



江苏理工学院
JIANGSU UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

高教视点

2018 年第 4 期

（教师教育专题）

2018 年 12 月

目 录

宏观政策

中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见.....	1
教师教育振兴行动计划（2018—2022 年）	9

政策解读

努力建设新时代高素质教师队伍.....	14
提升教师教育质量 培养高素质教师.....	17
谋划好教师教育振兴发展的大文章.....	20

历史回顾

改革开放 40 年教师教育改革与未来展望.....	22
改革开放 40 年我国教师教育政策变迁分析.....	31
改革开放 40 年中国高校教师发展政策回顾与反思.....	38

国际视野

高校教师发展的美国模式与借鉴意义.....	48
国际教师教育经验及启示.....	55

理论实践

论国家力量介入教师队伍建设的内生性需求.....	59
一流教师教育大学的战略规划与集体行动.....	68

中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。为深入贯彻落实党的十九大精神，造就党和人民满意的高素质专业化创新型教师队伍，落实立德树人根本任务，培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人，全面提升国民素质和人力资源质量，加快教育现代化，建设教育强国，办好人民满意的教育，为决胜全面建成小康社会、夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利、实现中华民族伟大复兴的中国梦奠定坚实基础，现就全面加强新时代教师队伍建设改革提出如下意见。

一、坚持兴国之基必先强师，深刻认识教师队伍建设的重要意义和总体要求

1.战略意义。教师承担着传播知识、传播思想、传播真理的历史使命，肩负着塑造灵魂、塑造生命、塑造人的时代重任，是教育发展的第一资源，是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要基石。党和国家历来高度重视教师工作。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央将教师队伍建设摆在突出位置，作出一系列重大决策部署，各地区各部门和各级各类学校采取有力措施认真贯彻落实，教师队伍建设取得显著成就。广大教师牢记使命、不忘初衷，爱岗敬业、教书育人，改革创新、服务社会，作出了重要贡献。

当今世界正处在大发展大变革大调整之中，新一轮科技和工业革命正在孕育，新的增长动能不断积聚。中国特色社会主义进入了新时代，开启了全面建设社会主义现代化国家的新征程。我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾，人民对公平而有质量的教育向往更加迫切。面对新方位、新征程、新使命，教师队伍建设还不能完全适应。有的地方对教育和教师工作重视不够，在教育事业发展中重硬件轻软件、重外延轻内涵的现象还比较突出，对教师队伍建设的支持力度亟须加大；师范教育体系有所削弱，对师范院校支持不够；有的教师素质能力难以适应新时代人才培养需要，思想政治素质和师德水平需要提升，专业化水平需要提高；教师特别是中小学教师职业吸引力不足，地位待遇有待提高；教师城乡结构、学科结构分布不尽合理，准入、招聘、交流、退出等机制还不够完善，管理体制机制亟须理顺。时代越是向前，知识和人才的重要性就愈发突出，教育和教师的地位和作用就愈发凸显。各级党委和政府要从战略和全局高度充分认识教师工作的极端重要性，把全面加强教师队伍建设作为一项重大政治任务和根本性民生工程切实抓紧抓好。

2.指导思想。全面贯彻落实党的十九大精神，以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，紧紧围绕统筹推进“五位一体”总体布局和协调推进“四个全面”战略布局，坚持和加强党的全面领导，坚持以人民为中心的发展思想，坚持全面深化改革，牢固树立新发展理念，全面贯彻党的教育方针，坚持社会主义办学方向，落实立德树人根本任务，遵循教育规律和教师成长发展规律，加强师德师风建设，培养高素质教师队伍，倡导全社会尊师重教，形成

优秀人才争相从教、教师人人尽展其才、好教师不断涌现的良好局面。

3.基本原则

——确保方向。坚持党管干部、党管人才，坚持依法治教、依法执教，坚持严格管理监督与激励关怀相结合，充分发挥党委（党组）的领导和把关作用，确保党牢牢掌握教师队伍建设的领导权，保证教师队伍建设正确的政治方向。

——强化保障。坚持教育优先发展战略，把教师工作置于教育事业发展的重点支持战略领域，优先谋划教师工作，优先保障教师工作投入，优先满足教师队伍建设需要。

——突出师德。把提高教师思想政治素质和职业道德水平摆在首要位置，把社会主义核心价值观贯穿教书育人全过程，突出全员全方位全过程师德养成，推动教师成为先进思想文化的传播者、党执政的坚定支持者、学生健康成长的指导者。

——深化改革。抓住关键环节，优化顶层设计，推动实践探索，破解发展瓶颈，把管理体制变革与机制创新作为突破口，把提高教师地位待遇作为真招实招，增强教师职业吸引力。

——分类施策。立足我国国情，借鉴国际经验，根据各级各类教师的不同特点和发展实际，考虑区域、城乡、校际差异，采取有针对性的政策举措，定向发力，重视专业发展，培养一批教师；加大资源供给，补充一批教师；创新体制机制，激活一批教师；优化队伍结构，调配一批教师。

4.目标任务。经过5年左右努力，教师培养培训体系基本健全，职业发展通道比较畅通，事权人权财权相统一的教师管理体制普遍建立，待遇提升保障机制更加完善，教师职业吸引力明显增强。教师队伍规模、结构、素质能力基本满足各级各类教育发展需要。

到2035年，教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升，培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师。教师管理体制科学高效，实现教师队伍治理体系和治理能力现代化。教师主动适应信息化、人工智能等新技术变革，积极有效开展教育教学。尊师重教蔚然成风，广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感，教师成为让人羡慕的职业。

二、着力提升思想政治素质，全面加强师德师风建设

5.加强教师党支部和党员队伍建设。将全面从严治党要求落实到每个教师党支部和教师党员，把党的政治建设摆在首位，用习近平新时代中国特色社会主义思想武装头脑，充分发挥教师党支部教育管理监督党员和宣传引导凝聚师生的战斗堡垒作用，充分发挥党员教师的先锋模范作用。选优配强教师党支部书记，注重选拔党性强、业务精、有威信、肯奉献的优秀党员教师担任教师党支部书记，实施教师党支部书记“双带头人”培育工程，定期开展教师党支部书记轮训。坚持党的组织生活各项制度，创新方式方法，增强党的组织生活活力。健全主题党日活动制度，加强党员教师日常管理监督。推进“两学一做”学习教育常态化制度化，开展“不忘初心、牢记使命”主题教育，引导党员教师增强政治意识、大局意识、核心意识、看齐意识，自觉爱党护党为党，敬业修德，奉献社会，争做“四有”好教师的示范标杆。重视做好在优秀青年教师、海外留学归国教师中发展党员工作。健全把骨干教师培养成党员，把

党员教师培养成教学、科研、管理骨干的“双培养”机制。

配齐建强高等学校思想政治工作队伍和党务工作队伍，完善选拔、培养、激励机制，形成一支专职为主、专兼结合、数量充足、素质优良的工作力量。把从事学生思想政治教育计入高等学校思想政治工作兼职教师的工作量，作为职称评审的重要依据，进一步增强开展思想政治工作的积极性和主动性。

6.提高思想政治素质。加强理想信念教育，深入学习领会习近平新时代中国特色社会主义思想，引导教师树立正确的历史观、民族观、国家观、文化观，坚定中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信。引导教师准确理解和把握社会主义核心价值观的深刻内涵，增强价值判断、选择、塑造能力，带头践行社会主义核心价值观。引导广大教师充分认识中国教育辉煌成就，扎根中国大地，办好中国教育。

加强中华优秀传统文化和革命文化、社会主义先进文化教育，弘扬爱国主义精神，引导广大教师热爱祖国、奉献祖国。创新教师思想政治工作方式方法，开辟思想政治教育新阵地，利用思想政治教育新载体，强化教师社会实践参与，推动教师充分了解党情、国情、社情、民情，增强思想政治工作的针对性和实效性。要着眼青年教师群体特点，有针对性地加强思想政治教育。落实党的知识分子政策，政治上充分信任，思想上主动引导，工作上创造条件，生活上关心照顾，使思想政治工作接地气、入人心。

7.弘扬高尚师德。健全师德建设长效机制，推动师德建设常态化长效化，创新师德教育，完善师德规范，引导广大教师以德立身、以德立学、以德施教、以德育德，坚持教书与育人相统一、言传与身教相统一、潜心问道与关注社会相统一、学术自由与学术规范相统一，争做“四有”好教师，全心全意做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。

实施师德师风建设工程。开展教师宣传国家重大题材作品立项，推出一批让人喜闻乐见、能够产生广泛影响、展现教师时代风貌的影视作品和文学作品，发掘师德典型、讲好师德故事，加强引领，注重感召，弘扬楷模，形成强大正能量。注重加强对教师思想政治素质、师德师风等的监察监督，强化师德考评，体现奖优罚劣，推行师德考核负面清单制度，建立教师个人信用记录，完善诚信承诺和失信惩戒机制，着力解决师德失范、学术不端等问题。

三、大力振兴教师教育，不断提升教师专业素质能力

8.加大对师范院校支持力度。实施教师教育振兴行动计划，建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系，推进地方政府、高等学校、中小学“三位一体”协同育人。研究制定师范院校建设标准和师范类专业办学标准，重点建设一批师范教育基地，整体提升师范院校和师范专业办学水平。鼓励各地结合实际，适时提高师范专业生均拨款标准，提升师范教育保障水平。切实提高生源质量，对符合相关政策规定的，采取到岗退费或公费培养、定向培养等方式，吸引优秀青年踊跃报考师范院校和师范专业。完善教育部直属师范大学师范生公费教育政策，履约任教服务期调整为6年。改革招生制度，鼓励部分办学条件好、教学质量高院校的师范专业实行提前批次录取或采取入校后二次选拔方式，选拔有志于从教的优秀学生进入师范专业。加强教师教育学科建设。教育硕士、教育博士授

予单位及授权点向师范院校倾斜。强化教师教育师资队伍建设，在专业发展、职称晋升和岗位聘用等方面予以倾斜支持。师范院校评估要体现师范教育特色，确保师范院校坚持以师范教育为主业，严控师范院校更名为非师范院校。开展师范类专业认证，确保教师培养质量。

9.支持高水平综合大学开展教师教育。创造条件，推动一批有基础的高水平综合大学成立教师教育学院，设立师范专业，积极参与基础教育、职业教育教师培养培训工作。整合优势学科的学术力量，凝聚高水平的教学团队。发挥专业优势，开设厚基础、宽口径、多样化的教师教育课程。创新教师培养形态，突出教师教育特色，重点培养教育硕士，适度培养教育博士，造就学科知识扎实、专业能力突出、教育情怀深厚的高素质复合型教师。

10.全面提高中小学教师质量，建设一支高素质专业化的教师队伍。提高教师培养层次，提升教师培养质量。推进教师培养供给侧结构性改革，为义务教育学校侧重培养素质全面、业务见长的本科层次教师，为高中阶段教育学校侧重培养专业突出、底蕴深厚的研究生层次教师。大力推动研究生层次教师培养，增加教育硕士招生计划，向中西部地区和农村地区倾斜。根据基础教育改革发展需要，以实践为导向优化教师教育课程体系，强化“钢笔字、毛笔字、粉笔字和普通话”等教学基本功和教学技能训练，师范生教育实践不少于半年。加强紧缺薄弱学科教师、特殊教育教师和民族地区双语教师培养。开展中小学教师全员培训，促进教师终身学习和专业发展。转变培训方式，推动信息技术与教师培训的有机融合，实行线上线下相结合的混合式研修。改进培训内容，紧密结合教育教学一线实际，组织高质量培训，使教师静心钻研教学，切实提升教学水平。推行培训自主选学，实行培训学分管理，建立培训学分银行，搭建教师培训与学历教育衔接的“立交桥”。建立健全地方教师发展机构和专业培训者队伍，依托现有资源，结合各地实际，逐步推进县级教师发展机构建设与改革，实现培训、教研、电教、科研部门有机整合。继续实施教师国培计划。鼓励教师海外研修访学。

加强中小学校长队伍建设，努力造就一支政治过硬、品德高尚、业务精湛、治校有方的校长队伍。面向全体中小学校长，加大培训力度，提升校长办学治校能力，打造高品质学校。实施校长国培计划，重点开展乡村中小学骨干校长培训和名校长研修。支持教师和校长大胆探索，创新教育思想、教育模式、教育方法，形成教学特色和办学风格，营造教育家脱颖而出的制度环境。

11.全面提高幼儿园教师质量，建设一支高素质善保教的教师队伍。办好一批幼儿师范专科学校和若干所幼儿师范学院，支持师范院校设立学前教育专业，培养热爱学前教育事业，幼儿为本、才艺兼备、擅长保教的高水平幼儿园教师。创新幼儿园教师培养模式，前移培养起点，大力培养初中毕业起点的五年制专科层次幼儿园教师。优化幼儿园教师培养课程体系，突出保教融合，科学开设儿童发展、保育活动、教育活动类课程，强化实践性课程，培养学前教育师范生综合能力。

建立幼儿园教师全员培训制度，切实提升幼儿园教师科学保教能力。加大幼儿园园长、乡村幼儿园教师、普惠性民办幼儿园教师的培训力度。创新幼儿园教师培训模式，依托高等学校和优质幼儿园，重点采取集中培训与跟岗实践相结合的方式培训幼儿园教师。鼓励师范

院校与幼儿园协同建立幼儿园教师培养培训基地。

12.全面提高职业院校教师质量，建设一支高素质双师型的教师队伍。继续实施职业院校教师素质提高计划，引领带动各地建立一支技艺精湛、专兼结合的双师型教师队伍。加强职业技术师范院校建设，支持高水平学校和大中型企业共建双师型教师培养培训基地，建立高等学校、行业企业联合培养双师型教师的机制。切实推进职业院校教师定期到企业实践，不断提升实践教学能力。建立企业经营管理者、技术能手与职业院校管理者、骨干教师相互兼职制度。

13.全面提高高等学校教师质量，建设一支高素质创新型的教师队伍。着力提高教师专业能力，推进高等教育内涵式发展。搭建校级教师发展平台，组织研修活动，开展教学研究与指导，推进教学改革与创新。加强院系教研室等学习共同体建设，建立完善传帮带机制。全面开展高等学校教师教学能力提升培训，重点面向新入职教师和青年教师，为高等学校培养人才培育生力军。重视各级各类学校辅导员专业发展。结合“一带一路”建设和人文交流机制，有序推动国内外教师双向交流。支持孔子学院教师、援外教师成长发展。

服务创新型国家和人才强国建设、世界一流大学和一流学科建设，实施好千人计划、万人计划、长江学者奖励计划等重大人才项目，着力打造创新团队，培养引进一批具有国际影响力的学科领军人才和青年学术英才。加强高端智库建设，依托人文社会科学重点研究基地等，汇聚培养一大批哲学社会科学名家名师。高等学校高层次人才遴选和培育中要突出教书育人，让科学家同时成为教育家。

四、深化教师管理综合改革，切实理顺体制机制

14.创新和规范中小学教师编制配备。适应加快推进教育现代化的紧迫需求和城乡教育一体化发展改革的新形势，充分考虑新型城镇化、全面二孩政策及高考改革等带来的新情况，根据教育发展需要，在现有编制总量内，统筹考虑、合理核定教职工编制，盘活事业编制存量，优化编制结构，向教师队伍倾斜，采取多种形式增加教师总量，优先保障教育发展需要。落实城乡统一的中小学教职工编制标准，有条件的地方出台公办幼儿园人员配备规范、特殊教育学校教职工编制标准。创新编制管理，加大教职工编制统筹配置和跨区域调整力度，省级统筹、市域调剂、以县为主，动态调配。编制向乡村小规模学校倾斜，按照班师比与师生比相结合的方式核定。加强和规范中小学教职工编制管理，严禁挤占、挪用、截留编制和有编不补。实行教师编制配备和购买工勤服务相结合，满足教育快速发展需求。

15.优化义务教育教师资源配置。实行义务教育教师“县管校聘”。深入推进县域内义务教育学校教师、校长交流轮岗，实行教师聘期制、校长任期制管理，推动城镇优秀教师、校长向乡村学校、薄弱学校流动。实行学区（乡镇）内走教制度，地方政府可根据实际给予相应补贴。

逐步扩大农村教师特岗计划实施规模，适时提高特岗教师工资性补助标准。鼓励优秀特岗教师攻读教育硕士。鼓励地方政府和相关院校因地制宜采取定向招生、定向培养、定期服务等方式，为乡村学校及教学点培养“一专多能”教师，优先满足老少边穷地区教师补充需要。

实施银龄讲学计划，鼓励支持乐于奉献、身体健康的退休优秀教师到乡村和基层学校支教讲学。

16.完善中小学教师准入和招聘制度。完善教师资格考试政策，逐步将修习教师教育课程、参加教育教学实践作为认定教育教学能力、取得教师资格的必备条件。新入职教师必须取得教师资格。严格教师准入，提高入职标准，重视思想政治素质和业务能力，根据教育行业特点，分区域规划，分类别指导，结合实际，逐步将幼儿园教师学历提升至专科，小学教师学历提升至师范专业专科和非师范专业本科，初中教师学历提升至本科，有条件的地方将普通高中教师学历提升至研究生。建立符合教育行业特点的中小学、幼儿园教师招聘办法，遴选乐教适教善教的优秀人才进入教师队伍。按照中小学校领导人员管理暂行办法，明确任职条件和资格，规范选拔任用工作，激发办学治校活力。

17.深化中小学教师职称和考核评价制度改革。适当提高中小学中级、高级教师岗位比例，畅通教师职业发展通道。完善符合中小学特点的岗位管理制度，实现职称与教师聘用衔接。将中小学教师到乡村学校、薄弱学校任教1年以上的经历作为申报高级教师职称和特级教师的必要条件。推行中小学校长职级制改革，拓展职业发展空间，促进校长队伍专业化建设。

进一步完善职称评价标准，建立符合中小学教师岗位特点的考核评价指标体系，坚持德才兼备、全面考核，突出教育教学实绩，引导教师潜心教书育人。加强聘后管理，激发教师的工作活力。完善相关政策，防止形式主义的考核检查干扰正常教学。不简单用升学率、学生考试成绩等评价教师。实行定期注册制度，建立完善教师退出机制，提升教师队伍整体活力。加强中小学校长考核评价，督促提高素质能力，完善优胜劣汰机制。

18.健全职业院校教师管理制度。根据职业教育特点，有条件的地方研究制定中等职业学校人员配备规范。完善职业院校教师资格标准，探索将行业企业从业经历作为认定教育教学能力、取得专业课教师资格的必要条件。落实职业院校用人自主权，完善教师招聘办法。推动固定岗和流动岗相结合的职业院校教师人事管理制度改革。支持职业院校专设流动岗位，适应产业发展和参与全球产业竞争需求，大力引进行业企业一流人才，吸引具有创新实践经验的的企业家、高科技人才、高技能人才等兼任任教。完善职业院校教师考核评价制度，双师型教师考核评价要充分体现技能水平和专业教学能力。

19.深化高等学校教师人事制度改革。积极探索实行高等学校人员总量管理。严把高等学校教师选聘入口关，实行思想政治素质和业务能力双重考察。严格教师职业准入，将新入职教师岗前培训和教育实习作为认定教育教学能力、取得高等学校教师资格的必备条件。适应人才培养结构调整需要，优化高等学校教师结构，鼓励高等学校加大聘用具有其他学校学习工作和行业企业工作经历教师的力度。配合外国人永久居留制度改革，健全外籍教师资格认证、服务管理等制度。帮助高等学校青年教师解决住房等困难。

推动高等学校教师职称制度改革，将评审权直接下放至高等学校，由高等学校自主组织职称评审、自主评价、按岗聘任。条件不具备、尚不能独立组织评审的高等学校，可采取联

合评审的方式。推行高等学校教师职务聘任制改革，加强聘期考核，准聘与长聘相结合，做到能上能下、能进能出。教育、人力资源社会保障等部门要加强职称评聘事中事后监管。深入推进高等学校教师考核评价制度改革，突出教育教学业绩和师德考核，将教授为本科生上课作为基本制度。坚持正确导向，规范高层次人才合理有序流动。

五、不断提高地位待遇，真正让教师成为令人羡慕的职业

20.明确教师的特别重要地位。突显教师职业的公共属性，强化教师承担的国家使命和公共教育服务的职责，确立公办中小学教师作为国家公职人员特殊的法律地位，明确中小学教师的权利和义务，强化保障和管理。各级党委和政府要切实负起中小学教师保障责任，提升教师的政治地位、社会地位、职业地位，吸引和稳定优秀人才从教。公办中小学教师要切实履行作为国家公职人员的义务，强化国家责任、政治责任、社会责任和教育责任。

21.完善中小学教师待遇保障机制。健全中小学教师工资长效联动机制，核定绩效工资总量时统筹考虑当地公务员实际收入水平，确保中小学教师平均工资收入水平不低于或高于当地公务员平均工资收入水平。完善教师收入分配激励机制，有效体现教师工作量和工作效率，绩效工资分配向班主任和特殊教育教师倾斜。实行中小学校长职级制的地区，根据实际情况实施相应的校长收入分配办法。

22.大力提升乡村教师待遇。深入实施乡村教师支持计划，关心乡村教师生活。认真落实艰苦边远地区津贴等政策，全面落实集中连片特困地区乡村教师生活补助政策，依据学校艰苦边远程度实行差别化补助，鼓励有条件的地方提高补助标准，努力惠及更多乡村教师。加强乡村教师周转宿舍建设，按规定将符合条件的教师纳入当地住房保障范围，让乡村教师住有所居。拿出务实举措，帮助乡村青年教师解决困难，关心乡村青年教师工作生活，巩固乡村青年教师队伍。在培训、职称评聘、表彰奖励等方面向乡村青年教师倾斜，优化乡村青年教师发展环境，加快乡村青年教师成长步伐。为乡村教师配备相应设施，丰富精神文化生活。

23.维护民办学校教师权益。完善学校、个人、政府合理分担的民办学校教师社会保障机制，民办学校应与教师依法签订合同，按时足额支付工资，保障其福利待遇和其他合法权益，并为教师足额缴纳社会保险费和住房公积金。依法保障和落实民办学校教师在业务培训、职务聘任、教龄和工龄计算、表彰奖励、科研立项等方面享有与公办学校教师同等权利。

24.推进高等学校教师薪酬制度改革。建立体现以增加知识价值为导向的收入分配机制，扩大高等学校收入分配自主权，高等学校在核定的绩效工资总量内自主确定收入分配办法。高等学校教师依法取得的科技成果转化奖励收入，不纳入本单位工资总额基数。完善适应高等学校教学岗位特点的内部激励机制，对专职从事教学的人员，适当提高基础性绩效工资在绩效工资中的比重，加大对教学型名师的岗位激励力度。

25.提升教师社会地位。加大教师表彰力度。大力宣传教师中的“时代楷模”和“最美教师”。开展国家级教学名师、国家级教学成果奖评选表彰，重点奖励贡献突出的教学一线教师。做好特级教师评选，发挥引领作用。做好乡村学校从教30年教师荣誉证书颁发工作。各地要

按照国家有关规定，因地制宜开展多种形式的教师表彰奖励活动，并落实相关优待政策。鼓励社会团体、企事业单位、民间组织对教师出资奖励，开展尊师活动，营造尊师重教良好社会风尚。

建设现代学校制度，体现以人为本，突出教师主体地位，落实教师知情权、参与权、表达权、监督权。建立健全教职工代表大会制度，保障教师参与学校决策的民主权利。推行中国特色大学章程，坚持和完善党委领导下的校长负责制，充分发挥教师在高等学校办学治校中的作用。维护教师职业尊严和合法权益，关心教师身心健康，克服职业倦怠，激发工作热情。

六、切实加强党的领导，全力确保政策举措落地见效

26.强化组织保障。各级党委和政府要满腔热情关心教师，充分信任、紧紧依靠广大教师。要切实加强领导，实行一把手负责制，紧扣广大教师最关心、最直接、最现实的重大问题，找准教师队伍建设的突破口和着力点，坚持发展抓公平、改革抓机制、整体抓质量、安全抓责任、保证抓党建，把教师工作记在心里、扛在肩上、抓在手中，摆上重要议事日程，细化分工，确定路线图、任务书、时间表和责任人。主要负责同志和相关责任人要切实做到实事求是、求真务实，善始善终、善作善成，把准方向、敢于担当，亲力亲为、抓实工作。

各省、自治区、直辖市党委常委会每年至少研究一次教师队伍建设工作。建立教师工作联席会议制度，解决教师队伍建设重大问题。相关部门要制定切实提高教师待遇的具体措施。研究修订教师法。统筹现有资源，壮大全国教师工作力量，培育一批专业机构，专门研究教师队伍建设重大问题，为重大决策提供支撑。

27.强化经费保障。各级政府要将教师队伍建设工作作为教育投入重点予以优先保障，完善支出保障机制，确保党和国家关于教师队伍建设的重大决策部署落实到位。优化经费投入结构，优先支持教师队伍最薄弱、最紧迫的领域，重点用于按规定提高教师待遇保障、提升教师专业素质能力。加大师范教育投入力度。健全以政府投入为主、多渠道筹集教育经费的体制，充分调动社会力量投入教师队伍建设的积极性。制定严格的经费监管制度，规范经费使用，确保资金使用效益。

各级党委和政府要将教师队伍建设工作列入督查督导工作重点内容，并将结果作为党政领导班子和有关领导干部综合考核评价、奖惩任免的重要参考，确保各项政策措施全面落实到位，真正取得实效。

【摘自《人民日报》 2018年02月01日12版】

教师教育振兴行动计划（2018—2022 年）

教师〔2018〕2 号

教师教育是教育事业的工作母机，是提升教育质量的动力源泉。为深入贯彻落实习近平新时代中国特色社会主义思想 and 党的十九大精神，根据《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》（中发〔2018〕4 号）的决策部署，按照国民经济和社会发展规划第十三个五年规划纲要及国家教育事业发展规划“十三五”规划工作要求，采取切实措施建强做优教师教育，推动教师教育改革发展，全面提升教师素质能力，努力建设一支高素质专业化创新型教师队伍，特制定教师教育振兴行动计划。

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，全面学习贯彻党的十九大精神，紧紧围绕统筹推进“五位一体”总体布局和协调推进“四个全面”战略布局，坚持和加强党的全面领导，坚持以人民为中心的发展思想，坚持全面深化改革，牢固树立新发展理念，全面贯彻党的教育方针，坚持社会主义办学方向，落实立德树人根本任务，主动适应教育现代化对教师队伍的新要求，遵循教育规律和教师成长发展规律，着眼长远，立足当前，以提升教师教育质量为核心，以加强教师教育体系建设为支撑，以教师教育供给侧结构性改革为动力，推进教师教育创新、协调、绿色、开放、共享发展，从源头上加强教师队伍建设，着力培养造就党和人民满意的师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的教师队伍。

二、目标任务

经过 5 年左右努力，办好一批高水平、有特色的教师教育院校和师范类专业，教师培养培训体系基本健全，为我国教师教育的长期可持续发展奠定坚实基础。师德教育显著加强，教师培养培训的内容方式不断优化，教师综合素质、专业化水平和创新能力显著提升，为发展更高质量更加公平的教育提供强有力的师资保障和人才支撑。

——落实师德教育新要求，增强师德教育实效性。将学习贯彻习近平总书记对教师的殷切希望和要求作为教师师德教育的首要任务和重点内容。加强师德养成教育，用“四有好老师”标准、“四个引路人”、“四个相统一”和“四个服务”等要求，统领教师成长发展，细化落实到教师教育课程，引导教师以德立身、以德立学、以德施教、以德育德。

