

高校与学科发展

University and Science Development

2017 年第 1 期

(总第 12 期)

2017 年 4 月 6 日

中国农业大学图书馆主办

感谢中国农业大学教育基金会“大北农教育基金”资助

《高校与学科发展》

University and Science Development

主 编：何秀荣

副主编：李晨英

编 辑：黄 庆 师丽娟 刘子瑜 王宝济
张红伟 张永彤 赵 勇

主办单位：中国农业大学图书馆

出版单位：中国农业大学图书馆情报研究中心

地址：北京市海淀区圆明园西路 2 号

邮编：100193

电话：010-6273 2770

邮箱：qbyjzx@cau.edu.cn

网址：<http://www.lib.cau.edu.cn/gxyxkfz/index.htm>

敬请批评建议 欢迎惠赐稿件

卷首语

人才是创新与发展竞争中最重要基础因素，我国对海外人才正日益显示出强有力的“人才磁铁”效应，越来越多的海外杰出青年开始选择回国服务，2017年3月1日教育部新闻发布会称，逾八成留学人员学成后选择回国发展；另一方面，高校“筑巢引凤”的争夺也日趋激烈。但引进人才在回国后的学术发展表现如何？什么因素导致引进人才表现出学术发展差异？这类疑问的答案不仅是高校领导及相关部门希望得到的，也是社会很愿意看到的。本期的“**高校海外高端青年人才引进后的学术影响力差异及影响因素分析**”一文基于192位“青年千人计划”入选者的样本调查，采用论文影响和合作程度这两个关键指标来反映海外高端青年人才引进后的学术影响力，该研究揭示了一些现象，得出了一些对人才引进政策具有较高参考价值的启示。

高校始终应当将育人放在第一位，即使高校开展的科研活动也应当围绕育人这一首要目标；如果以科研为首要目标的话，那就不成其为高校，而成研究院所了。因此，以学生为中心是高校的工作轴心，倾听和满足学生诉求是高校的天然职责。高校普遍采用面向学生的问卷调查和学生评教作为与学生的规范沟通方式，辅之来自同行的教学督导和教师同行评价等课程教学评价手段，希望以此来提升教学质量，但目前国内高校面向学生的问卷调查和学生评教普遍没有发挥冀望的作用，鉴于这种现象，本期特别提供了“**以‘学’为中心的研究生体验调查**”和“**学生评教为什么测不准？**”两篇文章，希望能对教学管理部门和人员提供针对性改进工作的参考。

一流大学的重要特征之一是国际开放程度，留学生状况就成为一个重要的衡量指标，我国正努力成为教育强国和创建一流大学，留学生数量逐年扩大；但另一方面，留学生质量是一个更重要的指标，正如一流高校不在规模而在质量的道理一样，本期为此呈献了“**基于外国留学生数据管窥我国高校的世界吸引力**”一文，在反映数量指标可喜变化的同时，也反映了来源国分布、谁付费等质量指标方面的不足，希望为我国高校教育国际化提供有益的参考。

何秀荣

中国农业大学图书馆馆长

二〇一七年四月

目录

【深度分析】

高校海外高端青年人才引进后的学术影响力差异及影响因素分析.....	1
以“学”为中心的研究生体验调查.....	14

【管理视界】

学生评教为什么测不准?	21
基于外国留学生数据管窥我国高校的世界吸引力.....	31

【报告精编】

日本大学图书馆面向留学生的服务现状.....	44
------------------------	----

【媒体聚焦】

《斯坦福大学 2025 计划》: 创业教育新图景.....	46
评教 如何评出好老师	51
“世界一流人才”是怎样练成的.....	53
盘点中国高校里的十大“奇葩”选修课.....	55

【数读天地】

日本高校的留学生数量统计.....	57
数据点滴: 统战与高校.....	59

高校海外高端青年人才引进后的学术影响力差异 及影响因素分析

赵 勇^a 崔晓彤^a 赵博谦^b 阎林胤^b

(a 中国农业大学图书馆情报研究中心; b 爱思唯尔科研管理部)

摘要:近年来,中国对海外科技人才的吸引力正显示出强大的“人才磁铁”效应,大量海外杰出青年开始选择回国服务,各大高校的“筑巢引凤”争夺也更加激烈。探究青年引进人才的学术表现和职业发展规律具有重要意义。本研究从科技人力资本视角出发,基于 192 位“青年千人计划”入选者(简称“入选者”)的筛选样本调查,采用论文影响和合作程度双重表征来反映海外高端青年人才引进后的学术影响力,实证研究发现:(1)高校的科研基础条件明显影响入选者引进后的论文质量;(2)博士阶段的教育背景差异不是入选者回国后学术产出质量差异的原因;(3)校友身份对入选者的国内科研合作网络构建具有显著影响;(4)具有海外博士学位的入选者与国内科研力量的聚合有待加强;(5)影响校内合作程度的因素较为复杂,难以通过引进高校的层次或区域变量来反映入选者在合作上的差异。本研究对海外高端青年人才的引进政策及后期学术培养具有一定启示。

关键词:高校人才引进;青年千人计划;学术影响力;影响因素;负二项回归

1 引言

经过数十年的高速发展,中国的经济实力得到了极大地提升,与此同时,中国政府持续加大科研基础设施投入,不断改善学术生态环境,广泛聚集科技人才精英,以期通过增强科研实力来推动和实现经济社会的可持续发展。在此背景下,中国对海外科技人才的吸引力正在显示出强大的“人才磁铁”效应,长期困扰的“人才外流”已经开始演变成“人才回流”。据统计,截至 2016 年底,中国留学回国人员总数达 265.11 万人,其中 2016 年回国 43.25 万人,十八大以来 5 年回国人数占到 70%^[1]。高层次海外科技人才普遍接受过良好的学术训练,拥有丰富的科研教学经历,对于新兴国家而言,海外科技人才回流不仅带来更多的人力资本,有助于迅速提升本国的科研水平和学术实力^[2-3],同时也带回了社会资本和国际交流合作机会,可以积极促进本国参与和融入全球科技创新网络^[4-5]。因此,大量吸引和汇聚海外高端科技人才也成为国内高校实施人才强校战略、创建世界一流大学和一流学科的重要举措,尤其是对于具有潜力的海外高端青年人才,各大高校的“筑巢引凤”争夺更加激烈。

2011 年中央启动了“青年千人计划”项目,旨在面向自然科学和工程技术领域,引进一批有潜力的海外优秀青年人才,为今后国家科技和产业的跨越式发展提供智力支撑^[6]。“青年千人计划”项目入选者被认为是所从事科研领域同龄人中的拔尖人才,具有成为领域学术或技术带头人的发展潜力。因此,探究青年千人计划引进人才的学术表现和职业发展规律,对其他青年学者的个人科研生涯规划,以及科研主管部门的人才政策制定都具有重要意义。

“青年千人计划”人才获得了国家优厚的生活补助和科研经费支持,拥有良好的科研条件

和职业发展机遇,但同时也面临一系列挑战与困难。首先,海外青年引进人才刚进入科研职业生涯的初期,需要延续其在国内的研究工作,维系已有的科研合作关系;回国后,还需要尽快融入本土科研体系之中,拓展新的科研协作网络。其次,海外青年引进人才被寄予成为领域带头人的希望,需要在短期内发挥领军作用,做出突出科研贡献。最后,引进高校的人才政策和科研基础条件存在差异,也会影响海外青年引进人才回国后的学术发展效果。因此,本研究选择以“青年千人计划”人才引进后的学术影响力差异为问题切入点,一方面希望更加清晰地了解高校青年引进人才回国后的学术表现及影响因素,另一方面以期在对海外高端青年人才的引进政策及后期学术培养上获得启示。

2 相关研究

个体和制度是影响高校科研生产力的两大决定性因素^[7-8]。在个体性因素方面,部分学者早期关注了科学家的年龄^[9]、性别^[10]、家庭背景^[11]等基本人口学特征对科研产出的影响。Bozeman 等曾提出用于科研评价的科技人力资本模型^[12],认为科技人力资本包含个体人力资本禀赋,以及科研人员的显性和隐性知识积累。此外,科技人力资本还包含科研人员在知识创造过程中形成的社会资本。Jonkers 和 Tijssen 将科技人力资本模型应用于中国海归学者国际迁移与其科研合作和产出的关系研究^[13],之后该模型也成为许多学者研究学术迁移对科研产出影响的主要方法路径^[14-15]。也有学者重点关注了科研人员的前期学术训练在后期科研表现中的作用,如 Enders 和 Bess 认为博士阶段和科研职业初期阶段的学术训练对研究人员未来的学术发展具有重要作用^[16-17],Corley 和 Horta 等学者研究发现具有博士后研究经历的学术人员的科研产出力更强^[18-19]。在社会关系方面,陈代还等探讨了海归科学家的国内外二元关系网络对其科研产出数量和质量的影响,结果发现国际合作网络对海归科学家的科研产出具有显著影响,国内关系纽带对海归科学家产出的作用呈倒 U 型曲线^[20]。Feng 等发现具有校友身份的海外引进长江学者的机构内合作较少,但发表论文的期刊影响因子较高,建议通过加强构建海归学者的本土学术网络来提高学术影响力^[21]。白新文等则分析了中国科学院“百人计划”项目,从主动性人格、归国适应、学术网络、所获得的组织支持四个方面综合探讨了影响高层次青年人才成长效能的个体层面因素^[22]。

在制度性因素方面,良好的科研环境和雄厚的科研基础条件是科研产出的有力保障。早期学者们重点关注了机构规模与科研产出间的关系,有观点认为大型研究机构拥有更多的资源,可以吸引高水平的学者,同时也有利于促进机构内研究团队之间的交流与合作^[23],但 Kyvik 对挪威 4 所高校的人文科学、社会科学、自然科学、医学和技术科学等 5 个学科领域的实证研究发现,除自然科学外,机构规模在其他学科领域内与科研产出并没有表现出相关性^[24]。另外,随着各国科研资助力度的不断加大,项目经费资助和科研评价活动对科研产出的影响也成为学者们的研究热点。Takanori 等发现日本“21 世纪卓越基地计划”项目对受资助论文数量和质量的影响存在学科差异^[25]。Anderson 等则揭示出新西兰政府开展的高校绩效科研基金(PBRF)评价体系并未改善经济学领域整体的科研质量,而只是提高了人均科研产出数量^[26]。此外,Rushton 等还论证了图书馆文献资源量、研究生数量、高校财政收入水平等因素与机构学术影响力存在密切关系^[27]。

现有相关文献为本研究的设计提供了丰富的理论视角和方法路径,但目前鲜见有研究从

个体和制度两个层面综合剖析科研人员学术产出的影响因素，尤其是对于中国海外高端青年引进人才的“70后”和“80后”群体，该方向的研究仍显不足。因此，本文将从科技人力资本的研究视角出发，以“青年千人计划”项目入选者的履历和论文信息为数据基础，综合探究影响海外高端青年人才引进后学术影响力的个体性因素和制度性因素。

3 数据与方法

3.1 数据来源

本研究选择2011年10月第1批（143人）和2012年1月第2批（218人）“青年千人计划”的入选者为调研对象。分析数据集的建立过程如下：

首选，收集高校引进“青年千人计划”人才的履历信息。根据官方公示信息确定国内高校引进的青年人才，累计284人（两个批次分别为115人和169人）。进而在人才引进高校的官方网站、千人计划网（<http://1000plan.org>）、百度百科上分别搜集“青年千人计划”人才的履历信息，累计获得含有教育经历和科研成果信息的履历192份。

其次，检索高校引进“青年千人计划”人才的论文信息。在Elsevier的Scopus数据库中，以人才姓名为信息检索点，分别查找192位青年引进人才在2012-2016年间发表的期刊论文，文献类型选择为Article和Review。在对作者论文信息进行细致清洗与识别后，累计获得论文4194篇。作者论文数据的具体识别方法包括：①将检索结果中的作者信息与国际公认作者唯一身份标识符ORCID对应。②在标准作者信息的基础上，比对各条文献记录中的作者姓名、发文单位、研究方向与领域、合作作者姓名与单位、引用与被引文献来源等五个参数。③根据各参数的相似度值结果，合并高度一致的作者文献数据。④参考履历信息中的科研论文成果，最终确定“青年千人计划”人才的论文数据。

最后，将“青年千人计划”入选者的教育经历、海外职业轨迹等履历信息与科研论文数量、载文期刊质量、被引频次等论文信息相整合，最终建立192位高校海外高端青年引进人才的分析数据集。

3.2 变量测量

（1）因变量

作者的学术影响力产生于科学交流过程中，从论文发表角度来看，主要是通过作者之间的引用关系和合作关系来反映这一交流过程^[28]，因此，本研究选择从青年引进人才的论文影响和合作程度两个方面对其学术影响力进行双重测度。

本研究将论文产出数量、载文期刊质量和论文引用影响作为表征“青年千人计划”人才论文影响的代理变量。其中，论文产出数是2012-2016年间Scopus数据库中收录的青年引进人才发表的期刊论文数量。SNIP（Source Normalized Impact per Paper）是三年引文窗中某一来源出版物中的每篇论文的平均被引次数与该学科领域的“引文潜力”之间的比值，其中“引文潜力”是指一篇文章估计在指定的学科领域中所达到的平均被引次数。它不用考虑期刊分类，依据作者引用其他论文的频次、引用影响的成熟速度和数据库在领域内的文献覆盖率，就可以对不同学科领域的期刊进行直接比较^[29]。FWCI（Field-Weighted Citation Impact）是学科标准化后的论文影响力。当FWCI ≥ 1 时，代表被考察青年引进人才的论文质量达到或超过了世界平均

水平^[30]。

“青年千人计划”人才合作程度的代理变量主要包括：国际合作论文数、国内合作论文数和校内合作论文数。其中，国际合作论文数是作者地址中至少含有一个国外机构的合著论文数量。国内合作论文数是作者地址中至少含有一个国内机构（非人才引进高校）的合著论文数量。校内合作论文数是作者地址中除引进人才外，至少含有一个本高校科研人员的合著论文数量。

（2）预测变量

在个体性因素方面，本研究根据 Bozeman 等提出的科技人力资本模型^[12]，从海外青年引进人才履历信息中提取校友关系和博士学位颁发地，作为其科技人力资本的代理变量。其中，校友关系（二分变量）指引进高校是否为青年千人计划入选者的母校。博士学位颁发地（二分变量）指是引进人才是否在国外获得博士学位。

在制度性因素方面，本研究选择引进高校层次和引进高校区位作为科研基础条件的代理变量。其中，引进高校层次（二分变量）指引进高校是否为首批入选“985”工程重点建设的9所高校（C9）。引进高校区位（二分变量）指引进高校所在位置是否为北京或上海。

（3）控制变量

前期研究已经验证青年引进人才的个体特征对科研产出存在影响，包括年龄^[9]、性别^[10]等。同时，已有研究表明不同学科之间的论文产出数量、载文期刊影响力、论文合著情况存在明显差异^[31]。因此，本研究将青年引进人才的年龄、性别、所属学科设置为控制变量，不作为重点考察。

3.3 分析方法

由于论文产出数量、载文期刊质量、合作论文数量等因变量均为离散的非负整数，所以本研究选择采用计数模型。目前，学界常用的非线性面板计数模型主要有泊松回归和负二项回归，都是通过最大似然估计对计数变量的均值进行回归。考虑到本研究中因变量的方差都远大于均值，因此，采用负二项回归模型进行学术影响力差异的影响因素分析。本研究的各变量数据分别通过履历分析和文献计量方法获得，负二项回归分析利用 STATA 软件完成。

4 结果分析

4.1 描述性统计

在调研样本中，高校引进的男性“青年千人计划”人才有 177 人，占 92.2%。引进人才入校时的平均年龄为 36.0 岁。引进人才主要来自以下六个学科领域：

- 工程与材料科学（48 人，占 25.0%）
- 数理科学（35 人，占 18.2%）
- 化学（29 人，占 15.1%）
- 信息科学（27 人，占 14.1%）
- 生命科学（34 人，占 17.7%）
- 环境与地球科学（19 人，占 9.9%）。

在调研的 192 人中，38%的海外青年人才选择回到母校工作，71.4%的青年引进人才是在国外获得博士学位。首批入选国家“985”工程重点建设的 C9 高校引进的青年人才占 60.9%。

37.5%的引进人才入职在北京或上海的高校（表 1）。

表 1 高校“青年千人计划”引进人才调研样本的基本情况（N=192）

	校友关系		博士学位		高校层次		高校区位	
	校友	非校友	国外	国内	C9	非 C9	北上	非北上
人数	73	119	137	55	117	75	72	120
占比	38.0%	62.0%	71.4%	28.6%	60.9%	39.1%	37.5%	62.5%

从“青年千人计划”引进人才的学术影响力来观察（表 2），青年引进人才整体上表现了较强的科研实力，回国后的 5 年间平均产出 21.84 篇科技论文，载文期刊影响力（SNIP）为 1.70，学科标准化后的论文影响力（FWCI=2.14）明显超过世界平均水平。在合作论文数量上，青年引进人才呈现出“校内合作>国际合作>国内合作”的格局。从社会资本理论视角来看，海外高端青年引进人才的本土学术网络关系的同质性很强，校内关系占据主要位置，形成了以同事、师生关系为主的纽带型社会网络（Bonding Social Networks），而与国内其他机构间的合作相对较少，也说明以业缘关系为主的桥接型社会网络（Bridging Social Networks）还有待培育^[32]。同时，青年引进人才回国后延续了与国外学术网络的沟通联系。

从均值比较分析上看，拥有校友身份的青年引进人才在 6 个因变量指标上的表现均好于非校友身份引进人才。相对国内获得博士学位的引进人才，具有海外博士学位的引进人才平均发表论文数量较低，同时在论文质量上也未表现出较大的差异性。在合作关系上，获得国内博士学位的引进人才在国内合作和校内合作上的表现好于海外博士学位人才，而在国际合作发表论文数量上相对较低，但两个群体的差异性较小。C9 高校引进人才在论文质量整体上明显优于非 C9 高校引进人才，但发表论文数量相对较低。C9 与非 C9 高校引进人才在国际合作和国内合作上表现相当，但非 C9 高校引进人才的校内合作论文数量整体较高。北京和上海高校引进人才发表论文数量明显低于其他地区高校的引进人才，但在论文质量上表现出一定的竞争优势。此外，相对于其他地区高校的引进人才，北京和上海高校引进人才发表的国际合作论文数量更多，校内合作论文数量较少，而国内合作论文数量差异很小。

表 2 学术影响力相关变量的描述统计与均值比较

	描述统计		均值比较							
	Mean	SD	校友关系		博士学位		高校层次		高校区位	
			校友	非校友	国外	国内	C9	非 C9	北上	非北上
论文总数	21.84	18.05	23.00	21.13	22.53	24.60	20.94	23.25	18.96	23.58
SNIP	1.70	0.66	1.79	1.64	1.73	1.61	1.85	1.46	1.75	1.67
FWCI	2.14	1.77	2.21	2.11	2.16	2.11	2.42	1.71	2.24	2.09
国际合作	10.63	10.51	12.26	9.63	11.78	10.17	10.93	10.16	11.16	9.75
国内合作	8.68	10.01	9.62	8.11	6.96	12.96	8.66	8.72	8.79	8.50
校内合作	16.44	15.98	17.89	15.16	14.65	20.89	15.62	17.72	14.38	17.68

4. 2 论文影响差异的影响因素分析

根据表 3 所示，校友关系、博士学位颁发地、引进高校层次和引进高校区位对论文产出的数量没有产生显著的影响，但论文产出数量呈现明显的学科差异。引进高校的层次对 SNIP 和 FWCI 两个论文质量变量具有显著影响，说明 C9 高校的优越科研基础条件对海外青年引进人才回国后的学术发展起到了积极的促进作用。同时，引进高校区位对论文质量存在影响，但相关系数相对较低，也表明区域不平衡发展对高等教育资源分配造成了一定的影响，但随着经济

社会的可持续发展，这种由于区域差异造成的影响会逐步消减。校友身份对论文质量也产生了影响，表明以同事或师生关系为主的纽带型社会网络在海外青年人才回国后的学术成长过程中起到了一定的作用。此外，青年引进人才的博士学位颁发地对论文质量没有显著影响，也说明“青年千人计划”评选更加重视申请人在海外的科研工作经历，要求申报时在海外知名高校、科研机构或知名企业研发机构有正式教学或科研职位，并且许多国内获得博士学位的青年人才多具有海外博士后研究经历，因此，“青年千人计划”人才并未因为博士阶段的教育背景不同造成回国后在学术发展上产生差异。

表 3 论文影响的负二项回归分析结果（N=192）

	论文数量		SNIP		FWCI	
年龄（控制变量）	0.06	(0.32)	0.06	(0.49)	0.30*	(1.80)
性别（控制变量）	0.01	(0.60)	0.02*	(1.79)	0.04**	(2.13)
学科（控制变量）						
工程与材料科学	0.60***	(3.84)	0.14	(1.62)	0.25	(1.37)
信息科学	0.69***	(3.68)	0.12	(1.08)	0.09	(0.34)
生命科学	-0.37**	(-2.31)	-0.04	(-0.38)	-0.40**	(-2.04)
环境与地球科学	0.08	(0.43)	-0.24**	(-2.18)	-0.51**	(-2.47)
化学	0.51***	(3.10)	0.10	(1.09)	0.15	(1.10)
校友关系（预测变量）	0.13	(1.21)	0.18*	(2.01)	0.19*	(2.08)
博士学位（预测变量）	-0.18	(-1.46)	0.01	(0.09)	0.06	(0.58)
高校层次（预测变量）	-0.06	(0.58)	0.23***	(4.82)	0.37***	(3.43)
高校区位（预测变量）	-0.12	(1.08)	0.02*	(0.16)	0.04**	(1.30)
Wald Chi ²	86.16		49.53		39.41	
Prob>Chi ²	0.000		0.000		0.000	
Prob > = Chibar2	0.000		0.000		0.000	

注：*P<0.1，**P<0.05，*** P<0.01。因虚拟变量陷阱，“数理科学”成为排除变量。括号内数字为标准误差。

4.3 合作程度差异的影响因素分析

根据表 4 所示，校友关系对三种类型合作的程度均产生了影响，尤其是对国内合作和校内合作的影响显著性较高，说明校友身份在本土学术网络构建中具有重要性。

表 4 合作程度的负二项回归分析结果（N=192）

	国际合作		国内合作		校内合作	
年龄（控制变量）	0.12	(0.48)	0.07	(0.27)	-0.24	(-1.04)
性别（控制变量）	0.01	(0.48)	0.01	(0.36)	0.02	(0.70)
学科（控制变量）						
工程与材料科学	0.35*	(1.77)	0.46**	(2.15)	0.77***	(4.04)
信息科学	0.46*	(1.66)	0.45	(1.44)	0.78***	(3.33)
生命科学	-0.45**	(-2.20)	-0.59**	(-2.54)	-0.39*	(-1.91)
环境与地球科学	0.11	(0.53)	-0.10	(-0.44)	-0.06	(-0.27)
化学	-0.21	(-0.90)	0.38*	(1.77)	0.68***	(3.48)
校友关系（预测变量）	0.30*	(2.04)	0.24**	(1.51)	0.23**	(1.92)
博士学位（预测变量）	0.27*	(1.71)	-0.68***	(-4.77)	-0.42***	(-3.30)
高校层次（预测变量）	0.13*	(0.84)	0.15*	(0.94)	0.07	(0.49)
高校区位（预测变量）	0.06*	(0.42)	0.05*	(0.31)	-0.11	(-0.86)
Wald Chi ²	35.28		54.22		81.44	
Prob>Chi ²	0.000		0.000		0.000	
Prob > = Chibar2	0.000		0.000		0.000	

