

高等教育信息

2022年第9期（高教信息总18期）

发展规划处（质量评估处、高教研究所）

2022年09月30日

本期目录

- **高教政策：** 国务院学位委员会 教育部关于印发《研究生教育学科专业目录（2022年）》《研究生教育学科专业目录管理办法》的通知
教育部办公厅关于印发《新农科人才培养引导性专业指南》的通知
- **教育资讯：** 教育部发布新版《职业教育专业简介》
2021年全国教育事业发展统计公报
2000项！教育部开展2022年国家级教学成果奖评审工作
教育部召开2022年度部省合建工作会议：全面推动部省合建纵深发展
加快振兴中西部高等教育
- **高教视点：** 高等教育：质量、质量保障与质量文化
高质量高等教育体系的系统建构
- **高校动态：** 安徽工程大学探索创新应用型人才培养之路：大学里走出产业工程师
南京科技职业学院：打造高素质“双师型”教师队伍

【高教政策】

国务院学位委员会 教育部关于印发 《研究生教育学科专业目录（2022年）》 《研究生教育学科专业目录管理办法》的通知

为深入贯彻习近平总书记关于深入推进学科专业调整的重要指示精神，落实党中央、国务院关于深化高等教育学科专业体系改革的决策部署及国务院学位委员会第三十六次会议决议，推进新时代研究生教育改革发展，国务院学位委员会、教育部组织开展了新一轮学科专业目录修订工作。现将国务院学位委员会第三十七次会议审议通过的《研究生教育学科专业目录（2022年）》（以下简称新版目录）和《研究生教育学科专业目录管理办法》印发给你们，请遵照执行。

为做好新旧目录衔接工作，现将有关事项通知如下。

一、新版目录自2023年起实施。

二、现有博士、硕士学位授权点需按照新版目录开展对应调整的，具体调整办法另行通知。

三、根据博士、硕士学位授权点对应调整结果，2023年下半年启动的新一轮研究生招生、培养工作按新版目录进行。在校生及2022年启动招生、2023年9月入学学生的培养仍按原学科专业执行。

附件：1. [研究生教育学科专业目录（2022年）](#)

2. [研究生教育学科专业目录管理办法](#)

（来源：教育部网站 2022-9-14）

教育部办公厅关于印发《新农科人才培养 引导性专业指南》的通知

为深入贯彻落实习近平总书记给全国涉农高校的书记校长和专家代表重要回信精神和在清华大学考察时的重要讲话精神，引导涉农高校深化农林教育供给侧改革，加快布局建设一批具有适应性、引领性的新农科专业，加快培养急需紧缺农林人才，提升服务国家重大战略需求和区域经济社会发展能力，教育部组织全国新农科建设中心制定了《新农科人才培养引导性专业指南》。现印发给你们，供涉农高校在增设新农科专业中参考。

新农科人才培养引导性专业指南

为深入贯彻落实习近平总书记给全国涉农高校书记校长和专家代表重要回信精神和在清华大学考察时的重要讲话精神，加快新农科建设，引导涉农高校深化农林教育供给侧改革，制定《新农科人才培养引导性专业指南》（以下简称《指南》）。

一、指导思想

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的教育方针，立足新发展阶段、贯彻新发展理念、构建新发展格局，紧密围绕立德树人根本任务，聚焦乡村振兴等国家重大战略，面向世界科技前沿、面向经济主战场、面向国家重大需求、面向人民生命健康，想国家之所想，急国家之所急，应国家之所需，引导涉农高校加快布局建设一批具有适应性、引领性的新农科专业，加快培养急需紧缺农林人才，提升服务国家重大战略需求和区域经济社会发展能力。

二、设置原则

（一）对接重大需求。面向新农业、新乡村、新农民、新生态，对接粮食安全、乡村振兴、生态文明等国家重大战略需求，服务农业农村现代化进程中的新产业新业态，促进专业设置与产业链、创新链、人才链深度融合、有机衔接。

（二）发挥引导功能。面向世界科技发展最前沿，把握经济社会和农业产业发展大趋势，聚焦急需紧缺农林人才和未来农业人才培养，引领有条件的高校设置新农科专业。

(三) 实施动态调整。建立健全引导性专业目录动态调整机制，遵循学科专业发展规律，及时响应农业产业发展新需求，审慎论证，适时调整优化《指南》。

三、新农科人才培养引导性专业

对接国家重大战略需求，服务农业农村现代化进程中的新产业新业态，面向粮食安全、生态文明、智慧农业、营养与健康、乡村发展等五大领域，设置生物育种科学等12个新农科人才培养引导性专业。

(一) 粮食安全领域

1. 生物育种科学

培养目标：本专业面向保障国家粮食安全以及促进农业高质量发展的战略需求，服务现代种业强国建设，着力解决优异品种创制的关键科学与“卡脖子”技术问题，全面推进生物育种专业人才的定向培养，引领中国分子设计育种创新发展。通过“个性化、强基础、重创新”全方位育人，着力夯实动植物种质资源创新、生物进化与驯化、遗传与表观遗传学、基因组学、系统生物学、合成生物学、育种信息化等现代育种理论基础，培养德智体美劳全面发展，具有深厚的人文底蕴与自然科学基础、扎实的专业知识、创新能力及国际视野，能够深入开展现代育种科学研究，在现代育种及相关领域富有创新精神与创造能力的拔尖创新型人才。

主干学科：生物学、作物学、畜牧学

核心课程：植物生物育种方向，生物化学、遗传学、分子生物学、生物信息学、生物统计、植物生理学、植物田间技术、植物育种原理、种子学、智能育种原理；动物生物育种方向，生物化学、遗传学、分子生物学、生物信息学、生物统计、动物生理学、家畜解剖及组织学、动物育种学、动物遗传资源、动物智能育种原理。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括课程实验、课程实习、生产实习、专业综合实习、毕业实习、社会实践、科研训练、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：理学

修业年限：四年

2. 生物育种技术

培养目标：本专业面向保障国家粮食安全以及促进农业高质量发展的战略需求，服务现代种业强国建设，全面推进生物育种技术专业人才的培养。着力夯实基因组编辑、合成生物学、单倍体育种、分子设计育种、全基因组选择等动植物种质

资源创新和现代育种技术。培养德智体美劳全面发展，具有深厚人文底蕴与自然科学基础、扎实专业知识、实践能力及国际视野，服务于现代种业及相关领域的复合应用型人才。

主干学科：生物学、作物学、畜牧学

核心课程：植物生物育种方向，生物化学、遗传学、分子生物学、现代生物技术、生物统计、植物生理学、植物田间技术、植物育种技术、种子学、智能育种技术；动物生物育种方向，生物化学、遗传学、分子生物学、现代生物技术、生物统计、动物生理学、家畜解剖及组织学、动物育种学、动物遗传资源、动物智能育种技术。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括课程实验、课程实习、生产实习、专业综合实习、毕业实习、社会实践、科研训练、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：农学

修业年限：四年

3. 土地科学与技术

培养目标：本专业是在生态文明建设背景下，围绕耕地资源安全、土地资源可持续利用、乡村振兴用地保障、国土空间优化配置等国家重大战略需求而设，以培养自然资源管理迫切需求的土地科学与技术人才为宗旨，以德才兼备、基础扎实、面向需求、全面发展为目标，培养拥有宽厚的地学基础理论，掌握现代信息技术及工程技术，具备从国家到区域的土地资源利用及管理科学理论、土地信息及工程技术创新与应用能力的复合型人才。

主干学科：农业资源与环境、公共管理

核心课程：土地资源学、土地资源调查与评价、土地管理学、国土空间规划、土地资源监测技术、土地信息建模与智能分析、水土资源利用与管理、土地整治工程。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括程序设计实验、无机及分析化学实验等课程实验，测量与地图学实习、地质与地貌学课程实习，土地资源调查评价综合实习及相关专业综合实习、毕业实习、社会实践、科研训练、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：农学

修业年限：四年

（二）生态文明领域

4. 生物质科学与工程

培养目标：本专业面向国家战略性新兴产业发展和农业绿色可持续发展，面向双碳目标重大战略决策需求，培养德智体美劳全面发展，具备生物质科学与工程这一新兴交叉学科相关基础理论和生物质工程专门技能，能够从事生物质降解与转化、生物质能源、生物质材料、生物基化学品、生物质资源管理和生物质工程技术，能在政府部门、新能源新材料和环保企业、工程咨询和设计单位、科研单位、高等院校等从事管理、教育、研究和开发工作的复合型人才。

主干学科：作物学、农业工程、化学工程与技术、材料科学与工程、环境科学与工程

核心课程：生物质工程、生物质催化转化、生物质能学、物理化学、材料化学、生物代谢工程、发酵工程、生物质化学品与功能材料制备原理、新能源工程项目规划与设计。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括生物质资源和产品认知实习、生物质科学与工程专业实习、生物质工程专业工厂实习与产品设计、生物质工程专业企业实习以及土地资源调查评价综合实习等相关实习，以及社会实践、科研训练、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：农学

修业年限：四年

5. 生态修复学

培养目标：本专业以服务国家生态文明建设和美丽中国建设为目标，面向国家“碳达峰碳中和”目标的重大战略需求，融合工、农、理、管理等多学科知识，培养德智体美劳全面发展，熟练掌握生态环境修复工程的科学理论、技术原理和工程设计方面的知识专业技能，熟悉专业科学领域发展前沿，具有创新意识、国际视野、团队精神与终身学习能力，能够在农业、林草、湿地、环境、生态等生态环境修复领域从事研究、规划设计、开发、管理工作的复合型人才。

主干学科：林学、生态学、环境科学与工程、水土保持与荒漠化防治学、地理学

核心课程：生态修复工程原理、退化土地生态修复、水生态保护与修复、植被与大气环境治理、自然资源管理学、流域管理学。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括退化土地生态修复实习、水生态保护与修复实习、植被与大气环境治理实习、流域管理学实习、地质地貌学实习等课程实习、生产实习和专业综合实习，以及综合科研实践、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：农学或工学

修业年限：四年

6. 国家公园建设与管理

培养目标：本专业围绕新农科建设“四新”理念，适应生态文明战略和美丽中国建设需求，培养具有高度社会责任感、良好科学人文素养、较强创新实践能力、广阔国际视野，熟悉国内外国家公园领域发展趋势、问题与对策，系统掌握林学、生态学、社会学等学科基础知识、基本理论和基本技能，具备解决国家公园建设管理瓶颈问题、推进乡村振兴和区域可持续发展、参与全球生态治理的能力，能够在国家公园建设和管理领域从事教育、科研、技术研发及管理等方面工作的跨学科复合型人才。

主干学科：林学、生态学、城乡规划学

核心课程：生态学、保护生物学、动物分类学、植物分类学、国家公园管理、国家公园规划设计、保护经济学、国家公园法治建设、国家公园前沿专题。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括保护生物学、动物分类学、植物分类学等课程实习，国家公园监测实习、国家公园规划设计实验实习、国家公园专业综合实习，大学生创新创业实践、毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：管理学或农学

修业年限：四年

（三）智慧农业领域

7. 智慧农业

培养目标：本专业面向农业农村现代化发展、乡村振兴战略实施，通过互联网、物联网、大数据、云计算、人工智能等现代信息技术与农业深度融合，注重农业智慧生产、作物信息学、智能装备、农业产业链经营与管理等知识能力的训练，培养具有“三农”情怀、良好的理学基础和人文素养、能够将现代生物技术、信息技术、现代工程技术、现代农业管理知识与农学有机融合，能胜任现代农业及相关领域的教学科研、产业规划、经营管理、技术服务等工作的拔尖创新型、复合型人才。

才。

主干学科：作物学、计算机科学与技术、农业工程、农林经济管理

核心课程：作物生产学、作物育种学、植物保护学、神经网络与深度学习、人工智能。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括智慧农业综合实习、智慧农业数据分析综合实践、智慧农业生产技术实践及相关社会实践、毕业论文(毕业设计)等。

学位授予门类：农学

修业年限：四年

8. 农业智能装备工程

培养目标：本专业面向国家乡村振兴、中国制造2025战略，聚焦农业工程产业未来发展趋势，融合学科交叉及科技创新理念，结合新一轮科技革命下农业装备行业发展需要，融合农业工程、机械工程、农学与生命科学和信息科学知识体系，培养具备扎实理论基础、专业知识及基本技能，善于从农业装备工程专业角度发现和解决工程实际中的技术问题，拥有系统工程思维与创新能力，能够从事农业装备工程科学研究与应用，具有解决实际复杂工程问题、带动国家农业现代化发展，促进我国农业装备工程技术与智能化水平提升的创新型拔尖人才。

