

新文科之何为新、新在哪、如何新

——知识生产模式3的视角

张金丹¹, 杜运潮^{1,2}

(1 厦门大学, 福建 厦门 361005; 2 宁波工程学院, 浙江 宁波 315211)

[摘要]新文科的有效推进需要在基本理论和方法论层面上回答3个关键问题:何为新、新在哪、如何新。从知识生产模式3的视角来看,新文科之“新”并非全新之新,而是创新之新。新文科之“新”主要体现在内容之新、主体之新、境遇之新、目标之新等4个方面,需要搭建多维聚合集群,在融合与守正的平衡中建立起具有中国学派特色与世界眼光的新文科。

[关键词]新文科;知识生产模式;新文科之“新”;中国学派

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0001-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.001

2018年10月,教育部决定实施“六卓越一拔尖”计划2.0,吹响了建设新文科的号角。2021年3月,教育部发布《教育部办公厅关于推荐新文科研究与改革实践项目的通知》,全面推进新文科建设。新文科建设对于推动文科教育创新发展、构建哲学社会科学发展的新格局,起到了重要作用。坚持和发展中国特色社会主义必须高度重视哲学社会科学^[1]。厘清新文科建设中的基本问题,将有助于新文科建设走深走实。笔者以知识生产模式3为研究视角,探究新文科建设中的理论及方法论问题。

一、知识生产模式3的概念与选择缘由

(一)知识生产模式3的概念阐释

知识生产模式指知识产生和创造出来的方式,是解释知识形成和发展的模式^[2]。随着全球经济发展模式由要素驱动转为创新驱动,社会公众、大学、市场、政府等主体对知识的需求更加旺盛,各

主体之间的交流合作日趋强化。大学不再是知识的唯一生产者^[3],知识出现多样化、创意化、跨学科的逻辑演进现象,知识生产模式1、知识生产模式2难以完全解释知识生产方式的变革趋势。2003年,利亚斯·G·卡拉雅尼斯在《创造+创新=竞争力?》一文中通过对营利和非营利机构的调查,探究知识创新的新发生方式,首次提出了“知识生产模式3”的概念。之后,卡拉雅尼斯和坎贝尔出版了《创新网络和知识集群中的知识生产、散播和运用》《四重螺旋创新系统中的知识生产模式3》等著作,系统梳理了知识生产模式3的理论内涵^[4]。对知识生产模式3的研究大致分为高等教育学、知识哲学、创新生态学、社会生态学等几种视角^[5]。

综上,笔者认为知识生成模式3的产生是由于知识经济、知识社会和知识民主之间的混合重叠,催生了不同知识和创新范式的共存与共同进化^[6]。知识生产模式3是一种多层次、多形态、多节点、

[收稿日期]2023-01-15

[基金项目]中国博士后科学基金“我国现代产业学院治理能力测度及体制机制优化研究”(项目编号:2022M712660);牡丹江师范学院科研项目“高等教育目的导向的多元质量评价研究”(项目编号:QN2020010)。

[作者简介]张金丹(1995-),女,江西上饶人,厦门大学教育研究院博士生;主要研究方向:高等教育管理。杜运潮(1990-),男,湖北黄冈人,厦门大学教育研究院博士后、宁波工程学院经济与管理学院副教授;主要研究方向:教育管理。

非线性、多主体和多边互动的知识创新系统，强调知识集群之间的互相融合、相互补充，呈现动态化、适应化、包容化的特征。

(二) 知识生产模式 3 的选择缘由

1. 知识是学科的内生基础。知识社会论认为知识是对话问题，是社会实践问题^[7]，即知识是社会互动的成果，而学科则是知识生产论述的操控体系^[8]。知识与学科具有内在的关联性。首先，知识是学科的生成基础。一个研究范围之所以成为一门学科是基于普遍接受的方法和知识^[9]。知识的内容、形式直接影响了学科的基本事实、概念、范围、研究对象、组织建制等，决定了学科的认知和表征方式。在知识快速发展的今天，多元化的知识构成了新文科学科建制的主干，知识对社会实践关系和规律的把握影响了新文科的内在知识逻辑。其次，知识是学科的分类前提。知识可以划分为程序性与陈述性、显性与隐性、自然科学和社会与人文科学等。不同的知识蕴含着不同的研究范式、价值取向、内容构成。学科的本义是按照一定的标准将知识体系进行分门别类的划分^[10]。新文科之所以与新工科、新医科、新农科相区别，其本质在于人文社会知识的独特性。这也是在“四新”学科建设过程中，坚持新文科特色、赢得新文科尊重、明朗“文”之本质，避免新文科对其他学科进行盲目复刻的根本所在。最后，知识是学科的发展条件。马克思认为“‘真理’是超凡脱俗的、脱离物质群众的”^[11]，即真理是脱世的，而知识则是群众在实践中的经验凝练，是入世的。由此可见，知识并非真理，知识会因为时间、情境、对象的变化出现偏差与错配，绝对理性、绝对正确的知识是不存在的。而不科学的知识体系则蕴含了导致某一学科崩塌的可能性。知识体系的科学与否关乎学科的发展，新文科建设的关键就在于新的人文社会知识体系是否符合时代发展与科学规律。

2. 知识生产模式 3 是新文科的外部环境。教育存在内外两条基本规律^[12]。新文科建设不仅仅在于知识的“内改变”，也需要“外适应”。知识生产模式 3 不仅仅涉及知识本身，还涵盖空间集群、生产组织、生产目标、知识网络等外部环境，侧重多元主体在复杂空间场域的多边合作，符合当下的知识产业化、经济全球化、教育市场化等趋势，是当今世界知识转型的主流方向与发展趋势。目前新文科正逐渐由一个相对封闭的系统成长为一个具有开放性、包容性、多主体性、跨学科的系统。新文科

的生存与发展镶嵌于知识生产模式 3 的现实背景之下，在新文科建设的过程中，只有适应知识生产的外部需要，通过知识生产模式 3 进行分析和解释，才能贴合现实发展，取得较好的成效。

二、何为新：在继承与发展中理解新文科之新

有关新文科的第一个基本理论问题是“何为新”。只有回答了这个问题，才能真正把握新文科建设的历史意义与战略价值。

(一) 继承：新文科之新非全新之新

知识生产模式 3 认为，“知识生产是一个与知识存量有关的概念”^[13]。知识的生产与更新并非全然剔除已有的知识体系以构建全新的模式。新文科的变革不是凭空的，而是基于传统的文科知识体系，结合时代发展而来的。新文科之新不是与“旧”二元相对的“新”，不是全新、重新。

中国有着深厚的人文传统。春秋战国时期百家争鸣，儒家“人道大伦”、道家“道法自然”、墨家“兼爱非攻”、法家“法治”等主张无不蕴含着“人文”“博爱”的精神。这构成了我国古代传统人文科学的雏形。之后，在两千年的历史发展中，四书五经六艺的出现、科举制的儒家取向、印刷术的发明等促进了中国文科教育“人道”精神的生根萌芽。我国传统的文科学术门类展现出了“通人之学”的特点^[14]。但中国古代文科未形成完整的体系门类，直到 1902 年颁布了《钦定京师大学堂章程》，首次明确了学科分类，设立政治、文学、格致、农业、工艺，商务、医术等 7 门学科^[15]，其中政治科、文学科、商务科属于文科范畴。彼时正逢甲午中日战争爆发、签订辛丑条约，故晚清时期中国文科肩负着救亡图存的国家使命，带有自强的悲情色彩。进入近代后，在新文化运动的影响下，中国学科又渲染着“民主”“科学”“人人平等”的色彩，如蔡元培先生将文科视为“破专己守残之习”的重要场域，提倡“思想自由”。中华人民共和国建立后，时任教育部长马叙伦在第一次全国教育工作会议中指出，“新教育是新民主主义的教育”^[16]。这为文科发展注入了“民族、科学、大众”的理念。虽然，在中国文科漫长的发展历程中遭遇过片面移植西方人文学科的“水土不服”，也曾承受过“轻鄙文科”的“文化自卑”，但中国文科未曾摒弃过对自由、理性、本真、人本的价值追求。在某种程度上，可以说正是由于这种有温度、有信仰的“人道”精神刻入了中华民族的血脉中，才使得中华民族长存于

世界之林。新文科需要继承我国学科文化之优势特色。

(二)发展：新文科之新是创新之新

知识生产模式3理论认为，“知识生产置身于创新系统的核心或者枢纽，通过人、文化、技术之间的相互交流，催生创造，促进创新”。知识是社会实践的产物，这决定了知识需要创新。创新是新文科发展的内在要求与外在呼唤，新文科之新是“创新”“革新”之新。

新时代新使命要求文科教育必须加快创新发展^[17]，新文科创新的意义有4点：一是促进新文科自身发展。目前，科技不断发展，新文科正处于初建阶段，唯有锐意创新才能促使新文科的夯基进步，与时代相吻合，构建具有世界水平、中国特色的一流文科人才队伍。二是推动其他学科的发展。新文科的创新能够为新工科、新医科、新农科的建设发展起到示范作用，推动其他学科吸纳优秀经验，进一步打破学科壁垒，促进学科既保持自身特色，又实现交叉融通。同时，“人文如鸟之眼，科学如鸟之翼”^[18]，文科的人本价值能为其他学科祛魅，还原人性本真。三是带动高等教育整体发展。文科是高等教育学科系统中的重要部分。目前我国共有14个学科门类，其中文科有8个。2020年，文科在校研究生人数为1 216 496人，占在校研究生人数的38.75%；2020年普通本科文科在校生人数为9 084 696人，占在校本科生人数的49.76%^[19]。新文科的创新与否直接关乎高等教育的兴衰。同时，新文科价值取向的创新能够为高教强国建设注入精魂，实现高等教育质量的有效提升。四是促进中华民族的伟大复兴。一方面，新文科的创新能够有效提升国民文明素质，促进国家文化软实力得到显著提升。另一方面，新文科的创新能够强化国人的文化自信，提振士气，聚民力、谋民生、解民忧，为中华民族伟大复兴提供源源不断的精神动力，对构建健康和谐的中国特色社会主义社会大有裨益。

总之，新文科之新是一种继承与发展的新，既需要向前看，赓续人文精神之深沉厚重，也需要向后看，坚定开拓创新之信念志向。

三、新在哪：新文科是多元统一之新

有关新文科的第二个基本理论问题是“新在哪”。明确解答这个问题，能为新文科改革指明方向。

(一) 内容之新

知识生产模式理论认为知识的异质性与融合性是现代知识生产的关键所在，强调不同知识与创新范式的共存与共同进化。过去，文科知识内容固守着自己的“一亩三分地”。造成这种现象的原因有几点：一是相对于理工科而言，传统文科的文人墨客具有“学术情结”，向往闲暇的学术志趣，相对轻视知识的实用性，认为“功用约等于功利”。“书斋”“走单帮”是传统文科的研究范式，主动排斥其他学科的“侵入”，意欲保全自身学科的精神圣地。这导致传统文科知识往往遵循着内循环的发展模式。二是传统文科内部的故步自封。钱锺书先生曾描述过这样的现象——“外文系看不起中文系，中文系看不起哲学系，哲学系看不起社会学系，社会学系看不起教育学系”^[20]，虽然这是文学作品中的戏谑表达，但也折射出传统文科内部的等级鄙视链。传统文科内部的学科隔阂阻碍了文科之间的内容交流。三是区别于理工农医课，文科天然带有意识形态的色彩。不同国别、地区的文科内容应不应该借鉴、能不能借鉴，是存在疑义与顾虑的。而理工农医科则只需要借力于通用的公式定理即可完成不同国别学科内容的融通。因此，传统文科知识内容的生产置于文科特定的学科逻辑下，形成了相对静态化、稳定化的范式，强化了传统文科内容的同质性。

在新的知识生产模式背景下，新文科主动吸收各类新兴科学知识成为常态，同一知识域或不同知识域的知识不断编码磨合，新文科内容出现异质化、复杂化、融合化的趋势。其主要表现为两个立面：一是文理学科内容的交叉。新文科借力于生命科学、系统科学等，凭借科技手段提升自身学科内容的专业性。异质性知识内容在新文科场域中不断分化、漂移、扩散，实现文科内容的重新组合和配置。如武汉大学、北京大学、中国人民大学设置数字人文研究中心，促进了文科内容的数字化、科学化。二是新文科内部打破学科壁垒。“各有所长，博采众长”成为新文科建设中的内部共识，新文科内部各学科的自闭性、割裂性被冲破，超越了单一的内容范式。文史哲艺等人文学科与经管教法等社会学科相互融通，形成了杂合式的新文科知识体系。比如，近年来教育学通过可视化分析、云计算等管理学手段丰富其学科内容，哲学与艺术学相融通，丰富了人们的精神世界，新文科内容出现精细化、交叉化、综合性、跨学科、融通性等新趋势。

(二) 主体之新

知识生产模式 3 认为，在现代社会中知识生产系统是灵活的、多样的、非线性的。区别于知识生产模式 1 中提出的“大学和科研机构”双重系统，以及知识生产模式 2 中提出的“学术界—政府—产业”三重螺旋组织，知识生产模式 3 强调知识生产是由“大学—产业—政府—社会公众”四重螺旋组织构成的。

传统文科模式下，学者们以共同的学术追求和学术爱好为价值纽带，结成学术共同体，他们对文科展开自由的学术探究，由此形成了“高等教育机构”的雏形，如柏拉图的阿佳德米学园、孔子的私学、稷下学宫等。虽然在历史长河中，西方大学曾出现“教会的侍女”倾向^[21]，但宗教或政府是以间接介入的方式参与到文科体系中，教育组织仍旧是人文社会学科知识的主要生产者、拥有者和传播者。同时，传统文科长期形成的学科规训也使得文科学者专注于文科自身的知识体系，文科组织形成了等级森严的、以教育组织为主导的隐形学术围墙。

但是，近年来慕课、翻转课堂、知识付费等知识共享方式使得社会公众及文科学者对知识的兴趣不断分化，教育组织失去了对人文社会学科知识的绝对垄断。加之知识经济的到来使得文科知识蕴藏的巨大价值被再次挖掘，企业、政府、社会公众出于各自的利益考量主动参与到新文科建设中，突破了新文科单一的组织模式桎梏，开拓出更加广阔的组织空间。同时，产业、政府、社会公众等组织在新文科建设中的作用愈发重要，对新文科的行动决策和价值取向起到了决定作用，新文科需要主动地将“产业、政府、社会公众”纳入组织范畴。由此，传统的文科组织由单一的学术组织主导发展为关系互涉的高校 + 产业 + 政府 + 社会的“综合体”。新文科组织成为有机互动、敏捷多样、多元中心的边界组织，其组织界限是非固定的、模糊的。目前，这种新文科协同创新联盟已成为新文科组织的新趋势，如 2020 年甘肃省开始实施新文科建设“十项行动”，探索构建跨院校、专业、行业的协同育人机制。

(三) 境遇之新

知识创新需要置身于环境之中^[22]，知识生产的语境决定了学科的合法性逻辑^[23]。当前，知识生产环境迅速变化，人文社会科学愈发依赖于外部环境的境遇性。

无论是以“七艺”为中心的西方学科，还是中国的“程朱理学、陆王心学”，传统文科在古代学术体系中占据了重要位置，地位高、声望高决定了文科传统范式难以被撼动。同时，虽然传统文科经历了三次工业革命，但区别于理工科，传统文科遵循的是人文社会的学术逻辑，依托原有知识体系，沿着人文知识分化与整合的方向发展，对信息技术、产业发展的反应并不及时。传统文科的研究范式、专业设置、课程布局等未发生实质性突破，信息的相对封闭使得传统文科局限于大学的象牙塔内，发展缓慢。

当前文科建设迎来了新的境遇。一是文科发展面临着“内部危机，外部质疑”的新挑战：目前部分大学撤销文科博士点、将文科学院合并、文科毕业生就业率不高等导致文科遭遇“文科无用论”的学科危机。如《2019 年中国大学生就业报告》显示，教育学、历史学、应用心理学等文科属于红牌专业，此类学科的失业率大，就业率和薪资满意度低，而就业率高的专业基本被理工科“霸屏”^[24]。文科地位不高、社会认可度不高等成了横亘于新文科建设进程中的现实难题。二是目前掀起的第四次工业革命规模极大、范围极广^[25]，科技影响已波及文科领域。第四次工业革命的持续推进与产业的介入成为新文科发展新的学科增长点，传统文科的课程、专业、院系等发生了变化。三是我国进入新的历史阶段，百年未有之大变局预示着百年未有之大机遇、百年未有之大挑战。新时代下，新文科需要立足现实，回应时代呼唤，肩负起人文社会科学的学科担当。

(四) 目标之新

由于新文科的主体增多、境遇变化等因素，新文科知识生产需要兼顾多方利益。知识生产模式 3 追求社会的公共利益，这与《新文科建设宣言》的宗旨不谋而合。新时代下，新文科的目标不断延展，从本质追问走向外部承诺，表达了文科学院派对现实的观照。

传统文科目标指向人文社会学科学者个人或学术共同体的兴趣与好奇，对知识的探究较少考虑实际应用与物质回报。从儒家哲学的“修己安人”到博雅教育主张培养具有智慧、道德的绅士，从张伯苓先生的“教育为改造个人之工具”到纽曼的古典主义大学观，从蔡元培主张的“五育并举”到洪堡式的理想化知识生产方式，都表明传统文科是为学问知识而生的，其终极使命是为了满足人们获取纯

粹学术知识的需求，促进人的发展。传统文科的目标是诗意的、超功利的，却也是相对抽象空玄的。

随着时代发展与国际间交流的加深，威斯康星理念逐渐渗透至文科领域。新时代下，新文科建设的目标发生了变革——从基础知识研究的知识逻辑转向以社会实际问题为主的问题逻辑。新文科的新使命在于以实际效用和价值引领满足社会公众利益，实现人文社会知识的公益性回归。在应用性目标方面，与传统的人文思辨探究活动相比，新文科更加关注社会现实问题，服务国家战略发展与高等教育强国的需要。例如，近年来中国人民大学中国调查与数据中心依托强大的人文与社会科学实力，为我国科学的研究和政府决策提供了有力的数据支持。再如，小语种专业为“一带一路”建设输送了大批优秀人才，促进了“一带一路”的高质量发展。而在价值引导目标方面，知识的异质化发展、技术的泛滥引发了社会公众的迷思与浮躁，新文科能够以中国特色社会主义核心价值观为引领，为社会公众解惑。如北京大学、四川大学、山东大学等高校开设的国学系列、艺术系列、人文系列大师级慕课，通过国际化课程向世界讲好中国故事、传递中国声音。总体而言，新文科的目标之新体现在尊重科学理性、尊重民意、促进社会公共利益均衡等方面。

四、如何新：在融合与守正中搭建新文科体系

推进新文科建设要立足学科的新内涵，适应知识生产模式3背景下新文科的新趋势，突出创新引领，在变与不变中建设好属于中国的新文科体系。

（一）构建创新网络格局，形成多维聚合集群

新时代下，空间集群和部门集群构成了知识创新的母体，新文科建设需要遵循竞合发展、共同演进的逻辑，构建多维聚合的创新网络格局。

1. 形成虚实结合、线上线下一体的空间集群。教育部等11部门《关于促进在线教育健康发展的指导意见》强调要“推动线上线下教育融通”^[26]，混合式教育模式成为新时代教育的主流方式。新文科建设要充分利用好虚拟与实体设施，通过信息技术工具，如腾讯会议、Zoom、Webex、B站直播等方式打破时空的限制，增加学者之间的交流，促进新文科建设开展多角度、多学科研究，实现研究范式的互补。而软件开发人员则可通过数据调研等方式，捕捉文科学者的真实诉求，基于数据驱动改进算法，建立优质文科资源库。但值得注意的是，“互

联网+”的新文科创新模式并不是万能的。文科作为一门高度依赖人际互动、环境熏陶、文化氛围的学科，需要细致入微的面授、语言思维的接触、认知行为的直接监管。新文科建设需要采取线上讲授与线下指导相结合的方式。

2. 构建非线性、跨组织的部门集群。在知识生产模式3的时代背景下，高深知识不断从大学中溢出，现代大学文科服务社会的通道和平台被不断打通扩张，形成“大学—产业—政府—公众”的多元利益共同体已成趋势。大学根据自身定位，设置文科专业点和专业门类，扩充新文科的知识容量，发挥大学在新文科资源的协调调整合作；产业积极与新文科合作，加快文科成果转化，大力发展如校园文创之类的创意经济与文化产业，促进新文科建设面向经济社会需求，锐意创新；政府围绕“办好人民满意的教育”目标和规划，充分发挥统筹能力，从政策引导上鼓励新文科多学科、跨学科、超学科发展，设立诸如“新文科优秀人才奖项”“新文科专项课题基金”之类的资助机制，释放新文科建设的内生活力；社会公众作为文科知识创新的生产者之一，通过参与研发、建言献策等方式主动参与到新文科建设之中。总之，要从人民智慧中提炼出新的人文社会学科，实现公众信念与新文科价值的契合，发挥新文科理想信仰的牵引作用。

（二）大力促进融合发展，坚守文科精神内核

新时代下，新文科不仅需要以现实主义态度回应时代需求，也需要保持一份超脱于物欲世界的理想情怀，充当社会的理性批判者、反思者、引领者。新文科建设发展应兼顾融与守，在现实逻辑与学术逻辑、问题逻辑与知识逻辑、自由与规训之间保持必要的张力。

1. 促进新文科与其他学科、社会生活、科技信息的深度融合。新文科建设不能像中世纪人文社会学科一样陷入知识精细化、碎片化的窠臼中，变成一座学科孤岛。关注鲜活的、实在的社会现实问题是让新文科变得有力、有效、有用的不二法门。新文科必须以国计民生问题为主线，打破学科、社会、科技间的藩篱，推动哲学等老牌文科注入大数据基因，实现学科耦合，进一步推动社会计算学、金融科技学、空间计量经济学、技术哲学等新兴文科的发展，建设共生相融的新文科生态。

2. 恪守文科初心，坚持以文化人、以文立人、以文为人的教育基点。文科对人性的本真追求是贯穿于古今中外人文社会学科之中，促进人文社会学

科不断前进发展的精神内核。在信息化与知识高度融合的洪流中，必须抱有高度的警惕，常反思、常批判，坚持新文科精神的学术良知，强化新文科的精神凝聚力，避免工具理性主义掏空文科的学科特色，侵蚀文科对人性的观照，致使新文科建设滑入价值虚化的漩涡。

（三）立足中国优秀文化，面向世界博采众长

新文科建设暗含了这样一个前提——新文科是中国的新文科建设、是中国特色的新文科建设、是中国特色社会主义的新文科。文科内蕴的民族性意味着新文科建设不能是价值无涉的。同时，从美国希拉姆学院提出文科重组到麻省理工学院的数字人文项目，世界也掀起了全球性的文科革命。中国的新文科建设也需要面向世界，面向全人类。

1. 新文科建设应立足于中国优秀文化，肩负民族担当。中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化构成了我们文化自信的三大源泉^[27]。新文科建设要基于中国文化根基，解读中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，通过中华文明创造性转化、党史教育、马克思主义研读班等方式钩沉出中国优秀文化的新内涵，塑造属于中国本土的新文科体系。

2. 放眼全球，建设世界一流文科体系。我们既要站在人类命运共同体的高度审视世界发展面临的共同问题，也要加强与全球哲学社会科学体系的平等对话，建设战略性、数字化、高质量的世界一流文科发展平台，形成我国新文科建设的支撑力量。在这个过程中，还应秉持中国文化本位原则，谨防西方意识形态对我国文化内核的侵蚀蚕食。

参考文献：

[1]新华社. 习近平在哲学社会科学工作座谈会上的讲话全文发表 [EB/OL]. http://news.cnr.cn/native/gd/20160519/t20160519_522178374.shtml, 2016-05.

[2]黄璐, 马永红, 王铭. 知识生产模式Ⅲ促进超学科快速发展的特征研究 [J]. 清华大学教育研究, 2016(06):37-45.

[3]杰勒德·德兰迪. 知识社会中的大学 [M]. 黄建如, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010:47.

[4][6][13][22] E G, Campbell D. Mode 3 Knowledge Production in Quadruple Helix Innovation Systems [M]. New York: Springer New York, 2012:55; 3;11;28.

[5]武学超. 西方学者对模式3知识生产的多视角理论阐释 [J]. 科技进步与对策, 2016(11):147-151.

[7] Charles Guignon, David R. Hiley. Richard Rorty and Contemporary Philosophy [A]. Charles Guignon & David R.

Hiley. Richard Rorty [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2003:10.

[8]杨天平, 薛长凤. 基于学科属性的大学学科治理 [J]. 现代教育管理, 2021(07):18-25.

[9][美]华勒斯坦, 等. 学科·知识·权力 [M]. 刘健芝, 等, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999:13.

[10]陈兴德. 高等教育学的“学科”“领域”之争——基于知识社会学视角的考察 [J]. 高等教育研究, 2018(09):46-54.

[11]马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第1卷) [M]. 北京: 人民出版社, 2009:285-286.

[12]潘懋元. 潘懋元高等教育文集 [M]. 北京: 新华出版社, 1991:155.

[14]崔延强, 段禹. 新文科究竟“新”在何处——基于对人文社会科学发展史的考察 [J]. 大学教育科学, 2021(01):36-43.

[15]璩鑫圭, 唐良炎. 中国近代教育史资料汇编(学制演变) [M]. 上海: 上海教育出版社, 1991:237.

[16]何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1949—1975) [M]. 海口: 海南出版社, 1998:3.

[17]教育部. 新文科建设工作会在山东大学召开 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202011/t20201103_498067.html, 2020-11.

[18]王文章, 侯样样. 中国学者心中的科学·人文(科学人文关系卷) [M]. 昆明: 云南教育出版社, 2002:261.

[19]教育部. 2020年教育统计数据 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe_560/2020/quanguo/202108/t20210831_556345.html, 2021-08.

[20]钱锺书. 围城 [M]. 北京: 人民文学出版社, 2017:62.

[21]李泉鹰. 高等教育关系论 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2017:29.

[23]吴立保, 吴政, 邱章强. 知识生产模式现代转型视角下的一流学科建设研究 [J]. 江苏高教, 2017(04):15-20.

[24]麦可思研究院. 2019年中国大学生就业报告发布 [EB/OL]. <http://www.gx211.com/news/20190617/n15607473813899.html>, 2019-06.

[25]克劳斯·施瓦布. 第四次工业革命: 转型的力量 [M]. 李菁, 译. 北京: 中信出版社, 2016:15.

[26]教育部. 教育部等十一部门关于促进在线教育健康发展的指导意见 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_1892/moe_630/201909/t20190930_401825.html, 2019-09.

[27]汤玲. 中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化的关系 [EB/OL]. http://www.qstheory.cn/dukan/hqwg/2019-10/09/c_1125079341.htm, 2019-10.

(责任编辑:刘新才)

(下转第26页)

育人式竞争：“后双减时代”教育竞争观的重塑

侯晓华

(河南大学, 河南 开封 475004)

[摘要]育人式竞争是适合时代发展需要的一种新教育竞争观, 其主旨是坚持教育的育人本质, 充分发挥竞争的积极功能, 培育、造就作为完整发展之生命体的人, 实现生命质量的提高与生命价值的提升。后双减时代, 摒弃“制器式竞争”的病态观念, 树立“育人式竞争”之新教育竞争观, 对于形成正确的教育竞争观、实现竞争的多元意义、修复教育生态及推进“教育无竞争”的实现具有重要过渡意义。育人式竞争的实现, 需以育人为核心, 从完善制度建设、加强教育改革、弱化社会竞争、革新文化观念、构建育人共同体等方面进行协同改革。

[关键词]育人式竞争; 制器式竞争; 双减; 教育内卷; 教育竞争观

[中图分类号]G40 - 012 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005 - 5843(2023)03 - 0007 - 05

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.002

2021年7月, 中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称“双减”), 彰显了国家加强教育综合治理、提升义务教育质量水平、落实立德树人根本任务的意志和决心^[1]。虽然“双减”对于治理教育(本文主要探讨义务教育阶段之教育)内卷、缓解社会焦虑发挥了重要作用, 但笔者认为, “双减”治标难治本, 难以根治教育的内卷化趋势, 更无法消除教育竞争。据此, 在认清“双减”改革深层逻辑的基础上, 在重塑教育竞争观上展开尝试, 对于“后双减时代”更有效治理教育内卷, 推动新时代教育高质量发展具有一定意义。

一、3种回归: 新时代“双减”改革的深层逻辑

深层逻辑是改革生发、实施、取得结果的重要

内在推动力。理清深层逻辑, 是改革的重要前提, 对于改革的有效推进、实现改革目标, 具有重要意义。新时代“双减”改革的深层逻辑可以概括为3种回归: 回归教育的育人属性、公共性及可持续性。

(一) 回归教育的育人属性

教育健康发展的前提是认清教育的本质, 遵循其本质规律。顾明远先生从生命发展的视角将教育的本质概括为: 提高生命的质量和提升生命的价值。教育对个体来说, 提高生命的质量就是使个体通过教育提高其生存能力, 从而能够生活得有尊严和幸福感; 提升生命价值, 就是使个体通过教育提高其思想品德和才能, 从而能够为社会、为他人做出有价值的贡献^[2]。黄济先生也认为, 教育就是造就人的社会活动^[3]。虽表述不一, 但两位先生对教育本质的理解均包含了育人属性。笔者认为, 教育就是要培养、造就作为完整的、发展的生命体的人。

[收稿日期]2022 - 03 - 16

[基金项目]河南省教育厅“河南省基础教育教师发展研究创新团队建设计划”资助项目“高水平教师教育质量评估与发展研究”(项目编号: 教师[2022]41号); 河南省2022年度教师教育课程改革研究重点项目“河南省教学名师工作室实施现状与对策研究”(项目编号: 2022 - JSJYZD - 013)。

[作者简介]侯晓华(1988 -), 男, 河南林州人, 河南大学教育学部博士生; 主要研究方向: 教师教育、基础教育课程与教学改革。

近年来，教育的过度竞争导致内卷趋势愈演愈烈。有些学校把教育异化为“教书”，只教书不育人，只重分数不重素质^[4]。在过度竞争大环境的裹挟下，教师、家长无奈地坚持着不科学的教育理念，忽视了学生的生命尊严和幸福，层层施压，致使学生学业负担越来越重，身心健康受到“摧残”。教育在偏离其本质甚至是反本质的道路上渐行渐远。

“双减”政策在指导思想当中明确提出要落实立德树人根本任务，就是要让学校教育回归正常轨道，回归育人本质，充分尊重学生作为完整、发展之生命体的成长规律，培育、造就生命质量、生命价值实现“双提高”的人。

（二）回归教育的公共性

公共性是现代教育的基本属性，教育的公益性、平等性、民主性、科学性等特点均源于此。维护教育的公共性是社会发展的必然要求，是社会诉求在教育上的反映^[5]。坚持教育的公共性，即以公共价值为导向，以公共利益为目的，以公共部门为依托，以公共服务为抓手，满足全体社会成员对于教育的基本需求。然而，随着新世纪教育改革过程中市场化因素的介入，在竞争机制、资本运作和价格机制等因素的交叠影响下，各市场主体对效率、效益及个体利益的追求重塑了学校教育、校外教育和家庭教育的样态^[6]。由此，基础教育的公共性受到了前所未有的挑战。

“双减”政策中指出，要着眼建设高质量的教育体系，强化学校教育的主阵地作用，深化校外培训机构治理，坚决防止侵害群众利益行为的发生，即是要通过强化学校教育，弱化市场化因素，不断为群众提供更高质量的教育，坚定地维护教育的公共性，积极回应群众的教育诉求，增强群众的教育获得感。

（三）回归教育的可持续性

20世纪90年代以来，实现可持续发展一直是联合国努力的目标。2015年，为促进人类的可持续发展，联合国成员国一致通过了《变革我们的世界：可持续发展2030议程》。报告中确立了17项可持续发展的目标，教育作为重要一项位列其中：到2030年，确保每个人都能接受包容且公平的优质教育，促进所有人拥有终身学习的机会^[7]。可持续发展理念对于我国包括教育在内的社会各方面发展产生了重要影响。以追求个体发展周期最大化、生命潜质开发最优化为基本内容的人的可持续发展观，呼唤着教育从应试型向以“立人”为目标的素质型的蜕变^[8]，呼唤着终身教育生态体系的构

建。然而，这种应然的可持续发展的教育生态体系却被现实中的功利化倾向、短视化行为、异化样态严重破坏。“双减”政策中指出，要构建教育良好生态，即要下定决心修复教育生态，回归教育的可持续性，最终实现人的可持续发展。

二、育人式竞争：“后双减时代”教育竞争观的适然选择

理想的教育应是无竞争的，也是能够充分实现教育的育人性、公共性及可持续性的。由于传统文化的影响，以及时代发展的局限性所限，当今社会教育竞争的存在无法避免，因而彰显正确的教育竞争观便更显其必然性。笔者认为，教育无竞争是应然状态，制器式竞争是当前的实然状态，育人式竞争则是一种适然选择（“适然”意指在无法实现应然状态时，适合所处时代发展需要的一种选择）。

（一）教育竞争的存在使然

1. 传统文化使然。当代社会教育竞争的存在与我国传统文化的延续不无关系。学而优则仕的求学思想，在历经一千多年的科举制度之后，在一代代中国人的心中已催生成了“望子成龙”“鱼跃龙门”的教育理念。“鱼跃龙门”在当代已演化为片面追求升学率、追求名校，而这种现象不光中国很突出，在日本、韩国等国也很激烈。这是当代东方国家较普遍的现象，恐怕不能不说与儒家文化圈的思想传统有关^[9]。

2. 时代发展使然。除传统文化外，时代发展也是促使教育竞争不断激烈化的重要因素。随着时代的发展进步，人们的精神、物质生活不断丰富，对更加美好幸福生活的追求亦日益强烈，这是教育竞争的内驱力之源。以市场经济为显著特征的社会竞争是教育竞争的外驱力之源。研究显示，当社会竞争越激烈、贫富差距越大，家长就会越重视教育竞争^[10]。而信息技术的飞速发展，智能化时代的到来，又为内驱力和外驱力提供了加速支持。

理想的教育应是无竞争的，每一个孩子都能充分享受优质教育资源，都能在科学而充满爱的教育活动中，按照自身个性、兴趣实现自由而全面的发展。笔者认为，实现教育无竞争需要具备3个条件：一是实现义务教育的均衡发展，使教育资源能够满足每个人的需求；二是构建起无需竞争的人才培养机制，保证社会发展所需的各类人才供给；三是外部社会环境能充分弱化竞争。显然当前的社会发展状况无法满足这些条件，而教育竞争则成为无法避免的存在。

(二) 教育竞争的两种样态

可从不同角度对教育竞争进行多种样态的区分，如良性竞争与非良性的竞争、正当竞争与非正当竞争、理性竞争与非理性竞争、适度竞争与过度竞争等。笔者从教育的育人本质出发，将教育竞争概括为两种样态：制器式竞争与育人式竞争。

1. 制器式竞争。制器式竞争，即背离教育育人本质，将成长中的生命个体进行“机器化”“工具化”对待，无视生命质量的提高与生命价值的提升。制器式竞争的现实表征为无意义的竞争，是难以促进生命成长的无机竞争，是没有赢家的共输式竞争，是阻碍社会发展的退滞性竞争。现实当中，制器式竞争主要表现为5个方面：一是竞争阶段的不断下移，由高等教育到基础教育，甚至再到早期教育。教育竞争本身也有显著的积累效应，前一阶段的优势能够被后一阶段放大。于是，成人的竞争焦虑与不安一路传导到教育的最初阶段，恨不得在初中、小学阶段就决出胜负^[11]。二是竞争领域的持续泛化，竞争场域覆盖了学校、家庭、社会，竞争内容囊括了德、智、体、美、劳的各个方面。三是竞争方式逐渐僵化，仍以传统考试评价为主，缺少灵活、多元且能够激发活力的竞争方式。四是竞争程度的变态强化。五是竞争结果无意义化，竞争结果大多只服务于选拔、升学，而忽视了应有的育人意义。制器式竞争的种种表现导致家长、教师及学生的教育焦虑不断加深，进而导致教育内卷的加剧。

教育竞争及其对人的影响难以避免。应该说，导致我国学生学业负担过重的深层原因正是教育世界中那些被固化的有害教育观念^[12]，有学者在总结国外减轻中小学课业负担的基本途径时，第一个主张即树立科学的教育理念^[13]。因此，面对无法避免的教育竞争，可以作为的，即是要重塑社会的教育竞争观，由制器式竞争转向育人式竞争。

2. 育人式竞争。育人式竞争坚持教育的育人本质，充分发挥竞争的积极功能，培育、造就作为完整的、发展的生命体的人，实现生命质量的提高与生命价值的提升。关于育人式竞争的内涵，可以从以下几方面理解。一是育人是目的，竞争是手段，教育应实现目的与手段的统一。教育要回归育人本质，培养、造就作为完整的、发展的生命体的人，实现人的生命质量的提高与生命价值的提升，这是育人式竞争的出发点，也是最终归宿。而竞争只是实现这一目的的一种手段，它始终从属、服务于育

人目的而不能僭越。二是育人是内核，竞争是外显，要实现内在与外显的统一。育人作为教育的本质，作为一种教育理念，它是内隐而不易显现的。但它仍是育人式竞争的内核，是其灵魂所在，而竞争只是育人灵魂的一种外显行为。三是育人是应然追求，竞争是实然存在，要实现应然与实然的统一。育人是教育的本质，是所有教育活动的应然追求。教育竞争是由于时代发展限制而出现的一种实然存在，最终要走向教育无竞争。育人式竞争作为当代社会教育竞争中的一种适然性存在，实现了应然与实然的统一。

关于育人式竞争的意义，主要体现在以下几方面。一是有助于形成正确的教育竞争观。进入“后双减时代”，虽然“双减”政策的实施在缓解社会焦虑方面发挥了重要作用，但由于传统文化的影响以及社会发展的局限，教育竞争仍将长期存在。因此，应以何种理念与行动对待教育竞争，就显得尤为重要。所有教育事业参与者应当摒弃制器式竞争的病态观念，树立育人式竞争之新教育竞争观，以新观念来指导实践，在竞争中实现育人目标。二是有助于实现竞争的多元意义。育人式竞争可实现竞争的“有机”意义，激发受教育者作为生命体的活力，促进生命体的成长；育人式竞争可实现竞争的共赢意义，教师、家长、学生都可以从生命体的成长中获益，实现共赢；育人式竞争可实现竞争的发展意义，竞争中可孕育出创造力，提升生命价值，推动社会发展。三是有助于修复教育生态。在制器式病态教育竞争观的影响下，教育生态被严重破坏而亟待修复。“双减”政策正是修复教育生态的一种坚定行动，但缺少一种新的适切理念来指导、规范教育竞争。重塑教育竞争观，坚持育人式竞争的新观念，使教育竞争活动回归育人本质之生态体系内核，对于更有效修复教育生态具有重要意义。四是有助于推进实现教育无竞争。如前文所述，当时代发展至可以满足“三个条件”时，教育可实现无竞争，而当前社会并无可能，教育竞争的存在也就成为难以避免的事实，正确的教育竞争观亦成为当代所必须有的适然选择。作为一种过渡性的观念，它对于推动时代发展，最终实现教育无竞争，具有重要的过渡意义。

三、育人式竞争的实现路径：育人为核，协同改革

教育竞争并非仅是教育领域的问题，导致其发生的原因及产生的影响都非限于教育范畴之内。因

此，解决教育竞争问题，实现育人式竞争，理应从涉及教育内外诸相关因素的大格局出发，坚持育人为核，积极推进协同改革。

（一）完善制度建设

一方面，要从制度顶层设计上坚持竞争的正确育人导向，引导各教育事业参与主体积极发挥竞争的正向功能，促进育人目标的实现。例如竞争具有激励功能，教育管理部门可运用此种机制激发各类教育主体的积极性和主动性，促进教育的改革和发展，不断提高教育质量和效益。此外，国家主管部门可通过宏观调控将教育竞争导向正当竞争而非不正当竞争^[14]。另一方面，在具体制度上，要加快推进高考制度、评价制度及优秀人才选拔制度改革。从试点省份的改革实践来看，高考综合改革取得了初步的成效，但也遇到了一些问题与困惑^[15]，需要进一步深入探索与实践。高考改革的目标可以设置为：构建起兼容“英才选拔纵向分层”和“大众升学多元适配”两种功能定位的考试升学系统^[16]。在改进结果评价、强化过程评价、健全综合评价的同时，更积极地探索增值评价，注重教育在学生身上的意义显现，充分发挥评价的育人功能。在优秀人才选拔制度上，可以借鉴美国的“少年班”经验，通过刚性的高质量的统考选拔维持适度竞争，以及强化学习机会与共同体构建、弱化外显的特殊身份等，创设一种高选拔、适度竞争的英才教育路径，满足社会发展对高层次优秀人才的需求^[17]。

（二）加强教育改革

在教育改革上，一方面要转变改革的思维，将理念转变促改革的传统定向思维转换为理念转变与改革相互促进的博弈思维。比如，改革实施者不能一味地期待着教师、学生及家长等改革关键参与者先完成理念转变，然后再来推进改革，而是要通过切实有效的改革行动来促使改革参与者逐步完成理念转变。二者并非简单的理想化的先后关系，而是一种真实发生的充满张力的博弈关系。另一方面要坚持改革的正确导向，要以新时代教育高质量发展体系建设为指引，以育人为灵魂，坚持立德树人，加强内涵建设，推进五育并举向五育融合发展；要以更加公平的基础教育为着力方向，学前教育、特殊教育突出“普惠发展”，义务教育突出“优质均衡”，高中阶段学校突出发展的“多样化”^[18]，共同为育人式竞争的实现建立起良好的教育生态环境。

（三）弱化社会竞争

实现育人式竞争，不能只是就教育论教育。要

跳出教育，正确处理教育与经济、政治、文化、社会之间的关系，重视社会转型对教育创新、人才培养模式和质量的影响^[19]。因此，现实当中要坚持系统思维，把教育置于一个与其他领域紧密联系相互影响的结构化体系当中来考察、分析与研究。外部的社会竞争（此处将经济、政治、文化、社会等领域竞争统称为“社会竞争”，下同）对教育竞争有着重要影响，如人力资源市场的“百里挑一”、公务员考试的持续火爆、各行各业的内卷文化等，愈演愈烈的竞争如弥漫的毒气一般侵入了教育的肌体，影响着教育的健康。断其源方能止其流，只有坚持有效推进各领域改革、充分弱化社会竞争，才能为育人式竞争的实现建立起良好的外部环境。

（四）革新文化观念

传统文化对于教育竞争的存在有着重要影响，而育人式竞争的实现也需要文化观念的革新。传统文化中勤学、乐学、好问、学且思等思想精华要继续倡导，而“学而优则仕”“人人成龙凤”等思想则要革新、扬弃。同时，也要确立现代教育的新教育理念。现代教育就是培养全面发展的现代人的教育。特别是普通中小学教育，其对象是青少年，是社会主义事业的建设者和接班人，他们还未受到，也不应该受到实际工作和功利考虑的制约，必须让他们生动活泼地主动发展，充分自由的发展^[20]。

（五）构建家校社协同育人共同体

“双减”政策中的“强化配套治理，提升支撑保障能力”部分，专门提到要进一步明晰家校育人责任，密切家校沟通，创新协同方式，推进协同育人共同体建设。这同时也是育人式竞争能够实现的重要路径。笔者认为，家校社协同育人共同体应包括4种含义：一是理念一致，家校社在教育理念上应形成共识，坚持育人而非制器；二是目标一致，家校社都是为了同一个目标——培养、造就作为完整、发展的生命体的人，提高其生命质量，提升其生命价值；三是行动一致，家校社的所有行动都是围绕育人展开；四是成果一致，最终的成果——培育出的作为完整、发展的生命体的人，将成为家校社共同的“收获”，将会实现家庭的幸福、学校的进步、社会的发展。

进入“后双减时代”，如何更有效地治理教育“内卷”，如何更有力地弱化教育竞争，如何推动教育向更高质量的新时代方向发展，如何更快地迎来教育无竞争的美好时代，是更多人应该参与进来共同通过理论探讨、实践探索来思考、解决的问题，而提出重塑教育竞争观，只是笔者在这种背景下做的一点努力。

参考文献：

- [1] 崔允漷,张紫红.后“双减”时代何以防止义务教育加剧内卷化[J].上海教育科研,2022(02):5-8.
- [2] 顾明远.再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放40周年[J].教育研究,2018(05):4-8.
- [3] 黄济.对教育本质的再认识[J].中国教育学刊,2008(09):1-4.
- [4] 杨德广.教育本质是育人[J].中国教育学刊,2021(08):3.
- [5] 余雅风.教育立法必须回归教育的公共性[J].北京师范大学学报(社会科学版),2012(05):114-120.
- [6] 余晖.“双减”时代基础教育的公共性回归与公平性隐忧[J].南京社会科学,2021(12):145-153.
- [7] United Nations. Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development [EB/OL]. <https://sdgs.un.org/2030agenda>, 2015-09.
- [8] 潘涌.人的可持续发展与教育转型[J].教育研究,2001(11):34-39.
- [9] 顾明远.中国教育路在何方——教育漫谈[J].课程·教材·教法,2015(03):3-16.
- [10] 马赛厄斯·德普克,法布里奇奥·齐利博蒂.爱、金钱和孩子:育儿经济学[M].上海:格致出版社,2019:3.
- [11][16] 陆一.学业竞争大众化与高考改革[J].教育研究,2021(09):81-92.
- [12] 龙宝新.中小学学业负担的增生机理与根治之道——兼论“双减”政策的限度与增能[J].南京社会科学,2021(10):146-155.
- [13] 梁艳君.国外减轻中小学课业负担的基本途径[J].教育科学,2004(04):34-35.
- [14] 顾明远.教育大辞典(上)[M].上海:上海教育出版社,1998:760.
- [15] 钟秉林.专题:高考综合改革研究[J].教育学报,2021(02):83-84.
- [17] 陆一,朱敏洁.美国的“少年班”何以成立:一种高选拔适度竞争的英才教育路径[J].国家教育行政学院学报,2019(09):61-67.
- [18] 教育部.加快建设高质量教育体系,办好人民满意的教育[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt/moe_1485/202301/t20230112_1039188.html, 2023-01.
- [19] 黄祖军.论转型期教育内卷化及其破解路径[J].华东师范大学学报(教育科学版),2012(06):37-41.
- [20] 黄济,王策三.现代教育论[M].北京:人民教育出版社,2012:142.

(责任编辑:刘新才)

Educational Competition: The Remodeling of Educational Competition Concept in the Post Double Reduction Era

HOU Xiaohua

(Henan University, Kaifeng, Henan 475004, China)

Abstract: Educational competition is a new concept of educational competition suitable for the development needs of today's times. Its main purpose is to adhere to the educational essence of education, give full play to the positive function of competition, cultivate and bring up people as a complete and developed living body, and realize the improvement of life quality and life value. In the post - double - reduction era, abandoning the morbid concept of “system competition” and establishing a new educational competition concept of “education competition” has important transitional significance for forming a correct educational competition concept, realizing the pluralistic significance of competition, repairing the educational ecology and promoting the realization of “education without competition”. The realization of education competition needs to take education as the core, and carry out collaborative reform from perfecting system construction, strengthening education reform, weakening social competition, innovating cultural concept, and building education community.

Key words: educational competition; machine type competition; double reduction; education internal volume; educational competition view

自组织理论视域下义务教育阶段跨学科素养培养的意蕴、价值及实现

隋 阳^{1,2}, 龙宝新^{1,3}

(1 陕西师范大学, 陕西 西安 710062; 2 郑州市管城回族区柴郭小学, 河南 郑州 450000;
3 陕西省教师教育协同创新中心, 陕西 西安 710062)

[摘要]自组织理论主要研究系统从混沌无序初态向稳定有序终态的演化过程。自组织理论视域下义务教育阶段的跨学科素养既是动态、有序的结构,也是衍生的、可整合的子系统,还是形成核心素养的基础。跨学科素养具有3种价值:助力核心素养形成的育人价值、促进学科课程更新的文化价值、推动素质教育变革的时代价值。自组织理论视域下义务教育阶段跨学科素养培养的实现,一是更新问题解决导向理念,转变实践应用学习方式;二是制定跨学科课程的标准,指导课程的有序合理实施;三是以实践带动青年教师成长,以理论引领骨干教师成熟;四是探索“教—学—评”一体化模式,在实践与应用中进行调整与完善。

[关键词]自组织理论; 义务教育阶段; 跨学科素养; 跨学科教学

[中图分类号]G620 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0012-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.003

自组织理论(Self-organization Theory)是耗散结构理论(Dissipative Structure Theory)、协同学(Synergetics)、突变论(Catastrophe Theory)、超循环理论(Hypercycle Theory)等理论的统称,可将其视为一个学科群。“自组织”一词最早由德国哲学家康德提出,在其1948年出版的著作《自组织原理》中富有现代意义的自组织概念初见雏形;德国理论物理学家哈肯对自组织概念的表述被学界所沿用,他认为自组织无需外部特定干预,系统按照规则形成有序结构。自组织理论的研究对象主要是复杂的自组织系统,研究问题主要针对自组织系统的形成问题和发展问题,研究内容主要侧重在一定条件下系统是如何由无序转变成有序、由低级有序跃

迁为高级有序的。

党的二十大报告强调,教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。坚持以人民为中心发展教育,加快建设高质量教育体系,发展素质教育,促进教育公平^[1]。一味侧重知识掌握的教育难以满足国家的需求、人民的需要。为实现党和国家要求,2022年4月,教育部印发了《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,此后“素养时代”的帷幕全面拉开。学校作为落实立德树人根本任务的主阵地,不仅要有目标地培育学生的“学科素养”,也要有意识地培养学生的“跨学科素养”,为学生的可持续发展奠定基础。笔者从自组织理论的视角,对跨学科素养的意

[收稿日期]2023-02-26

[基金项目]2022年教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“新时代思政课适应性研究”(项目编号:22JDSZKZ05)。

[作者简介]隋阳(1993-),女,河南郑州人,陕西师范大学教育学部博士生,郑州市管城回族区柴郭小学教师;主要研究方向:教育基本原理、小学数学教学。龙宝新(1973-),男,陕西安洋县人,陕西师范大学教育学部教授、博士生导师,陕西省教师教育协同创新中心研究员;主要研究方向:教育学原理、教师教育。

蕴和价值进行阐释，对跨学科素养的培育做出展望。

一、自组织理论视域下义务教育阶段跨学科素养培养的意蕴

自1997年以来，OECD、UNESCO、EU等国际组织先后展开关于核心素养的研究，西方发达国家开始积极研制核心素养框架^[2]。我国于2016年明确提出中国学生核心素养的总体框架。学科素养的培育通常基于学科教学和实践活动。为打破学科壁垒、避免素养割裂，在学科素养培育的过程中也要注重学科整合，素养融合，促使学生形成跨学科素养。

(一) 跨学科素养是动态、有序的组织结构

耗散结构理论是自组织理论的主要基础，该理论认为：一个远离平衡的开放系统，通过与外界交换物质和能量，在外界条件变化达到一定阈值时，能从原先的无序状态转变为时间、空间、功能的有序状态。该理论强调的有序为宏观上的有序，即一种处于运动变化中的动态结构，系统的状态、性能不断优化完善^[3]。在教育领域中，耗散结构理论的应用有助于打开教育者的教育视野，转变育人观念，调整教学模式，优化学科结构。

在多数国际组织提出的核心素养框架中，学科素养常与跨学科素养并存。我国学者认为学科素养与跨学科素养之间存在4层关系：一是学科素养与跨学科素养共同作用于社会发展和个人的自我实

现；二是跨学科素养自身培育的特点不允许其离开学科素养而单独存在；三是跨学科素养散射到学科素养中，凸显出核心素养对学生全面发展的殷切观照；四是学科素养与跨学科素养相互支撑^[4]。由此可以看出，学科素养与跨学科素养是依存共生、相辅相成的关系。

如果将关键能力、必备品格、正确价值观视为构成素养的基础三要素，那么学科能力、学科品格、学科价值观就是构成学科素养和跨学科素养的基础三要素。其不同之处在于：同一学科间平行的能力、品格、价值观构成的是学科素养，不同学科间交叉的能力、品格、价值观构成的是跨学科素养（如图1所示）。如《义务教育数学课程标准（2022年版）》中提及的抽象能力是学科能力，利用抽象能力抽象出数学的研究对象及其属性是学科品格，形成对数学的好奇心与想象力是学科价值观，这三要素的有机结合形成了数学学科素养，即“会用数学的眼光观察现实世界”。再如，运用数学学科能力中的抽象能力，辅以艺术学科品质对艺术作品中美的特征及其意义与作用的发现、感悟，综合数学学科价值观形成实事求是的科学态度，解决了《蒙娜丽莎》中蕴含的黄金分割比例问题。如果将各学科能力、品格、价值观视为动态游离的、无序的组织，当需解决实际问题这一非平衡条件产生并成熟时，学生为解决实际问题会灵活调整各组织间的关系，这种新构成的有序的组织结构可视为跨学科素养。

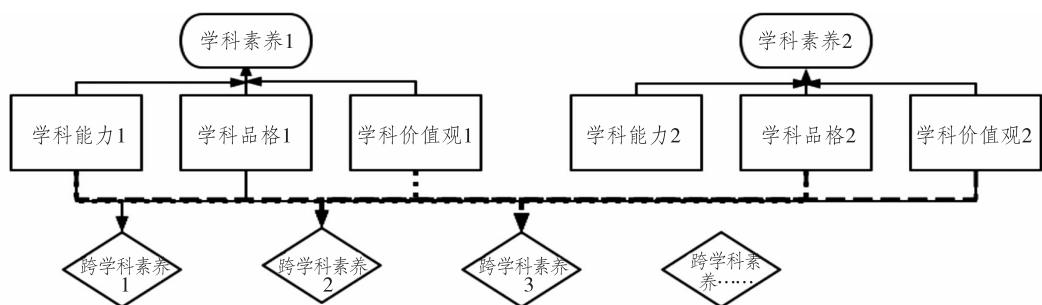


图1 (跨)学科素养与学科能力、品格、价值观之间关系示意图

(二) 跨学科素养是可衍生、可整合的子系统

协同学是对自组织理论的有效补充。该理论认为：系统从无序向有序转化的关键在于特定条件下子系统间通过非线性的相互作用产生协同现象和相干效应，呈现出新的有序状态^[5]。相较于耗散结构理论，协同学更侧重子系统间的协同运动，也强调子系统间关联的强弱。在教育领域中，协同学的动态性、协同性、

整体性特征为理解跨学科素养培育提供了新思路。

动态性，即各要素排列组合的方式不同，形成的子系统不同，产生的功能不同，需动态把握与控制发挥系统可能的功能^[6]；协同性，即在整体环境中各子系统间存在相互影响和相互合作的关系^[7]；整体性，即系统整体功能等于各部分功能总和加各部分相互联系而形成的结构所产生的功能^[8]。如果说，耗散结

理论阐明了跨学科素养是由各学科要素(学科能力、学科品格、学科价值观)间有序排列形成的子系统,

那么协同同学则强调各类跨学科素养间经过动态协作后也会衍生出新的跨学科素养(如图 2 所示)。

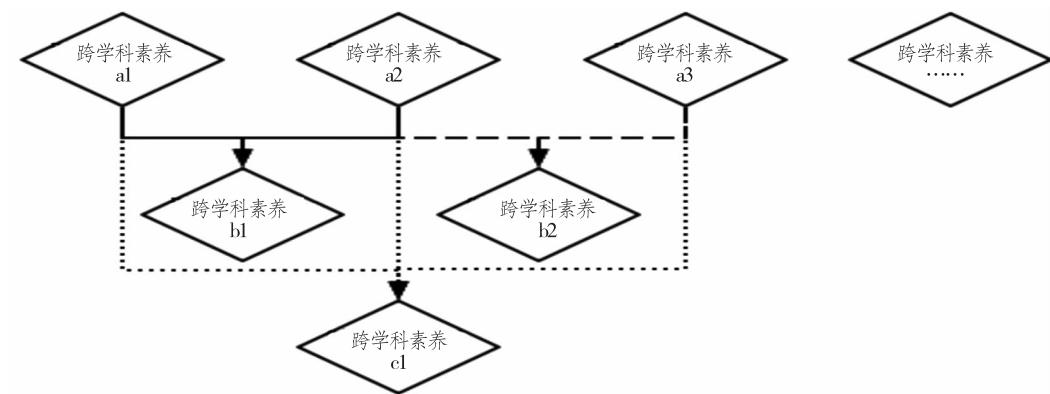


图 2 跨学科素养之间的整合衍生图

我国学者依据学科间整合程度从弱到强的顺序依次将其分为多学科、跨学科、超学科，“多学科”学科边界清晰，“跨学科”学科边界软化，“超学科”学科边界交叠^[9]。超学科与跨学科间的区别在于是否能立足学科领域，超学科的关注点在复杂的异构领域而非由知识组成的学科领域，跨学科是通过不同学科视角综合处理同一个问题，并提出系统性结果^[10]。由协同同学理论推想：为解决真实问题，在基于学科领域的前提下，各跨学科素养间经过二次甚至多次动态协同整合，衍生出新的跨学科素养，进而有效解决真实问题，跨学科组织由低级子系统组织逐渐优化为高级子系统组织，由此跨学科素养的形成就跳脱出原先学科间整合的桎梏。

(三) 跨学科素养是形成核心素养的基础

突变论和超循环理论是对自组织理论的拓展升华和进一步完善。突变论强调无序和有序间的转化机制；超循环理论认为理想状态下可生成无限层次自相嵌套的循环生长系统。突变论和超循环理论对学科素养—多学科素养—跨学科素养—超学科素养—核心素养间的跃迁提供了理论依据。

我国学者认为，跨学科素养的阐释首先要调用至少两个学科的事实概念、探究技能和思维模式，其次是整合获得跳脱单一学科问题域的新理解，最后点明学科是跨学科的基础和前提^[11]。由此可见，突变产生于跨学科素养和超学科素养之间，但无论是哪一级的素养都能经过循环迭代形成更高级的素养，直至最终形成核心素养(如图 3 所示)。

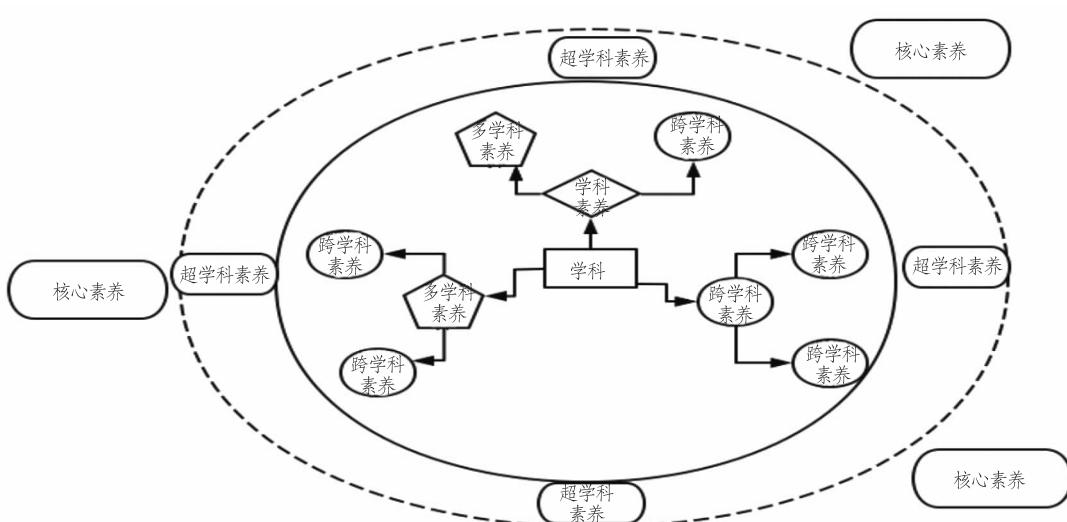


图 3 各级素养之间关系示意图

跨学科素养经历了学科要素间的动态整合，蕴含了丰富的学科能力、良好的学科品质、正确的学科价值观。跨学科素养间协同衍生，其内涵更丰富，适用性更优越，经过循环迭代，使其由冗杂升华到精炼，最终优化为核心素养的重要基石。

二、自组织理论视域下义务教育阶段跨学科素养培养的价值

我国多数学者认为，《中国学生发展核心素养》中提出的核心素养并未指向特定的学科领域，而是跨学科通用型素养^[12]。跨学科素养是以非线性叠加的方式对两个及以上学科进行的组织结构整合。依据赫尔斯、卡恰诺夫、富泰因等学者对跨学科素养理论的阐释，跨学科素养理论上是一类高阶心理建构的复杂组成，这与从自组织理论角度解释跨学科素养的结论有一致性。跨学科素养是对学生全面发展育人价值的重要体现，是对学科课程独特文化价值的重组融合，是对素质教育变革时代价值的具体实施。

(一) 育人价值：助力核心素养的形成

耗散结构理论认为形成耗散结构需要有以下4个条件：一是系统开放，能与外界交互；二是系统远离平衡，有形成新稳定有序结构的可能性；三是系统内要有非线性相互作用的因素，保证新生系统的多样性和复杂性；四是系统由无序向有序演进^[13]。我国学者认为，跨学科素养强调整合，更强调不同学科间的有机互动与重构，创生出全新的认知与结构^[14]。跨学科素养源于学科间的协同，形成了与原学科不同的特点，虽有一定程度的还原性，但新形成的跨学科素养不可再还原为原来的单一学科素养^[15]。由此，跨学科素养可视为学生潜能发展的助推器。

跨学科素养培育环境的开放性、整合重组的随机性、培育过程的有序性、培育结果的稳定性，都预示着跨学科素养对学生发展起着正向作用。开放的培育环境摆脱了以往刻板机械的应试学习方式，转而以学生现实生活为背景，鼓励学生积极参与，在实践中以全面发展为目标，锻炼关键能力，塑造必备品格，培养共性，发展个性。随机的整合重组是学生跨学科素养发展具有差异性的因素，随机性为学生发展所具有的先天生理优势创造了机遇，能促进学生个体特殊能力的形成，是学生个性发展的基石。有序的培育过程促使学生在发展的过程中培养自我调节意识，增强自我调节能力，使其逐步形成良好品质。稳定的培育结果在聚合成跨学科素养的同时，促使学生形成正确的价值观。由此，跨学科素养是促进学生发展核心

素养的助力点。

(二) 文化价值：促进学科课程更新

协同同学的核心概念是“协同效应”——复杂系统内部各构成要素间通过协调合作而形成的系统整体效应^[16]。芬兰学者认为，跨学科素养的形成需要不同学科间的联动^[17]；我国学者认为，跨学科素养和学科素养相互补充的素养结构支撑起了学生自我发展的整体框架^[18]。笔者认为，跨学科素养和学科素养间彼此独立但依存共生，共同为学生核心素养的形成奠定基础。

跨学科素养与学科素养目标一致，方法相通，功能互补，均以学科课程为基础。跨学科素养须依托现实情境有目的地培养学生的综合素质，学科素养要结合学科特点有目的地培养学生的综合能力，二者均立足学科课程，将“以学生发展为本”视为目标。跨学科素养的培养需要在各种活动和情境中达成，学科素养亦然，二者均以学科课程为依托，通过实践活动的方式孕育素养。跨学科素养在突破学科壁垒、融合多重学科思想方法、挣脱学科课程自身束缚的同时，也反哺于学科课程，促使学科内部的多元进化，催生学科新的增长演进点。

(三) 时代价值：推动素质教育变革

超循环理论将循环现象由低到高分为3个不同等级：转化反应循环、催化反应循环、催化超循环，其中催化超循环是在功能上循环耦合联系的循环，即循环的循环，其明显特性是整合性与协同性^[19]。我国自2001年启动第八次基础教育改革以来，广大教育同仁不断在理论和实践层面为丰富和完善素质教育体系贡献着自身力量，《中国学生发展核心素养》(2016年)、《普通高中课程方案及课程标准》(2017年版、2020年修订)、《义务教育课程方案和标准》(2022年版)等研究和标准的发布与颁布，标志着我国素质教育由“三维目标”时代迈向“核心素养”时代。这既是教育理论的迭代完善，也是教育实践的裂变与丰富，促使素质教育进入超循环轨道。

跨学科素养的循环演进是形成核心素养的重要基础。基于学生核心素养的课程标准与转化的行动逻辑，不是将素养“植入”学科，而是要学科“走向”学生，指向“人的发展”^[20]。核心素养关注新时代人的素养培养问题，是对素质、素养的含义及其结构理解角度的创新。同时，对核心素养结构的分析有助于全面把握人的素质结构，因此核心素养是对素质教育的超越^[21]。跨学科素养作为核心素养的组成部分，既是对培养方式的新时代表达，也是对培养目标的新时代回答。

三、自组织理论视域下义务教育阶段跨学科素养培养的实现

自组织理论作为系统科学的重要组成部分，是探究系统发展的常用分析模型。自组织系统的发展遵循从无序到有序、从低级有序向高级有序的演进过程，这表明其内部结构的持续优化和有序程度的稳步提升，实质上是自主循环的创新行为^[22]。随着时代的进步，各行各业已从对人才数量的需求转向对人才质量的要求。为培养创新型人才和复合型人才，跨学科素养的培育需求应运而生，但受限于传统观念、课程设置、教师素质、运行机制等因素，跨学科素养培养难以立即适应复杂多变的外部需求变化，具体表现在如下几个方面。

(一) 义务教育阶段跨学科素养培养面临的困境

1. 培养理念与方式未能得到及时更新。培养理念是对人才培养的理想追求，党的十八大明确提出要培养担当民族复兴大任的时代新人，但苦于传统教育的顽瘴痼疾，目前“成绩为主，应试为重”的阴霾尚未完全消散，培养理念和培养方式依然难以与时俱进，难以契合时代发展要求。

2. 课程的开设与实施缺乏标准与指导。跨学科素养培养可通过学科教学、实践活动、跨学科主题学习等方式，如《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》中明确要求，各学科用于开展跨学科主题学习的时间不得少于10%。可以说，跨学科主题学习是培养跨学科素养的“蓝海”。考虑到各地区各学校之间的差异，课标并未就跨学科主题学习开设的方式与实施的方法进行详细的规范与指导。

3. 教师成长与成熟需要带动与引领。青年教师初为人师，对于跨学科素养在学科教学和实践活动中如何生成尚处于初探阶段，对于跨学科素养培养的认识有限，因此需要帮扶带动。骨干教师经验丰富，对如何基于时代需求正确培养跨学科素养的方法方式处于重塑阶段，对跨学科素养有着自身的理解和认识，因此需要正确的指导引领。

4. 机制的建立与完善欠缺设计与实践。我国跨学科素养提出时间较短，培养模式处于初探阶段，全然照搬以往教学模式来培养跨学科素养只能是倒行逆施。尽管不同地区学校因地制宜开展跨学科素养培养的探索，但设计的合理性、方式的科学性、过程的有效性、结果的可靠性都有待实践的检验和时间的验证。

(二) 义务教育阶段跨学科素养培养的实现

1. 更新问题解决导向理念，转变实践应用学习方式。跨学科素养打破了学科课程藩篱，通过理论学习与实践探究相结合的方式解决真实复杂的问题，培养学生的问题解决能力，建立起“素养提升—实践应用—问题解决”的逻辑链。认知心理学将“问题解决”分为4个阶段：发现与理解、表征与形成、计划与执行、监控与反思。PISA(2015)将问题解决分为4个维度：探究与理解、表征与系统化、计划与执行、监控与反思^[23]。以上各类划分标准都表明，问题解决不仅是一个结果，更是一个周密的过程。树立问题解决导向理念，在教学中鼓励学生敏于发现问题、敢于提出问题、善于分析问题、乐于解决问题。在问题解决的过程中，既要把握问题的特殊性和随机性，也要思考问题背后的一般性和规律性；要理解问题演变过程，看透问题现象，反思问题的产生条件，研透内在逻辑联系，把握问题本质。如此，学生的学习最终面向的是生活实际，鼓励学生解决问题是根本。黑格尔认为人与外部世界的联系须通过理性认识和实践活动共同实现，马克思认为只有在实践中人们才能真正理解事物背后的规律及内涵，这都说明实践是学生发展的基础与动力。实践中要以培养“全面发展的人”作为出发点，首先是“德育”，要紧紧围绕时代发展需求，直面社会热点问题，鼓励学生在实践中坚定理想信念，厚植爱国情怀；其次是“智育”，要求学生在活动中发展学科素养，提升跨学科素养，形成综合素养；再次是“体育”，要通过活动增强学生体质，磨炼学生意志，形成坚韧不拔的品质；从次是“美育”，要实现以美铸魂、以美育人、以美培元的目标；最后是“劳动教育”，要使学生在实践中体验劳动的实践价值。

2. 制定跨学科课程的标准，指导课程有序合理的实施。跨学科素养是“核心素养时代”下新的实践追求，培养跨学科素养最直观的方式是开设跨学科课程。由于跨学科素养是新近衍生内容，因此对于跨学科课程“学什么”“怎么学”等问题，需要予以规范和指导。

跨学科课程的标准制定主要有3个任务：一是规范跨学科课程，二是提升跨学科课程质量，三是促进跨学科专业发展。为此，首先要规范课程，教师以其为依据进行教材编写，为教学活动提供范式指导、为课程评估与试题命制提供尺度；其次是要提升质量，具体从课程开设质量、教学设计质量、教学评价质量、学习效果质量等方面进行考量，树立正确的质量观，建立起富有跨学科特色的质量标

准体系；最后是要促进发展，即跨学科素养的产生基于学科交叉融合，在跨学科素养增长的同时也会反馈到原学科，促使原学科的内涵更丰富、外延更广博、特性更突出。

有指导的跨学科课程教学可分为学者理论指导和专家实践指导，其目的是为实现3个任务：培养核心素养、收集整理经验、提升学习实践效果。为此，要认识到3个方面的问题：其一是跨学科素养作为学生核心素养的重要基石，在文化基础、自主发展、社会参与等方面有独特的过渡与升华作用；其二是跨学科课程的开发与实施，应因地制宜、因校制宜，充分给予各地各校自主权，在实施过程中将优秀案例收集、整理、总结、提升、推广，有助于跨学科课程的深度发展；其三是理论指导与实践指导相结合，有助于提高课程的规范性，有利于学习效果的增强。

3. 以实践带动青年教师成长，以理论引领骨干教师走向成熟。教师是实施素质教育的重要人力资源，是深化学校课程与教学改革的关键力量，在“核心素养时代”来临之时培养出一支素质高、专业强的教师队伍至关重要，其中中青年教师是中坚力量。青年教师初出校园，有理想有热情，但对于如何开展具体教学工作、如何提高教育教学质量等实践问题存在困惑。对于跨学科素养这样的教育新课题，应鼓励青年教师在实践中感悟和创新，主要有3方面：一是搭建实践交流平台，如举办校际教育沙龙、建立学习共同体、组织跨学科优质课比赛，开展公开课、示范课、观摩课活动等，帮助青年教师快速找到鲜活的教学范例；二是营造实践成长环境，如采用导师制、跟岗制、多学科联合教研制等，在专业上带领青年教师成长，激发青年教师在职学习的内驱力；三是发挥名师示范作用，区域内可自主培养选拔跨学科名师，也可聘请行业外专家，组织专家、名师向青年教师分享案例，传授经验，帮助青年教师明确跨学科素养的培养方式。骨干教师扎根讲台，实践经验丰富，但苦于日常繁琐的教学工作，对于先进教育理念的敏感度有待提升，应构建起良好的支持环境，促进骨干教师的进步与成熟。首先，创造民主环境，为骨干教师营造平等舒适的工作氛围，发挥其专业自觉；其次，强化在职培训，开展有针对性的、与时俱进的培训，通过培训使骨干教师的教育理念和专业精神不断重构；最后，增强理论学习，引领骨干教师在实践中开展课题研究。

4. 探索“教—学—评”一体化模式，并在实践与

应用中调整与完善。“教—学—评”一体化是源于课程标准的课堂教学有效实施途径，基于“教—学—评”一体化教学思想指导下的跨学科素养培养当前仍处于探索阶段，其中教的方式、学的内容、评的标准等，都需在后续的实践活动中、实际应用中不断地调整与完善。(1) 教：学科教学为主，主题学习为辅。《义务教育课程标准(2022年版)》中提出，每学科用于开展跨学科主题学习的时间不得少于总体的10%。从时间分配角度来看，培养学生跨学科素养的主阵地依旧是学科教学。在学科教学中，教师要以核心素养为纲，厘清诸多学科素养间的关系，有机整合成跨学科素养。学科要素间、学科素养间、跨学科素养间是动态的、有序的，要正确、积极地加以引导，使得系统组织形成整体良好的结构，发挥独特育人功能。同时，要给予学生问题解决的机会，促使学生在面对复杂的现实问题时，能迅速识别、判断、应用相关素养。(2) 学：融通学科群，贯穿大概念。学科群是消解学科边界限制的一种组织设计，其目的是通过学科的选择与整合实现学科增值。学科群内部素养在逻辑上是相关的，学生在建构自身认知结构时，会将学科间的相同部分加以整合、不同部分加以重组，将学科素养与生活经验串联，依据学科间逻辑关系，以基本概念或原理为核心，形成动态有序的组织体系，促成跨学科素养。跨学科大概念是两种及以上学科共有的概念，它们均基于从不同学科视角认识同一事物或同一问题所得^[24]。探寻跨学科大概念，可通过对日常生活的深度观察、对学科本质的深度理解、对理性追问的深度思考等方式^[25]，通过提出高质量的问题，促使学生调动大脑思考与整合、身体参与与探究，在实践中，使得事物经验化、经验概念化、概念结构化，从而形成跨学科素养。(3) 评：依据课程标准，制定评价量规。《义务教育课程标准(2022年版)》倡导核心素养立意下的评价育人理念。为凸显素养立意，课标以核心素养为主要维度，在各学科分别创设了学业质量标准，这为学生参与学习活动后应达到的水平提供了客观依据，切实增强了教学、学习、评价的导向性、激励性、引领性。评价量规是一种描述性评价工具，在制定时要明确素养特征及量化方式、学生认知水平、学生学习活动环境等因素，依据实际情况选用整体量规或分项量规。采用分项量规时需设计清晰的评价结构、具体的评价指标、详细的等级描述，要对指标的各个等级标准进行描述性说明，在描述时使用清晰完整句式表达。

参考文献：

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报,2022-10-26(01).
- [2] 褚宏启,张咏梅,田一. 我国学生的核心素养及其培育[J]. 中小学管理,2015(09):4-7.
- [3] 段晓静. 耗散结构理论及其广泛应用[J]. 乐山师范学院学报,2003(04):64-67.
- [4] 夏雪梅. 跨学科素养与儿童学习:真实情境中的建构[J]. 上海教育科研,2017(01):5-9,13.
- [5] 蒋俊东. 协同论对现代管理的启示[J]. 科技管理研究,2004(01):151-152.
- [6][7][8] 罗生全,赵正. 协同论在教育科学研究中的应用及其方法论意义[J]. 绵阳师范学院学报,2004(01):44-46,77.
- [9][11][18] 宋歌,王祖浩. 国际科学教育中的跨学科素养:背景、定位与研究进展[J]. 全球教育展望,2019(10):28-43.
- [10] 王小栋,苑大勇. 跨越学科认知边界:超学科的理念表征与现实适用[J]. 比较教育学报,2022(02):131-146.
- [12] 王光明,卫倩平,赵成志. 核心素养视角下的跨学科能力测评研究[J]. 中国教育学刊,2017(07):24-29.
- [13] 孙飞,李青华. 耗散结构理论及其科学思想[J]. 黑龙江大学自然科学学报,2004(03):76-79.
- [14] 文雯,王嵩迪. 知识视角下大学跨学科课程演进及其特点[J]. 中国大学教学,2022(04):75-82,96.
- [15] 王军. 国际关系的历史社会学:关于跨学科特点的分析[J]. 国际论坛,2006(05):1-6,79.
- [16] 赫尔曼·哈肯. 协同学——大自然构成的奥秘[M]. 凌复华,译. 上海:上海译文出版社,2013.
- [17] 王奕婷,吴刚平. 芬兰基于跨学科素养的基础教育课程改革与启示[J]. 教育理论与实践,2019(02):40-43.
- [19] 万君,顾新. 基于超循环理论的知识网络演化机理研究[J]. 情报科学,2010(08):1229-1232,1257,6.
- [20] 毛红芳. 从素质教育到核心素养:全面发展教育的中国实践与理论[J]. 国家教育行政学院学报,2018(03):44-49.
- [21] 陈佑清.“核心素养”研究:新意及意义何在?——基于与“素质教育”比较的分析[J]. 课程·教材·教法,2016(12):3-8.
- [22] 潘亚俊. 从自组织范式看思维辩证法的实质[J]. 自然辩证法研究,2019(06):124-128.
- [23] 孙玲,徐文彬.“问题解决导向”的小学英语单元整体教学设计[J]. 课程·教材·教法,2022(02):99-105.
- [24][25] 王强,李松林. 大概念教学设计的三个框架[J]. 教育科学研究,2022(09):55-60.

(责任编辑:刘新才)

Implaning, Value and Realization of Interdisciplinary Literacy Cultivation in Compulsory Education under the View of Self-organization Theory

SUI Yang^{1,2}, LONG Baoxin^{1,3}

(1 Shaanxi Normal University, Xi'an, Shaanxi 710062, China;

2 Chaiguo Primary School in Guancheng Hui District of Zhengzhou City, Zhengzhou, Henan 450000, China;

3 Shaanxi Collaborative Innovation Center for Teacher Education, Xi'an, Shanxi 710062, China)

Abstract: Self-organization theory mainly studies the evolution process from chaotic disordered initial state to stable ordered final state. From the perspective of self-organization theory, the interdisciplinary literacy of compulsory education is a dynamic and orderly structure, a derivative and integrated subsystem, and the basis for the formation of core literacy. Interdisciplinary literacy has three values, namely, the educational value of helping the formation of core literacy, the cultural value of promoting the renewal of subject courses, and the era value of promoting the reform of quality education. The realization of interdisciplinary literacy cultivation in compulsory education under the self-organization theory, first, update the problem solving oriented concept, change the practical application learning mode; second, formulate the standard of interdisciplinary curriculum, guide the orderly and reasonable implementation of the curriculum; third, practice drives the growth of young teachers and the theory leads the backbone to mature; fourth, explore the “teaching-learning-evaluation” integration mode, adjust and improve in practice and application.