——提升培养规格层次，夯实国民教育保障基础。全面提高师范生的综合素养与能力水平。根据各地实际，为义务教育学校培养更多接受过高质量教师教育的素质全面、业务见长的本科层次教师，为普通高中培养更多专业突出、底蕴深厚的研究生层次教师，为中等职业学校（含技工学校，下同）大幅增加培养具有精湛实践技能的“双师型”专业课教师，为幼儿园培养一大批关爱幼儿、擅长保教的学前教育专业专科以上学历教师，教师培养规格层次满足保障国民教育和创新人才培养的需要。

——改善教师资源供给，促进教育公平发展。加强中西部地区和乡村学校教师培养，重点为边远、贫困、民族地区教育精准扶贫提供师资保障。支持中西部地区提升师范专业办学能力。推进本土化培养，面向师资补充困难地区逐步扩大乡村教师公费定向培养规模，为乡村学校培养“下得去、留得住、教得好、有发展”的合格教师。建立健全乡村教师成长发展的支持服务体系，高质量开展乡村教师全员培训，培训的针对性和实效性不断提高。

——创新教师教育模式，培养未来卓越教师。吸引优秀人才从教，师范生生源质量显著提高，用优秀的人去培养更优秀的人。注重协同育人，注重教学基本功训练和实践教学，注重课程内容不断更新，注重信息技术应用能力，教师教育新形态基本形成。师范生与在职教师的社会责任感、创新精神和实践能力不断增强。

——发挥师范院校主体作用，加强教师教育体系建设。加大对师范院校的支持力度，不断优化教师教育布局结构，基本形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系。

三、主要措施

（一）师德养成教育全面推进行动。研制出台在教师培养培训中加强师德教育的文件和师德修养教师培训课程指导标准。将师德教育贯穿教师教育全过程，作为师范生培养和教师培训课程的必修模块。培育和践行社会主义核心价值观，引导教师全面落实到教育教学实践中。制订教师法治培训大纲，开展法治教育，提升教师法治素养和依法执教能力。在师范生和在职教师中广泛开展中华优秀传统文化教育，注重通过中华优秀传统文化涵养师德，通过经典诵读、开设专门课程、组织专题培训等形式，汲取文化精髓，传承中华师道。将教书育人楷模、一线优秀教师校长请进课堂，采取组织公益支教、志愿服务等方式，着力培育师范生的教师职业认同和社会责任感。借助新闻媒体平台，组织开展师范生“师德第一课”系列活动。每年利用教师节后一周时间开展“师德活动周”活动。发掘师德先进典型，弘扬当代教师风采，大力宣传阳光美丽、爱岗敬业、默默奉献的新时代优秀教师形象。

（二）教师培养层次提升行动。引导支持办好师范类本科专业，加大义务教育阶段学校本科层次教师培养力度。按照有关程序办法，增加一批教育硕士专业学位授权点。引导鼓励有关高校扩大教育硕士招生规模，对教师教育院校研究生推免指标予以统筹支持。支持探索普通高中、中等职业学校教师本科和教育硕士研究生阶段整体设计、分段考核、有机衔接的培养模式。适当增加教育博士专业学位授权点，引导鼓励有关高校扩大教育博士招生规模，面向基础教育、职业教育教师校长，完善教育博士选拔培养方案。办好一批幼儿师范高等专科学校和若干所幼儿师范学院。各地根据学前教育发展的实际需求，扩大学科以上层次幼儿园教师培养规模。支持师范院校扩大特殊教育专业招生规模，加大特殊教育领域教育硕士培养力度。

（三）乡村教师素质提高行动。各地要以集中连片特困地区县和国家级贫困县为重点，通过公费定向培养、到岗退费等多种方式，为乡村小学培养补充全科教师，为乡村初中培养

补充“一专多能”教师，优先满足老少边穷岛等边远贫困地区教师补充需要。加大紧缺薄弱学科教师和民族地区双语教师培养力度。加强县区乡村教师专业发展支持体系建设，强化县级教师发展机构在培训乡村教师方面的作用。培训内容针对教育教学实际需要，注重新课标新教材和教育观念、教学方法培训，赋予乡村教师更多选择权，提升乡村教师培训实效。推进乡村教师到城镇学校跟岗学习，鼓励引导师范生到乡村学校进行教育实践。“国培计划”集中支持中西部乡村教师校长培训。

（四）师范生生源质量改善行动。依法保障和提高教师的地位待遇，通过多种方式吸引优质生源报考师范专业。改进完善教育部直属师范大学师范生免费教育政策，将“免费师范生”改称为“公费师范生”，履约任教服务期调整为6年。推进地方积极开展师范生公费教育工作。积极推行初中毕业起点五年制专科层次幼儿园教师培养。部分办学条件好、教学质量高的高校师范专业实行提前批次录取。加大入校后二次选拔力度，鼓励设立面试考核环节，考察学生的综合素养和从教潜质，招收乐教适教善教的优秀学生就读师范专业。鼓励高水平综合性大学成立教师教育学院，设立师范类专业，招收学科知识扎实、专业能力突出、具有教育情怀的学生，重点培养教育硕士，适度培养教育博士。建立健全符合教育行业特点的教师招聘办法，畅通优秀师范毕业生就业渠道。

（五）“互联网+教师教育”创新行动。充分利用云计算、大数据、虚拟现实、人工智能等新技术，推进教师教育信息化教学服务平台建设和应用，推动以自主、合作、探究为主要特征的教学方式变革。启动实施教师教育在线开放课程建设计划，遴选认定200门教师教育国家精品在线开放课程，推动在线开放课程广泛应用共享。实施新一周期中小学教师信息技术应用能力提升工程，引领带动中小学教师校长将现代信息技术有效运用于教育教学和学校管理。研究制定师范生信息技术应用能力标准，提高师范生信息素养和信息化教学能力。依托全国教师管理信息系统，加强在职教师培训信息化管理，建设教师专业发展“学分银行”。

（六）教师教育改革实验区建设行动。支持建设一批由地方政府统筹，教育、发展改革、财政、人力资源社会保障、编制等部门密切配合，高校与中小学协同开展教师培养培训、职前与职后相互衔接的教师教育改革实验区，带动区域教师教育综合改革，全面提升教师培养培训质量。深入实施“卓越教师培养计划”，建设一流师范院校和一流师范专业，分类推进教师培养模式改革。推动实践导向的教师教育课程改革和以师范生为中心的教学方法变革。发挥“国培计划”示范引领作用，加强教师培训需求诊断，优化培训内容，推动信息技术与教师培训的有机融合，实行线上线下相结合的混合式培训。实施新一周期职业院校教师素质提高计划，引领带动高层次“双师型”教师队伍建设。实施中小学名师名校长领航工程，培养造就一批具有较大社会影响力、能够在基础教育领域发挥示范引领作用的领军人才。加强教育行政部门对新教师入职教育的统筹规划，推行集中培训和跟岗实践相结合的新教师入职教育模式。

（七）高水平教师教育基地建设行动。综合考虑区域布局、层次结构、师范生招生规模、校内教师教育资源整合、办学水平等因素，重点建设一批师范教育基地，发挥高水平、有特

色教师教育院校的示范引领作用。加强教师教育院校师范生教育教学技能实训平台建设。国家和地方有关重大项目充分考虑教师教育院校特色，在规划建设方面予以倾斜。推动高校有效整合校内资源，鼓励有条件的高校依托现有资源组建实体化的教师教育学院。制定县级教师发展中心建设标准。以优质市县教师发展机构为引领，推动整合教师培训机构、教研室、教科所（室）、电教馆的职能和资源，按照精简、统一、效能原则建设研训一体的市县教师发展机构，更好地为区域教师专业发展服务。高校与地方教育行政部门依托优质中小学，开展师范生见习实习、教师跟岗培训和教研教改工作。

（八）教师教育师资队伍优化行动。国家和省级教育行政部门加大对教师教育师资国内外访学支持力度。引导支持高校加大学科课程与教学论博士生培养力度。高校对教师教育师资的工作量计算、业绩考核等评价与管理，应充分体现教师教育工作特点。在岗位聘用、绩效工资分配等方面，对学科课程与教学论教师实行倾斜政策。推进职业学校、高等学校与大中型企业共建共享师资，允许职业学校、高等学校依法依规自主聘请兼职教师，支持有条件的地方探索产业导师特设岗位计划。推进高校与中小学教师、企业人员双向交流。高校与中小学、高校与企业采取双向挂职、兼职等方式，建立教师教育师资共同体。实施骨干培训者队伍建设工程，开展万名专兼职教师培训者培训能力提升专项培训。组建中小学名师工作室、特级教师流动站、企业导师人才库，充分发挥教研员、学科带头人、特级教师、高技能人才在师范生培养和在职教师常态化研修中的重要作用。

（九）教师教育学科专业建设行动。建立健全教师教育本专科和研究生培养的学科专业体系。鼓励支持有条件的高校自主设置“教师教育学”二级学科，国家定期公布高校在教育一级学科设立“教师教育学”二级学科情况，加强教师教育的学术研究和人才培养。明确教育实践的目标任务，构建全方位教育实践内容体系，与基础教育、职业教育课程教学改革相衔接，强化“三字一话”等师范生教学基本功训练。修订《教师教育课程标准》，组织编写或精选推荐一批主干课教材和精品课程资源。发布《中小学幼儿园教师培训课程指导标准》。开发中等职业学校教师教育课程和特殊教育课程资源。鼓励高校针对有从教意愿的非师范类专业学生开设教师教育课程，协助参加必要的教育实践。建设公益性教师教育在线学习中心，提供教师教育核心课程资源，供非师范类专业学生及社会人士修习。

（十）教师教育质量保障体系构建行动。建设全国教师教育基本状态数据库，建立教师培养培训质量监测机制，发布《中国教师教育质量年度报告》。出台《普通高等学校师范类专业认证标准》，启动开展师范类专业认证，将认证结果作为师范类专业准入、质量评价和教师资格认定的重要依据，并向社会公布。建立高校教师教育质量自我评估制度。建立健全教育专业学位认证评估制度和动态调整机制，推动完善教育硕士培养方案，聚焦中小学教师培养，逐步实现教育硕士培养与教师资格认定相衔接。建立健全教师培训质量评估制度。高校教学、学科评估要考虑教师教育院校的实际，将教师培养培训工作纳入评估体系，体现激励导向。

四、组织实施

（一）明确责任主体。要加强组织领导，把振兴教师教育作为全面深化新时代教师队伍建设改革的重大举措，列入重要议事日程，切实将计划落到实处。教育行政部门要加强对教师教育工作的统筹管理和指导，发展改革、财政、人力资源社会保障、编制部门要密切配合、主动履职尽责，共同为教师教育振兴发展营造良好的法治和政策环境。成立国家教师教育咨询专家委员会，为教师教育重大决策提供有力支撑。

（二）加强经费保障。要加大教师教育财政经费投入力度，提升教师教育保障水平。根据教师教育发展以及财力状况，适时提高师范生生均拨款标准。教师培训经费要列入财政预算。幼儿园、中小学和中等职业学校按照年度公用经费预算总额的 5% 安排教师培训经费。中央财政通过现行政策和资金渠道对教师教育加大支持力度。在相关重大教育发展项目中将教师培养培训作为资金使用的重要方向。积极争取社会支持，建立多元化筹资渠道。

（三）开展督导检查。建立教师教育项目实施情况的跟踪、督导机制。国家有关部门组织开展对教师教育振兴行动计划实施情况的专项督导检查，确保各项政策举措落到实处。按照国家有关规定对先进典型予以表彰奖励，对实施不到位、敷衍塞责的，要追究相关部门负责人的领导责任。

各省、自治区、直辖市要因地制宜提出符合本地实际的实施办法，将本计划的要求落到实处。

【摘自教育部网站 2018 年 02 月 11 日】

努力建设新时代高素质教师队伍

孙 尧

教育是国之大计、党之大计，教师是立教之本、兴教之源。在中国特色社会主义进入新时代、全面建成小康社会进入决胜阶段的重要时期，在9月10日教师节的特殊日子，党中央召开了具有历史意义的全国教育大会，充分体现了对教育的高度重视和对教师的亲切关怀。习近平总书记在大会上发表的重要讲话，立意高远，内涵丰富，思想深邃，具有很强的理论性、政治性、战略性，是指导新时代教育发展的纲领性文献，是办好人民满意教育的行动指南。

习近平总书记的重要讲话以较大篇幅对教师队伍建设进行了深入阐述，集中体现为4个方面。一是对教师崇高地位高度评价。习近平总书记指出，教师是人类灵魂的工程师，是人类文明的传承者，承载着传播知识、传播思想、传播真理，塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任。二是对教师重大贡献充分肯定。习近平总书记强调，长期以来，广大教师贯彻党的教育方针，教书育人，呕心沥血，默默奉献，为国家发展和民族振兴作出了重大贡献。三是对教师提出殷切希望。习近平总书记指出，人民教师无上光荣，每个教师都要珍惜这份光荣，爱惜这份职业，严格要求自己，不断完善自己；要执着于教书育人，有热爱教育的定力、淡泊名利的坚守。四是对全党全社会提出明确要求。习近平总书记强调，全党全社会要弘扬尊师重教的社会风尚，努力提高教师政治地位、社会地位、职业地位，让广大教师享有应有的社会声望。必须从战略高度认识加强教师队伍建设的重大意义，教育投入要更多向教师倾斜，不断提高教师待遇，让广大教师安心从教、热心从教。

我们要认真学习贯彻全国教育大会精神，以落实《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》为抓手，凝心聚力，攻坚克难，全面深化新时代教师队伍建设改革，努力建设一支政治素质过硬、业务能力精湛、育人水平高超的新时代高素质教师队伍。

一、坚持党对教师队伍建设的全面领导

习近平总书记在党的十九大报告中明确指出，“党政军民学，东西南北中，党是领导一切的”，“学”指的就是教育。在全国教育大会上，习近平总书记特别强调，“坚持党对教育事业的全面领导”。教师是教育的第一资源，教师队伍建设是基础工作。必须坚持党对教师队伍建设的全面领导，把好方向之舵，领好前进之航。压实党委责任，充分发挥好领导和把关作用，把方向，谋大局，定政策，促改革。加强教师党建，把政治建设摆在首位，加强习近平新时代中国特色社会主义思想武装，教育引导广大党员教师增强“四个意识”，不断提高政治觉悟，坚定政治方向，对党忠诚、为党分忧，永葆共产党员政治本色；教育引导广大党员教师牢记党的宗旨，挺起共产党员的精神脊梁，解决好世界观、人生观、价值观这个“总开关”问题。加强党支部书记和党员培养力度，把优秀教师吸引到党内来，提高教师党员队伍

整体素质。落实党的知识分子政策，增强为教师服务好、服好务的思想意识和行动自觉，做教师的诤友、挚友，政治上充分信任，思想上主动引导，工作上创造条件，生活上关心照顾，为他们解难题、办实事。

二、全面加强师德师风建设

习近平总书记指出，评价教师队伍素质的第一标准是师德师风。学高为师，德高为范；立德为先，修身为本。要把师德师风作为教师队伍建设的第一要求，实施师德师风建设工程，突出全员全方位全过程师德养成，推动师德师风建设常态化、长效化，引导教师明大德、守公德、严私德，成为先进思想文化的传播者、党执政的坚定支持者、学生健康成长的指导者。加强理想信念和社会主义核心价值观教育，引导广大教师自觉崇德正心，注重品格塑造，涵养道德情操，常“照镜子”，勤“扫灰尘”，清除思想邪气，滋养浩然正气，远离浅薄俗气，守住尊严骨气，使理想更坚定、追求更高尚、情趣更健康。加强职业道德教育，引导广大教师自觉树立坚定的职业信念，爱岗敬业、仁而爱人，有教无类、因材施教，以爱育爱、以爱化人，浇灌学生心灵之花美丽绽放，滋润学生人格之树健康常青。

三、分类提升教师队伍质量

习近平总书记提到“三个牢固树立”“四有好老师”“四个引路人”和“四个相统一”，其中一个关键内涵是教师的教书育人素质能力，即教师的质量问题。没有高水平的教师，培养不出高素质的学生。教师要传道授业解惑，给学生指点迷津，首先自己要明道信道，有大境界、大胸怀、大格局，成为大先生、学问之师。育才由育师始，育人者先受教育。要大力提升各级各类教师队伍质量，用优秀的人培养更优秀的人。抓源头，振兴师范教育，创新培养模式，提升办学水平，保障培养质量。抓分类，中小学教师突出专业化，强化教学基本功和教学技能训练；幼儿园教师突出善保教，强化保教融合、才艺兼备；职业院校教师突出双师型，深化产教融合、校企合作，提高实践教学能力；高校教师突出创新型，提升专业能力，增强创新素质。抓学习，引导广大教师自觉坚定终身学习理念，勤于学习、敏于求知，下得苦功夫、求得真学问，熟练掌握马克思主义基本原理和立场观点方法，拓宽文化视野，夯实专业知识，把握教育规律，提高育人本领；特别要紧跟时代潮流，进一步提升新兴技术特别是人工智能的应用能力，重塑教师角色，提升教学效果，成为“教育+人工智能”的先行者。抓高端，倡导教育家办学，吸引一流人才长期从教、终身从教，奉献三尺讲台，培育桃李芬芳，书写人生华章。

四、切实提高教师地位待遇

习近平总书记倡导全党全社会尊师重教，从此前提出的“使教师成为最受社会尊重的职业”“让教师成为让人羡慕的职业”，到全国教育大会上提出的“让广大教师享有应有的社会声望”，充分体现了总书记对提高教师地位待遇一以贯之的高度重视。要满腔热情关心教师，切实提高地位待遇，让广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感。从政治上提高，明确教师的特别重要地位，凸显教师职业的公共属性；建设现代学校制度，充分发挥教师在办学治校中的重要作用，保障教师参与学校决策的民主权利。从收入上提高，

健全中小学教师工资长效联动机制，完善收入分配激励机制，体现多劳多得、优劳优酬；扩大高校收入分配自主权，建立体现增加知识价值为导向的收入分配机制。从健康上提高，优化健康服务，完善健康保障，健全体检制度，让教师健康工作五十年、幸福生活一辈子；特别注重关心心理健康，减轻教师负担，缓解工作压力，优化工作环境，让校园之美与教师心灵之美相得益彰、相互滋养。从荣誉上提高，加大表彰力度，深入做好教学名师、教育系统先进集体和先进个人、教书育人楷模等评选推选活动，鼓励各地因地制宜开展多种形式的表彰奖励活动，鼓励社会力量出资奖励。

五、不断深化教师管理改革

习近平总书记强调，要深化教育体制改革，坚决破除制约教育事业发展的体制机制障碍。教师管理点多面广线长，依然存在着不少瓶颈障碍，束缚了教师手脚，影响了队伍活力。要不断深化改革，抓住问题要害，聚焦管理顽疾，实施破解之策，突破藩篱梗阻，优化形成教师人人尽展其才、好老师不断涌现的制度环境，让教师创新创造活力充分释放出来。创新编制管理，盘活事业编制总量，向教师队伍倾斜，优先保障教育发展需要。严格资格准入，提高入职门槛，新入职教师必须具有教师资格证，从源头上保证教师质量。深化职称岗位改革，加快修订中小学、中职、高校岗位设置指导意见，提高中小学中高级教师岗位比例，在中职学校设立正高级职称，做好高校职称评审监管，让教师职业发展通道更宽广、更通畅。深化考核评价改革，突出教育教学实绩和师德要求，引导教师潜心教书育人。

【摘自《中国教育报》2018年10月22日】

提升教师教育质量 培养高素质教师

——《教师教育振兴行动计划（2018—2022 年）》解读

教育部等五部门向外发布的《教师教育振兴行动计划（2018—2022 年）》提出了五大目标任务、十大行动，用 5 年左右时间建设一支高素质专业化创新型教师队伍。《计划》出台的意义何在？核心是什么？如何确保落实？教育部教师工作司负责人 3 月 28 日接受了记者采访。

聚焦教师教育发展不平衡不充分问题

“教师教育是教育事业的工作母机，是提升教育质量的动力源泉。但面对新方位、新征程、新使命，教师教育还不能完全适应。”教师工作司负责人解释道，当前教师教育体系有所削弱，对师范院校的支持不够。部分教师素质能力难以适应新时代人才培养需要，思想政治素质、师德水平、专业化水平需要提高，教师培养培训质量仍不能完全满足建设高素质专业化创新型教师队伍的需要。

该负责人告诉记者，《计划》正是以现实问题为导向，遵循“深入调研、课题引领、聚焦问题、重点施策”的原则，聚焦提高教师教育质量、加强教师队伍建设的目标，前后历时近两年，经过系统调研、研制起草、征求意见等多个过程，多次研讨修改，最终形成定稿。

党的十九大报告提出，培养高素质教师队伍。习近平总书记指出：“要加强教师教育体系建设，加大对师范院校的支持力度，找准教师教育中存在的主要问题，寻求深化教师教育改革的突破口和着力点，不断提高教师培养培训质量。”2018 年 1 月，中共中央、国务院印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，明确提出实施教师教育振兴行动计划。3 月，李克强总理在十三届全国人大一次会议上作政府工作报告时提出，要加强师资队伍和师德师风建设。

“出台《计划》，是当前和今后一段时期加强教师队伍建设、提升教育质量水平的战略性举措，是贯彻落实党中央、国务院全面深化新时代教师队伍建设改革重大决策部署的关键一招。”该负责人说。

力求从源头上加强教师队伍建设

“《计划》以提升教师教育质量为核心，以加强教师教育体系建设为支撑，以教师教育供给侧结构性改革为动力，力求从源头上加强教师队伍建设。”该负责人介绍，《计划》由指导思想、目标任务、主要措施、组织实施 4 个部分组成，并提出了当前和今后一段时期教师教育振兴发展的目标任务和十大行动。

教师教育振兴发展的目标是什么？《计划》提出，经过 5 年左右努力，办好一批高水平、有特色的教师教育院校和师范类专业，教师培养培训体系基本健全，为我国教师教育的长期可持续发展奠定坚实基础。师德教育显著加强，教师培养培训的内容方式不断优化，教师综

合素质、专业化水平和创新能力显著提升，为发展更高质量更加公平的教育提供强有力的师资保障和人才支撑。

“为了实现这一目标，《计划》针对当前教师教育发展不平衡不充分的问题，从师德教育、培养规格层次、教师资源供给、教师教育模式、师范院校作用 5 个维度，提出 5 项重点任务，即明确落实师德教育新要求，增强师德教育实效性；提升培养规格层次，夯实国民教育保障基础；改善教师资源供给，促进教育公平发展；创新教师教育模式，培养未来卓越教师；发挥师范院校主体作用，加强教师教育体系建设。”该负责人说。

该负责人介绍：“为实现教师教育振兴发展的目标任务，《计划》将主要措施明确为十大行动，这是《计划》的主体部分，具体包括：师德养成教育全面推进行动、教师培养层次提升行动、乡村教师素质提高行动、师范生生源质量改善行动、‘互联网+教师教育’创新行动、教师教育改革实验区建设行动、高水平教师教育基地建设行动、教师教育师资队伍优化行动、教师教育学科专业建设行动和教师教育质量保障体系构建行动。”

十大行动对标我国教师教育中存在的短板问题，不仅设计了具体的行动路径，而且还设计了具有操作性的配套措施。

比如，在高水平教师教育基地建设行动方面，《计划》提出，将综合考虑区域布局、层次结构、师范生招生规模、校内教师教育资源整合、办学水平等因素，重点建设一批师范教育基地，发挥高水平、有特色教师教育院校的示范引领作用，并推动高校有效整合校内资源，鼓励有条件的高校依托现有资源组建实体化的教师教育学院，以优质市县教师发展机构为引领，推动整合教师培训机构、教研室、教科所（室）、电教馆的职能和资源，按照精简、统一、效能原则建设研训一体的市县教师发展机构，更好地为区域教师专业发展服务。同时，高校与地方教育行政部门依托优质中小学，开展师范生见习实习、教师跟岗培训和教研教改工作。

再比如，在教师教育学科专业建设行动方面，《计划》提出，国家将鼓励支持有条件的高校自主设置“教师教育学”二级学科，国家定期公布高校在教育一级学科设立“教师教育学”二级学科情况，加强教师教育的学术研究和人才培养。明确教育实践的目标任务，构建全方位教育实践内容体系，与基础教育、职业教育课程教学改革相衔接，强化“三字一话”等师范生教学基本功训练。同时，修订《教师教育课程标准》，发布《中小学幼儿园教师培训课程指导标准》，开发中等职业学校教师教育课程和特殊教育课程资源，并鼓励高校针对有从教意愿的非师范类专业学生开设教师教育课程，协助参加必要的教育实践。建设公益性教师教育在线学习中心，提供教师教育核心课程资源，供非师范类专业学生及社会人士修习。

明确责任主体，加大财政经费投入力度

一分部署，九分落实。该负责人介绍，《计划》明确了责任主体，并做出相应的工作分工。其中，教育行政部门要加强对教师教育工作的统筹管理和指导，发展改革、财政、人力资源社会保障、编制部门要密切配合、主动履职尽责，共同为教师教育振兴发展营造良好的法治和政策环境。同时成立国家教师教育咨询专家委员会，为教师教育重大决策提供有力支

撑。

该负责人介绍，为彰显国家对教师教育的重视和扶持，增强院校举办师范的动力，《计划》重视加强教师教育的经费保障，“这表现在，《计划》提出，根据教师教育发展以及财力状况，适时提高师范生生均拨款标准，体现师范生培养在实践教学方面的成本支出。为全面落实教师全员培训制度，《计划》重申，教师培训经费要列入财政预算，幼儿园、中小学和中等职业学校按照年度公用经费预算总额的5%安排教师培训经费”。

为确保各项政策举措落到实处，《计划》提出，要建立教师教育项目实施情况的跟踪、督导机制。“国家有关部门组织开展对教师教育振兴行动计划实施情况的专项督导检查。同时，建立奖惩制度，按照国家有关规定对先进典型予以表彰奖励，对实施不到位、敷衍塞责的，要追究相关部门负责人的领导责任。”该负责人说。

【摘自《中国教育报》2018年3月29日】

谋划好教师教育振兴发展的大文章

葛道凯

要办好教师教育,必须强化政府责任,把教师教育放到优先发展的战略地位;必须坚持以师范院校为主体,为基础教育提供稳定的师资保障;必须坚持为基础教育服务,引领基础教育改革发展;必须继承和发扬教师教育优良传统,借鉴国内外先进经验创新发展;必须从根本上提高教师的地位和待遇,使教师职业真正成为令人尊敬和羡慕的职业。

由国家五部门联合颁发的《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》是深入贯彻《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》的重大举措,是全面落实教师教育优先发展战略地位的重要体现。全文紧紧遵循习近平总书记关于教师队伍建设指示要求,围绕建设一支高素质专业化创新型教师队伍这个中心任务,谋划好教师教育振兴发展这篇大文章。具体来说,我的突出感受是三个字:“高、准、实”。

第一个是“高”,战略定位高。“教师教育是教育事业的工作母机,是提升教育质量的动力源泉。”《行动计划》开篇即围绕新时代建设高素质专业化创新型教师队伍建设要求,把加强和改革教师教育,放在教育现代化发展大局中统筹考虑,既作为一项长远的战略任务,又作为当前一项紧迫的现实任务。同时,提出围绕教师教育质量提升,在教师教育体系建设和教师教育供给侧结构性改革上重点着力,从机制上与政策上为教师教育发展提供动力和支撑,真正做到“推进教师教育创新、协调、绿色、开放、共享发展”。

第二个是“准”,目标任务准。习近平总书记对新时代教师提出了“四有好老师”“四个引路人”“四个相统一”和“四个服务”等要求,这既有师德师风要求,也有专业成长期望。作为教师队伍建设的“源头工程”,《行动计划》按照总书记的要求和期望,提出了“经过5年左右努力,办好一批高水平、有特色的教师教育院校和师范类专业,教师培养培训体系基本健全”的总目标,以及增强师德教育实效性、提升培养规格层次、改善教师资源供给、创新教师教育模式、加强教师教育体系建设等5项具体任务,以新时代师德养成铸造教师专业之灵魂,以专业化机构建设为教师教育振兴之保障,以资源充分合理配置促进教师教育可持续发展,以满足党和人民需求为宗旨不断创新教师教育。《行动计划》准确把握我国教师教育事业面临的挑战与机遇,目标明确、任务具体,为各地贯彻落实指明了方向。

