

高教信息

2026年第3期

湖北汽车工业学院高等教育研究所编

2026年3月20日

● 高教资讯

- 2026年政府工作报告为教育“划重点” (1)
- “十五五”规划纲要发布,对教育作出部署..... (1)
- 郑州大学发布师生人工智能素养标准..... (4)

● 他山之石

- 浙江理工大学:探索政产学研用协同创新机制 推动科技创新与产业创新深度融合..... (4)
- 华中师范大学:构建数智赋能协同育人体系 培养智慧教育优秀人才..... (6)
- 卡内基梅隆大学:学生人工智能素养培养维度与路径..... (8)
- 河海大学:以“四聚焦四强化”打造有组织科研创新体系..... (11)

● 质量保障

- 本科教育教学审核评估整改的现实困境与优化策略..... (12)
- 高校内部质量保障体系建设助推大学质量治理变革的探索..... (18)

● 高教视点

- 人工智能无法取代教师教学的“人际”传承..... (26)
- 高校如何建设人工智能通识课程..... (27)
- 地方高校特色学科建设要处理好“四大关系”..... (30)

2026年政府工作报告为教育“划重点”

3月5日上午9时，十四届全国人大四次会议在人民大会堂举行开幕会。国务院总理李强作政府工作报告时，回顾了2025年工作，介绍了“十五五”时期主要目标和重大任务、2026年政府工作任务。其中教育相关的主要内容如下：

“十五五”时期主要目标和重大任务：关于主要目标指标“民生福祉方面”——为更好解决人民群众急难愁盼问题，针对性提出就业、收入、教育、医疗、健康、“一老一小”等7项指标；关于重大战略任务“突出推进全体人民共同富裕方面”——办好人民满意的教育，劳动年龄人口平均受教育年限提高到11.7年；关于重大工程项目“保障和改善民生方面”——围绕社会主义文化繁荣发展、高质量教育体系建设、健康中国建设、优化“一老一小”服务、社会关爱服务提出25项工程。

2026年政府工作任务：在“加快高水平科技自立自强”部分——一体推进教育科技人才发展。建立健全一体推进的协调机制，强化规划衔接、政策协同、资源统筹、评价联动。完善人才培养与经济社会发展需要适配机制，分类推进高校改革，动态调整学科专业，启动新一轮“双一流”建设，建设国家交叉学科中心，加大拔尖创新人才自主培养力度。加快建设国家战略人才力量，加强一流科技领军人才和青年人才引育，推进卓越工程师、大国工匠、高技能人才培养。高标准推进人才高地和人才平台建设，促进人才区域协调发展。深化人才发展体制机制改革，完善以创新能力、质量、实效、贡献为导向的评价体系，畅通人才交流通道，促进各类人才竞相成长、各展其能。在“更大力度保障和改善民生”部分——推动教育公平与质量提升。实施新时代立德树人工程，促进思政课堂和社会课堂有效融合。适应学龄人口结构变化，推进教育资源布局结构调整。推动基础教育扩优提质，统筹义务教育优质均衡发展、学前教育优质普惠发展，完善免费学前教育政策，增加普通高中学位供给。持续扩大优质本科教育招生规模。提升职业学校办学能力，建设特色鲜明高职院校。办好特殊教育、专门教育，提升终身学习公共服务水平，引导规范民办教育发展。建设高素质专业化教师队伍，加强师德师风建设，强化教师待遇保障。加强体育、美育、劳动教育和心理健康教育，健全学校家庭社会协同育人机制，促进学生身心健康、全面发展。其他还有——制定高校毕业生等青年就业支持政策。（本文摘自微言教育微信公众号，2026年3月5日）

“十五五”规划纲要发布，对教育作出部署

十四届全国人大四次会议3月12日表决通过了关于国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要的决议，决定批准这个规划纲要。3月13日，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要》发布。“十五五”规划纲要多处涉及教育相关内容。具体如下：

纲要共分为18篇。在第一篇“奋力开创中国式现代化建设新局面”第三章“主要目标”中提出，教育科技人才一体发展格局基本形成。劳动年龄人口平均受教育年限提高到11.7年。

在第三篇“加快高水平科技自立自强 引领发展新质生产力”中，规划纲要提出，统筹教育强国、科技强国、人才强国建设，提升国家创新体系整体效能，全面增强自主创新能力，抢占科技发展制高点，推动科技创新和产业创新深度融合，不断催生新质生产力。

支持高水平研究型大学创造一流学术环境，打造基础研究主力军和人才培养主阵地。优化高校、科研院所、科技社团对外专业交流合作管理机制。鼓励企业面向产业需求与高校、科研院所联合开展科研攻关。深化职务科技成果赋权改革，建立职务科技成果资产单列管理制度，推进技术转移体系建设，加快科技成果高效转化应用。引导高校、科研院所按照先使用后付费方式把科技创新成果许可给中小微企业使用。

一体推进教育科技人才发展。深化教育科技人才一体改革，强化规划衔接、政策协同、资源统筹、评价联动，促进科技自主创新和人才自主培养良性互动。建立健全一体推进的协调机制。健全教育科技人才战略统筹实施机制，加强战略目标有机衔接、战略任务一体部署、政策措施协调发力、资源要素统筹配置，推动教育科技人才平台基地协同布局，建设具有全球影响力的教育中心、科学中心、人才中心。在有条件的地方探索建立教育科技人才统筹管理机制。协同推进创新型人才培养。围绕科技创新、产业发展和国家战略需求协同育人，提高人才自主培养质量。聚焦优势学科和战略急需适度扩大“双一流”建设范围，新建若干所新型研究型大学。健全高等教育学科专业设置调整机制，超常规布局人工智能、集成电路等新兴领域急需学科专业，深入实施基础学科和交叉学科突破计划。强化科研机构、创新平台、企业、科技计划人才集聚培养功能，招生指标向重大科技任务承担单位倾斜。探索拔尖创新人才培养新模式，加强青少年科学素养、批判性思维和创新能力的培养，强化科技教育和人文教育协同，加强基础学科、交叉学科和战略急需领域本硕博衔接培养。

在第七篇“扩大高水平对外开放 开创合作共赢新局面”中，规划纲要提出，拓展与共建国家文化、教育、考古、体育等领域人文交流渠道，高质量实施“一带一路”科技创新行动计划。

在第十篇“激发全民族文化创新创造活力 繁荣发展社会主义文化”中，规划纲要提出，加强和改进思想政治工作，推进校园文化建设，用好红色资源，加强青少年理想信念教育。创新实施马克思主义理论研究和建设工程，实施哲学社会科学创新工程，加快构建中国哲学社会科学自主知识体系。

加强新时代公民道德建设，大力弘扬社会公德、职业道德、家庭美德、个人品德，加强家庭家教家风建设，强化未成年人思想道德建设。

在第十一篇“完善人口发展战略 促进人口高质量发展”中，规划纲要提出，加快普惠托育服务体系建设，多渠道扩大服务资源供给。加强公办托位供给，支持幼儿园发展托幼一体化服务，鼓励招收2—3岁幼儿。实施家庭教育促进法，发挥社区家长学校等作用，加强家庭教育指导服务。

第三十八章专章提出，办好人民满意的教育。坚持教育优先发展，落实立德树人根本任务，深化教育综合改革，健全与人口变化相适应的教育资源配置机制，建设高质量教育体系，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

实施新时代立德树人工程。坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，加强“大思政课”建设，完善课程教材体系，全面实施新时代高校思政课课程方案，深入实施素质教育，促进学生健康成长、全面发展。创新实践育人形式，建设大学生社会实践专门课程，建立中小学校国情研学制度，促进思政课堂和社会课堂有效融合。实施学生体质强健计划，开展学校美育浸润行动、劳动习惯养成计划，普及心理健康教育。完善覆盖全学段学生资助体系。实施国家通用语言文字普及攻坚和质量提升行动。弘扬教育家精神，强化师德师风建设和教师待遇保障，实施教师教育能力提升工程，培养造就高水平教师队伍。健全学校家庭社会协同育人机制。深化教育评价改革，建立差异化管理和评价机制。引导规范民办教育发展。

推进基础教育扩优提质。加强基础教育资源跨学段动态调整和余缺调配，扩大学龄人口净流入城镇的教育资源供给。推进义务教育优质均衡发展，加强校长、教师区域内统筹调配、交流轮岗，有序推进小班化教学，办好必要的乡村小规模学校。推进学前教育优质普惠发展，提高公办幼儿园学位占比，学前教育毛入园率提高到95%。扩大普通高中办学资源，深入实施县域普通高中振兴计划，高中阶段教育完成率达到88%。稳步扩大免费教育范围，探索延长义务教育年限。有序推进中考改革，扩大优质高中招生指标到校比例，支持有条件的地方开展均衡派位招生试点。统筹推进“双减”和教育教学质量提升。健全特殊教育、专门教育保障机制。

推动高等教育提质扩容。按照研究型、应用型、技能型等基本办学定位，分类推进高校改革发展。以理工农医类专业为主有序扩大优质本科教育招生规模和研究生培养规模，高等教育毛入学率达到65%，稳步提高本科招生比例和研究生教育层次占高等教育在校生比例。大力发展专业学位研究生教育，提高工程硕博士培养比重。多渠道扩大优质高等教育资源，加大高水平研究型大学建设力度，建强应用型本科高校。新增高等教育资源适度向人口大省和中西部地区倾斜。研究适时调整本科生人均教育经费标准，持续改善学生宿舍等基本办学条件。扩大高水平教育对外开放，鼓励国外高水平理工类大学来华合作办学，加强“留学中国”品牌和能力建设。深入实施教育数字化战略。优化终身学习公共服务，完善国家开放大学体系。

提升职业学校办学能力。推进现代职业教育体系建设，提高职业教育办学质量和吸引力。优化与区域发展相协调、与产业布局相衔接的职业教育布局，推动专业设置紧密对接产业链创新链需求。建设一批高水平本科层次职业学校，推动职业教育本科与专业学位教育融合贯通。实行产教融合的人才培养模式，健全德技并修、工学结合育人机制，鼓励行业龙头企业举办或参与举办职业学校。

在第十二篇“加大保障和改善民生力度 扎实推进全体人民共同富裕”中，规划纲要提出，稳定和扩大高校毕业生、农民工、退役军人等重点群体就业。

在第十七篇“坚持和完善‘一国两制’推进祖国统一”中，规划纲要提出，推进澳琴国际教育（大学）城建设，支持澳门高校在横琴延伸办学。

深化两岸教育、医疗等领域合作和社会保障、公共资源共享。（本文摘自《中国教育报》2026年3月14日第02版）

郑州大学发布师生人工智能素养标准

AI时代，高校师生如何与人工智能同行？近日，郑州大学举行《郑州大学本科生人工智能素养标准》与《郑州大学教师人工智能素养标准》发布会。

两项标准以“全覆盖、分层次、重融合、守底线”为原则，构建清晰的能力图谱与进阶路径。本科生标准围绕“意识与认知、知识与技能、应用与创新、伦理与安全”四大维度，设立四级认证体系；教师标准聚焦“意识与认知、教学设计与实施、评估与优化、伦理与责任”四大模块，建立三级发展体系，两者相互支撑，形成教学相长的良性循环。

为保障标准落地，郑州大学还将构建课程教学、学习资源、实践平台、校园文化、激励保障“五位一体”支撑体系，包括开设人工智能通识必修课、建设“AI+专业”课程群、开放校级AI实验平台等，营造“学AI、用AI、创AI”的校园生态。

“人工智能正深刻重塑世界，提升师生人工智能素养是学校回应时代变革、服务国家战略的必然选择，也是每一名师生把握未来的必修课。”郑州大学副校长王海杰介绍，两项标准是学校面向智能时代人才培养与教师发展的战略宣言和行动纲领，旨在推动教师掌握人机协同教育智慧，培养学生具备智能社会核心竞争力，实现教学范式与育人模式的系统性革新。（本文摘自《中国教育报》2026年3月2日第04版）

浙江理工大学：探索政产学研用协同创新机制 推动科技创新与产业创新深度融合

浙江理工大学认真学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述，深刻理解和把握教育科技人才一体化发展的基本内涵与内在要求，以模式创新为引擎、以产教融合为核心、以机制保障为支撑，探索实践企业出题、政府助题、平台答题、车间验题、市场评价“四题一评”政产学研用协同创新机制，系统推动高校科技创新与产业创新深度融合，服务区域经济社会高质量发展。

一、聚焦模式创新，贯通政产学研用全链条

（一）精准承接需求。坚持“企业出题”，在全国布局建设21个地方研究院，长期深入产业一线凝练共性技术难题与创新需求，疏通传统产学研合作需求脱节、转化不畅等堵点。常态化开展“百名专家企业行”“一人服务一企业”等行动，主动对接企业、行业协会和产业联盟，精准挖掘产业真需求，年均形成1000余项科研选题并纳入学校科研项目选题库，近三年约70%选题成功转化为产学研合作项目，为后续技术攻关奠定基础。