注：*P<0.1，**P<0.05，*** P<0.01。因虚拟变量陷阱，“数理科学”成为排除变量。括号内数字为标准误差。

Feng 等发现海外长江学者回国后的校内合作倾向性较低^[21]，这与本研究发现不一致，也

表明同样具有校友身份的条件下,相对已成名的海外长江学者,刚进入职业生涯初期的海外青年引进人才在回国后的学术发展过程中更容易嵌入到本土学术网络中。博士学位颁发地对国际合作有一定的影响,但相关系数较低,而其对国内合作和校内合作的影响显著性较高,负值相关系数也说明具有国外博士学位的青年引进人才在国内学术网络中的合作程度不足,其与校内和其他国内机构科研力量的聚合能力有待加强。

引进高校层次和区位对国际合作和国内合作的影响具有一定的显著性,也表明了高校的科研基础条件及所在地区的国际化程度在青年引进人才校外科研合作中起到了积极作用。但本研究并未发现高校层次或区位上的差异性对青年引进人才的校内合作产生影响,也说明校内合作程度受其他更复杂的因素所影响,如机构内部的科研文化氛围等,很难通过本研究设置的制度性因素代理变量来反映。

5 结论与启示

本研究构建了 192 位“青年千人计划”人才履历和论文的整合数据集,在科技人力资本理论的指导下,从校友关系、博士学位颁发地、引进高校层次、引进高校区位四个方面探讨影响海外高端青年人才学术影响力的个体性因素和制度性因素。实证研究结果发现:

在论文影响差异的影响因素中,第一,本研究设置的四个预测变量对论文产出数量没有影响,论文产出数量呈现明显的学科差异。第二,引进高校层次和区位对论文质量产生影响,说明科研基础条件对海外引进人才回国后的学术发展起到重要作用。第三,校友身份对论文质量产生了影响,说明同事或师生关系的纽带型社会网络对青年引进人才的学术成长起到一定作用。第四,博士学位颁发地对论文质量没有显著影响,青年引进人才具有丰富的海外科研工作经历,博士阶段的教育背景不同未造成回国后学术产出质量上出现差异。

在合作程度差异的影响因素中,第一,校友关系对国内合作和校内合作的影响显著性较高,体现了校友身份在青年引进人才国内科研合作网络构建中的重要性。第二,博士学位颁发地对国内合作和校内合作存在显著的负向影响,说明具有海外博士学位的青年引进人才与国内科研力量的聚合能力有待加强。第三,引进高校层次和区位对国际合作和国内合作产生一定影响,表明高校的科研基础条件和国际化程度对青年引进人才的校外合作具有积极作用。第四,校内合作程度的影响因素较为复杂,本研究设置的制度性因素代理变量未能反映青年引进人才在校内合作上的差异。

在近年来海外科技人才回流的大背景下,本研究对国内高校海外高端青年人才引进政策和培养计划的制定、实施与优化也具有一定的启示。首先,国内高校应更加重视培育良好的科研文化氛围。美国教育心理学教授 Creswell 认为当机构内所有教职人员在学生培养和科学研究中以成为优秀科研人员为职业目标时,就可以形成良性的科研文化氛围,维系持续的内外学术交流,吸引高水平的科研力量加入[33]。因此,加快高校“去行政化”进程,摆正高校内部行政与学术的关系,逐渐实施与国际接轨的科研管理模式是培养和留住青年引进人才的关键。其次,国内高校应积极促进青年引进人才与校内外已有科研力量的聚合。在科研实践中,鼓励知识关联与学科交叉,引导青年引进人才找准研究的切入点,做到科研在传承中创新。再次,国内高校应重视校友关系在海外青年人才引进中的重要性,在招聘海外高层次人才期间可以重点关注已经与国内建立良好合作关系的青年人才。最后,如何引进对的人、用对引进的人,更

为重要的是建立既符合人才成长发展规律、又尊重学科差异的科学评价制度,使人才适得其所、尽其所能、专其所长。

本研究也存在一些不足之处,一是表征个体性和体制性因素的代理变量还不够丰富,需引入更多其他变量,加强佐证本研究的相关结论。二是对于青年引进人才合作程度影响因素的研究需要引入质性研究方法,通过定性与定量相结合的方法全面揭示青年引进人才科研合作的特征。三是本研究缺少对“青年千人计划”人才领军作用的考察,没有探讨青年引进人才在创新团队建设上的具体表现。未来研究可以从以上方面加以改进。

参考文献

- [1] 赵兵. 新中国成立以来最大规模“海归潮”形成[N].人民日报, 2017.4.11
- [2] Jonkers, K., Tijssen, R. Chinese researchers returning home: impacts of international mobility on research collaboration and scientific productivity [J]. *Scientometrics*, 2008,77 (2), 309-333.
- [3] Woolley, R., Turpin, T., Marceau, J., Hill, S. Mobility matters: research training and network building in science [J]. *Comparative Technology Transfer and Society*, 2008, 6 (3), 159-184.
- [4] 鲁晓. 海归科学家的社会资本对职业晋升影响的实证研究[J].*科学与社会*, 2014, 4 (2): 49-62.
- [5] 陈代还, 段异兵, 潘紫燕. 二元关系网络对海归科学家产出的影响[J].*中国科技论坛*, 2015 (9): 149-147.
- [6] 中央人才工作协调小组. 关于实施海外高层次人才引进计划的意见[Z].2008-12-23.
- [7] Dundar, H., and Darrell R. Lewis. Determinants of research productivity in higher education. *Research in Higher Education* [J].1998, 39(6): 607-631.
- [8] Toutkoushian, R.K., and Karen W. Measuring the research performance of postsecondary institutions [A]. In *University ranking: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* [M], eds. J.C. Shin, R.K. Toutkoushian, and U. Teichler. Dordrecht: Springer, 2011.
- [9] Levin, S. G., and Stephan, P. E. Age and research productivity of academic scientists [J]. *Research in Higher Education*, 1989, 30(5): 531-549.
- [10] Sax, L.J., Hagedorn, L.S., Arredondo, M., et al. Faculty Research Productivity: Exploring the Role of Gender and Family-Related Factors [J]. *Research in Higher Education*, 2002, 43(4):423-446.
- [11] Tien, F.F., and Blackburn, R.T. Faculty rank system, research motivation, and faculty research productivity [J]. *Journal of Higher Education*, 1996, 67(1): 2-22.
- [12] Bozeman, B., Dietz, J., Gaughan, M. Scientific and human capital, an alternative model for research evaluation [J]. *International Journal of Technology Management*, 2001, 22, 636-655.
- [13] Jonkers, K., Tijssen, R. Chinese researchers returning home: impacts of international mobility on research collaboration and scientific productivity [J]. *Scientometrics*, 2008, 77, 309-333.
- [14] Baruffaldi S.H., Landoni, P. Return mobility and scientific productivity of researchers working abroad: The role of home country linkages [J]. *Research Policy*, 2012, 41(9):1655-1665.
- [15] Jonkers, K, Cruz-Castro, L. Research upon return: The effect of international mobility on scientific ties, production and impact [J]. *Research Policy*, 2013, 42(8):1366-1377.
- [16] Enders, Jurgen. Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work [J]. *Higher Education*, 2005, 49(1/2): 119-133.
- [17] Bess, James L. Anticipatory socialization of graduate students [J]. *Research in Higher Education*, 1978, 8(4):289-317.
- [18] Corley, Elizabeth A., and Meghna Sabharwal. Foreign-born academic scientists and engineers: producing more and getting less than their US-born peers? [J]. *Research in Higher Education*, 2007, 48 (8): 909-940.
- [19] Horta, Hugo. Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise? [J]. *Higher Education*, 2009, 58(5): 689-721.
- [20] 陈代还, 段异兵, 潘紫燕. 二元关系网络对海归科学家产出的影响[J].*中国科技论坛*, 2015 (9):143-147.
- [21] Li, F, Miao, Y, Yang, C. How do alumni faculty behave in research collaboration? An analysis of Chang Jiang Scholars in China [J]. *Research Policy*, 2015, 44(2):438-450.

- [22] 白新文, 黄真浩. 高层次青年人才成长效能的影响因素[J]. 科研管理, 2015(12):138-145.
- [23] Stankiewicz, R. The size and age of Swedish academic research groups and their scientific performance [A], in Andrews, F.M. (ed.). Scientific Productivity. The Effectiveness of Research Groups in Six Countries [M]. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/UNESCO, 1979.
- [24] Kyvik, S. Are big university departments better than small ones? [J]. Higher Education, 1995, 30(3): 295-304.
- [25] Takanori, Ida, Naomi Fukuzawa. Effects of large-scale research funding programs: a Japanese case study [J]. Scientometrics, 2013, 94(3):1253-1273.
- [26] Anderson D.L., Tressler, J. The New Zealand performance-based research fund and its impact on publication activity in economics [J]. Research Evaluation, 2014, 23(1):1-11.
- [27] Rushton, J.P., and Meltzer, S. Research productivity, university revenue, and scholarly impact (citations) of 169 British, Canadian, and United States universities [J]. Scientometrics, 1981, 3: 275 -303.
- [28] 杜建, 张玢, 唐小利. 基于作者引用与合作关系的学术影响力测度研究进展[J]. 图书情报工作, 2013, 57(8):135-140.
- [29] Moed, H.F. Measuring contextual citation impact of scientific journals [J]. Journal of Informetrics, 2009, 4(3):265-277.
- [30] Andrew, P and Judith K. Article Downloads: An alternative indicator of national research impact and cross-sector knowledge exchange [EB/OL]. <https://www.researchtrends.com>, 2014.
- [31] Bozeman, B. and Corley, E. Scientists' collaboration strategies: implications for scientific and technical human capital [J]. Research Policy, 2004, 33 (4), 599-616.
- [32] Tom Healy. In Each Other's Shadow: What has been the impact of human and social capital on life satisfaction in Ireland? PhD thesis. National University of Ireland, 2005
- [33] Creswell, J.W. Measuring Faculty Research Performance. New Directions for Institutional Research [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

以“学”为中心的研究生体验调查 ——基于英、美、澳三国的比较分析

金帷

(中国农业大学人文与发展学院 高等教育研究中心)

摘要: 重视研究生在其培养过程中的主体地位, 将其体验和反馈纳入质量保障体系之中是美、英、澳的重要举措之一。第三方机构及研究生培养单位在此过程中均发挥着重要作用。各国调查关注影响研究生培养质量的各环节及过程要素, 形成了较为稳定的内容结构框架, 虽相互借鉴但又有其不同的关注点。我国应引入“学”为中心的研究生质量评价理念、树立“诊断改进”的质量保证思路, 重视第三方机构及研究生培养单位在质量调查、评价中的作用。

关键词: 研究生教育; 学生体验调查; 教育质量保障

2015 年, 国务院学位委员会、教育部联合下发《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》, 由此, 统筹改革我国当前研究生教育质量保障机制成为深化研究生教育改革的关键着力点之一。而纵览国外研究生质量保障机制建设发展情况, 可以发现, 重视研究生在其培养过程中的主体地位, 将研究生在培养过程中的体验和反馈纳入质量保障体系之中是欧美研究生教育发达国家的普遍做法。近年来, 我国高等教育界已经开始关注并在逐步推进学生参与高等教育质量保障建设, 但已有研究与实践主要围绕本科教育, 而对研究生教育阶段的学生参与则缺乏足够关注。

为此, 本文以英、美、澳三国为代表, 对其开展的基于学生体验的问卷调查进行分析和比较, 以为我国借鉴相关经验进一步加强研究生质量保障体系建设提供参考。

1 研究生体验调查: 理念及其背景

1.1 规模扩张及多样化使研究生培养质量受到挑战

二战后, 尤其 20 世纪 60 年代以来, 在经济社会、科技发展及国家政策多方面因素综合影响下, 世界各国研究生教育普遍进入规模快速扩张期。这导致研究生群体及其需求多元化, 研究生培养模式也日益多样化^[1]。在此背景下, 强化研究生教育质量, 提高研究生教育效率, 成为各国普遍关注的重要政策议题。

英国高等教育统计署 (HESA) 数据显示, 1994-2004 年的十年间, 英国研究生在读规模增长近 1.6 倍。与此同期, 澳大利亚课程硕士规模自 20 世纪 90 年代快速增长, 构成研究生规模扩张主要动力, 其结果是学生的高度异质化, 以及由此带来的对研究生培养标准、战略定位、目标以及教育模式的困惑^[2]。而研究生甚至博士生就业的多样化也使得学生对研究生教育需求与期望日益多元化。美国在 1900 年时博士毕业生中约有 70%-80% 在高校工作。到 20 世纪 70 年代, 这一比例已经降至 50% 左右。2005-2009 年, 美国共授予 10 万个博士学

位，而同期美国新增教职数量仅为 1.6 万个^[3]。可以说，规模扩张给研究生教育带来新的机遇，但同时也使其质量问题面临更大挑战^[4]。

1.2 培养过程重要性以及学生主体地位的凸显

一直以来，研究生教育质量评估重点是以可量化的资源投入要素和办学条件为主要内容的。以美国博士生教育质量评估为例，评估主要围绕博士点（Doctoral Program）展开，评价对象是博士点（导师、博士生、研究设备、资金投入等），所测量的是作为一种机构类型的博士点或博士科系的质量。而忽视了比如课程教学、科研指导等培养过程环节，也忽视了研究生这一利益主体^[5]。

进入 20 世纪 90 年代，美、英、澳等国逐渐将质量评估重心由院校向学生转移，由资源的占有量向资源的使用效率和学生学习的效果转移，尝试建立以学生为本的高校内部教育教学质量保障体系，同时加强方法技术研究，开发学生学习效果评估工具^[6]。1999 年，美国高教联合会评估论坛提出，未来高教评估工作发展的三大趋势是，问责需求增加、高等教育多样性增加以及偏向关注以学生为中心的学习模式^[7]。这种新的教育质量观要求以建构主义视角审视研究生教育质量，在质量评价中突出学生视角。2006 年，美国高等教育学会发布报告指出，研究生，作为研究生教育的重要利益相关者之一，其自身的体验逐渐通过相关的研究发出强有力的声音^[8]。

1.3 外部问责压力及重要利益相关者的推动

除上述原因外，各国高等教育问责压力的增加，以及研究生教育利益相关者对于研究生培养单位进一步掌握并报告研究生实际培养过程，以满足社会各界对研究生教育质量关切的加强，都推动了各国研究生体验调查的发展。这些外部利益机构或间接施压，或直接参与并在其中承担了重要角色。

20 世纪 90 年代，英国开始加强研究生教育领域的质量保障，如出台学位授予框架以及博士学位最低授予标准等。建立有效的反馈机制也作为质量保障的方式之一被提出。如何评价研究生培养效果逐渐受到高等教育拨款委员会、研究委员会等众多研究生教育利益相关者的密切关注。2005 年 1 月，英国研究委员会委托研究生教育指导小组在拉格比召开第二届罗伯茨政策论坛，其中一个重要议题就是“研究生技能培养效果评价”。在该小组推动下，来自高校、高等教育拨款委员会、研究委员会、高等教育质量保障署和研究生教育协会等多家机构 21 名专家成立研究生技能发展评估工作小组（拉格比小组），力图构建能够有效评价研究生培养效果的方法。2006 年 1 月，“拉格比小组”发布《研究生技能发展评价》报告，建议：英国高等教育学会应与高等教育拨款委员会、研究委员会和高等教育质量保障等利益相关者保持密切联系，以全面跟踪了解研究生学习状况，并提供研究生调查对于研究生学习和研究环境影响的相关信息^[9]。很快，英国高等教育学会成立研究生体验调查指导小组，并于 2007 年、2009 年相继在全国范围推出面向学术型和课程研究生的体验调查。

除此之外，随着全球化时代的到来，国际化成为研究生教育发达国家的重要发展战略，研究生教育国际竞争压力也是促使发达国家重视研究生教育质量评估，并将研究生体验纳入质量评估的重要动因之一。

2 研究生体验调查：实施与工具

综合来看，英、美、澳三国所开展的研究生体验调查从实施层面看，包括全国性调查及院校调查两种，从调查内容看，主要有研究生科研体验、课程体验以及综合调查。

2.1 研究生体验调查实施管理机构

英国及澳大利亚的研究生体验调查均由全国性第三方机构发挥主导作用，负责问卷设计和组织工作，而各高校参与并负责本校调查的具体实施。

在英国，两项全国性研究生体验调查，研究生科研体验调查（Postgraduate Research Experience Survey, 简称 PRES）和研究生课程体验调查（Postgraduate Taught Experience Survey, 简称 PTES）均由英国高等教育学会组织（Higher Education Academy, 简称 HEA）主导，两项调查均面向毕业生发放，学生自愿参加，各高校均设有专门的调查办公室，按照调查小组提供的指导文件实施调查工作。作为一家聚焦教与学，面向高校提供支持的全国性独立机构，HEA 不直接涉及高校的质量保证、绩效管理和拨款等事务，却又与高等院校有着广泛密切的联系，这使它能够很好地胜任在全国范围开展调查与评价的职责^[10]。

在澳大利亚承担类似角色的是澳教育研究委员会（Australian Council for Education Research, 简称 ACER）以及毕业生就业委员会（Graduate Careers Australia, 简称 GCA）。两家机构均为非盈利性机构，其中，ACER 性质及职能均与 HEA 接近，在其成立的 80 多年间，曾发布过大量有关教育质量的研究报告而因此在这一领域享有较高声誉。而 GCA 成立之后一直致力于与政府、高等院校和企业开展合作以促进毕业生就业及提供职业发展机会。它曾发布大量有关产业发展趋势、毕业生就业数据及职业发展相关的出版物。两家机构目前分别是全澳研究生学习投入问卷调查（Postgraduate Student Engagement Questionnaire, PSEQ）及研究生科研体验调查（Postgraduate Research Experience Questionnaire, PREQ）的组织管理机构。而另一项研究生问卷调查为课程体验调查（Course Experience Questionnaire, CEQ），由 GCA 在 1992 年启动，目前面向全体大学及课程研究生毕业生发放。

除参与上述全国性调查外，三国高等院校都十分重视院校层面的研究生体验调查，形成了根据自身需求自行设计问卷并开展相关调查的传统。比如，澳大利亚八校联盟（G8）均十分重视学生学习与研究体验，开发了一系列满足自身需求、关注学生体验的问卷调查工具。英美高校同样重视院校层面的研究生体验调查，并且逐渐将学生体验调查与其它形式的评估活动，如专业评估进行数据整合，以提高数据的使用及管理效率。

2.2 研究生体验调查工具比较

从调查的内容聚焦来看，英、美、澳三国研究生体验调查分别有针对课程、科研和整个培养全过程体验调查三种类型，而根据调查对象来看，既有面向全体在读研究生的调查，也有面向毕业生和校友的调查，同时还有专门针对课程研究生、学术型研究生的专项调查。此处以澳大利亚和英国全国层面的五项调查以及美国麻省理工学院院校层面的两项研究生调查为例，对三国研究生体验调查工具的关键指标进行对比分析。

表 1 英、美、澳三国研究生体验调查工具比较

调查范围		评估工具名称	评估工具类型			调查对象
			课程	科研	综合	
全国范围	澳大利亚	毕业生科研体验调查（PREQ）		√		毕业研究生
		研究生学习投入调查（PSEQ）	√			在读研究生
		学生课程体验调查（CEQ）	√			课程研究生
	英国	研究生科研体验调查（PRES）		√		学术型研究生
		研究生课程体验调查（PTES）	√			课程研究生
院校层面	美国	在读研究生调查（EGSS）			√	在读研究生
	MIT	博士生离校调查（DSSES）			√	毕业博士生

注：需要说明的是，美国科学基金会（NSF）自 20 世纪 60 年代以来每年面向全美理工医科授予硕士或博士学位学术机构开展研究生调查并发布年度报告，但此项调查关注研究生招生现状及其变化趋势，与本文所关注的“学生体验”不同，故未将其纳入比较范围。

表 2. 英、美、澳三国研究生体验调查工具维度及关键指标比较^{[11][12][13][14][15][16][17]}

主要维度	主要指标	科研体验调查			课程体验调查		综合体验调查	
		PREQ	PRES	PSEQ	CEQ	PTES	EGSS	DSSES
导师指导	导师在各培养环节提供有用的建议与指导	√				√		√
	导师提供及时、有益的进展反馈指导研究生科研	√	√					√
	导师拥有指导学生的足够的专业技术水平		√			√		
	导师提供职业（学术/非学术）选择指导和建议						√	√
课程教学	优质教学（教师教学方式、教学技能、教学激励性等）			√	√	√		
	有效教学反馈（师生互动、教师评价及时反馈等）			√	√	√		
	学生课内外学习参与及投入			√				
环境与资源	文化（研究）氛围（尊重学生、鼓励交流、建设学术共同体等）	√	√				√	√
	设施与资源（必需的学习场地，充足的仪器、设备等硬件设施及图书资源，研究资助）	√	√	√		√	√	√
组织与管理	学生对培养环节安排、管理及运行情况评价		√			√		
	学位论文答辩程序及标准的认知与评价	√						√
技能与专业发展	一般技能发展（沟通、写作、问题解决、团队合作能力等）	√	√	√	√	√	√	
	研究能力提升（项目管理、创新、分析及科研发表能力等）	√	√	√	√		√	
	专业发展（学术网络构建、专业及职业信心等）		√	√		√	√	√
总体满意度	总体就读满意度及对各环节、要素满意度评价	√	√	√	√	√	√	√

注：1. 本表格由作者基于各国最新调查问卷整理而成。
2. MIT 除上述两项研究生体验调查外还有针对研究生新生和校友的调查，前者着重收集研究生申请、录取阶段体验及入学前教育信息，而后者着重关注研究生校友离校后的职业发展，此处仅以 EGSS 和 DSSES 为例。

经过多年的探索与调查实践，各国研究生体验调查已形成了较为稳定的内容结构框架，虽相互借鉴具有一定的同质性，但又有其不同的关注点。

首先,学生体验调查关注影响研究生培养质量的各环节及过程要素,而非资源投入要素。研究生对于培养过程、环境的主观性体验与感知是各项调查的核心,而由导师指导、课程教学、环境与资源、组织与管理构成的过程性要素共同构成了学生学业收获及满意度的解释变量,也因此学生体验调查不仅能够发挥评价功能,更具有了问题诊断的价值。但在具体内容设计方面不同调查工具因其调查对象和侧重点不同又有所差异。比如,科研体验调查最受关注的内容是导师在研究生培养过程中所提供的帮助、支持与反馈,学科点为研究生科研发展所创造和提供的氛围与资源,以及通过科研训练获得的技能与专业发展,其目标在于通过了解各院校在上述方面的不足与欠缺进一步针对性地改进和完善研究生的培养。