Key words: self-organized theory; the stage of compulsory education; interdisciplinary literacy; interdisciplinary teaching

新时代高校仪式教育研究述评

耿依娜，程锦仪

(浙江工业大学，浙江 杭州 310023)

[摘要]仪式教育是高校立德树人的重要载体。新时代以来，高校仪式教育研究总体上呈现出由散发到繁盛的发展图景：有关高校仪式教育研究的理论视角与方法从单一分析理路向多视角、多方法共用转化，其内涵及类型的研究从初步探究到达成一定共识，特征与功能的研究则是从浅见到不断深化，困境及优化的研究则从表象、因素分析逐渐向深层次的运作机理、化育模式阐释转变。未来，可从构建跨学科理论合力、拓展研究主题、构建本土话语、创新研究方法等方面促进高校仪式教育研究的再拓展。

[关键词]高校仪式；仪式教育；思想政治教育；仪式特征；育人功能

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0019-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.004

仪式是现代社会教化育人、升华情感、凝聚团结的重要载体。习近平总书记指出：“要建立和规范一些礼仪制度，组织开展形式多样的纪念庆典活动，传播主流价值，增强人们的认同感和归属感。”^[1]高校仪式教育作为高校文化的重要组成部分，在培养青年学生的道德情操、爱国情感、政治认同等方面具有重要作用。新时代以来，无论是现实中高校仪式的开展与运用，还是理论界对高校仪式教育的观察与思考，都呈现出高度关注、蓬勃展开、深入探讨的态势。本文回顾了近十年高校仪式教育研究的理论视角与方法，梳理了高校仪式教育的概念、类型、特征、功能、困境、优化等基本问题的研究理路，展望了未来研究的增长点，以此为当前高校仪式教育研究提供有价值的理论借鉴与实践探索。

一、高校仪式教育研究的理论视角与方法

新时代以来，有关高校仪式教育研究的理论视角与方法从单一学科的理论、方法向跨学科的综合理论运用及多元方法并举转变。

(一) 高校仪式教育研究的理论视角

不同学科视角对高校仪式教育的研究切入点和理论分析框架各有侧重，人类学、社会学、教育学、政治学、马克思主义理论等是学者们常采用的理论视角。

人类学是仪式研究的母体学科，亦是多数学者采用的理论视角。学者们常借鉴人类学的象征理论、互动仪式链理论等，运用“集体沸腾”“阈限”“情感能量”“展演”等概念，着重关注高校仪式教育的基本内涵、形式与内容、情境与情感、过程与功能等经典议题^[2-3]。

从社会学视角出发，学者们一般把仪式教育

[收稿日期]2023-03-14

[基金项目]国家社科基金“当代中国社会组织公共性的生产研究”(项目编号：18BZZ096)。

[作者简介]耿依娜(1975-)，女，江苏连云港人，博士，浙江工业大学马克思主义学院副院长、副教授；主要研究方向：思想政治教育理论与实践。程锦仪(1997-)，女，江西上饶人，浙江工业大学马克思主义学院硕士生；主要研究方向：思想政治教育理论与实践。

视作一种社会现象，重点关注仪式的形式、过程及其社会化功能对学生群体的影响。比如，过渡仪式是一种社会化过程，有助于参与者顺利转换新的社会角色、承担新的社会责任^[4]；政治仪式有助于普及政治观念、巩固社会秩序、增强社会团结等^[5]；某些特殊的仪式有助于一些弱势群体、少数群体进入同类群体中，获得社会归属感和社会承认等。

从教育学视角出发，研究者不仅关注仪式教育的育人成效，还拓展相关研究议题。比如，堂奥课堂内外等日常生活场景下的仪式育人效果；将仪式教育融入课堂教学，把知识教学与情景教学、情感教学相结合^[6]；强调仪式活动时师生的共同在场，指出正是教师对仪式的工具性曲解以及学生的主体性缺位造成了仪式教育的困境^[7]。

从政治学视角出发，研究者结合权力理论、意识形态理论、国家理论等，对高校仪式教育中的政治认同、思想政治教育、爱国主义教育等方面开展研究，更侧重于仪式与政治的关系以及其政治性的育人功效^[8]。

马克思主义理论是当前这一研究领域的主要理论视角，主旨是通过仪式教育让学生树立马克思主义的人生观、价值观和世界观，达到立德树人的根本目的。研究者的理论来源大致可分为3种：借鉴马克思、恩格斯的经典理论——如人的自由全面发展、自然辩证法等，对仪式教育开展研究；运用当代西方马克思主义理论——如主体间性理论、意识形态文化理论等，对新时期高校仪式教育的文化环境、价值内涵进行研究^[9]；马克思主义中国化理论，梳理党史上有关仪式教育的理论与实践、习近平总书记有关仪式教育的重要论述等^[10]。

学界对高校仪式教育的多学科研究取得了较为丰硕的成果，但同时也存在一些不足：对跨学科的仪式理论的理解表面化，学理分析不透彻；理论运用与案例分析呈现出“两张皮”的现象等。未来，需要研究者对所采用学科的理论内涵、话语模式、研究理路深入了解、精准把握，才能真正做到多学科融合、理论与实践相结合。

（二）高校仪式教育的研究方法

目前研究者对高校仪式教育的实证研究多采用案例分析、调研访谈、数据分析等方法。研究者常运用案例分析对开学或毕业典礼、军训、运动会、学生节等周期性仪式活动进行分析，也有对升旗、班会、课堂教学等日常仪式进行考察^[11]。此外，

还有对师范生、医学生等特殊学生群体的仪式教育进行分析^[12]。研究者或是通过观摩、访谈等田野调查法获得一手资料，或是收集二手调研资料，深入挖掘、高度提炼经验得失。还有学者尝试用调查问卷、数据分析的方式，探讨大学生的仪式认知与评价^[13~14]。

相比较而言，学界对高校仪式教育实证研究方法的运用呈现出不均衡的局面：较多采用个案研究，但就案例分析的深度和广度而言，与人类学中经典个案分析相比，在理论剖析的透彻性、案例呈现的全面性、细节描述的生动性等方面稍有逊色；就数据分析而言，研究成果较为单薄，有关数据分析的方式还处在基础的现象描述层面，深层的定量分析、变量分析、相关性分析、模型构建还较少。

二、高校仪式教育的定义与类型

近些年来，学者们借鉴相关研究成果，对高校仪式教育的内涵、类型等基本议题达成了初步共识。

（一）仪式、仪式教育与高校仪式教育

仪式是人类社会中早已存在并延续至今的一种社会现象，不同学科对仪式的定义有所差异。人类学把仪式视作观察人类情感以及社会文化经验意义的贮存库^[15]。社会学认为，仪式作为一种集合体中产生的重复性、象征性行为方式，表达、维持或重塑社会现实^[16]。教育学则把仪式视作教育者依据教育目标，借助一系列具有象征性、文化传承性的程序或规范，对教育对象施加影响的教育载体^[17~18]。政治学则把仪式看作是一种体现社会规范的重复性行为，以处理政治生活中的权力关系为主要职责的象征系统^[19]。由此可见，不同学科对仪式定义的厚薄程度不同，但基本认同仪式是文化的重要载体，承载着情绪释放、记忆加固、集体团结等功能。本文将仪式定义为：通过一整套具体的、重复性、象征性的行为规范，形成特定氛围和场域，从而影响仪式客体的认知与行为的文化活动。

以此为基础，学者们结合具体研究议题，给出了仪式教育的定义。有学者从宏观层面，认为仪式教育主要指发生在社会教育、伦理教育、思想政治教育等场所中的程式化、展演性、情境性的活动^[20]。有学者则从微观层面，认为仪式教育是指在学校这一特定场域下，由学校主导并对学生开展

的有较强仪式感和教育意蕴的一系列教育活动^[21]。还有学者指出仪式教育不限于校园，是在具体场景下(场馆或非场馆)，借用特定符号、话语、行为对参与者发生影响的教育活动^[22]。本文认为，仪式教育是通过有目的、有组织、有计划地涉及教育环节和构建教育情境，以达到对受教育者文化传承、品行培养等目的的活动。而高校仪式教育是将仪式教育置于高校这一特殊的场域空间下，通过正式的且有组织、有计划的展演活动，达到立德树人的育人目标。

(二) 高校仪式教育的基本类型

高校仪式教育的分类基本以高校仪式类型为基础。有学者将高校仪式按特征及功能分为纪念性仪式、表彰性仪式、日常仪式、交互仪式等^[23]，有学者从大学文化展现的视角，将仪式划分为纪念仪式、过渡仪式、欢庆仪式等^[24]。结合不同的高校仪式类型，高校仪式教育大致可分为政治类仪式教育、人生成长类仪式教育、文化类仪式教育等，不同类型的仪式教育其所秉持的仪式要素、育人机制、育人模式都有所不同。

简而言之，学界开始尝试着对高校仪式类型形成较为明确的分类标准。现实中的高校仪式复杂多样，学者们研究具体议题时可把握以下原则：其一，以问题为导向，选择合适的分类方式，如入党宣誓仪式既可以归属于成长通过性仪式，也可以归属于政治功能性仪式，这需要研究者针对具体问题挑选适当的分类标准；其二，分类标准的选择既能够区分不同类型的差异性，又要避免陷于繁琐的描述性分类的窠臼，同时还要有助于核心议题的探讨和分析。

三、高校仪式教育的特征与功能

对近十年高校仪式教育的研究文献进行词频分析时发现，大学生、仪式特征、育人功能是其中的高频关键词^[25]，研究者对高校仪式教育的特征与功能的研究经历了从最初的浅见到逐步深化的历程。

(一) 高校仪式教育的典型特征

高校仪式教育既有一般仪式的典型特征，同时又带有现代大学教育的形态特点。学者们较为集中地分析了高校仪式教育的意识形态性、象征性、情境性、表演性等特征。

意识形态性是高校仪式教育的首要特征，表现在仪式教育的思想内容、传播方式、功能目的等各

环节^[26-27]。这一特性来源于仪式原初的政治性。传统社会中仪式的设置与开展都体现着统治阶级的意志。现代大学是各种社会思潮、社会意识、思想观念的汇集地，对大学生开展主流价值观教育、筑牢高校意识形态安全防线是高校仪式教育的首要目的。

高校仪式教育的象征性来源于仪式本身。仪式被看作用感性手段作为意义符号的象征体系^[28]。高校仪式通过事先设计与编排，使用语言、行为、影像、物件等符号，借助符号的能指和所指产生特定的象征隐喻，以此来传递、承载大学深厚的文化内涵和价值理念。有学者以特纳提出的象征符号的两个意义极(理念极与感觉极)为基础，分析了爱国主义仪式教育中的符号象征化过程：“感觉极”激起人的欲望和情感，“理念极”则引导仪式参与者思考仪式所蕴含的内在规范与社会价值^[29-30]。

高校仪式教育的情境性是指仪式在特定时空环境中展现出来的某种情景，仪式教育则寓教于其中的情、景、境。高校仪式通过一系列具有特定意义的象征符号、精心布置的空间场景、安排设计的程序环节等要素，营造出特定的教育情境，实施相应的教育内容，增强学生的情感认同。正如柯林斯所言，在仪式过程中，人与人之间的互动发生在由个人所形成的社会关联或网络形成的微观情境下^[31]。在动静相交、主客相融的情境下，仪式参与者产生强烈的情感体验和心理反应，从而达到教育目的。

高校仪式教育的表演性与情境性相连。仪式情境的行为基础即表演，格尔兹把涉及生活准则、世界观“完全公开的仪式”称作是一种“文化表演”^[32]。高校仪式不仅具有一定的表演性质，还隐含着某种“虚拟性”，即体现在仪式的行为方式、表演模式、场景布置以及心理时空4个方面，它们共同构建出一个有关仪式的虚拟世界^[33]。在这个虚拟世界中，仪式行为者的情感与心态却是真实的。参与者在这种虚拟与真实的交融中进入一种深刻且真实的情感体验，把仪式的价值理念铭刻于心，潜移默化之中达到教育目的^[34]。

(二) 高校仪式教育的育人功能

学者们在仪式功能基础上，结合高校教育特征与规律，不仅从政治、社会、文化等层面对仪式教育的功能详尽阐释，同时对育人功能的实施机理及过程也做了深入分析。

从政治层面而言，学者们较为集中地剖析了高校仪式的爱国主义教育、社会主义核心价值观教育、意识形态教育等育人功能。研究者一致指出：仪式对于当前高校开展“三全育人”、建设“大思政”教育格局具有无可替代的作用；高校仪式尤其是政治仪式，对上述教育的价值认同、内涵丰富、资源整合、情境创设、实践强化等方面都具有提升效果^[35-36]。有学者认为，就爱国主义教育而言，通过仪式可强化国家认同、激发爱国情感、规范爱国言行等功能^[37]。还有学者认为，高校仪式作为传播培育社会主义核心价值观的场域，具有理想性、动员性、传承性等特点，可以契合青年学生成长成才的关键节点，强化仪式互动关系，唤醒、激发学生对价值观的反思与内化^[38]。

从社会层面而言，学者们较为关注高校仪式教育的道德教化、社会团结、情感提升等功能。道德教化是仪式教育的主要功能：仪式不仅为学生个体行为提供道德约束，还为学生群体提供共同的道德目标和价值基础；通过仪式可唤醒学生心灵深处的道德意识，进行道德纠偏，产生道德激励^[39-40]。仪式教育的社会团结功能能够维持、巩固社会秩序：如果仪式参与者在展演、观摩仪式的过程中，逐渐形成“伙伴群体”——拥有共同经历、共享社会记忆，从而找到群体归属感、稳定社会秩序^[41]。此外，如果仪式的情境性运用恰当的话，能让参与者的情感体验发生变化：有的是情感能量聚集后，在情绪激奋中感受仪式传达的精神力量和价值理念；也有的是情感释放，把欢喜、离别、压抑等情绪表达、展现出来。仪式中的情感体验是一种通过群体力量来调整个体情绪的渠道。

从文化层面而言，学者们重点分析了高校仪式教育的文化传承、跨文化交流等功能。现代大学是一个文化共同体，仪式是其中重要的一种文化机制。首先，高校仪式中的符号象征性、情境性，不仅从时间维度上延续了大学历史文化传统，而且从空间维度上构建了共享的文化空间和文化景观^[42]。其次，高校仪式通过周期性的活动、传播，形成优质的校园文化特色和文化氛围。最后，现代大学仪式具有文化创新功能，在学生自主性较强、参与性较高的学生节、艺术节等活动中，高校已成为文化创新的发源地，这些仪式同时又成为社会公众的共享话题和公共文化事件^[43]。此

外，高校仪式让师生凝聚成为“文化共同体”：构筑了把所在大学文化融入民族国家历史文化宏大叙事的最佳路径^[44]；同时也搭建了跨文化交流的重要桥梁，参与者在观摩、模仿的过程中，接触、了解多元文化，从而达到文化交流与共享的目的^[45]。

学者们对高校仪式教育功能实施的机理及过程也进行了分析。有学者提出了仪式育人的作用机理主要是通过价值识别、主体共鸣、情绪强化、价值内化4阶段实现^[46]。有学者将仪式过程细分为准备、展演（启幕—高潮—谢幕）、宣传3个环节，不同环节的要素构成、结构功能、运行机制有所差异，可因地制宜以达到最佳仪式教育效果^[47]。研究者一致认为，应充分把握住仪式的情感性、表演性等特征以及仪式中各要素的合理组合与使用，才能真正达到育人效果。

总的来说，学界对高校仪式的特征与功能研究较为全面深入，但多聚焦于静态描述，对于仪式特征的发生机理、特征与功能之间的互动影响等动态剖析，还较为单薄。这需要研究者借鉴教育学、心理学、人类学、社会学等学科的理论方法，深耕仪式案例的田野调查和质性研究，在获取充足的调研资料和数据基础上，梳理出高校仪式教育特征和功能的机理及规律。

四、高校仪式教育的困境与优化

通过对近十年的文献回顾，有关高校仪式教育的困境研究从最初的直观现象、影响因素分析逐渐深入至对仪式的运作机理、化育模式等剖析阐释，同时，学者们亦从高校仪式教育的主体、过程、成效等方面提出了诸多改善策略。

（一）高校仪式教育的现实困境

当前高校仪式教育的困境既有一些普遍性的共因，也有一些差异化的个因。研究者较为集中地指出，有些高校在仪式教育的内容形式、符号象征、情绪感染、人文关怀等方面还存在一些不足和困境。

仪式内容与形式的失衡。目前高校仪式教育存在着内容较为单一、“凑形式”等问题。有些高校仪式过于聚焦宏大规模展示，忽略日常仪式的有效落实，使得各类仪式设置轻重不均、疏密不等。此外，部分学校以处理事务性的工作来进行仪式设计，对仪式所要表达的教育意义和德育功能认识不清，对仪式性活动的主题彰显、生活化延伸、常态

化管理等重视不足，存在着组织安排不科学、技术保障不到位、程序操作不规范等问题^[48]。这些不足使得仪式的价值理性与工具理性失衡，偏离了高等教育发展规律与学生实际需求，弱化了学生的参与感和获得感，降低了仪式的效能供给。

仪式符号的象征意涵消减。仪式过程中若使用符号不当，不仅影响仪式的功能效果，同时还会弱化甚至异化仪式主题。有些学校在开展仪式过程中忽视仪式符号的象征意涵表达，使仪式活动徒有其表、流于形式^[49]。有学者以升旗仪式为例，着重分析了五星红旗作为一种仪式符号传递的特定价值观念的功能，但只有向学生表达出完整的符号意义系统，才能达到促进个体价值信念内化的目的^[50]。而仪式过程中过度使用华丽辞藻，不加鉴别引用网络符号、流行用语、商业符号等，容易导致符号意义的隐匿化和教育价值的迷失，消解了仪式教育的实效性。

仪式的情绪感染力孱弱。仪式教育富有成效的关键是能否激发参与者的情感体验。一方面，高校仪式的单一化、程式化容易导致参与者的“无感”状态：有些高校不顾校际差异、无视本校特色，简单移植、模仿其他学校做法，使得仪式缺乏应有的文化生态，无法建立起与参与者的情感联系，收效甚微^[51]。另一方面，仪式过度使用亦造成参与者情绪疲倦：虽然结构化的仪式程序能适时引导参与者情感转向，但重复率达到一定限度时，受教育者容易滋生审美疲倦与情感懈怠，削弱教育活动的信念萌生功能^[52]。

仪式的人文关怀匮乏。仪式本质是关注和改善人的境况，这也是马克思主义视角下仪式教育的本质所在，即对人的生存现状、权利与尊严、全面自由发展的关注。然而，一些高校仪式教育的人文关怀只是一种“应然”口号，“实然”状态却是仪式呈现工具化倾向：仪式内容单一、形式固化，未能针对不同阶段受教育者的认知水平、思想状况、心理图式进行相应调整^[53]；仪式沦为主办者的名利场，参与者成为仪式里的工具人^[54]。由于仪式忽视学生的主体地位、内驱动力和现实需求，使得学生产生疲倦，甚至厌烦仪式的举行。

简而言之，学者们对高校仪式教育的现实困境进行了概念化、抽象化的理论分析，对实际阻碍因素及因果联系也做了较为详尽的阐释，但在构建整体性的理论分析框架方面还较为薄弱，对典型案例的深度挖掘及仪式过程考察还较为欠缺，未能全面

涵盖高校仪式教育的困境及背后的逻辑机理。

(二) 高校仪式教育的优化路径

针对当前高校仪式教育中的困境与不足，学者们着重从仪式教育的内容与形式、符号与象征、情境与情感等方面提出了一系列的优化举措。

协调内容形式，提升育人成效。高校仪式类型多样、仪式内容丰富，但只有形式与内容协调一致，才能提升仪式教育成效。首先，学校应依据不同的仪式内容选择与之匹配的符号、话语、情境等仪式要素：如纪念性仪式具有政治性、庄重性等特点，仪式场景应是庄严肃穆、严谨认真的；庆典式仪式（如学生节、音乐节等）则应以活泼欢快为主，可有一定的娱乐化倾向^[55]。其次，仪式形式应能承载限度范围内的教育内容，否则容易陷入形式主义：如成人仪式主要目的是让学生体悟生命成长、实现角色转化，但过多摄入政治教育，可能会适得其反^[56]。最后，高校可借助短视频、直播等网络平台，不断创新仪式的内容与形式，构建既契合大学生身心特点、又具有时代特征的仪式网络载体^[57]。

彰显符号意义，深化象征内涵。符号意义的有效传达是仪式教育有效的关键环节。仪式活动前，组织者可进行相关符号意涵的宣传，使其成为校园文化机制之一。在仪式过程中，小到口号标语、背景音乐，大到仪式主题、流程策划都应正确使用符号，勿出现误解或歧义；可通过适宜情境，让参与者感受并接纳各种符号所传达的文化理念、情感态度、价值意蕴等^[58]。仪式活动后，可延续相关符号的再阐释与再感悟，进一步加深参与者对符号意涵的理解。此外，高校可以打造彰显本校特色的仪式品牌和象征符号，增强学生对校园文化的归属感与认同感。简而言之，仪式符号的解释与呈现，基本原则是与优质的文化资源相连，通过仪式形成具有强大号召力的“文化磁场”，把文化基因根植于参与者内心深处。

增强主体参与，激发情感认同。激发学生的主体性和情感性是仪式教育成效的推进器。高校仪式的组织者应把握学生群体的思维模式、认知能力和情感支点，注重学生自由发展、生活体验与仪式活动之间的衔接，让学生在仪式过程中“情感入境”，避免出现身心分离的现象^[59]。此外，高校在组织、设计仪式时可充分发挥学生的主体作用，可以在教师指导下，通过角色轮换让学生成为主题策划者、方案设计者和活动组织者，这不仅能够培养学生的

创造性、自主性，而且能让学生深度体悟仪式的教育价值^[60]。

完善仪式评价，延伸传播效应。随着高校仪式活动日趋丰富，构建完善的仪式评价体系是提升仪式教育成效的长效机制。这需要在充分的理论研究、深入的实践调查、翔实的数据分析基础上，设立相应的仪式教育综合评价体系或评价模型，把兼有艺术蕴含的仪式活动和作为一门科学的仪式研究相互结合^[61]。通过对高校仪式评价的关注，结合高校仪式所形成的文化现象，使高校成为精品文化的输出高地。

总体而言，有关高校仪式教育的困境及提升路径的研究，既要立足于当下中国高校的整体环境、运行规律、育人目标，也要深入借鉴已有仪式研究的理论成果，还要创新运用多种仪式研究方法，努力深入到仪式教育的过程分析、机理分析、结构分析中，才能真正破解当前高校仪式教育成效不足的症结，提出可持续化、可操作性的提升路径。

五、未来研究展望

未来，学界可以从以下4个方面着力促进高校仪式教育研究的创新与发展。

(一) 推进多学科的理论研究合力

高校仪式教育作为跨学科的研究领域，要借助多学科的理论合力共同推进相关研究。首先，要精准掌握象征理论、结构—功能理论、仪式互动链理论等经典仪式理论，把当前研究向更深理论层次推进，厘清仪式感、仪式化等概念的辨析与运用，加强仪式教育的化育机制、发生逻辑的剖析。其次，要广泛借鉴其他学科的理论视角，如用政治学的权力理论分析权力与仪式教育的关系，用社会学的社会记忆理论分析仪式教育中的记忆刻写与文化建构，用积极心理学的“心流”理论分析仪式活动中的情感激发与教育成效，用哲学的“话语”理论对仪式现象、内在逻辑进行剖析阐释，用后现代理论中的文本、解构、游戏等概念来阐释仪式活动，用传播学理论分析仪式教育中的象征符号传播。

(二) 拓展仪式教育的研究主题

学界可以从仪式教育与网络技术、地方性文化、群体发展等方面拓展研究议题。网络时代衍生出诸多新现象，比如，疫情防控期间有些学校的云聚首、云毕业等网络仪式的育人成效；网络技术对仪式传播方式的影响；公共事件中的网络仪式传播

对青年学生的价值信念、情绪体验的影响等。高校仪式不仅是民族国家、大学精神等宏大叙事的文化载体，同时也是地方文化、校园特色文化的传媒介质，研究者可深入挖掘高校仪式与地方性知识、民俗文化之间的关系，创新高校仪式教育的内容与形式。由于中国高校类型多样、学生群体性差异较大，研究者可分类研究不同类型高校、不同学生群体的仪式教育成效。此外，还可以进一步深化高校仪式教育的评价体系、评价指标，构建相关的评价模型等。

(三) 构建仪式教育的本土话语

当前仪式教育研究正逐渐从引用、借鉴西方仪式理论话语转向构建本土化的理论话语体系。首先，要深入开展中国传统礼仪文化的研究，对传统礼仪文化、传统书院制度、文人社团文化等进行探讨，把传统礼仪文化的现代化与高校仪式教育提升相结合。其次，有效借鉴中国民俗学中的理论与实践成果，将其与高校仪式教育的地方化、本土化、特色化相融合。再次，系统梳理百年党史中仪式教育的优良传统和长效机制，总结习近平总书记有关仪式教育的重要论述。

(四) 创新仪式教育的研究方法

高校仪式教育的研究方法要在定性研究和定量研究上同时着力。首先，进一步加强定性研究：可运用扎根理论、编码技术、文本分析等方法，深描典型个案，总结出具有普遍性的规律与经验；拓展个案研究的类型，在当前集中于开学/毕业典礼、成人仪式等基础上，扩展个案研究的类型与范围，丰富充实仪式教育的案例研究。其次，重点发展仪式教育的定量研究：借鉴心理学中的实验研究法，分析不同仪式的育人成效；采用社会研究中的量表设计、统计分析、结构方程等方法，量化仪式活动的影响因素及育人机制等。最后，还可以采用历史研究法，对某一类仪式或某一种仪式进行长时段考察，分析其教育模式的时代变迁规律；采用比较研究法，对不同地区、不同高校、不同群体的仪式的育人机制进行比较等。

参考文献：

- [1] 习近平. 习近平谈治国理政 [M]. 北京: 外文出版社, 2014: 165.
- [2][11][43] 代玉启. 互动仪式链理论视野中的高校典礼——以 Z 大学学生节为例 [J]. 社会科学家, 2021 (08): 21–25.

- [3][22]范楠楠.“拟剧”艺术中的管理:学校仪式的优化设计[J].教育科学研究,2012(05):24-27.
- [4]王北生,李中亮.18岁成人仪式教育:进展、问题及改进建议[J].教育研究,2010(05):23-27.
- [5]傅薇.政治仪式在高校意识形态教育中的作用[J].高教探索,2016(06):39-44.
- [6]杜敏菊.身份唤醒与行为统合:仪式教育的文化控制机制[J].高教探索,2021(01):11-19.
- [7]赵虹元.教师缺席:学校仪式教育的固化与蜕变[J].中国教育学刊,2018(04):93-97.
- [8]高梦潇,刘志山.政治仪式的思想政治教育功能研究[J].思想政治教育研究,2020(02):47-50.
- [9]刘燕,任旺.新媒体时代马克思主义理论教育的仪式化构建[J].广西社会科学,2018(11):30-34.
- [10]高晓林,骆良虎.仪式教育融入“大思政课”建设的内在逻辑、价值意蕴与实践理路[J].思想教育研究,2023(01):103-108.
- [12]仲彧欣,蒋鹏宇,张莉娟.互动仪式链理论视域下医学院校典礼仪式的职业精神教育功能探索——以北京大学医学部2020年毕业典礼为例[J].中国医学伦理学,2022(02):129-134.
- [13]乔凯,潘梦蝶,左晓阳.大学生对仪式教育的认知与评价——基于安徽省6所高校的调查研究[J].教育观察,2021(44):11-13.
- [14]杨巧.重大政治仪式的教育效用研究——对参加或观看国庆60周年庆典的1350名大学生的调查分析[J].中国青年研究,2012(09):69-74,88.
- [15]彭兆荣.人类学仪式研究评述[J].北京:民族研究,2002(02):88-96,109-110.
- [16][法]爱弥尔·涂尔干.宗教生活的基本形式[M].渠东,汲喆,译.北京:商务印书馆,2013:11.
- [17]殷素梅,单新涛,关香丽.基于记忆重构的仪式教育活动设计新视角[J].教学与管理,2020(09):56-58.
- [18][21]胡宝国.仪式教育在高校思想政治教育中的运用[J].思想理论教育,2009(09):88-90.
- [19]王海洲.政治仪式的权力策略——基于象征理论与实践的政治学分析[J].浙江社会科学,2009(07):38-43,126.
- [20]张志坤.仪式教育审视:教育人类学仪式研究视角[J].中国教育学刊,2011(12):24-26.
- [23]许胜利,黎立夏.学校仪式教育的类型、特征及功能[J].教学与管理,2021(07):18-20.
- [24]周宪.高校校园仪式与大学文化的建构[J].学校党建与思想教育,2022(22):67-69.
- [25]李彩彦.我国仪式教育研究主题及趋势的知识图谱[J].昆明学院学报,2021(01):108-115.
- [26][29][47][57]陈文娟,陈希.高校爱国主义仪式教育的优化创新研究[J].思想理论教育导刊,2021(07):115-118.
- [27]陈文旭.新时代思想政治教育仪式传播论析[J].思想理论教育导刊,2021(07):111-114.
- [28]薛艺兵.对仪式现象的人类学解释(下)[J].广西民族研究,2003(03):39-48.
- [30][英]维克多·特纳.象征之林[M].赵玉燕,等,译.北京:商务印书馆,2011:35.
- [31][美]兰德尔·柯林斯.互动仪式链[M].北京:商务印书馆,2012:79.
- [32][美]格尔茨.文化的解释[M].韩莉,译.南京:译林出版社,1999:138.
- [33]薛艺兵.对仪式现象的人类学解释(上)[J].广西民族研究,2003(02):26-33.
- [34][45]克里斯托弗·乌尔夫.教育中的仪式:演示、模仿、跨文化[J].北京大学教育评论,2009(02):130-142.
- [35][39][41]倪辉.大学仪式的形态、特点及功能:道德教育的视角[J].华东师范大学学报,2012(03):29-33.
- [36][44][52]杨未.论仪式的思想政治教育功能[J].思想理论教育导刊,2010(10):104-107.
- [37][56]黄岩,穆佳玮.高校仪式活动的爱国主义教育功能及其实现[J].思想政治教育研究,2021(06):109-114.
- [38]顾志勇.大学社会主义核心价值观培育:基于仪式的构建、逻辑与实践[J].学校党建与思想教育,2020(23):33-36.
- [40][55]代玉启.论高校典礼文化的精神价值与育人功能[J].高等教育研究,2018(07):72-76.
- [42]汤小静.大学仪式的文化发生学阐释[J].高教探索,2021(07):34-39.
- [46][50]王爱祥,王阳.网络空间思想政治教育仪式的理论构建及其实践[J].思想教育研究,2018(07):118-122.
- [48][54][58]李平.学校仪式教育的现实困境及变革之路[J].教学与管理,2019(22):22-24.
- [49][53]赵婧婧.泛化、异化、弱化——仪式教育的三重困境[J].湖州师范学院学报,2017(06):98-103.
- [51]张家军,陈玲.学校仪式教育的价值迷失与回归[J].中国教育学刊,2016(02):90-95.
- [59]董晓敏,郝敏.高校借助政治仪式培育大学生政治认同:困境与对策[J].未来与发展,2019(08):80-85.
- [60]金保华,耿歌.农村学校仪式教育的价值、问题与改进[J].教学与管理,2020(33):43-45.
- [61]谭明武,张琼,黄钞华,黄晶晶.大学生对仪式教育的综合评价研究[J].学校党建与思想教育,2020(22):75-76.

(责任编辑:王岚)

A Review of Ritual Education Research in Colleges and Universities of New Era

GENG Yina¹, CHENG Jinyi²

(Zhejiang University of Technology, Hangzhou, Zhejiang 310023, China)

Abstract: Ritual education is an important carrier of strengthening morality education. Since the new era, the research on ritual education in colleges and universities has shown a development course from beginning to prosperity. Ritual education in colleges and universities related research focused on the concept, types, characteristics, functions, insufficient dilemma, optimizing the path, and other fields. Anthropology, political science, sociology, pedagogy and other theoretical perspective with case analysis, interviews, data analysis and other empirical methods constitute a three-dimensional research prospect of ritual education in colleges and universities. In the future, the research can be further deepened from the aspects of promoting multidisciplinary theoretical synergy, expanding research topics, constructing local discourse and innovating research methods.

Key words: college ceremony; ritual education; ideological and political education; ritual characteristics; educational function

(上接第 6 页)

What is New, Where is New and How to New in the New Liberal Arts

——From the Perspective of Knowledge Production Mode 3

ZHANG Jindan¹, DU Yunchao^{1,2}

(1 Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China;

2 Ningbo University of Technology, Ningbo, Zhejiang 315211, China)

Abstract: The effective promotion of new liberal arts needs to answer three key questions at the level of basic theory and methodology: what is new? where can reflect the new? How to build it? From the perspective of knowledge production mode 3, the “new” of the new liberal arts is not the brand – new new, but innovation. The “new” of the new liberal arts is mainly reflected in four aspects: the new content, the new subject, the new situation and the new goal. It is necessary to build a multi – dimensional aggregation cluster and establish a new liberal arts with Chinese school characteristics and world vision in the balance of integration and integrity.

Key words: new liberal arts; knowledge production mode; the “new” of new liberal arts; Chinese school

中小学生均教师工资成本影响因素探究

——基于《教育概览：OECD 指标》的分析

李宁，夏湘慧
(长春师范大学，吉林长春 130032)

[摘要]经济合作与发展组织(OECD)各国非常注重对中小学教师薪资水平的相关研究,很多国家制定了多项提高教师工资待遇的政策制度,积累了较为丰富的做法与经验。经济合作与发展组织认为,中小学生均教师工资成本受教师法定工资、学生学习时间、教师教学时间,以及班级规模等4个因素的综合影响。对各国中小学生均教师工资成本影响因素进行描述和分析,展示各中小学教师薪资水平的横向及结构差异,并在此基础上分析我国中小学生均教师工资成本的影响因素及现实状况,对优化教育经费投入结构、提高中小学教师薪资待遇、加强教师队伍建设,具有重要的现实意义。结合我国中小学教育发展实际,建议持续加大政府教育经费投入,构建教师激励长效机制;制定科学合理的教师工资标准,完善教育督导管理体系;切实关注教师发展的实际需要,科学核定教师工作量。

[关键词]中小学；生均教师工资成本；影响因素；教育经费投入；激励机制

[中图分类号]G475 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0027-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.005

一、中小学生均教师工资成本研究的相关文献梳理

联合国可持续发展目标(SDGs)旨在指导2015—2030年全球社会、经济和环境3个维度的发展问题。与2000—2015年的千年发展目标(MDGs)不同,2015年发布的可持续发展目标适用于所有国家,这就需要监测各国社会改革与发展的重要进展及趋势。教育是基本人权,建立人力资本,可以促进劳动生产率、收入、就业能力和经济的增长。如果未能实现可持续发展目标的教育议程,将使其

他目标的实现面临各种危险^[1]。教师工资是教育人员经费的重要组成部分,也是支出占比最大的部分。提高中小学教师薪资水平有利于稳定基础教育教师队伍,激发教师从事教学的积极性和主动性,进而加速教育高质量发展的进程。经济合作与发展组织(简称“OECD”)每一年或者每两年出版一部教育报告。每一部报告的指标体系都有变化和调整,采用量化研究的方法,用较为丰富的统计数据介绍了OECD国家教育发展的差异,分析了世界教育改革与发展的总体趋势,为各国政府做出科学的教育决策、进行高效管理提供重要参考。《教育概览:OECD指标(2021)》较为详细地介绍了OECD各国

[收稿日期]2023-03-16

[基金项目]教育部人文社会科学研究青年基金项目“新时代背景下乡村教师生活待遇政策执行状况的追踪研究”(项目编号:18YJC880039);吉林省社会科学基金项目“吉林省中小学教师绩效工资政策执行效果的追踪研究”(项目编号:2021B149)。

[作者简介]李宁(1982-),女,辽宁鞍山人,教育学博士,长春师范大学教育学院副院长、副教授、硕士生导师;主要研究方向:教育管理学、教育政策学。夏湘慧(2001-),女,河南项城人,长春师范大学教育学院硕士生;主要研究方向:教育学原理。

的中小学教师工资现状，并分析了生均教师工资成本的影响因素。该报告指出教师法定工资、学生学习时间、教师教学时间以及班级规模是影响生均教师工资成本的主要因素，并以此来计算生均教师工资成本^[2]。通过总结 OECD 各国生均教师工资成本的影响因素，结合我国生均教师工资成本的现实情况进行综合对比分析，对合理分配和使用教育经费、提高中小学教师薪资待遇具有重要的启示作用。

从现有研究文献来看，目前国内对生均教师工资成本的研究比较少。有学者认为，OECD 发布的《教育概览：OECD 指标》系列文件旨在了解世界范围内教育的现状和发展变化趋势，并且建立了较为完善的国际教育指标体系，对于研究国际教育特别是 OECD 成员国的教育发展动态有着重要作用^[3]。有学者分析 OECD 国家中小学教师工资政策走向发现，近 10 年各国中小学教师法定平均工资的增长是最快的，高中教师则明显落后于小学和初中教师；教师起点工资与教师队伍的性别组成密切相关^[4]。有研究者专门研究过教师工资与教师供给之间的关系，发现高工资可以提高教师供给数量，同时也应兼顾绝对工资、工资涨幅和相对工资^[5]；也有研究者专门研究过教师工资与班级规模对学生成绩的影响，发现在人均 GDP 超过 2 万美元的国家中，更高的教师工资和较高的数学成绩之间存在正相关^[6]；还有研究者对公立初中教师工资与其教学时间的关系进行过实证分析，发现在以色列、希腊和葡萄牙等国教师工资与教学时间呈正相关，而在日本、丹麦和美国等国则呈现负相关，相比较之下我国公立初中这两类因素的相关性并不明显^[7]。有学者曾对 2008—2018 年 OECD 各国教育经费投入特征和趋势进行分析，探究生均经费与入学人数之间的密切关系，指出入学人数和经费投入的相对增速决定了生均经费的增幅^[8]。也有学者对 2019—2020 年 OECD 各国中高等教育发展的“老问题”和“新动向”进行了分析和展望^[9]。还有学者对我国小学生生均教师工资成本进行研究，发现我国生均教师工资成本较低且省际差距比较突出，呈现东西部高、中部低的“U”型特征^[10]。除小学以外，我国初中生均教师工资成本相比 OECD 国家偏低，其主要的影响因素是我国较低的教师工资水平和较大的平均班额^[11]。

可见，对 OECD 发布的生均教师工资成本及其影响因素的相关内容进行系统分析，一方面可以深入了解 OECD 国家生均教师工资的整体情况及其成

本构成，另一方面也可以为我国合理调整生均教师工资成本、制定科学的教师工资政策，提供借鉴与参考。

二、OECD 国家中小学生均教师工资成本的影响因素

OECD 依据加拿大出版物《教育统计公报》中提供的方法，通过对教师法定工资、学生学习时间、教师教学时间和班级规模等进行数理分析，建立起各种因素之间的函数关系，并将其视为生均教师工资成本 (SCS) 计算公式，即：

$$SCS = Teacher\ salary \times Instruction\ time \times \frac{1}{Teaching\ time} \times \frac{1}{Theoretical\ Class\ Size}$$
$$Theoretical\ Class\ Size = \frac{Instruction\ time}{Teaching\ time} \times \frac{students}{teachers}$$

其中，Teacher salary 主要指具有 15 年工作经验教师的法定工资；Instruction time 是指学生的学习时间，即义务教育时间；Teaching time 是指教师的教学时间，既包括教师的净教学时间，也包括教师处理行政事务、加班等工作时间；Class size 指的是班级规模。班级规模可以通过教师教学与学生学习时间之比和师生比进一步求得。

(一) 教师法定工资

OECD 对教师法定工资的分析主要针对的是具有 15 年教龄的教师。这里的教师法定工资是按照工资标准计算的，是教师总薪酬的组成部分。教师法定工资与教师实际工资不同，后者还包括其他与工作相关的津贴、奖金或奖励。“教师专业发展阶段”理论体系自 20 世纪 60 年代开始逐渐丰富，不同研究者从不同的角度，对教师专业发展的阶段性特点做了具体分析。例如，富勒的“教师关注阶段”理论认为，教师专业发展包括教学前关注阶段、早期的生存关注阶段、教学情境关注阶段和关注学生阶段；兴起于 20 世纪 70 年代的卡茨“教师发展时期”理论认为，教师发展主要经历了 4 个阶段——求生存期、巩固期、更新期和成熟期；而后伯顿的“教师发展生涯阶段论”和斯德菲的“教师专业发展阶段论”则进一步对前面的理论做了补充和完善。Fuller 和 Katz 等人关于教师发展阶段的相关理论认为，具有 15 年教龄的教师已经习惯了教师的角色，有能力探讨较为抽象或较深刻的问题，处于教师职业发展的成熟时期，代表性较强。

图 1 表明，2020 年 OECD 国家初中教师年均工

资为 49 701 美元，包含德国、荷兰、加拿大等在内的 12 个国家的初中教师法定工资均高于 OECD 国家平均值，其中德国和荷兰超过了 8 万美元，最高的卢森堡超过了 10 万美元，相当于斯洛伐克共

和国的 5 倍有余。相比之下，葡萄牙、墨西哥、意大利等在内的 20 个国家均低于国际平均值，其中日本和瑞典接近平均值，而匈牙利和斯洛伐克共和国的教师法定工资均低于 2 万美元。

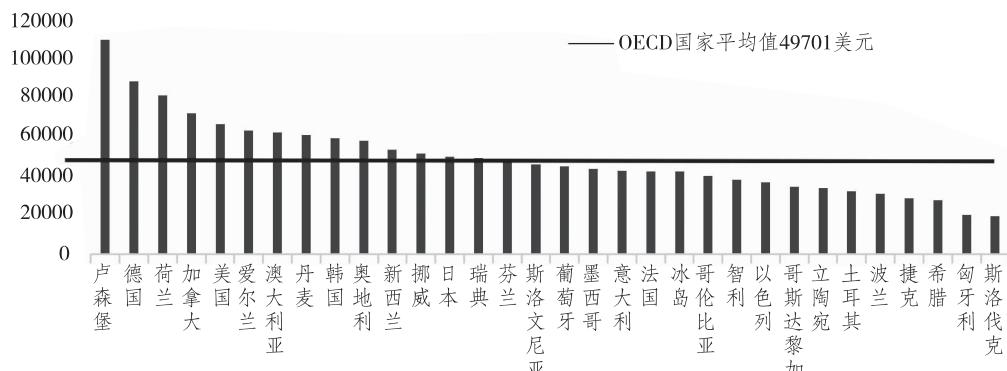


图 1 OECD 各国初中教师年均法定工资水平

此外，OECD 发现教师工资还会随着教师教龄的增长而增加。具有 10 年工作经验的初中教师平均工资比刚入职时的工资高出了 29%，有 15 年工作经验的教师工资则高出入职时工资的 38%，25 年后将平均高出 67%。不同国家之间

按教师经验水平划分的工资水平差别也很大。如在丹麦、冰岛和土耳其，有 25 年工作经验的初中教师工资还未超过刚入职时的 20%，而在韩国 37 年工作经验的初中教师工资则超过了入职时工资的 280%。

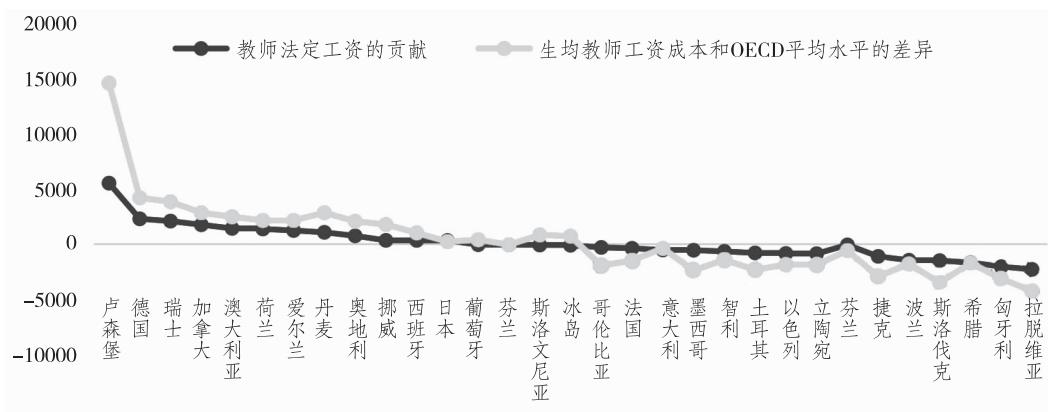


图 2 教师法定工资对生均教师工资成本的贡献 (2019 年)

OECD 在调查中还发现，教师法定工资对生均教师工资成本的影响是最大的，因为更高的法定工资会直接导致更高的工资成本。图 2 表明，卢森堡、德国、加拿大等国家的教师法定工资均高于 OECD 国家的平均水平，因而也提高了生均教师工资成本；波兰、斯洛伐克、匈牙利等国家的教师法定工资较低，其生均教师工资成本也低于 OECD 国家的均值。OECD 各国教师法定工资高于平均水平的，其生均教师工资成本也普遍高于平均水平，反之亦然。除卢森堡生均教师工资成本与 OECD 其他国家差异较大外，

其余国家生均教师工资成本与 OECD 国家的平均水平差异幅度并不大，而且与教师法定工资对生均教师工资成本的贡献幅度相吻合。

(二) 学生学习时间

学生学习时间也是生均教师工资成本的影响因素之一。学生学习时间是由各国统一确定的，既包括必修课程，也包括选修课程。OECD 将学生学习时间界定为学生在校内接受教师指导的学习时间，不包括课间休息、自习和作业等时间。图 3 表明，OECD 国家小学和初中阶段的义务教育总时间平均

为 7 638 小时(9 年时间)。学生在 6 年小学教育中平均接受了 4 590 小时的义务教育，在 3 年初中教育中平均接受了 3 049 小时的义务教育。澳大利亚

的中小学义务教育总时间(11 059 小时)比波兰的(5 334 小时)高出近两倍左右，这表明不同国家中小学生的学时差距较大。

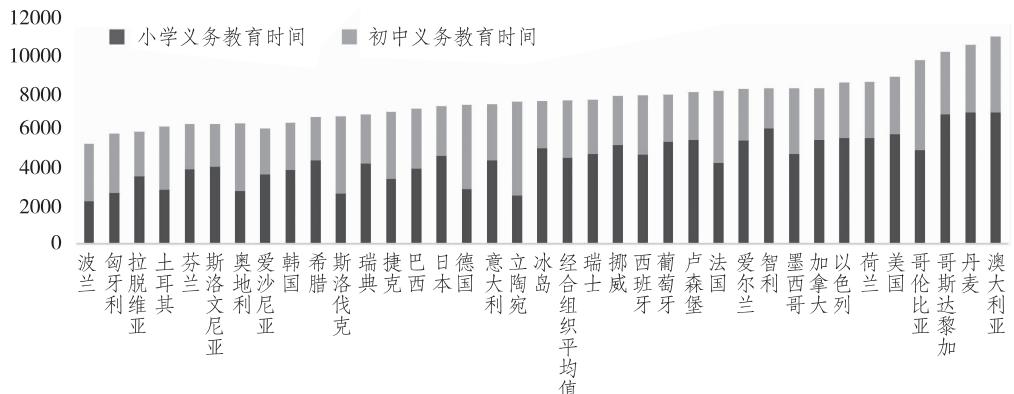


图 3 OECD 国家中小学义务教育时间(2021)

在疫情防控期间，一些国家调整了教学组织方式，允许师生进行远程学习。调查发现，超过 2/3 的 OECD 国家在 2020 年学校关闭期间通过远程方式进行教学。因此，一些国家调整了法定学年安排，如巴西的学校没有强制规定必须达到法定的最低上课日数，只规定了最低年授课时数。生均教师工资成本会随着学生学习时间的减少而降低，但在计算生均教师工资成本时仅看这一个因素还远远不够，需要综合考虑教师的法定工资、实际教学时间以及班级规模这 3 个因素。

(三) 教师教学时间

除了教师法定工资和学生学习时间外，教师花在教学上的时间也会影响到生均教师工资成本。报告指

出，教师教学时间分为法定教学时间和实际教学时间。法定教学时间是指全职教师根据国家政策、雇佣合同或其他官方文件的规定，每年教授一组或一个班级学生的计划时间，它不包括课间休息时间和学校放假时间。在 OECD 国家中，中小学教师的法定平均年教学时数差别很大，且随着教育水平的提高有逐步减少的趋势，公立机构的小学教师年平均教学时间为 791 小时，公立机构中的初中教师年平均教学时间为 723 小时。个别国家如芬兰、韩国、波兰、俄罗斯和土耳其，初中教师的法定教学时间不到 600 小时，而哥斯达黎加、智利和墨西哥的法定教学时间则超过了 1 000 小时(如图 4)。

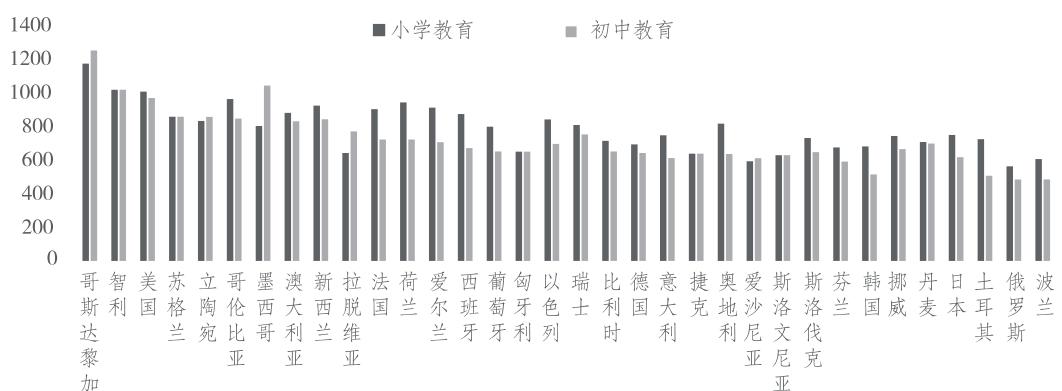


图 4 OECD 国家中小学教师法定教学时间

教师的实际教学时间是指全职教师每年教授一组或一个班学生的平均课时数，包括所有额外的工作时间，比如加班(也包括除教学以外的活动，如

维持秩序和完成行政任务的时间)。在 OECD 的调查中，只有少数几个国家能够同时报告法定和实际教学时间。例如，在立陶宛、新西兰和斯洛文尼

亚，初中教师的教学时间实际上比法定教学时间多出了6%—10%，在波兰则多出21%。法定教学时间和实际教学时间之间的差异可能是由于教师缺勤或短缺而造成的加班，也可能是由于数据的性质造成的，因为法定教学时间的数字是根据官方的要求和规定而统计出来的，而实际教学时间则是根据行政登记册、统计数据库、代表性抽样调查或其他代表性来源而获得的。在生均教师工资成本的计算中，采用的是教师的实际教学时间，也使得其结果更加贴合实际情况。

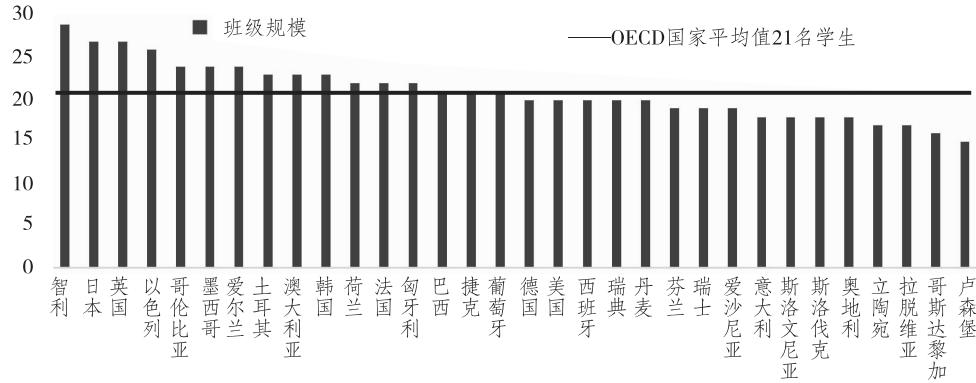


图5 OECD国家公立学校小学教育平均班级规模(2019年)

不同国家的班级规模差异较大。图5表明，在小学层面，2019年OECD国家在公立机构的班级规模为21名学生，其中，智利的班级规模最大，每班有29名学生，而卢森堡的班级平均规模只有15名学生，现有数据中几乎所有国家每班学生不到28名，75%的国家班级规模在每班18—24人之间，表现出小班化的班级样态。在初中阶段，OECD国家的平均班级规模为23名学生。在现有数据中，从爱沙尼亚、芬兰、拉脱维亚、立陶宛、波兰和俄罗斯的每班不到20名学生到哥斯达黎加和日本的每班30多名学生不等。

图6显示，左上象限的国家和组织增加了平均班级规模，降低了教师的工资，这两种措施都能够降低生均教师工资成本。在一些国家和经济体中，生均教师工资成本一方面受到较大的平均班级规模的影响，如葡萄牙平均班级规模在这一时期增加了15%；另一方面受到教师法定工资的影响，如意大利的教师工资下降了6%。右下象限的国家和组织中，主要采取减少平均班级规模或者增加教师法定工资的做法，这两种指标都增加了生均教师工资成本。同时，也可以看出，每个变量的变化大小因国家而异，如2005—2019年，以色列的教师法定工资增长了30%以上，而土耳

(四) 班级规模

班级规模即一个班级里学生数量的多少。班级规模不宜过大，也不宜过小。近年来，因为人口结构的变化，一些OECD国家的班级规模也随之降低。由于学生入学数量减少，所需要的教师数量也随之减少。OECD调查报告中的班级规模指的是平均班级规模——在某一特定教育水平上入学的学生人数除以班级数量。平均班级规模与理论班级规模不同，后者是指基于教学时间的理论价值和师生比例的理论班级规模，并不能反映各国的实际班级规模。

——OECD国家平均值21名学生

其的平均班级规模则下降了近15%。此外，还有一些国家在其中一个因素上有相似的演变，但在另一个因素上却选择了不同的做法。例如，在2005—2019年间，墨西哥和土耳其的教师法定工资都提高了约18%。在同一时期，墨西哥也将平均班级规模增加了25%，从而抵消了提高工资带来的一些额外成本；而土耳其将平均班级规模减少了约15%，从而进一步增加了生均教师工资成本。

综上所述，影响生均教师工资成本的4个因素的作用是不同的。第一个因素即教师工资的影响是最直接的，因为更高的教师工资导致更高的工资成本，另外3个因素则通过改变所需教师的数量来影响工资成本。假设入学学生的数量是恒定的，如果学生的学习时间增加或教师教学时间减少，就必须雇用更多的教师来保持班级规模不变。同样，为了在保持其他一切不变的情况下减少班级规模，也需要雇佣更多的教师。生均教师工资成本是教师法定工资、学生学习时间、教师教学时间以及班级规模4个因素共同作用的结果，教师工资水平提高、学生学习时间增加都会提高生均教师工资成本，而教师教学时间的减少、班级规模的缩小则会降低生均教师工资成本。

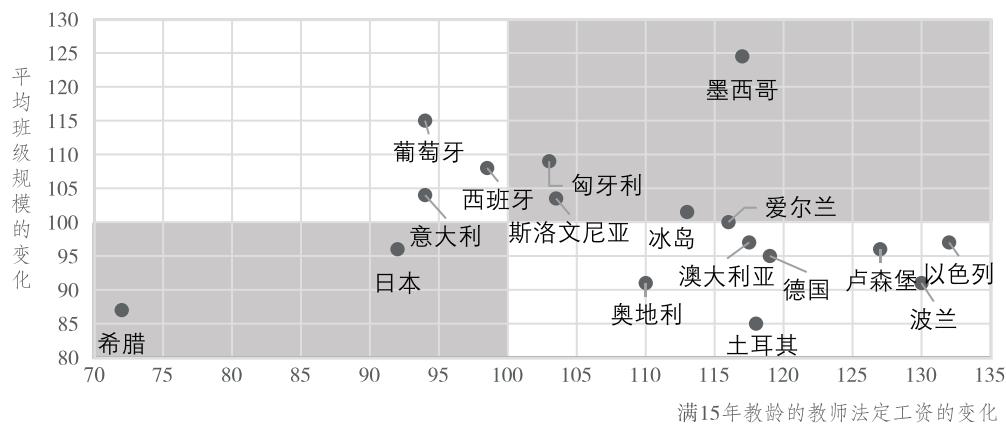


图 6 OECD 国家小学教师法定工资和平均班级规模的变化指数(2005—2019 年)

三、我国中小学生均教师工资成本的现实状况

我国中小学学生的学习时间在义务教育课程方案中有明确的规定：中小学每学年共 39 周，其中 1—8 年级的新授课时间为 35 周，9 年级新授课时间为 33 周。1—2 年级每周 26 课时，3—6 年级每周 30 课时，7—9 年级每周 34 课时，9 年共约 9 522 课时。较之于 OECD 国家，我国义务教育阶段学生的学习时间(6 348—7 141 小时)低于 OECD 国家的平均值(7 638 小时)，这将有助于降低我国生均教师的工资成本。除学生学习时间相对固定以外，其他 3 个影响因素还具有其独特性，以下分别加以分析。

(一) 教师工资地区差异较大

当前，我国中小学教师工资主要是由基本工资、绩效工资和津补贴组成，其中基本工资包括岗位工资和薪级工资。除基本工资外，其他两部分的具体项目和标准各地区有所不同。有研究调查发现，我国中小学教师基础性绩效工资在教师工资结构中的占比最高，其次为基本工资。这反映出各地区的经济发展水平和物价水平对中小学教师工资水平的影响最大，教师工资水平和国家经济发展有着密不可分的联系^[12]。自改革开放以来，我国经济快速发展，人民生活水平得到显著提高，教师工资水平也随之逐渐上升。从我国教师工资的变化趋势来看，从 1988—2018 年这 30 年间，教师的年平均工资从 1 722 元增至 92 383 元。其中，小学教师的年平均工资从 1988 年的 1 700 元增长为 2018 年的 8 5054 元，中学教师的年平均工资从 1988 年的 1 791 元增长为 2018 年的 91 696 元^[13]。但伴随着经济快速发展而来的是，各省市经济发展水平出现了一定的差距，在教师工资上则表现为中小学教师

工资水平的省市之间的不均衡。有研究指出，我国小学教师的工资水平呈现东西高、中部低的“U”字形特征。按地区来看，东部和西部地区的小学教师在 2018 年的年平均工资达到了 26 227 美元和 21 113 美元，但中部地区的河南、湖南、江西、山西等 7 个省份的小学教师年平均工资则仅有 17 744 美元，在全国排名靠后^[14]。这是因为我国现行的教师工资是以省级政府为单位发放的，地方财政的能力直接关系到教师薪酬的分配。这种分配体系也是导致经济贫困地区教师收入较低的重要原因^[15]。

(二) 教师工作时间偏长

OECD 在研究影响生均教师工资成本的因素时，认为教师实际教学时间不仅包括教师每年教学的平均课时数，还包括教师所有额外的工作时间，比如加班、维持秩序、完成行政任务的时间，也就是既包括教师的净教学时间，也包括教师处理行政事务、进行班级管理等相关工作的时间。有研究者调查发现，我国中小学教师平均每周工作时间为 52.54 小时，其中工作日工作时间为 44.11 小时、工作日晚上工作时间为 4.84 小时，周末工作时间为 3.59 小时^[16]。教师除日常教学工作之外，还有许多“隐形”工作，在工作日晚上、周末等非工作时间还要进行额外的加班，整体上工作强度较大。也有研究发现，在工作时间的分配上，教师从事课堂教学的工作时间最少(每周平均 9.75 小时)，仅占总工作时间的 19.93%，教师在行政工作和班级管理上的时间支出都远高于课堂教学时间^[17]。作为一名教师，最主要的任务应该是从事教育教学工作，而现实中教师却在非教学工作上花费了更多的时间和精力。教师工作时间偏长、工作量较大，容易影响教师的工作效能，积累对工作的负面情绪，

进而影响正常教学工作的开展。

我国义务教育课程方案规定，7—8 年级每学年新授课 35 周、9 年级新授课 33 周。按照初中每课时 45 分钟、每周 34 课时计算，我国初中教师年平均教学约 892 小时，高于 OECD 国家的平均值（723 小时）。因此在基础教育阶段，我国教师的法定教学时间远高于 OECD 各国，我国更注重初中学生的学习情况，教师教学时间随教育水平的提高而不断增加。在此基础上继续推算的话，我国教师的工作时间也应高于 OECD 国家。由于不同国家的教师行政工作时间各有不同，具体数据难以收集，无法与 OECD 国家的平均水平进行比较，因此仅对比教师的净教学时间并进行推算。

（三）“大班额”现象逐渐减少

相比 OECD 国家，我国早在 2002 年就规定小学班级人数应该控制在 40—45 人之内，中学控制在 45—50 人以内。对于各班具体配备的教职工人数也有一定要求，以便于教师对班级进行管理。我国是典型的城乡二元结构社会，很多乡村父母外出务工时便把孩子送到城镇学校读书，渴求更好的教育资源。很长一段时间内，由于教学设施和教师数量带来的限制，城镇学校班级人数增加，全国各地都出现了“大班额”现象。有研究表明，就小学而言，城区学校的“大班额”现象较农村和县镇尤为严重，而其初中的“大班额”占比高达 90%^[18]。除此之外，中国教育统计年鉴（2000—2019 年）显示，我国小学大班额占比为 10.8%，超大班额占比为 3.8%，部分省份的班额和超大班额占比更大。近些年国家高度重视“大班额”现象，先后出台了系列政策文件，明确提出要降低中小学的平均班额，并取得了一定的成效。截至 2021 年年末，全国大班额比例大幅下降，例如普通高中 56 人及以上的大班额占比由 2012 年的 47.76% 下降到 2021 年的 4.81%^[19]。我国人口众多，基础教育受益学生规模较大，应大力消除“大班额”现象，因地制宜、因时制宜地建立针对城市、县镇和农村的合理、动态的班额标准^[20]。为补充教师师资力量，降低师生比例，完善学校基础设施建设，在政策上还可以加强对薄弱学校的扶持，实施教师交流轮岗政策，建立薄弱学校与城区优质学校之间的“一对一”帮扶关系^[21]，促进基础教育的均衡发展。

综上可见，我国中小学教师工资水平在区域间、校际间还不够均衡，教师教学时间偏长，“大班额”比例已明显降低，这些均对中小学生均教师

工资成本的核算产生了直接性的影响。由于上述因素的复杂性和多变性，也使得我国生均教师工资成本研究还面临着更多的现实困境和挑战。

四、结论与启示

参考 OECD 国家的生均教师工资成本影响因素，综合分析我国教师工资成本影响因素，可以看出：从教师工资水平上看，我国中小学生均教师工资低于 OECD 国家平均水平，在国际上缺乏一定的竞争优势；从教师教学时间上看，中小学法定教学时间低于经合国家平均值；从班级规模上看，“大班额”现象得到有效遏制，班级规模逐渐趋于合理。为促进我国中小学生均教师工资成本核算的科学化及合理化，增强教育经费投入的有效性，应注意以下几点。

（一）持续加大政府教育经费投入，构建教师激励长效机制

保障教师的待遇与地位有助于教师队伍的有效建设。大多数 OECD 国家都是由中央政府或者地方政府拨款发放教师工资的，资金储备充足，而我国的教师工资发放则与地方财政能力联系更为紧密。因此，为了按时支付教师工资，减少教师工资发放的拖欠现象，可由中央、省级政府进行财政扶持，完善教师薪资制度，切实提高教师的工资水平，提升教师职业的吸引力。OECD 多数国家的工资制度较为灵活，具有多样化的奖励项目，对教师的激励也有很多种形式，不仅有奖金等物质奖励形式，还有职位晋升、获得专业培训机会等非物质奖励形式^[22]，值得我们借鉴和学习。此外，要关注中部地区经济发展较为困难的地区，可以先由省市级帮扶县区财政经济，或由中央政府特聘一些教师到这些地区参与教学工作，加强对中部经济发展较为困难地区的资金支持力度，促进地方的协调发展，平衡地区之间差距过大的问题。继续推进地区间教师流动机制，调动各部门参与协调和配合，鼓励优秀教师向乡村或者薄弱学校流动，优化教师资源配置以减小地区间的差距。

（二）制定科学合理的教师工资标准，完善教育督导管理体系

为确保教师工资水平能随着国家经济发展和物价水平的提升而提升，可以参考世界各国的普遍做法，建立教师工资标准调整机制，即根据一定的指标进行综合分析，从而确定教师工资标准调整幅度的大小，包含政府财政的支出情况、物价水平以及

整个社会的通行工资变动情况^[23]。国际上也有研究者对教师工资与学生职业期望的关系进行过实证研究，例如，Han 等人发现成绩中等及以下的学生成绩与教师工资水平成正相关^[24]；Park 等人通过国际比较发现，教师职业的低工资会阻碍有学术天赋的毕业生的进入^[25]。可见，国内外研究者均认可教师工资水平对人才职业选择的重要影响。首先，通过建立教师工资标准调整机制，适时调整教师工资水平，确保教师的工资能随着社会的发展而提高，有利于教师队伍的稳定。其次，要健全教师工资的督导体系，把教师工资的发放情况作为地方政府政绩考核的指标之一，严格追责未及时准确发放教师工资的地区^[26]。最后，制定动态的监察时间，不定期抽查教师工资的发放情况，加大对教师工资的监管力度，落实关于教师工资的各项政策，杜绝克扣或拖欠教师工资的现象，有效保障教师工资的发放和落实。

（三）切实关注教师发展的实际需要，科学核定教师的工作量

中共中央办公厅、国务院办公厅 2019 年印发的《关于减轻中小学教师负担，进一步营造教育教学良好环境的若干意见》明确提出要减轻中小学教师的工作负担，确保教师能够潜心教书、静心育人。政策上有关注，实践中有需要，应当提高教师的工作效率，减少教师非教学工作时间，明确教师的具体工作量。可以制定一个确定的工作量标准，划分教师的各种工作类别，根据实际教学情况合理安排教师的工作任务以减少教师的非教学工作，将其工作时间更多集中到教学工作和专业发展上来，促进教师教学工作时间结构的合理化。这不仅有助于减少教师的职业倦怠，减轻教师的职业压力，还可以提高教师队伍的质量和水平，推动教师专业能力的发展。除此之外，还可以采用按劳分配的方式，多劳多得、少劳少得、不劳不得，在促进公平的基础上激发教师教学的积极性和主动性。在有效调整教师工作时间结构的同时还可以优化教师的工资结构，缩短教师的教学时间，提高工资水平，为科学核算我国中小学生均教师工资成本做好前期准备。

综上所述，通过将一个国家的教师工资成本与 OECD 国家的平均数进行比较，就有可能确定这 4 个因素中每一个因素对平均数之差的贡献，也就是说有可能评估某一特定的工资成本高于平均水平是否受到较高的法定工资、较长的学生学习时间、较

短的教师教学时间、较小的班级规模这 4 个因素的组合影响。改变其中一个因素可能需要在其他因素之间进行补偿性权衡，以保持教师工资成本的总额不变。实践证明，不同国家在上述 4 个因素方面的改善是有一定差异的，因而产生了不同的生均教师工资成本，也同时要求各国对中小学教育投资做出不同的政策选择。

参考文献：

- [1] Morgan W J, White I. The OECD and “Education at a Glance”: Providing educational data for policy making, 2018 (04):34–37.
- [2] OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- [3] 赵芮. 国际高等教育发展新趋势解读——基于对《教育概览 2016: 经合组织参数》的分析[J]. 世界教育信息, 2017 (08):19–27.
- [4] 孙河川, 潘晶, 等. OECD 国家中小学教师工资政策走向[J]. 人民教育, 2019(08):73–75.
- [5] 孙天慈. OECD 国家教师工资与教师供给的关系探究[J]. 当代教育理论与实践, 2021(06):62–67.
- [6] 唐科莉. OECD: 教师工资与班级规模因素更影响学生成绩[J]. 基础教育参考, 2017(04):14–17.
- [7] 越佳佳, 刘牧. 公立初中教师工资与教学时间的关系——基于 OECD 和我国数据的实证分析[J]. 现代教育科学, 2017(10):78–85, 95.
- [8] 黄河, 黄志成. 教育扩张和经济周期下教育经费投入的特征与趋势——基于 2008—2018 年《经合组织教育概览》的比较分析[J]. 外国教育研究, 2020(03):79–93.
- [9] 韩卓言, 丁瑞常. 全球高等教育发展图景：“老问题”与“新动向”——基于对经合组织《教育概览(2019)》和《教育概览(2020)》的分析[J]. 郑州师范教育, 2022 (01): 12–15.
- [10][14] 田健, 杜晓利. 我国小学生均教师工资成本及影响因素的比较与分析[J]. 中国教育学刊, 2021 (03): 77–81.
- [11] 郝春梅, 李建凤, 刘牧. 公立初中生均工资成本变化趋势与影响因素——基于 OECD 和我国数据的分析[J]. 现代教育科学, 2018 (11):46–51.
- [12][23] 薛海平, 唐一鹏. 理想与现实: 我国中小学教师工资水平和结构研究[J]. 北京大学教育评论, 2017 (02): 17–38, 186–187.
- [13] 陈富, 郝鹏翔. 我国教师工资及其位序的时空特征: 1988—2018[J]. 教师教育研究, 2022 (01): 32–39.
- [15][22] 李先军, 于文汇. OECD 国家改善初中教师工资待遇的策略[J]. 全球教育展望, 2019 (06):84–96.

- [16] 李新翠. 中小学教师工作量的超负荷与有效调适[J]. 中国教育学刊,2016(02):56–60.
- [17] 李新. 教师的工作负担及其影响因素研究——基于中国教育追踪调查(2014—2015学年)数据的实证分析[J]. 上海教育科研,2019(03):5–9,78.
- [18] 郭喜永. 义务教育均衡发展实证研究——基于吉林省义务教育发展现状的统计分析[J]. 现代教育科学·普教研究,2012(04):67–73.
- [19] 郝孟佳. 教育部:十年来,全国普通高中大班额比下降近43个百分点[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/fbz/live/2022/54639/mtbd/202207/t20220706_643769.html, 2022-07.
- [20] 万作芳,方晓东. 我国基础教育阶段班额现状及建议——基于2001、2006、2010年数据的分析[J]. 教学与管理,2014(30):24–27.
- [21] 李勉,张平平,葛兴蕾,罗良. 班额对教师教学行为与学生成绩、学习兴趣关系的调节——来自大样本研究的证据[J]. 中国教育学刊,2016(02):56–60.
- [22] Han S, Borgonovi F, Guerrero S. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective[J]. American Educational Research Journal,2017(01):3.
- [23] Park H, Byun S. Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher[J]. Comparative Education Review,2015(03):523–549.
- [24] 刘善槐,王爽,朱秀红. 乡村振兴背景下农村教师工资收入决定机制研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2022(06):1–15.

(责任编辑:刘新才)

Factors Influencing the Salary Cost of Teachers per Student In Primary and Secondary School and Its Revelation

——Analysis Based on “Education Overview: OECD Indicators”

LI Ning , XIA Xianghui

(Changchun Normal University, Changchun, Jilin 130032, China)

Abstract: OECD countries attach great importance to the research on the salary level of primary and secondary school teachers. Many countries have formulated a number of policies and systems to increase the salary of teachers, accumulating rich practice and experience. According to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the average cost of teachers' salary for primary and secondary school students is affected by four factors: teachers' legal salary, students' learning time, teachers' teaching time and class size. This paper describes and analyzes the factors affecting the salary cost of teachers per student in primary and secondary schools in different countries, demonstrates the longitudinal and structural differences of the salary of teachers in primary and secondary schools in different countries, and based on this, analyzes the influencing factors and practical situation of the salary cost of teachers per student in primary and secondary schools in our country, in order to optimize the investment structure of education funds, improve the salary of teachers in primary and secondary schools and strengthen the construction of teachers. It has important practical significance. According to the development of primary and secondary education, it is suggested to continue to increase the investment of government education funds and establish a long-term incentive mechanism for teachers. Formulate scientific and reasonable teacher salary standards, improve the education supervision and management system; Pay attention to the actual needs of teacher development, and scientifically check the workload of teachers.

