

大学战略规划的治理基因、特征与逻辑

姜嘉伟

(厦门大学, 福建 厦门 361005)

[摘要]大学战略规划因文本与实践的“契约”形式以及保障大学利益相关者的共同利益诉求,催生大学战略规划的治理基因。大学战略规划的治理特征、治理逻辑共同构成大学战略规划的治理内涵。大学战略规划的治理特征包括“共同治理”与复杂性思维的治理理念、民主氛围与法治精神的治理文化、知识消费与善治追求的治理旨归以及自主发展与上下联动的治理格局。大学战略规划的治理逻辑在于推动大学人员、机制、组织、环境等方面的系统整合,通过强化内生发展动力、协调多元利益诉求、构建参与式治理格局、推动大学治理范式转型,促使大学焕发新的生机与活力。

[关键词]大学战略规划;大学治理;内涵建设;治理基因;战略管理能力

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0001-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2023.05.001

自 20 世纪 70 年代以来,美国高等教育以大学战略规划为契机,在世界范围内掀起高校战略管理的时代浪潮,推动了大学治理转型的变革,即通过重视大学战略决策和管理能力,以夯实大学决策与管理的基础。大学战略规划是世界高等教育发展的基本共识,也成为我国大学面向未来发展的重要决策和管理方式。中国大学的战略规划实践始于 21 世纪初,最初由教育部直属高校开始,后扩展至全国各类高校^[1]。教育部曾先后印发通知,指导全国各类高校要注重和做好战略发展规划编制工作,建立中长期发展战略规划、五年发展规划和学科发展规划等相衔接的规划体系。因大学战略规划具有引领性与前瞻性,在大学改革发展中作用巨大和价值突出,遂成为中国大学治理实践中在大学改革发展中作用巨大、价值突出,不可或缺的关键一环。在世界“百年未有之大变局”及国内“双循环”新发展格局的双重因素叠加下,中国大学亟需通过重视编

制、执行战略规划以满足国家重大战略需求,从而积极妥善地应对各种风险与挑战。这也意味着大学战略规划本身蕴含着国家高等教育治理的内在需要。因此,大学战略规划在中国大学治理实践中的地位更加突出、治理效能日趋显现。值得注意的是,大学治理正成为我国高等教育体制改革的现实选择。而如何实现大学的战略突围,既是当前许多高校面临的直接问题,也是棘手难题。因此,我们需要关注大学战略规划所蕴含的治理基因,以大学战略规划的治理特征、治理逻辑为线索,探寻大学治理转型发展的新突破口,并揭示出形塑大学未来治理结构的可能路径。

一、大学战略规划的治理基因

大学是具有悠久历史、深厚传统和使用一整套“游戏规则”来指导自己行动的存续组织,不仅受到普遍的社会信仰和价值观的影响,也受到政府法

[收稿日期]2023-07-26

[基金项目]中国高等教育学会 2023 年度“中国高等教育改革发展重大理论与实践问题研究”课题“高等教育现代化与本土化关系研究”(项目编号:2023ZD08)。

[作者简介]姜嘉伟(1995-),男,宁夏中卫人,厦门大学教育研究院博士生;主要研究方向:高等教育基本理论。

规的制约,其结果就是组织趋于同构,包括结构、流程以及治理的同构^[2]。从治理的同构看,大学作为一个存续组织,其存在的理由并不局限于教学和研究,还涉及塑造大学行为和大学特性的一系列价值观、实践和结构,并反映出大学治理的品性。大学治理实质上是大学内外部关系以及大学内部关系的重构和优化,旨在解决大学教育效率问题。同时,治理也是大学决策方式的基础^[3]。同样,大学作为一个战略组织者也意味着其因学科专业分工细化、管理高度复杂和琐碎化、运行机制体系化等显著特征,对战略规划的需求日趋紧迫,所以大学在战略管理过程也必须注重大学战略规划这一“首要”和“中心”环节。因而,大学战略规划既是一种面向未来的大学决策方式,旨在帮助大学实现其理想目标与使命,又是一种对大学发展进行的整体性、系统性设计,即基于大学现实状态而进行的面向未来一定时期的发展状态的设想^[4],并表现为大学组织活动、资源配置与目标使命系统结合的战略思维方式。一般来说,大学战略规划是大学为获得生存和长期稳定发展,根据其外部环境以及内部资源和治理能力的状况,对大学远景、发展目标、为实现目标所采取的方式和手段等带有全局性、根本性和长远性问题的谋划与决策。

实际上,大学战略规划是一种以思维方式、文本形式、目标使命、系统程序等多元形态参与到了大学治理结构的未来变革与调整中,因而大学治理结构的设计理应帮助大学实现其使命。在大学战略规划中,大学的决策和活动是根据其使命来评估的,同时也将大学的使命作为问责的参照点,以防止使命发生偏离,产生与使命不一致的行动。基于此,大学战略规划是大学治理理论与实践中之必不可少的组成部分,在帮助大学应对激烈竞争和提高自身内在质量的同时,也潜在发挥着影响大学治理结构的效用与功能。由此观之,大学战略规划也蕴含着大学治理的基因。一方面,大学战略规划以一种“契约”的文本与实践形式,将大学相关利益者凝聚起来,使其共同达成战略共识、形成战略目标、完成战略方案、实施战略行动,在“共同认知”“共同接受”和“共同行动”的基础上,为大学治理奠定了良好的基础与前提条件。另一方面,大学战略规划也隐匿着治理的话语逻辑。大学治理是通过体系与机制来协调保障大学利益相关者的共同利益诉求,促进大学治理过程中公共利益的实现^[5]。相应的是,大学战略规划通过战略设计与统筹安排,以

确保大学利益相关者共同利益诉求地达成,最终实现大学未来的可持续发展。因此,大学战略规划与大学治理是大学实现可持续发展的“一体两翼”,即大学战略规划以大学治理为目标,而大学治理则以大学战略规划为支撑。总之,大学战略规划具有的“契约”形式以及保障大学利益相关者共同利益诉求的目标与性质,决定了在大学战略规划的相关研究中,不能忽视其治理基因的存在,可从大学战略规划治理特征、治理逻辑来揭示与阐释大学战略规划的治理内涵。

二、大学战略规划的治理特征

战略的起点是对组织有清醒的自我认识^[6],这也关系着组织能否健康成长。大学作为一个战略组织,能通过治理形式的改进将大学的功能、结构、文化等因素纳入战略管理范围,以期整体提升大学的战略能力。大学战略规划是以一种治理工具的形式来达到大学自身治理效能的优化与提高,并促使大学发展得更快、更好,功能更加强大,结构更加有序,对社会的贡献更大。

(一)彰显“共同治理”与复杂性思维的治理理念

“战略规划的关键是其组织的每一个成员都能以某种方法思考问题。”^[7]如何在多样化的方法选择与多元化的思考结果的基础上形成共识才是战略规划的关键。在传统计划思维的影响下,大学战略规划往往以行政逻辑为主导、以长官意志为准绳,而治理思维也就以一种简单的系统控制论和还原论为基调,认为可以通过系统严格的资源调控配置手段来实现大学未来发展的有序性和稳定性,从而达到规划预期的治理效果^[8]。然而,这种简单性的治理思维随着大学日益深入参与到市场经济体系中,逐渐产生了大学战略规划的治理失效的问题,譬如大学战略规划的变形、范式转换、治理改革等。大学战略规划是一种大学治理行为,旨在确保组织计划与外部环境保持一定的同步性。因为在大学发展过程中,对环境的密切关注不仅使利益相关者对大学发展有了更高的要求与期待,也催生了大学治理理念的转型,即从“集体管理”转向“共同治理”,从简单性思维转向复杂性思维。

“共同治理”是现代大学治理的典型特征,意味着“共同参与”“追求共识”“共同监督”“共享结果”和“共有责任”。也就是说,大学利益相关者共同参与治理、互动协调以求共识,共同参与重大校务决策,共同监督、评估和反馈大学治理的过程与

得失,谁在某一领域拥有特长,谁就拥有主要发言权或是自主权,当然也就要承担责任。因此,大学战略规划显然是“共同治理”理念的映射。例如,大学战略规划须由大学内外部利益相关者共同参与制定与实施;在战略规划的程序上,通过达成大学未来发展的共识而建立发展愿景、目标以及行动战略;在战略规划的实施上,通过激励大学内外每一个利益相关者,协同各部门管理人员与各院系师生的努力,共同促进学校的战略发展。所以,大学战略规划所蕴含的“共同治理”理念,不仅追求大学利益相关者的共同利益最大化,也在一定程度上削弱了大学治理过程中受内部和机构的限制程度,使得大学治理的内外部边界愈发明晰。

现代大学不是象牙塔式的纯粹性学术组织,而是活跃在复杂社会中充斥着风险与非理性的多元利益组织。伴随着学科群落、利益主体、科研经费数量来源等不断增多,并且其中各种主体和要素相互纠缠,现代大学可以说是一种“复杂性”大学,而想要对“复杂性”大学进行治理,自然需要复杂性思维。复杂性思维是以不确定性、流动性和多元化为特征,以整体思维、非线性思维、关联思维、辩证思维为考察事物方式^[9],既可以连续、背景化与总体化,也可以观照特殊性、个别性和具体性。事实上,大学战略规划所蕴含的治理思维方式也是复杂性思维的生动体现,这主要表现在如何应对“大学当下之变”以及如何认识“大学未来之变”中。在“大学当下之变”中,人力资本价值的最大化和资源配置结构的效益最大化,是实现大学战略规划的前提条件,而通过复杂性思维的治理思维方式,将更有助于实现大学战略规划所预期的治理效能。而在“大学未来之变”中,大学战略规划的复杂性思维在于如何运用组织再造的方式,调整大学的组织结构,使其获得新的组织生命力与活力。

(二) 强化民主氛围与法治精神的治理文化

大学治理究其实质在于形成稳定的秩序结构与和谐文化,为以知识为基础的大学组织运行奠定良好的环境基础。从秩序结构看,因为大学治理中存在着行政逻辑与学术逻辑,所以在学校行政职能部门和学术性部门之间、学校与院系之间形成了“松散耦合”的秩序结构,既要确保大学行政管理的快捷、有效,又要维系学术探索的和谐、宁静。从和谐文化看,大学治理文化旨在促使组织文化和学术文化相得益彰。组织文化蕴藏在大学办学实践中,表现为大学精神、办学理念、校园文化等,而学术

文化则蕴藏在知识生产实践中,表现为对学术的态度、兴趣、情感、意志以及坚持的学术伦理。值得注意的是,和谐的组织文化与学术文化是大学战略规划目标设置与实践操作的出发点与落脚点。而凝聚这样一种治理文化的关键则在于强化民主氛围与法治意识,大学战略规划本身则具有这一效用。因为大学战略规划无论是在前期准备、制定规划中,抑或是在实施、监督和评估规划等环节中,都要遵循一定的民主与法治程序,从而获得与加强大学战略规划的民主性和合法性,使其真正达成广泛的决策共识。

一般而言,一所大学为保障规划编制的质量,其战略规划编制主要会经历前期动员与调研、中期文本起草及征求意见修改、后期专家咨询论证及报批完善三个基本阶段,在各个基本阶段中均渗透着一定的民主氛围与法治意识。例如,在规划制定的前期动员与调研阶段,一般由学校领导班子讨论规划编制工作方案,经过校长办公会议的讨论,编制印发规划工作方案,同时将中层管理与落实人员纳入相关会议讨论中,以畅通民主沟通渠道;在中期文本起草与征求意见修改中,广泛听取来自二级学院、全校师生、知名校友、企业等主体的反馈意见成为了既定的法治程序与民主机制,以加强民主氛围;在后期专家咨询论证及报批完善阶段,专业咨询人员的积极介入,将会评估大学战略规划所面临的内外部环境并确定自身的优势、劣势、机会和威胁,进而通过宏观环境分析和学校内部情况(如人才培养、科学研究、师资队伍和社会服务等)分析,形成《大学战略规划环境分析报告》,以此为大学战略规划方案的最终实施提供规范的科学评估程序,并深化大学战略规划的科学要求与民主诉求。

人治的大学治理,强调上下级之间的等级管理,强调下级对上级的服从和上级的绝对权威,崇尚付出、高效,决策体制容易掺杂个人利益和功利主义的因素,使科学与否的决策皆可贯彻下去,而监测和纠错机制则容易失灵^[10]。鉴于此,人治的大学战略规划将会放大战略规划的随意性与功利性,加剧战略规划执行主体与决策主体的利益冲突,最终使得战略规划流于形式,成为一纸空文。破解人治的大学战略规划的关键在于形成法治的大学战略规划,强化法治精神则是根本所在。因为法治精神能够有效减少法治活动中沟通和协调的成本,减少法治实现的摩擦与阻力^[11]。换言之,大学战略规划的法治理精神将促使战略规划的执行主体

与决策主体进行合理分工、明晰各自责任，资源协调畅通，实施程序透明清晰，以最小的战略资源投入获得较好的法治效果。

（三）推动知识消费与善治追求的治理旨归

行政权力和学术权力的关系处理是大学治理的关键症结所在。大学追求的“善治”就是要理顺大学内外部包括行政权力、学术权力、市场权力等在内的权力集团所形成的权力结构体系。大学虽为松散的耦合组织，但其内部管理却是自上而下的“科层制”管理模式，由此产生的行政权力实质上加剧了大学由“耦合”向“聚合”的倾斜幅度。同时，大学也是一个学术组织，以学术自由和学术自治为基础形成的学术权力，在一定程度上是“去中心化”的权力结构，避免了学术权力异化为行政权力的轨迹走向。伴随大学在知识经济中发挥着越来越关键的作用，大学逐渐成为了市场驱动型和竞争型的实体，大学的市场权力也随之加强。大学的市场权力旨在让大学由知识的生产者、传播者转向知识的消费者与应用者的过程中获得最大化效益。相应地，大学战略规划也就呈现了三种权力表现形式，在行政权力主导下的大学战略规划是“自上而下的意志传达，强化了大学的行政组织属性，其价值目标与大学使命存在内在的冲突，影响了大学应然功能的发挥”^[12]；在学术权力主导下的大学战略规划是通过专业化的学术探究以反馈较为全面的多方利益主体的声音与大学组织目标存在的实然差距；在市场权力主导下的大学战略规划则是为获得市场认可和声誉排名等而进行的一种具有竞争意识的知识消费与应用行为。

相较于学术权力的表现形式，大学战略规划的行政权力和市场权力表现形式更较为普遍。因为受计划传统的影响，我国大学多是按政府指令办学，学校发展受到不同政府部门的管理，大学战略规划多是由上级要求或行政领导重视的被动行为，多数由行政人员牵头制定，并不是基于大学内在的动力主动为之。其次，我国在社会主义市场经济的深刻影响下，效率优先成为大学战略规划的又一追求，最能体现这一点的则是数量指标的设定。例如，大学学科排名多少、建设多少个重点学科和硕博点，校办企业取得的经济收益如何等。因此，大学战略规划呈现一种复合体的形态，在此基础上的大学战略规划治理旨归则是实现三者有机结合的“善治”。

随着战略规划专业人员的积极参与和市场化需

求导向的转型发展，大学战略规划学术探究和知识消费的治理旨归得到彰显。一方面，具有学术探究色彩的大学战略规划，更观照大学自身的使命和精神，并从自身的特色、定位、类别和需求出发，在院校研究的基础上，制定适合自身发展的战略规划，同时还能协调好大学内外部及其内部间的各种关系，以期减少大学战略规划落实的阻碍。另一方面，市场化的需求导向正逐渐从数量指标转变为质量指标。大学战略规划，与其说是一种文本知识的生产，不如说是关于大学如何实现战略发展的知识消费与应用。因而，大学战略规划更强调质量意义上的治理效能，诸如大学的卓越发展、延长自身生命周期、实现大学功能最大化等。可见，大学战略规划的知识消费是一种关于大学如何形成高质量发展的理性决策的深层追求，这不仅推动了指标意义上的质量转型，还推动了学术探究的深度融合。因此，大学战略规划的知识消费与应用将使三种权力在如何形成高质量发展的理性决策的基础上，实现有机整合。

（四）形成自主发展与上下联动的治理格局

伴随高校办学自主权的提升，高校办学自主权徘徊在扩权幅度与履权能力之间^[13]。一方面，高校渴望获得足够的权力，以使大学能够有更多的自由发挥空间；另一方面，高校获得权力后，又因欠缺一定自主办学能力而深陷履行权力与承担责任的泥淖。从大学战略规划看，高校办学自主权也关系着大学如何实现自主发展。长期以来，大学自主发展受国家高等教育宏观调控的影响较大，“长官型”的管理文化也使得大学自主发展表现出“同质化”现象，即大学自主发展的专业化、特色化、个性化不明显。同时，我国大学中一套高度扁平化的运行机制，把学校的办学权力高度分散到各个部门中，由各个部门去掌握^[14]，也使得大学的治理格局呈现出条块化、协调难等现象，严重影响了大学自主发展的深度和广度。当前，国家对高等教育管理体制的改革日渐深化，大大增强了高校自主权的赋予程度，不仅促使高校增强了自主办学和民主管理的意识，而且规划编制也成为高校实现自谋发展和民主管理的有效途径。也就是说，战略规划是高校有效利用办学自主权、强化发展自主性的重要手段^[15]。

从大学战略规划的结构体系看，专项规划和学院规划逐渐呈现“从上而下”到“从下而上”的转变。一般来说，“从上而下”出于高校领导层意志的积

极推动，而“从下而上”则是由主要责任部门与学院负责，由部门与学院成立的规划编制小组来完成，这实质上实现了权力重心的下移，即通过战略规划实现权力在大学内的分配。例如，A大学在编制专项规划和院系规划中，要求各职能部门进行深入细致的调查研究，尤其是重视对国际、国内标杆学校和学科的调研，认真研究规划内容，完成规划目标、任务和措施的制定；牵头单位加强协调，注重总体规划、专项规划与学院规划之间的衔接^[16]。

以专项规划、院系规划为代表的大学战略规划是形成自主发展与上下联动的治理格局的有效途径。一方面，大学的自主发展离不开院系发挥关键作用。大学自主发展的实现在一定程度上取决于其院系处于何种自主发展的程度与水平。如果院系层面获得一定成效，那么学校的整体情况将能有所改善，并能在宏观层面对实现何种程度或要求的大学自主发展进行初步评估。此外，专项规划也可以针对学校自主发展的具体问题（如资源配置、人力投入、机构设置）进行统筹安排，从而为学校自主发展提供重要的基础。因此，对大学自主发展而言，大学应对能推动大学自主发展、特色发展的战略重点（如院系的选择、专项计划的安排）增加投入力度，使其大力发展，而对一些非战略重点则适当减少些资源投入，或后期进行资源配置。另一方面，战略规划编制的“上下联动”实质上是要理顺学校规划编制的行政主体间的权责关系，通过明确编制规划的权力、责任、利益边界，让校级部门与院系部门间、校级部门与专业部门间、院系部门与专业部门间取得平衡，实现三者的协同联动，并在根本上建构起人、财、物集约化，责、权、利一体化的治理机制，以促使行政主体间的权力配置实现一定程度上的更新与重构。总之，以专项规划、院系规划为代表的大学战略规划逐渐呈现出自主发展的内在诉求与上下联动的权责关系间的有机融合，并形塑新的治理格局。

三、大学战略规划的治理逻辑

战略规划是提升大学战略管理能力的关键所在，也是大学治理的重要手段之一^[17]。大学战略规划逐渐从一种大学规划形态转变为大学治理的核心工具，并深度参与到大学治理体系与治理能力现代化建设的进程中。大学治理体系与治理能力现代化建设需要战略思维作为治理共同目标与理念的思

想载体。大学战略规划通过提出明确的发展战略，凝聚多方的利益诉求、形成共同的发展愿景，以一种制度规约的方式蕴含着治理逻辑，并允许大学以善治的方式来理解大学现在与未来所处的环境，不仅促进大学治理主体多元化，还能推动各职能部门、各院系提高自主与合作治理能力，以此实现大学治理自觉。

（一）以卓越发展为牵引，强化大学持续发展的内生动力

实现大学的卓越发展是大学战略规划的根本所在，大学卓越发展的前提是要对大学发展的战略目标与使命有清醒的认识与准确的目标定位。如果大学战略规划仅是简单地将政府的期望作为其战略定位，将上级主管部门的要求作为战略目标，那么这在一定程度上遮蔽了大学自身的发展需求。大学战略规划不应只出于政绩的考量，而应注重大学的内生需求，将战略规划与大学自身的特色紧密结合，强化大学的内生发展动力。例如，对行业型院校而言，行业院校应关注自身发展与国家重大战略需求导向的结合，将多学科的力量汇聚起来，形成多学科交叉融合发展导向，在教育、科技应用与推广和社会服务等问题上发挥出更大的作用。因此，在大学战略规划的目标治理中，要准确反映出大学自身发展的需要，并对大学发展的关键问题有自主性意识，从而避免大学目标定位的“同质化”现象。所以，大学战略规划在战略目标规划的过程中，一方面，要突出大学发展的个性化与特色化，以个性与特色为标识，从自身的特色定位类别出发，在院校研究的基础上，制定适合自身发展的目标。另一方面，要基于大学所处的发展阶段面临的重大问题与发展前景，为大学制定出适合的发展定位和战略目标，为大学的行动方向提供指引，从而避免大学发展目标因缺乏操作性、可行性，最终流于形式。换言之，大学战略规划的目标治理在于强化大学的内生发展动力，既要突出大学发展的个性化与特色化需求，又能使大学的未来发展有一定预见性，使大学行动与决策更具科学性，进而对大学发展存在的风险进行管理，将大学的运行风险降至最低。

（二）以行政系统为网络，协调大学多元主体的利益诉求

为确保大学战略规划的形成和实施成效，要发挥好大学行政系统的战略领导作用，关键是协调好大学多元主体的不同利益诉求。大学行政系统主要包括大学的领导团队或领导班子、中层行政管理人

员和部门、院系单位等,而在这些行政系统间也形成了网络化的结构,旨在让复杂的利益相关者在网络互动中表达其诉求。因此,以行政系统为网络,建立不同利益群体合法、理性的利益诉求表达机制,是调节战略规划执行潜在利益冲突、预防规划执行变形的有效途径。一方面,将大学章程纳入大学战略规划的政策法规体系建设中,依法规范大学不同利益群体在战略规划过程中的利益表达,通过协商、交涉、妥协等程序,最大限度地减少分歧,进而达成保证公共利益的方案。同时,在规划利益博弈的过程中,要以制度化的手段调整和约束大学行政系统的职能和行为,大学行政系统应是畅通多方利益表达的纽带与桥梁,而不是决定多方利益的裁判。另一方面,在战略规划过程中探索建立大学决策听证制度、政务公开制度以及协商对话制度,保证大学各利益群体信息获取的对称性和参与规划决策的平等性,并发挥征询民意、解释政策、消弭冲突的“减压阀”作用,以促进大学利益共识的实现。同时,充分发挥学术委员会、校务委员会、教代会、校工会、团代会、学代会等在规划利益表达中的渠道作用,推进民主治理,使其成为不同利益群体的利益表达主渠道,从而将战略规划过程纳入大学不同公众的视野范围,提高学校规划决策和执行的效率和水平。总之,以大学行政系统为网络,能将政府、高校领导和执行机构、师生群体、社会、企业、校友、专家等纳入大学战略规划的决策活动中,以此协调多方利益诉求,确保战略方案的合法化,以满足问责制的整体预期。

(三)以共同参与为要义,构建大学参与式治理的秩序格局

战略规划决策是理性的、经济的分析,是参与式的互动过程,对矛盾冲突具有很强的包容性^[18]。而战略规划决策这一参与式的互动过程,既是战略规划人员在参与广度与深度上的反映,也是在组织运行中对跨学科、跨部门管理的有效方式。从大学战略规划的治理机制来看,战略规划以“参与式治理”为核心载体,在治理方式上强调提升人员参与和组织参与的范围和水平。首先,在战略规划的人员参与上,积极将广大师生、校友、企业等利益相关群体纳入其中,通过激发他们的参与热情,提升对大学的认同感与责任感,从而调动参与大学治理的意愿和能力,并营造良好的大学环境。也就是说,在战略规划的人员参与上,要形成一种“全员参与”的局面,通过战略规划的宣传工作,组织召

开各种层次、类型的座谈会,让全校每一个人都了解规划,还要让学生积极反馈,让学校利益相关者把他们的愿望、想法和建议都说出来,从而搜集大学战略规划的各种信息。其次,在组织参与上,除行政组织和学术组织的参与外,还要重视跨学科组织的参与。跨学科组织的参与是由大学战略规划人员的学科背景所决定的。在战略规划的人员构成中,相较于单一的学科背景,跨学科背景人员的构成和参与更能充分激发出战略规划人员应具备的前瞻性思维。因此,从顶层设计上,能以一种宏观、全局视野,对战略规划存在的学科局限进行系统把握与研判,并在大学战略规划的未来学科发展布局、学科资源配置、学科研究重点内容等方面的决策上具有一定话语权,从而为大学学科资源规划提供专业咨询指导意见。总之,大学战略规划的参与式治理有利于提高治理决策的科学化和民主化水平,提升政策执行的参与水平和有效的政策反馈,并确保大学战略规划的有效执行。

(四)以文化自觉为旨归,推动大学治理范式的自觉转型

治理是强调大学基本价值的象征性过程。从这个意义上讲,治理是一种文化现象,应该被看作是个人的绘制意义的符号、故事、神话、组织传奇、典礼和仪式^[19]。因此,大学治理也可以被视为个体形塑其意义系统的过程。大学作为一个有生命力的组织,既是大学中每个独立个体生命的汇聚,也是大学作为一个集体组织生命的凝聚。从根本上讲,大学战略规划旨在促进大学组织生命和个体生命的延长,而此目标的实现则在于塑造大学文化自主的意义系统。文化自主的意义系统是大学个体生命与组织生命对大学未来发展所秉持的心理图示、价值判断和精神活动的集合。从个体生命看,大学战略规划旨在唤醒广大师生的主体意识;从组织生命看,大学战略规划旨在寻求大学的文化自主发展和科学理性决策。实际上,治理范式的变革需要文化自觉的发生,一是大学战略规划的治理理念更注重学术组织与行政组织二者所代表的文化融合。学术组织文化注重真理探寻,行政组织文化注重效率方法,两种文化的有机结合使得大学治理文化既以包容、严谨的态度解决问题,又可避免以“长官意志”和“一刀切”的方式方法解决问题,从而直接影响大学治理的过程和效能。二是在大学战略规划的制定过程中更注重自主发展的专业逻辑,因为传统的行政逻辑以及单纯的市场逻辑远不能满足当下大

学战略规划发展的导向——既注重专业性，又注重多样性。大学战略规划不仅事关大学本身，而且也会对大学所在地域的企业、社会存在一定程度的外溢影响。所以，大学战略规划通过顶层设计、上下联动、左右协同、系统调研、专业咨询、民主参与等专业化操作，能朝着更加专业、理性和多元的方向发展。

参考文献：

[1]陈廷柱.我国高校推进战略规划的历程回顾[J].高等教育研究,2007(01):59-63.

[2][3][19]伊安·奥斯丁,格伦·琼斯(Glen A. Jones).高等教育治理:全球视野、理论与实践[M].孟彦,刘益东,译.北京:学苑出版社,2020:7-8;184;74.

[4]别敦荣.论大学发展战略规划[J].教育研究,2010(08):36-39.

[5]何文波.高职院校治理体系现代化建设研究[M].湘潭:湘潭大学出版社,2019:12.

[6][7][18]乔治·凯勒.大学战略与规划:美国高等教育管理革命[M].别敦荣主译.北京:中国海洋大学出版社,2005:102;124;199.

[8]李杰.服务型治理:复杂性社会中大学治理的政府角色重塑[J].江苏高教,2018(03):11-14.

[9]吴今培,李雪岩,赵云.复杂性之美[M].北京:北京交通大学出版社,2017:10.

[10]马焕灵.从人治到法治:大学发展的秩序逻辑——以沈阳师范大学为例[M].北京:中国社会科学出版社,2018:36.

[11]李真.法治精神与大学治理:我国大学治理现代化的战略选择[J].中国成人教育,2016(11):44-46.

[12]段肖阳.大学战略规划范式的转变:从外延式到内涵式[J].黑龙江高教研究,2022(02):14-18.

[13]林杰,刘国瑞.战略管理能力:大学扩大与履行办学自主权的基础——兼论大学战略管理能力的提升路径[J].现代教育管理,2014(09):8-13.

[14]别敦荣.大学战略规划:理论与实践[M].青岛:中国海洋大学出版社,2019:34.

[15]别敦荣.《纲要》解读及大学“十二五”发展战略规划制定[J].高校教育管理,2010(04):10-17.

[16]张端鸿,陈孙延,蔡三发.治理转型:高校发展战略规划制定的范式演进——以A大学“十四五”规划为例[J].复旦教育论坛,2021(04):30-36.

[17]杜彬恒.大学战略规划治理价值及其实现路径[J].北京教育(高教),2022(05):42-45.

(责任编辑:姜佳宏)

Governance Genes, Characteristics and Logic of University Strategic Planning

JIANG Jiawei

(Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China)

Abstract: The governance gene of university strategic planning is born because of the “contract” form of text and practice and the guarantee of the common interests of university stakeholders. The governance characteristics and governance logic of university strategic planning together constitute the governance connotation of university strategic planning. The governance characteristics of university strategic planning include the governance concept of “co-governance” and complex thinking, the governance culture of democratic atmosphere and the spirit of the rule of law, the governance purpose of knowledge consumption and the pursuit of good governance, and the governance pattern of independent development and linkage between upper and lower levels. The governance logic of university strategic planning is to promote the systematic integration of university personnel, mechanism, organization, environment and other aspects. By strengthening the endogenous development impetus, coordinating the diversified interest demands, building a participatory governance pattern, and promoting the transformation of university governance paradigms, the university can be rejuvenated new vigor and vitality.

Key words: university strategic planning; university governance; connotation construction; governance gene; strategic management capability

自助抑或他助：本科生课程学习参与的动力机制研究

——基于 8194 份地方本科高校学生调查数据的分析

孟晓瑞^{1,3}, 刘 阳^{1,2}, 林荣日¹

(1 复旦大学, 上海 200433; 2 重庆第二师范学院, 重庆 400065;

3 河西学院, 甘肃 张掖 734000)

[摘 要]学习动机是激发和维持本科生学习行为的重要驱动力。对 H 学院本科生的问卷调查发现：地方本科高校本科生同时兼具内外学习动机的特征，但是从大一至大四，内部学习动机下降，而外部学习动机变化则不明显，大四学生的学习动机水平最低；两类学习动机对本科生学习参与的影响均呈显著正向，内部学习动机的影响更大；学习动机在教学感知与课程学习参与之间存在中介效应——内部学习动机在教学内容、教学行为与自主性、规则性参与之间起中介效应，而外部学习动机在教学与消极学习参与之间起遮掩效应。地方本科院校的教学实践过程应着眼于因“志”施教与因材施教，激发学生的内在学习动机，同时拓展高影响力教学实践、优化高阶课程设计，引导学生进行深度学习，进而促进地方本科院校教与学的高质量发展，形成教学相长的学校教育生态。

[关键词]学习动机；本科生课程学习参与；教学感知；中介效应；深度学习

[中图分类号]G645 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0008-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.002

一、引言

大学生课程学习参与度是高校人才培养质量的重要保障之一，然而大学生的学习状况不容乐观。诸多研究刻画了大学生被动参与甚至不参与的样态：在课堂中学习参与度低，迟到、不做笔记等现象普遍存在^{[1][2]}；较少提出或回答问题等沉默化倾向严重^{[3][4]}，低迷的参与状态使得学生的学习主体地位客体化和边缘化^[5]。有关地方本科高校的研究显示，学生入学后逃课等负面学习行为越来越多，

学业成绩不理想^{[6][7]}。学习参与不佳甚至被视为大学教学质量危机的根源^[8]。

地方本科高校作为高等教育普及化的主体，在学人数占据我国高校总人数的 90% 以上^[9]。招生人数逐年增加，学情特征有可能更为多元和分化。目前国内系统考察地方本科高校本科生学习内在机理的研究较为缺乏，主要聚焦于重点高校大学生深度学习的影响机制^{[10][11]}。笔者基于对西部一所地方本科院校的学生问卷调查，针对教学过程和学习动机，了解影响本科生学习质量的内外因素，并考

[收稿日期]2023-06-08

[基金项目]2022 年河西学院校长基金青年科研项目“一流本科建设背景下地方高校大学生学习质量影响机制研究”(项目编号: QN2022029); 甘肃省教育科学“十四五”规划 2022 年一般课题“‘双减’政策下甘肃省义务教育阶段家庭教育理念与课后服务关系的实证研究”(项目编号: GS[2022]GHB 1769); 河西学院校长基金创新团队项目“甘肃省公费定向小学教育专业全科师范生培养机制优化研究”(项目编号: CXTD2022018); 重庆市社会科学规划项目“农村中小学教师社会情感能力发展研究”(项目编号: 2022NDQN58)。

[作者简介]孟晓瑞(1985-), 女, 甘肃玉门人, 复旦大学高等教育研究所博士生, 河西学院讲师; 主要研究方向: 大学生学习与发展、教育经济与管理。刘阳(1989-), 女, 陕西渭南人, 重庆第二师范学院讲师, 复旦大学博士生; 主要研究方向: 教育经济与管理。林荣日(1963-), 男, 福建平和人, 复旦大学高教所教授、博士生导师; 主要研究方向: 教育经济与政策。

察了学习动机在教学与课程学习参与之间的中介效应，试图在实证层面深入了解地方本科院校大学生学习特征，进而为同类高校依据学情特点完善教学制度提供依据。

二、文献述评与研究假设

(一)大学生学习动机内涵及特征

内部动机是个体追求个人兴趣和能力提升时所产生的寻求并克服挑战的本能倾向。当内部动机激发时，个体不需要依靠外部诱因或惩罚，因为活动本身就能带来满足感和回报。内在学习动机较强的学习者对内容本身感兴趣，因此采用深层学习策略参与到学习活动中；外在学习动机较强的学生更倾向于把学习作为达成其他目的的工具，因此常采用表层学习策略^[12]。国内研究者依据内外动机的划分方式展开研究，并依据中国学习者的独有文化特征进行了概念的整合和内涵的拓展，发现中国大学生学习动机具有内外兼修、内圣外王的特征。张华峰等人认为，学习动机既有心理机制的特点，也受到所处社会文化观念的影响，“社会规范型动机”和“自我生发型动机”是中国大学生身上兼而有之的学习动机^[13]。高一虹等人将本科生的英语学习动机划分为基于内在兴趣和外部工具性的动机^[14]。凯姆博通过对中国大学生的访谈发现，当所学课程对学生职业准备有帮助时，会激发其更强的学习动机和兴趣^[15]。史静寰研究团队认为，尽管外部学习动机在西方教学实践中不受鼓励，但是在中国学生身上体现出“内圣外王”整合的特征^[16]。结合中国传统文化情境，中国大学生学习动机特征被刻画为将个人抱负和社会功用兼容的价值取向和立志模式。

(二)大学生学习动机与课程学习参与的关系

不少研究验证了学习动机与学习参与之间的相关关系。进一步研究则发现，当学生以求知、升学为目标时，课程学习参与表现更为积极；但当学生倾向于为获取文凭或就业等目的而学习时，参与度低并且更易发生消极学习行为，如研究发现内外学习动机都高的学生课内外参与得分均高^[17]。内部学习动机得分低的群体在课堂上既无行为参与也无认知参与，外部动机得分最低的学生虽然有积极的参与行为，但认知参与低^[18]。朱红等人发现，“知识掌握和扩大知识视野”的求学目标与学生课堂参与行为显著正向相关^[19]。即使是重点高校之中，当学生将求职作为学业目标时，其课堂学习参与度也会降低^[20]。么晓辉发现，当学生认可上大学是为了获得文凭或者享受大学生活时，不参与课堂的

行为会更多^[21]。个别研究发现，内在动机与积极的学习参与均显著正相关，但外在动机仅与个体的行为参与有关^[22]。进一步的研究结论是，内在动机以掌握知识、提升能力为学习目标时，对学业参与有显著促进作用^[23]。

(三)学习动机在教学与课程学习参与之间的作用机制

学习动机在教学与学习参与之间作用的发挥需要进一步的实证检验。国外有研究显示，学生对学校教育环境的感知会影响其学习动机，进而影响其学习参与度^[24]。国内近期的研究也验证了有效的教学实践可以激发学生的求知欲，进而提升学生的学习投入度^[25]。基于“拔尖计划”学生的学情调查发现，学习兴趣在优质讲授行为和深度学习之间存在完全中介^[26]。较之于外在动机，内部学习动机在教学反馈与学习投入间的中介效应更强^[27]。总之，已有研究验证了内部学习动机在教学变量中某一要素与学习投入之间的中介效应，但中国大学生普遍认可内外兼修的学习动机。而内外学习动机如何影响教学与课程学习参与之间的关系，则鲜有研究进一步深入检验。

(四)研究假设与问题

笔者基于动机心理学理论，已有文献以及地方本科院校学生学情，构建了分析框架(如图1所示)，并提出以下研究假设：假设1，学习动机越强，课程学习参与度越高；假设2，学习动机是教学感知与课程学习参与之间的中介。拟解决以下3个研究问题：一是本科生的内外学习动机呈现何种特征，二是内外学习动机分别如何影响的课程学习参与，三是内外学习动机是否均为教学感知与课程学习参与之间的中介。

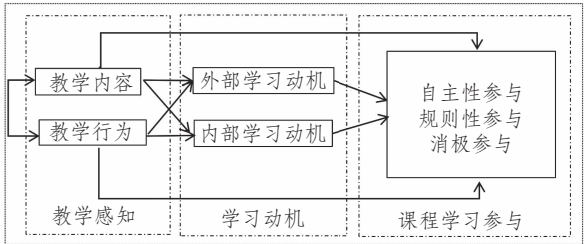


图1 理论分析框架

三、研究设计

(一)数据来源与样本

笔者借鉴国内外成熟量表，编制了《大学生课程学习体验调查问卷》，调查内容主要包含大学生教学

体验、学习动机、课程学习参与以及基本人口学背景、入学前信息等。2021 年 12 月起采用线上调查方式，对 H 学院 19 个学院本科生发放问卷 14 058 份，回收有效问卷 8 194 份，回收率为 58.29%。

(二)核心变量的操作化

研究的核心因变量为课程学习参与，核心自变量为教学感知，学习动机为中介变量。课程学习参与借鉴中国大学生学习与发展追踪研究调查(简称

“CCSS”)中有关课上课下学习投入的 20 个题项。学习动机量表参照迟翔蓝博士论文以及 CCSS 中有关大学生学习动机与态度的题项^[28]，综合考察了学生内外学习动机的水平。教学感知主要参照澳大利亚课程与教学体验量表(简称“CEQ”)中良好教学的相关题项，将教学实践划分为教学内容和教学行为两个基本维度。调查工具的内部一致性系数均在 0.7 以上，信度较好(如表 1 所示)。

表 1 变量的描述性统计

变量分类	变量名	操作化	统计结果
因变量	课程学习参与	自主性参与	均值 = 61.4，标准差 = 21.8
		规则性参与	均值 = 75.5，标准差 = 16.4
		消极学习	均值 = 31.9，标准差 = 18.3
核心自变量	教学感知	教学内容	均值 = 76.7，标准差 = 16.3
		教学行为	均值 = 80.6，标准差 = 16.6
中介变量	学习动机	内部学习动机	均值 = 78，标准差 = 17
		外部学习动机	均值 = 67.7，标准差 = 15.9
控制变量	性别		男 = 29.7%，女 = 70.3%
	年级		大一 = 45%，大二 = 18.1%，大三 = 29%，大四 = 7.9%
	学科		人文社科 = 43.3%，理工农医 = 56.7%
	父母受教育程度		高中及以下 = 18.9%，高中 = 44.1%，大专 = 25%，本科及以上 = 12%
	户籍		农村 = 61.9%，城镇 = 38.1%

(三)数据分析方法

本文主要使用独立样本 T 检验、方差分析、多元线性回归来分析地方本科院校本科生学习动机的群体差异、学习动机对其课程学习参与的影响效应。借鉴温忠麟和叶宝娟中介效应的依次检验方法^[29]，如果中介效应成立，主效应的显著性被削减甚至取消^[30]，用来检验内外学习动机在教学感知与课程学习参与之间的中介作用是否成立。

四、研究发现

(一)地方本科院校本科生学习动机的总体面貌

本科生内部学习动机得分高于外部学习动机：内部学习动机均值为 78.02，外部学习动机均值为 67.72 分。地方本科院校中，学生更多地认同上大学是为了自我提升，获得自身的成长和发展；其次

为满足社会需要，呈现出自我发展和适应社会需求兼有的大学求学动机特征。此结论与已有研究相一致，如高秀梅发现大学生内在学习动机在自主需要、效能期待等方面得分较高，而在社会取向的外部学习动机上得分稍低^[31]。因此，多数大学生更为看重上大学对自我视野开拓和人际关系等社会化发展方面的提升，更加看重学习对就业等方面的工具性价值。

单因素方差分析结果显示，随着年级的升高，学生学习动机得分不断降低，尤其是内部学习动机。检验显示：大三、大四年级得分显著低于大一年级($p < 0.001$)，内外学习动机均是大四最低。如图 2 所示，外部学习动机在四年中的变化较小。其中，外在学业任务价值大三、大四有略微上升的痕迹，而内部学习动机在四年中不断降低。与以往研究中普遍存在的“大二低谷”现象不同^[32]，笔者

发现学习动机“衰落”现象主要发生在大三阶段，大四学生的内外学习动机得分均为最低。

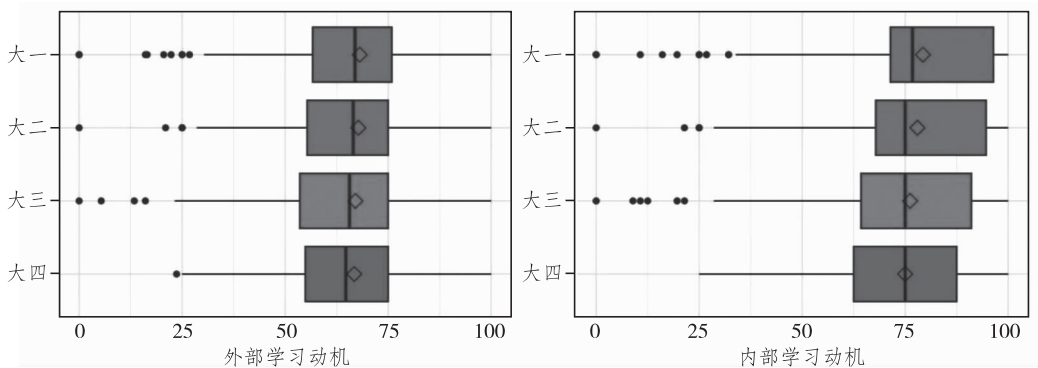


图2 不同年级本科生内外学习动机的变化

(二) 内外学习动机对本科生学习参与的影响

单因素方差分析显示，不同动机水平的学生在自主性、规则性和消极参与上存在显著差异(如图3所示)。检验显示，学习动机较高的学生在自主性参与上高出中等程度学习动机组学生 17.6 分、高出低动机组 22.7 分；在规则性参与上，高动机

组学生高出中等动机组 12 分、高出低动机组学生 21 分；相较于中等动机组学生，高动机组学生和低动机组学生的消极参与也更为频繁。由此可见，学习动机较强学生的自主性、规则性参与都更强，而学习动机较弱的学生更容易在学习过程中处于被动、不投入的状态。

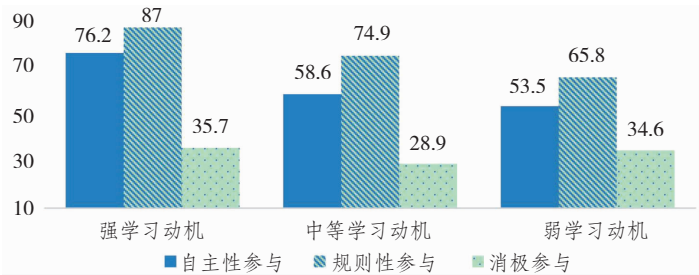


图3 不同动机水平学生群体课程学习参与的差异

多元线性回归分析发现，学习动机对课程学习参与的 3 个维度均有显著的影响：外部学习动机和内部学习动机对自主性参与、规则性参与均有积极作用；外部学习动机越高，消极参与越频繁，而内部学习动机的提升对消极参与有显著的抑制作用(如表 2 所示)。模型结果表明：在考虑了控制变量后，外部学习动机每提升 1 分，自主

性参与增加 0.32 分、规则性参与增加 0.07 分、消极参与增加 0.53 分；内部学习动机每提升 1 分，自主性参与增加 0.24 分、规则性参与增加 0.42 分、消极参与降低 0.42 分。即内外学习动机越高，自主性、规则性参与程度更高；内部学习动机越强，消极参与行为越少；外部学习动机越强，消极参与行为也越多。

表2 学习动机与课程学习参与各维度的多元回归分析

结果变量	自主性参与		规则性参与		消极参与	
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
	系数	系数	系数	系数	系数	系数
外部学习动机	0.36 *** (0.02)	0.32 *** (0.02)	0.08 *** (0.14)	0.07 *** (0.02)	0.56 *** (0.02)	0.53 *** (0.02)

内部学习动机	0.2 ^{***} (0.02)	0.24 ^{***} (0.02)	0.42 ^{***} (0.01)	0.42 ^{***} (0.01)	-0.46 ^{***} (0.02)	-0.42 ^{***} (0.02)
性别(基础类别:男生) 女生		-6.4 ^{***} (0.49)		-0.93 (0.36)		-4.33 ^{***} (0.42)
年级(基础类别:大一)						
大二		2.11 ^{***} (0.52)		0.36 (0.38)		3.63 ^{***} (0.44)
大三		3.83 ^{***} (0.61)		0.76 [†] (0.44)		5.13 ^{***} (0.52)
大四		3.38 ^{***} (0.85)		-0.71 (0.61)		5.66 ^{***} (0.72)
学科(基础类别:人文社科)						
理工农医		1.31 ^{***} (0.45)		0.896 ^{**} (0.33)		0.07(0.39)
父母教育程度(基础类别:初中)						
小学及以下		-1.56 [*] (0.6)		-0.98 [*] (0.44)		1.16 [*] (0.51)
高中		1.2 [*] (0.56)		0.8 [*] (0.4)		0.18 (0.47)
大专		-0.11 (0.95)		0.26 (0.69)		-1.51 [†] (0.81)
本科及以上		3.29 ^{**} (1.02)		1.18 (0.74)		-0.49 (0.86)
户籍(基础类别:农村) 城镇		2.59 ^{***} (0.57)		0.75 [*] (0.36)		1.63 ^{***} (0.5)
常数	21.55 ^{***}	22.01 ^{***}	37.58 ^{***}	37.19 ^{***}	29.57 ^{***}	28.6 ^{***}
F 值	716.69	152.74	1280.81	218.83	635	132.91
调整后 R ²	0.1487	0.1818	0.238	0.2419	0.134	0.1619
样本量	8194	8194	8194	8194	8194	8194

注：非标准化回归系数，括号中为标准误差。†代表 p<0.1，* 代表 p<0.05，**代表 p<0.01，***代表 p<0.001

（三）中介效应检验——学习动机对教学感知与课程学习参与之间关系的影响

模型1显示，在控制了其他变量后，教学感知对学习动机有显著的正向影响。模型2、模型3显示，无论是否考虑学习动机，教学感知都有助于提升课程学习参与度。在考虑了学习动机变量后，教学感知的系数显著降低，并且学习动机的增加也能显著提升课程学习参与度。因此，学习动机在教学感知与课程学习参与间发挥了部分中介效应——教学可以通过促进学习动机来提升学生的课程学习参与。对教学感知较好的学生有可能学习动机更强，即学习动机越强，其

学习参与度也更高(如表3所示)。

表3 教学感知对课程学习参与影响的中介效应

	模型1	模型2	模型3
	系数	系数	系数
	学习动机	课程学习参与	课程学习参与
教学感知	0.67 ^{***} (0.008)	0.41 ^{***} (0.009)	0.29 ^{***} (0.012)
学习动机			0.17 ^{***} (0.013)

控制变量	YES	YES	YES
常数	26.45 ***	25.11 ***	21.42 ***
F 值	688.38	217.68	219.26
调整后 R ²	0.4799	0.2254	0.2422
样本量	8194	8194	8194

注：非标准化回归系数，括号中为标准误差。†代表 p<0.1，* 代表 p<0.05，**代表 p<0.01，***代表 p<0.001

为进一步细致观测中介效应，笔者考察了自主性、规则性、消极性参与这三个维度课程学习参与的影响机制。由表 4 可知，外部学习动机是教学内容、教学行为与自主性参与之间的部分中介，内部学习动机仅是教学行为与自主性参与之间的部分中介。相对而言，内外学习动机在教学行为和自主性

参与之间的中介效应更强，分别为 24.82%、31.02%；外部学习动机是教学行为与规则性参与之间的部分中介，内部学习动机是教学内容、教学行为与规则性参与之间的部分中介，内部学习动机在教学内容、教学行为与规则性参与之间的中介效应更强，分别为 21.47% 和 27.03%；外部学习动机在教学内容、教学行为与消极参与之间起遮掩效应，内部学习动机在教学行为与消极参与之间起部分中介作用，中介效应高达 64.89%，即教学行为能够通过提升内部学习动机减少消极参与行为的发生，而外部学习动机会抵消教学对消极参与的抑制作用。由此可见，外部学习动机在教学感知与自主性参与之间的中介效应相对较强，而内部学习动机在教学行为与规则性参与、消极参与之间的中介效应相对较强。

表 4 学习动机在教学感知与课程学习参与的中介效应

变量间的关系	检验结论	c 总效应	a* b 中介效应	c' 直接效应	中介效应占比
教学内容⇒外部学习动机⇒自主性参与	部分中介	0.62	0.1219	0.49	19.66%
教学内容⇒内部学习动机⇒自主性参与	中介作用不显著	0.62	0.03	0.59	4.8%
教学行为⇒外部学习动机⇒自主性参与	部分中介	0.5	0.1551	0.35	31.02%
教学行为⇒内部学习动机⇒自主性参与	部分中介	0.5	0.1241	0.38	24.82%
教学内容⇒外部学习动机⇒规则性参与	中介作用不显著	0.57	0.0477	0.53	8.37%
教学内容⇒内部学习动机⇒规则性参与	部分中介	0.57	0.1224	0.5	21.47%
教学行为⇒外部学习动机⇒规则性参与	部分中介	0.54	0.0795	0.47	14.72%
教学行为⇒内部学习动机⇒规则性参与	部分中介	0.54	0.146	0.4	27.03%
教学内容⇒外部学习动机⇒消极参与	遮掩效应	0.01	0.1643	-0.15	100%
教学内容⇒内部学习动机⇒消极参与	中介效应不成立	0.01	-0.1512	0.16	—
教学行为⇒外部学习动机⇒消极参与	遮掩效应	-0.09	0.1645	-0.25	65.8%
教学行为⇒内部学习动机⇒消极参与	部分中介	-0.09	-0.0584	-0.03	64.89%

五、研究结论与启示

（一）主要结论

本研究的结论有 3 个方面：一是尽管地方本科院校学生内部学习动机得分高于外部学习动机，但随着年级的升高，学习动机得分不断下降。与普遍存在的“大二低谷”不同的是，本研究认为学习动机衰落主要发生在大三时期，大四学生的学习动机水平为最低。二是单因素方差显示学习动机较强的

学生自主性、规则性参与都更强，而学习动机较弱的学生更容易在学习过程中处于被动、不投入的状态。进一步的回归分析显示，内外学习动机对不同程度的课程学习参与影响效应各异，尽管内外学习动机对自主性、规则性参与均有显著的正向影响，但是内部学习动机对消极参与有显著的抑制作用，而外部学习动机的提高会增加消极参与。三是从整体的课程学习参与影响机制来看，内外学习动机在教学感知与不同程度课程学习参与间的中介效应强

弱不一致。相对而言，内外部学习动机在教学感知与自主性参与、规则性参与之间均有部分中介效应，内部学习动机在教学行为与消极参与之间起主要的中介作用。

（二）对策建议

在一流本科教育建设背景下，以课程学习参与度作为评价学生学习质量的有效观测点，有助于为地方本科院校这一高等教育大众化的主力军基于教育教学实践过程来提升人才培养质量。

1. 转智成识，因“志”施教与因材施教并重，激发学生的内在学习动机。地方本科院校聚集了学业水平呈中等水平的学生群体，其学业自我效能普遍呈中等程度。相关研究表明，高校教师在鼓励学生开展有关内在价值和人生目标的探索时，学生会更加顺利地确立人生目标^[33]；高校教师在社会实践活动中的指导和反馈，有助于提升内在动机较低学生群体的目标感和人生意义感^[34]。因此，对于地方本科院校来说，关注学生的内在学习状态，引导学生重塑对学习和未来职业的信心，以激发内在学习动机为切入点，驱动和保障学生的学习质量。通过丰富的课内外教学实践活动和高质量的课业任务的完成，践行在“做中学”。适时将部分学生的外在学习动机转化为内部学习动机，由关注学习的工具性价值转向内在价值的获得，有助于提升学生的内在学习状态，促发学生课程学习的深层参与。

2. 拓展高影响力的教学实践，引导学生关注内在学业价值，增强学业信心。地方本科院校的学生大部分存在着在迷茫中学习的现象，内在心态更容易受外部就业市场的影响而陷入低迷，由此造成地方本科院校学生更倾向于看重学业是否能带来外部的功用价值，社会需求型的求学动机也更为突出。已有研究证实，高影响力的教学实践有助于学生从志行脱节状态转向志行合一的状态^[35]。地方本科院校需拓展教学实践活动，如通过实习实训等专业实践活动的增加和拓宽，引导学生了解就业动态并提升应用知识和技能的能力，增强学业信心和专业归属感。通过丰富的高影响力教学实践，如展开丰富的学生社团活动和技能竞赛、引入高质量的教育资源，增加本科生参与科研、国际交流、校内外服务性学习等高影响力的实践机会，促进学生开展多样化的深度学习，提升学业获得感。

3. 优化高阶课程设计，实施难易兼具、梯度合理的教学内容，促进深度学习。量化结果显示，学生学习动机水平呈现高年级低于低年级的现象。不

少教师也谈到教学过程中增加专业考证、公考等内容的时候，学生参与度提高；而具有长远育人价值的学科理论知识学生不愿去学，大四学生的学业水平比大一、大二时期更低。一流大学建设背景下，地方本科高校需依据自身办学定位，培养应用型的创新人才^[36]。高阶课程学习要求应渗透在日常学习和教育实践之中，依据学生的不同参与度精细设计教学内容，引发思维困惑和学习挑战，激发学生的探究热情。

这意味着地方本科院校未来课程改革的重要方向是在专业和实践课程中明确和细化人才培养目标、教学内容、评价方式，对学生学习的要求设置梯度，随年级升高加大高阶学习要求。教育教学内容要依据专业体系，针对不同参与程度的学生合理增负，同时教学改革中注重课程质量内涵的建设而非一味地革新方法：构建具有刚性、结构化和系统化的教与学的规范与制度，避免学生产生有心向学而学无所获的学习窘境，增加自主性、探索性学习行为，从而实现由学习量的规定向质的提升。因此构建兼具高阶性、创新性和挑战性的课程系统，探索适合地方院校学生深度学习的教学模式，能够增强学生的学业成就感和获得感。有关大学生发展的理论表明，教育教学活动的挑战和支持程度是促进学生心智成长的重要因素。缺乏挑战和支持的学习活动都不利于人才培养质量的提高。地方本科院校应在人才培养过程中把控课程教学质量，基于学业任务减量增质，在优化学科专业结构的同时合理融合理论和实践知识，提升应用型人才的实践能力。

4. 教学过程中融合规制型和互动型等教学方式，有效降低消极学习参与。对于地方本科院校的学生来说，基础教育阶段形成的被动学习习惯延续到大学阶段，以及学习自主性弱叠加目标的不确定等因素，使其容易在学习过程中产生松散和懈怠现象。教学层面通过科学设置课程结构，优化教学方式能有效消除学生消极怠学的状态。已有研究也证实，教师肯定的教学行为有助于提升本科生的课堂参与度^[37]。规制型教学有助于学生志行合一，由外而内地提高学习主动性^[38]。外部学习动机较强的学生在基础教育阶段形成的应试“惯习”更为显著，当外部约束降低时，往往难以自主自觉地保持学习状态，学习懈怠行为有可能更加突出。学习规范能够帮助自主性较弱的学生维持学习目标，加大投入，避免陷入长期迷茫的困境^[39]。因此，教学

过程中规制型教学和互动型教学能对学生学习行为起到过程性的关注和约束,教学过程中宽严并济,有利于重塑学生的学习习惯,促进其实现从被动学习到自主学习的转换。教师在学习过程中的外部支持和反馈助力于学生学习习惯和学习态度的转型,由外向内、由被动到主动地改善松散的学习状态。长此以往,有助于在学生群体中形成示范效应,从而营造整体奋发向上的学风和代代相传的良好校风。

参考文献:

[1] 崔爽,温恒福.大学生课堂效率低下的原因及改进策略[J].现代教育管理,2014(09):100-103.

[2] 陈凡.以学生为中心的教学何以可能——基于51所大学本科课堂现状的实证研究[J].高等教育研究,2017(10):75-82.

[3] 罗燕,史静寰,涂冬波.清华大学本科教育学情调查报告2009:与美国顶尖研究型大学的比较[J].清华大学教育研究,2009(5):1-13.

[4] 雷洪德,于晴,阳纯仁.课堂发言的障碍:对本科生课堂沉默现象的访谈分析[J].高等教育研究,2017(12):81-89.

[5] 陈勤,史秋衡.可见的大学教学:内涵、特征与实践[J].江苏高教,2021(01):89-96.

[6] 阎光才.我国本科教与学过程的特征与问题分析[J].中国高教研究,2020(05):1-8.

[7] 史静寰,许甜,李一飞.我国高校教师教学学术现状研究——基于44所高校的调查分析[J].高等教育研究,2011(12):52-66.

[8] 陈勤,史秋衡.可见的大学教学:内涵、特征与实践[J].江苏高教,2021(01):89-96.

[9] 杨菲.“男孩危机”?——基于一所地方本科院校性别差异的实证研究[D].复旦大学,2020.

[10] 陆一,史静寰.拔尖创新人才培养中影响学术志趣的教育因素探析——以清华大学生命科学专业本科生为例[J].教育研究,2015(05):38-47.

[11] 吕林海,龚放.求知旨趣:影响一流大学本科生学习经历质量的深层动力——基于中美八所大学SERU(2017-2018)调研数据的分析[J].江苏高教,2019(09):57-65.

[12] Biggs, J. B. Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (ed.). Cognitive strategies and educational performance[M]. New York: Academic Press, 1984.

[13] 张华峰,史静寰,周溪亭.进入普及化阶段的中国大学生学习动机研究[J].清华大学教育研究,2021(04):141-148.

[14] 高一虹,赵媛,程英,等.中国大学本科生英语学习

动机类型[J].现代外语,2003(01):28-38.

[15] David, Kember, Anthony, et al. Reconsidering the dimensions of approaches to learning[J]. British Journal of Educational Psychology, 1999(03):323-343.

[16] 张华峰,史静寰.走出“中国学习者悖论”——中国大学生主体性学习解释框架的构建[J].中国高教研究,2018(12):31-38.

[17] 金秋.大学生学习参与特点变化的实证研究[J].上海教育评估研究,2021(06):59-64.

[18] 吕林海.研究型大学哲学通识课程的学习质量——基于南京大学的案例分析[J].复旦教育论坛,2017(02):72-78,107.

[19] 朱红,于津民.大学生求学动机对综合能力发展的影响[J].高等理科教育,2015(05):90-100.

[20] 徐丹,蒋扇扇,刘声涛.研究型大学本科生学习投入及其影响因素的学科差异[J].大学教育科学,2018(05):30-37,125.

[21] 么晓辉.大学生公共基础课逃课行为分析[D].西南大学,2011.

[22] 于倩,刘金兰,赵远.大学生学习动机对学习参与及学业成就的影响研究[J].大连理工大学学报(社会科学版),2018(06):100-106.

[23] 蒋承,孙海杰,罗尧.本科生学业成就影响因素分析[J].教育发展研究,2015(19):21-26.

[24] Wang, Ming - Te. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective[J]. Learning and instruction, 2013(28):12-23.

[25] 谢莉.有效教学实践对大学生学习投入的影响[J].扬州大学学报(高教研究版),2019(04):81-86.

[26] 吕林海.聚焦“两种兴趣”:“拔尖生”深度学习的动力机制研究——基于全国12所“拔尖计划”高校的问卷调查[J].南京师大学报(社会科学版),2021(02):76-88.

[27] 何春梅.过程性评价、成就目标定向与学习投入:机制与路径[J].高教探索,2020(11):36-46.

[28] 迟翔蓝.基于自我决定动机理论的教师支持对大学生学习投入的影响机制研究[D].天津大学,2017.

[29] 温忠麟,叶宝娟.中介效应分析:方法和模型发展[J].心理科学进展,2014(05):731-745.

[30] 温忠麟,刘红云、侯杰泰,调节效应和中介效应分析[M].北京:教育科学出版社,2012:70-71.

[31] 高秀梅.当代大学生学习动机的特征及其对学业成绩的影响[J].高教探索,2020(01):43-47.

[32] 吕素香.大二低潮现象原因与对策[J].中国高等教育,2015(10):56-58.

[33] Shin J Y, Steger M F. Supportive college environment for meaning searching and meaning in life among American college students[J]. Journal of College Student Development,

2016, 57(1): 18 – 31.

[34]Shin J H, Kim M S, Lee H. Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service – learning on the development of college students’ life purpose[J]. Journal of Moral Education, 2018(2): 159 – 174.

[35][38]鲍威. 跨越学术与实践的鸿沟:中国本科教育高影响力教学实践的探索[J]. 北京大学教育评论, 2019(03):105 – 129,190.

[36]王洪才. 地方本科院校如何开展精英教育[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2019(05):108 – 113.

[37]郑浩,陈晨,张印鹏. 教师肯定对本科生课堂教学参与行为的影响机制研究[J]. 中国高教研究, 2020(10):88 – 95.

[39]谢鑫,张红霞. “自由”抑或“规制”能缓解“空心”? ——高校学习环境对本科生目标感的影响机制研究[J]. 复旦教育论坛, 2022(06):47 – 55.

(责任编辑:刘新才)

Self-help or Other Help: A Study of the Dynamics of Undergraduates’ Course Engagement
——Based on 8194 Undergraduate Student Survey Data of Local University

MENG Xiaorui^{1,3}, LIU Yang^{1,2}, LIN Rongri¹
(1 *FuDan University, Shanghai 200433, China*;
2 *Chongqing University of Education, Chongqing 400065, China*;
3 *Hexi University, Zhangye, Gansu 734000, China*)

Abstract: Learning motivation is an important driving force to ensure the quality of undergraduate learning. Based on the questionnaire survey of undergraduates in H College, it is found that: first, undergraduates in local universities have the characteristics of both intrinsic and extrinsic learning motivation, but from the freshman year to the senior year, the intrinsic learning motivation declines, while the extrinsic learning motivation does not change significantly. Secondly, both kinds of learning motivation have significant positive influence on undergraduate learning participation, and the influence of internal learning motivation is more significant. Thirdly, learning motivation has mediating effect between teaching perception and learning participation: intrinsic learning motivation has mediating effect between teaching content, teaching approach, autonomy and regular engagement, while extrinsic learning motivation has masking effect between teaching and negative learning engagement. Therefore, the teaching practice process of local undergraduate colleges should focus on both teaching based on “ambition” and teaching in accordance with students’ ability, stimulate students’ intrinsic learning motivation, expand high-impact teaching practice, optimize the design of advanced courses, guide students’ deep learning, and promote the high-quality development of teaching and learning in local undergraduate colleges, and therefore form a college education ecology of teaching benefits teachers as well as students.

Key words: learning motivation; undergraduates’ engagement in course learning; teaching perception; mediating effect; deep learning

“双减”时代义务教育公平的维护与隐忧

许慧逸, 赵明洁

(南京师范大学, 江苏 南京 210000)

[摘要]“双减”力图通过减轻学生校内的作业负担和校外的培训负担, 重释学生自由发展的权利并缩小群体间的资源差距, 为课堂教学的提质与课后服务的增能提供了可贵的契机, 从而有望实现每一位学生自由、个性、平等地发展。然而, 新旧制度的更替也引发了新的矛盾: 在学生层面, 学业负担或难快速回落, 弱者劣势或将加剧鸿沟; 在教师层面, 多元角色或致多重负担, 师生关系或临对立冲突; 在学校层面, 教育供给或难满足每位学生成长需求, 阶层差距或将持续影响学生教育获得。学生应激活内生驱动力, 增强学习主动性; 培养自我教育能力, 精进学习策略; 加强主体间交互, 建立良性共在关系。教师应树立正确育人观, 调动教育积极性; 养成高学识涵养, 提升专业化水平; 引领高效能课堂, 打造求知共同体。学校应充分整合全域资源, 构建家校社协同共生生态; 合理回应教师关切, 构筑专业化发展支持体系; 建立科学评价机制, 助推学校教育高质量发展。

[关键词]双减; 义务教育公平; 学业负担; 师生关系; 共生生态

[中图分类号]G40 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0017-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.003

公平正义是人类社会永恒的追求。教育一方面在社会流动与分化中具有“筛选器”的功能, 同时又具有“平等化”的作用, 被视为实现社会平等的“最伟大的工具”^[1]。为此, 2021年7月24日, 中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》, 即“双减”政策(下文均称“双减”), 聚焦“立德树人”, 把“保障每一位学生自由、个性、平等地发展”作为根本出发点, 进而维护教育的公平与正义。教育公平是一个关涉历史文化、区域差异、管理体制和社会分层等方面的宏大命题, 其保障有赖于国家、社会与市场的相互制约和共同作用, 而“双减”的有效实施在极大程度上取决于学校、教师与学生等微观主体的协同配合。

因此, 要在微观环境下推动宏观问题的解决, 亟需微观与宏观对接机制的构建。然而, 当前有关“双减”的教育公平研究多数站在国家和社会的立场, 聚焦教育政策与制度建言献策, 忽视了教育公平的实现同样也离不开微观层面的课程与教学, 未能很好地完成宏、微观的有效衔接。本文试图建立义务教育公平在“双减”时代“平稳落地”的长效对接机制, 使宏观的公平问题在学生、教师与学校等微观层面切实地得到解决, 以期能破解“双减”难题、推动义务教育公平。

一、“双减”时代义务教育公平的维护之道

“双减”力图通过减轻学生校内的作业负担和校外的培训负担, 重释学生自由发展的权利并缩

[收稿日期]2023-07-26

[作者简介]许慧逸(1999-), 女, 浙江杭州人, 南京师范大学课程与教学研究所硕士生; 研究方向: 课程与教学基本原理。赵明洁(1994-), 女, 河南南阳人, 南京师范大学课程与教学研究所博士生; 研究方向: 课程与教学基本原理。

小群体间的资源差距。与此同时，减负与治乱的缺口也分别为课堂教学的提质与课后服务的增能提供了可贵的契机。基于此，“双减”的落地有望推动教育回归育人本质，重塑学生健康成长的教育生态，促进义务教育公平、高质量发展。

（一）减负：重释平等的发展自由，增强学生的学习效能感

教育公平是现代社会的产物，是“自由”“平等”“正义”“人权”等现代社会文化价值观在教育领域内的体现^[2]。从该意义上来说，现代社会中人的平等生存、个性自由与全面发展是实现教育公平的重要前提。失去了平等、自由与发展，就毫无公平可言。为实现教育公平，每一位学生都应平等地享有一系列基本的自由，尤其是全面发展的自由。

然而，超负荷、超时长的学业负担的重压，使得中小学生的身心健康发展、人格全面成长均受到了严重阻碍，甚至在一定程度上剥夺了其自主支配时间、探索世界的权利。为此，“双减”聚焦于减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担，从校内与校外两方面严控中小学生的学业负担，力图重释每一位学生以平等的自由。“双减”的落地将会使得学生有更多的自主时间进行体育锻炼、体验劳动生活、培养兴趣爱好等，实现德智体美劳的全方位发展。进一步说，在赋予学生自由支配的权利的同时，由减负引起的学业压力的抽离也可能会促使学生在多种多样的生活理想中主动向内求并发掘出适合于自己的目标。在不断自主发现与自我重建的过程中，学生的内在驱动力得以强化、自主学习力得以夯实、效能感得以提升。学生将从被动接受者、片面发展者转变为主动学习者、全面发展的人，其存在样态将从“自在性存在”走向“自为性存在”，最终生长成为具有充盈生命活力的精神个体^[3]。

（二）提质：优化课程与教学活动，强化学校教育主体地位

课程是关于学生素质发展的蓝图，教师对课程的理解程度与教学方式的不同，会使得学生的潜能得到不同程度的开发。美国教育家科尔曼在他关于教育机会均等问题的研究报告中指出：教育“机会寓于某种特定课程的接触之中。机会的多少视儿童学习的课程水平的高低而定。对某些儿童来说，所达到的课程水平越高，所获得的机会就越多”^[4]。由此可见，课程所蕴含的教育权

利和机会是内在的、实质性的，具有教育公平的内涵。学校教育应保证课程的最大价值，即为学生的发展设计高质量、高价值的课程与教学活动，以保障学生在课程接触中的基本权利，并获得尽可能多的发展机会。

“双减”的落地延展了学生自由选择与发展的时空，有助于提升其学习效能感，这是否就意味着学校和教师便可任其“野蛮生长”了呢？答案应当是否定的。低效负担的撤离恰恰需要更为高效、高质的课程与教学的补足。减负的缺口也将促使学校及教师“大力提升教育教学质量，确保学生在校内学足学好”^[5]。从整体上来讲，“双减”的推行能够敦促学校通过优化教育管理、深化教学改革、丰富课程体系、改进评价方式等途径，实现学校教育的供给侧改革，全面修复和构建以学校教育为主体的良好教育生态，为每一位学生营造健康、科学和有序的成长环境^[6]。从个体上来讲，“双减”也将促使教师强化科学育人理念、提升教育教学能力、优化教育教学环节，同时改进作业设计、作业批改、课后辅导等，科学减轻学生学业负担，使其保持在合理、适度的范围之内。最终做到学校“应教尽教”，教师“乐教善教”。

（三）治乱：严查资本化校外培训，缩小群体之间资源差距

十余年来，市场化运作的校外培训机构在服务效率、多样化和个性化服务方面，形成了相对于常规中小学的独特优势。在教育考评制度、就业环境、阶层流动等深层结构性因素等影响下，许多家长作为教育市场中的“理性经济人”，倾向于将家庭经济文化资本有效转化为子女在学业竞争中的优势，最终造成了集体非理性的格局，导致了教育的内卷。由于校外培训机构具有明显的亲资本属性，具有较高社会经济地位的家庭往往能够凭借其丰富、优越的经济文化资本换取子女的学业优势，相比而言，社会经济地位较低的家庭则容易被排斥在外，从而加剧群体间教育资源和机会的不平等。根据布迪厄的文化再生产理论，家庭预先投资的文化、经济、社会等资本能够联合学校教育，以教育资格的形式被制度化，教育制度通过承认文化资本的世袭性传递而为社会结构的再生产作贡献^[7]。简而言之，一旦离开了公平性的条件保障，个体与群体间的原生差异将会通过教育过程转化为社会差距，教育系统则会被异化为社会不平等的再生产机制。

因此,“双减”提出“坚持从严治理,全面规范校外培训行为”,从源头上不再审批新的义务教育阶段学科类校外培训机构,且现有学科类校外培训机构统一登记为非营利性机构;在过程中规范各类培训服务行为、强化常态运营监管^[8]。“双减”力图减少市场对教育活动的牵制与干扰,还原教育的公益普惠属性;同时也努力减轻学生的学业负担和家庭的经济负担,消解家长的教育焦虑,从而在一定程度上减弱了因参加校外培训而带来的教育内卷化,缩小了群体间的教育资源差距,也为学校课后服务的实施提供了宝贵的契机。

(四)增能:构建课后服务大格局,促进学生全面健康发展

公平是对利益关系调整和资源配置合理性的价值判断。在教育场域中,人们对资源配置合理性的共识之一即“不同情况不同对待”的差异性原则,也即“因材施教”。教育公平正视个体的差异性,主张人人都受适切的教育,放弃对教育同质性的追求。教育资源配置的差异性原则要求提供多样性的教育,包括多样性的课程、课外活动等。“为了充分发展人自身多方面的因素和特性,多样化是教育的唯一选择。”^[9]对教育多样性的肯定为追求教育公平开辟了广阔的空间。

“双减”在压缩学科培训业务空间的同时,使得原本由校外培训机构承担的部分学科教学和素质教育内容回归到中小学,一方面推动中小学课堂教学质量的提升,另一方面又拓展学校课后服务,通过疏堵结合的方式使得学生多样化的教育选择能够在校内得到基本满足。“双减”扭转了过去二十多年来学校教育去社会服务化的状态,构建了包含课后托管、课后辅导、素质教育的课后服务大格局,为具有不同家庭背景和禀赋差异的学生提供了适切的教育资源,尤其能关照到那些难以在校外培训中占据优势地位的学生,在一定程度上弥补其因家庭条件而造成的不平等,部分保障了教育公平。此外,课后服务所提供的丰富的科普、文体、艺术、劳动、阅读、兴趣小组及社团活动等,也能够让学生依据自身的天赋、兴趣和优势发挥特长,在学校乃至社会生活中找到自己的位置,获得全面健康发展,从而实现个人价值与人生理想。

二、“双减”时代义务教育公平的隐现之忧

随着“双减”对基础教育公共服务体系的调

整,新旧制度的更替也引发了新的矛盾,带来了新的挑战。学生、教师与学校三个层面中均隐现着威胁教育公平的因素。若不以批判性的视角对其进行审视与分析,“双减”维护教育公平的改革旨归将难以实现。因此,应对“双减”实施过程中可能面临的难题进行梳理,以便做好应对预案,积极抵御挑战。

(一)学生难以有效实现并掌握“平等的自由”

“双减”试图重释学生以“平等的自由”,然而部分学生依旧会选择自我加压,导致其学业负担难以快速回落;且具备不同动机和能力的学生对自由的把握程度也将有所差异,从而加剧个体间的鸿沟。

1. 学业负担或难快速回落。国家推行“双减”的力度之大、目标之明确、措施之具体,均显示出其为实现学校教育减负增效之决心。然而,目前教育评价标准仍然以考试分数和升学率为主,学历与文凭依旧在当今社会的筛选机制中发挥重要作用。换言之,教育场域的功利化、短视化和优绩主义倾向难以在短期内消除,就算大力推行减负政策,许多学生为了获得更高的分数、进入更好的学校,还是会选择自我加压、自我增负。再者,学校教育的提质与课后服务的强化绝非在政策出台的朝夕之间便可完成,要达到完全能满足学生所有发展需求的高度仍然任重道远。部分学生可能会利用“双减”释放的“自由时间”或在课后服务以后,参与地下化的校外补习如家教等,以弥补学校暂时无法提供的培训需求。2020年,华中师范大学国家教育治理研究院的一项实证调研表明,在东、中、西部6省12市32县(区)1067名参与课后服务的中小学生们里,有66.2%的学生参加了校外培训,且这之中有86.1%的学生表示其是自愿参加校外培训的^[10]。因此,学生学业负担或许在短时间内难以快速回落,学生原本的自由时间很可能被进一步占用,“平等的自由”能否实现依旧是未知数。

2. 弱者劣势或将加剧鸿沟。“双减”为每一位中小学生重释了平等的自由支配时间、自由探索和自由发展的机会。然而,这条看似公平的“起跑线”背后,却隐藏着学生学习能力的不平等。就算被赋予了平等的自由,学习能力不一样的学生对自由的掌控能力也会有所不同,获得的效能感也会有差距。不同学生除了家庭背景、天资禀赋上的差异之外,其前期积累的学习能力包括毅

力、动力、创新力等也会导致个体间的区分。具备较强学习力的学生可能会有较强的自我意识、自我规划能力以及分辨能力,容易产生较高的自主力、集中力和自控力,自由于这类学生而言是激发创造力的催化剂,能够很好地驱动其内在的潜能,实现能力的飞跃。而学习力较弱的学生则可能在自我价值和自身潜力的认知等方面呈现模糊性,普遍存在他主学习、依赖性学习和单向度发展等问题^[11],自由于他们而言便是“洪水猛兽”,他们不但无法借力,还容易被其“吞噬”,走向另一个极端。因此,“平等的自由”在为学生提供机遇的同时,也极易造成“强者愈强,弱者愈弱”的局面,加剧二者间的鸿沟。

(二)教师负担加码或使教学积极性与效率受阻

“双减”推动学校提升课堂教学质量、建立课后服务体系,这意味着对教师的能力与素质提出了更高的要求,可能会给教师造成一定的角色负担。此外,“双减”时代下凸显的学生不适应行为也或将对师生关系构成挑战,进而加重教师的课堂管理负担。

1. 多元角色或致多重负担。在“双减”时代,学校作为教育教学主阵地的地位被进一步巩固,它不仅要承担起提升课堂教学质量的任务,还要在课后服务中为学生的个性化发展提供保障。于是,教师作为深化学校教育改革的主力军被委以重任,“双减”的推行给教师的专业能力和时间精力提出了更高的要求。除了日常的备课、教学、科研、行政等以外,教师还需要在课后服务时间为学生提供答疑、指导作业、管理晚托、带领兴趣小组与社团等等。首先,教师的角色负担可能加码,教师不仅要担任知识传播者、思想引领者和道德示范者的角色,还需要各类技艺“傍身”来满足学生多样化的服务需求^[12]。其次,课后服务的实施也意味着教师工作时间的延长以及工作内容趋向饱和与精细化,这对教师的精力带来一定考验。总之,多重任务下的多元角色为一线教师带来了巨大的挑战。若“双减”只给学生减了负却无形中加重了教师的负担,则可能影响教师的工作积极性,最终也会影响到学生的发展机会和学习获得,不利于维护学生个体间的教育公平。

2. 师生关系或临对立冲突。过去我国减负政策的重心集中于学校教育,加上“三点半现象”,许多家长基于“托管”“培优补差”等想法将子女送至校外培训机构,形成了“校内减负,校外增负”

的怪圈^[13]。部分学生本末倒置,过分依赖校外培训机构带来的短期内知识与技能的速成,可能在学校课堂中出现游神,甚至是扰乱纪律、顶撞老师等行为,逐渐形成散漫、随意的状态。“双减”取缔了所有学科类培训机构,大力提倡学校课堂教育提质增效,并以课堂教学的方法与管理等为重要着力点,对学生的学习要求和纪律监管也随之加强。此前散漫状态的学生无法马上适应甚至会抵触“双减”时代的课堂,表现为不认真听课、故意调侃或冲撞老师等,从而使得师生关系产生对立与冲突。加之义务教育阶段的中小學生本身年龄偏小、个性特点突出或“童趣”鲜明,缺乏较高的学习内驱力和自主管理能力,容易打破课堂纪律常规,加重教师的管理负担。若学生不摆正态度,则可能导致学习成绩的下降。教师的管理负担不仅会影响其自身的工作动机、态度与效率,也会直接影响部分学生的学习与发展,造成学生个体间教育获得的差距。

(三)校际资源与阶层差距或扩大个体发展分化

“双减”的实施对学校教育提质的影响是缓慢而深远的,学校教育供给难以在短期内迅速扩充,且校际原本的教育资源差距将更为突出地影响学生间发展机会的差异。此外,家庭间的阶层差距也很难完全弥合,并将持续影响子女的教育获得。

1. 教育供给或难满足每位学生成长需求。学校教育提质不仅是落实“双减”的主要途径,更是坚持教育公益性原则、实现教育公平、促进义务教育优质均衡发展的根本举措。然而,学校教育的高质量发展不是一蹴而就的。学科教学与素质发展于学校教育中的权重在短期内增大,而学校改革的深化相对政策出台来说又具有一定的滞后性。因此,在新旧政策交替之时,学校的课堂教学质量可能并未有显著、迅速的提升,课后服务存在覆盖面不广、实效性不强、内容异化等问题。在缺乏校外培训的依托与遮蔽的情况下,校际原本的教育质量差距将成为影响学生学业成就差异的重要因素。优质校的师资力量、教学设备、课程资源、生活设施等更为优越,使学生能够在兼顾学业的同时获得更为全面的发展;而城市薄弱校和农村学校的处境则可能相反,并显得尤为不利。该类学校在满足常规教学任务时已略显吃力,若再加码各类课后服务,则可能会分散该类学校的教育资源和教师精力,拉低学校的整体教育质量,进而影响学生学业成绩的提高和个性的发展。

