义务教育从基本均衡转向优质均衡的价值基础、逻辑理路和实践路径

陈殿兵，朱鑫灿
（浙江师范大学，浙江 金华 321004）

[摘 要]着力推进义务教育基本均衡向优质均衡转变，是新时代新征程办好人民满意教育的重要部署之一，需要从价值基础、逻辑理路和实践路径 3 方面厘清基本均衡和优质均衡，以更好地促进义务教育优质均衡发展。对历史走向的梳理和政策分析表明，义务教育均衡发展的价值起点在于坚持人民立场，要在过程中注重深化义务教育质量的改革，以办好人民满意的教育为落脚点。在基本均衡向优质均衡转变的过程中，以起点公平、过程公平和结果公平 3 个过程梳理其逻辑理路，首先是要深入贯彻以学生为本的思想，确保受教育权的平等；其次是在过程中要调和教育公平和效率之间错综复杂的关系，推动兼顾效率和公平的特色化发展；最后是关注教育结果公平，让每个孩子都有出彩的机会。在实践逻辑方面，从学校、社会和国家 3 个不同层面来推动优质均衡发展：简政放权以激发学校办学活力，构建正义的教育问责制以保障社会公平，借鉴国外经验、坚持本土特色以探寻中国式优质均衡的策略和方法。

[关键词]义务教育；基本均衡发展；优质均衡发展；人民立场；兼顾效率公平
[中图分类号]G522.3 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0001－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.001

教育公平是社会公平与正义得以实现的根本。义务教育均衡问题是现阶段我国教育发展中的焦点问题，也是我国教育公平能否得以实现的关键所在。我国为促进义务教育均衡所采取的措施大致可划分为两个时期，一是实现办学条件的基本均衡；二是巩固成绩，把基本均衡上升到优质均衡水平，提高义务教育整体质量。随着“有学上”的普及，群众“上好学”的愿望日益强烈。相应地，教育领域中的主要矛盾已经转化为人民群众对于更加公平、更加优质教育的要求与教育发展不均衡发展实际之间的矛盾。故此，从教育基本均衡到优质均衡，不断推进义务教育优质均衡，将成为党和国家教育工作的重点。从义务教育基本均衡到义务教育优质均衡的转向过程中，关注共同的价值基础、分析从基本均衡到优质均衡的理路以及探究跨越的实践路径，有利于更好地把握教育均衡发展，有利于推动我国义务教育实现高质量发展。

一、义务教育均衡的价值基础

（一）价值起点：坚持人民立场

所谓立场，就是人们观察、理解、处理问题的

[收稿日期]2024－01－27
[基金项目]2023 年度浙江省人力资源和社会保障一般课题“共同富裕背景下赋能人力资本的政策及路径创新研究”；浙江师范大学研究生“服务省域战略助力共同富裕建设”专项课题“共同富裕背景下浙江省县域义务教育优质均衡发展的共性与特质研究”。
[作者简介]陈殿兵(1979－)，男，山东烟台人，浙江师范大学教师教育学院副教授；主要研究方向：教育治理、教育政策。朱鑫灿(1999－)，女，浙江金华人，浙江师范大学教师教育学院硕士生；主要研究方向：教育公平。

落脚点。人民立场就是把人民放在心中最高的位置，站在人民大众的角度去看待、分析和解决复杂的社会矛盾与现实问题，全心全意为人民群众办实事、做好事、解难事[1]。

人民立场随着对时代主题和主要矛盾的认知与发展而被注入新的内涵。新中国成立初期的教育秉承“教育为工农大众开门”的理念，继续贯彻革命意识和平民意识较强的解放区教育政策，强调通过各种教育方式使大多数工农群众都能受到教育，如干部教育、业余教育和工农速成学校等。但是在20世纪五六十年代，重视家庭出身，重视政治标准，使工农子弟仍然是受教育的主体。党的十六届六中全会中提出，在经济发展的基础上要更加注重社会公平，坚持以人民为中心发展教育，办好人民满意的教育，坚持教育为社会主义和人民的事业的服务。党的十八大召开后，习近平总书记多次强调，要坚守人民立场，“要始终把人民立场作为根本立场”，把教育视为事关千万人生活幸福的头等大事和民生工程。由此可知，坚持人民立场，始终是我们党发展教育的根本宗旨和遵循。人民立场是中国共产党的根本政治立场，是区别于其他政党的显著标志。马克思主义是我国的指导思想，其出发点和宗旨是建立在广大劳动人民解放的立场之上的[2]。党的教育政策和教育实践，能够获得人民群众支持和拥护的原因，在于它能永远代表中国广大人民的根本利益。除人民利益外，党本身并无特殊利益可言。

（二）价值过程：深化质量改革

改革是指把原来不合理的部分转化为能够与现存客观条件相适应的过程，而教育改革只有“进行时”。改革是大势所趋，人心所向。我国从1977年恢复高考制度以来，就用教育改革解决了教育发展过程中产生的许多问题。但是旧的问题解决之后，又会产生新的问题。教育改革是一场深刻的革命，改的是体制机制，破的是利益藩篱。

1981年召开的党的十一届六中全会通过的《关于建国以来党的若干历史问题的决议》指出，我国社会主要矛盾是人们不断增长的物质和文化需要与落后社会生产的矛盾。党的十九大报告提出：“我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。”社会矛盾发生了重大转变，意味着经济发展方式将发生重大变革。“十四五”时期，经济社会建设从高速度转变为高质量发展，党的十九届五中全会也强调，“十四五”时期经济社会发展要以推动高质量发展为主题。“高质量发展不能只是一句口号，更不能局限于经济领域”，“经济、社会、文化、生态等各领域都要体现高质量发展的要求”。《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》指出，构建高质量教育体系新布局必须坚持教育的公益性原则，教育改革不断深入，推进教育公平，要根据完善国家基本公共服务制度体系“幼有所育，学有所教”的总体要求，形成新的基础教育格局。

中国正处于而且在相当长的一个时期内处在社会主义初级阶段，是全球最大发展中国家，发展的不平衡不充分现象依然突出。“一个国家想要生活得（更）好，就要生产得（更）好”，高质量是发展过程中重中之重的坚持。构建优质教育体系，强调要完善学校和家庭社会的协同育人机制，坚持教育的公益性原则，推进教育公平、推进义务教育均衡发展，推进城乡一体化进程，提升高等教育质量、提升民族地区的教育质量与水平，完善终身学习制度。构建学习型社会是整个经济社会高质量发展的应有之义。

（三）价值旨归：办好人民满意的教育

办人民满意的教育，要以人民为中心，有效提升民生福祉。坚持以人民为中心，体现着中国共产党全心全意为人民服务这一根本宗旨，彰显了党百年奋斗的价值旨归。我国要成为教育强国，要办好人民满意的教育，那么必须有高质量的教育作为背后的支撑，高质量的教育是我国教育事业的“顶梁柱”。“上好学”就是在义务教育领域对高质量教育的最好诠释。

胡锦涛同志在全国优秀教师代表座谈会讲话中提出，要办人民满意的教育。党的十七大报告中明确提出，“要优先发展教育，建设人力资源强国，提高教育现代化水平，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，办好人民满意的教育”，这标志着优先发展教育事业已经成为全党和全社会的共识。党的十八大报告将教育放在民生和社会建设之首，“要努力办好人民满意的教育”“坚持教育为社会主义现代化建设服务、为人民服务，把立德树人作为教育的根本任务”。随着我国社会矛盾的变化，党的十九大报告进一步提出，“必须把教育事业放在优先位置，深化教育改革，加快教育现代化，办好人民满意的教育”。党的二十大从“实施

科教兴国战略，强化现代教育支撑”的高度，对“办好人民满意的教育”作出专门部署。

“办人民满意的教育”既是政府对人民的承诺，也是政府教育治理的宗旨，同时作为新时期我国教育发展和改革的基本方向和总体要求，体现了新时期中国特色社会主义教育建设的理论和思想框架，以及坚持教育科学发展的本质要求，具有重要的时代价值和意义。

二、从基本均衡到优质均衡的逻辑理路

（一）逻辑起点：以学生为本，关注起点公平

义务教育发展要实现从基本均衡向优质均衡的转变，必须以“学生为本”。以学生为本首要的是要让全体学生都能得到平等的受教育权，公平接受教育的机会、平等发展的机会。2001 年颁布的《全国教育事业第十个五年计划》提出要让地区间的教育达到相对均衡的状态，我国义务教育均衡发展正式起步。在国家出台的一系列政策的推动下，截至 2021 年，我国已经实现了县域义务教育基本均衡。在我国义务教育基本均衡督导评估中十分重视学生的入学机会，关注弱势群体，如将进城务工人员的子女纳入当地规划等。随着义务教育基本均衡的逐步达成，国家在巩固现有成果的基础上，分地区开始推进义务教育优质均衡，促进义务教育的高质量发展。在 2017 年教育部印发的《县域义务教育优质均衡发展督导评估办法》中，对义务教育普及程度作出了更进一步的要求，“全县初中三年巩固率达到 95% 以上，全县残疾儿童入学率达到 95% 以上”。2020 年全国教育事业统计结果显示，小学学龄儿童净入学率 99. 96%，初中毛入学率 102. 5%，大大保障了学生获得教育的机会。

以学生为本要“量力而行”。普及义务教育，中国只用了短短的 25 年。虽然我国在 70 年内成就了世界史上规模最大的基础教育事业，但我国的基本国情还是处于并长期处于社会主义初级阶段，我国教育既有接近世界发达国家水平的地方，也有薄弱需要改进的地方：人民群众渴望优质教育，但是目前的综合国力和经济发展水平并不能完全满足所有人的需求；终身教育的理念和学习型社会的建构尚处于起步阶段；功利主义、唯分数论、唯升学论依然是学生全面发展的拦路虎、实现义务教育优质均衡的绊脚石。“量力而行”不代表不尽力而为，只是要在我国现有国情的基础上多加考量，循序渐进地推进教育事业的发展，在义务教育优质均衡上确保教育资源的均衡配置，解决教育发展不充分的问题，着力提高教育质量。

（二）逻辑过程：厘清教育公平和效率的关系，注重过程公平

在义务教育发展的过程中，最大的矛盾来源于对教育公平和教育效率的追求。在改革开放初期，由于重点学校制度的推行，义务教育一度呈现出效率优先、资源集中的现象；在基本均衡发展阶段，强调的是教育资源均衡配置，致力于教育机会的公平；优质均衡发展又在保障基本均衡的基础上，强调全体学生的全面发展，兼顾了公平与效率。可见，教育公平和效率的关系在一段时间内是不断变化的。处理好这两者之间的关系，对于推进义务教育均衡发展具有重要意义。

许多人在认识上将教育公平和效率视为不可调和的矛盾，认为提高教育效率不可避免地要付出降低教育公平的代价，谋求教育公平，则不能使教育效率达到最高；提高义务教育阶段的办学质量，关键在于教师队伍素质的提升。还有的学者提出，教育公平着眼于教育资源配置是否合理，教育效率注重教育资源配置是否科学，二者所属逻辑层次不同，教育效率和效率的关系是不可相提并论的[3]。但是分析教育公平和教育效率的关系不能仅仅从经济领域进行借鉴分析，要将其放到真正意义上的教育语境中[4-5]。教育公平的内涵众说不一，但最值得注意的却是如何合理地配置教育资源。效率是指资源的投入与产出以及投资的收益。在教育效益方面，可以通过直接的教育产出和直接的成本来衡量，即教育的直接成本——对教育的投入、人力、财力、物力的投入，而教育的直接产出则是知识能力和素养的提高[6]。所以在个人层面而言，教育效率衡量的标准就是要关注学生的知识、能力、素养等的全面发展程度以及个性化发展程度[7]。换言之，教育效率就是要促进全体学生的全面发展及个性化发展。从定义来讲，教育公平和教育效率并不矛盾和冲突，而且教育公平中体现着教育效率，教育效率中内含教育公平。改革开放以来经济的快速发展、教育自主权逐步下放的实践表明，效率和公平不仅是可以兼顾的，而且是可以通过办学特色来得以体现的。中国的特色化办学是可以兼顾教育公平和效率的[8]。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》明确提出，“鼓

励学校办出特色、办出水平”，从实践层面推动中小学特色化办学。特色战略兼顾了均衡和重点化战略，不仅提供平等的教育机会给学生，而且赋予了学生多样差异化的选择。多省市据此专门出台政策，推动区域内特色学校的建设与评价，如重庆(2011)、浙江(2011)、江苏(2013)、上海(2014)等地，促成了一大批学校的特色办学模式。特色化办学最重要的就是要因材施教，办适合每个学生发展的教育。因为解决好公平和效率的问题，关键还是在提高质量，办好每一所学校，教好每一个学生。因材施教由来已久，早在一千多年前，就有了“圣人施教，各因其材，小以成大，大以成大，无弃人也”的教育主张。因材施教是从学生的能力、性格和志趣出发，使教学契合学生的知识水平和接受能力，让每个学生得到适合的发展。但是因材施教并不应该仅仅理解为一种教学方法，而是应该将它作为一种教育理念，从目标、内容、方式和评价等方面积极探索因材施教的有效途径。

(三)逻辑旨归：让每个孩子都有出彩的机会，保障结果公平

习近平总书记在十二届全国人大闭幕式上说，中国人民要共享人生出彩的机会。就是要让人们提高身体素质、文化素质、就业能力，为儿童提供通过学习改变命运、为青年提供通过多种途径就业改变命运的坚实通道，给他们提供展现自己的舞台。简而言之，就是要保障教育结果的公平。

教育结果的公平性并不意味着所有经过学习的儿童都慢慢地趋同，恰恰相反，“并没有哪个国家可以做到所有人的学业成绩都是相同的”。在各国政策文件中都可以看出其对教育结果的重视。美国在2001年通过了《不让一个孩子掉队法案》，要求对学生的学习成绩进行问责(学习成绩是教育结果之一，但教育结果也包含学生经过学习获得的知识和技能等)；法国于1989年通过的《法国教育指导法》规定，必须确保每位年轻人都具备基本文化和基本技能。

在我国，人们对“上好学”的迫切渴望，就是在对教育公平更新迭代的基础上更加关注教育结果公平，《国家中长期改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出“把提高质量作为教育改革和发展的核心任务”，《教育现代化2035》提出“推动各级教育高水平高质量普及”的要求[9]。在义务教育领域强调教育结果公平，让每个孩子都有出彩的机会，这不仅是检验教育起点公平和教育过程公平实施效果的标准，也是教育公平的逻辑旨归。

让每个孩子都有出彩的机会，就要着力推进和实现优质资源共享。不可否认“两免一补”政策给贫困家庭的学生带来了希望，但是并没有根治教育资源匮乏的问题。对于如何突破资源的有限性和稀缺性的难题，学校间的资源共享应成为创新策略[10]。教育信息化不仅能够突破时空的阻碍，快速复制传播，还可以以多样化的呈现方式转换，通过教育信息化能够在不同地区内共享优质的教育资源，包括但不限于师资、教材、教育数据等；利用网络开展联校网教、数字学校建设与应用，能切实缩小区域、城乡、校际差距，破解教育数字鸿沟。

三、从基本均衡到优质均衡的实践逻辑

(一)简政放权，激发中小学办学活力

20世纪后半叶，中国各级政府对社会事务的管理常常事无巨细，呈现出全面干预的特点[11]。1985颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》指出，我国现行教育管理制度存在诸多问题，尤其是中央对地方行政干预过度，制约和削弱了地方行政主体的积极性，导致学校的办学活力严重不足。2020年教育部等8部门联合印发的《关于进一步激发中小学办学活力的若干意见》提出，学校自主办学对于厘清学校与政府、社会之间的关系具有重要作用，学校的自主办学权能够优化学校内部治理模式，激发学校办学活力，也能减轻教师负担、促进教师创新能力发展。

虽然《中华人民共和国教育法》规定“学校享有按照章程进行自主管理的权利”，但这种办学权基本上偏向于形式化而非实质化。例如，在中小学自主用人方面，教师招聘往往由区(县)统一招聘、统一分配到各个学校；在绩效工资分配上，大部分还是按照上级教育行政部门的规定发放[12]。政府的单向管理、干预让学校丧失了自己的主体地位。有研究者统计发现，北京一个区教育行政机构全年发放给学校的通知高达1 000余份，对学校的管理过细、过多，干扰了学校正常的办学秩序。

政府“简政”和“放权”的本质是要求政府进行专业科学的管理。首先，要加强政府对中小学发展现状、特点及其发展趋势的研究和认识，教育行政管理者也要具备专业素养和现代教育发展的专业认识。其次，对目前存在的很多教育行政部门干预过

多的现象要严加控制，各级政府要充分意识到虽然学校和政府间存在着从属关系，政府授权学校进行治理，学校必须接受政府监管和指导，但是学校是办学的主体，政府应该充当的是掌舵者的角色，而不是大包大揽的管理者，所以必须整合不同政府部门对中小学的管理，不宜过度介入学校办学，要为学校创新发展留下足够的空间。《关于进一步激发中小学办学活力的若干意见》提出，要进一步强化事中、事后监管，根据不同学段、不同规模学校的具体情况，强化分级管理，实行精准定向赋权，建立差别化的监督模式。最后，政府要采取多项举措引导和鼓励学校成为教育决策的参与者，多倾听学校的意见和想法，破除“上有政策、下有对策”的不良倾向。

（二）教育问责，建构正义导向的问责机制

教育问责一直是各国关注的核心和关键议题之一。从20世纪70年代的监管问责到20世纪80年代的绩效问责，再到20世纪90年代基于标准的教育问责，教育问责一直在顺应时代变迁而不断转型。美国政府出台了一系列教育问责政策，2015年颁布的《每一个学生都成功法案》是美国教育问责上浓墨重彩的一笔，终结了《不让一个孩子掉队法案》的历史使命，标志着美国教育问责由基于考试的问责机制转向多元指标问责机制。《每一个学生都成功法案》将教育问责的主导权从联邦下移至各州，要求各州教育部自主建立基于多项测评指标的问责体系，降低标准化考试的影响力[13]。英国则改变了科层问责和专业问责的传统教育问责基本模式，致力于发展教育的市场问责机制。这种问责机制不再由教育管理机构进行自上而下的问责，而是通过透明的教育办学质量信息将择校权交给家长，并且将教育经费和学校招生相关联，从而推进学校的进步[14]。透明公正的学校办学排名表就是英国学校问责的核心部分，在学校排名时并不只关注学校学生的最终成绩，而是在6项核心指标“进步”中采取增值评价，保障了问责过程中的公平性。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》明确提出“要完善督导制度和监督问责制度”，但是我国问责机制无论在发展水平和问责技术上都处于较为薄弱的阶段，如在《教育督导条例》中缺乏具体的考核标准以及翔实的考核内容，问责主体不清，缺乏明确的针对性。

在罗尔斯的《正义论》中，社会正义涉及两个正义原则：一是平等原则，即权利与义务的公平分配；二是差别原则，即可以让弱势群体获得补偿性权益。义务教育作为促进社会正义的重要途径之一，就必须不断推进义务教育优质均衡，保障教育资源特别是优质资源的公平分配。教育问责是指按照教育法所确定的公共教育目标，依法追究教育监督实施主体和监督对象不能履行其法定义务或违反监督管理法律规定的行为，承担相应责任的法律活动[15]。教育问责是教育实施活动中的最后一个保障环节，构建正义导向的问责机制不仅能够减少以权势压人、违规操作的教育事件，也能最大程度保障不利群体获得教育优质资源，推进义务教育优质均衡发展，从而推动教育公平。

要推动正义导向的教育问责，最先就是要厘清教育问责的内容和标准，在中国义务教育均衡的督导工作中，基本均衡阶段的工作评估重点在于硬件：学校的办学条件、资源配置等。而到了优质均衡阶段，不仅关注硬件，对于软件更加重视，如学生的学业质量、学校的内涵发展等。但是目前学生学业水平问责的指标是，“在国家义务教育质量监测中，相关科目学生学业水平达到Ⅲ级以上，且校际差异率低于0.15”。有学者指出，“教育质量是过程量”，那么就说明高质量的教育一定是学生质量的增值，而不是仅仅重视达到的标准程度，所以要借鉴国外的做法和理念，将增值评价纳入学生学业质量的评定之中，以学生的进步作为核心指标，体现教育的公平诉求。其次，教育问责要保障信息的公开透明，教育问责是教育活动中的最后防线，也是保障弱势群体的有利环节，因此政府需要向各个利益攸关方提供有效透明的信息，并且保持信息交流通道的制度化和常态化[16]。

（三）和而不同，探求中国式优质均衡的策略与方法

从世界各国义务教育的发展历程来看，义务教育从基本均衡到优质均衡的转变是共同诉求。但是不同的历史发展、不同的文化传统和不同的时代境遇造就了各国多元义务教育优质均衡的发展格局。国外义务教育发展之路与国内义务教育均衡发展中有很多共性，如在解决了义务教育基本均衡之后迈向优质均衡中遇到的困境以及采取的对策，值得我们借鉴学习。但是国际借鉴不意味着盲从，要清楚认识我国的具体国情。在经过艰苦奋斗之后，我国

解决了世界上人口最多国家的义务教育问题，但我国仍处在并将长期处于社会主义初级阶段，也是世界上的最大发展中国家，东西部教育发展差距大、城乡发展差距大、学校之间的发展差距大这些客观事实一直存在并将在之后很长的一段时间内存在。于是，和而不同成为我国义务教育优质均衡发展新时代最精准的定位，不仅在国际层面要贯彻和而不同的理念，在国内不同地域也要践行和而不同的做法。

“和”在于教育资源的均衡分配和优质资源的按需供给，各国都十分重视教育资源，并且都采取了一系列措施，“不同”源于各国基于本土的国情、文化和历史特色的差异化发展。虽然促进义务教育均衡和教育公平的政策与措施会受到各国政治、经济体制的制约，还会在地理位置、人口分布、社会文化等方面受到影响，但是各国都在为了同一个目标而努力，在推进过程中面临的许多问题可能都是共性问题，对于各国采取的举措和政策我们要站在本国的特殊国情和处境上进行思考，不可盲目搬用，从而来探求中国式义务教育优质均衡的策略与方法。例如，在教育经费保障上，各国基于自己不同的社会政治制度，再加上历史文化差异，义务教育管理体制和财政体制上就有所不同。美国最开始由各州政府负责全州的教育费用，后来转变为联邦、州、地方三级政府分担，主要由州和地方两级共同承担的义务教育财政体制。中国最开始采用的教育财政政策为中央统一财政、分级管理，在2006年之后，确立了“省级政府负责统筹，以县为主，中央、省、县多级政府负担的义务教育财政体制[17]。可以看出，中国和美国的教育财政主导重心都置于县与学区地方政府，世界范围内这样的国家不在少数。但是还有一些国家将教育财政的重点放置于中央政府。例如韩国的教育经费在很大程度上由中央政府承担，地方对教育的投入较少[18]。两类不同的教育财政政策都各有利弊，在以地方政府为教育经费主要承担者的模式中，国内教育不均衡的现象比较突出，但以中央政府为主要教育经费的国家又会丧失掉一部分地方政府的积极性。

参考文献：

[1]姜建成. 人民立场：习近平新时代中国特色社会主义思想的价值根基[J]. 苏州大学学报(哲学社会科学版),2017(06):14－18.

[2]杨兆山,陈煌. 坚持办教育的人民立场——学习习近平总书记全国教育大会重要讲话精神[J]. 现代教育管理,2019(01):1－7.

[3]曹健,郭彩琴. 对教育公平和教育效率关系的理解[J]. 苏州大学学报,2003(01):119－121.

[4]许丽英,袁桂林. 教育效率的社会学分析[J]. 中国教育学刊,2006(05):1－4.

[5]褚宏启. 教育公平与教育效率：教育改革与发展的双重目标[J]. 教育研究,2008(06):7－13.

[6]董海军,刘海云. 公平与效率：我国教育发展的阶段性演进(1949—2022)[J]. 社会科学辑刊,2022(04):48－58.

[7]褚宏启. 教育公平与教育效率：教育改革与发展的双重目标[J]. 教育研究,2008(06):7－13.

[8]范涌峰,宋乃庆. 从重点化到特色化：改革开放40年义务教育的战略走向——公平与效率的视角[J]. 中国教育学刊,2018(11):8－13.

[9]田一,李美娟,王家祺. 义务教育结果公平现状及趋势的实证研究——基于北京市2011—2014年大规模学业质量监测[J]. 教育科学研究,2016(10):43－49.

[10]赵丹,曾新. 以“资源共享”推进县域义务教育优质均衡发展：动因、问题与对策[J]. 教育与经济,2022(01):41－48.

[11]王成豪,慕良泽. 社会治理评估的反思与重塑——基于场域结构转型的视角[J]. 河北学刊,2022(03):195－200.

[12]李红恩. 中小学办学活力不足的原因分析与对策研究[J]. 教育科学研究,2022(02):40－45.

[13]杨秀治. 从《不让一个孩子掉队法案》到《每个学生都成功法案》：美国中小学教育问责体系的演变[J]. 外国教育研究,2017(05):18－25.

[14]关晶. 追求公平与卓越：英国公立中学问责测度改革[J]. 外国中小学教育,2019(11):1－9.

[15]王媛,陈恩伦. 健全教育督导问责机制的路径探析[J]. 教育研究,2016(05):34－39.

[16]司林波. 教育问责制发展的特点及趋势[J]. 燕山大学学报(哲学社会科学版),2012(02):127－130.

[17]教育部. 国家财政性义务教育经费增至2.29万亿元[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202207/t20220708_644336.html,2022－07.

[18]孟祥银. 韩国20世纪70年代中期至80年代中后期义务教育普及与保障过程[J]. 经济研究参考,2005(46):16－26.

(责任编辑：刘新才)

(下转第14页)

中国式现代化进程中教育、科技、人才“三位一体”耦合机制探赜

刘 颖
（复旦大学，上海 200433）

[摘 要]党的二十大报告提出“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”的新论断，将三者脱域于工作领域与学科范畴，呈现出相互作用、彼此影响以至协同发展的动态关系，即“三位一体”样态。经历分立到耦合演进过程，在中国式现代化的机遇挑战下，耦合机制应运而生。“三位一体”耦合机制体现了中国共产党积极调整对中国式现代化的科学认知，是开辟马克思主义中国化时代化新境界的理论成果。在理论原理层面，教育是前提与基础，奠定耦合坚固度；科技是支撑与动力，增加耦合协调度；人才是主体与目的，保持耦合持续度；创新是耦合点，确保耦合流畅度。面对实践推行的困境，以党的领导为节点进行“互嵌”，以人民满意为旨归“互通”，聚焦主体、主力、队伍保障“互促”，既抓“牛鼻子”基础研究又联动发展“互鉴”，以此推动建设教育强国、科技强国、人才强国。

[关键词]中国式现代化、教育、科技、人才、耦合
[中图分类号]G520 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0007 - 08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 002

党的二十大报告提出：“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。”相较于历届党代会将三者纳入经济发展、民生社会、党的建设等领域或分立或结合部署，党的二十大报告首次并提，细化基础性、战略性功能，作为科教兴国、现代化建设的人才支撑单独成章，又提出了“科学技术是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力”“三个第一”定位，“教育强国、科技强国、人才强国”“三大目标”“教育优先发展、科技自立自强、人才引领驱动”“三大方法论”，共同构成了“三位一体”体系。教育、科技、人才脱域于工作领域和教育学、经济学及人才学学科范畴，因“中国共产党的中心任务就是团结带领各族人民全面建成社会主义现代化强国、实现第二个百年奋斗目标，以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴”[1]，再嵌于中国式现代化伟大进程，呼唤三者相互作用、彼此影响、难以分割以至协同发展的动态关系，呈现出立体、“链式”耦合机制样态，是开辟马克思主义中国化时代化新境界的创新理论。

教育、科技、人才分属中央教育领导小组、国家科技领导小组和中央人才工作领导小组，在现代化进程中发展的侧重点、阶段性、关键期不同，价值取向、依托主体、着力重点也不同，如何把握三者复杂耦合关系来促进中国式现代化建设，是一个值得深思的问题。基于此，立足于习近平总书记的重要论述，从三个维度探究“三位一体”耦合机制

[收稿日期]2024 - 01 - 23
[基金项目]国家社会科学基金教育学一般课题“‘具身’劳动教育的理论与实践研究”（项目编号：BAA200025）。
[作者简介]刘颖(1991 -)，女，江苏省徐州人，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：习近平关于教育的重要论述。

在中国式现代化进程中何以必要及可能；从理论层面分析原理，如何通过坚固度、协调度、持续度、流畅度实现运作；从实践层面针对耦合可能遇到的困难障碍，如何“互嵌”“互通”“互促”“互鉴”推进落实，对强国建设具有重要意义。

一、教育、科技、人才“三位一体”耦合机制的三重逻辑

“三位一体”耦合机制“从无到有”演进的现实逻辑、理论逻辑、历史逻辑体现了党对教育、科技、人才发展规律、中国共产党执政规律、社会主义建设规律、人类社会发展规律的深刻把握，体现了守正创新这一马克思主义中国化时代化的重要方法论[2]。

（一）现实逻辑：新时代中国式现代化呼唤“三位一体”耦合机制

世界百年未有之大变局加速演进，新一轮科技革命和产业变革深入发展，国际力量对比深刻调整[3]。我国社会主要矛盾发生变化，分立部署教育、科技、人才已无法应对新时代中国式现代化面临的机遇和挑战。亨廷顿将现代化的一般属性概括为革命性、复杂、系统、全球化、长期、阶段性、同质性、不可逆和进步性[4]。在工业化到城市化、信息化、农业现代化以至于智能化的人类文明进程中，教育、科技、人才是地区或国家以生产力现代化赶超、实现、发展现代化不可规避的领域。

中国式现代化的特殊性对三者关系提出要求。实现“人口规模巨大的现代化”若沿袭依靠要素驱动的老路，物质资源将无法持续供应，要转变发展方式为以科技、创新驱动。教育发挥人口功能，提高素质、改善结构以提高劳动力效率，培养拔尖创新人才，实现经济高质量发展，做大“蛋糕”。2014 年，习近平总书记在中央财经领导小组第七次会议上指出，科技跑赢教育造成结构性失业，教育“数字鸿沟”使“马太效应”加剧。2020 年，在全国抗击新冠肺炎疫情表彰大会上，习近平总书记进一步指出，全体人民共同富裕的现代化面临基础研究跟不上致使核心关键技术“卡脖子”的问题。基于此，要以教育公平促进社会公平正义，扶智扶志，共享教育资源，使教育发展成果更多更公平地惠及全体人民。面对“各领域齐头并进，并联式发展”[5]的内生矛盾，物质文明与精神文明相协调的中国式现代化需以教育弥合两者不均，两手抓、两手都要硬。人与自然和谐共生的现代化需要教育发挥生态功能，让生态文化成为全社会共同的价值理念，通过科研攻关提高解决生态问题能力。走和平发展道路的现代化需要教育发挥文化融合与革新功能，使“构建人类命运共同体”理念入耳、入脑、入心，让中国“大同文明”“和合”精神在世界舞台唱响。

（二）历史逻辑：教育、科技、人才“三位一体”耦合历程

新民主主义革命时期，三领域分立。在帝国主义、封建主义和官僚资本主义的压迫下，“现代化处于自发的游离状态，被挤压在一条窄缝中断续地进行”[6]，尚未获得独立存在的基础。教育是革命武器，指导了教育战线、路线，培养了军事管理政治人才。吸收了先进国家科技发展经验，以自力更生为主、争取外援为辅，初步激发了科技创新思想。人才工作解决了革命依靠谁，农村根据地革命队伍建设，为战争提供人才，培养新干部是战斗任务等问题[7]。社会主义革命与建设时期，“三位一体”初步形成。针对中共八大提出的“把我国尽快从落后的农业国变为先进的工业国”目标，由强调政治功能转变为社会功能，尤其是经济功能。第一次全国教育大会首次阐述了三者的关系，教育发展科学技术培养人才以实现现代化。邓小平提出在党内要形成“尊重知识，尊重人才”的空气[8]。改革开放和社会主义现代化建设时期，三者呈现低水平耦合。“中国式的现代化”，是邓小平在改革开放的初期探索国民经济调整过程中提出的重要思想。党的十二大到十四大报告强调教育、科技之于经济、改革开放、社会主义现代化建设具有极其重要的作用，明确了优先发展的战略地位。党的十五大报告提出了科教兴国战略。党的十六大报告在经济领域部署科教兴国战略、人才强国战略“两大战略”（以下简称“两大战略”）。党的十七大报告增加了人力资源强国战略。胡锦涛倡导“两大战略”要结合实施[9]。新时代要求“三位一体”高水平耦合。党的十八大报告将创新驱动纳入“两大战略”。党的十九大报告提出科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略“三大战略”（以下简称“三大战略”），伴之以科技强国、教育强国，在经济领域论述创新动力。党的二十大报告强调教育、科技、人才是对社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑，提出“三大战略”“三大目标”“三个第一”定位、“三大方法论”，旨在以高水平耦合实现高质量发展。2023 年，习近平总书记在中共中央政治局第

三次集体学习时强调，以高水平人才夯实科技自立自强根基，塑造中国特色创新生态。在中央全面深化改革委员会第二次会议中习近平总书记又强调，在经济新体制下改革高校教师、科研人员分配制度以促进教育、科技、人才事业发展。

（三）理论逻辑：继承发展马克思主义教育、科技、人才思想

教育、科技与生产力、社会生产密切相关。马克思指出，“生产力中也包括科学”。教育融合科学技术与生产劳动，构建、更新生产关系，是社会劳动力扩大再生产的必要条件，指向现代生产。由于“劳动力的教育费用随着劳动力性质的复杂程度而不同”，为了谋取更多利润，资本家必定增加教育经费。综合技术教育的推广涉及生产过程和基础生产工具技能的普及，这将确保理论与实践结合的工艺教育在工人学习中得到应有的重视。这一过程抛弃了大工业时代掩盖社会生产过程和各部门相隔离的帷幕。最终，教育与劳动相结合以实现社会全体成员的才能全面发展，从潜在的劳动力转变为专业劳动力，使其成为适应社会生产发展和科技变革需要的“全新的人”和“新一代生产者”。科技创新涉及生产工具的演变。资产阶级为了生存而对生产工具、生产关系，以及整个社会关系不断进行革命。此外，科技创新还包括工艺学、力学、生物学等理论科学的新发现，例如哈维通过发现血液循环，将生理学（包括人体生理学和动物生理学）确立为一门科学[10]。

列宁在批判尤沙科夫对马克思主义教育与生产劳动相结合思想的剽窃和歪曲的基础上指出，机器技术的提升使得生产技术从工人身上并入机器劳动职能，简化了生产过程管理、监督调解等职能。由于机器革新，新技术新工艺的创造和运用更需要科技的提高与进步，亦即科技发展使智力因素增长，生产劳动变成科学劳动，社会劳动智力化程度提高。因此，要通过生产劳动与教育相结合，把科学技术引入生产领域，使生产劳动进入教育领域，教育传递生产技术，普及科学文化知识，成为培养和造就具有知识技能劳动力的重要手段。科技教育在现代化社会生产中成为有机部分。基于此，列宁在19世纪末科学地揭示了生产劳动与教育教学的双向关系，只有将教育教学同生产劳动结合，才能达到现代科学技术和知识所要求的高度，构成大工业赖以生存发展的必要条件，这也是必然要求、必经之路和需要遵循的原则。

二、教育、科技、人才“三位一体”耦合机制何以运行

从理论层面揭示原理是实践先导。耦合指教育、科技、人才相互作用、彼此影响、难以分割以至协同发展的动态、立体、“链式”关系。在三个子系统的良性互动下，呈现出依赖交织、协调促进的局面。耦合机制由无序走向有序机理，通过耦合的坚固度、协调度、持续度、流畅度实现运行。

（一）教育是“三位一体”机制的前提与基础，奠定耦合坚固度

随着时代向前、世界竞争激烈，教育先导性、全局性、基础性作用凸显。党的十二大报告将其作为经济战略重点。党的十七大至十九大报告中将其置于民生的突出位置。党的二十大报告将科教兴国单列一章，教育、科技、人才并提，地位跃升至最高点。舍此，科技和人才工作将沦为无源之水。

1. 教育赋能科技以根基和迭代。马克思指出，“教育会生产劳动能力”。党的二十大报告指出，完善科技创新体系，需要“培育创新文化，涵养优良学风、营造创新氛围”。教育通过反映生产力发展需求、施加反作用赋能科技。一方面，普及知识、传授技能是赋能根基。马克思指出，人获得劳动技能技巧，“成为发达的和专门的劳动力，就要有一定的教育和训练”[11]。2016年，习近平总书记在全国科技创新大会上指出，要把科学普及放在与科技创新同等重要的位置。多层次、宽领域地教育普及科技知识技能，提高科技素质进而优化人力资本质量，使创新成为驱动发展新引擎，摆脱仅依靠劳动力成本低而导致要素驱动力弱的局面。另一方面，涵养科技素质迭代赋能。科技是发展利器，也可能成为风险源头。从战略层面科学研判、统筹规划、长远部署，将科技伦理、科技敏感度、科技运用度等科技素质的种子埋在青少年心中，在一定程度上规避由ChatGPT等人工智能颠覆性技术革新带来的规则冲突、社会风险、伦理挑战、意识形态威胁，确保社会主义方向，坚守住意识形态领域阵地。有学者指出，“要把培养学生科学的价值观当作德育的重要目标”[12]。此外，教育可提高运用科技服务国家战略发展能力，积累创新成果，更新科学技术，更迭生产工具，以高科技素质提高科技转化效率，促进生产力发展。

2. 教育在人才培养过程中发挥至关重要的基础性作用。潘懋元提出，教育和人才是教育最重要、

最基本的内部关系[13]。教育区别于其他社会活动的根本属性是“培养人”。2021 年，习近平总书记在第三次全国人才工作会议上指出，一旦教育上去了，人才就会像井喷一样涌现，形成强大的竞争力。我国拥有世界上规模最大的高等教育体系，有各项事业发展的广阔舞台完全能够源源不断培养造就大批优秀人才、大师。这就需要遵循教育凝聚人心、完善人格、开发人力、培育人才、造福人民的“五人目标”，构建公平、合理、科学、高质量的教育体系，使各类人才充分涌流。教育为培养科技创新人才提供耦合动力。习近平总书记指出，教育对“增强中华民族创新创造活力、实现中华民族伟大复兴具有决定性意义”。一方面，全社会教育宣传崇尚科学、鼓励创新的氛围，以兑现“从物质和精神两个方面激发科技创新的积极性和主动性”之精神维度；另一方面，培养国际水平的战略科技人才、科技领军人才、青年科技人才和高水平创新团队，提高自主创新能力，弥合新时代创新型人才供给与需求差距。

（二）科技是“三位一体”机制的支撑与动力，增加耦合协调度

科技作为独特的知识产出和应用活动，涉及对自然界和社会现象的认知和解释，并将这些知识运用于实际的生产和生活实践中。科技具有经济功能和实践操作属性[14]，旨在弥合三者发展不均，使耦合机制回归协调运行。

1. 科技对教育发展产生深远而广泛的影响。首先，邓小平提出“科技是第一生产力”[15]。也就是说，科技决定了教育发展的程度水平。科技为教育提供了物质条件，为人民行使受教育权利，享受教育成果提供时间、丰富内容、增加形式。其次，科技推进教育公平。多媒体、大数据、人工智能等手段使数字资源、优秀教师、理论数据等教育资源实现共建共享，并向薄弱地区、薄弱学校、薄弱环节、困难人群倾斜。科技扩大了基本公共教育服务覆盖面，突破了时空限制，呈现出多元手段，缩小了区域、城乡、校际之间的差距。2015 年，习近平总书记致信祝贺国际教育信息化大会开幕，提出了“让亿万孩子同在蓝天下共享优质教育，通过知识改变命运”的展望。再次，以科技构建高质量教育体系。2016 年，习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上提出，大数据技术在建设哲学社会科学基础设施、文献中心等方面起到关键作用。随后，在全国思想政治教育大会上习近平总书记又提出通过数字化、个性化、终身化使思想政治工作“增强时代感和吸引力”。2022 年，在视察中国人民大学时，习近平总书记将科技之于教育的作用具象化，既用于保护修复、综合利用古籍典藏，丰富中华优秀传统文化教育资源，又有助于建设学术资源库，搜集、整合、编辑、拓展、共享文献信息，打造中国特色、世界一流的学术资源信息平台，提升教育文化软实力。最后，新科技催生教育革新浪潮。习近平总书记强调，充分发挥人工智能优势，与教育深度融合，“要加快发展伴随每个人一生的教育、平等面向每个人的教育、适合每个人的教育、更加开放灵活的教育”[16]。

2. 科技精神具有育人功能，促进人的全面发展。科研攻关掌握核心技术是艰巨而持久的过程，最终目的是攀爬科学顶峰塑造宝贵的科技精神。2014 年，在全国科技大会上习近平总书记提出，“科技竞争就像短道速滑……最后要看谁的速度更快、谁的速度更能持续”，突出了持之以恒精神。2016 年，习近平总书记在南昌大学提出了“‘十年磨一剑’‘梅花香自苦寒来’的艰苦奋斗精神”，鼓励科研人员为国家作出更多贡献。2020 年，在应对新型冠状病毒时习近平总书记谈到加大科研攻关力度时指出，关键核心技术攻关可以揭榜挂帅，彰显了“以实事程实功”精神。此外，科学精神还涵盖胸怀祖国、服务人民的爱国精神，勇攀高峰、敢为人先的创新精神，追求真理、严谨治学的求实精神，淡泊名利、潜心研究的奉献精神，集智攻关、团结协作的协同精神，甘为人梯、奖掖后学的与人精神。科技精神促使拔尖创新人才在科研攻关中强健体魄、磨砺品格、锻造素养、全面发展。

（三）人才是“三位一体”机制的主体与目的，保持耦合持续度

人才具有异质属性，被视为聚集创造能力的社会群体来研究[17]。近代以来，志士仁人乐于培养具有一定理想信念、知识、能力、素质、价值观的人才来“救国”“建国”“兴国”。习近平总书记指出：“硬实力、软实力，归根到底要靠人才实力。”[18]舍此，无法维持耦合“链式”的接续发展。

1. 培养和塑造人才是教育的目标与结果。2021 年，习近平总书记在中国科学院第二十次院士大会上指出，中国对人才的全方位需求巨大，尤其是顶尖人才、高端人才。人才结构性问题决定了教育改革的方向和目标。目前我国缺乏世界级科技大师，领军人才、尖子人才不足，尤其是拔尖创新人才，

创新型、实用型、复合型人才供不应求。工程技术人才培养与生产、创新实践之间存在脱节的问题。在创新意识、实践能力、进取精神等方面，本土人才仍存在提升的空间，难以满足经济转型升级对国际化人才的需求，以及在赢得国际竞争中取得主动的战略资源方面还有不足之处。因此，为了提高自主可控的人才供给能力，需要发挥“三位一体”耦合功能。这包括培养涵盖哲学、社会科学、文学艺术等各领域的人才，特别是那些关注并研究中国问题、传播中华卓越文化的人才，以及在网络科技和工程科技领域具有领导力的人才。

2. 人才是科技创新驱动的主体主力。新时代创新事业多方位呼唤创新人才。2015 年，习近平总书记在与上海代表团对话时提出，创新驱动实质是人才驱动。人才是自主创新的关键和核心要素。因此，在创新实践中寻找人才、在创新活动中培养人才、在创新事业中汇聚人才的过程中，需大力培养和造就规模宏大、结构合理、素质优越的创新型科技人才。事实上，实现现代化强国的事业归根结底取决于人才，尤其是需要培养和崇尚卓越创新的人才，以从根本上增强创新驱动发展的动能，进而使创新型国家的建设目标得以贯彻、实施、深化。

（四）创新是“三位一体”机制耦合点，确保耦合流畅度

创新是耦合点和润滑剂，推动“链式”、动态、立体耦合机制系统流畅、稳健运行。舍此，三者仍维持“教育发展科学技术培养人才以实现现代化”这种静止、孤立的平面线性模式，无法应对新时代多元复杂的安全威胁和挑战。

1. 创新之关键是历史必然、时代呼声。2021 年，习近平总书记在全国科技大会提出：“创新是科技发展的生命力所在。”党的十五大报告聚焦科技创新是生产力解放和发展的基础、标志。党的十六大报告提出培养拔尖创新人才。党的十八大报告将创新驱动融入“两大战略”。习近平总书记在中央财经领导小组第七次会议上进一步揭示，创新的核心是科技创新。党的十七大至十九大报告将科技创新置于经济视域。从科教兴国战略到十九届五中全会提出的“科技自立自强是国家发展战略支撑”，背后是以创新解决关键技术“卡脖子”问题，摆脱受制于人、跟随于人被动局面的深切诉求，于是创新驱动发展战略在此过程中应运而生，在现代化建设全局中居于核心地位。

2. 创新功能前置，深度赋能耦合。党的二十大报告提出我国已进入创新型国家行列，以进入前列为目标，将“三个第一”中的第一动力、“三大战略”中的第三战略，归于“开辟创新发展新赛道”，将“完善科技创新体系”“加快实施创新驱动发展战略”与办教育、人才强国战略并列，作为现代化建设人才支撑。地位达到最高点、功能发挥居最前端，“三位一体”耦合点作用最清晰，即培养创新人才促进科技创新以建设创新型国家，为“三位一体”波浪式前进和螺旋式上升的链式发展提供不竭动力。

三、教育、科技、人才“三位一体”耦合机制何以实践

仅就顶层设计、宏观部署、描绘愿景无法消弭实践中的教育、科技、人才三者耦合可能产生的摩擦与利益冲突。现实中，只有通过“互嵌”“互通”“互促”“互鉴”路径，才能实现“链式”、立体、持续发展。

（一）坚持党的领导为节点实现“互嵌”

中国共产党的领导关系中国式现代化的根本方向、前途命运、最终成败[19]。使教育、科技、人才工作拥有制度优势与领导力量，就要坚持党的全面领导，从制度层面发挥集中力量办大事的优势，巩固“三位一体”这一开辟了马克思主义中国化、时代化新境界的创新理论，将耦合机制重新嵌入三大领域改革，以“脱域—再嵌—互嵌”模式全面深化改革，推进国家治理体系和治理能力现代化。

1. 推动教育改革，全面提高人才自主培养质量。面向经济建设，健全有利于激发创新活力、促进科学技术成果转化的科研体制。习近平总书记在全国教育大会上提出，调整优化高校区域布局、学科结构、专业设置，把创新创业教育贯穿人才培养全过程，推进产学研协同创新，培养创新型、复合型、应用型人才。2023 年，习近平总书记在《求是》发表的《加强基础研究，实现高水平科技自立自强》一文中指出，在大科学时代，协同构建中国特色国家实验室体系，深化基础研究体制机制改革，加强人才队伍建设，塑造优质创新生态。

2. 深化科技体制改革，解决“由谁来创新”“动力哪里来”“成果如何用”等问题。2013 年，习近平总书记在甘肃考察时提出抓住创新型人才这个关键，将创新驱动发展作为重大战略，常抓不懈。2023 年，在中共中央政治局第二次集体学习时习近平总书记强调，建设世界主要科学中心和创新高地，“三大战略”联动，一体推进教育发展、科技

创新、人才培养良性循环。在第三次集体学习时习近平总书记进一步提出，靠高水平人才夯实科技自立自强根基，塑造中国特色创新生态。重点是促进科技和经济的深度融合，聚集产业发展需求，整合创新资源，加快成果转化和产业化，形成上中下游衔接、大中小企业融通的良好创新格局。

3. 完善人才培养体制，培养拔尖创新人才。教育青年人才树立科学精神、培养创新思维、挖掘创新潜能、提高创新能力，将培育拔尖创新人才贯穿各级各类教育的全部与始终。全社会营造大胆、推崇、包容的创新氛围，构建利于人才茁壮成长、脱颖而出的人才培养机制。深化科技、教育、文化、人才发展体制改革，形成知识分子干事创业的体制机制，“放手让广大知识分子把才华和能量充分释放出来”[20]。

（二）以人民满意为旨归实现“互通”

教育、科技、人才的价值取向并不一致[21]，依托主体、实施着力点也有所不同。教育以培养人为本质，学校是实施主体；科技创新以市场为导向，强调充分竞争，企业是实施主体；人才是现代化建设主体，提高人力资源质量以实现国家发展强盛目标。但现代化的本质是人的现代化，促进人的自由全面发展是最终目标，人民满意是中国式现代化的应有之义。必须充分发挥亿万人民的创造伟力，以人民满意为旨归，才能消除“三位一体”耦合机制运行过程中出现的摩擦与问题，兼顾各方需要，寻求利益平衡点。

受限于生产资料私有制，教育、科技、人才在西方经济社会发展中成为资本追逐剩余价值的一种自发历史力量[22]。而在我国，三者体现了社会主义国家的性质，以独立自主、解放生产力、实现人民美好生活的价值性为主导。习近平总书记在中国科学院第十九次院士大会上指出，科学技术深刻影响着国家前途命运，以及人民生活福祉。“要把满足人民对美好生活的向往作为科技创新的落脚点，把惠民、利民、富民、改善民生作为科技创新的重要方向”，要依靠科技创新构建成本低、覆盖广、质量高的公共服务体系。要加强公共科技供给，发展低成本疾病防控和远程医疗技术，普惠共享优质医疗卫生资源。要发展信息网络技术，消除“数字鸿沟”，实现优质文化教育资源均等化[23]。

（三）聚焦主体、主力与队伍保障实现“互促”

青少年是“三位一体”耦合机制的实践主体。习近平总书记指出，青少年处于拔节孕穗期，大学是小麦的“灌浆期”，教育、科技、人才事业之特殊性决定了势必从娃娃抓起，将科技素养高的拔尖创新人才种子播撒在复合教育结构中。基础教育与中等教育内容应提高科技教育比重，评价体系应增加科技能力、素质指标，制定合理科学的标准，培养具备科技能力、素养、兴趣的时代新人。要在全社会形成崇尚科学的风尚，让更多的青少年心怀科学梦想、树立创新志向。一方面，知识分子是“三位一体”耦合机制的实践主力。习近平总书记在同知识分子劳动模范青年代表座谈时强调，知识分子文化水平高、知识丰富，其中不少人学有所长、术有专攻，是某领域某方面的行家专家，他们深刻了解自然、社会，在推动经济社会发展、社会文明进步方面能够发挥人才、智力、创新的支撑作用。因此，知识分子应涵养勇立潮头、爱国奉献、胸怀天下的品格，心有大我，服务社会、报效人民，进而引领创新、探索新路，抢占国内外创新制高点，把握创新特点和规律，既奇思妙想，追求原始创新，又兼收并蓄，善于集成创新、引进消化吸收再创新。另一方面，具备科技素养的高质量教师队伍是“三位一体”耦合机制的队伍保障。国家已将适应人工智能、信息化等新技术变革要求纳入政策，以提升教师综合素质、专业化水平和创新能力，推进教育队伍治理体系和治理能力现代化。“四有好教师”“大先生”要开展科技素养自我教育与系统培训，主动适应信息化、人工智能等新技术变革，积极有效开展教育教学[24]。

（四）既抓“牛鼻子”基础研究又释放联动势能实现“互鉴”

2013 年，习近平总书记在视察国防科技大学时强调，基础研究作为整个科学体系的源头，“是所有技术问题的总机关，是武器装备发展的原动力，是保持自主创新能力的关键”。一方面，发挥“双一流”大学主力军作用，重视科学精神、创新能力、批判性思维教育。要建设基础学科培养基地来吸引优秀学生，着重培养重大原始创新人才。要建立交叉学科引导机制，培养高水平复合型人才。要制定实施基础研究人才专项计划，支持在自然科学领域取得成绩且具有创新潜力的青年人才[25]。要强化前瞻性、战略性、系统性布局，深化机构改革，建设高水平支撑平台、人才队伍，开展国际合作，塑造创新生态[26]。另一方面，选准关系全局和长远发展的关键领域和优先方向，高效合理配置，深入推进协同。要解决好“培养什么人、为谁培养人、怎样培养人”这一教育根本问题。要开放

创新，构建关键技术供给体系，以重大突破把主动权掌握在自己手里。

“三位一体”耦合机制是全球视野、战略布局的系统工程，三者落脚点都是为社会主义现代化提供人才支撑，只有供需平衡、互惠互鉴、融通国内外，才能释放动态链式发展势能。习近平总书记强调，要从我国现实发展需求出发，有选择、有重点地参加国际大科学装置和科研基地及其中心建设和利用，要主动设计和牵头发起国际大科学计划和大科学工程，设立面向全球的科学研究基金，以“打造科技、教育、产业、金融紧密融合的创新体系”[27]。

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[M]. 北京：人民出版社，2022：33，21.

[2]刘颖. 中国式现代化进程中教育、科技、人才“三位一体”的守正创新[J]. 中国矿业大学学报(社会科学版)，2024：1－15.

[3]习近平. 在庆祝中国共产党成立100周年大会上的讲话[N]. 人民日报，2021－07－01(01).

[4]〔美〕塞缪尔·亨廷顿. 变动社会的政治秩序[M]. 上海：上海译文出版社，1989：37－56.

[5]韩保江，李志斌. 中国式现代化：特征、挑战与路径[J]. 管理世界，2022(11)：29－33.

[6]罗荣渠. 现代化新论——世界与中国的现代化进程[M]. 北京：商务印书馆，2009：498.

[7]毛泽东. 毛泽东选集(第2卷)[M]. 北京：人民出版社，1991：526.

[8]中共中央文献研究室. 邓小平论教育[M]. 北京：人民教育出版社，2004：59－61，25－26.

[9]中共中央文献研究室. 十五大以来重要文献选编(上)[M]. 北京：人民出版社，2000：27－28.

[10][11]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集(第23卷)[M]. 北京：人民出版社，1972：211；195.

[12]郭治. 试论基础教育对科技人才的影响[J]. 教育研究，1995(05)：40－43.

[13]潘懋元. 潘懋元论高等教育[M]. 福州：福建出版社，2007：113－126.

[14]雷环捷. 当代中国“科技”概念的重思与辩护[J]. 中国人民大学学报，2022(04)：191－198.

[15]邓小平. 邓小平文选(第3卷)[M]. 北京：人民出版社，1993：274.

[16]人民日报记者. 习近平春节前夕赴甘肃看望各族干部群众，向全国各族人民表达美好的新春祝福[N]. 人民日报，2013－02－06(01).

[17]赵恒平. 人才学概论[M]. 武汉：武汉理工大学出版社，2009：1－3.

[18]习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京：人民出版社，2020：253.

[19]习近平. 中国式现代化是中国共产党领导的社会主义现代化[J]. 求是，2023(11)：4.

[20]习近平. 在知识分子、劳动模范、青年代表座谈会上的讲话[N]. 人民日报，2016－04－30(02).

[21]张正清，孙华丰. 教育发展、科技创新、人才培养一体推进的价值维度[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版)，2023(03)：20－26.

[22]戴木才. 充分发挥教育、科技、人才的基础性和战略性支撑作用[J]. 人民教育，2022(21)：30－33.

[23]习近平. 为建设世界科技强国而奋斗——在全国科技创新大会、两院院士大会、中国科协第九次全国代表大会上的讲话[M]. 北京：人民出版社，2016：3.

[24]中共中央、国务院. 关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[M]. 北京：人民出版社，2018：5.

[25]习近平. 深入实施新时代人才强国战略，加快建设世界重要人才中心和创新高地[J]. 求是，2021(24)：4－15.

[26]习近平. 加强基础研究，实现高水平科技自立自强[J]. 求是，2023(15)：4.

[27]习近平. 在经济社会领域专家座谈会上的讲话[N]. 人民日报，2020－08－25(02).

(责任编辑：孙冰玉)

Exploring the Coupling Mechanism of Education, Science and Technology, and Talents in the Process of Chinese－style Modernization

LIU Ying

(*Fudan University*, *Shanghai* 200433, *China*)

Abstract: The 20th National Congress of the Communist Party of China put forward a new proposition, stating that “education, science and technology, and talent are the fundamental and strategic pillars for the comprehensive construction of a socialist modernized country.” This new perspective detaches these three components

from specific fields and academic disciplines, revealing a dynamic development relationship of interaction, mutual influence, and synergy, referred to as the "three-in-one" framework. Undergoing a transformation from separation to coupling, within the context of opportunities and challenges presented by Chinese-style of modernization, a coupling mechanism has emerged. The "three-in-one" coupling mechanism reflects the Chinese Communist Party's scientifically adjusted understanding of China's unique path to modernization and represents a theoretical achievement in opening up new frontiers in the era of Marxism with Chinese characteristics. At the theoretical principles level, education serves as the prerequisite and foundation, establishing the robustness of coupling; science and technology provide support and impetus, enhancing the coordination of coupling; talents act as the subject and goal, maintaining the sustainability of coupling; and innovation serves as the coupling point, ensuring smoothness. Faced with practical implementation challenges, the Party's leadership serves as the node for "mutual embedding," the satisfaction of the people as the guiding principle for "mutual connection," focusing on the subjects, the main forces, and the team support to "mutually promote." This approach encompasses both strengthening the foundation research, symbolized by "grabbing the bull's horn," and fostering interlinked development, symbolized by "mutual learning." The goal is to promote the construction of a strong nation in education, science and technology, and talent.

Key words: Chinese-style modernization; education; science and technology; talents; coupling

---

(上接第 6 页)

From Basic Balance to Quality Balance: Value Base, Logical Reasoning and Practical Path

CHEN Dianbing, ZHU Xincan

(*Zhejiang Normal University*, *Jinhua*, *Zhejiang* 321004, *China*)

Abstract: It is one of the important arrangements for the people's satisfactory education in the new era to promote the transformation of the basic balance of compulsory education to the high-quality balance. It is necessary to clarify the basic balance and the high-quality balance from the three aspects of value basis, logic and practice path, so as to better promote the development of the high-quality balance of compulsory education. Based on the analysis of the historical trend and policy analysis, the value starting point of the balanced development of compulsory education lies in adhering to the people's position, paying attention to deepening the reform of the quality of compulsory education in the process, and taking the education satisfactory to the people as the foothold. In the process of transforming the basic equilibrium to the high-quality equilibrium, the logical path is sorted out in the three processes of starting point fairness, process fairness and result fairness. In the process of transforming the high-quality equilibrium of compulsory education, the first thing is to thoroughly implement the student-oriented idea and ensure the equality of the right to education. Secondly, in the process, it is necessary to reconcile the intricate relationship between educational fairness and efficiency, promote the characteristic development that takes into account both efficiency and fairness, and finally pay attention to the fairness of educational results, so that every child has a chance to excel. In terms of practical logic, we should promote high-quality and balanced development at three different levels of school, society and country, streamline administration and delegate power to stimulate the vitality of school running, build a just educational accountability to ensure social equity, learn from foreign experience and adhere to local characteristics to explore Chinese-style high-quality and balanced strategies and methods.

Key words: compulsory education; basic balanced development; high-quality balanced development; people's position; balance of efficiency and equity

“一带一路”八项行动背景下高校国际化实用型人才培养研究

程 琳[1]，李 茹[2]，石曼丽[1]
（1 华中科技大学，湖北 武汉 430074；2 石河子大学，新疆 石河子 832003）

[摘 要]“一带一路”八项行动为我国高校“一带一路”教育行动明确了国际化实用型人才培养取向。高校应关注语言类、基础设施建设类、交通运输类、信息技术类、能源类等与“一带一路”发展需求紧密关联的学科专业国际化发展，重视培养具备跨文化沟通素养、国际从业技能、良好综合素质和坚定国家文化信念，能够胜任国际事务工作的国际化实用型人才。基于现行国际化实用型人才培养问题，我国高校应明确国际化实用型人才培养目标，构建“国际化 + 应用型”的专业课程体系，全面完善外语教育，探索学生综合素质多元培养路径，加强国家文化信念教育，建设国际化师资队伍，搭建“一带一路”国际化实用型人才培养专项平台等，以优化创新国际化实用型人才培养体系，实现“一带一路”国际化实用型人才的精准供给。

[关键词]“一带一路”八项行动；国际化实用型人才；专业需求；高校人才培养
[中图分类号]G646 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0015 - 08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 003

2023 年 10 月 18 日，习近平主席在第三届“一带一路”国际合作高峰论坛开幕式上宣布中国支持高质量共建“一带一路”的八项行动，并明确了“一带一路”八项行动的具体内容与行动方略。10 年来，我国已与 152 个国家、32 个国际组织签署了 200 多份共建“一带一路”的合作文件[1]，全面推动“一带一路”八项行动的实施，对我国政治、经济、文化等全面创新发展具有重要意义。教育在共建“一带一路”中具有基础性和先导性作用[2]，“一带一路”建设所涉及的经济、政治、文化、社会等诸多领域，无一不需要专门的高端人才提供强有力的支持[3]。面对“一带一路”带来的机遇与挑战，我国高校教育应更新传统人才培养观念，走“新常态”之路，大力培养能够参与国际事务和国际竞争的国际化实用型人才，扎实推进“一带一路”教育行动[4]。因此，如何适应“一带一路”八项行动的发展需要，构建与之匹配的人才培养体系，培养符合“一带一路”发展需求的国际化实用型人才，成为高等教育亟待关注和研究的重要课题。

一、国际化实用型人才的定义和素质要求

国际化实用型人才通常是指具有国际视野、熟练掌握国际语言、能够在国际环境中顺利开展业务工作且具有国际竞争力的人才。在全球一体化进程加速的背景下，国际化实用型人才需要具

[收稿日期]2024 - 01 - 23
[基金项目]国家留学基金委国家建设高水平大学公派研究生项目“整体教育理论及其实施的比较研究”(项目编号：202006160150)。
[作者简介]程琳(1992 -)，女，华中科技大学教育科学研究院博士生，国家公派多伦多大学联合培养博士生；主要研究方向：教育基本理论。李茹(1980 -)，女，博士，石河子大学讲师；主要研究方向：课程与教学论。石曼丽(1996 -)，女，华中科技大学教育科学研究院博士生；主要研究方向：高等教育管理学。

备跨文化沟通素养、国际从业技能、良好综合素质和坚定的国家文化信念才能更好地服务于我国“一带一路”八项行动战略发展需要，以下是国际化实用型人才的具体定义和素质要求。

（一）国际化实用型人才定义

国际化实用型人才是国际化人才与实用型人才的有机结合体，主要表现在两个方面：一是国际化，二是应用型。国际化人才主要是指具有国际化视野和胸怀以及国际交往能力，掌握国际前沿知识，熟练掌握一门及以上国际语言，在国际活动中能有效沟通交流和解决具体问题，在全球化竞争中善于把握机遇和争取主动的高级人才。实用型人才主要指实际操作能力强，有强烈的责任感和职业道德，能在平凡岗位上忠实履行职责及创造劳动价值，具备实用性、技能性和职业性的人才，如“一带一路”的水电站、风电站、光伏电站的维护管理技术人员，以及现代化机场和码头的信息管理人员等。

（二）国际化实用型人才的素质要求

1. 跨文化沟通素养。人类是相互依存的命运共同体，无论是中国对外投资，还是外国对华投资，都彰显了国际友谊和交流合作。跨文化沟通素养是参与“一带一路”八项行动、解决国际事务冲突等重大事件的必备素质，要求从业人员具备外语语言能力、国际化视野、国际理解力和跨文化交流能力。掌握“一带一路”沿线国家语言，具备出色的口语和书面表达能力，能有效传递需求、目的、情感和文化，建立稳定良好的人际关系和国际关系。全球视野和国际意识意味着以更高的视角和明辨能力观察审视发展问题，以超越地域企业的思维方式研究问题、解决问题。国际理解力是指以开放的心态和更高的共情能力了解世界发展动态，尊重世界文化的多元性，尊重异国风俗习惯、宗教信仰、思维方式和禁忌等文化差异特征。跨文化交流能力意味着既要掌握本土文化知识，又要熟悉国际商务文化和礼仪，需要具备较强的异域适应能力和心理素质，这样才能在社会背景、意识形态、生活习惯、文化传统迥异的环境中充分发挥自身能力和促进国际合作。

2. 国际从业能力。目前中国已经是 140 多个国家和地区的主要贸易伙伴[5]，“一带一路”倡议框架下许多重大项目在各国开展，需要大量具备国际从业能力的人员。国际从业能力主要指具备专业知识技能并能够在国外开展工作的能力，需要过硬的专业知识、熟悉国际前沿的专业技能以及一定的跨学科能力和数字信息处理能力。从事国际专业工作的前提是具备深厚、全面、前沿的国际化专业知识结构和专业技能，通晓并熟练运用国际专业标准、规则惯例处理专业问题，以适应国际市场发展的规范要求。由于国外不同国家教育体系和学科知识划分与我国传统精细化的分科教育存在差异，在专业合作方面存在一定障碍，因此需要具备跨学科思维和能力，综合运用不同学科的知识和技能解决复杂的专业问题。此外，在当前大数据和数字经济时代，国际从业人员还需具备一定的运用和处理信息技术的能力，通过运用区域数字化、物联网等信息技术合理规划产业结构，提升生产技术、产品工艺，增进行业生产效率，在“一带一路”八项行动建设中创造实实在在的产业价值。

3. 个人综合素质。在“一带一路”沿线国家的工作人员长期生活在异国他乡，需要良好的个人综合素质以应对复杂多变的国际业务环境和异域生活环境，从而保障组织和项目的稳定发展。良好的个人综合素质是指具备身心健康、团队合作、乐善好学、开拓创新和危机应急能力等方面的特点。健全的人格和健康的身心是国际化实用型人才最基本的素质要求，也是任何从业人员生活和工作的基础。具有良好的团队意识与合作精神，充分尊重团队成员的国别与文化背景，能够融洽人际关系、促进相互理解、达成思想共识，将个人努力与实现团队目标有机结合，在团队合作中展示自身才能，实现自我价值。积极的学习意识和创新意识有助于个人在各种实践活动中不断学习适应，发现机遇开拓创新，发明创造新产品、新技术，促进“一带一路”的创新发展。危机处理能力主要表现为稳定成熟的心理素质和过硬的身体素质，能灵活冷静地应对生活与工作中的高强度与强压力，以及商务纠纷、安全突发事件等重大问题。

4. 国家文化信念。国家文化传播对于深化“一带一路”八项行动建设，实现中华民族伟大复兴具有重要作用。国际化实用型人才需肩负弘扬中华优秀传统文化的重要使命，促进“一带一路”沿线各国对中华民族基本价值的认同。国家文化信念是指对国家在社会、价值观和行为等方面所持有的共同观念，只有具有国家情怀和文化自信的国际化实用型人才能够以开放的心态适应世界

多元化发展态势及经受多元文化的冲击考验，才能在与“一带一路”其他国家的文化互动过程中自觉捍卫国家主权、尊严和利益，并传播弘扬中华优秀传统文化和社会主义先进文化，这将直接有助于塑造我国国际形象，凝聚中国与沿线各国的共同文化，增进各国政府与人民之间的理解与信任。

二、国际化实用型人才的专业需求

八项行动提出构建“一带一路”立体互联互通网络、支持建设开放型世界经济、开展务实合作、促进绿色发展、推动科技创新、支持民间交往、建设廉洁之路、完善“一带一路”国际合作机制[6]，涵盖基础设施建设、发展方式转型、人才培养、合作机制创新等方方面面，为高校服务国家建设、培养国际化实用型人才指明了方向。以下是基于八项行动的国际化实用型人才专业需求分析。

（一）语言类相关专业

语言互通是“一带一路”的基础，是实现政策沟通、贸易畅通、货币流通、民心相通的桥梁。据统计，“一带一路”沿线国家使用的官方语言共有54种[7]，涉及俄语、阿拉伯语、乌尔都语、土耳其语、塞尔维亚语、立陶宛语、爱沙尼亚语、波斯语、印地语、希伯来语、捷克语、老挝语、泰语、印度尼西亚语等。随着“一带一路”参与国的增多，国际金融、丝路基金、外贸公司、国际物流、海关边境、民生援助等众多合作项目对于能够流利沟通、翻译和理解各国语言和文化的人才需求将大幅增长，因此，高校应注重培养外语专业人才尤其是阿拉伯语等“一带一路”沿线国家小语种人才。

（二）基础设施建设类专业

基础设施互联互通是“一带一路”八项行动建设的优先领域。“一带一路”沿线国家宜加强基础设施建设规划、技术标准体系的对接，共同推进国际骨干通道建设，而这些都需要大量基础设施建设的专业人才，如机械工程、电气工程、土木工程、建筑学等专业的人才。同时“一带一路”八项行动战略无疑将掀起沿线国家在基础设施领域的投资高潮，从而在基础通讯、材料、建材、化工、电力以及房地产、民生工程等领域引发投资与建设管理人才的大量需求。此外，基础设施建设作为系统性的实施工程，与之相配套的境外水利专业人才、地质勘探监测专业人才、防灾减灾专业人才也十分紧缺。

（三）交通运输类相关专业

共建“一带一路”倡议致力于构建涵盖陆、海、天、网的全球互联互通网络[8]，“一带一路”八项行动再次提出要会同各方搭建以铁路、公路直达运输为支撑的亚欧大陆物流新通道，积极推进“丝路海运”港航贸一体化发展，加快陆海新通道、空中丝绸之路建设。高校应大力培养、输送各类交通运输专业人才，如航运及水路运输、公路及道路运输、铁路及轨道交通、航空制造及运输、邮政及物流快递、国际运输信息管理、现代化机场和码头管理等人才，这类专业人才将推动交通基础设施建设，提升网络互联互通水平，有利于加强我国与沿线各国的紧密联系。

（四）信息技术类相关专业

随着数字经济和互联网的快速发展，“一带一路”八项行动国家间的深度互通对信息建设提出更高的要求。八项行动提出构建“一带一路”立体互联互通网络和“丝路电商”合作先行区，需要提高国际通信互联互通水平，畅通信息丝绸之路，推进跨境光缆建设，完善空中（卫星）信息通道，发展数字经济、电子物流、跨境电商等。这些行业的发展都离不开光电通信、电子信息工程、计算机、网络安全、人工智能、电子商务等信息类专业人才，他们将在“一带一路”沿线国家推动数字化经济合作中发挥重要作用。

（五）能源类相关专业

“一带一路”能源产业发展有助于各国实现可持续发展的目标[9]，近10年来中国能源企业积极参与札纳塔斯风电场、图尔古孙水电站等各国可再生能源项目建设，已成为整个中亚地区最重要的可再生能源产业合作伙伴[10]。“一带一路”八项行动将促进与沿线诸多国家在能源设施、能源运输、能源资源深加工技术、装备与工程服务等领域合作，以及在新能源、新材料等新兴产业领域深入合作，这需要大量新能源开发、油气井工程、矿物加工、能源基础设施技术管理等专业人才。高校应重点培养精通可持续能源技术、具备环境保护意识、熟悉能源市场和能源合作政策的能源类专业人才，从而推动“一带一路”沿线国家绿色低碳发展。

（六）医疗、生物类相关专业

“一带一路”是人类命运共同体健康发展之

路。我国与“一带一路”沿线国家在医疗救助、疫情监护、医药研发、专业人才培养等方面的合作，需要医学类专业人才的支持，如基础医学、临床医学、中医学、中药学、医学技术、护理学、公共卫生与预防医学类等专业的人才。同时“一带一路”沿线国家大多为发展中国家，生物产业水平落后，但却有着丰富的动物、植物和微生物有机体等生物资源，具有潜在的经济、科研价值，因此也亟需大量生物科学、生物制药、生物医药与健康、生物化工等相关专业科研人才。

（七）现代农业类相关专业

“一带一路”沿线许多国家属于农业国家，农业人口多，农业 GDP 占比高，农业发展需求大。现代农业与食品类相关专业的国际化实用型人才有利于推进农业国际协作和“一带一路”沿线国家农业可持续发展。我国高校应重视现代农业技术、生态农业技术、园艺技术、检疫技术、饲草生产技术、农业设施与装备、现代农业装备应用技术、农产品加工与质量检测、绿色食品生产技术、观光农业经营与管理、海洋开发与应用、食品质量与安全、食品营养与健康、酿酒技术、食品贮运与营销等专业人才的培养。

（八）国际经贸、国际法务类相关专业

“一带一路”项目的资金主要来自各国主权财富基金丝路基金，以及亚洲基金基础设施投资银行[11]，2024—2028 年，中国货物贸易、服务贸易进出口额有望累计超过 32 万亿美元、5 万亿美元[12]，庞大的国际金融贸易市场需要大批国际经贸类相关专业人才来支撑。同时，“一带一路”沿线国家的政治、经济、司法制度不尽相同，国际投资、国际贸易、国际税收、国际知识产权保护、国际商务争端解决等一系列工作，离不开通晓国际贸易法律、国际投资法律以及能应对跨国公司运营法律风险的国际法务相关专业人才。据此，高校应加大对国际经济与贸易、国际金融、国际税收、国际财务、国际法务、国际仲裁协定等相关专业学生的培养力度，满足“一带一路”国际贸易和跨国投资的人才需求。

（九）会展与旅游类相关专业

“一带一路”八项行动提出支持民间交往，成立丝绸之路旅游城市联盟。随着沿线各国的丝绸之路旅游城市联盟的紧密合作和国际流动人数规模的扩大，互办旅游推广周、宣传月等活动，联合打造具有丝绸之路特色的旅游线路、海上丝绸之路邮轮旅游项目，以及沿线国家地区的会展设计、商旅酒店、游览观光园区建设等都需要旅游、会展类专业人才。高校应加强对旅游规划、酒店管理、会展经济与管理、会展策划与陈列、旅游管理与服务、旅行社经营与管理、国际研学旅行服务、民宿管理与运营、酒品展销、茶艺与茶品营销、智慧旅游技术应用等专业学生的国际化培养，助力“一带一路”旅游服务行业繁荣发展。

（十）人文、艺术类专业

随着“一带一路”民间文化交流的日益密切，丝绸之路国际剧院、艺术节、博物馆、美术馆、图书馆联盟等文化交流项目相继落成。汉语言文学、哲学、历史学、美术学、艺术设计、曲艺表演、中国传统民乐、中国古典舞、民族传统服饰、文化创意与策划、文物博物馆服务与管理、新闻学等人文艺术类专业人才在“一带一路”跨文化交流、建筑设计、传媒传播、文化产业管理以及教育培训等领域能够发挥重要作用，如开展艺术、文学、音乐等领域的文化交流，为各国城市规划设计提供专业知识和创意，通过媒体和社交平台等渠道传播有关文化、艺术的信息，为沿线国家文化产业规划、管理和营销等方面提供专业指导，等等。

三、高校现行国际化实用型人才培养的问题

我国高校在服务“一带一路”倡议上发挥着重要的人才支撑作用，随着“一带一路”八项行动的深入推进，国际化实用型人才需求数量将越来越大，人才质量要求也将越来越高。目前我国高校国际化实用型人才培养还存在一些问题，需引起关注。

（一）人才培养目标不够明确

人才培养目标是高校办学的前提，“一带一路”八项行动的推进需要国际化实用型人才的支撑，因此我国高校应将国际化实用型人才纳入学校人才培养目标。目前我国“双一流”高校、地方高校等很多学校存在着人才培养目标不明晰的问题。不少高校把培养“拔尖创新人才”“领军人物”“科技英才”“政治领袖”“商业精英”“国家栋梁”“卓越人才”等“成功者”身份作为人才培养的目标，然而高校学生拥有庞大的人口基数，最终成为拔尖人才或成功者的学生毕竟是少数，能够培养出拔尖创新人才的高校也是少数。除此之外，还有一些高校将人才培养目标与校训、高校使命

等混为一谈。高校人才培养目标过于“高远空泛”和“身份化”，实质上是人才培养目标不够明确所导致的。

（二）外语教育不够全面

虽然我国与沿线国家合作交流不断加强，外语专业人才需求不断提升，可我国高校外语教育仍不够全面，未能满足实际应用需求。目前高校外语教育主要以大学生英语课程、研究生英语课程、期末考试、四六级考试等进行教学和考核，学生英语学习偏应试取向，英语口语、英语听力、跨文化素养等日常应用型的英语沟通技能严重匮乏，导致很多学生出国后仍然难以开口交流。此外，“一带一路”沿线国家非通用语言种类复杂多样，而我国非通用语言人才培养起步晚、规模小，师资力量薄弱。很多高校提供的第二外语教育也只是日语、德语、法语等少数发达国家的语言教学，并没有开设其他非通用语的教学，导致我国当前非通用语人才严重缺乏。

（三）专业课程设置滞后

专业课程体系和专业课程内容是高校人才培养要求的核心，就“一带一路”八项行动发展需求而言，当前我国高校的课程教育体系在培养国际化实用型人才方面存在一些滞后问题。大多数高校学科专业课程体系设置仍然沿用传统的课程培养体系，普遍重视基础理论知识传授，课程教材内容陈旧，没有根据新时代的发展进行迭代更新。课堂教学方式较为单一，普遍采用 PPT 讲授式教学方法，长期灌输式的知识传授方式难以培养学生的知识创新能力。严重缺乏专业实践技能培训、专业实用英语等课程的开设，导致培养出来的“专业人才”缺乏过硬的专业技能基础和跨国从业能力，难以满足“一带一路”人才市场需求。

（四）师资队伍国际化水平不高

近年来，我国高校师资队伍建设虽有所发展，但国际化水平总体不高，某种意义上制约了高校培养国际化实用型人才的进程。我国“双一流”高校国际化师资水平距离发达国家仍有较大差距，顶尖的外籍专业教师和有海外经历且具备双语教学能力的优秀专业教师数量并不多。“双非”高校、民办高校等其他普通院校由于经济、资源等因素更加难以吸引海外优秀师资入职。与此同时，高校很多教师包括外籍老师都与“一带一路”建设发展联系不紧密，不了解“一带一路”沿线国家的发展情况和企业行业需求，无法将我国“一带一路”的建设需求融入自己的课程教学、专业学术科研和学生指导工作中。

（五）学生个人综合素质培养欠缺

我国高校长期关注学生的专业学习发展，而对学生身体素质、心理素质、社会情感能力、自我管理能力、终身学习意识、系统思维能力、创新创业能力、危急情况应对等个人综合素质培养关注不够。尽管一些高校开设了“安全急救知识”“情感教育”“创业指导”等选修课，少数高校开设了“博雅教育”“通识教育”“创新教育”等人才实验班课程，但受众学生占比极低，只有极少数学生能够接触到这方面的教育指导，因此很多高校培养出来的学生整体综合能力不强、个人发展韧性不足，缺乏良好的身心素质和创新实践能力，在实际工作中难以应对复杂的国际环境和突发事件。

（六）服务国家的理想信念教育不足

“一带一路”八项行动需要“立足中国情怀、放眼国际视野、勇担社会责任”的国际化实用型人才。高校人才培养归根结底是为我国经济建设服务，国家文化信念、政治素质培养应放在首位。20 世纪 50 年代到 70 年代，“到边疆去，到农村去，到祖国最需要的地方去”是当时知识青年支援边疆、上山下乡、投身祖国建设的最自豪口号。如今，随着全球化的发展和社会经济水平的提升，人们的价值取向日益多元化，一些学生习惯了安逸的生活和一切以自我为中心的思维方式，缺乏开拓奋斗的精神意志和服务国家建设的信念。高校学生和教师在选择赴海外留学或就业时往往也更加倾向选择发达国家，前往“一带一路”国家的流动意愿普遍较低，导致我国“一带一路”建设人才储备不足。

（七）对外教育合作开展不足

目前，我国大多高校与“一带一路”沿线国家的国际化教育合作、人才联合培养、科研项目合作、互访交流和教育共建仍处于较低水平。跨境教育、对外教育合作是国际化人才培养的重要形式，我国很多高校缺乏与海外高校特别是“一带一路”沿线高校建立教育合作的平台和资源，学生接触不到海外国家的文化和环境，不了解国外的生活交往方式和社会需求，自然难以形成赴国外学习就业的兴趣和意愿，也难以有机会锻炼跨文化沟通能力和专业国际化应用能力。对于具有海外教育合作资源的高校而言，交换生计划、国际会议、师生互访和

联合培养是较为常见的对外教育合作方式，但前沿领域的深度科研合作和定向专项的深度教育合作较少，这也导致我国高校国际化人才培养的社会经济效益不足。

四、高校培养国际化实用型人才的对策建议

结合“一带一路”八项行动实施的专业需求和国际化实用型人才培养的现存问题，我国高校应从以下方面着手改进，为我国“一带一路”建设培育优良的国际化实用型人才。

（一）明确国际化实用型人才的培养目标

现代大学不再是单一地进行人才培养、科学研究、社会服务，更强调是否在促进社会的经济、政治、文化发展方面有所贡献[13]。纵观上述我国高校国际化实用型人才培养的现状，当前高校应结合“一带一路”沿线国家和地区的社会经济发展需要，调整发展思路，系统规划做好顶层设计，明确培养“国际化 + 实用型人才”的目标，围绕跨文化沟通素养、国际从业能力、个人综合素质、国家文化信念这 4 个核心素质要求详细制订各类专业国际化实用型人才培养方案，构建各类专业国际化实用型人才培养模式，并对学校的资源配置、师资队伍、平台建设等方面进行相应的体系化调整，以形成完善的高校国际化实用型人才培育格局。

（二）构建“国际化 + 应用型”专业课程体系

高校应该围绕立足“一带一路”构建“国际化 + 应用型”的学科专业课程体系和课程教学计划。首先，应增设专业外语、“一带一路”专业发展应用、国际技术标准等专业国际化课程，帮助学生提升国际化专业知识和国际专业能力。其次，要改变传统的课程教学模式，把传统的单纯注重专业理论知识传授的平面课程教学模式调整为既注重传授专业知识，又注重专业能力素养的立体化课程教学模式。积极探索项目式、探究式、案例式、小组合作等多法并举的课堂教学方法，与企业组织保持深度合作，为学生提供实用技能培训，发展学生的专业知识应用能力和专业实践创新能力，全面提升专业能力素养。

（三）全面完善外语教育

“一带一路”沿线的 64 个国家使用的语言约 200 种，官方语言近 60 余种，涵盖世界九大语系的不同语族和语支，其中使用频率较高的前 10 种语言为：英语、汉语、印地语、印尼语、阿拉伯语、乌尔都语、俄语、孟加拉语、波斯语、越南语[14]。我国高校应针对“一带一路”语言应用实际情况进行深入调研，规划多元化的外语人才培养体系。一方面，结合自身学科特点和资源优势完善外语语种结构，增设相应的“一带一路”非通用语学科点，引进非通用语专业的教学师资，增加小语种的语言教学，培养和储备关键语种复合型外语人才[15]。另一方面，通过外语商务谈判、外语演讲、口语实训、海外实习等多形式的教学活动来加强学生外语口语应用、跨文化交流等外语实用技能的学习，助力培养具备实地语言沟通能力的国际化人才。

（四）积极探索学生综合素质培养的多元路径

国际化实用型人才需拥有乐善好学、自律上进、意志坚强、责任担当和创新意识等综合素质，这样方能在“一带一路”各种复杂的环境中沉稳应对危机、妥善解决问题并有所开拓创新。对此，高校应当积极拓展多种类型的课程教学活动以加强学生的综合素养。大量增设心理健康、领导力培养、危机应对、时间管理、社会情感学习、社交沟通技巧、创新创业培训等利于提升学生综合素养的选修课程和校园文化活动。同时，长期以来的分科教学导致了教育的碎片化和知识的割裂化，不利于学生整体性、系统性创新思维的发展[16]，高校可结合“一带一路”八项行动战略建设需求开设跨专业、跨学科的整合性课程，让学生形成整体性的思维方式，能够系统分析问题，灵活运用多学科知识和资源解决复杂问题并实现创新创造。

（五）加强国家文化信念教育

国家文化信念教育有利于维系国家的社会凝聚力和共同意识，面对当前国际舆论环境复杂、全球化竞争日趋激烈、我国人才“一带一路”流动意愿低的严峻态势[17]，高校应加强国家文化信念教育，以培养具有家国情怀、坚定“道路自信、理论自信、制度自信”的国际化实用型人才服务于“一带一路”八项行动建设。在党课党会、课程思政、通识文化课、社会实践活动中引入有关我国历史文化、民族传统文化、政治制度文化以及国家价值观文化方面的教育内容，并通过榜样宣传、谈心谈话、文化演讲等活动引导学生的思想，培养他们对中华民族的历史使命感和社会责任感，鼓励他们为“一带一路”八项行动建设贡献青春力量。

(六)优化国际化师资队伍建设

师资力量是影响“一带一路”八项行动国际化实用型人才培育的核心要素。对此高校应重视国际化师资队伍建设，积极引进优秀外籍人才和具有海外经历、能够胜任双语授课、具备国际学术交流能力的专业技术型和组织管理型专业人才加入师资队伍。同时，加强提升本土教师的国际化教学水平，积极拓展多重培训渠道以提升本土教师的国际化教学、实践能力，鼓励本土教师与外籍老师合作交流、赴国外访学进修、参加跨国企业实践、参与国际组织工作，并完善奖励和激励机制，充分调动教师服务“一带一路”八项行动建设的教学潜力和工作热情，更好地服务于学校的国际化实用型人才培养。

(七)搭建“一带一路”国际化实用型人才培养专项平台

共建“一带一路”是一项周期长、跨国界、系统性的世界工程、世纪工程[18]，需要打造发展理念相通、要素流动畅通、科技设施联通、创新链条融通、人员交流顺通的高校创新共同体，实现资源共享、人才共育、学术共生、文化共鸣，为“一带一路”建设提供有力支撑[19]。对此，高校可搭建针对“一带一路”国际化实用型人才培养的专项平台，试点探索面向“一带一路”建设的国际化实用型人才合力培养机制：组建“一带一路”国际化实用型人才培养中心，遴选优秀师资和学生，统筹优质教育教学资源，以跨学科学习、校企合作、海外联合办学等创新育人模式重点培养学生的跨文化素养、综合创新能力、国家文化传播能力；研发针对“一带一路”国家文化和语言的教材和课程，借助“一带一路”来华留学群体和外语师资建立外事语言沟通与协调服务机制；利用现代化信息技术与沿线国家联合开展教育数字化项目[20]，构建比区域教育联盟互通共享程度更高的“一带一路”教育信息资源共享平台，发布“一带一路”沿线业务亟需岗位、国际组织实习、海外交换、联合培养、访问交流等对外教育合作项目信息，畅通“一带一路”人才信息流动渠道；建立高校常态化科研交流平台，以解决“一带一路”沿线发展关键问题为导向开展科研合作，推动高校、科研院所、行业企业共同参与“一带一路”产学研融合实践和学术交流；设立“一带一路”资助专项，制定相应的人才流动保障政策，引导教师和学生积极参与“一带一路”建设。

总之，随着我国“一带一路”八项行动的不断深入发展和快速推进，我国高校将迎来前所未有的国际化实用型人才需求挑战和教育国际化发展契机。在一带一路八项行动的新征程中，我国高校需要系统审视国际化实用型人才培养难题，优化创新国际化实用型人才培养体系和制度，全面提高国际化实用型人才培养水平，实现国际化实用型人才的精准供给。

参考文献：

[1]严赋憬,陈炜. 我国已与 152 个国家、32 个国际组织签署共建“一带一路”合作文件[EB/OL]. https://www.gov.cn/govweb/lianbo/bumen/202308/content_6899977.htm,2023-11.