其次,各国研究生体验调查工具在相互借鉴中不断调整以适应本国调查需求。1998年澳大利亚ACER和GCA联合开发了PREQ问卷,后牛津大学将这一问卷引入英国,用以收集研究生对科研训练的反馈,作为提升研究生培养质量的工具。2007年,HEA在参照英国QAA(Quality Assurance Agency)发布的《高等教育学术质量与标准的保障准则》(Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education)和英国研究理事会对于英国研究生能力培养的要求添加了若干适合英国实际情况的题项^[18]。2013年,PRES对问卷进行了大规模修订,更加侧重考察研究技能和专业发展,更关注各维度的标准化,并使其尽可能与Vitae研究人员发展框架(Vitae's Researcher Development Framework)一致^[19]。

再次,研究生课程体验调查更多借鉴较为成熟的大学生学习评估工具。如澳大利亚的PSEQ调查和CEQ调查,前者借鉴自美国全国学生学习投入调查(National Survey of Student Engagement, NSSE),因此聚焦于学生在学期间学习投入与参与,着重考察学生对其学业挑战、增值性教育体验、校园支持性环境的感知与评价,而并不关注导师指导或研究生培养的组织与管理。而CEQ调查作为一项实施超过20年的全国性课程质量调查,自实施起就高度聚焦课程教学环节,教师教学、学生技能发展等始终是CEQ测量的核心指标,但问卷增加了专门考察教学过程要素的指标与问题供院校自由选择使用,如作业量、教学目标清晰度等,使此项问卷调查与NSSE调查一样更加具备对教育过程的诊断性。

再次,除上述核心的调查维度外,不同的调查还有个别较为独特的维度,比如MIT的EGSS非常关注研究生就读期间的学业压力状况及他们面临的学术困难;其DSES调查作为离校调查除关注学生对于其研究生培养的评价外,还专门收集学生的毕业后规划及相关信息,而该校亦设计有专门的研究生校友调查,使其研究生体验调查覆盖入学、在学、毕业及离校后各个阶段。

3 启示与借鉴

英、美、澳三国所实施的研究生体验调查已经成为其研究生质量保障的重要举措之一。通过长期、系统收集研究生的反馈,评价并诊断培养单位在研究生培养过程中存在的问题与不足,推动研究生培养过程的改进和完善,并不断提升研究生培养的质量。我国应引入“学”为中心的研究生质量评价理念、重视全国性第三方教育机构在质量评价中的作用,同时引导、鼓励高校发挥质量保障主体的作用,在借鉴国外成熟调查工具基础上开发设计更具本土适用性的调查工具,以不断完善研究生质量保障机制建设。

首先,应引入“学”为中心的研究生质量评价理念,强化研究生在教育质量保障机制中的主体地位。“学”为中心既体现了质量保障中对研究生这一学生群体的重视,同时也体现了对

学生学习过程、学习发展与能力收获这两大质量评价标准的重视。一直以来,我国研究生质量评价更加强调行政部门和专家的专业评判,而很少考虑到研究生群体的需求,更缺乏将这一群体的反馈系统纳入研究生质量建设中的机制。而以“学”为中心的研究生体验调查实际上是研究生教育质量观、学生发展观和质量保障观上的转型。以“学”为本的建构主义增值观超越传统的大学质量观——声望观、资源观、产出观等^[20]。研究生教育质量最终体现在研究生通过一定的课程和科研训练所获得的能力提升与专业发展上。因此研究生群体对他们所接受的培养过程、环境的感知,尤其是研究生对所接受的研究生教育的满意度评价,应该成为新时期研究生教育质量保障体系的重要组成部分。

其次,重视全国性第三方机构在质量调查、评价中的作用。英国、澳大利亚第三方教育机构在其全国性研究生体验调查工具的开发、组织实施中发挥了重要的作用。一方面,其第三方机构均为长期从事教育领域相关研究、信息发布的权威机构,在国内拥有较高声誉,能够组织专家团队胜任调查工具的设计、开发工作,保证调查工具的质量和组织实施的专业性;另一方面,第三方机构的参与也有利于调动不同利益相关者的积极性,实现政府和公众对高等教育机构的有效问责,保持高等教育系统与政府和社会的良好关系。当前,我国正着力构建以研究生培养单位为第一质量主体,多方参与的教育质量保证和监督体系,以改变过去以政府为主、重视准入保障的模式。这就要求我们加强教育行政部门的监督引导,重视学术组织、行业部门和社会团体的积极参与,促进学校内部质量保证体系的建立,而其中,由一个全国性第三方教育机构组织管理,高校直接参与的长期的全国范围的学生体验调查不仅有利于直接了解研究生的学习状况,进行对比分析和长期研究,对于完善我国研究生质量保障体系也是十分必要和重要的。

再次,应树立“诊断改进”的质量保证思路,并引导、鼓励研究生培养单位发挥质量保障主体的作用。研究生体验调查的目的在于系统、长期收集学生反馈,及时发现研究生培养过程中存在的问题与不足,以促进培养单位有针对性地改进和完善研究生培养环节。即,其目的在于收集信息、诊断问题并推进质量改进,而非评价甚至是排名。正如英国两项调查设计中所强调的“学生体验调查只是为了发现研究生教育的最佳实践并诊断出需要改进提高的地方,而不是提供对研究生质量的确定性测量”^[21]。从这个角度考虑,我国在推动类似的研究生体验调查时,应全面考虑如何能够充分调动研究生培养单位开展或参与调查的积极性。相对而言,英、美、澳三国高校均有较为完备的校内调查体系,比如文中提到的MIT,该校院校研究办公室滚动开展18项校内问卷调查,其中专门的研究生体验调查共四项。我国应在推动全国性研究生体验调查同时,进一步推动和发挥研究生培养单位质量保障主体的作用,注重院校层面质量文化的培养和构建,以形成基于研究生体验调查的质量诊断和改进机制。

参考文献

- [1] Margot Pearson. The changing environment for doctoral education in Australia: implications for quality management, improvement and innovation[J]. Higher Education Research Development, 1999. 18 (3): 269-287.
- [2] H. Forsyth, R. Laxton, etc. Postgraduate coursework in Australia: Issues emerging from university and industry collaboration[J]. Higher Education, 2009 (57): 641-655.
- [3] 沈文钦、王东芳、赵世奎.博士就业的多元化趋势及其政策应对——一个跨国比较的分析[J].教育学术月刊, 2015 (2): 35-45.

- [4] Jan Sadlak. Doctoral studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects [M]. Bucharest: UNESCO CEPES, 2004: 262.
- [5] E·格威狄·博格.等著.毛亚庆等译.高等教育中的质量与问责[M].北京:北京师范大学出版社, 2008: 71.
- [6] 魏红、钟秉林.重视学生学习效果改善教育评估效能——国际高等教育评估发展新趋势及其启示[J].中国高教研究, 2009 (10): 16-19.
- [7] Peggy Maki, Borkowski Nancy. The assessment of doctoral education: emerging criteria and new models for improving outcomes [M]. Sterling: Stylus Publishing, 2006: 26.
- [8] Tomasz John, Pam Denicolo. Doctoral education: a review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (Mainly UK) [J]. Springer Science Review, 2013 (1): 41-49.
- [9] The Rugby Team. Evaluation of Skills Development of Early Career Researchers [EB/OL].
http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Evaluation_of_skills_development_of_early_career. 2016-05-04.
- [10] [14] [18] Chris Park & Andria Handury, etc. Postgraduate Research Experience Survey Final Report(2007) [EB/OL]<https://www.heacademy.ac.uk/resource/postgraduate-research-experience-survey-2007>, 2016/4/10.
- [11] Postgraduate Research Experience Questionnaire overview[EB/OL]
<http://www.graduatecareers.com.au/research/start/agsoverview/ctags/preqo/>, 2016/04/12.
- [12] [19]Paul Bennett & Gosia Turner. PRES 2013: Results from the Postgraduate Research Experience Survey [EB/OL] <https://www.heacademy.ac.uk/postgraduate-research-experience-survey-pres-2013>, 2016/04/10.
- [13] Course Experience Questionnaire Overview.[EB/OL].
<http://www.graduatecareers.com.au/research/start/agsoverview/ctags/ceq/>. 2016-06-10.
- [15] Jason Leman, Gosia Turner etc., PTES 2013: Findings from the Postgraduate Taught Experience Survey [EB/OL]. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/ptes_report_2013_final_0.pdf, 2016-06-10.
- [16] Graduate Enrolled Student Survey [EB/OL]. <http://web.mit.edu/ir/surveys/pdf/MITGradESS2015-PrepForLive-20150318.pdf>. 2016-08-10.
- [17] MIT Doctoral Student Exit Survey [EB/OL]. <http://web.mit.edu/ir/surveys/pdf/MITDoctExit2013-14.pdf>, 2016-6-10.
- [20] 赵琳、王传毅. 以“学”为中心: 研究生教育质量评价与保障的新趋势[J].学位与研究生教育, 2015 (3): 11-14.
- [21] Using PRES to enhance the experience of postgraduate researchers : A good practice guide [EB/OL].http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/postgraduate/PRES_enhancement.pdf. 2016-6-10.

学生评教为什么测不准？

——基于对某案例高校的质性分析

刘子瑜

（中国农业大学图书馆情报研究中心）

摘要：本文利用质性研究方法，以某部属高校为案例，结合对相关教师、管理者、学生的深度访谈资料，分析结果认为学生在评教时的积极态度缺失、消极态度盛行和存在错误认知是导致学生评教测不准的直接原因；而学校和院系层面的教学管理问题导致学生评教结果难以公开和利用，使得课程质量未能得到有效改善，造成学生应付性评教的消极态度；据此研究结果，提出了完善学生评教的教学管理政策建议。

关键词：学生评教；偏差；案例研究；质性研究

1 引言

1.1 学生评教的作用与意义

高等教育内涵式发展道路，要求大学着力提升课程教学质量；而提升课程质量，离不开有效的课程教学评价手段。“学生评教”（即大学生评价教师课堂教学）是一种广泛应用于中外大学的课程教学评价方式，与教师同行评价、教学督导等课程教学评价措施并列，共同构成高校课程教学质量保障体系。教育研究者普遍认为，学生评教具有收集学生意见的直接效果，有助于教学管理部门了解教师教学情况和教师改进教学活动，还有助于突出教学中心地位、形成良好教学氛围。

1.2 学生评教的共识性问题

目前，我国高校“学生评教”工作面临三大共识性问题。其一是“测不准”，即学生评教结果不能精准反映课堂教学水平，评教分数膨胀、教师差异小，学生随意评分或恶意评分等现象时有发生，影响了评价结果。基于对 200 万条评教大数据的最新研究也指出，学生评教结果是具有一定信度（包括指标内部一致性和重测信度）和一定效度（与教学督导评价结果有相关性），但是会被班级人数等非教学因素影响，结果存在偏差。另外还有“管不严”和“用不好”的问题。“管不严”指相比其他教学管理工作，教务管理部门对学生评教的重视相对不足、管理相对松散；而“用不好”指评教结果不能很好利用，要么不被重视、难以为教学管理决策提供参考，要么被过分强调、甚至用于教师人事管理，招来大量不满和批评。这三个问题在实践中紧密联系，相互依存。

1.3 本文结构和思路

本文针对学生评教“测不准”问题，在综述已有相关研究的基础上，结合对一所案例高校的质性分析，基于深度访谈资料探索了直接原因和深层原因，并据此提出了若干建议。

2 文献综述

当前主流的学生评教研究主要着眼于分析和改进评教工具，即从测量工具出发，讨论学生评教指标工具的信度和效度，包括内部一致性、折半信度、结构效度、效标效度等，也有相当数量的研究从非工具因素出发，探讨包括测量程序、结果使用方法、课程特征（如班级规模、学科、课程难度、作业量）、学生特征（如学习动机、学习期望）、教师个人特征（如职称、授课方式）等因素对测量结果的影响。但是，为什么在研究情景中拥有良好信效度的测量工具，在实践情境中却总不尽人意？对此问题进行回应的研究相对较少。本文简要回顾并评述如下。

表 1 有关学生评教测不准问题的代表观点

研究类别	代表观点
A 批判性理论研究： 学生评教产生偏差是必然的	A1.学生评教本质是市场哲学和消费文化，在实践中必然走向异化 ¹ 。
	A2.学生评教被过度阐释，其理论基础是科学管理理论，不适用于高校管理情景 ² 。
	A3.学生评教以学生满意度为核心，是“民粹本位”，背离了教学质量评价的初衷 ³ 。
B 实证分析研究： 学生评教偏差的定量测量	B1.利用浙江省某高校 2005-2007 年 4 个学期共 389 次课程评教数据，进行最小二乘分析，证实学生评教结果的差异中有约 9%可以用课程特征（课程类型、学生年级、学生院系、学生性质）和教师特征（年龄、性别、学历、职称、行政职务）来解释 ⁴ 。
	B2.基于 5 所高校 1589 份学生调查问卷，证实学生“评教态度”、“对课程的态度”和“学习态度”三个基于学生态度的因素显著影响了学生评教的数据误差 ⁵ 。
	B3.使用安徽财经大学 2011-2013 年评教数据，利用泰尔指数测量同一教师不同授课班级的评教差异（组内差异）和不同教师之间的评教差异（组间差异），结果表明 24%-31%的学生评教差异是非教师因素导致的 ⁶ 。
C 对策性理论研究： 学生评教产生偏差的原因分析	C1.导致评教结果产生偏差的原因是学生、教师和管理方之间的信息不对称，缺少共同利益基础，建议将学生评教建设为教师提高教学质量和学生获得更好学习利益的长效机制 ⁷ 。
	C2.学生评教背后潜藏大众消费文化与学术精英文化、行政主导文化与学术本位文化，以及平等主义文化与权威主义文化的三对冲突，建议协调文化冲突，采取“共治主义”立场，构建大学治理文化，实现教、学、管三方利益的平衡 ⁸ 。
	C3.运用巴纳德社会系统理论分析了学生评教产生偏差的原因为：评教主体的合作意愿失调，评教共同目标失衡，评教信息沟通失真。建议构建保障评教主体权益的合作意愿机制、评教主体合作参与的评教目标达成机制和高效透明的评教信息沟通体系 ⁹ 。

上表中的批判性理论研究，尝试从哲学或价值层面否定学生评教，其观点有一定新意但却与主流研究的意见相左。上表中例举的实证分析研究都存在一定问题，影响了结论的解释力，如毛丰付的研究仅证实可以用课程特征和教师特征解释评教结果差异的 9%，常亚平使用自编问卷进行调查，没有与真实的学生评教数据进行关联，研究结论存在一定解释风险，董桂才的

¹潘艺林. “学生评教”信奉什么教育哲学? [J]. 教育理论与实践, 2005(12), 27-31.
²蔡连玉. 学生评教：一种被过度阐释的制度[J]. 江苏高教, 2009(1), 78-80.
³杨晓峰. 高校“民粹本位”教学质量评价的困惑与出路[J]. 高教探索, 2012(3), 78-81.
⁴毛丰付. 学生评教，偏差几何——对某校学生评教的数据分析[J]. 高等教育研究, 2009(3), 87-91.
⁵常亚平,陈亮,阎俊. 高校“学生评教”误差形成机制研究——基于学生态度的视角[J]. 高教探索, 2010, (01): 80-86.
⁶董桂才.学生评教的非教师因素研究[J]. 高教探索, 2014(2), 104-106.
⁷周继良. 破译高校学生评教问题症结之新解——基于信息不对称理论的检视[J]. 教育科学, 2010(6), 30-38.
⁸王洪才. 论大学生评教中的文化冲突[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2014(3): 146-152.
⁹张俭民, 董泽芳. 大学生评教如何从失真到归真——基于巴纳德社会系统理论的视角[J]. 教育发展研究, 2014(19), 26-31.

研究证实了非教师因素导致学生评教得分差异，却没有分析究竟是哪些因素在起作用。而上表中的对策性理论研究，运用不同的理论视角对学生评教问题进行分析，缺少被研究对象的声音和第一手资料的证实。

3 研究方法 with 资料

3.1 质的研究方法

为探明学生评教“测不准”的缘由，本研究使用质的研究方法，结合对某高校相关教师、学生的深度访谈资料展开分析。“质的研究是以研究者本人作为研究工具，在自然情境下采用多种方法收集资料，对社会现象进行整体性探究，使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动”。质的研究方法强调从研究对象的视角出发，以自然主义的探究传统深入田野，关注“生活世界”中具体人的思想与行为，力求打破研究者高高在上的僵化立场，突破“硬梆梆”的数字统计与线性分析，看到被研究的具体人与事，呈现独特而鲜活的信息，从而更多地“曝露”实践的真实。

3.2 资料收集

本研究采用质的研究方法，意在通过近距离接触学生、教师和教学管理人员，倾听其个性化的声音，进而为解析学生评教为何“测不准”找到思路。在本研究中，笔者选取了某部属大学作为案例，并选取该校理学、工学和管理学专业的学生 6 人、教师 3 人以及该校教学管理人员 1 人作为访谈对象，开展深度访谈，形成约八万字的访谈资料，在对访谈资料的编码、分析后形成研究结论。

表 2 访谈对象情况

访谈对象	身份	学科背景	访谈对象	身份	学科背景
A	大一学生	管理学类	F	大三学生	工学类
B	大二学生	管理学类	G	讲师	管理学类
C	大二学生	理学类	H	副教授	工学类
D	大二学生	工学类	I	副教授	工学类
E	大三学生	理学类	J	教学管理人员	

访谈提纲涉及三个维度：

- 第一，对学生评教“测不准”问题的看法；
- 第二，对自己在学生评教活动中扮演的角色、享有的权利、希望达成之目标的认识；
- 第三，对现有学生评教运行制度的评价和反思。

3.3 案例高校学生评教工作简况

以下内容主要基于对访谈对象 J 的采访记录：

统计方式的变化：案例高校从 1998 年开始试行“课堂教学效果学生评价”，最初仅对几十门课程进行了试评。评价方式是在期末向学生随堂发放纸质问卷，教务处人员回收问卷后手工录入计算机进行统计。其后几年评价的课程门数逐步增加，工作量快速增加，每次的统计工作压力都很大。自 2003 年期起采取学生网上评价的办法，统计起来就方便、快捷了，能够做到全覆盖。

问卷指标的变化：就问卷而言，最初的指标比较简单，不到 10 条问题。大概是 2005 年左右，调整了指标，指标条目增加了，有 20 多条。2008 年之后组织了修订，当时参考某学院的指标，又压缩了指标条目，减少到 6 条，一直沿用到现在。2013 年起教务处又组织研究新的指标，但一直未执行新的指标。

评价结果的使用：1998 年起就对评价分数列前 10%的课程给予 5000 元奖励，当时震动很大，试行了几年后，教师们总有提意见的，就不再直接给予奖励了，只把它作为学院推荐优秀教师的参考之一，起作用逐渐弱化。后来在晋升职称条件中规定了近三年评价分数列本学院后 20%的不能升职称，现在仍未取消。

学生参与情况：学生的参评积极性不够高，近五年的参评率都在 70%到 90%之间，学生评价不够认真，给分普遍偏高，有请人代评的情况。

评教结果分析：从多次评价的结果看，评价分数在逐年提高，近年来平均分在 93 分左右，而评价问卷的满分为 95 分，结果的区分度很差。对于那些稳定得到高分课程，一般都是教学效果确实好的；而多次排名都靠后的课程，一般来说教学效果确实有问题。但是排名大概在中间 80%以上的课程，难以区分优与劣。

4 研究发现

4.1 访谈资料编码过程

本研究对访谈资料进行分析编码，为提升编码内部一致性，编码由一名研究者完成，并请相关专家审核。经过开放性编码、聚焦编码、主轴编码等步骤，本研究将学生、教师、管理者三类访谈资料逐步聚焦于“学生评价态度”、“学校教学管理”、“院系课程改进”三个主轴编码，各自包含若干聚焦编码和开放式编码（限于篇幅，开放式编码在本文中不作呈现），如下表所示。

表 3 访谈资料编码及释义

主轴编码	聚焦编码	编码释义
A 学生评价态度	A1 积极态度	推动学生积极参与评教活动的态度因素，包括受重视、被认同的积极感受，参与学校教学管理的积极感受，获得恰当评价反馈的积极感受，以及因教学改进而获得的切实收益等。
	A2 消极态度	导致学生消极参与评教活动的态度因素，主要包括对教师反应的不确定感和畏惧感，因社会惰化带来的随意评价态度，以及在评教活动中宣泄愤怒或偏爱情绪等。
	A3 错误认知	对评教活动的错误认知，包括认为学校不重视评教工作，认为评教无法改变教学，对教师没有影响力等。
B 学校评教管理	B1 过程管理	学校教学管理部门对于学生评教工作的过程管理，包括问卷编制、宣讲教育、调查实施、测量分析等。
	B2 结果管理	学校教学管理部门如何利用学生评教结果而开展教学管理，包括结果反馈、结果解释、奖励措施和惩罚措施等。
	B3 配套管理	学校教学管理部门依据学生评教结果而开展的配套措施，包括如教学技能进修、教学经验分享等
C 院系课程改进	C1 教师投入	教师应用评教数据
	C2 课程管理	院系层面课程管理的方式、基层教学组织

4.2 学生评教测不准的直接原因分析

学生态度被认为是除评价工具因素之外影响学生评教结果的重要原因之一。本研究对学生的深度访谈证实了这一假设：多位被访学生提及在同学群体中存在不认真评价、恶意评价或请人代为评价的情况，并认为消极的评价态度影响评教结果。总体而言，造成学生评教测不准的直接原因是学生评价的积极态度缺失、消极态度横行、存在错误认知三个方面。

4.2.1 积极态度缺失

学生评教本应是学生与教师的意见沟通渠道，学生通过填写规范化的问卷量表，向教师提供具有量化特征的意见信息，而教师也应依据这些意见建议，进行反馈并进行一定的授课调整。在理想的情况下，学生可以通过评教活动获得参与学校教学管理的感受，在获得恰当评价反馈后获得受重视、被认同的感受，并因教学得到改进而获得切实收益，访谈资料证实这些因素是推动学生认真参与评价的主要力量。

但在案例学校的学生评教过程中，一方面，不重视宣讲学生评教的重要意义，很少学生能够意识到参与学校教学管理当中；另一方面，评教结果只向教师和院系教学领导发送，不向学生反馈，这两方面的安排降低了学生的参与感，也很难让学生体会到被认同、被重视。理想的教学评价应当贯穿教学过程的始终。即被教育对象应在教学过程的任何一个环节中，均有权充分表达自己的意见，以起到及时弥补教学失误、改进教学效果等作用。但是案例高校的学生评教工作通常在学期课程学习结束的最后两周展开，属于结果性评价，而非过程性评价。这种评价方式，让学生无法享有教学改善带来的益处。

在受访的六位学生中，仅有一位学生明确表示他会认真地填答课堂教学评价问卷，提交自己对于课程的意见和建议。他将这一过程形容为“……参与了学校对教学的管理，感觉自己的意见很重要，老师也要听我的，所以我很认真地填写问卷”。可以说，如果学生充满着主人翁意识或是笃信其意见能够影响现实，就会推动他认真评教。