以罗尔斯分配正义的视角来看,校际教育质量的失衡将加剧学生个体间教育获得的差距,或难保障每一位学生获得适于自身的、充分的教育资源与发展机会^[14]。

2. 阶层差距或将持续影响学生教育获得。尽管“双减”规定取消学科类培训机构,并在校内推行课后服务,以期弥补因校外教育支出而扩大的教育不平等,缩小因家庭社会经济地位不平等而造成的教育差距。然而,每一个家庭所处的阶层位置及其经济、文化、社会资本存量的差距是难以完全弥合的,以家庭资本攫取教育资源的渠道依旧以不同形式存在。首先,校外培训机构呈现地下化趋势,以“一对一”“小班培训”等形式潜伏在暗处;课时费也迅速上涨,原来150到300元一节的大班课变成了400到600元的小班课,“一对一”培训的课时费甚至能达千元^[15]。上述现象折射出课外补习的受众群体已从普通大众转向中高收入阶层,价格不菲的私人家教又成为了一道区隔不同阶层群体的门槛,将中低收入家庭的学生阻隔在外。其次,部分精英阶层家庭为规避“双减”的影响,倾向于以其积累的经济、文化与社会资本影响子女的教育获得,为子女谋求海外文凭,以改变教育竞争赛道,维持或提升子女在社会分层中的地位^[16]。有效维持教育不平等理论认为,某个等次的学校教育普及后,精英阶层则会利用其在各类资本存量上的优势,寻求该等次内其他具有优势的教育类型,以巩固其子女在教育竞争中的领先地位^[17]。从该角度来说,“双减”仍难消除中下层子女在入学质量、学校层次等教育质量上的不平等。

三、“双减”时代义务教育公平的建构之策

有效落实“双减”政策,促进义务教育公平的建构,可以从学生、教师与学校三个层面入手,实现新时代义务教育优质均衡发展的新局面。学生要充分发挥主观能动性,以内驱力助推个人发展,缩小个体间的资源差距;教师要努力调动教育热情,提升专业化水平,通过高价值课堂的呈现保障每一位学生获得更多的发展机会;学校要消除教师和学生一切不合理负担,以全域育人、科学评价等方式,丰富教育供给,减缓教育内卷,塑造“教师乐教,学生乐学”的良性教育生态。

(一) 学生要以内驱力和能动性把握发展机遇

1. 激活内生驱动力,增强学习主动性。怀特

海在《教育的目的》中说道:“学生是有血有肉的人,教育的目的是为了激发和引导他们的自我发展之路。”^[18]从这个意义上来说,“双减”释放可自由支配时间恰恰隐含着推动学生形成内生驱动力、提升自主学习力的教育目的。无法把握住自由时间的学生,势必会和能力强的学生拉开较大的差距,失去最关键的优势。因此,学生可以从观念上进行转变,尝试树立自省意识。首先,学生应形成从“要我学”到“我要学”的主体意识的转变,激活内生驱动力,确立其在学习中的主体地位。其次,学生也应学会主动思考“学什么”和“怎样学”。在自主学习开始前,可以基于学习目标和自我效能制定适合自身的具体任务。在自主学习过程中,能够学会监控、分析、调整学习内容和方法,以不断适应学习需要;在自主学习后,要有意识地对学习效果进行有效性检验,为下一阶段的学习提供经验、设立目标^[19]。

2. 培养自我教育能力,精进学习策略。陶行知先生曾在《学生自治问题之研究》一文中提出“智育注重自学,体育注重自强,德育注重自治”^[20]的教育主张。时至今日的“双减”时代,学生的自治能力即学生自我管理 with 教育能力的培养,依旧是至关重要的育人目标。自我教育能力的提升不仅在于观念上的自省、自知、自洽,更在于学习行为及策略的精进。其一,学生可以尝试具有“未来感”或前瞻性的方式进行自主学习。比如,合理使用时间管理软件等对自我学习行为进行精准画像,以加强干预,实现时间利用最优化;也可以参与各类在线学习,通过虚拟现实、3D等新技术享受沉浸式学习体验,从而激发自身的学习兴趣,提高学习专注度。其二,学生可以采取“同伴共学”的方式,在同学社群中相互学习。“双减”的实施为学生留出了足够的同伴时间,伙伴间的异质思维互动是自主学习的有效补充。学生可以在社群文化的互动中不断补足自身认知,从而实现思维与心智的发展^[21]。

3. 加强主体间交互,建立良性共在关系。教学从本质上来说是一种沟通、互动、合作的,带有公共属性的活动,反映了教师与学生主体间共生共在的关系。个人主体性膨胀导致的“唯我论”和“自我中心主义”将会导致关系天平的失衡^[22],激化师生矛盾,不利于课堂教学有序高效地进行。没有高质量的课堂,学生的发展也就无从谈起。因此,学生应当学会克服“双减”前形成的散漫、

随意的学习态度，基于内驱力和学习力的提高，加强与教师的主体间交互。具体而言，在认识论意义上，达成与教师的沟通和理解，实现意义的共通与共鸣，以及师生双主体的“视域融合”；在交往实践论意义上，规范课堂上的语言和行动，与教师积极互动交流，实现对教师的认同，归于“相互理解、共享知识、彼此信任、两相符合的主观际相互依存”^[23]。学生不仅能在与教师对话、合作的过程中建立起良性的师生共在关系，更能通过在学校课堂这一“公共领域”中与他人对话，使得自己的个性与人格更加丰盈。正如查尔斯·泰勒所言：“我不能在与他人隔离的孤独状态下，而只能通过与他人公开或半公开的交流协商来确定自己的特性。从本质上说，我的个性与人格的形成离不开社会。”^[24]

（二）教师要以育人情怀和博闻强识呈现高效课堂

1. 树立正确育人观，调动教育积极性。“双减”的落地对教师的时间精力和专业能力提出了严峻挑战，容易使教师产生职业倦怠，甚至动摇育人初心。然而，教师作为学生成长成才的指导者和引路人，相比于其他职业有着更强的特殊性和重要性。学生对教师有着特殊的情感信任和依赖，易于接受教师观念及其言行的熏陶。教师的个人素养事关学生人格健全与个性发展，教师应始终抱有深厚的育人情怀，以全心全意、无私奉献的教育精神，悉心呵护学生幼小的心灵，让教育既有温度，也有高度。教师应以拳拳慈爱平等对待每一位学生，尊重他们所爱，理解他们所想，真正地看到每位学生的闪光点，耐心引导每一位学生健康全面发展。教师也应该树立对该职业的正确态度，并努力发扬敬业精神，增强抗压能力和调节能力，积极应对工作中的挑战，捕捉工作中的机遇，始终葆有坚定、顽强的教育韧性。

2. 养成高学识涵养，提升专业化水平。教师质量是决定教学质量的关键因素，对学生个体成长和学校办学质量有着举足轻重的影响。尤其在“双减”出台后，社会各界对教师队伍建设提出了更高的要求，实现教师专业发展已成为推动学校教育深化改革进而有效落实“双减”的必然之选。因此，教师应通过不断夯实专业知识、提升课程实施力，创造高质量、高价值的课堂，以保障学生获得尽可能多的发展机会。首先，教师要不断挖掘和拓宽专业知识的深度与广度。通过研读经

典教育理论和相关教育研究文献，努力调整原有知识结构以适应新情境。通过积极输入来自各个领域、不同学科的知识，诸如卫生保健、艺术鉴赏等方面的知识，为开展各类教育教学和服务活动打下广博的知识基础^[25]。其次，教师应提高自身在教学设计、情景创设、提问解疑、评价反思等教学环节的专业能力，通过对教学实践问题的反思，不断改进并创新教学模式。也可以利用人工智能、大数据等新兴技术拓展的新空间和新资源，为获取优质教学资源、组织个性化研修、开展自主或跨区域协作教研提供支持，促使专业发展模式从经验主义走向数据驱动^[26]。

3. 引领高效能课堂，打造求知共同体。学校教育提质是落实“双减”要求、促进学校内涵式发展的根本支撑。课堂教学是学校提质的核心内容，是学生接触课程从而获得发展机会的载体。作为课堂教学高效开展的关键力量，教师首先应该积极调整课堂组织方式，在设置学习任务时，既要考虑与学生原初能力的匹配度，又要保证学生有向上发展的空间，助力学生实现循序渐进的阶梯式发展。教师可以多设计探究型问题，为学生提供质疑、思辨和想象的空间，引导其产生独立思考能力。其次，教师应该科学设计并布置作业，杜绝重复与低效，既兼顾学生年龄特点和学习规律，又充分发挥作业的诊断、巩固、学情分析等功能，体现素质教育导向。最后，教师应该以平等的姿态与学生进行互动交流，正如杜威所认为的，教师应成为儿童活动的伙伴或参加者，而不是儿童活动的监督者或旁观者，“在这种共同参加的活动中，教师也是一个学习的人，学生虽自己不知道，其实也是一个教师，师生愈不分彼此愈好”^[27]。教师可与学生共建“求知共同体”，帮助学生规范学习行为和道德修养，培养学生的契约精神，并在此过程中关注每一位学生的表现与变化，实现因材施教。

（三）学校要以资源体系和科学评价助力师生发展

1. 充分整合全域资源，构建家校社协同共育生态。加拿大学者迈克尔·富兰在《变革的力量：透视教育改革》一书中提到，由于学校变革的复杂性，我们“需要与他周围的环境有着动态联系的结构”^[28]，从而积极应对不断变化的世界。基于校际原本教育质量差距，以及学校教育和课后服务提质增效的滞后性，单纯由学校进行“内部

发力”是远远不够的。为满足不同学生的多样化需求,实现学校教育的快速发展,应该充分整合外界资源,形成学校、家庭和社会的“内外双向合力”,构建三者协同共育生态。在课堂教学方面,学校可协同家庭与社区,共同研发课程教学资源,借助社会实践平台,推进学科逻辑和生活逻辑相结合,构建“五育并举”课程。在作业方面,学校可鼓励教师创新作业形式,探索家校社协同作业,提高“亲子互动式”和“社会体验式”作业的比例,努力构建以本校为主导,家校社全员参与、全程推进、全方位保障的高效能作业管理体系。在课后服务方面,学校在充分开发和利用校内资源的基础上,吸纳并整合家庭和社会的优质力量,构建多元化、特色化、校本化的课后服务课程体系,给每一位学生以全面发展的机会和资源^[29]。

2. 合理回应教师关切,构筑专业化发展支持体系。真正良好的教育生态应是“教师乐教,学生乐学”的和谐局面。学校应合理回应教师关切,积极保障教师权益,为教师的专业能力发展构筑支持体系。首先,学校应赋予教师充分的自主权,明确教师的工作职责和专业边界,保证教师在有效开展教育教学活动的同时也拥有专业发展和休闲娱乐的时间和空间。其次,学校也可以适当给教师物质精神上的激励,实行教师轮流课后服务、弹性上下班、带薪服务等制度,在减轻教师负担的同时,提升广大教师服务动力和效能。最后,学校应建立健全教师专业化发展机制,加强对教师核心素养培育的检测,引进人工智能、大数据等技术构建教师专业发展服务平台,跨时空整合各类优质资源,助力教师专业化水平的提升。

3. 建立科学评价机制,助推学校教育高质量发展。“双减”政策的落地为进一步深化教育评价体制改革提供了重要契机。然而,当前的教育评价标准仍然以考试分数和升学率为主,并以此作为学生学业成就、教师晋升、学校教育质量的主要依据,导致了教育内卷及负担难以快速回落的现状。纵然评价机制的改革任重而道远,但学校依旧可以积极发挥自主性,自下而上地率先进行评价机制改革的实验,发挥好评价“指挥棒”的定向促进作用。在学生评价方面,学校应从对分数的关注转向对更丰富的育人过程的关注,侧重过程性评价,尤其要重视增值性评价在学生全面发展中的独特作用^[30]。在教师评价方面,学校应破

除“重教书轻育人、重科研轻教学”的行为,将教师“潜心教学、全心育人”的态度和行为、课程与作业的科学设计等纳入教师专业素养和教学实绩的考核评价。至此,学校才能真正实现“以评促减”,同时激发学生的学习自主性和教师的育人积极性,让学校教育真正实现高质量、公平的发展。

参考文献:

- [1] 鲍尔斯 S, 金蒂斯 H. 美国:经济生活与教育改革[M]. 王佩雄,等译. 上海:上海教育出版社,1990:28.
- [2] 石中英. 教育公平的主要内涵与社会意义[J]. 中国教育学刊,2008,179(3):1-6,27.
- [3] [30] 郭中华,顾高燕. “双减”与教育高质量发展——一种批判教育学的视角[J]. 中国电化教育,2022(3):16-21.
- [4] 科尔曼. 教育机会均等的观念[M]. 何瑾,译. 上海:华东师范大学出版社,1989:180.
- [5] [8] 中华人民共和国教育部. 中共中央办公厅国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html,2021-07.
- [6] [29] 韩天骄,苏德. “双减”背景下学校教育提质的内涵、价值、路向[J]. 中国电化教育,2022(5):42-48.
- [7] 皮埃尔·布尔迪厄,J.-C. 帕斯隆. 再生产——一种教育系统理论的要点[M]. 邢克超,译. 北京:商务印书馆,2021.
- [9] 刘复兴. 教育政策的价值分析[M]. 北京:教育科学出版社,2003:129-131.
- [10] [15] 周洪宇,齐彦磊. “双减”政策落地:焦点、难点与建议[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(1):69-78.
- [11] [12] 都晓. “双减”视域下课后服务的难点与进路[J]. 暨南学报(哲学社会科学版),2022(3):121-132.
- [13] 杨兆山,陈煌. “双减”引发的对基础教育的几点思考[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2021(6):35-41.
- [14] 余晖. “双减”时代基础教育的公共性回归与公平性隐忧[J]. 南京社会科学,2021(12):145-153,170.
- [16] 杨金东. 结构紧张与公平隐忧:“双减”政策的阶层反应与可持续发展研究[J]. 云南民族大学学报(哲学社会科学版),2022,39(6):121-126.
- [17] Samuel R. Lucas. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects[J]. American Journal of Sociology, 2001(6):1642-1690.

- [18]怀特海. 教育的目的[M]. 庄莲平,王立中,译. 上海:文汇出版社,2012:1.
- [19][21]金铭.“双减”助力学生形成自主学习力[N]. 中国教育报,2023-03-03(8).
- [20]陶行知. 中国教育改造[M]. 北京:商务印书馆,2017:22.
- [22]冯建军. 主体间性与公民主体间性教育[J]. 高等教育研究,2020(6):7-15.
- [23]哈贝马斯. 交往与社会进化[M]. 张博树,译. 重庆:重庆出版社,1989:3.
- [24]TAYLOR C. The Ethics of Authenticity Cambridge [M]. Cambridge: Harvard University Press,1991:47-48.
- [25]姚计海,张蒙.“双减”政策下教师专业发展的机遇、问题与对策[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2022,294(6):41-49.
- [26]郝建江,郭炯. 新兴技术赋能教师专业发展:诉求、挑战与路径[J]. 开放教育研究,2023(1):46-52.
- [27]约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001:25.
- [28]迈克尔·富兰. 变革的力量:透视教育改革[M]. 中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院,译. 北京:教育科学出版社,2004:2.

(责任编辑:刘彦平)

Safeguarding and Hidden Concerns of Compulsory Education Equity in the Era of “Double Reduction”

XU Huiyi, ZHAO Mingjie

(Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu 210000, China)

Abstract: The “Double Reduction” policy aims to reduce the academic burden on students and their extracurricular training, thus enhancing students’ freedom to develop and narrowing the resource gap between different groups. This provides a valuable opportunity to improve classroom teaching quality and after-class services, with the hope of achieving every student’s free, personalized, and equal development. However, the replacement of the old and new systems has also brought new contradictions. At the student level, academic burden may be difficult to quickly reduce, and the disadvantages of weaker students may be exacerbated. At the teacher level, multiple roles may lead to multiple burdens, and teacher-student relationships may face opposition and conflicts. At the school level, the education supply may be unable to meet the needs of every student’s growth, and class differences may continue to affect students’ education attainment. Students should activate their internal driving forces, and enhance their learning initiative; Cultivate their self-education ability, and improve learning strategies; Strengthen subjectivity, and establish a positive and cooperative relationship with teachers. Teachers should establish a correct view of education, and mobilize their enthusiasm for education; Develop high academic knowledge, and improve their professional level; Lead efficient classrooms, and create a community of learning. Schools should fully integrate resources, and establish a collaborative ecosystem of family, school, and society; Respond to teachers’ concerns, and construct a professional development support system; Establish a scientific evaluation mechanism to promote high-quality development of school education.

Key words: Double Reduction; compulsory education equity; academic burden; teacher-student relationship; co-breeding ecology

论“反教育行为”及其治理

史吉海^{1,2}, 史华楠¹

(1 扬州大学, 江苏 扬州 225002; 2 滨州市教育科学研究院, 山东 滨州 256602)

[摘要]“反教育行为”是指学校教育领域违反教育本质、违背教育规律和学生身心发展规律的一系列教育偏差行为,它制约了学生的健康成长,危害教育公平,阻碍教育发展,已引发公众热议。基于历史、现实与逻辑相统一的研究范式,阐释“反教育行为”的内涵表现与现实危害,借以分析其形成机理与纾解之困,是准确界定和有效治理“反教育行为”的重要基础。巩固学校立德树人的教育功能,优化学校育人为本的教育生态,杜绝学校教育行为的畸形发展,是新时代“反教育行为”治理的价值取向。依据公共治理、教育伦理、协同治理等理论所探究的“元治理”“自组织”“无缝隙”“法治化”治理策略,是对“反教育行为”多元治理的初步擘画、构想和展望。

[关键词]教育治理现代化;“反教育行为”治理;价值取向;元治理;负面清单

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0025-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.004

教育的根本目的是育人。作为立德树人的实践活动,教育有其自身运行的特点和规律。然而在当下的学校教育实践中,却出现了一些违背教育规律和学生身心发展规律的教育偏差行为。如重分数轻育人、教师超纲教学、学生过度学习等,学界一般将其视为教育行为的误区偏差,有人干脆称之为“反教育行为”。这些形形色色的“反教育行为”看似是“替学生着想”“对家长负责”,实则与教育目的相去甚远。它不利于党的教育方针的全面贯彻,阻碍着教育管理秩序的正常运转,使立德树人的落实流于形式。这不仅给学生的身心带来极大伤害,也引起了社会舆论的强烈不满。长此以往,极易引发更为严重的社会问题,亟需高度关注和强化治理。

一、“反教育行为”及其危害

在当下的教育语境里,“反教育行为”一词其实并不是一个纯粹的学术概念。多数情况下,“反教育行为”常被用于对学校领域一些与我们党的教育方针相左的极端教育行为的泛称;有时也被用以概括一些与正常教育行为背道而驰的“非正常”教育活动。基于历史、现实与逻辑相统一的研究范式,对“反教育行为”这一概念加以科学阐释,从而厘清其内涵边界,认清其现实危害,是应对“反教育行为”及其治理研究的价值基础和逻辑起点。

(一)何谓“反教育行为”

何谓“反教育行为”?对这一问题的分析与回答,涉及到对教育本质、教育目的及教育方针基本内涵的认识与把握。从教育本质看,教育是有目的

[收稿日期]2023-06-13

[基金项目]国家社会科学基金2020年度教育学一般课题“‘反教育行为’的多元治理研究”(项目编号:BGA200056)。

[作者简介]史吉海(1968-),男,山东惠民人,扬州大学教育科学学院博士生,滨州市教育科学研究院副研究员;主要研究方向:教育领导与管理、神经教育学与早期儿童发展、儿童文学与家庭教育。史华楠(1962-),男,扬州大学教育科学学院教授、博士生导师,扬州大学中国乡土教育研究中心首席研究员;主要研究方向:学校管理、教育治理、乡土教育。

地培养人的社会活动,是促进个体社会化和完善化的过程^[1]。用顾明远先生的话说,教育本质就是“提高生命的质量和价值^[2]”。教育的这一本质属性彰显了教育的价值理性,对于人们正确认识和理解“反教育行为”极具启发意义。所有违反这一本质、偏离这一核心价值的行为,都属于“反教育行为”。从教育目的看,教育的根本目的是立德树人,为学生的终身发展和完满幸福人生奠基,为党和国家培养德才兼备的优秀创新人才。凡不符合上述教育目的,甚至与教育规律和学生身心发展规律相排斥、相抵触的行为,都可称之为“反教育行为”。从党的教育方针看,“教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务,必须与生产劳动和社会实践相结合,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。党的教育方针全面阐释了教育事业发展的核心问题,是教育活动的根本遵循和行动纲领。那些背离党的教育方针、脱离教育法则和育人原则的行为,那些无视学生身心健康、发展阶段和生命成长的行为,均可视为“反教育行为”。

“反教育行为”在学校领域有诸多表现,比如“管理主义的教育思潮”,大量存在的与时代不相称的学生管理弊端以及过度严苛的校规校纪,使“本真”教育目标受阻,教师的育人理想难以实现^[3];再比如,“重智轻德”的理念偏差行为、“超前教育”的方法偏差行为、“分数至上”的价值偏差行为等。顾明远教授从学生的视角揭示了“反教育行为”的五大表现:一是把学生划分等级,特别歧视所谓“学困生”;二是对“学困生”采用暴力手段进行惩治;三是用扭曲人性的警示语来劝导学生努力学习;四是强化学习中的竞争性;五是违背学生成长规律,实施超前教育,用超负荷的学习任务来摧残学生的健康^[4]。

基于以上分析,笔者认为:“反教育行为”主要是指发生在学校教育领域,由学校管理者和教育教学人员主导的,针对学生群体或者个体进行的违反教育本质和育人原则、违背教育规律和学生身心发展规律、忽视人的发展权利、偏离核心教育价值观的一系列教育偏差行为。

(二)“反教育行为”的现实危害

“反教育行为”阻碍学生的健康成长和学校培养目标的有效达成,危害严重,影响深远。一是“反教育行为”不利于党的教育方针的全面贯彻。党的教育方针是发展教育和培养人才的根本性指导原则。新修订的《中华人民共和国教育法》对党的

教育方针从法律层面做了科学界定与全面阐释。党的教育方针的进一步完善,使教育的方向更加明确、内容更加丰富、要求更加具体。而“反教育行为”使学校育人方向模糊、误区偏差泛滥,学校发展与教育教学规律产生隔阂,与人才成长规律出现反差,成为全面贯彻党的教育方针的隔离带和绊脚石,严重影响和制约了教育事业的健康发展及教育现代化的加速推进。二是“反教育行为”违背立德树人根本宗旨。立德树人是育人为本教育理念在教育行为上的具体体现。“反教育行为”将育人为本停留在口号上,忽视“五育并举”和学生的全面发展,以“对学生好”为名,隐匿于学校教育场域中,是一种教育生态的异化。这种异化、扭曲的教育生态,致使学校的升学压力从校长、教师、学生、家长身上一直传导弥漫到社会,从而引发全社会的焦虑。而这种带有普遍性、广泛性的社会焦虑一旦出现,反过来又会对学校教育造成冲击,使立德树人目标形同虚设,教育的声誉和学校的形象遭受严重损害。三是“反教育行为”破坏学校的正常教育管理秩序。学校管理要遵循教育原则,遵守办学规范。“反教育行为”则违反这些原则和规范,热衷于学业竞争和高压管理,对学生实施超前教育和过度教育,将“抢跑”与“拔苗助长”作为学校办学的不二法门。这种唯分数、唯升学的“反教育行为”,把“育分”和育人简单对立,不仅严重破坏了学校正常的教育管理秩序,而且使本已遭人诟病的管理体制和学习模式变得更加不堪,引发社会及家长的群体焦虑。四是“反教育行为”影响学生身心健康成长。“反教育行为”无视学生的平等权力和健康发展,肆意违背教育规律和学生身心发展规律,通过对学生实施竭泽而渔、急功近利的“透支开发”等行为,把学生捆绑在考试的战车上,严重背离了教育的本质和目的,对学生的身心健康和社会化发展极为不利。

二、“反教育行为”的形成机理与纾解之困

(一)“反教育行为”的形成机理

“反教育行为”表现具体,成因多维。既有政府、社会宏观领域的情由,也有学校及制度机制微观层面的原因,涉及生态化育人文化体系的多个层面。

首先,学校对教育本质、教育目的及党的教育方针的认识误区及执行偏差,是“反教育行为”产生的直接原因。学校教育的根本任务是立德树人。

要实现这一根本任务，就需要各级各类学校深刻把握教育的本质，严格落实教育目的，全面贯彻党的教育方针。然而，受教育体制机制的制约及社会大环境的影响，学校立德树人根本任务并没有严格落实到位，不仅存在认识上的误区，更有着执行上的偏差，以至于在教育实践中出现了大量违反教育本质、背离教育目的以及偏离党的教育方针的不当教育行为。其次，政府教育行政部门对学校办学行为的监管缺位，是“反教育行为”得以长期存在的重要原因之一。政府教育行政部门的职责除去贯彻落实党的教育方针和国家的政策法规外，其中一项很重要的任务就是对学校教育进行监督管理。然而在具体的工作实践中，其监管却存在缺位现象。政府教育行政部门宏观管理的重心，过多地放在了整体教育的规范发展、公益与公平上，而且较大程度上是采取以结果为导向的管理模式，对学校教育的过程及采取何种方式去实现教育目的和培养目标关注较少，对学校领域能否做到育人为本缺乏专业监管和价值引领，从而使“反教育行为”在学校教育实践中长期不同程度地存在。再次，依法治教、依法治校落实机制的欠缺，是“反教育行为”治而不止的体制机制因素。学校是独立的事业法人，其办学行为理应受到国家法律法规的制约和监督。然而受应试教育弊端的影响，无论是依法治教，还是依法治校，其依法管理的效能都大打折扣，尤其是执行层面落实机制的缺失，使得这种现象更加司空见惯。如果某项举措有利于学生考试成绩的提高，即使存在涉及学生权利或人格之类的法律规定，也只会轻描淡写地处置，或者干脆悬置在一边，而让位于考试与升学这个“硬道理”，这已是不争的事实。正是这种法治落实机制的欠缺，使“反教育行为”经常性存在治而不止的现象。最后，社会大众的功利主义倾向及传统教育文化心理，是“反教育行为”产生的哲学及心理学基础。功利主义，即效益主义，是道德哲学中的一个理论，提倡追求“最大幸福”。古典功利主义自诞生以来就饱受质疑，其后产生了行为功利主义和规则功利主义的重大分野^[5]。行为功利主义强调，为追求更有利的结果，可以放弃对日常准则的遵守。按其观点，当违反规则则可以带来更大功利时，对规则的违反就是可以接受的^[6]。“反教育行为”的产生，正是契合了行为功利主义的上述特征。同时，千百年来中国父母望子成龙、盼女成凤的攀比心理根深蒂固，希望子女通过教育出人头地已成为我们的“文化心结”。这

种传统的教育文化心理也在左右着社会及家长对学校教育及学生发展的期待，在一定程度上对“反教育行为”的产生起到了推波助澜的作用。

（二）“反教育行为”的纾解之困

“反教育行为”表现广泛，危害日甚，因由复杂。以往的消解措施单一乏力，纠治“反教育行为”依然面临多重困境。一是单一主体的政府管理及其在教育管理中的越位、缺位和错位现象，是“反教育行为”长期得不到根治的制度障碍。长期以来，政府对教育的管理是无所不包的，政府是全能的，更是全责的。而实践证明，无所不管的“全能政府”是管不好教育的^[7]。这种仅靠单一主体、缺乏多元参与的政府教育管理方式，不仅会导致其在管理中的越位、缺位和错位现象，而且极易引发政府的管理失灵，严重影响了政府管理的效能，也为“反教育行为”的长期存在架起了制度壁垒。二是学校管理的历史传统和思维惯性，也给“反教育行为”的扭转带来很大阻力。在教育管理实践中，学校的管理及思维模式都是紧紧围绕是否有利于应试教育体制下的学生升学考试而展开的。为了学生能考出好成绩、上好大学、找好工作，学校及教师不惜一切代价，采取各种“提分”策略，运用各种“增分”手段，逐步把学生变成了考试机器，把学校变成了考试工厂。久而久之，这些策略和手段逐渐演变成为一种历史传统和思维惯性，使得“反教育行为”问题的扭转困难重重。三是优质教育资源的不均衡及社会用人导向的误区，也为消除“反教育行为”树起了天然屏障。以趋利避害为特征的个人功利主义，在面对奇缺的优质教育资源时，必定会采取一切可能的措施，去追逐个体利益的最大化，这其中就包括“反教育行为”。在这一点上，无论是家长、学生、教师，还是作为法人个体的学校都概莫能外。另外，社会用人机制的不健全、用人条件的任意拔高等，也使得学校及家长不得不以牺牲学生的健康成长为代价，通过将其输送到更优质的学校，作为将来参与社会竞争的唯一筹码。四是法治监督制约机制的欠缺，也在一定程度上影响了“反教育行为”问题的解决。一方面，学校内外部管理自身存在的法治监督监察机制欠缺或执行力度不够，造成学校教育的误区和偏差长时期得不到有效控制；另一方面，社会、家长根深蒂固的传统教育文化心理及对学校管理的无形绑架，也使“反教育行为”的存在如虎添翼。

总之，“反教育行为”的纾解面临着“育分”与“育

人”、“逐利”与“求善”的多重价值矛盾，需要我们深刻把握教育本质、深入践行教育目的、全面落实教育方针，从源头上彻底纠治“反教育行为”。近期，中共中央印发《关于深入学习宣传贯彻党的教育方针的通知》^[8]，指出要坚决校正教育领域的误区偏差，充分彰显了消除“反教育行为”的重要性和紧迫性。党的二十大更进一步强调，要“全面贯彻党的教育方针，办好人民满意的教育”，更加凸显了教育的本质、教育的目的和新时代教育的使命，这些都为对“反教育行为”的有效治理指明了方向。

三、“反教育行为”治理的价值取向与进路构想

（一）“反教育行为”治理的价值取向

“反教育行为”治理是教育公共治理的有机组成部分，它是运用现代治理的理念和精神来再造学校教育事务管理制度的过程。通过治理，具有相互依赖关系的各治理主体，努力寻求在非线性的、多节点的、多关系的复杂层面上，以多元协同的方式对“反教育行为”进行反思、批判、纠正和治理，实现权力在不同主体之间、不同层级之间和不同维度之间的转移和调整。因此，“反教育行为”治理的价值取向，应当是基于治理理论和教育本质的价值选择，是政府、社会组织、市场、学校、教师、家长及学生等相互博弈的结果，其治理的最终指向和目标定位，是实现教育的价值理性和育人理想。一是巩固学校“立德树人”的教育功能。教育具有文化价值，传承文化、以文化人、以文育人是教育最本质的功能。随着学校教育的不断发展，教育无论从物质、制度还是精神、心理层面，都会紧紧围绕“培养人的社会活动”这一基本内涵，逐步形成特定的教育文化。校园文化是教育文化的一部分，其在学校教育中有着与课堂教学相辅相成的内化功能。“反教育行为”无论在校园文化，还是在教育整体文化氛围中，作为学校教育场域中的一种特殊存在，其与教育的本质都是相背离的。因此，推动“反教育行为”治理，就是要在校园文化或教育整体文化的形成过程中，不断重构教育文化的价值内核，使“反教育行为”逐步被富含教育本质的教育文化所同化。二是优化学校“育人为本”的教育生态。在现实状态下，很多家长把子女当作自己的私有财产而给予不恰当的教育引导，普遍认为只有有了好分数，才能进好的小学、初中、高中和大学，上了好大学才能有好工作，否则就没有前途。这种

异化、扭曲的教育生态，导致许多家长把压力转嫁到学校、孩子身上，使学校的“育人为本”变成一句空话。推动“反教育行为”治理，就是要重塑学校的育人为本理念，让教育回归本源。它对于矫正教育行为的生态异化，厘清“反教育行为”的实质，进一步明确教育行为的规诫，使学校教育回到正常运行轨道上来，将产生积极地促进作用。三是杜绝学校教育行为的畸形发展。教育的目的在于学生的终身发展和幸福人生奠基，在于为未来社会培养合格公民。“反教育行为”违反教育目的，是教育行为的畸形发展，是“没有爱的教育”，更是一种错误教育价值观在学校教育行为中的集中反映。推动“反教育行为”治理，就是要梳理分析“反教育行为”形成的原因及背后所蕴含的文化惯性，运用复杂性思维，统合多种治理理论，协同推进，使施教者摒弃一系列违背教育规律的失当做法，尊重每一位学生，公平对待并促进其健康成长，以此形成法治、自由、民主、公正的教育新秩序。

（二）“反教育行为”治理的进路构想

“反教育行为”是一种有害教育行为，它本身不具有教育性、对学生不起教育作用，有时甚至对教育活动起反作用^[9]。它的存在，严重制约了学校“立德树人”目标的实现，损害了学校及教师形象，阻碍着教育高质量发展和教育现代化的持续推进。而解决这一问题的根本出路在于，转变教育管理方式，依据公共治理、教育伦理、协同治理等理论，逐步形成“反教育行为”多元治理的实践进路与策略构想。

1. 政府“元治理”。“元治理”就是“治理的治理”。政府“元治理”是指以政府的顶层设计为主导、以公共政策为基础，积极发挥政府在职责定位、权力运行、利益分配、行政干预、统筹协调等方面的作用而构建起的政府主体治理模式，是对政府传统科层治理的再治理。在复杂治理系统中，这一模式处于协调、统合、干预和促生的地位。政府“元治理”，必须通过转变领导方式、公开办学规范、强化过程监督、集中专项整治等方式来实现其最大效益。一是转变领导方式，建立责任政府。政府开展“元治理”要求其转变传统的教育领导方式，变机械控制、布置任务、交换劳动及获取利益为目的的交易式领导，为授权、沟通、激励及提升为目标的道德式领导。为此，一方面，政府要变居高临下的威权式、命令式、强制性管控，为降贵纡尊的指导式、协商式、服务型监督，更好地激发政府、学校、社会、公众和市场共同参与“反教育行为”

治理的积极性。另一方面,要致力于塑造和提升组织的动机、价值观和目标,崇尚道德,注重责任、义务和办学方向的政治引领。笔者认为,“反教育行为”治理的政府责任主要集中在:调准教育目标,塑造良心教育;实施素质教育,变革评价体系;完善升学制度,取消学校差别;整顿超纲教学,清理影子学校;施行督导对接,培训校长教师;推进依法治校,严防教育内卷等几个方面。二是公开办学规范,公布负面清单。“反教育行为”在学校场域的形成,一方面是受学校教育文化的惯性影响,使得本该被纠治和改善的一些教育偏差行为,因有了“对学生好”的假象,而普遍受到社会及家长的偏爱;另一方面是由于学校办学规范的隐晦使然,造成学校管理者及教师对一些明显存在误区与偏差的教育行为放任自流或习以为常。为遏制变本加厉的“反教育行为”,教育部早在2009年就发布了《关于中小学规范办学行为的指导意见》,提出要抓住重点,认真解决好当前一些违背教育规律、影响正常教育教学秩序的突出问题。从作息时间、课程计划、考试科目、招生管理、学校布局、均衡发展等方面公开了办学规范^[10]。教育部在2014年秋季开学工作通知中也曾明确指出,全面推行校务公开,让办学行为在阳光下运行。要建立违规违纪行为负面清单,及时曝光,绝不姑息^[11]。所有这些都启示我们,要发挥政府“元治理”的优势,全面治理“反教育行为”,必须要在办学行为规范上做文章,及时公布教育偏差行为清单,让学校、社会和家长知晓哪些是有所为的、哪些是不能为的。唯其如此,“反教育行为”治理才更有针对性和实效性。三是强化过程监管,开展督导检查。“反教育行为”一旦形成,其危害性就会渗透在其所依附的学校教育实践中,且遗患很深。这说明“反教育行为”的治理绝非一日之功,而是一个漫长、细致、不断推进的过程。政府应结合教育偏差行为负面清单,针对“反教育行为”治理情况建立问责制度,并制定专门的监督检查办法,对“反教育行为”治理进行全过程监控。教育督导部门应把“反教育行为”治理作为重要内容定期予以督导、跟踪检查。政府应主动将“反教育行为”治理及督导情况向同级人大、政协报告,并借助各种媒体向大众公布,广泛接受监督。四是集中开展专项整治,促进末端执行。“反教育行为”的存在,毫无疑问是学校发展的羁绊。对“反教育行为”进行政府“元治理”,既需要在具体的教育教学活动中针对某一偏差行为

进行过程性的分步式治理,也需要从总体上围绕“反教育行为”的复杂成因以及治理过程的难点和堵点,采取整体筹划、突出重点、集中整治的方式进行专项治理。政府应结合工作巡察、督导检查、网络监督及群众反映的热点焦点问题进行挂牌督办和限期整改,并严格实行销号和清零制度,以打通专项整治的“最后一公里”,促进“反教育行为”治理末端执行的畅通无阻。

2. 学校“自组织治理”。学校作为教书育人的法人组织,既是“反教育行为”产生的土壤,也是有效治理的最佳场域。学校“自组织治理”就是以法人学校为主体,以教育回归本体为导向,由学校管理者、教师、学生共同参与,以学校教育教学中违背教育规律及育人原则的行为为治理内容,而构建起的学校自治模式。它是“反教育行为”治理的主体,是复杂治理系统运行合力的交汇点,同时也是实施最主动、运行最频繁、作用最直接的一种治理模式。笔者认为,学校“自组织治理”需要通过强化党建引领、坚持以人为本、健全规章制度、遵从教育规律等方式来提升治理效果。一是强化党建引领,更新管理理念,有条不紊地应对教育时空变迁。学校党组织是学校组织行为有机运转的中枢和保障,加强学校党组织和领导班子建设,有助于在“反教育行为”治理中凝聚向心力、形成战斗力。“反教育行为”治理是一项系统工程,需要整合课内外各方面的力量,积聚校内外各领域的智慧,齐心协力,合作共治,因而离不开学校党组织和领导班子的引领和带动。同时,学校党组织和领导班子也要牢记“国之大者”,提升政治站位,更新管理理念,并注意不断学习,以适应“反教育行为”治理的现实需要。二是坚持以人为本,回归教育本位,不失时机地触发学校内部变革。“反教育行为”治理必须坚持以人为本,要把是否有利于学生发展、是否尊重儿童权力、是否遵从儿童身心发展的规律作为评判治理实效性的重要依据。要通过“反教育行为”治理,真正使教育回归本体,真正实现提升儿童生命质量和生命价值的目的。三是健全规章制度,规范办学行为,有的放矢地防止体制机制内卷。科学规范的管理制度是教育行为有效运行的基础和保障。治理“反教育行为”要从健全学校规章制度入手,将教育行为以学校章程或制度的形式固化下来,并辅之以自律和监督措施。通过规范办学管理,规诫“反教育行为”,来保障各项规章制度的有机运行。四是遵从教育规律,促进以文

化人，全面落实立德树人根本任务。“立德树人”是学校的立身之本，治理“反教育行为”也要从这一根本任务出发，要把是否有利于学校形成“立德树人”的生态教育环境，作为检验“反教育行为”治理实效性的总抓手。要大力发展积极向上的学校文化，坚持以文化人，在校园文化或教育整体文化的形成中，逐步积淀“提高生命质量与价值”的文化内核，不断优化教育生态。

3. 社会无缝隙治理。所谓社会“无缝隙治理”，是指在政府的主导和统筹下，政府、教育行政部门、学校、社团、学生、家庭、媒体等共同参与，多机构、多领域、多系统相互配合，各主体职能既分离又协同的多元合作共治模式。它是在政府的引领和统筹下，以学校“自组织治理”为基础，由多系统相互配合而形成的协同治理格局，是整个复杂治理系统有效运转的粘合剂。社会“无缝隙治理”的主体包含下列四种形态：一是广大家长。家长是学校教育改革与发展的直接见证者，也是学校教育行为规范运行的监督者。“反教育行为”治理，离不开家长的参与。它有助于学校办学行为的进一步规范，有助于对“反教育行为”的精准识别，更有助于扩大“反教育行为”治理的民主性。家长可通过家长开放日、家委会、家校协同育人平台、家长满意度调查等渠道，积极参与学校办学及教育教学行为的监督、检查、反馈和评价，以此来帮助学校和教师及时纠正教育教学实践中的偏差行为，还教育以本来面目。二是在校学生。学生是学校教育的对象，既是学校立德树人教育目的的被达成者和受益者，也是“反教育行为”的直接受害者。学生参与“反教育行为”治理，其治理的深度、效能更容易被感受和把握，因而也是检验“反教育行为”治理成败的关键。学生可以通过课堂教学反馈、班级管理活动、学期评教活动、课外实践活动等来参与学校“反教育行为”的治理，从而把“反教育行为”的危害降到最低。三是师生社团。“反教育行为”渗透在学校教育教学实践的各个环节，作为学校教育内容载体之一的师生社团，也会受到“反教育行为”的制约和影响。社团参与“反教育行为”治理，可以从不同维度分解“反教育行为”治理的任务，为其他领域“反教育行为”的治理提供借鉴。社团可以通过活动的主题设定、参与范围、互动方式、教师介入、效果评价等来规范社团教育的行为走向，有效避免社团活动运行中的“反教育行为”。四是公共媒体。大众传媒对“反教育行为”治理具

有监督和制约作用。媒体参与“反教育行为”治理，可以运用曝光平台等对学校“反教育行为”进行规范、监督和制约，通过揭露和公开报道不遵守办学行为规范或违背教育目的的偏差行为，促使学校法人和教师主体尽快做出改进和调整。

4. 行业“法治化治理”。教育领域是全面依法治国系统工程的重要组成部分。所谓行业“法治化治理”，即教育行政部门立足自身职责，以教育相关法律法规为依据，以履职追责问责为手段，依法实施对学校办学和教育教学行为的监管监督，而建构的教育系统行业治理模式，它是保障以学校自组织治理为主导的复杂治理系统有效运行的助推器。行业“法治化治理”要求教育系统及办学主体增强法治意识、运用法治思维、构建法治体系、完善法治监督，以保障“反教育行为”治理的规范有效。一要增强法治意识。习近平总书记曾多次强调，要深入开展法制宣传教育，弘扬社会主义法治精神，树立社会主义法治理念，增强全社会学法、尊法、守法、用法意识^[12]。教育系统、学校组织及教师课堂是学法、尊法、守法、用法的主阵地，要结合依法治教、依法治校和依法执教的现实需要，不断增强法律法规意识，让学法、尊法、守法、用法更加贴近学校及教师工作实际，服务学校教育改革和发展大局。要通过强化法治意识，引领教育行政及学校管理人员从法治的角度来看待“反教育行为”，提升其依法参与学校管理、依法维护自身和学生合法权益的能力，从而增强治理的规范性和实效性。二要运用法治思维。“反教育行为”治理要凸显法治逻辑，强化法治思维。特别要注意提高校长和教师的法律素质及运用法律思维、法治方式解决学校改革发展各种问题的能力。要把法治思维贯穿于“反教育行为”治理的全过程。在具体的操作实践中，一方面，要对学校管理者提出明确的法治思维要求，并要求在教育实践中加以综合运用；另一方面，要为各级各类学校配备法律顾问或法治副校长，增强管理者运用法治思维洞察和治理“反教育行为”的能力。三要构建法治体系。教育行政部门和学校要高度重视法制教育工作，加强组织领导和统筹规划，紧密结合学校教育教学实际，制订切实可行的法制教育工作规划，并精心组织实施。要充分利用普法宣传日、法制进校园、少年法庭等活动形式，组织广大教职工学法、知法、懂法。要充分开掘道德与法治课程的育人价值，引领广大教师和学生尊法、守法、用法。此外，学校还要加强与司

法机关、相关专业机构的合作,建立沟通、协作机制,凝聚工作合力,提升工作效果,为“反教育行为”治理营造良好的法治氛围。四要完善法治监督。中央提出要建设中国特色社会主义法治体系,加快形成完备的法律规范体系、高效的法治实施体系、严密的法治监督体系等。教育行政部门及学校要认真学习《教育法》《教师法》《义务教育法》《教育督导条例》等法律法规,并逐步建立法治协调和监督机制。一方面,要依托教育政策法规部门和督导机构,通过定期或不定期的专项监督和督导检查,来加强对学校违法违规行为的督察和惩治力度;另一方面,也要借助人大、政协及相关司法部门对教育领域的专项调查或述职检查来强化法治监督。通过完善法治监督,依法有效治理“反教育行为”。

参考文献:

[1]王汉澜.教育是促使个体社会化完善化的活动过程[J].河南大学学报:社会科学版,1992(6):79-84.
[2]顾明远.再论教育本质和教育价值观——纪念改革开放四十周年[J].教育研究,2018(5):4-6.
[3]史华楠,史吉海.基于“反教育行为”的政府“元治理”模式研究[J].现代教育管理,2022(3):1-10.
[4]顾明远.要与反教育行为作斗争[J].中国教育学

刊,2011(9):1.
[5]左群英.快乐主义的德育意蕴:古典功利主义的现代启示[J].教育学术月刊,2011(11):33-35.
[6]蒋安杰.行为功利主义与规则功利主义之辩[N].法制日报,2010-03-24(009).
[7]褚宏启.追寻教育治理的本意[J].教育发展研究,2020(07):1.
[8]教育部.中央教育工作领导小组印发《关于深入学习宣传贯彻党的教育方针的通知》[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/202105/t20210526_533735.html. 2021-05.
[9]邓玉红.警惕学校中的反教育行为[J].江苏教育,2001(21):13.
[10]教育部.关于当前加强中小学管理规范办学行为的指导意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/200904/t20090422_77687.html. 2009-04.
[11]教育部.关于做好2014年秋季开学工作的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201408/t20140821_174684.html. 2013-09.
[12]教育部办公厅.关于全面加强教师法制教育工作的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5914/201309/t20130929_158411.html. 2014-08.

(责任编辑:刘新才)

On “Anti-educational Behavior” and Its Governance

SHI Jihai^{1,2}, SHI Huanan¹

(1 Yangzhou University, Yangzhou, Jiangsu 225002, China;
2 Binzhou Institute of Education Science, Binzhou, Shandong 256602, China)

Abstract: “Anti-educational behavior” refers to a series of educational deviant behaviors in the field of school education that violate the nature of education, the law of education and the law of students’ physical and mental development. It restricts students’ healthy growth, endangers educational equity and hinders the development of education, which has aroused public heated debate. Based on the research paradigm of the unification of history, reality and logic, explaining the connotation, manifestation and real harm of “anti-educational behavior”, and analyzing its formation mechanism and relieving the dilemma are the important basis for accurately defining and effectively managing “anti-educational behavior”. It is the value orientation of “anti-educational behavior” governance in the new era to consolidate the educational function of “cultivating morality”, optimize the educational ecology of “educating people” and eliminate the abnormal development of “educational behavior” in schools. The “meta-governance”, “self-organization”, “seamless” and “law-based” governance strategies explored according to the theories of public governance, educational ethics and collaborative governance are the initial planning, conception and prospect for the multi-governance of “anti-educational behavior”.

Key words: modernization of educational governance; governance of “anti-educational behavior”; value orientation; meta-governance; negative list

利益相关者视角下粤港澳中外合作办学模式及其管理策略分析

沈 洋¹，樊晓杰²

(1 复旦大学，上海 200433；2 上海师范大学，上海 200234)

[摘 要]近年来，中外合作办学机构数量逐渐增多。粤港澳大湾区立足于国家和地方战略发展需求，与合作院校紧密合作，积极探索建设高层次、多形式的中外合作办学机构，形成了中外联合学院、湾区港校联合和中外战略联合等模式。从利益相关者理论视角出发，可以发现政府、中方高校、境外高校和地方企业等 4 个重要利益相关方，在推动中外合作办学发展过程中采取了不同的管理策略。在中外联合学院模式中，中方高校起到了积极推动作用；在湾区港校联合模式中，港方高校发挥了主导作用；在中外战略联合模式中，政府组织扮演了核心角色。深入理解中外合作办学的管理策略，能够为中外合作办学的可持续发展提供有益参考。

[关键词]粤港澳大湾区；中外合作办学模式；利益相关者理论；管理策略
[中图分类号]G647 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0032-07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.005

广东省政府 2013 年颁布的《关于引进世界知名大学来粤合作举办独立设置高等学校的意见》^[1]、国务院 2019 年正式发布的《粤港澳大湾区发展规划纲要》明确提出，要扩大广东省高等教育国际化合作渠道，打造大湾区教育人才高地，支持粤港澳高校合作办学，支持大湾区建设国际教育示范区，引进世界知名大学和特色学院，推进“双一流”建设^[2]。

目前，我国中外合作办学主要采用两种形式：一种是国内大学与国外大学合作的办学项目；另一种是中外合作的办学机构，根据其属性可细分为不具有独立法人资格、具有法人资格和具有独立法人资格的 3 种机构^[3]。截至 2019 年 10 月，我国教育部审批和复核的在办中外合作办学机构共有 92 所。从机构属性来看，不具备法人资格的机构有 82 所，

具有法人资格的机构有 7 所，具有独立法人资格的机构有 3 所。目前，粤港澳大湾区的广东省拥有全国最多的中外合作办学机构，其主要办学模式和创新性特点，以及各模式中的重要利益相关者采用了哪些管理策略，是本文探讨的主要问题。

一、粤港澳大湾区高等教育中外合作办学发展概况

粤港澳大湾区地理位置优越，在中外合作办学方面历史悠久，经历了以下 4 个阶段：一是合作起步阶段(1949—1978 年)。由于当时大量港澳学生回广州上学，相关部门给予了关怀和照顾。二是合作逐步发展阶段(1979—1996 年)。其时粤港澳地区的经济发展和交往日益深化，高等教育交流与合作活

[收稿日期]2023-07-10
[基金项目]教育部人文社科项目“基于 SFIC 模型的长三角区域高等教育协同治理研究”(项目编号：21YJC880045)。
[作者简介]沈洋(1980-)，男，安徽淮南人，复旦大学高教所博士生；主要研究方向：教育经济与政策。
[通讯作者]樊晓杰(1989-)，女，河南安阳人，上海师范大学教师发展中心讲师；主要研究方向：教育经济与政策。

动逐步增加。三是合作广泛发展阶段(1997—2008年)。香港和澳门地区主权恢复行使之后,广东省提出了跨界合作发展计划,与香港高水平大学展开深度合作。四是合作深入发展阶段(2009年至今)。在《珠江三角洲地区改革发展规划纲要(2008—2020年)》的推动下,粤港澳各界开始积极深化合作。

广东省是我国中外合作办学规划和发展中最大

的受益省份,近年来不断扩大与国内外高校的合作,2016年成立了广东以色列理工学院和深圳北理莫斯科大学,2019年教育部批准了广州大学与香港科技大学合作筹备设立香港科技大学(广州),香港理工大学也计划在大湾区建立分校。目前,广东省中外合作办学机构中有3所具备法人资格、2所具有独立法人资格、8所无法人资格(如表1所示)。

表1 广东省目前在办的中外合作办学机构概况

办学机构层次	机构名称	机构属性	中方	外方	年份
本科、硕士	中山大学中法核工程与技术学院	不具有法人资格	中山大学	法国格勒诺布尔国立综合理工学院;法国原子能委员会-国立核科学与技术学院;法国国立南特高等矿业学院;法国国立蒙彼利埃高等化学学院;法国国立巴黎高等化学学院	2010
本科、硕士及以上	中山大学卡内基梅隆大学联合工程学院(已停办)	不具有法人资格	中山大学	美国卡内基梅隆大学	2012
本科	暨南大学伯明翰大学联合学院	不具有法人资格	暨南大学	英国伯明翰大学	2016
本科	东莞理工学院法国国立工艺学院联合学院	不具有法人资格	东莞理工学院	法国国立工艺学院	2017
本科	华南农业大学广州都柏林国际生命科学与技术学院	不具有法人资格	华南农业大学	爱尔兰都柏林大学	2020
本科	华南师范大学阿伯丁数据科学与人工智能学院	不具有法人资格	华南师范大学	英国阿伯丁大学	2021
本科、硕士	哈尔滨工业大学深圳国际设计学院	不具有法人资格	哈尔滨工业大学	瑞士苏黎世艺术大学	2021
硕士及以上	天津大学佐治亚理工深圳学院	不具有法人资格	天津大学	美国佐治亚理工学院	2021
本科、硕士及以上	北京师范大学-香港浸会大学联合国际学院	具有法人资格	北京师范大学	香港浸会大学	2005
本科、硕士及以上	香港中文大学(深圳)	具有法人资格	深圳大学	香港中文大学	2014
本科、硕士及以上	深圳北理莫斯科大学	具有独立法人资格	北京理工大学	俄罗斯莫斯科国立罗蒙诺索夫大学	2016
本科、硕士及以上	广东以色列理工学院	具有独立法人资格	汕头大学	以色列理工学院	2016
本科、硕士及以上	香港科技大学(广州)(批准筹备)	具有法人资格	广州大学	香港科技大学	2019

※数据来源: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index/sort/1006>, 2021-06-08.

二、利益相关者理论及其在大学管理中的应用

利益相关者概念是由斯坦福研究所在 1963 年提出的企业管理思想^[4]。20 世纪 80 年代，费里曼把“利益相关者”重新定义为“影响或受组织目标影响的群体或个人”^[5]。该理论在社会科学领域被广泛应用，为解决教育问题提供了理论视角。

识别利益相关者是应用该理论的起点。国际高等教育研究学会(ASHE)指出，大学治理包括利益相关者对重要决策的参与。龚怡祖认为，治理结构是现代大学制度的基础^[6]，构建大学决策权可应对各种冲突和多元利益需求。笔者将高等教育中外合作办学机构的直接利益相关者定义为能影响合作大学目标实现的个人或群体，如境内外高校、政府和地方企业等。从大学重要利益相关者角度分析大湾区中外合作办学机构的管理策略，对探索新发展模式具有意义。

(一) 基于属性评分法的大学利益相关者理论及其管理策略

在当前的高等教育领域，学术界通常使用一维分类法、二维分类法和属性分类法来对利益相关者进行分类。一维分类法根据高校与利益相关者之间的紧密程度将其划分为不同的层级；二维分类法重视详细地考察高校的利益相关者，除了考虑利益相关者对高校的重要性之外，还增加了考察利益相关者对高校影响力的维度；米切尔根据属性评分法将利益相关者分为确定型、预期型和潜在型。国内学者刘宗让借用了米切尔的分类方法，根据利益相关

者的合理性、影响力和紧迫性等属性将大学的利益相关者分为确定型、预期型和潜力型，分别相应地采取参与、监控、合作和防御等管理策略^[7]。

(二) 基于战略影响力的大学利益相关者理论及其管理策略

利益相关者的属性决定了他们的出发点，而他们的战略影响力受权力、决心和运用权力的策略等 3 个因素的影响。刘夏清提出可以通过权力—动力矩阵法分析利益相关者对大学的战略影响力^[8]。权力—动力矩阵将利益相关者划分为 A、B、C、D 四个区域(图 1)，并根据不同区域内利益相关者的特点和对大学战略的影响力程度采取不同的管理策略。A 区为“影响大但可预测者”，通常采取进攻型策略；B 区为“危险大但机会也大者”，常采取防御型策略；C 区为“不可预测但可管理者”，常采取摇摆型策略；D 区为“危险小但机会也小者”，通常采取维持型策略(如表 2 所示)。

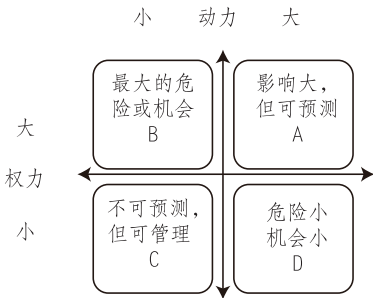


图 1 大学利益相关者影响力定位权力—动力矩阵

表 2 基于战略影响力的大学利益相关者管理策略^[9]

战略影响力定位	定位特点	利益相关者特点	管理策略
影响大但可预测者 A 区	A 区的利益相关者对大学战略影响大，但他们的态度可以预测，大学要多保持与他们沟通，争取他们的支持	因为他们对大学战略来说支持的可能性大，如果能获得他们的支持，则有利于大学战略的顺利通过和实施。预期型利益相关者一般可以采用这种管理策略	采取进攻型管理策略
危险大但机会也大者 B 区	B 区的利益相关者对于大学战略既可以是最大的支持者，也可以是最大的阻碍者，因而弄清他们的态度是大学战略应该首要解决的问题	因为他们的态度对大学战略来说可能是最大的支持，但也可能构成最大的威胁。为了大学战略能顺利施行，大学应该对这种类型利益相关者进行积极防御，做最坏的打算，并准备相应的应急预案	采取防御型管理策略

不可预测 但可管理者 C 区	C、D 两区的利益相关者，虽然权力小，但争取他们对大学战略的支持，也可以在很大程度上对 A、B 两区内权力大的利益相关者起到互补和制衡的作用	因为他们对大学战略来说威胁大，且态度模糊，大学不妨静观其变，待他们的态度渐趋明朗时再采取相应的措施。对于拥有合法性、权力性、紧急性 3 个属性中的任意两项的预期型利益相关者，可以采用这种管理策略	采取摇摆型 管理策略
危险小 但机会也小者 D 区		因为他们对大学战略来说既重要又不是很重要，支持也不大，维持现状不失为一个上佳的选择。因此，大学与那些只拥有合法性、权力性、紧急性 3 个属性中的任意一项的潜在型利益相关者之间的关系，就可以采用这种管理策略	采取维持型 管理策略

※本表根据刘夏清. 战略管理技术与方法[M]. 长沙：湖南人民出版社，2003：103 整理

三、粤港澳大湾区中外合作办学的主要模式及特点

粤港澳大湾区新兴的创新型合作办学机构为中外合作办学带来了发展的新途径。这些机构的独立性使其能更好地管理董事会，行使学校财产权、自主招生权、办学自主权。根据中外合作办学机构是否具有法人资格，粤港澳大湾区高等教育中外合作办学模式可分为两种类型：具有法人资格和不具有法人资格。此外，根据决定办学机构运作的利益相关者主体类型，办学模式可分为中外联合学院模式、湾区新建港校模式和中外战略联合模式。

（一）中外联合学院模式

笔者将不具备法人资质的中外合作办学机构归类为联合学院模式——中外教育机构通过合作方式在我国境内共同举办教育组织，主要招收中国籍学生。该模式具有以下特点：一是不具备独立法人资格，由中方高校校长充当法定代表人，与国外单一高校或高校集团开展合作。二是必须服从国内主体学校的办学和管理。作为其下属机构，仍属于二级学院。三是基于国内主体高校的优势或特色学科设立。四是赋予联合学院较大的自主权和灵活性，能够实现快速发展，取得明显的效益。五是设立最高权力机关联合行政管理委员，定期协商学校事务，维持双方力量的平衡。目前，广东省有暨南大学—伯明翰大学联合学院、东莞理工学院—法国国立工艺学院联合学院、中山大学中法核工程与技术学院、华南农业大学广州都柏林国际生命科学与技术学院、华南师范大学阿伯丁数据科学与人工智能学院、哈尔滨工业大学深圳国际设计学院和天津大学佐治亚

理工深圳学院等 7 所学院采用该模式。

（二）湾区新建港校模式

近年来，香港高校在广东省积极筹建具有法人资格的分校，类似于美国加州大学系统中的分校模式，笔者将其称为湾区新建港校模式。该模式具有如下特点：一是具有法人资格，由境内合作高校校长担任法定代表人，实际运营管理由香港方面指定的校长负责；二是有独立的学校财务系统和较充裕的办学资金，有能力引进高质量的外国教育资源；三是办学模式与香港母校趋于一致；四是注重实践应用，注重培养具有动手能力、竞争力和国际视野的高级专业人才；五是筹备过程复杂，需要长时间和大量经费投入，发展速度较缓；六是有独立的组织管理体系，可以相对自由地进行创新和发展。目前，粤港澳大湾区中的北京师范大学—香港浸会大学联合国际学院（珠海）和香港中文大学（深圳）采用该模式。此外，2019 年香港科技大学和香港理工大学也与广州市政府达成协议，计划开办该模式的合作高校。

（三）中外战略联合模式

中外战略联合模式是指我国中央或地方政府邀请具有国际声誉或于所在国较为知名的外国教育机构，与中国教育机构合作办学的模式，有如下特点：一是具备独立的法人资格，能够独立承担民事责任；二是受到中国政府邀请，涉及中国高端技术短缺或经济社会发展急需的领域，能够推动国际间科技、教育和文化领域内的合作；三是享有特殊待遇和支持，得到了多方的特别照顾和政府支持；四是独立自主办学，但服从国内高教总体战略和利益。粤港澳大湾区的深圳北理莫斯科大学和广东以色列理工学院采用该模式办学。

四、粤港澳大湾区中外合作办学管理策略分析

(一) 中外联合学院模式的管理策略

1. 广东高校采取进攻型管理策略。在中外联合学院模式中,广东高校根据主体学校的学科优势和特色,采取有利于主体大学发展的战略,以顺利设立和发展合作办学机构。例如,中山大学对核工程项目的建设表现出特别兴趣,但缺乏教师资源和核心研究基础设施。在教育部和法国政府的支持下,结合省内产业优势和自身的学科优势,积极与法国相关高校合作,借用法国在核能利用方面的工程师培养、科研实力和产业资源等优势,与法国工程师学校合作组建非法人资格的中法核工程与技术学院,培养国际一流的核电及相关产业的高级工程技术研发和管理人才,形成了核工程与技术的人才培养和技术开发体系。

2. 外方高校采取积极摇摆型管理策略。在中外联合学院模式中,外方合作高校对合作项目的成败有较大影响,属于预期型利益相关者中的优势型。随着合作机构的发展壮大,外方高校将采取更多积极的摇摆型策略来推动合作的深入发展。中法核工程与技术学院成立之前,法国政府和企业看好中国的核能发展前景,有意与中国结为合作伙伴以开拓市场。外方机构在不同的合作阶段采取积极的摇摆型策略:在预备阶段,法方高校与中山大学商定具体的教育和科研合作方向;正式合作的前3年,法方主要解决教学和研究领域的实际问题,如教师资源、教学任务、教学方法和实验条件等;第4到第6年,法方主要投资建设实验设备平台,共同推进核能实验室的建设。未来,法方将注重开发战略性研发平台和培养学校师资,共同打造强大的核科学研究和教育体系。

3. 政府组织采取防御型管理策略。在中外联合学院的筹建过程中,政府组织属于休眠型利益相关者,主要采取防御型管理策略。根据相关规定,设立合作办学机构需要经过多个审批流程,包括考察评议、审核筹备报告、批准筹设机构等。中法核工程与技术学院的设立经历了积极的磋商和申报审批过程,并得到中法两国总理的见证。政府还希望通过合作办学机构培养国际一流的涉核产业高级人才,为两国的核能发展和产业安全做出贡献。政府对于合作办学项目的合理要求和需求得到了满足,确保了涉核产业的发展和能源安全。

4. 地方企业采取维持型管理策略。地方企业对中外联合学院的影响难以确定,可能表现出支持力度可大可小的态度。如果合作办学与地方产业发展

密切相关,地方企业可能表现出紧迫性姿态。在联合学院设立初期,地方企业可能采取观望或维持现状的管理策略。例如,随着中法核工程与技术学院的建设和发展,地方企业逐渐产生合作办学的需求,并采取更积极的管理策略,法国电力公司、中国广核集团、法国原子能与可替代能源委员会、阿海珉集团等与学院开展合作,为地方经济社会发展提供支持。

(二) 湾区新建港校模式的管理策略

1. 港方高校采取进攻型管理策略。基于大湾区的政策和地理优势,湾区新建港校的合作高校利用其内部的教育资源,加快打造大湾区教育人才的高地。这是目前最受支持的中外合作办学模式。例如,香港中大(深圳)筹建的目的是为国家培养具有国际视野、专业知识和社会责任感的人才,并为教育体制改革做出探索。在筹建的前期,香港中文大学成立专责小组,深入讨论和研究在深圳办学的可行性,并访问国内3所中外合作大学以借鉴其经验。通过咨询交流和广泛沟通,香港中大(深圳)收集了师生、校友和学院代表的意见和建议。该校将坚持与香港中大沙田校园的师资和教学质量相当,并保持学术自由和独立的经费的原则。湾区新建港校注重办学质量,超过一半的教师通过全球招聘等方式选拔,具有国际一流高校的执教经历或研究经验,其中3/4的教授年龄在40周岁以下。香港中大(深圳)还与美国明尼苏达大学签署了战略合作协议,在本科、硕士、博士生培养,师资交流,研究院建设和科研合作等方面展开合作。

2. 政府组织采取积极摇摆型管理策略。粤港澳大湾区作为国家战略为“一国两制”事业和大湾区高等教育的区域化、国际化发展提供了试验平台,政府组织采取积极摇摆型管理策略。香港中文大学在深圳设立的新校巩固了深港地区作为国际高等教育和科研枢纽的地位,全面推进国家创新型城市建设,加速区域创新体系与深港创新圈的建设。政府作为依赖型预期利益相关者,通过参与政治活动等方式影响港校管理层的决策。政府组织在湾区港校设立过程中的积极摇摆型管理策略具体体现在以下3个方面:首先是地方政府高度重视中外合作办学工作。在香港中大(深圳)校区商议初期,双方成立筹建小组,详细商讨筹建事宜,并积极听取意见,不断完善计划。其次是地方政府给予土地、资金和建设等资源的大力支持。深圳市政府在深圳市龙岗区的大运城附近免费提供了100公顷交通便利

的土地供香港中大(深圳)学院使用,并承诺为该学院的全日制学生提供办学补贴。再次是政府通过合作推进地方经济升级。香港中大(深圳)不仅培养深圳市、珠三角地区乃至全国现代化建设中急需的专业人才,还加强与深圳市的科研合作,建立世界级实验室,并与深圳市合作参与国家重点科研计划。

3. 地方企业采取积极防御型管理策略。随着粤港澳大湾区经济的快速发展,当地企业对中外合作大学及其毕业生的社会适应性提出了更高要求,在中外合作办学的发展建设中发挥了重要推动作用。粤港澳大湾区新建港校模式的大学重视与企业的战略合作伙伴关系,一方面它可以为大湾区企业培养实用型的高层次人才,另一方面地方企业也可以为高校发展提供资金等资源。香港中大(深圳)成立后,其深圳研究院积极开展教育、科研及产业化工作,加快与深圳及珠三角地区在科研、培训、产业化等领域的合作步伐,目前与企业和相关研究院在计算机视觉、自然语言处理和机器学习等人工智能领域展开深度合作,推动科研成果的产业化,并致力于与深圳企业开展研发合作,促进粤港澳地区的经济转型。

4. 广东高校采取维持型管理策略。大湾区新建港校模式的中外合作大学具有独立法人资格,一般不受中方合作高校的直接领导,受到的体制内限制力度也相对较小。在办学过程中,它们具有较高的独立性,可以相对自由地发展学校事业。因此,中方合作高校主要采用维持型管理策略,这对广东省地区乃至粤港澳大湾区整个教育区域的生态改革都非常有利。在深圳大学与香港中文大学的合作办学过程中,虽然深圳大学作为合作方在合作办学申请、董事会设立等筹建事宜上承担主要责任,但在实际办学过程中根据《中外合作办学条例》的要求,深圳大学的其他管理和发展方面的涉及则相对较少。

(三) 中外战略联合模式的利益相关者管理策略

1. 政府组织采取进攻型管理策略。在中外战略联合模式的合作大学中,政府组织基于国家政治或地方经济发展等战略需求,采取积极进攻型管理策略。与前两种模式相比,政府组织发挥了更大的影响力作用。深圳北理莫斯科大学承载着国家“一带一路”人才培养的使命,致力于开展精英教育、高水平的科学研究和创新活动,为中俄战略合作与区域经济社会发展培养高质量的创新人才,并提供高水平的学术成果。该校最初是由莫斯科大学向中国提出在中国境内联合

创建大学的建议,在我国教育部和深圳市人民政府的推动下,选择北京理工大学作为合作办学伙伴,成为国内第一所引进俄罗斯优质高等教育资源的、具有独立法人资格的中俄合作大学。地方政府在管理和筹建中发挥了重要作用,延用湾区新建港校模式的积极摇摆型策略,高度重视中外合作办学工作,提供土地、资金和建设等资源支持。

2. 中方与外方高校采取积极摇摆型管理策略。与湾区新建港校模式不同,中外合作高校采用积极摇摆型的管理策略。合作高校计划共同建设多种形式的科研平台,设立高层次创新科研团队,承担重点科研项目,推进基础科学研究和前瞻性科技创新研究。筹建过程中,深圳市政府主导,北京理工大学负责考察、选址、合作细节洽谈、签订协议和申办等具体筹备工作;莫斯科大学则主要负责新校的教学和科研工作,通过全球范围内的人才招聘,重点引进国际知名学术大师团队、领军人才和优秀青年教师,以及以俄罗斯科学院院士为代表的高层次科研团队,努力打造世界级师资队伍。目前,深圳北理莫斯科大学有超过一半的教师来自莫斯科大学。此外,根据专业需求,该校还面向全球招聘教师,初步形成了以莫斯科大学教师为主体的国际化教师队伍。

3. 地方企业采取积极防御型管理策略。采用中外战略联合模式的大学与国家和地方经济发展密切相关,直接服务于粤港澳大湾区和深圳市科技产业集群。地方企业作为预期利益相关者中的优势型,基于合理性和影响力,采取积极防御型的管理策略,极大地促进了中外合作办学机构的发展。与湾区港校联合模式相似,中外战略联合模式注重与国家和地方产业发展的结合,但更强调科研和人才培养的全方位战略合作。深圳北理莫斯科大学以国家和地方的教育、科技合作以及区域经济社会发展需求为基础,推动学科交叉融合和科学布局。该校在国家、广东省以及深圳市亟需的高科技领域开展前瞻性科技创新研究,形成了高水平的科研成果。此外,企业还可以为高校发展提供资金等资源。如李嘉诚捐款 1.3 亿美元给以色列理工学院,促成以色列理工学院与汕头大学就合作创建广东以色列理工学院达成合伙意向。

五、结论

在粤港澳大湾区的 3 种中外合作办学模式中,各种利益相关者都能发挥不同程度的推动作用。从

利益相关者的角度来看,政府、中方合作高校、外方或港方高校以及地方产业相关方在3种模式的中外合作学校筹建中采取了不同的管理战略。政府组织从中外联合学院模式的积极防御型策略到湾区港校联合模式中的积极摇摆型策略,再到中外战略联合模式中的进攻型策略,直接推动了中外合作办学机构的筹建,主导作用逐步加强,影响力也越来越大。中方高校在非法人资质的中外联合学院中发挥了决定性作用,而在具备独立法人资质的合作模式中,其主要作用的发挥在申报建设方面,其他方面则相对较弱。湾区港校联合模式中的港方高校则采用进攻型策略,在其他两种模式中外方或港方高校在中外合作办学机构的申报和创办中起到了推波助澜的作用,负责教学与科研资源、师资力量等方面。大湾区地方企业通过人力资本和科技创新发展来推动高等教育的发展,合作机构则以科研技术带动产业升级,以回馈地方企业。由于这三种模式对地方产业的影响范围和程度不同,地方企业在影响相对有限的外中联合学院模式中采取维持型策略,而在影响较大的后两种模式中则倾向于采用积极防御型策略,直接参与并提供科研办学资金支持。

参考文献:

[1]广东省《关于引进世界知名大学来粤合作举办独立设置高等学校的意见》[2013]23[Z]. 2019-06-09.

[2]中共中央国务院《粤港澳大湾区发展规划纲要》[Z]. 2019-02-18.

[3]中华人民共和国中外合作办学条例[Z]. 2003-09-01.

[4]爱德华·弗里曼,杰弗里·哈里森,安德鲁·威克斯等. 利益相关者理论:现状与展望[M]. 北京:知识产权出版社,2013:27.

[5]陈薇. 基于利益相关者理论的高校国际化人才培养研究[J]. 华南理工大学学报(社会科学版), 2017(02): 119-126.

[6]龚怡祖. 大学治理结构:现代大学制度的基石[J]. 教育研究,2009(06):22-26.

[7][9]刘宗让. 大学战略中利益相关者管理策略研究[J]. 中国高教研究,2010:56-58;72.

[8]刘夏清. 战略管理技术与方法[M]. 长沙:湖南人民出版社,2003:103.

(责任编辑:刘新才)

Innovation and Management Strategies of Sino-foreign Cooperation
Models for Higher Education in Guangdong, Hong Kong and Macao Greater Bay Area

SHEN Yang¹, FAN Xiaojie²

(1 Fudan University, Shanghai 200433, China;

2 Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: In recent years, the number of sino-foreign cooperative schools has gradually increased. Based on the needs of national and local strategic development, the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area, in close cooperation with partner institutions, actively explores high-level and multi-form sino-foreign cooperative educational institutions, and has formed such models as Sino-foreign joint colleges, Bay Area joint schools and sino-foreign strategic cooperation. From the perspective of stakeholder theory, it can be found that four important stakeholders, including the government, Chinese universities, overseas universities and local enterprises, have adopted different management strategies in the process of promoting the development of sino-foreign cooperative education. In the model of sino-foreign joint college, Chinese universities have played an active role in promoting it. Hong Kong universities play a leading role in the joint mode of the Bay Area. Government organizations play a key role in the sino-foreign strategic alliance model. A thorough understanding of the management strategies of sino-foreign cooperative education can provide useful reference for the sustainable development of sino-foreign cooperative education.

