

# 国际视野下大学教师 专业发展制度及对我国的启示<sup>\*</sup>

张德良

[摘要] 大学教师专业发展制度是大学教师专业发展的基本保证。用什么样的制度保障或促进大学教师的专业发展,不同国家的大学有不同的选择。通过对以“自由自主”为特征的美国大学教师发展制度、以“国家主义”为特征的德国大学教师发展制度、以“学院特色”为特征的英国大学教师发展制度的分析,我们认识到,在以上国家的大学教师专业发展制度中,国家控制与教师自主的矛盾始终处于共融的境界之中。这也给中国大学教师专业发展以启示:中国大学教师发展制度必须从“二元对立”走向“二元共融”,这应是中国大学教师发展制度重建的核心理念。

[关键词] 大学 教师发展 制度

[中图分类号] G451.2 [文献标识码] A [文章编号] 1005—5843 (2011) 03—0125—05

[作者简介] 张德良,北华大学高教所研究员(吉林吉林 132013)

目前,大学教师专业发展已得到共同的关注。然而,用什么样的学术组织制度保障或促进大学教师的专业发展,不同国度的大学有不同的选择。在中国,大学教师发展制度既没有任何经验积累,也无固定模式可循。惟此,借鉴西方大学的成功经验,对构建中国大学教师发展制度体系具有重要意义。

## 一、制度与大学教师发展共生共存

在对西方大学教师发展意义的历史探寻中,人们形成这样一个共识,即制度与大学教师发展共生共存。大学以行会组织形成以来,无论是处在皇权统治时期,还是处在教权统治时代,教师的发展都一直受到统治阶层的重视,这种重视的标志,就是构建了切实可行的大学教师发展制度。诺斯在论制度及制度的变迁的开创性著作中开宗明义:制度是人类设计的制约人们相互行为的约束条件。这些约束条件可以是非正式的(如社会规范、道德律),也可以是有意识设计的或规定的正式约束(如法律、法规)。国内著名学者马廷奇在《大学制度转型:以制度建设为中心》中说:“大学制度一般包括制度环境和自身制度两个层面已基

本达成共识,前者涉及大学与政府和社会关系,后者涉及大学内部的各种关系,主要指大学内部管理体制、权力结构、其他运行机制等方面。”<sup>①</sup>从以上制度概念和属性理解,我们可以这样理解高校教师专业发展制度:一是法律、政策层面。如国家及地方颁布的法律法规等。二是高校层面。指高校“有意识设计或规定的正式约束”。主要是学校根据国家法律、政策制定的教师专业发展指向的制度文本。三是承载制度要求的教师专业发展的运行机制。四是组织制度保障。既学校组织为教师创设专业发展平台,教师在制度环境中创生、建构知识与生命的意义。五是伦理层面。在非正式约束制度中,对教师专业发展进行价值引导。六是制度文化与制度环境。以上六个层面内涵,从系统理论出发,构成了一个相互联系、相互作用、完整的制度体系。国际视野研究证明,制度与大学教师发展共生共存,不同国家的不同要求,决定了不同的教师发展制度。其表现形式从层次上,国家、地方层面的制度常见于法律法规;学校层面的制度常见于体制与机制,规章与举措;从内涵上,既有“有意识设计的或规定的正式约束”,又有如社会规范、道德律的非正式约束。同时,还有对教师发展具有重

