# 替代还是互补：本土留学教育的属性定位、挑战及应对

张紫薇[1]，牛风蕊[2]，张　涵[3]
（1 广州行政学院，广东 广州　510070；2 福州大学，福建 福州　350116；
3 山东师范大学，山东 济南　250014）

[摘　要]本土化和国际化的双维互构塑造了本土留学教育的双重属性，推动着我国本土留学教育从“国际本土化”到“本土国际化”的不断演进，反映了本土留学教育价值取向的动态变迁。在早期萌芽—规范发展—内涵提升的发展过程中，本土留学实现了从优质教育资源的补充剂到留学教育去精英主义的助推器的功能跃变。本土化和国际化的矛盾与冲突凸显了多元利益主体在学术国家化与国际化进程中的嬗变、更替与演进。过去由于留学教育的本土化长期被忽视，导致本土留学教育成为互竞条件下的次优选择，输入国和输出国存在合而不作的潜在隐患。未来本土留学教育亟需因时而变，如拓展合作交流平台、打造特色亮点、构建课程国际化标准等，在变革中重塑高等教育国际化格局，以实现创新超越和合作共赢，最终推动面向大众化的高等教育国际化快速发展。

[关键词]本土留学；本土化；高等教育国际化；中外合作办学
[中图分类号]G648.9　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0001－08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.001

中外合作办学作为一种本土化的留学方式，在教学语言、培养模式等方面与出国留学高度契合、相互贯通，并有效缓解了出国留学的难题。由此，本土留学作为出国留学的一种临时性替代品，在当前全球贸易保护主义、单边主义抬头，逆全球化浪潮愈演愈烈的背景下显得尤为重要。在国际关系扑朔迷离、国家“双循环”战略导向、本土留学教育自身发展需求的三重变奏中，本土留学教育再次引发关注与探讨：本土留学之于出国留学是“此消彼长”的替代还是多元化的互补？本土化与国际化是合作还是对抗？未来本土留学如何在变革中实现创新以重塑国际化？这些问题与本土留学教育的属性特征及未来发展趋势等密切相关。

## 一、本土留学教育的概念内涵及属性定位

20 世纪 80 年代，随着中外合作办学项目和机构在中国的发展，本土留学教育开始萌芽。本土留学作为一种不出国门的留学形式，随着本土留学项目和机构的发展逐步被熟知，并被柯佑祥、张紫薇等人界定为“一国公民不用出国即可在自己的国家接受来自其他国家大学提供的本科专业教育”[1]。本土化和国际化构成了本土留学的一体两面，是解释本土留学教育的双重属性，本土化是国际化的基础，而国际化则是一种具有更高表现形式的本土

[收稿日期]2024－04－01
[基金项目]国家社会科学基金教育学一般项目“新科技革命背景下工程博士跨界联合培养的促进机制研究”（项目编号：BIA230210）。
[作者简介]张紫薇(1986－)，女，回族，山东聊城人，博士，广州行政学院公共管理教研部副教授；主要研究方向：教育经济与管理。牛风蕊(1981－)，女，河南南阳人，博士，福州大学高等教育研究所副研究员；主要研究方向：高等教育管理。张涵(2001－)，女，回族，山东聊城人，山东师范大学外国语学院硕士生；主要研究方向：学科教育(外语)。

化[2]，两者既对立又统一，构成相互交织、双向互动的关系。

（一）本土化：本土留学教育的基本特征

邬大光将本土化分为“由外到内”和“由内到外”两个层次，本文中的本土化特指“由外到内”的本土化，由此对应“外来化”或“进口化”。“由外到内”的本土化是本土留学的表面空间属性，成为我们认识本土留学教育的起点。不同于出国留学教育所强调的受教育者或教育项目等的出口化，即接受国和派遣国通常涉及两个不同的国家或地区，本土留学教育则打破了传统意义上留学教育的地理位置局限，进一步扩展了留学教育的边界，强调国际教育资源的外来化或进口化。如表1所示，本土留学成为我国留学教育的“第三辆马车”：相对于来华留学，本土留学是以中国学生为教育对象；相对于出国留学，本土留学是在国内接受高等教育。教育对象虽然是中国学生，但学校的招生、专业课程的设置、教学内容的安排、教学语言的使用、师资队伍的建设、学业成绩的评价等均以国外高等教育为基础。因此，中国学生在国内接受国外高等教育，即留学教育的本土进口化成为本土留学区别于其他留学教育模式的最基本的特征，在凸显了本土留学空间属性的同时，也意味着更多的优质教育资源向国内流动。

表1　不同形式留学教育异同

| 留学形式 | 受教育对象 | 学习地点 | 教学过程 |
|---|---|---|---|
| 出国留学 | 中国学生 | 国外 | 接受国语言、教材、师资、教学模式 |
| 来华留学 | 外国学生 | 中国 | 汉语、中方教材、师资、教学模式 |
| 本土留学 | 中国学生 | 中国 | 合作方语言、教材、师资、教学模式 |

（二）国际化：本土留学教育的核心要义

简·奈特（Knight，J）将高等教育国际化划分成海外国际化（IA）和本土国际化（IaH）[3]。海外国际化包括跨国高等教育的常见模式，涉及学生、教师和项目的流动[4]；而本土国际化则主要是指课程与学习结果的国际化[5]。本文中的国际化对应的是本土国际化，它是本土留学教育的本质核心特征，是我们理解本土留学教育的归宿和落脚点。本土国际化表明本土留学教育从关注输入和输出到以结果为导向，并不局限于学习的位置因素，而是强调有目的的、系统的将国际的、跨文化的内容融入课程中，让学生在自己的国家接受到国际化的高等教育，最终目的是“让更多的、没有海外留学经历的学生获得国际化视野和跨文化能力”[6]，让所有学生“在全球化进程中更为积极”[7]。从这个意义上看，本土留学不但有利于去精英主义的高等教育进程，而且表现出高等教育国际化要以提高教学和研究质量为最终目的，将为社会发展做出更有意义的贡献。

## 二、本土化与国际化“双维互构”中本土留学教育价值取向的变迁

理解本土化和国际化双重属性定位是理解本土留学教育的关键。留学教育长期以来强调地理疆域思维和国家竞争的国家主义理念，过度关注人员流动和教育资源移植等，将留学教育仅仅视为跨国界的活动，忽视了人类知识和学术的交流合作，不利于高等教育国际化的充分发展。“本土留学”概念打破了传统观念，人员是否走出国门不再是留学教育的约束条件，这对基于地理疆域的国际化理念是一种冲击。本土化和国际化不仅是本土留学教育的关键属性，也反映了其发展过程中的矛盾与冲突，即本土化和国际化并非一成不变的，而是处于不断变化中的[8]，由此凸显出多元利益主体在学术国家化与国际化进程中的嬗变、更替与演进。本土化和国际化的“双维互构”推动了我国本土留学教育从“国际本土化”到“本土国际化”的演进。据此，我国本土留学教育可划分为3个阶段：萌芽发展阶段、规范发展阶段和内涵提升阶段。在每个阶段，本土留学教育的角色与定位都在持续变迁，使得本土化和国际化交替倚重，塑造了不同时期本土留学教育的发展主题。

（一）萌芽发展阶段（1978—2002年）：扩充优质教育资源的补充剂

1978年，全国共有普通高等学校598所、招生40.2万人，在校生85.6万人，毕业生16.5万人，毛入学率不足5%[9]。随着改革开放的不断

深入，为适应社会主义现代化建设对人才的迫切需求，政府不断深化高等教育体制机制改革，力争打破我国高等教育办学形式单一且整体教育水平不高的局面。其中就包括高等教育国际化发展，主要表现在大量选派学生出国留学以扩大国际交流与合作上。与此同时，中外合作办学也得到了发展。1986 年，南京大学和美国霍普金斯大学合作建立中美文化研究中心；1987 年，天津财经学院与美国俄克拉荷马城市大学合作举办 MBA 项目[10]。这些早期的中外合作办学项目和机构是本土留学教育早期萌芽状态的成果，体现了本土留学教育从无到有的变化。此后，《中国教育改革和发展纲要》《中外合作办学暂行规定》《关于加强中外合作办学活动中学位授予管理的通知》等文件的颁布肯定了中外高校合作交流的意义，也为本土留学教育的发展提供了政策指引。在此基础上，本土留学教育逐渐发展起来，截至 2002 年底，共有中外合作办学项目和机构 712 个[11]，不仅为本土留学教育的发展创造了条件，也进一步提升了我国高等教育的国际化水平。

在萌芽时期，本土留学教育作为一种优质教育资源的补充剂，强调将具有一定领先优势的教育教学理念、人才培养模式、课程、教材、教学方式方法、教育管理制度、师资队伍、管理团队和质量保障体系等优质教育资源直接引入本国[12]。这一时期，本土留学教育最典型的特征是“国际本土化”，通过进口国际优质教育资源拓宽教育渠道，以实现对国内教育资源的有益补充，满足我国高等教育事业改革发展的需求。

（二）规范发展阶段（2003—2012 年）：激发高等教育改革的催化剂

到 2002 年底，我国普通高等学校有 1 396 所[13]，其中民办高校 133 所，普通高等教育在校生 903.36 万人，毛入学率达到 15%，我国高等教育正式进入大众化阶段。本土留学教育与民办高等教育得到快速发展，逐步形成以公办高等教育为“一体”、以本土留学教育与民办高等教育为“两翼”的新格局，此阶段我国高等教育体系呈现出从同质化走向异质化的阶段特征。特别是在中国加入 WTO 后，跨境高等教育、本土留学教育等迎来了发展的黄金时期。为满足本土留学教育规范发展的需要，国务院和教育部于 2003 年到 2012 年陆续发布《中外合作办学条例》《教育部关于当前中外合作办学若干问题的意见》《教育部关于进一步规范中外合作办学秩序的通知》等政策文件，规范并引领了本土留学教育的发展。从 2002 年到 2012 年，本科层次的本土留学机构与项目数从 148 个发展到 538 个（包括本硕、本硕博层次），硕士层次的本土留学机构与项目数由 54 个增加到 169 个，博士层次的本土留学机构或项目数由 2 个增加到 10 个[14]。至此，本土留学教育规模和质量得到规范有序的推进，成为我国高等教育体系中的重要组成部分。这一时期，本土留学教育不仅缓解了我国高等教育供需矛盾，还成为刺激我国高等教育改革的催化剂。伴随着宁波诺丁汉大学、西交利物浦大学等本土留学机构的成立，本土留学教育被期待能发挥“鲶鱼效应”，以推动我国高等教育多元化、规范化与国际化改革。2010 年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》中鼓励建设一批示范性的中外合作办学项目和学校，明确了“坚持以开放促改革、促发展”的理念。这体现出我国高等教育国际化不再是“拿来主义”的全盘进口化，而开始重视国际化与本土化高等教育资源的融合，本土留学教育需适应并引领我国高等教育的结构性改革。本土留学教育的适应引领作用主要表现在 3 个方面：一是本土留学教育的发展不仅体现出我国高等教育的制度创新，还进一步体现出我国高等教育办学主体形式、教育经费融资渠道、教育服务贸易形式的变革与拓展。二是本土留学教育发展过程中出现的各种问题，如教育主权认证、本土留学教育的公益性与营利性权衡、本土留学教育质量监管与评估等，推动了我国高等教育管理与评估体制的进一步完善。三是本土留学教育作为一种重要的外部变迁动力，激发了我国本土高等教育的内生动力和创新活力。随着本土留学项目、机构数量和质量的不断提升，其在吸引优秀生源和师资、“以学生为中心”的育人理念、不“唯高考分数论”的学生评价模式等方面给我国高等教育带来了更具竞争性的环境压力和观念冲击[15]。

（三）内涵提升阶段（2013 年至今）：实现留学教育去精英主义的助推器

从 1978 年到 2012 年，我国高等学校数量增长了约 4 倍，在校学生规模增长了约 40 倍，我国高等教育规模和年毕业生人数已跃居世界首位[16]。另外，为适应新时代经济社会发展，我国高等教育发展开始由规模速度型粗放增长转向质

量效率并重的内涵式发展，并由此进入全面质量提升的统筹推进阶段。在此背景下，本土留学教育正式进入提质增效的发展阶段，开启了新时代“回应需要”与“充分发展”的新境界和新征程。从2013年到2018年，教育部相继出台了《关于进一步加强高等学校中外合作办学质量保障工作的意见》《关于部分中外合作办学项目违规超规模招生处理办法的函》《关于进一步加强中外合作办学监管工作的通知》等文件，就中外合作办学的整体规划、办学质量、学位管理、违规招生等问题做出了规范和指示。2019年，中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》，再次强调“全面提升国际交流合作水平，提升中外合作办学质量”，新时期教育对外开放要开创更有质量、更高水平的新格局。截至2022年，我国的中外合作办学机构和项目达到2 447个，其中本科以上机构和项目共1 295个[17]；具有独立法人资格的中外合作办学的大学10所，非独立法人中外合作办学机构121家。总体而言，本土留学教育在此阶段呈现出“提质增效、服务大局、增强能力”的趋势，坚持了质量本位的内涵式发展路径。在新的时代背景下，我国本土留学教育日益重视扎根于中国大地办大学，打造中国办学特色。在本土留学教育内涵式发展诉求下，本土留学教育的办学层次和质量不断提升。据统计，目前在“双一流”建设高校中，建设的本土留学教育机构有45个，本土留学教育项目有189个，86%以上的“双一流”高校有本土留学教育机构或项目，这些机构或项目中约20%的外方合作院校为QS世界大学排名前200的高校[18]。此阶段，本土留学教育项目和机构发展模式由“依附发展式”转向“借鉴超越式”，合作理念从单向的“国际本土化”走向双向互动的“本土国际化”。这一时期，高等教育改革不断深化并取得空前进步。据统计，2019年我国高等教育毛入学率达到51.6%，正式进入普及化阶段，高等教育办学规模和毕业生人数年年上升。但我国留学教育仍停留在精英化阶段，能够选择出国留学的家庭仍是为数不多的精英阶层。相对于我国高等教育的快速普及，出国留学教育的规模及增长速度十分有限，且存在精英主义、功利主义导向[19]，不能满足“更加公平而有质量”的教育诉求。本土留学教育则正好回应了对国际化教育的需求，有力地助推了我国留学教育从精英主义迈向大众化选择，推进了我国留学教育去精英主义的进程。

## 三、替代还是互补：本土留学教育的挑战及应对

本土化与国际化的双维互构，不仅决定了本土留学教育价值的演化变迁，也推动了本土留学与出国留学两者关系的变革。过去，本土留学与出国留学在激烈的环境下并存并发展，两者既呈现出“水涨船高”的互补关系，也呈现出“此消彼长”的替代关系；未来，高等教育国际化仍具有诸多不确定性，本土留学与出国留学之间是替代关系占主导，还是互补关系更有优势，无疑本土留学教育将面临着来自“过去未去”以及“未来已来”的挑战与机遇。

### （一）过去未去——长期被忽视的本土化

在全球知识经济中，高等教育兼具全球性、国家性和本土性的特征，西蒙·马金森（Simon，M.）教授曾用“头—心—脚”形象地描述全球、国家和本土性三者之间关系[20]，显然，本土性是高等教育的基础，是高等教育发展的最终归宿。但长期以来，本土留学教育的民族性和本土性往往被忽视，其全球化和国际化往往成为现实中的“单向国际化”，甚至沦为全盘“欧美化”。伴随着国家任务而推进的本土留学教育，不仅具有高等教育国际化进程中的一般问题，也由于其快速增长而产生了一些特定问题。由于长期忽视本土留学教育的本土化，不仅使之成为出国留学教育的次优替代品，还导致了本土留学教育商业化、同质化及人才流失等风险和问题[21]。

1.次优替代：互竞条件下的次优选择。经过40多年的发展，本土留学教育得到了一定发展，但其无论在数量还是质量上均远落后于出国留学教育。因此，出国留学教育仍然是可以流动的学生的首要选择。据益普索《2020海外留学趋势报告》显示，虽然美国和英国对中国留学生实施签字禁令及不友好的移民政策，但两国依然是中国留学生首选的留学目的地[22]。而对于暂时无法流动的学生，本土留学教育或被视为次优选择[23]，或被视为“黄金跳板”为出国留学做准备。本土留学教育之所以可以作为互竞条件下的次优替代品主要有3点原因。一是节约留学教育成本。据调查，本土留学教育项目学费为1.5万元/年—10万元/年，本土留学教育机构学费为0.6万元/年—30万元/年左右[24]，其中上海纽约大学学费较贵，该

校招生简章显示本科生前两年学费为20万元/年，后两年为23万元/年。可见，本土留学教育相对普通高等教育学费标准较高，但是相对于出国留学教育学费标准较低，且生活、交通开支较少。因此本土留学教育成为更多中等收入家庭学生的次优选择。二是降低境外生活风险。近年来，出国留学事故频发，文化差异、学习压力和孤独氛围给留学生学习和生活带来严峻挑战[25]。而本土留学教育主要在国内进行，可以有效降低以上风险。三是为出国留学做准备。目前，本土留学教育多采用国外原版教材，且主要教学语言为英语，师资队伍以外方教师为主。因此，本土留学教育往往成为一些暂时不能流动学生的临时过渡，为其继续出国深造做准备。

2. 合而不作：全球化体系下的潜在隐患。满足不同利益相关者的需求是跨国高等教育最主要的源动力[26]。作为跨国高等教育的重要“输入国”，经济全球化和教育市场化是我国本土留学教育发展的时代背景，引进国外优质高等教育资源以及促进我国高等教育与国际高等教育的交流合作是我国本土留学教育产生的最初源动力。在全球化的高等教育国际化背景下，输出国和输入国高等教育国际化动机各有不同、相互博弈，双方往往是“合而不作”，导致本土留学教育存在一些潜在的风险隐患，本土留学教育的商业化、同质化及人才流失等问题也随之出现。一是输出国在全球性教育市场中过分关注经济收益，往往忽视跨国教育和学术合作的其他价值，导致本土留学教育的商业化倾向明显。全球化意味着全球高等教育的市场竞争，高等教育资源的全球流动以及教育服务贸易的扩张，而高等教育产业化和市场化运作在一定程度上偏离了教育的本质，尤其是在全球化自由贸易下，对经济利益的追逐加速了愈加商业化的跨境特许与姊妹项目等，进而卷入到全球高等教育商业营销之中。阿特巴赫曾指出，跨国高等教育的主要动因是追求利益和高等教育的供给需求[27]，“商业行为成为外方来中国进行高等教育活动的主要企图和特点，外方更关心中国这个庞大的教育市场”[28]。加之近年来一些西方国家不断削减对高等教育的财政投入，使得高校需要通过出售教育资源缓解经费不足，通过降低教学和学术标准以获得经济利益最大化，更为严重的是引起了“文凭磨房”“签证工厂”等不良现象。二是全球体系下的教育流动与教育信息技术的发展虽然颠覆了传统的教学和学习方式，但同时也引发了本土留学教育的同质化现象。国外原版教材、英文授课形式和外方师资队伍是本土留学教育区别于国内普通高等教育的主要特征，反映出当下的本土留学教育依然是西方化，强调对西方高等教育的移植，这就不可避免地带来教学内容、方式等渐趋一致的“标准化”。此外，受其商业化功利主义导向影响，本土留学教育偏重设置经管类、语言类等专业，不仅更符合教育服务市场的需求，成本也相对较低，由此导致本土留学教育专业设置出现重叠交叉现象，专业分布不够宽泛。三是本土留学教育还引起了人才流失问题。在高等教育全球化和国际化的进程中，我国作为全球最大的国际留学生出口国，留学生“学而不归”带来的人才外流与流失问题，不仅造成了我国经济上的重大损失，而且削弱了我国创新发展的人才基础[29]，严重影响我国的国际竞争力及国际地位。据调查，2019年某本土留学机构86.5%毕业生去向为出国（境）留学，而某“双一流”建设高校的出国（境）率仅为13.92%[30]，可以看出，本土留学教育带来的人才流失问题已不可忽视。

（二）未来已来——“逆全球化”背景下的国际化

当前，我国高等教育发展的矛盾正由总量性矛盾转为结构性矛盾，由关注数量到更关注结构质量，人民群众需求由“有学上”转向对优质高等教育资源的个性化、多样化需求[31]。本土留学教育将国际化、跨文化及全球因素融入高等教育的目的、功能和传递过程中，符合高等教育去精英主义及教育公平，能够更好地满足人民群众个性化多样化的国际教育需求。可以说，本土留学教育的发展关乎我国高等教育国际化发展的未来。而全球化浪潮遭遇的逆流则进一步凸显了提高本土国际化水平的重要性和紧迫性。未来，本土留学教育应在变革中实现创新与超越以重塑国际化，并应与出国留学教育相互补充，在双方合作共赢中推动更大众化的国际化以创造一个更好、更平等、更公平的世界[32]。

1. 创新超越：于变革中重塑国际化。瓦尔登·贝洛（Walden, B.）最早提出“逆全球化”的概念，并指出“逆全球化”不是倒退，而是全国经济和国家政治体系等的重建，是向“围绕民族、国家和社区需求整合”的逆转与重置[33]。我国高等教育

国际化已进入一个更具挑战性的新时代，实施更加综合化、更具计划性、更大众化的高等教育国际化已经势在必行[34]。德维特(De W. H.)等人认为高等教育国际化不能仅仅停留在流动性或仅仅靠经济因素驱动，而应该是让所有的学生和教师提高教育和研究水平，最终为这个社会做出更有意义的贡献[35]。与出国留学教育相比，本土留学教育尚存在不小的差距。只有在变革中重塑国际化，才能实现从次优选择到最优选择、从追赶到并跑领跑的创新与超越。为此，本土留学教育在未来的发展中应着重关注以下问题。第一，拓展合作交流平台，推进本土留学教育机构办学。“一带一路”战略的推进为本土留学教育“弯道超车”带来重要机遇，为开启全方位、多层次、高水平的本土留学教育国际化之旅注入新动力，也为提升其国际化水平提供新契机。本土留学教育机构应积极响应国家“一带一路”倡议，加强与“一带一路”沿线国家的教育交流合作，还可以利用“互联网+”和人工智能等搭建师生在线交流平台，共同开发远程课程等，以拓宽师生交流渠道，丰富交流形式和内容。第二，引进优质教育资源，提升师生队伍国际化水平。引进国际先进的教学理念、教学方法、课程资源及教学质量评估体系等国际优质教育资源，发展新兴交叉学科，打造国际示范专业，构建国际高标准的教学管理制度和质量保障体系，提升本土留学教育师生队伍国际化水平。针对本土留学教育商业化、同质化及人才流失等问题，可以通过政府引导、财政支持、市场运作等多种措施促进更优质的合作交流，深化本土留学教育合作办学模式，实现互利共赢，并强化本土留学机构中海外人才的引进，加大保障力度，切实做到“引得来、留得住”。第三，打造本土留学教育特色亮点，重点突破。坚持优势特色带动原则，重点突破，力图实现最大化的收益。一方面实施“扶强扶优扶特”工程，分类指导且突出重点，循序渐进形成一批国际标准的品牌学校、特色学院和亮点项目，培育建设国际交流合作示范学校和特色学校，打造本土留学教育示范中心，以国际知名高校提升本土留学教育国际化水平。另一方面促成优势院校、优势学科通力协作、联合攻关，激发大学和科研院所的积极性和主动性，联合构建富有特色的国际化教师队伍，为本土留学教育吸引更多的生源，并以优秀学生毕业生彰显本土留学教育国际化人才培养成就，发挥示范和推动作用，提升本土留学教育的辐射力。

2. 合而共赢：面向大众化的国际化。逆全球化思潮引起了各国对国际合作的重新审视。在高等教育国际化领域，逆全球化思潮不仅仅是一项挑战，更是一个从竞争排斥到包容合作、从合而不作到合作共赢的机会。由此，本土留学和出国留学应互相融合共生，共同促进全球高等教育国际化进程。为此，本土留学教育可以从以下几个方面进行优化调整。一是坚持面向大众化定位的高等教育国际化。本土留学教育致力于本土国际化发展，有利于实现国际教育大众化，让国际教育不再是特权阶层独享的奢侈品，最终让所有学生获益，而非仅仅是那些有海外留学经历的人[36]。高等教育国际化走向大众化是由高等教育与社会经济的发展决定的，走大众化道路不仅是实现高等教育国际化跨越式发展的迫切需要，更是促进我国高等教育与经济社会协调发展、吸引和培养高精尖稀缺人才、提升我国科技文化创新能力的必由之路。新时代，我国高等教育国际化格局已从末梢来到前沿，继续坚持扩大开放，全方位服务于大众化国际教育和国家发展大局，是本土留学教育的重要使命。二是从国际化课程到课程国际化，构建立足于本土的课程国际化评价标准。本土留学教育的最终目的是“让更多的、没有海外留学经历的学生获得国际的和跨文化能力”。未来面向大众化的国际化应有结构和有目的地将国际的和跨文化的因素融入课程中，从而实现从国际化课程到课程国际化的转变。这种转变需要一方面转变传统教育理念，培养学习者的全球化视野、国际化知识的学习过程和产出；另一方面创新课程评价标准，正确处理本土知识结构和学术体系与国际化的关系，协调追求学术卓越发展和保存民族文化之间的关系[37]，避免民族文化和本土教育体系被同化的风险及趋同问题，以实现本土化与国际化的和谐发展。三是有效合作提高教育质量，实现互补共赢；一方面，有效合作意味着本土留学教育要将“伙伴关系、协作、互利和交流、全球互联和相互依存”[38]等作为中方和外方合作追求目标，通过有效合作切实提升教育质量和水平，从而实现共赢；另一方面，未来面向大众化的留学教育要求本土留学和出国留学在发展过程中寻求共生，共同成长。两者更需注重内涵式建设，更加关注学生的发展和成长[39]。两

者有效互补为全人类培养更多的具有全球意识和态度、全球知识和技能的“全球性人才”[40]。

综上所述，“本土留学教育必然要面对更复杂的全球局势、更具破坏性的灾难和危机，必然要构建起全球化时空思维和人类命运共同体意识的世界主义”[41]。在新的国际化理念下，本土留学教育和出国留学教育不应该互为替代，而是应该互为补充实现共赢。过去，本土留学教育的本土化长期被忽视，导致本土留学教育成为互竞条件下的次优选择，输入国和输出国存在合而不作的潜在隐患；而未来，本土留学教育亟需因势而变，实现创新超越和合作共赢，并在变革中重塑国际化。因此，本土留学和出国留学不是此消彼长、彼此对抗的二元对立，而是相辅相成、互为补充的良性互构，从而更好地推动面向大众化的高等教育国际化。

**参考文献：**


[1]柯佑祥，张紫薇. 大学本土留学非经济收益与风险的调查分析[J]. 高等教育研究，2015(05)：55－62.

[2]邬大光. 高等教育理论创新与本土化[J]. 中国高等教育，2006(09)：11－13.

[3]Knight，Jane. Higher education in turmoil：the changing world of internationalization[M]. Rotterdam，The Netherlands：Sense，2008：1－19.

[4]Mittelmeier，J.，Rienties，B.，Rogaten，J.，& Raghuram，P. Internationalisation at a distance and at home：academic and social adjustment in a South African distance learning context[J]. International Journal of Intercultural Relations，2019(72)：1－12.

[5][32][34]De Wit，Hans. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts[J]. ETD Educao Temática Digital，2020(22)：538－545.

[6]Heernan，T.，Morrison，D.，Magne，P.，Payne，S.，& Cotton，D.. Internalising internationalisation：Views of internationalisation of the curriculum among non-mobile home students[J]. Studies in Higher Education，2019(44)：2359－2373.

[7]Jones，E.，de Wit，H.. Globalization of internationalization：Thematic and regional reections on a traditional concept[J]. AUDEM：The International Journal of Higher Education and Democracy，2012(03)：35－54.

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

[9]教育部计划财务司. 中国教育成就统计资料(1949—1983)[M]北京：人民教育出版社，1984：50.

[10]林金辉，刘志平. 中外合作办学中优质高等教育资源的合理引进与有效利用[J]. 教育研究，2007(05)：36－39，50.

[11]李灿美，朱舜. 我国中外合作办学政策的变迁及其优化策略[J]. 湖南社会科学，2019(01)：165－172.

[12]林金辉. 中外合作办学中引进优质教育资源问题研究[J]. 教育研究，2012(10)：34－38，68.

[13]教育部. 2002 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://m. sxjybk. com/detail_. htmlid =/info/1302/16525. htm，2019－12.

[14]陆根书，康卉，闫妮. 中外合作办学：现状、问题与发展对策[J]. 高等工程教育研究，2013(04)：75－80.

[15]王剑波，宋燕，刘媞. 中外合作办学引入国际教育资本的研究[J]. 现代大学教育，2020(02)：105－111，113.

[16]黄兴胜，黄少成. 新中国成立 70 年来高等教育强国建设的历史逻辑与启示[J]. 中国高教研究，2019(12)：29－35，41.

[17]林金辉. 以高水平中外合作办学推动新时代人才工作[N]. 中国教育报，2022－03－31.

[18][24][30]中国教育在线. 本科阶段中外合作办学数据调查报告[EB/OL]. https://www. eol. cn/e_coop/gol/html/report2020/content. shtml，2020－07.

[19]文雯，崔亚楠. 新全球化背景下我国高校国际化发展的认知、实施与评价[J]. 高等教育研究，2020(07)：21－35.

[20]蒋凯，马万华，陈学飞. 适应还是引领：社会变革中的大学——北京论坛(2007)教育分论坛综述[J]. 北京大学教育评论，2008(01)：167－172.

[21]Ergon pe internationalization of higher education－an introduction：in focus，re-thinking internationalization[J]. IAU Horizons，2013(03)：15－16.

[22]益普索. 2020 海外留学趋势报告[EB/OL]. https://www. ipsos. com/zh-cn/yipusuoipsos-2020haiwailiuxue-qushibaogao，2020－09.

[23]Nilsson B.. Internationalization at home：theory and praxis[M]. Maastricht：EAIE Forum，1999：12

[25]张紫薇，牛风蕊. 大学本土留学产生的背景、动因与意义[J]. 现代教育管理，2016(08)：44－49.

[26]Ka Homok. Globalisation and Higher Education Restructuring in Hong Kong，Taiwan and Mainland China[J]. Higher Education Research & Development，2003(22)：2.

[27]Altbach，P. G.，Knight，J. The internationalization of higher education：Motivations and realities[J]. Journal of Studies in International Education，2007(11)：290－305.

[28]Altbach，P.. Chinese Higher Education in an Open－door Era[J]. International Higher Education，2015：45.

[29]刘进，刘真. 从人才流失到人才获得——“一带一路”沿线国家的机遇与挑战[J]. 河北师范大学学报(教育科学版)，2017(04)：81－85.

[31]李立国. 后人均 GDP 一万美元时代的中国高等教育体系[J]. 高等教育研究，2020(09)：4－17.

[33]万广华,朱美华."逆全球化":特征、起因与前瞻[J].学术月刊,2020(07):33-47.

[35]DE WIT, H.. Hunter, Fiona; Howard, Laura; Egron-Polak, Eva (Ed.). Internationalisation of higher education[M]. European Parliament, Directorate General for Internal Policies. Brussels, 2015:17-26.

[36]Beelen, J., Jones, E.. Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salvi, & P. Scott (Eds.), The European higher education area: Between critical reflections and future policies[M]. New York: Springer, 2015: 59-72.

[37]蒋凯,马万华,陈学飞.适应还是引领:社会变革中的大学——北京论坛(2007)教育分论坛综述[J].北京大学教育评论,2008(01):167-172.

[38]马佳妮.逆全球化浪潮下全球留学生教育的特征、挑战与趋势[J].教育研究,2020(10):134-149.

[39]蔡永莲.在地国际化:后疫情时代一个亟待深化的研究领域[J].教育发展研究,2021(03):29-35.

[40]张应强,姜远谋.后疫情时代我国高等教育国际化向何处去[J].高等教育研究,2020(12):1-9.

[41]张应强.全球化背景下高等教育国际化理念的重新审视[J].教育发展研究,2021(23):1-11.

(责任编辑:孙冰玉)

# Substitution or Complementation: The Positioning, Challenges and Responses of Localized Overseas Education

ZHANG Ziwei[1], NIU Fengrui[2], ZHANG Han[3]

(1 *Guangzhou Administration Institute*, *Guangzhou*, *Guangdong* 510070, *China*;
2 *Fuzhou University*, *Fuzhou*, *Fujian* 350116, *China*;
3 *Shandong Normal University*, *Jinan*, *Shandong* 250014, *China*)

**Abstract**: The bidimensional construction of Localization and internationalization constitutes the dual attributes of localized overseas education, promotes the continuous evolution of China's localized overseas education from "glocolization" to "internationalization at home", and reflects the dynamic change of value proposition of Localized Overseas Education. From early germination to standardized development, and then to the stage of connotation ascension, localized overseas education has realized functional leap from the supplement of high quality education resources to the roll booster of overseas education to eliminate elitism. The contradictions and conflicts between localization and internationalization highlight the transmutation, replacement and evolution of multi-stakeholders in the process of academic localization and internationalization. The local characteristics of localized overseas education were ignored for a long time in the past, resulting in localized overseas education becoming a sub-optimal choice under sub-optimal conditions, and there are hidden risks of non-cooperation between the exporting country and importing country. In the future, localized overseas education needs to change with the trend. Remodel the internationalization in the change by expanding cooperation and exchange platforms, creating features and highlights, and constructing international curriculum standards to achieve innovation and win-win cooperation, and finally to promote the internationalization of higher education for the masses.

**Key words**: localized overseas education; localization; higher education internalization; sino-foreign cooperative education

# 我国本科人才培养“通专结合”模式的意蕴、原则与构建

杨天平[1]，薛长凤[2]
（1 浙江师范大学，浙江 金华 321004；2 浙江水利水电学院，浙江 杭州 310018）

[摘 要]从清末萌发的本科分科专门教育到 21 世纪大类人才培养的兴起，“通专结合”经历了此消彼长、相互融合、协同改革的历史演变，形成了新的意蕴。当今时代，“通专结合”的实质是通专协同进化，不仅改造了通识教育、改革了专业教育，还开发了各种非正式课外教育，并遵循了一致性、整合性、差异性、自由选择性、有限性等原则。在不同层次的本科教育中，通专结合的程度应有所区别。应根据人才培养的理念与目标、专业设置、课程体系、教育教学组织与方式方法、教育教学管理机构和制度、评价方式等要素，分别构建研究型大学、教学研究型大学、教学型大学本科人才培养的系统性、局部性、片段性“通专结合”模式。

[关键词]人才培养模式；通专结合；研究型大学；教学研究型大学；教学型大学
[中图分类号]G647 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0009 - 07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 002

我国高等教育在新中国成立初期引进了苏联模式，形成了与社会行业高度对口的专门化专业教育模式。但新的时代背景下，“工业互联网”“工业 4. 0”“中国制造 2025”成为一种跨界的生产制造体系，要求人才培养具有跨学科性和广博性。《国家教育事业发展“十三五”规划》中提出“探索通识教育和专业教育相结合的人才培养方式”，新的时代背景要求教育供给面应有相应的调整，高校人才培养模式改革要以适度超前的眼界审视经济社会发展的实际需要，通过教育模式的合理变革来影响社会经济发展的取向。原先强调分科教学、专门培训的单一化本科人才培养模式应转向更加柔性、多元化、可组合的通专结合人才培养模式。

## 一、本科人才培养“通专结合”模式的历史演变与当代意蕴

我国本科人才培养的分科教育，始自清末，经历了一个多世纪的演变，至今已走上通专结合的新路，并形成新的意涵。

### （一）本科人才培养“通专结合”模式的历史演变

清末时期中国本科教育处于萌芽状态，是一种“分科专门教育”。针对当时封建传统教育闭塞、守旧、不务实事等问题，本科教育鼓励学习西方实用的科学技术，而普通教育作为预科教育，与本科专门教育分割开来。清末本科教育以“明体达用”为培养理念，注重“造就通才”，即培养分科专门人才。“通”针对“塞”，有打通、趋新之意，关键

[收稿日期]2024 - 05 - 13
[基金项目]2021 年浙江省哲学社会科学规划重点课题“经典逻辑与价值逻辑的统一—— 教育管理学通论研究”(项目编号：21NDJC003Z)。
[作者简介]杨天平(1956 - )，男，江苏盐城人，博士，浙江师范大学教育学院教授、博士生导师；主要研究方向：教育管理原理、教育方针与政策。薛长凤(1994 - )，女，江苏滨海人，博士，浙江水利水电学院国际交流与合作处职工；主要研究方向：高等教育管理。

在于掌握西学。我国近代制度化本科教育始于北洋大学堂(1895 年)头等学堂。头等学堂第一年科目学习完成后,“或欲将四年所定功课全行学习,或欲专一门均由总办总教习察看学生资质,再行酌定”[1]。北洋大学堂是中国近代第一所以西方大学为蓝本的大学,以“西学体用”为办学方针。其具有以下 3 个特点:第一,具有预科和本科两级制的教育体系;第二,设置分门别类的课程体系,头等学堂课程有普通学与专门学两类;第三,教师延聘、招生、教学环节严格,对标美国著名大学,课程安排、教学内容均以哈佛、耶鲁为标准,教学的起点、要求、水平较高。

民国时期本科教育以硕学闳才为教育理念,一方面培养研究高深学问的专门学术人才,另一方面强调通才教育,注重广博的文理知识基础和健全人格的培养。民初本科教育与清末相比主要有以下几点不同:第一,取消经学科,废除尊孔读经,增加资产阶级的现代科学哲学内容;第二,规定预科为大学的一个层级,设在大学之内,学习年限 3 年;第三,授予本科毕业生学士学位,接轨国外现代大学学位制度。1917 年教育部提出的《修正大学令》中规定大学分为两级,本科四年,预科两年。当时的北京大学对本科教育进行了改革:一是改革学科设置,以文理为主;二是废科设系,鼓励选修非专业基础课,沟通文理;三是延聘有学术造诣的教师,鼓励自由讲学;四是组织社团活动,创办刊物,涵养学生性情;五是废除年级制,实行选科制。

“五四运动”后美国对近代中国的影响越来越大,通才教育受到广泛关注。1929 年《大学规程》对大学基本科目做出规定:“大学除了共同必修科目外,须为未分系之一年级生设置基本科目。”1932 年,时任教育部长朱家骅提到,“大学……所研究之学科,必由基本而专门,作有系统之研究”[2]。1938 年,教育部召开第一次大学课程会议,规定课程设置的一些原则:统一标准,设置必修科目;注重学术基础训练,然后专精一科;第一学年注重基本科目,不分学系,第二学年起分系,酌设实用科目[3]。梅贻琦提出通识为本,专识为末的理念,认为通才应是具有组织领导能力、表率社会、化民易俗、垂范世人的精英“通才”。总之,这一时期本科一年级不分学系、设置共同必修课、重视基础课教学和人文素养、文理交叉和跨院系选课、学分制、主辅修等制度的实行以及通专学术之争,体现了通才教育在政策制定、办学实践中受到的关注度远大于专才教育。

旧中国的高校只有院、系,不设专业[4],有计划地按专业培养人才从 1952 年开始实施[5]。新中国成立初期的本科教育以高度专门化人才为培养目标,以单科院校为中心进行院系调整,专业设置紧紧围绕国家建设需要,制定各专业全国统一的教学计划和大纲。改革开放至 90 年代末,通识教育回归与素质教育兴起强调人的全面发展,不断减少专业种类,拓宽专业口径,强调基础课教学,注重素质教育和能力培养,鼓励个性发展,增强学生的社会适应性。2001 年教育部鼓励并支持高等学校按照二级专业类去设置相关专业或按二级专业类组织招生[6],融合通识教育的大类人才培养模式开始兴起。2020 年全国 134 所“双一流”建设高校中有 115 所高校推行不同程度的大类培养,占比 85.82%[7]。按院系、专业类、文理大类、实验班等整合专业,本科低年级实行学科基础教育和通识教育,实现宽口径、厚基础的培养目标。

(二)本科人才培养“通专结合”模式的当代意蕴

当今我国本科“通专结合”的实质是通专协同并进,不仅引进、改造通识教育,也改革专业教育本身,开发各种非正式课外教育。探索通专结合具有以下路径:第一,专业教育通识化改革。通过大类培养、跨学科专业等拓宽专业口径,专业课教学在深度基础上向广度拓展[8],在专业教学中加强人格、态度、品性、情感、意志等方面的培养。加强选修课的模块化建设和不同口径辅修的跨学科学习,促进学生个性化发展。第二,发挥通识教育作为专业教育的基础作用和整合专业教育的高阶作用。开发基础性和跨学科的通识课程,鼓励文理交叉选课,探索新生研讨课、大类课程、顶峰课程在专业教育不同阶段的作用。第三,通专协同并进。开发具备两种教育性质的教育活动,将通识教育要求落实到专业教学中,将通识性较强的专业课纳入通识课程体系,构建通专四年一贯的教育体系[9]。第四,通过竞赛、科研、课外活动、社会实践等各种类型的课外教育形式,整合专业教育和通识教育,提高学生的综合能力和素质。

“通专结合”在形式上表现为衔接的方式、结合程度、结合要素、结合途径。第一,通专衔接方式。一是分段衔接,低年级实行通识教育,高年级实施专业教育;二是取消通专分段培养,全程大类

培养；三是单独设立试验点，推行四年通专贯通的培养模式。第二，结合的程度。不同层次本科的通专结合有程度之分。研究型大学的通专结合是一种具有高深度、大跨度的结合，通识教育理念深深嵌入到本科教育中。其他两个层次本科的通专结合程度远低于研究型大学。第三，结合的要素。研究型、教研型、教学型大学的通专结合涉及人才培养的所有要素、部分要素、个别要素。第四，结合的具体途径。在培养目标方面，可以设置通识教育与专业教育都要实现的目标[10]。在课程开设方面，交叉开设通识课和专业课。在教学平台方面，设置学科教学平台和个性化教学平台，沟通“人”与“才”两级培养目标[11]。

加强高层次的通专结合。通专结合是一种互为基础、互为因果、相互渗透、互相成就的关系。专业教育和非正式教育内在的通识教育价值应受到重视，通识教育应加强整合不同专业的高阶作用。日本通专结合的改革侧重改造通识教育的基础与专业向度，但弱化了通识教育培育独特人文精神与心性品格的使命[12]。当前本科教育应促进通与专在形式和内容上实现真正结合，核心是课程体系中通与专、教学与实践的融合[13]。应提高专业的聚集度，加强专业之间资源共享；加强学科大类平台建设和共同基础的训练；加强教学组织建设，低年级实施大类培养，专业化阶段推进小班化教学，高年级注重跨学科教学；建构主题性通识课程，强化通识课的探究性、高阶思维训练和顶点课程建设[14]；加强研究性、问题式、项目式教学方法的使用；增强教学管理制度的灵活性，给予学生更多选择自由。

## 二、本科人才培养“通专结合”模式构建的原则

根据通识教育与专业教育的内涵、特点、关系等，本科人才培养“通专结合”模式的构建应遵循一致性、整合性、差异性、自由选择性、有限性等原则。

### （一）一致性原则

通识教育和专业教育在人才培养目标上凝聚价值共识，融合于大学立德树人的总目标。立德树人将大学人才培养深深沉浸在理想人格塑造的权威感与崇高感的氛围中，使大学人才培养更具精神性、人文性。立德树人包含了文化熏陶、道德引领、行为示范直至个性养成等大学人才培养的动态过程。通识教育注重培养学生的健康人格、人文科学素养、视野情趣、批判性思维、自我承担和社会责任等共同智识基础。专业教育传授专业知识，培养专业技能、态度，满足学生的生存需求，引领社会发展。通识教育的精神性目标和专业教育的工具性目标在大学教育中发挥了不同作用，但是共同指向了立德树人的总目标。

### （二）整合性原则

整合性原则是指将碎片化的课程结构、庞大繁复的知识体系进行整合，以实现通专高度结合。在课程设计方面，以“超学科”范式建构通专课程，推动知识向智慧的转变，将通与专、文与理、理论与实践高度融合，体现系统性、反思性、超越性等理想特征[15]，加强通识课程结构和内容的整合性。通识的目的在于综合与融通，但学生经常遭遇支离破碎的课程选择困境，且与主修之间缺乏有机联系[16]。应设置主题或问题式通识课程，加强课程内容的跨学科性，并设置递进式的通识课程体系，加强通识课程的纵深性和连续性。在专业教育中落实通识教育理念，设置跨专业的大类基础课程和融合多学科的顶峰课程，加强通专渗透。

### （三）差异性原则

通识教育作为不确定的自变量，对通专结合的最终呈现有非常大的影响。通专结合作为一种对课程、师资、学生资质有要求的多义性人才培养模式，在不同层次本科表现出不同程度的结合。根据参与的要素多少，通专结合有系统性、局部性、片段性结合之分。对人才培养某一要素进行改革可推进通专结合，如课程综合性改革、组织整合性改革、跨专业改革、以学生为中心的管理制度改革、评价方式改革等。一般所有高校会对基本的课程要素进行改革，层次较高、资源丰富的高校会进行彻底的组织改革、专业改革等。传统行业或工科特色明显的高校适合采用核心课程，文理综合特色突出的高校适合分布选修方案，大规模文理工农医等多科性大学适合分层混合方案[17]。

### （四）自由选择性原则

真正的通识教育具有让学生获得精神自由的“解缚”作用。因此，“通专结合”模式具有灵活、开放的特点，重视学生的自由选择。面对新业态的出现和就业压力的剧增，以及保守封闭的就业和升学趋势，导致“内卷”“躺平”等无创新价值的内耗，本科的通专结合模式应探索多样化的通道加大学生的选择自由，发挥个性特长，体现个体生命的尊严感。在专业方面，提供主辅修、联合主修、跨专业主修、个人专业；在

课程方面，提供选修课、通识课、个性化课程、跨学科课程；在辅修方面，提供微专业、辅修专业、双专业(第二专业)、双学位；在课外教育方面，提供学术科研、学科竞赛、创新创业、文化艺术、社会实践等发展通道；在教学管理制度方面，加强学习年限弹性建设、自由转换专业、自主选择学习方式、不同学习活动或课程学分的互认。

(五)有限性原则

虽然在理论上讨论通专结合的必要性、路径方案等很容易，但现实中无法实现两者完全的结合。实用主义取向的专业教育主要满足社会发展和个体谋生需要，通识教育的主要使命是培养学生的心性品格和作为社会公民的共同基础。在专业主义盛行的大学中，课程的碎片化和巨大的学习压力使得专业教育实际上难以承担通识教育的任务。专业教育不能完全向“通识化”方向发展，口径过大、内容泛化会弱化专业教育的精深性和社会适应性。通识教育也不能完全隐身于专业教育之中，成为专业教育的“影子”。通识教育和专业教育都需坚守各自的理念，承担各自的独特使命，在人才培养方面追求相通而不是相同。

## 三、不同层次本科人才培养“通专结合”模式的构建

根据人才培养的理念与目标、专业设置、课程体系、教育教学组织与方式方法、教育教学管理机构和制度、评价等要素，分别构建研究型大学、教学研究型大学、教学型大学本科人才培养的系统性、局部性、片段性“通专结合”模式，涉及人才培养的所有要素、部分要素、基本要素之间的联动。

(一)人才培养理念与目标

研究型大学应树立以通识教育为引领的全面精英教育理念。通识教育是一流大学身份的符号[18]，是研究型大学维持精英性、迈向卓越的改革目标。通识的核心是“以文化人”，是知识对人性的培植，它通常是深度学习与专业学习的馈赠[19]，精英教育的本质是激发人的精英性，是以心智塑造和人格培养为核心的高标准教育，其核心是追求卓越[20]。通识教育与精英教育在心智塑造和人格培养方面有异曲同工之妙，都旨在使学生具备“大人格”“君子”特征。研究型大学以创新性和领军人才为培养目标。创新性人才是基于某一领域，并超越既定领域的开创性人才，领军人才具有更加开阔的视野、跨学科能力以及统筹全局的能力。

教学研究型大学应树立以通识教育为基础的精英教育和大众化教育的融合理念，以复合型人才和高级应用型人才为培养目标。在本科人才培养上既注重塑造人的心智，坚持较高的标准、规格、质量，又面向经济社会发展，训练人的谋生技能、应变能力。该层次大学的通识教育是一种为专业教育培养共同基础的奠基性教育，应不断丰富为专业教育服务的内涵，加强与专业教育的黏性，不断开发通识教育的高阶功能，增强通识教育在本科教育中的影响以及时间上的延展性，同时也要保持通识教育的独立性，回归人的教育。

教学型大学应树立以共识性通识教育为特色的普及化教育理念。普及化教育理念不仅包括高等教育规模和性质的变化，凸显扩大普通受众范围，而且体现了高等教育目的与普通民众生活和社会生产的联系更为紧密[21]。共识性通识教育侧重关注生命的一般意义和价值、生活的幸福感、公民素质的培养，服务于人生和专业教育的可持续发展，摆脱学术性通识教育模式。教学型大学以高素质应用型人才为培养目标，以应用能力训练为重点，以较宽的知识面为基础，直接面向生产、管理、服务一线，促进学生专业知识与技能、职业综合素质的整体协调发展，提高解决问题的综合应用能力。

(二)不同口径的专业设置

推行不同学科口径的大类模式。研究型大学应推行全学科、宽学科、细学科相结合的大类培养。全学科大类覆盖全校所有学科门类，一般分为文理两大类，专业分流面最广、复杂程度最高，宽学科大类涉及两个及以上学科门类，分流面和复杂程度次之，细学科大类涉及单一的学科门类，分流面向某一学科门类中的相关专业，是小容量的专业集合[22]。基于人才培养目标的定位和教学水平、资源的限制，教学研究型大学应推行宽学科和细学科相结合的大类培养模式。教学型大学应谨慎选择部分专业进行大类培养，以单个学科门类或一级学科为大类口径，推行细学科大类培养。

构建递进式辅修形式。不同口径的辅修专业是一个领域的正式课程集合，学分量由少到多，课程开设优先顺序包括基础课、专业必修课、选修课，实践课、毕业设计根据需要设置。研究型大学应设置辅修专业、双专业、双学位的递进式辅修模式。教研型大学可设置微专业、辅修专业、双专业的递进式辅修模式。教学型大学可设置促进技能提升的

微专业和辅修专业。合理设置辅修学分，协调主辅修的学习冲突，保障辅修的完成率和学习质量。可将辅修嵌入主修专业教学计划中，或允许主修选修课与辅修课重复计算，如哈佛大学允许一门课程可以同时计入第二专业和主修[23]。

加强跨学科的主修专业建设。研究型大学应加强跨学科专业或联合专业的建设，联合专业相当于两个主修专业的联合。牛津大学各个学院几乎都提供了大量的联合专业，很少有单一的学科专业，几乎所有学院都提供了哲学、政治和经济学专业(PPE)，还有很多类似计算机科学与哲学专业的文理联合专业[24]。由于跨学科学习需要学生具备同时性加工知识的能力以及辐合性思维，并从不同学科知识的联系中发现整体性关系。因此，应鼓励学有余力的学生修读跨学科专业或联合专业，确保跨学科专业学习的质量。

(三)通专结合课程体系的构建

研究型大学应以“超学科”范式构建课程体系。由学科知识的结构化、补偿化与整合化构成的超学科逻辑已成为欧美现代大学的优先战略选择[25]。第一，整合不同学科门类的基础课程，开设跨学科、不同难度的大类基础课程，促进人才培养由单一学科型向多学科融合型转变[26]。第二，构建以知识整合和能力培养为特点的通识课程，加强通识教育作为一种能力教育的建设[27]，加强通选课各模块之间的关联或以问题为中心开发综合性通识课。第三，探索建设不同类型的专业课程。加强单学科、跨学科、以问题为中心的不同专业课程建设[28]，特别是一年级研讨课、高年级顶峰课程。

教学研究型大学应以跨学科范式构建课程体系。第一，以学科群为基础整合大类课程，整合相关学科资源，联合相近学科，推出优势和特色学科，设置具有一体化价值准则的大类课程。第二，构建不同层次的通识课程。低级通识课程注重基本能力的培养，高级通识课程融合多学科知识培养解决现实重大问题的综合能力。第三，设置灵活有广度的专业课程，打通通专课程的学分转换通道，如加州州立大学洛杉矶分校(CSULA)土木工程专业规定可用 27 学分的专业课来满足通识教育的需求[29]。设置不同层次的广度课程，如 CSULA 的 Liberal Studies 专业设置了包括基础跨学科、中级跨学科、高级跨学科 9 个学分的广度课程[30]。

教学型大学应以“行动体系”范式构建课程体系。行动体系由实践情境构成，以过程逻辑为中心，学习行业的应用经验，辅以适度的概念和原理[31]。第一，按宽口径二级学科设置基础课，从一级学科的视野拓宽专业面，帮助学生掌握相关学科的一般研究方法和范式[32]。第二，通识教育应凸显“服务”专业教育的功能，遵守“立意高远，立足实际”的原则[33]，设置应用型通识课程，注重学生“软技能”的获得[34]。第三，融合知识和技能本位课程观优势，加强应用型专业课程建设。程序性和策略性知识是学习重点，实践教育是主要途径[35]，应引进行业和企业先进的知识体系、方法论、操作技能。

(四)教育教学组织和方式方法

研究型大学应加强各类型课程小班化教学的全覆盖。个性化教育是小班化教育的核心，表现在针对性的教学目标、探究式的教学方式、互动式的教学过程、发展性的教学评价[36]。建设面向不同学生群体的书院组织，注重自由、理性、求真、向善的书院精神和文化建设。采用研究性教学方法，通过项目学习、高年级顶点课、Seminar 教学以及设置非标准性答案作业等[37]，将科研育人性和教学学术性相结合，促进深层学习。采用导师制和辅导课教学方法。牛津大学导师制和辅导课、剑桥大学督导—小组教学注重个性化指导、有效师生互动、较小师生比，导师制的精髓在于训练学生的逻辑思考和临场反应能力[38]。

教学研究型大学宜采取大班授课和小班研讨相结合的教学组织。大班授课注重分层、分组教学，课程难度较大、逻辑层次要求较高的公共基础课可采取大班讲授方式[39]。人文社会类课程可采取小班研讨形式，设置面向广泛学生群体的通识教育模式书院，均衡推进导师制、生活教育、一般性通识教育，培养对个人及社会的担当意识、引领世界发展的领袖精神，创造智性的人生[40]。使用合作探究教学法，将小组学习、研究性学习与传统教学法相融合[41]，重视知识生产过程，加强研究方法和能力训练[42]，遵守先学后教、问题驱动原则，培养具有一定创新能力的综合型应用人才。

教学型大学应推行大班为主、小班为辅的教育组织。多采取小组学习的个别化教学形式，实现目的层面的个别化教育，而不拘泥于形式，对于专业核心课、实践实验课等应加强小班教育普及。推行生活教育模式书院，以社群生活和养成教育为主，把学习内容生活化、仪式化，注重学生参与和体验[43]。建设集住宿、自习、研讨、课外活动等于一体的社区化环境，在生活行为方面融入文化内核、人文精神，实行

养成教育[44]，培养行为、品味高雅的人。加强教学方式方法的实践性与互动性，强化践中学、做中学，契合行业生产实际过程，使用项目式教学、任务驱动法、真实情境法、实际问题教学法等。

（五）教育教学管理机构和管理制度

研究型大学应建立本科生院，统一管理本科教育。本科生院的本质在于进入专业前，学生学籍属于本科生院及其住宿学院，学号不再含有某一专业特征[45]。本科生院承担通识教育的组织、实施和评价工作，与专业学院合作实施大类培养，各职能机构运行以程序精简、相互协调为首要原则，一切遵循以学生为中心的理念。加强教学管理制度的柔性建设，建立通用的学分转换体系。提供本硕衔接的“快捷学位”，将专业化重心上移。加强学生选课的自主性。制定灵活的转专业制度。

教学研究型大学应设置通识教育中心，与院系协作统一推进通识教育，将学校层面的集中管理与院系协助参与管理相结合，使通识教育贯穿本科教育的始终，兼顾专业性和通识性，促进人的全面发展。加强学分制的规范性和弹性化建设，规范与学分对应的学习时长和学习形式，包括课堂学习、个人自主学习、教师辅导以及考试等时间。设置由低到高的学分等级制度，实现由简单到复杂的递进式学习，课程模块选择前后合理衔接，满足不同学生需求。加强学生在毕业时间、选课程、选专业、选教师等方面的自主选择权，加强学分制的弹性化建设。

教学型大学应建立具有协调全校资源能力的通识教育中心，制定科学高效的决策机制、规划通识课程体系、建立教学质量评价机制、加强师资培训和导师制实施、提供教学条件保障等。制定适当弹性与严格控制相结合的教学管理制度，引导学生在规定时间内完成学习任务，不鼓励通过延长或缩短学制来提高人才培养的效率。在课程选择上打通理工科、人文社会各学科之间的壁垒，扩大选修课的范围。鼓励学生在同一学科门类中选修课程，有利于所学专业知识与相近学科的联系、整合。建立积极的学业指导和服务体系，给予有效的选课指导和学习支持。

（六）多样化的评价方式

不同层次大学评价理念的侧重点不同。研究型大学宜探索构建宽松多元的评价机制，树立发展性评价理念，充分发挥评价对学生学习与发展的促进作用，在共性基础上注重个体差异发展[46]。创设宽容的环境，容忍失败、接受多元，避免学生受到过多的考核束缚。教学研究型大学的评价应重点促进学生的综合发展，关注多种能力的发展，如运用理论和技术的综合能力、实践能力、创造力、批判性思考、沟通协作、数字信息素养等[47]。教学型大学的人才培养评价应注重满足行业需求，偏重专业技能、职业素质、应用能力的协调发展。

强化过程性评价，促使学生改变学习方式，主动加大学习投入。开放评教时间，建立学习成长档案袋。综合运用考试、平时记录、观察、交流、研讨、量表测量、小组评价、问卷调查、深度访谈等各种考核方法[48]。加大过程学习方式如实践操作、调研报告、测验、案例分析、设计和解决方案等在考核中的比重[49]，逐步提高问题解决能力。以测量学、行为学、心理学等为依据，借助计算机和现代化评测技术对学生进行评价[50]，加强评价的科学性、合理性。

探索增值评价。记录学生学业成绩、能力和就读体验的变化，注重成长变化的相对值。强调增值，体现进步、个性、后天努力的意义。但使用增值评价要避免工具主义惯性、优绩主义陷阱、天花板效应等问题[51]。在探索增值评价时既要科学合理地测算“增值”，又要谨慎使用“评价”，全面分析增值的因果关系和影响因素。

改进结果评价。建立结果评价反馈机制，使得评价结果能够持续改进教师教学和学生学习。学业终结性考核应从陈述性知识向策略性知识转变，提高学生的理论应用能力。对考试结果和学业表现进行能力素养分析，为学生和高校分别提供个性化报告和翔实的学生素养信息[52]。使用量化和质性相结合的结果评价，定性指标约占 30% ~40%，定量指标约占 60% ~70% 比较合理[53]。

**参考文献：**

[1]王杰，祝士明. 学府典章：中国近代高等教育初创之研究[J]. 天津：天津大学出版社，2010：129.