Key words: primary and middle school; salary cost of teachers per student; influence factor; investment in educational funds; incentive mechanism

凝心聚力，奔赴教育高质量发展的远大前程

——深入学习贯彻党的二十大报告的教育新部署

孙友鹏，阚维
(北京师范大学，北京 海淀 100875)

[摘要]党的二十大报告首次把教育、科技和人才放在一个篇章下论述，并将其作为社会民生问题的重要领域进行了深入阐释，深刻体现了党和国家对教育事业在新时代下高质量发展的清晰认识和全面考量。在新时代的发展背景下，针对二十大报告中的教育论述和教育思想进行深入的分析和阐述，从“教科人”三位一体战略、办人民满意的教育、为党育人为国育才战略、教育优先发展战略、教育高质量发展、教育强国战略等6个方面对历史发展新时期下党的教育方针进行深刻揭示，为进一步深入理解和落实二十大精神，全面推进教育领域革新与发展提供一定的理论支撑和政策参考。

[关键词]党的二十大报告；教育优先发展；高质量发展；人民满意的教育

[中图分类号]G520 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0036-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.006

党的二十大是全党、全国各族人民翘首以盼、万众期待下的盛大政治会议。在二十大报告中，教育、科技、人才的论述首次被放在一个篇章，彰显了党和国家对科教兴国、精育良才的高屋建瓴式的宏观部署和对重视教育、培育人才的攻坚克难式的顶层设计。基于此，在新时代的发展背景下，本文针对二十大报告中的教育论述和教育思想进行分析和阐述，以期为进一步深入理解和落实二十大精神，全面推进教育领域的革新与发展提供一定的理论支撑和政策参考。

一、教育、科技、人才并驾齐驱

步入中国特色社会主义现代化建设的新时期，科教兴国战略在新时代下将会发挥更加深刻具体

的推动作用，提供更加持续稳定的发展动力。科教兴国战略的实施与深化，不仅能够极大满足广大人民对优质教育资源的迫切需要和对幸福生活的热烈追求，而且还能够有力擘画小康社会重大科技创新的规划蓝图与和谐发展的绚丽画卷。把教育放在优先发展的位置上，坚持科学技术是第一生产力的战略方针，优化提升创新型人才的选拔制度与评价标准，将会对新时代下社会主义现代化国家的建设提供根源性、持久性、稳定性的动力引擎和开阔性、广泛性、多元性的视野动向。

党的二十大报告中提出了建设现代化人才支撑的价值旨归与发展要义。这一新的表述是党和国家面对新形势、开辟新局面、奔赴新征程的过

[收稿日期]2023-03-14

[基金项目]全国教育科学规划2022年度国家一般课题“中国基础教育教学方法的国际传播模式构建研究”(项目编号：BHA220122)。

[作者简介]孙友鹏(2000-)，男，河南平顶山人，北京师范大学教育学部2022级硕士生；主要研究方向：课程与教学论。阚维(1971-)，男，北京人，北京师范大学教育学部副教授、硕士生导师；主要研究方向：课程与教学论、课堂社会学。

程中所谋划与尝试的实现路径，深刻展现了党统筹全局协调各方登高望远引领方向的中流砥柱作用，集中展现了将教育、科技和人才系统发展、有机融合、深入交融、互动提效的一套精彩组合拳。将教育作为科技发展的助推器和人才的培养皿，将科技作为教育改革的创新站和人才评价的晴雨表，将人才作为教育成效的成果展和科技赋能的动力源，三者相互联系，互通有无，在同一维度下的不同视域中发挥至关重要的现代化建设成果呈现作用。人才的培养必须依靠教育的作用，科技的发展离不开人才的涌现，教育的进步迫切需要科技的支持，三者形成了相互循环进步的有机发展链条，在碰撞和交汇中形成持续稳定的良性循环。教育发展是中国特色社会主义现代化建设的基础工程和主线任务，科技创新是中国特色社会主义现代化建设的核心工作与生产力量，人才培养是中国特色社会主义现代化建设的不竭源泉和强力引擎。三者同时出现在二十大报告中，体现了党和国家对科教兴国、人才兴国战略进一步深化发展和新时期动态配合的完美研判与精妙总结，在学习和领会中可以洞察其发展奥妙与理论深意。新时代下的高质量发展道路上，将会有教育、科技、人才三驾马车并驾齐驱，齐头并进，形成一幅包蕴大教育、高科技、多人才发展格局和擘画局面的鸿篇巨制与演进图景。

综上所述，二十大报告中“教育科技人才”三位一体的新布局新表述新阐释，背后是新时代下的新举措新要求新动力，为下阶段在教育现代化发展新征程中正确对待三者关系、恰当处理三者问题提供了基本准则与崭新理念。其中，教育是基础、科技是动力、人才是主体。三者作为不可分离的紧密有机体，通过彼此之间的有机联动和整体发展推进展开，共同完成科教兴国战略和人才强国战略的核心要求。也就是说，教育发挥关键性的基础作用，坚持做到教育的优先发展，为科技发展和人才培养提供条件性作用和主体性价值；科技发挥中流砥柱的作用，坚持实现科技创新发展，为教育变革和人才评价提供推进动力源和不竭原动力；人才发挥支撑性的建设作用，坚持实现人才引领驱动，为教育发展和科技进步创建先锋队和大本营。

二、办好让人民群众满意的教育

教育是为人民而办的教育，教育是为国家和

社会培育人才的教育，教育也更应该是在党和国家领导下能够让广大人民群众深感鼓舞和收获满意的教育。教育在二十大报告中被视为民生重大核心问题和人民根本利益诉求，被提至史无前例的优先发展新高度。在党的领导、国家支持、社会推动下办好人民满意的教育，是新时代教育事业的新使命和新格局。教育新局面的开展和高质量的提升，一是要着眼问题，解决痛点；二是要精准发力，攻克难点；三是要围绕关切，回应焦点^[1]。

办好人民满意的教育，要求全面贯彻落实党的教育政策和育人方针。教育需要真正做到落实立德树人的根本任务，围绕教育方针的核心主张与共同目标，排兵布阵、科学谋划，因地制宜地将教育与经济社会发展建设、社会主义现代化建设、生产劳动与社会实践过程相结合。面临新时代下人民群众对更加优质、更为公平的教育资源的需求与教育发展的不平衡、不充分、不平等之间的矛盾，要努力为14多亿人民提供更好的教育资源和更平等的教育氛围，始终坚持“以人民为中心”的教育发展理念，擘画“人民利益至上”的发展愿景，确保教育的质量逐步提高、教育的公平持续获得，并努力构建起让人民满意的高质量教育发展体系和高水平教育改革方针。要把握住“办人民满意教育”的根本规律和内在要求，激发社会力量形成对教育事业新时期发展的动力和支撑^[2]，构建新时代下中国特色社会主义教育的内在体系和教育事业发展科学化的持续推进，办成公平而有质量的新时代美好的教育。

办好人民满意的教育，要求供给基本的受教育机会和基础的教育资源设施。教育应当让每一位少年儿童都有机会进入到学校学习，使每一个家庭都不会因为学费、生活费等教育负担而放弃让孩子入学的希望。人民满意的教育，不能让任何一个孩子掉队。这是中国发展教育事业的底气与勇气，也是未来教育发展不断开拓进取的初心和使命。通过保障每个孩子的入学机会和受教育权利，做到“人人有学上”，进一步的目标和需求是“人人上好学”。教育的资源不断丰富，但优质的教育资源和高质量水平的教育仍处于稀缺和不平衡的供给和设计中，未能充分、全面地满足人民群众的需求。“不患寡而患不均”，显而易见，人民不够满意的原因并不只是教育资源的短缺和匮乏，很大程度上是对教育资源的分配方式和体

制机制设计不满意，难以做到在不同地域之间、不同社会阶层之间的合理分配与有效利用。当然，中国作为地大物博的发展中国家，也无法做到尽善尽美，让所有人都满意于教育资源的配比，正所谓“羊羹虽美，众口难调”。面对着这种情况，首先要做到的是程序正义和过程公平，确保有严格的评价机制和灵活的反馈通道能够让广大人民参与其中。

办好人民满意的教育，要求教育发展质量满足人民的期盼，充分贯彻落实“以学生发展为本”的思想^[3]。学生是接受教育的主体，是利用教育资源掌握知识技能、提升服务本领、获得生存手段、创造美好未来的利益相关者。办好人民满意的教育，首先要关注每一个孩子的学习发展，不仅要掌握知识和能力，也要全面化发展，进行综合素质教育和全面的基础教育，为日后的深入研究和专精学习奠定坚实的背景基础；不仅要提升情商和逆商，也要为孩子的个性凸显与创新性思维打造有利的思想武器和发展手段。除此之外，也需要让学生养成主动学习、研究性学习、合作性学习的意识和习惯，在自主探究、合作学习、交流探讨中不断发挥个人特色，抓住进步机会，迈向教育发展的新阶段和新前程。

三、坚持教育为党和国家育人才

教育事业的高质量发展离不开党和国家对学校、家庭、学生的支持与关怀，教育培养人才的初心和目标也要紧紧围绕在党和国家的周围。二十大报告中深刻阐明了在教育发展改革中“为谁培养人”“培养什么人”“怎样培养人”的3大关键问题与支撑根基。“为党育人，为国造才”是对问题的具体回应和详细阐述，中国的教育事业为党和国家培养新时代下能够堪当大任的德智体美劳全面发展的社会主义事业建设者和接班人，在培养人才的路径上要坚持德才兼备、以德为先，五育并举、德育先行，立德树人、培基固本的育人体系与教育方略。

坚持教育为党和国家培育人才，是对教育在党和国家指导下的政治正确性和发展纯洁性的切实体现，是对马克思主义中国化发展下教育领域的积极探索与主动追求，更是对习近平新时代中国特色社会主义思想的教育理念与教育认识的再统筹与新阐述。坚持教育目标的政治性和方向性，牢牢把握住新时代下教育的发展动向和改革进程，

引领中国各层各类教育实现教育目的的深化、教育内容的革新、教育手段的创新、教育成效的评估、教育评价的改革。教育要体现出对党和国家育人方针和人才政策的适应性、科学性、系统性和协调性，不断适应新时期教育发展要求下的新举措与新动向，满足党和国家新时代育人发展的新需求和新期盼。

坚持教育为党和国家培育人才，是对现代化进程中面向多元世界变化和未来社会发展的新时期教育的宣言与主张，是对高水平教育资源分配与管理的灵活运转与动态服务，更是对教育者和学习者主体能动性的充分尊重和动力释放。教育的目的在于社会的育人价值和学生的全面发展，因此必须要树立起鲜明的发展旗帜与正确的政治引领^[4]，确保教育的发展不走弯路、教育的创新不违初心、教育的成效贡献显著。通过努力办好每一所社会主义学校、培养好每一位卓越的人民教师、教好每一个社会主义接班人，大力推进和深化教育在新时代下精育良才、教育报国的服务进程和变革成效，以不断适应共同富裕背景下人民对更高质量教育资源发展和教育领域创新的炽热需求与美好愿望。

坚持教育为党和国家培育人才，是对立德树人根本任务的主动担当和深入贯彻，是对党和国家教育方针政策的切实执行与同频共振，是对教育新时代下发展创新的血脉延续与固本培基。教育坚持为党育人为国育才，是对高质量人才培养的自主路径探索和对顶尖创新人才的汇聚与珍视。教育在本质上的定位是为社会主义现代化建设服务，为人民服务，为中国特色社会主义制度服务，为中国共产党领导下的治国理政服务^[5]。坚持为党育人为国育才，继承和发展了马克思主义关于教育联系政治的思想，给教育烙上了鲜明的政治色彩，将培养符合社会发展、国家进步、民族复兴所需要的人才视为本职任务，为培养党和国家所需要的新时代创新型人才奠定了坚实的理论基础和提出了明确的政治要求。

四、坚持教育优先发展战略地位

党的十九大指出要把教育放在优先地位进行发展，加快教育现代化进程^[6]，二十大报告中一脉相承，继续坚持教育优先发展，不仅说明了党和国家对教育的经济作用和社会功能具有深刻的认识和精妙的洞察，而且展现了新时代中国特色

社会主义现代化建设下的高质量发展在教育领域的深入实践与实际探索。从“有学上”到“上好学”，从“教育有”到“教育优”，中国教育优先发展的每一步，都扎实地立足于我国的民生实情和教育基础。教育优先发展的战略地位是党和国家在教育领域不断突破、进步、变革、创新的关键性经验和宝贵财富^[7]。作为党和国家教育政策方针中的根本战略决策，教育优先发展战略反映了教育现代化建设中的普遍性规律和时代性进展，鲜明地体现了教育对经济社会稳定发展和国民综合素质提高的基础性作用和关键性引领，能够有效应对世界舞台中的格局动荡变化和教育视野领域的火热变革，不断增强人民群众的教育获得感和快速提升国际教育领域前沿的巨大影响力^[8]，在新时代教育发展的过程中创造更加具有中国特色和世界水平的教育现代化红利与教育高质量成果。

坚持教育优先发展战略，需要切实践行教育事业高质量发展的初心与使命。我国的教育事业发展历经数十载岁月变迁，特别是自改革开放以来，取得了很多举世瞩目的伟大成就。如今，我国的教育发展迈入历史新阶段，教育水平达到空前新高度，教育资源实现空间均衡化，教育负担得以宏观控制化，各级各类教育都已经达到了世界教育的中上水平，为科技创新和人才培养注入了强大动力和力量支撑。然而，毋庸讳言，作为教育大国的中国在教育事业上仍然不可避免地面临着一系列问题：应试教育的魔咒束缚学生的个性化发展和全面性发展；素质教育的钟声仍未叫醒那些装睡的学校、老师和家庭；教育资源的空间分布仍然无法满足边远地区和困难地域的孩子们的迫切需求；教育基础设施的建设因资金的筹备和技术的限制等难以得到真正落地实施……如此种种教育领域的困境与桎梏阻滞和消磨了社会对教育的信心、公众对教育的耐心、家庭对教育的热心、孩子对教育的专心。面对这些困境，不仅需要大刀阔斧式的深层次改革，也需要能工巧匠式的精细化实施，更需要不忘初心使命下的高质量发展的勇气与魄力。

坚持教育优先发展战略，需要主动投身教育领域综合改革的创新实践。教育是立国之本，人才是强国之基，教育人才与人民教师是培本固基的先锋力量和冲锋勇士。教师的社会地位日益提高，社会对于教师的要求也日益严格和精细。教

育优先发展的首要任务就是培养和打造一批有理想信念、有道德情操、有扎实学识和有仁爱之心的四有好老师^[9]。教师的责任在于精育良才，在于教育报国。因此，在教育优先发展的道路上，教师应当是前行者和带领者，通过循循善诱和言传身教，培育莘莘学子，播种爱与希望。在当下的教师职业发展中，也存在着复杂多样的问题值得讨论和解决。如何对师范生进行培养，如何提升师范大学的竞争，如何引导有志于从事教师职业的学生一心扑在教学一线上，如何进行教师的职前、职中和职后的专业发展，如何确保乡村教师愿意来、留得下，如何减轻教师在工作和生活中的压力和负担，如何为教师提供舒适、良好的工作与教学环境，如何保障教师的合法权益不受侵犯，如何评价和考量教师的工作业绩和成效呈现……如此种种问题，教师们无时无刻不在背后翘首以盼、企求呼应。只有真正保障教师的切身利益和合法地位，才能形成尊师重教的社会风气，才能够凝聚起社会的认知共识，让教师乐于教学、爱护学生、投身教育，教育优先发展自然水到渠成。

五、构建高质量发展的多维体系

教育事业的高质量发展需要在多方面、各维度建立起完善的评价体系和优化机制。努力依靠现有教育资源的分配，在全面深化教育高质量发展的改革浪潮中把握时代动向、明晰研究要点、洞察未来趋势，为其发展奠定良好的物质基础和精神动力。通过一系列切实可行、行之有效的举措和手段来引领教育事业在新时代下面向未来、面向现代化的高质量发展。教育高质量发展的多维体系构建是迈向中国教育现代化未来征程的必由之路和必需手段，要通过呼应全球教育发展下的教育质量提升，以教育高质量发展体系的构建来倒逼人才培养的全面发展指标。

构建教育高质量发展的多维体系，需要优化教育资源的配置。要努力推进教育基础设施建设的均衡化和教育基本公共服务的公平化^[10]，重点面向中西部地区、发展落后地区的薄弱学校提供良好的基础设施与校园资源，帮助这些学校完善在教育资源上的建设和获取。另外，在师资力量上也要主动关注薄弱地区教育落后的不平均不丰富现状，大力发展落后地区的师资力量投入，引导更多的优秀教师进入到基层学校任教，并努力

成为优秀的支教老师，来帮助该地区实现教育资源的提升和教师力量的供给。在学校的校园、宿舍、环境等各个方面提供资源保障和经费投入，能够补齐短板、发挥优势，因地制宜地制定出适合当地教育发展的教育方案和教育策略。通过自主研发和创新出一系列新的地方课程和校本课程，来带领学校不断提升和进步，并依靠特色突出展现当地学校开展教育的风采。

构建教育高质量发展的多维体系，需要优化调整和改革教育的结构和体制。首先要为基础教育领域扎实推进共同富裕美好社会建设和满足人民群众对美好教育事业和教育资源的需求。在不断提升义务教育教学质量和教学水平的过程中，更加重视在高中阶段的非义务教育，把高中教育从重点与非重点的层级化教育转向包容化的、多元化的、特色化的、分化的教育发展。特别是在职业教育火热发展的今天，更要适应经济社会高质量发展与我国职业教育发展变革的现状与趋势。在职业教育当中，“构建标准体系，增强工作合力，健全投入机制，提升管理水平，营造良好环境”^[11]，引导更多的家长愿意让孩子进入职业学校进行学习。其次要通过对职业学校进行大力的政策支持，鼓舞引导职业教育不断蓬勃发展。最后在高等教育上要更加贴合二十大报告中对人才强国战略、科教兴国战略的具体指导和需要，在不断巩固本科生高等教育主体地位的同时，要稳步、稳定地去扩大和提升研究生的教育规模，提高教育人才的质量和水平。

构建教育高质量发展的多维体系，需要统筹发展学校社会家庭各领域的教育合力。二十大报告中明确提出要建立健全学校社会家庭协同育人机制，体现了党和国家对于家庭教育引导和社会教育力量对教育事业重大作用的深刻认识和高度关注。家庭是教育除学校外的最重要领域，父母是孩子道德培养、习惯养成、生活学习的第一责任人和第一任老师，没有任何学校和老师能够代替家庭和父母的作用。父母的言传身教是给孩子最好的童年礼物，并使其受益终生。在学校里，老师和同伴是孩子成长的引路人与同行者，在家庭中，父母和亲人是孩子终身发展的奠定者和关键人。父母的教育理念、教育方式、教育手段、教育素养等都会深刻地影响到孩子的未来发展和教育成效。从学校教育和家庭教育的关系来看，两者始终不是相对独立的孤岛，而是在学生的校园生活和家庭生活转换中不断交互和连接的有机联系体。学校教育和家庭教育只有形成

合力，才能够在与社会教育的交融和配合中不断形成对学生学习的新见解和对学生成才的新主张。总而言之，只有在家庭社会合作育人上主动投入研究精力和成本，使得家庭教育和社会教育的作用和地位更加凸显，并且更加着重发挥社会和家庭对学校教育的补充和提升作用，提高育人机制的专业程度和配合效度，才能更加充分地探索家校社协同育人的多领域广阔空间^[12]，进而统筹推进家校社合作育人的发展。

六、从教育大国发展为教育强国

党的二十大报告中，集中呈现了作为教育大国的中国在历史发展新阶段中迈入世界教育强国之林的勇气与魄力。相比于欧美国家精英化、贵族式的教育，我国的教育面向现代化、面向人民、面向未来，将会在新时代的高质量发展规划中发挥固本培基的主干作用。从教育大国迈向教育强国，是在新时代背景下的教育变化与发展，中国教育迎来了面向更优质教育、更现代教育的新发展阶段。教育强国是具有中国特色、追赶世界水平的教育新目标和新战略，集中总结了新时期教育发展的终极要义和总体布局，我们要建设的是社会主义现代化教育强国，这充分体现了人民对美好教育生活的热切期望与不懈追求。

从教育大国迈向教育强国，是发展科技力量、培育科技手段、提升科技意识、掌握科技前沿、推动科技进步的重要凭借与有力手段。科技需要创新，创新来自人才，人才源于教育。归根结底，教育才是科技发展空间的梦想孵化器和源泉动力机，能够在教育强国的建设中推动科教兴国的新征程与新路途。

从教育大国迈向教育强国，是提升人才能力、推动人才培养、优化人才评估、创新人才选拔、实行人才分配的基础工程与核心力量。人才需要培养，培养来自环境，环境融于教育。由此可见，教育将是人才培养评价的灵敏指示器和孕育培养皿，能够在教育强国的创新中实现人才兴国的新梦想与新宏图。

从教育大国迈向教育强国，是满足人民群众对美好教育世界的憧憬和对优质教育资源的迫切需要，也是在后疫情时代下对教育未来出路与演进趋势的精准捕捉和仔细斟酌，更是对我国经济社会发展与科技长効创新的鼎力支持与重大举措。教育强国的光辉将遍布在城市、乡镇、农村等地区，覆盖

学前教育、义务教育、高中教育、高等教育、职业教育、继续教育等学域。在中国每寸土地上的每位儿童，都能够自由地享受入学的空气中弥漫的知识气息与优质教育资源设施的快捷与便利。在迈向教育强国的道路上，我们需要进一步坚定文化自信^[13]，深入学习和研究我国历史发展过程中在教育领域曾取得过的优秀教育实践经验和教育理论成果，并在现代化教育进程中吸取和借鉴，在坚持中国特色教育思想的同时不忘彰显本国教育的特色和水准，不断更新教育理念，丰富教育内容，提升教育水平，掌握教育方法，遵循教育规律，实现教育革新。

从教育大国迈向教育强国，是打破欧美国家对我国基础教育领域教学经验的误解，帮助我国向新兴市场国家、“一带一路”国家和地区传播中华民族以德立人的教学理念，获得国际教育界同行认同并形成影响力的重要方式。作为国家软实力的重要体现，通过学术期刊、社会交往、媒介传播等方式，将中国教育的理论和实践向包括欧美国家、“一带一路”国家和新兴市场国家等不同类型社会文化地区传播。基于具身化、个体化和操作化的改进，将我国基础教育的理念、实践探索与全球接轨的教育学术话语连接。例如，顾泠沅先生的“青浦数学教学经验”让英国数学领域专家看到中国数学教学令人惊叹的一面，改变了中国学生数学靠考试和刻苦学习取得高分的刻板印象。作为教育大国，中国同样要将自己的教育理论和实践传播到全球，进而提升中国基础教育对外影响力、吸引力与感召力。

从教育大国迈向教育强国，是中国式教育现代化实现的基础工程和先导体系，是《中国教育现代化 2035》的实施基础和实现路径。到 2035 年，我国将会在总体上达到教育现代化水平^[14]，进而迈入世界教育强国之林。教育强国的建设，是富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国建设的坚实基础和基本过程，也是教育现代化发展的长期目标之一^[15]。教育强国也是新时代教育发展下的美好宣言与未来图景，是对新时期教育事业总体发展和规划布局的概括性表述与总结性阐释^[16]。教育强国提纲挈领式的规划和描摹，不断感染、号召和凝聚教育领域的变革与成就，在民族伟大复兴的历史洪流中彰显勃勃生机。教育强国在勾画未来中国教育发展动向和变革布局的同时，也为其他国家解决

教育问题提供中国方案、贡献中国力量、呈现中国智慧，深刻彰显了世界命运共同体视域下的使命担当。

参考文献：

- [1] 韩俊兰. 弘扬伟大建党精神，办好人民满意的教育 [J]. 中国高等教育, 2021(Z3):13 - 14.
- [2] 吴佳莉, 郑程月, 吴亮. “办人民满意的教育”的内涵、演进与实践路径 [J]. 清华大学教育研究, 2018(06):74 - 79.
- [3] 邓建平. “以学生为本”:何以可能及如何实现 [J]. 教育研究, 2014(06):67 - 72.
- [4] 王亚晶. 中国共产党教育方针的百年演进与时代精神的教育追求 [J]. 当代教育科学, 2021(06):3 - 14.
- [5] 黄蓉生. 新时代十年来高校笃行“为党育人、为国育才”的价值伟力 [J]. 思想教育研究, 2022(11):24 - 30.
- [6] 习近平. 决胜全面建成小康社会，夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [M]. 北京：人民出版社, 2017.
- [7] 谈松华. 党的教育优先发展战略地位的决策过程及其深远影响 [J]. 中国教育学刊, 2021(07):1 - 5, 15.
- [8] 刘超. 习近平“教育优先发展论”的历史性贡献 [J]. 人民论坛, 2019(06):18 - 19.
- [9] 习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话 [N]. 光明日报, 2014 - 09 - 10 (01).
- [10] 朱旭东. 教育高质量发展开启中国教育现代化新篇章 [J]. 教育发展研究, 2022(Z1):3.
- [11] 谢俐. 中国特色高职教育发展的方位、方向与方略 [J]. 现代教育管理, 2019(04):1 - 5.
- [12] 储朝晖. 家校社协同育人实施策略 [J]. 人民教育, 2021(08):33 - 36.
- [13] 朱国仁. 建设教育强国：中华民族伟大复兴的基础工程 [J]. 行政管理改革, 2017(11):60 - 63.
- [14] 郑金洲. “中国式现代化”的教育意蕴 [J]. 中国教育学刊, 2022(12):1 - 7.
- [15] 胡鞍钢, 王洪川. 中国式教育现代化与教育强国之路 [J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版):2023(01):56 - 72, 2.
- [16] 雷云. 建设“教育强国”，实现伟大复兴——十九大报告中的教育宣言与未来图景 [J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2018(01):16 - 18.

(责任编辑:刘丽)

(下转第 54 页)

政府·市场·社会： “双减”政策下的行为博弈与“黄宗羲定律”超越

白天成¹, 郭建群^{1,2}

(1 华东政法大学, 上海 201620; 2 厦门大学, 福建 厦门 361005)

[摘要]回顾历史, 教育减负容易陷入“越减越重”的怪圈。教育减负的“黄宗羲定律”从本质上来看, 是政府政策规制与社会、市场内在动机强弱对比引发的一种波动。这种正式化制度与日常习惯法间的博弈同样影响着“双减”政策, 政府、市场、社会以及政府内部之间的二重行为博弈造成政策执行过程中出现了失衡与矛盾, 政策认同水平与政策执行力度均有待提升。“双减”政策利国利民, 政府要促进自身与市场、社会的协调, 通过教育价值引领、教育资源整合、配套机制完善等方式理顺各方利益关系, 共同致力于立德树人根本任务的落实, 实现对“黄宗羲定律”的超越。

[关键词]“双减”政策; 政府; 市场; 社会; “黄宗羲定律”

[中图分类号]G521 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0042-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykkx.2023.03.007

一、引言

在国际竞争环境复杂严峻、国内发展任务繁重艰巨的背景下, 人才是获取竞争优势、促进持续发展的关键。在2021年中央人才工作会议上, 习近平总书记强调:“要坚持党管人才, 坚持面向世界科技前沿、面向经济主战场、面向国家重大需求、面向人民生命健康, 深入实施新时代人才强国战略, 全方位培养、引进、用好人才。”教育是人才培养的核心, 十八大后党和国家不断推进教育改革, 明确了教育工作立德树人的根本任务, 在提升教育公平、教育质量等方面取得了显著成果。2021年7

月党中央和国务院印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(下文简称“双减”政策), 这又是教育改革的一次创举, 其旨在优化义务教育阶段良性生态、促进学生健康成长与全面发展。但“双减”政策落地过程中受到了众多争议, 这是因为教育不仅仅是国家培养人才的重要途径, 也是优化代际传承与阶层流动的基本方式, 还牵涉代表市场方的培训机构的利益。当多元主体理念与价值未达成一致时就会出现各方之间的行为博弈, 这是当前“双减”政策实施的困境所在。现阶段对“双减”政策的分析主要集中在教育领域本身, 比如学校如何应对“双减”政策、

[收稿日期]2023-02-14

[基金项目]福建省高等学校思想政治教育研究会2022年立项课题“党建引领学生社区协同治理的实践路径与内在机理——以厦门大学‘一站式’学生社区建设为例”;福建省习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心2021年重大项目“习近平总书记关于青年工作的重要思想研究”(项目编号:FJ2021XZZ002)。

[作者简介]白天成(1989-),男,河北廊坊人,华东政法大学政府管理学院博士生;主要研究方向:政府治理。郭建群(1989-),男,福建厦门人,华东政法大学政府管理学院博士生,厦门大学学生工作部(处)副科长、讲师;主要研究方向:行政管理。

教师如何提升教学质量，以及如何促进教育制度改革等等。这些当然是研究“双减”政策的重要视角，但本研究聚焦更具根本性的维度，从政府、市场、社会三者关系层面对“双减”政策执行困境进行论述，期望能够为“双减”政策有效落实提供相应借鉴。

二、中华人民共和国成立以来教育减负政策及“黄宗羲定律”

教育减负并不是一个新话题，中华人民共和国成立以来减负一直是教育工作的重要内容，国家在不同时期制定与出台了多项减负政策，但由于政策执行、政策认同等问题陷入了“越减越重”的困局。本研究借用“黄宗羲定律”的历史周期视角对这一现象进行分析，探究政策执行不力的具体原因。

(一) 建国以来的教育减负政策梳理

学业负担自中华人民共和国成立之初就已存在，建国时过多的课程、作业与课外活动影响了学生身体健康，1955年在毛泽东同志的指示下教育部下发了建国以来的第一个“减负令”，即《关于减轻中小学生过重负担的指示》，要求学校改善作息时间、教师优化教学方法。20世纪60年代中期，由于学校课程增加，学生又面临着学业繁重的问题。1964年国家发布了《中共中央、国务院批转教育部临时党组〈关于克服中小学学生负担过重现象和提高教学质量的报告〉》，该文件指出考试制度不完善与片面追求升学率是造成学生负担增加的根本原因，要求加强学生思想政治教育，减少考试、提升教学质量。改革开放后经济社会全面进步，中国教育事业也迎来了一次发展高潮，但优质教育资源供需失衡、高考的压力传递使得学校与家长都在学生身上施加了过多的负担。学校教育中升学导向的应试教育占据了主导，但这依然不能满足部分家长“让孩子接受优质教育”的强烈需求，这种倾向与社会主义市场经济发展相结合催生了教育商业化。当教育机构出现并逐渐行业化时，教育就由原来的“政府—社会”关系演变为“政府—社会—市场”关系，多元利益主体使得中国教育事业面临着更加复杂的环境。教育机构属于典型的“经济人”，其追逐利益的行为扰乱了正常教育秩序，造成学生压力不断增加。为应对教育机构所带来的不良影响，国家相继出台了一系列促进学生减负的文件，比如1988年的《国家教育委员会关于减轻小学生课业负担过重问题的若干规定》、1990年的《国家教

育委员会关于教育系统纠正行业不正之风的通知》、1994年的《国家教育委员会关于全面贯彻教育方针，减轻中小学生过重课业负担的意见》等。这些文件的连续下发表明了国家对教育减负的高度重视，但也反映出减负政策并未从根本上扭转学生负担过重的局面。21世纪的前10年，教育部在各项政策文件中均对减负问题进行了说明，但遗憾的是这些政策治标不治本，学生学业负担过重的情况愈演愈烈，并且出现了课外辅导与入学择校竞争的新问题。党的十八大以来，党和国家再次强化教育减负力度，出台了多项政策对教育机构、学校课业进行管理，但依然存在着一定程度的负反馈效应。

(二) 基于“黄宗羲定律”的教育减负周期性分析

从中华人民共和国成立之初教育减负工作便持续推进，但并未取得令人满意的成果^[1]。“黄宗羲定律”由历史学者秦晖提出，其所展现的是“累积莫返之害”的核心观念。黄宗羲在《明夷待访录》一书中描绘了中国古代税法征收的变革过程：

$$\text{两税法} = \text{租庸调} + \text{杂派}$$

$$\text{王安石免役钱法} = \text{两税法} (\text{租庸调} + \text{杂派}) + \text{杂派}$$

$$\text{一条鞭法} = \text{王安石免役钱法} (\text{租庸调} + \text{杂派} + \text{杂派}) + \text{杂派}$$

$$\text{倪元璐税法} = \text{一条鞭法} (\text{租庸调} + \text{杂派} + \text{杂派} + \text{杂派}) + \text{杂派}$$

.....

上述过程被总结为“ $bn = a + nx$ ”，其中，n所表示的是赋税改革次数，bn代表的是第n次改革后的税务总额，a表示n次改革前的最初纳税额，x指的是各种杂税，nx即各种杂税的累积附加。随着改革次数增加，赋税总额也不断增长，这种越改越多、越改越重的现象被称为“黄宗羲定律”。现阶段学术界将“黄宗羲定律”运用到各个领域，除了对中国发展历程进行历史性考察外，这一理论还被应用到社会生活、组织管理、国家治理等方面，比如分析国家机构“增减增”的恶性循环改革^[2]、基层干部减负的周期性生成机制^[3]等。“黄宗羲定律”从本质上来看，展现的是政策周期性变迁以及政策制定者与执行者之间的博弈。科层制是“黄宗羲定律”出现最为频繁的情境，虽然科层制的概念是韦伯结合现代国家背景提出的，但这种运行模式在中国古代就已产生，且具有与韦伯科层制相差异的运行特点。中国古代官僚制是皇权维护其

统治的重要基础，但传统国家的特征是间接统治，即缺乏中央集权的完整政权体系^[4]。这种情况下中国古代官僚制展现出程序上的松懈性与社会上的压迫性，使得地方政府在一定程度上占有相对于中央政府的优势，这是由“山高皇帝远”带来的信息不对称造成的。当皇权对地方影响较弱时就会出现法度松弛的各种乱象，这种情况较为严重时中央政府就会加强治理或者改朝换代，促使法度严厉，进而规范地方行为。这种“治与乱”的情形交替出现在中国历史上，形成了“黄宗羲定律”所描绘的周期现象。

中华人民共和国成立标志着传统国家转变为现代国家，意味着国家直接管理能力显著增强，而发展过程中依然出现了“黄宗羲定律”所描述的现象，但其原因变得更加复杂。结合研究主题，本研究从两方面对教育减负过程中的“黄宗羲定律”进行剖析。首先，社会对政府的影响力提升。中华人民共和国成立后党和国家对教育高度重视，学校与教师也展现出对教学工作的热情，重视教育的情绪、观念在社会中迅速扩展^[5]，这时过度教育的学业负担也就与正面教育工作同步进化。虽然学术界习惯以“强国家、弱社会”形容改革开放前的中国，但这并不意味着国家对社会不重视，中国共产党全心全意为人民服务的宗旨使其非常重视人民需求，这使得社会对政府政策制定的影响力提升，并且随着改革开放这种关系被不断强化。因此，当社会呈现出对教育资源数量与质量的高度需求时，政府的政策制定与实施也会受到相应影响。其次，政府从维护统治的被动治理转换为积极发展的主动放权。国家虽然有能力对各工作、各主体进行直接管控，但高度集中的计划经济体制会引发更大问题，因此改革开放成为必然趋势。改革的主要内容之一就是科层制内部的中央向地方放权以及“国家—社会”关系中的国家向社会放权，当中央政府、地方政府、市场、社会之间出现利益差异时，各主体会通过掌握的权力进行相互博弈，形成上下级政府博弈以及政府与社会、政府与市场间的“先赋型”博弈。图1演示了教育减负情境下社会对政府的影响，以及改革开放后政府、市场与社会之间的相互博弈。教育减负过程中“越减越重”的状况就是政府、市场、社会之间的相互博弈所产生的，就结果而言则是市场、社会相对于政府的博弈胜利。

从图1可以看出，代表公共利益的政府负责制定各项政策以促进教育事业发展，在这个过程中人

民诉求成为政府政策制定与实施的重要影响因素。改革开放以来，政府一直以放权激活市场活力、满足教育发展需求。代表着个体利益的社会与市场为实现自身利益最大化，有可能出现偏差行为，此时政府就会以收权的形式规范相关主体行为。针对政府制定的减负政策，包括学校、家长、培训机构在内的相关主体会做出或是服从或是反抗的回应，出现政府、市场与社会间的博弈关系。图2展现了教育减负过程中“减—增—减”的周期性过程。学业负担较重时政府会制定减负政策保障教育事业发展，在政策执行之初相关主体就会展现出与政策理念相一致的行为，但当政府注意力有所削减或者市场、社会占据博弈优势时就又出现反弹现象，学生负担进一步加重，政府出台更加严厉的减负政策，再次与市场、社会出现博弈，陷入了越减越重的怪圈。

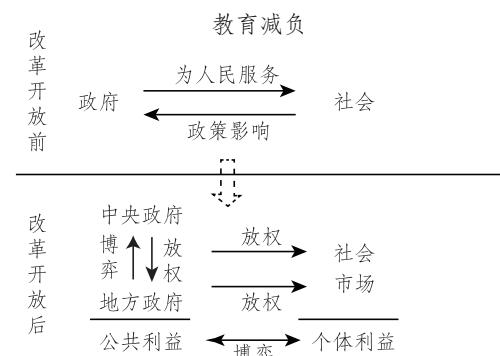


图1 教育减负中的政府、社会与市场互动关系

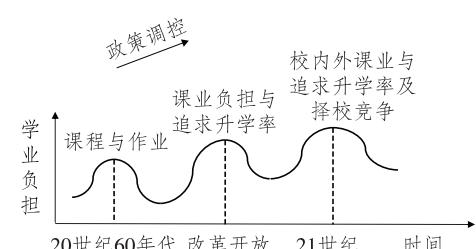


图2 教育减负“减—增—减”周期图

三、“政府—市场—社会”三重视角下“双减”政策的实施困境及博弈逻辑

(一)“双减”政策的实施困境——基于政府、市场、社会主体的行为分析

“双减”政策实施可视为政府由放权向收权的趋势转变，其实施对象是市场的逐利本性、功利主义教育倾向、片面追求升学率的教学方式。但这些

问题可以说是根深蒂固的，这意味着“双减”政策在实施过程中会遇到一定的障碍、反弹。笔者对教育部门官员、校长、教师、家长、学生以及培训行业人员进行了访谈调研，通过第一手资料总结与整理出现阶段“双减”政策两大方面的实施困境。

首先，“双减”政策实施的差异与失衡。自“双减”政策出台以来，各地区按照中央精神有效推进了政策落地。但“大有大的难处”，以色列著名社会学家艾森斯塔德指出“国家的规模特征往往使其面临着特定的组织困难和挑战”^[6]，我们国家的“规模特征”同样影响着“双减”政策实施，使其呈现区域、城乡与公私之间的实施差异化。第一，区域不平衡，呈现出从东部到西部地区的政策落实递减趋势。东部地区地方政府在中央政策出台后第一时间进行了政策落实，政府部门加强了对学校教学与校外培训的监督。相比较而言，中部、西部地区在政策执行上具有一定的滞后性，甚至西部一些地区目前还处于政策落实的初级阶段，且实施力度也未及东部地区。第二，城乡不平衡，城市地区的实施效果要强于乡村地区。“双减”政策的目的之一就是巩固学校的教育主战场地位，通过学校教学质量提升实现立德树人的根本任务。但乡村地区教育资源尤其是优质教育资源匮乏，这使其无法有效完成任务。第三，公私不平衡，公立学校的“双减”政策落实程度要显著高于私立学校。这主要体现在校内减负方面，公立学校属于“体制内”，政治压力促使其较为彻底地执行了减负政策，减少了课后作业布置；“体制外”的私立学校虽然也是“双减”政策受众，但其具有招揽优质生源的高动机与实施减负的低动力，因此执行政策并不积极。

其次，“双减”政策后的教育资源供需矛盾。在“双减”政策出台前，教育资源分为市场资源与学校资源两种类型，基本上能够满足家长与学生对教育资源的需求；“双减”政策出台后，市场层面的教育资源呈断崖式下降，而学校教育资源很难在短期内实现突破式增长，在家长与学生需求难以完全消除的情况下就出现了一段时间内的教育资源供需矛盾。第一，教育资源的供给困境。根据对学校领导与一般教师的访谈，就结果而言教师在校时间、工作压力都有所增加，这虽然有助于课后公共服务，但整体教学水平、教学质量还需要借助时间来增强。一些市场教育资源处于退出状态，这是现阶段教育资源供给不足的重要原因。但目前缺乏相应的政策、机制对退出市场

的资源进行整合或重新利用，造成一些教育人才、教育经验呈现空置状态，不利于资源优化配置。第二，教育资源的需求困境。教育资源的强需求主要来自家长方，功利主义教育思想使得一部分家长想通过课外补习的方式让自己的孩子拔得头筹、超越同级。但这种需求更多的是一种“自我需求”，也就是只是家长为实现自身期望而需求教育资源，并不是学生真实、有效的教育需求，是远超学生实际需求之上的一种教育资源需求。这种需求压力会传导至学校，出现家长对学校尽快提升教学质量，甚至增加课后作业的要求，当其得不到满足时就有可能产生“不能满足的资源需求”与“无法正规化的供给”之间的合谋。

（二）“双减”政策实施困境成因——政府、市场、社会主体的行为博弈

政策执行、资源供需的失衡是由多种原因造成的，比如政府执行力度、原有资源禀赋、教育理念陈旧、配套机制缺乏等等，且各因素呈现出动态性相互影响，各主体行为以及诉求间的相互交织决定着“双减”政策成效。有学者将教育政策执行效果归因为内部行动者（各级政府）与外部行动者（利益群体）间的互动^[7]，这与本研究具有逻辑上的一致性。随着经济发展，教育领域中存在着政府、市场与社会各方力量，出于利益维护需求各方主体总是在应对着其他力量的冲击。在“双减”政策实施过程中，政府作为政策制定者与执行者对市场和社会产生着作用，这从本质上来说是正式化制度与日常习惯法之间的互动^[8]。前者的主体是国家、政府，代表着公共价值、公共利益，是一种建构主义秩序观；后者代表着社会、市场，是一种自发秩序观基础上的个体利益诉求。建构秩序、自发秩序与公共利益、个体利益之间的关系是复杂的，如果制度建构的出发点在于完全清除自发秩序中的“不合理”“落后”就是一种“极端现代主义”^[9]，那么这免不了会造成对个人利益的侵害，也容易陷入政策制定的一刀切困境。问题的关键是正式制度很难将社会场域中的非正式运作完全否定，“日常形式的反抗”^[10]会通过各种形式延续生长，演变出新的习惯法、新的民情，这种新的自发秩序可能抛弃了原有自发秩序的形态，但其是否符合正式制度建构初衷则具有一定的不确定性，甚至会出现消解正式制度的情况。减负政策实施后，社会利益相关者会对减负政策进行“反抗”，进而削弱政策执行效果，这种“反抗”越强烈后续反弹也就越强，出现了执行

受阻与“越减越重”的困境。

“双减”政策实施过程中，政府代表正式规则，其又可细分为中央政府与地方政府二重主体；家长、培训机构分别为具有个体利益的社会与市场主体。建构秩序与自发秩序之间的互动就具体体现为政府、市场与社会各主体间的行为博弈。首先，政府、市场与社会间的博弈。政府不断加强对市场与社会的放权，社会相对于政府的独立性逐渐增强，个体利益的追求呈现出逐级上升态势。放权激发了市场活力，但自发性、盲目的弊端导致教育机构鱼龙混杂，大量的校外培训使得学生面临着巨大压力，偏离了立德树人的根本任务，不利于学生全面发展。为此政府对市场进行规制，通过收权促使不合规的教育机构退出市场。以家长为代表的层面依然具有较强的资源需求，而退出市场的教育资源也在试图以另外一种形式重新获利，这样市场与社会就形成了互为供需的关系，结合为一种“共同体”与政府进行博弈与对抗。“合谋”就是指代这一情况，调查显示“双减”政策实施后很多显性的规模化校外培训转变为隐性的“小作坊”式培训，大多表现为在住宅小区或者饭店内进行的小范围培训，这种“暗中作战”如果不能有效制止，很有可能引发大规模的剧场效应，那么“双减”政策就会重陷“黄宗羲定律”。现阶段政府的举措是高频率巡查，教育部门、公安机关连同街道和居委会成员，甚至志愿者，对违规补课的情况进行检查，但这往往治标不治本。其次，政府内部上下级间的行为博弈。在“双减”政策实施过程中，中央地方政府之间是一种委托代理关系，中央政府进行政策制定，地方政府负责具体执行，地方政府执行质量直接决定着“双减”政策成效，因此中央政府要对地方政府的政策执行进行监督。中央政府虽然与地方政府都属于“双减”政策执行的内部行动者，都与市场、社会主体进行博弈，但二者承压具有差序特征，地方政府往往受到更多的来自市场与社会的压力，这种压力既有“合谋”基础上的共同对抗，也有利益诱惑、关系动摇等等。另外，虽然地方政府执行“双减”政策的成本压力较小，但培训机构纳税减少也会在一定程度上影响地方政府积极性。如果地方政府基于自身利益出现政策执行偏差，甚至形成与地区内市场、社会间的“再次合谋”，那么“双减”政策进程就会被严重干扰。中央政府为避免这种情况采取了相应措施，据教育部门官员介绍，“双减”政策实施工作已经建立了一把手负责

制，如果出现学校作业减负、校外培训减负的反弹，那么地方政府一把手就会被问责，展现出中央政府对地方政府的压力与监督。

综上所述，“双减”政策成效在很大程度上是由双重博弈结构共同决定与影响的，当央地政府以及政府、市场、社会形成合作博弈时，“双减”政策就能够取得良好成效；在其他情况下“双减”政策进程就会受到阻碍，有重新陷入“黄宗羲定律”的可能性。

四、“双减”政策实施的必要性与超越性

(一)“双减”政策实施的必要性

“双减”政策的目的在于引领义务教育回归正确方向，是政府全面提升教育质量^[11]、办好人民满意教育的重要举措。“双减”政策的实施展现出社会主义公平正义的应有价值，是满足人民美好生活需要的可行路径，其在社会、市场与政府层面都具有重要意义。

首先，在社会层面上看，伴随着社会现代化进程的推进，人们的生活逐渐实现了便利与富足，但浮躁、喧哗以及功利主义也在这一过程中愈发严重。在教育领域中，很多家长以一种近乎强迫的态度让孩子参与各种补习班，孩子的大量时间被挤占。学校过度关注升学率的问题存在已久，教师只注重分数而忽视素质教育，学生身心健康均会受到不良影响。“双减”政策的实施是通过外力对家庭教育方式、学校教育模式、社会教育理念进行修正，有助于教育回归育人本质，克服功利主义教育方法，也能够帮助家长摆脱在学生教育方面的过重经济与精力负担，提高人民群众生活品质。其次，在市场层面上看，市场的自发性以及资本的逐利性造成教育市场逐渐扭曲，对教育市场甚至教育事业的侵蚀越来越严重，这会威胁到教育立德树人的根本任务。“双减”政策的出台有效打击了那些不符合资质、管理混乱、借机敛财的教育机构，通过对教育市场的强力洗牌推进培训机构改革重组，使得培训机构成为实现立德树人根本任务的重要力量，培训机构与学校一起共同致力于学生自由而全面的发展。最后，在政府层面上看，政府是“双减”政策的制定者与执行者，展现出新时代背景下政府能够积极履行社会治理职能、科学行使公共权力，是有为政府对教育生态的主动性修复。“双减”政策的实施有助于政府尤其是教育部门明确自身职责、加强创新管理，为社会主义新时代人才培养创设更

为优良的生态环境。实现这些目标需要各级政府进一步强化改革力度，履行好监管职责，对学校、培训机构进行监督，对社会、家长进行引导，从而真正实现育人为本的教育本质。

(二)“双减”政策实施的超越性

根据上文分析，处于弱势地位的市场与社会虽然无法与政府进行正面对抗，但其会选择以“微观权力”的个体行为与政府进行隐性博弈，影响正式制度执行^[12]。这种韦伯意义上无形的、正式的权力与福柯意义上无形的、非正式的权力之间的博弈，会影响着国家与社会发展态势。

在“双减”政策情境下，有效推进政策实施，真正促进教育回归人的本性，关键在于调和政府、

市场与社会的关系。如图3所示，若转变市场、社会与政府零和博弈的局面，就要促进三者围绕教育事业立德树人根本任务的良性互动，这样才能够在获取市场与社会对“双减”政策认同的同时保障政策贯彻执行。政府在“双减”政策实施过程中居于主导地位，其要正确认识不同主体间的价值与利益分化，认识“双减”政策会受到市场与社会的反作用，进而对市场加强管理、对社会积极引导，在保持“双减”政策核心价值前提下进行内生性自我变革，促进“双减”政策不断完善。当政策认同水平以及政策执行力度双向提升时，“双减”政策自然会超越“黄宗羲定律”。

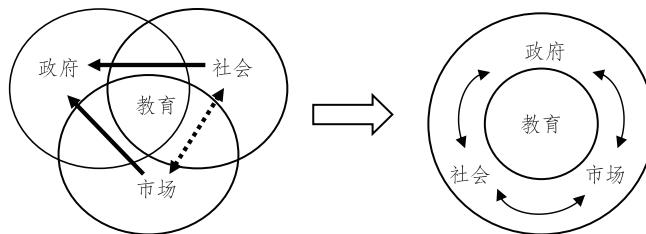


图3 政府、市场、社会关系的转变与合作博弈

具体来说，政府应从以下几方面促进政策落地。首先，理顺央地关系，统一政府内部理念。中央政府要将“双减”政策的重要价值有效传递于地方政府，再次明确教育立德树人的根本任务，使得地方政府坚持义务教育的公益属性，将促进教育公平作为自身重要职责，严格执行政策。中央政府还要加强对教育资源偏弱地区的支持，使得“双减”政策的不平衡得以弥补。其次，引导社会更新认知，满足教育资源需求。各级政府应加强“双减”政策宣传，将学生自由发展、全面发展置于首位，引导家长树立正确的教育观念，减少教育功利主义，获取家长层面对“双减”政策的认同。更为关键的是，政府要进行制度创新、整合资源，尽快满足社会对于优质教育资源的需求。比如，加强公共在线教育服务体系建设，将优质教育资源在全社会共享；实施官方补课行动，北京市公布了《北京市中学教师开放型在线辅导计划(施行)》，通过多种形式的补课满足学生与家长需求，同时给予教师相应激励。最后，强化教育机构管理，促使闲置教育资源再利用。重申教育机构的社会责任，对违规补课的教育机构给予严厉惩处。对于市场原有的优质

教育资源，政府应开发相应机制进行重新利用。比如，将闲置的优质教育资源纳入到官方补课行动中，提升官方补课质量，进一步满足资源需求；上海市一些居委会创设了“课后加油站”活动，在收取少量费用的基础上开展丰富多彩的课后活动，政府应鼓励将优质教育资源纳入到这一过程中，严格管控费用收取，通过教育资源再利用促进市场与社会间的良性结合。

“双减”政策是党和国家对义务教育健康发展高度重视的体现，是育人目标理性回归的重要标志。在科学理念引导和党的正确领导下，“双减”政策一定能够跳出“越减越重”的怪圈。农业税改革的“黄宗羲定律”已经被打破，我们坚信教育减负同样会取得成功，但这需要政府、市场与社会的共同努力，在协同合作基础上致力于培养社会主义优秀接班人，真正激发教育红利、人才红利。

参考文献：

[1] 龙宝新. 中小学学业负担的增生机理与根治之道——兼论“双减”政策的限度与增能[J]. 南京社会科学, 2021(10):146-155.

[2] 陈六玉, 刘春苗, 赵泽洪. 再探政府机构改革“黄宗

“羲定律”破解之法[J].西南交通大学学报(社会科学版),2007(03):148-152.

[3]张园园,李萌欣.基层负担周期性发生的生成逻辑及其治理——以“黄宗羲定律”为观察视角[J].社会主义研究,2020(06):151-159.

[4]汪仕凯.政治社会:一个中层理论[J].学术月刊,2017(07):78-87.

[5]宋恩荣.当代中国教育史论[M].北京:人民教育出版社,2004:15.

[6]Eisenstadt, S. N. The Political Systems of Empires [M]. London:Free Press,1963:79.

[7]祁占勇,李阳.结构二重性视角下教育政策执行的影响因素及模式[J].教育科学,2020(06):69-76.

[8][美]杜赞奇.文化、权力与国家[M].王福明,译.南

京:江苏人民出版社,2003:128.

[9][美]詹姆斯·C.斯科特.国家的视角[M].王晓毅,译.北京:社会科学文献出版社,2011:115.

[10][美]詹姆斯·C.斯科特.弱者的武器[M].郑广怀,等,译.南京:译林出版社,2011:22.

[11]杨兆山,陈煌.“双减”引发的对基础教育的几点思考[J].四川师范大学学报(社会科学版),2021(11):35-41.

[12][美]安东尼·吉登斯.社会的构成[M].李康,等,译.北京:中国人民大学出版社,2016:76.

(责任编辑:刘丽)

Government · Market · Society: The Behavior Game under the “Double Reduction” Policy and the Transcendence of “Huang Zongxi’s Law”

BAI Tiancheng¹, GUO Jianqun^{1,2}

(1 East China University of Political Science and Law, Shanghai 201620, China;

2 Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China)

Abstract: In retrospect, the burden reduction of education is easy to fall into the strange circle of “reducing the burden more and more”. In essence, the “Huang Zongxi Law” of education burden reduction is a fluctuation caused by the contrast between the government policy regulation and the internal motivation of society and market. The game between the formal system and the daily customary law also affects the “double reduction” policy. The dual behavior game between the government, the market, the society and the government has caused imbalances and contradictions in the process of policy implementation. The level of policy recognition and the strength of policy implementation need to be improved. The “double reduction” policy is beneficial to the country and the people. The government should promote the coordination between itself and the market and the society, straighten out the interests of all parties through the guidance of educational value, the integration of educational resources, and the improvement of supporting mechanisms, and jointly commit to the fundamental task of establishing morality and cultivating people, and realize the transcendence of “Huang Zongxi’s law”.

Key words: “Double reduction” policy; government; market; society; “Huang Zongxi’s Law”

我国高等教育的 DEA 绩效分析与发展趋势研究

刘 蕾¹, 鄢章华²

(1 泰州学院, 江苏 泰州 225300; 2 哈尔滨商业大学, 黑龙江 哈尔滨 150025)

[摘要] 基于中国大陆 2006—2020 年 31 个地区高等教育的投入与产出数据, 利用 BCC 和 DEA-Malmquist 评价模型分析投入产出效率, 并对时序 Malmquist 数据进行 EMD 分解, 以分析指数的长期变化趋势。其结果发现: (1) 以广东、上海、浙江为代表的经济和人口大省在高等教育 DEA 效率上表现较为突出, 而处于 DEA 无效的地区原因各不相同; (2) 通过对时序 Malmquist 指数的 EMD 分析结果表明, 我国 31 个地区高等教育的纯技术效率不断提升、技术进步指数和全要素生产率指数在 2013 年前后到触底后持续上升、规模效率指数不断下降。此研究结果有助于明确我国高等教育的发展趋势, 更有针对性地制定高等教育发展策略。

[关键词] 高等教育; DEA; EMD; Malmquist

[中图分类号] G649 [文献标识码] A [文章编号] 1005-5843(2023)03-0049-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyjxk.2023.03.008

一、引言

教育是民族振兴、社会进步的重要基石, 是传承人类文明、创造美好生活的重要力量, 是国之大计、党之大计^[1]。我国对教育事业的发展高度重视, 党的十二大报告提出要“把教育作为经济发展的战略重点之一”, 党的十三大报告表示要“把发展教育事业放在首要位置”, 党的十四大报告进一步强调“我们必须把教育摆在优先发展的战略地位, 努力提高全民族的思想道德和科学文化水平”。著名管理学家彼得·德鲁克曾说过, “如果不能衡量, 就无法管理”。对高等教育的评价涉及多投入多产出, 在投入方面涉及人力、物力和财力等, 在产出方面涉及科研效益、社会效益等^[2], 拟采用数据包络分析(Data Envelopment Analysis, 简称“DEA”)对

高等教育的投入产出效率进行分析。DEA 模型是由 Charnes 等人于 1978 年提出的一种基于相对效率的投入产出分析方法, 其导出的非参数模型, 因其不需要对输入和输出赋予先验权重及可衡量多输入和输出的决策单元相对效率的优势, 已被广泛用于效率评估中^[3]。利用 DEA 方法从投入产出角度分析决策单元在高等教育上的相对效率更能体现出决策单元的特点, 也有助于对指标体系进行扩充^[4]。此外, EMD (Empirical Mode Decomposition, 译为“经验模态分析”)方法是由华裔科学家 Huang 等人针对时间序列数据处理所提出的分析方法^[5], 可将序列数据逐级分解成一系列不同特征尺度的本征模态函数(Intrinsic Mode Function, 简称“IMF”)。这些 IMF 具有较好的局部和物理特征, 主要用于非平衡时序数据的分解, 能够很好地将随机因素、周

[收稿日期] 2023-01-31

[基金项目] 泰州学院高等教育教学改革研究课题“应用型本科高校产教融合协同育人机制研究”(项目编号: 2019JGC08)。

[作者简介] 刘蕾(1981-), 女, 辽宁绥中人, 博士, 泰州学院副教授、江苏省青蓝工程中青年学术带头人; 主要研究方向: DEA 数据分析、数字经济。

[通讯作者] 鄢章华(1983-), 男, 四川遂宁人, 博士, 哈尔滨商业大学教授、博士生导师, 中央支持地方高校改革发展优秀青年人才; 主要研究方向: 数字经济。

期性特征和趋势性数据分解成一系列相互独立的本征函数(IMF)^[6]，在政策分析^[7]、数据预测^[8]等多个领域得到广泛应用。因此，本文试图将两种数据分析方法相结合，在分析我国高等教育投入产出效率的基础上，利用EMD方法对DEA-Malmquist指数进行分解，更高效地挖掘Malmquist指数的趋势性特征，明确我国高等教育的发展变化趋势，为制定相关策略提供决策参考。

二、数据来源与指标数据说明

为分析我国各地区高等教育的投入产出效率，从国家统计局分省年度数据中获取近20年(2002—2021年)31个省、直辖市和自治区与高等教育相关的投入性指标和产出性指标。由于大部分数据更新至2020年，教育经费数据更新至2019年且2012年数据缺失，对于2012年数据，采用插值方式补全，对于2020年数据，结合数据变化趋势计算得出。另外，招生与毕业数据2005年以前缺失，考虑到数据的可得性与完整性，进一步将面板数据的时间范围调整为2006年至2020年。

(一) 投入性指标说明

投入性指标主要包括普通高等学校数、教育经费情况和教职工情况3个方面。结合所收集到的具体数据，在高校数量方面，江苏、广东、山东等东部沿海城市高校数量众多，河南、四川、广东等人口大省高校数量增速较快，西藏、青海、宁夏等地区高校数量基本稳定；在教育经费投入方面，广东省的增速和总量都处于全国第一，除海南、西藏、青海、宁夏外，教育经费在绝大部分地区都有大幅度的增长；在教职工人数方面，随着时间的变化，各地区高校教职工数都在不断上升，江苏省、山东省、河南省、广东省教职工总数接近17.5万人，处于全国前列。但从增长情况来看，河南和广东的增速非常快，天津、山西、内蒙古、吉林、海南、西藏、青海、宁夏等地区在教职工人数上变化很小，非常稳定。

(二) 产出性指标说明

教育产出指标主要涉及普通高校毕(结)业生数、发明专利、技术市场成交额和图书出版种类等4个方面。从数据上看，随着时间的推移，国内发明专利申请授权量、技术市场成交额都在显著上升，而高等学校毕业生数上升相对缓慢。从区域上看，广东、江苏、山东、浙江是教育大省，在毕(结)业生数方面居全国前列，且江苏和广东的增

长速度都显著高于其他地区；在技术市场和图书出版方面，北京具有绝对的优势，但广东、江苏和山东在技术市场方面的增速非常快；在专利申请授权方面，广东、北京、江苏、浙江处于全国前列；在毕业生数量方面，河南、山东、广东、江苏处于国内前列，且河南和广东都有较高的增长速度。

三、我国高等教育的投入产出效率分析

(一) 基于DEA的投入产出效率

基于DEAP 2.1，对以2006—2020年中国大陆31个地区的高等教育投入产出数据进行BCC和DEA-Malmquist分析。总体上看，广东、上海、浙江等省市不仅投入产出有效，在全要素生产率(tf-pch)方面也处于国内领先地位，说明这3个地区在高等教育方面起到了标杆作用。宁夏回族自治区虽然全要素生产率较高，在纯技术效率方面也是DEA有效，但宁夏回族自治区的教育规模很小(规模效率值仅为0.61)，最终导致综合效率较低(0.61)。江苏省与宁夏回族自治区的情况正好相反，在规模状态方面，江苏省高等教育规模处于规模报酬递减的状态，说明规模效应已经开始“内卷”了，而江苏省也是全国唯一一个处于规模报酬递减状态的地区，尽管江苏省在纯技术效率方面是DEA有效的，但规模效率值为0.956，处于非DEA有效的状态，最终影响了综合效率。对于山东、天津、北京、河北、湖北和西藏来说，虽然DEA有效但全要素生产率指数较低。这说明在投入和产出效率方面，虽然DEA是有效的，但从时间维度上看，这些地区的增速不尽如人意。如河北省在规模效率(0.999)和纯技术效率(0.994)上是倒退的，湖北省在技术改进(0.989)、西藏在规模(0.991)和技术改进(0.851)方面也都是倒退的。

此外，其他地区处于非DEA有效状态的原因各不相同(相应的指标小于0.9)，如云南省(0.831)、四川省(0.859)、贵州省(0.835)、重庆市(0.847)、甘肃省(0.809)、广西壮族自治区(0.856)、辽宁省(0.858)、新疆维吾尔自治区(0.809)、陕西省(0.841)、山西省(0.849)、湖南省(0.878)、吉林省(0.836)、黑龙江省(0.862)、江西省(0.879)处于DEA无效的主要原因是纯技术效率较低，而青海省(0.621)和海南省(0.872)处于DEA无效的主要原因是规模效率较低。

(二) 基于DEA的投入产出冗余分析

在基于DEA分析各地区高等教育投入产出效

率的基础上，基于 DEA(BCC)模型，进一步进行冗余分析。从数据分析结果可以看出，在产出不足方面，几乎所有产出不足的地区在技术市场成交额方面都有一定的提升空间，这与技术市场主要集中在北京、广东等少数经济发达地区的现实情况相符，也从侧面反映了研究结果的合理性；在发明专利方面，福建、广西、河南、江西、内蒙古、新疆都有较大的增长潜力；在毕(结)业生人数方面，仅内蒙古还有提升空间；在投入冗余方面，安徽、福

建、广西和云南在高校数量上有较大的投入冗余，安徽、广西、吉林、云南在教育经费上有较大的投入冗余，吉林、陕西在教职工人数方面有一定的投入冗余。

(三) DEA-Malmquist 指数分析

1. 各地区的 DEA-Malmquist 指数情况。通过对从 2006—2020 年各地区相邻两年的 DEA-Malmquist 指数进行整理，各地区 DEA-Malmquist 指数分布情况如图 1 所示。

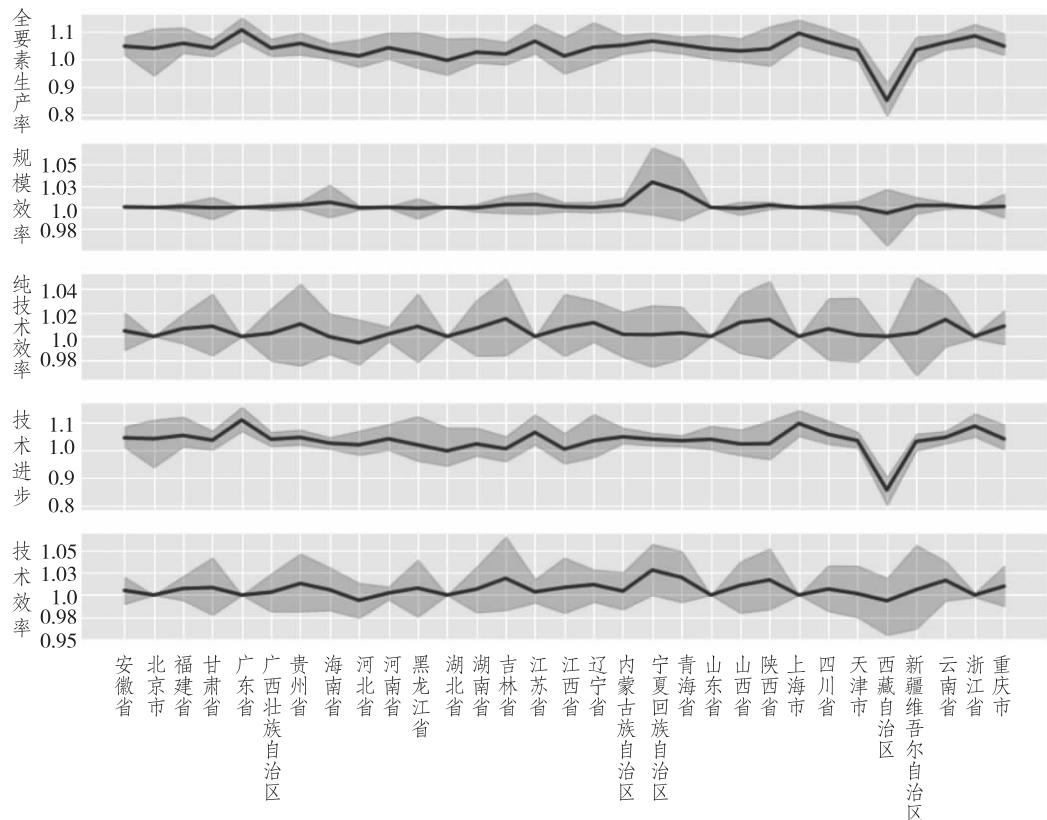


图 1 各地区 DEA-Malmquist 指数的变化情况

从图 1 可以看出，在全要素生产率改变方面，除西藏明显低于 1 外(湖北也略低于 1)，绝大多数地区全要素生产率大于 1，说明绝大多数地区高等教育的投入产出效率是在不断提高的，辽宁、陕西、湖北、黑龙江在个别年份的全要素生产率增长甚至超过 50%；在规模效率改变方面，宁夏、青海和西藏变化幅度最大，而经济发展水平较高的北京、广东、山东、湖北、上海、浙江等地区，在规模效率改变方面十分稳定(规模效率稳定改进)；在纯技术效率改进方面，除北京、广东、山东、湖北、上海、浙江外，江苏和西藏的纯技术改进也十分稳定，新疆的波动幅度较大，总

体上表现为纯技术效率提升；在综合技术效率改变方面，北京、广东、湖北、山东、上海、浙江表现稳定，其他地区有不同程度的波动(受纯技术效率改变和规模效率改变的综合影响)；在技术进步改进方面，除西藏明显退步外，绝大多数地区技术改进指数大于 1，黑龙江、湖北、辽宁、陕西等地区在个别年份甚至出现了 50% 以上的技术进步改进。

总体上看，对于全要素生产率的改进，西藏地区由于地理、气候和人口等多方面的原因，与其他地区存在较大的差距。珠三角和长三角地区改进效率较高(广东、浙江、上海、江苏)，与周边地区相比，湖北在全要素生产率改进方面尚处于落后水

平，原因是与湖南、江西、安徽、四川、陕西相比不占技术优势，与河南相比又不占规模优势，在技术进步上也比周边地区弱。对于技术进步改进，东部沿海地区承担了“领头羊”的角色。对于纯技术效率改进，在胡焕庸线(黑河—腾冲线)附近，除河北外，纯技术效率改进都处于较高水平，说明在“中国向西”的大背景下，胡焕庸线附近地区的高等教育表现出很强的技术赋能特征。对于规模效率改进，考虑到宁夏高等教育的规模效率很低，但规模效率的改进情况处于全国领先地位，未来可期。

2. 基于 EMD 的 Malmquist 指数变化趋势分析。基于各地区、各时间段的 DEA-Malmquist 指数，可得我国高等教育的综合 DEA-Malmquist 指数随时间的变化情况，但无论是全要素生产率、规模效率、技术效率还是纯技术效率，都是在 1 附近波动，并没有呈现出显著的趋势性特征。为了分析我国高等教育投入产出绩效的变化趋势，进一步利用 EMD 对综合 DEA-Malmquist 指数(全要素生产率、技术进步指数、纯技术效率指数和规模效率指数)进行分解，分解结果如图 2 所示。

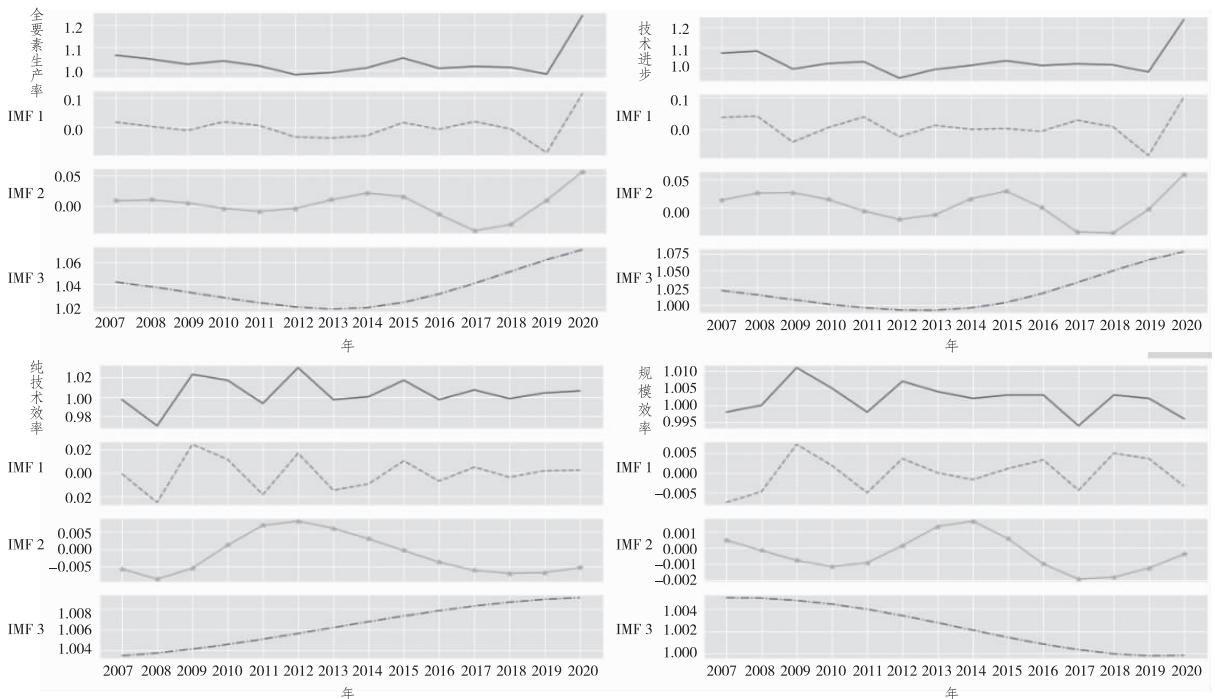


图 2 综合 DEA-Malmquist 指数的 EMD 分解结果

从图 2 中可以看出，各 DEA-Malmquist 指数的长期趋势表现为第三个分量(IMF3)。其中，全要素生产率指数和技术进步指数的长期趋势保持一致，都是在 2013 年前后到达最低点，不同之处在于：全要素生产率指数在长期趋势上恒大于 1，说明全要素生产率在长期趋势上一直在增长，而技术进步指数在 2013 年前后略小于 1，说明在高等教育体系出现短暂的技术效率退步，经过磨合期后，技术进步指数自 2013 年以来又迅速提升，这与第二增长曲线理论完美地保持一致；纯技术效率指数的长期趋势恒大于 1 且增速越来越快，说明技术在加速迭代；规模效率指数的长期趋势逐渐下降，趋近于 1，说明规模效率在长期趋势上虽然在增长(规模效率指数 > 1)，但增速在减缓，个别地区已

经出现了规模效率递减的情况(江苏)，也从侧面印证了该结论。

四、结论与策略建议

(一) 结论

文章利用 DEA 分析了我国 31 个地区高等教育的投入和产出效率，在计算考虑规模报酬的 DEA 效率和 DEA-Malmquist 指数的基础上，利用 EMD 方法对 Malmquist 指数的时序特征进行了分析，研究结果表明：

第一，从总体上看，各个地区的高等教育投入和产出数据有较大的差异。在教育投入方面，广东、浙江、上海等经济相对发达的地区处于国内前列；在教育产出方面，广东、江苏、浙江、山东、

北京处于国内前列；从发展趋势上看，广东、江苏、山东、河南等经济大省和人口大省在数据增长幅度上表现突出。

第二，在投入产出效率方面，DEA分析的结果表明，广东、上海、浙江等地区处于DEA有效的区间，相对应的Malmquist指数也排名靠前。而处于DEA无效的地区原因各不相同，如江苏是由于规模过大导致的规模效率较低，宁夏、青海、海南等地区是由于规模过小导致的规模效率较低，云南、四川、贵州、重庆、甘肃、广西、辽宁、新疆、陕西、山西、湖南、吉林、黑龙江、江西等地区主要是由于纯技术效率过低导致的DEA无效。通过冗余分析还发现，安徽、福建、广西、云南在高校数量上有较大冗余，安徽、广西、吉林、云南在教育经费上有较大的冗余，陕西、吉林和内蒙古在教职工数上有一定的冗余。

第三，在长期趋势方面，我国高等教育的全要素生产率指数和技术进步指数自2013年前后到达低点以来，一直处于较高水平，纯技术效率指数大于1且一直在增长，说明我国的高等教育在技术的加速迭代与赋能下长期向好。与此同时，由于规模效率指数逐渐下降且趋近于1，说明我国高等教育靠规模化发展的时代将一去不返。

（二）策略建议

第一，因地制宜地总结高等教育效率高地区的经验。考虑到高等教育的投入和产出效率涉及很多因素，受经济发展水平、人口条件等因素的影响，各地区在制定高等教育发展策略时，应结合自身的特点做到因地制宜。对于规模报酬递减的区域，应限制规模的不合理增长，对于规模报酬递增且规模效率较低的地区则应适度扩大规模，发挥规模经济优势。与此同时，广东、上海、浙江等投入产出效率高的多个地区经验各不相同，发展路径也有显著差异，可作为高等教育效率较低的地区因地制宜地制定发展策略的重要参考。

第二，合理规划教育投入与产出。投入冗余在一定程度上意味着资源浪费，产出冗余表明还有巨大的潜力。结合冗余分析结果我们发现，不同地区提升投入产出效率的方式各不相同。对于存在较大投入冗余的地区，可考虑适当减少教育经费、高校

数量、教职工等资源的投入。而对于存在较大产出冗余的地区，可考虑在考核指标中增加相关指标的权重，引导高等教育机构提高在相关指标上的产出量。

第三，注重技术进步对于教育效率的赋能作用。从EMD的长期趋势来看，我国高等教育的规模效率指数将很快趋近于1，通过规模来实现教育效率提升面临瓶颈。近年来在线课堂、元宇宙等数字技术在教育行业的成功应用，为教育效率的提升带来了新的机遇。相关部门在制定高等教育发展策略时，可以从技术效率入手，鼓励在高等教育行业应用VR、AR、元宇宙等新技术，发挥技术对教育行业迭代升级的赋能作用。

参考文献：

- [1] 习近平. 立德树人, 为民族复兴提供人才支撑——学习贯彻习近平总书记在全国高校思想政治工作会议重要讲话 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/201612/t20161209_291329.html?from=groupmessage, 2022-07.
- [2] 杨敏, 费锡玥, 魏宇琪, 等. 基于资源共享与子系统交互的两阶段DEA评价方法——兼对我国“一流大学”科研绩效的评价 [J]. 中国管理科学, 2022(02):256–263.
- [3] 王忠, 文宇峰, 孙玉芳, 等. 基于DEA-Malmquist方法的高校科研活动分类绩效评价实证研究 [J]. 暨南学报(哲学社会科学版), 2021(06):121–132.
- [4] 段晓梅. 系统思维下我国高校科研绩效的超效率DEA评价 [J]. 系统科学学报, 2019(04):51–54.
- [5] Huang N E, Shen Z, Long S R, et al. The empirical mode decomposition and the Hilbert spectrum for nonlinear and non-stationary time series analysis [J]. Proceedings Mathematical Physical & Engineering Sciences, 1998(1971):903–995.
- [6] Zhang X, Lai K K, Wang S. A new approach for crude oil price analysis based on Empirical Mode Decomposition [J]. Energy Economics, 2008(03):905–918.
- [7] 杨涛, 魏云捷. 医药政策变动对二级市场影响的实证研究: 基于集合经验模态分解 [J]. 管理评论, 2021(03):66–74.
- [8] 张华明, 元鹏飞, 朱治双. 中国城市人口规模、产业集聚与碳排放 [J]. 中国环境科学, 2021(05):2459–2470.

(责任编辑:姜佳宏)

DEA Analysis on Higher Education Efficiency and Trends of China

LIU Lei¹, YAN Zhanghua²

(1 *Taizhou University, Taizhou, Jiangsu 225300, China*;

2 *Harbin Commerce University, Harbin, Heilongjiang 150025, China*)

Abstract: Based on the input and output data of higher education in 31 regions of Chinese Mainland from 2006 to 2020, the BCC and DEA Malmquist evaluation models are used to analyze the input-output efficiency, and the time-series Malmquist data are decomposed by EMD to analyze the long-term trend of the index. The results show that: (1) Guangdong, Shanghai and Zhejiang provinces those with large economy and population have outstanding performance in the efficiency of higher education DEA, and those who are DEA inefficient have different reasons. (2) The EMD decomposition results of the time series Malmquist index show that the pure technical efficiency of higher education in 31 regions in China has been continuously improved, the technical progress index and the total factor productivity index have continued to rise from around 2013 to the bottom, and the scale efficiency index has continued to decline. The result is useful in clarifying the trends and designing better strategies for higher education.

Key words: higher education; DEA; EMD; Malmquist

(上接第 41 页)

Gathering Our Strength and Running for the Ambitious Development of High Quanlity Education

—Thoroughly Studying and Implementing the New Plan for Education Outlined in the Report
of the 20th CPC National Congress

SUN Youpeng, KAN Wei

(*Beijing Normal University, Beijing 100875, China*)

Abstract: Report of the 20th CPC National Congress discusses education, science and technology , talents under one chapter for the first time , and made in – depth discussion and explanation of them as important areas of social and livelihood issues , which deeply reflected the Party and the state's clear understanding and comprehensive consideration of the high – quality development of education in the new era. In the context of the development of the new era , this paper makes an in – depth analysis and elaboration of the educational discourse and educational thoughts in the Report of the 20th CPC National Congress. This paper deeply reveals the Party's educational policy in the new era of historical development from six aspects: the trinity strategy of “teaching subjects and talents” , the strategy of education satisfied by the people, the strategy of educating talents for the Party and the country , the strategy of giving priority to education development, the strategy of high – quality education development , and the strategy of strengthening China through education. In order to further understand and implement the 20th CPC National Congress spirits , It provides theoretical support and policy reference for comprehensively promoting the innovation and development of education.

Key words: Report of the 20th CPC National Congress; give priority to education; high quality development; people's satisfaction with education

构建“全场景新生态智慧学校”的实践探索

——未来学校视域下的学校变革

孙鹤娟，刘菲，王力东
(长春市文理高中，吉林长春 130000)

[摘要]运用新理念、新思路、新技术，呼应教育现代化，从“全场景新生态学校”理念释义切入，认识未来学校“场景教育”对教学空间跨越的意义，认识“生态思维”对教学环境再造的作用。在建设“教育强国”“数字强国”的目标指引下，长春市文理高中从实际出发，以打造泛在化学习系统、建设微型化学习社区、建设新生态智慧校园为立足点，制定了8个“以”的实践策略，构建了7个“重构”的行动框架，展开了“全场景新生态智慧校园”建设的实践探索。

[关键词]教育数字化转型；未来学校；学校变革；全场景；新生态

[中图分类号]G521 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0055-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.009

一、引言

人类进入21世纪，因信息技术进步而引发的教育变革广泛而深刻，对传统教育教学资源建构体系和活动方式有了质性的超越甚至颠覆。进入21世纪第三个十年以来，对于未来教育的探索，也开始从过去强调技术赋能教育要素转变为重视教育整体变革以重塑世界。新技术的发展正不断重塑着教育形态，知识的获取方式和传授方式、教和学的关系都在发生深刻变革^[1]。2022年11月，《中国未来学校创新计划3.0》已经颁布，党的二十大首次将“推进教育数字化”写进报告，“国家数字化教育战略行动”已经启动。

长春市文理高中创建于2021年，是一所致力

于打造“袖珍、精品、高水平”的民办高中。其以未来学校学生素质能力建养为目标，以全场景教学、角色职能转换、课程资源建设和开发为框架，以教学场景的“破壁与重构”为策略，为建设未来学校寻找突破口，聚焦方法创新，探索以“全场景化学习”为特征的“新生态”学校建设的实践路径。

《中国未来学校白皮书》对未来学校是这样定义的：“未来学校”是围绕社会发展对人的核心素养的培养目标，通过课程、学习方式、学习空间、教育技术和学校组织机构的变革而构建的面向未来的新型学校^[2]。

当今世界上的教育发达国家都在进行教育数字化转型。2020年，经济合作与发展组织发布了《未来学校：为第四次工业革命定义新的教育模式》^[3]，使对

[收稿日期]2023-03-14

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划2021年度重点课题“基于‘全场景化学习’的未来学校建设实践研究”（项目编号：ZD21103）。

[作者简介]孙鹤娟（1956-），女，吉林长春人，长春市文理高中校长，教授、博士生导师；主要研究方向：教育基本理论、学校管理。刘菲（1981-），女，吉林长春人，中教高级，教育学硕士，长春市文理高中副校长；主要研究方向：教育管理、语文学科教育教学。王力东（1994-），男，吉林白山人，一级教师，教育技术学学士，长春市文理高中信息中心主任；主要研究方向：信息技术、校园教育教学大数据、智慧校园平台建设。

未来学校的研究逐步从背景、概念、特点和前景展望等理论研究转向学习空间重构、课程资源供给方式和教与学方式变革的实践研究。学界对“未来学校”的综述研究表明：对未来学校研究的分析框架主要围绕学习方式、教师角色、学习空间、人才培养、教学方式、学习环境等方面转变，而最常见的实践研究视角聚焦于学习方式、场域空间和教师角色，这在未来学校建设的国际经验中十分常见。譬如，美国建设了世界第一所“未来学校”，借助网络和移动终端随时随地实现个性化学习；芬兰打破传统时空限制，创新学习生态系统；欧盟成立了“未来教室实验室”，重新组织传统的教室和其他学习空间，以支持教与学方式的变革^[4]。

积极的“未来学校”建设的中国实践始于21世纪的第二个十年。《中国未来学校创新计划3.0》明确提出未来学校建设进入了新的发展阶段，未来学校实验室要基于守正创新的发展思路，根据国际国内新的背景与趋势，将教育回应社会发展需求纳入到未来学校的探索中。通过“中国未来学校培育行动、课堂教学质量提升行动、未来教师能力提升行动、青少年科学素养提升行动、未来学校助力乡村教育提升行动、拓展国际交流合作赋能学校教育教学创新行动”等六大行动，丰富发展中国特色未来学校理论体系，系统探索未来学校实践的中国模式^[5]。

二、“全场景新生态学校”的理念释义

随着技术、教学、知识的发展，教室已经不是学生学习的唯一场所，这些变化促使学校开始进行学习空间的再设计。新型学习空间遵循了以学生为中心的设计原则，通过学生的协作、互动、讨论等活动促进其主动学习。在全场景新生态的学习空间内，一切教学要素的设计、建构都从学生需求出发，从学生学习的认知发展和生命成长过程出发，把空间及其学习资源的掌握和主导权交给学生，从而提高教学过程中的参与性，达到自主学习的目的。这方面北欧国家的中小学教育一直走在世界前沿，例如，瑞典的Vittra Telefonplan学校被称为一所“没有教室的学校”。在这所学校，传统的教室变成了非正式学习区、休闲区、探究区以及各种功能区等^[6]。他们认为，学校的空间布局不用追求固定标准，教室也不一定都是千篇一律的桌椅排列，学校应该根据学生不同的需求采用不同的学习方式，并提供相应灵动的学习空间。所以，Vittra Telefonplan学校抛弃了传统的教室布局，把工厂车

间式的教室，改造成“洞穴”“实验室”“营地”“水吧”等新型学习空间^[7]。比如，楼梯中的“洞穴”可以沉浸式自学；“实验室”可以开展数学、科学和艺术活动；“营地”里学生可以在这里会面和讨论任务进程；“水吧”里开展社交活动和非正式学习。这些空间功能的设计完全立足学生需求，富于人性化、亲和力，给学生全新的浸入式体验，帮助他们开展个性化的深层次学习。

长春市文理高中建设“全场景新生态智慧学校”，旨在通过新技术与常规教学的深度融合，实现不同教学场景间的智慧融合，助推教师的精准教学，催生学生的个性化学习。空间功能上，特别关注了资源要素的融合，实现虚拟世界和物理世界的混合学习。学习空间的重构特别关注学习主体的体验性和人际的交互性、人机的交互性、学习过程的数据捕捉和集成分析。一方面，具备空间整合思维，追求教学空间的跨越；另一方面，具备生态融合思维，重视教学要素的对话、链接和共生、再生，对教学环境进行“活性”的再造。

（一）“全场景教育”：教学空间的跨越

未来教育是传统教育、教学达不到的，呈现出一种教育的新生态，其特征是数字化、网络化、智能化和校园智慧生态化，“未来学校”的基本特征之一应是开放、共享、共生、共创。因此，未来学校视域下的学校“全场景教育”，应秉持“以学生为中心”的理念，通过打破传统教室空间，实现教育场景的破壁与重构。这不仅是教学空间的跨越，更是教学理念的跨越。

传统教育中，只有教室是实现教育功能的场所和特定空间。20世纪80年代，媒体技术使教室生动和鲜活起来，但教学的场景设计依然拘泥于特定的空间。

习近平总书记强调，要“因应信息技术的发展，推动教育变革和创新，构建网络化、数字化、个性化、终身化的教育体系，建设‘人人皆学、处处能学、时时可学’的学习型社会”^[8]。现代数字技术的发展，推动着教学空间的再造。知识不仅在特定空间的师生互动中生成，还在人机互动、数字信息的互动中生成；学习者不仅身居“在场”的物理世界，更可以进入“虚拟空间”学习。例如，深圳市率先创办了云端学校、重庆两江新区博雅小学努力打破教育的时空界限，都在朝着“未来学校”发展。

长春市文理高中在新理念引领下，打造集成智慧和应变的学习场景，重塑学习空间，建构新型教

学场域。学校配置了泛在化的多媒体和移动终端、信息互动系统，全时空地表达教育理念、承载教育要素、实现教育功能，替代了传统教室。学校设有的“四大中心”“三大平台”“两大空间”，凸显了“四维”空间、信息动态流变、内容主题化、终端泛在化、学习资源混合式等特点。场景化思维正在深刻影响着教学条件的创造、教学情感的链接和教学功能的实现。

长春市文理高中从教育场景入手，以“为学生创造价值”为宗旨，以学生发展需求为导向，从认识和实践层面探索新兴技术支持下的全场景教育空间内容、空间技术、空间功能的再造。学校所有的开放学习空间都具备“情景化、智能化、课程化、功能化”特征，每个空间相当于小型的学习社区，可以支持全科国家必修课程、校本选修课程、活动课程的学习，实现了超越传统学校教学空间的深度重构，赋予全空间以教育功能与价值(见图1)。例如，高一上学期在进行语文学科《乡土中国》整本

书阅读的探究性学习过程中，教师引导学生利用自习和课间来到开放式数字化阅读中心进行自主阅读、交流；学生以生态小组为单位，领取学习任务，在个性化学科资源教室进行思维导图绘制、在模拟联合国报告厅进行微专题研讨、在沉浸式学习中心进行辩论，最终完成研讨与汇报。这一教学活动突破了传统教学的固有模式，实现了教学空间的跨越，学生在不同场景中充分利用学习资源，感受主动学习的乐趣。学校通过场景化设计，调动学生感官、唤醒学习意识，培养场景观察、信息交互应用和知识构建能力。驱动空间创新，增幅场景效能，让场景赋能教育^[9]。例如，在沉浸式主动学习中心，学生可以通过终端开展可视化、网络化的自主学习，充分利用学校提供的“线上选修课程群”资源，物理、化学、生物学科拥有覆盖高中三年的经典VR实验，全学科微课可供学生自主选修……场景化教学为学生的知识建构和能力形成提供了很好的解决方案。

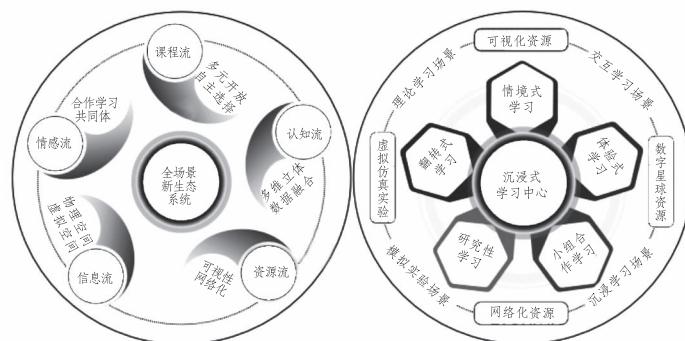


图1 全场景新生态系统和沉浸式学习中心示意图

(二)“生态思维”：教学环境的再造

构建智慧教学环境是推进教育数字化转型的基础。新理念下的教学环境应该具有互动性和社会

性。学校教学空间就是一个以学生为核心的有机、动态的生态系统(见图2)。因此，长春市文理高中要用“生态思维”建构学校新生态实践模式。

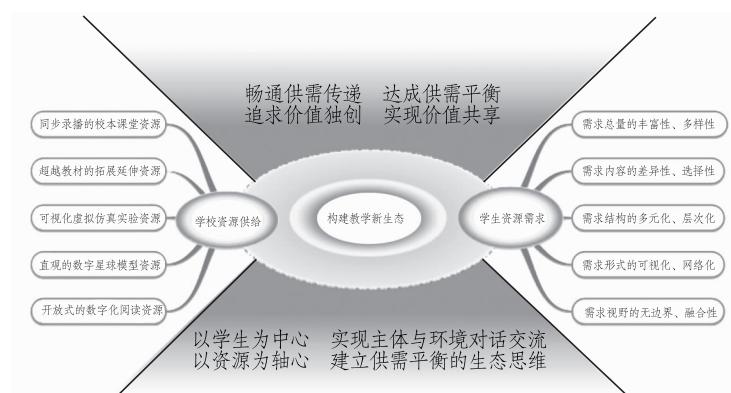


图2 构建教学新生态示意图

1. 生态思维是生态战略的核心。“三新”(新课程、新教材、新高考)背景下，创新的学校教育都建构了自己的“生态战略”。生态思维是生态战略的核心，而生态思维的核心是供需关系，是教学过程中学生的成长性需求与学校教育资源供给的关系。从这个意义上讲，教学生态首先是一种“关系的存在”，本质是以学生为原点的教学资源的供求关系。

2. 学生在新生态场域中处于核心地位。新教育的时代特征和要求，在于“以学生为中心”，需要组织更丰富的教学资源、课程资源，供学生选择；需要开放更多的学习场域，激活学生的学习兴趣和学习欲望；需要遵循人脑科学，为学生知识建构提供“材料”和“场域”。长春市文理高中以学生阅读为中心、以校园环境为场域，搭建多终端、可再生、立体化的有机阅读生态系统。学校组织开展阅读文化建设、阅读场馆建设、阅读资源建设、阅读课程建设、阅读平台建设、阅读数字化建设，设立师生共建共享的“个人图书馆”，打造智能环境下的校园阅读新生态。