\* 基金项目:吉林省哲学社会科学规划课题“高校教师专业发展制度研究——发展范式转向与制度体系重建”课题阶段性成果,课题编号:2009B177。

要意义的制度环境与制度文化。这是基于对美国、德国和英国大学教师发展制度的研究基础上的理性认识。

## 二、大学教师发展制度的国际视界

### (一) 以“自由自主”为特征的美国大学教师发展制度

在美国大学中,专业标准与市场机制相互作用的多种矛盾性的二元组合成为教师专业发展上的不竭动力。这一矛盾性“潜在地决定着美国学术专业的思想观念、价值选择乃至行为方式”。“正是由于美国学术生活中最为突出地包含着和运用了市场机制,美国学术专业在类型特征和身份模式上典型地表现为‘自由专业模式’”<sup>①</sup>。在学术组织建制上,美国大学最底部标准单位是“系”,在系级组织基础上设立学院。为使教师发展不直接受学院行政组织干扰及教师的权利不受侵犯,在学院组织下设立“本科生院教授会”、“研究生院教授会”对教师有组织、有规划、有目标的专业发展起到了积极作用。美国大学组织结构中的校级层面,多年来一直表现为董事、行政人员和教授三方间的权力交织与博弈。董事会中校外人员以代表广大社会利益的名义负责对大学长远发展进行指导。这种以市场为导向的“指导”也成为大学自主发展及大学教师自由发展模式的外在力量。二战后,迫于军工技术需要,美国国防工业大学相继出现。19世纪后的康奈尔计划和威斯康星观念造就了众多应用型大学。为充分体现大学学术道德观与社会责任观,克尔提出了多元巨型大学观等,尽管美国大学的发展充分体现了功利性与实用性,但始终把教师的专业发展作为提高高等教育质量的重要手段。也正是大学多元的发展促进了大学教师专业水平的不断提高。历史上,“三A原则”成为教师发展最基本的精神基石。也是美国大学及大学教师发展的理念遵循。“三A原则”即“学术自治”(Academic Autonomy)、“学术自由”(Academic Freedom)、“学术独立”(Academic Autocephly)。“学术自治”为美国高等教育发展最显著的特征之一。正如前哈佛大学校长德里克·博克所说:“美国大学的突出特点之一是享有显著的不受政府控制的自由。”<sup>②</sup>在美国,大学自治一直得到法律的保护,自1819年美国联邦最高法院对达特茅斯学院案件判决后,大学的自治地位就未曾被动摇过;“学术自由”是“学术自治”理念的延伸,它指向于教师个体。为了保护大学教授学术自由,1915年美国成立了“美国大学教授联合会”,其成立宣言陈述了学术自由的主要原则:即教授、教师和学者有权自由发表言论<sup>③</sup>;这与19世纪德国威廉·冯·洪堡“尊重自由的科学研究”以及“教学与学习的自由”理念同出一辙,可见其受德国影响之深厚;有人说,“从某种意义上讲,学术自治加学术自由就是学术独立”<sup>④</sup>。按其解释,“学术独立”从教师发展的制度意义上就可理解为教师发展的良好氛围和制度环境。这种氛围和环境凝聚了国家层面对学术独立的共识和大学教师对学术自由的追求。也正是这一制度的存在才使美国大学成为探索高深学问的殿堂。对大学教师发展制度,除上述表

述之外,美国学者伯威格斯特、菲利普斯和盖夫在构建教师专业发展理论模型时还从制度层面提出一个观点:任何大学教师专业发展都是在一定的制度环境中进行的。无论其专业发展的维度与组成部分之间如何交叉、重叠、相互作用,它们都是在一定的环境中进行的<sup>⑤</sup>。以上都从不同侧面(组织的、理念的和环境的)、不同层次(国家的、大学的和教师个体的)诠释了以“自由自主”为特征的美国大学教师发展制度在教师专业发展中的意义。

### (二) 以“国家主义”为特征的德国大学教师发展制度

以“国家主义”为特征的德国大学教师发展制度与以“自由自主”为特征的美国大学教师发展制度的区别在于:在组织层面,德国的讲座制度是一种国家权力在学术组织中的系统化。具有讲座个人权威的人在国家主义观念支配下承担“研究和管理,参与学者自治、教育、培养专业技能”的责任。而美国大学的“系科组织不仅作为美国大学学术生活的基层组织而存在,更重要的是,作为多种相关利益主体交互作用的合力性产物,系科组织的存在和运行反映了美国强调民主、崇尚自由的文化特质;在文化层面,德国大学学术生活价值指向于纯理智倾向,德国大学的教师崇尚‘文化国家’的观念”,其“知识论方面的理智化价值倾向使德国教授养成了贵族化精神”,而“美国的教授及其学术生活从来没有放弃过应用科学技术解决现实问题的热情和冲动,平民主义精神、世俗化倾向素来是其主流价值倾向”<sup>⑥</sup>。