[2]周邦道. 第一次中国教育年鉴（丙编）[M]. 开明书店，1934：7－8.

[3]陈东原. 第二次中国教育年鉴[M]. 上海：商务印书馆，1948：489－507.

[4][7][22][26]谭颖芳，张悦. 大类招生与培养：历程、方案与走向[J]. 教育发展研究，2021（Z1）：81－91.

[5]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 1947—1981[M]. 北京：中国大百科全书出版社，1984：239.

[6]教育部. 教育部关于印发《关于做好普通高等学校本科学科专业结构调整工作的若干原则意见》的通知[EB/

OL]. http://www.moe.gov.cn/s78/A08/gjs_left/moe_1034/201005/t20100527_88506.html,2001 - 10.

[8]方华梁.通识教育与专业教育如何相互促进:基于课程层面的扎根理论研究[J].复旦教育论坛,2016(04):5 - 11.

[9]别敦荣,齐恬雨.论我国一流大学通识教育改革[J].江苏高教,2018(01): 4 - 12.

[10]王伟廉.从课程视角找寻普通教育与专门教育的最佳结合[J].教育发展研究,2003(07):24 - 27.

[11]颜建勇,李丹.国内高校本科生大类培养模式改革动向与争议[J].现代教育管理,2020(07):30 - 37.

[12]刘业青,王可,林杰.日本通识教育的两次转向:从通专并行到通专融合[J].江苏高教,2022(09):49 - 61.

[13]乐毅.亚洲一流大学本科课程设置与课程管理特点评析[J].中国高教研究,2015(02):46 - 53.

[14][16][17]阎光才.关于本科通识教育的林林总总[J].中国高教研究,2021(12):12 - 17,56.

[15]李均,吴秋怡.大学通专融合:缘起、模式与策略[J].江苏高教,2022(09):41 - 48.

[18]崔乃文.作为符号象征的通识教育与国家精英大学体系的建构——欧美与中国的案例比较研究[J].江苏高教,2020(01):16 - 23.

[19]刘云杉.自由选择与制度选拔:大众高等教育时代的精英培养——基于北京大学的个案研究[J].北京大学教育评论,2017(04):38 - 74,186.

[20]周志成.高等教育哲学视阈下的精英教育[J].新视野,2011(05):68 - 70.

[21]别敦荣,王严淞.普及化高等教育理念及其实践要求[J].中国高教研究,2016(04):1 - 8.

[23]Office of Undergraduate Education Harvard College. Harvard College Curriculum [EB/OL]. https://oue.fas.harvard.edu/college-curriculum,2019 - 08.

[24]Oxford University. Computer Science and Philosophy [EB/OL]. https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/courses/course-listing/computer-science-and-philosophy,2023 - 05.

[25]赵哲,杨玉.大学学科建设发展的超学科逻辑及行动路径[J].国家教育行政学院学报,2021(09):47 - 54.

[27]〔英〕怀特海.教育的目的[M].上海:文汇出版社,2012:9.

[28]周光礼.一流本科教育的中国逻辑——基于C9高校"双一流"建设方案的文本分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2019(02):15 - 22.

[29]California State University, Los Angeles. University Catalog[EB/OL]. https://ecatalog.calstatela.edu/content.php-catoid=71&navoid=8498,2023 - 06.

[30]California State University, Los Angeles. Liberal Studies B.A. [EB/OL]. https://ecatalog.calstatela.edu/preview_program.phpcatoid=71&poid=32161&returnto=8498,2023 - 06.

[31]姜大源.学科体系的解构与行动体系的重构——职业教育课程内容序化的教育学解读[J].教育研究,2005(08):53 - 57.

[32]范慧慧,朱军.围绕课程的创新人才培养理念和实践[J].中国大学教学,2010(05):39 - 42.

[33]冯永泰.教学型大学通识教育的培养目标与实施[J].长春师范学院学报,2011(01):141 - 144.

[34]王蔷馨,刘蕾,刘正涛.应用型人才核心能力发展新视野[J].江苏高教,2023(03):74 - 79.

[35]宋克慧,田圣会,彭庆文.应用型人才的知识、能力、素质结构及其培养[J].高等教育研究,2012(07):94 - 98.

[36]刘永和.我国"小班化教育"实验的方向[J].教育科学研究,2012(11):79 - 80.

[37]张建林.大学本科研究性学习的层次性体现[J].高等工程教育研究,2005(04):105 - 108.

[38]蔡先金.大学学分制的生成逻辑[J].高等教育研究,2006(06):8 - 18.

[39]陈朝东,陈丽.大学数学小班化教学改革实施的实证研究——以四川大学为例[J].数学教育学报,2016(06):80 - 84.

[40]杨元建.香港中文大学书院制的特色及优势[J].教育学术月刊,2020(04):29 - 34,41.

[41]张颖,丛蕊,李伟,戴光.教学研究型大学"合作 - 研究"型教学方法的研究与实践[J].现代教育技术,2010(S1):169 - 171.

[42]曾冬梅,唐纪良.教学研究型大学本科教育模式的构建[J].教育与现代化,2008(04):63 - 68.

[43][44]徐波.现代大学书院的样态与建设路径——促进学生学习的视角[J].现代大学教育,2021(01):86 - 91.

[45]卢晓东.本科生院是一流本科教育组织模式变革的重要方向[J].中国大学教学,2017(04):10 - 16.

[46]何云峰.学生评价的转向:基于发展性评价的视角[J].教育理论与实践,2009(09):15 - 17.

[47][48]张昕,殷玲玲.高等教育质量评价:大学生学习机制优化的视角[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2019(05):111 - 115.

[49]金凌虹.人才培养质量达成度评价:必然、实然与应然[J].中国高等教育,2022(Z2):63 - 65.

[50]甘玲.基于人才评价体系的高校人才培养模式研究[J].中国成人教育,2015(02):42 - 44.

[51]胡娟,徐鑫悦.高等教育增值评价:缘起、争论及反思[J].复旦教育论坛,2022(06):5 - 11,18.

[52]张应强,黄捷扬.培养大学生核心素养与深化高等教育评价改革[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2021(06):62 - 71.

[53]眭依凡.关于本科教学评估的理性思考[J].大学教育科学,2019(05):4 - 6.

(责任编辑:孙冰玉)

(下转第23页)

# 立德树人视域下影子教育的缺位、定位与补位

潘中祥
（浙江科技大学，浙江 杭州 310023）

[摘 要]作为“学校教育的补充”的影子教育已发展为教育体系的重要组成部分。影子教育以“资本逻辑”为底色与立德树人的“育人逻辑”相矛盾，被视为立德树人的阻碍者、应试教育的助推者、教育改革的逃避者、学生成长的限制者。需要深刻剖析影子教育在立德树人根本任务下的缺位，准确定位影子教育在教育生态系统中的优势与可能贡献，打通“育人逻辑”在影子教育中的断头路。由此提出家庭、机构、政府、行业、社区等影子教育场域中的关涉方参与立德树人的可能路径，补正原有影子教育治理研究的单一维度，延展立德树人的覆盖面，以期为影子教育研究提供新视角，助推立德树人任务的完成。

[关键词]影子教育；立德树人；资本逻辑；育人逻辑
[中图分类号]G521 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0016－08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.003

在教育政策制定者视角来看，“面向中小学生的校外培训机构开展非学历教育培训是学校教育的补充”[1]。学术界一般把这种伴随着主流学校教育系统而存在的具有辅助性、补充性的校外辅导教育称之为“影子教育”。伴随着影子教育的快速发展，其已不满足于“补充”地位，所引发的教育内卷问题越来越为全社会所关注。以 2021 年 7 月中共中央办公厅、国务院办公厅《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下称“双减”政策)的发布为标志，我国对影子教育的治理上升到一个新的高度。新世纪以来，影子教育的治理实践愈加强调“校外活动融入思想道德教育的内容”[2]，似在匡补原有影子教育治理的不足。目前，影子教育陷入了资本逻辑与育人逻辑的矛盾交织之中，市场价值与德育价值摩擦对立，阻滞了立德树人根本任务在影子教育场域内的完成。影子教育要回归立德树人，需要规制影子教育的资本逻辑与应试逻辑，对影子教育再定位、教学目标再厘定，重新确立影子教育的育人逻辑和澄明影子教育的德育范式。

## 一、立德树人视域下影子教育的缺位

立德树人是教育的根本任务，贯穿在教育的各阶段、全领域，理应也要做到对影子教育不留死角、全覆盖。现有的德育活动大多见诸标准化、建制化的学校教育体系之内。以升学考试为核心的影子教育，往往成为学校应试教育的升级版，对立德树人造成了侵越与干扰。作为学校教育之外的重要补充力量，影子教育应主动完成立德树人根本任务，以期补齐育人短板。

### (一)教育内容的应试化：失德

影子教育以应试为导向，教育评价以“分数

[收稿日期]2024－04－04
[基金项目]教育部思政专项课题资助项目“高校思政课教师数据素养评价指标体系构建与发展策略研究”(项目编号：21JDSZK086)；浙江科技学院校级重点课题“高校思政课教师数字胜任力模型构建与发展策略研究”(项目编号：2022－JG27)。
[作者简介]潘中祥(1985－)，男，安徽舒城人，博士，浙江科技大学马克思主义学院副教授；主要研究方向：青年德育、爱国主义教育。

至上”为目标，摒弃一切与考试无关的内容学习，将应试极端化、焦虑化。为了将应试正当化，人为制造各种教育符号，发挥其象征功能来对场域内的参与者进行规训。如对名校名师的宣传、对升学率的追求、对状元学霸的询唤，对中、高考考试神话的传颂，以此来制造“你不来补课，我们就培养你孩子的竞争者”“不怕同学是学霸，就怕学霸过长假”等焦虑型教育场域。育人应当是影子教育的本体功能，但在应试导向之下，现有影子教育的课堂教学目标仍聚焦于“形而下”的知识学习与考试技能层面，对“形而上”的人格、审美、道德教育等高阶目标却选择性忽视与虚化。

从具体的教育内容和形式来看，影子教育以名师自编校本教材及独家秘籍式的辅导资料为噱头，强调“考试干货”“考试宝典”“提分效率”，完全抽离与立德树人等价值理念不相干的德育目标。在应试目标导向下，聚焦于学科知识与做题能力，以育人为核心的高阶目标被漠视、阉割。教学、应试等固定化的机械重复，阻遏了德育的生发理路，扼杀了立德树人的主体性与内源性。学校公共教育体系中的升旗仪式、班级文化建设、班团建设、参观爱国主义教育基地、寻访时代最美者等德育意涵活动在影子教育之下往往被遮蔽。一项“为人”的事业，被“人为”地虚化和忽视。在此过程中，辅导教师、学生及家长的喜怒哀乐都维系在分数之上，德育含量稀薄，难以实现德育转向。加之立德树人难以量化与测评，充满了不确定性与疏离感，工具理性压倒价值理性，成为影子教育的宰制性力量。影子教育对学校立德树人教育任务的完成实现了功能替代和价值干扰，是对育人精神的隐匿与消解，是对立德树人这个教育根本任务的抽离与解构。任何淡化、虚化、异化育人功能的影子教育，都不符合教书育人的本质意义，也有悖于立德树人的育人逻辑，终究不是真正意义的教育活动。

（二）教育价值的市场化：失魂

目前，影子教育呈现规模化、产业化、市场化特征。“力图超越自己界限的一种无限制的和无止境的欲望”[3]是资本寻求无限增殖的最佳注解。影子教育虽以教育之名立世，但作为资本的重要投资领域，遵循着资本逻辑演绎的一般规律，追求无限增殖。资本逻辑与市场驱动为其行动底色，决定了其“盈利性”的原始冲动。在资本 KPI 的重压之下，“耗课率”“续课率”“扩科率”“成单率”“转介绍率”“流失率”“完课率”“课程满意度”等指标成为辅导教师头上的悬剑与心中的梦魇。资本逻辑之下，对超额利润的渴望与占有，会将学生补课的成绩（分数）作为考核员工（辅导教师）的最重要标尺，迫使辅导教师不断加大对学生肉体生活与精神生活的规制和支配。在资本的“招募”和驱使之下，辅导教师成为资本逐利的助手和工具，成为资本增殖的帮凶，加剧资本对立德树人的侵蚀与异化。

影子教育“将学习私事化，再以市场化的教育供给满足学习需求，这正是辅导机构获取更多商业利益的逻辑基础，而教育所负载的公共使命和伦理意涵则完全被掩盖”[4]。为了更加聚焦于应试，部分家境优渥的学生全托在培训机构，美其名曰安排“一对一”辅导的 VIP 教室，这在物理空间上就隔断了学生与学校教育中的社会交往关系，很难想象在逼仄狭小的补课空间里能教授出拥有深厚爱国主义情怀的伟大少年。资本逻辑在教育场域之下表现为资本力量对育人话语的宰制，立德树人任务终将被悬置。习近平总书记曾指出：“教育是塑造灵魂、塑造生命和塑造人的工作。”[5]没有灵魂的教师，教不出有灵魂的学生。被资本抽离的辅导教师，教出来的学生很容易成为干瘪的没有灵魂的躯壳。资本的增殖欲望是遮蔽育人逻辑的根源所在。教育的工具性被放大，教育的育人性被丢弃，难以实现国家和社会的育人需求。

（三）教育主体的客体化：失育

在影子教育场域，学生被视为“上帝”“顾客”，是辅导教师及辅导机构的“衣食父母”。辅导教师与学生是服务与被服务的关系，辅导机构要“为顾客服务”“围着学生转”。在育人逻辑之下，辅导教师与学生不是服务与被服务的关系，而是培养与被培养、塑造与被塑造的关系。影子教育披着古老的“因材施教”教育理念的外衣，强调个性化量身定制式辅导、VIP 独享名师亲授、一对一的点餐式教学。但受资本逻辑的宰制，有的辅导老师为了完成培训机构的 KPI 考核，不惜“以学生为本”迎合学生的不合理需求，对一些厌学或有不当行为的学生不敢理直气壮地提出严格要求，甚至在课堂上卖弄各种“花言巧语”来讨好学生。在这一过程中学生左右课堂需求，“因材施教”被异化，“教育的公共性被遮蔽，教化的意义被抛弃，‘以学生为中心’被掺入了‘以顾客为

上帝'的味道"[6]，辅导教师逐渐丧失了应有的育人主导地位。任何教育都"应当具有'育人'的意义向度，所谓'围着学生转'的目的只在于主导和建构'以育人为中心'的教育情境，并不是要放弃作为教育者的主导责任和功能而让学生放任自流"[7]。影子教育在资本逻辑的钳制之下，将"'工作对象'与'工作中心'混为一谈，引发将'以育人为中心'置换为'以学生为中心'的认知偏差和价值观错位"[8]，人为颠倒了教育方法手段与教育根本任务之间的逻辑关系，故意放松乃至放弃对教育对象提出应有的育人目标要求。

立德树人的育人逻辑被扭曲，辅导教师育人主体地位丧失，是资本异化影子教育典型表现。"市场逻辑和资本逻辑没有得到规训，就无法从根本上消除人的异化问题。"[9]影子教育下育人价值的窄化、异化，将导致教育育人生态环境的恶化。辅导教师从育人者转变成工具人，这种育人主体的客体化难以完成育人目标。影子教育的"个性化办学"转变成"随意化办学"。影子教育之下需要澄明"以学生为本"与"以育人为本"的根本区别，以纠正可能存在的育人歧途，防止立德树人根本任务在影子教育中的"自我放飞"。

（四）教师队伍的粗陋化：失职

资本逻辑之下，师生关系的各种想象已异化为商品买卖关系，辅导教师作为资本的增殖工具，其队伍的粗陋化趋向开始成为影子教育完成立德树人根本任务的隐忧，表现在无证上岗与无德上岗。

首先，无证上岗。目前，辅导机构教师的来源主要有：全职辅导机构教师、公立学校在职教师、在校大学生以及其他职业兼职辅导机构教师几大类。据有关调查显示，培训机构中"真"教师不足20%[10]。部分辅导教师流动大，从事教辅培训行业主要是为了赚取上课收入，对教师职业的认同感、归属感、荣誉感较弱。在资本增殖与教师增收的"共谋"之下，将"分数"基因植入学生日常，宣扬成绩至上，制造焦虑，侵蚀学生心灵，异化德育初心。其次，无德上岗。影子教育以市场化导向在体制之外寻求发展空间，思想环境较为宽松，外界的错误思潮极易渗透到影子教育内部。"与标准化、稳定、受到严格规范和密切监管、相对保守的学校教育相比，多元、善变、以市场为导向，且分工更细的影子教育往往更为粗放并敢于冒险。"[11]部分影子教育内的教师常以"自由教师"自诩，更有部分教师本身就是从体制内跳槽到影子教育，对体制嗤之以鼻。具体表现在以嘲弄体制、揭秘所谓"历史真相"、否定革命、歪曲历史、挖苦改革、丑化领袖、言必称西方如何如何等"吡必中国"为特征，以此在学生面前增强课堂新奇感、"吸睛度"与吸引力，美其名曰具有"批判精神"。"吡必中国"现象在影子教育的课堂上不在少数，如新东方某教师歪曲抗美援朝历史的错误言论就曾在网络上引起轩然大波[12]。这是由于更多的影子教育是以私人性的一对一形式开展教学，保证了课堂教学的私密性，同时也使类似"吡必中国"这种课堂乱象难以被发现与监督。商业资本的逐利性对"吸睛"的追求，在一定程度上放纵了"吡必中国"言论在影子教育内部的潜流。"批判精神"不能成为抹黑中国的遮羞布，影子教育尤其涉外影子教育机构决不能成为"吡必中国"的"租借地"，警惕其成为培养"第五纵队"的"势力范围"，让"慕洋犬""恨国党"们在影子教育无处遁形。青年学生正是价值观养成之时，思维活跃、思想波动大，须以社会主义核心价值观为指导进行德育教育，严防影子教育之下价值观乱象。

## 二、立德树人视域下影子教育的定位

在资本逻辑的宰制之下，影子教育选择性遗忘德育目标是导致失德失魂等的重要原因。"治理校外培训机构是要让校外培训回归其本身的定位、功能，真正作为学校教育的补充，满足受教育者的差异化选择。"[13]对影子教育的治理要放到立德树人的根本任务下去思考与贯彻，按照习近平总书记关于教育的重要论述为指导，正确定位影子教育，关注其在提供公共教育产品方面的可能贡献，为立德树人补德立魂。

（一）宏观层面：找寻立德树人的价值导向，做育人育德的推动者

1. 坚持教书与育人相统一。影子教育面临的重要问题是将教书与育人相分离。"一方面，教书必然育人是教育活动的客观规律。不管教师本人是否认可或意识到，教书都在起着育人的作用。另一方面，教书与育人有机结合是由教育本质和培养目标决定的。"[14]立德树人是教育的根本任务，其不仅要求学生的智力、能力的发展，还要求道德、价值观的成长与成熟，要发挥影子教育在道德养成、审美情趣培养等方面的特殊优势。

影子教育应主动接受立德树人这个高阶任务目标的指引与规训，“使校外教育培训回归育人正常轨道”[15]。目前，针对影子教育的治理，均未有针对影子教育与学校教育在德育方面的融合路径探索。影子教育作为教育体系的重要组成部分，应当主动发挥学校教育与影子教育各自的特长与优势，营造校内校外协同育人的育人生态，校正影子教育的育人缺位，遵循立德树人要求重新厘定影子教育中教书育人的方向。

2. 坚持资本逻辑与育人逻辑相统合。校外辅导教育在育人生态系统中占有重要的地位，需要调适校外辅导教育的市场性与立德树人的国家性、社会性。政府可利用有形之手进行德育资源投入的逆周期调节，规制资本的极限扩展，烫平资本的逐利性，并明确要求“学科类培训机构一律不得上市融资，严禁资本化运作”[16]，调适教育资源的公共性与影子教育的逐利性之间的张力。社会主义从制度层面超越了资本逻辑，克服了资本对教育的异化，以此保证教育的公共属性。比如，政府可以投入场地、资金扶持、税收减免、荣誉激励等引导校外辅导教育资源投入到爱国主义教育等德育发展上，增强立德树人的资源支撑，使遵从市场逻辑的校外辅导教育从“唯利是图”模式转向商业利益与爱国情怀兼容的“名利双收”模式，实现商业价值与社会价值的整合与兼顾。校外教育辅导机构要把育人放在首要位置，管控好“盈利性”冲动，避免有收益没收获，将德育的社会属性嵌入校外辅导教育所具有的私人属性中，最终实现商业价值与社会价值的统合。

（二）中观层面：构建立德树人的实践体系，做主流学校的补充者

1. 坚持校内与校外相结合。校外辅导机构作为学校教育的延伸与补充，多为一对一教学，具有很强的私人属性和私密特性，一定程度上满足了人们对个性化、多元化教育需求的追逐。学校体制内的德育体系已比较完备，但校外辅导机构没有与学校内德育形成教育的互动闭环。因此，要坚持校内教育与校外辅导教育相结合，错位发展，丰富德育的形式、内涵。校外辅导机构在音体美、书法舞蹈等方面具有个性化辅导教育优势，往往也是校内教育难以具备的。需要利用好校外辅导教育的个性化、实践性资源创新德育形式，开发德育课程，丰富德育内涵意蕴，回归育人初心，推动校内、校外协同发展，共同营造立德树人的教育生态。

2. 文化知识与兴趣特长相融合。影子教育模式多样、需求多元，是学校教育功能向外脱域的表现。基础教育校外辅导机构所辅导的课程主要分为知识文化类的学科课程与兴趣特长类的音体美类课程。前者着眼于应试，后者着力于个性化发展。文化类课程可以融入优秀传统文化元素，将传统历史文化创造性转化，开发相关课程，阻遏历史虚无主义的渗透，增强文化自信以及民族认同感、归属感。同时，充分挖掘音体美等课程中的德育元素，丰富德育的形式、内涵、载体，尤其通过校外活动的形式，增强学生对立德树人教育活动的实践参与，弥补课堂教育的不足。通过文化与特长相融合，搭建德育的新载体、新平台，将德育元素嵌入到校外辅导教育的各环节。

（三）微观层面：聚合立德树人的各方力量，做学生成长的促进者

1. 一元与多元相整合。国家主流意识形态建设要求一元主导，公共教育体系是贯彻国家意志的最重要力量。同质化的公共教育提供的一元化选择弱化了教育的丰富性，难以及时回应个人发展、时代要求及社会需求。影子教育提供了多元化的教育选择，提升了教育的“多彩”度，满足了个性化教育需求。全面贯彻党的教育方针，不仅要思考“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”，还要思考“谁来培养人”。习近平总书记曾指出：“办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任。”[17]在影子教育这一特殊场域，涉及辅导教育机构、家庭、政府、社会等各方参与力量。需要针对不同利益主体的诉求采取有针对性的治理策略，将各方共识纽结在育人旗帜之下探寻学校教育与影子教育整合发展的合理路径。落实立德树人的重要契合点是将学校显性德育与校外隐性德育相结合，在协同育人视域下凝聚各方力量，打造育人共同体。

2. 自律与他律相联合。校外辅导教育多在体制外寻求发展空间，与体制内的建制化教育体系天然地有离散性。立德树人根本任务的提出，从底层逻辑规制了影子教育的价值导向。校外辅导教育内的部分教师常以“自由教师”自居、以“嘲弄体制”为荣，在一定程度上与体制有抵触。立德树人不应有体制内外之别。一方面，需要校外辅导教育行业协会制定协会章程、规范行业行为、承担社会责任，做到自律自查。以立德树人为宗

旨，主动矫正游离在教师职业伦理边缘的“自由”行为，澄明批判精神与抹黑国家的边界，提升教师自身的职业素养，加强学科规范管理。由于校外辅导教育具有私人性，尤其要加强课堂内的教学秩序与课堂意识形态管理。另一方面，教育主管部门要完善校外辅导教育法规政策、健全校外辅导教育评估体系。需要将立德树人等德育指标作为核心观测点纳入校外辅导教育评估体系中，以此为抓手督促校外辅导教育做好育人工作，形成他律的环境与机制。

## 三、立德树人视域下影子教育的补位

影子教育治理的成效应该用立德树人这一根本标准去检视其缺位，检验其定位，探寻其补位。立德树人的价值导向要在影子教育场域中真正补位实施，需要在家庭、机构、行业、政府、社区多方共同努力下，构建五位一体的立德树人机制。

### （一）家庭：改变应试需求与目标的导引机制

受“剧场效应”的影响，家长热衷给孩子报辅导班主要是基于应试的压力和个性化教育需求。影子教育“向家长的呼喊其实是消费主义意识形态对个体的一种‘询唤’，个体在此被召唤为资本所期待的特定主体，成为在课外辅导投入方面不吝钱财的‘好家长’。此时个体之所以消费并非为欲望驱动，而是为了符合自己的身份，‘做到家长该做的事情’”[18]。表现为家长往往以“爱”之名来剥夺孩子的自主教育空间，以“别人家的孩子”为参照系来规制孩子的教育选择。教育以育人为根本，以促进人的全面发展为旨归，孩子绝不是家长来实现自身愿望的工具。对学生的评价要基于德智体美劳各方面的指标进行多元综合评价，家长和学生的压力和注意力会从应试这个单一维度向综合发展的多维伸展，舒缓应试压力与焦虑。

家长不要迷信教育符号的溢价，要清醒认识教育符号给学生成长带来的困境与局限。从教育工具论出发，容易“忽视和遮蔽了对教育本体价值的追求，陷入对符号、资本和地位及权力的追逐之中。在这样的符号‘暴力’下，培养的只是一些顺从的、没有自己思想的附庸者”[19]。对“学霸”“状元”等教育符号的一味追逐，是对人的自由而全面发展的戕害，过分推崇最终也将被工具化。“知识如果缺少了道德的约束，其工具价值就会过度膨胀，造成对受教育者人性的扭曲。如果只注重提高学生的科学文化素质，忽视了思想道德素质的提升，他们就不能很好地承担社会主义现代化建设事业的重任。”[20]站在人的自由而全面发展的角度，家长要改变只重视知识教育，忽视道德教育的偏狭观念，将学生视为一个个有血有肉有灵、有思维有情感有梦想的生命主体。未来世界的竞争是学生综合素质的竞争，需要智商、情商、爱商、逆商等综合素质的培养，不能挂一漏万。家长要转变传统的教育观念，弱化应试倾向，坚持以德为先，充分利用影子教育形式多样、内容丰富、实践参与等灵活性特点，着重提升学生的综合素质，增强学生的个性发展、德性完善，丰富孩子生活世界，回归育人本位。

### （二）机构：建立审查与考核的淘汰机制

教育部印发的《中小学教师违反职业道德行为处理办法（2018 年修订）》规定：“中小学教师是指普通中小学、中等职业学校（含技工学校）、特殊教育机构、少年宫以及地方教研室、电化教育等机构的教师。”[21]排除万难互校外辅导机构教师并不在列，这给校外辅导机构教师的管理带来了一定的政策空白与执行真空。校外辅导教育是教育的重要组成部分，校外辅导教师是教育的重要育人力量，必须澄明校外辅导教师的职业定位与职业要求，加强对校外辅导教育的资格审查。

加强师德师风建设，校外辅导教师及校外辅导机构均不能成为法外之地，对校外辅导机构教师师德师风也要一票否决。针对校外辅导教师在课堂上出现的“吡必中国”“嘲弄体制”等“自由”言论，影子教育机构需要积极提升教师的职业素养，坚守职业伦理边界，主动审查、考核、淘汰资质不达标、理想信念缺失的辅导教师。加强课堂管理、严明课堂纪律，严守课堂教学意识形态安全底线和红线。校外辅导机构所具有的一对一教育的私人性与私密性，不应该成为校外辅导机构思想自由放飞的隐秘之地。立德树人教育不同于具体的学科教学，讲求“春风化雨”，全面深化新时代教师队伍建设改革，对辅导教师整合智育与德育的复合能力提出了新的要求，从理论上探索、揭示和剖析辅导机构的育人规律，必须使广大校外辅导教师自觉掌握和灵活运用这些规律。

### （三）政府：健全评价与监督的校正机制

校外培训机构的治理经历了从最初的野蛮生长到规制引导的迭代升级。目前，对影子教育的治理，政策工具的选择与使用仍然要坚持规制与

引导并重。以规制力来消化存量，以引导力来改善增量，分别代表这两种治理路径的目标取向。

1. 提升引导力，以完善评价来促发展。“坚持立德树人，牢记为党育人、为国育才使命，充分发挥教育评价的指挥棒作用，引导确立科学的育人目标，确保教育正确发展方向。”[22]要建立校外辅导机构教师专业水平认证及评价体系。在校外辅导机构建立一整套与公共教育体系平行的专业职称认证与评价体系、教师专业发展平台，为校外辅导教师提供专业认证、科学评价与发展空间。政策制定者要立足多元主体的价值选择，调适好工具理性与价值理性的张力，将立德树人作为核心观测点嵌入到影子教育的评价体系中，以认证与评价体系为抓手，规范辅导机构及辅导教师的教学行为与育人行为。同时，将培训机构的师德师风建设纳入培训体系，加大对校外辅导机构教师质量的培训与覆盖面，制度化管理、规范化发展，引导教育培训行业回归育人轨道，激发其育人使命感。“只有制定符合此类培训主体特性的管理政策，使其培训行为公开化、透明化、规范化、专业化，才能实现培训市场整体的长效治理。”[23]

2. 增强规制力，以加强监管来构建体系。以立德树人为统领，统筹规划校外教育体系与公共教育体系，打通二者的藩篱，构建二者相互促进发展的立交桥。受“剧场效应”与“资本逻辑”影响，迫使家长、学生、学校、机构、政府等各方都卷入影子教育场域。要以强监管为工具手段来规制“资本逻辑”与钳制“剧场效应”。首先，严控资本入局教育行业，警惕加剧校外辅导教育市场的乱象与焦虑升级。在这一特殊场域，政府要充分扮演好“剧场管理员”角色，用好监管利剑斩断资本无序扩张的魔爪。政府需界定好校外辅导教育与公共教育体系各自的施展空间，发挥好各自优长，合理调控公共教育体系与校外辅导教育的竞争边界与竞争类型。学科类培训逐渐回归学校，坚持公共属性；兴趣特长教育让校外辅导机构发挥施展的空间，保证个性化发展，让市场自由配置、人们自由选择，丰富对美好教育的内涵意蕴。“双减”政策中最为家长乐道的是“提升学校课后服务水平，满足学生多样化需求”，将学生时间留在学校，强化对公共教育体系的支持服务，减少公共教育体系让渡竞争的空间，以此压缩影子教育的活动空间，从物理层面减少学生参与校外辅导的时间量，也即减少学生进“剧场”的概率与频率，缓解“剧场”内的焦虑。其次，对不同类型的影子教育采取不同且具有针对性的治理政策。对校外辅导教育分类监管、分类设置标准进行评估与管理，满足不同学生的多样化、个性化教育需求，明确监管标准，并向全社会公示，方便学生、家长等全社会力量进行监督。同时，还要建立立德树人的激励管理机制。政府需要在税收、荣誉激励、教育场地等方面予以育人奖励支持与投入，遏制影子教育的“盈利性”冲动，进而提升影子教育对国家教育政策执行的有效性。

（四）行业：完善自律与自治的净化机制

影子教育机构数量众多，集中度低，隐秘性强，政府直接监管难度大，治理成本高。众多关键信息如招生渠道、收费标准、授课讲义、教师资格等涉及影子教育自身的商业秘密难以有效掌握，尤其以“个人工作室”形式而存在的影子教育小、散、乱，隐藏在居民小区之中，难以有效监管。因此，需要支持影子教育自律自治，降低治理难度。支持辅导教师形成自律联盟，形成集体价值认同，增强自我规约意识。鼓励影子教育机构成立行业协会并加入《中小学生校外培训机构自律公约》，制定行业协会的章程、行业准入标准和认证制度，推动全行业自纠自查、自律自治，净化行业环境，以期实现良币驱逐劣币的正向淘汰，增强育人公信力。通过行业协会的自律自治机制，一方面方便与影子机构及辅导教师表达诉求、凝聚组织力量，减少发展的盲目性；另一方面方便监管部门与其对话沟通、规范引导，通过合作管理，降低教育治理成本。厘清行业协会的责任与分工，加强全行业以育人为导向的自治力建设，引导影子教育各方有序竞争、规范发展。同时，需要厘定行业准入的负面清单，主动提升自净力，创造良好的校外辅导教育育人生态，共同维护影子教育市场健康、向上发展，为建设“美好教育”添砖加瓦。

（五）社区：营造公共教育空间的涵化机制

社区是众多辅导教师“小微工作室”的隐匿点与根据地，也是其教育服务半径，更是处在熟人圈半径内。“小微工作室”没有强大的广告资源用以招生，大多靠的是熟人介绍，社区熟人圈的口碑对“小微工作室”的生存至关重要。“社区不仅仅是区域生活的共同群体还是孩子的第二课堂和实践基地。”[24]“小微工作室”很重视与社区之间

的良性互动。据调查，部分教师“小微工作室”常组织一些亲子活动和教育活动来增强吸引力，涵盖各类各个年级段和各类活动课程，已然成为社区育人体系的重要组成部分。转换视角，将“小微工作室”及其所在社区看做是育人的公共空间参与力量，丰富了立德树人的维度。“从认知规律角度看，城市公共空间蕴含着思想政治教育的‘涌迫力量’，是思想政治教育一种新的教育‘言语’形式，是‘在场’的言说和‘不在场’的教化”[25]，社区里的城市雕塑、宣传画、围墙标语等都是“在场”的无声育人和“不在场”的隐性涵化。社区公共空间是一种观念的物质形态化，能够将枯燥的德育内容解码为艺术形式、编码为独特的空间符号，形成人们易于认知、乐于接纳的涵化力量。敞开的城市空间形态和价值表征让立德树人得以渗入、涵化，纾解了公共教育场域内的德育资源匮乏。借助开发利用“在场”的物质实体，每位身居其中的学生会被空间场域的教育内容和特殊氛围所影响、所感染、所捕获，进而内化为统一认识和共同规约。

## 四、结语

影子教育偏离立德树人的轨道便会失去“灵魂”，难免会陷入价值冲突与被反噬。影子教育已然成为教育体系的重要组成部分，不能仅仅将其视为“学校教育的补充”，需要发挥其多样性、个性化优势，探索影子教育对立德树人创新的可能路径，构建育人闭环。对其治理要因势利导，构建校外培训教育的良好生态，既要保护其教育生态多样性的一面，又要统合“资本逻辑”与“育人逻辑”，规制其“盈利性”冲动，引导其回归育人初心，促成影子教育与学校教育、家庭教育、社区教育等多维良性互动，以推动教育生态的可持续发展。


**参考文献：**

[1]国务院. 国务院办公厅关于规范校外培训机构发展的意见（国办发[2018]80号）[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-08/22/content_5315668.htm,2018-08.

[2]祁占勇,李清煜,王书琴. 21世纪以来我国校外培训机构治理政策的演进历程与理性选择[J]. 中国教育学刊,2019(06):37-43.

[3]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第30卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:297.

[4][6][18]王文智,胡珊珊. 校外辅导机构广告的批评性话语分析[J]. 教育发展研究,2020(18):62-69,82.

[5][15][17]本书编写组. 习近平总书记教育重要论述讲义[M]. 北京:高等教育出版社,2020:50;167;85.

[7][8]钱广荣. “以学生为本”还是“以育人为本”——澄明新时代高校思想政治教育的学理基础[J]. 思想理论教育导刊,2019(02):122-126.

[9]潘希武. 教育首要问题和根本任务的新时代内涵[J]. 教育学术月刊,2019(06):11-16,76.

[10]中国教育学会. 中国教育学会发布调查报告显示2016年我国中小学课外辅导“吸金”超八千亿[J]. 教育发展研究,2017(04):63.

[11]张薇,马克·贝磊,姜文峰. 影子教育比较研究的历史回顾与未来展望[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2020(11):21-38.

[12]环球时报记者. 教师课堂大肆宣扬历史虚无主义,新东方深夜道歉[N]. 环球时报,2020-07-16.

[13]熊丙奇. 从严监管下的校外教育培训行业发展分析[J]. 上海教育评估研究,2021(03):26-29.

[14][20]韩振峰,陈臣. 多维视角下教书育人规律初探[J]. 思想教育研究,2018(06):18-22.

[16]中共中央办公厅,国务院办公厅. 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.

[19]卢盈. 现代教育的“符号崇拜”[J]. 高教发展与评估,2016(03):65-72,103-104.

[21]教育部. 教育部关于印发《中小学教师违反职业道德行为处理办法(2018年修订)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201811/t20181115_354924.html,2018-11.

[22]中共中央,国务院. 中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html,2020-10.

[23]张薇. 中国校外培训规范治理:统一的政策,多样的回应[J]. 全球教育展望,2020(02):62-82.

[24]朱永新. 家校同成长,“孤岛”变“环岛”[N]. 中国教育报2017-06-01(09).

[25]展伟. 城市公共空间在思想政治教育中的教化作用[J]. 河海大学学报(哲学社会科学版),2016(02):33-36,89.


（责任编辑：王岚）

# The Missing, Orientation and Supplement of Shadow Education in the Perspective of Strengthen Moral Education and Cultivate People

PAN Zhongxiang
(*Zhejiang University of Science and Technology*, *Hangzhou*, *Zhejiang* 310023, *China*)

**Abstract**: As a "supplement to school education", shadow education has developed into an important part of the education system. The "capital logic" of shadow education contradicts the "education logic" of strengthen moral education and cultivate people, and is regarded as a hindrance to Lide education, a booster of exam-oriented education, an evader of education reform, and a restrictor of students' growth. It is necessary to deeply analyze the absence of shadow education under the fundamental task of strengthen moral education and cultivate people, and accurately position the advantages and possible contributions of shadow education in the education ecosystem. Open up the "education logic" in the shadow education dead end. Therefrom this paper proposes possible ways for stakeholders in shadow education fields such as families, institutions, governments, industries, and communities to participate in the study of shadow education governance, to supplement the single dimension of the original study of shadow education governance, and to extend the coverage of strengthen moral education and cultivate people, in order to provide a new perspective for shadow education research, promote the completion of the task of strengthen moral education and cultivate people.

**Key words**: shadow education; strengthen moral education and cultivate people; capital logic; educational logic

---

(上接第 15 页)

# The Meaning, Principles and Construction of the "Combination of General and Major Education" Model for Undergraduate Talent Cultivation in China

YANG Tianping[1], XUE Changfeng[2]
(1 *Zhejiang Normal University*, *Jinhua*, *Zhejiang* 321004, *China*;
2 *Zhejiang University of Water Resources and Electric Power*, *Hangzhou*, *Zhejiang* 310018, *China*)

**Abstract**: From the emergence of undergraduate specialized education in the late Qing Dynasty to the rise of major categories talent cultivation models in the 21st Century, the "combination of general and major education" has undergone a historical evolution of ebb and flow, mutual integration, and coordinated reform, forming a new meaning. In today's era, the essence of the "combination of general education and major education" is the coevolution of general education and major education, which not only transforms general education and reforms major education, but also develops various kinds of informal extracurricular education, and follows the principles of consistency, integration, difference, free choice, and limitation. In different levels of undergraduate education, the degree of integration between general education and major education should vary. Based on the basic element indicators such as the concept and goal of talent training, major settings, curriculum system, education and teaching organization and teaching methods, education and teaching management institutions and teaching management systems, and evaluation method, we should respectively build the undergraduate talent cultivation model of systematic combination of general education and major education, partial combination of general education and major education, fragmentary combination of general education and major education in research university, teaching-research university and teaching university.

**Key words**: talent cultivation mode; combination of general and major education; research university; teaching and research university; teaching university

# 大学育人与灵性教育

麻海燕
（黑龙江大学，黑龙江 哈尔滨 150080）

[摘 要]灵性的本意是指人的聪明智慧。一个有灵性的人不仅会具有灵活变通的能力和较好的创造力，而且对自己人生的意义和使命会有清醒的意识，并努力去实现。因此灵性教育是一个“转识成智”、促进大学生能力成长的过程，同时也是一个促进大学生生命觉醒、实现“精神成人”的过程。灵性教育是高等教育“以人为本”的必然要求，应该成为大学育人的基本价值取向——大学是提升人的灵性的最佳场所。

[关键词]灵性；灵性教育；转识成智；生命觉醒；精神成人
[中图分类号]G640 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0024 - 06
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 004

## 一、灵性和灵性教育的含义

### (一)灵性不仅仅是聪明有智慧

现代汉语词典对“灵性”的解释是“人具有的智慧、聪明才智或对事物的感受和理解能力”[1]。从这个解释来看，“灵性”可以理解为人的一种智慧状态或力量，体现为人的智力的复杂性和人的灵活变通能力。它是人们掌握技能和进行知识创新的智慧之源。

一个人有灵性，既聪明又有智慧，不仅会使他具有灵活变通的能力和较好的创造力，而且更重要的是在这种聪明和智慧的作用下能对自己人生的意义和使命有清醒的意识，产生积极向上的人生价值观和远大的人生理想与目标。同时，能够最大限度地发挥出自身的潜能，不断超越自我，实现人生理想和目标。这时的灵性“作为一种更高层次的‘精神性’，它隐喻的是一种无限上升之路和对终极关怀的追求，力图表明的是人性的内在发展存在着不可预知的无限可能”[2]，使人总是试图通过自我努力实现自身存在的价值。在这种灵性的作用下，人们每时每刻都在叩问着生活的意义，思考着自身人生的使命，产生对个人事业的信念和生命意义的渴求。“人的一生可能燃烧也可能腐朽”，有积极的人生信念和价值观才能引导和激励其用聪明和智慧去实现自身的价值和意义，为实现人生目的而不断创新创造[3]。

一个人要想在事业上取得成就，不仅需要“聪明”“智慧”这样的灵性，而且还要有对自身人生意义的正确领悟和灵性把握。人们正是依靠这种灵性来引导自身朝着美好攀登的，它是一个人奋斗的源动力，是其创造力的内在源泉。一个人努力进取的意识不是来自他对自身以往的经历的总结或者对他人经验的学习，而是来自其自身内在良好的灵性素养。成就需求是有灵性素养者和一般人的最显著区别。马斯洛在其需求理论中也强调了自我超越的需求，从而修正了他的著名的

[收稿日期]2024 - 04 - 22
[基金项目]贵州省理论创新联合课题“大学灵性教育研究”(项目编号：GZLCLH - 2019 - 140)。
[作者简介]麻海燕(1997 - )，女，贵州松桃人，黑龙江大学哲学学院博士生；主要研究方向：教育哲学。

需求层次论，在原来的顶层“自我实现的需求”之上增加了“超越性需求”，并将之界定为“灵性需求”[4]。没有灵性需求的人是无法进行创新创造的，正如罗素所说，“唯有具备超越性诉求的生活，才能真正激发我们内在持续的热情，唯有带着神圣色彩的生活，才能让我们真正领略到生活的意义”[5]。

因此，一个人在人生意义上灵性觉悟的不同会导致他的努力程度以及最终命运的不同。这是因为对自身人生意义和使命具有高度灵性觉悟的人总是有强烈的自觉意识，当面对各种困难和考验时，他们具有强大的信心和信念支撑，从而具有较强的抗压能力和对挫折的承受能力，能够克服任何困难，渡过任何难关，最终向着自己的梦想前进。正如尼采所说的，“知道‘为何’活着的人几乎能够忍受任何‘如何’”。奥地利心理学家维克多·弗兰克也说过，“人对意义的追求是他生命的首要动力，人具有为自己的理想和价值而活的能力，并愿意为实现理想和价值而牺牲自己的生命”[6]。

总之，灵性不仅体现为一个人有“大智慧”，具有较好的解决问题的能力和创新创造能力，而且还体现在在这种“大智慧”的作用下对人生价值和使命有较高追求的“大人生”意识。灵性不仅使人勇于创新创造，而且能使人不断超越自我，实现生命价值的最大化，是成功之源。

（二）灵性教育不仅是唤醒智慧而且要唤醒灵魂

开展灵性教育首先是要求通过教育使人产生智慧，从而能够运用知识进行创新创造。它要使学生从机械学习转变成灵性学习，要求改变过去对学生实行知识灌输、忽视学生的独立思考和思维训练、使学生的个性和灵性受到束缚和压抑的教育方式，鼓励学生独立思考，启迪和唤醒学生的智慧，通过学习将知识转化成自身的内在力量，提高自己的实践能力水平。总之，教育就是要开启和激扬人的灵性，点亮人的智慧光芒，造就充满灵性、全面发展的人[7]。教育的根本任务是科学地探察深藏在每个学生内在心灵中的各种潜能，让学生的潜能能够不断获得提升和完善[8]。因此，强调发展人的灵性是教育的本真价值选择，关注人自身的发展是教育的本体，唤醒人的内在力量是教育的本真和根本任务[9]，“提升人的灵性是教育的本体性功能，满足政治经济需要是教育的派生功能”[10]。

但是，灵性教育不仅要唤醒学生的智慧、提升其力量，同时也要关注学生的精神世界和内在发展需求，帮助其寻找人生意义，使之实现精神成人。也就是说，使他们自觉探究生命的意义，努力探索自身存在的价值，并树立起自身的价值信仰和人生愿景，能尽力去发挥自身的潜能以实现这个目标和愿景。事实上，很多时候影响大学生发展和成就的最大问题是没有形成自身有效的价值观体系和人生承诺。高水平的专业知识和技能还需要相应的思想境界和价值观的引领才能产生作用。正如法国哲学家蒙田所说的，“没有心灵去支使，知识又有何用途?”[11]只有使大学生形成关注个人精神追求和自我价值等方面的意识，才能使其借助于自身的知识和能力来成就自我。因此，对于知识的教授和专业技能的提升而言，对他们进行价值取向的引导和理想信念的塑造是更重要的。知识也好，技能也罢，“它们都只是灵性的工具而已，只有灵性才是最后的总设计者，是灵性引导着感性朝向美好而攀登，也是灵性引导着理性朝向伟大而奋进”[12]。

我们非常有必要通过灵性教育去促进大学生的生命觉醒，使他们对生命意义、人生价值等自身的根本问题进行深入的思考，认识到自身的生命蕴涵着巨大潜力和无限可能，从而使他们能主动规划自己人生的梦想，并努力实现梦想。总之，灵性教育应该是引导当代大学生将来成为什么样的人的教育，是对大学生的精神塑造，是一种灵魂教育。

## 二、灵性教育是大学育人的必然价值追求

（一）灵性教育是大学培养创新人才的必然要求

社会进步主要依靠变革和创新，而实现变革和创新的前提是拥有创新能力和创新意识的智慧型人才，因此培养创新型人才已成为当前经济社会发展的必要条件，这一任务高等教育责无旁贷。当前我国实施的“双一流”建设中，一个最重要的任务就是“培养拔尖创新人才”，要“加强创新创业教育，大力推进个性化培养，全面提升大学生的综合素质、国际视野、科学精神和创业意识、创造能力”[13]。因此，培养大学生的创新精神和创新能力是新时期高校人才培养的根本任务，高校肩负着为国家培养创新人才的重要使命[14]。

人的创新精神和创新能力来自灵性，只有富有灵性、善于思考的人才敢于创新、勤于超越。创新人才的培养需要一种提升人的灵性的教育。“为什么今天我们的学校总是培养不出杰出人才?”钱学森之问反映的是今天的高等教育已经变成了训练学生被动接受知识的过程，学生缺少主体性，失去了灵性，难以形成创新能力。事实上，一个人的创新能力的形成并不是仅仅依靠专业知识就可以完成的，知识的积累并不能实现创新，知识为本的教育理念并不适合于创新人才的培养。在一个人的创新能力体系中，除了需要有知识、技能等显性因素外，还包括人的性格动机、思维方式、理想信念、价值观等隐性因素。这些因素往往是起主导和决定作用的。正如关于人才素质的“冰山模型”理论所提出的那样，一个人的素质结构就好像一座漂浮在海面上的冰山，其中知识和技能部分就相当于冰山显现于水面之上的那部分，水面之下隐藏起来的那部分是个人的价值观、个性特征、精神信仰等因素。这部分是难以观察的，但却是一个人的创新能力中最核心的部分。笔者所强调的灵性教育正是基于这些隐性因素来提升人的能力的。

（二）灵性教育是实现大学立德树人根本任务的必然要求

立德树人的新思想新要求指出了教育的首要任务是“育德”，人才培养的根本在于“立德”，强调了大学生德育的重要——“为学”先要学会“做人”。教育不仅仅是知识和专业技能获得意义上的才能增长，更是人的精神境界升华意义上的“学以成人”。大学教育要加强对大学生德性的培养，完善其道德和人格修养。要在知与行的展开过程中成就和完善“人”的自身，以达到学以成人之目标[15]。我国当代哲学家冯契说过，学习不仅要“化理论为方法”，而且还要“化理论为德性”[16]。知识的学习不仅是成就一种技艺，更多的是成就全面发展的人格，注重的是对人的道德情感、行为方式、价值取向的教化，注重的是个人对国家和社会的奉献，是以促进人的存在为己任的[17]。“如果一个人对人类的存亡一点都不关注，对国家和民族赋予的历史责任和未来担当一点都没有感觉，对崇高的价值体系没有一点执着的追求，这样的人在思想和价值多元化的时代，必定会迷失自我。”[18]

灵性教育使大学生树立起自身的价值信仰和人生愿景，在头脑中包含着为他人为社会的“大格局”。通过学习获得的知识和智慧不是实现个人利益的“小聪明”“小工具”，而是将其化成人生价值和人生意义上的广阔胸怀，从而能够担当起更大的社会责任。正如冯友兰所说，“这种智慧是使人能够成为‘人’，而不是成为某种人”。也正是在这种智慧的引导下，大学生从修身开始，并逐步实现齐家、治国，以至于最后达到化成天下的境界。灵性教育不仅从思想上提升大学生的道德境界，而且在实践上使他们能够在正确的精神动因引领下践行道德。灵性不足才是导致大学生道德水平下降的原因。以前的学者多在社会关系层面对道德加以研究说明，但事实上道德在社会上的外在表现并不是它的全部。道德应该是由两部分构成的，一是内在的灵性品格，二是外在的各种道德行为规范，外在的道德行为是由内在的灵性品质衍生出来的[19]。

（三）灵性教育是坚持教育“以人为本”促进大学生个体价值实现的必然要求

新时代强调要坚持“以人民为中心”发展教育，要注重“以人为本”，“要努力让每个人都有人生出彩的机会”。而灵性教育是实现教育以人为本、促进每个人的价值实现的必然要求。人的心灵总是处于对意义和价值的渴求之中，追求意义是每一个生命个体活着的动力与出发点，是一种基本的精神需要。发挥自身的潜能、实现自身的价值是人的最高的心理需要。因此，教育“以人为本”的本质就是要促进人的自我实现，即个人能够达到的最高层次的发展[20]。落实教育“以人为本”就是要以人的自我实现为目标，通过唤醒学生的自我发展意识，帮助学生树立起内心的自我价值目标，并激励他们去实现这个价值目标。而灵性教育正是要求学生对自己人生的意义有清醒的意识，着眼于自身生命意义和价值的实现，因此它是教育“以人为本”的本质体现。

传统的高等教育使大学生沦为了学习的机器，其个人的内在价值无法得到实现。而灵性教育的理念在于以大学生的自我实现为根本目的，引导他们发挥自身的潜能，使他们能实现自身的最大发展。这正是教育“以人为本”的真正内涵。一方面，灵性教育要摆脱过去大学生的个性和灵性受到束缚和压抑的状况，唤醒他们的内在潜能，促进他们能力的成长。从这个方面来讲，灵性教育促进大学生能力成长，体现了教育“以人为本”的

目的和要求。另一方面，开展灵性教育更重要的是要启发大学生的人生觉悟，唤醒他们的灵魂，促使其实现自我价值。而这正是教育“以人为本”的本质所在。总之，灵性教育很好地体现了教育实现人的价值这一“以人为本”的本质要求，是对教育“以人为本”的最好阐释。我国著名教育家张楚廷先生曾说过，高等教育的诞生与发展应该是以人为本的，教育起源于人这种特殊生命的活力，高等教育是这种活力的进一步腾升和上扬[21]。

## 三、灵性教育的实践方式

### （一）打破“知识为本”的传统教育模式

长期以来在高等教育中推行的是“知识为本”的教育理念，教育的价值取向是知识就是财富、知识就是成就。正如古人用“汗牛充栋”“学富五车”来形容一个人的知识与社会地位一样，知识多就代表了个人能力强、社会成就和地位高。近代的英国思想家培根也曾说过“知识就是力量”，这句话影响了一代又一代人的思想，成为无数求学之人追求成功的信条。正是在这种“知识为本”的教育价值观引导下，大学教育的目标仅仅是为了使学生获取专业知识，大学生的学习变成了一个纯粹机械地接受知识的过程。在这种教育模式下，大学生严重缺乏独立的思考能力，知识死板化、思维教条化。他们的灵性已经变得愚钝和暗淡了，不能把对知识的学习转化成自身的创新能力，沦为了“知识工具”。正如尼采曾说过的，“所有高等教育的工作是什么呢？就是把一个人变成机器”[22]。可以说，正是这种过度的专业知识教育扼杀了大学生的灵性，严重阻碍了他们的身心发展和潜能的发挥。

事实上，强制和被动学习模式下所倡导的“知识就是力量”的理念是错误的。知识本身是死的，要将它转变成力量还需要一种有效的转换过程，需要通过灵性的思考变成自身的智慧，需要在实践中正确地加以应用，进而变成一种指导、改变生活的能力。正如俄国著名现实主义作家安东·契诃夫所说的，“知识是没有价值的，除非你把它付诸实践”[23]。如果知识不能有效地应用于实践，那它反而会成为人的思想包袱或精神负担。尤其在当前大数据和信息技术迅猛发展的背景下，知识的淘汰非常快，有些知识其实早已成了“垃圾”，是无法转换成力量的。可见，教育不应该仅仅是让人们获取更多的知识，而是要努力去启迪和唤醒人们的智慧；不是通过灌输和储存知识来获得机械的力量，而是通过培养和形成智慧来实现创新和进步[24]。

### （二）在灵性学习中实现“转识成智”

大学教育要改变过去对大学生实行知识灌输的教育方式，引导大学生在学习过程中充分发挥自己的个性和灵性，注重培养他们的独立思考能力和创新思维，培养有智慧的人；要从过去的机械学习方式转变到灵性学习方式上来，变“知识为本”为“转识成智”，注重对大学生潜能的开发和创造力的培养，使他们通过学习将知识转换成自身的内在力量。正如我国当代哲学家冯契在其《智慧》一文中所指出的，教育要“转识成智”，即要通过学习将知识转变成智慧，促进自身的能力成长。他认为认识过程有两次飞跃：一是从无知到有知的飞跃，二是从知识到智慧的飞跃[25]。在这两个过程中，第二步是关键，没有这一步，再多的知识也只是量的堆积而不会有质的变化。而要实现这一步，需要依靠灵性，没有灵性的学习是被动的、机械的，只会将知识变成自身的包袱。

大学生如何才能通过灵性的学习实现“转识成智”呢？首先，要充分保证大学生在学习过程中的主体地位，充分调动他们的主动性和能动性。任何事物的发展过程中，内因总是起主要作用的、是事物变化发展的源泉和动力，而外因则要通过内因才能起作用。学习也不例外。大学生只有在充分的主体状态下才不会迷信于书本和权威，才能够独立思考，敢于批判质疑，勇于提出自己的看法。主体意识的觉醒是实现人的自由自主发展的前提，是一种更高层次的发展行为[26]。主体意识状况直接决定主体的学习方式，是“要我学”还是“我要学”、是机械被动学还是灵活主动学，也直接决定了灵性教育能否实现。其次，要求学生有较高的悟性。智慧的形成光靠知识的积累是不够的。学习是一个思考领悟的过程，要运用自身的思维对知识进行反思，将它与实际相结合，使之有益于实践。但是我国传统的教育习惯是重视大量的训练，提倡勤学苦练。实际上，如果没有领悟核心要素，再多的训练和学习的作用也是微乎其微的。爱迪生有一句经典名言，“天才是百分之一的灵感加上百分之九十九的汗水”，但实际上他说这句话时后面还有一句，“但那百分之一的灵感是最重要的，甚至比那百分之九十九的

汗水都重要”(后半句话在20世纪70年代末于国内发表时被删掉了，从而变成了一句被广泛误传的名言)。没有悟性的学习是没有灵魂的，光读书不思考的人掌握的知识是没有价值的，是不能转化为力量的。

(三)通过价值信念的引导实现“精神成人”

灵性教育不仅重视大学生的能力成长，而且关注大学生的“精神成人”——通过人生信仰和价值信念的教育和引导，使大学生在人生意义上具有高度的灵性觉悟，建立起自己的人生信仰和价值信念，并在这种信念的引导下努力实现自身的人生价值和意义。

首先是通过思政课来引导大学生树立正确的人生观。理想信念教育似乎是一个老生常谈的话题，但在灵性教育的视角下，它的内涵就变得更加丰富，其意义和作用也变得具体而不那么抽象了。从灵性教育的角度而言，理想信念教育是促进大学生精神成人的必要手段。通过在思政课上对大学生进行理想信念教育，可以加深他们对今后自身发展的思考，促使其建立起自身的人生观和价值观，坚定自身的发展信念，从而在理想和人生愿景的激励下去努力创造，实现自我价值。对于刚步入事业的大学毕业生而言，对自己人生价值和意义的追求是他们奋斗和努力的基本动力。如果在这一关键时期没有理想和意义的支撑，将很容易陷入迷茫和困惑之中，从而错失大好的青春时光，甚至于一事无成。因此，在这一时期要重视对他们进行理想信念教育，提升他们在人生意义认识上的灵性觉悟，使之有清醒的认识和担当。当然，在引导大学生树立理想信念和确定人生目标的过程中，要引导其将自我价值的实现与社会发展结合起来，在实现社会价值的过程中提升自我价值，实现个人对国家和民族的价值皈依。

其次是引导大学生多读人文经典，提升其灵性觉悟力。人文经典是指在思想、文学或学术方面产生了重大影响、赢得了后人的尊重与推崇的典范作品。它是先贤前哲对人类根本问题进行思考的结晶，饱含着人类的智慧和思想精华，能改变人的内在心灵和气质，形成不同于世俗的价值观，激发人们去追求内在的德性之善，激励和鼓舞着人们的斗志，促使人们追求美好生活，不断超越自我，使人们的灵魂变得更加高贵。因此，经典阅读是“人生品级得以攀升的缆绳”[27]。大学生在阅读经典过程中，以跨越时空的方式聆听智者的谆谆教诲，感受先贤智慧的光芒，从中汲取人生智慧，获得关于人生价值和意义的超常视角，从而为他们的生命灵性提供滋养，并变成指导人生的大智慧和航标，进而从内心世界上增强精神自觉，更加明确自己人生的目的和意义，成为一个有作为的人。这种生命灵性的长期滋养使大学生能感悟到生命价值在于追求卓越，不断超越自我。

再次是通过“大师精神”来提升大学生的灵性觉悟层次。“大学者，非有大楼之谓也，乃有大师之谓也”，每一所大学都有自己的大师。虽然不同类型大学中大师的层次不同，如从一般教学型大学中的著名教授到国内一流研究型大学中的院士等，但无论什么大学，大师都是其最宝贵的财富。大师是大学存在的灵魂。大师在大学中的作用不仅要体现在学术引领上，更要体现在教化育人方面。大师对大学生成长的影响和作用是巨大的。大师不仅通过授课和教学活动将人类的先进文化成果传授给大学生，培养造就现代人才，还通过他们的智慧和人格魅力影响学生，塑造学生的灵魂。他们的学术精神影响着大学生的科学态度，他们的品德修行感染着大学生的道德言行，他们的成就和成功经历引导着大学生的人生价值观逐步走向清晰化，激励着他们努力向上。大师不仅学识渊博，在一个或几个领域中钻研精深，有重大或突出的学术成就，而且他们在为人处世方面通常也是德高望重，具有较高的道德境界和强烈的社会责任感。“大师所确立的不仅是一种知识的高度，更是一种道德的高度，大师的魅力在于建构于学识基础上的精神修养。”[28]他们不仅具有追求真理的求实精神和锲而不舍的治学精神，同时在长期的研究生涯中养成了不唯名利、潜心求索的高贵品质，奉行“一分耕耘一分收获，容不得半点儿虚假和投机取巧”的职业精神。同时，大师之所以能成为大师，并非一日之功，他们阅历丰富，经历了无数次的坎坷，有过痛苦的选择，有过失败后的挫折和无奈，也有过许多世俗和名利的干扰。正是因为这些人生的磨砺，使得他们能够引导大学生正确对待挫折与磨难、成功与失败，使其人格变得更加成熟厚重。

最后可以用大学教师自身成功的人生经历和优秀的人格魅力来引领大学生的精神成长。这种教育方式对大学生而言是最亲近和最有效的，是其他任何教学手段都无法取代的。一方面，很多

大学教师的人生阅历中，都经历过坎坷、失败和挫折，最终才取得事业的成功。这些人生的磨砺使其能够指导大学生正确面对挫折与磨难、成功与失败，使他们懂得任何事业的成功都不可能是一帆风顺的，在成功的道路上一定会遇到各种困难，只有那些具有坚定人生信念的人才能取得最后的胜利。可以说，大学教师自身的经历对大学生而言是最好的教育资源，是大学生精神上努力追求卓越的旗帜、航标。另一方面，大学教师所具有的深厚的文化涵养、崇高的道德修养作为一种无形的榜样力量对大学生具有强大的影响力和感染力。大学教师作为社会的精英，他们具有扎实的知识基础，良好的学术修养，高尚的道德品质，积极向上、勇于担当的优秀人格，以及奉献自我、服务他人的价值观，这些对大学生的成长发展都具有非常重要的引领作用。它影响着大学生的人格，推动着大学生良好道德品质的形成。

总之，灵性教育是对以往的知识和技能教育的超越，是大学教育的最高境界[29]。传授知识和技能、追求真理、繁荣学术是大学的任务，但是激发大学生的潜能、提升大学生的灵性觉悟，使其树立崇高的理想信念，自觉地实现自身的价值和意义，才是大学教育最根本的使命和任务。

**参考文献：**


[1]中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第7版)[M]. 北京:商务印书馆,2016:828.