但其余几位受访同学均表示在评教过程中或多或少地存在应付、随意填写等情况，重要原因就是前述积极评价态度的缺失。譬如：

学生 C：“感觉评课就是走个形式……一到期末就得挨个评课，有不少人都和我一样，随便应付一下得了，并不是真的参与进去，认认真真评价。”

学生 B：“最终的评教分数应该向我们公布……学生有权利知道评教结果。我本人也想知道，我的意见和别人是否一致。”

学生 D：“我们反馈的意见教师可能也看不到，就是看到了想改进，学期也结束了，对我们没有实质性的意义，学生评教的受益者不是我们，可能是下个学期的学生吧。”

学生 A：“我们看不到评价的结果……或许，明年的新生能够看到，这样他们选课时就知道哪些课好，哪些课是水课，哪些课容易挂科。但这对我们有什么用？”

4.2.2 消极态度盛行

研究发现一些消极评价态度的存在，会直接影响学生评教。如学生担心教师会对自己的真实评价采取某种报复行为，因此产生不确定感和畏惧感，又如学生会因为社会惰化¹⁰而产生的

¹⁰社会惰化是指许多人在一起工作，会降低个人活动积极性的现象，即群体一起完成一件事时，个人所付出的努力比单独完成时偏少的现象。所谓“出工不出力”，说的就是这种现象。社会惰化作用往往发生在那些为一个共同目标而合作，但个人的成绩不能单独计算的情况下。

不负责任的随意评价态度,另外,部分学生也可能在评教过程中宣泄愤怒或偏爱的强烈情绪。

在案例高校的学生评教活动中,学生需登录本科教务系统后台,方可填写评教问卷。虽然学校教学管理部门承诺学生评教将以匿名方式展开,教师无从得知学生评价信息的个体来源,但学生并不认同这一点。学生 A:“我们输入学号和密码登陆了系统,老师肯定能够知道谁打了高分、谁打了低分,如果打低分给老师难堪,可能就会影响课程成绩。”学生 E:“某门课的老师将来还要给我们上一门专业课的,如果现在就把他得罪了,将来肯定也没有好果子吃。”在这种忧惧心理的影响下,学生会倾向于对不同课程评价趋同,恐怕也是导致案例高校学生评价结果区分度小的重要原因。

部分学生在访谈中反映,由于评教工作时段恰逢期末,要准备大量的论文、考试、报告等,感到时间紧张压力大,不得已才消极评价,甚至有人会请其他同学代评。只有那些学有余力、时间充足的学生,才有可能认真完成学生评教。这个时候,无暇认真填答的同学,自然而然会在心中兴起寄望于他人的念头:“评教嘛……那么多学生呢,多我一个不多,少我一个不少,何况,肯定有人会认真填吧,所以我就都选四或者五就行了!”(学生 F)可以说,在社会惰化的作用下,如果学生评教活动不能满足学生的某种需求或利益,学生就很可能放弃自己的评价权力而把评价的成本悄悄留给其他同学。

此外,我们也需重视部分学生的情绪化评分。所谓情绪化评分,是学生将课程学习中产生的强烈负面情绪或正面情绪带入教学评价,譬如某位同学讲述在一门课程学习过程中与老师发生矛盾,一怒之下在课程评价中打出最低分;学生 D 称特别钦慕一位异性老师的授课风采,因此在评教过程中给了这位老师最高分,同时为了提高该教师的成绩课题,她还把其他老师的评分都打低一些。由于缺少评价指导,学生在评价时将这种不吐不快的强烈情绪宣泄而出,影响了评教结果的公平性。

4.2.3 存在错误认知

学生评教是高校教学质量评估的重要方式,学生在评教过程中的积极性和主动性直接影响着评教结果的科学性和有效性。而提高学生积极性、主动性最有效的方式之一,就是由学校相关部门展开针对性的大规模宣传教育。如果评教工作宣传不够到位,学生对评教的目的、意义及操作流程就会产生认知偏差。评教工作不能只是在学校网站上公布学生评教的时间和时限,更重要的是确保学生对评教工作的目的、意义、操作流程和结果使用方式深入了解,知道如何评教、清楚评价指标体系,这样才能获得有意义的数

据。但案例高校对评教工作的宣传并不充分,甚至让学生误以为学校并不重视这件工作。学生 D 表示:“那天我在一教的电子屏上看到通知,说又要学生评教了。我才想起来。……我感觉目前学校对于(这项工作)……好像不是很重视,我只在一教一层的电子屏上看到过通知,也没有人专门告诉我该怎么填写,填写问卷的网页上,也没有特别详细的说明……可见学校不是很重视这件工作,可能这件工作的价值不大吧。所以我就随便填填咯。”

另外,案例高校目前在教师晋升职称条件中规定,近三年内评教分数列本学院后 20%的教师不能参与晋升职称。可以说,评教结果切切实实地影响到了教师个人。但学生对此似乎并不了解。本研究选取的六位受访学生中,没有一个人清楚教师可能在评教活动中受到的影响。不仅如此,通过学生间非正式网络而传播的一些错误知识,也会让学生对评教工作产生误判。譬如学生 A 说:“我听学长学姐说过,评教对老师没啥影响,就算评得不好,课也是照上的。”学

生 D:“我们反馈的意见教师可能也看不到……”学生 F:“反正学校就是搞个形式,就算有老师得分低,也不会有人受处分,所以我就不那么认真填了。”

4.2.4 小结

除上述针对学生访谈资料的分析外,对教师和管理人员的访谈资料分析也表明,学生评教过程中消极评价、随意评价乃至请人代评等现象已经被许多人所认识,并均认为这是导致学生评教测不准的直接原因。

需要说明的是,在积极态度、消极态度和错误认知中:错误认知因素可以通过充分的宣传、说明而消解;消极态度因素可以通过合理的制度设计(如设计更加明确的匿名调查方式收集学生评教数据,消解学生的顾虑)、详尽的评价说明以及更加复杂的数据处理手段来降低其影响;而积极态度的缺失,只能通过加强反馈、引导参与、变结果性评价为过程性评价、切实引导教师依据评教结果优化教学,才能够解决。如学生 F 所说:“如果课程评价就像知乎那样,让每个人都能看到结果,我想我会很愿意写下对于课程的真实感受吧!我的评价能够帮助其他同学,那就太好了。不过,仅仅有评价还不行,最好老师能根据评价的意见改变上课的方式。这样评价才真的有意义,我们学生也会更愿意参加评价。”

可以说,对学生而言,参与评教的积极态度犹如推力,消极态度和错误认知犹如阻力,只有推力可以克服阻力的影响,而当推力缺失的时候,即便没有阻力,学生评教有效性这辆大车也无法前进。

4.3 学生评教测不准的深层原因分析

基于学生访谈资料和教师、管理者部分相关访谈内容的分析,揭示了学生评价态度的问题是学生评教测不准的直接原因。但在针对教师和管理者的访谈资料分析,我们可以尝试分析学生评价态度背后的深层原因,特别是分析导致学生积极态度缺失的原因,即为什么评教结果反馈不足,以及依据学生评教结果引起课程质量提升的症结,从某种程度上来说,此两者与学生评教“管不严”、“用不好”紧密联系。

4.3.1 学校课程管理问题

前文已经反复提及多个案例高校在评教管理中的问题,如宣讲教育不足、没有更明确的匿名调查措施、评教结果对学生反馈不足、以结果性评价为主¹¹等。这些问题都属技术性问题,可以通过管理方式的改良而消除。但在这些问题之外,仍有难以解决的深层次问题,即学校的评教工作很难直接引起教师改良、优化课程教学的努力。

教学管理人员 J:“评教结果不好用。我们能用评教结果,定奖励他(教师)或是惩罚他的办法,但怎么才能让他好好搞教学?学生评教做不到这点。现在,上课是良心活。好的老师你不用催他,都会想办法提高课程质量,这批人基本都是评教得分最好的一拨。最关键的是评教得分中间的那些老师,就是现在评教结果区分不出来的那 80%的人,这部分人,只要努努力,就可能把课上的更好,如果再不重视教学,就可能和得分最差的那拨一样了。最关键的就是,怎么能让这部分人重视教学,或者能不能用评教的方法,识别出其中比较好的一部分,我们可以重点引导一下。但是评教结果识别不出来。归根结底,教学好不好只能靠老师自己,教学是良心活。”

¹¹需要特别说明的是,该校已于 2016 年秋季学期开始尝试实行过程性评价,学生在修学课程期间可以随时反馈意见。

曾有学者将在大学中管理教授们形容为“牧猫”，猫有喜欢独处、不受约束的特点，养猫的人自以为在养猫，却不知道猫并不将其视为主人。这个譬喻主要用来形容大学教授们在忠于机构之外，尚有忠于学科、忠于个人事业的特质。“牧猫”本是东西方大学管理中必然面对的问题，但在当前中国大学教学中尤为凸出。

以学生评教为例，教学管理部门拥有课程评价的权力，委托授权给了学生来行使。导致这一授权的最主要原因是，大学教育管理部门很难突破学科与专业的护城河，直接深入院系，实现对课程体系、内容、教学方法等的具体管理——毫无疑问，这些议题具有极强的专业性，只有具备相关“高深知识”的教授们才能驾驭，而行政管理人员则被拦在学科专业的护城河外，不得进入。这是高等教育的独有特质，是初等教育和中等教育中都很少见。可以说，只有同学科、同专业的教师共同体，才可以对课程内容、教学方法等专业问题进行评论、甚至修正。

由这一点出发，学校教学管理部门对课程教学的管理，事实上是形式化的。由于形式化的校级管理，进一步导致如下问题：

（1）学生评教工具化。学生评教的目的，本应是促进教师教学、改善课程质量、助力学生发展，但学校教学管理部门在使用学生评教手段时，受限于形式化的校级管理，无法直达课程，只能选择将评教制度作为管理教师的工具，最终导致评教制度丧失其应有的效果和作用。

（2）评教结果标签化。由于学校管理层面难以通过学生评教制度改变课程生态，学生获得权力授予却不能享有提升课程质量等益处，部分学生选择消极评教态度，将失真的评价结果反馈给教学管理部门。这一结果仅仅是一个标签，并且是一个不灵敏、不准确的标签，使用这个标签对教师进行管理

（3）评教结果难以公布和利用。不准确的评教结果一旦公布，不仅会引起教师群体内部的反弹，也会动摇教学管理部门的权威。案例高校的教学管理部门曾因使用物质奖励评教得分靠前的教师而引起很大争议，公布评教结果恐怕会引起更大争议。这种顾虑影响了教学管理部门公布和利用评教结果。

4.3.2 院系课程管理问题

对教师群体的访谈资料表明，教师群体对学生评教有效性的认同程度较低，教师 H 和教师 I 均认为学生在专业知识水平方面处于学习者的地位，缺少对课程质量进行评价的资格，同时也认为师生感情、评教指标的科学性（特别是问卷缺乏差异化特征，不能反映不同学科课程的特点）、学生评价态度等会严重影响评教的结果公正性，特别是教师担心自己对学生从严要求反而会给自己得分带来消极影响。教师 I 和 G 认为评教结果不应当作为职称晋升的要求，认为“只要完成规定的教学任务，论文、项目等足够，科研做得好，就应该有晋升职称的资格”。此外，教师 G 表示他曾受过不公平的评价，认为学生对他的恶意评价给他带来了很大伤害。

教师 H 在其所在系担任教学副系主任一职，在对他的访谈过程中，除了谈及关于学生评教的看法之外，他还对访谈者讲述了一些院系课程管理中的问题，谈及了学院层面课程管理面临的问题，包括：

（1）院系基层教学组织弱化，导致教师在教学中成为“单干户”，严重影响了课程管理工作开展。

教师 H：“现在都知道搞教学是良心活。但是很少人去追究，为什么搞教学成了良心活？我的看法是，现在院系一层的教学管理有点乱，缺少组织。不像过去，我上学的时候还有教研

室，课程内容、教学方法，哪一堂课讲什么理论，哪一堂课讲什么实验，教研组的老师们都要集体研究的。但是现在，上课都是单干户，很少有老师一起研究某一门课具体怎么上了，所以只能讲良心。很多课，上着上着就成这个老师的了，课程体系很多都是依靠惯性再往前走，有的时候，想改一改，就会动了别人的蛋糕，没法管。”

（2）院系一级在课程管理和建设中，缺少关键的人财物资源。

教师 H：“我这个副系主任可不好当，要钱没钱要人没人。很多教学工作的事情，需要很多人手来做，可我们偏偏没什么人来做。而且还有钱的问题，系里的运转费就不够，教学上的经费就更欠缺了。比如今年我们计划要做的实践教学项目，还缺很大一笔经费。说白了，就是没有资源。比如我如果觉得哪个老师的课上的不好，想派他出去进修学习一下，怎么派？谁出钱？这都是问题。”

（3）以科研为主的教师评价导向，不利于引导教师专注于教学工作。

教师 H：“一说教学就要提科研。现在社会大环境就是这样，重科研轻教学嘛。学校的评价体系中对教学不重视，老师自然会很看重科研而对教学不重视。当然，有的老师会觉得现在的课时费太低了，没有上课的积极性。这种情况下，你和他谈怎么把课上的更好？人家能给你把课程量上完就已经很不错了。现在的学生评教结果，有的人特别好，有的人特别差，但是中间的多数人都差不多，怎么能引导这部分人把课上好很关键。”

4.3.3 小结

如果说学生评教的积极态度缺失是引起评教测不准的最重要直接原因，那么学校教育管理部门无法深入学科与课程的管理权利限制，以及学院层面课程管理面临的问题，则是导致学生评教测不准的深层次原因。后两者分别制约了学生评教结果的公开和利用，以及课程教学如何依据评教结果而优化。

国内研究者在讨论学生评教的作用是，习惯于引用学生评教在海外高校、特别是美国高校的成功实践，并认为学生评教作为“问责制”在教学环节最典型的应用案例，具有信效度高、操作性好，能够促进教师不断改进教学、提高教学质量的积极作用。但我们应当注意到，研究者惯常引用的海外案例中，其教学生态与国内高校有很大不同。前文提及，学校教学管理部门难以开展针对具体课程的管理实践，院系课程管理又面临许多问题。这种情况下，学生评教自然难以发挥作用。如果将学生评教比作一剂药品，也须在服药者有基本的自愈能力的条件下才会起作用；换言之，如果院校教学管理的权责机制或者院系课程生态出现问题，学生评教恐怕难以发挥其作用，甚至连测量准确这种基本要求，也会成为奢望。

5 讨论及建议

本研究使用质性研究方法，结合对案例高校相关教师、学生的深度访谈资料，从引起学生评教测不准的直接原因和深层原因两方面展开分析，得到了初步的研究结果。包括：学生在评教时的积极态度缺失、消极态度横行、存在错误认知，是引起学生评教测不准的直接原因；而学校和院系层面面临的教学管理问题则是导致学生评教结果难以公开和利用，以及依据学生评教结果引起课程质量提升的症结。据此，本文提出如下建议：

第一，优化评教过程管理，引导学生积极参与。

学生在评教时的积极态度缺失、消极态度横行、存在错误认知，是引起学生评教测不准的

直接原因。因此,学校教育管理部门应妥善公开评教结果,给予学生正面反馈,提升其参与的积极性;将结果性评价变为过程性评价,引导教师依据评教情况及时优化课程,将学生评教建设为教师提高教学质量和学生获得更好学习利益的长效机制;加强宣讲工作,引导学生正确认识学生评教,并采取更为明确的匿名化评价方式消解学生顾虑;不断优化评教工具,并辅以详尽的评价说明,采用更为先进的数据分析手段,进一步提升工具的信度与效度。

第二,转变校方管理角色,支撑院系自我变革。

教育管理部门很难突破学科与专业的护城河,直接深入院系,实现对课程体系、内容、教学方法的具体管理,这一现实情况约束了学校实施学生评教工作的限度,并提醒我们学生评教应在一定程度上由院系主导。如学校可给出关于测量工具、测量时间等的规范性意见,究竟具体如何操作、如何解释评教结果、如何依据评教结果对教师进行评定等,则由院系决定。学校教学管理部门应更多地扮演支持性、中介性角色,如提供充沛的教师教学技能发展机会、搭建教师教学经验交流平台、为院系课程改革提供资源等,进而支持院系在教学事务上的自我变革。

第三,强化院系教学组织,实现有效课程管理。

学院层面课程管理面临的问题,如教学组织弱化、教学管理与建设的资源不足等,都深深制约了教师依据学生评教结果而开展课程改革。因此,必须强化院系教学组织的力量,实现院系层面对课程的有效管理,转变课程教学“单干户”模式,梳理课程体系、建设课程标准,以课程系列、课程群或课程团队的形式,引导教师有效利用学生评教数据、开展课程改革,并以课程改革成果强化学生参与教学评价的收获感,增强学生评教的有效性,形成教学相长、师生互动的良好循环。

学生评教始于上世纪 20 年代美国大学,而我国高校比较规范和常规化的学生评教活动是伴随 1985 年后各种高教评估试点活动而兴起的。随着教师职称评定工作日益规范化,许多高校对教师的教学提出了越来越高的要求,学生评教活动开展得越来越普遍。我们应注意,学生评教是一种教学评价手段,其有效性从根本上来说依赖于教学文化、教学生态,没有好的教学生态,学生评教难以发挥其作用。

本研究通过对案例高校学生评教问题的质性分析,指出学生评教测不准的直接原因是学生评价态度问题,而深层原因则是院校两级面临的不同的教学管理问题。由于案例分析具有较大的限制,不能代表总体特征,其解释能力也存在一定不足,本研究的发现和结论仍值得推敲,未来或可通过更多的案例研究,在综合归纳后得到具有广泛适用性的结论。

基于外国留学生数据管窥我国高校的世界吸引力

张红伟 李晨英

(中国农业大学图书馆情报研究中心)

摘要: 2015 年我国在华留学生已经突破 39 万人, 年均增长率为 11%, 发展形势大好, 但是顶尖高校留学生指标和世界一流大学还有很大差距。本文通过对 2006-2015 年在华留学生数量、大洲与国家分布、学科分布、中国政府奖学金资助等方面的数据进行考察分析, 发现: 1) 接受博硕士研究生教育的留学生数量增速最高、年均增速超过 22%, 但占总量比重仅有 13%, 远低于日本的 35%¹; 2) 来自亚洲的留学生占比最多 (60%以上), 来自韩国和美国的留学生数量位居前两位, “一带一路”沿线国家的留学生数量增速显著; 3) 留学生所学专业由以汉语为主的文学类科目逐步向工学、管理学、法学、农学和历史等多种学科拓展; 4) 中国政府奖学金资助的留学生比重逐年上升, 年均 19.14% 的增速显著高于自费留学生 10.41%。由此可以窥见: 虽然我国高校对外国留学生的吸引力逐年上升, 但需要进一步加大博硕士高层次留学生的招生力度; 需要有针对性地扩大“一带一路”沿线国家的留学生招生力度。另外, 研究发现我国政府发布的在华留学生统计数据主要以留学生数量为主, 信息量较小, 不利于留学生招生宣传, 希望各级相关部门开展详实的留学生工作数据统计, 并重视信息发布, 为高校规划留学生事业发展提供参考和帮助。

关键词: 高校; 外国留学生; 吸引力

一所大学和一个国家吸引外国留学生的能力 (吸引外国留学生的数量和质量) 是其高等教育实力和综合国力的重要体现。留学生教育还蕴含着丰富的政治、经济、文化、学术和人才“红利”², 高等教育最为发达的美国就是最好的例证, 庞大的外国留学生群体不仅通过消费为其经济发展做出了贡献, 而且更为重要的是为其提供了不竭的全世界最为优秀的人才资源, 不断巩固着其作为世界教育霸主、科技霸主、创新霸主的地位。

外国留学生是我国加强对外交往和文化传播的独特资源, 在弘扬中华文化、展现中国形象、解读中国政策等方面发挥了不可替代的重要作用³。我国政府越来越重视外国留学生工作, 2014 年 12 月, 全国留学生工作会议首次统筹谋划来华留学和出国留学, 围绕国家外交战略发展和教育人才规划部署留学工作⁴。我国要讲好中国故事, 宣传中国理念, 就应该吸引更多的外国留学生来华学习, 深入了解中国文化, 传播中国主张, 做好中国对外的“宣传大使”。

另外, 外国留学生指标也是世界大学排名指标体系的重要组成部分, 2016 年 QS 世界大学

¹ 注: 日本 2015 年外国留学生总量为 122,913 人, 其中本科生 77,739 人、占比 63.2%, 博硕士研究生 43,398 人、占比 35.3%。

² 谢笑珍. 出国留学人数第一, 来华留学人数仅排第三, 我国留学“逆差”原因何在? [2017-04-10]. <http://learning.sohu.com/20170405/n486616332.shtml>

³ 方宝, 武毅英. 高等教育外国留学生的变化趋势研究——基于近十五年统计数据的分析[J]. 高等教育研究, 2016, (02): 19-30.

⁴ 《中国教育年鉴》编辑部. 《中国教育年鉴. 2015》[J]. 北京: 人民教育出版社, 2016: 306.