以“国家主义”为特征的德国大学教师发展制度具有明显政治化倾向。就其最根本的意义而言,政治化意味着高等教育成为经济和社会政策的关键因素。高等教育作为国家头等重要的事业,其活动原则必须符合国家和广泛接受的社会标准。由于德国大学组织作为州的代理机构,政府的权力影响就是通过大学一级负责人扩及到基层学术组织及教学人员身上,大学的任务之一,就是为政府机构及一些由国家支付薪水的职业培养所有人才。尽管德国大学政治化倾向如此明显,但德国大学教师的地位并未受到影响。1973年,联邦最高法院为各州确立了指导原则。法院规定:高级教员在任何直接处理教学事务的机构中必须占半数席位,在处理研究和人员任命事务的有关机构中要占明显多数的席位。1976年的《总纲法》不仅要求高级教员在所有类似上述的机构中占半数以上席位,而且允许教授以多数票对初次投票决定的研究和任命事务实施否决权<sup>⑦</sup>。在德国,“国家主义”的倾向赋予了大学学术专业行政权力与学术权力的双重身份。尽管如此,就德国学术专业本身的价值而言,他们的文化自觉和学术使命感要明显重于政治意识和行政使命感,他们更愿意在精神上皈依于学术文化而不是政治生活,他们在身份定位上更愿意突出显学者旗帜而鄙视公务员特征和官僚习气<sup>⑧</sup>。这在一定程度上代表了德国学术生活的价值观,更代表了大学教师的学术追求。特别是20世纪以来,伴随着高等教育的发展,德国大学教师也和美国一样拥有高度的学术自由。特别是

在教学上，“德国教师，无论是编外讲师还是教授……都可以不受限制地走自己的路。学部也好，教育部也好，都不会对他进行监督。他享有学术职位拥有者不听命于任何人的尊严”<sup>⑩</sup>。以上事实可以看出，德国大学虽有较强的“国家主义”倾向，但由于行政权力与学术权力协调得好，使大学教师的发展一直受到国家重视和关注。

### （三）以“学院特色”为特征的英国大学教师发展制度

英国学术专业发展得利于学院制，由此也使得学院制由组织制度含义上升为“学院特色”文化的含义。英国大学的学术管理结构在很大程度上源于牛津和剑桥大学的古老传统。原来，英国大学的学术组织结构是模仿欧洲大陆按学部进行划分的，但后来随着英国寄宿学院地位日显突出，学院制即成为英国不同于他国的学术组织特征。国内学者在研究基础上发现，“牛津、剑桥各学院在组织运行方面形成了一些值得注意的总体特色：即以院士为组织运行的主体，以自给自足的财务模式、学院自治的权力模式、教养至上的教育模式为组织运行机制”<sup>⑪</sup>。这些特色之中的“学院自治的权力模式”与教师的学术权力关系最为紧密。最显著的标志体现为“三大权力”：即选择和罢免院长的权力，以及增选学院集体成员的权力。这是英国大学民主、自治权利的充分体现。英国大学是“在国家体制中的自治”的一种模式。大学的自治，在很大程度上有赖于大学与政府双方的代表，基于对公众利益的共同认识，协调实际政策的能力。由于受到这种心照不宣的共同认识的庇护，教师们传统上享有极大的独立性，他们可以不受政府和大学官僚机构的约束”<sup>⑫</sup>。在教养至上的教育模式的构建中，要求教师关注学生的教养，注重培养学生的能力。其目标是“造就一个人，不是撰写一本书”<sup>⑬</sup>。“在以‘教养’作为核心教育目标的学院中，导师的作用不可替代，成为教养至上的教育模式得以实施的制度支撑。学院特色的另一种体现即是学院忠诚。“学院忠诚所赖以支撑的是学院的自治权力，同时，学院忠诚也从组织上强化和巩固了学院自治权力赖以承载的主体”<sup>⑭</sup>。教师在其中所表现出的是，既忠诚他们的学科，也忠诚他们所在的组织，这已成为英国大学独特的文化特质。由此也看出，英国大学教师发展更加注重于制度环境和文化底蕴对教师的“规范”和影响。