Key words: the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area; sino-foreign cooperation models; stakeholder theory; management strategy

结构功能主义视角下大学治理能力的提升与路径优化

——以领导干部的权威构建为切口

吴昌林, 张泽政

(华东交通大学, 江西南昌 330013)

[摘要]探索高校管理规律、完善大学治理结构、提升大学治理能力,是适应新时代高等教育管理变革的必然要求。结构功能主义语境中,大学治理是一个以实现高校社会功能为基础的结构系统,侧重于研究动态组合下的综合管理效能,要求衔接多元管理主体、有序推进各项组织目标、联合社会力量充分参与、塑造风清气正的高校环境。观乎其本质,提升大学治理能力与领导干部的权威构建密不可分,这也与AGIL模型要求的自发地调适、定向地达鹄、系统地整合、潜在地维模契合度较高。观照结构功能主义与领导干部的权威构建实践机理,提出多管理主体间的高效协同是首要条件,构建合理的分工模式是保障机制,项目为核心的资源整合系统是关键,好干部的五条标准是行动指南的优化策略。

[关键词]高校治理能力;结构功能主义;领导权威;多管理主体间的高效协同;好干部的五条标准

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0039-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.006

探索提升大学治理能力不仅是增强高校影响力的有效途径,也是助力高校管理变革的重要实践课题。新时代社会环境日趋复杂,给高校管理者带来了更多的挑战。在此背景下,构建高校领导干部的权威,为高校破解管理难题,推动高校资源合理化,促进新的理念、新的管理模式走进高校,提供了更多可能,也对组织成员快速融入组织、适应角色提供了显著帮助。而如何实现大学治理能力的提升,进而获得组织成员的认可、发挥各类人才的特长,从整体上推进组织的优化,则是高校领导干部必须面对和解决的问题。

一、领导权威与大学治理能力

(一)领导权威的表现形式

领导权威的实质是人类社会群体中一种客观存

在的社会现象,由权力与威信这两个子系统构成^[1]。为探索领导权威的构建方式并将其应用于高校的治理实践,笔者对领导权威的表现形式作了进一步的梳理。从权力的角度进行划分,领导权威可视为组织协调的权力和战略规划的权利。组织协调的权力使领导者可根据组织发展的需要,灵活调动组织的内部要素,形成内部各主体间的高效协同。战略规划的权利主要指管理者对组织目标次序的安排权力、制定组织目标绩效评价方法的权力。从威信的角度划分,领导权威可视为整合资源的公信力和文化塑造的信服力。整合资源的公信力,指的是领导者对内外部资源进行整合时的号召力。其中,内部资源与管理者存在辖属关系,它不能客观呈现管理者的领导水平,因而整合资源的公信力更侧重于观察管理者对外部资源的影响程度。文化塑造的

[收稿日期]2023-06-03

[作者简介]吴昌林(1964-),男,江苏南京人,博士,华东交通大学人文社会科学学院副院长、教授、硕士生导师;主要研究方向:公共政策与管理。张泽政(1995-),男,江西赣州人,华东交通大学硕士生;主要研究方向:协同与社会治理。

信服力，主要是指各成员对组织文化的认同感。这一语境下，领导者对组织成员的约束是隐性的、柔性的，体现的是文化要素对组织成员的管理。

综上所述，高校领导干部的权威体现为两大权力和两大威信：对高校各类资源的协调权力、对高校目标次序与评价的规划权力，整合外部资源时拥有的公信力、文化塑造过程中组织成员的信服力。

(二) 大学治理能力的内容构成

大学治理能力，首先表现为其在管理者的统一领导下，能有效地衔接内部各主体，形成相对完善的内部治理体系，内部要素流动畅通、高效配合。这是落实高校管理目标的重要基础，也是高校灵活应对内外部环境变迁以不断变革的必由之路。完善学校内部治理结构是促进大学治理能力现代化的核心内容^[2]。其次是能合理规划并有序达成战略目标，形成相对公正的绩效评价体系。合理规划高校管理的目标次序，是高校资源利用最大化的重要前提，也为构建公平合理的绩效评价体系奠定了基础。高校绩效评价是落实国家教育法规政策的客观要求，同时也是提升大学治理能力和高等教育内涵

式发展的重要手段^[3]。再次是能有效吸引社会力量，集合内外部力量共同建设和发展高校各项事业。实践中仅靠内部要素，并不足以支撑大学快速发展所需的经济水平、经验和人力。由于外部要素不受高校管辖，动员其参与高校事务的难度较大。要在非利益输送的前提下，激发外部要素主动参与高校发展各项工作的积极性，这对高校治理水平具有较高的要求。最后是能形成适宜高校发展的组织文化，建设风清气正的校风学风。组织文化是凝聚共识形成合力的重要纽带。高校作为学术研究的重要阵地，其文化氛围直接影响到学生、教师的心态，也是社会风气的重要观测窗口。因而高校内部的文化要素具有较强的社会价值。研究和实践大学文化治理，是当前中国大学提升治理能力的重要环节^[4]。

二、结构功能主义视域下领导权威与大学治理能力的契合性

结构功能主义视域下领导权威与大学治理能力具有相似的逻辑理路，表现出较强的契合性(如图1所示)。

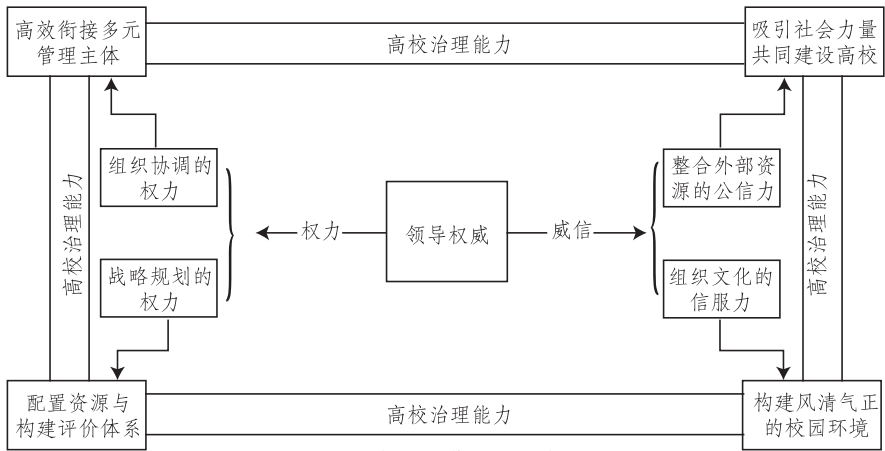


图1 领导权威与大学治理能力的契合性

(一) 组织协调权力：高效衔接多元管理主体

领导权威是组织协调的首要驱动因素^[5]。结构功能主义视域下，高校领导干部构建起的领导权威能有效衔接多元主体，发挥不同主体的特殊功能，提升协同治理效能。结构功能主义蕴含着自发地调适这一理论逻辑，从其分析范式来看，功能的发挥必定建立在既定的结构之上^[6]。

将“大学治理能力”与领导干部权威的构建置于结构功能主义理论框架下，能更好地厘清高校管理系统中不同主体间的功能关系。从实践来看，大学治理能

力的提升始终隶属于多元管理主体形成的组织框架之下，符合结构功能主义自发地调适这一理论要求。因此，构建起高校领导干部的权威，主动适应组织的发展需求，衔接好不同的管理主体，是落实高校管理目标与大学治理能力提升的必然逻辑。高校的资源调配及愿景、规划实施，需要多元管理主体历经磨合方能协同高效。而多主体交互的衔接并不能自发形成，离不开一定媒介的调适载体作用。

(二) 战略规划权力：配置资源与构建评价体系
结构功能主义中的定向地达鹄 (Goal-attain-

ment),指结构系统能够调动该系统中的资源,引导系统中的行动者向着明确的目标区分主次地各个达成^[7],强调管理目标落实的有序性,对系统管理者的战略规划能力依赖度较高。同时,高校面向社会提供的服务具有非营利性和政策导向等特征,其管理体系具有显著的结构性与工具性。

根据帕森斯与默顿的结构功能主义理论,社会行动在整个系统中朝向正确的目标,保证社会系统发展的和谐秩序^[8]。很显然,仅凭领导者的个人智慧并不足以支撑高校这一庞大的管理系统。从实践逻辑上看,推进高校管理目标有主次地依次达成,需要高校领导干部将战略规划前置,同时辅之以合理的绩效评估体系。当高校系统内缺乏明确、公平的评估体系时,组织活力和效率将极大地受限。该语境下的核心问题是如何在合法行使权力的前提下推进各项决策的施行。某种程度而言,组织内部对绩效公平和组织效率的殷切关注也催生了高校领导干部务实变革的动力,客观上促进了高校治理能力的提升。

(三)整合资源的公信力:吸引社会力量共同建设高校

领导干部在高校管理体系中占据着重要位置,但绝非唯一的关键要素。高校系统内没有永远的领导者,只有不断崛起的竞争对手。要在激烈的职场竞争中保持充足的竞争力,除了发挥领导干部的个人才干之外,更需要系统整合各类社会资源,以补充高校管理工作。

高校的科研实力、就业率、社会影响力和校园环境等维度的建设情况,将直接影响到领导干部的权威。领导干部如能在短期内取得大多数成员的信赖并能将其组织动员起来,就有可能获得足够的领导权威和资源支持,进而有序推动高校的变革和发展。此外,社会各界参与高校治理的规模与程度,客观上对高校的综合影响力产生了显著的影响。充分发挥市场、社会力量广泛参与高校管理,有利于高等教育市场活力和社会创造力的释放^[9]。高校要实现校内外联动这一目标,势必要在治理方法上有所突破,从而系统地整合各类资源。结构功能主义中的系统整合,要求领导干部克服急躁情绪,客观准确地分析内外部环境,对内建立起明确的人才培养模式,稳定人才队伍,夯实构建权威的群众基础;对外保持对行业政策、竞争对手的敏感度,有效汇总各类资源,有力地应对各类威胁。

(四)文化塑造的信服力:构建风清气正的校园文化环境

高校的变革与成长,离不开强有力的核心人

物。在组织体系不健全阶段,领导是组织的掌舵人,在组织运行中扮演着重要的角色,影响着组织内个体的态度和行为^[10]。然而这并不意味着领导干部可以超越组织文化而存在。相反,领导干部在文化建设中从属于组织框架之下,并为整个系统服务。

结构功能主义认为,潜在地维模是以文化为纽带,通过文化对组织成员的塑造与约束达到统一思想与行动的目标。从理论逻辑来看,意识形态是行动的先导,高校的各项工作需要有系统的价值观做指南。从实践角度来看,高校的各项规章制度以及与之相关的文化因素的最终目标,都是为管理服务的。以高校文化建设为支点,通过文化化人,在高校文化建设实践中提升治理能力,与结构功能主义所要求的潜在地维模不谋而合。两者都统一了组织目标与文化之间的关系,突出了文化要素的教化功能。从这一角度看,高校管理层在明确高校治理规划的基础上,辅之以相应的领导权威和组织文化,才能真正提高高校的核心竞争力,实现可持续发展^[11]。

三、提升大学治理能力的现实困境

(一)构建高效的内部协同体系难度较大

结构功能主义要求组织能实现自发调适,进而发挥系统的整体效能。对高校这一复杂的管理对象而言,它包含教学、教务、外联、招生就业、宣传、后勤等不同的职能部门。无论是协调部门冲突、调动组织资源,还是推动组织变革,都牵涉到部门间的利益问题,无一不在考验着领导者的权威。结构功能主义要求领导干部能灵活调整自身角色,挖掘组织成员的潜能。现实中因为利益的驱动,各部门各自为政,增加了内部教学资源的内耗^[12]。如教师开展横向课题、纵向课题研究需要教务部门协助时,通常会出现响应效率低下的问题。虽然有些高校在会议沟通、信息共享和团建等方面取得了较好的效果,大幅度抹平了部门间的认知偏差,有效防止了内部矛盾的升级和扩散,但大多数高校由于治理结构不完善、部门利益不统一、监督与协同绩效评价滞后等原因,多管理主体间达成高效协同的理想状态还需要较长时间的磨合。

(二)公平合理的绩效评估体系有待完善

高校区别于市场化的企业,其绩效无法通过职工创造的业绩、经济效益来量化。如何评估高校教

师及行政、后勤人员的工作，是高校治理实践不可回避的问题。实践表明，领导干部的战略规划是否科学、推行的绩效评估体系是否公平，一定程度上决定了其指令的执行力度。在与市场接轨的探索过程中，部分高校由于绩效评估不合理，致使职工抱着少做少错的心态来面对本职工作以外的项目。

高校因评估体系不合理、不公正引发内耗的危害是极大的，当群体处于不协调以及无序状态时，极有可能造成团队失控^[13]。高校职称评定环节中有以论文为纲的不良倾向，对横向课题、社会实践等领域的重视程度则相对不足。这在一定程度上导致了教师间的不良竞争，也无法结合不同教师的优势，发挥不同类型人才的价值。因绩效评估不合理、组织目标次序不清晰造成的内耗，加剧了高校跨部门协作环节的难度，对高校治理能力提升带来了较大的阻力。

（三）整合社会力量的能力较为薄弱

结构功能主义要求实现系统整合，通过包含管理对象在内的力量共同致力于系统目标的高效达成。当前，政府、市场、社会与大学之间的关系越来越紧密，大学由传统的象牙塔走向社会发展的“服务站”“发动机”，角色和地位的变化使其面临着多重挑战^[14]。

在探索高校与市场接轨的过程中，高校新晋升的领导干部往往会推翻原有的合作模式，或是替换合作对象。此类现象客观上增加了办事人员的工作困扰，损害了高校整合社会力量的持续性。而整合社会资源同样也是一个系统性工程，需要在明确高校发展目标的基础上，有针对性地面向市场补充一些缺失的要素。在获得社会公信力的基础上，领导干部整合社会力量以探索校企合作、产学研相结合等管理行为对提振其权威的意义重大。

（四）风清气正的高校文化环境面临挑战

风清气正的高校氛围不会凭空而来，需要领导干部对领导力具有深刻的理解，在组织发展方向、队伍建设和用人制度等事关长远发展的领域进行不断的探索。公共管理者的个体行为和意识会受到其所处组织的影响，组织文化和伦理价值体系的染缸效应对身处其中的个体产生强烈的浸染作用^[15]。结构功能主义认为，培育适宜组织发展需要的文化土壤，要突出集体的意志和价值取向。

良好的校风学风，既是领导干部权威的源泉，也是维护组织公平正义的重要举措。但由于高校系统内排资论辈的现象相对严重，青年教师在岗位晋

升和获取良好待遇方面存在一定的阻力，导致部分青年教师生活、工作压力相对较大，难以长时间专注学术研究工作。部分高校由于人事制度体系不健全，难以高效识别和选用优秀人才，更无法科学有序地淘汰难以适应组织需要的成员，形成了人员冗余现象和山头文化。

四、领导权威助力大学治理能力提升的优化路径

（一）基本前提：多管理主体高效协同

各级党政领导干部是高校管理层面的直接领导者，在高校发展过程中起着决策、引领、协调的作用^[16]。从这个角度来看，高校领导干部要立足于高校全局，通过多主体协同来有序推进高校管理目标的落地（图2）。新晋升领导由于在组织内缺乏足够的“政绩”，其领导权威短期内往往不够高，寄望于展现个人能力以获得组织成员快速认同的想法通常会落空。具体而言，高校领导要善用奖励措施激发组织成员的积极性，同时要关注赏罚的频率和场合，做到“赏”不让人觉得理所当然，“罚”不使人的自尊心受伤。同时应基于高校的实际情况，积极主动地缓和各方矛盾，有针对性地激发高校教师、行政人员干事创业的斗志；要通过树立领导权威，让组织成员充满干劲，对自身工作有足够的认同。此外，高校领导干部还要勇于探索新型管理模式，如分布式领导模式既可以打破传统领导理论中领导者与追随者的严格角色划分，又可以创建不受限于组织化和结构化的新领导方式^[17]。

（二）关键举措：构建合理的分工模式

结构功能主义中的定向地达鹄突出了目标达成的有序性。当目标次序不当、权力配置不合理时，就容易导致管理目标的落空。系统目标定向地达鹄不仅能初步构建起领导者的个人权威，也能有效凝聚高校治理的合力。高校这一特殊组织中，人才性格迥异，特别是优秀人才往往有着独特的秉性。只有拥有权威的领导干部，才可能真正将各类人才集聚于麾下，并通过合理分工将其高效动员起来。

要在高校管理中构建完善的分工体系，数字化管理工具是重要的辅助。具体而言，要建立起适宜高校发展的人才库，通过人才盘点全面了解组织内人才个体的独特优势，并结合管理目标细化分工。在业务部署环节，应通盘考虑、细致筹划和优化组织体系，将人才配置在适当岗位，化解组织内的堵点问题。

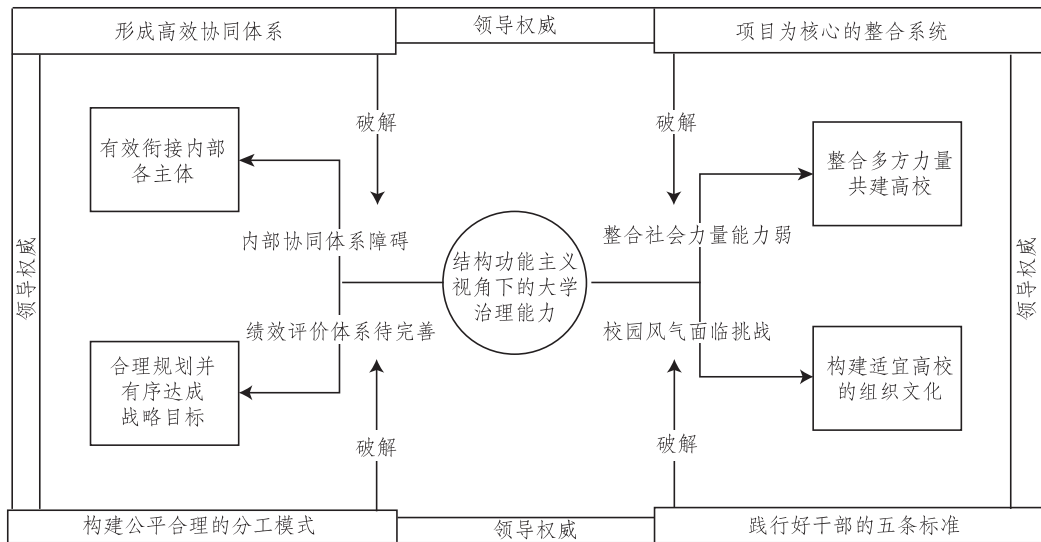


图2 领导权威助力“大学治理能力”的优化路径

为更高效地发挥数字化工具的价值，高校领导干部需要与人事部门一道健全科学的绩效评估体系，减少高校管理中的琐碎流程，将组织成员的精力集中到组织目标的高效达成之中；要同步开展好科研管理、大学生就业管理和大学环境综合整治等工作，通过可视化的数据来实时掌握具体情况、把握工作质量。当然，引入数字化工具提升高校治理能力并非是要弱化人的作用，而只是将人力从事务性工作中解放出来，使管理者的精力集中到战略思考、组织协调、模式变革等方面。

（三）重要支撑：项目为核心的资源整合系统

结构功能主义中的系统地整合要求高校领导干部要在管理实践中系统整合社会力量，通过切实可见的管理成果树立领导权威。但社会力量通常无法自发地与高校产生衔接，它需要高校领导干部以特定的战略目标为指引，有计划、有组织地进行探索和开拓。领导干部在治理实践中要有忧患意识，打破高校事业单位属性给广大职工带来的安全感，提倡适度的竞争与危机感。

高校应该成为创新和创造的前沿阵地，以丰富的智力成果来获取社会各界的青睐与认可。为有效满足外界的预期，领导干部也要在抓科研的同时在校内倡导项目制。可借助校企联盟、产学研融合转化和对口就业等模式或形式，使社会各方均能有序参与，同时公平分配合作成果，激发其参与的积极性。具体而言，高校领导干部要增强高校的公信力，吸引外部力量提升高校的影响力。治理实践中可充分吸收社会资源、高校科研资源等，通过智能治理共同体、智能教育协同创新网络等方式，实现学校

在智能时代的转型与结构重塑，并以此促进学校与各类子系统之间的良性循环^[18]。高校学生及其他组织成员，也是高校资源的重要组成部分。高校在人才培养环节应明确其公共性特征，全方位考量社会不同领域对人才的需求，通过人才输送与人才反哺获得来自往届毕业生及其社会关系的支持。同时要以“引进来”的包容心态向优秀院校和地区学习，以“走出去”的自信和底气与多主体开展务实合作。

（四）以文化人：落实好干部的五条标准

结构功能主义潜在地维模突出强调意识和文化对行为的指导价值，体现了个体价值观念、文化氛围对实践的影响。习近平总书记在党的二十大报告中指出了当代好干部的5条标准——信念坚定、为民服务、勤政务实、敢于担当和清正廉洁，从思维和行动双重维度定义了新时代如何做好干部，为高校领导干部做好本职工作，推动高校治理能力提升提供了重要思路。高校领导干部不仅要在管理事务上有所建树，也要在个人品行上树立良好口碑。脱离良好的职业道德素养做支撑，高校领导干部即使短期内工作卓有成效，也难以真正获得组织成员的认同。治理实践中要勇于打破惯性思维，在吸收和扬弃的基础上推进组织创新。具体而言，需要领导干部重视个人言行形象，在思想上提高个人的政治觉悟，立足于好干部的5条标准与结构功能主义潜在地维模要求，在治理实践中勇于纠正不良风气，营造风清气正的文化环境。高校新晋领导干部要勇于担责，树立起秉公实干的形象，始终站在高校发展的立场为务实敢干者做后盾，并主动承担不良后果。

参考文献:

- [1]张笑峰,尚玉钊,李圭泉,席西民,葛京,李磊. 中国企业一把手“领袖化”过程:领导权威形成机制的探讨[J]. 南开管理评论,2015(03):4-12.
- [2]赵蓉,张端鸿. 构建大学共同治理体系的探索性研究——以A大学章程建设为例[J]. 复旦教育论坛,2017(01):39-46.
- [3]于畅,高向辉,李明,徐琪. 高校绩效评价的理论逻辑、现实依据及实践探索[J]. 现代教育管理,2022(05):65-73.
- [4]张德祥,牛军明. 论文化治理性与大学文化治理[J]. 现代教育管理,2021(01):1-9.
- [5]高锐. 现代金融治理视域下防范化解金融风险与优化民营企业融资环境平衡研究[D]. 吉林大学,2020.
- [6]吴晓林. 结构依然有效:迈向政治社会研究的“结构——过程”分析范式[J]. 政治学研究,2017(02):96-108,128.
- [7]徐望. 结构功能主义视阈下公共文化服务多元合力供给结构研究[J]. 理论月刊,2022(05):87-98.
- [8]王世涛. 行政负责人出庭的规范分析与制度反思[J]. 东南法学,2021(01):70-85.
- [9]刘冬冬,闫晓丹. 高等教育“放管服”改革:内涵逻辑、困境分析及消解路径[J]. 重庆高教研究,2017(06):20-27.
- [10]蒋瑞,林新奇. 威权领导对员工非伦理行为的影响:社

会交换和社会学习视角[J]. 科研管理,2020(10):248-257.

- [11]徐敦楷. 高等学校发展规划的战略思考[J]. 中国高教研究,2003(04):19-21,33.
- [12]韦忠恒,姚金光,黄翦. 基于振兴本科教育行动计划的地方医学院校基层教学组织改革与建设——一项关联激励策略的实践[J]. 高教学刊,2020(26):29-33.
- [13]李素莹. 领导干部有效防控团队失控之策[J]. 领导科学,2018(06):17-19.
- [14]李立国,王梦然. 制度与人:大学治理的建构与演进[J]. 中国高教研究,2021(09):10-17.
- [15]张再生,白彬. 新常态下的公共管理:困境与出路[J]. 中国行政管理,2015(03):38-42.
- [16]李佳. 校园文化建设与思政教育协同育人的实践路径研究[J]. 文化产业,2022(05):163-165.
- [17]陈亮,刘文杰. 西方高校“分布式领导”:内涵、实施与成效[J]. 清华大学教育研究,2018(06):117-122,128.
- [18]胡艺龄,赵梓宏,文芳. 智能时代下教育生态系统协同演化模式研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2022(09):118-126.

(责任编辑:刘新才)

Improvement and Path Optimization of “University Governance Capability” from the Perspective of Structural Functionalism

——Take the Authority Construction of Leading Cadres as the Incision

WU Changlin, ZHANG Zezheng

(East China Jiaotong University, Nanchang, Jiangxi 330013, China)

Abstract: Exploring the rules of university management, improving university governance structure and improving university governance ability are the inevitable requirements for adapting to the reform of higher education management in the new era. In the context of structural functionalism, university governance is a structural system based on the realization of the social functions of colleges and universities. It focuses on the study of the comprehensive management efficiency under the dynamic combination. It requires the connection of multiple management subjects, the orderly promotion of various organizational objectives, the full participation of social forces, and the shaping of a clean and healthy university environment. In terms of its essence, the improvement of university governance capability is inseparable from the authority construction of leading cadres, which is also highly consistent with the spontaneous adjustment, targeted orientation, systematic integration and potential dimension required by AGIL model. Taking into account the structural functionalism and the practice mechanism of the authority construction of leading cadres, it is pointed out that the efficient cooperation of multiple management bodies is the primary condition, the construction of a reasonable division of labor mode is the guarantee mechanism, the project-centered resource integration system is the key, and the five criteria for good cadres are the optimization strategy of the action guide.

Key words: university governance capacity; structural functionalism; leadership authority; efficient collaboration among multiple management entities; five criteria for the good cadre

效能评估视角下中小学教师培训 评价指标体系的构建

丁云华^{1,2}, 范远波¹

(1 嘉应学院, 广东 梅州 514015; 2 华中科技大学, 湖北 武汉 430074)

[摘要]构建科学合理的、逐级分层量化的评价指标体系是当前中小学教师培训评估需突破的瓶颈之一。尝试在柯克帕特里克四级评估及其扩展模型的基础上采用意见征询、问卷调查等方法,构建中小学教师培训效能评价指标体系。从调研的结果来看,当前教师培训评估关注的重点仍然集中在反应层和学习层,且教师发展者和中小学一线教师对教师培训评估的看法存在一定的分歧:作为“施训者”的教师发展者对参训教师是否将所学的培训知识应用到日常的工作实践之中较为关注,而作为“受训者”的一线教师则对培训能否带来知识的增长、是否有助于职称晋升更为关注。基于效能评估的中小学教师培训改进策略能够为进一步提升中小学教师培训的效能提供参考和借鉴。

[关键词]教师培训; 教师专业发展; 评价指标; 培训效能

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0045-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.007

一、问题的提出

教师培训是指对在职教师进行职后教育的活动^[1]。在我国教育发展的不同时期,曾被表述为“教师进修”“教师在职学习”“教师继续教育”等^[2]。自2010年教育部、财政部决定实施“中小学教师国家级培训计划”以来,中小学教师培训日益受到重视。《教育部关于深化中小学教师培训模式改革 全面提升培训质量的指导意见》(2013)、《教育部 财政部关于实施中小学幼儿园教师国家级培训计划(2021—2025年)的通知》(2021)等政策文件的颁布,更使得中小学教师培训工作不断向纵深发展。而如何评估中小学教师培训的效果,教师发展者和

中小学一线教师对教师培训评估的看法是否一致等问题随之而来。虽然教师培训评估的重要性已获得一致认同,但由于培训影响因素复杂、培训效果具有滞后性以及缺乏科学有效的评价指标体系等原因,评估成了教师培训最为薄弱的环节^[3]。有研究者提出了教师培训效度评估的五大维度^[4],构建了教师培训质量评价指标体系框架^[5],但却没有给出评价指标的权重。还有研究者从实施和结果两大方面给出了教师培训有效性的评价指标体系^[6],但却没有阐明指标权重的来源和依据。可见,构建科学合理的、逐级分层量化的评价指标体系,是中小学教师培训评估需突破的瓶颈之一。

效度、效果、效能、有效性等术语常被用于衡

[收稿日期]2022-06-13

[基金项目]2022年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“教育知识的性质与教育知识生产的转型研究”(项目编号:22YJA880042);嘉应学院2021年度基础教育研究课题“基于整合模型的中小学教师培训效能研究”(项目编号:JCJY20211002)。

[作者简介]丁云华(1984-),嘉应学院教师教育发展中心助理研究员、华中科技大学教育科学研究院博士研究生;主要研究方向:教师发展、教育管理。范远波(1968-),博士,嘉应学院教育科学学院教授;主要研究方向:中小学教师培训、中国近现代教育。

量培训的质量或结果。这些概念既相互联系又存在一定的区别。相对来说,效能是一个较大范畴的概念,是对效率、效果的概括性、综合性评价。现代管理学之父彼得·德鲁克指出,效率是“以正确的方式做事”,而效能则是“做正确的事”。效率和效能皆不可偏废,但是当效率和效能无法同时兼顾时,应首先着眼于效能,然后再设法提高效率^[7]。笔者选择从效能评估的角度切入,意在强调保证培训方向的正确是前提,而培训方向是否正确则需要结合理论与实际进行判断,尤其要关注中小学一线教师的实际发展需求。此外,好的评价指标体系应具有导向性、科学性、系统性、可行性等特征。导向性是指评价指标体系具有指挥棒的功能,蕴含着未来努力的方向;系统性是指评价指标体系应尽可能完整,从全方位、多角度对被评估对象进行评价;科学性是指评价指标体系应力求客观、真实地反映被评估对象的本质属性;可行性是指评价指标体系内容简洁、可操作性强等方面^[8]。为确保评价指标体系的导向性、科学性、系统性和可行性,笔者首先在已有评估理论和模型的基础上,初步构建了中小学教师培训效能评价指标体系,然后采用意见征询、问卷调查等方式对教师发展者和一线教师进行了调研,并根据调研结果对评价指标体系进行了修订,确立了评价指标体系的权重,给出基于效能评估的中小学教师培训改进策略,以期为进一步提升中小学教师培训的效能提供参考。

二、中小学教师培训效能评价指标体系的构建

(一) 教师培训评估模型及其发展

对教师培训评估较具影响力的模型为柯克帕特里克的四级评估模型(简称“柯氏模型”)。该模型包括反应、学习、行为和结果等4个层次。其中,反应层评估聚焦于学员对培训的满意程度;学习层

评估主要关注学员在培训中所获得的原理、事实和技巧等;行为层评估主要关注培训对学员日常工作行为的影响;结果层评估主要关注培训对提高生产效率、降低成本、减少员工离职率等方面的影响^[9]。古斯基认为,教师专业发展的成功需要个人学习与组织支持的共同作用。在某些情况下,所预期的积极结果之所以没有发生并非由于培训失效或者教师没有将时间和精力投入到学习之中,而是由于缺乏有效的组织支持^[10],因而在柯氏模型的基础上新增了“组织支持与改变”层次,并由此提出了教师专业发展评估模型,包括学员反应、学员学习、组织支持与改变、学员对新知识和新技能的应用、学生学习成果等5个层次。其中,学员反应评估聚焦于学员对专业发展活动经历的反应,涉及内容、过程和场景三大范畴;学员学习评估主要衡量学员在专业发展活动中获得的知识、技能、态度或信念;组织支持与变化评估主要关注教师专业发展成功所需的组织环境和特征;学员对新知识和新技能的应用评估主要考察学员对新知识和新技能的应用情况;学生学习成果评估则涉及学生的认知、情感 and 心智技能等多个方面^[11]。巴布和厄雷进一步扩展了古斯基的教师专业发展评估模型,在反应层评估之前增加了现状概览、目标、计划等规划方面的内容以及在结果层之后增加了教师专业发展活动对校内外非参与教师和学生影响的评估。金在前人研究的基础上提出了教师专业发展评估的整合模型(表1)^[12]。与前述评估模型相比,该模型的不同之处主要体现在如下几个方面:一是强调了组织支持各因素的联动作用以及教师主动性的重要作用;二是从个体、专业、文化三个角度进一步细化了对教师实践程度和质量的考察;三是将教师专业发展活动对校内外非参与者的扩散性影响调整为其中的一个层次。

表1 培训评估模型及其发展

柯氏四级 评估模型	古斯基的教师 专业发展模型	巴布 & 厄雷的教师专业发展模型	金的整合模型
		1. 现状	1. 现状
		2. 目标	2. 目标
		3. 计划	3. 计划
1. 反应层 (培训满意度)	1. 学员反应 (培训满意度)	4. 经历 (培训满意度)	4. 经历 (培训满意度)

2. 学习层 (知识、技能的获得)	2. 学员学习 (知识、技能、态度或信念的获得)	5. 学习 (知识、技能、态度或信念的获得或强化)	5. 学习 (知识、技能、态度或信念的获得或强化)
	3. 组织支持与改变 (组织支持实施和改变的促成因素)	6. 组织支持 (组织支持实施和改变的促成因素或阻碍因素)	6. 系统因素 (1)领导者、倡导者或变革者的推动和支持 (2)活动的结构和设计 (3)教师发展机构
3. 行为层 (学员行为方面的改变)	4. 学员对新知识和新技能的应用	7. 改变的程度和质量 (1)新产品：如政策 (2)新过程：新的或改进的体制 (3)教师信念、人际能力等方面的变化	7. 改变的程度和质量 (1)有形的产物 (2)全新或改进的体制 (3)教师在个体情感、专业发展以及组织文化融入等方面的变化
4. 结果层 (培训对组织的影响)	5. 学生的学习成果 (学生的认知、情感和心智技能)	8. 学生的学习成果 (学生的认知、情感、心智技能)	8. 学生的学习成果 (学生的认知、情感、心智技能)
		9. 校内非参与教师 10. 校内非参与学生 11. 其他学校的教师 12. 其他学校的学生	9. 扩散性影响 (1)校内非参与教师 (2)校内非参与师生 (3)其他学校的教师 (4)其他学校的学生

(二)中小学教师培训效能评价指标体系的初步构建

已有的评估模型为本文构建中小学教师培训效能评价指标体系提供了理论基础。总的来看，柯氏模型是培训评估理论的开山之作，奠定了培训评估的基调。该模型自提出以来，经历了六十多年的检验和发展，具有深厚的实践应用基础，在世界各地产生了广泛的影响^[13]，展现出极强的适用性^[14]。古斯基、巴布、金等人在柯氏模型的基础上提出了各自的教师专业发展评估模型，亦为我们研究教师培训评估提供了有益的启示。但这些扩展模型主要适用于包括组织支持在内的整体性教师专业发展评估，而非专门针对教师培训效能的评估。若将这些扩展模型应用到教师培训效能评估情境之中，古斯基所增添的“组织支持与改变”层次更像是在评估影响教师培训效能的组织因素，而非评估教师培训所产生的结果^[15]；巴布和厄雷所增添的规划层次（现状、目标、计划）是实施教师培训之前需进行的准备工作，同样属于影响教师培训效能的因素，而非教师培训所产生的结果；巴布、金等人所提及的扩散性影响可以和学生的学习成果一起归类到柯

氏模型的结果层之中。越大越全的教师专业发展评估模型，在理论上越能够兼顾影响教师专业发展的各种因素和利益相关者。但在实践中却具有较差的可行性，在具体操作过程中容易出现流于形式、顾此失彼和产生异化等现象。教师培训是促进教师专业发展的重要途径。但仅靠教师培训难以实现教师专业发展的多重目标。笔者所考察的是教师培训的效能，而非教师专业发展的效能。因此，本文以柯氏模型的四级评估作为基本的框架，将中小学教师培训效能评估的主要框架确定为反应评估、学习评估、行为评估和结果评估4个层次。考虑到柯氏模型发端于商业领域，其中的一些衡量标准主要适用于企业员工培训而非教师培训，笔者因而同时吸收了古斯基、巴布、金等人教师专业发展模型中的一些衡量标准，并根据中小学教师培训的实际情况进行了适当的调整。

从已有的研究来看，当前我国中小学教师培训评估主要停留在教师培训项目调查和教师学习情况评估两大方面，鲜见涉及教师行为的改变和学生发展等方面的评价^[16]。有学者认为，教师行为的改变是衡量教师培训有效性的重要指标^[17]，学生发

展则是教师培训的最终落脚点。教师专业发展的根本目的在于促进学生的发展，对教师专业发展活动的评价最终要看教师专业发展活动对学生所产生的影响^[19]。在一些情况下，学生学习成果信息甚至被用于评估“投资回报率”^[20]。教师培训作为教师专业发展活动的重要内容之一，对其结果层的评估同样少不了对学生发展影响的评价。此外，由于人具有社会属性，人与人之间的互动也是影响教师专业发展的潜在因素之一。教师专业发展共同体、协作实践教学、教师学习共同体的日益流行无不提醒着我们分享理念、共享资源、共同合作的重要性。如果说教师培训对参训教师个体发展所产生的影响属于直接影响，那么教师培训对学生发展以及对非参训教师所产生的影响则可以视为金所说的扩散性影响。基于上述理由，笔者尝试构建的评价指标体系不仅关注教师参与培训之后的即时感受和学习效果，也关注教师培训对教师行为所产生的影响以及对学生发展和非参训教师所产生的扩散性影响。由于评估框架中的学习层和行为层已经较为详尽地考察了教师培训对教师个体知、情、意、行等方面的影响，因而结果层将重点关注教师培训对学生发展和非参训教师所产生的影响。初步构建的评价指标体系如下：反应层评估涉及参训教师对培训内容、培训专家、培训日程安排、培训组织管理工作以及培训食宿条件的满意度等5个方面；学习层评估涉及参训教师在培训中所获得的新知识、新技能以及教育信念等；行为层评估主要对参训教师在日常工作实践中运用新知识、新技能的情况进行考察；结果层评估主要关注教师培训对学生发展以及非参训教师带来的影响。需要指出的是，本文主要研究的是教师培训对教师个体及利益相关者带来影响的评估，而非针对学校教师专业发展实践的评估，因此并没有将教师专业发展评估模型中的组织支持层次

考虑在内。

(三)根据意见征询的结果对评价指标体系进行修订

为进一步完善中小学教师培训效能评价指标体系，笔者将初步构建的评价指标体系转换成专家意见征询表，分别咨询了5位具有中小学教师培训经验的专家以及5位中小学一线教师的意见。专家F认为，“培训最重要的目的是要促进教师的思考以及拓宽他们的视野，而不是给他们传输知识和技能”；专家L表示，“教师在日常工作积极性很重要，培训对教师工作积极性和工作效率的影响也是培训评估需考虑的内容”；专家D指出，“许多教师主要是抱着职称晋升的目的参与培训”；专家T认为，“有效的培训能够促使学员为其所在单位做出更大贡献”；教师H和教师L对指标体系中的一些具体语言表述给出了建议。根据意见征询的结果，笔者对初步构建的评价指标体系进行了修订，吸纳了相关专家和教师的一些建议，最终形成的评价指标体系包括4项一级指标、18项二级指标(表2)。其中，反应层评估和初步构建的评价指标体系一样，主要是对培训满意度进行评估，涉及参训教师对培训内容、培训专家、培训日程安排、培训组织管理工作以及培训食宿条件的满意度等5个方面；学习层评估除了涉及参训教师在培训中所获得的新知识、新技能以及教育信念之外，增加了对参训教师的视野和思考等方面进行评估的内容；反应层评估除了对参训教师在日常工作实践中运用新知识、新技能的情况进行考察之外，增加了对参训教师工作积极性和工作效率等方面进行评估的内容；结果层评估除了关注教师培训对学生发展以及非参训教师带来的影响之外，增加了对教师职称晋升等个体发展以及对组织的贡献等方面进行评估的内容。

表2 中小学教师培训效能评价指标体系

一级指标	二级指标
反应层评估(R)	参训教师对培训内容的满意度(R1)
	参训教师对培训专家的满意度(R2)
	参训教师对培训日程安排的满意度(R3)
	参训教师对培训组织管理工作的满意度(R4)
	参训教师对食宿条件的满意度(R5)

学习层评估(L)	培训拓宽了参训教师的视野(I1)
	培训推动了参训教师的思考(I2)
	培训增长了参训教师的知识(I3)
	培训增加了参训教师的技能(I4)
行为层评估(B)	培训使参训教师获得或坚定了某些教育信念(L5)
	培训提高了参训教师在日常工作实践中的积极性(B1)
	培训提高了参训教师在日常工作实践中的效率(B2)
	参训教师在日常工作实践中运用了所学的培训知识(B3)
	参训教师在日常工作实践中运用了所学的培训技能(B4)
结果层评估(C)	培训加快了参训教师的职称晋升等个人发展(C1)
	培训提高了参训教师对学生发展的影响力(C2)
	培训提高了参训教师在同事中的影响力(C3)
	培训使参训教师对所在单位的贡献增大(C4)

（四）根据问卷调查的数据确立评价指标体系的权重

评价指标体系修订完成之后，笔者将其转换成问卷调查表，分别请 16 位教师发展者（包括：培训专家工作室主持人、名教师工作室主持人、名校长工作室主持人、教师发展中心管理人员、培训专家等）以及 40 位中小学一线教师对评价指标的重要性进行逐项打分。“1 分”代表该指标“不重要”，“2 分”代表该指标“比较不重要”，“3 分”代表该指标“重要”，“4 分”代表该指标“比较重要”，“5 分”代表该指标“非常重要”。问卷回收率为 100%。对问卷进行初步分析发现，有 1 位教师发展者以及 14 位中小学一线教师的问卷评分不具有区分度，如将所有的指标重要性赋值为“5”或者将所有的指标重要性赋值为“2”，因而笔者将这些问卷判定为无效问卷。最终进入

分析的样本有 41 份。其中，教师发展者样本 15 份，中小学教师样本 26 份。

重要性平均值(M)、变异系数(Cv)是衡量指标重要性、评分者意见一致性的重要参数。重要性平均值为各项指标的平均值，M 越大表明对应的指标越重要。变异系数为指标标准差与平均值的比值，Cv 越小表明评分者意见的离散程度越小，对该项指标的意见越一致。一般认为，重要性赋值均数大于 3.5、变异系数小于 0.25 为指标的筛选标准^[21]。笔者分别对教师发展者样本、一线教师样本以及总样本的重要性平均值和变异系数进行了分析，结果显示：三类样本评价指标的重要性均数均大于 3.5，变异系数均小于 0.25，说明笔者指标体系的设计合理、评分者意见较为一致，故 18 个指标均可保留。最终形成的评价指标平均值、归一化处理之后的权重及其排序如表 3 所示。

表 3 中小学教师培训效能评价指标权重赋值结果

评价指标		教师发展者(N=15)			一线教师(N=26)			总样本(N=41)		
		平均值	权重	排序	平均值	权重	排序	平均值	权重	排序
反应评估(R)	R1	4.867	0.060	3	4.269	0.057	4	4.488	0.058	3
	R2	4.600	0.056	8	4.231	0.057	5	4.366	0.057	6
	R3	4.267	0.052	14	3.962	0.053	14	4.073	0.053	14
	R4	4.467	0.055	11	3.808	0.051	18	4.049	0.052	16
	R5	4.000	0.049	18	3.923	0.053	16	3.951	0.051	18

学习评估 (L)	L1	4.933	0.060	2	4.462	0.060	1	4.634	0.060	1
	L2	5.000	0.061	1	4.423	0.059	3	4.634	0.060	1
	L3	4.267	0.052	14	4.462	0.060	1	4.390	0.057	5
	L4	4.467	0.055	11	4.077	0.055	13	4.220	0.055	12
	L5	4.867	0.060	3	4.231	0.057	5	4.463	0.058	4
行为评估 (B)	B1	4.667	0.057	6	4.115	0.055	8	4.317	0.056	9
	B2	4.400	0.054	13	4.115	0.055	8	4.220	0.055	12
	B3	4.733	0.058	5	4.115	0.055	8	4.341	0.056	8
	B4	4.533	0.055	10	4.115	0.055	8	4.268	0.055	11
结果评估 (C)	C1	4.600	0.056	8	4.231	0.057	5	4.366	0.057	6
	C2	4.667	0.057	6	4.115	0.055	8	4.317	0.056	9
	C3	4.133	0.051	17	3.923	0.053	16	4.000	0.052	17
	C4	4.267	0.052	14	3.962	0.053	14	4.073	0.053	14

注：“权重”为对应指标分值占所有指标总分的比例；“排序”为按指标平均值由大到小进行的排列

（五）评价指标体系构建结果的分析与讨论

从重要性平均值的情况来看，教师发展者群体对所有指标的重要性赋值均数均在 4.0 以上；一线教师群体对所有指标的重要性赋值均数均在 3.5 以上。总样本的重要性赋值均数除了指标 R5 略低于 4.0 之外，其他指标的重要性赋值均数均在 4.0 以上，说明笔者所构建的评价指标体系得到了教师发展者和一线教师的认同，具有一定的实用性和可行性，能够应用于教师培训效能评估相关领域。

从指标排序的情况来看，在教师发展者眼中，排在前 5 位的指标为 L2、L1、R1、L5、B3；在一线教师眼中，排在前 5 位的指标为 L1、L3、L2、R1、R2、L5、C1。在总样本中，排在前 5 位的指标为 L1、L2、R1、L5、L3。可见，当前教师培训评估关注的重点仍然集中在反应层和学习层。其中，反应层评估主要聚焦于“参训教师对培训内容的满意度”这一指标，学习层评估主要聚焦于“培训拓宽了参训教师的视野”“培训推动了参训教师的思考”“培训增长了参训教师的知识”以及“培训使参训教师获得或坚定了某些教育信念”等指标。此结果在一定程度上回应了已有研究的观点：当前我国中小学教师培训评估主要停留在教师培训项目调查和教师学习情况评估两大方面，鲜见涉及教师行为改变和学生发展等方面的评价^{[22][23]}。可见，教师培训评估从反应层和学习层上升到行为层和结果层仍然存在较大的难度。

从各层次的评价指标来看，教师发展者与一线教师的观点差异如下：一是在反应层评估中，与教师发展者相比，一线教师除了关注“参训教师对培训内容的满意度”这一指标之外，还关注“参训教师对培训专家的满意度”这一指标；二是在学习层评估中，一线教师对“培训增长了参训教师的知识”这一指标较为关注，教师发展者却并未将这一指标放在比较靠前的位置；三是在行为层评估中，教师发展者对“参训教师在日常工作实践中运用了所学的培训知识”这一指标较为关注，一线教师却并未将这一指标放在比较靠前的位置；四是在结果层评估中，一线教师对“培训加快了参训教师的职称晋升等个人发展”这一指标较为关注，教师发展者却并未将这一指标放在比较靠前的位置。教师发展者和一线教师在教师培训效能评价指标方面的分歧，反映了“施训者”与“受训者”之间的立场和角色差异，亦反映了教师专业发展理念和教师实际发展需求之间的差异。作为“施训者”的教师发展者对参训教师是否将所学的培训知识应用到日常的工作实践之中较为关注，而作为“受训者”的一线教师则对培训能否带来知识的增长、培训是否有助于职称晋升更为关注。这启示我们，在教师培训实践中教师专业发展理念的引领固然必不可少，但也不能忽视一线教师的实际发展需求。只有将一线教师的实际发展需求考虑在内，才能充分调动一线教师参与培训的积极性，进而提高教师培训的效能。

三、基于效能评估的中小学教师培训改进策略

教师专业发展受个体、组织以及外围环境等多种因素的影响，将教师培训的效能从中剥离出来并非易事。从反应层到学习层再到行为层和结果层，评估难度依次升高，评估信息的收集愈加复杂。可用于提升中小学教师培训效能及其评估的策略包括：将教师培训及其评估嵌入到持续的教师专业发展之中；从培训评估各个层级的目标出发，逆向设计教师培训项目；根据实际情况灵活调整教师培训评估的内容和方法等方面。

(一)将教师培训及其评估嵌入到持续的教师专业发展之中

有学者认为有效的教师专业发展具有如下特征：以提升和评价学生成果为目标；以高质量的教学资

源、专业知识和技术为基础；通过专家引导和教师合作，对现有的实践进行反思和挑战；设有连贯性、持续性的提升项目等^[24]。教师需要不断地学习，才能不断地成长。将教师培训及其评估嵌入到持续的教师专业发展之中，有利于形成共同促进教师专业发展的合力。学校领导者在制定学校发展规划时应高度重视教师专业发展，为教师培训等专业发展活动预留充足的经费和时间安排；一线教师在制定职业发展规划时应综合评判自己的优势和劣势、扬长补短，及时与相关领导沟通，表达自己的发展诉求；教师培训专家、教师发展中心人员等教师发展者在组织教师专业发展活动时应充分考虑教师的发展需求，通过有针对性的、个性化的教师培训等活动促进教师的成长；教师培训评估人员或组织应及时将评估结果反馈给各利益相关者，以便优化和改进未来的教师培训。

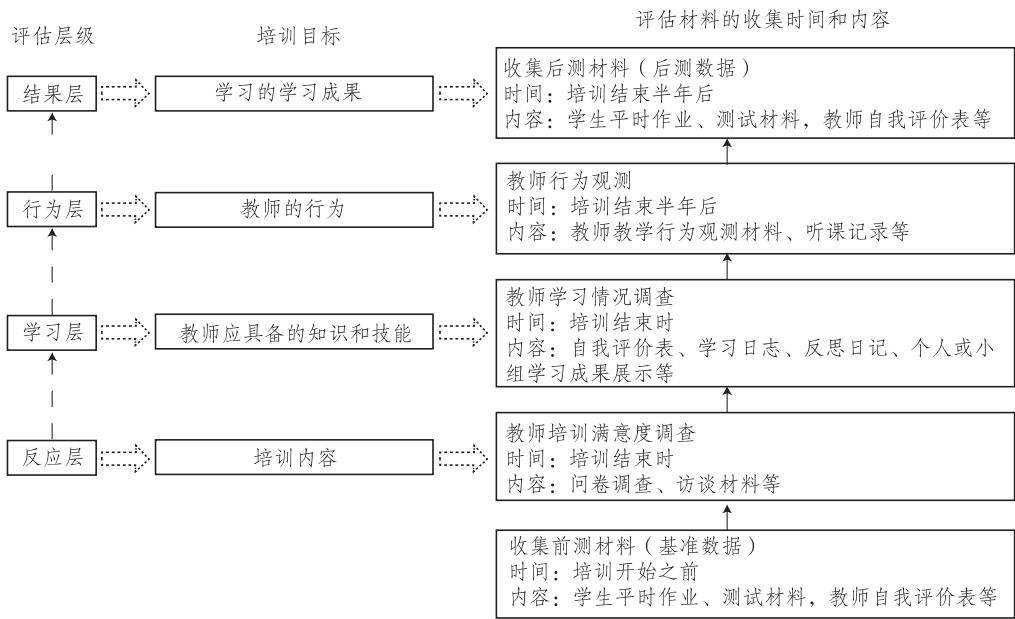


图1 培训项目及评估相结合的逆向设计示例

(二)从培训目标出发，逆向设计教师培训项目

事先明确培训评估各个层级相对应的培训目标，对培训项目进行逆向设计，不仅可以提高教师培训的效能，也助于评估的顺利进行。在培训项目的逆向设计中，从培训评估的最高层级相对应的培训目标开始依次逆向反推。首先考虑培训评估的最高层级——结果层相对应的目标。如在学生的学习成果方面，目标是提高学生的阅读能力，还是旨在增强学生的学习自信？抑或是想要同时实现多种目

标？在确定学生学习成果的预期目标之后，再逆向反推至行为层相对应的培训目标，确定教师应具有什么样的行为才能促使学生达到相应的学习成果。然后再逆向反推至学习层相对应的培训目标，确定教师在培训中需掌握什么样的知识和技能才能为教师的行为改变奠定基础。最后再反推至反应层相对应的培训目标，需要给教师提供什么样的培训才能促使教师掌握相应的知识和技能。在设计好教师培训项目之后，在实施教师培训的过程中，应及时收集相对应的评估材料。甚至在实施教师培训之前就

应开始着手收集评估材料。例如,假设学生学习成果的主要目标是提高学生的阅读能力,那么在实施教师培训之前,就应该先收集学生已具备的阅读能力水平信息,作为实施教师培训之后对学生阅读能力进行前、后测比较的基准数据。培训项目及评估相结合的逆向设计示例如图1所示。

(三)根据实际情况灵活调整教师培训评估的内容和方法

评估既是一门科学,又是一门艺术^[25]。在评估过程中,既要充分运用评估的理论、原则和技巧,又要将理论和实际结合起来。不同类型的教师培训具有不同的培训目标、内容和侧重点。已有研究中的评价指标体系和方法,并非金科玉律。在进行培训评估时,应根据实际情况灵活调整培训评估的内容和方法。在一些情况下,还要做出退让和取舍才能完成评估。例如,在收集评估材料时,有可能需要采用多种方式、从多个角度收集材料,才能获取全面的评价信息。有些评价材料的收集或许在某个时间点就可以完成,而另一些评价材料的收集则有可能需要持续一段时间的观察。再如,教师培训与教师行为之间、教师培训与学生发展之间存在众多的干预变量和复杂的因果链条。在理想的情况下,建立对照组和实验组并将两组人员的前后测结果进行对比,可以更为准确地反映出教师培训的效能,但现实却很难做到如此。可供选择的方法是,在实施教师培训之后请非参训教师和参训教师分别对其在知识、技能、态度、行为等方面的状态进行自我报告,再使用倾向得分匹配等统计分析方法控制样本的选择性偏误,从中剥离出教师培训的“净效应”。

参考文献:

- [1]吴琼.中小学教师培训工作中的问题与对策研究[J].继续教育研究,2015(2):65-66.
- [2]李瑾瑜,史俊龙.我国中小学教师培训政策演进及创新趋势[J].西北师大学报(社会科学版),2012(5):83-89.
- [3]刘建银,黄露.“国培计划”项目评估的五层次模型:基于柯氏评估模型的分析建构[J].当代教师教育,2013(2):74-79.
- [4]饶玲,骆亮.中小学教师培训效度评估指标体系的构建[J].继续教育研究,2019(6):49-52.
- [5]王超超.教师培训质量评价指标体系框架的构建

[J].教学与管理,2017(30):55-57.

[6]陈霞.教师培训有效性的评价指标体系构建研究[J].中小学教师培训,2008(10):9-11.

[7]刘晓勤.教育教学效率与效能研究的价值[J].黑龙江高教研究,2010(10):54-56.

[8]陈平.高校教师科研能力评价指标体系研究[J].科技管理研究,2009(12):187-188.

[9]Kirkpatrick D L. Techniques for Evaluating Training Programs[J]. Training & Development Journal, 1979, 33(6): 78-92.

[10][20]Guskey T R. Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development [J]. Educational Leadership, 2002, 59(6): 45-51.

[11][19][美]古斯基著;方乐等译.教师专业发展评价[M].北京:中国轻工业出版社,2005:58-64.

[12]King F. Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: an Evidence-based Framework [J]. Professional Development in Education, 2014(1): 89-111.

[13][25][美]唐纳德·L.柯克帕特里克著;林祝君,冯学东,译.如何做好培训评估:柯氏四级评估法[M].北京:电子工业出版社,2015.

[14]Smidt A, Balandin S, Sigafoos J, et al. The Kirkpatrick Model: A Useful Tool for Evaluating Training Outcomes. [J]. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 2009(3): 266-274.

[15]Coldwell M, Simkins T. Level Models of Continuing Professional Development Evaluation: a Grounded Review and Critique [J]. Professional Development in Education, 2011(1): 143-157.

[16][22]薛海平,陈向明.我国中小学教师培训质量调查研究[J].教育科学,2012(6):53-57.

[17][23]王冬妮.中小学教师培训效果评价存在的问题及改进对策[J].北京教育学院学报,2018(1):28-32.

[18]朱旭东.论“国培计划”的价值[J].教师教育研究,2010(6):3-8.

[21]沈绮云,欧阳河,欧阳育良.产教融合目标达成度评价指标体系构建——基于德尔菲法和层次分析法的研究[J].高教探索,2021(12):104-109.

[24]亓俊国,白华,高美慧.中小学教师培训效果评估的改进策略研究——基于教师持续性专业发展的视角[J].当代教育论坛,2020(6):77-85.

(责任编辑:刘新才)

(下转第68页)

我国中小学教师减负政策的执行阻滞与推进策略

——基于史密斯政策执行模型的分析

叶晓力^{1,2}, 夏玲丽¹

(1 安徽大学, 安徽合肥 230039; 2 厦门大学, 福建厦门 361001)

[摘要]中小学教师减负政策的有效执行是厘清教师职业权责、保障教师身心健康, 并为其营造良好教育教学环境的重要前提。基于史密斯政策执行模型, 从政策本体、执行机构、目标群体和政策环境等4个维度系统探讨我国中小学教师减负政策的执行过程。当前我国中小学教师减负政策在执行过程中存在着政策本体内在限制延缓执行进程、执行机构动力不足制约执行效率、目标群体认同危机消解执行动力, 以及社会传统文化惯习削弱执行力度的现实阻滞。为达到政策执行的理想效果, 未来应探索优化政策体系设计, 引领教师减负政策的行动方向; 明晰执行机构权责, 完善教师减负政策的协同机制; 提升目标群体认同, 拓展教师减负政策的参与路径; 重塑社会生态环境, 构建教师减负政策的文化支持。

[关键词]中小学教师减负政策; 史密斯政策执行模型; 政策执行效率; 协同机制; 文化支持

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0053-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.008

一、问题的提出

教师是教育教学任务的主要承担者, 减轻教师不必要的工作负担, 为其营造安心、静心、舒心的从教环境, 是实现教育高质量发展的基础。我国中小学教师负担过重问题一直以来备受关注, 却始终未能得到有效解决。很多教师仍然承担着繁重的额外工作责任和压力, 面临工作负担激增、职业角色泛化、本职功能偏移与权责边界模糊等现实困境^[1], 这些情况引发了较为严重的教师流失、职业倦怠以及教育教学质量下滑等现象。2018年1月, 国务院发布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》, 提出要完善相关政策、防止形式主义干扰正常教学秩序, 为新时代教师减负工作奠定了政策基础。2019年12月, 中共中央办公厅、国务院办公厅进一

步印发了《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》, 针对我国教师的4类不合理工作负担——督查检查评比考核类、社会事务类、报表填写类, 以及抽调借用和无关培训类, 提出了减负要求。随后各省市相继颁布教师减负清单予以响应, 教师减负政策的纲领指南及行动路线日益清晰。但随着国家一系列基础教育改革重大政策的出台, 中小学教师减负实践面临着愈加复杂的政策执行环境。如何科学合理且有效地减轻教师工作负担, 扭转教师职业负担的失度困境, 从而为中小学教师营造和谐的教书育人环境, 成为我国教师减负政策制定与实施必须直面的现实问题。

学界基于不同理论视角对中小学教师减负政策执行问题进行了探索性分析。例如, 葛新斌从博弈论视角出发, 认为教师减负政策下教师与家长、政策执行

[收稿日期]2023-07-01

[基金项目]国家社会科学基金重大项目“构建服务全民终身学习的教育体系研究”(项目编号: 20ZDA070)。

[作者简介]叶晓力(1993-), 男, 安徽滁州人, 教育学博士, 安徽大学高等教育研究所助理研究员, 厦门大学教育研究院在站博士后; 主要研究方向: 教育政策与教育治理。夏玲丽(1999-), 女, 安徽庐江人, 安徽大学高等教育研究所硕士生; 主要研究方向: 教育政策与教育治理。

部门之间的博弈关系是导致减负政策难以达成的重要原因^[2]。李祥从权利保护视角对中小学教师减负政策的价值进行分析,发现政策执行过程中出现了忽视教师职业发展负担的问题^[3]。王厚红基于政策文本分析的视角,指出地方政府在推进中小学教师减负政策执行过程中存在着被动执行中央政策的现象^[4]。已有研究虽已从不同视角对中小学教师减负政策执行进行了一定的探讨,但多关注省域地方性政策的内容及其执行问题,且过于聚焦政策执行过程中的某一具体方面原因,缺乏从动态复杂的政策执行整体视域全面剖析影响我国中小学教师减负政策执行深层机理的研究。鉴于此,本研究基于史密斯的政策执行模型,系统探讨与综合分析制约我国中小学教师减负政策执行的整体性多重因素,还原政策执行过程中的复杂生态,精确定位教师减负政策有效执行的现实阻滞,从而推进我国中小学教师减负政策的有效执行。

二、理论视角与分析框架

(一) 史密斯政策执行模型

政策的生命在于执行,政策目标唯有通过政策执行才能实现,政策执行过程受到多种复杂因素的共同影响。美国政策学者史密斯(B. T. Smith)基于政策执行问题的复杂性和政策执行过程的多因素制约,构建了政策执行过程的理论模型。史密斯认为,政策执行过程中最基本的关键要素可归结为4类:一是政策本体,指教育决策者为了实现政策目标而制定的具有合理性、科学性、可执行性的政策文本,包括政策类型、适用范围等要素。二是执行

机构,主要包括政策机关以及政策执行的具体部门,涉及政策执行的权力结构、执行机制、资源配置等。三是目标群体,即政策执行的对象,包括其对政策执行的认可程度、既有经验、配合情况等。四是政策环境,指能够影响政策执行的所有外部因素的总和,包括政治、经济、文化、法治等要素。这4个要素之间相互作用,构成了自上而下完整的政策执行研究模式^[5]。在政策执行过程中,4类因素间可能会产生冲突,进而形成执行过程中的紧张关系。但这种紧张关系可以通过执行机制的及时直接回应和“建制回应”进行处理和调节,转化为政策优化的契机,从而使政策执行过程更加顺畅。

(二) 理论分析框架的建构

打开政策执行的“黑箱”,必须借助成熟的政策执行模型。聚焦学界公共政策执行研究议题,史密斯政策执行模型被诸多研究证实具有较强的可行性与解释力。史密斯政策执行模型涵盖执行过程中涉及的政策文本、执行机构、目标群体、政策环境等方面,能够较好聚焦政策执行现实情境、厘清政策执行相关主体,并剖析执行过程内在逻辑,对系统探讨我国中小学教师减负政策执行过程具有较强的适切性。鉴于此,笔者基于史密斯政策执行模型构建了我国中小学教师减负政策执行分析框架(图1),通过深度分析政策文本的规划设计、执行机构的行动选择、目标群体的价值态度以及政策环境的关涉现况,透过政策表象挖掘中小学教师减负政策执行难见成效的深层次原因,以期为中小学教师减负政策的长效深入推进提供科学建议。

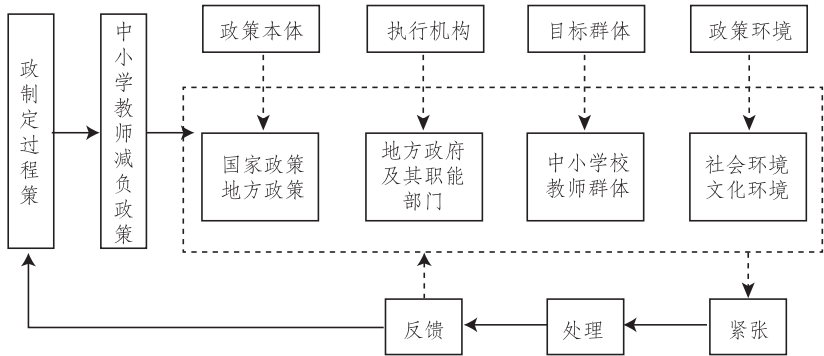


图1 中小学教师减负政策执行分析框架

三、我国中小学教师减负政策的执行阻滞

政策执行是政策方案被采纳后,执行主体将政

策方案转变为现实的过程,即政策目标得以实现的过程。当前,中小学教师减负工作已被提上政府工作日程,但教师负担形成的综合性、复杂性、长期

性^[6]致使其执行任重而道远。只有准确定位政策执行过程中的各种影响因素,才能有效改进和完善政策,使其向着政策目标的指向发展。

(一)政策的本体内在限制延缓了执行进程

政策文本是政策执行的基础,在政策实施过程中具有至关重要的作用。我国中小学教师减负政策文本的科学性是政策有效执行的保障,减负效果在一定程度上取决于政策本身的质量和水平。就具体实践而言,随着中小学教师减负政策的广泛布局 and 全面推进,政策本体内在限制性因素的负面影响也逐渐显现。

1. 政策体系设计缺乏有效衔接。国家与地方政策衔接不协调是导致地方政策执行注意力分散的重要原因。就现有减负政策体系而言,国家层面的中小学教师减负政策文本倡导的减负理念,主要依靠地方出台的具体政策实践得以落地。鉴于政策执行的多样化特点,国家赋予地方一定的政策自主权,旨在贯彻“因地制宜”的政策执行方式,却无形之中导致地方中小学教师减负政策文本呈淡化、弱化国家政策理念的现象,甚至出现与理想化政策相脱节的情况。具体而言,中央层面中小学教师减负政策的核心要义是“让教师全身心投入教书育人工作”,而地方政府颁布的文本中较少将教师减负纳入教师队伍建设的总体规划,中小学教师减负政策尚未被纳入诸多核心相关政策体系之中统筹。各地出台的中小学教师减负清单内容处于并列、平行的状态,并未划分优先级与紧迫程度,不利于突出政策执行重点,分散了优先发展方向,阻滞了中小学教师减负进程。

2. 政策工具组合配置功能有限。笔者对国家和地方出台的中小学教师减负政策文本中政策工具的使用情况统计显示,我国中小学教师减负政策文本中存在政策工具组合失衡的问题。具体而言,权威型工具使用次数最多,多以“严禁”“不准”等命令性话语呈现,甚至有地方减负政策文本中通篇使用权威工具^[7],能力建设工具、激励工具配置普遍不高,系统变革工具使用频率最低。事实上,我国中小学教师减负总体仍处于探索阶段,尚未建立起一套可以全面推广的成熟模式,加之区域经济发展不平衡,各地推进政策执行的进度也存在差异,因而早期由政府主导推动十分必要。然而,这也导致了当前我国中小学教师减负政策工具使用过于单一,且过度倚重权威工具,未能通过激励工具激发政策执行主体在政策推行过程中的积极性,也未科学配置系统变革工具优化政策的执行机制与实施环

境,缺乏对政策工具使用的合理组合,易出现中小学教师减负政策执行僵化问题。

(二)执行机构动力不足制约了执行效率

政策执行机构是政策内容的具体实践者,政策的有效落实有赖于各级执行机构按照政策要求推进执行进程,政策执行效果则很大程度受地方政府和各级单位执行能力的影响。中央政府颁布中小学教师减负政策后,地方政府依令而行,但由于功利化倾向、协同执行方式不佳等原因,政策执行过程中容易出现偏差,对政策执行效率产生了一定影响。

1. 地方政府执行的功利化倾向。地方政府追求政绩与落实中小学教师减负政策之间的利益冲突,深刻影响政策执行。深入推进中小学教师减负政策是地方政府的重要职责,而高升学率是地方教育行政部门政绩考核的关键性指标。公共选择理论认为,政府及其教育行政部门同样是追求自我利益最大化的理性“经济人”^[8]。在当前教育评价体系尚未健全的政策环境下,升学率、名校录取率等量化指标成为地方教育行政部门政绩考核的依据,而教师教学水平往往被认为是学校升学率的保障,使得学校及教师一定程度上被升学率主导。突出表现在“双减”政策出台后,政府全面取缔了学生课外学科培训,但在竞争性评价的指挥棒作用下,各地各校均难脱离“升学率”的考核标准。为了达到政绩考核效果的最优化,地方教育行政部门施压学校教育“主阵地”,对作业设计、课后服务等提出更高要求^[9]。在此过程中,往往通过“教师增负”实现教育体系中的纳什平衡^[10],中小学教师工作时长和工作量都显著增加,沦为政策末梢的压力承受者,教师减负出现不减反增的怪象。

2. 部门协同参与机制尚未建立。重大公共政策执行需要多部门协同配合,而各部门的协同执行效率则是政策目标实现的基础。目前,我国中小学教师减负政策的执行机制尚不健全,执行机构间多部门协同执行受阻。我国中小学教师减负政策的执行机构主要是教育主管部门,同时需财政部门、税务部门的密切配合,以获得财政、税收等诸多方面的经济支持。从政策颁布主体来看,地方性中小学教师减负政策一般由省级党委办公厅和政府办公厅发布,但辽宁、重庆等地仍由教育主管部门颁发。在我国政治权威资源分配过程中,分管教育工作的省级政府领导在政府权力序列排名中处于后半段,显著低于涉及税务和财政部门的分管领导排名^[11]。因而,中小学教师减负政策如仅由教育主管部门颁布,则难以有效统筹联合政府诸

多部门资源，削弱了中小学教师减负行动能力。从地方政策具体要求来看，各级党委和政府一般作为中小学教师减负政策执行的直接责任单位，并被明确要求“对具体事务进行完善与细化”，但对执行具体事务的部门未做明确规定，尤其对各执行部门的权责义务、部门间的协同机制语焉不详。多元主体合作共治机制的缺失，极大地制约了我国中小学教师减负政策执行效率。

（三）目标群体认同危机消解执行动力

政策目标群体对政策的接受和认同程度，直接决定了该项政策能否有效执行。中小学校是教师减负政策执行的目标机构，教师则是核心目标群体。在政策执行过程中，不同类型的目标群体对中小学教师减负政策的了解、认同和积极回应，为政策执行提供不竭的动力。反之，学校层面的不作为以及教师对政策的认同危机则会影响政策执行的配合度，从而消解政策执行动力。

1. 学校对减负政策的认知偏差。尽管中小学校是教师减负政策的主要实践场域，但却始终对教师减负政策及其执行态度暧昧。事实上，当前教育行政体系之下，由于中小学校人事岗位限制，诸多教师承担了本职工作之外的社会活动和行政事务。与教学任务不相关的社会活动横向挤入，以“摊派任务”方式开展的行政事务逐级下沉^[12]，使教师成为学校治理过程中社会事务和行政压力的分担者。在减负政策执行过程中，学校往往无力解决教师社会和行政负担减轻后的机构运行问题，因此学校管理者在主观态度上无法内化认同教师减负政策并与减负行动达成一致，只能采取消极执行、选择性执行甚至不执行的策略，造成教师减负政策无法真正落地。例如，中小学教师减负政策向来不被视为学校管理、教师培训中的核心关注事项，直接反映出学校层面对教师减负政策的内容及其价值缺乏全面认知或已然产生理解偏差。

2. 教师对减负成效的信任不足。政策信任是衡量目标群体与执行机构之间关系的重要指标，中小学教师对减负政策的信任程度，直接决定其响应和配合程度，并从各个维度对政策执行产生不同程度的显著正向影响^[13]。我国中小学教师减负实践由来已久，早在 20 世纪五六十年代，我国政府就呼吁要减轻教师的职业负担，并在教师队伍建设的政策文本中加以体现^[14]。但有关中小学教师减负政策反复出台，政策执行却频频受阻，反映出我国中小学教师负担问题之重，同时也间接表明减负政策时效之短。尽管中小学教师减负一直以来受到政府

的关注，但长久以来政策效果不佳逐渐消解了中小学教师对减负政策的信任与认同，政策执行的动力和响应力由此受损。例如，在中小学教师减负政策背景下，部分中小学校依然沿袭“形式会议”“留痕式备课”“作秀式培训”等集体学习方式，繁文缛节式的无效劳动极大地消耗了教师时间精力，亦反讽了教师减负的政策主张。与此同时，在我国中小学教师减负政策设计中，政策制定者往往对处于权力结构低位的中小学教师具体工作负担掌握并不完全，中央及地方政府难以从需求侧精准把握教师减负的痛点与难点，从而导致教师减负政策难以切实满足广大中小学教师的现实需求。

（四）社会传统文化惯习削弱了政策执行力度

政策执行受到政策所处环境的制约，政策执行是一个开放的过程，需要不断地与外界环境进行交换，与环境中的多重因素相互作用，进而才能产生与政策环境相适应的不同执行效果。我国中小学教师减负政策并非局限于教育领域，还关涉社会文化诸多方面，呈现出复杂特性。政策执行环境中的社会环境和文化环境既是中小学教师负担的来源，也是持续影响减负成效的因素。

1. 社会对教师职责的高价值期待。中小学教师一直以来是被赋予崇高使命与责任的职业，社会对教师的高价值期待亦逐渐成为教师减负的重要环境阻力。当下，“双减”政策的施行进一步延展了中小学教师的工作职责边界，而“普职融通”政策则加剧了社会对中小学教师的责任期待。具体而言，随着后“双减”时代的到来，参与课后服务、延时教学等额外的工作致使教师工作权责不清、工作边界模糊，加之考核评比、报表填报等过重的非教学负担占据中小学教师大量的时间和精力^[15]，从而造成中小学教师工作负担过重甚至引发严重的角色冲突问题。而“普职融通”等政策的层级效应引发了社会普遍的教育焦虑，社会对教师期望越来越高，对教师的专业水平要求愈发严格，间接加重了教师负担，使教师在不合理的社会期待中无法保持健康、和谐、积极的工作状态，并对教师的自我效能感产生消极影响。教师减负的最终目的是将其职业负担控制在一个合理的范围之内，从而保证教师有充足的时间精力回归育人本心，但功利化的职业期待遮蔽了教师的责任和使命^[16]，教师职责边界不断扩大，致使减负具体范围和事项难以清晰划定，减负实际效果难以保证。

2. 传统师者文化形成的道德束缚。在我国传统文化的师德话语体系中，教师始终被要求以“无私奉献”

的职业姿态来迎合公众要求^[17]，在一定程度上忽视了教师作为普通个体的基本需求。加之社会各界对中小学教师角色的简单认知，使教师长期背负着文化传统和社会道德的双重负担，这种传统观念使教师职业角色遭遇多重围困，教师职业道德亦面临诸多挑战。事实上，在中小学教育实践场域，家长作为重要利益相关主体，长期以来缺乏协同育人的理念，往往将教育责任全盘交付给学校与教师，并未切实履行家庭教育主体责任^[18]。由此，教师减负并不符合家长的教育预期。同时，受传统应试教育环境影响，学校教育及家庭教育均出现了严重的功利化倾向。可以说，教育管理者、学生、家长等不同利益诉求的行为主体赋予教师的过溢职业责任，致使中小学教师逐渐困囿于育人实践的内在转向，减负则成为教师职业角色不稳定的新因素。

四、我国中小学教师减负政策的推进策略

在政策执行过程中，回应阶段是史密斯政策执行模型的重要部分。通过回应可以对执行过程中破坏性的紧张关系进行处理，从而最大限度地减少各阻滞因素带来的执行阻力。针对我国中小学教师减负政策执行阻滞的具体影响因素，应基于政策本体、执行机构、目标群体与政策环境四大要素，精准处理问题症结并积极反馈，以期有效推进我国中小学教师减负政策执行进程，从而实现理想化的政策目标。

（一）优化政策体系设计，引领教师减负政策的行动方向

政策文本既是政策执行规范的整体呈现，又是政策目标与政策工具的具体化。我国中小学教师减负政策文本的制定一旦缺乏与地方政府配套政策的有效衔接，必然导致减负政策文本的失真和模糊，从而弱化政策执行力度，甚至引发政策执行的方向偏差。因此，政府应重新审视我国中小学教师减负政策设计逻辑，全面探索优化路径，避免因政策文本的内在限制延缓减负进程。具体而言，一是国家关于教师减负政策的顶层设计必须与地方政策执行高度耦合。基于自上而下的国家顶层政策设计，地方政府应充分理解国家政策目标与导向，结合地方教育资源配置的现实情况，制定符合本地区特征的实施细则，既要打破对国家层面关于教师减负政策照搬式复述或重组性复述的政策对齐方式，又要确保地方层面的教师减负政策具有较强的可行性与可操作性，并切实关照问题的解决。同时，自下而上的政策反馈是政策沟通的重要环

节，完整的反馈机制有利于政策信息的反向传输。由此，政府应当搭建中小学教师减负政策意见收集平台，广泛征集一线教师真实的工作负担及其减负诉求，并作为国家及地方教师减负政策制定的循证来源。二是教师减负政策制定应科学合理配置政策工具，充分发挥政策工具合力。不同政策工具功能各异，只有结合实际情况优化配置政策工具，才能使政策工具效用最大化。具体而言，我国中小学教师减负政策制定应适当增加激励、系统变革和能力建设类政策工具的配置。权威性政策工具以其命令特征与强制特征对我国中小学教师减负政策的早期执行起到了积极的推动作用，但随着教师减负环境的变化，在后续政策执行过程中，应合理配置相应的系统变革工具和能力建设工具，并积极探索“胡萝卜”（激励工具）+“大棒”（权威工具）的基本模式，从而促进教师减负政策的可持续高效执行。

（二）明晰执行机构权责，完善教师减负政策的协同机制

破解我国中小学教师减负困局，除了求解政策文本难题外，还需反思政策执行机构。理想化政策的执行需要各级执行主体的通力合作。为切实提高教师减负政策执行的效率和效果，应进一步明晰政府及其职能部门的执行权责，健全政策执行机制。具体而言，一是地方政府应明确中小学教师减负政策执行的责任分工，加强对中小学教师减负政策执行过程的监督管理，推进政策实施细则的制定，明确各执行主体在教师减负工作中的权责义务。例如，各地应探索制定教师减负政策执行的规范化标准，为教育主管部门、中小学校协同落实减负政策提供具体的行动指南，并建立执行过程中的监督问责机制，将减负主体工作职能、执行情况、执行成效等纳入问责考核体系之中，综合考量减负成效，避免各执行主体因受困于绩效观而选择性执行。只有通过权力监督，才能打破层级间信息不对称的壁垒^[19]，实现教师减负进度的公开透明，有效杜绝在执行过程中存在的各执行机构主体功能发挥不充分、职责越位、错位或者不到位等问题。二是地方政府、中小学校等执行主体之间需建立减负信息共享机制。例如，通过制定中小学教师减负工作信息共享协议、建立政府教育主管部门与中小学校的协同减负工作平台，共享中小学教师减负状态数据信息，确保为实时同步减负工作提供依据。此外，由地方政府统筹制定各执行机构协同减负工作方案，包括教师减负工作目标、工作计划、协作方式等，确保协同减负工作有序进行。例如，通过定期会议、工作报

告等方式,及时总结和调整协同减负工作方案;通过加强教师减负协同工作的监督和评估,及时发现协同减负过程中的实际问题,监督和评估的结果及时向政策制定方、主管部门及中小学校反馈,促进教师减负政策及其执行机制的不断优化。

(三)提升目标群体的认同度,拓展教师减负政策的参与路径

我国中小学教师减负政策的落地,有赖于目标群体的一致认同、紧密配合与广泛参与。因此,强化中小学校及其教师对减负政策的理解与认同,并号召各方参与其中,能够有效化解政策执行过程中因认知偏差和配合匮乏而产生的强大阻力。具体而言,一是政府应着力解决教师减负后中小学校可能面临的现实困境。事实上,我国中小学教师减负从来不只是教育政策问题或教育改革问题。长期以来,中小学校师资短缺问题较为突出,编制名额不足、行政人员紧张等问题导致教师非教学任务多、行政工作压力大。由此,政府应将中小学教师减负政策置于更大的改革发展背景中,统筹中小学教师编制指标,并运用员额制、购买服务等多种形式满足中小学校用人需求,缓解中小学教师减负政策执行后面临的师资不足现象加剧等重点问题,从而解决中小学校的后顾之忧,增强其对教师减负政策的认同与信任。二是在减负政策及其实施细则制定过程中,政府应积极引导学校、教师等利益相关方参与其中,加强政策研究者、决策者、执行者和目标群体之间的深度沟通与合作,以参与式表达诉求提高各方的政策认同感。例如,教育主管部门可与学校共建教师工作负担调查小组,充分了解中小学校一线教师职业负担状况,形成相应的调查报告为政策制定提供参考,或者选举一线教师直接参与地方减负政策的制定过程。实际上,参与的过程就是宣传的过程,教师、学校的主动参与有利于激发其在政策执行过程中的主人翁意识,使其在减负过程中的角色由被动接受者转变为主动的行动者和宣传者。此外,中小学校应积极开展教师减负政策研讨活动,准确解读与宣传政策,凝聚广大教师的共识,并通过教师待遇的逐步提升强化教师的政策认同。

(四)重塑社会生态环境,构建教师减负政策的文化支持

在教师与工作负担的调节变量中,社会文化是教师负担的最末端制造者,也是教师负担内容变化的长效影响机制^[20]。社会文化减负是教师减负的奠基工程,构建文化支持型社会环境,有助于从根本上保障教师减负的有效推进。一方面,引导社会

大众对教师职业期待理性化是重塑中小学教师减负政策环境的重要路径。当前社会大众对于优质教育的追求,使“教育功能无限论”“教师职责边界无限论”盛行,教师角色趋于神化。只有认识到教育功能的有限性,才能把对学校教育的高期望、对教师的高要求降下来^[21]。由此,政府应充分利用新闻媒体和社会舆论的力量,加大对中小学教师减负的政策宣传,提高社会对教师减负政策的正确理解,引导社会大众尊重教师职业、理解教师工作,科学、理性地看待教师减负问题,破除“超前教育”“剧场效应”“抢跑文化”等功利化教育思想^[22],净化教师减负政策执行环境。另一方面,营造多元参与的育人环境,为教师减负政策提供积极的社会环境支持。例如,在政策支持之下,探索建立家校社协同育人机制。学校要在协同育人中发挥主导作用,面向家庭对家长开展科学的家庭教育指导,引导家长履行家庭教育责任,并积极参与到教师减负的工作之中。例如通过家校交流对接会、学校开放日、家长讲堂等活动,加强教师减负政策宣传和对该家的家庭教育指导服务,致力于破除唯分数论的畸形教育观,抵制短视化的教育内卷,做教师减负和学生减负工作的坚实后盾。与此同时,充分整合社会资源、调动社会力量参与教师减负工作是减负政策有效执行的重要方式。例如,针对当下中小学课后延时服务等衍生出的现实问题,学校可联合少年宫、文化馆等社会资源,亦可通过返聘退休教师或召集社会志愿者等多种途径拓展课后服务渠道,为教师减负政策执行提供多元协同的支持性环境。

参考文献:

- [1]董辉,刘许,张海蓉.教师的工作负担、角色异化与减负治理[J].教师教育研究,2022(05):64-70.
- [2]葛新斌,叶繁.教师减负的博弈困境及其破解之道[J].教育发展研究,2020(20):46-52.
- [3]李祥,周芳,蔡孝露.中小学教师减负政策的价值分析:权利保障的视角[J].现代教育管理,2021(07):62-69.
- [4]王厚红.地方政策如何回应中小学教师的“减负”诉求——基于70份地级市政策文本的分析[J].上海教育科研,2023(03):6-14.
- [5]SMITH T B. The policy implementation process[J]. Policy sciences,1973(02):203.
- [6]付睿.论中小学教师减负[J].河北师范大学学报(教育科学版),2019(02):13-16.
- [7]李祥,刘莉.中小学教师减负政策的地方响应及其执行反思[J].现代基础教育研究,2022(02):5-13.

[8]汪霞,余林玉. 利益相关者视角下我国“双减”政策执行困局与破解路径——以武汉市武昌区各政策主体执行为例[J]. 上海教育科研,2022(12):12-18.

[9]万迪欣,井禹潮. “双减”背景下义务教育优质均衡发展的实践研究[J]. 中国教育学刊,2023(03):23-27.

[10]张家军,闫君子. 中小学教师负担:减与增的辩证法[J]. 教育研究,2022(05):149-159.

[11]李廷洲. 教育政策执行保障体系研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,2020:64.

[12]董辉,刘许,张海蓉. 教师的工作负担、角色异化与减负治理[J]. 教师教育研究,2022(05):64-70.

[13]钟昌标,于东平. 政治信任、情绪感染与政策执行[J]. 浙江工商大学学报,2020(04):85-96.

[14]张家军,闫君子. “道”“器”融合:教师减负的技术旨归与实现路径[J]. 中国电化教育,2022(12):68-73,83.

[15]代薇,谢静,崔晓楠. 赋权与增能:教师参与课后服务“减负增效”路径研究[J]. 中国教育学刊,2022(03):35-40.

[16]张家军,陈苗. 中小学教师减负的系统分析与行动路径[J]. 南京社会科学,2022(04):143-152.

[17]钟芳芳,朱小蔓. 论当代教师道德生活的困境与自主成长:基于情感自觉的视角[J]. 教师教育研究,2016(06):1-6.

[18]边玉芳,张馨宇. 新时代我国学校家庭社会协同育人的问题与对策研究[J]. 中国电化教育,2023(02):40-46,54.

[19]方红,夏晶怡. 乡村教师补给政策执行偏差与破解策略——基于史密斯政策模型分析[J]. 当代教育论坛,2022(04):100-110.

[20]龙宝新,周莎. 中小学教师工作负担治理路径研究[J]. 贵州师范大学学报(社会科学版),2022(05):64-74.

[21]李跃雪,赵慧君. 中小学教师工作负担异化的生成逻辑与治理思路[J]. 教师教育研究,2020(03):67-72.

[22]杨小微,文琰. “双减”政策实施研究的现状、难点及未来之着力点[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(04):25-38,2.

(责任编辑:刘新才)

Execution Bocking and Promotion Strategies of the Burden Reduction Policy of Primary and Secondary School Teachers

——The Analysis Based on Smith's Policy Implementation Model

YE Xiaoli^{1,2}, XIA Lingli¹

(1 Anhui University, Hefei, Anhui 230039, China;

2 Xiamen University, Xiamen, Fujian 361001, China)

Abstract: The effective implementation of the policy of reducing the burden of primary and secondary school teachers is an important prerequisite for clarifying the professional rights and responsibilities of teachers, safeguarding their physical and mental health and creating a good education and teaching environment for them. Based on Smith's policy implementation model, this study systematically discusses the implementation process of burden reduction policy for primary and secondary school teachers from four dimensions: policy ontology, implementation agencies, target groups and policy environment. The results show that the implementation of the current burden reduction policy for primary and secondary school teachers is delayed by internal restrictions of the policy ontology, the lack of motivation of the implementation institutions restricts the implementation efficiency, the target group identity crisis removes the motivation of implementation, and the traditional cultural habits of the society weaken the implementation. In order to achieve the ideal effect of policy implementation, we should explore and optimize the design of policy system in the future, and lead the direction of action of teachers' burden reduction policy. Clarify the powers and responsibilities of the executive agencies, improve the coordination mechanism of teachers' burden reduction policy; To enhance the target group identity, expand the path of teachers' participation in the burden reduction policy; Reshape the social ecological environment and construct the cultural support of teachers' burden reduction policy.