3. 生态思维也是系统思维。学校生态系统中，学生对教学资源的需求、学校对课程资源的供给，构成了系统的动态要素。学校教育新生态，着力打破传统的教育场域、环境和生态圈的壁垒，形成泛在的、交互的、虚实融合的，足以激发和唤醒学习思想流、认知流、信息流、资源流的生态场，重构可视化、网络化、互动性、混合式的学习资源与场域，打造全时空覆盖的学习终端，可以便捷实现学生的自主学习、选择性学习、自适应学习，使教与学的过程成为一个充满认知交融、沉浸心流、虚实结合、成长和谐、资源供给动态平衡的教学生态系统，一个自主赋能的学习能量场。

4. 学习资源供给是学习生态系统中的“物质流”和“能量流”。长春市文理高中秉持“学生中心”的原则，以学生需求为原点和资源建设的动力点，提高学习资源供给水平和供给能力，优化学习资源的供给结构。首先，考证教学生态的前端即需求端——学生对学习资源的需求状况。以学生为中心，提高资源供给水平，优化资源供给结构；以资源为轴心，推动需求不断再造与更新。其次，优化教学生态的后端即供给端——学校对学习资源的供给能力。学习资源供给满足学生需求，这样的教学生态系统是平衡的、良性的。

学校课程资源的建构水平取决于校长对课程的

领导力。新时代的校长对课程的领导力尤其体现在统筹线上线下课程资源，筛选和组织网上优质学习资源的能力。长春市文理高中的学校领导坚持落实新课程理念，汇聚海量网络资源，整合教学目标，优化迭代课程，为学生集成、优选，广泛引入国家优质资源，形成众多的在线开放课程。例如覆盖高中全程的理化生(经典)虚拟仿真实验、优质高中320门选修课资源、阅读教学示范包、数字星球、人类文明的足迹、尚悦书库等数字资源，实现了课程资源的破壁与重构，实现了知识、信息和数据的共建共享，推进了数字化资源平台的持续优化和迭代发展，体现了校长对课程的领导力。

三、“全场景新生态学校”的实践探索

在建设“教育强国”“数字强国”的目标指引下，长春市文理高中从实际出发，展开了“全场景新生态智慧校园”建设的实践探索。其智慧校园行动框架见图3。

(一) 以学校“新基建工程”为基础，提升数字化校园建设水平

一直以来，学校的教学质量主要由校长的管理水平和教师的教学水平决定。随着人工智能时代的到来和大数据技术在校园中的充分应用，影响学校教学质量的因素也变为3个，即校长的管理水平、教师的教学水平和学校的信息化水平。

长春市文理高中站在面向未来的高度，高起点办学，对数字校园建设做出统筹设计。重新定义学校、学习、课堂、路径，重构办学理念，从制订规划、软硬件建设、教学应用、产出效益以及未来的可持续发展等多个方面，努力凸显“全场景教育”特色，实现校园信息化、数字化、智能化、泛在化的“全时空学习”，在应用创新方面取得与数字校园建设投入相匹配的实际成果。

校园网络硬件基础总控平台部署核心服务器，从而实现校园物联网一体化控制。总控平台终端对网络终端、存储终端、智慧教室终端、智慧班牌终端、门禁系统终端、校园安防终端、广播终端、一卡通终端、智慧考勤终端、办公终端、楼牌终端、教学终端等12项联网终端进行互联，从而实现硬件设备的超融合一体化管理。

智慧校园要“智慧”就必须拥有经验式的大数据，若想实现大数据，智慧校园各个应用系统之间的信息数据就必须融合汇总和打通共享。要想实现

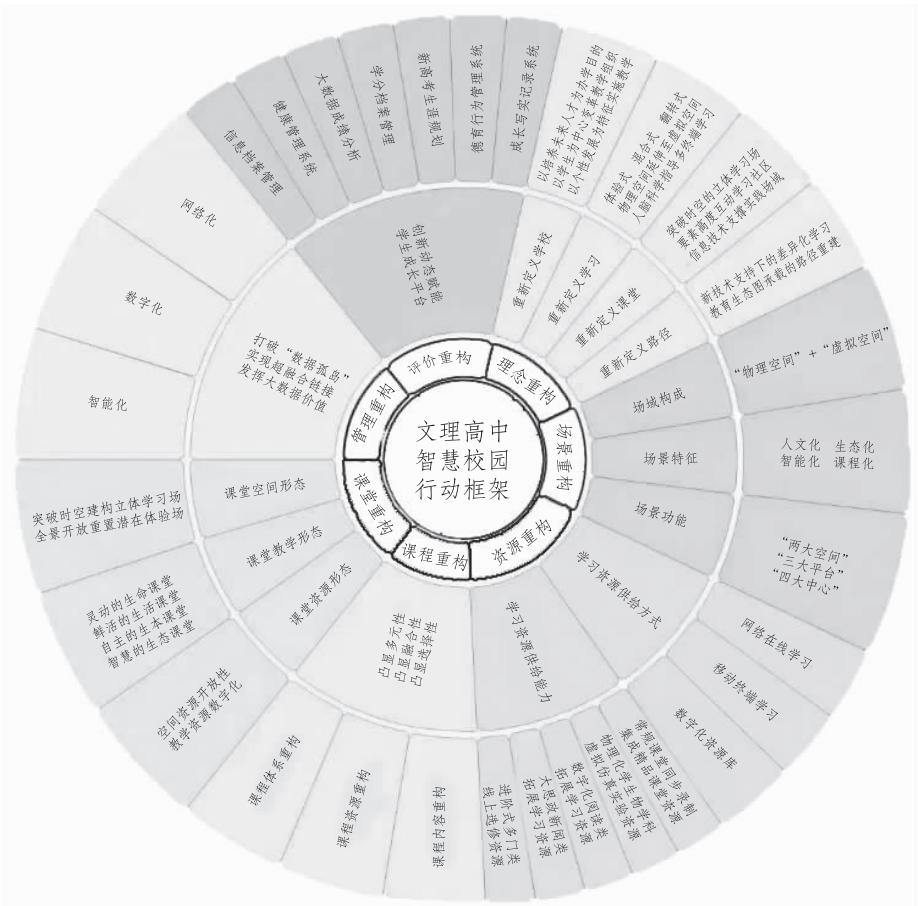


图3 长春市文理高中智慧校园行动框架

这一功能，整个智慧校园的各个应用系统就必须要实现一体化。长春市文理高中的大数据应用平台，能够对学校九大中心数据进行超融合一体化管控。学校建有智慧教室 77 间，每一间教室都是一个录播教室，设置 3 个机位，可以实现常态课堂教学的全科、全程自动化无感录制，课程音频、视频画面都与智慧校园大数据中心的课表实现联动，并进行资源整合，解决了目前常态化教学中课程资源库建设的重要难题。平台已经累计采集了 1.3 万节名师优课课堂教学实录资源，并且自动整合为多机位导播课，而后将以“好课标准”筛选升级为精品课，保存为永久教学资源。

学校基于数字化课表，在教、学、管、评四大环节中，实现了数字化全流程“OTO”(Online To Offline)的缩写，意为“线上线下一体化”模式。

(二)以学校“场景革命”为路径，构建学校教育教学新生态

未来学校的教学场域，一定是打破传统课堂、传统教材的“场景革命”，学习行为走出传统的“物理空间”，走进“虚拟空间”，实现“物理空间+虚拟空间”的融合学习。场景的特征不仅具有人文化、课程化，

更是具备生态化、智能化。学校建设了“两大空间”，即“时光隧道文化轩廊”“步步高阅读天梯”；“三大平台”，即“智慧校园一体化平台”“生涯规划指导平台”“融媒体制作平台”；“四大中心”，即“开放式数字化阅读中心”“沉浸式主动学习中心”“探究式科技实训中心”“折叠式新文科实训中心”。学校的所有空间都是“学习场”，所有学习场都是开放的，连接丰富数字资源的终端无处不在，学生可以实现全时空自主学习、选择性学习、小组合作学习和自适应学习。课堂成为突破时空的立体学习场、高度互动的学习社区、信息技术支撑的实践场域，学校空间都成为开放潜在的课堂，真正实现了场景重构。

(三)以“四生课堂”教研为载体，推进信息技术和教学深度融合

学校积极应对“三新”教育变革，建构“一体、二维、三阶、四模、五大素养、九大功能主题”课程体系。通过数字化课程资源的建设与引进，优化课程资源供给结构，提高课程资源供给水平，为满足学生差异化的学习提供资源保障和新技术支持。教师推动新技术与教育教学深度融合，学校开展“场景·场融”主

题教研活动，凸显多元性、融合性、选择性的课程重构。变革传统教学方式，探索自主式探究式学习、开放式学习、场景体验式学习、小组互助式学习、翻转式学习、混合式学习、研究性学习，推动“灵动的生命课堂、鲜活的生活课堂、自主的生本课堂、智慧的生态课堂”的建设，从空间形态、教学形态、资源形态等3方面实现了课堂重构。

(四)以虚拟教学资源建设为牵引，优化学习资源供给结构

学习时空和学习资源的无边界开放是未来学校的基本特征，但学校的目的、本质及其功能的实现，依然要求学习资源供给聚焦培养目标，体现立德树人，着力能力培养，所以校本资源库的建设依然是未来学校的要领。长春市文理高中建设了电子资源馆，与教学进程同步集成完整的以课节为单位的多元化学习资源包(教案、学案、PPT课件、课时作业、大练习等)，充分运用数字校园功能，提高学习资源自我循环供给能力。常规课堂的同步录制、常态化的资源库校本化建设，成为校本资源库的“海量底盘”。

在全场景学习生态中，教学行为从物理空间延伸至虚拟空间和网络在线。学校为学生提供虚拟仿真实验、数字地球和人类历史足迹等数字学习资源，提供数字化阅读类、大思政新闻类拓展延伸学习资源，提供3倍于学分量的线上选修课资源，以支持学生体验式学习、混合式学习和翻转式学习，丰富了学习资源供给方式，提升了学习资源供给能力，实现了资源重构。

(五)以泛在化学习终端建设为基础，深化教与学方式的创新

近几年，随着“互联网+”的兴起，移动学习设备常态化的趋势明显，教育学习类软件借此东风日益增多。多样化的选择让学校和学生应接不暇，追赶新型学习工具潮流的同时一些弊端也暴露无遗。例如各地中小学纷纷开始筹备数字化校园、智慧校园，掀起了移动设备(如平板、手机等)进教室的热风^[10]。

为实现校园内的泛在化学习，长春市文理高中配有150个智能终端，学生可以利用课余时间、寒暑假期随时开展自主学习。在开放式数字化阅读中心和沉浸式主动学习中心，学校提供了墨水屏、智能平板等，为学生自主阅读提供资源环境。在阅读大数据中心，学生的阅读数据通过大数据平台进行全过程监测，配合线上测评，可以实时了解学生的阅读情况。仅2022学年，教师累计发布阅读计划36次，学生有效阅读作品数171篇，完成阅读测评人数299人次(1/3)，通过大数据的各维度阅读指标数据，为教师管

理者提供有效的教学策略支持。

(六)以信息素养提升工程为重点，提高师生信息素养能力水平

2017年5月，清华大学教授鲁白在“人工智能与未来教育”的高峰论坛上就“教育如何应对人工智能时代的到来”做了专题报告。报告指出，人工智能时代的背景下，学校、教育体制、教师和学生将在不同程度上受到冲击^[11]。因此，作为数字化校园建设的主体、推动者，长春市文理高中将教师信息素养培养工程与“新基建”同步规划、推进，侧重培养教师的信息意识、信息能力。

学校开展切合智慧校园应用需求的“智慧校园一体化平台功能使用能力”培训。学校的信息技术专家采取一对一讲授演示、短视频微课、后台观察使用反馈并带动模块优化升级的深度培训，直至确认落地常态化使用。这种集中培训与分散培训同步、理论培训与实践培训同步，教师全场景教学体验、虚拟仿真实验操作、数字资源课堂应用等“贴地”培训方式，使全员信息素养水平迅速提升，完全适应数字化校园建设的步伐和要求。全员教师不仅可以熟练使用平台、运用大数据工具，而且具备自主创新能力。

(七)以学生综合素质评价为切口，促进教育教学评价的数字化转型

学校秉持“五育并举”全面发展理念，以过程评价导向，建立了动态赋能的学生成长平台，确立了评价重构框架。创建信息档案管理、健康管理、大数据成绩质量分析、学分档案管理、新高考生涯规划、德育行为管理、成长写实记录等“七大”系统管理平台。以学分管理为例，基于本校的学分管理思想，学校确立了“八大”学分模块。所有学生的学分即时同步到与各应用数据打通的智能化平台，实现数据同步融合。学分自动汇集到学生账号下，班主任及管理部门能够第一时间了解学生学分构成详情，学生也可以根据自己实际学分情况自主调整学习进度。

学校结合新高考育人要求，精心打造“动态赋能综合素质成长平台”。打破数据壁垒，融合生涯板块，与省级综合素质评价平台数据实现对接；打破学期限制，实现全过程数据轨迹跟踪分析；打通多维数据，让数据对话，推动评价的数据转型。

(八)以学校管理流程再造为契机，提升教育治理服务能力

学校“智慧校园一体化管理平台”由“七大板块”构成，即智慧教学板块、智慧教务板块、智慧办公板块、智慧资源板块、智慧成长板块、智慧服务板

块、智慧传媒模块。打破数据孤岛，让数据对话，实现学校管理的智能化、数字化、网络化，放大了数据的管理服务价值。长春市文理高中以选科选课线上自动化发布，构建数字化信息交互方式；以无纸化办公平台建设，实现团队精准协作；以智慧班牌联动课表中心，通过AI人脸考勤技术，实现学生走班考勤管理；以线上线下教学督课信息集成融合，赋能团队助力教师成长……这些常态化教育教学要务，目前已实现智能服务全流程、信息发布全终端、系统覆盖全场景、数据监测全过程，有效提高了学校管理效能，实现了管理重构。

四、“未来学校”建设的总结与展望

(一) 初步实现了创建全场景新生态智慧学校的目标

建设“全场景新生态智慧学校”是长春市文理高中顺应“三新”背景在设计学校初期就着手规划的方向。学校拥有数字化智慧校园优势，小型学习社区得到充分利用，真正实现了“全场景教育”。在“探究式科技基础实训中心”，学生积极参加人工智能、3D创意空间等社团活动；在“折叠式新文科基础实训中心”，学生通过新闻录播实践平台、微电影制作体验、沙画创作平台，关注人文、现实，提升审美能力、创造力；在“沉浸式主动学习中心”，学生通过终端开展网络化、可视化自主学习，充分利用线上选修课程群资源；在“开放式数字化阅读中心”，学生实现了自主阅读、个性化阅读。学校从空间功能、空间技术、空间内容到学习组织，实现了超越传统学校的深度重构，形成人文化、生态化、智能化、课程化的开放空间，建设了一个全场景新生态的智慧学校。

(二) 建设未来学校的展望

通过两年的教育实践，长春市文理高中初步具备了未来学校的一些特征，但尚不具备未来学校的完整结构。其主要原因在于：学习方式的变革拘泥于高考的功利目的，尚不能完全放开；大数据的整合运用、教学方式的混合运用、课程资源的融合、教师角色的转换等都需要在长时间的探索中不断深入研究、破解并建模。

最新的调查结果显示，部分高中仍然以应试教育为主，学生培养模式单一、方式方法传统老套，学校的信息化技术运用率不高，这在一定程度上限制了学生素养的培养和提升，不利于学生未来的发展。面对国际教育前沿的发展理念引领，很多学校在整体上已呈落后趋势，长春市文理高中作为未来

学校实验基地，要对国家数字化战略做出最快响应，先行探索，求解新题，破解难题，推动未来学校建设由表及里，走向深水区。未来学校建设的行动框架，将会按照《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》部署，普及智能教室和虚拟实训室、建设线上线下融合示范课程、探索“互联网+”条件下的人才培养模式，以新技术支撑教育教学管理和服务。为此，长春市文理高中将集中破解3个关键问题：一是探索建立基于大数据的学生学习行为的教育教学分析模型；二是在学生本位理念下的“全场景新生态”的教学建构中，做好书本知识、现实世界、虚拟世界三者的统一规划设计；三是深入研究如何通过大数据应用获得更多的数据来反复修正评价指标和学习参数，为学生量身定制学习方案，帮助学生获得更好的个性化学习体验。

全场景新生态智慧学校建设仍处于探索阶段，未来学校发展要在实践探索中不断完善课程体系，进行长期规划，建立健全开放性平台，适应新高考要求，与国际未来教育接轨，形成一个良性的智慧校园生态。

参考文献：

- [1] 王永綦. 基于“人工智能教育”的高校教师知识结构重构[J]. 西部素质教育, 2021(18): 7-9.
- [2] 《中国未来学校白皮书》节选[J]. 教育科学论坛, 2017(14): 3-4.
- [3] 王永固, 许家奇, 丁继红. 教育4.0全球框架: 未来学校教育与模式转变——世界经济论坛《未来学校: 为第四次工业革命定义新的教育模式》之报告解读[J]. 远程教育杂志, 2020(03): 3-14.
- [4][6][7] 曹培杰. 未来学校变革: 国际经验与案例研究[J]. 电化教育研究, 2018(11): 114-119.
- [5] 中国教育科学研究院未来学校实验室. 《中国未来学校创新计划3.0》发布 [EB/OL]. https://learning.sohu.com/a/611377691_494598, 2022-11.
- [8] 黄先开. 以信息技术助推学习型社会建设[N]. 人民日报, 2020-09-17(09).
- [9] 张新鑫. 基于全场景化呈现的服务营销课程教学模式改革与翻转课堂实践[J]. 廊坊师范学院学报(自然科学版), 2020(02): 110-114.
- [10] 张惠惠. 未来已来: 人工智能对教育育人的挑战与应对[J]. 现代教育科学, 2019(08): 8-12, 50.
- [11] 程威俊, 涂英桥. 人工智能对高等教育结构的颠覆性影响[J]. 现代教育科学, 2018(10): 31-35.

(责任编辑:刘丽)

(下转第73页)

师范类专业认证视角下开展循证评价的现实困境与优化策略

于胜刚，喻冰洁
(北华大学，吉林 吉林 132013)

[摘要]当前，我国师范类专业认证已广泛开展循证评价，强调基于证据进行评价与问题改进，从而提高教师教育质量。为达成师范类专业认证的目的，循证评价应具有提升评价的规范性与可靠性，增强多元评价主体间的协作性，形成基于证据的教与学的价值内涵。当下开展的循证评价主要存在着证据意识不强、忽视过程性证据、偏重量化数据的解释力等问题。师范类专业认证开展循证评价需树立多元主体证据意识，建立记载学习过程证据的数据库，进一步整合评价方法体系，全面推进和完善专业认证的循证评价活动。

[关键词]师范类专业；专业认证；循证评价；多元主体；证据意识

[中图分类号]G650 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0062-05

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.010

2017年10月，我国全面开始实施师范类专业认证工作，强调认证专业需提供相关证据，证明专业建设的成效与师范生学习的结果产出^[1]。在国际上，遵照循证评价原则，教师教育和培训机构在接受专业认证时，向专家组提供的证据必须真实可靠，依据材料证明教师候选人的学习成果表现和教师教育机构的办学质量。从国内外师范专业认证发展的总体趋势来看，开展循证评价是必然要求。本研究立足于我国师范类专业认证的实施现状，阐析师范类专业认证循证评价的价值内涵，厘清循证评价活动中的主要问题，进而探索师范类专业认证循证评价的优化策略。

一、循证评价的应有之义

循证即遵循证据。循证评价即“以证据为基础

的评价活动”或“遵循证据进行价值判断的过程”，是“评价者针对评价的具体内容，在评价对象的配合下，搜集、整理最佳的教育教学的实践证据，用以反映、佐证教育教学活动真实样态的资料”^[2]。循证评价活动依循3个步骤：首先是根据评价内容明晰实践证据的内容及形式；其次是分析证据的代表性，并根据实践情况补充和完善评价证据；最后是运用具体的评价方法，参照评价标准全面解释和判断证据内涵。近年来，随着循证评价的科学理念和方法逐渐在社会科学、管理学、医学等领域被越来越多的研究者以及决策者所了解、掌握和应用，循证评价活动的开展被誉为社会科学的第三次科学化浪潮。师范类专业认证过程中运用循证评价方式，有助于提升评价的规范性与可靠性，增强多元评价主体间的协作，形成基于证据的教与学实践。

[收稿日期]2023-03-29

[基金项目]吉林省高等教育教学改革重点课题“专业认证背景下师范类学生培养目标达成度评价机制的研究与实践”（项目编号：JLGJ2020065）。

[作者简介]于胜刚（1973-），男，吉林舒兰人，博士，北华大学教育科学学院院长；主要研究方向：高等教育管理。喻冰洁（1976-），女，吉林吉林人，博士，北华大学教育科学学院副教授；主要研究方向：教育管理与评价。

(一) 提升评价的规范性与可靠性

师范类专业认证评价开展之初，存在证据不足、评价过程中专家意见占主导地位，以及评价结果欠缺科学性、客观性和真实性等问题。为调整和改进评价活动的不足，循证评价主张系统全面地收集课程培养方案、课程大纲、考核成绩、调查数据、实习报告、毕业生跟踪调研报告等信息^[3]，即教育实践活动中能够反映学生学习成果和专业建设成效的各类证据，并对多种类型的证据进行选取、解释和重组，旨在通过关键性的证据材料来判断参评专业达到认证标准的层次。基于实践材料的举要，高质量、高效度的关键性证据材料能为师范类专业的认证评价工作提供更科学的依据和支撑，并进一步规范评价材料举证的范畴。

(二) 增强多元评价主体间的协作

师范类专业在循证评价过程中应充分落实多元主体间的协同工作，共同参与，提高评价的公平性和公正性。在专业认证机构方面，评价主体应遵照政策文件和评价活动程序开展认证工作，对实地考察的数据和参评专业提交的各种证据进行收集、整理、汇总，进行公正的判断和评估^[4]；在参评专业方面，通过开展专业认证工作，做好自评，支持认证活动和改进工作的有序开展，促进专业建设；在师生的教与学方面，践行认证理念，遵照认证标准，调整改进课程内容和学习方式，提高学业水平，并适时形成和整理支持材料。在专业认证过程中，充分认识和达成相关利益主体的价值诉求，多主体协同，整合师范生学业成就、用人单位评价、调查数据等不同类型的证据，共同诠释证据内涵，析出表征评价结果的内容，从而表达多元评价主体间的共同利益。

(三) 形成基于证据的教与学的专业发展新样态

师范类专业认证循证评价作为一种新的评价范式，其目的在于优化教师的教和学生的学，达成基于证据的教与学的专业发展新样态。依据循证的理念，学生应注重收集和举证学习过程中的关键证据、检验学习方式的适切性，以及解决问题的基本能力等，帮助学生清晰地认识到个体的学习状况，特别是在知识学习和技能方面存在的短板与不足，制定个性化的有针对性的学习策略。教师从教学设计、过程和反思评价等多方面进行系统性的举证，将证据转化为教学信息，适时指导和规范教师的教和学生的学。同时，教师应在深度解析证据意涵的基础上，积极反思自身的教育观念和教学行为，优

化教育教学方式和策略，促进自身的专业发展。基于证据的专业认证评价，促使学生和教师形成证据意识，通过对证据的合理分析和恰当运用来提升学生的学业水平和教师的教学能力，从而达到完善自身学习和教学的目的。

二、师范专业认证循证评价面临的现实困境

2018年6月，教育部颁布的《普通高等学校师范类专业认证指南(试行)》(下文简称“《指南》”)指出，认证专业需提供实证性佐证材料，以辅助说明评价考察要点。同年9月，教育部颁布了《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》，明确提出“建立完善基于证据的教师培养质量全程监控与持续改进机制和师范毕业生持续跟踪反馈机制”^[5]。循证评价虽已成为师范类专业认证评价的主要模式，但在实践过程中还存在证据意识薄弱、过程证据不足、量化数据的解释力不强、缺少增值评价部分证据的动态跟踪、证据的科学性不够等系列问题。

(一) 证据意识趋弱

我国师范类专业认证主要采取内部评价和外部评价相结合的方式。内部评价是学校对教师的教学和师范生的学习状况的评价，即根据培养目标、毕业要求和课程标准中的具体要求，对教师的教与学生的学所实施的评价。从认证工作来看，专业应通过自评报告和佐证材料，用证据说明达成标准的情况。例如，2021版《普通高等学校师范类专业认证自评报告撰写指导书》明确指出，“文字描述应简练准确，图表应清晰翔实，定性和定量相结合……对收集的数据、证据和资料进行分析解释，收集证据和资料可采用直接的、间接的、量化的、非量化的手段，抽样应具有统计意义”。但目前参评专业收集证据的意识和能力尚显不足，主要表现为自评报告仅是对达成情况的概括性描述，而非基于证据的价值判断，特别是体现专业办学过程中关键环节的材料以及学生学习过程中成功性表现的材料，举证较为有限。

外部评价是认证专家对师范专业教学质量、人才培养质量等方面进行的评价。当前，在认证工作中，专家循证工作的依据是《指南》中的8个一级指标及其下设的二级指标，对参评专业其他参考标准缺少相应的证据要求与循证活动。由此可见，认证工作中证据意识不强的问题普遍存在，仅依循《指南》中的要求举证与循证，证据间的逻辑关系和相互印证不清，使认证工作流于形式，缺少价值判

断，对专业认证工作的开展和实施不利。

(二)忽略过程证据

我国师范类专业认证聚焦对专业办学水平和教师教学质量的综合测评，对学生的专业知识学习和综合素质发展方面的关注度则不足，忽略了学习过程的证据搜集。当下，对学习过程证据的认识存在误区，即认为学习过程证据不是学生修学课程、学分和参加活动的量，也不是专业的培养方案和课程大纲，而是学生在学习活动和专业实践中能够真实展现其学习过程和效果的材料，比如能够证明学生专业实习工作情况的描述性文本、教学实录和教学反思等证据。以我国小学教育专业认证标准(第二级)中的指标“践行师德”下设的“师德规范”为例，其佐证材料包括：教师教育相关课程标准或教学大纲的课程目标、相关内容、相关教学活动设计、学生课程学习的评价方案对师德规范培养要求的体现；专业开展师德教育、法治教育和专业信念教育等方面情况的档案资料；学生提交入党申请书、入党积极分子培养和党员发展情况的相关资料；学生参加各类志愿者服务、社会实践情况，以及涌现的道德典型案例等相关资料^[6]。可见，证据材料应聚焦于课程成绩、相关材料等文本文件类证据。除成绩外，对学生真实学习过程的证据重视程度不够，缺乏学习过程中所学知识、技能和实际应用水平的多类证据，以“学生中心”的认证理念没有得以真实体现。

(三)偏重量化数据的解释力

师范类专业认证循证评价强调量化证据的获得、解释与结果判断，偏重量化数据的解释力。量化数据虽然能够客观地说明教与学的结果，在一定程度上摆脱了个人主义和经验主义的主观性，但同时也简化了教与学丰富的价值内涵，遮蔽了师范教育的本质。而专业认证评估所要衡量和判断的培养目标达成度，也绝不是简单的证据收集、数据处理、结果测量等单一线性的过程。师范类专业认证评价过度强调量化证据的直观、可比较的实证性价值，忽视质性评价的人文价值，漠视数据背后内在的教育精神和人文情怀，因此循证评价证据的真实性、还原力和人文本色的属性，也可能沦为生硬的技术性操作。

(四)缺乏增值评价部分证据的动态跟踪

当下，师范专业认证要求遵循“产出导向”，应将毕业生入职后的专业发展质量视为认证的重要标准，进行持续追踪。但在目前的专业认证评估

中，参评专业聚焦学生在读期间的专业学习证据，如毕业要求达成、课程与教学实绩等过程性证据的举证，而5年后体现教师专业发展质量的跟踪评价仅通过第三方数据进行例证，缺乏全面、可以持续的动态跟踪。认证专家在入校开展循证时，关注专业办学过程中教师教学和学生学业质量表现，对于毕业生5年后专业发展整体趋势和水平，即增值评价内容的关注有限。“十年树木，百年树人”，教师教育是一项长期的、具有持久性的事业，对师范教育专业办学水平的整体评价应是动态的、周期性的持续监测过程，时间应是教师入职后的3年或5年时间，对于这一阶段如何举证，是我国师范专业认证过程中亟待解决和完善的重要部分。

(五)证据的科学性有待提升

证据科学性不足体现在两个方面。一是评价数据与学生的能力表现正向相关的论证不足。2021版《普通高等学校师范类专业认证申请书》明确指出，“说明评价所采用数据的合理性。包括数据内容、数据来源、收集方法，特别需要说明如何确认这些数据与学生的哪些能力表现相关”。但目前参评专业的申请书突出对相关数据的报告，如用相关系数统计指标表征学生的能力发展程度，却未充分解释为何采用这些数据，数据是否具有代表性和综合性有待商榷。如“毕业要求”达成度仅报告肯德尔和谐系数值，而对数据的获得、代表学生实际能力的程度缺乏实践性论证。二是学生能力表现举证缺少普遍性。2021版《普通高等学校师范类专业认证自评报告撰写指导书》明确指出，“……不应将少数学生的‘标志性成果’作为达标举证材料”。但大部分参评专业通常会举证部分优秀学生的获奖情况、发表论文的数量、参加各级各类学术交流情况，以及部分学生参加社会实践的频次等，而规避大部分学生在学业发展中的不足或综合实践能力的缺漏。这些问题均反映了在师范专业认证中，参评专业缺乏对证据合理性、科学性的认知，抑或是对问题的有意规避。

三、优化师范专业认证循证评价的策略

(一)树立多元主体证据意识

为确保师范类专业认证和循证评价工作科学有序开展，教育行政部门需要进一步与教育评价机构、专业、教师等主体建立以证为本的循证评价工作思路。在教育评价机构方面，强化证据意识，完善师范类专业认证循证评价工作制度，提供明确可

操作的认证标准，举实例说明在《指南》之外，还应提供证据的类型、内容以及表现形式，为规范实施师范类专业认证循证评价工作提供方向指引和政策依据。在专业方面，通过收集相关学生学业成就报告、毕业要求达成度和课程目标达成度分析报告等实证材料，充分解析师范生培养质量，改进教育教学工作，优化人才培养方案，推进师范专业建设，全面落实新时代基础教育强师计划的相关要求。在教师教学方面，积极践行证据为先的评价理念，收集整理有关教师教学的各类资料，特别是学生学业动态发展的表现性材料，以证据支持教师专业能力的提升，倡导科学理性地开展循证性教学，并贯穿于整个教育教学过程中。

（二）构建记载学习过程证据的数据库

美国 CAEP 的认证标准提出，师范生学习过程证据是专业认证的关键所在，这一观点为完善我国师范类专业认证提供了经验和借鉴。建立以证据为核心的认证数据库系统，收集学生学习动机、学习策略、学习过程中的成功表现等调查数据，将师范生在专业师德、专业知识、专业能力三大方面的增值表现更为全面地呈现出来。强调将学生学习过程数据群与其他认证影响数据互相链接，即将单一的数据转化为师范专业的教师教学能力数据与实践基地校的中小学教育教学数据进行关联。以江苏某高校为例，以“学”为中心，基于“学习证据”，在校内教育实践模拟和职后 3 年内的实际工作中，通过“识别问题、收集数据、转化数据、形成方案，基于方案改变行动，对学习行为结果开展评估并进一步收集数据”的方式形成了“学习过程证据”数据库。学习过程信息是反映师范生专业化成长，师范类专业人才培养质量评价的重要依据。

（三）科学整合评价方法体系

从师范类专业认证循证评价的国际经验来看，我们应该加快推进量化评价与质化评价的相互融合，发挥客观数据和表现性描述的共生体优势^[7]。量化的评价方法能够通过对数据的统计处理，直观清晰地反映人才培养的质量，具有较高的内部和外部的信、效度，彰显评价对“真实和客观”的追求。质性评价方式，通过表现性的描述材料，如文本和媒体性信息材料，全面、充分地阐释评价对象的个性特质，尊重评价对象对自己行为的解释，凸显出对教与学过程的重视和价值结果丰富性的认同。两种评价方式互相补充，共同解释说明专业整体建设样态，科学判断专业动态可持续发展的水平，全面

证明专业人才培养质量。以河南省某高校为例，师范生综合素质评价采用量化与质化相结合的方式。量化评价方面，通过职业素养量表，从职业认同感、学科知识素养、教学素养、实践反思能力、主动教学发展能力 5 个维度，采用百分制对师范生职业发展水平进行评价。素质评价方面，运用档案袋评价方法，将师范生学习教师教育课程群的学习过程材料进行整合，包括教学设计、微格实训视频、听课评课感悟、顶岗实习手册等多种资料。每个阶段的作业和课堂记录都是以电子版形式存档，其中的视频素材是重点留存和评价的内容。把量化与质化数据整合，运用聚类分析，将质化材料进行关键因素分析，以此对量化结果进行补充性解释与说明。

因此，师范类专业认证和评价过程中，应科学认识多元评价方法在解释各类证据时所具有的适切性价值，发挥评价方法在师范类专业认证循证评价过程中的优化协同作用。

（四）以增值评价持续跟踪师范生专业发展

在高等教育领域中，“增值”是指大学教育对学生学业成就以及毕业后的工作、生活所带来的积极影响^[8]。师范生在教育教学综合实践活动中参与的程度越深、投入的时间越多，他们在求学以及未来教学工作中所得到的收获就越大^[9]。增值评价的原则是尊重个体差异，重视过程，强调发展，这也是专业认证和循证评价体现出的重要价值所在。专业认证下的增值评价应持续跟踪与评估学生在校以及毕业后三到五年间在专业理念与师德、专业知识以及专业能力三大领域可持续发展的样态和发展趋势的可能性，并充分利用大数据，分析学生在参照系和观察点上发生的改变，详细解释发展的表现；运用增值评价模型，解析学生专业发展受师范教育影响的机制。例如，综合增值评价中的分层模型、增长百分位模型的优势，构建师范生职前职后“集合学习”增值数据平台，根据科学、可视、易操作和易理解的原则，优化关键数据的阈值，确立数据的动态追踪结果分布的置信区间，以可视化探索性统计图刻画师范生专业成长轨迹。最后，从学校、教师、学生 3 个层面探索影响教师教学增值性发展的关键因素，全面、客观、整体地表征师范教育对于毕业生专业发展的持续影响，从而体现循证评价公平和精准的特征。

（五）提升以证据改进问题的能力

如何提升依循证据科学判断专业发展现状，有

针对性地改进问题及不足，是循证评价实践价值的体现。以试点省份广西为例，在探索以证据解决实践性问题的路径和策略选择中，尝试以我国实施师范类专业认证的供给端和需求端为背景，对本省参评专业认证工作进行了实操描述，成功引入第三方评价机构，采用等级制替代评分体系的认证标准等成功经验，提升了以循证评价为平台改进问题的能力^[10]。同时，也存在参评专业对认证工作理解不到位、自我评估和举证能力不足、认证工作的监督和保障机制不健全、认证专家组成员能力参差不齐等问题。参评专业在自评阶段中，应善于反思，基于证据反思本专业办学中存在的不足及问题，并适时予以调整和改进。

综上所述，为提高我国师范专业认证中循证评价的实施成效，建议增强参评专业循证评价的质量意识和证据意识，完善与专业认证标准相对应的证据建设，提高根据证据查找问题、解决问题的能力。

参考文献：

[1][6]教育部.教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html,2017-10.

[2] Satterfield JM, et al. Toward a Transdisciplinary Model of Evidence – based Practice[J]. Milbank Quarterly, 2010 (02):368 – 390.

[3][4][9]刘露,曹雯雯.师范类专业认证循证评估的价值意蕴与优化策略[J].湖北文理学院学报,2022 (06):78 – 81.

[5]教育部.教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html,2018-09.

[7]李湘萍,周作宇,梁显平.增值评价与高等教育质量保障研究:理论与方法述评[J].清华大学教育研究,2013 (08):40 – 45.

[8][10]庄西真.论增值评价对职业教育高质量发展的意义[J].中国职业技术教育,2021(04):12 – 17.

(责任编辑:刘新才)

The Practical Dilemma and Optimization Strategy of Evidence-based Evaluation from the Perspective of Teacher Education Professional Certification

YU Shenggang, YU Bingjie

(Beihua University, Jilin, Jilin 132013, China)

Abstract: At present, evidence – based evaluation has been widely carried out in China's normal professional certification, emphasizing evidence – based evaluation and problem improvement, thus improving the quality of teacher education. In order to achieve the certification of teachers' majors, evidence-based evaluation should enhance the standardization and reliability of evaluation, enhance the collaboration among multiple evaluation subjects, and form the value connotation of evidence-based teaching and learning. However, the current evidence-based evaluation mainly has some problems, such as weak evidence consciousness, ignoring process evidence and emphasizing the explanatory power of quantitative data. Evidence-based evaluation of teacher-training professional certification needs to establish multi-subject evidence consciousness, build a database to record the evidence of learning process, further integrate the evaluation method system, and comprehensively promote and improve the evidence-based evaluation activities of professional certification.

Key words: teachers' major; professional certification; evidence-based evaluation; multiple subjects; awareness of evidence

教师生命自觉：意义与发展途径

张 雪，岳欣云
(首都师范大学，北京 100000)

[摘要]在新时期的发展下，教师生命自觉成为教师转型的有效依托。教师生命自觉所具有的意义主要有3个方面：教师生命自觉有利于教师本人幸福感的获取、教师生命自觉有利于学生生命自觉的培养、教师生命自觉有利于教育教学方面的创新。教师在追求生命自觉的道路上存在诸多障碍，如教师对自身的定位不准确、教师自主性不足以及经验和理论运用程式化的桎梏。但同时也存在着有效发展教师生命自觉的途径。其中，终身学习是教师生命自觉的目标表现，合作学习是教师生命自觉的制度保障，个体反思是教师生命自觉的内在动力。

[关键词]教师生命自觉；专业发展；生命价值；终身学习；合作学习

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0067-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyjx.2023.03.011

教育是一种社会活动，并且是一种不能脱离人存在的社会活动，在此活动展开的过程中处于最中心的就是教师与学生。没有教师的发展，难有学生的发展；没有教师的解放，难有学生的解放；没有教师的创造，难有学生的创造；没有教师的转型，难有学生的转型^[1]。那么新时代的教师应该如何实现转型呢？其实教师的生命自觉发展就是实现教师转型的一种方式，是以往的教师专业成长的一种升华。

一、何谓教师生命自觉

教师并非一个简单的名词，而是具有生命的复杂个体，教师在教学活动中要抵达生命自觉的境界，才可称得上是一名真正的教师。那么，究竟什么是“教师生命自觉”？“教师生命自觉”又有哪些标准？

“自觉”代表着个体自我意识的发展^[2]，而“生命自觉”则是个体所具备的一种积极的能力品质。“生命自觉”意味着个体不断对自我进行完善，主动承担自身的责任与义务，持续将自身发展与群体进步联系在一起。拥有“生命自觉”的个体，能够对外界环境进行积极的认知与分析，并在此基础上主动追求自我发展。因此，所谓“教师生命自觉”，就是教师个体在其所处的特定教育情境中，能够积极主动地对自我进行认知以及完善，将“教书育人”作为自己生命价值的一部分，并在自我发展的同时带动教师群体朝着正确的方向进步。真正拥有“生命自觉”的教师应符合以下几条标准：第一，要对自我生命的存在有正确的认识，知道生命是处于不断的发展当中的；第二，要能领悟生命的多重意义价值，生命不仅具有个人意义，还具备

[收稿日期]2022-12-24

[基金项目]北京市教育委员会2022年度社科计划重点项目“核心素养背景下北京市小学教师‘教研胜任力’提升的行动研究”（项目编号：SZ202210028017）。

[作者简介]张雪（1999-），女，内蒙古通辽人，首都师范大学教育学院硕士生；主要研究方向：教师教育。岳欣云（1976-），女，河南获嘉人，首都师范大学教育学院教授、博士生导师；主要研究方向：教师教育。

社会价值；第三，要具备持续的内在发展动力，为个体的发展计划提供支撑；第四，要有发展共同体的意识，在完善自我的同时，引领群体发展，推动教育事业的进步。

二、教师生命自觉的意义所在

教师生命自觉是教师专业成长的最高层次，也是教师专业发展的最高境界，所具有的意义是多方面的。从教师方面来说，生命自觉是其追求幸福道路上的加速器；从学生方面来说，教师生命自觉会对学生的生命自觉产生巨大影响；从教学方面来说，教师生命自觉对于教育教学的创新也发挥着不可替代的作用。

(一)有利于教师本人幸福感的获取

一个人的幸福感不仅仅来源于外部环境，更多的还是发自内心，和个人的内在观念密不可分。个人的幸福感主要是指一个人当下的幸福心理状态，教师生命自觉的核心就是教师对于幸福的追求，对于更完美的生活和自我的追求，所以教师就可以通过追寻生命自觉去获取幸福感。教师只有具备生命自觉才能建立起积极健康的幸福观，只有具备生命自觉才能清楚地认识到何为幸福，认识到幸福的本质。如果从教师专业成长的角度去看待教师幸福的话，那么教师幸福就是指教师个体能够在实际的教育教学实践中体现自己职业价值的一种状态^[3]。拥有生命自觉的教师通常很善于从日常的教学实践和自己的生活中找到与幸福相关的痕迹，并立足于现实建立一个自我专属的充满幸福的心灵空间。他们在遇到挫折时不会自暴自弃，而是会及时进行自我调整与自我协调，从生活点滴中发现自己的生命价值，找寻所有可能的幸福来源^[4]。拥有生命自觉可以让教师在工作场合与社会中都自觉地扮演好自己的角色，经营好各方面的人际关系，赢得学生、家长、同事与他人的尊重和喜爱。弗兰克尔对“意义疗法”有较为深入的研究，在他看来，个体生命价值实现的程度与其自身对事业及所爱之人的投入程度是呈正相关的。自我超越如果有副产品的话，那么一定是自我实现^[5]。对于教师来说，他工作中的幸福感的来源并非只有自身，更多则是来源于他的工作对象——他的学生。教师为了促进学生的成长与发展而展开各式各样的教育教学活动，并在与学生的相互作用中获得幸

福感。这种投身工作而获取的幸福感，与因为外在物质而获取的幸福感相比，是一种更加美妙的生命体验。

(二)有利于学生生命自觉的培养

教育的最高目标不是要培养出多么优秀的科学家或是多么精明的商人，而是要培养具备生命自觉的人。个体生命质量能否提升，生命价值能否实现，都要受制于个体的生命自觉能否形成^[6]。生命自觉不仅对教师专业发展来说意义重大，在学生成长的过程中也同样可以发挥出巨大的作用。学生的生命自觉会指导他进行各种实践活动，甚至可以决定学生未来发展的走向。当个体的自我意识清晰，并能进行自我控制时，他就能有目的地引领自身成长，自觉地推进自身进步^[7]。由此可见，生命自觉对于学生发展成熟的重要性。教师工作的主要特征之一就是具有示范性，因此，教师所做的每个举动、所说的每句话都会被学生看在眼里、记在心里，悄无声息地对学生产生影响。身为教师，如果具有生命自觉，就会变成学生的榜样，促进学生生命自觉的形成与发展。自觉有且只有在关系之中才称得上是有意义的存在，自觉本身就是一种关系^[8]。教师可以在各个方面影响学生的生命自觉，例如他的教学方式、与学生的交流方式、处理事情的方式，甚至是穿衣打扮的方式。因此，教师只有全面地进行自我审视和自我反思，才能具备各个方面的自觉，如自我协调的自觉、发展自身综合素质的自觉等。这样才能在任何时间、任何地点向学生展示良好的生命状态，为学生创建生命自觉的隐性环境。这种隐性环境对于具有一定主体性的学生来说，要比显性环境的影响力更大。

(三)有利于教育教学方面的创新

教育教学是一种创造性的实践活动，而生命自觉有助于教师在进行具体创造性活动时，使自身的生命价值得以实现。拥有生命自觉，能够让教师体会到进行生命创造就是在发挥自己的生命价值，在一次又一次的主体创造活动中，自己的人生也会变得更有意义^[9]。纵观历史，名人往往是那些不受条条框框限制、敢于质疑权威、大胆打破常规的人，而那些墨守成规的“保守派”，却没有在历史的丰碑上刻下自己的名字。不断创新在教师专业发展过程中是不可或缺的，传统社会变迁缓慢，以往的教育也难

有重大变化，对教师的要求也仅仅是简单传授人类知识文化的“教书匠”，而新时代以及新时代的教育却要求教师不得不具备创新创造能力。拥有生命自觉的教师能够在复杂多变的教育实践中，保持自身的主体创造性，能够在日复一日的教学活动中增强自身的创新能力，更新自己的教育理念。生命再造可以说是生命自觉的最高层次^[10]，教师在生命自觉的指引下会不断突破进取，将生命与教育教学活动相融合，让教育教学焕发全新的生命活力。教师要想从真正意义上享受到教育教学给自己带来的快乐与成就，就要时刻怀揣着创新的态度。释放教师成长中的创造性因素，才能让教师专业成长变成舒展生命的过程^[11]。拥有生命自觉，可以帮助教师从不同的维度对教育教学进行创新。只有对教学进行不断思考、不断重建的教师，才会产出更加有新意和活力的教学成果，才能培养出更符合时代要求的人才。拥有生命自觉可以让教师更好地将工作、科研、生活等进行融合，并将现实生活中的灵感带到教育教学之中，在专业发展与生命发展中体会到生命的无限价值。

三、教师实现生命自觉道路上的障碍

尽管教师生命自觉对于教师专业成长、学生长远发展以及整个教育事业的持续前进来说都有着不可忽视的作用，但要想迅速提升教师生命自觉水平似乎难以实现。这是因为长期以来教师实现生命自觉的道路上存在着诸多“绊脚石”，包括教师对自身定位不准确、自主性不足以及程式化对于教师实现生命自觉所造成的障碍。

(一) 自身定位不准确

教师在其职业生涯中对自身是否有明确的定位，能够影响其教学过程中的行为和心态。然而，当代各级学校中的在职教师普遍都对自身的职业定位不十分明确。主要有两个方面的表现：第一，教师对个人职业角色的认同感不足；第二，教师自身的教育情怀薄弱。这两种情况都会减缓教师实现生命自觉的进程。首先，有相当一部分教师想要完全把教育教学工作和自身的日常生活分离开来，认为完成规定的教学任务就是自己工作的全部了，一味地追求“自由”。这部分教师对自身的角色定位就缺乏清晰

的认知，也说明这部分教师是不具备生命自觉的。教学过程并非教案的简单实施^[12]。还有一部分教师在其职业生涯中的价值追求只停留在较低的层次，例如转为正式编制，但转编之后往往就不再去进行自我驱动，也不再有工作压力，没有了压力自然也就缺乏动力。如此一来，他们追寻人生价值的生命自觉就很难再被唤醒。其次，教师职业的特征之一就是奉献性，教师工作应当是有利学生和整个社会的，虽然教师也有自己的生命和发展需要，但是应该在这个过程中去成全自身的价值。如今有很多教师都对自身的生命价值缺乏正确的认识，他们过多地关注薪资问题。换句话说，他们更在乎自己的付出是否得到了相应的物质回报。这些教师变得越来越“商业化”，将获得个人利益放在第一位，甚至为了牟利只在课外培训班中才讲解完整的知识，而在学校的课堂上会预留一些内容不讲。轻视教师职业应实现的社会价值，忘记教育的“育人”本质，也会阻碍教师走向生命自觉。

(二) 教师自主性不足

内因是决定事物发展的根本因素，对教师来说，要在专业上取得长足发展，自主性是必不可少的。“自觉”是促进教师专业发展的决定性因素，教师的专业发展完全是靠自己的^[13]。教师的自主性主要有两方面的体现：一是教师的自主学习，二是教师的自我管理。首先，当前教师入职前和入职后都要参加各类培训学习，这些培训更多是在一些专门的培训机构中进行的，而非真实的教育情境。学校领导频繁地给教师安排培训学习，致力于去实现优质的“教师教育”，导致对于教师自主学习的关注不足^[14]。“教师教育”是持续终身的^[15]，教师教育通常更侧重于外在的教育形式，但却忽视了一点，那就是教师本身应享有的学习权。当前的教师教育主要有两种模式：第一种是帮助教师提升自身学历。这种模式有利于教师对教育教学相关理论知识进行集中学习，对教师日后评职称也有很大帮助。但是教师在集中学习理论的同时，很难能将所学到的理论知识和教学实践去进行结合，从而很难实现自身教学能力的增长。第二种是组织教师参加五花八门的讲座培训，如国培、省培等。这种模式的主要特点就是参加培训的教师可以和教育专家实现近距离交流，

从而高效地学习专家所讲授的内容。但这种模式也存在一些弊病，例如理论知识比较难理解、实践知识普适性不强等。从生命自觉的角度出发，这两种常见的教师教育模式均可以有效地促进教师的专业发展，但与此同时，也难免出现忽视教师主体性的情况。上述的教师教育模式缺乏对于教师自我教育的关注，这严重阻碍着教师走向生命自觉。人是同时具有目的性和精神性的生物，因而人有自觉，这种自觉体现在人对自身完满的不懈努力上^[16]。其次，当前各级各类学校普遍对教师进行“碎片化”管理，这种管理模式的缺点也暴露得很明显，集中体现在很难把握在管理教师方面的一个合理的、恰当的“度”，经常出现“管得太多”和“管得太死”的情况。这种管理模式没有看到教师的自主管理权，打压了教师进行自主管理的主动性，同时也阻碍了教师的自主发展。行政管理与教师自我管理之间的不平衡、不协调会成为教师生命自觉道路上一个难以跨越的障碍，好的行政管理应当是松弛有度的，而不仅仅是把教师当作完成教学任务的“工具”。将教师的自我管理有机融入整体的行政管理中，有利于构建一个和谐的氛围，有利于教师本身的自主发展和教师生命自觉的抵达。

（三）程式化的桎梏

当今教育中存在着不可忽视的经验主义与教条主义，经验主义和教条主义的程式化导致了人主体精神的弱化，也阻碍了人的生命生成。在这种缺乏生命意识的教育观的引导下，教师难以实现生命自觉，教出的学生也像是流水线上生产出来的商品。教师的教学经验是否丰富能在很大程度上影响最终的教育效果，但是并不能把教师拥有的教育经验的多少同他教学水平的高低画上等号。一些教师把经验看得过重，掉入了经验主义的陷阱，他们失去了“随机应变”的能力，而是将自己业已成形的教育经验运用到所有的教育情境和不同的教育受众上面。这样一成不变的教育方式就造成了经验运用的程式化。实际上，教育经验都是具有一定的情境性和时效性的，盲目套用并不能发挥其作用，甚至有可能适得其反。另外，经验主义往往会导致对于理论的轻视，经验主义者通常不会对自己的教学经验进行深入的反思，这就使得他们的经验只停留在感性直观层面，进而导致迁

移和转化很难发生^[17]。除了经验运用的程式化之外，还存在着理论运用程式化的问题，也就是以教条化的方式去应用教育相关理论。教条主义者与经验主义者恰恰相反，他们过于依赖教育理论，但也只是把那些教育理论机械地套用于教学实践，致使教育理论失去了原有的生命力。近些年来，我国教育领域一直存在着对于国外教育理论进行照搬照抄的倾向，这代表着我国本土的理论建设遇到了瓶颈，也体现出了我们对于文化自信的缺失。总之，经验主义和教条主义共同导致了程式化的出现，导致教师生命自觉发展严重受阻。

四、教师生命自觉的发展途径

拥有较高的生命自觉水平是所有教育工作者的理想追求，透过理想，我们看到的是一种积极向好的生命样态与专业发展方式。尽管这一愿景在短时间内难以达成，但我们可以理想与现实之间找到一些可靠的路径。教师生命自觉达成的核心动力来自教师自身，同时也离不开外部环境的支持。

（一）终身学习是教师生命自觉的目标表现

“教师生命自觉”具有极强的内隐性，对于“教师生命自觉”，我们看不见也摸不着，但它可以通过一定的外在形式表现出来，那就是终身学习。教师生命自觉的主要表现之一就是不断追求自我发展、自我完善，而终身学习恰恰是实现个体自我发展、自我完善的不二选择。教师只有将终身学习、不断进取作为自己的职业目标，才可说是建立了正确的目标价值取向。而那些以眼前利益为重，忽视自身长足发展的教师显然就建立了错误的目标价值取向，只着眼于短期收获，代表这部分教师所具有的仅仅是功利性的目标。

终身学习是每一位教师的必然选择。在日新月异的社会环境中，学习不能再是人们某个特定阶段的“限定活动”，可见“终身学习”在当今时代的必要性。对于教师来说，这种必要性更甚。这是由教师职业的性质决定的，教师之责任在于培养全方位发展的学生，“一个全面发展的人必须时刻保持向着更高更好的人生进发的欲望”^[18]。教师不断地主动寻求自我发展才有资格去承担教导不断发展着的学生的责任。保尔·朗格朗提出的终身教育是指一个人一生所接受的所有教育^[19]，这是一种“全覆盖”的教育，不仅覆盖所有时间，

也覆盖了所有空间。从时间上看，教师只有保持“活到老学到老”的态度，才能逐渐培养良好的文化素养，发展崇高的敬业精神，训练高超的教学技能，建立先进的教育理念。从空间上看，社会环境的不断变化也会导致教育环境发生相应改变，这就要求教师及时地对新环境进行适应与分析，在环境变化的同时不断自觉调整自身，才能以更新、更好的姿态去教书育人。

首先，对于教师来说，实现终身学习的前提是要拥有终身学习的意识，也就是说，要求教师每时每刻都怀揣着求知若渴的态度。当教师的求知变成一种常态时，教师也就把学习融入了自己的生命中，实现了真正的生命自觉。其次，教师应该有不耻于向所有人学习的精神，韩愈在其所在年代尚有如此觉悟，现代的教师更应有这种胸怀和格局。这样可以让教师在积累更新自身知识的同时，为学生树立一个自觉学习的好榜样。此外，教师还应拓展自己知识学习的范围。在当今这个信息时代，每个人所能接触到的知识都不再是有限的了，教师只有掌握广博的知识，才能拉近和学生的距离，进而有效地展开教学活动，同时也能培养自身思维的贯通性与灵活性。教师应在日常生活和教学实践中始终抱有自主发展的态度，给学习赋予一种神圣的使命感。这种使命感是需要教师本人去体悟的，教师在自主性的引导下始终以终身学习作为自己的目标追求，方可找到通往生命自觉的道路。

（二）合作学习是教师生命自觉的制度保障

每个人都生存在复杂的关系中，整个世界都存在于复杂的关系当中。在完整的生命系统中，各组织部分都是相互联结的，而非彼此孤立^[20]。教师当然也不例外，在教师生命系统的各种关系当中，同事是不可缺少的存在。因此，从教师所处的关系来看，合作学习似乎是教师在群体中实现生命自觉最可靠的制度保障。少数学校中存在着不良的教师文化，教师与教师之间很少进行合作学习，甚至还会进行一些恶性竞争，在这种情况下，教师的时间、精力都无法发挥其最大价值，更难说去追寻生命自觉了。

“教师”可以指某个教师个体，但同时它也代表着所有教师个体的集合体。在一名教师的职业生涯当中，与同事形成良好的合作关系是十分重要的，这有助于教师获得更加丰富的教学经验和情感体验。在合作学习中，教师之间会基于自愿

而进行紧密的联系，共享各种教育理念。在此过程中，教师与教师共享的不仅仅是工作，还包括教学的意义与情感。教师个体与其他教师的关系是同一的，因为每个人都不是孤岛，而是与他人有着错综复杂的内在联系的个体，教师间的沟通、学习、合作，乃至竞争都是在平等对话的前提下发生的^[21]。同事很有可能成为对教师影响深远的“重要他人”，教师可以在相互交流和合作探究中共同得到专业能力的提升，从而实现协同发展。

教师与教师之间进行紧密的合作对于教师专业发展有着不可小觑的作用，所以要想实现教师的生命自觉，还可以从构建教师之间的合作文化来入手。形成良好的教师合作文化有赖于教师实践共同体的形成，教师实践共同体意味着“身处于实践共同体中的教师可以在共同体开展的各项活动中实现专业上的成长”^[22]。教师实践共同体中的所有成员都能在合作学习的过程中找到公认的教育信念和共同的教育认同感。身为在群体中发展的教师，要提升自身“同伴互助”的意识，要认识到教师个体的发展资源是有限的，若能做到博采众长、集思广益，必定会大幅提升教师专业发展的效率。教师可以将自己所遇到的教育教学问题带到教师实践共同体中，在互相帮助、民主、开放的氛围之下，与其他成员合作寻求问题的解决策略。在教师实践共同体中，成员之间可以交流与共享各自的经验。在此过程中，教师可以对自身经验进行积极的反思，并汲取其他观念和集体智慧，对自身的教学经验进行整合与提升。如此一来，共同体中的成员便能在集体合作中实现专业发展，携手走向生命自觉。

（三）个体反思是教师生命自觉的内在动力

作为推进教育事业的一分子，教师必须有自己的思想，这是其实现生命自觉的决定性因素。没有经过反思的生活不是值得过的生活^[23]。进行自我反思不仅能够让个体在成长过程中具有更多自主性，而且可以让个体减少对外界评价的依赖，用一种“自我追问”的方式来了解自己目前的发展水平，进而才能更加自如地把握自身的发展与完善。通过不断反思和反思后的重建，教师会成为更符合自己职业理想的自己，这种“自我升级”会进一步强化教师的自我效能感，由此产生的良性循环会推进教师走向生命自觉。缺少反思意识，会使教师安于现状，更会熄灭他们心中追求自我发展、自我超越的火苗。此外，教师若缺少对自

身教育教学的反思，也很难提升自己的教学质量，这是对自身发展和学生发展的双重不负责。因此，教师若想抵达生命自觉的最高境界，就必须以反思作为发展生命自觉的内在动力。

教师的自主反思是一种教师特有的“元认知”能力，包括对教学问题进行识别、对教学经验进行综合分析、对教学结果进行恰当评价等。教师在教学实践过程中会收获大量的教学经验，但这些经验具有复杂性和情境限定性，只有对这些经验进行分析提炼、去伪存真，才能将这些经验成功地转化为具有普遍性的教学理论。而只有“反思”能实现这一操作，反思可以实现对过去的重构，也可以通过当前的事件体现出对未来的意向^[24]。自我反思是一名合格教师应具备的重要核心素养之一，也是教师实现专业发展道路上必不可少的环节。通过主动反思，教师可以明确地认识到自身所存在的不足，并及时采取相应措施，从而实现自觉发展。教师只有不断学习、躬身实践、勤于反思，不停地审视、推敲、追问、质疑自己的教学，才能不断突破自身能力^[25]。

教师要经常进行自我反思，才不会忘记自己身上背负着“教书育人”的重担。只有频繁地对教育情境进行审视，不断地找出自己在教育教学过程中出现的问题，自觉地对所实施的教育教学进行批判性的思考，教师才能不断完善自我，实现自我超越。但反思不能只停留在教学设计和教学方法层面，反思是要有深度的，否则就不能形成独到的教育思想。那么，什么样的反思才算得上是深度反思呢？深度的教育反思应与教育的生命内涵和教师的生命价值密不可分。教师只有对教育的本质进行思考，才能从生命发展的宏观视角去理解具体教学活动的内在意义，并可以将自身的教学行为与整个教育事业进行联结，从而获得持续性的内在驱动力，达到“诲人不倦”的教育境界。除此之外，教师反思应该永远是“正在进行时”，它应该伴随教师生命的生存而存在，为教师实现生命自觉点上一盏长明灯。

参考文献：

- [1]叶澜.新基础教育研究和新型教师的培养[J].教育育人(教师新概念),2011(06):8-10.
- [2]陈玉琨.教育:从自发走向自觉[M].上海:华东师范大学出版社,2012:7.

[3]冯建军.教育幸福:教师专业发展的重要维度[J].人民教育,2008(06):23-26.

[4]岳欣云.教师发展的最高境界:教师生命自觉[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018(02):117-122.

[5][美]维克多·弗兰克尔.活出生命的意义[M].吕娜,译.北京:华夏出版社,2010:136.

[6]叶澜.回归突破:“生命·实践”教育学派论纲[M].上海:华东师范大学出版社,2015:296.

[7]叶澜.教育概论(修订版)[M].北京:人民教育出版社,2006:204.

[8]余英时.余英时文集(第7卷)[M].桂林:广西师范大学出版社,2006:110.

[9]李政涛.生命自觉与教育学自觉[J].教育研究,2010(04):5-11.

[10][14]马立超.“生命自觉”视域下的教师专业发展[J].中国教师,2019(04):66-69.

[11]杨晓奇.生命美学观照下的教师专业成长[J].教育发展研究,2011(24):75-78.

[12]叶澜.让课堂焕发生命活力——论中小学教学改革的深化[J].教育研究,1997(09):3-8.

[13]方健华.中小学名师成长过程的特征分析——基于江苏名师成长案例的研究[J].教育研究与实验,2011(04):55-59.

[15]周洪宇.教师教育论[M].北京:北京师范大学出版社,2010:3-4.

[16][18]刘铁芳.追寻生命的整全:个体成人的教育哲学阐释[M].北京:高等教育出版社:2017:348-349,22:350.

[17]杨继利.论教师的教育生命自觉与教育本真之境的抵达[J].教育理论与实践,2016(02):33-35.

[19][法]保尔·朗格朗.终身教育引论[M].周南照,译.北京:中国对外翻译出版公司,1985:15-16.

[20][美]小威廉姆E.多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2000:88.

[21]靳玉乐,殷世东.生态取向教师专业发展的理念与策略[J].教师教育学报,2014(01):23-31.

[22]张平,朱鹏.教师实践共同体:教师专业发展的新视角[J].教师教育研究,2009(02):56-60.

[23][古希腊]柏拉图 Plato.苏格拉底的申辩[M].吴飞,译/疏.北京:华夏出版社,2017:134-135.

[24][美]杜威.我们怎样思维:经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2004:84-85.

[25]周群.中小学名师专业成长的困境与突破[J].教育导刊(上半月),2015(07):67-70.

(责任编辑:刘丽)

Teachers' Life Consciousness: Significance and Development Approach

ZHANG Xue, YUE Xinyun

(Capital Normal University, Beijing 100000, China)

Abstract: With the development of education in the new era, teachers' life consciousness has become an effective support for teachers' transformation. The significance of teachers' life consciousness mainly includes three aspects: teachers' life consciousness is conducive to teachers' happiness, teachers' life consciousness is conducive to the cultivation of students' life consciousness, and teachers' life consciousness is conducive to the innovation of education and teaching. There are many obstacles in teachers' pursuit of life consciousness, such as teachers' inaccurate positioning of themselves, teachers' lack of autonomy, and the shackles of programmed empirical and theoretical application. But at the same time, there are effective ways to develop teachers' life consciousness, among which lifelong learning is the target performance of teachers' life consciousness, cooperative learning is the institutional guarantee of teachers' life consciousness, and individual reflection is the internal motivation of teachers' life consciousness.

Key words: teachers' life consciousness; professional development; life value; lifelong learning; cooperative learning

(上接第 61)

Practical Exploration of Constructing "All-situational, New Ecological Smart School"

—School Reform from the Perspective of Future School

SUN Hejuan, LIU Fei, WANG Lidong

(Changchun High School of Arts and Sciences, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: With the adoption of new concepts, new ideas and new technologies, echoing the modernization of education, starting from the interpretation of the concept of "all-situational, new ecological school", the significance of "scene education" for the future school in terms of spanning the teaching space and the role of "ecological thinking" in the reconstruction of the teaching environment is recognized. Under the guidance of the goal of "educational power" and "digital power", Changchun High School of Arts and Sciences, starting from the reality, has formulated eight "to" practical strategies and constructed seven "reconstruction" action frameworks based on the building of a ubiquitous learning system, the construction of a miniaturized learning community and the construction of a new ecological smart campus. The paper carries out the practical exploration of the construction of "all-situational, new ecological smart campus", and finally makes a summary and expectation of the construction of "future school".

Key words: digital transformation of education; future school; school transformation; all-situational; new ecological

马斯洛需求层次理论视角下 提升民办高校教师队伍稳定性的策略研究

滕一霖¹, 马传明²

(1 吉林省教育科学院, 吉林长春 130022; 2 吉林动画学院, 吉林长春 130012)

[摘要]对于民办高校而言, 建设一支稳定的教师队伍是其生存之本。马斯洛需求层次理论表明, 应以教师需求为突破口, 通过满足较低层次需求来增强教师队伍的稳定性, 同时激发教师产生较高层次需求, 促进民办高校教师队伍的主动成长。调查发现, 影响民办高校教师队伍稳定的因素及其排序为工资待遇、相关福利、工资制度、保障制度、职称晋升、工作强度、工作环境、归属感、管理制度、人文关怀、工作意愿、专业发展、科研氛围、职业生涯规划、文化环境、社会地位、职业地位、职前培训和聘任制度, 但在性别、年龄、岗位、工作年限和学历等维度上存在着差异。基于对教师需求的分析, 提出加强民办高校教师队伍稳定性的对策: 落地同等地位, 重构安全信任; 加大人文关怀, 建立教师归属认同感; 强化激励投入, 助力教师的自我实现; 强化社会支撑, 营造尊重的教师聘用氛围。

[关键词]马斯洛需求层次理论; 民办高校教师; 稳定性; 安全信任; 人文关怀; 自我实现

[中图分类号]G645 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0074-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.012

马斯洛的需求层次理论将人的需求从低到高划分为5个层次。该理论的提出基于3个假设: 一是人要生存, 人的需求能够影响其行为; 二是人的需求按重要性和层次性可以排成一定的次序: 生理需求→安全需求→归属需求→尊重需求→自我实现需求; 三是人的需求是一个从低级向高级发展的过程, 成为推动其持续努力的内在动力^[1]。可见, 需求是一个人做事的内在动机, 即所有人做的所有事都是为了满足自己的某一需求, 揭示了人的行为与人的需求之间的关系: 行为是为了满足需求而产生的结果, 而且最迫切的需求正是激励人行动的最主要的动力。同时, 可以通过满足人较低层次的需求

而刺激其较高层次需求的产生, 成为人成长的内生动力。笔者将马斯洛需求层次理论引申到民办高校教师群体中, 探讨影响民办高校教师需求的层次; 根据不同教师群体的需求特点和内容, 提出加强民办高校教师队伍稳定性建设的对策建议。

一、研究背景

(一) 政策背景

《中华人民共和国民办教育促进法》(下文简称“《促进法》”)和《中华人民共和国民办教育》(下文简称“《促进法实施条例》”)规定, 民办学校教师、受教育者与公办学校教师、受教育者具有同等的法

[收稿日期]2022-12-20

[基金项目]吉林省高等教育学会2018年度重点课题“吉林省民办高校教师流失因素实证研究——基于马斯洛需求层次理论的视角”(项目编号: JGJX2018B53); 中国民办教育协会2022年度规划课题(学校发展类)“民办高校专任教师激励机制研究”(项目编号: CANFZG22094)。

[作者简介]滕一霖(1986-), 女, 吉林吉林人, 吉林省教育科学院助理研究员; 主要研究方向: 教师专业发展。马传明(1983-), 男, 山东鄄城人, 吉林动画学院文化产业商学院副教授; 主要研究方向: 民办教师发展。

律地位^[2]。民办学校自主招聘教师和其他工作人员，并应当与所招聘人员依法签订劳动或者聘用合同，明确双方的权利、义务。民办学校聘任专任教师时，在合同中除依法约定必备条款外，还应当对教师岗位及其职责要求、师德和业务考核办法、福利待遇、培训和继续教育等事项作出约定^[3]。多省（市）对加强民办高校教师队伍建设进行了探索，河北省在2018年1月颁布了《河北省人民政府关于鼓励社会力量兴办教育促进民办教育健康发展的实施意见》，就深化体制机制改革、完善扶持制度、加快现代化学校建设、提高教育教学质量以及提高管理服务水平等问题提出了实施意见。其中就加强教师队伍建设指出，民办高校教师和公办高校教师要坚持一体规划、一体培养、一体建设，鼓励公办高校和民办高校教师间的互动学习，重视民办教师的思想工作和健全师德建设的长效机制，提升民办高校教师的师德素养^[4]。2018年，福建省政府为支持民办高校的发展，专门成立了一个1000万的专项资金库，启动并实施了全省民办高校参与的强师工程^[5]。现有政策明确了民办高校教师的法律地位及落实途径，但与公办高校教师相比，民办高校教师依然面临着法律地位难以落实、发展空间受限^[6]、职称晋升难度高^[7]、身份地位较低、劳动强度大、工作积极性和精神动力不足、专业成长环境欠佳、流失率较高^[8]、严重缺乏工作认同感和归属感^[9]等现实问题。

（二）国内外研究综述

国外对于如何加强民办（私立）高校教师稳定性研究起步较早，研究成果大多侧重于影响稳定性主要原因的探讨。一是物质报酬。Desiree等研究发现，教师流失的主要因素为个人薪酬待遇，尤其是参加工作时间不长的年轻教师，选择离职的首要因素一般就是薪酬不高或整体待遇不够合理^[10]。Peis等指出，教师薪酬与离职率呈U型关系，教师离职取决于薪酬水平，高能力低薪酬的教师离职率更高^[11]。二是工作满意度。Hardianto经调查发现，满意度越低，流失率越高。三是文化氛围。Martens指出，组织文化及学校的氛围对教师流失存在一定的影响。Megan认为，受领导和同事信任的教师的工作状态相对稳定^[12]。对于稳定民办高校教师队伍，国外学者认为核心问题是物质报酬、工作满意度和文化氛围等方面。

与国外相比，我国民办教育起步较晚，但仍有许多研究者对各类教师的影响因素进行整理分析。

罗明丽等认为，民办高校教师流失频繁的原因有教师保障制度不健全、民办高校教师劳动量较大且报酬较低、民办高校教师的社会认可度低、民办高校教师职业发展受限等^[13]。苗欣认为，民办高校教师流失的主要因素包含薪酬待遇、社会声誉、职业发展等3个方面^[14]。吴瑞华则分别从政府、学校和个人3个层面指出，民办高校教师在身份编制和社保待遇等很多方面都与公办高校教师存在很大的差距，工作任务繁重、压力较大，对自身所从事的职业缺乏安全感^[15]。对于稳定民办高校教师队伍，国内学者认为核心点是社会地位、工资待遇、劳动量和职业发展等方面。

综上可以看出：无论是国内还是国外，民办高校教师队伍的稳定性引起了学界和社会的关注，它制约了学校的高质量发展；由于中西文化的差异，国内外对于影响民办高校教师队伍稳定因素的研究视角和研究结果有相同之处，也有所不同；无论是国内还是国外的研究结果，都只是指出了如何稳定民办高校教师队伍建设，缺乏对具体原因的归类和层次的区分。

二、马斯洛需求层次理论视角下稳定民办高校教师队伍影响因素分析

基于马斯洛的需求层次理论，对存在或可能存在的民办高校教师流失影响因素进行整理归类、提出假设，具体结果为：一是安全需求，包括工作意愿、工资待遇、工资制度、相关福利、工作强度、保障制度；二是归属需求，包括职前培训、归属感、人文关怀、文化环境、工作环境、管理制度；三是尊重需求，包括社会地位、职业地位、聘任制度；四是自我实现需求，包括科研氛围、职业生涯规划、专业发展、职称晋升。笔者对18所民办高校（包括高职院校）展开调查，对回收的1470份有效问卷进行分析。为区分不同民办教师群体的需求，除了统计民办教师需求总体情况外，还根据性别、年龄、岗位、工作年限、获得学位的不同等情况进行了对比分析，结果如下。

（一）民办高校教师需求的总体情况

总体来看，影响民办教师流失的因素排序为：（1）工资待遇；（2）相关福利；（3）工资制度；（4）保障制度；（5）职称晋升；（6）工作强度；（7）工作环境；（8）归属感；（9）管理制度；（10）人文关怀；（11）工作意愿；（12）专业发展；（13）科研氛围；（14）职业生涯规划；（15）文化环境；（16）社会地

位；(17)职业地位；(18)职前培训；(19)聘任制度。从排序结果可以看出，前6项中除“职称晋升”外，均属于安全需求；7—10项均属于归属需求；12—14项均属于自我实现的需求；16、17、19项属于尊重的需求；“工作意愿”排在第11位，“文化环境”排在第15位，“职前培训”排在了第18位。

分析上述排位可知，第一，“职称晋升”本来应放到自我实现的需求层次之中，但在实际情况中，“职称晋升”被当作提升工资及保障退休待遇的工具，其自我实现功能被削弱，反而在安全需求中占据了更重要的地位；第二，尊重需求层次与自我实现需求层次出现了位置上的颠倒，自我实现需求层次在现实中占据了更重要的位置，且成为民办教师获得尊重的前置需求层次，可见民办高校教师是通过自我实现而获得自我和社会的尊重的。

(二) 民办高校教师需求的性别差异

通过对比不同性别民办高校教师需求排序与民办高校教师总体需求排序情况、男女教师之间的需求排序情况，可以看出：无论男教师还是女教师的需求排序情况，基本与总体排序情况一致，但是存在个别差异；相较于男教师和总体情况，女教师认为保障制度比工资制度更重要；相较于女教师和总体情况，男教师认为管理制度比归属感更重要、科研氛围比专业发展更重要。男女教师有个别差异的原因在于：女性在工作期间要面临结婚生子等耗费大量时间和精力的事情，单位也会因这样的原因不愿意雇佣女性，比如不同民办高校对女性产假制度的规定是不一样的。

(三) 民办高校教师需求的年龄差异

通过对比不同年龄段的民办高校教师需求排序与民办高校教师需求总体排序情况、不同年龄段之间教师的需求排序情况，可以看出：除50—60岁年龄段教师外，其他年龄段教师的需求排序情况与总体基本保持一致，存在个别差异；50—60岁年龄段教师比其他年龄段的教师对“工作环境”“工作意愿”“人文关怀”的要求更高，同时弱化了“相关福利”“职称晋升”及“归属感”的需求，可以看出本年龄段的教师对安全层次的需求降低，这可能因为前期已经积累了一定的物质基础，并且因年龄原因转变了对工作的态度，更注重享受工作，将归属需求提前了；作为工作主力军的30—50岁年龄段的教师，认为“保障制度”比“工资制度”更重要；40—50岁年龄段的教师对“科研氛围”的需求超过其他年龄段的教师，并且弱化了“管理制度”的重

要性，这可能因为40—50岁的教师已经成为学校里的“老人”，更重视自身的发展而又已经习惯了相关的管理制度；30岁以下的教师比较重视“工作强度”，这源于年轻人对工作的不适应。

(四) 民办高校教师需求的岗位差异

通过对比不同岗位民办高校教师需求排序与民办高校教师需求总体排序情况、不同岗位教师之间的需求排序情况，可以看出：除辅导员外，不同岗位教师的需求排序情况基本与总体排序情况保持一致，但是存在个别差异；教师更注重“工作强度”“专业发展”和“科研氛围”，这与教师平时的工作强度比较大和教师的专业性相关；行政人员更重视“保障制度”和“工作环境”，弱化了对“专业发展”的需求，这与行政人员的工作性质相关，对专业性的要求不高，同时由于“坐班”制度的存在，行政人员对“工作环境”的要求比较高；辅导员在选择过程中，将“管理制度”与“归属感”前置了，这在一定程度上意味着辅导员归属需求层次的提前，同时弱化了“职称晋升”和“工作强度”的重要程度，可见辅导员弱化了安全需求层次的重要性，但其安全需求层次相较归属需求层次仍处于基础地位。同时可以看出，辅导员更重视“职业地位”且相对忽视“科研氛围”。究其原因，辅导员对自我的肯定源于学生和学校的评价，好的工作氛围可以使其在一定程度上克服薪资待遇等带来的不安，而且辅导员的专业性不强，日常忙于事务性工作，和学生接触的快乐与成就感令其忽视了自身的疲劳和成长。

(五) 民办高校教师需求的工作年限差异

通过对比不同工作年限的民办高校教师需求排序与总体民办高校教师需求排序情况、不同工作年限教师之间的需求排序情况，可以看出：不同工作年限教师的需求排序情况基本与总体排序情况保持一致，但是存在个别差异；工作年限越长的教师越重视“保障制度”；工作年限为1—5年的教师更在意自己的“归属感”；工作年限为5—10年的教师与工作年限为10年以上的教师对“专业发展”的认识差别较大，这和教师职业发展的过程有关，教师工作10年后，对自己工作的掌握程度和精力的分配有了更好的把握，且对职业发展的目标有了更明确的认识。

(六) 民办高校教师需求的学位差异

通过对比获得不同学位的民办高校教师需求排序与民办高校教师需求总体排序情况、获得不同学位的民办高校教师之间的需求排序情况，可以看

出：除获得硕士学位的教师外，其他教师的需求排序情况与总体排序情况没有保持一致，存在需求层次不统一的差异性；仅获得学士学位的教师将“工作环境”和“管理制度”两项的排序放到了前面，使得归属的需求层次提前，弱化了安全的需求层次；获得博士学位的教师对“保障制度”的需求相比其他教师要弱化很多，同时对“科研氛围”和“专业发展”的需求比较高，将自我实现的需求层次提到了归属需求层次的前面，这与博士学位教师自身的专业性和优越性有关。拥有博士学位的教师数量较少，在高校中可谓供不应求，所以拥有博士学位的教师有条件选择利于自身发展的平台，而不是拘泥于仅仅找到一份工作。

可见，影响教师流失因素的排序与理论存在差异；个别群体，包括50—60岁年龄段的教师、辅导员、拥有博士学位的教师与教师总体情况存在差异，需求层次出现不一致；其他群体教师与教师总体排序情况基本保持一致，个别影响因素存在差异。在对影响因素归类时，“职称晋升”应归到安全需求中。民办高校教师需求层次与马斯洛需求层次理论的区别在于：尊重的需求成了最高的需求，可以看出民办高校教师对尊重需求的强烈之感，也就意味着民办教师认为自己没有获得应有的尊重。

三、马斯洛需求层次理论视角下稳定民办高校教师队伍建设对策建议

(一) 落实同等地位，提升民办高校教师的安全信任感

马斯洛的安全需求层次论是针对安全、秩序、稳定及免除恐惧、威胁与痛苦的需求。安全感是民办高校教师队伍可以稳定下来的基础。民办高校中的教师资源存在着不稳定并且流动性比较大的现象，其主要原因在于：在民办高校教师与公办高校教师所从事的工作和肩负的教育责任同等的前提下，却存在着同工不同酬的现象，导致民办高校教师因缺失“编制”感到不公平，缺乏安全感。现阶段，虽然大多数民办高校中的教师福利待遇制度相对完善与合理，但其效果并不十分显著，关键点在于投入力度相对较弱。尤其在分类管理的时代背景下，学校的选择直接影响着教师未来的境遇，本质上是教师对民办高校的信任危机。这种危机需要国家、地方和举办者合力化解。

落实顶层设计时，需要国家指方向、地方搭框架、学校拓空间。首先要落实政策规定条款，实现

民办高校教师与公办高校教师同等的法律地位，给教师一颗定心丸；其次要探索鼓励性政策条款，提升民办高校职业的吸引力；最后要拓展校本条款，增强民办高校教师的招聘竞争力。目前，国家已经通过《促进法》《促进法实施条例》明确规定公、民办教师具有同等的法律地位。地方政府、教育行政部门要依据国家法律，结合地方实际，真正落实教师的合法权益。一要制定具有可操作性、有具体标准办法的地方配套政策，而不是照抄硬搬；二要简政放权，释放政策红利，对非营利性民办高校适当倾斜，如民办高校可以按照有关规定自主开展教师专业技术职务评聘和探索对教师身份的“拟编制”认定；三要完善民办教育督导制度，把民办高校的教育经费筹措与投入、教师队伍的薪酬、待遇、职称评定、培训专项资金的使用等纳入年度民办教育督导内容之中，对民办高校师资队伍建设中的疑难点问题及时开展专项督导检查^[16]。

(二) 加大人文关怀，增强民办高校教师的归属认同感

马斯洛需求层次理论表明，当民办高校教师的安全需求得到保障后，其归属需求就成了新的激励因素。民办高校教师的归属需求中包括“归属感”“工作环境”“人文关怀”“管理制度”和“文化环境”。

随着年龄增长和职称晋升，民办高校教师参与学校决策与管理的愿望越来越强烈^[17]。民办高校一要加强民主管理。破除“一人堂”“一家堂”的决策方式，健全落实教职工代表大会制度，推进民主治校。鼓励教师建言献策，调动教师参与学校决策的积极性。在这个过程中，教师个人的生涯规划与学校未来方向趋同，个人成长与学校发展相融合。二要实施柔性管理。民办高校因更重视工作效率和结果，管理风格简单强硬，制度的刚性强，导致教师工作压力大、态度消极。应转变管理风格，采用过程和结果相结合的评价方式，加大人文关怀力度，从关注事情转移到关注教师本身。三要为教师的工作生活提供便利、舒心的环境，如通过设置班车缓解教师上下班的交通压力、通过设立教工食堂缓解与学生同时用餐的拥挤问题等。四要注重对高层次人才的引进。有了高层次人才就可以不断地优化现有师资队伍，促进学校层次的提升。现阶段，民办高校吸引高端人才的策略不只包含地方政策福利配套以及学校福利待遇，还应包含院系科研能力、职称晋升空间以及财政科研经费支撑状况等。

方面。

(三)完善激励机制，激发民办高校教师的自我实现需求

马斯洛的需求层次理论表明，人希望最大限度地发挥自身的潜能，不断完善自己，完成与自己的能力相称的一切事情，实现自己的理想。在民办高校教师的主观认识之中，要通过自我实现来获得尊重。自我实现需求包括个体的专业发展、科研氛围的改善和职业生涯规划的落实。

民办高校应为教师的发展提供政策和资金支持。首先，建立教师培训制度，助力个体的专业发展。部分民办高校对于教师是重使用、轻培训，而且为了节省办学成本只组织校内培训，只参加教育行政部门安排的强制培训。应更多提供“走出去”的培训机会，鼓励教师拓宽视野，接受更高质量的学习。其次，完善职称评聘制度。在职称评定过程中，对专任教师的考核要适当调整科研业绩与教学成果的占比，更加关注行政管理人员工作能力和质量的比重；设计“能上能下”的聘用模式，依据个人贡献情况进行聘用，可“高职低聘”，亦可“低职高聘”。再次，设立专项资金，提取一定比例的学费收入用于对教职工的激励。加大科研及配套经费投入，尤其要为高层次人才提供坚实的科研保障，以充分发挥出其科研优势。最后，重视精神激励的作用。一方面，要定期举办校内或校际的课件设计或是教学设计大赛等活动，对于获奖教师给予一定的奖励；在校园内开展教师水平测评活动，采取优劳优酬、鼓励创新的奖励措施，进一步强调学术能力在人才培养中的主导作用。另一方面，构建教师云平台，鼓励教师树立创先争优的积极思想，利用校园网、媒体网络以及报告会等多种形式，宣传民办高校专任教师的先进事迹^[18]。

(四)提高社会地位，重视民办高校教师的尊重需求

马斯洛需求层次理论表明，满足人的尊重需求具有非常积极的作用，它会使人充满自信，对生活充满激情，体会到人生的价值和意义^[19]。民办高校教师把尊重的需求放在了最顶端，这意味着在民办高校教师眼中，想获得尊重是最难的。尊重需求包括“社会地位”“职业地位”“聘任制度”。

提高民办高校教师的社会地位关键在于提高民办高校的社会地位，民办高校教师获得尊重与尊严的前提是民办高校被认可和尊重。教育行政部门首先要为民办高校教师创造良好的社会舆论环境，加

强正面宣传，做好民办教育的宣传报道和政策解读，引导公众正确认识营利性和非营利性民办高校，提高民众对民办高校的认可程度。其次要营造公平的办学环境，保证民办高校及其教师申请政府设立的相关科研项目、课题、奖项时享有与公办高校及其教师同等的权利。民办高校在维护教师的尊重需求时，一方面要促进教师的专业成长，使之树立自信心；另一方面要尊重、肯定、宣传教师的工作成果，从而帮助教师获得外界尊重，避免因坚持问题导向而只看问题不看成绩，挫伤教师的尊严感。

“人是一种不断需求的动物，除短暂的时间外，极少达到完全满足的状况，一个欲望满足后，往往又会迅速地被另一个欲望所占领。人几乎整个一生都总是在希望着什么，因而也引发了一切……”^[20]依据马斯洛需求层次理论，我们将稳定民办高校教师队伍因素分为了4个层次，构建了民办高校教师的需求层次。需求一般按照由低到高的顺序发展，并且在同一阶段同时存在多种需求，所以民办高校要关注教师各层次需求的满足程度，要清楚不同教师群体的主要需求；依次满足教师安全、归属、尊重与自我实现的需求，通过取得成就激发教师成长内在动机，提升其核心素养，建立起一支稳定、高质量的民办高校教师队伍。

参考文献：

- [1]王文璐. 马斯洛需求层次理论及新生代应用分析[J]. 互联网经济,2019(12):84-89.
- [2]全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国民办教育促进法 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620261.html,2018-12.
- [3]国务院. 中华人民共和国民办教育促进法实施条例 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyxzfg/202110/t20211029_575965.html,2021-04.
- [4]王旭. 职业满意度视角下河北省民办高校教师队伍建设的对策研究[D]. 华北理工大学,2019.
- [5]官庆瑜. 福建民办高校教师队伍建设现状及对策研究[D]. 福建师范大学,2017.
- [6]杨程. 分类管理背景下民办高校教师队伍建设的困境、归因与对策——基于利益相关者的访谈分析[J]. 黑龙江高教研究,2021(08):87-91.
- [7]齐砚奎. 民办高校教师职称晋升影响因素研究——基于扎根理论的质性分析[J]. 黑龙江高教研究,2021(03):12-17.
- [8]陈晓红,石艳. 适应与发展:民办高校教师情感劳动组织性影响因素的一项质性研究[J]. 教育发展研究,2022

(05):61-69.