第三个是“实”,政策举措实。针对当下教师教育存在的主要问题,文件提出了十大行动。如针对教师敬业精神不强,提出了“师德养成教育全面推进行动”;针对教师培养层次偏低,提出了“教师培养层次提升行动”;针对师范生生源质量下滑,提出了“师范生生源质量改善行动”;针对优质教师教育资源散失,提出了“高水平教师教育基地建设行动”等。在组织实施方面,从责任主体、经费保障、督导检查等都进行了明确规定,确保《行动计划》问题准、措施实、路径明、责任清、保障有力。

江苏是我国教师教育的发祥地之一,从1902年创办三江师范学堂、国立通州师范学校算起,师范教育已经走过了116年不平凡的历程。传承百年文化,江苏教师教育始终在改革探索中谋求新发展。回顾改革开放40年来江苏教师教育的历程,我们深刻地体会到,要办好教师教育,必须强化政府责任,把教师教育放到优先发展的战略地位;必须坚持以师范院校为主体,为基础教育提供稳定的师资保障;必须坚持为基础教育服务,引领基础教育改革发展;必须继承和发扬教师教育优良传统,借鉴国内外先进经验创新发展;必须从根本上提高教师的地位和待遇,使教师职业真正成为令人尊敬和羡慕的职业。

下一步,江苏将根据《行动计划》要求,制定实施方案,力争到2022年构建以师范院校为主体、高水平综合性大学参与、以本科和研究生为主、规模适度、布局合理、满足江苏基础教育发展要求的教师教育新体系,培养新时代的优秀教师。重点从谁读师范、谁办师范、怎样培养师范生、师范生如何入职等4个方面锐意改革,做强、做优、创新教师教育。

一是改革招生办法,吸引优秀生源读师范。将师范类专业纳入高招和中招提前批次招生录取,探索增加面试环节;扩大师范专业招生自主权,通过自主招生、二次选拔等多种方式,选拔具有教育情怀和教师潜质的学生;扩大教育硕士招生规模和免试推荐硕士研究生计划,通过提高培养层次,提高生源质量。

二是加大支持力度,激励高水平大学办师范。实施教师教育“双一流”建设工程,支持师范院校增设教育硕士和教育博士授权点,同时大幅提高师范生生均拨款标准,让培养院校有获得感、荣誉感,吸引高水平大学办师范。

三是实施精英教育,培养高素质的师范生。师范生培养坚持小班化、重实践、双导师。提倡小班化教学,原则上每班不超过30人。增加实践教学比重,推进驻校式培养,统一组织教育实习。构建高校和中小学教师培养共同体,培养过程中为每名师范生配备“双导师”。真正做到在实践中学习,在实践中成长。

四是创新入职办法,畅通优秀师范生任教通道。提高新入职教师专业化要求,幼儿园新补充的教师,应接受过系统的学前教育专业培养;义务教育学校新教师补充,应以师范生为主;鼓励高水平综合性大学研究生到高中阶段学校任教。探索优秀师范毕业生推荐就业制度,优秀毕业生可通过双向选择方式到中小学幼儿园任教。鼓励有条件的地区采用先面试、再笔试的办法招录新教师。

教师教育是一项全局性工作,涉及人社、编制、财政、发改等多个部门,需要高校、教育行政部门和中小学共同参与。落实过程中要注重构建内外联动、权责清晰、协同推进体制机制,明确责任主体,细化任务分工,确定好任务书、路线图、时间表和责任人,切实走好实施每项政策举措的“最后一公里”,让改革措施能落地生根、见到实效。

【摘自《重庆与世界》2018年第8期】

改革开放 40 年教师教育改革与未来展望

曲铁华 于萍

改革开放 40 年来,我国教师教育改革取得巨大成就。展望未来,教师教育任重而道远,须树立新发展理念,不忘初衷、坚持改革创新,抓住机遇、加快改革发展步伐,培养高素质专业化创新型教师队伍,为国家教育事业的新发展提供人才保障和动力源泉。

一、教师教育改革的发展历程

改革开放 40 年来,在社会政治、经济发展的宏观背景下,依据国家重大方针政策和决议对教师教育的影响力,可将我国教师教育改革的发展历程分为四个阶段:全面恢复时期(1978—1984 年)、快速发展时期(1985—1995 年)、探索时期(1996—2005 年)和创新时期(2006 年至今)。

(一) 重建师范教育体系的全面恢复时期(1978—1984 年)

随着国家改革和对外开放政策的实行,1978 年 10 月,教育部颁发《关于加强和发展师范教育的意见》,由此开始,我国的师范教育重回正轨。1980 年,教育部召开师范教育工作会议,会议重申了师范教育工作母机的重要地位。以此为标志,我国师范教育改革再次拉开帷幕。此后若干年,我国师范教育得以全面恢复和发展。随后,教育部下发了一系列规范性文件,促进了师范教育体系的恢复,推动了师范教育事业的发展。1982 年 9 月,党的第十二次全国代表大会,把教育作为经济发展的战略重点之一,提出要大力发展城乡各级各类教育事业,培养各种专业人才,提高全民族的科学文化水平,这次会议不仅指明了我国教育事业的发展方向,也为师范教育改革提供了良好的环境。

这一时期,我国不仅恢复和增设了一批师范院校(1984 年,独立设置的高等师范院校已发展到 242 所),为了适应中等技术学校、职业学校的发展,还创设了一些独立的、专科性的、专门性的、技术性的师范学校,如艺术师范学院、民族师范学院、技术师范学院等。教师职后培训也得到了迅速恢复和发展,教育学院 1984 年发展到 218 所,各高等师范院校开办了函授、夜大、电视、广播等多种形式的教师在职培训,初步构建了多层次、多类别、多形式的高师教育网络,大大提高了中小学教师的教育教学水平,缓解了中小学教师数量奇缺之压力,为我国基础教育的健康发展储备了大量人才。

在全面恢复时期,我国的师范教育重新步入正轨。但这一时期教育发展存在着办学经费紧缺、办学条件较差、教师待遇偏低等问题,师范教育自身存在合格教师的标准较低、师范专科学校和教育学院发展过快诸多问题,这些问题影响了教育的发展,也是师范教育在发展过程中不得不面对的问题。

(二) 数量与规模齐头并进的快速发展时期(1985—1995 年)

1985 年,全国中小学师资工作会议召开,再次明确师范教育为基础教育服务的方向,提出

要普遍推行提前招生、定向招生的培养制度。“改革的实质,皆在从师范教育的体制上,保证提高教师的素质。”1985年5月,《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布,强调师资队伍建设是义务教育实行、基础教育水平提高的根本大计,把师范教育和在职教师培训提升到教育事业发展的战略高度。

1986年,我国开始正式实施分阶段九年制义务教育。应对的策略,即继续完善独立、定向的“三级两类”师范教育体系,培养和培训了一大批教师,使我国中小学师资队伍无论是数量还是质量都发生了很大变化。“正是这一相当规模的师范教育体系,才能支撑世界上最庞大的基础教育事业,如果没有这样一个相对独立的‘工作母机’为基础教育的发展保驾护航,我国低重心的教育战略就难以实施。”

师范教育加快法制化的进程。1986年,《中华人民共和国义务教育法》颁布,第13条和第14条涉及师范教育,提出“国家采取措施加强和发展师范教育,加速培养、培训师资”,“全社会应当尊重教师。国家保障教师的合法权益,采取措施,提高教师的社会地位”。1994年1月,《中华人民共和国教师法》开始实施,明确提出教师是履行教育教学职责的专业人员。1995年12月,《教师资格条例》正式发布。上述三个法律条例从法律角度确认了教师的专业地位和资格,为师范教育的发展提供了法律保障。1993年2月,《中国教育改革和发展纲要》中再次强调师范教育培养中小学教师的“工作母机”地位,要求各级政府增加投入,努力办好师范教育。

总之,这一阶段,师范教育受到了空前的重视,获得了优先发展的地位,得到了迅速的发展。经过调整改革,初步形成了我国独立、定向的“三级两类”师范教育体系,分类分层培养师资,满足了各级各类学校的多种师资需求。1995年,高等师范院校的学校数是236所,在校学生数是58.29万人;中等师范学校的学校数是897所,在校学生数是84.80万人;教育学院是学校数是242所,在校学生数是21.37万人;教师进修学校数是2031所,在校学生数是51.63万人。师范教育不论在数量、规模还是地位上,都获得了长足的发展与提高,我国的师范教育由弱变强,并取得了优先发展的地位。

(三) 稳中求进的探索时期(1996—2005年)

1996年12月,第五次全国师范教育工作会议召开,提出了新的师范教育改革与发展方针,要求师范教育在整个教育现代化过程中要走在前面。这次会议标志着我国师范教育从以规模、数量的发展为特征,进入了以要求质量、优化结构、提高效益为核心的发展新时期,再次突出了师范教育的优先发展地位,改革的迫切性凸显。

1997年10月,教育部实施了《高等师范教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划》,试图冲破师范教育旧模式。1998年12月,教育部颁布《面向21世纪教育振兴行动计划》,提出教师聘任制,主张加强考核、教师竞争上岗,以此优化教师队伍,在质量上对师范教育提出了新要求。

1999年3月,教育部发布了《关于师范院校布局结构调整的几点意见》,对开放的师范教育体系建设进行了具体部署,调整学校布局、重组教育资源,明确提出师范教育层次结构由“三

级师范”向“二级师范”过渡,切实提高教师培养培训的质量和效益。1999年6月,《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》出台,提出鼓励综合性院校和非师范高等学校参与培养培训中小学教师,探索在有条件的综合性高等院校中尝试成立师范学院。从此,师范教育从独立走向开放,从培养与培训分离向一体化方向转变。同时,虽然我国在政策上仍然坚持独立定向培养的师范教育体制,但这一体制已经发生变化,师范教育的封闭性已经被打破,师范院校从20世纪90年代以来,不仅培养师范类学生,也培养非师范类学生。

2000年伊始,教育部相继颁布了《〈教师资格条例〉实施办法》、《关于首次认定教师资格工作若干问题的意见》和《教师资格证书管理规定》等相关文件,这些文件致力于为我国教师队伍建设的質量提供保证,从整体上优化教师队伍,为教师专业化建设发挥了重要作用。

2001年5月,国务院关于《基础教育改革与发展的决定》颁布,以“教师教育”替代了“师范教育”概念,提出“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系。加强师范院校的学科建设,鼓励综合性大学和其他非师范类高等学校举办教育院系或开设获得教师资格所需课程”。2001年9月,我国第一本系统论述“教师专业化”的论著《教师专业化的理论与实践》正式出版,书中提到,“要提高教学质量,一要确立教学工作的专业性地位,二要建立起与这一专业性职业相应的衡量标准;教师教育的责任就在于培养出训练有素的达到专业化标准的教师,以教师的专业化来实现教学的专业化,以确保未来学校对师资的需求;另一方面也可以较高的专业化水平而赢得较高的社会地位”。自此,我国开始进行提高教师教育质量的战略性调整,教师教育走向开放、提升层次、培养培训一体化新阶段。

2002年2月,《教育部关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》明确提出,要“进一步完善教师教育制度”,“初步形成以现有师范院校为主体,其他高等学校共同参与,培养培训相衔接,体现终身教育思想的开放的教师教育体系”。

2004年2月,教育部出台《2003—2007年教育振兴行动计划》,提出“全面推动教师教育创新,构建开放灵活的教师教育体系”的总体目标,并制定了“改革教师教育模式,将教师教育逐步纳入高等教育体系,构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导,专科、本科、研究生三个层次协调发展,职前职后教育相互沟通,学历与非学历教育并举,促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系”等具体目标。

这一时期,在提高教师培养质量的强烈诉求下,借鉴国际教师教育的经验,借助一系列政策的驱动,通过开放教师来源渠道,我国教师教育体系得以重新建构,逐步形成以师范院校为主体、其他教育机构共同参与的多渠道、多规格、多形式、开放性的教师教育体系,开放化、高层次化、专业化、一体化成为教师教育改革的目标和特征,中小学教师队伍的质量得到很大的提高。

(四) 守正出新的创新时期(2006年至今)

在教师教育改革取得巨大成就的同时,一些本源性问题并未得到良好的解决,甚至改革本

身又引发新的问题。2006年6月,《中华人民共和国义务教育法》修订通过,这是对我国义务教育保障机制在新阶段的合理配置,也是我国基础教育发展至新阶段的一个信号。“基础教育发展的形势和要求,是引发教师教育改革的深层内驱力。在改革的新形势下,教师教育与基础教育被紧紧捆绑在一起。”当基础教育改革的主题成为“双高普九”和特色发展时,对优质师资的要求尤为迫切,教师教育也就一同被推送至风口浪尖。为此,教师教育进行了一系列的改革,如开展免费师范生教育,加快教师资格证制度建设,制定教师教育标准,等等。

2007年3月,教育部直属师范大学实行师范生免费教育,鼓励优秀大学毕业生从教。2007年5月,国务院转发教育部的《国家教育事业发展规划纲要》,明确了“十一五”期间要切实加强教师队伍建设、全面提高教师队伍素质的教师队伍建设任务。2010年,《教育规划纲要》提出,“造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍,”实行“国标、省考、县聘、校用”的教师准入制度。

2011年9月,我国逐步推进国家教师资格考试制度,开始打破教师资格证书分省考试认证的局面;并以教师资格证书认证的全面实施为起点,陆续研制、颁布一系列教师教育标准。2012年8月,《国务院关于加强教师队伍建设的意见》明确提出,要完善教师专业发展标准体系和制定师范类专业认证标准,开展专业认证和评估,规范师范类专业办学,建立教师培养质量评估制度。随后,教育部组织有关专家结合教师资格考试改革试点工作,修改、完善了教师资格考试标准和考试大纲。2013年,教育部宣布,自2015年起,教师资格认证考试实行全国统考;自2015级师范生开始,师范生也必须参加全国统考。2014年4月,教育部颁布《中小学教师资格定期注册暂行办法》,规定中小学教师资格每5年注册一次,以师德表现、年度考核和培训情况为注册条件的主要依据,教师资格证书不再终身有效。

2013年,《关于全面深化改革若干重大问题的决定》颁布,教师教育改革进入深化改革、体制创新、反思发展的新阶段。2014年,教育部发布《关于实施卓越教师培养计划的意见》,2015年,国务院办公厅发布《乡村教师支持计划(2015—2020年)》。2016年,教育部发布《关于加强师范生教育实践的意见》。2017年初,教育部提出,“十三五”期间,中国现有的181所师范院校一律“不更名”、“不脱帽”,聚焦教师培养主业,这是关系我国庞大的基础教育优良师资保障的重大问题。

2018年1月,中共中央、国务院印发了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(以下简称《意见》),在新时代背景下,给教师教育建设提出了更高的标准和要求。《意见》“是新中国成立以来第一次以党中央的名义发布关于教师队伍建设的文件,具有里程碑式的战略意义”。为了贯彻落实《意见》,2018年2月,教育部等五部门印发实施《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》(以下简称《计划》),这也成为当前和今后一段时期推动教师教育改革、提升教育质量水平的战略性举措。

从总体上来讲,我国的教师教育改革虽然还存在着教师队伍结构有待进一步优化、教师待遇有待进一步提升、教师资格制度需进一步完善等不足,但不可否认的是,教师教育改革已取得了巨大的成就。

二、教师教育改革的主要成就

改革开放 40 年来,随着政治、经济、文化的发展,我国的教师教育改革取得了历史性的重大成就,并呈现出动态变化的特点。40 年间,我国的教师教育培养了大批合格教师,专业化程度不断提升,教师教育体系由封闭、培养培训分离走向开放、一体化,教师教育模式逐渐多元化,教师教育管理体制从以计划为导向转变为以标准为导向。

(一) 教师队伍建设专业化

改革开放以来,我国教师队伍建设成绩斐然,教师数量和质量齐头并进,无论是小学、初中还是高中,各级专任教师数量都明显增多,普通高中阶段表现尤为明显。专任教师数量上升,我国教师队伍逐渐壮大。1978 年,我国普通小学专任教师数是 522.55 万人,普通初中专任教师数是 244.07 万人,普通高中专任教师数是 74.13 万人,总计 840.75 万人;2015 年,普通小学专任教师数为 568.51 万人,普通初中专任教师数为 347.51 万人,普通高中专任教师数为 169.54 万人,总计 1085.56 万人。

在教师队伍数量显著提高的基础上,我国教师教育培养质量也有了较大提升。截至 2015 年,专任教师学历合格率普通小学为 99.90%,普通高中为 97.70%。2015 年的数据表明:专科及其以上学历的小学专任教师占自身总数的 91.89%,本科及其以上学历的初中专任教师占自身总数的 80.23%,研究生学历的普通高中专任教师占自身总数的 7.15%。随着基础教育对优质教师需求的逐步提高,教师专业发展愈发凸显其重要性,“教师教育专业化”的要求越来越明确。“教师是一种专门职业,教师教育要在教师专业化理念指导下,依据教师专业发展的不同阶段进行整体规划、全面设计。”学历作为扎实的文化基础的反映,成为一个重要的衡量指标,高学历的教师队伍,为我国基础教育的发展提供了有力的人力资源保障。

(二) 教师教育体系开放化

改革开放之初,我国师范教育机构为“三级师范”:中等师范学校主要培养小学教师,高等师范专科学校主要培养初中教师,师范本科院校培养高中以上教师。与此相对应的是中小学教师“三级培训体系”:省级教育学院或教师进修学院、地市级教育学院或教师进修学院和县级教师进修学校。“三级师范院校分工明确,定向培养、定向分配,中等师范学校、师范专科学校以及师范学院及大学在目标定位、课程设置、教育实习等方面各成系统,缺少沟通和交流,培养的教师缺少对基础教育的整体视野和全程观念。”

随着我国九年义务教育的普及,这种独立、封闭的教师教育体系弊端丛生。始于国家对开放教师教育的政策认定,我国的教师教育体系趋向开放,中等师范学校逐渐取消或转型,师范学院升格为综合大学。教师教育活动不再是师范院校的专有领域,“教师教育大学化”的特征越加明显,“非师范院校参与教师教育”得到国家的政策支持,综合院校培养教师促进了教师教育的合理竞争。

改革开放以来,我国高师本科院校由 57 所增加到 154 所,教育硕士培养院校从 1997 年开始正式招生的 16 所增加到如今的 135 所,中等师范学校则由 1978 年的 1046 所减少到 1981 年的 196 所,办学层次逐渐完成了由“老三级”(中师—专科—本科)向“新三级”(专科—本科—

研究生)的转变,形成师范院校为主,综合性院校共同参与的新格局。

伴随我国三级教师培训体系的变化,培养培训相分离的状况悄然改变,中小学教师继续教育非但没有因独立的教师教育机构的消亡而停滞,反而随着教师教育一体化的进程,呈现出培养培训一体化的新趋向。为了推动中小学教师继续教育,国家采取了一系列重要举措:1999年,教育部颁布《中小学教师继续教育规定》;连续实施“中小学教师继续教育工程”(1999—2002年)及“中小学教师全员培训计划”(2003—2007年);2003年,教育部启动了“全国教师教育网络联盟计划”;2006—2008年,连续3年组织“中小学骨干教师国家级远程培训”和“西部农村教师远程培训计划”;2011年和2012年,教育部、国务院相继发布《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》和《关于教师队伍建设的意见》。

这些举措有力地推动了我国教师继续教育向广度和深度发展,构建了我国立体化、网络化、信息化教师发展平台。培养培训一体化促进了师范院校人才培养模式和教育教学改革,进一步加强了理论与实践的联系,高等师范院校在以多种形式积极参与中小学的在职培训的同时,强化了自身面向基础教育、服务基础教育的意识。

(三) 教师教育模式多元化

改革开放以来,我国各级各类教师教育机构根据自身的发展目标和办学水平,在教师教育培养模式上进行了各具特色的改革。以高等师范院校为例,主要有以下三种模式。一是“4+X”模式,如“4+0”模式、“4+2”模式、“4+3”模式。“4+X”模式,即在完成4年本科师范专业教育后可直接获取学士学位和教师资格证书,也可以继续接受2年或3年硕士研究生教育,合格者获得教育学硕士学位。北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学、陕西师范大学、华中师范大学、南京师范大学等学校实施的即此培养模式。二是“2+2”模式与“3+1”模式。“2+2”模式是指,4年本科教育中的前2年以接受文理学科专业教育为主,后2年接受教师专业教育为主;“3+1”模式是指,4年本科教育中的前3年以接受文理学科专业教育为主、后1年以接受教师专业教育为主。华中师范大学、四川师范大学、沈阳师范大学等学校实施的即此培养模式。三是“3+3”模式,即本硕教育贯通。学生完成前3年本科教育后通过选拔获得推免硕士研究生资格,继续接受后3年教育,合格者获得教育学硕士学位。上海师范大学等学校实施的即此培养模式。

近十年来,随着教师专业化水平的提高和实践导向的引领,中国教师教育模式呈现多元化的趋势,先后出现了“U—G—S”、“G—U—S”、“共同培养,双向强化”、基于SCIL核心能力素养等新模式,这不仅是高师院校为了适应人才市场需求变化的尝试,也体现了学习型社会对个体的新要求。分析“U—G—S”与“G—U—S”两种模式和“卓越教师计划”可发现,构建高校与地方政府、中小学“三位一体”协同培养新机制,已成为当今中学教师职前教育培养的必然选择,而激活高校优势资源,依靠政府支撑,进入中小学校,这种模式将最终推动中学教师职前培养新格局的形成。

(四) 教师教育管理规范化

改革开放以来,我国教师教育管理逐步规范化,首先体现在明确了教师专业标准。2012年,

教育部在广泛调研并征求意见的基础上,首次颁布、试行幼儿园、小学、中学教师的专业标准,三个标准秉承“学生为本、师德为先、终身学习”的理念,从专业理念与师德、专业知识、专业能力三个维度,规定了中小学、幼儿园教师在培养、准入、培训、考核等方面的明确要求。

《教师教育课程标准(试行)》的颁布,使我国的教师教育课程设置有据可依,在育人为本、实践取向和终身学习理念的指导下,教师教育课程目标划分为三大领域,开发系列精品的教师教育课程,建立课程资源网络联盟,实现基于网络平台的共建和共享。“《教师教育课程标准》体现的是国家对教师教育机构设置教师教育课程的基本要求,是教师教育机构制定教师教育课程方案、开发课程资源以及实施教学、管理与评价的依据。”《教师教育课程标准》试图通过相关学习领域和相应课程模块的设定,实现教师教育课程的专业化、实践化,推进教师教育的改革。

我国教师资格制度逐步规范。1986年4月发布的《中华人民共和国义务教育法》第十三条规定,“国家建立教师资格考核制度,对合格教师颁发资格证书”,为以后出台的有关教师资格方面的一系列政策、法规、条例等提供了法律依据,我国教师资格制度初步确立。1993年,全国人大颁布的《教师法》中规定,只有具备教师资格的人员方可在各级各类学校和其他教育机构中,从事教育教学工作。1995年,《教育法》以法律形式明确规定我国实行教师资格制度;2000年,全面实施。2010年,提出“国标、省考、县聘、校用”的教师准入制度。2015年,在全国范围实施教师资格考试。“《教师法》、《教师资格条例》确立了实施教师资格制度法律规范的原则性宏观框架,而《实施办法》则依据前两者确立的指导思想和一般框架设计,拟订了全面实施教师资格制度的程序与方法;原则、指导思想和程序、方法,构建起教师资格制度的完整的法制规范体系。”实施教师资格制度,对于提高教师整体素质至关重要。

三、我国教师教育的未来展望

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。实施科教兴国、人才强国战略,建设创新型国家,全面提升国民素质和人力资源质量,加快教育现代化,建设教育强国,对我国的教师教育改革提出了新的要求,2018年1月中共中央、国务院出台的《意见》和2月教育部印发实施的《计划》,为接下来的中国教师教育的改革指明了方向。

(一) 在理念上,坚持兴国必先强师,建设中国特色教师教育体系

《计划》再次强调,教师教育是教育事业的工作母机的地位。《意见》提出,“兴国必先强师”,教师是教育发展的第一资源,是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要基石。《意见》强调,“面对新方位、新征程、新使命,教师队伍建设还不能完全适应”,“时代越是向前,知识和人才的重要性就愈发突出,教育和教师的地位和作用就愈发凸显”。《计划》明确,“着眼长远,立足当前,以提升教师教育质量为核心,以加强教师教育体系建设为支撑,以教师教育供给侧结构性改革为动力,推进教师教育创新、协调、绿色、开放、共享发展,从源头上加强教师队伍建设,着力培养造就党和人民满意的师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的教师队伍”。“在我们这样一个发展中的人口大国,师范教育体系的建设不能照搬发达国家的模式,需要考

考虑到我国师范教育发展的历史、现有的条件,建设有中国特色的师范教育体系。”因此,须发挥师范院校主体作用,加强教师教育体系建设,加大对师范院校的支持力度,优化教师教育布局结构,形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系。

(二) 在目标上,服务基础教育发展实际,推动优质教师教育均衡发展

我国教师教育改革发展的历程表明,基础教育发展的形势和要求,是引发教师教育改革的深层内驱力。在改革的新形势下,教师教育与基础教育被紧紧捆绑在一起。针对基础教育的需求,《意见》提出,到2035年培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师的愿景,进而对提高中小学教师质量,建设一支高素质专业化的教师队伍进行了具体部署。为实现这一目标,《计划》出台了师德养成教育全面推进行动、教师培养层次提升行动,正是在这一改革环境中,教师教育改革者应更加清楚自己肩负的历史使命——造就高素质、专业化、创新型教师队伍,解决当今我国基础教育面临的“教育人才饥荒”问题。教师队伍的结构性失调已成为教师教育改革必须面对的新问题。城乡教师间差距、学科间师资失调等问题,都是当前需要借助国家的顶层设计才能得以彻底解决的重要问题。

《意见》提出,应从创新和规范中小学教师编制配备、优化义务教育教师配置及完善中小学教师准入和招聘制度等几个维度,深化教师管理改革,理顺体制机制;不断提高教师地位待遇,让教师成为令人羡慕的职业,如完善中小学教师待遇保障机制、提升乡村教师待遇等;提高中小学教师质量,建设高素质专业化的教师队伍,要加紧薄弱学科教师、特殊教育教师和民族地区双语教师培养。这几项措施,正是对症下药,切中了教师队伍的结构性失调的要害。只有科学合理的教师队伍结构,才能为发展更高质量更加公平的教育提供强有力的师资保障和人才支撑。

(三) 在措施上,改革师范院校招生就业制度,建立以实践为导向的教师教育课程体系

《意见》强调切实提高师范生生源质量,采取多种方式,如到岗退费、公费培养或定向培养等,吸引优秀有志学生报考师范院校。完善教育部直属师范大学师范生公费教育政策,履约任教服务期调整为6年;改革招生制度,鼓励部分教学质量高的院校的师范专业实行提前批次录取,或采取入校后二次选拔方式选拔有志于从教的优秀青年进入师范专业。《意见》中提出的完善中小学教师待遇保障机制和提升乡村教师待遇等措施,是吸引优秀师范生就业的有效条款。同时,要营造尊师重教的良好社会风尚,使教师成为令人羡慕的职业,强化教师的国家责任、政治责任、社会责任和教育责任。教师的教学专业技能是支撑教师走向专业成功的重要支柱,是教师专业化的标志性技能。我国师范教育“课程侧重于所教学科的专业教育,而有关教师这一职业的‘专业’或‘专门’的课程明显不足。而且,有关教师职业‘专业性’培养往往依赖‘教育学’、‘心理学’、‘教材教法’等理论性课程,实践性的‘教学实习’几乎成为象征性的点缀。在师范教育体制之下,教师教育可以说仅仅是一种定向的职业教育”。