排名中留学生比例指标的权重为 5%⁵。无论是建设世界教育强国科技强国文化强国，还是建设世界一流大学，提升我国高校吸引外国留学生的能力无疑都是一项重要工作。

本研究通过《中国教育年鉴》、教育部官网等多种信息源，获取了 2006–2015 十年间外国留学生相关数据，然后从留学生数量增长、生源国家或区域、中国政府奖学金资助力度、留学生所学的学科专业等维度，展示了我国高校对外国留学生的吸引力现状，以期为我国高校制订留学生教育发展策略提供参考。

1 留学生总量发展状况

1.1 十年间外国留学生总量平均每年增加 11%，但近几年增速放缓

留学生总量增速是体现我国高校吸引留学生状况的最基础指标。通过《中国教育年鉴》获取 2006–2015 十年间我国每年留学生总数，得到图 1 所示的每年留学生总量以及年度增长率。我国外国留学生数量从 2006 年的 162,695 人增长为 2015 年的 397,635 人，是 2006 年的近 2.5 倍，平均年增长速度超过 11%。2012 年以前除了 2009 年年度增速为 6.57% 以外，其他年份增速都在两位数以上，最高为 2007 年的 20.17%；从 2013 年开始年度增速降到了个位数，而且从 2013 年的 8.58% 连续下降到了 2015 年的 5.46%。外国留学生的数量在逐年增长，表明我国吸引外国留学生的能力在不断增强，但是增速放缓也是不争的事实。

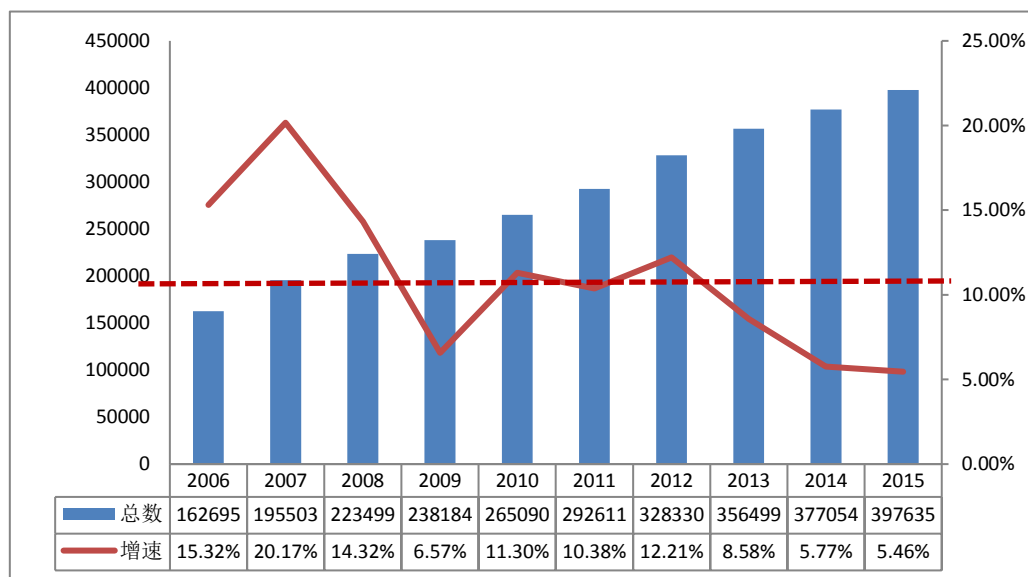


图 1 2006–2015 年每年留学生总量及年度增长率

1.2 接受博硕士研究生教育的留学生数量增速最高，但占比只有 13%

来华留学生主要分为进入高校接受本、硕、博等学历教育的学历生，与以语言学习为主要目的的非学历生两类。统计发现，来我国接受学历教育的留学生占比持续增长，从 2006 年的不足 34%，增长到 2015 年的近 47%，但还是不足 50%（表 1）。接受博硕士研究生教育的留学生占比也在逐年上升，但只达到 13%。美国 90% 左右的赴美留学生都攻读学位，其中攻读硕博研

⁵QS World University Ranking.The QS World University Rankingsmethodology[EB/OL].[2017-04-05].
<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>.

究生的人数占比都保持在 40%以上⁶，我国与之的差距可见一斑。从来华接受学历教育的留学生占比可见，我国高校的非语言类教育吸引力尚有很大的提升空间。而且接受学历教育的研究
生偏少，有待进一步增加。

表 1 外国留学生的学历教育、非学历教育、硕博研究生数量、占比和增长率

类别 年份	接受学历教育外国留学生			非学历教育外国留学生			来华留学的硕博研究生		
	数量 (人)	占比	增长率	数量 (人)	占比	增长率	数量 (人)	占学历生比	增长率
2006	54859	33.72%	22.31%	107836	66.28%	12.05%	8643	15.75%	20.02%
2007	68213	34.89%	24.34%	127290	65.11%	18.04%	10846	15.90%	25.49%
2008	80005	35.80%	17.29%	143494	64.20%	12.73%	14281	17.85%	31.67%
2009	93450	39.23%	16.81%	144734	60.77%	0.86%	18978	20.31%	32.89%
2010	107432	40.53%	14.96%	157658	59.47%	8.93%	24866	23.15%	31.03%
2011	118837	40.61%	10.62%	173774	59.39%	10.22%	30376	25.56%	22.16%
2012	133509	40.66%	12.35%	194821	59.34%	12.11%	36060	27.01%	18.71%
2013	147947	41.50%	10.81%	208552	58.50%	7.05%	40601	27.44%	12.59%
2014	164394	43.60%	11.16%	212660	56.40%	1.97%	47990	29.19%	18.20%
2015	184799	46.47%	12.41%	212836	53.53%	0.08%	53572	28.99%	11.63%

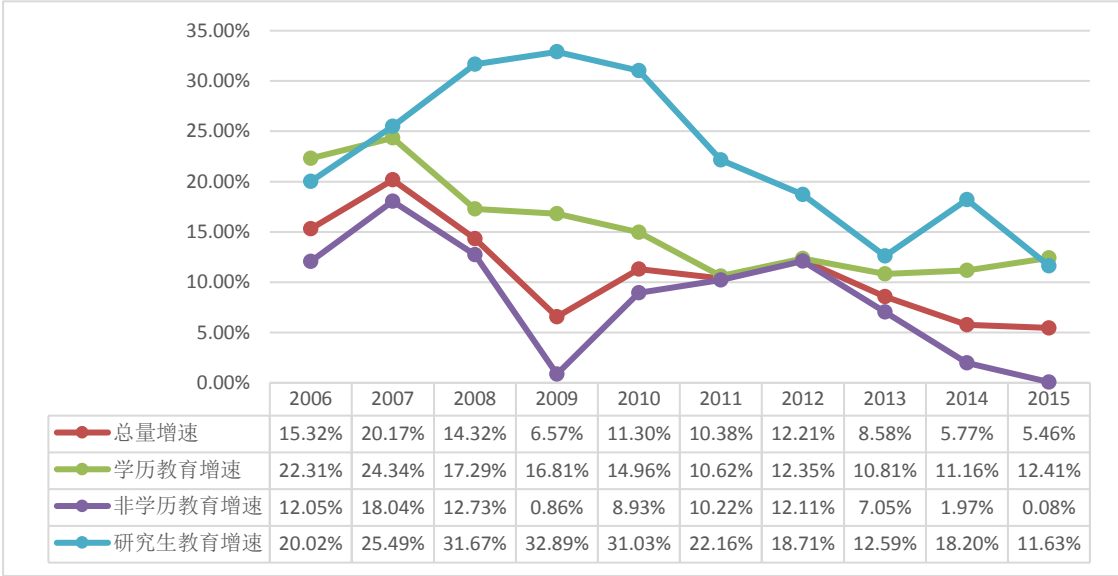


图 2 我国留学生总量与学历教育、非学历教育、研究生学历教育留学生数量增速比较

综合考察每年度留学生总量、学历教育留学生数量、研究生学历教育留学生数量、非学历教育留学生数量的各自增速，发现研究生学历教育留学生数量增速、学历教育留学生数量增速都高于留学生总量增速，其中研究生学历教育留学生数量增速最高；非学历教育的留学生数量增速波动较大，但整体处于下降趋势（图 2）。

1.3 我国顶尖高校的留学生教育指标与世界一流高校有很大差距

留学生比例是国际通行的衡量大学国际化水平的基本指标。2016 年 QS 世界大学综合排名前 10 的高校其国际学生指标得分都在 70 分以上；北美地区综合排名前 10 的高校其国际学生指标得分基本都在 65 分以上（只有第 10 名的宾夕法尼亚大学得分为 64.2）；亚洲地区综合排

⁶ 戴东红. 中美两国近年留学生教育发展的比较研究——基于 2008-2014 年的数据分析[J]. 教育学术月刊,2015,(12):44-50.

名前 10 的高校除了日本和韩国高校没有数据外，新加坡国立大学和南洋理工大学得分都在 90 分以上，我国香港地区的香港大学和香港科技大学的得分更是高于 98 分，而我国进入亚洲前 10 的清华大学、北京大学、复旦大学 3 所高校的国际学生指标得分都没有超过 50 分，执我国工科大学牛耳的清华大学更是只得了 28.1 分（见表 2）。

表 2 2016 年 QS 大学全世界综合排名、北美洲、亚洲排名前 10 的高校及其国际学生指标得分

排名	全世界综合排名 TOP10 学校名称	国际学生 指标得分	北美洲综合排名 TOP10 学校名称	国际学生 指标得分	亚洲综合排名 TOP10 学校名称	国际学生 指标得分
1	麻省理工大学	96.6	麻省理工大学	96.6	新加坡国立大学	90.8
2	斯坦福大学	74	斯坦福大学	74	南洋理工大学	93.9
3	哈佛大学	70.4	哈佛大学	70.4	清华大学	28.1
4	剑桥大学	97.8	加州理工学院	87.7	香港大学	99.3
5	加州理工学院	87.7	芝加哥大学	70.5	东京大学	-
6	牛津大学	98.2	普林斯顿大学	68.7	首尔国立大学	-
7	伦敦大学学院	100	耶鲁大学	65	香港科技大学	98.7
8	苏黎世联邦理工大学- 瑞士联邦理工学院	98.8	康奈尔大学	66	京都大学	-
9	伦敦国王学院	100	约翰霍普金斯大学	69.7	北京大学	49.6
10	芝加哥大学	70.5	宾夕法尼亚大学	64.2	复旦大学	46.5

资料来源：根据 2016 年 QS 世界大学排名资料整理。

2 留学生来源分布

2.1 来自亚洲的留学生占比基本维持在 60%以上

亚洲一直是我国最大的外国留学生来源地区，十年间来自亚洲各国的留学生人数一直在逐年增加，但是增速基本处于下降趋势，由 2007 年的 17.17%降至 2015 年的 6.5%。来自亚洲的留学生比重从 2006 年的 74.33%下降到了 2014 年的 59.80%，2015 年又回升为 60.40%，基本维持在 60%以上（图 3）。可见，我国所展现出来的对外国留学生的吸引力还主要体现在亚洲地区。

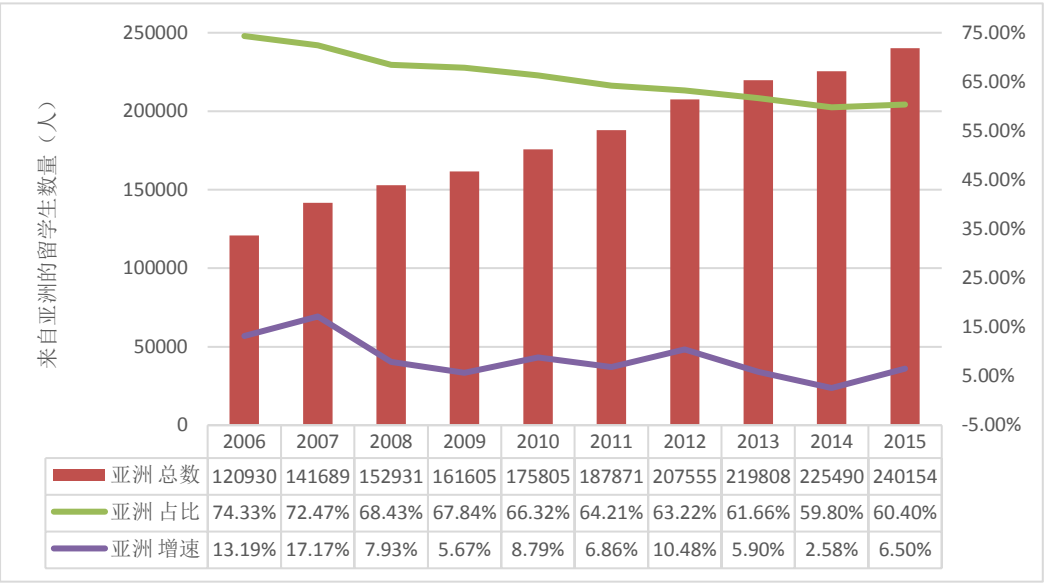


图 3 来自亚洲的留学生数量、占比及其增速变化

十年来韩国一直是来华留学生生源最大国，根据 2017 年 3 月 1 日教育部发布的最新统计数据，2016 年达到峰值 70,540 人⁷，占韩国 5000 万人口的 1.4%，即 2016 年度每千人中就有 1.4 人在中国留学。2013 年之前日本是亚洲第二大生源国、2013 年起泰国成为亚洲第二大生源国，2016 年在华留学生人数达到峰值 23,044 人。

2.2 来自欧洲的留学生占比基本维持在 15%上下

欧洲是我国留学生来源第二大区域，留学生数量占总量比重基本维持在 15%上下，高于欧洲人口占世界人口比重（13.4%）。2006-2008 年间来自欧洲的外国留学生增速都在 25%上下，2009 年开始增速大幅度放缓，2015 年增速骤降至-1.08%。2016 年来自欧洲的留学生数量增加到 71,319 人、占总量的 16.11%、比 2015 年增加了 4,573 人、同比增长 6.85%⁴，增速上扬（图 4）。

俄罗斯是欧洲留学生来源最大国，近年来留学生总量基本保持在 1.5 万人以上，2016 年达到峰值 17,971 人。中俄两国的政治经贸关系、一带一路建设都是促进留学生人数增长的重要因素。

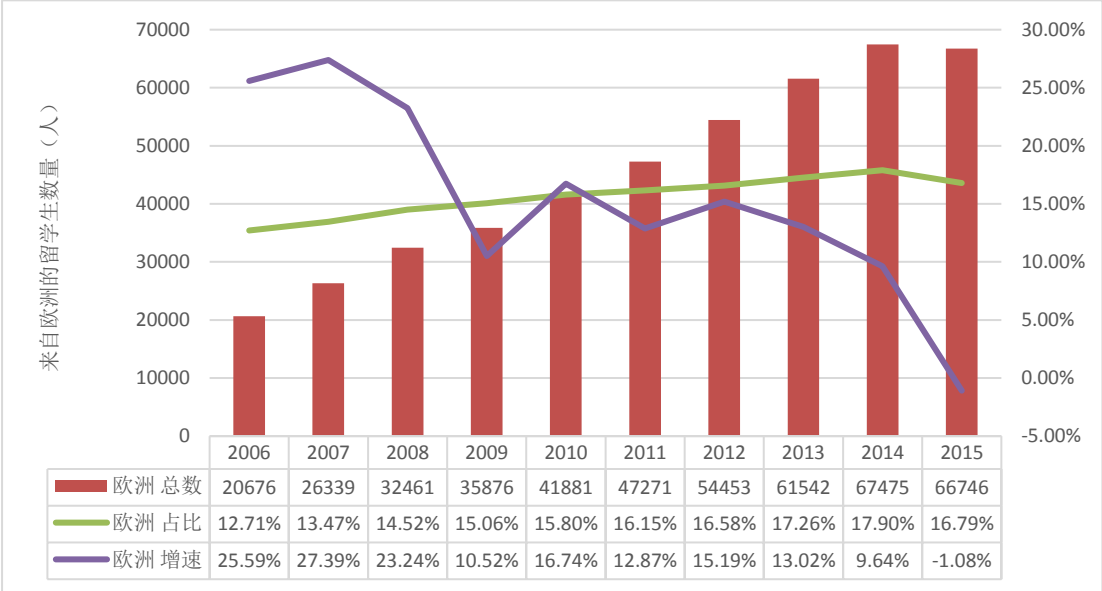


图 4 来自欧洲的留学生数量、占比及其增速变化

2.3 来自美洲的留学生数量占比基本保持在 10%的水平

美洲一直是我国留学生的重要来源区域之一，来自美洲的留学生数量由 2006 年的 1.5 万人增加到 2016 年的 3.8 万多人，但是占总量比重基本维持在 10%的水平（图 5）。来自美洲的留学生数量增速起伏较大，基本处于下降趋势，但 2016 年增速上扬至 9%⁴。

美国是美洲留学生来源的最大国，也是来华留学生第二大生源国，仅次于韩国。2011 年以来在华的美国留学生数量一直保持在 2 万人以上，2013 年达到峰值 25312 人。中国是美国留学生来源第一大国，中美两国的留学生数量关系是两个大国之间合作关系的缩影。

⁷ 教育部. 2016 年度我国来华留学生情况统计. 2017.3.1. [2017.4.20]
http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_170301/170301_sjtj/201703/t20170301_297677.html

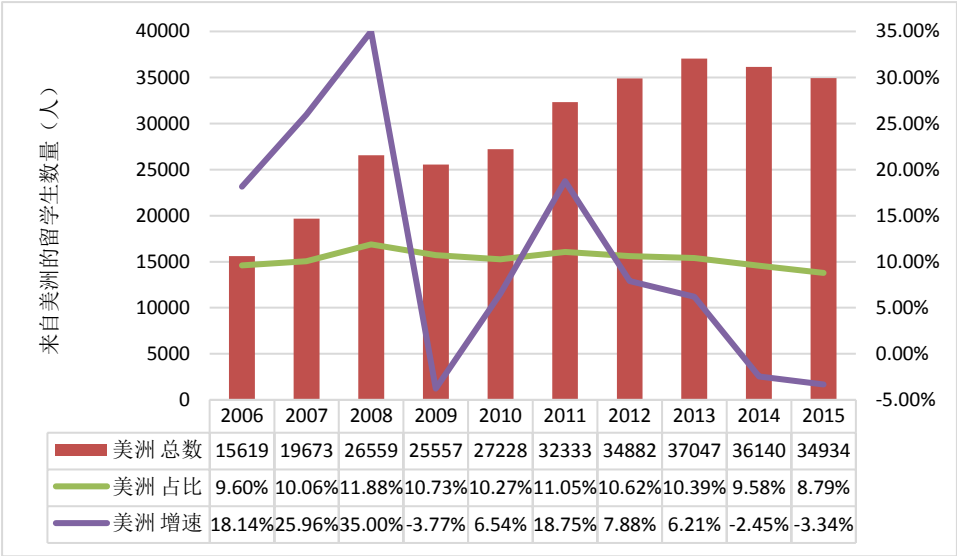


图5 来自美洲的留学生数量、占比及其增速变化

2.4 来自非洲的留学生数量增速最快

非洲国家长期以来一直与我国保持着良好的外交关系，半个多世纪以来，我国不断完善非洲来华留学生招生政策和加强留学生培养，取得了骄人的成绩⁸。留学生人数从2006年的3737增至2016年的61594，留学生数量占比也从2.3%增至13.91%，一直保持增长趋势。2007年非洲留学生增速高达58.28%，虽然近年来增速放缓，但基本维持在23%上下，2016年新增非洲留学生11,802人、增速23.70%（图6）。2014年以来非洲一举超越美洲成为来华留学生第三大来源大洲，可见我国对非洲留学生的吸引力在快速增加。

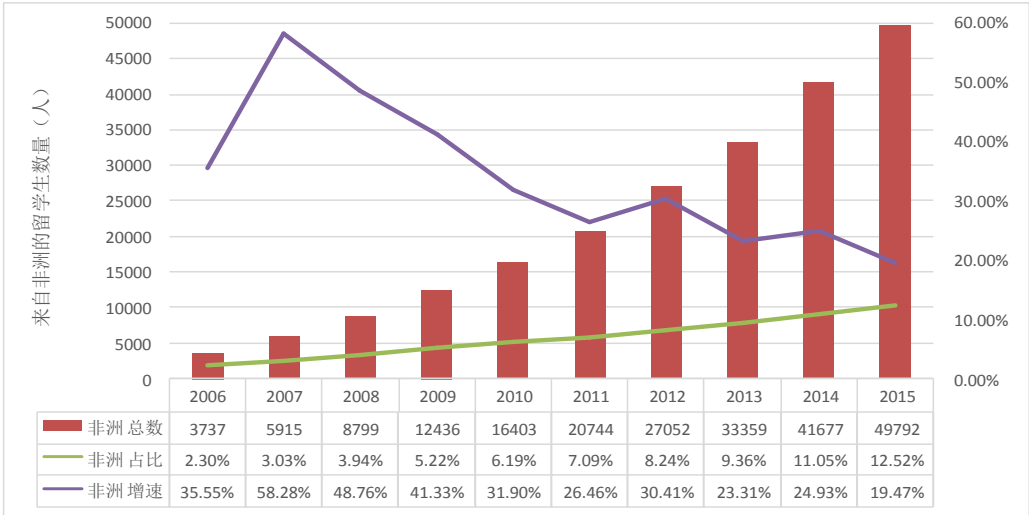


图6 来自非洲的留学生数量、占比及其增速变化

2.5 留学生来源国 TOP10

十年间，外国留学生生源国数量从2006年的163个扩大到2015年的202个，增长了39个国家，2016年增至205个、创历史新高。表3展示的是十年间留学生数量排在前10位的国

⁸ 段胜峰. 非洲来华留学生教育管窥:历史、发展与现状[J]. 湖南社会科学,2015,(06):199-203.

家。可见留学生来源国比较稳定,主要包括韩国、美国、泰国、俄罗斯、日本、印度尼西亚、印度、巴基斯坦等。

十年间,韩国一直排在第一位,留学生数量基本是第二位美国的 2.5 倍;泰国的位次从 2006 年的第七位上升到了 2015 年的第三位;俄罗斯的位次从 2006 年的第八位比较稳定的上升到了第四、第五位;日本从 2012 年开始位次也不断下降,从 2006 年第三位下降到了 2015 年的第七位;越南从 2006 年的第四位逐步下滑,2014 年开始迭出了前 10 位。显然日本、越南和我国在南海、东海问题上的紧张关系,也影响了来华留学生的意愿和动力⁹(表 3)。

表 3 2006–2015 年外国留学生生源国 TOP10

排序	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1	韩国 57504	韩国 64481	韩国 66806	韩国 64232	韩国 62957	韩国 62442	韩国 63488	韩国 63029	韩国 62923	韩国 66672
2	日本 18363	日本 18640	美国 19914	美国 18650	美国 19668	美国 23292	美国 24583	美国 25312	美国 24203	美国 21975
3	美国 11784	美国 14758	日本 16733	日本 15409	日本 16808	日本 17961	日本 21126	泰国 20106	泰国 21296	泰国 19976
4	越南 7310	越南 9702	越南 10396	越南 12247	泰国 13177	泰国 14145	泰国 16675	日本 17226	俄罗斯 17202	印度 16694
5	印度尼西亚 5652	泰国 7306	俄罗斯 8939	泰国 11379	越南 13018	越南 13549	俄罗斯 14971	俄罗斯 15918	日本 15057	俄罗斯 16197
6	印度 5634	俄罗斯 7261	泰国 8476	俄罗斯 10596	俄罗斯 12481	俄罗斯 13340	印度尼西亚 13144	印度尼西亚 13492	印度尼西亚 13689	巴基斯坦 15654
7	泰国 5522	印度 7190	印度 8145	印度 8468	印度尼西亚 9539	印度尼西亚 10957	越南 13038	越南 12799	印度 13578	日本 14085
8	俄罗斯 5035	印度尼西亚 6590	印度尼西亚 7084	印度尼西亚 7926	印度 9014	印度 9370	印度 10237	印度 11781	巴基斯坦 13360	哈萨克斯坦 13198
9	法国 3857	法国 4698	哈萨克斯坦 5666	哈萨克斯坦 6497	哈萨克斯坦 7874	巴基斯坦 8516	巴基斯坦 9630	哈萨克斯坦 11165	哈萨克斯坦 11764	印度尼西亚 12694
10	巴基斯坦 3308	巴基斯坦 4450	巴基斯坦 5199	巴基斯坦 5738	巴基斯坦 7406	哈萨克斯坦 8287	哈萨克斯坦 9565	巴基斯坦 10941	法国 10729	法国 10436

部分“一带一路”沿线国家近十年来华留学生规模不断扩大(图 7)。为了积极推进“一带一路”建设,中国政府奖学金向“一带一路”沿线国家倾斜,2016 年“一带一路”沿线国家奖学金生占比已经达到了 61%,巴基斯坦、蒙

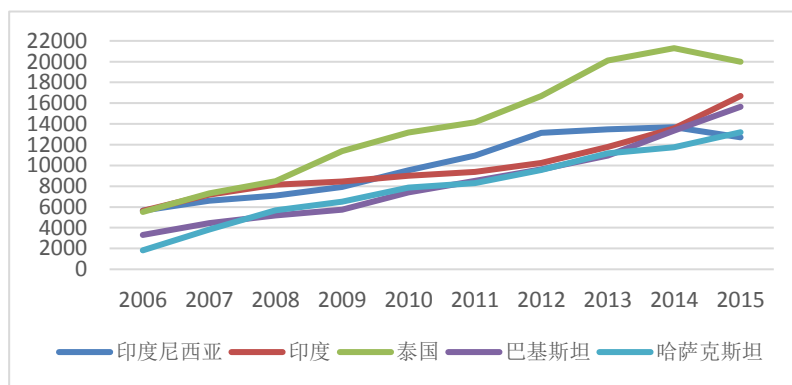


图 7 部分“一带一路”沿线国家 2006–2015 年来华留学生规模变化情况

古、俄罗斯留学生获得中国政府奖学金人数位列前三 10。可以预见,随着“一带一路”战略的持续全面推进,相关国家来华留学生人数可能还会继续增加。

⁹ 中国教育在线. 2014 年度来华留学调查报告[EB/OL]. [2017-04-18]. <http://www.eol.cn/html/lhlx/content.html>.