[2]教育部. 推进共建“一带一路”教育行动[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html,2013-10.

[3]孔繁盛,张志强,刘进. 教育与“一带一路”倡议——发展分析与政策含义[M]. 天津:天津大学出版社,2022:52.

[4]中共中央,国务院. 中国教育现代化 2035[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html,2023-10.

[5]罗珊珊. 我国成为 140 多个国家和地区的主要贸易伙伴——国际经济合作和竞争新优势不断增强[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-11/23/content_5728355.htm,2022-11.

[6][12]习近平. 习近平在第三届“一带一路”国际合作高峰论坛开幕式上的主旨演讲(全文)[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6909882.htm,2023-11.

[7]姜国权. 语言产业高质量服务“一带一路”[N]. 中国教育报,2021-04-29(07).

[8][10]汤洁峰,等. 凝聚团结共识,注入发展动力——习近平主席在第三届“一带一路”国际合作高峰论坛开幕式上的主旨演讲持续引发全球共鸣[EB/OL]. https://www.yidaiyilu.gov.cn/p/0JA0OI4Q.html,2023-10.

[9]Yasmeen R, Zhaohui C, Shah W, Kamal M, Khan A. Exploring the role of biomass energy consumption, ecological footprint through FDI and technological innovation in B&R economies: a simultaneous equation approach[J]. Energy, 2022(244):122-703

[11]Haga, K. Y. A. The Asian Infrastructure Investment Bank: A qualified success for Beijing's economic statecraft[J]. Journal of Current Chinese Affairs,2021(03):391-421.

[13]迈克尔·斯宾塞,严纯华,布莱恩·施密特,等. 时代变革与大学使命(笔谈)[J]. 中国高教研究,2023(09):9-16.

[14]王铭玉,王双燕. “一带一路”的语言发展战略[J]. 欧亚人文研究,2020(01):1-11.

[15]教育部,国家语言文字工作委员会.国家语言文字事业"十三五"发展规划[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A18/s3127/s7072/201609/t20160913_281022.html,2023-10.

[16]程琳,李太平.从理论到实践:西方整体教育的发展与启示——访多伦多大学约翰·米勒(John P. Miller)教授[J].全球教育展望,2023(03):16-24.

[17]秦进,谈世鑫,沈义竹,等."一带一路"科技创新人才培养:中国优势、挑战与关键路径.中国科学院院刊,2023(09):1325-1342.

[18]国务院新闻办公室.《共建"一带一路":构建人类命运共同体的重大实践》白皮书[EB/OL].http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773682.html,2023-10.

[19]教育部.高校科技创新服务"一带一路"倡议行动计划[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/kjs_gjhz/201901/t20190102_365666.html,2018-11.

[20]涂端午,董倩.共建"一带一路"教育行动高质量发展的路径与策略[J/OL].现代远程教育研究,2023(03):13-21.

(责任编辑:姜佳宏)

Research on the Cultivation of International Practical Talents in Universities under the Background of the Eight Actions of the "Belt and Road"

CHENG Lin[1], LI Ru[2], SHI Manli[1]

(1 *Huazhong University of Science and Technology*, *Wuhan*, *Hubei* 430074, *China*;
2 *Shihezi University*, *Shihezi*, *Xinjiang* 832003, *China*)

Abstract: The eight actions of the "Belt and Road" define the orientation of international practical talents training for the "Belt and Road" education action. Colleges and universities should pay attention to the international development of languages, infrastructure construction, transportation, information technology, energy and other disciplines closely related to the development needs of the "Belt and Road", and attach importance to the cultivation of international practical talents with cross-cultural communication literacy, international professional skills, good comprehensive quality and firm national cultural beliefs, and who are competent for international affairs. Based on the current internationalization of practical talents cultivating problems, Chinese universities should make clear the internationalization of practical talents training objectives; Build a "internationalized + practical" discipline curriculum system; Comprehensively strengthen foreign language education; Actively explore the multiple paths of students' comprehensive quality training; Strengthen the education of students' national culture belief; Optimize the construction of international teaching staff; Build a special platform for the training of international practical talents for the "Belt and Road" to optimize the training system for innovative international practical talents, and achieve the accurate supply of international practical talents for the "Belt and Road".

Key words: eight actions of the"Belt and Road"; international practical talents; professional needs; college personnel training; dedicated platforms

省属高校高层次人才队伍建设：初步共识、问题审思及发展对策

申寅子，邹　嬰
（吉林省教育科学院，吉林 长春　130000）

[摘　要]人才是促进高校高质量发展的核心支撑点，随着大学治理的重心下移和高等教育内涵式发展的不断推进，做好省属高校高层次人才队伍建设工作成为加快实施人才强省战略、建设新时代人才聚集高地的重要保障。以 J 省为例，省属高校高层次人才队伍建设已形成初步共识，聚焦队伍建设过程中的难点和堵点问题，分析其中症结，从推进人才政策落地、人才驱动式发展机制完善、人才流动服务体系构建、加大经费投入使用力度、科研平台统筹共建、人才引进方式转变等方面提出省属高校高层次人才队伍建设的对策建议，以期为建设具有影响力的重要人才中心和创新高地夯基蓄力。

[关键词]省属高校；高层次人才；人才政策；人才队伍建设；经费投入
[中图分类号]G647　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0023－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.004

党的十八大以来，国家高度重视人才工作，特别是党的二十大报告中赋予了教育新的战略地位、历史使命与发展格局，首次将教育、科技、人才一体部署，以高远站位、宏阔视野指明了教育发展、科技创新、人才培养的方向，即坚持教育是为党和国家培养人才的，同时也给人才发展提供了良好的环境和前景[1]。教育部党组书记、部长怀进鹏也强调，“面向未来，要坚持为党育人、为国育才，把战略人才力量建设作为重中之重”。因此，教育系统要加快建设教育强国，加快打造教育、科技、人才共同体。尤其是在高等教育阶段，要全面提高人才培养质量，着力造就拔尖创新型人才，为全面建设社会主义现代化国家奠定坚实的人才基础，提供有力的战略支撑。

引才、聚才、稳才、留才一直是人才培养工作中的一项艰巨任务。省属高校高层次人才①是 J 省高等教育发展、人才强省建设的核心力量，其数量和质量决定了其所在院校乃至所在省市的国内竞争力。目前显现出事业上的高进取性、科研上的高创造性、需求上的高稀缺性和地域上的高流动性等特征。受经济大环境的影响，省属高校如何育才、吸才、用才、留才，以及如何着力破解其中存在的机制障碍，对于省属高校高层次人才队伍建设具有重要的现实意义。

一、省属高校高层次人才引进与流出之基本情况

(一)人才引进情况

近三年，J 省 12 所省属高校引进高层次人才

[收稿日期]2024－01－23
[基金项目]吉林省社会科学基金马工程专项委托项目“落实习近平总书记关于教育、科技、人才重要论述在吉林实践的路径研究”；2023 年度吉林省教育厅委托调研项目“吉林省省属高校高层次人才队伍建设情况的调查研究”。
[作者简介]申寅子(1986－)，女，吉林长春人，硕士，吉林省教育科学院党办主任兼院办副主任、副研究员；主要研究方向：教育决策、生命教育。邹嬰(1988－)，男，吉林长春人，硕士，吉林省教育科学院网络信息中心副主任、副研究员；主要研究方向：教育决策、教育信息化。

1 301人，其中主要呈现出年轻化、低职称、高学历、省内流动的特点。从年龄结构上看，青年人才占比较高，其中20—30岁295人、30—40岁781人，共占82.7%。从职称级别上看，正高级职称人才共91人，占比为7.0%；副高级职称人才共109人，占比为8.4%；中级及以下职称人才1 101人，占比为84.6%。从学历层次上看，具有博士学历学位的共1 051人，占比为80.8%。从引入来源上看，省内人才共802人，占比为61.6%；省外人才346人，占比为26.6%；海外人才153人，占比为11.8%。

（二）人才流出情况

近三年，J省12所省属高校共流出高层次人才315人，主要呈现出中青年多、高职称、高学历、向省外流出人才的特点。从年龄结构上看，中青年人才占比较高，其中30—40岁132人、40—50岁127人，共占82.2%。从职称级别上看，具有正高级职称的80人，占比为25.4%；具有副高级职称的104人，占比为33.0%；具有中级及以下职称的共141人，占比为44.8%。从学历层次上看，273人具有博士学位，占比为86.7%。从流出人才的去向看，人才主要流向省外，共217人，占比为68.9%；有96人流向省内高校，占比为30.5%；有2人流往海外，占比为0.6%。从流出方式上看，辞职人数较多，共281人，占比为89.2%；调转34人，占比10.8%。辞职和调转的主要原因包括个人发展需要、赡养老人需要、夫妻两地分居、子女就学需要、身体状况不佳等。其中，因个人发展需要、夫妻两地分居原因辞职或调转的人数最多，占比分别为55.9%、18.4%；其次是因赡养老人、其他原因辞职或调转的人员，占比分别为8.6%和7.0%。

二、省属高校高层次人才队伍建设之初步共识

近年来，J省深入实施人才强省战略，根据人才需求进行政策升级，谋划实施高端人才收入倍增计划，着力建设全国重要人才中心和创新高地。2022年，全省高校毕业生留乡就业人数超过11.8万人，增长了17.7%，创历史新高；高级职称人才从净流出转向净流入，高端人才连续两年进大于出，人才的加速回归之势正在形成[2]。J省为了进一步做好省属高校高层次人才队伍建设工作，特就高校人才“引育留用”工作召开省属高校人才工作座谈会，并对12所省属高校展开实地调研，目前已对相关建设情况形成初步共识。

（一）各省属高校对高层次人才队伍建设高度重视

省属高校高层次人才建设是推动高等教育发展、人才强省建设的核心力量。自出台人才激励政策以来，随着各项配套政策的落地，子女教育、医疗保障、安居补贴、职称优惠政策等得到了广大人才的认可，引才、留才工作效果显著。调研发现，高层次人才队伍建设已得到各高校的高度重视，实地调研的12所省属高校共计出台相关政策49项，已形成“校校有特色、人人有发展”的良好人才队伍建设环境，为吸引人才、留住人才、用好人才打下了坚实基础。

（二）“能留住比能引进更重要”观念成为共识

在教育高质量发展的新阶段，“人才是第一资源、创新是第一动力”的理念让越来越多的省属高校有了切身体会。通过政策举措吸引人才落户只是第一步，更重要的是通过实实在在的事业发展来用好人才、留住人才[3]。在调研座谈中发现，“能留住比能引进更重要”的观念已经达成共识。要做到这一点，关键在于引进人才和自有人才的政策平衡，以及人才环境的改善和服务水平的提升。Y大学的学者支持计划就是省属高校引才留才的范例举措，真正为人才提供了一个干事创业、充满活力的制度环境和社会环境。

（三）子女入学举措成为吸引人才最重要的因素

高层次人才的随迁子女入园、入学难一直是困扰人才落户的现实问题。在J省的人才激励政策3.0中明确规定，“经省人社厅认定的高层次人才可由用人单位所属政府教育行政部门负责协调，享受子女入学安置政策”[4]。本条政策的实施妥善解决了高层次人才的后顾之忧，成为省外中青年高层次人才留省的最主要原因。访谈中各校人才代表纷纷表示“C市基础教育水平位居全国前列，选择省属高校就职最重要的原因是能解决子女入学问题”，这既是对J省人才激励政策的肯定，也是对J省基础教育质量的肯定。

（四）个人发展（薪资、平台、职务职称）受限是高层次人才流出的重要原因

通过调研数据可知，省属高校的中青年流出人才较多，占比为82.7%；55.9%的人才流出原因与个人发展需要相关，其中薪资待遇、平台发展、职务职称都是影响个人发展的重要因素。J省现有政策相比其他省份的人才项目支持、人才称号设立较少，安居待遇保障不足，省属高校对中青年人才的吸引力不足，

这影响了科研团队的组建。而在其他省份，所实施的一些举措对于中青年人才的吸引力较大。如：H 省设立了青年人才支持专项，设置了青年学者岗位；S 省出台了青年人才集聚行动计划实施方案，推行了“网格化服务重点用人主体引才”工作机制，组建了“人才安居服务联盟”，开展了“知名高校优秀大学生研修营”等活动，对参加研修的海内外知名高校大学生提供每人 1 万元的补贴[5]。

（五）退休工资待遇成为 50 岁以上人才流出的主要原因

经调研发现，省属高校中 50—60 岁流出的人才占比为 14.3%，且均为高级职称。在进行电话访谈时，向人才代表问及流出的原因，均表示受经济大环境的影响，J 省退休工资待遇较低，与南方经济发达的省份相比相差甚多。以 S 市人才引进薪资待遇为例，J 省在职人员薪酬不足其 1/2，退休金仅为其 1/3；J 省安家补贴相比发达省份也是“凤毛麟角”，S 市为 800 万；J 省高端人才创新创业专项基金最高给予1 000万支持，而 S 市为5 000万。

（六）高端人才比高层次人才发挥作用更显著

本文中的高端人才是指两院院士、中国社科院学部委员、国家“千人计划”人选、国家“万人计划”人选、国家“百千万工程”人选、国家有突出贡献的中青年专家、国家杰出青年科学基金获得者、“长江学者奖励计划”特聘教授等具有国家级称号的人才，以及海内外具有与此相当学术地位和成就的专家学者，年龄一般不超过 55 周岁。在实地访谈中，很多人才代表均提出，高端人才引进为学校带来的不仅是高端科研成果的产出，更重要的是其背后的国家平台、人脉资源、团队效益等隐形价值和资源，为高校相关学科、院系建设提供了坚实的社会资源基础和可持续发展保障。

三、省属高校高层次人才队伍建设之问题审思

（一）高层次人才政策没有叠加

省域层面的人才激励政策出台后，市、县（区）级地方政府对于所在区域高校的支持和扶持力度不够，没有充分发挥自身优势为区域内高校提供政策、资源等方面的倾斜性和实质性的服务，具有配套政策跟不上、全方位服务跟不上等问题，没有形成高效实用的省、市、县（区）政府和院校高层次人才引培联动机制。另外，上级人才管理部门对人才服务职能不够清晰，没有把具体工作清单化，没有把服务精准落实到人才急需之处。如 J 市是非省会城市，其区域经济欠发达，在招才引智方面与省会 C 市的同类型高校相比没有明显优势，且地方政府存在对引才激励措施和政策文件内容传达不到位、人才吸引力不强等问题。

（二）高层次人才队伍建设体制机制不健全

一些省属高校在高层次人才队伍建设方面存在“重外轻内”“重引轻育”“重引轻用”等突出现象，对自有人才的关注度和培养力度不足，学校自有人才缺少获得感。人才引育的整体效能发挥不充分，“引—育—用—留”四位一体、全链条的高层次人才队伍建设和管理渠道不够畅通，对于人才全方位发展的整体性规划（包括支撑人才发展的平台建设、科研支持、职业前景、职中和职后服务等重要方面）及机制体制建设不够健全。人才培养规模、培养质量与产业发展需求的契合度不够，培养博士研究生的师资渠道不畅，部属院校对其支持力度不够大。高层次人才的长效性支持力度不足，没有建立起长期滚动的支持机制。对外国际交流渠道较少，公派留学渠道较少、规模偏小，海外人才引进缺少精准性。

（三）专任教师编制总量不足

近年来，一些省属高校规模不断扩大（30 所省属高校在校生数量由 2011 年的 35 万人增加到 2022 年的 48 万人），尽管不断丰富招聘手段，但由于编制紧张的原因，导致专任教师的数量仍不能满足学科专业发展和学校发展的要求。同时，有相当一部分省属高校的生师比严重失调②。以 C 市中医药类大学为例，其生师比达到 32∶1。虽可以招聘编制外合同制教师，但无法给予人才更多的优厚待遇。另外，“人才编制池”机制不够灵活，仅能在无空编或引进博士以上人才时才能使用池中编制，存在忽视了辅导员和承担技能型岗位工作的硕士、本科层次人员也是促进省属高校发展的重要组成部分的现象。以上情况导致部分省属高校出现编制短缺的问题，人才使用和教育教学质量无法得到有效保障，在一定程度上影响了学校整体发展速度。

（四）高层次人才队伍建设资金紧缺

省属高校事业收入主要来源为学费和住宿费，生均经费标准在 20 年中未作调整，虽学校招生规模稳定，但事业收入相对固定，经费列支大部分用于教职工的薪酬待遇以及科研平台、学科建设等方面。而且近几年一些省属高校筹建新校区，面临着巨大的银行贷款压力，加之绩效工资新政和社保改革又给高校经费分配带来了巨大冲击，导致可用资金捉襟见肘，没有更多的资金可投入到人才引育方

面。尽管部分高校科研经费有结余，但由于经费管理严格，此部分款项不能用于人才本身。此外，在科研经费投入上，省教改研究课题、教育科学规划课题项目资助力度也不够。

（五）省内高校间存在人才“内耗”现象

省属高校均不同程度地存在“戴帽子”人才流入省内其他高校的情况。近三年，12 所省属高校流出人才中有 96 人流入省内其他高校。其主要原因包括原学校人才政策不够优化、人才的个人发展需要难以满足、人才待遇保障不够到位、对子女入学问题存有顾虑等。J 省内部属高校基础教育资源丰富、发展机遇多，是引进省属高校高层次人才的重要因素。另外，以高层次人才安家费为例，各省属高校政策不统一，多数高校仅对于省外引进的高层次人才发放安家费，而少部分高校对于省内其他高校引进的人才也有资金支持，导致省内高校间的人才薪资待遇存在较大差距，无形中造成人才的无序流动，产生省内人才“内耗”的现象。

（六）高校行政化对高层次人才流失影响严重

一些省属高校对“尊重人才、爱护人才、服务人才”的治学氛围营造不足，对“教授治校、学术至上”的重视力度不够，在人才选拔、职称评聘、职务晋升方面的资源分配存在“行政化”趋势，导致一些贡献突出、业绩突出的高技能、高水平专业技术人才得不到对等的晋升和发展机会。通过访谈了解到，一些高校人才的称号申报与职务挂钩，高层次人才想要获得更多的发展资源和平台是非常困难的。因人才晋升通道不畅、职业前景不明朗，长时间得不到重视和解决，极大地影响了高层次人才干事创业的积极性，致使其产生调动的念头。正是由于行政权力在高校处于中心主导地位，且牢牢掌握了包括学术资源在内的许多资源，所以给予高层次人才行政职务现已成为一些省属高校留才的重要途径之一。

（七）高端人才匮乏

高端人才匮乏始终是制约省属高校发展的一块短板。近三年，J 省 12 所省属高校共引进人才 1 301人，虽然各校陆续出台了多个高层次人才引进和激励发展政策，通过持续发力提高人才引进待遇和服务保障，但由于薪资待遇、资源供给、发展平台、配套服务等方面与省内部属高校、南方高校相比存在较大差距，所以全职引进院士、长江学者以及“杰青”“千人”“万人”等高端人才仍存在较大困难。根据座谈得知，现有高端人才，特别是基础学科领军人才屈指可数。

四、省属高校高层次人才队伍建设之发展对策

（一）精准发力推进人才政策落地见效

地方政府、教育行政部门和省属高校要将“党管人才”的原则落到实处，树立“大人才观”。一是省级主管部门要广泛征求意见建议，聚焦人才政策 3.0 版中“落地”“培养”“平台”和“留用”等方面，围绕引进待遇、住房、配偶安置、子女入学等人才关注问题，提出具体、细致、可落地的有效实施方案。各高校以此为依据，结合学校实际出台的配套方案，为实施人才激励政策指明方向。同时，建立健全人才职后服务机制，加强人才职后管理，有效解决人才政策落地速度迟缓、机制僵化的问题。二是由省委组织部协调省财政厅研究出台国家级高层次人才省级长期滚动支持政策，进行人才重点培养、有序支持，充分发挥高层次人才在提升高校科研水平和促进经济社会发展方面的引领作用。

（二）加快完善高层次人才驱动式发展机制

一是探索建立“省—市—县（区）—校”人才引培四级联动机制，协同搭建人才联合培养平台。教育主管部门要加大省校联合培养人才的力度，集中选派中青年人才到国内外高水平院校和科研院所研修。如：拓展新的公派留学渠道，争取国家留学基金委的支持，与省属高校签署青年骨干教师公派出国合作协议；扩大原有公派留学渠道规模，争取让更多高校教师通过省属高校双特色建设“四新”专业人员海外研修项目、振兴老工业基地急需人才海外培养合作项目和省地方高校青年骨干教师海外研修项目走出去。二是省级主管部门应努力探索在万名人才专项编制保障工程中按一定比例设置省属高校“特设岗位”，重点支持“双一流”“双特色”建设高校、科技创新平台以及亟待升级的本科院校对高层次人才和急需人才的用编需求。探索在省属高校使用“人才编制池”的编制引进高层次人才，采取奖励方式给予高校用编保障。三是省属高校要采取“以人为本、学科急需、引育并举”的工作思路，实施分层段的人才培育支持计划，包括“领军人才支持计划”“拔尖人才培育计划”“青年英才提升计划”等，尤其要加强对学校自有人才和青年人才的培育力度。四是建立已有教职工的学历晋升机制，与部属院校协商，增加省属高校在职教师攻读博士研究生年计划招生名额，探索开辟省属高校培养博士研究生师资渠道，争取部分省属高校拿出一定数量的博士研究生招生名额，招收其他高校教师。五

是省属高校要精准开辟引才渠道和着力点，有序推动人才评价考核机制改革，赋予用人主体学科（学院）在人才工作中的话语权、自主权和决定权。六是鼓励省属高校实施绩效分配改革，绩效分配向对学校、学院、学科有实际突出贡献或有培养前景的基础性人才倾斜，设立的绩效奖金单独核定、不占计提比例，由高校综合考虑学校财力、缴纳教职工社保和职业年金等情况，统筹发放，努力营造有利于优秀人才成长与发展的良好环境，解决其后顾之忧。特别是针对退休人员无法正常领取养老金的问题，协调省社保局与各个高校签订分批补缴社保金计划书，逾期补齐，实行“退一补一”政策，保证退休人员能够及时领取养老金。七是省属高校要采取“校领导 + 人才”服务模式，实施包保联系工作制度，为人才充分发挥作用创造条件、提供服务，特别要注重帮助解决课题研究、技术攻关、成果转化、个人发展等方面遇到的实际问题和困难，对于人才要“扶上马多走几程”。

（三）构建高效实用的人才流动服务体系

一是加强省属高校人才诚信体系建设，探索建立健全人才诚信自律、高校互律约束的多维度、高层次人才合理流动体系。省级主管部门要经常性对人才流动中出现的不合理、非理性现象进行引导、干预和制约。建立人才服务期和人才称号管理期，对于通过省域层面申报成功国家高层次人才称号和省级高层次人才称号的人才，有效期限内违约的取消其现有人才称号并追缴相应待遇。省属高校要加强学校党委对人才工作的领导，关心、尊重、服务人才，树立正确的人才工作政绩观，讲诚信，兑现引才承诺，给予人才自由的学术发展空间，引导和弘扬契约精神和科学家精神，在有形无形中影响人才。同时，有效落实党委联系专家制度，加强团结教育引领服务，着力建好“引—育—用—留”人才生态圈。二是在省属高校人才培养与发展过程中，逐步建立起完善的高层次人才流失预防预警体系，实现人才流失风险早发现、早预警、早报告、早处置。教育主管部门要与省属高校建立常态化沟通机制，开设沟通“直通车”，适时调度省属高校高层次人才队伍建设基本情况，做到心中有数，并尽力为省属高校及高层次人才解决发展堵点问题。特别是关系人才切身利益的子女就学、养老保健、受限聘用等实际问题，需要根据人才业绩情况和引进高校实际需要，采取“一事一议”方式解决。省属高校要定期在全校范围内开展人才满意度调查，提高对人才风险识别工作的重视程度，精准识别有调离动向的人才，全面开展干预工作。持续强化稳才机制，从大力推进“人才强校”战略、规范人才流动管理、强化人才发展和服务保障、建立人才工作奖惩考核制度等方面强化稳定人才工作，打造人才“强磁场”。

（四）加大省属高校经费投入力度

一是建立东北人才基金。省级政府要向国家提出细化建议，对于到东北地区工作的高层次人才，除省级政府和学校层面给予资金支持外，建议中央财政按人才层次和比例给予专项补贴，逐步缩小南北方人才待遇差距。二是提高省属高校经费使用效能，调整省级财政支出结构。在条件允许的情况下下拨人才专项经费，并扩大省属高校专项经费使用范围，灵活经费使用方式，将引进高层次人才的安家费、科研启动费和社保缴纳等支出纳入专项经费统筹管理。三是加大省属高校重点培育学科的经费投入，用于支持一流学科建设，如医学类、工学类、农学类学科等，提升省属高校学科建设战略地位，进一步优化调整高校学科专业布局，提升人才培养规模、培养质量与产业发展需求的契合度，更好地服务本省“一主六双”高质量发展战略。四是省级财政要在科研经费投入上精准发力，加大教育类课题项目资助力度，激活省属高校人才的科研内生动力。

（五）统筹共建具有吸引力和影响力的科研平台

一是放开人才属地、单位的限制，科学布局、统筹规划，教育主管部门要探索建立全省高校科研共享平台，鼓励省内高校“抱团取暖”，推动高层次科研资源共享。协同主管部门启动科研创新平台优化重组工作，并开展考核验收，建立扶持与退出机制，鼓励各高校跨校、跨学科组建新的科研创新平台。建立科研成果收益分享机制，通过“联合共建、交流使用、多点开花”等形式，推动高校科研平台提质增效，提升全省高校科研水平和实力。二是省属高校要加强与其他高等院校、科研院所、行业组织、企业及领军人才的联系与合作，通过共建工作站、实践基地、技术中心、联合实验室等方式，加快政产学研用协同创新，在技术攻关、成果产出和成果转化等方面为人才团队提供有力支持，提高科技创新和转化的质量和效率。三是对省属高校申报省级、国家级科研项目实施单列计划，切实开展科研项目与团队建设的“揭榜挂帅”和“赛马制”，建立以需求为牵引、以能够解决实际问题为评价标准的新机制。

（六）积极采取“刚柔并济”的人才引进方式

省属高校人才引进和发展应遵循“荷花定律”，以人才带动人才，实现人才驱动式发展。一是教育

主管部门要科学引导省属高校明确人才定位，瞄准主攻方向，精准设岗，建立完备的引才通道，规范高层次人才引进程序，对暂时无法引进人才的岗位实行编号管理。二是多利用本省学生的家乡情结，为高校提供在省外高水平高校读硕读博的学生信息，吸引他们回家乡创业。例如，通过学籍系统，将每年博士生、硕士生名单与省属高校进行对接，鼓励和指导高校主动联系学生，入校洽谈，力争引导他们回本省就业创业。三是省属高校要采用“柔性引才”的灵活方式，牢固树立“引才重在引智”的理念，坚持以“用”为本，善于量体裁衣，探索在省属高校中设立学术副校长岗位，吸引专业素质过硬的优秀人才、急需紧缺的专业人才，将其放在最能发挥其特长的岗位上，实现人与岗的完美结合，避免“孔雀东南飞”“一江春水向东流”的现象发生。

注释：

①本报告的“高层次人才”是指具有博士学位或副高级职称以上的人才。

②不同类别高校的生师比标准不同：本科综合、师范、民族院校，工、农、林院校，语言、财经、政法院校的生师比为18∶1；医学院校生师比为16∶1；体育、艺术院校的生师比为11∶1。高职综合、师范、民族院校，工、农、林院校，语言、财经、政法院校的生师比为18∶1；医学院校生师比为16∶1；体育、艺术院校的生师比为13∶1。

参考文献：

[1]孙友鹏，阚维. 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[J]. 现代教育科学，2023(03)：36－41，54.

[2]黄鹭. 焕发创业奋斗就在吉林无限激情，积极投身吉林振兴发展火热实践[N]. 吉林日报，2023－05－23(01).

[3]顾阳. 既要引才引智，更要用人留人[N]. 经济日报，2018－05－21(10).

[4]吉林省委，省政府. 省委省政府印发关于激发人才活力支持人才创新创业的若干政策措施(3.0版)[N]. 吉林日报，2022－10－31(01).

[5]王晓菲，范洪艳. 力争3年内引聚人才210万人以上[N]. 济南日报，2023－03－22(A03).

（责任编辑：孙冰玉）

Construction of High-level Talent Team in Provincial Colleges and Universities: Preliminary Consensus, Sticking Points and Countermeasures Suggestions

SHEN Yinzi, ZOU Zhao

(*Jilin Academy of Education Sciences*, *Changchun*, *Jilin* 130000, *China*)

Abstract: Talent is the core“support point”of high-quality development of colleges and universities, during the university governance center of gravity downward and the connotative development of higher education continues to promote, do a good job in the construction of high-level talents in provincial universities has become an important guarantee for accelerating implement the strategy of strengthening the province with talents and building a talent gathering highland in the new era. Taking J province as an example, the construction of high-level talents in provincial universities has formed a preliminary consensus, focusing on the difficulties and blockages in the process of team construction, analyzing the crux of the problem, and proposing effective countermeasures and suggestions for the construction of high-level talents in provincial universities in terms of the promotion of talent policies, improvement of the talent-driven development mechanism, construction of the talent mobility service system, increase in the use of financial inputs, the construction of scientific research platforms, and the transformation of the mode of introduction of talents, with a view to contributing to the construction of an influential important talent center and innovation highland. Effective countermeasures and suggestions for the construction of provincial universities, with a view to building an influential and important talent center and innovation plateau.

Key words: provincial colleges and universities; high-level talents; talent policy; talent team construction; financial investment

纾解群体性的教育焦虑何以可能：基于价值论视角的省思

李 帆[1]，黄 湾[2]
（1 江西师范大学，江西 南昌 330022；2 南昌交通学院，江西 南昌 330100）

[摘 要]作为客观事实的教育焦虑在人类社会的不同历史时期有着不同的表现形式和影响程度，但现代社会赋予了教育焦虑全新的意义，使得它成为具有群体性、结构性的教育体验。从认识论角度来看，教育焦虑的实质在于被功利主义思想所引发的教育价值错位与偏移，具体表征在价值、内容和过程等方面，最终导致教育的非人格化。纾解教育焦虑的关键在于以“存在的勇气”直面教育焦虑本身，在与焦虑共存的同时坚守教育的育人本位，在健全的教育关系中重建人的本体性安全，从而将教育焦虑转化为促进个体成长的不竭动力。

[关键词]教育焦虑；教育价值；主体性；功利主义；价值论
[中图分类号]G446 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0029－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.005

在人类社会的不同历史时期，作为客观事实的教育焦虑有着不同的表现形式和影响程度，每个时代都可以被称作“教育焦虑的时代”。但现代社会赋予了教育焦虑全新的时代内涵，深刻改变了教育焦虑的再生产方式，使得教育焦虑传播的范围和影响都达到了前所未有的程度。当今社会普遍存在的教育焦虑现象不仅加剧了人们的不安全感，更构成了人们对现代生活的最直观体验，在加速发展的现代社会中，教育焦虑早已不局限于个别的、偶发性、模糊性的主观感受，而是成为群体性、弥散性、结构性的教育体验。为什么教育焦虑会普遍发生？教育焦虑如何从个体化的情绪上升为群体性的症候？理解教育焦虑现象的形成和演变机理，需要将它置于特定的历史、文化、现实境构中，把握教育焦虑作为事实与价值相统一的本质规定性，从而寻找内在超越的可能。

一、价值论视角下教育焦虑的本质探寻

生活在不安定的社会之中已成为当代人的共同命运，焦虑弥漫在社会生活的各个角落，正如迈瑞·鲁蒂所言，“如果说有一种不好的感觉似乎抓住了我们这个时代的本质，那就是焦虑，它似乎浸透了我们呼吸的空气”[1]。“焦虑”一词就足以概括当代人生活的实质，每一个个体都被各种各样的焦虑包围着，如容貌焦虑、年龄焦虑、婚恋焦虑、教育焦虑、阶层焦虑等，一种焦虑的背后往往是多种焦虑的共同强化，因而，焦虑已嵌入社会结构并成为当代社会的独特景观。其中，教育无疑占据着人们生存焦虑的焦点，它是当代人生存焦虑在教育领域的扩散，这种扩散又进一步放大了人们的生存焦

[收稿日期]2024－01－23
[基金项目]江西省高等教育学会2023年度课题“教育数字化背景下高校青年教师时间焦虑的表征、生成与消解研究”(项目编号：ZX5－C－016)。
[作者简介]李帆(1994－)，男，江西吉安人，博士，江西师范大学教育学院讲师；主要研究方向：教育哲学。黄湾(1994－)，女，江西吉安人，硕士，南昌交通学院马克思主义学院助教；主要研究方向：高校思政教学。

虑。在这种双向互构的过程中，教育焦虑真正成为人们对教育意义、教育价值的焦虑，且以不可阻挡之势超越了个体的边界，成为群体乃至类意义上的共同情绪体验。时至今日，“为教育而焦虑”已被合理化为一种主流的生活方式，生活在现代社会的人们往往难以摆脱教育焦虑的阴影，就在于它不仅成为人们日常生活经验的组成部分，而且是当代人共同建构的现代性体验。

从概念来看，教育焦虑是由“教育”和“焦虑”合成而来，是焦虑在教育领域的特殊形态，但它相较于一般意义上焦虑的特殊性在于，教育活动是有目的有意识地以人的发展为中心，因此教育焦虑既有作为存在的人的焦虑，又有教育活动的特性，它源于教育作为一项培养人的活动的不确定性。正如罗洛·梅所言，焦虑是“因为某种价值受到威胁时所引发的不安，而这个价值则被个人视为是他存在的根本”[2]，焦虑体验是模糊且无特定对象的，常伴随着不确定性和无助感。人之所以焦虑，就在于人是一种会进行评价的动物，会根据象征和意义来解释他的生活世界，并将这些与他作为一个自我的存在等同起来的存在[3]。人的特殊性就在于，人不仅能存在，还能追问存在的意义，意义则体现为客体价值在主体的呈现，价值的缺失或价值的无意义状态会导致焦虑体验的发生，因而它在根本上是一个价值哲学命题。焦虑发生在主客体的相互嵌入结构中，是对美好生活的憧憬却无法“得其所得”而追问正当性的情绪体验，是个体在求真、向善、趋美失效之后的深刻体验[4]。从时间结构上来看，焦虑往往发生在变动不居的过渡时代，当每一个个体都面临着急遽变革所带来的不确定性时，焦虑才能以不可阻挡之势冲破私域的边界，成为一种弥散的社会情绪。当下的人们之所以为教育而焦虑，就在于教育承载着人们对美好生活的价值期许，教育焦虑则是教育价值观偏离的标志，即教育的价值理性被工具理性所裹挟，它威胁着教育最根本的育人价值，让教育陷入由过度竞争所引发的内卷状态，把人视作实现特定目的的工具。但同时，教育焦虑也是教育价值遭遇危机的信号，反映出教育的理想与现实之间的冲突，焦虑在为人们带来痛苦体验的同时也唤醒了他们对教育真善美的本真追求，促使他们思索教育之于个体的社会和精神意义，从而回到教育的原点去审视人的存在这一终极命题，向着更高层次的真善美趋近。

总之，教育焦虑就是人在教育活动中由于教育活动的不确定性所引发的对于未来的担忧、不安、紧张等情绪体验。教育焦虑的发生需要满足以下3个条件。首先，教育许诺的未来是充满不确定性且有着潜在威胁的可能。引发焦虑情绪的，不是我们正在经历的当下，而是教育通向的难以预料的、充满不确定性的未来。其次，自我对于教育是满怀憧憬的。只有对教育的结果心怀期待且认定结果可能对自己造成一定威胁时，个体才会感知到教育焦虑，在那些渴望通过教育来实现某种目标的人身上，教育焦虑更为凸显。最后，自我对于如何应对这种后果是茫然无措的。当教育活动的不确定性转化为威胁时，自身难以采取有效措施加以应对，随之而来的则是深深的无力感和无助感。与教育焦虑对应的是自我在教育活动中对不确定因素所造成的威胁的感知与抵抗。这种抵抗之所以可能，就在于人在参与教育活动时总会产生既期望又失望的矛盾心理，教育许诺的美好未来与现实之间形成了某种冲突，使得个体在教育活动中永远处于一种不安定状态。但未来的不确定性在威胁自我存在价值的同时，也给当下的人留下了渺小的希望，正是这种希望的存在，使得人始终保持着对教育的笃定与信心，赋予教育永恒和无限的意义，在饱受心灵煎熬的同时又坚定不移地投入教育活动中，在教育活动中实现“人的创造”，通过教育来实现自身的价值。

简言之，教育焦虑是一个与价值相关的认识和实践议题。每一个个体都在以自己的方式感知和体验着教育活动的存在，并以概念、话语和逻辑把握着这种存在，且以追问的方式反思、批判和预设“存在”的意义，进而转化为实践的动力。因此，我们不仅要用理论论证整体性、类性的教育焦虑产生和存续的正当性，更要揭示其治理和超越的可能向度。

二、教育焦虑产生的根源

从价值论意义上看，功利主义教育观是教育焦虑产生的思想根源。社会意义上的功利主义包括急功近利、唯利是图、享乐拜金等取向，泛化在教育领域就表征为功利主义教育观，它是一种教育价值取向的偏离和错位。功利主义教育观隐藏在教育思想、制度和实践中，实则是把教育的工具理性凌驾于价值理性之上，致使人们的观念和行为偏离教育的规律、忽视育人的本质，功利主义教育观引发了教育焦虑[5]。

（一）功利主义教育观的产生

功利主义教育观是历史的产物，是功利主义思想在教育领域中的呈现，且它一旦出现就会在特定时期内持续存在。中国教育史上不乏功利主义观念的存在，在科举时代，受教育水平是决定个体收入和社会地位的重要因素，因此教育就成为个人改变命运的重要途径，承载了过多的外在价值。而在新中国成立后的很长一段时间内，高学历人才都可以被分配到体制内，成为“吃皇粮”的国家干部，更是强化了教育与个体命运之间的线性逻辑。进入市场经济时代，高素质人才的稀缺使得教育有着较高的回报率，教育受到人们追捧的原因就在于它赋予人们实现特定目标的可能，因此是否“有用”就成为衡量教育价值的尺度（它通常外显为具体可操作性的量化指标），这实际是把教育的工具性价值凌驾于本体价值之上。

功利主义教育观是功利主义思想在教育领域的表现。作为社会子系统的教育不可避免地受到社会政治、经济、文化等外在因素的影响，在传统的教育视阈里，教育的作用主要是通过培养人来为社会服务，它在社会与人之间起着纽带、中介的作用[6]。当代社会的泛功利化思想无疑影响着人们对于教育的理解。一种思想之所以能广泛传播，就在于它迎合了部分人的需要，为其行为提供了正当依据，功利主义的存在合理性就在于它肯定了人性是自利的，其主张的趋利避害、通过个人经验来判断行为好坏与人们的日常经验有着一定的适切性，使得功利主义在现代社会迅速扩展开来。当然，功利主义的这些倾向看似合理，实则是放大了人的自私自利，因为在日常生活中，人们往往把自发追求个人的现实利益看作是应当追求的价值目标，把“实然”看作“应然”，把个体的行为理解为群体的行为。现代社会价值体系的变动也是引发功利主义思想的源头，在前现代社会向现代社会转变的过程中，原有的价值体系崩坏、新的价值体系尚未确立，从而出现了价值的真空期，具体表现为价值取向的多元。各种价值取向的涌现和争鸣，表明这是一个充满希望和焦虑的时代，价值的多元并未给人带来真正的自由，虽然看似为人提供了更多的选择，但却让人陷入对特定价值的盲目追求之中，其中最为突出的便是对物质的追求。在现代社会，与物质条件极大丰富对应的是人的物欲膨胀，人们陷入了对金钱的盲目崇拜之中。这种唯利是图的思想反映在教育领域，就表现为教育与金钱挂钩，成为获得物质利益的手段，如把学习是否有助于考得高分、获取证书、找到好工作看作最重要的因素，过于突出教育的工具价值。要不是教育意味着更多的金钱，或更大的支配人的权利或更高的社会地位，或至少一份稳当而体面的工作，那么费心获得教育的人便会寥寥无几了[7]。

功利主义教育观的背后实则是当代人的生存焦虑，在生存处境难以改善的前提下，人们不得不把一些不切实际的希望寄托在教育身上，使得人们的教育观念与行为都带有浓厚的功利主义色彩。功利主义教育观是特定时期的产物，对应着教育不平衡、不充分的发展阶段，优质教育资源的不足与人们对教育资源供给的高期待之间的固有矛盾是功利主义教育观产生的事实前提，功利主义教育观则进一步强化了这种不平衡关系，加剧了人们的教育焦虑。

（二）功利主义教育观影响下的教育焦虑

为什么当下的人们对教育如此焦虑？其原因就在于教育承载的价值面临着功利主义思想的侵扰。在此背景下，“一切教育活动都与物质奖赏制度建立了联系，一切教育活动背后都存在一套量化的评价体系”[8]，教育领域已沦为以争夺更多绩效为导向的“功绩竞技场”，教育焦虑就在这种功绩竞争中不断累积并放大。

首先，功利主义教育观引发教育价值的焦虑。所谓教育价值，就是作为客体的教育现象的属性与作为社会实践主体的人的需要之间的一种特定关系，对这种关系产生的不同认识和评价就构成了人们的教育价值观。知识的价值表现为功利价值、认知价值和发展价值三方面，前者突出了教育作为目的和手段的意义，后两者则突出教育对社会的意义[9]。也就是说，教育自身就包含了本体价值和工具价值两方面，前者强调非功利性的个体发展，如知识增长、素质提升等，后者强调目的导向，如教育促进阶层流动、实现个人利益等。在科学、理性的主导下，教育的工具价值得到了追捧，它所强调的把教育资源效用最大化的原则使得教育成为满足大多数人功利价值的手段，教育培养的是劳动力，把人作为资源来开发，使人的价值被物化。科学和理性的过度膨胀，使得教育被外界力量所主导，只能迎合工具理性的要求，正因如此，这种教育只能培养作为工具而非主体性的人。不可否认，在生存论层面的教育确有其功利功能，功利性的教育在一定程度上有助于教育主体摆脱物质和生存的困境，

但过于强调教育的工具价值而忽视教育对人格塑造的独特价值，从而把教育的功能窄化为谋生，这是一种低等次的教育需求。人不但能通过教育来实现自身知识、技能的增长并获得外在物，还能通过教育来丰富精神世界，追求更高的发展境界，而这无疑是人的高级需要。当这种需要被遮蔽时，教育也就沦为了单纯的职业标签，教育实践也就被外在的功利目标所裹挟了。在功利主义观念下，教育被剥离了神圣的光环，被物化为文凭的符号，人失去了在教育过程中的主体性地位，而这正是教育使人成为人的前提所在。

其次，功利主义教育观导致了教育的内容焦虑。教育应当培养德智体美劳全面发展的人，但在功利主义教育观的影响下，教育实践往往把考试成绩、升学、文凭的取得等外在目标看作学生成长的核心指标，知识授受成为学校教学活动的主要内容。教育过程也发生了根本性的变化，追求效率的“教”取代了注重个性发展的“育”，教师更倾向于采取灌输式的教学方法向学生输入静态的知识，并采取多种规训和控制方法来主导教学活动。在这一境况下，学生的生活被学习所僭越，不由自主地陷入各种功利化的学习之中，这种学习是单向度的学习，造就的是只能顺从接受而缺乏批判反思的人。近代以来科学的飞速发展也使人类陷入了对科学的过度崇拜之中，因此，让受教育者尽可能多、尽可能快地掌握科学知识就成为现代教育的重要内容。教育具有“转识成智”的追求，旨在将知识转化为智慧，使文化积淀为人格，通过化自在之物为自我之物，将自然、社会和他人的经验转化为自我的智慧[10]。但功利主义教育把人变成只有知识、技能却无智慧的人，这种教育实则是一种占有式的教育，它所主张的是把自己当作实现某种价值的手段，从而缓解心灵深处的存在焦虑。占有更多知识、财富无疑能让人的工具价值得到体现，但却把人自身的独特价值给遮蔽了，占有本身成为生存的目的。在这种教育中，学生的学习目的指向占有，通过占有更多知识来考取更高的分数、通过考试升入更好的学校、通过高学历来获得更多的财富和更高的社会地位；教师的教学活动指向占有，通过教学成绩、科研成果、荣誉奖项等来获得财富和社会地位；家长的教育活动指向占有，通过子女的学业成就来获得他人的认可和确立自身的意义。在这种占有式的教育中，个体与他人、个体与群体的关系是充满敌意的，个体成功的背后是群体的失败，为此他们必须时刻保持警惕和提防看不见的威胁，心灵处在极度的焦虑不安之中。但他们却无法通过占有来获得真正的内心平静，因为占有就意味着永不知足，通过占有所得到的满足很快就会被不断膨胀的欲望所淹没，占有绩效的方式尽管能缓解个体当下的焦虑情绪，却是群体性焦虑的深层次源头，个体看似理性的行为选择却造成了群体的非理性结果。

最后，功利主义教育观导致教育的过程焦虑。人的发展具有阶段性，决定着教育需要以过程的形式存在并展开，但在功利主义导向下，教育的过程却被忽视了，人们关注的往往是那些可操作、可量化的指标。数字成为衡量人的同一性标尺，其原因就在于数字的可计算性为人们展示了标准化教育模式的可能。在这种教育中，一切事物的性质都必须满足数理性质，如品德分、学习成绩、绩效考核分等，作为教育对象的人也就成为被数字消弭自身丰富性的人。因此，学生的综合素质就表现为分数的占有量，学生德智体美劳等方面的发展程度被数字所代表，数字用量的同一性掩盖了质的差异性。在教师的管理方面，泰罗制的科学管理模式将教师的收入与绩效挂钩，用表征为数字的绩效来考核教师的工作状况，而对其过程并不过多考察，更是在客观上默许了教师的急功近利做法。在家长的教育参与方面，家长通过购买教育服务来提升孩子的素质，其根源就在于渴望用金钱购买与之匹配的素质，从而在教育竞争中占有更多的优势。在功利主义教育观影响下，人们对教育的期待大多着眼于现实目标，渴望通过大量的资源投入来获得确定性的目标，如升学、考取证书、获得文凭等，这实际上是精于算计的“功绩主义”心理在作祟。因此，为实现目的而不择手段的行为也就被合理化了，如学生为了升学而选择超前学习、为了学习而牺牲睡眠时间，学校为提高升学率而挤占音乐、体育、美术等学科的课程，这些背离教育基本规律的做法在现实中却往往屡见不鲜。渴望在投入教育资源后看到立竿见影的成效，不过是一种扭曲的功利心理在作祟，越是在意结果，就越会感到患得患失，进而导致教育主体的焦虑情绪日渐膨胀。

三、纾解教育焦虑的现实可能

教育焦虑使人感受到痛苦、恐惧、焦躁等负面情绪，但正如罗·洛梅所警示的那样，“我们必须坦白承认和面对这种危险的状态，无论是从个人方面

还是从社会方面都要承认和面对”[11]。唯有确立“存在的勇气”，直面教育焦虑本身，才能在与焦虑共存的同时超越焦虑，这恰恰是人所独有的自我肯定。在教育活动中，一个完整的人不是没有焦虑的人，而是认识到焦虑的威胁性并依然坚定教育信仰、能将焦虑转化为建设性因素的人，只有在坚守“人”这一价值原点的基础上才能探寻纾解教育焦虑的现实可能。

（一）价值立场：直面教育焦虑本身

尽管在群体意义上过度的教育焦虑在短时间内很难得到根本扭转，但在个体意义上，只要抓住教育的时机，就能在体认自我的同时提升生存境界。

一方面，要坚守教育信仰。克尔凯郭尔主张在信仰中克服焦虑，在他看来，焦虑对人而言有着终极意义，因此他才提出要在虔诚的信仰中跃向“超越性的焦虑”。而在我们的时代，教育可否作为一种信仰？答案是必要且必然的。在价值多元化和社会急剧变革的大环境下，教育面临着前所未有的挑战，首当其冲的则是教育能否如“终极关怀”那般，成为个人接受教育活动的内在动力。应当承认的是，现代社会的教育不仅是个人信仰的对象，更是信仰本身，但这种信仰不同于宗教意义上的，而是存在论意义上的，是对自我生命存在的高度肯定。教育焦虑尽管揭露了无意义感对人的威胁，也把教育的“终极关怀”外显化，却让人重新审视教育与人之间存在的根本问题。对教育主体而言，坚守教育的信仰能使人确立“存在的勇气”，直面教育过程中的痛苦、迷茫、颓丧等消极情绪，进而在肯定自我的同时创造适合自己的教育方式，以此获得“终极的确定性”。只有对教育怀着真切的敬畏，把教育视作自我生命的存在方式，个体才能克服自身存在的有限性所造成的焦虑，并在创造性的教育活动中丰富自身的生存内涵，擢升生存境界。

另一方面，在体认教育焦虑的同时寻求自我超越。自古以来便有两种缓解教育焦虑的方式，即向外转变和向内超越。“向外”的方式针对的是社会性的教育焦虑，它的作用仍是有限的、有条件的，既难以关怀具体的个人，也容易模糊教育焦虑的社会性和个体性边界，甚至用现代性宏大话语和想象遮蔽教育焦虑的实质，以总体性叙事取代个体的真实体验。为此，“向内”超越的意义在于真正建构自下而上、由内而外的方法论，改善自我的生存境况，这无疑是更为持久且根本的方式。对个体而言，应从观念和价值层面做出积极转变，在反思教育焦虑体验的同时重新发现自己，意识到自我的内在限度并发掘内在超越的潜能。在此基础上，个体得以正视教育焦虑体验的必然性，并在这种反思性的活动中发现自我生命的存在意义，在焦虑体验中超越不完善的自我，在应对焦虑的自觉实践中抵达更高的教育境界。

（二）情感尺度：重建人的本体性安全

情感是教育的价值原点，教育焦虑则揭示了人在教育中的情感缺失：过度的竞争强化了人与人之间的敌意、不断加剧的个体化现象消解着自我同一性、风险的扩散放大了个体的不安全感，在日益焦虑的教育背后恰恰体现出当前时代冰冷的、无爱的教育，这种教育只能培养残缺的、病态的甚至异化的人。完整的教育，应当使人成长在一个安全、有爱、关心、尊重的教育环境之中，让人在健全的教育关系中感受在合理区间内的焦虑，在情感浸润的教育活动中确立本体性安全。

首先，构建健全的教育关系。只有健全的教育关系才能让人克服自身存在的有限性，达到一种更高的发展境界，这意味着教育不仅要把人的生存放在首位，更要引导人的自我超越。在伦理上，要形成一种“生存取向”的文化环境，要求各教育主体和谐共生，开放内心去接纳他者的存在。自我的存在要在他者的共在中实现，他者并非对自我的威胁，相反能激活自我的生命活性，成就自我的存在。在行动上，要求人们摒弃二元对立的观念，在竞争中寻求协作，以制度来规范竞争行为，对竞争行为做出引导和规约。在组织上，要求教育主体在对话中增进理解，在价值共识的引领下达成行动的一致，并在反身性的实践中凝聚应对教育焦虑的向心力。

其次，维系积极的教育信任关系。吉登斯指出，儿童投射在看护者身上的信任，是一种抵御焦虑的情感疫苗，对抗焦虑的动力就隐藏在儿童早期的教养活动中[12]。家长充满关怀与爱的教养方式能使其与儿童达成坚实的信任关系，建立儿童初步的本体性安全，并在他们心中种下抵抗焦虑的种子。在学校教育阶段，师生、生生间的信任关系建立在“共同在场”的基础上，这种在直接交往中形成的信任关系有助于学生存在感、归属感、意义感的获得，并在集体生活中消除过度的焦虑情绪。在学生接受教育的过程中，这种积极的信任关系能减少不确定性带来的负面影响，维系儿童身心成长的连续性，让焦虑成为一种持续的生产性动力。

最后，创设良性的竞争文化。在文化意义上，需要以批判性思维看待教育这一培养人的神圣事业，把人的发展作为教育的根本价值，在良性的教育竞争中创设自觉的文化样态。一是从伦理层面廓清教育竞争的边界。教育竞争是有条件、有限度、有边界的，只有在尊重个体独立、自由的基础上坚持以发展为目标的竞争才是有意义的，同样，竞争行为需要在个体和群体之间保持利益的公正，即个体的竞争不能以损害他人利益为代价。二是营造公正的竞争环境，规范教育竞争行为。在社会公共领域创设有利于竞争展开的舆情生态，在学校微环境中营造公平公正的文化生态，并通过优化教育资源配置、拓宽教育资源等方式改善供需结构，从而做到实质均衡。此外，行政部门可针对学生偷跑、抢跑等行为开展综合治理，引导不符合“双减”要求的教育机构改正或退出，以此维护教育竞争的应有秩序。三是积极寻求教育主体间的合作。合作是竞争的对立面，即在批判已往单向度竞争文化的基础上建构“生存取向”的竞争文化，这种文化从根本上把个体利益与群体利益相整合，把人的全面发展看作终极目的。合作的主体包括学校、教师、家长、学生等，合作的前提在于价值的共识，即对教育成人的目标旨趣，合作的完成需要相关主体的积极行动，在合作中建立共生的关系，实现个人与他人、个体与群体的内在联动，从而达成新的教育发展境界。

（三）实践向度：坚守教育焦虑的育人本位

教育的本质在于育人，始终把人的发展看作价值原点，而愈演愈烈的教育焦虑现象则揭示了人作为教育主体的危机，即人的内在价值被外在价值裹挟，越来越具备非人的特征。因此，需要向外摒弃功利化的价值导向，在顺应教育规律的同时廓清教育竞争的人本取向，向内寻求个体观念和行为的转变，超越教育焦虑的消极影响。

在外部动力层面，要加快推进教育评价改革。由教育行政部门牵头，综合学校、教师、学生、家长等主体的利益诉求，制定完全符合“立德树人”根本要求的评价指标体系，破除“五唯”的沉疴旧疾，从标准化考试转化为个性化评价[13]。淡化结果导向的评价取向，促使教育评价与教育活动相结合、与学生的身心成长过程相适应，推广实施过程评价、增值评价、动态评价、综合评价等评价方式。在评价过程中，注重学生在知识、能力、素养等方面的综合发展，把评价看作促进教师教学、学生学习改进的手段而非目的。在开展教育评价的自觉行为中建构良性的评价文化，教育评价是始于文化而又终于文化的过程，文化引领着教育评估的实施，又得以创造和生成新的文化。评价文化的形成，需要从环境、制度、方法等多方面进行变革，以评价提升学生的学习体验，改进学校的教学活动，增进学校、家庭与社会之间的合作。

在内部动力层面，需要个体在行动中纾解教育焦虑。健全的个体不是没有焦虑的人，而是能与焦虑共存并超越焦虑的人，只有在积极行动中才能克服过多的焦虑情绪，在“躺”与“卷”的张力中不断寻求适应自身学习节奏、不断擢升自我生存境界的个体。价值需要在行动中创造和体现，它建立在教育主体肯定和发现自我的基础上，其最根本的是“自证”，即在主体性的教育活动中提升自我价值。因此，个体不仅要在外在竞争中不断提升，更要向内求索并以超越不完善的自我为目标，这种竞争才是真正非功利的、符合教育本真规律的良性竞争。具体而言，学生个体应笃定教育理想，在学习中不断深化对自我的认同，主动探寻创造性的学习方式，减少无意义的内耗，从而形成自觉的学习形态。教师和家长则应在遵循孩子身心发展规律和教育规律的基础上共同制定联动方案，在教育活动中达成协作关系，从而精准识别学习焦虑并以此制定相应的措施。

全民教育焦虑构成了我们对现代生活的共有体验，但学界对教育焦虑的本质及其产生机理仍语焉不详，有待研究的进一步揭示。教育焦虑从根本上是一个价值问题，即功利主义思想所引发的教育价值偏离和错位，它是人为建构的产物，是教育发展不充分不完善的阶段性病症，也是教育结构性变革的代价。但我们仍有理由相信，随着教育改革的持续推进，教育价值不断回归“育人”本位、教育资源配合不断优化、教育结构不断完善、教育治理手段不断丰富，在教育高质量发展稳步推进的未来，教育焦虑将实现积极转化，成为促进人自由而全面发展的不竭动力。只有在这一情形下，教育才是一种指向人的个性化、创造性培养的能动活动，朝向人的解放的终极目标日益趋近。

参考文献：

[1] Mari Ruti. Penis envy and other bad feelings: The emotional costs of everyday life[M]. New York: Columbia university press, 2018: 176.

[2]〔美〕罗洛·梅. 焦虑的意义[M]. 朱侃如,译. 桂林:广西师范大学出版社,2010:172.

[3]〔美〕罗洛·梅. 心理学与人类困境[M]. 郭本禹,方红,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:45.

[4]晏辉. 现代性场域下生存焦虑的生成逻辑[J]. 探索与争鸣,2020(03):84-92,194-195.

[5]崔保师,邓友超,等. 扭转教育功利化倾向[J]. 教育研究,2020(08):4-17.

[6]王道俊,郭文安. 主体教育论[M]. 北京:人民教育出版社,2009:7.

[7]金生鉱. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京:教育科学出版社,1997:25.

[8]耿羽. 莫比乌斯环:"鸡娃群"与教育焦虑[J]. 中国青年研究,2021(11):80-87.

[9]王坤庆. 关于知识教育价值观的探讨[J]. 华中师范大学学报(哲学社会科学版),1994(06):73-76,121.

[10]靖国平. 教育的智慧性格[M]. 武汉:湖北教育出版社,2004:27.

[11]〔美〕罗洛·梅. 人的自我寻求[M]. 郭本禹,方红,译. 北京:中国人民大学出版社,2008:23.

[12]〔英〕吉登斯. 现代性与自我认同——现代晚期的自我与社会[M]. 赵旭东,方文,王铭铭,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998:50.

[13]全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国职业教育法[EB/OL]. http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202204/0426654-8708f44afb467500e809aa9cf.shtml,2022-04.

(责任编辑:孙冰玉)

Why is Group Education Anxiety Possible: Reflection on the Perspective of Value Theory

LI Fan[1], HUANG Wan[2]

(1 *Jiangxi Normal University*, *Nanchang*, *Jiangxi* 33022, *China*;
2 *Nanchang Jiaotong Institute*, *Nanchang*, *Jiangxi* 330100, *China*)

Abstract: As an objective fact, educational anxiety has its own manifestations and degrees of influence in different historical periods of human society. However, modern society endows educational anxiety with new meanings, making it a collective and structural educational experience. From an epistemological perspective, the essence of educational anxiety lies in the misplacement and deviation of educational values caused by utilitarian thinking, which is manifested in aspects such as value, content, and process, ultimately leading to the depersonalization of education. The key to relieving educational anxiety lies in facing educational anxiety itself with the courage of existence, adhering to the educational orientation of education while coexisting with anxiety, rebuilding human ontological security in a sound educational relationship, and transforming educational anxiety into an inexhaustible driving force for individual growth.

Key words: educational anxiety; educational value; subjectivity; utilitarianism; valuation theory

高等教育国际化理论的变革：从“影响”到“合作”

黄　艳[1]，德米特里·斯莫里亚科夫[2,3]，吴嘉琪[3]
（1 广东海洋大学，广东 湛江　524088；2 岭南师范学院，广东 湛江　524000；
3 白俄罗斯国家科学院哲学研究院，明斯克　220020）

[摘　要]长久以来，教育一直被视为旧殖民主义实现对外扩张的有效工具之一。随着殖民主义秩序在全球范围内被逐渐瓦解，教育国际领域也发生了巨大的变化，其中文化外交和知识外交先后成为高等教育国际化理论研究的范式。对不同的国际范式进行解释，有利于国家全球化理论的形成以及为维持国际联系创造有利的条件。本文通过比较分析国际化的相关理论内容及特征，为高等院校教育国际化发展提供路径与方向。

[关键词]文化外交；知识外交；教育国际化；后殖民研究
[中图分类号]G640　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0036－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.006

教育国际化因能够揭示现代社会发展中的基本特征，而成为国内外学术界热衷探讨的话题之一，其涉及马克思主义、后现代主义和分析哲学等层面。教育国际化的研究意义通常被看作发达国家与发展中国家之间通过教育活动实现社会经济现代化的有效工具。正如北京外国语大学白刚教授指出的那样，高等教育具有人才培养、科学研究、社会服务、文化交流等多种职能，可以通过其知识优势、智力优势、人才优势为“一带一路”倡议提供全方位的支持，为探索和建设新的国际合作以及全球治理新模式贡献宝贵智慧。《2015 年中国高等教育国际化发展状况调查报告》也指出，高等教育国际化已成中国高等教育发展的重要战略，不仅达成了广泛共识，且在实践中稳步推进[1]。

高等教育国际化并非现代社会的产物，它是经历数百年世界政治、经济、文化互动演变过来的。正如习近平总书记提出的那样，当今世界正经历百年未有之大变局，相互尊重、和平共处、互利共赢的中国理念正迅速走向国际化。但历史遗留的诸多问题仍影响着高等教育国际化的推进。一方面，前帝国主义国家企图在其他国家和地区普及本国教育、文化和语言；另一方面，前殖民地正在寻求符合自身国家教育、文化和语言发展的途径，并使它们获得国际社会的认可。因此，为打造高等教育国际化的新格局，本文基于国际范式的发展过程分析并揭示高等教育的国际化本质，试图为推动全球高

[收稿日期]2023－09－25
[基金项目]教育部高校学生司课题“后疫情时代高校思政教育与就业指导的融合研究”(项目编号：20230108760)；广东海洋大学课题“‘一带一路’国际关系及沿线国家意识形态研究”(项目编号：R19052)。
[作者简介]黄艳(1985－)，女，河南济源人，博士，广东海洋大学讲师；主要研究方向：高等教育国际化生。德米特里·斯莫里亚科夫(1985－)，男，白俄罗斯人，博士，白俄罗斯—中国哲学与文化研究中心高级研究员；主要研究方向：高等教育国际化、全球化和区域化进程。吴嘉琪(1996－)，女，广东江门人，白俄罗斯国家科学院哲学研究院博士生；主要研究方向：高等教育国际化和生态教育。

等教育国际化的协作与融合贡献出绵薄之力。

一、全球化与国际化的性质澄明

在现有的文献研究中，关于国际化与全球化的研究通常被认为是一种辩证统一的过程。由于全球化和国际化具有各自不同的性质及根源，在分析过程中两者的差异并不仅仅解释为形式不同，还表现为两个完全不同的现象[2]。而且这两种现象的性质差异是通过辩证而非演变而来的。

全球化通常被定义为一种强势的现代文明，一方面凸显出其消极的价值取向，另一方面则表现为互动的积极性，这些特点有利于国际社会现代化的建设。现代化的建设也成为国际合作的动因，一般表现在发展中国家期盼通过国际化与全球化来实现国家的现代化建设。正如贝克(W. Beck)的理论所阐释的：世界上大部分的垄断技术都掌握在少数发达国家手中，在这种情况下，发展中国家期盼与发达国家合作以便获得世界先进技术[3]。然而在技术交流的过程中，全球化和国际化之间形成了鲜明的对比。

一是体现在全球化和国际化的价值层面。全球化通常被理解为一种以普遍化为终极目标的消极现象，而国际化则是一种允许他者利益存在的人文范式。汉斯威特(Hans. de Wit)强调，高等教育是一种国家现象，国际化是通过与其他国家的互动而形成的国家现象，而全球化则忽略国家和民族属性，其焦点在于相似性并非差异性[4]。乌维勃兰登堡(Uwe Brandenburg)认为，在现代社会中国际化被理解为一种和平与相互理解的象征，而全球化则被理解为普遍化和模糊差异性的概念[5]。奈特(Jane Knight)指出，如果全球化被看作知识、技术、人力资源等领域的跨界交流，那么国际化就是国家应对全球化影响而采取保护本国民族特色的手段之一[6]。

二是体现在全球化和国际化的工具层面。全球化和国际化之间的差异是基于西方文明国家模式来衡量的，这是由于国际话语权长期掌握在少数发达国家手中的结果。因此，奈特进一步指出，全球化是指去国家化、去民族化并转向偏西方化的一种过程，而国际化是对该过程的反抗，从而保留国家主体性的一种方式[7]。显然，教育国际化不同于全球化，教育国际化被理解为尊重差异性，以保留地方传统因素并适应现代化特征。在这方面，部分学者通过反霸权主义来探讨现代化的新途径，认为可保持民族认同并引入发达国家的相关知识和科技作为实现国家现代化的工具，这一方面打破了西方化等于现代化的观念，另一方面维护了国家民族的特色。

二、全球化的表现形式

综合有关全球化理论表现形式的研究，我们可以把其分为 3 大类型：整合型、普遍型和阶段型。第一种是基于吉登斯(A. Giddens)的全球化理论，该理论认为全球化应该被理解为一种集中化和整合化的“推拉”机制[8]。这在现实世界中通常表现为一些主权国家主动转让部分主权给超国家组织，以换取地缘政治利益。第二种表现形式是基于传统的普遍主义。在日常生活中，这种全球化的表现形式可以通过传播某种普遍性或排斥特殊性的手段得以实现[9]。例如基督教的传播导致某些国家其他宗教的消失。普遍型的全球化不利于文化多样性的发展，该形式通常没有考虑因地制宜的特点。第三种表现形式是从进化论的角度来描述全球化，认为全球化是人类社会发展历程中的一个必然阶段。汤因比(Arnold J. Toynbee)、亨廷顿(Samuel P. Huntington)和弗纳德斯基(Vladimir Vernadsky)等学者赞同这一观点，他们重新解释了黑格尔和马克思的思想，认为世界历史应该被理解为人类不断克服前阶段的矛盾并以此促使各个阶段发展的自然更替。

总的来看，对全球化的认识尚未有明确的定义，但所有研究都是基于知识和文化扩张的背景下进行的。在 19 世纪末 20 世纪初，也就是世纪之交的时候，基督教对外传播形成了“文化全球化”的概念，并为殖民主义甚至帝国主义对外扩张奠定了基础。在殖民过程中，殖民者的语言和文化被诠释为普世的、通用的，比本土的更具价值[10]。在这种背景下，全球化被视为文化对外扩张的重要手段。在文化冲突的过程中，国际化成为解决本土化与全球化的关键因素。

三、国际化是经济全球化的产物

中国学术界对教育国际化理论研究的活动开展于 20 世纪 80 年代末。当时改革开放思潮影响到教育领域，特别是邓小平同志提出的“三个面向”成为中国学者研究教育国际化的重要理论基础。学者们以实现中国教育现代化的目标为出发点，探讨国际化发生的背景、动因和趋势。在全球化背景下，高等教育国际化是经济全球化的产物，其根本意义是在全球范围内促进各国交流，总结和借鉴优秀教

学方法，从而增强自身教学体系在全球教育活动中的地位。国际化背景的形成是基于全球经济一体化进程的需求，以及各国合作解决网络信息社会的兴起而导致的全球问题。

中国学者在研究高等教育国际化理论及其特征时，不仅从全球化趋势出发，而且更关注中华民族传统的发展需要，并将这种趋势称为本土化或民族化。学者赵丽红认为，高等教育本土化是基于全球化的背景下，在不同国家与地区之间进行教育合作交流过程中，维护自身的教育主权和发展的主体地位，积极弘扬本国的优秀文化遗产，从而形成具备国家特色的教育体系的现象和过程[11]。刘宁认为，高等教育本土化所强调的是本民族传统的教育特色，其经过历史沉淀积累而成，并具有鲜明的民族个性，旨在建立具有民族特色的、适合本国国情的高等教育体系，在民族文化的土壤里为本国培养适应世界经济发展所需要的人才[12]。高等教育的本土属性必须维护和继承，并成为高等教育价值观、思维方式和教育制度的特点[13]。吕福军和高汉运认为，在国际化背景下本土化反映的是高等教育的特殊性，国家之间、民族之间的渗透和交流，反映的是高等教育的普遍性[14]。且两者之间存在内在辩证统一关系，彼此通过互相影响促进发展。国际化的出发点与归宿地是本土化，也就是说，真正扎根于本土的高等教育系统才能有效确保在国际化背景下积极吸纳与融合发展。而且，高等教育的本土化既不是国际化的简单补充，也不是国际化的对立面，而是在本土文化中形成该民族的高等教育系统。而且，国际化与本土化始终是相辅相成的，并不存在单一意义上的国际化或本土化[15]。

国内学者将国际化特点理解为一种既反对帝国主义的“普世价值”，又开始发展自身民族文化的形式。这使所有文化和语言在政治和历史的主体性上处于平等地位，反对所谓“主流”或“普世”文化，更利于相互之间的平等交流。学者段朝霞回顾塞缪尔·亨廷顿(Samuel P. Huntington)和弗朗西斯·福山(Francis Fukuyama)关于普世价值在全球传播的条件和趋势的研究中，指出中国在发展过程中既要保证政治文化的独立性，还要在所谓的“软实力”框架内形成输出影响的工具[16]，从而使中国从“影响输入国”转变为“影响输出国”。克拉克·克尔(Clark Kerr)和阿特巴赫(Philip G. Altbach)从现代高等教育作为一种国家现象的基本特征出发，在这种范式中探讨该论点并得出如今不可能再延续亨廷顿和福山20世纪所提出的主流观点。因为在现代世界中，不可能再探讨帝国主义的普遍性这一概念，应该理解为克服“中心—边缘”理论意识，即国家的主体性使国际合作是基于平等的权利来进行的合作。因此国际化被视为具备一种跨民族的特性，而本土化则是民族性，两者看似对立实则内在相统一相促进。例如孔子学院在全世界传播中华文化的过程中，既促进了中国高校与海外高校的学术文化交流，也有利于本民族自身文化的传承。因此国际交流范式发展到合作共赢，并致力于寻找双赢的可能性。

关于国际化动因方面，科技革命缩短了社交的物理距离，加速了经济全球化发展，导致科技与人才在全球范围的竞争愈演愈烈，这些转变对高等教育发展提出了国际化的要求。受教育者的个人意愿、大学以及整个国家社会的利益都被看作教育国际化进程的重要动因之一。李盛兵与刘冬莲教授提出构建一个以经济、社会、文化、学术及人力资源5个维度为纵坐标，以国际组织、区域、国家及高等院校4个层面为横坐标的高等教育国际化动因理论的新框架[17]。关于国际化趋势方面，杨德广认为21世纪高等教育将成为中国一个重要的经济增长点，教育国际化有助于繁荣和扩大教育市场[18]，即利用国际教育市场培养具备国际性能力的人才。赵蒙成和周川认为高等教育国际化新的趋势主要表现为国际交流朝着教育贸易方向发展，高校成为国际交流的主体，高等教育国际化步伐加快并向深层次发展[19]。黄福涛认为在许多领域，高等教育国际化已逐渐上升到区域范围内不同国家间的合作与交流，在某些领域这种合作甚至已扩大到全球范围，追求全球统一化或标准化，国际化呈现出向全球化发展的迹象[20]。因此，国际化被理解为是经济全球化的产物，而且是全球化与本土化互动的基础，教育国际化则为国家现代化提供国际人才以促进国家政治、经济、社会和文化领域的发展，国际化无论是在理论上还是在实践上都呈现出与全球化结合越来越密切的发展趋势。

四、国际化理论研究的范式

在帝国主义的背景下，前殖民者宣称为原住民的精英阶层敞开“世界文明”之窗。然而西方的教育方式扭曲了本土精英的世界观，使他们不仅与自身的文化划清界限，而且还与本民族中那些被剥夺教育权的阶层断绝来往[21]。到20世纪中叶，西方

教育成为学界和人民群众眼中世界文化发展的主流。基于这种情况，如何处理传统与主流文化之间的发展成为重点思考的问题，这既能确定不同文化之间的界限，同时又成为克服这些界限的机制。因为各民族虽具有自身的独特性，但却不能相互孤立和失去文化、商业、政治以及科学之间的交流联系。无论是在个人、集体还是全球层面，合作已经成为人类发展的趋势。

在这种情况下，“影响力”成为国家主体与国际合作之间的一个重要概念，并开始主导学术研究和教育领域的发展。这种影响力不仅限于军事和宗教文化传播的威胁，也开始在合作的过程中形成。同时在合作过程中出现了模仿的形式，并通过多种方式得以实现，例如通过技术、方法和知识的参考，还可以通过经验交流或共同创造来实现。在这一过程中，不仅出现了“原创”这一术语，还伴随着其他各种社会心理现象，例如大众幻想与群体性癫狂，就是一种从众心理，即跟随潮流现象。但这些现象并没有具体根源，它们通常是在无意识的情况下，轻松跨越文化和国家的界限。在这些情况中，国家的本土文化能保护人民免受外部文化的渗透。借助自身民族文化的影响避免了对其他国家的全面认同，从而也防止了大众幻想与群体性癫狂现象的闪电式扩散。除此之外，在国际化理论的研究中还出现了软实力外交、文化外交和知识外交等范式。

（一）软实力外交

基于对现代与传统之间的衡量，20 世纪末出现了各种关于影响力的术语，其中最流行的是约瑟夫·奈（Joseph Nye）的“软实力”。在这一理论框架内，国家不再仅靠军事力量和经济压力等旧手段实施外交政策，而是采用更加灵活的外交工具，其中涉及文化、语言、艺术和教育等领域[22]。“软实力”的概念早在 20 世纪初就已出现，并成为前殖民国家文化对外影响的工具，如英国文化教育协会（British Council）和法语联盟（Alliance française）等。文化外交的兴起使世界上许多国家都开始建设类似机构。

软实力的影响可以通过多种从属机制的建设得以实现。在这些机制中，可以看作是一种自上而下的执行手段，通过强调强势文明制度或政治影响力对其他文明进行控制，即一个国家对另外一个国家的忠诚态度。而通过创新技术的转移明显减少了这种单边影响，因为这不再是一种单边机制产生的结果，而是根据国家现代化发展的需求所决定，但这种输出机制就有时会影响到接受者的主权。在此情形下，这种强势制度特征与文化被公认为是有价值的，甚至在特定发展阶段被当作一种共享文化特征。

（二）文化外交

文化外交随着冷战爆发迅速扩展，苏联和美国也各自采取了相似的手段促进盟国之间的紧密关系。一方面向同盟国积极传播自身文化，另一方面向对方输出军事和经济潜力信号[23]。基于此，文化交流项目在国家利益的影响下得到迅速展开，20 世纪中期拓展到国际教育领域，文化外交为军事、政治、经济方面提供一种辅助作用[24]。文化外交作为一种柔性的外交活动，其价值来自一系列不显眼的信号，其影响力比以往军事威胁更胜一筹。一方面，文化外交不仅将前宗主国及其卫星国通过军事、政治、经济方面的合作连接起来，还能在文化层面加强彼此之间的了解与联系。通过文化和教育的潜在影响力来克服意识形态的分歧，为对外输出影响力而创造条件[25]。另一方面，文化外交成为开展国际贸易和对外合作的一个重要资源。根据建构主义理论，文化的认同即通过文化来构建共有观念或知识来塑造国家这一国际社会行为体的身份归属。因此，同质文化对于作为文化载体的民族和国家具有强大的凝聚力和向心力，并以其特有的亲和功能使具有同质文化的国家在对外交往中加强合作或构筑联盟[26]。

基于此，意识形态相近的国家为了加强紧密联系而建设一些文化资源共享平台，致力于在该层面上逐步达成某种共识。文化外交的问题可以从两方面来看。一方面实施文化外交对大多数现代国家来说经费开支过大，并不是最优的选项。另一方面，文化外交通常伴随着一些消极的声音，因为它们常常被一些学者理解为是以“文化入侵”名义来取代以往被冠以“殖民主义”名号的行为，认为其本质是相同的，即通过对前宗主国表示忠诚及臣服的态度，来确保经济和地缘政治利益[27]。因此学术界一直强调，文化外交的发展应该在国家当局管理和财政支持的框架内实施，而不是让文化或学术机构等利益相关方参与[28]。

值得注意的是，文化外交中保留了单边主义的概念，这是因为在文化外交的过程中，处于强势地位的国家的意识形态、语言、文化等主宰、挤压着其他观念和实践。因此在国家认同或延续传统文化方面都难以实现真正意义上的互利共赢。这促使国际合作急需拓展新的领域，过往的合作主要涉及经贸、语言、艺术和文化领域，而现在则发展到医

疗、科技、生态甚至饮食等领域。

（三）知识外交

国际合作从以往纯粹的人文领域逐渐发展到自然科学领域，有效地解决了文化外交中产生的负面影响，学者们将这种以知识作为国际合作载体的范式称为“知识外交”。这种国际交流形式被理解为一个互惠互利的双向过程，国家之间的合作可以促进国际高等教育和学术研究交流，特别是科技与创新领域。知识外交致力于传递科技创新知识而不再是文化，特别是在公共卫生和生态领域。知识外交是一种保持传统与创新、现代化与民族认同之间动态平衡的发展模式。

在这方面，学者柯志骋认为，知识外交理论形成的一个重要背景是人类所共同面对的全球化困局，如气候变化、食品安全、流行疫病、难民和移民潮、消除贫困、水资源紧缺、地区和平与稳定等。这些问题的解决需要形成全球合力，特别是需要人类智慧集聚的高等学府贡献解决方案[29]。但同时这种模式仍然存在局限性，由于在知识外交过程中仍然属于一种供给的关系，其过程在某种程度上是一个单方面的输出，因此仍然需要面临西方化和去个性化的问题。知识外交在某种程度上被认为是“软实力”作用于高等教育国际化的更新诠释和理论进步。

通过梳理高等教育国际化理论研究，我们可以发现无论是文化外交还是知识外交，学者的分析主要建立在国际化与本土化对立统一的辩证关系上。学者葆乐心和张蓓蓓认为，教育国际化是指一国在实施本国的发展战略规划时，把本国的教育拓展到世界教育之中，不断吸收和借鉴世界上一切有益的先进科学技术和经营管理知识，以及成功的教育经验，以此提高本国教育在世界经济发展中的竞争能力[30]。舒志定认为，高等教育国际化是指大学教育面向世界，以具体多样的高等教育活动为载体，以吸收、借鉴世界一流大学的办学理念为核心，以建设、改造高等教育为管理模式，为促进本国高等教育体系的完善为目的[31]。上述学者都把国际化作为一种发展过程或趋势，强调满足国内高等教育发展并面向世界。也就是说在各国实施国际化交流的过程中，国内优先发展成为基本要素，因此必须解决国际化与本土化的问题。

（四）合作共赢

合作共赢成为21世纪国际交流合作的新范式，其中包括中国提出的“一带一路”倡议。该倡议秉持和平合作、开放包容、互学互鉴、互利共赢的理念，打造人类命运共同体和责任共同体。即尊重各国本土特征，考虑各国共同利益，追求实现多方共赢的局面。实际上，“一带一路”倡议背景下所实施的国际合作项目也正帮助一些发展中国家实现教育现代化建设。因此，这类合作项目与以往国际社会中出现的教育国际化工具截然不同。在合作共赢的体系中，对外输出的内容不再由强势方所决定，而是取决于接受者根据国家发展的需求，因此单边主义的影响正在逐渐消失。自此，从以往强势文明对其他文明的影响甚至控制的方式转向强调自我实现的同时利他的合作形式，一方面解决了“普世价值观”的问题，另一方面又保留了现代化潜力。

合作共赢理念成为现代化背景下考虑的必要因素。它成为教育国际合作交流的基础，并通过交流合作完善国家高等教育系统，是实施国际化的动力和核心。但在帝国主义的普世价值中仍存在不同的看法，例如在高等教育国际合作与交流中，有时会通过“政治忠诚”的表现获得资金优惠政策。然而，这种结果看似有利于高等教育质量提高，实则更倾向于政治目的。教育国际化应该侧重于一种学术手段，而不是以“软实力”的形式作为政治或军事的工具。

比较分析各阶段国际化理论研究的范式，我们可以发现教育高质量发展已成为国家社会现代化发展的共识，高等教育国际化更是以教育质量作为标准。同时，寻求高质量发展也为各国提供了和平稳定的环境。也就是说，如今的国际合作方式完全摒弃了以往建立在政治忠诚前提下进行的合作，而是体现在学术层面上。在这一框架内，国家之间长期的互动途径正在形成，并通过整合各国的经验，培养出新一代国际人才。因此，国际化被理解为一种具有国家特色的现代化，即将先进技术从发达国家转移到发展中国家，同时保留本民族特色。在这种情况下，高等教育国际化往往被解读为应对全球化挑战的战略。

综上所述，高等教育国际化有效克服了国际合作中所存在的消极问题，并且有效解决了帝国主义时期所遗留的教育问题。如今确保现代化建设以及传承保留国家民族特色已成为教育国际化进程中的关键，即在规范和传统之间寻找平衡点。现代学者虽察觉到了这个问题，但往往基于旧的价值体系进行分析。他们通常将高等教育国际化与全球化进程联系起来，或试图重新理解文化外交等范式。学术界正试图通过拓展“合作”概念来解决“影响力”的

问题，使全球化和国际化之间的辩证关系得以形成。通常这种尝试是应用在社会哲学传统方法基础上，特别是应用在全球化传统概念上，因此忽略了对殖民主义的批判。然而殖民主义一方面是现代和早期对照的基本来源，另一方面也是现代哲学隐藏在普遍化等概念下的一种现象。

随着殖民主义体系的崩溃，高等教育的国际化似乎成为一种相互妥协的机制。在这个过程中，弱小的国家通过一体化的形式以确保自身的国际利益。这种妥协是通过相互濡染得以实现的。在这里，国际化不是一个结果，而是结果的预兆，同时也是实现该结果的工具。这种整合的形式被认为是维持国家可持续性的潜力。

值得注意的是，国际化进程不仅伴随着人道主义的变化，还会带来经济方面的变化。高等教育国际化的发展规则随着市场劳动力的需求以及经济结构的转型而改变，而这正是国际一体化导致可持续性的实质部分。衡量高等教育国际化成败的标准，无论是在融合程度还是教育质量方面，都将成为国家调节经济结构以及在新条件下以新方式运作的能力。在这种情况下，合作共赢经常被认为是克服霸权主义的理念，即达成双赢的可能性的理念。

但这种共赢模式也透露出模棱两可的方面，因为它伴随着一种妥协机制，即合作伙伴通过比较双方目标和任务后以实现互利互惠原则对自身计划作出的调整。因此应该以不同的方式看待高等教育国际化的利益，其中学术发展、提升科学和教育潜力应该被理解为高等教育国际化的自身价值。教育国际化不应该成为国家政治层面的操作工具，而应该是国际学术互动本身的一个目标利益。在合作过程中，合作伙伴应该被视为独立自主的个体，因此，文化交流过程中如果不符合教研和学术自身的利益，则根本不需要被考虑。在制度方面，这种做法是促进了高等教育互动的自主性，并承认其学术本身的价值。所以无论是开展学术活动还是促进与国外师生交流等方面，国际互动都应该由合作院校根据教育情况与内需所形成的目标和标准来决定，而不是由外部影响决定。这种趋势导致高等院校的自主权越来越大，它们不再成为国家外交或政治影响的工具，而是社会与国家实现经济现代化的重要组成部分。从该角度重新解读高等教育国际化，有助于高等院校通过教育国际化的范式探究教育高质量发展的途径。

五、结论

自 20 世纪中叶以来帝国主义体系逐渐瓦解，教育国际化层面发生了巨大变化。一方面，这种变化体现在国际化理论范式中，从对合作伙伴实行的单边机制转向相互尊重的协商机制。然而他们之间的区别在于认识论上，因为文化和知识的交流涉及强势文明或语言的影响力。另一方面，这两个概念都要求政府直接参与为高等教育制定国际合作的目标、任务和预期成果。

从教育国际化新范式出发，即相互承认和尊重合作伙伴的自主性。在这一战略框架内，国际合作的目标、任务及成果应直接由学术机构双方共同决定。双方达成的共识不应被视为国家之间互动的部分，而应被视为教育与学术交流本身发展的目标。在这种情况下，教育质量作为高等教育国际化发展的首要任务之一，开始成为国际化的优先事项，以迎来世界高等教育国际化发展的新时代。

参考文献：

[1]伍宸.“教育对外开放”与“高等教育国际化”——中国教育发展战略学会国际教育专业委员会首届学术年会会议综述[J].教育发展研究,2017(03):81－84.