(二) 深化多元协同。推动“政府助题”，联动地方政府部门出台专项政策，与绍兴新昌等地签署全面战略合作协议，强化资源统筹与机制保障，争取专项补贴、办公场地、项目立项等支持，为校地协同注入动能。组织“平台答题”，以各类创新平台为核心载体，以师生团队为答题主体，整合平台资源、集聚师生智慧开展有组织科研攻关。开展“车间验题”，以生产一线为考场，鼓励技术成果在工厂车间试制试验，实现实验室研发与企业生产实际紧密融合，形成“需求—研发—验证—应用”多元协同运行体系。

(三) 创新评价导向。实施“市场评价”，坚持“谁使用、谁评价”原则，将市场反馈和用户认可作为科技项目验收的最终依据。推动评价结果与激励机制深度挂钩，将市场评价和实际成效作为理工科教师岗位聘任、职称评聘、团队考核、科研经费配置等的重要依据。设立社会服务型教授聘任通道，明确百万级横向课题视同国家级项目纳入考核评价，10余名教师凭借产业服务实绩获评高级职称，有效激发教师服务产业发展动力。近五年，学校科技成果转化累计2045项，单项专利成果转化金额最高达1亿元。

二、深化产教融合，构建政产学研用新体系

(一) 推动人才培养与产业需求紧密衔接。深化工程教育改革，重构育人场景与主体，联合地方政府、企业打造人才培养基地，形成“地方产业研究院+工程类研究生培养基地”实体化育人载体，将企业导师、产业项目、技术标准全面引入培养全过程，实现校企“双主体”育人。创新培养模式与内涵，全面推行“项目制”培养，要求每位工程硕士必须攻克一项实际技术难题，将论文真正写在产品上、生产线中，强化学生解决实际问题能力。总结提炼产业实践案例，指导开展教师、教材、教法、教案、教研“五教”改革，推动实践反哺教学。落实实践成果申请学位办法，出台《研究生申请学位论文答辩的学术成果规定》，明确将工程设计、工艺优化、专利转化等实践成果作为授予学位重要依据。近五年，超6000名研究生深度参与企业技术攻关，毕业生在相关行业就业比例达90%，实现“毕业即上岗、上岗即胜任”。学校“专业学位研究生培养模式”获国家级教学成果奖一等奖。

(二) 促进学科专业与产业集群精准适配。推进学科动态调整，立足浙江万亿级现代纺织与服装产业集群，打造以纺织科学与工程为核心的学科群，确定先进纤维材料、纺织绿色与智能制造等五大特色学科方向。对接龙头企业共建高端纤维材料研发中心、化学法再生绿色纤维联合实验室等，以定向攻关推动学科内涵发展与产业发展需求深度耦合。前瞻布局未来学科专业，遴选生物医用材料、新形态机器人技术、数字时尚等领域培育交叉学科，设立相应交叉研究中心，以科学研究和人才培养双线驱动学科创新发展。推动专业迭代升级，调整、新增专业10个，对连续三年就业率低于学校平均水平的专业进行预警；恢复设置丝绸专业，赋能传统历史经典产业；开设软件工程、能源化工工程、网络安全等急需专业，紧密适配产业高质量发展需求。

(三) 助力科研攻坚与产业发展同频共振。坚持党建引领，把支部建在科研团队和攻关项目上，推行“头雁领航+梯队培育”模式，组建专项团队、设立攻关课题、打破学科壁垒，打造能攻坚、善协作的高水平科研队伍。突出需求导向，聚焦高水平成果培育，通过召开学科创新研讨会、成果凝练推进会，以“专家问诊+团队互评”形式，建立基础研究与应用基

基础研究联动机制，打通“基础攻坚—技术转化”创新链条。强化军工等重点领域科研攻关，完善专项科研统筹管理机制，搭建跨学科协作平台，推动关键科研平台与核心资质能力建设取得突破。

三、健全机制保障，夯实政产学研用强支撑

（一）完善区域服务协同机制。打造依托重大平台的“兵团作战”服务机制，与地方政府联合建立浙江省现代纺织技术创新中心，集学科聚才、联合攻关、实战育人于一体，实行“平台共建、人才共用、成果共享”合作模式，紧扣产业战略，明确产学研各方权责清单，实现“需求从企业来、成果到产业去、人才在平台育”闭环，助力“环杭州湾现代纺织服装集群”入选国家级先进制造业集群。构建靶向服务体系，指导学校15家地方研究院聚焦纺织产业细分领域，精准对接绍兴印染、桐乡化纤、宁波男装、海宁羊毛衫等细分产业集群，提供定制化、全周期技术服务，全面提升对区域纺织产业集聚发展的支撑效能。

（二）建立人才互聘共享模式。实施高层次人才柔性流动机制，依托“编制在高校、工作在平台、服务在企业”模式，选派资深教师兼任企业“科技副总”，选派青年骨干“一对一”服务企业，并将服务成果纳入职称评审和年度考核。开展人才“双聘双用双享”，选聘企业高层次技术、管理人才担任学校“产业教授”，深度参与学科规划、人才培养及课程设计。建立人才“旋转门”机制，畅通人才“走出去、引进来”流动渠道，2025年实现200余名校企人才常态互聘与双向流动，为区域发展持续注入活力。

（三）构建成果转化服务体系。打造面向区域产业发展需要的技术验证体系，获批浙江现代纺织技术中试平台等中试基地，推动碳纤维编织及装备、先进涂层等9条中试生产线落地，有效缩短实验室成果到产业的应用距离。成立专业技术转移公司，建设覆盖全省的34家分支机构，构建起以科学家为核心、技术转移公司为主体、地方研究院为龙头、技术转移分中心为基础、科技经纪人为纽带的“五位一体”科技成果转化体系，规范推进专利成果转化。联合保险机构创新推出全国首例知识产权“先用后转”险，强化中小微企业使用高校专利保障水平，破解企业“不敢用、用不起”难题，打通成果转化“最后一公里”。（本文摘自《教育部简报》〔2026〕第1期）

华中师范大学：构建数智赋能协同育人体系 培养智慧教育优秀人才

近年来，华中师范大学深入推进“数字华师”建设，入选教育部教育信息化试点高校、人工智能助推教师队伍建设的试点单位，积极打造“人工智能+教育”标杆大学，在智慧教育领域形成一批具有全国影响力的实践成果。作为学校推进“人工智能+教育”深度融合的重要力量，华中师范大学人工智能教育学部（以下简称“学部”）面向国家教育数字化转型与未来教育变革需求，持续探索人工智能与教育科学交叉融合的人才培养新路径，逐步形成以“项目驱动、数智赋能、多场共育”为核心特征的研究生培养模式，引导学生在真实教育问题与技术创新场景中成长为兼具教育情怀、技术素养与创新能力的多层次复合型人才，为智慧教育时代培养优秀人才。

项目驱动：依托高水平科研平台提升研究生创新能力

学部依托由12个国家及省部级科研平台组成的科研基地群，以及承担的多项智慧教育领域国家级重大、重点科研项目，将科研项目与教育改革实践深度结合，将科研任务嵌入研究生培养全过程。研究生从入学初期即可进入科研团队，参与智慧课堂建设、教育数据分析与区域教育数字化改革等真实任务，在需求分析、技术研发与应用优化过程中不断提升自主学习能力和跨学科研究能力。同时，学部通过科教融汇机制，引导学生参与教育技术研发与教学改革实践，使科研创新与教育应用协同推进。在此基础上，学部实施“筑峰计划”等培养举措，为研究生开展科研探索、参与学科竞赛及国际学术交流提供支持，使学生在承担真实科研与改革任务过程中不断提升教学与科研创新能力。

通过项目驱动培养机制，学部逐步形成“教学—科研—创新”相互促进的良性循环。近年来，研究生参与国家级重大科研项目比例不断上升，在智慧教育领域持续产出高水平成果，相关研究获得湖北省社会科学优秀成果奖一等奖等奖项。科研与教学双向反馈机制不断完善，帮助学生在实践中深化学术研究，实现从课堂学习到科研创新的有效过渡，一批研究生在毕业前已成长为科研团队骨干成员，为投身教育数字化与智慧教育创新实践奠定基础。

数智赋能：推动智能技术深度融入人才培养全过程

学部积极探索以数智技术赋能培养全过程，推动培养模式由经验驱动向数据驱动转变。依托自主研发的“小雅”智能学习平台与“师说”教师教育大模型，课程资源建设、学习支持与评价方式持续升级，实现规模培养与个性发展之间的平衡。通过数智技术融入课程教学、科研训练与实践指导全过程，研究生培养逐步实现由“统一培养”向“精准支持”转变。

在实际培养过程中，学部以“小雅”平台为代表，结合“师说”教师教育大模型及系列数智化教学与科研支持工具，将数智技术贯通课堂教学、科研训练与项目协同管理全过程，使学生在课程学习、项目实践与科研创新中的成长轨迹得到持续记录与反馈，为导师开展精准指导提供数据支撑。其中，“小雅”平台已在多所高校推广应用，累计服务师生超过百万人次，“小雅”平台和“师说”教师教育大模型两次入选“人工智能+高等教育”应用场景典型案例，并在世界慕课与在线教育大会重点展示，相关技术成果转化金额达2200万元，逐步形成数智技术推动人才培养模式升级的示范效应。

多场共育：在多元教育实践场景中促进学生全面成长

学部不断拓展研究生培养空间，将课堂学习、科研训练、行业实践与社会服务协同推进，使学生在真实教育情境中完成专业成长。近年来，研究生团队跟随导师深入湖北咸安、四川凉山以及宁夏等地中小学与教育管理部门，围绕区域教育数字化转型、乡村教育质量提升与课堂教学改进开展调研与实践，部分研究生参与“专递课堂”等数字教学模式建设，帮助偏远地区学校接入优质教育资源。

在持续探索中，学部逐步形成以真实教育实践为导向的“五个一”培养路径，即每位研究生参与一个真实科研或改革项目、开展一次教育情境调研、参加一次高水平学术会议、形成一项研究成果、获得一段真实教育实践经历。一批学生在导师带领下，将基层调研成果转化政策咨询报告与高水平论文，部分成果被地方教育部门采纳并应用于区域教育改革实

践；多名毕业生进入地方教育信息化部门、中小学及高校任教，成为推动区域教育数字化改革的青年骨干力量。

成效凸显：智慧教育优秀人才培养质量持续提升

随着培养模式的持续推进，学部研究生人才培养质量不断提升，逐步形成以创新能力与实践能力的培养为核心的人才成长生态。近3年来，研究生在智慧教育领域发表高水平论文多篇，其中中科院一区或CCF（中国计算机学会）-A类论文110余篇，授权专利190余项，一批成果在智能教育技术与教育数据分析等领域形成重要影响。学生在科研创新与教育改革的实践中逐步实现从学习者向教育创新参与者的转变，成为推动智慧教育创新发展的新生力量。

学校以创新竞赛与国际交流为抓手，研究生综合竞争力持续增强。近5年，学生累计获得省部级以上创新创业奖项70余项，包括“挑战杯”全国大学生课外学术科技作品竞赛国家级特等奖等重要荣誉；研究生赴海外高校开展交流访学与联合研究超250人次，多次在国际会议获得优秀论文奖。学部硕士毕业生赴世界知名高校深造比例逐年提升，多名毕业生进入高校、科研机构及教育科技企业从事智慧教育创新工作。面向教育强国建设与新质生产力发展需求，学部持续完善智慧教育人才培养体系，不断为国家培养兼具教育情怀、数智素养与创新能力的智慧教育领域优秀人才，为我国智慧教育创新发展提供持续人才支撑。（本文摘自《光明日报》2026年3月5日第11版）

卡内基梅隆大学：学生人工智能素养培养维度与路径

一、人工智能素养培养的内容维度

卡内基梅隆大学（Carnegie Mellon University，以下简称CMU）为帮助学生通过学习、思考、行动来应用、创造人工智能，以服务自我与智能社会，通过研究，构建了多维度的人工智能素养内容，其内容维度超越传统学科边界，强调学生人工智能素养复杂交织、整合式地发展（见表1）。