主干学科：农业工程、机械工程、农学

核心课程：工程力学、电工电子技术、农学基础、机械设计基础、控制工程基础、智能传感与检测技术、无线传感与物联网技术、农业机械化生产学、动力机械与农机智能装备、农业机器人与作业系统。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括大学物理实验、电工电子技术实验、农业装备虚拟仿真实验等课程实验，机械设计、嵌入式系统设计、无线传感与物联网设计等课程设计，机械工程实训、农业装备综合生产实习、收获机械田间作业实习、农业装备数字化设计与实践、智能化农业生产系统设计与实践等工程训练及实习环节，以及毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：工学

修业年限：四年

（四）营养与健康领域

9. 食品营养与健康

培养目标：本专业主要面向《健康中国2030规划纲要》，培养德智体美劳全面发展，具有宽厚的人文与自然科学基础，系统掌握食品、营养和健康相关学科的专业知识和技能，富有创新精神与能力，具有高度社会责任感以及较强的交流与团队合作能力，能够在食品营养与健康领域开展科学研究、技术创新、健康管理、功能食品开发、营养科普宣传、营养健康大数据分析利用、政策咨询等工作，推进健康中国建设，提高人民健康水平的复合型人才。

主干学科：食品科学与工程、生物学、基础医学、化学

核心课程：食品分析、营养生物化学与分子生物学、食品营养与健康科学、营养与代谢、食品与营养科学研究方法、营养与健康大数据管理、食品微生物学、食品化学、食品工程原理、食品机械与设备。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括食品化学与分析综合设计、食品营养与健康专业调研、营养设计类实验、营养安全社区服务、食品工厂生产实习、食品生产认知实践、食品生产综合实习、食品营养综合实习、食品与营养科学研究方法综合实习、毕业生产实习，以及毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：工学

修业年限：四年

10. 兽医公共卫生

培养目标：本专业面向健康中国建设和公共卫生治理等重要战略，培养具有良好思想品德修养和职业道德操守，具有较好人文素养和理学基础，具有较强审辨思维能力和创新创业意识，具有良好沟通表达能力和团队合作精神，具有全球化视野，积极为新农科和社会主义现代化建设服务，能够胜任解决人兽共患病防控、动物源食品安全监测和动物源细菌耐药性监测及管理 etc 兽医公共卫生领域复杂问题的卓越人才。

主干学科：兽医学、公共卫生与预防医学、生物学

核心课程：兽医公共卫生学、卫生统计学、兽医信息学、兽医流行病学、动物福利与伦理、环境兽医学、人兽共患病学、动物疫病生态学、动物源性食品安全、动物源性细菌耐药性、实验动物与比较医学、兽医生物安全。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括动物解剖学实验、动物生理学实验、兽医药理学试验、动物生物化学实验等课程实验，动物疫病预防控制实习、流行病学实验设计与调研、海关出入境动物检疫实习、动物医院实习等课程实

习、综合实习，以及毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：农学

修业年限：五年

（五）乡村发展领域

11. 乡村治理

培养目标：本专业在全面推进乡村振兴背景下，以培养德才兼备、基础宽固、面向社会、全面发展和服务各层级乡村振兴战略的高层次乡村治理人才为目标，培养扎实掌握数理基础、农业科学知识、经济管理、乡村规划、乡村组织、社会发展、农业科学知识，熟悉乡村振兴方针政策、法律法规和乡土文化，拥有良好组织协调、团队协作、沟通交流、广阔视野和创新创业能力，能够为相关企事业单位、政府部门和非营利组织提供乡村治理解决方案、引领乡村振兴发展的交叉复合型高级专门人才。

主干学科：公共管理、经济学、法学

核心课程：管理学原理、经济学原理、社会学、政治学、社会调查方法、乡村规划学、非营利组织管理、涉农法学、“三农”政策理论与实践、管理心理学、智慧乡村技术与应用。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节包括美丽乡村认知实习、涉农产业链经营管理虚拟仿真实验、农村社会调查实习、乡村规划设计、乡村治理专业综合实训、乡村治理专业实习等课程实验、课程实习、生产实习、专业综合实习，以及毕业实习、毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：管理学

修业年限：四年

12. 全球农业发展治理

培养目标：本专业是在构建人类命运共同体时代背景下，围绕“一带一路”倡议、全球发展倡议等国家重大战略需求，尤其为提升我国在全球粮农治理与国际发展治理领域的规则制定能力、议程设置能力、组织协调能力、跨国交流合作能力而设，以培养该领域具有全球胜任力的、高层次管理型人才为宗旨，以德才兼备、基础扎实、面向需求、全面发展为目标，培养拥有宽厚的全球治理与国际发展基础理论，掌握现代国际发展管理和全球粮农政策制定与执行相关知识技能，具备从区域、国家、全球不同层面的战略政策制定、全球粮农治理、国际贸易、价值链管

理、全球科技管理以及可持续发展等领域相关知识与应用能力的交叉复合型高级专门人才。

主干学科：公共管理、社会学、政治学、经济学、法学

核心课程：政治学原理、经济学原理、社会学、公共管理学、普通发展学、全球治理、全球农业、社会科学研究方法、发展项目管理。

主要实践教学环节：本专业主要实践教学环节涉及全球农业问题认知、全球农业实践认知、国际发展合作项目实习、国内外国际发展机构志愿实习、毕业论文（毕业设计）等。

学位授予门类：管理学

修业年限：四年

（来源：教育部网站 2022-9-19）

【教育资讯】

教育部发布新版《职业教育专业简介》

近日，教育部发布新版《职业教育专业简介》（以下简称《简介》）。新版《简介》全面贯彻新发展理念，服务产业转型升级需要，展现职业教育专业升级与数字化改造的最新成果，覆盖新版专业目录全部19个专业大类、97个专业类的1349个专业。其中，中等职业教育358个，高等职业教育专科744个，高等职业教育本科247个。

本次《简介》研制过程中，教育部积极汇聚行业力量、充分发挥智库作用，分析岗位需求、固化教改成果，组织上万名专家学者共同研制；成稿过程中先后吸收中国科学院、中国工程院院士建议88条，吸收地方和行业部门意见5700余条。《简介》充分体现了职业教育法新要求，全面展现了职业教育各层次、各专业人才培养的要素和环境要求，填补了职业本科专业简介的空白。《简介》立足增强职业教育适应性，体现中职、高职专科、高职本科的人才培养的定位区别与关联，更新了职业面向、拓展了能力要求、更新了课程体系，增列了实习场景、接续专业、职业类证书等，有利于提高职业教育专业适配产业升级的响应速度，为学校制订人才培养方案提供了基本遵循，为学生报考职业院校及继续深造提供了指导，为校企合作提供了依据，为用人单位录用毕业生提供了参考。

教育部要求各地结合实际，大力宣讲解读、认真贯彻落实，指导职业院校依据新版专业目录和专业简介，全面修（制）订相应专业的人才培养方案，优化专业定位，更新课程体系，加强科学文化与专业知识教育，按要求组织实习实训。教育部将依据新版专业目录和专业简介，更新完善专业教学标准、实训教学条件建设标准、岗位实习标准等系列标准，提升职业教育办学质量，更好服务产业发展与社会进步。

（来源：教育部网站 2022-9-07）

2021年全国教育事业发展统计公报

2021年是党和国家历史上具有里程碑意义的一年。在党中央、国务院坚强领导下，教育系统坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的十九大和十九届历次全会精神，沉着应对百年变局和世纪疫情，积极推进教育事业改

革发展，构建新发展格局迈出新步伐，高质量发展取得新成效，实现了“十四五”良好开局。

一、综合

全国共有各级各类学校[2]52.93万所，各级各类学历教育在校生2.91亿人，专任教师1844.37万人。

二、学前教育

全国共有幼儿园29.48万所，比上年增加3117所，增长1.07%。其中，普惠性幼儿园[3]24.47万所，比上年增加1.06万所，增长4.55%，占全国幼儿园的比例83.00%。

学前教育在园幼儿[4]4805.21万人，比上年减少13.06万人，下降0.27%。其中，普惠性幼儿园在园幼儿4218.20万人，比上年增加135.37万人，增长3.32%，占全国在园幼儿的比例87.78%，比上年提高3.05个百分点。

学前教育毛入园率[5]88.1%，比上年提高2.9个百分点。

学前教育专任教师[6]319.10万人，专任教师中专科以上学历比例87.60%。

三、义务教育

全国共有义务教育阶段学校[7]20.72万所。义务教育阶段[8]招生3488.02万人，在校生1.58亿人，专任教师1057.19万人，九年义务教育巩固率[9]95.4%。

1. 小学阶段教育[10]

全国共有普通小学15.43万所，比上年减少3700所，下降2.34%。另有小学教学点8.36万个，比上年减少6672个。

小学阶段招生1782.58万人，比上年减少25.51万人，下降1.41%；在校生1.08亿人，比上年增加54.58万人，增长0.51%；毕业生1718.03万人，比上年增加77.71万人，增长4.74%。

小学阶段教育专任教师[11]660.08万人；生师比16.33:1；专任教师学历合格率[12]99.98%；专任教师中本科以上学历比例70.30%。

小学共有校舍建筑面积87128.98万平方米，比上年增加2551.73万平方米。设施设备配备达标的学校[13]比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校92.60%，体育器械配备达标学校96.76%，音乐器材配备达标学校96.48%，美术器材配备达标学校96.45%，数学自然实验仪器配备达标学校96.16%。

小学阶段共有班级287.06万个，比上年增加1.02万个。56人以上大班和超大班2.10万个，比上年减少1.21万个，占总班数的比例0.73%，比上年下降0.43个百分

点。其中，66人以上的超大班482个，比上年减少441个，占总班数的比例0.02%，比上年下降0.02个百分点。

2. 初中阶段教育[14]

全国共有初中5.29万所（含职业初中9所），比上年增加66所，增长0.12%。

初中阶段招生1705.44万人，比上年增加73.34万人，增长4.49%；在校生5018.44万人，比上年增加104.35万人，增长2.12%；毕业生1587.15万人，比上年增加51.86万人，增长3.38%。

初中阶段教育专任教师[15]397.11万人；生师比12.64:1；专任教师学历合格率99.91%；专任教师中本科以上学历比例90.05%。

初中共有校舍建筑面积75593.70万平方米，比上年增加3751.09万平方米。设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校95.02%，体育器械配备达标学校97.79%，音乐器材配备达标学校97.51%，美术器材配备达标学校97.49%，理科实验仪器配备达标学校97.41%。

初中阶段共有班级109.89万个，比上年增加2.55万个。56人以上大班和超大班7225个，比上年减少5470个，占总班数的比例0.66%，比上年下降0.53个百分点。其中，66人以上的超大班106个，比上年减少119个，占总班数的比例0.01%，比上年下降0.01个百分点。

3. 进城务工人员随迁子女[16]

义务教育阶段在校生中进城务工人员随迁子女1372.41万人。其中，在小学就读984.11万人，在初中就读388.30万人。

四、特殊教育

全国共有特殊教育学校2288所，比上年增加44所，增长1.96%。

招收各种形式[17]的特殊教育学生14.91万人，比上年增加16人；在校生91.98万人，比上年增加3.90万人，增长4.42%。其中，在特殊教育学校就读在校生33.04万人，占特殊教育在校生的比例35.92%。

特殊教育专任教师[18]6.94万人。

五、高中阶段教育

高中阶段毛入学率[19]91.4%，比上年提高0.2个百分点。

1. 普通高中教育[20]

全国共有普通高中1.46万所，比上年增加350所，增长2.46%。

普通高中招生904.95万人，比上年增加28.51万人，增长3.25%；在校生2605.03

万人，比上年增加110.58万人，增长4.43%；毕业生780.23万人，比上年减少6.30万人，下降0.80%。

普通高中教育专任教师[21]202.83万人；生师比12.84:1；专任教师学历合格率98.82%。

普通高中共有校舍建筑面积64362.11万平方米，比上年增加4312.00万平方米。普通高中设施设备配备达标的学校比例情况分别为：体育运动场（馆）面积达标学校93.66%，体育器械配备达标学校96.00%，音乐器材配备达标学校95.19%，美术器材配备达标学校95.40%，理科实验仪器配备达标学校95.61%。

2. 中等职业教育[22]

全国共有中等职业学校7294所，同口径比上年减少179所。

中等职业教育[23]招生488.99万人，同口径比上年增加4.38万人，增长0.90%；在校生1311.81万人，同口径比上年增加43.98万人，增长3.47%；毕业生375.37万人，同口径比上年减少8.09万人，下降2.11%。

中等职业教育专任教师[24]69.54万人；生师比18.86:1；专任教师中本科以上学历比例93.57%；“双师型”专任教师占专业（技能）课程专任教师比例55.51%。

六、高等教育

全国共有高等学校3012所。其中，普通本科学校1238所（含独立学院164所），比上年减少11所；本科层次职业学校32所，比上年增加11所；高职（专科）学校1486所，比上年增加18所；成人高等学校256所，比上年减少9所。另有培养研究生的科研机构233所。