《意见》中强调,要根据基础教育改革发展的需要,以实践为导向,优化教师教育课程体系,强化“三字一话”等教学基本功和教学技能训练,并要求师范生教育实践不少于半年,这些措施

可以说切中时弊,是对当下忽视教师教学专业技能现象的沉重一击。《意见》再次强调了师范院校评估要体现师范教育特色,确保师范院校坚持以师范教育为主业,严控师范院校更名为非师范院校;并提出要开展师范类专业认证,以确保教师培养质量。

(四) 在媒介上,利用“互联网+”技术促进教师教育信息化

在以互联网信息技术为先进生产工具的信息时代,许多发达国家都把师资队伍建设作为解决现代学校教育问题的突破口,而在终生学习理念指导下的教师培养、任用、进修的一体化,也成为世界各国教师教育改革的追求之一。《意见》与时俱进,明确提出中小学、幼儿园教师全员培训,“促进教师终身学习和专业发展。转变培训方式,推动信息技术与教师培训的有机融合,实行线上线下相结合的混合式研修。改进培训内容,紧密结合教育教学一线实际,组织高质量培训,使教师静心钻研教学,切实提升教学水平。推行培训自主选学,实行培训学分管理,建立培训学分银行,搭建教师培训与学历教育衔接的‘立交桥’。建立健全地方教师发展机构和专业培训者队伍”。对幼儿园教师,要“建立幼儿园教师全员培训制度,切实提升幼儿园教师科学保教能力”,依托高等学校和优质幼儿园,创新幼儿园教师培训模式,重点采取集中培训与跟岗实践相结合方式培训幼儿园教师,鼓励师范院校与幼儿园协同建立幼儿园教师培养培训基地。

【摘自《教育研究》2018年第9期】

改革开放 40 年我国教师教育政策变迁分析

闫建璋 王换芳

一、引言

教师教育政策是指国家机关、政党及政治团体在特定历史时期,为实现教师教育发展目标和任务以及解决教师教育发展中存在的问题等,依据党和国家在一定历史时期的基本任务、基本方针以及教育基本政策而制定的关于教师培养、教师入职教育、教师培训等发展的行动准则,体现了对教师素质和教师选拔、任用、考核、培训等相关制度的规定以及在工资、职称、奖惩及其他福利待遇等方面的要求。改革开放至今,我国教师教育政策经过不断的发展、渐趋完善,关于教师教育政策的研究也取得较大进展,主要表现为数量增多、主题丰富、视角多元、方法多样等。但是,其中存在“对有关教育政策的基本状态及本质方面的讨论较多,而从大量事实出发、经概括而形成的关于政策分析及评价的有效及有说服力的见解则较少”的问题。笔者认为,对于教师教育政策的研究要尽量摆脱历史“叙述”,跳出政策梳理的层面,应结合政策文本、过程及价值取向等方面进行深入的综合分析。本文借鉴历史制度主义分析范式,选取 1978-2018 年间的教师教育政策,试图对其制度变迁及路径依赖进行剖析,以史为鉴,以期能为教师教育政策的制定提供思路,为教师教育事业的发展提供参考。

历史制度主义强调对历史事实的详细解读和分析,展现历史演变中多重变量的作用及其关系,帮助人们发现历史演变的偶然性和断裂性,以便更加灵活、恰切的判断历史。它还特别强调路径依赖与意外后果,认为制度变迁是一种平衡—断裂的过程。基于这种特征,“平衡—间断”理论成为历史制度主义的重要分析框架。该理论的主要内涵是:政治过程通常由一种稳定和渐进主义逻辑所驱动,但是偶尔也会出现不同于过去的重大变迁。在这个框架内,对于制度变迁的分析可以从两方面展开:一是路径依赖分析;二是制度变迁分析。制度变迁主要有四种类型:制度微调、制度置换、制度转换与制度断裂。前三种类型是在原有制度结构内进行的自我调节,而制度断裂是彻底放弃旧制度建立新制度。

二、制度变迁:由封闭定向走向包容开放

笔者根据已有研究对教师教育政策阶段的划分和对我国教师教育政策文本内容的研读与理解,将其变迁过程划分为以下几个具体阶段:

(一)恢复师范教育,强调独立封闭(1978-1992 年)

文革十年浩劫使我国教育工作遭到严重破坏,陷入混乱状态,教师教育的状况同样破败不堪。“拨乱反正”工作结束以后,国家立即着手师范教育的恢复工作。1978 年颁布《关于加强和发展师范教育的意见》(以下简称《意见》),鼓励大力发展师范教育,它的出台标志我国教师教育政策恢复与调整的开始。《意见》强调:“全国各地要建立师范教育网;争取在 3-5 年内,通过有组织、有计划的教育培训,使文化程度较低的小学教师、初中教师、高中教师分别达

到中师、师专、师范院校的毕业标准。”在这一政策的指引下,1978 年成为我国教师教育发展历史上创办高师院校最多的一年,为基础教育的发展提供了大量师资。在师范院校欣欣向荣的同时,也随之出现一些问题:个别不具备条件的地区办起师范学院、师专或师范“大专班”,教学质量无法保障,有的甚至办不下去。面对棘手问题的出现,教育部于 1980 年先后下发《关于办好中等师范教育的意见》、《关于大力办好高等师范专科学校的意见》、《关于高等师范学校专业设置的意见》等文件,加强了对办好各级师范院校的宏观指导。1985 年,国家出台《中共中央关于教育体制改革的决定》(简称《决定》),肯定了中师教育的重要作用,强化了独立定向的师范教育体制。

除了对职前培养的重视,在职培训也进入政策制定者的视野。1980 年,《关于进一步加强中小学在职教师培训工作的意见》的出台标志我国中小学在职教师培训体系开始建立。在这项政策的指导下,经过五年左右的时间,有大约 85% 的小学教师、80% 的初中教师基本具备教育教学能力。随后,《关于加强教育学院建设若干问题的暂行规定》、《关于加强小学在职教师进修工作的意见》、《关于开展小学教师继续教育的意见》等政策的出台,推动在职培训体系的完善与优化。总之,这段时期的教师教育政策主要受政治、经济价值引导,力图恢复旧有三级培养模式,并且强调在职培训,重视提高教师队伍建设质量。

(二)调整培养培训模式,走向开放包容(1993-2000 年)

1993 年,国家发布《中国教育改革与发展纲要》(简称《纲要》),明确指出“其他高等院校也要积极承担培养中小学和职业技术学校师资的任务。”它是我国教师教育改革的纲领性文件,标志着我国教师教育开始从封闭走向开放。与此同时,1993 年《教师法》与 1995 年《教育法》的发布,为教师教育的发展提供了法律支持与保障。1999 年,教育部发布《关于师范院校布局结构调整的几点意见》(简称《意见》),提出对我国师范教育进行层次结构调整的目标:“从城市到农村、从沿海向内地逐步推进,由三级师范向二级师范过渡。到 2010 年左右,新补充的小学、初中教师分别基本达到专科和本科学历。”这一时期,教师教育培养机构从一元走向多元,培养层次提高,由三级调整为二级,中师由此大幅缩减,短短十年左右时间彻底退出教师教育视野。

同时,教师岗前培训得到关注。1993 年,《关于加强中等师范学校师资培训工作的通知》提出要进行新教师的见习培训,这是教师岗前培训首次在教师教育政策中的体现。1994 年,《关于开展小学新教师试用期培训的意见》对新教师培训时间、目标、考核方式及内容等方面进行具体规定。1999 年,《关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见》提出:“青年教师必须参加岗前培训。”第一次明确将“岗前培训”正式列入教师教育政策范畴。可以说,对教师岗前培训的重视,表明我国教师教育政策体系不断得到完善,为加强教师队伍建设提供了保障。

另外,教师继续教育制度得到不断的强化与发展。1993 年《关于加强中等师范学校师资培训工作的通知》、1998 年《关于加强中小学教师继续教育区域性实验工作的几点意见》以及 1999 年《中小学教师继续教育规定》的持续发布将继续教育制度的建设推向顶点。我

国中小学继续教育制度实现了大的飞跃,继续教育体系构建基本成型。

(三)重视教师专业发展,推动教师教育一体化(2001-2005 年)

2001 年,《关于基础教育改革和发展的决定》(简称《决定》)发布,标志我国教师教育进入一个全新的发展阶段。2002 年 2 月,教育部颁布《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》(简称《“十五”意见》),明确指出:“教师教育是在终身教育思想指导下,按照教师专业发展的不同阶段,对教师的职前培养、入职教育和在职培训的统称。”教育部师范司在《关于推进教师教育体制创新,从教师培养培训分离向教师教育一体化转变》中指出:“教师教育体制改革的重点是推进教师教育一体化,教师教育一体化的关键是教师教育机构的一体化。”随后《教育部 2003 年工作要点》再次强调,要加快建立开放灵活的教师教育体系,提高办学层次,推进师范院校改革,鼓励综合性大学开展教师教育。这些政策文件在终身教育思想的指导下,正式厘清了教师教育的内涵,确定了教师教育开放化、一体化的培养、培训模式。2004 年,《2003-2007 教师教育振兴行动计划》出台,明确提出“全面推动教师教育”。

(四)关注农村教师培养培训,促进教育均衡发展(2006-2014 年)

这个时期,教育公平及质量受到极大的重视,尤其是处于弱势地位的农村教育。2006 年,教育部、财政部等联合下发《关于实施农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划的通知》,启动“特岗计划”。这项政策是解决农村教师短缺、提高农村教师质量的开创性举动。随后,《关于继续组织实施“农村义务教育阶段教师特设岗位计划”的通知》、《关于做好 2012 年农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划实施工作的通知》、《关于做好 2013 年农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划实施工作的通知》等政策进一步深化特岗计划,为农村教师队伍建设作出巨大贡献。同时,2007 年发布《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》,规定从当年秋季开始,在六所部属师范大学率先招收“免费师范生。师范生免费教育的回归,意在鼓励优秀青年到农村地区服务教育事业,对促进教育公平均衡发展具有很强的现实意义。

除此以外,国家制定“国培计划”,旨在提高农村教师的教育教学能力和整体素质水平。2010 年,《关于实施“中小学教师国家级培训计划”的通知》的发布标志“国培计划”在全国范围内开始实施。此后,《关于做好 2011 年“中小学教师国家级培训计划”实施工作的通知》、《关于做好 2012 年“国培计划”实施工作的通知》、《关于做好 2013 年“国培计划”实施工作的通知》等政策文件推进了“国培计划”有条不紊的实施。在教师准入方面,2013 年发布《中小学教师资格考试暂行办法》,要求到 2015 年底实现全国范围内的教师资格证国考制度。此后,师范生与非师范生在教师准入方面没有差别,这项政策开创了我国教师资格准入机制的新局面。

(五)全面深化改革,提升教师教育质量(2015 年至今)

这一阶段,我国颁布了多项创举性的教师教育政策,教师教育发展进入质量全面提升时期。2015 年,《乡村教师支持计划(2015-2020)》提出要把乡村教师队伍建设摆在优先发展战略,切实提高乡村教育质量。2017 年 10 月,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证办法(暂

行)》,提出“规范引导师范类专业建设,建立健全教师教育质量保障体系,不断提高教师培养质量”的任务目标。2018年1月20日,《全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(简称《意见》)印发,明确提出:“大力振兴教师教育,不断提升教师专业素质能力”。紧接着,教育部等五部门联合发布《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》(简称《振兴计划》),提出我国教师教育发展的五大任务、十大行动,对教师教育事业发展进行总体部署。《振兴计划》特别强调“师德教育”,将“师德教育”列为教师教育的“必修课”,并且将“免费师范生”改为“公费师范生”,进一步完善师范生免费教育。这些政策的出台,是国家在认清我国教师教育发展现状、对教师教育发展进行深刻反思之后做出的具有重大战略意义的举措,今后将引领我国教师教育迈入一个全新的质量提升发展阶段。

三、理论解释:路径依赖与制度变迁

基于历史制度主义“平衡-间断”理论框架,对我国40年教师教育政策的变迁分析将从路径依赖和制度变迁两方面展开。其中,路径依赖主要受学习效应、协同效应、适应性预期与退出成本的影响;制度变迁主要表现为制度微调、制度置换、制度转化与制度断裂。

(一)路径依赖分析

路径依赖是指制度发展过程中,前期重要的制度、结构、社会力量、重大事件或其他关系出现自我强化机制,对当前制度产生方向、内容及模式方面的同质性的依赖性影响。¹²⁶本研究拟从政府与高校这两个关键行动者来分析教师教育政策变迁的路径依赖现象。

1. 政府的理性抉择

教师教育承担为国家培养师资的重任,从它产生的那一刻起就鲜明的表现出了对于社会政治绝对的依附性质。国家牢牢把控教师教育的发展,因此,教师教育政策是实现国家意志的体现。出于回报递增的理性考虑,政府会强化自身在教师教育政策中的地位。根据历史制度主义理论,一项制度形成之后会在其他相关政策领域产生协调效应,促成辅助性制度的生成,由此形成相互联系的矩阵制度网络,要想改变这种制度网络,会产生很高的退出成本,结果往往是返回到路径的初始锁定状态。就我国教师教育制度而言,其本身就是一系列相关制度的集合,如招生制度、质量保障制度、培养与培训制度、教师资格证书制度等,这些制度形成矩阵网络,相互交错影响,产生自我强化机制。随着现代教师教育制度的继续推行,其单位成本与追加成本逐渐下降,会产生越来越多的预期收益,而制度的退出成本则与日俱增。所以,在协作效应与适应性预期的作用下,政府更愿意遵循现有制度路径。

2. 高校的理性抉择

历史制度主义认为,在一个长期运行的制度框架中,所提供的机会集合会产生显著的组织学习效应,适合这一制度框架的组织会逐步建立,并在历史进程中积累经验。⁷¹我国教师教育已步入大学化,它以高校为发展依托。虽然高校发展自主权一直被强调,但在政府主导模式的长期影响下,绝大部分高校没有跳出路径依赖的轨迹。高校在既有教师教育制度框架下,已经学会了如何适应这项制度,知道如何趋利避害以维护自身利益。作为既得利益的重点高校,他们拥有优先享用优质教育资源的权力,对现有制度形成了路径依赖需求,不愿意去寻找新路

径。而处于低层次的高校,由于缺乏相应的条件和手段,他们只能接受现有制度,沿着既有制度路径发展。

(二)制度变迁分析

制度变迁包括两大类型:渐进性制度变迁和断裂性制度变迁。这两大类型具体表现为以下四种制度变迁形式:制度微调、制度置换、制度转换与制度断裂。通过对我国 40 年教师教育政策的变迁概况进行梳理,发现以上四种制度变迁类型均有体现,并且表现出渐进与断裂相互交织的特点。

1.制度微调

制度处于路径依赖阶段时,仍有可能发生自身的制度微调,其显著特征是“走小步,不停步”。⁷² 在这种制度机制中,由于决策者自身认识的局限性,在制定任何一种制度时都不可能完全预测到以后会发生的所有情况。当非预期情况出现时,为了现有制度的续存,决策者需要对制度进行一定程度的调整。这里以教师资格考试制度为例管窥教师教育政策变迁中的制度微调现象。1995 年,国务院颁布《教师资格条例》,指出非师范院校毕业的学生在补修教育学、心理学课程之后方可获得教师资格证。2001 年教育部印发《关于首次认定教师资格工作若干问题的意见》,规定:“对非师范教育类毕业生申请认定教师资格者补修教育学、心理学等课程的要求,由省级教育行政部门作出规定”。2013 年出台《中小学教师资格考试暂行办法》要求到 2015 年底实现全国范围内的教师资格证国考制度。在这一制度变迁过程中,我国教师资格考试由以学科补偿为特征的“省考”转变为注重考查教育教学能力和素质的全国统一考试。教师资格考试制度作为新教师准入的重要关口,虽然还存在诸多不足,但日后必定会在制度微调中逐步得到完善。

2.制度置换

社会经济系统和政治背景的大范围变化可能产生出某种特殊的情势,在这种情势下,制度序列会发生变化,原来重要的制度会变得不重要,原来不重要的制度则可能变得重要,从而产生制度置换现象。⁷² 在原先的计划经济体制下,教师由师范院校独立统一培养,中师是培养基础教育师资的重要力量。改革开放以后,为了改变教育支离破碎的局面,国家发布各项政策文件对中师教育在重建教育体系中的地位给与肯定和巩固。伴随着社会主义市场经济体制的确立,教师教育从封闭走向开放,各项政策大力提倡高水平综合大学参与教师教育。1993 年,国家发布《纲要》明确指出“其他高等院校也要积极承担培养中小学和职业技术学校师资的任务”。1999 年,教育部发布《意见》提出教师教育培养层次要由三级转变为二级。中师教育的地位明显弱化,面临合并、转型甚至被取代的局面。曾经为我国教师教育恢复与发展工作做出巨大贡献的中师在制度置换过程中彻底消失,而高水平综合性大学参与教师教育得到越来越多人的认同。

3.制度转换

社会经济背景的变化或者政治权力平衡的变化也可能产生一种情势,尤其是当新的行动者开始出现并利用现存制度来追求他们的新目标时,旧的制度有可能开始服务于新的目标,从

而出现制度转换现象。⁷³ 新中国成立以来,我国师范教育实行了多年的免费教育,直到上世纪末师范生并轨招生改革,我国开始全面实施师范生收费政策。但从 2007 年开始,国家发布《教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)》,重新提出师范生免费教育。2018 年《振兴计划》进一步提出“改进完善教育部直属师范大学师范生免费教育政策,将‘免费师范生’改称为‘公费师范生’,履约任教服务期调整为 6 年”。在新的时代背景下,师范生免费教育政策回归,并被赋予新的内涵,为提高师范生生源质量与基础教育质量发挥了重要的作用。

4. 制度断裂

当政治经济环境的剧烈变化引起巨大的新冲突,而原有的制度又在路径依赖的作用下进入闭锁状态、失去调试功能而不能容纳这种冲突时,就会导致原有的制度出现断裂。导致制度断裂的原因主要包括两方面:一是外部的巨大冲击,造成突变式的制度断裂;二是制度内在矛盾的积累,造成渐进式的制度断裂。改革开放 40 年以来,这两方面的制度断裂在教师教育政策变迁中均有体现。前者发生在上世纪末,为了应对金融风暴的冲击,我国于 1997 年全面取消师范生免费教育的政策,实行收费政策来缓解国家财政危机。这是一次典型的突变式制度断裂。渐进式制度断裂表现为两方面:一是教师教育由封闭走向开放的制度历程。另一方面行将出现:在经济发展新常态、供给侧结构性改革的背景下,教师教育与社会发展的矛盾日益突出,社会对教师教育的发展提出了新的要求。2018 年出台的《意见》、《振兴计划》等作为新时期教师教育发展的引领政策,将会加速我国教师教育变革与推动中国特色教师教育体系的建立,我国教师教育已然呈现全新的发展态势。

四、研究结论

通过分析改革开放以来我国教师教育政策的变迁,笔者得出以下几点结论:

(一)我国教师教育政策变迁是国家主导下的强制性制度变迁

强制性制度变迁指制度是由政府命令和法律进行引入与实行。我国教育系统是在中央政府统一领导下进行管理的,虽然已赋予地方与高校较大的自主权,但教师教育政策主要是由精英设计、政府命令和法律进行引入和实施的,其具备强制性制度变迁的特点。在政府的强制性主导下,有利于把握教师教育宏观发展方向,促进教师教育事业平稳有效的推进。但要注意在政府主导的同时,应积极鼓励地方与高校发挥自主性与积极性,以“上下联动”代替“抱令守律”,在最大化发挥教师教育政策应然价值的过程中发现现存问题,推动政策不断进行完善。

(二)我国教师教育政策变迁体现了“工具价值”向“个人价值”的转变

反思 40 年来的教师教育政策,工具价值贯穿始终,并一度处于重要而基础的地位。如 1978 年《意见》、1985 年《决定》、1993 年《纲要》等政策都特别强调教师教育对教育事业和国家发展的重要作用,具有浓厚的国家主义色彩。进入新世纪以后,世界范围内的人本主义取向普遍受到重视,我国教师教育也不例外。如 2001 年《决定》、《“十五”意见》、2018 年《意见》、《振兴计划》等文件愈加注重提高教师素质、满足教师终身可持续发展的需要。教师教育从维护其“工具价值”向满足“工具价值”和“个人价值”并行的方向发展。只有不断尊重与满足学生和教师自身发展的需求,才能为培养全面发展的人提供可能性,为社会的可持续健康

运行提供可能性。在今后的政策调整过程中,人本主义仍将是也必须是长期强调的重点。

(三)我国教师教育政策变迁要寻找关键点突破路径依赖

反思我国教师教育政策发展历程,不难发现,我国教师教育始终徘徊在模仿与借鉴国外先进教师教育模式与经验的道路上,难以建立具有中国特色的教师教育体系,这是我国教师教育政策难以跳出路径依赖的重要原因之一。当被锁定于无效率的路径中之后,制度改革将无路可走,必须找出“关键点”实现制度创新。“关键点”来源于外部冲击,而外部冲击造成的制度变迁表现为制度微调、制度置换、制度转换和制度断裂四种形式。当前,我国教师教育政策发展处于制度变迁的重要时期,国家、地方与高校要积极寻找“关键点”实现制度创新。笔者认为,当下的“关键点”是要争取早日建立教师教育学科,实现教师教育的有效整合与专业化发展,以此来推动具有中国特色的教师教育体系的建立。

(四)我国教师教育政策变迁集制度断裂与制度渐进于一体

“断裂—平衡”理论认为制度以长期稳定为标志,期间导致相对突然的制度变迁的危机将促使制度发生周期性的间断波动,之后制度又重新恢复稳定。改革开放至今,教师教育政策虽经历了几次断裂式变迁,但总体呈现渐进平稳的状态。断裂式变迁主要集中于上世纪 90 年代末,比如实行师范生收费政策、教师教育体系由封闭走向开放等,这之前和之后都保持了相对稳定的渐进式制度变迁特征。教师教育制度变迁不是在追求一个终极均衡的结果,而是一种均衡被打破以后,再形成另一种均衡。当前,我国教师教育处于关键发展时期,在追求均衡发展的过程中,应避免突变式制度断裂的出现,引导渐进式的变迁,以政策引领教师教育稳步前进。

【摘自《教师教育研究》2018 年第 5 期】

改革开放 40 年中国高校教师发展政策回顾与反思

方明军

改革开放 40 年来,我国高校教师发展政策经历了较大的变化,也取得了一定的成效。本文试图对这一时期的政策进行回顾与梳理,在对文献解读的基础上,结合政策实施的效果总结政策得失,为后续相关政策的制定提供启示。

一、我国高校教师发展政策的演变

从 1978 年十一届三中全会至今,我国高校教师发展政策总体上看大致可以划分为五个阶段。阶段划分的依据是重要政策文件以及随着改革思路的变化而带动的教师发展系列举措。

(一) 1978 年-1985 年:高校教师发展恢复期

新中国成立之初,国家采取了一系列措施提高高校教师的业务能力水平,如选派教师留学苏联、请苏联专家来华培训教师、建立综合性大学教师培训基地和建立高校教师进修制度等。“文革”十年,高校教师发展政策被迫中断。改革开放后,高等教育进入全面恢复和建设时期,在促进高校教师发展方面,先后颁布了系列政策文件。政策举措主要体现在:第一,恢复了“文革”前的教师进修制度,仍然是以重点高校为主接受进修教师的培训,“主要采取单科进修、讨论班等形式,帮助教师解决业务荒疏、知识陈旧、教材内容生疏等问题,从而较好地解决了基础课和专业课程开设不足的问题。保证了高校大规模培养人才的需要”。第二,提出了要制定高等师范学校师资队伍建设规划,同时对中青年教师及骨干教师的培养提出了规划;第三,教师管理层面,一方面修订颁布了一系列的奖励条例(这时期的条例偏重于科学技术方面的奖励),另一方面恢复和修订教师职务管理方面的规定,教师职务管理基本上按照 1960 年 2 月国务院颁布的《关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定》实行,但是将教授提升的审批权下放到省一级。1978 年 10 月颁布实施的《全国重点高等学校暂行工作条例》中又提出建立学术委员会代替原来的校务委员会作为学校的批准机构。在 1979 年 11 月教育部下发的《关于高等学校教师职责及考核的暂行规定》中首次提出了高校教师考核问题,同时特别突出了教师科研的重要性。这一时期的高校教师发展政策及其实施对于之后全面、规范的教师培训、管理奠定了基础。

(二) 1985-1992 年:高校教师发展全面探索期

1985 年 5 月颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》(下文简称《决定》)作为标志性的文件,对教育各领域影响重大,高校教师发展由此进入全面探索期。

(1) 通过倡导“尊师重教”激励教师发展。《决定》肯定了十一届三中全会以后“我国教育事业得到了恢复,开始走上了蓬勃发展的道路”,但指出“轻视教育、轻视知识、轻视人才的错误思想仍然存在”,认为教育体制的弊端是导致教育领域诸多问题的关键,而“改革教育体制要调动各方面的积极性,最重要的是要调动教师的积极性”,在教育体制改革中,要紧紧

依靠教师,充分发挥教师的作用,“要在全社会范围内,大力树立和发扬尊重各级各类教师的良好风尚,使教师工作成为最受人尊重的职业之一”。

(2) 通过改革教师管理制度激励教师发展。《决定》指出高等教育体制改革的关键是扩大高等学校的办学自主权,规定了高校在招生、教学、经费和人员管理拥有的多项权力。这一精神也进一步体现在1986年《高等学校教育管理职责暂行规定》的实施中,规定高校有权“聘任、辞退教师”,“经过批准的高等学校,可以按照国家有关规定,评定副教授的任职资格;其中少数具备条件的高等学校,可以评定教授的任职资格;增补博士生导师”。为了更好地调动专业技术人员的积极性和创造性,1986年1月国务院发布了《关于实行专业技术职务聘任制度的规定》,其基本精神是为了打破职务终身制,根据专业技术岗位职责需要、岗位任职条件等,确定专业技术职务,并实行任期制。3月颁布《高等学校教师职务试行条例》,指出其目的是“为了充分发挥高等学校教师为我国教育事业服务的积极性、创造性,激励教师提高教育水平、学术水平及履行相应职责的能力,努力完成本职工作,促进人才的合理流动”,并明确了教师职务任职资格的审定权归各级高校教师职务评审委员会,取代了以往的行政审定制。之后的几年中,教授、副教授的评审权也逐步扩大下放到了一些有条件的高校。

(3) 通过开拓新的培训方式促进教师发展。《决定》针对当时高校教学质量问题提出:“为了提高教师的教学和学术水平,有条件的学校,教学任务较重的副教授以上的教师今后每5年中应有1年时间供他们专门用来进修、从事科学研究和进行学术交流。”这一精神很快就通过1986年1月印发的《高等学校接受国内访问学者的试行办法》而付诸现实,对象是有较强的独立从事教学和科研工作能力,并具有一定实践经验的副教授。1987年以后,国家教委实施了国外高级访问学者计划,选拔一些具有副教授以上专业技术职务的高校学术骨干,到国外高校或研究机构进行访学。而1989年国家教委下发的《关于1990-1991学年度全国高等学校接受进修教师工作及计划安排的通知》,提出试办骨干教师进修班,对象是作为骨干教师培养的青年讲师,时间三个月到半年。与此同时,高校也通过鼓励青年教师在职攻读硕士博士学位来提升学历和学术能力水平。与1985年之前相比,这一段时间教师培训进修的重点转移到解决高校骨干教师和学科带头人青黄不接的问题,注重培养青年教师。