Key words: primary and secondary school teachers burden reduction policy; Smith policy implementation model; policy implementation; coordination mechanism; cultural support

双因素理论视角下新生代乡村幼儿教师 “留与流”的扎根研究

张阿赛, 谢延龙
(宁夏大学, 宁夏 银川 750021)

[摘要]乡村幼儿教师“留不住”是制约乡村学前教育高质量发展的短板。基于双因素理论视角,采用扎根研究,围绕“过去—现在—未来”的研究主线,从个体角度刻画新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹。研究发现:“过去”,在保健、激励和情感因素的影响下,新生代乡村幼儿教师经历了离职倾向事件产生时的“冲动与隐忍”、发展中的“弱化与消解”、结尾处的“无奈与迷茫”;“现在”,在内外干预措施的影响下,新生代乡村幼儿教师选择了受制于外的“长期留”和普遍的“暂时留”的职业生存策略;面临现实与理想的“两难”,“未来”的个人职业转向为隐性的“长期流”和显性的“迟早流”。新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹背离了“留得住”的政策目标,而实现“目标契合”的关键在于健全幼儿教师队伍稳定长效发展的机制。

[关键词]双因素理论;新生代乡村幼儿教师;目标背离;“留与流”;扎根理论

[中图分类号]G451.7 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0060-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.009

一、问题的提出

《“十四五”学前教育发展提升行动计划》明确指出“健全幼儿园教师配备补充”^[1],构建稳定的乡村幼儿教师队伍是推动乡村地区学前教育高质量发展的关键。学者们从不同视角分析乡村幼儿教师队伍的稳定性问题:一是离职倾向视角,基于有调节的中介效应分析社会支持^[2]、组织公平感^[3]、工作压力^[4]等对乡村幼儿教师离职倾向的影响;二是职业倦怠视角,主要通过问卷调查法对乡村幼儿教师的职业倦怠特点^[5]、现状及影响因素^[6]等进行分析;三是职业认同视角,有学者

基于社会交换视角对乡村幼儿教师的职业认同进行了调查研究,发现社会交换失衡导致乡村幼儿教师对职业的接纳度不高^[7]。乡村幼儿教师队伍稳定性相关研究取得了一定成果,但仍有较大的研究空间:一方面,从个体角度出发,通过扎根研究深入刻画新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹。已有研究多采用问卷调查法,缺乏对新生代乡村幼儿教师“留与流”发展轨迹内在发生机制、变化和细节的剖析。另一方面,以双因素理论为分析视角,关注保健与激励因素如何互动影响新生代乡村幼儿教师的稳定性。已有研究缺乏某一理论视角下跨学科的一般性理论解释,缺乏

[收稿日期]2023-07-26

[基金项目]宁夏第六届基础教育教学课题“乡村振兴战略下农村学前教育高质量发展的路径研究”(项目编号:JXKT-JP-06-023)。

[作者简介]张阿赛(1987-),女,山东淄博人,宁夏大学教师教育学院博士生,宁夏师范学院副教授;主要研究方向:民族教育、学前教育。谢延龙(1973-),男,河南南阳人,宁夏大学教师教育学院教授,博士生导师;主要研究方向:教师教育、德育教育。

对多种影响因素间互动和联系的关注。面对“两难”境况所选择的个人职业发展方向。

双因素理论为本文提供了强有力的理论支撑。20 世纪 50 年代美国心理学家、管理理论家弗雷德里克·赫茨伯格(Frederick Herzberg)认为“发现并强调能让人快乐的事情，发现并消除让人不快乐的事情，是非常值得去做的。”^[8]他致力于创造性地完成了这件“事情”，主张在好的保健(外部回报)与增强激励(内部驱动)的共同作用下才能使工作态度向好的方向发展，促进工作效率的提升。只有消除了让新生代乡村幼儿教师不快乐的事情，并强调让其快乐的事情，他们才能“留得住”。双因素理论对本研究的启示包括：一方面，该理论主要采用半结构访谈法，围绕满足个体需求的目标因素开展研究；另一方面，有学者指出该理论忽视了双因素是相互联系并能相互转化的，弱化了情感因素的助推作用^[9]，在反思其不足的基础上开展扎根研究，使理论对话成为可能。本文基于双因素理论视角刻画新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹，全面展现新生代乡村幼儿教师“过去”离职倾向事件的产生、经过、结尾的展开过程及其影响因素，准确认识“现在”不同于预措施下所采取的职业生涯策略，深入探索“未来”

二、研究设计

(一)研究方法

本研究采用半结构访谈法，确保访谈问题围绕“过去－现在－未来”的研究主线展开，与此同时，被访谈者可选择性地回答或增加问题，实现真实、深层地对话。访谈内容主要涉及新生代乡村幼儿教师过去的离职倾向事件、现在的职业生涯策略与未来的职业发展方向，以及保健因素与激励因素如何影响其“留与流”。

(二)研究对象

为确保样本的多样性、代表性，采用目的性抽样的方式，选取了 12 位“90 后”新生代乡村幼儿教师。他们是我国西北地区乡村学前教育高质量发展的主力军，年龄区间为 24－29 岁，教龄为 1－7 年，都担任或曾担任幼儿园主班教师，3 位承担幼儿园行政工作，乡镇级和村屯级幼儿园各选取 6 名，其中 5 名在编教师均是全日制大学本科毕业，样本分布情况详见表 1。为方便统计与分析，对被访谈对象的姓名进行了匿名处理，部分背景信息进行了编码处理。

表 1 样本分布情况统计表

样本类型	背景代码及匿名	样本基本情况				
		年龄	学历	教龄	乡村工作时间	职称(职务)
乡镇园教师	XZ－志高(男)	26	本科	1 年	1 年	无(教师)
	XZ－家齐	29	本科	5 年	1 年	无(教师)
	XFx－思年	24	大专	3 年	2 年	无(教师)
	XFx－届一	26	大专	7 年	4 年	无(教师)
	XFz－乐天	25	大专	3 年	2 年	无(教师)
	XFy－固安	27	自考本科	6 年	4 年	二级教师
村屯园教师	CZ－飞飞	26	本科	2 年	2 年	二级教师(保教主任)
	CZ－近墨	26	本科	2 年	2 年	二级教师(后勤主任)
	CZ－护护	24	本科	2 年	2 年	二级教师(财务主管)
	CFx－志城	24	大专	2 年	1 年	无(教师)
	CFz－乡恋	28	大专	4 年	2 年	无(教师)
	CFy－絮飘	24	大专	2 年	1 年	无(教师)

注：XZ－志高、XZ－家齐是夫妻；X 代表乡镇园、C 代表村屯园、Z 代表在编、F 代表非在编、x 代表县聘乡用、z 代表政府购买服务、y 代表园聘。

（三）资料收集与编码

对乡镇、村屯两级幼儿园进行资料收集，避开了县级政府所在地的乡镇。采用陈向明本土化改造的三级编码程序（陈向明将斯特劳斯和科宾的程序化扎根理论编码简化为形成类属、明确核心类属、关联类属。）^[10]。一是形成类属。挑选乡镇园、村屯园各1名在编和非在编教师的访谈资料进行一级编码；随后用8名教师的访谈资料丰富类属，形成了11个类属及其属性和维度；接下来将类属纳入“过去－现在－未来”的时间维度，对照“双因素”的核心内容，形成了8个规范类属，如表2所示。二是明确核心类属。运用厘清故事线的技术勾勒出

新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹，并对故事进行概念化，寻找核心类属，将其概括为“目标背离”。三是关联类属。运用A（原因）、B（现象）、C（情境）、D（干预条件）、E（行动/互动）、F（结果）的关联模式，关联规范类属。在保健、激励、情感因素（A）的综合影响下，“过去”离职倾向事件（B）呈现出“发生－经过－结尾”的动态展开过程（C）；“现在”在内部、外部干预措施（D）下，当前他们普遍采用受制于外的“长期留”和普遍的“暂时留”的职业生存策略（E）；面对现实与理想的“两难”（F），“未来”选择“长期流”或“迟早流”的职业发展策略（E可能的行动/互动）。

表2 规范类属、类属及其属性和维度

规范类属	类属	属性	维度
保健因素	生活待遇	工资收入	职务工资、级别工资、绩效工资等
		生活补助	乡镇补贴、交通补助、生活补贴等
		社会保障	五险一金、食、宿、体检等
	工作环境	物质环境	硬件设备丰富性、安全性
		文化环境	集体文化生活、个人文化生活
		制度环境	科学性、公平性
激励因素	个人成就感	工作本身	工作挑战性、自主性、成效
		他人认可	领导、同事、幼儿家长、社会、亲朋认可
	职业发展	晋升机会	职称晋升、职务晋升
		学习成长	培训机会、园长或名师引领
情感因素	情感支持	个体与群体间的情感联系	师幼关系、同事关系、上下级关系、教师与幼儿家长关系
		个体情感的丰富与发展	家庭情感支持、乡村幼儿教育情怀
离职倾向事件	离职倾向	事件动态过程	开始、经过、结尾
干预措施	自我干预	离职成本	经济成本、时间成本
		职业抱负	期望水平、明确程度
		能力自评	工作能力、学习能力、专业能力
	外界干预	政策环境	有无编制、政策执行
		家庭生命周期	未婚、已婚、无小孩、有小孩
职业生存策略	“留”	“长期留”	积极地、消极地
		“暂时留”	积极地、消极地
职业发展策略	“流”	“长期流”	隐性流失
		“迟早流”	有计划、无计划
“两难”	理想与现实的“两难”	理想“难”实现	生活有保障、事业有成就和精神有归属
		现实“难”克服	生活待遇低、发展空间窄或情感支持弱

三、“过去”离职倾向事件的动态及影响因素

本研究采用事件序列法分析新生代乡村幼儿教师“过去”的离职倾向事件产生、经过、结尾的动态过程。根据赫兹伯格为事件序列设计的五个标准^[11]，确定离职倾向事件需要满足：围绕切实发生过的一个或一系列的离职倾向事件展开；由于离职倾向事件还在进行中，没有彻底离职；发生的时期是被访谈者考虑离职的时期；主人公必须符合正在从事乡村幼儿教育工作的取样标准；事件包含情境，并受该情境影响。通过对离职倾向相关“事件序列”的分析，研究发现保健、激励、情感因素综合推动事件动态发展，主要表现为事件产生后的“冲动与隐忍”、发展中的“弱化与消解”、结尾处的“无奈与迷茫”。

（一）离职倾向事件产生后的“冲动与隐忍”

在消极因素的影响下，以冲动与隐忍为代表的负面体验，是离职倾向事件产生的关键标志，主要发生在入职适应期和能力提升期。具体情形分为三类。第一类是环境困局型：在入职适应期，由于无法改变乡村环境的影响力量，新生代乡村幼儿教师囿于环境困局无法突围。艰苦的乡村工作环境加剧了新生代乡村幼儿教师的离职意向。一是乡村物质环境的落差。诚如“我被安排到学校旁边三公里多的一个小学教室住宿，环境一般，在路边特别吵”（XZ - 志高）。“村部园有四间破房，只可用一间，房内架的炉子。有好奇的村民翻墙看新老师，很吓人。老师和 13 个孩子的午餐提前自备，吃得不太好”（XZ - 家齐）。“教室离旱厕很远，冬天很冷”（CFx - 志城）。二是制度环境的不健全。“园里没有规章制度，完全按照领导想法处理问题，最多按规律办事”（XZ - 志高）。“我负责不熟悉的财务工作，没有制度保障，充满了不安全感”（CZ - 护护）。三是文化环境的衰微。“乡村生活单调、乏味”（CFx - 志城）。

第二类是发展隐忧型：在能力提升期，由于无法获得工作本身带来的成就感和学习成长机会，以及非在编教师职称晋升受阻，新生代乡村幼儿教师职业成长空间受限。消极的激励因素缺少赋能作用，一是工作无法带来成就感。“没啥挑战性，看不到啥未来”（XZ - 志高）。“校长觉得我们很闲，要求下班后必须去小学部帮忙，我们就是打杂”（XZ - 家齐）。二是缺乏学习成长的

机会。“自己一直在‘往外掏’，没有‘往内补’”（XFx - 思年）。“我分管保教，自己摸索着干，没有园长引领”（CZ - 飞飞）。三是专业成长环境差。对于少数寻求改变、主动自省的新生代乡村幼儿教师而言“难与优秀者为伍”，逐渐累积形成进取无力感，只有离职才能完成职业生命的逆转。“工作的第二个学期有了离职想法，因为我逐渐发现身边的同事素质普遍较低，有一种近墨者黑的感觉”（CZ - 近墨）。四是职称晋升受阻。对于非在编教师而言，职称晋升受阻成为个人职业发展最大的障碍。“政府购买服务的老师无法晋升职称”（CFz - 乡恋）。

第三类是情感匮乏型：在入职适应期，由于无法得到源自家庭或工作的情感支持，普遍陷入情感匮乏的困境。阿莉·拉塞尔·霍克希尔德（Arlie Hochschild）说，“微笑在她们脸上，但并不属于她们。”^[12]乡村幼儿教育工作需要教师付出体力劳动、脑力劳动和情绪劳动，与服务业劳动者类似的是，新生代乡村幼儿教师也会感觉到自己与自己情绪的距离感。“刚到园环境太差，第一次出现离职想法……第二次出现离职想法是从家里来上班，不停转车让我身心俱疲，就像‘候鸟’。面对孩子我脸上洋溢着微笑，但内心却是酸的”（CZ - 飞飞）。“如果工作环境充满爱，我会满心欢喜地留下，但现实不是”（CZ - 近墨）。“我已经不再喜欢小孩了”（CFx - 志城）。

在入职适应期，受消极的保健、情感因素的影响，形成了环境困局型、情感匮乏型这两种类型；在能力提升期，受消极的激励因素的影响，形成了发展隐忧型这一类型。需要注意的是，三种情形不是割裂的，而是复杂多变的，还有很多组态形式，如“环境困局 + 发展隐忧型”（XZ - 志高）、“环境困局 + 情感匮乏型”（CFx - 志城）、“发展隐忧 + 情感匮乏型”（CZ - 近墨）、“环境困局 + 发展隐忧 + 情感匮乏型”（CZ - 飞飞）。

（二）离职倾向事件发展中的“弱化与消解”

在积极因素的影响下，新生代乡村幼儿教师离职倾向趋于弱化与消解，具体情形可分为三类。第一类是生活待遇满足型：工资收入、生活补助、社会保障等保健因素的改善，逐渐消除了新生代乡村幼儿教师的“不快乐”，如“月工资 4100 元、绩效 530 元、乡镇补贴 600 元，住房补贴一年 4500 元。比非在编教师高出一半，比城市在编教师多 600 元乡镇补贴，而且五险一金缴

纳标准比较高”(XZ - 志高)。“扣掉五险,我月工资 2000 多一点。听说今年会提工资,还给乡村教师缴纳一金,我很期待”(XFy - 固安)。虽然非在编教师的生活待遇较低,但是很少遭遇酬劳匹配的不公平对待,如“考上县聘乡用的第一年每月 2200 元,今年涨到了 2500 元,最高可涨到 2800 元,其他收入五百多,有五险一金。村里工作不太忙,工作时间也不长,付出和收入是匹配的”(XFx - 思年)。

第二类是他人认可器重型:来自领导、同事、幼儿家长、亲朋等认可,增加了新生代乡村幼儿教师的“快乐”。访谈结果表明,一方面他人的认可器重主要发生在在编教师身上。“领导会交给我一些重要工作,我会帮大家修修电脑,同事们觉得我很热心”(XZ - 志高)。“某家长听说我这学期到村部,想把女儿送来”(XZ - 家齐)。“领导一年半就把我调成了中层”(CZ - 飞飞)。“家长听说我在编,态度明显变好”(CZ - 护护)。另一方面个别教师的认可并非源自乡村幼儿教育,而是兼任的小学工作。“本学期被派到小学,亲朋更愿对外说我是在编小学教师”(XZ - 志高)。“我带着的幼儿班共 35 人,还带四年级数学,能在全乡十几个班的数学比赛中拿到 1 - 2 名,大家都挺认可我的工作能力”(CFz - 乡恋)。无论他人的认可器重源自何处,在一定程度上,均发挥了激励作用。

第三类是良善情感联结型:新生代乡村幼儿教师与幼儿、同事地交往过程中,建立起的良善情感联结,成为弱化或消解离职意向进一步发展的积极情感因素。我国学者朱小蔓提出了情感文明理论,认为情感文明发生于良善情感联结的交往关系及其文明化。^[13]联结感是教师道德生活的基膜性情感,是一切道德生活的发祥地。^[14]师幼之间、同事之间建立起的联结感,为教师带来了归属感。如“疫情爆发期间,体验到了全校同舟共济,感觉二十几天前的离职冲动不成熟”(XZ - 志高)。“我在城市民办园工作过两年,比起城市孩子,我和乡村孩子的感情更好”(CFz - 乡恋)。“我十年前在这读小学,幼儿园是我小时候的小学改造的,孩子们打闹之处,都有我的小时候的回忆”(XFx - 思年)。

在积极的保健、激励和情感因素的影响下,分别形成了生活待遇满足型、他人认可器重型、良善情感联结型三种情形。需要注意的是,三种

情形不是割裂的,而是复杂多变的,还有很多组态形式,如“生活待遇满足 + 他人认可器重型”(XZ - 家齐)、“他人认可器重 + 良善情感联结型”(CFz - 乡恋)、“生活待遇满足 + 良善情感联结型”(XFx - 思年)、“生活待遇满足 + 他人认可器重 + 良善情感联结型”(XZ - 志高)。需要说明的是,当缺失激励赋能和情感支持,会出现一种不正常的保健激励状态,这一现象在非在编教师身上比较明显,如 XFz - 乐天表示,“伙食也很重要,现在所在乡镇幼儿园吃得好,所以心情好、有干劲。”

(三) 离职倾向事件结尾处的“无奈与迷茫”

在消极和积极的保健、激励、情感因素的共同作用下,新生代乡村幼儿教师“留”的行为背后,又产生了哪些心理上的无奈与思想上的迷茫?无奈与迷茫之后又会带来什么?一方面,心理上的无奈主要表现在,个人认为目前没有比这里更好的选择。如非在编教师表示“学的就是这个专业”,在编教师则表示“考入体制内太难”;已婚教师表示“为了家庭”,未婚教师则表示“为了生活”。面对诸多“无奈”,出现了受制于外的“长期留”、受制于外的“暂时留”(消极地“暂时留”)和寻求突围的“暂时留”(积极地“暂时留”)三种情形。另一方面,思想上的迷茫主要表现在,个人是否理性思考未来职业发展方向。主要表现在非理性的迷茫,受制于外部境况,丧失职业理想,被动地“随波逐流”;还表现在理性的迷思,勇于主动自省,重塑职业方向,主动地“自我寻变”。面对非理性的“迷茫”,出现了隐性的“长期流”和无计划的“迟早流”;面对理性的“迷思”,出现了有计划的“迟早流”。

四、“现在”职业生存策略及其干预措施

面临种种无奈和迷茫,内外干预措施的相互作用共同促成了当下不同的职业生存策略。此时,自我干预、外界干预作为决策中介被激活了。“自我干预”指教师对离职成本、职业抱负、能力水平的分析判断;“外界干预”指外部政策环境、家庭生命周期对教师职业发展的影响。从“留职意愿”和“工作态度”两个方面出发,可将当下的职业生存策略划分为积极地“长期留”、消极地“长期留”、积极地“暂时留”和消极地“暂时留”四种类型,详见表 3。接下来,我们展开对干预措施、职业生存策略的关联分析。

表 3 新生代乡村幼儿教师职业生存策略的类型

工作态度 留任意愿	积极进取	消极应对
长期留	积极地“长期留”，如 XZ - 家齐	消极地“长期留”，如 XFy - 固安
暂时留	积极地“暂时留”，如 XZ - 志高、CZ - 飞飞、CZ - 近墨、CZ - 护护、XFx - 思年、XFx - 屈一、CFz - 乡恋、XFz - 乐天	消极地“暂时留”，如 CFx - 志城、CFy - 絮飘

（一）受制于外的“长期留”

新生代乡村幼儿教师“长期留”的职业生存策略以受制于外的“长期留”为主，XZ - 家齐和 XFy - 固安就是典型代表。一方面，“长期留”表示新生代乡村幼儿教师有明确的终身留任乡村幼儿教育工作岗位的意愿；另一方面，“受制于外”表示选择“长期留”的新生代乡村幼儿教师主要受到外界干预，尤其是政策环境和家庭生命周期的共同干预。如 XZ - 家齐希望能和老公留在一个单位，宁静、清闲的乡村工作更有利于自己生育小孩，且有编制、待遇好；XFy - 固安则明确表示，“老公在农场工作，孩子 6 岁，在镇上读书，只能留这”，她对政策支持政策充满期待。令人担忧的是，没有一位被访谈的新生代乡村幼儿教师自主选择长期从事乡村幼儿教育教育工作。

内在干预措施如何作用于受制于外的“长期留”？集中表现在工作态度。一是积极地“长期留”。在自我干预下，部分新生代乡村幼儿教师选择了积极进取，如 XZ - 家齐对自己的工作能力充满自信，志在做“有良心的好老师”，呈现出积极进取的工作态度。二是消极地“长期留”。缺乏自我干预的新生代乡村幼儿教师则选择了消极应对，如 XFy - 固安对工作不积极，时常处于“躺平”状态，呈现出消极应对的工作态度。

（二）普遍的“暂时留”

新生代乡村幼儿教师普遍选择了“暂时留”的职业生存策略。一方面，“暂时留”表示新生代乡村幼儿教师有明确的临时留任乡村幼儿教育工作岗位的意愿；另一方面，“普遍”表示，选择“暂时留”的新生代乡村幼儿教师人数众多。本研究中就十位被访谈者明确表达了只是暂时留任目前工作岗位，且在内外干预措施的共同作用下选择了“暂时留”。如 XZ - 志高表示，“我不可能再考一次编制，不能再承受那种时间成本、精力耗费，而且很难平衡好家庭、工作和备考的关系。计划未来彻底

转到小学岗……发展前景好”。不难看出在已婚无小孩的家庭生命周期、编制少的政策环境等外界干预和离职成本、能力自评、职业抱负等自我干预的共同作用下，志高老师选择了暂时留。

内外干预措施又是如何作用于“暂时留”的工作态度呢？一是积极地“暂时留”。在自我与外界干预的共同作用下，部分新生代乡村幼儿教师选择了积极进取。如 CZ - 合越(借用林小英的“相片合成”方法，聚焦专业背景、工作环境、职业经历相似的 CZ - 飞飞、近墨、护护，建构出合越教师)表示，“相较于同龄人，刚毕业就考上编，已经算运气不错，要努力做好当下。作为中层，分管的工作极具挑战性，不熟悉财务、不知道食材出入库的细节问题、不擅长幼儿园特色课程的设计等。我的专业素养决定了必须服务好幼儿，努力做好分管工作。”基于对学习能力的自评，CZ - 合越老师将毕业后考取编制视为“运气”，虽然对自己的学习能力充满不自信，但她珍视靠运气得来的编制，且具备最基本的“爱孩子”的专业素养，能用专业化的积极态度应对所遇到的挑战。令人欣喜的是，访谈结果显示，在内外干预措施的共同作用下，多数乡村幼儿园教师选择积极地“暂时留”，详见表 3。二是消极地“暂时留”。在偏离本职业成长的自我干预和偏重保健的政策环境的共同作用下，部分非在编的新生代乡村幼儿教师选择了消极应对。CFx - 志城表示，“去年入职不久，就遇到了疫情爆发，经常放假。反正放假也有工资，还能备考公务员，转眼就到了这学期”。从自我干预看，志城老师有较高且明确的转行抱负，志在通过公务员考试彻底脱离乡村及幼儿教育行业，选择消极应对乡村幼儿教育教育工作；从外界干预看，政策执行上生活待遇的改善，暂时留住了志城老师，但同时助长了消极的工作态度。再如 CFy - 絮飘表示，“我是学前专业，不会其他的，能够做的也就只有这份赚钱的工作。再说只要不出安全问题，干多干少、干好干坏没啥区别”。

五、“两难”及“未来”职业转变方向

无论新生代乡村幼儿教师选择“长期留”还是“暂时留”的职业生存策略，均面临相似的“两难”。一方面，生活待遇低、发展空间窄、情感支持弱的现实困境“难”克服。具体表现在即使是在编的新生代乡村幼儿教师也对目前低于乡村小学教师的待遇不满，在编教师职务晋升空间狭窄和非在编教师职称晋级受阻，外界给予的情感支持不足以及乡村幼儿教育情怀缺失等几方面。正如 XZ - 家齐提到的“我们是校长负责制，只有 7 个幼儿教师，执行园长就是摆设，没啥可晋升的。比起乡村小学老师，我们不仅工资低一等，还得不到应有的尊重。我不喜欢和小学老师打交道，他们的姿态总是高人一等”。另一方面，生活有保障、事业有成就和精神有归属的共同愿景“难”实现。在谈到“理想中的乡村幼儿教师”时，老师们畅所欲言，“不受制于小学管理”“环境好一点”“提高待遇”“伙食要好”“有学习和发展平台”“城市园在创设特色种植区、养殖区，反倒乡村没了乡土气息，我希望能带孩子们探索自然”“家长能关心一下孩子”“得到领导的关注、鼓励”“爱孩子，带好孩子”……XFy - 固安老师的一句“理想难以实现”，道出了被访谈者的一致心声。面对现实与理想的“两难”，他们选择隐性的“长期流”或显性的“迟早流”。

（一）隐性的“长期流”

消极的“长期留”带来了隐性的“长期流”问题，会出现教师本人愿意长期留在乡村幼儿教育工作岗位，但没有充分履行或没有履行岗位职责的现象。正如 CZ - 近墨提到的，“反倒是‘低素质’老师愿意长期留，他们家在附近，‘躺平’就能赚到钱，轻松完成养家糊口的任务”。对于受制于外“长期留”的新生代乡村幼儿教师群体而言，消极的“长期留”必然带来“隐性流失”问题。

（二）显性的“迟早流”

与当下普遍的“暂时留”相契合的是未来显性的“迟早流”。从计划性上看，显性的“迟早流”包括有计划的“流”和无计划的“流”。一是有计划的“流”，即能够理性规划未来职业转向。如 XZ - 志高表示，“最多干到编外人员就可胜任的行政园长，没有挑战性。上学期我兼任小学体育老师，本学期我基本在小学部，计划彻底转小学岗，毕竟薪酬福利待遇高，发展前景好，还比城市幼儿教师任务轻”。志高老师曾追求“当园长”，但发现“当乡

村园长没挑战”，在对比城市幼儿教师、乡村幼儿教师、乡村小学教师的工作优缺点之后，他选择了有计划转到“乡村小学岗”。再如 CFx - 志城表示，“虽然没啥发展前途，但空闲时间充足，我打算在这用两年时间考公，彻底脱离这个行业，到城市工作”。在乡村幼儿教师支持政策的保障下，志成老师们稳中求变成为可能，生活待遇的不断提升为其“体制内转行”提供了充足的“后勤保障”。二是无计划的“流”，即未对未来职业转向进行规划。比如 CZ - 合越谈到，“到目前我不打算在此扎根。我关注每年的公务员、事业编考试，但太难啦！我也希望尽快找到‘另一半’，把我带走！现在只有好好工作，取得领导赏识，找机会调到城市园”。未来家庭生活、个人能力、调动机会的不确定性造成合越老师职业转向的无计划性。再如 CFy - 絮飘表示，“去年上半年，园长解聘了 5 个园聘老师，9 月份又新进了 3 个园聘和 2 个政府购买服务老师。我说不定什么时候也被解聘了，看领导心情。被解聘也无所谓，再找个园”。当前政策环境之下非在编教师尤其是园聘教师的身份地位过低，导致“随意流出”，乡村幼儿园聘用教师的门槛过低，导致“随意流进”。

六、结论与建议

通过刻画新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹，逐渐呈现了本研究的“核心类属”——“目标背离”，即新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹背离了“留得住”的政策目标。新生代乡村幼儿教师“过去 - 现在 - 未来”“留与流”的个体心理与行为动态，看似是微观无迹可寻的个体事件，却影响着宏观政策目标的达成。无论是过去离职倾向事件带来的“冲动与隐忍”“无奈与迷茫”，还是现在“长期留”和“暂时留”的职业生存策略，亦或未来“长期流”和“迟早流”的职业转变方向，都背离了乡村幼儿教师“留得住”的政策目标。

建设稳定的乡村幼儿教师队伍需要着力于个体职业发展目标与“留得住”政策目标的契合，即“目标契合”。“留得住”政策目标的实现与乡村幼儿教师个体职业目标相关联，只有个体目标与政策目标的方向一致，才能实现政策目标。链接政策目标与个体目标的不是制度——政策文本，而是行动——政策执行。机制强调制度的运行方式^[15]，政策执行关注政策的动态管理实施，因此行动的关键在于机制的完善和健全。如何解决“目标背离”，实现

“目标契合”?关键在于健全幼儿教师队伍稳定长效机制。一是完善保健机制。为实现待遇留人,需要重点提高非在编教师的工资收入、生活补助、社会保障水平;努力改善乡村幼儿教育工作的物质环境,不断丰富集体文化生活,营造科学、公平的制度环境。二是健全激励机制。为实现事业留人,需要进一步优化编制管理机制,建立基于专业水平的乡村幼儿教师退出机制等;优化职称评聘机制,借鉴部分县(区)“县聘乡用”教师职称晋升办法,打通优秀非在编教师的职称评聘通道;创新专业发展机制,发挥乡村园长、骨干教师的引领示范作用,根植乡村幼儿教育,组织开展专业化培训,构建“园本教研”共同体,畅通城乡幼儿教师的双向流动渠道等;完善荣誉激励机制,发挥专业分级荣誉表彰与乡村幼儿教育本身的外部与内部激励作用,发挥政治激励(如为优秀乡村幼儿教师提供政治成长空间)、物质激励(如子女教育、定期疗养、职称/职务晋升等)、精神激励(如荣誉称号)的综合作用。三是建立关怀机制。为实现感情留人,需要组织开展园领导联系教师、心理健康教育、走访慰问、家长沙龙等活动,增强个体与群体间的情感联系;家庭生命周期十分重要,工会、妇联等群众组织通过搭建乡村青年交流平台,关心帮助新生代乡村幼儿教师解决婚恋问题,促进个体情感的丰富与发展;厚植乡村幼儿教育情怀,避免过度依赖物质留人。

将宏观层面“留得住”的政策目标与微观层面新生代乡村幼儿教师“留与流”的发展轨迹相结合,有一定的理论与实践价值。在理论上,运用扎根研究范式,归纳出“目标背离”的核心类属;将保健因素重新分解与归类——人际关系被纳入到情感因素中,主张不同因素之间的作用可相互转化——保健因素(如吃得好)会产生激励作用、激励因素(如职称晋级)会产生保健作用。在实践上,通过全面详尽呈现新生代乡村幼儿教师“过去—现在—未来”的职业发展轨迹,使认识和了解“留与流”现象的个体内在心理和外在行为的变化过程成为可能,有助于全面掌握不同影响因素及其作用机理。但是在关注新生代乡村幼儿教师“稳”的问题时,对“引”“育”的问题有所忽略,期待在引起其他研究者共鸣的同时,能够进一步深化研究。

参考文献:

- [1]教育部等九部门.关于印发《“十四五”学前教育发展提升行动计划》和《“十四五”县域普通高中发展提升行动计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/202112/t20211216_587718.html,2021-12.
- [2]唐文雯,苏君阳,吴娉,孙芳.农村幼儿教师社会支持与离职意向的关系研究——以职业承诺为中介变量[J].教师教育研究,2015(06):66-71.
- [3]叶宝娟,符皓皓,雷希,游雅媛,陈佳雯.组织公平感对农村幼儿教师离职倾向的影响:有调节的中介模型[J].中国临床心理学杂志,2018(05):1030-1033.
- [4]王涛,李梦琢,刘善槐,张雪.乡村振兴背景下农村幼儿教师离职倾向的影响机制研究——基于有调节的中介效应分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2022(06):82-96.
- [5]李悠,张晗.农村幼儿教师职业倦怠的特点及其与主观幸福感的关系[J].中国成人教育,2014(08):115-117.
- [6]陈建国,叶运莉,李卉,张容,陈宇琪,赖晋锋,刘娅.四川省农村幼儿教师职业倦怠现状及影响因素分析[J].中国职业医学,2019(06):723-726,731.
- [7]蔡红梅,谢雅倩.社会交换视角下乡村幼儿教师的职业认同研究[J].当代教育与文化,2020(05):80-87.
- [8][11][美]弗雷德里克·赫茨伯格,伯纳德·莫斯纳,巴巴拉·斯奈德曼.赫茨伯格的双因素理论[M].张湛,译.北京:中国人民大学出版社,2009:2.
- [9]朱炳文.双因素理论视野下欠发达地区人才队伍稳定机制的构建[J].内蒙古大学学报(人文社会科学版),2010(06):28-31.
- [10]陈向明,王富伟.高等学校辅导员双线晋升悖论——一项基于扎根理论的研究[J].教育研究,2021(02):80-96.
- [12][英]安东尼·吉登斯,菲利普·萨顿著.社会学(第八版,上册)[M].李康,译.北京:北京大学出版社,2021:26.
- [13]王坤,朱小蔓.情感文明:教师育人素养的关键价值尺度[J].中国教育学刊,2019(05):75-76.
- [14]钟芳芳,朱小蔓.论当代教师道德生活的困境与自主成长:基于情感自觉的视角[J].教师教育研究,2016(06):1-6.
- [15]陈景彪.我国科技创新人才体制机制的改革与完善[J].行政管理改革,2022(09):53-61.

(责任编辑:姜佳宏)

Grounded Research on “Staying or Leaving” of the New Generation of Rural Preschool Teachers from the Perspective of Two-factor Theory

ZHANG Asai, XIE Yanlong

(*Ningxia University, Yinchuan, Ningxia 750021, China*)

Abstract: Rural preschool teachers “can not stay” is restricting the high-quality development of rural preschool education. Based on the perspective of two-factor theory, adopted qualitative research, The main line of research around “past-present-future”, described “Staying or Leaving” developmental trajectories of rural preschool teachers from an individual perspective. The study found that: “Past”, under the influence of health, incentive and emotional factors, rural preschool teachers experienced the “impulse and forbearance” in the occurrence of turnover intention event, the “weakening and digestion” in the development, and the “helplessness and confusion” in the end; “Present”, their career survival strategies are dominated by the external “long-term stay” and the universal “temporary stay” with internal and external interventions; face the “dilemma” between reality and ideal, the “future” individual career shifts to an implicit “long-term leaving” and an explicit “sooner or later leaving”. “Staying or Leaving” developmental trajectories of rural preschool teachers deviate from the policy goal of “can stay”, and the key to achieve “goal alignment” is to improve the stable long-term mechanism of preschool teachers.

Key words: two-factor theory; the new generation of rural preschool teachers; goal deviation; “staying or leaving”; grounded theory

(上接第 52 页)

The Construction of Assessment Index System of Primary and Secondary School’s Teacher Training from the Perspective of Effectiveness Evaluation

DING Yunhua^{1,2}, FAN Yuanbo¹

(1 *Jiaying University, Meizhou, Guangdong 514015, China*;

2 *Huazhong University of Science and Technology, Wuhan, Hubei 430074, China*)

Abstract: To construct a scientific and reasonable, hierarchical and quantitative assessment index system is one of the bottlenecks to be broken through in the current evaluation of teacher training in primary and secondary schools. On the basis of Kirkpatrick four-level evaluation and its extended model, this study constructs the effectiveness assessment index system of primary and secondary school’s teacher training by means of consultation and questionnaire survey. According to the results of the survey, the current focus of teacher training evaluation is still focused on the response level and the learning level, and there are some differences between teacher developers and front-line teachers in primary and secondary schools on teacher training evaluation: Teacher developers, as “trainees”, pay more attention to whether participating teachers apply the training knowledge they have learned into their daily work practice, while front-line teachers, as “trainees”, pay more attention to whether training can bring knowledge growth and whether training is conducive to professional title promotion. In the end, the study puts forward the improvement strategy of primary and secondary school teacher training based on effectiveness evaluation, in order to provide reference for further improving the effectiveness of primary and secondary school teacher training.

Key words: teacher training; teacher professional development; assessment index; training effectiveness

义务教育教师交流轮岗政策实施的困境审视与路径优化

梁敏诗, 田 静
(云南师范大学, 云南 昆明 650550)

[摘 要]实现城乡教育一体化以推动义务教育的优质均衡发展, 难点在于深化乡村地区的教育改革, 其中城乡师资配置不均衡不充分已成为当前着重关注并亟须解决的现实问题。教师的交流轮岗, 有利于促进教师的专业发展, 保持组织场域的教学活力, 但随着政策的纵深推进, 政府、学校、教师等政策推动者之间存在着利益诉求协调困境。基于此, 从中央政府——强化利益表达与协商的多维性政策设计、地方政府——借力乡村振兴为教师“留得住”的利益保障兜底、学校——营造“能动、想动、持续动”的场域生态、教师——注重自身内生韧性的培植与环境适应性的培养等 4 个维度, 为当前教师交流轮岗的路径优化提供可能的建议与参考。

[关键词]教师交流轮岗; 师资均衡配置; 优质均衡; 教育改革
[中图分类号]G625 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0069-08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2023.05.010

影响教学质量提高与教育发展的核心要素之一一是师资力量。教师交流轮岗作为一项促进城乡教育融合发展的重大举措, 是指为了促进师资合理且优化的配置, 由县级教育行政部门与其他部门协同推进的, 教师在城镇与乡村、优质校与薄弱校之间进行有序流动的政策, 是一次政策规约下的教师集体行动、学校协调下的师资配置、教师参与下的专业知识共享的综合性改革。

早在 1996 年, 我国就提出了“教师定期交流”的基本思想。到 2014 年, 教育部等三部门联合颁发的《关于推进县(区)域内义务教育学校校长教师交流轮岗的意见》为教师交流轮岗提供了新的政策语境, 首次提及通过“县管校聘”的举措破除教师流动管理中的体制障碍, 明确表示“用 3

至 5 年时间实现县(区)域内校长教师交流轮岗的制度化、常态化, 率先实现县(区)域内校长教师资源均衡配置”, 进而盘活城乡师资存量^[1]。此后, “县管校聘”多次出现在国家政策中, 对教师激励保障、编制配置、存量调整等问题作了更为细致的规定。各地也相继协同推进教师交流轮岗与“县管校聘”改革, 着力为教育基础薄弱的地区注入更多的生机与活力, 这在一定程度上基本解决了乡村教师数量匮乏的问题。广东省为加强教师统筹管理与建立县域内城乡教师流动的刚性约束机制, 于 2017 年出台了《关于推进中小学教师“县管校聘”改革的指导意见》, 明确了县域内每年义务教育阶段教师城乡交流人数占教师总数的比例不得低于 5%^[2]。截至 2018 年 10 月 31 日,

[收稿日期]2023-05-12
[基金项目]国家社会科学基金西部项目“云南省跨境经济合作区人力资源供需形势与优化配置研究”(项目编号: 16XSH011)。
[作者简介]梁敏诗(1998-), 女, 广东肇庆人, 云南师范大学教育学部硕士生; 主要研究方向: 基础教育、中外比较研究。田静(1971-), 女, 四川凉山, 教育学博士, 云南师范大学教育学部教授; 主要研究方向: 农村教育、民族教育。

广东省已有 79 个县(市、区)出台了具有地域特色的实施办法,其中韶关市通过“校内聘任”“跨校竞聘”“组织调剂”等方式鼓励教师向乡村学校、薄弱学校的有序流动^[3],有效解决了城市教师“调剂难”、乡村学校“缺教师”“超编”等师资结构性矛盾突出问题。2022 年教育部联合八部门出台的《新时代基础教育强师计划》,进一步明确“深入推进‘县管校聘’改革”,将“重点加强城镇优秀教师、校长向乡村学校、薄弱学校流动”作为配置高质量专业化的乡村师资、构建高位均衡的义务教育服务体系的重要举措,并指出到 2035 年,通过合理分布教师队伍等方式以基本满足义务教育发展需求^[4]。二次分配形式的教师交流轮岗的确使乡村教师资源的配置结构得到优化,这亦是不断缩小城乡教育差距的关键之举。但值得注意的是,随着教师交流轮岗政策的纵深推进,在一些地方,政策成为管理者假公济私、惩罚刺头教师,维护学校利益、遣散能力薄弱教师,捏“软柿子”、指派老实教师的具体实践^[5],继而使教师交流轮岗的政策执行陷入失真的尴尬境地。

从既有研究来看,当前学术界针对教师交流轮岗的研究大致可归为以下几种类型:教师交流轮岗政策改善型研究、教师交流轮岗实践问题探索型研究和国外教师流动经验借鉴型研究^[6]。有学者从能量理论视域^[7]、政策工具^[8]来宏观分析教师交流轮岗政策;有学者基于推拉理论视域^[9]分析教师参与流动的意愿,借用陌生人社会学理论^[10]分析轮岗教师的身份建构,或通过实证研究^[11]论证工资待遇与教师“留得住”的关系;也有学者基于法律演化的视角^[12]对日本中小学教师流动的政策体系进行研究。概括来说,研究内容更多是从宏观层面围绕政策的顶层设计以及政策落地所涉及的问题进行阐述、分析,而聚焦到教师交流轮岗中各利益主体的深入研究是有所缺乏的,忽略了学校和教师的利益补偿与流动诉求,在构建教师交流轮岗分析模型的理论与方法上亦陷入了同质化境地。由此,本研究从政府政策规约、学校场域生态、制度保障等方面审视教师交流轮岗政策执行中所涉及利益主体的博弈困境,有助于在充分考虑与平衡协调政策利益相关者现实诉求的同时,促进教师流动改革往健康、持续的方向发展,以期为当前教师交流轮岗的路径优化提供可能的建议与参考。

一、教师交流轮岗政策实施必要性的人才流动理论阐释

(一)人才流动理论

人才流动概念源于管理学,指的是基于社会分工逐渐细化的发展背景下,人才在场域之间流动、组织部门之间变动,或是个体工作状态发生变化的一种现象。当前人才流动理论的研究更多是针对个体层面与组织层面,其中具有代表性的是库克的创造力曲线理论与卡兹的组织寿命理论,它们从个体创造力的激发和组织活力的保持两个角度进行分析,结合数据与曲线图有力地论证了人才流动的必要性。

库克以进入社会工作的研究生为研究对象,对他们的创造力发挥情况进行数据统计,并描绘出一条曲线,被称之为库克创造力曲线。该理论指出,个体在某个场域中,其创造力会随着工作年限的增长而发生变化,并存在最佳的时间段。前期的创造力是呈现一个不断增长的态势,当到达顶峰点之后,逐渐衰减而达到固定值,若环境创设与内容仍然保持稳定,个体的创造力会急剧地下降。这说明,人才需要在不断地流动中激发与保持自身创造力,并找到最适合才能发挥的组织场域。

卡兹的组织寿命曲线表明,一个稳定组织的最佳产出时间段是 1.5 至 5 年。超过 5 年,组织的产出模式会因为个体的思维定势而陷入固化境地,组织内部的认知交流效率亦会降低且出现同质化现象,活力逐渐弱化;而低于 1.5 年时,由于个体之间的熟悉度、默契度不高,沟通不顺畅,会导致组织总体的创造力受到限制。那么,通过人才流动,以输入外界活力的方式有助于在组织内部引发鲶鱼效应。鲶鱼效应指的是通过引入强者,使弱者变强的一种效应。新加入组织的竞争者,一方面能够唤醒内部人员的危机意识而改进自身的工作方式,另一方面能够刺激组织活跃度的提高,积极与外界产生联系。

(二)教师交流轮岗实施必要性的人才流动理论阐释

人力流动理论从如何有效地发挥人的创造力,以及如何保持组织活力两个方面论证了人才流动的必要性。教师交流轮岗是教师流动的一种方式,属于人才流动的范畴,其合理流动的过程是教师人力资源与专业资本实现配置式、发展式均衡的

关键环节,亦是满足教育迈向优质均衡新台阶的需要。若将人力流动理论引申至教育领域来阐释教师交流轮岗的实施,其必要性主要体现在促进教师专业发展,以及保持地方、学校等组织场域教学活力两个方面。

教师交流轮岗是促进教师专业发展的有力举措。城乡教育均衡发展的结构性需要与教师功利发展的个体性需要之间的关系不是非此即彼的,仅侧重某一方既不利于预期政策目标的实现,也不利于满足教师自身的需求。解决问题的关键就在于有效平衡结构与个体间的利益冲突,从而实现城乡教育均衡发展 with 教师内在充实的双赢。其中,从教师专业发展的促进来反思结构与个体之间的冲突整合,更为符合当前的教育现实具象。另外,规定教师每2—4年就必须在校际间进行交流轮岗的韩国教师定期流动制度,为韩国避免师资配置失衡以及教师专业能力提升都提供了强有力的保障^[13]。可见,教师的交流轮岗,不仅能推动轮岗与非轮岗教师的专业成长,有效提高专业精神品质、专业知识与技能^[14],而且在不损害轮岗教师自身创造力的前提下,对于乡村学校与薄弱学校的教师素质有较强的正向效应,进而优化教师资源的配置。因此,从促进教师专业发展与发挥教学创造力的角度出发,有序且定期的交流轮岗是非常有必要的。教师素质需要在一定工作年限后,到新的场域或在发生变化的环境创设下得以提升,以克服职业倦怠和突破专业发展的瓶颈。

教师交流轮岗是保持组织场域教学活力的重要抓手。“县管校聘”管理体制改革的,学校与教师之间是“铁饭碗”式的绑定关系,单位情结的存在让教师对学校有着强烈的身份归属感、岗位依赖感与教学稳定感,竞争机制的缺失也就在一定程度上限制了教师的内在动力与学校场域的教学热情。而随着以岗位聘任为形式的教师交流轮岗制度的出现,除了能唤醒教师个人忧患与竞争意识外,还能优化组织场域的师资配置。此外,强调“城镇学校、优质学校的交流轮岗教师占县域所有交流轮岗教师的比例不低于10%,骨干教师的占比不能低于20%”“构建优质均衡的基本公共服务体系”等,意味着教师交流轮岗制度更为关注轮岗教师的教学能量是否得以有效发挥,以及组织场域中教学质量是否得以提升^[15]。输出优秀师资的“流出校”实际上是另一层面的“流入

校”,先进的教学方式与教育改革理念会伴随着骨干教师的输入,在组织场域中沉淀、积聚,并在教育共同体中产生辐射作用,推动乡村学校与薄弱学校、教师个人的自我更新,激发持续的教育变革动力。总而言之,教师的交流轮岗以教师的教学能量发挥作为着力点,为地方教育融合的发展注入新动能,成为组织场域保持教学活力的重要抓手。

二、义务教育教师交流轮岗的困境审视

教师交流轮岗是促进教师专业发展的有力举措,其政策执行场域是由政府、地方、教师等政策推动者的利益表达位置构成的,而各利益主体的位置却是由其所拥有的权利资本所决定。然而,许多实证研究表明,教师交流轮岗政策失真^[16]、教师轮岗意愿与政策初衷相背离^[17]。而教师交流轮岗政策有效落实的关键在于附着在轮岗教师身上的“教师素质”在“流入校”中得以发挥,其发挥又有赖于政府政策规约、学校场域生态、制度保障以及教师主体能动性之间的闭环拉力。基于此,本研究通过以下4个方面来审视教师交流轮岗的实施困境。

(一)政策规约不完善,利益表达与协商失衡

“分权—合作制”模式下,中央政府对教师交流轮岗的工作目标、流动要求、管理改革、激励保障机制、责任主体等多方面进行原则性把握;地方政府则是依据中央政府的总体纲要制定具有地方特色的教师交流轮岗政策,将政策价值、保障机制、条件创设、流动样态等联动起来,激励区域内教师进行有序流动。但在深入分析教师交流轮岗政策文本内容与政策执行的实证研究后,足以发现教师交流轮岗的政策文本与现实场域的契合度较低^[18],具体表现为宏观目标与本土资源供给适切性不高、激励保障设计脱离教师利益诉求、轮岗规则的制定与场域生态脱嵌等方面,继而导致了师资均衡目标“不可及”、轮岗教师“不想动”、激励效果差强人意等问题。

首先,中央政府基于国家战略需要去考虑如何促进城乡教育的优质均衡来拟定教师交流轮岗政策,由于各地方的教育现状有所不同,在微观层面容易忽视相关群体的利益补偿与流动诉求,其政策工具的定位容易出现片面化的价值倾向,难以协调整体师资均衡与教育水平提高两者的关系。相较之下,地方政府出于区域教学水平、重

点学校的建设因素的考虑,以及相伴而生的路径依赖式的教育改革方式^[19],会为地区赢得更多的教育资源和社会竞争成本而陷入难以选派优质且符合轮岗条件教师的困境,大多县域出台的文件仍没有具体的执行细则,各部门之间的沟通协同机制亦遭遇壁垒。因此,对于教师交流轮岗中涉及的工资、编制、身份认同等配套要求可能会名存实亡,学校层面的监督体系和问责体系更是难以落实,以致实然层面的效果甚微。

其次,地方政府的发展性激励政策(评先、评优、职称晋升等)与补偿性激励政策(生活补助、绩效补贴等)对教师的交流轮岗起到了兜底保障的作用,但当前激励机制尚未形成系统的政策举措,呈现长线激励设计不合乎现实理性、弱化补偿方式低于教师心理预期、交流轮岗政策思路脱离个人发展愿景等现象,也就不足以消弭因校际差异为轮岗教师带来的不平等。在学者所计量分析的13省50县政策文本中,仅有一半的地方政策提及对轮岗教师给予岗位津贴与交通补助,56%的地方政策规定对有轮岗经历的教师给予职称考核、评聘倾斜^[20]。但现实情况却是激励程度与教师参与交流轮岗所损耗的个人利益不对等,延迟性激励兑现标准模糊,使得激励机制与师资共享效果形成不良互动闭环,进而导致角色具有复合型特点的教师退却。

最后,“流出校”“流入校”与教师等利益主体的政策可操作性有赖于贴合供需诉求的教师交流轮岗规则,无序化的轮岗设计会使政策在微观层面的导向功能失灵,进而影响执行主体的冲突协商与实施效果。不合理的轮岗教师质量筛选设计,会使教师交流轮岗极有可能演变为学校惩罚或遣散教师的工具,从而变相成为末位淘汰的手段;错位配置的学科、学段、学校层次交流轮岗,影响教师在新的教学场域辐射教学能量;只规定轮岗年限而未提及结束后具体去向的“退出”流向设计——留在“流入校”还是返回“流出校”抑或继续“流动”,会让轮岗教师萌生“过客”心理的同时,导致师资更加不均衡的马太效应。

(二)场域生态错位,空间流动的浅表化

相比让教师“轮岗起来”,更应该聚焦的问题是如何让教师“留下来”,避免教师的交流轮岗因教师成为学校短暂的停留者而仅实现了师资浅表化的“空间转移”。研究表明,参与轮岗的教师获得来自学校场域的支持感,其心理的安全感会作

为中介作用提高教师在“流入校”的敬业度,敬业度又会反过来影响教师个人能量与教学资源的付出,进而影响工作质量与绩效^[21]。但当前“流入校”与“流出校”在师资管理方面的利益博弈,会在一定程度上破坏学校场域的轮岗工作氛围与环境创设。一方面,教师交流轮岗的管理体制是以“流入校”任用教师、“流入校”聘用教师的方式为主,不对等的关系会导致二者对政策执行存在潜在的抵抗心理。教师轮岗的方向通常是城镇学校或优质学校往乡村学校或薄弱学校输送师资以支援义务教育,当“流出校”长期输送优秀教师参与轮岗,其既得利益就会逐渐减少,长此以往,“流出校”更倾向于选派教学能力相对较弱的教师,流于形式地应对地方政府的教师交流轮岗政策。“校聘”权力的下放,亦意味着学校管理者自主选择权的变大,日益滋长的官僚腐化难免会出现“权力寻租”的现象,进而影响轮岗教师筛选环节的公平。另一方面,尽管交流轮岗的是优秀教师,信息差的现象亦会让“流入校”主观认为参与轮岗的是不服从学校管理或教学能力较弱的教师,会影响学校的正常管理与教学秩序,进而拒绝接收抑或采取不科学、不重视的方式对待被派出的教师。久而久之,二者之间就无法建立公平且稳固的流动连接。

当前国家大力推行“县管校聘”的教师人事管理体制变革,“县管”意味着政府承担统筹的角色,“校聘”意味着学校承担教师无校籍管理的角色,二者为教师提供的交流轮岗场域相互协同配合时,教学素质的真正流动才得以实现。教师交流轮岗作为一种制度化的举措,地方政府出台的政策是强制性的规制,学校的常态化执行是“文化—认知”的思维指向。当制度变革的成本愈发高昂,地方政府会倾向于采取规避举措,学校基于提高学校教育质量的责任,紧紧把握对优秀师资“留”或“流”的权力,通过打分、评级等主观评价的方式把教育能力一般、不好管理或编外的教师选派出去,选择尽量减派骨干教师。学校对于选派来的教师,因为利益交织复杂,只要不影响正常的教学工作,更是敷衍了事对待,而这与地方政府促进当地义务教育实现优质均衡发展的责任是相悖的。

(三)保障制度不健全,教师失序流动

轮岗教师的生活保障与社会保障问题,不仅仅关系到教师交流轮岗的结构性优化与城乡师资

互通的稳定,更是萃取教师优质教育公共服务属性必须考虑的事项。首先,是生活及文化适应保障创设条件。尽管近年来教师交流轮岗政策给予教师一定倾斜力度的薪资待遇、补助与补贴,但相比城市地区、优质地区的生活环境条件,乡村地区还是有待完善。特别是对于年轻的轮岗教师来说,他们或大学就读或本身来自城市,更为适应与信息化时代接轨的生活条件,强制性流动到被贴上落后标签的薄弱学校、乡村学校,自然是不适应甚至是不甘心,如此,不得不疑惑这又如何能进一步实现师资的均衡?另外,对于大部分参与轮岗的教师来说,在“流出校”从教的年限已经很长,早已有属于自己熟悉的教学模式、校际氛围和文化环境,到其他学校进行轮岗,不仅要进行新的场域适应,还要考虑教学方式的在地化问题。当流动频率提高,这些适应性问题的“球”就会愈滚愈大,若地方政府与学校的妥善安置条件匹配不上,就不足以支撑教师离开“舒适地带”选择自愿参与交流轮岗。其次,是身份归属的保障缺位会降低轮岗教师的主体地位。马斯洛需求层次理论认为,教师轮岗中的归属感属于缺失性需要,得不到基本满足时,其自我实现与学生发展两方面的关注亦会减少。教师交流轮岗制度让教师的身份从“单位人”(或“学校人”)转向了“系统人”,破除了政策执行制度化推进过程中因岗位、选派以及编制管理等利益缠绕问题而衍生出来的管理体制障碍,但这种“竞聘上岗”的方式引发了教师对于身份归属的危机意识。基于实践共同体视角,轮岗教师有领导者、适应者、服从者与旁观者等4种建构角色^[22],身份归属的确定需完成从旁观者到领导者的蜕变。然而,参与轮岗的教师总被视为“流入校”的陌生人,新场域情境中的人际关系与专业能量发挥过程产生的各种亚关系,以及与场域组织的社会过低的匹配度与融入度,会让教师衍生出“过客”心态,这并不利于教师的有序交流轮岗。

(四)主体内生动力不足,教学能量发挥弱化

教师交流轮岗政策理想的实施状态是教师基于自身内生韧性的培植,所伴随的教学素质因其主动加入轮岗教师队伍的建设而自然地在“流入校”产生辐射作用,并逐步带动薄弱学校或乡村学校学生的全面发展,真正促进社会的教育公平。教师在“流入校”的教学能量发挥,依赖于教师自身的内生动力、“流出校”与“流入校”的支持性文

化,以及地方政府的保障性场域的合力^[23],而教师参与轮岗的内生动力又会因为支持性文化与保障性场域的变化而呈现不同程度的轮岗意愿。

有学者基于18省35县的实证调查得出“流出校”的客观获得、主观体验与教师是否参与轮岗存在相关关系的结论^[24]。当教师对于“流出校”的编制、职称、身份归属等客观获得感知相对满意时,轮岗的意愿就会降低;当教师的主观体验如工作满意度不高、教学压力过重或受到不公平待见时,会借交流轮岗的机会摆脱场域困境。与此同时,教师在“流入校”进行身份建构的过程既透视着交流轮岗的生存境遇,也揭示了教育教学能量的发挥,二者的利益博弈形成教师轮岗的推力与拉力。当“家庭因素”“身份认同低”“生存条件差”等推力所产生的综合博弈小于“行政晋升机会”“专业发展前景”“受重视程度高”等拉力所产生的综合博弈时,教师认为自身的利益得到了保障,就会从被动性的交流轮岗转化为自愿性的交流轮岗,从而致力于以“质”为核心的教学素质流动。反之,教师出现的负面“过客”心态——归属感偏低,交流轮岗动机不足、失衡与弱化,专业能力发挥受阻,社会交往弱化边缘化等特征^[25]就会弱化教学能量的发挥。教师受“城乡有别”“城优乡劣”的传统思维影响,会认为到乡村学校或薄弱学校进行轮岗是去“吃苦”,或是因为“不受重视”才被派去“改造”,如若轮岗到缺乏人文关怀的“流入校”,更会导致教师形成极大的心理落差,消极从教而影响教学能量的发挥。由此,要让教学能量在流动系统中汇聚、辐射,不仅仅需要教师个人层面的努力,还需要给予支持性文化的学校和保障性场域的政府多站在其他利益主体的角度协同考虑问题,助推教师交流轮岗政策在现实场景中的实施样态表现一致。

三、义务教育教师交流轮岗的路径优化

(一)中央:强化利益表达与协商的多维性政策设计

教师交流轮岗政策中的利益相关者在政策执行过程常常出现利益博弈的现象,总以双方利益损耗作为牵制教师交流轮岗的结束点,最终多源汇集影响政策的执行效果。为了促进政策的有序进行、多方利益的良性博弈,在政策设计时理应整合各利益主体的利益诉求,通过多维角度强化其参与和协商利益均衡机制构建的意识,致使中

央政府、地方政府、学校以及教师在相互妥协与让步中,进一步推动教师交流轮岗顺利实施的同时良性发展自身利益。

首先,建立健全常态化政策利益反馈机制,畅通各利益主体的表达渠道。特别是参与轮岗教师的诉求,最具有发言权的教师群体若没能及时输出政策话语、没能参与具体实施细则的制定,将是改革囿于困境无法纵深发展的关键所在。其次,优化“发展+补偿”双管齐下的利益倾斜设计。教师交流轮岗的利益保障机制理应采取“弥补”“补偿”“奖励”3种差异化的路径策略,弥补教师参与轮岗过程的直接损失,用替代性手段补偿间接损失,采用激励、鼓励与引导并行的额外奖励举措。最后,强化对教师交流轮岗机制的监督与评估管理。针对地方政府“规避执行”“延迟激励”,学校“权力寻租”“敷衍落实”、教师“趋利性流动”“盲从性流动”等问题,理应结合刚性态度和柔性执行的方式落实监督与评估管理。以刚性的态度明文规定职责权限,严肃规范各利益主体的行动逻辑,避免出现因考虑自身价值立场与利益诉求而出现政策落地的孤岛现象。以柔性执行的方式客观评估各地教师轮岗的现状,准确地对实效进行趋势预测,并及时进行措施调整。

(二)地方:借力乡村振兴为教师“留得住”的利益保障兜底

当前教师交流轮岗政策反思更多是从教育系统内部寻找归因与解决方案,在一定程度上忽略了教育系统外部的场域建设亦是影响改革的重要因素。到乡村学校或薄弱学校轮岗的教师“留不住”,不仅是教育问题,更是社会问题。党的二十大报告指出,“全面推进乡村振兴,统筹乡村基础设施和公共服务布局,建设宜居宜业和美乡村”。由此,地方政府理应借力乡村振兴战略,为教师安于从教、乐于流动的利益保障起到兜底的作用。

首先是硬环境建设。教师不愿意参与轮岗,更多是受“城优乡劣”的思维影响,将“流动”与“吃苦”等同起来,仍然以传统的思想认为乡村学校与薄弱学校就是落后,生活条件得不到保障,交通不便,物流不发达。由此,要加强地方的基础设施设施与生态建设来打造过硬的环境场域,在发展教育信息化的同时,不断发掘不同于城市但又胜于城市的独特优势,以增强地方区域的空间吸引力。其次是软环境建设。地方的医疗基础救助等生活服务条件、公共服务管理机制、校际

文化氛围等方面的满意度都是教师参与轮岗的重要议题,地方要发挥主导作用,为参与轮岗的教师调整与重塑“教育素质”提供良好的场域生态。最后是以“互联网+”为契机,地方带头尝试用创新的方法解决教师流动问题。基于新型学习需求规律的教师走网是移动互联时代教师流动的新取向^[26]。教师走网的实质是将教师在现实中的服务、经验利用互联网平台达到虚拟共享,通过线上与线下双管齐下的结合方式,以达到扩大优秀师资覆盖面的效果。通过教师走网的方式,可以最大程度地降低师资配置与交流轮岗政策落实的成本,参与轮岗的教师也无需将常规的现实因素纳入考虑范围,同时能进一步破解教师资源更加不均衡的马太效应。总的来说,乡村振兴战略为城乡师资流动机制的建构提供了坚实的兜底保障,使得实现教师“留得住”的层级目标成为可能。

(三)学校:营造“能动、想动、持续动”的场域生态

学校是落实教师交流轮岗政策的重要推动力量,为教师的安全之需、社会之需、自我实现之需营造可行的场域生态。首先是“能动”的场域生态。教师轮岗信息的公开透明是维护学校选拔规范、公平正义的应有之义,为了避免敷衍执行教师交流轮岗政策或出现“圈子关系”选派的现象,学校应该充分落实各利益主体的监督职责,创设“能动”的支持性环境。同时,应依据“流入校”的援助需求与教师自身的意愿派出在学科、学段上相匹配的教师,坚持以协调利益直接相关者的需求为导向的改革机制,形成教师交流轮岗机制动态优化的路径。更重要的是,要对参与轮岗的教师进行人文关怀,如教师的家庭因素、专业发展需求、轮岗中的主观体验等,以减少教师在流动过程中的顾虑。其次是“想动”的场域生态。“流出校”要明确教师轮岗期结束后的发展路径,将政策初衷和教师个人发展规划相结合,有效解决轮岗教师“到哪里去”的问题,至少让教师免于轮岗期结束后的迷茫、彷徨。另外,梯度推进教师轮岗差序保障机制,将教师交流轮岗的津贴补助、轮岗地方的偏远与艰苦程度、家庭因素等纳入轮岗条件的考虑范围,必要时在职称晋升方面采用低职高聘的方式进行激励。最后是“持续动”的场域生态。教师有序流动状态下,发挥教育系统效能的关键在于教师能量的再生与扩散,而“流入校”的教学环境、学生情况、校园文化氛围、人

际交往等方面是教师要面临的适应性问题,若产生适应排斥问题,将会影响到教师能量的发挥。由此,教师“持续动”的场域生态,需要学校为教师提供知识共享的平台与资源,避免因“水土不服”而出现浅表化的空间流动。

(四)教师:注重自身内生韧性的培植与环境适应性的培养

教师作为教师交流轮岗政策最直接的执行对象,由于其利益诉求被宏观的国家政策所裹挟,总被误认为是只想达成外在目的的工具人,而忽视了教师本该是有着专业身份的“专业人”^[27]。“专业人”除了身份认同建构和专业发展诉求之外,还需注重对自身内生韧性的培植与陌生环境场域适应性的培养。教师的内生韧性既是由个体因素和环境因素共同培植,也是能力、过程与结果的综合体^[28]。长期以来,教师交流轮岗的方向是从城镇学校或优质学校到乡村学校或薄弱学校,教师更多是在政策的外部驱动作用下进行强制性交流轮岗,极少数教师会综合考虑有序流动的拉力与推力因素,化“要我流动”为“我要流动”。

自身内生韧性的培植需要联动政府、“流出校”“流入校”以及教师自身形成共同体闭环。政府层面要重新对参与轮岗的教师进行身份归属定位,强调流动的本体功能,如日本在调动教师自身的流动内驱力方面就有丰富的经验,致力于提升教师作为反思性实践家的身份认同^[29]。“流出校”要有针对性地落实教师交流轮岗政策,明确教师参与轮岗的现实需要与教育诉求,完善公平公正的筛选流程与支持性措施,与“流入校”协同推进教师交流轮岗沟通机制,以激发教师主动交流轮岗的能量发挥。“流入校”要注重引领本校教师与参与轮岗的教师构建专业发展的共同体,建立互信、互惠、互促的合作关系,为轮岗教师主观能动性的发挥创设充满归属感、认同感的环境,有效增强影响教师轮岗拉力因素的作用,从而减少教师负面的心态并以较强的韧性扎根于教学实践场域中。有研究发现,若参与流动的教师将自身定义为“流入校”的帮扶者,就会主观认定交流轮岗过程受益甚微,从而缺失参与有序流动的意愿^[30]。由此,教师可以适当地弱化自身作为输出者的角色界定,有意识地参与到“流入校”的反思性研讨中,将自身置于学习者的位置,适应陌生环境的同时激发内生动力,实现个体的轮岗需求与国家教育总体发展战略的有机统一。

参考文献:

- [1]教育部,财政部,人力资源和社会保障部.关于推进县(区)域内义务教育学校校长教师交流轮岗的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201408/t20140815_174493.html,2014-08.
- [2]广东省教育厅,等.关于推进中小学教师“县管校聘”改革的指导意见[EB/OL]. http://czt.gd.gov.cn/czfg/content/post_2169868.html,2018-01.
- [3]郑天虹.广东全面实施中小学教师“县管校聘”[EB/OL]. http://www.gov.cn/xinwen/2018-11/22/content_5342527.htm,2018-11.
- [4]教育部.教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html,2022-04.
- [5][16]李先军.城乡教师交流轮岗政策的失真与对策[J].教育科学研究,2019(02):82-86.
- [6]仲米领,于宝禄.“县管校聘”改革下教师交流轮岗政策对象单一化问题研究[J].教育与经济,2022(04):90-96.
- [7]叶菊艳,卢乃桂.“能量理论”视域下校长教师轮岗交流政策实施的思考[J].教育研究,2016(01):55-62.
- [8]汪丞.教师定期交流的政策困境与对策——基于政策工具的视角[J].教师教育研究,2020(01):20-26.
- [9]杜屏,张雅楠,叶菊艳.推拉理论视野下的教师轮岗交流意愿分析——基于北京市某区县的调查[J].教育发展研究,2018(04):37-44.
- [10]王夫艳,叶菊艳,孙丽娜.学校里的“陌生人”:交流轮岗教师身份建构的类型学分析[J].教育学报,2017(05):86-92.
- [11]赵新亮.提高工资收入能否留住乡村教师——基于五省乡村教师流动意愿的调查[J].教育研究,2019(10):132-142.
- [12]吴璇,王宏方.日本中小学教师流动的政策体系——基于法律演化的视角[J].上海教育科研,2020(04):48-52,17.
- [13]汪丞.韩国中小学教师互换制度的特点及启示[J].基础教育参考,2012(19):25-29.
- [14]陈婧,范勇.轮岗交流政策能促进教师专业发展吗?——基于东中西部六省市的实证调查[J].教师教育研究,2022(03):91-99,128.
- [15]乔雪峰.新发展格局下县域教师交流轮岗的政策驱动机制及其优化[J].南京师大学报(社会科学版),2022(05):54-64.
- [17]王艳玲.云南省县域内教师交流轮岗意愿调查:基于3115份数据的分析[J].教师教育研究,2020(02):95-101.
- [18]李茂森.“县管校聘”实施方案研究与再思考——

基于浙、皖、粤、鲁、闽等5省“县管校聘”改革实施意见的内容分析[J]. 教育发展研究,2019(02):67-72.

[19] 张建雷. 论教师交流轮岗的制度化[J]. 教育评论,2016(07):92-95.

[20] 李梦琢,刘善槐,房婷婷. 县域教师交流政策的场域脱嵌与优化路径——基于全国13省50县的政策文本计量分析[J]. 教师教育研究,2021(03):50-56.

[21] 蔚佼秧,樊香兰. 组织支持感对交流轮岗教师敬业度的影响研究——心理安全感的中介作用[J]. 教育理论与实践,2022(28):38-43.

[22][30] 宋萍萍,黎万红. 轮岗教师的共同体实践:样态及其优化[J]. 教育发展研究,2018(04):45-50.

[23] 贺文洁,李琼,叶菊艳,等. “人在心也在”:轮岗交流教师的能量发挥效果及其影响因素研究[J]. 教育学报,2019(02):58-65.

[24] 付昌奎. 县城教师为什么不愿到乡村学校交流?——基于对全国18省35县的调查分析[J]. 中国教育

学刊,2022(02):59-64.

[25] 曹辉,朱雨欣. 教师轮岗流动中负面“过客”心态的制度归因及对策[J]. 教育探索,2022(09):74-80.

[26] 赵兴龙,李奕. 教师走网:移动互联时代教师流动的新取向[J]. 教育研究,2016(04):89-96.

[27] 焦龙保. 面向教育优质均衡发展:教师交流轮岗制度的反思与重构[J]. 教师教育研究,2023(01):56-61,70.

[28] 孙晓红,李琼. 何以“留得住、教得好”:优秀特岗教师的韧性发展研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2021(03):98-107.

[29] 吴璇,沈晓敏. 日本教师流动内驱力提升机制研究[J]. 比较教育研究,2022(11):60-68,112.

(责任编辑:刘丽)

The Dilemma Review and Path Optimization of the Implementation of Compulsory Education Teachers' Exchange Rotation Policy

LIANG Minshi, TIAN Jing
(Yunnan Normal University, Kunming, Yunnan 650550, China)

Abstract: To realize the integration of urban and rural education in order to promote the high-quality and balanced development of compulsory education, the difficulty lies in deepening the education reform in rural areas, among which the unbalanced and inadequate allocation of urban and rural teachers has become a realistic problem that needs to be solved urgently. The exchange rotation of teachers is conducive to promoting the professional development of teachers and maintaining the teaching vitality of the organizational field. However, with the deepening of the policy, there is a dilemma in the coordination of interest demands among policy promoters such as the government, schools and teachers. Based on this, from the central government strengthens the multi-dimensional policy design of interest expression and negotiation, local government uses rural revitalization to protect the interests of teachers, schools create a “dynamic, want to move, continue to move” field ecology, teachers pay attention to the cultivation of their own endogenous resilience and environmental adaptability. It provides possible suggestions and references for the path optimization of current teacher exchange rotation.