各种形式的高等教育在学总规模[25]4430万人，比上年增加247万人。高等教育毛入学率57.8%，比上年提高3.4个百分点。普通本科学校校均规模[26]16366人，本科层次职业学校校均规模18403人，高职（专科）学校校均规模9470人。

研究生招生117.65万人，比上年增加7.00万人，增长6.32%；其中，博士生12.58万人，硕士生105.07万人。在学研究生333.24万人，比上年增加19.28万人，增长6.14%；其中，在学博士生50.95万人，在学硕士生282.29万人。毕业研究生77.28万人，其中，毕业博士生7.20万人，毕业硕士生70.07万人。

普通本科招生444.60万人，比上年增加5.33万人，增长1.21%，另有专科起点本科招生71.77万人；在校生1893.10万人，比上年增加74.70万人，增长4.11%；毕业生428.10万人，比上年增加7.59万人，增长1.80%。

职业本科招生4.14万人，比上年增加2946人，增长7.66%，另有专科起点本科招

生1.51万人。在校生12.93万人，比上年增加5.59万人，增长76.18%。

高职（专科）招生552.58万人（含五年制高职转入专科招生45.20万人），同口径比上年减少18.03万人，下降3.16%；在校生1590.10万人，比上年增加130.55万人，增长8.94%；毕业生398.41万人，比上年增加21.72万人，增长5.77%。

成人本专科招生378.53万人，比上年增加14.77万人，增长4.06%；在校生832.65万人，比上年增加55.36万人，增长7.12%；毕业生277.95万人，比上年增加30.99万人，增长12.55%。

网络本专科招生283.92万人，比上年增加6.01万人，增长2.16%；在校生873.90万人，比上年增加27.45万人，增长3.24%；毕业生259.06万人，比上年减少13.19万人，下降4.84%。

全国高等教育自学考试学历教育报考625.78万人次，取得毕业证书48.94万人。

高等教育专任教师[27]188.52万人，其中，普通本科学校126.97万人；本科层次职业学校2.56万人；高职（专科）学校57.02万人；成人高等学校1.97万人。普通本科学校生师比[28]17.90:1，本科层次职业学校生师比19.38:1，高职（专科）学校生师比19.85:1。

普通、职业高等学校共有校舍建筑面积[29]108767.29万平方米，比上年增加3472.37万平方米，增长3.30%。生均占地面积58.29平方米，生均校舍建筑面积27.90平方米，生均教学科研实习仪器设备值为17091.23元。

七、民办教育

全国共有各级各类民办学校18.57万所，比上年减少989所，占全国各级各类学校总数的比例35.08%。在校生5628.76万人，比上年增加64.31万人，占全国各级各类在校生总数的比例19.34%。其中：

民办幼儿园16.67万所，比上年减少1254所，占全国幼儿园总数的比例56.54%；在园幼儿2312.03万人，比上年减少66.52万人，占全国学前教育在园幼儿的比例48.11%。

民办义务教育阶段学校1.22万所，比上年减少67所，占全国义务教育阶段学校总数的比例5.87%；在校生1674.10万人，比上年减少10.89万人，占全国义务教育阶段在校生的比例10.60%。

民办普通高中4008所，比上年增加314所，占全国普通高中总数的比例27.48%；在校生450.34万人，比上年增加49.05万人，占全国普通高中在校生的比例17.29%。

民办中等职业学校1978所，比上年增加25所，占全国中等职业学校总数的比例

27.12%；在校生267.63万人，比上年增加18.23万人，占全国中等职业教育在校生的比例20.40%。

民办高校764所，比上年减少9所，占全国高校总数的比例25.37%。其中，普通本科学校390所；本科层次职业学校22所；高职（专科）学校350所；成人高等学校2所。民办普通、职业本专科在校生845.74万人，比上年增加54.40万人，占全国普通、职业本专科在校生的比例24.19%。

注释：

[1] 各项统计数据均未包括香港特别行政区、澳门特别行政区和台湾地区。部分数据因四舍五入的原因，存在着与分项合计不等的情况。

[2] 各级各类学校是指经县级以上人民政府及其教育行政部门按照国家规定批准设立，以及县级以上人民政府其他有关行政部门审批设立并报教育行政部门备案的各级各类学校。不包括军事院校、人力资源和社会保障部门管理的技工学校。下同。

[3] 普惠性幼儿园包括公办幼儿园和普惠性民办幼儿园。

[4] 学前教育在园幼儿含独立设置的幼儿园和其他学校附设幼儿班幼儿。

[5] 学前教育毛入园率，是指学前教育在园（班）幼儿数（不考虑年龄）占3~5岁年龄组人口数的百分比。

[6] 学前教育专任教师，是指在独立设置的幼儿园和其他学校附设幼儿班中承担学前教育的专任教师。

[7] 义务教育阶段学校数包括普通小学、初级中学、职业初中、九年一贯制学校。

[8] 义务教育阶段招生数、在校生数包括普通小学、小学教学点、初级中学、职业初中、九年一贯制学校以及十二年一贯制学校小学段和初中段、完全中学初中段、其他学校附设小学班和附设初中班的招生数和在校生数。

[9] 九年义务教育巩固率，是指初中毕业班学生数占该年级入小学一年级时学生数的百分比。

[10] 小学学校数仅包含普通小学；学生数包含普通小学、小学教学点、九年一贯制学校小学段、十二年一贯制学校小学段和其他学校附设小学班学生；校舍等相关数据包含普通小学和小学教学点。

[11] 小学阶段教育专任教师是指在普通小学、小学教学点、九年一贯制学校小学段、十二年一贯制学校小学段和其他学校附设小学班中承担小学教育的专任教

师。不包括上述学校附设其他层级教育教学班的专任教师。

[12] 专任教师学历合格率，是指某一级教育具有国家规定的最低学历要求的专任教师数占该级教育专任教师总数的百分比。各级教育教师的最低学历要求，参照《中华人民共和国教师法》中的相关规定：取得小学教师资格，应当具备中等师范学校毕业及其以上学历；取得初级中学教师、初级职业学校文化、专业课教师资格，应当具备高等师范专科学校或者其他大学专科毕业及其以上学历；取得高级中学教师资格和中等专业学校、技工学校、职业高中文化课、专业课教师资格，应当具备高等师范院校本科或者其他大学本科毕业及其以上学历。

[13] 设施设备配备达标的学校，是指体育运动场（馆）面积、体育器械配备达到《教育部卫生部财政部关于印发国家学校体育卫生条件试行基本标准的通知》（教体艺〔2008〕5号）的相关标准；音乐器材配备、美术器材配备、数学自然实验仪器配备、理科实验仪器配备等达到各省、自治区、直辖市规定的仪器配备相关标准。含小学、初中和普通高中。

[14] 初中学校数、校舍等相关数据包含普通初中、九年一贯制学校和职业初中；学生数包含初级中学、职业初中、九年一贯制学校初中段、十二年一贯制学校初中段、完全中学初中段和其他学校附设初中班学生。

[15] 初中阶段教育专任教师，是指在初级中学、职业初中、九年一贯制学校初中段、十二年一贯制学校初中段、完全中学初中段和其他学校附设初中班中承担初中教育的专任教师。不包括上述学校附设其他层级教育教学班的专任教师。

[16] 进城务工人员随迁子女，是指户籍登记在外省（区、市）、本省外县（区）的乡村，随务工父母到输入地的城区、镇区（同住）并在校接受义务教育的适龄儿童少年。

[17] 各种形式特殊教育包括特殊教育学校、其他学校附设特教班、普通学校随班就读和送教上门。

[18] 特殊教育专任教师含特殊教育学校和其他学校附设特教班中承担特殊教育的专任教师。不包括特殊教育学校附设其他普通教育教学班的专任教师。

[19] 高中阶段毛入学率，是指高中阶段在校生（不考虑年龄）占15~17岁年龄组人口数的百分比。

[20] 普通高中学校数、校舍等相关数据包含高级中学、完全中学和十二年一贯制学校。

[21] 普通高中教育专任教师，是指在高级中学、完全中学高中段、十二年一贯

制学校高中段和其他学校附设高中班中承担普通高中教育的专任教师。不包括上述学校附设其他层级教育教学班的专任教师。

[22] 中等职业教育学校数、校舍等相关数据包含普通中等专业学校、职业高中和成人中等专业学校。不包括人力资源和社会保障部门管理的技工学校。

[23] 中等职业教育招生、在校生、毕业生等相关数据包含普通中等专业学校、职业高中、成人中等专业学校和其他学校附设中职班学生数。不包括人力资源和社会保障部门管理的技工学校学生。

[24] 中等职业教育专任教师是指在普通中等专业学校、职业高中、成人中等专业学校和其他学校附设中职班中承担中职教育的专任教师。不包括上述学校附设其他层级教育教学班的专任教师。

[25] 高等教育在学总规模包括研究生、普通本科、职业本科和高职（专科）、成人本专科、网络本专科、高等教育自学考试本专科等各种形式的高等教育在学人数。

[26] 高等学校校均规模，仅包含普通本科、职业本科和高职（专科）在校生，不包含成人本专科、网络本专科和研究生在校生。

[27] 高等教育专任教师是指普通本科学校、本科层次职业学校、高职（专科）学校和成人高等学校中承担高等教育的专任教师。不包含上述学校附设其他层级教育教学班的专任教师。

[28] 高等教育学校生师比，是指折合在校生与专任教师之比。不包括高等教育学校附设其他层级教育教学班的学生和专任教师。

[29] 校舍建筑面积、占地、教学科研实习仪器设备值包含学校产权和非学校产权独立使用。

（来源：教育部网站 2022-9-14）

2000项！教育部开展2022年国家级教学成果奖评审工作

近日，教育部印发《关于开展2022年国家级教学成果奖评审工作的通知》，明确申报时间为2022年9月15日至10月25日。

2022年国家级教学成果奖包括基础教育、职业教育、高等教育（本科、研究生）3个大类。基础教育包括学前教育、义务教育、普通高中教育；职业教育包括中等职业教育和高等职业教育；高等教育（本科、研究生）包括高等教育阶段的学历

教育和非学历教育。其他类型的教育根据其所实施的教育层次，申报相应的教学成果奖。

在奖项设置方面，2022年国家级教学成果奖评审，基础教育、职业教育、高等教育（本科）分别设置特等奖2项、一等奖70项、二等奖500项，高等教育（研究生）设置特等奖1项、一等奖35项、二等奖248项，总计2000项，授予相应的证书、奖章和奖金。坚持标准、质量第一、宁缺毋滥，允许各个等级奖项有空缺。

（来源：央广网 2022-9-22）

教育部召开2022年度部省合建工作会议： 全面推动部省合建纵深发展 加快振兴中西部高等教育

9月16日，教育部召开2022年度部省合建工作会议，总结过去五年工作，分析形势任务，全面推动部省合建工作向纵深发展。教育部党组书记、部长怀进鹏出席会议并讲话。山西省人民政府副省长张复明，青海省人民政府副省长杨志文，新疆维吾尔自治区人民政府副主席刘苏社出席会议并发言。教育部党组成员、副部长孙尧主持会议。

怀进鹏指出，近五年来，教育部会同国家发改委、财政部紧密联系地方政府，持续强化政策资源配置，大力推进部省合建工作，有效提升合建高校办学能力和教育质量，有力服务地方产业发展和学生成长成才，取得令人满意成效，已成为中西部高等教育振兴的典型标志。实践证明，部省合建工作是高等教育治理的理念创新、模式创新、路径创新，对推进新时代高等教育改革发展、加快中西部高等教育振兴具有重大意义。

怀进鹏强调，当前，部省合建工作面临新的机遇和挑战，要在识变应变中着力夯实基础、补齐短板、聚焦关键、强化优势、实现突破，推动部省合建高校高质量内涵式特色化发展。

一要锚定建设目标，坚持久久为功。紧盯《关于深化部省合建工作推进部省合建高校高质量发展的意见》目标，抓好贯彻落实，进一步激发合建高校发展活力和内生动力，提升办学实力和社会影响力。

二要明晰发展定位，加快转型发展。要着眼国家科学技术长远发展，考虑产业发展现实需求，不断加强人才培养能力和创新能力。

三要突出优势特色，培育一流成果。要善于结合当地资源研判学科发展趋势，

切实把资源优势转化为学科优势，推动合建高校加快成果突破。

四要打造重大平台，夯实发展根基。集中力量、聚焦重点，提升原始创新和应用创新能力，将学科优势、大设施和大平台创新成果转化为服务区域发展能力。

五要深入对接产业，增进服务实效。提升对接产业的精准性和有效性，形成人才链、教育链，更好对接产业链、供应链。

怀进鹏指出，部省合建彰显体制优势，要坚持筑基补短，持续加大政策支持力度，在多方联动中优化全面深度合建的工作格局和效果。要坚持以合促建，进一步优化部省会商机制，挖掘对口高校潜力。要坚持理论先行，持续拓展调查研究深度。要坚持扩大影响，持续彰显合建工作亮度。要坚持安全发展，持续增强维护安全稳定力度。