[2]Beck, U. Was ist Globalisierung Irrtümer des globalismus-antworten auf globalisierung[M]. U. Beck. -Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1998:178 .

[3]M Herry. The globalization of higher education[M]. The Soc. for Research Into Higher Education; ed. P. Scott. -Buckingham: Open Univ. Press,1998: 108.

[4]Wit, H. de. Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis[M]. H. De Wit. -Westport: Greenwood press, 2002:13.

[5]Brandenburg, U. The end of internationalization[J]. Intern. Higher Education, 2010(62): 15－17.

[6]H. De Wit, J. Knight. Quality and internationalization in higher education[EB/OL]. https://read. oecd－ilibrary. org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_97-89264173361-en,2019－12.

[7]Wit, Hans de; Knight, Jane. Quality and internationalisation in higher education[M]. Paris: OECD Publ. , 1999: 13－29.

[8]Giddens, A. (1990). The consequences of modernity[J]. Stanford University Press,1990:73.

[9]Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества/З. Бауман; [пер. с англ. М. Л. Коробочкина]. －М. : Весь мир, 2004: 21.

[10]Stuchtey, B. Colonialism and imperialism, 1450－1950[EB/OL]. http://www. ieg－ego. eu/stuchteyb－2010－en,2011－01.

[11]赵丽红.浅谈高等教育的全球化与本土化[J].中

国成人教育,2008(09):12 - 13.

[12]刘宁. 高等教育国际化与本土化关系研究[J]. 新疆社会科学,2015(06):151 - 153.

[13]刘静. 相容中相长:我国高等教育的国际化与本土化[J]. 黑龙江高教研究,2008(06):6 - 8.

[14]吕福军,高汉运. 和而不同:中国高等教育国际化的必然选择[J]. 教育与现代化,2005(02):36 - 39.

[15]刘晖. 论高等教育国际化与本土化的指向与内涵[J]. 教育与现代化,2005(02):3 - 8,51.

[16]段朝霞. 由亨廷顿与福山的文化争论探讨国内政治文化的发展途径[J]. 大连大学学报,2012(05):98 - 101.

[17]李盛兵,刘冬莲. 高等教育国际化动因理论的演变与新构想[J]. 高等教育研究,2013(12):29 - 34.

[18]杨德广. 面向21世纪中国高等教育五大发展目标[J]. 上海交通大学学报(社会科学版),1999(03):19 - 25.

[19]赵蒙成,周川. 高等教育国际化的新趋势及我国的对策[J]. 扬州大学学报(高教研究版),2000(01):8 - 11.

[20]黄福涛. "全球化"时代的高等教育国际化——历史与比较的视角[J]. 北京大学教育评论,2003(02):93 - 98.

[21]Ngugi, W. T. Decolonizing the mind: the politics of language in African literature[M]. Oxford: James Currey Ltd., 2005:114 .

[22]Nye J S. Soft power and American foreign policy[J]. Science Quarterly, 2004 (02): 255 - 270.

[23]Mark S. Discussion Papers in Diplomacy: A Greater Role for Cultural Diplomacy[J]. Netherlands Intitute of International Relations, 2009: 21.

[24]BU L. Educational Exchange and Cultural Diplomacy in the Cold War[J]. Journal of American Studies,1999(03):393 - 415.

[25]Patricia M Goff: The Oxford Handbook of Modern Diplomacy[EB/OL]. http://82. 194. 16. 162: 8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/696/andrew_f - _cooper_jorge_heine_ramesh_thakur_theb-ok-org. pdf? sequence = 1,2013 - 08.

[26]Knight J. Knowledge Diplomacy: A bridge linking international higher education and research with international relations[J]. British Council, 2018.

[27]Cynthia P Schneider. The Unrealized Potential of Cultural Diplomacy: "Best Practices" and What Could Be, If Only [J]. The Journal of Arts Management, Law, and Society,2009, 39(04):260 - 279.

[28]孙红霞,李爱华. 文化外交的独特价值[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版),2007(01):69 - 72.

[29]柯志骋. 知识外交:高等教育国际化理论研究的新范式[J]. 世界教育信息,2021(02):27 - 32.

[30]葆乐心,张蓓蓓. 韩国高等教育特色化发展的经验与启示[J]. 职业,2013(24):32 - 33.

[31]舒志定. 高等教育国际化的内涵、特征与启示[J]. 外国教育资料,1998(03):55 - 59.

(责任编辑:姜佳宏)

Conceptual Rationale for the Internationalization of High Education: From Influence to Cooperation

HUANG Yan[1], Dzmitry Smaliakou[2,3], WU Jiaqi[3]

(1 *Guangdong Ocean University*, *Zhanjiang*, *Guangdong* 524088, *China*;
2 *Lingnan Normal University*, *Zhanjiang*, *Guangdong* 524000, *China*;
3 *The National Sciences Academy of Belarus*, *Minsk*, 220020, *Belarus*)

Abstract: Education has long been regarded as one of the effective tools of old colonialism to achieve foreign expansion. Education has long been regarded by the old colonialism as one of the effective tools to achieve foreign expansion. With the gradual collapse of the colonial order on a global scale, great changes have taken place in the international field of education, in which cultural diplomacy and knowledge diplomacy have successively become the paradigms of theoretical research on internationalization of higher education. The explanation of different international paradigms is conducive to the formation of the theory of national globalization and the creation of favorable conditions for maintaining international relations. Through comparative analysis of the relevant theories and characteristics of internationalization, this paper provides the path and direction for the development of internationalization of higher education.

Key words: culture diplomacy; knowledge diplomacy; internationalization of education; postcolonial study

中国式现代化语境下高职学生精神成人的价值指向、时代内涵与基本遵循

马 宁，符 刚
（四川财经职业学院，四川 成都 610101）

[摘 要]党的二十大报告中指出，“丰富人民精神世界”是中国式现代化的本质要求之一。高职院校在为建设中国特色社会主义现代化强国提供智力和人力支持的同时，理应思考如何落实“物质富足、精神富有”的根本要求，推动学生精神成人与技能成才的有机融合，使学生真正成长为掌握现代化技术、具有丰富精神内涵的高素质技术人才。高职院校应以青年学生的思想特点和生活实际为起点，坚持个人发展与社会进步辩证统一、坚持技能成才与精神成人相辅相成、坚持学校教育与社会实践同向而行、坚持价值引领与精神完满融合共进，以此增强高职院校学生精神文化教育活动的针对性、系统性、有效性，帮助他们充盈精神世界，增强精神动能。

[关键词]中国式现代化；高职学生；精神成人；高等职业教育；时代内涵
[中图分类号]G711 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0043－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.007

党的二十大报告中指出，在未来相当长的一段时间内，党的中心任务就是“以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴”[1]，并对中国式现代化的科学内涵、中国特色、本质要求和重大原则进行了系统阐述。中国式现代化所提出的“物质文明与精神文明相协调”“丰富人民精神世界”等重大理论，为高等职业院校教育学生成长成才提出了新要求、指明了新方向。本文将在中国式现代化的语境下，梳理高职学生精神成人与中国式现代化的内在逻辑关系，剖析中国式现代化赋予高职学生精神成人的丰富内涵，观照新时代高等职业教育类型化发展定位和高职学生的基本学情，把握新时代高职学生精神成人的基本规律，为中国式现代化建设提供精神充盈、全面发展的高素质技术人才支撑。

一、中国式现代化语境下高职学生精神成人的价值指向

中国式现代化具有促进“物的全面丰富和人的全面发展”的内在规定性，为高职学生精神成人赋能引路，高职学生精神成人则以人的自由而全面的发展为目标，为推进中国式现代化事业凝聚了强大的精神力量，塑造了一支知识型、技能型、创新型的高素质劳动者大军。因此，要厘清高职学生精神

[收稿日期]2024－02－01
[基金项目]四川省哲学社会科学重点研究基地——西华师范大学四川省教育发展研究中心资助项目（项目编号：CJF23047）；四川省教育厅 2022—2024 年职教人才教育教学改革项目“红色引领：一体五维财经文化育人体系与实践路径研究”（项目编号：GZJG2022－328）。
[作者简介]马宁（1988－），男，山东滕州人，博士，四川财经职业学院副教授；主要研究方向：高职实践育人、文化育人。符刚（1977－），男，四川自贡人，博士，四川财经职业学院院长、教授、博士生导师；主要研究方向：高校治理、财务与会计。

成人与中国式现代化的逻辑关系，探讨高职学生精神成人的时代内涵和基本规律，必须首先考察中国式现代化语境下高职学生精神成人的价值指向。

（一）高职学生精神成人是中国式现代化本质要求的生动实践

长期以来，高职院校坚持“突出就业导向，把受教育者的职业道德、技术技能水平、就业质量作为重要指标”[2]，并以培养高素质技术人才为目标，每年和中职院校一起为不同产业和不同领域输送超过1 000万名高素质的劳动者。这在一定程度上符合高职院校的办学定位，但是在全国上下“拼经济”“拼发展”的外部压力下，部分高职院校过分注重经济、市场、技术的现实需要，忽视了教育它就是它自己的目的[3]的基础性、天然性目标，忘记了教育是教人如何做人，使人“各方面都得到完全的自由”[4]的宗旨，逐渐将高职学生成长成才的过程窄化为单向度的技术培训，遮蔽了高等职业教育的本来面目和根本属性。

中国式现代化是集政治文明、物质文明、精神文明、社会文明、生态文明建设一体推进、全面发展的现代化，是注重人本逻辑、超越资本逻辑的现代化，致力于推动人的全面发展，促进人们物质生活条件和精神世界的同步丰富。这就要求高等职业教育必须观照人、发展人、成就人，应厘清“职业性”“教育性”“高等性”之间的逻辑关系，坚决摒弃职业教育“工具性”“单向度”的畸形发展路径，梳理高职学生“技能成才”与“精神成人”两条成长线路之间的逻辑关系。因此，高职院校在强调学生技能成才的同时，还应兼顾学生的家国情怀、审美能力、道德追求、人格健全等教育目标，推动学生精神成人与技能成才的有机融合，使其拥有充盈而美好的精神世界，真正成长为掌握现代化技术、具备现代性思维的高素质技术人才。

（二）高职学生精神成人为中国式现代化建设提供人才支撑

党的二十大报告中指出，“培养造就大批德才兼备的高素质人才是国家和民族长远发展大计”[5]。当前，我国正处在全面开启社会主义现代化强国建设的新征程中，比任何时候都更加渴望和急需人才，需要建设一支技能过硬、素质优良、结构合理的人才队伍，助推中华民族伟大复兴的中国梦早日实现。

在高职院校为国家的经济社会发展提供技能型人才的过程中，绝大部分高职学生理论功底扎实，实践本领过硬，但也有少部分学生的择业观、就业观、劳动观存在一定的偏差，如缺乏工匠精神、劳动精神、职业荣誉感和自信心等，不能正确认识个人与国家、个人与集体的关系，难以承担起党的二十大报告中所提出的“现代化建设人才支撑”的重任。因此，在中国式现代化的进程中，仅仅以技术和技能武装新时代青年是远远不够的，思维的变革和观念的转变才是适应和推动现代技术更新及现代社会发展的关键。高职院校人才培养方案应主动回应中国式现代化的建设需求，推动青年经由教育实现人才支撑的现代化。这种人才支撑的现代化具体表现在高职学生的技能成才与精神成人两个方面，他们既要具有与中国式现代化相适应的文化知识储备和技术操作能力，还要在精神层面具有面向世界的广阔视野、继往开来的责任担当、“自找苦吃”的奋斗精神，逐步成长为有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗的新时代好青年。

（三）高职学生精神成人是提升职教吸引力的重要依托

我国历来有重视教育的优良文化传统。随着人均 GDP 迈过 1.2 万美元大关，人民对教育的美好向往已经由过去的“有学上”变成了“上好学”，教育事业进入了全面提升质量的内涵式发展阶段，职业教育也获得了国家前所未有的关注和扶持。党的二十大报告中指出，“统筹职业教育、高等教育、继续教育协同创新，推进职普融通、产教融合、科教融汇，优化职业教育类型定位”[6]，为职业教育的现代化发展提供了科学范式和基本遵循，对促进职业教育发展具有重大的现实意义和深远的战略考量。

进入新时代，在职业教育快速发展的同时，社会公众对职业教育的总体评价仍然不高，对职业教育促进学生成长成才的认可度不强，说明职业教育仍未能充分满足人民群众对教育的美好向往，与“办好人民满意的教育”的奋斗目标仍有差距。贯彻落实党和国家对职业教育的战略部署，回应人民群众对高质量职业教育的期待，高等职业教育就必须立足于提高人才培养质量，把技能成才和精神成人作为学生全面发展的一体两面，在培养学生职业知识、职业技能、职业礼仪等显性职业能力的基础上，注重培养学生拥有一个完整的、社会关系中的人的完美品性和精神世界，推动职业教育从适应社会、适应产业的生存性适应逐步向适应人、丰富人、成就人的发展性适应转变，将职业教育“人人

皆可成才”的时代号召落实为“人人皆能成才”的生动实践，并赋予“成才”更加丰富的精神内涵，进而提升职业教育对家庭和社会的吸引力。

二、中国式现代化语境下高职学生精神成人的时代内涵

习近平总书记指出，“现代化的本质是人的现代化”[7]。中国式现代化是物质文明和精神文明共同创造的过程，其投射于高等职业教育领域理应是技术理性与价值理性的逻辑契合，对应在高职学生中则体现为技能成才与精神成人的有机融合。在精神成人的世界，高职学生应该在心理健康和人格健全的基础上，具备时代底色赋予的理想信念和家国情怀、教育底色熏陶的求真尚美和道德至善、职业底色塑造的工匠精神，成长为现代化意义上自由而全面发展的人。

（一）理想信念是高职学生精神成人的根本要求

习近平总书记指出，“有信念、有梦想、有奋斗、有奉献的人生，才是有意义的人生”[8]。坚定的理想信念是独立个体精神世界日臻成熟的重要标志，是激发个人追求真理和进步的动力源泉。高职学生尚未形成科学系统的知识体系、树立成熟坚定的价值取向，其抵御思想和心理干扰的能力仍不够强大，在成长过程中容易出现价值判断失准和思想滑坡的问题，对其成长成才存在巨大的负面影响。因此，将理想信念作为高职学生精神成人的动力源泉，常态化开展理想信念教育，可以为学生及时补足精神之“钙”，对高职学生塑造正确的价值观、成长为栋梁之才大有裨益。

在中国式现代化的语境下，高职学生的理想信念应该包含国家层面的家国情怀、社会层面的责任担当、个人层面的积极进取 3 个方面。在国家层面，高职学生应具有远大的共产主义理想，拥护党的领导，树立对马克思主义的信仰、对中国特色社会主义的信念、对实现中华民族伟大复兴中国梦的信心，并积极投身到社会主义现代化建设的伟大事业中。在社会层面，高职学生应具有强烈的社会责任感，关注社会发展和人民生活，热心公益事业，乐于参加志愿者服务等社会实践活动，具有较强的团队精神和合作意识。在个人层面，高职学生应具有明确的奋斗目标和清晰的个人发展规划，具有个人成长成才的强烈愿望和内生动力，愿意发挥主观能动性，能吃苦、肯奋斗，积极开展实际行动达成奋斗目标。此外，高职学生的精神成人还表现在能够正确认识个人成长成才与中国式现代化之间的逻辑关系，将实现自身的人生价值和社会价值结合起来，在以中国式现代化推进中华民族伟大复兴的时代征程中放飞青春梦想，彰显个人价值。

（二）真善美是高职学生精神成人的内在品质

古今中外，许多国家和地区都在孜孜以求地探索教育的终极目的。在春秋战国时期，先哲们提出“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善”，强调教育的最终目标不是单纯地传授知识和培养技能，而是培养人的品德、伦理和善的精神，通过陶冶情操、修炼心性来实现精神成人。无独有偶，古希腊先哲亚里士多德认为，一切具体的行动和职业活动都是在追求某种目的，是在实现某种具体的善和幸福。爱因斯坦也认为，“用专业知识教育人是不够的。通过专业教育，他可以成为一种有用的武器，但是不能成为和谐发展的人……他必须对美和道德上的善有鲜明的辨别力”[9]。由此可见，在全人类公认的价值体系中，真善美成为人类教育事业的永恒追求和终极目标，追求至真至善至美也理应成为新时代高职学生精神成人的核心价值所在，为未来的高素质技能人才队伍打下温润贤良的精神底色。

在高职学生追求真善美的精神成人过程中，求真的重点在于具有科学理性的精神和探索未知的渴望，唯真唯实、实事求是，一切从实际出发，勇于探索科学真理。求善的重点在于具有利他倾向，愿意通过自己的努力去推动他人、集体、社会，使其变得更加美好，并具有较强的共情能力、悲悯之心，能够换位思考，善待他人和世界。求美的重点在于学会欣赏，更好地把握“度”，追求事物与人的外在状态和内在品质之间的适度和完善，使内心感到愉悦，从而激发人类不断完善主观能力和客观世界的审美追求。综上，理性上求真，情感上向善，价值上逐美，三者互为一体，都从不同视角刻画了一种高尚的精神追求，为高职学生精神成人提供了核心的内容参照。

（三）人格健全是高职学生精神成人的重要基础

人格的健全与否是影响个体心理健康水平的重要因素，直接影响着人的思维与行为方式。从心理学角度看，精神成人追求的就是能够支撑学生全面发展的、健全的人格。中国传统教育观历来主张“成才先成人”，中国古代儒家代表人物孔子提倡“吾日三省吾身”，强调在自我意识的基础上加强自我认识和自我反省，从而达到人格发展统一以及

精神境界提升。英国教育家纽曼提出“博雅教育”，认为真正的大学教育不应该仅仅止步于专业知识与技能的传授，而应该培养具有广博知识和优雅气质的人，这样的学生走向社会，他的心理是丰富的，精神是健康的，即个体的思维意识和心理倾向性是和谐统一的。由此可见，人格健全的个体应该具有积极的情绪管理能力、直面挫折的勇气、健康的情趣爱好、宽容与合作的品质和正确认识自我等基本素养。

高职学生处于自我同一性建立的关键时期，随着生理发育的成熟，心理发育却存在一定的滞后性，出现人格心理问题的比率逐年攀升，主要表现为思想偏激、行为冲动、自律不足，个性发展不完善，自我认识不全面。因此，在开展专业技能教育的基础上，高职院校需要以心理健康教育为支撑，强化人格教育，重点关注学生个体发展的主动性和积极因素，教会学生以发展的眼光挖掘自己的潜力，正确认识自身和周围事物，积极融入集体和社会，在社会实践中砥砺品格、磨练意志，培育其作为独立个体的乐观、积极、自由心态，形成正确的价值判断和行为模式，为高职学生的精神成人提供人格赋能。

（四）工匠精神是高职学生精神成人的职业底色

进入新时代以来，党和国家高度重视工匠精神的培育，习近平总书记在多个场合、以多种方式对工匠精神进行了一系列重要论述并深刻指出，在长期的实践中，我们形成了“执着专注、精益求精、一丝不苟、追求卓越的工匠精神”[10]。在以中国式现代化推进中华民族伟大复兴的道路上，高职院校肩负着将更多在校大学生培养成为高素质技术技能人才、能工巧匠、大国工匠的时代任务，在此过程中，工匠精神是高职学生精神成人必须具备的职业底色。

工匠精神的价值意蕴在于以执着坚定的精神品质追求物我合一的极致与完美。在中国式现代化的语境下，工匠精神作为重要的价值引领，其目的绝非单向度地追逐生产品质的提升以及其带来的经济价值，还内在地包含了工匠群体的自省自觉，让劳动者在创造人类物质财富和精神财富的过程中得到精神愉悦和自我肯定，产生“不为事役、不为物惑”的生命体验，摆脱大工业生产时代中高强度、重复性异化劳动对劳动者精神和肉体的束缚，激发广大社会主义劳动者确证人之为人的自由自觉的类本质，促进个体自由全面的发展，进而把生产劳动变成人的自身解放、自我创造与精神享受的统一，对丰富人的精神世界具有重大意义。高职学生一旦具备工匠精神，他们身上所呈现出的对产品的精雕细琢、对服务的一丝不苟、对工作的执着专注，不仅会产生优质的产品和服务，更会塑造优秀的人才，让他们能够在喧嚣浮躁的社会中做到心无旁骛、坚守品质，并内化为精益求精、追求卓越的精神品格，源源不断地向他们注入成长动力，使他们坚定并成就自己的职业追求。

三、中国式现代化语境下高职学生精神成人的基本遵循

（一）坚持个人发展与社会进步辩证统一

中国式现代化根植于中国特色社会主义现代化建设伟大实践中，是习近平新时代中国特色社会主义理论体系的重要组成部分，其与建立在资本逐利逻辑基础上的资本主义现代化不同，促进社会的全面进步和人的全面发展是中国式现代化的本质特征和内在规定。在中国式现代化语境下，促进高职学生精神成人，必须深刻认识到社会进步和个人发展之间的辩证统一关系，坚持促进社会的全面进步和人的全面发展同目标导向、同力度推进、同时空实现。一方面，社会进步是人的全面发展的基础。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》一文中指出，“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”[11]，这决定了人的发展必须与生产力发展水平相一致。因此，考察人的全面发展必须以人们身在其中的社会经济基础和上层建筑及其相互关系作为出发点。促进高职学生精神成人，必然离不开中国式现代化所创造的物质基础和精神文化，也只能在一体化推进物质文明、政治文明、精神文明、社会文明与生态文明的过程中具体地、历史地实现。另一方面，人民群众是推动历史前进的主体，人的发展是社会进步的动力和目的。在中国式现代化视野下，“以人的全面发展为中心的社会发展、社会进步是经济发展的最终目的”[12]，人既是现代化的基础和前提，也是现代化的归宿和目的。人与国家的现代化始终是一体的，人的全面发展构成了社会全面进步的重要内容，是推动中国式现代化进程的主体性力量，为中国式现代化提供源源不断的劳动力资源和智力支持。高职学生作为未来产业劳动大军的重要来源，争做中华民族伟大复兴的见证者、参与者、建设者是其肩负的历史使命和时代责任，高职院校既要引导学生融

小我于大我，积极投身于中华民族伟大复兴的历史新征程，又要及时关注学生成长成才的需要，帮助其做好职业发展规划，促进其个人发展。

（二）坚持技能成才与精神成人相辅相成

中国式现代化是社会主义性质的现代化，其根本宗旨和目标是实现人的现代化，也就是实现人自由而全面的发展，而人的全面发展不是抽象的、空洞的，是具体的、现实的，并且有着丰富的理论内涵与实践指向。马克思主义认为，工人阶级要实现真正的解放，学习先进技术提高职业技能是必须的，但思想上的觉悟更为重要。当今世界过度的社会化大分工导致人的片面发展，人为了适应特殊的职业劳动抛弃了天赋中全面发展的可能，那些“终生从事同一种简单操作的工人，把自己的整个身体变成这种操作的自动的片面的器官”[13]。这种异化的劳动力培养模式，违背了教育教学规律和青年成长成才规律，导致学生仅仅成为熟练的机器操控手，呈现精神空虚迷茫状态，成为马尔库塞眼中“单向度的人”和弗洛姆眼中“逃避自由的人”。

高职院校推动学生精神成人必须克服单一的“技术成长论”的错误论调，坚持学生全面成才观，根据高等职业教育办学规律，推动高职学生技能成才与精神成人有机融合，实现二者相辅相成、共同进步的教育目标。一方面，加强高职学生技能成才教育，为精神成人提供能力基础。物质决定意识，认识源于实践，高职学生对世界的认知理解和价值倾向离不开其改造客观世界的技能学习与实践活动。在认识和改造世界的过程中，高职学生的道德修养不断升华、理想信念更加坚定、意志品格走向成熟，不断内化为强大的精神财富，并在持续开展的社会实践中拓展其精神世界的深度和宽度。另一方面，将精神成人融入技能教育教学活动全过程，增强高职学生成长成才的精神动力，更好地推动其德智体美劳全面发展。高职学生一旦具备坚定的理想信念、精益求精的工匠精神、求真求实的科学意识、坚毅果敢的意志品质，就可以驱动其发挥主观能动性，积极投身于专业学习和技能实践，克服技能实践活动中遇到的各种困难和问题，进一步提高其专业技术能力。由此可见，高职学生的技能成才和精神成人是无法割裂、互为条件的，它们共同推动着高职学生的全面发展，促进其成为德技兼修、精神丰富的现代化技术技能人才。

（三）坚持学校教育与社会实践同向而行

高职学生的精神成人过程，应将课堂教育与日常生活、社会实践相结合，让学生走出校园和课堂，经风雨、见世面、壮筋骨、长才干。在此过程中，由于教育链条中的各项教育要素发生变化，高职院校应在教育共同体、教育内容、教育载体和教育方法等方面进行优化设计，提升育人成效。在构建教育共同体方面，高职院校要主动联合政府、企业、社会、家庭等各方育人主体，利用市域产教联合体、混合所有制、职教集团（联盟）建设等改革契机，不断创新和优化育人共同体实体化运行机制，共同为学生提供精神文化活动场域和教育引导。在教育内容方面，围绕精神成人的核心内容要素，精心设计传统文化、心理健康、道德素养等精神文化类课程，并将课堂阵地延伸到社会空间，提升社会实践环节的课时占比，为学生提供更加丰富的精神文化类社会实践活动。在教育方法方面，要把个人生活体验与教育有机结合起来，注重教育内容的生活化阐述和青春化表达，实现理论灌输、价值引导、情感激发和实践体悟“四维一体”的联动叙事，推动教育各环节协同发力，促进高职学生形成正确的价值导向。最终，通过学校、政府、企业、社会、家庭等育人主体的协同合作，推动课堂教育与社会实践同向而行，促进高职学生在校内外各类精神文化学习实践中形成丰富的精神世界。

（四）坚持价值引领与精神完满融合共进

价值引领与精神完满是高职学生精神成人不可或缺的关键指标，二者互相联系、互相支持，共同铺就了高职学生的精神成人之路。其中，价值引领是精神完满的思想罗盘，对高职学生精神成人具有明方向、辨是非、指道路的作用，缺乏价值引领的精神世界将如同无根浮萍般随波逐流，极易陷入自由主义、享乐主义、历史虚无主义的思想泥潭。精神完满是价值引领的重要承载，对高职学生精神成人具有丰富内涵、启智润心的作用，能够帮助高职学生摆脱单一的技术理性价值取向，拥有更加丰盈的精神世界和充实的精神生活。

坚持价值引领与精神完满的融合共进，一方面，必须推动高职学生理想信念教育常态化，构建“思想+”为主导的价值引领融合嵌入机制，使社会主义核心价值观贯穿于各类精神文化育人活动，促进高职学生的思想素质、精神面貌与担当意识始终能够适应国家和社会新发展、新变化，始终与中国式现代化建设的人才需求相符合、相适配。具体而言，在高职学生精神成人培育过程中应注重思想性、时代性、民族性，始终把培养学生对党和国家的热爱、正确的政治观点、关心社会发展等放在第一位。在一些社会实践

和精神文化活动中，面对制度与道路选择、道德抉择、价值澄清等大是大非的问题时，高职院校应发扬斗争精神，加强价值引领，讲好中国故事，帮助学生消除错误思潮的影响，树立正确的世界观、人生观、价值观，培养学生健康、积极的思想格调。另一方面，应及时关注和了解高职学生精神成人需求，坚持教育贴近学生、贴近生活、贴近实际的基本原则，做好高职学生精神成人的“供给侧”改革，为学生提供形式上喜闻乐见、内容上营养丰富、载体上易于参与、成效上潜移默化的精神文化活动和产品供给，真正做到入细入微、入情入理，塑造新时代高职学生的精神底色，汇聚成新时代技术技能人才的内在精神动能。

参考文献：

[1][5][6]党的二十大报告学习辅导百问编写组. 党的二十大报告学习辅导百问[M]. 北京：党建读物出版社、学习出版社，2022：16；16；26.

[2]全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国职业教育法[N]. 人民日报，2022－04－21(13).

[3]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2001：58.

[4]康德. 论教育[M]. 武汉：湖北教育出版社，1994：501.

[7]中共中央文献研究室. 习近平关于社会主义经济建设论述摘编[M]. 北京：中央文献出版社，2017：164.

[8]习近平. 习近平在北京大学师生座谈会上的讲话[N]. 人民日报，2014－05－05(01).

[9]智效民. 当代教育的三重困境[N]. 学习时报，2008－02－21.

[10]习近平. 在全国劳动模范和先进工作者表彰大会上的讲话[J]. 中华人民共和国国务院公报，2020(34)：10－13.

[11]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，2012：135.

[12]习近平. 之江新语[M]. 杭州：浙江人民出版社，2007：225.

[13]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集(第23卷)[M]. 北京：人民出版社，1975：376.

（责任编辑：孙冰玉）

The Value Orientation, Time Connotation and Implementation Path of Spiritual Growth of Higher Vocational Students in the Context of Chinese-style Modernization

MA Ning, FU Gang

(*Sichuan Vocational College of Finance and Economics*, *Chengdu*, *Sichuan* 610064, *China*)

Abstract: The report of the 20th CPC National Congress pointed out that “enriching the people's spiritual world” is one of the essential requirements of Chinese path to modernization. While providing intellectual and human support for building a modern socialist country with Chinese characteristics, higher vocational education should also consider how to implement the fundamental requirements of “material wealth and spiritual wealth”, and promote the organic integration of students' spiritual growth and skill development, and cultivate high-quality technical and skilled talents who are truly proficient in modern technology and rich in spiritual world. Vocational colleges should start from the ideological characteristics and practical life of young students, and adhere to the dialectical unity of personal development and social progress, mutual development of skills acquisition and spiritual growth, joint efforts in school education and social practice, integration between value guidance and spiritual integrity, and enhance the the spiritual and cultural education activities of vocational college students purposefully, systematically and effectively to help them fill their spiritual world and enhance their spiritual motion.

Key words: Chinese-style modernization; higher education students; spiritual adulthood; higher vocational education; contemporary content

新时代“大思政课”理念的形成逻辑

逄红梅，李晗，王有良
（沈阳工业大学，辽宁 沈阳 110870）

[摘 要]集政治属性、育人属性和社会属性为一体的“大思政课”作为新时代思政课建设的最新成果，其形成蕴含着深刻的理论逻辑、历史逻辑和现实逻辑。从理论逻辑看，“大思政课”是马克思主义思想政治教育观、人学观和社会观在思政课教学中的具体体现；从历史逻辑看，“大思政课”是新中国成立以来思政课建设历史经验和历史规律的深刻总结；从现实逻辑看，“大思政课”是时代新人培养的现实需要。深刻领悟这三重逻辑及其内在辩证统一关系是全面把握“大思政课”的内涵价值、功能实现和科学善用的根本前提。

[关键词]新时代；“大思政课”；主流意识形态；立德树人
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0049－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.008

党中央历来重视思政课建设，习近平总书记更是多次发表重要讲话为新时代思政课改革创新把关定向。2021 年全国“两会”期间，习近平总书记发表有关“大思政课”的重要讲话再一次为思政课改革创新指明了新方向，赋予了新课题。“一定要跟现实生活结合”的“大思政课”建设是在世界百年未有之大变局和中华民族伟大复兴战略全局背景下，全力推进思政课高质量发展，更好落实立德树人根本任务的有效进路。

自“大思政课”理念提出以来，学界对其科学内涵、时代价值、实践路径等方面进行探究，并提出诸多有价值观点。从总体上看，“大思政课”是科学理论与时代特征、社会实践结合的思政课[1]，是在既有思政课建设的现实基础上，全方位运用现实世界中具有思想政治教育功能的资源和素材，将思政小课堂和社会大课堂有机结合，使思政课抽象理论回归现实生活，着重提升育人效力的一种新课程形态。但从研究主题上看，对“大思政课”理念的形成认识尚需加强。尽管有的学者从马克思主义人学视角、课程建设的历史回顾和现实语境方面对“大思政课”溯本寻源，但相关研究均服务于各自主题，呈分散性。而系统性把握“大思政课”形成逻辑，才能更好地审视“大思政课”的内涵价值和功能实现。因此，面向新时代“教育三问”这一根本问题及高校思政课铸魂育人的新任务、新要求，深刻揭示“大思政课”理念形成的理论逻辑、历史逻辑和现实逻辑及其呈现的政治属性、育人属性和社会属性的内在统一关系(见图 1)，对善用“大思政课”，切实推动新时代思政课建设创新性发展具有重要意义。

[收稿日期]2024－01－23
[基金项目]教育部思政专项“‘大思政课’视域下高校思政课的社会延展研究”(项目编号：22JDSZK020)；辽宁教学改革项目“新文科视域下高校思政课跨校修读教学改革与实践”(项目编号：SYJG20211017)；沈阳市大中小思政一体化研究课题“系统观念视域下推进大中小学思政课一体化建设路径研究”(项目编号：SDSZ－2024－105)。
[作者简介]逄红梅(1978－)，女，辽宁岫岩人，博士，沈阳工业大学马克思主义学院教授；主要研究方向：思想政治教育。李晗(1977－)，女，辽宁沈阳人，硕士，沈阳工业大学马克思主义学院副教授；主要研究方向：思想政治教育。王有良(1984－)，男，辽宁大连人，硕士，沈阳工业大学马克思主义学院讲师；主要研究方向：思想政治教育。

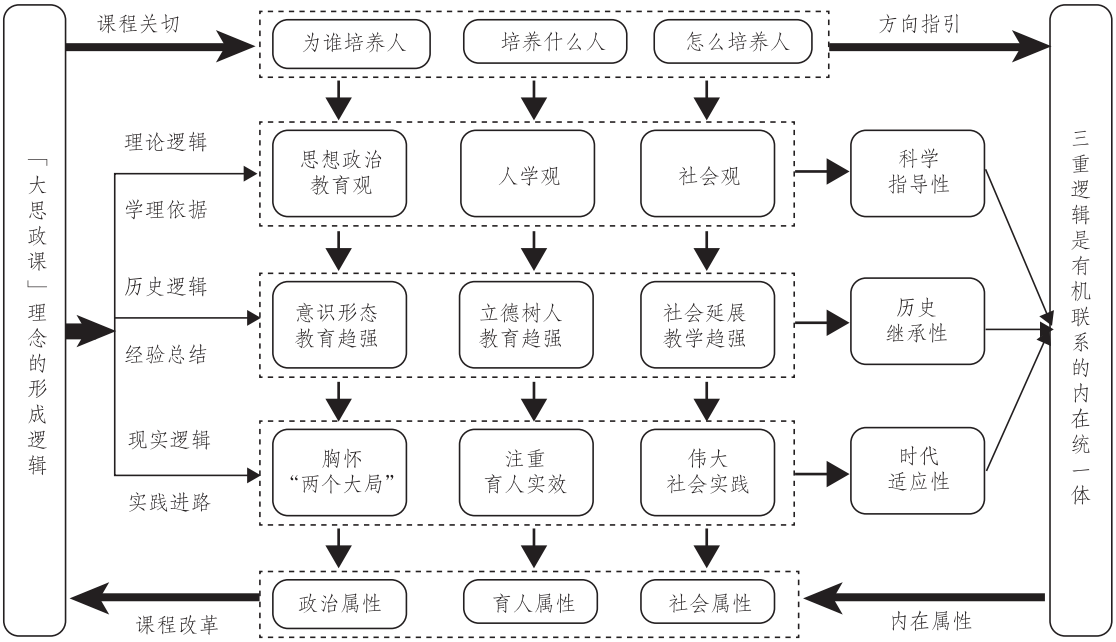

图 1　三重逻辑关系框架图

一、“大思政课”理念形成的理论逻辑

马克思主义是指导党和国家全部活动的科学理论体系，对“国之大者”的思政课，尤其是“大思政课”理念形成同样有着重要理论支撑。马克思主义思想政治教育观、人学观、社会观不但从本源上回答了“教育三问”，而且还为“大思政课”理念形成提供了充分的学理依据。

（一）马克思主义思想政治教育观是“大思政课”理念形成的政治前提

“统治阶级的思想在每一时代都是占统治地位的思想”[2]。这一论断既深刻揭示了社会存在与社会意识之间关系的唯物史观，也开创了代表无产阶级利益的思想政治教育观。每一个社会甚至是每一个时代都有与其相适应的主流意识形态，而思想政治教育作为一种意识形态教化活动在历史上的客观存在成为我们在社会主义制度下开展思想政治工作的根本遵循。立足马克思主义思想政治教育观，结合时代发展条件创新思想政治教育理论和方法，宣传主流意识形态，批判当代世界仍处于活跃状态的资产阶级意识形态最新表现，成为新时代思想政治教育的政治自觉。“大思政课”正是基于当前“两个大局”的时代背景和新发展阶段战略安排，创新思想政治教育模式，将科学理论与时代特征、社会实践相结合，将学校课堂与社会课堂相结合，赋予思政课更加宽阔的发展空间和更加重要的责任使命。作为思政课的一种新形态且反映一定时代特质的“大思政课”，从人类客观存在的思想政治教育实践出发[3]，扎根现实社会认知武装青年头脑，发挥思政课意识形态领域的价值观教育和批判解放功能，最终致力于中国特色社会主义现代化建设，诠释了马克思主义思想政治教育观的政治属性。

（二）马克思主义人学观是“大思政课”理念形成的价值遵循

“人的自由全面发展”是马克思终生探索的核心主题，也是马克思主义经典作家的目标指向和终极情怀，其作为马克思主义人学思想的核心内容，随着时代发展变得日益深化而具体，愈加凸显马克思主义人学“以人为本”的核心思想。含有阶级性特点的思想政治教育正以科学视野关注人的解放和人的个性发展[4]，这种建构在“人”的基础上的社会实践活动最本原的目的是促进人类更好地生存和发展，“其终极价值追求是人的自由全面发展，是使人从动物性存在提升到人性存在”[5]。在这种价值实现中，“任何人如果不同时为了自己的某种需要和为了这种需要的器官而做事，他就什么也不能做”[6]，因此马克思主义人学中的“人的需要”是推动社会发展的动因。人的需要的客观存在性和复杂多维性要求思政课教学只有遵循人才培养和学生认知规律，满足多元且个性的发展需求，才能加强思想政治教育针对性，发挥社会功能。但是，当前思政课教与学“两张皮”现象有违马克思主义人学观

思想下“以学生为中心”的教育体系实践，引发教学供需矛盾。而“大思政课”理念正是突破传统思政课教学时空限制，开展供给侧教学改革，将学生与社会生活拉近，由重“教”向重“学”转变。实践中既要全面把握共性教育的基本要求，又要充分考虑个体成长的现实需求，聚焦培养德智体美劳全面发展于一身的“时代新人”，最终为“现实的人”的自由全面发展敞开无限的教育实践空间。

（三）马克思主义社会观是“大思政课”理念形成的道路指南

“人的本质……在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”[7]“现实的人”作为一种社会性存在，其生存和发展离不开社会，这也是马克思基于实践观点提出的一种具体的、历史性的社会观。他认为“首先应当避免重新把‘社会’当作抽象的东西同个体对立起来”[8]，而应将社会看作是“人的实践活动产物，是人在社会实践活动中构建的社会关系网和交往体系”[9]。据此理解，思想政治教育作为一项基于社会现实的实践活动，关注社会关系中的人并通过社会关系来实现对人的理解和把握，促使思想政治教育“回到社会”，引领社会生活，完成服务社会的价值目标。这也正如“大思政课”所强调的，“上思政课不能拿着文件宣读，没有生命，干巴巴的”“思政课不仅应该在课堂上讲，也应该在社会生活中来讲”[10]，既道出了当前思政课存在的问题，也指明了思政课发展方向。紧紧依赖社会支持，有效回应社会，融入社会生活，将思政课堂向社会延展，倡导“向社会课堂走出去”“从社会生活引进来”的“大思政课”双循环模式，才能直面真实的社会群体，进入并理解社会关系中的人，回应马克思主义所强调的“现实的人”是在社会生活中的人[11]。而观照每个“现实的人”的精神交往和思想互动，把握其本质性与规律性，才能增强思政课的社会生命力，提升亲和力、针对性和实效性。思政课与社会之间日益趋强的勾连性有助于思政课为服务社会献策，充分发挥其内在的社会功能。

二、“大思政课”理念形成的历史逻辑

“大思政课”作为一种划时代的教学活动产物[12]，是新中国成立70多年来思政课演变发展的历史必然。党中央在不同历史时期，结合历史使命、时代任务和社会现实一以贯之地重视思政课建设。其发展中日益趋强的意识形态教育、立德树人教育和社会延伸性教学，为“大思政课”理念形成积累了宝贵经验。

（一）意识形态教育趋强是“大思政课”理念形成的使命担当

“掌握思想教育，是团结全党进行伟大政治斗争的中心环节。如果这个任务不解决，党的一切政治任务是不能完成的。”[13]作为思想教育重要构成的高校思政课，新中国成立后经历了从薄弱初创到发展壮大的不同历史时期，日益成为马克思主义理论传播的主渠道、党和国家主流意识形态教育的主阵地。新民主主义向社会主义过渡的新旧社会交替时期，不断调整的思政课重在教育引导学生、肃清旧思想、巩固新政权，使马克思主义、毛泽东思想在意识形态领域占据领导地位。社会主义革命和建设时期，思政课进行多次调适但许多优良传统被片面理解，时断时续教学中弱化了甚至严重破坏了思政课的社会声誉和教育效果，导致思想教育工作“假”“大”“空”现象严重，经济社会发展受阻。此后党中央在拨乱反正中不断总结历史经验，强调“学校应该永远把坚定正确的政治方向放在第一位”[14]。改革开放后党中央不断解放思想，实事求是，推动意识形态建设工作重新步入正轨。这一阶段受内外部社会环境影响，恢复中的思政课虽有创新，但价值引领作用不明显。邓小平同志曾多次强调思想政治教育绝不能放松，特别是在南巡讲话后，加大了意识形态领域教育，思政课也与时俱进，发布了“98方案”“05方案”。

党的十八大以来，习近平总书记关于意识形态“极端重要”的重要论述，再次将事关意识形态工作大局的思政课提到更高的战略位置并予以高度重视，旨在促使中国特色社会主义能够抵御资本主义强大的“和平演变”攻势和意识形态渗透，坚持马克思主义在意识形态领域的指导地位，同时在推进思政课高质量发展方面，也不断改革创新。而起到马克思主义基本原理与中国具体实际粘合剂作用的“大思政课”，就是有机融合社会大课堂中的资源和素材，旗帜鲜明地向青年学生传递党的声音，增强社会主义意识形态强大凝聚力和引领力，巩固全党全国各族人民团结奋斗的共同思想基础，为党和国家事业发展汇聚磅礴力量。

（二）立德树人教育趋强是“大思政课”理念形成的时代必然

从中国教育史上看，德育始终处于首位。这也是我们至今所大力提倡的教育本质——立德，通过正面教育引导人，再以合适的教育塑造人，即为教

育目的——树人。立德是树人的前提，其目的在于为社会主义事业培养合格建设者和接班人，最终实现人的全面发展。这种“让人成为人”的立德树人教育具有鲜明的时代性。自新中国成立以来，中国共产党就立足人的全面发展和国家战略需求，持续探索“为谁培养人、培养什么人、怎样培养人”的问题，并在高校思政课建设方面作出与时俱进的回答。新中国成立初期设置的思政课重在转变和改造学生思想，使学生将革命的世界观、人生观与社会主义建设相联系，保持为人民服务的热情[15]。社会主义改造完成后，针对知识分子缺少政治理想和远大抱负问题，强调“除了学习专业之外，在思想上要有所进步，政治上也要有所进步，这就需要学习马克思主义，学习时事政治”[16]。这一时期思政课调整重在引导学生尽快适应和掌握社会主义建设规律，提升为社会主义建设服务的思想认识。改革开放后邓小平同志提出要加强各级学校政治教育、形势教育、思想教育，包括人生观教育、道德教育。具体实践中善于抓住重要时间节点、重要事件开展爱国主义教育，弘扬社会主义主旋律的趋势愈发明显。

党的十八大后，思政课作为落实立德树人根本任务的地位与日俱增，尤其是处于“两个一百年”历史交汇期，帮助新时代大学生明大德、守公德、严私德，迫切且必须。这一时期思政课在历史继承基础上全面创新，三全育人、课程思政等探索使“大思政课”格局逐渐清晰。思政课在置身于“两个大局”和百年党史实践中，集课堂内外资源，形成育人合力向学生阐释世界大势、时代大潮、国家大局、社会大观和人生大理，践行“四个服务”时代使命。这样铸就的“大思政课”教育理念和科学内涵，是课程发展的时代产物和历史必然，能更深层次引导学生全面、客观、立体地感知社会生活，培养德智体美劳全面发展且能堪当民族复兴大任的时代新人。

（三）社会延展教学趋强是“大思政课”理念形成的实践要求

社会生产活动中特定的生产力和生产关系决定了特定的时代背景，也决定了兼具政治属性和育人属性的思政课教学必须遵循社会生活所赋予的时代特点与要求，立足现实条件和现实社会，向社会延伸式教学，才能更好地发挥教育的引导作用。新中国成立 70 多年来，思政课顺应不同历史时期的国家任务调整、党的理论创新、教育理念变革和代际特征变化，不断向外发力，聚焦国家需求，回应现实社会期待[17]。新中国成立初期强调高校课程要“力求与国家建设的实际相结合”[18]，同期思政课教师队伍在规模和质量建设上也不断加强外延，如成立全体政治课教师和学生代表参加的政治课教学委员会、设立承担教员政治理论学习的政治辅导处等。社会主义改造完成后，着重以研究中国实际问题为中心，废除静止地孤立地研究马克思主义，在教学方法上强调必须创新性地吸收我们老解放区的政治课教学经验，号召“每个学生必须参加一定时间的生产劳动，并在实践中进一步深化理论认识”[19]，这在一定程度上提升了师生将科学理论知识运用到社会主义建设实践的能力，发挥了生产活动的教育引导作用，体现了教学内容和空间的延伸。改革开放后为了适应国家战略重点向经济建设转移，增强学生辨别能力，消除错误思潮，思政课教学在重点突出马克思主义中国化最新理论成果基础上不断向外延伸，面对学生普遍关心的形势、人生、理想、民主等方面问题，相继开设了“形势与政策”“大学生思想修养”等课程，发动广大教师、干部和职工教书育人、管理育人和服务育人，形成更为宏大的育人队伍。这一时期社会实践、校园文化建设、心理健康教育、网络思政等陆续成为思政课教学的有益补充。

进入新时代，以习近平同志为核心的党中央全面加强思政课建设，从教师队伍、教材体系、社会实践、协同育人、教学方法等多角度推动改革创新，而兼具教学内容与教学空间双重属性的社会生活正加速进入思政课改革中，并以社会全员为实施主体促使思政小课堂与社会大课堂有机联系，将学生置身于历史和现实的社会资源中来感知思想引领和价值引导。这种向社会扩容的形态正是“大思政课”的理念精髓，培养时代新人的亲社会行为，不仅从现实社会中来，还要回归社会生活并投身社会实践中。

三、“大思政课”理念形成的现实逻辑

科学的理论逻辑和浓厚的历史逻辑在揭示“大思政课”理念形成的学理来源和课程演进外，也为现实逻辑提供了遵循和参照。立足于“两个大局”这一最大的社会现实，在其昭示的教学环境变化中守正创新，善用当代社会发展实践成就，是“大思政课”理念形成的现实需要，也是新时代人才培养的内在要求。

（一）服务“两个大局”是“大思政课”理念形成的现实召唤

在向第二个百年奋进的新发展阶段，当今中国必须统筹世界百年未有之大变局和中华民族伟大复兴战略全局，既要同各种干扰因素作斗争，又要坚持发展。一方面，世界环境不稳定性和不确定性显著增加、中西方意识形态领域冲突空前激烈、错误社会思潮或隐或明地冲击消解主流价值等，一定程度上影响了“中国梦”实现进程，乃至影响了人类文明进步方向。另一方面，中华民族伟大复兴、社会主义现代化强国建设除了要应对各种风险挑战，还要坚定理想信念，经过艰苦卓绝的努力和奋斗，着眼实现第二个百年美好愿景，统筹推进“五位一体”总体布局，为人类发展和世界前途提供有宝贵经验的中国方案。而办好新时代“国之大者”的思政课，必须根植于这一具有正向奋斗和反向斗争特点的“两个大局”实际，才能为当代大学生讲清楚中国特色社会主义总的背景、发展格局和历史进程，帮助学生明辨是非善恶、价值认知困惑和社会发展规律，在思想教育中进一步体现党和国家意志。这种集大世界观、大格局观、大历史观为一体并能跟社会现实紧密结合的思政课新形态，形成了“大思政课”。教学实践中通过从全球视野和中国视角探讨世界发展的共性问题和现实挑战、从战略高度和现实问题深度考察中国社会、从历史必然和演变规律关注世界形势变化和中国特色社会主义发展逻辑，引导学生胸怀“两个大局”，以更前沿思维、更开阔视野认识中国和世界，并以更大责任担当付诸具体行动，践行党和国家要求，服务于“两个大局”，推动党和国家事业全面发展，这就是“大思政课”理念形成的现实召唤。

（二）注重育人实效是“大思政课”理念形成的现实要求

人是社会的人，每一个人都存在和活动于具体的现实社会中。只有依托于这一具体的且动态的现实社会才能真正实现对人本身的关注和教育的引导作用。新时代大学生伴随社会发展也深受现实社会影响，价值观念、生活方式、精神需求等较以往学生呈现出鲜明的代际特征，个性需求更加多元化、立体化和复杂化，对应的教学内容、方法等也需要更加不同。为应对这种变化，作为立德树人关键课程的思政课必须实行“靶向”教学[20]，科学提供有引领性、精准性和有效性的教学供给，才能着实培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。但过往思政课一味强调理论灌输和空洞说教，忽视学生作为社会中“现实的人”的个性需求，出现认同感不高和教育弱化现象；也曾一度出现泛娱乐化、泛社会化的迎合性教学，教学供给未能理解社会生活本身复杂性与教学内容边界性，忽视其引领力和影响力，出现“为生活而生活”怪圈，这些教学供给和需求在一定程度上的失衡状态影响了教学实效性。为化解这一基本矛盾，思政课教学需要针对“Z 世代”学生实际，以现实社会生活为重要场域，找准理论难点、社会热点与学生需求点链接的契合点[21]，从教学主体、内容和方式方法等方面不断向社会拓展延伸，既突出供给侧为教学目标服务的基本要求，也注重需求侧人的全面发展的基本诉求，实现精准供给，达到供需平衡，大思政课正是基于这一现实要求而生。具有社会维度的“大思政课”，通过善用企业家、党政干部、先进典型等社会人员拓展教师主体，通过善用历史和现实的社会素材、未来远景规划、社会实践活动等拓展课堂内容，通过善用线上线下、虚拟现实等“互联网 + 思政”拓展时空维度。这种标有“大队伍”“大课堂”“大时空”的教学供给能有效引导学生从学校小课堂走向社会大课堂，与社会发展同频共振并充分互动，满足学生个性需求和认知需求，推动思想政治教育入脑入心入行。

（三）伟大社会实践是“大思政课”理念形成的现实条件

思政课是有生命的，不是干巴巴的，讲好思政课离不开丰富多样的社会实践资源。在拥有建党 100 多年奋斗史、新中国成立 70 多年发展史、改革开放 40 多年实践史的当今中国，自中国共产党领导中国人民奋进前行以来，中华民族的面貌发生了翻天覆地的变化，创造了“经济快速发展”和“社会长期稳定”的两大奇迹，中国特色社会主义伟大实践取得了辉煌成就，特别是党的十八大以来的历史性成就和历史性变革，这些都为思政课提供了丰富的资源和鲜活的素材。基于抗击新冠肺炎这一世纪疫情的鲜活社会现实提出的“大思政课”，在“两个大局”时代背景和“两个一百年”奋斗目标的社会语境下逐渐拓展延伸，形成包括有历史事件、典型历史人物事例、社会事件或社会热点、中国特色社会主义建设中的成就与挑战等贯通历史、现实和未来宏大叙事下的社

会生活，展现的是凝聚社会群体精神内核的具体实践活动，具有集体性、交互性与教育性等特征。从历史资源来看，“四史”教育囊括了有特定教育意义的红色资源、优秀文化、历史事件和革命英雄等，在百年党史发展中凝结了以伟大建党精神为源的一系列精神谱系，诸如井冈山精神、抗美援朝精神、载人航天精神等，以不同时期的历史故事向学生讲好“中国共产党为什么能、马克思主义为什么行、中国特色社会主义为什么好”这一重要理论问题。从现实资源来看，鲜活的社会素材伴随中国特色社会主义伟大实践不断涌现，如以人民为中心的中国抗疫故事、创造人类减贫史上奇迹的脱贫攻坚战、追求精益求精的劳动英模等，使思政课堂更加厚重。从愿景资源来看，新时代“两步走”战略部署擘画的社会主义现代化建设蓝图、着眼于人类发展和世界前途的人类命运共同体理念的实践等，为时代新人坚定理想信念，开阔前瞻视野，锤炼过硬本领，积极投身国家事业建设明确了奋斗目标。这些实践资源为“大思政课”理念形成创造了得天独厚的现实条件，成为“大思政课”建设的根本依托，我们要善用之。

综上可见，“大思政课”不是凭空而来的，其形成有着科学的理论逻辑、浓厚的历史逻辑和鲜明的现实逻辑。它们不是脱离彼此的存在，而是有机联系的内在统一体。“大思政课”形成的理论之源——思想政治教育观、人学观、社会观分别从本源上回答了“教育三问”。在三重逻辑共同作用下，“大思政课”具备了科学指导性、历史继承性和时代适应性，充分揭示了“大思政课”集政治属性、育人属性、社会属性为一体的内在关系，体现了党和国家意志、人的全面发展、社会现实省思的辩证统一，这无疑是“大思政课”理念形成的根本所在。“大思政课”作为新时代思政课建设最新成果，必须紧跟时代步伐和社会现实，必须做到因事而化、因时而进、因势而新[22]，切实提高思想性、理论性和亲和力、针对性，发挥立德树人关键课程作用。

参考文献：

[1]赵春玲，逄锦聚.“大思政课”：新时代思政课改革创新的重要方向和着力点[J].思想理论教育导刊，2021(08)：97－102.

[2][7][8]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，2009：550；505；188.

[3]叶方兴.坚持马克思主义思想政治教育观——新时代思想政治教育基础理论创新的观念前提[J].思想政治教育研究，2020(06)：70－74.

[4]葛彬超，王立泽.思想政治教育社会哲学范式中的人学取向[J].思想教育研究，2020(12)：54－59.

[5]张耀灿，曹清燕.思想政治教育研究的人学取向探析[J].思想理论教育导刊，2006(12)：38－41.

[6]马克思，恩格斯.马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京：人民出版社，1960：286.

[9]叶方兴.论思想政治教育把握社会现实的特征与方式[J].思想理论教育，2019(09)：56－61.

[10]杜尚泽.“‘大思政课’我们要善用之”(微镜头·习近平总书记两会“下团组”·两会现场观察)[N].人民日报，2021－03－07(01).

[11]许瑞芳，纪晨毓.“大思政课”视域下思想政治理论课教学的社会生活省思[J].思想教育研究，2022(04)：104－109.

[12]汪金英，王大奇.“大思政课”视域下优化思政课实践教学的多重维度[J].黑龙江高教研究，2023(05)：149－153.

[13]毛泽东.毛泽东选集(第3卷)[M].北京：人民出版社，1991：1094.

[14]邓小平.邓小平文选(第2卷)[M].北京：人民出版社，1994：104.

[15]教育部社会科学司.普通高校思想政治理论课文献选编(1949—2008)[M].北京：中国人民大学出版社，2008：2，149－150.

[16]毛泽东.毛泽东文集(第7卷)[M].北京：人民出版社，1999：226.

[17]李辽宁.新中国成立70年来思想政治教育的发展历程、成就与经验[J].思想理论教育导刊，2019(08)：118－123.

[18]中央人民政府教育部发布关于实施高等学校课程改革的决定[J].江西政报，1950(Z1)：171.

[19]教育部社会科学司.普通高校思想政治教育课程文献选编(1949—2006)[M].北京：中国人民大学出版社，2007：38.

[20]周鉴.基于大学生精神需求的高校思政课供给侧改革研究[J].学校党建与思想教育，2021(14)：59－61.

[21]贾钢涛.打好思政课教学改革创新攻坚战[N].学习时报，2022－06－06(02).

[22]向波涛.把握党的创新理论的世界观和方法论，善用“大思政课”铸魂育人[J].中国高校社会科学，2023(03)：25－30，158.

(责任编辑：王岚)

(下转第67页)

党的二十大精神融入高校思想政治理论课的“道”与“术”

张 毅
（无锡学院，江苏 无锡 214105）

[摘 要]学习宣传和贯彻党的二十大精神，不仅是当前和今后一个时期的首要政治任务，更是高校思想政治理论课教育教学和科学研究的重要工作。党的二十大精神融入高校思想政治理论课课堂有其自身的理论逻辑、价值逻辑和实践逻辑，由此构成融合的指导思想和教育理念，称之为融入之“道”，而在将二者进行融入过程中所使用的各种技术手段和方法，称之为融入之“术”。将党的二十大精神融入高校思想政治理论课教育教学过程中，既要明确把握好思想引领之道、教学实施之道和价值遵循之道，也要充分运用好知识融入之术、方法运用之术和载体构建之术，并在以系统观念为方法论的基础上，将“道”与“术”辩证统一起来，构建和培育思想政治理论课教学共同体。

[关键词]党的二十大精神；高校思想政治理论课；教学融入；教学方法；融入之道
[中图分类号]G411 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0055－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.009

学习宣传和贯彻党的二十大精神，不仅是当前和今后一个时期的首要政治任务，更是高校思想政治理论课（以下简称“思政课”）教育教学和科学研究的重要工作。党的二十大精神关系着党和国家事业的发展，关系着中国特色社会主义的前途命运，关系着中华民族伟大复兴，更关系着大学生的成长成才和高校立德树人的根本任务。如何将党的二十大精神准确地、恰到好处地融入高校思政课教育教学中，教育引导青年学生充分运用二十大精神武装头脑，深入把握习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论来指导实践，对加强高校意识形态工作，贯彻立德树人要求，更好地为党育人、为国育才意义重大。

一、融入之道及其价值

党的二十大精神融入高校思政课课堂有其自身的理论逻辑、价值逻辑和实践逻辑，这些逻辑架构融合汇通，会形成在更高层次上指导教育实践的教学思想和教育理念。我们把这种将党的二十大精神融入高校思政课课堂的指导“思想”和教育“理念”，称之为“融入之道”。

（一）思想引领之“道”

国势之强在于人，人才之成出于学。党的十八大开启了中国特色高等教育的新征程，高校的思政课教育教学进入了新时代。高校思政课在全面贯彻好党的教育方针的基础上，切实解决好“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这个根本性问题，在对青年学生进行培根铸魂中发挥了

[收稿日期]2023－11－20
[基金项目]2023 年度江苏省社科应用研究精品工程高校思想政治教育专项“高质量发展背景下大学生生命教育引导研究”（项目编号：23SZC－004）；2022 年度江苏高校哲学社会科学研究重大招标项目“重大疫情背景下大学生生命观教育研究”（项目编号：2022SJZDSZ013）；江苏教育科学“十三五”规划 2020 年度重点课题“基于生命存在论的高校资助育人工作机制创新研究”（项目编号：X－a/2020/15）。
[作者简介]张毅（1973－），男，安徽合肥人，博士，无锡学院马克思主义学院副教授；主要研究方向：思想政治教育。

重要作用，切实体现了“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程，思政课作用不可替代”[1]的价值使命，从而为培养一代又一代社会主义建设者和接班人发挥了重要作用，为实现中国梦增添了强大的青春能量。党的二十大精神一方面阐释了马克思主义中国化时代化的发展，另一方面其本身也是马克思主义中国化时代化的最新理论成果，体现了系统性、前瞻性、创新性的科学理论特质，构筑了整体的、科学的、发展的实践创新战略，是实现中国式现代化和中华民族伟大复兴中国梦的路线图。成长在新时代的高校青年学生，要以党的二十大精神为思想引领，找准价值定位，瞄准前进方向，追求卓越梦想。

党的二十大精神是高校思政课教学内容的延续和发展，具有历史的接续性、理论的发展性和时代的创新性，与高校思政课具有同质性。将党的二十大精神融入高校思政课教学全过程，不仅体现了高校思政课自身的课程使命和教学任务，也贯彻落实了思政课教学理论与实践相统一的根本要求。同时，只有将党的二十大精神全面融入思政课教学全过程之中，才能充分彰显高校思政课的本质属性，也才能充分发挥高校思政课的育人主渠道作用。从课程性质来看，高校思政课程不仅具有一般课程的教育功能，还具有自身独特的思想性、政治性和引导大学生生命成长和发展必备的世界观和方法论。首先，高校思政课承担着传播党和国家主流意识形态的任务，传授着马克思主义的理论体系，进行着理想塑造和价值引导，给青年学生培根铸魂。其次，学习党的最新理论成果，关注中国特色社会主义的发展实践，自觉增强“四个自信”“四个意识”，做到“两个维护”，对青年学生进行政治教育，使他们坚定政治立场，全身心投入到社会主义现代化建设中来。最后，明确中国特色社会主义建设和发展的总任务，以中国式现代化推进中华民族伟大复兴的价值追求和两步走的战略目标，更好地使青年学生进一步明确使命担当，以“六个坚持”为方法论基础，促进学生生命成长，并使其与国家的发展融为一体。

（二）教学实施之“道”

从教育教学规律来看，党的二十大精神融入思政课有其自身的教学与课程理论逻辑。教育的根本价值在于培养人，促进社会的发展。新时代教育的根本价值就在于为社会主义现代化建设培养优秀人才，“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”[2]。在教育过程中，要秉持以学生为中心的教育思想，全过程贯彻“以生为本”的教育理念，将思政课中的道理讲深、讲透、讲活。在教学目标上，聚焦于“为党育人、为国育才”的教育目标，全面提升青年学生的知识体系、理论水平、价值判断能力，使其自觉形成理想信念。一方面，学校教育要立足于我国的发展实际，与社会的政治、经济、文化发展紧密结合，坚持政治性和学理性相统一，用习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论分析和解决实际问题。另一方面，要充分把握教育规律，使教育教学活动与人的发展规律相适应，深化思政课改革创新：坚持理论性和实践性相统一，将理论学习与社会实践相结合；坚持价值性和知识性相统一，在构建学生知识体系的同时，还要培养学生具有价值判断能力，形成与社会发展融为一体的稳定的情感、态度、价值观。青年学生思想活跃、精力充沛，人生观正处于形成时期，所以对其进行必要的思想塑造和政治引领是一件意义重大的事情。

将党的二十大精神融入思政课教学，在内容上要做到科学选材，无缝对接，镶嵌自然。高校思政课是个由多学科知识、多门课程组合而成的课程群，在教学内容组织上其最大特点就是既具有相对稳定性又具有动态变化性，是相对稳定性和动态发展性的高度统一。在高校思政课中，只有不断融入党的二十大精神等最新创新理论，使思政课能紧跟时政方针，增强教育的实效性，才能提升思政育人效果。“国内外形势、党和国家工作任务发展变化较快，思政课教学内容要跟上时代，只有不断备课、常讲常新才能取得较好的教学效果。”[3]从思政课的课程属性来看，将党的二十大精神融入思政课课堂之中，也是思政课的本质要求，“是保证课程要求不走样、课程教学不偏航的根本保障”[4]，并进一步增强了思政课的活力和自信力。

党的二十大精神融入高校思政课教学是全面的。在“思想道德与法治”教学中，要将党的过去五年工作和新时代十年的伟大变革融入绪论部分进行讲解，从而使大学生在客观事实上深入理解我们处在中国特色社会主义新时代，在此基础上进一步明确“两步走”实现中华民族伟大复兴的战略部署的时代意义和历史价值，在新时代呼唤担

当民族复兴大任的时代新人中，自觉意识到自身担负的历史使命，从而为“立大志、明大德、成大才、担大任”打下坚实的认识基础。在“中国近现代史纲要”教学中，要结合史实深入讲解中国共产党一百多年来的发展历程，以及所创造的一个又一个人类奇迹的成功密码，讲透党以自我革命这一跳出治乱兴衰历史周期率的第二个答案的理论逻辑和历史逻辑，不断增强党的先进性和纯洁性。在“马克思主义基本原理”教学中，将党的最新理论创新与实践创新融入到辩证唯物主义和唯物史观的教育教学之中，让青年学生深入理解“以人民为中心”为根本立场和发展的世界观和方法论，明晰中国式现代化的马克思主义哲学理论依据和实践本质。在“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”教学中，结合社会主义现代化建设的伟大实践，讲清楚党的二十大作出的决策部署的科学性、历史性，充分认识在新时代对中国之问、世界之问、时代之问和人民之问的历史难题给予回答的科学性。党的二十大精神与“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”具有高度的契合性，可以将二十大精神整体地、全过程地融入该课程的教学之中，这本身就更加切实地体现了理论与实践的统一性、历史与逻辑的一致性。

（三）价值遵循之“道”

将党的二十大精神融入高校思政课之中，有其基本的价值遵循，只有在二十大精神的引领下，才能使高校思政课教学具有高度的思想理论、政治站位和行动自觉。首先，在思政课教学实际中，一方面要遵循教育教学的基本规律，紧密结合教学内容和课程目标，紧扣党的二十大精神要点，进行价值凝练，提升思政育人成效；另一方面，要高举中国特色社会主义伟大旗帜，全面贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想，讲好“两个确立”的政治感召作用，深刻把握马克思主义中国化时代化新的飞跃的理论内涵和时代价值，明确“中国共产党人是用真理的态度和方法对待马克思主义真理本身，是不断从新的实践和问题出发坚持和发展马克思主义，中国共产党人有着开辟马克思主义中国化时代化新境界的历史自信与历史主动”[5]。其次，讲好“三个务必”的精神引领作用，以全面建设社会主义现代化国家、全面推进中华民族伟大复兴而团结奋斗统领教学全过程。通过对党史的学习，结合历史发展与现实成就，讲清楚中国共产党人“为民族谋复兴、为人民谋幸福”的初心使命，讲清楚中国共产党具有“两个先锋队”的深刻本质内涵，从而明确初心、不忘初心，深刻认识在党的领导下所形成的“十三个方面成就”。明晰党的使命，牢记使命，自觉形成使命担当，塑造青年学生的理想信念。通过理解中国共产党领导的新民主主义革命、社会主义建设和发展，以及改革开放和中国特色社会主义建设所取得的伟大成绩，关键在党具有谦虚谨慎、艰苦奋斗的优良传统，加强青年学生对红色基因的传承，培养学生具有认真的学习态度，并具有坚韧不拔的奋斗精神。培养青年学生始终笃行真理，牢牢把握习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论，为中国式现代化建设形成坚强的斗志和科学的方法。深刻把握马克思主义是我们立党立国、兴党兴国的根本指导思想，而习近平新时代中国特色社会主义思想是中国化时代化的马克思主义，是我们党坚定信仰信念、把握历史主动，敢于斗争、善于斗争的经验总结，是全面建设社会主义现代化国家的指导思想。

在将党的二十大精神融入高校思政课教学中，还要全面把握和运用好“六个坚持”。思政课教学坚持人民至上，就要以学生为本，这既是对党的政治立场的贯彻实施，也是对青年学生的培养要求，通过向青年学生讲清楚新时代我们党的根本宗旨和奋斗目标，帮助他们始终站稳人民立场，激发其通过努力学习，担当起为人民谋幸福不懈奋斗的时代责任。坚持自信自立，就要培养学生树立理想，讲清楚第二个百年奋斗目标的时代价值，引导他们坚信没有共产党就没有社会主义现代化强国，坚定永远跟党走的信心和决心。坚持守正创新，就要讲清楚我们坚持马克思主义基本原理不动摇、坚持党的全面领导不动摇、坚持中国特色社会主义不动摇，在这守正的基础上，进行理论创新、实践创新和其他方面的创新，努力开辟新时代马克思主义和现代化建设的新境界。坚持问题导向，就要在教学中实事求是，向青年学生讲清楚从客观实际和问题出发，帮助他们掌握知行合一的方法，培育更多有理想有学问有才干的实干家和大国工匠。坚持系统观念，就要在整体上统筹规划，讲清楚系统谋划的理论逻辑和方法逻辑，根据新的实践需要，形成大局意识，推进我国各方面协调发展。坚持胸怀天下，就要

向青年学生讲清楚我国坚持走和平发展道路、担当起维持全球和平的责任，立足中国、放眼世界，引导青年学生努力为人类前途命运作出贡献。这“六个坚持”，不仅是培养青年学生的知识体系和目标要求，其本身也是将党的二十大精神融入高校思政课教学的根本方法论。

二、融入之术及其边界

将党的二十大精神融入高校思政课教学过程之中，需要讲究知识融合的技巧、内容切入的方法、融合载体构建的途径，切实使高校思政课“坚持在改进中加强、在创新中提高，及时更新教学内容、丰富教学手段，不断改善课堂教学状况，防止形式化、表面化”[6]。我们称之为“融入之术”。

（一）知识融合之“术”

高校思政课在教学活动中，要将党的二十大精神有针对性地、恰到好处地进行有机融合，而不能形式化、表面化、简单化的生搬硬套。要切实发挥党的二十大精神在思政课教学实践中的统领作用，使青年学生在“精神”学习中逐步提升对知识理论体系的理解程度，增强政治立场的坚定性，不断提高思政育人效果。在具体的教学活动中，要与思政课知识体系、青年学生知识结构、地方传统文化及红色基因等方面进行知识的有机融合。

在融合过程中要突出课堂导向。至关重要的是，要读懂二十大精神，全面把握习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观、方法论和贯穿其中的立场观点方法，深刻领悟“两个确立”的决定性意义，深刻领会“两个结合”“六个坚持”的思想精髓，加深对马克思主义中国化时代化、中国式现代化等重大问题的认识，增强贯彻落实党的二十大精神的自觉性、坚定性和引导性。在全面领会“精神”要义的基础上，精心组织备课，统筹教学内容，进行教学设计，开展课课堂教学，使知识体系有机自然地融合，谨防生搬硬套，搞形式主义，杜绝“作秀式”“盆景式”的思政课课堂教学。

在融合过程中要突出青年导向。聚焦青年群体的习惯特点和关注热点，结合教育教学规律和青年学生的生命成长规律，将党的二十大精神融入青年学生的生命血液之中。针对大学生思想的活跃性和思维的敏感性，创新教学形式载体，在以大学生为目标客户的大型网络平台，如微博、B 站等，开设主题教育专栏，丰富网络学习教育资源，制作推出网络文化精品；结合大学生的不同专业特征，开展结合各专业发展特征进行的宣传教育活动，如开展“我来宣讲二十大”“二十大精神与我的发展”等宣讲、演讲、学习心得征文活动，促进青年学生主动学习、深入学习，并在其中不断培养他们的使命担当。

在融合过程中要突出地方导向。思政课教学要与中华优秀传统文化相结合，要与当下社会发展实际相结合，而这也正是二十大精神“马克思主义中国化时代化”的深刻内涵。在融合过程中，要挖掘地方文化、红色资源和典型教育资源，深挖地方所的“文化富矿”，盘活地方红色文化资源，开展“打卡红色地标”“追访革命足迹”等沉浸式学习实践活动，采用形式多样、青年学生喜闻乐见的方式进行全方位、全过程、立体式的融入。在挖掘地方文化、红色教育资源的同时，要注意选材的针对性、教育的主题性，结合地方的产业发展阐释实施科教兴国战略的重要性，要引导青年学生参与到社区党建中去进一步认识乡村振兴在中国式现代化建设中的重要意义。

（二）方法运用之“术”

在将党的二十大精神融入高校思政课教学过程中，既要充分运用现代数字信息技术辅助思政教学主课堂，不断创新教学方法，同时还要创新教学形式，以沉浸式、情景化等形式多样的现场教学增加思政课课堂的“实践化”。例如，通过广泛深入的“校地融合”，开展“行走中的思政课”“生态中的思政课”“文化名城思政课”“田间地头思政课”等教学实践，设置浸入式教育情境，努力提高党的二十大精神融入思政课程的育人实效性、创新性、思想性。

具体来说，在将思政课课堂作为融入党的二十大精神主阵地之外，还要不断创新融入方法，拓展融入途径，采取“一主多维”的融入举措，将党的二十大精神全过程、全方位、多渠道地植入学生的学习课堂、进入学生的头脑之中。例如，学校通过邀请党的二十大代表、全国劳动模范进校园宣讲，发挥先进典型的榜样力量。在开学日、毕业季等时间节点，开展“同上一堂大思政课”“毕业生专题党课”等活动，组建党的二十大精神宣讲团，打造青年学习社、经典诵读网络文化工作室等思政教育新阵地，推出一批网络文化精品，增强学习教育的感

染力。还要借助党建引领进行“大思政课”建设，充分释放党建工作活力，扩大“党建 +”辐射效应，与地方产业集团、街道社区等共建党建联盟，引领校企校地深度融合。

通过深度互通式的融合建设，多维发力从“听读讲学行”5 个维度将党的二十大精神融入高校思政课课堂。通过“听”名家讲座，汲取文化自信力量。如通过举办“讲座”“讲堂”等各类专题报告会、主题学习会，邀请知名专家学者解读党的二十大精神。通过“读”经典著作，提升大学生的理论素质和文化涵养，筑牢他们的思想根基。如通过“大学生阅读之星”评选活动、诗朗诵大赛、读书报告会等活动，培育他们坚持真理、坚守理想的信念。通过“讲”中国故事，吃透党的二十大精神，涵养他们的家国情怀。如通过宣讲、演讲、辩论以及大学生沙龙等活动，进行文化传承和精神熏陶。通过“学”榜样人物，强化示范引领作用。如组织学生观看经典历史电影、讲榜样故事以及拍摄“身边的工匠和楷模”微电影等活动，形成榜样力量，树立看齐意识。通过躬身力“行”，在实践中塑造大学生的品德行为。如通过“学雷锋活动日”“五四青年节”“国庆节”等文化节日，塑造校园主题文化，组织开展主题实践和志愿服务等特色活动，将党的精神和思政教育以体验式、渗透式、启发式融入学生日常生活，让学生在不知不觉中得到启发和教育。

（三）载体构建之“术”

将党的二十大精神高效、全面地融入思政课教学中，需要构建不同的教学载体。在载体构建上，概括而言，需要坚持知识学习与方法创新相统一、线上资源库建设与线下课堂教学相结合、理论学习与社会实践相结合等原则，构建课堂、网络、实践“三位一体”的融合平台，打造构建载体增强融入效果之“术”。

课堂教学是将党的二十大精神传播给青年学生、引导他们全面学习的主阵地。对理论知识的系统学习是青年学生全面把握党的二十大精神要领的前提。在教学中，我们需要根据知识类型，创新不同的教学方法，拓展多元的教育途径，提升教育的实效性，使党的二十大精神成为大学生形成政治立场、马克思主义方法论和世界观的重要源泉和未来发展的不竭动力，并形成系统化、高效化的教学实践。通过“思想道德与法治”“中国近现代史纲要”“马克思主义基本原理”“毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论”“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”和“形势与政策”等课程原有的教学内容，有计划、有重点、有策略地以党的二十大精神为统领，全方位、立体化地加强融合度，充分发挥多渠道、多途径的融合教育效力。

在网络运用上，注重开发线上党的二十大精神教育资源和网络思政教育资源，充分利用数字化思政教育资源库建设将二者进行高效融合，建设线上线下混合式思政课程。线上资源开发包括党的二十大微视频、实践案例影视短片、数字学习包等。通过开展电子思政教学课件建设、网络课程教案建设，构建党的二十大精神导读资源、思想政治教育前沿资源、社会时政资源等资源库，并设计丰富的课前网上闯关练习题，强化知识的内化。运用线下课堂教学，进一步解决学生的疑难问题，通过线上线下互动与实践活动，让知识体系在青年学生中入脑入心。总之，线上线下思政教学以学生为中心，形成线上教学资源建设、线上交流互动、线下课堂教学、现场沉浸式实践教学等四大教学平台。

在实践教学上，通过实践环节强化党的二十大精神融入思政课教学之中。挖掘地方红色文化教育资源，拓展地方实践教育途径，创新实践教学形式，最大程度地发挥地方党的二十大代表、劳动模范、优秀人物在实践层面的影响力和指导作用。与地方社区、红色基地、博物馆、纪念馆、机关等充分合作，让学生切身感受在党的创新理论指导下，产业、社区等在智能制造、乡村振兴、文化建设等方面所取得的卓越成就，在将课堂理论实训与课外拓展实践相结合的基础上，提高党的二十大精神与思政课的融合度。

三、“道”与“术”统一之道

党的二十大精神融入高校思政课教学有“道”也有“术”，但二者不是孤立存在的，而是相互关联、辩证统一的。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》明确指出：“坚持守正和创新相统一，落实新时代思政课改革创新要求，不断增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性。”这里的“守正”就是在历史与逻辑相统一的基础上，将党的二十大精神融入高校思政课教学之中，强调的是融入之道；“创新”强调的是教学的设计和方法

的构思、途径的拓展，也就是这里所说的融入之术。显然，二者要相得益彰，才能增强思政课的教学效果。

（一）以系统观念耦合“道”与“术”

将党的二十大精神融入高校思政课，既要注重内容上的思想性，也要重视教学方法上选择与创新的科学性。教学方法能保障和促进教学目标的顺利达成，教学内容是实现教学目标的思想之源、方法之本。高校通过思政课教学，将党的二十大精神在青年学生中宣传教育，进一步增强他们的理想信念和使命担当，使青年学生勇于担负起党和人民赋予的历史重任，牢固树立对党和国家忠诚的信念，坚定不移听党话、跟党走，怀抱梦想又脚踏实地，把个人的成才梦融入实现中华民族伟大复兴的中国梦之中。可见，融入之“道”与融入之“术”是辩证统一、目标一致的，在整个教学过程中要做到相得益彰。

在将党的二十大精神融入高校思政课教学实践中，“必须始终坚持用普遍联系的、全面系统的、发展变化的观点全局谋划、整体推进，以习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论指导教育教学实践”[7]。在对思政课程群整体把握的基础上，要以系统观念选择恰当的教学方法，将党的二十大精神科学、自然地融入，增强思政课程的针对性、亲和力、实效性和自信力。以发展性的整体思维来引导思政教育改革创新发展，科学选择融入方法，全面将党的二十大精神精准融入，贯彻落实立德树人的根本要求。在教学方法的创新实践中，要坚持系统观念和问题导向，根据不同的教学内容选择不同的教学方法，而不能以方法为中心，甚至“在一定程度上……存在着过度重视技术手段的运用和教学方法的改革，而忽视教学内容本身的情况”[8]。我们不反对现代教育技术在思政教育中的广泛应用及其工具价值，但是要超越唯技术化手段、充分发挥现代技术的辅助作用。例如，在运用场景式或沉浸式教学手段、发挥其在讲道理过程中的辅助功能时，需要教师在科学把握和精心组织的基础上“善假于物”，不能在运用现代技术中破坏原有理论知识的系统性及党的二十大精神和道理的深刻性。也就是说，在方法的选择上要秉持以内容为中心、以问题为导向的原则，努力促成教学任务的高效完成。我们强调系统的发展性思维，就是要求在教学实践中，一方面在教学方法与形式的选择上要系统、全面地与教学内容相结合；另一方面在教学改革与方法创新的过程中要充分关注教育对象，结合他们的成长规律和发展的系统性，科学地选择思政课教学方法，恰到好处地塑造学生的思想。另外，在思政课与实践教学二者之间，还要进行统筹考虑，使理论与实践相得益彰，充分把握好思政课的实践性和现实性，遵循理论讲授的历史性和逻辑性，提升思政育人力量和铸魂成效。

（二）构建和培育思政教学共同体

思政课具有传授知识、提高青年学生的思想认识和理论水平、增强价值判断能力和树立远大理想等多方面的教育功能，正是思政课具有对青年学生教育的特殊功能，习近平总书记才强调“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程”。因此，加强党的二十大精神宣传学习和思政育人效果，营造良好的思政教育生态，构建思政教学共同体至关重要。思政教学共同体是一个学校思政育人的整体环境，优质的思政课建设和全面深入学习党的最新创新理论和大政方针是其目标追求，行政管理者、教师、学生都是共同体的主要成员。构建良好的思政教学共同体，将大大提升融入学习的效果，同时在党的二十大精神的指引下，有利于促进优良的校风、教风和学风的形成。

“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”[9]教师是思政课建设和创新发展的关键，也是构建思政教学共同体的核心要素。在教学活动中，一方面教师要充分认识到学生是德育的主体，全程秉持“以生为本”的理念，在深入研究教学内容、吃透精神实质的基础上，与学生平等对话，将理论体系进行课堂话语转换，讲学生身边的故事，坚持学思用贯通、知信行统一，培养学生科学认知的能力和理论思维的自觉性；另一方面，要充分利用基层教学组织，搭建教学团队，进行集体备课，探讨和学习重要理论，建设精品思政课程和思政课示范教学基地。在融入创新发展中，不论是“一主”理论课还是“多维”实践课，都要全过程构建教学相长的思政育人课堂生态。教师在充分发挥自我道德示范作用和品行育人价值过程中，要立“标杆”、树“示范”，因为教师的政治立场、道德素养、思想境界以及在讲台上的一言一行，都会对学生产生重要影响。教师要在思政教学共同体中用政治态度、道德情感和理想信念去点燃和激发学生的情感、态度和价值观，

要根据学生的学习反馈适时调整并采取有效的应对策略，在与学生的沟通互动中不断提升学生的思想品德，真正做到“经师”和“人师”融合统一。这既是思政课程教育的最佳状态，也是思政教学共同体的理想追求。

参考文献：

[1][3][6][9]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京：人民出版社，2020：2；11；5；10.