[2]陈嘉映. 世间的灵性[EB/OL]. http://www.aisixiang.com/data/80852.html,2016-07.

[3]〔英〕达纳·佐哈,伊恩·马歇尔. 灵商:人的终极智力[M]. 王毅,兆平,译. 上海:上海人民出版社,2001:19.

[4]〔美〕罗杰·沃什. 超越自我之道:超个人心理学的大趋势[M]. 北京:中华工商联合出版社,2013:49.

[5]谭楚子,朱军. 当阅读成为生命灵性的滋养[J]. 图书馆理论与实践,2015(01):38-45.

[6]〔奥〕弗兰克. 活出意义来[M]. 赵可式,等,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:83.

[7]秦德君. 教育的灵性[J]. 教育发展研究,2005(07):5.

[8]杨颖东,郝志军. 灵性教育的价值追求与实践方式[J]. 教育研究,2016(12):22-29.

[9][29]侯长林,张新婷. 论大学之灵性[J]. 教育研究,2016(07):100-104.

[10]朱新卓. 教育的本体性功能:提升人的灵性[J]. 教育研究,2008(09):23-27.

[11]〔法〕蒙田. 蒙田随笔[M]. 合肥:安徽人民出版社,2012:164.

[12]陈劲松. 从感性、理性和灵性三个维度解读十九大报告[J]. 理论与改革,2018(02):19-27.

[13]国务院. 国务院印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》[EB/OL]. http://edu.people.com.cn/n/2015/1106/c1053-27784940.html,2015-11.

[14]马德秀. 寻找人才培养模式突破,致力于培养创新人才[J]. 中国高等教育,2006(11):19-21.

[15]北京大学党委宣传部. 北京大学新闻网[EB/OL]. http://pkunews.pku.edu.cn/ztrd/2020kxdl/41067-fb7b8c640c99325db-d0c8b73640.htm

[16]陈来. 冯契德性思想简论[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版),2006(02):38-44.

[17]谢地坤. 学以成人与哲学何为[N]. 光明日报,2018-08-13(15).

[18]光明日报记者. 复旦大学校长杨玉良在复旦大学2014级本(专)科生开学典礼上的讲话[N]. 光明日报,2014-09-16(06).

[19]李鹏飞. 灵性与道德[J]. 民族论坛,2015(05):106-110.

[20]〔美〕马斯洛. 人性能达到的境界[M]. 昆明:云南人民出版社,1987:169.

[21]张楚廷. 高等教育哲学[M]. 长沙:湖南教育出版社,2004:前言.

[22]〔德〕尼采. 偶像的黄昏:一个不合时宜的人的远征[M]. 北京:商务印书馆,1945:29.

[23]陈飞虎. 智慧:大学教育的最高目标[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2013(04):42-46.

[24]马云. 知识可以灌输,智慧只能启迪[N]. 新华日报,2014-10-22(15).

[25]冯契. 冯契文集(第1卷)[M]. 上海:华东师范大学出版社,1996:419.

[26]潘玲霞. 大学生主体意识培养之我见[J]. 学校党建与思想教育,2009(22):94-95.

[27]张艳利. 从阅读经典中寻找生命品级攀升的缆绳[J]. 中国医学人文,2017(11):42-43.

[28]丁国强. 九议大学精神[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2006:27.



(责任编辑:刘新才)



(下转第36页)

# 地方合并高校教职工融入的组织支持实践研究

## ——以×省两所院校为例

梁明霞[1]，李　威[2]
（1 复旦大学，上海　200433；2 黄冈师范学院，湖北 黄冈　438000）

[摘　要]教职工融入问题是合并高校面临的突出问题。以×省两所合并院校的部分管理者和一线教职工为访谈对象，参考 Guest 幸福导向的人力资源管理实践框架，采用主题分析法构建了地方合并高校组织支持实践框架。就合并引发的不确定、不胜任、不协调等问题，提出地方合并高校组织支持实践具有治愈性、指导性、协调性等特征，可分为创造积极的统一环境、安全开放的工作环境、双向型岗位调整、投资员工、整合性声音、嵌入性关系等 6 个类属。调研发现，两校的治愈性支持和协调性支持得到教职工普遍认可，但指导性支持受经费、师资等现实因素制约，亟须改进。

[关键词]地方合并高校；教职工融入；组织支持实践；治愈性支持；协调性支持
[中图分类号]G649　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0030－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.005

## 一、问题的提出

高校合并是指原本独立的两所及以上高校合并成一所新高校的行为，是我国高等教育改革的一项战略性举措。20 世纪的 50 年代和 90 年代末我国经历了两次高校合并高潮，建立了大量专科院校和综合高校。2014 年国务院颁布《关于加快发展现代职业教育的决定》，鼓励优质中职学校通过兼并等形式发展本科职业教育，为高校合并提供了新的政策导向[1]。

高校合并的目的是提升学校地位、提高办学效益、促进学科融合，但作为组织变革的一种形式，高校合并也常常伴随着文化冲突、体制变更、人员调整、利益纠纷等问题。这些问题常常通过教职工的行为显现出来。作为大学履行职能的中流砥柱，教职工的融入水平对合并高校的功能发挥至关重要。因此，分析和回答“合并高校如何促进教职工融入”具有重要的现实意义。

## 二、文献述评

对合并高校如何促进教职工融入的问题，已有研究大多从工具视角或制度视角出发，提出了诸多优化策略。工具视角中合并高校注重满足政府要求或者市场需求，将教职工视为工具性的存在，常常引发 Bikmorad 所说的教职工抵制合并、工作倦怠等消极反应[2]。

制度视角下合并高校注重福利待遇、文化建设、组织认同的重要作用。理性选择理论视角的研究认为保障和改善福利待遇有利于提高教职工对合并高校的满意度[3]，但王强和林钧的研究发现，收入满意度较高的教职工对合并高校的领导和管理满

[收稿日期]2024－03－16
[基金项目]国家社会科学基金一般项目“地方高校知识溢出推动区域创新的机制研究”(项目编号：21BGL292)
[作者简介]梁明霞(1983－)，女，内蒙古鄂尔多斯人，复旦大学高教所教育与经济管理专业博士生；主要研究方向：高等教育管理。
李威(1985－)，男，湖北蕲春人，博士，黄冈师范学院教育学院教授；主要研究方向：教育经济与管理、教师教育。

意度很低[4]，这表明福利待遇的作用有限；文化理论视角的研究认为创建联合文化、构建传承性文化、调整学术价值观和信仰可以促进教职工融入合并高校[5-7]；人力资源管理理论视角的研究重视构建绩效导向的人力资源管理体系和采用沟通、合作等改善人际关系的人力资源管理实践以促进教职工融入合并高校[8-10]。

总之，制度视角下的研究涉及合并高校组织支持实践的部分内容，但并不系统。因此，在新的时代背景下系统分析我国地方合并高校组织支持实践的内容，既有利于推进中国经验的学理化，也有利于从新的理论视角推进对合并高校的研究。

## 三、理论基础与研究方法

### （一）理论基础

组织行为学中，持劳动过程理论的冲突模型认为牺牲员工幸福感可以降低成本、提高组织绩效；持社会交换理论的互利模型认为，提高员工幸福感才能提高组织绩效。2017 年 Guest 提出的幸福导向人力资源管理框架[11]，就属于互利模型，主要回答组织如何帮助员工适应变革的问题，包括两个核心命题：一是幸福导向的人力资源管理实践可以提高员工幸福感、形成积极的雇佣关系，二是幸福感和积极的雇佣关系可以提高个体绩效和组织绩效。幸福导向的人力资源管理实践包括投资员工、提供参与式工作、开放安全的工作环境、声音、支持型管理等 5 个维度。总体来看，该框架属于制度视角下的组织研究，以提高员工幸福感为主题。

### （二）研究方法

遵循理论抽样原则，笔者依据典型性要求、逐项复制法则、变异设计、资料可获得性等 4 个标准选取了中国西部地区×省 2015 年合并组建的一所本科院校 A 校和一所专科院校 B 校作为分析的典型案例（详情如表 1 所示），对其合并实践进行了访谈调查和总结分析。除日常观察和多次非正式访谈外，正式访谈 54 次，受访者包括两校 7 位党委成员、14 位院系负责人、15 位一线教职工，访谈时间约为 1—2 个小时，共整理出访谈资料 424 523 字。

表 1　案例高校的选择标准

| 选择标准 | 选择目的 | 案例特点 | 目标案例 |
| --- | --- | --- | --- |
| 典型性要求 | 鲜明地展示概念间的关系 | 2010—2024 年合并高校数量上以中职学校居首，不同办学层次合并高校的组织支持实践内容可能会有很大差异 | 2010—2024 年有中职学校参与合并的本科和专科院校 |
| 逐项复制法则 | 建构的理论框架用来表示哪些条件下特定现象可能出现 | 已经初步完成实质性整合，可提供更多的观察信息 | 组建 2 所以上合并高校的省份 |
| 变异设计 | 排除与研究问题不相关变量的影响，聚焦核心变量 | 采用同省同年合并的本科和专科院校作为案例，以最大程度地控制地区文化、政策等外部因素的影响 | S 省和×省有同年组建的本科院校和专科院校 |
| 资料可获得性 | 收集多种类型的数据，获取丰富的信息 | 允许进入观察、访谈，查阅校内文献的高校 | S 省：担心调查引发舆情；×省：允许调研 |

本文采用主题分析法分析我国地方合并高校组织支持实践的内容，使用了数据驱动和理论驱动两种编码方式，将合并高校教职工面临的问题概括为背景编码，将组织支持实践内容概括为策略编码，将组织支持实践框架概括为理论编码，如表 2 所示。

## 四、研究发现

### （一）治愈性支持

高校合并会产生诸多不确定性因素，笔者将合并高校致力于减少教职工不确定感的人力资源管理实践定义为治愈性支持，包括创造积极的统一环境和安全开放的工作环境。

1. 积极的统一环境。积极的统一环境是指能够降低员工不确定感、激发其积极性的高校统一过程，主要通过统一领导、机构、制度、财务、规划等方面体现出来。与宋萑等学者提出的合并初期教职工最为抵制的结论[12]不同，调查发现两校教职工都很期待合并，整合过程都比较顺利。如 A 校

李书记对其所在高校的合并整合予以高度评价："合并前学院作为二级学院属于正处级配置，自主性受限、编制受限、生源受限、教职工发展受限。合并后，学院升级为厅级配置，有了自主权，编制和生源都大幅增加，教师发展空间更大，比如合并前3年才评1个教授，合并后3年评了40多个。"B校张书记在总结其所在学校合并后的新校区建设时谈道："在我们的争取下，市政府给我们建了1个新校区，2021年9月份开始交付使用，这是一个最大的支持。新校区是个3期项目，共花了13.6亿。3期项目贷款的钱都是J市政府还，一年给还1.2亿，8年还了9.6亿。"

表2　合并高校组织支持实践内容的编码示例

| 背景编码 | | 策略编码 | | | | 理论编码 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 问题 | 策略 | 主类别 | 子类属 | 定义 | 数据实例 | |
| 不确定 | 使安全 | 治愈性支持 | 积极的统一环境 | 能降低教职工不确定感、激发其积极性的高校整合过程 | 自主权<br>发展空间<br>新校区 | 组织支持实践<br>治愈性支持<br>指导性支持<br>协调性支持<br>积极的统一环境<br>安全开放的工作环境<br>双向型岗位调整<br>投资员工<br>整合性声音<br>嵌入性关系 |
| | | | 安全开放的工作环境 | 能够切实保障教职工的合法权益 | 提高待遇<br>稳定人才<br>绩效工资 | |
| 人岗不匹配 | 使胜任 | 指导性支持 | 双向型岗位调整 | 兼顾高校和教职工双方需求的岗位调整方式 | 自己选的<br>征求意见 | |
| | | | 投资员工 | 提供培训、职业成长指导等服务帮助教职工胜任工作、促进发展 | 边缘群体<br>觉悟挺高<br>开始着急 | |
| 观念分歧和利益冲突 | 使凝聚 | 协调性支持 | 整合性声音 | 通过建设性沟通促进个体认同合并高校 | 都不合适<br>调查 | |
| | | | 嵌入性关系 | 通过处理群际关系促进群体认同合并高校 | 不同背景<br>平衡协调 | |

当研究者问及合并的影响时，两校书记都回答说合并后学校"升格了"。学校合并升格意味着办学层次提高、资金增多、生源改变、教师发展机会增多，教职工对合并的支持态度表明组织声誉的提升可以弥补变革引发的不确定感，营造积极的统一环境，这一点也可以用理性选择理论来加以佐证。

2. 安全开放的工作环境。Guest认为，安全开放的工作环境是指组织要依法保障员工合法权益，将创造安全开放的工作环境落到实处[13]。储朝晖指出，高校服务社会的职能决定了开放是其本质特征，调研发现两校管理者都高度重视保障教职工的合法权益，积极提升大学服务社会的能力，能够切实为教职工创造安全开放的工作环境[14]。

编制是衡量安全工作环境的主要指标。除少数校聘、兼职人员外，两校大多数教职工都有事业编制。A校在2021年底实行了高校人员总量管理制度，在用人上有了更多的自主性和灵活性，基本解决了校聘人员没有编制的问题；B校则延续了传统的编制管理制度。两校教职工的基本工资在当地教育系统中是最高的，2019年A校实行了人均10万元的绩效工资制度，B校教职工实行了人均2.88万元的绩效工资制度。Evans指出世界上不少国家高校合并后会出现资金短缺或延期发放的问题[15]。我国这种高校合并后教职工工资大幅增加的现象比较少见，主要归功于当地政府的大力支持。但要注意，这种增长是相对于合并前教职工的收入来说的，相对于全国和本省内同类高校，这两所新建高校教职工的待遇和教育经费尚处于末端。

（二）指导性支持

指导性支持主要聚焦于人—岗匹配的问题。笔者将合并高校帮助教师调整、胜任工作岗位的人力资源管理实践定义为指导性支持，包括双向型岗位调整和投资员工。

1. 双向型岗位调整。双向型岗位调整是指兼顾

高校和教职工双方需求的岗位调整方式，包括人才引进和岗位调整两种方式。两校合并初期都面临着生师比例失调、专业教师匮乏的问题。两校人才引进方式包括高层次人才引进、普通教职工招聘、临聘/兼职员工等 3 种，先由院系按需求提出岗位、学历、专业等条件，学校审批后上报属地政府批准后招聘。这种人才引进方式既注重教职工能力匹配学校需求，也重视提供编制和不同薪酬匹配教师需求，体现了双向型岗位调整的要求。A 校转岗的林老师肯定了学校的岗位调整工作："上课压力也挺大的，需要搞科研，现在做行政工作和原来代课收入差不多，感觉也挺轻松、挺好的。说实话，如果转行政会降工资的话，那肯定有老师会闹事的。"B 校张书记总结了该校岗位调整的总体原则："我们学校合并后调整工作岗位的教师数量非常少。4 所学校整合以后，公共基础课的老师有多余的了，老师自己也不太想上课的，这样就给他转到行政上了。是否转行政都征询过老师的意见，是他们自己选的。因为上课少了，他要是不走专业而单走行政的话，他就可以按行政走副科、正科等。"

针对原中职学校教师没有高校教师资格证和部分公共课教师冗余的问题，两校岗位调整工作都坚持了总体不变、自主选择、待遇激励的原则。总体不变是指总体上保留教师原有岗位，按学科整合到对应院系；自主选择是指教师有转岗或兼职意愿时，可以联系相关行政部门或提交申请由学校统一安排；待遇激励是指转岗后待遇不变，少数教师转行政岗时还会晋升职级。"总体不变"保证了教师的安全感，"自主选择"尊重了教师的自主权，"待遇激励"重视了教师的发展权，体现了双向型岗位调整的要求。

2. 投资员工。投资员工是指学校提供培训、职业成长指导等服务以帮助教职工胜任工作和促进自我发展。两校的教师培训包括研讨会、论坛、培训班、讲座、工作坊、教学督导、宣讲会、党支部活动、专题报告、民主生活会、革命老区红色研学等多种形式，由教育部、省教育厅、属地教育局等上级部门或行业协会、其他高校等组织召开。有些培训由科研处、教师发展中心或院系组织自主展开，主要包括德育、教学管理、学科培训 3 类主题，德育培训次数最多。这也符合李芒等学者所说的我国高校教师培训制度始终强调又红又专的教师发展方向，"红"指德育，"专"指教学管理和学科培训[16]。调研发现，两校管理者其实很重视教师培训，但由于师资不足、资金少、工作量大等现实因素制约，学科和教学培训都比较少。

高校教师常面临教学、科研、社会服务的冲突。研究发现两校都主张提升教师教学、科研、社会服务能力，但没有区分教学岗、科研岗、教学科研岗，也没有单独对教师做职业成长规划，只是从制度层面为教师发展做了方向性引导，A 校更重视科研能力，B 校更重视教学能力，这种差异也符合我国对本科普通教育和职业教育的定位。A 校继续教育中心胡主任略带伤感地指出："这个部门是学校的边缘部门，我们是这个学校的边缘群体。"调查发现该部门主要由低学历教师和中职生源任课教师组成，这些教师普遍缺乏科研经验，在职称晋升方面劣势明显。B 校马克思主义学部郭主任在评价教职工融入情况时指出："虽然合并后职称晋升机会很少，但是老师们觉悟都挺高的，抱怨比较少。但是这都合并四五年了，慢慢地老师们也开始着急了。"这说明职业成长受困会严重阻碍教职工融入合并高校，加强教职工的职业成长指导对于学校和教职工都至关重要。

（三）协调性支持

高校合并中不同背景的教职工往往存在观点分歧和利益冲突，协调性支持主要聚焦关系性问题，分为整合性声音和嵌入性关系。

1. 整合性声音。整合性声音是指通过建设性沟通促进个体认同合并高校，包括日常沟通和态度调查两种形式。日常沟通具有随机性的特点，A 校书记、院长的办公室门一般都是开着的，教职工有事可以找学校领导谈；B 校 2016 年制定的《院长接待日制度》规定，每周二、四的 14∶30 到 17∶30，院长会在办公室接待学院的教职工和学生。

A 校杨主任阐述了 F 学院处理绩效考核问题的做法："我们学院老师们的工作量都非常大，大家常常加班，都非常辛苦，可是年末考核又非要定个差等，最低的 1.2 万元，最高的 3.5 万元。给谁最低档都不合适啊，所以我就想尽各种办法让最低档的人好受些，事后用其他方式去弥补，才能让人家接受这个不合理的结果。"B 校陈院长在一次以科研为主题的座谈会上与在场教职工深入探讨了学院存在的问题："当前学院存在科研工作面宽、力量分散、目标不集中、科技成果转化及指导学生创业能力弱、知识产权少、未形成自主科研品牌、科研工作主体价值没有得到全面体现等问题。"

调查发现，坦诚、包容、肯定、在场的沟通有

利于帮助教职工调整认知、情感和行为，认同合并高校，形成整合性声音。A 校绩效工资考核制度经过广泛调查后制定，实施程序规范，但“最低档”这个耻辱性的等级评价还是容易引发争议。杨主任能够站在一线老师的立场上思考解决问题，这种共情性沟通保护了教职工的自尊，使其能够调整认知并接受结果。B 校陈院长没有批评教师科研能力差，而是以“学院”这一种共同体立场和教师坦诚地讨论了学院科研工作的问题，注重倾听和征求教师的建议。综合两组故事，可以发现整合性声音要求管理者能够让教职工感觉到被理解，自己和管理者是“我们”的关系，合并高校是一个“共同体”。A 校办公室主任介绍该校的决策流程时表示：“2019 年学院制定绩效工资方案时向大家做过调研，就是向系、部下发征求意见稿，看大家有什么意见，系、部必须汇总所有教师意见。没有意见就写‘无’，汇总起来把这个真实的文件以系、部为单位给学校反馈回去，这是学校决策的一个流程要求。上面制定一个草案然后下发，充分征求一线教职工的意见和建议，然后以系、部为单位反馈回去，上面再确定。制定‘十四五’规划时也是这个程序，这些年这个程序总体没有变。”B 校的决策流程有明确的文本依据，该校《调查研究工作制度》第九条规定：“调查研究，要深入基层，深入群众，掌握真实情况；要帮助基层部门和群众解决实际问题，对调研过程中发现的问题和基层部门提出的问题，能当场解决的要当场解决，不能当场解决的，要抓紧办理或以专题形式提交院长会议研究解决。”

总体来看，教职工态度调查是两校进行重大决策的重要程序，调查注重全面征集教职工的需求和建议，引导中层管理者重视基层情况，为学校决策提供依据，鲜明地体现了大学共同治理的理念。这种方式在帮助管理者民主科学决策的同时也激发了教职工的主人翁意识，有利于学校成员在重大问题上达成共识。

2. 嵌入性关系。参考 Granovetter 关系网络会影响个体认知行为的理论[17]，笔者将嵌入性关系定义为通过处理群际关系促进群体认同合并高校，主要解决不同院校来源教职工的融合问题，包括教职工代表大会和座谈会两种形式。学界关于我国《学校教职工代表大会规定》中教职工代表大会具有“讨论与教师切身利益相关事项的职权”[18]……能否解读为决策权是有争议的，这一争议也使高校教职工代表大会的实际运行呈现出多样化的特点。A 校《关于进一步规范党委会、院长办公会等会议有关事项的通知》规定：“对事关师生员工切身利益的重要事项，主办部门（单位）应通过教代会或其他方式，广泛听取师生员工的意见和建议。”B 校《教职工代表大会制度》规定：“讨论通过学院提出的与教职工利益直接相关的福利、校内分配实施方案以及相应的教职工聘任、考核、奖惩办法。”

对比两校规定可知，A 校教职工代表大会拥有民主监督权和民主管理权，但决策权归党委。比如该校 2019 年的绩效工资实施方案是经过教职工代表大会讨论、大规模调查后由党委会审议通过的。B 校教职工代表大会拥有民主监督权、民主管理权和决策权，且有专门制度。该校的行政工作报告、学院章程、绩效工资实施方案等与教职工密切相关的制度都是由教职工代表大会审议通过的。虽然两校教职工代表大会的职权略有不同，但这一制度利用小群体代表间的形式组建了教职工代表大会这样一个整体，促进了代表与所代表群体、管理层与教职工代表间的沟通合作，形成了一种嵌入性关系，促进教职工认同合并后的高校。

A 校是强弱合并，如 Rómulo 等学者所说，弱校教职工更难适应合并[19]。2021 年该校罗副院长在继续教育中心座谈会上询问大家的诉求，情绪低落的教职工纷纷向她反映科研和编制方面的问题，罗副院长一方面肯定老师们的表现，说“大家一直在努力”“大家在各自的岗位上为学院做出了贡献”；另一方面逐一回复了大家的诉求，指出“大家的诉求我都记录下来了，属于我分管领域的一定会向大家回复解决方案和处理结果，不属于我分管领域的我会转达给相应的主管部门”。实际情况如罗副院长所说，这些诉求后续都得到了不同程度的解决。B 校的组建结束了原来 4 所学校由于争抢生源造成的紧张关系，竞争性的历史关系反而为高校合并提供了有利条件。马克思主义学部郭主任指出：“我们 4 所中职院校合并前竞争挺严重的，特别是在抢生源这块，合并后大家都是一个学校的，不用像以前那么争抢了……4 所学校专业差异挺大的，教学要求不太一样，文化也不一样，合并后专业课老师少，大家工作量挺大，不同背景的老师们在工作中难免会有冲突和不快，学校会尽可能地平衡和协调。总体来说，过渡还可以。”合并后学校管理者会定期去 4 个校区办公、举行座谈会，利用多种方式促进教职工融入，这些都使教职工对于合

并高校的认同过程比较自然。

总体来看，两校管理者都会考虑不同院校来源教职工在合并后的融合问题，能站在共情的、关系性的角度去解决问题。Salvato 和 Vassolo 指出，以嵌入性关系为特点的互动有利于在冲突情境下进行建设性对话[20]。两校管理者这种考虑历史关系和现实关系结构的管理方式让教职工既能感觉到原组织身份的被尊重，又能引导大家意识到作为新组织成员要服从大局。

## 五、总结与研究前瞻

笔者的调研结果分析表明，×省的两所地方合并高校的治愈性支持和协调性支持得到了教职工的普遍认可，但在指导性支持方面受经费、师资等现实因素制约，亟须改进。笔者的研究所涉及的治愈性支持、指导性支持、协调性支持都是案例高校依法落实相关政策的结果[21-22]。这也印证了李从浩的观点，我国政府在经费、合法性、政策、人事等多个方面深刻影响着大学的行为选择[23]。这表明 Guest 幸福导向的人力资源管理实践框架在中国地方合并高校既可以找到政策依据，也可以找到实践支持。当然，本研究仅从高校层面分析了地方合并高校的组织支持实践，未来可从政府、地区等外部变局的角度进一步深入和丰富该主题的研究，为推进我国未来的高校合并与融合提供借鉴和参考。

**参考文献：**


[1]国务院. 国务院关于加快发展现代职业教育的[EB/OL]. http://www. scio. gov. cn/ztk/xwfb/2014/gxbjhzyjyggyfzqkxwfbh/xgbd31088/Document/1373573/1373573. htm, 2014-06.

[2]Ali Bikmoradi, Mats Brommels, Alireza Shoghli, Davoud Khorasani Zavareh, Italo Masiello. Organizational culture, values, and routines in Iranian medical schools[J]. Higher Education, 2009(04):417-427.

[3]燕红，朱再法. 合并高校教师定编中不容忽视的几个问题[J]. 中国高等医学教育，2001(03):8-9.

[4]王强，林钧. 合并高校教职工合并满意度及其影响因素的研究[J]. 教育理论与实践，2005(08):36-38.

[5]Jani Ursin. Transforming finnish higher education: Institutional mergers and conflictingacademic identities[J]. Revista Investigación Educativa, 2017(02):307-316.

[6]张慧洁，潘懋元. 巨型大学组织变革[J]. 高等教育研究，2004(03):97-97.

[7]Cai Y. A case study of academic staff integration in a post-merger Chinese university[J]. Tertiary Education and Management, 2006 (03):215-226.

[8]岳玲. 高校合并提升人事绩效评估体系效果探究[J]. 辽宁工业大学学报(社会科学版)，2020(04):100-103.

[9]Brown A D. Epic and Tragic Tales: Making Sense of Change[J]. The Journal of Applied Behavioral ence, 2003, 39(02):121-144.

[10]Yinmei Wan, Marvin W. Peterson. A case study of a merger in Chinese higher education: The motives, processes, and outcomes[J]. International Journal of EducationalDevelopment, 2007(06):683-696.

[11][13]Guest D E. Human resource management and employee well - being: towards a new analytic framework[J]. Human Resource Management Journal, 2017(01):22-38.

[12]宋萑，冯海洋，李子建. 师范院校合并升格背景下的教师教育者专业困境——以一所地方新建本科院校为例[J]. 教师教育研究，2018(01):95-102.

[14]储朝晖. 教育改革行知录[M]. 南京：南京师范大学出版社，2007:107.

[15]Evans L. The worst of times? A tale of two higher education institutions in France: their merger and its impact on staff working lives[J]. Studies in Higher Education, 2015:1-19.

[16]李芒，石君齐. 建党百年之高校教师培训制度建设回望[J]. 中国大学教学，2021(08):64-72.

[17]Granovetter M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness[J]. American journal of sociology, 1985(91):481-510.

[18]教育部. 学校教职工代表大会规定[EB/OL]. http://www. moe. gov. cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201112/t20111208_170439. html, 2011-12.

[19]Rómulo Pinheiro, Lars Geschwind, Timo Aarrevaara. Mergers in Higher Education[M]. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland, 2016:142-158.

[20]Carlo Salvato, Roberto Vassolo. The sources of dynamism in dynamic capabilities[J]. Strategic Management Journal, 2018(06):1728-1752.

[21]全国人民代表大会. 中华人民共和国高等教育法(第二次修正)[EB/OL]. http://www. npc. gov. cn/npc/c30834/201901/ffad2d4ae4da4585a041abf66e74753c. shtml, 2019-01.

[22]教育部. 高等学校学术委员会规程[EB/OL]. http://www. moe. gov. cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201401/t20140129_163994. html, 2014-01.

[23]李从浩. 资源依赖下的大学行为选择[J]. 高教探索，2017(04):29-36.


（责任编辑：刘新才）

# A Research on the Organizational Support Practice of Staff Integration in Local Merged Higher Education Institutions

——Take Two Higher Education Institutions in Province X as Examples

LIANG Mingxia[1], LI Wei[2]

(1 *Fudan University*, *Shanghai* 200433, *China*;

2 *Huanggang Normal University*, *Huanggang*, *Hubei* 438000, *China*)

**Abstract**: The integration of staff is a prominent problem faced by merged higher education institutions. Interviewing some managers and staff of two merged higher education institutions in X province, this paper summarizes the content of the organizational support practice of the merged higher education institution by using Guest's well-being-oriented human resource management model and thematic analysis method. Regarding the uncertainties, incompetence, and lack of coordination caused by mergers, it was suggested that the organizational support practices in institutions should have healing, guiding, and coordinating effects. These practices can be categorized into six types: creating a positive unified environment, ensuring a safe and open working environment, bidirectional job adjustments, investing in employees, integrating voices, and embedding relationships. Research findings showed that the healing and coordinating support from both institutions were widely recognized by staff. Still, improvement is urgently needed in terms of guiding support due to constraints such as funding and faculty resources. The Survey firding the healing support and coordination support of the two universities have been generally recognized by the faculty, but the instructional support is restricted by practical factors such as funding and teachers, and needs to be improved.

**Key words**: The merged higher education institution; staff integration; organizational support practice; healing support; coordinated support

---

(上接第 29 页)

# University Education and Spiritual Education

MA Haiyan

(*Heilongjiang University*, *Harbin*, *Heilongjiang* 150080, *China*)

**Abstract**: Spirituality refers to originally human cleverness and wisdom. But a person with spirituality will not only have the ability of flexible? adaptation and better creativity, but also has a clear awareness of the meaning and mission of his life, so as to strive to realize the mission and meaning of his life. Therefore spiritual education is a process of "turning knowledge into wisdom" and promoting the growth of ability of college students. It is also a process of promoting awakening of life of college students and realizing "spiritual growth". Spiritual education is the inevitable requirement of higher education putting people first, and it should be the basic value orientation of college education——university is the best place of promoting spirituality.

**Key words**: spirituality; spiritual education; turn knowledge into wisdom; life awakening; spiritual growth

# 从借鉴到自主创新：中国特色学分制的本土建构

李君筱
（厦门大学，福建 厦门 361005）

[摘 要]探索具有本土特色的中国高校学分制是新时代的重要课题。学分制诞生于德国，其核心精神是学习自由。本文通过探究学分制的国外发展源流，总结学分制的演进特征，探源学分制的成长轨迹。以美国、英国和日本 3 个国家的学分制模式为范例，分析不同模式下学分制的优缺点，为构建中国特色学分制提供有益借鉴。此外通过回顾中国学分制的历史变迁，探寻本土演变过程。其中借鉴只是基本手段，创新才是终极目的，我们应在借鉴国际经验的基础上，依据中国国情和高等教育发展规律探索学分制的本土化道路。

[关键词]学分制；自主创新；中国特色；本土建构
[中图分类号]G642.4 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0037－08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.006

2022 年 3 月，《政府工作报告》中关于教育的重要论断指出："要推进高等教育内涵式发展，支持中西部高等教育发展。"[1]此报告将高等教育提升至国家战略发展的重要地位，高等教育要实现内涵式发展，需着力构建适合我国国情和符合高等教育发展规律的高等教育教学制度。其中学分制作为高等教育的重要制度，在促进高等教育内涵式发展、构建世界一流大学和学科中发挥着举足轻重的作用。因此，厘清学分制的起源与本质，探寻学分制的国际经验，对构建具有中国特色的学分制具有重大的理论价值和现实意义。

## 一、"国外诞生"：探源学分制之内涵

### （一）学分制的溯源

学分制（Credit System）是在大学选修制的基础上发展而来。选修制是指学生根据个人意愿自由地选择专业和课程，是为发挥学生个性和潜质而建立的教育教学制度。选修制起源于德国，由教育家威廉·冯·洪堡于 1810 年在德国柏林大学创立。而后美国的政治家托马斯·杰斐逊从德国引进选修制并在美国高等院校中大幅推广。他推动了威廉玛丽学院的选修制改革并首创性地指出："学生有权利上他们喜欢的课程，安排自己的活动，听他们认为该听的课程。"[2]他于 1825 年建立了弗吉尼亚大学并担任校长，将选修制作为学校基本的课程设置制度。课程内容主要包括医学、法律和神学等方面，学生可以根据自由意志在包含医学、数学、化学和哲学等学科在内的 8 个独立学院中任意选择其中的一门或几门来开展学习[3]。随着选修制的影响力不断扩大，哈佛大学也采用了选修制。直至 20 世纪初，美国高等院校大部分均采用了选修制。选修制将一种崭新的学习自由和研究自由注入大学精神中，将自由与科学的观念渗透在美国大学的肌体中，避免美国高等教育发展走向僵化和停滞的境

[收稿日期]2024－04－12
[基金项目]教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目"面向 2035 年的高校学科优化调整布局研究"（项目编号：22JZD048）。
[作者简介]李君筱（1998－），女，山西临汾人，厦门大学教育研究院、教师发展中心博士生；主要研究方向：高等教育基本理论、比较高等教育。

地。选修制为高等教育兴起学术自由之风作出了不可磨灭的贡献，它的发展历程可以说是“始于德国，成于美国”。

（二）学分制的成长

学分制是作为选修制的一项配套制度在哈佛大学首次实施，主要为解决选修制在实施过程中出现的管理不善等问题。艾略特将选修制和学分制结合起来，选修制为学生提供了丰富的课程选择空间，最大程度地扩展学生学习的自主性和能动性，学分制则为选修制提供了计量方式，成为大学选修课程制度的管理手段。艾略特认为不同学生之间的素质和能力具有差异性，学校应该充分满足每位学生的特殊才能和个人爱好，并提出大学应满足学生的3样基本需求，即选择学习的自由、在单一学科追求卓越的机会、对自己的习惯和行为负责的纪律[4]。1872年，学分制正式作为一种制度在哈佛大学落实，其主要内容是规定学生只要达到一定数量的学分即可毕业并获得相应的学位证书。时任哈佛校长劳伦斯·洛厄尔在实施学分制的过程中引进导师制，将其作为完善学分制的关键配套制度，形成具有哈佛特色的学分制。学分制在落实过程中还伴随着课程教学改革，主要是引发通识教育热潮的兴起，并在通识教育的基础上诞生出核心课程。随后学分制在吸纳其他教学制度，如导师制和绩点制等的过程中，逐渐发展成为较为成熟的教育教学与管理制度。

（三）学分制的国际分野

美国是最早实行学分制的国家，采取的是典型的全方位开放型学分模式。美国高校没有固定的学习年限，教师可以开设各种各样的课程，学生有权利选择自己感兴趣的课程，在修满学分后开展自主择业。美国高校只强调毕业要求的最低学分数，对其学习年限、课程资源、专业选择均不设限制，充分彰显教学自由和学习自由的精神，所实施的模式属于完全学分制。美国建立的南新罕布什尔大学美洲学院，是学分制改革的第一所试点学院[5]。该学院取消根据学分来评定学生的能力，而是依据学生的实际学业成就来获得政府的资助和支持；并建立创新实验室，学生可以根据实验进度进行自主调节，只要通过学业能力评估测试即可顺利毕业获得学位。

英国于1963年开展对学分制的研究和探讨，1989年将学分制运用于全国并广泛推广。英国高等教育的学分是一种对学生在不同情况学习下的成果认定和比较的工具[6]，并对学分的质量进行了等级划分，不同层级的学分代表学生不同的学习能力，如表1所示[7]。英国高校课程模块之间具有独立性，以英国斯旺西城市大学的人力资源管理课程为例，该课程内容丰富，包含了企业组织管理、战略管理、人力资源管理和劳动法4个领域的知识内容，并分别由4位不同的教师共同授课。

表1　英国高校学分一览表

| 学分等级 | 详细描述 | 期望学习类型 |
| --- | --- | --- |
| 8 | 对专业领域有重要、原创性贡献；掌握问题方法论，对取得成果承担完全责任 | 博士 |
| 7 | 深入掌握某一专业领域知识与技能，有高级研究能力，承担参与管理决策的责任 | 硕士 |
| 6 | 有跨领域学习、整合、创新能力，承担个人或团队从事研究和工作结果的责任 | 学士学位最后阶段 |
| 5 | 有明确反映抽象问题的专业能力，并在此基础上独立思考、分析评价信息、作出重要判断，承担从事研究或工作结果的责任 | 预科学位最后阶段，学士学位中间阶段 |
| 4 | 形成掌握知识方式，运用专业技能分析、研究和作出决策，承担工作责任 | 高等教育学习第一阶段 |
| 3 | 有应用和获取知识与技能的能力，独立获取知识进行分析、判断和选择，承担相应责任 | 高等教育入学资格 |

日本的学分制主要是学年学分制，即学生达到在校学习的规定年限和毕业要求的最低学分就可以取得毕业证书。根据日本文部省规定，在四年制的大学里，学生需要获得 124 个学分，同时完成毕业论文方可授予毕业证书。1956 年，日本文部省颁布《大学设置基准》，严格规定了学习年限和学分标准，旨在提高毕业生的质量。在严格规定的同时，《大学设置基准》也具有一定的弹性。如在 124 个学分内，一般教养科目需修满 36 个学分，外语科目修满 8 个学分以上，体育科目修满 48 个学分，专业课修满 76 个学分[8]。1972 年，日本高校实行“学分互换制”，即日本国内本科大学之间、本科大学与短大、高专和专门学校之间，以及国内外大学之间的学分互相认可。1999 年，日本文部省颁布新规，提出如有优秀学生提前修满学分可以申请提前毕业或报考研究生。但在实际落实情况中，提前毕业的学生为少数，大多数学生延期毕业，于是文部省将毕业年限调整为最长可在 8 年内完成学业。

## 二、“国际经验”：探讨学分制之借鉴

### （一）美英日学分制模式的经验总结

美国高校学分制主要以市场为导向，力求培养符合市场需求的高质量人才，具有以下特点。第一，课程资源多种多样，学生自主选择空间大。美国高校学分制初期实施的模式是全开放选修，即自由选修制，也就是除英语和现代外语为必修课之外，其他课程均为选修课。此外，还有半开放选修、主修和辅修相结合以及分组选修。半开放选修是指选修课的比例在 20% ~40%，以工学院为主，主修课和辅修课的比例分别在 70% ~75%、25% ~30%，分组选修是指专业课和通识课双管齐下，强调低年级的学生学习通识基础课程，夯实专业基础[9]。第二，课程设置灵活度大。美国各高校之间选修课比重没有统一的硬性标准，均由各高校根据本校情况和课程资源自主决定，必修课和选修课的比重不尽相同，如表 2 所示[10]。第三，学生自主选择权很大。学生可以根据自己的意愿选择科系和学习课程，同时可以随意更改学习其他科目和课程，只要完成每学期所规定的学分总数量即可顺利通过毕业考核。第四，重视通识课程的学习。一、二年级的学生均学习文理学科，不区分专业；三、四年级的学生可以选择专业课程，但仍然强调文理学科的学习，通常占总学习课程的一半。

表 2　美国不同类型大学的必修课与选修课占比一览表

| 学校名称 | 麻省理工学院 | 佐治亚理工学院 | 伊利诺伊大学 | 得克萨斯大学 |
|---|---|---|---|---|
| 总学分 | 380 | 208 | 130 | 135 |
| 必修课比重 | 75% | 73. 6% | 75% | 75% |
| 选修课比重 | 25% | 26. 4 | 25% | 25% |
| 标准学期 | 两学期 | 四学期 | 两学期 | 两学期 |

英国的高校学分制强调以学生为本的教学管理制度。第一，倡导个性化与多样化相结合的培养理念。英国高校学分制所体现的质的规定性更加强调学生的终身学习能力，坚持以学分为导向，凸显学生的兴趣爱好和就业倾向。第二，构建科学合理的模块化课程体系。模块化的课程为学生提供了更加多样化的选择，且不局限于本模块的课程，为学生选课争取了极大的便利，有助于学生个性的养成和综合素质的培养。第三，完善导师制为学生选课提供指导。英国高校的导师不仅为学生的个人学习计划提供建议，还会给予学生就业方向的指导，并为学生参与创新课题和社会实践提供充足的经费支持。

从日本的学年学分制可以看出，日本学分制改革的规定比较细致且管理严格，给予学生自主选择的余地较小，学生选课的自由受到限制，但日本学分制具有自身的优势。第一，日本学分制强调培养学生的实践能力。日本高校为学生提供较为完善的实验环境，重视学生的自我管理，并强调培养学生的研讨答辩能力。这在很大程度上养成了学生严谨的研究态度和独立解决问题的能力。第二，日本学分制的严格性与灵活性并存。日本高校为学生提供相当数量的课程，并逐渐扩大学生的选课权，实施柔性化的教学计划，充分尊重学生的兴趣爱好。

（二）对我国学分制改革的借鉴价值

他山之石，可以攻玉。美英日高等教育学分制的成功经验，对于促进我国高校学分制的改革具有借鉴意义。

第一，坚持以市场需求为导向的课程设置。美国的高等教育主要以市场需求为导向，学分制改革也力求能够锻炼学生的实际能力，培养出一批能够适应市场需要的学生。所以，美国高等教育学分制改革的发展深受市场的影响，在课程设置时就会充分考虑到市场条件，使课程资源更符合市场的需求，培养的高校毕业生就会更加受到市场的欢迎。我国高等教育的课程不能很好地满足国内市场的需求[11]，学生的培养方案和课程设置一成不变，忽略市场瞬息变化的特点，导致课程资源和人才培养与市场脱节。因此，我国学分制在改革过程中要逐渐认识这一点并汲取美国的有益经验，在设置课程时将市场因素考虑进去，根据国际国内市场的需求，科学且灵活地设置学生的课程内容。同时增加课程的数量，合理配置必修课和选修课的比例，给学生提供充足的课程资源。由于我国的社会制度、政治经济水平和文化背景都与美国有着较大的差异，我国应在借鉴美国大学学分制优点的基础上，结合我国国情创造出适合本国高等教育发展的学分制。

第二，坚持以学生需求为根本的教育理念。从英国的经验来看，其高校学分制的突出特点是以学生为本。英国高校学分制通过构建模块化的课程体系为学生选课争取了最大的自由度，搭建科学合理的导师制平台为学生提供全程的学习和学业指导，并利用学分积累与转换制度为学生扩大校际交流和资源共享提供便利条件。英国高校学分制充分彰显了以人为本的教学理念，强调人才培养的多样化与个性化并重、课程的应用性与综合性并行，促使人才培养与社会发展紧密结合。英国高校学分制经实践被认证为一种科学高效的管理制度，借鉴英国学分制系统的改革经验为我国高校学分制的发展注入了活力。我国在高校学分制的改革过程中应坚持以学生为本，尊重学生身心发展的客观规律，引导学生成长成才。树立全新的学分观念，不仅要充分发挥学分作为学生毕业质量的管理和评价功能，更要发挥学分对教学的质量评价和激励功能。诚然，我国国情与英国国情有很大不同，我们的人才培养目标与英国高等教育存在一定程度的差别，不能全盘照搬英国高校学分制的成功经验。我们应在对英国高校学分制客观分析的基础上进行科学扬弃。

第三，坚持以教学质量为核心的管理体制。日本学分制的实施和具体模式体现了注重通识教育与专业教育相结合的特点，且强调培养学生的实践创新能力。日本的学分制在学习年限和考试升级等方面均制定了细致严格的措施，旨在提升教学质量的整体标准。由于地缘政治和历史文化的原因，我国与日本高校实行的学分制比较接近，有着诸多共同之处。中国高校的学分制学习日本按照学年安排教学进程、重视选修课在课程体系的比重，以及实行学分互认制度等。但我国学分制有着自身的独特性，如重视政治教育的理论学习、强调实践环节的培养、给予学生自主选课和学习年限的弹性等，这既满足了社会对高等教育的多样诉求，又适应了学生学习的个体差异。

通过比较分析各国不同学分制的模式可见，一个国家所采用的学分制与本国的政治经济、历史文化、地理环境以及教育传统等都有较大关系，我们无法得出哪种学分制模式更优越的结论，唯有适合本国国情和校情的学分制才是最好的。我们应借鉴其他国家学分制的长处，如美国的选修自由、英国的以生为本和日本的质量为王，吸取他们的优势以促进我国高校学分制的不断深化改革。

## 三、“本土落地”：探寻学分制之演变

1918 年，教育学家蔡元培先生在北京大学首次实施“选科制”[12]，郭秉文在东南大学积极推行学分制的实践活动，此举是学分制被引入我国高等教育领域的标志性事件。但中国高校学分制并非完全是西方舶来品，早在唐代我国就已有必修与选修之分，已初具选修制的影子。因此，学分制在我国的成长历程中带有独特的中国标识和浓厚的文化底蕴。

（一）唐宋明时期学分制的发轫之端

学分制是以选修制为基础，可以说没有选修制就没有学分制。早在 9 世纪前（公元 618—907 年）就设置了选科制，分设经学、算学、律学和医学等科目。在各大科目中分别设置必修和选修，经学的必修科目为《孝经》《论语》，选修有《国语》《说文》《尔雅》等[13]；算学的必修科目《记惯》《三等数》为共同必修课，选修课有《孙

子》《海岛》《缉古》等[14]。必修课学生需“皆兼通之”，选修课学生可根据个人兴趣自由选择修习科目，学习年限没有硬性规定。我国唐代这种分科教学模式可视为选修制的初始形态。在选修制发展的基础上，宋明时期出现了中国独有的学分制，即积分法。学分制是指以学分作为课程学习的计量单位，根据学分量来授予毕业证书。我国宋明时期的积分法恰恰具有学分制的主要特点。早在宋神宗熙宁年间，王安石主张对教育进行改革，并采取了一系列措施，史称“熙宁变法”，其中最有名的教育改革措施就是“三舍法”。直至明代，太学分为六堂，即广业、崇志、正义、诚心、修道和率性六堂，“六堂诸生有积分之法，司业二员分为左右，各提调三堂”[15]。升堂取决于学生的积分量，“分”是记载学生成绩的基本计量单位，这与当代学分制有着异曲同工之妙。

（二）新中国成立前后学分制的蓬勃之兴

1918 年，教育家蔡元培在北京大学推行选科制，选课与美国的选修含义类似，是指以课程为计量单位统计最后学分。北京大学率先举起了在高校采用学分制的旗帜，在中国高等院校掀起一场学分制改革的浪潮。随着学分制的广泛运用，其弊端也逐渐凸显，主张废止学分制的呼声也越来越高。学分制的本意旨在最大程度地尊重学生的个人意愿，充分激发学生的学习兴趣和潜力，但因其逐渐发展为学生取得毕业证书的捷径，过强的功利性消解了学分制的初心。直至西南联大将学分制改革后推而广之，才促使了学分制的繁荣发展。西南联大在保持学分制基本内涵的基础上，完善其细则。学生仍然具有选择课程的权利，但课程进度由任课教师决定，即不能跳跃某一学习阶段也不能跳修某一课程。西南联大提高了课程的难度和精度，提高了课程内容的质量和考题难度，“及格学分占选修学分 1/2 以上者，由西南联大发给进修证明书”[16]。学生这门课程不及格后就只能选择重修，学分不够则不能毕业，这在很大程度上提高了人才培养的质量。西南联大是在抗日战争背景下由国立北京大学、国立清华大学和私立南开大学组建而成的，故学分制的实施过程中有其自身的独特性，即学生在整个西南联大中可任意选科，学分相同且有效[17]，这可以说是学分互认的校际合作雏形。西南联大学分制的成功范本为全国高校树立了榜样，许多从西南联大顺利毕业的学生成为国家的栋梁之才。新中国成立后，学分制的发展经历了踌躇之行，从个别高校实施学分制，到全国遍地开花。

（三）改革开放后学分制的日臻成熟

改革开放后，国家和社会的稳定环境为学分制的进一步发展和完善提供了滋养的土壤。高考的恢复为高等教育的蓬勃发展提供了生机，高等院校的教育教学和管理活动也逐渐走向正轨。改革开放所带来的思想解放和自由民主的氛围为高等院校的制度改革提供了良好的契机和稳定的环境。升级人才培养模式，提高毕业生质量成为高等教育事业发展的重中之重，而学分制作为高等教育制度的关键抓手则被视为高校回归正轨的标志。1978 年 3 月，时任国务院副总理方毅在全国科学大会上指出“有条件的高等学校要实行学分制”[18]，这掀起了高校试行学分制的高潮。此后清华大学、上海交通大学、武汉大学和南开大学等高校纷纷响应国家政策的号召，开始实施并推广学分制。1985 年，第二次全国教育工作会议顺利召开，并颁布了《中共中央关于教育体制改革的决定》（以下简称《决定》），指出“增加实践环节，减少必修课，增加选修课，实行学分制”[19]。在《决定》的号召下，全国大多数高校纷纷实施学分制。这不仅为学分制的发展积累了宝贵的历史经验，同时也为学分制调控功能的发挥拓展了空间。学分制可以高效且合理地分配课程资源，符合社会需求且深受学生喜爱的课程会不断开设，那些落后且繁琐的课程会逐渐被高校的市场淘汰，取而代之的是更具有发展潜力的优势学科课程。1994 年，《国务院关于〈中国教育改革和发展纲要〉的实施意见》强调，应“逐步实行学分制，在确定必修课的同时，设立和增加选修课，拓宽学生的知识视野，激发学生学习的主动性和创造性”[20]。在这一背景下，选修课比重的逐渐提高激发了学分制调节功能发挥的潜力。在学分制的实施过程中也暴露出一些问题，如单一的学分难以反映学生学习课程的综合能力，于是学分制逐渐和绩点制结合起来，二者的结合在一定程度上阻止了课程资源和教师队伍资源的浪费，合理分配教育教学资源并提高人才培养的质量。学分作为体现学生学习成果的符号，而后开通了学分互认功能。学分制在不断摸索中前行，在发展中改革，逐渐演变成为具有中国特色的高等教育教学管理制度。

## 四、“继往开来”：探索学分制之创新

追溯历史，比照现实，美英日学分制模式成功的经验固然值得我们学习和借鉴，但中国高校学分制发展的过程仍具有厚重的历史经验和浑厚的文化底蕴，我们在借鉴学习的过程中应不忘初心，始终探索具有中国特色的学分制道路，将学分制的本土演进推向高潮。

### （一）学分制理论基础创新的内在形塑

理论是行动的先导，只有树立正确的价值判断和掌握基本的理论基础，才能促进学分制的内在创新。在学分制观念变革的历史进程中，是选修制打破了传统学分制的思维定势和原有固化的逻辑框架，促进学分制开展一场深刻的理论沉淀，学分制在酝酿与规范当中不断传承选修制“学习自由”的思想范式。学分制在吸纳选修制之后获得了超越本身含义的丰富解释，逐渐发展成为一种广泛应用于高校的现代教学管理制度。学分制在发展过程中出现过多种样态，如学年学分制、完全学分制等，但不论学分制呈现的形式如何变化，其本质的核心理念一直遵循“学术自由”。我国的学分制改革始终强调和倡导中国特色的教育观念，并进一步完善学术自由的话语体系。学术自由包含 3 个基本原则，即研究的自由、教学的自由和学习的自由[21]。在谈及学术自由的话题时，国外语境上通常强调的是研究和教学自由，对于学生学习自由的关注度则略显单薄；且学分制理念中所包含的学习自由观念一直被学术界所质疑，认为学生自由选择课程的功利主义取向容易导致支离破碎的知识体系[22]。如何针对这一弊端采取行之有效的措施，我国高校学分制应在学生多样化的选择取向和社会共同价值的实现中找到平衡点，赋予学分制坚实的理论基础，如个性发展理论、教育双主体理论以及合作学习理论等，既保证学生最大限度的自我选择空间，培养学生的个性和创造性，又能够避免社会共同价值的失落，传承合理连贯的知识价值观。

### （二）学分制调控功能发挥的时代因应

扎根于中国本土大地，构建符合中国国情和文化传统的高校学分制，不仅是促进高等教育内涵式发展的基本要求，也是回应建设世界一流大学与培养社会主义建设者和接班人的时代要求。学分制作为高等教育教学管理的重要制度，其功能多样，包括测量计算功能、流通功能、积累转换功能和资源配置功能等。要构建具有中国特色的学分制，就要超越学分制的基本功能，将服务中国特色社会主义事业和培养社会主义建设者和接班人作为学分制的核心功能。此外，我国高校学分制要顺利实现本土化，还应充分发挥学分制的高阶功能，即调控功能。学分制的调控功能顾名思义就是对高校的人力、财力、物力资源开展有效调控，以实现高校资源深度融合为目的，学分制的调控功能在本质上服务于人才培养这一核心功能。一方面，彰显学分制育人育才的核心功能。通过借助学分制，培养学生的综合实践能力、掌握知识和技术的能力、创新能力和自我管控能力等，实现学分制功能与高校人才培养任务相接轨，并将大学精神和社会理想通过学分制的组织架构渗透在学生学习的方方面面，不仅让学生在知识层面上有所收获，还要促进学生在思想上有所成熟，文化上有所教养[23]。另一方面，充分发挥学分制的调控功能，在调动师生流动性上，开展学分互认，促进各高校的流动学习，实现校际之间的互联互通。在教学资源上，严格把控课程质量，淘汰水课，打造精品课程，坚持以学生为中心，为学生提供高质量的课程体系。

### （三）学分制课程体系完善的本土构筑

学分制与选课制相互制约、相互配合，共同为实现建设中国特色社会主义现代化教育强国保驾护航。学分制与选课制效用大小的发挥有赖于课程质量体系的完善。课程质量不仅是我国高等教育制度的关键指标，更在人才培养中发挥着基础性作用。可以说课程体系是学分制的生命线，为高校学生提供学习的滋养土壤。要实现中国特色学分制的本土构筑就绕不开课程质量的提升。一方面，营造必修课和选修课平等的氛围。在必修课稳步发展的基础上，给予选修课更多的发展空间，开发适应学生个性需求的课程资源，摆脱课程的应试化，为培养德智体美劳全面发展的社会主义接班人提供坚实的课程基础。另一方面，注重课程的整体性。学生创新能力和综合素质的提高是一个整体，因此课程体系也应当是一个整体，课程模块之间相互影响、相互渗透。高校课程改革应注重完善课程结构，加强课程联系，构建完整的课程体系。高校课程整体性的实现是一个系统且复杂的过程，课程因素多种多样，要强调课程观念、课程目标、课程内容、课程资源以及课程手段的整体性，构建融会贯通、有机联系

的课程体系，最终实现高校人才培养的全面性。

（四）学分制管理体制优化的多样实践

高校实施学分制不仅是培养创新型人才的有益探索，更是追赶世界一流大学建设的重要实践。推进高校学分制的本土演进是一项系统工程，需要从顶层设计到制度落地层层推进，形成环环相扣的制度合力。一是在教学体制层面上创新人才培养模式。人才培养是高等教育的基本职能，学分制的核心功能也是育人育才。高等教育应不断探索人才培养的创新模式，采用开放式的教学方法，运用启发式教学、研讨式教学等多种教学方法激发学生的潜力，培养学生的研究能力。二是在领导体制层面上加强组织协调能力。成立学分管理委员会，负责统筹协调和宏观布局，为学分制改革的道路指明前进的方向。结合社会发展的环境和高等教育的规律，设立创新实践课题，鼓励学生参与社会实践活动，提高综合实践和创新能力。三是在师资团队层面上完善创新型教师队伍。教师是学生学习活动的引领者，是高校人才培养的关键支柱。鼓励教师打破传统教学思维，创新教育思想和教育方法，积极引导学生参与创新课题，为学生自我探索和自我创新营造足够的空间，激发学生的创新潜力和意识，提高学生的实践能力和创新能力。

（五）学分制评价系统的强化路径

学分制自引入我国高校教学管理体制后的发展并非一帆风顺，尽管学分制一直在努力适应中国土壤，但仍出现一些排异反应且呈现飘摇的现状，如学分制实施过程中“千校千面”的阻力和动态调整机制的失落等。学分制要构筑多样且灵活机动的学分制评价系统，推动学分制改革向纵深发展，为孕育中国特色学分制创新成果提供保障。一方面，加强学分互认与转化系统建设。欧洲广泛采用“学分积累与转移系统”，在这一系统内，不同国家和地区的学生所修习的课业在全欧洲通用，并且所获得的学分均得到互相认可[24]。我国借鉴欧洲的学分互认系统并应在此基础上进行改良与创新。我国高校学分制建立区域学分互认机制，鼓励区域甚至全国的高校实现优质课程资源共享、顶级教师教学方法共传，进一步推进学分互认机制的落实。另一方面，完善弹性学制年限。学分制最为突出的特点是充分尊重学生自由选择的权利，构建包容开放的教学管理制度。我国高校的学分制应允许学生通过累积学分完成毕业，对毕业年限不设置硬性规定，促进学生开展灵活多样的学习。同时提高学分调控的灵活度，及时根据市场调整学分制的具体细则，建构充满生机与活力的教学管理制度。

## 五、结语

引入学分制是我国高校教学管理制度的一大创举，学分制不仅保障了学生学习的自主权，也促进高校的教学资源和课程设置更加科学化、合理化和高效化。美国、英国和日本的实践经历均认证学分制是一种行之有效的制度。但学分制不是一成不变的模式，它作为高校的一种教学管理制度，与一个国家的政治体制、经济水平、科技条件和文化传统息息相关，所以学分制没有统一的模式，也不需要统一的模式。“橘生淮南则为橘，生于淮北则为枳”，我们不必要照搬其他国家学分制的成功经验，因为我国具有悠久的历史文化，独特的政治经济体制，尤其是学分制在我国同样有着丰富的发展经验，已经形成了具有中国特色的学分制发展道路，并在前进道路上不断迸发出新的生机与活力。我们应在认真对待各个国家高校学分制系统的基础上，客观分析和研究学分制的优势与特点，取长补短，科学合理地结合我国国情和校情设计出具有中国特色的学分制，为构筑中国特色的世界高水平高等教育体系增添光彩。

**参考文献：**

[1]人民网. 政府工作报告[EB/OL]. http://politics.people.com.cn/n1/2022/0313/c1001-32373448.html,2022-03.