表1：CMU学生人工智能素养的内容维度编码表

素养构成类属	构成要素	典型编码条目
人工智能知识	数学	数学概念、现代回归分析
	计算机科学	计算机系统导论、命令式计算原理
	人类认知学	人类信息处理、视觉认知
	人工智能入门	自然语言处理导论、人工智能导论
	机器学习	结构化数据的机器学习、深度学习系统
	感知与语言	搜索引擎、语音处理
	人机交互	人与人工智能交互、人与机器人交互
	决策与机器人	自主代理、机器人规划技术
人工智能情感	人工智能+X*	商业中的人工智能、面向工程师的机器学习
	人工智能与个体	人工智能与个体关系、人工智能使用规范
	人工智能与社会	人工智能与社会关系、社会伦理
人工智能思维	人工智能技术发展	智能技术未来战略、符合社会利益的人工智能
	信息与数据思维	阅读、分析和交流数据
	工程思维	人工智能系统认知、创造性应用

第一模块是人工智能知识。该知识素养可分为人工智能基础知识与核心知识两维度。该校人工智能基础知识包括关注数理算法的数学、计算机科学以及分析人类行为的人类认知学三部分，重点聚焦五大领域：一是通过学习数据规律进而辅助人工智能自主决策和优化的机器学习领域；二是提高人工智能感知与理解人类行为、语言能力的感知与语言领域；三是致力于人机友好、高效协作的人机交互领域；四是人工智能关键实验平台和应用场景的机器人学领域；五是伴随人工智能应用边界拓展，持续新增的人工智能+X交叉领域。

第二模块是人工智能情感。该情感素养涉及人工智能与个体、社会的关系及技术发展三板块。具体而言，人工智能便利学生论文写作、求职工作、科学研究的同时存在隐私泄露、技术依赖、违反学术诚信政策等风险，因此学生应遵守CMU学术诚信政策、信息安全政策等规避风险，同时掌握人机协作、提问与任务分配技巧等将人工智能应用机遇最大化。

第三模块是人工智能思维。CMU重视人工智能必要思维。其人工智能思维素养囊括信息与数据思维、工程思维两模块。为培养学生阅读、分析和交流数据、辨别数据的意义等信息与数据思维，提升学生对人工智能响应的鉴别力与人机交互力，学校不仅开设数理相关课程，还发布信息与数据素养核心能力倡议。该倡议提供相关测评工具、计算机科学或数学线上课程、工具资源等，以追踪并提升学生发现、评估及负责任使用信息与数据的技能。

二、人工智能素养培养的实践路径

（一）全方位推进的人工智能通识教育

CMU基于课程、实践活动、自主学习资料构建了全方位推进的人工智能通识教育，并通过搭建人工智能实践平台、提升教师人工智能素养、开展循证研究予以支撑和推动。

CMU人工智能通识课程面向全校本科生，内容丰富多元，涵盖从基础数理到人机交互、机器人学等领域，以通识必修课和通识选修课两种形式呈现。CMU以一门旨在培养学生数理算法和信息素养的通识必修课为载体，为学生人工智能素养发展提供广泛性、共通性知识根基。CMU各学院根据学科特性和培养目标在模块化必修领域内纳入不同人工智能通识选修课。其中，人文社科领域的学院较多仅注重数学、计算机科学等人工智能基础知识课程，自然科学领域的学院重视人工智能基础知识的同时，进一步纳入人工智能导论、机器人应用等人工智能核心知识课程。所有学院通识课程方案中的自由选修领域仍给予学生自由选修人工智能基础或核心知识课程的机会。学校允许有能力的学生自主设计并开设更具现实性、实用性及趣味性的人工智能选修课，进一步拓宽学生选修人工智能知识课程的广度。

人工智能实践活动体现CMU人工智能通识教育的实践性与开放性。面向人工智能的学生社团服务、竞赛项目、对话社区等有温度且高质量的实践活动，以做中学、用中学的方式增强学生人工智能学习与应用的价值体认和实践信念。此外，CMU通过囊括人工智能科普书籍、专家讲座、案例读本等自主学习资料，为学生人工智能素养个性化发展提供进阶支架，并将智能技术纳入学生生活各方面。其次，学校借助多项教师专业发展项目以提升教师人工智能素养，其中生成式人工智能教学研究倡议响应最新一代智能技术，旨在促进教师适应、创新、研究和传播生成式人工智能。最后，学校还持续观察、跟踪与干预学生人工智能素养

发展状况为素养培养提供循证依据,《AI日报》每月开展的学生人工智能使用状况调查正是典型案例。

(二) 系统化学习的人工智能的辅修与附加专业

CMU 为非人工智能专业的学生提供系统化学习人工智能领域学识的人工智能辅修与附加专业,通过强调人工智能领域学识的规范化与综合化学习,为学生人工智能跨学科应用提供支撑。

针对人工智能辅修而言,首先,CMU 定向人工智能本体、前端算法的机器学习、中端实用技能的人机交互、后端应用的机器人学等领域推出四种人工智能辅修。其中既有培养学生掌握人工智能全链条(前端、中端、后端)知识的学习路径,也有培养学生在特定关键环节具有深厚造诣的学习路径,以此满足学生人工智能素养多元化发展的需求。

针对人工智能附加专业而言,一方面,CMU 定向人工智能本体、人机交互、机器人学等领域推出三种人工智能附加专业;另一方面,人工智能附加专业不仅旨在满足学生对人工智能领域学识的系统化学习诉求,还进一步追求发展学生人工智能跨学科应用的能力。

(三) 实践导向的人工智能科研项目

CMU 人工智能科研项目可划分为常规性科研项目与顶点科研项目两大类。常规性科研项目限制学生科研范围,学生的科研问题选择权较小,多为教师、机构主导参与。顶点科研项目是 CMU 为推动学生深入探究现实世界的真问题而设立的,学生具有一定科研问题选择权。总之,在复杂情境中形塑学生广泛思考、灵活迁移的智能心智、培养学生人工智能技术的融合应用能力与持续发展能力是 CMU 人工智能科研项目的重要立意点。

CMU 为推进学生人工智能科研训练,注重多类型的科研支持。首先,CMU 借助 20 多所专注人工智能赋能社会福利、科学研究及教学生态的科研机构 and 科研经费,凝聚多元支持主体的协同力量,为学生参与人工智能科研训练提供必要的物力支持。其次,导师一对一指导及研讨会、讲座等为学生科研过程提供的有序且针对性指导,可最大限度地为学生人工智能科研训练积累有效动能。最后,CMU 还注重社会性支持,通过宣传动员、成果展示等对人工智能科研训练予以价值肯定、情感支持与思想渗透。

三、卡内基梅隆大学学生人工智能素养培养的特点

(一) 构建分类施策的人工智能素养培养体系

CMU 从社会需求和学生特质出发,借助面向全校学生的人工智能通识教育、面向本科生的人工智能辅修与附加专业及重点面向研究生的人工智能科研训练等实现学生人工智能素养发展的通识化、系统化与实践化。

(二) 秉持以人为本的人工智能素养培养理念

CMU 洞悉人工智能素养本质,其学生人工智能素养发展坚守“人类中心”而非“技术中心”的培养理念,并非定位“人工智能素养是什么”,而是聚焦更高站位、更全局视角的“智能社会与智能公民需要什么素养”,重视智能素养的应用价值与人文价值。

(三) 建立跨学科、产教研用融合的育人生态

首先，CMU 通过高质量智能教育设施、人工智能研究机构的共建、共享为全校师生自由探讨、跨学科教研提供交流场所、实践平台与应用场景。其次，CMU 汇聚校内多学科背景教师与校外行业顶尖专家，为学生人工智能素养培养打造多方共治、多元参与的育人共同体。最后，CMU 重视学生人工智能素养培养与社会、行业发展的实质性对接，通过顶点科研项目、研讨会等，将真实行业需求、技术发展前沿与学生知识掌握、创新能力培养、社会认知相结合，有效弥补学校封闭式资源的不足。（本文编自《中国高教研究》2025年第5期）

河海大学：以“四聚焦四强化”打造有组织科研创新体系

河海大学深入学习贯彻习近平总书记在全国教育大会上的重要讲话精神和关于科技创新的重要论述，强化对接精准性、科研体系化、服务高质量、干事积极性四个方面，打造“使命引领、特色鲜明、系统集成、协同联动”的科研创新体系，有效服务支撑国家高水平科技自立自强。

聚焦国家重大需求，强化对接精准性。围绕黄河流域生态保护和高质量发展等国家重大战略，建立“校领导带头—部门协同—学院协助—团队支撑”对接机制，构建深入行业、直面需求的科研创新对接落实体系，强化科技项目统筹策划、资源调配、需求对接、成果保障职能，加强科技创新、人才培养的精准对接。聚焦事关国计民生的重大系统、重大工程等，组织战略科学家编制科研攻关指南，策划环北部湾水资源配置、淮河入海水道二期等一批重大工程科研项目，有效将科学问题、科技攻关与重大工程实践、重大战略实施紧密结合，为工程实施、技术研发系统性突破提供有力支撑。围绕传统产业焕新、新兴产业壮大、未来产业培育，开拓智能制造、人工智能、新能源、新材料、国家安全等学科方向，推动校内信息、能源、材料等新兴学科与优势学科交叉融合，自主增设“人工智能”“新能源科学与工程”“移民科学与工程”3个交叉学科。

聚焦优质要素协同，强化科研体系化。联合科研院所、行业领军企业、国际科研组织，布局关键核心技术方向，共建流域水循环与水安全全国重点实验室、精细爆破全国重点实验室、国家风力发电技术创新中心等，为保障国家水安全、支撑能源强国、交通强国等重大战略提供坚实科技支撑。聚焦破解跨领域复杂系统性问题，打造学科交叉创新平台，统筹学校涉水相关学科、专业、院系，建设水科学研究院、智慧水利研究院，建设江苏省高校水安全学科交叉中心，构筑学科交叉先行示范区和多学科协同创新平台，有效应对气候变化、水资源调控、生态修复等跨领域挑战。以重大攻关任务为牵引，打造多维多元科研创新团队，一体化推进“学科—方向—平台—团队”建设，加强学科交叉团队体系化培养，打造协同化、建制化、有战斗力的攻坚组织。专设“青年科学家团队”，加强重大攻关任务对青年科研人员的引领支撑，支持青年人才在团队中挑大梁、当主角，筑牢服务科技自立自强的人才基石。

聚焦成果转化应用，强化服务高质量。构建成果转化全链条机制，成立知识产权与科技成果转化工作领导小组，统筹全校科技成果转化和知识产权管理工作，打通校内成果管理、

成果转化、财务处置、人事管理等关键环节，形成科技创新和知识产权、科技成果转化相融合的闭环管理机制。构建行业协同攻关机制，精准定位行业需求，形成“卡脖子”技术清单、“需求池”，与行业领军企业组建科研联合攻关体，实施“总师+专项负责人”等管理模式，开展关键问题订单式协同攻关，打造80余个校内外协同的技术转移品牌服务团队，缩短研究成果到实际应用的距离，加快重大任务、重大项目的精准化、矩阵式落地实施。构建区域融合的赋能机制，与苏州等地方政府共建苏州高等研究院等，依托水利+能源、水利+信息等学科新优势，构建“基础设施载体+成果应用转化+中试熟化平台”产科教融合链条，探索“研究所+公司、拨投结合”等科技成果转化新路径，孵化近40余家高科技企业，打造长三角涉水产业集群高地、水科学创新应用策源地，持续提升区域科技创新能力与产业发展水平。

聚焦完善激励机制，强化科创积极性。建立健全符合科研活动规律的管理、服务与评价制度，制定《河海大学科研项目经费管理办法》等管理办法，推进完善科研项目质量体系、科学研究考核体系等，引导承担大项目、组建大团队、产出大成果。广泛宣传学校老一辈科学家的科研报国生动事迹，建设“河海大学严恺院士科学家精神教育基地”，教育引导广大教师传承弘扬科学家精神。围绕科技创新重点领域、重点任务和科研平台建设，加强学科经费、基本科研业务费、专项资金等经费的统筹使用，优化研究生、科研空间等资源配置，强化以质量、贡献和绩效为重点的激励导向。建立健全符合科研活动规律的评价制度和知识价值主导的薪酬分配机制，重构重大原创成果绩效激励体系，创新人才晋升通道，着力引导“从0到1”原始创新成果、解决“卡脖子”难题等“顶天立地”的重大标志性原创成果等，激发干事创业活力。（本文摘自教育部网站，2025年4月27日）

本科教育教学审核评估整改的现实困境与优化策略

“十四五”期间，全国共有834所高校参加新一轮审核评估。目前，参评高校已经逐步进入审核评估整改的关键阶段。整改是审核评估的价值所在，审核评估不只是为了发现问题，更是为了分析问题产生的原因、采取有效措施进行整改，达到持续改进质量的目的。然而，“审而难改”“审热改冷”“整改信息不对称”“从方案到方案”“评前高度重视，评后匆匆了事”“一拖再拖”“走过场”“打折扣”“为整改而整改”等现象依然大量存在。综观已有文献，关于审核评估的研究主要集中在评估方案设计与解读、成效与问题、质量保障体系建设、质量文化培育、国际比较、院校与地方实践等方面，关于审核评估整改的研究非常匮乏，期望本研究能对本科教育教学审核评估整改提供更多的思考与借鉴，使整改充分发挥作用。

