项目。哲学学院宫哲兵教授长期致力于女书文化的抢救和保护工作，推动女书文化列入了国家非物质文化遗产名

录。城市设计学院赵冰教授为长江中下游的工业遗产妥善保存和可持续利用不遗余力、四方奔走。

三、繁荣发展哲学社会科学，为国家文化强国战略提供有力平台支撑

坚持和发展中国特色社会主义，必须大力发展战略哲学社会科学。为了更好发挥哲学社会科学认识世界、传承文明、创新理论、咨政育人、服务社会的重要功能，学校启动了哲学社会科学繁荣计划，“十二五”期间拟投入1.1亿元专项资金，实施高端人才建设计划、学科优势提升计划、学术精品涵育计划、学术平台拓展计划、珞珈智库锻造计划和国际交流促进计划等“六大计划”和10个重大建设项目，支持、鼓励哲学社会科学专家学者面向我国意识形态建设和文化建设中的重大理论问题和现实问题开展研究，致力于推出更多代表国家水准、具有世界影响、经得起实践和历史检验的优秀哲学社会科学成果，加快哲学社会科学成果转化、应用和推广，推动哲学社会科学大发展大繁荣，切实提升哲学社会科学服务国家文化发展战略的能力和水平。

为了更好服务国家文化强国战略，学校通过协同创新方式建设了一批高端文化平台。2009年，学校与文化部共建了国家文化创新研究中心，该中心举办了全国首届文化创新人才培训班，推出了《中国文化创新发展年度报告》，提交了《关于公共文化服务体系的政策建议》等决策咨询报告，已成为推动我国文化创新发展的重要智库。近年来，学校还与外交部共建了边界与海洋研究院，与国家质检总局共建了质量发展战略研究院，与财政部、文化部共建了国家文化财政政策研究基地，与国家新闻出版总署共建了高级出版人才培养基地、高级印刷人才培养基地。这些高端文化平台“顶天立地”，整合了多学科资源，开辟了新学科方向，成为国家有关部委的重要思想库和智囊团，为建设社会主义文化强国提供了强有力的人才与智力支持。此外，学校还以更加积极的姿态、更加得力的举措助推湖北文化繁荣发展。学校主要领导亲自带队逐一走访湖北省文联、文化厅、文物局、新闻出版局等文化单位，一对一商谈合作事宜，签署框架协议，全方位、多层次融入地方文化建设进程，为中部地区文化崛起、为湖北建设文化强省战略作贡献。

四、积极开展国际文化交流活动，全方位助推中华文化走出去

推动中华文化走向世界，是维护国家文化安全、提升中华文化国际影响力、增强国家文化软实力的重要举措，高校在这方面具有独特优势，应该有所担当、有所示范、有所作为。

武汉大学以高度的文化自觉和自信，坚持国际化办学思路，积极开展对外学术文化交流活动。通过打造高端国际文化推广平台，建设别具一格的国际文化活动品牌，增进中华文化的国际理解和认同，进一步丰富了中华文化走出去的模式。汉语国际推广教学资源研究与开发基地，致力于让中华文化在全世界开花，是国家汉办、孔子学院总部依托武汉大学建设的专门从事国际汉语教学资源研发的机构，以立足资源建设，服务全球汉推为基本宗旨，承担了全球孔子学院汉语教学资源研究与开发任务，拥有自主知识产权的“汉语成语动漫系列”、“汉语成语故事系列”、“汉语教学课件系列”等汉语国际教学产品深受外国学生的喜爱，直接助推了全球汉语热。目前，该基地开发的“云资源”系列产品已在法国13所孔子学院试用，下一步将通过国家汉办在全球孔子学院进行推广。

学校还先后与法国巴黎七大、美国匹兹堡大学、德国杜伊斯堡—埃森大学合作开设了3家孔子学院。这些孔子学院作为综合性的国际合作与交流平台，在汉语教学、文化传播、人才培养、校际交流等方面发挥积极作用，多次获评“优秀孔子学院”。

着力锻造属于自己的国际文化交流品牌。自2005年开始，学校每年都举办珞珈金秋国际文化节，围绕“海纳百川，交流融合”这一主题进行为期两天的国际文化展示和交流。珞珈金秋国际文化节是全国高校最早创建、最具规模、最有影响的国际文化交流品牌之一，被誉为“珞珈山下的世博会”，成为湖北省的“十大外宣品牌”之一。以“赢得青年、赢得未来”为活动宗旨，自2010年起，学校利用暑假期间举办学生社团国际交流营，每年都吸引200余位来自世界各地的社团精英进行为期一周的思想对话，实现多元文化的交流碰撞，增进各国青年学子的相互理解和认同。此外，武汉大学大学生艺术团在国家汉办支持下，先后多次赴法国、美国等国家进行巡演，弘扬中华传统文化，展示中国青年风采，成为中外文化交流的又一桥梁纽带。

《中国高等教育》2012年第3/4期