¹⁰ 刘博超. 我国留学工作呈现新趋势. 《光明日报》(2017 年 03 月 02 日 06 版). http://news.gmw.cn/2017-03/02/content_23868231.htm

3 留学生学科分布情况

3.1 以汉语学习为主的文科留学生数量占比由 70%逐步降至 58%，仍占半壁江山

来华留学生在学科分布方面,以汉语学习为主的文科一直稳居数量第一,从 2012 年开始已经突破了 20 万人,随着我国经济实力的增强,成为第二大经济体,对外贸易受世界各国普遍关注,来我国学习语言的留学生也越来越多,这是意料之内,情理之中的事情。文科留学生数量占比一直在下降,从 2006 年的 70.59%下降到了 2013 年的 58.40%,这说明其他学科的占比在逐渐上升,但是文科占比仍然接近六成。文科留学生数量的增速呈现波动状态,最高为 2007 年的 17.96%,最低为 2009 年的 3.44% (图 8)。

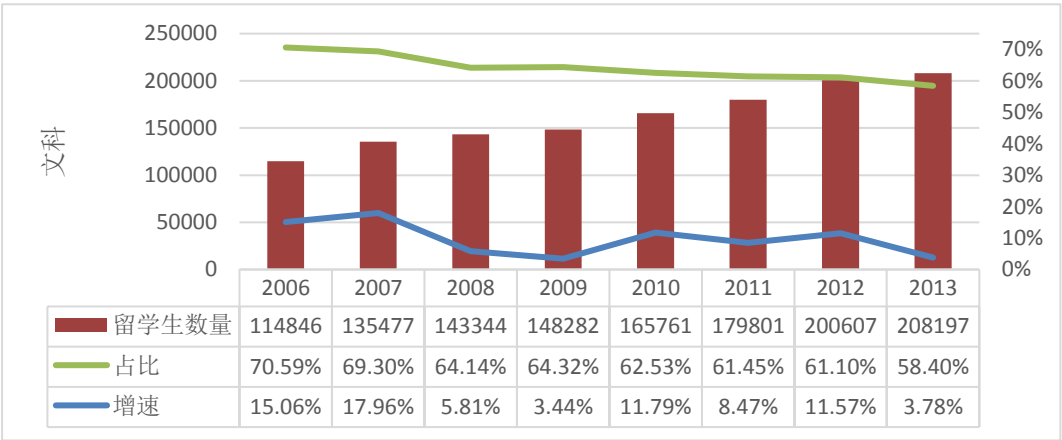


图 8 文科留学生数量、占比及其增速变化 (2006-2013)

注：2014 和 2015 年的《中国教育年鉴》中都没有在华留学生的分学科数据，所以数据只到 2013 年，下同。

3.2 医科留学生数量占比仅次于文科位居第二

医科留学生数量一直稳居第二,到 2013 年已有接近 5 万人的规模,但是仍然不到文科的 1/4,相比其它学科却多出很多。医科留学生数量占比一直在 13%左右,医科留学生的平均增速为 13%,高于来华留学生总量的平均增速,最高的 2007 年曾达到 25.63%,最低的 2011 年为 7.15% (图 9)。

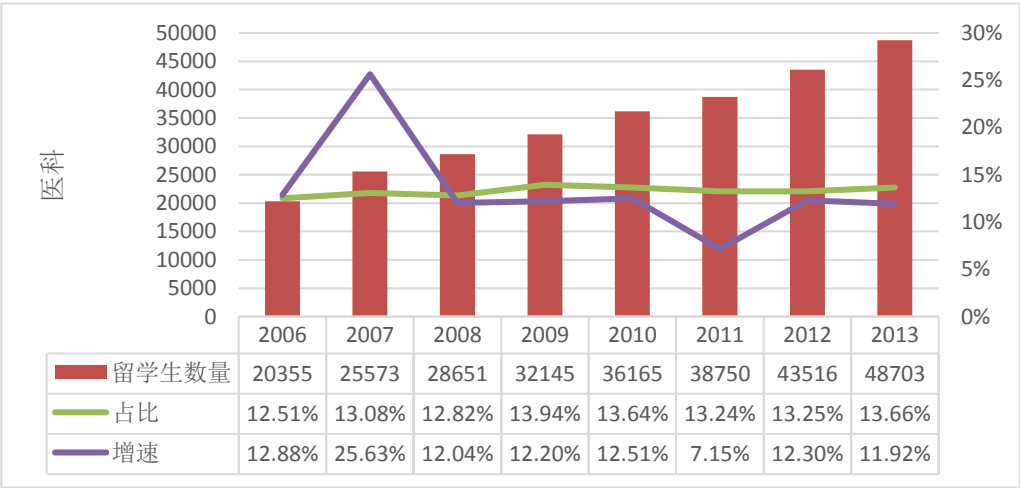


图 9 医科留学生数量、占比及其增速变化 (2006-2013)

3.3 工科和管理学科、经济学科留学生数量、占比相当、平均增速高

除了文医两大学科外，其他学科的留学生规模都没有超过 3 万人。工科来华留学生人数一直在不断跃升，从 2006 年的 5,803 人增加到了 2013 年的 27,369 人，增长了 3.7 倍，其留学生学科分布排位也从 2006 年的第五位，上升为 2011 年以来的第三位。工科留学生数量占比一直上升，从 2006 年的 3.57% 上升到了 2013 年的 7.68%。增速也是各学科中最快的，平均增速为 25.60%，是来留学生总数平均增速的 2 倍还要多，最高时候达到了 34.53%，最低也高达 16.92%（图 10）。

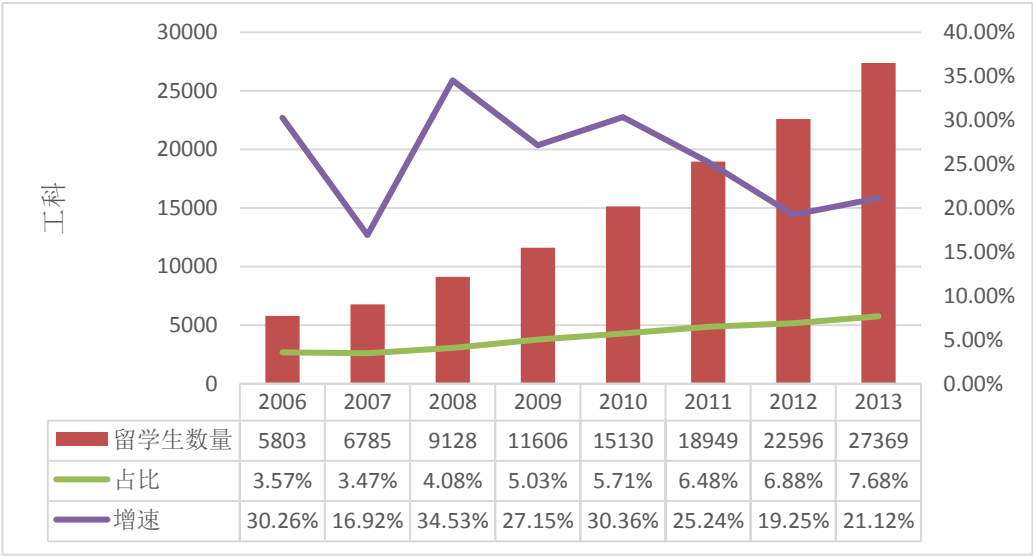


图 10 工科留学生数量、占比及其增速变化 (2006-2013)

管理学的留学生人数也一直在增长，从 2006 年的 5954 人，增加到了 2013 年的 26201 人，增长了 3.4 倍。其占比也在不断的上升，从 2006 年的 3.66% 上升到了 2013 年的 7.35%。平均增速为 29.33% 以上（图 11）。经济学科外国留学生数从 2006 年的 7,308 人增长到了 2013 年的 23,615 人，增长了 2.2 倍。占比也从 2006 年的 4.49% 上升到了 2013 年的 6.62%。增速从 2006 年的 9.65% 猛增到了 2008 年的 28.75%，之后开始下行到 2011 年的 9.33%，随后又开始回升，保持在 12% 以上，平均增速也高达 17.33%（图 12）。

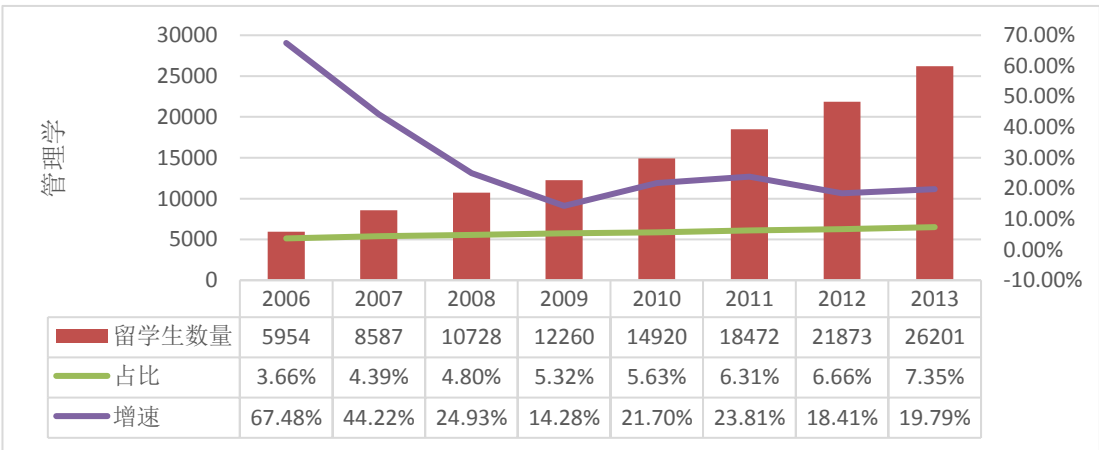


图 11 管理学留学生数量、占比及其增速变化 (2006-2013)

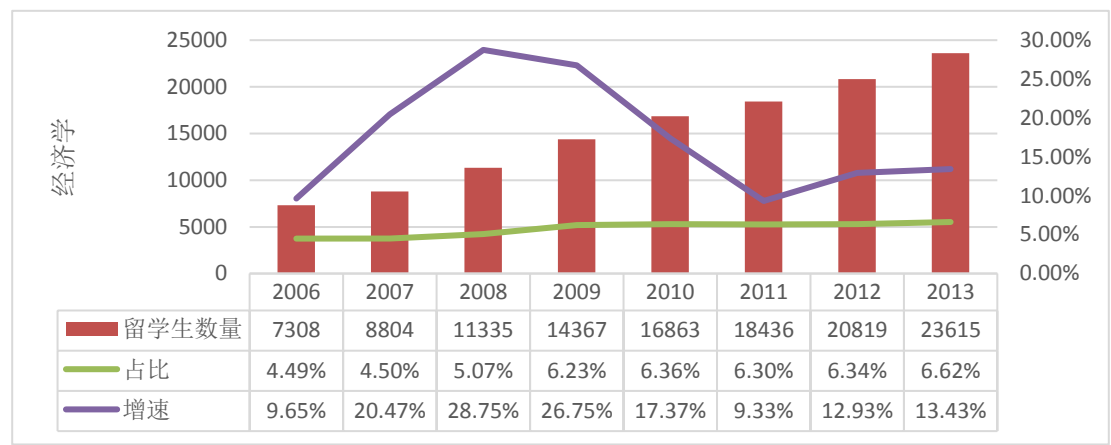


图 12 经济学留学生数量、占比及其增速变化（2006-2013）

3.4 法学与教育学科留学生数量、占比接近，增速起伏差异很大

法学和教育学科留学生数量和占比比较接近，2013 年法学留学生数量为 8183 人，占比为 2.30%，教育学留学生数量为 7267 人，占比为 2.04%。但是二者的增速都起伏较大，法学的最高增速达到了 28.17%，最低增速为-0.26%，教育学的最高增速为 80.78%，最低增速为-46.54%（图 13、图 14）。

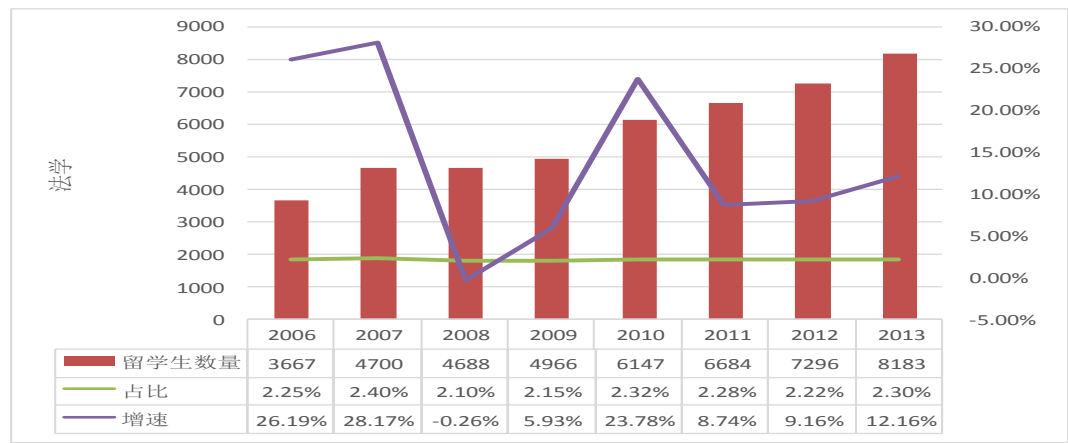


图 13 法学留学生数量、占比及其增速变化（2006-2013）

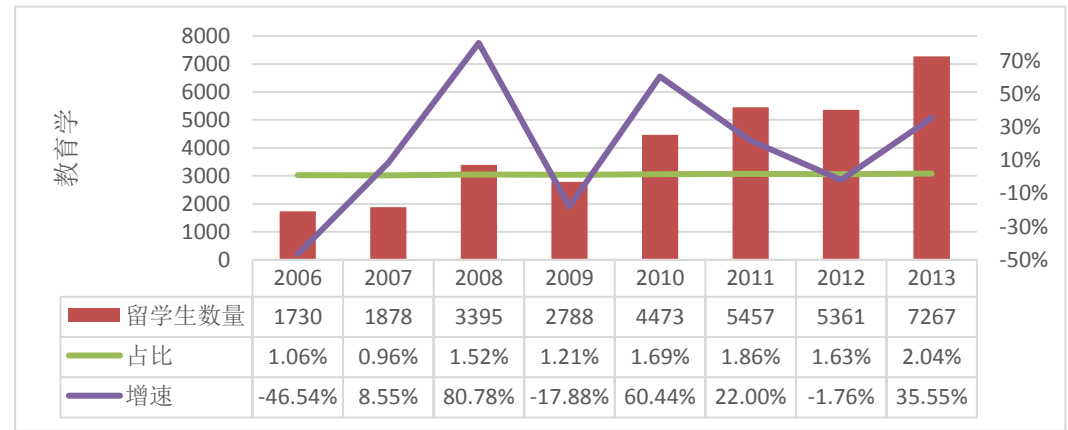


图 14 教育学留学生数量、占比及其增速变化（2006-2013）

3.5 农科与历史学科留学生数量最少，占比都不超过 1%

农科、历史学科留学生人数最少，一直都没有超过两千人，数量占比也都没有超过 1%，增速波动也比较大，农科最高增速为 2007 年的 71.59%，最低是 2008 年的-7.42%，历史学 2012-2013 年连续两年出现了负增长（图 15、图 16）。

2017 年 US News 农业科学专业世界大学排名中，中国农业大学已进入前三甲，位列第三，浙江大学（第 7）、江南大学（第 11）、南京农业大学（第 13）、华南理工大学（第 21）、西北农林科技大学（第 26）都进入 top3011，可见我国高校农科无论是个体实力还是整体水平都表现不错，但是农业院校来华研究生绝大部分来自亚洲和非洲的发展中国家¹²，说明农业院校在吸引外国留学生方面应该还有很大发展潜力。

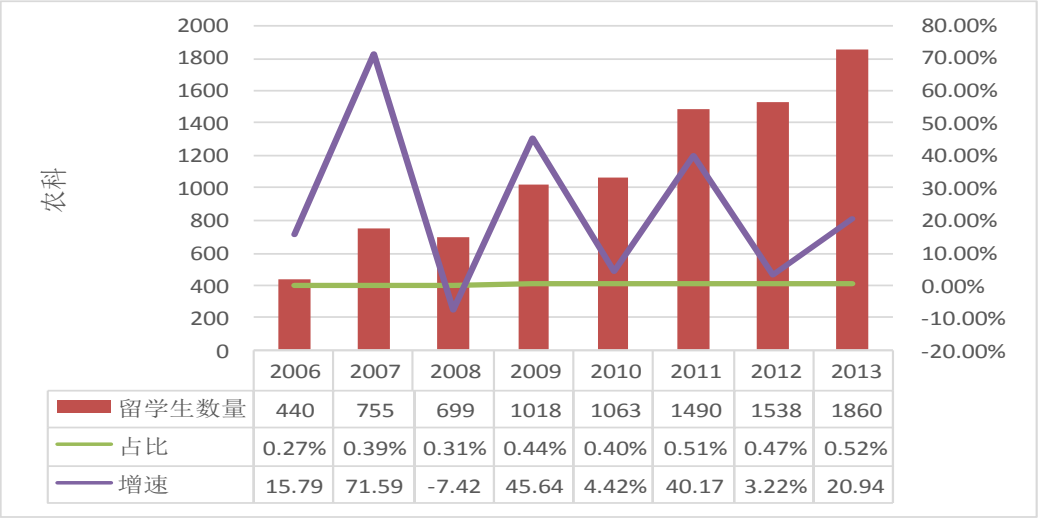


图 15 农科留学生数量、占比及其增速变化（2006-2013）

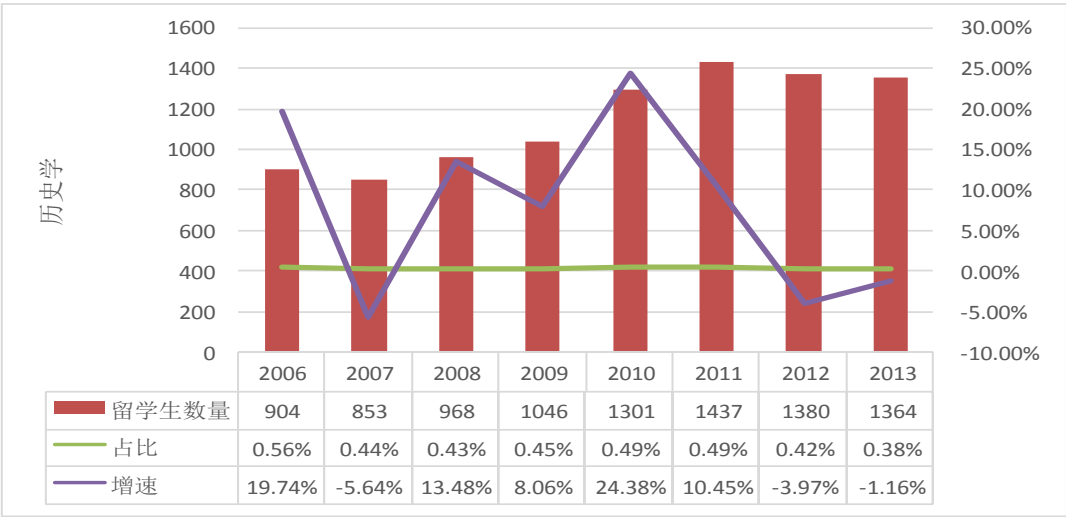


图 16 历史学留学生数量、占比及其增速变化（2006-2013）

¹¹ us news .Best Global Universities for Agricultural Sciences[EB/OL].
<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/agricultural-sciences?int=994b08>.
¹² 程伟华,董维春,刘晓光. 农业院校来华留学研究生教育发展问题与对策[J]. 学位与研究生教育,2012,(02):42-46.

4 中国政府奖学金外国留学生情况

随着我国经济实力的增强，政府拿出更多的奖学金吸引外国留学生，很好地带动了自费生的增长。2006 年中国政府奖学金外国留学生人数只有 8,484 人，2015 年已经达到 40,600 人，增长了 32,116 人，增长了 3.8 倍；中国政府奖学金占外国留学生总数的比重也逐年上升，从 2006 年的 5.21% 的上升到了 2015 年的 10.21%，年均增速为 19%，最高增速达到了 34.99%。由于中国政府奖学金对吸引自费留学生发挥一定的信号引导作用¹³，随着政府奖学金人数的不断增长自费生人数也在不断增长，从 2006 年的 154,211 增长到 2015 年的 357,035，翻了一番还要多；自费生的年增长率最多时达到了 20.19%，但是需要引起注意的是从 2012 年开始自费生的年增长率连续四年出现了下降，从 12.23% 下降到了 2015 年的 4.98%（图 17）。

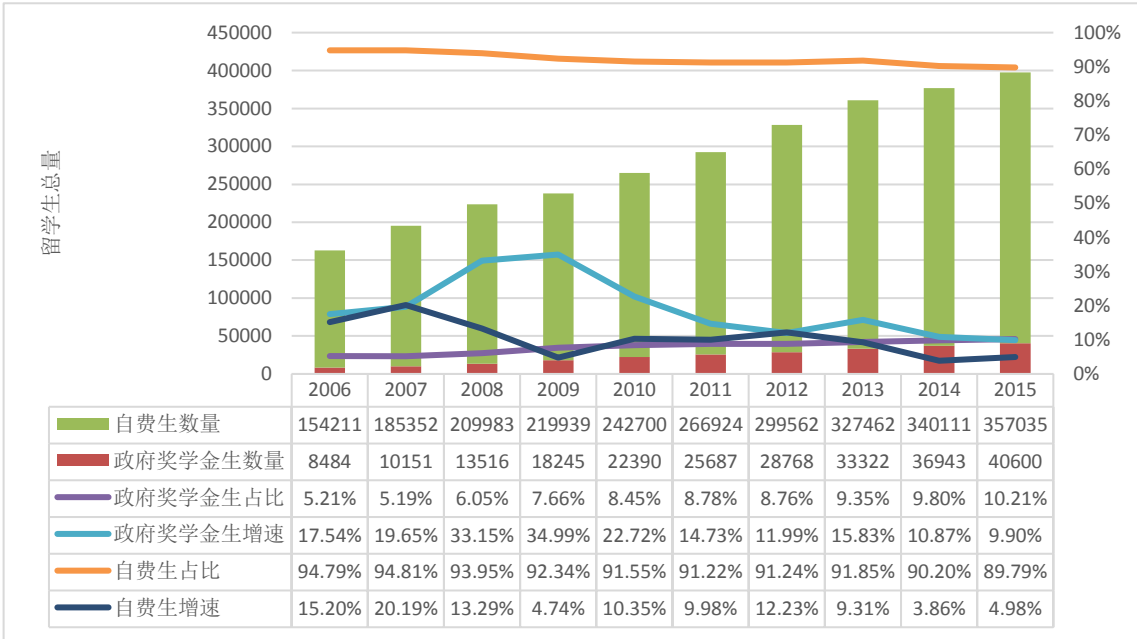


图 17 中国政府奖学金外国留学生和自费生外国留学生的数量、占比和增长率

美国高校奖助学金是赴美留学生奖助学金来源的主要渠道，2008-2014 年间获得资助的留学生占比一直保持在 20% 以上。我国除政府奖学金外，公开发布信息中缺乏学校层面奖助学金的相关信息。

5 结论与启示

通过对我国 2006-2015 十年间在华留学生数量、大洲分布国家分布、学科分布、中国政府奖学金资助等方面的数据进行考察分析，发现以下特征：

1) 十年间我国外国留学生总量平均每年增加 11%，接受博士研究生教育的留学生数量增速最高，表明我国吸引外国留学生的能力在不断增强，但是我国我国吸引学历教育的博士研究生还偏少，而且顶尖高校的留学生教育指标与世界一流高校还有很大差距。

¹³ 康乐,冯昕瑞,哈巍. 政府奖学金院校名录对自费留学生的信号作用[J]. 教育与经济,2017,(01):87-96.