一、本科教育教学审核评估整改的价值意蕴

审核评估整改是对评估反馈问题的回应和解决，是对本科教育教学中存在问题进行针对性改进的过程，是教育评价改革落地的重要环节，是教育评价闭环管理的关键步骤，是教育评价改革理念转化为实际行动的具体体现。

1. 审核评估整改是推动高等教育高质量发展的有效途径

新一轮审核评估的高质量发展，不仅是新时代教育评价改革的需要，也是高等教育内涵式发展的需要，更是高校特色发展、多元发展的需要。高等教育高质量发展是一个长期的过程，需要不断地进行自我完善和提升。专家进校评估不是结束，只是学校持续改进的开始。专家组进行评估之后的整改提高是学校持续改进、提升本科教育质量的重要一环。通过整改，高校可以进一步优化教学资源配置，提高师资队伍水平，创新教育教学模式，提升人才培养质量，实现高质量内涵式发展，切实达到“以评促强”。

2. 审核评估整改是发挥本科教育教学审核评估效能的关键环节

整改是评估的重要环节。新的审核评估方案“坚持问题导向”，建立“问题清单”，强调“以评促改”。按照教育部印发的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021-2025年）》（以下简称《实施方案》）要求，每所高校评估专家为15-21人。按照15人计算，834所高校，至少有12510人次的专家参与了这一轮审核评估工作。全国动用了大量的人力、物力、财力，如果只评不改，评估的价值就会大打折扣。评是过程，改好了才是结果，才是审核评估的落脚点。

3. 审核评估整改是完善高校内部质量保障体系的重要手段

审核评估整改有助于构建中国特色、符合时代需要的审核评估制度，建立健全校内校外协同联动的诊断改进机制，从而加快实现高等教育质量保障体系的制度化和长效化。审核评估整改有助于推动高校构建全方位、全过程的质量监控体系，推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化。通过整改，学校可以进一步完善教学质量监控和评估机制，加强教学质量管理，夯实人才培养的主体责任，形成持续改进的良性循环，不断提升教育教学的质量和水平。

二、本科教育教学审核评估整改的现实困境

整改工作作为评估效能发挥的关键环节，却因多方面因素陷入落实困境。从整改实践来看，问题主要集中在认知、落实、监管、结果运用等多方面，形成整改推进的多重阻碍。

1. 认知偏差：整改工作内生动力不足

从认知层面看，部分高校未能充分认识到审核评估整改的核心价值与重要意义，整改积极性和主动性不高。个别高校把精力集中在审核评估的过程上，对于整改的投入明显不足，将整改视为“阶段性任务”而非“长效工作”，存在“评估导向”而非“质量导向”。整改中，注重完善规章制度、上交书面材料等表面工作，对教学理念更新、教学方法改革、师资队伍建设和等实质性问题的整改力度不够，没有将整改工作落实到提高人才培养质量的核心目标上。

从责任机制层面看，整改责任的层层衰减与主体缺位，导致整改工作难以形成上下联动、全员参与的格局。个别高校整改工作领导小组的组长不是书记、校长，而主要由教务处等职能部门牵头，院系、专业及一线教师的主体责任未得到明确界定与有效压实，出现职能部门单打独斗、基层单位被动配合的局面。有的部门将整改视为额外工作，没有内化为自觉行动，认为整改工作主要是牵头单位的事情。有些教师认为审核评估整改主要是学校管理层和教学

管理部门的事情，与自己的教学工作关系不大。部分高校未建立“校级统筹—院系落实—专业执行—教师参与”的责任传导链条，缺乏对责任主体的具体考核标准，导致整改责任虚化、整改工作“上热中温下凉”、基层执行流于形式。

2. 整改方案：系统性与针对性欠佳

首先，整改方案的“靶向性”不足。部分高校整改方案仅仅是对评估反馈问题清单的简单回应，缺乏对问题的深入剖析，缺少对教育教学工作全局性、系统性、前瞻性的深入思考，导致方案缺乏系统性与可操作性。例如，针对“实践教学质量不高”的反馈问题，个别高校的整改方案仅提出“增加实践教学课时”“建设实习基地”等笼统措施，却未深入分析实践教学质量不高的根源——是师资队伍缺乏行业实践经验，还是实践教学标准缺失，抑或是校企合作机制不健全？因此，仅通过“建设实习基地”推进整改，显然无法解决核心问题。此外，部分高校的整改方案未结合学校办学特色与专业优势，盲目照搬其他高校的整改经验，导致方案与学校实际脱节。

其次，自行降低整改标准。审核评估是定性指标与定量指标相结合，更多的是定性指标，因此整改结果审核标准较为模糊，对于每所学校什么样算是改得好没有固定答案。个别学校制定的整改方案就表现出不认真、不落地、低标准倾向。如某高校专家组共提出19个问题，学校对其中“信息化教学资源建设有待进一步提升”“教师教学能力有待进一步提升”“教师发展支持服务体系不够完善”“教师分类管理还没有实施”“国际交流与合作较弱”“质量保障体系不够完善”等9个问题，在整改方案中完成时间都是“长期推进”，对任务不进行分解，没有年度计划与目标，更没有设置完成时限。

再次，整改措施缺乏针对性和可操作性。部分高校在制定整改措施时，对评估反馈的问题分析不够深入，未能准确把握问题的实质，对问题产生的根源分析不透彻，导致整改措施缺乏针对性。整改任务分解不细致，措施过于笼统，缺乏具体的时间安排、实施步骤和明确的责任分工，从而整改工作难以落实。如在师资队伍建设方面，有高校制定的整改措施为“加大人才引进力度，提高教师素质”。然而，对于引进何种类型的人才，是高层次学术领军人才、中青年骨干教师，还是具有行业经验的“双师型”人才，没有明确界定，分年度引进多少也未提及。同时，对于如何提高教师素质、通过哪些方式来实现素质提升，也没有具体计划和措施。

3. 整改落实：资源保障与系统推进乏力

首先，资源保障的供给不足。本科教育教学审核评估整改涉及师资队伍建设、教学设施更新、实践平台搭建、信息化建设等多个领域，需要充足的经费、人力、时间等资源支持。但部分高校在整改工作中未将资源保障纳入学校年度预算与长期发展规划，存在“有方案无资源”“有需求无供给”的现象。部分高校的资源配置存在重科研轻教学、重硕博轻本科教学的倾向，将有限的资源更多投入到科研项目、学科建设中，对整改所需的本科教学资源投入不足，难以达到预期效果。

其次，协同推进有待加强。一方面，部分高校整改缺乏统筹规划，没有明确的目标和方向，未能将整改工作与学校的发展战略和重点工作紧密结合，影响了整改工作的系统性和前

瞻性。各部门、各岗位的整改责任不明确，存在相互推诿、信息不对称、工作衔接不畅等问题，难以形成整改合力。另一方面，高校在开展整改工作时，往往更多地依赖校内力量，没有充分吸收社会智力资源的意见和建议。教师参与整改多为被动接受任务，主动建言献策较少。学生参与渠道有限，对整改决策影响微弱。高校与企业、行业协会等社会力量间缺乏有效的合作机制和沟通平台，社会力量参与整改的机制不完善，无法在人才培养方案制定、实践教学环节等方面发挥应有的作用。

再次，高校内部自我监管机制有待优化。部分高校缺乏对整改进展和效果的监督和评估机制，缺乏全面系统的规划，未明确督导检查范围，未设定清晰的检查时间节点。督导检查后没有给出明确、具体的反馈意见，导致有关部门无法有针对性地进行进一步整改。有些院校没有设立专门的内部质量保障机构，而是由教务处或是其他部门兼职管理，使得质量保障体系建设缺乏制度管理，权责不清、质量监控运转不畅通。

同时，激励约束机制缺失。当前大部分高校未建立与整改成效挂钩的考核评价与激励约束机制，教师参与整改的付出未得到相应的认可与回报，整改工作的成效也未与院系考核、专业建设、职称评聘等关键环节关联。对积极整改、取得显著成效的单位和个人没有奖励和认可，对整改不力的单位和个人也没有相应的问责和惩罚措施，导致整改效果不理想。

4. 外部监管：督导复查与问责机制不健全

首先，监督管理力度有待提升。教育主管部门或相关监督机构对高校整改工作的监督力度不足，或是监管缺位，没有建立有效的监督机制。从目前的情况看，政府缺乏对整改工作的实质性监督，多是以提交整改方案为主的、形式上的“程序性监督”。按照《实施方案》要求，高校应在收到评估结论反馈的30日内，制订并提交整改方案。1年内提交整改工作进展报告，2年内提交整改工作报告。大部分省份忙于2025年的审核评估工作，无暇顾及整改情况，对于整改方案和进展报告的内容和质量，缺少审查与反馈。

其次，督导复查体系有待形成。《实施方案》提出，教育部和各省级教育行政部门以随机抽查的方式，对高校整改情况进行督导复查。2022年，国务院教育督导委员会办公室发布《关于做好“十四五”期间普通高等学校本科教育教学审核评估工作的通知》，指出将以随机抽查的方式对高校整改情况开展督导复查。查阅北京、江苏、湖北、辽宁等省（市）的《实施方案》，基本与教育部文件相同，对于督导复查工作的表述较为宏观、模糊、笼统，不具有操作性。对于在什么时间节点开展督导复查、以什么形式复查、谁来具体组织、如何组织实施等关键内容均未涉及。

再次，政府整改问责机制尚未应用。《实施方案》明确，对于评估整改落实不力、评估后办学质量下滑的高校，将采取约谈高校负责人、减少招生计划、限制新增本科专业备案和公开曝光等问责措施，但目前，对于个别整改不力的高校没有任何惩戒措施。本轮评估中，多位审核评估组组长或专家也是上一轮审核评估该校的组长或专家，但在评估过程中，多位专家表示上一轮专家组提出的问题，在本轮评估中依旧存在，而且有个别学校的个别问题甚至比之前更加严重。

三、本科教育教学审核评估整改的优化策略

针对本科教育教学审核评估整改中存在的问题，需构建与整改实际紧密贴合的实践策略，切实将整改从形式化应对转化为推动本科教育教学质量提升的核心动能，真正做到“以评促改、以评促强”。

1. 凝聚共识，强化整改落实

首先，筑牢思想认识。从思想上要高度重视整改工作，使教师和管理人员充分认识到整改工作不仅是评估的后续环节，更是提升教育教学质量的关键举措。领导干部要以身作则、统筹安排、集中精力抓整改。要采取多种方式对全校教职工进行宣传教育，使其深刻认识到整改工作的重要性，充分调动师生员工参与整改工作的积极性和主动性。通过多种渠道广泛宣传审核评估整改的意义和目标，及时发布整改工作的进展和成效，营造全员参与、共同推进整改的良好氛围。

其次，强化整改方案研制。整改方案的质量直接决定整改成效，需深入分析审核评估反馈的问题，准确把握问题的实质和根源。强化方案靶向性，建立“反馈问题—根源分析—系统关联”的问题解析机制，避免对评估反馈的简单回应。例如，针对“实践教学质量不高”的问题，需从师资（行业经验、实践能力）、标准（教学大纲、评价体系）、平台（实习基地、设备条件）、机制（校企合作、考核激励）等维度全面思考，明确核心症结。在此基础上，制定具有针对性、操作性的整改方案，明确整改措施、时间安排和责任人。

再次，明确责任措施，强调见实效。高校应将整改工作纳入学校整体发展战略规划，明确整改工作的目标和方向。制定详细的整改任务分解表，将整改责任落实到具体部门和个人，确保每个环节都有人抓、有人管。建立整改工作责任制，明确各部门在整改工作中的职责和任务，强化责任意识，使各部门和人员明确自身的整改责任。将整改工作与学校的发展战略和重点工作紧密结合，避免整改措施的碎片化和短期行为，确保整改措施能够从根本上解决存在的问题，推动教育教学质量的持续提升。

2. 协同联动，统筹配置整改资源

首先，部门联动多方参与。高校应建立有效的协同合作工作机制，加强各部门之间的沟通与协调，打破部门壁垒，形成整改合力，共同推进整改工作的开展。充分发挥教师和学生主体作用，鼓励教师积极参与整改工作。通过开展教学改革研究、教师培训等活动，提高教师的教学能力和水平。同时，拓宽学生参与渠道，充分听取学生的意见和建议，使整改工作更加贴近学生需求。还要吸收社会智力资源的意见和建议，加强与企业、行业协会等社会力量的合作，建立有效的合作机制和沟通平台。通过与社会力量的合作，让其共同参与人才培养方案制订、实践教学等方面的工作，发挥社会力量在整改工作中的积极作用。