[2]John S. Brubacher ,Willis Rudy. Higher Education in Transition,AHistory of American Colleges and Universities[M]. New York:Harper&Row Publishers,1976:427.

[3]The Presidency of the CARNEGIE Institution. The Progress of Science:University of Virginia[J]. The Popular Science Monthly,1905:67.

[4]舸昕. 从哈佛到斯坦福——美国著名大学今昔纵横谈[M]. 北京:东方出版社,1999:28.

[5]俞盈. 影响美国大学学分制发展因素及对我国学分制改革的启示[J]. 科技通报,2016(06):240-244.

[6]Academic credit in higher education in England an Introduction[EB/OL]. http://www.qaa.ac.uk/standardsandquality/C-redit/leaflet.pdf,2009-12.

[7]何娟. 英国高等教育学分积累与转换系统研究[D]. 福州:福建师范大学,2007.

[8]郑延才. 美、日、中高校学分制模式的比较与评析[J]. 黑龙江高教研究,2008(01):73 - 75.

[9]钟金霞,周经纶. 美日学分制模式解读与启示[J]. 求索,2006(01):127 - 129.

[10]邵丽. 学分制的发展历程及对我们的启示[J]. 中国高等教育,1999(20):28 - 30.

[11]汪治. 高职院校实施学分制的系统思考[J]. 中国高教研究,2012(02):93 - 96.

[12]王家范. 史家与史学[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2007(05):68.

[13]曹孚. 外国教育史[M]. 北京:人民教育出版,1979:175 - 214.

[14]孟宪承,等. 中国古代教育史资料[M]. 北京:人民教育出版社,1980:182 - 183.

[15]陈青之. 中国教育史[M]. 北京:商务印书馆,1936:220.

[16]吴云鹏. 中国近代高校学分制发展历程述评[J]. 江苏高教,2001(06):114 - 117.

[17]江渝. "通才教育":西南联大成功经验探析[J]. 西南民族大学学报(人文社科版),2010(08):252 - 257.

[18]何东昌. 当代中国教育(上卷)[M]. 北京:当代中国出版社,1996:133.

[19]中国共产党中央委员会. 中共中央关于教育体制改革的决定[Z]. 中发〔1985〕12 号,1985 - 05 - 27.

[20]国务院. 国务院关于《中国教育改革与发展纲要》的实施意见[Z]. 中华人民共和国国务院公报,1994 - 07 - 03.

[21]冯向东. 推行学分制:教学制度与观念的深刻变革[J]. 高等教育研究,2003(06):59 - 63.

[22]欧内斯特·L·博耶. 关于美国教育改革的演讲[M]. 北京:教育科学出版社,2002:107.

[23]眭依凡. 论大学[M]. 北京:人民教育出版社,2017:189.

[24]江彬. 学分制背景下大学生教育选择权的保障研究——基于欧、美、日的经验[J]. 国家教育行政学院学报,2015(05):90 - 95.

(责任编辑:孙冰玉)

# From Learning to Innovate: The Local Construction of the Credit System with Chinese Characteristics

LI Junxiao

(*Xiamen University*, *Xiamen*, *Fujian* 361005, *China*)

**Abstract**: Exploring the credit system of Chinese universities with local characteristics is an important topic in the new era. The credit system was born in Germany, and its core spirit is freedom of learning. By exploring the origin of credit system in foreign countries, this paper summarizes the evolution characteristics of credit system and explores the growth track of credit system. Taking the credit system models of the United States, Britain and Japan as examples, this paper analyzes the advantages and disadvantages of the credit system under different models, and provides useful reference for the construction of the credit system with Chinese characteristics. In addition, by reviewing the historical changes of China's credit system, we explore the local evolution process. Among them, reference is only the basic means, innovation is the ultimate goal, we should learn from the international experience on the basis of Chinese national conditions and higher education development law to explore the localization of the credit system.

**Key words**: credit system; borrowing and innovation; China characteristics; local construction

# 网络时代的致知变革：大学生思想政治教育工作的挑战与回应

张 慧
（新疆医科大学，新疆 乌鲁木齐 830017）

[摘 要]网络时代的致知变革颠覆了传统的知识获取方式，具体表征为致知方式的迭新、致知思维的转换和致知域限的延展。在新的知识获取背景下，大学生思想政治教育工作面临着信息传播的碎片化、网络社会思潮的多元化以及“信息茧房”的制约化等挑战。高校亟需以“力量聚合”纾解“信息涣散”，以“多管齐下”消弭“认同危机”，以“技术赋能”破除“认知困境”，提高大学生思想政治教育的工作水平。

[关键词]网络时代；致知变革；大学生；思想政治教育工作
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0045－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.007

当前以大数据、物联网、云计算、人工智能为表现形式的科技革命正在全面助推人类社会深入迈进网络时代，颠覆传统的知识获取方式，引发致知变革，而变革的影响力也逐渐向大学生思想政治教育工作领域扩散。习近平总书记在党的二十大报告中指出：“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。育人的根本在于立德。”[1]高校是落实立德树人根本任务的重要场域，而大学生思想政治教育工作则是完成这一根本任务的关键环节。深入分析网络时代致知变革给大学生思想政治教育工作带来的挑战，寻找化解挑战的应对策略，有利于推动大学生思想政治教育工作同现代信息技术的高度融合，对于提升大学生思想政治教育工作的水平也具有重要意义。

## 一、因时而进：网络时代致知变革的特征诠释

“致知”一词源自《礼记·大学》“致知在格物，物格而后知至”[2]，意指获得知识的途径在于探究事物的内在机理，现代社会主要用于指代知识的获取与运用。网络时代的致知变革是指在电子计算机和现代通信技术共同构建的宽带、高速、广域型数字化时代中所呈现的致知方式、致知思维和致知域限的演进。

### （一）致知方式的迭新：“单向为主”到“双向交互”

囿于特定历史阶段生产力发展水平的规约，内嵌于传统社会中致知主体的知识获取主要依靠接受国家教育体系的系统培养。教师作为人类社

[收稿日期]2024－04－22
[基金项目]2020 年度新疆社会科学基金一般项目“新疆南疆地区青年群体思想观念研究”（项目编号：20BMZ100）；2022 年度新疆维吾尔自治区重点马院课题立项重点项目“网络致知变革对医学院校大学生思想政治工作的影响研究”（项目编号：ZDMY22－04）。
[作者简介]张慧（1992－），女，新疆塔城人，博士，新疆医科大学马克思主义学院副教授；主要研究方向：马克思主义基本原理、马克思主义教育教学方法。

会最古老的职业之一，在国家教育体系中占据主导性地位，很大程度上决定了致知主体“获取什么知识”和“怎样获取知识”。在以单向知识授受为主的教学过程中，“教师经由义理提炼与经验反思，全面考察知识的所指，并挖掘知识的深层意义，以形成对知识所指的专业化表达；学生通过接受经过选择的知识内容，洞悉知识所指的义理内涵，同时在主体意义上形成对闻见之知的深层察识，从而使已有的认识得到扩充推极”[3]。美国教育心理学家奥苏贝尔在“学与教”理论中将教师以确定的方式向学生灌输知识的行为定义为“接受学习”。传统型致知方式符合“接受学习”的特点，最明显的优势在于通过教师的言传身教，致知主体能够在短时间内以最经济、最便捷的方式获取人类社会在历史长期积累中所获得的知识经验，实现新旧知识的意义同化与嵌套叠加，达到扩增知识的效果。而致知主体自身在获取知识的过程中积极性、主动性与创造性发挥不足则是这一方式的局限所在。

互联网的出现不断丰盈信息载体和知识传播渠道，促进致知主体逐步接受并掌握全新的致知方式。致知主体借助网络搜索引擎能够随时随地获取任何自己感兴趣的知识，而搜索引擎的迭代升级则不断刺激致知主体提升以知识检索能力、知识获取能力、知识利用能力以及知识更新能力为主要表现的综合分析与自觉判断的能力。较之于传统型致知方式而言，置身于网络时代的致知主体除了学习教育体系规约的知识之外，还能实现对知识的自主探求与主动发现，使致知方式被赋予更多的自主性、可能性和灵活性，完成致知方式由“单向为主”向“双向交互”的转换。

（二）致知思维的转换：“逻辑论证”到“算法合成”

现代认知理论认为人的认知活动是对外界信息的摄取、输入、转换、编码、储存和应用。整个致知过程是依赖致知主体自身的思维逻辑建构知识的能力，即致知主体唯有不断对原有知识经验进行改造与解构和对新信息的提取与建构，方能达成建立和更新认知体系的目标。在以往的致知活动中，不同的致知主体由于受自身固有知识经验和知识结构的影响，对世界表征与世界本质的认知相异，呈现出个体的认知痕迹，展陈大脑思维对外部信息进行逻辑加工与处理的论证结果。较之以往，网络时代的来临则直接强化了数据算法对致知思维的形塑。美国学者阿尔温·托夫勒直言：“在深刻变革信息领域的同时，我们注定要改变自己的思想，改变我们思考问题、综合情况、预测行动后果的方法，改变识字在生活中的作用，甚至改变自己大脑的物质组成和化学性质。”[4]互联网负载的海量信息极大地激发了致知主体对知识的渴求与热望，吸引大众运用互联网操作技术进行知识探索。在以算法为核心的互联网时代，算法模式的开发者虽然标榜自己只是知识的传递者，但是却基于资本利益推动知识“商品化”，使得致知主体的知识获取行为被掺杂商业利益的复杂算法所裹挟，算法带来的便捷反而将致知主体拖入算法设计的陷阱之中。算法推荐作为网络时代人工智能技术的具象化运用，依据算法设计对致知主体的网站浏览记录和搜索记录生成其知识获取偏好，有针对性地对致知主体进行信息分发，迎合其依赖网络获取知识的兴趣与需求并从中获利。长此以往，致知主体思维的独立性、自主性和逻辑性被精密的算法技术所侵蚀，加之数据算法的强供给性，导致致知主体的致知过程呈现颗粒化、分散化和他主化的特征，致知主体不自觉地依赖算法填充知识获取需求并不假思索地进行选择和判断，使得传统知识获取中内蕴的人文价值和充实感被淡化。

（三）致知域限的延展：“物理空间”到“立体范畴”

在网络时代来临之前，致知主体的知识获取行为主要依托现实的物理空间，诸如学校、家庭和社会活动的具象场域。这种致知范围有益于长期进行持续稳定的知识授受活动，有助于致知主体架构起较为系统完整的认知体系。然而短板在于，一方面致知主体知识增量的产生周期较长，个体的多元化、个性化的致知欲求因受到时间和空间的限制而难以得到及时满足。另一方面传统致知范围受到所在地区教育基础设施水平和师资队伍强弱的制约，尤其是经济发展水平欠发达的部分地区，致知主体的知识获取、知识吸收和知识交流等行为受限，容易滑向知识贫困。互联网的出现创造出一个近乎无限的虚拟空间，不仅自身容纳着海量信息，而且拓宽了知识获取的渠道，促使人类致知范围从线性传播的物理空间进阶为交互式传播的立体范畴，呈现出双重优势。一方面，网络时代赋能致知主体以知识获取的平等地位，使得致知主体摆脱了由于收入差别、地位悬

殊、行业迥异等因素对知识获取机会的束缚。任何一个致知主体只要拥有手机、电脑或者任何一种能与网络相连接的设备终端都能够跳脱出横向物理空间，实现与网络空间的纵向衔接，获取任何法律范围内许可的信息。另一方面，立体化的致知范畴能够有效消解时间和空间对知识获取形成的隔障。致知主体受所在地域发展水平、图书资源占有度、教育程度以及师资水平等因素诱发的致知差异性正在逐步缩小。网络时代的致知范围呈现出完全开放的特点，人类社会从来没有像今天这般极大地享受知识和获取自由。信息传播者、信息接收者和传播媒介共同构成的立体化范畴已经消弭知识传播者与知识受众之间的身份界限，赋能每位致知主体以双重身份。致知主体置身于强大的信息负载场域中，通过网络渠道获取跨越地区、跨越国界的知识信息，使得世界成为一个信息流动与共享的有机整体。广域型致知空间加速教育信息的传递、接受和转换，既填补了传统教育空间资源流通不畅的缺点，也冲击着原先物理空间稳定安全的固有优势。

## 二、因事而化：网络时代致知变革对大学生思想政治工作的挑战

大学生思想政治工作是高等教育的重要领域。当今时代“00 后”已经成为大学生群体的主力军，他们的成长阶段与互联网的快速发展时期相契合，他们更倾向也更善于从网络中行使致知行为。网络时代的致知变革为大学生快速获取知识、汲取多元信息提供便捷服务，也为大学生思想政治教育工作带来诸多挑战。

### （一）信息传播的碎片化

一是碎片化信息的传播削弱了大学生对思政课的深度学习。“碎片化”一词发端于社会学，指代完整的东西被切割成细小单元，而后在传播学中得到广泛应用，用于描述信息分化。网络时代促使网站、网页数量迅速增长，各级各类媒体平台根据其提供的信息源，结合平台的传播风格以及互联网受众的认知需求，将完整的信息分割、裁剪成多个零碎的信息片段，在某个时间点或者时间段产出大量快餐式、条目式的信息。而伴随互联网成长起来的当代大学生，受碎片化信息传播的长期浸润，惯常于在汇集图片、声音乃至视频的碎片化信息中体会知识获取的快感，这种浅层阅读与即时浏览的叠加影响其深度思考能力的形成。思政课是落实立德树人根本任务的主渠道，拥有系统完善的课程体系，具有学习时间跨度较长、学习内容较为丰富的特点，注重对学生进行循序渐进、逐步深入的教学，呈现形式完整性与内容逻辑性的有机统一。充斥于互联网当中的碎片化的知识传播方式容易以表面话题遮蔽信息的原本含义，消解信息背后蕴含的价值立场，无形当中粉碎了思想政治教育内嵌的完整认知图式，割裂了思想政治教育话语本身的系统性与完整性。对于知识体系框架尚未完全建立、独立思考能力尚未完全形成的大学生而言，更加剧其对课程知识的浅表化理解。同时，大学生在碎片化信息包裹下形成的浮躁的信息获取心态和分散的注意力会冲击思政课的教学效果，削弱大学生思政课的深度学习。二是碎片化信息的传播解构了以教师为中心的知识授受模式，使得知识授受模式发生了由“沙漏型”向“散布型”的转换。网络时代信息传播的门槛与成本相对较低，推动多元化知识平台迅速崛起，使得传统单向知识传递途径被多种网络致知渠道所替代，以满足和迎合大学生的个性化信息需求，促进大学生自我致知意识的觉醒。传统的思想政治理论课是以教师为核心的知识授受模式，教师在知识传授过程中占主导地位，拥有绝对话语权，大学生在思政课教师的知识传授过程中掌握马克思主义基本原理、马克思主义中国化历程及成果、中国近现代历史发展的基本规律以及社会主义公民的思想道德素养等方面的知识。网络时代的“去中心化”信息传播使得大学生不再依托课堂学习作为获取知识的唯一来源，导致思政课教师传播知识的话语权受到挑战。

### （二）网络社会思潮的多元化

一是多元化网络社会思潮冲击主流意识形态的主导地位。新一轮科技革命与产业变革的加速推进以及互联网络的广泛应用创设出与现实社会关联甚密的虚拟化网络社会。伴随网络社会的日臻成型，现实社会中的多元化社会思潮开始涌进网络空间，使得网络空间成为社会思潮传播的重要阵地。网络社会思潮作为观点、诉求或主张的系统化阐释形态，具有多元性、复杂性、流变性的特点，既与主流意识形态相关联，又日趋呈现出与主流意识形态相背离的趋势。网络社会思潮纷繁复杂，依照不同的核心主张划分为不同类型。虽类型不同，但在网络空间中，不同社会思潮的意见领袖均将互联网作为重要场域，依据互联网

传播特点，沿用多元化传播与交互式扩散的策略传播信息。一方面开设符合大学生认知特点的个人网站、论坛、微博、微信，散播其立场观点与思想主张；另一方面创设团体组织的思潮网站，试图获得大学生的认可与支持，达到扩充信众的目的。大学生正处于人生成长和价值塑造的关键时期，认知体系尚未完全建立起来，其思想状况易受外界干扰发生波动。无论是历史虚无主义肆意裁剪和歪曲历史，抑或是新自由主义对公有制和社会主义的否定，还是网络民粹主义对社会公众情绪的煽动，都不同程度地削弱大学生对祖国的认同、对中华民族的认同、对中华文化的认同和对社会主义道路的认同。二是多元化网络社会思潮助推虚假信息传播，模糊大学生的价值判断。由于网络时代不再沿袭从上到下、从一到多的传统信息传播机制，使得每一位致知主体既是独立的信息获取者，也是平等的信息发送者。尤其是智能移动设备的普及和网络流量资费的降低，互联网参与主体数量激增，增加了致知主体多维沟通的现实性与可能性。根据中国互联网络信息中心(CNNIC)发布的《第52次中国互联网络发展状况统计报告》显示，“截至2023年6月，我国网民规模达10.79亿，较2022年12月增长1 109万人，互联网普及率达76.4%”；“我国搜索引擎用户规模达8.41亿，较2022年12月增长3 963万人，占网民整体的78%”；“20—29岁网民占比14.5%”[5]。大学生作为互联网的忠实用户，其对信息的点赞、收藏、评论、转发随时都可能发生信息(尤其是社会负面信息)的裂变式传播，引起社会舆论风波。一些网络社会思潮的发起者为了扩大影响范围和传播效果，利用关键词的规避技术，深挖放大或恶意剪辑社会新闻热点，散布虚假信息，借助网络传播快的特点来操控舆论走向。大学生正处于思想情绪波动较为频繁的阶段，容易被一些别有用心的网络平台“带节奏”，发表一些不实不当的错误言论，甚至为虚假信息的快速传播推波助澜，作出违背社会主义核心价值观的举动。多元化社会思潮利用网络传播对大学生的裹挟，混淆大学生的知识认知，造成思想混乱，加大了大学生思想政治教育工作的难度。

(三)“信息茧房”的制约化

“信息茧房”(information cocoons)一词是由美国学者凯斯·R·桑斯坦提出的概念，意指“我们只听我们选择的东西和愉悦我们的东西的通讯领域”[6]。网络时代的致知变革加速知识的聚合与分散，使大学生能够快速通过搜索引擎获取大量感兴趣的知识，而大数据和程序算法在提供精准化服务的同时也使大学生容易陷入“认知困境”。一是“信息茧房”窄化认知空间，加剧了大学生群体的“圈层化”。大学生在虚拟网络空间中获取信息，运用微信、QQ、微博、知乎等社交软件共享信息，在兴趣相似、需求相同、能力相近的基础上构建起内核稳定的学习圈、考试圈、社交圈等不同类型的“圈子”，“信息茧房”塑造的封闭场域加剧了不同“圈子”的内部黏性。首先，信息在以共同兴趣爱好建构起的圈子中拥有较高的认同感与接受度。大学生对于圈内成员分享的信息链接，通常秉持“举手之劳”的社交心态，随手点赞、转发、评论。由于缺乏对信息来源的研判和追溯，圈层内部传递的不乏低俗、消极、虚假的负面信息，大学生群体的跟风转发无疑会扩增负面信息扩散的概率，卷入网络舆情的发酵与传播之中，甚至引发网络舆情突发事件，而大学生思想政治教育工作者作为“圈外人”，无法及时进行有效干预。其次，大学生群体对于所属圈层的信任感、归属感极高，与其他“圈子”的交流互动较少，号称“圈子不同不必硬融”，尤其是与其他“圈层”的观点分歧容易激发“网络骂战”。最后，网络时代信息获取和选择的自主性推动形成的圈层空间往往私密性较强，缺乏“调频”接收主流信息的自觉性，对主流话题的传播与讨论相对较少，影响主流信息在圈层内的有机流动，为大学生思想政治教育工作者及时掌握大学生思想动态架设了较高的门槛。二是“信息茧房”持续推送同质化信息，加剧了大学生的“信息成瘾”。网络时代的致知变革使得手机成为大学生“最亲密的朋友”，内嵌于手机中的各类软件依托算法技术对大学生的搜索主题、使用时长、获取偏好等进行动态分析，实现对大学生的精准化信息推荐。大学生在致知过程中所获取的信息除主动搜索之外，还被软件自动化推荐信息所挤占，在看似“越来越懂你”的算法假象背后形成的“信息茧房”正在逐步蚕食大学生有效知识的获取空间，使得大学生的致知行为完全被算法技术所包围。部分大学生过于依赖手机，一旦关掉手机屏幕或手机呈现低电量状态，就会立刻表现出孤独寂寞、空虚无聊、焦躁不安的精神症候，显现出信息成瘾的精神景观。困囿于信息成瘾的规制，大学生的知识获取行为不再

与对知识的追求和真理的渴望相关联，而更似一种虚无的精神寄托行为。此外，大学生在使用互联网填补致知欲求的同时，也成为娱乐信息散播的重要受众。大学生作为“网络原住民”，主要使用抖音、B 站、微博、微视、微信视频号等平台关注娱乐明星动态、观看各类网红生活视频，而“信息茧房”的“同质化”信息推送更是为大学生群体量身定制其感兴趣的娱乐八卦，导致部分大学生周而复始地沉溺于娱乐信息之中，造成国内时政热点和社会民生知识被边缘化，使得大学生的时代责任感与使命感也随之被淡化，折射出信息成瘾的负面影响。

## 三、因势而新：新时代大学生思想政治工作应对挑战的路径设计

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》强调“推动思想政治工作传统优势与信息技术深度融合，使互联网这个最大变量变成事业发展的最大增量”，因而，与时俱进地发挥互联网络的优势成为化解网络时代大学生思想政治教育工作挑战的应然之举。

### （一）以“力量聚合”纾解“信息涣散”

一是践行课程思政理念，贯通大中小学思政课一体化。课程思政是新时代思想政治教育改革的理念遵循，高校在落实课程思政理念的过程中首先要构建起以思政课为核心、综合素养课和专业课为主要构成的课程体系。具体实施要以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，立足中华优秀传统文化和中国特色社会主义的伟大实践，深挖各类课程中蕴藏的思想政治教育元素，创新教学设计，完善教学内容，丰富教学实践，发挥思政课程与各类课程协同育人的教育功能，以课程的协同性弥合知识的碎片化，践履知识传授、能力培养和价值引领三者的有机统一，按照国家的政治要求培养堪当民族复兴大任的时代新人。在历时性上，思政课是贯穿于革命、建设、改革各个历史时期的重要课程；在共时性上，思政课是分布在青少年成长不同时期的系统课程，增强新时代高校思政课的育人合力还须推进大中小学思政课一体化，助力思政课的内涵式发展。一方面，聚焦课程标准和课程目标，加强高校思政课与中学思政课的学段交流，整合重复冗余的课程内容，在循序渐进和环环相扣中消除原先不同阶段思政课程之间的隔障，提升思政课程内容的衔接性与贯通性；另一方面，思政课的授课对象是独立鲜活的个体，在完成中学生到大学生的角色转换后，其思维认知需求也悄然发生变化。高校思政课理应在教学内容上体现常识性学习向理论性学习的进阶转变，在层层递进与汇聚力量中深度落实立德树人。二是提升思政课教师话语能力以及与其他教育工作者的协作能力。“思想政治教育是以话语为中介进行的思想交往活动，教师的话语素养和能力直接影响着思想政治教育话语实效”[7]，大学生经过中小学阶段思政课的学习，已经积累一定的思想政治理论知识，这一阶段的大学生有着思维活跃、好奇心强的特点，经常通过现实观察生发出尖锐敏感的问题。一方面，思政课教师要立足“思政课的本质是讲道理”[8]这一前提，在教学中要坚持问题导向，聚焦大学生感兴趣的话题，从学生已有的知识结构出发，结合大学思政课教材进行合理的话语议题设置，回应大学生的疑问，将抽象的理论知识、明确的现实指向以及深切的人文关怀有机融合，引导学生懂政理、明学理、通事理。同时不断推动教学理念与方式方法的创新，掌握网络时代的新媒体技术，整合线上线下各种教学资源，将抽象的“道理”讲深、讲透、讲活，真正成为传播真理的“经师”和塑造心灵的“人师”，协助大学生建立对知识的系统化理解。另一方面，大学生思想政治教育工作是一项系统工程，大学生思想政治教育工作者已从思政课教师、辅导员延展到全体教育工作者。新时代高校提升大学生思想政治教育工作水平需要充分发挥课程、科研、实践、文化、网络、心理、管理、服务、资助、组织等方面的育人功能，激发各级各类育人主体的育人意识，完成从“单兵作战”向“协同作战”的转换，共同为新时代大学生的成长成才创造有利条件。

### （二）以“多管齐下”消解“认同危机”

高校既是传播先进文化、引领先进思想的重要场所，又是做好意识形态工作的前沿阵地，解决由网络社会思潮掀起的校园意识形态安全问题是新时代大学生思想政治教育工作的重要关切。一是坚持以马克思主义为指导，锻造一支信仰坚定的大学生思想政治教育工作队伍。2020 年 4 月教育部等 8 部门印发的《关于加快构建高校思想政治教育工作体系的意见》中强调：“把坚持以马克思主义为指导落实到教育教学各方面，对各种错

误观点和思潮旗帜鲜明予以抵制。”高校一方面要始终坚持社会主义办学方向，以培养又红又专、德才兼备、全面发展的中国特色社会主义合格建设者和可靠接班人为目标，选拔政治强、情怀深、思维新、自律严、人格正的人进入大学生思想政治教育工作队伍；另一方面，“环境是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的”[9]，大学生思想政治教育工作队伍是承担大学生思想政治教育工作的重要支撑，也是筑牢大学生思想“堤坝”的关键人物，应当要先通过加强对马克思主义理论知识的学习补足精神上的“钙”，具备增信释疑的能力，再从理论和实践层面为大学生释清各种网络社会思潮的表象与本质，引导大学生坚定马克思主义崇高信仰，培植大学生的爱国主义情怀，推进其将爱国心、报国情、强国志融入实现中华民族伟大复兴的时代征程之中。二是丰富社会主义核心价值观的传播形式，充实大学生思想政治教育的工作内容。首先，高校要强化主流意识形态宣传阵地，打造具有学校特色的新媒体平台，在内容宣传上以社会主义核心价值观为引领，结合网络时代大学生的致知特点，以图片、文字、视频、音频相结合的形式，发出符合主流意识形态的校园声音。其次，高校要落实文化育人，加强大学生各类思想文化阵地建设，营造具有文化氛围的校园环境，弘扬社会主义先进文化。诸如引进校外文化资源，开展“艺术家进校园”活动，以多元化艺术形式培养大学生良好的审美情趣与艺术素养。最后，高校要依托实践育人，熏陶大学生的文化情怀。大学生思想政治教育工作者可依托校团委、学院各级组织，带领大学生走进博物馆、纪念馆、美术馆等文化育人基地，在了解璀璨的古代史、艰难的近代史、恢宏的现代史的过程中增强大学生作为中国人的自豪感和自信心。

（三）以“技术赋能”破除“认知困境”

运用网络信息技术手段为大学生思想政治教育工作赋能是新时代大学生思想政治教育工作创新的重要体现。面对“信息茧房”给大学生制造的认知困境和思想桎梏，高校应当致力拓展网络平台，发掘大数据的潜在优势，提高大学生思想政治教育的工作水平。一是综合利用网络平台，延伸大学生思想政治教育的工作领域。首先，大学生群体组建的不同“圈子”表征为不同的利益诉求，大学生思想政治教育工作者要突破对教育者与管理者的固化角色，在与学生的日常交流互动中以亲切温和而不是强制命令的方式贴近学生，了解学生的利益诉求，主动融入大学生网络圈层，在大学生圈层中做有力的引导者。对于已经身处微信群、QQ 群的大学生思想政治教育工作者要化被动姿态为主动，聚焦大学生关注的社会时政热点话题，设置讨论议题，在答疑解惑中消解师生之间的身份界限，拉近与学生的心理距离，进行“如盐化水”“润物无声”的思想政治教育。其次，高校要积极运用网络信息技术打造有特色、有内容、有影响力的校园服务平台，吸引大学生走出狭隘的“小圈子”，融入校园“大圈层”，在学校组织的文艺活动、体育竞赛中增进对不同专业背景和不同研究特长同学的了解，增强知识碰撞和思想交流的机会，营造“圈子不同也可兼容”的和谐校园氛围。最后，高校要重视互联网舆情传播的校园风险，立足大学生常用的社交媒介，建立语义分析语料库和校园舆情监测系统，以动态技术手段做好圈层的监控与反馈工作。在舆情出现后要及时掌握话语主动权向大学生澄清事实，避免舆论持续升级发酵，造成不良后果。二是发掘大数据的潜在优势，拓展大学生思想政治教育工作范围。首先，提升大学生媒介素养，强化信息甄别能力。大学生难以抗拒“信息茧房”持续不断地推送同质化信息的重要诱因是大学生的媒介素养不足，看似处于信息被动接受的地位，实则是主动选择的结果。大学生思想政治教育工作可围绕“如何正确看待算法推送，培育大学生良好媒介素养”为主题开设系列讲座，引导学生了解数据算法对认知思维的影响以及由此引发认知思维固化的危害，而后主动整合多元化信息资源，开拓认知视野，锤炼综合分析的能力。其次，辩证地看待数据算法功能，运用“大数据 + 思想政治教育”捕捉大学生的个性化偏好，进行“数据画像”，实现“精准思政”，满足大学生对思想政治教育内容与方式的期待。最后，高校在网络时代致知变革背景下要丰盈思想政治教育工作载体，聚焦大学生网络信息的认知特点，建设主题教育网站、专业学术网站、网络互动社会和校园“两微一端”，增加大学生感兴趣的学习内容，畅通资源的流动与共享。

网络时代的致知变革表现为整体社会认知文化环境的嬗变，“双向交互”的致知方式叠加“算法合成”的致知思维以及“立体范畴”的致知范围

无不影响着当代大学生群体。在实现大学生思想政治教育工作模式转换与创新的时代语境下，重视网络致知变革的影响力，积极推动大学生思想政治教育工作与网络时代的致知变革特点深度融合，了解大学生群体在互联网上“关注什么、讨论什么、需要什么”，是新时代做好大学生思想政治教育工作的应有之义。

**参考文献：**

[1]习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜，为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京：人民出版社，2022：34.

[2]于涌，等. 礼记[M]. 长春：长春出版社，2013：2.

[3]郭子超. 教学致知：内涵、特征与培育逻辑[J]. 当代教育科学，2021(08)：42.

[4]〔美〕阿尔温·托夫勒. 第三次浪潮[M]. 朱志焱，等，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1984：18.

[5]第52次《中国互联网络发展状况统计报告》[EB/OL]. https://www.cnnic.cn/n4/2023/0828/c88-10829.html，2023-08.

[6]〔美〕凯斯·R·桑斯坦. 信息乌托邦：众人如何生产知识[M]. 毕竞悦，译，北京：法律出版社，2008：8.

[7]张军，殷艳. 论新时代思政课教师话语能力的提升[J]. 学校党建与思想教育，2021(20)：56.

[8]新华网. 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[EB/OL]. http://www.news.cn/politics/leaders/2022-04/25/c_1128595417.htm，2022-04.

[9]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，译. 北京：人民出版社，2009：500.

（责任编辑：孙冰玉）

## Knowledge Transformation in the Internet Era: Challenges and Responses to Ideological and Political Work for College Students

ZHANG Hui

(*Xinjiang Medical University*, *Urumqi*, *Xinjiang* 830017, *China*)

**Abstract**: The transformation of knowledge acquisition in the era of the Internet has overturned the tradition of knowledge acquisition, characterized by the iteration of knowledge representation methods, the transformation of knowledge thinking, and the extension of knowledge domains. In the context of new knowledge acquisition, the ideological and political work of college students faces challenges such as fragmented information dissemination, diversified network social trends, and the constraints of information cocoons. Universities urgently need to use “power aggregation” to alleviate “information fragmentation”, “multi pronged approach” to eliminate “identity crisis”, “technology empowerment” to overcome “cognitive difficulties”, and improve the ideological and political work level among college students.

**Key words**: internet era; knowledge transformation; college students; ideological and political education work

# 人工智能赋能思政“金课”建设的价值、困境和出路

樊莲花，邓 悦，潘 静
（西安外国语大学，陕西 西安 710128）

[摘 要]淘汰“水课”、打造“金课”，提升教学质量已成为高等教育高质量发展的内在要求。研究发现，人工智能赋能思政“金课”建设有助于解决学生课程需求画像难题、丰富思政课程资源内容建设、改善思政课程教学质量效果。与此同时，人工智能赋能思政“金课”建设也面临着学生对智能技术过度依赖消解创造力、教师数字素养缺乏制约课程建设实效、工具理性思维导致课程人文关怀缺失等问题。为此，未来人工智能赋能思政课程建设中应厘清人机职责边界，培养学生创新创造能力；提升教师数字素养，彰显教师智能胜任水平；坚持以生为本立场，加强思政“金课”人文关怀。

[关键词]人工智能；赋能；数字素养；思政“金课”
[中图分类号]G640 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0052 - 06
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 008

党的二十大报告作出了“高质量发展是全面建设社会主义现代化国家首要任务”的重要论断，也对教育高质量发展提出时代呼唤。新时代教育高质量发展离不开数字化，而淘汰“水课”、打造“金课”，则是助力高等教育快速发展、确保教育教学质量提升的关键。具体到思政教育领域，数字时代的到来，人工智能作为新引擎正深刻改变着思政课程的建设方式。正如习近平总书记所强调的，“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”[1]，这意味着将人工智能等技术运用于思政教育，已成为助力其提质增效的重点。

人工智能的迅猛发展，在教育领域引发了学者们的广泛讨论，具体可归纳为以下 3 个方面。首先，人工智能给教育带来发展机遇。从资源获取角度看，人工智能有助于教育资源的获取与分配。如沈超认为以 ChatGPT 为代表的生成式人工智能可帮助高校更好地获取、分配和评估教育资源[2]。从学生发展阶段来看，人工智能能够促进小学生阅读和写作技能的发展，帮助初、高中学生学习语言，协助大学生完成研究和写作任务，并培养他们的批判性思维和解决问题的能力[3]。其次，人工智能使教育面临新挑战。一方面是异化风险，如知识异化、学生主体性异化、教学过程异化、师生情感关系异化等[4]；另一方面是教师在学生中的地位和权威遭遇调整[5]，如生成式人工智能获取信息和知识的便利性和丰富性，消解了教师知识普及和技能传授的主体地位，使得学生认为教师不再重要，教师角色

[收稿日期]2024 - 04 - 01
[基金项目]2023 年度国家社会科学基金教育学西部项目“数字化赋能义务教育优质均衡发展督导评估机制研究”（项目编号：CHX230350）；陕西省社会科学基金项目“数字化背景下陕西省县域义务教育优质均衡发展创建机制研究”（项目编号：2023P009）；西安外国语大学本科教学改革研究项目“新文科背景下高校在线课程质量监控与评价体系研究”（项目编号：22BZWK02）。
[作者简介]樊莲花(1989 - )，女，湖南郴州人，博士，西安外国语大学教育学院讲师；主要研究方向：教育管理与高等教育。邓悦(1993 - )，女，陕西西安人，西安外国语大学教育学院硕士生；主要研究方向：教育管理与高等教育。潘静(2000 - )，女，河南浚县人，西安外国语大学教育学院硕士生；主要研究方向：教育管理与高等教育。

和作用需要再评估。最后，人工智能的应对策略。一方面，相关主体应积极制定人工智能风险应对实施细则[6]；另一方面要合理界定人工智能使用的边界，增加教师和学生的数字素养与能力[7]。因此，利用人工智能技术，破解传统思政课程建设中存在的问题，既是智能时代思政“金课”建设的客观需要，也是落实立德树人根本任务的内在要求。

## 一、人工智能赋能思政“金课”建设的价值体现

高校思政“金课”建设具有系统性，包括了课程目标的确立、教学平台的建设、课程资源的利用以及课程效果的评估等诸多要素。在当前“大思政课”建设理念下，人工智能赋能教育带来的泛在化空间、沉浸式体验和交互式学习将在思政“金课”建设中得以具体体现。

### （一）精准识别：解决学生课程需求画像难题

精准识别是人工智能赋能“金课”建设的逻辑前提。大数据视域下“金课”建设模式与传统思想政治教育模式的最大区别在于精准化和针对性。具体说来，一是精准识别思政课程学习者的内在需求。思政课程必须把学生的思想政治状态及需求作为出发点，以提升课程建设的科学性和实效性。在人工智能技术赋能下，学校运用大数据技术，可改变传统借助问卷或访谈研判学生思政需求所带来的迟滞性和主观性，对学生的行为或文本数据予以同时抓取、持续跟踪并实时更新，减少师生间的“信息时差”。与此同时，学校可对抓取的数据信息进行细微观察、深入分析，实现学生思政动态的“脑外还原”，即将内在无形的思想通过学生日常行为展现出来的行为，转化为可衡量、可观测的数据结果，进而为思政“金课”建设奠定基础。二是精准记录思政课程学习者的学习轨迹。伴随着 AI 技术和 ChatGPT 的广泛运用，学生在学习与生活中将产生丰富的多源异构数据，学校可以利用大数据技术对包括课程学习者行为习惯、活动偏好以及学习轨迹在内的数据进行多方采集，借助分布式架构为主的管理技术对其进行精准识别和全面对比，将学生的个性化信息整合至学生学习动态数据库，精准刻画出思政学习者的需求“数据画像”，在此基础上，夯实以需定教的基础。

### （二）深入挖掘：丰富思政课程资源内容建设

深入挖掘是人工智能赋能“金课”建设的关键环节。传统思政课教育者往往在思政教材主导下，借助历史经验和小样本数据开展课程教学。人工智能赋能的思政课程，教师可以把大量模糊化、碎片化的信息进行整合、加工与分析，精准掌握学生的思想动态，科学预测教学过程中学生可能会遇到的潜在问题，进而提升课程的时效性、预见性以及引领力[8]。具体说来，一是将学生的日常现象和价值困惑进行提炼和引导，使之进入课堂，成为思政课建设的鲜活材料。人工智能可以精准分析与教育对象相关的生活痕迹和学习信息，并根据这些数据信息挖掘出教育者的思政课程需求以及学习偏好。例如校园一卡通可以记录学生的消费情况、智慧平台可以记录学生的选课偏好、网络信息平台可以记录学生的网络互动情况，教育者在全面把握上述学生数据基础上，可精准挖掘学生日常行为中的相关关系和因果关系。如学生对网络热点的关注，反映出学生“关注即价值”的逻辑取向，教师可将网络热点与教学热点进行融合，实现“关注即价值”逻辑向“成长即逻辑”的转变。二是拓展思政课程实践平台，实现实体空间与虚拟空间的结合，构建智慧学习场域。人工智能与思政课程的结合，在很大程度上能够改变传统思政教学局限于课堂、教师授课局限于实体空间的弊端，极大丰富思政课程教学内容，拓展思政教学空间，助推思政课“大平台”建设。特别是虚拟教育场景的出现，实现了思政教学的泛在化，在教学方式上打破了以往传统课堂讲授和实地参观等形式，可借助全景直播和翻转课堂，建设更具有智慧大脑的线上思政，进而形成更为先进的“云端课堂”。

### （三）科学评估：改善思政课程教学质量效果

科学评估是人工智能助力思政“金课”有效改进的载体，为课程质量提升和学习效果提高提供参考和依据。在人工智能技术的加持下，思政课程评估呈现出便捷性、全面化、个性化等特点，能够精准反映教师的教学质量与效果、合理测度学生思政课程的获得感。首先，人工智能具备自然语言处理的能力，能够便捷处理海量教学评估数据。课程建设者借助一定的算法模型，能够快速整理学生提交的思政作业，提取其中的关键信息并利用 Tableau、Chartio 等数据可视化技术，为教师和学生提供全面的数据分析和可视化报告。例如，美国教育考试服务中心设计了自动写作评价系统，该系统可以在 20 秒内完成 1.6 万篇论文的评阅[9]，有效克服了传统课程教学中教师面对上百名学生，难以一一了解学生所学思政知识掌握程度的弊端。其次，人工智能能够统筹获取课程学习者数据，为全面评估课程质量提供数据“原料”。理想状态下，思政课程教育者借助人工智能能够获取思政课程整体样貌和所有细

节数据，如全样本数据（全员数据、结构化与非结构化数据、传统与非传统数据）、全过程数据（课前+课中+课后）、全维度数据（涵盖知、情、意、行各维度）等[10]，通过对学习者知识“摄入度”、情感“共鸣度”、意志“坚定度”、思想“丰盈度”和行动“实施度”进行全面考察，促使思政课程评估数据的准确性和全面性得以迅速提升。最后，人工智能能够与学生进行虚拟对话，帮助思政课程评估更加个性化。借助人工智能，课程建设者可以有效采集学生的到课率、抬头率以及学生课堂互动等数据，精准评估思政课程教师授课语言、情感表达以及教学方式和方法，同时基于被评估对象自身的要求与评估标准，对学生进行虚拟对话，通过采集教师与学生的行为数据，形成具有针对性和个性化的评估报告，真正改变思政课程的教育教学质量。

## 二、人工智能赋能思政“金课”建设面临的主要困境

伴随着人工智能与高校思政课的耦合愈发深入，其赋能也逐步从“装置意义”上技术运用转变为以技术思维为核心的治理范式嵌入。然而，人工智能犹如一把“双刃剑”，其特有的便捷性和高效性在给思政“金课”带来价值的同时，也面临着以下问题。

### （一）学生对智能技术过度依赖消解创造力

人工智能赋能的思政“金课”增加了多元化元素，能够帮助学生快速获取知识，形成报告，撰写论文。但部分学生群体对人工智能技术的辅助赋能作用认识不足，在过度依赖人工智能工具的同时逐渐影响了自我主观能动性发挥，消解了自身的创造思维。首先，人工智能精准推动相似内容造成学生认知的“信息茧房”。大数据背景下，学生在思政学习过程中留下的痕迹，成为程序运营精准分析学生学习偏好的载体，在算法的帮助下将持续向学生输送具有高度关联的信息。而学生若长期处于上述被塑造的“过滤气泡”信息中，眼界和视野将被约束，学习中的“路径依赖”和“刻板效应”将会愈加明显，自主学习新知识的能力将会持续减弱，独立思考的空间日渐逼仄，批判性思维逐步钝化，深层思考能力无法得到锻炼。其次，人工智能过度的场景化挤压学生的想象空间。如前所述，在思政“金课”建设中，人工智能能够丰富思政课程内容的呈现方式，借助视频、音频和虚拟教育场景，能够给学生带来更为强烈的视觉刺激。但过度依赖上述教学模式，容易导致思政内容表达过于具象化，学生根据自我个性发展特点进行独立想象的空间缩小，消解学生的想象力。最后，人工智能强大的算法能力易助长学生的惰性思维。学生在课程作业和期末论文中，人工智能强大的运算能力和语言整合能力，可以让学生轻易获取答案，致使学生逐步放弃思考，形成对人工智能的过度依赖，从而“引发对学生的反向驯化、认知弱化、偏见学习”[11]。思政课程本质上是意识形态教育，如若过度依赖人工智能，极有可能因为信息不全面导致学生无法准确理解世界，进而失去对同一问题多重维度的理解力和批判力。

### （二）教师数字素养缺乏制约课程建设实效

从现阶段课程建设形势看，人工智能赋能思政“金课”建设是时代所趋，思政教师合理运用智能工具赋能课程建设成为重要命题。2022年3月，国家网信办等部门印发了《2022年提升全民数字素养与技能工作要点》，强调“数字素养与技能是指数字社会公民学习工作生活应具备的数字获取、制作、使用、评价、交互、分享、创新、安全保障、伦理道德等一系列素质与能力的集合[12]。”这意味着思政教师应具备数字意识、数字技能和数字社会责任。然而从发展实际看，思政教师的数字素养还有待提升。具体说来，一是部分教师的数字意识不足。尽管人工智能为课程建设提供了便利，但也增加了一些技术要求与运用难度。部分思政教师是文科背景出身，对于数字技术并不敏感，误认为只要拥有熟练掌握技术使用的能力，就能够正常使用人工智能，缺乏对数字化信息资源的探寻与挖掘，缺乏借助人工智能对思政课程活动进行变革与创新的动力。二是部分教师数字化运用技能不高。相较于人们一直坚持的“因果关系”，人工智能赋能的思政课程教学更强调数据之间的“相关关系”，突出信息之间的关联以及隐含在学生数据背后的规律。部分思政教师依然运用传统思维，机械地运用智能工具，导致对工具的运用不够深入，无法得到满意的效果，甚至出现事倍功半的现象，并未真正从其中获益。三是部分教师数字社会责任不够。数字社会责任是对数字化所产生的机遇和风险的判断，也是教师在运用数字化技术时应履行的义务。从数字社会责任出发，要求教师拥有正确的价值观和法制观，能够自觉遵循数字伦理规范。然而，少数教师缺乏数字伦理规范知识，在具体运用过程中无法客观看待人工智能隐藏的弊端，采取全盘吸收和接受的态度，从而无益思政“金课”的建设。

### （三）工具理性思维导致课程人文关怀缺失

“情感引导是思想政治教育过程中必要与必然的

环节。”[13]对学生进行人文关怀和情感引导是思政课程建设的应有之义。人工智能赋能思政课程建设过程中，过分倚重技术的智能化、信息化和现代化，容易压制教育者和教育对象的能动性。具体说来，一是“重工具运用，轻视人文内涵”。部分思政教师过度追求思政课程目标的达成，致力于不断优化人工智能设备和技术，促使“人工智能”手段凌驾于课程目的之上。正如有学者指出的，“思想政治教育者在过度仰赖技术的便捷性、智能性的同时也不断引发技术僭越现象，持续促逼教育者实现对技术及操作技能的盲目获取和占有，使其逐渐丧失反思技术局限的意识和能力并迷失在功利化的技术效用之中[14]。”二是重技术运用，轻情感关怀。如前所述，人工智能赋能的思政课程建设突破了时空界限，能够帮助教育者和学习者随时随地沟通交流，但由于突破了时空上的相对分离，思政课程教育者和学习者容易陷入间断性和分散式的交流模式中，无法真正回应思政课程学习者当下的情感诉求。与此同时，思政课程交互主体借助网络虚拟技术，遮蔽了日常的语言沟通情感表达，在符号化的数字交互环境中无法引发师生间的积极情感体验。已有研究表明，人工智能更多是“智”而不是情[15]。在人工智能不断发展进化中，其或许可以超越人类的理性化智能，但难以取代人性化的情感交流。毋庸置疑，思政课程教育者的人文关怀、情感表达和师生互动对于学习者的学习与发展至关重要，但伴随着“人—机”单向交流的流行，思政课程教育者与学习者思想交流机会越来越少，取而代之的是受电路和程序支配的交流互动。换言之，在人工智能技术的深度介入下，思政课程主体间的沟通易出现异化风险。

## 三、人工智能赋能思政“金课”建设的实现路径

2022 年 8 月，教育部等十部门印发了《全面推进“大思政课”建设的工作方案》，提出把“大思政课”摆在教育信息化的突出位置，加强国家智慧教育平台思政教育资源建设[16]。这意味着人工智能赋能思政课程是时代发展的大势所趋。面对人工智能赋能课程思政所附随的问题，在思政“金课”建设过程中，要探寻合理的优化路径。

### （一）厘清人机职责边界，培养学生创新创造能力

厘清人机职责边界是实现人工智能有效赋能思政“金课”建设的关键。伴随着学生对人工智能技术的熟练使用，要防范技术使用不当干扰学生创新能力培养风险的产生。为此，需要构建虚实共生、规范科学的人机协同模式。具体说来，一是坚持器为人用原则，明确人工智能使用边界。面对人工智能，既要重视包括“虚拟现实”“智慧课堂”“自适应学习系统”在内的技术为思政课程建设创造的便利条件，同时要对其潜在的风险予以积极防范，避免滑向极端性的技术崇拜。教育需要发动技术的引擎，但也需要保持高度审慎的态度，始终坚守让技术更好地服务于学生全面发展的立场，保持恰当的平衡。二是政府要加强算法价值观引导，规范人工智能应用模式。对于赋能思政课程建设的算法，应受思政课程价值观影响。一方面，要降低质量偏低的信息的推送频率，自觉遴选具有启发性和挑战性的信息，帮助学生拓宽知识面，在培养自身个性能力中创新思维和能力；另一方面，要借助合适的算法工具，识别和评估数据信息质量，自动过滤虚假和错误信息，记录和追踪人工智能查阅的资料、参考的文献和依据，精准呈现生成答案的过程，遏制学生盲目抄袭和作弊行为。三是设计劣构教学案例，实现人机协同创新发展。“劣构问题”指定义不明确、目标模糊或限制条件较少，且具有多种解决方法的问题，该问题在情境认知理论中占据重要地位[17]。人工智能赋能的思政“金课”建设，既要发挥人工智能在信息检索和搜集方面的优势，又要让学生突破思维定势，把虚拟实践的超越性与现实实践的基础性进行融合，同时还要让学生在沉浸式课程学习中，感受具象化的案例场景，发挥自身的想象力，寻找破解问题的思路与方法。通过教师的牵引和指导，帮助学生在理论知识的吸收和迁移中锻炼自身的创造创新能力，提高自身的思政获得感。

### （二）提升教师数字素养，彰显教师智能胜任水平

教师数字素养是人工智能赋能思政“金课”建设的有力保障。“办好思政课关键在教师。”[18]教师只有不断提高自身素质素养，才能充分利用人工智能赋能教学。为此，首先，教师要正视人工智能发展趋势，主动迎接人工智能。《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确要求：“到 2035 年，教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升……教师主动适应信息化、人工智能等新技术变革，积极有效开展教育教学。”[19]这意味着思政课教师要以积极主动的心态，对人工智能的基本原理、使用方法和技术伦理予以学习，不断提高自己的智能胜任力。其次，教师要积极参与人工智

能的学习与培训。正如习近平总书记指出的，“随着信息化不断发展，知识获取方式和传授方式、教和学关系都发生了革命性变化。这也对教师队伍能力和水平提出了新的更高的要求”[20]。思政教师虽是文科类教师，但不能对人工智能课程学习“视而不见”，将自身规避于数字技术外。相反，思政教师应积极参与人工智能的培训与交流，主动向经验丰富的教师请教学习，拓宽自己的数字视野，并积极将习得的数字技能应用到课程实践中。最后，教师要加强与企业协作共同开发人工智能赋能思政课程建设软件。伴随着人工智能发展方兴未艾，众多企业投入到研发与教育教学相关的智能软件中。但不可否认的是，部分企业程序员非思政教学人员出身，对思政课程的理解可能存在一定的偏差。这就需要思政教师积极参与智能类教育产品的研发工作，将自身的教学经验和课程诉求提供给企业，帮助新开发的智能工具能够精准满足思政“金课”建设需要。此外，需要强调的是，政府和学校要为教师人工智能赋能思政的学习提供组织保障，鼓励教师积极开展人工智能赋能思政“金课”建设实践，帮助其将人工智能技术运用到课堂实践中，推动课堂革命，提升课堂质量。

（三）坚持以生为本导向，加强思政“金课”人文关怀

如前所述，思政教育无法拒绝人工智能，人工智能赋能下的思政课程建设有了更多选择。但无论技术如何发展，思政课程的核心关切依然是人文关怀。为此，一方面，教师要平衡好技术应用与智慧培养的关系，关注学生作为“社会人”的需求。马克思指出：“人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”[21]教师要意识到学生的群体特质和个体性格，对受教育者加强情感引领，以便让受教育者“感动”而塑造和引导其灵魂。无论人工智能技术如何发展，教师与学生间的情感联系不可缺少，要确保学生在思政课程中获得人性化体验，真正产生情感共鸣。对学生的评判，不能只简单地通过冷冰冰的智能工具和数据，还需要与学生进行深度交流，帮助学生树立起健康积极的心态。另一方面，构建协同育人的运行机制，引导学生正确看待人工智能。当前，学界对人工智能的态度可分为三大流派：数字乌托邦主义者、技术怀疑主义者和人工智能有益运动支持者[22]。为此，学校家庭社会要汇聚育人合力，帮助学生破除人工智能迷思，正确认识人—技术—教育三者之间的关系，自觉超越对人工智能技术的依赖，积极提升自我人工智能商数（AIQ）能力。事实上，任何时候我们都不能忘记教育是一种“互动的、动态的和自组织的过程”[23]，思政教育工作者在倡导人工智能赋能的同时，不仅要教会学生合理使用人工智能技术，更要帮助学生形成更为高阶的情感智能，引导他们以切身的方式亲近高校思政课程，在多样化的感知与体验中敞开生命本身的丰富性，真正成长为德才兼备、全面发展的人。

需要特别指出的是，思政课程肩负着塑造学生价值观、培养担当民族复兴大任的建设者和接班人的重任。而当前部分人工智能依托的数据和模型是西方的价值体系，其呈现出的内容可能会存在一定的偏见和歧视，进而使两方意识形态渗透给学生。为此，一方面，政府要严加审核，有效监督，警惕人工智能可能输出的虚假信息和错误思潮；要积极推动本土化的人工智能建设，为高校思政教师与本土化企业合作搭建平台，确保开发的“中国版人工智能”既能够识别潜在的西方不良意识形态，同时又能满足我国思政课程学习和建设的需要，实现内容与技术的融合，真正建立起符合主流社会主义核心价值观的意识形态安全屏障。另一方面，教师要有坚定的政治立场和高度的政治站位，不断提升自我意识形态安全意识。如在课程资源的筛选中，教师要时刻保持清醒和警惕，自觉学习习近平新时代中国特色社会主义思想，树立育人为“本”和技术为“用”的教育理念，坚守教师“主导”和智能“辅导”的原则，对人工智能输出的偏向特定价值观的答案予以坚决抵制。在人工智能输出信息存在偏差时，要予以精准识别，不断提升自身的知识把关能力和事实考证能力，及时发现和纠正误导性的输出，确保学生形成正确的意识形态观。

**参考文献：**

[1]董洪亮，赵婀娜，张烁，丁雅诵. 使高校成为坚持党的领导的坚强阵地——习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上的重要讲话[N]. 人民日报，2016－12－09(01).

[2]沈超. ChatGPT：助力高等教育变革与创新型人才培养[J]. 国家教育行政学院学报，2023(03)：13－16.

[3]ENKELEJDA K，KAHTRIN S，STEFAN K，et al. ChatGPT-for good：On opportunities and challenges of largelanguage models for education[J]. Learning and IndividualDifferences，2023：103.

[4]詹泽慧，季瑜，牛世婧，等. ChatGPT 嵌入教育生态的内在机理、表征形态及风险化解[J]. 现代远距离教育，2023(04)：3－13

[5]吴军其,吴飞燕,文思娇,等. ChatGPT 赋能教师专业发展:机遇、挑战和路径[J]. 中国电化教育,2023(05):15 - 23,33.

[6]郑燕林,任维武. 实践观视域下 ChatGPT 教学应用的路径选择[J]. 现代远距离教育,2023(02):3 - 10.

[7]黄荣怀. 人工智能正加速教育变革:现实挑战与应对举措[J]. 中国教育学刊,2023(06):26 - 33.

[8]刘三宝,谢成宇. 基于大数据的高校思想政治教育协同创新研究[J]. 广西社会科学,2021(04):167 - 171.

[9]陈凯泉,胡晓松,韩小利,等. 对话式通用人工智能教育应用的机理、场景、挑战与对策[J]. 远程教育杂志,2023(03):21 - 41.

[10]魏彤儒. 大数据赋能高校思政课"学生获得感"精准测度[N]. 中国社会科学报,2023 - 11 - 09.

[11]鲁云鹏,李春玲. 技术伦理视角下 ChatGPT 对学生培养的辩证影响研究[J]. 中国大学教学,2023(07):84 - 91.

[12]新华社. 2022 年提升全民数字素养与技能工作要点[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2022 - 03/02/content_5676432.htm,2022 - 03.

[13]张国民,李艳,王晓琴. 简论思想政治教育的情感属性[J]. 思想教育研究,2012(01):12 - 14.

[14]李姿雨,方凤玲. 思想政治教育智慧化发展的伦理风险隐忧及其规避[J]. 思想教育研究,2023(03):52 - 57.

[15]刘悦笛. 人工智能、情感机器与"情智悖论"[J]. 探索与争鸣,2019(06):76 - 88,158.