Key words: teachers' exchange rotation; the balanced allocation of teachers; high quality and balance; education reform

县域师资需求视角下优师计划的“热现象”与“冷思考”

——基于多个案例的质性研究

孙 晶^{1,2}, 张陆海²
(1 厦门大学, 福建 厦门 360001; 2 贵州师范大学, 贵州 贵阳 550025)

[摘 要]《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》自 2021 年颁布以来,即受到了社会的广泛关注,甚至形成一个“热现象”。从优师计划师范生和县域教师两个向度群体进行考察,优师计划师范生视角下的“热现象”表现在报考动机、培养过程、职业愿景上;县域教师视角下更趋于“冷思考”,县域教师结合“本土实际”,将“责任”“资源”“心态”“宽容”等教师素养视为“热现象”背后需要关注的问题。

[关键词]县域师资; 优师计划; 县域教育; 师范生培养; 教师素养

[中图分类号]G655 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0077-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.011

《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》^①(以下简称“优师计划”)作为县域师资的重要供给,其面临的“适切性”往往不同于教育部直属师范大学公费师范生教育。公费师范生分为国家公费师范生和省属公费师范生,其面向全国招生,遵循“省来县去”的分配原则。而优师计划面向全国中西部欠发达地区的 22 个省、自治区、直辖市,就业去向在入学以前即明确了具体县域,就业“指向性”更强。目前,关于优师计划的学术研究多关注于政策本身。例如,优师计划为何重要,侧重揭示优师计划对乡村教育发展的积极影响,精准解决中西部欠发达地区基础教育教师队伍建设困境(李旭峰、张卫国,2021);促进教育公平,推进中西部欠发达地区教育高质量发展(刘益春,2021)。再如,优师计划如何开展,侧重研究优师计划师范生的培养路径,针对生源优势、能力转变、教育实践 3 个方面,推动“优师”

成为乡村教育家(秦玉友,2021);从源头、流程、机制 3 个方面助力欠发达地区师资队伍的建设(袁振国、沈伟,2021)。可见,大多数研究更多呈现了优师计划这一教育政策的重要性、可行性,将其视为师范类高等院校人才培养的重要组成部分,却忽视了需求视角下的县域师资情况考察。理性来看,若不能真实了解县域师资需求的具体层次与内容,则无法遵循优师计划师范生培养的“指向性”原则。鉴于此,本研究针对优师计划掀起的“热现象”进行探索性研究,分析其背后的原因,同时以需求理论为视角,探寻县域教师的切实需求,回应优师计划师范生人才培养的关键点、突破点,为下一步优师计划实施提供经验依据。

一、问题的提出

国将兴,必贵师而重傅。尊师重教历来是我

[收稿日期]2023-05-23

[作者简介]孙晶(1987-),女,吉林珲春人,厦门大学教育研究院博士生,贵州师范大学教务处讲师;主要研究方向:教师教育、高等教育管理。张陆海(1989-),女,贵州安顺人,贵州师范大学教务处讲师;主要研究方向:高等教育管理。

国优秀传统文化的基因,且引领着整个教育事业的发展。随着免费师范生、公费师范生、农村定向师范生政策的出台,我国县域中小学教师资供给呈现了多样化的发展趋势。2021年,县域师资补给政策“再添一员”,即优师计划,该项政策是教育部等九部门面向中西部欠发达地区(原集中连片特困地区县、国家扶贫开发工作重点县)和中西部陆地边境县中小学校培养优秀教师的专项计划^[1]。优师计划首批招生,即掀起了社会对该项计划的关注,招生宣传阶段更是受到各大新闻媒体的青睐,一时间优师计划成为热议话题。其中,不乏用一些“热标题”引人注目。比如,“优师计划:大学期间‘两免一补’,毕业有编、有岗”^[2];“2021年高考生福利:优师计划上线,毕业保编制教师岗位”^[3];“参加‘优师计划’可免除教师资格证考试,保证毕业就有编制”^[4]。2022年9月7日,习近平总书记给北京师范大学“优师计划”师范生回信,对他们寄予殷切期望^[5]。收到回信的“优师计划”师范生无比骄傲与自豪,更是坚定了励志服务中西部教育事业发展的决心^[6]。

学习习近平总书记重要回信精神,切实提升师范教育质量成为师范院校使命在肩的时代重任。优师计划“热现象”助推了社会对师范院校的再次关注,如“奋进新时代,争做大先生——‘优师计划实验班-2021’导师见面会暨授黑板仪式”^[7]、黄冈市与102名学生签订“优师计划”培养协议^[8]、“北京师范大学‘优师计划’——魏桥优师基金项目捐赠仪式”^[9]等,高校连同相关单位设计了别出心裁的活动,将优师计划这一政策执行初始的仪式感拉满,热度持续上升。然而,优师计划何以如此“热”?其背后的成因是什么?需要持续发热还是一时之热?相比我国取得脱贫攻坚这一持久而又伟大的胜利,优师计划“热现象”之下,更需要“冷思考”,即优师计划师范生如何培养得“更接地气”“更具灵气”。本研究基于优师计划的“热现象”,回归优师计划生发场域高等院校和县域中学,采用质性研究取向,通过对20名相关优师计划师范生和县域教师进行访谈,辅以政策文件、访谈者的微信朋友圈等信息,聚焦“优师计划师范生学习现状”“县域教师需求”这两条线进行探索性研究,试图回应“热现象”引发的“冷思考”。

二、研究理论与方法

(一)研究理论视角

长期深耕质性研究领域的陈向明教授指出,使用什么样的理论会让研究者看到什么^[10],优师计划甫一招生掀起的“热现象”,也不禁让研究者思考:供给侧数量的增加是否会激发需求侧质量的改变?优师计划应新时代发展需要,从源头上改善中西部欠发达地区中小学教师队伍质量,根据省域内边境县中小学教师培养补充需要,按需培养、按需到岗任教。一言以蔽之,优师计划师范生在大学培养阶段准备得越全面,入职后便越能够适应县域岗位的需求。按照《教育大辞典》有关释义,师资需求是教育发展的规模、速度对教师数量与质量的要求^[11]。日常生活中,人们对“需求”通常给予避免性解释,认为它是基于自身感受的一种愿望或未来希望达成的行为。作为“旁观者”,我们往往想当然地认为县域教师缺乏、质量落后,才会需要教育政策的供给以满足县域教育发展的需求。在这种情况下,优师计划很好地体现了政策的工具性,以外源激励为主体的扶持性政策,满足县域教育发展的迫切需求,但一定程度上夸大了物质在人的行为选择中的作用,忽略了人的社会属性和精神力量^[12]。因此,运用需求层次理论分析优师计划“热现象”可弥补以上缺憾。

需求层次理论是亚伯拉罕·马斯洛于1943年提出的一个心理学领域激励理论,其阐述了人类生存由低到高历经的需求层次,经不断完善已发展成为五层次需求结构、六层次需求结构、八层次需求结构。目前学术界使用较多的为五层次需求经典理论,即生理需求(Physiological Needs)、安全需求(Safety Needs)、爱和归属感(Love and Belonging)、尊重(Esteem Needs)、自我实现需求(Self-actualization)。需求层次理论通常是依据经验观察到的,需求层次理论越高,个人的不满足状态随之增高,影响结果形成的因素不排除多重因素动机的影响^[13]。优师计划师范生步入大学校园就可以享受十足的“安全感”,带编入校、带编入岗,可以说教育政策充分给予了优师计划师范生基本的需求保障。按照需求层次理论划分,当初级阶段需求被满足后,会进入下一个中级阶段的需求,即社会需求和尊重需求。初入大学的青年学子尤为需要将社会需求激发为一种社会技能,

将尊重需求内化为一种人格特质。2022 年,《教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知》将“厚植扎根基层教育报国情怀”作为优师计划师范生培养的首要任务^[14]。这与上述分析基本一致,县域教师深处县域场域,其对生活、工作,以及教师这一职业的理解一定比城市教师更多几分“在地”体会。当县域教师的生活保障需求(编制)基本满足以后,县域教师的引进与培育更加注重价值引领,通过教师自身的认识 and 实践活动,创造物质和精神财富去满足县域教育发展和学生的需求^[15]。他们对现实的需求,侧面映射了未来优师计划师范生所要面对的情境。因此,了解县域教师的需求,有助于更好地了解优师计划师范生未来即将面对的岗位需求特质,进而完善优师计划师范生培养过程,优化培养路径。

(二) 研究方法

优师计划 2021 年招生 9 530 人^[16],2022 年招生 11 418 人^[17],根据研究前期数据统计,不同省份招生数额差异性较大,且分布学校较广,研究优师计划尚没有统一的数据库支撑,因此适宜采用质性研究方法开展探索研究。质性研究的历史渊源可以追溯到人类文明发源地之一的古希腊,“ethnography(民族志)”一词中的词根“ethno”,意指“一个民族”“一群人”“一个文化群体”^[18]。质性研究是研究者通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的活动过程,是一个需要研究者抱着一种开放的、探索的态度,在各种理论诠释与研究对象呈现的行为和意义世界之间的循环往复、逐步聚焦的过程^[19]。个案研究的本质特征是“聚焦于一点”,通过访谈对象进行深入、细致、全面、详尽地考察,以获得相应的认识和理解^[20]。研究根据质性研究“非概率抽样”中的“目的性抽样”选择访谈对象。该方法有助于选择“个案案例”,帮助研究者更好地展示和说明现象本身是什么^[21]。研究对象的选定共分为两个阶段进行。一是滚雪球式抽样确定访谈对象。由于 2021 级优师计划师范生为首批招生群体,样本选择较为宽泛,滚雪球式抽样可以帮助研究者尽快找到合适案例,了解一手资料。二是目的性随机抽样确定访谈对象。为避免方式一的群体特征出现趋同性,研究者再次通过网络 QQ 的“好友查找”功能,以“优师”“优师计划”等为关键词,查找相关班级群,并以邮件方式发出邀请,邮件

回复者即为本研究的访谈对象。按照这一思路,本研究共确定优师计划师范生 11 人(来自 5 所师范高校)、县域教师群体 9 人(来自 8 所县域学校)共 20 人为本研究的访谈对象。

研究拟定访谈提纲,采用半结构化访谈的方式,于 2022 年 6 月至 2023 年 4 月进行,按照访谈一个反思一个的方式,及时将最深切的札记记录在文本中。访谈内容聚焦于优师计划师范生的学习现状、县域教师的工作现状,围绕“需求”这一关键词,试图询问:为什么会成为县域教师/优师计划师范生?现在的工作/学习现状如何?还有什么需求?具体提问方式为:您选择这个计划/职业是出于什么样的动机?您现在的工作/学习状态如何?对自己的工作/学习满意吗?觉得还有哪些需求?一般在谈及需求这一概念时,受访者会无从说起,这恰恰说明了需求的多层次特征,此时研究者会鼓励受访者“随意发挥”,或列举入职/校以来印象比较深刻或有遗憾的事情,以便更好地识别目前访谈对象所处的需求阶段。在正式访谈结束以后,经受访者同意对访谈内容进行录音,所有的访谈录音均转录成文本,并进行归类整理。县域教师和优师计划师范生其成长环境、学习经验、生活体验具有一定的差异性,分析过程中特别注重通过多个案例的反复比较与筛选语句,最后确定“热现象”的原因维度,以及“冷思考”的核心概念雏形。访谈的过程中,访谈对象难免格外谨慎,比如,研究者在习惯性问及其姓名时,访谈对象即刻敏锐地回复:“名字就不用知道了吧?”(安静,化名)因此,对于通过随机抽样确定的访谈对象,研究者不再问其具体名字信息,而是相互以网友身份介入访谈空间,营造可信赖的访谈环境。另外,访谈过程中,研究者悬置个人前见,通过与访谈对象的深入交流,逐步探索县域教师的需求、优师生的诉求,试图聊到话题深处。基于当事人信息隐私保护,本研究呈现的人名均为化名。

三、优师计划师范生视角下的“热现象”

(一) 报考动机:多群体的“建言献策”

高考填报志愿是高中生决定大学所学专业或未来职业意愿的第一次人生选择,于高校而言,选择专业意向明确、综合素质优秀、创新潜质突出的考生是各个高校对学生的共同期许^[22]。优师计划第一年招生,考生在报考过程中就呈现了趋

热现象。例如，“我的动机其实不算是很强，就是对优师计划的关注不是很大。我爸爸是某单位的，然后大家知道我们家有高考生嘛，都会在那里说关于高考志愿的事情，所以我爸爸就听到了这个风声；而且我爸爸一直关注了本省教育官网，那个文件一下发，他就知道了。”（依依，化名）“因为我舅舅是高中老师，他的信息接收就比较快。最开始是在我舅舅那里知道的，他跟我提起过。然后，过了两三天，我们班主任把信息发到了群里。因为刚开始也不太了解，我舅舅让我去报，他就跟我说和公费师范生有点像，但是比那个要求要低一点。后来我也仔细看了一下，就感觉还挺好的。”（紫萱，化名）

优师计划报考环节受到了广泛关注。政策传达先从国家官方网站公布，一些敏锐的媒体就会在网上借此宣传，对于家有高考生的群体，往往就会产生“邻里效应”广而告之，加之“带编入学”的福利政策，“过来人”不免会对该项政策有些许“发言权”。再者，优师计划政策旨在为中西部欠发达地区培养优质师资，部分省份对优师计划报考条件有明确说明——“户籍、学籍”均为同一县域，而县域生活场域相较于城市，人与人之间的地理距离更近，消息传播得更快，这也是促成优师计划报考追热的原因之一。可见，不同群体的“建言献策”促成了“热现象”的传播效应。

（二）培养过程：多方面的“照顾优待”

2021年首批招生的优师计划，因受地域、高校的影响，导致其培养过程呈现出不同的模式。研究访谈时正值首批优师计划师范生的第二个学期，对于一个学期的课程学习经历，大部分优师计划师范生已对大学生活有了初步了解。那么，他们的培养过程如何呢？个人对这个“优师计划”的身份标签有何体验呢？

“我觉得课程安排得挺满的，但是这个满是相对于地理科学专业（普通师范生）来说的，我们的课要比他们多。但是我也看到其他学校的学生，他们的专业课比我们还要多，所以就心理平衡那么一点，觉得也还好。”（瑞丽，化名）

“我们几乎和他们（普通师范生）没区别。任课老师应该是不知道优师计划，除了辅导员知道，其他人应该都不知道。不过我们的学号比较靠前，就这一个区别，即优师计划的学号比较靠前。因为这是第一年，好多事情确实不太清楚，而且这个政策本身就模模糊糊的，好多人真是不清楚。”

（冬冬，化名）

“我们板书现在已经是常态化了，每周五和每周日都会去练习硬笔或者粉笔字，因为我们以后毕业要当老师，所以说现在就开始培养我们这些——板书、普通话什么的（相关技能）。感觉学下来还是有效果的，反正我是能够感觉到我的字比以前进步挺多的。”（阳光，化名）

由于访谈对象是首批优师计划师范生，对于所在高校培养模式的效果还不足以通过优师计划师范生的质量得以验证，只能在培养过程中通过碎片化的“成效”加以推之。访谈中，发现目前优师计划培养高校分为“单独编班”（全校所有优师计划师范生为一个行政班级）和“混合成班”（优师计划师范生按照专业编入到对应专业学院）两种培养模式。瑞丽和阳光是单独编班的优师生，在他们看来，优师计划师范生受到了多方面的“照顾”，课程设置、教师教学技能训练等活动安排得比较多；冬冬是混合编班的代表，按照目前的培养现状，因为他们是和其他普通师范生一同上课，因此培养方式与普通师范生的差异性不是很大。另外，冬冬所提及的模糊性在其他访谈对象中也出现过类似的说法，比如部分优师计划师范生进校前并未确定具体的服务对象（学校）、学历提升规则等较关键的问题，这也导致优师计划师范生在学习的过程中，偶尔会出现内心焦虑，一些“悬而未决”的事情会影响他们的学业规划。

（三）职业愿景：准教师的“编制稳定”

优师计划师范生具有“大学生”和“准教师”的双重身份，正如提及报考优师计划的动机一般，教师职业本身对于优师计划师范生而言，更具有吸引力。

“当时考虑到家里面的经济条件吧，因为以前疫情时父母失去了工作，就是在家待业的状态嘛。”（吾嘉，化名）

“就因为我们不允许大学期间考研嘛，然后就是学习压力会比其他的同学都小很多。”（语彤，化名）

“我觉得对我个人而言，意愿还是比较强的，因为本身自己也是想当老师，然后出来还是包分配的那种，感觉就更好了，就是不用担心出来之后找不到工作之类的。”（凌海，化名）

“我是从小就想当老师啊，我家我爸这边的亲戚就有很多当老师的，其中幼儿园老师、小学老师、初中老师、高中老师都有，我就是受家庭

影响嘛。而且我性格比较开朗,感觉老师这个职业比较稳定,可能比较适合我。我家离教育局就是一条街,然后就去填了优师计划意向表。”(晓英,化名)

编制,在中国俗称铁饭碗,大多数家庭每每提及编制,都会激励孩子通过读书实现所谓的“向上流动”。尽管近年来国家出台相关规定淡化编制热度,但民众对编制的追求热度不减。2023年,一则“厦门25万年薪招聘教师遇冷”的新闻吸引了人们的注意,如此高年薪却没有吸引一众毕业生,而是再次进行第二轮招考,其原因就是仅一字之差的“参编制”,即中小学实行参照事业单位聘用制人员管理。与厦门相比,合肥市中小学教师招聘报考录取比达150:1,教师招考超过公务员的报考热度^[23]。优师计划政策优先保障师范生带编入校、带编入岗,这一优惠政策也让受众考生看到了职业未来前景,“收入稳定”“包分配”“职业稳定”这些关键词成为考生自己未来职业的首选条件,部分青年学子在迈向社会的抉择中逐渐将“求稳”视为生存的第一法则。

四、优师计划“热现象”的成因分析

(一)国家政策认同:扶贫扶志思想的成功经验

习近平总书记早在2015年给“国培计划(2014)”北师大贵州研修班参训教师的回信中就提出:“扶贫必扶智,让贫困地区的孩子们接受良好教育,是扶贫开发的重要任务,也是阻断贫困代际传递的重要途径。”^[24]自此,教师队伍建设,特别是乡村教师教育队伍建设举措计日程功。2021年2月25日,我国脱贫攻坚战取得全面胜利,平稳过渡到乡村振兴发展阶段。“优师计划”在这一年同步颁布实施,透露了政府将其视作提升乡村教师教育质量的重要推手,彰显了其作为中国特色教师教育队伍的重要性。同时,国家政策对中西部欠发达地区的扶持力度,也让人民群众看到了国之强大。纵观我国社会发展改革,往往从教育改革开始破题,比如进入新时代提出的“优先发展教育事业”“办好人民满意的教育”等,国家出台的教育发展与改革政策法规等较其他领域频次递增、影响更广^[25]。因此,社会各界对于优师计划的关注持续升温,热度不减。

(二)师范教育转型:教师教育体系的开放融合

职前教师培养、职后教师培训伴随教师教育体系改革的开放与融合,拉近了高等院校、地方

政府、中小学等各界的联络与协同。因此,就优师计划而言,不仅是一件教育领域的改革,更是一项面向社会的改革发展举措,尤其是乡村教育振兴的创新性改革。优师计划在实施过程中由政府统一部署、层层推进,但2021年是优师计划首次招生之年,各项制度都存在随着具体实施情况而不断优化的可能性。换言之,优师计划的实施效果也需要首批奔赴岗位的师范生来体现,因而教育政策在执行过程中不断与外界环境相适应,并进行调整修正,逐步规范,受到的社会关注也逐渐增多。2022年《教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知》这一指导性文件,公布了“优师计划”师范生培养方案特色内容指南^[26],就是政策执行过程中不断完善的最好体现。

(三)县域教育振兴:县域教育需求的内涵转变

乡村教育是中国教育的“神经末梢”,也是重要阵地^[27]。当前,我国正处在由教育大国向教育强国迈进的阶段,适龄学子对教育的需求已经由“能不能上学”向“能不能上好学”的方向转变。大力发展县域教育是推进优质教育均衡发展、优化教育资源配置的重要手段。教育先行,教师为本,培养新时代适合县域中小学教育的合格师资显得尤为重要。优师计划师范生大部分来自县域地区,他们对县域教育的关注比“旁观者”更透彻,成为一名县域教师自然也成了扎根在他们心中的职业追求。访谈中,有优师计划师范生就提到,选择报考优师计划源于自己的成长经历,从小在县城长大,目睹了那些因为教师管理不到位而辍学或弃学的案例,心里自然也升起以后要当个好老师的强烈愿望。

(四)个人现实需求:教师职业岗位的隐性福利

有学者曾指出,教育专业化的现代性困境表现为知识困境、权力困境、伦理困境^[28],就优师计划而言,倘若过度关注教育政策的工具性,片面追求“热现象”,就会忽视教育过程中对“人”的培养。大部分访谈对象表明报考优师计划的动机来源于稳定的编制,在当下高等教育普及化阶段,追求个人职业的稳定性无可厚非,尤其在疫情过去以后,理性选择优师计划则可以趋近完美地避开毕业以后的就业竞争压力。因此,基于现实需求的教师优师计划隐性福利成为其走热的原因。

五、县域教师视角下的“冷思考”

优师计划政策的实施背后,县域普通教师时

常被代言，县域教师个人的真实需求与现状未得到充分重视。在访谈过程中，县域教师均认同政策为县域教育发展带来福利，但“下得来”与“不能用得上”尚存在一定差距，遑论“留得住”的问题了。通过访谈发现，做好优师计划政策工作，可以从以下几个方面着手。

（一）“责任”是初心

《中华人民共和国家庭教育促进法》明确了家庭教育的合法地位，可见，事关孩子的教育问题已不仅仅有学校这一责任方，家庭也承担着不可推卸的责任。虽然很多县域地区的青年人外出打工，但在教育孩子这件事情上，更需要通过社会各界力量，引起大众对家庭教育的重视。有些新任年轻教师尚未成家，在家访过程中谈及家庭教育，告诉家长如何做好家庭教育这一话题，往往会使其在交流与沟通过程中适得其反。另外，县域学校受地理位置因素影响，大部分乡镇学校为寄宿制学校。有教师在访谈中谈道：“比起城市的教师，我们的责任更大了一点，尤其是疫情期间，父母在外打工，学校只能线上上课，而每个家庭又只有一部手机，却有几个孩子，那作为教师，只能去帮助他们想办法，解决问题。”（桃仁，化名）

（二）“资源”是保障

人才培养的根本保障是教学资源的投入，随着 ChatGPT 等人工智能技术的出现，高等院校往往不惜重金打造微格教室、智慧教室，优师计划师范生在这样“高配”的环境下习得技能。但是，转到县域中小学校就业之时，环境条件似乎发生质的转变，“所用非所学”“所学非所用”的现象在县域教师群体时有出现。“没用的，大学学的倒是正规的师范专业，但是来到初中教书以后，都没有用上，一切都要从头开始，要重新学。大学里的微格教室、教学条件都是最先进的，但是县城这样的地方，资源和条件都太受限制了。”（宏雨，化名）有学者在对县城高中学生访谈时也发现了同样的问题，学生因为一个语文老师搞生本课堂教学，即让学生自己来讲解、交流、训练，结果学生觉得“没出路”，跑去找其他语文老师求教（王世伟、姚维，2018）^[29]。

（三）“心态”是根本

县域中小学校虽然都处于县域场域，但不同县域的经济水平、文化水平同样存在差异，区域间发展的不平衡也是县域教师情感劳动需要考虑

的重要因素之一。比如，距离城市近的县域往往被视为“向上流动”的目标，“偏远”也往往是就地理距离而言的象征性符号。就教师情感劳动而言，县域教师时常发生深层表演的情绪劳动和表层表演的情绪劳动相互对抗的情况。面对一群尚未成年的学生群体，教师的职责与使命呼唤着他们内心对育人的渴望，可以为了教书这份工作牺牲自己的休息时间而不断充电学习。而当非教学事务扑面而来时，他们内心积压的消极、懈怠情绪会立刻显现，甚至一度想要逃离。县域教师当长期压抑着内心的愤怒和失望而表现出足够的耐心与礼貌时，实则在进行不断地“压抑情绪”的情感劳动，长此以往容易产生职业倦怠^[30]。“因为感觉还很年轻嘛，如果有机会肯定还是要去更好的地方发展啊！”（宏雨，化名）

（四）“宽容”是底线

“无力感”和“无奈感”是县域教师的普遍感受，但对未来教育充满希望却是他们内心最后的笃定。回望自己走过的职业生涯，提及学生的情感反馈，他们会不自觉地骄傲与自豪，面向未来个人发展，他们又时而陷入深沉的思考。值得重视的是，不同年龄段的县域教师在面对工作现状的满意度上似乎存在较为明显的分歧。老教师倾向于享受教学过程，忠于教学实践；新教师倾向于如果有机会就向上流动，忠于工作的同时迫切希望能够得到认可。新教师常常还会伴有一种面对升学率压力的无力感和无奈感，感到压力无时不在，但想到学生大部分又都是留守儿童，时常恨铁不成钢，只能以宽容的心态慢慢前行。“那也没什么办法，他们的家庭在那摆着，原生家庭太重要了，也不能都怪在学生身上。”（荣荣，化名）

六、讨论

我国师范院校自创建之初就承担了绝大部分中小学教师队伍供给之重任，其时普及教育逐步延伸到中学阶段，中学教师的需求因此大幅增加，特别是实行中小学教师按教育程度确定工资制度以后，初等学校教师也逐步过渡到由高等师范院校来培养^[31]。随着教师教育建设体系改革的不断深化，优师计划已经成为我国教师教育队伍建设的重要组成部分。优师计划师范生人才培养体系，已经远远超出了传统师范生能力本位的教师人才观，呈现出人格本位的“大先生”教师人才观念。

只有在县域场域经受得住城乡环境差异、文化差异,并认同师范院校培养体系中的“乡土情怀”课程的设置,体现出较为明显的县域教育职业性向,才能避免“水土不服”的困境。面对优师计划的“热现象”,我们应该支持其持久受到社会的正向关注,但同时也需要有一些“冷思考”。一方面,要思考高校在执行教育专项计划过程中是否符合“热”的需求。面对与日俱增的县域教育需求,高校在人才培养过程中的适切性尤为重要。另一方面,还要引导“优师计划”在弘扬县域文化、提升文化自信中更趋深入、透彻。促进优师计划“热现象”持久下去,首先要做的就是推进师范类院校的供给侧改革,还要坚持“学生中心,本土文化”的培养机制特色。

注释:

①《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》分为国家优师计划和省级优师计划,二者都具有优师计划的典型特征,前者是教育部直属六所师范院校承担师范生培养任务,后者由地方院校承担师范生培养任务。由于地方师范院校的培养目标为培养县域基础教育师资,因此,谈及县域师资补给,我们默认为主要由地方师范院校承担人才输出任务。根据逻辑学中词项周延性问题的释义,为确保研究结论的周延性,需指出本研究所指优师计划意为地方优师计划,即由地方师范院校承担培养任务的优师专项计划。

参考文献:

- [1]教育部.教育部等九部门关于印发《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202108/t20210803_548644.html,2021-08.
- [2]阳光高考信息平台.优师计划:大学期间“两免一补”,毕业有编、有岗![EB/OL].<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1707759242126764957&wfr=spider&for=pc>,2021-08.
- [3]知乎专栏.2021年高考生福利:优师计划上线,毕业保编制教师岗位[EB/OL].<https://zhuanlan.zhihu.com/p/381099147>,2021-06.
- [4]教师的枕边书.参加“优师计划”可免除教师资格证考试,保证毕业就有编制![EB/OL].<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1710847793330880150&wfr=spider&for=pc>,2021-09.
- [5]新华社记者.习近平回信勉励北京师范大学“优师计划”师范生:到祖国和人民最需要的地方去,努力成为党和人民满意的“四有”好老师祝全国广大教师节日快乐[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/202209/t20220908_659506.html,2022-09.
- [6]焦以璇.习近平总书记给北京师范大学“优师计划”

师范生回信引发热烈反响——让青春绽放在祖国最需要的地方[N].中国教育报,2022-09-08(01).

[7]贵州师范大学教师教育学院.奋进新时代,争做大先生——“优师计划实验班-2021”导师见面会暨授黑板仪式举行[EB/OL].<https://jsjyxy.gznu.edu.cn/info/1054/1811.htm>,2021-11.

[8]李维.我市与102名学生签订“优师计划”培养协议[EB/OL].黄冈日报,2022-07-08(01).

[9]教育基金会.北京师范大学“优师计划”——魏桥优师基金项目捐赠仪式举行[EB/OL].<https://news.bnu.edu.cn/zx/ttgg/9e518c1667eb42598cce68cad7da0a7a.htm>,2023-03.

[10][19]陈向明,曲霞,张玉荣.教育质性研究概念框架的本土探索——以一项实习生与指导教师互动的研究为例[J].教育学术月刊,2014(04):3-10,28.

[11]顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1998.

[12]李斌辉,李诗慧.新生代优秀乡村教师主动入职动因与启示——基于全国“最美乡村教师”事迹的质性研究[J].教育发展研究,2018(20):25-33.

[13]Maslow,A.H.(1943).A theory of human motivation. Psychological Review,50(04):370-396.

[14]教育部.教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202209/t20220930_666329.html,2022-09.

[15]胡万钟.从马斯洛的需求理论谈人的价值和自我价值[J].南京社会科学,2000(06):25-29.

[16]澎湃新闻.教育部:今年“优师计划”招录师范生9530人[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53730/mtbd/202109/t20210908_560835.html,2021-09.

[17]中国教育在线.2022年共招收“优师计划”师范生11418人[EB/OL].<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1746228162772395568&wfr=spider&for=pc>,2022-10.

[18]埃文·塞得曼.质性研究中的访谈:教育与社会科学研究指南(第3版)[M].周海涛,译.重庆:重庆大学出版社,2009:6.

[20]风笑天.个案的力量:论个案研究的方法论意义及其应用[J].社会科学,2022(05):140-149.

[21]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:109,103-111.

[22]郑若玲,郭娇娇.高校综合评价录取改革的困境与突破[J].河北师范大学学报(教育科学版),2021(03):39-45.

[23]邢国鑫.教师招聘冰火两重天,编制有多大的魅力,怪不得人人都去考编[EB/OL].http://news.sohu.com/a/657115606_121643095,2023-03.

[24]人民日报记者.习近平谈摆脱贫困:扶贫必扶智,治贫先治愚[EB/OL].<http://cpc.people.com.cn/xuexi/n1/2018/1009/c385476-30329647.html>,2018-10.

[25]李世奇.教育现代化的现代性困境及超越[J].现

代教育管理,2018(12):1-6.
[26]教育部.教育部办公厅关于进一步做好“优师计划”师范生培养工作的通知[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202209/t20220930_666329.html,2022-09.
[27]廖辉.乡村振兴重在乡村教师高质量发展[EB/OL].
<https://m.gmw.cn/baijia/2022-07/10/35872622.html>,2022-07.
[28]朱新卓.教师专业化的现代性困境[J].高等教育研究,2005(01):47-52.
[29]王伟伟,姚维.在无奈与期待之间——县城高中生对新高考方案认同度的质性研究[J].教育发展研究,2018(22):47-51.
[30]梁茜.农村初任教师情感劳动的动因、过程及影响因素——基于对11位农村初任教师的访谈研究[J].教师教育研究,2019(02):75-83.
[31]成有信.十国师范教育和教师[M].北京:人民教育出版社,1990:4.

(责任编辑:刘丽)

The “Hot Phenomenon” and “Cold Thinking” of the Excellent Teacher Program from the Perspective of County Teacher Education Demand

—— Qualitative Research Based on Multiple Cases

SUN Jing^{1,2}, ZHANG Luhai²

(1 *Xiamen University, Xiamen, Fujian 360001, China*;
2 *Guizhou Normal University, Guiyang, Guizhou 550025, China*)

Abstract: The oriented training plan for excellent teachers for less developed regions in central and western China has been enrolled students since 2021. which has attracted wide attention from the society and even formed a “hot phenomenon”. From the perspective of normal university students and county teachers to research. The “hot phenomenon” from the perspective of normal university excellent studentss manifested in the application motivation, training process and career vision; County teachers tend to “think cold”, they combined “local reality”, regard “responsibility”, “resources”, “mentality”, “tolerance” and other teacher qualities as the key points behind the “hot phenomenon” .

Key words: teachers education in county area; excellent teacher program; county area education; the training of normal university student; teacher accomplishment

思政课教师队伍扩充背景下青年教师队伍建设的思考

焦连志，焦凤梅
(上海电力大学，上海 201306)

[摘 要]配齐建强思政课专职教师队伍是做好新时代高校大学生思想政治工作的前提保障。当前青年思政课教师队伍建设中存在着马学科意识有待强化；教师“职业”感与“事业”心的关系上需要提升；教师的综合素养和能力成长方面需要锻炼等三方面的问题。培养一支优秀的青年思政课教师队伍，需要引导青年教师确立马学科意识，走好马学科转型之路；需要加强对青年教师的理想信念教育，筑牢高校思政课青年教师成长的思想基石；需要引导青年教师做好思政课教师的角色身份的转换；需要推动青年教师的专业能力的培养和成长，还需要建立教师确立马学科意识的制度保障机制。

[关键词]教师队伍建设；青年教师；马学科意识；角色转换；专业成长

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005 - 5843(2023)05 - 0085 - 06

[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjyxx. 2023. 05. 012

2016 年，习近平总书记在全国思想政治理论课教师座谈会上指出：“要配齐建强思政课专职教师队伍，建设专职为主、专兼结合、数量充足、素质优良的思政课教师队伍。”^[1]2020 年，教育部出台了《新时代高等学校思想政治理论课教师队伍建设规定》(下文简称规定)，按照规定要求高校必须配齐建强思政课专职教师队伍，严格按照师生比不低于 1: 350 的比例核定专职思政课教师岗位，这为高校思政课教师队伍的持续壮大和质量提升按下了“加速键”，并为思政课教师队伍建设以及青年教师的培养提供了基本遵循。近年来，各高校都加大了马学科教师队伍建设力度，不少青年才俊加入了思政课专职教师队伍，马学科人才队伍建设迎来了人才扩充的快步前进期。自规定出台以来，各高校

调整思政课教师占比，部分高校思政课教师师资扩充量达到了 20% 以上甚至更高。师资的扩充，不仅促进了高校师资队伍建设的的大发展，也为思想政治教育事业的发展提供源源不断的新生力量。

青年思政课教师群体是思政课教师队伍中的重要群体，代表着思政课教师队伍的未来，蕴含着无限发展的可能。重视思政课教师队伍中的青年思政课教师群体，开发好青年思政课教师群体所蕴含的宝贵资源，充分把握青年思政课教师队伍建设中存在的一些问题，有助于更好地促进青年思政课教师的成长，提升思政课教师队伍教书育人的成效。

一、加强青年思政课教师队伍建设的意义

近年来，党和国家高度重视高校思想政治理论

[收稿日期]2023 - 05 - 12

[基金项目]2022 年度上海市教育科学研究项目“因事而化：后疫情时代抗疫精神融入高校思想政治教育研究”(项目编号：C2022196)；2021 年上海市教育科学研究项目“新媒体时代红色文化资源融入高校‘四史’教育研究”(项目编号：C2021098)；上海市党建研究会课题“治理视域下伟大建党精神引领新时代高校党建工作体系创新研究”。

[作者简介]焦连志(1979 -)，男，山东诸城人，法学博士，上海电力大学马克思主义学院教授、硕士生导师；主要研究方向：马克思主义中国化。焦凤梅(1977 -)，女，山东泰安人，法学博士，上海电力大学马克思主义学院常务副院长、副教授、硕士生导师；主要研究方向：社会思潮、大学生思想政治教育。

课建设和人才队伍建设,在人才引进、经费支持、待遇保障、科研支持、职称晋升等方面出台了許多有利于马学科人才队伍建设的新政策,对新时代马学科的发展、新时代高校思政课建设以及学生思想政治工作起到了积极的推动作用。思政课教师队伍扩充对象的来源主要有两个:一是从本地区高校或者从其它地区特别是中西部地区高校“挖人”。这类对象一般以教授类人才为主,水平较高,减少了人才培养时间等方面的成本,快速提高引入高校的师资水平和师资数量。东部沿海地区高校有着独特的区位优势,又有着雄厚的财力加持,人才引进高校能够迅速获得高水平师资,扩充教师队伍的数量和实力,为教师队伍发展、学科建设、人才培养起到了积极的作用,但是也造成了其它地区人才的外流,学科建设和人才队伍建设都受到了一定的影响。二是吸纳青年教师加入思政课教师队伍。这些青年教师基本上都是应届毕业的青年博士、博士后。他们有着良好的学术功底,朝气蓬勃。如何将这些青年教师培养成为不负党和国家使命的新一代思政课教师,是当前高校思想政治工作和人才队伍建设需要解决的重要课题。

青年是国家的未来和希望,依靠一支卓越的思政课教师队伍,把青年培养成为党和国家事业的源源不断的后备军,这是党和国家事业必定胜利的根本保证。习近平总书记在纪念五四运动 100 周年大会上号召“新时代中国青年要珍惜这个时代、担负时代使命,在担当中历练,在尽责中成长”,要让新时代背景下的中国青年担负时代使命,就必须高度重视青年大学生的思想政治工作,重视高校思政课教师队伍的建设,特别是把培养青年思政课教师作为各高校一项重要的工作来抓。青年教师能否成长为一支肩负新时代高校思想政治工作发展大任,成长为“政治强、情怀深、思维新、视野广、自律严、人格正”的优秀思政课教师,关系着新时代高校思想政治工作的健康发展,关系着新时代立德树人工作的成效,也关系着新时代马克思主义理论学科的发展。

二、青年思政课教师队伍建设存在的问题

青年思政课教师基本由青年博士、博士后组成,他们年龄轻、学习能力强、思维活跃、成长潜力空间大,把青年思政课教师培养好,是思政课教师建设的重要内容。目前青年思政课教师队伍建设存在着由学生到教师的职业身份和角色的转换、教

书育人信念的确立、教学能力与科研能力的提升等方面都存在着一一些问题。

(一)马学科意识有待强化

马克思主义理论学科意识形态鲜明,也有着鲜明价值立场,“在马言马,信马护马”就是马学科的学科意识。部分由博士、博士后转型而来的青年教师在以往的学术锻炼中,善于就小问题做大文章。这种学术研究的思维习惯也容易影响他们作为思政课教师的教学和研究立场。有的青年教师在课堂上不紧扣教材,且对自己不熟悉的内容不仔细阅读,往往大而化之地讲解,而对某一个小的知识点或者教材上没有而自己较有研究的点讲得细致入微,就某一个小问题用较多的时间来阐述自己研究,发表自己的宏图大论,讲得过偏过深,超越了一般本科生的接受水平和理解水平,也超越了课程教材内容和课程教学大纲的要求,影响教学效果,将“马”课堂变成了“学术研究”课堂。“马”课堂要在有限的时间内宣讲马克思主义的基本理论,宣讲马克思主义中国化的理论成果,宣讲党和国家的方针政策,让学生增进对马克思主义的一般理解,增进学生对党和国家大政方针的理解,通过课堂讲授,促进学生理论联系实际,增进学生对国情的理解。因此,不能把思政课课堂当成学术讲座的课堂,要始终围绕着宣讲马克思主义和党的方针政策的主线、主轴展开教学内容,适当围绕教材拓展讲述对于丰富教学内容、搞活课堂是有益的,但要万变不离其“宗”,这个“宗”就是宣讲马克思主义及其中国化的理论成果。因此,青年教师在讲课过程中要放得开,更要收得回来。

此外,马学科意识还要求青年教师处理好学科转型问题。近两年来,大量新博士、博士后加入思政课教师队伍,但有些人并非马学科专业的博士,也有学者也指出,“就实际而言,专业对口且综合素质高的优秀思政课青年教师仍然供不应求。思政课青年教师有的来自马克思主义理论专业,有的来自哲学、法学、历史学、经济学、社会学、政治学等哲学社会科学相关专业,总体呈现出多元专业背景的态势。”^[2]多元化的专业背景给青年教师特别是非马学科出身的“半路出家”的青年思政课教师提出了学科转型的要求。要成为思政课教师就意味着今后的教学和研究工作都要围绕着马学科展开,因此必须处理好原有学科的研究旨趣与所从事的马学科的研究方向与教学实践的问题,特别是在学术研究中,要调转研究方向,努力学好马克思主义,

打好马克思主义的理论基础，把马克思主义真正搞懂搞透。青年思政课教师必须要树立坚定的马学科意识，夯实马克思主义理论基础，才能更好地以自己的装满理论的“一桶水”转化成洒向课堂教学、洒向学生的为学生答疑解惑的“一滴水”，才能更好地胜任思政课教师这一工作的重要使命。

（二）青年思政课教师“职业”感与“事业”心的关系上需要提升

教师是一份职业，但不是一般的职业。教师职业有其特殊性，其面对的对象是具有独立个性的人。教育是师生互动的过程和结果，不同的师生互动会产生不同的结果，学生千差万别，个性殊异，且其思想个性各方面都处于变化之中，这要求教师要根据学生的个性特点因材施教，正所谓“教无定法”。教师的工作内容可以用教书育人来概括，但是其教育过程与教育内容却比一般职业复杂，不仅要传授学生知识，引导学生思想成长，发展学生健全人格，还要开掘学生个性潜力，塑造学生道德品质，健全学生完整人格，等等。可以说教师不仅是学生的知识导师，还是学生的人生导师，如习近平总书记2016年在全国高校思想政治工作会议中强调的，教师不能只做传授书本知识的教书匠，而要成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”，要既是“经师”，又做“人师”，要甘当“铺路石”，做学生的“引路人”，要做“四有”好老师，要做“大先生”。这既是对一般教师的要求，更是对思政课教师的要求。

显然，仅以一种职业之心来看待教师工作是不够的，对教师工作必须要有事业心，否则只是将思政课教师视为谋生的饭碗和职业，或者没有其他就业选择而不得不为之的谋生选择，而不是确立要在马学科的教学与研究上奉献一生的信念；那么，上述态度的差别将会是“职业”甚或是“苦业”与“乐业”的差别，“职业”是将思政课教师视为是赚钱养家的工作，“苦业”是将思政课教师视为是违背自己意愿的不得不为之的工作，而“乐业”则是将思政课教师视为是合乎自己兴趣、指向甚至信仰的工作，是值得为之奋斗一生、奉献一生的“事业”。缺乏事业心，很难真正确立对思政课教师的角色认同，也难以“把全部精力放在教学上，更不会做到对学生悉心解惑，容易导致他们对自己所从事的职业不能全部认同，无法全身心地投入到学科建设与研究中”^[3]。有研究者指出，部份青年思政教师存在如下问题：“部分高校思政课青年教师的职业认

同感不够，没有树立正确的价值观、人生观和世界观，内心深处热爱马克思主义、共产主义思想体系的情感不够，无法做到将自己的职业发展同服务祖国建设相统一。”^[4]这些都会影响到青年思政课教师对思政课教师这样一份事业的投入。

（三）青年思政课教师的综合素养和能力成长方面需要锻炼

青年思政课教师在学习期间打下了良好的学术研究的基础，为教师学术能力的成长奠定了基础。但是“术业有专攻”，他们往往在某一学科的某一个细分的小领域或者某一个更小的问题上的研究较多，学科视野相对局限，知识结构相较于单一，这些都影响着他们今后教师职业的发展前途。思政课本身的内容比较庞杂，涵盖政治、经济、文化、外交、国防等等许多领域，需要教师有着广阔的知识视野，又对马克思主义理论研究有深入的研究，精专本行，涉猎广泛，这是对思政课教师知识基础和知识视野的要求。但是许多青年思政课教师，特别是跨学科转型的思政课教师，更需要加强对马克思主义基本原理的学习，特别是对马克思主义中国化理论的学习。可以尝试打通自己之前的学科研究与马学科之间的横向联系，拓展自己在马学科研究中的学术视野，对马学科的研究做出更具拓展性和学科交叉性的研究成果。

上好思政课，对思政课教师的职业能力和素质有着更高的要求，除了要有精专本行，涉猎广泛的学科视野和知识储备，还要有胜任教学工作所需要的多方面的综合能力。教学过程是否具有艺术性，能否妥善地处理教与学的关系、教师与学生的关系，能否处理好教学过程中的突发事件，能否在自己的个人品行方面加强修炼，能否做到“吐辞为经、举足为法”，在知识、品德与行为方面成为学生的榜样，是否具有献身党的事业的信念和信仰，等等。这些方面的素养与能力都是对思政课教师的能力与素养要求，这些综合能力与素养既决定着一名青年思政课教师在成为优秀思政课教师的道路上能够走多远，也影响着思政课教师队伍的整体建设，影响着立德树人的根本成效。青年思政课教师要按照习近平总书记在2014年9月9日同北京师范大学的师生代表座谈时提出的好老师的四点要求，即“要有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的标准来严格要求自己，加强自己的能力锻炼，提升自己的综合素养，更好地胜任思政课教师使命。

三、加强青年思政课教师队伍建设的途径

(一)引导青年教师确立马学科意识，走好马学科转型之路

首先，要成长为优秀的青年思政课教师，必须要确立马学科意识。要按照“在马言马，信马护马”的学科意识要求来引导自己的教师职业发展和个体发展。青年思政课教师刚刚实现角色身份的转化，社会阅历和社会经验相对不足，特别要注意增强马学科意识，要站稳马克思主义的基本立场，为自己的言行设立“警戒线”。当今社会各种思潮舆论相互激荡，正确的或者错误的思想观点五味杂陈，在马克思主义理论研究和马克思主义理论教学中，一定要有清醒的马克思主义的基本立场意识，要抵制各种错误思潮、舆论对青年大学生的影响，引导学生增强自身的辨别力、免疫力，努力扩大马克思主义的舆论阵地，扩大马克思主义的影响力；要讲清楚马克思主义的科学性和真理性，让马克思主义理论成为学生的真理追求；要将马克思主义的基本原理与中国的国情、中国的实际联系起来，让学生用马克思主义的立场、观点和方法思考中国问题，看待当今的中国和世界，增进学生对国情的理解，增进学生对坚持中国制度、走中国道路的信心。学习和领悟马学科意识是青年思政课教师必须上好的“第一课”。

其次，优秀的青年思政课教师的成长离不开科研的助力。青年思政课教师经过了多年的学术积累，具有从事科学研究的良好底子，因此，应当努力做好科研工作，更好地辅助教学，助力自身的成长。特别是跨专业转型而来的青年思政课教师更要注意将研究方向调转到马学科的研究方向上来，通过马学科的科学研究工作，夯实马克思主义的理论基础，对所教授的课程内容的理解，更好地承担起思政课教学工作，真正做到教研相长。如有学者对关联学科思政课教师的成长所指出的：“转变研究方向，实现以‘研’促‘学’。主动从本专业研究的窠臼中跳出来，从相近专业入手，‘横跨半步’转向马克思主义理论学科方向研究，如从中国近现代史研究转入中国近现代史基本问题研究，由伦理学研究进入思想政治教育研究，为思政课教学奠定深厚的理论与学术底蕴。”^[5]只有真正从事马学科的研究工作，才能更好地夯实课程教学的理论基础，把跨学科的宽视野与精专本行的马学科问题研究结合起来，才能更好地助力自身成长，才能更好

地帮助青年思政课教师确立马学科的意识，努力在马学科的研究和教学上加强磨炼，锤炼本领，更好地成为一名思政课教师，更好地引导自己的专业成长。

(二)加强对青年教师的理想信念教育，筑牢高校思政课青年教师成长的思想基石

思政课教师队伍是一支肩负党的思想政治工作使命的队伍，是党的意识形态宣传教育和研究工作的重要队伍，“思想政治工作是一切工作的生命线”，思想政治工作搞得好不好，直接关系到党和国家事业后备军人才的培养，关系到党的事业的兴衰成败，使命光荣，责任重大。要在青年教师的入职培训、业务能力培训中加强青年教师的理想信念教育，具体要注重如下几个方面：首先，要引导青年教师正确理解党的立德树人根本使命的重大意义，理解身上所肩负的重大责任。思政课教师既有教师的工作和责任，更有铸魂育人的崇高使命，要教育和引导青年教师将这种崇高使命意识融入到教师的工作和责任意识中；其次，要引导教师树立马克思主义理论的认同和情感认同，要对学生展开马克思主义理论教育，要让学生信仰马克思主义，首先自己要信仰马克思主义，习近平总书记指出：“从一定意义上说，掌握马克思主义理论的深度，决定着政治敏感的程度、思维视野的广度、思想境界的高度。”对马克思主义理论的学习要自觉贯彻“真学真懂真信真用”的要求，认真学好理论，悟透理论，才能更好地站稳在思政课的讲台上。

(三)从学生到“大先生”，引导青年教师做好思政课教师的角色身份的转换

根据社会心理学的角色理论，角色是他人对社会中的某个个体的行为期望的集合，也是个体对自身行为的期望系统，教师角色就是在社会系统中，社会公众对教师的期望行为以及教师自身对自己作为一名教师身份的认知与行为的期望系统。在社会系统中学生与教师是两种截然不同的角色，这两种角色的转换不是简单的从学习者、被教授者到散布知识的教授者的转换，更是一个心理、责任、情感、态度等复杂的转变过程。教书育人是教师的基本角色期望，既要有丰厚的知识储备，能够以学任师，学为人师，又要成为学生的道德榜样，行为世范；既要有塑造人类灵魂的工程师的崇高责任觉悟，还要有对学生严父慈母般的深厚情感；既要有蜡炬成灰、甘为人梯的奉献意识，还要承担来自学生、家庭及社会压力的心理张力等。教师角色的独

特性不言而喻，有着比一般职业更高和更复杂的社会角色期待。

对于思政课教师而言，作为党的思想政治工作的重要队伍，在做好学生的思想政治工作，维护意识形态安全、培养中国特色社会主义事业的接班人发挥着无可替代的作用，肩负着立德树人、铸魂育人的重大使命，既要当“经师”又要当“人师”，要成为学生思想成长的引路人，做培养时代新人的“大先生”。习近平总书记对思政课教师提出的政治要强、情怀要深、思维要新、视野要广、自律要严、人格要正等要求，应当成为青年教师成长的指南和坐标。认知是行动的先导，指导着人们的行为。青年思政课教师要顺利实现角色转换，要在思想上、认识上深刻把握思政课教师的教师角色，积极自觉地进行角色学习和角色适应，做到知行合一，理论联系实际，逐步在思政课教师的教学实践与科研工作实践中形成对思政课教师角色的角色转换和角色认同。

（四）迈向一专多能，推动青年教师的专业能力的培养和成长

教书育人是教师的基本角色，“传道授业解惑”是对教师角色的经典概括，青年思政课教师要真正承担起“传道授业解惑”的基本职责，要注重专业能力的培育。首先要坚定理想信念，深刻把握马克思主义的科学性和真理性，将宣传马克思主义、研究马克思主义视为自己的信念，并在今后的思政课教学工作和科学研究工作中不断加强对马克思主义及其中国化理论的学习和研究，夯实马克思主义理论研究和教学工作的理论基础，做到信念上有信仰，理论上有功底，自觉地做到理论联系实际，在思政课教学与研究的实践中不断锤炼自觉地成长为马克思主义理论研究者、教育工作者，为新时代马克思主义理论研究和教学工作做出自己的贡献。思政课教学工作对青年教师的教學能力有着较高的要求，青年教师缺少教学方面的经验，需要在教学实践中多向经验丰富的思政课教师学习，通过师带徒、听课、集体评课等方式来加强教学能力的学习和锻炼，查找自己教学能力方面的不足，更好地促进教学能力的提升。思政课教学内容以马克思主义中国化的理论为核心，同时理论联系实际，让理论之树常青。单纯的理论讲授，容易使课堂教学沉闷，影响学生对思政课的学习态度和学习投入，思政课教师应密切关注国情，关注社会现实，及时地将社会热点事件、网络舆论事件引入课

堂相关理论地讲授中，引导学生对社会热点事件、网络舆论事件进行思考，并形成对正确的认识。思想政治工作是做人的思想工作的，而人不是封闭的，他是与社会是紧密联系在一起的，社会的思想脉动、舆论思潮也会影响到学生的思想、社会热点也会成为学生关注的热点。因此，思政课教学要有活力，学生爱听，就必须要结合学生的关注热点，关注社会事件对学生的影响。网络信息技术的发展与赋能使得学生足不出户便知晓天下事，教师不了解社会热点事件、社会思潮舆论走向，很难达到预期的教学效果。当然，怎样生动有趣地讲述社会热点、舆论热点，也是教师教学水平、教学能力的重要体现。因此，青年教师要根据自己的性格、特长、能力特点，加强带有个人特色的教学能力的锻炼，努力把每一堂课都上成一场精彩的学生爱听、学生有期待的思政大课，让学生真正有收获。青年教师还要对思政课教学事业有奉献意识，要有更高的师德意识，对学生有爱心，有责任心，对学生的思想疑惑要及时答疑释惑，做学生贴心的“大朋友”、可靠的知心人、信赖的倾诉人、思想成长的引路人，帮助学生扣好“人生的第一粒扣子”。

（五）推动建立青年思政课教师确立马学科意识的制度保障机制

青年思政课教师的马学科意识既需要理念上的深刻认同与自我觉醒，也需要有外部的制度条件保障。教育部印发的《新时代高校思想政治理论课教学工作基本要求》中指出：高校要建立思想政治理论课教学科研二级机构牵头，宣传、教务、学工、科研、财务、人事等部门共同配合的思想政治理论课教学管理体制，这为新时代加强思政课教师队伍管理和教学工作提供了重要的制度依据。在促进青年思政课教师的马学科意识确立的过程中，要认真领会上述文件的精神，探索用好制度约束的指挥棒，通过制度化的奖惩激励机制推动青年思政课教师确立马学科意识。

一是要加强青年思政课教师的培训方面的工作。通过建立青年思政课教师的马克思主义理论教育专题培训，帮助青年思政课教师“补钙”，强化马克思主义信仰之“钙”，强化马克思主义理论基础之“钙”；还要加强青年思政课教师的专业学习与培训，为其加油，为其充电。青年思政课教师更好地熟悉本专业的基本理论、基本内容，熟悉思政课课程的授课技术与技巧，从而更好地促进青年思政课教师的专业能力成长，更好地上好每一堂思政课。

二是要完善考核评价机制，建立奖惩激励制度

以保障青年思政课教师的成长。在奖惩激励制度方面,要坚持奖惩结合、激励与处罚相结合。在奖励和激励方面,可以探索将青年思政课教师在思政课教学方面的成长、思政课教学方面的评教、科研以及思政课教学方面的贡献与物质激励、精神激励相结合,通过物质和精神两方面的激励,增进青年思政课教师努力做好思政课教学和科研事业的荣誉感和成就感,更好地调动青年思政课教师的工作积极性,在青年思政课教师中形成比先进、争优秀的良好成长氛围;针对青年思政课教师的马学科科研项目 and 专项教学研究项目,引导青年思政课教师自觉实现学科转型,在思政课教学和科学研究方面下功夫;制定鼓励青年思政课教师参与学术交流、进修等的制度。在惩戒与处罚制度方面,可以探索青年思政课教师的敷衍教学行为、违反宣讲纪律的“踩红线”行为的处罚制度。如对青年思政课教师在思政课教学中的敷衍教学行为如不认真进行备课,任意取舍课本教学内容等进行批评与劝勉的制度,特别是对违反课堂宣讲纪律,违反政治纪律、有政治站位和政治原则问题、发表与党中央不一致的言论以及违反师德的行为进行警示和训诫,对于多次警示却不思改正,对违反政治宣讲纪律等“踩红线”

行为经劝诫而不予悔改的可以进行转岗或者清退处理,以此来强化青年思政课教师的红线意识、纪律意识、政治站位意识、政治纪律和政治原则意识等,保障青年思政课教师不犯错误,不走弯路,更好地促进青年思政课教师的成长。通过上述正反两方面的制度保障,更好地促进青年思政课教师的成长,促进青年思政课教师马学科意识的确立。

参考文献:

[1]人民日报记者. 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(1).
[2]王岩. 关于加强高校思想政治理论课青年教师培养的思考[J],思想理论教育,2020(10)64-70.
[3]杨雪芬. 新时代高校思想政治理论课青年教师队伍建设探究[J],山东广播电视大学学报,2018(4)78-81.
[4]周碧琼等. 论新时代高校思政课青年教师胜任力的提升[J],科技资讯,2021(19)136-139.
[5]郑宇. 关联学科出身的思政课青年教师队伍建设探究[J],牡丹江教育学院学报,2020(10)52-55.

(责任编辑:王岚)

On the Construction of Young Teachers under the Background of the Expansion of Ideological and Political Teachers

JIAO Lianzhi, JIAO Fengmei

(Shanghai University of Electric Power, Shanghai 201306, China)

Abstract: Equipping and building a strong team of full-time ideological and political teachers is a prerequisite for doing ideological and political work of college students in the new era. At present, in the construction of the young ideological and political teachers, there exists three aspects of the problem about the awareness of Marxist discipline to be strengthened; the relationship between teachers' sense of "occupation" and "career" needs to be improved; teachers' comprehensive quality and ability growth need to exercise. To train an excellent team of young ideological and political teachers, it is necessary to guide young teachers to establish the awareness of Marxist discipline and take the road of Marxist discipline transformation. It is necessary to strengthen the education of young teachers' ideals and beliefs, and build a solid ideological foundation for the growth of young teachers of ideological and political courses in colleges and universities. It is necessary to guide young teachers to do a good job in the transformation of the role and identity of ideological and political teachers; It is necessary to promote the cultivation and growth of young teachers' professional ability and to establish the system guarantee mechanism for teachers to establish Marxist discipline consciousness.

Key words: construction of teacher team; young teachers; Marxist discipline consciousness; role transformation; professional growth

“六体”联动：智媒时代大学生理想信念精准培育探索

陈云云，许川川
(南京信息工程大学，江苏 南京 210044)

[摘 要]全球化、现代化、信息化多重线索深度交织的时代境遇下，大学生理想信念呈现虚无化、多元化和复杂化趋向。智媒时代既为大学生理想信念培育带来机遇，又使该实践进程充满变数与挑战。智媒时代倒逼大学生理想信念培育务必“精智化”，在脑体—主体—客体—载体—介体—环体等培育要素上着力，发挥“六体”联动的综合效应，即刷新主体思维理念、发挥关键群体和关键少数的引领作用、做好分众化培育、运用智媒技术赋能培育全程、创新契合现实关切的话语形态、完善环境配套体系，形成完整闭环而又动态有序的培育联动格局，实现培育模式从“大水漫灌”向“精准滴灌”转变。

[关键词]智媒时代；大学生；理想信念；主流意识；智媒技术
[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0091-07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.013

中国共产党历来重视大学生理想信念教育。习近平总书记指出：“必须培养一代又一代拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、立志为中国特色社会主义事业奋斗终身的有用人才。”^[1]全球化、现代化、信息化多重线索深度交织的时代境遇下，大学生理想信念呈现虚无化、多元化和复杂化趋向。如何对其理想信念进行有效培育是社会普遍关注的议题和学界倾力研究的课题。随着大数据、云计算、移动互联网、虚拟现实、ChatGPT 等新兴技术的介入与应用，“媒体智能化进入快速发展阶段”^[2]，并形成了以机器学习、算法推荐为技术内嵌的智媒。智媒时代既为大学生理想信念培育带来机遇，又使该实践进程充满变数与挑战。习近平总书记指出：“要运用新媒体新技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合，

增强时代感和吸引力。”^[3]智媒时代倒逼大学生理想信念培育务必“精智化”。近年来，学界从机制创新、场域创设、人才支撑、技术批判等方面对该课题进行了研究。本研究认为应在脑体—主体—客体—载体—介体—环体等培育要素上着力，发挥“六体”联动的综合效应，形成完整闭环而又动态有序的培育联动格局，实现培育模式从“大水漫灌”向“精准滴灌”转变。

一、脑体精准：刷新主体思维理念

思想是行动的先导，思维创新是一切创新的基石。马克思认为：“如果从观念上来考察，那么一定的意识形式的解体足以使整个时代覆灭。”^[4]智媒是“器”，也是“道”，它是媒体技术与思维革新的产物，具有扁平化、跨界性、去中心等特点。主

[收稿日期]2023-07-04
[基金项目]教育部优秀中青年思政课教师择优资助计划“微时代大学生理想信念精准培育研究”(项目编号:19JDSZK168);江苏高校哲学社会科学研究重大项目“网络思政视域下大学生主流意识形态认同机制构建研究”(项目编号:2023SJZDSZ018)。
[作者简介]陈云云(1985-),男,江苏南京人,法学博士,南京信息工程大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:数字思政。许川川(1991-),男,河北衡水人,法学博士,南京信息工程大学马克思主义学院讲师;研究方向:网络思想政治教育。

体能否推进理念创新、变革观念意识,是大学生理想信念培育获得话语权的关键。习近平总书记强调:“宣传思想工作创新,重点要抓好理念创新、手段创新、基层工作创新,努力以思想认识新飞跃打开工作新局面。”^[5]当前主体对智媒存在一定的抵触和畏难心理,缺乏利用智媒开展理想信念培育的能动性。智媒时代倒逼主体理性认识智媒的优势、风险和挑战,勇于打破思维限制,以意识革命推进实践创新。而人的思维活动和思维方式往往受大脑活动的深刻影响。本文所指的“脑体”系主体思维理念变革的器官承担者。

其一,树立智媒融合思维。智媒时代大学生理想信念培育需要技术手段、教育模式的创新,更需要思维观念的更新。当今世界虚拟与现实、线上与线下的界限日益模糊,智媒所具有的冲突性、无界性、难控性等特征愈发明显。随着5G技术的大规模应用,媒体泛化、自媒强化、声音杂化、受众分化、交流难化等问题也日渐凸显。习近平总书记强调:“要运用信息革命成果,加快构建融为一体、合而为一的全媒体传播格局”^[6]“加强全媒体传播体系建设,塑造主流舆论新格局”^[7]。因此,主体要遵循智媒时代信息传播的特点和规律,积极借鉴智媒融合思维、技术和运作模式,树立“智媒融合+培育”的理念,将传统媒体和新兴媒体整合起来发挥合力优势。针对当前网络意识形态斗争的复杂性,更要发挥智媒融合的综合效应,将“台、报、端、微、网、屏”等媒体资源统一起来,深度挖掘“视听触盛宴”背后的问题逻辑和实践逻辑,以智媒融合思维牢牢把握大学生理想信念培育的话语权。

其二,树立大数据思维。习近平总书记指出:“我们培养的人,必须树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想。没有这一条,培养社会主义建设者和接班人就不成立了。”^[8]智媒时代是理想信念培育最好的时代,也是最为艰困的时代。数据就是其中最大的变量,智媒时代数据意味着话语和权力。大数据技术是与智媒相伴相生的新事物,对大学生理想信念培育产生深刻影响。智媒作为“没有围墙的世界”,是当代大学生表达诉求、进行政治参与的自由地,其中反映大学生思想动态和信仰状况的海量信息汇聚成大数据。而大数据能够窥见隐匿碎片化、浅层信息背后的话语意图和价值内核,并以知识图谱方式预测话题趋向和话题爆点。因此,在当前海量信息皆可被数据化呈现的智

媒时代,主体需要在信息黑洞和全党传播盛宴中坚守理性价值判断,提高对数据化信息的敏感度,在充分尊重个人隐私和技术伦理的前提下能动地收集能够表征客体政治信仰、思想倾向和价值认同的数据信息,并进行规范管理和合理利用。

其三,树立算法思维。大数据并非海量数据信息的无序叠加,而是基于特定算法的“人为”结果。算法(algorithm)作为一种新生事物,本质上是一种特定的计算机编码程序,具有“双刃剑”效应。其中算法投喂在信息传播上实现了从“猜你喜欢”到“保你喜欢”更为精准化、智能化转变。一方面,在法律允许框架内主体要对智媒空间海量的学情、教情“痕迹”数据进行类化和算法分析,科学研判大数据对大学生理想信念培育的影响;另一方面,要为学生个体和群体的思想动态和学习行为进行精准画像,为打造优质、智能的理想信念教育云课堂奠定数据基础。同时,主体应注重利用算法技术整合和提炼智媒空间的大众话语“为我所用”,实现以“媒”载道。

此外,面对智媒时代日益突出的“临界”“跨界”“越界”“无界”等现象,主体要有全景意识和跨界思维,努力融合课堂教学和社会实践、现实情景和虚拟空间、线上和线下多种载体,对大学生理想信念进行多维度、全景式地培育,以解决智媒时代技术和人、工具理性和价值理性的二元对立。

二、主体精准:发挥关键群体和关键少数的引领作用

人技关系是影响人类发展方向的重大命题。智媒时代理想信念培育关键在“人”这一基本判断并未改变。根据传播学规律,现代传媒一般是通过关键主体将信息、观点、价值传递给大众,而智媒使其得到强化。

(一)发挥思政课教师关键群体的把关人作用

思政课教师作为知识的生产者和发布者,在对教材进行解码过程中充当把关人角色。智媒时代信息分配逐渐由“人找信息”过渡到“信息找人”,致使把关人作用弱化。同时,大学生在智媒空间的点赞、评论、转发会被算法精准捕捉并形成数据画像,一旦他们表现出对某类信息的偏好,算法就会推送大量同质化信息,使其坠入信息茧房和数字囚笼之中。因此,思政课教师应主动介入智媒,提升媒介素养,做到能够熟练运用智媒开展智慧教育。

一方面,充分发挥思政课教师的理论优势。思

政课教师往往对政治理论了解更为透彻,具备较高政治素养,属于专家型“理论大咖”。他们处于理想信念培育的前端,能够掌握学生的思想动态,更有教师常在微博、微信、抖音、易班等智媒与学生进行高频互动。而智媒空间存在着异见人士散播的共产主义“渺茫论”“过时论”“虚无论”等言论,蛊惑民心、妖言惑众,尽显“傲慢”与“偏见”。因此,思政课教师要善用过硬的专业素质揭批错误社会思潮,以科学理论和高尚人格引领、教育、说服、激励学生,帮助其突破理论文本的抽象叙述,“所讲的理论、观点、结论要经得起学生各种‘为什么’的追问”^[9],重拾智媒空间意识形态的领导权、管理权和话语权,打破西强我弱、西攻我守的被动局面,进而成为大学生理想信念塑型的导师。

另一方面,充分发挥思政课教师的角色优势。习近平总书记指出:“青年是党和国家的未来,各种社会思潮都会去影响青年,都会去‘争夺青年’。”^[10]出于特殊政治目的,异见分子常在智媒空间鼓吹西式价值观,惯用西方标准裁剪中国现实,经常夹带私货引导大众联想,极力唱衰中国道路、中国模式,主张意识形态要与国际接轨,将世界历史进程中的共性问题解读为只有在共产党领导下才会出现的特殊问题。而思政课教师拥有理性、系统批判错误思潮的职责和能力,可以通过智媒向学生转发、推送符合主流价值的信息,使学生对其“角色信任”转化为对信息本身的“理念信任”,这种“因信而服”理念转变驱动学生对主流价值信息点赞、评论、转发,逐步改变其在智媒场域中的数字画像,彻底打破错误同质化信息反复推送的闭环。同时,智媒时代倒逼思政课教师夯实理论根基,成为学生“三品”塑造的“大先生”和精通现代传媒技术、洞悉舆情传播规律、能够娴熟运用智媒开展理想信念培育的行家里手。

(二)发挥意见领袖“关键少数”的正向作用

意见领袖是海量信息的过滤者、阐释者和传播者,也是特定圈群思想的中心。智媒时代他们凭借卓越的说服力和感召力深刻影响社会思潮的传播与走向,也因“差异化价值标准”受到大学生的热捧。

其一,意见领袖需具备超强政治素质和专业媒体素养。欲破解智媒时代大学生理想信念培育的困境,“人”的因素至关重要。意见领袖是智媒空间的关键少数,在技术渲染和粉丝效应的共同作用下,他们对大学生理想信念具有建构和解构、渗透性教育和影响舆情等多重功能。为此,智媒时代需

团结具有大局意识、独到见解、敢于亮剑的意见领袖,努力净化智媒空间、弘扬主旋律,实现全员育人。遴选意见领袖需以“聚天下英才而用之”的气度和胸襟,摒弃地域、党派、行业、学历等偏见,只要是正能量意见领袖,政治过硬、道德达标、业务过关就能为我所用。意见领袖之所以突出“政治标准”,是因为只有具备坚定的理想信念,才有底气、自信和激情成为学生理想信念塑造的领航人,实现“让有信仰的人讲信仰”。

其二,做好意见领袖的培育和统战工作。意见领袖遴选之后,需对其进行系统性、专业化的指导和培训,使其真正领会马克思主义的精髓,能从国内与国际、历史与现实、理论与实践等维度认识马克思主义的科学性和指导性、党领导的必然性和必要性、中国道路的独特性和优越性。一方面,意见领袖要用学生易于接受的话语去引导舆情,呼吁他们采取客观、理性的态度去看待主流话语与民间话语的偏差,让智媒空间真正清朗起来。另一方面,意见领袖要有使命担当,当突发事件、网络舆情出现之时,敢于发声、愿意发声、善于发声,凭借其在学生中的影响力,利用智媒呼吁“粉丝”冷静思考而不被带节奏,用合理疏导代替强制封堵或“躺平”,引导学生理性看待国内外风云际会,把握“中国共产党凭什么自信、马克思主义为什么科学、中国特色社会主义为什么要坚持”的理论逻辑、历史逻辑和现实逻辑。

三、客体精准:做好分众化培育

2017年4月,中共中央、国务院印发的《中长期青年发展规划(2016—2025年)》也明确要求“分类开展青年思想教育和引导”^[11]。智媒时代文史、理工、经管、医学、农林、艺体类学生在知识结构、价值行为、就业定位等方面的差异性愈发明显,这决定了对其理想信念培育必须采取分众化策略,遵循“按类分析—正面引导—个性发展”原则,做到因“业”培育。

(一)文科生理想信念理性认同培育策略

文科生的社会心态表现为“自由主义”“浪漫主义”“感性驱动”等^[12],他们更倾向于网络非实名制,倡导智媒空间的个人自由,反对外界对个体生活的过度干预,对“安乐死”“同性恋”“婚前同居”“颜值=正义”等争议性话题表现出更为开放包容的态度。文科生追求的“浪漫主义”实质是个人理想化的状态,表现出同情弱势群体、追求社会公平

公正。他们往往比理科生更倾向于认同马克思主义的科学性、革命性及理想信念的积极意义。因此,需要充分发挥文科生在理论学习方面的“先天”优势,重点提升其对主流意识形态的认同。

一方面,文科生要时刻保持对泛娱乐化、去政治化信息的警惕性和批判性,要善于从政治上看问题。主体要积极引导他们敏锐判断热点新闻背后的事实真相,善于抓取热点事件中的“亮眼词汇”和“歧义字眼”,把握信息内嵌的意识形态元素,避免坠入思想舆论漩涡。另一方面,要注重提升文科生在智媒空间的反制能力。智媒平台信息分配的原则主要是基于用户对特定内容的点击次数、频率、阅读停留时长等行为痕迹。因此,文科生面对智媒空间的虚假、暴力、色情、血腥、反动等信息,必须通过快速退出、主动滑开、取消关注、屏蔽拉黑等操作向平台传递“不喜欢”的价值信号,从而为其理想信念培育提供健康积极的媒体环境。

(二)理科生理想信念情感认同培育策略

习近平总书记指出:“一些人认为共产主义是可望而不可及的,甚至认为是望都望不到、看都看不见的,是虚无缥缈的。”^[13]其中的“一些人”包括大学生。智媒时代大学生的价值观呈现出窄化与极化、惰性与嬗变性、喜好固化与功利化等特点,且不同专业类型学生对理想信念的关注度、认知度和认同度存在明显分殊。客观而言,理科生受工具理性思维影响更为深刻,急功近利心态较为普遍,更看重经济效益,容易忽视社会效益和人文价值,更多采用“是否对我有利”的功利主义标准而不是是非标准看待、分析和解决问题,过度关注自身学业、就业、情感、前途等现实需求,易出现理想信念模糊迷茫、思想极化等问题,更易沦为“精致的利己主义者”和“高学历的野蛮人”。为此,亟需加强理科生家国情怀和理想信念教育,以政治性、思想性、崇高性逐渐消解思想意识的实用性、技术性趋向,从而为中国式现代化培育大批又红又专的人才。

运用智媒技术重点开展理科生理想信念培育,强化“用户”思维,规避可能存在的风险和挑战,是一场没有硝烟的“网战”,也是大学生理想信念培育的使命。一方面,理科类专业教育教学体系要彻底摆脱西方技术中心主义的影响,专业课教师要以开放的心态积极应对智媒革命,善于借助“线下+线上”“教师+学生”“主流+非主流”等方式将思政元素有机融入日常教学,为课程思政奠定坚实的

空间场域和媒介支撑,使专业课的育人功能得到彰显;另一方面,通过思政课程与课程思政协同创新对理科生进行理想信念培育,重点深挖专业课中有关政治认同、文化自信、法治意识、技术伦理、科教兴国、创新创业等思政元素,做好课程思政内容供给,使学生通晓天下道理、丰富学识、增长见识、塑造品格,成为德智体美劳全面发展的高素质人才。

四、载体精准:运用智媒技术赋能培育全程

新技术是新业态的保障和衍生物,智媒技术为大学生理想信念精准培育提供了技术支撑。2021年7月,中共中央、国务院印发的《关于新时代加强和改进思想政治工作的意见》明确指出,要“推动思想政治工作传统优势与信息技术深度融合”^[14]。智媒时代大学生理想信念培育范式随场域的延拓而改变,传统的“图片+文字”难以满足客体对多样化、个性化教育模式的需求,因此需要智媒技术赋能培育全程。

(一)发挥“智媒技术+思政课”主渠道作用

智媒技术可能被过度“智能化”“赋能”或“神化”而陷入“技术主义的狂欢”。同时,集政治性、学理性、知识性与主导性于一体的传统思政课似乎已失去价值。我们该以何种姿态面对智媒时代思政课所面临的机遇和挑战?习近平总书记强调:“思政课要解决学生理想信念问题。”^[15]智媒时代信息技术的更迭给大学生理想信念培育带来机遇,使其更趋智力化、智能化、智慧化。

一方面,开展趣味性、针对性强的“知识直播”。随着智媒技术的发展,各平台掀起知识直播热潮,这种即时性、交互性、立体化的“全党”传播,使原本晦涩的原理和思想变得生动、有趣、易懂。如“李永乐老师”“剑哥思政课”“卢克文工作室”等兼具知识性和趣味性“收割”了大批粉丝和无数点赞,这种新颖的“知识直播”是智媒空间良性互动的典型代表,也为智媒时代主体突破传统教学模式提供了现实参照。思政课教师同样可以运用思政课堂APP、智慧思政等智媒教学平台进行“知识直播”,既形成了蚁聚效应,吸引学生的好奇心和注意力,又能通过大数据掌握学生思想状态和行为习惯,使受教育的方式变得更加灵活,真正实现全程育人、全域育人。同时,“知识直播”可利用云传播、云共享等方式挖掘理想信念培育中的云端数字资源,充分发挥“思政课+智媒”技术优势,使

教育情境更为逼真。另一方面,打造精准性、直观性强的思政金课。“知识直播”能够打破物理时空的掣肘,具有开放性、延展性、互动性特征,极大地满足了学生多样化的教学需求,但也容易抹杀传统面对面育人的教学信任和教学温度,而这正是理想信念培育不可或缺的条件。因此,还应借助智媒技术开展精准性、直观性强的线下课堂,运用“大数据+算法”技术整理、分析、研判大学生理想信念方面的需求,快速抓取其关注的社会热点、思想疑点、成长节点,通过精准“画像”有针对性地组织线下教学,为学生靶向定制差异化供给菜单,通过面对面教学研讨实现教与学的精准对接,使学生更加直观地感受到教师的“用心”。

(二)打造“智媒技术+教育元素”的创意作品

智媒时代大学生理想信念培育的实质就是用大学生喜闻乐见的方式阐释和解读党的历史与成功之道、马克思主义的科学性与实践性等重大理论与现实问题。习近平总书记指出:“很多人特别是年轻人基本不看主流媒体,大部分信息都从网上获取。必须正视这个事实,加大力量投入,尽快掌握这个舆论战场上的主动权,不能被边缘化了。”^[16]智媒时代大学生理想信念培育要以大学生的需求和兴趣为导向,贴近“微生活”,挖掘“微故事”、捕捉“微现象”、发现“微动态”、开展“微讲解”,打造能够解答学生思想困惑的“微作品”。可以尝试将党史国史、马克思主义基本原理、当代中国马克思主义等以灵动文字、有趣段子、丰富图片、乐见动漫、多彩表情包等方式融入智媒,重点改良“配方”、改进“工艺”、创新“包装”,在案例解读、情景再现和情感交互中传递“微能量”,使党史学习、理论传播、思政教育变得生动有料,更具感染力和沉淀力。

智媒时代大学生理想信念教育呈现新样态,需要构建多维载体,运用智媒矩阵打造内容红、形式潮、不戏说、不枯燥的“爆款”作品和视听“盛宴”,向大学生阐明马克思主义的人民立场、科学观点和辩证方法,以增强对主流意识形态的认同感。近年来,团中央“青课”、东方卫视《这就是中国》、南京航空航天大学“川流不息”、江南大学“宝哥说”等载体深受学生喜爱,成为智媒时代大学生理想信念教育的成功尝试。总之,智媒时代致力于实现马克思主义由学理性、政治性形态向学生乐于接受的“亲民”形态转变,拓宽理想信念培育的空间维度,使这一过程更为隐性化和个性化。

五、介体精准:创新契合现实关切的话语形态

话语具有鲜明的意识形态属性,是教育行为发生的中介和载体,也是提升理想信念教育实效性的关键。智媒时代营造的信息传播环境已成为大学生理想信念教育话语革命的重要实践场域。大学生理想信念培育需结合大学生的特点和需求推进话语体系创新,用他们喜闻乐见的叙事方式传播主流意识形态。

(一)创新课堂教学话语

当前,大学生理想信念培育大多采取一对多、点对面的课堂教学,这种宣教方式具有枯燥性、单向性、灌输性等特征,难以精准把握学生的内心世界、精神诉求、思想动态。能否有效驾驭智媒对主体来说是一种挑战,但智媒时代也为创新培育方式提供了可能性和多元化选择。智媒时代主体需要熟悉、收集、运用大学生喜闻乐见的流行语、网络语,并将其有机融入课堂教学,通过变革话语表达消解媒体智能化所造成的主客体情感交流的陌生化、客体政治参与意识退化等问题,以提升培育的实效性。同时,需要充分融合多学科资源,跨越现实世界和虚拟世界、国际与国内、历史与当下时空界限,努力吸收多领域、多国别、多样化的话语资源。

(二)掌握智媒空间网络圈群话语

智媒空间存在诸多具有独特话语风格的“爱豆圈群”“游戏圈群”“社交圈群”等网络圈群,其话语表达方式呈现小众化、独特化、标签化和去权威化倾向。如“游戏圈群”内的“卢仙”是将英雄名称和英雄玩法的飘逸特点相结合;“社交圈群”常用的“YYDS”则是“永远的神”的首字母缩写,诸如此类的圈群黑话不胜枚举。网络圈群话语体系是联系圈内成员、巩固圈群壁垒和排斥异质信息的重要方式,这种话语表达和语言文化让圈群内大学生之间建立了亲密的话语联系。

智媒时代网络圈群的认同感和归属感极易形成回音室效应,也使圈群成员对社会热点的解读趋于群体极化。智媒时代信息分配是建立在用户在线习惯、关注重点、语言风格、社交行为等虚拟日常生活的数据画像基础上,即在大数据和算法的共同支配下智媒会重复性地向用户推送符合圈群价值偏好的信息,使其对网络圈群同质信息的认同感不断加深,网络圈群则不可避免地成为“网络围城”。对主体而言,“网络围城”意味着教育效能的弱化,

极易陷入“进不了圈”“自说自话”“说了没人听”“听了没人信”的尴尬境地。因此，掌握智媒空间的话语是主体打通交流渠道的重要方式。一方面，主体可将理想信念培育内容与大学生所处的网络圈群文化、智媒空间的叙事话语风格结合起来，主动学习圈群内部的语言文化，用大学生熟悉的话语表达方式进行理想信念培育，在潜移默化中打破圈群壁垒；另一方面，主体应充分发挥同辈效应的正向作用，培养一批兼具政治话语与圈群话语的“KOL”，使其在同辈效应和“意见领袖”的双重影响下提升话语权威性和影响力。

六、环体精准：完善培育配套体系

民众在享受技术进步红利之时，也易沦为技术之“奴”。大学生理想信念培育需要创新思维理念、变革话语体系等方面的“软支撑”，也需要政府、学校、法律、制度等“硬约束”协同构筑“环体”，以规避智媒“双刃剑”效应和“技术附魅”。

（一）加强智媒空间的综合治理

智媒空间并非法外之地。建立科学严密的法律制度保障，加大对智媒的监管力度，既是有效遏制智媒空间“负能量”信息对大学生理想信念侵蚀的关键，也是提升智媒时代国家意识形态治理能力的重要举措。习近平总书记认为：“要依法加强网络社会管理，加强网络新技术新应用的管理，确保互联网可管可控。”^[17]面对智媒平台泛滥的政治谣言、错误思潮、反动言论，政府应积极研发和利用新技术加强对智媒宣传阵地的监管，努力引导“科技向善”。

首先，依法破解智媒“算法黑箱”“算法致瘾”“算法歧视”等技术悖论。通过完善《网络安全法》加强对智媒算法设计规范、信息推荐机制、程序运行标准、数据查看权限等方面的硬约束，明确算法设计者的法律身份、法律义务与失范救济等问题，通过强制手段倒逼算法从业者遵循规则以保障使用者的知情权、隐私权和选择权。由于商业智媒的逐利性，嵌入其中的算法极易出现僭越行为。因此，培育者在利用智媒为我所用时，要抓好算法这个“总编辑”，优化算法规则、打破算力钳制、严防信息孤岛，积极做好价值排序，洞悉智媒舆情动态，使政治属性优先于传播属性和技术属性。

其次，依法规避智媒可能带来的伦理风险。习近平总书记强调：“要全面提升技术治网能力和水平，规范数据资源利用，防范大数据等新技术带来

的风险。”^[18]虽然国家已重拳规范智媒数据管理，但是超范围、违规收集用户贴身数据所暴露出的伦理困境依旧层出不穷。监管部门往往采取“封号”“禁言”“约谈”等事后性补救措施对智媒失范行为进行处理。因此，智媒时代需进一步用好经济和信用多重制裁手段，以确保大学生隐私信息的安全性，以发挥体制机制在保障理想信念培育中的刚性作用。

最后，依法完善智媒应急管理和监管问责机制。有关部门需要对智媒进行统筹规划、综合评估，积极应对商业化智媒对主流媒体的冲击，健全智媒舆情监测机制，监督、指导智媒的日常工作，有限度地使用监控和干预软件，对智媒信息发布实行动态管理，严打将可疑信息向大学生智媒终端扩散的行为。同时，高校作为实践主体，要制定和出台鼓励教师开展“智慧思政”“精准思政”的政策举措，发挥评价考核机制的积极作用，增强主体利用智媒开展理想信念教育的积极性和主动性。

（二）完善智媒平台自治体系

完善大学生理想信念培育配套体系，仅依靠思政课教师是不够的，还需要智媒企业、从业人员等多主体参与，特别是要着力培育一批既有深厚理论功底，对马克思主义真学、真懂、真信、真用、真传，又能娴熟驾驭智媒技术、活用智媒话语、了解智媒传播特性的复合型人才。习近平总书记曾指出：“有些人企图让互联网成为当代中国最大的变量。”^[19]智媒时代极易出现资本逻辑与工具理性的合谋，若智媒管理者和从业者政治意识不强、职业道德不达标，那么在取悦用户、获取流量、追求“眼球”经济过程中非主流意识形态就会渗透和传播，并直接影响新闻信息的筛选与分发。

一方面，智媒运营商和管理者要坚持政治性和市场性相统一的原则，勇于承担社会责任，始终坚守道义和良知。为此，智媒企业需要压实主体责任，制定智媒行业自律准则和规范，兼顾社会效益和经济效益，在源头端、决策端确保信息发布的思想性、权威性、人民性，建好信息“推荐池”，构筑技术“防火墙”，防止反动、黄暴、虚假等低水准的黑色、黄色和灰色信息向大学生传播，及时解决可能出现的价值偏离，营造风清气正的智媒政治生态，为大学生坚定理想信念培育保驾护航。另一方面，智媒从业者要坚持正确的政治导向和价值取向，注重提升“媒商”，做党和人民信赖的媒体从业者。这就需要对智媒从业者特别是算法背后的程

序研发者和意见领袖进行意识形态规训,“用主流价值导向驾驭‘算法’”^[20],以社会主义核心价值观明辨是非善恶,将主流意识形态嵌入智媒空间,当好守夜人角色,从思想意识层面斧正受众价值取向,使其能够客观理性分析、处理、传播信息资讯,“润物细无声”地引领大学生坚定理想信念。

参考文献:

[1][2][6][18][20]习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京:外文出版社,2020:328-329;318;318;319;318.

[3]习近平. 习近平谈治国理政(第2卷)[M]. 北京:外文出版社,2017:378.

[4]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第8卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:170.

[5]习近平. 习近平谈治国理政(第1卷)[M]. 北京:外文出版社,2018:155.

[7]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,2022:44.

[8][9][15]习近平. 论党的宣传思想工作[M]. 北京:中央文献出版社,2020:345;383;379.

[10]习近平. 在全国组织部长会议上的讲话[J]. 党建研究,2012(01):4-11.

[11]中共中央国务院印发《中长期青年发展规划(2016—2025年)》[N]. 人民日报,2017-04-14(01).

[12]付宇,桂勇. 文理分殊:专业教育如何影响社会心态[J]. 探索与争鸣,2020(12):173-180,201.

[13]中共中央文献研究室编. 十八大以来重要文献选编(上)[M]. 北京:中央文献出版社2014:116.

[14]中共中央国务院印发关于新时代加强和改进思想政治工作的意见[N]. 人民日报,2021-07-13(01).

[16]中共中央文献研究室编. 习近平关于全面深化改革论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2014:83.

[17]中共中央宣传部编. 习近平总书记系列重要讲话读本[M]. 北京:学习出版社,2016:204.

[19]中共中央文献研究室编. 习近平关于社会主义文化建设论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2017:42.

(责任编辑:王岚)

The “Six Body” Linkage: Exploration of Precise Cultivation of Ideals and Beliefs among College Students in the Era of Intelligent Media

CHEN Yunyun, XU Chuanchuan

(Nanjing University of Information Engineering, Nanjing, Jiangsu 210044, China)

Abstract: In the era of globalization, modernization, and information technology, the ideals and beliefs of college students are showing a trend of nihility, diversification, and complexity. The era of intelligent media not only brings opportunities for cultivating college students’ ideals and beliefs, but also makes the practical process full of variables and challenges. In the era of intelligent media, it is imperative for college students to cultivate their ideals and beliefs through “refinement and intelligence”. Efforts should be made to cultivate elements such as the brain body subject object carrier mediator ring, and the comprehensive effect of the “six body” linkage should be exerted, that is, to refresh the subject’s thinking concept; Play a leading role in key groups and minority groups; Do a good job in cultivating crowdsourcing; Empowering and nurturing the entire process through the use of intelligent media technology; Innovate discourse forms that align with practical concerns; Improve the environmental supporting system, form a complete closed-loop and dynamic and orderly cultivation linkage pattern, and achieve the transformation of cultivation mode from “flood irrigation” to “precision drip irrigation”.