国家发展改革委社会发展司、财政部科教和文化司、云南大学、南昌大学、郑州大学、武汉大学、兰州大学、华东理工大学有关负责同志参加会议并发言。

（来源：微言教育 2022-9-17）

【高教视点】

高等教育：质量、质量保障与质量文化

质量是教育学人最熟悉的一个概念，也是一个难以准确界定的概念。因为质量既是一个历史的且来自外部的概念，也是一个时代不断赋予其新内涵的概念。在高等教育领域，质量既有广义与狭义之理解，也有外部与内部不同利益相关者的各自解读。质量既体现了一个国家对大学的期待以及政府向大学传导的外部压力，也隐含着所大学持续追求的一种内在品质；前者折射的是“从上至下”的国家意志，后者是一所大学“从下至上”的自体追求。总之，质量在高等教育领域既是一个体现价值判断的概念，也是一个在特定时空条件下有相对客观标准的“技术”，追求质量保障和标准的最终目的是实现具有“生态”性质的质量文化，它是高等教育系统和机构不可或缺的独特文化。

一、高等教育质量作为学术概念的历史性和阶段性

从词义而言，质量是事物本身的内在规定性满足外在需求的程度，它既是一个社会各个领域经常使用的耳熟能详的概念，也是教育领域一个具有特殊涵义的概念。高等教育作为一种社会活动，兼有人才培养、科学研究、社会服务以及文化传承与创新等职能，因而从广义的角度理解，高等教育质量包括了与其职能相关的全部活动。如联合国教科文组织1998年发布的《面向21世纪高等教育的展望与行动》报告，将高等教育质量定义为一个多维的概念，它应该包括它的所有功能和活动：教学和学术项目、研究和奖学金、人员配备、学生、建筑、设施、设备、对社区和学术环境的服务。这里关于高等教育质量的解读就是一个宽泛的理解。但在高等教育历史进程中，人们更多地是从狭义的层面理解高等教育质量，即主要是指高等学校的人才培养质量。

因此在中外高等教育领域，许多与质量相关的概念通常是在狭义的语境下使用，如教学质量、教师质量、教材质量、课程质量、人才培养质量、课堂教学质量等。狭义的使用在高等教育管理领域更是比比皆是，如质量保障、质量问责、质量评估、专业认证、教学评估等。在英文语境下的狭义使用更为明显，西方的高等教育质量保障主要是指Education Quality和Education Quality Assurance，而不是Research Quality和Research Quality Assurance。1998年9月，欧洲教育部长理事

会在一项关于欧洲高等教育的合作建议中称：“高质量的教育和培训是所有成员国的目标。”（A high quality of education and training is an objective for all member states），这里的“质量”指的是以“Education”和“Training”为核心的质量。2001年，欧洲高等教育机构签署的《萨拉曼卡公约》认为：“质量是欧洲高等教育领域的基本组成部分，并使其成为信任、学位的相关性、流动性、兼容性和吸引力的基本条件。”这些关于高等教育质量的理解基本是在狭义层面，指向的主要是人才培养。因此，当下探讨高等教育质量或构建“高质量”的高等教育体系，明确高等教育质量的内涵和范围十分重要。也许在高等教育发展进程中，人们“窄化”了质量的适用范围，但应该承认：这是一个历史事实。至于如何让“窄化”的质量观在更大的范围内发挥作用，如何在“新时代”重新解读“高质量”的涵义，那是另外一个需要探讨的问题。

对于高等教育质量的认识之所以有广义与狭义之分，实质是高等教育活动在演进过程中其功能裂变的结果。从高等教育机构发展的历史逻辑看，人才培养是基本职能，科学研究是重要职能，社会服务是延伸职能。但在传统大学的实践中，这三种职能都是“聚焦”在人才培养上，即科学研究和社会服务是人才培养的重要手段之一。因此在早期的中外教育家著作中，从纽曼（John Henry Newman）的《大学的理念》、雅思贝尔斯（Karl Jaspers）的《什么是大学》到近代中国大学校长梅贻琦、蔡元培等的教育主张，几乎看不到他们对高等教育质量的描述，几乎没有关于“质量”的严格定义。这不是说早期的中外教育家不关注高等教育“质量”，而是精英化时代高等教育机构的一切活动和符号都是“高质量”的象征，并不需要专门展示其质量价值。但这种情况随着西方国家高等教育从精英化进入到大众化而发生改变。

质量作为一个严肃的学术概念走进高等教育领域是在二战之后，它体现的是一个国家高等教育的危机意识和质量意识的觉醒，这是保守的高等教育机构最大的进步或改变。如1958年美国《国防教育法》（National Defense Education Act）的颁布，其背景是苏联卫星上天直接震动美国朝野，使政府产生了强烈的危机意识，由此引发了美国二战后首次高等教育改革浪潮，随之而来的就是一些关于“高等教育危机”的论著逐渐问世。再如1995年，联合国教科文组织提出了高等教育三大危机：质量危机、财政危机、道德危机。“质量危机”之所以首当其冲，是因为在高等教育规模扩张、财政缩减、大学生辍学率和失业率不断增加的背景下，联合国教

科文组织向全球发出的一种预警。这种危机意识是高等教育系统从“被动”适应社会变为“主动”适应社会的一种觉醒，是提升高等教育质量意识的催化剂。

纵观质量作为一个学术概念在高等教育领域得到的重视程度，可以发现高等教育系统只要有了危机意识，就会有质量意识的提升及保障措施的出现。凡是危机意识强烈的国家，其高等教育质量意识也十分强烈，对质量保障的“技术”探索和追求就相对快一些，反之就慢一些。高等教育的危机意识与质量意识的相辅相成，可以刺激其质量保障技术不断发展，并形成了相对系统的质量管理理论和技术标准。总之，对于高等教育质量的理解和运用，一直存在着观念上的认识与实践上的技术操作两个层面，对质量的理解和重视程度的不同，源于对危机的认识和反应程度不同，危机意识是质量意识的“因”，质量意识是危机意识的“果”，危机意识的产生条件是高等教育发展水平的成熟度。

高等教育系统对危机意识的反应程度及采取应对措施的能力，往往是大学内在价值取向与社会外在价值取向的平衡与协调的结果，前者强调的是高等教育的学术属性，后者强调的是高等教育的社会属性。从内在价值取向而言，体现的是大学对经典大学理念的推崇，对学术自由、大学自治、教授治校等大学治校理念与规则的坚守；外在价值取向体现的是社会尤其是市场对高等教育系统施加的压力，两者之间是一个“磨合”与“博弈”的过程，即高等教育系统在多大程度上接受外部传导的压力。在适应和应对外部压力的过程中，如何保证人才培养目标与社会需求之间的匹配，使人才培养目标与社会需求之间保持相互认同的标准，是对双方的考量。因此，越是历史悠久的精英大学，针对外部压力的持续“加码”，越是强调对自身内在价值取向的坚守；而新建应用型和创业型大学，越是倾向于对外部评估、认证及技术标准的迎合。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育大众化的进程紧密相关。高等教育危机意识实际上是“量”的“繁荣”之后带来的质量危机。当高等教育规模较小的时候，质量高与低对大学带来的负面影响不会那么明显；当高等教育规模大的时候，质量高与低的差别对大学带来的后果比较严重。西方发达国家之所以较早地感受到质量危机，是因为他们进入高等教育大众化的时间早于我国几十年，这一现象可以说是西方国家进入大众化和普及化的“先天优势”。因此，发出和接受高等教育危机不是危言耸听，而是一种预警。自我国高等教育规模进入大众化和普及化以来，虽然国内许多学者已经意识到了“量”与“质”的关系，但几乎没有上升到危机意

识的层面，这只能说在我国高等教育领域缺乏危机意识，质量意识也就打了折扣。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的传统紧密相关。一般来讲，基于市场经济的高等教育系统，其危机意识和质量意识往往形成的比较早，而基于计划经济的高等教育系统则较晚。因此也就不难理解，在许多国家私立大学的危机意识和质量意识往往先于或强于公立大学，办学层次相对较低的大学的危机意识和质量意识往往先于或强于办学层次较高的大学，教学型大学的危机意识和质量意识往往先于或强于研究型大学。说到底，危机意识就是一种市场意识，市场意识强烈的大学，其危机意识和质量意识越强烈，反之亦然。公办大学的市场意识弱于私立大学，就是这个道理。西方国家的高等教育经验证明了这一点，我国也不例外。

高等教育危机意识的形成与一国高等教育的管理体制紧密相关。在国际上，对高等教育办学模式、投资模式和管理模式实行相对“集中”管理的国家，其危机意识的形成往往滞后，原因就在于大学的主体性不强，办学主体的自主性较弱，习惯于政府的质量监控和制度安排。也就是说，国家“统包”“统管”的大学习惯于接受政府的质量管控和技术标准，政府也乐于主导着高等教育质量的定义。从学理上讲，虽然高等教育质量是一种价值判断，主要包括个人实践与经验的价值判断，但在许多国家还包括政府“这只看得见的手”左右着质量的“话语权”和质量评价。

时至今日，高等教育质量作为一个学术概念还没有一个统一的定义，以至于1985年美国学者鲍尔（Ball C）提出“质量究竟是什么”之后，人们突然发现质量问题是一个“灯下黑”。也就是从这个时候开始，人们试图给出高等教育质量的定义，一些共识性的看法基本清晰：其一，高等教育质量本质上是一种价值判断，是基于个人实践经验的理论概括，其内涵主要指的是人才培养质量；其二，高等教育质量的高低是由稀缺性决定的，当稀缺性问题解决之后，原来被遮蔽的质量问题就会显露，随之为高校质量管理提出了新要求；其三，对高质量发展的强调，是对高等教育增量式发展的一种纠偏，目的是实现数量与质量的协调发展；其四，高等教育机构的质量管理具有滞后性，一是整体滞后于企业界，二是实践滞后于观念。

二、高等教育质量作为技术手段的历史性和阶段性

从其产生而言，质量概念和质量保障源于企业界，表示的是产品本身内在规定性满足人们需要的程度，反映了生产活动与社会活动之间的内在联系，这种规定性往往是企业根据客户对产品不同质量的需求，对其质量“门槛”（Benchmark）进行的量化定义。因此在企业界，关于质量和质量控制从一开始就走向了以量化标准为

特征的技术路径。20世纪60年代，美国学者阿曼德·费根堡姆（Armand Vallin Feigenbaum）提出了全面质量管理（Total Quality Management, TQM）之后，该理论在企业界得到了广泛应用。特别是20世纪80年代，日本企业的成功引起管理大师们关注。1980年，戴明（W. Edwards Deming）在美国做了一次题为“日本能够做到，为什么美国不能做到？”的公开演讲，引起了很大反响。以此为契机，全面质量管理在全球企业界引发了一场“质量革命”运动。在这场“质量运动”中，企业对于质量的关注从最初的注重结果、事后检验，无法预防和控制不合格产品的产生等后端检验范式改变为注重过程、注重质量控制的前端检验范式，形成了以质量为中心、以全员参与为基础、对全过程进行流程化和规范化的质量管理模式。

与企业界对质量保障的理解有着极大相似，高等教育对质量的关注从一开始也是试图引入企业的技术标准和路线。如在1985年，美国的一些大学尝试将全面质量管理用于高校之中，俄勒冈州立大学是全美第一所试验全面质量管理的大学。英国政府于1990年开始在大学中实施全面质量管理。从推进的历程而言，这一实践起源于北美，先是传播到拉丁美洲，然后传播到欧洲，而后再传播到亚洲和非洲。特别是近三十年来，在新公共管理理念盛行之下，各国政府进一步强化了对高等教育机构的质量监管，通过多种手段强化对高等教育质量的控制，并由此形成了评估（Evaluation）、认证（Accreditation）、审核（Audit）等各种外部质量保障制度。当然，所有这些质量保障的制度、手段及方法，其前提假设是高等教育质量应该和产品质量一样，是可控的、可衡量的和可评价的，通过这些工具、手段和方法的应用，可以实现对于高等教育质量的控制、评价和改进，并实现高等教育质量的问责制。

当企业界的质量概念和技术方法引入高等教育领域之后，人们逐渐发现对高等教育质量进行定义相当困难，高等教育界与企业界对质量的理解和实践有着很大不同。首先，这种困难表现为质量是一个相对的术语，不同利益相关者对于质量存在着不同解释。如从学生视角出发，他可能关注课程的学习质量，英国高等教育质量保证机构（QAA）则将质量定义为“描述向学生提供的学习机会如何帮助他们实现其目标的一种方式，确保为学生提供适当和有效的教学、支持、评估和学习机会”；从教师角度出发，他可能关注学术质量；而从社会用人单位视角出发，最终关注学生作为产品的质量。