[16]教育部,等. 教育部等十部门关于印发《全面推进"大思政课"建设的工作方案》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672.html,2022 - 08.

[17]郭明,蒋瑞. 基于劣构问题情境的逻辑思维能力培养[J]. 思想政治课教学,2020(12):26 - 29.

[18]习近平. 论党的宣传思想工作[M]. 北京:中央文献出版社,2020:338.

[19]中共中央、国务院. 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[M]. 北京:人民出版社,2018:6.

[20]习近平. 在北京大学师生座谈会上的讲话[N]. 人民日报,2018 - 05 - 03(02)

[21]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:501.

[22]〔美〕泰格马克. 生命 3.0:人工智能时代,人类的进化与重生[M]. 汪婕舒,译. 杭州:浙江教育出版社,2018:38.

[23]〔美〕小威廉·多尔. 后现代与复杂性教育学[M]. 张光陆,等,译. 北京:北京师范大学出版社,2016:273.

(责任编辑:王岚)

## The Value, Dilemma and Solutions of Artificial Intelligence Enabling the Construction of Ideological and Political "Golden Courses"

FAN Lianhua, DENG yue, PAN Jing

(*Xi'an International Studies University*, *Xi'an*, *Shanxi* 710128, *China*)

**Abstract**: Eliminating "watered-down courses" and creating "golden courses" to improve teaching quality have become the inherent requirements for high-quality development of higher education. Research has found that artificial intelligence can empower the construction of ideological and political "golden courses" and help solve the problem of students' demand for courses, enrich the content construction of ideological and political course resources, and improve the teaching quality and effect of ideological and political courses. At the same time, the construction of ideological and political "golden courses" empowered by artificial intelligence also faces problems such as students' excessive dependence on intelligent technology that diminishes creativity, teachers' lack of digital literacy that restricts the effectiveness of course construction, and instrumental rational thinking that leads to the lack of humanistic care in courses. Therefore, in the future construction of ideological and political courses empowered by artificial intelligence, it is necessary to clarify the boundaries of human-machine responsibilities, cultivate students' innovative and creative abilities; improve teachers' digital literacy, highlight teachers' intelligent competency level; adhere to the student-oriented position, and strengthen the humanistic care of ideological and political "golden courses".

**Key words**: artificial intelligence; empower; digital literacy; ideological and political "golden courses"

# 数智时代思政课教师主体性的理论反思与路径重构

葛 通，刘 洋
（上海财经大学，上海 200433）

[摘 要]发挥思政课教师主体性是落实高校思政课立德树人根本任务的关键。由于思政课本身的特殊作用和关键地位，思政课教师主体性包含“教师主体性”这一概念的同时具备特有内容。思政课教师主体性主要包括目的性、主导性、主动性、积极性、创造性 5 个方面，并均具有丰富内涵。然而，结合数智时代的现实科技图景，人工智能、虚拟实践等技术的快速发展为教师教研创新提供驱动力的同时，也对实现思政课教师主体性的 5 个方面造成了掣肘与侵蚀。在智能化时代，思政课教师亟须通过灵活实现知行合一课程形式、研究把握受教育者发展背景、整体建构思政话语自主体系、辩证看待人技间对象性关系、立体培养思政课教师综合素养等，重构思政课教师主体性的实现路径，使科技发展真正转化为促进思政课提质增效的积极力量。

[关键词]教师主体性；数智时代；思想政治理论课；思政话语自主体系
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0058 - 07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 009

当今时代“数字化(Digitization)”正在朝着“数智化(Digital intelligence)”的方向发展，使数字化人造物逐渐具备了一定的思维能力，尤其是人工智能的应用，开始对人类的生产形态和劳动岗位产生了冲击。在此过程中，思政课教师的岗位同样也面临着挑战。思政课教师肩负着为学生“系好人生第一粒扣子”的使命，“在广大的教师群体中，思政课教师因其所肩负的思政课教育教学基本职责而具有非常特殊的重要地位和作用”[1]。习近平总书记在“3·18”重要讲话中特别指出：“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”[2]因此，面对日新月异的科技环境，思政课教师最重要的就是发挥其主体性，落实立德树人的根本任务。

## 一、思政课教师主体性的理论探赜

20 世纪 80 年代，教育专家顾明远教授提出“学生既是教育的客体又是教育的主体”的重要观点，学界由此形成了学生主体的教育思想[3]。但在这一过程中，教师的主体性却遭到了忽视与遮蔽——教师在时代变迁中愈加难以自为发展。鉴于思政课在教育体系中的特殊作用，这一问题在思政课教师身上尤为突出。对于思政课来说，确立学生的主体地位、发挥学生的主体性并不排斥

[收稿日期]2024 - 04 - 01
[基金项目]上海市教育科学研究项目“以智慧思政平台创新高校思想政治理论课信息化改革研究”(项目编号：2023ZSS012)。
[作者简介]葛通(2000 - )，男，江苏宿迁人，上海财经大学马克思主义学院硕士生；主要研究方向：数智时代马克思主义理论。刘洋(1988 - )，男，安徽芜湖人，博士，上海财经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：马克思主义理论、思想政治教育与教学。

教师的主体性，不仅如此，教师主体性更是充分发挥主导作用的前提，是学生得以学之有益而心悦诚服的基础。因此，要保持思政课教师的思想引领作用，首先需要明确思政课教师主体性的概念内涵，从理论基础上超越教师“被发展”的“工具化”状态[4]。

（一）教师主体性的研究脉络

“思政课教师主体性”这一概念是“教师主体性”概念的延伸，其内涵包含“教师主体性”的同时又具有一定的特殊性，因此，厘清“教师主体性”的研究脉络可以更好地理解“思政课教师主体性”概念的内涵。根据对权威期刊相关文献文本的研读与分类，可以归纳总结出“教师主体性”研究发展的 3 个阶段。

第一，“主客二元”思维下的教师主体性遮蔽阶段。由于我国的主体性教育运动的初期秉持着师生“主客二元”的思维模式，使得教育主体性的“结构性换位”存在着一定的“矫枉过正”，导致在强调学生主体性的同时教师主体性遭到了遮蔽。在此背景之下，有学者提出双主体说、复合主客体说、主导主体说、动态主客体说、超越主客体说等观点。其中，有学者指出了这种“主客二元”视角的弊端，主张用马克思主义的“对象性存在”的观点来理解教育主体。“教学活动是教师和学生双方共同进行的对象化活动，需要发挥师生双方的主体性。”[5]“按照马克思‘作为认识世界和改造世界的主体，是现实的人和现实的人类’的观点，对教育认识和实践活动来说，其主体当然就是现实地活动着的发出教和学行为的教师和学生。”[6]不过，总的来说，在这一阶段关于教师主体性问题的讨论和研究是极大让位于学生主体性的，并在教育实践过程中体现为一定的负面效应。

第二，教师主体性初步探索阶段。在新世纪第一个十年，随着我国专业学科制度和师范生教育体系的不断完善，教师主体性的研究也得到了初步推进。朱旭东认为，主体性作为教师专业发展的重要组成部分受到了关注[7]。在此阶段，不同学者对教师主体性的概念、特征、价值以及相应的实践策略做出了理论努力。刘凯认为，在制约教师专业化发展的多种因素中主体性的觉醒是其内在因素[8]。赵双玉、王升认为，教师主体性有自给性、自为性、创造性的特点，同时，教学艺术形成自觉是教师主体性的重要表现[9]。薛正斌认为，教师自主发展是反思的前提和基础，是推动教师专业化的根本动力[10]。胡芳则从知识观转型的角度对教师的主体性回归作了阐释[11]。然而，从教师主体性的“被遮蔽”到“去蔽”的过程中，不同学者之间往往难以达成共识。新的时代环境催生新的教育理念，如何从理论基础建构的角度阐发教师主体性以应对教育实践中的新变化、新矛盾已成为一个亟需讨论的关键问题。

第三，教师主体性复归阶段。教师主体性的复归是主体性教育实践向纵深推进的必然结果，正如有学者所言，“同学生主体性发展一样，教师主体性发展也应是主体教育的重要主题。如今这一主题的实现困境重重，必要的关注和探索并不充足”[12]。问题的生发带动研究的进步，在教师主体性复归阶段，研究的概貌发生了巨大变化，主要展现出 4 个趋势：一是教师主体性的塑造进一步向使教师成为研究者的方向转进；二是强调教师主体性应当从抽象的理论探讨转向理论与实践相结合，更注重从教学实践得出具体结论；三是从单纯的“群体式”教师主体性研究深化为“个体式”教师主体性研究；四是从科技融合、主体间性、自主知识体系建设等角度对教师主体性的范畴进行拓展。

（二）思政课教师主体性的概念廓清

“思政课教师主体性”是在“教师主体性”的基础上提出的，并具有更加丰富的内涵，这是由于思政课本身具有特殊作用和关键地位，正如习近平总书记所说，“当前形势下，办好思政课，要放在世界百年未有之大变局、党和国家事业发展全局中来看待，要从坚持和发展中国特色社会主义、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的高度来对待”[13]。结合教师主体性的理论梳理与思政课本身的特点，可以得到“思政课教师主体性”的 5 个主要方面，即目的性、主导性、主动性、积极性与创造性。

第一，思政课教师主体性首先体现为目的性。所谓目的性，就是在进行思政课教学时必须贯彻《高等学校课程思政建设指导纲要》所指出的“推进习近平新时代中国特色社会主义思想进教材进课堂进头脑”“培育和践行社会主义核心价值观”“加强中华优秀传统文化教育”“深入开展宪法法治教育”“深化职业理想和职业道德教育”等 5 方面目的，而贯穿其中的根本要求又可以概括为坚持理论与实践相结合。结合当前中国实际，就是要坚持把马克思主义的科学理论转化为受教育者

的行动指南，并推动他们的实践融入建设社会主义现代化强国之中，以中国式现代化推动实现中华民族伟大复兴。

第二，思政课教师的主体性的关键体现为主导性。所谓主导性，一方面是指思政课教师作为教育教学的责任主体，必须进行教学活动的组织与开展；另一方面是指思政课具有意识形态性，必须坚持灌输性与启发性的统一。目前，百年未有之大变局正向纵深演进，资本主义意识形态在世界范围内仍占有主导地位。受教育者思想行为建构不仅具有全球化背景，也面对着数字媒介的裹挟。思政课教师对此有义务正确运用中国化、时代化的马克思主义回答其中的疑问，从而实现对学生发展方向与进步路径的指导与疏通，帮助受教育者建立思想基础，即形成正确、合理并与真善美价值目标相契合的理想信念、身份认同、道德指引。

第三，思政课教师的主体性充分体现为主动性。“主动性”是相较于“被动性”而言的，思政课教师不能成为“被动性”的教学工具等待问题的出现或按部就班地进行知识传输。思政课教师不仅是知识的传授者，也是价值的传播者、理论的研究者、时代问题的回应者，承担着职业责任与社会责任。这决定了思政课教师必须始终秉持问题意识、问题导向，主动地去关注、研究时事焦点。不仅如此，思政课教师既要主动发现问题，更要有能力回应问题。所以，思政课教师应当具备丰富的理论知识和高效的思维方法，善于将前沿话题、民生热点、国际焦点融入思政课的教学之中，并以马克思主义理论为引领分析问题、解决问题。

第四，思政课教师的主体性必须体现为积极性。积极性体现为一种由理论自信、学科自信、教学自信等复合而成的职业自信，是不经外力就能够自觉活动的职业状态。有学者指出，目前的思政课教育存在着一定的“泛化”“淡化”“矮化”“丑化”的倾向[14]，思政课教师存在着理论不自信与职业角色期待不足等问题[15]。习近平总书记强调：“办好思政课，有不少问题需要解决，但最重要的是解决好信心问题。‘欲人勿疑，必先自信’，思政课教师本身都不信，还怎么教学生？”[16]思政课教师应充分意识到思政课教师的光荣使命与不可替代性，认识到在中国特色社会主义理论的成功实践、习近平新时代中国特色社会主义思想的科学指引、马克思主义理论的科学发展等条件下，思政课教师大有空间、大有前景展现自身精神风貌，实现理想信念。

第五，思政课教师的主体性同时体现为创造性。所谓创造性，就是一种自为性，是思政课教师在教学活动中进行主动创造、自我生成的特质。思政课教师不能单纯地处于为他性状态，将既定的话语、方法、理论作为教条。不仅如此，思政课的理论基础是与时俱进的马克思主义理论，对于随着时代变迁带来的新问题，必须不断进行理论话语向现实话语的转换，实现教学内容与形式的守正创新，从而在不同的情境之下激发学生的热情与兴趣、激活学生的灵感与思路，让学生能够在新知新解中“沿着求真理、悟道理、明事理的方向前进”[17]。

## 二、数智时代下发挥思政课教师主体性的困境与挑战

在思政课教育教学中，科学技术主要对 3 个方面发挥着作用，分别是教育者、受教育者与教育环境（教育环境则又分为宏观的社会环境与微观的课堂环境）。在数智时代，以 ChatGPT、机器学习和元宇宙为代表的新兴技术对以上 3 个方面从被动性作用转化为主动性作用，甚至达到了强势干预与全程塑造的地步，使思政课教师主体性的发挥面临着困境与挑战。概言之，科技对思政课教师主体性的 5 个方面均造成了掣肘与侵蚀，使得思政课教师的目的性迷失、主导性弱化、主动性消解、积极性挫伤、创造性不足，深刻影响了思政课的教学成效。

### （一）目的性迷失：教育形式的虚实转换浸没实践旨归

数智时代的科技革命在教学课堂中引起的最显著变化就是将许多现实场景、实验过程具象化于可互动的电子设备之中，将教育教学转变为数字化、集约化、直观化的虚拟实践，具备场景广泛、方式灵活等优势。数字技术的发展为思政课教师讲清理论、阐明问题创造了条件，但快速膨胀、急速更新的虚拟空间也反过来对思政课教师提出了更高要求。如果能够运用虚拟空间提高学生思维能力和社会实践能力，那么它就成为思政课的推动力；反之，就会成为思政课的阻碍。这种矛盾性来自思政课宗旨与虚拟实践之间的张力。一方面，思政课的内容根源于现实实践，其目的

在于以知识理论介入实践过程；另一方面，虚拟空间的规律不仅不同于现实世界，而且要以现实为基础才能够存在，所以处于虚拟空间中的行为与效果并不能代替现实而作为思政课的目标。在今天，利用虚拟现实进行思政课教学已成为普遍手段，教师与学生的注意力和行为已然频繁往返于虚实两端。然而，思政课教师的目的性在其中却出现了迷失，表现为教师“流连于”虚拟空间而忘却思政课的实践旨归，片面强调虚拟实践而忽视理论联系实际。例如，课堂教学任务变成了单纯做幻灯片展示、课上观摩的视频与教学目标无关或与当下社会现实脱节等。长此以往，极易加深学生对思政课理论的迷失感和教条主义倾向，并削弱学生的现实感知力。

（二）主导性弱化：受教育者的多元发展反叛一元主导

数智时代的科技革命改变了受教育者与外界环境的互动方式，深刻地影响其思维方式与行为模式，使受教育者在数智时代处于多元发展状态，但是这种变化实质上与思政课教师的主导性发生了矛盾。思政课教师的主导性要求启发式教育与灌输式教育并存，将多元化个体统摄到统一性教学课堂中来。而与之相对，受教育者不仅个体之间差异逐渐增大，而且个体内部也可能存在多重认知结构，这与强调一元主导的意识形态教育呈对立姿态。首先，受教育者在数字网络环境中大量接受后现代主义思维方式，形成了先验的、去中心化的解构主义思维倾向，自发对思政课“一元化”宏大叙事方式产生怀疑乃至反叛。其次，数智时代出现了多样化的教育教学平台，形成了课堂以外的学习场域，受教育者的认知来源愈加多元化，消解思政课教师在有限课堂内塑造起来的权威地位。最后，受科技环境影响，受教育者存在注意力分散、信息茧房、感官刺激偏好等问题，这些问题逐渐转化为师生间价值观鸿沟与认知藩篱。而与此同时，思政课教师对于受教育者具体情况的跟踪了解存在缺失，导致其理论解释和思想指引的实效性不足，难以实现自身在有限课堂内的主导地位。

（三）主动性消解：社会思潮的纷繁复杂重塑教育环境

社会思潮也被称为“前意识形态”，它在社会历史领域处于统治地位以前，一直在外围地带竞相活跃着，力求赢得话语权[18]。数智时代新媒体推动着社会思潮快速涌动，经由数字平台快速传播，能够极快地接触到终端用户。数智时代思政课所面临的外部环境一大重要特征，就是社会思潮的纷繁复杂，这正成为消解思政课教师主动性的外部动因。首先，各类社会思潮引领或创设的文化产品、娱乐方式极大地占据了受教育者的业余时间，挤压了思想教育发挥作用的空间。其次，数字平台为社会思潮孵化为意识形态提供了合适场所，形成了一定规模的意见群体和具有导向作用的意见领袖，并深刻改变着受教育者的思想立场与思维方式。最后，社会思潮的传播方式产生极大变革，不仅套用了更加符合青年认知、审美与立场的话语体系与表现方式，而且一定程度上可以从不同层面解释世界、回应问题，因而具有极大的迷惑性。然而，在社会思潮快速流转之中，一些思政课教师的问题意识与教育责任意识存在缺失；或虽具备问题意识，但因研究水平、理论深度不够而难以进行有效回应，甚至有一定的话语体系混乱、政治立场不够明确的问题。

（四）积极性挫伤：数字技术的深度介入降格教育身份

以 ChatGPT 为代表的人工智能，已经逐渐具备类似于人类的语言生成与学习能力，基于高效的数据模型和庞大的数据库加持，相较于言传身教的思政课教师具有许多优势。例如可以快速实现庞大的知识库共享与输出、具备快速学习和迭代能力以及其成本十分低廉等，这使得数字技术本身作为教育领域中的工具性客体，却存在着“主体化”的趋势。机器人“超人化”发展的时代，尤其是拟人机器人、反思性智能机器人即将诞生的时代，教师的更多职能会被机器人所取代[19]。这在客观上促使思政课教师产生对自我身份、地位、作用的迷失感，进而使思政课教师的积极性受到了挫伤。首先，从教学过程上看，思政课教师直接主导或参与的教学部分愈加变少，甚至一些环节转变为直接依靠人工智能与受教育者互动，进而反过来压缩教师自我实现的空间，降低思政课教师的发展活力。其次，从教学职能上看，思政课教师为了实现课堂的多样性、丰富性，需要频繁地运用智能化教具，这背后承载着更大的学习成本，大大地提高了思政课教师的教学压力。最后，从教师岗位本身看，人工智能的进步及其普遍化会使其价格逐渐降低，相较于思政课教师将具有极大的成本优势，这会使思政课教师在比

较与竞争中产生被替代的职业焦虑与自我价值贬低的挫败感。

（五）创造性不足：媒介内容的过度使用催生路径依赖

媒介技术的革命，使信息内容迎来了全民共创的时代，思政课教师也必然需要运用技术革命所带来的成果以辅助教学，例如采用网络图片、视频、幻灯片模板素材，以及学习不同的演示模式等。但许多思政课教师因此却产生了路径依赖，作为教学工具的媒介内容反过来主宰着思政课教师的思维方式与教学习惯，干扰思政课教师的自主探索与学科研究，阻碍了思政课本身的创新创造。在目前的思政课教学过程中，思政课教师中存在着利用媒介内容替自己“说话”“评价”乃至“教育”的问题，一旦缺少媒介内容的使用，课程的推进似乎就成为一种困难。这使得教学过程的核心往往既不是教师也不是学生，而是客观存在着的媒介内容。不仅如此，一些思政课教师推进课堂依赖于传播媒介所提供的新闻资讯、时事热点，而其中许多观点看法来自非官方的自媒体、营销号，这些媒介内容本身的有效性和客观性存疑，其中的思想性、批判性更是不足。媒介内容在课堂上的丰富展现，反过来压缩了教师与学生自我探索与思维碰撞的空间与时间，压抑了思政课本身在不断地应用实践中创新发展的源动力。

## 三、数智时代实现思政课教师主体性的路径重构

数智时代的技术环境拉宽了“数字世界”与现实世界的界限，拓展了受教育者的独立学习的限阈，也同时拔高了思政课教师发挥主体性的要求。原本作为教具辅助存在的数字技术不应当再被视为一种外置于教师与学生的客观中介，而更应在思想政治教育的整体过程中被视作一种常存并施效的“技术力量”。这要求思政课教师要时刻保持对这种“技术力量”的辩证审视与积极运用，探索思政课教师主体性新的实现路径。

（一）通过灵活实现知行合一课程形式以服务目的性

习近平总书记针对青年大学生的发展指出：“道不可坐论，德不能空谈。于实处用力，从知行合一上下功夫。”[20]坚持实践第一、倡导知行合一，是新时代高校思政课实践育人的根本遵循，同样也是数智时代思政课教师实现目的性的根本途径。针对数智时代虚拟实践对于思政课程实施形式的巨大改变，坚持实践第一就是要求思政课教师在以虚拟实践的方式推动学生认知拓展的过程中，始终坚持实践是认识的来源、目的和检验真理的唯一标准，不仅不因客观技术环境的变化而忘却实践旨归，而且通过灵活实现知行合一课程形式做到以知促行、以行促知则是首要途径。所谓灵活实现知行合一课程形式，就是在“三全育人”综合改革工作的总体目标指引下，积极结合社会、学校力量，推动思政课课程的实践化。其主要包括：教学内容引入劳动教育、社会实践以及其他实践操作活动；教学形式从空间层面拓展到全社会各行业层面，带动学生体察基层实际；在时间层面进行优化，化整为零，提高实践教学的影响力和有效性；考评体制增设实践栏目与鼓励机制；等等。而对于具体的课堂教学来说，为了从中更好地促进思政课教师保持实践目的性，应当结合互联网新技术特点，通过合理辨别虚实空间各自优势，加强思政课教师线上线下混合式教学培训，并为思政课教师进入高科技产业进行观摩、学习、研究开辟渠道。此外，还要增进思政课教师对于现实实践，尤其是中国式现代化宏观实践进程的深入思考，并将其转化为思政课课堂本身的立体性、全面性、深刻性，最终培育青年大学生学思渐悟、勤学尚行的优良品格。

（二）通过研究把握受教育者发展背景以加强主导性

为了加强思政课教师的思想主导性，应当充分发挥思政课内容与形式的与时俱进本质特征，转换思政课的实现方式、输出形式，积极将思政课教师的能动活动与受教育者的多元发展现状与趋势结合起来，特别是要注重调研受教育者身处的技术环境。从现实情况来说，受教育者已经形成了新的信息获取方式与人机交互方式，认知世界的场域由“线上 + 线下”“数字虚拟空间 + 现实物理空间”交织构成，主要途径依赖互联网、社交媒体与大数据推送。其中，受教育者可接触的学习渠道、文化产品、社交方式、娱乐活动等均发生巨大变化。但是，目前由思政课教师所主导的相关调查研究仍存不足，并常常伴随一种外在评价、消极批驳的倾向，并且，相应的教学模式探索也缺少与受教育者的沟通，这导致了思政课思想引导与行为纠偏的作用趋于弱化。为了摆脱这种现实情况与既有路径之间的对立，从本质上

加强思政课教师主导性，就必须自觉加强对受教育者数字化、多元化发展情况的调查研究，深刻把握数智时代下受教育者新的技术环境情况，并积极将研究结论与成果转化为思政课教学方式。除此以外，更要尝试用学生所采用的新型方式理解世界，从而在这一过程中增进师生之间认同感、亲密感、平等感。例如，思政课教师面对受教育者逐渐深化的后现代主义的思维方式，应当加强与受教育者的平等交流、理性讨论，不仅要对这些思维方式进行概念厘清、源头探寻、脉络梳理、效果归因，而且应当及时用马克思主义世界观、方法论加以解释与批判。一方面提高受教育者的知识积累；另一方面促进受教育者自觉建构起马克思主义认识世界、改造世界的思维方法，最终在师生良性互动中使思政课教师主导性稳态实现。

（三）通过整体建构思政话语自主体系以把握主动性

数智时代下思政课教师难以充分发挥其主动性的客观原因是社会思潮的纷繁复杂，以及这些思潮往往因为更为贴近青少年认知形式、思维习惯、兴趣爱好而更易被受教育者接受。针对这一变化，思政课教师应当通过整体建构思政话语自主体系，以把握回应各类社会思潮的主动性。思政课教师不仅是教育者，更是研究者所必须研究的，就是如何推进马克思主义理论的中国化、时代化、大众化，而建构起思政课话语自主体系则是其中的关键之策。思政课话语自主体系是指由思政课教师为主体建立、创新、发展的马克思主义理论输出与转化体系，其中的概念与观点能够形成逻辑闭环，在倡导共产主义理想信念中充分结合中国具体实际，同时也要符合受教育者的现有认知形式。这需要思政课教师投入足够的时间与精力，增强思想理论话语在青年群体中的适应力、解释力、说服力。而从具体的课堂教学来说，不论是源于电子游戏的实时互动新方式，还是诞生在社交平台的新语言，都可以成为思政课教师探讨的新对象、思政课教学所用的新素材以及增强思政课吸引力的新形式。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。”[21]面对生发于多样媒介平台的新思潮，思政课教师要做的并不是以不变应万变，而是在与思潮对话中积极求变，变的方向则是使理论让学生听了能动、听了有效、听了会做，从而在虚无主义泛滥、娱乐文化膨胀的今天，积极解决受教育者人生方向与奋斗目标的问题。在此基础之上，思政课教师也应立足前沿，担当起意识形态斗争主体责任，使思政课话语自主体系在教学课堂以外发挥作用，在对各类社会思潮的回应和竞争中塑造主动阐释力、主动批判力、主动创新力。

（四）通过辩证看待人技间对象性关系以提高积极性

数字技术的快速发展使数字化教具逐渐“主体化”，给思政课教师带来了被压制乃至被取代的极大焦虑感。但是从根本上来说，这种焦虑本是源自思政课教师队伍中的理论不自信、学科不自信、身份不自信与能力不自信，这些不自信又根源于对人技间对象性关系认识的缺失。在认识数字化工具的过程中，人们往往自发认为过于智能化的科技会反过来宰制人类自身，因而表现出一种人类与非生命体主客关系颠倒的焦虑和恐惧。马克思在分析大机器生产中指出：“它们是人的产业劳动的产物，是转化为人的意志驾驭自然界的器官或者说在自然界实现人的意志的器官的自然物质。它们是人的手创造出来的人脑的器官，是对象化的知识力量。”[22]因此，科技本身是人类对象化活动的产物，是人与自然关系之间的新拓展。虽然今天的人工智能相较于19世纪的机器开始具备了一定自主处理信息的功能，表现出了类人化甚至超人化的思维能力，但本质上仍然只是人类智能的延伸。人们可能会因为科技的快速发展而面临时代性的问题并产生焦虑与恐慌，但这只是认知不够、研究不足、实践不充分而导致的。在经过长期发展后，人们在技术层面、思想层面再到制度层面都将得到成长，因此这些问题必然得到历史性的解决。所以，若想重新建立起思政课教师积极性，首先应当加强思政课教师的辩证思维训练，从马克思主义理论中的主客对象性关系角度来理解客观发展的科技以及人技关系之变革。此外，还需在提升职业认同感的同时积极将前沿科技纳入思政课研究范畴之内。也就是说，既要充分、自觉、完整认识思政课教师的光荣使命和不可取代的关键地位，实现个体价值与职业信念、社会责任的融通，也要拥抱新技术、新发明、新理念，将提升对数字化工具的认知能力、使用水平作为常态化活动，在终身学习中提升科

技把握力与专业自信心。

（五）通过立体培养思政教师综合素养以激活创造性

“创造性是高校思政课的本质特征和基本要求。”[23]在技术增智的背景之下，思政课教师的创造性是超越智能化机器的关键品格，而激活思政课教师的创造性则需要“立体化”培养其综合素养。这是因为创造性本是教师专业化发展中的高级品格，没有综合素养加持，这种创造性便成为无源之水、无本之木，也难以在技术工具的大量应用之中消除自发的路径依赖。而立体培养思政课教师综合素养首先是要增强原著素养。因为，马克思主义经典著作是思政课所教授的基本原理的生长土地，最生动地体现了马克思主义理论的科学性与革命性。它不仅为思政课教师提供审视与批判科技发展的正确方法，也能够为合理运用科技成果提供路径参考。而且，从原著中了解并学习革命导师如何与时俱进地发展理论、推进革命，如何在时代动荡与变革之中窥探历史命运，也可以帮助思政课教师在新的时代变革中更好地推进教学实践。其次，还要培养思政课教师与时俱进的学习方式和对于新事物的长期好奇心。思政课教师是学童之心与人师之能有机结合的成长性主体，因此必须养成多种渠道获取知识内容、学习思维方法的习惯，从而在贯通集体与个人、国际与国内、历史与现实、社会科学与自然科学中提升认知水平和视野广度。最后，也是必不可少的，就是必须把增进思政课教师协作素养当作常态化任务来抓，使其能够在与各科教师、各类平台、社会各界的互动互为、互通有无中探索思政课教育教学新模式。要积极帮助思政课教师破除与外界的交流壁垒，打造思政课教学与科研的协作机制和共享平台。积极协同各界塑造与教师创新创造、自主发展相适应的外部环境，因为只有在自由、和谐、开放、安全的环境之下才能使人大胆突破常规、开拓创造，才能在差别与分歧之中主动发表不同的观点。

**参考文献：**

[1]齐鹏飞.办好思想政治理论课关键在教师——学习党的十八大以来习近平关于思想政治理论课教师队伍建设的重要论述[J].教学与研究,2020(11):5-20.

[2][13][16]习近平.习近平重要讲话单行本(2020年合订本)[M].北京:人民出版社,2021:294;278;292.

[3]鲍东明.主体教育,统领中国教育从传统走向现代[N].中国教育报,2001-07-13(04).

[4]汪明帅.从“被发展”到自主发展——教师专业发展的现实挑战与可能对策[J].教师教育研究,2011(04):1-6.

[5]和学新,丁安廉.学科教学中教师主体性指标体系的探索[J].教育改革,1998(05):21-27.

[6]张传燧.论教育过程中主体的作用及其转换[J].教育理论与实践,1999(03):7-11.

[7]朱旭东.教师专业发展理论研究[M].北京:北京师范大学出版社,2011:2.

[8]刘凯.教师主体性的觉醒:教师专业化发展的内在因素[J].当代教育科学,2009(21):28-31.

[9]赵双玉,王升.论教师发展的主体性[J].教育理论与实践,2008(14):33-34.

[10]薛正斌.从人的主体性视阈看教师专业化的反思[J].宁夏社会科学,2006(01):155-158.

[11]胡芳.知识观转型中教师主体性的回归[J].高教发展与评估,2010(05):68-75,122-123.

[12]毛玥,卢旭.教师主体性发展的困境及其突破[J].中国教育学刊,2016(08):91-95,100.

[14]朱喆,李颖.思想政治教育主导性定位的意蕴论析[J].学校党建与思想教育,2020(15):44-46.

[15]常建莲,张莉.高校思政课教师职业自信的现实困境及路径选择[J].学校党建与思想教育,2020(21):58-60.

[17]人民日报记者.习近平在全国教育大会上强调: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(01).

[18]李慕.当代社会错误思潮影响青年学生的内在逻辑及其应对策略[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2023(05):149-156.

[19]龙宝新.人工智能时代的教育变革及其走向[J].南京社会科学,2023(03):123-133.

[20]习近平.习近平谈治国理政(第1卷)[M].北京:人民出版社,2018:173.

[21]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,2014:83.

[22]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,2009:198.

[23]房广顺,高俊丽.思想政治理论课的创造性特征与创新性要求[J].思想政治教育研究,2020(01):95-101.

（责任编辑：王岚）

（下转第79页）

# “局外人”：高校思想政治教育逃遁现象透视及其纾解

任 娟
（复旦大学，上海 200433）

[摘 要]高校思想政治教育逃遁现象主要缘于“局外人”思想观念的隐匿性、心理观念的漠然性、价值观念的逃遁性，相应形成形式在场、边缘在场、外围出场 3 种不同现实表征。这一现象与“局外人”受困于自身思想现实、社会思潮的隐性浸染，以及高校思政工作的迟滞呈现等密切相关，对个体身份认同、高校思政建设、国家高质量人才培养战略有效达成均造成一定阻隔。促成高校思想政治教育“局外人”主动向“局内人”转变的重要举措为：提振受教者学习能力，重塑身份认同；完善教师队伍建设，提升教师素质；优化思政工作机制，增强育人实效。

[关键词]局外人；思想政治教育；逃遁现象；人才培养；主流价值
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0065 - 08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 010

“高校思想政治教育与大学生的成长发展具有内在关联性，后者是前者的目标，前者是后者的保障。”[1]高校思想政治教育以立德树人为根本目的，是大学生树立正确“三观”，培育健全人格的重要途径。但考察当前大学生的学习和生活可以发现，部分大学生未能在高校的自由场域中汲取充足的养分，从思想政治教育中获得正确的价值指引，反而将自身背离主流价值的思想观念隐藏起来，主动将自己隔离于“他者”大学生角色之外，逃避高校思想政治教育，成为高校思想政治教育场域中的“局外人”。本文试图从描绘高校思想政治教育“局外人”的现实生活图景入手，勾勒其现实表征，考察其原因和危害，并探讨如何及时发现和引导“局外人”转化为“局内人”的纾解策略。

## 一、何为“局外人”：高校思想政治教育逃遁现象的现实表征

高校思想政治教育“局外人”是指在高等教育发展转型的背景下，因为个人经历、心理观念、思想状态、外界环境等多重因素的影响，自愿从思想政治教育中心走向边缘生存状态，并主动隔绝甚至背离高校思想政治教育的部分大学生。他们淡化甚至逃避价值观教育，放弃自身学习主体身份，或将自身真实意愿隐藏起来，表现出同主流价值观一致的思想和行为。质言之，“局外人”应对高校思想政治教育呈现出隐匿性、对抗性、逃遁性的特点，并因此转化为形式在场、边缘在场、外围出场 3 种存在样态。

### （一）形式在场：“局外人”思想观念的隐匿性

“形式在场”的“局外人”表现出思想观念的隐匿性。这类大学生有意将自身背离主流价值观念的

[收稿日期]2024 - 04 - 22
[基金项目]上海市教育科学研究一般项目“新时代大学生意识形态批判能力培养研究”（项目编号：C2021085）；2023 年度复旦大学共青团项目“政治仪式：新时代背景下提升青年国家认同研究”（项目编号：2023TWKTYB04）。
[作者简介]任娟（1997 - ），女，四川广安人，复旦大学马克思主义学院博士生；主要研究方向：思想政治教育基本原理。

真实想法隐藏起来，向外表现出接受和认同价值观教育的表象，以蒙蔽教育者和管理者。他们在高校思想政治教育场域中虽保持身体在场的学习思考和参与状态，但其内心是不认可甚至反对主流价值观念的，这类学生在渴望认同和挣扎学习中逐渐成为“形式在场”的参与人。对于教育者而言，这类学生的思想观念是具有隐匿性的，非重要时期不易被察觉，其带来的危害性可见一斑。如近年来数名名校学子在网络上发表不当言论，事实曝光之后无不令人愤慨，震惊之余发现此类大学生日常表现积极向上，是他人眼中的好学生、亲人眼中的好孩子，殊不知其只是将自身真实思想和情感释放于“他场域”。这类大学生之所以隐藏自身真实想法，一方面是由于自身学习的功利化倾向。21 世纪后世界各国大学教育市场化和知识商品化潮流加速发展[2]，人们对就业处境、发展空间和未来社会的关注更甚于对学习本体性价值的关注，学习被异化为追求外在商品化社会经济价值，“追求知识等同于追求文凭”[3]。在这样的环境下，“形式在场”的大学生为了获得较高的评价，需要外显出与主流价值观一致的表现，来取得外界的认可和外在商品化经济价值。另一方面是由于高校场域形成的“主流意见气候”占据了绝大部分话语权，而与之相悖的观念会承受周遭舆论压力，因此持有“不同意见”的大学生会害怕成为高校中的“少数”而选择沉默附和。这是由于“主流意见”权威而引发的个体强制，属于个体应激式的“形式在场”。

（二）边缘在场：“局外人”心理观念的漠然性

“边缘在场”的“局外人”表现出对思想政治教育的漠然性，虽持有同主流价值相左的思想观念，但其外在突出表现为“不遮掩，不对抗”，对高校价值观教育“不接受，也不拒绝，不感兴趣”是其学习生活的真实写照。这类大学生往往以事不关己的心态，以沉默的方式来应对高校思想政治教育，将个人精神世界和外在对立，最终自我放逐成为场域边缘的受教育者。此外，“边缘在场”的“局外人”是介于场域内外中间地带的人群，他们的思想观念具有转化性，其发展过程中的“阶段、形态以及质量”[4]都会发生变化。在一定条件下，受个人内在因素的影响，他们对高校思想政治教育的态度一方面可能会向内转化至“形式在场”，也可能向外转化至“场域外围”，呈现出思想政治教育对抗的不同形态；另一方面可能会取得渐进式的发展，通过由简单到复杂、由低级到高级的螺旋式运动上升为对价值观教育的认可，并经过反思内化为长期稳定的思想意识。事实上，“边缘在场”的“局外人”之所以对高校思想政治教育保持心理漠然的态度，主要是受外部错综复杂的思想信息影响，以及对教育者担任“意见领袖”权威的无可奈何，选择以语言沉默和身体不作为来拒斥核心价值观的引导培育，以此来解构教育者的主导性和权威性。

（三）外围出场：“局外人”价值观念的逃遁性

“外围出场”的“局外人”表现出对高校思想政治教育的逃遁性和对抗性。这类大学生往往主动回避自身受教育主体的身份意识，淡化学习观念，逃避高校价值观教育，并保持“我只认可自己的观点”“我不接受与我相悖的价值观念”等强制性思维模式。他们对外界价值观教育持有对抗心态，“追捧社会负面现象、抵制思政理论课教学、否定怀疑社会先进人物和事迹”[5]等是其否定性价值观念的外在表现。“外围出场”的“局外人”之所以表现出价值观教育的逃遁行为，一方面是由于自身对生存性、交往性社会学习的认可，使之表现出对高校空间式学习的忽视乃至逃遁，认为“社会学习”能够带来更大的发展空间与更加多元、更加契合自身的价值观念；另一方面则是高校“‘主体间性’教学思想逐渐取代传统主客体式的教学理念”[6]，思政课教学逐渐由“满堂灌”转向“交流互动”，更多的选择自主权给予了学生，也给其价值观念的回避性提供了生长土壤。此外，“局外人”价值观念的逃遁性还具有感染的特性，“感染在有压力的团体情境中产生，并具有无意识和不由自主的从众特征”[7]。即部分“外围出场”的大学生通过反馈、释放等机制，自动无意识地传递自身价值观念和情感态度，这种传递在学生群体之间形成循环交互作用，持续放大价值观念的影响，形成群体共感，为高校思想政治教育工作增添了一定难度。

## 二、缘何成为“局外人”：高校思想政治教育逃遁现象的原因透视

高校思想政治教育“局外人”思想隐匿、心理漠然、价值逃遁的态度表现和行为样态，同“局外人”自身思想茧房、社会思潮的隐性浸染以及高校思想政治教育工作的滞后等因素的影响制约密切相关。

（一）心理动力：“局外人”受困于自身思想现实

高校大学生接受思想政治教育是大学生社会化的关键，而部分大学生已有的思想现实同价值观教

育形成冲突和对抗，二者之间此消彼长的张力决定了受教育者“形式在场”“边缘在场”“外围出场”的存在样态，而受教育者的思想现实正是高校思想政治教育逃遁现象的心理动因。

一方面，“局外人”受自身心理基础的影响。“接受者的心理状态直接影响到思想教育的效果。”[8]首先，认知是“局外人”最基本的心理过程，即人脑的信息加工活动，包括感觉、直觉、记忆、想象、思维等。对外界价值观念的认知程度是“局外人”态度的基础，对其隐匿和对抗观念起导向作用，是其外在行为的准备状态。其次，情感是“局外人”心理的第二个构成要素，指的是受教育者在心理上对待价值观教育的情绪体验，情感的喜悦或反感程度在“局外人”心中起决定性的作用，极大程度地影响其对待高校思想政治教育的态度。情感具有动力性，其产生同需求密切相关，即凡所需之物契合需要，就会产生积极情感，反之则会产生消极情感。再次，受教育者在与环境相互作用时，不仅认识事物，产生情感，还会采取行动，人们这种有意识地反作用于现实的活动，即为意志行动。受到不良情绪的影响，“局外人”容易产生抵制教育管理内容和信息的行为，也就呈现出“外围出场”的状态。最后，“局外人”心理还受特定心理状态的影响，如受教育者的好奇心、好胜心，以及“主流价值回避”的定势心理、对价值观教育的“逆反心理”和“意义障碍”等。进言之，具体表现为越是与主流价值相一致的价值观念，越容易引发“局外人”的揣度或者排斥，从而为了标新立异或拒斥教育者将自我同“他者”区别开来，形成对价值观教育的逃遁和对立状态。

另一方面，“局外人”受自身思维方式的制约。“青少年阶段是人生的‘拔节孕穗期’，这一时期心智逐渐健全，思维进入最活跃状态，最需要精心引导和栽培。”[9]大学生正处在身心发展的关键期，其独立思考和逻辑思维能力日益见长，思维方式逐渐由单一面向多元，逐渐向逆向思维、多向思维、发散思维和抽象思维等方面转变，这为“局外人”拒斥思想政治教育提供了思维基础。当前大学生“00后”居多，这部分群体被称为“千禧一代”“数字青年”，中国经济的飞速发展和技术革新，使其面对海量信息资源拥有更多自主权，兼具社会现实身份和多重数字身份的生存状态，使“开放”“多维”“自主”成为“00后”群体看待处理问题的独特行为范式。由于受到互联网强关系的影响容易出现自我中心式的碎片化思维模式，他们更执着于观念行为自主，且善于用多种信息证据证明自身观念和行动的可靠性、合理性和正当性[10]，对于高校“灌输”式的价值观教育呈现出思维本能上的抗拒。

（二）价值基础：社会思潮的隐性浸染

现实生活和网络空间的无边界性，让各种社会思潮在虚拟与现实交错中滋长传播，作为“数字土著”的大学生则具有开放性的特征，在网络“后真相”时代大学生善于接受新鲜事物，但价值观的不成熟性往往使他们成为各种社会思潮的发声者、践行者。

一方面，随着社会经济的进一步发展，社会思潮的弥散影响甚至主宰了部分大学生的思想观念，进一步困囿其价值思考，干扰其价值判断。首先，焦虑蔓延的社会氛围使得大学生陷入现实失落和纯粹虚无世界，呈现出对高校思想政治教育的“冷漠”“不在乎”，从而产生对现实的无力感，执着于自身观念追求，主动沉溺于关注现世生存的“边缘在场者”。其次，实用主义、功利主义思潮加剧了“局外人”与高校思想政治教育之间的不和谐因素。对高消费、高收入和社会地位的崇拜使得部分大学生专注于个人经济价值的实现，而对于社会价值教育呈现出心理拒斥，并由此质疑社会先进人物的事迹和心理取向。在这个层面上学习成为这部分大学生获得文凭的手段和“好工作”的敲门砖，对价值观教育“形式认同”是其在高校场域的表象投射。另外，国际上某些西方国家对我国形象的肆意扭曲和污蔑，一定程度上也影响了部分大学生的价值观念。身处国际语境中的大学生被无数虚实混合的信息包裹，受自身知识水平和判断能力的限制容易走入西方话语陷阱，从而逃避拒斥高校思想政治教育，将其视为“洗脑学”，呈现出“外围出场”的意识和行为。最后，家庭教育观念潜移默化的影响，也是部分大学生逃避价值观教育的重要因素。家庭是个人受教育的首要场所，“封建家长式”教育观念和方法使得孩子在隐形地带培育出价值观教育拒斥心理，极易在受教场域产生相对剥夺感，形成观念和行为逆反。

另一方面，随着网络媒介渗入大学生的学习和社会生活，“信息过载”和“后真相”语义逻辑在社会现实中生发，并逐步呈现全域蔓延的态势。首先，随着知识社会的快速变革，网络信息化水平的迅速提高使得知识的流动方向发生变化。传统社会教育者拥有更加广博的学识和厚重的经验，向受教

育者进行知识传递和观念塑造是人们的共识。而现实情况是“‘后生’在网络学习的知识比‘先生’知道得多……‘后生’与‘先生’之间的社会关系变得更加平等，思想的多元化成为常态，任何强调某种意识形态先进于其他意识形态的做法，都会被视为缺乏包容性的不道义行为”[11]。因此充分获得知识信息的大学生出现“文化反哺”现象，越发强化其定向思维，对高校思想政治教育呈现出质疑和否定的态度。其次，信息时代在带来海量信息资讯的同时，也带来了各种拼贴化、碎片化的信息，信息的真实性存疑。对媒体流量的追求，往往伴随着对事实和真相的忽视，“将个人情感和信念置于优先位置，已成为新时代网络舆论的普遍症状”[12]。虚假错误的信息以及消极腐朽的价值导向，以极易煽动人情绪的表达方式，以快餐化、娱乐化的呈现方式进行生产传播，对大学生的思想和行为产生负面影响，削弱了思想政治教育的效果。此外，大学生由于缺乏对网络“意见环境”的鉴别力，在网络“信息茧房”效应的加持下，容易将网上的“少数意见”误认为是“多数意见”。“校外互联网的不良信息传播负面新闻……微博博客等自媒体‘意见领袖’的网络权威凌驾于高校思政课教师”[13]，在外部舆论环境的煽动蛊惑下，部分大学生选择依附网络“意见领袖”，在高校思政场域中以“局外人”的呈现方式来对价值观教育进行“无声对抗”，但其“产生的无法释放的‘郁闷’情绪，就会转而到虚拟的网络空间中发泄”[14]。

（三）教育环境：高校思政工作的迟滞呈现

“高校思想政治工作关系到为谁培养人、如何培养人以及培养什么样的人这个根本问题”[15]，而目前部分高校在思政工作、思政教学和教师工作队伍等方面都不同程度地存在一些问题，影响了大学生对价值观教育的接受。

“了解当代大学生的生存状态和现实需要，是提升高校思想政治教育实效性的基本途径。”教育者和受教育者、教育环境三者之间理应形成和谐运转的系统联系，而受教育者的思想信息则是链接三者之间的纽带。然而，一是部分高校的思政工作呈现出明显的滞后性，思想政治教育预测、实施和评估等工作都存在一定程度的欠缺。“思想政治教育预测是面向未来的认识活动”[16]，部分思政工作者未能够及时准确地获取受教育者的思想信息从而做出精准的思想预判，是“形式在场”的大学生观念症结被忽视的重要原因。此外，思政工作与学生实际脱轨、思政方法僵硬化、思政评估形式化等问题都容易激发大学生的对抗心理，降低其对高校思想政治教育的心理预期。二是高校思政课教学方式单一，教师权威成为课堂“主流意见领袖”。一方面，部分高校思政课教师习惯于“灌输式”的教学方式，教育内容的科学性针对性不强，如反复使用过时的PPT，不断采用宏大叙事来进行理论阐释，与学生实际严重脱离，教学情境单一，缺乏生命活力，逐渐消磨学生对思政课的兴趣和关注度。另一方面，为了营造思想政治教育环境，部分教师通过“集体氛围、意见空间压力来增强思想政治教育效果。”[17]如借助教师的权威构建“课堂主流意见气候”，培养态度积极、成绩良好的学生作为“思政课堂意见领袖”，以此来化解网络“意见领袖”的权威性，从而凝聚价值共识。这种将政治逻辑运用于思政课堂的行为，容易忽略思政课堂本身的学理性和育人性，以教育权力的主导性和强制性使得学生屈从于教师“意见领袖”的地位[18]。三是部分高校教师主观上缺乏理论素养，对教育内容的理解程度不够，对学生的实际情况掌握不足。“青年人接受新事物快，如果我们自己的知识水平、见识程度跟不上广大青年，说科技说不上，说文艺说不通，说工作说不来，说生活说不对路，说来说去就是那几句官话、老话、套话，同广大青年没有共同语言、没有共同爱好，那当然就会话不投机半句多。”[19]这就要求高校教师要具备过硬的理论功底、成熟的思维方式、持续学习的动力和完善的教学方式，逐步引导受教育者接受理论熏陶和价值观教育。

## 三、“局外”之殆：高校思想政治教育逃遁现象的危害

尽管高校思想政治教育“局外人”并未完全脱离思想政治教育场域，但他们在心理层面已然背离了思想政治教育的初衷，行为上显示出价值观教育的逃避状态，与“立大志、明大德、成大才、担大任”的时代新人要求相距甚远。高校思想政治教育逃遁现象的存在与蔓延对大学生个体身份认同意识的养成、高校思政课建设和国家人才培养战略的达成产生深刻且持续的危害。

（一）背离主流价值观念弱化个体身份认同

大学生作为高校场域中的不定因子，作为“社会性未成熟者而生活于一个多重社会之中”[20]，在与高校制度化专业化教育相调和的过程中难免会发生冲突矛盾，但“学习者”应是大学生的首要身份。

一方面，大学生背离价值观教育接受者和学习者的身份，游离于思政场域边缘或者外围，主动放弃主流价值观的影响和熏陶，导致自身深陷价值观学习的困境和误区，进一步背离学习主体的身份。由于大学生处于同质化的“思政场域”中，大学生个人产生的学习主体身份认同危机会在群体内部扩散，造成高校思想政治教育逃遁现象的蔓延，对高校育人风气和校园文化建设都产生较大影响。另一方面，高校思想政治教育“局外人”，其本质是对主流价值观的漠视和排斥，这种意识形态层面的拒斥思想让这部分大学生在心理上同“社会主义建设者和接班人”区别开来，在行为上将自身与社会环境划清界限，影响其对国家的归属感和自我身份意识的确证，逐渐将自身弱化为社会“边缘群体”，对个体社会化历程造成阻碍。这对于社会主流意识形态凝聚，乃至国家文化软实力建设都会造成不良影响。

（二）逃避价值观教育影响高校思政建设

高校以育人为首要目的，把“培养什么人”作为根本问题。“如何培养人”作为永恒课题，把“加强和改进大学生思想政治教育作为长期战略任务”[21]，即“进行思想政治教育，培养高质量人才”是高校教育的本真之道，而大学生作为社会主义建设者和接班人，是助力国家攻克科技发展卡脖子难题的社会主义经济文化建设的生力军。然而，部分大学生受到多元社会思潮的影响，主动逃避高校价值观教育，致使其学习身份和公民身份受到不同程度的弱化，造成高校思想政治教育人才培养的价值失落。高校思想政治教育“局外人”背离“时代新人”的要求，将国家社会赋予的使命和责任视作束缚，罔顾高校思想政治教育工作者的积极努力，作为受教育者将自身责任放置于外，以伪装、冷漠、对抗的态度和行为对待价值观教育。对高校思想政治教育逃遁现象予以放任和忽视，将影响高校教育质量的提升，进而阻碍高等教育现代化发展，不利于高等教育强国建设的推进。

（三）阻碍国家高质量人才培养战略有效达成

《关于深化人才发展体制机制改革的意见》指出，“深入实施人才优先发展战略，推进人才发展体制改革和政策创新，形成具有国际竞争力的人才制度优势”[22]，强调要将人才发展置于重要的战略地位。党的十九大报告也确立了培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的教育方针，“少年强、青年强是多方面的，包括思想品德、学习成绩、创新能力”[23]。高校思想政治教育“局外人”，无论是“形式在场”还是“身体离场”，其在心理上都是不愿意、不在乎地对待高校价值观教育，这意味着高校思想政治教育从“量”到“质”的提升仍然需要进一步努力，当下高质量培养人才的战略任务仍未完全实现。“教育兴则国家兴，教育强则国家强。建设教育强国，是全面建成社会主义现代化强国的战略先导，是实现高水平科技自立自强的重要支撑，是促进全体人民共同富裕的有效途径，是以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴的基础工程。”[24]教育强国的实现，需要依赖于高质量人才的培养，而当下“局外人”逃避价值观教育问题无疑是制约人才培养质量提升的一大难题。

## 四、从“局外”到“局内”：高校思想政治教育逃遁现象的纾解策略

高校思想政治教育“局外人”对价值观教育的逃避和对抗，使其弱化了自身学习和公民身份认同，影响了高校思政课建设，改善“局外人”对待高校价值观教育的态度和行为是落实国家高质量人才培养战略任务的内在要求。引导大学生从逃避、对抗价值观教育的“局外人”向接受、理解价值观教育的“局内人”生存状态的转变，需要在提振大学生的学习能力、完善教师队伍建设、优化思政工作机制等方面积极行动。

（一）提振大学生学习能力，重塑身份认同

“大学要求学生具有无止境的求知欲，但只有出于自愿，认知才成为可能。”[25]因此，要从根本上改善大学生逃避价值观教育的问题。

一方面，需要大学生激发作为受教者的主体意识，提振学习能力，实现从“场外”向“场内”的自觉身份回归。一是在认知调节的维度上，大学生对待外在观念的认知程度，是影响其态度行为的首发因素，因此在这个层面上需要大学生主动学习吸收各类价值观念的形成与表征、内容和影响，形成自身初步判断。二是在情感调节的维度上，这是大学生对待高校价值观教育的情感基础，直接影响大学生对于主流价值的内在认同。因此大学生需要主动寻找主流价值对于自身学习生活乃至职业生涯规划的价值所在，重新明确自身在社会场域中的地位和作为国家建设者的使命担当，从二者契合性的角度获得内心愉悦的情感体验。三是在行为调节的维度上，大学生应该排除“他者”观念和行为上的影响，注重自身的学习状态，增强价值观教育的参与力和

接受力。

另一方面，大学生不仅要有意识地增强自身学习主动性、积极性和参与性，还要锻炼自身逻辑思维能力，养成独立思考的习惯。身处价值多元、信息内爆时代的大学生容易受到外界影响，思维方式受到干扰。因此，为廓清多元的社会思潮，大学生应在既定知识吸收的基础上增强自身判断能力，警惕成为不良思潮的发言人和传声人，在经历多方比较和思考下再做出价值澄清和判断，而不是人云亦云，随波逐流。

（二）完善教师队伍建设，提升教师素质

“办好思政课关键在教师”[26]，思政课的政治性、思想性和专业性离不开高质量的教师队伍，一定程度上思政课教师素质已经成为“局外人”拒斥价值观教育的隐形推手。因此，完善教师队伍建设，提升教师素质是改善高校思想政治教育逃遁现象的重要举措。

一是思想政治教育观念要转变。“我们在思想中把个别的东西从个别性提高到特殊性，然后再从特殊性提高到普遍性；我们从有限中找出和确定无限，从暂时中找出确定永久。”[27]思想政治教育应当是普遍性和特殊性的结合，将追求“同一律”和“个性化”结合起来，重视教育者和受教者共同的价值观念和行为准则，同时也要关注受教者的个性品格和独立精神，充分尊重受教者“个性化”元素，实现“主流”与“支流”汇合、“社会化”与“个性化”统一。二是教育者要增强自身理论素养和实践经验，坚定价值品格。一方面，教育者要学懂弄通马克思主义理论尤其是党的创新理论，通过日积月累的科研探索和实践积累，将马克思主义基本原理同中国具体实际相结合，讲好思政课，为主流价值观提供马克思主义经典原理学术滋养，以及广泛的实践证明。另一方面，“要让有信仰的人讲信仰。对马克思主义的信仰、对社会主义和共产主义的信念，只有首先在思政课教师心中扎下根，才能在学生心中开花结果”[28]。思政课教师应当是情怀、价值的传递者，情感的沟通者。在教育过程中，思政课教师要坚定理想信念，并投入积极情感，坚持“尊重人、理解人、关心人的原则，增强思想政治工作的吸引力、说服力”[29]。三是教育方式方法要创新。教育者应当由单向灌输型教育方式向双向交流互动型方式转变，给予受教者充分的意见阐发空间，避免由网络空间“意见领袖”导致的沉默螺旋现象转向教师“意见领袖”导致的沉默螺旋。此外，教育者还应当将显性和隐性教育的方式结合起来。“隐性思想政治教育受教育者在接受教育者施教的过程中，受教状态具有自然性，受教心理具有非逆反性，受教过程具有愉悦性，受教效用具有可持续性。”[30]因此，面对具有价值观教育逃遁特点的“局外人”，应该注重以春风化雨式的柔和教育方式，缓解其对抗性，达到施教与受教的和谐统一。再者，教育者应当从“防堵型”向“疏导型”育人方向转变，注重在施教过程中讲清理论和事件的来龙去脉，坚持疏通和引导相结合，开路广言，而不是一味否认和禁止受教者的逆向观点。四是教育环境要优化。“当下社会条件下，环境因素在高校思想政治教育过程中的作用日益突出，影响方式也日趋复杂。而高校思想政治教育的硬环境是开展思想政治教育所必需的物质基础，软环境主要指校园文化、舆论导向和学习教育环境等因素”[31]，改善教育环境需要社会各界的共同努力。宏观层面需要完善互联网监督纠察机制，警惕境外不法分子以各种形式对我国进行的意识形态渗透，建立网络事实追踪制度，还原信息真相，为受教者营造清朗的网络环境。微观层面则需要教育者营造开放、多元、共享的校园文化氛围，同时重视校园舆论导向环境、学习教育环境对受教者思想政治教育接受的影响，切实发挥教育环境的作用。

（三）优化思政工作机制，增强育人实效

高校思想政治教育“局外人”的价值观念往往具有隐匿性而难以察觉，因此需要高校思政工作者及时发现、准确把握受教者的思想事实。“受教者思想信息的本质是一种精神信息，是其思想活动的表现，但其内容来自客观世界，是在实践基础上对客观环境的能动反映。其储存、传递和表现，都需要借助于语言、文字和人的行为。”[32]因此，在一定程度上，受教者的思想信息是能够精准获取和测量的。

一方面要在正确原则的指导下，选择恰当的途径，掌握有利时机去获取受教者的思想信息。思政工作者要坚持主观与客观的辩证统一，受教者的思想信息来源于社会实践，应当从现实中寻找其发生根源。因此，可以从受教者的学习和生活条件、受教者之间的相互关系、受教者生活的社会环境入手，考察受教者的实际行动，揭示其与现实社会以及他人之间错综复杂的关系，来获得准确丰富的思想信息。但是需要注意受教者思想和行为的变化是一个动态复杂的过程，因此需要把握获取思想信息

的关键时机，如阶段转折、事件交替、矛盾冲突和偶然事件发生的时候等。

另一方面要注意获取思想信息方法的选择，不同情况下不同方法可以结合使用。一是观察体验法。这是搜集思想信息、获得感性认识的基本方法。具体而言，观察法是思政工作者有目的、有计划地在自然发生的条件下对受教者的言行和活动进行考察的一种方法，其能够获取一手直接材料，为抓住现象的实质提供可靠的事实根据。但是使用观察法要坚持客观性，真实还原现实事物，还要坚持全面性，“真正地认识事物，就必须把握住、研究清楚它的一切方面、一切联系和‘中介’”[33]，从整体出发全面细致地观察事物。体验法即思政工作者设身处地地感知现象，并能对现象的因果关系采取正确推理方法，比观察法更为深刻，强调思政工作者与受教者相互接触的共情共感，有利于拉近二者的距离。二是社会调查法。这是社会研究的根本方法，即了解情况、认识社会、解决问题的方法，包括访问调查、书面调查、普遍调查、抽样调查、典型调查和文献调查等。社会调查法要求思政工作者在了解高校思想政治教育“局外人”的思想状态时，要注意调查的艺术和技巧，多采用交友求同式的接触方式，以自然的方式接近受教者，了解其思想实际。三是思想预测法。这是用于尚未产生而即将出现的思想信息，是实现思想政治教育工作科学化的需要，也是现代社会发展的需要。思想预测法就是思政工作者通过事先的调查研究和分析，对未来某种不确定的东西或位置的情况做出符合事物发展规律的设想或结论，以指导思政工作者的方向和实际行动。这对于预判“局外人”的思想观念，尤其是在重大时间节点作用下，有着重要意义，能够帮助思政工作者及时跟进受教者的思想状态，做出行为预防。

此外，思政工作者在把握受教者的思想事实之后，进而可以借鉴党的思政工作方法，始终坚持马克思主义指导，以系统观念为原则增强社会、高校、家庭思想政治教育合力。“每一个同志喜欢的应该是群众化的方式”[34]，即“说服教育”的方式。现实社会的发展进步使得“说服教育”的内容更广、难度更大、方式更多，受教者的思想多元复杂，因此思政工作者应以理解来观照思想政治教育，将思政工作融入受教者的日常学习生活。建立在理解基础上的说服教育有利于“把握对象真实意图和达成共识，人与人之间的每一次交心，就是一次学习的过程，就是一次提高的过程”[35]，这对于瓦解“局外人”的心理防线，推进价值观念的互通共享有着积极意义。

思想政治工作关乎党和国家长治久安，提升教育实效是思想政治教育工作的关键点。习近平总书记在全国教育大会上指出：“思想政治工作是学校各项工作的生命线，各级党委、各级教育主管部门、学校党组织都必须紧紧抓在手上。”要精心培养和组织一支会做思想政治工作的政工队伍，把思想政治工作做在日常、做到个人。高校思想政治教育“局外人”是特定现实情境的产物，做好他们的思想政治教育工作，不仅要求思政工作者带着感情去做，而且还要寻求合适有效的方法，从而去接近受教者、了解受教者进而理解受教者，在理解过程中更好地实现教育的目的。

**参考文献：**


[1]卢黎歌. 新时代推进构建人类命运共同体研究[M]. 北京：人民出版社，2019：350.