Key words: the era of intelligent media; college student; ideal beliefs; precision cultivation; smart education

“五大精神”融入高校思想政治教育的 价值内涵与实践路径

闫金红，李繁荣
(哈尔滨工业大学，黑龙江 哈尔滨 150006)

[摘 要]“五大精神”是中国劳动人民在长期奋斗中形成的优秀品质，是中国传统美德、民族精神以及时代精神相结合的产物。高校思想政治教育是高校意识形态工作的重中之重，事关我国意识形态大局，把“五大精神”融入高校思想政治教育建设的全过程具有重要意义。围绕“五大精神”，高校思想政治教育课堂要抓住其核心要义，突出主题，探究其背后的价值内涵、重要性以及融入高校思想政治教育的实践路径，从而提高“五大精神”融入高校思政课堂的整体效能，在专题教学中彰显真理力量。

[关键词]五大精神；高校思想政治教育；道德建设；意识形态；大思政
[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005 - 5843(2023)05 - 0098 - 07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjyxx. 2023. 05. 014

党的二十大报告指出，“统筹推动文明培育、文明实践、文明创建，推进城乡精神文明建设融合发展，在全社会弘扬劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神，培育时代新风新貌”^[1]。“五大精神”是一代又一代中华儿女良好精神风貌的展现，是中国传统美德与中国时代精神的结合，充分体现了新时代每个公民应该具备的优良美德。习近平总书记把劳动、奋斗、奉献、创造以及勤俭节约从美德角度提升到精神层次，足以看到对道德建设的重视。关于“五大精神”的重要论述，阐明了弘扬劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神对新时代公民道德建设的重要

作用，对加强社会治理能力、提高社会文明程度以及公民文化素养具有重要的现实意义。

在 2023 年中共中央政治局第五次集体学习时，习近平总书记对思想政治教育提出了更高的要求，强调坚持以人民为中心发展教育，加快建设教育强国，为中华民族伟大复兴提供有力支撑，并指明以教育之强夯实国家富强之基为当前教育强国的建设方向^[2]。“五大精神”是一种宝贵的教育资源，蕴含着丰富的立德育人价值，是中国共产党人奋斗精神、伟大建党精神的生动体现，是我们恒久不变的价值观念。把“五大精神”融入高校思想政治教育，有助于增强高校思想政治教育课的针对性和吸引

[收稿日期]2023 - 07 - 26
[基金项目]国家社科基金一般项目“习近平关于公民道德建设重要论述研究”(项目编号: 20BKS115); 工业和信息化部党的政治建设研究中心 2022 年度重点课题立项“‘五个必由之路’的理论意涵研究”(项目编号: GXZY2223); 哈工大哲学社会科学高质量发展行动计划项目“‘研究阐释党的二十大精神’专题研究项目‘五个必由之路’与‘中国式现代化’的逻辑机理研究”(项目编号: HIT. HSS. ESD202312)。
[作者简介]闫金红(1979—)，女，黑龙江哈尔滨人，哈尔滨工业大学马克思主义学院教授，博士生导师；主要研究方向：新时代中国特色社会主义理论与实践、思想政治教育。李繁荣(1996—)，女，山东潍坊人，哈尔滨工业大学马克思主义学院博士生；主要研究方向：新时代中国特色社会主义理论与实践。

力，丰富高校思想政治教育内容和教学形式，是全面落实立德树人根本任务的重要一环，对提升高校思想政治教育铸魂育人实效、加快建设教育强国，培养一代又一代德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人具有重要作用。

一、准确把握“五大精神”融入高校思想政治教育的价值内涵

伟大的时代需要伟大精神的引领，“五大精神”背后蕴含着丰富的新时代道德观。崇尚劳动、艰苦奋斗、乐于奉献、勇于创新、勤俭节约是新时代公民道德建设的基础，也是实现中华民族伟大复兴、培育担当时代重任新人的必然要求。“五大精神”融入高校思想政治教育蕴含着丰富的价值底蕴，可以更好地传播社会主义核心价值观、引导学生树立正确的价值观念、夯实思想政治教育的思想理论基础以及丰富高校思想政治课堂教育资源。

（一）“五大精神”与社会主义核心价值观相契合

“五大精神”教育与社会主义核心价值观具有一致性。从整体角度出发，“五大精神”是中华民族勤勉艰苦努力的时代表达，也是中华儿女优良品质的提炼概括。“五大精神”教育可以提高公民的道德修养，提升全社会的文明程度。社会主义核心价值观从个人、国家、社会三个层面提出了我们所追寻的价值目标，“五大精神”与社会主义核心价值观的整体要义相契合，强调了公民道德建设的基本规范。例如，中国共产党革命烈士焦裕禄同志所表现出来的“亲民爱民、艰苦奋斗、科学求实、迎难而上、无私奉献”的精神，就是“五大精神”最好的展现。除了焦裕禄精神，还有放弃北京高薪工作、扎根乡村基层的“扶贫书记”黄文秀，“扫雷英雄”杜富国、优秀义工丛飞等等。他们不怕辛苦、甘于奉献，展现了高尚的道德风尚，生动诠释了“五大精神”的实际风貌，与社会主义核心价值观的内容存在高度一致性。

“五大精神”融入高校思政课堂与社会主义核心价值观在目标上具有一致性，它们的本质都是为了落实立德树人的根本任务、引导广大青年学生树立正确的观念，对社会主义建设者和接班人的价值取向、精神风貌具有直接作用。具有时代特点的“五大精神”是新时期民族精神的理论性话语解读，聚焦当前社会发展的主要矛盾，致力于社会矛盾的转变，用新时代的理论研究推进公民道德建设，将劳动、奋斗、奉献与创造、勤俭节约紧密结合起来，把艰

苦奋斗精神与爱国奉献精神凝聚起来，促使劳动者把精神动力转化为热爱国家的实际行动，在做好本职工作的同时，为国家做出一定的贡献。“五大精神”与高校思想政治教育深度融合，可以充分发挥“五大精神”育人的思政功能，培育大批可堪大任、能担重任的社会主义建设者，实现育人目标。除此之外，“五大精神”融入高校思政课堂，可以紧扣时代发展的脉搏，促进高校思政课与时代紧密结合，推动高校思政课高质量发展。真正实现高校思政课与时代同频共振，更好地发挥思政课的时代价值。

（二）“五大精神”夯实了思想政治教育理论基础

“五大精神”是当前阶段时代精神和民族精神的集中体现，昭示了新时代思想道德建设的价值意蕴。在几千年的华夏文明长河中，中国创造了数不清的物质文明和精神文明，这离不开“五大精神”的指引。正是由于中国劳动人民的“拓荒牛”精神，中国才取得了一项又一项令世界叹为观止的奇迹。“五大精神”承载了无数中华儿女的梦想和追求，蕴含了一代又一代共产党人坚定的理想信念和高尚的品质。王继才无怨无悔守岛32年，张富清坚守初心、保家卫国，为祖国默默奉献自己的价值，他们在平凡的岗位上奉献了自己的青春，用爱国的初心书写了自己的人生。新时期“五大精神”正是精神文明的缩影，代表了新赶考之路的精神特征，是对中华民族传统美德的拓展。“五大精神”与高校思想政治教育相融合，可以增强高校思政课的思想性，夯实思想政治教育理论基础。

“五大精神”的内在诉求是思想态度与社会实践相结合的产物，它主张踏实工作、勤勉爱国、团结奋斗，这也是每一个公民需要遵循的价值准则，它所象征的不仅是一种公民责任，更是对传统文化的继承与发展。把“五大精神”有机融入高校思想政治主题教育当中，可以促使“五大精神”的广泛传播和认同，促使中华优秀传统文化得到进一步传播，中华传统美德也可以在新时代重新焕发生机与活力。与此同时，“五大精神”是华夏文明几千年奋斗历程的见证，是宝贵的思想财富。全国高校将“五大精神”融入思政课办学的全过程，可以促使思政课堂的思想底蕴更加丰厚，促使“五大精神”的思想载体更好地开发利用。

（三）“五大精神”丰富了高校思想政治教育资源

高校思政课堂肩负着为国育才、为党育人的重

要使命。“五大精神”沉淀了丰富的历史，充满了中华儿女的经验、智慧与汗水。整合“五大精神”相关的理论内涵、故事素材，把“五大精神”纳入高校思想政治教育体系，是对高校思想政治教育资源的重要补充。传统的思政课堂多以教师讲授课本理论为主，曲高和寡，内容形式相对单一。将“五大精神”引入高校思政课堂，其背后的模范人物及其先进事迹是思政课堂教学的鲜活资源，极大丰富了高校思政课堂的教学内容。学生可以在道德模范的先进事迹中，感受“五大精神”的内在动力，极大提升了思想政治教育课程的感染力。

当前高校思政课堂依旧存在一些问题，如教学形式单一、学生参与力度不强、实效性差等，思政教育资源碎片化现象也时常发生。在高校思想政治教育的过程中融入“五大精神”，不断挖掘其中的思政元素，研究青年学生的思想发展规律，创新协作育人路径可以有效地缓解这些问题。“五大精神”的融入，为高校思政课堂注入新的活力，极大丰富了高校思政课堂的教育素材，促使教育内容的多样化。“五大精神”体现在一代又一代科学家至诚报国的爱国情怀上，也体现在“马班邮路”投递员王顺友等一批又一批坚守岗位的普通人身上，这些都是思政课堂教学鲜活的素材，为高校学生的思想政治教育提供了生动的案例。“五大精神”走进高校思政课堂可以使广大青年学生形成优秀的思想品质，帮助大学生健康成长，推动全社会青年学生见贤思齐、崇尚英雄、争做先锋，从而促进全社会文明程度的提升。

（四）“五大精神”引导学生树立正确的价值理念

中国人最重要的精神气质是什么？就是基本的劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神。中国人的精神气质是在中华文化的历史长河中积淀下来的，这种精神气质深深地影响着中国人的思维方式。劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神是一种内在力量，是促使中华民族从站起来到强大起来的精神动力，没有“五大精神”的支撑，中国就无法真正的崛起。中国人民在劳动精神和奋斗精神的引领下，就会充满自信、充满干劲。客观规律加上主观精神的引领，可以促使中华儿女为实现中华民族伟大复兴而团结奋斗。

讲透“五大精神”对于青年学生的精神成长、价值观培养具有重要作用，关乎个人价值的追求和中华民族伟大复兴目标的实现。学透“五大精神”，充分理解“五大精神”的价值内涵，可以充分发挥青年

学生的主体性，促使精神境界得到一定的提升，获得身心解放，促进个性的自由全面发展^[3]。“五大精神”融入高校思想政治教育，向广大青年学生讲好“五大精神”背后的模范故事，传播好“五大精神”的价值内涵，有利于引导学生树立正确的世界观、人生观和价值观，提升他们的思想认知和文化素养，构筑青年学生正确的思想价值体系。要想深刻回答“五大精神”究竟是一种什么样的精神状态，就要与历史对话，让青年学生在感悟“五大精神”的价值本质中体会中华民族的奋斗历程。“为有牺牲多壮志，敢教日月换新天”的革命精神，是老一辈共产党人将革命进行到底的奋斗精神的体现。“探月精神”“载人航天精神”“工匠精神”“塞罕坝精神”都是“五大精神”的体现，这些精神极大地丰富了高校思政课的教学内容，提升了高校青年学生的文化素养，激励着无数中华儿女把爱国之心转化为报国之志，在实际行动中实现自己的人生价值，用自己的责任和担当诠释新时代中国青年的风貌。

二、科学阐释“五大精神”融入高校思想政治教育的必要性

建设教育强国是全党、全国、全社会的共同责任。青年强则国强，青年是民族的希望，承担着重要的历史使命，把“五大精神”与高校思想政治教育相结合，可以充分发挥其立德育人功能，促使大学生确立正确的人生观、价值观、世界观。“五大精神”中蕴含的价值内涵是新时代高校思想政治教育的重要文化资源，也是推动新时代高校思想政治教育发展的重要动力，为高校思想政治教育提供新的发展机遇。

（一）“五大精神”是思想政治教育的助推器

世界科技的发展和进步对我国教育质量提出了更高的要求，培养大批高质量、高素质的爱国科技人才对我国经济的发展十分关键。党的十八大以来，习近平总书记高度重视思想政治教育，从多个角度阐述了思想政治教育的重要地位。习近平总书记认为思想政治工作是学校各项工作的生命线^[4]，是一项长期性的重要工程。大学生思想教育工作是高校思想政治教育的重要一环，承担着重要的政治责任，为国家的建设和发展培育优秀人才队伍。

当今世界，正面临百年未有之大变局，风险和挑战增加，社会不稳定因素增多。价值体系和思想体系逐渐变得多元化，许多人开始关注并强调个体主义，损害他人利益的行为逐渐增多，道德缺失现

象严重，有一部分群体在多元化的复杂世界里变得迷茫，失去了方向，出现了责任感缺失、理想信念淡泊等问题，“五大精神”从劳动、奋斗、奉献、创造、勤俭节约五个方面构成了每个公民应该具备的责任和品质，更是具体落实到个人的要求。通过“五大精神”的引导，可以内化一个人的品质，塑造、引导适应社会主义发展的品格，从而外化于行，在具体的道德行为上有良好的素质。把“五大精神”纳入高校思想政治教育系统，是对高校思政教学内容的重要补充，可以展现一代又一代中华儿女的优良品质。除此之外，全面系统地学习“五大精神”的精神内核，可以提高高校学生的综合素质，引导学生树立坚定的理想信念，使全体大学生保持昂扬向上的精神状态，从而不断提升社会的思想政治教育水平。“五大精神”与思想政治教育相结合，可以促使思想政治教育质量提升，更好地回答“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一问题。

（二）“五大精神”是落实立德树人根本任务的催化剂

“五大精神”是在中华民族发展的历史长河中形成的，贯穿于社会发展的方方面面，是各项事业美好发展的内在要求。劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神在公民身上体现的是个人修养，在国家建设方面体现的是为政道德，体现了对理想社会的道德期许。从新民主主义革命时期到社会主义建设时期，“五大精神”帮助党和国家度过了一次又一次难关，取得一次又一次的胜利。在不同的社会发展阶段，“五大精神”所内含的精神力量都有不同的解读。“五大精神”的最终价值诉求都是为了促进国家建设事业的发展，助推社会道德建设。弘扬好“五大精神”是培育好时代新人的关键，明德、成才、立志是培养时代新人的目标，劳动、奋斗、奉献、创造、勤俭节约是社会发展对公民的需要，可以促使广大时代新人在新的民族征程上感悟时代的价值意蕴，促使广大青年养成良好的品质，肩负起时代的重任。

青年的理想信念和精神状态是展现国家活力的重要因素，因此，高校思想政治教育对于党的领导和中国特色社会主义的建设至关重要，要想实现中国式现代化建设，实现中华民族伟大复兴，就要构筑强大的精神力量，培育好青年一代。青年学生是与国家同频同行的一代，肩负着国家的未来和民族的希望，是国家和民族永葆生机与活力的重要力量，对于推动社会发展进步起着举足轻重的作用。习近

平总书记强调：青少年阶段正处在“人生的‘拔节孕穗期’，最需要精心引导和栽培”^[5]。处于这一时期的青年学生，心智还未完全发育成熟，世界观和人生观还未完全确立，容易受到外界因素的影响，这一时期更加需要正确价值观念的指引。高校思政课堂是增强青年学生精神力量的主阵地，可以帮助广大青年学生养成良好的品德，扣好人生的第一粒纽扣。作为新时代最富有活力的创造者，大学生群体更要不畏艰难、吃苦耐劳、艰苦奋斗，走好未来的人生道路。“五大精神”融入到高校思想政治教育中，可以增强青年学生对“五大精神”的理解，培育一批热爱劳动、爱岗敬业、无私奉献的青年群体，促使他们把爱国之情转化为实际行动，不断增强对国家的认同感、自豪感，让广大学生在实际行动中实现建设中国特色社会主义事业的伟大信念。

（三）“五大精神”是实现教育强国战略的发动机

自古以来，中华民族就十分注重精神力量的强大推动力，中国社会的发展离不开内生动力—精神动力，只有凝聚强大的信念，才能把精神动力转化为物质力量，为社会发展提供不竭的动力。中国式现代化的发展取得了举世瞩目的成就，这离不开劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神的精神引领，马克思认为：“任何真正的哲学都是自己时代的精神上的精华。”^[6]“五大精神”所焕发出来的历史自觉性和主动性推动着时代教育的发展和进步。

习近平总书记曾经指出：“新时代的中国青年要以实现中华民族伟大复兴为己任，增强做中国人的志气、骨气、底气，不负时代，不负韶华，不负党和人民的殷切期望！”^[7]青年兴则国家兴，青年强则国家强，“五大精神”就是促进当代青年学子奋斗的精神动力，其精神内涵是新时代青年群体艰苦奋斗的力量之源，是提升社会道德水平的先锋力量。新时代青年群体的道德素质高低直接影响中华民族的伟大复兴，国家要想提高治理现代化水平，就必须通过加强道德引领来促进时代教育，而劳动精神、奋斗精神、奉献精神、创造精神、勤俭节约精神正是时代教育的本质要求，对增强青年学生的历史责任感、认同感、使命感至关重要。“五大精神”融入高校思政课堂，可以促使高校思政课和时代同向同行，形成协同效应，培养具有国家、民族和政治认同的人才体系，有助于更好地落实立德树人的根本任务。

三、深入探究“五大精神”融入高校思想政治教育的实践路径

建设教育强国重在基础教育，龙头是高等教育。国家人才培养的重要场所在于高校，高校学生是实现“教育之强”的主力军。“五大精神”融入高校思想政治教育，可以引导广大青年学生树立正确的价值观念，真正成为可堪大任的有用人才。“五大精神”有效融入高校思想政治教育，需要深入探究融入机制，丰富现有的教育路径，促使理论向实践转化，提高高校思想政治课的针对性和有效性。

(一)优化教学实践路径，发挥高校思政课主阵地作用

日常思想政治教育是思想政治教育的主阵地^[8]，是高校人才培养的起步阶段。学生主要通过课堂理论教学来获取知识，要想更好地贯彻执行党的教育方针、落实立德树人的根本任务，就要深化课堂理论教学，发挥好高校思政课主阵地的作用。

1. 要善于运用大思政课，构建“大思政”格局。对于高校和当代大学生而言，思想政治课是贯彻落实立德树人任务的关键课程，承担着重要的责任与使命，“培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”是高校思政课的时代重任^[9]。习近平总书记强调要善于运用“大思政课”，不能照本宣科，要与现实充分结合起来。

“五大精神”蕴含着丰富的育人资源，充分提升“五大精神”育人资源的运用能力，促使其有效融入高校思政课堂，有利于充分调动高校课堂理论教学的积极性和主动性，构建良性的意识形态机制。要想实现两者的有效融合，更好发挥高校思政课主阵地作用，各高校之间要善于运用好“大思政课”，团结协作、共同探索，构建一个完善的“大思政”格局，不断丰富教学素材和教学案例，完善协同教学体系，讲好典型故事，形成一套完整的关于“五大精神”的高校思政教育模式。各高校之间可以打通交流壁垒，构建高校思政数据库，实现信息资源共享，形成思政育人合力，推动思政教育协同合作。

2. 突出主题，探寻“五大精神”与高校思政课的融通点。“五大精神”的形成并非一朝一夕，而是在中华民族几千年的奋斗历程中不断发展而来的。弘扬和传播“五大精神”，对于满足人民日益增长的精神文化需求、构建社会主义文化强国具有重要作用。要想提升社会的道德建设水平，提高公民的道德责

任感，就要推动“五大精神”具象化，发掘有利于新时代道德观内涵拓展与培育弘扬的要素。高校思政课堂是弘扬“五大精神”的重要阵地，在高校思政课堂的教学过程中，要增强对“五大精神”的理解，总结出适合高校思政课堂的理论教学案例，深化课堂理论教学，通过思政课堂的示范引领作用来感化学生，充分发挥高校思政课堂主阵地的作用，推动“五大精神”与高校思政课堂深度融合。

(二)挖掘“五大精神”内涵，发挥课堂教学主渠道作用

在高校思想政治教育的渠道中，课堂教学是最基本、最重要的渠道。习近平总书记在全国高校思政工作会议上指出：“要用好课堂教学这个主渠道，思想政治理论课要坚持在改进中加强，提升思想政治教育亲和力和针对性。”^[10]“五大精神”为高校思政课提供了鲜活的素材，对于提升思想政治课堂教学的针对性和亲和力具有重要作用。

1. 提升思政课教师队伍的整体理论素养。习近平总书记强调：强国必先强教，强教必先强师。由教育大国到教育强国转变对思想政治教育工作者提出了更高的要求，教师和学生都是高校思政课堂的主体，教师对于高校思政课堂的质量高低起了关键作用。对教师而言，单纯讲述思政课相对比较容易，而难在“如何讲好思政课”、“如何把‘五大精神’灵活融入高校思政课堂”。加强教师队伍建设是建设教育强国、促进教育高质量发展的关键所在。因此要想提升思政课堂的理论效果，深入挖掘“五大精神”内涵，就要通过多种措施提升思政课教师队伍的整体理论素养和专业能力，比如高校和相关部门可以定期组织理论培训、教学研讨以及基层调研等活动，提升思政队伍的政治素养。思政课教师要不断扩展自己的知识范围，充分挖掘“五大精神”在思想政治教育中的政治引领和价值引导作用，全面领会“五大精神”内涵，只有这样才能做到对教学内容融会贯通，提升课堂教学的质量。

2. 充分挖掘“五大精神”的文化资源，创新思政课教学体系。与以往传统的思政课不同，在“五大精神”的教学实践中，要紧密围绕大学生思政课堂的教学目标与教学任务，充分挖掘“五大精神”的文化资源，要根据具体的内涵、事例搭建思政课教学体系，构建合理的教学模式。一方面，可以对课程教材、课堂教学进行创新设计，如专门设置关于“五大精神”的教学案例模块，通过具体的理论阐述、人物故事、案例来分析“五大精神”的理论

起源、生成逻辑以及对社会的重要价值。把“五大精神”背后的故事展示给学生,构建一个完整宏观的教学体系,让同学们在感悟“五大精神”深刻内涵的同时,树立远大的人生理想,把个人理想融入到国家建设当中,引导广大学生做一个对国家、对社会有贡献的人。另一方面,要不断完善教学思路 and 教学方法,通过教学形式的创新,提升学生的积极性。除了常规的课堂教学内容外,要积极构建第二课堂,实现师生角色的转换。此外,还可以实行分组讨论、小组汇报的模式,来改变传统思政课堂的沉闷,使学生们真正走进思政课堂,自觉成为“五大精神”的传播者、践行者。

(三)构筑多元化教学模式,提高“五大精神”影响力

在高校思想政治教育的实践过程中,“大水漫灌”式教育早已不能适应当今的教育要求,提质增效、精准教育逐渐演变为主流趋势。推动高校思想政治教育变革,构建多元化教学模式、推动思政教育向纵深结构发展显得尤为重要。要想提升“五大精神”融入高校思政课堂的影响力,需要构筑多渠道、多形式、多层次的的教学模式,创新教学形式,增强理论吸引力,仅仅依靠传统的教学模式,教学质量很难达到质的提升。

1. 把课堂教学和实践教学有机结合。创新思政课教学方法是提升思政课教学成效的必然要求^[11],高校思政工作者要打破固态化的教学模式,突破常规的教育理念,根据不同的学生类型,因材施教,打造思政课堂新模式,用“五大精神”鲜活的事例来增强思政课堂的感染力,让学生在思政教育中真正感受中国精神。高校思政课教师可以采用多形式的教学方法,如探讨式、案例式、讲授式等,实现“五大精神”良好的育人实效。

在对新时代青年学生的思想政治教育问题上,要加强实践教学载体在高校思政课中的作用。高校实践育人的重要载体是社会实践活动,习近平总书记曾经指出“要把课堂教学和实践教学有机结合起来”。在基本的思想政治课程理论学习的同时,探索多种多样的实践教学形式,把理论融入各种实践活动,鼓励大学生走出课堂,走进社会实践中。高校可以举办与劳动、奋斗、奉献、创造以及勤俭节约相关的活动,增加思政课堂的体验感,比如成立社区志愿服务队、参观纪念馆、开展光盘行动、情景模拟教学等,让学生们在实践活动中感受“五大精神”的价值意蕴。

2. 充分利用网络资源,加强科技赋能。在数字化、网络化的时代背景下,网络教育、教育数字化对高校学生越来越重要。习近平总书记主持中央政治局第五次集体学习时着重指出,我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口在于教育数字化。要想实现教育现代化、扩大教育资源的覆盖面,就要充分利用科技赋能,加强数字教育。因此,高校思政课堂的建设要不断利用网络资源,加强网络载体在思政课中的作用,依托网络手段扩大宣传力度,通过科技赋能媒介传播,提高“五大精神”的影响力度。例如,把展现“五大精神”的先进事迹制作成短视频,通过网络平台展示宣传,构筑良好的网络文化氛围,唱响青春正能量。还可以构建与“五大精神”有关的教育资源平台,比如慕课平台、云端课堂,通过开发“五大精神”网络教育资源,实现线上教学和线下教学的同频共振^[12]。

(四)融入校园文化建设,培育良好校园环境

高校思政教育是培养高素质、高水平人才的重要途径之一,而高校思政育人功能的发挥离不开良好的环境。习近平总书记也认为:要想让一种价值观真正发挥作用,必须将它融入社会生活^[13]。高校学生主要学习和生活的场所是校园,校园文化环境直接影响青年学生的精神生活。因此,要想把“五大精神”深入融入思政课堂,扩大影响力度,就要全面统筹校园育人文化建设,将“五大精神”融入校园文化建设中,培育良好的校园环境,使“五大精神”在潜移默化、润物无声中实现对高校学生的价值塑造。

高校校园具有启润身心的功能,是塑造大学生健全人格的重要载体,对青年学生的行为养成具有重要影响。良好的校园环境、积极健康的校园文化对高校学生具有正确的导向作用,是隐性思政教育的重要形式之一,相对于理论教育,校园文化环境对学生思想的启迪更加具有隐蔽性的特点。因此,要想推动校园育人,就要促使“五大精神”与校园文化深度融合,需要正确依托校园媒介,比如通过校园广播可以介绍典型模范人物、校园宣传栏展现关于“五大精神”的先进事迹以及举办相关的讲座宣传活动等,让“五大精神”真正融入学生的生活中。还可以邀请先进模范人物走进校园,进行主题宣讲活动,引导学生切身感受劳动精神、奉献精神、奋斗精神、创造精神以及勤俭节约精神的可贵之处。通过积极宣扬先进典型事例,构建“五大精

神”育人的良好校园环境，引导新时代的大学生群体主动投入到国家的基层建设中去，在奉献中创造属于自己的价值，在奋斗中实现自己的伟大抱负。

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努力奋斗—在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2022 - 10 - 16 (001).

[2] 习近平主持中央政治局第五次集体学习并发表重要讲话[EB/OL]. 新华社, https://www.gov.cn/govweb/yaowen/liebiao/202305/content_6883632.htm, 2023 - 05 - 29.

[3] 刘黎明. 马克思劳动教育思想的现代阐释[J]. 中国教育科学, 2018 (01): 77 - 88, 141 - 142.

[4] 张烁. 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 人民日报, 2018 - 09 - 11 (001).

[5] 习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2020: 329.

[6] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第10卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1995.

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

[8] 骆郁廷, 赵方. 论日常思想政治教育的作用机理[J]. 江海学刊, 2021 (03): 230 - 235.

[9] 罗旭, 房海宁. 脱贫攻坚精神融入高校思想政治教育的思考[J]. 武汉理工大学学报(社会科学版), 2022 (06): 170 - 176.

[10] 张烁. 习近平: 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).

[11] 庄兴忠. 新时代高校思想政治理论课教学中加强爱国主义教育路径探析[J]. 思想教育研究, 2023 (01): 109 - 114.

[12] 李荣胜. “四史”教育融入高校思政课的研究述论[J]. 学校党建与思想教育, 2023 (03): 72 - 74.

[13] 人民日报记者. 和弘扬社会主义核心价值观作为凝聚气强基固本的基础工程[N]. 人民日报, 2014 - 02 - 26 (1).

(责任编辑: 王岚)

The Value Connotation and Practice Path of the
“Five Spirits” into the College Ideological and Political Education

YAN Jinhong, LI Fanrong
(Harbin Institute of Technology, Harbin, Heilongjiang 150006, China)

Abstract: The “Five Spirits” is the excellent quality formed by the Chinese working people in the long-term struggle, and it is the product of the combination of Chinese traditional virtues, national spirit and the spirit of The Times. Ideological and political education in colleges and universities is the top priority of ideological work in colleges and universities, which concerns the overall ideological situation of our country. It is of great significance to integrate the “five spirits” into the whole process of ideological and political education construction in colleges and universities. Centering on the “Five spirits”, the ideological and political education class in colleges and universities should grasp its core meaning, highlight the theme, explore the value connotation behind it, the importance and the practical path of integrating it into the ideological and political education in colleges and universities, so as to improve the overall effectiveness of integrating the “five spirits” into the ideological and political classes of colleges and universities, highlight the power of truth in the thematic teaching.

Key words: five spirits; college ideological and political education; moral construction; ideology; the Great Ideological and Political Education

思想政治教育韧性的内涵本质、能力图谱与实践向度

王瑞芳^{1,2}

(1 山东大学, 山东 济南 250100; 2 仰恩大学, 福建 泉州 362014)

[摘要]思想政治教育韧性是应对多重价值挑战问题衍生而来的重要课题, 已成为提升思想政治教育应变力与稳定性的重要思路, 具体是指思想政治教育在面对冲击时的承受能力、自我恢复能力和适应发展的能力。以消纳、适应、变革为韧性能力的界定依据, 并结合思想政治教育的人本取向, 思想政治教育韧性的能力图谱包括对外政治风险的抵御能力、对内思想分歧的协调能力、调整与适应的能力、创新和应变的能力, 以及知识和理性的防御能力。提升思想政治教育的韧性, 需要从链条塑造与优化精进并行、硬性能力与软性价值强化、系统的完善与韧性模型地构建三方面着手, 提高其因应演进与适应能力, 化解风险叠变。

[关键词]思想政治教育韧性; 能力图谱; 实践向度; 三重维度; 多级协调机制

[中图分类号]G410 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0105-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.015

纵观思想政治教育的发展历程, 思想政治教育始终坚守其属性本质、原则要求、任务目标, 其体制机制、人员力量、资源配备、体系建构、教育功能等方面也在不断地成熟和完善。然而, 数字时代对人的重塑带来了新的挑战, 改变了思想政治教育的思维方式、时空背景与教育方法。思想冲突的突发性、网络环境的无边界性与个体发展的多元化趋势, 共同推动着思想政治教育探索新的视角、维度和方向, 以实现创新性突破。面对多变的外界冲击, 思想政治教育需要坚守马克思主义理论, 站稳政治立场, 以足够的韧性应对社会思想价值转变, 满足人们的精神需求空间, 助力构建人们的精神家园。

一、思想政治教育韧性的丰富内涵与本质界定

(一) 思想政治教育韧性的丰富内涵

韧性在心理学、经济学、建筑学、物理学等领

域都有广泛的运用和研究。韧性源自拉丁语, 意为“回弹”, 是“20世纪70年代生态学应对生态系统的动态性本质所提出的整合性概念, 指一个复杂系统在面对外部干扰或内部变化时吸收干扰并保持系统主体间稳定状态的能力”^[1], 强调在受到冲击时, 在压力下保持动态平稳并在此基础上适应发展的动态平衡, 是一种内在的自我修复能力。从韧性形成过程来看, “韧性被视为预见、准备和适应变化条件的能力以及承受、应对和迅速从断裂中恢复的能力”^[2]。纵观马克思主义理论的相关研究, 韧性研究主要包括中国共产党的政党韧性、政体韧性以及制度韧性等。有学者将政党韧性概括为“对降低冲击、回应冲击并从冲击中获益的速度、广度、效度等不同方面的综合测度”^[3]。根据韧性相关的研究, 韧性主要表现为对危机的明确应对能力和在危机中的发展能力, 不仅包含通过自身力量承受慢性压力和急性冲击后保持平稳的外在表征, 也包括

[收稿日期]2023-07-04

[基金项目]山东省教育厅人文社科项目“立德树人作为中心环节的实现路径和保障机制研究”(项目编号: J17RB014)。

[作者简介]王瑞芳(1992-), 女, 河南焦作人, 山东大学马克思主义学院博士生、仰恩大学马克思主义学院讲师; 主要研究方向: 思想政治教育理论与实践。

分散风险与承受冲击后自动调节恢复的内部系统协调能力。

循着韧性的内涵，思想政治教育韧性可概括为思想政治教育系统受到外界冲击时，其承受冲击和自我恢复的发展能力，由学科建设、理论发展、实践活动、表达方式等多重要素相互协调构成，关系着思想政治教育的应对能力以及实践效能的释放。思想政治教育面对的冲击力量此起彼伏，思想政治教育韧性正是在承受内外部巨大思想冲击的过程中逐渐发展并为社会思想水平的平稳回升提供的强大能量。这就意味着思想政治教育韧性包含双重含义，从系统性来看，指思想政治教育在面对政治思想风险和挑战时所表现出来的抵御和适应能力；从人本理念看，指个人或集体在面对复杂的环境挑战时，能够不受外界干扰和影响，保持坚定的信仰、高尚的品格和正确的价值观。这种韧性需要个人或集体具备较强的心理素质、文化素养和社会责任感，以及对自身使命和社会价值的深刻认识和坚定信念。

（二）思想政治教育韧性的本质厘定

对于思想政治教育而言，韧性是否强大，直接影响其在各种社会政治环境下的适应性和实效性。因此，理解并深入探讨思想政治教育的韧性本质，对于推动其健康发展具有重要的理论和实践意义。

一是思想政治教育韧性就是在其遭受冲击时所展现出的适应并发展的能量。思想政治教育韧性不仅指其基础的系统要素，即学科建设、理论发展、实践活动、内容表达等，又指各要素之间的耦合机制与功能特性，即思想政治教育在面对冲击时所体现的要素协同与结构力量，以及在不同场域中的价值要素出场，包括描述、解释、转换、引导等方面，各部分彼此关联，协调运行，共同构成思想政治教育韧性这一复杂的整体性结构。

二是思想政治教育韧性是在理论与实践相互碰撞的过程中建立完成的。这些理论包括马克思主义理论、毛泽东思想、习近平新时代中国特色社会主义思想理论体系等，它们为思想政治教育提供了指导思想和理论基础。在实践中，这些理论被用于解决社会和政治问题，指导提高人们的政治素质和思想道德水平。实践使思想政治教育的方法和手段得以不断完善，助力人们更深入地理解和应用理论。理论为思想政治教育提供指导思想和实践基础，实践为思想政治教育提供经验和验证理论的机会，理论和实践的相互碰撞构成了思想政治教育革新和发展的

动力源泉。可以说，韧性弥合了思想政治教育的理论运行与实践哲学之间的断层，弥补了思想政治教育内在肌理的系统认知。

三是思想政治教育韧性是对思想政治教育综合能力总体的印象与判断。思想政治教育韧性形成于不同阶段话语危机与化解的过程中，集中体现在理论定力、治理能力和竞争能力中。然而，在多重社会思潮交叠融合的时代中，思想政治教育表现出前瞻性与滞后性的双重样态，导致对其韧性的评价与判断存在一定的片面性。这种片面性会持续存在并形成某种刻板印象，阻碍韧性能力的建构与优化。思想政治教育必须跟进最新的教育技术和方法，有利于提高教育的质量和效果，有效抵抗外部干扰和挑战，坚守其核心价值和目标。因此，思想政治教育的韧性涵盖了其有效性和可持续性的评价，包括其应对外部干扰和挑战的能力，以及其自我变革和创新性的评价。

四是韧性是风险社会下思想政治教育的新命题。正如风险社会理论学家乌尔里希·贝克所言，现代性已然缔造了一种新的形态，社会逐渐步入风险社会阶段。其特点为高度的不确定性和变化性，个体需要承受随之而来的心理压力，同时必须具备快速的学习适应能力。在此背景下，思想政治教育韧性的构建对于帮助个体理解和应对不确定性，促进教育对象构建积极情感与实现自我价值具有重要意义。思想政治教育既要以主流价值回应社会各方面的问题与困惑，也要在教育内容、教育方法、教育环境等方面进行创新和改进，以满足人们在风险社会下的多元化需求。

二、思想政治教育韧性的能力图谱

消纳、适调、变革这三种韧性能力与经合组织（OECD，2017）^[4] 和美国国际开发署（USAID，2019）^[5] 界定的吸收与应对能力（absorptive coping capacity）、适应性能力（adaptive capacity）、变革性能力（transformative capacity）三种韧性能力基本吻合。按照这一韧性能力的定义，思想政治教育韧性能力沿着挑战—应战—因应变革的逻辑主线，进而形成思想政治教育的能力图谱。消纳能力指向稳定性，主要是思想政治教育在面对突发情况或极端舆论时，能够缓解和规避事件的负面影响，体现为对外政治风险的抵御能力与对内的调试能力。适应性能力指思想政治教育根据国家、社会、教育对象等的变化进行调整和变换内容方式的特性，确保其政

治、社会与教育功能的发挥。而变革能力则侧重于思想政治教育的创新和变革性,以改革和转型形成更加完善的理论系统实践措施,“使其不再受冲击或者应激源的干扰”^[6],以增强其应对冲击的能力。这三种能力相互补充、互为依托,构成了思想政治教育的韧性能力图谱。

(一)外部风险消纳:对外政治风险的抵御能力

Walker^[7]等学者提出的“韧性管理”(Resilience Management)概念,认为韧性反映的是系统的适应性能力,这体现在三个基本特征中:系统的变化承载能力、系统的自组织能力和系统的学习和适应力。对外政治风险的抵御能力体现思想政治教育的变化承载能力。这意味着,在面对外部政治风险的压力下,教育者能够有效地维护思想政治教育的独立性、自主性和正确性,从而确保思想政治教育的正常运行和健康发展。具体而言,对外政治风险的抵御能力涵盖了以下四个方面:一是独立自主性。教育者需要具有坚定的信仰与理论定力,能够抵御外部政治势力地干扰和控制,以保持教育活动的独立性和自主性。二是正确导向。在应对政治风险的过程中,教育工作者需要与外部环境进行深度互动,这有可能影响他们的客观判断。因此,教育工作者需要坚持正确的思想政治方向,抵御外部政治势力的影响和诱惑,以保持教育活动的正确性和科学性。三是应对合宜度。教育者需要谨慎处理与外部政治势力的关系,避免因过度接触和交流而引起不必要的风险和问题。通过快速调整应对策略,可以使各方思想在碰撞的过程中达到一种平衡状态。四是应对宽容性。政治风险具有双面性,它既增加了思想冲突与思想侵蚀程度,也是不同政治文化与价值倾向交融的过程。教育者需要采取多元包容的态度,尊重不同政治文化背景和价值观念的人群,促进跨文化交流和融合。总之,对外政治风险的抵御能力是思想政治教育韧性构建的重要组成部分,这需要学校、教育机构和教育工作者具备独立自主、正确选择、谨慎处理和多元包容等能力,以确保思想政治教育的独立性、自主性和正确性。

(二)内部分歧消纳:对内思想分歧的协调能力

内部思想分歧协调能力是管理概念中自组织能力的体现。它指的是思想政治教育在调和与处理不同社会圈层或群体之间的思想倾向、立场、观点的能力。这种能力需要借助来自心理学、社会学、教育学、管理学等多个领域的知识和技能。一是分析能力。具体指思想政治教育者对不同社会群体之间

的思想分歧进行深入研究,明确其产生的原因和本质,了解各个群体的价值偏向与关注点。二是沟通能力。由于思想政治教育的实效性 with 互动性密切相关,教育者能够有效地引导与维持沟通,尊重并给予切实回应,形成主客体信任模式,从而增强社会群体间的相互理解和沟通,提升社会凝聚力。三是引导能力。教育者能够在综合多种载体条件的基础上采取恰当的引导方式,帮助成员提升思想认知,合理地权衡决策的得失,从而化解思想分歧,达成共识。四是团队建设能力。思想政治教育是一项需要多学科、多主体、多组织等系统性工作的综合性任务,特别是在智能化的趋势下,需要与不同知识背景的人才共同搭建团队合作平台。教育者需要增强团队凝聚力和向心力,提高团队的协作效能。总的来说,内部思想分歧的协调能力是一个高度综合的能力,需要领导者、管理者和组织成员相互协同,形成治理合力。

(三)与时相融:调整与适应的能力

思想政治教育的创新包括教育内容、方法、环节、评价机制、实践模式等多方面的创新。这些要素凝聚在思想政治教育的发展历程中,构成思想政治教育适应性能力的坚实基础。这一韧性的构建依赖于思想政治教育始终秉持创新性转化、创新性发展的思想战略,全面推进学科内容、教学方法、传播方式、社会实践等方面的革故鼎新,加快智能技术与思想政治教育的有机嵌入所形成创新能力。

思想政治教育的适应性能力体现在不同时期的应变中。在革命战争时期,思想政治教育根据受众的教育水平和接受习惯等,以人民群众的革命斗争、现实劳动与日常生活为题材创作多种多样的图画、歌曲、戏剧等进行思想宣传。建国后,思想政治教育旨在促进广大人民群众在德、智、体等多方面自我完善与提升,培养符合社会主义建设需要的劳动者。在互联网出现后,思想政治教育着力占领网络思想场域,建立专业性网站,并契合新媒体人工智能的发展,实现精准传播。习近平总书记强调:“要适应社会信息化持续推进的新情况,加快传统媒体和新兴媒体融合发展,充分运用新技术新应用创新媒体传播方式,占领信息传播制高点。”^[8]自十八大以来,思想政治教育更注重对马克思主义理论的深化创新、对传统文化的传承创新、对外来思想资源的借鉴创新,实现内容的更新,通过对多重资源的利用提高思想政治教育应对社会环境变化和开展价值竞争的能力。数字技术与

思想政治教育快速融合，催生出思想政治教育的新样态、新模式、新气象。思想政治教育内容与传播的精准化、精细化成为新的实践样态，教育过程、教育反馈、教育评价摆脱抽象定性趋向可视化，虚拟现实技术所形成的沉浸式体验引领新的发展方向，助推思想政治教育在创新性转化中实现整体性突破，迸发其在新时代的巨大新能量。

（四）变革强化：突破和应变的能力

思想政治教育变革能力是指教育系统在面对时代和社会变革的挑战时，积极主动进行变革，采取创新、转型等措施，以适应新形势下思想政治教育的需求和要求，增强抵御冲击的韧性。这种能力主要来源于以下三个方面。首先，思想政治教育的变革能力来源于马克思主义与时俱进的内在要求。马克思主义构成了思想政治教育的理论支柱、基本内容和方法论的理论来源，这就决定了思想政治教育内蕴与时俱进的客观要求，以革命—建设—改革的叙事转型适应社会的需求。其次，思想政治教育创新应变能力来自顶层设计的推动。在不同的历史阶段，思想政治教育的顶层设计都会对教育目标进行调整，比如推进课程改革、优化师资队伍、应用教育技术、创新教育管理等，使思想政治教育根据时代变化及时变革调整。最后，思想政治教育的变革能力来源于自身理论地完善。在理论与实践，思想政治教育积极借鉴其他人文社科学科以及统计学、经济学等多领域的研究经验，历时性地利用中西传统思想教育资源，批判地吸收发达国家与发展中国家不同思想信仰地区的思想政治教育经验，以及开放性地扩展教育结构、知识体系和传播载体等，在交流与互鉴中形成了思想政治教育独特的理论创新成果。

（五）目标本质：知识和理性的防御能力

瑞典斯德哥尔摩大学学者 Folke^[9] 强调了韧性思维在跨学科领域的合作实现可持续发展中的重要性，国内学者也逐渐将韧性思维用于研究系统的适应性与发展性问题^[10]，“从个体对于外部环境的生存适应，到对个体健康成长的关注，韧性思维逐步成为了赋能人幸福成长的基本思维方式”^[11]。这种思维方式具体体现在知识和理性的防御能力上。在思想政治教育中，个体的韧性被视为最终要形成的终极韧性，这体现在思想政治教育主客体的自我修养上。即在外界思想冲击下，或者在原有价值系统遭遇严重挑战与破坏的情况下，个体仍保持耐受性、抗压性，保持积极的心理状态，利用各种条件

进行学习和理性思考，站稳政治立场，保有核心价值，从而减弱错误信息和谬误的影响。

知识和理性的防御能力主要表现在以下五个方面：一是调整情绪与意识控制的能力。韧性强的个体应能在面对外界突发变化时控制自身情绪，避免情绪化的行动，这是形成理性认识的前提。二是主体批判性思维。个体应审慎对待信息，独立思考，不轻易相信一切所见所闻，尤其是来自不可靠来源的信息。具有验证信息来源可信度的主观能动性，通过多方查证来确保信息真实性的能力。三是灵活的思维能力。个体应能从多角度分析和观察问题，不是局限于一域，从而在面对不确定性、解决问题与适应变化的过程中的能够迸发新观点与新视角。四是自我认知能力。个体应认识到自己的偏见和盲点，并积极纠正和避免它们对自我决策的影响，避免人云亦云甚至是极端化。五是持续学习和更新知识的能力。个体应不断学习新知识，保持对世界的关注，并与他人分享和讨论自己的想法，有利于拓展视野和加深理解。

三、因应变革：思想政治教育韧性建构的三重维度

提升思想政治教育韧性，应以出场因由与韧性能力为依托，聚焦现实挑战与面向未来风险，着眼于价值对抗下思想政治教育恢复适应并激活革新的能力，以实现思想政治教育系统韧性提升。

（一）消纳维度：链条塑造与优化精进并行

在构建思想政治教育的韧性时，教育者不仅要增强其安全性和抗风险性，也需要关注对其系统性的塑造，具体涵盖三个方面：供给链、力量链以及信息链。

一是优化供给链。全网传播构成思想政治教育传播的基本样态，这也是产生思想风险的重要场域。为了应对网络中无孔不入的异质思潮，教育者需要增强思想政治教育的优质供给，提前预增主流意识形态的关键内容，从而提升应对危机的能力。然而，过度增加主流价值的容量会引发资源浪费、注意力不集中与视觉疲倦，难以达到良好的效果。这种冗余性在“信息牢笼”“过滤气泡”等算法作用下变得更明显。因此，思想政治教育韧性需要长效化、可持续化地强化主流价值形态，提升应急反应速度。

二是构建力量链。纵观思想政治教育的整体发展态势，它所面对的是一层又一层的网络圈层和信

息壁垒。思想政治教育的传播方式已从传统的上对下转变为全网信息流动，因此风险防控呈现出全局性、跨领域性和连锁性的特点，一条信息可能引发大规模的舆论骚动。在此背景下，不同的思想政治教育主体需要长期、持续地增强协同，通过建立价值主体、网络场域、数据技术等方面的协同机制，开展思想政治教育韧性评估，提升其在突发社会事件中应对的灵活性和反应度，降低回应滞后所带来的负面效应，并从容应对危机发生后激增的“弹性需求”。

三是升级信息链。在人工智能和大数据的推动下，思想政治教育已经从传统的面对面的教育方式逐渐转变为基于网络科学、知识提取、数据分析的教育活动，以精准描绘用户画像并开展思想引导。信息链升级的核心在于扩大5G、云计算、物联网、智能终端等基础性信息设施的覆盖范围，实现跨区域的信息资源立体协同共享，通过人工智能技术进行估量测评，实现供给的高效率调配，在此基础上建立思想政治教育协同创新平台与精准思政的应用网络。同时，进一步协调思想政治教育普适性与精准性的关系，借助人工智能的精准分析建构大众—社会—政府在思想教育层面的多级协调机制，整体提升思想政治教育在应对重大社会事件、突发事件时的应对韧性。

（二）适应维度：硬性能力与软性价值强化

从施教者角度看，韧性是思想政治教育在适应风险社会关注实践效果的过程中形成的。这一韧性源自实践的前瞻性带来的经验累进，是风险社会下思想政治教育应有的本质内核。思想政治教育始终坚守政治立场，承担传播社会主流价值的目标使命，其韧性建立在理论与实践的嵌合与反复询证的基础上，是对以往理论与实践的不断反思与融会贯通的能力。思想政治教育的消纳能力体现在根据具体现实的变化及时调整其内容与方法，其根本的方法论在于坚持马克思主义的时代转化，以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，加强理论与现实的嵌入与衔接。一是要有理性客观的基础认知。站在马克思主义理论的视野高度，正确认识中国客观情况的成功经验，运用习近平新思想的理论品格与思维方法观察中国革命建设改革的具体实际，以现代治理思维剖析我国的矛盾变化、外部挑战、趋势走向，明确我国社会发展的目标，科学认识当下的基本矛盾与基本国情，思想政治教育要始终以此为基础输出契合时代需要的思想内容。二是要有直面矛盾的理论

底气。深度剖析中国共产党的理论实践的理论渊源与现实延展，不断推进理论创新，以“两个结合”为导向解决时代的新问题、新矛盾。习近平新思想的重大意义在于突破时代弊病，用新思想应对重大挑战，抵御重大风险，克服重大阻力，解决社会发展中的重大矛盾与思想矛盾。三是要有与时俱进的优化能力。注重把握时代脉搏，引领时代潮流，将理论的落脚点放在社会主义、中国前途命运与中华民族复兴上。做好思想政治教育与现实社会的融入与衔接，扬弃其中的抽象化与技术化的内容，描摹出具有鲜明的思想实践性的内容，以培育中华民族伟大复兴时代新人为目标，发挥思想政治教育的教育功能。

从受教者角度而言，适应性是思想政治教育必不可少的一部分。它涉及教育内容和方式的灵活性，包括坚持政治立场、直接处理问题和矛盾、把握时代脉络，同时还需要培养成熟的公民心态，深化社会主义核心价值观的理解，以及引导公民价值观念的形成。这些都是构建思想政治教育软性支撑，增强其内部协调能力的重要途径。一方面，要注重建立文化蕴含的价值韧性。文化是思想政治教育的基石与灵魂，也是其重要的话语资源。在思想政治教育韧性的打造中需要培育教育对象的文化品格与力量，注重以文化为导向，深化社会主义核心价值观建设，提升社会受众的价值认同，增强民众对思想政治教育的归属感与认同感。另一方面，建立技术介入的人际韧性。以网络公共场域为切入点，深化文化圈层互动与人际交流对话。互联网是公民参与思想政治教育韧性的最直接载体，其中，主流媒体在其中扮演的角色至关重要，思想政治教育的构建目标应包括建设素质优良、活力充沛的虚拟社区，增强教育主体在危机面前的应对能力，采用多种机制提升民众的归属感和向心力。要注重增强思想政治教育主体的话语力量，提高其对舆论风向的预测能力，及时化解网络负面舆论，形成主客体的价值联动，建立共同抵抗歪曲、虚无、极端价值观念的情感联结，塑造以主流价值观为基底的网络社区。

（三）变革维度：系统的完善与韧性模型强化

思想政治教育面临风险的本质是非主流价值的广泛传播导致主流价值被遮蔽，而思想政治教育未能做出调适变革的结果。思想政治教育韧性作为一个新概念，在顶层设计、系统协调、风险防控能力方面有待完善，需要制定科学的评估标准，了解韧

性建设的潜在风险及主要影响因素,在此基础上开展韧性建设。

一是从运行缺陷中生发思想政治教育韧性。现实中思想政治教育构建过程往往缺乏韧性思维,表达方式过于死板机械,主客体仍然区分明显,多元化模式灵活度不足,并且过于依赖媒介技术而忽略内容系统的自我调节韧性,影响其应对多元思潮冲击以及人工交互挑战的能力。因此,需要将思想政治教育韧性建设纳入思想政治教育系统的各个方面,各系统需要紧密协作,利用全媒体全方位把握系统的运行规律,实现全域感知、全局洞察、系统决策、精准思政,构建一个能进行思想政治教育的分析预测、预判评估和综合分析研判的运行体系。通过运行体系的构建,力求在修复过程中转变应对策略,从应对事故转为适应性学习,变被动补救为主动有机恢复,从而有效提升思想政治教育的应对能力。

二是整体统筹提升思想政治教育韧性。思想政治教育系统从开端运行、中端实施、末端反馈与循环调试的统筹机制决定了思想政治教育韧性力量的生发与存续。因此,思想政治教育要从单打独斗到协同联动,做强“躯干主体”,做细“神经末梢”,完善思想政治教育的顶层设计,充分利用人工智能赋能完善数字化运行、全时空运行,建设通达各个圈层的传播通道,以做细、做强的方式影响个人的“末端神经”。思想政治教育韧性正是在这种动态的实践中整合理论资源与实践智慧,融入社会其他系统并与之形成良性互动,确证其对社会的特殊作用。

三是以韧性模型构建提升思想政治教育韧性。在顶层设计上,构建韧性安全框架,从指导思想、科学规划、协调机构等方面进行全方位的保障与完善。建立评估指标体系,建立思想政治教育数据库,加强风险评估与安全性评估,为思想政治教育课程体系的构建提供科学依据。在系统协调上,思想政治教育要注重协同创新,各主体之间互为补充,发挥各自的优势,突破单兵作战的旧方式,以大思政为基本发展格局,强化内容要素的融合效应,发挥各主体之间的联动效应,尤其是在高校,通过部门协同、党建协同、教学课程协同等形成教育合力,完善信息交换传播、线下与网络决策指挥和平台跨域联动的工作机制,形成成熟的思想教育网络机制,以技术手段创新增进信息资源的互通互享,增强思想政治教育的整体韧性。在风险防范上,建立韧性指标。韧性指标是衡量思想政治教育韧性的一大参考,包括思想政治教育的传播方式

是否有效、信息流通是否顺畅、决策应对是否得当等,其焦点更侧重在事先预防方面,即提升风险意识,让思想政治教育拥有充分准备去抵御“非常态状况”的冲击。

总之,思想政治教育要借助顶层设计与实践应用的互嵌,在技术层面上拥有行为工具与主体的支持,从而深入到社会受众的不同层面中去,以保障不同维度内容的精准性,提高其因应演进与适应能力,化解网络社会的风险叠变。

参考文献:

- [1] Holling C S. Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, 1973(01): 1-23.
- [2] 王磊,王芸芸. 韧性治理:后疫情时代重大公共卫生事件的常态化治理路径[J]. *河海大学学报(哲学社会科学版)*, 2020(06): 75-82; 111-112.
- [3] 钟开斌. 百年来中国共产党应对风险挑战的基本历程与主要经验[J]. *改革*, 2021(09): 34-49.
- [4] OECD(2017). Guidelines for resilience systems analysis-how to analyse risk and build a roadmap to resilience EB/OL. 2020-03-051. <https://climate-adapt.eea.europa.eu/metadata/audiances/guidelines-for-resilience-systems-analysis-how-to-analyse-risk-and-build-a-roadmap-to-resilience>
- [5] USAID(2019). Transforming systems in times of adversity: Education and resilience EB/OL.). <https://www.eccret-worknet/sites/default/files/media/file/101219%20Resilience%20in%20Education%20White%20Paper%20-%20Final.pdf>, 2020-05.
- [6] 祝智庭,彭红超. 技术赋能的韧性教育系统:后疫情教育数字化转型的新路向[J]. *开放教育研究*, 2020(05): 40-50.
- [7] Walker B, et al. Resilience Management in Social-Ecological Systems: A Working Hypothesis for a Participatory Approach[J]. *Conservation Ecology*, 2002(01): 14.
- [8] 习近平. 习近平关于全面深化改革论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社, 2014: 85.
- [9] Folke C. Resilience: The Emergence of a Perspective for Social-Ecological System Analyses[J]. *Global Environmental Change*, 2006(03): 253-267.
- [10] 李海奎,张文新. 心理韧性研究综述[J]. *山东师范大学学报(人文社会科学版)*, 2006(03): 149-152.
- [11] 祝智庭,沈书生. 数字韧性教育:赋能学生在日益复杂世界中幸福成长[J]. *现代远程教育研究*, 2020(04): 3-10.

(责任编辑:姜佳宏)

(下转第123页)

高校思想政治教育空间的运行机理与建构进路

李若凡

(复旦大学, 上海 200433)

[摘要]高校思想政治教育空间是教育者与教育对象互动交往的场域,是思想政治教育“实践转化”的结果,即由一般意义上的物理空间转化为具有精神交往属性的社会空间,呈现出精神性、政治性、社会性和教化性等特征。高校思想政治教育空间不是天然存在的实体,而是通过思想政治教育实践活动动态生成的产物,经历了情理交融、空间分合、时空交织的辩证发展过程。通过融入艺术性元素、创设“媒介德育场”、构建多维育人空间,致力于实现“有美感”“有情境”“有效果”的高校思想政治教育。

[关键词]思想政治教育空间;空间生成;空间建构;价值引领;精神激励

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0111-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.016

习近平总书记曾指出:“思想政治工作绝不是单纯一条线的工作,应该是全方位的,无处不在、无时不在的。”^[1]随着构建“全员全过程全方位育人格局”的推进,高校思想政治教育空间作为实现全过程、全方位育人的载体,也是构建育人大格局的重要维度。当前的学界围绕高校思想政治教育空间的发展与应用展开了广泛的讨论和探索。从宏观视角出发,学者们聚焦思想政治教育空间整合和转型,探讨如何构建更具包容性和互动性的教育环境,也结合科技发展和现实聚焦思想政治教育网络空间、公共空间展开研究。但高校思想政治教育空间运行的内在机理以及思想政治教育空间的内涵属性等前提性问题尚未得到学理性的阐发,这既遮蔽了高校思想政治教育空间的精神性维度,也容易消解高校思想政治教育空间的育人价值。基于此,本文意在把握高校思想政治教育空间的学理属性,揭示高校思想政治教育空间动态生成的运行机理,凸显空间的精神性维度,为构建育人大格局、

提升高校思想政治教育的实效性贡献“空间”力量。

一、前提之辨:高校思想政治教育空间的概念界定

“空间”作为日常用语被人们所熟知,它是与时间相对的物质客观存在形式。根据《现代汉语词典》中的解释,“空间”作为名词,是物质存在的一种客观形式,是物质存在的广延性和伸张性的表现^[2]。空间使事物具有了变化性,即因为空间的存在,事物才可以发生变化。马克思曾言,“空间是一切生产和一切人类活动的要素”^[3]。思想政治教育通过引入空间概念,意在指向当下思想政治教育的“悬浮化”状态^[4]以及有效性不强的现实境遇。以往的思想政治教育研究,并非完全忽视了空间,而是对时间向度的依赖性更强,空间的社会性价值遭到遮蔽。思想政治教育空间是教育者与教育对象互动交往的场域,是思想政治教育“实践转化”的结果,即由一般意义上的物理空间转化为具有精神

[收稿日期]2023-05-23

[基金项目]国家社科基金青年项目“新时代公民道德实践能力提升研究”(项目编号:20CKS038)。

[作者简介]李若凡(2000-),女,广东珠海人,复旦大学马克思主义学院硕士生;主要研究方向:思想政治教育基础理论。

交往属性的社会空间。从形式上看,它不仅体现为思想政治教育实践活动依托的外部空间,如进行思政课教学的教学运行空间、具有文化传承功能的高校纪念空间等,还体现为思想政治教育者和教育对象在精神交往中形成的精神空间。从实质层面看,思想政治教育空间是经由思想政治教育实践活动动态生成的,承载着思想政治教育主体之间的社会关系,从这个意义上说,高校思想政治教育空间不是背景性的存在,而是内蕴着思想政治教育主体能动创造性和精神交往属性的一种存在形式。从概念使用的角度看,对“空间”与“环境”这对相近概念进行辨析,有助于进一步澄清思想政治教育空间的内涵。思想政治教育环境与思想政治教育空间的相近之处在于,两者均构成了思想政治教育实践活动所要依托的客观条件,反映了思想政治教育的系统性、实践性品格。不过,思想政治教育环境更多指向影响思想政治教育实践活动的外部条件和外部因素,而思想政治教育空间内嵌于思想政治教育实践活动中,是关系性、精神性的存在形式。

总体而言,高校思想政治教育空间具有以下几个特点:一是精神性。思想政治教育是一项精神交往活动,其作用界域是人的精神世界,旨在通过价值引领促进个体精神世界的成长和发展。精神性指向空间附着意义、价值,高校思想政治教育空间不是背景性存在,而是具有弥散性的精神空间,是一种让人们进行思想交流、价值观引导和精神成长的特殊场域。在精神空间中,人们可以通过交流、互动和思想碰撞,解答思想困惑,理解并接受价值观的引导,不断增强自身的精神境界和道德水平。因此,精神性是高校思想政治教育空间最为重要的特征之一,也是其具有育人价值的关键所在。了解这一点,为高校思想政治教育空间发挥育人价值奠定理论前提。二是政治性。法国社会学家亨利·列斐伏尔认为:“空间并不是某种与意识形态和政治保持着遥远距离的科学对象。相反,它永远是政治性的和策略性的统一。空间是政治的、意识形态的。”^[5]思想政治教育实践活动是关乎人的价值引领的实践,是具有鲜明政治性的精神互动,目的不仅是满足国家和党的发展需要,还在于关注每个个体的发展需求。由此生成的思想政治教育空间“不是沉默不语的,它深刻诉说着人际关系和伦理规范”^[6]。三是社会性。空间不是一种背景性存在,而是一种社会互动的产物,“在实际上就标定了一定生活方式”,“如果把空间降格为客观存在的话,

人类甚至不可能找到自己在世界上的位置”^[7]。思想政治教育首先是一种社会现象,它包含人类认识活动在内的社会活动。思想政治教育是一种社会实践,它是精神性的社会实践活动,是在社会关系体系中进行的,受到社会的制约和支持。思想政治教育活动的社会性决定着思想政治教育空间也具有社会性。高校思想政治教育空间要与时俱进,与社会发展协同共进。杜威曾言:“学校本身必须是一种社会生活,具有社会生活的全部含义……校内学习应与校外学习连接起来。”^[8]从这个意义上出发,思想政治教育作为一项社会性的活动,不应将学校思想政治教育与社会思想政治教育割裂开来,这二者应该相辅相成,构建全社会合力育人体系,更好地达到思想政治教育预期目标。四是教化性。内化于心、外化于行这个过程要依托于一定的思想政治教育空间,在大学生们的“拔节孕穗期”,不仅强调思想上的“知”,即社会公共理性、社会道德规范要内化为学生自身的思想素养;更强调实践中的“行”,即将思想品德素质付诸实践中去。思想政治教育空间的教化性在大多数情况下发挥着隐性的育人功能,更容易被思想政治教育主体所接受,并形成良好的行为习惯。思想政治教育教育对象在通过教育获得思想素质提升的同时,又在实践中不断创造并完善思想政治教育物质文化,从而推进思想政治教育空间的建设。

空间展现着思想政治教育的社会性品格,空间的出场,呼吁研究者关注思想政治教育的关系性存在,以“空间化”思维解现实之困,彰显出空间的精神性维度。一方面,“空间性”思维意味着思想政治教育从单向的、一维的线性思维转向网状的、多维的关系性思维^[9]。空间是社会性的存在,“空间化”思维的出场有助于我们把高校思想政治教育看作是一种空间性的存在,也拓展了思想政治教育的社会性意蕴,促使我们去探究思想政治教育的精神交往过程,为实现高质量、有实效的育人效果提供空间基础。另一方面,思想政治教育的实践过程需要依托于特定的思想政治教育空间,空间作为高校思想政治教育的构成要素,它的调整、优化、建构等都会影响甚至决定高校思想政治教育的实效性。思想政治教育作为一门以人的精神世界为作用域的学科,致力于通过价值引领、精神激励以促进人们的精神成长。思想政治教育空间的出场,尤其是让思想政治教育者对受教育者的精神需求有更深刻、更具体的把握。思想政治教育者聚焦“精神空

间”，立足受教育者的个体境遇，开展有针对性的思想政治教育活动，同时运用“空间化”思维，联系社会空间，在社会性的联系中分析“精神之惑”的现实成因，开出科学治疗的“药方子”。这个过程厘清了思想政治教育空间的诸多类型，也明晰了不同空间下的育人效用，为提升思想政治教育的实效性、实现高校立德树人的目标开放出了现实进路。

二、运行机理：高校思想政治教育空间的生成逻辑

高校思想政治教育空间不是天然存在的实体，而是通过思想政治教育实践活动动态生成的产物，历经了情理交融、空间分合、时空交织的辩证发展。思想政治教育者着眼于空间的生产，开创情理交融的有机空间，其中精神空间的生产占据高校思想政治教育空间生产的核心地位。高校思想政治教育空间在分化和整合的对立统一中趋于完善，也在历史空间的回溯与未来空间的探索中不断发展。

（一）利用与建构：高校思想政治教育空间的实践逻辑

“空间本身是一连串和一系列动作过程的结果”^[10]，从形态意义上说，高校思想政治教育空间是“实践转化”的结果，即由一般意义上的物理空间转化为具有精神交往属性的社会空间。当思想政治教育者与教育对象不带有任何改造空间的目的，仅身处在某一空间中开展思想政治教育活动时，这个空间对于他而言仅仅是背景性的存在，高校思想政治教育存在的背景性要素，与思想政治教育活动开展的日常状态相关联，不涉及对空间的觉察与改造。作为背景存在的“空间”是无机的。而高校思想政治教育空间是人为建构的产物，它是思想政治教育者与教育对象有目的、有计划、有组织地利用空间，根据需求有意识对当前所处的空间进行改造，优化空间布局与结构搭建的活动，此时的空间是“有机”的，其中精神空间的生产是高校思想政治教育空间生产的核心。

2022年4月25日，习近平总书记在中国人民大学观摩思政课现场教学时指出：思政课要达到沟通心灵、启智润心、激扬斗志的效果^[11]。思想政治教育者和教育对象为实现“沟通心灵”，达成“思想影响思想”“心灵影响心灵”的目的，双方经由精神交往互动建立的空间关系，不仅包括思想政治教育者主动的情境创设，还包括教育对象自觉的情境

营造，由此拓展了社会空间的精神维度。高校思想政治教育空间经由各种类型的思想政治教育实践活动塑造而成，既是由自发到自觉的过程，又是无机空间与有机空间相互运转的过程。当思想政治教育“人”意识到生产的空间不能满足自身的教育需要时，便会自觉地改造空间、利用空间，以便思想政治教育空间能够满足主体的需要，高校思想政治教育空间也在两者的辩证统一过程中动态地生成。比如，思想政治教育教育者有意识地彰显空间价值显度，提升高校思想政治教育空间的含“德”量；关切个体的情感要素，增进精神空间的含“情”量，实现以情感人、以情化人、以情育人，增强思想政治教育的育人实效性。高校思想政治教育空间作为思想政治教育主体的对象存在，空间的改变和人的改变也是一致的，两者统一于实践。

（二）分化与整合：高校思想政治教育空间的社会逻辑

分化与整合是事物运行发展的基本形式，思想政治教育空间正是在分化与整合中动态生成和发展的，空间的生成是处于进行时的动态发展而不是完成时的固定样态。分化指向着事物由一到多的多样化过程，高校思想政治教育空间也经历着从一体性到多样性的分化。高校思想政治教育空间既是思想政治教育实践活动的场域依托，也是实践活动的产物，即空间本身的生产 and 在空间中、利用空间的生产是一致的。伴随着高校思想政治教育实践活动的部门化、职能化，高校思想政治教育空间也不可避免地走向分隔化、多样化。依据高校思想政治教育实践活动的性质之“异”，高校思想政治教育空间也分化为多种类型，如思政课教学依托的教学运行空间、思想政治教育科学研究的学术空间、组织管理思想政治教育运行的工作空间、承载文化传承功能的高校纪念空间、进行社会服务的实践活动空间等^[12]。不同空间内蕴着不同的职能分工，也承载着不同的功能，由此生发出的高校思想政治教育空间也在动态分化的过程中走向具体和真实，而不是同质和空洞的。在现代化社会背景下，分化是思想政治教育空间生成过程中的自然样态，但思想政治教育空间分化积极作用的发挥也具有一定的限度，超出这个限度，分化后的空间要素便走向了不相容性，不同空间要素的矛盾将会导致盲目无序，分化带来的多样化将演变为思想政治教育的“碎片化”^[13]，消解思想政治教育空间应有的统一性。与分化相伴的是整合，为规避思想政治教育空间的分

化导致的碎片化，思想政治教育者需要自觉主动地挖掘不同思想政治教育空间的优势和特点，通过明确理顺不同空间关系，组织协调不同空间要素，构建合宜的高校思想政治教育空间，汇聚空间育人合力，实现整体性的价值引领。

不仅如此，思想政治教育锚定着人的精神世界，通过满足人们的精神需要，破解精神之虑，以实现价值引领。可见，思想政治教育不仅是“思想与思想”的互动，还是“心灵与心灵”的交融。现代社会下的每个人都是独立、自由的个体，依据个体需求的不同，高校思想政治教育活动不再拘泥于课堂上的统一讲授、静态的知识观念灌输，为满足个体求真、求善、求美的需要，思想政治教育也需要重视情感之维，通过有针对性的对话沟通、有引领性的榜样示范、有情境化的物质文化环境熏陶，创设满足个性需要的精神空间，实现精准育人。可见，个体精神需求的分化，导致思想政治教育实践活动的分化，进而引发思想政治教育精神空间的分化。分化承载着价值意图，思想政治教育精神空间的分化正是为合乎思想政治教育者的精神需要而存在的。空间整合更关乎通过空间结构优化、空间功能协调以达至价值引领、精神育人的目标。空间既标定着个体的生活方式，也承载着集体的共同价值。空间的分化指向差异性，空间的整合指向统一性，差异性在于每个主体的精神需要不一样，创设情境开展有针对性的思想政治教育，空间的整合标示着思想政治教育空间具有一致的价值引领目标，这不应被空间分化的差异性所消解，高校思想政治教育空间在分化和整合的对立统一趋于完善发展。

（三）回溯与探索：高校思想政治教育空间的历史逻辑

高校思想政治教育空间不仅表现为共时性的空间共存，又体现为历时性的空间变迁。它是在历史脉络中流淌着生成的，不是“无根”“虚幻”的，也不是“固化”不变的。马克思曾言：“人们创造自己的历史，但是他们不是随心所欲地创造，并不是在他们自己选定的条件下创造，而是在直接的、既定的、从过去继承下来的条件下创造。”^[14] 高校思想政治教育空间也是在回溯历史空间的基础上创造与生成的，当下校园中的纪念空间如雕塑、校史馆、纪念碑、知名校友旧居等，都是历史空间在当下的复现，是历史空间的真正实现。历史空间何以建构思想政治教育空间？空间承载何种价值、传递何种记忆、何

以实现价值引领？对这些问题的回答是在回溯历史空间的过程中有选择地进行加工与创造而实现的。比如高校纪念空间承载着物质实体强大的精神引领功能和行为导向功能，利用物质实体外在的形式美，并融合学校自身特定的文化氛围，向全体师生传导个性特色、治学传统、文化底蕴和社会责任。“记忆是过去在现在的存在”^[15]，高校纪念空间作为历史性的存在，以不同形式向学校成员诉说着校园历史，储存着过去的集体记忆，也让记忆的传递和重现成为了可能。“集体记忆可以是一种物质客体，比如一尊塑像、一座纪念碑、空间中的一个地点。”^[16] 高校纪念空间承载的集体记忆连接着历史与当下，给思想政治教育者以穿越时空的精神感受，形成一种共同感受的精神氛围，让思想政治教育者和教育对象之间既有了情感上的联系，也有了价值上的联系，产生情感共鸣，促进价值认同。

在高校思想政治教育空间生成的过程中，对历史空间的回溯，既是继承育人初心的价值遵循，也是擘画未来空间理想样态的实践基础。从现实空间到历史空间的回溯，可以作为空间发展历程的一个镜鉴，有助于我们把握空间整体性生成和发展的趋势，进而以科学的方式探索思想政治教育未来空间。

三、实践之思：高校思想政治教育空间的建构进阶

空间展现着思想政治教育的社会性品格，空间的出场，呼吁研究者关注思想政治教育的关系性存在，以“空间化”思维解现实之困。在厘清高校思想政治教育空间动态生成的前提下，高校思想政治教育空间的构建致力于实现“有美感”“有情境”“有效果”的思想政治教育。

（一）挖掘高校物质文化，融入艺术性元素，创建“有美感”的思想政治教育

美是人的本质的对象化。思想政治教育以“铸魂育人”为担当，以“立德树人”为初心，是一门“使人成为人”的教育实践活动。高校思想政治教育也要满足新时代高校大学生的精神生活需要，这离不开艺术性原则的指导。从高校物质文化角度出发，艺术性原则启示着高校校园建筑要更注重从高校和社会更深层次出发，赋予校园建筑社会价值和时代价值。加强校园建筑内部文化建设，自主创造有利于思想政治教育功能发挥的环境，在建设过程中也要注重遵循艺术性原则。艺术性的原则指导高

校物质文化建设应当既理性又感性，理性在于要遵循思想政治教育功能发挥的客观规律，感性在于校园建筑内部文化建设应当迎合大学生情感发展的特点，注重思想政治教育主体自主性的发挥，通过营造和谐校园氛围的方式提升大学生对学校的归属感和认同感，充分发挥校园文化情感育人的功能，而不是生硬的说教。通过校园建筑内部文化建设，提高学生对校园文化的认同感，进而提升思想政治教育主体对思想政治教育目标及意义的认知，支持思想政治教育工作的开展，鼓励学生成为校园建筑内部文化的建设者，发挥其主体性，投身至思想政治教育的实践工作中去。

(二) 关注个体精神空间，创设媒介德育场，落实“有情境”的思想政治教育

作为一项现实的实践活动，思想政治教育总是具体化、情境化的，它会因人、事、物、境、势等根本要素的差异性，而呈现出多样性的面相。从空间视角出发，“媒介德育场”为思想政治教育者深入个体的精神生活提供了中介平台，思想政治教育社会学视野下的“媒介德育场”为提升高校思想政治

治教育的育人效用开放出了更为深层持久的路径。媒介本身具有思想、观念和情感的吸附功能，媒介不仅仅是工具化的手段，还有价值性的依托。媒介德育场作为思想政治教育的中介性平台，为思想政治教育实现价值观念引领、解决个体精神困惑营造了具体场景，关注个体真实生存状态的同时，也重视个体的思想状态，在具体情境下开展有针对性的思想政治教育，关注精神世界、化解精神困惑、充实精神生活。

图1为立足思想政治教育学科立场揭示媒介德育场实现育人效果的运行机理。在内部精神层面，媒介德育场面向主体精神世界的发展需要，让青年在真正的社会关系互动中构建主体意识，拓展生命意义。现代性的社会条件下，媒介德育场在塑造自由、平等公民人格时发挥出了独特优势，有助于化解群体极化现象。在外部环境层面，媒介德育场通过媒介协同营造有机、规范和健康的媒介生态，为个体精神发展提供良好的环境支撑，也有助于以正确舆论引导人，提升主流意识形态的引领力。

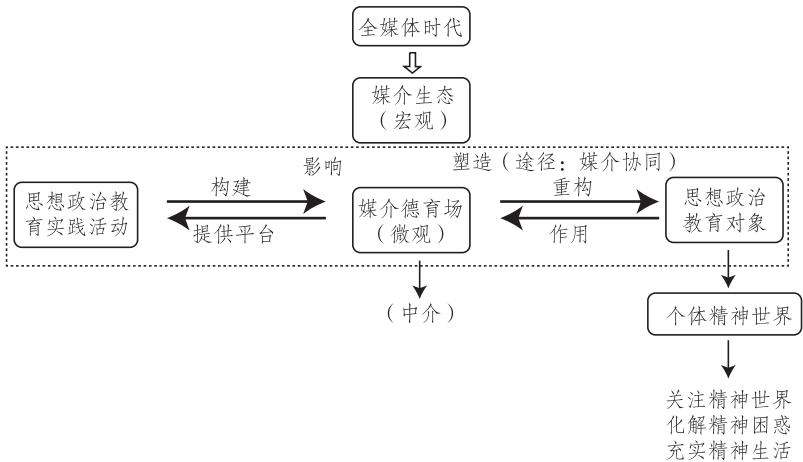


图1 媒介德育场的运行机理示意图

(三) 整合实践空间资源，构建多维育人空间，实现“有效果”的思想政治教育

新时代下高校思想政治理论课要想达到更好的育人效果，离不开对高校思想政治教育空间的研究。高校思想政治理论课应当整合空间资源，打破空间壁垒，深入学生的心理空间，通过翻转课堂、圆桌讨论式新型教学空间模式的创建，推动思政理论知识能够真正被学生接受理解消化，并成为他们的日常思维习惯；高校思想政治教育空间的社会

性启示着思想政治理论课应走出校园，构建多维育人空间，为学生提供思想转化为行为的实践空间，鼓励他们走进社区、走进基地、走向社会，通过实践活动、家校社三体联合，实现处处育人，时时育人。

习近平总书记曾指出：“我们办中国特色社会主义教育，就是要理直气壮开好思政课。”^[17]我们正意气风发迈向全面建设社会主义现代化国家新征程，高校思想政治教育义不容辞地肩负着立德树

人,培养一代代社会主义建设者和接班人的伟大使命。当下是思想政治教育学科发展最好的时代,从空间视野研究高校思想政治教育启示着要从立体的、动态的视角去审视高校思想政治教育的发展,思想政治教育空间的研究也推动着高校构建起大思政格局,整合并合理配置空间资源,有效发挥空间力量,构建“三全”育人体系,助力物理、精神、实践三大空间协调统一,推动新时代高校思想政治教育实现高质量发展。

参考文献:

[1]人民日报记者.坚持党对教育事业的全面领导——论学习贯彻习近平总书记全国教育大会重要讲话[N].人民日报,2018-09-18.

[2]现代汉语词典[M].北京:商务印书馆,2016:744.

[3][德]马克思.马克思恩格斯文集(第7卷)[M].北京:人民出版社,2009:875.

[4]叶方兴.当前思想政治教育基础理论研究的“悬浮化”状态及其反思[J].湖北社会科学,2020(05):153-160.

[5][法]亨利·列斐伏尔.空间与政治[M].李春译.上海:人民出版社,2015:2.

[6]高德胜.生活德育论[M].北京:人民出版社:2006:197.

[7][美]卡斯腾·哈里斯.建筑的伦理功能[M]申嘉,陈朝晖译.北京:华夏出版社,2001:172.

[8][美]杜威.民主主义与教育[M]王承续,译.北京:

高等教育出版社:2001:377.

[9]卢岚.思想政治教育空间转向的缘起、动力机制与价值勘定[J].中国矿业大学学报(社会科学版),2021(04):105-118.

[10]Henri lefebvre. The production of space[M]. New Jersey: Wiley Blackwell,1992:73.

[11]人民日报记者.习近平在中国人民大学考察时强调 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N].人民日报,2022-04-26.

[12]叶方兴.论思想政治教育形态[J].学术论坛,2019(04):122-130.

[13]孙其昂等.思想政治教育现代转型研究[M].北京:学习出版社,2015:110.

[14][德]马克思.马克思恩格斯文集(第2卷)[M].北京:人民出版社,2009:470.

[15]陈少明.“精神世界”的逻辑[J].哲学动态,2020(12):5-19,122.

[16][法]莫里斯·哈布瓦赫.论集体记忆[M].毕然译.上海:上海人民出版社,2002:335.

[17]人民日报记者.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.

(责任编辑:王岚)

The Operation Mechanism and Construction Approach of the Space for Ideological and Political Education in Universities

LI Ruofan

(Fudan University, Shanghai 2004333, China)

Abstract: The space of ideological and political education in universities is a field where educators and education recipients interact and communicate. It is the result of the “transformation of practice” in ideological and political education, which transforms the physical space in a general sense into a social space with spiritual communication attributes, exhibiting characteristics of spirituality, politics, society, and enlightenment. The space of ideological and political education in universities is not a naturally existing entity but a product dynamically generated through practical activities in ideological and political education, undergoing a dialectical development process of integration of reason and emotion, spatial division and integration, and temporal-spatial interweaving. By incorporating artistic elements, creating a “media-oriented ethical education field,” and constructing a multi-dimensional educational space, we are committed to realizing effective ideological and political education in universities that is “Aesthetic” “situational” and “effective”.