[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——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，2022：33.

[4]王刚，贾雯. 党的二十大精神融入高校思想政治理论课的多维透视[J]. 思想理论教育，2023(01)：60－67.

[5]章忠民. 马克思主义中国化时代化新的飞跃的深刻意涵与当代价值[J]. 马克思主义研究，2022(11)：87－99，156.

[7]孟宪生. 党的二十大精神系统融入高校思想政治理论课教学的思考[J]. 思想理论教育导刊，2023(03)：116－122.

[8]隽鸿飞. 论思想政治理论课教学中的“术”与“道”[J]. 思想理论教育，2022(03)：66－70.

（责任编辑：姜佳宏）

The “Idea” and “Way” of the 20th CPC National Congress Spirits Integrated into the Ideological and Political Theory Courses of Colleges and Universities

ZHANG Yi

(*Wuxi University*, *Wuxi*, *Jiangsu* 214105, *China*)

Abstract: Learning, propagating and implementing the 20th CPC National Congress Spirits is not only the primary political task at present and in the future, but also an important work in teaching and scientific research of ideological and political theory courses in colleges and universities. The integration of the 20th CPC National Congress Spirits into the ideological and political classes of colleges and universities has its own theoretical logic, value logic and practical logic, which constitute the guiding ideology and educational concept of integration, which is called the “idea” of integration, and the various technical means and methods used in the process of integrating the two are called the “way” of integration. To integrate the 20th CPC National Congress Spirits into the teaching of ideological and political theory courses, we should not only clearly grasp the idea of thought leading, teaching implementation and value following, but also make full use of the techniques of knowledge integration, method application and carrier construction, and unify “idea” and “way” dialectically based on the systematic concept as methodology, building and cultivating a curriculum community of ideological and political teaching.

Key words: the 20th CPC National Congress spirits; ideological and political theory courses in colleges and universities; teaching integration; teaching method; art of blending

中华优秀传统文化融入高校思政课的三重维度

徐德斌，吴　彤
（长春中医药大学，吉林 长春　130117）

[摘　要]坚持把马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合是中国共产党百年奋斗历程中对马克思主义中国化、时代化的理论创新和实践总结，“两个结合”的创新发展离不开高校思政课这一思想政治教育的主阵地，其为高校思政课教育教学提供了丰富的教育资源。以“两个结合”为出发点，从价值、理论、实践三重维度探讨中华优秀传统文化融入高校思政课的必要性、可行性以及二者融入的实践路径，充分发挥其以德育人和以文化人的教育价值，有利于推动中华优秀传统文化的创造性转化和创新性发展，使思政课育人效果得到最大程度的发挥，落实立德树人的根本任务。

[关键词]中华优秀传统文化；“两个结合”；思政课；立德树人；教师队伍建设
[中图分类号]G641　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0062－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.010

在庆祝中国共产党成立 100 周年大会上，习近平总书记首次提出“要坚持把马克思主义基本原理同中国具体实际相结合、同中华优秀传统文化相结合”[1]的重大论断，从“一个结合”到“两个结合”，不仅表明中国共产党把马克思主义和中华优秀传统文化的关系问题提升到了新的高度，也彰显了中国共产党高度的理论自觉和文化自信。新时代新征程，深刻理解把握“两个结合”，正确理解并践行“第二个结合”，充分发挥中华优秀传统文化在高校思政课中以文化人、以文育人的作用，成为推进思政课教育教学改革，加快培养时代新人的时代命题。

一、价值维度：中华优秀传统文化融入高校思政课的必要性

将马克思主义与中华优秀传统文化相融合，在高校思政课中注入中华优秀传统文化的精华，有利于推动传统文化的“双创发展”，增强思政课育人实效，推动“两个结合”落地生根，使思想政治教育更好地发挥育人作用。

（一）有利于推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展

中华优秀传统文化融入高校思政课对中华优秀传统文化的继承发展具有重要意义。“第二个结合”让马克思主义唤醒和激活中华优秀传统文化，使中华民族最基本的文化基因与当代文化相适应，实现创造性转化、创新性发展[2]。一方面，中华优秀传统文化需要传播继承才有可能实现创造性转化、创新性发展。思政课具有广泛的传播性和鲜明的指向性，且思政课涉及多学科领域，为传播中华优秀传统文化，推动中华优秀传

[收稿日期]2023－12－11
[基金项目]2023 年度吉林省社会科学基金项目“共同富裕的共享伦理‘出场’研究”(项目编号：2023B18)；吉林省高校网络思想政治工作专项课题“网络文化的育人功能及优化路径研究”(项目编号：JJKH20210046WS)。
[作者简介]徐德斌(1970－)，男，吉林东辽人，硕士，长春中医药大学马克思主义学院院长、教授、博士生导师；主要研究方向：马克思主义理论、思想政治教育与教学研究。吴彤(2000－)，女，天津人，长春中医药大学硕士生；主要研究方向：思想政治教育创新与发展。

统文化走出国门、走向世界提供了重要支点。高校思政课作为各大高校的必修课程，授课对象涵盖了青年大学生群体，具有广泛传播中华优秀传统文化的群众基础。另一方面，只有中华优秀传统文化创新发展才可以实现创造性转化、创新性发展。从当代大学生特点来看，大学生容易接受新鲜事物且具有创新意识和进取精神，能够以新的方式将中华优秀传统文化与当代潮流相融通，赋予中华优秀传统文化新的生命力和表现方式，使其在不改变本质内容的前提下适应时代潮流、适应现代思维，实现中华优秀传统文化创新发展。青年是时代的主力军，将中华优秀文化融入思政课中，既能促进中华优秀文化创新发展，也能使大学生进一步坚定文化自信，从而主动担当起中华优秀传统文化传承发展的重任。因此，要推动中华优秀传统文化的创造性转化、创新性发展，主要落脚点在于青年大学生，高校思政课的重要作用不容忽视。

（二）有利于落实高校思政课立德树人根本任务

中华优秀传统文化具有深厚的思想底蕴和丰厚的内涵，将其与马克思主义相结合，融入高校思政课中，可以发挥中华优秀传统文化以文化人、以文育人的价值，从而提升思政课育人实效，落实立德树人根本任务。

首先，中华优秀传统文化为立德树人提供了学理支撑。中华优秀传统文化具有深厚的历史底蕴和独特的文化魅力，将其作为思政课的重要元素融入思政课，不仅可以发挥中华优秀传统文化的感召力和亲和力，而且大学生在学习时也会受到文化对人的影响。例如，中华优秀传统文化所蕴含的“修身”“慎独”“正心”等道德观念会潜移默化地渗透于人们的价值观念和认识过程中，但最终这种道德伦理还要落实到个人行动上即“知行合一”，只有这样才能培养出合格的社会主义建设者和接班人。中华优秀传统文化所蕴含的道德价值和教化作用与思想政治教育立德树人的根本任务相得益彰，可为落实立德树人根本任务提供学理支撑。

其次，中华优秀传统文化为思政课增添了具有中国风格的教育资源。中华优秀传统文化凝结着几千年来中华民族的宇宙观、人生观、伦理观等根本理念，这些价值观念蕴含着深厚的家国情怀、浓厚的民族精神，为思政课提供了具有中国风格的哲学思想和具有文化血脉的育人资源。例如，中华优秀传统文化强调人与人之间和谐相处、仁爱亲和、尊师重道等价值观念，强调忠诚、诚信、勤劳等道德准则，有利于培养学生正确的价值观和道德观。通过思政课引导学生深入了解和领会这些价值观和道德观，培养学生正确的判断力、行为规范和社会责任感，塑造他们成为有品德、有担当的新时代公民。将传统文化的精华纳入思政课教学中，建立具有中国文化根基的思想体系和教学体系，使思政课更具备中国特色、中国风格，也增添了思政课的历史性、生动性，为提升思政课育人的实效性打下坚实基础。

（三）有利于推动“两个结合”落地生根

思政课是哲学社会科学领域的重要课程。思政课鲜明的意识形态属性决定了思政课必须紧跟党的理论创新，做好党的宣传教育工作。“两个结合”重大命题的提出不仅要利用宣传、讲授的手段使其深入人心，也需要使其落地生根，因此，要率先深入高校思政课使“两个结合”知在青年、行在青年。“两个结合”是马克思主义中国化、时代化的新叙事，是中国特色社会主义事业的根本纲领和制胜法宝。中华优秀传统文化是中华民族的“根”和“魂”，要对大学生进行知行合一教育就离不开中华优秀传统文化，没有它的根基滋养，知行合一教育就没有本源、没有动力。发展中国特色社会主义也离不开中华优秀传统文化，脱离了中华优秀传统文化就脱离了中国发展的底气和命脉。将实现中华民族伟大复兴的重担落实到青年身上，只有通过教育争取到青年、培育好青年，才能使“两个结合”的实践要求在青年身上落地生根。高校思政课讲“两个结合”要讲清楚马克思主义的理论、讲清楚中华优秀传统文化的底蕴、讲清楚马克思主义中国化、时代化的理论逻辑和历史逻辑。引导学生正确理解和认识“能、行、好”之间的关系以及其中的重要意义，从理论层面和历史层面对党的百年探索和理论创新与马克思主义中国化之间既一脉相承又与时俱进的科学关系进行科学认识，使“两个结合”既深入人心，又落地生根。

二、理论维度：中华优秀传统文化融入高校思政课的可行性

高校思政课能否将中华优秀传统文化有机地纳入其中，取决于中华优秀传统文化同马克思主义能否相互融合、相互贯通。这既需要从二者的理论特质和基本内容上展开探讨，又需要立足“两个结

合”和高校思政课的必然联系来审视中华优秀传统文化融入高校思政课的可行性。

（一）马克思主义与中华优秀传统文化具有高度契合性

习近平总书记在文化传承发展座谈会上的重要讲话中指出：“‘结合’的前提是彼此契合。马克思主义和中华优秀传统文化来源不同，但彼此存在高度的契合性。相互契合才能有机结合。”[3] 马克思主义与中华优秀传统文化虽是一东一西、一古一今看似截然不同的理论，但二者存在着高度的契合性。

首先，马克思主义与中华优秀传统文化都具有实践性。马克思主义的突出特点就是它的实践性，它是在实践中形成又在实践中不断发展的理论。中华优秀传统文化是在中华民族几千年来的积淀中形成的独特文化体系，它是在人们的生产生活中形成并成为人们生产生活中日用而不自觉的价值观念和行为规范，是劳动人民智慧的结晶。

其次，马克思主义与中华优秀传统文化在价值理念和实践观念等方面有着契合性。比如，在政治观念方面，马克思主义强调的以人民为中心、追求社会公平正义的思想与中华优秀传统文化注重人民利益和福祉的“仁爱”“民本”思想不谋而合；在个人与社会的关系方面，马克思主义主张生产资料公有制，追求共同富裕和无私奉献，而中华优秀传统文化中的“天下为公”“众人拾柴火焰高”等理念也强调个人与集体应该注重合作、互助和共同发展；在社会道德伦理方面，马克思主义倡导实现社会公平和消除剥削，与中华优秀传统文化注重道德伦理社会公德、提倡“仁义礼智信”等价值观念具有一致性。可见，马克思主义与中华优秀传统文化虽然根源不同、血脉不同，但二者存在互融互通的辩证关系，二者的高度契合性为二者的有机结合奠定了基础，也为把中华优秀传统文化融入高校思政课提供了可能。

（二）马克思主义与中华优秀传统文化的包容性

将中华优秀传统文化融入高校思政课既是马克思主义同中华优秀传统文化相结合的必然要求，也是发挥中华优秀传统文化育人作用、彰显中国风格的时代需要。马克思主义不是教条主义，而是鼓励不断探索、审视和吸纳新的思想成果。马克思主义是不断发展着的具有开放性和发展性的理论。在理论层面，马克思主义强调理论应该随着实践和时代的发展而不断演进；在实践层面，马克思主义在不同国家和地区的实践中根据具体情况进行了本土化和局部适应，形成的各种马克思主义派别和发展路径。例如，马克思中国化正是在马克思主义传入中国以后，中国共产党人结合中国具体实际和本民族特点，在不断探索中形成的中国特色社会主义理论体系。同样，博大精深的中华优秀传统文化始终秉持着“各美其美，美美与共”的求同存异理念，不仅自身具有吸收不同地区、不同民族文化成果的多元素特点，且始终朝着和谐共存、和衷共济的方向发展。中华优秀传统文化的包容性是通过多元思想交流、文化融合共生、和谐共存的价值观来体现的。这种包容性使得中华优秀传统文化具有广泛的吸纳能力和持久的生命力，为中国社会的发展和进步提供了强大的精神动力。因此，正是马克思主义和中华优秀传统文化各自具有的极大包容性，才使得它们能够相互融合，相得益彰。高校思政课是用马克思主义的世界观、方法论来教育武装大学生的，除了引导青年树立共产主义远大理想和中国特色社会主义理想外，也应在教育教学中注重中华优秀传统文化的教化作用，使思政课既以理服人又以情感人，既坚持客观要求又具有中国风格，达到一加一大于二的效果。

（三）高校思政课是践行“两个结合”的关键课程

高校思政课坚持和发展“两个结合”既是时代要求，也是思政课担负的使命和职责。“两个结合”是马克思主义中国化、时代化的最新理论成果，是习近平新时代中国特色社会主义思想的重大理论创新。高校思政课以马克思主义为指导，具有鲜明的政治导向性和意识形态属性，是落实立德树人根本任务的关键课程。因此，必须把“两个结合”贯穿高校思想政治工作全过程，率先融入思政课这一主渠道。而深刻理解把握“两个结合”于党于民族于国家的重大意义，准确把握习近平新时代中国特色社会主义思想的理论内涵和现实逻辑，就必须对“两个结合”的内涵进行全面把握，把握“两个结合”这一习近平新时代中国特色社会主义思想的中心主线。高校思政课要引导大学生理解“两个确立”，坚定“四个自信”，就必须用最新理论成果武装大学生头脑，讲深、讲透、讲活“两个结合”的道理，并将其始终贯穿于思政课这一主要渠道，为学生成长成才奠定科学的思想基础，彰显社会主义

大学办学方向，增强思想政治教育政治底色，推动高等教育高质量发展。

三、实践维度：中华优秀传统文化融入高校思政课的实践策略

思政课是落实立德树人根本任务的关键课程。而德何以立、人何以育？这就需要各高校积极探索将中华优秀传统文化融入高校思政课的实践路径，探索“融什么”“怎么融”的首要问题，充分发挥中华优秀传统文化以文化人、以文育人的教育功能。

（一）优化思政课程，发挥中华优秀传统文化育人功能

中华优秀传统文化融入高校思政课中应采取“显性融入”与“隐性融入”相结合的方式。

首先，从“显性融入”入手，打好融入的理论基础。一是要精心选择融入内容。思政课能否对准学生的成长需要和发展期待是思政课教学的起点。面对博大精深的中华优秀传统文化，哪些内容能与大学生产生共鸣，这要求思政课教师充分发挥自身的主观能动性，立足教材，从教学出发，合理地选择融入内容，以实现融入资源的价值最大化，破解“融什么”的首要问题。二是在选择好融入内容后，也要加强教育培训，将理论知识讲透。关于中华优秀传统文化的继承发展，习近平总书记提出了“四个讲清楚”，即讲清楚它独有的特点即“自己的特色”，讲清楚它是“中华民族生生不息、发展壮大的丰厚滋养”，讲清楚它是“我国最深厚的文化软实力”，讲清楚它是“中国特色社会主义理论体系的根基”[4]。“四个讲清楚”为思政课讲什么、如何讲中华优秀传统文化提供了重要方向。另外，其他专业课也要积极挖掘中华优秀传统文化因素，主动探寻与中华优秀传统文化的交叉点，将思政课程与课程思政有机结合起来，打好配合，避免出现专业课和思政课“两张皮”的情况。

其次，探索“隐性融入”的方式，强化融入的实践支撑。随着时代的发展进步，枯燥的理论灌输已经不能满足当下青年的需求，为此，高校需要积极探索“隐性融入”方式，提供机会鼓励学生将理论运用到实践中去，深入挖掘有关中华优秀传统文化的实践教育资源。开设相关的实践课程，在教学活动中，将传统文化与实践活动和实际教学环境相联系，让学生不仅知道梨子的滋味还要亲口尝一尝，使中华优秀传统文化可亲可近可感。例如，在日常教学活动中，可以开设有关中华优秀传统文化的实践课程，如书画、剪纸等，以及开展读书会、辩论赛等校园活动；在节假日期间，可以开展一些社会实践活动，如暑期“三下乡”活动、参观各类博物馆纪念馆，以及开展各类研学活动。通过实践，学生可以感受到中华优秀传统文化的独特魅力，也在潜移默化中受到优秀文化的熏陶，这有利于打破学生的刻板印象，让他们在实践中长知识、增才干，提升文化自觉，将理论知识内化为个人的行为准则。

（二）加强师资队伍建设，打造高质量思政教师队伍

讲好思政课关键在教师。“教师是将传统文化与思想政治理论课融合的桥梁，也是开展融合的关键。”[5]高校要努力培养一支具有良好文化素养和高尚师德师风的高质量思政课师资队伍。

首先，打铁还需自身硬，提高教师自身的文化素养。学习习近平总书记关于中华优秀传统文化的重要论述，学习“两个结合”的理论内涵，这些理论为中华优秀传统文化融入思政课奠定了坚实的政治基础。教师真学真懂才能善教善用，思政课教师掌握真知识、真学识不仅能够增强民族自信心和自豪感，而且能够铸牢传承中华优秀传统文化的责任感、使命感，从而将这份情感认同和使命担当在教学实践中积极地传递给学生，富有真情实感地教给学生。同时，学校要加大对教师学习中华优秀传统文化的培训力度。开设文化讲座，利用寒暑假组织老师们参观学习关于传统文化的知识，并定期召开教师研讨会，互相分享自己的经验，在学习中弥补自己的不足，在交流中提高自己的教学水平。

其次，身教重于言传，加强对教师的师德师风建设。教师的师风师德是教育工作者的灵魂。中华民族历来重视师风师德的建设，从孔子时期就强调为人师表，中华优秀传统文化中包含许多关于师风师德培养的重要论述。例如“循循善诱”“诲人不倦”等爱岗敬业的职业操守，“师者，人之模范也”等为人师表的品格，“能博喻然后能为师”等好学进取的精神，这些思想对于师风师德的培养具有深刻的现实意义和时代价值，是师风师德建设的重要教育资源。充分挖掘中华优秀传统文化教育资源，要求思政课教师在教书育人的道路上时刻以古代先贤为榜样，做青年成长成才道路上的“大先生”。思政课教师的职业属性决定

了自身必须是品德高尚之人。为此，思政课教师要以身作则，铸牢理想信念，锤炼党性品德，做学生前进道路上的示范者；思政课教师要自律、自省、自警、自励，做立德树人道路上的引导者；思政课教师要敢于担当、恪尽职守、竭尽所能，做职业道德上的坚守者。

（三）创新思政课教学方式，讲活中华优秀传统文化

将中华优秀传统文化融入思政课，必须借助科学技术的力量。

首先，以现代化的科技元素充实教学载体。随着新媒体平台的不断涌现，“互联网 +”是一种不可逆转的发展态势。因此，要将传统文化融入思政课教学中就必须拿下“网络”这块阵地，利用新媒体技术生动形象地展现中华优秀传统文化的内涵和精髓。高校可以积极开发、应用新的教育软件，开设有关中华优秀传统文化的教育专栏，为学生提供更多的学习机会。例如，开设“传统文化沙龙”“中国文化常识”“中华古诗词”等专栏，将它们与学生实际联系起来，使学生在利用好碎片化时间的同时，能感受到中华优秀传统文化的熏陶。学校也可以利用先进的 VR 技术实现科技与文化的有机结合，使传统文化“动起来”“活起来”，通过技术的作用使曾经遥远晦涩的文化知识变得立体生动、真实可感，推动中华优秀传统文化深入人心。

其次，坚持学生主体创新教学方式。思政课的本质是讲道理。青年大学生思维活跃，易于接受新鲜事物，要把道理讲得“入脑入心”就必须与学生特点相符合，与学生实际相适应，使理论“年轻化”。学生只有对教师和教师选择的教学方法感兴趣，才能全身心地投入到教学过程中[6]。坚持以学生为主体，思政课教师就要积极转换话语表达方式，增强话语的亲和力，以符合年轻人的话语方式走近学、拉近学生。中华优秀传统文化教育是内隐式教育，如果仅靠教师单方面的灌输难以奏效。因此，在教学过程中要改变单一的教学方式，积极运用多样化的教学方式，如可以采取案例分析法、合作探究法、线上线下相结合等方法来增强教学的生动性、趣味性。也就是说，高校思政课要运用多元的教学方式促使文化“活起来”，让学生感受到中华优秀传统文化的感染力和亲和力以实现知识个体的生命价值。要引导学生坚持本源性和科学性相结合的理念，正确认识中华优秀传统文化与马克思主义的关系，坚定文化自信，积极投身于第二个百年奋斗目标的伟大实践中，推动“两个结合”和中华优秀传统文化“深入人心”且“落地生根”。

四、结语

中华优秀传统文化是劳动人民的智慧结晶，内含丰富的哲学思想和人文意蕴，体现了中华民族独特的世界观和价值观。马克思主义来源于西方，若要扎根中国大地，除了对马克思主义不断进行中国化、时代化的探索外，也需要将其与中华优秀传统文化相结合并使其注入中国特色、中国风格，只有这样才能使马克思主义更好地扎根中国大地，也才能实现中华优秀传统文化的“双创”发展。高校思政课既以马克思主义为指导又连接着广大青年，因此，思政课是一个不容忽视的重要途径，将中华优秀传统文化融入高校思政课也成为推进新时代思政课改革的重要命题。

参考文献：

[1]习近平. 在庆祝中国共产党成立 100 周年大会上的讲话[N]. 人民日报,2021 - 07 - 02(02).

[2]田鹏颖. “第二个结合”是又一次的思想解放[J]. 红旗文稿,2023(13):29 - 32.

[3]人民日报记者. 习近平在文化传承发展座谈会上强调:担负起新的文化使命,努力建设中华民族现代文明[N]. 人民日报,2023 - 06 - 03(01).

[4]习近平. 胸怀大局把握大势着眼大事,努力把宣传思想工作做得更好[N]. 人民日报,2013 - 08 - 21(01).

[5]袁晓文. 中华传统文化与高校思想政治理论课融合的思考[J]. 云南社会主义学院学报,2014(04):258 - 259.

[6]田鹏颖,宁靖姝. 论坚持高校思想政治理论课主导性与主体性的统一[J]. 思想政治教育研究,2019(12):81 - 85.

（责任编辑：王岚）

The Three Dimensions of Integrating Excellent Traditional Chinese Culture into Ideological and Political Courses in Universities

XU Debin, WU Tong
(*Changchun University of Traditional Chinese Medicine*, *Changchun*, *Jilin* 130117, *China*)

Abstract: Adhering to the combination of Marxism basic principle with Chinese specific reality and excellent Chinese traditional culture is the theoretical innovation and practical summary of the CPC's century long struggle to modernize Marxism in China. The innovative development of the "two combinations" cannot be separated from the ideological and political education in colleges and universities, which is the main position of ideological and political education. The "two combinations" provide rich educational resources for ideological and political education and teaching in colleges and universities. Starting from the perspective of "two combinations", this article explores the necessity, feasibility, and practical path of integrating excellent traditional Chinese culture into ideological and political courses in universities from three dimensions: value, theory, and practice. It aims to unleash the educational value of moral education and cultural education, conducive to promote the creative transformation and innovative development of excellent traditional Chinese culture, optimize the educational effect of ideological and political courses in universities, and implement the fundamental task of cultivating morality and cultivating people.

Key words: Chinese excellent traditional culture; two combinations; ideological and political courses; strengthen moral education and cultivate people; construction of teachers

---

(上接第 54 页)

The Formation Logic of the Concept of "Big Ideological and Political Course" in the New Era

PANG Hongmei, Li Han, WANG Youliang
(*Shenyang University of Technology*, *Liaoning*, *Shenyang* 110870, *China*)

Abstract: As the newest achievement of the construction of ideological and political courses in the new era, the formation of the "Big Ideological and Political Course" integrating political attributes, educational attributes and social attributes contains profound theoretical, historical and realistic logic. From the perspective of theoretical logic, the "Big Ideological and Political Course" is the concrete embodiment of the ? Marxism Ideological and Political? Education Outlook, Marxist Views on Human Beings and the Social Outlook in the teaching of ideological and political education. From the perspective of historical logic, the "Big Ideological and Political Course" is a profound summary of the historical experience and historical law of the construction of ideological and political courses since the founding of New China; From the perspective of realistic logic, "Big Ideological and Political Course" is the practical needs of the cultivation of new generation. A deep understanding of this threefold logic and its internal dialectical unity is the basic premise for comprehensively grasping the intrinsic value, functional realization and scientific use of the "Big Ideological and Political Course".

Key words: new era; "Big Ideological and Political Course"; maindtream; deology; strengthen moral education and cultivate people

红色文化融入“大思政课”的逻辑机理、价值意蕴及实现路径

马 闯[1,2]
(1 贵州师范大学，贵州 贵阳 550025；2 成都理工大学，四川 成都 610059)

[摘 要]党的二十大报告指出：“用好红色资源……着力培养担当民族复兴大任的时代新人。”红色文化是中国共产党百年奋斗实践中形成的各种物质和精神的集合体，是助力“大思政课”建设的重要育人资源，与“大思政课”建设内容天然同源、精神高度契合、目标追求一致。把红色文化融入“大思政课”建设，有助于教师丰富教学内容和方法创新，有利于学生树立正确的价值观和理想信念，有益于学校构建“大思政课”协同育人体系和高质量发展。因此，在“大思政课”建设背景下，可以通过红色文化＋课堂教学、红色文化＋田野考察、红色文化＋数字赋能进一步提升“大思政课”建设效果，增强理论厚度，拓展实践广度，提高育人效度。

[关键词]红色文化；大思政课；教育改革；协同育人；高质量发展
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0068－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.011

党的二十大报告指出：“用好红色资源，深入开展社会主义核心价值观宣传教育，深化爱国主义、集体主义、社会主义教育，着力培养担当民族复兴大任的时代新人。”[1] 2022 年 7 月，教育部等十部门印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》，提出各地各校要“充分挖掘地方红色文化……融入各学段各门思政课”[2]。将红色文化资源与高校“大思政课”有机融合，探索最大限度发挥其育人效用的实现路径，不仅是思政课改革创新发展的时代需求，更是运用红色文化资源独特优势，实现立德树人赓续红色基因的现实需求。

一、红色文化融入“大思政课”的自洽逻辑

(一)内容天然同源：红色文化与“大思政课”教学内容相契合

“大思政课”是加强当代青年以党史为重点的“四史”教育的历史大课[3]。一方面，红色文化是“大思政课”的天然教科书。加强以党史为重点的“四史”教育，引领当代青年读懂“只有社会主义才能救中国，只有中国特色社会主义才能发展中国，只有坚持和发展中国特色社会主义才能实现中华民族伟大复兴”内容精髓，深刻理解 3 个“为什么”。红色文化资源是高校进行思想政治教育的天然“教科书”，其中蕴含着中国共产党成立一百多年来带

[收稿日期]2024－01－02
[基金项目]2023 年四川省高等学校人文社科重点研究基地四川红色文旅研究中心项目“四川红色文化资源融入‘大思政课’建设研究”(项目编号：HSWL23Y39)；成都理工大学“双一流”建设哲学社会科学重点建设项目“大思政课建设的学理基础与实践路径研究”(项目编号：ZDJS202208)。
[作者简介]马闯(1984－)，男，河南新乡人，贵州师范大学马克思主义学院博士生、成都理工大学马克思主义学院副教授；主要研究方向：马克思主义中国化。

领万千人民辉煌奋斗的实践逻辑和中国共产党、新中国从哪里来的历史逻辑。另一方面，“大思政课”依托红色文化优化内容供给。“大思政课”传史育人，教学内容体现党的百年奋斗逻辑。“大思政课”本质上就是思政课，不是抛离课堂思政课的别的什么独立的课，是课堂思政课创新理念的新发展，具有思政课的本质属性和功能。2023 年，中宣部、教育部对高校四门思政课教材进行了全面修订，教材内容与以往相比进一步优化，在内容上将党的二十大精神和党的十九届六中全会精神予以充分体现，将中国共产党百年奋斗历程的重大成就和历史经验总结予以充分体现。从 2023 年版教材修订说明和教学建议可以看出，四门思政课程与红色文化中蕴藏的核心内容天然同源。

（二）精神高度契合：红色文化与“大思政课”精神内核相契合

红色文化资源是中国共产党百年革命、建设、改革伟大奋斗实践历程的见证，是最宝贵的精神财富，是新时代强国建设和民族复兴伟业的精神力量源泉。一方面，红色文化具有强大的精神内核。红色文化不同于其他文化，具有强大的精神内核，中国共产党人的精神谱系正是对这一资源精神内核的整体性概括。中国共产党人精神谱系的构筑和赓续，根植于党百年奋斗的伟大历史实践，贯穿于中国革命、建设和改革伟大实践的不同时期、不同地区和不同领域。从宏观看，这些精神包括革命精神、建设精神、改革精神和强国精神等抽象性表达。从微观看，包括红船精神、井冈山精神、长征精神、延安精神、西柏坡精神、红岩精神、抗美援朝精神、“两弹一星”精神……抗洪精神、抗疫精神、脱贫攻坚精神等具象化表达。尽管红色文化样态呈现表达不尽相同，但是它们实质上包含着共同“伟大建党精神”的内核因子。另一方面，“大思政课”释放伟大建党精神育人动能。充分发挥“伟大建党精神”育人功能是“大思政课”传承红色基因、赓续红色血脉的内在要求。党的二十大报告指出：“弘扬以伟大建党精神为源头的中国共产党人精神谱系，用好红色资源，深入开展社会主义核心价值观宣传教育，深化爱国主义、集体主义、社会主义教育，着力培养担当民族复兴大任的时代新人。”[4]“大思政课”善用社会大课堂打破伟大建党精神的时空限制，引领青年学生弘扬伟大建党精神，自觉投身强国建设和民族复兴伟业。中国共产党人的精神谱系，是“伟大建党精神”在各个历史时期、各个实践主题下具象化的样态呈现[5]。弘扬伟大建党精神的“大思政课”与红色文化资源所蕴含的中国共产党人的精神谱系内核因子深度耦合。

（三）目标追求一致：红色文化与“大思政课”育人目标相契合

红色文化资源与“大思政课”育人目标追求一致体现在落实立德树人的根本任务上。一方面，思政课是立德树人的关键课程。用好“大思政课”是办好思政课的重要理念和关键抓手。从“大思政课”建设目标任务来看，高校思政课是大学生思想政治教育的主阵地，承担着为党育人、为国育才的重任，其目标任务就是对大学生进行系统的马克思主义理论教育、毛泽东思想与中国特色社会主义理论体系教育，特别是要用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，提高强国建设和民族复兴伟业的政治自觉、思想自觉和行动自觉。全面推进“大思政课”建设方案总体要求，就明确提出要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，聚焦立德树人根本任务，教育引导学生坚定“四个自信”，成为堪当民族复兴重任的时代新人。另一方面，红色文化为立德树人铸魂。红色文化资源是在中国共产党的领导下，经过一百多年的革命、建设、改革和社会发展，孕育出的一种独特文化精神及其物质载体，其中的“红色人物、红色物件、红色故事”更是中华儿女获取精神力量的不竭源泉。实现红色文化与“大思政课”相结合，将红色文化纳入改革创新主渠道教学要求，同时加强红色教育实践基地建设，加大红色文化在网络阵地的舆论宣传力度，让红色文化资源与大学生社会实践相结合，与习近平新时代中国特色社会主义思想相呼应，将有助于高校思想政治教育目标任务的实现。可以说，“大思政课”建设的目标任务与红色文化的育人目标高度统一。

二、红色文化融入“大思政课”的价值意蕴

（一）有利于教师丰富教学内容和方法创新

一方面，红色文化是教师丰富教学内容的鲜活素材。红色文化资源所蕴含的厚重的物质遗存和宝贵的精神内核等内容是在具体革命历史进程中积淀形成的，其中包含的大量党史文献、红色故事集、红色著作、红色网络载体等都是开发教学素材的优质内容，其内容素材与“大思政课”的教学内容相匹配、其价值追求与“大思政课”立德树人的根本

任务高度一致，为“大思政课”主体提供了丰富的教学资源。另一方面，有利于教师方法创新，提升教学实效。红色文化既包含马克思主义中国化创新理论，又与具体实践相印证，将其融入“大思政课”建设中，有助于拓展高校思政课教育形式，实现教学方式转变。改变以教师为中心的旧的教学理念，打破“思政小课堂”教学机械灌输的传统模式，选择红色场馆或者重要革命事件发生地等作为“社会大课堂”的实践场地，这样即可以拓展思政课教学载体，让实践教学变得更加生动，又可以增强思政课的趣味性与感染力。

（二）有利于学生树立正确的价值观和理想信念

一方面，红色文化是学生筑牢理想信念的有力武器。一是红色文化资源作为承载着中国共产党革命斗争史、社会主义建设史、改革开放史的宝贵资源，蕴含着丰富的马克思主义理论知识，是助力大学生坚定理想信念的优秀教育资源和生动的育人“活教材”；二是红色文化资源蕴含着坚定的理想信念、不屈的民族气概、优秀的精神品格、伟大的时代精神，是大学生理想信念教育的优质资源。将红色文化资源作为“大思政课”建设独特且重要的社会资源，并将其融入“大思政课”当中去，增强“大思政课”教学客体爱国主义情感、坚定理想信念，树立马克思主义信仰。心中有信仰，脚下有力量。理想信念的坚定，离不开思想理论的坚定。要对红色文化进行深入的学习，将学习成果转化为对共产主义和中国特色社会主义的执着追求、转化为强国建设和民族复兴的实际本领，用坚定不移的理想信念照亮新的赶考之路，用奋发有为的本领担当创造美好生活。另一方面，有利于学生抵御历史虚无主义的肆意泛滥。历史虚无主义一个突出表现就是否定红色文化。因此通过深入学习和理直气壮宣传党的革命、建设历史，尤其是通过这一过程凝聚的红色文化和红色精神来有针对性地正本清源，是抵制错误思想的有力武器。近年来，网络日益成为历史虚无主义“集散地”，各种错误思潮在中国大地“暗流涌动”，甚嚣尘上，恶意解读红色历史，解构革命英雄和历史事件。红色文化在与各种错误思潮腐朽文化的激烈斗争中，使青年学生深刻感受并且认识到中国历史的种种客观真实，并且同其他先进文化一道帮助大学生更好地应对历史虚无主义思潮的冲击。

（三）有利于学校构建“大思政课”协同育人体系和高质量发展

一方面，红色文化是高校立德树人的育人底色。传承红色文化是学校意识形态工作的重要内容，是学校为党育人、为国育才的内在要求，是坚持立德树人的行动体现。学校肩负传承红色文化的内在使命，把红色文化传承好、转化好是办好社会主义大学的强大动力。习近平总书记指出，“思想政治理论课是落实立德树人根本任务的关键课程”[6]，体现了办好社会主义大学的本质要求。筑牢马克思主义信仰根基，红色文化提供了宝贵的教育资源。高校要始终坚持社会主义办学方向，立足地方红色文化特色资源，将红色文化融入“大思政课”，丰富立德树人的内容体系，持之以恒地对学生进行马克思主义理论灌输；要紧跟马克思主义中国化、时代化的理论发展步伐，引导大学生从红色文化中汲取智慧和力量，筑牢思想根基，成长为堪当民族复兴大任的时代新人。另一方面，有利于高校推进“大思政课”高质量发展。在“大思政课”背景下，传承红色文化是坚持社会主义办学方向的内在动力。以红色文化资源助力新时代高校思政课高质量发展，是新时代高校思政课建设的重要课题。将红色文化资源内嵌于理论教学、实践教学、网络教学之中，建立思政课立体化教学模式，政府、社会、学校各类育人资源将汇聚成强大合力，构建深度融合的“大思政课”协同育人体系[7]。“大思政课”之“大”就是要将协同一体的机制建设贯穿始终，将各类育人资源凝聚一体，形成育人合力。由此，全社会各方面的教育资源得到充分调动，越来越多的育人主体和资源参与到“大思政课”建设的进程中，并以此促动其努力开展更为自觉、更高水准的教育意义挖掘、利用与建设[8]。体系上的优化、载体上的夯实、形式上的多样，有助于全面推进“大思政课”高质量发展。

三、红色文化融入“大思政课”的实现路径

（一）红色文化＋课堂教学，增强理论厚度

一是素材挖掘以丰富“大思政课”教学资源。坚守“大思政课”课程属性[9]，发挥好课堂教学主渠道作用。一方面，讲好“大思政课”，离不开优质丰富的教学素材。“大思政课”之所以“大”，其中就蕴含了“开门办课、资源协同”的理念。“大思政课”建设不是“思政小课堂”简单的知识传授和理论讲解，更要注重生动鲜活的“社会大课堂”的资源作补充。红色文化资源本身就是“大思政课”的

鲜活素材，与“大思政课”内容同源、精神契合和目标一致，是讲好“大思政课”的内在要求——“讲深、讲透、讲活”的有效载体。另一方面，讲好“大思政课”，要注重教学素材的挖掘与提炼。要从红色“资源库”中充分提炼和挖掘与“大思政课”思想内容和价值导向高度契合的红色素材，在红色资源的挖掘和形式创新上持续用力。要借助案例、图片、音频、影像及虚拟现实技术等多重方式，对红色文物、红色档案、红色故事、红色人物等进行数字化挖掘采集和整理开发，通过创新性开发和创造性转化，使其进一步具象化、丰富化、立体化，使红色资源转化为教学素材，进而形成教材、讲义、教案、课件等有效的教学资源。

二是学理研究以构建“大思政课”深度课堂。“大思政课”的本质是讲道理，对教师而言把真理的味道讲出来的内在要求就是“讲深、讲透、讲活”，其关键在于加强学理研究，强化理论支撑。一方面，组建跨学科师资教研团队。围绕重大时代课题采取“历史＋现实、理论＋实践、课内＋课外”三个相结合的方法措施，既要注重深耕理论文本，又要积极探索研究。依托“思政小课堂”结合重大理论和现实问题走近“社会大课堂”，为“大思政课”教学还原历史真实场景，通过历史探寻、史料研究、现场体验，把历史转化为课程，让史料转化为教材，将现场转化为课堂[10]。另一方面，以学理研究的深度确保“大思政课”教学的厚度。“要将教材中高深、抽象的理论性的内容具象化呈现，以历史发生和现实存在的素材来支撑抽象的理论解释”[11]，用最新学术研究成果支撑思政课教学，阐释清楚理论中蕴藏的内在机理、思想实质、逻辑结构、精神内核，做到知其然更知其所以然，从而达到“以透彻的学理分析回应学生、以彻底的思想理论说服学生、用真理的强大力量引导学生”[12]的效果。

三是资源善用以聚焦“大思政课”价值旨归。红色文化资源内容丰富、分布广泛、形式多样、底蕴深厚，必须从学生出发，以生为本，因地制宜，推进红色文化与“大思政课”深度融合，建构导向正确、主题鲜明、内涵丰富的教学资源和课程设计，彰显“大思政课”独特的红色魅力。一方面，要对红色文化中的各种资源进行严格甄选。借助实物展示、图片文字、光电声影、虚拟仿真、模型沙盘等多种形式，多维度、多层次、多视角地融入“大思政课”建设中，构建切合“大思政课”主题的红色文化记忆场景和教学框架，为教学情境设计和资源运用提供方向。另一方面，要深度挖掘各类红色文化资源。搭建其与教学主题内容的知识关联体系，结合时代主题、时代特征和时代精神进行深入梳理，将理论学习、感官体验、价值导向融为一体，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，最大限度地聚焦“大思政课”立德树人的价值旨归。

（二）红色文化＋田野考察，拓展实践广度

一是依托红色场馆，建好实践基地。“大思政课”要实现红色文化资源育人，就不能仅仅局限于课堂，红色场馆已经成为思想政治教育的重要阵地，是感知红色记忆、学习红色文化的关键场所[13]。一方面，红色场馆拥有独特的育人优势，是“大思政课”进行思想政治教育的重要基地。革命遗址、纪念馆、博物馆、伟人故居等红色场馆为“大思政课”建设提供了广阔的教学空间。习近平总书记强调：“革命博物馆、纪念馆、党史馆、烈士陵园等是党和国家红色基因库。”[14]另一方面，红色场馆作为“社会大课堂”的一部分，与“大思政课”建设在价值追求上有着深度耦合。红色场馆因其丰富的文化资源和互动共鸣的场景效应，在思想政治教育领域发挥着不可替代的育人作用[15]。因此，要加强与红色场馆的沟通联系，建立常态化的教学合作关系，学校可与各类红色场馆基地建立长效合作机制，必要时可以让学生志愿参与到实践基地的建设发展中。

二是依托红色活动，办好实践教学。目前存在的一个比较突出的问题是教育教学从书本到书本，学生缺乏实践，眼高手低。以活动为载体用好“社会大课堂”是解决这一问题直接有效的对策[16]。一方面，依托红色活动进行实地参观考察、表演红色剧目、开展理论研讨。这些形式多样的实践教学，最大的特点是能够将抽象的红色文化资源以实践活动的方式具体化呈现，对于大学生具有很强的吸引力与感染力[17]。另一方面，依托红色活动构建“议题建构—行走课题—在场实践—实践反思”的教学模式[18]，让学生在亲身参与实践活动过程中感知红色文化，触摸红色历史，体味红色情感。这些红色活动具有生动鲜明、直击人心，以及感染力、穿透力强等特点，依托红色活动这一载体，引导学生将理论性学习和沉浸式体验相结合，通过“课内＋课外、线上＋线下、校内＋校外”的立体化“大思政课”实践教学，让学生去感受、去体验、去思考、去领悟，进而牢记肩负的历史重任和使命。

三是依托红色文化，激活实践育人功能。一方

面，红色文化是“大思政课”实践育人最直接、最重要的实现依托和媒介[19]。红色文化是在马克思主义的指导下、在中国共产党的领导下，为实现中华民族“站起来”“富起来”“强起来”的终极目标，在革命、建设和改革的实践中形成的独特文化形态，承载了党的奋斗历史、初心使命、理想信念、理论特质、道德品质、行为风尚、优良作风，为“大思政课”建设提供了深厚力量。另一方面，激活红色文化引领人、感化人、激励人的育人功能。通过挖掘红色文化丰富的育人资源，用好各种体验式的实践场域和针对性现实案例，使红色文化内嵌于实践教学内容并成为有机融合的整体，打造立体化“大思政课”建设整体布局，提升学生在实践教学中的获得感，从而实现“红色文化—田野考察—立德树人”的良性循环。

（三）红色文化＋数字赋能，提高育人效度

一是数字化展示，提升红色文化吸引力。一方面，数字化展示可以全面地呈现红色文化的细节和原貌。习近平总书记指出：“要用心用情用力保护好、管理好、运用好红色资源。”[20]大数据、5G、虚拟现实等数字技术的兴起，可以帮助我们将传统的红色文化资源进行数字途径转化，这样可以超越时空限制并广泛运用到“大思政课”建设中。加快红色文化资源的数字化转化和整理工作，让更多红色资源能够以数字化的形式走进校园、走入课堂，可以向更多的人展示红色文化资源独有的魅力，丰富教学资源。另一方面，红色文物、文献、遗址等有形资源是红色文化的原始记忆，数字技术有益于推动红色资源的整体性保护，实现红色文化资源的数字留存。通过数字技术转化，历史文物和重大事件能够以更多、更丰富、更完整、更精细、更生动的方式展现红色遗存和文化内涵，化“有形资源”为“无形呈现”，进而吸引更多的人了解和认识红色文化的内涵和魅力，感受和理解伟大的建党精神。

二是数字化体验，增强红色文化感召力。数字化体验可以深层次地感知红色文化的实质和内核。一方面，以数字技术赋能红色文化资源是将其转化为可视化、可读性、可交互性等数字化形式的资源，如影像、文字、三维模型等，通过数字技术进行处理和呈现。将感觉、听觉、视觉等多种感知方式融合在一起体验[21]。借助大数据可以建设红色数字资源库，借助虚拟现实技术可以创建沉浸式场景，借助智能算法可以实现“大思政课”精准供给。另一方面，数字化体验将传统红色文化的理论知识转化为趣味化、可视化、交互化和情景化的体验，可以有效克服传统教学中“生硬灌输”“缺乏共情”“人学空场”等薄弱环节。运用数字技术改变传统思政教学模式，创建出师生互动、生生互动、人机互动、网络互动的多元学习场景，既注重内容品质与情感认同，同时也能提供外在的感官体验，实现从“生硬灌输”到“情境感召”、从“大水漫灌”到“精准滴灌”、从“时空阻隔”到“超越时空”的转变，让其能够直达人心，增强红色文化感召力，提升育人实效。

三是数字化传播，扩大红色文化影响力。数字化传播可以高效地拓展红色文化的空间和路径。一方面，数字化传播已经成为信息传递的主要途径，利用人工智能、3D 影像、VR 网络虚拟现实技术等手段和社交媒体、网络平台等数字化工具为红色文化传播提供技术支持，满足其广泛性、实时性、准确性和高效性的传播需求，不仅打破了传统传播的时空限制，而且建构起红色文化数字化传播链条，大大提升了红色文化数字化传播的效度，让越来越多的人了解和学习红色文化。另一方面，随着数字化技术的发展、社交媒体的迅猛崛起以及全球互联网的普及，充分利用数字技术和融媒体传播手段，以数字化的方式来进行信息传递和交流，红色文化可实现全时、全时区、多点播出的方式进行传播，传播效率大大提高。这种方式不仅无形中扩大了红色文化的传播范围，而且还使更多的人能够通过网络渠道和移动终端来了解和感受红色文化，从而扩大红色文化的传播效应和影响力。

参考文献：

[1][4]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——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，2022：44.

[2]教育部，等. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022－08/24/con_5706623.htm，2022－08.

[3]张士海. 关于“大思政课”建设的几点思考[J]. 马克思主义理论学科研究，2021(07)：105－112.

[5]张明. 伟大建党精神与中国共产党人的精神谱系关系研究[J]. 新疆师范大学学报(哲会科学版)，2022 (01)：18－30.

[6]关晶，胡浩. 习近平主持召开学校思想政治理论课教师座谈会强调：用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[N]. 人民日报，

2019 - 03 - 19(01).

[7]王晨. 新时代红色文化融入“大思政课”建设探赜[J]. 学校党建与思想教育,2023(13):75 - 77.

[8]沈壮海. 把准全面推进“大思政课”建设的关键点[J]. 人民教育,2022(18):6 - 10.

[9]冯秀军. “大思政课”建设的几个基本问题[J]. 思想教育研究,2023(08):84 - 89.

[10]杜小峥. 红色文化融入研究生思政课的现实考量[J]. 研究生教育研究,2023(03):63 - 68.

[11]刘一博,张登彬. 善用“大思政课”讲道理:南开大学十年苏区实践的探索与经验[J]. 教育研究,2022(10):106 - 111.

[12]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.

[13]骆郁廷,余焰琳. “大思政课”视域下红色资源育人探究[J]. 思想政治教育研究,2023(03):69 - 75.

[14]习近平. 用好红色资源,传承好红色基因,把红色江山世世代代传下去[J]. 求是,2021(10):4 - 10.

[15]李仙娥,施英楠. “大思政课”视域下红色场馆育人模式探析[J]. 学校党建与思想教育,2023(15):63 - 65,70.

[16]吴增礼,李亚芹. “大思政课”视域下“社会大课堂”的多维阐释[J]. 思想理论教育,2022(12):73 - 78.

[17]李一楠. 以红色社会实践活动推进大学生社会主义核心价值观教育的理性审视[J]. 理论教育导刊,2019(02):78 - 82.

[18]程霞,周燕来,田聪. 红色文化融入研究生“大思政”工作的三重向度[J]. 研究生教育,2023(05):91 - 97.

[19]罗丽娅,吴国斌. 红色文化融入实践教学的价值意蕴[EB/OL]. https://www.cssn.cn/skgz/bwyc/202303/t20230314_5607445.shtml,2023 - 03.

[20]人民日报记者. 习近平在中共中央政治局第三十一次集体学习时强调:用好红色资源赓续红色血脉,努力创造无愧于历史和人民的新业绩[N]. 人民日报,2021 - 06 - 27(01).

[21]黄子立,吴含雨. 红色文化资源数字化赋能高校思政课理路探究[EB/OL]. https://reader.gmw.cn/2023 - 07/03/content_36672064.htm,2023 - 07.

(责任编辑:王岚)

The Logical Mechanism, Value Implication and Realization Path of Integrating Red Culture into “Big Ideological and Political Course”

MA Chuang[1,2]

(1 *Guizhou Normal University*, *Guiyang*, *Guizhou* 550025, *China*;
2 *Chengdu University of Technology*, *Chengdu*, *Sichuan* 610059, *China*)

Abstract: The report of the 20th CPC National Congress pointed out: “Make good use of red resources... We will focus on cultivating new people who will take on the responsibility of national rejuvenation.” Red culture has rich material relics and excellent spiritual core, which is an important educational resource to help the construction of “Big ideological and political course”, and the construction of “big ideological and political course” has the same content, spirit and goal. Integrating red culture into the construction of “big ideological and political course” will help teachers enrich teaching content and innovate teaching methods; It is helpful for students to establish correct values and ideal beliefs; It is beneficial for the school to build a “big ideological and political course” collaborative education system and high-quality development. Therefore, in the context of the construction of “big ideological and political course”, we can further enhance the construction effect of “big ideological and political course” by empowering red culture + classroom teaching, red culture + field investigation, and red culture + digital, enhance the “thickness” of theory, expand the “breadth” of practice, and improve the “validity” of education.

Key words: red culture; “Big Ideological and Political Course”; educational reform; collaborative education; high-quality development

赋能学校科层制对教师职业倦怠的影响：有调节的中介模型

白　卉[1]，王光强[2]，曾国权[3]
（1 北京师范大学，北京　100875；2 华东师范大学，上海　200062；
3 香港教育大学，香港　999077）

[摘　要]为探究赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系，研究采用赋能学校科层制量表、教师职业倦怠量表和工作意义量表对1 120名教师进行问卷调查。结果表明：赋能学校科层制、教师工作意义感与教师职业倦怠呈显著负相关，赋能学校科层制与教师工作意义感呈显著正相关；教师工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间具有部分中介作用；教龄在以教师工作意义感为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系中具有调节作用，调节中介模型的前半路径，即随着教龄增加，赋能学校科层制对教师工作意义感的正向预测作用呈降低趋势。研究结论为建立健全赋能学校科层制，有效缓解教师职业倦怠具有参考意义。

[关键词]赋能学校科层制；教师职业倦怠；工作意义感；教龄；内部机制
[中图分类号]G465　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0074－09
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.012

一、问题提出

职业倦怠是指个体不能合理应对工作压力时，在行为、情感、态度和思想方面表现出的一种衰竭状态，包括情感衰竭、去个性化、个人成就感降低3个维度[1－2]。情感衰竭反映个体情绪的疲劳状态，去个性化反映个体对工作或工作中其他人的消极程度，个人成就感降低反映个体效能感和成就感的下降程度[3]。教师是职业倦怠的高发人群，他们工作时间长，工作负担重，既要保证完成学校安排的教学任务，还需承担很多非教育教学工作[4－5]。教师职业倦怠不仅威胁其自身心理健康，还会对学校教育系统和教育质量产生消极影响[6]。目前已有很多学者探索教师职业倦怠产生的各种原因，他们大多从心理学视角出发，揭示影响教师职业倦怠的心理因素，如心理授权、自我效能感、个性、情绪调节和韧性等[7－12]。但是，随着产生职业倦怠的教师数量的不断增加，教师职业倦怠问题不再只是其个体单纯的心理现象，俨然成为一个重要的社会问题[13]。换言之，心理学理论可能无法完全解释教师职业倦怠，忽略了教师职业倦怠的结构根源。因此，本研究将基于社会学视角探讨赋能学校科层制作为重要结构因素对教师职业倦怠的影响及其作用机制，这

[收稿日期]2024－02－01
[基金项目]教育部人文社会科学研究项目“我国中小学教师情绪、职业倦怠和劳动异化的关系研究”(项目编号：20YJC880002)。
[作者简介]白卉(1997－)，女，山东青岛人，北京师范大学教育学部博士生；主要研究方向：教育管理。曾国权(1983－)，男，中国香港人，香港教育大学教育政策与领导系助理教授；主要研究方向：教师工作与情感、教育管理。
[通讯作者]王光强(1997－)，男，山东泰安人，华东师范大学教育学部博士生；主要研究方向：教育管理。

对于预防和缓解教师职业倦怠，提高教师职业幸福感和工作满意度具有重要意义。

二、文献综述

（一）赋能学校科层制对教师职业倦怠的影响

学校是现代社会科层制组织的重要形式之一[14]，具有专业化、权力等级、规章制度和非人格化的基本特征。很多学者批判科层制塑造了等级森严的组织管理形态，在一定程度上导致行政风格的僵化，而且其对个人自由及人文关怀的漠视也会使人感到筋疲力尽，丧失个性和士气低落[15-16]。对此，韦恩 K·霍伊和斯科特 R·斯威特兰（Wayne K. Hoy & Scott R. Sweetland）提出了赋能学校科层制这一概念[17]。他们从集中化和形式化两个角度阐释了赋能学校科层制的内涵，并将其概念化为从完全强制到完全赋能的连续性过程[18]。根据他们的研究成果，赋能学校科层制同样支持权力集中，但其目的在于促进跨部门合作而非保留特殊角色的权力层级，支持形式化也是为促进问题解决而非发布失败的规则和规章制度[19]。如果一所学校建立了赋能科层制，它往往会共享权力、双向沟通、将问题视为机会、尊重差异、建立信任、从错误中学习并积极接受意外事件的发生[20]。赋能学校科层制体制使教师能够按照自己的价值观和目的开展工作，正向影响教师工作满意度和自我效能感。同时，研究也发现教师工作满意度和自我效能感也与教师职业倦怠呈显著负相关[21-22]。因此，本研究提出研究假设 H1：赋能学校科层制对教师职业倦怠具有显著负向预测作用。

（二）工作意义感的中介作用

工作意义感是个体对工作价值的一种主观感受和评价[23]，深刻影响其在工作中的情感状态与行为表现。对于教师而言，他们之所以选择成为一名教师是出于一种特定的工作价值和目标，即教师的工作能够改变学生的生活[24]。教师认为教学、备课和指导学生等工作能够促进学生的全面发展，对于他们来说是有意义的[25-26]。在我国，学校从属于国家教育系统，在学校本身的教育功能之外，还衍生出社会、经济和政治等功能。学校内部存在着行政级别的明确划分和权力的高度集中，这些特征使学校倾向于执行强制性的规则和程序来约束和惩罚教师，特别是实行基础教育改革以来，聘任制、工资奖金与学生考试成绩挂钩的教育评价制度给中小学教师带来了普遍性的职业危机与工作压力[27]。在这种情况下，教师难以掌控自己的工作进程，被迫从事大量的非教学工作，如撰写报告、参加会议和采购用品等，并且需要让自己的工作目的服从于学校的行政目的[28]。这可能会使教师无法准确感知自身的工作意义，长期处于一种疲惫、悲观和无力的心理状态，导致教师职业倦怠。而与强制性学校科层制不同的是，赋能学校科层制倾向于在结构层面上赋予教师权力，使他们能够按照自己的原则和价值观开展工作，并确定自己与工作之间有意义的联系，从而产生较高的工作满意度和工作热情。同时，研究表明，如果一所学校采取共享领导、开放沟通和鼓励信任的做法，教师将被赋予更多的权力判断其工作目的，明确工作的意义和价值，从而减轻其产生职业倦怠的风险[29]。因此，本研究提出研究假设 H2：工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间具有中介作用。

（三）教龄的调节作用

在有关教师职业倦怠的研究中，教龄是重要的人口学变量[30]，现有研究更多针对教龄进行差异性分析，较少探究教龄的调节作用。已有研究发现，教龄与教师职业倦怠密切相关，申继亮和费广洪等人认为入职后 10 年是教师职业倦怠相对比较严重的时期[31]。杨莉君和曾晓在其研究中也指出幼儿园青年教师群体与其他教师群体相比更容易出现职业倦怠的问题[32]。对于教师来讲，随着他们教龄的不断增长，其教学能力和社会阅历会得到提升和积累，对工作的认知日益明确，抗压能力显著增强，较少出现倦怠的情况。研究也表明，教龄越高的教师，其工作价值观念越自主，情绪衰竭水平也越低[33]。在同样的赋能学校科层制度下，教龄较高的教师可能更有心理和社会资本感知到学校层面的赋权增能，体验到更多的工作意义，从而表现出较少的倦怠。因此，在探讨赋能学校科层制与教师工作意义感、教师职业倦怠的关系时需要考虑教龄的调节作用，本研究据此提出研究假设 H3：教龄在以教师工作意义感为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系中具有调节作用，调节赋能学校科层制→教师职业倦怠路径；研究假设 H4：教龄在以教师工作意义感为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系中具有调节作用，调节赋能学校科层制→教师工作意义感路径。

综上所述，本研究构建了有调节的中介模型（如图1所示），该模型不仅探究赋能学校科层制与教师职业倦怠的直接关系，还进一步考察教师工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间的中介作用和教龄在中介模型中的调节作用。通过检验有调节的中介模型，可以更好地理解学校科层制真正的意义和价值，了解赋能学校科层制影响教师职业倦怠的过程和机制，为建设赋能学校科层制以预防教师职业倦怠提供实证支持和相应建议。

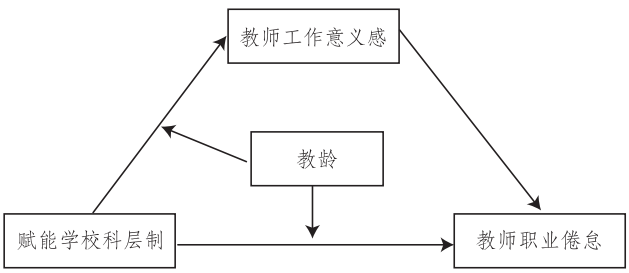

图1　有调节的中介模型

三、研究设计

（一）研究对象

本研究采用随机取样的方法，借助问卷星平台，以网络问卷的形式派发1 231份教师问卷，回收1 231份问卷，回收率100%。为确保问卷质量，问卷前言中表明调查目的和意义、作答要求和匿名保障，所有研究对象均同意参与本次的问卷调查。回收问卷后，研究者按照漏填和重复选择同一选项的标准进行问卷筛选，最终收获有效问卷1 120份，有效回收率90.98%。男教师290人，占总人数的25.89%，女教师830人，占总人数的74.11%。教师的平均教龄12.52年，平均年龄36岁。

（二）研究工具

1. 赋能学校科层制量表。本研究采用霍伊和斯威特兰编制的赋能学校科层制量表，计分方式为五级李克特计分，从“1 = 非常不符合”到“5 = 非常符合”。量表分为赋能结构和控制结构两大维度，共12个题项。赋能结构维度包含6道题项，例如，“学校管理章程能够提供教师和管理者真正沟通的机会”“学校管理使教师能够履行其职责”和“学校管理章程有积极作用而不是反作用”等。控制结构维度包含6道题项，例如，“学校管理阻碍学生取得成就”“学校管理规则用于惩罚教师”和“学校校长的权威用于压榨教师”等。量表的内部一致性系数为0.92，具有良好的信度。

2. 关于工作意义感量表。本研究采用格雷琴M·斯普雷策（Gretchen M Spreitzer）编制[34]、李超平和李晓轩等人修订的中文版心理授权量表中的工作意义分量表[35]，计分方式为五级李克特计分，从“1 = 非常不符合”到“5 = 非常符合”。量表共包含3道题项，例如，“我做的工作是有意义的”“我的工作对我来说非常重要”和“我工作中的各种活动对我来说是有意义的”等。量表的内部一致性系数为0.90，具有良好的信度。

3. 职业倦怠量表。本研究采用克里斯蒂娜·马斯拉赫（Christina Maslach）等人编制[36]、李超平和汪梅梅修订的中文版职业倦怠量表[37]，量表计分方式为七级李克特计分，从“1 = 非常不符合”到“7 = 非常符合”。量表共包含15道题项，分为情绪衰竭、去个性化和个人低成就感3个维度，例如，“工作让我身心疲惫”“我做工作不像以前那样热心了”和“我怀疑自己所做工作的意义”等。量表的内部一致性系数为0.84，具有良好的信度。

（三）数据分析

本研究采用SPSS24.0分析研究数据。首先，对赋能学校科层制、教师工作意义感和教师职业倦怠进行描述性统计和相关性分析。其次，采用PROCESS宏程序和Bootstrap法分别检验教师工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠间的中介作用、教龄在以教师工作意义感为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系中的调节作用。

四、研究结果

（一）共同方法偏差检验

为避免共同方法偏差，采用Harman单因素检验法对所有测量题项进行检验。结果显示，共提取5个特征根大于1的公共因子，第一个公共因子的变异解释率为37.52%，小于40%的临界值，说明本研究不存在共同方法偏差问题。

（二）描述性统计与相关分析

分析结果如表1所示，赋能学校科层制与教师职业倦怠呈显著负相关（$r = -0.27$，$p < 0.01$），与教师工作意义感呈显著正相关（$r = 0.49$，$p < 0.01$）；教师工作意义感与教师职业倦怠呈显著负相关（$r = -0.22$，$p < 0.01$）。

表 1　赋能学校科层制、教师工作意义感和教师职业倦怠及其各维度的相关分析

变量	*M*	*SD*	1	2	3	4	5	6	7
1 = 教龄	12.52	10.90	1						
2 = 赋能学校科层制	3.66	0.83	0.07*	1					
3 = 教师职业倦怠	4.07	1.04	0.06*	−0.27**	1				
4 = 情绪衰竭	2.99	1.08	−0.04	−0.48**	0.74**	1			
5 = 去个性化	2.43	1.11	−0.10**	−0.56**	0.63**	0.74**	1		
6 = 低个人成就感	3.50	1.20	0.18**	0.31**	0.51**	−0.13**	−0.27**	1	
7 = 教师工作意义感	4.31	0.78	0.18**	0.49**	−0.22**	−0.34**	−0.47**	0.23**	1

注：**表示 $p<0.01$，*表示 $p<0.05$

（三）中介作用检验

本研究采用 SPSS24.0 的 PROCESS 宏程序中的 Model 4 模型，以赋能学校科层制为自变量，教师职业倦怠为因变量，教师工作意义感为中介变量，性别、年龄和教龄为控制变量，检验教师工作意义感在赋能学校科层制和教师职业倦怠间的中介作用。分析结果如表 2 所示，赋能学校科层制能够显著负向影响教师职业倦怠（$\beta=-0.35$，$p<0.01$），显著正向影响教师工作意义感（$\beta=0.46$，$p<0.01$）；当赋能学校科层制和教师工作意义感同时影响教师职业倦怠时，赋能学校科层制和教师工作意义感对教师职业倦怠均具有显著负向影响（$\beta=-0.27$，$p<0.01$；$\beta=-0.17$，$p<0.01$），研究假设 H1 成立。

表 2　赋能学校科层制和教师工作意义感对教师职业倦怠的回归分析

回归方程		回归系数显著性			拟合指标		
结果变量	预测变量	β	SE	t	R	R^2	F
教师职业倦怠	性别	0.16	0.07	2.30*	0.29	0.08	25.83**
	年龄	−0.00	0.01	−0.16			
	教龄	0.01	0.01	0.97			
	赋能学校科层制	−0.35	0.04	−9.63**			
教师工作意义感	性别	−0.02	0.05	−0.38**	0.52	0.27	100.69**
	年龄	0.00	0.01	0.03			
	教龄	0.01	0.01	1.34			
	赋能学校科层制	0.46	0.02	18.64**			
教师职业倦怠	性别	0.16	0.07	2.27*	0.31	0.10	23.79**
	年龄	−0.00	0.01	−0.16			
	教龄	0.01	0.01	1.13			
	赋能学校科层制	−0.27	0.04	−6.61**			
	教师工作意义感	−0.17	0.04	−3.79**			

注：**表示 $p<0.01$，*表示 $p<0.05$

研究者进一步采用偏差校正的百分位 Bootstrap 方法，样本重复随机抽样次数设置为5 000次，在 95% 的置信区间下检验教师工作意义感的中介效应。检验结果如表 3 所示，赋能学校科层制对教师职业倦怠的直接效应值是 −0.27，95% 的置信区间是[−0.37， −0.18]，不包含 0，说明直接效应显著；教师工作意义感在赋能

学校科层制和教师职业倦怠间的中介效应值是 -0.08，95%的置信区间是[-0.12， -0.03]，不包含 0，说明赋能学校科层制→教师工作意义感→教师职业倦怠路径显著。因此，教师工作意义感在赋能学校科层制和教师职业倦怠间具有部分中介作用，研究假设 H2 成立(中介模型如图 2 所示)。

表 3　工作意义在赋能学校科层制和教师职业倦怠间的中介效应检验

	中介效应值	Boot 标准误	Boot 下限	Boot 上限	相对效应值
总效应	-0.35	0.04	-0.44	-0.27	
直接效应	-0.27	0.05	-0.37	-0.18	78.14%
工作意义中介效应	-0.08	0.02	-0.12	-0.03	21.86%

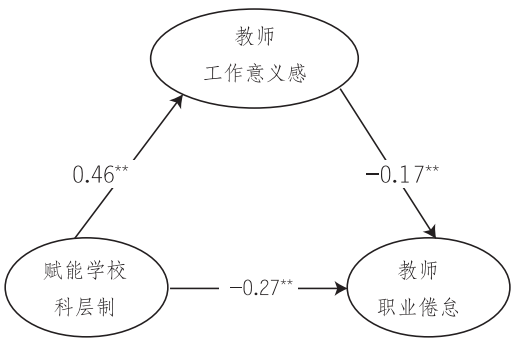

图 2　教师工作意义感的中介模型

(四)有调节的中介作用检验

本研究采用 PROCESS 宏程序中的 Model 8 模型，以赋能学校科层制为自变量，教师职业倦怠为因变量，教师工作意义感为中介变量，教龄为调节变量，性别和年龄为控制变量，进行有调节的中介作用检验。检验结果如表 4 所示，在有调节的中介模型中，赋能学校科层制和教师工作意义感均显著负向预测教师职业倦怠(β = -0.27，p < 0.01；β = -0.17，p < 0.01)，但赋能学校科层制与教龄的乘积项对教师职业倦怠的预测作用不显著(β = -0.001，p > 0.05)，说明教龄在赋能学校科层制和教师职业倦怠之间不具有调节作用，研究假设 H3 不成立。同时，赋能学校科层制显著正向预测教师工作意义感(β = 0.46，p < 0.01)，赋能学校科层制与教龄的乘积项显著负向预测教师工作意义感(β = -0.01，p < 0.01)，说明教龄在赋能学校科层制和教师工作意义感之间具有调节作用，研究假设 H4 成立，教龄主要调节了中介模型中的前半路径。

表 4　有调节的中介作用检验

回归方程		回归系数显著性			拟合指标		
结果变量	预测变量	β	SE	t	R	R^2	F
教师工作意义感	性别	-0.01	0.05	-0.22	0.52	0.27	82.34**
	年龄	-0.00	0.01	-0.14			
	教龄	0.01	0.01	1.54			
	赋能学校科层制	0.46	0.02	18.63**			
	赋能学校科层制×教龄	-0.01	0.00	-2.61**			
教师职业倦怠	性别	0.16	0.07	2.28	0.31	0.10	19.83**
	年龄	-0.00	0.01	-0.18			
	教龄	0.01	0.01	1.15			
	教师工作意义感	-0.17	0.04	-3.81**			
	赋能学校科层制	-0.27	0.04	-6.60**			
	赋能学校科层制×教龄	-0.00	0.00	-0.36			

为进一步探究教龄对赋能学校科层制与教师工作意义感关系的调节作用，进行简单斜率分析（结果如图3所示）。教龄低的教师，赋能学校科层制对其工作意义感的正向预测作用较强（simple slope = 0.52，t = 15.06，p < 0.01）。对于教龄高的教师，赋能学校科层制对其工作意义感的正向预测作用较弱（simple slope = 0.39，t = 11.08，p < 0.01），表明随着教师教龄的增加，赋能学校科层制对其工作意义感的正向预测作用呈降低趋势。此外，在教龄的3个水平上，教师工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠中的中介效应也呈降低趋势（如表5所示）。

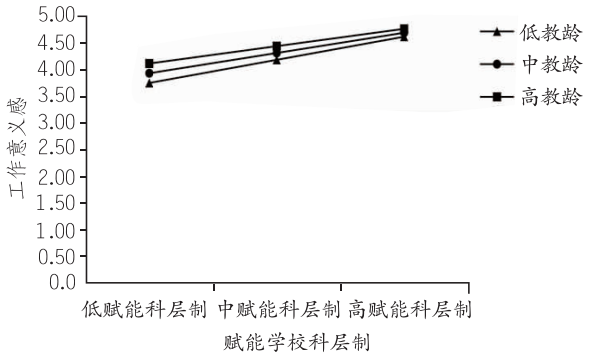

图3　教龄在赋能学校科层制与工作意义感间的调节作用

表5　在教龄不同水平上的中介效应

项目	教龄	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
有调节的中介效应	e1（M-1SD）	-0.09	0.03	-0.14	-0.04
	e2（M）	-0.08	0.02	-0.12	-0.03
	e3（M+1SD）	-0.07	0.02	-0.11	-0.03
有调节的中介效应对比	e2 - e1	0.01	0.01	0.00	0.02
	e3 - e1	0.02	0.01	0.00	0.05
	e3 - e2	0.01	0.01	0.00	0.02

五、讨论与建议

教师群体普遍存在职业倦怠问题，教师职业倦怠不仅是教师个体自身的心理问题，更是一个应引起足够重视的社会问题。现有研究更多的从心理学角度探索和阐释教师职业倦怠产生的原因和机制[38]，往往忽视了学校结构层面的原因。本研究从社会学视角出发，将赋能学校科层制作为自变量，教师职业倦怠作为因变量，教师工作意义感作为中介变量，教龄作为调节变量，构建有调节的中介模型，实证探讨赋能学校科层制对教师职业倦怠的影响及其作用机制。这不仅考察了赋能学校科层制对教师职业倦怠的直接影响，还进一步揭示教师工作意义感和教龄在两者之间的作用，具有重要的理论意义和实践价值。

根据研究结果，本研究主要得出以下结论：（1）赋能学校科层制和工作意义对教师职业倦怠具有显著的负向影响，赋能学校科层制对工作意义具有显著的正向影响。（2）工作意义在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间具有部分中介作用，赋能学校科层制→工作意义→教师职业倦怠路径成立。（3）教龄在赋能学校科层制与工作意义的关系中具有调节作用。研究实证检验和揭示了赋能学校科层制对教师职业倦怠的影响及其内部机制，启发我们要辩证地看待学校科层制，大力发展赋能学校科层制，增强教师工作意义感，减少教师职业倦怠的产生。

（一）赋能学校科层制对教师职业倦怠具有显著负向预测作用

研究结果表明，赋能学校科层制能够显著负向预测教师职业倦怠，说明教师在赋能学校科层制中可以较少产生职业倦怠。从授权理论视角看，赋能学校科层制能有效缓解教师职业倦怠的主要原因是赋能学校科层制在结构层面上可以赋予教师更多的自主权力，增强教师的自我效能感和专业发展能力，显著激发教师的工作自主性和教学热情，使其对自身所从事工作的目标有更明确的认知，从而较少经历倦怠感和无力感等消极情绪体验。时至今日，科层制作为组织管理的有效工具，依然行之有效地运行于现代社会之中[39]，我们需要更加清晰地认识到科层制的本质属性，不应只是一味地将各种消极后果归咎于科层制度。就赋能学校科

层制与教师职业倦怠的关系而言，在学校组织体制中，我们要建立和完善赋能学校科层制。一方面，从权力的集中化入手，学校内部治理结构应从垂直化向扁平化发展，给予教师更多的自主权力。充分发挥党组织和教代会等作用，为教师参与学校决策提供更多途径。另一方面，从形式化入手，在制定教师绩效考核、职称评聘、评奖评优、人才支持计划等制度时应充分考虑教师的工作特殊性，使规章制度、组织期望乃至服务对象的期待与教师的需求相一致[40]。充分发挥规章制度的作用，在必要的制度约束之外，制定有效措施促进教师之间的合作，鼓励教师主动解决问题并积极奖励那些富有成效的做法。

（二）工作意义在赋能学校科层制与教师职业倦怠间具有部分中介作用

研究结果表明，赋能学校科层制与工作意义呈显著正相关，工作意义与教师职业倦怠呈显著负相关，工作意义在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间起到部分中介作用。原因可能是教育制度或社会结构在一定程度上制约了教师对其工作的认知和理解，难以认识到工作的意义。而教师对工作意义的认知能力和认识程度不足会导致教师在工作中出现职业倦怠或其他负面情绪，一方面，这意味着如果教师认识到其工作的意义和价值，不管工作任务是否繁重，都可能会积极地完成。另一方面，如果教师不认同其工作意义，即使是较轻的工作量，他们也会在工作中呈现出消极状态。因此，强制学校科层体制可能会剥夺教师识别自身工作意义的权力和能力，弱化其工作意义感，进而导致教师职业倦怠。但是，赋能学校科层制能够在结构上增权赋能，使教师能够明确和理解工作的目的和价值，产生强烈的工作意义感，缓解教师的职业倦怠。学校管理者应该考虑通过推动学校科层制向赋能方向发展来提高教师对教学工作的意义和价值的认识，创造和谐民主的学校组织文化氛围，建立健全人性化的学校规章制度，充分表达对教师专业素养的尊重和信任，使教师真正参与到学校管理过程中。

（三）教龄在赋能学校科层制与工作意义间具有调节作用

研究结果表明，教龄在以工作意义为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠的关系中具有调节作用，主要调节了中介模型的前半路径，即赋能学校科层制→工作意义路径。对于教龄低的教师而言，赋能学校科层制与工作意义的正向关系较强，而教龄高的老教师，赋能学校科层制与工作意义的正向关系较弱。原因可能是工作意义更多的涉及个体对工作价值的认知和理解，教龄低的教师刚进入工作环境中，他们正处于职业发展的初步阶段，对自身所从事工作的认知系统不成熟，往往会表现出认知冲突、情感焦虑和倾向波动等。低教龄教师迫切地需要获得来自学校和前辈们的外部支持，以明确自身从事工作的意义，形成正确的工作价值观。同时，随着教龄的增长，教师逐渐适应学校环境及工作模式，积累了较为丰富的教学和生活经验，在各方面逐渐独立自主，形成了一套自己的工作认知体系，不再过多地依赖外部指导，更多地进行内求，而非外求。但是，这并不意味着教龄高的教师不需要外部支持，只是与低教龄教师相比，外部支持对个体价值观念的作用相对较弱。因此，学校在提供资源和支持时也要尽可能一视同仁，对低教龄教师，通过增权赋能帮助其快速适应工作环境，尽快感知到工作意义，形成健康的工作价值观，增强职业归属感，使低教龄教师愿意学、乐于学，获得专业领域的长足进步[41]。对高教龄教师，通过增权赋能激发其工作活力，自主开展教研活动，更好发挥教育教学的引领作用。

六、研究局限

本研究存在一些不足。首先，研究采用横截面设计检验赋能学校科层制与教师职业倦怠之间的关系，无法判定其因果关联，之后可采用追踪研究做进一步探究。其次，研究量化研究方法揭示了教师工作意义感在赋能学校科层制与教师职业倦怠之间的中介作用和教龄在以教师工作意义感为中介的赋能学校科层制与教师职业倦怠之间的调节作用，由于缺少质性数据作支撑，无法详细探讨其具体作用过程，之后可采用质性研究做进一步补充。

参考文献：

[1]Maslach C, Schaufeli W B, Leiter M P. Job burnout [J]. Annual review of psychology, 2001(01): 397 - 422.