(4) 形成了高校教师培训的网络体系。1985-1993年是我国高校教师培训工作在组织管理和具体运作上发生较大变化的时期。教育部于1985年依托北京师范大学和武汉大学建立了两个国家级师资交流培训中心,国家教委又于1986年分别在六所直属师范大学建立了华北、东北、华东、中南、西南、西北高师师资培训中心,全国绝大多数省的教育行政部门也都依托一所条件较好的师范院校、建立了省级高师(高校)师资培训中心,作为高师师资培训的主要基地和组织协调、研究咨询机构,从而初步形成了一个适合我国国情、分层次、分工协作的高师师资培训网络。

(5) 制定新的奖励条例促进教师教学发展。1986年开始,国家教委出台的奖励条例从自然学科扩展到人文社会科学,从科研扩展到教学,从资深教师扩展到青年教师。

(6) 思想政治建设融入高校教师发展框架。1987年9月颁布的《关于改进和加强高等学

校思想政治工作的决定》提出:“学校要向教师介绍国家形势,组织学习党的方针政策,积极提供参加社会实践、了解社会、接触群众的机会,使他们支持改革,正确认识和对待改革中出现的矛盾和问题。要帮助教师树立正确的教育思想和治学态度,使他们能够正确处理政治与业务、教书与育人、理论与实践、教学与科研、个人与集体等关系。”该政策文件是改革开放后国家重视高校师德建设的开始。

(三) 1993-1997 年:高校教师发展法制化时期

1993 年 2 月颁布的《中国教育改革与发展纲要》(以下简称《纲要》)是 20 世纪 90 年代初之后引领中国教育发展的重要文献。《纲要》提出“加快教育法制建设,建立和完善执法监督系统,逐步走上依法治教的轨道。……争取到本世纪末,初步建立起教育法律、法规体系的框架”。伴随之后多部教育法律法规的出台,高校教师发展也由此走向法制化阶段。

(1) 教师权利与义务的法规化。《教师法》第一条规定,教师法的制定是“为了保障教师的合法权益,建设具有良好思想品德修养和业务素质的教师队伍”,第六条规定“每年九月十日为教师节”。在第七条教师享有的权利中特别规定教师享有“从事科学研究、学术交流、参加专业的学术团体、在学术活动中充分发表意见”的权利,享有“参加进修或者其他方式的培训”的权利。同时在第八条规定教师应当履行“不断提高思想政治觉悟和教育教学业务水平”的义务。

(2) 教师任职资格法规化。《教师法》第十条规定“国家实行教师资格制度”,提出了取得教师资格的基本条件。第十条规定“取得高等学校教师资格,应当具备研究生或者大学本科毕业学历”。1995 年 12 月国务院根据《教师法》制定颁布了《教师资格条例》,其中第八条规定“不具备教师法规定的教师资格学历的公民,申请获得教师资格,应当通过国家举办的或者认可的教师资格考试”。第十一条规定“申请参加高等学校教师资格考试的,应当学有专长,并有两名相关专业的教授或者副教授推荐”。高校教师资格认定的相关规定将“入口关”的问题的解决提上日程。

(3) 教师培训走向规范管理。《教师法》第十九条规定:“各级人民政府教育行政部门、学校主管部门和学校应当制定教师培训规划,对教师进行多种形式的思想政治、业务培训。”为了贯彻落实《教师法》规定,1996 年 4 月国家教委制定颁发了《高等学校教师培训规程》,该规程规定了高校教师培训工作指导原则、培训的组织与职责、培训的主要形式和内容、培训的考核与管理以及培训的保障与有关待遇。根据法律法规精神,为确保新补充进高校的教师能够更好地履行教书育人的职责,1997 年 1 月国家教委又颁布了《高等学校教师岗前培训暂行细则》和《高等学校教师岗前培训教学指导纲要》,岗前培训是很长一段时期培训机构对新入职高校教师实施的最为普遍的一种培训形式。这些法律法规的颁布使我国高校教师培训走向了规范化、制度化。

此外,1985 年的《纲要》中还提出了“要集中中央和地方等各方面的力量办好 100 所左右重点大学和一批重点学科、专业”的高等教育发展思路。这便是高等教育界“211”工程建设的开端。重点大学的建设也带动了 1993 年“高校优秀人才的培养计划”基金的启动,目的是

培养优秀的年轻学科带头人。

这一时期也是中国改革开放走向深入、发展社会主义市场经济的关键时期。1993年8月中组部、中央宣传部和国家教委共同印发的《关于新形势下加强和改进高等学校党的建设和思想政治工作的若干意见》强调要进一步加强党对高校的领导,通过政治思想教育,促进党员和师生员工树立正确的理想、信念、人生观和价值观。1997年《关于进一步加强高等学校社会主义精神文明建设的若干意见》也突出“以师德建设为重点加强教师思想政治工作”。

(四) 1998-2010 年:高校教师发展重点推进期

世纪之交,面对激烈的国际竞争环境,在迎接知识经济时代到来的过程中,我国教育领域推进了多项重大改革,而尤以高等教育领域的改革规模更大、影响更为深远,从1998年开始,高校教师发展进入重点推进期。

(1) “世界一流大学建设”推进高校“一流人才”建设。1998年5月4日在北大100周年校庆大会上时任国家主席江泽民代表党和政府提出了要建设若干所世界一流大学的目标,98年12月,国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》,“985工程”正式启动,这是党和政府在世纪之交做出的重大教育决策。世界一流大学的建设首先是一流的师资建设,《面向21世纪教育振兴行动计划》首次提出实施“高层次创造性人才工程”,这是国家开始重点培养、引进和扶持高水平大学教师的开端。虽然在8月由教育部和李嘉诚基金会共同筹资设立的“长江学者奖励计划”已全面启动,但从高校“学术梯队”建设的角度构建一个高层次人才引进和培养体系则是从这里开始的。之后99年8月教育部颁布了《关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见》,2004年3月印发《2003-2007教育振兴行动计划》,2004年6月印发《高等学校“高层次创造性人才计划”》,至此,一个“定位明确、层次清晰、衔接紧密、促进优秀人才可持续发展的培养和支持体系”建立起来了,这一体系包含三个层次和七大措施。三个层次分别是:第一层,着眼于吸引、遴选和造就一批具有国际领先水平的学科带头人,形成一批优秀创新团队,重点实施“长江学者和创新团队发展计划”;第二层,着眼于培养、支持一大批学术基础扎实、具有突出的创新能力和发展潜力的优秀学术带头人,重点实施“新世纪优秀人才支持计划”;第三层,着眼于培养数以万计的青年骨干教师,带动教师队伍整体素质的提升,主要由高等学校组织实施“青年骨干教师培养计划”。七项措施包括:统筹规划,整合资源;调整投入使用方向;创新人才组织模式;改革人才遴选评价机制;完善人才激励与约束机制;创新留学工作机制,扩大高等学校教师出国留学规模;大力吸引优秀留学人才回国工作或为国服务。

(2) 《高等教育法》的出台推进了高校人事分配制度改革。我国20世纪80年代后一直在探索高校教师聘任制改革等问题,但“由于国家人事制度和保障制度改革的滞后,高校的人事分配制度改革缺乏力度,真正的教师聘任制还没有建立起来”。1998年《高等教育法》的出台,为高等学校扩大办学自主权提供了法律保证,也为之后高校陆续展开的大刀阔斧的人事分配制度改革提供了依据。该法规定高等学校实行教师职务制度和教师聘任制度,

指出高等学校教师的聘任,应当遵循双方平等自愿的原则,由高等学校校长与受聘教师签订聘任合同。1999年9月,教育部颁发《关于当前深化高等学校人事分配制度改革的若干意见》,2000年6月,教育部又颁发了《关于深化高等学校人事制度改革的实施意见》,文件指出:“深化高校人事制度改革的目标是,逐步建立符合高等学校特点的学校自主用人、人员自主择业、政府依法监督、配套措施完善的人事管理新体制;进一步健全高等学校内部的竞争机制和激励机制,转换人事管理的运行机制,搞活用人制度和分配制度。”在国家这些宏观政策指导下,大多高校开始加大改革的力度和步伐,实施了以岗位工资加岗位津贴的分配制度改革。2003年北京大学、中山大学等研究型大学则相继出台了比较彻底的人事制度改革方案,希望开始真正意义上的教师聘任制改革。通过改革制度增强外部竞争激励来促进高校教师发展是这些政策举措的根本目的,尽管这些政策的实施客观上提高了高校教师的薪酬收入水平,也在一定程度上激发了高校教师的工作积极性,但由此引发的一些负面效应也是不争的事实。

(3) 高校扩招政策推进了高校本科教学质量评估工程。1998年开始的高校扩招政策在短短的5年时间里使我国高等教育毛入学率突破15%(2002年),高等教育进入大众化阶段。高等教育规模的迅速扩张,使得高等教育质量成为这一时期倍受关注的问题。高校教师作为影响高等教育质量的关键因素,其发展问题与高校教学改革和质量评估紧密联系在了一起。2001年教育部颁布的《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》中对教师在本科教学中的作用发挥和具体要求做出了详细规定。认为“高等学校提高教学质量的关键是要有大批优秀的教师工作在教学第一线,教授、副教授必须讲授本科课程”,“把教学工作质量作为教师职务聘任的重要标准”,“在教师职务评聘中,实行教学考核一票否决权制”,“加强高校师德建设”,“建设一支适应高质量教学要求的中青年骨干教师队伍”。这一政策文件的主要内容都贯穿着“全面提升教师的素养就意味着提高高等教育教学质量”的思想。在国务院颁布的《2003-2007教育振兴行动计划》中正式提出要实施“高等学校教学质量与教学改革工程”,包括进一步深化高等学校的教学改革、完善高等学校教学质量评估与保障机制。提出要“鼓励名师讲授大学基础课程,评选表彰教学名师”,“规范和改进学科专业教学质量评估,逐步建立与人才资格认证和职业准入制度挂钩的专业评估制度”。2007年1月《关于实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》中将“教学团队与高水平教师队伍建设”作为“质量工程”的重要建设目标。这是国家首次提出要加强本科教学团队建设,试图通过“重点遴选和建设一批教学质量高、结构合理的教学团队,建立有效的团队合作的机制,推动教学内容和方法改革和研究,促进教学研讨和教学经验交流,开发教学资源,推进教学工作的老中青相结合,发扬传、帮、带的作用,加强青年教师培养”,对于高校教师发展这是一个非常有益的尝试。

(4) 教育信息化改革推进了高校教师网络培训的实施。随着科学技术的进步,21世纪的教育已经进入了信息化、网络化的时代。由此也对国家探索新型的高校教师培训方式提供了条件,同时也提出了更高的要求。《2003-2007教育振兴行动计划》提出实施“教育信息化建

设工程”，以及要“构建教育信息化公共服务体系，建设硬件、软件共享的网络教育公共服务平台”和“建立网络学习与其他学习形式相互沟通的体制”的要求。2007年10月，教育部批准高等教育出版社承担“精品课程师资培训项目与系统”建设项目，并设立“教育部全国高校教师网络培训中心”，具体承办在全国范围内开展以国家精品课程师资培训为主的高校教师网络培训网络培训，其目的是使国家精品课程发挥应有的示范作用，促进优质教学资源的广泛应用和共享，不断提高高校教师的教学水平。2009年7月，教育部财政部批准立项建设“高等学校教师网络培训系统项目”。“该项目的主要建设内容包括：研究教师网络培训规律，探索以现代教育技术促进高校教师培训的模式；构建高校教师网络培训软硬件平台，开发各类培训项目，组织开展各项培训；实施网络培训组织体系建设，形成高效运行的管理机制和可持续发展的运作模式。”主管部门希望通过创新高校教师培训模式，构建覆盖全国的基于网络进行互联互通的高校培训新体系，推广和传播质量工程的各项建设成果，打造数字化和网络化的、“线上与线下”相结合的高校教师终身学习平台，促进高校教师专业发展，提高高等教育教学质量。后续几年的实践表明，全国数以万计的高校教师通过这一平台受益，网培中心推出的多项培训项目受到参与教师的好评。

(五) 2011年至今：高校教师发展专业化时期

2010年开始，高校教师发展政策从多视角逐步向直接的专业发展主题回归，高校教师发展进入专业化阶段。

(1) 高校设置独立的教师发展机构。在考察借鉴世界著名大学有效促进教师发展经验基础上，国务院于2011年启动国家级教师教学发展示范中心建设工作，在中央部位所属高校中重点支持建设30个国家级教师教学发展示范中心。经过几年的探索之后向全国高校普遍推进，“教师发展中心”如雨后春笋般在各大高校陆续建立。这一政策实现了高校教师发展的几个重要转变：首先是部分高校开始有了自身的教师发展机构。这与之前以国家、大区、省为中心建立的“高培中心”在组织归属上有着根本的不同。其次教师教学发展中心在组织功能上与“高培中心”有着很大的不同。“高培中心”的功能除了主要是组织比较集中的“培训”，而“教师教学发展中心”的功能则扩展到了“开展教学咨询服务、开展教学改革研究、开展教学质量评估、提供优质教学资源”等非常广泛而深入的领域，重在为校内教师教学发展提供“支持性服务”；三是教师个体专业发展意识的转变，从“被动参与培训”向“主动寻求发展”转变。

(2) 新入职教师培训走向专业化。2016年教育部启动实施高等学校新入职教师国培示范项目，旨在引领省级教育行政部门与培训机构探索建立符合本地区实际情况的高校新入职教师培训新模式。培训内容围绕“专业理念与规范”“教学理论与技能”“信息技术与运用”等三个模块进行设计，突出教育教学基本技能的实践教学。这一政策将对改变以往“高培中心”指导下的各类高校的“岗前培训”形式化倾向起到纠偏作用，使新入职教师的岗前培训变得专业，走向深入。

(3) 加强有利于教师专业发展的制度环境建设。与突显自主的专业发展思路相一致，高校教师发展的外部环境开始由“强化竞争、规范、约束”向“营造尊重、信任、鼓励”的氛围转

变。如通过在全国开展教书育人楷模 (2010)、教学名师 (2015)、黄大年式教师团队 (2017) 等评选和创建活动,大力弘扬了新时期人民教师的高尚师德师风,通过榜样示范营造积极向上的教师发展氛围,潜移默化地引领教师投身于教书育人活动。又如对高校教师考核评价强调以促进教师专业发展为旨归。2016年8月颁布的《深化高校教师考核评价改革的指导意见》中提出将“师德为先、教学为要、科研为基、发展为本”作为教师考核评价改革的基本要求;要求“充分发挥发展性评价对于教师专业发展的导向引领作用”;在科研考核方面,提出要探索建立“代表性成果”评价机制以及建立合理的科研评价周期等。在2018年7月中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化项目评审、人才评价、机构评估改革的意见》中也提出要“加强顶层设计,统筹和精简‘三评’工作,简化优化流程,为科研人员和机构松绑减负,并形成长效机制。要‘保证项目评审公开公平公正’在项目申报和评审中,综合考虑负责人和团队实际能力以及项目要求,不把发表论文、获得专利、荣誉性头衔、承担项目、获奖等情况作为限制性条件”等。这些政策举措将营造出一个“宽松自由、公正合理”的教师发展环境,使得教师不再被各类管理评价制度所“绑架”,有利于高校教师潜心于教学科研,实现有效的专业成长。

二、我国高校教师发展政策的总体特征

回首改革开放40年的政策发展历程,可以发现国家始终在为探索更为有效的高校教师发展政策而努力着,虽然经历过一些曲折,也遭受过来自各个方面的质疑,但现在已经在朝着越来越好的趋势发展。上文描述分析了四十年来我国高校教师发展政策随着政治、经济以及教育自身领域的发展变化而体现出的阶段性特点,而从总体上分析,我国高校教师发展政策也呈现出一些共同的特征。

(1) 坚持“师德为先”。我国高校教师发展政策始终坚持“师德为先”。首先,不同时期颁布的重大教育政策法规(如《教育法》《教师法》《高等教育法》和教育规划纲要等)都会将师德作为首要的教师队伍建设内容,国家也多次颁布关于加强高校教师师德建设的专门政策文件,最新的是2014年的教育部颁布的《关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》,提出“将师德教育摆在高校教师培养首位,贯穿高校教师职业生涯全过程”。其次,对高校教师的各项管理实行师德“一票否决”制。如2016年《深化教师考核评价改革的指导意见》中提出“将师德考核摆在教师考核的首位”,“将师德表现作为教师绩效考核、职称(职务)评聘、岗位聘用和奖惩的首要内容。高校教师有师德禁行行为的,师德考核不合格,并依法依规分别给予相应处分,实行师德‘一票否决’”。最后,采取积极措施进行师德教育。如教师入职培训中开设师德教育专题,建立师德建设专家库,把高校师德重大典型、全国教书育人楷模、一线优秀教师等请进课堂,用他们的感人事迹诠释师德内涵等等。实行“师德为先”的高校教师发展政策抓住了教师发展的核心要素,对引领教师实现全面的专业发展具有深远意义。政策的实施也提高了高校教师思想道德发展的整体水平。但由于影响高校教师师德水平的因素复杂,少数高校教师师德失范现象仍然存在,需要进一步采取有效措施解决。

(2) 重点关注教师精英群体。我国高校教师发展政策的重点关注对象是高校教师精英群

体。在早期主要是注重选拔优秀教师参加各级教育培训。在国家实施“重点大学”“世界一流大学”建设的过程中,更加大了对精英教师群体的培养、支持力度。如1993年的“跨世纪优秀人才计划”、1998年的“长江学者奖励计划”、1999年提出实施“高层次创造性人才工程”等。这使得高校中一批基础好、起步早、资源足、信息灵通的优秀人才、精英人才在这些政策实施过程中获得了比一般教师要多得多的发展机会和经费支持。1998-2004年,教育部为“高层次创造性人才工程”拨款超过10亿元。国家实施这些政策的目的是,一是希望在教师群体中形成竞争机制,以激发教师提升教学科研能力水平的积极性;二是希望加大培养和支持强度加快优秀教师进一步提升的速度,成为世界一流大学建设中的中流砥柱;三是希望形成对全体高校教师的榜样示范效应,带动高校教师队伍的整体发展。从结果来看,这些政策目的得到了一定程度的实现,但是同样也带来了一些负面效应,比如存在一些并不那么优秀的教师通过一些不正当的途径挤进某些“人才”队伍中的现象,以及随着时间的积累出现了教师发展的“马太效应”等。

(3)“常规化”与“项目化”发展政策结合。我国高校教师发展的常规化政策主要体现在两个方面,一是对教师培训系统的不断探索完善。培训组织机构、培训内容以及培训方式都日趋成熟完善,培训人员的覆盖率不断提升,到目前已建立了全员培训制度(五年一周期360学时,推行教师培训学分制度)。二是高校教师发展的法规制度建设。《教师法》《教育法》《高等教育法》《教师资格条例》等在20世纪90年代颁布实行后,又在近十年进行了重新修订完善。教师入职考核、职称评审、职务聘任、业绩考核评价、评优评奖等都形成了系列规范制度。这些常规化发展政策的成效还是比较明显的,一是从整体上提升了高校教师的学历水平,使年轻教师的学历基本达到高校专任教师任职学历要求;二是整体提升了高校教师教育教学方面的知识能力水平,一定程度上弥补了大多高校专任教师没有师范教育背景的缺失。

“项目式”管理一直是我国教育领域推进各类改革的重要方式。“项目式”管理的优势在于能敏锐地回应特定的时代问题,并集中人财物资源在短期内解决问题。国家在高校教师发展政策上也较多地采用了这一方式,如针对世界一流大学建设实施的“高层次创新性人才工程”,针对扩招后高校面临的教学质量保障问题实施的“高等学校本科教学质量与教学改革工程”与“精品课程师资培训项目”,针对高校教师培训实效不高实施的“国家级教师教学发展示范中心建设项目”与“新入职教师国培示范项目”等,这些项目的实施有些已经较好地达成了预期目标,有些项目的实施效果还要等待时间来检验。但是这种由政府和教育部门主导的“项目式”发展政策也有其弊病,如巨大的投入与政策的连续性之间的矛盾便是一个突出的问题。

三、对政策的进一步思考与建议

如前所述,由于国家对教师发展的重视,经过不断探索与努力、创新与改革,我国高校教师发展政策在全面提升高校教师的专业素养上取得了一定的成效。但也存在一些有待进一步思考和解决的问题。

第一，高校教师政策的外部功利性目标比较突显。我国高校教师发展政策的制定大多时候都是外部驱动的结果，存在明显的功利性目标取向，高校教师发展被“工具化”，更多时候成为了建设世界一流大学、应对全球竞争的手段，忽略了高校教师发展本身就应该应该是高校教师发展政策的目的。高校教师发展首先是教师个体的发展，是教师作为“人”的存在而体现的满足基本生存需要的追求，是作为“社会人”的存在在而展现的自我实现的需求，更是作为“学术人”的存在而体现的自由追求学术的需求。高校教师发展目标的达成是高校组织目标达成的前提和基础，高校的组织目标及其终极价值追求与高校教师的个体发展之间具有内在的一致性。然而国家与大学常常因为现实的功利性目标偏离了其终极价值追求，从而人为地割裂了教师自身发展与组织发展之间的内在一致性，同时在不自觉间也将高校教师引向了追求现实功利性目标之路，反过来造成了对高校教师发展的实质性损害。因此，国家在制定高校教师发展政策时应着眼于国家与高校发展的长期目标、终极目标，避免被短期的现实功利性目标所牵制。应更多地满足高校教师作为学术人的精神需求，避免依赖“名利”追求作为激发教师工作积极性的原动力。主动关心与满足教师的基本生活需求，主动尊重与承认教师自由追求学术的需求，积极优化高校职称制度的供给设计。以高校教师的评优评奖、职务晋升为例，对于具备相应资格的教师应该主动授予相应的荣誉和职位，而不是让教师陷入繁琐而缺乏尊严的“名利”争夺。

第二，政策对高校教师自主发展的关注不足。考察我国高校教师发展政策中的角色关系，可以发现教师始终处于比较被动的状态，占据主导地位的是政府部门的行政官员和各级各类高校的行政管理人员。其实质是高校行政权力与学术权力不平衡的表现。首先，大多数的教师发展政策是以自上而下的方式制定和实施的，缺乏自下而上的来自高校一线的富于创造性的教师发展政策。其次，行政管理人员常常以“要求者”“监督者”的面貌出现在教师面前，教师则成为行政命令的“接受者”“执行者”。其三，政策的实施成为行政管理人员追求政绩的过程，高校教师发展的实质目标被忽视。大多情况下，行政人员缺乏高校专任教师经历的学术职业体验，其视角和高校教师视角存在根本区别。在政策制定和实施中，高校教师基本处于“缺位”状态，这将不利于符合教师实际需求的政策出台与实施，而即使是看似理想的政策也会因为缺乏教师的理解和认同而影响实施的效果。长期以来，我国高校教师都处在“要求培训”和“被发展”的状态，这种缺乏内在动机的教师发展方式很难实现理想的政策效果。因此，如何激发高校教师自主发展的意识和行动应该成为教师政策制定首要考虑的问题。首先，要尊重教师在自身发展中的主体地位，转变“管理主义”倾向，减少行政干预。其次，建立多元参与的教师发展组织机构，减少机构的行政化倾向。其三，吸纳高校一线教师进入政策的顶层设计，实现政策制定的专业化。最后，要推进有利于教师自主发展的制度环境建设和支持系统建设。

第三，欠缺惠及全体教师的政策土壤。如前所述，我国高校教师发展政策的重点关注对象是教师中的“精英群体”，是被称为“学科带头人”和“学术骨干”的一群人，这是“精英主义”在高校教师发展政策中的具体体现。“‘精英主义’是指从所有组织成员中挑选出一小批人，给

予他们特别的教育和培养,把他们安排到最重要的岗位上,创造各种有利条件使他们做出杰出成就,对他们的成就给予特别表彰,希望他们能够领导组织不断前进。”这种“领跑”作用在一定程度上得到了实现,但却带来另一个问题,即在教师队伍的金字塔中,中下部的教师群体被忽略了。正如阿特巴赫所言,“在学术系统最顶部凤毛麟角的高素质学术人员和处于系统底部的大批普通教师之间存有一条显著的鸿沟”。当大量的发展机会和资源只有处于塔尖的小部分教师能享受到时,大部分普通教师积极性受挫继而“心灰意冷”也就变得平常而可以理解了。然而我国庞大的高等教育事业要获得发展只靠一小部分精英是远远不够的,必须依靠数以万计的普通教师才能撑起这座大厦。因此,国家应该制定更多能够惠及全体教师发展的政策,关注每一位教师的专业成长。首先,要普遍提高高校教师的薪酬水平,不能让教师尤其是大批的年轻教师因为生存的压力而不能潜心于教学科研,也不能让教师在巨大的“贫富差距”中失去心理平衡,转而为“名利”奔波。其次,应采取有效的支持性措施协助教师实现自主发展。如传承促进教师发展的“师徒制”,将“教师教学发展中心”建设成为教师成长的支持性机构等。最后,要加强学术职业文化建设,创造良好氛围引导高校教师做追求“自由之思想”与“独立之人格”的知识分子。

【摘自《湖南科技大学学报(社会科学版)》2018年第5期】

高校教师发展的美国模式与借鉴意义

栗 新

20 世纪下半叶以来世界高等教育界掀起的质量发展浪潮中，以美国为代表的高等教育发达国家无不将教师发展作为促进高等教育深化改革的重要手段。深入分析和借鉴美国的经验，对我国高等教育从规模向质量发展顺利转型具有重要意义。

一、美国高校教师发展模式形成

美国 20 世纪 60 年代才真正将教师发展作为高等教育发展的重要议题。从历史角度来看，美国高校教师发展模式的形成大致经历了三个阶段。

(一) 自发与萌芽阶段

20 世纪 60 年代初期，一些高校开始设立大学教师发展办公室来推广新颖的教学技术，如视听技术在课程设计、教学过程等方面的应用等，但是并没有取得应有的效果。20 世纪 60 年代中后期美国开始推进大学教师发展运动，密歇根大学的教师与教学发展中心成为第一个教师与教学发展中心。但是，这一时期的教师发展仅仅是个别高校的自发行为，对大学教师发展的概念、组织、项目的认识都十分模糊，学术休假和公休假等形式是教师发展的主要途径。

(二) 理论澄清与项目推动阶段

20 世纪 70 年代由于政府对高校的支持减少，高校出现了教学观念与技术落后、教学质量低等问题，引起了社会的不满。因此，高校开始关注教师教学发展以提升资源的利用效率。一些教育学者开始系统阐述大学教师发展的内涵与行动策略，人们对大学教师发展的理解和关注度在不断增加。同时，很多大学如雪城大学、西北大学、密歇根大学和加利福尼亚大学伯克利分校等开始建立教师培训和发展的中心，借助于梅隆、卡内基、福特和布什基金会等一些基金会的支持开展教师发展项目，为教师提供短期培训课程、讲习会 (seminar)、工作坊 (一种专题讨论会)、咨询和评价等方面的服务。到 20 世纪 70 年代中期，美国 50% 以上的高校开始实施教师发展项目。特别是 1976 年“高等教育专业与组织发展网络”(POD) 的建立使社会各界对大学教师发展在思想上、行动上达到了相对统一，以学校为推动力的大学教师发展模式已经初步形成。

(三) 大学教师发展的组织化阶段

20 世纪 80 年代，美国 60% 的高校都是以项目来推动大学教师发展，其中教改项目居多，而多数项目是来自联邦机构或私人基金会的资助。为了更好地利用这些项目，很多高校开始建立教师发展项目协调组织，配备专门的办事人员，并提供稳定的经费支持。但是，这种项目驱动的方式并没有充分、持久地影响到教师的教学与职业发展。因此，20 世纪 90 年代开始美国的大学教师发展模式开始转型，很多高校开始建立类似于“教师发展中心”或“教学发