其次，建立整改资源统筹配置机制。高校应将整改所需的经费、人力、设备等资源纳入学校统一调配，确保资源配置与整改需求精准匹配。可设立本科教育教学整改专项经费，纳入学校年度预算。建立“需求导向、统筹兼顾、结构合理”的资源配置机制，为整改工作提供有力支撑。加大整改资源投入，优化资源结构，重点支持师资队伍建设和教学设施更新、实践平台搭建等。

3. 持续改进，完善内部质量保障体系建设

首先，优化内部质量保障体系。高校应建立健全内部质量保障体系，加强对整改工作的自我监督和评估。完善督导检查制度，明确督导检查的范围和时间节点，确保督导检查工作的全面性和系统性。加强对督导检查结果的反馈和应用，及时将督导检查结果反馈给相关部门和人员，督查根据反馈意见进一步完善整改措施，推动整改工作的深入开展。新一轮审核评估的一个重要改变是引导高校更加重视大学质量文化的建设。要将质量意识贯穿于教育教学的全过程，形成全员关注质量、全员参与质量建设的良好氛围。同时，建立质量信息反馈机制，及时收集和處理质量信息，为整改工作提供科学依据。

其次，推动持续改进。高校应将整改工作视为一个持续改进的过程，建立持续改进机制。通过定期开展自我评估和质量监测，及时发现教育教学中存在的问题和不足，采取有效措施加以改进；注重整改工作的可持续性，确保整改措施具有长期性和稳定性，避免问题的反复出现。同时，高校要建立内部整改奖惩机制，对在整改工作中表现突出的部门、团队和个人给予表彰和奖励，在职称评定、绩效考核、评优评先等方面给予倾斜。对整改工作敷衍塞责的部门和个人，要进行严肃批评和问责。将整改工作中的好经验、好做法固化为制度，形成常态化的教学质量监控和改进机制。

4. 完善监管问责，让整改“硬起来”

首先，强化政府监督管理。政府应加大对高校审核评估整改工作的监督力度，建立定期检查和不定期抽查制度。要对整改方案严格审核，对方案的预期目标、任务分解、整改举措、时间进度、组织保障等进行审查，防止从方案开始敷衍整改工作。要制定详细的监督检查指标体系，对高校整改工作的进展情况、整改措施的落实情况、整改效果等进行全面评估。可建立独立的第三方督导复查机构，或者充分发挥教育督导部门的作用，对高校整改工作进行跟踪督导和复查，完善过程监管。如陕西省教育厅制定了省属高校审核评估“123612”整改工作机制，其中1是学校收到专家组评估报告“1个月内提交整改方案”，2是“两个月内省教育厅组织整改方案审查并提出修改意见”，3是“3个月内学校修订完善整改方案并再次提交”，6是“半年（6个月）内进行整改回访”，1是“1年内开展整改中期检查”，2是“2年内开展整改督导复查”。

其次，善用整改问责机制。政府应建立健全整改问责机制，对整改工作不力、未能按时完成整改任务或者整改成效较差的高校，依法依规追究相关责任人的责任。教育主管部门应加强对高校整改工作的问责力度，对整改落实不力的高校严肃问责。通过采取约谈高校负责人、减少招生计划、限制新增本科专业备案等措施，督促高校切实落实整改要求、履行整改责任，也为下一轮审核评估整改打下坚实基础。同时，将高校整改工作情况纳入政府对高校的绩效考核体系，与高校的财政拨款、双一流建设、项目支持等挂钩，对整改成效显著的高校给予表彰和奖励，并对典型案例、具体举措在全省乃至全国宣传推广，形成良好的舆论氛围，建立有效的激励约束机制。（本文摘自《上海教育评估研究》2026年第1期）

高校内部质量保障体系建设助推大学质量治理变革的探索

《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》（以下简称《纲要》）提出要构建“自强卓越的高等教育体系”，增强高等教育综合实力，打造战略引领力量。党的二十届四中全会进一步提出要统筹教育强国、科技强国、人才强国建设，提升国家创新体系整体效能，全面增强自主创新能力。这对高校内部质量保障体系建设提出了新的更高的要求。健全和完善内部质量保障体系是大学治理的重要抓手和突破口，也是激发学校内生发展动力的战略性、根本性问题。2020年中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》提出，要“健全学校内部质量保障制度”，教育部《关于深化新时代高等学校评估改革方案》（教督[2023]2号）更明确指出，推动高校落实主体责任、建立持续改进长效机制，培育践行高校质量文化。高校内部质量保障体系建设既是高校质量治理的重要内容，也是质量治理变革的重要推手。高校内部质量保障体系建设要助推高校治理体系和治理能力建设，通过突出人才培养中心地位，深化教育综合改革，构建校内与校外、教师与学生等共同参与的质量发展机制，进一步激发高校办学活力，不断塑造发展新动能、新优势。

一、从管理到治理——高校内部质量保障体系建设推动大学质量治理变革的发展路径

我国高校内部质量保障体系建设是随着高等教育管理体制变革、高等教育评估事业的发展而逐步发展起来的，一直以来就是高等教育治理的重要组成部分。经济合作与发展组织研究报告指出，把质量保障与高等教育治理结合起来主要基于以下原因：一是高等教育规模急剧扩张，引发越来越多人对高校质量问题的关注。二是问责制的兴起。由于高等教育类型多元化，服务样态多元化，为适应新公共管理的需要，要求高校以公开、透明的方式向公众证明其效率和质量，并接受公众的监督。三是对高校的治理需要进一步厘清政府、社会、学校之间的关系，明确各自在高等教育质量保障方面的职责与权利。20世纪90年代初期，世界上多数国家都建立了质量保障机构。这些机构作为专业组织，通过采取外部评估、绩效监测以及公开质量报告等方式来对高等教育机构的质量进行监督。

1. 高校内部质量保障体系的初步构建与质量治理的逐步规范化

我国开展高校教学评估探索始于20世纪80年代中期。1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》明确提出，要转变政府职能，通过评估等手段对办学成绩卓著的学校给予荣誉和物质上的重点支持，对办得不好的学校进行整顿以至停办，其根本目的是推动高等教育的改革、发展和提高。此后，政府首先在高等工程教育领域开展高校整体办学水平评估、专业评估和课程评估的试点工作。1990年《普通高等学校教育评估暂行规定》的颁布标志着我国高校教育评估走向规范化。此后历经合格评估（1994年）、优秀评估（1996年）、随机水平评估（1999年）再到统一的教学工作水平评估及正式确立的周期性评估制度（2003年），对促进高校教学建设，加快推进高校教学改革，规范高校教学管理和提高高校教育教学质量等方面起到了积极作用。正是在外部评估的推动下，高校内部的质量保障体系开始初步建立，高校质量治理向规范化迈进。首先，通过教学评估推动高校按照质量标准办学。质量标准包含三个方面。一是办学标准，包含基本办学要求的合格性标准和满足学校发展定位

的办学标准。通过合格评估、水平评估和选优评估，推动政府和高校加大经费投入，改善办学条件，优化资源利用率，最大限度发挥其在提高教学质量中的作用。二是人才培养质量标准，包含基本质量标准（如毕业标准、学位授予标准等）和高规格标准（主要面向国家重点建设大学）。三是教学质量标准，主要通过优秀教学成果奖评选推动建立科学的教学评价标准。其次，通过教学评估推动学校教学管理制度和质量保障体系走向规范化。高校全面认真地按照评估指标体系的要求构建教育教学质量保障和监控体系，也包括建立较为完善的教学管理制度体系。通过教学评估，推动高校逐步制定教师教学工作的职业规范、教学工作考核办法、学生实习实践以及毕业论文等基本规范，并进一步建立健全学校内部教学质量监控体系，使学校的质量保障工作长期化、制度化、规范化，使教学质量监控贯穿于教学工作全过程。再次，通过教学评估推动高校领导和广大师生共同关注教学工作。高校领导开始系统思考学校的发展定位、办学优势和特色，加强对学校和人才培养的顶层设计。学校职能部门和后勤人员基本树立起自觉为教学服务的意识。使广大教师重视教学工作，注重教学投入。最后，通过教学评估激发全社会对高校教育教学质量的广泛关注。通过调查发现，本科教学评估整体上对学校发展和建设促进明显，尤其在对学校理清办学思路、提炼办学特色，改善学校基本教学条件，确立本科教学中心地位等方面效果明显。

但这一阶段，特别是2003年开启的首轮教学工作水平评估，由于通过自上而下的方式进行，因此高校的主动性不足。另外，评估指标由于过于刚性和重视硬件建设，导致高校互相攀比，同质化发展，出现弄虚作假及形式主义问题。同时，用一个标准去评价所有高校，没有考虑到不同学校多样性发展的需要，制约了学校特色化发展。总之，用单一的、功能有限的教学评估去促进整个高等教育质量的保障和提高是不现实的。高校质量治理亟待转变。

2. 高校内部质量保障体系逐步改进与质量治理的制度化建设

针对首轮教学工作水平评估和高校内部质量建设存在的问题。如何转变政府职能，发挥高校主体作用，如何进一步强化高校内部质量保障体系建设，促进高校自主发展成为改革重点。2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》明确提出，要“健全教学质量保障体系，改进高校教学评估”。2013年，教育部发布《普通高等学校本科教学工作审核评估方案》，开展普通高校教学工作审核评估（简称审核评估），提出注重学校内部质量标准和质量保障体系及其长效机制的建立，关注内涵的提升和质量的持续提高。审核评估主要是针对学校本科教学质量管理体系的评估。评估准则是学校自设的质量目标和质量标准，以及相应的国家（行业）甚至国际标准、规定与要求等。因此，内部质量保障体系建设成为审核评估的重点。高校围绕内部质量保障体系建设，推动质量治理走向制度化、协同化。首先，构建了多方参与、协商合作的质量治理格局。审核评估建立了学校自我评估、院校评估、专业认证及评估、国际评估和教学基本状态数据常态监测为主要内容的“五位一体”本科教学评估制度体系。把学校质量建设纳入公共治理视野，形成政府、学校、专门机构和社会多元评价、多方共治的格局。学校自我评估强化高校的主体地位和质量意识；院校评估，引导高校合理定位，促进内涵发展和特色发展；专业认证及评估，增强人才培养与社会需求的适应性；国际评估引导高校主动对标国际标准；教学基本状态国家数据库的建

设,进一步加强高校教学质量的常态监测,发布质量信息、接受社会监督,服务高校持续改进。其次,通过“用自己的尺子量自己”激发学校作为质量建设主体的责任。审核评估强化特色发展,把自选特色项目作为评估指标,尊重学校办学自主权,引导学校凝练办学特色。同时,把质量保障作为单独指标进行评估,强化高等学校质量保障的主体地位。引导高校建立科学的质量标准、常态化的质保模式、健全的质保制度和组织体系、专业化的质保队伍,以及可持续的质量自我评估和自我检测体系及有效的质量改进举措,从而建立起以专业教学为基础、学生发展为中心的教学质量评价体系,推动学校质量治理走向科学化、规范化、制度化和专业化。最后,通过“五个度”的质量标准推动高校质量治理从对教学工作的评估转变到对全校工作的统筹考量上。高校质量治理不应仅停留在教学标准、教学规范等教学工作层面,而是应从全校的办学定位、人才培养定位、学校和经济社会发展需求的适应度等方面进行统筹考量。

相比较首轮教学工作水平评估,审核评估在推动学校质量治理方面有了很大的改变:从政府主导,高校被动参与向多方参与、学校主动作为转变;从仅仅聚焦教学层面的质量治理向全校的综合治理转变;从单一标准、同质化发展向分类评估及特色发展转变;从内部教学质保体系的初步构建向依托教学基本状态数据库强化自我质量控制与监测,强化质保体系的制度化、专业化、常态化转变。但审核评估缺乏刚性的评估指标和严格的质量反馈、整改要求,导致质量保障体系闭环管理不紧、不严。校、院对教学环节的质量标准、工作规范、评价机制执行不到位,教学质量评价和检查流于形式。高校在质量治理方面,依然存在主动性不强,系统性不足的问题。