[9] 宇美臻, 滕一霖. 吉林省独立学院发展现状研究 [J]. 现代教育科学, 2018(12):121-124, 158.

[10] Desiree Carver-Thomas, Linda Darling-Hammond. The trouble with teacherturnover: How teacher attrition affects students and schools [J]. EducationPolicy Analysis Archives, 2019;27.

[11] Peist, McMahon, Davis, Keys. Teacher Turnover in the Context of Teacher-Directed Violence: An Empowerment Lens [J]. Journal of School Violence, 2020(04).

[12][14] 苗欣. 成都市民办高校教师流失问题及对策研究 [D]. 大连理工大学, 2022.

[13] 罗明丽, 朱小明. 民办高校教师流失的影响及原因分析 [J]. 科教文汇(中旬刊), 2017(10):25-26.

[J]. 西部素质教育, 2017 (15):113-114.

[16] 白文昊. 民办高校教师职业吸引力的贫乏与提升 [J]. 黑龙江高教研究, 2018 (10):37-41.

[17] 王义宁, 徐学绥. 民办高校教师职业发展需求研究——基于广东省的调查分析 [J]. 高教探索, 2018(01):99-105.

[18] 胡艳, 史鸽飞. 新形势下湖南高职专任教师职业倦怠激励机制的研究 [J]. 科技风, 2019:237-238.

[19] 符路瑶. 马斯洛需求理论在大学生思想政治教育中的应用研究 [D]. 北京化工大学, 2012.

[20][美]马斯洛. 马斯洛人本哲学 [M]. 成明, 编译. 北京:九州出版社, 2003:1.

(责任编辑:刘新才)

Research on Strategies to Improve the Stability of Teachers in Private Universities from the Perspective of Maslow's Hierarchy of Needs Theory

TENG Yilin¹, MA Chuanming²

(1 Jilin Academy Of Educational Sciences, Changchun, Jilin 130000, China;

2 Jilin Animation Academy , Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: As the core force for the high-quality development of colleges and universities, it is fundamental for private colleges and universities to build a stable team of teachers. Based on Maslow's hierarchy of needs theory, with the needs of teachers as the key point, we can enhance the attractiveness of private colleges and universities and solve the problem of teacher loss. The survey found that the factors affecting the loss of teachers in private colleges and universities and their ranking were salary, related welfare, salary system, security system, professional title promotion, work intensity, working environment, sense of belonging, management system, humanistic care, work willingness, professional development, scientific research atmosphere, career planning, cultural environment, social status, professional status, pre service training and appointment system. There are differences in the dimensions of working years and education. Based on the analysis of the current situation of teachers' demand, this paper puts forward the countermeasures to stabilize the construction of teachers' team in private colleges and Universities: strengthening the system construction and reconstructing the security trust; Strengthen care and care, and enhance belonging and identity; Strengthen incentive investment and help self realization; Strengthen social support and create an atmosphere of respect.

Key words: Maslow's hierarchy of needs theory; stability of private college teachers; security trust; humanistic care; self-actualization

论我国高校师德建设中的主体性问题

——来自马克思关于人的主体性思想的启示

谢余凤

(复旦大学, 上海 200433)

[摘要]马克思认为, 主体性是人作为主体的社会规定性, 是人的自主性、创造性和能动性, 包含与体现了人自身的价值。人的主体性根植于人作为主体的实践活动, 确立于人的对象化关系中, 人的实践活动的过程, 既是人的主体性不断生成的过程, 也是人的全面发展的过程。马克思告诫我们, 在共产主义社会到来之前, 我们要警惕主体性的“异化”。当前我国的高校师德建设, 政府、高校等高度组织化的主体呈现出了较强的主体性, 而高校教师、大学生等原子化的主体, 其主体性较弱。马克思关于人的主体性思想启示我们, 新时期开展高校师德建设, 要在加强高校师德制度与师德规范建设的基础上, 进一步提升高校师德建设中的主体性。应将高校师德建设的重点下沉到由高校教师与大学生主体共同组成的教育实践活动之中去, 以教师发展和学生发展为双重目标, 以改善师德评价制度为重要突破口。

[关键词]马克思; 高校师德建设; 主体性; 实践向度

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0080-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.013

从哲学意义上来说, 主体性是一个认识论命题, 是指人作为主体在对象性活动中, 相对于客体所处的态势而表现出的功能特性, 人的主体性也是人与动物之间的根本区别。马克思站在社会历史的角度, 对人的主体性有着深刻的理解和认识。当前我国高校师德建设中出现了高度组织化的主体与原子化的主体发展不平衡的问题, 着重体现在作为个体的高校教师与大学生的主体性不足的问题。新时期开展高校师德建设, 需要进一步以马克思关于人的主体性思想为指导, 提升高校教师与大学生两大主体的主体性。

一、马克思关于人的主体性的思想

马克思对人的主体性的认识非常深入, 认为人

的主体性是建立在人的实践活动的基础之上的。在《黑格尔法哲学批判》中, 马克思明确提出了“现实的主体”这一概念, 从现实的“人的发展”角度出发来讨论人的主体性问题是马克思对人的主体性的一贯看法, 现实世界的实践活动中人的自由程度即人的主体地位的发展程度, 则是衡量社会发展的重要标志。

(一) 人的主体性根植于人的实践性活动中

马克思认为, 主体具有自我意识和精神属性, 是与人的认识和实践活动对象对应的人。主体性是人作为主体的社会规定性, 是人的自主性、创造性和能动性, 包含与体现了人自身的价值。人的实践活动的过程, 既是人的主体性不断生成的过程, 也是人全面发展的过程。马克思从人的社

[收稿日期]2023-04-04

[作者简介]谢余凤(1982-), 女, 湖南永州人, 复旦大学马克思主义学院博士生、助理研究员; 主要研究方向: 思想政治教育、高校教师队伍建设。

会实践发展的角度考察人的3种发展状态，认为人终将成为自然的主体、社会的主人与自由的主人，并在自由自觉的人类活动中创造历史与传承文明。

马克思提到，人类的本质恰恰是“自由”“自觉”的活动。“自由”指的是人在社会实践中认识和利用客观规律的状态，“自觉”指的是人的活动建立在有目的、有意识的基础之上。“自由”“自觉”是人的活动区别于动物的活动的根本特征。动物的活动是盲目的、被动的，“动物和自己的生命活动是直接同一的，动物不把自己同自己的生命活动区别开来，它就是自己的生命活动，人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的对象”^[1]，“蜘蛛的活动与织工的活动相似，蜜蜂建筑蜂房的本领使人间的许多建筑师感到惭愧。但是，最蹩脚的建筑师从一开始就有比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑蜂房以前，已经在自己的头脑中把它建成了”^[2]。马克思运用蜜蜂与建筑师在工作时的差异，来证明人的活动不是被动地适应自然的过程，而是主动改造自然的过程，是人的主观能动性发挥的过程，也是人的主体需要得到满足和主体能力充分发挥的过程。人能把自己的生命活动作为认识的对象，是人高于动物的基本特征。马克思认为，“主体是人，客体是自然”，但不是自在自为的自然，而是人化的自然。“整个所谓世界历史不外是人通过人的劳动而诞生的过程，是自然界对人来说的生成过程。”^[3]人不是被动地适应自然，而是作为主动改造自然的主体，在改造自然的过程中改造着自我。

马克思指出，人的主体性的发展与人类的实践发展密切相关。生产力的发展促进生产关系的发展，带来人的自由的进步和人的全面发展的可能。在社会的每一个发展阶段，都有关于人的发展的特殊的规定性。他从人的社会实践发展的角度，把人的主体性的发展划分为人的依赖关系占统治地位的阶段、以物的依赖关系为基础的人的独立阶段、人的自由和全面发展的阶段等3个历史阶段。第一阶段处在私有制产生之前。由于生产力的低下，个人的发展必须依附于一定的群体，人与人之间的关系也相当狭隘，奴隶依附于奴隶主。在这种关系下，奴隶只是会说话的工具，丧失了一切的自由权利，主体性更无从谈起。第二个阶段以物的依赖关系为基础，人的独立性逐渐

显现。人类进入封建社会后，人的依附关系逐渐转变为农民对封建土地的依赖，农民有了相对的自由，可以根据自己的需要，获得相应的发展。在资本主义社会，随着工厂的建立，农民逐渐转变为工人，获得了更大限度的自由权利，个性进一步得到发展。有了自由，就有了自己支配的时间。社会成员就可以从事科学、艺术、社会交往等非物质性生产活动，人的能力和个性获得全面发展成为可能。有了时间，人就可以进行更加广泛的、积极的社会交往，从中不断丰富自己、充实自己与发展完善自己，逐步摆脱个体的、地域的、民族的狭隘性，形成丰富的社会交往关系。但是，人与人的关系实际上是被人与物的关系所支配的，一部分人的自由的获得是以另一部分人的自由的丧失为前提。可见，在资本主义社会，只有主体相对的自由存在。第三个阶段即人的自由和全面发展阶段。这是社会发展的未来形态，人类进入到这一阶段后社会生产力获得了极大发展，社会物质极大丰富，将按照个人需要分配劳动产品，每个人的自由都成为一切人自由的前提，其个性活动得到极大发展。只有到了这一阶段，才充分具备实现人的主体性的物质条件与社会条件。

(二)人的主体性确立于人的对象化关系中

人的主体性不等同于人的个体性。恰恰相反，马克思认为只有处于对象性的、现实的社会关系中，才能生成现实的人，才能产生人的特性与人的本质力量。个体生命的存在方式，并不能说明人是抽象的独立个体，人总是社会的人，人的一切活动都是在特定的社会历史条件下进行的。人在社会发展中所处的主体地位、人的主体能力的发挥也离不开特定社会所提供的物质手段和精神条件，随着生产力的发展和社会关系的日趋复杂，人的社会主体性也日趋凸显。

现实的社会关系是个人活动的基础，也是人的需要和能力发展的基础，人的主体性确立于人的对象化关系中。马克思提到，这些社会关系实际上决定着一个人能够发展到什么程度，“人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和”^[4]。人不是作为单一的个体形式而存在的，人的生存与发展是建立在一定的实实在在的社会关系的基础之上，每个人都与周围的事物产生联系，每个人也是社会关系中的一员。“个人的全面性不是想象的或设想的全面性，而是他的现

实关系和观念关系的全面性。”^[5]马克思看到了社会劳动在从自然界的猿猴演变为人的过程中所起的关键作用，用“劳动创造了人”的著名论断来说明个人与社会的关系。人在社会关系中产生，人的社会关系发展的广泛性与丰富性决定了人的需要和能力发展的程度。劳动产生了现实的社会关系，使人脱离了贫乏的、封闭的与片面的状态，从而进入到对自我发展状态的需要。

人的主体性是人的本质属性，人的主体性的发展就是人的全面发展。在马克思看来，人的本质是多层次性的与多角度的，是存在于人的现实的社会实践活动与社会关系中的，随着人的活动的发展与社会的发展而发展。人的全面发展是人的本质。马克思关于实现人的全面发展的观点是建立在现实的社会发展的基础之上的。“人以一种全面的方式，就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面的本质。”^[6]现实的生产力与生产关系的矛盾是社会发展的根本动力。也就是说，一定的社会物质条件创造一定的社会需要，一定的社会需要推动了生产力的发展。人的发展以一定的社会历史发展水平为基础，必须从历史进程的角度，对人的发展赋予历史规定性。马克思对人的发展的考察，是建立在私有制历史发展的基础上，尤其是在对资本主义生产关系进行深入考察的基础之上，通过对资本主义社会内在的、必然的矛盾的剖析，来理解人的全面发展的动力、手段与方向等问题。

（三）人的主体性的“异化”

劳动不仅创造了人，还创造着人的需要。人的需要是人的本性，是人发展的内在动力，同人的发展而发展。人的活动的目的就是为了满足人的需要，满足人的需要的活动过程又会产生新的需要，人也是以需要的无限性、广泛性区别于其他动物的。人不仅有生理的需要、物质的需要，而且还具有精神与自我实现的需要，只有三者都得到满足，人的需要才会得到满足。从历史发展的角度来看，人类社会发展到高级的共产主义社会，人的这些需要才能得到全面满足。马克思认为，人的能力是人满足自我需要、达到发展目的的本质力量。任何人的责任、使命、任务就是全面地发展自己的一切能力。

劳动在创造了人的时候，也出现了“异化”现象，导致从事劳动的人丧失了一定的主体性。马克思敏锐地发现，资本主义机器大生产在带来技术进步的同时，也带来了更多人的贫困。他说：“在我

们这个时代，每一种事物好像都包含有自己的反面。我们看到，机器具有减少人类劳动和使劳动更有成效的神奇力量，然而却引起了饥饿和过度的疲劳。财富的新源泉，由于某种奇怪的、不可思议的魔力而变成贫困的源泉。技术的胜利，似乎是以道德的败坏为代价换来的。”^[7]“在国民经济学假定的状况中，劳动的这种现实化表现为工人的非现实化，对象化表现为对象的丧失和被对象奴役，占有表现为异化、外化。”^[8]马克思将“异化”与人的劳动过程和劳动对象结合起来，认为“异化”就是“劳动所生产的对象，即劳动的产品，作为一种异己的存在物，作为不依赖于生产者的力量，同劳动相对立”^[9]。在私有制社会中，因为不占有劳动成果，“异化”成为劳动者本质的内在规定性。“异化”了的人成为被奴役的对象，受到劳动对象及其所有者的奴役。马克思认为，消灭私有制和旧的社会分工，劳动者才能获得解放，人才能按照自己的意愿而不是被迫从事劳动，这时人的能力与主体性才能得到自由和全面的发展。

二、当前我国高校师德建设中的主体性问题

我国的高等教育在 21 世纪前后进入大众化阶段。高校师德师风建设逐渐成为重要的社会议题与教育论题。近年来，高校师德建设的成就主要体现在高校师德制度与规范的制定、颁布与实施，以及师德形象的塑造等方面。建设主体主要包括中央与省级政府主体、高校主体、高校教师主体和大学生主体等 4 类。

（一）高校师德建设中的主体

政府主体是我国高校师德建设的主导者，是当前我国高校师德建设中最为重要的组织主体，重在做好高校师德建设的顶层设计工作。政府主体高度关注师德建设始于高校扩招与中共中央印发《公民道德实施纲要》前后：2010 年颁布《国家中长期教育和改革规划纲要（2010—2020 年）》，2011 年印发《高等学校教师职业道德规范》，2014 年颁布《关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》、印发《高等教师师德禁行行为“红七条”》，2018 年颁布《新时代高校教师职业行为十项准则》，2019 年印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》。由此可见，政府主体尤其是中央政府主体，是我国开展高校师德建设工作中最为重要的决策主体。

高校主体是承载着师德建设重任的行政责任主体，是当前我国高校师德建设中又一重要的组织主

体。高校主体需要学习宣传贯彻落实政府主体关于高校师德建设的各项要求，同时结合本校情况，制定与之相匹配的一系列校内制度、规范、培训、考核等相关配套措施，建立起相应的师德工作体系，规范程序、细化标准，明确各级各类岗位人员的相关责任，强化监督，抓好落实。由此可见，相对于政府主体而言，高校主体重在宣传贯彻落实政府主体相关要求，具有执行主体身份；相对于高校教师主体而言，高校主体又是本校开展师德建设的主要决策者，具有决策主体身份。

高校教师主体是自我师德建设工作的直接责任主体，在学习宣传贯彻落实政府主体与高校主体的关于师德建设的各项要求方面，主要扮演着执行主体的身份。事实上，高校教师既是高校师德建设的重要行为主体，兼具决策主体身份与执行主体身份，是师德规范的遵从者，是展示高校师德师风貌的直接载体，是自我师德行为的发出者，也应当是自我师德建设的决策主体。与此同时，高校教师是社会专业中的特殊利益主体，同样，也应当是高校师德建设重要的利益主体。在当前的工作中，高校教师的自我决策主体身份与利益主体身份未能得到应有的重视，这是新时期开展高校师德建设需要重点解决的事项。

大学生主体是高校师德建设工作的直接利益主体。促进大学生全面发展，是近些年加强高校师德建设的“初心”。高校师德建设工作被提到越来越高的地位，恰恰说明大学生的利益主体身份得到了有效强调。当前，国家主要通过政府主体、高校主体与高校教师主体等外部主体保障大学生主体的利益。在现实的高校教育实践工作中，因涉及大学生主体参与相关的师德建设体制、机制、途径等尚不够成熟完善，所以大学生以行为主体身份有效参与高校师德建设工作，还需时日。

（二）高校师德建设中的主体性特征

通过对政府、高校、教师、大学生等4类主体在高校师德建设中的参与情况进行梳理，笔者发现，上述主体在高校师德建设中呈现出了以下两方面的特征。

一是政府主体与高校主体同属于高度组织化的主体，呈现出了较强的主体性。作为高校师德建设的主导者与最高行为决策主体，政府主体掌握着行政权力和办学资源，沿用行政主导模式，在高校师德建设的顶层设计，尤其是高校师德制度、师德规范与师德形象建设方面有着天然的优势，展现了超

强的主体性。高校作为师德建设的行政责任主体，既是政府主体意愿的捍卫者与执行者，其作为学术性与行政性兼具的组织，又掌握着本校学术资源与行政资源的分配权。可见，与政府主体相比，高校主体的决策范围和决策事项更具体，决策效力减弱，执行主体的身份突出；相对于高校教师主体和大学生主体而言，其决策主体身份突出。

二是高校教师主体与大学生主体同属于高度原子化的主体，呈现出了较弱的主体性。一方面，高校教师是教书育人、科学研究等教育实践活动的组织者与主导者，是师德建设的直接承载体，也是自我师德建设的决策者，同时，相对于大学生而言，有着天然的身份优势，理应具备较强的主体性。在当前的建设路径中，高校教师是原子化的主体，不属于行政化主体，而是执行主体，因此缺乏行政决策权，又因自身自主性、积极性与能动性相对不足，未能充分有效发挥其决策主体的身份优势。另一方面，大学生主体是高校师德建设的直接受益者，师德建设成效与自身发展息息相关。由于大学生群体处于关系链条的末端，且大学生的参与内容、形式、路径等方面仍需进一步明确与优化，因此，大学生主体在高校师德建设中的参与度也受到了一定程度的限制。

政府主体与高校主体呈现出来的强主体性，与高校教师主体、大学生主体呈现出来的弱主体性，既由我国当前高校师德建设的行政主导模式所决定，也体现了主体身份之间的不对等性。有效提升高校教师主体与大学生主体在高校师德建设中的主体性，是新时期加强高校师德建设需要面对的重要论题。

三、马克思关于人的主体性思想对于提升我国高校师德建设主体性的启示

马克思的主体性思想凸显了主体的对象性存在，将主体置于对象性活动与社会关系范畴中来考察，帮助我们打开了高校师德建设的社会关系与对象性视角。今天，我们重读马克思关于人的主体性思想，仍然能挖掘到一系列的思想闪光点，对于提升我国高校师德建设的主体性有着重要的启示。

（一）高校师德建设的重心应进一步下沉到教育实践活动中

近年来，通过自上而下的行政主导模式，我国高校师德建设的体制和机制等已逐步完善。师德制度、师德规范和师德形象建设等取得了较大成就与

突破，作为道德原则和行为准则，高校师德制度规范影响着高校教师主体的道德观念、道德评价和体验。依靠高校制度建设，使师德规范产生规制、劝诫和惩罚作用，具备强制性和惩戒性的特点。整体而言，构建起了一套相对完善的师德他律机制。高校师德他律机制屏障的建立与完善，为高校教师开展自我师德建设提供了良好的制度规范指引。

教育实践活动是高校展示师德师风的第一现场，为我们提供了最鲜活的一手资料来源。因此，加强高校师德建设，不仅要关注师德建设的理念与制度，更要关注高校师德建设的实践向度。在有了宏观层面保障的基础上，更应该关注高校的各类教育实践活动，关注广大高校教师在教书育人与科研育人等日常工作中的实际情况。与此同时，要善于运用日常工作中的一手案例，来组织与开展高校师德建设大学习与大讨论，通过学习与研讨，有效提升高校教师对高校师德制度与规范的理解度和执行度，帮助高校教师在实践中理解要求，践行规范，提升教师主体的自主性、积极性与能动性。

（二）高校师德建设应以高校教师发展和学生发展为双重目标

学生发展是近些年我国着力加强高校师德建设工作的起点，是开展高校师德建设的初衷，也是高校师德建设的重要目标，主要通过促进高校教师（道德）发展来实现。可见，教师发展与学生发展是高校师德建设的应有之义。然而，从上文表述也可以看出，在此语境下的教师发展，并非本体论意义上的教师主体性的发展。

马克思关于人的主体性思想启示我们，高校教师发展应当是新时期我国加强高校师德建设工作的起点。高等教育进入大众化阶段后，高校教师发展成了高教领域关注的重点，经过多年的建设与积累，取得了较大发展成效。与高校教师培训不同，高校教师发展更“着重从教师主体性出发，强调教师自我要求达到某种目标”^[10]，体现出了高校教师对自我发展的内在动力和渴望。当前，高校教师发展侧重于教师专业发展与教学发展，致力于提升高等教育的质量，推动高校高质量地开展教学工作，对教师的自我发展关注度则相对不足。正是由于对高校教师自我发展的关注度不足，导致高校教师在教师发展与师德建设工作中的内部驱动力不足。新时期开展高校师德建设，必须借助教师发展尤其是教师自我发展的内生驱动力来推动。从本质上讲，高校教师自我发展是高校教师主体性的发展，即确

立高校教师在高校教师发展中的事实主体身份和主体地位，使发展成为教师自我的内生动力^[11]。

新时期加强高校师德建设，不仅要关注高校教师群体的日常工作实践，还要关注高校教师主体的服务对象——大学生的成长成才需要，提升大学生在高校师德建设中的主体性，进一步促进学生发展。高校师德是高校教师主体在对学生的教育与培养的行为中展现出来的道德行为及道德水平，主要体现为教师对学生的人文关怀部分。高校教师对自身的主体性有了充分认识之后，更有利于通过各类教育实践活动来塑造提升大学生群体的主体性。与此同时，高校师德建设需要大学生协同参与。教育部在2014年出台的《关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》中明确指出，要“构建高校、教师、学生、家长和社会多方参与式的监督体系，健全完善学生评教机制”^[12]。如何落实这一要求，让广大学生充分享有高校师德建设的参与权，是新时期开展高校师德建设需要积极面对与解决的重要论题。

（三）高校师德建设应以改革完善师德评价体系设计为突破口

高校师德评价是高校对教师在教书育人、科学研究与社会服务等日常专业工作中所作所为的价值判断。通常由高校党政部门主导，其根本目的在于督促高校教师完善自我教育行为，以担负起“立德树人”的神圣使命。当前的高校师德评价体系的设计，主要立足于服务管理工作的需要，而非直接指向高校教师的自我道德发展，一定程度上不利于提升高校教师在师德建设中的主体性，改革完善高校师德评价体系设计，是进一步推进高校师德建设的重要突破口。

马克思关于人的主体性思想启示我们，高校师德评价应弱化高校教师的外在工具价值，强化高校教师发展的内在价值。这一思想与教学科研评价相似，高校通常也将师德评价进行量化，与教师的评优评价、职务职称晋升等挂钩，作为判定教师是否达到相应要求或标准的依据，具有较强的结果指向性。这种导向有效满足了管理工作的需要，却在一定程度上将师德考核经济化功利化了。可见，结果为导向的评价制度具有一定的功利性，容易使高校教师走向“精致的利己主义”的道路。今后，高校师德评价应由结果性评价向发展性评价转变，应回归到高校教师发展的核心目标上来。

马克思关于人的主体性思想启示我们，高校师德评价应由以教师自我评价为基础，向“自下而

上”的评价方式转变。当前的高校师德评价，因直接间接地与学校各类行政与学术资源、物质精神和财富挂钩，由高校的党政行政部门负责组织，通常采取自上而下统一评价的方式，高校教师成了被众多评价者评价的对象。作为高校师德的承载主体，高校教师是师德师风的主要践行者，是能动的行为主体，也是高校师德建设的重要利益主体，应当是自我师德水平的主要评价者。高校教师是高级知识分子，对师德制度规范要求、师德红线等有过必要的学习，有条件有能力对师德师风做出准确判断和评价。同时，高校教师还是自我道德发展的第一责任人，能够快速通过学习、实践反思等方式调整优化自我道德行为。因此，需要完善高校教师评价体系建设。高校师德评价体系设计，应该充分尊重高校教师的主体地位，以高校教师自我评价为基础，确保高校教师“在落实立德树人根本任务中的主体作用得到全面发挥”^[13]。要避免片面地将高校教师主体理解为被动的评价对象，警惕高校教师主体的道德实践活动被“异化”。

参考文献：

- [1][4][7][8][9]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,2012:56;139;776;51;51.
- [2]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,2012:170.
- [3][6]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第3卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:196;189.
- [5]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第30卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:541.
- [10]潘懋元,罗丹. 高校教师发展简论[J]. 中国大学教学,2007(01):5-8.
- [11]李方安. 论教师自我发展[J]. 教育研究,2015(04):94-99.
- [12]教育部. 关于建立健全高校师德建设长效机制的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201409/t20140930_175746.html,2014-09.
- [13]教育部等七部门.《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html,2019-12.

(责任编辑:姜佳宏)

Discussion on the Subjectivity in the College Faculties' Moral Construction in China

——Inspiration from Marx's Thought on Human Subjectivity

XIE Yufeng

(Fudan University, Shanghai 200433, China)

Abstract: Marx believed that subjectivity is the social prescriptiveness of man as a subject, his autonomy, creativity, and dynamism, which contains and embodies the value of man himself. Human subjectivity is rooted in the practical activities of the human as a subject and established in the relationship of human objectification. The process of humans' practical activities is not only the continuous generation of human subjectivity but also the comprehensive development of humans. Marx warned us that before the arrival of communist society, we should be alert to the “alienation” of subjectivity. In the current construction of the college faculties' moral in China, highly organized subjects such as governments and colleges present an intense subjectivity, while atomized subjects such as college faculties and students have a weaker subjectivity. Marx's thought on human subjectivity enlightens us that to carry out the college faculties' moral construction in the new period, we should further enhance the subjectivity in the college faculties' moral construction based on strengthening the construction of college faculties' moral systems and college faculties' moral norms. The focus of college faculties' moral construction should be sunk to the educational practice activities jointly composed of college faculties and students' subjects, with the dual goal of students' and faculties' development, and improve the college faculties' moral evaluation system as an important breakthrough.

Key words: Marx; teachers' ethics construction in colleges and universities; subjectivity; practical dimension

新时代高校课程思政概念合法性审视及其学理化路径

兰霞萍^{1,2}, 程样国²

(1 江西科技学院, 江西南昌 330098; 2 南昌大学, 江西南昌 330031)

[摘要]正当性与规范性共同构成课程思政概念合法性内涵, 课程思政的学理依据是课程思政概念存在的合法性依据。课程思政概念合法性问题的消解必须实现课程思政的学理化, 从课程理论、思想政治教育、课程思政实践本体分析课程思政学理化。实现高校课程思政的学理化, 需提高课程思政认识, 促进课程思政从感觉经验到理性认知的转变; 激发课程思政动力, 促进课程思政从外部推动到主动探索的转变; 明确课程思政目标, 促进课程思政从功利性到常态化实践的转变。

[关键词]高校; 课程思政; 合法性; 学理化

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0086-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.014

课程思政概念自2014年提出以来, 经过8年多的实践发展, 从上海几所高校的初步探索到全国高校轰轰烈烈的课程思政建设, 从地方强化育人成效的举措到国家连续颁布出台的政策文件, 课程思政早已成为高等教育研究领域的热点问题。在此期间, 课程思政概念从学科德育、育德到育才、育人, 从与思政课程同心、同向、同行到大思政格局的构建, 其内涵与外延逐渐变得丰富, 对课程思政的认识也不断深入。但课程思政概念却未形成普遍共识, 甚至变得混乱, 出现标签化、教条化、泛意识形态化等诸多问题, 较大程度上阻碍了课程思政的实践发展。我们认为课程思政概念从探索、形成到提出并实践, 遭到研究者诸多质疑, 给予实践者许多困惑, 从某种意义上讲是课程思政概念的合法性并未受到认真检视的缘故。因而导致课程思政在模仿与第一感觉中进行实践, 在经验与外力推动中

实施, 于是走样与变形不可避免。本文对课程思政概念的合法性质疑进行检视, 指出从经验走向学理、从外力推动走向主动探索、从功利化走向常态化是实现课程思政学理化、消解课程思政合法性质疑的必然途径。下面从课程理论、思想政治教育、课程思政实践本体分析课程思政并指出课程思政学理化路径。

一、课程思政概念的合法性审视

(一) 课程思政概念的合法性问题

合法, 对应的英文单词为 Legal, 本义是描述某事物没有触犯法律, 符合并遵守相关法律规定。合法性, 对应的英文单词为 Legitimacy, 指的是政府与法律的权威被民众所认可的程度。合法性并不等同于遵守法律, 某些行为可能并不触犯法律但却不具备合法性。如某些违反人道的法律, 其法律本

[收稿日期]2023-02-14

[基金项目]江西省高校人文社会科学项目“新时代高校教师课程思政能力培育研究”(项目编号: JY21135); 江西省社会科学基金项目“高校课程思政学理基础及常态化践行研究”(项目编号: 20JY34)。

[作者简介]兰霞萍(1984-), 男, 江西樟树人, 教育学博士, 江西科技学院教育学院院长、副教授, 南昌大学马克思主义学院在站博士后; 主要研究方向: 教育基本理论、课程思政。程样国(1954-), 男, 江西临川人, 南昌大学马克思主义学院教授、博士生导师; 主要研究方向: 马克思主义理论、课程思政。

身不具备合法性，所以合法性并不是表示“合法”的程度，而是对法律与政府机构权威来源的讨论，也即是被民众认可的程度。

合法性问题与现代社会相伴而生，最早研究合法性问题的是著名社会学家马克斯·韦伯，他认为若要维持统治的持久存在就必须唤起合法性的信仰，如果一个政府缺乏必要程度的合法性，它将很快地崩溃瓦解。随着合法性概念的广泛使用，合法性问题也逐步被应用于与权威问题有关的非政治领域。合法性基础可以是法律程序，也可以是一定的社会价值或共同体所沿袭的先例，它总是与承诺、同意、赞成、默许等概念相关。此后，法兰克福学派代表人物尤尔根·哈贝马斯对当代资本主义社会的经济、政治和社会文化系统中存在的4种形式的危机倾向进行分析，指出合法性问题是人们所生存的社会系统由于缺乏“意义”资源而造成的一种动机危机，已成为同我们所坚守和信奉的真理相悖谬的问题。哈贝马斯着重强调，我们必须设定合法化与真理之间是有关系的，也就是说，合法化消失的非偶然原因只能是解释系统的“独立”演化，即依赖于在真理的演化中去寻找，而解释系统则全面制约着社会的适应能力^[1]。对合法性与真理关系的讨论，哈贝马斯认为是由韦伯的正当性信念概念所引起，它同时也引出了各种有关证明一般行为规范和评价规范的可能性问题^[2]。至此，合法性便逐渐演变成正当性与规范性问题。随着合法性概念所指范围无限扩展，合法性危机已成为现代社会发展过程中出现的必然问题，几乎可以在社会学、政治学、教育学和道德哲学等社会科学领域都能看到相关合法性研究。合法性概念最终成为实践与真理关系的悖谬问题，与实践活动的正当性和规范性有关。它是价值理性强制介入下，以此审视工具理性的偏缺，运用个体理性去指导、反思、消解现代社会实践与真理间关系的悖谬问题。

课程思政是一个从无到有、从有到不断推广并获得认同的概念，涉及现代社会实践及其真理关系问题，因而课程思政概念的合法性地位必须受到理性审视。课程思政概念合法性是指课程思政的正当性与规范性，正当性是权威的认可程度，而规范性是实际操作和运行的有效程度。课程思政概念的正当性是指实践层面课程思政是否适应社会发展需求、是否符合教育发展的时代要求，理论层面课程思政是否具有学理依据等三大问题。课程思政概念的规范性是指课程思政改革与建设过程中具体实施

和操作方式的有效程度。课程思政正当性在前，规范性在后，正当性与认知理解和真理有关，而规范性与实施方式和育人效果有关，正当性与规范性共同形成课程思政概念合法性内涵。限于篇幅，本文只对课程思政正当性问题进行论述。

是否适应社会发展需求、是否符合教育发展的时代要求是课程思政概念正当性的前两个问题。毫无疑问，对这两个问题的回答是肯定的。课程思政概念的提出具有很强的现实针对性。课程思政是具体落实立德树人根本任务的必然要求，是高校思想政治工作因事而化、因时而进、因势而新的体现，是高等教育真正实现课程育人的重要途径和满足个体发展需要的回归，它肩负着培养社会主义合格建设者和接班人的重任。课程思政正当性的第三个问题，即课程思政概念是否具有学理依据。从当前研究文献看，许多研究者都认为课程思政学理依据不够。如钱欣、曾宁等指出课程思政学理阐释不够深刻，应加强课程思政的学理支撑研究^[3]。再如马蕾基于3种课程理论专门分析了课程思政的学理逻辑^[4]，而李建华从知识与美德关系出发具体分析课程思政的学理意蕴^[5]，但缺少对课程思政本身学理依据分析。我们认为缺少学理依据是课程思政概念遭到合法性质疑的主要原因。对课程思政的合法性分析需明确课程思政概念存在的学理依据是什么，如果不能确立课程思政概念的学理依据并在课程思政实践主体间形成共识，课程思政实践则会遭遇巨大阻碍。

(二) 课程思政合法性问题的消解

课程思政的学理依据是课程思政概念存在的合法性依据，课程思政合法性问题的消解必须要推动课程思政的学理化。课程思政学理化是从学理上分析课程思政概念的构成及其关系。课程思政是一个组合概念，是由课程和思政组合构成的一个新词。课程思政是属于课程范畴还是属于思政范畴，抑或是兼而有之形成一个新的实存范畴，如果对此问题不能很好地回答与解释，必然会造成课程思政认识上的混乱、实践上的误区、操作上的不适和方法路径上的诸多阻碍。我们认为应从以下3个范畴对课程思政学理化的学理依据进行深入分析。

首先，如果课程思政属于课程范畴，即把课程思政看作一种课程类型，那么，其存在的学理依据应明确课程思政与思政课程之间的关系。有研究认为课程思政涵括了思政课程，它们是一种包含与被包含的关系^[6]，有研究认为思政课程必定有边界，

课程思政是思政课程的一种补充^[7]。但不管是包含论、补充论还是升级论，课程思政与思政课程都体现课程的本质特征和目标追求，因而符合课程的本质特征和目标追求应是课程思政成立的学理依据。其次，如果课程思政属于思想政治教育范畴，即把课程思政看作思想政治教育的一种工作方法^[8]，问题是为什么需要课程思政作为思政教育方法、其他方法行不行、这种方法为什么好等等，因而课程思政成为思想政治教育工作方法的原因和理由便构成了课程思政的学理依据。最后，如果课程思政是课程与思政共同组成的一个新范畴，即把课程思政看作是实体或一种理念，那么有研究者认为这种理念具有两层指向：一是课程设置理念，强调课程承载思政；二是思政教育理念，强调思政寓于课程^[9]。既然是一种理念，就需跳出课程与思政范畴的窠臼，不应陷在课程与思政的关系藩篱中。我们认为课程思政是新时代关于教育教学实践活动的新理念，在教育思想史和课程发展史上具有重要意义和价值。课程思政作为一种全新的教育理念，其学理依据在于探究课程思政理念的意义与价值是什么。

综上，课程思政概念合法性问题的消解就转变为对课程的本质特征与目标追求、课程思政作为思想政治教育工作方法的原因与理由、课程思政作为教育教学实践活动全新理念的意义与价值等问题的探究，对上述问题的回答既是在探究课程思政得以存在的学理依据，也是实现课程思政学理化的内在要求。为此，我们拟从课程理论、思政教育和课程思政本体实践视角来分析课程思政的学理依据，以此消解上述课程思政概念合法性质疑问题。

二、新时代高校课程思政学理化的视角

(一) 课程理论视角：回归课程展开性目的，强调教育过程的方向与性质

课程的本质与目标决定了课程思政的本质与目标，课程思政的学理化就必须明确课程思政的本质与目标。教育的根本任务是立德树人，而课程是教育内容的载体，是有组织有计划的教学活动，是落实立德树人根本任务的手段。课程思政是依托思政课程以外的专业课程、通识教育课程进行思想政治教育的实践活动，不是要增加一门或一类课程，也不是在进行课程教学时单独空出时间进行思想政治教育，而是要发挥课程本身的育人功能，体现课程的本质特征和目标追求。课程思政概念的提出即是要解决当代高校课程实施过程中重教书轻育人、知

识传授与品德养成难以统一、能力培养与价值塑造相冲突等现实问题，而在实践过程中提出并发展的课程思政概念，其合法性自然受到质疑，实现课程思政学理化则是消解质疑、达成共识的有效途径。从课程理论视角来看，在侧重知识传授和能力培养倾向下，在现实观照中发挥课程本质的育人育德功能，是实现课程思政学理化的逻辑起点。课程本质在国内具有3种比较有代表性的观点，分别为教学科目说、教学活动说和学习经验说^[10]，不管是哪种课程本质观，课程都是实现课程目标、落实立德树人根本任务的载体和中介。课程目标具有行为目标、展开性目的、表现性目标3种取向^[11]。行为目标是指课程实施后学生表现出来的一般和具体的行为，是外部事先规定和预期的目标，而展开性目的强调课程目的并不预先存在，而是演进和发展的变化过程，不是某些具体阶段的教育规定，而是决定着教育过程的方向与性质。表现性目标是对课程行为目标的一种批判，特别强调解决问题的目标和学生在从事某种活动后所得到的结果，它关注的是学生在活动中表现出来的某种创新性反应及其形式，而不是事先规定的结果。应强调的是，这3种课程目标取向并不相互冲突，展开性目的和表现性目标可作为行为目标的补充，表现性目标也体现于展开性目的中。如果把能力培养与行为目标、表现性目标与知识传授相对应，那么展开性目的追求的则是价值塑造与思想引领。显然，课程思政更加强调展开性目的，注重的是教育过程的方向与性质，旨在养成个人德性、培育家国情怀，把为党育人、为国育才、为社会主义建设和中华民族复兴服务作为其根本追求，并坚持用“四个自信”明心立志，引导学生把爱国情、强国志、报国行融入中国梦的新征程中。

(二) 思政教育视角：创新思政教育形态与形式，构建大思政育人格局

思想政治教育是社会或社会群体用一定的思想观念、政治观点、道德规范，对其成员施加有目的、有计划、有组织的影响，使他们形成符合一定社会所要求的思想品德的社会实践活动^[12]。课程思政不是指思想政治工作而是专指思想政治教育的一种教学实践活动，思想政治教育有鲜明的意识形态性，又具有强烈的育人意识、育人特征和育人指向。课程思政概念提出以前，高校思想政治教育工作存在思政课程与专业课程教学相脱节的“两张皮”现象，即思想政治教育处于“孤岛”之上的教育

教学效果不明显的问题。习近平总书记在全国思想政治工作大会上指出，高校思想政治工作关系到高校培养什么人、如何培养人以及为谁培养人这一根本问题，要坚持把立德树人作为中心环节，把思想政治工作贯穿教育教学全过程，实现全员、全程、全方位育人，努力开创我国高等教育事业新局面。从思政教育视角看，课程思政学理化要明确课程思政概念的提出对思想政治教育有重要意义，深入探究课程思政成为思想政治教育工作方法的原因和理由。一方面，课程思政是思想政治教育工作的创新、思想政治教育形态的发展，也是思想政治教育形式的变革，更是新时代高校思想政治工作和人才培养的需要。其本质和要旨在于依托各学科课程，以各学科课程为载体，发挥各学科课程的思想政治教育功能，培养德才兼备的社会主义合格建设者和可靠接班人^[13]。另一方面，课程思政对国家建设与持续发展具有战略意义。课程思政学理化是致力于形成大思政工作格局、构建高校协同育人体制机制的过程。要求紧紧围绕国家重大战略和中华民族复兴大任，开展马克思主义理论教育，用习近平新时代中国特色社会主义思想培根铸魂、启智润心，使学生坚定“四个自信”，明大德、守公德、严私德，厚植家国情怀，培育和践行社会主义核心价值观，落实立德树人根本任务，深化育人实效。

（三）实践本体视角：抓牢隐性教育的育人优势，推动高校课堂教学革命

课程与思政组成一种新的实在范畴，对应的是另一种教育理念或全新的课程思政实践活动。从课程思政实践本体看，课程思政学理化要探明课程思政是怎样的一种理念、课程思政实践是怎样的一种实践活动。课程思政理念是为适应中国教育发展需要而形成的教育理念，改革开放以来课程思政的理念在中国的发展经历了萌芽期、形成期、发展期、深化期4个阶段，每个阶段都在继承的基础上进行理论创新和实践探索，是马克思主义教育理论中国化的成果^[14]。高校教师拥有课程思政的意识和能力并不只是一种技能，而是涉及更深层次的教育理念和教育理解这样“连根拔起”的问题^[15]。课程思政理念注重知识传授背后的价值引领，强调立德与成才并重，积极发挥课堂教学过程中的育人功能，促使学生形成正确的世界观、人生观和价值观。课堂教学是培养人的主渠道和主阵地，著名德国教育学家赫尔巴特认为任何教学都具有教育性，问题在于教师如何有效发挥课堂教学的教育功能，促进知识

传授、价值塑造和能力培养的融合统一。这便涉及课程思政实践方式和运行操作的规范性问题。与思政课的显性教育方式相比，课程思政的实践方式是以隐性教育为主，这既是课程思政实践的运行方式，又是课程思政显著的育人优势。隐性教育方式是实践本体视阈下课程思政实践的必然要求，它站在成“人”的生态场域审视教学设计、知识重构、师生互动、经验生成、生命成长等育人内容，旨在实现春风化雨、润物无声的育人效果。从本质上讲，课程思政理念依托隐性教育方式实现，隐性教育方式内在地要求教师加强课程教学的育人意识、找准课程教学的育人角度、提升课程教学的育人能力。因此，从课程与思政构成新的本体实在来看，课程思政是一种教学思维、教学范式甚至是一种教学境界。课程思政应该抓牢隐性教育的育人优势，深刻认识课程思政理念的本质，以课程思政理念指导教育教学，重塑教学设计各个环节，推动高校课程教学目标、教学内容、教学方式、教学评价等革命，提升高校人才培养质量和育人实效。

三、新时代高校课程思政学理化的路径

（一）提高课程思政认识，促进课程思政从感觉经验到理性认知转变

把“课程思政”单纯地理解为挖掘课程中的思想政治教育元素，在所有的课程教学中植入“思想政治教育”^[16]，这可能是我们每个人对课程思政的感性印象，也可能已经成为课程思政的经验共识。这样的理解并没有什么不对，但如果局限于此，一定会成为课程思政建设的障碍，使课程思政实践陷入误区，影响课程思政实施推广。首先，如果只是在课程教学中植入思政元素，并有效融入专业课程或通识课程，那么很可能会把所有课程都上成是思想政治教育课，造成课程思政的泛意识形态化，偏离课程思政的本真意蕴。其次，将割裂课程思政与思政课程的整体育人功能，致使课程思政与思政课程的关系出现问题，一定程度上会弱化思政课程作为思想政治教育的主战场地位，降低思政教师对于思政课的责任心和使命感，较难发挥课程思政与思政课程同向同行的协同育人作用。最后，课程思政的思想引领、价值引导、情感激发、精神培育等隐性教育方式的优势难以凸显，要么形成思想政治教育的言说泛滥，要么导致思政元素在课程教学中的生硬嫁接，极大地影响课程思政实践的育人效果。

因此，课程思政学理化必须提高课程思政认

识，促进课程思政从感觉经验向理性认知转变。首先，明确课程育人目标是课程思政学理化的追求。2017年教育部印发的《高校思想政治工作质量提升工程实施纲要》提出要构建课程、科研、实践、文化、网络、心理等十大育人体系，其中课程育人居十大育人体系之首，可见落实课程的育人目标是课程思政的应有之义，更是课程思政学理化的内在要求。其次，坚守教育过程的方向与性质是课程思政学理化的基础。教育过程的方向与性质也即是为谁培养人、培养什么样的人、怎么培养人这一根本问题，而教育教学过程必须坚守为党育人、为国育才，通过课程思政培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。课程思政必须回归课程的展开性目的，全部指向学生今后在社会工作和生活过程的实际表现和育人效果。最后，课程思政为构建人才培养体系指明方向。人才培养体系包括学科体系、教学体系、教材体系、管理体系等，要将思想政治工作、思想政治教育贯穿于整个人才培养体系中，在课程思政理念推动下为“大思政”格局的形成和人才培养体系的构建指明方向。因此，提高课程思政认识，要从对课程思政的感觉经验上升到理性层面，切实体验到课程思政与人才培养间的紧密关联。

（二）激发课程思政动力，促进课程思政从外部推动到主动探索转变

课程思政动力是指教师进行课程思政建设的动力，一般来讲，课程思政动力包括外部动力与内部动力，不得不说，当前课程思政实施与建设一直是以外部动力推动为主。无论是《高等学校课程思政建设指导纲要》颁布实施，还是高校层面课程思政规划建设方案及相关制度规定，都属于外部层面的政策制度推动课程思政实施与建设。即便是全员、全过程和全方位的协同育人机制、十大育人体系、大思政育人格局的形成与构建，皆是基于政策导向和外部推动的，课程思政建设的内部动力始终处于一种空位缺失的状态。比如，有人照猫画虎、依葫芦画瓢进行课程思政，试图在课程教学中融入思想政治教育；有人嗅到课程思政建设对职称晋升、岗位和绩效考核的利好，积极响应相关政策号召；有人为应付学校课程思政教学评估检查，例行填写课程思政检查考核材料，这些都是课程思政学理化不足导致内部动力缺乏的表现，也是外部动力推动导致课程思政实施过程中出现教条化、标签化、显性化、功利化等现象的根源。可见，课程思政实施与

推进必须激发课程思政的内部动力，提高教师课程思政能力。

综上，新时代高校课程思政学理化路径需激发课程思政外部和内部动力，尤其是要开掘课程思政内部动力，提高教师课程思政能力，促进课程思政从外部推动到主动探索转变。首先，完善课程思政相关政策制度，周密制定课程思政建设实施方案，构建高校课程思政制度化体系，为课程思政动力的挖掘创造条件。其次，高校要促使课程思政建设重心下移，提升教师课程思政能力，激发课程思政实践活力；定期召开课程思政研讨会，推行课程思政教师集体备课制度；举办课程思政教学技能竞赛，在课程思政制度化体系下提升教师课程思政实践的内部动力。最后，高校教师要深入理解课程思政学理内涵和功能意义，强化教师课程思政技能培训，建立健全课程思政激励和评价制度，激发高校教师课程思政教学设计动力，提升高校人才培养质量。

（三）明确课程思政目标，促进课程思政从功利性到常态化实践转变

课程思政目标分为课程思政实践目标和课程思政建设目标。课程思政实践目标是把思想政治教育贯穿于教育教学过程始终，提升立德树人实效，培养具有担当民族复兴大任的德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。课程思政建设的目标就是要实现课程思政实践目标，将课程思政的目标落实到一切教育教学活动当中，也即是要在一切非思政课中实现课程思政常态化。也就是说，课程思政建设的目标即是为了实现课程思政实践的目标，是要在高校所有课程教学中融入思想政治教育，实现育德、育人、育才的统一，这便是课程思政常态化。课程思政常态化是课程思政建设的目标追求，但现实当中课程思政功利化行为、程式化实施、常规式推进与促使常态化践行课程思政仍有较大差距，正确区分课程思政实践目标与建设目标是当前课程思政学理化的必然路径和紧要任务。

首先，要明确课程思政实践目标，回归课程实践育人初心，端正教育教学态度，认真备好、上好每一节课，提升教育教学育人实效。其次，要促进教师专业发展，从知识取向、思想取向到个体全面发展取向转变，不断提高教师课程思政能力，把教师课程思政能力当作是教师持续发展的关键能力和核心素养，把提升教师课程思政能力作为促进教师专业发展的手段和必然选择。最后，要加强课程思政评价，立足学生、教学和课程系统建立课程思政

评价标准，凸显课程的建设性、教学的共生性、学生的发展性，形成基于协同理念的课程评价模式、“文本评价+教学观察+客户评价”的教学评价模式、目标模式与过程模式合一的学生发展评价模式，实现课程思政两类目标，促进高校课程思政从功利性到常态化实践的转变。

参考文献：

- [1][2]尤尔根·哈贝马斯.合法化危机[M].刘北成,等,译,上海:上海世纪出版集团,2015:104;100.
- [3]钱欣,曾宇.高校推进“课程思政”研究述评[J].思想理论教育导刊,2019(06):155-157.
- [4]马蕾.课程论视域下高职院校“课程思政”的学理逻辑[J].中国职业技术教育,2019(23):63-68.
- [5]李建华.知识即美德:课程思政的学理意蕴[J].思想教育研究,2020(02):94-99.
- [6]赵继伟.关于“思政课程”与“课程思政”辩证关系的思考[J].思想政治课研究,2018(05):51-55.
- [7]邱仁富.“课程思政”与“思政课程”同向同行的理论

阐释[J].思想教育研究,2018(04):109-113.

[8]刘承功.高校深入推进“课程思政”的若干思考[J].思想理论教育,2018(06):62-67.

[9][16]唐德海,李枭鹰,郭新伟.“课程思政”三问:本质、界域和实践[J].现代教育管理,2020(10):52-58.

[10]李定仁,徐继存.课程论研究二十年[M].北京:人民教育出版社,2004:6-9.

[11]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2000:84-87.

[12]臧宏玲.高校思想政治教育前沿问题研究[M].长春:吉林人民出版社,2018:1.

[13]杨威,汪萍.课程思政的“形”与“质”[J].马克思主义与现实,2021(02):195-202.

[14]孟旭琼,汤志华.改革开放以来课程思政教育理念的历史演进[J].河南师范大学学报,2021(03):151-156.

[15]高国希.教师课程思政意识与能力的提升[J].教育研究,2020(09):23-28.

(责任编辑:刘丽)

A Review of Conceptual Legitimacy and Rationalization Path of College Curriculum Ideology and Politics in the New Era

LAN Xiaping^{1,2}, CHENG Yangguo²

(1 Jiangxi University of Science and Technology , Nanchang, Jiangxi 330098, China;

2 Nanchang University, Nanchang, Jiangxi 330031, China)

Abstract: Legitimacy and normativeness together constitute the connotation of the legitimacy of curriculum ideological and political concepts. The theoretical basis of curriculum ideological and political concept is the legitimacy basis of the existence of curriculum ideological and political concept. The resolution of the legitimacy of the ideological and political concept of the curriculum must promote the academic rationalization of the curriculum. From the curriculum theory, ideological and political education, curriculum ideological and political practice ontology analysis of curriculum ideological and political science. It points out that there are three ways of rationalization path of college curriculum ideology and politics: Improve the course ideological and political understanding, promote the course ideological and political change from feeling experience to rational cognition; Stimulate the ideological and political power of curriculum, promote the transformation of curriculum ideological and political from external push to active exploration; Clarify the ideological and political objectives of the curriculum, and promote the transformation of ideological and political curriculum from utilitarian to normal practice.

Key words: college; course ideology and politics; legality; rationalize

基于“人与自然和谐共生”理念的思想政治理论课话语体系构建

——以“马克思主义基本原理”课为例

黄翠新

(台州学院,浙江台州 318000)

[摘要]思想政治理论课的建设需要与党的创新理论同步推进。“人与自然和谐共生”“人与自然和谐共生的现代化”是党的十九大报告和二十大报告提出的重要命题，彰显了中国式现代化的特征，指明了新时代中国特色社会主义社会发展的新高度。面对生态危机和世界百年未有之大变局，思想政治理论课，尤其是“马克思主义基本原理”课的话语体系需要基于“人与自然和谐共生”理念进行改革创新，既坚持发挥意识形态说教功能，起政治引领和价值引领作用，又坚持讲好中国故事，展示中国对全球生态危机的积极应对和大国责任担当，以及对人类命运共同体的积极构建，从而提升思想政治理论课的时代性、实践性、亲和力和针对性。

[关键词]人与自然和谐共生；话语体系；思想政治理论课；“马克思主义基本原理”课

[中图分类号]G411 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0092-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.015

中国特色社会主义新时代，思想政治工作仍然是经济工作和其他一切工作的生命线，但又充满危机与挑战，需要与时俱进，不断发展、丰富和完善工作内容和工作方法。“做好高校思想政治工作，要因事而化、因时而进、因势而新。”^[1]中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》中也提到，面对新形势新任务新挑战，思想政治理论课的教材内容不够鲜活，要求“必须坚持思政课建设与党的创新理论武装同步推进”^[2]。具体到“马克思主义基本原理”课，要求教材和教学话语体系紧跟时代步伐和党的最新理论不断创新。

在不断推进的中国特色社会主义实践活动中，党的最新思想理念和理论成果是不断丰富和发展

的，如“人与自然是生命共同体”“我们要建设的现代化是人与自然和谐共生的现代化”“中国式现代化道路”“人类文明新形态”“站在人与自然和谐共生的高度谋划发展”等重要论断。这些新思想新论断凸显了党的领导和人民至上的红色价值，也彰显了人与自然和谐相处的绿色价值。如果说思想政治理论课强调意识形态说教功能，发挥政治引领和价值引领作用，致力于弘扬红色价值，那么聚焦人与自然对立统一关系，融入生态元素，和合绿色价值，则能够显现思想政治理论课的哲学高度和普遍性意义，使更多受教育者增强政治认同和人类共同价值认同。也就是说，基于“人与自然和谐共生”理念，对思想政治理论课，尤其是“马克思主义基本原理”课话语体系进行研究，能够增强课程的时

[收稿日期]2023-03-01

[基金项目]浙江省教育厅一般科研项目“马克思主义基本原理课话语体系创新研究”(项目编号:Y202147127);教育部人文社会科学研究专项项目“习近平总书记关于责任担当的重要论述研究”(项目编号:20JD003)。

[作者简介]黄翠新(1976-)，女，广西宾阳人，博士，台州学院马克思主义学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：生态伦理学。

代性、实践性、亲和力和针对性。通过对思想政治理论课的接受、认同和参与，大学生的理论素养可以得到全面提升，自觉投入世界历史发展进程的实践能力也得到激发。

一、“马克思主义基本原理”课话语体系创新的生态图景

马克思主义既是科学的世界观，又是科学的方法论，既改变了世界，也改变了中国。“马克思主义始终是我们党和国家的指导思想，是我们认识世界、把握规律、追求真理、改造世界的强大思想武器”^[3]；“马克思主义极大地推进了人类文明进程，至今依然是具有重大国际影响的思想体系和话语体系”^[4]。正因为马克思主义是得到实践检验的真理，且是不断发展的科学理论，“我们要坚持用马克思主义观察时代、解读时代、引领时代，用鲜活丰富的当代中国实践来推动马克思主义发展”^[5]。“中国共产党为什么能，中国特色社会主义为什么好，归根到底是因为马克思主义行！”^[6]党的二十大报告在“马克思主义行”之后补充了“是中国化时代化的马克思主义行”^[7]。这掷地有声的铿锵话语，表明中国共产党把马克思主义作为自己一以贯之的指导思想，并结合中国的实际情况和中国的优秀传统文化，丰富和发展马克思主义，使马克思主义不断与时俱进。当然，前提是要完整地把握马克思主义，精通马克思主义基本原理，运用好马克思主义基本原理。作为系统讲授马克思主义的“马克思主义基本原理”课，其授课对象是作为社会主义和共产主义的建设者和接班人的大学生，主要任务是帮助大学生掌握好什么是马克思主义，诠释好为什么要坚持马克思主义，引导好如何坚持和发展马克思主义，指导好如何运用马克思主义立场、观点、方法去分析问题和解决问题。

“马克思主义基本原理”课很重要，但上好却不容易。因为作为基本原理，其内容主要是从具体的实践中提炼和概括出来的，必然具有一般性和普遍性。马克思主义基本原理包含有哲学的内容，使得“马克思主义基本原理”课相较于其他思想政治理论课，更理论、更抽象，也更枯燥。“难上”“晦涩难懂”是不少教师和学生给这门课贴上的标签。如果知难不上，不全面讲好马克思主义，则会导致一些人对马克思主义的认知一知半解，甚至误解，比如，“认为马克思主义只是一种意识形态说教，没有学术上的学理性和系统性。实际工作中，在有

的领域中马克思主义被边缘化、空泛化、标签化，在一些学科中‘失语’、教材中‘失踪’、论坛上‘失声’。这种状况必须引起我们高度重视”^[8]。习近平同志进一步提出要发挥哲学社会科学的作用，加强话语体系建设。而哲学社会科学，毫无疑问，也包含马克思主义理论学科。作为从属于马克思主义理论学科的思想政治理论课，“马克思主义基本原理”课更需要结合党的创新理论加强话语体系建设，使学生能够全面把握马克思主义，运用好马克思主义基本原理和基本方法。

“话语”(discourse)一词，狭义上是指构成一个相当完整的单位的语段，广义上是指一切拥有意义的口头的或者书面的陈述^[9]。话语形成于人们生活实践的交往或对话，又运用于实践当中，从而是“活”的而不是“死”的。符号学家巴赫金则认为，“话语”具有意识形态或生活的内含及意义，具有事件性、指向性、意愿性和评价性，“话语永远都充满着意识形态或生活的内含和意义”^[10]，“与其说是话语的纯粹符号性在这一关系中重要，倒不如说是它的社会性重要……话语将是最敏感的社会变化的标志”^[11]。思想政治理论课话语体系的创新就体现为教师和学生之间的对话所使用的话语。新时代对思想政治理论课的要求是立足教材，增添具有新时代特色的内容和党的创新理论成果，即补充党的系列报告、文件、政策中所使用的书面陈述。特别是人类命运与共的情况下，国与国、地区与地区之间的合作可以实现多方的共赢，但也面临全球性的生态危机，需要处理好人与自然如何实现可持续发展的问题，也就是社会经济的发展与自然生态环境保护如何实现统一的问题。中国共产党及其领导下的中国人民给这个世界难题的破解提供了方案和智慧，其中的理论创新成果就包括各种命题和话语的提出，如“人与自然是生命共同体”“绿水青山就是金山银山”“人与自然和谐共生的现代化”，以及“人不负青山，青山定不负人”“尊重自然、顺应自然、保护自然”等。这些创新理论成果来源于中国正在全方位推进的生态文明建设，既指导中国的生态文明实践进一步发展，也推动全球生态文明建设的进程。

为了人与自然和谐共生而大力推进的生态文明建设既关乎当代人的健康发展，也关涉人类的美好未来，需要全世界各个国家、地区的政府和人民的积极参与。中国全方位推进生态文明建设，积极参与全球环境治理，共谋全球生态文明建设，取得了

显著的效果，具有世界意义，我们已经“成为全球生态文明建设的重要参与者、贡献者、引领者”^[12]。与之相呼应的是，我国生态文明和生态文明建设的话语权和影响力不断增强。“马克思主义基本原理”课授课对象主要是我国在校大学生，作为时代新人，作为中国特色社会主义的建设者和接班人，必然要求他们认清当今的世界格局和中国在世界舞台扮演的角色，把握中国共产党的创新理论成果，以便更好地传承、创新；并在坚持中国共产党的全面领导前提下，向世界讲好中国故事，传递中国建设绿色家园的好声音，彰显中国生态文明建设的影响力，增强生态文明建设的国际话语权。生态文明建设的核心是要解决人与自然关系恶化的问题，既要经济社会实现可持续发展，又要保护好自然生态环境。作为先进生产力代表的中国共产党，坚持“绿水青山就是金山银山”的生态文明理念，其生态文明建设的目标指向是“人与自然和谐共生”，带领中国人民走的是人与自然和谐共生的现代化道路。基于此，我们可以用“人与自然和谐共生”命题统摄中国共产党在生态文明建设方面的理论创新成果，或者说，生态文明建设其他方面的理论创新目的都是为了实现“人与自然和谐共生”。相应地，基于“人与自然和谐共生”理念的“马克思主义基本原理”课话语体系创新，既是与时俱进融入党的理论创新成果立德树人，也是对社会时代问题的积极回应。

二、“人与自然和谐共生”理念的提出和地位的凸显

人与自然的关系问题是人类从古至今一直在探究的问题。哲学的基本问题，即思维和存在的关系问题，就蕴含着人与自然关系的问题，也就是人类能否认识世界的问题就包含着能否认识自然的问题。在古代，受生产力水平的限制，人类对自然的认识是粗浅的，对自然规律的把握是非常有限的，因而人类更多的是对自然的敬畏、恐惧和膜拜，人类顺应自然而生活，人与自然能够保持原初的和谐关系。在近代，知识就是力量，人类掌握了更多自然的密码，结果是人类的狂妄自大，意欲征服自然和控制自然，导致的是人与自然的对抗。生态危机及其全球化，倒逼人类重新思考人与自然的本真关系，既不是人匍匐于自然脚下，也不是凌驾于自然之上，而是生存论意义上的人与自然和谐共生的平等关系。

“人与自然和谐共生”理念的关键词是“自然”和“共生”。“自然”不是指自然界中所有自然事物的集合，而是指自然界作为一个有机整体，或者说生态系统，按其本性和规律，自然而然，生生不息。狭义的自然指与人相对、在人之外的自然，广义的自然也包括人的内在自然，因为人是从自然界演化而来的，自身就是自然的一部分。由此就可以进一步探讨人与自然共生的可能性。“共生”(symbiosis)一词，由德国微生物学家和真菌学家海因里希·安东德·巴利(Heinrich Anton DeBary)于1879年创造，用于描述“两种或多种不同生物以互利共生、寄生和共栖等关系生活在一起”的生物现象^[13]。事实上，在中国优秀的传统文化中，就有类似的思想。例如，儒家的“日新之谓盛德，生生之谓易”(《周易·系辞上》)，“天地之大德曰生”(《周易·系辞下》)，“万物并育而不相害”(《中庸》)；道家的“天地与我并生，而万物与我为一”(《庄子·齐物论》)。基于对中国传统生态思想的研究，宋冰认为，东亚文化中的共生思想即来自传统哲学中的“生生”智慧与一体论，“第一个‘生’指生活，生存下来，继续生活，第二个‘生’指给予和赋予生命。这就是为什么有些哲学家把‘生生’翻译成英文的‘Live and let live’(‘自己活，也让别人活’)”^[14]。与西方的共生思想相比，中国传统的生态文化凸显的主要是自然的好生之德和人与自然互不干扰的和谐共生，是统一、合一、并育，而不是相互作用、相互利用而实现的共生、寄生和共栖。

“人与自然和谐共生”理念是中国共产党理论创新和实践创新的产物。中国共产党人既继承了马克思恩格斯关于人与自然辩证统一的生态思想，又同中国具体实际和中华优秀传统文化相结合，不断丰富和完善人与自然具有统一关系的内涵，从生存论和发展论的角度全面把握人与自然应当具有的和谐关系。2012年党的十八大报告就提出了“人与自然和谐发展”^[15]“推动形成人与自然和谐发展现代化建设新格局”^[16]的命题。2015年中国共产党第十八届中央委员会第五次全体会议公报又明确提出了“促进人与自然和谐共生”^[17]。党的十九大报告则指出了“人与自然和谐共生”这一命题的理论基础和实践维度，“人与自然是生命共同体，人类必须尊重自然、顺应自然、保护自然。人类只有遵循自然规律才能有效防止在开发利用自然上走弯路，人类对大自然的伤害最终会伤及人类自身，这是无法抗拒的规律。我们要

建设的现代化是人与自然和谐共生的现代化”^[18]。也就是说，“人与自然和谐共生”理念提出的理论基础或者说前提在于人与自然是生命共同体，人与自然和谐共生的实践维度在中国式现代化建设，即通过中国式现代化建设实现“人与自然和谐共生”，从另一个角度而言，也可以说“人与自然和谐共生”理念引领中国式现代化建设。

“人与自然和谐共生”理念在中国共产党理论中的重要地位日益凸显。如习近平同志在全国生态环境保护大会上提出，新时代推进生态文明建设必须“坚持人与自然和谐共生”的首条原则^[19]，其在庆祝中国共产党成立一百周年大会上的讲话中则强调，“坚持人与自然和谐共生，协同推进人民富裕、国家强盛、中国美丽”^[20]。党的第十九届中央委员会第六次全体会议公报也提出，要“坚持人与自然和谐共生，统筹发展和安全，加快国防和军队现代化”^[21]。在2022年中国共产党的二十大报告中，“人与自然和谐共生”的重要地位和重要意义得到极大彰显。如把“人与自然和谐共生的现代化”作为中国式现代化区别于西方国家现代化的一个重要特征，把“推动绿色发展，促进人与自然和谐共生”作为报告15个方面的一个重要内容单独论述，并进一步提出：“尊重自然、顺应自然、保护自然，是全面建设社会主义现代化国家的内在要求。必须牢固树立和践行绿水青山就是金山银山的理念，站在人与自然和谐共生的高度谋划发展”^[22]。

具有社会主义性质的高校，按教育部要求设立的思想政治理论课程，尤其是“马克思主义基本原理”课，必然要在坚持中国共产党的领导下，宣传党的基本纲领和理论主张，进行意识形态教育。在生态危机全球化的背景下，则要宣讲中国共产党领导人民所取得的生态文明成就，且需要站在人与自然和谐共生的高度谋求创新话语体系，培养具有生态素养和全球视野的中国式现代化的建设者。

三、立足“人与自然和谐共生”，构建“马克思主义基本原理”课话语体系

基于“人与自然和谐共生”理念进行的“马克思主义基本原理”课话语体系创新，是既立足于教材中的主要内容，又要补充人与自然和谐共生的相关内容，在确保“红”的意识形态前提下让“绿”的一般内容显现出来；在“绿”的共性内容中，让学生关注更多生活现实，了解中外的生态环境治理，把握中国的制度优势，增强道路自信和制度自信。

(一) 坚守马克思主义的辩证唯物论，彰显马克思主义的生态世界观

一方面，我们要坚持物质的客观实在性，把握自然界先于人而存在，人是经过漫长的时间从自然界中逐渐演化而来的，这是一种客观事实，自然科学也证明了这一点。人从自然界演进而来，自然界是人的母体，虽有相对独立性，但人离不开自然界，正如马克思指出的：自然界是人的无机的身体，人靠自然界生活。“自然界是人为了不致死亡而必须与之不断交往的、人的身体。所谓人的肉体生活和精神生活同自然界相联系，不外是说自然界同自身相联系，因为人是自然界的一部分。”^[23]党的十九大报告提出的“人与自然是生命共同体”则是对马克思自然观的继承和发展。另一方面，意识和物质具有辩证关系，意识虽然由物质决定，但意识具有相对的独立性和能动性，能够反作用于物质。正是人的自我意识的生成，在认识论层面、知识论或思想、理论的层面，才有“我们”与“世界”的区分。但我们毕竟是如马克思所说的，是现实的人、具体的人，有自我意识的我们是以实践的方式把握世界的，而“世界”，“是随着人的实践活动的不断发展而发生变化的历史性的、客观性的、现实性的世界”^[24]，人在世界中，而不是世界之外，换句话说，“‘我们’就是世界”^[25]。如此观世界，必然能够把握我与世界的一体关系、本质的统一关系，以实践方式促进“人与自然和谐共生”，并进一步把握马克思主义哲学的物质和意识的辩证统一关系原理。

(二) 立足马克思主义的唯物辩证法，以生态话语凸显马克思主义的生态实践论

马克思主义既能够指导人类客观把握人与世界的关系，也体现为对社会规律和自然规律的深入揭示和遵循，更体现为人类主体通过实践活动实现不断地创造、创新和发展。一是具有生态维度的联系观和发展观，促进生态实践。人类主体要清醒地认识到世界的普遍联系，人的发展不能片面的、单向度的向自然索取资源，而是需要在遵循自然生态规律的前提下开发和利用自然，实现在发展中保护和在保护中发展的统一，把对自然规律的“求真”和保护自然的“求善”统一起来。二是具有生态维度的对立统一规律、否定之否定规律和量变质变规律，推动生态实践。人从自然界演化而来，依赖自然界生存，这是人与自然原初的统一性，而人与自然又有对立的一面，既表现为人因意识、理性等与

自然相异，也表现为人的主体性张扬而导致的人与自然的对抗，自然对人的报复。但最终也依赖人的主体性发挥，致力于人与自然和谐关系的复归。这是一个彰显否定之否定规律的进程，也是渐进的有量变和质变的过程。三是生态实践证明人能改变自然，自然也能改变人，“环境的改变和人的活动或自我改变的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践”^[26]。一方面，表现为“通过实践创造对象世界，改造无机界，人证明自己是有意识的类存在物”^[27]，即通过人的自由自觉的实践活动彰显人的本质力量和主体性，能够按照自己的需求和美的规律改造自然界。另一方面，人也通过实践活动把握对象世界的规律，特别是自然界的生态规律，丰富自身的认识广度和深度，并能够以生态的尺度来衡量和制约实践活动的限度，促进人与自然和谐共生。

（三）以人民为中心，共建生态文明，坚守自然观和历史观统一的历史唯物主义

一方面，自然生态环境是人类社会生存和发展永恒的、必要的条件，属于社会存在的重要内容，其自然基础性地位和稀缺性被人们的意识所反映，并制约社会的生产和生活，即人类主体的实践活动必须遵守底线原则，不能破坏而是要维护和守护这一自然基础和生存家园。不仅如此，人类社会各主体还要积极参与环境治理，修复被污染和被破坏的自然生态环境，还自然以美丽、和谐和宁静。另一方面，自然是向人的生成，自然因人而更美丽，必须坚持以人民为中心的立场。我们不否认自然生态环境在人类生产和生活中起重要的作用，但我们不能向西方深生态学提出的那样，完全以生态为中心，而忽略人的维度。这是由于世界是人类自己的世界，虽然人与自然是生命共同体，但人更是具有创造性的能动主体，在世界的发展进程中占有一席之地。这种重要性既通过积极担当生态责任、参与生态文明建设来体现，更通过共同享受生态文明成果来实现，“良好生态环境是最公平的公共产品，是最普惠的民生福祉”^[28]。

（四）坚持马克思主义的批评思维和生态理性，批判资本主义的社会生态困境

马克思恩格斯在《1844年经济学哲学手稿》《英国工人阶级状况》和《资本论》等著作中，对资本主义生产方式所造成的对生态的破坏进行了深刻批判，揭示了以追求剩余价值为绝对律令的资本主义生产方式导致工人生活状况、生产环境和社会生态出现

恶化，劳动出现异化，城市和农村出现对立，物质的新陈代谢发生了断裂。“资本主义生产发展了社会生产过程的技术和结合，只是由于它同时破坏了一切财富的源泉——土地和工人。”^[29]西方马克思主义者霍克海默、阿多诺和马尔库塞，生态学马克思主义者阿格尔、莱斯、福斯特，生态社会主义者高兹、奥康纳、戴维·佩珀、萨拉·萨卡等人，进一步对资本主义社会的物化、工具理性、技术理性、经济理性、技术法西斯主义、资本逻辑、消费主义、生态帝国主义、生态殖民主义、“踏轮磨坊的生产方式”等方面进行了多维度的批判。尤其是奥康纳，他分析并拓展了马克思的“生产条件”概念和卡尔·波兰尼对生产条件的定义，提出了“资本主义第二重矛盾”，即资本主义生产的无限性与资本主义生产条件的有限性之间的矛盾，这重矛盾从内部揭示“资本在损害或破坏其自身的生态条件的时候，便会走向自我否定”^[30]。也就是说，奥康纳在“生产的自然条件”这个更为根本的基础上，“指出了另一条导致资本主义灭亡的生态路径，从资本扩张逻辑与生态环境条件的制约性矛盾的角度，论证了既是生态的，又是资本主义的生态资本主义是不存在的”^[31]。郇庆治对21世纪以来的生态现代化、绿色国家和环境全球管治等生态资本主义理论进行了研究，认为在维护资本主义经济与政治制度前提下的经济技术手段革新，虽然比较实用和有效，但在实践中会凸显出难以克服的内源性矛盾，如渐进改善与结构性变革之间的矛盾，个体环境意识、责任和行动与国家培育、规约之间的矛盾，本土中心与全球视野需要之间的矛盾^[32]。也就是说，资本主义制度框架下的改革，维护的是资产阶级的利益，不可能实现资产阶级或者说资本主义国家的自我限制，也难以担当对其他国家、人民和自然生态的责任。

（五）坚持科学社会主义生态原则，走向人的解放和自然解放相统一的共产主义社会

一是要合乎自然规律地改造和利用自然，努力实现人与自然的和谐共生。恩格斯在《自然辩证法》中提出的“自然报复”论警示我们，人与自然之间是相互作用的，大自然不是人类任意征服和控制的对象，而是有其自身规律的、生生不息的，人类需要保持对大自然的敬畏，既要尊重作为整全的具有生机的大自然，也要基于自然之道去利用自然和保护自然。二是利用生态科技，通过生态劳动和生态生产力，合理调节人与自然之间的物质变换。资本主义社会生产方式之下，生产力凸显为征服自然

和控制自然的能力。但在生态问题全球化的背景下，我们既要重新认识和把握经典马克思主义著作中关于自然生产力的思想，同时也要把握马克思主义中国化进程中对生产力内涵的不断丰富和完善。除了认识自然、改造自然和利用自然之外，在生产力内部已逐渐生成了一种保护自然的能力（包括生态平衡和修复能力、原生态保护能力、环境监测能力、污染防治能力等）。基于此，我们对生产力这一作为马克思唯物主义观的核心要素的内涵在新时代要有新的认识。生产力应当是人们认识、改造、利用和保护自然的综合能力，这4种功能的整合，构成人与自然和谐相处的生产力^[33]。正如习近平同志所说的，“保护生态环境就是保护生产力，改善生态环境就是发展生产力”^[34]。三是走向人自由也让自然自在存在的人与自然和谐的个性自由。正如马克思和恩格斯所指出的，“只有在共同体中才可能有个人自由”^[35]。当然这种共同体必须是真正的共同体，不仅包括人，也包括非人存在物，只有回归人性本真的自然状态和社会状态，实现人与人之间和谐的社会自由，以及人与自然之间和谐的生态自由，人的个性自由才能真正实现。

四、结语

中国的生态文明建设取得了巨大的成就，为全球生态文明建设提供了中国智慧和中国方案，并引领人类文明的发展。党的二十大报告提出要建设教育强国、人才强国，具体落实到高校思想政治理论课堂的建设，就是在坚持中国共产党的领导和人民至上的红色意识形态的前提下，有机融合人与自然和谐共生的绿色理论和行动，创新具有中国民族特色，又能反映人类发展方向的话语体系。特别是基于“人与自然和谐共生”理念的“马克思主义基本原理”课话语体系创新，既能深化对马克思主义基本原理发展规律的认识，又能增强马克思主义基本原理课的亲和力和认同度，有利于学生从整体上把握马克思主义，从内心上认同马克思主义，从信仰上认定马克思主义，从行为上践履马克思主义。

参考文献：

- [1]习近平.习近平谈治国理政(第2卷)[M].北京:外文出版社,2017:378.
- [2]习近平.关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见[M].北京:人民出版社,2019:14.
- [3][4][5]习近平.在纪念马克思诞辰200周年大会上

的讲话[M].北京:人民出版社,2018:15;11;27.

[6][20]习近平.在庆祝中国共产党成立100周年大会上的讲话[M].北京:人民出版社,2021:13;14.

[7][22]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2022:6;49-50.

[8]习近平.在哲学社会科学工作座谈会上的讲话[M].北京:人民出版社,2016:10.

[9]刘继林.“话语”:作为一种批评理论或社会实践——“话语”概念的知识学考察[J].烟台大学学报(哲学社会科学版),2011(03):78-81.