### 三、“二元对立”走向“二元共融”：中国大学教师发展制度构建的核心理念

以上，我们运用历史还原论观点，再现了以中世纪为重点的西方大学教师发展制度。然而，把握历史，必须“坚持历史研究的理解论，超越对历史材料的简单铺陈和线性罗列，并进而试图挖掘历史材料背后的种种规律”<sup>⑮</sup>。基于这种观点，我们认为，以上三国的教师专业发展虽然制度背景不同，文化秉赋不同，但相同的是在教师专业发展中，国家控制与教师自主的矛盾均处在共融的境界。建国以来，中国的大学教师管理具有明显的国家强制倾向，国家控制与教师自主处在“二元对立”状态。在这种情况下，

借鉴他国的经验，从我国大学教师发展偏重于国家控制的“二元对立”现状走向控制与自主的“二元共融”的理想教师发展制度模式，应成为中国大学教师发展制度重建的核心理念。

#### （一）控制与自主：教师发展场域的权利博弈

控制与自主是教师发展场域的权利博弈。自中世纪大学以来，大学教师发展无一不处在控制与被控制的矛盾之中。20世纪以来，大学已由社会边缘逐步走向社会发展的中心。科学研究、服务社会和文化引领成为大学的重要使命。在这种使命的背景中，国家与大学之间形成成为一种“委托——代理”的关系。这种关系为委托方对代理方的控制提供了合理性的辩护。大学教师的独立意识和大学教师的自主精神是大学的本质属性所要求的，然而，大学的政治化倾向却使大学教师的这种特质受到了压制，形成了教师发展中控制与自主的对抗性矛盾。中国的高等教育受封建集权统治影响较深，建国以来，大学教师发展严重地偏重于受控制一边。“大跃进、人民公社”时代，苏联“大一统”的教师管理模式为中国所效仿；“文革”时期，大学教师大多被打成“资产阶级学术权威”，学术权力被剥夺。改革开放后一个阶段中，由于高等教育规模发展所需，大学教师处在“被发展”的状态之中。目前，我国高等教育的战略已从重规模转移到重质量上来，国家的教师发展理念也从自发自在阶段逐渐转到自为自觉阶段，这种理念的转变为大学教师提供了发展的可能性。应该说，控制与自主是大学教师发展场域的权利博弈，具有明显的权力属性。国家权力的强势介入，各种规范和章程、知识形式和学科形式都衍生出一系列微观权力，彼此之间相互纠缠、互为交织使教师在发展过程中具有明显的权力规定性。目前，“控制”在大学教师发展中尚处于强势状态，教师的自主发展意识也处在自觉阶段，特别是在大学课程与教学中，国家的以控制为中心的现代课程与教学理念，与教师的以自主发展为中心的后现代课程与教学理念形成一种强烈的对抗态势。在其中，强化或弱化矛盾的任何一方都是不可取的。唯一的解决的途径是在控制与自主中，从“二元对立”走向“二元共融”。把握这个理念的前提是在对立中寻求“同一性”与“统一性”，认识到任何对立的事物都是互相规定与互相制约的统一体，恰当处理好两者关系。控制，是具有一方施加另一方的有目的的特殊影响力，指人们对客观事物的活动过程及其结果进行调节、规范、引导和管理的行为过程<sup>⑯</sup>。在教师发展中，控制是国家或受国家委托的大学依据教育规范对大学教师的发展进行制约，使之符合发展要求所认定的模式。目的是使大学教师适应于国家的宏观教育方针和社会发展需要，适应于提高高等教育质量的需要。在控制与自主矛盾中，国家的控制是以效率为目的的，而教师的诉求则是个体的自主发展而不受任何控制，追求的是人性的解放和自由。在教师发展中对教师过分地控制，教师的创造激情就会受到压制，自然会产生一种对抗心理。自由也是有限度的，教师的自由不能超越