[2]Maslach C. Job burnout: New directions in research

and intervention[J]. Current directions in psychological science, 2003(05): 189 - 192.

[3] Maslach C. A Multidimensional Theory of Burnout [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998: 12 - 25.

[4] 伍新春,齐亚静,臧伟伟. 中国中小学教师职业倦怠的总体特点与差异表现[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2019(01):37 - 42,189 - 190.

[5] 朱秀红,刘善槐. 我国乡村教师工作负担的问题表征、不利影响与调适策略——基于全国 18 省 35 县的调查研究[J]. 中国教育学刊,2020(01):88 - 94.

[6] Herman C K, Hickmon-Rosa J, Reinke M W. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes[J]. Journal of Positive Behavior Interventions, 2018(02): 90 - 100.

[7] García-Carmona M, Marín M D, Aguayo R. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis[J]. Social Psychology of Education, 2019(22): 189 - 208.

[8] Boudrias J S, Morin A J S, Brodeur M M. Role of psychological empowerment in the reduction of burnout in Canadian healthcare workers[J]. Nursing and health sciences, 2012(01): 8 - 17.

[9] Skaalvik E M, Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations[J]. Teaching and teacher education, 2010(04): 1059 - 1069.

[10] Cano-García F J, Padilla-Muñoz E M, Carrasco-Ortiz M Á. Personality and contextual variables in teacher burnout[J]. Personality and Individual differences, 2005(04): 929 - 940.

[11] Yin H, Huang S, Chen G. The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review[J]. Educational Research Review, 2019(28): 100 - 283.

[12] Richards K A R, Levesque-Bristol C, Templin T J, et al. The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers[J]. Social Psychology of Education, 2016(19): 511 - 536.

[13] Tsang K K. The structural causes of teacher burnout in Hong Kong[J]. Chinese Education and Society, 2018(06): 449 - 461.

[14] 王有升. 单位制度、科层体制与当前我国学校改革[J]. 教育学报,2017(02):85 - 92.

[15] 姜晓晖. 信息技术驱动下官僚科层制的发展进阶、衍生问题与优化路径[J]. 国外社会科学,2022(04):73 - 83,197 - 198.

[16] Arches J. Social structure, burnout, and job satisfaction[J]. Social work, 1991(03): 202 - 206.

[17] [19] Hoy W K, Sweetland S R. Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures [J]. Educational administration quarterly, 2001(03): 296 - 321.

[18] Hoy W K, Sweetland S R. School bureaucracies that work: Enabling, not coercive[J]. Journal of school Leadership, 2000(06): 525 - 541.

[20] Beard K S, Hoy W K, Hoy A W. Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct[J]. Teaching and Teacher Education, 2010(05): 1136 - 1144.

[21] 李鹏,张志超,杨洋,等. 工作压力对中小学教师职业倦怠的影响:情绪劳动和工作满意度的链式中介作用[J]. 心理与行为研究,2022(03):412 - 418.

[22] 程秀兰,张慧,马颖,等. 幼儿园教师教学正念与职业倦怠的关系:情绪智力和自我效能感的链式中介效应[J]. 学前教育研究,2022(03):65 - 78.

[23] 高婧,陈傲. 数智时代工作重塑对新生代员工工作意义感的影响研究[J]. 理论探讨,2023(06):140 - 148.

[24] Lam B H. Why Do They Want to Become Teachers? A Study on Prospective Teachers´Motivation to Teach in Hong Kong [J]. Asia-Pacific Education Researcher, 2012(02): 307 - 314.

[25] Santoro D A. Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work[J]. American Journal of Education, 2011(01): 1 - 23.

[26] Saunders R. The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development [J]. Journal of Educational Change, 2013(14): 303 - 333.

[27] 张建人,阳子光,凌辉. 中小学教师工作压力、工作满意度与职业倦怠的关系[J]. 中国临床心理学杂志,2014(05):920 - 922.

[28] Ingersoll R M. Who controls teachers´work?: Power and accountability in America's schools[M]. Harvard University Press, 2009: 75 - 95.

[29] Tsang K K. Teachers´work and emotions: A sociological analysis[M]. London: Routledge, 2019: 30 - 50.

[30] 石雷山,高峰强. 影响教师职业倦怠的多层变量之间的关系[J]. 心理发展与教育,2010(05):521 - 526.

[31] 申继亮,费广洪,李黎. 关于中学教师成长阶段的研究[J]. 天津师范大学学报(基础教育版),2002(03):1 - 4.

[32] 杨莉君,曾晓. 幼儿园教师共情对职业倦怠的影响:心理资本的中介作用与教龄的调节作用[J]. 教师教育研究,2021(05):84 - 92.

[33] Mahoney K T, Buboltz Jr W C, Buckner V J E, et al. Emotional labor in American professors[J]. Journal of Occupational Health Psychology, 2011(04): 406.

[34] Spreitzer G M. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation[J]. Academy of management Journal, 1995(05): 1442 - 1465.

[35]李超平,李晓轩,时勘,等. 授权的测量及其与员工工作态度的关系[J]. 心理学报,2006(01):99 - 106.

[36]Maslach C, Jackson S E. The measurement of experienced burnout[J]. Journal of organizational behavior, 1981(02): 99 - 113.

[37]李超平,汪海梅. 时间管理与教师工作倦怠的关系[J]. 中国临床心理学杂志,2009(01):107 - 109.

[38]Chan D W. Teacher burnout revisited: Introducing positive intervention approaches based on gratitude and forgiveness[J]. Educational Research Journal, 2010(02): 165 - 186.

[39]阙祥才. 试论中国现代科层制的建构[J]. 科技进步与对策,2004(08):36 - 37.

[40]屈廖健,邵剑耀. 大学教师情绪劳动与工作满意度、职业倦怠的关系——基于21世纪以来国内外实证研究的元分析[J]. 重庆高教研究,2021(06):67 - 77.

[41]杨玲. 中小学教师职业认同的阶段发展论[J]. 教师教育研究,2014(02):56 - 64.

(责任编辑:姜佳宏)

The Effect of Enabling School Bureaucracy on Teachers' Job Burnout: A Moderated Mediation Model

BAI Hui[1], WANG Guangqiang[2], ZENG Guoquan[3]

(1 *Beijing Normal University*, *Beijing* 100875, *China*;
2 *East China Normal University*, *Shanghai* 200062, *China*;
3 *The Education University of Hong Kong*, *Hong Kong* 999077, *China*)

Abstract: To investigate the relationship between enabling school bureaucracy and teacher burnout, a questionnaire survey is conducted on 1 120 teachers using the Enabling School Bureaucracy Scale, the Teacher Burnout Scale, and the Work Meaning Scale. The results find that enabling school bureaucracy, job meaning, and teacher burnout are significantly negatively related, and enabling school bureaucracy was significantly positively related to job meaning; job meaning partially mediates the relationship between enabling school bureaucracy and teacher burnout; teaching age has a moderating role in the relationship between enabling school bureaucracy and teacher burnout mediated by teachers' sense of job meaning, moderating the first half of the path of the mediation model. The positive predictive effect of enabling school bureaucracy on teachers' sense of job meaning tended to decrease as teaching age increases. The conclusion of the study informs the establishment of enabling school bureaucracy to effectively alleviate teacher burnout.

Key words: enabling school bureaucracy; teachers' job burnout; work meaning; teaching age; internal mechanisms

基于 CDCP 模型跨界教研共同体的构建与实施路径

杨玉倩[1]，刘　阳[2]，何爱晶[3]
（1 复旦大学，上海　200433；2 重庆第二师范学院，重庆　400065；
3 广州大学，广东 广州　510006）

[摘　要]跨界教研共同体是促进当前中小学教师专业发展的重要举措之一。当前跨界教研共同体主要服务于职前教师培养，难以调动中小学教师参与教研的积极性。本文引进澳大利亚课程协同设计(CDCP)模型论证了大中小学教师在共享目标、场景、角色、课程、教学对象等要素的驱动下，构建中小学教师专业发展的“第三空间”，推动大中小学教师深度合作。此外，结合 CDCP 模型与课程开发的情境模式为大中小学跨界教研共同体的实施提供具体可操作化的路径，也为跨界教研共同体的制度建设提供参考。

[关键词]课程协同设计(CDCP)模型；跨界教研共同体；教师合作；课程设计
[中图分类号]G451.2　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0083－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.013

一、引言

跨界教研共同体是促进当前中小学教师专业发展的重要举措之一。以往开展的跨界教研共同体主要为培养职前教师而服务。大学与中小学以职前教师教育实习为契机，组成松散的共同体，共同致力于提升职前教师的教学实践能力。由于中小学教师的本职工作并不包括指导职前教师，类似的合作模式并不能调动中小学教师参与教研的积极性[1]，对在职中小学教师的专业发展促进作用十分有限。

因此，现有跨界教研共同体总体效果不佳，流于形式，未能促进高校与中小学教师的深度合作[2]。其一，已有跨界教研共同体模式主要以专家“咨询—指导式”或“介入式”为主，属于理论运用模式[3]。在该模式下，专家以深厚的理论素养占据了理论霸权地位，而中小学教师则是被动参与，根据专家的意见改进教学。尽管不断有研究者倡导“理论创生式”或“共生式”的跨界共同体合作模式[4]，但高校教师、中小学教师合作往往缺乏实践问题的着力点，流于形式，使得大中小学教师的深度合作难以推进。其二，传统跨界教研共同体效果不佳的原因在于专家、中小学教师在知识、权力关系上的不平等，进而演化为两种不同体制文化的冲突。专家因其理论素养在教师专业标准、课程标准等方面拥有话语权，中小学教师则成为被改造的对象，处于弱势地位，这一现象造成了理论知识与实践知识、专家与中小学教师处于不对等关系中[5]。这种不平等的关系让中小学教师在跨界共同体中长

[收稿日期]2024－02－04
[基金项目]重庆市社会科学规划青年项目“农村中小学教师社会情感能力发展研究”(项目编号：2022NDQN58)；重庆市教育科学规划课题青年课题“乡村小学教师社会情感能力的影响因素及提升策略研究”(项目编号：K22YY216702)；教育部产学合作协同育人项目“全科师范生社会情感能力提升研究与实践”(项目编号：230705635310526)。
[作者简介]杨玉倩(1992－)，女，湖北恩施人，复旦大学高等教育研究所博士生；主要研究方向：教师教育研究。刘阳(1989－)，女，陕西渭南人，博士，重庆第二师范学院教师教育学院讲师、6—12 岁儿童发展协同创新中心研究员；主要研究方向：教师教育研究。
[通讯作者]何爱晶(1971－)，女，湖北恩施人，博士，广州大学外国语学院教授；主要研究方向：外语教师专业发展。

期处于“局外人”的角色，表现为被动参与、沉默参与、低效参与等消极参与状态[6]。其三，以学术研究为核心，追求知识创新的学术文化与遵守工作纪律、强调做事效率的工作文化之间的冲突导致教育理论与实践之间的对立，构成了大中小学教师之间沟通的障碍[7]。上述诸多因素表明现行大中小学跨界教研共同体运行存在诸多困难，需进一步优化。

此外，个别文献提出了基于“名师工作室”这一组织中介的路径来促进专家与中小学教师的沟通与对话[8]。但基于外在行政任务或形式化的松散合作[9]，缺乏共同体本身的制度建设与程序规定，这往往会使跨界教研共同体的合作缺乏持久性，合作也可能徒有虚名。再者，由于考核评价体系的不健全，使得大学与中小学教师之间的合作“貌合神离”。参与跨界教研共同体的双方缺乏核心利益的链接使得大学教师与中小学教师各自为政，无法达到“双向成长”的效果[10]。因此，加强跨界教研共同体的制度建设势在必行。

基于此，本文基于课程协同设计(Co-design for Curriculum Planning)模型，(下文简称“CDCP 模型”)，尝试构建大中小学教师跨界教研共同体，促进高校教师与中小学教师的平等对话与深度合作。此外，以 CDCP 模型为基础，还可以进一步丰富国内跨界教研共同体的制度建设与程序规范。

二、CDCP 模型应用于大中小学教师跨界教研共同体的意义

(一)CDCP 模型的内涵

CDCP 模型就是基于设计思维发展演化而来的一种结合高校教师与中小学教师合作，提升中小学教师课程研发能力的教研模式。协同设计(co - design)是指参与式设计。在这一模式中，一个具备教学法、设计和课程理论知识的外部大学教师团队与中小学教师团队通过共同设计某门课程展开长期、紧密合作，以促进中小学教师的理实融合发展[11]。

CDCP 模型是多方平等协商、具有情境嵌入性、制度化的教研合作模式。其一，课程协同设计模型是以中小学教师为中心、多方参与的教研共同体。课程协同设计模型中高校教师与中小学教师地位平等，力求将理论应用、服务于具体的教学实践。其二，课程协同设计模型是情境嵌入性的教研合作。在传统专家讲座、工作坊等形式的教师培训中，专家往往是脱嵌于具体教学情境，从理论、概念层面谈论课程设计、教学实施。尽管这些研究或培训在一定程度上为中小学教师的教学提供了一定思路，但脱离了具体情境，中小学教师就难以转化、操作。教师需要在不断变化的情境中不断提升自我的适应性技能，强化处理非常规教学情况与实践的能力[12]。CDCP 模型针对具体某门课程开展大学—中小学的教研合作，为高校教师与中小学教师的合作提供情境话语。其三，CDCP 模型是制度化、程序化的教研共同体。CDCP 模型的每一个环节都有相应的制度、程序规定。如一周一次的中小学教师集体会议、两周一次的跨界会议等规定既是 CDCP 模型的制度规定，也是 CDCP 模型运行的过程性考核内容之一。CDCP 模型的每个环节都有阶段性总结、讨论的会议环节，便于总结已有经验、成果，开启下一阶段的教研工作。此外，在每一轮课程协同设计完成之后，均有针对课程协同设计的实施效果进行评估，以便下一轮跨界教研工作的改进。

(二)CDCP 模型的应用价值与前景

CDCP 模型符合政策导向，为高校对接中小学提供模式参考。2023 年 5 月教育部等十八部门出台了《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》，明确指出注重知识学习与实践相结合，鼓励高校和科研院所主动对接引领中小学科学教育，推动“请进来”“走出去”有效联动[13]。通过 CDCP 模型搭建的平台与对话机制，高校教师与中小学教师的深度合作有望改善中小学教师专业发展中理论与实践分离的困境。

CDCP 模型有利于构建大中小学一体化课程。课程衔接是基础教育体系与高等教育体系衔接的重要组成部分。通过 CDCP 模型有助于高校教师了解基础教育体系的知识结构，帮助学生顺利适应大学的学习方式与知识体系。

CDCP 模型有利于解决传统大中小学跨界教研共同体中的地位不平等问题。以往共同体中，专家占据了理论话语权，中小学教师是被动参与。CDCP 模型通过课程设计这一具体内容推动专家与中小学教师的双向、平等交流。

CDCP 模型应用前景广阔，目前已经在国外 STEM 领域得到广泛应用与实践，尤其是在澳大利亚昆士兰州教育与培训部的支持下，课程协同设计模型已在昆士兰州的中小学得到应用，极大地促进了高校与中小学之间的合作[14]。在新加坡，通过

在通信与技术课程中采用 CDCP 模型，有效地提升了教师数字化、信息化素养[15]。因此，CDCP 模型的本土化应用在一定程度上可以有效促进中小学教师理实融合发展。

三、基于 CDCP 模型的大中小学教师跨界教研共同体的构建

传统的跨界教研共同体多侧重于专家理论指导，知识是从专家到中小学教师单向的、静态的传输[16]，多忽略了共同体中知识生产者与知识使用者之间的互动。本文基于 CDCP 模型尝试呈现高校教师与中小学教师之间的动态交互。

CDCP 模型的实施能够为高校教师与中小学教师提供周期性、持续性对话的机会，各方教师地位平等，有利于促进理论知识与实践知识的水平迁移与双向融合。参与 CDCP 模型中的双方需要就某个主题或某门课程的设计展开长期的互动，并在多个环节提供了高校教师与中小学教师持续性的交流机会。而在传统跨界教研共同体中双方交流是非连续性的、短期的。比如中小学教师参与教学比赛，请专家进行指导。尽管在一定程度上传统跨界教研共同体能够促进中小学教师教学能力，但临时性、基于教学比赛的指导具有强烈功利导向，不利于中小学教师后期的专业发展（传统跨界教研同体与 CDCP 模型的区别详见表 1）。

一是权力、知识平等。在传统跨界教研共同体中，知识生产者与知识使用者之间是不平等的二元对立关系。高校教师代表着专家，是知识的生产者，占据理论霸权；而中小学教师是知识的使用者，处于被支配服从地位。双方难以在平等关系基础上就教学、课程等相关问题进行深入讨论。在 CDCP 模型中高校教师、中小学教师就具体课程进行设计，既涉及课程教学的理论知识，也涉及将理论知识如何融入具体的课程教学过程中。大学教师团队、中小学教师团队因其专攻领域不同而相互合作。二者知识储备不同，但都是各自领域的专家，地位平等，也为共同解决教育教学问题提供契机。

二是知识的流动、增长状态。在传统跨界教研共同体中，理论知识从专家单向流动到中小学教师。在专家的指导下，中小学教师是相对被动地将某种教学理念融入教学中。因缺乏实践与理论的碰撞与融合，知识增长状态是相对封闭的。在 CDCP 模型中专家的理论知识与中小学教师的实践知识处于平等状态，两种类型知识是水平方向的渗透、交叉、融合与迁移，推动理论研究与实践创新。此外，大学教师团队与中小学教师团队进行周期性的合作，知识在每轮周期中都需要经历“新陈代谢”，不断迭代以取得经验、规律的提炼。在合作过程中，知识的增长是持续开放的。

三是身份协商。在传统教研共同体中，专家与中小学教师的关系主要是指导与被指导的关系。双方身份单一，专家是知识的传授者，中小学教师是学习者。二者身份的对立也导致了理论与实践知识的地位不平等，难以进行有效的融合。在 CDCP 模型中，高校教师与中小学教师互为知识的传授者与学习者。高校教师既需要传达、讲解理论知识来源、脉络发展等，也需要主动学习教学实践知识，了解中小学教师在实际操作中的困难，促进理论与实践的融合。中小学教师也需要向大学教师团队介绍教学实践情况、学校政策以及在操作中的困难，同时提升自身的理论素养。高校教师、中小学教师均需要从跨界身份中学习，反思传统做法，更要在解决冲突的过程中，理解对方做法的价值取向[17]。

表 1　传统跨界教研共同体与 CDCP 模型的比较

类别	传统跨界教研共同体	CDCP 模型
交流机会	单次、短期、非连续性	周期、长期、持续性
权力关系	专家占据主导地位	高校、中小学教师之间关系平等
知识关系	理论知识优先	理论、实践知识平等
知识的流动、增长状态	知识增长状态相对封闭； 主要是理论知识流向实践知识的传输	知识呈现迭代式，持续开放增长； 理论知识与实践知识的双向流动、交叉与渗透
身份协商	单一身份	混合身份

Karoline 提出构建跨界教研共同体，大学教师与 K－12 教师需要遵循 3 个原则，即共享环境、共享角色、共享课程文本[18]。本文根据 CDCP 模型，对以上 3 个原则进行拓展，即共享目标、共享场景、共享角色、共享课程、共享教学对象。CDCP 模型开展过程中，大学教师与中小学教师的目标一致，即利用各自的专长协商完成某门课程进行课程设计。在实现这一目标过程中，他们利用线上会议、线下研讨及课堂听课、评课等方式打破原先各自为政、相对分离的局面。双方齐聚一堂，共同就双方的分歧、重难点进行协商研讨，力图解决实践教学中理论与实践脱节的问题。在研讨过程中，大学教师是理论知识的专家，而中小学教师深知实践教学的痛点、难点，熟知学生、学校等实际情况，也是实践知识的专家。他们都是以教师的角色，站在学生立场设计好这门课程。二者通过 CDCP 模型展开长期的、周期性的交流，对即将进行课程设计的课程类型、要求以及学生的需求、特点达成共识。大学教师、中小学教师在讨论、探究中，协同进行课程设计，共同建构课程设计的细节，构建在职教师专业发展的“第三空间”，促进中小学教师专业能力的提升。

大学教师团队与中小学教师团队在 CDCP 模型中组成大学—中小学教研共同体，形成在职教师专业发展的“第三空间”。通过 CDCP 模型程序上的引导，中小学教师与高校教师实现周期性、持续性、长期性的合作。在协同设计课程的过程中，高校与中小学教师地位平等，在多种身份的协商过程中，推动理论知识与实践知识的横向流动，促进知识呈现迭代式增长(具体内容详见图 1)。

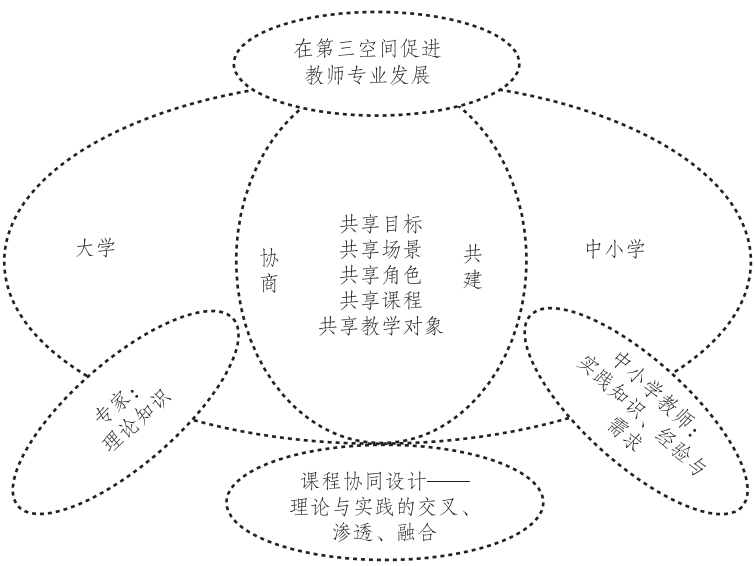

图 1　大中小学教师跨界教研共同体

四、基于 CDCP 模型的大中小学教师跨界教研共同体的实施路径

为切实解决传统跨界教研共同体制度建设滞后问题，本文拟基于 CDCP 模型与课程开发的情境模式尝试提出促进大中小学教师跨界教研共同体的实施路径。

CDCP 模型最早在澳大利亚的昆士兰州展开，主要包括筹备阶段与课程协同设计阶段，前者是后者的准备与前提，后者是 CDCP 模型的核心阶段。筹备阶段即大学教师团队表明研究兴趣，积极与中小学校沟通联系，并获得学校领导支持以及教师的认可、配合的过程。课程协同设计阶段主要包括探究、重构、创造、催化等 4 个步骤[19]。探究是中小学教师与高校教师举行座谈会，就某个学科主题进行探讨。双方就该主题交换各自的知识储备，达成一定程度的共识。重构是指高校、中小学教师根据探究阶段达成的共识对某门课程或某个主题的系列课程重新构思。创造是核心环节，中小学教师根据上一步骤与高校教师讨论的主题思路，对课程进行设计形成文本报告，并在完成之后，进行集中报告。大学教师团队等其他成员一起对课程设计再一次提出修改意见。催化是指课程设计完成之后，高校教师督促、监督中小学教师完成课程设计的修

改，并付诸实施。此外，在实践过程中，针对某门课程的设计是多次协商、反复修改的结果。探究、重构、创造、催化这一流程可能交替迭代发生。

相比传统跨界教研共同体，CDCP 模型为跨界教研共同体提供了相对规范的制度建设与程序规定。然而，课程的开发是一个动态、持续、系统的过程，课程的研究、开发与评价是一个整体推进过程，而非独立、分散的部分[20]。上述探究、重构、创造、催化 4 个步骤中也缺乏评估环节。利用系统的监督和评估体系使高校教师与中小学教师互利共赢，通过有效的过程性与终结性评估才能有的放矢地提升跨界教研质量，促进参与 CDCP 模型的双方共同成长。CDCP 模型强调大中小学教师基于具体情境对课程进行协同设计，这与课程开发情境模式的理念不谋而合。情境模式主张对课程所处的特定的学校环境、学生情况、教师个人能力等内容进行情境分析、确定目标，以及进行课程开发、课程实施、课程评估等[21]。情境模式是对课程开发过程模式的继承与超越，即包括了完整的课程开发的过程，也考虑了课程开发中的情境适用性问题。因此，本文结合 CDCP 模型与课程开发的情境模式，将跨界教研共同体中开展的课程设计分为课程需求分析、课程开发、课程实施、课程评估等 4 个有序推进的过程环节。课程需求分析是中小学教师针对选定的课程，选择期望提升的教学目标，主要包括教师自评、设定目标等。课程开发即课程协同设计环节，大中小学教师就某门课程通过不同形式的会议进行协同设计。课程实施与评估是指基于上述课程协同设计的成果付诸实践，并通过学生学业成绩、反馈等一系列措施进行评估。因此，教研共同体完成一轮课程开发要经过教师自评、设定目标、课程协同设计、实施课程教学、评估与反思等 5 个步骤。

第一步，教师自评。即教师自我评估任教课程是否达到核心素养的要求。在学期开始之前，高校教师团队根据学科能力发展的要求，将每一维度的能力要求转化为 5 级量表的形式。同时教师自主选择一节课或者同一主题下的一系列课程，教师根据研究者提供的学科能力量表，自我评估任教课程是否达到学科能力的要求。

第二步，设定目标。教师根据之前自我测评的结果，结合学校、学生、教师个体等实际情况，在能力量表中选出 1—2 个需要进行提高的维度，并设立新的完成目标。这一预定目标是指在经过 CDCP 模型的教学实验培训后，教师期望达成的目标。这一步骤确保了今后教学改革有比较明确的方向，在尊重教师专业自主权的前提下，降低了教学改革的风险。基于教师的教育背景、教学能力的差异，在设立完成目标时要尊重教师个体差异，并不要求教师一味地设立高目标，而是根据教师实际情况合理定制目标。

第三步，课程协同设计。这一阶段主要包括高校教师培训、中小学教师内部集体会议、专家评议以及教师团队重新修改课程设计。首先，高校教师培训。在经过组织阶段，大学教师团队与有意向的中小学老师确认之后，大学教师团队有计划地对参与 CDCP 模型教学实验的中小学教师进行培训，包括 CDCP 模型，以及教学实验如何开展等具体细节。其次，中小学教师集体会议。确立中小学教师目标之后，在接下来的 6 个月时间里，中小学教师每周与其相应的课程设计团队成员组织一次会议。每个课程设计团队大概由 4—6 个教师组成。团队成员将分别展示自己期待达成的课程目标、选定的课程主题、所做的课程设计等具体细节，团队成员相互提出意见建议，为各个教师理解学科能力要求、修改课程设计提供参考。对于团队成员都有疑惑的问题，反馈给大学教师团队。再次，全成员团队会议。高校教师团队将每两周参与一次课程协同设计团队的会议，支持教师参与课程设计。高校教师团队也会根据前期培训、团队成员内部会议中出现的疑惑、困难的问题进行集中讲解，给予反馈，或协同讨论解决方案。此外，高校教师团队也会提供一系列问题提纲，帮助中小学教师思考如何进行有效的课程设计。最后，课程设计修改环节。经过之前阶段教师团队、大学教师团队通力合作、协同设计，每位教师经过不断修改后，形成所任教课程的最终的课程设计，并展示给所有成员。

第四步，实施课程教学，准备评估工作。教师团队根据修改后的课程设计实施教学，在实施前后，均可根据标准化测试或其他手段来评估学生的学习效果。此外，在课程开发、实施的整个流程中，大学教师鼓励中小学教师基于教研的成果外出参与教学比赛，撰写科研论文并在此过程中给予指导。

第五步，评估与反思。评估与反思是对上述步骤的总结、评价与自我反思。所有参与的设计团队将在第一轮课程协同设计结束后进行一次终期回报。所有团队将集中展示他们参与 CDCP 模型的成果与反思。其一，根据学生的学业成绩、问卷量

表、深度访谈等结果评估 CDCP 模型的有效性，以及总结上一轮跨界教研共同体双方合作过程中有用的经验或方法。同时这一轮教师总结的有效教学方法或经验也将在下一轮课程协同设计过程中被投入使用。其二，评估双方在参与 CDCP 模型中的成果，如教改性论文、教学比赛等。

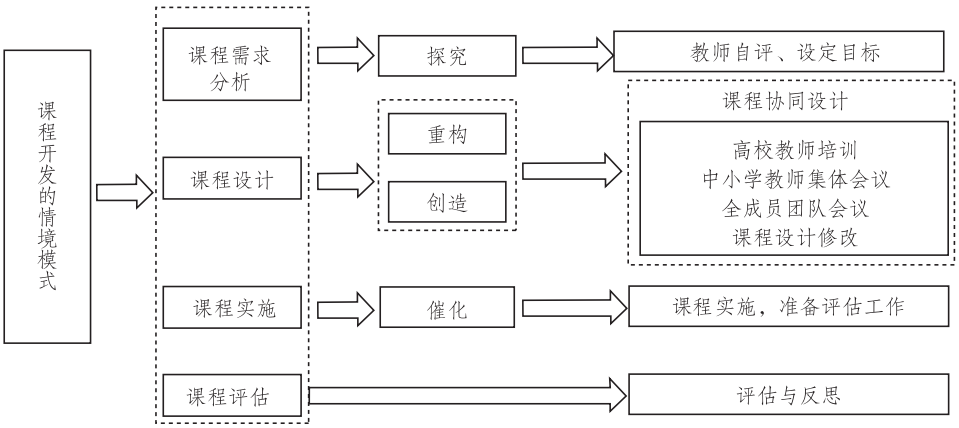

图 2　大中小学教师跨界教研共同体的实施路径

如图 2 所示，CDCP 模型规定课程设计为大中小学教师教研的主要内容，为跨界教研共同体的实施提供了抓手。本文则进一步结合课程开发的情境模式进一步完善、丰富 CDCP 模型的过程运作，为国内大中小学教师跨界教研共同体的运行提供具体可操作的路径。大中小学教师在上述 4 个环节、5 个步骤中，召开不同层次的会议，商议课程内容如何有效设计才能激发学生的兴趣，提升教学效果。与此同时，高校教师与中小学教师互为合作，为教学比赛、科研考核等绩效评估提供资源与信息，实现双向成长。高校教师、中小学教师不是各行其是、割裂存在，而是通过课程需求分析、开发、实施与评估等程序群策群力，发挥双方各自优势，互惠共赢。

五、结语

跨界教研共同体是推动高校与中小学深度合作，促进中小学教师专业化发展的重要举措。相较于传统跨界教研共同体，CDCP 模型以课程设计为媒介，高校教师与中小学教师地位平等，双方交流机会增多，避免双方的合作停留在浅层化、项目化、短期化的层面。在 CDCP 模型中高校教师与中小学教师共享目标、共享场景、共享角色、共享教学对象，有力地促进了双方的深度合作，构建了中小学教师专业发展的“第三空间”，实现了理论与实践知识的渗透、交叉与融合。同时，本文结合 CDCP 模型与课程开发的情境模式进一步丰富该模型的程序规范，加强其制度建设，为跨界教研共同体提供具体可操作化的实施路径，也为跨界教研共同体的制度建设提供参考。

参考文献：

[1]滕明兰. 从“松散合作”走向“规范运作”——对大学与中小学合作培养教师模式的制度探讨[J]. 黑龙江高教研究,2008(08):92－94.

[2][9][17]郭瑞迎. 从“伙伴关系”到“第三空间”:职前教师教育的范式转换与实践进路[J]. 教师教育研究,2022(06):23－29.

[3]张鹏君. 行动者网络理论视域下大学与中小学合作研究的再审视[J]. 教育科学研究,2022(09):72－77.

[4]魏宏聚. 大学与中小学“理论创生”合作模式内涵解读[J]. 教育科学研究,2023(07):25－32.

[5]齐学红. 知识—权力视域下大学与中小学合作关系的构建[J]. 教育发展研究,2019(08):79－84.

[6]鲍传友,李鑫. 从“局外人”到“局内人”:中小学教师参与“U-S”合作的角色困境及其转变——基于北京市“U-S”合作项目的调查分析[J]. 教育发展研究,2019(08):73－78.

[7]卓进,蔡春. 论 U-S 教师教育共同体的文化冲突[J]. 教育学术月刊,2018(03):89－96.

[8]孟彦,李宝荣. 跨界学习共同体如何促进教师专业发展？——基于扩展性学习理论视角的案例研究[J]. 教师教育研究, 2023 (04): 95－102.

[10]张鹏君. 从“服务实践”走向“双向成长”——大学与中小学合作发展的深层探讨[J]. 教育科学研究, 2022 (01): 79－85.

[11]Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., & Robertson, A. Co-design for Curriculum Planning: A Model for

Professional Development for High School Teachers[J]. Australian Journal of Teacher Education,2019(07):84 – 105.

[12]H. W. Stevenson & H. Azuma, Child development and education in Japan[M]. New York: W. H. Freeman, 1986: 262 – 272.

[13]教育部,等. 教育部等十八部门关于加强新时代中小学科学教育工作的意见[EB/OL]. http://www. moe. gov. cn/srcsite/A29/202305/t20230529_1061838. html, 2023 – 05.

[14]Kerr J, Wright N, Robertson A, et al. Co-design of curriculum as professional development: A hands-on experience [R]. Brisbane: Queensland University of technology, 2018.

[15]Koh J H L, Chai C S, Lim W Y. Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes[J]. Journal of educational computing research, 2017(02): 172 – 196.

[16]左岚. 跨越理论与实践的鸿沟——基于卓越教师的专业发展模型分析[J]. 全球教育展望,2016(01):39 – 47.

[18]Trepper K, Levine S, Lomelí K, et al. One text, two worlds, third space: Design principles for bridging the two-worlds divide in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2023, 129: 1 – 12.

[19]Kelly N, Brophy C, Scharoun L, et al. Co-design for staff professional learning within universities: a case study [J]. Journal of Applied Research in Higher Education, 2023:1 – 24.

[20]汪霞. 课程开发的过程模式及其评价[J]. 外国教育研究,2003(04):60 – 64.

[21]张相学. 从“课程开发”到“课程理解”——现代西方课程模式的演化轨迹与当代启示[J]. 辽宁教育研究,2007(10):100 – 103.

(责任编辑:王岚)

The Construction and Implementation Path of Cross-border Teaching and Research Community for University- School Teachers Based on the CDCP Model

YANG Yuqian[1], LIU Yang[2], HE Aijing[3]

(1 *Fudan University*, *Shanghai* 200433, *China*;
2 *Chongqing University of Education*, *Chongqing* 400065, *China*;
3 *Guangzhou University*, *Guangzhou*, *Guangdong* 510006, *China*)

Abstract: Cross-border teaching and research communities are one of the most important measures to address the current professional development of primary and secondary school teachers. The current cross-border teaching and research community mainly serves pre-service teacher training, which makes it difficult to mobilize primary and secondary school teachers' motivation to participate in teaching and research. This paper introduces the Australian Co-design for Curriculum Planning (CDCP) model, an institutionalized and standardized teaching and research community, and argues for the construction of a third space for the professional development of primary and secondary school teachers driven by the elements of shared goals, shared setting, shared roles, share curricula, and shared teaching objectives to promote in-depth cooperation between primary and secondary school teachers. In addition, based on the CDCP model and Contextual Model of Curriculum Development, this article attempts to provide a concrete and operationalized path for the implementation of cross-border teaching and research community among universities, primary and secondary schools, as well as to provide a reference for the institutional construction of cross- border teaching and research communities.

Key words: Co-design for Curriculum Planning (CDCP) model; cross-border teaching and research communities; university-school cooperation; curriculum design

数字化赋能教师数字素养的实现逻辑

——基于中国古代哲学“道法术器”的视角

秦　波[1,2]，王俊程[1]，宗琴燕[2]，周如川[3]
（1 云南师范大学，云南 昆明　650500；
2 镇沅彝族哈尼族拉祜族自治县民族中学，云南 普洱　666500；
3 华中师范大学，湖北 武汉　430079）

[摘　要]在教育数字化的演进中，教师的数字素养扮演了关键角色。通过提升教师的数字素养，可以有效地帮助教师应对数字教育改革带来的挑战。运用中国古代哲学中的“道法术器”框架及其相互之间的辩证关系，以“道”确立教师数字素养的顶层追求与认知意识，以“法”建立教师数字素养的制度保障与伦理规范，以“术”关注教师数字素养的关键要素与信息加工，以“器”实施教师数字素养的基本前提与知识技能。然而，当前存在迷道、失法、难术、短器等现实困境，限制了数字化赋能对教师数字素养的提升。因此，要专注研究数字化在赋能教师数字素养方面的路径探析：一是育人之道，积极践行教学相长；二是原则之法，构建数字伦理制度；三是创新之术，培养数字加工能力；四是工具之器，加强数字技能实践。

[关键词]教育数字化；教师数字素养；路径探析；道法术器
[中图分类号]G434　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)02－0090－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.014

近年来，人工智能、深度学习、物联网、元宇宙等新兴技术的迅猛发展，进一步促进了教育领域数字化转型的进程。2020 年 9 月，欧盟发布了《2021—2027 年数字化教育行动计划》，提出要推动高性能欧洲数字教育生态系统的发展，并寻求方法提高公民在数字化转型方面的能力和技能[1]。随着全球对数字化教育趋势的关注不断加深，多国政府和教育机构开始重视数字化教育的政策制定和实践探索。2022 年 11 月，我国教育部发布了《教师数字素养教育行业标准》(下文简称《标准》)，明确提出了教师数字素养的整体架构和评价指标[2]。该《标准》将教师数字素养划分为数字化意识、数字技术知识与技能、数字化应用、数字社会责任、专业发展五大维度，其中数字化应用维度直接面向教师实践，在教师数字素养培养中起到统领性作用，也是教师实现教育数字化最根本最强大的动力[3]。这充分展示了提高教师数字素养在我国教育数字化战略实施中所扮演的关键角色和基础性职能。本文采用中国古代哲学中的“道法术器”概念作为理论框架，以此深入剖析教师数字素养的核心要素。在此基础上，不仅揭示了数字化赋能教师数字素养的深层价值和意义，同时也针对现实中存在的挑战进

[收稿日期]2024－01－23
[基金项目]2022 年国家社科基金项目“乡村振兴重点帮扶县乡村人才振兴实现路径研究”(项目编号：22BGL229)。
[作者简介]秦波(1994－)，男，云南昭通人，镇沅彝族哈尼族拉祜族自治县民族中学二级教师、云南师范大学泛亚商学院硕士生；主要研究方向：教育哲学与数字化教育。宗琴燕(1996－)，女，云南大理人，镇沅彝族哈尼族拉祜族自治县民族中学二级教师；主要研究方向：数学教育。周如川(1986－)，男，天津宝坻人，东莞职业技术学院党政办职员、讲师，华中师范大学教育学院博士生；主要研究方向：青少年道德教育。
[通讯作者]王俊程(1979－)，男，云南禄劝人，云南师范大学教授；主要研究方向：人力资源管理与高等教育。

行了深入分析，最终提出了一套旨在提升教师数字素养的具体实践路径，期望能够为教育数字化转型提供理论与实践上的参考。

一、数字化赋能教师数字素养的本质内涵

教师数字素养是数字素养在教育领域的拓展与延伸，它既继承了数字素养的内涵概念和基本理念，同时还充分考虑了教学场景、教学实践和教师发展等教育领域的特征[4]。教师通过数字化资源的应用，有效促进了学校、家庭和社会在共育方面的能力提升与合作深化。教师数字素养在“协同育人”理念的指引下显现其核心价值和发展方向，致力于实现一种以高效数字技术支持下“立德树人”的教育模式，强调数字化技术在优化数据协同及促进思想生产方面的作用。教师的数字素养要体现“育人”的价值性、教师的专业性、大数据的技术性、素养的能动性，既要强化专业之“术”，提高数字技术的驾驭能力，又要锤炼育人之“道”，体现立德树人的价值属性[5]。将数字素养与协同育人策略相结合，有助于构筑一个适宜的价值观体系框架。

本研究采用中国古代哲学中的“道法术器”概念，构建了旨在提升教师数字素养的解释框架。具体而言，此框架涵盖（道）途径、（法）准则、（术）技巧以及（器）工具四大要素，共同服务于“协同育人”的教育目标。“道”涉及数字素养的认知意识层，体现对其顶层追求的指向，代表对数字素养的基本概念和法则的深入理解，旨在塑造数字化的认识、意愿和意志。数字素养的“道”限定着选择什么“法”“术”以及应用什么“器”的本质性规定。“法”专注于数字素养中的伦理规范层，构成数字素养的制度保障，突出强调教师在数字化活动中需遵循的法律法规和道德伦理规范，包括但不限于对数字安全的保护与数据隐私的重视。“术”侧重于数字素养的信息加工层，是其不可或缺的要素，是强调其理论性、实务性、应用性的关键要素，指导教师合理运用数字技术。教师应用数字技术资源，开展教育教学活动的能力，包括数字化教学设计、数字化教学、实施数字化学业评价等。这也是最受关注的方面。“器”象征着数字素养的知识技能层，构成了数字素养持续发展的基本前提，涉及教师日常必备的数字技术知识和技能。数字素养 4 个层面之间的耦合作用，促进了教师数字素养的专业发展。以道构法、以法优术、以术利器、以器载道，在“协同育人”目标的指引下，按照“利器、优术、构法、明道”维度层层推进，形成“术器融合”与“道法相衬”的育人合力[6]。“道法术器”4 个层面体现了事物发展变化的阶段，包含了自顶而下理念引领和自底而上技术使能[7]。它们不仅构成了教师数字素养的本质内涵，也塑造了其执行策略的框架（如图 1）。

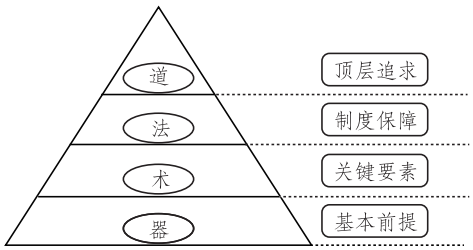

图 1　数字化赋能教师数字素养的本质内涵

二、数字化赋能教师数字素养的价值意蕴

（一）“道”为顶层追求与认知意识

在道家哲学中，“道”代表宇宙众生的基本原则，是一种隐而不见的普遍作用法则，极其抽象且广泛适用。老子说：“人法地，地法天，天法道，道法自然。”[8]“道”之“自然”已开启了通向自然世界的大门，其原因在于：一方面老子“道”思想的提出离不开对现实自然世界的真实感受和体悟，另一方面也因为“道”本就合于自然世界的本然状态[9]。在融合道家思想与数字化教育的过程中，追求的是数字技术与教育实践间的“自然无为”之和谐，探索的是二者在顺应自然规律下的天然契合与共生发展。首先，数字化赋能教师数字素养的过程，本质上是一种对“道”的探索与实践。在寻觅过程中，教师不仅仅是数字技术工具的操作者，更是数字化时代背景下，在教育理念、教学策略与数字技术之间平衡与融合的先行者。教师的数字素养不仅包括对数字工具的娴熟操作，更重要的是理解并运用这些工具的数字化意识，实现数字工具与教育教学的深度交融，体现道家哲学中追求的天人合一思想。其次，“道”作为顶层追求，在数字化技术应用中体现为对自然、和谐的教育环境的追求。数字化技术应避免变成教学过程中的异化因素，而应融入人文精神，共同铸造出促进个体成长的育人环境。最后，教师的存在是一种“意向性的存在”，其存在的方式和意义是受意识所指引的，而不是受感觉指引的[10]。在这种状态下，教师借助数字化

平台的力量，深化数字化认知意识，通过数字化技术的合理运用，与自然的法则相协调，采取无为而治的方式，达到教学的和谐共鸣。

（二）“法”为制度保障与伦理规范

《道德经》中的“道法自然”原则揭示了一切事物都在“道”的引领下自然而然地运行和变化，其中“法”代表着对“道”的行为规律的理解与遵从。教师教育者的“法”是有关教师教育的“方法”“规则”“原则”，是“道”形而上指引下的、下位的东西[11]。在数字技术的应用中，可以将“法”看作为支持和指引数字化赋能的基本原则和标准。包含对伦理和道德的考量，以及如何在尊重学生隐私、促进信息公平性等原则框架下进行教学活动。数字化技术教学应用所引发的社会伦理道德、隐私安全、公平享用等问题需要教师特别关注，做到合理适度应用数字技术产品，避免过度依赖技术导致教师专业能力弱化[12]。将“法”与教师数字素养结合，制度保障和伦理规范旨在为教师提供一种自然而然的指引，使教师能够自如、恰当地使用数字技术来提高教学质量和效果，既不过于严苛，影响数字化技术的有效利用和教学创新，也不过于宽松，放任数字化技术带来的潜在风险和挑战。在这个基础上，制度保障应当稳固而灵活，随着数字化技术的发展和教学实践的变化而调整。并且，伦理规范应在保证学生权益和促进学术诚信的同时，鼓励教师在遵守规则的框架内进行教学实验和创新。制度保障与伦理规范为教师数字素养的培养提供了必要的外部框架和内在价值导向，教师在使用数字工具的同时，也能顺应数字技术发展的自然规律，达成与“道”的和谐统一。通过对“法”的合理构建和运用，在数字化赋能的驱动下，教师的数字素养得到了提升，从而为教育全面进步提供了优质服务。

（三）“术”为关键要素与信息加工

“术”是法家学说中的重要观念，“术原本即在于避免主体之主观性对法之客观结构之破坏，是以术的引入既只是在消解个人主体对客观法结构之扭曲与破坏，因而便不至于破坏“法”的客观结构”[13]。尽管对“术”的解读根植于古代法家，但其强调的客观性与结构性的核心思想，在数字技术领域仍具有深远影响。故此，数字技术中的“术”，不仅仅是一种技能的体现，更是对这一传统观念的现代诠释与应用。“术”是指技术层面上的操作方法，是教师寻找、建构和处理问题链的技能，即教师发现并运用问题之间的关联进行问题链教学设计与实施的技能[14]。在数字化教育的发展背景下，教师需将保持教学客观性和坚守教育原则性作为关键要素，同时灵活运用各种数字工具和方法。教师的数字素养不仅包括掌握数字技术的操作技能，还包含了如何有效设计和实施数字化教学的能力。这包括识别和建构问题链，即教师应能够发现学科内容之间的内在联系，利用这些联系来设计教学活动，使学生能够更好地理解和吸收知识。教师还需要能够评价这些教学活动的效果，并根据评价结果进行调整。在数字化教学的实施过程中，教师还需要具备“协同育人”的能力。这种协同不仅仅是技术层面的，更是策略和信息层面的整合，旨在构建一个支持学生学习和成长的共同体。将法家“术”的概念应用于数字化教育中，意味着教师需要在维持教育的客观性和结构性的同时，在问题链教学设计及其数字信息加工过程中灵活运用数字技术，既提升了教师的数字素养，又深化了数字技术在教育领域的融合与创新。

（四）“器”为基本前提与知识技能

《周易》中对“器”的描述为“形而下者谓之器”，“器”具有外显的特点，是有形之物[15]。“器”是可以被感官感知到的物质性对象的总和，现在已逐渐延伸为实现既定目标或提升行动效率的有形工具、载体[16]。它代表着结构和功能的统一，是理解和应用数字素养变化法则的基本前提。将“器”的概念与教师数字素养联系起来，可以视教师的数字素养为一种“器”，它不单是知识和技能的承载体，更是内含教师应对数字化时代挑战的智慧和能力。教师的数字素养不仅仅体现于懂得利用数字技术知识、拥有数字技术技能，而是要通过数字化技术来促进知识的构建、传播与应用。教师在这一过程中，扮演着连接传统教育与现代数字技术桥梁的角色，教师的数字素养已成为实现教育创新和提升的关键之“器”。在数字化时代，教育的本质正在发生变化。教师的角色不再只是信息的单向传递者，还成为知识的构建者、弘扬者。在这个过程中，数字技术不仅是工具，更是扩展教学能力和创新教学方法的媒介。伊德在具身关系分析中强调：“工具是人知觉器官的延伸，以中介形式存在；体验是通过工具使用所获得的；工具的透明性所导致的是工具与人的界限的消融。”[17]利用数字工具，教师不仅能够丰富教学资源，还能营造更具互动性和个性化的学习环境。在这一过程中，通过持续地探索和实践，教师将更加深入地掌握数字技术，有效应对新时代下教师数字素养的挑战，如理念落后、伦理障碍、应用限制、资源匮乏等问题。教师应成为

“以不变应万变”的“器”，在日新月异的数字化环境中，秉持教育的核心价值，同时灵活运用数字技术以适应这一变化。

三、数字化赋能教师数字素养的现实困境

（一）迷道：认知迷茫与理念落后

通过道家“顺应自然”之哲理审视，教师在数字化技术上的认知迷茫与理念落后，往往根植于对这些数字化工具的理解尚未到位。正如道家倡导随自然之势而动，教师数字素养在数字化时代下亦顺应数字技术不断演进。首先，由于教育资源分配不均、培训机会有限或个人对数字技术的接受能力不同，许多教师面对新兴工具时感到困惑，难以将其有效融入教学实践，如教师教学理念落后、信息化教学能力弱、专业知识积累有限等。就一些中老年教师而言，他们系统地接受新的教育认知以及专业信息技术培训学习的机会少，思想意识比较保守，教学认知落后[18]。这种认知上的困惑不仅限制了数字技术在教学中的应用，也影响了教师自身的职业发展。其次，所谓理念落后在教育领域表现为对数字化教学重要性的认识不足，以及持有过时的教育观念。由于传统教学模式的束缚，没有对教师数字素养理念、内涵及重要性等形成正确的认识，从而导致教师数字素养发展缓慢[19]。少数教师未有充分利用数字工具的潜力，仅将其作为传统教学的辅助，使得教师在应用数字工具和技术时，往往仅停留在表面。这与道家强调的“顺势而为”原则相违背。基于道家哲学，顺应时代之变迁乃为至理，置身于教育领域，这便要求教师持续革新其教学观念和教育理念，以确保教育步伐与时代发展同频共振。

（二）失法：实践难题与伦理障碍

法家以主张“以法治国”的“法治”著称，其观念在数字技术集成的推动过程中，可确保秩序的建立与维护。然而，这一过程不可避免地会遇到实践难题和伦理障碍。教育行政部门和学校制定的教师数字素养培训方案，往往深入基层调查研究不够，忽视了教育的特点和教师专业成长的特征，没有准确认识到一线教师的多元化、个性化需求，导致培训的针对性不强[20]。教育政策制定者和技术开发者应重视适应性的设计，遵循教育实际需求，而非盲目追求数字技术创新。此外，在数字化赋能的进程中，个人隐私保护、数据安全和师生关系的变化等方面成为重大伦理课题。在数字环境下，教师面临着信息真假难辨的挑战。若其数字素养不足，将难以妥善处理数据采集、分析及应用中的伦理问题，可能导致数据权利损害、数字疲劳、焦虑、滥用和异化，此外，碎片化信息的洪流也可能使他们迷失方向，从而对企业乃至国家安全造成严重影响[21]。在推进数字技术应用的过程中，应严格遵守法律规定，维护国家权威，确保数字技术发展符合法律和国家利益。这要求教师不仅要在数字技术上精进，更要有法律意识，加强网络伦理道德建设，能更好地在数字创新和伦理道德之间找到平衡点，确保教育活动既高效又符合道德和法律要求，从而真正实现教育的本质目标。

（三）难术：技术难关与应用限制

法家思想重视“术”的运用，主张通过制度和策略实现治理目标。在当代教育背景下，“难术”体现在教育系统对数字技术的应用不足，这限制了教师数字技术能力的及时提升。以虚拟现实（VR）、增强现实（AR）、人工智能（AI）等为例，这些数字技术的整合要求教师不仅要掌握操作技能，更需具备将其应用于教学的创新能力。然而，从当今的数字技术演进历程看，数字技术与其引发的衍生问题并不会呈现出单向度的线性关系，而是在多种问题叠加超过一定阈值之后集中涌现，“算法黑箱”“数字鸿沟”等问题便是多种现代数字技术衍生问题的叠加形态[22]。当前教育体系可能缺乏持续的数字技术培训计划和更新教育工具的系统策略，导致教师在面对数字技术时感到无助。对于数字技术的隐含前提，缺乏批判性审视，如今，这种审视正以前所未有之势，动摇人们对数字技术的信任[23]。教师在数字化教学过程中可能因为个人的技术恐惧、对数字技术的不熟悉或缺乏创新意识而难以有效利用数字工具，这在一定程度上限制了数字化赋能的效果。法家“术”的实施需要考虑到实际情境，而数字技术的应用不仅仅是技术的简单植入，而应是与教学内容、方法和目标深度结合的过程。如果缺乏对教育实际需求的深入理解和对数字技术潜力的充分挖掘，数字化教育的潜能就难以被完全发挥。

（四）短器：制度缺陷与资源匮乏

器于用，变化无穷，当面对数字技术制度缺陷与资源匮乏这一问题时，从《周易》的智慧中可寻得独特的见解。“易有太极，是生两仪，两仪生四象，四象生八卦”[24]，其中“坤”“小畜”等理念对数字化教育领域具有深刻的启示。在《周易》中，“地势坤，君子以厚德载物”，强调的是制度的平衡与协调。在数字化赋能教师数字素养中，意味着政策制定者与实施者需要倾力打造一个和谐且具有

支持性的数字技术环境。然而在此过程中，常常伴随着数字培训项目的缺失、评价体系的不完善以及职业发展支持不足等方面的问题，因此制度的缺陷造成了“坤”的缺失，这使数字化赋能教师数字素养遇到了阻碍。《周易》“小畜”中提出“复其道，其义吉也，以阳开阴，以刚应柔，其义于理吉也”，甚合于自然之“道”，反映在教育领域即是资源共享和均等化的理念。然而某些贫困地区教育政策与资金投入的滞后、较低的教育科技预算，以及缺乏针对性的政策支持，使教育数字资源的更新和维护不足，从而导致“小畜”受阻，教师数字素养的提升因此受限。“工欲善其事，必先利其器”，教育数字化水平的提升受到了多重制约，如数字工具的推广不足、使用门槛高、数字化管理系统缺乏统一标准和框架等，这些制度因素共同阻碍了教师数字素养的进步[25]。不均衡的资源分配通常会使得部分地区、学校甚至教师无法获得必要的数字技术支持，这直接影响了教师运用和实践数字化教育的能力。

四、数字化赋能教师数字素养的路径探析

基于此，在教育数字化的背景下，教师数字素养的培养应积极践行教学相长理念，构建数字伦理制度，培养信息加工能力，加强数字技能实践。要遵其“道”，循其“法”，明其“术”，用其“器”，构建完善的课程设计及开发、应用、管理与评价体系，实现良好的教育教学功能和开放共享价值[26]。从教师数字素养的育人之道、原则之法、创新之术、工具之器4个层面切入，分别提出以下具有指向性的提升措施。

（一）育人之道：积极践行教学相长

“道生之，德畜之，物形之，势成之。”[27]道家哲学强调追寻宇宙真理之“道”，并探究行为的根本规律。数字化教学赋能教师的数字素养，拓宽了育人之道的可能性，将抽象的理论知识转化为具体而生动的教学内容。首先，师范教育课程改革对于提升未来教师的数字素养扮演着关键角色。该改革要求在课程设计中，深入整合数字技术的核心原理和信息处理的基础概念，以确保未来教师教育能够顺应时代发展。传统的教育模式在这种改革中必须与现代数字技术相结合，形成一种新的教学范式。例如，通过引入数据分析、整合信息资源及数字工具的应用，可以有效提高未来教师在处理庞杂信息和数字技术挑战时的能力。在当前教育数字化转型的大背景下，教师的数字素养不仅关系到教学成效，更是实现教育现代化的关键。提升教师数字素养已成为当前我国教师专业发展、队伍建设的重要工作[28]。其次，提升在职教师的数字素养，既是对其专业能力的增强，也是对教育质量的投资。其发展路径的构建应融合系统性的数字技能理论培训与实践探索，形成一种双轨同步推进的策略。通过精心设计的培训课程，在职教师将获得关于数字技术的理论知识及其应用技能，推动了教育观念的现代化以及教学理念的创新。最后，教师社区作为一种专业学习社群，提供了一个沟通、分享和互动学习的平台。教师社区的互动性和协作性对于教师数字素养的提升至关重要，通过社区成员间的互动交流，教师可以了解最新的数字教育工具，同时也能获得同行的反馈和支持，从而更快地适应数字化教学的变化。

（二）原则之法：构建数字伦理制度

作为中国法治思想的奠基者，法家对伦理道德持有独到见解。其思想核心立足于公共与国家利益，提出了与国家治理需求紧密相连的价值规范体系，并配套了实际操作机制，以确保这些规范得以有效实施[29]。借鉴法家思想，数字伦理制度的构建应集中于教师在数字信息获取、网络数据交互及数字内容创造时的伦理判断与决策能力上，促进其在数字化转型中的主动创新与顺应发展。从宏观政府层面，构建数字伦理制度的首要任务是拟定和履行相应的法律法规。应组织跨部门专家团队，立足深入研究和国际经验借鉴，制定全面的政策和法律框架。这涉及教育、科技、数据安全等多个领域，需要确保政策的预见性和适应性。同时，应建立有效的监督机制，定期评估政策实施状况，并根据社会发展和数字技术进步进行优化整合，确保政策的持续有效性和时代适用性。从中观教育行政部门层面，应确立政策落实的监管与评估体系，细化国家政策为具体规范指导，并根据地域性、阶段性特征制定相应细则。同时，开展培训和宣传活动，加强与基层教育机构的协作配合，确保政策理念和执行细节得到全面理解与有效实施。此外，定期收集反馈意见，对政策实施效果进行评价，并及时作出调节，确保政策与实际教学场景相契合。从微观学校层面，作为数字伦理制度实施的主阵地，学校在数字伦理制度的具体实施中，应主动融入数字素养教育到课程体系中，通过案例分析、项目实践等形式，加深师生对数字伦理的认识，通过价值引领和行为示范，塑造尊重知识产权、倡导网络文明的校园文化氛围。总之，由政府、教育行政部门和学校3个层面的协同配合，共同构建一个包容、公正、

可持续发展的数字命运共同体。

（三）创新之术：培养数字加工能力

在数字化时代，教师的数字素养不再仅是可选技能，而是必备的专业素质。正如法家思想中强调的适应变革和战略可控性，现代教育同样需要从传统的教学方法中吸取灵感，采纳创新的管理策略来应对数字时代的挑战。法家思想对我国教育管理的启示是：善用教育的管理战略，结合时事，实行教育战略创新，趋利避害，注重实效[30]。教师在培养数字加工能力时，同样需要创新的思维和措施，以便有效地在教学实践中整合和应用数字技术。首先，在数字思维与应用方面，学校在培养教师的数字处理能力时，应特别强调批判性思维的重要性。这种思维方式使教师能够在数字环境下有效地分析、评估反馈，并做出合理推断，这对于理解和应对数字化教学中的复杂问题至关重要。其次，在数字技术应用时，培养教师的数字实践操作能力时，学校应重视将数字技术整合进课堂教学。这包括使用在线学习系统和互动交流平台来增强课堂的互动性。通过项目式学习、探究式学习、混合式学习等学习方式，教师能够引导学生在实际情境中应用和强化数字技能。此外，跨学科的数字技能融合也很关键，它可以帮助学生在不同学科背景下运用这些技能，增强其综合应用能力。最后，在数字反馈与评价方面，学校应建立持续的评估机制，定期检查教师和学生的数字技能。这包括利用自我问卷调查、在线测试、学习成效评估、绩效评价等多样化手段来收集数据和反馈。这样的评估不仅能帮助教师理解学生的进步和自身的教学效果，还能促进教师不断改进教学理念，以适应数字化教学的需求。

（四）工具之器：加强数字技能实践

荀子进一步发展了《周易》中的工具理性精神，认为欲使异己的自然界成为满足于我的新世界，必须通过工具技术的发明和改进，制造并运用具有新技术的工器，才能撬开自然界的神秘外壳，为人类社会的进步注入资源与活力[31]。荀子的思想，强调工具与技术的重要性，为提升现代教师在数字化教育发展中的数字素养奠定了理论基础。工具之器的强化路径包括了技术选择、性能优化、数据管理等多个方面，下面着重阐述数字工具在教学实践中的具体运用，以及它们在增进教与学互动、优化教学策略和提升学习成效中的性能和效益。首先，在技术选择方面，教师需深入分析和明确其教学目标，如提升学生关注度或加强某项技能培养。这需要综合考虑学生的具体年龄、学习偏好和技术熟练度。同时，考虑教学环境的硬件设施、网络状况和成本限制也至关重要，它们可确保所选数字工具在实际条件下能顺畅运行。其次，在性能优化方面，教师应密切关注数字工具的性能指标，如加载时间、均衡性和反馈速度。这不仅涉及教师体验，也关系到教学效率。教师需了解如何根据具体教学场景选择最合适的工具版本，考虑到不同硬件设备的兼容性和网络条件的适应性，可以帮助教师更有效地整合数字技术融入教学过程。最后，在数据管理方面，强调对数据隐私和安全性的重视是基本原则，确保敏感信息只能被授权用户访问。对于深化教师的数字素养而言，关键在于建立和维护一个既强大又直观的数据管理系统。该系统应赋予教师高效地收集、分析和解读学生学习过程的能力，并全面构建学生的数字画像。教师从集成数字工具到教学实践的过程中，不仅展现了对教学深度的积极探索，也体现了在提升其数字素养方面的显著进展。

参考文献：

[1] European Commission. Digital Education Action Plan [EB/OL]. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan,2020-09.

[2]教育部. 教师数字素养[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214_1044634.html,2022-11.

[3]王巍,闫寒冰. 实践取向的教师数字素养提升路径研究——基于国际项目的多案例研究[J]. 现代远距离教育,2023(05):53-60.

[4][28]吴砥,桂徐君,周驰,等. 教师数字素养:内涵、标准与评价[J]. 电化教育研究,2023(08):108-114,128.

[5][6]潘中祥,周海云. 高校教师数据素养的内涵阐释与发展策略[J]. 中国高等教育,2023(06):53-56.

[7]祝智庭,戴岭,胡姣. AIGC 技术赋能高等教育数字化转型的新思路[J]. 中国高教研究,2023(06):12-19,34.

[8]余秋雨. 老子通释[M]. 北京:北京联合出版公司,2021:81.

[9]熊芹菁,鞠玉翠. 论作为“道之象”的自然的教育意蕴[J]. 南京社会学,2022(05):133-141.

[10]石中英. 教育哲学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2007:68.

[11]康晓伟,田国秀. 教师教育者专业发展何以可能？——基于中国古代哲学“道法术器势”思想的视角[J]. 教师教育研究,2021(06):64-71.

[12]郭炯,郝建江. 智能时代的教师角色定位及素养框架[J]. 中国电化教育,2021(06):121-127.

[13]宋洪兵. 论先秦身教政治理论的演变——兼论韩非

的“术治”思想[J]. 政治学研究,2005(04):96 - 105.

[14]冯园园,宿桂花,张定强. 中学数学问题链教学的“道法术器”[J]. 数学教育学报,2023(05):42 - 46,102.

[15]马鸿霞,朱德全. 器以载道与学以成人:智能化时代教学价值的逻辑理路[J]. 中国电化教育,2020(04):42 - 50.

[16]胡生琴. 现代职业教育体系视角下职业本科教育发展定位研究[J]. 江苏高职教育,2023(05):55 - 60.

[17]杨庆峰. 翱翔的信天翁:唐·伊德技术现象学研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2015:45.

[18]李华. 信息化助力乡村教育发展的现实问题与对策[J]. 教育科学研究,2022(06):92 - 96.

[19]仝曼曼. 小学教师数字素养现状的调查研究[D]. 聊城大学,2023.

[20]王永钊,程扬,李丽军. 数智时代职业院校教师数字素养的丰富内涵、现实困境与实践进路[J]. 教育与职业,2023(09):87 - 90.

[21]王华树,刘世界. 数字人文视域下译者数字素养研究:内涵、问题与建议[J]. 外语教学理论与实践,2023(02):70 - 79.

[22]王暾. 从互联网到元宇宙:数字空间的意识形态安全审视[J]. 贵州社会科学,2023(02):35 - 43.

[23]杨庆峰. 技术现象学初探[M]. 上海:生活·读书·新知三联书店,2005:140.

[24]姬昌. 周易[M]. 杨天才,译. 北京:中华书局,2022:02.

[25]王大伟,吕立杰. 教师数据素养的内涵、发展困境及提升策略[J]. 中国教育学刊,2023(07):21 - 27.

[26]张清学,孙姚同. “互联网 +”背景下成人高教在线课程开发的道、法、术、器[J]. 中国成人教育,2015(23):158 - 160.

[27]李耳. 老子道德经注[M]. 王弼,注. 北京:中华书局,2011:141.

[29]焦秀萍. 韩非子伦理思想义旨考究[J]. 伦理学研究,2023(05):55 - 63.

[30]李希聪,吴文平. 法家思想对我国高等教育管理的启示[J]. 高教探索,2014(05):54 - 57.

[31]张明军. 工具理性与自由政治浪漫主义形态[J]. 学术月刊,2021(12):85 - 95.

(责任编辑:姜佳宏)

The Logical Framework of Implementing Digital Literacy Empowerment for Teacher

——Based on the Ancient Chinese Philosophical Perspective of “Dao, Fa, Shu, Qi”

QIN Bo[1,2], WANG Juncheng[1], ZONG Qinyan[2], ZHOU Ruchuan[3]

(1 *Yunnan Normal University*, *Kunming*, *Yunnan* 650500, *China*;
2 *Zhen Yuan National High School*, *Puer*, *Yunan* 666500, *China*;
3 *Central China Normal University*, *Wuhan*, *Hubei* 430079, *China*)

Abstract: In the evolution of educational digitalization, teachers' digital literacy plays a pivotal role. Enhancing teachers' digital literacy effectively helps them to meet the challenges posed by digital education reform. This paper employs the framework of “Dao, Fa, Shu, Qi” from ancient Chinese philosophy and its dialectical interrelations. It establishes the top-level pursuit and cognitive awareness of teachers' digital literacy under “Dao”, builds institutional guarantees and ethical norms for teachers' digital literacy under “Fa”, focuses on key elements and information processing of digital literacy under “Shu”, and implements basic premises and knowledge skills under “Qi”. However, current challenges such as losing sight of the “Dao”, violating “Fa”, difficulties in mastering “Shu”, and shortcomings in “Qi” limit the enhancement of teachers' digital literacy through digital empowerment. Therefore, this study focuses on exploring pathways for digital empowerment in enhancing teachers' digital literacy: firstly, the “Dao” of education, actively practicing reciprocal teaching and learning; secondly, the “Fa” of principles, constructing a digital ethics system; thirdly, the “Shu” of innovation, cultivating digital processing capabilities; and fourthly, the “Qi” of tools, strengthening practical digital skills.