其次，质量是一个多维的概念，从不同视角出发，对于高等教育质量存在着不

同解释。如质量是适切目的、质量是规范标准、质量是追求卓越、质量是增值等。1995年，联合国教科文组织在《关于高等教育的变革与发展的政策性文件》中指出：高等教育的质量是一个多层面的概念，在很大程度上取决于特定系统的背景、机构的使命，或特定学科的条件和标准。丹麦哥本哈根商学院的哈维教授（Harvey L）认为，“高等教育中有各种各样的利益相关者，不同的人对质量都有不同的看法”，“质量可以被视为卓越、完美（或一致性）、目标适切、物有所值和变革”，“质量是科学控制的结果，是符合标准的”。

最后，质量不是一种静态的，而是一种动态的、不断变化的卓越追求。正因为对于高等教育质量的理解难于形成共识，联合国组织于2007年给出了一个质量保障的定义：“质量保障是一个包罗万象的术语，指的是一个持续的评估（评估、监控、保证、维护和改进）高等教育系统、机构或项目质量的过程。作为一种监管机制，质量保障侧重于问责制和改进，通过共同认可过程程序和完善标准，提供关于质量的信息和判断。”所以，从质量这一学术概念引入高等教育领域的过程来看，一方面借鉴了企业质量的概念，形成了以技术标准驱动的质量定义，包括质量的标准、规格和要求；另一方面，高等教育领域关于质量定义关注了多方高等教育利益相关者的诉求，尤其是社会和公众问责成为衡量质量的新要素。

从世界各国高等教育质量保障的经验和实践看，最初往往是强调技术标准，但随着质量保障不断深入，高等教育机构最终发现，技术标准不是高等教育质量保障的灵丹妙药，任何技术标准背后都隐藏着价值取向。高等教育质量保障作为技术标准，与企业讲的质量一样，具有排他性，强调了规范、原则与技术要求。同时，高等教育质量作为多元利益相关者诉求，又具有包容性，强调了沟通、协调与参与。这种排他性与包容性的统一，体现了高等教育质量的特殊性。因而，任何关于高等教育质量的改进，都必须考虑已有利益相关者的价值、信念、规范。正是基于这一理解，欧洲高等教育机构联合会（European University Association, EUA）在2003—2006年发起了旨在提高和改进高等教育质量的“质量文化”项目，其核心就是把“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来，由此形成一种自我持续改进的质量文化。

与西方高等教育发展历程相类似，我国在20世纪90年代中后期启动的高等教育规模扩张，使得高等教育界逐渐意识到“质量在滑坡”，并开始呼吁“质量意识要升温”。而后，我国高等教育质量保障建设步入快车道。在过去二十余年时间里，

教育部先后启动了合格评估（1994年）、优秀评估（1996年）、随机评估（1999年）、水平评估（2002年）、审核评估（2013年）等不同类别的评估；同时推动专业论证、国际认证、高等教育数据监测等多种质量保障制度。特别是进入21世纪，教育部密集出台了一系列政策意见，推出了一系列本科教学改革工程，启动了一系列人才培养改革计划。这些举措撬动了高校内部教学改革，带动了内部质量保障体系建设，初步形成了“由外带内、内外互动”的高等教育质量保障格局。但也应该看到，我国高等教育质量保障与西方国家一样，起步之初走的也是以“技术标准”为核心的质量保障路线，虽然在一定程度上推动了政府对高等教育的投入，改变了高校“三个投入”不足的遗留问题。但这种“标准为王”的质量保障体系也遇到了时代瓶颈。

通过已经进行的几轮本科教学评估，人们的质量意识不断提升，办学条件有了较大改善，许多高校成立了质量保障机构，但总体上都是以“应付”教育部的评估为主，极少高校开展具有自身特点的“内部质量评估”，更没有形成独具特色的内部质量保障体系。大多数通过本科教学评估的高校都沉浸在良好的评估成绩单中。但社会和学生的满意度与评估结果之间的反差十分明显，一些反映高等教育质量的“真问题”被遮蔽了，如人才培养方案、成绩单等。实际上，国家今天提出的构建“高质量”高等教育体系，在一定程度上释放的是对质量的“不满”。

之所以出现这种现象，显然与我们过去对于“标准为王”的技术崇拜有关，也与我国高等教育质量保障的历史较短有关。高等教育质量实际上是一个很难进行“丈量”的活动。实践已经证明：技术手段在质量保障的初级阶段能够显示一定的优越性，一旦陷入“技术至上”的路径依赖，高等教育的质量保障就容易走上极端。20世纪90年代末，在西方基于“技术”路线的全面质量管理也同样开始遭遇困境，高等教育领域中的全面质量管理开始从兴盛走向衰落。其原因就是全面质量管理过于注重规范化和程序化，与高校自由的学术文化冲突，且全面质量管理未聚焦于高等教育的核心领域，如教学和课程，而是多聚焦于行政管理。所以，西方高等教育机构在进入21世纪后，对于高等教育质量保障的理解也在慢慢发生变化。

从“技术”层面来看，确实西方的高等教育质量保障已经走在了前面，产生了许多制度性的做法和机制，如质量问责、专业认证、教学评估等，这些技术手段也都先后引进了我国。但这些在西方“成功的技术”移植到我国，并没有达到预期的效果，相反在一定程度上加重了高校质量保障体系的负荷。今天，我国高等教育发

展模式从《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出的“注重内涵发展”到党的十八大的“推动内涵发展”，再到十九大报告提出“实现内涵发展”和今天的“高质量发展”，高等教育质量概念已经从高校内部和民众的一般诉求上升到国家意志。基于这样的背景，单纯依靠传统的技术路线已经无法适应未来建设高质量高等教育体系的内在需求。可喜的是，经历了二十余年的质量保障建设和反复的实践检验后，教育部又启动了新一轮审核评估，计划到2025年完成。这一轮审核评估与之前评估的最大区别是突出了“质量保障能力”对于人才培养的支撑情况，突出了“五自”（自觉、自省、自律、自查、自纠）的质量文化对于质量保障的引领和支撑。显然，这一转变不仅仅是在制度层面建立更加完善的质量保障治理体系，也不仅仅是引入更加丰富的质量保障手段和方法工具，而是希望在深层的价值层面建立新的质量观体系，推动高校从被动接受质量评估转向主动追求卓越质量。

三、质量文化是质量意识与质量保障的时代要求

高等教育对于质量的认识经历了从最初的“质量控制”“质量管理”等技术性、控制性认识，再到今天的“质量是追求卓越”“质量是自我持续改进”等发展性认识的转变。这个转变过程为建立高等教育质量文化奠定了基础，它既是当初企业运用全面质量管理得出的经验，也是企业得出的教训，即全面质量管理的最高境界是建立“以质量为核心”的企业文化。对高等教育和大学而言，就是建立具有生态学意义的质量文化。

广义上的文化是“人类一切物质文明和精神文明的总和”。文化是一种信仰，企业文化定义了企业的价值取向与信念，价值取向决定了企业在市场中的形象以及团队在实际行动和决策制定时采取的运作方式。麻省理工学院埃德加·沙因（Edgar H. Schein）教授认为，企业文化是由某个特定群体在学习解决外部适应和内部整合问题的过程中，总结发现和创造出来的一种集体经验，是一种沉淀下来的历史经验。哈佛大学约翰·科特（John P. Kotter）教授提出，企业文化通常代表一系列相互依存的价值观念和行为方式的总和，这些价值理念、行为方式往往为一个企业的全体员工所共有。总之，企业文化是指在一定的社会经济条件下通过社会实践所形成的并为全体成员遵循的共同意识、价值观念、职业道德、行为规范和准则的总和。由此可见，企业文化是企业核心竞争力最重要的因素之一。

严格说来，质量文化作为一种思潮在西方高等教育领域出现，实质是对20世纪

70年代盛行的“管理主义”的批判性反思，因为所有关于“质量”的理论认识和保障措施都有“亡羊补牢”和绩效主义的色彩，质量管理在企业界从事后的“马后炮”开始向前端转移，给高等教育领域建立质量文化带来了启示。EUA于2006年发布的《欧洲高等教育机构质量文化：一种自下而上的方法》报告指出：“质量不仅仅是简单的质量控制、质量机制、质量管理等管理学概念。相反，任何关于质量的描述都不是中性的概念，其背后隐藏着相应的价值和责任”。

借鉴西方构建高等教育质量文化的逻辑，我国构建本土化的高等教育质量文化，有三个问题需要思考：其一是超越，其二是唤醒，其三是放权，三者是一个有机的整体。

何为超越？超越包括两个层面的问题，一是超越西方经验，二是超越技术至上。超越西方经验是说我国所熟悉的质量概念、质量认识、质量保障基本是源于西方的理论与做法，虽然中外高等教育活动具有一定的共性特征，但应该看到，西方关于质量的认识是基于西方高等教育实践的经验总结，但中西方高等教育的历史和文化完全不同，高等教育制度安排和资源配置方式完全不同，这就意味着探讨我国高等教育质量的话题，尤其是今天的高质量高等教育体系建设，必须结合我国高等教育的实际问题，从本土化实践和真问题出发。

再来看技术的超越，这是一个不容忽视的问题。质量保障是以技术为基础的，但又不能完全依赖技术，其背后是理念和文化。中外高等教育质量保障都走过了相对趋同的技术路线，也都体验了高等教育质量保障中的“技术至上”带来的消极影响。因此，有必要基于国情超越从西方舶来的技术和标准，探索符合我国质量文化的技术手段和方法，重构高等教育质量保障的技术路线，尤其是要摆脱基于绩效主义的评价体系。

何为唤醒？唤醒包括两个层面的问题，其一是唤醒整个高等教育系统危机意识，其二是唤醒大学的主体性意识。如前所述，质量意识来源于危机意识，恰恰在我国高等教育领域危机意识一直“彰而不显”，这或许是我国大学的一种文化性格。如在西方大学的重大仪式尤其是逢百年校庆时，几乎都会以“危机”为主题进行反思和展望，这或许是一流大学成功的诀窍。虽然我国高等教育较少探讨危机，但实际上我们面临的危机已经开始出现，如就业难、少子化、信息技术赋能等。这些领域对高等教育提出的挑战，都是未来高等教育质量建设的潜在危机。如从表面上看，日本大学的倒闭是“少子化”的结果，其实也是质量“倒逼”的结果，这对

我国未来高等教育质量建设有预警功能。

再来看唤醒大学的主体性意识。必须承认，高等教育外部系统与大学内部关于质量的认知是一直有矛盾的，且这种矛盾呈越来越尖锐的趋势。从外部来看，政府和社会对高等教育质量提出的要求越来越高，大学承受的压力越来越大；从内部来看，大学对外部传导进来的质量信息还没有引起足够的重视，大学对质量的认知往往还是传统的、同质化的，看似有历史的继承性，其实也有根深蒂固的保守性。鉴于双方都是从各自的立场出发看待质量，两者之间的“博弈”仍会持续。从遵循高等教育规律的视角出发，大学既要在与外部的“抗衡”中坚守自己的质量认知；另一方面，也要调整自己的价值判断和选择。我们今天面对的“质量”是一个复杂性概念，是一个具有新内涵的时代概念，我们只能用复杂性思维来应对。

何为放权？放权包括两个层面的问题，其一是政府对高校的放权，其二是高校对基层组织的放权。多年的高等教育改革尤其是关于大学治理和现代大学制度的讨论，已经使政府意识到了放权的必要性，政府也在不断地推进“放管服”。但事实是，一方面高校认为政府放的权力还远远不够，政府并没有摆脱“管”的惯性；另一方面政府认为大学并没有做好“接盘”的准备，大学并没有管好自己。因此，政府的权力一边放一边收，“管”的范围和力度并没有明显变化，这就是我国大学不得不面对的“放管服”尴尬。

再来看高校对基层组织的放权。即使在大学内部，质量文化也是各方利益相关者的“博弈”，不是一个行政权力或“官僚”体系的运作。因为质量文化是一种自我反思，是由学术组织制定改进计划并实施它们。德国学者埃勒斯（Ulf Daniel Ehlers）在《理解质量文化》一文中提到，在质量控制过程中，大学应当通过沟通交流，把“自上而下”的外部质量保障与“自下而上”的组织文化要素整合为一个整体。政府与大学之间有“自下而上”的关系，大学内部也存在着“自下而上”的逻辑，这就要求高校应充分调动基层组织的积极性，将质量提升行为变成高校内部基层组织的共同追求。

高等教育的质量文化到底是什么？严格说来质量文化是教师、学生、管理人员及各种利益相关者从心理和文化上对质量的高度认同，并在行为上从制度约束内化为行动自觉，使其发挥出比制度约束更有效的作用。同时，质量文化的建立是大学对自律性的坚守，而大学自律性的坚守就是当下人们说的办学定力。当大学缺乏自身定力的时候，关于高等教育质量的坚守就会出现各种错位现象，如大学既希望国