[2]黄俊杰.《大学之理念：传统与现代》自序[J]. 高教发展与评估，2016（01）：33－36.

[3]亚当·R. 尼尔逊，张怡真. 学生、知识和大学的商品化：20 世纪 70 年代以来美国的高等教育资助[J]. 北京大学教育评论，2018(01)：55－71，188－189.

[4]罗仲尤，邹德萍. 思想政治教育转化属性探析[J]. 思想理论教育导刊，2017(04)：126－130.

[5]占江. 大学生对思想政治教育的逆反心理及其消解[J]. 教育探索，2014(05)：114－116.

[6]吕焰. 何种沉默？如何应对？——高校思政课“课堂沉默”的认识论转向[J]. 江苏高教，2022(03)：80－86.

[7]时蓉华. 社会心理学词典[M]. 成都：四川人民出版社，1988：244－245.

[8]邱柏生. 思想政治教育接受学[M]. 太原：山西人民出版社，1992：144.

[9][26][28]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京：人民出版社，2020：2；12；25.

[10]王玉香. 理解“00 后”群体：思维模式、择业观念与发展诉求[J]. 人民论坛，2023(16)：70－74.

[11]阎学通. 数字时代的中美战略竞争[J]. 世界政治研究，2019(02)：1－18，208－209.

[12]高歌，王建新. “后真相”现象对青年价值观的影响及其应对[J]. 思想教育研究，2019（10）：70－75.

[13]皓默烨，孙伟. 高校网络思政亟待攻克“沉默的螺旋”顽疾[J]. 社科纵横，2020(05)：136－140.

[14]王敬红. 借鉴传播学理论创新高校思政教育[J]. 思想政治工作研究，2013(03)：61－62.

[15][21]朱继东. 新时代党的意识形态思想研究[M].

北京:人民出版社,2018:112;111.

[16]董雅华,赵成林. 思想政治教育预测的学理定位与可能性分析[J]. 思想理论教育,2021 (03):59 - 64.

[17]于颖,黄洪雷. 大学生思想政治教育中的"沉默螺旋"现象[J]. 兵团教育学院学报,2014(05): 32 - 34.

[18]吕林海. 中国大学生的课堂沉默及其演生机制——审思"犹豫说话者"的长成与适应[J]. 中国高教研究,2018(12):23 - 30.

[19]中共中央文献研究室. 习近平关于青少年和共青团工作论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2017:83.

[20]吴康宁. 教育社会学[M]. 北京:人民教育出版社,1997:223.

[22]曹立. 治国理政新理念:全面解读新发展理念[M]. 北京:人民出版社,2016:160.

[23]国家体育总局编写组. 深入学习习近平关于体育的重要论述[M]. 北京:人民出版社,2022:255.

[24]人民日报记者. 扎实推动教育强国建设[N]. 人民日报,2023 - 09 - 16(01).

[25]〔德〕雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店出版社,1991:158.

[27]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第 26 卷)[M]. 北京:人民出版社,2014:572 - 573.

[29]中共中央文献研究室. 十三大以来重要文献选编(中)[M]. 北京:人民出版社,1991:1087.

[30]白显良. 论隐性思想政治教育的受教特性[J]. 学校党建与思想教育,2013(22):19 - 22.

[31]邓卓明. 高校思想政治教育创新研究——以构建和谐校园为视角[M]. 北京:人民出版社,2009:195 - 196.

[32]王玄武. 思想政治教育方法论[M]. 武汉:武汉大学出版社,1985:66.

[33]列宁. 列宁选集(第 4 卷)[M]. 北京:人民出版社,2012:11.

[34]毛泽东. 毛泽东选集(第 1 卷)[M]. 北京:人民出版社,2008:354.

[35]张桂华. "理解"视域下的谈心教育:以青年思想引导为例[J]. 中国青年研究,2019(10):106 - 111.

(责任编辑:王岚)

## "Outsiders": A Perspective on the Escape Phenomenon of Ideological and Political Education in Colleges and Universities and Its Solution

REN Juan

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

**Abstract**: The escape phenomenon of ideological and political education in colleges and universities is mainly due to the hidden nature of "outsiders" thoughts and ideas, the indifference of psychological concepts, and the escape of value concepts, which correspondingly form three different reality representations: formal presence, marginal presence, and peripheral presence. This phenomenon is closely related to the fact that "outsiders" are trapped in their own ideological reality, the implicit influence of social trends, and the sluggish presentation of ideological and political work in colleges and universities. It has caused certain obstacles to individual identity recognition, ideological and political construction in colleges and universities, and the effective achievement of the national high-quality talent training strategy. The important measures to promote the transformation of "outsiders" in ideological and political education in colleges and universities to "insiders" are boosting the learning ability of learners and reshaping identity recognition; improving the construction of the teaching staff and improving the quality of teachers; optimizing the ideological and political work mechanism and enhancing the effectiveness of education.

**Key words**: outsiders; ideological and political education; escape phenomenon; personnel training; mainstream value

# “微时代”背景下研究生网络思政工作的典型经验与创新路径

王慧斌，赵美玲
（山西大学，山西 太原 030006）

[摘 要]习近平总书记在全国高校思政工作会议上明确指出：“要运用新媒体技术使工作活起来，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。”网络思政教育旨在充分利用网络平台、新媒体等工具有针对性地对学生开展思想政治教育。研究生存在学业与生活双重压力，具有科研任务多、在校时间短与思政课程少的特点，亟须创新和优化研究生网络思政工作，丰富教育形式。“微时代”以“微工具”为传播媒介，以“小内容、大传播”为特点，强调教育双方实现平等、多元、快捷的“微交流”“微合作”。基于此，在“微时代”背景下，创新研究生网络思政工作，就要求转变教育模式、优化教育内容、创新沟通机制，以“微工具”“微交流”“微合作”实现“微教育”，进而提升研究生思政工作效能。

[关键词]微时代；研究生；网络思政教育；新媒体工具；教育模式
[中图分类号]G643.1 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0073－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.011

在网络“微时代”背景下，思想政治教育不再局限于时间和空间，研究生在专业学习、社会实践、收集时政热点的同时，潜移默化地接受思想政治教育，更容易提高思政教育的针对性和有效性。同时“微时代”不仅克服了传统思政教育抽象、单调、单向性的弊端，也丰富了网络思政教育的形式和内容，特别是通过微博、微信、公众号、视频号、抖音、知乎等即时交流、视频和音频相结合的形象快捷的“微工具”创新教育方式，有利于形成双向、平等、互动、快捷、形象的沟通模式，提高了研究生对思政教育的关注度和互动性，也有利于扩大思想政治教育的影响力，进而提升研究生思政教育工作的效能。

## 一、“微时代”与研究生网络思政教育

“微时代”以微博、微信、公众号、视频号、抖音等新媒体自媒体等“微工具”为传播媒介，以“小内容、快节奏、大传播”为特征，使多重复杂信息的传播速度更快，传播内容更具冲击力和震撼力，传播的受众面更广。研究生具有学业科研任务重、生活压力大、在校时间短、思政课程少的特点，导致传统思政教育工作与社会对研究生思想政治的要求以及学生自身需求提升之间脱节的矛盾。因此，亟须创新网络思政教育工作方式方法，尤其在“微时代”背景下，要转变教育模式、优化教育

[收稿日期]2024－03－11
[基金项目]山西省思想政治工作课题“‘微时代’背景下研究生网络思政工作的典型经验与创新路径”(项目编号：23SXSZ0095)。
[作者简介]王慧斌(1986－)，男，山西晋城人，博士，山西大学政治与公共管理学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：城乡基层治理、研究生思想政治教育。赵美玲(2000－)，女，山西晋中人，山西大学政治与公共管理学院硕士生；主要研究方向：网络舆情与思想政治教育。

内容、创新沟通机制，以“微工具”“微交流”“微合作”实现“微教育”。

（一）“微时代”下网络思政教育的特点

网络思政教育是以传播学和思想宣传理论为基础，充分利用网络平台开展的思政教育工作[1]，或者说网络思政教育是特定的组织或团体通过网络形式向受众传播具有计划和目的的观念、观点等，使受众在该观念的影响下按照特定组织的计划和目的进行的实践活动[2]。总之，网络思政教育主要就是教育工作者将思想政治教育的目标、内容尤其是价值观，通过网络平台、新媒体等工具，有目的、有组织地对学生开展相关教育的活动。

1. 网络思政教育内容多样性增强。网络突破了传统的时空界限，每个主体既可成为资源的分享者也可成为信息的接收者，网络平等地对待每个主体。随着“微时代”的来临和发展，“微工具”成为研究生交流和获取信息的主要来源，网络思政也随之逐渐兴起。网络思政相较于传统思想政治教育有着教育方式多样化、互动模式创新性、内容丰富性等特点，研究生的关注度和参与度逐渐上升。因此，网络思政教育不再局限于课本知识的灌输，其信息接收渠道的拓宽、传授内容的多样性，促进主体更加系统全面、实时关注社会发展动态，从而促使网络思政教育内容多样性增强。

2. 网络思政教育环境虚拟性增强。网络是基于数字技术建设了虚拟化空间，社会群体间的交流与情感表达借助符号进行传播，所有事物均可转变为数字虚拟化的形式存在[3]。网络的虚拟性主要表现在其以虚拟网名代替实名，给予主体隐私的保护从而增强了学生话题的参与度。因此在教育场景虚拟性的影响下，学生可以大胆、自主地发表观点，与教师形成良性互动，提高思想政治教育的有效性，同时也增加了思想政治工作的复杂性。

3. 网络思政教育主体平等性增强。网络具有开放性、互动性、虚拟性、平等性的特点，要求思政教育工作要从传统以教师为主体、学生为客体的模式到教学共长模式的转变。教育者不再占据主导地位，双方的地位趋于平等[4]，同时，教师和学生双方互动性不断增强，从而有效改变了传统思想政治教育单向灌输的特点，逐渐形成民主、平等、互相尊重的关系。“微时代”以新媒体等“微工具”为传播媒介，以“小内容、快节奏、大传播”为传播特征，并且“微时代”下的内容具有高度的开放性，学生信息来源多样性和价值观念冲击的矛盾之间则需要教师充分发挥其主观能动性，从单向灌输向双向互动转变、由“权威”范式向“对话”范式转变，让研究生的自主意识朝着正确价值观方向发展。

（二）“微时代”对研究生思政教育的要求

微博、微信、微信朋友圈、微信公众号视频号、抖音、知乎以及各种网络社交媒介等新媒体自媒体“微工具”的使用，使得“微表达”“自表达”成为时尚，其以贴近学生现实生活且幽默诙谐的表达，加之使用简洁、生动、快速、即时等网络流行语，从而深受研究生的关注与喜爱。“微时代”的信息接收方式和交流方式不仅改变了研究生的生活方式和学习方式，也必将影响高校思想政治教育工作。

1.“微时代”要求创新沟通机制，实现“微交流”。不同于本科生，研究生年龄较大、生活经验较丰富，加之专业知识体系较为全面等因素，本身就具有一定的独立思考与自主意识，对研究生进行思政教育更要加强交流沟通，促使其自主自觉地形成正确的世界观、人生观和价值观。“微时代”背景下，随着以微博、微信、公众号、视频号、抖音等新媒体自媒体“微工具”的广泛使用，各种信息和知识的获取更具多样性、丰富化、形象化、快速化、便捷化和自主化的特点，使得研究生更容易形成较强的自主意识、平等意识。因此，对于创新和加强研究生思政工作，则要求改变传统的沟通方式，由“权威”传授范式向“对话”交流范式转变，转变教育话语权表达特征，以“微交流”创新沟通机制，实现教育者与学生相互交流、共同学习、共同成长，在平等的交流互动中将思政元素融入学生教育当中。

2.“微时代”要求转变教育形式，实现“微合作”。传统的思想政治教育形式方式单一、缺乏互动，更偏向于单向的知识与价值灌输，学生处于被动接受的状态，特别是由于教育者本身带有较为明显的说教育人特征，简单目的性和对象针对性强导致学生容易出现“逆反”心理。“微时代”的传播呈现出瞬时性、去中心化的特点，改变传统自上而下的单向传播，呈现出双向结构、网状结构，这样，就需要通过教育者与被教育者之间的合作改变传统的单向价值灌输。对于研究生来说，参加导师的科研项目是其在校期间主要的任务，研究生也更重视专业知识、科研能力的提升，单纯的思政教育不仅形式单一，而且容易被忽略。因此，在“微时代”背景下，要积极转变教育形式，将思政元素、思政

教育融入科研训练中去，发挥导师言传身教的作用，并积极使用新媒体等“微工具”强化导学合作、朋辈互助，实现学业科研任务与思想政治教育的“微合作”。

3.“微时代”要求优化教育内容，实现“微教育”。思想政治教育是对人的思想和观念进行教育的重要手段，通过教育促使被教育者形成正确的世界观、人生观和价值观。如何在保证提升研究生科研能力水平的同时，又提高其政治觉悟和修养，一直是高校教书育人的难题。传统的思想政治教育多以思政教材的内容知识点讲授为主，实践中因学校考核制度、教师水平能力、学生重视程度的不同导致效果差异较大，特别是对于研究生的思政课程来说，往往内容较为单一，尤其是部分学校部分课程未充分结合时事政治、研究生学习生活特征进行内容创新，致使课堂互动氛围较弱、效果不佳。“微时代”背景下则要求丰富教育内容，改变照本宣科式的教育方式，教育内容注重实效性、实时性、紧跟时事热点，并结合学生身边的模范人物、先进事迹进行社会主义核心价值观的教育。

## 二、“微时代”背景下研究生网络思政工作的典型案例

### （一）令德讲堂——充分展现导师作用的“微交流”

导师是研究生思想政治教育的首要责任人，肩负着培养高层次创新人才的崇高使命，导师的言传身教对于引导研究生树立正确的世界观、人生观、价值观具有重要作用。“微时代”背景下网络思政工作，要求导师结合自身的成长经历，打破传统思想政治教育中导师和学生的空间感和距离感，通过言传身教，改变传统教育方式、拉近导学关系。例如，山西某高校推出的研究生导师“令德讲堂”演讲活动，充分利用“微时代”与思想政治教育相结合，通过邀请该校不同学科不同年龄的 27 名研究生导师，结合自身成长经历，并采用演讲视频录制，借助微信公众号、学习强国等多种新媒体工具进行推送，充分实现导师与学生在成长成才方面的“微交流”，丰富了导师对研究生思政教育的形式和内容。

1. 以导师成长交流拉近导学距离。在传统的思想政治教育中，研究生对导师的认识主要是学术科研成就，很难接触导师的日常生活、人生阅历、成长感悟，导致研究生与导师存在较大的距离感，这样也使导师对研究生进行思政教育缺乏感染力、形象性。“令德讲堂”研究生导师演讲活动从内容上让导师结合自身的成长经历、求学历程、生活经验、科研实践、心灵感悟等来进行演讲，以小见大、以情动人、以心育人，让研究生在近距离聆听导师的成长故事中了解和感悟导师的成长经历。这不仅拉近了导学距离，还充分发挥了“导学”互动的道德教育方式，促进研究生自觉成才。

2. 以视频演讲方式丰富导师形象。从方式上，“令德讲堂”研究生导师演讲活动采取视频录制方式，通过研究生导师登台演讲，现身说法，改变传统思政课程理论说教形式，旨在让学生从小故事、第一视角中了解导师，启发研究生从导师身上汲取人生智慧和成长经验。比如，有的导师将个人的学术科研奋斗过程与时代机遇、国家战略、学校发展相融合，既展现出导师作为科研工作者夜以继日攻坚克难、孜孜不倦探寻求索的精神，更展示出党和国家、社会和学校发展的重要性，为广大青年学生树立了奋斗榜样；有的导师分享自己人生经验，特别是通过和学生生活比较贴近的自己的曲折求学历程，来全面展现国家的发展给自己带来的巨大力量；有的导师结合学校的发展、校园的变化，来生动呈现丰富多彩的大学生活，潜移默化地让学生感受到自己对“美好”的追求；有的导师则分享自己带领学生深入农村进行社会调研的故事，倡导青年学生增强社会责任感。

3. 以微信平台推送扩大思政影响。在传播与交流上，“令德讲堂”研究生导师演讲活动通过该校研究生微信公众号、视频号、官微视频号等平台同步推送，同时联合人民网、学习强国、《人民日报》数字传播等平台持续关注和推送，扩大了活动传播范围，不仅使在校的研究生得到了教育，更使许多已经走出校园的广大师生校友受到了启发。尤其是某高校联合校内校外数字平台联合推动“令德讲堂”网络思政课程，以扩大其思政课程的影响力，同时学生可以在视频号或者公众号中随时随地观看视频和发表评论，不仅仅局限于思政课堂中，从而使导师用更全面、更精细、更深入的工作当好青年学子的知心人、热心人和引路人，引导学生立鸿鹄之志、做新时代的奋斗者。

### （二）“研语”“研语悦读”——朋辈作用示范的“微表达”

“微时代”背景下不仅要求导师要充分利用各种“微工具”与学生互动交流，发挥导师思政教育

作用，更需要广大的研究生充分利用各种平台资源，实现自我表达，自己交流，自我教育。音视频微文“研语”和“研语悦读”则是依托该校研究生微信公众号平台开设的周播类音视频栏目，栏目话题立足校园而又紧跟社会热点，受众涵盖校内所有年级、所有专业研究生群体。栏目旨在打破以老师说教、课堂单向传授为主的思政教育模式，充分利用新媒体形式，让全校研究生发挥自己的作用，积极主动地参与到思想政治学习过程中，提高思政教育自主性、趣味性，更好地发挥朋辈之间的自我教育作用。

1. 以多种经典选择丰富思政内容。“研语”“研语悦读”每期会邀请一位研究生分享自己喜欢的一本读物或者对时事热点的看法，主动转变内容话语权，力图让学生在自我选择主题、自主挖掘经典内容的共同学习中成长进步。在内容上，“研语”文章的主题注重时效性、实时性，紧跟社会热点，定期发布时事政治、学校模范人物、社会主义核心价值观等内容。“研语悦读”栏目书目的选取注重经典性、哲理性，如《平凡的世界》《未来简史》《我与地坛》《活着》等，通过音视频栏目的形式将优质内容输送给青年用户，不断增加多样化的思政元素，丰富思政教育的内容。

2. 以音视频形式增加活动吸引力。在方式上，“研语”“研语悦读”利用视频可视化的形式吸引研究生群体的注意力。“研语悦读”要求投稿者对语言节奏有较好的把握，能流利、有感情地朗读文本，投稿方式为选择最喜欢的书目里的一段文字（250 字左右），主题不限但要求内容积极正面，通过多样化的形式把思政内容融入其中。“研语悦读”以宣传校园文化、传播交流思想为中心，推送研究生喜闻乐见的内容，通过音视频微文加强对学生的吸引力，将思想政治教育内容以生动有趣的形式在公众号上展示。音视频形式不仅增加了活动的趣味性、吸引力，还潜移默化地引导学生树立正确的思想观念，并通过自我交流传播正能量。

3. 以朋辈线上交流扩展思政阵地。在新媒体环境下，互动性和存在感直接影响着用户体验，受众单向地接收信息，没有得到回应就会降低参与度与活跃度。高校研究生思想政治教育工作必须适应新的网络环境和媒介手段，建设和坚守属于自己的网络阵地，同时更应该以“对话”范式代替“权威”范式，结合媒体渠道，不断拓展更多的思政“微阵地”。在传播与交流上，首先，“研语”和“研语悦读”通过音视频微文的形式，选题从研究生关注的话题出发，在充分了解学生心理需求的基础上发挥互动功能，以增设读者邮箱征集同学意见、开通留言回复、设置关键词自动回复等形式鼓励学生主动参与到网络教育中，通过创新沟通机制实现“微交流”；其次，思想政治教育工作者可查看微文的用户分析、内容分析、菜单分析、消息分析，借助大数据积极捕捉本校研究生的舆情动向，发挥微信平台的舆论导向作用；最后，“研语”和“研语悦读”整合优质资源，与拥有数十万粉丝的公众号开启合作模式，将时政热点、情感鸡汤、励志散文等通过再创造进行传播，成为宣传、分享正能量的综合平台，实现“微合力”。

总之，“令德讲堂”和“研语”“研语悦读”通过创新网络思政教育方法、转变网络思政教育方式，加强导师与研究生以及朋辈之间的交流互动，共同促进了研究生网络思政教育工作的提升，取得了良好的教育效果。

## 三、“微时代”背景下创新研究生网络思政工作的路径

“微时代”背景下创新和提升研究生网络思政工作，关键在于创新教育者与被教育者之间双向沟通机制，丰富网络思政教育载体，优化思政教育内容，通过“微工具”来搭建“微交流”“微合作”，最终以实现“微教育”来提升研究生网络思政工作的效能。

### （一）创新双向沟通机制，实现“微交流”

1. 强化情感认同，突出导学互动。不同于本科生，研究生具有一定的独立思考与自主意识，自尊心、渴望被认同、获得尊重感等也较为强烈，往往更希望以平等交流的形式来体现自我价值。尤其是在网络“微时代”背景下，加强研究生思政工作，更需要导师更新教育观念，转变交流方式，强化情感认同，形成导师和学生的双向互动。一方面，导师要转变思维观念，梳理与学生平等交流、教学相长、师生互助的理念，并积极应对“微工具”“微表达”“微教育”的出现，掌握基本的媒体知识和技巧，如舆情事件、热点事件的产生和发展以及“微时代”下的道德和规范准则，熟练运用“微工具”提高网络信息的收集能力、甄别能力和网络引导能力等。另一方面，导师要发挥亲身示范的作用。导师在拥有相关媒体知识、技术和网络思政基本专业知识时，要积极使用“微工具”实现“微教育”，实现

师生之间的双向互动。比如令德讲堂27位导师以视频方式登台演讲，讲述心灵感悟、成长经历等方面真实感人的小故事，让研究生近距离地了解和感悟导师的成长经历，通过导师发挥亲身示范作用，积极优化教育内容，实现“微教育”。

2. 强化朋辈示范，实现多向沟通。朋辈教育主要是针对青年学生，以一定的内容和形式，以朋辈的身份用教育经验、实践经验和读书感悟相互解决生活、学习、心理问题，达到相互教育、多向沟通的作用。当前朋辈教育已成为青年学生自我教育的有效途径，朋辈之间共同性、互动性强，有利于增强教育的感染力。比如某高校的“研语”“研语悦读”是实现朋辈教育的有效实践，通过研究生主动投稿分享读书感悟，尤其是在参与和从事朋辈教育活动中能充分发挥优秀学生群体的标杆示范作用，强化其辐射和带动功能，形成群体效应，以增强网络思政教育的实效性、感染力和认同度。

（二）丰富网络思政教育载体，实现“微合作”

1. 共建网络思政平台，丰富网络思政教育载体。网络思政教育载体的多样化、丰富性可以有效地架起教育双方沟通的桥梁，提高思政教育的针对性和时效性。在“微时代”背景下，高校要充分利用各种网络新媒体自媒体手段，建立各种，可如网络教育平台、学生自我学习交流平台、社会实践平台、师生共建共学等，可有效促进“导学”和朋辈之间的交流与互动，打破教师和学生之间的距离，改变学生原有“表达无门”的现象，丰富网络思政教育载体。尤其是要创新师生共建网络平台，满足教师和学生双向互动的需求。学生可以随时随地表达自己的意见和想法，教师在平台中给予回应，双方思想在碰撞、交流中增强思政教育的功能。当然，教师在“微平台”中要积极融合网络思政教育，改变原有单向灌输模式，充分发挥直播聊天互动、资源共建共享的功能，从而丰富网络思政教育载体。此外，还要创新学生自我学习交流的平台，如互助学习平台、活动交流平台、社会实践平台等，既可以满足学生自身汲取相关知识和参与社交活动的需求，更使学生拥有思想交流平台，在平台建设中以多种方式灵活地融入思政元素，让学生在自我教育中自觉提升思想政治素质。

2. 创新思政教育形式，拓展网络思政阵地。“微时代”背景下，“微工具”已成为研究生信息交流、信息接收的主要渠道，如何创新思政教育形式，将“微工具”拓展成网络思政阵地，既是“微时代”对思政教育工作的挑战，也是重要的机遇。首先，高校要健全网络信息工作系统，完善舆情监控机制。高校网络思想政治教育工作复杂多样，迫使高校要培养出思想政治素质高、网络技术能力强的人才队伍。只有详细了解网络负面舆情传播理论与实践规律，又有深厚的思想政治教育功底的复合型工作骨干，才能在变化多端的网络负面舆情下实施正确的教育工作，从而引导学生培养出正确的思想导向。其次，高校需积极占据政治教育阵地。高校可以结合本校特色，开设微信公众号、抖音短视频号、导师讲堂等“微教育”，积极抢占宣传思政教育工作的网络阵地，并且与“大V、优秀公众号”展开“微合作”以扩展其影响力。

3. 完善网络监督系统，强化道德与法治建设。在“微时代”背景下，网络信息发布、传播容易失去控制，网络信息良莠不齐，易造成信息环境污染和信息垃圾的产生。面临“微时代”的信息爆炸，高校更需完善网络监督系统，净化校内信息传播，引导研究生树立正确的价值观。要成立高校网络监督舆情领导小组，按照分层责任制对日常校园的网络进行日常监督，通过“谁运营谁负责、谁主管谁负责、谁使用谁负责”的问责追究制，有效规范师生在网络中的言行举止。此外，“微时代”环境的虚拟性给网络不法分子以可乘之机，高校思政教育工作要加强研究生网络道德与法治建设，严格规范研究生的网络行为和网络语言，潜移默化地培养研究生的爱国精神和社会责任感，提升研究生的认知水平和辨别能力，尤其需加强对其网络行为的监管，及时引导研究生的网络行为。

（三）优化思政教育内容，实现“微教育”

1. 高校要积极推动思政课程改革。“微时代”以其信息的及时性、开放性、丰富性催生着传统思想政治教育的改革，在“微时代”背景下思政课程应遵循以传统思政为主、网络思政为辅的原则，即以线下为主、线上为辅的原则。现今高校仍以线下面授课程为主，并且仍具有效率高、价值观正确引导不可或缺的作用，但传统思政在网络思政的冲击下，需要进行课程改革以吸引研究生的积极性和参与度。首先，传统思政课程多以理论传授为主，高校则可开设实践课程、开展实地调研，让研究生在实践中检验理论、运用理论，并且让研究生在实践中发现问题，提高其思政课程理论的探索度，从而增加思政课程的表现形式。其次，传统思政课程多以教师讲授为主，高校可进行课程改革，改变原有

的学习方式和教学方式，由传统研究生学习方式的“被动性、依赖性”向“主动性、独立性、体验性”转变。思政课程的教学方式可由教师为主，转为学生为主、教师为辅，教师则需在课堂上引导研究生，解决研究生的现实问题。

2. 提高导师价值引领责任与专业能力。导师不仅是研究生学业和科研的引路人，更是研究生思想和行为的引领者，肩负着播种信念、夯实信仰、塑造灵魂的重任，导师只有成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，才能培养高素质综合型人才。因此，创新和加强研究生思政工作关键在于能否充分发挥导师的作用。首先，导师要加强网络思政专业理论的学习，努力提升自身修养。导师应掌握网络思政基本的专业知识，了解网络思政的规律和方法，不仅要关注传授专业知识，更要关注学生的思想状态，在专业课传授之余增进与学生的交流，时刻关注学生，同时采用线上和线下相结合的方式对学生进行思想引导。其次，掌握网络思政的发展动态、前沿问题以及发展趋势和规律，改变原有话语表达方式，改变传统的刻板印象、严肃沉闷的语言风格，运用熟悉的名词贴近研究生。再次，创新价值引领形式，牢固树立以学生为主体的教育理念，从学生需求出发，坚持教育原则，扎根研究生生活实践并且善于把抽象、晦涩的思政教育理论通俗易懂地表达出来。比如，将“新质生产力、元宇宙、烟火气、野性消费”等网络流行语积极使用到与研究生交流之中，与学生形成双向互动，更有利于正确引导学生的思想。最后，导师要牢牢占据网络教育阵地，及时关注舆情取向和学生关注取向，当出现突发事件、网络舆情事件等影响学生价值判断的情况时，导师要以身作则，发表相关权威文件、权威文章，积极引导研究生客观、理智地看待问题，切实发挥导师思政育人的关键作用。

3. 充分挖掘学生身边的思政元素。首先，除了积极推动思政课程改革和强化导师育人责任外，更重要的是充分挖掘学生身边的思政元素，以丰富多样的思政元素、身边榜样的示范带动、灵活有趣的活动形式来提高思政教育的吸引力、感染力和自觉度。对于高校思政教师需坚持以学生为本，注重教学内容的创新性、时效性、针对性，积极结合国际形势、国家战略、社会变化、学校发展、身边模范、感人故事等，丰富和拓展课堂思政内容以及思政教育理论的深刻性、逻辑性。其次，榜样的力量是无穷的，尤其是身边熟悉模范的典型教育，更能增强青年学生的自我激励。因此，既要重视教师长辈的人生阅历的指导，更要发挥身边朋辈优秀学生的示范引导。最后，还要充分挖掘书本上没有的思政元素，比如地方独特的红色文化、红色资源、遗迹建筑、历史亲历者、事件发生地等，同时结合“三下乡”“基层锻炼”等社会实践或参与相关社会调研、科研项目等，让学生在历史感受、事实比较、亲身感悟中真正提升自我的社会责任感，真正实现思想政治教育的目标。

**参考文献：**

[1]刘梅. 思想政治教育的现代方式——论网络思想政治教育建设[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版),2000(02):103－106.

[2]宋元林. 论网络思想政治教育的本质、现状及其有效运用[J]. 毛泽东邓小平理论研究,2008(07):49－53,85.

[3]刘煜池. 网络思想政治教育的内涵与特征探析[J]. 湖北开放职业学院学报,2022(03):131－132.

[4]刘明星. 网络环境下大学生思想政治教育特征、挑战与对策[J]. 中国军转民,2022(24):68－69.

(责任编辑:王岚)

## The Typical Experience and Innovative Path of Network Ideological and Political Work for Graduate Students in the Context of “Micro Era”

WANG Huibin, ZHAO Meiling

(*Shanxi University*, *Taiyuan*, *Shanxi* 030006, *China*)

**Abstract**: At the National Conference on Ideological and Political Work in Colleges and Universities, secretary-general XI Jinping clearly pointed out: “It is necessary to use new media technology to enliven work, promote a

high degree of integration between the traditional advantages of ideological and political work and information technology, and enhance the sense of the times and attractiveness." Online ideological and political education aims to fully facilitate targeted ideological and political education for students on online platforms, new media, and other platforms. Graduate students face dual academic and life pressures, with multiple research tasks, short school time, and limited ideological and political courses. There is an urgent need to innovate and optimize the online ideological and political work of graduate students, and enrich educational forms. The "Micro Era" uses "micro tools" as the medium of communication, characterized by "small content, big dissemination", and emphasizes the realization of equal, diverse, and fast "micro communication" and "micro cooperation" between both sides of education. Based on this, in the context of the "Micro Era", innovating graduate network ideological and political work requires transforming educational models, optimizing educational content, innovating communication mechanisms, and using "micro tools", "micro communication", and "micro cooperation" to achieve "micro education", further enhance the effectiveness of ideological and political work for graduate students.

**Key words**: micro era; graduate students; online ideological and political education; new media tools; educational model

(上接第 64 页)

## The Theoretical Reflection and Path Reconstruction of Ideological and Political Courses Teachers' Subjectivity in the Age of Mathematical Intelligence

GE Tong, LIU Yang

(*Shanghai University of Finance and Economics*, *Shanghai* 200433, *China*)

**Abstract**: Giving full play to the subjectivity of teachers in ideological and political courses is the key to implementing the fundamental task of moral education in ideological and political courses in colleges and universities. Due to the special role and key position of the ideological and political course itself, the teacher subjectivity of the ideological and political course includes the concept of " teacher subjectivity " and has unique content. The subjectivity of ideological and political teachers mainly includes five aspects : purpose, dominance, initiative, enthusiasm and creativity, and all of them have rich connotations. However, combined with the reality of science and technology in the era of digital intelligence, the rapid development of artificial intelligence, virtual practice and other technologies provides a driving force for teachers ´teaching and research innovation, but also causes constraints and erosion on the five aspects of realizing the subjectivity of ideological and political teachers. In the era of intelligence, ideological and political teachers urgently need to flexibly realize the curriculum form of the unity of knowledge and action, study and grasp the development background of the educated, construct the independent system of ideological and political discourse as a whole, dialectically view the objective relationship between human and technology, and cultivate the comprehensive quality of ideological and political teachers in a three-dimensional way, so as to re-conceive the realization path of the subjectivity of political teachers, in order to make the development of science and technology truly transform into a positive force to promote the quality and efficiency of ideological and political courses.

**Key words**: the subjectivity of ideological and political teachers ; the age of mathematical intelligence; ideological and political theory course ; ideological discourse autonomy system

# “大思政课”建设与哈工大工科课程结合的育人理论与实践

潘庆辉，帅　永，艾　青
（哈尔滨工业大学，黑龙江 哈尔滨　150001）

[摘　要]思政元素融入工科课程的新研究范式昭示着工科领域新教学法的必然性，这一现象关联着学科自身的充实和高校平台的更新，更与高校教师自身的思想政治素养、家国情怀、学术素养等综合能力息息相关。从科技历史的维度思考，新工科教育是传统工程教育模式不适应第四次工业革命而诞生的适时选择。因此，思政教育的创新思维与其方法论需要结合时代宏观背景凝练出新的向度。“大思政课”视域下，工科课程的思政引领应当遵循以下方向：对学生主体与时代背景互动关系的重视，对立足学生动态、强化辩证思维、创新激发活力 3 个阶段的满足，以及对家国情怀、综合素养两个主观要素和思政课程原理、思政教育实践两个客观要素的融合。

[关键词]大思政课；新工科；教学法；辩证思维；家国情怀
[中图分类号]G641　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0080－06
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 012

工科课程是教育融于科技、科技更新教育的重要载体，也是人才强国战略与科技报国志的良好实践平台，它推动着教学创新思维与方法论的产生。如果说作为传统教学法的讲授、问答、讨论、实践是奠基工程科学在大学传播的基石[1]，那么近年来教育界探索的翻转课堂[2]、滴灌式教育[3]、隐性教育[4]等教学方法就是回应新工科理念的实践探索。两者互相融合，互为推动。第四次工业革命以来，人工智能、大数据、区块链、新材料等新兴事物的出现催生着教育变革性的发展[5]，与此同时，习近平总书记对教育作出了一系列重要论述，重点强调了创新人才培养机制、协同育人机制等推进教育治理体系和治理能力现代化的改革举措[6]，并作出了关于“大思政课”的重要指示批示[7]。这对新时期工科教育教学范式的多元化提出了要求。如何以知识为中心，通过多学科融合、创新思维、全球视野以及多元文化使第三代教学范式[8]更好地体现于工科课程中，是当代教师应当钻研的重要课题。本文以新教学范式与教学创新思维为引入，以空间能源转换技术为工科课程代表案例，探索了适应新时代的思政教育与工科课程融合的实践路径。

[收稿日期]2024－03－11
[基金项目]黑龙江省高等教育教学改革研究项目“新工科背景下能源动力类课程思政建设路径与实践研究”(项目编号：SJGY20220030)；黑龙江省高等教育教学改革一般项目“碳中和背景下能动类热工课程模块化建设及综合改革探索”(项目编号：SJGY20210267)。
[作者简介]潘庆辉(1989－)，男，黑龙江齐齐哈尔人，博士，哈尔滨工业大学能源学院副教授；主要研究方向：新能源。帅永(1978－)，男，湖南醴陵人，博士，哈尔滨工业大学能源学院教授；主要研究方向：能源技术。艾青(1980－)，男，湖南衡阳人，博士，哈尔滨工业大学能源学院教授；主要研究方向：能源技术。

## 一、新工科教育与“大思政课”建设

自习近平总书记对“大思政课”作出重要指示批示以来，“大思政”逐渐成为大学思想政治理论课以及其他各领域专业课程改革的一个重要方向。在这一育人体系中，政治强、情怀深、思维新是核心要素，讲中国故事、树端正学风、育时代新人是递进式目标。“大思政课”的提出为新工科教育指明了方向，在这一过程中，新工科教育也吸收着“大思政课”蕴含的多重要素，丰富着自身的发展内容。

### （一）“大思政”育人体系为新工科教育指明方向

新工科概念顺应着第四次工业革命的开启而提出，它旨在培养符合新时期经济发展与产业革新需求的复合型工程科技人才，它的提出推动着国内众多高校改革工科教育，天津大学[9]、华南理工大学[10]等高校相继提出了符合本校学科发展的教育方案。2020 年，哈尔滨工业大学发布《哈工大新工科‘Π 型’方案》[11]，主张多学科交叉融合和产学协同育人，初步构建了新工科教育的“哈工大方案”。“大思政”理念提出后，高校新工科被赋予了更为丰厚的成长土壤。由于新工科教育本身包含着更新传统教育范式的意涵，它对高校学生培养提出了综合性、人文性、高精专、高素质的一系列目标。在“大思政”育人体系的影响下，新工科教育未来发展方向被细化为如下方面：一是培养全面发展的工程学科人才，二是增强学生社会责任意识，三是促进学生伦理和法律意识，四是提升学生批判性思维和解决问题能力，五是适应社会发展需求。

### （二）新工科教育将“大思政”思想融会贯通

为了善用“大思政课”[12]，充分发扬其中的要义与内涵，新工科教育应当充分践行前述 5 个发展方向，将思政要素融入工科课程之中。遵循“以理服人”和“事实结合雄辩”两项基本原则，要求高校教师不仅要根据学科特点和学校历史在课程中融入思政元素，还应当揭示、剖析思政课原理，结合中国共产党生动发展历史，利用好富有现实意义的思政素材，正确引导学生理解本质、升华境界，在实践中作出明理、从德的正确选择，真正做到知行合一。总结起来就是寓情于理、寓“道”于行，即在“讲道理”中表现情怀，在课程实践中揭示思政之“道”。此处，“道”指的是思政课在性质、地位、内容、结构和功能等方面区别于其他课程的内在特点，它是思政课的“本质论”命题[13]。具体而言，新时期思政要素融入工科课程面临着 3 个方面的向度。

## 二、新时期思政要素融入工科课程的三重向度

### （一）二元关系的兼顾

思政要素融入工科课程，首先应当对学生主体与时代背景这一二元互动关系予以重视。大学生群体受时代背景与时局变化影响深刻，他们在时代剧变中迷茫，因多样化的过去与无规律的未来而难以定位自身。一部分学生选择主动回应，一部分学生选择“躺平”，还有一部分学生选择消极对待。于是，“脆皮大学生”[14]“佛系青年”[15]等映射青年阶段特征的流行性话语在媒体语境下宣传开来，它们在很大程度上反映了高校学生在社会发展趋势、国际动荡局势、新冠肺炎疫情等多重背景下的个人态度。面对持有不同态度与主张的学生，教师应当以百年未有之大变局为切入点，引导学生从历史唯物主义的社会历史观认识、思考时代发展的规律和本质，帮助学生塑造正确的未来观。只有深谙未来是现实的历史这一理论逻辑，方能明确自己向何处去，这也正是对习近平未来观的有力实践[16]。

### （二）三阶段的衔接

如果说对二元关系的兼顾是从宏观视角切入，旨在为学生构建正确的未来观，奠定其接受思政课教育的基础，那么循序渐进地从立足学生动态、强化辩证思维、创新激发活力 3 个阶段着手，引导学生发挥主观能动性，增强学生辩证思维能力，就是采取措施应对青年学生认知相对碎片化、惯于消解传统意义的典型表现，从而分层次、系统性地加深学生对思政要素的吸收。

立足学生动态，即站在学生视角思考“讲故事”的可接受性，网络媒体的高度发达使学生提高了对思政要素的接受阈值。因此，脱离现实的假大空式叙事不可取，同质化高的授课内容难以被学生主动吸收，而通过趣味性拉近师生距离，通过思想性传播思政原理、通过学术性加强授课效度，是立足学生动态的有效举措。强化辩证思维为第二个阶段，在未提出“大思政”和“新工科教育”概念之前，培养大学生辩证思维已经作为教育领域的核心命题被重点关注，但事实上大学生仍存在思辨能力不足等现实问题。如今，强化辩证思维被视为思政课的主阵地[17]，它能够避免学生思维片面化、直线化，正确认识国家、民族、

历史的逻辑和方位。因此，在课程中进行唯物辩证法思想引导，加强案例教学，并将思政要素科学地融入工科课程之中，是高校教师应当遵循的教学思路。第三个阶段为创新思维，这一阶段与前述第二阶段紧密相连。重视思维方式与方法创新是马克思主义科学世界观与方法论的基本品格[18]。思维创新方可激发活力与动力，并引导人们立足现实，用实践的观点去思考和处理问题。在“大思政课”的背景下，鼓励学生跳出传统与经验，有助于他们从新的视角看待科学精神、人文素养、爱国情怀等思政要素。

（三）四要素的融合

在对二元关系兼顾以及三阶段衔接的基础上，思政要素融入工科课程在一定程度上回应了当前时期对新教学范式的要求。然而，若想全方面实现寓情于理、寓“道”于行的新工科教育思路，还需在教学过程中做到将家国情怀、综合素养两个主观要素和思政课程原理、思政教育实践两个客观要素相融合。高校教师需做到政治强、情怀深、素养全面，将工科课程中可能关联思政要素的知识点与学校背景、地域背景以及国家发展背景相结合，力求思政内容常讲常新、中国故事愈讲愈透。近年来，哈尔滨工业大学在思政元素融入工科课程的实践中，将学习贯彻习近平总书记重要讲话精神同深入贯彻落实习近平总书记致哈工大建校 100 周年贺信精神紧密结合[19]，坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导方向，牢牢把握哈工大在服务国家发展大局、助力龙江全面振兴中的战略定位。引领广大青年学子树牢科技报国志，刻苦学习钻研，勇攀科学高峰，承担国之重任，这为其他工科课程的思政元素融入实践提供了有益借鉴（见图 1）。

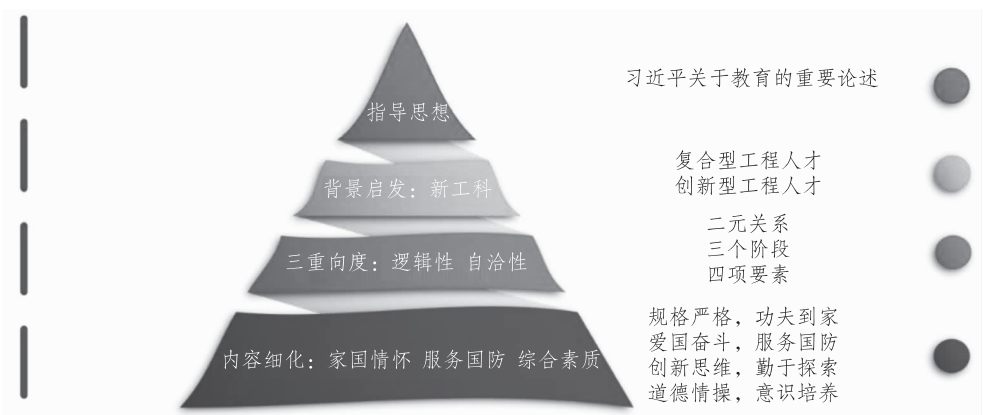


图 1　新时期思政要素融入工科课程的思路示意图

## 三、实践出真知：“空间能源与转换技术”课程的思政创新设计

综上所述，当前背景下工科课程的思政融入是顺应国内国外局势发展以及教育学发展动态的适时之举。教师应当逐渐适应新一代教学范式，更新教学方法，回应教育改革。本节以哈尔滨工业大学“空间能源与转换技术”课程为例，基于前述理论对该门课程进行思政创新设计，试图进一步印证“大思政课”建设与哈工大工科课程相结合的实践可行性，以及寓情于理、寓“道”于行这一理论观点的适用性。

（一）课程目标聚焦学科素养与辩证思维

空间能源是国家航天事业发展的核心支撑与根本保障，载人登月、深空探测、商业航天、卫星互联网、核能利用、太空电站、无线能源网项目和技术发展都离不开空间能源。该课程围绕空间飞行器类型及其能源需求、空间能源形式及转换、能源利用技术发展态势展开，旨在让学生宏观了解空间技术发展及其能源系统，掌握空间能源转换原理和技术特点，扎实基础，并形成知识链条。课程包含工程知识、问题分析、解决方案等 9 个目标领域。通过课程学习，学生不仅需要掌握能源科学与动力工程学科的理论知识和专业技能，还应当理顺学科与个人、学科与国家以及学科与社会之间的关系。对各领域具体课程目标的设置，见表 1。

表 1 “空间能源与转换技术”课程目标

| 目标领域 | 课程目标 |
| --- | --- |
| 1. 工程知识 | 掌握与学科相关的基本数学和自然科学知识，掌握能源生产、转化、利用与动力系统研发的基本理论和基本技能，并能将所学知识用于解决复杂能源动力领域工程问题 |
| 2. 问题分析 | 具有运用所学的数学、自然科学和能源动力类专业科学理论和技术方法实施节能、制冷、动力、环保和新能源开发利用等领域工程实践，并能够对具体的复杂能源动力领域工程问题查找专业文献进行结果分析 |
| 3. 设计/开发解决方案 | 具有综合运用所学知识设计(开发)解决复杂能源动力领域工程问题的基本能力，能够利用创新思维形成有效的设计方案，能够利用辩证思维在方案中兼顾社会、政治、经济、法律等因素 |
| 4. 研究 | 拥有创新意识，具有一定的主观能动性，追求创新和现实性；能够运用能源动力类专业科学理论对复杂能源动力领域工程问题开展科学研究，对实验设计、数据细节分析以及结论整合的各个阶段有能力全局把控 |
| 5. 使用现代工具 | 具有工程制图、计算机辅助设计和应用计算机进行数据处理及分析的能力；能够通过专业资料数据库、期刊文献等渠道了解能源动力领域的新理论和前沿技术进展 |
| 6. 工程与社会 | 了解国家能源动力类专业相关的政策、法律法规、标准，能正确认识能源动力类专业对于社会经济发展的影响，理解能源动力领域工程问题对社会、环境、健康以及文化的影响，并理解应承担的责任；有意识涉猎交叉学科的文献与专著，从科学的角度理解能源与经济、政治之间的互动关系，了解国家能源战略以及与之相关的能源发展计划，明确能源研究大背景 |
| 7. 环境和可持续发展 | 了解能源动力类专业的发展现状和趋势，理解环境保护和可持续发展的重要性以及能源在其中所起到的关键作用 |
| 8. 团队沟通 | 具有一定的组织能力、较好的表达能力和较强的人际交往能力，能够在团队中发挥领导作用；能够就复杂能源动力领域工程问题与同侪进行有效沟通和交流，并具备一定的国际视野 |
| 9. 终身学习 | 理解终身学习的重要作用，具有不断学习的精神，对终身学习能持之以恒；具有较强的适应社会环境的发展能力。 |

(二)课程思路围绕校园文化与家国情怀

课程目标决定着思政内容的设计思路。该门课的理论知识支持了诸多大国核心技术。因此，宜从太阳能、核能、化学能理论的发展历程、课程内容与课程应用等角度设计思政元素，并按照知识点的关联性深度融合到课程的教学内容和教学体系中。课程应当通过深度融入思政元素，突出新工科“以立德树人为引领”的内涵，实现学生价值塑造、能力培养和知识传授的统一，强调学生科学思维的训练和科学伦理的教育，激发学生追求真理、钻研科学的责任感，坚定学生科技报国的家国情怀和使命担当。

思政融入的思路是：一方面，结合新中国成立以来科技事业筚路蓝缕的进步史，让学生沉浸于历史，憧憬于未来，与先辈伟人们共同感受国家复兴之路，从而增强学生对科技报国的代入感。这一方式需要教师对课程思政的初衷具备较为深刻的认识，并对我国的科技发展史与强国复兴路具有全面的了解，在思政融入过程中，宜以沟通、交流的互动方式使学生对个人与国家、学科与技术、历史与未来等关系产生更深刻的认知。另一方面，注重学科之间的交叉互动，并灵活地在不同学科之间挖掘共通的思政元素。在新工科建设背景下，培养能够适应未来的多元化、创新型工程人才成为新目标。这就要求教师首先在课程教学上能够将关联学科串联起来，并以继承、创新和融合为理念，形塑出一条适宜学生接受并吸收的知识链条。基于这一知识链条，以家国情怀为基础，以校园文化为载体，以学科发展为推动，以综合素质为目标，为学生在本门课程的学习保驾护航。结合课程思政教学内容的设计案例见表 2。

表2　结合课程思政教学内容的设计案例

| 序号 | 教学内容 | 具体课程目标 | 思政元素融入 |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 第一讲 绪论：空间能源系统概述 | 1. 了解典型空间飞行器对能源的需求特点；2. 认识太阳能、核能、化学能的基本特点、适用飞行器的类型及相应的能量转换技术特点 | 绪论奠定着一门课程的整体基调，因此在绪论部分适宜介绍关于学科建设与发展的动态演变、相关核心技术进步与创新的艰难历程等宏观背景；具体而言，在空间能源系统概述部分，铺垫这一学科发展的整体环境与我国发展该技术的处境，通过科普性或专业性的视频资料为学生展示空间能源发展的宏观状态，让学生首先对该学科、该技术形成正面观感；在讲述空间飞行器对各类能源的需求特点时，以讲故事的方式向学生渗透有关科技强国的理念，鼓励学生实现科技报国的理想 |
| 2 | 第二讲 空间太阳能光伏发电及应用 | 1. 掌握太阳能光伏发电原理、技术特点以及发展趋势：单晶硅光伏电池、砷化镓光伏电池技术发展与应用；2. 了解空间站及大功率空间太阳能光伏电站技术特点及发展趋势：聚光、能流调控、热控等；3. 了解空间太阳能热转换利用的研究现状与发展方向 | 以硅的提纯、加工、切割、封装为切入点，围绕在实施过程中卡脖子问题，探讨我国相关技术与国际上的差距，激发学生民族自豪感和历史使命感，同时增强国防观念，强化爱国主义，通过规格严格、功夫到家的本领，实现和祖国同频共振；融入知名校友在我国航天领域的卓越贡献，强化其对学生的引领和模范作用；可以通过展示图片、视频，讲述事迹、请同学分享所感所想等方式实现对哈工大八百壮士精神以及爱国奋斗精神的介绍与传播 |
| 3 | 第三讲 空间核能转换与利用技术 | 1. 了解化学能、核能电池种类、锂电池等储能电池的原理和技术发展现状；2. 了解燃料电池技术的基本原理和空间应用前景；3. 了解反应堆原理、利用途径、关键技术、发展与应用潜力 | 通过历时性和截面式的讲解思路，介绍核能的发展历史及我国老一辈科学家在国防领域艰苦卓绝的贡献，融入“两弹一星”精神和哈工大八百壮士精神内涵中的自力更生、艰苦奋斗，及大力协同、勇于登攀等思政要点；教师应当首先吃透上述思政要点，在思政教育的过程中尽量做到横向延展、纵向延伸；以相关报道、纪录片为依托，以“分享”为主要方式，以学生降低排斥为表层目标，以学生真正理解相关优良精神为根本目标 |
| 4 | 第四讲 太阳系探测历程——以火星探测为例 | 1. 了解各国家火星探测的历史进程；2. 了解典型任务失败的原因 | 在火星探测部分，介绍各国火星探测的历史进程和典型任务失败的原因，着重介绍我国探火计划及在这个过程中的挑战与坎坷；在这一部分，宜从自立自强、不畏困难、勇于直面失败、敢于重新启程等角度，向学生渗透关于做人、做勇敢的人、做对社会有用的人等正面的价值观；向学生强调其自身的价值与责任，培养学生健全的人格 |

此外，由于能源动力类专业课程体系复杂，课程思政与新工科的融合还可以从“能源安全”的角度为出发点，强调“坚持绿色发展，加强绿色发展技术创新，建立健全绿色低碳循环发展经济体系”的重要性。能源事关国家安全，党的十八大以来，习近平总书记围绕能源改革发展，提出一系列新理念新思想新战略，集中体现为“四个革命、一个合作”，为我国新时代能源工作需求指明了方向。能源动力类课程思政建设应把马克思主义立场观点方法与科学精神的培养结合起来，提高学生正确认识问题、分析问题和解决问题的能力。在课程教学中可引导学生学习习近平总书记能源革命重要论述、

我国能源中长期发展战略等内容，使学生深刻理解我国能源发展的新形势，将道路自信、理论自信、制度自信和文化自信融入理论教学中，增强开发利用新能源、节能减排的决心与勇气。在实践方面，引导学生调研我国能源供应与消费的基本情况，了解我国能源领域建设的伟大成就，同时增强对我国社会主义初期阶段国情的认识，开展“初心”与“使命”教育，使学生增强学好专业知识的自信和决心。在设定目标时，不仅应当考虑到新工科的宏观背景以及习近平总书记的思想引导，还应当考虑到后疫情的时代背景，因此，从目标层次上看，授课教师应当首先注重授课内容的传输路径畅通，即关注课堂上与学生的互动，以此为基础，进一步实现浸润式思政融入和学科间交叉融合。

## 四、结语

课程思政与新工科建设看似不关联，实则内在逻辑具有一致性，两者同向同行、协同增效。思政元素与工科课程相结合这一课题的提出不仅回应了习近平总书记提出的思政教育在塑造青年正确世界观、人生观、价值观方面的核心作用，更是观照全人教育与跨学科融合的多阶本质。因此，在试图将思政元素融入工科课程的过程中，高校教师应当以情与道为支线，以思政原理与实践为锚点，织就寓情于理、寓“道”于行的路径之网。这需要二元关系的兼顾、三阶段的衔接以及四要素的融合，即对学生主体与时代背景互动关系的重视、对立足学生动态、强化辩证思维、创新激发活力 3 个阶段的满足，以及对家国情怀、综合素养两个主观要素和思政课程原理、思政教育实践两个客观要素的融合，而路径最终则指向国家青年力量培养、国家意识形态加强和政治安全维护，以及实现教育的全面发展。

**参考文献：**

[1]熊红彦，陈建涛，刘志军. 工科基础课教学法改革的探索[J]. 河北工程大学学报（社会科学版），2005（02）：74－75.

[2]张磊，张镓琦，等. 新工科背景下翻转课堂教学模式在水利类课程的应用研究[J]. 山西青年，2021（13）：17－18.

[3]张秋山，王耕. 新工科背景下“滴灌”式课程思政研究[J]. 河北大学学报：哲学社会科学版，2022（02）：85－92.

[4]潘庆辉，帅永，夏新林. 隐性思政教育视域下大学文化与学科精神融入专业课的路径探讨 ——以哈尔滨工业大学工程热物理相关学科专业课程为例[J]. 黑龙江教育：高教研究与评估，2022（04）：88－92.

[5]顾佩华. 新工科与新范式：实践探索和思考[J]. 高等工程教育研究，2020（04）：1－19.

[6]袁贵仁. 推进教育事业改革发展的强大思想武器——学习习近平总书记关于教育工作的重要论述[EB/OL]. https://news. 12371. cn/2014/04/16/ARTI1397610086933459. shtml？ eqid＝9642d8580006348100-000004646661f9e，2014－04.

[7]教育部. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[EB/OL]. http://www. moe. gov. cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672. html？ eqid＝a5d8d2820013c2c900000003643d4d09，2022－08.

[8]董爱梅，赵彦峻，赵庆志. 认证引领、“双创”融入、多维互动的教学新范式——以机械电子工程专业为例[J]. 教育教学论坛，2023（19）：9－12.

[9]霍宝锋，刘忻羽，顾旻灏. 基于新工科与新文科融合的产学研平台建设——以天津大学储能平台为例[J]. 天津大学学报（社会科学版），2023（06）：481－489.

[10]高松. 实施“新工科 F 计划”，培养工科领军人才[J]. 高等工程教育研究，2019（04）：19－25.

[11]中国高等教育. “聚焦”面向未来！又一顶尖高校发布新工科建设方案[EB/OL]. https://www. sohu. com/a/403374685_273375，2020－06.

[12]沈壮海. “大思政课”我们要善用之：思考与探索[J]. 思想政治教育研究，2021（03）：26－30.