2) 来自亚洲的留学生占比基本维持在 60%以上, 来自非洲的留学生数量增速最快, 韩国、俄罗斯和美国分别是各自大洲来华留学生的最大来源国, 部分“一带一路”沿线国家来华留学生的规模增长迅速。

3) 以汉语学习为主的文科留学生数量占比由 70%逐步降至 58%, 农科和历史学科留学生数量最少, 占比都不超过 1%; 工科和管理学科在各学科中增速最快, 评价增速在 25%以上, 是来华留学生总量平均增速的两倍还多, 其他学科增速起伏差异很大。

4) 中国政府奖学金占外国留学生总数的比重逐年上升, 从 2006 年的 5.21%的上升到了 2015 年的 10.21%, 年均增速 19%。目前, 缺乏高校层面对留学生的奖助学金信息, 可以猜测自设奖学金的高校数量有限。未来也许我国高校可以通过提高自设奖学金比率, 来增加世界吸引力。

本研究发现, 我国政府和高校对留学生状况的统计工作与美国、日本相比, 还有一定差距。统计内容的信息量较小, 公开发布的数据主要是教育部发布的来华留学生年度统计数据。数据中缺乏更加详实的体现留学生在华学习、生活以及毕业去向的全方位统计信息, 未能向世界全面展示我国高校的吸引力。希望教育部等政府部门和高校都能充分认识到留学生信息统计工作的重要性, 尽可能通过详细全面的统计数据, 向全世界展示在华留学生的状况。通过信息公开, 不仅能提升我国高校的世界吸引力, 同时还能让更多的评价机构方便获取真实数据, 客观评价。

日本大学图书馆面向留学生的服务现状

——来自《多文化服务现状调查 2015 研究报告》的数据

李晨英 编译

(中国农业大学图书馆情报研究中心)

日本图书馆协会(JLA)多文化服务委员会于 2015 年以全国公共图书馆和高校图书馆为对象,开展了多文化服务问卷调查。这是继 1988 年、1998 年的第 3 次全国调查,目的是了解图书馆为日本国内居住的外国人以及留学生提供服务的进展状况,探寻面临的问题。调查结果以研究报告形式已于 2017 年 3 月出版发行。

本次调查于 2015 年 7 月向日本 1021 家高校图书馆(其中有 779 家图书馆是高校图书馆的总馆)发送了纸质调查问卷,问卷结果以填写在线问卷的形式反馈。问卷内容主要涉及:1)是否有开展多文化服务的业务指导方针?2)是否有专门为留学生用的文献资料、多语言目录和宣传材料?3)是否有专门为留学生开展的服务?4)面向留学生服务中存在的问题等方面。不同类型图书馆的问卷回收率差异较大,779 家高校图书馆总馆中 77%(596 家)回答了问卷。

与 17 年前的第 2 次调查相比,有些方面取得了一定进展,还有一些方面几乎没有进展,主要调查结果如下:

- 关于是否有面向留学生服务的业务指导方针:仅有 5%的高校图书馆总馆回答“有”,比第 2 次调查稍有减少。
- 关于是否有面向留学生的服务:34%的图书馆回答与校内其他部门合作共同开展,比第 2 次调查大幅度增加。合作部门多数是校内专门负责留学生服务的机构。
- 关于提供日语之外其他语种的服务信息:仅有不到 30%的图书馆,以日语之外的其他语种向留学生提供图书馆利用指南、web 网页、馆内布告栏形式的服务。其中,仅有 12%的图书馆同时提供非日语的图书馆利用指南、web 网页和馆内通告三项服务。50%以上的图书馆不提供任何非日语的其他语种服务。
- 关于是否有面向留学生的图书馆读者培训:仅有 1/3 的图书馆用日语或英语开展利用图书馆的读者培训。
- 关于是否开展留学生对图书馆服务需求的调查:仅有 6%的图书馆以座谈会或问卷形式开展了留学生对图书馆服务需求的调查。

调查发现,高校图书馆对开展专门针对留学生服务的必要性认识有所增加,相关工作部署以及与其他部门的合作也在逐步展开。但是,由于缺乏具体实践和需求调查,今后需要加强实践案例积累、信息共享以及最佳实践经验的推广普及。图书馆可以通过提供多种语言的信息服务,成为具有不同文化背景的留学生的交流场所,为实现尊重多样性的社会做出贡献。

信息来源:日本図書館協会多文化サービス委員会.『多文化サービス実態調査 2015 報告書』刊行. カレントアウェアネス-E. No. 323 2017. 04. 13

编者注：斯坦福大学发布 2025 计划，创立“开环大学”，对未来大学模式进行了大胆的设计，彻底颠覆传统高等教育模式！本文发表于《世界教育信息（2016 年第 10 期）》，刊出后被搜狐教育、中国教育信息化、维普网等多家网站，以及湖北工业大学、东北农业大学等多家高校网站转载。

《斯坦福大学 2025 计划》：创业教育新图景

王佳^a，翁默斯^b，吕旭峰^c

（a 复旦大学博士研究生；b 浙江大学博士研究生；c 浙江大学发展战略研究院）

摘要：作为引领创业教育的标杆，斯坦福大学的建校初衷——“为了个人的成功以及直接的效用”（For Personal Success and Immediate Uesfulness）像一条生命线始终贯穿在 125 年的办学历程中。在注重实用的教育理念牵引下，斯坦福大学敢想、敢为，不断创新、突破，甚至是颠覆。即便在创业教育取得丰硕成果和良好国际声誉的情况下，斯坦福大学仍然在“教育新时代”下对未来教育模式进行了崭新的再造，这就是《斯坦福大学 2025 计划》的由来。《斯坦福大学 2025 计划》中有四项核心设计——开环大学（Open-loop University）、自定节奏的教育（Paced Education）、轴翻转（Axis Flip）和有使命的学习（Purpose Learning），对斯坦福大学的创业教育、斯坦福大学乃至高等教育圈产生了深远的影响。

关键词：斯坦福大学；大学再造；斯坦福大学 2025 计划；创业教育

一、背景

2013 年秋季，《斯坦福大学 2025 计划》在以设计思考理论（Design Thinking）著称的斯坦福大学设计学院（D. School）牵头下正式启动，这次教育改革改变了以往自上而下的方式（如 2012 年斯坦福大学发布的《本科教育研究报告》），代之以师生为主导。与其说《斯坦福大学 2025 计划》是一个方案，不如说它是一个对未来大学模式进行畅想的大胆的“设计”。

“再造”这一概念由哈珀·科林斯（HarperCollins）在 1993 年出版的《再造企业》（Reengineeringthe Corporation）中首次使用，被运用于形容企业根本性的改革与创新，使企业焕发出新的生命光彩。在 20 世纪六七十年代，信息技术的革命带来了企业经营环境与运作方式的改变，如大量生产与大量消费的环境逐步被订单式生产、追求卓越所替代等。在巨大的竞争压力下，亟须重新设计企业的生产、经营运作方式，即“飞越性地改善成本、质量、服务、速度等重大的现代企业的运营基准，对工作流程（Business Process）进行重新思考并彻底改革”。

就变革的意义而言，“再造”适用于企业、大学等各种组织。上述企业“再造”的动因，主要是外部技术环境的发展导致原有发展不能适应新的社会变迁。同样，像斯坦福大学这样走在创新前沿的知识学习组织，更承受着飞速的外环境巨变，更加需要时刻思考如何持续不断地创新，对自身的办学形式进行调试、再造，寻求未来的发展方向。

2012 年，斯坦福大学达芙妮·科勒尔（Daphne Koller）和安德鲁·尼克（Andrew Ng）两名计算机专业教授创办了旨在为全世界提供免费的顶尖世界名校课程的公司 Coursera，拉开了在线学习蓬勃发展的序幕。之后的大规模在线开放课程，即慕课（Massive Open Online Courses, MOOC）带来了传统学习形式的补充与挑战。在线学习背后潜在的对于传统学习的冲击与颠覆，使大众对 MOOC 从起初的热烈追捧，进而质疑、恐惧，到最后的冷静反思，这一快速变化的过程标志着大学“再造”的时机已经到来。于是斯坦福大学决定探索“教育新时代”下的未来发展之路，尝试设计未来的办学形态。

二、内容

（一）开环大学（Open-loop University）

开环大学是《斯坦福大学 2025 计划》中最关键的计划之一。该计划创新性地解除了入学年龄的限制，17 岁前的天才少年、进入职场的中年以及退休后的老人都可以入学。这是区别于传统闭环大学（18~22 岁学生入学，并在四年内完成本科学业）的最主要一点。

另外一个鲜明的特色是延长了学习时间，由以往连续的四年延长到一生中任意加起来的六年，时间可以自由安排。例如，可以学习期间去工作、工作稳定后再返回学校完成剩下的学习。开环大学中的学生很有可能是处于各个年龄段以及从事不同工作的一群人，他们可能是天真的孩子，也可能是富有经验的长者。因此，开环大学形成了独特的混合学生校园，打破了年龄结构。学生之间更容易建立起合作、强劲与持久的社会网络。同时，这种开环也意味着斯坦福大学的入学申请将更具有竞争压力。有限的名额将在背景各异、年龄不同的申请者中产生（见表 1）。

表 1 开环大学和闭环大学的区别

闭环大学	开环大学
学生在成年之初就要接受四年的大学教育	一生中充满着学习的机会
18~22 岁的四年	一生中任意六年
正式的学习仅仅发生在课堂上	可以从课堂以及实践活动中汲取知识
毕业后基本上很难接触到学术环境	经验丰富的成年人回到学校、改变职业以及再次与社团对接
学生在 18 岁前需要证明自己的能力	学生在任何年龄段都可以学习
校友偶尔回到学校参加特定活动	校友作为返校实践专家，丰富了校园生活

实际上，开环大学并不是空想出来的，在 2015 年就有迹象表明开环大学出现的潜在可能。据相关报道，仅有 1/4 的学生毕业后从事的工作与大学专业直接相关，有 1/4 的毕业生没有选择好职业，有 1/4 的毕业生的专业不能与新兴的行业类型对应起来。从现在毕业生改变职业的频率来看，需要能够在个体不可预知的一生中随时拥有学习的机会。在线学习显现出巨大的优势，可以满足各年龄段的学习者对知识和技能的需求。

从前的本科生 17 岁时开始入学申请，在接下来的四年中在大学学习，毕业后成为校友，其中一些人工作几年后再回来攻读研究生学位。而在开环大学的环境当中，高等教育对于每个人一生的意义正在发生重大变革，大学更注重对于职业生涯的培养。

（二）自定节奏的教育（Paced Education）

这种有节奏的学习旨在促进学术探索，然后提升学科的内在严谨性。学生根据他们的个人

意愿按照自己的节奏来完成各阶段的学习。在传统大学中，本科生按照一到四年级划分，而《斯坦福大学 2025 计划》决定打破陈旧的四年级划分，代之以“CEA”——调整（Calibrate）、提升（Elevate）和启动（Activate）三阶段。这一过程中，先进的学习技术会为学生和老师提供一种新型认知的反馈（见表 2）。

表 2 自定节奏的学习前后比较

自定节奏的学习之前	自定节奏的学习之后
结构化的固定四年制学习	可自主调节长短，个性化、适应性的 以及可调控的三阶段学习
四年制：从大一到大四	六年三阶段：调整、提升、启动
标准化的十周学习	专为调整提供的微课程

1. 第一个阶段：调整（6~18 个月）

学生应该知道怎样才能最好地学习。调整期提供短期（1~7 天）的由教员精心设计的微课程。通过微课程的学习，学生可以了解不同领域以及教师的不同特长，了解不同的学习模型以及职业规划轨迹。学生进而根据自身喜好、自制力以及学习习惯等来选择学习的时长（6~18 个月），从而找到学习的差距，建立有意识的学习自信。

教师起初会提供短期的课程，快速地培养学生对教学与实践的兴趣。这些课程还允许教授更广泛地接触学生，这些教授能够识别并培养出最适合在某领域成为专业人才的学生。

2. 第二个阶段：提升（12~24 个月）

该阶段将带领学生进入一个专门领域。对待专业知识的严谨态度是此阶段的关键所在。学生开始组建个人顾问委员会，包括学术导师、个人导师以及高年级同学和信任的伙伴。预计到 2018 年，个人顾问委员会将会取代其他形式的学术咨询。

提升阶段对于教师与学生来说都十分重要，斯坦福大学将取消大型的演讲教室，代之以小型的学术讨论空间，从而形成有助于教师与学生深度互动的混合环境，帮助学生获得成就。

3. 第三个阶段：启动（12~18 个月）

在学习了如何获得深度的专业知识后，学生们将知识转化到几个实际应用活动中。学生将自身所学的知识应用到实习、项目服务、高水平研究和创业中。

（三）轴翻转（Axis Flip）

轴翻转的含义是要将“先知识后能力”反转为“先能力后知识”，能力成为斯坦福大学学生本科学习的基础。这就是说，改变传统大学中按照知识来划分不同院系归属的方法，按照学生的不同能力进行划分，重新建构院系。《斯坦福大学 2025 计划》提出，到 2024 年，斯坦福大学商学院将推出十个建立在本科生能力之上的教学中心（Teaching Hubs），并分别任命中心负责人来负责开发交叉学科的课程，每个中心负责人都将成为斯坦福大学的组织结构及其架构的核心。这十个中心包括科学分析、定量推理、社会调查、道德推理、审美解读、沟通有效性等。

表 3 轴翻转前后比较

轴翻转之前	轴翻转之后
知识第一，能力第二	能力第一，知识第二
本科教育围绕学术主题展开	技能成为本科学习的基础
按照知识的不同来划分院系	按照学生不同能力划分院系，并由院长牵头
成绩与简历反映能力	技能展现能力与潜力

在对学生的考察和考核方面，斯坦福大学也进行了改革。现在，学生的成绩单已经不再是一张回顾性的“大数据”记录——花了多少时间在哪个知识点上，而是一个实时、动态的“竞争力状态”清单，展示了学生正在学习什么、学会了什么、技能处于什么层级……。通过这种独特的、展现“当下技能值”的方式，学生更有可能找到心仪的雇主；雇主借助这样的能力数据，也能更精准地遴选出与企业需求相匹配的候选人。届时，那些多才多艺和具有快速学习与适应能力的斯坦福大学毕业生，将更有可能被招募到行业前沿的公司和组织（见表3）。

（四）有使命的学习（Purpose Learning）

经济发展拉近了世界的距离，地球变成了一个“村”。在这种情况下，社会亟需具有全球领导力的学生。现在，很多大学生都被嘲笑为以自我为中心的“懒汉行动主义者”，即“思想的巨人，行动的矮子”。一直被誉为培养“创业之领袖、国家之栋梁”的斯坦福大学，和业界有着紧密的联系，为学生学以致用提供了土壤。这次在全球化加速的新形势下，斯坦福大学又打算从哪个着力点发力，对学生进行“改造”，从而把他们培养成具有行动力的全球领袖呢？

《斯坦福大学 2025 计划》中提出，校友们的反馈证明，使命感是他们职业生涯中指引方向的航标，因此，从在校期间开始，斯坦福大学的学生就要基于一定的使命进行学习，也就是说，学生不仅要了解自己的专业，更要将专业的使命深深烙印在脑海中。比如说，学生在介绍自己的专业时，不要简单地说“我主修生物学”，而应以“我学习人类生物学，消除世界饥饿”这样富有学习使命与目的的陈述取代；也不再说“我主修计算机科学和政治科学”，而要加上目标：“学习计算机科学和政治科学，以洞悉公民有效参与政府活动的途径”；学生不再回答我是“经济学专业的”，而是用具有社会担当的、积极的口吻表示：“我希望通过经济手段来减少社会不同阶层之间存在的的不平等现象”。

《斯坦福大学 2025 计划》之所以要推行“带着使命感去学习”，是为了帮助学生在校学习期间选择有意义的课程，并以此为基础，支撑起一段目标清晰的、纵贯毕业之后 10~15 年的职业生涯。如此，斯坦福大学的毕业生才有能力、有意识、有担当去领导有效的实践，以抵抗未来世界可能出现的一系列经济、政治、社会和技术以及目前未知领域的风险。使命感本身不是对职业的描绘，但它是驱动个人在职业生涯中追求卓越的“秘密武器”（见表4）。

表 4 传统学习和带有使命的学习目的比较

传统学习	带有使命的学习
学生选择专业后，只围绕具体的标准进行学习	学生有长远的愿景和使命， 将自己的兴趣融入问题的解决过程中
学生较为盲目地选择专业	学生通过学习和做项目来实现意义和影响
许多校友的工作领域与所学专业无关	校友通过使命来指导学生的职业发展
学生在人生后期才开始从事社会工作	有全球影响力的实验室拓展了研究的平台

为了使学生带有使命地学习，斯坦福大学在世界各地建立了一系列“影响实验室”（Impact Labs），在这些实验室里，师生们一起通过浸润式学习和讨论，应对全球性的问题和挑战。启动“影响实验室”计划 22 年后，斯坦福大学就和麻省理工学院、印度理工学院合作，完成了一项可与登月计划相媲美的宏伟目标——为生活在南亚地区的每个人提供清洁水源。这项全球性的“影响实验室”计划实施以来，申请在实验室待一年的学生越来越多。而这些学生返回校园后，往往都会选择和自己所关切的问题密切相关的研究领域。因为在“影响实验室”做研究时，学生们体会了自然环境、社会环境中实际存在的问题，直面全球的困境，所以他们在

以后的学习中使命感更强、目标更明确、学习动力更强劲。获得过两次诺贝尔奖的微生物学家雅司明·布哈提回忆了她在位于加纳首都阿克拉的“影响实验室”的经历对自己的深远影响：

“正是在阿克拉和全球顶级科研人员共同研究‘水与卫生’的经历，让我意识到水问题的复杂性和面临的巨大挑战，也让我回到校园后，重新审视流体力学的价值！”

斯坦福大学还跟国际奥委会创建了一个践行“影响实验室”理念的实践模型——“脑力奥运会”。就像奥运会吸引了全世界最好的运动员共同参与，挑战人类耐力、速度以及物理性能的极限一样，斯坦福大学和国际奥委会计划共同组织的“脑力奥运会”把全世界最好的学者和研究人员揽至麾下，共同解决全球面临的各类科研和实际难题。按照《斯坦福大学 2025 计划》，未来 15 年，将新建 7 家实验室，每个实验室都会在某届奥运会期间正式揭幕。

斯坦福大学创建的这些具有影响力的实验室分布在六大洲 25 个国家，显著增加了斯坦福大学在全球发展的多样性。对于那些仍在帕洛阿尔托校园的学生，斯坦福大学会选择七大全球性问题与来自不同学科的教师与学生们进行探讨，激发学生继续钻研气候、公共卫生、水源、粮食等重大国际问题的热情。

三、启示

《斯坦福大学 2025 计划》虽然是全校性的组织层面的变革计划，但对斯坦福大学的创业教育不无启示意义。

首先，斯坦福大学的创业教育始终根植于其实用理念的土壤中，具有先天的创新精神的内生驱动，《斯坦福 2025 计划》进一步拓展和延伸了这种大胆探索、无疆界创新的精神。这无疑给学校创新教育的开展延伸了视界，带来了全新的思路。

其次，斯坦福大学已经积淀了雄厚的创新创业财富与人力资本，其成功的关键在于始终守护好自身的优势——创新，像硅谷一样，做一个永立潮头、从不落伍的科技中心。除了自身在长期发展中积淀的资本，外在的创新动力从何而来？不外乎制度和市场的两股力量。如今，斯坦福大学在政策层面高调地走出了颠覆性的一步，实际上已经为其创业教育的“再出发”“重新想象”做出了组织层面的“背书”。

再次，《斯坦福大学 2025 计划》进一步体现了学校培养创业人才的基础是对于人的尊重和整个职业生涯周期的关照。正是基于这样的认识，斯坦福大学才努力从科学、全面的视角让学生理解创业教育的全貌，而且学校的大门始终向各个年龄段与各种职业的校友打开。《斯坦福大学 2025 计划》给予创业教育的另一个启示是创业教育的本质属性是前瞻性的，应该重点关注更高、更远的新鲜事物，但这个高度和远度一定是有理性限度的，而不是肆意而为、天马行空。

最后，《斯坦福大学 2025 计划》中最为核心的一条是培养具有大格局和大视野的国际领导型人才。这告诉我们，创业教育不是小家小富的个体成功，而是培养具有使命感的国际型人才。其人才实力的国际性提升才是发展方向，应该培养具有回馈社会、心系社会并有时代担当的人才，即有使命感的人才。

本文摘自：

王佳, 翁默斯, 吕旭峰.《斯坦福大学 2025 计划》: 创业教育新图景[J]. 世界教育信息, 2016, (10): 23-26+32.