家有标准，但又害怕标准；既希望国家评估，但又反感评估，这些都折射出大学在长期办学过程中存在着惰性依赖、缺乏承担责任的能力等问题；折射出大学对质量的浅层理解，折射出大学在危机意识、质量担当以及质量能力建设方面的缺失。

今天我们已经进入了“高质量”发展的时代，如果我们仍停留在这种对“质量”的浅层理解、徘徊于对“质量提升”的能力缺失等问题，“高质量”的高等教育发展是无法实现的。因此，我们应该寻求提升我国高校质量建设的途径和范式变革。应该说，质量文化建设正是现阶段的突破口，从质量文化建设出发，可以让大学更好地思考“质量”本身的涵义，引导大学超越以往西方高等教育的技术性质量保障路径，唤醒大学作为质量保障的主体意识，强化大学的质量保障能力，同时，这些改进也将反过来促使政府进一步简政放权，真正将质量保障的重任落实到高校主体身上，激发高校的办学积极性和内在潜能，从而实现高等教育的“高质量”发展。

作者：邬大光，兰州大学高等教育研究院院长，厦门大学教育研究院教授，中国高等教育学会副会长、第四届学术委员会副主任。

（来源：《中国高教研究》2022年第9期）

论高质量高等教育体系的系统建构

“高质量发展是‘十四五’乃至更长时期我国经济社会发展的主题，关系我国社会主义现代化建设全局。高质量发展不只是一个经济要求，而是对经济社会发展方方面面的总要求；不是只对经济发达地区的要求，而是所有地区发展都必须贯彻的要求；不是一时一事的要求，而是必须长期坚持的要求。”《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》提出“建设高质量教育体系，提高高等教育质量”的明确要求，如何把握高等教育高质量发展的内涵，建设高质量的高等教育体系，切实发挥高等教育先导性、支撑性、引领性作用，是高等教育进入普及化阶段面临的首要问题。

一、高质量高等教育体系：基于“价值涌现”的整合性框架

“高等教育体系是一个有机整体，其内部各部分具有内在的相互依存关系”。从体系角度看待高等教育高质量发展，既需植根高等教育政策话语，也要基于当前我国高等教育发展路径与价值取向。

（一）高等教育政策话语嬗变：从“高水平”到“高质量”

我国高等教育经过规模发展，现已逐步迈向提高水平、提高质量与内涵发展的阶段。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出“树立以提高质量为核心的教育发展新观念，注重教育内涵发展，鼓励高校办出特色、办出水平”，2012年《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》提出“全面提高高等教育质量”，党的十八大报告提出“推动高等教育内涵式发展”，党的十九大报告提出“实现高等教育内涵式发展”，2022年政府工作报告强调“促进教育公平与质量提升，推进高等教育内涵式发展，分类建设一流大学和一流学科”。内涵式发展、内涵发展、高水平大学、提高高等教育质量、高质量，这些政策话语集中体现了我们对高等教育“数据增长”式发展的反思。

随着“建设高质量教育体系，提高高等教育质量”目标与要求的提出，高等教育到了必须质量发展的阶段，我们需要首先厘清“质量”的内在规定性。“质量”是物理学的基本量纲，在社会科学领域体现为物体价值属性满足需求的程度。如国际标准化组织提出组织的产品和服务质量取决于满足顾客的能力以及对有关的相关方预期或非预期的影响，产品和服务的质量不仅包括其预期的功能和性能，而且还涉及顾客对其价值和受益的感知。经济学的质量指产品能够满足实际需要的使用价值特性。“质量”主要反映了事物价值特性满足实际需要的程度，即质量事关价值的实现与满足。

因此，“高质量”重在关切高等教育整体满足实际需要的价值与能力。“高质量”与“高水平”“内涵式发展”等理念既有充分联系，也有显著差异。“高水平”相对侧重体系内部的同类型事物比较。“内涵式发展”则是一种发展路径选择。规模、质量、结构、效益、公平等的不同结合表现出不同综合效益，高等教育内涵式发展是以提高质量为核心的上述五个变量的协调统一发展。有学者认为高等教育内涵式发展第一阶段是扩大规模，第二阶段是提升质量。可见，内涵式发展可指向规模，也可指向水平，亦可指向质量。当内涵式发展指向“高质量”，主要审视高等教育体系满足实际需要的整体价值。“高质量体系”与“内涵式发展”密切相关，可理解为目的与路径的关系。

（二）我国高等教育发展的路径选择：从离散到系统

高等教育从“高水平”到“高质量”，需要政策引领，也需体系的力量。一个体系的特点表现在整体性与协同性、层次性与关联性、动态性与开放性。高等教育发挥体系作用，需逐步转换离散式路径，构建整合框架。

1. 体系的价值涌现：高等教育功能的整体性与协同性。系统是由许多部分所组成的整体，所以系统的概念要强调整体。高等教育体系的整体性与协同性，需关注高等教育作为一个整体的价值涌现（Emergence）。涌现即体系在运作时所呈现的东西，整体涌现强调“整体大于其各部分之和”，即指整体具有而其组成部分以及部分之总和不具有的特性。高等教育在发展路径选择上，需要战略层面的整体部署，克服以指标为导向的形式主义式离散发展。这要求我们从系统的价值涌现角度思考高等教育体系的功能问题。

2. 体系的价值嵌合：高等教育结构的层次性与关联性。系统要做到高效运行，需要把诸多差异性的构件协同运转起来，相当于为各个子系统配置最优的系统参数和权重，尽可能减少系统的摩擦成本，提高系统的输出效率。因此高等教育体系既强调整体创新供给，也事关不同层次、类型的大学。不同层次、类型大学在发展路径选择上，既强调分工与差异发展，也要加强协同与关联发展。这要求我们从系统的价值嵌合角度思考高等教育体系的结构问题。

3. 体系的价值激活：高等教育要素的动态性与开放性。系统的性质取决于要素的结构，而在一个动态结构的系统中，结构的好坏直接由要素之间的协调体现。动态性与开放性要求高等教育体系与其他社会子体系之间互动交流，强调在与外界互动的同时，对体系内部进行动态优化。动态性与开放性要求大学办学过程充分分析与对接需求，与其他系统形成自适应的调试机制。也即Crawley教授认为的大学自适应性（Adaptable University），强调以“知识交换”响应社会需求。这要求我们从系统的价值激活角度思考高等教育体系的要素问题。

（三）我国高等教育发展的价值转变：从工具理性到价值理性

我国高等教育取得了令人瞩目的发展，具备了提供超大规模高等教育的容量与能力。随着内涵式发展的深入，我国高等教育在科研经费、学术论文产出方面大幅提升，在世界各大学排行榜上表现亮眼，“双一流”建设成效显著。应该说，以“找到大学发展的显性指标参考系，讲究效率实现快速发展”为特色的“工具理性”主导价值，为高等教育高质量发展阶段的进一步发力打下了坚实基础。

但需警惕的是，“工具理性”发展价值取向，当前高等教育体系也存在结构失衡、功能紊乱、力量分散与能力不足等问题。大学在国家战略科技力量中的独特作用尚未充分发挥，大学“高分低能”现象凸显。一是“人才短缺”与“就业难”同时存在。尽管各行各业对创新性人才十分渴求，大学毕业生现已突破千万，但大

学生就业始终是一个重要民生问题。二是“论文多”与“创新少”。科研经费与学术论文大幅增长，但大学科技创新能力仍严重不足，特别是重大创新成果匮乏。三是“排名高”与“贡献低”。大学在各类排行榜上不断进步，但高等教育发展对社会发展、经济增长的贡献率还处于较低水平，在攻克关键核心领域“卡脖子”技术面前捉襟见肘甚至束手无策，难以支撑科技自立自强与国家高质量发展。

高质量发展阶段迫切需要高等教育体系的整体价值涌现。习近平总书记强调“我国高等教育发展方向要同我国发展的现实目标和未来方向紧密联系在一起，为人民服务，为中国共产党治国理政服务，为巩固和发展中国特色社会主义制度服务，为改革开放和社会主义现代化建设服务”。这是高等教育高质量发展“价值理性”的根本遵循。

面对当前高等教育“显性指标繁荣”与“内在能力贫瘠”，我们需在总结“工具理性”价值取向的基础上，持续思考与统筹把握高等教育的“价值理性”，并从宏观定位、中观协同、微观运行层面对高等教育体系进行系统性变革。

二、从适应到引领：体系的功能跃升

体系最鲜明的价值涌现即功能。加快构建国内循环为主、国内国际互促双循环新格局，在实现高水平科技自立自强中贡献战略科技力量，高质量高等教育体系应有怎样的功能定位，应发挥怎样的系统涌现？

（一）功能涌现：从“适应”到“引领”，致力战略科技力量形成与发展

一个国家的强盛都是先成为教育中心而后成为科技中心。高等教育体系对科学技术的发展乃至国家创新发展具有先导性作用，如美国高等教育体系追逐“无止境前沿”，产生了高达80%的美国主导新兴产业。美国高等教育体系在不同发展阶段贡献了鲜明的创新嵌入性。

当前我国整体创新能力提升显著，世界知识产权组织（WIPO）发布的2021年全球创新指数（GII2021），我国居全球第12位，但其中“人力资本与研究”维度（包含高等教育）则居全球第21位。总体上看，高等教育体系的创新效能与国家战略需要尚不适应，整体上还较缺乏对焦国家战略需要、对接战略资源、整合战略力量；中观上结构失衡，缺乏高等教育体系顶层设计和整体规划，高校定位同质化现象严重，不同类型高水平研究型大学在国家战略科技力量体系中缺乏科学分工与协同；微观上力量分散，碎片化较严重，高校缺乏基于科学定位的战略规划，未能形成基于战略定位的科技创新体系，更未形成学科有效会聚与协同创新机制。

科技自立自强战略支撑下，高质量高等教育体系在功能上需逐步实现从“适应”到“支撑”再到“引领”的升级。一方面，将高质量高等教育体系建设放在国家战略科技力量的全局考虑，建立知识生产的全链条，针对可能被“卡脖子”的技术领域、产业领域，进行战略性布局与建设，以高水平研究型大学为主体，协同不同类型高校与其他创新主体，主动对接国家战略，持续建设中国特色的“战略牵引、系统集成、协同高效、充满活力、反应敏捷”高校战略科技力量；另一方面，逐步转变知识生产方式，摒弃同质化、跟班式、指标化、自娱性、碎片化“被动适应”研究，发挥高等教育“源头性、支撑性和引领性”作用。

（二）功能指向：坚持立德树人、促进知识发展与推动社会进步

高质量高等教育体系首要满足学生成长成才需要，这是高等教育实际需要所蕴含的“培养逻辑”。培养什么人、怎样培养人、为谁培养人，是教育的根本问题，也是建设高质量教育体系的根本，高质量教育体系是将方向性放在首位的教育体系。习近平总书记强调：“要想国家之所想、急国家之所急、应国家之所需，抓住全面提高人才培养能力这个重点，坚持把立德树人作为根本任务，着力培养担当民族复兴大任的时代新人。”高质量高等教育体系的构建首要的就是围绕国家战略，坚持立德树人，办人民满意的高等教育，体系化提高人才培养能力，优化各类型、各层次高等教育在人才培养全过程的分工与合作，满足学习者充分成人成才的不同需要。

基于高等教育哲学“认识论”的观点，高等教育的实际需要包含“知识逻辑”，高等教育作为探究高深学问的场所，满足人类认识世界、延展知识边界的需要。从亨利纽曼眼中的“大学是教授普及知识的地方”，洪堡治下的“科研与教学相统一”，弗莱克斯纳的“无用知识的有用性”，到克尔的“多元巨型大学”，大学“知识维度”从“单向有限知识传递”（Knowledge Transfer）向“延伸知识传递”“知识交换”（Knowledge Exchange），甚至向知识生产模式III、四螺旋等理论阐释的“知识共演”（Knowledge Co-evolve）逐步递进，知识交互主体日益多元，知识涌现特征明显。

基于高等教育哲学“政治论”的观点，高等教育的实际需要包含“服务逻辑”。高等教育需服务于国家战略、社会发展，满足人类改造世界、提升创新能力的需要。服务社会是大学的第三使命，学术创业则表征大学主动服务社会的第四职能。Etzkowitz教授认为“创业型大学是经济社会发展的核心机构”，Douglass教授

认为旗舰型大学对知识基础型创新区域至关重要，Chatterton教授认为参与式大学对区域（特别是社区）具有锚定作用。这些都反映了大学作为知识创新高地，在引领社会进步方面的主动作为。

高质量高等教育体系的核心功能指向是“培养逻辑”“知识逻辑”与“服务逻辑”的统一，是“全面发展”“穷理尽性”与“经世致用”的交互升华。因此，“高质量”凸显高等教育体系引领“人才进阶”“知识进展”与“社会进步”特性，这就包括学习者全面发展，人类认识世界，服务国家战略需求及经济社会发展等方面的需要。