[10][11][苏]巴赫金.巴赫金全集(第5卷)[M].钱中文,译.石家庄:河北教育出版社,2009:416;358.

[12][19]习近平.论坚持人与自然和谐共生[M].北京:中央文献出版社,2022:14;9.

[13][14]宋冰.走出人类世:人与自然和谐共处的哲思[M].北京:中信出版社,2021:92;96.

[15][16]胡锦涛.坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进,为全面建成小康社会而奋斗[M].北京:人民出版社,2012:9;19.

[17]国务院新闻办公室.中国共产党第十八届中央委员会第五次全体会议公报[M].北京:人民出版社,2015:17.

[18]习近平.决胜全面建成小康社会,夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2017:50.

[21]国务院新闻办公室.中国共产党第十九届中央委员会第六次全体会议公报[M].北京:人民出版社,2021:16.

[23][26][27][35]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2009:161;500;162;571.

[24][25]陈培永.如何观“世界”:《关于费尔巴哈的提纲》新读[M].北京:红旗出版社,2022:21;21.

[28][34]中共中央文献研究室.习近平关于社会主义生态文明建设论述摘编[M].北京:中央文献出版社,2017:4;4.

[29]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第5卷)[M].北京:人民出版社,2012:580.

[30]詹姆斯·奥康纳.自然的理由[M].唐正东,臧佩洪,译.南京:南京大学出版社,2003:294.

[31]解保军.生态资本主义批判[M].北京:中国环境出版社,2015:105.

[32]郇庆治.21世纪以来的西方生态资本主义理论[J].马克思主义与现实,2013(02):126-128.

[33]潘家华,等.生态文明建设的理论构建与实践探索[M].北京:中国社会科学出版社,2019:75.

(责任编辑:刘丽)

(下转第109页)

人文素养培育视域下中学高校思政教育衔接研究

付英华

(中国矿业大学, 北京 100083)

[摘要]人文素养培育与马克思全面发展教育思想的内涵高度一致, 马克思曾对教育可以培养人的社会属性寄予希望, 包括人的本质需要、自由意志、社会交往能力及个性。人文素养教育是促进学生全面发展的教育, 使之成为具有中国特色社会主义思政教育体系的有机组成部分, 可以全面提升中华民族的素质。增强中学高校思政课程的人文素养培育, 可以推动思政教育内涵式发展, 促进中学高校思政教育的有效衔接, 收到立德树人的良好实效。将人文素养的培育贯穿到中学高校思政教育衔接的过程中, 加强人文素养培育的具体路径有三: 一是坚持马克思主义人文理论的思想指导, 二是优化中学高校思政教育衔接的内容, 三是改进思政教育衔接的评价。

[关键词]思政教育; 人文素养培育; 中学高校衔接

[中图分类号]G41 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0098-05

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.016

2022年4月25日, 习近平总书记在中国人民大学考察时鼓励各地高校积极开展与中小学思政课共建, 共同推动大中小学思政课一体化建设。这是对高校在推进大中小学思政课一体化建设工作中的重要指示和明确要求。中学与大学时期是培育学生社会责任感, 使之实现自我价值与社会价值相协调与统一的关键阶段。习近平总书记在党的二十大所作的报告中指出: “我们要全面贯彻党的教育方针, 落实立德树人根本任务, 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人, 加快建设高质量教育体系, 发展素质教育。”

中学阶段的人文教育旨在塑造社会主义建设者与接班人的成熟人格, 丰富思政课的内容, 培养学生养成全面发展的人格特质; 高校阶段的人文教育旨在塑造学生的理想人格, 在中学思政教育基础上, 培育中学生关于自身与社会的关系及自身与国

家、民族等重要问题的科学价值观念。总之, 人文素养的培育有助于学生树立良好的道德与人生理想: 学生认识自身能力、自我价值实现的可能与条件; 理解社会本质, 个体与社会共同体协调发展的相互关系; 明确以何种方式与路径将自我与社会联结, 将自我价值实现融入社会集体价值之中。中学与高校要落实新时代党和国家人才培养方针, 取得立德树人任务的实效, 不仅需要人文素养教育的持续引领, 更要加强中学与高校思政教育对人文素养的一贯制培育。

一、人文素养培育应与思政教育同向同行

不论是中学还是高校都要明确应该培养什么样的人、怎样培养人, 习近平总书记提出, “我们的教育就是要培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”。然而, 具备良好的人文素养是实施

[收稿日期]2023-02-22

[基金项目]全国教育科学“十三五”规划2018年度教育部重点课题“青少年生命与安全教育系统工程建设的深化研究”(项目编号:DGA180308)。

[作者简介]付英华(1985-), 女, 吉林长春人, 中国矿业大学(北京)马克思主义学院博士生; 主要研究方向: 思想政治教育。

德智体美全面发展教育的基础，同时，提高学生的人文素养最终价值目标是培养完整的人^[1]。因此，培养学生德智体美全面发展与提升学生人文素养是内在统一的。不断提高新时期新一代青年人的人文素养，就是促进人才全面发展和社会全面进步。

长期以来，中国特色社会主义教育始终坚持以马克思主义为根本指导思想，思政教育更是社会主义教育的重中之重。立德树人，就是要全面地遵循马克思关于人的发展学说。人文素养培育思想与马克思关于人的全面发展理论内涵高度一致，马克思寄予教育可以培养人的社会属性以希望，包括人的本质需要、自由意志、社会交往能力及个性。随着中国特色社会主义进入新的历史时期，人文素养培育的实质更突出地表现为当代马克思主义人文思想的教育。人文素养培育应充分发挥马克思主义人文精神在当代育新人中的作用，引导学生追求真善美等崇高的价值理想，使学生树立正确的世界观、人生观、价值观，健康其体魄、健全其人格，以实现个体综合素质全面协调发展为终极目的。人文素养的提升既能提高人创造物质生产的能力，又能丰富人的精神世界，可以促进学生综合素养的提高，为学生实现个人价值提供科学的、人文的引导。可见，思政教育应与人文素养培育同向同行，并在中学与高校思政教育衔接中重视马克思主义人文思想和精神，以马克思主义人文思想指导学生解决生活中面临的自然与环境、社会与人生等诸多问题。

二、中学与高校思政教育中人文素养培育的时代价值

(一) 落实习近平新时代中国特色社会主义思想，育时代新人

2019年8月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》，提出全国重点马克思主义学院率先全面开设“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课。要求统筹推进思政课课程内容建设，坚持用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，以政治认同、家国情怀、道德修养、法治意识、文化素养为重点，以爱党、爱国、爱社会主义、爱人民、爱集体为主线，坚持爱国和爱党爱社会主义相统一，系统开展马克思主义理论教育，系统进行中国特色社会主义和中国梦教育、社会主义核心价值观教育、法治教育、劳动教育、心理健康教育、中华优秀传统文化教育。其中，加强高中与

高校思政教育中人文素养的培育，是以当代的马克思主义思想即习近平新时代中国特色社会主义思想育时代新人、统筹推进思政课内容建设的重要方面。

(二) 统领中学与高校学生思想成长，促进价值感统一

目前，大学生在思想上存在着自我认识迷茫、自我价值感知与社会认同程度不一致等问题。对此，人们习惯于从大学内部找原因，很少从大学教育与中等教育的联系这一角度进行深入思考^[2]。事实上，这些学生自中学阶段就已经产生了关于自我人性的感知偏差，缺少对自我的认知与自我实现的能力，没有坚定的理想和信仰，遇到问题容易绝望。在中学至大学的思想成长过渡阶段，如果学生没能将自我发展与社会共同体建立有意义的联结，就容易产生以损害集体利益、危害国家利益和安全换取自身利益的行为。从这一角度看，高校学生人文素养缺失造成的一系列问题，并不能完全归责于大学，其问题产生的根源往往在于中学时期错误的自我认知和过渡阶段价值追求的偏差。因此，应该以高校与中学思政衔接过程中学生人文素养的提高引领学生的思想成长，顺势合理地推进学生价值感的统一。

(三) 提高学生综合能力与素养，培养全面发展的社会主义建设者和接班人

关心人的全面发展是马克思主义思想本质的重要体现。马克思关于人的本质论述和人的全面发展理论，充分体现了思政教育中人文素养对于促进学生综合发展的重要意义。马克思一再强调个体通过自由的活动实现他们自身的价值，能够自由的活动意味着主体拥有各方面的能力，包括人的体力、个性、智力、德行以及音乐、审美等各方面的综合能力^[3]。马克思从对人本质规定出发阐明了人的本质属性，提出人不是抽象的，而是具体的社会人等正确定论断，论述了教育对提高人的综合素质、促进人的全面发展的重要作用。习近平总书记在《之江新语》中也谈到，“人本质上就是文化的人，而不是物化的人；是能动的、全面的人，而不是僵化的、单向度的人”。因此，在学生形成主体思想的教育过程中，只有具体的思政课程是不够的，还要在整个知识学习的过程中，使学生的能力提高到趋于人综合发展的各个方面，而学生人文素养的提升本质就指向其全面发展。中学与高校思政教育加强贯彻以马克思人文精神的引导，将极大地提高学生的综

合能力和素养，充分发挥思政教育培养社会主义建设者和接班人的作用。

三、中学与高校思政教育衔接的实现路径

国家对思政教育一体化极其重视，特别是对中学高校思政教育衔接都做了明确的规定，全国各校都做了很多研究和实践探索，提出了如加强中学与高校思政教育的合力、减少管理方面的责任分割、建立现代化思政教育体系和机制等措施和策略。同时，高校不应是人文教育的起点，有效提升中学与高校衔接过程中的人文素养，是增强中学与高校“大思政”教育连贯性的必然要求。

（一）坚持马克思主义人文理论的思想指导

目前，高中思政课包括“经济生活”“政治生活”“文化生活”“生活与哲学”等4门必修课程、“当代国际政治与经济”“法律与生活”“逻辑与思维”等3门选择性必修课程，以及“财经与生活”“法官与律师”“历史上的哲学家”等3门选修课程；高校思政课包括“马克思主义基本原理概论”“思想道德修养和法律基础”“中国近现代史纲要”“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”和“形势与政策”等5门必修课。中学与大学思政课的教育能否实现有效衔接，与每一学段人文素养培育情况有着直接关系。思政教育是面向学生进行的马克思主义教育，要求学生学习中国特色的社会主义理论体系，尤其是习近平总书记的新时代中国特色社会主义理论，是使学生形成社会主义核心价值观的主要渠道。而人文素养培育具体应包括什么内容、如何评估、对教师的要求如何等，这些既有与思政教育相同的地方，也有不同的侧重。从学生学习的角度看，人文素养的提升，需要有思政教育做指导，从而保证学生正确地运用所学的理论与知识。人文素养提升到相应高度，又会加深学生对人生价值与信仰的理解，逐步增强中学与高校学生的政治理想和信心。因此，统筹思政教育课程内容，加强思政教育对中学高校学生人文素养的培养，就要做到：以马克思主义科学的世界观、人生观、价值观引领学生，辨别真善美、理解中国历史与社会主义建设思想体系和习近平新时代中国特色社会主义思想；在中学与高校思政教育实践衔接过程中，将人文素养教育与爱国主义教育、理想信念教育、思想道德建设等思政教育融为一体，增强教育内容的时效性、针对性和感染力。最终，促使学生自觉地把握国际政治与经济的发展态势，从而担负起时代赋

予的责任与使命。

从中学到大学的过渡阶段是学生的人生观、世界观和价值观形成和趋于稳定的重要时期。把握中国特色社会主义的人文精神，就在于要坚持马克思主义思想的人文理论、人文积淀和人文情怀。例如，在形成正确的人生态度、思想内核和精神品格、建立与自我外部的世界合理的联结、追寻崇高的理想价值等方面，彰显马克思主义人文底蕴对学生成长、成才的滋养。具体来说：第一，指导学生系统地学习马克思主义关于人的看法和观点，使其理解人的本质与社会属性。理解教育、劳动及在此基础上促进个体全面能力的提高与发展对实现和发挥人的本质的重要作用，是学生获取人生成长的根本动力。第二，指导学生形成共产主义的世界观、人生观和价值观。中学、高校思政教育是立德树人的重要阶段，要着眼学生的人生修为，培育学生社会主义核心价值观，使其成为有大爱、大德、大情怀的人，从而筑起人生奋斗的理想。同时，加强学生对自身在国家和社会中公民责任的意识和自我认知，体会与领悟自己对于世界、国家和未来社会的责任感。公民意识是指公民个人对自己在国家和社会中的地位的自我认知，是对国家的责任、使命和权利义务融为一体的自我认识，体现作为公民对于国家和社会的责任。中学与高校阶段思政课培养公民意识，就是要培养能够适应未来社会要求的、具有与时代共同进步能力的合格公民。第三，指导学生树立人类共同体理念和中国特色社会主义的理想。马克思特别强调“全球的”“世界的”“普遍的”“全面的”“宽广的”等概念，把人置于普遍的、具体的、现实的世界之中来考察。思政教育要围绕“铸魂育人”的根本要求，指导学生树立具有世界格局的远大理想，做奋斗的青年，努力提高并根据自身的综合能力选择职业，服务社会和国家。

（二）优化中学与高校思政教育衔接的内容

优化中学与高校思政教育衔接过程中的人文培育内容，就需要满足学生的个性化、多样化的成长需求，启发学生的主体意识，把学生培养成发展的主体，不断增强学生的自知、自育能力，为学生实现可持续发展和幸福的生活提供内生动力，重视学生的实践性和主体性。

根据马克思的人文观点，个体的发展与完善就是人类的发展和完善，人类的进步是以个体的成长为条件的。因此，要在中学与大学的思政教育衔接中，加强树立学生主体意识、发挥主动精

神的人文教育。学生的人文素养是其主观意识与外在事物作用而形成的，人文素养的培育与一般的科学知识教育相比，不仅在于传授，更需要学生的自觉与自我意识。第一，提升学生自身个体的人文素养，拓展思政教育的整体影响。马克思尊重每个人的个体发展，其促进人的全面发展是指促进每个人的全面发展。个体之所以能表现自己的个性，正因为他是不断发展的社会中的人。在描述社会中的人所表现出来的个性特征时，马克思常使用的概念有“自由个性”“独立个性”“自主活动”“有个性的人”“创造性”^[4]等。通过交流发言、观看视频、角色扮演、小组讨论等方式和途径，让学生在思政课教学实践中，完成从“被人塑造”到“自我教育”的积极转变，使学生在长期的学习中不断发挥主体主观意识的能动作用。第二，关注学生形成潜在创新的人文精神。只有自觉地、主动性地从事社会实践活动的人，才有可能成为创新的人。创新是人在实践的基础上，凭借综合能力，依据全面发展的自主需求和社会客观需求对现有的人类认知、成果的考察，以及批判、否定与超越，而提高学生的创新潜能，是推动国家和社会发展与进步的根本动力。学生的人文素养教育为中学至大学期间学生创新能力的形成提供了必要的条件，思政教育要在使学生具备强烈而自主成长意识的基础上，养成自觉学习理论知识、主动探索和解决实际问题的能力，从而不断提高社会实践能力，成为具有创新潜质的高素质人才。在中学到大学思政教育内容衔接方面，要加强学生自身对于人文的体验和实践，提高学生的主动性、积极性和创造性。在学生价值观养成方面，也应适度关注学生的个性发展，鼓励学生个体对于价值的理想追求，促进其创新能力的自我建设。第三，形成学生自主成长的人文思政教育模式。人文思政教育模式是基于学生个体人文素养特性的思政教育。从中学到高校，学生思政的学习是一个循序渐进、由浅入深的过程，其综合能力是不断累积的。然而，对于每个个体而言，其内在的气质、性格、思维、智力优势等又是相对稳定的，这些又是学生具备不同人文素养的根本因素，是学生个体生命发展的内在要求，是提升学生精神品质、激发学生的灵感、想象和生命活力的前提和保障。教师应依据学生个性发展的特点施以启发和引导，促进思政教育的影响从外部驱力转变为内部驱力。

(三)改进中学与高校思政教育的评价

中学高校思政教育要建立包括人文素养培育在内的综合评价，全方位、多角度地促进学生发展。真正建立科学的评价体系，考查学生价值目标、能力水平、自我计划、合作能力、情感态度等人文素养，使思政教育有针对性地对学生自身的心理素质、身体健康、道德水平、学习能力、专业及综合能力等进行评估和管理。

具体来讲，促进中学与高校思政教育有效衔接，注重包含人文素养培育的思政综合评价应具有以下特点。第一，重视个人价值目标与社会价值一致性的评估。加强学生对社会责任的重视程度，个人的利益和需要应当服从集体、国家和民族的利益和需要，任何为了个人发展而以牺牲集体、社会、他人关系为代价的形式都是不可取的。能够实现学生个人理想价值与社会价值的统一，是以人文素养为载体促进中学与高校思政教育衔接有效性的重要体现。人的全面发展、价值的实现离不开社会的支持。学生个人理想的确立要遵循社会的发展规律，使学生建立正确的价值追寻，探究新事物、开发新领域，为实现个人价值和社会价值统一奠定基础。评价要促进学校思政教育面向社会，促进人和社会的共同发展。人文素养反映了历史与时代思想精华在当下对人的具体要求，个体人文素养的形成和发展与社会人们整体的人文素养相统一。新时代中学乃至高校学生作为或即将成为社会中具体的人，他们都担负着国家与民族的希望、历史与时代的重托。要重点评价学生在其人文素养综合水平影响下所实现的稳定的思政教育目标，如使命感、责任担当、爱国热情、乐于奉献等精神。第二，重视学生实践、社会性合作等综合能力的考查。马克思主义认识论表明，人是认识和实践的主体，人也是价值的主体。社会性也是人的本质属性，人的活动如果脱离了社会实践是没有意义的。重视社会实践，思政教育应帮助学生理解个体的社会本质，使学生建立起个人与社会辩证统一的集体主义价值观。约翰·米勒提出，大多数人都与自己的身体相分离，与他人、社会、世界、宇宙法则之间的联系也被阻隔。人们需要重建这种联系，重新发现深层次的这种联结^[5]。对于学生而言，大学是学生与学者求真的共同体^[6]，中学学校也是学生学习成长的共同体，比学校更小的共同体是班级。中学与高校的思政教育要科学地考查和评价学生在班集

体中建立相互支持、相互鼓励、相互促进的良性交往关系的能力，不断促进学生自我和他人共同成长，使他们获得个体需求必然要与他人、群体、社会乃至人类的利益相一致的认知与体验。第三，立足人文，全方位地考查学生。评价青年学生思政的成熟，不仅仅要考查他们对思政知识和理论的掌握，还要评价其学习动机、态度和情感等指向人内在与完整的人文因素。如同杜兰特夫妇在《历史的教训》中提出的：“唯一真正的革命，是对心灵的启蒙和个性的提升；唯一真正的解放，是个人的解放；唯一真正的革命者，是哲学家和圣人”^[7]。人文精神归根结底是对人性、人的主体地位、人的价值尊严的关注和发扬的精神，是关于人的生命、人的幸福的终极关怀和价值取向^[8]。厚植并立足于人文，科学地改进思政教育评价，才能更好地衔接中学与高校思政教育，充分发挥思政教育立德树人、铸魂育人的作用。

参考文献：

- [1] 刘泉葆. 浅析“人的全面发展”对素质教育的理论价值[J]. 学理论, 2015(19): 20–30.
- [2] [美]罗伯特·赫钦斯. 美国高等教育[M]. 汪利兵, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2001:1.
- [3] 周文文. 伦理·理性·自由——阿玛蒂亚·森的发展理论[M]. 上海:学林出版社, 2006:133.
- [4] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社, 1995:118–124.
- [5] John P. . Miller. The Holistic Curriculun [M]. Toronto: OISE Press, 2008:178 – 189.
- [6] Karl Jaspers (edited by Karl W. Deutsch) ,The Idea of the University [M]. Beacon press, 1959:1.
- [7] [美]威尔·杜兰特,阿里尔·杜兰特. 历史的教训 [M]. 倪玉平,张阅,译. 北京:中国方正出版社, 2015:122.
- [8] 洪波. 马克思个人理论的整体性与当代性研究[M]. 杭州:浙江大学出版社, 2015:254.

(责任编辑:刘丽)

Research on Ideological and political Education in Middle Schools and Colleges from the Perspective of Humanistic Quality Cultivation

FU Yinghua

(China University of Mining and Technology, Beijing 100083, China)

Abstract: The cultivation of humanistic quality is highly consistent with the connotation of Marx's comprehensive development education thought. Marx once hoped that education could cultivate people's social attributes, including people's essential needs, free will, social communication ability and personality. Humanistic literacy education is to promote the all-round development of students, make it become an organic part of the socialist ideological and political education system with Chinese characteristics, can comprehensively improve the quality of the Chinese nation. Strengthening the cultivation of humanistic quality of ideological and political courses in middle schools and colleges can promote the connotative development of ideological and political education, promote the effective connection of ideological and political education in middle schools and colleges and universities, and receive the good effect of moral education and cultivating people. The cultivation of humanistic quality runs through the process of connecting ideological and political education in middle schools and colleges. There are three specific ways to strengthen the cultivation of humanistic quality: first, adhere to the ideological guidance of Marxist humanistic theory; second, optimize the content of connecting ideological and political education in middle schools and colleges; third, improve the evaluation of ideological and political education connecting.

Key words: ideological and political education; cultivation of humanistic quality; linkage between middle schools and colleges

中国式现代化进程中思想政治教育现代化之建构

韩影¹, 邢云¹, 庞金晶²

(1 沈阳工业大学, 辽宁 沈阳 110870; 2 大连理工大学, 辽宁 大连 116024)

[摘要]党的二十大擘画了以中国式现代化实现中华民族伟大复兴的宏伟蓝图,建构具有中国式现代化特征的思想政治教育现代化是时代趋势。立足中国式现代化新征程,思想政治教育现代化赋予“中国认识”元理论学科现代化人才、体制、内容、手段之能。依据学科赋能,建构过程中要与党的建设统筹,强化理念培养;与国家治理结合,健全体制支撑;与伟大实践融合,丰富内容解读;与科学创新匹配,打造数字传播,做到“理念—体制—内容—手段”的全要素现代化,实现物质文明和精神文明协调发展。

[关键词]思想政治教育现代化;“中国认识”;中国式现代化;思想政治教育;建构

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0103-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.017

马克思认为每个时代都有各自的“时代声音”,也可以看作时代发展潮流^[1]。任何现代化的推演都是在特定的时间和空间中展开的。党的二十大提出了全面建设社会主义现代化国家的艰巨而光荣的目标,作为党的优良传统和政治优势,思想政治教育也呈现出具有中国式现代化特征的新的理念、体制、内容和手段,为思想政治教育研究起到促进和引导作用。在中国这个后发型的社会里,在推进现代化的进程中,要避免出现物质文明发展而精神文明衰退的畸形怪象,以期实现人的自由全面发展,大步走向中华民族伟大复兴。在中国式现代化进程中,思想政治教育现代化肩负着更加重要的思想政治引领和人才培育效能,科学赋能“中国认识”元理论学科建设,并自觉建构这种具有中国式现代化特征的思想政治教育现代化,这是必要性赋能和条

件性探寻。

一、中国式现代化进程中思想政治教育现代化的内涵

科学厘清中国式现代化进程中思想政治教育现代化的基本内涵,是思想政治教育现代化建构的前提条件,同时明确“中国认识”的关键概念,指出思想政治教育现代化建构的4个现代化标准,为本研究明确了发展方向。

(一)中国式现代化进程中思想政治教育现代化建构的提出

思想政治教育现代化是随着中国式现代化进程而实时建构的。中国式现代化具有鲜明的时代性和实践性,中国共产党在统筹把握“两个大局”发展坐标和世界方位的基础上,在二十大报告中深刻揭

[收稿日期]2023-03-25

[基金项目]2021年度辽宁省高校思想政治理论课教学改革研究项目“伟大建党精神融入高校思想政治理论课教学研究——以‘概论课’为例”和辽宁省教育科学“十四五”规划2021年度立项一般课题“辽宁省高校思政课专题教学改革及其实效性研究”(项目编号:JG21DB403)。

[作者简介]韩影(1979-),女,辽宁营口人,沈阳工业大学马克思主义学院教授、硕士生导师;主要研究方向:中国政治与国际政治。邢云(1998-),男,黑龙江佳木斯人,沈阳工业大学马克思主义学院硕士生;主要研究方向:中国共产党文化建设及高等教育。庞金晶(1999-),女,山西太原人,大连理工大学马克思主义学院硕士生;主要研究方向:马克思主义基本原理。

示了中国式现代化的科学内涵并进行了深入阐释和精确部署。这既是理论概括，也是实践要求，为全面建成社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴指明了一条康庄大道。中国式现代化不仅是中华文明、社会主义文明的赓续发展，更是对自由与实践理论的重大创新，为创造人类文明新形态提供了全新选择，必将是世界现代化洪流中的璀璨明珠。

中国式现代化是全方位的现代化，孕育着思想政治教育现代化的新形态。当前学者们呼吁加快建构思想政治教育现代化，如刘宏达提出中国式现代化进程中要完善思想政治教育现代化体系、黄蓉生认为思想政治教育对中国式现代化事业有着重要赋能性等等。从共时性看，思想政治教育现代化是人的内在发展需要和社会发展外在性推动双重作用的结果，是学科建设的发展趋势之一^[2]。由此得出，新时代呼唤“人的全面发展”与中国式现代化进程使得思想政治教育呈现出中国式现代化的趋向，拓宽了“中国认识”元理论学科建设。所谓思想政治教育学科建设中的“中国认识”，就像是中国制造一样，是中国人对思想政治教育理论的创造^[3]。“中国认识”元理论学科建设的内外发展逻辑与思想政治教育现代化中人的全面发展相协调，与国家治理现代化高质量发展相结合，与中国式现代化的内涵外延相顺承，与科学技术创新相融合。以此为基准，通过“理念一体制—内容—手段”的全要素现代化，推进“中国认识”的创新与转型发展。论思想政治教育现代化赋能“中国认识”，一方面要明确其与思想政治教育现代化发生相互作用，厘清中国式现代化进程中思想政治教育现代化的新变化新语境，为建构思想政治教育新形态提供现代化基本遵循；另一方面要廓清现代化进程中思想政治的精神文明，以期与现代化进程中的物质文明相匹配、相协调，进而为现代化建设提供现代人才支撑。这既关系着“中国式现代化究竟需要什么样的思想政治教育”的理论命题，也涉及“如何建构中国式现代化进程中的思想政治教育现代化”的实践命题，是当前“中国认识”应回应的关键课题。

（二）中国式现代化进程中思想政治教育现代化的标准

1. 人才现代化是思想政治教育现代化的核心标准。思想政治教育和人类社会现代化发展密切相关，其主要目标在于培养高素质人才来促进国家发展。习近平总书记认为，人的现代化可为国家的现代化提供强大的人力支持。中国式现代化的特征表

现为“以人民为中心”、物质和精神文明协同发展，对比分析可知这和西方的现代化存在本质上的差异。理念先行，思想政治教育现代化应明确现代人才需求，这是基于中国式现代化进程中思想政治教育现代化建构的核心指标。

2. 体制现代化是思想政治教育现代化的条件性标准。思想政治教育现代化集中体现运行体制现代化。体制建构是现代化发展的脉络，体制变革在一定程度上决定着学科发展的向度和速度。党的二十大报告指出：“坚持和完善中国特色社会主义制度、推进国家现代化，是全党的一项重大任务。”^[4]基于中国式现代化的发展目标和要求，对思想政治教育进行针对性的改革，在此基础上既能有效地解决专业发展问题，又能解决从上到下、从纵到横、从点到面的机制畅通问题，赋予“中国认识”元理论学科建设现代化体制之能。为实现此发展目标，需要对思想政治教育体制进行改进优化，从而为现代化建设提供强大的动力支持。

3. 内容现代化是思想政治教育现代化的关键标准。思想政治教育现代化内容能够彰显中国式现代化的伟大成就。内容吸引是思想政治教育的核心要素。习近平总书记概括提出并深入阐述中国式现代化理论，是党的二十大的一个重大理论创新，是科学社会主义的最新重大成果^[5]。基于中国式现代化的时代发展，思想政治教育现代化应坚持守正创新的原则，赋予“中国认识”元理论学科建设现代化内容之能。中国式现代化是党领导全国各族人民在长期探索和实践中历经千辛万苦、付出巨大牺牲取得的重大成果，必须倍加珍惜，始终坚持，不断拓展和深化中国式现代化理论。

4. 手段现代化是思想政治教育现代化的重要标准。思想政治教育现代化体现了现代科技创新的驱动作用。在具体操作层面，方式手段创新是思想政治教育现代化的动力。思想政治教育现代化重要的外在表现即是教育方式方法的信息化、智能化，赋予“中国认识”元理论学科建设现代化手段之能。二十大报告中指出，“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”^[6]。中国式现代化建设离不开科技赋能，必须要有强大的科技支撑，而实现科技自立自强必须坚持创新发展。

二、中国式现代化进程中思想政治教育现代化的新赋能

思想政治教育作为中国式现代化的重要方面和

发展方向度，其现代化必然是赋能“中国认识”的关键内容和引领环节。深入研究习近平新时代中国特色社会主义思想呈现出的中国式现代化特征的理念、体制、内容和手段，是拓宽“中国认识”的新赋能。

（一）时代之矛：人类现代化的全新选择

厘清现代人才需要，提供现代人才支撑是建设“中国认识”元理论学科的核心赋能。思想政治教育现代化的本质是增强人才的现代性，培养具有马克思主义理想信念，能够适应信息化社会的“中国灵魂，世界视野”的现代人。“现代人”与“历史人”的本质区别在于发展阶段和发展条件不同，即人的潜能所开发的程度、为社会和国家提供的人才动力不同。从思想政治教育角度解读“现代人”概念，即是以人为主体的自我生成性不断增强，人的社会属性随之不断增强的过程。中国的实践始终是思想政治教育现代化发展的依据，“中国灵魂”的培养要坚持中国共产党的领导优势，与新时代党的建设新的伟大工程相统筹，体现科学社会主义的先进本质，在当前阶段下继往开来，不断推进中国式现代化建设；“世界视野”的培养要持续将马克思主义中国化时代化，在世界发展洪流中始终站在广大人民的立场上，坚定历史自信、文化自信和价值自信，创造人类文明新形态。现代人才在素质上体现为具有现代性意识、现代性技能、现代性道德、科研创新能力等各个方面，结构上表现为战略领军人才、科研创新人才、青年人才等等，且保持现代人才供应链充足，这是立足中国式现代化进程中思想政治教育现代化赋予“中国认识”培养现代人才的理念之能。为此，思想政治教育现代化要理解和推进中国式现代化建设的人才目标，发挥思想政治教育育人效能，为推进学科建设和中国式现代化事业提供现代人才支撑。

（二）脉络之畅：现代化体制的高质量发展

构建现代思想政治体制，扩大人才参与效度是建设“中国认识”元理论学科的条件性赋能。思想政治教育体系主要包括决策与管理体制、运行和结构体系。在未来思想政治教育的现代化发展过程中，理应对其体制也进行更新，引入现代技术和理念，进行教育决策、管理的民主化和科学化。教育决策、管理的现代化，是遵循现代化人才培养理念，增强决策管理能力和决策管理体系一体化发展，实现思想政治教育现代化体制系统性、协同性发展；是打造“全员全程全方位”育人体制，切实

增强现代人才培养的实效性，把思想政治教育现代化的发展要求落到实处；是充分尊重、发挥人们在教育决策领域的积极性和主动性，为思想政治教育的全面推进起到促进作用。这是立足于中国式现代化，思想政治教育现代化赋予“中国认识”元理论学科建设的现代化体制之能，盘活了“中国认识”学科建设的生命线，更能深入贯彻新时代思想政治教育的人才培养理念。为此，要加快构建“一岗双责”“三全育人”等全方位一体化机制，为“中国认识”学科建设保驾护航。

（三）关键之能：中国式现代化的伟大成就

促使中国式现代化理论在广大人民心中落地生根、开花结果是建设“中国认识”元理论学科的关键赋能。阐述清楚中国式现代化理论是此课题的应有之义。遵循守正创新的原则，立足伟大实践，要守好中国式现代化的本和源、根和魂，毫不动摇地坚持中国式现代化的重要方向、中国特色、本质要求和重大原则。思想政治教育现代化的任务之一是阐释清楚党的最新理论和伟大实践，转化为思想政治引领并加以教育引导。思想政治教育现代化赋予“中国认识”的现代化内容集中于中国式现代化的伟大内涵和时代路径中，需要阐释清楚下面几个问题：一是追根溯源，回溯中国式现代化的历史进程和文化底蕴；二是立足当代，阐述自党的十八大以来中国式现代化的发展进程；三是要阐述清楚党的领导核心作用；四是要明确中国式现代化的正确道路，打破“现代化 = 西方化”的理论；五是要从发展的眼光进行分析，综合利用各方面资源，促进中国式现代化深入推进。这是立足中国式现代化进程中思想政治教育现代化赋予“中国认识”学科现代化内容之能。为此，思想政治教育现代化要理解和推进中国式现代化内涵的专题化、交叉化、拓展化建构，为推进学科建设和中国式现代化事业提供依据，使其有章有理有据，可感可依可循。

（四）驱动之力：信息化智能化的实践蓝图

加快思想政治信息传播，打造智能手段是建设“中国认识”元理论学科的重要赋能。值得注意的是，思想政治教育现代化手段赋能并不是抛弃传统教学，而是将传统教学赋予现代化时代气息。现代化手段具体表现为通过一定的方式促使现代化的理念、体制、内容多元化表达，使中国式现代化进程中的思想政治教育更能被大众接受、理解、弄通、活用，特别是激活青年主力军对思想政治教育的接受力、领悟力和实践力。谈古论今，农业文明体现

为生产经验、播种技术的迭代累积，而以机器大生产为标志的资本主义生产昭示了现代社会科学是引领技术变革、企业升级、教育发展的根本要素。当今科技发展模式已由从生产活动中总结技术再凝练成科学的传统模式，转变为由科学带动技术直接作用于生产实践生活的现代模式^[7]。而思想政治教育现代化手段更新作为人才培养的引擎动力，是从人才培养、科研创新、跨界合作等方面引领科技进步。这是立足中国式现代化进程中思想政治教育现代化赋予“中国认识”学科现代化手段之能。立足于当代科技赋能，思想政治教育现代化手段集中表现为3个方面：一是将传统教育现代化；二是要追寻智能化赋能；三是培养现代人才支撑，为推进学科建设和中国式现代化事业长足发展提供引擎动力。

三、中国式现代化进程中思想政治教育现代化的建构性

中国式现代化是具有中国特色的社会主义现代化，作为为中国式现代化培养政治合格、思想过硬人才的思想政治教育，是在当前意识形态多元化环境下增强国家凝聚力和人民创造力的主要方式。新时代的思想政治教育要坚持以人的全面发展自由发展为价值取向，肩负起为中国式现代化铸魂育人的重要使命，更好地服务于全面建设社会主义现代化国家的战略目标。

（一）与党的建设相统筹，强化人才理念培养

党的领导凝聚起中国式现代化的磅礴力量，根据理论和大量的经验研究，在中国式现代化章程中，中国共产党发挥着至关重要的引导作用，直接决定了其发展方向和最终结局。这就要求在具体实施过程中，应该强化党的领导地位，以党的自我革命来促进和带领人才革命以及人的现代化发展。因而在思想政治教育现代化进程中，应该首先推动其理念创新。现代化理念既要坚持党的建设的全面部署，与党的建设相统筹、相谋划、相协调，又要遵循“中国认识”关于现代人的时代需求，增强系统思维，促进全面发展，增强思想政治教育现代化的全方位引领作用。

1. 加强思想政治引领，增强政治底气。思想政治引领是思想政治教育的核心任务，即教育引导人们坚持正确的政治立场。立足中国式现代化的时代征程，各级党组织要引导人民站稳立场，打造思想品格过硬、政治素养优秀的人才，并不断加强战略

思维、系统思维、底线思维、风险意识、创新能力，同时也要符合现代化管理的高素质、高质量发展要求，将思想政治引领转换成广大人民站稳立场的底气所在。一方面，认识好马克思主义中国化时代化新的飞跃。“十个明确”和“十四个坚持”的核心内容必须贯彻，以引导人民的正确立场；另一方面，依托中央二十大精神研讨班，逐级宣传中国式现代化进程中中国共产党领导的根本特征和独特优势，增强人们实现社会主义现代化和中国梦的思想政治底气。

2. 弘扬社会主义核心价值观，增强文化自信。总体上看，核心价值观凝结为国家、社会和公民层面。宏观来说，社会主义核心价值观归根结底是由中华优秀传统文化和中国共产党红色文化的深厚文化底蕴凝结而来，加大社会主义核心价值观弘扬就是擦亮文化底色，弘扬文化自信。具体来说，新时代下需要确保核心价值观落实落地，跟随时代的发展而与时俱进，不断地优化更新，在各个领域贯彻和推进这种价值观。比如经济与社会建设协同发展、以社会效益优先、文化建设坚定历史自信和文化自信等，这也是培养现代人才“中国灵魂”的文化底蕴。

3. 实现现代人才培养，顺应时代洪流。坚持人才是第一资源的理念，增强人才的自主培养能力，同时要以现代人才理念凝心聚力，引领时代新人的培养，提供现代人才支撑。一方面，思想政治教育现代化的本质是增强人的现代性，其中就包括适应信息时代的发展，这也是促进人的全面发展的应有之义。因此，熟练掌握各种智能手段的运用至关重要。比如对AI技术、实体建模、虚拟场景搭建等现代技术的熟练运用，以适应信息化社会的需要。另一方面，要拓展现代人才的“世界视野”，打造多层次、多结构的人才梯队。大力弘扬艰苦奋斗精神、科学家精神、青年精神、勤俭节约意识，保持战略清醒、战略自信、战略主动和战略本领，以期自信应对各种难以预料的风险挑战，加快推进中国式现代化进程中的理论创新，使得其先进性和引导性充分地展示出来，为人类文明的发展贡献中国力量。

（二）与国家治理相结合，健全多元体制支撑

思想政治教育贯穿于中国式现代化的始终，实质上是贯穿于国家治理现代化的始终^[8]。思想政治教育在具体实施过程中，应该深刻把握我国国情特征以及治理体系的独特性和优势，然后通过

一定的方式和策略使得这些优势转化为自身的治理效能，在此基础上充分体现中国特色。要贯彻中国式现代化的系统观念，“临摹”国家治理现代化途径，健全思想政治教育现代化“终生学习”多元体制，以期推进思想政治教育现代化的持续健康发展，推进中国式现代化建设。

1. 落实“一岗双责”机制。现阶段，学校各级各类思想政治体制不是单独的运作体制，其既有思想政治教育的独立内容，又与各项工作有着密切联系。这就要求各级党委遵循现代化人才培养理念，协同加强工作责任制。具体来说，要做好意识形态工作责任制、思想政治教育现代化工作责任制、精神文化持续健康发展工作责任制的接续发展。“一岗双责”就是指在岗位工作中应该同时抓好岗位和思想政治教育工作，确保业务和思想同步优化。

2. 创新“三全育人”机制。“全员全程全方位”育人体制方针应贯穿思想政治教育现代化体制建设。“全员”育人要加强“家校社”一体化机制建设，要把握思想政治理论课传播主渠道，促进家庭教育、学校教育、社会教育协同发展。“全程”育人要强大中小一体化机制建设，一方面要推进师德师风培养，另一方面要推进思政课程和课程思政的创新发展。“全方位”育人要将立德树人理念融入思想政治教育、文化知识教育、社会实践教育等各个方面，全面培养创新型现代性人才。随着思想政治教育现代化的发展，布局“大思政课”，加强“五育并举”人才培养模式，为中国式现代化建设提供拔尖人才。

3. 健全“最后一公里”机制。保持党同人民群众的血肉联系，是思想政治教育发挥凝聚民心、汇聚民力作用的内在要求。思想政治教育现代化要根据现代社会的特征变化和人的现代性需求，为推动基层思想政治教育工作创新打通“最后一公里”。一方面，将基层思想政治教育融入党的群众路线中去，使基层话语充分表达、精神文明建设向好、社区治理体系现代化，促使老百姓的合理诉求与思想政治教育现代化相符合。另一方面，要将中国式现代化的伟大成就向基层延伸、向网络延伸、向群众延伸，加深群众对中国式现代化理论创新与重大实践的了解。

（三）与伟大实践相融合，丰富时代内容解读

中国式现代化的伟大实践是思想政治教育现代化内容建构的支撑源头。实践决定认识，认识反作用于实践，二者存在密切交互关系。思想政治教育

现代化必须立足中国式现代化的伟大实践，推进解读和丰富中国式现代化理论，做到有章可循；同时做好中国式现代化理论创新的大众性传播，使理论话语不断转化为实践生活话语，从而确保理论的指导和引领调节至充分地发挥出作用，为实践工作提供可靠支持，提升民众的思想、情感认同。

1. 推进现代化内容的专题化构建。现代化与专题化存在耦合关系，专题化本质上是现代化的重要内容，现代化的建构又要依靠专题化。专题教育需秉承“历史—现实”脉络。一方面，要做好历史背景解读，打通历史发展脉络。实现中华民族伟大复兴是我国一直以来的努力奋斗目标，全国各族人民做出了艰苦卓绝的努力。新民主主义革命阶段，我们党带领民众开展北伐战争、抗日战争、解放战争，打破帝国主义和封建主义的枷锁，建立起中华人民共和国，为现代化建设提供了可靠支持并铺平了道路。中华人民共和国成立后我们党带领人民开展广泛而深刻的社会变革和建设工作，在短时间内取得了优良的成绩，这也促使现代化建设得以顺利进行。改革开放后的奋斗历程中，我们党根据当时的国际和国内发展形势，及时地调整工作方向和重点，将重心转移到经济建设上来，这一正确转变显著促进了中国式现代化建设，使得我国经济和社会发展进入快车道。另一方面，在此发展过程中还应该做好伟大实践解读，和时代背景密切融合。党的十八大以来，我们党承前启后，不断实现理论和实践新的突破，成功推进和拓展了中国式现代化。在认识上不断深化，实现了马克思主义中国化的转变，且持续地进行改革，大力引进国外的先进技术和理念，推进教育和人才强国战略、加大对农村的投入力度，为中国式现代化发展创造良好的条件。在实践上不断丰富，推进一系列变革性实践，取得一系列标志性成果，特别是消除了绝对贫困问题，全面建成小康社会，为中国式现代化提供了更为完善的制度保证、更为坚实的物质基础、更为主动的精神力量。这也反映出中国式现代化的科学内涵，为深化研究起到促进作用。

2. 推进现代化内容的交叉化研究。这种研究可很好地反映出思想政治教育在现代社会的演化方式^[9]。交叉研究的目的是更全面、多角度地理解具备中国式现代化特征的思想政治教育现代化内容，要厘清以下几对关系。第一，是中国式现代化与思想政治教育现代化的关系。两者之间的关系是论证思想政治教育现代化建构的整体线索，其和中国式

现代化密切相关。中国式现代化是思想政治教育现代化的来源。具体来说，一方面，基于中国式现代化，思想政治教育现代化出现了新的理念、体制、内容和手段，为思想政治教育学科中的“中国认识”元理论学科建设提供必要赋能，加快了学科建设和发展；另一方面，思想政治教育通过构建现代化理念、体制、内容和手段，对中国式现代化产生积极的反作用，为中国式现代化进程中提供更多“中国灵魂，世界视野”的现代人才支撑。第二，是教育现代化与思想政治教育现代化的关系。两者之间的关系更像是整体与部分的关系，但又有所不同。一方面，教育现代化离不开思想政治教育现代化，思想政治教育现代化是教育现代化的引领环节；另一方面，思想政治教育现代化也要遵循教育现代化的总体布局，发挥好思想政治引领和育人功能。

3. 拓展现代化内容的世界视野。中国式现代化进程中的思想政治教育现代化的世界眼光即是打破“现代化 = 西方化”的迷思。由于西方国家最早进行了现代化建设和发展，因而很多人误以为西方化等同于现代化。中国式现代化蕴含的独特世界观、价值观、历史观、文明观、民主观、生态观及其伟大实践，是对世界现代化理论与实践的重大创新，为人类对更好社会制度的探索提供了中国方案。

（四）与科学创新相匹配，打造智能手段传播

中国式现代化的发展逻辑是“传统性”与“现代性”的辩证统一^[10]。根据大量的经验分析可知，在这方面现代化发展中，科技创新发挥了重要促进作用，也为未来发展中的深入推进提供重要支撑。

1. 促进传统教育向现代转型。加强思想政治理论课主渠道作用，不断推进思想政治教育走向高质量发展。继续深化思想政治教育领域综合改革，重点在教育评价、教育结构、教育质量、教育环境、教育治理等5个方面共同发力，不断优化思想政治教育内部各层次各类型的教育比例，大力促进城乡与地区间教育公平，加快推进思想政治教育现代化。

2. 加强思想政治教育的智能化建构。不断探索思想政治教育形式和方法的全面智能化建构已经成为时代趋势。一方面，各级党委、高校教师培训内

容中要加入人工智能的培训内容，及时打破以知识灌输为主的传统方式，运用智能化媒体手段更新思想政治教育的呈现方式，保证教师熟练使用新型教学设备，促进思想政治教育现代化内容的实时更新和教育手段的创新。另一方面，充分利用好信息技术变革教育数据更新模式，通过互联网、大数据做好各项教育指标的统计与决策，提高思想政治教育资源的利用效率；同时要注意知识成果转化，塑造思想政治教育现代化知识成果体系。

3. 加强现代人才支撑。深入实施人才强国战略，夯实科技创新发展保障。思想政治教育现代化内容应该与时俱进，不断地根据时代发展变化而更新，引导大众，特别是对青年知识价值观的引导，从而真正变革人脑中的深层次的思维模型，确保人民群众能正确树立现代价值观念，拥有真善美的崇高境界，为中国式现代化发展提供强大的人力资源支撑。

参考文献：

- [1] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第40卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:289-290.
- [2] 任志锋. 论思想政治教育现代化的守正创新[J]. 思想理论教育,2021(07):54-59.
- [3] 张澍军. 试论思想政治教育学科前沿的若干重大问题[J]. 马克思主义研究,2011(01):128-135.
- [4][6] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报,2022-10-26(01).
- [5] 人民日报记者. 习近平在学习贯彻党的二十大精神研讨班开班式上发表重要讲话强调:正确理解和大力推进中国式现代化[N]. 人民日报,2023-02-07(01).
- [7] 韩喜平. 以教育现代化赋能现代化强国战略目标的实现[J]. 国家行政学院学报,2022(07):3-9.
- [8] 刘宏达. 中国式现代化进程中完善思想政治教育现代化体系[J]. 思想理论教育,2023(02):20-26.
- [9] 叶方兴. 论思想政治教育学科交叉研究的四重使命[J]. 思想教育研究,2023(01):37-42.
- [10] 赖海榕,郑济洲. 中国式现代化的中华优秀传统文化底蕴[J]. 毛泽东研究,2022(06):23-34.

（责任编辑：刘丽）

The Modernization of Ideological and Political Education in the Process of Chinese-style Modernization

HAN Ying¹; XING Yun¹; PANG Jinjing²

(1 Shenyang University of Technology, Shenyang, Liaoning 110870, , China;

2 Dalian University of Technology, Dalian, Liaoning 116024 , China)

Abstract: The 20th CPC National Congress drew a grand blueprint for realizing the great rejuvenation of the Chinese nation with Chinese-style modernization, and the modernization of ideological and political education with the characteristics of Chinese-style modernization is the trend of the trend. Based on the new journey of Chinese-style modernization, the modernization of ideological and political education has endowed the “China Understanding” meta-theoretical discipline with the ability to modernize talents, systems, contents and means. According to discipline empowerment, it is necessary to coordinate with party building in the process of construction and strengthen concept training; Integrate with national governance and improve institutional support; Integrate with great practice to enrich content interpretation; Match with scientific innovation, create digital communication, achieve the all-factor modernization of “concept-system-content-means”, and realize the coordinated development of material civilization and spiritual civilization.

Key words: modernization of ideological and political education; “China Understanding”; Chinese-style modernization; ideological and political education; construction

(上接第 97 页)

Construction of the Discourse System of Ideological and Political Theory Course Based on the Proposition of “Harmonious Coexistence between Man and Nature”

——Take the Course of “Basic Principles of Marxism” as an Example

HUANG Cuixin

(Taizhou University, Taizhou, zhejiang 318000, China)

Abstract: The construction of ideological and political theory course needs to advance synchronously with the Party's innovation theory. “Harmonious coexistence between man and Nature” and “Modernization of harmonious coexistence between man and nature” are important propositions put forward in the reports of the 19th and 20th National Congresses of the CPC. They highlight the characteristics of Chinese path to modernization and point to a new height of the development of socialist society with Chinese characteristics in the new era. In the face of ecological crisis and unprecedented changes in the world, the discourse system of ideological and political theory courses, especially the course of “basic principles of Marxism”, should be reformed and innovated based on the concept of “harmonious coexistence between man and nature”. It should not only play the function of ideological preaching, play the role of political guidance and value guidance, but also insist on telling Chinese stories well. It demonstrates China's active participation and responsibility in the global ecological crisis and the active construction of a community with a shared future for mankind, so as to highlight the universality of philosophy. Therefore, the ideological and political theory course can be improved in its timeliness, practicality, affinity and pertinence.

Key words: harmonious coexistence between man and nature; discourse system; ideological and political theory course; course of “basic principles of Marxism”

移动思政课堂高质量发展：内涵、要素与逻辑

谢启秦，唐云红

(衡阳师范学院，湖南 衡阳 421008)

[摘要]移动思政课堂是落实立德树人根本任务的一种有效教学组织形式。移动思政课堂高质量发展是指在“大思政课”和高质量发展理念下，通过将物理课堂转移到社会课堂，充分发挥教师专业能力，调动学生积极参与的教学过程。实现移动思政课堂高质量发展需要精致的教学内容、娴熟的教师技能、深度的学生参与、高效的过程管理，以及科学的教学评价等基本要素。在社会发展变动的大背景下，推动移动思政课堂高质量发展凸显出需求逻辑、竞争逻辑和革新逻辑。

[关键词]移动思政课堂；高质量发展；内涵；要素；逻辑

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0110-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.018

2021年3月6日，习近平总书记在看望参加全国政协十三届四次会议的医药卫生界、教育界委员时指出：“‘大思政课’我们要善用之，一定要跟现实结合起来”；“思政课不仅应该在课堂上讲，也应该在社会生活中来讲。”^[1]为了增强思想政治理论课的有效性、获得感和亲和力，不少高校先后推行“大思政课”改革。作为“大思政课”改革的一种尝试，移动思政课堂教学带来新感觉、新体验与新收获，深受师生好评。然而，在实际教学中，移动思政课堂仍不断暴露出形式主义、能力短板、监管困难等弊端，亟待移动思政课堂实现高质量发展。基于此，本文提出“移动思政课堂高质量发展”这一概念。“高质量发展”是当前社会科学界使用比较频繁的一个热词。2017年，中共十九大首次提出“高质量发展”表述；2018年3月5日十三届全国人大一次会议和2020年10月党的十九届五

中全会重申“推动高质量发展”主题；2022年10月16日，习近平总书记在党的二十大上又一次强调“着力推进高质量发展”^[2]。本研究试图从移动思政课堂高质量发展这一概念出发，分析其结构要素和生成逻辑，进而探讨实现移动思政课堂高质量发展所需的条件。

一、移动思政课堂高质量发展的内涵要义及其理论渊源

(一) 内涵要义

所谓高质量就是高质量的供给、高质量的配置、高质量的投入产出、高质量的获得感和高质量的可持续发展等。所谓“移动思政课堂”，是指在思政课教学中，充分利用地方爱国主义教育基地、经济建设和社会建设的先进典型等社会资源，通过适时置换教学场

[收稿日期]2023-03-01

[基金项目]湖南省高校思想政治工作质量提升工程资助项目“地方院校‘移动’思政课堂高质量建设的实现机制研究”（项目编号：21C16）；教育部2020年度高校思想政治理论课教师研究专项“新时代深化大中小学思政课一体化建设路径研究”（项目编号：20JDSZK090）。

[作者简介]谢启秦（1976-），男，湖南邵阳人，博士，衡阳师范学院马克思主义学院讲师；主要研究方向：网络思想政治教育。唐云红（1970-），女，湖南东安人，硕士，衡阳师范学院马克思主义学院副教授；主要研究方向：马克思主义基本原理教学与研究。

所场景，以教师↔学生交互性、学习共同体选择重组等为载体，强化教学过程中的实践性、互动性、交往性和反思性的教学模式，是一种体现理论教学与实践教学有机统一的教学新模式，蕴涵着养成教育与学成教育并举的思想政治教育课堂教学新理念^[3]。本文的“移动思政课堂高质量发展”是在传统思政课堂、网络思政课堂与“移动思政课堂”的基础上提出来的，是融合传统思政课堂、“大思政课”与新发展理念的一个新概念。

其一，传统思政课堂。在思政课教学中，传统思政课堂不可或缺，强调以互动模式、启发模式、案例模式、专题模式等为主，具有互动性好、创造性强的优点，但是也有不可克服的缺点，比如教学观念落后、课程设置固化、教学方法单一、教学环节固定、教学效果不理想等，属于一种重理论、强灌输、多明理、贵言传的“课堂、教材、教师三位一体”的授课模式。其特征是：注重单一、僵化的纯理论，强调单向度“满堂灌”，凭着一本教材、一支粉笔、一块黑板、一张嘴垄断整个课堂。

其二，网络思政课堂。在思政课教学中，网络思

政课堂有着多种多样、生动活泼的形式，比如O2O模式、菜单模式、对话模式、“2+1”模式、“3322”模式、“3+1+1”模式等。这些思政课网络模式反映了网络技术和大数据背景下思政课教学模式创新，属于一种重实践、强探讨、多交流、贵内化的，集教师、教材、课堂、课外、多媒体等于一身，以学生为中心的授课模式。其特征是：强调“以学生为主体，以教师为主导”，注重多层面的“双向互动”，实行集信息、网络、声像于一体的立体式教学。

其三，移动思政课堂。移动思政课堂是指将物理课堂转移到社会课堂，融合理论教学与实践体验，兼顾理论灌输与现实问题的一种新型思政课堂，以增强思政课教学的有效性、获得感和亲和力。移动思政课堂是“大思政课”理念的生动实践，并融合了建构主义和最近发展区的教育思想，既强调学生主体地位，也重视教师主导作用，主张通过教师或学习伙伴来完成意义建构，追求崭新的教学观念、兼容的教学方法、开放的教学过程、身临其境的体验场景，具有主观性、情景性、社会性和交往性等特点。

表1 三类思政课教学课堂模式比较

课堂类型	教师主导作用	学生主体地位	主体间关系	时间空间
传统思政课堂	绝对主导	被动接受	互动弱	固定
网络思政课堂	相对主导	不完全参与	互动较强	时空分离
移动思政课堂	相对主导	主动参与	互动较强	空间移动

本文通过比较3类课堂模式(见表1)，借鉴高质量发展理念，并结合教学实践，提出移动思政课堂高质量发展新概念，旨在优化思政课教学，寻找思政课教学的关键着力点，进一步提高思政课教学的有效性、获得感、亲和力。移动思政课堂高质量发展的基本特征为：以“大思政课”和新发展理念为依据；教学场地从物理课堂转移到社会课堂；强调充分发挥教师主导作用；突出学生积极参与的主体地位；有效实施课堂管理监控；科学设计教学运行制度。

(二) 理论渊源

其一，移动思政课堂与建构主义。移动思政课堂与建构主义有着密切联系。建构主义是一种关于知识和学习的理论，强调学习者的主动性，认为学习是学习者基于原有的知识经验生成意义、建构理解的过程，而这一过程常常是在社会文化互动中完成的。建构主义认为，外界环境与学生的主观性会

影响学习效果，主张以学生为主体、教师为主导，由学生在教师特定的具体情境中，借助教师或学习伙伴的帮助，来实现意义建构。比如，皮亚杰强调主体与外部世界不断相互作用^[4]；科尔伯格强调认知结构的性质与发展条件；斯滕伯格和卡茨强调个体的主动性；布朗提出“情境学习论”^[5]。建构主义还强调，学习者要完成对所学知识的意义建构，即达到对该知识所反映事物的性质、规律以及该事物与其他事物之间联系的深刻理解，最好的办法就是让学习者到现实世界的真实环境中去感受、去体验，而不是聆听教师的经验介绍和讲解。因此，建构主义理论为移动思政课堂高质量发展提供了理论支撑，追求实践出真知，本质是突出外部环境对个体学习的重要影响。此外，建构主义对学习者主动性的强调，要求参与式教学和体验式教学，这也是移动思政课堂高质量发展的重要思想来源。

其二，移动思政课堂与最近发展区。移动思政课堂与最近发展区也有着密切联系。最近发展区^[6]是指学生的发展水平与现有水平之间的差距，教学应从学生的最近发展区出发，为学生提供带有难度的内容，调动学生的积极性，发挥其潜能，从而超越其最近发展区。从最近发展区理论来看，学习与发展是一种合作活动，不能被“教”给某个学生，而是学生构筑自我理解。根据最近发展区理论，思政课教学应抓住最佳期限，采取相应方式与手段，确保教师借助教学方法、手段，引导学生掌握新知识，形成技能、技巧，应因材施教。最近发展区理论强调教学方式变革，教师教学应走在学生发展的前面，借助教师的引导，使学生突破自身局限、拓展知识和提升能力，为移动思政课堂高质量发展提供了思想来源。基于最近发展区理论，移动思政课堂教学兼顾理论教学与体验教学、思想灌输与分析引导、理论阐释与现实关切、规模化教学与个性化教学，有利于实现移动思政课堂高质量发展。

由上可知，移动思政课堂高质量发展强调教师主导作用和学生主体地位，充分吸收了建构主义、最近发展区等思想元素，与高等教育改革所追求的高质量发展是一致的。因此，移动思政课堂高质量发展是指根据新发展理念的指引，在坚持针对性、实践性、师生双向互动性、因地制宜、广覆盖性^[7]等原则下，转移物理课堂到社会课堂，通过教师主导作用充分调动学生积极参与的教学过程。

二、移动思政课堂高质量发展的构成要素

根据思政课教学理论与实践，移动思政课堂高质量发展要通过精致的教学内容、娴熟的教师技能、深度的学生参与、高效的过程管理、科学的教学评价才可以实现。

(一) 精致的教学内容

在移动思政课堂中，教学内容涉及教材内容、教学讲授内容、教学资源内容以及教学互动内容等，均要精心选择，反复斟酌，体现出思想性、理论性、针对性和亲和力，真正做到内容为王。在移动思政课堂中，教学内容设计与确定，还必须考虑思政课堂的“移动”因素，教学内容要与社会课堂密切匹配，贯彻“大思政课”理念，深入挖掘，因地制宜。针对社会课堂临场、参与、互动、体验等特点，教学内容设计要选取真实案例，抓住重点，对接热点，深刻剖析，解疑释惑。比如，“移动”课堂到岳麓书院，讲党史教育；“移动”课堂到韶

山，讲毛泽东思想；“移动”课堂到石鼓书院，讲王船山和传统文化；“移动”课堂到小岗村，讲小岗村与家庭联产承包责任制改革；“移动”课堂到社区，讲马克思主义与民生问题；“移动”课堂到法庭，讲法治教育。

(二) 娴熟的教师技能

教师和教材是影响学生满意度的主要因素^[8]。在思政课上，教师技能如何是发挥教师主导作用的前提，也是决定思政课供给质量不可代替的重要因素。伴随着教学场地转移，思政课堂教学对教师教育教学能力与水平提出了更高要求，主要涉及教学资源开发与利用、教学场地选择、学生组织管理、教学经费投入以及人身安全保障等诸多难题。在高质量移动思政课堂中，娴熟的教师技能具有丰富的内涵，不仅包括教师专业知识和专业能力、教学能力与教学技巧，还包括社会活动能力和社会实践能力等。根据木桶原理，如果教师存在上述能力短板，那么移动思政课堂教学水准就会受到限制。因此，移动思政课堂的教育生产力由最低水平的教师教学技能决定。

(三) 深度的学生参与

杜威总结出了“做中学(Learning by doing)”原则，卡内基总结出了“1两重的参与重于1吨重的说教”^[9]。在思政课上，学生参与程度是学生主体地位的体现，也是衡量思政课质量高低的重要标志。因此，深度的学生参与是高质量移动思政课堂的题中应有之义，是影响思政课教学质量高低的重要变量。大量实践与调查结果表明：课堂讲授、阅读、视听、示范、讨论、动手、教别人(即运用)，这些获取知识的方法，在同一时间其相对效果分别为5%、10%、20%、30%、50%、75%、90%。也就是说，课堂教师讲授效果是最禁不起时间的考验的，效果最差^[10]。还有研究表明：学习投入对大学生学业成绩有显著影响^[11]。日本学者金子元久提出教育力理论，认为大学的教育力发生于大学方面的教育规律与学生方面的成长规律的交接处^[12]，学生分为高度匹配型、独立型、被动顺应型、排斥型，每一种类型的学生都有着不同的学习态度和学习投入，进而影响着大学教育力及其学业成绩。在高质量移动思政课堂中，深度的学生参与意味着大学生课前进行充分准备，课中紧跟教师讲解，仔细观察体验，深入思考分析，主动提出问题，积极参与讨论，课后自主学习，独立完成作业，从而真正确保移动思政课堂的有效性和获得感。

(四) 高效的过程管理

教学管理是指运用管理科学和教学论的原理与方法，充分发挥计划、组织、协调、控制等管理职能，对教学过程各要素加以统筹，使之有序运行，提高效能的过程。教学管理由学校行政部门和学校共同行使，主要包括教学计划管理、教学组织管理、教学质量管理和关键环节。要推进移动思政课堂高质量建设，基本思路是实施过程管理，以学生满意为导向，遵循决策—实施—监测—改进等工作流程。首先，由学院课程组制定的教学工作计划，必须涵盖与移动思政教学相匹配的教材内容、教学目的、教学重点难点、教学进度等；其次，进行移动思政教学组织管理，一般由任课教师负责全程组织实施，独立完成，既要维持田野教学秩序、保证课堂纪律、发起讨论与互动等，又要保证参与学生人身安全；最后，开展移动思政教学质量评估，一般是由教学督导、学院领导和听课学生来打分，有跟班听课、师生访谈等方式，及时反馈教学效果。要取得高质量教学效果，移动思政课堂必须强化教学过程管理，尤其是室外现场教学。

(五) 科学的教学评价

教学评价是根据思政课教学目标对教学过程及结果进行价值判断并为教学决策参考的教学活动，是判断教学活动价值的过程。科学的教学评价能有力地提升教学效果，不科学的教学评价会损害教学生产力。移动思政课堂教学评价要与时俱进，改革创新，主要是把握以下两点。一是将教师移动教学工作纳入评价范围，大力支持和鼓励思政课教师教学创新行为，褒奖他们采用移动思政课堂教学，以事实为依据，客观公正评估移动思政课堂教学，把绩效考核与职称、福利绑定，完善和落实科学评估机制。二是把学生学习效果纳入移动思政课堂教学评价，包括制定学习纪律和完善考试制度。一方面，加大课堂纪律执行力度，扩大课堂纪律覆盖范围，建立精准考勤机制，升级课堂监控手段，全面评价移动思政课堂学习效果；另一方面，针对思政课理论性强和实践性弱的特点，相应地加大实践教学在课程期末考核中的比重，尤其是大学生课堂表现在平时成绩中的比重。

综上所述，高质量移动思政课堂的构成要素包括精致的教学内容、深度的学生参与、娴熟的教师技能、高效的过程管理和科学的教学评价等要素。各个要素之间相互影响、相互作用、相互支撑，共同促成和推动高质量移动思政课堂的生成和发展，

并形成教育生产力。

三、移动思政课堂高质量发展的内在逻辑

移动思政课堂高质量发展是在传统思政课堂的基础上，与“大思政课”、新发展理念相结合的结果，不仅遵循着迎合学生胃口的需求逻辑和推进教学改革的竞争逻辑，还蕴含着思政课教学的革新逻辑。揭示和理解移动思政课堂的发生与演化逻辑是推动移动思政课堂高质量发展的动力与基础。

(一) 需求的逻辑

从需求侧来看，移动思政课堂高质量发展是大学生对于思政课教学需求的重要尝试，是党和政府对思政课教学的殷切期望，也是经济社会对人才的现实需求。2017年10月，习近平总书记在十九大报告中提出了关于新时代中国社会主要矛盾发生转化的基本论断。在思想政治教育教学领域中，一个很尖锐的教学矛盾就是：大学生个性化多样化的思政课学习需求与不平衡不充分的思政课教学供给之间的矛盾。其一，学生知识需求升级。马斯洛需求层次理论^[13]认为，人具有生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重的需要、认知需要、审美需求、自我实现需求、超越需求等基本需求；需求层次越低，力量越大，潜力越大，随着层次上升，需要的力量相应减弱；高级需要出现之前，必须先满足低级需要。在新时代背景下，“00后”大学生显示出开放、上进、务实、“网络化生存”^[14]等鲜明特点，他们所经历的时代背景、人生阅历、知识结构、个性特点均带有“网生代”的深深烙印。在思政课教学中，与“逻辑+修辞”的传统思政课教学和“图片+音乐+视频+动画”的网络教学相比较，正在推广的移动思政课堂带给“00后”大学生新感觉、新体验与新收获的同时，也带来了新情况、新问题，教学环节亟待完善，教学效果亟待提升。其二，党和政府迫切要求。作为公共课程，思政课肩负着培育中国特色社会主义事业的建设者和接班人的重要使命，也承担着立德树人的教育任务，高质量移动思政课堂通过移动教学空间，让学生深度参与体验，在潜移默化中接受思想教育，升华道德情操，会更好地获得立德树人的教学效果，更好地实现习近平新时代中国特色社会主义思想。在现有的大学教育体制下，一届又一届大学生从高校毕业，走向工作岗位，不少毕业生前“腐”后继，暴露出理想信念迷失、价值取向扭曲、伦理道德败坏等“缺钙”综合症，亟待从教育的源头入手，堵住

漏洞，解决问题，为国家和社会培养德才兼备的人才。因此，移动思政课堂高质量发展是基于需求导向而提出的一种课程教学目标和人才培养模式。

（二）竞争的逻辑

当前，思政课建设已经从外延式发展调整到内涵式发展上来，从多到强、从强到优的高质量发展成为思政课建设新的时代要求^[15]。从供给侧来看，移动思政课堂高质量发展也是锦标赛体制和综合国力竞争在教育中折射的必然结果。习近平总书记在讲话中多次指出，高校思政课关系到为谁培养人、培养什么样的人、怎么培养人这一根本问题，是落实立德树人根本任务、发挥铸魂育人作用的关键课程^[16]。因此，实现移动思政课堂高质量发展是推进高校思政课教学的一项有益探索。从国际国内大环境来看，在百年变局下，新冠肺炎疫情全球蔓延，逆全球化不断凸显，大国与大国之间的角逐更加激烈更加尖锐，国与国之间的竞争归根到底集中于经济竞争和科技竞争，集中于人才竞争。在抗疫斗争、中美贸易战、修例风波等事件中，以爱国主义和专业精神为核心的中国力量得到充分彰显。历史昭示：如果爱国主义教育缺位，就可能留下矛盾冲突的隐患，威胁国家安全和社会稳定。基于此，培养“心怀国之大者”的时代新人成为中国特色社会主义大学所追求的终极目标。从高校小范围来看，在当前的锦标赛体制下，自1998年改革以来，各大高校陷入了对人才、项目与科研成果等的激烈追逐，并形成了教育资源“军备竞赛”。上好思政课，办好马克思主义学院，在新一轮思政课改革中赢得比较优势，是各大高校追求的共同目标。因此，移动思政课堂高质量发展也是高等教育长期激烈竞争的必然结果。

（三）革新的逻辑

从教学实践来看，移动思政课堂是一个不断改革创新、提质增效的过程，意味着从粗放型探索试点向集约型升级转型，并实现移动思政课堂教学高质量内涵式发展。在传统思政课堂教学中，不少思政课教师遭遇职业天花板，主动选择躺平、佛系，“无项目、无成果、无经费”，在教学上不思进取，依赖PPT、依赖教材、依赖老把式，陷入教学“路径依赖”；不少大学生，尤其是“网生代大学生”，不但对满堂灌输的讲授法心生厌倦，而且对花样百出的网络教学也产生审美疲劳。比较而言，在推进移动思政课堂教学中，旨在通过移动教学空间和改革教学评价，一方面推动教师钻研教学内容，改进

教学管理，提升教师能力，另一方面调动学生主动参与课堂，自觉融入教学，在潜移默化中接受思想政治教育，收到“润物细无声”的效果。因此，实现移动思政课堂高质量发展是高校思政课教学改革创新的预期目标和内生动力。

四、讨论与总结

本研究多角度、多方位地讨论和分析了移动思政课堂高质量发展的内涵要义、构成要素和内在逻辑，目的在于推动移动思政课堂高质量发展。

由于移动思政课堂的本质在于通过转移教学空间，发挥学生主体作用，在深度参与体验中提升思政课教学的有效性、获得感和亲和力，所以，相对于传统思政课堂而言，移动思政课堂是一个巨大挑战。其一，作为处于主导地位的思政课教师，需要主动适应变革，自觉打破思政课教学现有模式，才有可能真正形成以学生为主体、以教师为主导的移动思政课堂教学模式。与传统思政课堂、网络思政课堂比较，移动思政课堂强调转移思政课到社会场域，学生在现场参与和实践体验中接受教学内容。习近平总书记指出，上好思政课关键在于教师。对于移动思政课堂而言，就是要教师牢牢抓住移动课堂这个“牛鼻子”，好好备课，充分发挥其主渠道优势和资源；要教师深入结合本地实际情况，精心挑选和制作现场教学内容，比如历史故事、名人轶事、著名书院、红色文化、道德楷模等。其二，与传统思政课堂不同，移动思政课堂不是坐而论道，而是“行走”的课堂，学生不断地在真实世界中身临其境，通过观察、听取、交流以及思考等多感官刺激来获取理性认知和情感体验，从中明白各种做人做事的道理。这种从丰富多彩的教学内容和亲身体验实践中得到的收获，比理论课单一的理论灌输来得更真切更深刻更难忘。其三，在移动思政课堂中，由于教学活动发生在野外场地，如何确保几十上百人在一所书院或红色景点前认真听讲中国故事，可能带来新的形式主义或走过场等问题。如何保证大学生更有效地参与移动思政课堂，不仅是组织管理问题，也是一个全过程动态监督问题。其四，由教学空间转移衍生出来的又一个问题是：如何科学评价移动思政课堂教学效果。在移动思政课教学中，教学评价主要涉及评价主体、评价标准、评价功能、评价类型、评价方法等，其中如何发挥评价机制的立德树人功能是评价制度设计的关键所在。

当然，高质量移动思政课堂只是众多思政课教学改革的一种尝试，提倡移动思政课堂高质量发展

并不排斥其他教学模式，也不否定现有移动思政课堂。实际上，我们更主张通过践行更生动的思政课堂教学模式、更丰富的思政课教学内容来推进思想政治教育现代化。只有深入领会“大思政课”精髓，精准把握移动思政课堂的特点、要素和逻辑，才能更好地推动新时代思政课高质量发展，真正实现立德树人的教学目标。

参考文献：

- [1] 杜尚泽. “‘大思政课’我们要善用之”[N]. 人民日报, 2021-03-07(01).
- [2] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜, 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——习近平同志代表第十九届中央委员会向大会作的报告摘登[N]. 人民日报, 2022-10-16(02).
- [3] 蒋德勤. “移动课堂”: 思政理论课的当代诉求[J]. 思想政治教育研究, 2011(03): 50-52.
- [4] [瑞士]皮亚杰. 皮亚杰教育论著选(第二版)[M]. 卢濬, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015: 5.
- [5] BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, S. Situated Cognition and the Culture of Learning[J]. Educational Researcher, 1989(01): 32-42.
- [6] [苏]维果斯基. 维果斯基教育论著选[M]. 余震球, 译. 北京: 人民教育出版社, 2007: 261.
- [7] 蒋德勤. 探索思政理论课“移动课堂”新模式
- [J]. 思想理论教育导刊, 2011(05): 71-72.
- [8] Eom Sean B & Ashill Nicholas. The Determinations of Students Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Update [J]. Decision Sciences Journal Of Innovative Education, 2016(02): 185-215.
- [9] 沈震, 钱伟量. 基于移动互联技术的思想政治理论课课堂教学改革[J]. 北京工业大学学报(社会科学版), 2016(03): 66-74.
- [10] 刘怀珍. 激励机制与竞争机制在大班教学的小组讨论中的运用[J]. 高等农业教育, 2001(03): 69-72.
- [11] 朱丽蒙, 付信志, 提越. 大学生个体因素对学业成绩影响的研究综述[J]. 教育教学论坛, 2020(24): 57-58.
- [12] [日]金子元久. 大学教育力[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 2.
- [13] Maslow, A. H. . A theory of human motivation [M]. Great Britain: Macat Library, 1943: 7-36.
- [14] [美]尼古拉·尼葛洛庞蒂. 数字化生存[M]. 胡泳, 范海燕, 译. 北京: 电子工业出版社, 2017: 228.
- [15] 王易. 推进新时代思政理论课高质量发展[J]. 红旗文稿, 2022(06): 39-42.
- [16] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. 求是, 2020(17): 4-16.

(责任编辑:王岚)

High Quality Development of Mobile Ideological and Political Class: Connotation, Elements and Logic

XIE Qiqin, TANG Yunhong

(Hengyang Normal University, Hengyang, Hunan 421008, China)

Abstract: Mobile ideological and political class is an effective teaching organization form to carry out the fundamental task of building morality and cultivating people. The high quality development of mobile ideological and political class refers to the teaching process of giving full play to teachers' professional ability and mobilizing students' active participation by transferring physics class to social class under the concept of “great ideological and political class” and high quality development. To realize the high quality development of mobile ideological and political class needs exquisite teaching content, skilled teacher skills, in-depth student participation, efficient process management, scientific teaching evaluation, etc. In the context of changing society, promoting the high-quality development of mobile ideological and political class highlights the logic of demand, competition and innovation.