国家的法律、道德框架。脱离国家对教师的规范与要求是《教师法》所不允许的。在具体实践中，要建立理解与对话机制，多从对方利益着想，既要考虑国家和社会的需要，又要考虑个人自主发展。保持了两者在对立中的适度牵制，才能达到控制与自主的动态平衡。

## （二）借鉴与超越：教师发展的制度依赖

“依附理论”是阿特巴赫借鉴西方一些激进派和拉美经济学家提出的。他认为“处于中心地位的大学是国际知识系统的重要组成部分。从某种意义上说，它们是知识的创造者。处于边缘地位的大学……，他们基本上是知识的传播者，传播的主要途径就是培养学生，以及从某种程度上重复进行在中心大学已开展过的研究”，并断言：“第三世界大学在全球范围内无一例外地都是边缘大学”<sup>⑦</sup>。然而，中国大学发展已证明，超越不是“中心国家”的专利，依附也不是“边缘大学”国家的固守，借鉴与超越是任何国家大学教师发展制度的共同依赖。以中国大学教师发展的制度为例，1949—1967年，我国是“完全性依附与不完全性依附”苏联的大学教师发展制度模式。至1957—1966年，中国初步建立了全面建设社会主义时期的中国高校教师发展制度。尽管这一时期经历了完全性依附与不完全性依附阶段，但从宏观上看，仍然没有完全摆脱对苏联教育体制的依附。1978年至现在，选择借鉴以美国大学为主的教师发展制度模式。这一时期，主要是通过借鉴以美国大学为主的发达国家的教师发展制度模式，使国外的先进元素融入到我国的高等教育教师发展制度模式中来，以达到借鉴基础上的超越。

从中国大学教师发展制度模式变迁看出，大部分是基于高等教育的共性特征与发展趋势基础上的借鉴，但无论如何，还只能说是一种选择性的借鉴。我国的高等教育教师发展制度正处于自觉意义上的初级阶段，要实现真正意义上的借鉴，尚需要不同国度的政治制度、不同民族的文化禀赋、不同高等教育发展背景的深度融合。对于借鉴基础上的超越，应基于以下理性思考：

一是要承认差异。在政治制度上，中美两国分别为集权制与分权制国家。在文化背景上，由于中美两国社会文化的特有禀赋不同，决定了不同的文化条件下的现实选择存在差异性，他们都以各自的文化传统为前提，都产生于各自不同的文化传统之中，在各自文化范围内都具有很强的解释力和规范性。在高等教育发展背景上，美国高等教育是在完全市场经济条件下形成的结构特征，中国的高等教育是在不完全市场经济条件下形成的结构特征，前者以市场为导向，而后者则以计划为主导。二是要认清两个关系。首先，认清共性与个性的关系。应该说，高等教育是世界共有的教育形式，但由于各国之间情况不同，高等教育的目的、价值取向之间存在差异，应选择符合本国特点的高等教育教师发展制度。他国共性的东西要学习，本国个性的东西也绝不能泯灭。其次，认清外因与内因的关系。我们说，尽管站在一定角度上看国外的一些制度理念与制

度模式是先进的，但必须承认，那是建基于它国国情基础上的理念与模式，未必对本国都有指导与借鉴意义。为此，既要学习、借鉴外来的优秀文化，也要注重从内源文化中吸取营养。这种多元文化融为一体的制度理念与制度模式，才是真正意义上的借鉴和超越。