三、从同质到生态：体系的结构优化

高等教育是一个复杂的、多层结构的开放系统。不同类型大学需有不同定位，高等教育体系整体也需要有一个多样共生的开放结构。

（一）布局结构：从结构失衡到均衡对焦

高等教育布局结构问题涉及高等教育资源均衡配置，集中体现高质量高等教育体系的公平关切。高等教育普及化阶段，不同地区对从“有大学上”到“有好的大学上”有着相同期待，需要我们继续审视高等教育的布局结构。

1. 国家与区域布局结构标尺。高等教育体系的国家与区域布局结构标尺主要观照部属院校与地方院校布局，基础研究与应用研究布局，东西空间布局。部属院校与地方院校的布局与分工，根据《2020年高等学校科技统计资料汇编》数据，我国部属院校（含其他部委院校与教育部直属院校）共计93所，拨入经费共计139315120千元，地方院校共1914所，拨入经费共为106505105千元。占比95%以上的地方院校在拨入经费的整体体量上比较“拮据”。如何在“粥少僧多”局面下统筹考虑部属院校与地方院校布局？地方院校需要结合地方特色，自主创新，主动变革；而部属院校要在学校各项事业上高标定位，切莫在人才培养、科研布局与社会服务市场方面对地方院校产生挤压。在基础研究与应用研究布局上，同样需要根据学校特色，保持定力，各司其职，形成配合。东西空间布局上，经过《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》《中西部高等教育振兴计划（2012—2020）》《关于加快中西部教育发展的指导意见》《关于新时代推进西部大开发形成新格局的指导意见》等重点政策扶持，“东强西弱”的区域差距正不断缩小，但仍需持续完善。

2. 区域与省域布局结构标尺。高等教育体系的区域与省域布局结构标尺主要观

照区域集聚与省域特色，省域高教体系与区域创新体系。一方面，我们已经形成京津冀、长三角、粤港澳、成渝地区双城经济圈为代表的区域发展增长极，跨省域的城市群联动发展需要特色鲜明、类型多样的大学群作为智力引擎。因此，跨省域的区域如何实现高等教育资源的共享，以学科群联动推动大学互动，形成竞争与合作态势，进而形成良好共生生态，成为当前高等教育体系布局需考虑的关键变量。另一方面，省域高等教育体系仍未能实现与区域创新发展的良好互动。经济社会高质量发展需要高等教育的创新活力。大学与区域共生，引领区域创新发展是重要路径，但当前部分省域高等教育仍未能较好匹配区域发展的地位与定位，如2021年全国GDP排名第三、四位的山东省、浙江省，在“双一流”建设高校数量上都仅为3所。

（二）类型结构：从同质内卷到多样共生

1. 一流泛化与升格冲动。《教育规划纲要》强调“促进高校办出特色，克服同质化倾向，形成各自的办学理念和风格，在不同层次、不同领域办出特色，争创一流”。但经过10多年发展，高等教育体系仍深陷无序竞争与内卷趋同的漩涡。从地方院校到职业院校，从综合型大学到行业性大学，高校热衷于“趋高”。“一流”本是百里挑一，综合性、研究型大学理应不该是不同类型大学的相同追逐目标。评价指挥棒的整体压力，排行榜的潜移攀比，高校盲目升格引致的“一流”泛化，这些造成了高等教育结构紊乱。

能竞争的东西是相似的，而创造性产生的是不相似的东西。当一个机制特别依赖竞争，就引导人们去做相似、趋同、低水平的研究工作。高等教育发展的重点应该放在高质量发展，这是建立在科学分类基础上的多样化高质量发展。创建世界一流大学绝不仅是世界一流研究型大学，还应包括世界一流高职院校，世界一流地方院校，世界一流行业特色高校。

2. 分类引导缺失。高等教育的分类引导机制亟待建立，这需要从类型结构的科学分类开始。应根据承担国家战略或者对接区域需求的不同角色与定位，来区分高等教育类型，具体可分为四类：①研究型大学，紧密围绕科技自立自强，重点从事基于国家战略驱动的基础研究，旨在“0-1”原始创新领域取得突破；②创业型大学，这类大学在科技创新与学术创业之间寻得精妙平衡，既要“顶天”从事关键核心技术的攻关研究，亦可“立地”面向经济主战场，利用自身学术资本积累形成应用与辐射；③应用型大学，这类大学教学和科研以服务地方为宗旨，培养地方需要

的应用性人才，产出地方需要的应用性成果，开展满足地方社会需要的各种服务活动。④技能型大学，这类大学根据社会发展需要深耕人才培养，当前职业本科应较明确地与应用型本科在生态位上形成错位发展。

高等教育体系的结构调整需要冲破“低水平”的无序竞争，持续涵养适合不同类型高校竞相发展、百花齐放的生态环境，形成“研究型-创业型-应用型-技能型”共生谱系，让各类大学从容发展。而关于分类引导的具体机制，需从类型结构的科学划分，各类高校的基准设定，各类高校最佳实践的区别展现（包括资源配置、组织转型与演变路径等），分类评价机制的科学设定等方面进行理论界与实践者共商。

（三）行业结构：警惕行业性消亡与综合化滥觞

高等教育结构从学科角度看有行业性大学与综合性大学的分野。我国行业性大学自1950年左右建立以来，经历“行业养大学”阶段，再到管理权划转，如今面临转型的分化趋势。当前呈现出行业性消亡与综合化滥觞的怪象，制约了行业性大学的科学发展，也限制了行业性大学作为高等教育体系重要组成部分的创新发挥。

行业性高校转型发展的主要趋向是多科性，尽管有的学校声称要发展成为综合性大学，但从其学科专业静态结构和动态体系来看，离综合性大学的办学要求还有相当的距离。事实上，行业性大学非但是离综合性大学办学要求尚有距离，其本身就不宜选择综合性大学的发展路径，而应遵循自身发展规律，以优势学科为基础建设学科生态群，与行业紧密互动取得发展，而不是学科种类的无序衍生。

（四）职普结构：办学类型的区别与学历层次的融通

高等教育结构一个最基本分类是职业教育与普通教育。职业教育的本身逻辑是依据社会职业分工，甚至包括学术其实也是一种职业。国外高等教育体系在职业教育与普通教育“二元结构”方面有典型经验，如德国传统大学为学术型高校，高等专业学院为职业应用型高校；英国大学分传统大学与“新大学”；法国高等教育体系分“大大学”和综合大学、短期职业技术学院两大体系。独立的“二元结构”保障了职业教育与普通教育的各司其职。

倘若将职业教育办成学术性、研究型，这是对职业教育本身逻辑的极大否定。职业教育的“升格”冲动不应展现在办学定位的“趋高”，而应在学位层次、学习经历上做更多“立交桥”式的职普衔接。近年来我们在建立现代职业教育体系做了许多探索。2019年2月国务院发布《国家职业教育改革实施方案》指出“职业教育与

普通教育是两种不同教育类型，具有同等重要的地位”。当前，从“分流”到“分类”再到“协调”进一步彰显了职普结构需要在类型上清晰区分，同时要在学历层次上进一步融通。

四、从管制到治理：体系的要素激活

功能上的引领，结构上的调整，高质量高等教育体系建构还需内部要素的充分激活，以保证体系运转的持续动力。激活高等教育体系的内部要素，需要加快推进高等教育治理体系与治理能力现代化，逐步实现从基于工具理性的管制到基于价值理性的治理跃升。

（一）治理逻辑：从工具治理到价值治理

从管制走向治理，实质上是生产关系的调整，目的是适应和促进生产力的发展。管制追求基于工具意义上的效率优化，治理则强调基于价值意义上的效能提升。

1. 价值治理作为一种价值引领的治理方式。“五唯”指挥棒下的运行逻辑，崇尚“简单”“高效”，高校在很长一段时期内甚至现在仍存在持续狂热追逐大学排行榜位次、ESI排名、SCI文章数量等方面的表现。这些任务项项分解，层层下发，高等教育管理简化为“数字游戏”。表面上看，高校各个层面任务达标，但在面对关键核心技术攻关，产生对人类发展有重大贡献的成果方面束手无策。对于世界一流大学的追求，表现为指标、能力、价值的三重境界。三重境界下会产生不同逻辑的管理方式。价值治理正是我们突破以工具治理为基本逻辑的指标化发展，转而向能力发展、价值引领阶段跃升的一种治理逻辑。

2. 价值治理作为一种共识性治理方式。价值治理强调从强制性向共识性理念的转变，在供给产品、治理主体、行为方式上倾向于一种精神的、无形的、柔性的“软治理”。共识性治理逻辑下，如何提升多元主体的自主性、协同力以及资源共建共享？有学者认为通过新一代信息技术倒逼大学治理理念、模式、手段的更新，以数智化引领、撬动、赋能治理现代化，从区块链+大数据的角度，加强数据共享，促进相互信任，推动大学共同治理实现有效治理。但是共同治理面临着主体参与治理的能力不一等诸多工具性障碍，如何以大学价值为牵引，在价值治理中凝聚共识，是激活体系要素的关键。

（二）以校长管理专业化为关键支点，融通高校内外部治理体系

建构高质量高等教育体系需要在我国现代大学制度基本框架中加以把握，即

“党委领导下的校长负责制”。在这一框架下如何实现治理要素激活，从根本上来说，必须下大力气解决外部治理中政府过度管制化和内部治理中过度行政化的问题。由于校长是我国大学内外部治理结构中各种主体和关系的交汇点，因此，以校长管理专业化为切入点，推动大学治理能力现代化是要素激活的关键。

以校长管理专业化为切入点，推动大学治理能力现代化，包括两层面要求。一方面，政府管理大学校长的专业化，以及校长在管理大学过程中的专业化。政府管理大学校长的专业化意味着政府从专业化分工的思维和知识生产的内部规律审视和对待校长的权力，授予校长在大学管理方面的专门权力，并对这种权力进行刚性化确认和规范化保障；另一方面，校长在管理大学过程中的专业化意味着校长必须具备胜任现代大学管理的专业素养，能够深入了解大学治理的结构和过程、多元化的治理主体以及整体的制度性。以校长管理专业化为关键支点，有效融通高校内外部治理关系，促进大学创新要素呈“松散而蓬勃”状态流通互动，驱动高质量高等教育治理体系建构。

（三）重构基层学术组织，激活学术心脏地带

高等教育体系创新活力的激活，关键是通过学术生产关系改革促进学术生产力提升，向基层学术组织要活力。通过基层学术组织心脏地带的激活，带动大学整体创新。这里的学术生产力是基于博耶“四类学术”意义上，包括教学、科研、社会服务等职能的整合。

重构基层学术组织，提供有利于学术生产力激活的学术生产关系，一方面要聚焦关键核心领域，建立贯通的“战略-学校-学院-基层学术组织”的战略牵引、对接与传递机制；另一方面，依据学科特点规范基层学术组织的建制，强化高校开展跨学科集成攻关研究，挖掘高校“产学研用”创新会聚能力。根据学科特点做出规范，厘清不同建制的基础学术组织关系。特别是针对具有引领社会发展的显性学科领域，宜做开放性制度设计。

脚踏实地，久久为功，高质量高等教育体系需要我们从功能、结构、要素角度进行系统建构与持续建设。高等教育高质量发展，这将是一份时代的答卷。。

作者：宣勇，浙江外国语学院党委书记、教授，中国高等教育学会第四届学术委员会委员；翁默斯，通讯作者，浙江工业大学现代大学制度研究中心/公共管理学院助理研究员

来源：《中国高教研究》2022年第9期

【高校动态】

安徽工程大学探索创新应用型人才培养之路： 大学里走出产业工程师

经济发展、产业升级，要以人才为本，可如何让高校学生走出校门就能适应产业需要？

作为一所地方工科院校，安徽工程大学以产业需求反向设计人才培养方案，摸索出了一套卓有特色的产业工程师人才培养模式。

“我们探索基于产业、专业、就业、创业的人才培养之路，形成了产业、专业、课程、师资一体化的人才培养模式新生态，就是要解决高校人才培养与企业人才需求契合度不高的问题。”在学校副校长叶常林看来，学校多年坚持的办学路径是地方高校在当下实现高质量内涵式发展的重要砝码。

把专业“建”在产业链上

近年来，安徽工程大学主动优化布局战略新兴领域和未来尖端领域专业，率先启动“新工科”建设，申报获批了机器人工程、数据科学与大数据技术、人工智能等一批与地方支柱产业紧密对接的新兴专业，把专业建在产业链上。

伴随移动互联网、物联网、云计算等一批新鲜“IP”横空出世，信息管理与信息系统等传统专业却依然固守原有的教学套路，造成毕业生到企业后“不适用”的问题。人才供需矛盾如何解决？学校的数据科学与大数据技术专业应运而生。