3. 高校内部质量保障体系逐步完善与质量治理的体系化建设

2019年,《教育部关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》(教高[2019]6号)明确提出,全面推进质量文化建设,要求高校构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化,把其作为推动大学不断前行、不断超越的内生动力,将质量意识、质量标准、质量评价、质量管理等落实到教育教学各环节,内化为师生的共同价值追求和自觉行动。教育部《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的发布,标志着本科教育教学新一轮审核评估(简称新一轮审核评估)的启动,新一轮审核评估突出问题导向,聚焦评估重点难点改革创新,高度重视高校内部质量保障体系建设在大学治理体系中的重要地位。首先,进一步突出高校在质量建设中的主体性作用。新一轮审核评估持续深化教育综合改革,强化内部质量保障体系建设,注重学校的自我规划、自我评估、自我改进,充分体现学校在人才培养质量中的主体主责地位。一是学校明确以立德树人为根本任务,加强顶层设计,基本构建了全面化、特色化、系统化的高校内部质量保障框架。二是学校强化制度建设,基本建立了常态化、长效化、全链条的自我评估制度体系。三是学校普遍重视规范教育教学全过程质量标准,基本建立了包括人才培养、专业建设、教学环节等质量标准体系。其次,进一步加强统筹协调,突出不同部门之间的协同共治。新一轮审核评估从之前的针对教学工作的评估转变为教育教学评估,更加突出全员、全过程、全方位育人,着力改变过去质量保障体系普遍存在的散碎状态及校院系三级“上热、中温、下冷”的局面。一是

突出强调高校党委对本科教育教学工作的全面领导,打破以往认为人才培养只是分管校领导和教务部门负责的惯性思维,引导高校认识到学校教育教学工作应是全员参与的全校性工作。二是充分认识到每所高校的质量主张不仅仅是领导和管理者的事情,质量保障不仅仅是质保机构的事情。学校各部门应分工协作,校院两级协同发力,共同承担质量发展责任。三是充分认识到每所高校的质量主张不仅仅是领导和管理者的事情,组织内所有成员是一个“责任共同体”。最后,构建质量发展共同体。跳出依靠单一学科、单一专业培养人才的小逻辑,从经济社会发展需要,从行业、产业发展需要的大逻辑出发不断优化和调整学科和专业。突出产教融合、科教融汇,不断变革人才培养模式,推动教育教学创新。不断破除体制机制性障碍,通过高校与地方、政府、企业等优势力量合作,构建质量发展共同体。

通过多年的发展,我国高校内部质量保障体系从无到有,从规范化、制度化逐步向体系化、常态化转变,高校质量治理体系和治理能力也逐步提升。从被动发展向发挥高校办学自主权、主动发展转变;从单一部门(教务部门)负责、聚焦单一环节(教学)向“三全”育人转变;从自上而下,强化问责的管理主义运行方式向强调权力共享和平等协商的新的质量治理方式转变。从注重校内质量治理向校内外协同,加强了与政府、企业、社会的协同合作,构筑了质量发展共同体。应当看到,我国高校质量治理的理念已经走在实践的前面,实践中的各种矛盾和问题依然存在,高校质量治理变革一直在路上。

在外部质量保障机构推动下,高校内部质量保障体系也逐步建立起来。围绕人才培养质量,构建了一套确保质量得以维持和提升的政策、制度、观念、行动及相关程序和标准等。我国高校质量治理经历了自上而下依靠政府推动初步建立,到发挥学校自主性主动建设,再到发挥学校能动性,依靠内外部各主体协同不断完善的发展过程。

二、走向技术治理——高校质量治理面临的挑战

我国高校内部质量保障体系建设是在由外而内、自上而下的外部压力推动下逐步建立起来的。尽管经过多年变革,高等教育质量观和发展观已经有所改变,但同其他国家一样,在技术理性宰制下,质量观相对呈现出单一的、标准化和静止的状态。相信通过管理技术、流程的不断改进和优化,可以实现教育质量的优化状态。但教育活动极其复杂,不能单纯从实证主义认识论角度解释教育质量。教育质量的内涵极其模糊,教育质量标准的建立不能无视教育本身的意义,不能无视教育的特殊性,不能违背教育的基本规律。人才培养活动需要在学校与市场、现在和未来等多维坐标中明确自身的培养定位。质量建设不仅仅是一个“量”的持续改进,而是要有敢于打破组织惯习,推动组织变革的勇气。真正的教育活动总是充满不确定性的,通过计划和控制会进一步抑制教育的活力。高校的质量治理还存在技术管理思维,侧重聚焦学校内封闭的“小质保”阶段,多方协同的质量保障共同体建设依然存在诸多挑战。

1. 高校质量治理呈现技术治理模态,价值引领性不足

在技术主义的主宰下,高等教育质量被窄化为一系列可测量、可评价的“质量标准”。高等教育质量的“可算度化”,以及对“教育性”的遮蔽,已成为一种无法回避的事实。当高校质量保障在追求科学性的同时,也就越来越走向技术治理的道路。

一是以质量标准代替教育质量本身。标准是质量保障的基础，强调质量标准建设非常重要。新一轮审核评估高度重视规范教学全过程质量标准。高校基本建立了包括人才培养、专业建设、教学环节等质量标准体系，并且建立了专业设置、培养方案、课程建设、教师教学、毕业设计等关键过程环节的质量监控点，全面落实教育教学质量标准。但高等教育机构千差万别，高等教育质量标准既要关注教育质量中可检测、可观察的一面，更要关注教育活动中那些无法检测、观察的一面。过于强调质量标准中可检测的部分不仅可能抑制教育的创新活动，也可能扭曲教育行为。教师为了职称晋升，选择更容易中标的课题和能够更快发表的论文，而学生则倾向选择容易获得 A 的课程。更值得一提的是，为了在排行榜上获得更好的排名，成就指标被不断抬高，造就了一种学术繁荣的迷幻现象。目前被批判的“五唯”（唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子）现象就是基于这样的质量评判标准。二是以质量全过程管理强化过程监控。学校质量保障强化过程管理，注重“计划—运行—检查—反馈—改进—跟踪”质量闭环管理，把工业化的质量管理模式转移到对高校学术和服务质量的管理上，更关注结构、标准和流程，目标是追求稳定和效率。师生被物化为质量管理流程中的一个“环节”而不是每一个人的价值追求和行动自觉，认为只要过程可控，流程严格，操作规范就可以保障质量。这种“工业化”的质量控制模式只会加剧大学的内卷。不仅不利于“立德树人”格局的构建，而且会抑制大学的创新活力。三是以效益分析代替教育质量评价。高校对教育质量的评价紧紧地和效益结合在一起。高毕业率、高就业率、高优良率就是效率的衡量标准，低投入、高产出也是效率的衡量指标。从资源的角度来看，在紧凑的时间安排下的大课堂对学生进行教学是非常有效的，但是，从个人学习的角度来看，效果不是很好。保持较低的师生比例似乎是一种优势，但从教学效果看，可能会提出相反的观点。教育质量与效率的关系不是简单的线性关系。只有当教学能激发学生对学习的热爱，这样的教学才是有质量的。

2. 高校质量治理模式僵化，创新性不够

问责制是高等教育质量评估与保障的核心理念，也是管理者对质量进行监管的主要出发点，一直被视为是良好治理的内在要求。在问责制背景下，公开、透明、客观的标准和成就指标成为质量的指征，管理者可以此回应利益相关者的期待，确保高等教育领域的基本原则和规范不被侵蚀或违背。然而，良好的意图却可能让高校走向管理主义、官僚主义和合规性追求，导致开放性和创新引领性不足。一是高校内部质量保障体系建设还存在一定的封闭性，更多停留在学校内部的“小质保”层面。无论是各类质量标准的制定，还是质量控制过程，都被视为学校“内部”的事宜。虽然越来越多高校在外部评估推动下，越来越重视产教融合、科教融汇在人才培养中的重要作用。但高校的人才培养还是更多局限在单一的学科和专业内，人才培养与产业变革、技术变革的协作尚未健全，科学研究成果转换为教学资源依然存在一定的壁垒。另外，学校质量保障队伍更多来自校内学科、专业内部，校外同行、行业产业、政府部门、用人单位参与质量保障依然缺乏制度性支持。二是学校内部质量保障体系建设往往与合规性审查、问责体系结合在一起，师生自主发展的空间不足。教育评估的指标更多体现为一些规范性、约束性指标。学校教育管理者处于主导地位，注重自上而下的合规性

审查,根据评估工具进行绩效评价,并根据评估结果进行问责。本应作为质量建设主体的师生却被作为被评估者,要求照章办事,被动履行职责,导致质量建设走向循规蹈矩,前瞻性、创新性不足。把质量保障和问责结合起来是一种趋向。但问责与质量持续改进在价值导向上存在一定的对立。问责更倾向于监控和合规性审查,在一定程度上会抑制教育创新。管理者在持续改进和质量创新之间也存在一种偏见,认为教育质量提升是一个渐进的、持续上升的过程,但事实是,如果改进方案不科学,即使是持续改进也不会带来变革和创新。为应对飞速变化的外部世界,需要不断鼓励变革创新,对教育活动进行重新塑造。

3. 高校质量治理内外协同性不足

高校作为一个学术社区,兼容并包、沟通合作是其基本特征。但在实践中,兼容并包极易被误解,被理解为每个人、每个机构的事情都要被兼顾。同时为了响应外部需求,成立各种交叉机构,不断把外部力量引入到校内治理结构中。但各个机构之间由于缺乏协同,并未形成育人合力。第一,各质量建设主体协同性不强。一是上下贯通不足。“上热、中温、下冷”仍是困扰高校聚焦本科教育教学、提升人才培养质量的突出问题。校院两级质量保障体系联动性不够,高校师生作为质量治理主体缺位成为高校内部质量保障体系建设过程中的普遍问题。二是左右联动不畅。高校内部质量保障缺乏整体性、系统性的统筹设计。内部质量保障各部门联动不畅、职责不清,难以形成质量保障合力,在一定程度上阻碍了全方位育人大格局的形成。三是教育教学融合不深。质量保障理念通过课程思政、促进导学关系、加强“五育并举”等措施体现不充分,致使“教育”和“教学”两张皮的问题较为凸显。四是校内校外协同不够。各育人主体的利益诉求不同,因此要兼顾利益相关者,就要协同社会育人主体参与到高校人才培养全过程中。目前,社会需求侧参与人才培养和评价还不够深入,导致高校在人才培养的“出口端”无法跟社会需求很好地契合。第二,稳定、长效的质量文化尚未形成。质量建设应基于信任,要在校方、教师、学生、合作伙伴、社会机构之间建立对话协商机制,并在校内、校外形成一种关于质量价值、质量实践的股份机制。但高校内部的质量保障因为强调监管和问责,让内部质量保障走向了管理主义、官僚主义和追求技术主义的道路上。哈维通过对各国高等教育质量保障研究成果的分析,提出了这样的问题:如果没有复杂的高等教育质量保障体系,高等教育质量会提高吗?这就提醒我们,高校内部错综复杂的质量保障体系建设不能忘记其所守护的“教育质量”的初心。

三、以质量文化建设引领高校质量治理变革的构想

《教育部关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》(教高[2019]6号)提出,要推进质量文化建设,这不仅仅是对高校内部质量保障体系建设的丰富和发展,更是对高校质量治理的实践反思。肇始于20世纪90年代的高等教育质量保障与评估体系建设并没有在所有参与者中形成共识,而是在不断强化问责,满足外部利益相关者诉求的同时导致了不同利益相关者产生隔阂。提高高等教育质量,国家(或者其代理机构)与高校、评估者与被评估者彼此的尊重和信任非常重要。正是在这样的背景下,质量文化的主张被提了出来。其主要目的:一是针对合规性审查和问责带来的信任危机,旨在通过质量文化建设,在内部发展起一种更好的、被广泛接受的质量保障实践模式。二是打破对标准化的迷恋,尊重高等

教育的多元化特点。从质量文化视角来看,质量标准太过刚性,高等教育机构千差万别,那种放之四海而皆准的准则并不存在,质量不再被认为是一种可以通过监测和评估程序就可以被认可的过程,而是一种价值和实践的过程。维索尔伦把质量文化引领质量治理的路径分为三个模块(图1略):一是正式的结构要素,包含质量目标,策略以及资源保障。二是连接性要素,包含领导能力,沟通能力以及动员、参与能力。三是人的能动性,包括两个部分,其一是集体的能动性,如价值共享、彼此信任。其二是个体的能动性,包含责任、承诺和投入等。我国高等教育引入质量文化概念,同样希冀持续深化、改进高校的质量治理,助推高校高质量发展。