Key words: ideological and political education in universities; space generation; space construction; value leading; spiritual motivation

深度学习视阈下高校课程思政优化路径探究

潘莉, 董雪纯

(合肥工业大学, 安徽 合肥 230601)

[摘要]在深度学习视阈下推进课程思政建设,是破除课程思政建设中“为思政而思政”、忽视学生主体性等实践困境,实现高校立德树人根本任务的有效路径。以学习者为中心,依据课程特点与学生实际确立课程思政学习主题,并通过翻转课堂等教学方法增进大学生课程思政学习的主体性;引导大学生同自己、他者、客观世界展开对话,在多领域、深层次交流分享过程中实现面向课程思政的对话性学习;以大学生观点协同为基础、多元教育主体目标协同为保障、科学多样评价协同为促进,持续优化大学生课程思政的协同性学习。如此,通过系统促进大学生在课程思政学习中的深度参与、深度认知与深度感悟,能增进其家国情怀和政治素养,使其真正成为有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗的新时代好青年和担当民族复兴大任的时代新人。

[关键词]深度学习;高校课程思政;优化路径;协调效应;协同性学习

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0117-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.017

以课程思政建设推进新时代高校思想政治工作高质量发展,是构建“三全育人”教育大格局,落实高校立德树人根本任务,培育有理想、敢担当、能吃苦、肯奋斗新时代好青年的重要途径。《高等学校课程思政建设指导纲要》明确指出:“要紧紧抓住教师队伍‘主力军’、课程建设‘主战场’、课堂教学‘主渠道’,让所有高校、所有教师、所有课程都承担好育人责任,守好一段渠、种好责任田,使各类课程与思政课程同向同行,将显性教育和隐性教育相统一,形成协同效应,构建全员全程全方位育人大格局。”^[1]各高校在贯彻落实课程思政教学改革中对课程思政时代价值的认识不断提升,理论与实践探索不断深化,基本形成了“课程门门有思政、教师人人讲育人”的总体格局,但仍然显得偏于经验而缺乏科学、偏

于零散而失于系统,存在忽视学生主体性、“为思政而思政”、不同主体间“各自为战”等问题和困境。而“深度学习”,渊源于教育学领域的意义学习与计算机领域的深度学习,在学习内容上强调新旧知识联结基础上的深刻理解,在学习过程上注重学生的深度参与和多主体间的互动对话,在学习结果上注重多情境的迁移运用和实践能力提升,主张以学生为中心促进学生学习的主体性、对话性和协同性,对于优化高校课程思政建设、破除高校课程思政建设困境、提升课程思政育人效果,具有重要意义。

一、以学习者为中心,增进大学生课程思政学习的主体性

深度学习强调“能动学习”,注重发挥学生作

[收稿日期]2023-04-24

[基金项目]安徽省哲学社会科学规划项目“人工智能时代劳动的形态变迁及劳动教育策略研究”(项目编号:JS2019AHZS0212)。

[作者简介]潘莉(1974-),女,安徽淮北人,合肥工业大学马克思主义学院副院长、教授、博士生导师;主要研究方向:思想政治教育理论与方法;董雪纯(1999-),女,河北唐山人,合肥工业大学马克思主义学院2021级硕士生;主要研究方向:高校课程思政。

为学习主体在学习过程中的主观能动性,认为真正的学习是学生自觉主动地去探索与发现知识的奥秘、积极能动地提升认识与改造世界的能力。习近平总书记就此明确指出:“思政课教学离不开教师的主导,同时要坚持以学生为中心,加大对学生的认知规律和接受特点的研究,发挥学生主体性作用。”^[2]这就要求我们在课程思政实施过程中,要充分尊重具体大学生教育对象的特点和差异,以学生为中心恰当设计学习主题,通过小组研学、翻转课堂、实践教学等教学方法,激发大学生的课程思政学习兴趣、促进学生的主体性学习。

(一)充分尊重包容大学生的独特性差异性

从理念和态度上尊重大学生的独立主体特征,以平等尊重的交往态度、深入细致的交流理解、多样差异的包容接纳,把握大学生课程思政具体学情、发现学生兴趣,进而成为大学生课程思政学习的合作者、帮助者、陪伴者、引领者,促使大学生成为自己学习的主宰,是促进大学生课程思政学习主体性的前提和基础。第一,平等尊重的交往态度。作为大学生主体的“00后”大学生是网络时代的原住民,他们在扁平化的互联网世界中形成了强烈的平权意识,不盲从权威且个体独立意识较强,渴望与他人平等对话。这就要求专业课教师在价值、尊严、人格等方面平等对待大学生,以平等、自由、温暖、民主的交往态度主动亲近学生,真诚与大学生进行交往,在换位思考中关怀与理解大学生的意愿与情感,鼓励大学生成为自律的学习者,帮助大学生真正成为学习的主人。第二,深入细致的交流理解。为充分了解和把握大学生丰富的个人经验与精神世界,教师要在做好“经师”的同时,增强“人师”意识,在课前、课中、课后,通过线上与线下相结合的方式,根据不同大学生的不同特点进行差异性交流互动,并重点关注对课程思政学习积极性不足的大学生,整体上加深对学生课程思政学情的认识与把握。第三,多样差异的包容接纳。尊重的本质在于包容与接纳。正如世界上不会有相同的树叶一样,每一个学生的先天素质、家庭环境、文化背景等方面的差异使其思想认识也表现出不同。对此,专业课教师要能“目中有人”“视其所以,观其所由,察其所安”^[3],充分了解和尊重每一位学生的独特性和差异性,包容接纳其作为独一无二的个体所具有的好的或不好的思想与行为,进而在“知人”的基础上因材施教,实施有针对性的课程思政教育。

(二)依据课程特点与学生需要设计课程思政学习主题

学习主题的设定是有效整合专业教育和思政教育的重要节点。与课程特点和学生需要相吻合的课程思政学习主题,不仅有利于学生思政素质和专业素养的综合提升,同时有利于激发大学生课程思政学习的学习兴趣和主体能动性。其一,依据课程标准和教材内容确定课程思政学习主题。《高等学校课程思政建设指导纲要》指出:“专业课程是课程思政建设的基本载体。要深入梳理专业课教学内容,结合不同课程特点、思维方法和价值理念,深入挖掘课程思政元素,有机地融入课程教学,达到润物无声的育人效果。”^[4]课程标准与教材内容是课程教学要求的集中反映,既体现了该门课程要帮助学生养成的价值观念、必备品格和关键能力,也是确定教学内容、组织教学过程的基本依据,是实施课程思政的具体依托和实际载体。依据课程标准要求和具体教材内容确定课程思政学习主题,能有效避免“为了思政而思政”的硬思政,真正使思政教育“如盐入水”般融于整个教学过程之中。如《法学概论》课程标准中提出要帮助学生在今后的人生道路上树立正确的法律观、规则观、为人处世观等要求,那么在《法学概论》课程思政主题设计中就可以把社会主义核心价值观的“法治”作为重要主题设计,并通过对新中国法治史的简要介绍帮助学生深刻认同社会主义中国法治建设的伟大成就和新时代依法治国方略的重要意义。再如,某中医药大学的《大学英语》教师依据学科特点和本校人才培养特色,将“中医药文化”作为课程思政主题,通过“听针灸短片对话、说中医药单词、读中医药医家故事、写中医药短文、译中医药经典”等系列教学活动,将其有机地融入整个教学过程之中,充分挖掘了课程的思政元素,润物无声地开展课程思政。其二,依据学生发展要求与实际情况确定课程思政学习主题。“为国育才,为党育人”,引导青年大学生增进“四个自信”,增进对中国共产党的认知认同,成为中国特色社会主义事业的合格建设者和可靠接班人是新时代高校的根本任务。因此,课程思政的主题设计要遵循这个一以贯之的“道”,并能具体结合《中国学生发展核心素养》等国家关于大学生发展的基本要点(《中国学生发展核心素养》总体框架以培养全面发展的人为核心,将核心素养分解为社会参与、自主发展和文化基础3个主要维度,包含责任担当、实践创新、学会学习、健

康生活、人文底蕴、科学精神6大方面,具体细化为社会责任、国家认同、国际理解,劳动意识、问题解决、技术运用,乐学善学、勤于反思、信息意识,珍爱生命、健全人格、自我管理,人文积淀、人文情怀、审美情趣,理性思维、批判思维、勇于探究等18个基本要点)系统科学挖掘课程蕴含的思政元素,确定包含“马克思主义信仰和共产主义理想”“社会主义核心价值观”“社会公德、家庭美德、个人品德等良好道德品质”等不同层次思政教育内容的学习主题,将其与不同专业、不同地区、不同层次高校大学生的知识基础、思维方式、学习能力等有机结合,形成科学具体的课程思政教学方案,而不只是凭个人经验简单地将职业道德、社会公德等美德培养融入教学内容、“为了思政而思政”的敷衍之举。如此,整门课程的思政学习主题设计就具有整体性、层次感,有效整合国家与社会要求、课程与教学标准、学生发展实际等多方需求,提高大学生对课程思政教育本身的认同与接纳,自觉主动开展课程思政学习。

(三)选用翻转课堂与实践教学等注重发挥学生主体性的教学方法

教学方法是教育教学的重要组成部分,科学恰当的教学方法不仅能有效促进大学生对教学内容的理解和接受,同时能激发和促进他们对教学过程的投入程度,直接影响着学生学习主体性的发挥。“小组研学”“翻转课堂”“讨论分享”“实践感悟”等都是发挥学生主体性的教学方法。在课前阶段,教师可以针对相关课程思政教学内容布置学习任务、提供学习资料,让学生分小组进行资料查询、独立探索等自主学习交流活动;课中环节,可以先通过翻转课堂形式让小组进行交流、讨论、分享,进行思想上的碰撞,提出存在的疑点与问题,然后教师“以学定教”,在随后的教学内容阐释中予以回应和解答,拓深提升大学生思想认识;实践环节,教师可以结合“工艺实习”等专业课程实践促进学生感悟工匠精神和美德力量等,引导大学生在专业素养提升中树立正确的价值观;课后课外环节,借助作业布置和“美丽中国行”等暑期社会实践活动,引导大学生将相关理论内容迁移运用于实际情境,运用所学思政知识认识分析社会现象、解决思想困惑,在亲身参与中加深理解与感悟,增进育人效果。

二、引导大学生同客观世界、他者、自己深度互动,提高其课程思政学习的对话性

“相互作用的对话是优秀教学的一种本质性标

识。”^[5]深度学习强调“对话学习”,主张师生等多主体在交流共享中与客观世界、他者、自我展开对话,“并在对话中不断地体认、吸纳、批判、反思、重构和创造”^[6]。确实,课堂、校园、网络等学习空间并非客观孤立的物理空间,而是弥散人与自然、人与人、人与社会多种互动的关系空间,是师生相互对话、相互启发、共同“从已知世界到未知世界之旅”的精神交往与深度体验。因此,在高校课程思政教学中,要注重通过选择贴近生活实际的教学素材、促进沟通参与的主体互动、训练高阶思维的自我对话等路径引导学生同客观世界、他者、自身深度对话,帮助大学生在多样化认识和深度拓展中提升对思政知识的深度理解,增进家国情怀和综合素养。

(一)多视角联系学生思想与生活实际,促进大学生同客观世界的对话

正如马克思指出的,“我们的意识和思维,不论它看起来是多么超感觉的,总是物质的、肉体的器官即人脑的产物。物质不是精神的产物,而精神本身只是物质的最高产物”^[7]。人的思想认知总是由特定客观现实决定和影响的,课程思政要想影响和改造学生的思想品质,必须合理选用来自社会实际生活的教学素材,引导和满足大学生同客观世界对话的需求。第一,与学生个体生活实际相联系。课程思政内容要激发学生兴趣、激活学生原有思想认知,必须要与学生真实生活及其思想困惑紧密贴合,从生活细微处实现“育人细无声”。如专业课教师在选用行业科学家事迹用以培养大学生良好价值观时,不仅要注意呈现科学家服务祖国和民族发展进程的重大成就,亦要注重叙述和呈现科学家作为个体成长奋斗的生命故事及于点滴细节间的成长感悟,在奋斗和担当中感受到的获得感、成就感和幸福感,以便大学生发现可以与其自身生活相联结的节点,实现思想感悟。第二,与国家、社会现实相联系。以宏微结合的视域将课程教学与工业、农业等生产领域,尤其是高新技术产业发展等国家、社会现实状况紧密相连,通过引入社会新闻、行业科技进展、国际热点等课程思政教学素材,引领学生从社会、国家、民族、世界的视角认识分析所学专业及其发展趋势,更加自觉地将自身和国家的发展与社会的进步联系起来,获得更为广阔的思考维度和认知视角。如农学类专业课程思政实施过程中,教师通过真实呈现和带领学生实地参观我国农业生产机械化、农业生产经营条件不断改善、技术

水平不断提高的农业生产情景,让农学类专业学生了解民情、农情,认识我国农业生产改革开放四十年来取得的伟大成就和短板不足,引导学生“知农”“爱农”,激发他们为国家农业发展与乡村振兴贡献力量的奋斗精神。第三,与学科专业发展相联系。“科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力”^[8],学科与专业是大学生成长和发展的根基,也是培育与鼓励他们不断增强和承担社会责任的重要节点与有益依托。在专业教育与课程教学中,以学科发展史、核心知识点和行业发展成果为依托可以实现育人与育德的有机统一。如理工类课程可以以学科专业发展史为线索呈现学生所学专业的最新进展及其社会需求,专业技术进步及其运用于实际生产生活实际之后产生的巨大经济社会效益,让学生体会到自己所学知识的现实价值,进而激发其以专业服务社会、以技术报效国家的强烈意识。

(二)强调多元主体互动沟通,促进大学生同他者对话

教师、学生、社会楷模、优秀校友等多元主体,都是高校课程思政的重要实施主体。通过多种形式促进大学生同这些主体的交流对话与深度互动,能直接推动大学生对课程思政的深度学习。首先是师生对话。“学高为师,身正是范”,教师是课程思政实施者,也是课程思政的重要承载者。课程教师,尤其是专业课教师丰厚的专业理论素养、爱岗敬业的职业态度、兢兢业业的工作作风以及高尚的道德修养都会以潜移默化的方式影响学生。所以,专业课教师要清晰地意识到自身的育人职责,在整个教学过程中营造轻松、民主的氛围,不断提升自身思想政治素养,充分运用超星学习通、雨课堂等线上学习软件,发布具有恰当挑战度的讨论内容,让学生作为课堂主体参与到教学过程之中,与学生进行深度互动,在师生对话中了解学生想法、厘清学生思路、引导学生思考,提升其思政素养。其次是生生对话。学生与学生之间的对话,是朋辈群体之间轻松自由的讨论与分享。与师生之间存在年龄、知识水平、思维方式的差异不同,生生之间年龄相仿、思维方式相近,在彼此对话时氛围更加轻松、话题更加一致,更容易打开心扉、产生共鸣,当然,不同个体间的丰富视角,可以让大学生在各抒己见中实现思想、观点的碰撞,收获更为全面系统的认识理解。再次是与经典人物、社会楷模、优秀校友等多样主体对话。历史人物、行业科

学家、社会楷模与优秀校友等人物及其故事,不仅蕴含着丰富的专业知识,同时是在专业教育中融入课程思政的重要载体。通过全媒体让历史人物及其事迹以文字或视频方式重现,让今天的大学生与过去的他们产生联结、实现感悟;让行业科学家、社会楷模与杰出校友直接走进校园、走入课堂,让大学生与他们面对面交流,在对话中用真实的生命故事、深刻的爱国情怀与渗透其中的精神品质帮助大学生增进思想政治素质,是实现课程思政立德树人目标的生动形式。比如,在中医学导论教学中,课程教师就借助虚拟仿真技术和沉浸式教学引入李时珍等古代医家至精至诚的行医故事、我国第一位诺贝尔奖获得者屠呦呦从中医经典《肘后备急方》中获得青蒿素创制灵感的创新过程等,让大学生跨越时空与他们实现心灵对话,获得成长感悟。

(三)注重理论反思与迁移应用,促进大学生同自己对话

理智德性需要通过思维训练获得,课程思政教育教学的要点不在于使大学生具体掌握多少马克思主义理论知识,而在于他们能够掌握和运用马克思主义基本原理所蕴含的观点、立场和方法观察、分析、思考、评价社会现象和现实问题的逻辑方法与思维能力。“知识的获得”从本质而言意味着知识成为精神世界的有机构成,“与人的关系要深入到精神的共契,而不是外在的、工具化的占有”^[9]。为此,课程思政要取得良好效果,必须注意在实施过程中通过理论逻辑追问、问题情境创设、知行转化引导等促进大学生自己同自己对话,进而在自我追问、自我反思和自我教育中实现思维跃升和能力成长,真正通过课程思政学习提高自身思想政治素质。第一,理论逻辑追问。知识自身是有结构的,人们在对话时倾向于固守自己原有的思维假设,自己却浑然不知。为帮助大学生突破原有认知结构、重构丰富崭新知识结构,教师可以通过进一步系统化知识体系、深度追问思考逻辑、进行新旧知识链接等方式,训练提升大学生的思维方式,帮助其更加全面准确地认识理解社会现象,拓展提升其高阶思维能力。第二,问题情境创设。与结论呈现式的传输教学相比,教师联系教学内容创设的具体问题情境更有利于让学生在身临其境中进行思考和自我对话。当然,这种情境需能兼顾问题的阶梯性和螺旋上升性,能够引领不同认识水平的学生通过不断追问的方式,持续深度进行自我对话。如在农学类“普通昆虫学”课程思政教学中,教师以昆虫分类

学家对1952年初美国在朝鲜战场上使用细菌战的调查为案例,让同学们进入到具体的、历史的问题情境之中,进而思考“为何会出现细菌战”“如何对待细菌战”“你是否会和昆虫分类家作出同样的选择”等问题,促使学生进行自我对话,在思维训练和具体问题解决中增进家国情怀与社会责任感。第三,知行转化引导。“一个正确的认识,往往需要经过由物质到精神,由精神到物质,即由实践到认识,由认识到实践这样多次的反复,才能够完成。”^[10]课程思政以润物无声、隐性教育的方式进行育人活动,不仅是要帮助学生巩固正确认知、修正错误认知,引导其构建正确完整的思想认知体系,更重要的是要帮助大学生以新习得的思想观点作为行为标准,对自己的日常思想行为进行自我反思与自我检视,“以知促行”“知行转化”,并在遇到利益干扰和行为挫折时协助其克服信念障碍,自觉主动以高标准严要求优化个人言行、提升综合素养。

三、聚焦观点、目标、反思,多层次促进大学生的协同性学习

深度学习强调“协同学习”,注重通过汇聚多样性差异性主体和力量的协同来直面、解决现存问题,合力推进学习的深度和广度。对高校课程思政而言,这种协同性学习既包含大学生朋辈群体在同一学习空间内的合作学习及思想共享,也包含其作为主体在由不同教育主体协同实施的课程思政教育情境下所进行的整合性学习及其循环改进。事实上,作为一个有机系统,高校课程思政需要教师、学生、管理部门等各个子系统相互协调、步调一致,相互影响又彼此支撑,共同保障课程思政系统的结构稳定、功能良好,进而帮助大学生实现协同性学习。因此,在高校课程思政的实施过程中,需注重营造自由畅达分享空间,促使大学生在观点协同中获得丰富理解;以立德树人目标实现多主体间力量的协同,为大学生创造良好课程思政学习环境;以多元科学评价实现反思协同,推进高校课程思政协同性学习的持续优化。

(一)营造自由畅达分享空间,促使大学生在观点协同中获得丰富理解

朋辈大学生群体在同一学习空间的合作学习与观点共享是大学生课程思政协同性学习的基本内涵。由于家庭背景、学科专业、思维方式、性格特点等方面的差异,不同的大学生对同一思政概念或

学习范畴可能存在不同的看法与见解。这些看法和见解多数时候并没有好坏对错之分,而主要是由于认识与分析概念或范畴的角度、方法不同所造成的理解差异。因此,这些差异性见解融合起来往往就是关于这一概念与范畴的全面理解。比如,对于课程思政中经常使用的科学家精神,不同的学生可能从教师的叙述和阐释中获得不同理解,有的侧重“爱国奉献”,有的侧重“追求真理”,有的侧重“创新创造”,有的侧重“拼搏奋斗”和“公而忘私”,有的也可能是“人生成功”“收入丰厚”等。因此,以非评价方式营造自由气氛,使每一位学生都是拥有同样表达权利的相同主体,进而通过思想分享、自由讨论等多样方式,鼓励大学生充分表达自身的观点,敞开心扉、各抒己见,并以包容的态度尊重、平等对待他人的见解,认真咀嚼、提炼、理解不同见解、观点及其表达方式,进而互相激发、彼此启迪,努力做到既不屈从权威与大多数意见,也不单纯偏执个人视角,而是能够在融通各种理解的基础上获得对问题的全面认识,实现对课程思政内容的多样化理解和深度认知。当然,在多样观点充分表达之后,教师作为课程思政实施者,要能够以马克思主义的立场、观点和方法对各种观点进行系统检视和总体把握,有效辨识错误观点,引领和推动大学生实现对各种观点的深刻认知,提升思政素质。如在前述“科学家精神”的相关拓展知识理解中,虽然目前我们经常谈及“科学作为人类对自然规律的认识和把握是无阶级、无国界的”,但我们确实同时要注意到在当前国际形势下,资本主义国家的逐利性及其局限性使其缺乏国际主义精神和世界历史视野,科学在当前世界依然是有阶级属性和国家属性的,引导青年大学生从过去、现在、未来的大历史视野和国家、民族、世界的大格局分析认识问题,使其认知发展从知识层次提升到思想层次,促进学生的全面发展。

(二)多主体教育力量目标协同,为大学生优化课程思政学习情境

课程思政本质上是一种强调在所有课程教学中都注重育人的教学理念,是以立德树人为根本目标,学校党委、教务部门、马克思主义学院、专业院系等多元主体,既相互独立又相互联系和相互补充,共同为大学生的成长成才而协同发力的育人过程。首先,学校党委要发挥好领导作用,既强化顶层设计,全面规划,完善政策协调配套,加大专项资金投入力度,又建立健全可操作性强、保障有力

的育人成效考核评价体系和监督检查机制,“形成党委统一领导、各部门各方面齐抓共管的工作格局”^[11],积极解决课程思政推进中的实际问题,为课程思政实施提供方向保证和政策条件。其次,教务部门和人事部门要发挥好引导和管理职责,设立专门课程思政示范课程建设项目,通过经验分享、教学展示、课例研讨等多种形式搭建资源共享、教师交流平台,提升教师课程思政能力,并将专业课教师育人功能的发挥与其职称职级晋升、年度考核等联系起来,为课程思政有效推进提供制度约束。再者,马克思主义学院要发挥好协助作用。作为思想政治教育专业院系,马克思主义学院在如何开展课程思政方面具有专业优势,可以通过“思政课教师嵌入专业课程组”“一名思政课教师结对一个专业教师党支部”等多种方式,就课程思政资源开发、利用等帮助专业院系及课程教师提升思政意识与育人能力,优化课程思政融入具体课程的教学目标、教学内容、教学方法、方案设计等。最后,专业课教师要发挥关键作用,自觉提升课程思政实施能力,主动与思政课教师等专业力量同向同行,充分利用和依托所在党支部力量,深刻理解学科专业课程的育人价值,科学设计课程思政实施方案,把学生“爱国情怀与价值观”等思政育人目标作为教学目标之一,帮助学生提升思想政治素质。如此,多方力量各司其职、各安其位、各尽其责,在协同一致中为大学生创造良好的课程思政学习情境,促进大学生课程思政学习的深度和广度。

(三)多元主体参与教学评价,在反思协同中促进课程思政持续优化

教学评价是一个教学循环的终结点,也是下一个新循环的起始点,科学有效的教学评价对教学过程优化具有良好的导向性功能,是持续优化和有效提高课程思政教学质量的重要手段。首先,确定科学合理的评价标准。围绕学生思想政治素质“增值”要素,即体现学生思想政治素质提升的知识增加、情感促进、能力提升、素养优化等,制定体系完整、指标清晰、权重合理的课程思政评价标准,使学生的课程思政学习结果可测量、可把握,课程思政评价有据可依。其次,引入相互支撑互证的多元评价主体。专业课教师、思政课教师与督导、政治辅导员、朋辈学生、第三方等多样评价主体,不仅能从不同视角实现对学生课程思政学习效果的客观评价,同时能形成支撑提升课程思政评价真实性与有效性的多维证据。因此,在坚持课程教师评价主体地位的同时,引入思政课教师

作为课程思政评价专业主体,发挥其在思政素质评价方面的专业性优势;引入辅导员作为日常言行评价主体,充分发挥其最了解学生日常思想与行为表现的优势;引入同班学生等作为朋辈评价主体,发挥其身边人视角的作用;引入校院督导作为管理评价主体,发挥其督查评价作用,引入第三方机构评价主体,发挥其独立评价作用等,从而有效保证课程思政评价的信用与效度,使之成为推动课程思政优化完善的有力保证。再者,优化评价方式。在将课程思政内容纳入期末考试等结果性评价的同时,加强形成性评价,将对课程思政教学评价贯穿于整个教学过程,对学生课堂表现、自主学习成效、作业完成情况等多种课程思政学习过程情况进行即时评价、即时反馈,进而形成性评价与结果性评价协同发力,共同推动课程思政的循环改进、持续优化,增强课程思政学习的主体性、对话性与协同性,破除高校课程思政建设与发展中的困境和不足,推动高校课程思政与思政课程同向同行,共同培育担当民族复兴大任的时代新人。

参考文献:

- [1][4]教育部.教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html,2020-6-3.
- [2]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,2020:25.
- [3]孔子.论语[M].沈阳:辽宁民族出版社,1996.
- [5]克林伯格.社会主义学校(学派)的教学指导性 with 主动性[M].柏林:德国科学出版社,1962.
- [6]刘云生.对话式学习:后现代社会的学习方式[J].教育导刊,2002(13):17-19,37.
- [7]马克思恩格斯选集(第4卷)[M].北京:人民出版社,2012:234.
- [8]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,2022:39.
- [9]郭晓明.知识的意义性与“知识获得”的新标准[J].华东师范大学学报(教育科学版),2004(02):14-21,46.
- [10]毛泽东文集(第八卷)[M].北京:人民出版社,1999:321.
- [11]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).

(责任编辑:刘新才)

Research on the Optimization Path of Curriculum Ideological and Political in College from the Perspective of Deep Learning

PAN Li, DONG Xuechun

(Hefei University of Technology, Hefei, Anhui 230601, China)

Abstract: Promoting the ideological and political construction of courses under the perspective of deep learning is an effective way to break the practical dilemmas such as “thinking for the sake of ideology and politics” and ignoring students’ subjectivity in the ideological and political construction of courses, and realize the fundamental task of cultivating morality and cultivating people in colleges and universities. With the learners as the center, we establish the theme of curriculum thinking and politics learning according to the characteristics of the courses and students’ actuality, stimulate the subjectivity of college students’ curriculum thinking and politics learning through flipped classrooms and so on; guide college students to dialogue with themselves, others and the objective world, and realize dialogical learning in multi-disciplinary and deep-level communication and sharing; base on the synergy of college students’ viewpoints, guarantee the synergy of multiple educational subjects’ goals and promote the synergy of scientific and diversified evaluation. To optimize collaborative learning in the course of the university’s political education, the university should promote the university students’ deep participation, deep cognition, and deep understanding in the course of political education, enhance their national sentiment and political literacy, and help them truly become the ideal, bold, hard-working and struggling youth of the new era and the new man of the times who will take up the great responsibility of national rejuvenation.

Key words: deep learning; curriculum ideological and political in college; optimization path; coordination effect; collaborative learning

(上接第 110 页)

The Connotation Essence, Ability Map and Practical Dimension of Resilience in Ideological and Political Education

WANG Ruifang^{1,2}

(1 Shandong University, Jinan, Shandong 250100, China;

2 Yang-En University, Quanzhou, Fujian 362014, China)

Abstract: The resilience of ideological and political education is an important issue derived from the problem of coping with multiple value challenges, which has become an important idea to improve the resilience and stability of ideological and political education, which specifically refers to the ability of ideological and political education to withstand shocks, self-recovery ability and adaptability to development. Based on the definition of resilience based on tolerance, adaptation and change, and combined with the humanistic orientation of ideological and political education, the ability graph of resilience of ideological and political education includes the ability to resist external political risks, the ability to coordinate internal ideological differences, the ability to adjust and adapt, the ability to innovate and adapt, and the ability to defend knowledge and reason. To improve the resilience of ideological and political education, we need to start from three aspects: chain shaping and optimization, hard ability and soft value strengthening, system improvement and resilience model construction, improve its ability to cope with evolution and adaptation, and resolve the risk variation.

Key words: resilience of ideological and political education; ability map; practical dimension; triple dimension; multilevel coordination mechanism

习近平关于人的全面发展思想对思想政治教育的启示

徐德斌, 胡金红
(长春中医药大学, 吉林 长春 130000)

[摘要]人的全面发展思想来源于马克思的人的全面发展理论, 习近平总书记继承前人的观点, 又开创了马克思主义中国化的新境界, 并对人的全面发展思想作出生动诠释。习近平总书记人的全面发展思想的生成逻辑具有其理论渊源、文化继承、精神谱系及其现实境遇。其人的全面发展思想内涵丰富, 包括思想指南、现实前提、内在动力、路径保障等方面的内容。这一思想对于思想政治教育找准具体定位、实现高质量发展具有以下四个方面的借鉴意义: 一是顺应主体嬗变趋势——以学生为主体; 二是坚持动态观察——彰显时代精神; 三是更新劳动教育理念——实现知识教育与劳动教育的有机统一; 四是贯彻新发展理念——统筹推进思政一体化建设。

[关键词]人的全面发展; 学生为主体; 劳动教育; 思政一体化

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0124-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.018

人的全面发展思想来源于马克思的人的全面发展理论, 是马克思主义的最高价值理想, 是未来社会的价值目标, 也是实现人的发展的最高理想境界, 它一方面体现了人在不断自我发展的过程中实现自我的内在要求, 另一方面也体现了社会发展的外在要求。党的十八大以来, 习近平总书记不仅继承前人的观点, 开创了马克思主义中国化的新境界, 并对人的全面发展思想作出生动诠释。那么关于人的全面发展思想的逻辑理路从何而来? 如何深刻理解关于人的全面发展思想的深刻内涵? 在中国式现代化的新征程中, 思想政治教育背负着新使命、面临着新问题, 但它的初心仍然是促进人的全面发展, 理解和把握习近平总书记关于人的全面发展思想对于思想政治教育创新性发展具有重要的启示作用。

越来越多的国内学者重视研究习近平总书记关于人的全面发展思想, 学术界也多从以下四个角度进行分析。第一, 从“人民为中心”这一视角对习近平总书记关于人的全面发展思想进行剖析。如付海莲、邱耕田阐述了“以人民为中心”的发展思想的核心要义。为了人民是发展的根本立场, 依靠人民是发展的方法论, 成果由人民共享是发展的价值观, 由人民“说了算”是发展的检验标准^[1]。第二, 以新时代为视角对习近平总书记关于人的全面发展思想展开研究。如刘西山认为, 从人类社会发展的历史看, 不同时代赋予了人的全面发展不同的历史状态。新时代的历史方位意味着中国在推进人的全面发展进程迎来了新阶段^[2]。第三, 以新发展理念的角度对习近平总书记关于人的全面发展思想进行研究。金民卿认为, 新发展理念不仅是对中国过去

[收稿日期]2023-06-25

[基金项目]吉林省教育厅研究阐释二十大精神专项课题“中国式现代化道路的发展伦理研究”(项目编号: JJKH20240007SK)。

[作者简介]徐德斌(1970-), 男, 吉林东辽人, 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。胡金红(1999-), 女, 浙江湖州人, 长春中医药大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育创新与发展研究。

发展经验的深刻凝练，也是针对当代中国发展的战略指引，本质上体现了追求人的全面发展的价值目标^[3]。易小兵认为，人民主体性、公正性、平等性是习近平共享思想的三个特征。其中共享的本质属性是人民主体性，就是以追求人的全面发展为目标，使全体人民能够共同自觉地创造并共同享有一切发展成果^[4]。由此可见，党的十八大以来，习近平总书记围绕着以人民为中心、美好生活、新发展理念等内容，给以人的全面发展思想更多现实意蕴。

一、习近平关于人的全面发展思想的生成逻辑

习近平总书记认真践行“我将无我、不负人民”的崇高境界，始终将人民的利益放在第一位，将实现人的全面发展作为价值旨归，以科学的理论为逻辑起点，形成了一系列符合时代发展要求的关于人的全面发展的新思想，体现了理论与实践、历史与现实相统一的生成逻辑。

（一）理论渊源：马克思、恩格斯关于人的全面发展理论

马克思在《青年在选择职业时的考虑》一文中，率先对人的发展做出了初步界定，将人的价值定位于人类的幸福之中，“能力展现了人的不同本质，是人们实现需要的手段”^[5]，认为人的发展是自由而全面的。在《哲学的贫困》中马克思认为，人不仅是历史的创造者，更是历史的参与者，在深入思考“林木盗窃案”之后，他深刻地认识到，资产阶级的自由是有局限的，是少数人的自由，由此他提出了实现全人类的解放与自由。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中揭示了人的本质是一切社会关系的总和。在《经济学手稿（1857—1858）》一文中，马克思认为人的发展是有阶段的，主要包括人的依赖关系、物的依赖性、人的全面发展这三个阶段，同时将人的发展与社会发展结合在一起。因此，马克思认为人的发展并非是某种人的发展、带有局限性的发展、非自由的发展，应该是面向所有人的发展、全面的发展、自由的发展。

马克思主义视域下的人的全面发展理念是人在冲破各种内外束缚的前提下，使人得到全方位发展的一个过程，是人与社会发展辩证统一的过程。马克思主义经典作家关于人的全面发展理论为习近平总书记关于人的全面发展思想提供了理论基础。

（二）文化继承：中华优秀传统文化的人学思想
中华优秀传统文化博大精深，蕴含着丰富的人

学思想，以人为本是其最显著的特征，对于人的生存状态、人的全面发展的前提、人的发展的层次性等问题进行了详细的阐述，对于当代中国人的生活方式、思想观念等方面具有深刻的影响，为习近平总书记关于人的全面发展思想提供了延绵不断的文化滋养。

从古至今，中华优秀传统文化积淀了深厚的人学思想，天人和一思想表达了古人对于人的生存状态的一种考察，强调人与自然的和谐共生是人的生存与发展的前提，强调自然对人的制约，“中”则表达了古人对于人的全面发展的一种理想状态，“中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道焉。致中和，天地位焉，万物育焉”。中国古代思想家认为达到中和，万物就会各得其所，“和为贵”一直是中华文明所尊崇的，古代的和谐注重生态的平衡、注重人我的和谐、注重形神俱养的和谐、注重与邻为善的和谐观，对“和”的追求贯穿于自然、社会、人生等各个领域。同时对于人的发展的层次性也进行了相关阐释，格物、致知、正心、诚意、修身、齐家、治国、平天下是儒家“内圣外王”思想的重要体现，由浅入深地剖析了人的发展的不同层次要求。

（三）精神谱系：中国共产党关于人的全面发展思想

关于人的全面发展的目标，不同时期各有侧重，毛泽东同志认为要实现人的全面自由的发展有一个重要的前提，即国家独立、民族解放，只有解放人才能发展，同时发展并不是一时一地的发展，而是多方面、全方位的发展和培养，涵盖德智体美劳多方面内容；江泽民同志立足于社会主义建设的本质要求，认为当代青年应该有理想、勇于创新、德才兼备；胡锦涛同志则进一步强调了德育的重要性，致力于将广大青年学生培养成为社会主义事业的接班人。同时各个时期的领导人都重视教育，认为教育是实现人的全面发展的重要方式；毛泽东同志认为教育要和生产劳动进行有机结合，邓小平同志指出“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”^[6]，用教育事业促进人的自由而全面的发展。胡锦涛同志则重视素质教育的提升，指出发展关键靠人才，基础在教育。

习近平总书记关于人的全面发展思想与中国共产党在百年历程中形成的关于人的全面发展思想一脉相承，又因时而变，习近平总书记在改革开放40周年大会上强调：“尊重人民群众在实践活动中

所表达的意愿、所创造的经验、所拥有的权利、所发挥的作用，充分激发蕴藏在人民群众中的创造伟力。”也就是说通过尊重、保护人民群众的劳动、知识、创造以使人尽其能、人尽其才，真正实现人的全面发展。在不同的历史时期，人的全面发展思想各有侧重，烙上了鲜明的时代印记，为习近平总书记关于人的全面发展思想提供了肥沃的精神土壤。

（四）现实境遇：人的全面发展面临重大的机遇与挑战

新时代全新的历史方位赋予了习近平总书记关于人的全面发展思想全新的实践场域，当今世界正处于百年未有之大变局，和平与发展仍然是时代的主题，但是各种不可控因素依旧存在，霸权主义和强权政治呈现出新的特点。2019年新冠肺炎蔓延全球，全人类遭受了一场前所未有的公共安全危机，世界经济进入阵痛期，这些危机表明人类谋求自由而全面发展的道路不会一帆风顺。与此同时，这也是一个充满了机遇的时代，在以“互联网+”为支撑的第四次工业革命在，我国凭借着5G通信、北斗卫星导航系统等高新技术独占鳌头，如何利用好这次机遇，促进人的全面发展，成为一个新的时代课题。

二、习近平关于人的全面发展思想的深刻内涵

党的十八大以来，习近平总书记发表了很多关于促进人的全面发展的论述，关于人的全面发展思想内涵丰富，包括思想指南、现实前提、内在动力、路径保障等方面的内容，深刻回答了“什么是人的全面发展、为什么要实现人的全面发展、如何实现人的全面发展”这一时代之问，为全新的历史方位下促进人的自由而全面的发展提供了根本遵循。

（一）思想指南：以人民为中心

习近平总书记始终强调“要坚持以人为本，尊重人民主体地位，发挥群众首创精神”^[7]。回答了在新时代在推动人的全面发展进程中的发展对象、发展因素、发展成功由谁共享等重大问题，彰显了新时代习近平总书记关于人的全面发展思想的根本立场。

中国共产党的百年历程中与时俱进发展了以人民为中心的思想，邓小平同志阐述了社会主义发展的最终目的是实现共同富裕，这是全体人民共同发展的价值追求，强调人这一实践主体在社会发展中的作用。胡锦涛同志则将“全面协调可持续”的科

学发展观作为实现人的自由而全面的重要导向，社会的发展本质上就是人的发展，全面发展不仅包括社会各领域的全面发展，也包括人在物质、政治、精神层面的全面发展，还包括城乡的全面发展；协调发展就是要有重点的发展，可持续强调的就是一种绿色发展。“江山就是人民、人民就是江山，打江山、守江山，守的是人民的心。”^[8] 习近平总书记进一步阐释了“江山”和“人民”的辩证统一关系，人民打下了江山，江山守好靠人民。这是中国传统“民本”思想的创新性发展，如孟子的“民贵君轻”、荀子的“君舟民水”等都是“民本”思想的体现，人民江山论与“民本”思想高度契合。在二十大报告中，习近平总书记指出“要深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略”^[9]，培养大批德才兼备的高素质人才，集聚到党和人民事业中来，将人的全面发展贯穿于社会主义建设的方方面面之中，强调“要围绕社会和人的全面发展，加强社会建设和管理，大力发展社会事业，促进社会全面进步”^[10]。另外强调了社会建设和管理的重要性，在此基础上，并指出：“进一步明确经济发展以社会发展为目的，社会发展以人的发展为归宿，人的发展以精神文化为内核。”^[11]。习近平总书记的一系列重要讲话系统论述了人的全面发展是经济发展与社会进步的根本目的。而精神文化层面的发展具有更重要的价值体现，思政课作为思想教育的主要手段，对精神文化的涵育有着得天独厚的教学优势，即思政课的设计既要有顶层设计，更要坚持群众路线，实现人的全面发展。

（二）现实前提：美好生活

马克思、恩格斯描述的美好生活是建立在生产力高度发达基础上的人的自由而全面的发展，在资本主义私有制下，人民不可能享有富裕的生活，因此马克思提出要扬弃私有财产，实现共产主义。“共产主义的本质特征是人以一种全面的方式占有自己全面的本质。这种占有并不是在私有财产关系系统治下带有功利性、目的性的据为己有、为我所用，这种占有从根本上讲，是一种通过人的对象性关系并且坚持人的本质的对象化的占有。”^[12]

随着时代发展，社会进步，我国在解决了人民的温饱问题后，又首次提出了“美好生活”这一概念，美好生活不仅是物质生活的富足，更体现在民主、法治、公平、正义等方面。党的二十大重新阐释了何为美好生活，擘画了全面建设社会主义现代化国家、实现第二个百年奋斗目标的宏伟蓝图，在

新的历史征程上，以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴。新时代的“美好生活”不仅是生产力高度发达基础上人民生活水平的提高，更是一种人类文明新形态，其包括政治的顶层设计、经济文化生态等方方面面。习近平总书记提出的新时代人的自由而全面的发展，是一种物质文明与精神文明相协调的现代化，是一种在共同富裕基础上的高层次发展，在这个新的发展过程中，人民群众始终是主体力量。

（三）内在动力：辛勤劳动

马克思在《1844年经济学哲学手稿》中指出：“整个所谓世界历史不外是人通过人的劳动而诞生的过程，是自然界对人说来的生成过程。”^[13]社会的发展不是自然而然产生的，而是通过劳动这一决定性因素来推动的，美好生活和人的全面发展是等不来、靠不来、要不来的，唯有靠人民的辛勤劳动才能创造出来。

习近平总书记关于劳动的论述是在个人学习、生活中经过沉淀下来的思想结晶，他强调了劳动重大意义，“劳动是财富的源泉，也是幸福的源泉”^[14]。同时进一步强调，“必须牢固树立劳动最光荣、劳动最崇高、劳动最伟大、劳动最美丽的观念，让全体人民进一步焕发劳动热情、释放创造潜能，通过劳动创造更加美好的生活”^[15]。通过劳动挖掘人的本质力量，夯实人生发展的物质基础，只有在物质财富完备的情况下，人才有余力去丰富精神世界，从而实现每个人自由而全面的发展，劳动实践过程中产生的劳动精神、劳模精神、工匠精神，为新时代社会发展注入源源不断的动力，劳动作为一种最基本的社会关系，实现中华民族伟大复兴的中国梦，离不开各行各业人们的辛勤劳动。换言之，要尊重人民群众的物质劳动、物质创造、人才培养，充分激发人的创造活力、创造动力，在尊重和激发的基础上保护好人的物质和精神的劳动成果，从而保证发展动力的活性和发展的内在动力，真正实现人的全面发展。

（四）路径保障：新发展理念

党的十八大以来，以习近平总书记为核心的党中央提出创新、协调、绿色、开放、共享的新发展理念，是关系我国发展全局的一场深刻变革，是关于我国发展理论的一次重大创新。习近平总书记指出：“一定的发展实践都是由一定的发展理念来引领的。发展理念是否对头，从根本上决定着发展成效乃至成败。”^[16]新发展理念不仅对政治、经济、

文化等方面的具体要求，也对人的自由而全面发展的提出了更进一步的要求，没有新发展理念，就没有经济社会的高速发展，更谈不上解决不平衡不充分的发展问题。创新发展聚焦解决发展动力的问题，为人的全面发展提供不竭的动力；协调发展聚焦解决发展不平衡的问题，为人的全面发展开辟一条和谐之路；绿色发展聚焦解决人与自然之间的关系问题，为人的全面发展筑牢生态根基；开放发展聚焦解决发展的内外联动问题，为人的全面发展提供一种面向未来的全新导向；共享发展聚焦解决公平正义的问题，是实现人的全面发展的价值旨归。习近平总书记提出的新时代人的全面发展，必须贯彻新发展理念，在创新、城乡发展环境、自然环境、国内外环境、社会环境五个方面为人的全面发展的实现保驾护航。

三、习近平关于人的全面发展思想对思想政治教育的启示

习近平总书记关于人的全面发展思想深刻回答了“什么是人的全面发展、为什么要实现人的全面发展、如何实现人的全面发展”，对于思想政治教育找准具体定位、实现高质量发展具有借鉴意义。

（一）顺应主体嬗变趋势——以学生为主体

目前高校的思政课中学生在课堂上的存在感不强，部分任课教师仅仅以完成授课任务为主，教学形式化严重，其教育成效显然很低。究其原因，是由于学生的主体地位不强、话语权低，学生没有发挥出他们的作用。习近平总书记关于人的全面发展思想强调在社会发展中重视人的主体地位，同理，新时代背景下要突出思政课“立德树人”的功能，重视学生的主体地位，彰显思政课的学生话语权。

思政课能否顺利开展，最重要的影响因素是受教育者的主观意愿，学生在课堂上没有参与感，自然不会认真听讲，学习效果就不好。要从根本上改变这个现象，教育者需从以下几个方面着手。第一，要充分尊重学生的主体地位，改变陈旧的授课模式，丰富教学形式。如采用启发式教学、讨论式教学、模拟教学等教学模式，充分调动学生积极性，让学生融入课堂，使教师和学生同向同频。第二，要多利用新媒体技术。00后的大学生作为年轻一代，往往带有着诸如“弄潮儿”的标签，因此要多利用新兴媒体，如微博、ins等，搜集学生的诉求，提高工作的针对性和有效性。第三，改变单一的单向输出方式，提出问题的时候要将落脚点放

在解决问题上，而不是形式主义的民主，增强大学生的获得感、归属感，了解其思想状态和话语风格，让广大教育者成为大学生学习上的主动交流者。

（二）坚持动态观察——彰显时代精神

思想政治教育的实效性离不开人民美好生活需要的不断满足，思想政治教育应充分掌握受教育者的现实需求。思政课应该是一门时代性很强的课程，但是很多学校的老师只侧重于知识的灌输，忽视了“思政元素”的运用，使得课堂没有新鲜感。习近平总书记关于人的全面发展思想指出美好生活是个人发展的现实前提。思想政治教育的发展要因时而新、因势而新，在理想和现实、当今与未来、中国同世界的联通中让学生感同身受，内化于心并外化于行，进而达到理想的效果。

为了提高高校思想政治教育的实效性，就必须在思想政治教育的内容上下苦功夫，应为理论增添具有鲜明时代性特色的元素，我们需要从三方面着手。第一，丰富课堂资源。深入挖掘新征程上有关脱贫攻坚、疫情阻击战中的中国故事，领会其中蕴含的精神，并将教学案例融入思政课，增强广大青年学生的理论认同感和情感共鸣。第二，进一步开发环境资源。将各种新媒体资源、专家资源进行融合，利用重要节日来开展主题教育，让广大青年学生在参与活动的过程中产生共鸣，自觉树立正确价值观。第三，把世界融入思政课教材中。立足于百年未有之大变局，让学生树立人类命运共同体意识，将个人发展与世界发展融为一体。

（三）更新劳动教育理念——实现知识教育与劳动教育的有机统一

习近平总书记关于人的全面发展思想强调了劳动的重要性。劳动创造财富，在物质富足的前提下，我们有更多的机会享受精神生活。习近平总书记在全国教育大会上强调，要坚持中国特色社会主义教育发展道路，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

要提高思想政治教育实践对于劳动教育的重视，充分挖掘与劳动教育相适应的课程内容，引导广大青年学生在劳动的过程中实现自我价值与社会价值，高校思政课由“马克思主义基本原理”“毛泽东思想与中国特色社会主义理论体系概论”“思想道德与法治”“中国近现代史纲要”“形势与政策”“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”六门课程组成，每门课程所讲授的内容也各不相同，可

以在保证思想政治理论课完整的基础上有机融入劳动教育的内容，系统阐述劳动教育的思想。比如在“马克思主义基本原理”第四章第一节，可以结合教材中所阐释的马克思关于劳动价值论的内容，引导大学生深刻领会其精髓要义，帮助他们树立正确的劳动价值观，在青年学生中形成“尊重劳动、热爱劳动的”的光荣风尚，认识到劳动不仅可以创造物质财富，还可以促进精神世界的富足，最终促进人的全面发展。

（四）贯彻新发展理念——统筹推进思政一体化建设

习近平总书记关于人的全面发展思想倡导用新发展理念作为促进人的自由而全面发展的实践路径，这与思想政治教育实践有异曲同工之处，推动五大发展理念融入高校思政课建设，合理界定新发展理念融入各个课程的特性，又要从思政课的整体性出发，保持连贯性。

首先，要加强顶层设计。在创新理念下，思政课要深刻阐明守正创新这一习近平新时代中国特色社会主义思想的显著标识，坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，以问题为导向，全面规划，绘好“路线图”，确定“任务书”，列出“时间表”。同时引导学生赓续红色血脉、传承红色基因，始终做到道不变、志不改。同时紧跟时代步伐，树立敢为人先、锐意进取的创新精神。其次，推进各思政要素的耦合。立德树人的活动存在于各个场域，在协调、共享理念的指导下，把学生处、团委融合起来，把校内校外各种资源结合起来，打破各种壁垒，进行协调合作，形成协同优化的整体效应。最后，要进行融合教育，习近平总书记指出“教育是提高人民综合素质、促进人的全面发展的重要途径”^[17]，在绿色、开放理念的指导下，思政课教学要多利用“绿色”理念，如生态文明行为教育、节约型校园行为教育、道德观教育等，让学习回到生命的起点，在突出思政课专业性的同时，也要进行多学科融合，形成合力，达到课堂效果的最大化。

总之，思想政治教育的根本任务就是立德树人，换言之就是促进人的全面发展，两者是相辅相承、互相影响的关系。习近平总书记关于人的全面发展思想是进行思想政治教育实践的理论素材，而促进人的全面发展是思想政治教育的价值旨归。将思想政治教育与人的发展结合，充分尊重人的自由发展，强调人在社会发展中的主体作用，从而为思

政课的建设提供价值遵循,提升思想政治教育实效。

参考文献:

[1]付海莲,邱耕田.习近平以人民为中心的发展思想的生成逻辑与内涵[J].中共中央党校学报,2018(04):21-30.

[2]刘西山.中国特色社会主义进入新时代与人的全面发展[J].理论界,2018(12):1-6.

[3]金民卿.引领发展全局深刻变革的新理念[N].内蒙古日报(汉),2015-11-20(010).

[4]易小兵.习近平共享思想的三重特性[J].湖湘论坛,2016(05):12-18.

[5]付英华.提升“可行能力”视域下人的全面发展[J].现代教育科学,2022(03):76-80,93.

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

[7]中共中央党史和文献研究院.中央“不忘初心、牢记使命”主题教育领导小组办公室.习近平关于“不忘初心、牢记使命”论述摘编[M].北京:中央文献出版社,2019:130.

[8]习近平.在庆祝中国共产党成立100周年大会上的讲话[M].北京:人民出版社,2021:8.

[9]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.

[10][11]习近平.之江新语[M].浙江:浙江人民出版社,2007:150.

[12]秦荣.私有财产和共产主义——马克思《1844年经济学哲学手稿》解读[J].文化创新比较研究,2019(33):192,194.

[13]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2012.

[14][15]周小玲.习近平同全国劳动模范代表座谈并发表重要讲话[J].当代兵团,2013(09):2.

[16]习近平在省部级主要领导干部学习贯彻党的十九届五中全会精神专题研讨班开班式上发表重要讲话强调 深入学习贯彻党的十九届五中全会精神 确保全面建设社会主义现代化国家开好局[J].旗帜,2021(02):5-7

[17]习近平.习近平同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[N].新华网,2014-9-10.

(责任编辑:王岚)

Implications of Xi Jinping’s Thought on Comprehensive Human Development for Ideological and Political Education

XU Debin , HU Jinhong

(Changchun University of Traditional Chinese Medicine, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: The thought of comprehensive human development originates from Marx’s theory of comprehensive human development, and General Secretary Xi Jinping has inherited his predecessor’s viewpoints, created a new realm of Marxism’s Chineseization and vividly interpreted the idea of comprehensive human development. The generative logic of General Secretary Xi Jinping’s thought on comprehensive human development has its theoretical origin, cultural inheritance, spiritual genealogy and its practical encounter. The idea of comprehensive human development is rich in connotation, including ideological guidelines, realistic premises, internal motivation, path guarantee and other aspects. This thought has the following four aspects of significance for ideological and political education to find its specific positioning and realize high-quality development: the first is conforming to the trend of subject transmutation, taking students as the main body; the second is adhering to dynamic observation, manifesting the spirit of the times; the third is updating the concept of labor and education, realizing knowledge education and spiritual development, the fourth is implement the new development concept, promote the integrated construction of ideology and politics.

Key words: comprehensive human development; student-oriented; labor education; integration of ideology and politics

从“在线静默”到“身心融入”

——试论在线教学的具身重构

李明超¹, 杨红²

(1 上海师范大学, 上海 200234; 2 青岛金门路小学, 山东 青岛 266000)

[摘要]在线教学作为一种开放型教育方式,引领着中小学生学习方式的变革创新。然而,现实教学中出现的学生“身”“心”分离的窘境致使在线教学效果低效、无趣。基于此,本文以具身认知理论为据,重塑在线教学应然的内在特征、外显原则,并确立相应的改进策略:唤醒身体,促发学生多模态具身响应;情境仿真,增进学生的学习体验;心理内省,构建学生的认知理解图式。通过对在线教学的理念重塑及实施策略的优化,提升中小学生的学习实效性。

[关键词]信息技术;在线教学;具身认知;教学实施优化;多模态教学

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0130-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.019

21世纪,信息技术飞速发展,而教育作为与之密切相关的领域,技术化趋势日益明显。近年来,国家又陆续颁布了《国家教育事业发展规划“十三五”规划》《新一代人工智能发展规划》《教育信息化2.0行动计划》等多部文件,全力“推动信息技术在教学、管理、资源建设等方面的应用”^[1]。事实上,信息技术已悄然改变了传统的课堂教学模式,将电子书包、多媒体交互、VR等技术手段逐步应用于教学实践。与此同时,反观中小学在线教学,却疲态困乏,显露种种不尽如人意之处:教师欠缺对学生身体感官、情绪状态、学习环境地关注,致使教学陷入被动;教学缺乏师生之间的真切互动,教师不能适时创设教学情境,致使教学效果寡淡无趣;教师无法现场检视学生的学习生成结果,致使难以把握教学结果。笔者认为,倘若对此种种表征追根溯源,当前线上教学忽视学生的具身需要,使之“身心分离”,成为

单向度的“信息接收者”是关键原因。因而,要使中小学在线教学重获趣味与生机,需以具身认知理论为据,重构在线教学理念,夯实相应的教学过程。

一、具身认知的厘认

西方社会对认知有着悠久的历史。“二元论”——“认知”和“身体”的分裂在相当长的历史时期内成为主流,从柏拉图、亚里士多德到笛卡尔,皆持此主张。笛卡尔的“我思故我在”渲染“心智”的力量,将“身体”排除在外,他曾明确区分了作为理性的、非物质性的及隐秘的心智和作为非理性的、物质性的及公开的身体,自此心智与身体分离的二元认识论被大多数哲学家所接受,成为哲学认识论的基本遵循原则^[2]。西方认知心理学无论是符号表征主义还是联结主义都曾认为认知表征是发生于神经系统内部的意象、符号和标记,是各自独立的,

[收稿日期]2023-06-13

[基金项目]山东省教育科学“十三五”规划课题“家校社协同互动的综合实践课程体系建构研究”(项目编号:22020YB074)。

[作者简介]李明超(1986-),男,上海师范大学教育学院博士生;主要研究方向:课程与教学论。杨红(1971-),女,青岛金门路小学校长,中学高级教师;主要研究方向:课程与教学论。

也是脱离了具体情境的。^[3]事实上,这些论断在相当长的时间内阻碍了人们对“认知”与“身体”之间关系的认识,造成了两者看似难以弥合的分离之势。

(一)具身认知的历史钩沉

与笛卡尔等人的唯“心”论不同,英国哲学家洛克提出“一切知识来源于经验”,主张认知来源于身体感官所获得的经验,这与以往“身心分离”的二元论有所不同。康德以“先天为真”的综合判断为认识路径,尝试将“主体”与“客体”“思维”与“存在”统一起来。海德格尔试图揭示这样的真理:人的心智并不是与身体截然分开的,心智的形成与人的身体密不可分。梅洛—庞蒂从知觉现象学出发,提出“具身主体性”概念,阐明“身体”和“认知”相统一的论断。拉考夫与约翰逊则主张“无论我们的抽象概念变得如何复杂,它们也必须与我们的具身形式紧密联系”^[4]。与之类似,按照拉瓦雷等人的观点,认知产生于主体经验,而主体经验是出自身体本身;认知植根于广泛的生物的、心理的和文化的情境中^[5]。心理学家杜威和维果茨基也都肯定了“具身认知”的存在。杜威认为,人类的认知、思维、知识,是基于身体与环境互动中产生的身体经验而形成和发展起来的;维果茨基的儿童认知发展理论,从根本上涵括了具身认知的思想。由此,认知的具身性、环境嵌入性已成为当代教育学、心理学的重要研究范畴并得到肯定,“身”和“心”在理论层面得到了融合。

(二)具身认知的内涵

针对具身认知的内涵,国内外众多学者如梅洛—庞蒂、克拉克、西伦、叶浩生、张良等都从不同维度进行了阐释。综合国内外相关观点,笔者将具身认知主要概括为以下三个方面:首先,身体经验是个体认知的基础。具体来说,一是视觉、听觉、触觉、嗅觉等感官信号发挥个体或综合效应,参与认知的形成。二是身体运动知觉。主体通过一系列的具身运动使身体成为认知主体。三是自身主体经验。个人生活经验、人生阅历、情感意志等构成了主体的内在经验,成为认知产生的重要因素。四是主体所处的环境。环境包含物理环境、人文环境,环境为知觉、认知的生成提供了重要场域,是具身认知不可缺少的部分。其次,创设情境是身体与认知交互的必备条件。鲜活的生活情景、生动的情节既能激发学生的兴趣,又能有效调动学生的各种感官,使学生产生深刻的认知体验。情境可包括现场观察、情景再现、想象幻想、信息化虚拟等多样模态。最后,认知生成与建构是具身认知的内在价值目标。

发展认知是具身认知理论对高阶思维的关照。包括隐喻表征理论、知觉符号理论、感知运动模拟隐喻理论在内,它们虽然各有侧重,但都强调身体、情境、认知之间的互动关系,对改善线上教学实践具有方法论意义。

综上所述,具身认知强调身体、感官、运动系统在认知形成中的基础性作用,主张“心智、理性能力有赖于身体的生理、神经结构及活动形式,并植根于人的身体与世界的相互作用中”^[6]。具身认知理论为深刻理解教育及“人”的本源发展提供了全新的视角,也为解决线上教学产生的身心分离困境指明了行动方向。

二、具身认知视域下在线教学地理解重塑

面对在线教学困境,纵览相关研究,推进之余又多显不足。有的立足信息技术更新而失却对教学本身的重视^[7];有的关注教学内容、师生关系调整而对学生的具身状态关注不够^[8];有的注意到具身认知及其作用,但又局限于推进教学设计或技术应用的单一视角而遮蔽了对在线教学应然的整体理解^[9]。在此,笔者认为,在线教学有其自身特殊性:它脱离了固有时空及师生的牵绊,呈现弥散性、自由性的特点。倘若只简单地将其作为课堂教学的在线延伸,仅从“技术应用”“教学设计”等方面进行局部修补,则未免一叶障目而不得要领。因而,宜在具身认知的视域下,整体把握它应然的内在特征、教学原则,再加以细化实施,方能收到预期效果。

(一)在线教学应然的内在特征

首先,以“人的发展”为逻辑起点。“逻辑”一词最早起源于希腊文“逻各斯”,其意为思想、言辞、理性、规律等。康德认为“逻辑”是一种科学,是一种学说或者证明的理论。当下,教育改革的旨归在育人,此所谓教育改革的逻辑起点。在线教学应暗合教育本体性回归,关照学生的情感需要和身心发展。

其次,把定“身心融合”的实施过程。“心”指知识、认知,它的形成不是一蹴而就的,更不宜外力强加或机械训练。而“身”所指具身体验,其本源与认知一脉相连,不可割裂;其形式丰富多样与认知结构相表里,不可偏废;其应用灵活自然与认知生成相映衬,不可忽视,它是促进认知创生的珍贵载体,是达成在线教学目标的本体资源。在线教学应充分调动学生的各种身心机能,使其富有兴趣地参与学习。

最后,采用“创造表现”为结果归宿。美国课程学者辛德尔、波林和扎姆沃特曾将教学实施归纳为

三种取向,即忠实取向、相互适应取向、创生取向^[10]。其中,创生取向认为教学本质上是在具体情境中创生新的教育经验的过程,既有的教学计划只是供这个经验创生过程选择的工具而已。就在线教学来说,其教学方式应灵活多样,自然畅达。一方面,在线教学宜设置差异性目标。以往设计教学目标,教师常秉持同一化原则,即以“公平”的名义期待学生都能掌握教学目标,以达成教学效果的一致性。事实上,学生的学习基础、学习兴趣、学习风格千差万别,在教学中应更加关注“差异化”和“个性化”的学习表现。由此,满足不同层次学生的学习需求,使每一个学生都能收获自信,绽放光彩。另一方面,在线教学可设置表现性目标。表现性目标通常对学习者在参与学习活动时所采用的方法及学习结果没有硬性要求^[11],倡导学生的学习表现富有创造力,以激发学生的学习兴趣,促进个性化学习。

(二)在线教学应然的外显原则

首先,在线教学应坚持“具身性”驱动。在线教学作为新兴的教学形态,学生在学习时间和空间上得到解放,成为形式上的主人。但目之所及,无论是录播视频教学还是教师线上直播,多有学生处于“静默状态”。教师教学形式机械单调,学生心猿意马,更有甚者,听者头像在线,人却早已不知所踪。故而,具身驱动成为激发学生的学习主动性和积极性的基点。它始于学生的身体本能,植根于学习的内在机理,满足学生的情感需求,以实现主体性、发展性学习。

其次,在线教学应秉持“体验性”感知。在线教学须力克机械传授、肤浅理解的“死记硬背”,通过具身体验激发学生的学习动能,丰富其多向度学习体验,使之深化聚合性学习理解。教师角色则应进行相应转型,由“教师”走向“导师”,通过与学生热心“连线”,真情互动,克服时空隔绝,拉近师生之间的情感距离;通过真实或虚拟情境地创设,丰富学生的具身体验,将在线教学由生硬的网线连接转变为知情冷暖、身心愉悦的生命关怀享受。

再次,在线教学应深化“沉浸性”指向。随着VR(虚拟现实)、AR(增强现实)、MR(混合现实)等信息技术的发展,人机对话、仿真情境模拟逐步变成现实并成为强化学习“沉浸感”的技术依托。立德威尔曾在其著作《设计的法则》中,将“沉浸式”解释为“心流”,认为教师应引导学生全身心专注于学习情境,以至于达到忘我境界^[12]。

最后,在线教学应推进“建构性”的生成。一是

推进学生主动建构。维特洛克的生成学习理论认为:如果人们能够积极主动进行认知加工,那么他就能进行更加深入的学习^[13]。沉浸感带来充分的情感投入,但要使学习持续深入,教师还需指导学生学会进行建构的生成。第一,提示学生自我建构。教师通过创设问题情境,设置相应学习任务,提高学生学习的积极性和主动性,推动学生自我内省和反思。第二,倡导交互性建构。就形态而言,在线教学属于阿尔伯特·波哥曼提出的“聚焦性实践”这一概念范畴,它是由学生共同参与、具有整合性功能的实践化活动,集体参与性和交互性成为其特征。在线教学实质上是借由网络形成的班级集体教学,成员之间的互动与交流成为教学走向深入的必要条件。第三,推进学生高阶思维的建构。高阶思维是指在课堂教学活动中学习者高水平的认知能力或心智活动,是思维从具体思维发展到抽象思维的高级综合能力的体现^[14]。高阶思维的形成和发展应是在线教学的内在价值要求,教师应引导学生经由认知深度的浅表与深化、认知结构的平衡与顺应、认知效率的迟滞与提升,最终实现思维的结构化、系统化以完善认知“图式”,推动思维走向解决问题、推理和决策层面。

囿于教学时空的阻隔,在线教学潜藏着脱实就虚的实质风险;限于研究视野的遮蔽,以往的思考多将其作为学校课堂教学在课后的延伸。总体而言,疏于对教学方式、学生学情、学习方式的综合考量,故而在线教学仍处于迷乱和低效状态。但与此同时,也为教育者深入探究在线教学的内在特征、外显原则,重塑其应然教学理念提供了广阔的价值空间。在此,笔者认为在线教学应克服“设备化”“技术化”“设计化”的简单修补模式,基于具身认知理论对其整体理解。唯有如此,才能准确把握后续的教学实施改进方向。

三、具身认知视域下在线教学实施改进策略

具身认知一贯强调感官、情境、认知之间的密切协调,动态统一。基于此,具身认知视域下的在线教学应能够有效激发学生的本源身体动能;能够创设各种仿真情境,带给学生类真实的学习体验,并能够通过“心理内省”对碎片化、感性化知识进一步省察、内化、提炼,从而逆向驱动,实现知识的系统化。概而言之,在线教学除了要解决学生身体感官参与缺失、情境创设弱化的问题,帮助学生深化知识积累与建构也是应有之义。

(一)唤醒身体：促发学生多模态具身响应

多模态教学是21世纪初被提出的概念,强调智能技术融入教学过程中多模态信息的交互,即多模态能够使感觉信息进入到多样的符号编码中,并且提供了通过不同途径理解信息的机会^[15]。信息技术营造了在线教学场域,但须激发多维具身体验,促进感觉信号间的融通。

首先,唤醒学生的感官系统,形成多感官响应。视觉、听觉、触觉、嗅觉、味觉等各种感官体验与教学相伴而生,是具身认知的基础要素。信息技术作为在线教学的工具媒介,须充分延展学生的感官效应。以小学语文《海上日出》(统编语文四年级下册)为例,课文展示了日出由浅蓝到深红再到透亮的色彩变化及形态变化过程,教师可以结合flash动画及其他音效设施,促使学生融入语境,内化共情,由感官体验走向情境理解。

其次,激发学生的运动系统,解放身体束缚。中小生长时间在线学习易导致身心疲惫,造成学习游离。第一,教师可以采用放松操等形式提醒学生进行必要的身体放松;第二,教师可以根据学生学情,增加动手操作实践。如小学语文口语交际活动《做手工》(统编语文二年级上册),可以变教师的讲解传授为学生实际动手操作,使其综合调动身体各感官参与学习;再如英语学科的“生活脱口秀”,引导学生结合生动的生活情景,进行具身化的模拟表演并借助在线网络,声情并茂地展示给学习同伴,在愉悦学生身心的同时,内化知识理解;还有数学学科“理解立体图形”一课,教师可以引导学生借助相关学具进行拼搭,通过动手实践加深直观印象及具身体验。

再次,构建师生对话场域,实现情感交互。在线教学既包括学生自身多维知觉的参与,也包括师生、生生之间的情感交互。借助腾讯会议、钉钉等在线平台,师生之间要彼此共情倾听,充满关心和温情,由此使学生情绪愉悦,学习意志坚定,实现学习主体间“视域融合”和“全息互动”。

最后,营造适宜的学习环境,耦合学习因素。梅洛一庞蒂曾将人与周围环境之间的交互性反馈协调能力称为“意向弧”,他指出,意向弧将人们的过去、将来、人文环境、物质情境进行关联,并将人们置于这些关系中。意向弧造就了感官和智力的统一性,感受性和运动机能的统一性^[16]。在线教学宜营造有益于学生身心放松的物质与人文环境,促进身体、情境、认知的良性互动。

(二)情境仿真:增进学生学习体验

20世纪初,Barsalou及其团队在心理学实验的基础上提出了情境认知理论。他们认为在认知加工过程中,个体并不是在空白的背景中对知识进行理解,而是倾向于以一种情境化的仿真方式去表征知识^[17]。因而,情境构成身体感知走向认知建构的重要通道。

一方面,链接具身经验,搭建仿真情境。在线教学易使学生浮于信息表面,而难以通过情境创设使其触及知识内核。由此,仿真情境应借鉴故事情节、生活经历、时代背景等营造学生熟悉的学习场域。第一,教师应使学生身临其境。教师应创设贴近学生生活实际的场景,将应学知识内隐其中,激发学生的学习兴趣,为学生理解、掌握知识奠定基础。第二,教师应和学生协同转换情境。情境是认知建构的载体,多层次、有变化的情境更有利于学生走向全面深入的理解。在此环节,教师要适时引导,培养学生的观察和概括能力。第三,教师应推动学生超越情境。分散的身体感官、知觉体验最后要走向概念、认知的建构,教师要引导学生透过情境中的问题表征走向对知识原理的把握。以小学数学“体积和体积单位”(《义务教育教科书·数学五年级下册》)一课为例,教师首先导入“小明和妈妈在超市选牛奶,发现了这两种牛奶。从图中你知道了哪些数学信息?根据这组信息,你能提出什么数学问题?”借助生活情境调动学生探究问题的热情。接着,教师利用多媒体出示实验:用一只杯子装满细沙,倒出沙后再往杯子里放一块木块,原来的沙就装不下了,让学生观察并思考:为什么原来装过的沙装不下了?想像一下,如果放入的是一块更小的木块,结果会怎么样,这又说明什么?通过情境的转换,引导学生走向对体积问题的深入理解。最后,通过课件出示气球、橙汁、冰箱等照片,引导学生结合身边常见事物,如火柴盒、牛奶盒、墨水瓶等,通过比较生活中实物大小,来说明不同的物体所占空间大小的不同,从而揭示体积的概念:物体所占空间的大小叫做物体的体积。整个教学过程结合学生生活,营造仿真情境,引导学生借助情境接触知识,最后由情境理解知识。

另一方面,多维融合,巧设虚拟情境。情境既可以是源于生活实际的,也可以是想象和创造的;可以是依托本体感官创设的,也可以是借助信息技术模拟的。总之,具身化的仿真情境是多维空间的融合体。具体来说:一是充分激发学生的想象创造力。康德认为“想象力具有联想、再生、复现、建构

和创造的能力”^[18]。想象建立在一定感性材料的基础之上，而又把这些材料再现于心灵中。比如小学语文《普罗米修斯盗火》(统编语文四年级上册)一课，对普罗米修斯被绑在悬崖之上所遭受的痛苦，教师可以引导学生展开丰富的想象，鼓励学生充分表达，再借助线上多媒体出示雷霆暴怒、“千啄万刺”的情景画面以代替生硬的语言分析。二是开通虚拟学习社区。当前，结合在线教学实际，教师可以广纳信息化的教学设备并寻求相应的技术支持。如引进 AI 在线互动教学。在不少幼儿在线教学中，AI 技术已经较为成熟。AI 互动教学将知识内嵌于具体生活情境中，要求学生深入思考、动手作答、在线互动、瞬时反馈，从而有效调动学生参与学习。又如创建局域电子书包教学。电子书包以平板电脑为硬件依托，通过组建相应局域网络，可以构成特定的学习社区，适用于以班级为单位的教学实施。通过该途径，学习主体之间实现信息、图像的实时交互。比如在小学数学《“黄金比”之美》在线教学中，为了让学生更加直观地理解“黄金比”，教师在教学过程中设置了这样一个环节：我们看了这么多运用黄金比的例子，你想不想也运用它去创造美呢？外出游玩时看到这么美的景色，老师想拍下来，怎么取景构图才美呢？想试试吗？老师给大家推送一个 flash，自己试一试，看谁的构图最美！同时，教师采用电子书包同步实施转播学生构图的画面，提升学生在线学习的具身体验感。再如推进 3D 技术的在线应用。针对“线上教学”人一机分离这一难题，有研究者尝试将 3D 游戏中的虚拟角色开发工具引入到教学中，目前较为成熟的开发工具包括 Blend-er、Unity3D 和 Source SDK 等。其中，由 Uni-ty3D 提供技术支持的小学英语在线虚拟学习社区取得了一定的实践研究成果^[19]。通过 Uni-ty3D 创建的虚拟 3D 角色，富有画面感、动态感，具有较强的吸纳性，为学生提供了个性化的在线学习途径。三是挖掘 VR 技术的潜在应用空间。随着信息技术和人工智能的发展，以 VR 技术为代表的虚拟成像得到了广泛关注，并逐步应用于课堂教学中。它能够根据课堂的需要营造逼真的画面，创造直观的情境体验。在不久的将来，VR 设备一定能够实现便携式、家庭化、并与线上网络互通，为在线教学提供更加直观、立体的情境学习体验。现阶段，虽然还没有较为成熟的线上 VR 设备与技术，但教师可以参照其教学意图，充分利用现有信息技术手段，积极创设类虚拟或近虚拟的教学空间。

(三)心理内省：构建学生认知图式

在具身认知视域下，基于身体感知和情境模拟的心理内省(模拟)，是认知生成的重要一环。关于“内省”有多种理解，既有洛克对“思维活动”的注意、斯宾诺莎“反思的知识”的定义、杜威对“严密逻辑”的关注，也有卡尔纳普、米塞斯等纯实证主义者对“内部观察”的指向。而怀特海认为，认识论的第一原则应该是感觉经验，包括视觉、听觉、触觉等组成因素，并且随着经验被唤醒，对它们进行清晰的细节分析^[20]。如果说，各种感官知觉是外在身体具身，那么心理内省则是学生借助心理进行的内在身体具身，它对外在零散、情境化的知觉信号省察，将其编织成有内在逻辑联系的知识结构。在此，笔者试以小学语文为例，借助统编语文教科书中的相关选文，呈现心理内省的系统实施过程。

首先，提示学生开展“主动性内省”。主动性内省是指学生能够借助心理活动有意识地省察知识、明晰知识、把握知识的过程。一是引导学生省察新知的基础要素。如语文学科，文本是语文学习的基础资源。不同文体由不同要素构成，如记叙文要素、小说要素等。因而，关注文体要素就尤为必要。此外，不同环境描写为文本情感及情节走向奠定了基调。可以引导学生从语言氛围感知、人物形象烘托等方面加以体会。在此基础上，总览文章脉络。文本篇章结构、段落衔接、句法组织与连贯、词语组合与搭配构成了一个特定的语言场域，可以引导学生依托语言情境从多个层面来内省。二是调动学生具身体验内化所学新知。汉语言文字是融合语音、语意、审美于一身的文字，进行有感情的朗读能使语言文字浸润到学生心中。教师既可以引导学生采取自由读、朗读、分角色读、对话读等形式，关注重音、节奏、提示语等；也可以尝试“范读”，通过惟妙惟肖的朗读在带给学生感官体验的同时，帮助学生内化理解语言规律。再者，文本中的众多物象、意象常常蕴含着丰富的语意内涵，教师可以启发学生大胆采用想象、幻想等具象化学习方式加以揣摩、斟酌。三是深入知识内理触发学生深度内省。仍以语文学科为例，文本是由各个部分组成的整体，学生想要深度建构认知，就要深入文本，精思细缕。第一，关注文本细节。无论是小说、戏剧、童话，人物的动作、语言、神态、心理等细节描写蕴藏着大量语言信息，仔细加以体会，才能对人物形象有准确地认知。第二，把握故事情节。情节推动文本发展，如《骑鹅旅行记》(六年级下册)，通过引导学

生画“情节动态折线图”的直观形式感知尼尔斯所遇危险的起伏变化过程,体会小说的构思及语言表达方法。第三,联系生活,隐喻推理。具身认知提倡“隐喻映射”,将学生无法直接理解的知识,借由身体感知或日常经验间接理解。比如《白鹭》(五年级上册)中写到“白鹭孤独地站立在小树的绝顶望哨”,如果学生不能透彻体会白鹤“望哨”时的风姿卓韵,就很难体会白鹭那种淡然脱俗的风范,此时教师便可以让学生暂离久坐之处,激活身体动能,配合画面想象,尝试完整展现“望哨”的动作,借由“隐喻”体会其中情调。

其次,指导学生开展“条件性内省”。主动性内省多立足学生个性化、主体化学习,但由于个体差异易造成教学弥散、分化。因而,教师作为外部辅助力量须提供学习支架,帮助学生开展条件性内省。一是提供与学科学习相关的辅助资料。有些学习内容因年代久远容易导致学生理解不够充分,通过资料补充时代、创作背景一定程度上可以消除这种隔膜。如《少年中国说》(五年级上册)一文,教师就可以补充清廷腐败,丧权辱国的历史资料,引导学生体会以梁启超为代表的知识分子们的满腔悲愤。二是改变知识的固有呈现结构。传统教学拘泥于教材、知识的固有体例,易造成学生认知的刻板印象,适时加以调整可以加深学生的内省深度。如语文教学中,通过改变已有行文,增添或去掉相应词语、将词语进行替换、改变句式(改变标点、改变修辞、语序颠倒)等,可以拓展学生的内省空间,促进学生发现新知。三是将知识在不同情境下进行比照研究。现行不少教材选文在原作基础上进行了修改,可以通过与原作对比阅读、与不同版本对比阅读帮助学生语言内省。比如《精卫填海》(四年级上册),对于初识小古文的学生来说学习难度较大,可以同时提供给学生的白话文文本,文白对照,感受文言的节奏、韵律。

最后,激发学生开展“表现性内省”。潘新和的“表现—存在论”认为“言说欲的唤醒、激发、引领,始终是教学的第一需要,每个人都有为‘立言’的表现性存在^[21]”。表现性内省是在身体充分感知、初步内省的基础上由内在表现意愿或外在学习任务所激发的心理内省、模拟应用的过程。一是教师设置表现性任务。表现性任务是倡导学生富有创造力的表现,倡导个性理解。如在《小公鸡和小鸭子》(一年级下册)一文中,学生可以借助“视觉形象表达”,以涂鸦、插图等形式展示“一片绿油油的草地上,小鸭

子和小鸡玩耍、嬉戏的画面”,表达自己对童话情境的独特理解。二是开展综合性实践活动。比如统编语文四年级下册第三单元的诗歌单元,安排了“轻扣诗歌大门”这一综合性实践活动。学生可以从内容、形式等角度编排自己喜欢的诗;可以用书法的形式展示自己喜欢的诗;可以用恰当的语气朗读自己喜欢的诗,以及借助表情和手势等方式展示自己内心对诗歌的理解。三是引导学生进行创意性地表达。表达是学生充分体验情境,知识建构之后的有感而发,是认知深入发展的体现。以《慈母情深》(五年级上册)一课为例,教师可以结合学生的生活经历,激发学生的情感表达。师:“跑出去的后面是一串长长的省略号,此时我有无数的话想对母亲说,想对仍然忙碌在七八十台缝纫机的母亲说,想对那个脊背弯曲的母亲说,想对那个极其瘦弱的母亲说……拿出笔,把‘你’想对母亲说的话写下来。”“谁言寸草心,报得三春晖。生活中,面对日夜操劳、含辛茹苦照料自己的母亲,你又想对她说些什么呢?”教师通过语言渲染,创设鲜活的生活情境,引导学生将自己的情感、认知通过激情演讲或片段写作表达出来,而这一过程本身就是学生内省知识,模拟应用的具身体验之旅。

在线教学的萌芽与发展与其说是偶然、无奈的选择,倒不如说是时代发展的产物,它是信息技术发展到今天的必然结果。新兴事物的产生必然携带旧有母题的身影,但又绝不尽然,它有自己的特殊样态特征,也诚然有自己异于它者的价值归宿;在线教学也同样如此,倘若只将其作为传统课堂教学的课外延伸,明显有些不合时宜。因而,只有对在线教学的优点、局限进行客观审视,对其应然的内在特征、外显原则进行整体规划、重塑,才能对其精准把握并实现其为学生成长赋能的价值功能。基于上述考量,具身认知无疑是与之相契合的理论之一。它为在线教学构建了具身性的生态环境,为实现学习者具身交互、深度体验,促进学习者进行更有意义的学习建构提供了理论和方法支撑。在此视域下,在线教学应是综合具身性、体验性、沉浸性、建构性的系统化的多模态学习模型;而激发学生的身体本源动能,聚合学生的具身体验应成为在线教学的起点和钩织学生完满的学习体验的经纬之线。

参考文献:

[1] 国务院. 新一代人工智能发展规划[Z]. 北京:人民出版社,2017:2;3;27.

[2] 焦彩珍. 具身认知理论的教学论意义[J]. 西北师大学

[3]叶浩生,麻彦坤,杨文登. 身体与认知表征:见解与分歧[J]. 心理学报, 2018(04):462-472.

[4] Lakoff G, Johnson M, Sowa J F. Review of Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought[J]. Computational Linguistics, 1999(04): 631-634.

[5]F·瓦雷拉等著. 具身心智:认知科学和人类经验[M]. 李恒威等译. 杭州:浙江大学出版社,2010:3.

[6]李其维.“认知革命”与“第二代认知科学”刍议[J]. 心理学报,2008(12):1316.

[7]张刚要. VR+教育:教育中知觉经验的技术性生成[J]. 电化教育研究,2021(12):29-35.

[8]张务农. 基于在线教学的师生人际关系管理研究[J]. 中国教育学刊,2022(01):63-68.

[9]王辞晓. 技术供给的动力作用:合作探究中具身参与的认知网络分析[J]. 中国电化教育,2021(02):113-122.

[10]Snyder J, Bolin F, Zumwalt K. Curriculum implementation[J]. Handbook of research on curriculum, 1992(04): 402-435.

[11] Eisner EW. Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum[OL]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028838.pdf>

[12][美]威廉·立德威. 设计的法则[M]. 沈阳:辽宁科学技术出版社,2018:106.

[13][美]理查德·E. 梅耶. 心理学大师给教师的建议

[M]. 盛群力,丁旭,钟丽佳,译. 北京:中国轻工业出版社, 2016:33.

[14]赵雪梅,钟绍春. 具身认知视域下促进高阶思维发展的多模态交互机制研究[J]. 电化教育研究,2021(08):65-71;87.

[15] Rost M. Teaching and researching listening [M]. London:Longman,2002:56.

[16]莫里斯·梅洛—庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉译. 北京:商务印书馆,2001.

[17] Barsalou L W. Simulation, situated conceptualization, and prediction[J]. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 2009: 1281-1289.

[18]温纯如. 康德论想象力的创造性[J]. 哲学研究, 2001(12):42-49.

[19]李海峰,王伟. 基于具身认知理论的在线学习环境设计研究——以小学英语在线虚拟学习社区的设计与开发为例[J]. 中国远程教育,2016(02):71-78.

[20]方环非. 论知识学视野下的怀特海内省理论[J]. 广西社会科学,2010(10):39-43.

[21]潘新和. 潘新和与表现—存在论语文学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2016:12;129.

(责任编辑:姜佳宏)

From “Online Silence” to “Mind-body Integration”

——On the Embodied Reconstruction of Online Teaching

LI Mingchao¹, YANG Hong²

(1 Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China;

2 Qingdao Jinmen Road Primary School, Qingdao, Shandong 266000, China)

Abstract: As an open way of education, online learning leads the transformation and innovation of primary and secondary school students' learning methods. However, the separation of students' 'body' and 'mind' makes the "online teaching" inefficient and boring. Based on the "embodied theory", this paper reconstructs the internal characteristics and explicit principles of "online teaching", and establishes the corresponding implementation of the improvement strategy-arousing the body to promote students' multimodal embodied response, Creating simulated reality situation to enhance students' learning experience, Carrying out psychological reflection to Constructe Students' cognitive understanding schema. By reshaping the concept of "online teaching" and optimizing the implementation strategy, the students' learning effectiveness are improved.