展中心”等教师发展组织,为教师提供最新的教学知识与技能培训,使教师能够在组织中获得自身教学行为的反馈,通过成员互助学习来型塑自身的职业价值观、职业理念与职业动力,优化职业能力。这些教师发展组织有稳定的运行机制和经费支持,成为大学结构的一部分,通过多样化项目的开展,大大促进了高校内部不同部门之间、教师之间、教师与学生之间的合作,为教师发展提供了组织保障。

二、美国高校教师发展模式的基本特点

美国高校教师发展模式是在美国特殊的历史文化背景下逐步发展起来的,因此带有鲜明的美国印记。

(一) 美国高校教师发展模式具有明显的经验主义导向

近代美国教育深受杜威经验主义哲学的影响。杜威认为:“一盎司经验所以胜过一吨理论,只是因为只有在经验中,任何理论才具有充满活力和可证实的意义。”在杜威看来,经验不但是一种来源于实践的知识或技能,更是一种自我体验,因此,“教育是在经验中、由于经验和为着经验的一种发展过程”。

美国的大学教师培训项目受经验哲学影响十分明显。卡内基教育基金会的研究表明,入职后的最初5年对一个新教师的成长至关重要,是一个卓越教师发展的关键时期,直接关系到教师未来的教育理念、技能以及职业发展取向。美国高校让新教师入职后第一年与教务长、副教务长、各学院院长以及优秀教师一起分享教学经验和专业能力;教师培训的主要内容与新教师未来的工作实际需要联系紧密,如来自不同学科的教师组成体验小组,根据各自的学科背景讨论对课程大纲以及教学理念的理解等。哈佛大学的博克中心就利用反馈、咨询、课堂录像等途径,“围绕着领导力、写作、先进个案研究等主题的习明纳,初级教师培训,论著出版等,帮助他们切实提升教学能力”。特别是微格教学在帮助新教师消除紧张情绪、捕捉教学重点与教学问题以及客观认识自我等方面作用很大。密歇根大学的新教师在“教师学习和教学研究中心”授课,并通过微格教学方式体验、反馈与讨论,向有经验的教师咨询,提升他们在教学技术运用、教学研究与课堂冲突管理等方面的经验。而“斯坦福大学师资培训计划”(STEP)给新教师提供系列的培训项目,并且“从参与项目的第一天起就让新教师们从项目研究中获取教学经验”。弗吉尼亚理工大学对新入职的博士生提供“基于问题教学”、案例教学、新技术运用等培训课程,让他们一边学习一边根据自己的试教状况进行反思,形成完整的教师发展电子档案,并且进行学习成绩评估,为正式入职做准备。

(二) 针对不同群体教师的发展需求推行阶段化项目

美国高校非常注重根据教师类型的不同以及发展取向的差异来实施教师发展项目,以增强项目的适切性与效率。项目覆盖了年轻教师、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。

美国高校教育信息化组织将高校教师成长的前6年划分为三个阶段:博士生毕业前1年、入职后第1年、入职后的第2年至第5年。针对不同阶段的教师实施不同的项目,如:针对第一阶段的教师实施“研究生管道项目”,帮助他们获取教师资格;对处于第二阶段的新教师主

要实施“入职培训项目”，以校本课程的形式为新教师提供在本校的“生存技能”培训；对处于第三阶段的教师除了入职培训项目以外，注重加强老教师的督导，以增加新教师的经验积累与能力提升，同时，也要求青年教师对老教师进行技术“反哺”，改进老教师的教学技术。如威斯康星大学采用“课例研究项目” (Lesson Study program) 来促进新手教师与老教师的教学能力共同提高，在这一项目中，新手教师和经验型教师共同设计一堂课，让高水平的教授参与课堂观察，然后一起分析课堂得失并共同修正课程教学。由于课例研究体现了团队的集体智慧，不同发展阶段的教师可以在宽松的环境中互相学习、共同提高，因此，教师们增进了相互了解与互信，合作的意愿与合作能力都得到了提高。

针对处于职业瓶颈期的中青年教师或陷于成长上限 (limits to growth) 的老教师，美国实施“21 世纪大学教师教学和技术能力发展计划”。该计划要求具有技术优势的青年教师与具有经验优势的老教师合作互惠，共同学习、共同提高。在不同的高校中，落实这一纲领的组织形式不同，各有特色，如乔治·华盛顿大学通过“教学创新中心” (The Center for Innovative Teaching and Learning, CITL) 为入职 2 年以上的教师提供职业发展项目，教师们可以成立技术支持、课程互助小组，根据课程要求共同实施“教学创新”项目，而学校为教师创设经验交流、课程分享以及成果学习的公共平台，让成员可以借助网络或会议等形式对课程计划、教学策略、教学设计以及学习目标进行讨论。哈佛大学通过“博克教学和学习中心”和“教师发展与多样化办公室”来对新教师的教学与学习进行帮扶，同时促进新老教师间的理解与合作，为教师发展提供更多机会与可能。马里兰大学实施以院系为单位，为入职 2 年以上终身教职方向的教师提供学术职业适应性、职业发展、潜力开发等方面的帮助，其中院长负责资源的统筹与“指导工作坊”的组织实施，每位新教师至少有 2 位资深副教授指导。

另外，美国高校将教师发展分为终身教职系列、研究系列和教学系列，根据系列不同提供不同项目。如马里兰大学根据三个系列教师的发展要求设定项目内容，“终身教职方向的除了学校的终身教职制度、晋升标准、条件和程序外，还有获得终身教职的各种经验；研究系列方向的是有关国家、学校和院系科研基金政策、项目申请、学校科研管理部门的职责等方面的问题；教学系列方向的主要是如何备课、上课、准备个人教学学术档案以及应用新教学技术手段等方面的问题”。

(三) 注重发挥教师发展学习共同体的作用

美国的一些大学发现，以学校和院系为依托的教师发展方式具有明显的行政化、形式化和工具化特点，院系之间存在各自为政、教师之间缺少交流等问题，造成教师之间的职业发展隔离，很多新教师遇到的教育教学问题与困惑都只能是通过自身的悟性来解决，而无法得到相应的帮助，教师处于孤立与隔离的生存状态，造成大学教师职业发展的“孤立主义” (isolationism) 现象，不利于教师结构化经验的形成。因此，美国的大学注重发挥大学教师学习共同体的作用。

教师学习共同体最早在 1974 年由迈阿密大学的一些非资深教员 (Junior Faculty) 发起，旨在通过相互的交流与合作来提升成员适应大学教学的能力，1990 年，迈阿密大学将“教师

学习共同体”确定为正式组织。每个学习共同体通常由 6—15 个成员自由组合起来进行 1 年左右的协作学习,主要通过研讨会、课案设计等形式进行教学创新。由于教师们可以协调解决教学中的问题,还可以相互分享经验,所以无论是助教、处于职业瓶颈期的中青年教师还是位于成长上限的老教师,他们的专业知识与技能都能得到深化和拓展。迈阿密大学教学促进中心主任米尔顿·克斯教授认为:“随着教师学习共同体的构建经验、系统理论和可行模式的积累,教师学习共同体的发展将日趋成熟,并逐渐成为教师专业发展的主流模式。”教师学习共同体在很多高校得到推广。1999 年,普林斯顿大学成立“麦克格劳教学与学习中心”,在校教师、有教师工作意向的研究生和博士后、社区学院的教师、本科生以及留学生都加入其中,通过小型讨论、研讨会、午餐讨论会、迷你课程等形式共同学习和讨论教学、学习和学术职业等问题。

目前,美国至少有 1000 多所大学都建立了教师学习共同体,还有一些学习共同体出版专门的教学杂志,供教师交流。在学习共同体中,教师共享价值观和愿景,通过合作增强了对职业发展的责任感,特别是通过反思性对话和会谈、相互观察、案例分析、共同发展和规划课程等方式审视教学过程中遇到的问题,促进了教师教学智慧的形成。另外,在学习共同体中,教师通过互动合作可以将不同个体之间的差异、争执以及分歧转化为个体发展的基础。可以说,专业学习共同体使所有教师都成为学习者、合作者与受益者,为美国高校教师发展发挥了重要作用。

(四) 实行以学校为中心的权力管理模式

美国联邦制政体决定了高等教育的分权化管理,美国高校都有极大的自主权,教师发展模式的选择也是高校行使自主权的一个方面。因此,美国并没有制定全国统一的高校教师发展制度,而是赋权给各高校,各高校往往以本校的文化传统、学校使命、师生规模等为基础选择相应的教师发展模式或项目,以实现学校发展与教师发展的有机结合。

学校是开展教师发展项目的主体。美国没有全国性的或区域性的高校教师发展行政管理机构,教师发展是高校内部事务。美国教育部与一些区域性的非官方的学会或基金会共同为教师发展提供资金支持、信息共享与交流平台,并没有行政管理权限,高校在选择教师发展项目与模式的时候具有独立性与自主性。如马里兰大学的教师教学发展和科研发展由副校长与副教务长负责,还设立了教师事务办公室、教师指导与发展办公室、教学卓越中心等职能机构;普林斯顿大学的“麦克格劳教学与学习中心”、奥斯博格学院的“古奇学院出版研究和教师发展委员会”、匹兹堡大学的“教师发展办公室”等都是学校主要责任部门。

以学校为中心的资金管理模式。美国教育部和一些基金会为高校教师发展提供资金,但是并不干涉资金的使用,如教育部的“促进中学后教育基金”“国家科学基金会”“国家健康研究所”“国家人文科学资助中心”等都会给高校教学和研究提供资金资助,但不干涉高校的教师发展政策,而是鼓励教学创新;丹佛斯、梅隆、卡内基、福特和布什基金会等只需要高校提供对学校未来 6—8 年教师发展的需要预测和规划就可以获得资金支持;堪萨斯城市地区“教育联盟专业发展中心”主要是协调“凯洛格基金会”对高校教师发展提供资金分配与经验交

流。西南密苏里州立大学有一个“由负责学术活动的副校长任命的教师基金委员会,委员会由在学术、研究或创造性活动方面有成就的教师组成,委员会负责学校每个秋季和春季学期研究经费的分配”。另外,还有一些私人基金会、公司都会通过捐赠或者项目的方式向高校提供一定的教师发展基金,而高校内部有教师发展中心、教学中心、教师发展委员会等机构来管理和使用这些资金。

以学校为中心的课程(项目)管理模式。移民时代的个人主义和民主共和思想对美国的制度伦理与文化观念产生了很大影响,也孕育了其分权管理和民主参与的课程管理传统。如美国高校教育信息化组织对每个发展阶段都提出了建议性的教师发展项目,高校根据这些建议并结合学校和教师的具体情况开展具有针对性的、弹性化的课程与项目,并非常重视同事评价和教师对课程的接受程度以及课程对教师行为产生的影响。如哈佛大学的戴瑞克·伯克教学中心就是组织了各院系最优秀的教师参与教师发展项目的实施,这些项目主要有“‘新教师学院’‘新生教学圆桌会议’和‘通识教育’等十余项内容,都是围绕教师课程知识和教学技能的提升而展开”。如加州大学伯克利分校、伊利诺伊大学厄巴纳香槟分校卓越教学中心等机构,除了开设通用性较强的教育艺术、语言与读写、风险与预防、学校领导和教育技术等教师课程以外,还有与学校实际相结合的“专题学习”课程。

三、美国高校教师发展模式的启示

目前,我国高校教师发展中遇到的一些困境也是当年美国高校发展过程中遇到的问题,如教师培训的低效性、新教师成长的孤立性、发展的“滞胀性”等,借鉴美国的经验可以为我们提供化解问题的新思路。

(一) 要重视教师实践性知识的培养

高校教师的成长不仅是理论知识的增长、科研能力的提升,还是教学技能与教学艺术的不断丰富,使自身与社会对大学教师的角色期望不断趋于一致的过程,这个过程也就是教师实践性知识与智慧的形成过程。这种实践性知识就是教师在灵活地解决教育教学的复杂情境中的问题时所表现出来的一种智慧或者“机智”。

我国高校的新教师大多没有经过专门的师范训练,对于新从教的博士们来说,教学首先要将教材内容与学科知识进行理解和内化,将高深知识转化为学生可理解和可接受的知识,然后,还需要对课堂情势有敏锐的洞察力和判断力,灵活处理教学过程中的问题。由于缺乏经验,这些都非易事。因此,教师的成长应该至少从入职之初就加强对教学经验的培养。过去我们对新教师的培训偏重于教学理论的灌输,而忽视了教学经验的分享、体验以及实践。因此,可以借鉴美国模式,设立针对性的新教师培训课程或项目,特别是要在课程或项目中创设情境,使教师能够相互影响,相互切磋,“以准教师的心态去学习、去追求、去领悟相关的理论、准则及其有关实施策略,使他们认识到自身要在真实的教学环境中去实践、去体验,在‘做’中学,在‘悟’中学,从自己的体验中(或内化中)使理性认识与实践体验达到融合统一”。

(二) 加强教师发展组织的建设与职能提升

我国高校的教师发展组织建设历史不长,内外部环境与运行机制不够成熟,存在个性化不足、职能不明确、管理归口游离、服务意识淡薄等问题。而美国高校的教师发展组织是在实践中不断完善的,和本校实际结合紧密,如哈佛大学和密歇根大学的教师发展中心在核心宗旨上保持一致性,但是,由于前者规模小而关注教学细节,后者规模大而偏重教学学术研究项目的开展。因此,我们需要依据本校实际情况和教师结构,探索具有个性化、高效率的机构运行机制与措施。

美国高校的教师发展中心将个体化教学技能开发提升为组织机构的职责,在理论知识向实践能力转化方面起到了催化剂的作用。如卡内基梅隆大学开展的“认知资源在有效教学中的应用”项目就是帮助教师如何将已有的认知心理知识运用到课程设计与课堂教学中;伊利诺伊大学还就此开发了新颖的教学工具。我国高校的教师发展中心还处于“有组织、无实质”的阶段,宏观问题关注多、教学细节关注少。因此,我们应该加强教师发展组织的项目建设,提升效率,关注实效性。

另外,我们还需要借鉴美国的高校教师学习共同体的模式,整合校内外资源、制度以及心理环境,加强教师之间的联系与交流。我国高校需要从制度层面将教师发展纳入学校的发展战略和长远规划,使教师清楚意识到自身的责任与义务;培育教师互相认同、帮助、依赖、欣赏、支持与合作的心理基础与文化氛围,自发组建对内对外开放、普通教师与专家教师共存的非平衡性的学习共同体,通过竞争和协同为教师发展提供持久动力。

(三) 采取多元化、终身化以及自主化的教师发展策略

美国的高校教师发展已经形成了一个自主化、终身化、多元化与动态化的运行机制,教师、学生、学校以及社会之间形成了一个相互协调统一的系统,各个要素之间的交流与合作十分紧密、高效。这些都是依赖于实用性项目而形成的。我国高校教师发展还处于非自主化、局部化以及单一化的阶段,我们应该建立相应的激励机制,激发教师主动发展的热情,提升学术兴趣,强化教师发展的责任感与使命感;优化发展环境,通过项目平台,使教师实现自主、有序与高效发展。

美国高校教师发展是“全景式”的,它覆盖了全体教师的整个职业生涯,并针对不同教师群体采取不同的发展策略。有鉴于此,我国高校的教师发展也应采取“分类指导”的策略,即为不同发展阶段、不同类型、不同风格的教师提供最适切的发展项目。如针对新手教师最主要的是教学适应性项目与指导性项目,以便他们在最短时间内适应教学生活;针对“职业滞胀”期的教师要通过价值澄清、榜样示范、目标转换等方式引导其重新谋划职业发展路径;针对职业晚期的教师,需要充分发挥其在培育新教师方面的引领作用,使其实践智慧得以传承,增强职业幸福感。

高校教师发展“是个人主观能动性和外部环境互动的过程,是自我发展的渴求与促进发展平台的自然融合”。美国高校在推动教师发展项目的时候非常注重项目与教师需要之间的适切性,事前都会通过与教师沟通或专家审核的方式对项目的目标、适宜群体、策略方法进行评估,以增强教师对项目的认可度,使他们自愿自主地发展,从而使教师发展的个体需求

与教师职业本质需求完美契合。因此,我国高校应深化改革教师评价与职务晋升制度,扩大绩效评价的比重与范围,运用发展性评价等方式来提升教师发展的自觉性和自主性,特别是教师发展机构需要更好地帮助教师制订合理的职业发展规划,完善教师培训与奖励计划,“设立新教师专业发展专项经费制度,改善学术环境与氛围”,为教师的教学、科研以及校际交流与合作创造良好的制度环境。

【摘自《江苏高教》2018年第1期】

国际教师教育经验及启示

潘 擎

21 世纪以来, 知识经济快速发展, 科技更新速度加快, 反映在教育层面, 是对教师的专业素养、知识技能提出了更高要求。世界各国纷纷推进教师教育改革, 提升教育质量。经济合作与发展组织于 2018 年 3 月在葡萄牙里斯本举办了“第八届教师专业国际峰会”, 探讨各具特色的教师教育改革策略, 强调未来的教学重在教师创新, 力求推进社会经济、教育等各个方面的发展。当前, 我国教师教育改革正处于艰难的转型时期。2018 年 3 月, 教育部等五部门印发了《教师教育振兴行动计划(2018-2022 年)》, 旨在推动教师教育改革, 也在努力建设一支高素质专业化创新型教师队伍。在全球化纵深发展背景下, 探讨国际教师教育的成功经验, 了解、借鉴国际经验, 将有利于中国教师教育在比较反思中明晰自己的独特与不足, 为创生、传播中国特色教育实践经验奠定基础。

一、当下国际教师教育的发展趋势

“自 20 世纪 30 年代开始, 教师教育开始在世界范围内得到普遍的认同。”教师作为教育事业的中坚力量, 是世界各国普遍关注的热点。当下世界各国的教育情况正在发生转变, 社会与工作环境的变化、知识与技能的变化与教师个人所需价值观的改变直接影响了教师教育工作的本质。这也使得各国围绕教师教育展开多方面的变革与调整。世界各国教师教育的改变与发展将体现为以下方面: 教师教育政策与制度的变革、教师质量保证体系的建立、教师培训重心的转移。教师教育政策与制度的变革主要体现为各国将不断完善新教师入职与在职教师的培训政策, 建立多元、灵活的教师管理体系, 实现教师教育战略性转变和新的发展。例如, 英美国家在以综合性大学为本的教师教育模式外, 还将大学与学校为本相结合的模式作为新的教育发展模式。教师质量保证体系的建立主要表现为出台教师专业标准, 给予教师相应的资格认定。根据国情、教育内容和教育方法的不同, 各自制定并出台符合国家体制的教师/教学专业标准, 以多样化防范“标准化”或“形式化”模式的出现。如美国、加拿大等国家在原本的专业化教学标准外, 又在逐步建立全国性的中小幼各科目教师的资格标准和考试体系, 逐渐完善教师资格制度。在教师培训重心的转移上, 主要是将教师培训转变为教师专业学习, 由短期的教师培训课程向终身生涯发展课程转变, 由主要在大学进行的自上而下的模式转向自主发展为导向的中小学/大学合作模式, 这是当前教师专业领域中又一新的发展趋势。

二、当下国际教师教育的重要特征

在教师教育的世界潮流中, 尽管世界各国国情不同, 政策不一, 但在适应不断变化发展的国际与社会环境中, 当前国际教师教育存在一些共同的特征, 主要体现在教师教育内容、理论知识与技能应用、评价体系与评价形式方面。

(一) 教师教育内容的科学化与专业化

国际上,尤其是西方各国非常注重教育类课程内容的灵活性、多样性与实用性。因此,国际教师教育课程设置有着科学化与专业化的特点。具体体现为课程设置的灵活性与课程门类的多样性。西方各国,教育类课程设置具备一定的开放性,除去一些基本的,都没有对教育类课程构成进行具体的限定。有教师培养义务与责任的院校,以国家基本规定为依据,自行规划设置自己学校应开展的教育类课程。如日本的大学中与教职有关的课程43门,其中选修课32门。在韩国,大学四年中,有关教师教育必修与选修的课程多达32门,对选修课的设置主要放在了大一年级外的三个年级。课程门类的多样性,主要是指教师教育中课程设置的门类多,一般能达到十几门甚至几十门。如美国的教育类课程设置就十分广泛,其中与教育方法与技能相关的课程就包括教育心理学、发展心理学、教材法、教育技术等八个方面。德国的教育类课程设置往往会根据学校的不同而有所差异,但一般都包括几十门课程。具备科学性、灵活性、多样性的课程设置,充分地体现了各国对教师教育学习与专业发展的肯定,为国家教育事业的发展奠定了人力基石。

(二)教师教育中理论知识与技能应用的协调化

国际教师教育理念中,教师工作的特质被视为反思性实践者,因而教师教育十分注重理论知识与技能应用的协调发展。国际教师教育比较关注提升实践者“行动中反思”的能力,通过理论的学习发展提升个人的问题解决能力。在多数国家看来,教育活动面对的是具有复杂性、不确定性、不稳定性、独特性和价值冲突的问题情境,教育工作者除了要精通一定的理论知识,还必须从这种情境中发现问题并解决问题。从明确问题、形成目标、选择方法,都需要教育工作者拥有实践智慧。国际上很多国家都比较注重教师教育中理论知识与技能应用的协调化发展,如加拿大教师教育课程设置,主要包括“通识教育、专业学科、教学法等基本的理论课程,还包括实践体验课程”。在专业知识传授阶段,加拿大多数师范高校会基于问题或具体课题展开教学,并为受教育者提供有关的项目内容、参考文献、视频资料等。在理论与实践的衔接上,受教育者除了需要参加研讨会,还会进入系统的教育实习课程环节。如在社区中观察并了解教学环境以及将要从事的教育工作后,通过导师指导,自行设计并讲授课程内容,提升专业体验。国际教师教育中理论知识与技能应用的协调化发展,有利于学习者通过实践参与获得身份发展与再生产。

(三)教师教育评价体系的规范化与评价形式的多元化

近年来,各国在教师评价领域不断进行改革,在完善教师教育评价中促进教师专业发展。发达国家的教师教育评价,不管是在评价内容、评价方法还是评价主体上,都呈现出多元化发展的趋势,这一趋势也成为发达国家教师教育评价的特点。在美国,教师教育机构不但要进行机构内部的自我评价,还要接受外部机构的认证。在国际教育领先国家的教师教育评价体系中,所有的教师都要通过全面的专业训练和严格的资格考核,以此来确保教师的专业水准。如美国采用评估与改进管理系统,在教师教育的质量评估与求职教师的学习过程之间建立密切联系。这是一种由美国某教育学院与合作校经过三年的研究开发出来的以合作进行评估的系统,除了评估受教育者的学习发展水平,还可以对获取的有关求职者、资源和作业方

面的数据进行处理与分析,以促进方案自身的改进。发达国家教师教育评价形式的多元化主要表现在评价内容、评价方法与评价主体等方面。如在美国,教师教育机构和相关培训机构不但要进行机构内部的自我评价,还必须接受外部机构的认证。在日本,各地区教育委员会对教师录用考试方法进行改革,不但重视笔试,还注重个人面试、团体面试、小组讨论、授业考核、实际技术考核、论文考核等。此外,教师教育机构还会对受教育者服务社区或社会活动的经验给予评价。国际教师教育中规范化的评价体系与多元化的评价形式有助于全面且客观地考察教师素质,从而为教师事业遴选出全面发展的优质教育工作者。

三、国际教师教育对我国教师教育的启示

当前,我国教育事业正处于深化改革时期,教师教育中部分工作还有待于加强和完善。国际教师教育中具备的经验性的特征为我国教师教育的学习与发展提供了有价值的参考。具体可从教师教育课程设置、教师教育中知识与实践的关系、教师教育评价方法三方面展开借鉴。

(一)基于科学化标准优化教师教育课程设置

国际教师教育在课程设置上十分注重内容的科学化与专业化,教育类课程内容具有灵活性、多样性与实用性的特点。反观国内,我国的教师教育课程内容的设置中主要包括三大块:公共必修课、专业必修课与选修课。学科内容上存在重学科专业课程,轻教育专业课程,内容设置单一、封闭的特点,难以适应当下教育形势发展的要求。借鉴国际教师教育的经验,我国教师教育应基于科学化标准优化教师教育课程设置。首先,要增加教育学科专业课程的门类,重新规划教师教育课程的基本构成。教师教育课程的基本结构应该包括普通文化课、学科专业课、教育学科课程、教育技能课程、教育实践课程。这五个方面的课程,内容上涉及的理论与方法能够使受教育者对社会与文化形成全方面的了解,能够从多方面理解教育原则与人的发展特点,为成为一名高素质的合格教师奠定了理论基础。其次,要调整各门课程的占比情况。我国教师教育课程结构的占比情况可以调整如下:学科专业课占比约为40%,普通文化课占比约为20%,教育学科课程占比约为20%,教育技能课程占比约为10%,教育实践课程占比约为10%。只有探索一种新教师教育课程设计观念来重新对教师教育课程进行规划,增加教育学科课程门类,改善教育质量,才能为教育事业与教育类人才的培养提供良好的基础。

(二)加强教师教育中知识与实践的密切联系

国际教师教育中十分注重理论知识与技能应用的协调发展,关注提升实践者“行动中反思”的能力。相比之下,我国部分教师教育机构过于重视知识理论的传授,而忽视了实践课程的锻炼,仍存在“重学术,轻实践”的现象。多数教育机构只设置短暂的教育见习与实习,导致受教育者与教育实践脱节。现有的教师教育中“实践”成为发展短板,并缺乏相应的实践目标、内容和评价方法。借鉴国际教师教育的成功做法,师范类高校及其他教育培训机构应该加强教师教育中知识与实践的密切联系,拓宽教育实践的广度与深度。在拓展教育实践内容的广度上,可以组织受教育者参加各种课外教育实践,如实施教育调研、教育访谈等,通

过实证研究,把握问题的主要影响因素,锻炼学习者的理性思维能力。学校还可以不定期举行多主题试教、讲课比赛、教师技能展示大赛等各种实践活动,通过这些活动丰富教师教育内容。在拓展教育实践内容的深度上,教育机构及其他培训机构可以不定期举行学术研讨会或专题讲座等,通过了解教育专业的前沿知识与学科的最新知识,优化教师教育课程内容,提升受教育者个人素质。只有加强教师教育中知识与实践的密切联系,才能使学科专业课程与教育实践课程形成一个有序、协调、统一的结构体,推动国家教育事业的发展。

(三)构建多元化的教师教育评价方法

国际教师教育评价体系主要具有评价体系规范化、评价形式多元化的特点,为教师专业化的成长提供了有效的评价方式。纵观国内教师教育评价方式,师范类院校对教师的培养更加偏重于依靠成绩考核对受教育者进行衡量,在某种程度上来讲,这种评价方式虽有诸多优点,但也暴露出一系列问题,不仅缺乏他评的有效参与,也缺乏用人单位对受教育者能力的评价和要求。同时,在评价内容上也存在着一定程度的不足,教师教育机构侧重对受教育者知识能力的评价,然而,对其实践能力、交往能力、心理健康方面却是相对缺乏,进而导致对教师的评价失衡。借鉴国际教师教育的经验,教师教育则可以构建多元化的教师教育评价方式与方法,可从两个方面入手:一是评价组织方式方面,借鉴国外教师评价考试所采用的形式,并结合我国教师教育的特点,在考察教师理论知识与实践技能的基础上,灵活采用个人面试、团体面试等形式,重视对教师的综合素质进行考核。二是在评价内容方面,不仅要包括教育理论知识与实践技能,同时也应该对教师的教育智力水平、教师职业道德、心理状态等素养进行考察;加强对教师教育实习环节层面的评价,改变以往教育实习评价的随意状态,基于科学性、规范性对教师教育实习环节进行评价。从更加宽泛的意义来讲,教师评价体系作为教师教育管理的重要环节,很大程度上能够或制约、或促进教师的专业发展。因此,在教师教育评价过程中,国内教师教育应结合实际国情,制定科学化、规范化、系统化的教师评价体系,推动我国教师整体素质的提升,有效保障教师教育的质量。