1. 进一步落实高校自主权,提升高校质量治理能力

一个成熟的、能够构建起质量文化的机构必须是一个拥有自主权的机构。只有拥有一定的自主权,高校才能自觉、主动为自己的质量负责。我国高校的自主权主要是通过政府授权获得,但高校的自主权并非总是被动获得,其自身的创新探索能够在一定程度上改变高校与政府之间的互动关系。高校要改进、完善质量治理,就需要对自主权进行重新审视。首先,高校的自主权不仅仅是一种权力,更多是一种责任。如果高校想要拥有更持久的自主权,就需要自觉改善学校与社会、学校与政府之间的信任“指数”,切实保障办学方向和办学质量,不断加强制度体系建设,持续提升自身治理能力。高校只有通过自主制定长效的质量发展规划,包括质量发展策略、过程监管、结果反馈与改进举措,构建自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化,自主对质量负责时,高校的自主权才能持续稳定。其次,高校的自主权还体现为一种主动性,这种主动性体现在两个方面,一是高校能主动回应国家重大战略需求,自觉把立德树人作为衡量一切工作的标准;二是高校主动和行业产业协同联动,增强自身人才培养服务经济社会发展的能力。如此,高校的自主权就和高校的自觉能动性结合在一起。最后,高校的自主权还体现为一种专业性和学术性。高校内部质量保障体系建设是一项专业性很强的工作。高校质量标准体系的建设、质量规范制度建设、质量运行机制建设、质量评价体系建设等需要通过系统、深入的研究,并在一定理论指导下才能建立起来,通过专业人员才能有效实施。质量保障体系建设的专业性和学术性是高校治理能力的根本保障。

2. 进一步加强质量保障共同体建设,推动多方协同共治

质量文化最为核心的价值取向就是建立一种民主化的质量观,构建起一种多中心、多主体,且主体平等、利益相关、权利共享、责任和结果共担的质量治理策略。新一轮审核评估在推动质量保障共同体建设方面发挥了积极作用,基于人才培养质量共同目标,建立了包含政府、高校、行业企业、专家、社会等利益相关方共同参与的治理机制。但质量保障共同体的适切性、协同性、稳定性依然需要进一步加强。一是要把质量保障共同体的适切性与高校的质量目标、质量发展战略紧密结合在一起。现代高校人才培养早已从封闭的象牙塔中走出,开门办学、开放办学、联合办学已成常态,产教融合、科教融汇、校企联合育人已成共识。但高校质量保障共同体建设不是无的放矢的,要结合学校的办学定位和优势特色,在过去、现在和未来的时间坐标中明确自身所处的发展阶段和面临的主要发展任务。在区域、国家和

国际的空间坐标中找准自身的位置,既要积极回应高等教育应承担的学术责任,同时又要积极捍卫高校的育人本性和道德追求。只有在多维坐标中,才能精准“锚定”质量目标,制定科学的质量发展战略,构建适切的质量共同体。二是要把质量保障共同体的协同性与高校的质量治理行动紧密结合在一起。质量文化是以实践为导向的,这就需要构建校内校外协同联动机制。一方面建设“纵到底”的校院两级联动机制。构建包括目标决策层、校级层面执行层、院级层面执行层的质量保障队伍,建立全员参与、多方协同的质量保障新格局。另一方面,建立“横到边”的全周期内外联动机制。加强社会参与全周期人才培养过程,确保高校及时了解利益相关方对人才培养的需求,并将社会需求转化为优化高校人才培养工作的内在动力,为高校教育教学相关的决策提供依据。同时,进一步加强社会需求侧对高校内部质量保障体系的诊断和监督。三是要把质量保障共同体的稳定性与一套共享的质量观念紧密结合在一起。要在学校内部逐步建立起一个包括教师、学生、管理者、外部利益管理者在内的常态化的、制度化的对话沟通机制。只有组织成员共享一套关于质量的价值、信念、期待和承诺,他们才会发自内心地增强对组织质量观的理解和情感认同,才会积极主动参与质量建设。

3. 进一步强化数智赋能,推动构建开放、透明的质量治理方式

高校质量文化建设要保持开放性,对外部质量保障和评估保持积极的态度,并通过评估展示其工作成效及所承担的社会责任。近年来,随着数智化技术深入校园,高校的组织结构、管理模式、课堂教学、学生服务等各方面都发生深刻变化。与此相应,高校质量治理也应当反映这个不可逆转的趋势。一是充分认识数智变革对高校学生学习和教师教学带来的深刻影响,以推动教学管理方式和学习评价方式的变革。联合国教科文组织2024—2025年先后发布了《教师人工智能能力框架》《学生人工智能能力框架》《人工智能与教育:保护学习者的权利》等系列研究,明确提出在人工智能时代,无论是学生的学习、教师的教学、学校的管理都要突出“以人为本”。要充分认识到“算法对自主权的限制”“师生决策参与的缺失”等风险问题,迫切需要建立学习者与教师参与数字教育政策制定的机制,着力建构以能力为基础的人工智能能力评价体系和伦理规范框架。二是加强学校数字能力建设,涵盖基础设施、人才培养、学校各部门协同等多维度内容。注重常态化的高校内外部信息反馈平台建设,打破各部门信息壁垒,解决数据孤岛问题。建立统一、互联互通的数据信息平台,形成涵盖专项检查、日常数据监测、定期反馈与持续改进的监测评估体系。以信息、数据共享推动各部门之间的协同,形成育人合力。借助数智技术引导高校人才培养从同质化走向个性化、终身化,教育教学各要素也要从相对孤立走向紧密融合,质量保障体系要从封闭走向开放,质量决策要从经验决策走向科学决策。

高校内部质量保障体系建设是高校治理体系建设与治理能力建设的重要内容。“十五五”时期是我国基本实现社会主义现代化夯实基础、全面发力的关键时期。高等教育要以质量为抓手,坚持内涵发展、卓越发展,着力构建中国特色、世界水平的高校内部质量保障体系,全面提升质量治理能力,为服务中国式现代化提供根本保障。(本文摘自《中国大学教学》2026年第1期)

人工智能无法取代教师教学的“人际”传承

师者，所以传道授业解惑也。教师自古以来的身份在人工智能时代正在遭遇挑战。生成式人工智能工具已经逐步融入到高校教育之中，“人际”教学正面临着“人机”教学的冲击。如果人工智能能够传授知识，那么教师还是必要的吗？对此问题的回答，要求我们更一般性地审视教师的天职与功能。

如果仅仅把教师视作人类社会中知识的存储站和传播器，那么在这个意义上，高校教师面对人工智能的挑战并没有任何优势。但是，仅仅从知识获取的层面来看，在生成式人工智能出现之前，运用图书和先辈传承的资料进行自学，是一种历时已久的学习模式。生成式人工智能的出现没有改变自学逻辑的本质。自学古已有之，但并没有构成对师生教学的根本威胁。同理，具有更多知识储备、能更精准更快速辅助自学的人工智能工具也并不能取代教师的角色和功能。

教学并不仅仅是冰冷的知识传递，而是一种“人际”间的传承。教育关系归根结底是一种“主体间性”的关系：在传递知识的同时，教师其实是在激发学生的思考能力，培养学生的技能，唤起学生的探索热情。“人际”间的教学关系不仅要“授人以鱼”，更要“授人以渔”，不仅告诉学生去“学什么”，还要引导他们反思“如何学”，甚至去琢磨“为什么学”。

就教学过程而言，课堂教学和指导归根结底是一种“具身性”的教育，发挥着传统自学模式和今天“人机”教学所不能替代的功能。“传道授业解惑”不能仅停留在知识的传递，还要传为人之道，解人生之感。在目标上，教师作为具体的人为学生做出示范，在教授知识和技能的同时，更培养学生的探究能力和批判思维，进一步以自身为范型为学生塑造为人处世的榜样。在方法上，无论是课堂授课还是导师指导，教师的工作也都强调具身性、情感性和人际间的维度：如何调动学生求学的热情、如何引领他们面对学业上的困难、如何激发他们探索问题的主动性，这些非知识性的环节恰恰构成了知识传授与教导的关键内容。人工智能的潮流对教师身份的挑战并不会导致教师职业的消失，而是要求新时代教育工作者在拥抱技术的同时，借助“人机”交互提供的便捷性，更充分地发挥“人际”教育的具身性。

就教学目的而言，大学要培养的不仅仅是具备某种“技能”的工作者，更是完整的、全面发展的人。担心被人工智能取代的情绪不仅出现在高校教师群体中，事实上也弥漫在社会各行各业对人工智能的理解与想象里。但值得注意的是，“取代”逻辑本身带有强烈的结果主义导向：当我们认为人在工作中可能被人工智能或者机器所取代的时候，首先预设了人是实现工作目标的“手段”，而不是目的自身。克服这种担忧和焦虑恰恰要求正确认识到人自身的价值和人类活动的意义。人类在学习中加深对世界的理解不仅仅是服务于某一特定行业的要求，同时也是我们接触世界、审视自身、实现自身意义与价值的重要环节。就像人工智能可以生成关于艺术作品的复杂评论，但却无法也不可能取代我们对作品的切身感受。那么，学习知识、丰富对世界的理解，这一过程中人所能收获的意义和感受也绝非人工智能可以代劳。教师不仅分享知识，而且分享面对世界的立场和情感。教师不仅应认识到自身无法被人

人工智能所取代，更应当在培养学生全面发展的过程中，教会学生认识到自己是“大写的人”，是“行动的目的”，并正确认识人工智能的定位。

无论是今天的生成式人工智能，还是未来其他更“智慧”的工具，它们都无法取代人类的主体性，因此教师职业也无法被替代。但这并不是说高校教师无须面对技术的浪潮做出改变。相反，人工智能工具在教学领域中的应用迫切要求高校教师对教学模式展开反思并进行调整。

首先，在教师的自我定位上，高校教师要进一步认识到自身相对于人工智能工具的不可取代性，并在课程设计、教学培养的多个环节做出相应调整。以课程设计为例，可以适当将人工智能工具引入教学活动，有组织、有规划地让学生借助人工智能工具来完成对知识性内容的获取与掌握。同时，就人工智能所不能提供的能力性、动机性、素质性培养而言，需要提高这部分内容在课程规划中的比重，塑造“师—机—生”多元贯通的教学模式。

其次，人工智能工具在教学中的引入更要求高校教师贯彻“教研结合”的方针。高校作为科研重镇，高校教师也应当是本领域研究前沿的推进者。教师不仅传授知识，而且培养能力，高校教师是在推进人类知识前进的边界之处，带领学生学习与发展，应该和学生一同探索，逐步获得新的成果。人工智能工具可以减轻教师在帮助学生进入前沿问题时进行背景积累的工作负担，从而能更好地辅助教学与科研的深度交融。

再次，在意识形态和价值观对齐的问题上，高校教师要做好引领工作。就生成式人工智能的现状来看，在诸多涉及价值判断的领域中，人工智能大多会保持中立。但中立并不等于没有立场，许多研究者指出，人工智能系统内部具有特定的价值倾向。价值观问题、意识形态建设绝不是独立于高校教育实践的。如何正确引导学生的思想观念，如何带领学生不仅正确认识人工智能的功能和价值，同时也认知自身在社会、在世界、在时代的处境和意义，这些工作在今天更加需要高校教师的具身性引导。

最后，人工智能融入高校教学也需要对技术的一般性普及和监管。一方面，人工智能作为新兴的领域，如何认识它以及更高效地使用它，高校教师队伍还并没有形成普遍共识和掌握相应的技能。一些高校已展开针对教师团队的系列性人工智能培训，这一点值得进一步加强，进而塑造出“懂人工智能，用人工智能，不怕人工智能”的新时代教师队伍。另一方面，就人工智能所可能引发的学术不端或学术争议等问题，一些高校也已经出台试行性政策进行约束与规范。如何在实践中进一步细化相关章程，切实发挥监管和治理的效力，为高校教师更好地利用人工智能工具赋能教育教学、人才培养，也是高校在面对人工智能潮流时必须思考的问题。（本文摘自《中国高等教育》2025年第21期）

高校如何建设人工智能通识课程

2025年4月，教育部等九部门联合印发的《关于加快推进教育数字化的意见》明确提出，建设“通用+特色”高校人工智能通识课程，建设一批高校智慧课程，开好中小学信息

科技相关课程，鼓励开设人工智能特色课程。围绕如何建好、开好人工智能通识课程，本专刊特推出“建设人工智能通识课程”相关报道，敬请关注。

随着人工智能时代的到来，人工智能素养正逐渐成为全球各行业从业者的基本能力。高校作为人才培养的核心阵地，承担着为社会输送具备人工智能素养的复合型人才的重要使命。

2025年4月，教育部等九部门联合印发的《关于加快推进教育数字化的意见》明确提出，建设“通用+特色”高校人工智能通识课程。人工智能通识课的核心目标并非培养人工智能专业人才，而是面向各专业学生，普及人工智能基础知识，培养其与人工智能协同工作的能力，使其成为“懂人工智能”的跨领域人才。

1. 分类分层构建课程体系

开设人工智能通识课程时，各类高校需依据学校类型与发展定位，实施差异化课程建设策略。研究型大学可侧重人工智能思维与创新能力的塑造，应用型高校宜强调人工智能技术在真实场景中的落地与应用，职业院校则应聚焦人工智能工具的使用与操作技能培养。明确的培养定位是保障通识课程实施效果的重要前提。