[13]邵献平. 高校思政课教师素养六要论——高校思政课教师思维论[M]. 社会科学文献出版社，2020：19.

[14]陶志欢. “佛系”青年的生成机理与引导路径——以当代大学生为考察对象[J]. 中国青年社会科学，2019（01）：96－103.

[15]马泽新，梁晓玲. “脆皮”映射当代年轻人的心理和身体状态[N]. 社会科学报，2024－01－04（06）.

[16]宋进，张天浩. 论习近平未来观的多重逻辑[J]. 江西师范大学学报（哲学社会科学版），2021（05）：3－8.

[17]刘奔前，魏家保. 当代大学生辩证思维能力培养：功能·困境·路径[J]. 淮北职业技术学院学报，2023（06）：56－59.

[18]耿步健. 马克思恩格斯的创新思维方法论[J]. 江苏社会科学，2017（03）：15－21.

[19]刘昌永，耿建勋，等. “贺信精神”融入课程思政教学设计典型案例——以“土木工程施工”课程为例[J]. 中国建设教育，2023（02）：107－110.

（责任编辑：王岚）

（下转第 113 页）

# 共生理论视域下乡村定向师范生培养共同体的构建研究

刘文霞
（盐城师范学院，江苏 盐城 224002）

[摘 要]乡村定向师范生培养制度的有效推进具有非常重要的共生价值。乡村定向师范生培养实践既是在积极践行产教融合、校校共生的精神，也是在主动构建“引校入教”的“U－G－S”人才培养共同体。现实中乡村定向师范生培养共同体的构建面临着共生单元认知不足、共生环境存在短板、共生模式不成熟以及共生界面欠缺的实践困境。扎根乡村教育实践需求的“以生为本”的乡村定向师范生培养共同体的构建有利于增强多元主体间的共生度，营造人才培养的共生环境，优化人才培养的共生模式，完善人才培养的共生界面。

[关键词]乡村定向师范生；共生理论；共同体；以生为本
[中图分类号]G659.2 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0086－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.013

近年来，各级政府部门尤为关注和支持乡村定向师范生的定向培养问题，期待通过本土化培养政策改善乡村教师质量。随着这些政策的相继实施，乡村教师的质量逐渐得以提升。然而目前乡村定向师范生的培养质量还远远没有满足新时代的发展需求。一方面，数字科技驱动的价值共生时代早已来临，虽然数字科技或许在形式上与乡村教育产生了看得见的部分衔接，却在看不见的价值共生精神上与乡村教育实践脱节，若再不重视乡村教育质量，乡村教育极有可能“被成为”数字技术攻陷的所在。另一方面，在乡村教育振兴实践中，教育扶贫是解决农村代际贫穷的根本之策，亦是实现校地共生并推动乡村教育振兴的关键抓手。但是教育能不能扶贫、怎么扶贫以及扶贫的质量如何等关键问题的解决依然取决于乡村教师的质量。因此，无论是主动融入数字经济时代的价值共生环境还是高效推进乡村教育扶贫工作实现校地共生，都需要高质量的乡村师资加以支持。在新时代共生价值彰显的发展背景下，乡村定向师范生培养制度的出发点和落脚点都是为了提升乡村教师的职前培养质量。乡村定向师范生的培养并不是高校自身的事情，还涉及各级政府、乡村学校以及社会环境等多元主体的协同参与，但在具体实践中各主体缺少对乡村定向师范生培养的共生价值与协同生态构建的认识，而这种认识有利于乡村定向师范生培养实践的高质量推进。因此，从共生理论视域探究乡村教师定向培养具有非常重要的理论和实践价值。

[收稿日期]2024－04－01
[基金项目]2023 年度江苏省教育科学规划重点课题“‘数字科技驱动创新’背景下乡村教师高质量专业发展路径研究”(项目编号：B/2023/01/53)。
[作者简介]刘文霞(1985－)，女，山东临沂人，博士，盐城师范学院教育科学学院副教授；主要研究方向：高等教育管理与教师教育。

## 一、乡村定向师范生培养的时代内涵与共生价值

### （一）乡村定向师范生培养的时代内涵

乡村定向师范生是各地政府为了解决农村尤其是偏远艰苦地区义务教育阶段教师资源紧缺的现状而由政府出资、专门在农村地区通过定向招生或定向培养以及定向就业获取的一批批义务教育阶段的师资力量，包含了“定向招生、特定培养和定向定期就业”[1]。“定向培养是为特定地区、部门或单位招收和培养学生的制度……可实行在指定地区、部门或单位定向招生的办法……学生毕业后需按计划到指定地区、部门或单位工作”[2]，乡村定向师范生培养是“地方政府根据地方的实际需求、客观条件和主观努力实施的定向培养项目或具有定向培养性质的项目，由此也决定了定向培养实践的差异性，这种差异既表现在不同地区的实践中，也表现在同一地区不同时期的实践上”[3]。也就是说，乡村定向师范生的培养是国家为了鼓励师范毕业生自愿到本地乡村从事教师工作的一项乡村教育事业支持政策，主要是针对初中毕业和高中毕业的应届生，鼓励他们参加各省根据自身的乡村教育实际情况制定的定向培养乡村教师计划。这些学生在填志愿时选择对应高校的定向培养专业，在录取后进行正常的高等教育学习，毕业后需要按照政策规定接受政府安排到相应的乡村学校进行一定年限的教学，在乡村学校执教期间可以享受学费返还、提供助学贷款以及评审职称倾斜等政策红利。如果在服务期限内违约，将会按照政策规定受到一定的处罚或违约赔偿。

总而言之，“乡村定向师范生培养”的内涵需要立足于新时代发展背景进行阐释，新时代政策驱动下的师范生培养制度已经不是国家计划经济时代的产物，本质上不同于计划经济时代的留任逻辑，而是社会主义市场经济背景下的各级政府对乡村教育发展的积极有效的干预；是直接指向乡村教育发展需求的本地化市场契约规划；是在市场经济环境下由各级政府自上而下和学生与家长自下而上双向选择、互动与构建的本地化招生和师资培养的契约机制。“契约机制不同于行政机制，这也是时代变迁背景下，现行定向培养政策和传统定向培养政策——中等师范教育的本质区别。”[4] 契约机制驱动下的“乡村定向师范生”培养是立足乡村教育特殊生态位的、扎根乡村教育实践需求的，由各级政府、地方高校、乡村学校、乡村定向师范生以及家长、社会等多元主体共同推动的互动共生行为。

### （二）新时代乡村定向师范生培养制度有效推进的共生价值

“乡村定向师范生”是地方高校中肩负特殊使命的大学生群体，乡村定向师范生培养制度的有效推进具有非常重要的共生价值。第一，乡村定向师范生培养制度的有效推进有利于促进“U－G－S”合作共同体的构建与优化。乡村定向师范生培养制度就是在相关政策支持下由地方高校牵头为本地中小学培养师资的制度，有利于各级政府、地方高校和乡村学校结成战略合作伙伴关系，有利于推动“U－G－S”合作共同体在乡村教育实践中扎根、生芽与壮大。第二，乡村定向师范生培养制度的有效推进有利于“产教融合”精神在地方师范院校的师范教育实践中落地生根。“产教融合”不只是教育与企业行业的交叉与融合，也包括与教育事业机构，尤其是中小学的深度合作。乡村定向师范生培养制度体现了“校校合作”即地方高校与乡村中小学在师范生人才培养实践上的合作与共生。第三，乡村定向师范生培养制度的有效推进有利于促进互惠共赢的共生机制的产生。契约机制驱动下的乡村教师定向培养制度不再是一种被动执行国家计划培养的政治任务，而是积极调动与整合多方资源与力量为乡村教育提供高质量师资服务的过程，在这个过程中，各级政府、地方高校、乡村学校以及师范生等多元主体可以实现协同共生、互惠共赢。

## 二、共生理论视域下乡村定向师范生培养共同体的构建要素

无论从宏观还是微观来看，乡村定向师范生培养实践都是在积极践行产教融合、校校共生的精神，主动构建“引校入教”的“U－G－S”人才培养合作共同体。因此，从共生理论视角探讨乡村定向师范生培养问题，不但具有高度的理论契合性，还从实践上提供了解决问题的新思路。

### （一）共生理论与乡村教师定向培养的契合性

“共生”由德国生物学领域真菌学家德贝利提出，“共生”在生物界普遍存在，指不同生物所形成的紧密互利关系。随着人们对社会生活中“共生”现象的高度关注，共生理论也被广泛应用到人文社会科学研究，如城乡融合发展、高校产教融合以及专业集群建设等领域。一般认为，共生理论包括共生单元、共生模式、共生环境以及共生界面4

个方面。共生单元是指共生体或共生关系中基本能量生产和交换的单位，质参量体现了共生单元的内在兼容程度，而象参量则是共生单元的外在特征。共生环境是共生单元以外的所有影响因素总和，如经济、政治、文化、制度等宏观因素，以及契约、信念、关系、情感与价值等微观因素，具体包括正向环境、中性环境和反向环境。共生模式即共生关系，是指共生单元在共生环境的作用下相互作用的方式或相互结合的形式，反映了共生单元某种程度的具体结合，包括行为共生模式和组织共生模式。共生界面是共生单元、共生环境与共生模式3个要素相互作用的媒介，是共生单元间进行能量交流与互换的通道与平台。“共生理论的核心要义是共存、合作、互利、互补、和谐、共进。”[5]乡村定向师范生培养制度的有效推进具有非常重要的共生价值，这与共生理论所追求的精神实质具有理论契合性。且运用共生理论透视乡村定向师范生培养的实践问题，也具有方法上的优越性。共生理论认为乡村定向师范生培养应是多元主体的耦合共生行为，乡村定向师范生培养只有在共生系统中由共生主体共同营造良好的共生环境与模式，构建共生主体互惠互利、互利共赢的共生界面，使信息、能量、资源等得到有效的流通、传播与循环，才能持续地、高质量地推进乡村教育振兴。现实中乡村定向师范生培养存在“下不去，留不住，教不好，发展难”的实践困境。共生理论认为，实践困境产生的原因是现实中乡村定向师范生培养只是地方高校的单一行为，各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭、社会等多元主体间缺乏协同培养乡村定向师范生的耦合互动，尚未构建起必要的共生模式、共生环境与共生界面，从而导致乡村定向师范毕业生与乡村教育实践之间融合困境的产生。

### （二）共生理论视域下乡村定向师范生培养共同体的构建要素

共生理论认为乡村定向师范生培养制度应该是受到高度重视并且能够得到持续优化的乡村师资培养制度。因此，应基于乡村教育生态位优化乡村师资培养的持续进化机制，构建由共生单元、共生环境、共生模式以及共生界面相互作用而组成的人才培养生态共同体。第一，乡村定向师范生培养的共生单元。各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭社会等都是乡村定向师范生培养过程中的重要主体，也是形成乡村定向师范生培养共生系统的共生单元。在高质量推进乡村定向师范生培养过程中，需要多元主体的协同参与。各级政府是乡村定向师范生培养政策的制定者，地方高校是乡村教师定向培养的具体实施者，乡村学校是乡村定向师范毕业生的就业单位，定向师范生是接受定向培养的受教育主体，而家庭与社会则是乡村定向师范生培养质量的评价者。第二，乡村定向师范生培养的共生环境。共生环境是指共生单元以外影响乡村定向师范生培养的政治、经济、文化等各种宏微观环境因素。共生环境通过政治、经济、文化等各种宏微观环境因素共同作用于共生单元，而共生单元也通过共生主体传输的共生能量反作用于共生环境，具体包括正向作用、中性作用和反向作用。政治环境包括各级政府制定的与乡村定向师范生培养过程有关的各种政策、法律以及规章制度等。经济环境为乡村定向师范生培养提供了动力和方向，尤其是乡村学校所在地经济发展情况与收入等因素会成为定向师范毕业生就业的推动力或阻力。文化环境包括影响乡村定向师范生培养的基本价值、观念、偏好和行为的风俗习惯和其他因素，尤其是城市文化和乡土文化的融合与冲突会成为影响定向师范生培养质量的关键因素之一。微观环境主要是指共生单元所具有的或者存在于他们之间的空间、场域、信念、价值与心理等因素，这些因素同样作用于或者反作用于共生主体。第三，乡村定向师范生培养的共生模式。各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭、社会等共生主体在政治、经济、文化等各种共生环境的影响下所构成的相互作用方式和具体结合程度即为共生模式。“按照组织程度可划分为点共生、间歇共生、连续共生和一体化共生4种模式”[6]，一体化共生组织模式是理想的培养定向师范生的共生组织系统。各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭社会等共生主体在政治、经济、文化等各种共生环境的作用下结成利益共同体，形成互惠互利的战略合作伙伴关系。另外，“根据能量产生效果和进化特征等的不同，共生行为模式分为寄生共生、偏利共生、非对称互惠共生和对称互惠共生4种”[7]。对称性互惠共生是稳定性最强的共生行为，是指定向师范生培养的共生主体都能在这种共生模式中通过互惠共生而获得自身所需求的资源和利益，在这种共生状态下，各共生单元能够发挥各自的优势，且能实现高质量的优势互补，达到资源、利益等分配

与耦合的帕累托组合最优状态。第四，乡村定向师范生培养的共生界面。乡村定向师范生培养的共生单元、共生环境以及共生模式三要素相互作用的通道、载体、平台等形式皆可被称为共生界面，是促使上述三者相互作用的介质所在，在共同体的形成过程中起着促进关键的共生能量、信息、资源等的传导作用。在乡村定向师范生培养共同体中，共生单元、共生环境与共生模式通过共生界面实现能量、信息、资源等的沟通、交流与传导，并在此基础上建立相互依赖、共同演进和互惠共赢的共生关系。“共生界面介质作用顺畅则共生新能量会不断产出，反之，会弱化甚至导致共生关系的衰亡”[8]，“共生界面是共生单元间资源传导和利益交换的载体与平台，决定着共生系统运行的速度和质量”[9]，共生界面是乡村定向师范生培养共同体利益耦合过程中不可缺少的润滑剂和传输介质。

## 三、共生理论视域下乡村定向师范生培养共同体的构建困境

共生理论认为提升乡村定向师范生的培养质量，需要构建乡村定向师范生培养共同体。然而现实中定向师范生培养共同体的构建面临着共生单元认知不足、共生环境存在短板、共生模式不成熟以及共生界面欠缺的实践困境。

### （一）共生单元认知不到位，共生理念不强，共生动力不足

共生单元是乡村定向师范生培养的执行主体。各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭社会等都是具有一定质参量基础的异质共生主体，但是在培养实践中，他们之间缺乏交流，协同培养的意识和积极性都很薄弱，极为有限的共生度限制了各共生主体间协同功能的充分发挥。各级政府只负责颁布乡村教师定向培养的相关政策，地方高校单方面负责乡村教师定向培养的具体政策执行，定向师范生被动接受乡村教师职前培养，乡村学校被动等待接收定向毕业生，而家庭社会更是远离乡村教师定向培养的具体实践。各共生主体尚没有意识到构建多边互惠共生的培养共同体对于提升乡村教师定向培养质量以及摆脱乡村教育发展困境的重要价值，致使乡村教师定向培养实践处于单边、线性甚至相对封闭的状态，这是与数字科技驱动发展的新时代对多元耦合共生的教师教育发展需求相违背的。现实中乡村教师定向培养主要是地方高校自身的行为，其他共生主体参与协同培养力度很小，各共生单元缺少对共生理论的认知，以至于各共生主体存在共生理念不强、共生动力严重不足的现象。

### （二）共生环境存在短板，价值不统一，影响力度不足

共生环境是定向师范生培养共生系统产生和发展的基础条件。正向环境是指有利于乡村教师定向培养的各种宏微观环境，中性环境是对乡村教师定向培养不起任何作用的各种宏微观环境，反向环境是指不利于乡村教师定向培养的各种宏微观环境。当下共生环境不利于乡村教师定向培养的可持续发展，各主体行为的选择更多是出于对短期目标和利益的追求，缺乏围绕“乡村定向师范生共生培养”进行长期规划和构建的动力机制。首先，政策顶层设计碎片化明显。2016 年各省陆续颁布乡村教师定向培养政策至今已经有 8 年，但社会各界都在担心这项政策随时可能会取消。这种随时被担心“取消”的政策说明各级政府在制订政策时缺乏可持续发展的顶层设计。其次，经济发展支持力度不够。在已颁布的乡村教师定向培养政策中规定了将要返还定向师范毕业生的学费，并有入职后的工资倾斜等措施，但乡村学校所在地的经济发展水平整体不高以及未来乡村教师的工资增长程度的有限等经济问题都会制约定向师范生的经济期待。再次，制度保障缺乏。定向师范生培养实践中缺乏及时跟进的系统法律和规章制度的有效保障，必会降低对培养过程的监督，进而影响乡村教师定向培养质量。同时，乡村教师定向培养是在城市的高校中进行的，但城乡文化的冲突以及乡土文化的软弱，必然会导致乡村定向师范生更多受到城市文化的影响，而乡土文化的软弱又会使乡村定向师范生远离乡土。最后，以上诸种宏观共生环境的不健全，也致使微观环境中各主体对乡村定向师范生共生培养的文化、信念以及价值等的缺失。

### （三）共生模式不成熟，多元共生主体间缺乏有效互动机制

共生模式既反映了各主体之间的相互作用方式与程度，又反映了各共生主体之间物质、能量、信息等的生成和交换关系。从组织程度而言，乡村教师定向培养的组织架构缺乏可持续发展的制度设计，目前还处于点共生和间歇共生的状态。点共生模式主要是指在某特定时刻乡村教师定向培养共生主体之间的一次性合作，往往发生在主体之间的初次合作阶段。间歇共生模式是指在一定时间间隔内

乡村教师定向培养的共生主体可能会发生多次合作关系，共生主体之间的关系趋于稳定，但还没有形成连续共生模式和一体化共生模式。从共生行为的效果和特征角度而言，乡村教师定向培养共生行为还处于寄生共生、偏利共生以及非对称互惠共生状态。寄生共生是指乡村教师定向培养的多元共生主体间只是单向互动，彼此间仍处于封闭状态，缺乏知识、信息以及能量的流动，只是简单的单方受益，很难产生共生的新能量，共生成果为零。偏利共生是指乡村教师定向培养的多元共生主体间虽有互动，但不够积极主动，共生成果也有限。非对称互惠共生是指乡村教师定向培养的多元共生主体互动频率增加，但是各主体在知识、信息以及能量等方面是不对称的，不能够真正实现多元主体的互惠互利和互惠共生。总之，实践中的乡村定向师范生培养活动离共同体所要求的共生价值目标相差甚远，多元主体间缺乏互动共生机制。

（四）共生界面欠缺，尚未构建起立足于“以生为本”的人才培养平台

共生单元认知不足、共生环境存在短板以及共生模式不成熟的3个问题相互作用的结果必然决定了培养过程中能够保障能量、信息、资源等有效流通的共生界面的欠缺。乡村定向师范毕业生是支持乡村教育现代化发展的特殊群体，不能因为他们在乡村就业而忽略他们现代化进程，相反，定向师范生培养过程应该助推他们走向高质量的现代化，使他们成为引领乡村教育高质量发展的主体，成为乡村孩子现代化发展的“引路人”。但在培养实践中，各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭和社会等共生主体之间尚未构建起立足于“以生为本”的人才培养载体和平台，这里的“生”既指乡村定向师范生，也包括正在接受教育的乡村孩童。其原因在于：第一，多元主体间的人才培养目标疏离，未能构建起以“乡村定向师范生培养”为本的目标协同机制；第二，乡村定向师范生的培养更多的是一种被动的“政策执行”，未能构建起扎根“乡村孩童发展”为本的需求机制；第三，乡村定向师范生的培养更多着眼于当下的培养过程，未能构建起基于未来发展的能推进其职前与职后协同发展的一体化机制。总之，共生理论视域下乡村定向师范生是中国现代化进程中促进乡村教育振兴的推动主体，但是“以生为本”的共生界面的欠缺必会阻碍乡村定向师范生培养共同体的构建与优化，最终必然会阻碍乡村教育质量的真正提升。

## 四、共生理论视域下乡村定向师范生培养共同体的构建策略

“教育共同体是一种整合机制或合力机制”[10]，立足于乡村教育生态，指向乡村教育实践的“以生为本”的乡村定向师范生培养共同体的构建有利于提升多元主体间的共生度，美化人才培养的共生环境，优化人才培养的共生模式，进化人才培养的共生界面。

（一）培养共生理念，增强共生度，塑造“美美与共”的共生价值

共生理论认为乡村定向师范生的培养不单是地方高师院校的事情，而是各级政府、地方高校、乡村学校、定向师范生以及家庭、社会等多元主体“美人之美，美美与共”的结果。在传统人才培养模式下，地方高校处于乡村定向师范生培养实践的中心地位，而其他主体更多是充当政策制定者、毕业生接收者、培养结果接受者以及观望者的角色，彼此之间缺乏围绕“乡村定向师范生培养目标”的多维网状互动。在传统角色定位下，乡村定向师范生培养过程中其他主体的参与积极性很低，多元主体间缺乏了解与互动，共生度很低，很难产生共生行为。而这种人才培养状态自然会导致乡村教师定向培养的质量跟不上乡村教育实际发展需求，最终致使“下不去、留不住、教不好、发展难”等实际问题始终存在，严重制约了乡村教育振兴。因此，为了提高乡村定向师范生的培养质量，实现其多元主体间的互惠共生，首先需要重塑乡村教师定向培养的认知模式，强化多元主体的共生意识，重塑多元主体的共生生态价值。共生现象不只存在于生物界，社会生活中也普遍存在，它的核心理念就是追求多元主体的协同合作、互惠共赢与共同发展。总之，共生理论主导的认知模式认为，增强多元主体间的网状互动，提升协同共生度，重塑多元主体间合作互补、平等公正、共同发展以及“美美与共”的共生价值是推动乡村教师定向培养走向高质量发展之路的帕累托最优选择。

（二）统一共生目标，强化共生责任，营造良好共生环境

乡村定向师范生是指向性很强的立足于乡村教育实际需求的师范教育群体。为了高质量地满足乡村教育的实际需求，定向师范生培养实践中所涉及的多元主体需要统一共生目标，培育共生文化，强化共生责任，营造良好的共生环境。首

先，精准人才培养目标，凝聚共生单元合力。乡村定向师范生的人才目标定位应精确地扎根于乡村教育实际的发展需求。政府从乡村教育实际出发制定的政策则是乡村教师定向培养目标实现的制度保障；地方高校从乡村教育实际出发培养人才则能实现高校与乡村学校的有效衔接，“校校共生”可以使人才培养活动扎根乡村教育场域；乡村学校从自身教育实际需求出发则有利于各所学校发出对高质量师资需求规格的真实声音；定向师范生从乡村教育实际出发才能够认清自身的乡村教育使命，提高自身的求学动机；家庭、社会等从乡村教育实际出发才能够更有效地监督其他多元主体的培养质量。其次，培育共生文化，强化共生责任。目标是行动的先导，文化是行动的精神，而责任是行动的底层逻辑。在指向乡村教育实际需求的人才培养目标定位引导下，还要进一步凝聚能够推动多元共生主体自觉互惠互利、协同进步的共生文化。只有在共生文化的精神引导下，多元共生主体才能意识到自身的共生责任，共同加入乡村教师定向培养的实践活动，进而明晰自身在乡村教师定向培养实践中的底层逻辑。再次，整合内外部环境要素，优化共生环境。政策上需要加强乡村教师定向培养的整体设计，将乡村教师定向培养政策体系进一步完善，了却人们对政策随时可能终止的担忧。经济上加大对乡村学校以及乡村定向师范生的支持力度，使乡村教师这一职业成为人人羡慕和追求的理想职业。进一步制订保障乡村教师职业的法律法规等保障制度，使乡村教师定向培养活动不但有章可循，更有法可依。最后，加大乡土文化的宣传力度，化解城乡文化的冲突，使乡村教师定向培养活动在乡土文化的氛围中进行，推动定向师范生培养的本土化和乡土化。

（三）推进系统进化，构建高效互动的一体化共生机制

共生理论认为多元共生单元能够在共生环境下构建一种能够协同进化的共生系统。“共生进化是共生系统的本质，对称性互惠共生是共生系统进化的一致方向。”[11] 共生理论视域下乡村教师定向培养实践是一个多元主体协同互动持续共进的共生生态系统，然而共生生态系统形成并不是一蹴而就的，它是乡村教师定向培养的多元共生主体间合作方式与合作程度逐步演化与提升的结果。从组织系统而言，理想的组织模式是一体化共生模式，即各共生主体在组织目标上协同一致，紧密结合，共生组织系统稳定。在一体化共生模式下，乡村教师定向培养的各个共生主体超越了跨组织和异质文化的屏障，构建了统一的跨组织目标，彼此间共生动力充足，各共生单元的功能能够得到有效发挥。从共生行为而言，理想的行为模式是对称互惠共生模式，即共生主体之间不再是单方面的利益独享，而是在各共生单元之间存在对称性的利益共享机制，是效率最高和凝聚性最强的稳定共生生态体系。对称互惠共生是乡村教师定向培养共生系统存在的最佳状态，各共生单元之间的共生利益高度耦合，各共生单元的合力得到高度凝聚，而彼此间产生的能量能够得到高效率的分配。也就是说，在对称互惠共生模式下，乡村教师定向培养的各个共生单元基于共同利益而彼此互相凝聚和团结，协同致力于培养基于乡村教育实际需求的乡村定向师范生，使乡村教师定向培养的质量高度契合乡村教育振兴实际需求。总而言之，推动乡村定向师范生培养模式逐渐进化成为指向和扎根乡村教育发展需求的一体化对称互惠共生模式，构建高效互动的一体化共生机制是符合乡村教育振兴可持续发展规律的战略之举。

（四）完善“以生为本”的共生界面，构建生态化人才培养共同体

共生理论是追求多元主体“共存、合作、互利、互补、和谐、共进”的生态哲学[12]，“生态哲学坚信共生的信念，它走向的不是一个终结，而是一个能量、物质、信息、资源的循环再生，形成整个生态系统的无限循环发展”[13]。为了持续进化乡村定向师范生培养制度，坚持“以生为本”是乡村定向师范生培养共同体构建的出发点和落脚点。而基于共生理论完善“以生为本”的共生界面，就是为了强化多元共生单元间的共存与合作，促进他们能够在互利、互补与和谐共生的环境中实现能量的对称互惠共生以及行为的一体化共进，构建能够保证能量、物质、信息、资源等在共生单元、共生环境与共生模式相互作用的过程中高效互动与循环再生的乡村定向师范培养的生态化共同体。第一，重塑乡村教育生态位，构建以“乡村定向师范生培养”为本的目标协同机制，强化多元共生主体扎根乡村教育发展实践的生态位意识，践行以满足乡村教育需求为目标的乡村定向师范生协同培养生态过程。第二，优化乡村定向师范生培养生态链，构建起以“乡村孩童发展”为本的本地契约与情感适应机制，

即通过本地化契约招生，培养乡村定向师范生对于乡村的正确认知，增强他们对乡村环境适应性和对乡村孩童的情感和情怀。第三，着眼于乡村定向师范生的未来发展，培育和完善乡村定向师范生共生培养的生态群，以完善乡村教师发展政策的整合机制为抓手，构建起职前与职后培养一体化的发展机制，即从政策制定整体引导的角度出发，形成自上而下与自下而上的人才培养合力，完善乡村定向师范生培养过程中共生单元间能量、信息、资源等的传导机制，提升共生单元、共生模式与共生环境相互作用的整体耦合力量。

**参考文献：**

[1][3]李静美. 农村小学教师定向培养研究[D]. 东北师范大学,2018:16.

[2]顾明远. 教育大辞典(增订合编本·上)[M]. 上海:上海教育出版社,1998:278.

[4]李静美. 农村公费定向师范生“下得去、留得住”的内在逻辑[J]. 中国教育学刊,2019(12):70－75.

[5][12]武小龙. 共生理论的内涵意蕴及其在城乡关系中的应用研究[J]. 领导科学,2015(10):7－10.

[6]熊海峰,祁吟墨. 基于共生理论的文化和旅游融合发展策略研究——以大运河文化带建设为例[J]. 同济大学学报(社会科学版),2020(01):40－48.

[7]毛才盛,田原. 地方应用型本科院校产教融合发展路径:共生理论视角[J]. 教育发展研究,2019(07):7－12.

[8]李银丹,金凌虹,施建祥. 共生视域下应用型本科高校专业集群建设研究[J]. 江苏高教,2021(02):14－19.

[9]王琴,李敬.“三社”融合发展的机制、困境与路径研究——基于共生理论视角[J]. 西南大学学报(社会科学版),2023(09):77－88.

[10]赵军. 职业教育共同体研究[D]. 华东师范大学,2013:24.

[11]袁纯清. 共生理论及其对小型经济的应用研究(上)[J]. 改革,1998(02):101－105.

[13]曾小丽. 批判与超越:教师共同体概念的再探析——基于生态哲学的视角[J]. 当代教育科学,2016(02):34－37.

(责任编辑:孙冰玉)

## Research On the Construction of Rural Oriented Normal University Students' Cultivation Community from the Perspective of Symbiosis Theory

LIU Wenxia

(*Yancheng Teachers University*, *Yancheng*, *JiangSu* 224002, *China*)

**Abstract**: The effective promotion of the rural-oriented teacher training system has a very important symbiotic value. The practice of cultivating rural oriented teacher trainees is not only actively practicing the spirit of industry-teaching integration and school-school symbiosis, but also taking the initiative to build a “U-G-S” talent cultivation community by “introducing schools into education”. In reality, the construction of rural oriented teacher training community is faced with the practical dilemmas of insufficient cognition of symbiosis unit, shortcomings of symbiosis environment, immature symbiosis mode and lack of symbiosis interface. The construction of “student-oriented” rural oriented teacher training community, which is demanded by rural education practice, is conducive to enhancing the degree of symbiosis among multiple subjects, constructing the symbiotic environment of talent training, optimizing the symbiotic mode of talent training, and perfect the symbiotic interface of talent training.

**Key words**: rural-oriented normal college students; symbiosis theory; community; student-oriented

# 师范生智能教育素养的内涵、框架构建与培养研究

祝晶莹[1]，徐诗韵[1]，刘楚一[2]
（1 泰州学院，江苏 泰州 225300；2 莫斯科国立大学，俄罗斯 莫斯科 119991）

[摘 要]人工智能技术在教育教学中的创新应用越来越凸显其革命性力量。师范生作为未来教育的储备师资，其智能教育素养被更多人关注。数字化转型背景下，探究师范生智能教育素养的内涵、框架构建与培养路径显得尤为必要。本文梳理不同阶段智能教育素养相关概念的演化过程，对师范生智能教育素养进行概念界定，并按照一定设计思路构建了师范生智能教育素养 3(3)框架。据此，本文提出了师范生智能教育素养培养的策略建议：第一，政府顶层设计，引发智能教育系统变革的“蝴蝶效应”；第二，构筑智慧教育环境，创设跨时空、跨地域、沉浸式的融合性体验；第三，组建课程群，发挥智能教育课程的教育合力；四是创新教育实践，构建“U－G－S－E”的师范生“三习”协同育人模式。

[关键词]智能教育素养；师范生；人工智能；智慧教育；协同育人
[中图分类号]G434 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0093－08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 014

随着大数据、机器学习、自然语言处理等技术的不断进步，AI 在个性化学习、智能辅导、教学评估和资源优化等方面的应用日益广泛，为教育带来了前所未有的变革机遇。我国政府高度重视人工智能技术构建教育新生态的积极作用，并将培养教师智能教育素养作为教师专业发展的关键一环。如 2018 年教育部办公厅发布《关于开展人工智能助推教师队伍建设行动试点工作的通知》，最早提出培养“教师智能教育素养”，并倡导开展教师智能教育的教学能力研修[1]。又如 2021 年教育部办公厅发布《关于开展第二批人工智能助推教师队伍建设试点推荐遴选工作的通知》[2]，该文件提出将师范生纳入教师智能教育素养培养的试点工作中来，并提出相应举措。国家政策为智能教育发展，尤其是教师智能教育素养的培养提供了指导方向。从职前阶段开始培养教师智能教育素养，为师范生未来从教打下坚实的专业素养基础，理应成为发展智能教育促进教育教学与智能技术深度融合的前提与保障。

## 一、智能教育素养的内涵界定

### (一)我国智能教育素养的内涵演化

人工智能的快速发展使得应用 AI 技术完成任务和解决问题成为智能时代新的教育形势下教师的基本素养要求。围绕这种新的素养要求，教育部首次提出“教师智能教育素养”的概念。然而政府文件并未对智能教育素养作出明确解释，只提到要针对教

[收稿日期]2024－04－22
[基金项目]江苏省学位与研究生学会“三教”协同创新建设“三类学科”重大研究实验创新项目“智能时代基础教育教师技术素养及培养研究”(项目编号：JSSYXHZD2023－1)；江苏高校哲学社会科学研究一般项目“智能时代师范生数字素养的内涵、标准与培养路径研究”(项目编号：2023SJYB2259)；南通大学教学改革项目“智慧教育时代混合式教学在教师教育类课程中的应用研究”(项目编号：2022B03)。
[作者简介]祝晶莹(1994－)，女，江苏泰州人，硕士，泰州学院教育科学学院讲师；主要研究方向：数字化教育、智慧教学。徐诗韵(1992－)，女，江苏泰州人，硕士，泰州学院教育科学学院助教；主要研究方向：学科课程论、语文教学。刘楚一(1993－)，女，江苏淮安人，莫斯科国立大学教育学院博士生；主要研究方向：智慧教学。

师开展智能教育教学能力研修，智能教育素养的内涵尚缺乏系统性研究。为厘清智能教育素养的内涵，本研究取其相关概念——教育技术能力、信息素养、数字素养等，结合我国政策文件梳理相关概念及其演化过程（如图 1 所示），纵向把握智能教育素养在教师信息素养谱系中的位置，明晰其内涵。

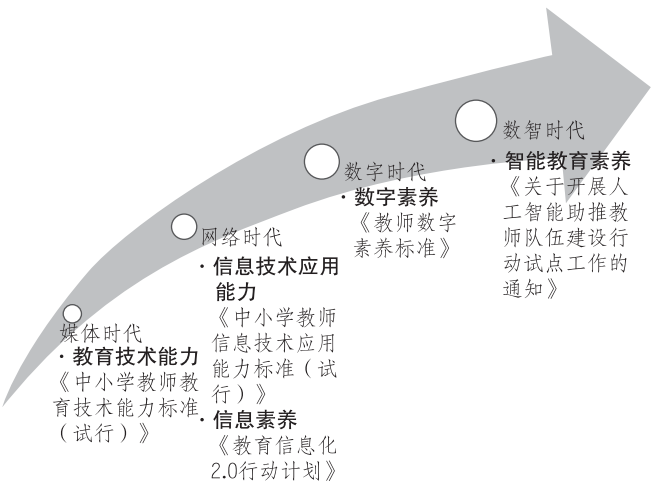


图 1　技术发展的不同阶段下教师专业素养的演变过程

1. 媒体时代。在以电子音像技术、卫星电视广播技术、多媒体计算机技术为核心的信息技术发展阶段，为推动信息技术与教育的融合发展，教育部于 2004 年发布《中小学教师教育技术能力标准（试行）》，这也是我国第一部中小学教师专业能力标准[3]。该标准主要关注教师的教育技术能力，即利用信息技术手段优化教育教学过程的能力[4]。

2. 网络时代。在互联网技术起步发展的阶段，为推动信息技术与教育教学的深度融合，教育部于 2014 年发布《中小学教师信息技术应用能力标准（试行）》。该标准关注教师的信息技术应用能力，强调应用信息技术优化课堂教学为教师的基础性要求，应用信息技术转变学习方式为发展性要求[5]。标准中多次提到网络学习环境、网络教学平台、网络研修社区等术语，说明当时我国开始关注互联网技术对教育教学的积极作用。

在互联网技术深度发展的阶段，为推动信息技术支持下教育的创新变革，教育部于 2018 年发布《教育信息化 2.0 行动计划》。该计划指出，要“全面提升师生信息素养，推动从技术应用向能力素质拓展，使之具备良好的信息思维，适应信息社会发展的要求，应用信息技术解决教学、学习、生活中问题的能力成为必备的基本素质”[6]。同时计划提出了积极推进“互联网 + 教育”的具体实施计划，重点关注网络时代教师信息素养的培养。

3. 数字时代。在人工智能、大数据、物联网等数字技术起步发展的阶段，技术推动教育数字化转型的呼声日趋高涨。2022 年，教育部研制并发布了《教师数字素养》标准，国家重点关注教师数字素养的培养，教育朝向数字时代迈进。该标准不仅提出教师数字素养的五维三级框架，还对数字素养的内涵作出明确界定。该标准指出，数字素养是指“适当利用数字技术获取、加工、使用、管理和评价数字信息和资源，发现、分析和解决教育教学问题，优化、创新和变革教育教学活动而具有的意识、能力和责任”[7]。

4. 数智时代。在人工智能、大数据、物联网等数字技术日趋成熟的阶段，强人工智能（Artificial General Intelligence，AGI）和超人工智能（Artificial Super Intelligence，ASI）的出现，使得智能技术为教育赋能的领域不再单一[8]，智能教育大有可为。2017 年国务院发布《新一代人工智能发展规划》、2018 年教育部发布《教育信息化 2.0 行动计划》均提倡发展智能教育，认可人工智能技术在教育领域的独特价值。2018 年教育部办公厅发布的《关于开展人工智能助推教师队伍建设行动试点工作的通知》，明确提出要对试点学校教师开展智能教育素养提升行动[9]，2021 年教育部发布的《关于实施第二批人工智能助推教师队伍建设行动试点工作的通知》，对师范院校提出明确要求，要提升师范生利用人工智能优化学科教学的能力[10]。以上政策文件反映出，国家开始重视教师智能教育素养的培养，希望借助北京外国语大学及宁夏的试点经验，利用智能技术赋能教师队伍建设。

根据国家对教师专业素养关注重点的变化不难发现，随着技术的更迭和在教育领域的深入推进，教育从媒体时代走向网络时代、数字时代，继而又走进数智时代，在此过程中对教师的专业素养的关注重点从教育技术能力、信息技术应用能力走向信息素养、数字素养，继而又走向智能教育素养。由此可见，智能教育素养是教育技术能力、信息技术应用能力、信息素养、数字素养在数智时代的新表征，也是人工智能教育应用大背景下对教师专业素养的延拓。

### （二）师范生智能教育素养的概念界定

虽然国家政策文件尚未对智能教育素养作出明确的概念界定，但是政策文件中与智能教育素养相

关的内容，表明了国家在未来一段时期教师专业素养的关注重点与发展方向。分析这些政策文件可知，国家重点关注教师智能教育素养的方面有：把握人工智能技术的新进展、教育教学的创新应用、智能评测与诊断、教师专业发展等。

政策颁布后，部分学者开始对智能教育素养进行理论探索。在相关研究中，李湘认为教师的智能教育素养是指教师胜任智能时代教育教学工作的一种综合素养[11]。王润兰认为智能教育素养是指智能时代教师为了适应终身学习与人才培养的需要，通过自主学习与训练而形成的，集知识、能力、情感、伦理态度与价值观于一体的综合素养[12]。曹如军认为智能教育素养是指教师在人工智能快速融入教育的背景下，有效运用人工智能技术、自觉规避人工智能风险、合理开展教育教学活动、培养时代新人的基本教育素养[13]。郑智勇认为智能教育素养是指智能时代教师开展人机协同教学工作所应具备的思维、知识、能力、伦理与信念的综合素质[14]。通过对政府文件和已有研究对此概念的梳理和分析，本研究将师范生智能教育素养界定为师范生为了适应数智时代教育工作与专业成长的需要，利用人工智能技术优化、创新和变革教育教学所应具备的意识、能力和责任。

## 二、师范生智能教育素养的框架构建

### （一）框架设计思路

1. 确定逻辑起点：以教师数字素养为设计基础。2022 年教育部发布的教育行业标准《教师数字素养》，为教师数字素养发展提供了指导方向。智能教育素养是数字素养在数智时代的新表征，是人工智能技术这类高阶的数字技术背景下数字素养的延拓与发展，教师的智能教育素养水平应能够与数字素养相衔接。因此，此版《教师数字素养》应作为智能教育素养框架设计的逻辑起点。

2. 明确能力水平：考虑师范生作为未入职教师的能力水平。师范生作为未来的教师，对其智能教育素养的要求理应不超过在职教师的水平要求。目前的教师智能教育素养未能将教师的智能教育素养水平作出等级划分，而师范生作为未入职的教师，对其能力的要求不应该超过在职教师的水平，因此，如若想设计出来的师范生智能教育素养框架适配师范生的能力特点，则有必要明确师范生智能教育素养的起点水平。

参考欧盟的数字素养框架，其借鉴布鲁姆学习目标分类，采用了 A、B、C 三个能力水平对 21 项具体素养作出等级划分[15]，本研究对教师智能教育素养标准重新进行智能水平划分，并明确某一等级以适配师范生的智能教育素养特点，使得师范生智能教育素养框架的设计具有一定的针对性。

3. 重新分解维度：考虑师范生和教师的差异性。任友群教授在设计师范生信息化教学能力框架时提出，师范生和中小学教师面临的问题情境、实践机会、能力要求是不同的[16]。在对“师范生智能教育素养”进行维度划分时，要考虑师范生和教师教学情境和能力要求的差异性。比如中小学教师面临的是真实问题情境和真实的学生，师范生面临的是常规问题、教师在课堂中预设的问题和假想的学生，中小学教师要能够融通整合各种能力以解决真实问题，而师范生则要求掌握常见模式、通用方法、技术工具，为解决真实问题做准备。

根据中小学教师和师范生教学情境和能力要求的差异，本研究演化出“师范生智能教育素养”维度，过程呈现如图 2 所示。

由教师数字素养标准初步构建师范生智能教育素养框架的过程可知，本研究将教师智能教育素养标准的一级维度“意识”和“社会责任”“数字技术知识与技能”中的“技术知识”合并为新框架的一级维度“智能基础素养”。“智能基础素养”代表师范生作为未来教师和学生必备的素养，包括原标准中的意识、社会责任和技术知识。

本研究将原标准一级维度“数字技术知识与技能”中的“技术技能”和一级维度“数字化应用”重新划分为“资源准备”“教学设计”“教学实施”和“学业评价实施”。考虑智能技术资源已经逐步成为教师能否取得成效的核心要素，将“教学资源”从“技术技能”“学业评价”“协同育人”中提取出来作为技能、评价、协同育人的关键要素，强调教师在教学中要善于使用各类智能资源支持学科教学、心理教育、德育、学业评价等活动的开展；而“教学实施”与“评价实施”合并为“实践储备”维度，体现师范生面临预设教学情境的特殊性。最终将“资源准备”“教学设计”“实践储备”合并为新框架的一级维度“智能教学素养”，代表师范生未来从事智能教育所必备的教学能力。

此外，本研究从字词对仗的角度将原框架的一级维度“专业发展”转述为“智能学习素养”，与“智

能教学素养”对应，代表师范生作为学生所必备的自学、研究与创新能力。至此，新框架的一级维度“智能基础素养”“智能教学素养”与“智能学习素养”确定下来。

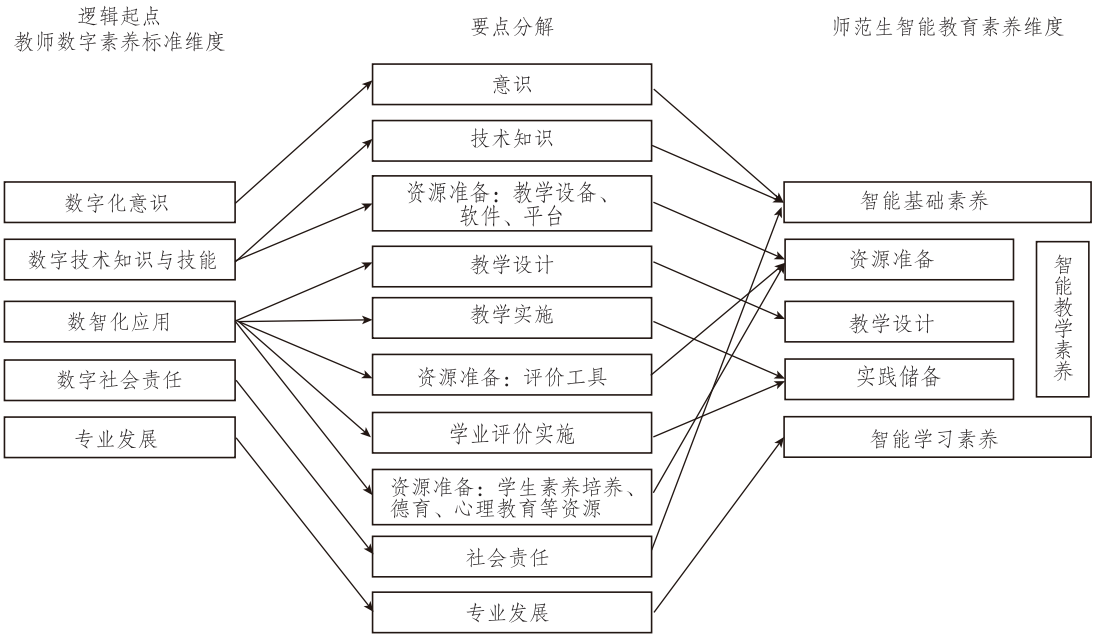


图 2　从逻辑起点出发构建师范生智能教育素养框架过程

（二）师范生数字素养框架的指标内容

考虑师范生所立足的数字化转型背景和师范生作为未入职教师的能力水平，在明确师范生智能教育素养框架一级维度的基础上，进一步明确框架的二级指标，最终确定师范生智能教育素养框架（如图 3 所示）。框架为 3（3）结构，指标下共设置 20 个关注点（如表 1、2、3 所示）。

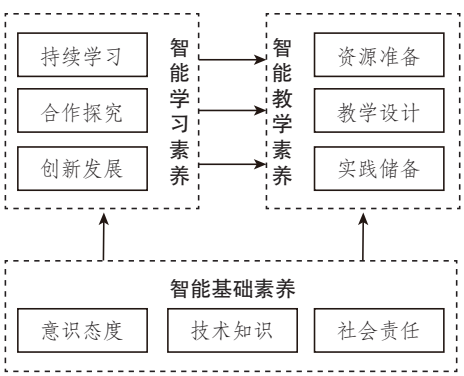


图 3　师范生智能教育素养框架

“智能基础素养”是师范生不管作为学生还是作为未来教师都必须具备的基础能力，包括意识态度、技术知识、社会责任 3 个指标。意识态度指的是师范生主动学习和主动运用人工智能技术的意愿与意志；技术知识指的是师范生具备的人工智能的关键技术和原理；社会责任指的是使用人工智能技术所必备的基本道德和数据素养。

“智能教学素养”是师范生未来从教所必须具备的职业技能，包括资源准备、教学设计、实践储备 3 个指标。资源准备是指根据预设教学情景，合理选择并使用人工智能教学设备、软件、平台、评价工具的能力；教学设计是指在人工智能技术的支持下进行人机协同教学活动设计的能力；实践储备是指教学实践过程中需要掌握但由于师范生缺少实践情境只能先期储备的能力。

“智能学习素养”是师范生作为学生或者智能时代的人才必须掌握的能力，虽然与其未来职业能力没有直接联系，但属于可迁移能力，对其现在和未来的学习、生活、工作等均有重要的影响，包括持续学习、合作研究、创新发展。持续学习指的是学生运用人工智能技术开展自主学习和反思改进的能力；合作研究指的是学生运用人工智能技术与他人合作探究解决问题，以及开展教研活动的能力；创新发展指的是学生利用人工智能技术变革教育教学，解决其中问题的能力。

表 1 “师范生智能基础素养”维度的指标和关注点

| 一级维度 | 二级指标 | 关注点 | 指标描述 |
| --- | --- | --- | --- |
| 智能基础素养 | 意识 | 认识 | 广泛理解智能技术在教育发展中的价值，充分认识其发展对教育教学带来的机遇与挑战 |
| | | 意愿 | 主动学习智能技术、使用智能技术开发的教育资源，具有开展智能教育实践、探索、创新的能动性 |
| | | 意志 | 战胜智能教育实践中面临的智能技术资源使用、教学方法创新等方面的困难与挑战，坚信并持续开展智能教育教学实践探索 |
| | 技术知识 | 基本概念 | 了解人工智能的内涵特征及其关键技术 |
| | | 基本原理 | 了解人工智能的基本工作原理和问题解决思路，能够辨别出常见智能产品的关键技术，及其解决问题的一般程序及方法 |
| | 社会责任 | 法治道德规范 | 合理使用人工智能产品及服务，依法依规使用智能技术，遵守使用智能技术的伦理道德规范 |
| | | 数据安全保护 | 具有网络安全防护意识，保护个人信息和隐私数据，维护工作数据安全 |

表 2 “师范生智能教学素养”维度的指标和关注点

| 一级维度 | 二级指标 | 关注点 | 指标描述 |
| --- | --- | --- | --- |
| 智能教学素养 | 资源准备 | 技术技能 | 熟悉操作教学中常见的人工智能教学设备、软件、平台，并能根据预设教学情境，科学合理选择、使用、创建、修改、管理、保护、共享教育资源 |
| | | 评价工具 | 熟悉并合理选择可用于采集、分析和可视化呈现学生学业数据的工具，对学生具有预设反馈及相应的调整策略 |
| | | 协同育人 | 恰当选择智能技术资源，将学生数字素养培养、心理健康教育、德育教育等活动进行有机融合 |
| | 教学设计 | 学情分析 | 能够运用智能评价工具对预设学生的知识准备、学习能力、学习风格等情况进行分析 |
| | | 活动设计 | 有效使用智能技术对教学过程进行设计并预设实施，注重个性化学习的支持，以及学生学习过程的有效监管措施 |
| | | 环境创设 | 利用智能技术突破时空限制，科学设计网络学习空间与物理学习空间融合的混合学习环境 |
| | 实践储备 | 活动实施 | 在真实或模拟的情境中，合理运用智能技术资源组织教学活动和支持学生学习，收集学生反馈、辨别学生差异性，预测学生的学业表现，提升学生参与度和交流主动性 |
| | | 评价实施 | 针对预设的学生学业数据，选择与应用合适的数据分析模型开展分析，利用智能技术对学生的学业表现进行评价和评级，追踪学生的进步轨迹，呈现并合理解释可视化数据结果 |

表 3 “师范生智能学习素养”维度的指标和关注点

| 一级维度 | 二级指标 | 关注点 | 指标描述 |
| --- | --- | --- | --- |
| 智能学习素养 | 持续学习 | 自主学习 | 根据个人发展需求，利用智能技术和资源自主开展个性化教育知识学习 |
| | 合作研究 | 反思改进 | 利用智能技术资源对个人学习过程和个人教学模拟(实践)进行分析，支持反思与改进 |
| | | 合作学习 | 针对具体的学习任务和真实问题，能够运用智能技术与同伴有效协作，与同行、专家或者智能机器人共同学习、互换经验、寻求帮助、解决问题 |
| | 创新发展 | 教学研究 | 善于发现、分析教育教学现象或问题，利用智能技术资源开展教学研究活动，形成个人观点 |
| | | 教学创新 | 利用智能技术资源创新教学模式、改进教学活动、转变学生学习方式，创造性地设计问题解决方案 |

## 三、师范生智能教育素养的培育路径

(一)政府顶层设计，引发智能教育系统变革的“蝴蝶效应”

师范生是未来的教师，对于师范生智能教育素养的培育理念需要有一定的超前性，所以更需要政府推出具有前瞻性、未来性的顶层设计，加强相关政策引导，从而引发师范生之智能教育系统变革的“蝴蝶效应”。目前政府实施教育数字化战略行动，已发布《教师数字素养》等文件，但对于师范生智能教育素养的内涵、培养方案、实施建议、评价标准等还有待细化和完善，建议系统整合各大省份的师范生培养系统，收录各地师范生技能考核相关数据，并更新对接智慧教育公共服务数字化平台功能，形成“助学、助教、助管、助研”等一体化培养平台，并以此平台持续助力师范生的教、学、管、评、考、就业等各个环节，切实提升师范生的智能教育素养，促进其高阶思维能力、AI 教学应用能力、综合创新能力、终身学习能力等综合性素质发展。

(二)构筑智慧教育环境，创设跨时空、跨地域、沉浸式的融合性体验

构筑智能教育环境是高校培养师范生智能教育素养的基础，包括硬件和软件两大支持条件。硬件方面涵盖两大层次。第一层级是低时延、高速率、广覆盖的数字校园网络建设，建议接入 5G 网络宽带，完善更新服务器等终端支持。第二层级是多元化的智慧教育基础设施的构建，如多媒体教室、在线互动教室等智慧教室，助教机器人、无人机、传感器等智慧教具，以及择取适宜师范生学情的智慧教学系统，如远程互动教学系统、“云端双师”教学系统、网络学习空间建设、适应突发网络环境下各类性能操作系统的高兼容性教学 APP 等。软件方面包括师资培训、讲解 AI 教育应用的教材、智能教育系列精品课程、师范生智能教育素养评价衡量的指标体系等。在丰富完备的智能教育环境下，师范生方能运用虚拟现实、人工智能、交互技术等新一代信息技术，协同虚拟仿真实验，开启跨时空、跨地域、沉浸式的融合性体验，学习新时代教师在教育技术革命下的应然技能。

(三)组建课程群，发挥智能教育课程的教育合力

师范生智能教育素养是一种集意识、能力和责任于一体的综合素养，对其培养不能仅依靠一两门课程，要发挥其相关课程的作用，形成教育合力。因此，师范院校要重新设置智能教育素养相关的课程(包含必修课与选修课)，使其课程内容、课程形式、课程师资能够满足智能教育素养培养目标的要求。首先，学校要增设与智能教育素养相关的课程或者在学科专业课程中增加智能教育的内容，如人工智能教育应用、人工智能与未来教育等课程或者内容模块，帮助师范生理解并善用人工智能技术，应对未来教育教学的挑战。其次，学校要为相应课程匹配高水平师资，让师范生浸润在不同教师所创设的智能学习环境

中，通过观察教师的示范教学间接获得智能教学的经验和技能。Janssens 等学者指出，重视技术的教育应用情境、连结教育与技术关联的教学，将引导师范生对技术的理解走到更深层次[17]。建议学校选拔各学科的高技术水平师资，开发适合不同学科的智能教育课程或内容，形成典型案例进行教学示范。最后，学校应建立科学的评价体系，不仅评价师生对人工智能技术知识点的掌握程度，还要评价师生应用人工智能开展教育教学，促进自身专业发展的水平。依托开展多样化评价，包括智能教育项目展示、智能教育竞赛、论文发表等，保障课程的实施效果。

（四）创新教育实践，构建“U－G－S－E”的师范生“三习”协同育人模式

“三习”是指高校师范生独立进行的教育见习、教育研习、教育实习（顶岗实习）的教育实践活动。目前，“三习”的实践场所已无法满足人工智能环境下师范生人才培养的需求，要突破学校教育的边界，大力推动各种教育类型、资源、要素等的多元结合，创新落实“三习”教育实践模式，丰富师范生的智能教育体验。

1. 构建“U-G-S-E”（University-Government-School-Enterprise）四方参与的师范生“三习”协同育人模式。该模式在传统的师范院校、地方政府和中小学校的基础上，增加了人工智能相关企业或教育公司，并引入企业导师[18]。企业导师利用高新企业的技术和产品优势，一方面可以为有需要的师范生提供人工智能校外课程实施和社会实践活动基地；另一方面可以参与师范生的实习指导，以远程或在线的方式讲解人工智能教学的相关知识，分享人工智能最新动态和案例，并指导学生如何运用智能教学系统，提升其应用能力。比如，企业导师和校内导师可以实行线上＋线下、主讲＋辅讲的“云端双师”教学，在 5G＋4K 远程互动教学系统的承载下，带领师范生开启虚拟现实教育体验，让师范生切实在智能虚拟学习空间中掌握人工智能教学技能。

2. 推广落实师范生智能教育素养数字化评价体系。在“三习”教育实践中，根据智能教育素养评价指标模型，将各项指标与师范生的行为进行一一对应，并基于平台中的积分管理工具，将师范生的学习、教研、教学、资源贡献等行为设置成具体的积分，当师范生完成某项行为后即可获得相应的积分，并设定一定的门槛或奖励。比如，完成见习期间的积分才能参加下一阶段的实习，并将师范生行为记录在人才培养档案中。高校可以通过该项数字化管理实时掌握师范生的“三习”情况，了解师范生在教育实践中遇到的困难，从而因地制宜提供“校内＋校外”“线上＋线下”相融合的个性化学习场所，为学生获取资源、互动交流以及教学研究提供便利。

3. 成立师范生人工智能教育素养协作共同体。研习中有一项任务是完成教育调查，师范生可以借助人工智能教育素养协作共同体，利用人工智能技术资源对个人教学实践或教育教学现象进行分析，针对具体的学习任务和问题，和同事、同学、智能机器人共同学习、互换经验、寻求帮助、解决问题。

**参考文献：**


[1][9]教育部. 教育部办公厅关于开展人工智能助推教师队伍建设行动试点工作的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201808/t20180815_345323.html,2018－08.

[2]教育部. 教育部办公厅关于开展第二批人工智能助推教师队伍建设试点推荐遴选工作的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202104/t20210423_527853.html,2021－04.

[3]教育部. 教育部关于印发《中小学教师教育技术能力标准（试行）》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/200412/t20041215_145623.html,2004－12.

[4]何克抗. 关于《中小学教师教育技术能力标准》[J]. 电化教育研究,2005(04):37－40,44.

[5]教育部. 教育部办公厅关于印发《中小学教师信息技术应用能力标准（试行）》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201405/t20140528_170123.html,2014－05.

[6]教育部. 教育部关于印发《教育信息化 2.0 行动计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html,2018－04.

[7]教育部. 教育部关于发布《教师数字素养》教育行业标准的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/t20230214_1044634.html,2022－12.

[8]崔宇路,张海. 教育人工智能应用的困境、成因及对策[J]. 现代教育技术,2022(06):35－42.

[10]教育部. 教育部关于实施第二批人工智能助推教师队伍建设行动试点工作的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202109/t20210915_563278.html,2021－09.

[11]李湘. 师范生智能教育素养的内涵、构成及培育路径[J]. 现代教育技术,2021(09):5－12.

[12][18]王润兰,李梦雪. 师范生智能教育素养:框架构建、现状调查与培养路径[J]. 中国电化教育,2023(03):120 - 126.

[13]曹如军,徐晨晨. 师范生智能教育素养:发展水平、培养现状与优化策略[J]. 应用型高等教育研究,2023(03):45 - 52.

[14]郑智勇,宋乃庆. 中小学教师智能教育素养测评指标体系构建研究[J]. 中国电化教育,2023(12):75 - 83.

[15]任友群,随晓筱,等. 欧盟数字素养框架研究[J]. 现代远程教育研究,2014(05):3 - 12.