Key words: educational digitalization; teachers' digital literacy; path analysis; Dao, Fa, Shu, Qi

巴赫金对话理论视角下的小学语文单元整体阅读教学研究

赵欣欣
（海南师范大学，海南 海口 571158）

[摘 要]小学语文单元整体阅读教学是语文教育的核心内容，对促进人类传统文化的传承与发展、培养学生的文学素养与审美情趣具有重要意义。由于小学语文单元整体阅读教学的本质被遮蔽，导致教学中“自我”与“他者”的主体间性、师生的前理解与对话、阅读鉴赏与阅读创造等关系出现失衡。巴赫金对话理论从哲学视角阐释了主客一体的主体间性关系，澄明了小学语文单元整体阅读教学的对话本质。为此，小学语文单元整体阅读教学中，教育者要积极构建“自我”与“他者”教育共同体、创设“理解与对话”的教学情境、开发“鉴赏与创造”一体化的文学单元整体教学，通过一系列策略弥合内容结构化的失衡关系，在动态、开放的小学语文单元整体教学中凸显语文阅读教学的对话本质。

[关键词]对话理论；小学语文；单元整体教学；对话关系；鉴赏与创造
[中图分类号]G622 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0097－08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 015

2019 年，部编版语文教材在全国基础教育各学段中全面施用，这标志着中国语文教育“一纲一本”时代的回归。随着语文教学内容的革新，关于语文阅读教学的研究再次激起思辨浪潮，语文阅读教学与素质教育的互助逻辑与人的全面发展的省思被纳入研究视域。《义务教育语文课程标准(2022 版)》明确指出：“语文教学要注重课程内容与生活、与其他学科的联系，注重听说读写的整合，促进知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的整体发展。”[1]这样的整体发展需要学生、教师、教科书编者、文本之间构建起对话关系，展开对话过程。反观小学语文教学的实施过程，研究者发现小学语文阅读教学中的对话性尚不明晰，师生读者与文本作品的阅读视域处于断层状态，语文阅读知识的被动灌输式教学方式并不鲜见。小学语文阅读教学的异化遮蔽了阅读教学的本质，使小学语文阅读教学的价值选择出现偏误。笔者以巴赫金的对话理论为研究的逻辑起点，力图澄明小学语文阅读教学的对话本质，省思小学语文阅读教学各维关系对话失衡的原因，构建小学语文单元整体阅读教学的对话体系，实现对学生语文核心素养的全面培养。

一、双声与复调：小学语文单元整体阅读教学的对话意蕴阐释

巴赫金是 20 世纪苏联著名的文艺理论家之一，

[收稿日期]2023－12－29
[基金项目]海南省高等学校教育教学改革研究项目“‘双减’政策下海南省高师院校卓越小学教师培养的课程群优化研究”(项目编号：HNJG2022－56)；海南省教育科学规划一般课题“海南黎族地区小学生态文明教育校本课程开发研究”(项目编号：QJY20221012)
[作者简介]赵欣欣(1981－)，男，吉林长春人，博士，海南师范大学初等教育学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：课程与教学、教师教育。

他在研究陀思妥耶夫斯基小说叙述手法的基础上首次提出了对话理论。巴赫金从哲学理念观照对话，据此他提出，“一切莫不归结于对话式的对立，这是一切的中心，一切都是手段，对话才是目的。单一的声音，什么也归结不了，什么也解决不了。两个声音才是生命的最低条件，生存的最低条件”[2]。

“对话”是人类交往活动中倾听与关注的实践活动，是以言语互动性为核心特质的发话者与受话者的对话行为，凸显了对“差异性”的尊重——在思想与情感的自觉交流中实现平等、互动的交往。对话不仅是一种思维方式与人文精神，更是人类生存的本质。语文学习的目的在于传承和发展中华优秀传统文化，汲取民族文化智慧，培养学生对祖国语言文字的热爱之情，同时激发其想象力和创造力，使他们在实践中理解和运用语文。小学语文单元整体阅读教学的目的在于以文学类作品或文本类作品为语言艺术熏陶的媒介，实现不同主体对不同文本间情感、精神、人格和美的理解与共融，而对话能实现主体间思维的交流，激发文本世界与读者世界间的深度交往。

（一）对话理论与小学语文单元整体阅读教学

1. 巴赫金对话理论的内涵。“对话”这一概念并非巴赫金首创，早在柏拉图的著作中就有所提及，但巴赫金将“对话”上升为哲学命题，使其走向深刻。根据巴赫金的对话理论，人与人之间的交流不仅仅是信息的单向传递，也不是被动地接受他人的指令。相反，对话是一种主体间意义建构的过程，其中的“自我”和“他者”是非常重要的概念。这种对话是在主客一体的哲学思想下进行的，它强调不同对话主体间具有主体间性关系。“他者”除表示自我之外的另一个相对独立的人、物、思想外，还包括镜中之我，即另一个我，也称“自我客体化”。“自我”具有敞开性、关联性、建构性。在两人或多人之间的对白交谈中，表现为“同意或反对的关系、肯定和补充的关系、问和答的关系”，这种关系被巴赫金称为“纯粹对话关系”[3]。独白陈述中也存在着人与人之间的自我意识相遇、同意和反对、肯定和补充、问和答等关系。这种现象被称作“对话性”，它是从对话形式向非对话独白形式的渗透现象。对话性是自我意识与他者意识的共融，使主体形成双生话语，是自我意识内部对话的过程。巴赫金的对话理论是关于主体建构的哲学理念。

2. 小学语文单元整体阅读教学的对话本质。小学语文单元整体阅读教学是基于一类具有共同属性的不同文本构建的阅读场域，师生阅读者在彼此的视域中与不同主体展开对话，形成文本内容、文本作者、文中人物等不同主体的对话场。在教学环境中展开对话活动，不局限于课堂环境，阅读教学实施中主要开展多元解读、彼此倾听、问题意识激发等师生双边活动。由阅读教学前、中、后的不同阶段活动，构建了阅读教学主题单元，形成了线性网络，澄明了阅读教学的对话本质。在小学语文单元整体阅读教学中，作者与文本内叙述者、作者与读者（师生）、作者与历史视域、文学作品与读者、教师与学生等形成了对话关系，共同建构起一个动态的教育形态。这种对话关系不是简单的思维交流，也不是编码和译码的过程，更不是解释和推演的记忆关系。相反，小学语文单元整体阅读教学的对话本质应该是基于平等视野和意义重构的对话。在这种对话中，不同的主体可以自由发声、平等地交流和重构意义，从而达到更深层次的理解和共享。小学语文教材选用的文学类与文本类作品具有未确定性、未完成性，具有召唤结构，能够激发对话双方回答，并在读者的期待视野中不断将对话引向深入，形成文本与读者、读者与读者之间的多维对话氛围，提升师生的审美能力，从而帮助学生全面、自由地发展。阅读教学的主题单元始终处于开放状态，始终具有对话性。

（二）双声：小学语文单元整体阅读教学的微型对话阐释

“双声”的概念来源于巴赫金对长篇小说的话语研究中，他基于对话语两面性指向的特征澄明，实现了话语的内在对话性表征。巴赫金认为，无论是一个人嘴上的话移到另一个人嘴上，而潜台词变了，还是一张嘴融合了两个人的话，它们的共同特点都是一句话具有双重的指向——既针对言语的内容而发（同一般语言一致），又针对另一个语言（他人话语）而发[4]。双重指向是双声语的主要特征，无论作为说者与隐藏的他人话语的双主体，还是作为同一话语中不同判断、不同指向的双客体，都通过“同意”与“补充”“赞同”与“反驳”而形成对话性关系，处于话语层面的双声语，巴赫金称之为“微型对话”。在小学语文单元整体阅读教学中，学生通过与自己的反思对话、与文本作者写作目的对话、与文本所处的时代背景进行历史对话、与文中人物进行情感对话，以及与教师进行思想对话等，构成了双声性特征。在开放动态的双声对话中，激

发学生的历史视域，构建学生的审美体系，唤醒学生的对话意识，形成小学语文单元整体阅读教学微型对话集群，师生在各维关系的微型对话中构筑起对话立体网络。伽达默尔在其哲学著作《真理与方法》中指出："理解启示总是这样一些被误认为是独自存在的视域的融合过程……历史视域的筹划活动只是理解过程中的一个阶段，而且不会使自己凝固成为某种过去意思的自我异化，而是被自己现在的理解视域所代替。"[5] 伽达默尔提出的"视域融合"是使文本与理解者产生互动关系，实现在微型对话中促进理解者与被理解者的视野融合。小学语文单元整体阅读教学要观照主体的"原初视野"与"当下视野"，采用不同的教育形式促进视野在同一主体意识形态中实现融合。小学语文单元整体阅读教学中的微型对话，是在视野融合和双声话语体系基础上完成的主体意义建构。

（三）复调：小学语文单元整体阅读教学的大型对话阐释

"复调"原本是指多声音乐的一种体裁，即各声部独立而和谐地运行，构成复调体音乐。巴赫金将"复调"引入文学领域，用以研究陀思妥耶夫斯基的创作特点。与传统的独白小说相比，复调小说打破了主人公的封闭状态，使得主人公不再是作者意识的发声者、情感的传递员、情节展开的旁观者。在同一视域下，复调小说形成了不同的声音。这些声音具有独立性，能够保持自身的主体参与意识，构成了矛盾对立的统一体，完成了"大型对话"。20 世纪 60 年代，法国文艺理论家克里斯蒂娃首次提出了"互文性"理论，该理论指出："词语（或文本）是众多词语（或文本）的交汇，人们至少可以从中读出另一个词语（文本）来……任何文本都是引语的拼凑，任何文本都是对另一文本的吸收与改编。"[6] 这表明任何词语或文本都是在对话中形成的，通过明示或暗示的相互作用形成了复调的语音。在小学语文单元整体阅读教学的大型对话中，学生、作者、文中人物、历史时代背景、教师等各对话主体间形成了对位形式的对话关系。教师以学生阅读素养提升为核心，构建主体间的对话网络，在纵横交错的对话中各主体携带自身对历史情境理解的前经验，走入对语文单元文本的讨论、交流与反思之中。师生不断挖掘文本中及文本间的未完成性与未定性，保持各自独立性的同时形成视野融合，在大型对话中实现对语文文本间意义的再构。

二、小学语文单元整体阅读教学中对话关系失衡的表征

"双声"和"复调"所涉及的多元对话关系，凸显了小学语文单元整体阅读教学的对话本质属性。在这种情况下，各对话主体间既相互支持又相互制衡，以实现对传统文化的继承与发展、对审美素养的激发与提升、对语文知识的掌握与运用的动态平衡。反观小学语文单元整体阅读教学实施过程，"自我"与"他者"、理解与对话、鉴赏与创造等对话关系呈失衡状态，主体间对位关系错位，阅读教学内容间出现断层，这些失衡状态导致小学语文单元整体阅读教学偏离应有轨道，没有实现对学生语文素养的综合培养。

（一）主体间对位关系失衡

在小学语文单元整体阅读教学中，主体间的对位关系主要体现在"自我"与"他者"之间的对位形式上。"自我"代表主体的存在，可以是独立个体或独立意识，包括实体自我和精神自我两个方面。实体自我指作者、主人公、教师、学生等人物，而精神自我则指具体思想、情感、审美等方面。"他者"则代表具体的"你"和"他"，也包括另一个"我"，物质或思想被赋予一定的意义，在现实生活中也以"他者"状态呈现。小学语文单元整体阅读教学实施过程中的"自我""他者"在平等视域中展开自为对话，二者构成主体间性哲学关系。该主体间性的拒斥和消解导致传统课程中自我与他者的疏离、孤立与封闭的存在关系，小学语文单元整体阅读教学主体间性出现失衡，对话与体验并未真正发生。

1. 小学语文教师充当教学材料的"搬运工"。小学语文单元整体阅读教学的教学材料包括教材中的文学作品、教学过程的参考书、教学设计等内容。这些教学材料的编者作为"自我"与教师"他者"形成交往关系，教师将备课与"背课"混为一谈，不能与编者处于平等视域，被动向学生进行灌输，将编者的"话"视为唯一解读，认为"搬运"的方式是唯一的教学方式。编者在教学中唱"独角戏"，"自我"与"他者"无法展开对话与体验，二者之间的失衡关系使受教育者的知、情、意在原有历史视域中徘徊。

2. 小学语文单元整体阅读教学中，学生沦为作者原意的追寻者。"请归纳一下文章的中心意思""作者要表达怎样的情感""单元中各作者要告诉你

们什么道理”等问题充斥课堂，形成了唯作者论的教学模式，学生将追寻作者原意作为主要学习目标，以获得作者原意为最终学习成果。对作者思想的解读存在必要性，但单元各文本中作者留有空白及不确定性，以召唤结构期待阅读者的参与。学生与作者应积极展开对话与体验，始终保持开放动态的对话关系。

3. 教师自我标榜为学生阅读理解的“权威者”。与学生而言，教师是知识的“先行者”，他们拥有比学生更丰富的生活经验与情感体验，在审美鉴赏与创造中拥有更多元的视角，但并不是知识的“权威者”。在小学语文单元整体阅读教学过程中，看似存在教师与学生的对话形式，但多数停留于“是什么”的陈述性知识维度。教师应明确自身“平等中的首席”的角色定位，努力激发学生的对话意识，鼓励学生回答，回归主体间的“共在”，使教师与学生在对话中实现鉴赏与创造的统一。

（二）前理解与对话关系失衡

对话之初，对话者便拥有对某一事物、某种观念的自我解释状态，个人与历史文化间的继承关系形成了“前理解”。“前理解”中“所知”与“所设”的参与，使理解者之间形成共通性，在对话中形成视野融合，产生新的理解视域，生成新的理解意义。只有“前理解”处于同一视域下，小说、散文、诗歌、戏剧等不同体裁的文学作品才能在历史的纵向维度与人物的横向维度间展开时空对话。

在小学语文单元整体阅读教学实施过程中，教师往往忽略了对学生“前理解”的挖掘和构建，没有意识到它是课程资源开发的重要部分。这导致学生的主体意识参与不足，使他们陷入对作者思想客观存在的文本意义建构的追寻中，而无法真正理解文本内容。师生、生本、生生之间因彼此“前理解”的参与缺位，使教学中的对话无法真正展开。如学生仅是被动参与对客观事实的理解，实施过程中难以构建对话环境，无法形成对话氛围。例如，在《少年闰土》中，虽然表面上是描写一个古老的村庄和农民的生活，但实际上抒发了对封建社会制度和人性扭曲的悲愤之情。学生对小说中封建社会的传统观念、劳苦大众的精神枷锁以及人性的扭曲现实的理解，是实现教学对话的关键要素。然而，从部分教师的教学设计和课堂教学实录分析中可以看出，教师虽然关注了这个问题，但教学形式主要以介绍封建社会制度的背景为主，只关注了封建社会制度的内容，没有引导学生深入体悟和理解封建社会制度，无法为学生构建“前理解”的内容。为此，教师在小学语文单元整体阅读教学中要设计唤醒与构建学生“前理解”的内容，通过不同文本内容的理解来寻求对话的本质，探索对话的有效路径，实现前理解与对话的有效链接。

（三）阅读鉴赏与文学创造关系失衡

阅读鉴赏过程与审美情感的培养、民族精神的汲取以及真善美的追求紧密相连，阅读主体应调动自身强烈的审美意识，去感知、理解与领悟人物形象及文学作品所蕴含的审美精神。阅读鉴赏是阅读主体感悟与审美、体验与理解、评价与反思的基础，学生通过与教师、文本及文本作者多维主体的互动对话，促进个性发展，激起自我表达，完成文学创造。阅读鉴赏能促进创造，阅读主体在鉴赏中形成的审美经验，将作为创造的“前经验”融入创造对象，在主体间对话中生成新的意义、完成新的创作。

从对小学语文教师的教学设计与课堂教学实录分析来看，小学语文单元整体阅读教学过程中，教师以阅读鉴赏的方法习得、情感提升、审美感悟为主要教学目标，将阅读鉴赏作为封闭场域，观照学生阅读领域的知识与情感。教学中，教师虽设计不同环节，但也仅是用不同的方法指向了阅读鉴赏这一维度，没能从对学生能力培养的线性逻辑出发，尝试思考拓宽阅读鉴赏领域、丰富教学目标、完善阅读教学体系，对于文学创造的片段训练、知识迁移、能力培养并未有充分观照，使文学创造的教学处于空中楼阁，阅读鉴赏与文学创作间似有屏障。二者的关联性被割裂，必然导致学生文学素养、审美能力培养的断层与错位，阻断了主体间能力的培养，未实现阅读鉴赏为学生能力的可持续发展服务的本旨。要想弥合这样的失衡关系，阅读主体在阅读鉴赏过程中要具有主线思维，调动自身已有的认知、生活、审美经验，对阅读对象进行深度鉴赏，并指向自身文学创造能力的培养，使鉴赏与创造之间展开有效审美对话，形成“互为”链接，构建二者的整体系统，在对文学作品内容和形式的赏析与创造过程中，实现阅读主体个性化的自我表达。

三、小学语文单元整体阅读教学中“双声”与“复调”的构建

单元整体阅读教学的全过程要有师生的微型对话与大型对话，在双声与复调的对话中实现学生阅读素养的提升。在教学对话中，教师要充分关注调

动彼此的“前经验”，以积极的态度参与到对话中，实现理解视域的融合，在对话中构建复调课堂。

（一）构建“自我”与“他者”的教育共同体

在对话中，二者基于自身的认知经验、生活经验与审美经验展开空间维度与时间维度的横纵交流，实现不同历史视域的融合，在自身内部的构建过程中生成新的意义。“他者”除指内部的“镜中”自我，也指“我”之外的独立个体、物质及思想，“自我”与“他者”形成不同意识的主体间性对位关系，通过同一命题下的对立及联系展开对话，这一对话过程被称为“大型对话”。对话中，不同的声音仍保持自己原有独立性，以独立声音被同一统一体融合，形成了声音的“复调”。在小学语文单元整体阅读教学过程中，作品作者、文中人物、教材编者、教师、学生几者之间在对话中都应保持各自声音，从自身主体出发，在平等中展开大型对话。双声和复调是相辅相成的，它们相互作用，共同构建起一个教育共同体，促进了自我和他者之间的关系。这种关系的形成，提升了对话的实效性。

在小学语文单元整体阅读教学中，对话反思是实现教师和学生“双声”意识，促进“自我”与“他者”教育共同体形成的重要途径。通过对话反思，教师和学生可以探索多维关系，包括教师、学生、文本、文本作者、文中人物等之间的关系，从而激发对话思维。同时，对话反思也是教学对话的元认知，不仅需要关注教师的教学对话反思，还需要注重学生的学习对话反思，这是教学体系中的核心内容。从教师维度来看，教学对话反思的主要形式有终结性反思与过程性反思，二者相结合并贯穿于语文单元整体阅读教学设计、实施与评价的全过程。一是形成了教师与“隐形”学生的“微型对话”反思；二是形成了教师内部多元预设与教学现场生成之间的大型对话反思；三是教学结束后，形成了教学目标与教学效果在教师内部的微型对话反思。在对话中形成反思，在反思中激发对话，在这一过程中，对话既是手段，也是目的，反思的结果将引起教学再设计、再实施的对话。

例如，一位女教师在执教列夫·托尔斯泰的短篇小说《穷人》中设计了这样的问题：小说中的主人公桑娜给你留下了怎样的印象？学生回答：“勤劳、善良，宁可自己吃苦，也要帮助别人。”教师追问：“你感受到了什么呢？”学生回答：“像桑娜一样的劳动人民可怜，悲伤。”该教师进行反思时认为学生的思维被“我”的问题禁锢，出现假对话现象。问题本身错误地将学生的“对话”引向对作者原意的追寻，并未引起学生的对话欲望，学生没有跳出单篇文本自主思考。经过教师的自主反思，在接下来的学习中，她将视角转向与桑娜的对话上，把这一问题修改为：如果桑娜站在你面前，你想对桑娜说些什么呢？通过这样的情境激发学生对话。

在小学语文单元整体阅读教学实施过程中，除教师外，学生也应成为对话反思的主体。学生的对话反思主要包括 3 个方面的内容。一是与自我经验的对话反思。学习过后，学生在与自我经验的“微型对话”中反思自身认知经验、生活经验及审美经验等方面的收获。二是与阅读作品对话过程的对话反思。在阅读鉴赏中，学生通过多元对话，生成了对作品意义新的认知，与原有认知相比，新的认知有哪些变化？经历了怎样的对话过程？学生会在对话反思中形成对对话的元认知。三是与教师对话过程的对话反思。师生间的对话是语文阅读教育中对话的主要形式，教师要积极引导学生与教师的对话过程展开对话，在反思中不断生成新的理解与体验，为进行下一轮对话奠定基础。在反思中的对话有助于学生“前理解”的形成，教师与学生在反思中深化对话的本质内涵。

对话反思构建了“自我”与“他者”的教育共同体，形成了“复调课堂”，教学的真正价值在于为多元对话搭建舞台。师生间以阅读文本为媒介展开的“复调对话”不是对作者原意的追求，而是在对话反思中激活新一轮的对话。在动态多变的对话教学过程中，“复调课堂”始终处于对话结构中，注重对学生的对话艺术思维的引导点拨，围绕一定目标展开，通过“对话反思”实现“有效学习”。

（二）创设“理解与对话”的教学对话情境

教学情境是能使师生间互动，学生知识、技能、情感习得及学生机体自主行为方面受到影响的环境条件。教学情境本质具有对话性，是师生与自然、与社会、与他人在对话过程中形成的指向应用的教学实践活动，是师生在自我与自身“前经验”互动交流中形成的自为的“双声”对话。在小学语文单元整体阅读教育中，无论是对话“隐情境”，还是对话“显情境”，都是在已有教学对话情境中获得并展开，有力地激发教学中的“双声”与“复调”。结合师生教学关系、教学活动需求、教学对话性质等教学因素，教学对话情境可分为物理情境、人际关系情境及心理情境等类型。

1. 物理情境。所谓物理情境就是与教学相关的

真实情境。在小学语文单元整体阅读教学中教师要在学情分析与理解的基础上，以阅读文本时代背景、学生可触摸的经验情境以及符合文本特点的情感体验作为教学资源引入课堂，在师生仿真情境的教学对话中，引起学生的情感共鸣，促进学生的理解，将师生潜在的审美经验激活，激发对话欲望。比如在学习《斑羚飞渡》时，教师从单元视角出发，将“蚂蚁群体扑火”的故事引入教学，创设相关经验情境，与所学文本形成互文性，激发学生对话。学习《小英雄雨来》单元时，组织戏剧表演活动，学生的服饰、舞台道具等都形成了物理环境，激发学生展开对话。同时，教学中教师要经常用“在现实生活中，你有过类似的经历或体验吗”“如果你是文中的人物你会怎么做”等激发回答欲望的问题，营造浓厚的物理环境氛围。

2. 人际关系情境。在小学语文单元整体阅读教学中，教师要把握人际关系情境，包括师生、生生、生本等人际关系情境。人际关系情境不明确，或对情境把握失控，容易引起主体间强烈的焦虑状态，形成自我防卫，使人际交往处于逃避倾向。为此，教师要促进课堂中多边交往形成“真平等”“真尊重”的关系，在教学中不强制、不灌输，努力成为“平等中的首席”。比如，在教学中，教师应以特定主题为基础，将单元内容作为学习载体，通过组织学生进行阅读鉴赏、评论和辩论等活动，引导他们与相关的文学作品进行对话，从而在课堂学习和实践活动的互动中，产生对文本内容的新见解。教学中，教师也要鼓励学生以小组合作的方式形成学习共同体，增加生生间的互动频次，促进其相互磨合、相互评价、相互反馈，形成良性的人际关系教学情境，促进理解与对话的发生。

3. 心理情境。真理或知识的生成是存在于自然之中的创造、自组织和自发行为的强大力量的结果[7]。后现代课程观所倡导的自组织就是生命系统。在语文单元整体阅读教学中，阅读作品就是在理解的基础上形成的一个生命系统，通过可表现、可感知的意象与意象组合构成一种境界和情调。作为心理活动方式的联想与想象，在单元整体阅读教学中也是重要的构思方式，二者的参与能促进文本中意象与意境的再现。在语文单元整体阅读教学中，师生共同激起“前联想”“前想象”的心理情境，不断激发与意象、意境相融合的教学对话，冲破固有思维的理解，生成新的联想与想象，营造良好的心理情境。例如，教师可采用诗意语文情境法，能在语文单元整体阅读教学中创造良好的意蕴空间，构建良好的心理情境。诗意情境法的核心就在于教师以与阅读作品具有情景同构的视频与图片作为课程资源，开发能与文本情感产生共鸣的音乐，使学生与教师同处另一种超越现实的美好境界中，课堂多元主体展开理解与对话，实现对阅读作品的审美与意蕴探究。

因此，教师要善于创设教学对话情境，营造教学对话氛围，在主体的双声与复调中，努力构建复调课堂。

（三）开发“鉴赏与创造”一体化的主题阅读单元

小学语文单元整体阅读教学设计中，教师要充分发挥课程领导力作用，加强对教学内容及资源的开发与利用，将系统性思维嵌入教学设计中，开发“鉴赏与创造”一体化的主题阅读单元，促进鉴赏与创造间的对话，观照学生语文阅读素养的整体发展；围绕同一主题内容，结合不同议题及教学目标的课程资源，构建主题阅读单元，进行阅读对话教学，使阅读的文学作品从单一走向多元、从封闭走向开放，在整体对话教学中实现对“鉴赏与创造”意义的个性化建构[8]。

现行的部编版小学语文教材就是以单元组的方式呈现，教材编者通过与不同文本的作者及人物的对话，将自身的意义构建融入单元整体构建中。教师要突破工具理性的束缚，打破单元内文本间的界限，探索主题阅读单元教学的对话本质。教师的单元整体阅读教学设计与实施过程也是自身与教材编者、学生及文本的对话过程，在双声的“微型对话”与复调的“大型对话”中，教师生成对单元整体内容新的理解。教师可采用如下策略开发，重组新的主题阅读单元：一是实现对原有单元整体内容的增减，二是打破阅读作品间“壁垒”，三是构建主题阅读单元的整体逻辑结构。教师要在对话中增强开发意识，实现对主题阅读单元的整体把握、全面理解，在教学中展开新一轮对话。比如部编版小学语文六年级上册第八单元共有《少年闰土》《好的故事》《我的伯父鲁迅先生》《有的人——纪念鲁迅有感》等 4 篇阅读文章，形成主题阅读单元，在双声与复调对话中，教师开发了新的主题单元内容，完成了单元整体阅读教学的设计（见表 1）。

表 1　单元整体阅读教学计划

单元结构	课时主题	教学内容计划	对话关注点
阅读知识	单元导读	①结合主题阅读单元各篇课文的写作背景，进行对比分析；②初步交流整体阅读后的感悟与体验	①师生阅读“前经验”的唤醒；②师生对单元文章整体关联的观照
	单元字词整理	①单元核心字词的整理，归纳掌握字词特点；②结合文中具体语境展开对话	
	单元知识梳理	①整体感知不同文章的写作特点；②结合文中语句，对比分析文中的修辞手法	
阅读鉴赏	单元品读	①以“文中的主角都是怎样的人?”为主要问题，引起师生与文本的多元对话；②把握各篇阅读文本的核心内容，组内研读	①不同文学作品人物的表现手法的异同；②对话后的意义构建；③对话交流的主体参与度
	单元精读	①以精读课文为切入点，以师生、文本作者及人物等多元“对话”为主线，构建新的意义；②在理解与对话中，感悟表现形式及情感表达	
	单元对话交流	①基于对文本的深度理解与体验，师生讨论对文中人物的评价；②交流单元文本中典型的语言、动作、心理活动等，通过对话，创造新的人物形象	
阅读创造	阅读创造实践	①引导学生发挥想象，结合单元的写作特点，在对话中对《有的人——纪念鲁迅先生有感》这篇文章进行仿写；②师生交流仿写内容	①阅读创造的复调声音表达；②习作与单元主题内容的关联性
	阅读习作指导	①在对本单元阅读内容的整体回顾对话中，梳理习作的基本方法；②以单元课文为例，进行对话迁移，引导学生结合素材展开丰富的想象，进行“有你，真好”片段描写练习	
	阅读习作评改	①以几位学生完成习作的典型片段为例，在师生、生生间激起对话，进行对比理解；②学生结合在“双声”与“复调”中的对话，将新生成的意义融入习作，完成习作的修改	

在单元整体阅读教学的设计中，教师将阅读知识、阅读鉴赏和阅读创造 3 个方面结合起来，构建了一个单元整体逻辑结构。教师根据教学内容，设计了单元导读、单元精读和阅读习作指导等 9 个课时的内容。在单元整体的设计中，教师将 3 篇阅读文本进行“打散”，并对不同部分的内容进行深入探讨，通过对“鲁迅”形象的多角度解读，构建起了对话式教学体系。在重组过程中，通过文本之间的互文性构建各单元结构间的联系，形成了一个连贯的线性结构。在单元整体阅读教学构建中，阅读鉴赏与阅读创造展开对话，实现对学生审美能力的培养，设计的单元对话交流课促进师生在理解与体验中展开对话，实现对创造的深度鉴赏，提升了学生的创造能力。阅读创造实践课与阅读习作指导课都是从单元整体阅读教学对话中构建的意义出发，从与阅读鉴赏的对话中生成对创作的意义理解，二者在不同视域中实现融合。小学语文单元整体阅读教学中，双声与复调实现了主题阅读单元的开发，学生从整体上理解与体验阅读作品的艺术形象，在“自我”与“他者”的对话中，实现情感熏陶、整体感知、审美体验，提升阅读创作能力。

四、总结

小学语文单元整体阅读教学作为语文教育的重要组成部分，具有对话的本质特征。在复调课堂中

教师要不断“挑拨”教学场域各元素间的对话，形成对话氛围。在工具理性主义的影响下，师生在语文单元整体阅读教学环境下的“自我”与“他者”主体间性的失衡，使其缺乏对语文单元整体阅读教学本体论的深度认知，封闭、静态的教学过程遮蔽了语文阅读教学的对话本质。因此，小学语文单元整体阅读教学中，教师要探索对话教育生态构建路径，不断激起语文单元整体阅读教学场域中双声的“微型对话”与复调的“大型对话”；师生要学会创设理解与对话”的教学情境，构建“鉴赏与创造”一体化主题阅读单元，激发学生思维发展、丰富情感、形成审美情趣，促进人类传统文化更好地继承与发展。

参考文献：

[1]教育部. 义务教育语文课程标准:2022 年版[S]. 北京:北京师范大学出版社,2022:44 -46.

[2]〔俄〕巴赫金. 诗学与访谈[M]. 白春仁,顾亚玲,译. 石家庄:河北教育出版社,1998:340.

[3]董小英. 再登巴比伦塔[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1994:18.

[4]黄继刚. 巴赫金的“微型对话”和“大型对话”简评[J]. 乌鲁木齐成人教育学院学报,2005(02).

[5]〔德〕伽达默尔. 诠释学Ⅰ:真理与方法(修订译本)[M]. 洪汉鼎,译. 北京:商务印书馆,2010:433 -434.

[6]王瑾. 互文性[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2005:28.

[7]〔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,2015:56.

[8]赵欣欣,宋祥. 双声与复调:对话理论视角下文学教育探析[J]. 延边大学学报(社会科学版),2020(05):108 -114,143.

(责任编辑:刘新才)

Research on Overall Reading Teaching of Primary School Chinese Language Units from the Perspective of Bakhtin's Dialogue Theory

ZHAO Xinxin

(*Hainan Normal University*, *Haikou*, *Hainan* 571158, *China*)

Abstract: Elementary school language unit reading teaching as a whole is the core content of language education, which is of great significance in promoting the inheritance and development of traditional human culture, and cultivating students' literary literacy and aesthetic interests. As the essence of elementary school language unit reading teaching has been obscured, it has led to an imbalance between the intersubjectivity of "self" and "other", the pre-comprehension and dialog between teachers and students, and the relationship between reading appreciation and reading creativity in the teaching. Bakhtin's theory of dialogue explains the subject-object intersubjectivity from a philosophical point of view, and clarifies the dialogical nature of primary language unit reading teaching as a whole. For this reason, in elementary school language unit overall reading teaching, educators should actively build "self" and "other" educational community; create "understanding and dialog" teaching situation; develop "appreciation and creativity". "Appreciation and creation" integration of literature unit teaching, through a series of strategies to bridge the imbalance of content structuring, in the dynamic, open primary language unit teaching to highlight the nature of the dialogue of language reading teaching.

Key words: dialogue theory; elementary school language; integral teaching of the unit; dialogue relationship; appreciation and creation

ChatGPT 热潮下大学生学习方式的转变及引导

李保玉，何丽梅
（曲靖师范学院，云南 曲靖 655011）

[摘 要]ChatGPT 在高等学校教育领域中的应用促进了大学生学习方式的重大转变，优化了学习环境，拓宽了学习视野，创新了学习方法，重塑了学习关系，但也面临着在人工智能依赖状态下大学生主体性异化、知识获取异变、师生交往疏远、学习体验减退的问题与风险。高等学校教育工作者需要从以下 4 个方面对大学生及其学习活动加以教育引导：坚守育人本位，树立正确的学习观；转变学习理念，走向知识创造；革新学习范式，指向深度学习；深化学习体验，转向生命交流。

[关键词]ChatGPT；学习方式；异变；学习体验；大学生
[中图分类号]G645 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0105 - 08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 016

随着科技的高速发展，自然语言处理(Natural Language Processing)成为人工智能领域中备受关注的一个分支。2023 年“世界数字教育大会”召开后，ChatGPT 在互联网领域、学术界及产业界火爆“出圈”。仅上线 2 个月，活动用户就超过了 1 亿人，超越了短视频社交平台 TikTok，成为史上增长最快的消费应用，一夜之间成为新晋“网红”[1]。ChatGPT 借鉴并吸收了自然语言处理技术中语言模型的原理，语言模型是一个概率模型，它能够计算出一个给定的句子序列的概率。ChatGPT 正是一个基于深度学习原理下的语言模型，依据神经网络对文本序列进行建模，从而预测出下一个可能出现的单词或短语，进而实现对自然语言的生成和理解。

研究表明，ChatGPT 的运作机理大体如下：首先，ChatGPT 是基于变压器(Transformer)架构的模型，这是一种非常适用于自然语言处理的深度学习模型。它采用了自注意力机制，能够在计算复杂度较低的情况下捕捉到文本中的长距离依赖关系。其次，ChatGPT 先后采用了预训练和微调两个阶段策略。预训练阶段是在大规模文本数据上进行训练，通过学习大规模语言模型来提高通用的语言表达能力。微调阶段是在特定任务上对模型进行微调，使得模型能够更好地适应特定任务。再次，ChatGPT 是基于大规模语料库训练出的聊天机器人，该语料库包含了数亿条真实的文本数据，其中包括新闻、社交媒体、文学作品等。这些数据被整合起来，用于训练聊天机器人的深度神经网络，从而使它有能力与人类进行自然的对话。通过使用大规模语料库，ChatGPT 可

[收稿日期]2024 - 01 - 02
[基金项目]云南省哲学社会科学规划教育学项目“云南省高质量教师教育体系建设路径研究”(项目编号：AD22009)；2024 年云南省教育厅科学研究基金项目“高质量发展背景下云南省大学生心理健康的社会支持体系建构研究”(项目编号：2024J0959)；曲靖师范学院 2023 年教育教学改革项目“高校思想政治理论课范例教学模式探索与实践研究”(项目编号：2023JG17)。
[作者简介]李保玉(1987 -)，男，河南周口人，博士，曲靖师范学院马克思主义学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：教师教育。何丽梅(2000 -)，女，云南大理人，曲靖师范学院马克思主义学院本科生；主要研究方向：思想政治教育。

以理解各种自然语言的表达方式和语境，能够接受并响应任何与其交互的对象。最后，这些数据也有助于 ChatGPT 获得更多的知识以及其发展趋势的信息，并掌握更加准确、自然的表达方式。大规模语料库的创建是 ChatGPT 设计和开发的关键因素之一，它能够确保聊天机器人的自然语言处理能力和交互能力达到最佳状态。

在人类智能与人工智能协同发展、教育共生的时代，ChatGPT 的出现必然会引起人们对教育的深思。为促进人工智能技术赋能教育领域的健康发展，本文在厘清 ChatGPT 在高等教育领域之中的应用价值与潜在风险的基础上，提出可能的应对举措。

一、ChatGPT 推动大学生学习方式的变革

（一）学习环境的优化改变了大学生的学习观念

长期以来，大学生的学习环境往往是相对封闭和保守的，他们主要通过课堂、图书馆、自习室等传统途径来获取信息、学习知识。随着社会的不断发展与经济水平的日益提高，人类迈进了信息化时代，“互联网 +”的产生让大学生的学习环境发生了极大的改变，为大学生创生了海量的学习资源。人工智能的出现更是孕育出 ChatGPT、Jasper AI、“文心一言”等一系列“知识习得式”的学习媒介，使大学生的学习环境不断优化，由封闭、保守逐渐走向开放、包容。ChatGPT 作为一种智能对话系统，为大学生提供了一个实时、便捷地获取信息和解答疑惑的途径。学生可以通过与 ChatGPT 进行对话，随时随地地获取关于课程内容、学术和个人研究等问题的答案。学习环境的优化不仅拓宽了知识获取的渠道，还提供了一个更为开放化和个性化的学习体验，引发了大学生学习观念的深刻变革。一方面，开放化的学习环境能够促使大学生更加积极主动地学习。在传统学习环境中，大学生往往处于被动接受知识的状态，而在与 ChatGPT 这样的智能系统互动时，他们更倾向于积极主动地提出问题、参与讨论，并在与 ChatGPT 的对话中构建自己的知识体系，进而实现从知识消费者到知识共同创造者的转变、从被动的学习者到主动的学习者的转变。另一方面，个性化的学习环境能够鼓励大学生朝着独特性和多样性的方向发展。传统教育可能会受时间和资源的限制而无法满足每个学生的个性化需求，而 ChatGPT 等人工智能技术打破了这种限制。大学生可以根据自己的兴趣爱好和发展需求在同 ChatGPT 的互动中获取个性化的学习内容和指导建议，从而更好地发挥自己的潜力，同时获得更多的学习动力和成就感。

（二）学习内容的丰富拓宽了大学生的学习视野

在 ChatGPT 出现之前，人类是孤独的思考者。ChatGPT 的出现极大地提高了人与机器在思考中同行的可能性，它未来将成为人类学习中的“辅脑”[2]。随着 ChatGPT 等人工智能技术的广泛应用，大学生的学习方式正在经历着深刻的演变，其中最显著的变化之一是学习内容的丰富拓展，这无疑影响了他们的学习视野和知识构建方式。传统教育模式在一定程度上受限于教材、教师的知识背景和有限的时间，而 ChatGPT 所带来的新的学习范式则在很大程度上突破了这种限制。首先，ChatGPT 为大学生提供了大量全新的学习资源，使他们能够从更广泛、更多样的途径中获取信息和知识。传统的学习内容往往局限于教科书和课堂讲义，这容易导致知识获取的片面化和狭窄化。然而，通过与 ChatGPT 进行交互，学习者可以在短时间内获得海量的知识资源，缩小知识位差，在一定程度上跳出视野局限，避免了搜集和选择知识的困扰。ChatGPT 能够根据问题的不同和学习需求的差异，提供多角度的参考信息，帮助大学生更好地理解、掌握知识，从而提高学习效率。其次，ChatGPT 的智能问答功能可以帮助大学生根据自己的兴趣和疑惑进行针对性地探索。这种个性化的学习体验有助于激发大学生的好奇心和探索欲望，使他们能够自主地深入研究自己感兴趣的主题。与传统教育不同，ChatGPT 不会因时间和资源的限制阻碍大学生探索新的领域，这为大学生打开了通向更广阔的知识领域的大门。最后，ChatGPT 还可以借助智能创意功能来提供并激发个性化的学习推荐，促使大学生在跨学科或实践性领域展开更多尝试。ChatGPT 可以在各个领域为大学生提供灵感和引导，不管是从文学作品的解读到科学问题的探索，还是从创业理念的构想到艺术表达的探索，都可以鼓励他们跳出传统学科的界限，培养跨领域思维和创新能力。

（三）学习技术的革新创新了大学生的学习方法

传统的大学教育通常以课堂讲授和课本阅读为主要学习手段。然而，随着各种学习技术的兴

起，大学生可以选择更加适合自己的学习路径。ChatGPT 作为智能问答系统，为大学生提供了实时的知识获取和问题解答的方式，使他们能够以更加自由灵活的方式进行学习，促使其根据自身的兴趣和学习风格选择最适合的学习方法。首先，新兴学习技术的引入促使大学生从被动的知识消费者转变为积极的自主学习者。与传统课堂不同，ChatGPT 技术不仅赋予了大学生主动提问和探索的权利，还激发了他们的好奇心和主动性，使他们更加愿意思考问题并主动寻找答案。这种自主学习能力的培养将在他们未来的职业生涯中起到重要作用，满足现代社会对于持续学习和自我提升的要求。其次，学习技术的创新使大学生可以跨越时间和空间的限制，更加灵活的学习。无论是在家中还是在外面，无论是在午休的间隙还是在公共交通上的时间，随时随地都可以利用 ChatGPT 进行学习和解答问题。这种便捷性不仅提高了大学生学习的效率，还使学习成为一种能够融入日常生活之中的习惯。同时，通过网络检索在线资源，大学生可以跨越国界来获取世界各地的优质教育产品和资源，拓宽其学习视野。最后，学习技术的创新也促进了大学生之间的协作与互动。ChatGPT 所衍生的在线平台和社交媒体等工具使得大学生能够进行跨地域的合作、分享学习资源、讨论问题并共同解决难题。这不仅提高了大学生的合作能力，还丰富了他们的思维视角，从而更好地应对复杂的现实挑战。

（四）学习网络的构建重塑了大学生的学习关系

在信息时代，学习不再是一个人的活动，而是与高度发达的网络空间密切相关的高级活动。学习就是以个人为连结点进行互联的过程，是学习交流与网络构建的过程。在建构的过程中可以预见，未来大学生的学习不再是“单枪匹马”的个人知识建构，而是在一个学习共同体中发生。构成学习共同体的不仅包括教师、学生，还包括网络上的任何一个个体和各类认知工具[3]。数字化的学习工具和在线平台正在构建一个全球性的学习社区，通过网络将来自不同国家和地区的大学生联系在一起。这种跨文化的交流和互动不仅丰富了大学生的学习体验，还拓宽了他们的视野，使他们能够更好地理解多样化的观点和文化。并且通过在线讨论、社交媒体和虚拟协作等方式，大学生可以彼此分享见解、经验和学习资源，建立起一个开放、包容的学习社区。在这个网络学习社区中，大学生们将重新定义师生关系和学习关系，最大限度地将教育者、学习者、校外专家等各种相关人员纳入自己的学习共同体中，并开展社会化的学习活动，从而不断提升自己的学习能力。首先，网络化的学习环境为大学生之间的协作和互助提供了更多机会。在传统教室中，大学生的学习探究往往受时间和空间的限制，而在线平台使学生能够随时随地地进行讨论和合作。从共同解决问题到共享学习资源，从合作完成项目到互相辅导，大学生通过网络学习建立了更为紧密和互利的学习关系。这种协作精神有助于培养大学生的团队合作能力。其次，学习网络的构建也为大学生提供了个性化学习的机会。大学生可以根据自身的兴趣、需求和学习进度进行灵活的学习安排。通过在线课程、智能学习系统和个性化学习计划等工具，使每位学生都能够在自己的节奏下深度学习，从而更好地发挥个人潜力。这种个性化学习方式不仅增强了学习效果，还培养了学生的自主学习能力和自我管理能力。最后，学习网络通过将不同专业、学科和领域的大学生连接在一起，促进了跨界和跨学科的交流与启发。大学生可以从其他领域的知识和经验中汲取灵感，将不同领域的思维方式应用到自己的学习之，这种跨界交流有助于培养大学生的创新能力和综合素养，使他们能够更好地应对复杂多变的现实挑战。

二、ChatGPT 热潮下大学生学习方式的异变风险

（一）主体性的异化风险

创新的背后潜藏着风险。ChatGPT 秉持着工具理性，而工具理性自身潜在的“僭越”风险极易引起主体精神的丧失及价值意义的缺失。有学者指出，现代化进程中主体精神的危机日益凸显，价值、意义、对生命的关怀在“解构”中支离破碎[4]。随着 ChatGPT 等技术的普及，学习已然不再局限于传统的实体环境，大学生可以在家中通过互联网来获取信息和答案。然而，这种虚拟的学习环境将会极大地降低和疏远大学生对现实世界的切身体验。同时长时间地沉迷电子设备，缺乏户外活动，将会导致大学生出现视力减弱、腱鞘炎等“电子病”。此外，“全人”的发展取向包含着科学精神与人文素养的启蒙和培养，涵盖着兴趣引导、视野开拓、精神树立、思维启迪、审美

感知等多方面内容[5]。信息乌托邦的虚拟世界与现实世界的脱节易导致大学生对社会、环境等现实生活关注的减少，忽略公共参与，陷入“信息茧房”，从而影响了大学生人文素养的全面发展，进而阻碍其成为“全人”。ChatGPT 等智能技术的迅速发展，为大学生提供了便捷的答案和信息源。然而，这种便利性也可能使大学生在学习过程中产生较强的依赖性，不愿花费更多的时间和精力去深入思考问题、持续探索未知。久而久之，他们逐渐习惯了从网络中获得信息和答案，丧失了主动学习和积极探究的意愿和能力。他们习惯于“问一个问题，得一个答案”，但却忽略了问题背后的逻辑和思考过程，阻碍其高阶思维的发展。ChatGPT 作为一种外在的客体，在信息化时代逐渐客体主体化，同时也导致了人的主体客体化。这些技术工具虽然可以提供丰富多样的知识信息，但其内容来源通常是基于已有的数据和信息。大学生在使用这些技术时，往往只会从已有答案中选择，而失去了自己的思考和创造，这将导致他们的创造能力逐渐减退。创造力不仅是学习的重要组成部分，而且是未来社会所需的重要素质。技术的过度介入让大学生逐渐失去自主探索和创新的机会，影响到他们的长远发展。

（二）知识获取的异变风险

新兴技术的应用让大学生能够更加便捷地获取所需信息和答案，然而这种便利性也可能导致知识获取的目的趋向功利化。在便利技术的诱导下，大学生容易走向重“热度”轻“温度”的误区，更关注解决眼前的问题，忽略了对知识的深入思考和理解。这种功利化的价值取向使大学生在学习过程中出现重结果轻过程、缺乏深度思考的问题，从而导致思维固化，无法真正掌握知识的内涵与旨意。随着智能技术的广泛发展，获取知识的途径变得日益多元化和大众化。搜索引擎、社交媒体、在线课程等智能渠道虽然可以为大学生提供丰富多元的知识和信息，但这些途径大都缺乏对知识的权威性和真实性的有效判断。信息的大量涌入使大学生难以区分出可靠的知识来源，从而影响他们获取真正有价值的知识。此外，流于大众化的知识获取途径使得大学生沉溺于碎片化的信息之中，而忽略了对知识体系的整体构建。智能问答工具能够快速地回答特定问题，但这种交互模式为大学生带来的大多是一些零散、不完整的知识片段，这在一定程度上影响了他们对知识体系的整体理解，使知识缺乏连接性，且内在逻辑难以建立起来。同时，碎片化的知识获取方式导致大学生在面对综合性问题时无法有效整合所学知识，进而影响他们解决问题的效力。

（三）学习关系的疏远风险

德国哲学家卡尔·雅斯贝尔斯（Karl Jaspers）把教育诠释为通过主体间的文化交往建构精神契合的活动，认为“所谓教育，无非是人与人（尤其是老一辈到年轻一代）精神和肉体交流的活动，包括知识内容的传递、对生命意义的理解、自我行为规范，以及通过文化传播的功能，将文化遗产传授给年轻一代，让他们自由地生产和启迪自己的本性”[6]。可见，教育的真谛在于人与人之间的精神交流与情感交互。马克思说：“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。”[7]人的属性包括自然属性和社会属性，其中社会属性是其本质属性。人的全面发展要在社会群体中实现，个体唯有实现社会化之后，才能实现社会关系的全面发展，进而实现自身的全面发展。在传统的教育模式下，师生之间的交往是一个涵盖情感、思想和知识传递的综合性过程。教师通过与学生面对面地互动，不仅传授了知识，更能激发起学生的兴趣，启发学生的思考能力，以及培养他们的创造性思维。然而，当 ChatGPT 被赋予权利，逐渐替代教师执行部分教学任务时，现实中的师生交往就容易被异化为文化符号之间的交往[8]。ChatGPT 秉持着计算思维，只关心数据的运算，缺少人的情感，忽视对“全人”的完整化、个性化、独立化的关注，这使师生情感互动和情感生成被忽视，原本灵魂与灵魂的碰撞、情感与情感的交流难以实现。事实上，师生交往不仅仅是知识传递的过程，还包含了价值观、经验和文化的传承。在现实的教育环境中，教师可以在丰富的互动中来传授这些方面的内容。然而，在虚拟化的学习环境中，这种传承难免变得不完整。ChatGPT 等技术虽然也能够提供信息，但这些信息往往缺乏情境、深度和人文内涵，大学生尽管能够获取到表面的知识，却难以真正理解知识背后的意义和价值。事实上，师生交往在大学生专业发展中占据着重要地位，教师的鼓励和指导可以激发大学生的积极性和学习兴趣。技术工具的介入会淡化并疏远这种交往关系，ChatGPT 等工具虽然可以提供答案，但无法传达情感，无法代替教师对学生的关怀和激励。

大学生在学习过程中缺乏亲近感和情感共鸣，这将降低他们的学习动力和学习体验，甚至导致学习疲劳。

（四）学习体验的减退风险

在传统的教育环境中，师生之间的情感交流是学习体验中不可或缺的一部分。教师通过情感的表达，以及对学生的鼓励和支持来激发学生的学习兴趣和积极性。随着 ChatGPT 等技术的引入，学生与网络的互动削弱了情感的体验。技术工具虽然可以提供答案，但只停留在知识的“获得”层面，只是学习的起点而非终点，更不是教育的最终目的。浅层次的技术使用消弭了大学生对教育更深层次意义的追寻，他们的学习体验被技术崇拜所操控。在这一过程中，教育一旦被感性、表层、片面所取代，理性、深度、思维就无法在教育中体现，大学生就会异化为畸形的“单向度的人”。事实上，学习的目的不仅在于“用”，还在于学习过程中彼此情感与灵魂的交互及其随之而来的自我实现和精神升华，只重视结果而缺乏过程体验与情感陶冶的虚拟式学习难以让大学生获得幸福的学习体验。学习不仅仅是获取知识，更是一个认知的过程。借助 ChatGPT 等工具，大学生趋向于追求直接的答案，而不再经历“痛苦”的思考过程。这必然导致他们在面对开放性问题时的思维受限，进而影响到批判性思维和创新能力的培养。学习一旦不再是一个探索和思考的过程，而变成追求单一答案的过程，学生深入思考和自主学习的能力就难以为继。教育所强调的全面发展包括情感、道德和心灵层面。然而，技术工具的使用致使大学生的学习体验在心灵层面产生空虚感。智能工具虽然可以为大学生提供信息，但缺少对人类情感、价值观和生命体验的共鸣。对信息技术的青睐与盲目追逐，使大学生逐渐远离了人文关怀和道德情感，忽略了内心的充实和灵性的培养，进而影响到自身内心的平衡和健康成长。

三、智能时代大学生学习方式的教育引导

（一）树立正确的学习观：从技术至上回到育人本位

第一，追求全面发展。技术的进步为学习提供了更便捷的途径，但在追求效率的同时，我们也必须警惕拜物教的侵袭。技术至上会使人脑逐渐变成一个容器，最终将消弭人的思维。现代教育倡导“解构”工具，回归人之本性，促进人的全面发展，培育“全人”的核心目标也侧重于提升人的思维能力。为此，教育者应当引导学生意识到技术仅仅是一种工具，它旨在为人的发展提供技术支持。人们除了学会各种类型的技术知识并使用它们外，还应使之有所增长[9]，学习不只是“摄取”的过程，更应该是“产出”的过程。大学生需要具备批判性思维和判断力，能够在技术的辅助下，主动选择合适的学习方法和路径，实现自主学习和全面发展。第二，注重人文关怀，加深情感体验。技术工具的应用从来都不是完全中立的，而通常是带有“意识形态化”的。教育需要向学生传递正确的价值观和人文关怀，引导学生正确看待知识和信息。教育者应当通过课程内容和生活实践引导学生思考道德、伦理和社会责任。借助人文教育，大学生可以更好地理解不同文化、价值观和人类社会的发展，培养自己的价值观和人文情怀，加深情感体验。情感体验是人与人之间交流的纽带，也是教育中不可或缺的一部分，与工具交互无法替代人类之间的情感共鸣和相互理解。教育者应当倡导学生与他人保持真实的情感交流，鼓励学生表达自己的观点和情感，从而培养情感智能和人际交往的能力。情感的交流不仅能够促进知识的传递，更能培养学生的情感认知和社会责任。第三，培养创新思维。创造力和批判性思维是未来社会发展所需要具备的核心能力，而这些能力的培养需要超越技术工具的范畴。教育者应该鼓励大学生积极参与并体验学习过程，积极提出问题并探索解决方案，通过讨论和合作来培养创新能力。大学生只有在交流和合作中，才能养成尊重不同见解与理解相异观点的品德，从而形成全面系统的思维方式。同时教育者需要将人工智能视为一种创新资源，与以学生为中心的教学模式建立良好的信任关系，促使大学生在学习中超越其局限性，培养创新能力。归根结底，ChatGPT 只是一个工具，遵循着“技术”的逻辑，只能传递知识而无法传道解惑。沉迷其间，使用者免不了被技术所束缚或绑架。大学生的学习研究应该回归到育人逻辑，不应该仅仅停留在对“术”的迷恋，而应上升到对“道”的追崇。

（二）转变学习理念：从知识习得走向知识创造

第一，从被动习得到主动探索。知识习得式的学习是认知主义视角下“独白”式的被动的学习模式，强调的是知识的一般性和规范性，忽略了

知识的情境性、相对性和动态性。知识习得式的学习往往把知识“静态化”，而绝对的静止的知识观往往会减弱人们对知识的批判精神和质疑精神，不利于知识的创造和高阶思维的萌发。同时，知识习得式学习易导致大学生的学习陷入消极被动的状态。从实践上看，知识习得式学习导致了“大学生在学习方式上，从师型过多，自主型过少，在学习层次上，继承性过多，创新性过少”的结果[10]。传统教育模式倾向于知识习得式学习，强调教师单方面向学生传授知识，学生通过记忆被动接受。然而，智能技术的普及促使信息更加自由地流动，学生不再是知识的被动接收者，而成为知识的筛选者和建构者。智能时代，教育者应该引导学生从被动的知识习得转变为主动的知识探索。ChatGPT 只是对现有知识的加工与整合，对高深知识却无能为力。智能时代需要的是创造型人才，大学生的学习教育不能仅仅停留在对已有知识的复制搬迁中，而应涉足未知领域，探索高深知识，完成从接受走向探究的过程。在探究式学习的理念指引下，大学生通过提出问题、自主研究与合作讨论，可以更加深入地理解知识，从而建立起更加扎实的知识基础。第二，从单一答案到多元视角。传统的知识习得往往强调找到“正确答案”，而智能时代注重培养学生的创造力和批判性思维。教育者应当引导学生从寻找单一答案转变为探索多元视角，通过问题的不同角度，探索不同的解决方案，培养大学生独立思考和创新能力，从而更好地促使他们应对复杂的现实问题。此外，多元视角也需要多方力量的合作和交流。学习并不是个人心灵的独白，而是要融入社会，与社会对话。在传统的教育模式中，学生往往是个体习得知识，而在智能时代，团队合作和跨学科交流变得尤为重要。教育者应当引导学生通过合作项目、团队讨论等方式，与他人共同创造知识。这不仅有助于培养学生的团队合作能力，还能够拓宽他们的视野并提高创新思维。第三，从知识应用到知识创造。知识创造式学习不同于知识习得式学习，它是社会建构主义视角下“交互”式的学习方式，倡导的是交互共进与协同创新。智能技术的发展使传统的知识应用变得更加容易，但真正的创新往往源于知识的创造。教育者需要鼓励学生将知识应用于实际问题之中，并引导他们探索新的领域并产生新的想法。通过开展研究、创业活动等实践项目，大学生可以将知识转化为实际价值，培养创新和创业精神。智能技术的发展速度极快，旧有的知识很快就会被淘汰。因此，教育者就不能仅仅局限于传授知识，更要培养大学生的持续学习能力，只有不断培养自主学习、自我更新的能力，大学生才可以更好地应对未来的变化和挑战。

（三）革新学习范式：从浅层学习走向深度学习

浅层学习是指学习者获取、处理信息的方式主要以机械记忆、重复训练为主，并且需要外部力量的推动才会发生的学习范式。深度学习的概念是在浅层学习的基础上提出来的。我国学者何玲、黎加厚指出，深度学习的发生需要基于学习者对知识有一定的理解，从自己的理解出发并选择性地学习知识，将其与已有的知识结构相结合，在众多知识之间构建链接，建立知识网络，在新的问题情境中能针对问题及时、准确地从知识网络中找到所需要的信息并将问题解决[11]。深度学习具有注重批判性思考、强调知识整合、促进知识建构、注重知识迁移运用 4 个方面的特征，这也是智能化时代大学生学习范式的革新路向，主要体现在以下 3 个方面。第一，从零散知识点到系统知识体系。浅层学习注重零散知识点的掌握，ChatGPT 作为一款革命性的聊天机器人，把大学生从单调、机械的资料收集整理等工作中解放出来，但最终也只能成为大学生辅助学习的一种效率工具。通过运用 ChatGPT，大学生能够更加高效地获取普遍性的知识点。在此过程中，表面看似乎是降低了学习者的时间成本和金钱成本，实际上隐性成本大幅度提升，因为在此过程中，学习者只获取到单向的知识灌输，几乎不再思考知识的内在逻辑。深度学习则要求将这些知识点有机地结合成一个完整的知识体系。教育者需要引导学生主动超越简单的“知识熟知”，将知识点与实际情境相结合，通过分析整合等方式，把新知识内化到自身原有的知识体系中，培养学生对知识之间内在联系的洞察力。只有形成知识体系，大学生才能够更好地将知识应用于实际问题之中，并创造出新的见解。第二，从重知识轻能力到知识能力并重。深度学习注重问题情境的创设，培养学习者在众多知识之间建构逻辑的能力。ChatGPT 虽然能作为大学生的学习伴侣，为文化资本较弱与经济较为贫困的大学生提供一种知识平权的可能，但归根结底它只是内容的“搬运工”，并不具备理解能力。虽然其效率很高，但对于某些

问题的解释存在过于浅薄的问题，只能进行简单的概率推理，在一定程度上把教育简化为纯粹的技术工具。中国工程院院士徐扬生曾在“推进‘双新’实施协同提质”研讨会上指出：“未来人才的竞争力将更加体现在学生的人文情操、美学素养、创造力与社交能力等方面。”人才竞争是21世纪最为激烈的竞争，未来每个行业都亟需多元化发展的人才。因此，对大学生而言，其能力的提高、综合素质的发展愈发重要，其中学习能力尤为突出，这是其他一切能力的前提条件。大学生一旦具备学习的能力，无论今后面对多么复杂的社会环境，都能够触类旁通。囿于ChatGPT提供的“舒适圈”，教育者应当主动创设情境，给予必要的引导，大学生更应以特定情境或特定主题为中心，全身心投入其中，针对不同的情境选择不同的知识，创造性地解决问题，并在此过程中掌握必要的知识与能力。第三，从机械知识建构到高阶思维发展。浅层次的学习只注重对知识的被动接受，而这难以培养大学生的高阶思维。与ChatGPT的对话中存在一定的套路与模板，人们所面对的大都是统一的认知结构与知识网络，在这种对套路的模仿与强化中，大学生容易成为均等化、标准化的人，其鲜活的精神和语言被通用大模型高效而规整化的表达磨灭[12]。深度学习作为一种指向核心素养发展的学习方式，为大学生提供了更加多元、灵活与个性学习的可能。大学生要在理解的基础上成为主动的学习者和思考者。通过提出问题、自主研究和合作讨论，大学生能够在思考中逐渐深化对知识的理解。这种主动思考的能力促进了高阶思维发展，使大学生能够更好地理解抽象的概念，促使自身进行有意义的学习。

（四）深化学习体验：从知识买卖转向生命交流

第一，超越知识买卖，开启知识互动。ChatGPT作为一种代具性技术，其实质是对学习者进行一种灌输式的“机器人教育”，学习者在其中异质为容器。当我们把教育简单视为纯粹的技术，舍弃了对自我意识的找寻与对更深层次的生命交流的追求时，教育就会失去其价值内核。英国教育家约翰·纽曼指出，理想的学生“应主动地进入知识领域，拥抱它、掌握它，思维必须行动起来，半道迎接迎面而来的事实”[13]，大学生应回归理性，解构工具，自觉超越这种知识买卖，主动参与现实的知识互动，通过知识交互武装头脑。第二，深化思考，从功利性问题到哲学性思考。与ChatGPT进行对话时，如若顺其自由发展而不加以引导，大学生极易走向功利化，一味地寻找“正确答案”。这会使他们产生一种错觉，认为现代通用大模型是站在系统的视角看问题，生成的内容是绝对正确的，稀释对更深层次、更具哲学性议题的思考。作为新时代的新青年，大学生肩负着时代所赋予的责任，他们要关注人类存在的意义、社会伦理、科技发展以及对道德的考量等深层次的问题。这种深度的思考不仅能够丰富他们的内心世界，也能够使他们更加积极地参与社会和全球议题的讨论，成为具有社会责任感的全球公民。此外，大学生在现实共同体的学习交往中，能够加深对民族共同体的认识并激发集体精神，这并不是在与ChatGPT进行简单的对话中就能实现的。ChatGPT语料库背后的资本是逐利的，一旦受到“数据投毒”，例如历史虚无主义、民族虚无主义等有害信息，将对大学生的世界观、人生观、价值观产生巨大危害，极易造成偏见与扭曲。第三，寻求情感交流，注重个体生命发展。现阶段，人们已经进入了以大数据为依托的智能时代。知识不是商品，知识学习不能仅仅停留在“用”的层面，而应寻求更深层次的生命交流，关注个体的生命发展。教育的真谛在于从生命深处唤醒受教育者沉睡的自我意识，将人的创造力、生命感、价值感唤醒。教育的过程不仅要从外部解放学习者，更要解放学习者的内在潜能。教育者与教育对象的关注点需要更多地聚焦于情感教育与精神文化教育。虽然人工智能模型为学习带来了诸多机遇，但它并不能完全替代人与人之间的精神交流与情感交互。因此，在引导大学生深化学习体验时，需要将人工智能与人文关怀相结合。注重培养情感智能、倾听技巧和人际沟通能力，将人际交往融入学习过程之中，使大学生在与他人的交流中收获情感共鸣和社会支持。综上，智能时代赋予大学生更积极的角色，让他们从单一的知识获取转向探索更为广泛的知识创造。ChatGPT的到来及其所引发的学习变革强调学习的主动性，它通过多元化的资源、跨领域的探讨，不断塑造、解构和建构知识。这样的学习方式不仅个性化，而且能够培养大学生更全面的素养，使他们能够更好地应对日益复杂的现实挑战。同时，在这一变革中，我们还需要客观、审慎地看待人工智能技术的作用。人工智能模型虽然可以提供信息和答案，但它并不能完全取代传统教育

中的师生交流和人际互动。过分依赖人工智能模型，将会消弭学生与教师、同伴之间的实际交往，导致个体在社交和人际关系方面的能力受阻，同“全人”的发展目标渐行渐远。

参考文献：

[1]蒋华林. 人工智能聊天机器人对科研成果与人才评价的影响研究——基于 ChatGPT、Microsoft Bing 视角分析[J]. 重庆大学学报(社会科学版),2023(02):97－110.

[2][5]高奇琦,严文锋. 知识革命还是教育异化? ChatGPT 与教育的未来[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2023(05):102－112.

[3][12]李葆萍,张丽峰. “互联网＋”教育时代大学生学习方式的变化和应对策略[J]. 北京教育(高教),2018(10):11－15.

[4]周琪,等. 比较思想政治教育学[M]. 北京:高等教育出版社,2018:8.

[6]〔德〕卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:3－4.

[7]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,2012:135.

[8]周洪宇,李宇阳. ChatGPT 对教育生态的冲击及应对策略[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2023(04):102－112.

[9]Paavola S, Hakkarainen K. The Knowledge Creation Metaphor－An Emergent Epistemological Approach to Learning[J]. Science and Education,2005(14):537－557.

[10]张德江. 学会学习:21 世纪大学生必备的基本能力[J]. 高等教育研究,2003(11):69－72.

[11]何玲,黎加厚. 促进学生深度学习[J]. 现代教学,2005(05):29－30.

[13]〔英〕约翰·纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:4.

(责任编辑:孙冰玉)

The Transformation and Guidance of learning Methods among College Students under the ChatGPT Craze

LI Baoyu, HE Limei

(*Qujing Normal University*, *Qujing*, *Yunnan* 655011, *China*)

Abstract: The application of ChatGPT in the field of higher education has promoted significant changes in the learning methods of college students, optimizing the learning environment, broadening learning horizons, innovating learning methods, and reshaping learning relationships. However, it also faces problems and risks such as the alienation of college students' subjectivity under the dependence of artificial intelligence, changes in knowledge acquisition, alienation of teacher-student communication, and decreased learning experience. Therefore, higher education workers need to educate and guide college students and their learning activities from at least four aspects: adhere to the education oriented approach and establish a correct view of learning; transform learning concepts and move towards knowledge creation; innovate the learning paradigm and focus on deep learning; deepen learning experience and shift towards life exchange.

Key words: ChatGPT; learning methods; change; learning experience; university student

论新时代高校思政课教师教学话语能力提升的三重维度

张 军[1,2]
(1 复旦大学，上海 200433；2 江苏理工学院，江苏 常州 213001)

[摘 要]新时代高校思政课教师作为思想政治教育实践中的关键主体，面临着“说什么”和“如何说”的关键问题。该问题不但直接关系着思想政治教育的话语实效，更影响着高校立德树人的教育质量。话语能力的提升与否不仅涉及教师能否进行合乎语义的规范表达，而且还要看教师是否对自身的话语有批判意识、能否看到话语背后的权力等社会因素。教师话语能力的提升基于以下 3 个基本维度：权力保障是话语能力提升的现实基础，知识生成是话语能力提升的内在动力，话语表述是话语能力提升的重要手段。

[关键词]新时代；思政课；话语能力；教师；高校
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0113 - 08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 017

如何实现立德树人、讲好中国故事、提升“四个自信”，是新时代面临的重要问题。课堂教学的话语质量直接影响着育人实效，高校思想政治理论课(下文简称“思政课”)作为思想教育的重要阵地，面临着“讲什么、如何讲，谁来讲”的关键问题。习近平总书记在指导学校思想政治教育工作时明确提出，“关键在思政课教师”。而思政课教师教学话语的终极意义在于取得实效性，它不仅体现在话语内容本身的科学性，也体现在话语传播的时效性。“语言是思想的现实”，要想从“思想掌握群众”，作为为意识形态权力服务的思想政治教育，就必然要重视话语的“致效”质量。当前学者对思想政治教育话语的研究主要集中在话语权力和话语权利上，很少涉及话语能力。实际上话语能力尤其是教育者的课堂教学话语能力才是课堂教学“致效”的根本，是话语权力和话语权利得以实现的保障。

话语的复杂性决定了话语能力要综合语言学、社会学、心理学等多个学科才能深入分析其发生和发展的过程。按照语言文本的分析是否和话语的社会方向相结合原则，话语分析可以分成非批判的话语分析和批判的话语分析。其中批判的话语分析以福柯的“权力话语”和费尔克拉夫的“结构—建构”的话语观为代表，主要剖析话语实践背后的权力渗透和权力生产。因此，对高校思政课教师话语能力的考查，不仅是看教师是否能进行合乎语法规则、合乎交往及语用规约的表达，还要看教师是否对自身的话语有警醒和批判意识，是否能够看到话语背后的权力致效等社会因素及话语和权力的相互生产作用。高校思政课教师话语能力作为课堂场域专业的言说能力，包含了课堂教学中话语的生成、表达、传播和反馈等能力，集中体现为话语的阐释

[收稿日期]2024 - 01 - 02
[基金项目]2022 年教育部高校思政课教师研究专项“高校思政课教师‘讲好中国故事’的话语能力提升研究”(项目编号：22JDSZK036)；2022 年江苏省高校哲学社会科学基金“高校思政课教师‘讲好中国故事’的话语能力提升研究”项目(项目编号：2022SJYB1305)。
[作者简介]张军(1978 -)，女，江苏溧阳人，复旦大学马克思主义学院博士生、江苏理工学院马克思主义学院副教授；主要研究方向：伦理学、思想政治教育。

力、感染力、说服力和引导力，是个体自身内生的话语素养和技能。相较话语权力的外部保障而言，它是话语的内生功能，反映了教师“说什么”“如何说”和“说的效果如何”，是思想政治教育话语权中最能体现主体性、能动性的本质内涵，凸显了教师自身作为话语主体对思想政治教育话语权持续时间与作用的影响。在实践中，这种教学话语能力的提升是基于权力的保障、知识的生成和话语的表述3种维度来实现的。

一、话语权力是话语能力提升的现实基础

话语权利为教师话语能力的提升提供了可能，作为一种预设性的“应然”状态，话语能力的提升离不开话语权力的保障。话语权力作为话语中蕴含的强制力量或支配力量，离不开权力的支撑作用。马克思·韦伯认为权力有3种形式：传统权力、法定权力和魅力权力。教育场域中可以参考的主要是法定权力和魅力权力。其中，法定权力是国家从法律法规等制度层面给予的教育教学的权力保障，属于外部的制度性话语权；魅力权力是教育者自身在教育过程中以知识和人格等魅力因素对学生产生的感召性权威，属于内部的个体性话语权。两者何者为先还是兼而有之都是在课堂场域中动态生成的。

（一）制度权力：话语合法化的外部保障

福柯指出：“在任何社会里，话语一旦产生，即刻受到若干程序的控制、筛选、组织和再分配，这‘若干程序’就是权力的形式。”[1]并且，他还直言：“哪里有话语，哪里就有权力，权力是话语运作的无所不在的支配力量。”[2]一方面权力生产着话语，且为它提供了合法保障；另一方面话语也追逐着权力，为权力提供了正当宣言。两者相互依赖，彼此强化。思想政治教育是为意识形态辩护的，是为了维持权力关系服务的。汤普森在其《意识形态与当代文化》一书中直接表明，“广义而言，意识形态就是服务于权力的意义”[3]。因此，权力生产是意识形态生产的灵魂，正是在权力的生产和运作中，意识形态话语合法性存在的根基和价值才能不断被佐证和存续。

经济基础决定上层建筑，上层建筑又反过来影响经济基础，而任何上层建筑都既包括国家机器的上层建筑又包括作为意识形态的上层建筑。这就决定了任何一个阶级走上统治阶层后必然会为了社会稳定和国家治理的需要通过所取得的权力进行意识形态上层建筑的思想教化。作为在教育场域扮演“国家代言人”角色的教师，其话语就不仅要反映教学中“什么样的知识是有价值的”，背后更暗含着“谁的知识是最有价值的”。而要维护和论证“什么样的知识”最有价值，教育无疑是思想教化的最合法和隐蔽的途径。所以福柯不仅揭示了话语背后的权力真相，还通过对医院和学校等机构的考察提出了规训对教育的重要性，指出了知识和权力合谋才是话语有效性的最好保障。而布迪厄则通过揭示教育领域的符号暴力，表明“所有的教育行动客观上都是一种符号暴力”[4]，“是由一种专断权力所强加的一种文化专断，并通过客观上被承认为合法的教育权威来实施”[5]。而这里的权力，无疑主要指的是制度权力。

面对多元价值观的冲突，如今意识形态领域异彩纷呈，尤其是网络传播带来的圈层化、市场化和多元化。要想在各路发声中唱响社会主义核心价值观、维护意识形态话语主导权，显然制度权力是增强教师从教自信和学科底气的首要保障。从课堂教学实践来看，这种刚性的制度权力主要表现为对课程话语权力、教学话语权力和学术话语权力的保障。课程话语权力是思想政治教育场域中最大的话语权力，包含了课程研究权、课程设计权、课程实施权及课程评价权的获得。由于思政课课程的特殊性，目前课程话语权主要还是由国家掌握，体现在教材的编写及实施是由国家牵头负责展开。教学话语权力指的是教师在遵守社会法律法规和教师职业道德的前提下在课堂自由言说和管理课堂的权力。它要求教师既要做好课程教材话语的遵循，也要做好教材话语到教学话语的转译。对于学术话语权力，目前学界尚没有统一的定论，其中典型的是以郑杭生教授为代表的定义，指的是“学者在学术场域中制订规则和分配资源的话语权力”[6]，主要反映在高校思政课教师身上，主要体现为教师在学术研究方面的思想引领力、影响力和竞争力，代表了教师对学科领域某些问题的深入思考和研究。科研不一定助力教学，但没有科研的教学一定无法提高教学的深度。随着思想政治教育的日益学科化和复杂化，仅仅做一个普通的教书匠难以站稳、站好大学的思政课课堂。教师只有养成对教学中问题进行持续探究的学术惯习，才能真正吃透教材话语，化文本话语为教学话语，提升讲课的深度和高度。

（二）场域：课堂教学话语权力的动态生成

“场域”这个概念最初是由布迪厄提出的，他认为场域作为主体间相互位置关系的标明，是该场

域中各种资本和权力争夺的结果，它不是静态不居的。课堂场域话语的复杂性在于话语的意义不仅来自符号系统本身，更是在话语交往中由多个言说主体不同的身份地位博弈的结果。相应的话语效力也会由彼此的知识、权力和话语等资本的不同而发生变化。为了在课堂教学场域中占据主导权，不但存在教育者和受教育者之间的控制与竞争，还有教育者和其他话语主体之间的屈从与竞争。目前在思想政治教育话语场域，话语内容方面主要有 3 类权力话语：一是以国家为代表的行政管理职能部门发出的权势话语，它传达了国家对思想政治教育的要求和使命，体现的是社会权力，反映了意识形态的话语；二是由专家学者打造的理性话语，它以科学、权威的方式对教育进行了客观化的解释、说明，传达的是“逻辑的权力”；三是教师基于自身的实践和教育体悟发出的个体性话语，体现的是一种“隐喻的权力”[7]。权势话语、理性话语和教师的个体性话语共同构成了思想政治教育场域中的 3 种权力话语。

但是，它们彼此的地位和效力导致它们在课堂教学中的“发声”是不同的。其中代表国家意志的权势话语作为社会意识形态的直接代表是具有最高效力的，其次是专家理性话语，最后是教师个体性话语。虽然教师才是课堂教学的实际参与者和最大发声者，但是实际上他们的个体性话语权是有限的。一方面表现在课堂教学上，教师的教育权力是由国家社会的制度赋予的，导致教学内容的传输首先是对意识形态话语的复制和传递，服务于制度性权力。另一方面表现在教育研究领域，专家学者由于历史传统和文化资本等优势，垄断了对教材和教学内容的诠释和注解，把持着阐释的话语权。最终本该言说的课堂教学实践第一线的教师话语主体反而异化成话语的客体，用“自己的嘴说着别人的话”，面临着精神“失语”的尴尬。这里面既有国家、专家等的强势话语，还有学校、社会等各种繁琐的考评教学话语。于是，部分教师主动失语和不作为，只是做着“教材内容的传声筒和搬运工”，而没有个人话语的解读和转译，这也是个体性话语失语的一个重要原因。没有教师的“参与”和创造，不但教材的功能性价值很难得到充分发挥，也导致了不少思政课沦为学生眼中所谓的“水课”。另外，随着后喻文化时代的来临，信息渠道逐渐多元化，师生之间也在发生着知识和信息等文化资本的变化，学生不再满足于仅仅作为受众的话语角色，希望教师的教学话语中能“眼中有人”，能关注学生的学情和成长成才实际，增强他们的获得感。国家话语、学生话语和教师个体话语三者之间如何融合转译，需要教师做好教材、学情和国情的三重对话，才能在课堂场域有效“发声”，把握话语主导权。

（三）话语权威：话语权力的内部生成

课程最终是教师的课程。虽然教学过程中师生在主体资格上都有课堂言说权利，但由于知识的殊异和社会角色的不同，实际上话语权力是难以平等的。目前课堂场域中的权力控制已经从传统的显性控制走向隐性规训，但并不能掩盖课堂场域外权力的渗透和控制。因此，教师必须一方面积极寻求在教学话语设计、实施、评价和反馈等关乎教学自主性的教学话语权力的外部保障，它离不开从国家、社会到学校等组织的权力下放；另一方面，也需要教师对自身的教学话语权具有警醒和自我批判意识，从话语权力的外部制度保障走向内部话语权威的生成。费尔克拉夫的批判话语三重分析框架告诉我们，课堂教学话语也是文本、话语实践和社会实践 3 种维度的统一，是教师和文本、学生、社会乃至自身的几种“对话”过程，而不仅是教师对教学文本的单一对话过程。如果缺乏这种话语批判意识和控制能力，话语必然招致霸权或失效。它要求教师必须尊重学生的主体权力和话语需求，从话语霸权走向话语间性，把每一个学生都看作平等的话语主体，在师生主体间性中实现主体中的主导。

综上所述，制度权力虽然能为话语有效性提供合法性保障，但作为一种预设性的制度权力，最终能否真正和持久的实现还是有赖于教师内在话语权威的生成，它源于教师掌握的知识、人格和话语素养等内在话语资本、话语质量的修炼和提升，否则再多的话语权也只是一种假性赋权，实则会导致话语失落和无效。现在高校思政课课堂出现不少学生“隐性逃课”现象，他们身在“场内”，心却“神游”，充分说明教师个体话语权威内部生成的重要性。从话语权力的外部赋予到话语权威的内部生成，是思政课教师作为话语主体由外而内逐步赋权的过程，是个体由规训走向自觉自为的过程，是建立在“个体自我”和“社会自我”磨合的过程基础上的个体自主、能动、反思选择的结果，由此才逐步表征为教师个体话语的独立和成熟。

二、知识生成是话语能力提升的内在动力

布迪厄的场域理论告诉我们，任何场域要想准

确“发声”，权力争夺的同时还有资本、惯习等的积淀和形塑，因此必须遵循该场域的运行规则和逻辑资本。其中以知识为核心积累的文化资本尤其影响着思政课堂“发声”的信度和效度。话语作为思想的表达，离不开教师在课堂教育教学实践中的个人知识和智慧。思政课是以“说理”为本质特征的学科，理论的彻底性只有依托深厚的知识力量才能增强言语的阐释力和说服力。如果教师自身的马克思主义学科知识的看家本领都掌握不牢，就无法对学生所关心的问题和社会热点问题讲深讲透，无法体现理论的真实性和说服力。

（一）知识：教师话语发展的内在意蕴

教学是个体对知识进行再创造和再开发的过程，只有通过教师自己独立的思考、研究、探求，才能把现存的知识激活并创新。因此，课堂教学中教师不仅要具有将教材知识复制、内化的能力，还要有将知识活化的能力，如此才能实现由教材话语到教学话语的转变，以及由教学话语到学生话语的多重转译，进而生成教师自身的话语内容。

在实际的教育教学实践中，由于教师个体的殊异，不同的教师既具有共同的知识基础，又有明显的个体差异。诚如梅洛·庞蒂所说，知识具有“涉身性”，当知识通过教师的话语进行传递时，必然要受到教师个人因素的“浸染”，呈现在学生面前的知识将不仅包含制度性的显性课程知识，更包含与教师身体有关的——涉及个人经验、价值和情感的个人隐性课程知识。所以，在面对课堂教学话语的有效性时，佐藤学在《课程与教师》一文中明确提出必须靠“教师的课程”，即“被每一个教师的意图、解释、构想、设计所演绎的课程——来发挥其现实的功能”[8]，认为教师是否“参与”课程，直接影响着教材的功能性价值发挥与否。实际上，不管是早期的施瓦布的实践课程探究范式还是雅斯贝尔斯的“教育即生成”，都承认教师不是孤立于课程教学之外的存在，而是课程教学的共生者和创造者。他们都认为在成功的教学中，教师不只是教材知识的消费者，更应是知识的生产者和创造者。思政课是寓知识性和价值性为一体的学科，无论是价值观的引导还是主流意识形态的辩护，都需要教师的知识作为依托和载体。教师自身如果“不通”和“不透”，教学不但无法引领学生进入“澄明之境”，而且会“以其昏昏，使人昭昭”，教学就会捉襟见肘，更谈不上游刃有余。因此，知识的储备和运用是教师课堂教学成功开展的前提和动力。

（二）知识的类型：实践性知识更重要

由于教师个体禀赋、经验和探究能力等的不同，知识的隐身性是有鲜明的个体差异的。它不仅需要教师公共性知识的积累，更离不开教师个体性知识的生成。一般来说，教师教学中的知识主要包括 3 种：“本体性知识”（学科知识）、“条件性知识”（教育学、心理学、学科教学法）和“实践性知识”[9]。其中本体性知识和条件性知识合起来称为“理论性知识”，它们是职前教育阶段通过培训可以获得的专业知识，具有公共性和外显性，是每个教师开展课堂教学的前提和基础，也是教师专业角色的表征。而实践性知识则是教师基于自身的经验和智慧把课堂教学实践中的问题，通过不断反思批判生成的具有缄默性和内隐性的个体性知识。从教师的专业发展来讲，“实践性知识才是教师发展的重要专业知识基础，在教师教学活动中起到重要作用”[10]，而“本体性知识”和“条件性知识”作为公共理论知识，一般接受过专业教育的教师都具备，真正把教师后期发展拉开差距的其实是基于教学实践反思而生成的“实践性知识”。这种实践性知识，陈先明教授认为其包含教师的教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略性知识和批判反思知识[11]。其中教师的教育信念在“实践性知识”中占据中心地位，直接影响其他知识的发展。因为教学一线的教师在教学中面临的问题并不是抽象的“教什么”，而是“我此时此地应该如何教”这样的“实践性知识”，它需要教师在日常教学实践中不断积累实践智慧。

思政课教材文本的理论性、自释性和规范性要求教师必须对教材文本话语进行教学话语的转译和创造，使后者除了具备教材文本内容要求的真理性、真实性和先进性之外，再具备精确性、透彻性和契合性[12]。一方面，它要求教师不仅要拥有对文本进行深度解剖和准确阐释的以马克思主义理论为基础的学科专业的“本体性知识”，还要求教师做到理论联系实际，拥有尊重教育教学规律和学生成长规律的“条件性知识”；另一方面，思政课课堂教学的情境性和复杂性，也决定了单一的学科性理论知识并不能完全应对课堂教学实践，还必须拥有对教育教学实践中存在的问题进行提炼的能力，经过对教材、学生和教师自身的多重慎思“对话”，进而上升到“行动的反思”的“实践性知识”，才是检验和提升教师个体话语信度和效度的最大源泉。由此决定了思政课教师不仅要有理论知识的视野，

还必须有实践知识的视野，即回应社会现实生活之问、中国特色社会主义时代之问和历史之问的“问题视域”和“问题意识”。唯此，才能把教学的理论所授和学生的现实生活连接起来，成为学生“有我”的教学。

（三）知识观的转型：反思是教师成长不可缺少的品质

叶澜说：“把创造还给教师，使教育成为充满智慧的事业。”思想政治学科的特殊性，使对教师话语能力的要求除了一般学科需要具备的话语复制、描述的客观阐释以外，还要突出深刻的价值性、建构性和批判性。它要求教师必须把教材内容的思想“文本性”与知识体系的现实“开放性”相结合，意识形态的建设性与社会热点、难点问题的批判性相结合，教育立场的政治性和传授知识的学理性相结合，课堂教学的有限性和社会课堂的无限性相结合，如此才能提升学生的幸福感和获得感。从知识的呈现来讲，有两种形式：学术形式和教育形式。一般的从业人员只要掌握学术形式的知识，而教师的职业特点要求不但要掌握学术形式的知识，还要掌握教育形式的知识。反映在课堂教学上，教师的知识观必须经历多重转型：从消费型走向创造型、从灌输型走向对话型、从封闭型走向开放型、从单一型走向多元型。因此，知识不再是教师独有的产物，也不是固定的教材文本知识，更不是向学生灌输的工具，而是教材文本、教师和学生三者的共同对话和创造。教师要想在课堂场域中进行有效对话，必须一方面不断积淀和修炼从学科性知识到实践性知识的文化资本，另一方面增强对学生个体知识程度、认知结构和认知兴趣等的关注，才能供给到位、配方精准，增强学生的获得感和幸福感。

要达到这样授知的境界，本质上离不开教师课堂教学反思层级的不断递进。反思的层次主要包含技术性反思、理解性反思、批判性反思 3 个层次[13]。技术性反思解决的是如何更好地达到教学效果的操作层面的教师“学科性知识”的储备；理解性反思强调的是对学生知识需求、特点和规律等“条件性知识”的储备，反映的是教师的教是否匹配学生的学。唯有批判性反思才是具有内在超越性的赋权，是教师出于个体自我内在的需要，而不仅是规训的外在需要，对教学展开的从思维到实践自觉的反思和行动，是教师出于自我的需要对教育价值和目标等深层次教学问题本源性思考的“实践性知识”的总结，反映的是教师作为课程的共生者对教材文本知识的再利用和创造，预示着教师的教学从封闭走向开放、从单一的消费走向动态的创造。与此相伴的还有师生关系角色观的转变，从控制到协作、从灌输到对话、从“无人”到“有人”，进而实现“主体性和主导性”的统一。思政课教学的特殊性要求教师必须从知识阐述走向价值引导、从现象描述走向本质揭示、从学理剖析走向信仰坚定。

三、话语表述是话语能力提升的重要手段

有了权力的保障、知识的依托，还要有话语表述的精当和艺术。反映在课堂教学话语上，就是既要遵从一般语言学的规范，又要遵守教学话语特殊的规范。从教学语用学来看，教学话语作为教学内容和目的的反映，必须在遵循教育教学规律的基础上凸显求真、向善、趋美三重维度，具体表现为教学话语的科学性、伦理性和艺术性。

（一）求真：话语内容的科学性

首先，教学要具有教育性，“求真”必然成为它的基础性价值预设。而真理从哲学上定义指的是人们对客观事物及其规律的正确反映。因此“求真”反映在教学话语上就是教学内容必须反映和传播的是客观事物及其规律的正确认识，即主观不断与客观相符合从而获取教学内容上真理性的认识。马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中说：“理论只要说服人，就能掌握群众；而理论只要彻底，就能说服人。”[14]它明确揭示出理论要产生阐释力，必须首先具有科学性即对事物本质和规律的真理性的揭示。思想政治教育学科的突出特点就是以理服人，话语的内容要为人们所信服和接受，只有揭示真理性认识的科学理论和思想才能具有永久的阐释力和感染力。马克思主义作为思想教育的基本内容，深刻揭示了人类社会发展的一般规律，维护了广大人民群众的根本利益，是科学的世界观和方法论。因此，思想政治教育必须首先坚持马克思主义哲学的基本立场，坚持用“抓住事物的根本”的马克思主义的基本立场、观点、方法来武装学生的头脑，以马克思主义理论的科学性、逻辑性、价值性来说服学生，击中他们的思想和灵魂，使他们成为能够自觉学习、掌握与运用马克思主义的主体。相应地，研读马恩经典文献和著作，掌握以马克思主义理论为基础的学科专业的“本体性知识”，就成为教师职前和职后教育阶段必须习得和掌握的学科性知识之一，由此才能提升马克思主义的学科自信，增强教师的辩证思维和理性批判能力。其次，

话语内容要与时俱进，反映时代性和社会性。思想政治教育是做人的思想工作的教育，而现实的人及其思想是在现实的社会存在及其各种关系中存在和发展的。因此，要推动思想政治教育“理论的彻底性”，还必须因时而进、因事而化。话语内容要与时俱进，关注社会之问、时代之问和现实之问，坚持用马克思主义中国化的最新成果及时、准确地回应时代发展中个体的现实需求与思想困惑。表现在具体的教学实践中就是坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人为价值导向，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“五爱”为主线，开展马克思主义理论教育、中国特色社会主义教育、社会主义核心价值观教育、中华优秀传统文化教育等。最后，教学话语传授还必须符合人的认知发展特点和教学规律即与学生的现有发展水平相适应、和他们的现有经验相衔接，否则教师传授的知识远远超出了学生的“最近发展区”，不但劳而无功，也会熄灭学生的求知欲。因此，习近平总书记才会强调思想政治教育必须“遵循思想政治工作规律，遵循教书育人规律，遵循学生成长规律”[15]，只有满足学生发展需求和成长期待，才能提升话语的亲和力和针对性。

（二）向善：话语价值的伦理性

“向善”既是教育的伦理本性，也是话语所追求的伦理目标。作为言语的教育，如果话语里不能驻扎追求善的道德理想的种子，教育就不可能“向善”。英国教育哲学家彼得斯在其《伦理学与教育》一书中提出了教育的两个标准：一是传授有价值的东西，二是以合乎道德的方式进行[16]。反映在课堂教学话语上就是教学话语的言说目的、内容和方式也都应该体现以人为本的原则，把满足和促进人的需要和发展作为教学的根本目的，服务于人的自由和全面发展。首先是教学的价值取向的明确。是社会本位还是个人本位，同样也是传统思想政治教育价值定位的困惑和迷惘。传统的思想政治教育以社会为参考系去看待价值，所以往往在思想政治教育话语阐述上是由上而下、由外而内的灌输，国家和社会的利益高于个人的利益和需求。而社会其实是由人构成的，正如马克思所说，“首先应当避免重新把‘社会’当作抽象的东西同个人对立起来”[17]。“人是社会关系的总和”，表明作为个体的人与整体的社会总是在对立统一的不断运动中向前发展。社会不能作为独立于个体的客观实体而存在，同样个体的生存和发展也离不开社会所提供的各种保障和需求的满足。反映在思想政治教育场域，“现实的个人”就应该成为思想政治教育价值研究的起点，反对把人当作工具或手段来培养“经济人”或“政治人”。只有人的发展、个人的自由和幸福才是教育的本真，有着独立的善的价值，而不是因为人的发展有助于社会的发展才有价值。所以，教师的教学语言应该首先把尊重和满足个体的发展作为价值取向的核心，从文本模式走向人本模式。只有教师的教学话语指向学生，从其“现实的个人”生活中的种种需求和利益出发，才能成为真正“善”的教育，实现从“工具德育”到“主体德育”的转换。其次是价值内涵的选择——非功利性取向为旨归。价值是客体的属性对主体的需要的满足及实现。人的存在及其需求的二重性，决定了教育既要满足学生生存的物质存在等功利性需要，更要满足理想、尊严和价值实现等精神性发展需要。相应地，教师的教学话语既要传授给学生谋生的知识和技能，解决学生的功利性现实需求，同时又不能“止于斯”，要唤醒、鼓舞学生对生命的体悟和德性与精神的超越，正如怀特海在《教育的目的》里所说的：“大学的职责就是把一个孩子的知识转变为一个成人的力量”[18]。因此，在思想政治教育的知识传授中更要隐含着对价值的关切和德性的生成，因为没有个体善的培育和生成最终成就不了社会的善和国家的善。今天教育的危机、许多精致利己主义者的出现就是因为传统德育价值内涵实现的偏差，用知识的德育取代了善的德育。最后是善的实现离不开作为话语主体自身善的修为。苏霍姆林斯基说过，“只有当话语里蕴藏着追求道德理想种子的时候，话语才能成为道德教育的工具”[19]，教育善的有效实现，有赖于教育者自身的良好道德。反映在教育教学过程的具体实践中，教学话语中的善的核心伦理范畴要求就是人道、公正和理性。其中人道体现的是对人的关爱，强调的是人自由及全面发展。其表现为教师对学生的关心、爱心和耐心，以及了解、尊重和服务于学生的成长和成才需求，反对灌输和体罚。它是教育善的核心。而公正和理性则是实现人道原则的两翼。公正要求的是教师对所有的学生一视同仁，公平、公正，同时又尊重不同学生的资质和天赋的差异，因材施教；理性则是要求教师无论在何时都要在保持自由自觉的前提基础上，不屈从和迷失于各种“外在利益”的诱惑，坚持对教育本真的追求。

（三）趋美：话语表达的艺术性

教学语言的艺术性在于提升教学语言的表现力，从而提高教学话语的教育性。“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来建造，而人却懂得按照任何一个种的尺度来进行生产，并且懂得怎样处处都把内在的尺度运用到对象上去，因此人也要按照美的规律来建造”[20]，“进行道德教育，造就真正的人——就是在号召做一个美的人”[21]，因为道德理想本身就是人的一种高尚的美。正如孔子所言，一个优秀的人格“兴于《诗》，立于礼，成于乐”。长期以来，我们在实践中重视的是思想教育的科学性和思想性，却很少关注其话语内容表达的审美性。实际上思想政治教育也是一门需要按照“美的规律”来进行创造实践的教学艺术。因为道德所具有的力量远远不止说服力和解释力，它不仅仅作用于大脑，还要作用于人的内心与精神才能带来行动力与感染力。因此，它既需要逻辑严谨的理论内容之美，也需要形式表达的呈现之美。在古希腊时期，亚里斯多德就非常重视话语的修辞美，把话语表达作为说服人们接受真理，践行德性所必修的一门学科。

从思想政治教育的审美力来说，其外在表现主要是感性直观美与理性抽象美的统一。感性直观美主要表现为通过教学的多种手段和方式呈现，如课件的精美制作，微课、慕课、微电影等视频资源的播放以及教师儒雅的气质和优美的语音、语调等有形和无形的话语，形成对学生自我感官的充分愉悦，在悄无声息中实现教育效果。而理性抽象美则是以话语的理论深刻性、严谨性和逻辑性引发人展开思考和批判，实现个体灵魂和德性的提升和超越。两者缺一不可，如若单一强调感性直观美，只是从教学形式创新去提升吸引力而不注重教学内容本身的思想性，就会使教学效果流于形式。相反，若仅仅依靠理性抽象美，也会因个体认知和审美能力的差异，影响教育对象的认知度和接受度。

从语用学角度来看，教师在课堂教学实践中必须通过音、义和形之美的统一来提升教学话语的感召力。首先是音之美。语言有音、形、义 3 个基本属性。其中语音是第一属性，是话语交往的声音形式，包含音高、音强、音长、音色等四要素，具体表现为音声美、语调美和节奏美[22]。音声美要求讲普通话，音准分明，字正腔圆；语调美要求教学语调要适中，优美动听且富于变化，其中清晰准确的语调更能让学生听得清、记得牢；节奏美则是指教师教学话语的语速适中、快慢得当，并合理交错、起伏变化。其次是“义之美”。语义是话语表达的意义，反映的是语言表达的内容，是话语的内核，包含“语段意义”（言内意义）和“语境意义”（言外意义）。因而，教学话语的“义之美”表现为：（1）话语的意义易于被学生理解，要求教师话语通俗易懂、言简意赅；（2）话语意义的表达方式能够随对象、语境，教学目的等的不同，用不同的表述方式。教学话语从教师主体来看，主要分为叙述语、描述语、说明语、论证语、示范语、抒发语、解释语等[23]。人文学科针对的是“人的理解”，往往解释语和描述语更符合其学科特点。而思政课是理论性较强的课，如果始终使用一种话语模式，很容易沦为呆板的说教。因此，好的思政课教师，不仅需要备课充足，教学重点突出，言简意赅，也需要钻研话语表达的艺术，通过多种语体表述方式的变化，进行语音、语调等的调整从而突出重点、快慢相间、抑扬顿挫，进行准确精当的语义表达，形成自己的语言风格。最后是“形之美”，指教师的无声语言（书面语和体态语）带给学生的审美愉悦。书面语是以文字展现的教学话语，包含板书、教案和批语评语；体态语则包含表情语、手势语和身势语。其中优美的板书和体态语作为无声话语的突出代表，集中展现着教师的素养和精神风貌，和有声话语共同形成教师的话语风格，增加对学生的言语感染力。一个好的思政课教师不仅是独奏家更应该成为合奏家，只有从话语的内容到话语的形式都呈现出思想政治教育话语的感性直观美和理性抽象美的统一，才能在深度、温度和效度中提升教育的生动性和感染力。

权力的合法保障、知识的动态生成和话语的精当表述共同构成了思政课教师课堂教学话语能力提升的三重维度。其中权力的赋予是教师课堂教学话语能力提升的现实基础，知识的生成是课堂教学话语能力提升的内在动力，话语表述的规范和艺术则是话语能力提升的重要手段。时代发展和社会生活的变迁需要高校思政课的话语创新。只有在充分关注受教育者的接受需求和审美要求的基础上，追求教学话语的科学性、伦理性和艺术性，思政课才能在不断增加学生的获得感中提升亲和力和有效性。

参考文献：

[1]〔美〕艾莉森·利·布朗. 福柯[M]. 聂保平，译. 北京：中华书局，2002：59.