【摘自《中国成人教育》2018年第21期】

论国家力量介入教师队伍建设的内生性需求

李福华

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本；兴国必先强师。2018年1月20日中共中央、国务院发布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，这是新中国成立以来党中央出台的第一个专门面向教师队伍建设的里程碑式政策文件，也是贯彻落实习近平新时代中国特色社会主义思想的重要举措。文件的出台对于提高我国教师队伍质量，发展公平而有质量的教育，具有重大的理论价值与现实意义，既顺应了新时代我国教师队伍建设的现实需求，也契合了国家力量介入教师队伍建设的内生性需求。

一、当前教师队伍建设中出现的突出问题

当前，我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。面对新方位、新形势、新要求，我国教师队伍建设还存在着一些发展不平衡不充分的突出问题。

1. 师范教育体系有所削弱，师范教育有所弱化

新中国成立后，我国独立设置的师范院校为主体的师范教育体系对我国基础教育事业的发展功不可没。但由于教师的地位不高，社会上也对培养教师的师范院校带有偏见，认为师范院校意味着落后和低质量。在计划经济条件下，高等教育属于精英教育，加上实行大学生统招统分，师范院校没有生存压力和危机意识。但20世纪90年代后期，我国相继出台了《中华人民共和国教师法》《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》《国务院关于基础教育改革与发展的决定》等一系列政策和改革措施，其政策导向之一就是实行教师资格证制度，面向全社会考录教师，培养教师不再是师范院校的专利；要形成以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系，鼓励综合性大学和其他非师范类高等学校开办教师教育学院或开设获得教师资格所需课程。

这些政策的初衷是提高教师素质，使教师来源多元化，这符合教师教育的国际趋势和内在规律，但在实施过程中也产生了一系列问题，对教师教育产生了不利影响。其一，传统师范大学产生了生存危机，纷纷实行转型发展战略，即由单纯的师范性向师范性和综合性转变，师范院校在保留传统师范专业的同时，开办了大量非师范专业。特别是在国家创新驱动战略和“985”工程、“211”工程、“双一流”建设工程等重点发展战略的影响下，师范院校越来越突出学术创新和学术产出，不仅没有以加强“综合性”解决师范院校毕业生“后劲不足”的缺陷，师范性也受到了削弱，从事学科教学和教学法研究的教师在大学中逐步失去了昔日的光环。教师教育本来是师范大学的优势和重点，但有限的办学资源却被重点投入到非师范类的新学科、新专业的建设中，使系统化的教师培养模式的改革与创新处于落后的局面。其二，一批由师范院校转型或者合并而发展起来的综合院校，师范特色日益消

解。在这批综合院校中,教师教育的地位日趋下降。具体表现为:(1)学校的教师教育文化弱化。在转型前,“学为人师,行为世范”“学高为师,德高为范”“勤奋创新,为人师表”等校训或者标语,体现着师范院校的独特文化,但在转型为综合院校后,这些彰显师范特色的校训或者标语悄悄消失了,逐步呈现出与传统综合性大学相近的主流校园文化。(2)从校内政策调整看,这类综合院校尽管大都保留了教师教育学院、教育学院、师范学院等实体机构,但是学校整体的发展方向已经明显转向,教师教育专业与大学中其他专业一样,在大学内部自由竞争,强者才能获得政策的倾斜,教师教育专业一般不再受到额外的扶持。在高等学校“重科研轻教研”“重理论产出、轻实践探索”的学术评价体制下,教师教育专业的教师面临着成为“弱势群体”的尴尬。特别是部分学校将数理化、文史哲等师范专业合并到相关专业学院,与相应的非师范专业同在一个学院,由于从事教学法研究的教师学术创新能力相对偏弱,逐步被边缘化,年轻老师也不再愿意从事教学法研究,而是转向学术研究。其三,一批由研究型综合大学新开办的教师教育专业,存在着教师教育地位不高、特色不强等缺陷。在这类大学中学生的教学实践、教学技能培养明显不足,学科教育类师资短缺,对基础教育关注不够,改革不深入且缺乏相关配套政策等,严重影响了教师教育质量。

2.部分教师素质能力难以适应新时代人才培养需要

科技的进步和社会的发展,对新时代的人才培养提出了越来越高的要求。高质量的人才培养离不开高素质的教师,但我国教师素质与能力的现状还不适应新时代的要求。相当一部分教师教育观念滞后,知识结构老化,教学方法陈旧,实践能力弱化,专业化水平偏低。新一轮课程改革也提高了对中小学教师的素质要求。“新课改”重视教师的课程意识,强调课程是教师、学生、教材、环境等要素构成的生态系统,课程不仅是知识的载体,也是师生共同探求新知的载体。目前,我国中小学教师大部分还属于课程的被动执行者,很少关注课程的创新和开发。

2016年教育部出台《教育信息化“十三五”规划》明确指出,有效利用信息技术推进“众创空间”,探索STEM教育、创客教育等新教育模式,使学生具有较强的信息意识与创新意识。但调查发现,我国中小学教师的科学素养还很欠缺,信息化能力亟待提高,许多中小学甚至没有相应的师资。

乡村教师的专业素质更是堪忧。目前在乡村教师队伍中占很大比例的老龄教师大多是“民转公”教师,由于学历和环境等原因,他们的思想观念和教育教学理念总体相对落后,知识结构更加陈旧,教学能力更显不足。在“新课改”推进过程中,许多教师感到无所适从,难以适应新的改革和发展需要,乡村教师在信息技术教学和应用方面普遍存在能力盲区,以至于信息技术课程实施严重滞后。

教师的职业道德素质也同样不适应新时代人才培养的要求。近期媒体与社会舆论关注的幼儿园教师虐童事件、中小学教师变相收费补课、大学教师性骚扰事件等已经成为社会焦点。

3.教师特别是中小学教师职业吸引力不足

近年来,我国教师队伍的地位与待遇有所改善,但整体而言,中小学教师的地位和待遇仍然普遍偏低,特别是在中西部的广大农村,教师工资增长缓慢,各项福利、待遇和津补贴难以落实。2015年高校毕业生就业调查发现,教育行业初任起薪在19个行业中排在第13位,处于中下水平。有调查显示,西部某省95%的农村教师月平均工资在3000元以下,近75%的在2500元以下,近一半的在2001-2500元之间,甚至还有27.7%的教师月均工资在2000元及以下,接近90%的农村教师仍对自己的总体收入不满意或很不满意。作为编制外的特殊群体,代课教师的生存状况更为恶劣,他们大多分布在贫困和边远的农村、山区,工作和生活条件十分艰苦。幼儿园教师的情况更是如此。调查显示,相当数量的学前教育专业毕业生没有到幼儿园就业。待遇低加上没有编制,成了毕业生不愿意到幼儿园工作的“根源”。

中小学教师的工作负荷大、工作时间长也是不争的事实。根据一项2016年的深圳市中小学教师工作状况调查,97.37%的教师每天工作时间累计超过8小时。在全部教师中,约70%的教师每周常规课程在10节以上,合计每天上课时间在1.5小时以上。有高达87.41%的教师认为自己一天工作结束后会感觉到疲惫不堪。由于农村教师紧缺,农村一线教师更是普遍感到教学任务重,每日疲于应付。有学者在东中西部7个省区的乡村中小学进行了调研,结果显示,83.8%的乡村教师平均每天工作时间在9小时以上,71.2%的乡村教师周课时在13节以上。

4.教师城乡结构、学科结构分布不尽合理

与城市相比,乡村教师短缺严重。近年来,农村地区生源虽然减少,但班级数量和教学任务并没有减少,按照现行的师生比配置教师,不可避免地会出现师资实际短缺问题,特别是民族地区和偏远乡村地区,师资力量明显满足不了学校教育发展的需要,体育、音乐、美术及英语老师严重短缺,课程难以开齐开足。中部省份的湖南、湖北、江西、河南、安徽等也存在乡村教师严重短缺的问题,例如湖南多地中小学教师缺编严重,陷入集体用人荒,只能通过聘用代课教师来应对,湘南的一个县有代课教师318人,湘中一个县代课教师多达600人,岳阳、娄底、湘西、邵阳、郴州等地教师结构缺口都在增大。与此同时,乡村教师流失的趋势仍然比较严重,《中国农村教育发展报告2013-2014》显示,65.7%的乡村义务教育教师希望流动到城市任教,在有职业内流动意愿的教师中,90.33%的乡镇教师希望到县及以上城市学校任教,93.35%的村屯教师希望到乡镇及以上地区学校任教。

教师学科结构失衡现象也比较严重。根据对北京市中小学教师的调查,由于教师学科结构失衡,一些老师教非所学,专业不对口,英语、音乐、美术、科学等学科的教师所教非所学的比例较高。在北京市小学新教师中,“任教学科与所学专业不一致”,即“教非所学”的教师占41.8%,其中农村学校为55.3%,城镇学校为33.5%。教师的缺编和学科结构失衡,使农村教师许多都成为了所谓的“全能型人才”。为了完成教学任务,多数小学体育、音乐、

美术课程只能让其他学科的教师兼任,这样的状况不仅不能适应新课改的现实需要,也不能满足广大民和学生对优质教育的期盼。

基础教育课程改革使中小学课程设置及其变动不断增加,课程设置日益丰富,很多以前课程表里没有的课程越来越多地开设出来,也致使我国部分地区基础教育学校中常常出现教师队伍结构性余缺。此外,随着新课改的推进以及对 STEM 教育的重视,中小学尤其是高中阶段部分新设课程找不到合适的师资,甚至在不少中小学像综合科学课程这样在课程改革过程中新开设的一些国家课程,高等院校也没有提供有效的师资培养和供应,出现结构性短缺。

5.教师准入、招聘、交流、退出等机制还不完善,管理体制机制亟须理顺

我国各省市的教师资格考试和招聘大都存在“准入门槛低、水平参差不齐、入口把关不严”的问题。根据河北省秦皇岛市的实践,在准入条件设置上,许多地方除了要求具备教师资格证外,多数县区出于地方保护主义把户籍、毕业院校设置成招聘报名的门槛;招聘考试内容缺乏统一标准,缺乏师德考核,命题队伍整体素质有待提高;对教学实践、教学技能训练缺乏具体要求。

在教师交流机制方面,义务教育教师交流主要是为了实现义务教育均衡发展,采用“单向支持式”“一刀切式”的交流方式,即城镇学校或优势学校教师单方面赴乡村学校、薄弱学校进行一定时间的支教或帮扶。这种单向、一刀切的交流虽然能够缓解乡村学校、薄弱学校的师资队伍问题,但忽视政策对象的客观现实和主体意愿,导致交流轮岗的动力不足、运行不畅、保障不力,既对城镇学校、优势学校以及教师造成了压力,也不利于乡村学校、薄弱学校自主式的内生发展。

我国还没有建立起有效的公立学校教师退出机制。根据《教师法》的规定,学校和其他教育机构应当逐步实行教师聘任制。但在实施过程中,聘任合同的内容、约束力都还不完备,容易出现教师退出机制的管理主体多元、权力分散、教师退出对象模糊、退出程序缺乏、退出方式单一等问题。

在教师管理体制机制方面,中小学教师的编制管理权在县级以上政府编制管理办公室,人事管理权则在县级政府以上的教育主管部门,而办学一线的中小学既无人事管理权,也无编制管理权。这导致中小学校在推行课程改革、开设校本课程过程中教师队伍难以满足实际工作需要,师资队伍结构性余缺现象无法克服。

二、国家力量介入教师队伍建设的必要性

由于教师教育和教师工作的特点,要解决当前我国教师队伍建设中存在的问题,市场机制无法有效发挥作用,而需要依靠行政机制,需要国家力量的强力介入。

1.市场机制无法有效解决教师队伍建设中的问题

市场机制是市场机体内的竞争、供求、价格、利率、工资等要素之间互为因果、互相制约的联系和作用,主要包括竞争机制、供求机制、价格机制等。经济学研究表明,市场机制是达到帕累托有效的的基本手段,是实现帕累托有效的基本条件;事实也说明,市场机制

是解决经济效率问题的主要选择。但实行市场化改革是有条件的，要有独立的、平等竞争的主体，供求机制、价格机制、竞争机制能够自由充分地发挥作用。教师教育和教师工作的重要特性是外部性、公益性、公平性，不具备公开公平参与市场竞争的条件，这决定了教师队伍建设不能主要依赖市场机制，更不能市场化，政府力量和行政机制应该在教师队伍建设中发挥主导作用。首先，教师教育和教师工作尤其是义务教育和中小学教师工作具有较强的正的外部性，决定了教师队伍建设与国家具有紧密联系。教师教育和教师工作具有很强的正的外部性，主要表现在：教师从事的教育事业能开启民智、促进民主、降低交易成本、使人社会化、提高妇女就业率、提高产品国际竞争力、光大文明传统等。所以，教师教育和教师队伍建设需要国家的财政支持，国家负有重要责任。这就直接导致了教师队伍建设对国家的依赖性。其次，教师尤其是义务教育阶段教师从事的是一种公益性事业。教育尤其是义务教育，是一种公共产品，教师工作具有公益性，这就使学校和教师的经济利益不能同市场利润挂钩，教师的工资主要依赖于国家财政拨款，学校的资金缺口一般由国家财政予以解决。第三，教师工作需要重视公正性、公平性。教师尤其是义务教育阶段的教师，既要重视对优秀学生的培养，为培养创新拔尖人才奠定基础，也要重视对普通学生以及智力落后、学习能力低下学生的培养，“不让一个孩子掉队”是义务教育的基本要求，而对落后学生的培养往往需要教师付出超倍的努力也难以取得显性的成绩。教师工作是一种创新性和自主性很强的复杂工作，对教师工作的测量与监督成本也很高，教师的回报与价值实现往往难以用统一的、显性的标准来衡量。效率不是评判教师工作优劣、好坏的唯一因素，公平、公正也是评判教师的重要标准，也是教师队伍建设应该考虑的重要因素。

2.行政机制在教师队伍建设中具有独特优势

行政机制是指运用行政权力协调各个要素在一定结构中相互关系的一种运作方式。国家力量、国家行政权力是行政机制运行的基础。行政权力的突出特点是强制性和服从性。权力主体掌握权力旨在影响权力客体或使权力客体服从于自己。权力主体行使权力不必为此付出代价，权力主体和权力客体不具有平等的地位。狭义上的行政权力主体是各级政府机关。政府机关通过行政权力或国家力量进行教师队伍建设更有效。行政机制主要依托政府科层组织的行政官僚机构，利用命令、执行、检查、监督等手段，通过规定考核指标、奖惩措施等，保证教师队伍建设的有效性。

《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确提出，“突显教师职业的公共属性，强化教师承担的国家使命和公共教育服务的职责，确立公办中小学教师作为国家公职人员特殊的法律地位”，“公办中小学教师要切实履行作为国家公职人员的义务，强化国家责任、政治责任、社会责任和教育责任”。这就意味着，教师尤其是公办中小学教师不能受个人利益或市场机制驱使，而是要服从于国家需要，服务于国家利益，以国家政策要求作为自己行动的指南。国家可以利用行政机制将教师队伍建设的有关目标、任务、要求明确下来，一方面表达了政府机关对相关工作的政策意志与政策决心，另一方面，也使各方主体的工作与行动有了政策依据。

三、国家力量介入教师队伍建设的国际经验

由于教师教育与教师工作的外部性、公益性、公共性等特征，即使西方传统市场经济国家，在教师队伍建设中也依靠国家力量的强力介入，并且已经积累了比较丰富的经验，值得我国借鉴。

1. 美国政府介入教师队伍建设的经验

20 世纪末开始，提高教师质量成为美国各界广泛关注的教育议题，教师教育和教师队伍建设也引起美国国会和政府的重视，联邦政府的介入程度和介入范围不断加大，关于教师教育和教师队伍建设的立法活动也与日俱增。美国联邦政府比较典型的教师队伍建设举措和教师质量问责机制，主要包括：基于《高等教育法案》的教师质量年度报告机制、基于《不让一个孩子掉队法案》的教师质量标准问责机制和基于“力争上游计划”的教师质量结果问责机制。

1998 年美国《高等教育法案》修正案第二款要求，教师教育机构和州必须以统一的、可理解的方式提交并公布教师质量年度报告，联邦教育部长要向国会提交全国教师质量状况的年度报告。该法案正式确定了教师教育机构、州、联邦三级教师质量年度公开报告机制及其相配套的追责机制。政府公开学校和学区的教师质量数据，各利益相关方能够就州、学区、学校的教师质量和教育绩效情况进行比较分析，从而使学校和学区为改进教师质量担负起责任。2002 年布什政府推出《不让一个孩子掉队法案》，该法案确定了美国联邦政府的教师质量标准问责机制，其问责路径是：(1)确定高质量教师的标准，即拥有完全教师资格证书、学士学位并能证明其在所教学科上的能力的教师，接受该法案支持的各州教育部门，都要提出一项确保该州所有核心学术科目的教师都是高质量的计划，并为各个学区和学校确定可测量的教师质量年度改进目标；(2)联邦和州对相应的教师质量改进项目给予支持，接受该法案经费支持的中小学校校长每年要就其学校是否遵守高质量教师的要求做出说明，每个学区要向所在州报告其教师质量改进的年度进展；(3)对相关责任主体就教师质量的达标情况进行问责，明确规定了对教师质量改进不力的主体的问责程序、内容和方式等。《不让一个孩子掉队法案》还设计出台了“教学过渡规划项目”，该项目运用开放化手段和模式，确定符合法定条件的参与机构为贫困地区和短缺学科直接招募、再培训和充实具备高资格的教师，在充实贫困地区和短缺学科教师队伍规模及其质量提升方面取得了积极成效。2009 年奥巴马政府启动了“力争上游计划”。该计划要求获得资助的州，要将学生学业成绩及学生发展数据与他们的任教教师相联系，要对州内所有教师教育项目的效能数据公开报告，对成功培养有效教师的教师教育项目和教师认证选择进行普及，建立或扩大这些教师教育项目。

美国政府介入教师队伍建设的主要方式是通过政府主导的质量问责机制，保证教师质量的持续改进。其突出特色是建立了自下而上的教师质量数据的统计与公开机制，确立了高质量教师的标准和质量改进目标，对未达到年度进展要求的学校和学区进行问责，问责方式主要包括公开报告、经费问责、介入干预、接管重组等。同时，美国政府还通过设立

富有特色的教师质量提升项目以及努力提高大学教育学院的教育质量等，来加强基础教育教师队伍建设。

2. 澳大利亚政府介入教师队伍建设的经验

21 世纪以来，澳大利亚政府认识到，实现教师队伍建设的专业化发展，对于提高教育质量，推动社会经济、政治、文化的发展具有重要意义，因此将提高教师质量作为制定教育政策的重要考虑因素。2000 年澳大利亚政府开始实施“优质教师计划”，该计划延续至今，以其投入之巨、时间之长、影响之大，成为一项重要的旗舰教育政策。“优质教师计划”不是一成不变的单个计划，而是一项复杂的、大规模、多维度的政策群，而且随着改革的深化，“优质教师”的内涵也与时俱进，不断丰富。2008 年联邦政府在《澳大利亚 2020》规划纲要中提出，“要建立一个所有中小学都追求卓越的教育体系，让每个儿童都接受最优质的教育”。为了实现这一目标，政府将“提高教师质量”作为基础教育改革的优先领域，其后又出台了多项政策，实施提高教师质量的全国合作计划以及对各大学教师教育质量进行定期审查和监督等。

澳大利亚政府提高教师质量、加强教师队伍建设的途径主要有：(1)建立健全教师教育质量保障体系。为了提高教师教育质量，澳大利亚联邦政府和各州政府建立了一系列教师教育机构，出台了一系列教师教育政策，为教师教育发展提供了机构和政策保障，并明确要求对教师教育给予资金和技术支持。各类教师教育专业组织、学科发展协会的组建和壮大也为澳大利亚教师教育的专业发展提供了契机，推动了教师教育质量评估的标准化和教师教育质量保障政策的系列化。(2)实施系统工程，推动系列项目，为农村准备教师。澳大利亚教师教育重视公平与卓越，通过政策倾斜、资金支持等措施向农村等弱势地区派遣高质量教师以提高总体教育质量。关注弱势地区、扶助薄弱学校、招募优秀人才加入教师队伍，成为 21 世纪澳大利亚教师教育改革的重要组成部分。澳大利亚政府自 2008 年以来，为解决农村和薄弱学校教师短缺和流失问题，开展了一系列全面深入的调查研究，基本摸清了农村难以吸引和留住教师的原因，取得了重要研究发现，为实施“为农村准备教师”的系列项目奠定了基础。同时，2008 年开始，政府先后实施了“澳大利亚农村与偏远地区教师教育变革项目”“澳大利亚农村与偏远地区教师教育课程变革项目”“澳大利亚农村与偏远地区学校师资策略项目”等，这些项目取得了明显成效。

3. 日本政府介入教师队伍建设的经验

日本政府和社会对教育的重视世界闻名，教育对日本战后恢复和经济社会发展产生了积极的推动作用。日本政府在加强队伍建设、发展教育事业等方面积累了丰富的经验。(1)教师具有较高的社会地位和经济收入。1949 年日本颁布《教育公务员特例法》，该法案明确将义务教育学校的教师定义为公务员，使教师拥有较高的政治地位和社会地位。长期以来，日本政府一直对教师奉行“高薪养教”政策，教师工资一直高于政府行政人员平均工资水平，并位于日本社会各职业收入榜的前列。“一人成师、全家受益”在日本是比较普遍的社会现象。(2)有效实施中小学教师定期轮岗制度。《教育公务员特例法》提出中小学

教师实施定期轮岗制度。该制度在 20 世纪 60 年代初期就已趋于完善，并一直沿用至今。这一制度促进了日本公立学校的均衡化发展，日本的义务教育基本上没有“择校”现象。而这一制度的成功，从根本上离不开它背后的经济保障制度。日本义务教育学校教师的收入主要由基本工资、基础津贴、普通津贴和特殊津贴等组成。日本政府通过颁布一系列法律法规，规定了缜密详尽的计算程序与标准等，确保了交流轮岗教师的收入水平和心理平衡。

(3)日本政府持续关注教师素质能力的提升。日本在战后就逐步废除了传统型师范教育体制，从偏重职前培养的师范教育转为职前职后一体化的教师教育，重视东西文化交流与古今师道弘扬，关注文理相通集聚优势和学科交融通识教育，合奏唱响教师教育专业化、综合化、国际化的主旋律。随着全球化及信息化的迅速推进，以及日本社会及学校环境的日益复杂化与多样化，近年来日本政府高度关注教师素质能力的提升。2015 年日本中央教育审议会教师培养部门会议报告中，明确提出了今后社会发展需要教师应具备的素质能力，并提出要注重有关教师培养、录用、研修等整体改革的推进，要构建教育委员会与大学等相关机构与部门合作并系统推动的体制。

(4)实施教师资格更新制，形成不合格教师退出机制。日本的教师资格制度最早创立于 1872 年日本政府颁布的《学制》中，规定实行师范学校毕业资格制度，二战后，日本师资培养模式由“封闭型”转为“开放型”，教师资格制度也发生了变化。1949 年日本国会通过了《教育职员许可法》和《教育职员许可实施法》，对各级各类教师的资格条件以及教师资格证书制度等作了明确规定，其后教师资格证制度不断完善成熟。但 20 世纪末开始日本中小学出现了校园暴力、逃学等比较严重的教育病理现象，其主要原因是教师素质不高和不合格教师的存在。1986 年直属内阁的临时教育审议会就提出“创设初任者研修制度、在职研修的体系化以及排除不合格教师”等建议。1996 年教育职员养成审议会明确提出要改革教师养成课程和实施教师资格制度弹性化。进入 21 世纪日本教师资格制度改革出现了新的状况，开始实行教师资格更新制并日趋成熟。接受并完成资格更新研修培训是更新的必要条件，不能完成更新的教师资格证就失去效力。所以更新制也是一种有效的退出机制。

四、国家力量推动教师队伍建设的主要路径

理论和实践都证明，推动教师队伍尤其是义务教育教师队伍建设必须依靠国家力量，各级政府在教师队伍建设中肩负着重要职责。国家应在教师队伍建设中扮演好“掌舵者”“资源供给者”“信息提供者”“监管者”等角色。

1.完善政策法律体系，强化“掌舵者”角色

在教师队伍建设中，政府应把握好主导地位，引导社会各界和市场力量更好地服务于教师质量提升。作为掌舵者，国家应加强政策法律和制度建设，完善政策法律体系。通过政策和法律法规，引导社会形成尊师重教的时代风尚，引导各级地方政府致力于教师队伍建设；通过政策和法律法规，优化教师质量保障体系，激励教师不断提高自身素质，构建开放、灵活的制度空间，保障教师的专业地位和权力，给予教师自主发展的空间与时间等；通过政策和法律法规，保障师范院校师范性和综合性有机统一，扶持师范院校办好教师教

育,发挥师范院校在教师教育中的核心作用,支持综合性大学发挥自身优势举办教师教育,构建多元开放的教师教育体系;通过政策和法律法规,加大教职工编制统筹配置和跨区域调整力度,完善义务教育教师的轮岗交流制度,实现义务教育教师的均衡化配置。

2.为教师队伍建设提供保障,发挥“资源供应者”角色

作为资源供给者,国家应为教师队伍建设提供相应的人、财、物以及政策资源和制度资源。师范院校由于担负着为基础教育培养教师的使命和功能,与政府和教育行政管理部门具有更加密切的关系,市场机制更加难以发挥作用,与其他高等学校相比,这种使命和功能上的定位要求政府和教育行政管理部门对师范院校承担更多的责任和支持。特别是由于基础教育和义务教育本身的公共性和公益性,政府应当给予师范院校更多的财政支持和政策帮助。同时,要根据教师队伍建设和发展的需要,设立若干教师教育与教师发展专项支持计划。

3.完善信息收集与公开机制,发挥“信息提供者”角色

作为信息提供者,各级政府应该利用所拥有的权力和资源自下而上建立相关数据库,如“中小学教师队伍数据库”“教师教育院校和机构数据库”“中小学生学习成绩库”等,并建立科学的信息公布机制。通过对相关数据和信息进行研究分析,更好地为教师队伍建设及有效教学实践提供研究证据。尤其是当前处在大数据时代,要充分利用大数据思维,构建面向各级教师的终身学习档案袋系统,收集教师教、学、研等各类数据信息,系统记录和分析教师的职业成长数据,对教师专业能力水平进行多元全方位评估,从培训需求、课程内容、培训模式、评价方法等方面进行改革和创新,提出个性化的培训建议与支持方案,通过为教师提供培训项目、推送课程资源等,促进教师的职业发展。

4.强化问责机制,发挥“监管者”角色

要建立政府主导型的教师质量问责机制,通过有效的问责机制保证教师教育的健康发展和教师质量的持续改进,帮助学生达到既定的学业标准与教育目标,培养创新型人才,以此保证和提升国家竞争力。对国家投资或给予政策支持教师教育项目、师资改进项目、师资轮岗项目等,要明确问责的主体、内容、标准、程序和处罚措施,要对相关机构、人员形成问责压力。要强化经费问责机制。政府改进教师质量的举措大都是通过经费、财政的杠杆作用实现的,经费的使用必须与有力的问责相结合。要强化经费问责的严肃性,使问责能够“落地”,要改变目前实施的部分教师改进项目如“国培计划”“省培计划”“卓越教师培养计划”“公费师范生项目”“特岗计划”“乡村教师支持计划”等缺少问责条款或问责不严的状况。