“我们主动应对从信息管理向大数据应用的变化，把握本质上大数据的信息、知识和情报生产方式与信息链逻辑关系并不冲突的逻辑，根据数据、信息、知识的复合特点，积极进行专业改造调整，以满足社会对高校人才的需求。”计算机与信息学院院长汪军介绍，早在2018年9月，学校数据科学与大数据技术专业就迎来了首届学生。

新专业犹如一匹黑马杀出重围，学生就业质量的改善水到渠成。汪军自豪地透露，据不完全调查，专业调整后，学生就业岗位分布从单纯的软件开发、电商等扩展到金融企业、人工智能企业、工业企业等各个行业。薪酬方面，月薪5000元以下收入档的比例由25%降至9%，7000元以上收入档的比例由调整专业前的62.5%上升到77.9%。

教学接轨车间让知识“活”起来

“高校教师普遍存在从学校到学校、缺少企业实干背景的问题，如何解决？最好的办法就是给他们补上‘企业实训’这一课。”学校教务处处长周晓宏表示，近三年学校已经选派251位教师到企业挂职锻炼，有效提升了教师工程实践能力。

翻开《安徽工程大学教师赴企事业单位挂职锻炼办法》，“教师进企业、入车间，强化教师专业应用和工程实践能力，促进教师参加社会实践锻炼，从而建设一支具有较强实践能力和技术创新能力的高素质师资队伍”的规定映入眼帘。

电气工程学院教师袁一鸣正是这项举措的受益者。

以往，教材中的一些内容相对抽象，公式推导演绎较多，学生学习理解有一定困难。通过企业锻炼的经历，袁一鸣掌握了大量时新的工程案例。在课上，她引入工程问题实际解决场景来辅助教学，比如“飞机视频噪点去除实际工程应用”，不但解决了学生的理解困难，而且极大提高了学生的学习兴趣和解决实际工程问题的能力。

“长期困扰我的教学难题，就这样迎刃而解了。”袁一鸣欣喜地说。

培养企业最需要的人才

随着各产业链在培养方案中的持续深入，实用型人才的培养成为高校和产业链上企业共同关注的焦点。

在梳理总结实践经验的基础上，安徽工程大学在学校层面形成了产业需求与就业质量协同的“预警、减招、停招、改造、撤销”专业设置和结构调整机制，并让企业也主动参与进来。

以地方支柱产业和新兴产业对工程师在知识、能力、素质等方面的需求为标尺，学校反向设计专业人才培养目标，优化人才培养方案，按照“进课题、进实验室、进团队、进赛事、进企业”，“个性化、小班化、导师化”的“五进三化”模式进行人才培养，而“冠名班”正是这种教育理念的典型代表。

谈起学校机械工程学院里的奇瑞冠名班，当地企业拍手称赞。在校时，该班便把学生当作企业“预备工程师”培养。2021年3月，首届奇瑞卓越工程师培养班正式开班，所有课程均由企业高层、技术骨干、一线工程师讲授，在毕业设计环节，会由校企双方共同出题、共同指导学生毕业设计。

学校大学生就业创业指导中心认为，冠名班除了解决高校和企业人才需求不衔接的问题之外，也让学生真正实现了理智自主的职业规划。

学校大学生就业创业指导中心负责人介绍，经过调查了解，参加校园招聘的毕业生普遍关心未来职业发展、薪酬待遇等问题，仅靠招聘会的介绍，学生很难得到全面解答。除此之外，3至6个月的岗前培训带来的心理落差感，让很多学生还没入职就选择了离职。“企业提前介入人才培养环节，校企联合授课，会让学生对企业了解更深，对未来职业目标更清晰。”

有了奇瑞班的“抛砖引玉”，一个个企业冠名班如雨后春笋般涌现。今年，安徽工程大学拟开设12个冠名班，示范效应下，学校校企深度融合的步伐愈发坚定。

专业与产业“双向奔赴”，相互赋能，实现共赢。“下一步，安徽工程大学作为芜湖市第一批‘人民城市建设合伙人’，将按照‘人才库、科技库、思想库’的定位和‘产业链、专业链、创新链’的思路，努力打造与芜湖市经济社会发展相适应的人才培养基地和科技创新、文化创新高地。”叶常林说。。

（来源：《中国教育报》2022-9-19）

南京科技职业学院：打造高素质“双师型”教师队伍

在中国职业教育“由大向强”迈进，发展重点转为内涵建设和质量提升的关键时期，新修订的《中华人民共和国职业教育法》不仅进一步完善了新时代职业教育法律制度体系，也推动破解了职业教育改革发展中的热点难点，为职业教育高质量发展提供了基本遵循。

南京科技职业学院牢牢抓住这一大有可为的发展机遇，在贯彻落实新职教法的背景下，将高素质的职业教育教师作为推动学校高质量发展第一资源，以打造高素质“双师型”教师队伍为目标，探索实践职业教育教师发展的新思路。

新坐标

新趋势下研判新特征

《国家职业教育改革实施方案》中明确指出“职业教育与普通教育是两种不同教育类型，具有同等重要地位”，这一重要论断，锚定了新时代职业教育的“新坐标”，南京科技职业学院对职业教育教师发展的新趋势开展了研判分析。

——职业教育教师发展应与职业教育定位相适配，体现出区别于普通教育的独特性特征。

追溯职业教育教师的发展，虽在“职教师资12条”中已经提出了建设师德高

尚、技艺精湛、专兼结合、充满活力的高素质“双师型”教师队伍，但在历史惯性下职业教育教师发展尚未完全脱离普通教育教师发展的轨迹，没能完全形成适配其教育类型特点的发展特色。因此，建设特色鲜明的“双师型”教师队伍将充分体现职业教育教师发展的独特性。

——职业教育教师发展应与职业教育各层次院校发展规划相适配，体现出分层分类的差异互补性特征。

新职教法明确了中职院校、高职院校、职业本科院校共同实现“不同层次职业教育的有效贯通”。各层次职业院校基于本单位的事业发展规划对“双师型”教师队伍建设均提出了建设标准或发展指标等，但目前同一层次内尚未形成公认的教师分类发展标准，各层次间也尚未开展教师发展标准的衔接。因此，搭建并完善分层分类的“双师型”教师标准框架与体系将有助于促进职业教育教师发展的差异互补性。

——职业教育教师发展应与职业教育新时代高质量发展的要求相适配，体现出与时俱进的适应性特征。

在《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》的总体要求中提到“切实增强职业教育适应性”，作为职业教育第一资源的教师，身处职业教育改革攻坚克难、爬坡过坎的关键时期，将直接面对职业教育在育人方式、办学模式、管理体制、保障机制方面的改革，更加需要增强教师个体与群体的适应性，以高质量的人才资源支持高质量的职业教育发展。因此，构建多元协同的“双师型”教师培养培训体系将实质性增强职业教育教师发展的适应性。

新征程

新任务下实践新举措

针对职业教育教师发展具有独特性、差异互补性、适应性等新特征，南京科技职业学院提出了建设特色鲜明的“双师型”教师队伍、搭建并完善分层分类的“双师型”教师标准体系、构建多元协同的“双师型”教师培养培训体系与机制等三项教师发展新任务，并已经在“十四五”高质量职业教师队伍建设中探索实践了新举措，开启学校高质量发展的新征程。

——建设特色鲜明的“双师型”教师队伍

南京科技职业学院把“立德树人、德技并修”明确设置为教师发展目标。在“十四五”人才队伍建设专项规划中，以培育“四有”好老师为造就高素质专业化

创新型教师队伍的综合性目标；针对职业教育培养“高素质技术技能人才”的定位、促进技能型社会建设的时代使命，以产教融合、校企合作，面向市场、促进就业，面向实践、强化能力，面向人人、因材施教等为高素质“双师型”教师队伍的独特性目标。学校提出，专任教师不仅要坚持立德树人第一任务、师德师风第一标准先为“人师”，而且要做精通科学文化专业知识的“经师”与擅长技术技能的“业师”，全力打造“师德高尚、技艺精湛、专兼结合、充满活力”的“双师型”教师队伍。

“十四五”建设期间，通过实施“第一标准”计划、“引智聚贤”计划等，选聘全国劳模、大国工匠，开展全校性报告宣讲，弘扬社会主义核心价值观，宣传劳模精神、劳动精神、工匠精神；新增全国技术能手2名，江苏省产业教授11名，江苏省技术能手5名，江苏省“双创”人才2名；建设有600人以上企业兼职教师资源库；教师赴企业兼职不少于6个月，年均50人以上；教师指导学生获“互联网+”“挑战杯”国赛奖4项、国家技能大赛一等奖5项；教师主持国家专业教学资源库1项，建成国家精品在线开放课程1门；获省教学成果奖5项、教学大赛奖33项；教师获全国教材建设奖二等奖1项，立项国家规划教材、省重点教材等35部。

——搭建并完善分层分类的“双师型”教师标准体系

南京科技职业学院在高素质技术技能人才培养过程中处于高等职业教育培养层次，在遵循职业教育教师发展规律和支持学生在职教通道深造发展的前提下，以体现“差异性+衔接性”为逻辑起点，构建高职院校教师“双师型”建设标准。“十四五”建设期间，实施“破唯创新”计划，在江苏省教改重中之重课题研究的基础上，针对职业生涯发展阶段的不同，以专业技术人员与技能人员职业资格、专业技术职务与职业技能等级、人才培养与实践指导业绩等为“双印证”指标，分别制定初级（资格准入）、中级、高级的“双师型”教师认定标准；针对学科专业不同，分别明确专业课、公共课等“双师型”教师发展指标；针对课程性质不同，分别明确理论课、实践课“双师型”教师发展指标；针对教师发展方向不同，分别提出教学为主型、教学科研型、科研为主型、创新创业型、社会服务型等“双师型”教师发展指标。通过认定标准+发展指标，共同构建具有本校特色的“双师型”教师标准体系。

有关“双师型”教师的要素同样逐渐融入专任教师全方位评价考核中。在教师聘期考核中，是否达到“双师型”教师的岗位条件、是否完成“双师型”教师的岗

位要求，都成为考核的重点内容；在教师的职称评审中，是否达到了相应企业实践要求、是否具有能体现“双师型”要素的代表性成果等，也列入专业技术资格条件；在评优推先中，设立体现“双师型”要素的评比项目等；在各类专业（课程）建设项目评审中，主持人和团队是否具备与理论知识、专业知识、技术技能相适配的厚度、广度与精度，是否具备提炼新观点、建立新方法、探索新路径的改革创新能力，是否具备紧跟时代、紧跟行业、紧跟一线、不断提升自己的可持续发展能力等也相继被列入评价指标。

——构建多元协同的“双师型”教师培养培训体系与机制

南京科技职业学院始终关注教师个体在学历提升、职称晋升、岗位晋级等方面的可持续发展诉求，教师群体在适应高质量职业教育发展进程中的可持续发展需要，将“增强适应性”作为回应教师个体与群体可持续发展需要的突破点，将构建多元协同的“双师型”教师培养培训体系与机制作为突破路径。学校积极与政府部门、行业组织、企业等对接，与产教融合型企业共同建设“双师型”教师培养培育基地、“双师型”教师企业实践基地、“双师型”教师发展中心，为“双师型”教师的发展和校企人力资源双向常态流动提供支持平台；在“国培—省培—校培—院培”四级培育框架下形成覆盖全员、全过程、全方位的“四级框架、三全覆盖”培训体系，按年度出台教师“增值赋能”指导意见，在落实5年一轮教师全员培训基础上，强化职业教育教师成长全过程融入“双师”要素，进行有针对性的扶弱助强、补短固长，实施新进教师“校企双导师制”、教学为主型与教学科研型教师“访问工程师制”，创新创业型与科研为主型教师“科技副总制”等。

“双师型”教师队伍建设不仅是职业院校核心竞争力指标，更是职业院校高质量发展的强大内驱力。“十四五”建设期间，通过实施“校企共育”计划、“增值赋能”计划等，学校挂钩50家以上大中型、行业头部企业开展人才双向流动，与江苏省产教融合型企业共建“双师型”教师培养培育基地、企业实践基地5个；以行业有权威、学科有辐射的专业群建设带头人为领军，新增国家教师团队1个、全国行业教师团队1个、省级教师团队7个；建成省高水平专业群2个、省高水平骨干专业5个；立项建设国家示范性虚拟仿真实训基地、国家众创空间，省产教融合集成平台；牵头试点现代职教体系建设项目19项、“1+X”证书47项等。

新时代需要新设计，大思路需要大框架，新职教法的出台，阐明了职业教育改革的重大意义和未来走向。想把学生培养成什么样的人，自己首先就应该成为什么

样的人，高等职业院校作为我国职业教育体系的中坚力量，更应在构建中国特色的职业教育话语体系中发挥主力军作用，扎根中国大地，深化产教融合，及时更新适应技能型社会发展要求的职业教育知识图谱，不断丰富适应高素质技术技能人才培养规律的教师发展内涵，教师发展永远在路上。

（来源：《中国教育报》2022-9-28）