Key words: mobile ideological and political class; high quality development; connotation; elements ; logic

数学对工程科学人才职业素养培养的价值及教学路径

张然，高彦伟
(吉林大学，吉林长春 130012)

[摘要] 培养工程科学人才是一流综合性大学与工科院校人才培养的重要任务。以核心素养为本，从更高层级认识和发挥数学教育多维度育人作用、增强工程科学人才职业素养是新工科建设背景下工科数学教学的必然要求。从数学本质特点、企业岗位需求和工程教育认证3个角度可以看出对工程科学人才数学素养的共性要求是数据分析、数学建模、数学表达、科学计算等能力和提高创新意识，强调学生能够运用数学工具处理专业问题。数学的科学性、技术性与人文性对工程科学人才职业素养的培养具有重要价值，基于此提出面向工程科学人才职业素养培养的数学教学实施路径，为新工科数学教学改革提供参考。

[关键词] 新工科；工程科学人才；职业素养；数学教学

[中图分类号] G642.0 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2023)03-0116-05

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.019

2018年10月，教育部颁布了《加快建设高水平本科教育，全面提高人才培养能力的意见》，开始实施“六卓越一拔尖”计划2.0，全面推进新工科、新医科、新农科、新文科四新建设。在百年未有之大变局和新技术革命的背景下，新工科建设主要针对的是人工智能、云计算、智能制造等新兴产业。作为新工科建设主阵地的综合性大学或高等工科学校，要把新工科建设国家战略聚焦到科学研究和人才培养这两个学校本质功能上，加速高等工程教育的转型与升级，将目前以工程技术教育为主的教育模式尽快向工程科学与工程引领模式转化，提高工程科学人才的培养质量^[1]。工程科学人才是指从事工程科技活动，有品德、有科技才能，在工程科学领域有科技特长的人，是掌握知识或生产工艺技能并有或可能有较大社会贡献的人^[2]。培养工程科学人才是一流综合性大学与工科院校人才培养的重要任务，因为工程科学人才将主要从事科学研究、技术研发、科技创新和成果转化的复杂

的、非常规性的工作，其职业素养也被赋予了更高的评价标准。美国、英国等国家认为工程科学人才职业素养主要包括分析能力、实践创新能力、交流能力、商业管理能力、职业道德、专业精神与终身学习能力；法国工程师委员会认为工程师未来发展的趋势是以数学、物理、化学等为基本知识，强调交流能力、外语能力和数学建模能力^[3]。总而言之，工程科学人才的职业素养包括了从知识基础、思维水平、专业技术能力到职业意识、职业行为习惯、职业价值观等多维度和综合性的要求^[4]。而数学作为一种定量考虑问题并获得规律性认识的主要方法在工程科学活动中被广泛应用。数学除了具有作为量化研究问题的工具属性，更是一种文化形态，将长期有力地影响与促进工程科学人员的终身发展。对于人才培养部门，把握数学作为基本知识的重要性、科学的研究的工具承载性以及服务社会的文化传播性，从更高层级认识数学文化与素养的重要性，揭示数学教育多维度育人的效应与

[收稿日期] 2023-03-01

[基金项目] 吉林省高等教育教学改革研究课题“数学人才培养模式的教学改革与实践”(项目编号：JLJY202181448668)；吉林大学本科创新示范课程“概率论与数理统计”建设项目(项目编号：419021421B17)。

[作者简介] 张然(1977-)，女，吉林吉林人，博士，吉林大学数学学院院长、公共数学教学与研究中心主任、教授；主要研究方向：科学与工程计算。

[通讯作者] 高彦伟(1973-)，男，吉林九台人，博士，吉林大学数学学院教授；主要研究方向：统计理论与应用。

规律，对于推动新工科建设背景下工科数学教学改革和工程科学人才职业素养培养具有重要意义。

一、工程科学人才应具有的数学素养

坚持以数学素养为本的教学理念，从职业素养塑造和发展潜力科学评估视角深入研究和开展数学教学研究，首先要厘清工程科学人才所应具有的数学素养，这里从数学自身的元认知、企业岗位需要、工程教育认证角度3个方面予以审视。

(一) 从数学本质特点的角度审视数学素养

随着数学学科的发展，近40年来对数学科学形成了更为深刻的认识，数学是一种语言、一个工具、一个基础、一门技术、更是一种先进的文化^[5]。所以，对数学核心素养成分的认识也发生了变化，比较有代表性的观点有二。其一，蔡金法教授认为“从数学学科角度看，数学交流、数学建模、数学智能计算思维、数学情感能刻画出满足培养目标的人才所拥有的素养”^[6]。其二，孙宏安教授在剖析学科素养的建构过程时，把数学素养表述为“学生应具备的适应终身发展和社会发展需要的数学领域的必备品格和关键能力。其中，必备品格包括数学知识、数学应用意识、数据意识、计算意识、科学态度和数学价值观；关键能力包括空间想象能力、逻辑推理能力、计算能力、数据能力、数学抽象、表达、交流和建模能力”^[7]。综合来看，数学素养是对数学文化、数学思想、数学方法和数学技术能力的内化认知水平，是高层次文化素养的表现。

(二) 从企业岗位需要角度审视数学素养

随着科技的发展，智能技术引入到生产系统之中，生产系统将完成大部分的简单劳动，大型科技企

业对人才的要求发生了实质性的变化，要求员工向产品的设计者和智能生产的管理者转变，需要他们具有极高的理解问题、分析问题、解决问题的能力，需要掌握丰富的产品安全知识、具有跨学科的综合能力，具有创新意识、创新能力和团队意识^[8]。能够应用数学、自然科学和工程科学的基本原理识别、表达、分析与研究复杂工程问题。许多高科技企业，诸如谷歌、微软、华为、百度等企业在招聘笔试或面试时，都通过数学问题来考查面试者的知识结构和思维能力。测试题目虽然对较为复杂艰深的大学数学内容较少涉及，但反映出的数学思想、数学思维和方法都是数学的核心素养。例如数量与形式的关系、图表所表示的具体问题的特点、图形的特征与规律性、数字排列与组合的规律性、数据分析、利用概率分析问题等，从中可以看出数学素养是高科技企业普遍重视的职业素养成分。

(三) 从工程教育认证角度审视数学素养

工程教育认证是工程师注册制度的基础和重要组成部分，是实现国际互认、实质等效的基础，本质上不要求毕业生个体获得相同的能力，但要求毕业生进入职业实践所需的教育储备应该具有相同的整体效果，对签订各个培养组织的教育质量具有等效性，即体现在经过签约成员认证的工程专业培养出来的毕业生获得能力是等效的^[9]。专业教育培养方案的专门认证是由专门职业协会同该专业领域的教育工作者一起进行的，均体现了数学和数学应用能力的培养内容。根据收集的20所大学参加工程专业教育认证的自评报告，选取部分对数学要求较高的专业，归纳其数学课程设置及其对数学能力的要求（见表1），以此审视工程科学人才的数学素养。

表1 部分工程专业数学课程设置及要求

专业	通识课程	专业基础课程	总学分	基本能力要求	应用能力要求
车辆工程	微积分、几何与代数、概率论与数理统计	数值方法、优化理论与方法、复变函数与积分变换	16—20	1. 抽象思维和逻辑推理的理性思维能力；2. 运用所学的知识分析问题和解决问题的能力以及较强的自主学习能力，逐步培养学生的创新精神和创新能力；3. 满足专业基础课程和后续课程学习需要	1. 能够将数学知识运用到实际工程中进行分析、建模；2. 能够将数学、自然科学基本原理应用于专业复杂工程问题的识别、表达；3. 能够正确采集整理实验数据，对实验结果进行分析与解释
机械制造及自动化	微积分、几何与代数、概率论与数理统计	复变函数与积分变换、计算方法、计算思维	16—20		
交通运输	微积分、几何与代数、概率论与数理统计	科学计算与数学建模	16—20		

数据分析、数学建模、数学表达、科学计算和提高创新意识是工程教育认证专业对数学应用能力的共性要求。其强调学生运用数学工具处理专业问题的能力，并在其人才培养方案中，突出强调了“大工程观”为基础的学生“综合素养模型”，将数学素养纳入其中，设置“知识+思维+能力”的贯通式的课程，将知识源的整合、学生能力的跃迁、学生“算力”的培养作为培养重点。

二、数学对培养工程科学人才职业素养的意义

数学对物质的具体形态和属性进行忽略，主要考虑对象的结构和关系，只是纯粹从数量关系和空间形式的角度来研究现实世界，这也使抽象性成为数学的本质特点，所以学习数学能够很好地训练思维能力。数学通过建立和形成空间观念、数量观念并认识其变化规律，抓住共性，经过严格的逻辑推理和证明、简洁准确地表达，在此过程养成抽象思维能力、逻辑推理能力、空间想象能力等高阶思维，并领会数学的思想及其精神实质，提高创新性思维。钱学森指出，数学既是一门科学，更是一门技术。现代经典物理学中随处可见抓住问题的本质而抽象出的数学模型^[10]。在数智化程度较高的工程科学领域，数学与计算机技术、信息技术融为一体，形成了以数据分析科学为核心的数字化分析技术体系，随着问题复杂程度的提升，越是关键节点，数学能力越成为解决问题的关键能力。例如5G技术、人工智能、边缘计算、物联网等。数学模型不仅高效而且低成本地解决了大量科学与工程问题。反之，工程专业不断向数学贡献新的数学方法，例如克里金方法、小样本检验的t分布等均是由工程科技人才在实践中发现或提出的新理论。工程实践还不断向数学提出新的问题，例如海堤安全高度的计算、连续铸造的控制、发动机中汽轮机构件的排列等。数学的技术性还体现在数据分析、优化管理和科学智能计算上，特别是大数据时代，需要数据管理、思维与方法技术三足鼎立，包括工学在内的许多学科门类都将发生巨大的变化，很多问题的解决需要数学理论和方法上的突破，数学为解决问题提供了科学高效甚至是关键的技术方法。

数学本身还具有人文性。数学的人文价值主

要体现在认知价值、伦理价值、艺术价值、智识价值等4个方面^[11]。从数学的文化视角看待问题对于认识数学的本质精神、社会价值与全面素质教育功能不仅具有指导意义，而且从精神层面、知识能力培养到人格形成都对受教育者具有塑造作用。数学问题的提出与解决本身是一种创造性劳动，其过程蕴含着科学的人文精神和理性精神，体现着有关人的世界观、价值观和科学观，而理性精神、实证精神、批判精神、创新精神、民主精神和奉献精神则是不断超越自我、形成高层次文化素养的必要条件^[12]。这些方面都足以表明数学素养是成为工程科学人才职业素养的重要构成要素，而数学素养的培养与数学文化的育人功能需要通过数学教学的显隐结合去实现。

三、面向工程人才职业素养培养的数学教学路径

职业素养是反映人才培养质量的一个根本性的标准，面向职业素养的数学教学，不仅要传授数学知识，更要促进学生能力的发展，从数学知识水平、数学思维能力、数据分析能力、模型建立、科学计算能力、数学情感与价值观等方面达到数学教学的理想和目标。

(一) 挖掘数学多重价值，调整丰富教学内容

教学内容是整个教学的基础，教学内容的构成决定了教学的层次与水平，教学过程是对教学理念、教学目标与内容的诠释与落实。但是数学教学不能仅限于传授数学的知识与原理，要从教学理念上深刻理解数学的科学价值和人文价值，要对教学内容进行思想发掘和科学设计，把数学蕴含的科学性与人文性有机地统一起来。第一，目前形成的工科数学基本教学内容是经过多年的积累、调整和考验所形成的，不宜做颠覆性的改变，而应本着继承与发展的态度做适度调整，继承原体系重视基础、严谨的特点，传授给学生必备的数学知识；第二，针对具体工程专业单独设置的专业数学基础课程，例如多元统计分析、数值计算、复变函数与积分变换等，丰富与专业问题结合的具体实例，体现问题解决的数学思想与思维，增加知识的拓展性与延伸性，强化智能计算能力，加深学生对数学的理解与认知；第三，强化数学技术的实践能力，如在现有教学体系基础之上将数学实验作为培养学生实践能力的主干内容之一，纳入到实践教学中；第四，重视引入

数学哲学、数学文化史，在数学文化的视域下构建教学的课堂生态，发挥科学主义与人文主义对教学的引领作用，从整体性、融合性上克服传统教学内容过于封闭的问题，扭转数学学习的功利化倾向，摒弃被应试教育所异化的教学形式，发挥数学对个人品格的塑造作用^[13]。

（二）适应新兴技术发展，革新课程教学模式

人工智能、大数据、“互联网+”等技术的发展，智慧教室、智慧校园和云平台等教学环境的改变，这些给课堂教学带来了创新的机遇和变革^[14]。课堂教学出现了新的模式和途径，其运行原则、规律都将发生根本性的改变。2021年12月2日，在第十二届新华网教育论坛上时任教育部高等教育司司长吴岩表示混合式教学要成为今后高等教育教学新常态^[15]。在线混合式教学是传统教学和信息技术集成的一种高级形态，这种教学模式的一个突出特点就是突出学生主体地位并能够有效释放教学空间，可以从时间上、空间上、容量上、方式上满足数学课程并增强研究性、实践性的要求，为实现素养培养的数学教学改革创造了条件^[16]。相比传统课堂教学，混合式教学更加自由灵活，能够实现教学的高效运转。利用线上自学、课堂翻转等形式强化数学思想与思维训练，将讨论式、案例式等教学方法融合进来，强调引导性和自主性原则，对基本教学内容的知识背景、主要问题、解决思路、描述方法与知识拓展依序递进，采用课前引导+学生主动学习、课中分析+讲解+讨论+检验、课后巩固+拓展的教学路径，增强沉浸式教学设计，教给学生如何思考和学习。混合式教学还可以利用在线教学平台快速生成的数据发现学习中的共性问题，对学习效果进行总结和分析，进而驱动教学反思并优化教学路径。混合式教学要注意避免陷入教学空间剧场化、同质化和技术化的伦理困境^[17]，不能仅是视频辅助式的教学，要遵循优势互补的原则，将线上教学智能化与线下教学人文化的优势有机地结合起来。除此之外，还要积极关注和研究元宇宙对教育形式、学习时空和教学模式等方面带来的突破与变化，考查其利弊^[18]。

（三）重视问题导向教学，提升学生素养水平

通过“问题”开展教学是数学教学的一个新想法，普遍认可的是问题解决可以综合性地促进学生数学素养的构建。问题的教学可以分为问题的提出、问题的表达、问题的解决、基于问题的

知识构建、针对专业问题的建模等。问题的提出既可以来自数学科研本身，也可以来自工程实践。从教学方法来看以问题为导向的教学根据问题的难度与限度不仅适用于概念性教学，也适用于知识体系的建构，益于学生感知数学思想，培养抽象思维能力。问题的表达是问题解决的前提基础，问题的解决则得益于培养逻辑演绎推理能力，体验数学的严谨性、简洁性、灵活性和美感。除了继续研究并综合发挥各种教学方法的优势外，针对工程学科的特点与人才培养目标，值得借鉴的是PBL（problem based learning，译为“基于问题的学习”）教学方法。PBL教学方法是在把培养创新人才确立为本科生教育培养目标的形势下兴起的一种教学理念，主要方式是由问题驱动带动知识的构建和实践能力的提高，并因为在实践中产生了积极的效果而受到大学的普遍重视，丹麦奥尔堡大学成为较为成功的例子，其培养的学生备受企业的肯定和欢迎^[19]。PBL教学模式具有其独特的优势，例如多目标性、能引发深度思考等。PBL课程改革目标重点关注课程开发的过程模型，在单门课程、多门跨学科课程和学校体系不同层面进行架构，通过理论知识和工程事件的交融，通过项目所蕴含的具体问题，使学生在真实、复杂、有意义的情境中来加深对知识的理解，学会应用知识解决问题，发展批判性思维和创新能力^[20]。PBL教学中可以融入课程思政，注意价值引领，发展学生全球性思维、跨界性思维以及批判性思维，锻炼从多个角度批判分析社会议题以及跨文化议题的能力^[21]。PBL的问题是开放的，但是过程应该具有可控性，教师是控制整个过程的组织者，综合把控任务的限度以及与教学目标的符合度。PBL任务可来源于网络、文献或提炼于科研任务，但在教学环节要加以必要的改造。PBL教学要通过问题探讨、小组讨论、总结报告来保证其有效性，使学生具有更多的机会阐述想法，并对评价自己的解答状况有清晰的认识。同时为保证能力目标的实现，教师在必要时要为学生提供适当的指导，构造学习支架和进行教学干预^[22]。PBL教学需要教师具备综合性的人文素养、学科素养和跨学科研究的能力。

（四）结合数学建模活动，双模进行考核评价

数学建模是现代应用数学的重要突破口和核心内容，是数学与工业间最重要的界面，通过数

学建模将一个看来与数学无关的问题归结为一个合理的数学问题并成功地予以解决，是一个重要的能力和素质，必将有力地促进创新型优秀人才的培养^[23]。在教学体系中引入数学建模并使之作为数学教学的常态化组成部分可以起到以下几个方面的作用。

1. 在数学建模过程中养成系统的思考能力，领会数学精神实质。例如，锻炼抽象思维能力、逻辑演绎推理能力、空间想象能力；锻炼数学技术思维与综合性的实践能力；增强应用数学解决工程问题的意识和工程科学人才的职业胜任力；锻炼从工程角度提出问题的能力，为与数学跨学科研究创造条件；体会创造性过程，培养探究精神与创新精神。

2. 有利于对学生素养和综合能力进行科学的考查与评价，特别是作为评价数学素养的一种路径应该引起足够重视。目前数学课程仍以标准化考试这种常规模式作为评价的方式和手段，主要考查的是基本素养，但是对更具广度与深度的问题的研究能力难以进行准确评价。将数学建模引入教学体系，就可以多维度、多层次地考查学生的数学素养水平，使评价结论更具科学性。

3. 数学建模是工程科学人才从业过程中必将遇到的问题，是应用数学能力的高度集成。数学建模能力是职业素养的一种较高水平的能力表现，引入数学建模可以为深度培养工程科学人才职业素养奠定坚实的数学基础。

随着高科技竞争的日趋激烈，在继续发展和改革工程技术教育的同时要积极关注工程科学人才与工程引领人才的培养，造就一批具有高尚的道德与职业精神、团队意识强、专业精湛、学术素养深厚、具有开拓创新精神的工程科学人才。充分发挥数学教育的价值，从职业素养的视角研究面向工程科学人才职业素养培养的工科数学教学，可以为新工科建设背景下深化数学教学改革提供重要参考。

参考文献：

- [1] 林建华. 工程教育的三种模式[J]. 中国高教研究, 2021(07):15-19.
- [2] 郑展, 张剑, 赵煜嘉. 工程科技人才评价指标体系构建与分析[J]. 科技管理研究, 2017(22):71-78.
- [3] 张俊婷, 黄鹏. 工程科技人才素质研究进展及其启示[J]. 商场现代化, 2007(07)(下旬刊):306.

[4] 杨舒然, 包崇许, 杨洋. 加拿大职业素养教育融入专业教育的模式及启示[J]. 教育与职业, 2021(02):60-65.

[5] 李大潜. 将数学建模思想融入数学类主干课程[J]. 中国大学教学, 2006(01):9-11.

[6] 蔡金法, 徐斌艳. 也论数学核心素养及其构建[J]. 全球教育展望, 2016(11):3-12.

[7] 孙宏安. 学科素养的研究和建构[J]. 大连教育学院学报, 2016(03):51-62.

[8] 唐伶. 基于“中国制造 2025”的技能人才培养研究[J]. 技术经济与管理研究, 2016(06):30-35.

[9] 林健, 郑丽娜. 从大国迈向强国: 改革开放 40 年中国工程教育[J]. 清华大学教育研究, 2018(02):1-17.

[10] 李大潜. 数学建模: 沟通数学与应用的桥梁[J]. 科技导报, 2020(21):1.

[11] 刘鹏飞, 孟建伟. 论数学的人文价值[J]. 自然辩证法研究, 2019(06):113-117.

[12] 孙宏安. 科学的人文精神[J]. 大连理工大学学报(社会科学版), 2003(02):47-51.

[13] 黄秦安. 数学文化视域下数学课堂模式的多元建构[J]. 数学通报, 2021(08):11-15.

[14] 钟绍春. 课堂教学新模式构建方向与途径研究[J]. 中国电化教育, 2020(10):40-48.

[15] 吴岩. 抓好教育教学“新基建”, 走好人才自主培养之路. [EB/OL]. http://education.news.cn/2021-12/02/c_1211471188.htm, 2021-12.

[16] 高彦伟, 宋东哲. 新工科背景下工科数学混合式教学的实践与省思[J]. 现代教育科学, 2021(06):95-101.

[17] 田春. 现代教学空间的伦理关怀: 问题与进路[J]. 现代教育科学, 2023(01):106-111.

[18] 尹元慧, 姚加, 葛金国. 元宇宙视域下教育发展的机遇和挑战[J]. 现代教育科学, 2023(01):18-24.

[19] 吕娇艳, 姜君. PBL 教学方法对美国研究生创新能力影响[J]. 黑龙江高教研究, 2018(11):113-116.

[20] 崔军. 国际高等工程教育课程改革案例研究——丹麦奥尔堡大学基于问题的学习模式[J]. 远程教育杂志, 2013(04):100-105.

[21] 高彦伟. 数学“课程思政”的源与行——以“概率论与数理统计”教学为例[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2021(04):111-118.

[22] 李梅, 葛文双. 基于项目的在线协作学习支架策略研究[J]. 现代远距离教育, 2021(01):40-47.

[23] 李大潜. 数学建模的教育是数学与工业间最重要的界面[J]. 数学建模及其应用, 2012(01):38-41.

(责任编辑: 姜佳宏)

(下转第 140 页)

初高中地理教学有效衔接的内容与实践策略

赤玉竹¹, 邵志豪^{1,2}

(1 东北师范大学, 吉林 长春 130024; 2 东北师范大学附属中学, 吉林 长春 130024)

[摘要]《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》明确提出学段衔接是当前基础教育的重要问题,由于课程之间存在断层,同时又缺乏有效的交流与沟通,初高中地理教学衔接依然难以满足高中学生的学习需要。从知识、能力素养、地理思想3方面分析初高中地理的层次差异和衔接价值,并从地理学科逻辑、学生心理发展和价值观念塑造入手,提出高中地理教师开展初高中有效衔接的教学策略。在知识方面用内部逻辑和外部手段共同推动知识深化;在能力素养方面通过识记到归纳探究等学习方式的转变提升能力素养;在地理思想方面通过认知系统化和情感实践化实现地理思想由“知情”到“意行”的深入渗透。

[关键词]课程衔接; 地理教学; 教学实践策略; 知情意行

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0121-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.020

随着我国高中教育的普及,学生各个阶段纵向贯通的一体化培养已经成为深入讨论的话题,《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》提出的新课程标准更加注重学段衔接,强调义务教育阶段需了解高中阶段学科特点。这意味着学段衔接仍然是当前教育实践中亟待解决的重要问题。相比国外的“一贯制教育”和“统整课程”中贯通式的课标设计和教材编制,我国长久以来初高中课程分离设置,虽然相互参考和关注,但并非从整体上统筹规划,使得国内的初高中课程缺乏衔接和贯通^[1]。目前,初高中地理教学各自为政,且多数地区仍存在初三一年的课程断层。由于缺乏有效交流,大多数地理教师只能在教学过程中用补充知识漏洞的方法进行初高中衔接^[2]。高中的学习内容并不是简单的初中内容的延续,而是在初中区域认知的基础上综合学习各地理要素及其相互作用的规律,这背后是能力的提升和地理思想的深入渗透。地理课程要培养的

是能够从地理视角看待问题、用地理能力解决问题的有见识、有胸怀、有责任感、有行动力的公民。仅在知识上做衔接既不符合地理学科进阶规律也无法达到新时代人才培养的目标。从知识、能力素养和地理思想等3个方面为高中地理教师的教学衔接提出切实的方法和可行的建议,有助于实现初高中人才培养的全方面衔接。

一、初高中地理教学有效衔接的主要方面: 知识、能力素养、地理思想

“衔接”一词指前一事物与后一事物相连属,有沟通、联系之意。教学衔接通常指不同学段之间相互连通,弥合差距。根据学习进阶理论,学生在学习和研究某一主题知识时,应该遵循连贯的、逐渐深入的思维路径^[3]。由于我国初高中教学相对独立,缺乏有效的交流和沟通,初中和高中阶段内容未依据连贯的思路统一设置,初高中之间存在明显差距。知识是学习

[收稿日期]2023-02-14

[作者简介]赤玉竹(1998-),女,河北保定人,东北师范大学地理科学院硕士生;主要研究方向:学科教学(地理)。邵志豪(1974-),男,浙江宁波人,博士,东北师范大学附属中学校长,东北师范大学教育学院教授、博士生导师;主要研究方向:课程与教学论。

的载体，更重要的是学习知识过程中能力的提升和思想的渗透，因此教学衔接不能只是补充知识漏洞和减少重复教学^[4]。教师应该透过知识看到初高中学生能力素养和思想的差距，从而用有效的教学实践策略促进初中到高中的地理衔接。

(一) 知识的进阶：从学科逻辑上诠释衔接

知识内容之间的关联性及其共同组成的结构体系体现出地理学科的基本逻辑。初中和高中具有不同的知识体系，在不同层面上体现着学科逻辑，但知识体系之间又是相互关联，逐步进阶的。因此初高中知识的关联性和进阶规律能够指引教师从学科逻辑上找到衔接切入点，同时也要求教师用地理学科逻辑分析初高中之间的衔接路径。这样，初高中地理中反复出现的、琐碎的知识才能够用地理学科的逻辑串联起来，形成一个统一而连贯的整体。

(二) 能力的提升：从心理发展上体现衔接

学科能力是学生在学科教学中所表现出的智力与能力的统一，是一种稳固的心理特征，是一种有学科特殊结构且在不同层次上不断成长变化的动态系统^[5]，不同学科能力的培养有其独特的进阶规律，能够体现学生某方面心理特征的发展。因此，从学科能力入手讨论初高中层次上的差异，进而从学生学习心理的角度采取一定教学手段弥合这种差异，实质上是从学生身心发展的层面关注教学衔接，能够体现衔接教学的育人价值。

(三) 思想的深化：从价值观念上实现衔接

地理思想是学生在知识积累、问题探索的过程中不断熏陶和提炼出的对地理问题的根本想法和理性认识，思想的深化是人价值观念层面的成长。而这种能够指导人的行为的理性认识不是一蹴而就的，是从表面认知到情感共鸣到坚定的意志再到实际行动中所体现出来的。根据学生发展程度的不同，初中和高中担任着不同层面的渗透地理思想的任务，讨论地理思想在初中和高中究竟渗透到了何种程度，再据此提供两层面之间的衔接和转化建议，能够从价值观念上促进地理教学的衔接。

二、初高中地理教学有效衔接策略的内容依据

初高中的教学衔接要做的是弥合差异，那么，清楚差异在哪里就是教学衔接绕不开的话题。换句话说，就是了解初中地理的已达程度和高中地理的起步程度，明确两者之间存在的漏洞，进而为初高中教学衔接做准备。将初高中地理剖析为知识、能力素养和思想3个方面，分析初高中地理课程在各

方面表现出的特点和差异，并找到初高中知识的漏洞，构建能力和思想的桥梁，就是初高中地理教学衔接策略的基本依据。

(一) 地理知识的内容差异与联系

1. 由静态平面到动态空间。从初中到高中，地理事物的分布知识由静态平面提升到动态空间。一方面，由静到动。初中学习区域位置、河流的分布、资源的分布、人口的分布等内容仅对学生二维空间上的方位辨别与描述能力提出要求。高中虽然再次认识河流、资源、人口等的分布格局，却从人口分布到人口迁移、从资源分布到资源流动，由关注静态分布转化为关注动态演变。另一方面，分布格局也由二维空间格局转化为三维立体格局。如初中“水”的分布格局关注其在地球表面的分布位置，高中不仅关注其水平分布，也关注“河流的横向环流”“海水温度的垂直分布”等垂直分布格局。由静到动、由二维到三维从根本上说是对分布知识的深化和拓展，转化的是学生的视角，若学生学习之前没有做好准备，很容易将其视为内容的更改，无法意识到知识之间的关联，造成学习上的迷茫。因此分布格局的转变是高中地理教师教学衔接的重点。

2. 由实际现象到地理本质。初中到高中对地理事物的认识由现象特征深入到问题本质。初中以认识区域为主，其地理特征、地理位置、空间布局等知识往往依托于某一区域并以“单点”的形式展现出来。初中的重点在于借助具体区域帮助学生生动形象地理解某一地理事物或地理要素是什么、它在不同的区域展现出什么样子，很少探讨它为什么是这个样子的。而高中的学习更加深入彻底，能够将地理事物是什么、在哪里、为什么在这里呈现出这个样子、它对这里产生了什么作用、怎样让它更有利地协调人地关系等一系列问题串联起来。例如初中学习气候主要介绍气候类型和特征，仅简单了解影响气候的因素，而高中先在本质上说明温度、降水、风的产生和运动规律，再解释各种要素如何作用于温度和降水，最后才说明不同区域形成的气候分布格局及其对本区域农业、经济、交通的影响。高中的认知不仅是认识区域气候，而且是通过一系列问题的串联，使学生更加清楚气候的本质是什么、它在不同的条件或者环境下会怎样变化，从而通过改变条件使气候特征朝着对人地关系有利的方向发展。这就是从本质出发和从现象出发的区别，也是初高中侧重点显著不同的体现，而联系两者的桥梁正是初中学过的地理现象，高中对地理本

质的学习正是为了解释现象、预测现象和改变现有的现象，因此高中地理教师的衔接教学可以从地理现象出发展望高中地理学习。

3. 由区域特征和差异到区域发展和区际联系。区域地理是初高中密切联系的内容，其关注点由区域特征和区域差异到区域发展和区域联系。初中识别各要素在区域中的配置和分布格局，分析区域的气候、地形、植被等自然特征和人口、经济、文化等人文特征，并比较不同区域各方面的特征差异。而高中在此基础上关注区域内各要素的联系和区域间的要素流动，通过协调各要素的配置和交流，促进区域自身发展和区际协调合作，从而发挥各区域的最大优势，使各区域协同发展。可见，初中对区域的认知偏重是将区域看成独立静态的个体，重点在于了解各区域的特色，而高中再次认识区域时更关注区域内要素的动态发展和区域间的关联协作。从区域特征到区域差异再到区域发展和区际联系，其实质是区域内和区域间各要素不断联系的综合结果。对区域差异、区域发展和区际联系的分析都是建立在识别区域内要素配置状况的基础上的。

（二）地理能力素养的水平差异与联系

1. 综合分析能力由简单关系分析到动态系统综合。各要素相互影响在初中表现为两要素之间单方面的影响，主要分析简单的因果联系，而高中需要学生综合分析各种要素对同一地理事物的影响及各要素之间的相互影响，要求学生领会各要素之间牵一发而动全身的复杂关系，学会系统地看待某一区域内各要素的配置与动态演变^[6]。且高中对要素的动态分析是与空间结合的，初中的时间和空间两个维度是分离的，主要关注地理事物的空间分布特征，少有涉及时间尺度下地理事物的特征变化。而高中则强调时空耦合，将某一时刻或时间段的空间格局置于大的时间尺度上，分析地理事物的动态演变过程。如初中地理要求学生掌握地形的分布，而高中学习各类地貌的发育和演变过程，学生不仅要根据发展过程推测某一时刻的地理特征，也要根据某一时刻的地理事物的空间分布特征推测其过去的发展历程，预测未来的发展变化。2020年高考全国一卷中就给出玄武岩台地某一时刻的空间分布特征，要求学生指出台地上平顶山和尖顶山形成的先后次序，这就是典型的由地理事物的空间分布推出过去的发展过程。综合分析能力在初中和高中学业要求学生达到的水平上存在较大跨度，教师必须通过教学方法和手段的改变，帮助学生完成从简单关

系分析能力到动态系统综合能力的提升。

2. 能力水平由识别记忆到思想方法的归纳应用。初中认识位置或空间分布的方式通常是识图记忆，要求学生能描述教材中涉及的区域中地理事物的位置和分布格局，其描述方法隐性处理。高中要求学生系统掌握描述位置和空间格局的一般方法，且能在任意一幅点状、线状或面状地图中运用这种方法对空间分布进行一般性描述。例如，“运用‘划块’的方式来认识地理事物的分布格局”这一方法贯穿了初中学习的整个框架，我们正是通过将地球表面划分为大洲和大洋，又将大洲划分为地区和国家才形成了对世界整体的全面认识，虽然这种思想引导了学生学习的框架的形成，但在初中教学中的隐性处理，并未在学生头脑中明确出来。而高中学生则需要熟练运用这一思想方法，依据尺度或性质将研究对象划分为不同区域，从而认识复杂的地理环境^[7]。初中位置分布的知识记忆背后其实是有一定方法引领和组织的，但由于初中学生的认知有限，无法系统地掌握这些方法。当高中将这些抽象的思想方法提取出来时，初中大量的知识储备将会成为这些思想方法适用的素材，学生回忆起初中的学习顺序，就会对“划块”这一方法的价值和用法“恍然大悟”，这种抽象的思想方法自然能被学生理解。归纳和提取地理学习方法和地理思想正是实现初高中能力水平提升的关键步骤。

3. 培养实践力从直观形象的认知到实际问题的解决。地理实践力的培养水平和方式在初高中也存在很大差异。地理实践力要求知行合一，初中学生“知”的水平不够，因此不能独立做地理实践活动，初中地理实践力培养多是在老师的带领下，通过形象直观的案例去感受人类用能动的实践活动解决地理问题的过程。如八年级下册“黄土高原水土流失的治理”的活动就是运用图片，展示拦土坝修筑后表层土地随时间的推移不断改善的变化，使学生体验通过“修筑拦土坝”的实践活动解决水土流失问题的过程。初中更多是在认知和情感层面催化地理实践力的萌芽，为高中深入实践奠定基础。高中则需要学生针对实际生活中的地理问题，独立设计出合理的解决方案^[8]。如地理必修一中“如何提升我国西南喀斯特峰丛山地的经济发展水平”这一问题的研究，就需要通过调查、考察等手段收集“喀斯特地貌特点”“生态建设措施”等地理信息，分析这些信息是否适用于我国西南地区，最后小组成员合作共同设计提升西南喀斯特地区经济发展水平的活

动方案。高中的地理实践力培养的问题情境是真实的、完整的，学生的活动是独立的、连贯的。从初中对地理实践的观摩和模仿到高中地理实践的具体设计和实施，实现了质的飞跃，这就需要教师在平时教学中做好量的积累。

(三) 地理思想的层次差异与联系

1. 人地关系思想。初中认识人地关系表象，高中则立足于人地相互作用的本质，树立人地协调观。初中从学生的生活实际出发，通过具体案例和身边的地理现象感性地理解地理环境对人类衣食住行和生产生活的影响以及人类活动对地理环境的塑造，注重从实际案例树立“地理环境与人类活动相互影响，密不可分”的基本意识。高中则立足于人地相互作用的本质，从人类与地理环境之间的空间占有矛盾和物质、能量、信息交流的视角认识人类和地理环境之间的相互作用，形成科学严谨的人地协调观念。初中对人地关系的感性认识为高中树立人地协调的科学观念埋下了一颗“意识”的种子，为科学的学习和认识指明了基本方向。

2. 可持续发展观。初中只通过身边具体的案例，简单地理解地理环境与人类活动之间相互影响、相互制约的关系。而高中一方面通过学习要素间的相互作用、区域间的相互联系，从人地关系的理解上升到实际的全球性问题；另一方面通过“人口合理容量”“环境承载力”等概念的学习，认识到人地关系可达到可持续发展的动态平衡，并能够根据实际问题提出可持续发展的举措。由此，学生的人地关系意识由“两者相互影响”达到“两者协同共进”，由二元关系分析达到对各种环境要素和人文要素的统筹协调，由静态相互作用达到动态的持续发展。

3. 人类命运共同体意识。人类命运共同体是指在追求本国利益时兼顾他国合理关切，在谋求本国发展中促进各国共同发展的一种国际交往价值观^[9]。而这一意识的基础是对各国的文化、经济、环境、资源等各方面清晰的认知，以及对各国的发展水平、国际实力的明确的定位。初中阶段虽然没有明确提出人类命运共同体这一概念，但详细介绍了各个国家和地域的历史文化、经济发展状况和资源储量，这就从文化多样性、经济均衡性、环境可持续发展等维度渗透着人类命运共同体意识，为高中阶段切入各国协同发展意识奠定基础。高中地理则从国际权力观、共同利益观、可持续发展观和全球治理观4种思政要素系统地贯彻人类命运共同体

意识。最典型的例子就是人教版选修三中“环境安全与国家安全”一章，这一章节阐述了人类面临共同的环境污染、资源枯竭等问题时各国应承担的责任和应得的权利，强调各国公平而有区别的协作才是确保人类持续发展的唯一路径。

地理知识是学生学习的内容载体，在学习知识的过程中，学生通过合理的学习活动发展了身心、培养了能力，认知的发展和经验能力的积累又在潜移默化中树立价值观念，形成了地理学科独特的思想。因此，从知识到能力素养再到思想的分析是由表及里、由具象到抽象地寻找初高中地理教学衔接的依据。根据知识、思想、能力素养3个方面的差异和联系，就能从学科逻辑、学生身心发展、价值观念的树立等不同层次提出初高中地理教学有效衔接的针对性策略。

三、初高中地理教学有效衔接的策略

知识、能力素养和思想从地理学科基本逻辑、学生心理发展和价值观念层面表现了初高中地理水平。因此，针对初高中差异进行衔接的教学实践措施也应对症下药，从这3个层面搭建知识、能力素养和地理思想的桥梁。高中地理教师要想进行有效的初高中衔接，不能浮于表面，应深入学习地理学科逻辑、学生心理发展和价值观念在初高中地理教学中的深化路径，分析促进初高中地理深化的关键步骤，而这一步骤将指向初高中地理教学衔接的具体手段。

(一) 将内部逻辑和外部手段融于教学，共同推动知识深化

1. 用驱动力衔接静态分布和动态演变。从地理学科逻辑上看，地理事物由静到动的根本动力是驱动力。地理事物在某个时刻或时段表现出一定区域内的静态分布特征，在驱动力的作用下，物质、能量或信息才开始流动，导致地理事物在空间上发生动态演变。教师应该抓住驱动力，着重强调驱动力是如何影响静止状态的要素配置的、是如何使物质能量向多种方向流动的。例如讲解河流地貌的发育过程时，抓住“流水的冲刷”这一驱动力，用它来解释基岩被不断侵蚀和泥沙不断向下游流动堆积的过程。这样，静态的河流就有了动态的演变，且看驱动力作用在哪里、作用程度如何、作用方式是什么，就能推测哪里会发生变化，物质能量会在何时、向哪个方向变化，这样就从地理学科逻辑上实现了化静为动。初中学生从未接触过“驱动力”这一概念，教师就需在讲解地理事物动态演变之前，将“驱动力”前置，且在讲解动态演变时，着重讲

解驱动力在每一个演变节点中的重要作用。还以河流为例，当河流流经出山口时，地势变平坦，流速变慢，流水的搬运能力变弱，导致泥沙沉积，这个例子中，出山口就是一个关键节点，在这个节点中，驱动力变弱，导致了泥沙沉积形成冲积扇。

2. 借助直观手段完成二维平面到三维空间的转换。初高中对地理事物的认识由二维空间转换到三维空间，这就需要学生通过空间想象能力的提升来理解空间分布甚至空间运动。教师可以借助直观的道具或者运用媒体手段将地理事物的空间格局或空间运动直观清晰地展示出来。例如设计实验，用有色墨水模拟具有冷热性质差异的气体，演示热力环流现象，使学生直观地看到气体在空间上的循环运动；运用教具或模型让学生自己推测大气的三圈环流在地球表层的分布和运动；使用运动地理信息技术和虚拟现实技术等科技手段，让学生沉浸式感受地理环境的垂直分布格局和水平分布格局。当然，直观的媒介只是帮助学生由二维空间到三维空间进阶的手段，在学生初入高中时可以作为一种教学衔接手段，但不能代替学生本身的空间想象能力。

（二）引领学生转变学习方式，带动能力素养提升

1. 以初中区域地理为素材支撑，归纳地理学习的一般方法。初中主要认识不同尺度区域的地理特征，针对某一个区域，学习其突出特征，但这一过程中，学生无法通过某一个区域的学习来掌握认识区域的全部方法和表征区域特征的整体框架。高中要求学生能够主动运用这些方法和框架去认识区域，这些一般方法的归纳是衔接初高中地理的必要纽带。随着学习的积累，在初高中学段交汇时学生对区域的认识已经很全面，教师此时应以学过的区域地理知识为素材，引导学生归纳认识区域的一般方法。例如，做地形特征描述方法的衔接时，先复习初中区域地形方面的知识，即青藏高原强调海拔，亚洲强调地势起伏、倾斜方向、地形类型构成和空间排列，西欧地区强调地形空间排列和山脉走势，然后引导学生将对区域地形的描述方式总结起来，形成对地势的海拔、倾斜方向、走势、起伏，地形的类型及排布方式等方面进行描述和分析的一种方法，这样再将此方法运用于一般区域地形的认识之中，从而达到高中教学的要求。因此高中的方法不应是教师直接灌输给学生的，应该是学生在自身地理知识积累的基础上总结归纳出来的，高中的学习只有根植于初中基础知识的沃土之上，学生才

能在学习中总结方法，并灵活运用方法。

2. 由识记转向探究，适应高水平的综合思维需要。高中需要学生从各要素相互作用机制入手，综合分析各要素在区域空间内的动态变化，并为区域中的实际地理问题提出解决方案，学生需要具备系统动态的区域认知能力、全面的要素统筹能力和能动的实践方案设计能力。初中学生以认识和记忆为主的学习方式已不能适应高水平的综合思维的要求，教师需引导学生将学习的方式向问题探究模式转变。首先，教师为学生提供包含真实的地理问题和区域空间问题的情境。其次，引导学生从综合问题出发，兼顾区域内的各要素，考虑要素之间相互作用的影响，采取一定的方案调动或改变各要素，最终向适应区域未来发展的方向解决问题。因为地理实际问题本身就是综合的，所以学生在探究地理问题的这一过程中就提升了综合思维能力，因此问题探究是培养学生高水平综合思维能力的最佳学习方式。当然，在初高中衔接时，教师应考虑学生的经验基础，不能直接让学生独立解决实际地理问题，可以在老师的帮助下先解决半开放性的地理问题。

（三）帮助学生由“知情”向“意行”过渡，实现地理思想深入渗透

1. 认知系统化，化“知”为“意”。地理思想由认知到意志的转化，是将表层的、局部的认知转化为系统的地理思维模式，内化为坚定的地理观点和意志。初中对地理的认知，是从各个区域、各个角度来认识世界的，知识在表面看起来是杂乱的，无法凝聚成系统的地理思想和观点。只有深入认识地理现象的本质，建立知识之间的联系，使这些杂乱无章的知识形成一个相互关联的知识系统，才能看到这个系统指向一致的方向——地理核心思想。因此，地理思想从简单的认知到深刻内化的过程中，关键的节点是认知的系统化。地理观点和意志的贯彻绝不是形式化的记忆和感受地理思想，地理思想从认知到意志的转化也不是虚无缥缈的，教师只有深化地理知识，构建知识网络，让学生从整体的角度统筹地理知识，并在此基础上，将地理现象的变化规律引向地理思想，地理思想的贯彻才能水到渠成、根深蒂固。

2. 情感实践化，化“情”为“行”。初中地理思想的认识来自学生身边或者具体区域的案例，学生对地理思想的认识是感性的，蕴含的情感是饱满的。而高中要求学生将内心的情感外化为实际的行为，一方面要能够用地理思想看待世界，解决实际复杂的地理问题，另一方面要能够知行合一，用地

理学思想指导和约束自身的行为。地理实践活动是学生地理思想化“情”为“行”的关键。情绪和情感只能为学生指引一个感性的方向，地理实践则为学生提供沿着这个方向去发现地理问题的机会。一方面，运用已有知识寻找原因，提出假设，能让学生学会运用地理思想看待世界，接着学生通过实验、实地考察、调查等手段获取和分析地理信息，并在设计和实施方案的过程又赋予了学生解决地理问题的能力^[10]。另一方面，学生进行地理实践是沉浸式的真实体验，解决问题时的体验感会深化内心的情感，促进情感内化为自身深刻的观念，并指引和约束自身的行为。因此，从高中新学期开始，教师就应积极创设地理问题情境，尤其是发生在学生身边的真实的地理问题，引导学生通过收集信息感受身边的地理现象，深化地理情感，通过解决问题培养地理能力，让学生的地理思想落实到行动中去。

参考文献：

- [1] 刘辉,李德显.初高中学段衔接问题的破解路径[J].教学与管理,2020(07):8-10.
[2] 周仕德.课程衔接:亟待研究的课程视域[J].教育理论与实践,2010(25):57-60.

[3] 杨敏,张艳萍.基于学习进阶的初高中区域地理教学衔接研究——以“区域可持续发展”为例[J].中学地理教学参考,2022(05):49-51.

[4] 田薇.浅谈初高中化学教学衔接——以宏观辨识与微观探析素养培养为例[J].中学课程辅导,2022(28):18-20.

[5] 林崇德.论学科能力的建构[J].北京师范大学学报(社会科学版),1997(01):5-12.

[6] 徐雪,袁孝亭.“把世界组织为区域”的思想方法及其对地理教学的指向性要求[J].课程·教材·教法,2015(02):45-49.

[7] 赵鹏飞.基于学习进阶的初高中地理内容衔接分析与教学实践——以“地表形态”为例[J].地理教学,2020(10):53-55.

[8] 刘鑫,陈炳飞.指向地理实践力培养的实验活动设计与实施——以“洪涝灾害”教学为例[J].地理教育,2022(07):11-14.

[9] 郝立新,周康林.构建人类命运共同体:全球治理的中国方案[J].马克思主义与现实,2017(06):1-7.

[10] 徐玲华.基于初高中教学衔接优化的生活化命题情境——以2021年广东省初中学业水平考试历史33题为例[J].中学历史教学,2022(02):10-12.

(责任编辑:姜佳宏)

The Main Aspects and Practical Strategies of the Effective Connection of Geography Teaching in Junior and Senior High Schools

CHI Yuzhu¹, SHAO Zhihao^{1,2}

(1 Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China;

2 Middle School Affiliated to Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: “The Compulsory Education Curriculum Plan and Curriculum Standards (2022 Edition)” clearly states that the link between school sections is an important issue in current basic education. Due to the fault between courses and the lack of effective communication and communication, the link between middle and high school geography teaching is still difficult to meet the learning needs of high school students. This paper analyzes the level difference and cohesion value of junior and senior high school geography from three aspects: knowledge, ability and accomplishment, geography thought, and starts from the logic of geography discipline, students' psychological development and value concept shaping, and puts forward the teaching strategies for high school geography teachers to carry out effective cohesion between junior and senior high school. In knowledge, internal logic and external means are used to promote knowledge deepening; In the aspect of competence literacy, the transformation of learning mode from memorization to inductive inquiry is adopted to improve competence literacy. In the aspect of geographical thought through cognitive systematization and emotional practice to realize the geographical thought from “knowing” to “meaning” deep penetration.

Key words: curriculum connection; geography teaching; teaching practice strategy; knowing, understanding, thinking and acting

教育信息化视角下青少年学业表现的提升路径研究

——来自中国教育追踪调查的证据

柳建坤

(哈尔滨工程大学, 黑龙江 哈尔滨 150001)

[摘要]教育信息化是提升教育质量、推动教育现代化转型的重大战略选择。本研究对信息技术的教育结果进行了经验评估。通过对我国教育追踪调查数据的分析发现：学校信息化和家庭信息化对青少年的学业表现都有促进作用；从影响机制来看，学校信息化和家庭信息化可以通过强化青少年的认知能力来改善其学业表现。上述结果表明，信息技术对提升教育质量发挥了积极作用，这意味着中国的教育信息化基本上实现了预期目标。本文为教育信息化如何迈入“以人为本”的2.0时代提供了政策建议。

[关键词]教育信息化；教育质量；学业表现；认知能力

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0127-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.021

提升教育质量是世界各国普遍追求的教育目标。随着信息技术在教育领域的快速应用，传统教育模式迎来挑战和机遇，教育信息化逐渐成为各国政府推动教育现代化转型的战略选择。在教育信息化程度日益加深的背景下，信息技术究竟对教育发展产生怎样的影响成为政府和学术界非常关注的问题。

在发达国家和发展中国家进行的经验研究对信息技术能否提升青少年的学业表现存在很大的分歧。同时，国外的多数学者认为教育不平等并没有因信息技术的使用而缩小，反而出现扩大的趋势。但在以中国学生为对象的研究中，学者们对信息技术与青少年学业表现的关系同样存在争议。从长远看，教育信息化将成为推动中国教育现代化转型的重要路径，并且也被政府赋予了提升教育质量的重要使命。因此，有必要在中国情境下全面评估信息

技术的教育结果，这将有助于相关部门完善教育信息化政策，从而提高青少年的发展质量进而推动经济社会高质量发展。

一、文献回顾

(一) 信息技术对青少年学业表现的影响

对于正在完成教育阶段的个体来说，教育质量的高低直接通过其教育阶段的学业表现反映出来^[1]。在信息技术尚未普及的时期，学生必须及时且亲身参与到以教师主导的教学活动中，并且必须由教师口头传授才能获取知识，这使得其在获取知识的过程中会受到时间和空间条件的较大约束。在这一时期，授课教师的人口学特征以及行为特征会对学生的学业表现产生重要影响^[2]。然而，随着信息技术广泛应用到教育领域，传统教学活动发生巨大变化。一方面，教师传授知识越来越依赖技术工

[收稿日期]2022-12-28

[基金项目]哈尔滨工程大学2022年本科生教学改革研究项目“教育公平理念下思政元素融入教育社会学课程的探索与实践”(项目编号: JG2022B1308)。

[作者简介]柳建坤(1992-)，男，黑龙江哈尔滨人，博士，哈尔滨工程大学人文社会科学学院副教授；主要研究方向：教育社会学。

具，其在教学活动中的主导地位有所下降；另一方面，学生在教学活动中所受到的时空限制也大大减少，可以直接通过外部教育资源获取知识，甚至可以自主学习，从而使其对教师的依赖性下降。

面对信息技术与教学活动日益融合的趋势，世界各国政府先后制定了教育信息化战略规划，并且采取一系列举措落实教育信息化政策目标。在全球教育信息化程度不断提高的背景下，学术界围绕信息技术是否产生了提升教育质量的效果这一问题展开了大量的经验研究。首先，信息技术对学生学业表现的正向影响和负向影响都有证据支持。针对美国非洲裔青少年的研究表明，学生所在的学校和家庭拥有电脑并且接入互联网对学习成绩具有提升作用^[3]。基于 2009 年国际学生评估项目（PISA）的研究也发现，使用计算机对阅读、数学和科学成绩都有促进作用^[4]。然而，也有研究提供了与上述结论相悖的证据。Wittwer 和 Senkbeil^[5]利用 PISA 德国学生数据的研究发现，使用计算机与学生的数学成绩没有联系。Fairlie 和 Robinson^[6]对美国贫困学生进行的随机对照试验表明，即使其中一部分人免费获得了计算机，但他们的学习成绩与那些没有获得计算机的学生没有显著差异。

与信息技术和教育质量的关系尚无定论相比，国外学者对信息技术与教育公平之间关系的认识较为一致。然而，研究结论并不是信息技术促进了教育公平，而是教育不平等的现象并没有因新技术的使用而缩小。在西方国家，教育不平等主要在性别、种族和社会经济地位等方面表现出来^[7]。虽然促进教育公平是所有教育政策都试图达到的目标，但实际效果往往并不令人满意，这也是当前教育信息化面临的主要问题。Jackson 等^[8]对美国非洲裔和白人青少年的比较研究发现，非洲裔的男孩和女孩在信息技术的使用强度上高于白人男孩和女孩，这造成非洲裔青少年的学习成绩低于白人青少年。此外，经济合作与发展组织（OECD）在 2015 年发布的报告系统分析了全球教育不平等的现状，明确指出虽然全世界的贫困学生接触互联网的机会大大增加，但从中汲取知识和技能的效率较低，这不仅导致他们的能力未得到显著提升，而且使他们与富裕学生的教育差距不断拉大^[9]。

对既有文献进行梳理可以发现，虽然当前全球的教育信息化已经达到相当高的水平，但其实际效果并不能令人满意。这不单单体现为信息技术改善学生的学业表现会受到诸多条件的约束，更表现为

教育不平等并未因新技术的使用而发生根本性改变。近年来中国政府制定了一系列关于教育信息化的国家级战略规划，试图将教育信息化作为推进教育现代化转型的路径。因此，有必要在中国情境下考察信息技术对教育质量和教育公平的影响。

（二）中国教育信息化进程及其影响

与欧美发达国家相比，中国的信息技术发展起步较晚，并且在发展初期与教育的融合程度不高，从而使教育信息化进程相对迟缓。2010 年国务院颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》首次将“加快教育信息化进程”列为重点规划发展内容，2019 年中央政府《政府工作报告》首次明确提出“互联网 + 教育”的重大发展战略。在上述政策红利的激励下，中国教育信息化工作快速推进。

在教育信息化突飞猛进的同时，信息技术与学科教学融合程度不深的问题依然亟待解决。学术界更关心的是教育信息化是否达到了提升教育质量和促进教育公平的政策目标。首先，与国外研究类似的是，国内学者对信息技术是否改善了学生的学业表现存在不小的争议。辛涛等^[10]对北京市中学生的研究发现，使用计算机辅助学习的学生的数学表现明显优于很少或不使用计算机的学生。田亚惠等^[11]对南京市中学生的研究也取得类似的发现，即学校多媒体教室的比例与学生成绩呈正相关关系。然而，利用基于 2015 年北京、上海、广东和江苏调查数据的研究则表明，学生上网时间越长，学生的数学和阅读成绩越低，并且科学素养会变差^[12]。其次，一些学者对信息技术可以缩小教育不平等的作用进行了实证研究。程千里和张炜华^[13]对上海中学生样本的分析发现，学生接触互联网的年龄与学习成绩存在正相关关系，但这一关系受到家庭经济地位的影响，富裕家庭的学生接触互联网的时间更早，获得的信息技术的红利更多。陈纯槿和顾小清^[14]利用相同的调查数据研究发现，使用互联网学习的偏好对学生学习成绩有促进作用，并且这一关系受到家庭经济地位的正向调节影响。

上述研究对信息技术的教育效果进行了全方位评估，提供了诸多学术洞见，对完善教育信息化政策具有重要参考意义。不过，这些研究在方法和内容上有不小的改进空间。首先，已有实证文献所使用的数据来自对东部省份或城市的抽样调查，因而其结论很难适用于其他地区，存在研究结论在全国

范围内的解释力不足的问题。而且，现有研究对学生成绩的测度不够客观，未能妥善处理内生性问题，这使得研究结论的准确性和可靠性难以得到保证。本文认为，数据代表性、变量测度的有效性以及因果关系识别等方面存在的短板，很可能是造成关于信息技术对青少年学业表现影响的研究存在意见分歧的原因。其次，已有文献对教育信息化表现形式的考察较为单一，没有对其在学校和家庭的表现形式全部考虑在内。更重要的是，现有研究只关注信息技术对教育质量的直接影响，但忽视了其中的作用机制。这造成我们对信息技术与学生学业表现关系的认识深度不够，并且效果评估在政策层面的意义也大大削弱。最后，现有研究仅针对经济维度的教育不平等讨论教育信息化的影响，忽视了青少年固有的性别差异以及在中国独有的城乡差异所造成的教育不平等。

鉴于此，本文尝试在中国情境下评估教育信息化的效果，重点考察信息技术对教育质量的影响。具体而言，即是考察学校信息化和家庭信息化对青少年学业表现的影响，并且检验认知能力的机制效应。由此，本文在中国情境下提供了信息技术与教育质量关系的可靠证据，从而展示了中国教育信息化的真实效果，这对有关部门完善教育信息化的政策具有参考意义。

二、研究设计

(一) 数据来源

本文所用的数据来自中国人民大学中国调查与数据中心在2014—2015学年实施的第二轮中国教育追踪调查(China Education Panel Survey，以下简称CEPS)。CEPS项目组在2014—2015学年开展实施的调查是以2013年的全国调查为基础，成功受访7年级学生9 449人。由于基线调查中关于学校信息化和家庭信息化的信息不够充分，我们使用2014—2015学年的调查数据进行分析。在剔除变量存在缺失值的样本后，最终保留7 415个学生样本。

(二) 变量说明

1. 因变量：学业表现。本文以学生在2014年秋季的期中考试成绩测量学业表现，包括语文成绩、数学成绩、英语成绩，所有考试成绩满分均为150分。变量的数值越大，表示学生的学业表现越好。

2. 自变量：学校信息化和家庭信息化。其一，学校信息化。“三通两平台”是当前中国教育信息化的基础性工程。其中，“三通”指的是“宽带网络校校通、优质资源班班通、网络学习空间人人通”；“两平台”指的是“建设教育资源公共服务平台和教育管理公共服务平台”。CEPS向受访学校的校长询问了所在学校推进“班班通”的情况，答案选项为：1 = 完全没有，2 = 一部分教室，3 = 大部分教室，4 = 全部教室。该变量的数值越大，表示学校信息化程度越高。其二，家庭信息化。在线学习是教育信息化的重要组成部分，而家庭接入互联网则使学生拥有了课堂教学之外的学习机会。CEPS向学生询问了家里拥有电脑和网络的情况，答案选项是：0 = 都没有，1 = 有电脑无网络，3 = 有电脑和网络。据此，我们构建了一个关于家庭信息化的虚拟变量，将同时拥有电脑和互联网赋值为1，将其他两个选项都赋值为0。

3. 中介变量：认知能力。本文以CEPS提供的学生认知能力测试标准化得分作为认知能力的测度。该测试采用3PL模型进行，它是由3个维度涉及11个概念的试题构成，主要包括语言文字推理概念、文字概念、几何图形、图形规律分析、数学应用、自定义运算规则等内容。该变量的数值越大，表示学生的认知能力越强。

4. 控制变量：涵盖了学生、家庭、教师和学校等4个层次。学生特征变量包括年龄、性别、独生子女、住校、户籍、同辈群体质量；家庭特征变量包括父辈受教育程度、父母教育期望、家长监管、亲子关系、学生自评家庭经济状况；教师特征变量包括教师的年龄、性别、学历、职称和教龄；学校特征变量包括学校区位和学校质量。

表1展示了上述变量的操作化定义。

表1 变量操作化说明

变量名称	测量指标与编码方式
学业表现	①语文成绩；②数学成绩；③英语成绩
学校信息化	题项：学校目前是否实现“班班通” 编码：1 = 完全没有，2 = 一部分教室，3 = 大部分教室，4 = 全部教室

家庭信息化	题项：你家里有电脑和网络吗 编码：“有电脑、无网络”和“都没有”赋值为0，“有电脑和网络”赋值为1
认知能力	认知能力测试标准化得分(使用3PL模型)
学生年龄	2015年减去学生的出生年份
学生性别	0 = 女性, 1 = 男性
独生子女	0 = 否, 1 = 是
住校	0 = 否, 1 = 是
户籍	0 = 农业户口, 1 = 非农业户口
同辈群体质量	题项：受访者的好朋友是否有如下行为(①学习成绩优良；②学习努力刻苦；③想上大学；④逃课、旷课、逃学；⑤违反校纪被批评、处分；⑥打架；⑦抽烟、喝酒；⑧经常上网吧、游戏厅等；⑨谈恋爱；⑩退学了) 编码：0 = 没有，1 = 一到二个，2 = 很多；将前3个变量的编码逆向调整，再与后6个变量加总，得到一个取值范围为[0, 20]的连续变量
父辈教育程度	0 = 没受过任何教育, 6 = 小学, 9 = 初中, 12 = 中专/技校/职业高中/高中, 15 = 大学专科, 16 = 大学本科, 19 = 研究生及以上
父母教育期望	题项：父母对子女的教育期望是什么 编码：1 = 现在就不要念了, 2 = 初中毕业, 3 = 中专/技校, 4 = 职业高中, 5 = 普通高中, 6 = 大学专科, 7 = 大学本科, 8 = 研究生, 9 = 博士
家长监管	题项：家长在以下6个事项上对管理子女的严格程度如何(①作业、考试；②在学校表现；③和谁交朋友；④穿着打扮；⑤上网时间；⑥看电视时间) 编码：1 = 不管, 2 = 管但不严, 3 = 管得很严；将6个选项加总取平均值
亲子关系	题项：子女对自己与爸爸和妈妈关系的评价是什么 编码：1 = 不亲近, 2 = 一般, 3 = 很亲近；将两个选项加总取平均值
家庭经济状况	1 = 非常困难, 2 = 比较困难, 3 = 中等, 4 = 比较富裕, 5 = 很富裕
教师性别	0 = 女性, 1 = 男性
教师年龄	2015年减去教师的出生年份
教师学历	1 = 大学专科, 2 = 大学本科(成人高等教育), 3 = 大学本科(正规高等教育), 4 = 研究生及以上
教师职称	0 = 没有职称, 1 = 三级教师, 2 = 二级教师, 3 = 一级教师, 4 = 高级教师, 5 = 正高级教师
教龄	2015年减去开始担任教师的年份
学校区位	1 = 市/县城的中心城区, 2 = 市/县城的边缘城区, 3 = 市/县区的城乡接合部, 4 = 市/县城区以外的镇, 5 = 农村
学校质量	题项：学校在本地的排名怎么样? 编码：1 = 最差, 2 = 中下, 3 = 中间, 4 = 中上, 5 = 最好

三、数据分析结果

(一) 描述性分析

表2报告了变量的描述性统计结果。学生的语

文、数学和英语成绩平均为82.66、77.72和75.13分。学生所在学校的大部分教室实现了“班班通”。学生所在家庭拥有电脑和互联网的比例约为66%。学生在认知能力测试上的标准化得分为0.35，表

明其认知能力处于良好状态。此外，青少年的平均年龄约为 14 岁，其中有 51% 为男性，独生子女所

表 2 主要变量的描述性统计

变量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量
语文成绩	82.66	19.50	0	142.5	7347
数学成绩	77.72	31.02	0	150	7347
英语成绩	75.13	29.07	0	149.5	7342
学校信息化	3.61	0.79	1	4	7286
家庭信息化	0.66	0.47	0	1	7384
认知能力	0.35	0.81	-3.14	2.06	7371
学生年龄	13.91	0.86	12	19	7415
学生性别	0.51	0.50	0	1	7415
独生子女	0.45	0.50	0	1	7415
住校	0.30	0.46	0	1	7415
户口	—	—	1	4	7415
同辈群体质量	2.83	3.03	0	20	7415
父辈教育程度	12.58	3.60	0	19	7415
父母教育期望	—	—	1	10	7415
家长监管	2.27	0.41	1	3	7415
亲子关系	2.51	0.58	1	3	7394
家庭经济状况	2.95	0.60	1	5	7415
教师性别	0.32	0.47	1	2	7415
教师年龄	38.84	7.54	16	79	7415
教师学历	—	—	1	4	7415
教师职称	—	—	0	4	7415
教龄	16.50	8.07	0	50	7415
学校区位	—	—	1	5	7415
学校质量	4.00	0.847	1	5	7415

注：多分类变量未报告均值和标准差

占的比例为 45%，在学校住宿的比例超过 30%，同辈群体的不良行为较少。学生父亲的平均受教育年限约为 13 年，家长监管较为严格，学生对家长较为亲近，家庭经济状况处于中等水平。在任课教师中，男性教师的比例为 32%，平均年龄约为 39 岁，平均教龄约为 17 年。学校排名平均处于中上水平，具有较高的教学质量。

本文进一步考察了学生的学业表现是否在学校信息化和家庭信息化程度不同的两组中存在显著差异^①。首先，我们对学校信息化变量进行重新编码，将“完全没有”选项编码为 0，其余选项编码为 1，由此将样本区分为两组。结果显示，“信息化”组的学生在语文、英语、数学以及综合成绩上都高于“未信息化”组的学生，并且二者的差距在统计上是显著的(p 都小于 0.01)。其次，我们直接根据家庭信息化这一虚拟变量将样本区分为两组。结果显示，“信息化”组的学生的各项成绩都显著高于“未信息化”组的学生。上述结果为使用统计模型验证研究假设提供了证据支持。

(二) 基准回归结果

表 3 报告了使用多元线性模型估计信息技术对教育质量的影响结果。模型的因变量分别是语文、数学和英语三科的单项成绩。由于我们关心的是自变量的效应，加之文章篇幅的限制，所以省略了控制变量的估计结果。包含学校信息化变量的模型 1、模型 3 和模型 5 的结果显示，自变量的系数值都大于 0，且在 1% 水平上显著，这说明实行“班班通”程度越高的学校，学生的学习成绩越高。在为检验家庭信息化效应而设置的模型 2、模型 4 和模型 6 中，自变量也显著为正，这表明当家庭同时拥有计算机和互联网时，学生的学习成绩显著高于没有上述信息设备的家庭的学生。

表 3 信息技术对学业表现的影响结果

	语文	语文	数学	数学	英语	英语
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
学校信息化	3.279 *** (0.276)		5.656 *** (0.452)		6.236 *** (0.403)	
家庭信息化		1.520 *** (0.523)		3.097 *** (0.827)		3.521 *** (0.729)
控制变量	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制
常数项	78.291 ***	85.932 ***	72.061 ***	88.441 ***	44.948 ***	61.320 ***

	(5.394)	(5.362)	(8.071)	(7.947)	(7.023)	(6.971)
样本量	7201	7295	7201	7295	7196	7290
R ²	0.226	0.211	0.227	0.213	0.331	0.312

注：(1) * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$; (2) 括号内为稳健标准误; (3) 控制变量包括学生年龄、学生性别、独生子女、住校、户口、同辈群体质量、父辈教育程度、父母教育期望、家长监管、亲子关系、家庭经济状况、教师性别、教师年龄、教师学历、教师职称、教龄、学校区位和学校质量，下文同

(三) 作用机制分析

在证实了信息技术可以提升青少年学业表现的基础上，本文从认知能力视角对上述关系的形成机制进行检验，采取逐步回归法检验中介效应。出于模型的简洁性和文章篇幅的考虑，我们仅以语文、数学和英语三科成绩的均值(综合成绩)作为因变量^②。未纳入中介变量的基准回归模型的结果显示，学校信息化和家庭信息化都可以显著提高学生的认知能力。而在同时纳入自变量和中介变量的两个模型中，两个中介变量都显著为正，这表明认知能力对青少年的学业表现有显著的正向影响。更重要的是，与基准回归结果相比，学校信息化和家庭信息化的系数有所降低。根据检验中介效应存在的标准，可以初步判定，学校信息化和家庭信息化可以通过强化青少年的认知能力来改善其学业表现。

四、结论与讨论

教育信息化是世界各国政府推动教育现代化转型的重大战略选择。根据中国政府的战略部署，提升教育质量是教育信息化的核心任务。以此为背景，本文利用“中国教育追踪调查”数据全面评估了信息技术的教育后果。研究发现：(1)学校信息化和家庭信息化对学生的语文、数学、英语成绩都有促进作用，这一结论在处理了内生性问题后仍然成立；(2)从影响机制来看，学校信息化和家庭信息化可以通过强化学生的认知能力来改善学业表现。

从上述研究发现可知，信息技术产生了积极的教育后果，集中表现为教育质量的提升和教育不平等的缩小，这充分表明国家大力推进的教育信息化基本上实现了预期的政策目标。在检验教育信息化政策效果的基础上，本文取得的研究发现可为教育信息化探索出迈入“以人为本”的2.0时代的路径提供一些政策参考。

首先，信息技术必须通过某些机制来影响青少年的学业表现。在本研究中，青少年的认知能力被

证实是真实存在的因果机制。因此，除了要通过硬件升级来提升教育信息化程度，还应围绕强化青少年的主观心理能力来制定具体措施，比如限定教育资源的供给规模、甄别教育资源的内容、规划技术用途和使用时间、改革教学方式等。

其次，学校信息化的过快发展很可能会降低教育质量。为此，应积极探索与学校信息化相适应的教育内容、教学方式和管理方式，并且完善教育资源的分配方式。可行的措施包括以下3点：(1)学校应结合发展现状、未来规划以及教师和学生的需求数求来选择教育资源。有条件的学校可以开发本校的教育资源，组织名师开设在线精品课程，推动教育资源在学校内部和学校之间进行共享。(2)通过创新教学模式来提高教育资源向知识的转化速度。一方面，教师在课堂教学过程中应合理使用技术设备，其核心目标是激发学生的学习兴趣和促进知识的吸收和理解。在课后，教师可以借助学校信息化平台进行答疑和研讨，巩固学生的学习成果。另一方面，在使用信息技术进行授课时，学校应避免对所有课程采用“一刀切”的粗放型应用模式，而是要采取适应各学科特点的精细化应用模式。(3)加强在线教学的管理工作，净化网络教学环境，提高学生在网络课堂中的注意力，切实增强教学效果。

最后，随着信息技术在家庭层面的应用和普及，青少年可以在课堂之外开展个性化的学习活动，这有助于形成多元化的知识结构，使综合素质得以提高。但需要注意的是，个体的认知能力在青少年时期仍处于发展阶段，辨别能力弱，也缺乏自控力。因此，在家长监管不到位的情况下，青少年在使用互联网时很容易被娱乐偏好所支配，将主要精力投入到娱乐活动中，而学习活动的时间被挤压，使得家庭信息化的负面影响开始凸显。对此，家长应切实履行监管职责。例如，除了对信息技术设备进行仔细挑选外，家长应将主要精力放在培养子女对网络信息进行甄别的能力和自控力上。同时，家长应科学规划青少年的活动日程，合理配置

使用互联网进行学习和娱乐的时间。另外，针对贫困家庭信息化程度低的问题，政府应进一步减少家庭接入互联网的成本，并且向贫困青少年实行免费电脑使用计划，尽快发挥家庭信息化对缩小经济维度的教育不平等的作用。

注释：

①②限于文章篇幅，未在正文中展示数据结果，请向作者索取。

参考文献：

[1] Heckman, J. J. , Rubinstein, Y. The Importance of Non-cognitive Skills: Lessons from the GED testing program [J]. The American Economic Review, 2001(02):145 – 149.

[2] Rivkin, S. G. , Hanushek, E. A. , Kain, J. F. Teachers, schools, and academic achievement [J]. Econometrica, 2005(02):417 – 458.

[3] Judge, S. The impact of computer technology on academic achievement of young African American children [J]. Journal of Research in Childhood Education, 2005 (02): 91 – 101.

[4] Biagi, F. , Loi, M. Measuring ICT Use and Learning Outcomes: Evidence from recent econometric studies [J]. European Journal of Education, 2013(01):28 – 42.

[5] Wittwer, J. , Senkbeil, M. Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school? [J]. Computers & Education, 2008(04):1558 – 1571.

[6] Fairlie, R. W. , Robinson, J. Experimental evidence on the effects of home computers on academic achievement among schoolchildren [J]. American Economic Journal: Applied Economics, 2013(03):211 – 240.

[7] Riegle – Crumb, C. The path through math: Course sequences and academic performance at the intersection of race – ethnicity and gender [J]. American Journal of Education, 2006(01):101 – 122.

[8] Jackson, L. A. , Zhao, Y. , Kolenic, A. , et al. Race, Gender, and Information Technology Use: The new digital divide [J]. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2008(04):437 – 442.

[9] OECD. Students, computers and learning: Making the connection [R]. Paris: OECD Publishing, 2015.

[10] 辛涛, 邹舟. 中学生课堂计算机使用对其数学成绩的影响 [J]. 教育学报, 2010(04):65 – 70.

[11] 田亚惠, 姚继军, 丁婧. 学校信息化硬件投入如何影响学生成绩——基于南京市初中的实证研究 [J]. 教育学术月刊, 2020(01):87 – 94.

[12][14] 陈纯槿, 顾小清. 信息技术提升了学生素养吗? ——基于 PISA 2015 数据的实证分析 [J]. 开放教育研究, 2017(03):37 – 49.

[13] 程千里, 张炜华. 数字鸿沟与学生学业水平——以 PISA 2012 上海地区的调查数据为例 [J]. 青年学报, 2016(03):49 – 56.

(责任编辑:刘丽)

Research on the Improvement Path of Adolescents' Academic Performance from the Perspective of Educational Informationization: Evidence from China Education Panel Survey

LIU Jiankun

(Harbin Engineering University, Harbin, Heilongjiang 150001, China)

Abstract: Education informatization is a major strategic choice to improve the quality of education and promote the modernization of education. This study empirically evaluates the results of information technology education. Based on the analysis of the data from China's education tracking survey, finds that: (1) school informatization and family informatization can promote the academic performance of teenagers; (2) From the perspective of influence mechanism, school informatization and family informatization can improve adolescents' academic performance by strengthening their cognitive ability. The above results show that information technology has played a positive role in improving the quality of education, which means that China's education informatization has basically achieved the expected goal. This paper provides policy suggestions on how to enter the "people-oriented" 2. 0 era of education informatization.

Key words: education informatization; quality of education; academic performance; cognitive ability

在地国际化：美国高等教育国际化的主导范式

房欲飞¹, 常桐善²

(1 上海市教育科学研究院, 上海 200032; 2 美国加州大学, 加利福尼亚 奥克兰 95607)

[摘要]美国高等教育国际化的主导范式是“在地国际化”，其形成有着深刻的历史、文化和制度渊源：移民传统所形成的多族裔社会催生了其必要性，对文化多元性的推崇提供了思想基础，具有多元化国际背景的师生及行政人员群体为其提供了资源保障。“在地国际化”推进过程中，美国高校依托本土丰富的国际资源形成了颇具特色的教育路径，但也面临着一定的挑战：注重充分利用校内外文化多样性优势为跨文化互动提供机会，但种族主义难以销声匿迹；以课程教学国际化提供全覆盖的国际化教育，但建设机制的自觉性不足；通过“国际教室”导向提升对文化多样性的理解，但跨文化冲突的解决难以获得制度保障。启示我国应摒弃“项目思维”，推动教育理念的系统变革；提升高等教育的发展水平，增强制度的开放性；课程国际化过程中应去除“精英导向”，面向所有在校学生。

[关键词]美国高等教育；在地国际化；校园国际化；课程国际化；文化多样性

[中图分类号]G649.3/.7 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0134-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykh.2023.03.022

在新冠肺炎疫情冲击下，传统上以跨境流动为主的国际化教育模式日益显示出其局限性，以本国校园为主要场域的“在地国际化”(internationalization at home)作为一种更可持续发展、更具规模效益的国际化路径，引起了越来越多的关注。“在地国际化”是由瑞典马尔默大学副校长尼尔森在1999年正式提出的主张，其主旨是充分利用本土可及的国际资源实施国际化教育，让那些没有机会出国的师生也有机会从中获益，以达成培养全体学生国际视野与跨文化能力之目标。目前，其实践已在欧洲、美国、澳大利亚、南非、日本、韩国等国家和地区广泛展开。

我国高等教育的“在地国际化”实践起步较晚，尚处于摸索阶段，亟需借鉴先行国家经验。

美国作为一个多元文化交汇的超级大国，其“在地国际化”模式有着不容忽视的代表性，研究其实践模式有助于丰富对“在地国际化”实践规律的认知，为我所用。但由于美国的“在地国际化”表述方式有其独特的社会文化特点，以“internationalization at home”为关键词的相关文献极少，目前我国学界尚无关于美国“在地国际化”实践的国别专题研究。基于此，笔者从“在地国际化”的语境差异出发，基于散见于美国“高等教育国际化”“校园国际化”“全面国际化”“多元化”等方面文献的相关资料，同时参考政府报告、第三方研究报告、大学官网，尝试对美国高等教育“在地国际化”的特点进行探析，以期对我国的实践有所启示。

[收稿日期]2023-01-21

[基金项目]国家社科基金2021年度教育学一般项目“后疫情时代以‘在地国际化’加速我国国际化人才培养研究”(项目编号:BIA210182)。

[作者简介]房欲飞(1977-)，女，山东聊城人，教育学博士，上海市教育科学研究院高等教育研究所副研究员；主要研究方向：高等教育国际化。常桐善(1951-)，男，甘肃山丹人，高等教育管理博士，美国加州大学校长办公室院校研究与学术规划主任；主要研究方向：院校研究、学习成果评价、教育数字化转型。

一、“在地国际化”：美国高等教育国际化的主导范式

对于大多数国家和地区来说，相较于传统上以出国留学、访学为主的跨境国际化，“在地国际化”都是相对较新的路径，美国却是一个例外，其“在地国际化”实践要比跨境流动源远流长得多。正如瓦赫克所指出的，“国际化的条件不论是历史还是现在都存在区域差异。在欧洲，‘在地国际化’意味着超越流动，尤其是境外的流动。但在美国，这从来不是一个需要，因为在那，很少有从他们国家往外流动的行为……同时，基于传统的多族裔社会，跨文化议题作为课程国际化的一部分，在美国也并不是一个新鲜事物”^[1]。由此可见，对美国而言，“在地国际化”从来都不是刻意追求的战略，而是自然融入了其高等教育发展历程，并成为高等教育国际化的主导范式，有着深刻的社会、历史和制度背景。

（一）移民传统及多族裔社会催生了“在地国际化”的必要性

美国从建国伊始，就是一个移民国家。尤其是1970年以来，美国一直是国际移民的第一大目的国^[2]，移民是其人口保持较高增速的重要原因^[3]。随着移民的不断涌入，美国的人口结构也在不断地发生变化。据统计，2010—2020年，白人占美国总人口的比例从63.7%下降至61.7%，而西裔、非裔、亚裔等少数族裔比例则不断上升，2025年少数族裔将占美国总人口的39.6%，2050年则将进一步提高至49.4%，接近一半^[4]，“任何国家都没有这样的多元性”^[5]。

伴随移民数量增加的是美国大学入学人口群体特征的多元性^[6]。为了建立族群间的信任和减少冲突，高校作为异文化对峙的前沿战场^[7]，不得不在推进跨文化对话与理解的过程中发挥重要作用，通过“在地国际化”增进跨文化交流、提升跨文化能力，已成为其必须面对的议题。

（二）对文化多元性的推崇奠定了“在地国际化”的思想基础

美国在融合各族裔移民的过程中，文化多元化的意识形态逐渐成为一种哲学而受到推崇^[8]。这一价值取向在大学得到了更多重视，当大学被认为具有种族多元化的包容性时，它们会获得更好的排名和更高的声望^[9]。为了推动多元化，美国高校投入了大量资金，通过制定多元化规划和设置多元化办公室来增加

校园中不同种族、性别及弱势群体学生的代表。

美国高校对多元化的推崇不仅仅表现在重视校园文化群体的多样性，更重要的是还通过创造一种所有个体不因种族、民族、国籍、社会经济地位等差异而被区别对待的环境，让所有人都有机会表达想法、分享思想，进而促进不同文化背景个体之间的相互理解，如森特学院对其多元化价值观的表述是“创设一种所有人都被尊重和珍视的校园氛围”^[10]。加州大学圣克鲁斯分校校长也认为，多元性不仅是确保代表来自广泛背景和观点的人们，还意味着创建一个让每个人都能感到受欢迎和支持的社区^[11]。显然，这样的价值取向为其重视国际性与跨文化教育的“在地国际化”提供了坚实的思想基础。

（三）国际师生及开放办学制度为“在地国际化”提供了资源保障

美国不仅吸引了前文提及的全世界移民，卓越的高等教育质量也使其成为世界上接受国际学生数量最多的国家。美国门户开放官网提供的最新数据表明，2021—2022学年，来自200多个国家或地区的948 519名国际学生在美国学习^[12]，庞大的国际学生群体为打造国际化校园提供了可能。同时，美国高校的开放办学制度也为“在地国际化”的实施提供了较好的人力资源保障。

一方面，美国有着世界上最为庞大的国际教师队伍，从而为教育教学的国际化提供了较好的基础。早在1969年，美国高校国外出生的全职教师比例就占到了全职教师总数的10%。1990年代美国颁布的移民法允许具有博士学位的工作者移民美国以后，国际教师的占比更是迅速提高。2004年，美国STEM领域的全职终身教职教师中约有33%是在国外出生的^[13]。这些来自不同文化背景的教师在教学过程中会自然地在课程教学中融入异质文化因素和国际视野，从而推动了教育教学的“在地国际化”。另一方面，美国高校的行政管理队伍有着较高的国际化水平，从而推进了运行机制的国际化和服务体验的国际化。如加州大学伯克利分校的行政管理部门员工中，20%是亚裔，13%是墨西哥裔/拉丁裔，11%是非裔^[14]。这些行政管理人员由于其自身的异质文化背景，不仅在工作中有着更自然的国际化意识，其服务过程也往往是丰富师生跨文化体验的过程。而且，美国高校允许外籍员工担任领导职位，无形中就提升了校园管理的国际化水平。因此，美国高等教育“在地国际化”不仅有国际学生带来的国际化校园优势，还有国际化专任教

师与行政管理队伍提供的人才保障。

比之“在地国际化”，美国“跨境国际化”的发展则相对薄弱。虽然早在 1923 年特拉华大学就设置了“大三出国计划”，1960 和 1970 年代起，苏联人造卫星的上天也使得美国更加重视师生的跨境流动，进入 21 世纪以来，还设置了吉尔曼国际奖学金 (the Gilman International Scholarship)、“美洲十万强”(100, 000 Strong in the Americas) 等项目促进高校间的跨境交流，但这种“跨境国际化”的努力一直处于起伏波动状态。尤其是 2008 年全球经济衰退之后，美国民粹主义有所抬头，社会各界对国际化的支持有所减少，美国高校推动跨境交流的速度一度放缓^[15]。新冠肺炎疫情的暴发更是带来一些倒退现象，2020—2021 学年，只有 14 549 名美国学生出国留学攻读学分，比 2019—2020 年下降了 91%，比新冠肺炎疫情暴发前下降了 96%^[16]。两相对比，“在地国际化”的重心地位更加凸显。这也从侧面反映了“在地国际化”在美国高等教育国际化中的主导地位。

二、美国高等教育“在地国际化”的取径及面临的挑战

欧洲国际教育协会 (European Association of International Education, 简称“EAIE”) 2000 年发布的《“在地国际化”意见书》(Internationalization at home: A position paper, 下文简称“《意见书》”) 是“在地国际化”领域的经典文献。这份意见书确认了“在地国际化”实践的 3 个要素：作为资源的多元化、国际化课程和文化敏感的教学法^[17]。以这 3 个要素审视美国的“在地国际化”实践，可以发现其取径有如下特点。

(一) 利用文化多样性优势提供跨文化互动机会，但种族主义难以销声匿迹

“在地国际化”将多元化视为一种教育资源。“多元化”是个宽泛的概念，但在《意见书》中主要指文化多样性，尤其是校内外人口群体及文化背景的多样性。在这方面，美国不仅有着得天独厚的文化多样性优势，还非常重视跨文化教育在提升高等教育质量中的作用。正如美国教育理事会 (American Council on Education, 简称“ACE”) 所强调的，“高质量的教育必须让学生为在一个多元文化主义日益增长、边界日益缩小的世界里生活和工作做好准备”^[18]。“我们不能声称拥有世界上最好的高等教育体系，除非我们的毕业生能够摆脱无知所培养

的民族中心主义，并能够在文化复杂的困难领域中无障碍地前行”^[19]。

基于文化多样性基础及对跨文化教育价值的重视，美国高校积极采取各种方式推动全体在校生的跨文化体验。来自不同国籍与族裔的学生不仅可以在校内的食宿及课内外活动中自然地融合，学校还会安排一些专门的文化交流活动以促进彼此的互动，如国际咖啡时间、文化交流周、各国美食节等。许多大学为了促进学生和当地移民社区之间的互动，还设置了服务学习和社区研究项目，并邀请国际社区成员来校访问或讲座。如马里兰大学的“移民年”活动就包括与当地国际社区的接触，请当地的亚裔美国人叙述他们作为移民和难民的经历是活动内容之一。加州大学戴维斯分校经常促进跨文化的社区参与，比如让医科学生为来自菲律宾和中东地区的病人提供诊疗服务。通过校内外各种跨文化互动平台，美国的文化多样性得以成为真正的跨文化教育资源，无形中也形成了“在地国际化”相对于其他国家和地区的比较优势。

然而，虽然美国高校极为推崇多元文化的价值并重视跨文化教育，由于现实中美国社会上的种族偏见并未销声匿迹，黑人、亚裔等有色人种在高校遭受歧视的事件依然时有耳闻，密苏里大学校长沃尔夫 2015 年因对校园种族问题不作为而被迫辞职事件就是一个例证^[20]。新冠肺炎疫情暴发以来，美国种族矛盾、对立和冲突加剧，种族主义进一步登堂入室^[21]。在这种背景下，美国校园的文化生态也难以真正和谐，实现各种族、民族之间的相互理解与尊重尚存一定难度，而后者是跨文化互动的重要教育目标。

(二) 以课程国际化提升国际视野与跨文化能力，但建设机制自觉性不足

尼尔森在《意见书》中将国际化课程界定为“一种能够提供国际性和跨文化知识和能力的课程，旨在为学生在国际性和多文化背景下得体的行动做准备”^[22]。布鲁斯坦认为，国际化课程是确保所有学生获得全球能力的唯一途径，而不仅仅是少数人^[23]。

美国的课程国际化是与其现代高等教育相伴而生的，其第一所高校哈佛学院就移植了英国剑桥大学的古典课程。18 世纪初，伴随西欧自然科学的传入，又在课程中加大了自然科学的占比。二战以来，为了更多地介入国际事务，美国又掀起了以外语教学和区域研究为重点的课程国际化热潮^[24]，并先后在《国防教育法》(1958)、《国际教育法》(1966)、《困境与腐蚀的

征兆——美国研究生教育报告》(1983)、《2000 年目标：美国教育法》(1994)等相关法规或研究报告中对课程国际化提出明确要求。1989 年 ACE 的调查显示：3/4 的院校已将面向世界国际领域的课程(如“世界历史”和“世界文化”)列入普通教育计划；7/10 的校领导表示要资助新开设的国际领域课程^[25]。到了 1990 年代，已有约一半以上著名大学要求学生学习如何看待历史、文学以及多文化视野下的其他人文和社会科学课程^[26]。

进入 21 世纪后，为了应对知识、劳动力、技术和资本的国际流动性带来的挑战，美国高校更是加强了课程的国际化建设。2017 年发布的“美国校园国际化地图”表明，64% 具有本科学位授予权的院校正在积极推进本科课程国际化^[27]。除了课程本身的国际化，美国高校还允许来自世界各地不同文化背景的教师在课堂教学中融入本民族文化元素，以便拓展学生的国际视野及跨文化意识。

然而，当前美国高校的课程国际化建设也面临一定挑战。因为学术自由受法律保护，美国的教师有权利控制自己的课程设置，法律明确支持教师有权力决定教什么、怎么教^[28]，故课堂的全球化程度由他们决定，而不是行政部门或全球教育办公室^[29]。但成功的课程的国际化涉及复杂的教育思想变革，仅仅依靠教师的自发意识，势必意味着课程国际化很难有系统性进展。而且，教师队伍的参与积极性也关乎课程的国际化水平。虽然来自不同文化的教师会自发带给学生不同的文化元素，但要想他们自觉地参与制度性的国际化课程建设，则需要一些激励政策，否则那些最投入、最努力工作的教师可能会出现国际化倦怠情绪^[30]。但截至 2017 年，只有大约 10% 的高校将国际参与作为晋升和终身教职决定的考虑因素^[31]，而哈拉里早在 1992 年就指出，要推动一所高校的国际化，最好有 15% 的教师参与^[32]。

(三) 通过“国际教室”推动跨文化理解，但对跨文化冲突的引导尚无制度保障

奥腾在《意见书》中指出，在跨文化场域下进行教学应该对不同文化的学习和教学风格保持敏感。提肯斯则进一步主张让国际学生和本土学生组建成“国际教室”进行教学，以便培养学生“对其他文化的欣赏和跨文化沟通能力，以及与来自不同背景的人们舒服互动的能力”^[33]。在这方面，美国高校的讨论式教学传统与对小班教学的追求正催生越来越多的“国际教室”。

美国大学把学生作为思考者而非需要管教的青年，在教学方式上比较推崇小组讨论。由于讨论式教学注重深入的交流互动，不适合太大的班级，故美国高校的小班教学或分组教学的比例非常高。随着班级规模指标被纳入通用数据集，小班教学比例更是成为美国高校努力打造的特色。如 2021—2022 学年，达特茅斯大学 601 个本科班级中，20 人以下的小班有 372 个，占比达 69%^[34]。密歇根州立大学丹佛分校主推平均 19 人的班级规模。波特兰州立大学的平均班级规模是 27 人，且注重增加课程和教学法中的文化敏感性^[35]。由于班级规模相对较小，学生的文化背景又相对丰富，一旦学生在课堂上有了希望交流的想法，就可以和其他学生进行跨文化互动。这就在客观上为不同文化的碰撞提供了机会。

然而，研究表明，要培养跨文化能力，仅有跨文化接触是不够的，如果跨文化接触中产生的各种隔阂得不到及时的引导和反思，反而会增加文化间的刻板印象。要想将课堂上的跨文化互动转化为跨文化经验，就需要教师承担比教学本身更多的责任，在学生遇到跨文化冲突时有能力解码冲突背后不同文化背后的缄默知识，从而促进对多元文化的理解^[36]。还有研究表明，教师在课堂上组织学生就课程内容激烈对话是跨种族积极互动的重要预测指标^[37]。但由于美国高校的学术自由传统，学校尚难对其这一引导责任提出统一要求，从目前美国高校的教师培训体系来看，跨文化教育能力的模块也未被纳入培训内容。

三、结论及启示

(一) 摒弃“项目思维”，推动教育理念的系统变革

梅斯腾浩泽尔指出，“在地国际化”不是另外一个学习项目，而是整合性和系统性的国际教育理念和实践。它需要整个高校系统的参与，而非单一国际交流部门的责任^[38]。美国高校并未声称设置“在地国际化”项目，却在国际化人才培养方面取得了举世瞩目的成功，这与其把文化多样性视为教育资源的理念及各部门的全员参与密切相关。

反观我国，在既有 30 余所宣称实施“在地国际化”的高校中，除西南大学、浙江师范大学、西安欧亚学院等有限几所高校有相对系统的设计之外(我国具有独立法人资格的 10 个中外合作办学机构虽然并未宣称“在地国际化”，实际上其实施的却是“在地国际化”实践，但考虑到这一机构群体的特殊性，笔者将

其视为比较研究的对象），其余高校大都只是设置了相关项目。而且，项目往往具有一定的选拔性，如全英文教学课程、国际校区、国际合作课程等，或者具有一定的时段性，如暑期学校、国际课程周、国际文化周等，参与部门比较有限，受益面也较小。跟美国作为整体性育人实践的“在地国际化”相比，其在教育理念变革与全员参与方面的努力还任重道远。因此，若想我国的“在地国际化”实践走出“星星点点”的碎片化状态，真正成为推动育人方式变革的教育实践，有必要摒弃项目化思维，真正从变革高等教育国际化范式的角度去推进和实施。

（二）提升高等教育的发展水平，增强制度开放性

美国高等教育国际化之所以拥有丰富的资源，除了本国的移民传统之外，与其卓越的高等教育质量对全世界师生的吸引力也不无关系。各族裔及国际师生的存在，形塑了美国高等教育的多文化校园，而“在地国际化的关键，是建设富有本土特色的国际性校园”^[39]。我国若想打造多文化校园，在没有移民文化带来多样性优势的前提下，更有必要提升高等教育的发展水平，以优质的高等教育资源吸引更多国际师生前来求学和工作。

但国际师生对“在地国际化”的推动作用是有条件的，那就是真正把他们作为教育资源，创设让他们有机融入本土文化的氛围，而不是仅仅追求其数量的增加。当前我国将其作为数量指标来追求的倾向还比较明显，有必要从制度上改变这一局面。一方面，在意识形态风险可控的前提下，邀请外籍教师参与不同层级的教育决策，以丰富高校教育决策的国际视野与跨文化维度。同时，改变当前非中外合作办学院校或项目中行政管理等部门外籍员工难以入职的局面，加强外籍员工或拥有海外经历的本土员工的招聘，甚至鼓励他们竞聘领导岗位，充分利用他们的文化差异，增强管理部门决策及制度设置的国际化水平。另一方面，推动中外学生融合管理，使中外学生有机会在食宿及课内外场景中自然地交流互动，引导创建不同文化群体之间相互尊重、学习的氛围，让中外学生互相成为跨文化教育的资源，推升本土育人的国际化水平。

（三）课程国际化去除“精英导向”，面向所有在校生

课程国际化之所为被视为“在地国际化”的核心，是因为融入正式和非正式课程的国际性元素才能对全体学生的整个培养过程产生影响。美国高校

的“在地国际化”就分外注重在日常课程教学中融入国际性元素。但目前我国既有以课程国际化为特色的“在地国际化”项目尚以有限的几门英文授课或双语授课课程为主，不仅占比较小，而且门槛高，受益面有限。当然，当前我国即使尚未宣称设置“在地国际化”项目的院校，也在各类评估指标引导下加强了国际化课程建设。但目前我国的课程国际化评价指标尚存在“精英导向”，主要包括全外语/双语授课的专业类课程数、与国外高校联合培养课程数、采纳外文原版教材数、开发并被国(境)外采用的课程标准数等^[40]，其受益面依然预设了一定的选拔性，尚难对常规人才培养过程中的课程教学国际化产生引导作用。

由此可见，要想推进“在地国际化”建设的实质进展，我国有必要修正当前课程国际化建设中的精英导向，将其作为面向所有在校生的课程教学要求，并将学生的国际化学习结果纳入教育质量评估体系，才能真正推动课程国际化落实到每个人都能受益的课堂之中。

参考文献：

- [1] Wächter B. An introduction: Internationalisation at home in context [J]. Journal of studies in international education, 2003(01): 5 - 11.
- [2] 王辉耀, 苗绿. 中国国际移民报告(2020) [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2021:5.
- [3] 陆杰华, 谷俞辰. 20世纪50年代以来美国人口变化特征及其对中国的启示 [J]. 人口学刊, 2022(01): 46 - 57.
- [4][21] 何晓跃. 论美国种族主义的新发展 [J]. 国际观察, 2022(02): 72 - 98.
- [5][法] 弗雷德里克·马特尔. 论美国的文化: 在本土与全球之间双向运行的文化体制 [M]. 周莽, 译. 北京: 商务印书馆, 2013:400.
- [6] 刘春蕾, 高晓清. 卓越性与多样性: 美国高校本科招生制度探析及启示 [J]. 现代教育科学, 2022(06): 130 - 138.
- [7] 郑淳, 闫月勤, 王海超. 在地国际化的概念演进、价值指向及要素条件——基于欧洲地区高等教育一体化进程的思考 [J]. 江苏高教, 2022(03): 34 - 42.
- [8] Rozado D. Using word embeddings to analyze how universities conceptualize “diversity” in their online institutional presence [J]. Society, 2019(03): 256 - 266.
- [9] Petts A L, Garza A N. Manipulating diversity: How diversity regimes at US universities can reinforce whiteness [J]. Sociology Compass, 2021(10).
- [10] Diversity at Centre-Centre College [EB/OL]. <https://www.centre.edu/diversity-atcentre>, 2022 - 07.