## （三）行政权力与学术权力的适度张力：教师发展的耦合机制

国际视界的大学教师发展制度证明，行政权力与学术权力是大学教师发展制度的核心。正确地认识与规避行政权力与学术权力的冲突与失位，并追求行政权力与学术权力的适度张力与耦合，对现代大学制度建设及教师的发展具有重要的意义。

### 1. 当前行政权力与学术权力的冲突与失位表现

国内著名学者眭依凡认为：“当一个组织同时存在两个决策或权力系统，其除具有相互制约、相互补充的有利性外，亦有相互冲突、相互抵制的有害性。”<sup>⑧</sup>目前，高校教师发展制度从系统理论思考，也存在着两个系统：行政权力系统与学术权力系统。在一定意义上说，如眭依凡所说的它们既“相互制约”、又“相互补充”，为高校教师发展起到了制度上的支撑。但实际在一部分高校的教师发展制度上两种权力之间表现出的却是“相互冲突”与“相互抵制”。具体可归纳为一个冲突与三个失位。一个冲突，即是行政权力与学术权力价值观念的冲突。在高校教师发展制度中行政权力的价值取向为效率与约束。强调权力是国家赋予的，是国家意志的代言人。学术权力的价值取向是追求自由与个性。认为大学是由学者团体构成的学术组织，教师是知识的载体，探求知识是教师的责任。同时认为行政权力是为学术权力服务的，行政权力必须无条件地考虑教师的自由发展与个性发展。三个失位：一是行政权力越位。在教师发展制度中，以控制教师行为为目的，忽视了价值引导与意义引领，忽视了教师的自主发展与自我建构。以泯灭教师个性和核心能力为代价。二是制度建立错位。在以建构主义为核心的教师专业发展范式时代，传统的“大一统”时代的统一时间、统一内容、统一培训、整齐划一的方法凌驾于教师发展个性需求基础之上。三是制度建设理论基础缺位。

### 2. 行政权力与学术权力的适度张力与耦合

行政权力与学术权力两极张力的哲学意义为，在对立的两极保持必要的张力，强调相互联系，而不是二者的割裂；强调对立两极的互补，而不是使两者相互排斥；强调在对立两极之间保持微妙的平衡（和谐与统一）。所谓高校二元权力耦合，指两种权力相互作用而彼此影响，以至达到二元权力之间最佳的状态。基于以上理解，我们对高校教师发展中的学术权力与行政权力的张力与耦合机制有如下思考：第一，坚持权力有限原则。就是行政权力与学术权力都要设定自己与对方的界限。行政权力不能取代学术权利，学术权利不能取代行政权力，要各守住自己的边界及与对方有机联系，使两者都处于最理想的状态之中。强

调高校坚守权力有限原则旨在告诫人们,两种权力的行使程度是有限的,坚守这个原则,会使两个权力始终处在合理的张力与完美的耦合之中。第二,坚守信任原则。大学的行政权力与学术权力是国家的权力在大学内部组群之间的重新分配,为此,要特别强调两者的统一性。目前,高校在行政权力与学术权力之间最缺乏的是相互信任,行政权力对学术权力最欠缺的是理性的沟通,学术权力对行政权力最欠缺的是深层次的理解。第三,学术权力与行政权力互为补充、互为促进的原则。对行政权力的过分强调必然会影响从事学术活动者的积极性和创造性,而过分地强调学术权力,则将有碍于大学效率的提高和整体目标的实现。

注释:

- ①马廷奇. 大学转型:以制度建设为中心 [M]. 北京:社会科学出版社,2007:3.
- ②⑦⑨⑪⑭⑮陈伟. 西方大学教师专业化 [M]. 北京大学出版社,2008:242-243,224-225,201,151,158,53.
- ③ [美]德里克·博克. 美国高等教育 [M]. 北京:北京师范大学出版社,1991.
- ④ [美]德里克·博克. 走出象牙塔——现代大学的社会责任 [M]. 杭州:浙江教育大学出版社,2002.
- ⑤李燕. 论美国的契约文化与高等教育的“三A原则”的关系 [J]. 湖南师范大学教育科学学报,2004,(6):97-100.
- ⑥林杰等. 美国大学教师发展的三种理论模型 [J].