《光明日报》（2016年03月02日06版）：

学期末为授课教师打分，是现在大学里通行的评教方式。不过，这一方法在现实中屡屡碰壁——

评教 如何评出好老师

《光明日报》记者：邓晖 晋浩天

大学校园里，谁是好老师？什么样的课是好课？

对于这样的疑问，如今大学校园里的通行做法是学生评教——每学期末，由参与课程的学生在网上为课程讲授教师打分，而得分情况，则与该老师的课时津贴等挂钩。但这一从欧美高校舶来的评教方式，却正在遭遇“水土不服”的指摘。据报道，在青年教师们经常出入的论坛上，“评教是逼教师取悦学生”“学生评教等于误人子弟”“学生评课加剧了教师的‘丑角化’”等说法层出不穷。

评教，真的一无是处吗？此种评教到底能不能评出好老师？什么样的评教系统，才能真正发挥促进教学质量提高的作用？

“谁都不重视”的评教

上个学期，北京某高校教师杨帆只收到了27份来自学生的评价。与他200多人的课容量相比，这个数字“少得可怜”。“从去年12月底开始，教务处就开启了评教系统，还通过院系给全校本科生和教师都发了公开信，让大家积极参与评教。可一个多月过去，还是没几个人把评教当回事。”杨帆说，近年来为扭转学生对评教的消极态度，不少学校甚至采取了“不评教就不能查成绩”等强制措施，可依然收效甚微。

在记者随机采访的十余位大学生中，2/3的人觉得评教“没什么用”，自己只是为了应付差事，“随便选选”；还有两位学生坦承，因老师给自己的作业评分不高，自己也“报复性”地用低分“回击”了该老师。

“不仅是学生在应付了事，老师自己也觉得评教没那么重要。不管结果怎么样，该怎么上课还是怎么上。”在杨帆所在的高校，每学期举行的评教不仅包括学生评价，还有老师自评。刚上班的一两年，他还会反思教学、认真自评，但他发现自己竟然是学院里极少数这样做的老师。

在天津外国语大学国际商学院创新创业中心主任李名梁看来，这样的评教可以说是高等教育中挥之不去的“雾霾”：“在当前的高校评教过程中，的确存在学生‘走过场’‘耍偏激’以及教师‘投其所好’等不良倾向。这些问题如果不及时予以规制，将会导致评教陷入学生被动参与、教师疲于应付、行政忙于统计的尴尬局面。”

评教碰壁，根源在哪？

“评教是高校教学质量评估中不可或缺的一个重要环节，课程质量的高低、课堂教学效果的好坏，将直接决定一所高校的人才培养质量。”尽管对此等评教怨言颇多，但李名梁依然强调，在高等教育大众化背景下，评教会变得更加必要和重要。“受当前移动互联网等新兴技术

的影响，我们的课堂教学会面临越来越严峻的挑战。评教不仅变得更加必要和重要，而且在未来的教学实践过程中会遭遇更多的考问。”李名梁指出。

杨帆就正在感受这种考问的尴尬。“学生评教的本意就是为了收集信息，避免教师自评产生的偏见，对教学形成及时反馈。但目前的方式显然得不到有效的信息收集。”仅有的 27 份评教结果中，杨帆没能发现任何有效的信息，无论什么问题，很多学生都笼统地回答“都挺好的”，而对于“你对该教师有何改进意见”的提问中，所有学生无一例外都写了“无”。

本意是促进教学质量提高的评教，为何在现实中却屡屡碰壁？

“学生评教只是实行现代治理的大学中的一方面措施，它是和自主授予学位制度、完全学分制、教师同行评价、学生自治等机制共同构成的学校教育教学质量保障体系的一部分。如果离开这些而单独推进，很容易令师生关系变得更功利。”21 世纪教育研究院副院长熊丙奇将其归结于“水土不服”，“学生上大学，追求的并不是一张文凭，而是获得货真价实的教育。这是学生评教的基本前提，即学生渴求好的教育、好的老师，而不是好看的成绩、分数，在我国，这一前提却不存在。为数不少的学生上大学，为的是‘混一张文凭’。这导致教育的异化。”

评教既要有“学生观”，也要有“教师观”

究竟什么样的评教系统才是好系统？在此基础上，要让其真正发挥效用，又需要哪些机制的支撑？

“评教是一项复杂的系统工程，其‘复杂性’可能还不在于评教系统本身的构建，而在于评教主体的选择、评教过程的控制以及评教目标的价值导向问题。”李名梁认为，这三个关键核心要素是导致问题产生的根源，也会直接关系到评教未来的走向。

“评教主体的选择就是‘由谁来评教’的问题，我认为不能仍局限于传统的由学生或学校管理者主导，而应该引入更多的利益相关者，即要引入与课程教学效果有利益相关的群体，特别是雇主单位。在考虑教学管理成本的前提下，可以考虑构建一个由学生、教师同行、专家学者、行政管理者、校友以及企业人士等多方主体构成的评教群体。”李名梁说。

“我们现在还在用行政化的方式评价教学，这无论从评价主体的选择、工具，还是从激励方法上考虑，都有问题。”北京师范大学教育学部教授李奇也同意评教不仅要有“学生观”，还要有“教师观”。李奇指出：“对一个教师教学好坏的评价，应该是有一条‘证据链’相互印证的。其中既包括学生考核成绩、同行评议，还有学生评教。”

此外，李名梁还建议，评教还要基于整个教学过程，在保持一个相对较长的阶段性与持续性的同时，充分整合利用微信、微博和各种新媒体手段，将评教过程“化整为零”。李名梁表示：“评教要分解为多个环节和多个场景，而不是仅限于在期中或期末阶段。这样‘集中式、爆发式’地开展评教也会导致大量的失真与造假行为。”

《中国教育报》2017年04月08日第1版 版名：要闻

天津大学两篇文章同时登上《科学》杂志封面，第一作者都是在校研究生——

“世界一流人才”是怎样炼成的

《中国教育报》记者 储召生 通讯员 张华



3月10日，天津大学两篇关于基因组人工设计合成的研究长文同时登上了《科学》杂志的封面，而且两篇文章的第一作者均是两位年轻的博士研究生。

并且，这两篇文章还分别拥有“半页纸”的共同作者：一篇46位，一篇93位，其中三分之二以上是90后的天津大学硕士研究生，甚至是本科生。

这些让人惊叹连连的科研成果和人才培养成绩的取得，正是得益于天津大学独特的人才培养机制和理念。

开设“制砖”课程

如何培养学生的创新思维，让他们熟悉合成生物学领域的前沿问题，将理论化为实际应用操作，是元英进教授在教学中一直考虑的问题。作为天津大学合成生物学团队负责人、两篇《科学》封面论文的唯一通讯作者，元英进思考最多的是如何能引导青年学生沉下心来做研究。

正是在做这项研究的国际合作中，国外的“BAG (Build A Genome) 课程”让元英进眼前一亮。这个课程的特点就像盖房子：先带着学生烧制出合成生物学研究用的砖头，再使用多种方法将砖组装成预制板，最后再利用预制板按照一定规则建完整的房子。正是这个看起来像制作“砖头”的课程，解决了他一直思考的教学问题：培育学生发现和解决问题的创新思维才能，用理论指导应用，引导学生熟悉合成生物学领域的诸多前沿科学问题。2012年，元英进将这个课程引入天津大学，开设了自己的BAG课程——“合成基因组”课程。

“合成基因组”课程由理论课和实验课两部分组成。两部分课程一是主要讲解理论知识，二是指导学生将经典理论知识和具体应用联系起来。为了确保“合成基因组”课程的实验效率和成果，课程采取了3种策略：通过标准化实验流程和操作手册训练学生如何使用仪器设备和学会最基础的实验操作；学生各小组内部和小组之间定期召开实验室组会进行“头脑风暴”，汇总实验进展、分享实验中产生的新想法、解决实验中产生的难题；还有专家、教师组成的委员会在研究的各个阶段向学生提供必要建议。

获取最新鲜的实验数据，第一时间发现实验瓶颈，然后苦思冥想解决办法，“合成基因组”课程中的实验教学让学生在现实情境中体验和理解学科知识，激发了学习兴趣。正是这样一种先进的培养机制，使谢泽雄这样的年轻人成长为科技创新的排头兵。

交流竞赛两手抓

2006年，元英进得知美国麻省理工学院有一个国际遗传工程机器大赛，是基于合成生物学这样一个学科，通过比赛让学生们做成一些标准化的元器件，然后用元器件再实现一些生物

上的功能。这引起了元英进极大的兴趣，他发现这个参赛过程的两个要素正是中国学生的短板：“头脑风暴”式的讨论研究、发现问题和解决问题的能力。于是，从2007年起，他开始派出学生团队正式参加比赛。

“竞赛不同于日常的理论学习，它不仅需要对知识的获取，更需要自己去灵活运用和创造。我觉得知识的魅力不在于它本身是什么，而在于它应用、实现和推广的过程。这些都可以在竞赛中找到，从一开始苦思冥想地寻找思路和突破点，到之后如何具体实现，再到初步实现后又该如何创新、优化及推广。”曾获得过国际遗传工程机器大赛金奖的天津大学化工学院本科生余海鹏这样回忆道。10年来，通过每年组织学生参加国际遗传工程机器大赛，天津大学为合成生物学领域培养了大批青年人，有的参赛学生如今已入选国家青年千人计划。

元英进教授的课题组与纽约大学、约翰霍普金斯大学、麻省理工大学、密歇根大学、爱丁堡大学、南洋理工大学等多所国际一流大学进行了硕士和博士的联合培养和交流。课题组每年都会向这些大学派出访问学者和博士生。

早在2012年，元英进实验室的研究生林秋卉和贾斌就被公派到美国霍普金斯大学交流学习，他们还将系统化的多层级DNA合成技术带回了天大的实验室，极大地提升了基础实验操作的效率。2016年3月，化工学院2014级硕博连读生、另一篇《科学》论文的第一作者吴毅赴美国霍普金斯大学，讲授本科生“Build A Genome”课程，将基因组重排技术展示给霍普金斯大学的本科生，分享输出中国的科研成果。

学生“反客为主”

作为教师，元英进非常注重对青年人学习主动性和发现问题、解决问题能力的培养。“虽然在实验室做实验、自主学习很辛苦，但我在课堂上给其他同学甚至元教授讲解、交流的经历，在迅速拓宽视野的同时也给了我很大的自信心和好奇心，这又促使我更主动地不断深入学习和研究。”化工学院2016级研究生刘悦很享受天大这种让学生自主科研的氛围。

这次的酵母基因组人工设计合成研究，天津大学合成生物学团队坚持了10年。10年漫长路中有无数的难关要攻破，中途却不会有任何鲜花和掌声。有过研究了很长时间仍然没有突破性进展的情况，其间也有很多人离开，只有少部分人一直坚持到了最后。“我们做科研尤其是做基础研究的，收入也不是很高，最后支撑我们坚持下去的是对科学的信仰。”元英进说。

今年，谢泽雄要毕业了，他选择继续在科研领域奋战。“我已经经历过其中的寂寞和痛苦，这不仅在于有时需要单枪匹马地去克服某个未知的困难，更在于日常无数很小的寂寞有时会考验我的心性。但我坚持下来了，并且不改初心。因为我热爱我的学科，我相信它对人类的意义和价值，这是我的‘诗和远方’。”

光明网 > 教育频道 > 要闻 2017-01-11

盘点中国高校里的十大“奇葩”选修课

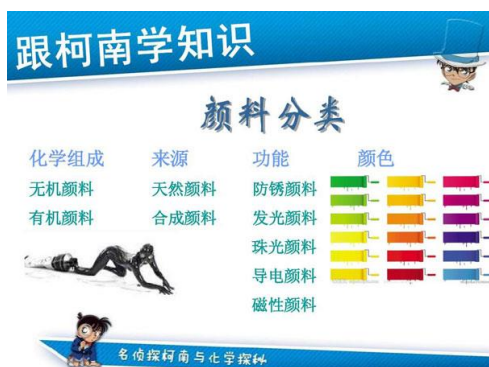
编者按：近日，云南艺术学院的一位老师因其开设的选修课《中国墓葬文化》，在微博热搜走红，一时成为“网红教师”。而在此之前，中国各大高校也曾曝出五花八门的“奇葩”选修课，这类课程往往让人脑洞大开，在激发了学生好奇心的同时，更满足了他们的求知欲。为此，小编特意梳理出国内高校中的十大“奇葩”选修课，快来看看都有哪些课程榜上有名吧。

1、天津大学——恋爱课

天津大学于 2016 年春季学期推出《恋爱学理论与实践》课程，教恋爱礼仪和约会技巧。课程中，还安排有辩论、讨论、分享等互动环节。该课程 2 学分，分理论和实践，“学以致用，交到对象，可以酌情给满分。”



2、中南大学——柯南迷课



“真相只有一个” 相信一大波“柯南粉”肯定会对这项课程感兴趣。2012 年，同是柯南迷的中南大化工学院副教授徐海开设了《名侦探柯南与化学探秘》课程。课堂上，他将化学原理与剧情结合，还让学生们自己动手，开课近 4 年来，年年火爆。

3、厦门大学——爬树课

厦门大学于 2012 年开设了名为“攀树运动课”的课程，教会学生一些特殊逃生技能。课上，老师教学生如何安全爬上任何树，并在上面自由移动，甚至可以“在树木之间灵活穿梭”。



4、福建师范大学——穿越课



2016 年，福建师范大学开设了一门名为《先秦穿越手册》的课程，以穿越剧的形式让学生身临其境，在老师讲故事、聊生活的过程，收获上古时代的饮食、服饰、建筑、交通、货币、婚葬等方面的文化知识。

5、中山大学——哈粉课

2012年，广州中山大学开了一门课叫《哈利·波特与遗传学》，被网友评为“神级选修课”。选课系统显示，该课程为1学分，“容量”是“100名血色汉纳根”（指所招的学生数量）；而在选课学生要求一栏中，则写着“对哈利·波特小说或电影感兴趣”。



6、南京师范大学金陵女子学院——新女性课



这门课名为《新女性必修课》，传授各种生活常识，人格认知，以及化妆着衣，生理保健，魅力养成，甚至如何处理婆媳关系，母子关系等。课堂的形式采用沙龙聚会式，得到了女生们的热烈追捧。

7、广州大学——生死课

在日常生活中，生死是我们最不喜欢谈论的话题，但是每个人不可避免的就是要面对生死。广州大学早在2000年就开设了“生死学”选修课，探讨生与死的哲学，是广大最热门选修课之一。在这课堂上，不仅涉及何为生死、生命的品质和尊严等一系列涉及生死的问题，还教会你如何写遗书、给自己撰写墓志铭，甚至让你当堂假设自己死亡的情景。



8、南京农业大学——减肥课

为了鼓励同学们运动健身、健康生活，达到良好的减脂效果，南京农业大学于2015年开了《运动减脂课程》。该课一周要上三次课，持续6周，每节课90分钟。上课除了慢跑、快走等有氧训练之外，还会带同学们去校园之外的公园、景区等进行徒步训练。除运动之外，课程还要求选课同学记录自己的饮食，并换算成卡路里，看着卡路里的数字，严格控制饮食量。



9、南昌大学——三国杀课

2013年，江西南昌大学科学技术学院中文系将热门桌游引入课堂，开设了《三国杀》的选修课。这种游戏与教学结合的教育模式，让学生能边玩游戏，边学着知识，不仅能激发同学们的积极性，提高学生的逻辑思维能力，还能提高文学素养。



10、武汉科技大学——打牌课

在武汉科技大学，打牌是一项正经的技能：打桥牌不仅要学，要配合，还要考试。2013年，武科大的王志刚老师开了一门叫《桥牌入门》的选修课。每次上课首先讲理论知识，然后将学生分为4人一组，边玩边学。老师一桌桌去看学生打牌，并向学生提问，慢慢提高学生玩桥牌的水平。娱乐的同时，还动了脑筋。（胡连娟/整理 资料来源：新华网、中国青年报等）

日本高校的留学生数量统计

李晨英 编译
(中国农业大学图书馆情报研究中心)

1 不同层次高校的外国人学生数量（1960-2015 年）

年代	外国人学生（无日本国籍学生）				留学生数（持有留学签证的外国人学生）		
	总计(人)	本科生	研究生	短期大学	总计(人)	国奖留学生	自费留学生
昭和35年(' 60)	4, 703	3, 874	557	272	...	...	...
40(' 65)	8, 266	6, 250	1, 459	557	3, 467	482	2, 985
45(' 70)	10, 471	7, 730	1, 857	884	4, 444	583	3, 861
50(' 75)	14, 314	10, 697	2, 255	1, 362	5, 573	1, 050	4, 523
55(' 80)	15, 008	10, 913	2, 644	1, 451	6, 572	1, 369	5, 203
60(' 85)	21, 342	14, 264	5, 477	1, 601	12, 489	2, 427	10, 062
平成 2(' 90)	38, 444	23, 571	12, 306	2, 567	28, 560	4, 769	23, 791
7(' 95)	54, 323	32, 567	18, 712	3, 044	43, 611	6, 932	36, 679
12(' 00)	63, 068	36, 223	23, 729	3, 116	53, 608	8, 360	55, 556
17(' 05)	104, 427	69, 480	31, 282	3, 665	94, 521	9, 340	85, 181
22(' 10)	123, 082	79, 745	40, 875	2, 462	111, 211	9, 824	101, 387
23(' 11)	124, 646	80, 083	42, 342	2, 221	110, 477	8, 950	101, 527
24(' 12)	123, 904	80, 077	41, 875	1, 952	110, 518	8, 190	102, 328
25(' 13)	121, 857	78, 174	41, 821	1, 862	108, 442	8, 125	100, 317
26(' 14)	120, 682	76, 852	42, 081	1, 749	107, 277	7, 889	99, 388
27(' 15)	122, 913	77, 739	43, 398	1, 776	110, 282	8, 733	101, 549
男	63, 389	40, 480	22, 060	849	56, 766	4, 877	51, 889
女	59, 524	37, 259	21, 338	927	53, 516	3, 856	49, 660
国立	38, 550	12, 201	26, 349	—	36, 556	7, 322	29, 234
公立	3, 990	1, 979	1, 986	25	3, 562	177	3, 385
私立	80, 373	63, 559	15, 063	1, 751	70, 164	1, 234	68, 930

2 2014 年留学生来源国家或地区分布

国家或地区	总计（人）	占比	本科	研究生	短期大学
总计	107, 277	100. 0%	65, 865	39, 979	1, 433
亚洲	96, 448	89. 9%	59, 997	35, 038	1, 413
中国	63, 842	59. 5%	40, 055	23, 069	718
韩国	11, 988	11. 2%	9, 271	2, 574	143
越南	4, 929	4. 6%	3, 160	1, 391	378
中国台湾	3, 200	3. 0%	1, 927	1, 253	20
马来西亚	1, 975	1. 8%	1, 235	728	12
其他	10, 514	9. 8%	4, 349	6, 023	142
大洋洲	495	0. 5%	340	152	3
北美	2, 178	2. 0%	1, 723	448	7
中南美	1, 087	1. 0%	435	649	3
欧洲	4, 748	4. 4%	2, 724	2, 017	7
中东	1, 204	1. 1%	435	769	0
非洲	1, 117	1. 0%	211	906	0

3 2014 年留学生学习专业领域分布

专业领域	总计 (人)	国奖留学生数				自费留学生数			
		总计 (人)	本科	研究生	短期 大学	总计 (人)	本科	研究生	短期大 学
总计	107,277	7,889	1,440	6,449	...	99,388	64,425	33,530	1,433
人文社科类总计	67,735	2,832	876	1,956	...	64,903	48,092	15,822	989
人文科学	19,073	1,334	587	747	...	17,739	12,870	4,264	605
社会科学	42,851	1,015	166	849	...	41,836	32,118	9,396	322
教 育	3,097	372	112	260	...	2,725	1,407	1,307	11
艺 术	2,714	111	11	100	...	2,603	1,697	855	51
理工农医类总计	28,092	4,239	478	3,761	...	23,853	10,226	13,288	339
理 学	2,434	470	48	422	...	1,964	714	1,250	—
工 学	18,812	2,513	391	2,122	...	16,299	7,608	8,477	214
农 学	3,019	592	15	577	...	2,427	780	1,644	3
医 学	3,036	648	20	628	...	2,388	576	1,791	21
家 政	791	16	4	12	...	775	548	126	101
其他类总计	11,450	818	86	732	...	10,632	6,107	4,420	105

4 2012 年日本国家奖学金获得者的国籍分布

留学生来源国	留学生总数 (A)	国奖留学生数 (B)	占比 (B/A)
中国	86,324 人	1,411 人	1.6%
韩国	16,651 人	848 人	5.1%
印度尼西亚	2,276 人	609 人	26.8%
泰国	2,167 人	572 人	26.4%
其他	30,338 人	5,148 人	17.0%
全体平均	137,756 人*	8,588 人	6.2%

*注：本数据来源于 2013 年 8 月 8 日日本文部科学省发布的“关于今后留学生政策”说明中的统计数据。其中 2012 年的留学生总数 137,756 人与文部科学省发布的“日本大学要览”统计数据 123,904 人不一致。

数据点滴：统战与高校

- 各地积极贯彻落实《中国共产党统一战线工作条例（试行）》关于“省级党委统战部部长一般由同级省委常委担任，市、县两级党委统战部部长由同级省委常委担任或者兼任”的规定。截至2015年底，全国有25个省（自治区、直辖市）党委统战部部长由省委常委担任；有11个省（自治区、直辖市）实现省市县三级现任党委统战部部长由省委常委担任或兼任。
- 2015年，各民主党派中央向中共中央、国务院呈报意见建议88件，中共中央领导同志批示77件。
- 截至2014年底，各民主党派成员总数已达101万余人，首次突破百万大关。
- 目前，国务院组成部门、中管企业、中管金融机构和中管高校共配备党外正职干部4位，分别是科技部部长万钢，中国通用技术集团公司总经理李锐，中国光大集团总公司总经理高云龙，西北农林科技大学校长孙其信。从全国看，有21个省区市政府组成部门配备党外正职28名。
- 现任民主党派中央主席、副主席中，有54人有过高校工作经历，占63.5%。
- 中央统战部无党派人士重点人物库中四分之一在高校工作。
- 截止2014年，全国高等教育领域有民主党派成员15.6万人，占成员总数的15.3%。
- 2015年中央统战部和教育部调研的780所公办普通本科高校中，
 - 有424所配备了党外校级领导，共安排党外校长副校长528名，其中校长63名。
 - 31所中管高校中，17所高校配备了24名党外正副校长，其中正职1名，西北农林科技大学孙其信校长是无党派代表人士。
 - 教育部直属75所高校中，41所高校配备了52名党外正副校长，其中正职4名。
 - 112所“211工程”高校中，有54所高校配备了72名党外正副校长，其中正职4人。
- 780所省属本科高校中，
 - 有各级党外人大代表1977人，其中全国人大代表164人、省级人大代表497人。
 - 各级党外政协委员7653人，其中全国政协委员303人、省级政协委员2288人。
- 2015年中央统战部和教育部调研的780所公办普通本科高校中，763所设立了统战工作机构，单设统战部的高校为242所。其中，
 - 北京26所“211”高校中有25所单设统战部；
 - 江西省23所省属以上本科高校全部设立了统战工作机构，其中19所单设统战部。

《高校与学科发展》

University and Science Development

2017 年第 1 期

（总第 12 期）

2017 年 4 月 6 日

开放获取网页地址：<http://www.lib.cau.edu.cn/gxyxkfz/index.htm>