在课程体系设计方面，可借鉴国内外高校成功经验，采用模块化架构，涵盖“基础通识—学科融合—产业应用”三大板块。基础通识板块面向全校学生，系统介绍人工智能的基本概念、发展历程、技术原理与社会影响；学科融合板块则应结合不同专业特点，设计具有专业性的人工智能应用教学单元；产业应用板块可围绕地方主导产业和新兴领域，引入相关人工智能实践案例。南京大学的“1+X+Y”课程体系、复旦大学的“AI-BEST”框架以及北京市属高校推行的“一校一品”模式，均为模块化课程设计的典型代表。这些模式层次清晰、模块分明，兼顾知识广度与深度，适配不同专业背景学生的学习路径。

在纵向层面，课程内容应遵循“基础理论—综合素养—前沿拓展—实践实训”四阶递进结构，系统构建学生的认知框架与方法体系。基础理论帮助学生建立系统认知，综合素养强调人工智能思维与方法的培养，前沿拓展关注人工智能跨学科融合的最新进展，实践实训则通过案例与项目强化应用能力。这一结构兼顾系统性与灵活性，适应不同基础学生的学习需求。

鉴于人工智能技术更新迅速，课程体系应具备动态优化机制：一方面，定期更新前沿拓展模块，补充新技术与应用案例；另一方面，依据学生反馈与产业变革持续调整内容结构，保障课程的先进性与实用性。北京邮电大学人工智能通识课程团队开发了系统的教材、课件与视频资源，并开展多轮试讲与反馈调研，持续优化内容设计与教学安排。

2. 设计多维融合的课程内容

人工智能通识课程不仅应传递知识，更应注重培养学生的智能素养。课程内容应打破学科壁垒，融通多领域知识，引导学生提出问题、解决问题，并培养创新意识与技术伦理观念。

课程内容设计上，首先需要避免过度技术化，要实现技术认知与人文思考的有机统一。除介绍机器学习、深度学习等关键技术外，还应嵌入人工智能伦理教育，系统探讨隐私保护、

算法公平、人机协作等社会性议题。可参考联合国教科文组织所倡导的“以人为本的智能社会公民素养”理念，作为内容设计的重要依据。

其次，课程内容应突出学科交叉特色，通过“人工智能+专业”典型案例，展现人工智能在医学、人文、工程等不同领域的融合应用。例如，面向医学专业学生介绍人工智能辅助诊断技术，面向人文学科学生展示自然语言处理与文化遗产数字化保护应用……同时，应紧密结合区域经济与产业特点，嵌入本土化案例。南方科技大学“人工智能与应用”课程，整合了机器人、数字经济、传染病预测等深圳本土产业内容；深圳大学相关课程，引入 DeepSeek（深度求索）相关案例，涵盖生成模型、自然语言处理、计算机视觉等应用实践。此类案例贴近现实，增强代入感，也体现了高校服务地方发展的责任担当。

最后，在知识构成上，课程内容应涵盖人工智能基础（如核心概念与典型算法）、编程工具及常见人工智能平台的使用方法，注重理论实践一体化教学。难度上应以工具应用和案例实操为主，通过“人工智能工具使用”与“应用案例”等模块激发学生的兴趣与参与感。

3.构建以学生为中心的教学模式

传统讲授模式不利于学生开展探究和实践，特别是面对生成式人工智能的飞速发展，人工智能通识课程更需要尽快改变教学模式，通过综合运用多种教学方法，构建以学生为中心、多元互动的教学模式，提升学生的学习主动性和实践能力。

教学策略上，学校可采用“通俗理论讲授+案例直观演示+实践操作训练+真实项目驱动”的多元教学方法组合。理论部分应通俗易懂，案例需贴近实际，如通过解析自动驾驶系统呈现人工智能决策流程；实践环节可依托低代码平台，帮助学生体验模型训练与部署全过程；项目驱动则鼓励学生以小组形式解决现实问题。

具体教学上，为实现人工智能通识课程“教学做合一”，学校需要积极探索利用数字化技术开展实践式教学。学生除了通过慕课等线上平台自主学习基础理论外，学校还可以通过搭建云端实训平台，支持远程实验与开发，涵盖智能体构建、RAG 应用、 workflow 设计等任务，为学生提升人工智能实操技能提供途径。

此外，学生人工智能素养与实操能力存在个体差异，因此，线下实验和项目实践中，学校还可以引入智能助教系统，及时为学生个性化学习提供精准反馈与指导，辅助学生在实践中一步步解决问题，从而提升实操能力；同时，学校要重视“以赛促学”的效果，通过组织创新竞赛或引入典型赛事案例，激励学生在真实情境中应用知识、锻炼能力。

课程的落地，需要系统化、多层次的保障机制，就当前高校开设人工智能通识课程，需要重点推进师资建设、资源支持与动态评价三方面工作。师资方面，应开展面向全体教师的的人工智能通识培训，加强对任课教师的专项能力提升，并推动跨学科教学团队建设，利用虚拟教研平台促进协同备课。资源方面，应建设集成化教学支持平台，融合实验开发、教学管理与资源共享等功能，配套建设案例库、数据集等开放资源，形成贯穿课前、课中、课后的全流程支撑体系。评价方面，应建立多元动态评估机制，整合学生反馈、同行评议、专家评审及行业企业评价，借助大数据实现教学过程智能监测，形成“评估—反馈—优化”闭环，推动课程持续改进与质量提升。（本文摘自《中国教育报》2025年9月23日第04版）

地方高校特色学科建设要处理好“四大关系”

在我国，地方高校承担了高等教育从精英化转向大众化的主要任务。截至2024年，地方高校数量占全国高校总数的约95%。

2025年，我国发布《高等教育学科专业设置调整优化行动方案（2025—2027年）》，强调应完善分类发展，差异化推进基础类、应用类、战略类学科专业布局建设。学科发展作为高校发展的重要基础，对于地方高校意义重大。

目前高校分类发展理论与实践推进已有数年，但地方高校学科设置的“趋同现象”仍较为严重，其特色化之路仍面临诸多争议与困难。对此，笔者认为地方高校“特色学科”建设需要处理好“四大关系”这一现实命题。

关系一：学校特色发展与综合性大学建设趋势

我国高等教育体系是借鉴苏联的经验而建立的，本身具有专门化特点，并与工业深度链接。建立初期，该体系为我国的现代化建设提供了强有力支撑，但随着高等教育深入发展和人们对大学理念认识的多元化，综合性大学的定位成为各高校竞相努力的方向。

在该趋势下，国内大部分高校都想发展成综合性大学，即便是一些行业特色高校，其在大学章程中也将自己的定位写为“以某某为特色的综合性大学”。在这方面，典型的例子有曾经的师范大学更名潮、行业特色大学改名或合并、重点高校兴办医学院等。

该现象背后有3个问题值得深入考虑。

第一，人们往往形成了一种批评地方高校走综合性大学道路的思维惯性。实际上，大学专业学科特色化并不是单一化和窄化，有效和理性的学科交叉和交流更能激发大学办学实力与特色。

第二，地方高校试图以“双一流”建设为契机推动特色化时，也会遭遇争议。此种理论上的冲突直接影响实践的落地。

第三，大“文科”和“理科”之间学科特色的平衡。当前虽远未达到“文科薄暮”的境况，但理工科俨然已成为时代宠儿，文科学校特色化发展面临的困境似乎也更明显。

关系二：学校特色学科与其他“旁系”学科

特色学科如何形成所谓的“特色”，也是一个“披荆斩棘”攀登的过程。当前，绝大多数高校都有“集中力量办大事”的策略，强调“集中力量发展优势特色一流学科”。但这种策略很容易使其他学科受到冷落，尤其是有学科背景的校领导更替时，所谓的特色和王牌学科专业可能会随之“易主”。学科地位“一朝天子一朝臣”的例子在地方高校比比皆是。

通常来说，优势学科无疑是形成跨学科、交叉学科群体系的突破口，但受限于学科界限和行政阻碍等，真正能形成影响力的特色学科群并不多。同时，特色专业发展如何打造自身生存空间也是一个问题，很容易陷入“后来者模仿先行者”“普通学科模仿名牌学科”等境地。由此导致不同高校同一专业培养的人才差异性小、相互替代性强，同一学科专业学生在就业市场上竞争激烈。

针对上述问题，本文认为有以下几点策略可以参考。

一是将放眼全球与服务社会结合起来,寻找中国情境下可挖掘的空白之处。以学科与专业的合理配置,开拓“学科+专业”新领域。比如,浙江师范大学拥有浙江省A类一流学科“非洲学”和“非洲教育与社会发展”的交叉学科,其前身是浙江师范大学非洲研究院。经过十余年的发展,它已成为有全球广泛影响力的中国非洲研究机构与国家对非洲事务的重要智库。

二是挑战传统的学科和理论模式。以温州医科大学的“眼视光学”为例,该学科从创建之初便试图突破西方视光学与眼科学“割裂”的模式,围绕“完整的眼和视觉功能”的新理念设计学科和专业,现已成为国际领先的眼视光学教育模式之一。

三是深耕行业特色,全方位探索特色学科群或领域。例如,南京信息工程大学以大气科学一流学科为主体,以地球科学、信息工科优势学科群为两翼,培育人工智能、新材料等新兴交叉学科,着力打造地球科学和信息工科特区。

关系三:特色学科与“顶天立地”

“顶天立地”包含“科研高度”与“区域定位”两层含义。从科研角度看,在当前强调“高水平科技自立自强”背景下,地方高校如何服务“顶天立地”战略,这是需要认真思考的一个问题。特色专业更强调服务区域特色,但也容易过于关注实践和社会,导致大学的研究缺乏“顶天”的特点,滑入技术大学的陷阱。

从区位角度看,学校特色学科也应处理好区域定位与整体国家服务观之间的关系。地方高校的定位是服务区域经济社会发展,要主动回答“在哪、姓甚、为谁”的问题。但地方高校也要立足于整体国家战略发展,融入全球交流中。此外,特色学科仍需注重回应本地化的高质量发展。除了将特色单一学科与地方社会服务和地方优势特色产业相对接,使其成为区域发展的重要依托外,还要突出基于特色专业的学科群的整体发展理念,积极总结并探讨特色专业的发展经验和规律,设计并引导普通学科谋求特色发展的可能性和可行性。

关系四:特色专业人才培养与人的全面发展

学科下面构建的专业直接影响人才的心智发展。从人才培养的角度看待地方高校人才培养问题,这是地方高校特色化的核心议题。一般而言,特色学科建设的策略要求高校学科设置向重点学科倾斜,其他旁系学科和专业则会受到抑制。此时,有以下问题需要考虑。

从组织定位来看,学术界曾质疑将企业等组织中关于产品定位的方法简单套用在大学分类和定位中是否可行。此种划分将大学局限为分类机器,不仅是简单套用社会科学理论知识的错误尝试,还会引发社会对标签化的反感。

特色化是王牌、优势,而身处其中的学生和老师也会在某些时候感受到过分特色化的反噬。例如,学生的学业规划、学习投入、自我建设过于清晰,可能失去自由探索的空间和时间。

从人的发展来看,新世纪以来,随着“无边界职业生涯”理念的兴起,社会强调要培养人的完整和全面的核心素养、技能。然而,那些就业范围和培养内容相对比较窄的专业,如何应对当前本科教育向通识教育转变的大趋势,仍是需要探讨的问题。

从专业和需求方来看,选择职业导向强的专业对个体后续长久社会流动和身心健康可能产生负面影响。此类问题是学科建设和专业设置要考虑的。

教育社会学的相关研究为我们提供些许参考。一部分研究认为,职业联结更紧密的专业更能帮助学生应对经济危机和学历贬值。但也有研究发现,此类专业会限制学生的高阶思维训练及后续更长远的阶层向上流动。需要注意的是,专业和需求方的关联又会反过来影响地方高校自身发展。

总之,地方高校特色化发展必须正视与处理好上述“四大关系”。就“四大关系”逻辑而言,特色发展和综合性大学的关系是“顶层架构”,它解决的是学校的战略定位问题;特色学科和旁系学科的关系是“内部条框”,它必须解决核心资源和政策应该如何分配、如何评估等系列议题;特色学科和“顶天立地”的关系是“愿景扫描”,在战略需求牵引的专业设置背景下,地方高校要解决区域知识和整体性知识的矛盾;特色学科专业人才培养和人的全面发展是“核心议题”,不能以牺牲人的全面发展为代价而将学生分门别类进行知识操纵。

特色化发展是地方高校发展和高质量提升的核心策略,但特色策略并不是也不能成为束缚学校发展的紧箍咒。策略化发展并非忽视其他因素,也不是自缚手脚的“轻手蹑脚”或“亦步亦趋”,不同地区和学校要长久探索贴合地方发展的特色化和特色学科定位。(本文来自《中国科学报》2026年2月10日第03版)