- [11] A message from Chancellor Cindy Larive [EB/OL]. <https://diversity.ucsc.edu/about/chancellors-letter.html>,2022-07.
- [12] IIE Open Doors/International Students [EB/OL]. <https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/>,2023-01.
- [13] HUANG F. International faculty at Japanese universities: Their demographic characteristics and work roles [J]. *Asia Pacific Education Review*,2018(02): 263 – 272.
- [14] diversity-snapshot-web-final.pdf [EB/OL]. <https://diversity.berkeley.edu/sites/default/files/diversity-snapshot-web-final.pdf>,2022-07.
- [15] Marilia M, Patricia S, Arinda R, Janet S R. Internationalization in U. S. universities: history, philosophy, practice, and future [J]. *Educação*,2017(03):305 – 314.
- [16] IIE Open Doors / U. S. Study Abroad [EB/OL]. <https://opendoorsdata.org/annual-release/u-s-study-abroad/>,2023-01.
- [17] 兰思亮,马佳妮.在地国际化:嬗变、实践与反思[J].*比较教育研究*,2021(12):98 – 107.
- [18] Hudzik J K. Comprehensive internationalization: From concept to action [R]. Washington,DC: NAFSA,2011: 8.
- [19] Engberg D, Green M F. Promising Practices: Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization [R]. Washington,DC: American Council on Education,2002: 9.
- [20][28]陈泽.美国高校校园文化研究及其启示[D].吉林大学,2016.
- [22][33][37] Crowther, P. , Joris, M. , Otten, M. , Nilsson, B. & Watcher, B. Internationalisation at home: A position paper [R]. Amsterdam: EAIE. 2000:1 – 46.
- [23] Brustein W I. The global campus: Challenges and opportunities for higher education in North America [J]. *Journal of studies in international education*,2007(3 – 4): 382 – 391.
- [24] 谢作栩.美国高等教育课程国际化的历史演进[J].*教育研究*,1996(06):65 – 68.
- [25] 毕晓玉.中美大学课程国际化的比较分析[J].*煤炭高等教育*,2003(04):52 – 54.
- [26][45][美]亚瑟·科恩. 美国高等教育通史 [M]. 李子江,译. 北京:北京大学出版社,2019:332;137.
- [27]蒋玉梅,陆小兵. 美国高等教育国际化的发展趋势及中国的应对[J]. *江苏高教*,2020(03):109 – 119.
- [29] Internationalizing-the-Campus-at-Home-1. pdf [EB/OL]. <https://iie.widen.net/s/dgz5cmjb6z/internationalizing-the-campus-at-home-1>,2020 – 11.
- [30] Nilsson B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö [J]. *Journal of Studies in International Education*,2003(01):27 – 40.
- [31] Brajkovic L, Helms R M. Mapping internationalization on US campuses [J]. *International Higher Education*,2018(92): 11 – 13.
- [32] Harari M. The internationalization of the curriculum [J]. *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*,1992: 52 – 79.
- [34] Common Data Set 2021 – 2022 [EB/OL]. https://www.dartmouth.edu/oir/pdfs/cds_2021 – 2022.pdf,2022 – 02.
- [35] Suarez C, Anderson M, Young K. The changing roles and contributions of campus diversity offices and their influence on campus culture [J]. *Metropolitan universities*,2018(01): 64 – 76.
- [36] 马佳妮. 留学中国:来华留学生就读经验的质性研究 [M]. 北京:社会科学文献出版社,2020:308.
- [38]房欲飞.“在地国际化”之“旧”与“新”:学理思考及启示[J].*江苏高教*,2021(08):41 – 45.
- [39]吴金娇. 培养具有全球胜任力的大国人才! 顾祥林委员:推进在地国际化,结合双一流高校优势学科开设“全球胜任力”培训计划 [EB/OL]. <http://wenhui.whb.cn/zhuhanapp/xue/20220304/452848.html>,2022 – 03.
- [40]许进军.后疫情时代“双高”建设院校在地国际化的思考与对策研究[J].*中国职业技术教育*,2022(30):60 – 65.

(责任编辑:刘新才)

Internationalization at Home:

A Major Paradigm of Higher Education Internationalization in the United States

FANG Yufei¹ CHANG Tongshan²

(1 *Shanghai Academy of Education Sciences, Shanghai 200032, China*;

2 *The University of California, Oakland, California 94607, USA*)

Abstract: Different from the focus on “internationalization abroad” in other countries, the major paradigm of higher education internationalization in the United States is internationalization at home, which has profound historical, social, cultural and institutional origins. the tradition of multi – racial and ethnic society have promoted its necessity. The reverence for multiculturalism has shaped a positive ideological and cultural atmosphere. A diverse faculty, staff and student body with many having international backgrounds and experiences

and open educational policies have guaranteed rich resources. During the course of internationalization at home, Relying on the rich local and international resources, American universities have formed a distinctive education path, but all the measures face certain challenges: Focus on making full use of the advantages of cultural diversity inside and outside the campus to provide opportunities for cross – cultural interaction, but racism is difficult to disappear; provide full coverage of international and cross – cultural education through the internationalization of curriculum teaching, but there is no conscious mechanism for the system construction; promote understanding of cultural diversity through the construction of “international classroom”, but it is difficult to guarantee the settlement of cross – cultural conflicts. The practice of “internationalization at home” in the United States has the following implications for China: Abandon “project – oriented thoughts”, promote the systematic education philosophy change; Improve the higher education quality and enhance the openness of its system; Remove the “elite orientation” of curriculum internationalization and open to all students. .

Key words: American higher education; local internationalization; campus internationalization; curriculum internationalization; cultural diversity

(上接第 120 页)

Mathematics Teaching Oriented to the Cultivation of Professional Quality of Engineering Science Talents

ZHANG Ran, GAO Yanwei

(Jilin University, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: Training engineering science talents is an important task of talent training in first – class comprehensive universities and engineering colleges. It is an inevitable requirement for engineering mathematics teaching under the background of new engineering construction to take core literacy as the foundation, recognize and play the multi-dimensional role of mathematics education at a higher level, and enhance the professional quality of engineering science talents. It can be seen from the three aspects of mathematical essential characteristics, enterprise job requirements and engineering education certification that the common requirements for the mathematical literacy of engineering science talents are the ability of data analysis, mathematical modeling, mathematical expression, scientific calculation, etc., and the improvement of innovation awareness, emphasizing that students can use mathematical tools to deal with professional problems. The scientificity, technicality and humanity of mathematics are of great value to the cultivation of professional quality of engineering science talents. Based on this, this paper proposes the implementation path of mathematics teaching for the cultivation of professional quality of engineering science talents, providing reference for the reform of new engineering mathematics teaching.

Key words: new engineering; engineering science talents; professional quality; mathematics teaching

美国大学通识教育质量评估的经验和启示

夏菁^{1,2}

(1 南京大学, 江苏南京 210023; 2 南京体育学院, 江苏南京 210014)

[摘要]美国大学通识教育质量评估聚焦学生学习成果, 在经历以学生自我报告为主的间接评估和以标准化测试为主的直接评估之后, 美国大学和学院协会开发了新的“本科学习有效性评估”来评价通识教育质量。该评估以聚焦学生真实的学习过程为理念, 以学生基本学习成果为标准, 强调师生的共同参与, 注重质量问责和改进, 在美国构建了多州合作、区域联盟的评估模式, 有效推动了院校通识教育质量的提升和教师专业发展。“本科学习有效性评估”的经验对我国通识教育质量评估给予了以下启示: 开发具有中国特色的通识教育学习成果评价工具; 建立广泛的通识教育质量保障联盟; 构建基于真实证据、旨在持续改进的评估范式; 激发教师重视与提升学生学习成果的主体意识。

[关键词]美国; 大学; 通识教育; 学习成果评估; 本科学习有效性评估

[中图分类号]G53/57 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0141-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykk.2023.03.023

一、引言

通识教育被誉为是“完整的人”的教育, 与学生有效思考、交流思想、作出恰当判断、辨别价值的能力密切相关, 旨在培养学生成为一个负责任的人和公民^[1]。20世纪90年代以来, 通识教育的理念及实践逐步在我国高校推广开来, 无论是研究型大学还是普通本科高校都相继开设了通识教育课程。经过20多年的改革与实践, 我国通识教育的实施逐渐从理念探讨与宣传转变为对质量效果的测量与评价。当前, 通识教育实施效果如何, 是否达成了预期目标, 还存在哪些问题和不足, 成为我国通识教育改革与实践的首要问题, 也成为把握下一步政策方向的关键问题。为了探索以上问题的答案, 吕林海和汪霞(2012)、李曼丽(2014)、陆一和黄天慧(2019)、王军和王彩霞(2020)等学者分别通过学生满意度调查、学生通识能力评估、学生

学习效果增值性评估、学生评教文本分析等方式对我国高校通识教育的实施效果进行了研究, 结果发现: 我国通识教育的质量不容乐观, 总体上呈现学生满意度偏低、通识能力发展较小的情况^[2-4]。但是, 以上学者开展的通识教育效果评价多数局限在某一所院校内, 调查周期为单次的、短期的, 评价方式主要是采用学生自我报告为主的问卷调查。总体而言, 国内尚未形成大范围、周期性、主观相结合的通识教育质量评估行动。

作为通识教育的发源地, 从20世纪30年代起, 美国高校即开始探索通识教育质量评估的研究, 在国家和学校层面积累了丰富的实践经验。特别是美国大学和学院协会(Association of American Colleges and Universities, 简称“AAC&U”)于2007年开发的“本科学习有效性评估”(Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education, 简称“VALUE”), 自投入使用以来, 在全美得到广泛推广,

[收稿日期]2023-03-14

[作者简介]夏菁(1987-), 女, 江苏南京人, 南京大学教育研究院博士生、南京体育学院教务处教学质量管理与评估科科长; 主要研究方向: 高等教育管理、大学生学习与发展。

成为使用率最高的工具之一。目前，全球已有 2700 多所高校使用了该评估工具^[5]。实践证明，VALUE 展示、分享和评估了美国学生通识学习方面的成就，同时积极服务高校、地方、州和联邦政策制定者作出有效改进决策，为提升美国通识教育质量作出了重要贡献^[6]。因此，本研究以“VALUE”为案例，总结美国高校通识教育质量评估理念、内容、标准、方法等方面的经验，以期为我国高校进一步完善通识教育质量评估工作，改进和提升通识教育质量提供参考和借鉴。

二、美国通识教育质量评估的发展历程

美国通识教育质量评估最早可追溯至 20 世纪 30 年代。彼时，国际高等教育质量保障的关注点从基于过程的投入模式转移到基于结果的产出模式。因此，美国高校的通识教育评估从启动时即以学生为中心，以关注学习成果为重点。1933—1947 年间，芝加哥大学与“通识教育合作研究课题组”联合设计了“由大学测试中心办公室负责命题、考试和评分”的测试，同时也编制了包括思维能力、学习过程、人生目标、社会理解等维度的问卷量表来评价学生通识教育学习成果，成为美国通识教育质量评估的先驱^[7]。之后，随着通识教育运动在美国高等教育界的深入，各大高校都开设了通识教育课程。为了衡量和评价通识教育的成效，20 世纪 90 年代，美国许多高校都成立了通识教育评估委员会或在校评估委员会下面设立专门机构来评估通识教育，联邦政府和各个州也成立了相应的机构来保障区域层面的通识教育质量。

正如芝加哥大学采用的评估方式一样，美国高校对通识教育学习成果的评估主要包括直接测评和间接测评两种方式。由于问卷调查开展起来简单、便捷，早期美国高校主要采用间接测评的方式对通识教育学习成果进行评估，即让学生在调查问卷中报告自己主观的学习收获和满意度。例如国内许多学者关注的 NSSE (National Survey of Student Engagement) 调查和 SERU (Student Experience in the Research University) 调查都采用此方式评价了美国高校通识教育的质量。然而这种方式虽然有利于了解学生的真实学习感受，以便进一步改进通识教育质量，但是却因学生自我报告的客观性不足而受到一定的质疑。进入 21 世纪后，随着政府、公众对高等教育质量关注和问责的要求提高，采用统一命题对学生学习成果进行标准化测评的直接方式逐渐得

到更多的认可。许多高校都开始使用了通识教育综合标准测试来评价学生通识教育的学习成果，例如“大学学习成效评估”(Collegiate Learning Assessment, 简称“CLA”)、美国大学考试中心(American College Testing Program, 简称“ACT”)开发的大学生学术熟练程度评估(Collegiate Assessment of Academic Proficiency, 简称“CAAP”)以及美国教育考试服务中心(Education Testing Service, 简称“ETS”)开发的学术熟练程度与进步测量(Measure of Academic Proficiency and Progress, 简称“MAPP”)等。然而，这些方法虽然有利于直接、客观地测量学生的学习成果，但是却没有为大学和教师提出具体的改进建议，同时因有干涉大学自治之嫌而遭到一些教师和管理者的抵制^[8]。

作为对以上问题的回应，2007 年，AAC&U 构思并启动了一种新的方法来评估学生通识教育的学习成果，即 VALUE。与标准化测试和自我报告式量表不同，VALUE 是一种基于学生现有学习材料——课程作业的真实评估方法，评估过程聚焦学生真实的学习过程，评估结果旨在为教师的教与学生的学提供改进建议。因此，它兼具了标准化测试客观直接和自我报告式量表利于改进的双重优势，真实地呈现了学生在知识、能力、态度和价值观等维度的“增值”变化，促进了教师和学生对评估过程的积极参与。自发布以来，美国和世界各地已经有成千上万的高校以各种方式使用其开展评估工作，满足了区域、高校、师生的学习和评估需求。

三、本科学习有效性评估的案例研究

(一) 分析框架

美国高等教育协会(AAHE)将学生学习成果评估定义为“在一定的教育价值观引领下，依据特定的教育目的和教育期望，界定学习成果，选择评估工具，设计评估程序，收集、分析和解释评估数据，并使用这些信息来促进学生学习和发展的一系列过程”^[9]。从以上定义可以归纳出，学习成果评估包含评估理念、评估依据(学习成果)、评估工具、评估程序、结果运用等 5 个方面。本研究以此为分析框架，对本科学习有效性评估的要素内涵进行讨论。

(二) 本科学习有效性评估的内涵

1. 评估理念：聚焦学生真实的学习过程。VALUE 是一种真实的评估方法，旨在阐明和衡量学生需要以及家长、政策制定者和雇主要求的技能、能力和性格，同时为高校中的教与学提供改进

建议^[10]。其“真实”之处在于将评估和教师的教、学生的学融为一体，评估的过程亦是改进教和学的过程。该方法假设学生能力和水平的最佳体现是其在塑造他们教育经验的课程或项目中完成的作业。因此，VALUE 旨在通过课程中真实的学生作业来评价学生学习成果。这些作业形式包括但不限于论文、研究报告、小组合作项目、案例分析、实验报告、艺术作品、社区服务等。值得特别说明的是，这种“学生作业”和传统意义上的课程作业或课后练习完全不同。它是由课程教师团队共同设计，经过同行评议，专门用于评价学生学习成果的作业，具备充分的目的性、指导性和可衡量性。一般在课程开始之前，教师会向所有学生公布课程的学习成果目标；学生在学习过程中可以根据预设的学习成果目标进行学习和实践，并结合课程作业的指导性框架及时调整学习目标、改进学习方法；课程结束之后，学生的课程作业可以反映出学生通识教育学习成果的达成和增值情况，同时也为学校和教师进一步完善通识课程设置、改进通识课程教学提供建议。

2. 评估标准：凸显通识教育的学习成果。2005

年，AAC&U 发起了“通识教育与美国承诺”（the Liberal Education and America's Promise，简称“LEAP”）倡议，旨在促进通识教育的价值——为个人、全球民主，以及依赖创新和创造力的经济发展。通过这一标志性的倡议，AAC&U 组织了一批高等学校的教师以及来自高等教育各部门的管理工作者，依据雇主对学生的要求以及学生作为公民在学习、工作、生活中取得成功所必需的一系列关键性技能，构建了一套基本学习成果（Essential Learning Outcomes，简称“ELOs”）。ELOs 涵盖 4 个领域：(1) 关于人类文化和物质世界与自然世界的知识；(2) 智力和实践技能；(3) 个人和社会责任；(4) 整合与应用学习。在以上 4 个领域中，专家团队构建出 16 个关键性成果，并将其运用于 VALUE 中作为评价通识教育质量的根本标准。这 16 个关键性成果分别为：公民参与一本地和全球、创造性思维、批判性思维、道德推理、终身学习的基础和技能、全球学习、信息素养、调查和分析、综合和应用学习、跨文化知识和能力、口头交流、问题解决、定量素养、阅读、团队合作、书面交流，成果内涵详见表 1。

表 1 VALUE 的学习成果体系

学习成果	内涵
公民参与一本地和全球	努力改善所在社区的公民生活，发展关于知识、技能、价值观和动机的组合
创造性思维	既是一种以原创方式联合或综合现有想法、图像或专业知识的能力，也是一种以富有想象力的方式思考、反应和工作的经验，其特点是高度创新、发散思维和冒险
批判性思维	在接受或形成一种观点或结论之前，能对现有的属性、思想和事件进行全面彻底的探索
道德推理	关于人类行为是非的推理
终身学习的基础和技能	所有有目的的学习活动持续进行，旨在提升知识、技能和能力
全球学习	对复杂并且相互依存的全球系统和遗产（例如自然、物理、社会、文化、经济以及政治等）及其对人类生活和地球可持续性影响进行的一种批判性分析和参与
信息素养	了解何时需要信息，并且能够识别、查找、评估以及有效和负责任地使用和共享所获得的信息
调查和分析	调查是指通过收集、分析证据来探索问题、对象或作品并得出有效的结论或判断的系统过程；分析是指将复杂的主题分解成若干部分，从而更好地理解它们的一个过程
综合和应用学习	通过课程建立的一种理解和倾向，能够将想法、经验综合和转移到校外新的、复杂的环境
跨文化知识和能力	能够支持在多元文化背景下进行有效且适当互动的一套认知、情感、行为技能以及特征

口头交流	一种有准备、有目的的表达，旨在增加知识、促进理解，能够使倾听者的态度、价值观、信念或行为发生改变
问题解决	设计、评估和实施策略的过程，旨在回答开放式的问题或实现预期目标
定量素养	也称计算或定量推理能力，是一种思维习惯和能力，能够自如地使用数字数据
阅读	通过与文字的互动和对话，提取和建构意义的过程
团队合作	受团队成员控制的行为，包括团队任务中付出的努力、与团队成员互动的方式、团队讨论的贡献等
书面交流	思想在写作中的发展和表达

3. 评估工具：定性与定量的有机结合。为了科学评估 ELOs，2008 年，AAC&U 继续组织了专家团队，经过多轮修订和测试，开发了关于 16 个学习成果的评分量规（Rubric）。量规是一种将定性评价和定量评价有机结合的工具。量规内容本身是描述性的，但最终的评价结果是分类的、量化的，以便明确学生学习成果的达成度和进行纵向、横向的比较。每个评分量规均以二维表格形式呈现，既阐明了相关学习成果的评价内容，也分别界定了每项内容从基准（Benchmark，级别 1）、里程碑（Milestones，级别 2—3）到顶峰（Capstone，级别 4）等 4 个级别的绩效描述，以判断学生学习成果所处水平。评分者在进行评估

时从量规的最高水平开始，假设所有学生都有潜力实现顶峰（4 级）水平的工作，进而依次下降到基准（1 级）水平。通过这种方式，引导师生进一步调整教和学，形成期望的学习成果。美国学习成果评估中心（National Institute for Learning Outcomes Assessment，简称“NILOA”）2014—2018 年的调研结果表明，VALUE 的 16 个量规被广泛地应用于美国通识教育学习成果评估中。其中，使用率和认可度最高的 3 个量规分别是批判性思维、书面交流、定量素养。表 2 为批判性思维（批判性思维是一种思维习惯，其特点是在接受或形成一个观点或结论前，对问题、想法、工件和事件进行全面彻底的探索）量规。

表 2 批判性思维量规

指标等级	顶峰	里程碑		基准
	4	3	2	1
解释问题	清晰、全面地描述了需要批判性思考的问题，能够提供充分理解问题需要的全部信息	描述和澄清了需要批判性思考的问题，不会因遗漏信息使理解受到严重阻碍	描述了需要批判性思考的问题，但存在部分未界定的术语、歧义以及未确定的边界和背景	没有澄清和说明需要批判性思考的问题
证据（选择和使用信息来调查一个观点或结论）	信息源自对问题的全面解释、评价，以及全面分析及整合；对专家的观点有彻底的质疑	信息源自对问题的全面解释，以及连贯的分析及整合；对专家观点有一定的质疑	信息源自对问题的部分解释，但不足以进行连贯的分析及整合；对专家观点几乎没有质疑	信息来源不明，没有解释；视专家观点为真理，毫无质疑
背景和假设的影响	彻底地（系统地和有条不紊地）分析自己和他人的假设，并在提出一个立场时仔细评估上下文的相关性	在阐述立场时，能识别自己和他人的假设以及一些相关的背景	对一些假设质疑；在提出一个立场时，确定相关的背景；可能更了解别人的假设而不是自己的假设（反之亦然）	显示出对当前假设的新认识（有时将断言标记为假设）；在陈述立场时开始识别一些背景情况

学生立场（观点、论文/假设）	有明确的带有预测性的立场（观点、论文/假设），并考虑到问题的复杂性；承认立场（观点、论文/假设）的局限性；在立场（观点、论文/假设）中综合他人的观点	有明确的立场（观点、论文/假设）并能考虑到问题的复杂性；在立场（观点、论文/假设）中承认他人的观点	有明确的立场（观点、论文/假设），承认一个问题的不同侧面	陈述了明确的立场（观点、论文/假设），但简单、明显
结论和相关结果（后果和影响）	结论和相关的结果（后果和影响）合乎逻辑，反映学生评价和分析证据及观点的能力	结论与讨论的信息有逻辑联系（包括反面观点），相关的结果（后果和影响）被明确指出	结论与讨论的信息有逻辑联系（只包含与预期结果一致的观点）；一些相关的结果（后果和影响）被明确指出	结论与讨论的信息不一致；相关的结果（后果和影响）过于简单

资料来源：Association of American Colleges & Universities. VALUE rubrics [EB/OL]. <https://www.aacu.org/value/rubrics>.

4. 评估程序：强调师生的共同参与。VALUE 量规既可以用于毕业和认证所需要的学习结果总结性评估，也可以经过个性化修订后用于学生课程学习进展的形成性及总结性评价——无论是通识教育课程还是个别学科课程。由于 VALUE 在哲学、教育学和方法论上具有一定的复杂性——一种将教师评分、量规和学生的真实作业联系起来的方法，因此与大规模的问卷调查和标准化的测试不同，VALUE 的实施过程不是简单的问卷发放与回收或者测验与评分的过程，而是一个由学校、教师、学生共同参与、多方协作的复杂流程，具体包含了设计课程作业、开展量规校准培训、组织一致性评价等 3 个主要环节。

首先，设计课程作业是开展评估的基础。在正式

评估前，学校和教师需要依据基本学习成果和特定的量规精心设计一份需要学生完成的作业。这个作业可以是用于个别特定课程的，也可以是用于联合课程（一种将通识教育和专业教育整合在一起的课程）或更广泛的学习内容。作业的设计往往经过了协作研讨、同行评审、连续性和一致性校准等多个环节，然后才会分发给学生用于评估^[11]。学生一般可以在参与课程之初，通过校园网获得该门课程需要完成的一系列作业以及具体的评价标准，从而增加评估的公开性、透明度，实现改进学生学习的目的。表 3 是北达科他州立大学一份关于定量素养评价的作业设计^[12]，作业包含背景、任务、问题等 3 个部分，充分考查了学生利用数字数据来分析、解决和预测实际问题的技能和能力。

表 3 北达科他州立大学定量素养作业设计

作业结构	具体内容
背景	你即将大学毕业了，目前收到 3 份工作邀请，分别在洛杉矶、芝加哥和纽约。以下因素可能会影响你对工作的选择：(1) 你多年来积累了一些债务，想要优化收入潜力；(2) 3 个城市的生活成本；(3) 父母建议去纽约，因为纽约收入最高，房价最低，犯罪率最低，空气质量最好。你认为他们可能有一些合理的观点，但还是决定自己开展一些调查来进行全面的分析
任务	你的任务是评估你父母的主张，并决定接受哪个工作机会，请使用以下提供的支撑材料回答下面的问题。你的答案应该包括从材料中提取的所有相关数据的量化总结，以支持你的立场。你需要进行计算并创建总结性的图表或图形，简单地复制和粘贴材料中的内容并不能显示出强大的定量推理能力。请记住，这个问题没有唯一的正确答案。相反，你解释定量数据和做出合理结论的能力是最重要的
问题	1. 你父母的主张有哪些优势和劣势？你评估他们的主张时，一定要总结和介绍从支撑材料中得出的所有相关数据 2. 你会接受哪份工作？通过总结和介绍支撑材料中的所有相关数据来说明你的选择。请记住，你应该评估 3 个不同地点的工作中的各种因素，并提出一个令人信服的方案，证明为什么你选择的工作比其他工作更好

其次，量规校准培训是有效评估的前提。在正式开展评估前，教师通常需要参加量规校准培训会议，以帮助其统一评分尺度，熟练掌握课程学习成果的具体内容和使用，并探索如何在实际评估中将量规所包含的学习维度和评价标准真实地呈现出来。事实上，量规校准培训会议不仅提高了评估结果的准确性、可靠性，同时也是促进教师专业发展的一种强大形式。培训中，老师们可以充分地进行跨学科对话，更深入地理解学生学习成果的表达和应用、探讨作业设计的标准等，从而深化教师对于教与学的理解。

最后，一致性评价是有效评估的关键。根据 VALUE 中的量规和课程作业的指导性框架材料，参与评估的教师团队通常是采用背对背双重评价的方式，在展现学生最佳表现的基础上，对学生的课程作业进行评价。评价者需要对课程作业质量的评定达成高度共识，重点突出核心学习成果在课程作业中的呈现，从而真实、客观、准确地反映学生在多个具体维度中学习成果的达成程度。

5. 结果运用：指向质量问责和改进。评估结果的使用是评估发挥成效的最终环节。VALUE 的评估结果反映了学生学习成果的核心特征，并显示出“增值”变化。个人层面，学生可以根据评估结果进一步调整学习方法，改进学习策略，从而在以后的学习中提升学习体验；教师则可以根据评估结果为学生学习提供具体详细的指导性建议，也可以调整教学策略和方法，进行教学改革，从而推动教学质量的提升。在专业、学校以及更加广泛的州际和联邦层面，评估结果则可以用于认证、问责，回应社会关切和公众需求，同时也能为州及联邦政府教育政策的制定提供重要参考。

（三）本科学习有效性评估的成效

1. 国家层面：建立了多州合作的通识教育学习成果评估模式。自 2009 年秋季投入使用以来，VALUE 真实地获取了美国本科生通识教育的学习证据，有效地回应了政府和公众对高等教育质量的关切和问责，得到了全美乃至全球高校的广泛使用和认可。2017 年 AAC&U 的一份报告显示，通过三大联盟（13 个州参与的多州合作组织、10 所院校参与的明尼苏达州合作组织、9 所四年制私立学院参与的五大湖学院联合会），VALUE 合作行动已经覆盖了全美百余所院校，288 名教师

参加了评估，累计收集了 21 189 份学生作业（代表 3 051 份教师设计的独特的课程作业）^[13]。全球 142 个国家的 5 600 多个独立组织也相继使用了 VALUE 的 16 个量规^[14]。AAC&U 主席 Lynn Pasquerella 指出：“展示学习质量和学习成果比以往任何时候都更加重要。我们很自豪能够推广新的有意义和有效的评估方法，作为实现美国高等教育承诺的一种手段。”^[15] VALUE 以其覆盖面广、参与主体多、数据研究周期长等特点，成为美国通识教育学习成果评估中的典型成功案例。它建立的学生学习成果数据库将为后续的研究提供坚实的证据基础，并将在当前及未来美国通识教育质量评估研究中持续发挥重要的作用。

2. 院校层面：促进了基于证据的内部质量改进行动。作为对学生自我报告式的问卷调查以及标准化测验的回应与改进，VALUE 的真正价值在于向师生阐明了需要获得的基本学习成果及其标准，并以此为目标，收集来自学生真实作业的证据，进而评估学生的学习、改善教师的教学、指导课程的发展，最终形成自循环的质量改进体系。参与 VALUE 的一些学校认为，VALUE 数据为学校提供了一个整体的学习景观，是了解学生通识教育学习表现的有用试金石，同时也使学生的学习得到了有效的改善。例如，北卡罗来纳大学威明顿分校（University of North Carolina Wilmington）将 VALUE 评分量规用于全校的通识教育学习成果评估中，并明确规定了评估结果公布和使用的流程。当评估结果经过审查后，学习评估委员会就改进学生学习的行动提出具体建议，并将这些建议直接提供给教务长和教师代表委员会。最终评估报告通过教师代表委员会传递给每位教师，并在通识教育评估网站上公布，同时也为大学的卓越教学中心举办的研讨会提供信息，以进一步促进通识教育的教学。德州农工大学（Texas A&M University）使用 VALUE 评分量规来指导各个学术部门的改进：评估结果按专业分类，并为每个参与的部门生成报告。报告将每个部门的专业成绩与各个学院和整个大学的学生成绩进行比较，从而为需要改善的部门提供相应的信息^[16]。

3. 教师层面：形成了更广泛的教师专业发展共同体。作为 VALUE 的重要参与者及落实者，教师在设计课程作业、一致性评价、结果使用与改进等环节均发挥着不可替代的作用。正如北卡罗来纳大

学威明顿分校的评估主任 Linda Siefert 所言，“课程和评估是一个硬币的两面，教师始终是位于这个过程的中心的”^[17]。教师对评估过程的深度参与，也进一步深化了教师对于教与学、学习成果评估等领域的理解，激发了教师投入和改进教学的信念和决心。在参与 VALUE 的高校里，教师们参与了关于学生学习的讨论，涉及课程和联合课程的不同领域。这些对话的一个重要结果是促进了富有成效的教师发展。教师们在讨论评分量规的时候，也在广泛地讨论学习成果、教学法、评估和学生学习方面的重要问题。例如，在德门学院（Daemen College）以使用 VALUE 评分量规进行评估为重点的教师发展会议上，讨论范围扩大到包括考虑被评估的能力的含义以及基于能力的课程所包含的内容。教师们还讨论了有效沟通这种课程的连贯性的重要性，使其明确这不仅仅是一个简单的要求清单^[18]。

四、美国大学通识教育质量评估的启示

VALUE 项目是美国大学开展通识教育学习成果评估，提升本科人才培养质量的一种创新战略，其在评估理念、评估标准、评估流程、组织模式等方面探索与改革，可为我国开展通识教育质量保障行动提供些许有益的启示。

第一，开发具有中国特色的通识教育学习成果评价工具。VALUE 项目的重要成就在于构建了被高校、社会、雇主高度认可的代表学生通识教育学习成果的 16 个关键性指标及评价量规，并进行多轮试测、研讨、修订，充分保证了评价工具的科学性和有效性。其中批判性思维、定量素养等量规不仅在美国，甚至在全球范围内都得到广泛使用。当前阶段，我国通识教育改革已经进入深水区，对通识教育效果和质量的测量成为改革的重点和难点。因此，有必要基于中国通识教育改革与实施的情况，结合经济社会发展对未来人才的需求，凝练具有中国特色的通识教育学习成果，开发本土化的评价工具，并加以推广和使用，从而科学有效地评价通识教育的成效和质量。

第二，建立国家层面广泛的通识教育质量保障联盟。纵观 VALUE 项目的开发过程，一方面，各州对高等教育质量问责的需求及评估政策为建立多州合作联盟提供了有利的条件；另一方面，AAC&U 通过组建团队、组织研讨、建立数据库、反思推广等多种形式对 VALUE 的使用和推广发挥了重要的推动作用。多州合作联盟的建立为建设更

大范围的数据库，开展长期的调研奠定了基础，同时也为全国范围内的横向、纵向比较研究提供了可能。当前我国开展的通识教育质量评估活动多为高校内部进行的自我诊断和改进行为，评估结果对于高校自身通识教育质量提升有一定的促进作用，但由于评估标准的不同，难以在更大范围内形成比较和参考。因此，有必要在国家层面建立广泛的通识教育质量保障联盟，制定基本的评价标准，加强省际、院校间的联动与合作，定期开展通识教育学习成果评价，定期进行数据分析、比较与总结，持续推进通识教育质量的改进和提升。

第三，构建基于真实证据、旨在持续改进的评估范式。VALUE 项目的核心在于将真实的学生作业作为评估学习成果的直接证据，并依据评分量规将其量化，得到学生学习的可视化结果，进而用于改进课程教学、促进学生发展。这种评估方式突破了传统的学习成果评估范式，将评估与日常教学融为一体，推进了学生学习成果真实评估的可持续发展。当前我国通识教育质量评估更多地采用学生自我报告的问卷调查式，一定程度上缺乏基于学生学习的真实证据，同时由于调查多为一次性，对于结果的使用也缺乏一定的循环改进机制。所以，有必要进一步更新我国通识教育评估理念，构建基于真实证据、旨在持续改进的评估范式，保证评估结果的真实性、有效性，将评估结果和教与学的质量提升结合在一起，真正实现以评促建、以评促改和以评促发展。

第四，激发教师重视与提升学生学习成果的主体意识。VALUE 项目得到各个高校认可和推广的原因，很大程度上在于其将教师作为学习成果评估的主体，而不是被评估的对象。评估是一场有关教师专业发展的持续对话，是一个推动课程改革、提升教学质量的永久性课题。只有当教师愿意并主动参与时，这场对话才真正有意义。因此，高校应当鼓励并激励教师主动投入到学生学习成果评估和学习质量提升中。一方面，可以有针对性地组织有关学生学习成果评估与课程设计的培训，将其作为教师专业发展的必要内容，鼓励教师积极参与课程作业设计、数据收集、学习成果研判和结果分析等；另一方面，也可以出台相关政策文件，对积极参与学习成果评估、运用结果改进课堂教学、促进学生学习的教师给予一定的奖励，从而在根本上激发教师积极投身教学的热情和动力，促使他们不断提升教学能力。

参考文献：

- [1] 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书 [M]. 李曼丽,译. 北京:北京大学出版社,2010:131,152.
- [2] 吕林海, 汪霞. 我国研究型大学通识课程实施的学生满意度调研 [J]. 江苏高教, 2012(03):66–69.
- [3] 李曼丽, 张羽, 欧阳珏. 大学生通识教育课程实施效果评价研究 [J]. 教育发展研究, 2014(Z1):37–43.
- [4] 王军, 王彩霞. 高校通识课教学质量影响因素及提升路径研究——基于学生评教文本的分析 [J]. 中国高教研究, 2020(08):98–103.
- [5] AAC&U. Redefining Assessment: an Intro to VALUE [EB/OL]. <https://www.aacu.org/initiatives/value>, 2022–08.
- [6] 李晓虹, 朴雪涛. 聚焦直接证据的美国本科学生学习成果评估——以美国大学联合会“VALUE项目”为例 [J]. 外国教育研究, 2019(09):116–128.
- [7] FRODIN R. The Idea And Practice Of General Education: An Account Of The College Of The University Of Chicago [M]. Chicago: The University Of Chicago Press, 1950:25–99.
- [8] 刘海燕. 美国高等教育增值评价模式的兴起与应用 [J]. 高等教育研究, 2012(05):96–101.
- [9] AAHE. Principles of Good Practice for Assessing Student Learning [Z]. AAHE Bulletin, 1992.
- [10] AAC&U. Valid Assessment of Learning in Undergrad-
- uate Education [EB/OL]. <https://www.aacu.org/initiatives/value>, 2022–08.
- [11] Pat Hutchings, Natasha A. Jankowski, and Kathryn E. Schultz. Designing Effective Classroom Assignments; Intellectual Work Worth Sharing [EB/OL]. https://www.laguardia.edu/uploadedfiles/main_site/content/academics/docs/designing-effective-classroom-assignments.pdf, 2022–08.
- [12] [13] [15] Pat Hutchings, Natasha A. Jankowski, Gianna Baker. Fertile Ground: The Movement to Build More Effective Assignments [J]. Change: The Magazine of Higher Learning, 2018(06):13–19.
- [14] Redefining Assessment: an Intro to VALUE [EB/OL]. <https://www.aacu.org/initiatives/value>.
- [16] Rhodes, Terrel L., and Ashley P. Finley. Using the VALUE Rubrics for Improvement of Learning and Authentic Assessment [M]. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2013:37–38.
- [17] [18] Siefert L. Assessing general education learning outcomes [J]. Peer Review, 2011(4/1):9.

(责任编辑:刘丽)

Experiences and Insights on Quality Assessment of General Education in American Universities

XIA Jing^{1,2}

(1 Nanjing University, Nanjing, Jiangsu 210023, China; 2 Nanjing Sport Institute, Nanjing, Jiangsu 210014, China)

Abstract: The quality assessment of general education in American universities focused on student learning outcomes. After going through the indirect assessment phase of student self – report and the direct assessment phase of standardized testing, the Association of American Colleges and Universities (AAC&U) has developed the Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (VALUE) to evaluate the quality of General Education. It is based on the concept of focusing on the real learning process, taking the basic learning outcomes of students as the standard, and focusing on the participation and improvement of faculty and students. It has built a multi – state cooperative model for assessing the learning outcomes of liberal education in the United States and effectively promoted the improvement of the quality of liberal education and the professional development of faculty. The experience of VALUE has given important insights to China’s assessment of liberal education including of developing tools for evaluating liberal education learning outcomes with Chinese characteristics, establishing a broad alliance for quality assurance of liberal education, building an assessment paradigm based on real evidence and continuous improvement, and stimulating teachers’ subjective awareness of valuing and improving students’ learning outcomes.

Key words: American; university; liberal education; assessment of learning outcomes; assessment of the effectiveness of undergraduate learning

全纳教育理念下美国学习障碍学生家庭作业治理研究

屈功晨¹, 肖菊梅^{1,2}

(1 湖州师范学院, 浙江湖州 313000; 2 浙江省乡村教育研究中心, 浙江湖州 313000)

[摘要]20世纪90年代以来,美国政府针对学习障碍学生的家庭作业治理采取了4项举措:“五位一体”的家庭作业管理布局;“四个适应”的家庭作业布置规划;“左右开弓”的家庭作业管理能力意识培养;“内外兼修”的家庭作业支持协作角色养成。探讨美国学习障碍学生家庭作业治理举措,对我国特殊儿童作业有如下启示:提供“有形之手”,建立健全学习障碍学生家庭作业治理体系;走出“认知误区”,重新审视学习障碍学生家庭作业规划布置;推动“以点带面”,侧重培养学习障碍学生家庭作业能力与意识;促成“双向奔赴”,适切引导学习障碍学生家长正向参与。

[关键词]全纳教育; 美国; 学习障碍; 家庭作业治理

[中图分类号]G760 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)03-0149-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyhx.2023.03.024

自20世纪以来,美国的全纳教育经历了3个发展阶段:隔离教育阶段、整合教育阶段以及全纳教育阶段^[1]。截至2015年,美国有超过605万的6—21岁在校学生接受着不同程度的特殊教育服务,其中94.8%的特殊学生就读于普通教育学校^[2]。美国全纳教育的终极目标是为障碍学生和普通学生构建一个适龄的普通教育场景,从而保障他们接受相同的教育^[3]。根据全纳教育理念,特殊学生与普通学生同校接受教育,学校和教师通过构建包容、接纳的教育环境对他们的学业水平和社会技能产生最有益的影响。全纳教育环境的构建主要从两方面着手:一是通过调整教材和教学方法来提高

有特殊需要的学生在课程中的学习效率^[4];二是重视校园环境和教室环境的安排与设置,对有特殊教育需要的学生在学校和班级接受教育提供安全感、包容感以及参与活动的体验感^[5]。比如,在校园内设置无障碍电梯、在教室内放置感官桌,以及在衣食住行方面创设人性化的基础设施和无障碍环境等。

1990年美国颁布的《残疾人教育法》(Individuals with Disabilities Education Act, 简称“IDEA”)规定了13类残疾儿童有权接受特殊教育,涵盖的类别包括视听觉障碍、言语或语言障碍、智力障碍、多重残疾、矫形障碍、情绪障碍、多动障碍、注意

[收稿日期]2023-03-14

[基金项目]2022年度浙江省哲社规划课题“浙江省城乡义务教育一体化过程中乡村教育治理研究”(项目编号:22NDJC155YB);湖州师范学院2022年校级研究生课程思政示范课程项目“中外教育史专题”(项目编号:YGJX20019);湖州师范学院2020年校级研究生教育教学改革项目“研究生导师‘立德树人’考评机制研究”(项目编号:YJGX20006)。

[作者简介]屈功晨(1998-),男,河南洛阳人,湖州师范学院教师教育学院2021级硕士生;主要研究方向:课程与教学论。肖菊梅(1977-),女,湖南邵阳人,教育学博士,湖州师范学院教师教育学院副教授、硕士生导师,浙江省乡村教育研究中心兼职研究人员;主要研究方向:教师教育、教学论史。

力缺陷、创伤性脑损伤和特定学习障碍(包括阅读、计算、书写等方面的学习差异)。学习障碍(Learning Disabilities)是青少年常见的心理问题之一^[6]。据相关数据显示,美国阅读障碍的患病率为5%—17.5%^[7],印度8—11岁儿童的学习障碍率为15.17%^[8],中国学者报告在6—11岁学生中,这一比例为15.3%^[9]。基于全纳教育理念在美国教育领域的影响,以及越来越多的学习障碍学生进入普通学校接受教育的现实因素,学习障碍学生这一极具代表性的特殊群体逐渐成为诸多学者的研究对象,学习障碍学生家庭作业问题也受到了学界的广泛关注。我国开展残疾儿童随班就读工作已经几十年了,但在学校教育实践层面有关作业的研究成果很少,特别是关于教师用来帮助学习障碍学生家庭作业治理的研究成果就更少了。基于此,本文拟重点分析美国学习障碍学生家庭作业治理的开展情况,以期为我国“双减”背景下教师的家庭作业治理研究提供借鉴。

一、美国学习障碍学生家庭作业概述

美国学习障碍联合会(National Joint Committee on Learning Disabilities,简称“NJCLD”)认为:学习障碍是一个总的称谓,学习障碍个体是指在获得并运用听、说、读、写、推理和数学能力的过程中面临明显困难而表现出各种异常的不同类型的人^[10]。这些异常通常源于个体内部系统机能的失调,并且可能终生存在。学习障碍个体在自我管理、社会认知以及群体交往等方面可能会出现问题,但这些问题本身并不构成学习障碍。虽然学习障碍可能同时还伴随如感觉损伤、智力缺损、重度情绪紊乱等其他障碍,或者受到某种文化差异、教学不当等外部因素的影响,但这些障碍和影响因素并非导致学习障碍的直接原因,需要与学习障碍做好区分。

学习障碍学生会表现出一系列问题特征从而影响他们的学业成功。爱德华·波洛威对学习障碍学生家庭作业问题的研究发现^[11],这些学生在完成作业过程中表现出一系列的学习问题特征。其一是注意困难。注意困难常常表现为儿童的分心与多动,难以同时处理几项认知作业。其二是学习动机不足。在学业上的挫败极易促使学习障碍学生丧失学习动机。其三是记忆功能受限。语言记忆、视听记忆、形象记忆,以及短时记忆、长时记忆、工作记忆,任何单一性质的记忆功能受损,都可能会造成学习障碍中的记忆功能缺陷。其四是学习策略选

用困难。学习障碍学生很少采用元认知或时间管理技能来调控自己的学习行为。其五是在学习问题上的性别差异。性别差异表现为男生在阅读理解困难、数字计算困难和数学推理困难方面高于女生。但也有教育者认为学习障碍的性别差异存在争议,因为男孩的学习问题与女孩相比更容易被发现。同时,这些问题特征会对学生完成家庭作业过程中的诸多因素产生负面影响。比如,在学生完成家庭作业的过程中,需要运用注意力以及与记忆相关的认知特征,甚至是一些人格变量,如自我管理和控制点等,这些因素都能在很大程度上决定学生能否完成家庭作业。

家庭作业是学校教育经验的核心特征,对于学习障碍学生同样富有价值。迈克尔·罗森伯格的一项研究结果表明^[12],当家庭作业以有组织、负责任的方式计划、布置和实施时,可以最大化地提高对于学习障碍学生直接教学的效率。显然,补充性作业可以提供额外的独立练习机会,从而为直接教学中需要复习的重点内容提供额外的练习机会。李·特鲁斯戴尔及其同事发现^[13],对于大部分有学习障碍和情绪障碍的学生来说,家庭作业完成和学习成绩之间存在正相关关系。特拉梅尔的研究发现,学习障碍学生使用自我监控程序能提高他们的家庭作业完成率,尽管研究未曾涉及提高作业完成率与学习成绩之间的关系,但根据教师的观察,家庭作业提高了这些学生的成绩^[14]。综上可知,关于家庭作业对学习障碍学生学业成绩影响的研究总体上是积极的。

二、美国学习障碍学生家庭作业治理举措

美国学者詹姆斯·巴顿对美国学习障碍学生家庭作业研究做了较为全面的概括,他提出并总结了学习障碍学生家庭作业治理的实用策略。这些举措可分为4个方面:家庭作业管理布局、家庭作业布置规划、学生作业管理能力与意识的培养,以及家长作业协助与支持的角色养成^[15]。

(一)“五位一体”的家庭作业管理布局

家庭作业管理指的是学校发起的与家庭作业过程相关的程序,它是教师可以直接控制的活动,可以与课堂组织和管理的各个方面联系在一起,包括作业的预备、作业的解释与说明、作业的程序、作业的统筹、作业的评估与激励。

作业的预备是学校和教师预先需要准备的活动或计划,共分为3个环节。首先是预估,即教师应

预先评估学生是否具备完成家庭作业的能力，摸清有关家庭作业的潜在问题，才能防微杜渐或使问题变得可控。使用标准化的工具如家庭作业问题清单和非标准化的工具都有利于教师进行评估^[16]。其次是预留，即从学期开始就布置家庭作业。教师最好在学年之初就布置作业，并长期坚持这项工作，让学生习惯于做家庭作业。作业的目的可以不尽相同，也不必硬性与学业挂钩，例如低年级的家庭作业可以是要求学生完成一份兴趣清单，这会为老师提供有关学生的背景信息。最后是预参与，即从一开始就让父母参与进来。迈克尔·罗森伯格发现^[17]，让家长参与作业过程是很重要的。在学年早期让他们参与进来，有助于建立长期有效的家校沟通系统，并借此向家长传达他们应该扮演的角色。

对作业进行解释与说明，可以提高家庭作业的完成率。首先，教师应告知学生未完成作业的后果，学生需要及早知道作业规则。教师应把好作业完成关口，并落实于具体的程序，切勿放纵学生而造成“今日割五城，明日割十城”教育妥协情况的发生。学生也需要知道他们应该遵循的家庭作业程序，以及违反这些程序的后果。未能完成作业的后果应在学生第一天到学校上课之前确定下来。其次，清晰地呈现作业说明。如果学生未能理解教师的作业布置，无论是短期内还是长远看都将对学生产生不利影响。短期内，不能理解教师作业布置的学生，注意力就会分散；长远来看，即使有学生能够七拼八凑完成作业，但是由于对所讲的内容理解得很少，他们也无法真正达到教师所布置作业的要求。对作业的全面解释应包括7个部分：作业目的说明、作业格式的说明、作业时间的估计、完成作业所需材料的确定、作业提交时间的确定、完成作业的指导（口头指导应与书面指导相结合），以及如何评估作业。最后，教师应核实作业布置。教师可以通过询问学生作业布置的内容，以此来检查作业说明是否为学生所理解。同时可以在课堂上预留部分时间让学生做作业，其目的在于确保学生理解完成作业的程序并做好准备，也为老师提供了一个发现问题的机会。

规划作业时间，建立布置、收集和评估家庭作业的常规程序是非常有必要的。作业流程的高效运转，需要对布置、收集和评估作业进行足够的时间分配。而践行这些程序，一方面教师需要对该流程进行演示，之后学生在教师监督下进行演练；另一

方面教师需要统一作业本和文件夹的使用，从而方便作业的收集与管理。由于部分作业需要运用学生的组织能力和记忆能力，这可能会使学习障碍学生产生混乱，而由出版社或是教师制定的家庭作业本，可以帮助弥补这些障碍。一个完整的家庭作业程序通常是学生把书面作业写在作业本上，家长在作业本上签名，表明他们已经看到孩子完成作业了，用文件夹收集作业，有利于教师快速了解作业的完成情况，教师在学生下课前在作业本上签上字母等级，以确认作业已被批改。

作业的统筹强调的是学校与教师及家长各主体间的配合，包括教师自身教学时间的统筹、教师与其他任课教师的配合、教师与家长的配合。首先，家庭作业不应占据教师过多教学时间。家庭作业只是教师在教学期间必须进行的众多任务之一，故而任何处理家庭作业的机制都必须表现出效率。如果需要布置个性化作业，可以通过贴合一般作业来进行设计，而不是开发完全不同的活动。其次，与其他老师协调。学生可能会收到来自不同科目教师布置的作业，因此需要注意学生家庭作业的总量不宜过多，教师需尽可能多地协调他们的作业计划来限制家庭作业的总量。最后，让家长在家庭作业上签字并注明日期。如果家庭作业没有其他要求，至少应该让家长在家庭作业上签字。有研究发现，家长在家庭作业上签字行为的规律性与学生愿意花在家庭作业上的时间有密切联系^[18]。

收集、评估并用来确定分数的家庭作业对学习障碍学生很有意义，并且对学生成绩的提升有积极作用。为促使家庭作业评估过程的高效进行，教师可以采用多元主体评估相结合的方法，包括辅助设备评分、同伴评分、自我纠正评分，以及教学助理评估。实施以课堂为基础的激励计划，有助于加强家庭作业的完成率和准确性。如林奇及其同事发现独立集体（Independent group）、互赖集体（inter-dependent group）和依赖集体（dependent group）3种激励干预都可以显著提高学习障碍学生家庭作业的完成率和正确率^[19]。虽然教师采取这些方法的最终目标是帮助学生建立责任意识和内部的自我控制，但教师也需要考虑使用各种类型的外部激励举措，如积分制和每日成绩单等，从而帮助学习障碍学生完成家庭作业。

（二）“四个适应”的家庭作业布置规划

家庭作业的布置与作业本身有关，它更为强调作业实践对学生的影响以及相对应的调整，需要注

意从 4 个方面适应学生，包括作业的目的、学生的需求、作业的调整以及作业布置的注意事项。

作业的目的是影响学生是否对作业感兴趣的关
键，教师应做到两方面要求。其一，要厘清作业的
目的。教师布置家庭作业的主要原因各不相同，然
而，最常被引用的原因包括但不限于以下 5 个方
面：给学生提供练习的机会、完成未完成的教学工
作、为将来的课程活动做准备、为即将到来的考试
做准备、扩展学生知识面等。萨伦德及其同事研究
发现，对于有学习障碍学生的教师最常布置前两种
类型的家庭作业^[20]。此外，教师还应该为每次家庭
作业制定具体目标，如教师在解释家庭作业时，
应该告知学生这些目标。其二，要建立相关性，教
师布置作业的目标要充分考虑学生的现实需要。
有学者指出，只要作业的数量合理，且学生能明白作
业对他的学业和未来职业发展的价值，就不会反对
做家庭作业。教师的职责就是向学生展示特定作业
与他们的学业或非学业生活之间的关系^[21]。

作业应适应学生当前阶段的学习需求。考察家
庭作业在学生不同学习阶段的使用情况有助于评定
家庭作业的价值。迈克尔·罗森伯格关于学习障碍
学生的研究表明^[22]，作业最适合用于练习性、概
括性或维持性的学习活动但并不适用于习得性学习
活动。他发现完成家庭作业能使大多数学习障碍学
生有所收获，但对于少部分学生来说，以作业的形
式进行练习便是对教学时间的低效利用，其时间不如
花在更直接的学习活动如课堂学习中。另外，要
选择适当的家庭作业类型，达到作业布置的“地利
与人和”。一般来说，学生对作业材料越熟悉，则
完成该作业的准确性越高，如若作业能让学生感到
亲切自然，可谓“地利”。全纳课堂中的教师还应
该考虑作业的非学术性价值。家庭作业应该经过成
熟的设计，教师不能经常布置相同类型的家庭作业，
而且作业还可以是以兴趣为导向的，考虑作业的休
息性价值，如果作业能使学生乐在其中，则谓
“人和”。

教师要根据需要适当进行作业调整，以确保家
庭作业有较高的完成率和正确率。迈克尔·罗森伯
格的研究中提到^[23]，当作业完成率至少为 70%，
且正确率平均在 70% 或更高时，家庭作业对学习障
碍学生是有价值的。因此，教师在面对家庭作业
作用失效的情况下应考虑做出调整。一方面是为完
成家庭作业提供激励，并重新考虑所布置的家庭作
业的类型，以便能在最大程度上提高学生的作业完

成率和正确率。另一方面要依据具体情况而调整家
庭作业的布置形式，其形式可以包括布置作业时在
篇幅和数量上进行区分、作业提交时间适当放宽、
提供额外的学分奖励机会、提供可选的批改形式、
提供小组作业形式，以及调整评估方式由基于正确
率导向转向基于努力导向等。

布置作业还需注意两个禁忌，适应教学规律。
一是避免作业过于复杂或新奇。布置家庭作业的指
导目标是确保学习障碍学生能够完成作业。如果作
业很复杂，或者与学生所知有很大出入，则作业问
题出现的几率就会大大增加。因此，鼓励教师尽量
布置有趣的、激励性的作业。二是避免将家庭作业
作为惩罚学生的工具。对于学生表现出的错误行
为，有的教师会要求学生完成无趣的与学业不相关的
作业作为惩罚，这在以往的家庭作业中是很常见的。
哈里斯·库珀曾警告说，“该行为暗含着一种
交流，即错误地向学生传达了作业是无聊且令人厌恶的”^[24]。

（三）“左右开弓”的家庭作业管理能力意识 培养

家庭作业具有非学术价值。有研究表明，家庭
作业可以促进学生自我调节和自我效能信念的发
展，在目标设定、时间管理、环境管理和保持注意
力等方面有积极影响^[25]。因此，教师应重视学生
家庭作业管理的能力与意识培养。这一部分侧重于
学生熟练掌握各种家庭作业任务所需的能力与意
识，以及在完成家庭作业过程中学到的技能。

一方面，教师应确保学生具备最低水平的作业
能力。为确保学习障碍学生顺利完成作业，教师在
设计作业时必须确定这些学生具备一定程度的知识
和技能。首先，要确保学生具备一定的学习技能，
尽可能要求学生独立完成作业，并熟练运用这些学
习技能。如果学生在使用词典、略读、跳读或时间
管理等方面有困难，就应该向他们传授这些技能，
有研究证明短期内的作业技能教学利于提高学习障
碍学生的作业完成率^[26]。其次，要培养学生的自
我管理能力。学生自我管理行为的发展与让学生自
己主导学习目标是相一致的。学习障碍学生要成为
一名自主学习者，必须展示出管理自身学习行为的
能力，教授他们自我管理技能有利于提高学习障碍
学生的作业完成率。

另一方面，教师要培养学生的责任感。成功的
家庭作业实践要求学生在课外要对自己的学习负
责，教师应该清楚地告知学习障碍学生，课外付出

努力同样可以带来学业上的成功。同时，也要培养学生的学习互助意识。教师既要强调独立学习的重要性，也不能忽视学习障碍学生学习互助意识的养成，因为他们不仅需要独立践行个人的学习活动，还需知道如何在需要时寻求他人的帮助。寻求学业帮助可以解决他们一部分的家庭作业困难，如美国的家庭作业热线就是一个很好的选择。

（四）“内外兼修”的家庭作业支持协作角色养成

家长参与是家庭作业过程中的重要一环。美国1988年开展的教育纵向研究表明，家长参与家庭作业对学生成绩有很大的间接影响，家长参与家庭作业会导致更高的家庭作业完成率，进而产生更高的成绩^[27]。故而获得家长对作业的协作与支持很有必要。这一部分提出家长该如何参与到学生的家庭作业过程中来，主要分为外部协作和内部支持两个方面。

外部协作是指家长与其他教育主体的互动。首先，在条件允许的情况下接受培训。父母向孩子提供相应的作业指导或材料，可以有效帮助孩子完成家庭作业。当没有正式的培训时，一些教师会邀请家长参加有关这一主题的家长会，这一活动通常在学年初期进行。其次，同学校保持密切沟通。积极促进家校沟通系统的良好运转，有利于学校家庭作业政策的实施与改进。学校可以吸纳家长对家庭作业的意见与建议，家长也可以借此了解孩子在学校的表现。最后，保持持续参与。家长要想成为孩子家庭作业过程中的有效贡献者，既要及早参与，又要持续参与。在多数情况下，若家长未能对孩子的家庭作业保持长期的兴趣和互动，可能会出现各种可预料到的问题，影响孩子良好学习品格的塑造。

内部支持是指家长自身主动承担的任务。首先，扮演支持性的角色。家长在家庭作业方面的主要作用应该是帮助和巩固孩子在学校学到的内容。如果家庭作业设计恰当，作业自身就会吸引学生参与其中。但是，家长的参与是有限度的，不应干预学生各种知识技能的习得。其次，营造有利于做作业的家庭环境。这项建议实际上涉及3个主要部分。其一，家长需要规定完成家庭作业的具体时间，并取得孩子的同意，这有助于学生建立起良好的作业习惯。其二，建立一个无干扰的作业环境，有助于学习障碍学生更好地完成作业。其三，帮助孩子获得完成家庭作业所需的材料和工具，把所需的学习材料带回家是学生的责任。最后，对学生的

努力进行鼓励与支持。家长不仅要为完成作业创造条件，而且要在作业完成的过程中和完成后发挥积极作用。让孩子知道父母期待并欣赏他们所做的努力，并在家庭作业完成后提供积极的反馈信息，这对学生的努力起到了一定的激励作用。针对孩子的家庭作业过程，父母应该避免频繁的监督或做出过度的指正。

三、美国学习障碍学生家庭作业治理对我国特殊儿童作业的启示

美国的全纳教育起步较早，保障全纳教育资源的相关法律体系完善，并通过教师教育中的系列措施，为全纳教育工作的开展搭建了畅通的桥梁。同时，美国学者对学习障碍学生家庭作业问题做出的系列成果，充分肯定了家庭作业对于学习障碍学生所承载的功能与价值，其总结的学习障碍学生家庭作业实践方法值得我们借鉴，为我国“双减”背景下教师的家庭作业治理研究提供思考。

（一）提供“有形之手”，建立健全学习障碍学生家庭作业治理体系

美国的全纳教育学校对学习障碍学生所采用的家庭作业治理几乎涵盖了学生的所有需要。这些具体、实用的作业布置与管理程序在维护学习障碍学生合法权利的前提下，充分发挥学校、社区、学会团体、特殊教育教师、普通教育教师以及家长的协同作用，使得这些学生的课外学习在教学模式、组织、评估等方面都体现出规范性和科学性。

当前我国融合教育正处于初步发展阶段，特殊学生往往仅处于物理空间层面的融合，课程与教学层面的融合有待深入^[28]。我国实行“双减”政策后，有关家庭作业改革的文章大量涌现，但很少有学者关注到学习障碍学生的家庭作业问题。而家庭作业质量提升是促进特殊学生融入普通教育课程的关键环节^[29]。对此，建立健全学习障碍学生家庭作业治理体系也是其中应有之义，要提供“有形之手”，为我国特殊儿童课外学习研究提供新的着力点与立足点。一方面，教育部门应积极发挥主导作用，做好学习障碍学生在课程与教学层面融合的“顶层设计”，制定具体明确的实施细则和实践章程。例如，《学习障碍学生教育需求评定准则》可保障学生的特殊教育需求都能得到相应的满足；《学习障碍学生教学过程评定细则》可为学生得到适切的教育服务提供指导等引领。另一方面，既要积极发挥政府指导、学校引导、社会参与、社区支持等合力的作用，为学习障碍学生家庭作业治

理保驾护航，又要重视特殊教育学校及普通学校“随班就读”学生“五位一体”家庭作业的系统化管理，为教师作业管理提供抓手，避免教师间配合的混乱，从而提高学习障碍学生的作业完成率，帮助他们实现学业成功。

（二）走出“认知误区”，重新审视学习障碍学生家庭作业规划布置

在我国，学习障碍学生在普通教育中通常得不到合适的教育。有相关研究指出，现实中人们对学习障碍的认识存在较大偏差，学校、领导、教师和家长，都并不真正了解“什么是学习障碍”，而更多地把学习障碍等同于“学习困难”^[30]。在概念上的误解和扩大化会直接导致对学习障碍类型和范围理解的普遍扩大。若学校和教师认为学习障碍学生的作业问题是由于学生的学习习惯不良导致的，那么对这类学生的教育干预就可能仅停留在作业习惯的培养上，个别化作业布置与辅导便无从谈起。而若将一般学生的作业问题等同于学习障碍，就很容易导致教师对其放低标准，致使学生自暴自弃。

全纳教育理念的贯彻需要学校与教师乃至全社会对学习障碍有一个清楚的认识，随着学习障碍术语冒犯性意味减弱，学习障碍诊断标准可操作性增强^[31]，学习障碍立法具有现实性，且势在必行^[32]。这就要求有关部门出台相关法律对学习障碍学生进行界定，专门机构予以诊断，从而破除学习障碍的相对性，同时保障过程机制的执行效力，使真正的学习障碍群体受益。同时，学校与教师要加深对学习障碍学生的了解，并对这些学生进行区别化处理，尤其是在课堂教学中以及课外家庭作业的设计时要考虑普通学生和特殊学生的不同需要。走出以往对学习障碍的“认知误区”，重新审视学习障碍学生家庭作业布置规划，为学校、教师和家长等多方主体充分学习、了解学习障碍学生相关特征，正确理解这些学生的学习问题，正确认识学生的需求走出关键一步。继而关注家庭作业布置对学习障碍学生的影响以及相对应的调整，承认差距，正视挑战，努力做到学生需要、兴趣、能力及学习规律的“四个适应”，打破学生厌学、弃学困局，把学生拉回能学、乐学的正道之上。

（三）推动“以点带面”，侧重培养学习障碍学生家庭作业能力与意识

美国全纳教育学校特别重视以学生为中心的能力评估，除了评估学业能力外，也注意了解学生以往的学习经验、劣势优势、梦想等相关信息，以便

制订适宜的个别教育计划及教学策略^[33]。不仅如此，这类学校还重视和鼓励学生自主权，通过赋权学生使其在学校的教育决策中发挥作用，培养学生自主性、独立性，提高社交能力。这些措施有助于学习障碍学生自我管理能力的培养，也促进了他们学习互助意识的养成。

在过去，我国特殊教师的教育专业能力相对不足，尤其是贫困地区特殊教师的短缺致使学习障碍儿童在“随班就读”的班级中得不到专业的帮助和应有的尊重、关注与重视^[34]。而且，学习障碍学生的学习能力存在城乡教育资源、环境差异^[35]，诸如某医院“学习困难门诊”的爆火^[36]，在教育资源相对薄弱地区短期内是难以再现的。故而，唯有回归学生及教育自身方是破局之道。学校和教师需要侧重培养学习障碍学生家庭作业能力与意识，推动“以点带面”。在全纳教育学校、教师的带动下，引导学习障碍学生树立积极且多元的家庭作业问题归因信念^[37]，抑或是关注培养学困生的家庭作业自我效能感^[38]，再或是注重其家庭作业管理能力与良好作业习惯的培养^[39]，最终实现学习障碍学生具备核心胜任力。全纳教育学校应积极与多方合作，组织相关特殊教育知识技能培训，教师也需要重新定位自己的工作角色，从而更有信心地面对多样化学生的需求。学校和教师要重视以学生为中心的能力评估，培养学生的自我管理能力，鼓励学生在学业上互帮互助，将学习障碍学生家庭作业能力与意识的培养落到实处。

（四）促成“双向奔赴”，适切引导学习障碍学生家长正向参与

无论是在美国还是我国，学习障碍学生的父母大都亟须对孩子的家庭作业有一个清晰的认识。从美国学者对学习障碍学生父母的调查研究可知，这些学生的父母不清楚如何帮助孩子完成作业以及在家庭作业方面所扮演的角色。不过，他们希望教师根据孩子需要布置家庭作业，甚至是全家都可以参与的项目式作业，同时希望构建一个家校沟通系统，共同促进孩子发展进步^[40]。

在我国，部分学习障碍学生的家长教育意识薄弱，不愿承认孩子具有学习障碍等问题，也不愿意让孩子进行特殊的指导和教育^[41]，对孩子的家庭作业问题不管不问，抑或是对孩子的作业问题进行负向干预，这些都是不可取的。对此，地方教育以及医疗康复等部门应适当加强特殊教育宣传，支持并配合学校、教师搭建与家长的双向沟通平台，充

分发挥家长会、家访、家长委员会的功能，提高家长的教育素养和教师的合作能力^[42]。条件允许的情况下学校还可以与特殊教育专家、优秀教师合作，为学习障碍学生家长组织培训。教师应该不断提升自身信息素养，发挥信息价值引领作用，最终与家长达成价值共识^[43]。父母应提高自身文化素质，加强与孩子的交流与沟通，努力调节自身情绪与心态，提升心理弹性^[44]，理性看待孩子的需要，为孩子营造一个良好的家庭物质环境与精神环境，这在预防和改善儿童学习障碍中发挥着重要作用。总之，只有适切引导家长对家庭作业的正向参与，指引家长从思想到行动的参与闭环，促成家长付出与孩子进步的双向奔赴，才能真正意义上实现学习障碍学生家庭作业的减负提效。

参考文献：

- [1] Hossain M. An Overview of Inclusive Education in the United States [M]. Hershey: IGI Global, 2012:1 - 2.
- [2] 杨希洁,冯雅静,彭霞光.中国特殊教育发展报告2014—2016[M].北京:华夏出版社,2019;184 - 185
- [3] 佟月华.美国全纳教育对学习障碍学生的教育影响[J].中国特殊教育,2005(07):32 - 36.
- [4] Akçamete, Gönül, & Özlem Dagli Gökbüllüt. Opinions of Classroom Teachers on Reading Comprehension Difficulties, Inclusion Education and Co-Teaching[J]. Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 2018(01): 791 - 806.
- [5] 李延灵.美国小学阶段全纳教育实践研究[D].东北师范大学,2021:22 - 24.
- [6] Stein David S. , et al. Developmental and Behavioral Disorders Through the Life Span [J]. Pediatrics, 2011(02):364 - 373.
- [7] Fletcher J M, Lyon G R, Fuchs L S, et al. Learning Disabilities: From Identification to Intervention [M]. New York: Guilford Press, 2006:100 - 102.
- [8] Mogasale Vijayalaxmi V, et al. Prevalence of Specific Learning Disabilities Among Primary School Children in a South Indian City [J]. Indian Journal of Pediatrics, 2012 (03): 342 - 347.
- [9] Shudong Zhang, et al. Developing and Validating the Learning Disabilities Screening Scale in Chinese Elementary Schools [J]. International Journal of Educational Research, 2019 (96):91 - 99.
- [10] 佟月华.美国学习困难学生的教育对策[J].外国教育研究,2001(05):28 - 32.
- [11] Epstein M H, Polloway E A . Homework: A Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experienced by Students Identified as Having Behavioral Disorders,
- Learning Disabilities, or Mo Disabilities [J]. Remedial & Special Education, 1993(05):40 - 50.
- [12][17][22][23] Rosenberg, M. S. . The Effects of Daily Homework Assignments on the Acquisition of Basic Skills by Students with Learning Disabilities [J]. Journal of Learning Disabilities, 1989(22):314 - 323.
- [13] Truesdell, L. A. , & Abramson, T. Academic Behavior and Grades of Mainstreamed Students with Mild Disabilities [J]. Exceptional Children, 1992(05):392.
- [14] Trammel, D. L. , Schloss, & Alper, S.. Using Self - Recording, Evaluation, and Graphing to Increase Completion of Homework Assignments [J]. Journal of Learning Disabilities, 1994(02):75 - 81.
- [15] Patton, J. R. Practical Recommendations for Using Homework with Students with Learning Disabilities [J]. Journal of Learning Disabilities, 1994(09):570 - 578.
- [16] Anesko K M, Schoiock G, Ramirez R, et al. The Homework Problem Checklist: Assessing Children's Homework Difficulties [J]. Behavioral Assessment, 1987(02):179 - 185.
- [18] Holmes, M. , & Croll, P.. Time Spent on Homework and Academic Achievement [J]. Educational Research, 1989 (31):36 - 45.
- [19] Lynch A M, Theodore L A, Bray M A, et al. A Comparison of Group - Oriented Contingencies and Randomized Reinforcers to Improve Homework Completion and Accuracy for Students with Disabilities [J]. School Psychology Review, 2009 (03):307 - 324.
- [20] Salend, S. J. , & Schliff, J.. An Examination of the Homework Practices of Teachers of Students with Learning Disabilities [J]. Journal of Learning Disabilities, 1989 (22): 621 - 623.
- [21] Check, J. F. , & Ziebell, D. G.. Homework: A Dirty Word [J]. The Clearing House, 1980(54):439 - 441.
- [24] Cooper, H. . Synthesis of Research on Homework [J]. Educational Leadership, 1989(03):85 - 91.
- [25] Bembenutty, H. Meaningful and Maladaptive Homework Practices: The Role of Self - Efficacy and Self - Regulation [J]. Journal of Advanced Academics, 2011(03):448 - 473.
- [26] Hughes C A, Ruhl K L, Schumaker J B, et al. Effects of Instruction in an Assignment Completion Strategy on the Homework Performance of Students with Learning Disabilities in General Education Classes [J]. Learning Disabilities Research and Practice, 2010 (01):1 - 18.
- [27] Keith T Z . Effects of Parental Involvement on Eighth Grade Achievement: LISREL Analysis of NELS - 88 Data [J]. Academic Achievement, 1992:30.
- [28] 颜廷睿,关文军,邓猛.融合课堂中差异教学与学习通用设计的比较分析[J].中国特殊教育,2015(02):3 - 9.

- [29] 辛伟豪, 张珍珍, 鲁鸣. 融合教育背景下特殊学生家庭作业研究综述[J]. 中国特殊教育, 2022(04): 12–22.
- [30] [32] [41] 邢丽丽. 学习障碍儿童离特殊教育对象还有多远? [D]. 陕西师范大学, 2013: 47–49.
- [31] [37] 张树东, 高潇怡. 美国学习障碍概念的新发展及其启示[J]. 比较教育研究, 2015(09): 91–96.
- [33] 彭霞光. 美国全纳教育最佳实践自我评估研究述评[J]. 中国特殊教育, 2019(09): 23–27.
- [34] 肖菲, 戚克敏, 等. 提高随班就读质量, 重视特教师资建设(笔谈)[J]. 中国特殊教育, 2009(05): 3–7.
- [35] 胡真, 余小鸣, 等. 北京市初中生学习困难现况[J]. 中国学校卫生, 2022(01): 92–95.
- [36] 王汝汀. 课业“双减”, 心理也要“减负”[N]. 沧州日报, 2022-08-04(P02).
- [38] 普露溪. 父母支持和教师参与对初中数困生家庭作业管理的影响[D]. 华东师范大学, 2021.
- [39] 涂梦璐. 数学学困初中生家庭作业管理及其相关因素研究[D]. 华东师范大学, 2016: 54–55.
- [40] Kay, P. J. et al. Making Homework Work at Home: The Parent's Perspective [J]. Journal of Learning Disabilities, 1994(09): 550–561.
- [42] 肖欣欣. 随班就读学生家庭与学校合作的现状、问题及对策研究[D]. 西北师范大学, 2016.
- [43] 施爱华. 新媒体背景下小学家校沟通的困境及优化策略[J]. 潮州师范学院学报, 2021(06): 106–110.
- [44] 董思雨, 朱宗顺. 学习障碍儿童家长心理弹性结构及提升策略的个案研究[J]. 现代特殊教育, 2020(10): 17–25, 72.

(责任编辑:王岚)

A Study on Homework Governance of American Students with Learning Disabilities under the Concept of Inclusive Education

QU Gongchen¹, XIAO Jumei^{1,2}

(1 Huzhou Normal University, Huzhou, Zhejiang 313000, China;

2 Zhejiang Rural Education Research Center, Huzhou, Zhejiang 313000, China)

Abstract: Since the 1990s, the American government has taken relevant measures to deal with the homework governance of students with learning disabilities: the layout of “five-in-one” homework management; the designing of “four adaptations” homework assignment; the cultivation of homework management ability and consciousness of “ambidexterity”; the formation of collaborative role in homework supporting of “both external and internal”. A probe into the homework governance measures of American students with learning disabilities has brought inspirations to the homework research of special children in China: to establish and improve the homework governance system of students with learning disabilities by providing “visible hands”; to re-examine the homework assignment of students with learning disabilities by getting out of the “cognitive misunderstanding”; to focus on the cultivation of homework ability and awareness of students with learning disabilities by pushing the “point and surface”; to guide the parents of students with learning disabilities to participate in homework properly by facilitating the “two-way effort”.

Key words: inclusive education; United States; learning disabilities; homework governance