[2]王一川. 语言乌托邦[M]. 昆明:云南人民出版社,1994:24.

[3]〔英〕约翰·B. 汤普森. 意识形态与现代文化[M]. 高铦,译. 南京:译林出版社,2019:7.

[4][5]〔法〕布迪厄,〔美〕华康德. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛,李康,译. 北京:中央编译出版社,1998:171;172.

[6]郑杭生. 学术话语权与中国社会学发展[J]. 中国社会科学,2011(02):27-38.

[7]胡福贞. 论教师的个人话语权[J]. 教育研究与实验,2003(02):17-22.

[8]〔日〕佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003:19.

[9]〔荷〕尼克,温鲁普,等. 教师知识和教学的知识基础[J]. 北京大学教育评论,2008(01):21-38.

[10][11]陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论,2003(01):104-112.

[12]张军,殷艳. 论新时代思政课教师话语能力的提升[J]. 学校党建与思想教育,2021(10):56-59.

[13]赵明仁. 教学反思与教师专业发展[M]. 北京:北京师范大学出版社,2014:50.

[14]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,1995:9.

[15]张烁. 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程,开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报,2016-12-09(01).

[16]胡朝阳. 教师教学语言的教育性之研究[D]. 湖南师范大学,2019:92.

[17]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第3卷)[M]. 北京:人民出版社,2002:302.

[18]〔英〕怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2002:49.

[19][21]〔苏〕B. A. 苏霍姆林斯基. 怎样培养真正的人[M]. 蔡汀,译. 北京:教育科学出版社,1992:5;12.

[20]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 北京:人民出版社,2002:96-97.

[22]宋其蕤,冯显灿. 教学言语学[M]. 广州:广东教育出版社,1999.

[23]李如密. 教学艺术论[M]. 济南:山东教育出版社,1995:269-275.

(责任编辑:孙冰玉)

On the Triple Dimensions of Enhancing the Teaching Discourse Ability of Ideological and Political Course Teachers in Universities in the New Era

ZHANG Jun[1,2]

(1 *Fudan University*, *Shanghai* 200433, *China*;
2 *Jiangsu Institute of Technology*, *Changzhou*, *Jiangsu* 213001, *China*)

Abstract: As a key subject in the practice of ideological and political education in the new era, the "what to say" and "how to say" of ideological and political teachers not only directly affect the effectiveness of ideological and political education, but also affect the quality of cultivating students. The improvement of this discourse ability not only involves whether teachers can express themselves in accordance with semantic norms, but also depends on whether teachers have a critical awareness of their own discourse and can see social factors such as power behind discourse. Reflected in classroom teaching practice, the improvement of teacher's discourse ability inevitably involves the following three basic dimensions: power protection is the practical foundation for the improvement of discourse ability; Knowledge generation is the internal driving force for improving discourse ability; Discourse expression is an important means of enhancing discourse ability.

Key words: the new era; ideological and political courses; discourse ability; teachers; university

社会与情感能力培养融入中职语文教学的机理分析

陈志雄
（集美工业学校，福建 厦门 361022）

[摘 要]社会与情感能力源自美国，并在欧美国家迅速发展，由于其进入中国教育领域的时间较迟，与中国现有学科教学整合的机理还有待深入探讨。社会与情感能力培养融入中职语文教学是社会与情感能力培养在中职学科教学领域的本土化转化。社会与情感能力培养同中职语文教学的融合具有其理论的相似性与关联性。两者在育人理念方面具有共同导向，在育人目标方面具有一致性，在育人内容方面具有联系性，在育人方法方面具有互补性。社会与情感能力培养同中职语文教学在育人理念、育人目标、育人内容、育人方法等方面，具有相互衔接的内容基础。遵循理念、目标、载体、机制的设计流程，社会与情感能力培养融入中职语文教学的基本路径分为：共通育人理念，共创育人目标，共建育人载体，共造育人机制。

[关键词]社会与情感能力；中职语文教学；育人理念；育人目标；育人内容
[中图分类号]G710 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0121－08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.018

美国的学术、社会与情感联盟（下文简称“CASEL 组织”）将社会与情感能力定义为“个体在与社会的互动过程中，驾驭自己的情绪、与他人建立积极的关系、负责任的决策以解决社会生活中各种问题的能力”。有研究表明，培养孩子的社会与情感能力，有助于提升其学业成绩，降低实施暴力与犯罪的风险，有助于未来获得更好的工作[1]。中职语文课程的任务在于培养中职学生语言、思维、审美、文化等核心素养的同时，形成良好的思想道德品质、科学素养和人文素养，也为培育中职学生社会与情感能力奠定坚实基础。社会情感能力培养融入中职语文教学的机理主要分析社会与情感能力融入中职语文教学的缘由、内容与路径，分析社会与情感能力同中职语文教学的相互联系，以及两者相互作用的运行规则与原理。

一、为何融：社会与情感能力培养融入中职语文教学的理论基础

社会与情感能力培养同中职语文教学的融合具有其理论的相似性与关联性。两者在育人理念方面具有共同导向，在育人目标方面具有一致性，在育人内容方面具有联系性，在育人方法方面具有互补性。

（一）育人理念共同导向

CASEL 组织提出社会与情感学习（以下简称 SEL）是“获取一系列社会情感技能——自我意识、自我管理、社会意识、人际关系和负责任的决定的过程”[2]。社会与情感学习的理论基础为情绪智力理论和全人教育理论。约翰·梅耶和彼得·萨洛维在 1990 年首次提出情绪智力的概念[3]。1995 年，

[收稿日期]2024－02－01
[基金项目]2022 年福建省职业教育研究课题“职业学校对外合作办学的‘工业汉语’在线课程建设研究——以集美工业学校为例”（项目编号：ZB2022101）；厦门市第十五期中学学科带头人培养对象立项研究课题“社会情感教育融入中职语文教学的机理与实践策略研究”（项目编号：XMXD202201153）。
[作者简介]陈志雄（1985－），男，福建厦门人，硕士，集美工业学校基础教学系主任、高级讲师；主要研究方向：中职语文教学、社会与情感学习、对外汉语教学。

戈尔曼的著作《情商》提出的情绪智力包括认识自己情绪、妥善管理情绪、自我激励、理解他人情绪、人际关系管理[4]。这些能力与目前社会与情感能力的构成非常接近。

联合国教科文组织(UNESCO)提出“全人教育是能够促进个体身心、智力、责任感、精神价值及审美意识等方面全面发展的教育”。全人教育的内容包含了社会与情感能力[5]。社会与情感学习的育人理念是学生在与个体、社会的交往过程中，逐渐提高社会与情感能力，并指向学生的终身学习与全面发展。

“中职语文课程标准”(下文简称“语文课标”)的指导思想部分指出“课程为培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”的育人导向。在育人理念方面，“语文课标”将价值观教育与学科知识教学相结合，坚持马克思主义指导地位，充分体现社会主义核心价值观，引导学生牢固树立正确的世界观、人生观和价值观，在知识传授与培养学生学科能力的过程中，实现价值观的引导。同时，“语文课标”坚持通识性教育与职教特色相结合，融入职业道德、职业精神教育，强化与职业能力密切相关的学科核心素养培养。

社会与情感能力培养同中职语文教学存在共同的育人导向。两者均关注学习者的智力能力与非智力能力共同发展；既关注学习者自身情感能力发展，也兼顾个人融入社会生活的交际能力；两者均体现了学习者的主体地位，服务于学习者的终身发展。

(二)育人目标一致性

CASEL 组织将社会与情感学习育人目标定义为培养学习者的自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能、负责任的决策等 5 种能力。自我意识指学习者能够准确识别自身感受、兴趣爱好、能力优势以及价值观，保持自信。自我管理指学习者能够有效管理自身情绪、思维以及行为，能够适当表达自我情感与自我激励。社会意识指学习者具备同理心，了解家庭、社区、学校的道德规范，善于利用社会资源。人际关系技能指学习者具备与个人、团体建立并维持健康有益的合作交往关系的能力。负责任的决策指学习者能够综合考量道德标准、安全因素、社会规则、后果预期等，正确分析问题、解决问题[6]。

“语文课标”育人目标集中体现在语文学科核心素养的培养。中职语文核心素养包括语言理解与运用、思维发展与提升、审美发现与鉴赏、文化传承与参与四方面。语言理解与运用指学习者逐步掌握祖国语言文字特点及其运用规律，形成个体的言语经验，正确理解与运用祖国语言文字，进行有效的交流与沟通。思维发展与提升指学习者发展直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维，运用多种思维方式丰富对作品的感受和理解，提升思维的品质。审美发现与鉴赏指品味语言艺术，发现美，体验美，欣赏美，提高语言文化鉴别能力，形成正确的审美意识、健康向上的审美情趣与鉴赏品位。文化传承与参与指学习者初步理解和吸收、传承和发展中华文化，继承和弘扬中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化，吸收人类文化知识积累和创新成果，拓宽产业文化视野，培育劳动精神，弘扬劳模精神、工匠精神，增强文化自觉和文化自信。

社会与情感能力培养同中职语文教学在育人目标方面具有一致性(见图 1)。中职语文教学育人目标在于培育学习者的中职语文核心素养，社会与情感教学育人目标在于培养学习者的社会与情感能力，两者的育人目标都是从自我的发展转向融入社会的过程。在认知领域目标方面，中职语文核心素养同社会与情感能力的认知领域都是从学习者对自我的认知转向对社会的认知。在行动领域目标方面，中职语文核心素养同社会与情感能力的行动目标都经历了从自我管理能力、自我决策能力到社会关系处理能力的提升。

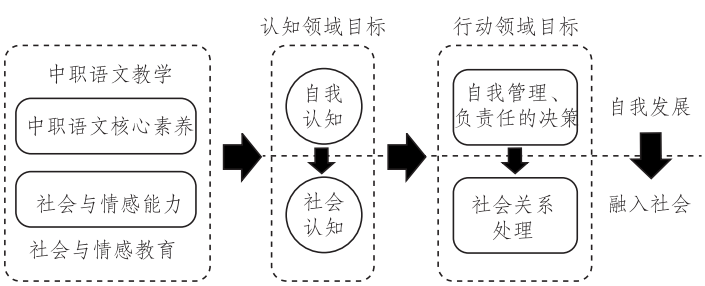

图 1　社会与情感能力培养同中职语文教学育人目标的一致性

（三）育人内容联系性

依据 CASEL 组织提出的社会与情感能力五大核心能力框架，自我意识能力分为识别自我情绪/情感、识别优势、自信；自我管理能力分为情绪管理、自律、设置目标、坚持不懈；社会意识分为同理心、观点采择、幻想、共情关怀、个体忧伤、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持；人际关系技能分为沟通、团队合作、社会参与、协商、建立人际关系；负责任的决策分为分析情境、解决问题、道德责任。

根据“语文课标”，中职语文课程育人内容分为基础模块、职业模块与拓展模块。前两个模块具有规定学时，属于学习者必须学习的模块内容。中职语文教学采用专题化教学理念，基础模块分为 8 个专题，分别为语感与语言习得、中外文学作品选读、实用性阅读与交流、古代诗文选读、中国革命传统作品选读、社会主义先进文化作品选读、整本书阅读与研讨、跨媒介阅读与交流；职业模块分为劳模精神工匠精神作品研读、职场应用写作与交流、微写作、科普作品选读。

社会与情感能力培养同中职语文教学在育人内容方面具有联系性（见表 1）。例如，基础模块专题 2“中外文学作品选读”的内容要求学生感受作品中的艺术形象，把握作品内涵，理解作者创作意图，欣赏作品的语言表现力，结合自己的生活经验和阅读经历，发挥想象，加深对作品的理解，形成自己的感受，树立正确的审美观，养成写读书提要和笔记的习惯。这些内容对应了社会与情感学习内容中的同理心、赏识差异、了解社会规则、自律、设置目标、坚持不懈等能力。

表 1　中职语文课程内容专题同社会与情感学习内容的联系性

模块	中职语文课程内容专题	社会与情感学习内容
基础模块	专题 1　语感与语言习得	识别自我情绪/情感、情绪管理、自律、设置目标、坚持不懈、同理心、沟通、团队合作、协商、建立人际关系
	专题 2　中外文学作品选读	同理心、赏识差异、了解社会规则、自律、设置目标、坚持不懈
	专题 3　实用性阅读与交流	同理心、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持、自律、设置目标、坚持不懈
	专题 4　古代诗文选读	同理心、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持、自律、设置目标、坚持不懈
	专题 5　中国革命传统作品选读	同理心、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持、自律、设置目标、坚持不懈
	专题 6　社会主义先进文化作品选读	同理心、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持、自律、设置目标、坚持不懈
	专题 7　整本书阅读与研讨	识别自我情绪/情感、识别优势、自信、情绪管理、自律、设置目标、坚持不懈、同理心、沟通、团队合作、协商、建立人际关系
	专题 8　跨媒介阅读与交流	识别自我情绪/情感、识别优势、自信、情绪管理、自律、设置目标、坚持不懈、同理心、沟通、团队合作、协商、建立人际关系
职业模块	专题 1　劳模精神工匠精神作品研读	同理心、赏识差异、了解社会规则、识别资源与支持
	专题 2　职场应用写作与交流	识别自我情绪/情感、识别优势、自信、设置目标、坚持不懈、沟通、团队合作、社会参与、协商、建立人际关系、分析情境、解决问题、道德责任
	专题 3　微写作	识别自我情绪/情感、识别优势、自信、设置目标、坚持不懈、分析情境、解决问题、道德责任
	专题 4　科普作品选读	了解社会规则、识别资源与支持

（四）育人方法互补性

社会与情感能力在学校中的实施策略主要有基于课程的干预策略、基于教学的干预策略和基于评估的干预策略[7]。基于课程的干预策略强调多学科或跨学科融合，建立专门的社会与情感能力学习课程，分设必修、选修内容，该课程实践既有分学段探索，也有分区域实践。基于教学的干预策略强调以学习者为中心，教学方法有强调团队协作的项目式学习、强调角色意识的服务学习、提升移情能力的故事圈法、教育戏剧、合作学习、游戏法、辩论赛、小组讨论等。基于评估的干预策略从学生、学校和项目 3 个层面实施评估，学生层面的评估关注学生的优势领域和成长性思维，学校层面的评估分为学校领导、专业发展、教与学、学习环境 4 个评估指标，项目层面的评估遵循 SAFE 原则（系列化、主动性、聚焦性、明确性）。基于全校的干预策略注重正向引领与防范风险相结合，实施家—校—社共同育人。

“语文课标”的教学实施要求坚持立德树人，发挥语文课程独特的育人功能；整体把握语文学科核心素养，合理设计教学活动；以学生发展为本，根据学生认知特点和能力水平组织教学；体现职业教育特点，加强实践与应用；提高信息素养，探索信息化背景下教与学方式的转变。

社会与情感能力培养同中职语文教学的育人方法具有互补性。该互补性表现在教学策略干预互补、教学评价构建互补两方面。在教学策略方面，中职语文教学具有突出的职业教育特色，创设了与学生专业相关的职业情境，教学方法主要针对语言技能教学，具有较强的学科特性，强调使用信息技术优化教学。社会与情感能力培养没有突出职业教育特色，其教学方法较为多元，以团队协作培养社会与情感能力。因此，两者在教学情境创设、教学方法选用方面可以相互借鉴和补充。在教学评价方面，社会与情感能力培养具有比较完整的社会与情感能力评价标准，中职语文教学虽然在教学评价中涉及部分情感能力的内容，但是无法比较全面、客观地评判学习者在学习语文课程后其社会与情感能力发生的转变。因此，融入社会与情感能力评价标准将增强中职语文教学在培养学生社会与情感能力方面的针对性，进一步增强语文学科在非智力领域的育人成效。

二、融什么：社会与情感能力培养融入中职语文教学的内容衔接

社会与情感能力培养同中职语文教学在育人理念、育人目标、育人内容、育人方法等方面，具有相互衔接的内容基础。

（一）育人理念

社会与情感能力培养同中职语文教学都具有帮助学习者全面发展、终身发展的理念，能同时提升学习者的智力与非智力能力。融入社会与情感能力培养的中职语文教学的育人理念实现了中职学生语言智能与情绪智力的同步发展，服务中职学生终身发展，为国家培养语言技能扎实、身心健康、人格健全的高素质劳动者和技术技能人才奠定基础。

（二）育人目标

中职语文课程教学的育人目标在于提升学生的语文核心素养，融入社会与情感能力培养的过程需要建立起中职语文核心素养同社会与情感能力之间的发展联系，使社会与情感教学目标延伸到中职语文教学目标实现之后，延展中职语文课程育人的广度，促使中职语文课程的育人目标在传统语言技能培养的基础上，进一步转化生成社会与情感能力（见图 2）。例如，中职学生学习语文课程后，思维方式得到发展，素养进一步提升，这也将进一步推动其自我意识、自我管理、社会意识、关系技能、负责任的决策等社会与情感能力的形成。

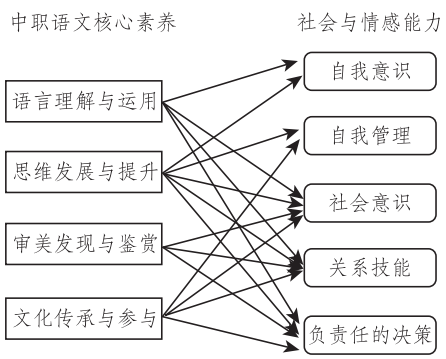

图 2　社会与情感教学目标与中职语文教学目标的延伸关系

（三）育人内容

社会与情感能力培养融入中职语文教学是一种跨学科的教学探索，融合育人内容需要采用跨学科或多学科思维，分析中职语文课程教学内容对应的社会与情感能力元素，在设计中职语文专题教学内容的同时，加入具有社会与情感元素的教学内容（见图 3）。例如，中职语文课程基础模块中专题 2“中外文学作品选读”至专题 6“社会主义先进文化作品选读”的原有教学内容可以融入具有社会意识、自我管

理等内容的社会与情感能力元素。基础模块中的专题2至专题6的教学内容为各类主题文学作品选读，在讲解文章精神内涵的教学活动中可以融入社会主义核心价值观、时代精神等内容，培养学生对社会的认识，引导学生通过各类合作学习活动，学习尊重他人，采纳他人的观点，正确对待自我与他人的认知差异；课后引导学生在阅读作品的过程中加入制定阅读计划、记录阅读感受等活动，强化学生语文学习过程的自我情感管理，学会设定目标、管理情绪、克制冲动，保持平稳健康的心理状态。

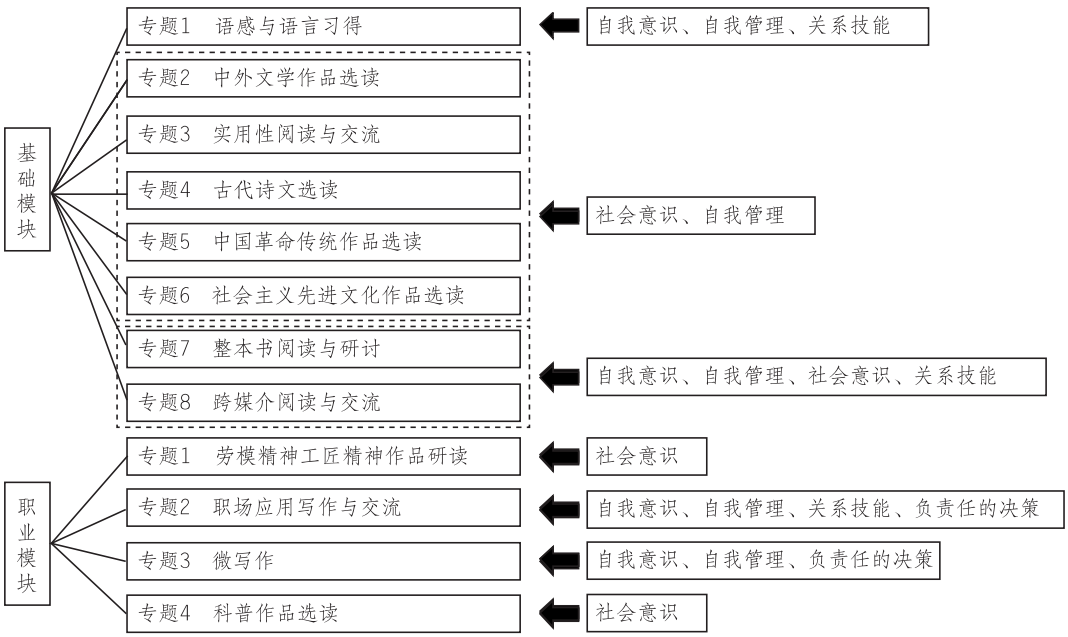

图3　中职语文教学同社会与情感学习的育人内容相融

（四）育人方法

社会与情感学习常见的教学法有项目式学习、服务学习、故事圈法、教育戏剧、合作学习、游戏法等。中职语文常见的教学法有任务驱动、问题导向、信息化、职业情境教学等。两者的教学策略干预相互补充后，可以形成在职业情境与数字化背景下的任务驱动或者问题导向教学，在具体教学实施中可以根据实际教学条件，选择项目式学习、服务学习、故事圈法、教育戏剧、游戏法等。例如，在中职语文课程职业模块中专题2“职场应用写作与交流”的教学中，教师基于学生就读的城市轨道交通运营管理专业的人才培养要求，创设地铁乘客服务职业情境，选择服务学习教学法展开教学，使学生运用所学语言技能，服务社会需求，关注他人情感需要，增强学生的社会责任感。

社会与情感学习的评价重在对学习者社会与情感能力的测评，CASEL组织提出的社会与情感能力五大核心能力（自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能、负责任的决策），侧重于评价学习者情绪智力的发展。“语文课标”提出了中职语文课程的学业质量水平描述，以语言理解与运用、思维发展与提升、审美发现与鉴赏、文化传承与参与等4个核心素养为维度，分两个层次描述了学生应达到的核心素养要求，侧重于学生语言智能的发展。社会与情感学习的评价同中职语文课程学业水平的融合，就是根据社会与情感学习内容同中职语文核心素养的内在联系，在原中职语文教学评价体系基础上加入社会与情感能力元素，实现对中职学生语言能力与情绪智力的双重培养。例如，中职语文课程基础模块中专题5“中国革命传统作品选读”原有教学评价主要内容为：感受革命人物精神品质，理解文学作品中革命精神内涵，坚定理想信念，形成正确的世界观、人生观和价值观。教师可以在专题5教学评价基础上，增加社会与情感能力评价元素，将教学评价调整为：感受文学作品中革命人物精神品质，想象革命人物所处的社会环境，站在革命人物立场与其产生共情；理解文学作品中革命精神内涵，了解革命人物行为背后的爱国精神、革命理想信念；形成正确的世界观、人生观和价值观，认识党和国家对当代幸福生活的支持。

三、如何融：社会情感能力培养融入中职语文教学的基本路径

遵循理念、目标、载体、机制的设计流程，社会情感能力培养融入中职语文教学的基本路径分为：共通育人理念，共创育人目标，共建育人载体，共造育人机制。

（一）共通育人理念

共通育人理念是寻找社会与情感能力培养、中职语文教学两者共同的育人理念，实现理念融合，创设适合中职语文教学实际的新型语文教育理念。社会与情感学习育人理念为学习者提供全面发展、终身发展的驱动力，中职语文教学则为社会与情感学习提供了语言素养支撑（见图4）。因此，社会与情感能力培养融入中职语文教学的育人理念是以培养学生语文核心素养助推学生掌握社会与情感能力，以社会与情感能力反向驱动中职语文核心素养持续提升。

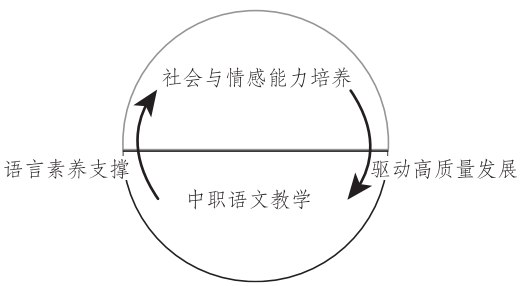

图4　社会与情感能力培养同中职语文教学育人理念共通

（二）共创育人目标

共创育人目标是在分析社会与情感能力、中职语文核心素养两者发展关系的基础上，将两者育人目标进行有机融合，设计新型育人目标。社会与情感能力融入中职语文教学过程中，中职语文核心素养是社会与情感能力产生的学习基础，社会与情感能力是中职语文核心素养在情绪智能领域的延伸。因此，社会与情感能力融入中职语文教学的育人目标分为语言、思维、审美、文化等4个维度。语言维度目标为：以语言理解与应用，增强自我意识、社会意识、关系技能、负责任的决策。思维维度目标为：以思维发展与提升，提升自我意识、自我管理、社会意识、关系技能、负责任的决策。审美维度目标为：以审美发现与鉴赏，深化社会意识、关系技能、负责任的决策。文化维度目标为：以文化传承与参与，训练自我管理、社会意识、关系技能、负责任的决策。

（三）共建育人载体

共建育人载体是建设社会与情感学习、中职语文学习共同的教学内容与数字化资源。在育人内容构建方面，教师以中职语文课程内容为主体，融入社会与情感能力方面的教学内容，为原有语文教学内容注入社会与情感育人元素，拓展语文学科育人内容，激发学生语文学习动力。例如，教师在中职语文课程基础模块专题5“中国革命传统作品选读”的“模块一：理想与信念”教学中，重构教学单元中《沁园春·长沙》《风景谈》《荷花淀》《江姐》（节选）等课文的教学内容。《沁园春·长沙》一课，学生在学习作品语言风格的基础上，增加“想象当自己是词作中毛泽东时内心深处的革命情怀，继续阅读毛泽东的其他诗词，了解中国革命胜利的艰辛历程，感悟今天幸福生活来之不易”。《风景谈》一课，学生在分析散文作品写作结构的基础上，增加“感受散文语言背后多层革命精神内涵，拓展阅读茅盾其他革命主题散文，体认党领导人民进行革命的伟大历程”。《荷花淀》一课，学生在解读小说环境描写手法的基础上，增加“想象革命人物所处的自然环境与社会环境，理解小说主要革命人物因环境变化而产生的行为转变，选读孙犁散文集《白洋淀纪事》，认同诗意化的环境描写背后的爱国精神、革命乐观主义精神”。《江姐》（节选）一课，学生在分析革命人物江姐典型形象的基础上，增加“深入了解以江姐为代表的中国革命的英雄人物，感受其大无畏的革命气概，体认中国共产党人的初心和使命”。

在数字化教学资源建设方面，资源建设参与主体包含学校、家庭、社会公共机构与组织等，资源建设平台以线上平台为主，资源建设类型为微课、游戏、短视频、VR资源、AI工具等。社会与情感学习具有突出的社会属性，社会公共机构参与是对传统中职语文教学课堂的社会化延伸。常见的社会公共机构与组织，如社区居委会、文化类场馆、社会公益组织、合作企业等。这些机构和组织为中职语文教学的数字化资源建设提供了丰富的社会与情感实践环境与学习资源，促进了中职学生的全面发展，提高了他们的职业竞争力。例如学校与合作企业共建职业场景下的岗位培训数字资源，为中职学生学习中职语文、锻炼社会与情感能力提供了有力的资源支撑。线上平台整合数字化教学资源，联通学校、家庭、社会公共机构与组织，对学生学习过程进行跟踪与反馈。融入中职语文教学的社会与情感能力数字化教学资源形式多样，微课、游戏、短视频、VR资源、AI工具等打破时空限制，补充优质在线学习资源，激励学生持续投入社会

与情感学习，借助数字化手段实现社会与情感能力差异化发展。

（四）共造育人机制

共造育人机制是通过再造教学策略与教学评价内容，实现社会与情感能力融入中职语文教学的育人机制创新。

1. 教学策略的优化与改进。社会与情感能力融入中职语文教学的教学策略设计分为创设教学情境、改进教学方法两部分。教学情境创设方面，教师可以从授课对象出发，按照授课学生所属的专业特点，创设中职语文课堂教学所需要的职业情境，基于在线教学平台设计满足社会与情感学习的数字化学习环境。

教学方法改进方面，教师可以将社会与情感学习领域常用的教育戏剧、亲子阅读、社区为本学习等教学方法引入中职语文课程教学，使中职语文教学真正实现学校、家庭、社会三者联动协同。

教育戏剧以经过设计规划的戏剧程序，由教师在课程中，作团体组织，依设定的程序结构，视群体的特定需求、年龄层、能力与兴趣等因素，以戏剧或剧场的技巧，建立群体参与的互动关系，引导学生进行学习。该教学法可充分发挥学生的创作力与相互合作精神，不仅丰富课程教学的内容，更令学生愉快地经历实际操作的学习过程，从而提升课程教学效果。教育戏剧起源于英国，20 世纪 90 年代进入中国，开始本土化发展，被誉为“基础教育的明日之星”。

教育戏剧调动学生的各项感官，尤其是情绪能力，以艺术为媒介，带领学生在戏剧的虚拟情境中抒发情绪、体验情感，通过团队合作的方式提升学生的非认知能力。教育戏剧培养社会与情感能力的过程分为：构建虚拟戏剧情境、积极投入角色扮演、以肢体动作具身体验、对应运用习式工具。构建虚拟戏剧情境阶段，教师依据科尔伯格于 20 世纪 60 年代提出的“道德两难教育模式”[8]，构建“两难困境”，使学生参与道德两难问题讨论，学习多角度地看待问题。积极投入角色扮演阶段，教师依据米德“角色扮演理论”[9]，指导学生扮演不同的社会角色，在不同社会角色中进行转变，提升对社会角色的认识。以肢体动作具身体验阶段，教师帮助学生利用戏剧动作，剖析戏剧动作背后的 5 种含义（本身意义、动机、投资、历史模式、背后价值观），积极探索社会性的发展。教育戏剧中的习式是学生戏剧表演活动常用的实践工具[10]。对应运用习式工具阶段，教师为学生提供集体绘画（Collective Drawing）、教师入戏（Teacher-in-Role）、雕塑（Sculpting）、讲故事（Narration）、建构空间（Defining Space）、墙上的角色（Role-on-the-Wall）等习式工具。集体绘画要求学生小组或全体学生以绘画形式创作故事环境或人物处境，学生说出所绘的内容，完成课题内容学习，进入戏剧情境。教师入戏是教师按戏剧的需要扮演角色，增强戏剧情境的真实感，激发学生参与，进行情感投射。雕塑是学生两人或几人一组，利用身体模仿戏剧中的人物或事物，重现故事情境重要时刻，学生观察雕塑者的身体，集体讨论形成自我认知、社会认知。讲故事是学生在教育戏剧中讲述故事，表达对故事的见解。建构空间是学生将教室中的道具摆放为戏剧中故事场景，认识戏剧故事。墙上的角色是学生用语言描述对戏剧故事主角图片、画像的初步印象，倾听不同认识，尝试达成共识。

亲子阅读一般是指家长与儿童共同阅读，互动交流。中职学生相比儿童而言年龄较大，若实施亲子阅读需要使用社会与情感类阅读资源，例如传记类书籍、人际交往方面书籍。中职学生参与的亲子阅读侧重于社会交往中自我情绪管理及应对技能，学校为学生提供图书资源，教师布置指向社会与情感能力的阅读任务，建立家长与教师的反馈回应机制。家长应具有阅读陪伴意愿，参与同子女的阅读互动，分享社会与情感感悟。

社区为本学习是教师以“社区作为课堂”，帮助学生增强知识、技能，学生可以获得更多学习社会与情感能力的机会。社区为本学习模式包含服务学习（service learning）、协作行动学习（collaborative action learning）、义工/志愿者服务（volunteering）、田野调查（field study）等。

2. 教学评价内容的再造与重塑。融入社会与情感能力的中职语文教学评价内容是在原有中职语文课程核心素养评价内容的基础上，结合中职语文课程各个专题的教学内容增加社会与情感能力评价内容。依据社会与情感教学目标与中职语文教学目标的延伸关系，融入社会与情感能力的中职语文教学评价内容从语言、思维、审美、文化 4 个维度进行再造。语言维度的教学评价内容为：（1）感知、体会文学作品语言中的情感，理解作品中人物或者创作者的情感、观点；（2）联系自己社会生活体验，对比文学作品中人物，正确表达自身情绪、思想；（3）根据交际对象、具体情境，正确运用口语和书面语进行有效表达与交流。思维维度的教学评价内容为：（1）运用联想和想象，结合自身社会生活经验，理解文学作品语言和文学形象；（2）运用基本

的语言规律、逻辑规则，结合生活和职业情境，自觉分析和反思自身语言表达的正误与优劣；(3)运用多种思维方式，使用语言解决个人与社会交往问题。审美维度的教学评价内容为：(1)感受祖国语言文字独特的美，增强对祖国语言文字的审美意识，加深热爱祖国语言文字的感情；(2)阅读优秀文学作品，以及弘扬劳动精神和劳模精神、工匠精神的作品，增强对社会优秀精神品质的审美体验；(3)初步具有正确的审美观念、健康的审美情趣和鉴赏美、评价美的能力，崇尚真善美、摒弃假恶丑，自觉抵制庸俗、低俗、媚俗的语言文化。文化维度的教学评价内容为：(1)体认中华优秀传统文化蕴含的思想理念、传统美德、人文精神，增强热爱中华文化的思想感情；(2)继承、弘扬中华优秀传统文化和革命文化，抵制文化虚无主义错误观点，培育文化自信，不断完善道德品质和人格修养；(3)拓宽文化视野，理解文化的多样性，懂得尊重和包容，学习和借鉴不同民族、不同区域、不同国家的优秀文化。

参考文献：

[1]黄忠敬. 从“智力”到“能力”——社会与情感概念史考察[J]. 教育研究,2022(10):83－88.

[2]Cherniss, C, Extein, M. , Goleman, D. , and Weissberg, R. P. Emotional intelligence: What does the research really indicate? Educational Psychologist, 2006(04):239－245.

[3]Salovey P, Mayer J D. Emotional Intelligence[J]. Imagination, cognition and personality, 1990(03):185－211.

[4]Goleman, D. . Emotional intelligence: Why it can matter than IQ[M]. New York: Bantam Book, 1995:10－23.

[5]朱永新, 韩民. 中国教育改革大系：终身教育卷[M]. 武汉：湖北教育出版社,2016:5－6.

[6]阳莉. 面向社会情感学习能力培养的儿童绘本设计研究与实践[D]. 湖南大学,2022.

[7][9][10]黄忠敬. 社会与情感能力理论、政策与实践[M]. 上海：华东师范大学出版社,2022:174－181;247;279.

[8]罗俊丽. 科尔伯格道德教育理论及其对中国道德教育的启示[J]. 道德与文明,2008(02):75－78.

(责任编辑：姜佳宏)

Analysis on the Mechanism of Integrating Social and Emotional Competence Cultivation into Chinese Teaching in Secondary Vocational Schools

CHEN Zhixiong

(*Jimei Industrial College*, *Xiamen*, *Fujian* 361022, *China*)

Abstract: Social and emotional competence originated from the United States and developed rapidly in Europe and America. Since it entered the field of education in China relatively late and it needs to be further explored with the mechanism of the integration of existing subject teaching in China, integrating social and emotional competence cultivation into Chinese teaching in secondary vocational schools is the localization transformation of social and emotional competence cultivation in the field of subject teaching in secondary vocational schools. Social and emotional competence cultivation has its theoretical similarity and relevance with the integration of Chinese teaching in secondary vocational schools. Both of them have the same orientation in the education concept, the consistency in the education goal, the connection in the education content, and the complementarity in the education method. Along with education concept, education goal, education content and education content of Chinese teaching in secondary vocational schools, social and emotional competence cultivation has the interconnected content basis. Following the design process of concept, goal, carrier and mechanism, the basic path of integrating social and emotional competence cultivation into Chinese teaching in secondary vocational schools is divided into: interconnecting educational concepts, co-creating educational goals, co-building educational carriers, and co-creating educational mechanisms.

Key words: social and emotional competence; Chinese teaching in secondary vocational schools; education concept; educational goal; educational content

学科规训视域下学科交叉发展的现状、桎梏与进路

——以教育学科为例

杜 今
（华中科技大学，湖北 武汉 430074）

[摘 要]学科规训对教育学科交叉发展的桎梏主要体现在 3 个方面：一是以理论为中心，二是以学科为中心，三是以圈层文化为中心。教育学科交叉的实现要从学科规训的藩篱出发探讨突围之路，从“理论中心”走向“育人实践导向”、从“学科中心”走向“实际问题导向”、从“可算度至上”走向“学术自觉导向”，从“为教而教”走向“为独创性而教”，并立足于学科交叉教育和学科交叉研究两方面来推动突破。

[关键词]学科规训；教育学科交叉；育人实践导向；实际问题导向；学术自觉导向
[中图分类号]G420 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0129 - 06
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 019

在全球新一轮产业变革和科技革命孕育发展背景下，科学研究已从“小科学时代”迈向“大科学时代”。学科交叉已经成为学科守正创新的趋势，融合发展、集成创新被视为学科在教学和研究方面应该发展的理想方向，亦是“双一流”建设背景下学科建设的新增长点。2018 年 8 月，教育部、财政部和国家发展改革委联合印发的《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》明确指出，“双一流”高校要打破传统学科之间的壁垒，在前沿和交叉学科领域培植新的学科生长点[1]。党的十九届五中全会提出，要“加强基础研究、注重原始创新，优化学科布局和研发布局，推进学科交叉融合”[2]。这是我国教育行政管理部门从国家层面展开的前瞻性布局和战略性引领。

学科规训(Disciplinarity)源自拉丁词根 disciplina，既指古代文科中的“哲学”“修辞学”这一类知识修养，又指权力运作中的“军事纪律”和“学校训练方法”，“此二义之错综关联显示在一门知识中受教，即是受规训而最终具备纪律，亦即是拥有能够自主自持的素质。”[3]所以，学科规训可以被视为一种具体和严格的科学培训形式，将培养出为自身利益“受到纪律约束”的从业者。此外，学科规训还意味着监督某些行为或思维方式，偏离学科规训的个人可以被带回到集体中或者被排除在外。而伴随着学科规训概念的演变，学科也由原本的纯粹知识逐步扩展为具有“知识”和“规训”的双重内涵[4]。从分工论的角度来看，分工是现代性的决定性特征之一，也是社会组织日益理性化的表现。将科学项目分成专门的学科，这些学科分别致力于知识的整体生产，这被视为类似于整个社会劳动分工的一种合理而有效的安排。在伊曼纽尔·沃勒斯坦看来，科学领域的这种学科分工是“自由意识形态的胜利”[5]。然而，在学科规训下建立起的传统的“以学科为中心”的分科教学模式，学科划界而治，

[收稿日期]2024 - 01 - 12
[基金项目]教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“加快教育现代化建设教育强国实施路径研究”(项目编号：18JZD049)。
[作者简介]杜今(1993 -)，女，河南平顶山人，华中科技大学教育科学研究院博士生；主要研究方向：高等教育学。

为突破学科界限、谋求交叉创新制造了一定的困境。

在当今高度复杂化的社会大变革时代，学科交叉研究的理论和应用对于解决知识经济社会相互交织的问题显然是必要的。作为社会科学学科体系的重要组成部分，教育学与其他学科之间交叉的广度、深度以及力度更有待进一步探索。教育学的学科规训既强化了教育知识学科化，又在一定程度上束缚着学科间的交叉和融合。因此，笔者从学科规训理论视角探讨教育学科交叉的桎梏，并提出突围进路。

一、事实：学科交叉发展的现状

教育学科的发展演进在很大程度上是一部交叉学科发展史[6]，“通过学科交叉来发展教育学科群，也成为教育学科在中国发展的一个重要走向”[7]。

（一）政策导向

将学科交叉置于宏观政策层面并持续强化。譬如国家自然科学基金“十三五”规划中，写入“鼓励自然科学与人文社会科学交叉，探索支持教育科学研究”。2018 年，国家自然科学基金会专门增设了教育信息科学与技术申请代码（F0701），加强了对自然科学范式应用于教育研究的支持，并下设教育信息科学基础理论与方法、在线与移动交互学习环境构建、虚拟与增强现实学习环境、教学知识可视化、教育认知工具、教育机器人、教育智能体、教育大数据分析与应用、学习分析与测评、自适应个性化辅助等 10 个方向。2020 年 5 月，教育部发布《未来技术学院建设指南（试行）》，打破了按照学科门类划分知识体系的传统。2020 年 12 月，教育部新增“交叉学科”门类，从原来的 13 大学科变为 14 大学科门类，给予交叉学科学科建制的合法化。

（二）现实背景

目前，教育学与其他学科交叉，以“教育 × × 学”为名的交叉学科已形成近 40 门[8]。以全国入选“双一流”高校中的 9 所师范类高校为例（北京师范大学、华东师范大学入选国家“双一流”中的世界一流大学 A 类建设高校；华中师范大学、东北师范大学、南京师范大学、湖南师范大学、华南师范大学、陕西师范大学、首都师范大学等 7 所高校入围世界一流学科建设高校），都设立了教育学交叉专业，但所涉及的一级学科多以人文社会科学为主（见表 1）。教育学的学科分化日益精细，并在与管理学、经济学、政策科学、社会学、心理学等社会科学分支的交融中产生了一系列交叉学科。这一分化过程同时也在重塑着教育学的学科属性，使其从一个理想化的单一学科演变为一个多学科交融的研究领域[9]。与此同时，也出现了以问题为中心的综合性的二级学科域，如教师教育、职业教育、成人教育等。

表 1　“双一流”高校中师范类高校开设的交叉专业情况

学校名称	交叉专业名称	所涉及的一级学科
北京师范大学	教育神经学	教育学、神经科学、心理学
	教育法学	教育学、法学
华东师范大学	教育政策学	教育学、管理学、法学、经济学
华中师范大学	教育文化与社会	教育学、人类学、社会学
	人工智能教育学部	教育学、人工智能
东北师范大学	教育技术学	教育学、计算机科学
南京师范大学	教育领导与管理	教育学、管理科学与工程
	女性教育学	教育学、社会学、心理学
	教师教育	教育学、数学、物理学
湖南师范大学	教育领导与管理	教育学、管理科学与工程
华南师范大学	教育法学	教育学、法学
	教育管理学	教育学、管理学
陕西师范大学	教育管理学	教育学、管理学

首都师范大学	教育管理学	教育学、管理学
	现代教育技术	教育学、计算机科学
	教育技术学	教育学、计算机科学

从学科门类参与交叉学科设置的情况来看，教育学作为支撑学科的一级学科数占全部支撑学科的比例是2.2%，支撑的交叉学科数占全部交叉学科的比例是6.1%[10]。与其他学科相比，教育学处于靠后的位置。除此之外，在交叉学科参与度的表现上，教育学依然不容乐观(7.3%)。从学科交叉模式来看，一是交叉层级逐渐扩大化。教育学科交叉的层级可以分为学科大类的交叉、学科门类的交叉以及一级学科的交叉(如教育学、心理学之间的交叉)、跨二级学科的交叉(如课程与教学论、教育技术学等之间的交叉)。二是交叉形式日益多元化，如项目型的交叉、平台型的交叉、方法型的交叉等。三是交叉内容日趋丰富化。交叉内容从研究对象的交叉、学科范式的交叉，到研究主体的交叉都逐渐涉猎。

二、究困：学科交叉发展桎梏

(一)以理论为中心

1. 书写中心主义导致知行分离。在《学科、知识、权力》一书中，霍斯金指出学科规训制度是一个“书写中心主义”的世界[11]，换句话说就是一个理论为中心的世界。借用中国古代经典《周易》中的“形而上者谓之道，形而下者谓之器”的表述方式，知识文化的两个层面可以表述为“道”和“器”的关系，抑或说是一种“形而上”和“形而下”的关系，即抽象理论和具体事物的关系。“道”依托“器”得以体现或实现，“器”需载“道”才能人化，才能被赋予有意义的生命[12]。而在书写中心主义这一原则下，由于书写这种教育实践方式的广为应用，“道”和“器”更多时候表现为分离的状态。在教育学中表现是以理论为中心，远离实践和服务，不注重教学实践性环节。

2. 可算度性导致学习外驱力大于内驱力。由于“考试、评分、书写”这3种小的实践方式成为学科规训的工具，践行着教育的权力，所有的东西都被打分、被量化，评分制度渗透到每一个角落，已经没有不被量化的事物。这导致了学习方式也进行相应的改变：从追求知识到追求分数。“一切知识都要以它适应考试目的的价值标准来衡量。这样便恰恰在学生学习一些还有商榷余地的知识，最需要他们发生兴趣时，有意地使他们意兴索然。”[13]换句话说，学生在审核、评分的倒逼下，追求“学以致学”，而非学以致用。现代学科规训制度的权力意义深远地改造了人们学习的结构，操纵着学生的学习外驱力大于其学习内驱力。在现实当中，普遍存在着交叉创新发展观念淡薄、科研人员的合作和交流意识不足、拘泥于现有的规训制度、学科内研究的主流地位难以撼动等问题，交叉创新的积极性有待提高。

(二)以学科为中心

1. 学科专深取向与交叉发展的矛盾。在许多学科中，研究有一个隐含的逻辑，即越来越多的专业化，会使得学科之间的距离越来越远。简而言之，大学的学科组织导致了知识的日益专业化和碎片化。日益专业化导致了大多数科学家试图缩小他们关注的领域，致使学科内部和学科之间沟通不畅。学术工作通常发生在狭窄的、可能是任意的或人为的学科边界内，这有时会阻碍学者看到不同现象和不同学科之间的密切联系。此外，大多数学科日益狭窄和深入专业化的普遍趋势将使研究与外界或社会不那么相关，这将助长根植于片面和意识形态思维的狭隘性和学科中心主义，从而阻碍学科间的思想交流，并最终影响科学的进步。根据这种观念，应该致力于发展与其他学科的卓有成效的关系，而不是单单专注于自己所处的学科，甚至可能形成超越学科的思维。

2. 学科建制的合法化与学科边界意识。学科定义了大学的学术结构，学科获得了高度的自主性、明确性和稳定性。在制度和专业实践的支持下，学科往往会自我复制。它们代表了当今综合性大学的独特结构，是复杂制度变革的组成部分。根据费孝通先生的说法，一门学科的社会建制大体上应包括5个部分：一是学会，这是群众性组织，不仅包括专业人员，还要包括支持这门学科的人员；二是专业的研究机构，它应在这门学科中起带头、协调、交流的作用；三是各大学的学系，这是培养这门学科人才的场所，为了实现教学与研究的结合，不仅在大学要建立专业和学系，而且要设立与之相联系的研究机构；四是图书资料中心，为教学研究工作

服务，收集、储藏、流通学科的研究成果、有关的书籍、报刊及其他资料；五是学科的专门出版机构，包括专业刊物、丛书、教材和通俗读物[14]。吴国盛教授也认为，“一个学科……社会建制和社会运作层面上的范式建构，目的在于形成一个学术共同体，它包含学者的职业化、固定教席和培养计划的设置、学术组织和学术会议制度的建立、专业期刊的创办等”[15]。美国的学科、专业目录(CIP)中专门设置了一类交叉学科群，在CIP2000学科目录表的教育学类中还可以看到设立了教育学(综合)和教育学(其他)。这为教育学交叉学科的学科发展以及人才培养提供了有力的制度保障。

(三)以圈层文化为中心

在学科交叉中信念冲突更多的表现为学科文化的冲突，甚至是价值冲突。英国学者托尼·比彻将学科比喻为居住在知识分子领地的“部落”。每个部落都有自己的一套知识价值观和自己的认知领域。在托尼·比彻看来，学科属于硬的、软的、纯的，还是应用的，这取决于一系列方面，譬如利益的异质性、知识积累的潜力、确立或反驳主张的明确标准以及知识界限的强度[16]。比彻根据不同学科分组了其学科知识和文化(如表2所示)[17]认为不同学科的学科文化迥然不同，甚至是大相径庭。

表2　不同学科的知识和文化

学科分组	知识的本质	学科文化的本质
纯科学(如物理)：“硬纯粹(hard-pure)”	累计；原子论的(晶状/树状)；关注共性、数量、简化；导致发现/解释	竞争性，聚集的；组织良好；高出版率；以任务为导向
人文学科(如历史)和纯社会科学(如人类学)：“软纯粹(soft-pure)”	反复；整体论的(基础/河流状)；关注细节、品质、复杂性；导致理解/说明	个人主义，多元主义；结构松散；出版率低；以人为本
技术(如机械工程)：“硬应用(hard-applied)”	目的性的；通过硬知识获得知识；关注对物理环境的掌握；导致产品或技术	创业型，世界性；受职业价值观支配；可替代出版物的专利；面向角色
应用社会科学(如教育学)：“软应用(soft-applied)”	功能性；通过软知识获取知识；关注(半)专业实践的加强；导致规章制度和办事惯例	外向；地位不确定的；被智力所支配；咨询降低出版率；权力导向

此外，交叉融合势必涉及合作，但在教育学科归属的文科大类中，在面临教师评定、学术成果统计时往往以第一作者统计，业绩归属也通常属于第一完成单位。这就导致主体间在交叉研究中隐含着严重的利益冲突。除此之外，考核体制也制约着学科交叉研究的进行。当前学科评估中贯彻的“一级学科绑定评估”原则易导致学科之间泾渭分明，进而忽视交叉研究和新知识点的生成。再者，因为学科交叉研究涉及知识范畴广，需要协调的部分多，导致研究周期相对较长。而我国目前考核评价通常周期较短，因此，从自身利益考虑，交叉研究的积极性被严重抑制。

学科建制既提供了一种学科知识保护的营垒，又变相地形成一种围栏。现代意义上的分科教育因为学科规训而产生。分科的过程就是知识生产者通过学科规训进行学科知识“分门划界”的建制过程，并通过学科规训形成制度掣肘。首先，圈层文化会导致观念上的壁垒。托马斯·库恩在其《科学革命的结构》一书中指出：“范式是指那些公认的科学成就，它们在一般时间里为实践共同体提供典型的问题和解答，代表着一个特定共同体的成员所共有的信念、价值、技术等构成的整体。”[18]由此看来，学科是特定的知识体系内具有自身特有范式的学术共同体。独特的范式必然会带来不同学术共同体在价值、概念、信念、文化上的差异性。其次，圈层文化体现在大学组织架构上。中国的大学通常以院系为组织单位，跨院系沟通协作、跨院系整合学术资源，或多或少都会受到组织结构的分割，制度性保障和督促成为一大难题。

三、解惑：学科交叉发展进路

(一)从“理论中心”到“育人实践导向”

在研讨班、实验室、课室等传统的教育规训场所中，教育学科与研讨班和课室最为“熟悉”、彼

此关联。而这些传统规训场所是在特定的空间场域中对个体进行规训和形塑，不仅进行知识理论的生产和传递，还建构着备受规训同时又在自我规训的人。要从传统的“以理论为中心”迁移到“以育人实践为导向”，就是要打破常规教育规训场所的束缚，把教育扩大到生活中，扩大到实践中，加大教育实践的占比，在实践中谋求真知，在实践中锻炼学科交叉的思维意识，跳出本本主义、教条主义、沉溺于纯粹理论思辨等误区。与此同时要更加关注实践育人，突出实践本位，开展源于实践、服务实践的教育研究，规避教育研究与教育实践脱节的“两层皮”问题。教育学是一门强实践性的人文社会学科，它以教育现象、教育问题为研究对象，其发展是建立在探索解决实际教育问题并且有目的培养人才的基础之上。追求实践本位，源于实践、服务育人是教育学跨学科发展研究的根本动力。

（二）从“学科中心”到“实际问题导向”

知识生产模式的转变正在从“模式 1”知识生产制度（由特定学科群体产生和控制的知识）过渡到“模式 2”制度（以跨学科和应用的方式产生和应用知识）。在模式 1 中知识生产集中在一种学科的、主要是认知的语境中进行；而在模式 2 中，知识则在一个更广阔的、跨学科的社会和经济情境中被创造出来[19]。托尼·比彻认为，“模式 1”知识已经过时，科学越来越多地介入“模式 2”知识，即跨学科知识结构，这是以解决问题为中心的知识，这种知识是在应用环境中被生产的，以跨学科为原则，以学科交叉和组织多样性为特点[20]。“以学科为中心”会制约学科间的沟通和融合，而“以问题为中心”则会通过问题的解决这一目标在不同学科间主动地搭建沟通的桥梁，“因事而化、因时而进、因势而新”[21]，针对问题进行靶向回应，提升交叉研究的现实针对性。转变研究理念与方法，始于问题意识，致力于问题解决，从而有利于实现学科间更深层次、更广领域、更大范围的交叉与融合。

（三）从“可算度至上”到“学术自觉导向”

学科交叉从根本上说是一种学术对话。因此为了突破学科交叉中在知识价值观和认知领域的潜在冲突，需要寻求学术自觉。一方面，我们要突破传统分科教学过程中重视“考试、评分、书写”的量化考评制度的规训与束缚。学科交叉是基于问题意识和协调合作而进行的，因此要注重多方面知识的运用和合作，而非简单一刀切式的可算度主义。另一方面，建立学术自觉导向要求我们树立学科本位的意识[22]。避免简单的理论嫁接、盲目移植、生搬硬套，要找准学科定位，明确学科边界，防止泛化或消解教育学的研究域和学科特色。在这一方面而言，学科制度可以被视为学科交叉研究的前提。

（四）从“为教而教”到“为独创性而教”

要实现教育学科交叉的突破，就要从交叉教育和交叉研究两方面着手，缺一不可。在交叉研究方面，要重构教育组织模态。首先，要搭建平台，建立交叉创新支持平台。推进学科交叉研究，就要搭建有利于交叉研究的人、财、物的平台，即建立有利于学科交叉的科研制度、人才培养制度、财务制度、管理制度等。以此来有效促进学术对话和交流，提升发现学科交叉生长点的可能性。其次，要多元评价，构建多元化评价体系。评价体系在推进学科交叉研究的过程中是至关重要的影响因素，因此要构建有利于推进学科交叉研究的多元评价体系。

在交叉教育方面，当前国内高校大多聚焦于学科交叉研究上，但对于学科交叉教育的投入较少。譬如高校更乐意设立研究中心、实验室、课题组等组织架构，而非将注意力更多地放置在教学本身。毋庸置疑的是，教学重构是实现学科交叉的应有之举。大多数与学科交叉相关的教学方法都是基于积极的学习策略，并促进高阶批判性思维技能的发挥和提高。“知识经济开发的不是机器的力量，而是大脑的力量——思考的力量、学习的力量、创新的力量。知识性、创造性和独特性是人们所做的一切事情的本质。”[23]传统教学模式中教师、学科与课堂是其三大支柱，以知识的传授为中心。而安迪·哈格里夫斯提供了一种新思路：“为独创性而教”[24]，以提高学生的分析、综合、应用和评估能力。要实现教育学学科交叉创新，就要改变以知识传授为中心的教学范式，构建“以学生为中心”和“以能力为中心”的教学范式，注重学生独创性的培养与锻炼。美国学者舒梅克在 1989 年提出了跨学科教学的定义：教学将跨越学科界限，把课程的各个方面组合在一起，建立有意义的联系，从而使学生在广阔的领域中学习。学科交叉学习中把教与学看作一个不可分割的整体[25]。加贝尼克列出了一些与学科交叉相关的学习类型[26]：自我指导学习、探究式学习、创造性学习、表达学习、感觉学习、在线学习、持续学习、反思性学习等。教育学科作为软应用学科，应该积极促进学生上述学习观的养成，在教学中有意识地引导和发展新的教学

范式。

教学重构还要以育人创新为目标，培养复合型人才。2020 年 11 月 3 日发布的《新文科建设宣言》中提出，要根据各自学科专业特点，结合行业领域特定问题，促进 8 大学科门类特色化发展。其中教育学要培元育才，那么培元固本、育才育心究竟要育什么才呢？“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才？”钱学森之问警醒我们要重视人才的培养，在学科交叉多元发展的今天，若实现教育学科交叉创新，就要不遗余力地在培养复合型人才上面下功夫，为学科交叉融合提供智力支持。首先，增加交叉学科专业。开办交叉学科专业可以不拘泥于学科大类间的交叉，或延续之前的经验侧重于人文社会科学的交叉，可以尝试探索研究域的交叉、研究主体的交叉以及研究范式的交叉。其次，建立跨学科课程修课制度。查阅高校的培养计划可知，大多数大学的教育学在学生培养过程中要求进行跨学科修课。比如，华东师范大学要求学术型硕士和博士都要至少选修一门跨学科或跨专业选修课（不少于 2 学分）；北京师范大学硕士要求跨一级学科课程不少于 2 学分（跨一级学科课程指教育学部之外其他院系开设的非教育学类课程），但对博士没做要求。要进一步把跨学科课程修课制度化，在本硕博阶段均予以落实，为培养“宽口径、厚基础”、富有创新精神和实践能力的复合型人才服务。最后，鼓励招收不同学科背景的学生。不论是开办交叉学科专业还是建立跨学科课程修课制度，都是在学生既有基础上进行的学科交叉教学方法。而“开源”亦非常重要。从招生入手，鼓励招收不同学科背景的学生，在学生生源的学科背景上有意识地兼容并包、多样发展。

参考文献：

[1]教育部，等. 教育部、财政部、国家发展改革委印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》的通知[EB/OL]. http://www.gov.cn/xinwen/2018-08/27/content_5316809.htm，2018-08.

[2]中央委员会. 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-11/03/content_5556991.htm，2020-11.

[3][11]华勒斯坦，等. 学科·知识·权力[M]. 刘健芝，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1999：46.

[4]刘亚敏. 寻找教育学的力量[D]. 华中科技大学，2013.

[5]Wallerstein IM. Unthinking social science：The Limits of Nineteenth-Century Paradigms[M]. Temple University Press，2001：19.

[6]陈桂生. 略论教育学成为“别的学科领地”的现象[J]. 教育研究，1994(07)：38-41.

[7]叶澜. 中国教育学发展世纪问题的审视[J]. 教育研究，2004(07)：3-17.

[8]侯怀银，原左晔. 教育学交叉学科在中国发展的回顾与展望[J]. 大学教育科学，2021(05)：4-13.

[9]黄玮琳，李睿，余晖. 教育学：一个多学科交融的研究领域[J]. 广东第二师范学院学报，2020(06)：1-7.

[10]德吉夫. 高校自主设置交叉学科的关联特征研究[J]. 中国高教研究，2020(06)：92-97.

[12]何顺进，刘国新. 大学文化力审视及构建[J]. 高等教育研究，2010(04)：1-8.

[13]贝尔纳. 科学的社会功能[M]. 陈体芳，译. 北京：商务印书馆，1982. 132.

[14]费孝通. 略谈中国的社会学[J]. 高等教育研究，1993(04)：3-9.

[15]吴国盛. 学科制度的内在建设[J]. 中国社会科学，2002(03)：81-82.

[16][20]托尼·比彻，保罗·特罗勒尔. 学术部落及其领地[M]. 唐跃勤，等，译. 北京：北京大学出版社，2008：8；44.

[17]Becher，T.（2023）The disciplinary shaping of the profession[M]. Clark，B.（ed.）The Academic Profession. Berkeley：University of California Press，2023：271-303.

[18]托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦，等，译. 北京：北京大学出版社，2003，116.

[19]迈克尔·吉本斯. 知识生产的新模式：当代社会科学与研究的动力学[M]. 沈文钦，陈洪捷，等，译. 北京：北京大学出版社，2011：9.

[21]习近平. 习近平谈治国理政（第 2 卷）[M]. 北京：外文出版社，2017：378.

[22]陈宗章. 思想政治教育交叉学科研究的“三个自觉”[J]. 学校党建与思想教育，2021(01)：4-8.

[23][24]安迪·哈格里夫斯. 知识社会中的教学[M]. 熊建辉，等，译. 上海：华东师范大学出版社，2007：9.

[25]彭云，张倩苇. 课程整合中跨学科教学的探讨[J]. 信息技术教育，2004(04)：97-102.

[26]Gabelnick，F.（2002）Conclusion：Achieving Interdisciplinary Innovation：Leading and Learning in Community[M]. Haynes，C.（ed.）Innovations in Interdisciplinary Teaching. Washington：American Council on Education/Oryx Press，2002：275-290.