现代大学教育,2007,(1):65.

- ⑧⑫王承绪主编,张维平等编译. 学术权力——七国高等教育体制比较 [M]. 浙江教育出版社,1989:11-31,156.
  - ⑩ [美]亚伯纳罕·弗莱克斯纳. 现代大学论——美英德大学研究 [M]. 杭州:浙江教育出版社,2001:277-278.
  - ⑬ [英]阿什比. 科技发达时代的大学教育 [M]. 北京:人民教育出版社1993:81.
  - ⑮李松林. 控制与自主:课堂场域的权力逻辑 [M]. 教育科学出版社,2010:172.
  - ⑰P. G. 阿特巴赫著,蒋凯译. 作为中心与边缘的大学? [J]. 高等教育研究,2001,(4).
  - ⑱ 睦依凡. 大学校长的教育理念与治校 [M]. 人民教育出版社,2001:306.
- 参考文献:
- [1] 陈伟. 西方大学教师专业化 [M]. 北京大学出版社,2008.
  - [2] 姚秀群等. 关于高校教师专业发展制度的思考 [J]. 现代教育科学·高教研究,2009,(6).
  - [3] 张昊,张德良. 高校行政权力与学术权力的张力与耦合——以高校教师发展为例 [J]. 长春工业大学学报(高教研究版),2009,(3).
  - [4] 王春艳. 美国大学教师专业成长的实现路径 [J]. 现代教育科学·高教研究,2010,(1).

(责任编辑:王庆玲)

(上接124页)高等学校缺乏创新、学生知识学习负担过重等问题。因此,提出了新教育模式应服务于知识经济和俄罗斯社会的创新性发展、培养学生创造性和终身学习能力的要求。新教育模式打破了传统教育的严格框架,学生能充分利用现代化的教学手段,开展个性化学习;教师集研究者、教育者、顾问、领导者等角色于一身,其地位得到进一步提升;国家将在教育领域扮演新的角色,从显性控制者转变为教育供需双方的调节者。

俄罗斯计划在2020年前,选拔40~50所联邦级研究性大学来承担提高俄罗斯科学和教育世界竞争力的任务,保证给予充分的资金投入;选拔100-150所地区和跨地区大学,落实多专业培养计划,以解决本国的人才培养问题;提高高校教师的待遇,除基本工资外,要提供资助和补助,使教师工资与国外同行及俄罗斯商业界看齐。到2020年,参加科学研究的教师将从目前的16%增加到42%,联邦研究型大学将达到75%。资助有天赋的大学生坚持学术研究,资助的范围将涵盖联邦研究型大学25%的硕士生和50%的副博士研究生;推进促进学术交流计划、各大院校的研究与商业合作的计划及创新教育计划;鼓励各种形

式和特色的教育机构通过竞争手段获得预算内及预算外经费。所有这些教育管理体制的新举措都折射出俄罗斯一贯坚持教育优先发展的强烈意志与强力推进的决心。

参考文献:

- [1] 杜岩岩. 中国教育报 [N]. 2009-2-24.
- [2] 科技部. 俄罗斯年度国情咨文谈科技创新 [EB/OL]. 科技部门户网站,2010-3-4.
- [3] 科学教育网. 俄罗斯教育改革透视 [EB/OL]. 2006-6-2.
- [4] 2010 г. Программа просвещения в высших учебных заведений, Москва, в марте 2009 г.
- [5] 王庆书等. 高等教育发展战略的比较研究 [J]. 现代教育科学·高教研究,2009,(6).
- [6] 陈家刚,鲍同梅. 国外高校教学反馈:手段、特点及对我国高校的启示 [J]. 现代教育科学·高教研究,2008,(6).

(责任编辑:王庆玲)