【摘自《清华大学教育研究》2018年第6期】

一流教师教育大学的战略规划与集体行动

——香港教育大学的案例

方明军

随着社会环境日趋复杂多变及大学自身组织规模的不断壮大,许多大学选择进行大学发展战略规划,希冀以此作为行动纲领引领大学的发展。战略规划是对大学发展进行的整体性、系统性设计,是基于大学现实状态、面向未来一定时期的发展状态设想。它能够使大学更清晰地认识自身的目标,并为实现目标更好地分配资源。20世纪末21世纪初,我国不少大学开始注重大学战略规划,学术界关于大学战略规划的案例研究也开始涌现。如别敦荣教授对大学战略规划的理论与实践进行了研究,并以青岛大学为案例探讨了大学发展战略规划的制定与实施,以华中科技大学为案例探讨了研究型大学的发展定位与战略问题。制定和实施战略规划成为我国众多高校的共识与集体行动是在20世纪90年代之后。从产生逻辑来看,大学发展战略规划是基于竞争、适应、选择、资源配置以及协调等基本逻辑的。已有研究对大学战略规划一般原理以及研究型大学的战略规划进行了较为深入的探讨,但是缺乏对单科性大学战略规划的专门研究。香港教育大学是以教育学科为主的单科类大学,近年来发展迅速,其于2015/2016年度以及2016/2017年度连续两年在英国国际高等教育咨询机构(Quacquarelli Symonds, QS)的教育学科排名中位列亚洲第二、全球第十二。文章对香港教育大学的战略规划(2016—2025年)进行研究,分析其文本、抽象其特征,以期为内地高校在世界一流大学和一流学科建设背景下有效进行战略规划提供一定的参考。

一、战略规划的背景

随着全球科学技术和人才竞争日益加剧,各个国家和地区普遍重视高等教育对于提升自身竞争力的作用。菲利普·阿特巴赫(Philip G. Altbach)教授曾说道:“提到世界一流大学,人人都想要,却没有人知道她是什么,也没人知道怎么去得到她。”尽管如此,“人人都想要”却是许多国家和地区的普遍追求。从20世纪末开始,不少国家和地区开始制定世界一流大学和一流学科建设计划,如韩国“21世纪智慧韩国工程”(The Brain Korea 21 Project, 1999),日本“21世纪重点科研基地计划”(21st Century Center of Excellence Program, 2002),法国“卓越大学计划”(Initiatives d'Excellence, 2010),德国“精英大学计划”(Initiative for Excellence, 2005),我国台湾地区“发展国际一流大学及顶尖研究中心计划”(2006, 2011年更名为“迈向顶尖大学计划”)等。香港于1996年推行“卓越学科领域计划”,于2004年发布《香港高等教育:共展所长,与时俱进》战略报告。在我国内地,随着《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法(暂行)》的先后印发,以及多个省份具体实施办法的制定,世界一流大学和一流学科(简称“双一流”)建设进入实施

阶段。全球多地建设世界一流大学和一流学科政策的纷纷出台主要基于经济社会发展、国际竞争力提升及高等教育改革创新的需要。

香港教育大学原名为香港教育学院,于2016年5月27日正式更名为现名,它是基于教育学科、以教师教育为特色的单科性大学。更名为香港教育大学,正是顺应教师教育改革的东亚大趋势。香港教育大学三级学位制的建立和教师教育课程的转型使其教师教育与国际接轨并参与国际竞争,其愿景中的国际化目标经历了从亚太地区一流的高等学府到一流的教育大学的变化。香港教育大学的战略规划也体现出一流教师教育大学的追求及其大学人的集体行动。

二、战略规划文本分析

大学战略规划是自身组织对未来环境的应对策略,是一种积极主动、目的明确、面向未来的管理方式,是将办学理念转化为办学实践、推动自身发展的纲领性文件。战略规划是一种全局性的总体发展规划,其主要内容包括环境分析、战略目标、战略主题、战略转变、战略行动等。大学战略规划可以从发展环境、发展目标、发展要素和发展保障等方面进行阐述。作为一种全局性的总体发展规划,它基于历史、立足眼前,又着眼于长远,提出大学的战略目标、战略计划;它对大学明确办学定位、凝聚办学特色发挥重要作用。有鉴于此,大学战略规划是为了促进特色凝聚、品牌打造,实现自身行动的有效性,达成目标的目的性而进行的一种纲领表达。对于香港教育大学战略规划的分析,可以从规划内容、规划框架、规划监控及规划的主线来探讨。香港教育大学战略规划具体见表1。

表1 香港教育大学的战略规划文本

内容	框架	文本描述
领\者6话	董_会主席	c R 未来,总结传统,审视D M,回顾发展里程碑;GH 创造知识、促进s w,并具有< 变g 命和社会6 能力,向所有校董会j 员及G 职员致敬
	校]	是整个GC 社群i 过深思熟虑6 集体智慧结晶;秉承久i 考验6 “GHk 本、mn GH” s 念;响应变化不定6 外v 环境;c 略B 畴;向所有校内及外界利益相关者表示衷心谢意
远景使命; 核心价值	远景	专注GH 领域6 I J、发展及创新,并进’ 步提’ 本校v 亚太及以外地区6 先\ 地位,借着’ 质素6 I J 及D 术发展,持续提升v 本地区内;. / 上6 地位和影响力
	使命	秉承“GHk 本、mn GH”6 s 念,以(领GH 创新k 首要使命,通过4 H 优秀而具道德承担6 GH 及专业2 f,并鼓励其终身D 习,进而推动及支持GD、GAGH 及GH 相关DM 6 发展
	核心价值	专业、创新、道德责任、社会关怀、L q 意识
	传承; j 就	GAGH 6 深厚基础;提供L 方位6 U 程;坚7 6 D 术团队;QS GH 领域位列L q N 三、亚洲" O
QR 背景	环境变化	i 济及L q 化挑战;多元化及可持续性6 i 济发展模式;劳动2 口6 质; 量均要提升; CD 担任促进创新6 关键角色
	承担角色	4 H 优秀GA,推动D; G 6 创新,加强GH 领袖训练,促进Dg L 2 发展,并推动足以影响GH、社会及2 y 发展6 卓n I J 6 开展

(续表 1)

内容	框架	文本描述
T 要c 略 B 畴	D 术发展	藉U 程创新“4 H 未来GH S 及社会领袖”;提升GH 质素;推行“GD 无疆界”s 念;促进GAGH 发展;拓展I J g U 程;加强本地及. / 网络联系
	I J ; 知识转移	秉承“GH k 本,mn GH ”s 念,7 现j k GH、2 文D 及社会MD I J 发展领先中心6 目标;以需求k 本6 D 问、知识转移及社会服务,奉献本地及. / 社群;k D 术2 员及I J g 营造活跃和浓厚6 I J 氛围
	管s ; 基建	确保' 效能管s ;迈向可持续6 基建;延续关怀文化
7 施; 评鉴	回顾; 检讨	不时回顾; 检讨,使本校v 设定短、中及] \$ 发展方向时保留弹性
	反馈; 评鉴	回馈; 评鉴流程
T 要j 就	C D 正名	j 功正名k 香港GH C D
	D M 领域j 绩 . / }	D 校v GH D M 领域表现6 认{

(一) 独特的规划内容

从香港教育大学的战略规划内容来看, 其包括了领导者的话、远景使命与核心价值、规划背景、重要策略范畴、实施与评鉴、重要成就等。这与多数大学的发展环境、发展目标、发展要素和发展保障等内容有所不同, 即香港教育大学重新整合了规划内容。一是将组织的领导者讲话纳入规划内容, 旨在体现领导者对于战略规划的重视和对大学内部及外部各利益群体的关注。二是将发展目标细化为远景使命与核心价值, 为大学的发展指明了长远发展目标, 明确其所承担的责任和组织的核心价值。三是从传承、环境和角色三个方面综合分析大学的发展环境, 明确战略规划的背景。四是强调大学的发展成就, 在以规划背景为现状分析的基础上, 单独将“重要成就”列入战略规划, 增强大学发展信心。五是融合发展要素和保障系统, 将基建与管理原本属于保障系统的要素与学术发展、研究与知识转移并列, 体现了对基建和管理的重视。六是实施与评鉴。根据对多所香港高校战略规划文本的调查, 它们一般不将实施与评鉴流程作为规划内容。如香港中文大学战略规划包括计划缘起、策略主题、达标策略、附录等规划内容;香港大学以使命、亚洲的全球性大学、三大支柱、有力平台、竞争资本等为规划内容;香港科技大学以前言、核心价值、策略目标等为主要规划内容。香港教育大学在战略规划中不仅注重远景使命与核心价值阐述、规划背景与重要策略范畴分析等, 而且高度重视实施与评价, 设计了回馈与评鉴流程, 为战略规划的实施、推进、修正和不断朝着更加符合大学科学发展的方向迈进提供了监控机制, 体现了其注重反馈与评价, 彰显了其规划内容的独特性。

(二) 结构化的规划框架

结构化是社会领域的一个重要概念。社会学家吉登斯 (Anthony Giddens) 把名词“结构”转化为动词“结构化”, 强调了社会结构、社会活动, 以及它们之间相互作用的循环;只有在持续进行的活动生产与再生产结构的意义上, 结构才存在。香港教育大学在战略规划上是结构化的。首先, 学校在大学战略规划中重视活动生产。学校领导者在理念上秉持“教育为本、超越教育”理念;战略规划的远景使命、重要策略范畴部分进一步将其明晰为“专注教育领域的研究、发展及创新”“提供全方位的课程”等。其次, 学校应对环境变化, 面向未来不断改变和提升组织地位和影响力。校长提出要“响应变化不定的外在环境”, 在远景上“借着高

质素的研究及学术发展,持续提升在本地、区内与国际上的地位和影响力”;在使命上“通过培育优秀而具道德承担的教育及专业人士,并鼓励其终身学习,进而推动及支持教学、教师教育及教育相关学科的发展”。且其在大学的角色上定位明确:培育优秀教师、推动学与教的创新、加强教育领袖训练、促进学生全人发展,并推动足以影响教育、社会及人类发展的卓越研究的开展。最后,学校通过制定重要的政策策略和实施流程监控与推进自身生产的结构重构,即通过对学术发展、研究和知识转移、管理和基建的具体规划和实施流程的监控,促进学校知识生产活动向远景目标进发。

(三) 完善的规划监控

大学发展战略规划是一种积极主动、目的明确、面向未来的管理方式,其任务在于谋划全局、谋划长远、谋划重点,同时也需要进行流程监控。香港教育大学在战略规划当中重视战略规划实施监控机制的作用。由图1可知,香港教育大学建立了一套较为完整的战略规划实施的监控机制。第一,战略规划中,各个具体计划的实施由学院或研究生院与行政和支援服务单位两个系统共同实施。第二,学院及研究生院系统分别由学术副校长、研究与发展副校长负责,包括各个学术部门(学系)和语文教育中心。第三,行政和支援服务单位系统由正、副校长负责反馈与评价。校长负责校友及拓展事务处、传讯处、学生事务处;学术副校长负责教学科技中心、通识教育事务处、图书馆、教务处、学校协作与体验事务处;研究与发展副校长负责大中华事务处、国际事务处、研究与发展处;行政副校长负责物业处、财务处、人力资源处、科技资讯总监办公室。第四,规划明确评价反馈的责任人。不同的系统、不同的部门分属不同的领导者负责大学战略规划实施的反馈与评价,其中属于学系等学术部门的由学院领导负责,属于行政和支援服务单位的则直接由相关的学校领导者负责。第五,从评价反馈的目的上看,其是为了修正、完善战略规划,从而更好地实施和推进,达到大学发展的远景目标,实现大学的使命。

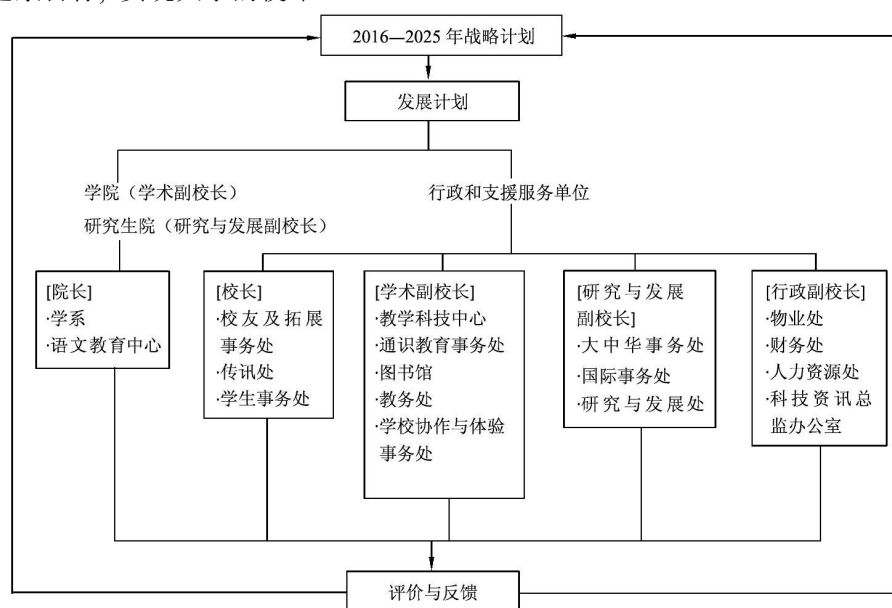


图1 香港教育大学战略规划的监控流程

资料来源:在官网 <http://www.eduhk.hk/sp2016-25/implementationandevaluation.html> 已有信息的基础上整理而得。

(四) 以教育学科为规划主线

香港教育大学在战略规划中以教育为规划主线,既基于教育学科,又超越教育学科。首先,教育学科是规划之根基。香港教育大学的前身是香港教育学院,教育学科是其安身立命之本。该校在人才培养方面注重培育出色和具有责任感的教育及专业人士;在科学研究方面专注于教育领域的研究、发展与创新;在服务社会方面关怀社群,注重为香港以及海外的社会经济可持续发展做出贡献。其次,规划内容超越教育学科。香港教育大学的《2006—2012年策略计划》提出:“以培育全面、优质的新一代教育工作者和提升教育素质为目标。”而该文本对大学使命的阐释为“以带领教育创新为首要使命,……推动及支持教学、教师教育及教育相关学科的发展”,其具体包括:营造教育以外的跨学科学习及研究环境,有助于学生对知识的追求,获得言论及思想自由,推动学科间相互协作及多元化发展;通过创新课程提升专业教师自身素养,并优化与教育相关的学科,从而丰富学生经历,让他们实现个人潜能及其在教育和事业上的抱负^①。由此可见,香港教育大学对推动教育相关学科的发展给予了较多关注,对超越教育学科做了规划,具体计划包括:为跨学科学习和研究及其环境营造提供支持;创新课程,丰富学生经历,为学生的潜能实现和教育事业发展奠定良好的基础等。总之,香港教育大学以教育学科为根基,紧紧围绕教育学科研制大学的战略规划;同时,也结合学校的发展实际、外部环境,以教育学科为主线来开展跨学科学习和研究,并通过课程创新发掘学生潜力,为学生实现教育梦想和事业抱负奠定良好的基础。

三、战略规划的特征

香港教育大学的战略规划彰显了教育学科的特色,注重将战略规划转化为集体行动,通过实施战略规划并进行战略规划监控,从而助力于发展目标的实现。

(一) 把教育学科特色融入规划过程

香港教育大学在明确办学理念的基础上,把教育学科特色融入规划过程。香港教育大学在规划远景中专注教育领域的研究、发展及创新,注重为香港甚至海外的社会经济可持续发展做出贡献。正是基于“教育为本、超越教育”的理念和对大学远景的规划,该校以带领教育创新为首要使命,并通过五个方面的规划促进学校使命的实现:一是培育优秀教师的核心能力;二是推动学与教的创新,并培养学生随机应变的能力;三是加强对学校教育领袖训练;四是促进学生全人发展;五是推动足以影响教育、社会及人类发展的卓越研究的开展,并推动知识转移。在重要策略范畴中,学校将教育学科融入具体的发展计划。如在学术发展上,学校重视未来教育家的培养,引领教师教育不断发展;在研究与知识转移方面注重将研究成果及发现转化为推动教育及社会正面变革和发展的潜在动力,从而改善人类福祉,贡献社会。

(二) 将战略规划转化为集体行动

大学战略规划背后的实质是将大学发展目标转化为一种集体行动。集体行动既是大学战略规划的内在要求,也是大学战略规划的本真面貌。香港教育大学以战略规划促进大学的变

化和发展,引导各方参与,发挥各方作用,将大学发展目标转化为集体行动。大学作为利益相关者组织,通过战略规划对其内外部环境进行分析,整合资源,提升行动的效能。首先,校董会与校长等管理层精英对战略规划进行整体定位,同时对大学与政府、社会等外部关系进行梳理和界定。其次,战略规划依托具体计划,具体的策略范畴包括学术发展、研究与知识转移、管理与基建。其中学术发展包括课程、教学、本地及国际网络联系等;研究与知识转移涉及知识和研究的转化与社会的合作、贡献等;管理和基建涵盖了员工及人力资源政策、教学服务、筹款能力、资源来源、学生宿舍建设、校园建设等。再次,学校规划充分吸引了校内外利益相关者的积极参与。课程、教学等方面的具体计划调动了学术人员、学生等利益相关者的积极性;研究与知识转移主要加强了学校中的学术人员与社会、政府的联系;管理和基建整合了学校的行政和服务支持部门的资源。最后,规划的制定与实施彰显了学生和学术人员等作为内部利益相关者的利益主张。香港教育大学的战略规划不仅通过课程、教学等方面的具体计划调动大学人特别是员工参与的积极性,而且通过知识转移奖励计划、“天人合一”生态园建设、家庭友善雇佣措施等进行选择性的激励,彰显大学人的权益主张,多方位地激发员工的活力。香港教育大学由此而整合了学术人员、学生、学校管理者等内部利益群体和政府、社会等外部利益群体,从而努力将战略规划转化为多方利益群体参与的集体行动。

(三) 进行战略规划监控,提高战略规划的有效性

大学战略规划不仅是对资源的整合,而且需要对自身的实施情况进行评价和信息反馈。如果说大学战略规划是围绕着大学资源整合和行动模式更新的一个组织计划,那么规划监控就需要跟踪计划实施进度、质量、资源,掌握各项具体计划的推进状况,以便根据实际进行必要的资源调配、调整,并提供反馈,从而保障各个计划的持续推进和顺利完成。首先,大学通过对各个具体规划实施、各个参与系统的行为的监控,最终服务于大学的整体规划。其次,管理者担任反馈者,即大学校长、副校长等高层领导者以及学术部门的中层领导者作为规划实施分解单位的反馈者。再次,战略规划监控分为专门化和整合型两大类。学术部门和研究生院由相应的院长专门负责,而行政和支援单位则进行归类、整合,由不同的校级领导负责。学术部门体现为专门化的监控,行政和支援单位则因资源调配、调整的需要,体现为整合型的监控。香港教育大学将监控机制单独作为战略规划的重要组成部分,是对大学战略规划的创新,从而更好地提高了战略规划的有效性。

四、结论与讨论

大学战略规划面对的环境具有不确定性,然而其根基是不变的,即紧紧围绕着学科进行。同时,促成大学战略规划向集体行动转化,建立健全战略规划监控机制,将更好地提升战略规划的有效性。

(一) 大学战略规划的根基是学科

就高等教育质量而言,香港对院校的特色是非常关注的——香港质素保证局(Quality Assurance Council, QAC)“注重院校特色,拒绝统一指标和排名”。香港教育大学是以教育学科为主的单科性大学,其战略规划紧紧围绕教育学科。该校战略规划中的远景、使命

以及策略计划范畴等都以教育学科为核心。落实战略规划学术部门的博文及社会科学学院 (Faculty of Liberal Arts and Social Sciences, FLASS)、教育及人类发展学院 (The Faculty of Education and Human Development, FEHD)、人文学院 (Faculty of Humanities, FHM) 以及研究生院 (Graduate School, GS) 等。各学院的学系设置突出教育学科特色,如教育及人类发展学院设有课程与教学学系、幼儿教育学系、教育政策与领导学系、国际教育及终身学习系、心理学系、特殊教育及辅导学系,人文学院设有语文教育中心、中国语言学系、英语教育学系等,博文及社会科学学院设有健康与体育学系、文化与创意艺术学系等与教育学科交叉的学系。由此可见,作为以教育为主的单科性大学,香港教育大学在战略规划的文本制定及其规划实施的学术部门实体上均彰显教育学科特征。

我国内地大学在发展过程中应围绕学科特色,避免趋同规划、同质发展。邬大光教授等通过对理工、农业、林业、财经、语言五类单科性为主院校进行分析之后认为,单科类院校向综合性大学趋同,并对此表示深深的忧虑——“我们无法预测趋同化带来的后果,因为高校发展趋同导致的混合后果或是长期的和潜在的,甚至是致命的”。对于一所大学的发展,应在其行动纲领——大学战略规划中体现特色,避免同质化。因此,在推进“双一流”建设中,尤其是以单科性为主的大学在战略规划中应紧密围绕传统、特色和优势学科进行考量,重构学校的内外部资源,从而为建设世界一流学科制定科学的战略目标和实施计划。首先是对大学的学科数量、学科师资、学术成果等进行梳理,并与国内外学科进行比较,分析优劣势。这是战略规划的基础性工作——系统了解大学自身的学科发展现状以及与国内外相同相近学科的共性与特性,从而为发现差异、凝聚特色奠定基础。其次是从学科的发展历史、发展方向与社会需求角度对学科的特色进行分析,突出特色、优势和社会急需,即在对大学学科发展现状进行系统梳理之后,对学校所在地区经济社会发展状况、产业行业布局等进行分析,突出学科特色,凸显学科优势,以学科建设带动相近学科发展,从而为学校整体的转型发展奠定基础,并满足社会发展需要。再次是对于具有悠久历史的特色优势学科,可以适当融合新兴学科,推动原有优势学科进一步发展,从而拓展学科的知识创新空间和丰富知识转移平台,即基于原有的学科根基,同时对其进行超越。从科学研究的角度来看,学科的交叉融合是当今学科发展的一个重要趋势,也是知识生产模式创新的需要。对于大学的人才培养工作而言,学科的交叉融合有助于培养综合性和创新型人才;对于经济社会发展来说,原有特色优势学科与新兴学科的交叉融合,有助于当代重大的科技、经济及社会问题的联合攻关,形成多样化、有针对性的解决方案。因此,特色优势学科与新兴学科的交叉融合,不仅能推动原有优势学科进一步发展,而且能拓展学科的知识创新空间,助力于培养创新型人才、攻克重大的理论与现实问题。

(二) 促成战略规划转为集体行动

大学战略规划是为了凝聚学校特色,打造学校品牌,提高组织行动有效性,达成学校目的所进行的一种纲领表达,其从规划文本向集体行动进行转化是极为重要的。组织,既是一种容器,又是容器中的内容;既是结构,又是过程;既是对人类行为的制约力量,同时又是人

类行为的结果。大学作为一个组织,其组织的存在与行动者的行动是共生关系。正是这种共生关系要求大学在制定战略规划时促成大学人的集体行动。大学战略规划对于学校特色的凝聚以及品牌的打造等可以视为是大学组织自身的整合与更新,即大学作为处于自我更新时期的组织。此时的组织与行动者之间的关系甚为密切,它是大学人的组织,大学人的集体行动构成了大学组织本身。

战略规划不仅要建立共同的发展目标,而且要对达成目标过程中涉及的利益相关者进行分析,形成凝聚力,并重视他们的利益主张,以更好地将规划转化为行动。在关于规划的语境中,有一句调侃的话,“规划鬼话,纸上划划,墙上挂挂”,但它对大学战略规划却具有警示作用。部分大学在战略规划制定中,目标高远,言必称“世界一流”,却对何为“世界一流”,如何整合各种利益群体的利益主张形成发展合力缺乏深入的分析和制定有效的措施。这就容易导致大学战略规划有效性的降低,甚至流于形式,沦为“纸上谈兵”。因此,内地大学在“双一流”建设中,可根据内外部发展环境和自身实际有目的、有计划地制定适宜的战略规划。其一是建立共同的发展目标。大学战略规划不是空想的、无法企及的计划,而是通过大学人集体努力可以达成的目标。我们可以对大学的历史传统、特色优势、核心理念、行为模式和全球环境及技术革新等进行全面的分析,建立起面向利益相关者共同的发展目标,并利用集体的力量实现该目标。其二是建立各种广泛的联系。战略规划要注重对内外部利益相关者的梳理和地位确认,并促成合作关系的建立,引导各相关群体共同来解决发展所面临的问题,实现发展目标。其三是兼顾公共利益和个人利益。大学战略规划中的公共利益取向旨在产生向心力,奠定共同行动的基础。同时,每个个体又具有理性的特质,对自身利益会有所考量。注重大学的公共利益,也是对个人利益的尊重与兼顾,如香港教育大学中的家庭友善雇佣措施等,有助于减少组织的松散度,激发个人行动的积极性,维持集体行动朝向大学总体的战略推进。

(三) 建立健全战略规划推进的监控机制

大学战略规划不仅需要整合组织内外部资源和更新组织行为模式,而且需要跟踪规划实施进度、质量、资源,掌握规划各个环节的实施现状,以便评价、反馈,从而促成战略目标的实现。大学战略规划中固然要设置共同的利益目标,对大学人产生向心力,联结大学人为大学的共同发展目标而努力。但由于环境变化的不确定性和每一个大学人具有理性的特质,大学的资源调配和组织凝聚力等问题需要得到评价和反馈。

监控机制对于大学战略规划的实施具有监督、调整和修正的重要作用,有助于规划目标的达成。现实中,部分内地大学忽视战略规划监控机制的建设,由此可能导致的不良后果是各个利益相关者力争谋求利益最大化但却逃避责任,或执行中产生偏差,偏离大学本该正常运行的轨道。正如有学者指出,各级各类学校在制定发展规划,但很多学校的规划一般都只说做什么,却没有说如何算做到了,也没有明确的达成度评估标准。有鉴于此,在“双一流”建设进程中,大学如何在战略规划中建立健全规划推进的监控机制成为一个重要的课题。其一,在一定的环境分析基础上,大学要制定若干基于重点学科领域、重点项目的具体策略、

具体规划, 由此而对大学的资源进行分配。但由于环境变化的不确定性, 各个具体策略与规划在实施的过程中可能会出现人、财、物以及信息等资源错配或短缺的情况, 由此而影响到战略规划的实施和推进。因此, 大学应根据不同的规划和自身组织中不同的子系统, 明确监控的责任人和反馈回路, 适时调整资源分配, 促进战略目标的实现。其二, 战略规划中各个具体策略与规划的各个环节在大学发展中的地位和支持作用是有所区别的, 分解到各个学院、部门的任务不一样, 每一个人获得的资源也不同。虽然战略规划存在共同的目标、共同的利益, 但是不同的资源和差异化的利益使得具体的大学人之间有疏离感, 容易产生离心力, 消解向心力。在此情形下, 大学应通过一定的跟踪和反馈, 调整资源分配方案, 使得大学人在面对组织发展新问题和调整后的利益分配时重新联结起来, 为组织的发展而共同行动, 助力于战略规划的实现。

【摘自《高校教育管理》2018年第12期】

声明：

《高教视点》为江苏理工学院高等教育专题研究参考资料，不定期围绕相关专题开展探索研究，内容主要来自于国内学术期刊、政府网站、报刊等文章。由高教研究室收集整理，仅供本校高教工作者和研究者和进行交流参考，切勿另做其他用途，特此声明！

编 辑：江苏理工学院高教研究室
电 话：0519-86953692

地 址：江苏理工学院 28 号楼 212 室
电子邮箱：jsut-gjyjs@jsut.edu.cn