（责任编辑：刘新才）

（下转第 142 页）

走向平衡、力行和至善的审美教育

——兼论当代审美教育的发展路径

麻鑫乐，张新海
（河南大学，河南 开封 475004）

[摘 要]审美教育在当今时代仍然发挥着巨大的作用，它是促进素质教育的重要载体。审美教育是在美的基础上促进学生感知美的教育，并最终指向行为美的呈现。同时，审美教育与艺术教育和德育不是简单的等同关系，而是相互促进、相互影响的关系。为了避免出现对这些概念的歧义，在探析审美教育相关概念的基础之上，应当把握当代审美教育的应然之态，即审美教育应是理性与感性相统一的教育、“美心”之教育和“非功利化”的行为教育。继而，追寻审美教育的“平衡”“至善”“力行”之美的价值导向。最后，为促进当代审美教育的健康发展，应破除审美的学科化怪圈，设置合理的非功利性的评价机制，推行“知行合一”审美教育实践，厘清和平衡教育中的育美和育德。

[关键词]审美教育；知行合一；价值导向；素质教育；实施路径
[中图分类号]G40－014 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0135－08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 020

美育是审美教育，但同时也是情操教育和心灵教育。审美教育的终极目标不仅是让学生掌握相关的知识，而且要让学生成为有着高尚情操和审美能力的“完人”。中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于加强和改进新时代学校美育工作的意见》(以下简称《意见》)提出要以立德树人为根本，以提高学生审美和人文素养为目标，弘扬中华美育精神，以美育人、以美化人、以美培元。《意见》强调要以美育人，提高学生的精神境界和审美素养，审美知识的学习并不是审美教育的终极目的。但审美教育概念自形成以来经常面临着被“窄化”或“简化”的困境，在审美教育的实践中，部分教育者经常将审美教育与“艺术教育”或“道德教育”的教学方式相等同，没有认识到审美教育的本质要求。而造成这种现象的主要原因是教师缺乏对“美育”概念的深层次的理解和对学生“感悟”学习的重视。在当今教育中，审美教育绝不是简单的艺术教育或纯粹的道德教育，它应是一门综合性的教育，兼顾美的发现、道德的探究和行为的表现等方面。因此，本文通过探讨审美教育的相关概念和应然状态，阐述审美教育应追求“平衡”“力行”和“至善”的价值导向，从而为审美教育更好地发展提出应对策略。

一、概念辨析

(一)美与审美

美存在于世间的各个地方，有自然美、人文

[收稿日期]2024－01－23
[基金项目]国家社会科学基金“十三五”规划 2020 年度教育学一般课题“教学转化：指向深度学习的教学论建构”(项目编号：BHA200142)。
[作者简介]麻鑫乐(1999－)，女，河南驻马店人，河南大学硕士生；主要研究方向：教育基本理论、教育研究方法。张新海(1964－)，男，河南许昌人，博士，河南大学教育学部教授、硕士生导师；主要研究方向：教育基本理论、教育研究方法。

美、心灵美和形态美等[1]，美是纯洁道德、丰富精神的重要源泉。人们对“美”最初的认识源于对自然美的感叹，山川湖泊、日月星河等自然风光让人们体会到了“美”的最初形态。伴随着逐渐发展起来的哲学思想，思想家们对于“美”的意蕴也赋予了较多的哲学意义。就美的本体论来说，“美”主要有“本质之美”和“现象之美”的区分；从美的伦理学视角来看，“道德之美”可以使“美”与“善”巧妙地结合；从人性发展的角度来看，由于“人”的作用日渐凸显，因此美便有了“内在之美”(心灵美)和“外在之美”(形态美)的区别；随着马克思主义学说的发展，“实践之美”也被人们提出并讨论，认为仅仅“纸上谈兵”是不能将美的价值得以充分发挥的。基于此，美应当贯穿人与自然、人与社会、人与自身、人与他人交往的始终，要处理好现象与本质、内在与外在、理论与实践等哲学关系，美无时无刻不在影响着每一个个体。

美是“客观”存在于世界的一种理念，美本身不能发挥作用，若想发掘美的价值，就必须对美产生一种“作用力”，这一过程可称之为审美的过程。康德认为鉴赏是判断美的一种能力，是审美的本质要求[2]。他认为“感性”和“知性”都是审美过程的特征，“感性”的特征合乎某种目的和价值，“知性”的特征是对规律的认可和遵循，因此审美是一种合目的性及合规律性的统一。席勒认为在整个审美过程中，思维、感觉和情感是交织在一起的，既有感性的情感，又有理性的秩序[3]。李泽厚指出“美学”从严格意义上讲应是“审美学”，这是一个引导个体认识美和感知美的学科，并提出审美是哲学、社会学和心理学以某种形式的结合[4]。由于审美的主体是“人”，所以审美的过程即是在个体“心理状态”影响下的过程，是一种特殊的心理活动。个体在审美的心理活动中，不断进行审美体验、体会审美感知、积累审美经验、提升审美认知。同时，“知、情、意、行”是审美过程中的重要逻辑，“行”是审美活动的主要目的之一，故而审美活动最终应是指向个体的审美行为。因此，“审美”即是促进个体感知、思考和体悟美的存在，通过思考来达到对美的认识，并最终将美体现在个体的行为之中。

(二)审美教育

审美教育，简称美育。美育的实施是一个潜移默化的过程，美育的目的就是把欲念、感觉、冲动和情绪修养成“理性”的状态。在席勒的审美教育中，他将审美教育看成理性和感性相黏合的中介，认为感性和理性可以适当地统一在审美教育之中。此外，在《1844 年经济学手稿》中，马克思指出，“感性必须是一切科学的基础，科学只有从感性出发才是真正的科学”[5]。科学并不总是理性的和客观的，通过感性的理解可以赋予科学思想的温度，让科学的价值得以照亮更多领域。因此，科学领域中也有美的价值，科学与感性并不冲突，二者的结合可以促进审美教育的合规律性和合目的性的统一。王国维先生是将“审美教育”引入中国的第一人，是我国著名的美学大师。他在《论教育之宗旨》中指出：“美育者，一面使人之感情发达，已达完美之域；一面又为德育与智育之手段。”[6]他提倡将美育与德育、智育相结合，认为美育并不是独立存在的，这种观点直达审美教育的本质。继而，蔡元培在《教育大辞书》中的美育条目中提到，“美育者，应用美学理论于教育，以陶养感情为目的者也”。在他看来，美学的理论知识是教育实施美育的基础，但是学习美学知识并不是美育的最终目的，精神和情感上的陶冶也是美育的一个重要目标。

在现代教育中，许多研究者开始提倡“大美育”概念，并进行“全学科”的审美教育。在审美教育的概念方面，虽然众多学者都开始注意“大美育”概念，但在细则上有不同方面的侧重。一是侧重于育美和育德的结合。肖祥认为因“德”而有“美”、“美”由“德”而生，因而道德教育应该把“以德促美”作为一个重要的、更高的目标[7]。二是侧重于审美教育的目的，即实现学生自由完整的发展。鞠玉翠提出美育应当是合规律性和合目的性的统一，让学生感受到美的自由[8]。张玉能提出审美教育能提高学生的审美能力和水平，树立正确的审美观念、情趣、理想，最终实现学生自由全面的发展[9]。三是侧重于学生对美的创造的能力的培养。程岭提出审美教育分为 3 个阶段，即感美、立美和创美，突出创造美的作用[10]。四是侧重于最终精神的陶冶。顾平将审美教育分为审美发现、美感体验与精神升华 3 个阶段[11]。

同时，在审美教育的发展过程中要澄清以下概念。一是审美教育和艺术教育的关系。按照席勒的设想，审美教育的方法主要是通过美的艺术来实施，他高度重视“艺术”对美的价值，由此，

在此后的发展过程中，因为各种设施和教育理念的不足，部分教师将审美教育简单地等同于艺术教育。这种思想在审美教育的发展中形成了极大的局限性，他们将审美的过程等同于艺术创作的过程，降低了审美的价值，对于审美素养、审美意识和审美行为来说，艺术教育并不能发挥审美的全部作用。二是审美教育应是致力于行为的教育。知识的学习、情感的提升都是指向个体内部的心理活动，而审美教育应是知、情、意、行相结合的教育。因此，个体的外部行为表现也是衡量审美教育的一个重要指标。三是美育和德育的关系。随着“以美育德”思想的提出，美育和德育被紧密地结合在一起，美育和德育可以相互影响、相互促进，但它们又是相互独立的存在。在现实中，审美教育可以蕴含德育的思想，以德育手段为载体，但是绝不能将审美教育看成道德教育，它们在教育目的、教育理念、教育内容等方面有着本质的区别。

综上，审美教育要培养学生有一双发现美的眼睛，能在教师的指导下将追求美作为自己的精神道德追求，并致力于追求自身行为上的美的展现，即提升自己表现美和创造美的能力，最终成为一个自由发展的人。在审美教育中，德育应与美育相互渗透、相互影响，但更要清楚二者是相互独立的存在。同时，审美教育不应该是简单的艺术教育范畴，它应渗透到学校的各个学科和教学中。

二、本体认识：当代审美教育的应然之态

在“大美育”和“全学科”的背景影响下，审美教育不能局限在美育课程里，它应贯穿到学校课程的各个方面，渗透到学生的课程学习中。因此探究审美教育的应然之态极其重要，它能给予审美教育有关方法论的指导。

（一）审美教育应是理性与感性相统一的教育

理性和感性绝不是二元对立的，而是相互统一的。正如伊壁鸠鲁提出的“感性是理性的基础”“……通过感性限定理性和理性解构感性来达到目的”[12]，来佐证“感觉类比”和“理性思辨”是相互影响和相互制约的关系。无独有偶，席勒在《美育书简》中也提出“感性和理性要融洽相处”的审美逻辑，该逻辑指向“通过美把感性的人引向形式和思维，通过美使精神的人回到物质并重新获得感性世界”[13]，他将感性和理性相结合的状态称之为“美的心灵”。人必须不断超越感性，脱离感性世界飞跃到理性观念的王国，以平衡审美情感和审美认知的发展。就审美教育本质来说，感性是其重要的审美基础，无感性不审美；理性则是审美教育的高阶追求，理性可以丰富审美体验，使个人的审美意识发展得更加细腻。理性和感性是不可分割的整体，理性是由内而外使个体进行思考从而支配自身外部行为的意识，而感性则是由外部刺激产生的情感。在哲学史上，理性的发展经历了否定之否定的艰难过程，同样，在审美教育中诸多教育家对审美的理性特征持怀疑态度。值得思考的是，审美教育是否可以脱离“理性”的影响而存在？答案将是否定的。首先，从马克思主义辩证法角度来看，感性和理性是相伴而存在的，不会出现绝对理性或绝对感性的局面。其次，将“理性”简单看成“工具理性”是一种错误的观点，这种思想禁锢了“理性”。在审美中，工具理性诚然是阻碍审美教育发展的因素之一，但是价值理性却可以在审美教育中发挥极大的作用。通过价值理性，学生可以去感悟知识和理论之美，提高自己的独立思考能力和审美思考能力。审美是一种理性的直觉活动，在学习中不能仅凭感性直觉领悟作品的情感和意境，还要用理性思维去对审美感悟进行解释和理解。

（二）审美教育应是“非功利化”的行为教育

“美心”的审美教育最终所指向的是“非功利性”的审美特点，这与康德所提出的“审美无利害”的观点相契合。进入文明社会之后，审美教育应逐步成为一种以带给人审美愉悦为目的的超功利精神活动[14]。“功利化”的审美教育何为？立足于当今社会，这种审美教育首先表现为审美教育目的的功利化，即审美教育过于追求技巧的掌握，只考虑是否可以凭借这样的技艺取得物质上的报酬；其次表现为不重视审美体验，以结果为导向，部分家长和教师不在乎学生在审美教育中的感受如何，只重视学生取得了什么学习成果；最后，由于教师自身接受了大量的应试教育的荼毒，因此自己对审美教育的认识并不充分，简单地将审美教育等同于艺术课程，从而忽视了学生精神审美的培育。因此，在“功利化”审美教育的影响下，学生很难在精神和行为上有所创新，他们就如同机器一样，重复着枯燥的学习内容。同时，对于审美目的来说，非功利化的审美目的不应过分看重技能的提升，而应看到审美行为的展现。审美教育不能仅仅作用于个体“形而上”的思

想意识层面，更要致力于“形而下”的实践活动层面，因此，“创造美”和“行为美”都应是审美教育所追求的现实目标。故当今审美教育应去除所谓的“功利化”思想，注重学生的审美体验和感悟，去鼓励学生做出审美判断，最终让学生实现审美中精神的超越，重新塑造自身的审美行为。

（三）审美教育应是“美心”的深层品质教育

有关“心”的学问自古以来便备受关注，庄子称其为“内圣之学”。“心”是内在的、能动的，并且在人生的发展过程中起着主导作用，“心”是“行”的主宰，是“耳”和“目”得以发挥作用的基础[15]。因此，“美心”教育应是对学生内在精神的发掘，是摆脱了肤浅的实质教育，能直达学生的内心和灵魂深处，对学生行为有着宏观的指导作用。“美德”一词最早出现于《荀子》尧问篇，“周公谓伯禽之傅曰：‘汝将行，盍志而子美德乎！’”故此，“美”是“德”的表现，“德”是“美”的最高追求，“美”与“德”紧密相连，不能分裂它们之间的关系。自古“美德”一体，有“德”即为“美”，无“美”则“德”失。因此，在“美心”的审美教育下，育美和育德应当有效地联结起来，促进以美育德。苏格拉底提出“知识即美德”[16]，柏拉图的“音乐教育”、中国六艺教育中的“礼”和“乐”等都是“育德”与“育美”相结合的产物。在实际教学中，会经常出现将审美教育简单等同于艺术技巧训练的活动，将审美教育“简单化”。诚然，艺术技巧训练确实是美育中非常重要的一个环节，但它绝不仅仅是审美教育的全部内容。审美教育中的技巧训练为初级美育，而美育的最高目标则是要达到一定的审美境界和形成一定的审美态度。因此，“美心”在审美教育中更多的是追求精神上和思想上的提升，注重“美心”的审美教育会使教育得到质的升华，不让审美教育浮于表面。

三、价值追寻：当代审美教育的价值导向

美的发现应当是超脱物质世界、归属精神世界的产物，对美的追求也是对精神的一种向往。审美教育要想得到实质的发展，必须探寻其价值导向，让教师对审美教育的作用有清晰的认识，从而在实践中更好地开展和实施审美教育。

（一）审美教育致力于感悟和求真的“平衡”之美

审美教育中“感性”和“理性”是互相矛盾的，但又可以是相互依存的。毛泽东在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》一文中指出：“所谓平衡，就是矛盾的暂时的相对的统一。”[17]因此，追求审美教育中理性和感性的平衡就至关重要，是未来审美教育的重要发展方向。在现代，审美教育不能脱离各学科教育而独立存在，它应渗透到整个学校的各学科教学之中。学科之美是理论思维和审美感知相交织的一种美，也是一种思考和发现之美。引导学生感受学科之美不仅要让学生去理性地认知学科中的丰富知识，更要让学生感悟学科知识所表现出的美的状态。纵观当代学校课程体系，主要分为自然科学类课程和人文社会类课程，这两种课程有着不同的教学内容和教学方式，因此其审美教育的方式也不尽相同。对于自然科学类的课程来说，“理性”是其存在的状态，由于课堂的“知识性”和“科学性”较强，因此追求课堂中的“感悟”性教学是该类课程审美教育的重要方式。在自然科学课程中，对美的感受正是课堂的“活跃剂”，为枯燥的学习增添乐趣，进而增强学生的审美意识，即便在纯粹抽象的数学领域，也能发现美的存在，例如高斯的正十七边形就是最好的证明[18]。几何的对称、精密、优美被完美地展现出来，因此教师可以借助学生对正十七边形的赞叹，去引领学生主动探究相应数理逻辑的规则和范式。对于人文科学类的课程来说，审美教育不能局限在“感悟”和“体会”的感性方面，更要去追求“真”的挖掘。“真”代表真实、理性，正如康德所言，“我们的一切知识都开始于感官，由此前进到知性，而终止于理性”。因此，审美“求真”代表着认知的发展，通过对知识的理性认知，再加以感性的认识，从而得到心灵的触碰。“真”可以发现事物之理性，“悟”可以感受人之情感，通过学科之美的发现可以达到审美教育的合规律性和合目的性的统一[19]，以促进审美教育中感性和理性的平衡稳定的发展。

（二）审美教育致力于知与行并存的“力行”之美

审美教育的最终目的要落实到实践行为中，创造美、表达美和行为美则是审美教育追求的主要行为表现。如果说“知、情、意”是心灵的结构和精神的结构，那么“知行”关系就变得十分复杂，其中既包括知行合一，也包括意行合一和情行合一[20]。在中国，美学大师王国维、蔡元培、梁启超等大家则是融汇中西，弘扬和传承美学的

实践精神，以打造知、情、意、行相结合的美学精神。审美行为基于审美想象来实现，审美想象是在具身经验和感性经验的基础上产生的意象，因此审美教育应是一种具身的教育，它始于行为又终于行为。知、情、意的统一，亦需实践之践行化成[21]，审美教育也应做到知、情、意、行的统一。用“力行”作为审美教育的最后阶段，其内涵远远超越了“创造”这一名词，创造是行动的一种形式，行动可以包含创造。虽然“创造”的品质很可贵，但是单一以“创造”为审美教育的最终结果和评价对象会把审美教育局限在艺术教育的领域。由于每个人擅长的方面不同，因此单以创造来评价学生容易使审美教育偏离其本质要求，变成应试教育的一种。而行动却是人人都可以做出的行为，因此“力行”更能代表“大部分人”的需求。“力行”的审美教育，不仅仅要有“创造美”的表现，更要有“表现美”的意蕴。因此，审美教育不仅仅是为了让学生学会创作和创新，更多的是能通过自身的行为体现美的痕迹。“创美”中的“创”在于它的自主性，是一种创生、创造的美学。创造美顾名思义就是学生能通过学习创造出符合自己认知审美的事物。创造美是一种实践层面的“美”的体现，通过创造可以提升学生的审美素养、审美品格和审美能力。而“表现美”是指学生能在日常学习和生活中通过自己的行为举止来体现一些美，如尊老爱幼、爱护公物、乐于助人等，这些行为美的展现也是审美教育的主要目的之一。审美教育追求学生表现美的行为，可以有效地巩固学生所学习的道德之美，能让学生在今后的生活中时常约束自己的行为，从而形成一种良好的道德规范。

（三）审美教育致力于德美相结合的“至善”之美

“至善”指审美教育能达到的最高的理想境界，至善方能至美。《礼记·大学》中提到“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善”，反映出当时教育也是为了追求道德上的“至善”和精神上的“豁达”。“至善”是一个人的本性，是最高的善，是知与行的统一。“至善”之“至”，与“天理”“当然之则”相关，是一种“极致”的状态[22]。教育中追求“至善”之美，这种审美教育要求学生在行为和思想上统一，不仅“精神”上追求美而且要在“行为”上表现美。“乐所以修内，礼所以修外”可以表达古人对“乐”的重视，在“六艺”中“礼”居首位，“乐”次之，可见精神道德之美也是古人所求的。蔡元培曾说：“美育者，与智育相辅而行，以图德育之完成者也。”而现代的审美教育中艺术教育是其中重要的组成部分，但是教师和家长不能只重视艺术技能的培养，更要注重精神的提升。渊博的学识和高超的技艺的确能给一个人带来很多利益，但是如果没有高尚的品德来进行辅助，只会是“昙花一现”。近几年社会上出现了一些高学历的人才犯罪现象，如吴谢宇“弑母”案件等，这些人空有满腹学问，却缺乏道德和心灵美，从而导致自己走向犯罪道路。“理性的知识”是亦正亦邪的存在，因此审美教育就是为这样的一个知识提供促使其向善的动力源泉，审美教育可以统一个体的认知和情感的发展，使个体实现内心和行为的统一，致力于道德行为的展现。在审美教育中，“以德辅美”能够平衡个体认知和行为的一致性，让个体与世界和谐依存、互促互进，使个体臻于至善。

四、策略探寻：当代审美教育的发展路径

通过对审美教育的概念界析、应然之态、价值导向的阐述，我们可以知道审美教育应是追求“平衡”美、“至善”美和“力行”美的教育，它旨在培养学生发现学科之美、道德之美、行为之美。因此，审美教育在实践中应做到以下几点。

（一）破除审美教育的“学科化”怪圈

随着“大美育”理念的提出，各学科教师逐渐认识到了审美教育也是教学任务之一。但是，我们不能仅仅从认知上，更要从行为上去破除审美教育“学科化”怪圈。打破审美教育学科化，进行学科融入式教育，这绝不是几位老师的任务，而是全体教师的重要任务。将审美教育融入各大课程中去，致力于追求各学科教育中审美价值的感性与理性的统一，让教师利用艺术的手段带领学生体验学科知识之美，在学习枯燥知识的同时也能体会真理的奥妙，知识的学习和审美的提升绝不互斥，反之则相辅相成。

为打破审美教育学科化怪圈，首先应当带领学生感悟各学科的知识美，贴合各学科特色。如果课程都仅仅局限于知识的传授，会使课程变得枯燥乏味。因此，这就要求每位教师都要引导学生去发现和领略学科之美，来提高学生感悟美的能力。“不同学科的本体性知识、技能乃至立场、态度有其特殊的美学价值”[23]，语文课程的意境、

数学课程的严谨和政治课的庄严都有着不一样的知识美，要深度挖掘各学科背后独有的美学价值。其次，平衡好教育中的审美理性和审美感性。不同类型的课程对审美教育的感性和理性价值的发挥有着不同的要求。对于人文社会科学类课程，课程中无时无刻不充满着感性的氛围。因此，教师带领学生探究美的背后的科学原理和科学知识，同样是课堂应努力实现的方向[24]。对于自然科学类的课程来说，理性的思考是课堂的主基调。因此，教师可以适当地挖掘和引用科学知识背后的故事或精神，致使理科的课堂也能进行适当的审美教育。最后，分清主次，以学科计划实施为主，学科美育为辅。审美教育固然重要，但是学科课程不能舍本逐末，过于追求审美体验。各学科教师应做到以知识传授为主要任务，以美育体验发掘为辅助任务。这样的状态有利于审美教育更好地长效地融入各个学科。

（二）设置合理的非功利性的评价机制

在功利性评价机制的影响下，会使审美教育过于注重学生学习的产出比和学习效率，它们仅仅强调学生能够取得什么样的成果；而在非功利性评价机制影响下，审美教育更加关注学生的体验感学习，强调学生在学习中的成长体验，强调生成性结果。在功利性评价机制的影响下，我们能够轻松地培养出具有特殊技能的学生，但在非功利性的评价机制影响下，具有较强审美意识和创美能力的学生才会出现。综合素质评价应将破除“唯分数”的政策精神一以贯之，从而促使综合素质评价的体系建设日趋科学合理，逐步重视评价的育人价值[25]。因此，审美教育也应该遵循这一原则，放弃应试教育下的评价机制，去追求学生的综合发展。

首先，评价机制应重“过程”而非“结果”。感知美和体验美是审美教育的初始目标，因此审美教育的过程性体验就显得极为重要。过于重视结果，会导致学生为了达到目的采取极致的手段，破坏审美体验和审美感知，将审美教育变成技能教育。因此，教师应利用过程性评价去帮助学生体验美的教育。其次，评价机制应重“表现”而非“成果”。学生画一幅画或弹一首曲子不能证明该学生审美能力强，只能说明他的艺术技能较强。而审美教育应该关注的是在学生创作画的过程中有哪些品质和感悟的闪光点表现，突出的是学生表现能力的提高。最后，评价机制应重“生成”而非“预成”。审美教育是以情感为导向的教育，不能以预设的目标为评价机制。情感是复杂的和非线性的，仅靠简单的预设性评价目标是难以涵盖其全部行为的，同时人是能动的不是一成不变的，因而教学评价标准应是不断在实践过程中生成的。生成性评价标准不是唯一的，是随着学生的个性在实践中不断变化的，它旨在促进人的全面自由的发展。

（三）推行“知行合一”的审美教育实践

中国的美学思想需要经过审美实践的沉淀和积累，并在审美实践中加以检验。故此，中国美学思想自古以来便是从具体的审美现象中进行验证、丰富和深化的，在具体的审美现象中去检验、升华自身的审美意识。“美应该是在社会实践中，特别是审美实践和艺术实践中，由事物的‘物象’到人的‘意象’再到对象化或者符号化的‘形象’而生成的。”[26]基于此，当代审美教育更应是一门兼顾理论和实践发展的课程，对审美实践中的规律进行全面的把握，不能只局限于理论的教导和理解。首先，在审美教育学科里，注重课内教学与课外实践活动相结合。朱光潜先生说“不通一艺莫谈艺”[27]，他认为不掌握审美活动的个体无法发表合适的审美言论，因为他们没有深厚的美学根基来支撑自己的言论。因而，在诸如美术、音乐、书法等审美课堂中，除课堂上的理论教学之外，更要注重实践的掌握并与课后实践相结合，让学生能将课堂中的理论知识应用到实践当中。其次，其他各学科教师要注重在课堂中引导学生的审美体验，让审美教育的结果落实到学生的实际行为中。各学科教师也应担负起学生的审美教育的任务，并且审美教育不能仅仅局限在鉴赏和欣赏等精神活动之上，更要落实到行为之中。诸如，在语文课上可以引导学生将自身对课文的感受通过绘画、诗词或朗诵等实践行为展示出来；在政治课上，让学生进行角色扮演等活动来表达对社会上道德行为的理解……因此，各学科教师也要帮助学生将审美教育落实到审美行为之上，使审美教育达到“知与行”真正的结合。

（四）平衡和厘清教育中的育美和育德

“美”与“德”如阴阳之两极，相辅相成，相得益彰。审美教育的最高境界就是让学生在精神境界上得到提升，而不是停留在仅仅欣赏美和赞赏美的层面。审美教育的最高目标就是让学生的精神道德得到好的发展，使学生拥有美好的“心

灵”，从而实现道德之美。审美教育不能仅仅追求欣赏美、表达美和创造美等，更重要的是追求道德之美。当今学校美育依然没有摆脱“知识技能与内部体验分离”的教学方式，甚至还陷入一种急于求成的形式主义圈套[28]。在实际教学中，如果“美”和“德”相分隔，就会导致学生只注重精神的享受，不能从根本上进行道德思考，并将美贯彻到自己的行为之中。因此，育德和育美相结合对学生全面发展的过程来说至关重要，但同时也不能将“育美”简单等同于“育德”。首先，要注重人格教育。康德曾指出，审美存在是人的本质存在，他提出“审美无功利性”，主张用艺术和审美为人类寻找价值与信仰[29]。审美育人并不只在于道德的目的，而更在于对人的本质的认识[30]。注重人格教育不仅能达成美育的陶冶，也能追求道德的最高目标“培养完人”。其次，教育的升华要关注学生的实践行为。学生通过感悟可以达到对教学活动的升华，从而得到经验去改善或提高自身的境界。通过教师带领学生进行感悟，可以提高学生的素质和精神的陶冶，以达成二者之间巧妙地结合。教育的升华不能局限在思想层面上，更要在学生的行为上得到体现，通过对教育的升华从而指向学生行为的改变。最后，要明晰“育美”不等于“育德”。在实践当中，二者之间的结合要把握好分寸，不能出现“美育德育化”等现象，美育和德育有着本质的区别，它们可以相互结合但是不能相互取代和排斥。美育注重个体人格的培养是一种发展的教育，而德育则是注重社会人格的培养是一种规范性的教育。因此，教师要清楚地认识到二者的本质区别，在实践中将二者有机地结合起来并相互补充。

参考文献：

[1][11]顾平. 审美发现、美感体验与精神升华——美育意涵的正解[J]. 上海文化,2022(08):111-121.

[2][3][5][13]〔德〕席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇,译. 北京:社会科学文献出版社,2016:9;12;22;129.

[4]许韶平,王海芳. 当代大学生审美教育新探[M]. 北京:光明日报出版社,2013:15.

[6]北京大学美学教研室. 中国美学史资料选编(下)[M]. 北京:中华书局,1982:424.

[7]肖祥. 道德想象与德性教化的审美转向[J]. 教育研究,2023(01):47-57.

[8][19]鞠玉翠. “立美教育”再探[J],教育研究,2018(08):59-65;59-65.

[9]张玉能. 实践转向与审美教育——审美教育作为审美创造实践转向社会[J],2013(05):46.

[10]程岭. 感美、立美、创美:教学审美化的理路与实现[J]. 中国教育学刊,2022(03):8.

[12]田仁湛,陈立新. 从感性遮蔽理性到理性解构感性——马克思《博士论文》的启迪[J]. 武汉理工大学学报(社会科学版),2016(04):698-703.

[14]李艳. 审美与功利关系的三个发展阶段[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2011(04):244-246.

[15]范明华. 从中国传统心学看审美教育的特质[J]. 理论月刊,2023(02):144-151.

[16]柏拉图. 柏拉图全集:第一卷[M]. 王晓朝,译. 北京:人民出版社,2002:522.

[17]毛泽东. 关于正确处理人民内部矛盾的问题[N]. 人民日报,1957-06-19.

[18]徐若梦. 美育漫谈[M]. 北京:九州出版社,2021:98.

[20]李庚香. 以美育美——用“大美育”创造新时代美好生活[J]. 河南社会科学,2021(06):1-15.

[21]金雅. 中华美学精神的实践旨趣及其当代意义[J]. 社会科学辑刊,2018(06):59-64,213.

[22]周作宇. 大学治理的伦理基础:从善治到至善[J]. 高等教育研究,2021(08):1-19.

[23]李玉文. 论美的学科素养及实践价值[J]. 教育科学研究,2022(06):19-24.

[24]李轩熠,田春璐,魏红祥. 发现科学之美——中国科学院物理研究所“科学与美的融合”主题讨论侧记[J]. 物理,2019(09):616-617.

[25]刘志军. 新时代综合素质评价的创新实践[J]. 课程·教材·教法,2023(02):28-31.

[26]张玉能,张弓. 建设意象论美学——以新实践美学为视角[J]. 社会科学战线,2021(05):151-159.

[27]朱光潜. 朱光潜全集(第10卷)[M]. 合肥:安徽教育出版社,1993:504.

[28]王鑫,鞠玉翠. 审美素养:从素朴审美力到生活艺术家[J]. 教育研究,2022(07):31-41.

[29]章启群. 人类解放与艺术拯救——马尔库塞审美哲学述评[J]. 安徽师范大学学报(人文社会科学版),1994(01):26-35.

[30]薛欣晨,孙彩平. 德育方法论的审美转向及问题讨论——兼论美德伦理学的审美启示[J]. 教育科学研究,2021(12):27-32.

（责任编辑：孙冰玉）

Walk to Balanced, Powerful, and Highest Good Aesthetic Education

——The Development Path of Contemporary Aesthetic Education

MA Xinle, ZHANG Xinhai

(*Henan University*, *Kaifeng*, *Henan* 475004, *China*)

Abstract: Aesthetic education still plays a great role in today's era, and it is an important carrier for promoting quality education. Aesthetic education is to promote the education of students to perceive beauty on the basis of beauty, and ultimately point to the presentation of behavioral beauty. At the same time, aesthetic education is not simply equivalent to art education and moral education, but is a relationship of mutual promotion and mutual influence. In order to avoid the ambiguity of these concepts, on the basis of analyzing the concepts related to aesthetic education, we should grasp the attitude of contemporary aesthetic education, that is, aesthetic education should be the education of the unity of rationality and sensibility, the education of "beautiful heart" and the education of "non-utilitarian". behavioral education. Then, we will pursue the value orientation of aesthetic education, which is "balance", "Highest Good" and "powerful". Finally, in order to promote the healthy development of contemporary aesthetic education, we should break the strange circle of aesthetic disciplinarization, set up a reasonable non-utilitarian evaluation mechanism, promote the practice of "unity of knowledge and action" in aesthetic education, and clarify and balance the cultivation of beauty and virtue in education.

Key words: aesthetic education; unity of knowledge and actiondue state; value orientation; quality education; implementation path

---

(上接第 134 页)

The Present Situation, Shackles and Way Forward of Interdisciplinary Development in the Perspective of Disciplinary Discipline Training

——Taking the Subject of Education as an Example

DU Jin

(*Huazhong University of Science and Technology*, *Wuhan*, *Hubei* 430074, *China*)

Abstract: The shackles of disciplinary discipline on the intersection of educational disciplines are mainly reflected in three aspects: one is theory-centered, the other is discipline-centered, and the third is with the circle culture as the catre. In order to realize the cross-discipline of education, we should explore the way of breakthrough from the fence of disciplinary discipline, from "theory-centered" to "nurturing practice-oriented", from "discipline-centered" to "practical problem-oriented", and from "discipline-centered" to "practical problem-oriented". From "theory-centered" to "educational practice-oriented", from "discipline-centered" to "practical problem-oriented", and from "commensurability supremacy" to "academic self-awareness-oriented", we should from "teaching for teaching" to "teaching for originality" promote breakthroughs based on both cross-disciplinary education and cross-disciplinary research.

Key words: disciplinary discipline; intersection of educational disciplines; parenting practices; practical issues; academic self-awareness

美国威廉姆斯学院教师发展机制研究及其镜鉴

陶 焱
（新乡学院，河南 新乡 453003）

[摘 要]威廉姆斯学院专注卓越本科教育，曾连续 13 年在美国文理学院排行榜中拔得头筹，这得益于其独特的教师发展机制。威廉姆斯学院教师发展机制以多态型组织作为教师发展基本架构，以适切型教学作为教师发展主要内容，以兼容型职业作为教师发展专业方向，以包容型教师福利作为教师个人发展保障。通过对组织发展的学科完整度、结构稳定度以及形式灵活度建设，对教学发展的教研融合、师生互动以及道技共生的关系维持，对专业发展的管理者、教学者、研究者以及服务者的身份塑造，以及对个人发展的形式多样、程序多重、价值多元的福利设置，以期为我国一流本科教育提供镜鉴。

[关键词]美国；文理学院；教师发展；本科教育
[中图分类号]G649 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)02 - 0143 - 07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 02. 021

文理学院是美国博雅教育的精髓以及高等教育的滥觞，被称为“美国大学的活化石”[1]。文理学院在美国有两种类型：一是大学附属学院，例如哈佛大学下辖的哈佛学院；二是独立文理学院，以威廉姆斯学院为代表[2]。作为美国最顶尖的文理学院，威廉姆斯学院曾连续 15 年蝉联美国文理学院排行榜第一位。之所以有如此成就，在学者维基·贝克等人看来，学院教师发展至关重要[3]。本文将以威廉姆斯学院为例，分别从多态型教师组织、适切型教师发展、兼容型教师角色以及复合型教师福利等 4 个维度分析美国文理学院教师发展机制，以期为中国一流本科教育教师发展提供镜鉴。

一、多态型教师组织

威廉姆斯学院设置教师发展组织，旨在培养教师发展能力，从而保障教师队伍的可持续发展[4]。从组织类型来看，以教师委员会为依托，以教学中心为核心机构；从服务内容来看，包括院系学术项目与横向的多校园合作项目[5]；就人员构成而言，教师委员会由各级行政管理人员和一线教师组成；就组织层级来看，教师委员会直属于学院院长办公室；就组织服务对象而言，教师委员会主要服务学院教师专业化发展。

此外，威廉姆斯学院多态型教师组织有 3 种形式：分类组织、科层金字塔及非常设与常设委员会[6]。首先是分类组织。威廉姆斯学院常设有教师委员会组织主管教师发展的各项事宜，其下辖的教师指导委员会负责学科指导，教师评审陪审团负责学科审议，教师面试小组负责学科分流，教师薪酬委员会负责学科筹建。此外，威廉姆斯

[收稿日期]2024 - 01 - 02
[基金项目]2022 年度河南省科技厅软科学项目研究“跨文化视域下文化自信的融入性研究——以传统文化世界性传播为例”（项目编号：222400410062）；2023 年河南省教育厅人文社会科学项目“后疫情时期高校就业与招生计划、人才培养联动机制研究——以河南省师范生就业现状为例”（项目编号：2024 - ZDJH - 484）。
[作者简介]陶焱（1994 - ），女，河南商丘人，硕士，新乡学院教育科学学院助教；主要研究方向：教育哲学、学科教学（英语）、比较高等教育。

学院设置有教学中心负责教学设计与课程大纲安排。二者共同致力于学院学科质量的深度挖掘以提高办学水平。其次是科层金字塔。就纵向组织机构而言，自上而下的科层设置具有较高稳固性。教师委员会金字塔顶端设有教务长一职全权负责教师发展一切事务。为避免权力过于集中，科层金字塔向下分流，由两名副教务长分管行政，一名助理教务长协助日常工作，一名信息系统管理员负责收集汇总信息。在金字塔基础端，由全体教授、副教授、助教、高级讲师及全职讲师与教员组成，基层教师可以监督教师委员会日常运转。由此可见，教师委员会呈现出由高到低的三级科层安排，组织结构运行简明，人员配备紧凑合理。最后是非常设与常设委员会。就横向组织架构而言，常设与非常设的并行机构措施使得教师委员会人员覆盖广泛，运行灵活。教师委员会分为常设委员会以及非常设委员会。常设委员会是由教职工投票设立的长期教师组织，而教师委员构成则由全体教师投票决定。教师需具备专职身份，方可参与常设教师委员会选举。常设委员会中的专职教师委员需要保持与学院使命相向而行的持久忠诚度；非常设委员会教师无需投票监督就能入会，但只有临时委员身份，主要因为兼职教师委员忠诚度未定，职业去向未知，生涯也未定型，故而想法多元且冒进。教师委员会并行机制使得威廉姆斯学院的教师组织发展既稳定又灵活，二者相互调和，既能在一定程度上克服常设委员会的保守性，又能避免非常设委员会的激进冒险。

二、适切型教师发展

威廉姆斯学院鼓励和支持师生之间沟通交流，并用适切型教师发展回应区域高等教育系统多样性的教学需求[7]。尽管威廉姆斯学院作为美国文理学院翘楚，却面临诸多挑战，其中最棘手的便是教学问题。受缚于博雅教育的传统观念，威廉姆斯学院始终秉承培养完人的教育理念，但被人诟病的问题在于传授知识过程中混淆了个人品格和学术旨趣[8]。为此，威廉姆斯学院教师教学发展正致力于育人理念的调谐。

（一）教研融合

教学与科研不是非此即彼与零和博弈的关系。教师不仅是研究型学者，也是教学管理者，前者赋予后者学科地位，后者促进前者发挥学术影响，二者相辅相成，互相促进。教师在巩固各自学科领域本有的学术地位时，需尊重学术发展规律，促进教学与科研使命有机融合。威廉姆斯学院作为一所以本科教学为主的精英文理学院，也鼓励教师开展科研服务，并力图找出兼顾教学和科研的融合点[9]。一是将研究经验作为培养未来科学家的重要灵感和实践，大力推进师生参与科研项目，主要体现在4－1－4学制，即一学年春、秋学期各4门课外加冬季1个科研项目。二是学院关系办公室专门提供研究和专业旅行资助，且根据不同级别的教师设置1 500—3 500美元不等的年费，甚至有特殊需要还可累积到次年最高达6 500美元的资助帮助教师进行学术休假。三是冬季科研项目培养师生潜心科研并提供天文观测、饮食健康、考古科学以及全球化研究等项目，师生可就研究内容、方法以及结论等开展教学设计。

（二）师生互动

《普林斯顿评鉴》曾将威廉姆斯学院评为“学生最容易与教师亲近”的文理学院之一，这得益于学院始终秉持以学生为中心的师生关系，建立起充足的偶然性互动（为师生深入互动做准备）、多元的功能性互动（为提高教学能力打基础）以及广泛的人际性互动（为形成学习动机作铺垫）。教学互动不仅发生在课堂之上，而且反映在生活之中。一是师生共餐计划，鼓励教师在课下与学生一对一见面，该计划允许教师在餐厅与学生共享免费餐点，为师生交流共处提供极大便利[10]。二是借助福特基金会资助用于支持“发现课程”所主导的启发式课堂互动，以及在1988年引进的牛津式辅导课，鼓励师生在课堂上进行启发式教学。

（三）道器融合

教师心灵之道与教学之技的内在逻辑强调，教师对于技术不是人身依附而是价值的理性主宰。技术理性无形中加深了教师个体对教育技术人身依附程度，学院在应对教师教学发展的过程中极为谨慎地审视了博雅教育的传统理念以及教师个体价值的理性主宰，以审慎的姿态回归价值理性，传承和发展文理学院的办学特色[11]。例如威廉姆斯教学技术（简称WIT）是由学院信息技术办公室（简称OIT）主办的暑期技术实习项目，该项目旨在开发教学高质量网络、视频、多媒体以及其他课程，为师生提供互动交流机会。其目的是以商谈形式让师生摆脱对技术的依赖，回归教育的原点——人。基于教师设计的多元化项目包括视频、音频创建、3D建模、地理信息系统、网页设计、动画与数据可视化等，在未来10年中继续为威廉姆斯教学发展提供技术

助力[12]。此外，信息技术办公室专门安排 4 名教育技术专家在支持教师将当前信息技术整合到课堂教学，强调师生共同体的批判精神，回归价值理性的基本逻辑，既要呼唤个人价值又要在科技日盛中实现道器融合。

三、兼容型教师职业

如何开发服务于公民目的的博雅教育以及相关研究项目是全体教师面临的共同挑战，但以教师做为教者与学者传统核心角色为基础的教学与科研已不再适应当前角色兼容性的挑战[13]。因此，教师如何以不同类型的知识匹配自身发展前景，将对专业发展提出进一步要求，这在很大程度上会随着他们在学院内部的发展轨迹而发生变化[14]。换言之，不同阶段有不同的角色定位，不同的角色定位又有着不同的专业发展内容。对威廉姆斯学院而言，专业发展是致力于塑造教师成为管理者、教学者、科研者以及服务者等角色，并为其提供 3 种相关专业资源。

（一）塑造管理者以实现驻路与进路兼容

首先，针对个人生涯阶段，威廉姆斯学院为教师提供包括职前、职中、职后以及荣誉员工培训的全方位专业学术资源。教师可在专业发展中获得一般性资源以及针对性资源，前者主要提供教师驻路各岗位所要明晰的职责操守，待资源整合之后便确定下来；后者主要提供教师进路岗位间流动所要竞争的相关条件，包括软、硬实力，会根据竞争标准与时俱进，资源呈现流动性特征[15]。其次，针对职务调整阶段，学院在阶段性培训中重视各部门对有关任命、重新任命以及晋升的初步建议，然后将建议交由任命和晋升委员会（简称 CAP）统一审议各部门的建议，并将审核之后的建议转交教师委员会主席，再以个人名义向董事会提出建议，以便采取最终行动。对于教师驻路的静态标准而言，CAP 在审议各部门提交的年度人事报告时，会定于每年秋季审核兼职教师的绩效和进度，并且在入职前鼓励教师将人事档案保存在各自部门和学院院长办公室，以便追踪他们的专业发展。对于晋升教师进路的动态标准而言：一是承诺继续提高本科生健全人格以及有效教学的能力，二是证明自身可以在适当领域为艺术或学术作出相应贡献，三是对学院社区作出重要贡献。

（二）平衡教、研者以实现专业与职业兼容

对专业而言，首先是教师招聘，用何种标准招聘何种人才、由谁负责招聘、怎样进行招聘以及招聘完成后如何进行管理安排，这取决于学院对教师专业理念的定位审核；其次是教师评价，如何在教学与科研之间寻找平衡点合理分配时间和精力，使之贴合学院使命，以及教师如何完成学生阶段性成长目标，均会影响教师评价导向；最后是教师支持，学院秉持教学为主、科研为辅的办学宗旨，同时又保持对科研的热情，为教师提供科研发展资助以及学术保障。对职业而言，学院关注教师职业倦怠问题。基于学生阶段性成长目标，教师需制定相应的阶段性成长任务并加强专业学习，进而能够胜任教学任务。该阶段性过程非常具有挑战性，与整个职业生涯相比，阶段性任务的完成只是教师发展的一环。随着职业年限增加与教学经验的成熟，职业生涯中期教师对课堂教学愈发轻车熟路，并且在教师队伍更新迭代中扮演重要的教学、行政及服务角色。然而他们却面临着“职业生涯中期驼峰”，体会着经常发生的职业倦怠感，并遭遇生涯的“最艰难时刻”[16]。因此教师要正视专业与职业的平衡，以此回应学院对繁重教学与科研任务的要求。如何蜕变为成熟稳定的教学骨干，威廉姆斯学院提出“为了中期教师”计划。例如终身教师的学术休假、助教休假、带薪休假以及无薪休假，旨在鼓励不同生涯阶段教师向更高专业阶段努力，保持教学创新与科研探索精神。

（三）打造服务者以实现理论与实践兼容

威廉姆斯学院教师受学院、附属学院及不同学科背景影响会产生断裂的身份建构，除将管理、教学与研究进行整合用于对身份兼容性的尝试，还需打造生活与社区服务活动等[17]。学院通过加入国家教师发展与多样性中心（简称 NCFDD）为其提供生活指导，主要服务对象为入职教师、博士后和研究生。基于海量在线指导资源，学院教师可以借鉴其他学院社区服务经验，以此为依托打造师生共同体，致力所在社区志愿服务。同时，每周还有一次电话回访确保社区服务连贯性与反馈性；每月定期举办核心课程网络研讨会以及客座专家讲座，为师生提供专业支持；设置便于同行指导的私人论坛，既能保护教师个人隐私，又能及时处理现实问题；建立每月匹配的问责伙伴关系并做出为教师提供指导津贴的教师成功计划，从而获得人脉支持以及资金援助[18]。

四、复合型教师福利

威廉姆斯学院教师个人发展非常适切地融入了

他们的职业阶段，并成为教师发展的最关键特征之一[19]。因此个人成长及跨阶段晋升需进一步保障，以便帮助个人适应这些变化而实现职业成长。在教师个人发展方面，学院设置人力资源办公室，以包容和专业的方式与个人进行接触，提供相关咨询、指导和各种资源，从而培养和支持多元化的高标准教师[20]。

（一）强制福利与自由福利

威廉姆斯学院旗下集团作为维持和运行学院的主要经济形式，为教师提供多种形式的福利，其范围之广、种类之多以及内容之丰富堪称文理学院的福利典范。

首先是强制福利：一是现实福利。提供教师专业发展所需资金，例如员工援助计划针对教师教学发展、科研需要及时给予资金以及智力援助。二是固定福利。为教师缓解后顾之忧，例如福利返还政策，教师无需担心科研投入与产出不成正比的问题，学校会定期给予福利返还以确保科研持续性。三是长期福利。可以增加教师职业安全感，例如退休教师返聘计划，教师可根据自身实际情况自由决定去留，学院需无条件为教师提供相关合同办理。四是学校福利。协助教师应对教学挑战，例如退休员工和提前退休员工的福利。一方面给予退休福利政策，激发退休教师积极性；另一方面为确保新老教师交替，学校会特别安排离退休及提前退休人员对新晋教师与骨干教师进行相关培训。

其次是非强制性福利。一是网上福利。提供学术网站会员身份，支持海量教学资源下载。二是额外福利。低价订阅各种杂志书籍，共享纸质学术资源。三是短期福利。安排短期培训名额，拓宽校外交流渠道。四是家庭福利。发放各种医疗折扣，享受生活健康体验，平衡工作与家庭，例如健康保险、视力保险、牙科保险、延期心理门诊保险福利、人寿保险和意外死亡及伤残保障福利[21]。

（二）个人福利与国家福利

这两种福利分别代表两种渠道——私人与国家。而且，两种渠道需经过两种程序：私人程序福利能够具体问题具体分析，因人而异地让教师个人发展灵活多样；公共程序福利能够集体解决共性问题，因势利导地让教师队伍发展更加稳定持续。首先通过私人程序的个人经济福利包括子女教育津贴、住房津贴、交通津贴、餐费津贴，学校还会根据新聘任教师家庭地址与学院距离的远近给予相应搬家补助等。其次通过公共程序的国家公共福利是指学校为回报和激励教师而提供给全体职员均可享受的一些福利项目，通常包括劳动保护、内部医疗和旅游等。学院下设有福利委员会，以顾问身份向学校财政单位提供建议，探索并制定程序合规的福利内容。具体而言，一是有顾问人员研究现有福利计划及其对教师和学院发展目标的影响；二是有会计人员帮助和确定预算制定过程中应涉及的多种替代方案；三是有信息人员为教师提供多种信息渠道，让个人发展更加透明[22]。

（三）专职福利与兼职福利

福利覆盖范围的价值包容性很强，例如不同社会背景、种族肤色以及性别差异均不能作为给予福利的参考坐标；又如任何寄希望获得个人发展的教师无论出于何种地位、生涯阶段抑或专、兼职身份都必须给予相应福利。虽然威廉姆斯学院同时向专、兼职教师提供图书馆、邮寄打印服务、外语文学及文化服务、戏剧和舞蹈中心以及运动设施等，但是专业办公场所、学校新闻出版服务、教材服务、信息技术服务以及奥克莱中心（人文社科服务）却为专职教师独享。

五、借鉴与启示

为培养一流人才、建设一流本科教育，2018年6月，150所高校于四川成都召开了新时代全国高等学校本科教育工作会议，期间联合发布了《一流本科教育宣言（成都宣言）》，提出“坚持以本为本、推进四个回归”，这是高等教育改革发展的基本遵循。同年7月，“高校一流本科与新工科建设专题研讨会”成功召开，全国近300所高校的500余位代表齐聚山东青岛参加会议。其中，四川大学教务处张红伟处长以“以课堂教学改革为突破口的一流本科人才培养川大实践”为主题作报告，分享了“探究式—小班化”课堂教学改革等“川大风格”的一流本科教育教学改革实践，实际上与美国文理学院致力于提供小规模班级授课的高质量精英教育理念不谋而合。“文理学院被誉为美国本科教育的最好模式、本科教育实践的最佳典范，尤其是其博雅教育更是受到各国高等教育的推崇与模仿”[23]，其教师发展经验更可为我国建设一流本科教育提供镜鉴。

（一）夯实认同基础，改变评价路径

威廉姆斯学院多态型教师组织发展意义在于驱动学院使命与组织战略举措以及发展规划相向而

行，为教师发展提供组织载体并夯实认同基础。教师是博雅教育的践行者，文理学院致力于招聘与其组织精神相契合的教师，也是为认同博雅教育理念奠定组织基础。威廉姆斯学院教务长萨法·扎基曾在告全体教师年信中提到，“无论教师、讲师或终身教师，都在寻求建立联系，并切合时宜地加入我们”[24]。有研究表明多态型教师组织发展可通过正式部门与非正式部门的关联互动促使教师在应对未来挑战中发掘实践议题，而教师的正式与非正式互动所塑造的正式与非正式角色关系，则成为积极解决实践议题的组织方式[25]。就此而言，我国建设一流本科需从院校文化和组织制度上着手，灵活改变固有的教师评价路径，理性认识本科教育所需环境、资源与制度支撑。一是基于实践逻辑的教学组织发展可以加强各级行政管理人员与基层教师之间的通力合作，对政策研究进行有效性评估。二是利用组织优势关注并优化教师特征（包括职业阶段、年资结构与部门机构），这样能始终保持对组织优先发展事项的清醒认识，进而打破以往的评价路径，抓住主要矛盾，厘清发展方向。三是加强校内外及国内外合作打破学术简仓结构，即突破博雅教育和职业教育及应用之间的区隔[26]。其合作结盟、国际合作等方式可以帮助教师突破象牙塔，将教学实践和现实问题联系在一起，进一步提高教学质量、丰富教学方式。

（二）打破一元导向，松绑科研枷锁

威廉姆斯学院的使命陈述中强调：“我们的目的不在于提供专业化的职业训练，而是把重点放到如何训练学生的口语、写作以及分析和解决问题的能力上，这些能力正是与广泛科学问题紧密相关的。推行博雅教育的原因就在于一个受过广泛通识教育的人要比一个只受单一学科狭隘训练的人，更能适应公共生活需要。”[27]此外，在针对威廉姆斯学院学生的调查问卷当中，提及“你认为威廉姆斯学院如何更加具有吸引力”时，学生的高票答案均指向“卓越的教育质量”，这正是学院教师的教学发展意义所在——让学生成为正直、诚实和具备社会责任感的合格公民[28]。针对目前我国高等教育系统存在的主要问题是一流大学评价的一元化导向所导致的唯论文、唯科研倾向，再加上人才培养成效难以量化，进而加剧对本科生教学的轻视以及院校类型的单一化等问题[29]，一是可以效法美国文理学院对教学质量一以贯之的重视，鼓励教师积极投身教学而非专一于科研，甚至包容学生与教师共同展开研究活动以促进教学进一步发展；二是可以丰富办学实践，开设更多职业化课程和学习项目来吸引学生就读，同时加强教师与学生工作世界的联系，为培养“双师型”教师做好准备；三是可以缓解非升即走的压力，给予教师提供更多的包容性成长环境，充分发挥教学主动性。

（三）跟随使命“漂移”，打造多重身份

威廉姆斯学院教师专业发展意义在于保持教师教者与研者的相对平衡，还能与外界保持互动，让教师作为服务者融入社区。在当前美国文理学院使命“漂移”时期，即从过去重教学轻科研的教师身份到现如今二者并举且融入多种身份的兼容型专业发展，威廉姆斯学院无法置身事外[30]。毋宁说教师作为这股潮流中的中流砥柱不仅需要迎流而上，更需要借势、用势进一步打造管理者、教学者、研究者以及服务者的多重身份。正如威廉姆斯学院网络办公室负责人所说，“在威廉姆斯，我们致力于提供各种机会去连接或重新连接特定职业阶段的教师参与兼容型专业发展，并为他们广泛开放各种资源”[31]。而美国研究型大学对于科研学术的重视业已影响到文理学院的教师专业发展，在保证教学质量基础地位的同时，用科研促教学的融合式发展能够进一步提高教学质量。因此在借鉴文理学院使命“漂移”的过程中，对于学科专业水平的提高也意味着改进教师专业发展，不仅需要教师钻研教学方式方法，精进教学业务能力，同时也应当通过科学实验、项目研究、期刊发表等措施促进学科专业能力提升反哺教学发展。无论大学的职能如何演变，我国一流本科教育对于人才培养的本质职能从未改变，所以要求教师巩固教育教学的基础地位自不必说，但这并非意味着就将科研学术抛诸脑后。这要求教师不仅具备教育教学能力，而且兼顾学科专业能力，因为学科专业水平才是教师胜任教职的重要前提。特别是以绩效评价为重要手段，打造一支高质量、高水平的高校教师队伍，坚持“以本为本”、切实提高本科教育教学水平，建设具有中国特色、世界水平的卓越本科教育[32]。

（四）提高个人素养，加快职业蓄力

威廉姆斯学院教师个人发展意义在于通过多态型福利为教师个性化发展提供助力，教师一方面作为独特个体需得到相应重视，另一方面作为学院有机组成部分应当最大程度匹配整体发展。正如一名来自威廉姆斯学院的教师在一份不记名调查中所说，“作为威廉姆斯学院一员，我非常确定地发现

自己能够在这样好的福利条件下很好地管理来自教学的压力、满足科研服务的要求，应对组织发展的需要”[33]。由此可见，威廉姆斯学院基于个人发展需求与资源培养的战略定位，大力支持教师在其职业生涯中有所作为，更好地与学院使命相向而行，为将来做好准备。从威廉姆斯学院对教师个人发展助力来看，我国在建设一流本科教育过程中，应当高度重视教师队伍建设中的个人发展问题。一是积极构建教师服务评价体系。在为教师提供多种实践经验的同时，能够提高教师社会责任感、集体荣誉感以及师生共同体的意识自觉。二是努力打造教师福利评价机制。在为教师提供多种福利的同时，变相激励教师努力开展教学质量评比活动，提高自身业务水平，同时与学校形成命运共同体，重点关心学生培养问题。三是为教师建立学术年假制度。通过长期稳定的、系统综合的教学培训，给予教师足够的研究资助。为新教师减少教学课时、减少服务工作量，从而挤出多余时间参与个人发展培训。鼓励资深教师与新教师建立教学共同体，要求入职第一年必须有资深教师进行课堂观察，为新教师职业发展提供积极助力[34]。

参考文献：

[1][2]Allan O. Pfnister. The Role of the Liberal Arts College[J]. The Journal of Higher Education, 1984 (02): 145 -170.

[3]Vicki L. Baker, Meghan J. Pifer, Laura G. Lunsford. Faculty development in liberal arts colleges: a? look at divisional trends, preferences and needs[J]. Higher Education Research and Development, 2018(39): 1 -16.

[4]吴振利. 美国大学教师教学发展研究[M]. 北京：教育科学出版社, 2012: 1.

[5]Delivee L. Wright. “Program types and prototypes,” in Emily C. Wadsworth eds., A Handbook for New Practitioners [M]. Stillwater Oklahoma: New Forums Press, 1988: 13 -17.

[6]Williams College. Williams College Faculty Handbook 2021 - 22 [EB/OL]. https://faculty. williams. edu/faculty - governance/faculty - handbook/, 2021 -09.

[7]Vicki L. Baker, Meghan J. Pifer, Laura G. Lunsford. Faculty Challenges Across Rank in Liberal Arts Colleges: A Human Resources Perspective[J]. Journal of Faculty Development, 2016(01): 21 -28.

[8]Eugene M. Lang. Distinctively American: The Liberal Arts Colleges[M]. Daedalus: the American Academy of Arts and Science, 1999: 133 -150.

[9]王春春. “与众不同的学院”美国文理学院的特征分析[J]. 高等教育研究, 2009(05): 85 -91.

[10]Williams College. Faculty Meals with Students[EB/OL]. https://faculty. williams. edu/faculty - support - and - resources /facultystudentmeals/, 2021 -09.

[11]卓泽林, 柯森. 当今美国文理学院的问题与危机[J]. 中国人民大学教育学刊, 2013(03): 54 -63.

[12]Trevor Murphy. Williams Instructional Technology: Summer Students Working on Faculty Projects[J]. Williams College, 2007(31): 272 -276.

[13]Alan H. Bloomgarden, Kerry Ann O’Meara. Faculty Role Integration and Community Engagement: Harmony or Cacophony? [J]. Michigan Journal of Community Service Learning, 2007(02): 5 -18.

[14]Williams College. Professional Development and Mentoring at Williams[EB/OL]. https://faculty-networks. williams. edu/events/professional-development-and-mentoring-at-williams/, 2021 -09.

[15]Williams College. Williams Networks[EB/OL]. https://faculty-networks. williams. edu/, 2021 -09.

[16]Williams College. Williams Networks[EB/OL]. https://faculty-networks. williams. edu/for-mid-career-faculty/, 2021 -09.

[17]Colbeck, C. L. Merging in a seamless blend: How Faculty integrate teaching and research[J]. Journal of Higher Education, 1998(06): 647 -671.

[18]Williams College. Williams Networks[EB/OL]. https://faculty. williams. edu/articles/ncfdd-national-center-for-faculty-development-diversity/, 2021 -09.

[19]Ross, C. Teaching renewal for midcareer faculty: Attending to the whole person[J]. To Improve the Academy, 2015 (01): 270 -289.

[20]Williams College. Human Resources[EB/OL]. https://hr. williams. edu, 2021 -09.

[21]Williams College. Benefits[EB/OL]. https://hr. williams. edu/benefits/, 2021 -09.

[22]Williams College. Benefits Committee[EB/OL]. https://hr. williams. edu/benefits/benefits-committee/, 2021 -09.

[23]王东方, 方军. 一流本科教育的典范：美国文理学院是如何办学的[J]. 高等教育研究, 2020 (06): 103 -109.

[24]Williams College. The Dean’s Annual Letter 2020 -09 [EB/OL]. https://faculty. williams. edu/about/the-deans-annual-letter/, 2021 -09.

[25]Meghan J. Pifer, Vicki L. Baker, Laura G. Lunsford. Academic departments as networks of informal learning: faculty development at liberal arts colleges[J]. International Journal for Academic Development, 2015(02): 178 -192.

[26]卓泽林, 杨体荣. 当前美国文理学院的办学理念和模式研究[J]. 复旦教育论坛, 2017(05): 106 -112.

[27]Williams College. College Mission[EB/OL]. https://president. Williams. Edu/college-governance/college-mission/, 2021 - 09.

[28]Williams College. What Williams Is[EB/OL]. http://alumni-news. williams. Edu/2018/jan/cover _ story/what-williams-is/,2021 - 09.

[29]王利平,贾宇婧. 在大众教育与人文修养之间:美国文理学院的历史和现状[J]. 高等教育研究,2023(01):85 - 98.

[30]马东影,刘宝存. 美国文理学院使命"漂移"的成因与影响——基于新制度主义学派合法性机制的视角[J]. 高教探索,2021(01):70 - 76.

[31]Williams College. Williams Networks[EB/OL]. https://faculty - networks. williams. edu/networking/,2021 - 09.

[32]高晓杰,魏晓艳. 美国文理学院教师绩效评价的经验与借鉴[J]. 中国高等教育,2019(24):55 - 57.

[33]Baldwin, R. G. , Blackburn, R. T. The academic career as a developmental process: Implications for higher education[J]. The Journal of Higher Education,1981(03):598 - 614.

[34]王春春. 高等教育普及化时代的精英本科教育——基于美国文理学院的案例分析[J]. 教育研究,2017(11):140 - 146.

(责任编辑:王岚)

A Study of Faculty Development Mechanisms at Williams College in the United States

TAO Yan

(*Xinxiang University*, *Xinxiang*, *Henan* 453003, *China*)

Abstract: Williams College's focus on excellence in undergraduate education, and its 13 consecutive years at the top of the list of America's liberal arts colleges, is due to its unique faculty development mechanism. Williams College's faculty development mechanism is based on a polymorphic organization as the basic structure of faculty development, appropriate teaching as the main content of faculty development, compatible careers as the professional direction of faculty development, and inclusive faculty welfare as the personal guarantee for faculty development. Through the construction of disciplinary integrity, structural stability, and formal flexibility for organizational development, the maintenance of teaching-research integration, teacher-student interaction, and ethical-technical symbiosis for pedagogical development, the shaping of identities as administrators, pedagogues, researchers, and service providers for professional development, and the establishment of welfare for personal development in the form of various forms, multiple procedures, and value pluralism, Williams College aims to provide a mirror for China's first-rate undergraduate education.

Key words: the United States; College of Arts and Sciences; teacher development; undergraduate education

美国青少年幸福观培育：举措、特征及启示

任小琴
（西华师范大学，四川 南充 637000）

[摘 要]在我国社会主义进入新时代的今天，党和国家越来越关注人民的满足感、幸福感，幸福观教育成为青少年教育中必须重视的环节。美国对青少年的幸福观培育发展较早，有很多值得我们反思与借鉴之处。美国幸福观培育举措良多，既有专门开设的“幸福课”，又有潜移默化的情绪引导和人格培养。通过梳理美国幸福观培育的举措，可以看出其幸福观培育呈现出目标淡化性、广泛渗透性、科际整合性、交流对话性、价值选择性、现实实用性等特征，对我国的幸福观教育有着重要的启示。但是由于国情、文化、环境等诸多要素的差异，我们必须在深刻反思之后，以扬弃的态度学习借鉴。

[关键词]美国；青少年；幸福观培育；积极心理学；公民教育
[中图分类号]G53/57 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)02－0150－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.02.022

幸福是人类生活的永恒追求，随着我国经济基础的快速发展，党和国家越来越关注人民的幸福感、获得感、满足感，幸福观教育渐渐被社会和学界所重视。美国青少年的幸福观培育发展较早，有很多值得我们反思与借鉴之处。

20 世纪中叶，在经历了经济高速发展之后，美国社会开始反思经济发展与人的关系，对主观幸福感(Subjective Wellbeing，简称 SWB)的关注也发源于这一时期。在经过对 SWB 的描述性研究、模型建构研究、实证研究的阶段以后，美国社会和学界意识到“幸福观”教育的重要性，认为幸福是需要培育并且可以培育的。以 Witter、Schimmack、Diener 等为代表的学者开始将目光聚焦到文化因素对人们幸福观的影响，他们对个体的幸福观进行文化溯源，追问幸福观的形成机制。

一、美国青少年幸福观培育的基本举措：幸福教育

美国社会与学界虽然没有明确而直接地提出幸福观培育，也没有专门的组织和机构实施，但毫无疑问他们是非常重视幸福观培育的国家。如同习近平总书记评价的那样：“在宣传方面，西方国家是很有一套的……做‘看不见的宣传’。他们的策略是，上乘的宣传看起来要像从未进行过一样，最好的宣传应该是能让被宣传的对象沿着你所希望的方向行进，而他们却认为是自己在选择方向。”[1]美国的幸福观培育亦是如此，更多通过非正式的、非官方的、多角度渗透性的渠道来完成，以人本主义、实用主义、个人主义为指导思想，以关怀理论、积极心理学理论为理论基础，形成了较为完善和系统的体系。

[收稿日期]2024－01－24
[基金项目]2023 年度教育部人文社会科学研究一般项目“追求美好生活背景下青少年幸福观调查及协同培育研究”(项目编号：23YJA710033)。
[作者简介]任小琴(1981－)女，四川南充人，法学博士，西华师范大学副教授；主要研究方向：思想政治教育与思想文化建设。

（一）幸福课程

美国幸福教育最核心的是幸福课，这是幸福教育的主体课程。最早开设幸福课的学校是哈佛大学，目前已有数百余所学校开设有幸福课，得到了青少年的广泛认可和喜爱。美国的幸福课最早可追溯到泰勒·本－沙哈尔，他主讲的“积极心理学”课程重点关注了人的幸福，被称之为幸福课，这门课程开设以后迅速打破了哈佛大学选修课被“经济学导论”垄断的历史[2]。以泰勒·本－沙哈尔为代表的幸福课教师认为幸福是一种可以通过学习获得的能力，这项能力对人的一生极其重要。利用积极心理学的研究成果，通过事前关注，建立关注积极力量、积极品质的思维模式，通过不断地学习和练习，建立新的思维习惯和行为习惯，从而获得幸福[3]。在幸福课的实施过程中，会加入很多体验与感知的环节，如“冥想练习”（time in），鼓励和引导学生进行自我教育，同时与他人交流自己的体验。可见，幸福课主要致力于使学生发生积极的改变，培养学生领悟幸福、运用幸福、感知幸福的能力。

（二）实践体验

实践体验是美国幸福教育的重要组成部分。美国社会和学校非常重视社会实践，通过社会实践使青少年养成良好的品格和习惯，在社会实践中获得幸福的体验。美国著名的实践教育理论专家、波士顿大学教授K·瑞安（Kevin Ryan）提出了“五个E”的新道德教育模式，即榜样（example）、解释（explanation）、劝诫（exhortation）、环境（environment）和体验（experience）[4]，既有理论，又有实践，二者的结合是道德教育和幸福教育的要义。美国政府和社会十分关注青少年的实践环节，美国高校每学期都组织学生参加服务社会和社区的活动，在青少年参与社会服务工作上给予了大量的资金支持和场所支持。1990年，时任总统乔治·布什签署了《社会服务法》（National and Community Service Act）。1993年，时任总统克林顿签署了《国家和社会真诚服务行动法案》（National and National Service Trust Act），重申志愿服务的意义。2002年，时任总统布什成立“学习服务美国计划”（Students in Service to America），鼓励学生参与社会服务。2009年，时任总统奥巴马增加拨款57亿美元用于服务社会，鼓励学生志愿服务，目前美国大多数高校都有大学生服务社会的专项计划[5]。

（三）情绪引导和人格培养

对青少年积极情绪的引导和健康人格的培养是美国社会的幸福教育的重要举措。他们利用家庭、学校和社区的文化氛围，鼓励青少年在学习和生活中获得各种积极、正面的情绪和体验，感受幸福。美国学者认为，积极的心理元素是人与生俱来的特质，积极健康的品质和人格是蕴含在人心灵深处的内部驱动力，这包括了爱的能力，对美的洞察力，感知力，以及宽容、勇气、创造性。在家庭生活中，父母大多倾向于与孩子平等对话，充分尊重孩子，鼓励孩子寻找快乐。美国倡导的主流家庭文化是宽松愉快的家庭氛围，让青少年充分感受自由、拥有自信、体验幸福。学校与家庭、社区相互配合，不仅仅传授知识，也重视帮助学生形成健康人格和美德，培育积极的力量，朝向积极的目标，提高青少年的主观幸福感，如塞利格曼“感恩拜访”的教育模式。实践表明，参与感恩教育的学生都表现出更多的积极情绪和较高的幸福感。

（四）多学科渗透

科际整合是美国学校中幸福教育的重要手段。美国学界倾向于认为，专业教育的目标不仅仅是让学生掌握知识，其终极目标是使学生提高能力，而这里的能力既包括知识掌握和运用层面的能力，又包括与其相关的其他能力。因此，虽然美国学校很少开设专门的伦理道德教育、三观教育的课程，但是非常重视让其他学科的老师在该科的内容中挖掘伦理、道德与幸福的元素，将德育和幸福教育渗透到各个科目的学习之中，不仅在社会学科之中，而且在自然学科之中。正如美国卡耐基基金会主席博耶所说：“对于任何一门充实的专业课程的学习，都要对3个问题作出回答，即这个领域的历史与传统是什么、它所涉及的社会和经济问题是什么、要面对哪些伦理和道德的问题”[6]。美国学校的任何一门学科，都会致力于此，而非单纯地传授知识。

此外，美国社会还有一系列的幸福教育举措，如在影视作品中传递和体现幸福观、营造文化氛围、利用宗教思想进行引导、幸福教育与个性发展相结合、幸福教育与性格塑造相结合、提升青少年创造幸福的能力等等，在全方位的潜移默化中引导青少年幸福观的发展方向，并给予积极的牵引。

二、美国幸福教育的主要特征

美国的幸福教育内容丰富、形式多样，在多样化的策略中渗透和体现出其幸福教育的诸多特征。

（一）目标淡化性

美国幸福教育的一个显著特征就是目标淡化

性。把真正教育和导向的目标进行淡化和隐藏，行引导之实，而不借教育之名，这在幸福教育中体现得非常明显。受教育者并不知晓教育者的意图和导向性，而最终达于教育的效果。

这一点与美国的思想政治教育路径是吻合的。美国等很多西方国家，虽然也非常重视思想政治教育的引导，有思想政治教育的相关课程，但都没有直接冠以“思想教育”“政治教育”等称谓，甚至都不直接使用“教育”一词，而是使用“伦理课”“公民课”等称呼。在这些课程中，很少涉及理论、概念，使受教育者感觉并不是在接受观念的灌输，而是自己的主观感受和自由选择。在幸福观的培育上，美国并没有设定特定的目标，只要其幸福观呈现出积极、健康、向上的总体特征，便是可以接受和行进的方向。目标并不确定和清晰，更多的是淡化和泛化，以个人体验作为衡量标准和最终目标。

淡化目标的幸福观培育符合青少年的年龄特征，其最大的优势在于不容易激发学生的反感和排斥。青少年的年龄阶段决定了其容易对说教产生反感，对权威产生对抗。目标的淡化甚至隐藏，使青少年感受不到被灌输和裹挟，而仅仅是陈述和展示，逆反心理不会被激起，反而更能够聆听和感受。只有当青少年认为一种幸福观是自我选择的，才能够更加持久和深入心灵。

（二）广泛渗透性

美国的幸福教育体现出了广泛渗透性的特点，他们通过各个环节、各个层面、各种活动，在社会与学校的各个方面融入有关幸福的引导，将幸福教育渗透在青少年接触到的各种事物与活动之中。

在社会层面，美国很多影视作品通常用青少年易于接受并乐于接受的方式，婉转地传达某种价值观、幸福观，通过潜移默化的方式去影响青少年；在宗教活动中也广泛渗透着宗教幸福观，如美国最大众的基督教中强调的福音、感恩，都有着对幸福的追寻和诉求，很多家庭、个人都会参加周末的礼拜，在这些活动中寻求幸福的生活。在学校层面，各种课程都非常重视人文精神的传递，在专业教学中激发学生思考与专业相关的各种伦理问题，学校的舆论导向、校园文化、师生关系都渗透着对幸福的理解和表达。

广泛渗透的优势是十分明显的，它使幸福观培育的实效性增强。观念的形成必须经过两个阶段，第一是认可，第二是内化。灌输式德育的效果更多体现在认可阶段，可以在青少年群体中得到认可，但这种认可并不意味着真正的内化，青少年可能在行为上依然故我，教育实效性无法得到很好地体现。而广泛的、渗透式的德育，才能帮助青少年将认可的东西内化于心、外化于行。这需要一个较长的过程，但也只有走到这个环节，幸福观养成教育才真正具有了实效性。

（三）科际整合性

美国有专门开设的幸福课，但幸福教育并不仅限于专门的课堂，而是普遍存在于多种学科之中，在各学科间实现了整合。

美国教育涵盖的课程可粗略地分为通识课和专业课。在通识课中，教育者直接围绕或指向幸福教育，以帮助青少年最终获取幸福为目的。通识教育重在“育”而非“教”，它没有专业教育的知识指标，它提供的选择是多样的。在专业课中，幸福教育也被纳入其中：一是内容上的结合，重视在专业教材中挖掘道德和幸福的因素，将这些道德与幸福的因素和专业的科学知识结合起来；二是目标上的结合，专业课程以获取幸福为终极目标，而专业知识的学习被视为一种手段，学科间并没有森严壁垒，而在道德、幸福等问题上出现互通、整合、流动，这使幸福教育生动化、现实化。

科际整合的优势是十分明显的，学科之间在道德与幸福这一关乎人的存在与意义的问题上互相呼应与交融，让学生的教育浑然一体，打破了学科间的藩篱，使幸福教育能够在各个层面相互呼应，提高了幸福教育可信度、可亲度，让学生成为真正的“人”而非拥有知识的“产品”[7]。

（四）交流对话性

美国的幸福教育在很多层面都体现出了交流对话性的特点。教育者与受教育者之间、信息发出者与接纳者之间，均没有主次或层级，而是更多的采用平等对话和交流的方式进行传递。幸福观的传递是双向的、对话式的，而不是单向的、给予式的。

在美国的幸福课中，会让青少年分享自己对幸福的认知，并且这种认知无论是什么形态都会被认真地对待和尊重。他们鼓励每一位受教育者进行自我教育，通过追忆、反思加强对幸福的认知，同时向别人分享自己的认知。在这个过程中，受教育者不仅是自我教育的主体，而且是倾听他人信息的对象。双方或多方在开放的状态下，表达自我并理解他人，从而达到外观与内观相融合的目的，这本质上是一种伙伴关系。交流对话还意味着碰撞和创新，对幸福的理解和感悟并不仅仅限于简单的表达

和重复，而是在相互的对话与交流中碰撞出新的感悟，升华对幸福的认知，完善对幸福的理解。

幸福教育中的交流对话性符合了幸福教育的规律。人们在接收、塑造观念的过程中，可能会经过怀疑、警惕、排斥、理解等种种心理过程，最后才能通过实践和内化逐渐认可、相信并身体力行。交流对话给予主体适当的空间和时间，让其完成这个过程，有利于幸福教育浸润人心。

（五）价值选择性

美国幸福教育具有价值选择性的特点，即对多种幸福观的自主选择。这包括两层含义：一是具备多种可以选择的价值形态；二是在教育过程不进行价值判断，只进行客观陈述与适度引导，由受教育者自主进行价值选择。

美国对于幸福的研究历史久远，学派众多。在现代，这些学派之间进行了长时间的交融、整合、激荡，虽已从整体上呈现出互相交汇的特征，但仍有许多相异甚至相悖的幸福理念。各种宗教的幸福观、积极心理学的幸福观、大众文化中的幸福观等都影响着青少年，幸福教育中出现了众多可供选择的选项。在这众多的选项中，教育者更多地从比较客观的角度进行陈述，将选择的自由交给学生，而不是替他们做选择。当然，在这种价值中立的表面状态下仍然暗藏着倾向性，但这种倾向并不是直接的判断。教育者会从符合社会与个人发展、幸福的角度，以个人幸福感的提升为标准，帮助学生选择适合自己的幸福理念。

幸福教育的价值选择性优势十分突出，能使青少年感受到自由的选择，使其更接近于自己的价值观的幸福理念，这样选择而来的幸福理念是深入而持久的。当然，这种自由的选择也有比较突出的缺点。在多元幸福观的冲击下，各种幸福理念相互混杂，完全以幸福感的提升为标准放任心智尚不成熟的学生自我选择，从长期来看是容易出现不确定的问题的。

（六）现实实用性

美国的幸福教育特别注重教育内容的实用性，从社会的需要及人的需要的角度出发，选择能够满足学生实际需要的幸福态度、幸福观点进行培育，强调个体对幸福的主观体验。实用性本身就是资本主义社会的显著特点，在幸福教育上也毫无例外地有所彰显。

美国所倡导的个人主义的幸福观、积极心理学角度的幸福方式、宗教幸福理论，无不彰显着对个体的现实实用性原则。在实用性原则的指导下，集体主义的幸福观被忽视，因为集体主义的幸福观不符合个体的实用性，个人主义的幸福观被充分否定。在美国的幸福课中，教育者最直接的目的是让青少年的幸福感提升，并通过各种比较有效的途径从实际的层面帮助青少年，这种实用性使该门课程大受欢迎。

幸福观培育的现实实用性特征，彰显了美国教育对工具理性与价值理性的选择。工具理性和价值理性的概念来自德国社会学家马克斯·韦伯（Max Weber），他提出资本主义社会已经进入一种合理性社会，并把合理性分为两种，一种是形式的合理性，也就是工具理性；另一种是实质意义上的合理性，即价值理性。工具理性重点关注其有效性和实用性，价值理性则关注人对自身价值的存在意义的认知、建构、忧患、追求的自觉意识。美国的教育在“育人”上有相当的优势可供借鉴，然其也不可避免地打下资本主义制度的烙印，更倾向于工具理性。这样的幸福教育有其有利的一面，当然也有其不利的一面，对工具理性的偏重易导致对价值理性的疏忽，从而在更深远的层面无法使幸福教育达到一定高度。

三、美国幸福观培育的反思与启示

美国在幸福观培育上的很多举措是值得借鉴的，对我国的幸福观教育有着极其重要的启示。但是由于国情、文化、环境等诸多要素的差异，这种借鉴绝不能盲目，而必须在深刻反思之后，有扬弃地进行。

（一）幸福取向的引导——公民教育的反思与启示

美国的公民教育虽不以幸福观培育为目的，但在客观上却做了幸福观教育的诸多工作，成为幸福观教育的重要载体。由于“个人主义”的价值导向，美国的公民教育长期以来特别强调公民权利，个人权利具有绝对优先性。但在严峻的社会问题面前，西方国家的公民教育开始进行积极意义上的革新，致力于培养负责任的积极参与型公民。基于此，在青少年中，开始推行核心理念“共同的善”。这是一种基于国家利益取向的、泛化意义上的幸福观培育。

可见，在美国公民教育中的幸福观引导呈现出以下几个特征。一是与社会需求相吻合。幸福观的引导充分考虑了国家和社会的发展需求，其倡导的

共同的善很大程度是针对社会所需要的公民对社会事务的参与度以及对国家的热忱度，而要求个体追求这种共同的善，从而获得幸福。二是充分考虑个体的个性与诉求。公民教育本身经历了从强调个人权利到强调社会责任的转变，即便是到了后一阶段，对于个人个性的发挥以及权利的诉求仍然是极度重视的。三是泛化和宏观化。公民教育中所包含的幸福观引导是泛化的，没有明确的、系统的教育目标，也没有具体的教育路径。这种宏观化的幸福引导使幸福观培育的指向性并不强烈和明显。

我国的思想政治教育与美国的公民教育有些许相似之处，但差异更为明显。这是中美两国的社会性质等因素导致的，在此不做深入探讨。单从美国公民教育中潜藏的幸福取向的引导看，对我国是有所启示的。如公民教育的政府高度，将其纳入政府的职能之中，政府进行宏观引导。再如公民教育中对于个性的尊重，尽管对个性的倡导出现了一些诸如个人主义盛行的问题，但是其合理内核仍然值得审思，要在把握“度”的基础上有扬弃的借鉴。此外，公民教育中的幸福观引导符合国家和社会的需求，并与个人的幸福融合起来，这一点值得我国借鉴。公民教育之于美国并不能谓之完美，其中的幸福观教育亦必然存在问题，但是其思路中的合理内核和教育的手段方法对我国的幸福取向的引导有一定的启示。

（二）幸福环境的构建——文化营造的反思与启示

美国的幸福观培育有一个重要的手段便是幸福文化的营造，主要体现在以下 3 个方面。一是自由多元的环境氛围。美国致力于营造自由、多元的文化氛围，在这种文化中，人们对差异持有极大宽容，思想与行为在最大程度上得到自由而不受束缚，这本身就是对于个人幸福感提升的支持。二是关怀精神与心理学认同。美国对关怀精神非常重视，其幸福观培育很大程度上是在关怀理论的指导下进行的，关怀成为一种文化。他们重视心理健康和心理愉悦，这也是对于幸福感提升及幸福观引导的有力支撑。三是尊重个体的文化环境。对个体的尊重的文化氛围为个人幸福观的引导打下基础。四是感恩的环境氛围。感恩文化使人们在相同的外部环境下更能够感受到幸福。这些对幸福观培育有辅助作用的文化营造，推进了美国幸福观培育的发展，提高了教育实效性。

在文化营造上，美国的很多经验对我国的幸福环境构建有启示，如上述诸多对人们健康幸福观的塑造有帮助的文化形态，值得我们从中寻找可用之处。但是也应该看到，美国在文化营造上也并非尽善尽美。无论是从文化的内容形态，还是从文化营造的途径方式，都有很多值得商榷之处。但是从总体来说，美国的资本主义制度已经历数百年的发展、完善，其文化在很多时候显得比较成熟、稳定，其环境营造有很多优势。而我国处于急剧的发展时代，各种文化变化、冲撞、激荡，呈现出不成熟、不稳定的状态，在借鉴美国关于幸福的文化中某些合理内核的时候，需要不断反思和扬弃。例如在自由主义的文化中，对平等的追求、对人的尊重与我国社会主义核心价值观相一致，可以吸收借鉴；而绝对自由、个人主义则与我国的核心价值观相背离，必须扬弃。值得注意的是，这种扬弃并不是简单地避开。避而不谈无法阻止人们知晓并受其影响，所谓的扬弃，必然是深刻思考其不合理的一面之后，引导青少年自主的辨析，并能自发地抛弃。

（三）幸福观念的培育——校内教学的反思与启示

校内教学是美国幸福观培育的主渠道，他们在校内教学上凸显了很多独有的特色，给予我国的幸福观念的培育以反思和启示。美国校内教学最突出的特色有 3 个方面：一是学科设置，二是教学方法，三是学科融合。

首先在学科设置上，美国普遍在学科设置上遵循“宽基础、宽专业”的特点，拥有灵活、弹性的学科设置，注重培养全面的人才，这会直接反映在幸福观培育上。在高校低年级的通识教育中纳入幸福观教育，开设关于幸福的选修课程，并在学分的设置上给予配比，从而引发学生的学习热情[8]。这是值得我国高校借鉴的模式。我国高校的培养模式是“窄口径、窄专业”，虽然推行学分制改革已有多年，但目前来看多数高校还没有真正落实，学生选课范围狭窄，不能自由安排课程，选修课没有得到应有重视，幸福教育更是被忽视，甚至没有纳入选修课的体系之中，无法体现育人之初衷。这方面当向美国学习借鉴，不仅育“专业之人”，也育“幸福之人”。

其次在教学方法上，美国体现出其独有的特点，他们更强调学生的参与性，教师通常不设定固有模式，不进行价值判断，而倾向于鼓励学生自由发挥想象力，并且肯定学生的想象和价值取向，给

予学生多元思维模式的引导。这给予我们的不仅仅是课堂氛围的活跃、教学方法的多样的启示，更是价值观念的多元和易于接受。幸福观教育是一门实践性很强的课程，要引导学生解决生活中的问题从而更好地感受幸福，树立对幸福的积极认知。美国在这方面是有优势的，他们采用平等交流和对话的形式，给予学生多样化的价值选择，不仅有对善的向往也有对不善的包容，并加以引导。这种教学方法显然更切合幸福教育的本质特征，是值得我国借鉴的。

最后在学科融合上，美国很重视科学与人文的结合，在许多专业课中，都有对人文精神、人文关怀的诠释与关注。很多自然科学领域也都体现出了既追求科学真理，又追求对人的生存状况的关怀、对人的尊严与符合人性的生活条件的肯定、对人类的解放与自由的追求。这些人文精神、人文思想，都关乎人的幸福。科学与人文的结合，使青少年无论是在通识教育还是在专业教育中，都能获得相应的人文支撑点。我国学科融合很多时候在教学中并未真正落实，这就使得我们所培养的学生，尤其是理工科学生，在人文素养和幸福关注上非常薄弱。这需要在实践中不断反思与借鉴，使幸福观教育真正落到实处。

（四）幸福体验的打造——实践体验的反思与启示

美国的幸福观培育特别强调青少年的实践体验，主要有两种形式。一是引导青少年进行幸福的情绪体验。这在美国很多高校的幸福课上得以运用。幸福课常常从积极心理学的视域出发，引导学生进行积极关注，对其所遭遇、所经历的正向、负向的事物进行积极关注。即关注其积极的一面，以改变自身的情绪体验，获得更多积极的情绪，最终形成健康的心理模式。二是带领学生真正地参与实践。美国青少年参与实践的方式很多，其中，包括社团活动，在社团活动中让青少年体验和感受幸福；以及社会服务，青少年作为志愿者参与社区服务、社会义务劳动，在帮助他人和奉献中寻求幸福的真谛；还包括劳动活动，在学分制的大环境下，相当比例的学生可以选择半工半读完成学业，在劳动中体会获得报酬的快乐和幸福。

实践体验的教育方式，优势是十分明显的，给予我国推进幸福体验以启示，值得我们反思和借鉴。我国近些年来虽然也非常重视学生的实践活动，但仍然存在着明显问题。例如社团活动最终的目标指向往往是提高能力、学业，而非获取人生体验、幸福体验。社会服务事实上并没有满足社会最需要的层面，更多的是从授者的角度出发，使社会服务变得浮于表面。此外，我国比较侧重于理论的教导与传授，这也与体验式的幸福教育格格不入。当然，实践体验的幸福教育并非尽善尽美，它也存在一定程度的不足。例如在真实的劳动过程中，会伴随着劳累、艰难、辛苦，幸福必然是在历经了这一些劳累之后才能品尝到的。如果学生没有一定的理论认识和思想准备，在历经艰辛之后虽然也能达到一定的愉悦、满足，但极有可能不能自觉、自发地生成科学且持久的幸福观念。因此，实践体验必须在一定的理论认知和思想准备的前提下进行，不能完全任其自由形成、自由发展。可见，青少年的实践体验与成人的实践体验是有明显差异的。对青少年的实践体验必须进行有意识的、科学的引导，置于课业的大范畴之下、从属于教育引导的框架之中，才能达到实践体验的教育目的。我国在借鉴的过程中，应当进行相关的反思和修正。

（五）多元幸福的吸收——宗教思想的反思和启示

宗教信仰在美国社会是正常而普遍的。美国实施学校教育与宗教温和分离的模式，在公立学校不开设宗教相关的课程，但是允许公立学校学生在课外时间举办和参加宗教活动。众所周知，宗教思想中有很多对人生幸福的诠释和观点，宗教中的幸福观也极大地影响着美国青少年的幸福观。例如在美国社会，收养并终身照顾残疾儿童且不图回报的例子屡见不鲜，这显然受宗教的幸福观影响，认为付出本身就是一种幸福。

反思宗教思想中的幸福观，笔者认为，就其主体的形式和内容来说，对于我国的青少年幸福观教育启发意义并不大。宗教中的幸福思想带有绝对的唯心主义色彩，将神或上帝视为衡量一切的标准和主宰本身就是非科学的。但是不可否认，无论是作为情感旨归还是精神寄托，宗教能够给予人们以安定和幸福的力量，这是宗教存在的积极意义。这种安定的力量正是幸福的心理要素。但是，宗教给予的幸福和安定是带有麻痹性的，它所带来的幸福感并不是建立在对客观事物科学认识并正确处理的基础上的，而是遮掩了事物的本来面貌，以人们乐于接受的主观形式存在，因此宗教中的幸福往往经不起考量，它并非我们所主张的科学幸福观，也无法在形式和内容上指导我国幸福观教育。

但这并不意味着美国的宗教思想一无是处、毫无价值。宗教思想之所以能延绵不衰，被人们认可、接纳，必然有其独到之处，有其顺应人心之处。尽管宗教思想中对神和上帝的推崇背离了科学的真相和真理，但它对人的情绪、精神有安抚的功能，让人们的心灵有所依托，给人们带来希望。这就启示着我们，在科学事实之外，人的精神寄托、心灵归依以及对未来的希望同样也是提升幸福感的重要途径。因此，在针对青少年的幸福观教育中，我们也需要着力构建起青少年心灵的寄托和归依，给予青少年心灵的支点和希望，不应当只是单纯的理论层面或理性层面的教育。当然，这种寄托和归依必然不是神灵等虚无的存在，而是符合客观实际并能够使人信服的东西。这是宗教思想给予我们最大的启示。此外，宗教思想中的一些合理内核也可以借鉴，例如教人善良、慈悲、共情等。总的来说，关注心灵、心理路线与合理内核，正是宗教思想之于我国幸福教育的有效启示。

总之，合理借鉴美国对青少年的幸福观培育，不仅应吸收其合理、有利的一面，也要辩证地看待其不合理、不科学的一面，科学生成适合我国国情的幸福观培育模式，促使我国幸福观培育取得长足的进步，助力中国未来幸福社会的构建。

参考文献：

[1]倪光辉. 胸怀大局把握大势着眼大事，努力把宣传思想工作做得更好[N]. 人民日报，2013－08－21(01).

[2]詹文喜. 当代大学生幸福观教育研究[D]. 宁波：宁波大学，2014.

[3]泰勒·本－沙哈尔. 幸福的方法[M]. 北京：当代中国出版社，2009：90.

[4]潘发勤. 新的道德教育——二战后美国的道德教育及瑞安的五种学习模式[J]. 外国中小学教育，1996(06)：40－43，45.

[5]柏路. 新时期美国高校道德教育的校园文化途径研究[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版)，2014(02)：141－145.

[6]李焕荣，李鹏. 中美高校德育实施之比较[J]. 黑龙江高教研究，2007(07)：53－55.

[7]郑旭辉. 通识教育与专业教育的融合[J]. 高校教育管理，2012(03)：12－16.

[8]吴冬梅. 马克思主义幸福观与当代中国大学生幸福现状研究[D]. 吉林：吉林大学，2012.

(责任编辑：王岚)

The Cultivation of Happiness Concept among American Adolescents: Measures, Characteristics and Implications

REN Xiaoqin

(*Xihua Normal University*, *Nanchong*, *Sichuan* 637000, *China*)

Abstract: As socialism in our country enters a new era, the Party and the state are increasingly concerned about the people's sense of satisfaction and happiness. Education on the concept of happiness has become a crucial aspect in youth education. The cultivation of the concept of happiness among American teenagers emerged relatively early, and there are many things that we can reflect on and learn from. There are many measures to cultivate the concept of happiness in the United States, including specialized "happiness classes", as well as subtle emotional guidance and personality cultivation. By sorting out the measures of cultivating the concept of happiness in America, we can see that the cultivation of its concept of happiness has the characteristics of desalinization of goals, wide penetration, interdisciplinarity, communication and dialogue, value selectivity, and practical applicability. It has important implications for the education of happiness in China. However, due to the differences in various factors such as national conditions, culture, and environment, we must deeply reflect on them and learn from the attitude of sublation.

Key words: America; adolescents; the cultivation of happiness concept