Key words: information technology; online teaching; embodied cognition; teaching implementation optimization; multimodal teaching

“双减”背景下语文生命化教育的现实审思与实践进路

李美荟, 赵慧君, 冯晓杭
(长春师范大学, 吉林 长春 130000)

[摘要]“双减”政策实质上是教育领域的返璞归真,也是对当前课堂教学缺乏生命关注、忽视个性化培养、内卷化发展的积极矫正。“双减”政策出台后,生命化教育逐渐成为教育研究与实践的热门话题。作为基础人文学科,语文是开展生命化教育的重要阵地,但在具体实践中还存在一定的问题:生命化教育内容残缺、“形”“神”分离以及消极评价泛滥等。“双减”背景下提升语文生命化教育的质量与水平,需要坚守语文阵地,凸显教育内容的生命价值取向;真正回归生命立场,推动师生双主体地位的有效实现;最大限度地关注学生的生命整全,重构生命化的评价体系;不断整合生命化教育资源,进一步塑造语文生命化教育的实践品格,在实践中生成和创造生命价值,促进受教育者的生命成长与完善。

[关键词]“双减”政策;生命化教育;语文课堂教学;生命整全

[中图分类号]G424 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0137-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.020

2021年7月,中共中央国务院印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(下文简称“《意见》”),标志着我国正式启动减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担工作(下文简称“双减”)。近年来,随着“双减”政策的出台,社会各界越来越关注学生群体的心理健康水平和生存状态。语文课程因其工具性与人文性相统一的属性和特质,越来越成为回应“减负”关切以及有效开展生命化教育的重要阵地。但就目前来看,诸多论者对语文生命化教育这一新型教育理念的

理解还存在一定程度上的偏差。如何正确理解语文生命化教育的价值意蕴,当前语文生命化教育还存在哪些问题,在具体的教学实践中又应该采取何种实施策略等问题的厘清将有助于语文生命化教育理论与实践的推进,促使教育真正回归生命,切实提升个体的生命质量和价值。

一、建立生命联结:语文生命化教育的价值意蕴

生命化教育是基于个体生命立场对教育的一

[收稿日期]2023-08-17

[基金项目]吉林省社会科学基金重点项目“家校社协同育人机制的理论与实践研究”(项目编号:2022A20)。

[作者简介]李美荟(1994-),女,吉林长春人,长春师范大学教育专业硕士生;主要研究方向:课程与教学论。赵慧君(1965-),女,吉林长春人,长春师范大学基础教育研究所所长、教授;主要研究方向:基础教育研究。冯晓杭(1973-),女,吉林伊通人,长春师范大学继续教育学院副院长、教授;主要研究方向:心理健康教育、家庭教育。

种重新定位,而“语文生命化教育”倡导依托于语文学科、关照生命的独特性,以生命的整全作为教育的原点和归宿,注重挖掘文本价值,不断为个体生命成长和发展夯实基础,创造条件。具体包含以下两个层面的价值意蕴。

(一) 生命发展的有意义诠释

生命化教育区别于20世纪中后期西方教育界兴起的生命教育。西方的生命教育以矫正青少年吸毒、暴力犯罪等漠视生命的外在不良行为为重点,而我国的生命化教育则立足于生命视野,对教育进行重新界定。它以生命发展作为教育的基点,蕴涵了通过学科教学彰显生命特性、成全生命发展的深层精神内核。1993年,黄克剑教授首次提出生命化教育的主张,认为教育需要每一个生命的在场。2001年以来,黄克剑、张文质等多位学者陆续开展生命化教育的系列课题实践,提出生命化教育以成全每一个健全和富有个性的人为根本目的的明确主张。此后,中小学课堂逐渐成为生命化教育的主要阵地。其中关于语文生命化教育的探讨既有围绕语文生命化教育心理机制的理论研究^[1],也有基于学生核心素养的提升而展开的语文生命化教育教学探索^[2]。熊明川教授对各方面关于语文生命化教育的理解偏差予以厘清和说明,指出“生命教育+语文”的形式是一种贴标签式的片面解读,真正的语文生命化教育应该以“语文”为本体,通过言语素养提升、言语实践投入和审美情感体验,逐渐唤醒学生的生命自觉,促成其生命的有序发展^[3]。可见,关于该教育理念的理解与阐释逐渐具体、深入乃至明晰化。

“双减”政策出台后,语文生命化教育研究更加侧重于以语文课程“工具性与人文性相统一”的特点为条件,对教育进行一种触发生命本真的有意义诠释,旨在打破传统语文课堂形式化、功利化等“无生命”的局面。正如全国优秀教师严寅贤所言:此处的“语文”不再是刻板的语文,而是鲜活、真实的生命体悟,语文生命化教育向学生传达的人生道理一定比一次次考试更让人珍视。他认为,当前育人的核心在于生命培育,一名语文教师最独特的职业价值与魅力往往在于通过母语教学启发学生生命深处的美好情感、塑造他们正确的生命观和价值观^[4]。笔者结合目前已有对语文生命化教育的理论建构和实践推进,从生命发展的视角出发,

认为语文生命化教育即通过课堂教学帮助学生掌握语言运用的基本技巧和方法,使之感知并理解语文教科书文本背后传递的价值观及情感态度,从而为学生带来积极的生命理解与生命实践,最终实现其生命的整全。

(二) 生命双主体活动的重要驱动

“双减”是我国新时代基础教育改革发展的重要部署,广泛地涵盖了强化学校教育主阵地作用、深化校外培训机构治理、缓解教育焦虑、构建良好教育生态等目标任务。其核心要义在于“减负增效、提质培优”,促进学生健康成长、全面发展。这与语文生命化教育唤醒学生生命自觉,提升生命质量等基本目标具有高度的一致性,都致力于为基础教育带来教学观念、育人模式等方面的革新,并且共同服务于基础教育人才培养的总体布局。基础教育阶段是学生生命成长与发展的关键时期,也是培养学生生命意识、生存能力以及健全人格的奠基阶段。因此,需要从课程、教学、培养模式和评价机制等多个层面综合发力,形成系统化、常态化的育人体系。语文生命化教育为破解减负困境提供了切入点,即通过师生间的双主体活动引导教师和学生调整生命状态、激发各自的生命潜能,进一步指向教育生态的优化发展。

在传统教育中,有关教育主体的阐释主要以赫尔巴特的教师中心论和杜威的儿童中心论为代表。教师与学生作为教育过程中最关键的要素,在“双减”行动和语文生命化教育过程中都发挥着不可替代的作用。其中,教师处于“远主体”地位,学生处于“近主体”地位,语文教科书则作为“源客体”发挥作用^[5]。语文生命化教育为师生双主体活动提供了发展契机。具体来看,所谓“远主体”即教师充分发挥主观能动性,灵活采用各种教学方法,以现代化教学设施为依托充分开发课程资源,引导学生在生命投入的情形下感知和理解课程内容。而“近主体”则是指学生在学习过程中有意识、有计划地认识自我生命意义和价值,能够主动建构知识,并且积极接收来自教师的有意义指导。基于此,教师与学生在语文课堂中通过“源客体”——教科书、案例等教学资源建立生命联结,利用字词、语句、段落和篇章等进行互动和交流,挖掘潜在的文本价值,在师生互动中实现各个阶段的生命成长与发展,从而切实提升师生双主体的生命质量。

二、回归生命课堂：语文生命化教育的现实审思

历经二十余年的发展，生命化教育当前在理论和实践上都取得了一定的成效，逐渐得到各级各类学校的高度关注和积极响应。但聚焦于语文生命化教育，仍可发现它存在一些薄弱环节，主要包括生命化教育内容残缺、课堂教学中的“形”“神”分离以及消极评价的泛滥等三大突出问题。

（一）课堂教学中生命化教育内容的残缺

从学理角度来看，生命意识的熏陶、生存技能的培养以及生命价值的提升构成了系统、完整的生命化教育^[6]。但目前中小学语文生命化教育的内容还十分有限，教师偏重于以突发事件应对、疾病防控、应对自然灾害的逃生技巧等内容为主的安全教育。尽管安全教育是后疫情时代学校教育的重要内容，但是它既不能作为生命化教育的全部，也不足以成为语文生命化教育的旨归。它仅仅关注到了学生的人身安全状况，忽视了对学生生命意志、生命意义和人生价值追求的正确引导，从本质上削弱了生命课堂的内涵与层次。正如叶澜教授所言，很多教师无视自身劳动对于学生精神生命发展的促进、丰富和创生作用^[7]。这样的教师将语文教科书内容中的隐性价值从整个教育过程中抽离出来，使得学生的情感体验等内在生命价值一再旁落。事实上，从个体生命的不可替代性亦或是时间的一维性来看，如何强调生命安全的重要性都无可厚非。但语文学科作为生命素材丰富的生命化教育载体和平台，偏重于生命的易受伤害性、掩盖生命的复杂性和层次性的片面教育必然引起理论认识上的偏颇，从而导致教学内容以及实践上的缺失和偏离，致使学生的精神生命得不到润泽和提升。

（二）课堂教学中的“形”“神”分离

当前部分中小学语文教师在实施生命化教育的过程中，仍然延续以往单向讲授、学生机械记忆的方式。一些语文课堂只见书本、成绩，而不见“人”，极少考虑到学生的真实感受。具体而言，一是课堂教学中工具性与人文性相背离。2020年，华东师范大学叶军教授在系统观摩一系列中小学语文课程教学之后指出，尽管许多教师利用大量时间进行文本内容解读，帮

助学生解决字词类的语言问题，反复强调语言的工具性，实际上忽视了叙述的真实性、描写的层次性等更为重要的、能够润泽生命的人文价值^[8]。二是“生命”课堂充斥着知识至上的观念，致使生命化教育“形”“神”割裂。例如，教师从对“意象”到对“意境”，再到对“思想感情”滔滔不绝地讲解，学生进行飞速记录，将文本的文学特质、信息功能等混为一谈，很多学生并不清楚自己为什么要记笔记。学生仿佛是教学机器中的冷漠零件，语文课堂也就失去了生命活力，沦为简单的信息传递工具。正如雅斯贝尔斯所言：如今的学校不停地招收学生，增加各类讲座，如同填鸭一般地将知识塞满学生的头脑，而对本真存在的“道”却置若罔闻，这无疑阻断了学生通往精神世界的道路^[9]。因此，基于生命化教育的视角，教师既要注重知识的传授，又要注重“道”的引领，真正走进学生的生命世界，使其心领而神会。

（三）课堂教学中消极评价的泛滥

“生命课堂”的教学氛围是积极互动、充满活力的，生命本位的评价方式能够最大限度地保障学生生命发展的完整性，激发师生双方对生命的有益思考。在现实的语文课堂教学中，仍然有一部分教师无视积极评价和良好课堂氛围对于学生生命素养培养的正向作用。主要表现在两个方面：一是认可缺失。比如当学生背不会古诗词或者翻译文言文感到吃力时，部分教师就会用一些极端的否定性话语对学生进行评价。这些过激言语无形中降低了学生的尊严感，甚至会刺激学生产生非理性的生死观，导致学生认为学会某个知识点、答对某个问题远比自身生命更有价值。二是空泛赏识。即无论学生表现如何，教师都盲目地给予肯定，这不仅会使学生产生骄纵心理，还会导致他们失去正确判断是非的能力。逐渐弱化学生的生命感知与情感体验，其本质也是一种消极的评价^[10]。实际上，适切的评价是个体获得自我认同和不断完善的重要途径，如果学生的生命价值得不到外界的尊重和认可，就会触发他们的防御保护本能，使他们从心理上排斥来自外界的一切评价。长此以往，学生的尊严感、幸福感、生存信念等都将不断削弱。因此，教师在实施生命化教育的过程中应该注重评价的策略和方法，注重营造能够促进师生双方生命共同发展与完善的课堂氛围。

三、聚焦生命提升：“双减”背景下语文生命化教育的实践进阶

“双减”既是当前我国教育领域的重大举措，同时也是促使应试教育的无生命课堂向着素质教育生命课堂发展的重要契机。《意见》明确提出“促进学生全面发展、健康成长”的教育目标，这与语文生命化教育的价值意蕴具有内在的一致性。为改善当前课堂教学中窄化生命、遮蔽生命的教育现状，有必要结合“双减”政策的相关要求，重新全面认识生命课堂，探寻走向高质量语文生命化教育的有效策略。

（一）坚守语文阵地，凸显教育内容的生命价值取向

《意见》明确指出“要确保学生在校内学足、学好”“关注孩子心理情绪”，对课堂教学的效率和质量都提出了更高的要求。一直以来，语文生命化教育以课堂教学为主阵地，通过语文教材这一有效载体，关怀生命的可持续发展。现行的统编义务教育语文教科书是由教育部组织编写的新版教科书，从2019年秋季学期开始在全国中小学的各个年级统一投入使用。统编教科书体现了编者对语文教育新方向的价值追求，同时也呼唤新的教学气象^[11]。因此，有必要突破目前教学中存在的某些局限或者偏误，从个体独特的生命感受出发阐释教学内容，从而不断明晰语文生命化教育的生命价值取向。

1. 基于立体生命关系的考量，语文生命化教育不仅仅包括自我生命，还应该充分体现生命与自然、社会的和谐共生关系。《义务教育语文课程标准（2022年版）》中提出，学生欣赏文学作品时应该“从中获得对自然、社会、人生的有益启示”^[12]。因此，在生命与自然层面，教师应该善于运用课文中的动植物描写，构建生动具体、趣味横生的生命课堂。比如三年级上册《搭船的鸟》一课中，作者以孩子的视角记录了他在大自然中认识翠鸟的过程，字里行间充满了纯真明净的童趣。教师应该通过展示翠鸟的相关图片引导学生透过文章中的动作描写，想象翠鸟捕鱼时的生动场景，激发小学生热爱自然的童心。在生命与社会层面，教师应该注重唤醒学生的课堂情绪。以五年级上册为例，教师应该发挥好《慈母情深》《父爱之舟》《搭石》等课文的教育价值，倡导生命关怀，告别宏大叙

事，使学生能真正学会关心和善待他人，懂得亲情、友情的可贵，并且能够在自我与社会、自然的认识和实践活动中不断实现生命价值。

2. 在语文生命课堂中，对生命的守护还有赖于情感上的共鸣和精神层面的引领。比如八年级上册的《背影》一文，历来的讲解都是围绕“全文共出现了几次父亲的背影、每次背影的描写有何作用”等问题展开。尽管这些分析都是必要的，但对于语文生命化教育来讲仍然是比较肤浅的。文章中的“我”一开始对父亲的唠叨不以为然，直到看到父亲颓唐的背影，才懊悔自己不该聪明过分了。事实上，《背影》之所以感人，不是“父慈子孝”所能完全概况的，还因为它触及了很多读者都亲身经历过的各类“亲子矛盾冲突”场景，而且这也是每个孩子生命成长过程中始终要面对的基本问题。在这篇散文中，作者朱自清并没有采用他一贯的渲染和抒情手法，语言平实朴素，一洗铅华。如果教学仍然只停留在“孩子应当孝顺和体谅父母”的表层解释上，而未能道破常见的家人之间爱与被爱的隔膜，就无法使学生真正触及这篇文章最宝贵的生命感悟。

（二）回归学生生命立场，推动师生双主体地位的实现

《意见》强调“坚持学生为本、回应关切”，无论是在学校围墙之内的学习，还是处于家庭内部的学习，“双减”本质上是将学习的主动权交还给学生，点燃学生当下的生命感知。对于生命化课堂教学而言，亦是如此。学生不是空空地容器，语文课堂如果没有让学生感受到生活之美，那就从根本上消解了语文课程的生命化教育功能，仅仅变成了扫盲、识字课。因此，要兼顾“教书”与“育人”的双重使命，关注学生的生命在场^[13]。

一方面，教师需要了解学生带来了什么，他们目前掌握了哪些知识以及心境如何、能否适应学校生活、是否获得了快乐和满足，并以此作为开展教学的重要信息依据。比如七年级上册中鲁迅笔下的《从百草园到三味书屋》，在成年人眼里这或许是一个普通无奇、甚至有点荒凉的园子。但是孩子们在这里总是会有特别的发现：蟋蟀的“弹琴”、蝉的“长吟”、油蛉的“低唱”等，可以说这是个藏着奇妙声音和缤纷色彩的生命世界。对于学生来说，这篇散文所

描写的种种事物同样是新奇有趣的,因此教学应当着重引导学生的好奇心,以及亲近大自然的天性。另一方面,在语文生命化教育的课堂氛围中,师生之间应该始终保持学习与交流的开放姿态,即教师和学生要共同沉浸到教学事物之中。比如六年级上册的五言绝句《宿建德江》:“移舟泊烟渚,日暮客愁新。野旷天低树,江清月近人。”短短20字,道尽了诗人孟浩然无尽的羁旅愁绪。辛弃疾的《西江月·夜行黄沙道中》则通过清风明月、鹊惊蝉鸣、稻花蛙声等景物的描写,表达了诗人对乡村生活的热爱以及对丰收的喜悦感。课后习题要求“想象画面,并比较两首诗写景的不同”,此时教师如果先入为主地要求学生想象画面中的“愁”与“喜”,就背离了启发式教学的初衷。教师应该给学生创造独立的思考和想象空间,对其中富有表现力的字词进行鉴赏,比如“日暮客愁新”中的“愁”为何用“新”来形容?“野旷天低树”中的“天”为何比“树”还要低?又如,辛弃疾是如何将诗歌中的多个“镜头”拼接到一起的?这种教学设计充分体现了师生的双主体地位,教师并不以范本自居,不执着于标准答案;学生也并非坐井观天、固执己见;课堂是开放、有趣、充满生命力的。唯其如此,语文课堂才能真正回归生命的本真,丰富学生的精神世界。

(三)关注学生生命整全,重构生命化的评价体系

联合国儿童基金会发布的《2021年世界儿童状况》报告显示,每年全球有近4.6万名青少年死于自杀。在10-19岁的青少年中,有超过13%的人患有世界卫生组织定义的精神类疾病^[14]。我国“双减”政策的出台在最大限度上约束和规范了学校教育和校外教育的办学行为,对于健康中国行动具有重要意义,是对中小学生健康成长目标最好的呼应与助力^[15]。事实上,正确的生命观可以避免相当一部分生命悲剧的发生,而那些生命本位缺失的极端评价往往导致学生生命观的错位与扭曲。作为目标的“生命整全”意味着在人格上成为一个独立、健全的人,同时具有一种真实而生动的实践样式,并保持生命的开放^[16]。因此,对于“双减”背景下的语文生命化教育而言,聚焦学生的生命整全、重构教育评价体系至关重要。

从外部评价来看,语文生命化教育应摒弃以

往的“唯答案”“唯分数”“唯升学”等评价标准。不论学生个人天赋如何,教育都要致力于帮助每个孩子获得自我被激活、被点燃的方式,保持基于个人潜能之上的热爱生活的向学之心。比如,在讲解八年级下册《永久的生命》一文时,教师可以为学生播放生命意义主题的动画电影《心灵奇旅》,通过影片中主人公找到生命的“火花”、实现梦想并且最终明白生活本质的故事,使学生更加直观和深刻的领会作者所表达的积极、豁达的生活态度,进而通过师生、生生互评等方式帮助学生发现自身独一无二的生命“火花”,在交流和分享中唤起学生内心对于他人真诚的赞美、激发他们对于真善美的追求,并在细微处培养他们的生命自信以及对生活的热爱。

从内部评价来看,在语文生命化教育过程中,如果想要真正抵达生命自觉的境界,教师就必须坚持自我评价和反思。具体而言,语文生命化教育不仅关乎学生的个体生命成长,也与教师的生命发展程度密切相关,其本质上是一种师生的相互成长。语文教师用一种自我追问的方式来审视和评价自身的发展水平,比如综合分析整个学期的教学经验、精准识别某一单元出现的教学问题、恰当评价某一课的教学结果等。基于此,进行不断的反思和反思后的重建,才能强化自我效能感和理念支撑,逐渐走向职业理想和生命理想的自己^[17]。由此产生的良性循环也会推动教师走向生命自觉,促使教师将这些宝贵的教学经验和职业认同转化为具有普遍意义的生命化教学理论,引领学生正确评价自身,学会认同、珍惜自我生命,进而不断促进师生双主体走向更高层次的生命成长与完善。

(四)整合生命化教育资源,在实践中生成和创造生命价值

生命化教育不能仅仅停留在对理论的诠释上,必须通过具体的实践表现出来。这与“双减”政策“源头治理、系统治理、综合治理”的实践性工作原则具有内在的一致性。《意见》明确提出要“进一步明晰家校育人责任”。这也意味着当前的语文生命化教育不仅关涉教师、学生和学校,还关乎无数个家庭乃至整个社会,正是各个教育主体基于自身对生命和教育复杂性的理解,才形成了语文生命化教育的实践品格。因此,无论是课前和课后、校内和校外,都是

生命化教育的有机整体,都需要进行整体谋划。

1. 对于学校而言,在“双减”背景下我们讨论语文生命化教育,并不是在讨论一种新式的教育形态,而是把教育追溯到育人的初心和使命上来。为此,学校要发挥好育人主阵地的作用,通过各种方式构建“学校——家庭”的双向交流机制,及时了解家长的教育需求,不断拓展家校合作的内容。例如,学校可以邀请家长和学生一起制定学习计划,并在充分尊重学生意见和想法的基础上,引导学生学会对自身发展作出合理规划。长此以往,通过学校与家庭,乃至社会的共同行动在无形中激励学生做出更优的生命选择,不断调动自身生命发展的积极性。

2. 在构建一个充满生命温情的家庭氛围上,家庭无疑占有先天的优势。良好的家校共育环境能够让师生关系、家庭关系变得更加密切和稳定,但是目前仍然有一部分家长的合作意识比较淡薄。基于此,一是引导家长正确认识家校共育的必要性和重要性,比如学校定期邀请家庭教育专家或者是在自身教师团队中打造一批专门的家庭教育指导队伍,根据家长的教育需求开设相关课程,进行家庭教育指导等。二是在日常生活中,家长应该用心陪伴孩子成长,引导他们从自身生活方式、生活习惯等最细微处开始改变,营造温馨和睦的家庭氛围。

3. 生命化教育的边界延伸到社会层面越来越成为其发展的必然。语文生命化教育立足于对人的生命有限性的认识,着眼于对人的无限发展可能性的期待,它面临着日益复杂的现实挑战。整合社会资源能够为学校教育、家庭活动以及学生的高效学习带来更多的便利条件。学校和家庭应该秉持包容、开放的合作态度,积极寻求与社会建立有效教育联系的路径,共同搭建生命化育人平台。以语文文化知识学习为例,学校可以邀请校外专家进行深度讲解;家长也可以利用孩子课余时间,一起走进文物展览馆、博物馆等实地感受和体验中华文化润泽生命的魅力,带动社会力量为学生的健康成长和生命发展服务。总之,与其说语文生命化教育是一种教育形态,不如说它是一个围绕教育的庄严倡议,它呼吁教育主管部门、学校、家庭、公益组织以及更多的社会力量能够看见

生命、关注生命、回归生命本真,促使学生自觉、自律、主动的健康成长和全面发展。

参考文献:

- [1]李震.语文生命化课堂的理论与实践[J].文学教育(下),2014(09):4-8.
- [2]吕玲娣.核心素养视域下初中语文生命化课堂的构建思路及策略[J].西部素质教育,2022(02):92-94.
- [3]熊明川.语文生命化教育理解视角的偏差与重构[J].教学与管理,2018(19):41-43.
- [4]严寅贤.坚守教育初心,引领学生精神生命成长[J].人民教育,2019(Z2):24-25.
- [5]冯昊,邹日琴.核心素养视域下“生命语文”的理解与建构[J].课程·教材·教法,2019(07):106-112.
- [6]冯建军.生命与教育[M].北京:教育科学出版社,2004:8.
- [7]叶澜.教师要做“师”不做“匠”[N].中国教育报,2012-02-27.
- [8]李子建,冯建军,文军,等.“疫情下的学校课程与学科建设”笔谈[J].基础教育,2020(03):40-47.
- [9]刘济良,乔运超.走向生命化的课堂教学[J].课程·教材·教法,2020(01):62-67.
- [10]高展.走向生命化的学生评价:困境及其超越[J].现代中小学教育,2022(12):81-85.
- [11]吴子兴.教科书编者意图的主要来源及把握要点——以“统编本”小学语文教科书为例[J].现代教育科学,2019(07):152-156.
- [12]中华人民共和国教育部.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,2022:14.
- [13]李节.美感陶冶、君子人格与语文教育——北京大学哲学系教授章启群访谈[J].语文学学习,2014(01):21-25.
- [14]李倩.联合国儿童基金会发布《2021年世界儿童状况》报告呼吁各国关注儿童心理健康[N].中国教育报,2021-10-28.
- [15]柴广翰,夏烨.“双减”为学生健康成长保驾护航[J].健康中国观察,2021(10):14-17.
- [16]刘向辉.成就整全的生命:教育的内在秩序及其开展——读刘铁芳教授的《追寻生命的整全:个体成人的教育哲学阐释》[J].教育发展研究,2017(10):82-84.
- [17]张雪,岳欣云.教师生命自觉:意义与发展途径[J].现代教育科学,2023(03):67-73.

(责任编辑:刘新才)

(下转第156页)

“形势与政策”课如何借“事”明“理”

——“符号—叙事”课程模式的建构

付 晶

(长春中医药大学, 吉林 长春 130117)

[摘 要]“符号—叙事”课程模式是根据“形势与政策”借“事”明“理”的课程定位与事件、立场、框架的三维互动的课程目标,构建起的以符号性理论为学理性基础叙事性问题导向的课程模式。“符号—叙事”课程模式以理论溯源、历史指引、分析应用的三维符号性引导模块为实践支撑,以问题作为叙事性逻辑的起点,以材料规定叙事性推导的范畴,以学生分析框架的形成作为课程最终目标,旨在构建使学生能主动参与思考、善于发现问题,具备思考能力,具备高效政治引领功能的新型“形势与政策”课程模式。

[关键词]形势与政策;“符号—叙事”课程模式;问题导向;政治引领

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0143-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.021

高校“形势与政策”课是引导和帮助大学生坚守政治立场、研判国际形势、理解和掌握国家政策的主要课程^[1],是一门具有知识学习、政治引领、思维训练等多重目标的思想政理论课。然而,“形势与政策”课程仍具有课程建设依托的学科归属不明确,缺乏规范化建设的合理内核、专业化师资、研究队伍等问题^[2],对“形势与政策”课程的课程建设与学科建设迫在眉睫。“符号—叙事”课程结构是对“形势与政策”课程的实践探索,籍其助力于学科建设与发展。

一、课程价值与定义

“形势与政策”课程的课程价值与定位既依托于系列本科思想政理论课,又有其特殊性,是一

门时效性与综合性很强的思想政理论课。其授课内容囊括了以马克思主义理论为代表的多个学科,包含了诸多领域且随着形势的变化不断地变化的课程^[3],这为“形势与政策”的课程专业化发展带来了挑战,所以明晰“形势与政策”的课程定位、确定课程目标与功能归属是课程建设与研究的首要工作。

(一)课程定位:借“事”明“理”

“形势与政策”课程作为思想政理论课程系统的重要组成部分,具有思政课的统一性特征与“形势与政策”课程的特殊性。作为思政课的构成环节,“政治引导是思政课的基本功能”^[4]。其“思政课”功能的定位——“为谁培养人”“培养什么人”“如何培养人”是坚定不动摇的。从目的上看,思

[收稿日期]2023-06-25

[基金项目]2022年度国家社科基金教育学青年课题“‘双减’背景下技术赋能家校社协同育人体系构建研究”(项目编号:CAA220306);吉林省教育科学“十四五”规划2023年度思政专项课题“高校思政课意识形态感性叙事教学模式构建研究”(项目编号:SZ2321)。

[作者简介]付晶(1990—),女,吉林长春人,哲学博士,长春中医药大学马克思主义学院讲师;主要研究方向:科学技术哲学、思想政治教育。

政课是用一定政治观点、道德规范,对学生施加有目的、有计划、有组织的影响,使他们能形成符合中国特色社会主义社会所要求的思想品德的课程;从手段上看,思政课需要“坚持以马克思主义为指导,是当代中国哲学社会科学区别于其他哲学社会科学的根本标志,必须旗帜鲜明加以坚持”^[5]。但“形势与政策”课程作为一门独立课程,同样具有其特殊性。

1.“形势与政策”课程以时事问题为材料依托。“形势与政策”课通过学习国内政策、研判国际局势,“帮助学生了解国内外重大时事,学习党的路线、方针、政策,全面掌握‘一个中心、两个基本点’,认清形势与任务,激发爱国主义精神,增强民族自信心,珍惜安定团结的局面,为建设有中国特色的社会主义而奋发学习、健康成长”^[6]。“形势与政策”教学旨在以现实问题为依托,使学生在分析现实重大问题、预测相关走向的过程中,正确认识百年未有之大变局带给中国和世界的挑战与机遇,通过头脑实验与头脑风暴树立起正确的价值观与世界观,进而指导其行动。所以在课程材料的选择上,具有时效性、现实性、代表性和可带人性等多个特征,使学生在课程学习中能够将自我角色带入,能够置身于时代的变革之中,从而形成主观能动的参与行为。

2.“形势与政策”课程以项目制教学为方法依托。项目制学习的本质是促发学生开展问题导向式的学习,“问题导向式的‘形势与政策’课教学法,通过对‘形势与政策’课教学实践系统的诸参与要素及教学实践全过程进行系统的梳理,总结出制约‘形势与政策课’教学效果的因素,从而框定出‘形势与政策’课教学‘真问题’的论域”^[7]。那么,“形势与政策”课程设计的逻辑起点则应聚焦于课程所选择的问题,只有从学生切实关注的真实问题出发才能有效地触动学生,使学生按照问题线索进行自主探究,引导学生在“形势与政策”问题域中进行自主研判、独立推导并进行价值判断等活动。项目制教学的核心目的并非推导活动本身,而是通过学生的自主推导,使学生能够自主构建符合中国特色社会主义规范的世界观与价值观。世界观与价值观的引导与建立绝非通过教师的灌输方式附加于学生的,而是需要通过学生的主体性构建得以完成,所以项目制教学的目的是促使学生价值观的自我构建。“从思维层面转向切实回应学生发展的现实之需的问题导向,在教学实施伊始,教学参与主体就

须秉承着问题性学习、认知和研究取向及其基本立场,并将问题意识贯穿于‘形势与政策’课教学全过程,使‘形势与政策’课教学始终能够从现实出发,坚持理论联系实际,实事求是,有针对性地回应和解决人们的思想困惑、理论难题及现实矛盾,从而提升‘形势与政策’课教学实效。”^[8]

(二)课程目标:事件、立场、框架的三维互动

“形势与政策”课程具有三维目标:引导学生正确而有效地认识现实事件、树立政治立场、构建分析事件的逻辑框架。三维目标之间相互作用、互为支撑,以事件为分析材料引导学生开展学习,激发学生的主体性,积极参与到教学实施之中,使学生在“事件”分析的过程中发现问题、提出问题;使学生以“问题”为学习动力,开展分析问题与解决问题的实践活动,在问题解决的过程中进一步深入了解党和国家的政策方针与当下所处的国际形势,在提升学生问题解决能力的同时,使其能明确政治站位、政治立场;在经过课程系统学习、对多个问题域的探索的经验总结与理论反思下,构建起符合新时代中国特色社会主义要求的大学生学习党政方针与分析国际形势的思维框架。

在引导学生正确认识时事的目标维度上,“形势与政策”课程内容以教育部思政司下发的教育教学要点为主导,课程内容逐学期更新。“形势与政策”的课程内容具有更新周期快、时效性强的特征,为一线教学提供了机遇与挑战。紧追时事的课程内容更容易引起学生的关注,授课过程中学生的带入感更强。但与高校思政课程体系其他课程相较而言,“形势与政策”课程并未配套中央马克思主义理论研究和建设工程编写的教材,一线教师在对课程内容把控、教学和讲义体系构建方面都面临着较大的挑战,不同时段课程内容的不同也易使教师对教学目标判断产生混乱。所以在对不同时期、不同类型事实讲解的过程中,应明确“形势与政策”课程的目标、教学路径,正确认识事件性内容在“形势与政策”课程中作为教学手段与教学目标的双重角色:“事件”是“形势与政策”课程的模块化认识对象,又是促进学生思考、引导学生梳理正确价值观的基础材料。

在引导学生明确政治站位本质上是对学生开展价值论层面的教育。通过建构教学情境、提供分析素材,使学生在“形势与政策”课程中以社会主义核心价值观为指导、以马克思主义理论为理论武器,主动参与发现、分析现实问题。价值引导并非

是通过口号宣传,而是通过学生自主探究、主体参与的形式,在思考和行动中认同中国特色社会主义价值体系,帮助学生深入学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想,围绕习近平总书记最新重要讲话精神和党的二十大精神,及时开展重大问题教育引导,持续激发学生青春向党、不负人民的爱党爱国热情,在全面建设社会主义现代化国家新征程中勇当开路先锋、争当事业闯将^[9]。通过引导学生对时事政策的主导分析与思考,使学生能够在事件的参与活动中学习领会党中央的战略目标和深远考量,坚定历史自信、增强历史主动,守正创新、勇毅前行,坚定不移地听党话、跟党走^[10]。

在帮助学生构建分析事件的逻辑框架目标维度上,构建学生分析问题的方法论,使学生能够主动并善于运用马克思主义理论武器武装自己的头脑。“授人以鱼不如授人以渔”,引导学生了解国际局势的教学目标是“授人以鱼”的阶段,而使学生具备分析事件的方法与能力则是“授人以渔”层面的目标。这一目标是具有隐蔽性与挑战性的,分析事件的方法与能力的形成需要学生通过对知识的掌握、经验的反思以及方法的运用等多方面综合作用,分析事件的框架与视角是在诸多个别事件的分析、探索与练习中总结得出的一般性规律并将其内化的结果。总而言之,“形势与政策”课程的综合目标可以归结为通过教学活动、以时事事件为载体,引导学生明确政治站位、帮助学生构建分析事件的逻辑框架,培养符合中国特色社会主义规范与要求的、具有马克思理论指导下的分析能力的新时代大学生。

二、“符号—叙事”课程的一般原理

笔者根据“形势与政策”借“事”明“理”的课程定位与事件、立场、框架的三维互动的课程目标,构建了“符号—叙事”课程结构。该课程模式是以符号性理论为学理性基础,结合“形势与政策”的叙事性特征,开创的叙事性问题导向课程模式。

(一)“形势与政策”课堂教学中的“符号—叙事”逻辑

符号是一种承载关联性的可视化载体,在日常生活中符号代指一种关联性,我们通过对符号的解读可以理解其所代表的内涵,而符号的有效性直接取决于受众是否能够对其进行有效的解读。在高校思想政治教育课程教学过程中,思政课教师是通过

对符号的解读使学生理解、认同其背后的政治意向与文化关联的。那么课程教学的有效性与符号的可解读性和解读效率直接相关:当课堂中教师抛出一个能够被学生解读的符号性命题,学生主动对该命题进行解读并产生一种逻辑的关联性,那么这便是一个适用于课堂教学的符号材料。例如,教师在对“脆弱复苏的世界经济”这一专题进行教学时,学生能否对“疫情反复”“通货膨胀”等符号进行生活化、经验化的解读,是教学的关键起点。当教学内容的关键词仅仅作为一个词汇出现时,则脱离了学生的生活生产实践,是无法在其逻辑框架中产生深入的关联的;当教学内容的核心词汇能够与学生的日常生活经验、思考热点相关联时,则会触发学生头脑中的新异联系,使学生能够主动调动自身经验与逻辑框架对符号进行解读。这二者所出现的结果具有显著的不同,前者是一种脱离经验的符号灌输,后者则是一种激发学生自主推导的符号性解读。

学生对符号的主动解读会增强其对解读结论的认同感,结论是自主推导得出而非教师灌输的。在思政教学课堂中最为有效的符号解读方法是叙事性解读。符号作为一种抽象的代指,往往由于其抽象性特征而不易使学生产生共鸣。如我们在探讨抽象的“人”的时候不易使学生产生同情、愤怒、怜悯、羡慕等情绪,也不易深入思考其本质,但是在讨论具体的“同班的张三”“食堂的刘师傅”时则会产生更多的话题。因为具体的人是与具体的情境相关联的,这种关联又是以一种叙事性逻辑呈现在学生的头脑之中的,而叙事性逻辑与记忆的呈现形式又是极为相近的。在叙事性材料的解读中,学生可以对材料中的人物、情境产生自我关联与带入,当这种具象性的带入感生成后则开启了学生的自主推导模式。学生对自主推导的结论进行反思,则是对具象材料的抽象化加工过程,进而进行规律性的总结。所以一种有效的“形势与政策”课程教学模式,应该是基于课程本身具有的叙事性优势,引导学生在完成具象推导之后进行抽象总结,从而使学生自主生成正确的理念,而非教师直接对学生进行概念的灌输与理念的讲授。

(二)符号性引导的三维模块:理论溯源、历史指引、分析应用

在符号学的视域下对“形势与政策”课程进行分析,则可以将课程活动划分为三个模块:第一,引导学生深入理解理论;第二,引导学生主动梳理历史材料;第三,引导学生自主推导结论、总结分

析方法,并使用分析框架对事件进行解读。

第一模块为从抽象向具象的解读,是对抽象理论、政策进行溯源性的、历史性的整体把握,从而找出理论与政策产生的原因,即将理论与政策置于其产生的时代、针对的问题的场域下进行理解。使学生理解该理论与政策指向解决什么问题,将自身带入决策者的角度,理解政策制定的初衷,进而将抽象的理论与具象的经验产生关联,使学生能够主动认同并响应政策,主动运用理论分析现实问题。

第二模块是引导学生从具象、零散的材料中归纳抽象的规律性特征的过程。历史材料是具象的叙事性材料,是容易被学生理解的故事符号。对历史材料的有效运用能够使学生对材料中的人物产生通感与理解,有效利用历史材料的易带入性特征,使学生在具象的个别情境中完成情绪性体验,为后续的理性归纳提供基础。通过对学生进行“四史”教育,在历史情境中对国家和民族的历史、文化进行全面、深刻、客观公正的了解,将自己置身于历史发展的链条之中,充分感受历史的因果性联系,摆脱历史虚无主义,从而使其在爱国情怀、政策理解、理念认同等方面有据可依、有感可依。

第三模块旨在培养学生以发展的眼光看问题,运用前两个模块中进行的“抽象—具象”“具象—抽象”的训练结果,运用自主推导、认同的政策与理论工具,结合自身对历史材料的规律性把握,对国内国际形势展开分析,形成建立在正确价值观基础之上的形势观,即站在正确位置、运用正确方法分析国内外宏观与微观事态发展的能力。

以上三维模块构成了“形势与政策”课程的问题导向要素,完成了理论溯源、历史指引、分析应用的三阶步骤。通过三维模块能够使学生深入认识问题、深入思考问题并主动解决问题,“形式与政策”课程的特殊性使材料分析更便于学生进行思考,也更易促发学生的深入思考。习近平总书记指出:“思政课上学生会提一些尖锐敏感的问题,往往涉及深层次理论和实践问题,把这些问题讲清楚讲透彻并不容易。”^[11]因此“形势与政策”课程应通过材料引导学生提出问题,通过对学生问题的解答引导学生思考问题,通过引导学生对思考的应用使学生深入理解历史与政策。最终达到使学生正确认识事件、具备正确价值立场、实现理论分析框架的教学目的,使学生具备了解中外历史、理解现实政策、自主形成中国特色社会主义价值观、学会运用马克思主义理论武器的能力。

三、“符号—叙事”课程设置的要素解构

“符号—叙事”课程以问题作为叙事性逻辑的起点,以具体材料规定叙事性推导的范畴,以学生分析框架的形成作为课程的最终目标,旨在构建一种使学生主动参与思考、善于发现问题、具备思考能力的“形势与政策”课程模式。

(一)叙事性逻辑:问题导向之问题

问题是主动思考的逻辑起点,探究问题、解决问题的意识主导了整个思考过程,问题是课堂引导的逻辑主线。只有拥有问题,才能够衍生出猜想、假设、推理、验证、反思等一系列思维活动。问题意识就其本质而言,是以“问题”为对象的一种主体意识^[12]。问题导向的教学方式与传统教学方式相比较而言,是一种建构性、探索性的学习方式,是具有主观能动性的推导活动。而叙事性逻辑则是根据历史发展规律、事件发生线索展开的具象时间序列的发展逻辑。

叙事性逻辑问题导向的“形势与政策”课堂与单纯的“讲故事”课堂的区别在于,它是以问题为出发点,以探究问题、解答问题为目的。教师“讲故事”与学生“听故事”是对立的两个群体,教师“讲”的视角是输出信息,学生“听”的视角是接收信息,所以在信息的输出与接收之间存在着信息损耗的效率问题、学生是否愿意接受信息与消化信息的主观意愿的问题。但是问题导向则解决了对立群体与信息损耗的问题,教师与学生在同一站位、同一视角,共同分析、探究问题。

以叙事性逻辑问题为导向的“形势与政策”课堂与一般性问题导向的课堂相比较,更具有叙事性特征。叙事性更有利于增强学生对符号的关联性渗透,即相对于一般的问题导向而言,叙事中的人物形象、情节发展,更容易以具象化、形象化的形式深入人心。“被学生所熟知的一线课堂活动有助于高校充实思政课教学的鲜活资源与示范课例,具有思政课发展的独特价值。”^[13]当这种具象化符号以集群形式被学生所接受,经典案例、榜样楷模则会持续地引导学生理解政策、树立理念。“在形势与政策课教学中贯穿于问题逻辑展开的主线,就是化解党和国家对大学生形势观与政策观的要求同大学生现有的形势观与政策观之间的差距。”^[14]“教师技能在思政课教学过程中是决定思政课高质量供给不可替代的重要因素”^[15],教师以问题导向中的问题矛盾为探究动力,以叙事性逻辑为课题推进线索,

从而使学生掌握从问题出发、在叙事过程中带入、在探究问题过程中反思、在反思基础上学会看待问题的方法。教师与学生站在同一起跑线上，教师引导、陪伴学生分析问题、发表言论，使学生在思考中学、在实践中学、在反思中学，从接受知识走向探究、总结知识，知识成为被学生探究所得而非被教师灌输所得。

（二）叙事性范畴：材料引领之材料

课堂材料的选取与应用是“符号—叙事”课程结构的基础保障，材料范畴是叙事性引导方向的决定因素。材料对学生问题探究与规律总结的影响主要集中于两个维度：在材料的广度方面，呈现材料的体量直接决定着探究的复杂程度与课堂的推进难度，材料既需要能够客观真实地反映现实状况，又需要能够在课时要求下使学生完成对材料的分析与推导；在材料的深度方面，课堂中所呈现材料并非将现实所有材料以随机抽样的方式进行迁移，而是需要考虑材料的直接关联性，对具有关联性的材料进行选取，对能够突出“类”的特征的材料进行抽样与呈现，从而在课堂中能够便于学生通过呈现材料发现其蕴藏的关联性特征，总结材料呈现的因果性结论，从而推进教学进程。“形势与政策”课堂的总体目标是对学生进行政治引导，“符号—叙事”课程则是以学生在课堂叙事与材料归纳中理解政治符号、形成政治理念，所以材料的选取范畴是直接为政治引导服务的，政治引导的效率是评价材料选取范畴合理性的唯一标准。因此，教师应明确政治引导目标，清晰材料关联逻辑，精准完成材料筛选。

教师判断材料群能否有效推进政治引导的标准有三个方面：一是材料是否能够有效触动学生。只有能够与学生的经验、记忆、兴趣相关联，才能使学生主动分析材料、运用材料，所以教师选取的材料应该具有学生生活化的特征。对宏观问题的讲授亦应从学生生活可感知的实例出发并逐层递进，使学生听得进去、参与得进来。二是材料是否突出因果性特征。只有突出因果性特征的材料，才能够使学生更易完成“通过现象看本质”的推理活动，进而在教师的引导下使学生完成对材料的逻辑关联与整理，形成一般性结论。三是材料是否具有叙事性特征。材料的叙事性是引起学生兴趣、助推学生理解、增强学生记忆的保障，具象的事例更易对学生进行生活的情境化引导，并且使学生在具体情境中被触动与反思。因此，教师选取材料的范畴只有起

到能对学生触动作用，才能保障对学生的思想政治教育“入脑、入心”的教学效果。

（三）叙事性反思：分析框架之框架

在“符号—叙事”课程结构中具有两个重要的概念：能指与所指。能指是一个具体的事物与形式，而所指则是能指的这种形式所指向的意义内容与含义。“符号—叙事”课程所呈现的材料是一种能指形式，而对材料的分析与总结而得出的关联性则是所指。“形势与政策”课程的本质逻辑则是以能指材料为出发点，完成学生的所指架构，这种对能指材料进行解码的过程，便是教师在课堂中拟促进学生开展的思维过程。学生得出的结论，是通过自身对能指结论进行归结、解释的结果，是学生经自身充分参与进而得出的结论。“符号—叙事”课程的核心是学生的主动参与，通过激发学生的主观能动性使学生能理解材料所内涵的含义。

正如教育部办公厅2022年下半年下发的《高校“形势与政策”课教学要点（2022下辑）》中第5项要点“深入了解建设全国统一大市场，完整、全面、准确贯彻新发展理念”所要求的，对学生进行引导时并非直接逐条灌输“建设全国统一大市场的重要意义”“建设全国统一大市场取得的成效和面临的突出问题”等知识，而是通过对“建设全国统一大市场”材料的选取与呈现，使学生自主总结出“保护主义上升、世界经济低迷、全球市场萎缩的外部环境”等特征，使学生自主推导“加快建设全国统一大市场，把我国超大规模和整体市场的优势充分发挥出来，是构建新发展格局的坚强支撑，是推动经济高质量发展的重要保障，是完善社会主义市场经济体制的内在要求，是培育我国参与国际竞争合作新优势的现实需要”的结论。

引导学生对能指材料进行所指性探索的过程，就是“符号—叙事”课程的深层目的，叙事性反思的分析框架既是一种思维工具又是课程的能力性目标。一方面教师通过对学生的引导，对课堂材料进行分析与推导从而完成政治引导的课程目的，另一方面教师通过促进学生对处理材料过程的反思，对分析框架进行总结性反思，进而内化分析工具、掌握分析能力。当学生在面对海量的现实材料与网络信息的冲击时，仍然能够具备理性分析材料的能力、具备坚定的政治站位，才达到思政课政治引领的根本要求以及“形势与政策”的课程目标。

参考文献:

- [1]孔朝霞,王绪风.新时代高校“形势与政策”课守正创新的逻辑建构[J].思想理论教育导刊,2021(04):121-125.
- [2][3]巩茹敏,姜昱子.新时代加强高校“形势与政策”课规范化建设的再审视[J].思想教育研究,2020(06):82-86.
- [4]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).
- [5]习近平.在哲学社会科学工作座谈会上的讲话[N].人民日报,2016-05-19(2).
- [6]教育部思想政治工作司.加强和改进大学生思想政治教育重要文献选编(1978-2014)[M].北京:知识产权出版社,2015.
- [7][8]费英秋,于欣宜.问题导向式教学法研究——以形势与政策课为例[J].思想政治教育研究,2020(02):58-61.

[9][10]教育部办公厅.高校“形势与政策”课教学要点(2022下辑)的通知[Z].2018-10-15.

[11]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).

[12]丁国浩.问题意识导向下的高校思想政治理论课教学研究[M].杭州:浙江大学出版社,2017:16.

[13]康立芳.高校思政课教师“一线课堂”活动的实践向度[J].现代教育科学,2023(01):70.

[14]费英秋,于欣宜.问题导向式教学法研究——以形势与政策课为例[J].思想政治教育研究,2020(02):58-61.

[15]谢启秦,唐云红.移动思政课堂高质量发展:内涵、要素与逻辑[J].现代教育科学,2023(03):112.

(责任编辑:刘新才)

“Situation and Policy” How to Use “Facts” to Clarify “Reason”

——The Exploration of “Symbolic-Narrative” Curriculum Model

FU Jing

(Changchun University of Chinese Medicine, Changchun, Jilin 130017, China)

Abstract: The “symbolic-narrative” course model is based on the course objective of “situation and policy”, which utilizes “events” to illustrate “reasoning” and the three-dimensional interaction of events, positions and frameworks. According to the course orientation of “situation and policy” and the course objective of three-dimensional interaction of events, positions and frameworks, the course model is constructed with symbolic theory as the basis of academic rationality and narrative issue-oriented course model. The “symbolic-narrative” course model takes the three-dimensional symbolic guidance module of theoretical tracing, historical guidance, and analytical application as the practical support, takes the problem as the starting point of narrative logic, uses the material to stipulate the scope of narrative deduction, and takes the formation of students’ analytical framework as the ultimate goal of the course. As the ultimate goal of the course, it aims to build a new “Situation and Policy” course model that enables students engage in active thinking, good at identifying problems and have the ability to think, and have an efficient political leadership function.

Key words: situation and policy; “Symbolic-Narration” curriculum model; problem orientation; political guidance

“扎根中国”视域下研究生“教育社会学” 课程思政的逻辑与路径

陆 韵, 刘念雨
(湖州师范学院, 浙江 湖州 313000)

[摘 要]习近平总书记“扎根中国大地办教育”思想对高校研究生课程思政带来重要启示,在“扎根中国”视域下,研究生“教育社会学”课程思政教学需聚焦当下教育改革发展需求、打破“唯西方论”思想禁锢、探寻中国道路汲取中国智慧、坚持专业课程教学实践取向。为将这一理念逻辑落到实处,教育者可围绕以下路径展开“教育社会学”课程思政实践:厘清课程目标,使家国情怀成为教育学人“灵魂”;丰富课程内涵,使普世价值与本土经验互动联通;优化教学方法,使理论深耕与现实洞察相融共促;完善评价体系,使思政素养与实践能力同步提升。

[关键词]扎根中国;研究生课程思政;教育社会学;人才培养

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2023)05-0149-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2023.05.022

习近平总书记在党的二十大报告中强调“坚持为党育人、为国育才,全面提高人才自主培养质量,着力造就拔尖创新人才”,研究生课程思政建设是落实立德树人根本任务、培养高层次拔尖创新人才的重要举措。我国各大高校在教育类硕士研究生培养过程中注重传授教育相关学科领域的经典理论与前沿知识,“教育社会学”是运用社会学原理和方法对教育现象与问题加以研究的学科,因其萌芽于西方且具有成熟的理论框架与研究范式,不可避免地分散学生对中国现实教育问题的注意力。“扎根中国大地办教育”是习近平总书记2018年在全国教育大会上提出的关于教育

的重要论述之一,作为新时期教育发展的全局性指导思想,植根于我国深厚文化底蕴,彰显出高度的文化自信,体现对我国当下国情的充分观照与呼应。坚持扎根中国大地办教育要构建中国特色的人才培养体系,思想政治工作贯通人才培养体系是完成立德树人教育根本任务的必然选择。本文在“扎根中国”视域下深入探寻研究生“教育社会学”课程思政的逻辑与路径,使研究生开拓学术视野、增加理论积淀的同时形成关怀中国教育现实的高尚情怀和投身教育改革的宏大志向,同时为高校研究生人文社科课程思政的开展提供理念启迪与实践参考。

[收稿日期]2023-06-01

[基金项目]浙江省教育厅一般科研项目“‘扎根中国’视域下‘教育社会学’课程思政教学研究与实践”(项目编号:Y202249595);浙江省研究生教育学会课题“‘扎根中国’视域下‘教育社会学’课程思政教学研究与实践”(项目编号:2022-006);湖州师范学院研究生课程思政教学研究项目“‘扎根中国’视域下‘教育社会学’课程思政教学研究与实践”(项目编号:YJGX220020)。

[作者简介]陆韵(1986—),女,浙江湖州人,博士,湖州师范学院讲师;主要研究方向:教育基本理论。刘念雨(1999—),女,湖北鄂州人,湖州师范学院硕士生;主要研究方向:教育学原理。

一、习近平总书记“扎根中国大地办教育”理念对高校研究生课程思政的启示

“扎根中国大地办教育”思想首先出现在习近平总书记有关高等教育“双一流”建设的论述中，“办好中国的世界一流大学，必须有中国特色”，“要认真吸收世界上先进的治学办学经验，更要遵循教育规律，扎根中国大地办大学”^[1]。2018年9月，习近平总书记在全国教育大会上指出：“中国的教育必须按中国的特点和中国的实际办，要扎根中国、融通中外，立足时代、面向未来，发展中国特色、世界水平的现代教育。”^[2]至此，“扎根中国大地办教育”成为新时代我国社会主义教育的全局性指导思想，涵盖坚持党的领导、坚持社会主义方向、以人民为中心的根本要旨，传递着实事求是的唯物主义、对立统一的辩证思维和深沉理性的家国情怀^[3]。研究生教育位居国民教育系列高级层次，专业课程内容范围广、理论程度深，保障研究生课程的政治站位与价值引领、将思政素养培育融于知识传授和能力养成，是高校落实立德树人根本任务的应有之义，也是高水平研究生人才培养的必然要求。“扎根中国大地办教育”理念从目标、载体、方式、原则等方面对研究生课程思政带来如下启示：

（一）以厚植家国情怀与激发使命担当为目标

“坚持中国大地办教育”思想蕴含着深沉的家国情怀和强烈的使命担当，这一方面源自习近平总书记对我国丰富教育资源与深邃文化底蕴的高度自信，另一方面充分彰显了习近平总书记对教育事业必须承担中华民族伟大复兴中国梦这一历史使命的深刻体认。家国情怀与使命担当意识是研究生思想政治教育的重要根基，专业课程教学应紧紧围绕这两大目标展开潜移默化的价值渗透。尤其在当今研究生教育越来越走向时代前沿、加强国际视野与跨文化交流能力培育的背景之下，更需树立中国立场与本土视野，在专业知识教学过程中增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信和文化自信，同时强调学以致用、教育强国，引领研究生肩负起民族复兴的时代重任，发挥专业所长为国效力。

（二）以中国历史国情和优秀传统文化为载体

共同的历史记忆与文化习俗是实现中华民族伟大复兴的重要保证^[4]。扎根中国大地办教育必然要立足当下国情并延续历史文化积累，深入挖掘和阐

释中华优秀传统文化的时代价值与历史上众多教育家的深厚思想。研究生课程思政教学依赖于承载思政元素的内容载体，需将古今中外的事实与价值相互关联，即使援引西方知识理论也需观照中国实际。扎根中国理念启示教育者结合中国历史国情与优秀传统文化拓展专业课程教学内容，用当代中国社会变革进程中各项事业发展取得的成就彰显“四个自信”与国家荣誉感，以当前社会主义初级阶段发展不平衡、不充分的各方面现实问题唤醒奉献精神与革新意识，从中华优秀传统文化讲仁爱、重民本、守诚信、崇正义、尚和合、求大同的精华理念中汲取积极向上的价值观。

（三）采用理论阐发与实践探索相结合的方式

习近平总书记强调：“解决中国的问题只能在中国大地上探寻适合自己的道路和办法。”^[5]扎根中国大地办教育就要遵循解放思想与实事求是相结合的思路，在充分观照国情的基础上探寻教育发展的创新之路。高校研究生教育旨在通过高水平创新人才的培养持续推进知识创新和实践创新，在整个教育体系建设中占据引领性战略地位。因此研究生专业课程教学作为人才培养与知识创造的主阵地，也需注重理论与实践相结合，将思想政治理念渗透落实到理论讲授和学术训练之中。教育者既要通过深刻的理论阐发，释放各专业课程内容中思政要素的育人影响力，又要通过研究项目的组织、学术活动的展开，使研究生在围绕中国社会发展现实问题的科研探索行动中涵养家国情怀、实现人生抱负。

（四）坚持价值观引领与能力发展并重的原则

“坚持扎根中国大地办教育”思想彰显了对立统一的辩证思维，很好地处理了“本土”与“外来”的关系，澄清教育发展中国特色的价值底色^[6]。任何国际化教育理念都需在中国国情具体框架中加以批判吸收、融合借鉴。研究生课程思政教学应坚持价值引领和能力发展协同共进，既要激发研究生对国家的认同与热爱，也要培养研究生在开放多元的世界中辩证看待纷繁观念、站稳政治立场、铸牢理想信念的实际能力。这需要教育者拓展课程思政路径，将思政启迪融入课堂讲授、课外阅读、学术训练、研究实操等丰富的学习活动中，将课内学习与课外实践、经典研读与情境体验相结合，使研究生在理解内化主流价值观的同时形成分析明辨外域文化、传播正向能量并践行社会主义核心价值观的能力。

二、“扎根中国”视域下“教育社会学”课程思政的理念逻辑

“教育社会学”是教育类硕士研究生的专业选修课程之一，引导学生运用社会学的原理和方法揭示教育现象或教育问题背后的实质。将思政元素融入这样一门涉及诸多西方理论概念与观点的课程之中，是牢筑高校意识形态阵地的必然要求。目前，研究生“教育社会学”课程思政研究较为缺乏，这一阶段的专业课程教学更需注重学科理论概念和话语体系的本土转换与重构，从而归纳提炼教育与社会关系的中国特色和中国经验，课程思政元素的挖掘与融入需要与研究生理论知识学习和思维品质训练相结合。在“扎根中国”视域下，一个国家的教育理念和教育模式只能在其自身的社会现实和传统文化中得到诠释，“教育社会学”课程思政需遵循如下理念逻辑。

(一) 聚焦当下教育改革发展需求，培育具有本土关怀意识和变革创新能力的人才

课程思政建设需紧紧围绕人才培养目标展开，并体现学科特色与专业需求。目前，面向教育类硕士研究生的“教育社会学”课程包含教育社会学学科论、教育的社会背景、教育的社会功能、教育自身的社会系统四大方面内容。在“扎根中国”视域下，这样一门理论与方法兼顾、事实与价值并存的课程肩负着回应中国教育发展现实诉求的使命。在课程教学中需紧密结合我国当下教育改革实际进行概念解读与规律阐释，引领研究生带着开拓视野、积累概念以解决中国教育问题的意图走进课堂。通过课程思政教学，一方面应培育研究生对中国教育现状及其问题改进的关怀意识，尤其在教育公平范畴内关注弱势群体的受教育机会与受教育质量、关心世界舞台上中国教育社会学的理论创新与学科发展；另一方面应养成研究生运用社会学理论阐释教育现象、分析教育问题、研判教育趋势的能力，在此基础上形成扎根本土、锐意进取、改革创新的研究旨趣和精神气质。

(二) 打破“唯西方论”思想禁锢，结合中国特色社会主义教育实际挖掘思政元素

课程思政教学需深度挖掘提炼专业知识体系蕴含的思想价值。“教育社会学”课程中大量理论资源援引自西方论著，属于舶来之品。对西方教育理论的引进应保持开放而谨慎的态度，注意其解释本土实际的适切性，并进行恰如其分的中国

化改造^[7]。课程思政元素提炼既要依托课程内容本身又要超越课程框架局限，回归到中国特色社会主义教育发展的实际之中。“教育社会学”课程内容本身体现众多思想先驱对古今中外教育发展状况的强烈现实关怀，具有理性思辨与洞察现实紧密结合的思维方式特征，彰显出客观辩证、公正平等、博爱民主等价值观念；同时，任何教育现象都不是在真空中产生，而是发生于文化、制度、规则等构成的广袤社会背景之中，带有国家与民族的烙印，因此要从中挖掘马克思主义世界观和方法论，社会主义核心价值观，中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，爱国意识与教育情怀，求真务实与社会担当等方面的思政元素。

(三) 探寻中国道路汲取中国智慧，围绕教育发展经验事实开发拓展课程思政资源

在百年未有之大变革背景下，教育社会学应站在独特学科立场上回答好社会转型跨越发展中的教育问题与社会问题^[8]，在把握理论前沿动态的同时摆脱西方学术话语体系的依赖，形成建设教育强国的中国道路和中国智慧。“教育社会学”课程思政教学的展开需紧扣我国教育变迁的时代脉动，从教育事实经验中获取思政资源，扎根中国教育现实情境为思政元素的融入提供载体与支点。一方面，要实事求是地揭示我国教育发展的“社会”层面，从教育差别、教育宰制、教育弱势等的客观事实中寻找鲜活案例，呈现当下教育发展的难点痛点，唤醒学生关怀处境不利群体的博爱之心、对社会公平正义的价值追求和开拓教育变革空间的强大动力；另一方面，要自信大胆地援引我国教育社会学人的原创性本土研究成果，在传统与现代、本土与西方的对话张力中凸显中国教育问题的特殊性，使学生在中国视角、中国主张和中国范式的学习体验中树立四个自信，立志为教育社会学学科建设贡献力量。

(四) 坚持专业课程教学实践取向，依托理论实际相结合的科研训练促进观念内化

研究生专业课程的思政融入更应注重学思结合、知行合一，使价值观内化与学术科研能力提升同向而行。教育活动与人们的日常生活密切相关，“教育社会学”虽为理论课程但有着强烈的实践关怀，课程思政教学只有紧密关联教育实践和学术实践才能更好地阐释理论、传递价值观念。具有课程思政意义的科研训练活动在议题确立、

方法运用和结论展现等各个环节都需注重价值渗透。首先，教育社会学研究主题聚焦于教育公平、文化资本与教育、性别与教育、阶层与教育等，教师应引导学生以社会主义核心价值观为取向选择有意义的研究话题；其次，教育社会学研究的展开依托于数据、文献等资料收集和比较、分析、归纳等方法运用，学生在研究方法的使用中形成科学探究精神与刻苦钻研意志；最后，学生通过科研成果的学术表达为改变弱势群体受教育处境而发声、为建设教育强国献计献策，展现新时代青年的社会担当与远大志向。

三、“扎根中国”视域下“教育社会学”课程思政的实践路径

《高等学校课程思政建设指导纲要》指出，要根据不同学科专业的特色和优势，深度挖掘提炼专业知识体系中所蕴含的思想价值和精神内涵，科学合理拓展专业课程的广度、深度和温度^[9]。教育社会学是以公正的教育秩序为目标、以批判性解读教育事实为己任的学科^[10]，本身具有兼顾事实与价值、联结理论与实践的特色并体现强烈的人文关怀与社会责任感。“教育社会学”课堂应

成为高校课程思政教学的典型舞台，在“扎根中国”视域下将上述课程思政理念逻辑落到实处，需从课程目标、课程内涵、教学方法与评价体系几方面展开实践举措。

（一）厘清课程目标，使家国情怀成为教育学人的“灵魂”

依据“教育社会学”紧扣时代变迁与关切教育实际的学科定位、以批判性思考与研究能力为主的人才培养需求、高校课程思政建设的专业特色考量，可将研究生“教育社会学”课程思政总目标确立为“培育具备家国情怀、坚持‘四个自信’、立志运用所学知识于中国教育改革发展实践的教育学人”。这一目标涵盖对研究生把握中国教育现实与社会之间相互作用规律的知识要求、树立国家自信与社会担当的精神要求、将爱国情怀与关怀意识融于教育科研实践的能力要求，旨在充分释放课程蕴含的思政元素价值，依托知识、能力与价值观的相互促进实现专业培养与立德树人的有机融合。

课程思政总目标需结合课程内容大纲加以分解细化、落实到各个章节模块之中，为此可形成如下“教育社会学”课程思政目标框架：

表1 “教育社会学”课程思政元素目标框架

主题单元	重要思政元素	课程思政目标
教育社会学学科论	“四个自信” 实事求是	通过学习学科发展史了解中国教育社会学学科建设的已有成就与不足之处，客观评价学科发展现实并感知中国教育研究者的开拓创新、刻苦钻研精神，树立对中国特色教育社会学理论发展的信心，形成国家自信
教育的社会背景	“四个自信” 公平公正 博爱精神	通过分析影响中国教育格局的经济结构、政治结构、文化结构，树立国家自信；从社会差异的角度分析现存的教育不均现状，激发关爱社会弱势群体和变革中国教育现实的责任感
教育的社会功能	家国情怀 社会担当 实事求是	通过分析教育对社会的正向功能，确立关心中国教育现状与未来、投身教育研究实践的远大爱国志向，落实教育学人的社会责任担当；在讨论教育正负功能中形成客观辩证、实事求是的思维方式
教师的社会学分析	“四有”好教师 社会担当 师德师风	通过分析教师社会地位、权威来源、角色冲突与调适策略，意识到教师职业与国家发展之间的紧密关联和教师作为公共知识分子的社会责任担当，树立有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师职业理想
学生的社会学分析	公平公正 博爱精神	通过分析学生的社会地位与家庭背景、性别差异与学生文化，养成对学生的关爱意识与公平公正的社会主义核心价值观观念

学校的社会学分析	实事求是 变革进取意识 社会责任感	通过分析学校的性质、组织结构和分层现状，辩证看待学校功能，形成实事求是的思维习惯；在分析学校现存问题基础上形成变革中国教育的意识和社会责任感
班级的社会学分析	公平公正 师德师风	通过讨论班级组织的特性、结构和互动，客观辩证看待班级的育人功能，唤醒教育工作者公平公正对待学生的观念，形成关爱学生的师德师风
课程的社会学分析	社会主义核心价值观 变革进取意识 社会担当	通过对课程内容展开价值取向分析强化社会主义核心价值观，并养成运用课程教学、改革课程教学从而更好地传递国家主流价值取向的研究意识、变革意识与社会担当
教学的社会学分析	公平公正 师德师风 社会责任感	通过分析课堂教学的时空构成与角色互动，形成公平公正意识、关爱学生成长的师德师风，以及通过改革创新推进教学改革的社会责任感

(二)丰富课程内涵，使普世价值与本土经验
互动联通

社会学集中关注分析跨越时间和空间的难题，世界范围内社会关系的强化将彼此距离遥远的地域相连接^[11]。教育社会学抽象理论有助于学生从更广阔开放的视野来研究教育现象及问题，西方经典理论将教育、政治与社会控制相关联，为分析教育现象提供普遍性解释框架。但任何具有普世价值的理论观点都应在实践经验中被检验与优化，“扎根中国”的“教育社会学”课程思政教学需通过大量引入本土教育经验事实丰富课程内涵，引导学生基于当下中国情境批判性地思考和运用外域理论成果，从而形成国家自信与社会责任感。

以“教育的社会背景”中的教学内容“社会差异：教育机会不均的主要根源”为例，社会差异制约教育机会均等的规律已取得学界普遍共识，源自西方学者的“再生产”理论揭示了阶层继替与教育不平等之间的关联，在课程思政教学中可采用以下方式丰富这一理论知识的内涵。

1. 以经验事实数据验证经典理论，激发学生对中国教育现状的关切。经典理论有助于澄清现实、探析成因，教育社会学理论的课堂讲授需结合丰富的经验事实，引导学生将分析视野落于祖国大地。教师可通过我国城乡居民收入差异和职业差异的相关数据呈现当前社会成员经济分层现状和城乡父母文化学历分层现状，并融入乡村贫困地区义务教育阶段儿童失学的典型案例和张桂梅老师帮助失学女童的感人事迹，引导学生分析家庭经济地位及文化资本拥有量与辍学率之间的关系，以教育事实促进学生对“阶层再生产”理论

的深层理解。同时，教育不公平现象能够触发学生的情感价值，对城乡差异、阶层差异、教育不公平现象的分析研讨，有助于他们形成关怀社会弱势群体的博爱济世精神、产生改变教育境遇不佳者命运的责任感，从而实现培育国家情怀与社会担当的课程思政目标。

2. 促进现象与理论之间丰富对话，唤醒学生对教育理论创新的追求。理论的静态性与现实的变动性之间存在张力，任何理论都有局限性^[12]。虽然阶层再生产理论认为与家庭地位密切关联的文化资本带来子代教育成就不平等现象，但仍有研究证明文化资本在一些社会并未呈现出显著分层效果，甚至会给个人教育成就带来负效应^[13]。教师可通过组织延展性的文献阅读，呈现我国特有的教育模式以及指向教育公平的改革历程，引导学生发现我国社会并不像法国社会那样存在一种固定的上层阶层文化，并且教育制度的不断更新有利于教育资源的公平分配，一定程度上弱化文化资本的教育分层效应。以我国特殊的教育现象检验西方教育社会学经典理论，有助于唤醒学生对教育理论创新的追求，补充完善并发展出更强解释力的理论，同时增强学生对我国制度文化的深刻理解，进而培育国家自信。

3. 援引国内学者前沿性理论成果，培育学生对本土教育文化的自信。习近平总书记在党的二十大报告中提到“要加快建设教育强国、科技强国、人才强国”，教育学家需要发挥勇于探索实践的精神，推动教育社会学本土理论创新。关于“阶层再生产”理论，国内学界已有诸多学者通过扎根本土的实地调研，以自下而上的经验研究总结规律，与西方经典理论展开对话交锋。例如有

研究发现底层家庭中存在有利于子代提升教育成就的特殊文化资本,包括包括先赋性动力、道德化思维以及学校化的心性品质^[14],由此形成“底层文化资本”的本土创新概念,提示着个体能动性可在一定程度上打破阶层继替的魔咒。教师可在课堂教学中引入最新相关研究成果,以及寒门学子依靠自身努力改变命运的典型事例,使学生感受到艰苦奋斗、追求梦想的强大精神动力以及中国家庭中催人奋进的文化力量,培育学生对本土教育文化的自信。

(三)优化教学方法,使理论深耕与现实洞察相融共促

研究生课程具有教育对象复杂、教学内容专业性、培养目标多元化的特点,思政教学方式的选择应密切关联课程本身的特色,并与研究生思维训练和科研能力养成紧密结合。“教育社会学”旨在培养学生的社会学想象力,促使学生在尊重经验与立基实践场景的前提下思考如何在个体和中国本土社会之间,在微观个人困扰和宏大历史进程之间建立联系^[15]。因此,课程思政教学方法的优化需突出理论深耕与现实洞察的相互配合,使学生立足宽阔的国际视野,又扎根于人民群众利益攸关的教育实际。具体可从以下方面展开举措:

1. 借助鲜活案例情境,创设沉浸式感知环境。事实案例不仅是抽象理论的支撑,同时也是价值观念的载体,使思政元素的呈现与传递变得生动具体。教育社会学旨在引领学生检视身边的教育现实,从关怀个体、照顾弱势的角度对教育现实中不尽如人意的方面展开批判性思考。围绕教学大纲,案例选取既可参考宏观层面的制度出台、改革背景与重大事件,也可参考微观层面的学校竞争场域、班级人际关系、家庭教育情景、学生文化认同、教师角色冲突等。借助现代数字化多媒体教学设备,以画面呈现、事件纪实、数据分享、人物演说等多元方式创设案例情境,将理论讲授与现实诠释有机结合,使学生在沉浸式感知中把握当下中国教育现实的丰富表象,在批判性理解教育事实的过程中加深对经典理论的认识,关注弱势群体境遇的同时养成人文关怀意识。

2. 加强理性思辨研讨,提高意识形态辨别力。研究生课程注重拓宽研究视野,广泛涉猎外域理论成果,因此教学中更需加强意识形态辨别

力的训练提升,即引导学生认清和辨识各类社会思潮的利弊,坚持以马克思主义的立场、观点和方法思考问题。教育社会学秉承“价值中立”的理性判断原则,带有质疑批判的学术特质。教师在课堂可针对教育社会学理论观点与关键概念,围绕经典理论的产生条件、研究视角、解释力与适用性等话题组织学生展开思辨研讨,引导学生将理论与现实关联,从中意识到任何一种西方经典理论的产生都与其所处时代背景和特殊政治制度背景有关,进而减少对西方理论的盲目崇拜与机械使用。同时,基于中西方教育理论与实践的比较性研讨,有利于学生感知中国特色社会主义教育制度的合理性,培育家国情怀。

3. 布置实证调研任务,促进价值观吸收转化。研究生课程教学以学术研究为导向,培养学生成为特定专业高层次人才,思政教学中的价值观渗透需与学术研究能力提升相结合。教育社会学研究具有客观性,通过科学假设与数据论证挖掘教育因果关系,进而寻求更为公正合理的教育秩序。教师可组织学生围绕有社会学意味的教育现象或教育问题诸如青少年亚文化、教师角色权威、文凭崇拜、学校中的规训、两性教育差异、城乡教育公平等,在实证调研任务完成中体会实事求是、客观公正的科研精神,通过扎根中国教育实际展开资料收集与规律分析,增进对弱势群体教育境遇的深刻了解并分析其背后的复杂因素,深化对公平正义价值观的吸收理解并将其转化为揭露批判现实、为处境不利群体发声、推动本土教育理论创新的实际行动,从而依托科研能力实现责任担当。

(四)完善评价体系,使思政素养与实践能力提升

课程思政效果评价依赖于客观的考核标准与评价体系,但目前高校对研究生情感、态度、价值观等思想道德素养的评估往往是缺失的^[16]。“教育社会学”不仅让学生体验社会学在教育现象解释中的张力,更重要的是让学生养成在教育社会学视角下进行教育问题研究的实际能力。思想政治素质的渗透需贯穿于研究生知识获取、技能培养和能力获得的整个过程,从课堂延伸至课外,循序渐进逐渐深化。因此,“教育社会学”课程思政教学需构建多元介入、全面观照和动态运作的评价体系,注重思政素养与实践能力的同步提升,围绕研究生扎根中国的学术思考与探索实践检验教师立德树人成效。

1. 多元主体协同介入,全方位评判课程思政实施效果。为形成全员全程全方位育人效应,课程思政教学的评价主体应是多元化的,涵盖专业课教师、研究生及其导师和其他相关社会主体。“教育社会学”课程思政评价中,首先,任课教师是主导性的评价主体,通过课堂反馈、课后作业,检验学生在教育社会学理论阐释与教育问题分析研讨中的价值立场与意识倾向,为衡量思政教学质量提供直接依据;其次,研究生本人及其导师是关键性的评价主体,学生在课后以问卷填写、感想撰写的方式总结课程学习后的价值观念收获,导师通过了解研究生的日常思想动态、学术观点表达与研究实践评判其思政素养水平;最后,实习调研单位管理人员、实践导师、调研对象等都可作为相关性的评价主体,他们提供的研究生思想品行、价值观念方面的反馈也体现课程思政教学成效。

2. 全面细化指标体系,精准化推动教学主体查漏补缺。评价指标是基于特定标准对课程思政教学质量状况作出分析和判断的具体范围^[17],作为评价的具体观测点有利于促进教学主体发现教学漏洞,从而精准施策提升教学。“教育社会学”课程中的学生思政素养评价指标需紧紧围绕家国情怀养成、国家自信建立与责任担当培育的思政目标,并与理论领悟、思维训练与能力提升的课程要求相契合。具体包含如下指标:一是知识层面,包括客观评价西方经典理论的能力、对中国特色社会主义教育理论的认知、对中国教育现状与问题的认识等;二是思想层面,包括对党和国家的认同、对社会弱势群体的关怀以及教育社会学客观务实研究态度的养成等;三是能力层面,包括通过理论阐释表达论证社会主义核心价值观、以学术调研落实爱国抱负、以成果产出实现责任担当的系列表现。

3. 跟踪科研实践进程,持续性评估学生思政素养状况。研究生专业课程的思政效应从课内延伸至课外,体现在研究生的学术研究和工作中。“教育社会学”思政教学评价除了参照指标体系的静态评价,还需对研究生专业学习实践过程加以跟踪,多方面收集意见并持续性评估思政素养发展状况。这需要任课教师与研究生导师协同关注学生科研进程:一方面,观测研究生完成课后作业和考查任务的整个过程,分析他们在研究主题选择、教育理论阐明、数据资料处理、教育问题解决中流露的价值取向,从中把握研究生的基本立场、意识形态和学术工作态度;另一方面,持续跟踪研究生的后

续科研成果和学术表达,鼓励他们扎根于中国实际展开研究并致力于本土教育理论创新和实践改革,以成果内容及其思想价值衡量思政素养的发展水平。

参考文献:

[1] 习近平在北京大学师生座谈会上的讲话[EB/OL]. (2014-05-05)[2023-02-04]. http://www.gov.cn/xinwen/2014-05/05/content_2671258.htm.

[2] 习近平. 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N]. 人民日报,2018-09-11.

[3][6] 刘志. 习近平“坚持扎根中国大地办教育”重要论述的核心要义与理论品格[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2021(01):16-21,28,2.

[4][7] 鲁子箫,王嘉毅. 扎根中国大地办教育的理论内涵与实践面向——学习习近平总书记关于教育的重要论述[J]. 教育研究,2021(02):4-12.

[5] 习近平主持中共中央政治局第十三次集体学习并讲话[EB/OL]. (2019-2-23)[2023-02-25]. http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367953.htm.

[8] 祁东方,侯怀银. 当前我国教育社会学学科体系、学术体系和话语体系建设[J]. 教育理论与实践,2022(31):10-16.

[9] 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. (2020-05-28)[2023-02-18]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm.

[10] 马和民. 教育社会学基础[M]. 北京:中国人民大学出版社,2002:1.

[11] 吉登斯. 现代性的后果[M]. 田禾译. 南京:译林出版社,2011:56.

[12] 张建伟,王成. 如何在社会科学研究中提问[N]. 中国社会科学报,2020-05-28.

[13] 胡安宁. 文化资本研究:中国语境下的再思考[J]. 社会科学,2017(01):64-71.

[14] 程猛,康永久. “物或损之而益”——关于底层文化资本的另一种言说[J]. 清华大学教育研究,2016(04):83-91.

[15] 张燕婷,赵洪萍. “社会学想象力”与教育社会学研究范式的整合[J]. 济南大学学报(社会科学版),2021(03):122-130.

[16] 高珊,黄河等. “大思政”格局下研究生“课程思政”的探索与实践[J]. 研究生教育研究,2021(05):70-75.

[17] 胡洪彬. 迈向课程思政教学评价的体系架构与机制[J]. 中国大学教学,2022(04):66-74.

(责任编辑:王岚)

The Logic and Path of Ideological and Political Education in the “Sociology of Education” Curriculum for Graduate Students from the Perspective of “Taking Root in China”

LU Yun, LIU Nianyu

(Huzhou University, Huzhou, Zhejiang 313000, China)

Abstract: General Secretary Xi Jinping’s thought of “Take Root in China to Run Education” has brought important revelations to the curriculum ideology and politics for graduate students. Under the perspective of “Taking Root in China”, the teaching of “Sociology of Education” in postgraduate courses needs to focus on the needs of the current education reform and development, break the confinement of the “Western-only” ideology, explore China’s road to draw Chinese wisdom, and adhere to the practical orientation of specialized course teaching. In order to put this conceptual logic into practice, educators can focus on the following paths to carry out the “Sociology of Education” course of ideological and political practice: clarify the objectives of the course, so that national sentiment becomes the “soul” of education scholars; enrich the connotation of the course, so that the interaction between universal values and local experience Optimize the teaching method, so that the theoretical deep ploughing and realistic insights can be integrated and co-promoted; improve the evaluation system, so that the ideological and political literacy and practical ability can be improved simultaneously.

Key words: Taking Root in China; curriculum ideology and politics for graduate students ; Sociology of Education; personnel training

(上接第 142 页)

The Realistic Reflection and Practical Approach of Chinese Life Oriented Education under the Background of “Double Reduction”

LI Meihui, ZHAO Huijun, FENG Xiaohang

(Changchun Normal University, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: The “double reduction” policy is essentially a return to simplicity in the field of education, and also a correction for the current lack of attention to life in classroom teaching, neglect of personalized training, and blind pursuit of involution development. With the introduction of “double reduction”, “life oriented education” has become a hot topic in educational research and practice. As a basic humanities, Chinese is an important position to carry out life education, but there are still some problems in practice, mainly: lack of life education content, separation of “form” and “spirit”, and negative evaluation. To enhance the quality and level of language vitalization education in the context of “double reduction”, it is necessary to uphold the language position and highlight the life value orientation of the educational content; to truly return to the position of life, and to promote the effective realization of the double subject status of teachers and students; to pay maximum attention to the integrity of students’ lives, and to reconfigure the vitalization evaluation system; and to continue to integrate vitalization educational resources, further shape the practical character of language vitalization education, generate and create life value in practice, and to promote the life growth and perfection of educated people.

Key words: “Double Reduction” policy; life oriented education; Chinese classroom teaching; life Integrity