[16]任友群,闫寒冰,等.《师范生信息化教学能力标准》解读[J]. 电化教育研究,2018(10):5 - 14,40.

[17]Janssen J,Stoyanov S,et al. Experts' views on digital competence: Commonalities and differences[J]. Computers & Education,2013(68):473 - 481.

(责任编辑:姜佳宏)

# The Connotation, Formation and Cultivation Path of Normal School Students' Intelligent Education Literacy

ZHU Jingying[1], XU Shiyun[1], LIU Chuyi[2]

(1 *Taizhou University*, *Taizhou*, *Jiangsu* 225300, *China*;
2 *Moscow State University*, *Moscow* 119991, *Russia*)

**Abstract**: The innovative application of artificial intelligence technology in education and teaching increasingly highlights its revolutionary power. As future educators, the intelligent education quality of normal university students is paid more attention by more people. Under the background of digital transformation, it is particularly necessary to explore the connotation, framework construction and cultivation pathways of normal university students' intelligent education literacy. This paper combs the evolution process of related concepts of intelligent educational literacy in different stages, defines the concept of intelligent education literacy of normal university students, and constructs the 3 (3) framework of intelligent education literacy of normal university students according to certain design ideas. Based on this, this paper puts forward some strategic suggestions for the cultivation of normal university students' intelligent education literacy: Firstly, the top-level design of the government triggers the "butterfly effect" of the reform of the intelligent education system; Secondly, build a smart education environment and create a cross-temporal, cross-regional and immersive integrated experience; Thirdly, establish a curriculum group to exert the educational synergy of intelligent education courses; Fourthly, innovate educational practices, build a "U-G-S-E" collaborative education model for normal university students.

**Key words**: intelligent education literacy; normal university students; artificial intelligence; intelligent education; collaborative education

# 身体哲学视角下新时代小学班主任工作幸福感的遮蔽与澄明

邓丽群，王　栟
（广西师范大学，广西 桂林　541004）

[摘　要]从身体哲学视角看，新时代小学班主任的工作幸福感具有深厚的价值意蕴，能够促进自身专业成长，积聚教师核心素养；促进育人价值生成，感染学生一同幸福。然而，小学班主任的工作幸福感却在其身体被“物化”“规训”“捧杀”之下所遮蔽，表现为情绪离析、行为桎梏、陷于道德困囿。澄清小学班主任的工作幸福感，需要立足新时代目标，确保身体的时代化；改善功利与物化，开释身体生存空间；平衡规训与自由，给予身体适度悠然；驱驰师德走向正轨，回归身体砥砺德行。

[关键词]幸福感；小学班主任；身体哲学；新时代；规训
[中图分类号]G625.1　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0101－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.015

中共中央、国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出：“到 2035 年，广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感，教师成为让人羡慕的职业。”[1] 幸福感，是人类普遍追求以及奋斗的终极目标。人生在世，就是身体的在场，个体幸福感与身体密不可分。作为始终坚守在小学教育一线的班主任，幸福感理应成为首要追求。小学班主任的工作幸福感既深刻影响其自身的生命质量和专业发展，又会以班级管理、协同育人等不同方式关涉小学生的幸福，从而影响教育本真追求的实现。作为哲学领域中的一种新兴视角，身体哲学超越了传统的意识哲学。它明确了身体在认知论中的重要性，展现了身体在人的生存与成长过程中的现实意义，并彰显了身体的重要价值。在新时代，小学班主任身体的价值频频被遗忘，他们的幸福感常常被遮蔽甚至失落，面临着沉沦危机。基于身体哲学的视角分析小学班主任工作幸福感不仅具有哲学视域的学术价值，而且对于小学班主任寻求身心平衡、实现全面发展、迈向幸福之道具有不可忽视的重要意义。本研究旨在从身体哲学的视角解读小学班主任的身体现象，理论性地澄清小学班主任工作幸福感的价值意蕴，细描其在工作生活中幸福感受被遮蔽的现实样态，探讨实现小学班主任工作幸福感回归的路径。

## 一、研究基础：身体哲学与幸福感的关系解读

### (一)身体哲学的内涵

作为一种哲学理论形态，身体哲学将身体纳

[收稿日期]2024－03－15
[基金项目]全国教育科学“十四五”规划 2021 年度教育学一般课题“教师作为‘教育扶贫先行者’的使命研究”(项目编号：BAA210022)。
[作者简介]邓丽群(2000－)，女，广西桂林人，广西师范大学教育学部硕士生；主要研究方向：教育基本理论、教师教育。王栟(1960－)，女，辽宁沈阳人，博士，广西师范大学教育学部教授、博士生导师；主要研究方向：教育基本理论、教师教育。

入哲学范畴，将其提升到本体论的层面。身体不再仅仅是生物学的概念，而是一个多维度的存在，融合了生物学、文化、社会、主体性以及时空等多个方面。福柯认为身体作为历史和权力的产物，具有文化性、历史性与社会性。梅洛－庞蒂认为人是身体性的存在，身体是朝向世界的存在。身体的主体性和能动性，将身体与主体深度交织。身体哲学关注身体的整体性存在和感受性，强调通过身体来认识和感知世界。身体哲学领域的探索关注教师、学生以及其他社会成员在身体中融合的多重维度，追求理解身体在个体和社会中的作用、影响和变革。因此，身体不仅是人的生物机体，更是一个承载经验、意义和互动的复杂实体。身体哲学不仅打破了传统对身体的局限性定义，还深刻地探索了身体作为人类存在和互动的根本基础，从而为理解人的身体与社会、文化的关系提供了全新的透视视野。

（二）身体哲学与幸福感的关系

身体是整个生命样态中最综合的存在，包含着生命所有的可能性，并不单纯是指生物学上的物质存在，它实际上蕴含着身与心、感性与灵性、自然与价值，以及生理、意识和无意识，同时在时间和空间的维度中动态生成，呈现为一个生命的完整统一体[2]。身体的活动展现着整体生命的样态，生命的活力蕴含于身体之中。身体是人的一切感受、行为、活动、思想的发生机制，是否拥有幸福感，身体是最直接的感知者。身体与幸福感不可分割，彰显幸福感要将小学班主任的身体考虑在内，通过澄清身体的价值，探寻幸福感在身体中的样态。

第一，从生理层面看，身体哲学关注身体的整体性存在，这包括身体的健康和生理状况。身体的健康与个体的幸福感紧密相连，健康的身体可以带来舒适感、活力和愉悦，从而对个体的幸福感产生积极影响。第二，从心理层面看，哲学强调通过身体感知和体验世界，将身体视为认知的一部分。它关注个体的主体性，将身体视为表达自我认同的重要方式。积极的身体感知和愉悦的体验可以促进个体的幸福感，增加生活的乐趣和满足感。而个体对自己身体的积极认同和接受，可以增强自尊、自信，从而提升幸福感。第三，从社会层面看，身体哲学强调个体与环境的互动，个体通过身体与外部世界互动和交流。积极的社交和人际关系，以及与自然环境的联系，可以带来情感上的满足和幸福。

## 二、哲学考察：身体哲学视角下小学班主任工作幸福感的价值意蕴

“身体不仅是心灵诞生的空间，而且是所有其他现存空间的母体。”[3]作为人类存在于世界上的根基，身体是小学班主任的生存本源。作为一线小学教育的核心成员，小学班主任的身体感知和经验对其认知、情感、行为和职业成长有着深远的影响，与其是否拥有工作幸福感息息相关。小学班主任在工作上拥有幸福感能够有助于班主任专业成长，同时也能感染学生，最终实现小学班主任的自我价值。

（一）促进自身专业成长，积聚教师核心素养

个体专业成长的重要因素是对职业充满热情与希望，有着积极的行为、不知疲倦的精神以及高度的自我评价。在工作上感到幸福的小学班主任便是能够拥有以上特质，从而能够积极快速地融入教学环境，能够与小学生水乳交融。个体的身体是知觉和实践的核心，在发展心智及促进学习中起到关键的塑形作用。小学班主任所具有的身体属性为其所采取的行为赋予了特殊的意蕴与价值，在幸福感的加持下，促使其在专业成长过程中不断丰富、更新知识体系，反思学习过程、调整专业结构、培育教学能力。通过不断感知与实践，小学班主任能够持续性感知、理解并体验周遭环境，借由实践的经历和亲身体验，达到学习知识、传递经验以及构建意义的目的，同时也为萃集班主任核心素养提供了动能。总之，幸福感满满的小学班主任能够栉风沐雨地进行专业成长，不仅可以使其自信满满、力量倍增，而且能够激发其内在动机，以臻于至善的态度进行教育教学工作。

（二）促进育人价值生成，感染学生一同幸福

班主任作为学生感知幸福的引路人，不仅能够通过身体的示范和指导进行教学，还能够身体力行地积极与学生互动，生成育人价值。《中小学班主任工作规定》中表明：班主任承担着中小学生思想品德教育与日常管理的关键角色，引导学生朝向健康成长的道路，班主任应致力于成为中小学生的人生导师[4]。作为人才培育的实践活动，教育强调教师与学生身体的共同在场。在教师与学生之间，身体的互动、接触和交流可以激发学生的情感反应。教师通过身体表达，可以帮

助学生深刻领会与体悟教师身体所传递的语言、姿态和价值观。特别是无时无刻都与小学生面对面的小学班主任，更容易深入感染小学生的幸福。因此，面对迥然有异的小学生，小学班主任要把握好其身心发展的阶段性、差异性，因材施教，抓好关键期，进行针对性教育。在这一过程中，小学班主任要积极致力于发现全班每一位学生的闪光点，对每一个学生的成长关怀备至，和学生一同获得幸福感。

## 三、身体审视：小学班主任工作幸福感的遮蔽

幸福感，是以参与主体的本身获得为基础的主观感受。窥探实际中的教育工作情境，可以观察到小学班主任的身体正遭遇重重的沉沦危机，遮蔽其探求幸福感的步调。

### （一）被“物化”的身体：班主任工作对主体情绪的离析

身体的个体性强调身心合一，情绪的判断不仅依赖于认知，同时也依赖于身体的感知和经验。身体与心理之间紧密联系，它们共同作用于个体的情绪体验和表达。2021 年 7 月，随着“双减”政策的出台，社会各界对教师专业发展提出了更高的要求。新时代，小学班主任虽然得到了丰富专业知识的新发展机遇，但同时也带来了更大的压力，遮蔽着其幸福感的光芒。小学班主任工作幸福感受到多种因素的影响，如劳动强度、身体状况、环境状况等，这些因素都可能导致身体疲惫，出现消极情绪，从而直接影响到他们的幸福。小学班主任工作表现出两个特点：第一，束缚了小学班主任身体的“情绪化”表述。在教育教学中，小学班主任的形象被一味强加为“辛勤的园丁”、燃烧“蜡烛”、“不怕苦”“不怕累”等。调查显示，小学班主任日均工作时间超过 8 小时的占总人数的 79.4%[5]。全国 94.6% 的班主任参与课后服务，有 31.8% 的班主任每周 5 天都参与，39.6% 的班主任每周有 3—4 天参与，从而导致班主任比非班主任的周工作时间多出 10.1 小时[6]。高强度的工作时间，致使大部分小学班主任身体处于极度疲惫的状态，从而产生了不良情绪。第二，“无情绪”的身体，将小学班主任身体置于工具范畴。小学班主任所扮演的是教育教学工作安排下的执行人，不仅需承担小学主要科目的教学任务，还需要以全程参与的方式进行班级管理。既需要教导小学生掌握良好的学习方法、养成良好的学习习惯，又需要抓好小学生的课堂纪律、卫生情况；既需要设计多种项目式课程和活动，又需要与家长沟通联系，而自身的身体状况通常不在考虑范围之内。情绪是身体各部分协调作用的产物，当小学班主任缺少充分的身体调动，便无法通过实际动作体验情绪的资源，从而导致小学班主任的身体仅作为被动接收和反映外界信息的工具。在教育教学中，小学班主任的工作幸福感便会日渐消散，成为按部就班的工作人员。

### （二）被“规训”的身体：班主任工作对主体行为的桎梏

“规训”是“指近代产生的一种特殊的权力技术，既是权力干预、训练和监视肉体的技术，又是制造知识的手段”[7]。福柯认为，现代学校是一个典型的规训场域。小学班主任置于学校场域中，表面上看是实施的规训者，但实际更是承受的规训者，使其追求的幸福感止步不前。在学校场域中小学班主任的身体经历着各种规训，包括正式和非正式制度的规训以及职业晋升的规训。首先，小学班主任身体必须适应正式制度的规训。作为国家公职人员和教育权力场中的一员，小学班主任的日常行为受到官方文件和政策的桎梏。譬如，量化的班主任工作标准钳制着他们的言行举止，这可能逐步使得班主任的行为僵化、死板，暗藏着沦为教育教学工具的风险[8]。无论是在时间上、精力上还是感情上，小学班主任承担着琐碎而繁杂的工作，都使得小学班主任几乎是所有教师中付出最多的。此外，小学班主任的工作在边界上也相对模糊，很多不必要的工作都需要其完成，这大大降低了小学班主任的幸福感。其次，小学班主任身体受到非正式制度的规训。在教育内卷的大环境背景下，非正式制度始于校领导的全天候在线的隐形权威，致使小学班主任持续处于监控之下，他们在行为上的身体自由遭受限制。最后，小学班主任身体还遭受着晋升的规训。调查显示，41.9% 的班主任表示工作没有其他福利，没有职称加分[9]。小学班主任的职称评定、选拔晋升与学生成绩、学术论文成果、专利申请等息息相关，而班主任的占比权重很小，与其他教师相比并没有多大优势[10]。这类硬性的评价标准迫使小学班主任片面重视学生的分数，陷入了追求学术成果的困境。因而产出的学术成果可能完全不具备创新性，有时甚至不符合基本的学术规范。在开展考核工作的过程中还存在着重结果、轻过

程的问题，导致小学班主任在工作中的勤劳付出无法得到客观的评价。综上所述，学校场域内部不合理的规训极大地削弱了小学班主任身体活力，严重阻碍了小学班主任的职业发展，遮蔽了小学班主任的工作幸福感。

（三）被“捧杀”的身体：班主任工作使得身体陷落道德高台

社会赋予教师“言传身教”“身体力行”“为人师表”等无上的道德模范身份。小学班主任角色多重，他们不仅需要传授知识，还要德育实践；除了要管理好班级，也需要成为学生的知心伙伴；既要处理学生在学习上的困惑、心理上的难题以及教育过程中的问题，同时还要赢得家长的支持与学校领导的肯定。在多重化身体形象之下，小学班主任更要成为学生的道德楷模，时时处处以身作则。这彰显了身体对于小学班主任道德发展的重要性，同时反映了社会对小学班主任的高道德期望。但过高的道德期许，可能忽略了小学班主任作为个体的独特性，从而可能导致师德与师身的冲突，遮蔽了小学班主任的工作幸福感。在社会多元化进程中，关于教师公共道德缺失、个人德行失落、师德标准失衡方面的报道时有发生。社会公众、媒体对此负向的班主任工作大肆渲染，使其身体的示范性开始遭到质疑，身体形象污名化。把“蜡烛”“春蚕”等牺牲者的形象赋予小学班主任，实际上是在潜移默化中强化了小学班主任的道德形象，将小学班主任的角色“圣化”和“神化”。当小学班主任以这样的姿态出现在基础教育领域中，便造成大众、媒体以此为小学班主任道德状况评判的标准。个别不负责任的媒体使用“标题党”曝光、渲染、放大小学班主任的小错误行为，加速传播到大众眼中。小小错误便会成为班主任师德失范的表征，整个小学班主任队伍也难以逃脱莫须有的罪名，并沦陷其中，导致基础教育阶段的班主任不得不遭遇一场道义上的谴责与舆论上的挑战。小学班主任想要获得正当的社会声望便岌岌可危，正是因为这些来自媒体的破坏性评议、负面性形塑、强制性施压以及结构性偏见等[11]。因此，小学班主任的工作幸福感被极大遮蔽。

## 四、基于身体：小学班主任工作幸福感的澄明

身体哲学视角下，人的身体存在着能动性、意向性、创造性和主体性。在教育教学过程中，小学班主任若缺乏对身体的关怀，可能致使自身身体价值沉沦，遮蔽其寻求工作幸福感之路。为此，探讨小学班主任如何重拾身体，对小学班主任的工作幸福感从遮蔽转向澄明大有裨益。

（一）立足新时代目标，确保身体适应时代

身体能够被动承受与反映外界信息，能够实施行为选择和控制，能够掌握并优化身体行为。小学班主任作为不同寻常的教师发展个体，教育部为其提供不同目标的体验环境能够帮助其身体获得多种真实的经验。各大教育文件能够为我国教师教育发展提供指引，能够为广大小学班主任的幸福提供心灵滋养和方法指导。自党的十九大召开以来，众多涉及教师教育的政策宛若春雨润物，相继出台。例如，《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》对于目前亟须应对的重大问题和培育高质量教师团队提出了具体的指导性要求。再如，在第 37 个教师节当天对任国务院副总理孙春兰在会上强调教育的关键在于教师，要建设高素质教师队伍。又如，《新时代基础教育强师计划》明确涵盖提升教师能力素质，进一步加强基础教育教师队伍建设。值得注意的是，尽管某些文件单独提及了小学班主任，但对其工作的深入关注并不多见。此外，《中小学班主任工作规定》的发布时间为 2009 年 8 月，而现在已然是 2024 年，该文件亟待优化。身体实践以身体知、以身体之。新时代的教育发展、小学教师发展需要新的班主任政策。小学班主任要获得工作幸福感，需要在实现教育教学工作的价值认知与价值行为之间适应新时代转化的目标，促进身体的完善。

（二）改善功利与物化，开释身体生存空间

激发小学班主任教育教学工作的生命力，需改善其生存处境，促进其身体与环境的互动。第一，减轻不必要的工作负担。“要减轻中小学教师负担，把宁静还给学校，把时间还给教师”[12]，为学生减负的同时，也应该为班主任减负。小学班主任的宝贵时间往往被那些与教学无关的杂务所占据，这不仅侵蚀了他们本可享受的休闲时光和专注于教学研究的时间，而且加剧了他们工作上的压力，进而影响了他们的身体健康。因此，学校管理层应当真正关注小学班主任的身体健康，努力减少那些与教学无直接联系的文书工作和分配的额外任务，以减轻他们的工作量。同时，学校可以考虑将人工智能技术应用于日常的行政管

理中，这不仅能提升工作效率，还能解放小学班主任，使他们不必再为了应对检查、完成任务分配和填写各类表格而疲于奔命，从而有更多的精力去提高个人教育教学水平。此外，小学班主任本身也应增强身体健康意识，细心照顾并感知自己身体的需求和变化，这样才能更好地致力于教育教学事业。第二，必须清晰界定小学班主任的工作时长、职责范围及职位边界。工作时间的不明确性导致小学班主任工作时段延伸，干扰了他们正常的生活节奏。为了克服这个问题，应当在制度层面上确立小学班主任的工作时间限制，按照目标确定其工作的职责与界限，严格清算与小学教育教学工作不相干的内容。第三，提高小学班主任培训的实效性、动态性。学校要减少冗长、无意义的会议与培训，突出重点，打破离身的、单向的、普适的、静态的培训，把珍贵的时间放在提升教学和班级管理上，从而切实减少小学班主任的包袱，促进小学班主任身心健康发展。

（三）平衡规训与自由，给予身体适度悠然

规训造就围墙与壁垒，禁锢着小学班主任的身体，桎梏着小学班主任的工作幸福感。置身于规训的场域中，学校只有把握好规训的界限，平衡好规训与自由之间的钟摆，小学班主任才能摆脱不幸的囚笼，获得适度自由的身体。第一，在制度制定上，学校要积极响应国家政策，给予小学班主任身体自由。时任教育部长陈宝生在2021年全国教育工作会议上提出，“全面提升教师地位待遇，是教师职业尊严和职业幸福感的重要方面”，要“健全教师工资待遇保障长效机制，保障教师工资即时足额发放到位”[13]。在工资方面，不单要增设小学班主任绩效奖励，而且要严格贯彻《中小学班主任工作规定》中的待遇保证。与此同时，新时代中小学班主任工作规定亟待完善更新。“双班主任制”“班主任轮休制”等先进制度可以完善老旧的中小学班主任工作规定，促使达成小学班主任身心健康、劳逸结合的目标。第二，在制度实施上，应注重实施的人意与柔情。学校应当提升制度执行的人性化和灵活性，把教师的需求放在首位，辅以关怀，通过非强迫性、非权威性的手段来引导小学班主任。在坚守小学班主任制度“底线”的同时，根据当前的具体情况对制度进行重新解读或调整，以对接小学班主任的需要。第三，在评价考核和职业晋升上，机械僵化的评价体系、奖惩制度已经难以适应新时代小学班主任的发展，学校亟待完善小学班主任工作的考评、检查、监督等机制。譬如，在考评、职称评聘方面，学校可以把小学班主任胜任力水平的高低作为评优评先的参考因素，将小学班主任的绩效考核与班主任的胜任力水平高低关联起来，从而调动小学班主任工作的积极性，激发其实现持续自我更新的主动性。尤其是应大力提升物质奖励和精神表彰，让投身小学班主任事业或在小学班主任岗位上做出巨大贡献的教师拥有满足感。

（四）驱驰师德走向正轨，回归身体砥砺德行

身体塑造道德，个体对环境的感知、对知觉的经验都受到道德心理和行为的影响[14]。也就是说，身体作为师德发展的核心向度，与道德之间相互作用，相互影响，小学班主任的道德发展就是其身体化的道德发展。“身体的伦理本性是生成、是行动、是完成，即身体把其丰富性从自身中带出来”[15]，因此小学班主任道德发展需要立足于自身身体的本然存在方式，指向小学班主任的成身之道。在道德发展中，将道德意义赋予身体，消除外在的成见和干涉，使得身体能够真实地显现自身的道德价值。社会对小学班主任所持有的“身体形象”在某种程度上映射出外界对教师德行的希望与期待。在面对合理的“身体形象”之下，小学班主任应主动将其内化为“身体图式”，助力师德发展的自在与自为。除此之外，应当消除社会对教师德性的污名化。各级教育管理部门应出台实际策略，以突出小学班主任在学校职能中的独特且不可或缺性。在大众宣传上，新时代小学班主任亟须强化正面形象。第一，总体设计，分类表彰。逐步引导社会大众的言论，从言语字词上慢慢对小学班主任给予认可态度。第二，合理化小学班主任身体角色。社会大众给予小学班主任的“圣人”期望、社会“完人”形象等过多的苛求，使其筋疲力尽。学校应合理利用舆论导向，通过各大媒体宣传树立积极的价值导向，进而培养小学班主任向着更高的道德水平发展。

**参考文献：**

[1]中共中央、国务院. 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/content_5262659.htm,2018-01.

[2]李政涛. 身体的“教育学意味”——兼论教育学研究的身体转向[J]. 教育理论与实践,2006(21):6-10.

[3]〔法〕莫里斯·梅洛-庞蒂. 眼与心[M]. 杨大春,译. 北京:商务印书馆,2007:63.

[4]教育部.教育部关于印发《中小学班主任工作规定》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/200908/t20090812_81878.html,2009-08.

[5]雷贵霖.小学班主任工作量现状调查及对策研究[D].黑龙江大学,2021.

[6]张聪.中小学班主任工作负担:现实表征、深层困局与防范机制[J].现代教育管理,2022(09):46-53..

[7]〔法〕米歇尔·福柯.规训与惩罚——监狱的诞生[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999:193-218.

[8]周福盛,李先花.教育生活中教师身体价值的沉沦与回归——身体哲学视角的分析[J].教育理论与实践,2023(10):35-41.

[9]张立军,王晓.内蒙古自治区中小学班主任专业化现状调查研究[J].教育与教学研究,2017(09):62-68.

[10]郑东辉,张赵姝影.班主任专业发展的制度诉求:来自664位班主任的调查数据[J].当代教育科学,2016(12):47-54.

[11]张聪.遭遇污名化的班主任:现实困境与身份认同[J].基础教育,2017(01):47-53.

[12]中共中央办公厅、国务院办公厅.中共中央办公厅、国务院办公厅印发《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》[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/content_5461432.htm,2019-12.

[13]陈宝生.教育部长陈宝生在2021年全国教育工作会议上的讲话[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202102/t20210203_512420.html,2021-01.

[14]裴淼,刘乔卉,靳伟,等.具身师德学习的内涵、价值和路径[J].教师教育研究,2021(06):38-44.

[15]唐健君.身体作为伦理秩序的始基:以身体立法[J].学术研究,2011(10):141-146,160.

(责任编辑:姜佳宏)

## The Obscuring and Clarification of the Job Satisfaction of Primary School Class Teachers in the New Era from the Perspective of Body Philosophy

DENG Liqun, WANG Nan

(*Guangxi Normal University*, *Guilin*, *Guangxi* 541004, *China*)

**Abstract**: From the perspective of body philosophy, the job satisfaction of primary school class teachers in the new era has profound value implications, which can promote their own professional growth and accumulate teachers' core literacy. Promote the generation of educational value and infect students to be happy together. However, the happiness of the primary school class teacher is obscured by the "objectification", "discipline" and "killing" of his body, which is manifested in emotional separation, behavioral shackles, and moral difficulties. To clarify the happiness of primary school class teachers, it is necessary to base on the goals of the new era and ensure the modernization of the body; improve utilitarianism and materialization, and liberate the living space of the body; balance discipline and freedom, give the body a moderate leisure; drive the teacher's morality to the right track, and return to the body to sharpen virtue.

**Key words**: happiness; primary school class teacher; body philosophy; new era; discipline

# 中小学教研培训“被教研”的表征、归因与破解之道

房 敏[1]，赵志艳[2]
（1 德州学院，山东 德州 253023；
2 德州学院附属第一实验小学，山东 德州 253072）

[摘 要]教研培训是提升中小学教师教研能力、促进其专业发展、保障教学质量的重要手段。但是目前却呈现出明显的“被教研”迹象，具体表现为教研培训目标与手段的置换、教研培训投入与产出的不均衡、教研培训内容和方式的雷同等。造成“被教研”的原因主要在于教研培训的改革滞后于教师专业发展需要、教师教研培训的被动参与，以及教研培训的供给过度。中小学教研培训要克服“被教研”的困境，提升实效性，首先要以能力为旨归，提高教研培训活动与教师能力需求的契合度；其次要以问题导向为抓手，让教研培训贴近教师的教学生活；最后还要以内生动力为根本，激发教师在教研培训中成长的内驱力。

[关键词]中小学教师；教研培训；被教研；实效性；内驱力
[中图分类号]G625 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0107－07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 016

教研工作是保障建设高质量教育体系的重要支撑，对教育改革发展具有驱动作用，对推进课程改革、指导教学实践、促进教师发展、服务教育决策具有引领作用[1]。2019 年中共中央、国务院发布的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》中明确提出要“深化关键领域改革，为提高教育质量创造条件”，其中之一就是要“发挥教研支撑作用，加强和改进新时代教研工作，理顺教研管理体制，完善国家、省、市、县、校教研体系”。这充分表明教研之于优化教师队伍、提高教育质量具有重要的影响和支撑作用。教研培训是提升中小学教师教研能力，促进其专业发展的重要手段。为了增强教师的教研意识，提升教研能力，各级各类教研培训项目层出不穷。但是，课题组通过对区域内中小学教研培训活动成效的实证调查和相关文献研究，发现当前中小学教师的教研培训存在明显“被教研”的迹象，影响了教师教研培训的积极性，也影响到活动的有效性。

中小学教研培训“被教研”是指教师在自上而下安排的各级各类教研培训活动中，依赖外部刺激和引导，被动参与，导致教研培训效果没有随着教研培训活动数量的增长、资源的叠加投入，内涵得以丰富和创新、质量得到有效提升。本文

[收稿日期]2024－03－11
[基金项目]山东省教学改革项目“师范生从业技能大赛校级指导教师共同体创建研究”(项目编号：M2021251)；德州学院校级教学改革项目“成果导向视阈下教师教育课程课堂教学有效性的诊断与提升”(项目编号：DZUZD20－01)。
[作者简介]房敏(1981－)，女，山东德州人，教育学博士，德州学院教师教育学院副院长、教授；主要研究方向：教师教育、教育管理。赵志艳(1978－)，女，山东德州人，德州学院附属第一实验小学副校长、小学高级教师；主要研究方向：小学数学课程与教学。

着重分析中小学教研培训面临的“被教研”困境，并探求其深层次的原因和有效的改进策略，对于优化中小学教研培训实践，切实提高教研培训效果具有重要的现实意义和实践价值。

## 一、中小学教研培训“被教研”的表征

### （一）教研培训活动目标与手段的置换

五级教研体制下，不管是国家级、省级、市级还是区县级，抑或是校级教研活动的安排，从教研目标设计和活动安排的初衷考量，都是为了提升中小学教师的教育教学核心素养和能力。为了达到这一目标，各级各类教研培训活动的组织管理部门都要在教研培训的主题设定、内容选取、方式选择、手段应用、形式设计等方面进行差异性的安排和全方位的管理。由于基础教育的管理体制是地方负责制，主要是县级负责，所以省级及以上有关教育行政部门在教研培训工作中主要发挥了政策指导和方向把控作用，市级教育行政机构发挥了区域统筹协调和监督指导作用，区县教育行政机构管辖下的教研室则发挥了直接的组织调度作用。为了落实上级教研培训工作精神和任务要求，提高本区域教师的教育教学能力，他们统一制定本区域教研培训计划，组织教师参与各级各类的教研培训，并进行过程性监控和评价，以此作为学校绩效考核的重要参考指标。

基层学校为了配合上级完成既定的教研培训工作，同时强化对本校教师教研培训活动的有效管理，激励教师们积极参与教研培训活动，特在教师的绩效管理、职称评审、评优树先等相关政策中对教师每学年每学期教研培训要达到的频数、层次、内容、成效等方面进行了相关规定，达不到最低要求的，在获得评优树先资格、绩效考核积分、职称评审等方面会不同程度地受到影响。参与教研培训与切身利益挂钩捆绑的这种激励机制，使得部分教师对教研培训价值形成了功利性、任务性的认知偏差[2]。部分中小学教师为了达到绩效考核、职称评审、评优树先等底线要求，同时为了配合学校完成上级下发的教研培训任务，不得不参与各级各类的教研培训活动。

“接收通知—参与教研培训—获得相应学分（积分）—达到要求”这一典型的线性科层逻辑之下的“被教研培训”，似乎将教研培训活动的本体价值——促进教师专业成长，无形中给遮蔽了。教研培训的目的是促进教师的教育教学能力提升，完成上级或学校的教研培训要求，仅仅是达成教研培训目的的手段。但是现实中，却出现了目标与手段的置换，教师被动参与教研培训，其积极性、主动性、创新性受到抑制，其培训效果大打折扣。

### （二）教研培训活动投入与产出的不平衡性

教研培训活动的投入与产出间的比较是衡量教研培训活动有效性的重要指标。这里的投入不仅包括政府层面在教研培训工作上的政策制定、机构设置、经费配备，也包括教育行政部门、各级各类教研培训机构、学校等的教研培训课程开发，还包括教师作为培训对象投入教研培训活动的时间、精力等。产出主要是通过教师课堂教学能力的提升、教科研成果的培育等来体现。目前来看，各级各类的教研培训活动的安排可谓是名目繁多、层出不穷。地方教育行政部门下辖的教研室、中小学校和一线教师在教研培训上的投入较大，但是教研培训效果并没有随着教研培训活动投入的增长而增长。

地方教育行政管理机构的教研管理部门根据区域教师队伍建设的要求，每学年划拨专项经费，利用寒暑假组织教师以“请进来”或“走出去”的方式，线上与线下混合的手段，进行骨干教师、新进教师、全体学科教师的教研培训，并辅之以学分或学时管理。各学校也根据本校实际，依托学校本身的优势和特色，将教学研究重心下移到级部、学科组或者班级课堂，形成一批颇具研究价值的校本“微课题”，开展一系列各具特色的校本教研培训项目。同时，学校还依据教师成长的层次、阶段性差异，组织教师开展相应的教研培训活动，并时时用微信公众号、美篇、视频号等形式记录总结教研培训过程。教师投入教研培训的时间、精力比较大。问卷调查显示，有87.3%的被调查教师认为“每学期要参与的教研培训任务较重”，还有79.6%的教师觉得“各级各类教研培训占用了较大的精力”，这些教师以35岁以下的年轻教师居多。但是教研培训活动的效果并没有那么理想，有45.7%的教师认为“教研培训活动对提升课堂教学能力的直接作用有限”。由此可见，教师在教研培训活动中的投入与产出存在不平衡性。

### （三）教研培训活动内容和方式的雷同性

教研培训活动根据基层组织实施的主体差异，可以分为教育行政机构下辖的教研室组织的教研

培训、片区学校的联盟教研培训和学校自组织的校本教研培训。从不同主体组织的不同层次的教研培训活动看，教研培训活动内容和形式存在着一定程度的雷同。第一，教研培训内容缺乏教师分层。新进教师和骨干教师围绕同一主题进行内容相同和深度统一的教研培训。比如新课程方案和课程标准的教研培训，基本上采用听专家报告、学解读视频、自学文本、撰写学习心得、写教学设计等方式进行，缺乏教研培训主体的差异性学情分析和教研培训主题的层次性内容设计。第二，教研培训内容缺乏合理的问题导向。往往是在活动前才草草地确定教研主题，缺乏周密的计划，且内容不太贴合中小学教师在教育教学实践中遇到的问题，不能真正满足教师的需求[3]。比如针对新课标的教研培训，各级教研培训部门接到上级下达的学习任务后，层级传递，最后由学校教务处或者教研室组织教师们开展理论学习和教研培训。但是不同层次的单位组织新课标的教研培训，要解决的适切问题是什么、要达到的适切目标是什么、要选择的适切方式和手段是什么，缺乏合理的问题导向。第三，教研培训活动的方式手段缺乏创新。大多数教研培训采用的方式是专家或者名师的报告会、宣讲会，还有部分采用工作坊的形式，基本上都是一人讲、多人听，其他人缺乏积极参与的热情和情景式的体验。雷同的教研培训活动，因为缺乏层次的递进、内容的渐进和教师的深度参与，慢慢地，就导致参与教研培训活动的教师对某一教研培训主题产生了“熟悉的陌生感”，使得教研培训成效受到影响。

## 二、中小学教研培训“被教研”的形成机理

### （一）教研培训改革滞后于教师专业成长需要

教研培训是教师专业成长的重要手段。但是当前中小学教研培训出现的“被教研”问题，即数量多、质量低，本身也暴露出教研培训改革的滞后性。这种滞后性主要体现在以下几个方面。

1. 教研培训目标指向含混。教研培训的精髓在于问题驱动，或者任务驱动，或者目标驱动下的教学实践创新研究，目标指向应该是增强教师执教的动力、提升任教水平。然而，因为对教师教研能力的结构和需求前期调研不充分，对教研培训要解决的问题不明确，一味地依赖上级教育行政部门的政策或者要求泛化指导，导致在不同层次、不同类型的教研培训活动目标设计上缺乏完整的系统性和明确的指向性，以及有效的可测性。特别是校本教研培训，学校普遍存在脱离本校教学实际而盲目执行指令或效仿典范的共性问题，由此使得广大教师参与校本教研的初始意图趋于模糊[4]。加之不同层次、不同类型的教研培训安排异化为行政指令，忽视了教师的教学负荷，使得教师们片面地将“教研培训活动视为额外负担”，不能正确地理解和把握教研培训在提升教学能力、提高教学水平以及育人质量上的工具价值和人文价值。

2. 教研培训主题选择单向性。教师群体在学习经历、教学能力、任教学科等方面存在差异性，在教学中对教学难点、痛点、堵点问题的体认以及教学愿景不同，对教研培训活动的期望必然存在层级性和差异性。但是当前各层各类教研培训活动的主题选择并未充分考虑到教师群体的多样性和区别性。比如针对2022年版新课标的教研培训学习，各地市、区县教育行政部门和学校大多采用邀请专家报告、骨干教师课标应用解读、观看学习视频等方式进行，不同层次的教师对课标学习的价值期待是什么、希望解决的问题是什么、不同类型的课程和教学情境中课标如何应用等问题缺乏深入全面的考量，重复的教研培训主题无法满足教师多样化的诉求，进而影响教师参与教研培训的积极性、主动性和创新性。教师的教研培训内生动力逐渐被耗尽。

3. 教研培训评估机制不健全。评估机制是建立和完善中小学教研培训活动的重要一环。评估机制的建立不仅可以保证教研培训活动的质量，也可以促进教师的专业发展和学校整体的发展。教研培训的评估机制包括教研培训评估主体、评估目标、评估内容、评估手段和评估结果的运用等。目前，整体来看，中小学教研培训活动在评估机制建设上不健全，主要体现在以下3点：第一，评估主体的多元化不够。不管是区县教研室安排的教研培训活动，还是学校的校本教研培训，主要的评估主体是教育行政部门的教研员、学校的骨干教师、分管学校教务工作的校领导和中层，缺乏社会力量中第三方的介入，比如家长代表、教师培训机构等。第二，评估手段的多样性不足。目前教研培训活动效果的评估大多采用让参研教师撰写心得体会、学习总结、做美篇宣传等方式，似乎美篇做了、发了，就等于教研培训有效果了，至于教师将教研培训的内容内化了多少、怎么内

化于心、外化于行的，缺乏深度思考和持续跟踪评估。第三，评估结果的运用不够。问题的发现和总结不是目的，目的是整改和改进。教研培训活动评估中发现的问题、分析的原因和提出的举措，在以后的教育教学实践中整改如何、创新了多少，又取得了什么成效，缺乏后续的持续跟进。

（二）教师教研培训机制的被动卷入

新课改不仅带来基础教育的制度创新，也催生了文化的再造。以“自主、合作、探究”为关键特点的新课程文化对教师的教育智慧提出了更高的要求。而研修作为点燃中小学教师教育智慧的重要手段，更是离不开教师的主动参与和创新实践。对教师来说，教研组织、教研活动是实现专业发展的场所，也应该是他们喜欢的活动[5]。但是过去的教研培训活动的基本形式是“上传下达，我讲你听”；教研培训通知层层向下传达，最终贯彻到教师中间，教师们按照上级要求进行活动；教研培训活动强制推行，并依靠严格的考勤来维系；教师评优树先与教研培训活动参与情况挂钩。如此，各级各类教研培训活动的安排和组织体现出明显的自上而下的行政化色彩。当然，这样的教研培训机制有利于保证教研培训活动的统一性、权威性，也便于协调和控制，效率较高，但是也存在教师被动卷入的问题。

被动卷入是指教研培训活动并非个体自主选择的自愿参与行为，而是上级教育行政部门或者学校根据上级任务结合学校实际统一安排、不得不参加的活动。教师对教研培训的主题、内容以及对自身工作能力提升的帮助不能提前掌握充分的信息。信息不对称，导致教研培训活动中，教研培训的内容在教师那里成为沟通的盲区，教师更多的时候只能被动地听、被动地记，无法高效地在教研培训现场开展有效的沟通交流。其实，作为教师这样一个知识分子群体来说，他们的学习意识和能力还是非常强的，参与教研培训也是带着希望去的，希望教研培训活动能帮助他们找到在教育教学工作中、个人职业发展中面临问题的答案。但是，当教师发现活动的内容安排不符合预期、学习成效达不到预期，认为“参与了也学不到什么有价值的新东西”时，被动卷入教研培训，为了获取教研培训学分或者考勤积分自然而然就成为参与教研培训的目的。

（三）教研培训供给主导过度

教研培训供给主导过度是指教育行政部门组织或者提供的教研培训安排缺乏需求导向，过度强调供给导向。上级教育行政单位组织的中小学教师教研培训不管是系统内自组织的，还是委托第三方组织的，比较容易忽视对参与教研培训的教师已有知识储备情况、基本诉求等方面的调研，经常一味地按照供给方的意愿来设计、组织相应的教研培训工作。众所周知，有效的教育教学活动，教师既得熟悉教的目的、内容、方法、手段，也得熟悉教的对象，即所谓的学情。如果教研培训活动的组织主体缺乏这些信息的掌握，只是按照他们认为“这个工作很重要，应该这样”的意愿进行活动设计的话，教研培训的供给和教师的实际需求之间就容易出现“两张皮”的脱节问题。课题组成员通过对部分中小学分管教学副校长的调研得知，学期初，教育行政部门下辖的教研室基本上不安排“专门的教研培训主题征集”的调研，大部分教研员或者负责人会在开学初各学校的教学视导活动中，以简单座谈或者随机访谈的方式，询问一下学校负责人或者教务负责人的意见，缺乏面向不同层次教师的教研培训需求的调研，由此出现供给方主导过度的问题，这也是影响教师参与教研培训积极性、主动性的重要原因。

鉴于此，在中小学教师的教研培训活动中就出现了目标和手段的置换、教研培训投入与产出的不均衡、教研培训活动内容和形式雷同等问题。另外，教研培训活动安排的泛化也使得教师在教研培训活动中获得的边际效用递减。这些都导致教研培训的“被教研”，活动参与了很多，但是收效甚微。

## 三、中小学教研培训效能提升的有效策略

从某种意义上说，一所学校教学质量的高低与教研的好坏是分不开的，可以说，教研是提升学校教学质量的基础[6]。中小学教师之所以出现教研培训“被教研”的现象，不仅反映出教研培训活动本身的质量问题，也反映出教师教研培训成长内驱力不足的问题。因此，在核心素养导向的新课标实施背景下，要寻找中小学教师教研培训效能提升的方式，改善教师教研培训生态，还需要从教研培训活动本身的改善和教师成长内驱力激发两个方面分别发力。

（一）以能力培养为旨归，让教研培训契合教师专业发展阶段

教师的职业生涯发展是一个逐渐行进、螺旋

上升的成长过程。教师们由于任职时间不同、教育背景不同、学科积累不同，职业发展并非同步。不同阶段的教师对待教育教学、教研培训工作的态度以及教研培训的能力和水平是有差异的。要调动不同发展阶段的教师参加教研培训的积极性、主动性和创新性，教研培训活动的设计和安排就要以教师能力培养为旨归，理解教师在不同职业阶段的教研培训需求和价值期待。

根据美国学者福勒与布朗的教师职业生涯阶段理论，教师在不同的阶段所关注的焦点问题不同，主要分为关注生存阶段、关注情景阶段和关注学生 3 个阶段[7]。对应这 3 个阶段的教师关注的焦点问题分别是新入职后自己在单位的生存适应性问题、如何提高学生的学业成绩以及如何在教学中观照不同个性差异的学生的成长问题。

教研培训活动要契合教师专业发展的阶段。对于新入职的教师，比较关注学生、家长、同事、领导对他们的评价以及课堂管理，故在教研培训主题的安排上应该以如何提高新教师的岗位适应能力和岗位胜任力为主。通过各级各类教研培训，特别是校本教研培训，强化其岗位角色意识和岗位职责意识，提高其岗位胜任力，促使其尽快成为一名合格的教师。对于关注情境，关心学生学业成绩的教师，一般对工作环境和工作关系都比较熟悉了，也积累了一些班级管理的经验，但是在学生学业成绩方面不一定能竞争过有经验的老教师。如何提高课堂教学水平，如何有效地提高学生学习成绩是他们集中关注的问题。因此，在教研培训活动设计上，应该多以课堂教学中的问题或者学生学业指导中的问题为导向，为他们解决困惑提供方向。对于关注学生个性化发展阶段的教师，他们关注的是课堂教学和管理如何满足不一样的学生，促进学生的个性化发展。他们的困惑是自身在学生身心发展差异方面的理论水平较低，实践经验总结不到位。对此，教研培训活动的安排应该支持教师学习和理解相关理论知识，并创造机会、搭建平台，引导其对丰富的一线实践进行反思和梳理，在立言立行上做出探索和实践，逐渐成长为研究型教师或者反思型教师。

结合教师专业发展阶段的差异，有区别地设计教研培训活动，实现教师需求与教研培训安排的匹配、教研培训活动与教师专业成长的相互促进，最终达到提升教研培训效能的目的。

（二）以问题导向为抓手，让教研培训回归教师课堂教学生活

教研活动类课程是在“做”中学，实践性是其首要特征，教师如果没有经历专题的教研活动过程，也就无法体现此类课程的学习[8]。当前教研培训活动的主题和内容，很多是处于低水平的重复状态，要么是对某一教育理论的简单解读和学习，要么是对别人研究成果的总结和介绍，缺乏对教师教育生活实践的关注和思考。要走出教研培训活动“被教研”的困境，从教研培训活动的实效性看，教研培训设计需要坚持问题导向，以问题为抓手，尊重并回归教师真实的课堂教学生活。因为课堂是教师最熟悉、最有感触、最经常接触的地方，聚焦课堂教学中出现的问题，进行真教研培训，解决真问题是教研培训的内在应有之义。离开了鲜活的课堂教学，教研培训必然流于形式。因此，回归课堂教学生活，以解决课堂教学生活中的具体问题和改进课堂教学实践为直接目标，是克服中小学教师教研培训“被教研”的重要手段。

首先，要关注并走进课堂。教育行政部门的教研室成员要分层选取有代表性的学校，走进学校、走进课堂，了解并掌握一线教师课堂的真实情况，从而发现问题，找到区县教研培训的重点、难点所在。学校也要依托学科组、年级组或者年级学科组等，组织教师走进课堂，互相听课、看课、评课。以日常课堂教学的真实状态为研究对象，发现突出问题，形成校本教研培训的焦点话题。

其次，要反思并批判课堂。教研培训活动，不管是区县组织的大教研培训，还是校本教研培训，不管是理论学习为主的教研培训，还是课例研讨为主的实践教研培训，要走出为教研培训而教研培训的“被教研”状态，还需要参与教研培训的人员形成持续反思的习惯，针对课堂教学的问题和理论学习的感悟进行批判，才能更好地去优化、改进教学实践。

最后，要改善并重构课堂生态。教研培训的价值是以课堂教学实践的改进为责任，以课堂教学价值的提升为追求，因此，有效的教研培训一定是能帮助教师更全面、更深入地认识和剖析课堂，发现并明确自己以前没有意识到的

问题，帮助其在重构课堂教学生态上有的放矢。

（三）以内生动力为根本，激发教师教研培训成长的发展力

中小学教研培训“被教研”的问题不仅需要从外部归因寻找解决问题的对策，也需要向内归因，从教师自身对待教研培训的态度、努力程度、投入程度等方面查找原因。某种角度说，内因是根本，外因是条件，外因要通过内因发挥作用。中小学教师在教研培训活动中存在的表面在场，实质缺席、应付等问题，从教师角度看，也体现出教师自身对教研培训的态度认知不端正，对教师即研究者这一身份认同的偏差以及自身职业发展规划能力的不足等问题。教师对教研培训没有形成强烈的学习愿景和专业发展与成长的迫切愿望，由此导致教研培训投入与收益成反比的情况。要打开教师的心门，激发教师教研培训成长的内驱力、发展力，我们认为关键在于要端正教师对教研培训的态度。因为态度是前提条件，有了积极主动愿意参与和学习的态度，如何去进行学习也只是手段或者方法的问题。

要激发教师对教研培训成长的内驱力和发展力，可以从以下 3 个方面考虑。第一，激发教师教研培训的主体责任意识。通过思想引导，让教师意识到教研培训活动不单是上级安排的任务，更是有益于教师专业成长的活动。活动的主角是参与教研培训的教师，他们不仅是形式上的参与者，更是专业化的参与者，他们对于教研培训主题的分析和把握是最有话语权的。第二，满足教师教研培训活动中的成就需要。成就需要主要体现为个体追求成功、获得他人认可、实现自我价值等方面的高层次需要。它对个人和组织的发展至关重要，成就需要越高的人，一般愿意主动承担责任、有奋斗目标、喜欢创造性工作。中小学教师作为高知群体，他们在教研培训过程中，之所以存在疲于应付、形式化参与等问题，与其在活动中缺乏深度参与，缺乏成就感的体验和自我价值实现的快感有关。因此，教研培训活动的组织方需要在激励机制、参与机制、评价机制等方面进行完善，提供更多的机会让教师深度参与到教研培训活动中来，让教师进行教学成果的展示和交流，进而满足其成就需要，激发教研培训的热情和持久动力。第三，重构教师即教育研究者的身份认同。身份认同强调教师对个体身份的主体自我建构，强调教师内在主体性的充分发挥。中小学教师对教育研究者的身份认同就是教师不停地追问“我是否是一名合格的教育研究者”或者“除了教学外，我在教研培训上是否做出了自己的努力”等问题的心理建设过程。部分中小学教师在实际工作中，总觉得中小学教师这一群体和大学教师的区别在于“做研究”上，认为搞学术研究不是他们的任务和职责，他们做好教学和学生培养工作即可。这种对教研培训的窄化认识对其产生合理的教研培训态度无疑产生了负面影响。因此，要激发中小学教师教研培训的内驱力，唤醒其教研培训的自觉性，重构其对“教师即教育研究者”的身份认同，非常重要且迫切。

**参考文献：**

[1]吕巍. 以高质量教研为教育强国赋能——全国政协“中小学教研体系建设”双周协商座谈会综述[N]. 人民政协报,2023－09－25(02).

[2]石耀华,余宏亮. 农村教师专业发展的“内卷化”困境与消解[J]. 教育科学研究,2015(10):72－76.

[3]沈小碚,杨涛. 新中国成立以来中小学教研工作回顾与展望[J]. 教师教育学报,2019(04):49－55.

[4]姚瑶. 校本教研培训教师参与程度的问题表征与提升策略[J]. 教育科学论坛,2022(04):40－44.

[5]黄洁. 新时代教研向何处转型[N]. 中国教师报,2023－10－25(13).

[6]俞晓东. 论转型期中小学教研工作的趋势、功能与着力点[J]. 教师教育论坛,2020(08):12－15.

[7]吴军其,王薇. 中小学教师专业发展标准的比较分析——基于6份典型教师专业发展标准的质性研究[J]. 现代教育管理,2021(05):77－85.

[8]胡庆芳. 中小学教研活动课程化的思考与实践[J]. 教育理论与实践,2014(09):6－8.

（责任编辑：姜佳宏）

# The Characterization, Attribution and Resolution of Being Taught-study in Teaching-study Training of Primary and Secondary School

FANG Min[1], ZHAO Zhiyan[2]

(1 *Dezhou University*, *Dezhou*, *Shandong* 253023, *China*;

2 *The First Experimental Primary Dchool Affiliated to Dezhou University* , *Dezhou*, *Shandong* 253072, *China*)

**Abstract**: Teaching-study Training is an important means to improve the teaching-study ability of primary and secondary school teachers, promote their professional development, and ensure the quality of teaching. At present, Teaching-study training has the phenomenon of rat race, which is manifested by the replacement between the object and means of teaching-study training, the imbalance between the input and output of teaching-study training, and the similarity of the content and mode of teaching-study training activities. The main reasons for being taught-study includes that the reform of teaching-study training activities lags behind the needs of teachers' professional development, passive participation and excessive supply ofteachers' teaching-study. In order to make the teaching-study training of primary and secondary school in rat race more effective, firstly, we should take the ability as the aim, improve the compatibility of teaching-study training activities with the development ofteachers' ability; secondly, take the problem-oriented approach as the key to make teaching-study training close to teachers' teaching life; thirdly, take the endogenous motivation as the foundation to stimulate the internal drive of teachers' teaching-study growth.

**Key words**: primary and secondary school teachers; teaching-study training; being taught-study; effectiveness; drive

---

(上接第 85 页)

# Integration of "Grand Ideological and Political Education" with Engineering Courses at Harbin Institute of Technology: Theoretical and Practical Approaches in Education

PAN Qinghui, SHUAI Yong, AI Qing

(*Harbin Institute of Technology*, *Harbin*, *Heilongjiang* 150001, *China*)

**Abstract**: The new research paradigm of integrating ideological and political elements into engineering courses signals the inevitability of novel pedagogical approaches in the field of engineering. This phenomenon is not only related to the enrichment of the discipline itself and the renewal of university platforms but is also intimately associated with the comprehensive abilities of university teachers, including their ideological and political literacy, patriotic sentiments, and academic competence. From the perspective of the history of science and technology, new engineering education emerges as a timely choice in response to the traditional engineering education model's inadequacy for the Fourth Industrial Revolution. Consequently, the innovative thinking and methodology of ideological and political education need to be refined in combination with the macro background of the era. Under the purview of "Grand Ideological and Political Courses," the ideological and political guidance of engineering courses should follow these directions: emphasis on the interactive relationship between student subjects and the era, satisfaction of three stages: focusing on students' dynamics, strengthening dialectical thinking, innovating to stimulate vitality, and the integration of two subjective elements, patriotic sentiment and comprehensive literacy, with two objective elements, the principles of ideological and political courses and the practice of ideological and political education.

**Key words**: the grand ideological and political courses; new engineering education; pedagogy; dialectical thinking

# “思创融合”对分大课堂全域教学研究：共性困境、践行逻辑及模式设计

陈广仁
（广东机电职业技术学院，广东 广州 510515）

[摘 要]在“大思政课”的建设背景下，职业院校要坚持开门办思政课，建设“大课堂”。现阶段职业院校在思政教育与创新创业教育相融合，即“思创融合”的教学方面存在创新创业价值观内化不足、知识转化不高、能力外化不强等共性困境。基于“三全育人”格局，借鉴对分课堂教学原理，探究“思创融合”对分大课堂全域教学的践行逻辑并设计教学模式，该模式厘定认知、情怀、意志、行为“四阶递进”教学目标；匹配意识、文化、精神、素养“四位一体”教学内容，贯通“三个课堂”对分全域教学路径，最后设计“三全育人”教学评价体系。研究成果诠释了“思创融合”对分大课堂全域教学模式的系统性，能为职业院校开展“思创融合”教学实践及理论研究提供新的参照视角及理论框架。

[关键词]大思政课；对分教学；思创融合；思政教育；教学模式
[中图分类号]G711 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0114－07
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 017

2020 年，教育部关于《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知强调：要使各类课程与思政课程同向同行，构建全员全程全方位教学大格局，增强大学生的创新精神、创业意识和创新创业能力[1]。2023 年，教育部等十部门印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知，提出要“坚持开门办思政课，强化问题意识、突出实践导向，充分调动全社会力量和资源，建设‘大课堂’，推动思政小课堂与社会大课堂相结合”[2]。

“思创融合”是职业院校在以专业教育培养学生创新创业能力的同时，通过思政教育强化创新创业素养及精神，塑造良好的道德品格的教学活动[3]。在“大思政课”的建设背景下，职业院校需将思政课堂教学与创新创业实践的教学紧密结合，聚焦立德树人根本任务[4]，铸魂育人，不断增强针对性、提高有效性，实现入脑入心。职业院校除了通过创新创业教育与专业教育、项目训练来提升学生的创新创业能力外，还需进一步唤醒学生的创新创业意识，提升学生对创新创业的认知程度，培育其高尚的思想道德、高层次的职业素质以及强大的企业家精神和创业精神。此为职业院校以思政教育推动创新创业教育高质量发展的根本育人目标。

[收稿日期]2024－03－11
[基金项目]广东省 2021 年度教育科学规划课题(德育专项)“‘三全育人’视角下高职对分式‘思创融合’德育模式研究”(项目编号：2021JKDY049)；2021 年广东省高等职业教育教学改革研究与实践项目“产教融合模式下的高职营销类专业‘三教’改革研究”(项目编号：GDJG2021061)；2021 年广东省高等职业教育教学改革研究与实践项目：基于“‘对分课堂’思政课教学模式的中高职教育教师能力提升培训研究”(项目编号：GDJG2021081)。
[作者简介]陈广仁(1976－)，男，广东湛江人，博士，广东机电职业技术学院副教授；主要研究方向：创新创业、产教融合、商业模式。

## 一、职业院校“思创融合”教学的共性困境

自2019年教育部对创新创业教育实行“思创融合”的教学改革以来，多数职业院校对如何应用“思创融合”开展教学进行实践探索，获得了丰富的实践经验及成果，建设“大思政课”的政策指引，为进一步深度融合思政课理论教学与创新创业实践教学提供了方向。

思政教育需要实现知、情、意、行的统一，以突出学生的主体性、体验性、实践性[5]。由于创新创业实践性强，具有强烈思辨特色的教育内容更需要学生具有实践能力、思考能力、创新创业素质以及内在精神。职业院校在思政课教学方面缺乏成熟可供借鉴的经验及理论指引，过于理论化、脱离实践的“两张皮”现象一直没有消除，在“思创融合”培育学生的主体性、体验性、实践性方面面临以下较为突出的共性困境。

（一）学生学习主体性弱，学习兴趣不浓，创新创业价值观内化不足

构建在创新创业教育中融入思政元素的“思创融合”教学模式，一方面以课程思政的方式实施，主要由专业课教师通过在创新创业教育体系的专业或创新创业基础课程中嵌入思政元素，以课程为载体进行思政课教学活动；另一方面以思政课程的方式实施，此类课程由思政课教师通过在思政课程中渗入创新创业元素进行教学，但受限于思政课的严谨性及理论性，实践效果并不理想。由于现阶段专业课教师与思政课教师没有形成高度互补的复合型师资团队，出现专业课教师的创新创业课程缺乏德育元素，而思政课程缺乏创新创业元素的相互独立与脱节现象。

在校期间，学生主要在第一课堂（又称“思政小课堂”）学习思政理论，但现有的教学活动多以教师讲授知识为主、学生被动接受为辅。在“思创融合”相关课程教学中，由于教师多数倾向以务虚的形式对创新创业课程涉及的思政内容进行宣贯式、零碎化的教学，导致思政课内容趣味性低，学生学习兴趣不浓，抬头率不高。教师难以将思政理论渗透到课堂学习中，学生应付式的学习现象非常普遍，学习主体性较弱，导致学生创新创业价值观内化不足[6]。学习主体性体现在学生自主参与学习环节的主动程度，对于如何创新主体性强、趣味性高的“思创融合”教学方式，激发学生的兴趣，提升教学效果，是现有“思创融合”教学方面亟待解决的关键问题。

（二）学生学习体验性弱，理论拓展性差，创新创业知识转化不佳

创新创业教育具有教学体验性突出、思维突破性强的拓展型特征。在实践教学过程中，院校主要通过专业训练、项目式教学、活动设计、竞赛等方式开展创新创业教育，以提升学生的知识理解能力及创新创业能力。一方面，思政元素作为创新创业教育的隐性构成部分，往往为专业课教师所忽视，在创新创业教育中重知识能力培养、轻素养培育的问题非常突出。另外，如何在思政教育中提炼创新创业元素，属于知识、理论及学科交叉性强的创新，在这方面院校仍处于探索阶段，没有形成完备可行的参照模式。另一方面，院校在校园内以团委或学生社团为核心组织的第二课堂活动中，对思想政治性主题涉及较多，关联创新创业德育的特定性专题训练较少，导致创新创业要素难以深度融入第二课堂的活动环节，出现学生学习体验性弱、具有创新创业内涵的思政知识拓展性差的问题，使学生在第一课堂的理论教学与知识传授无法传递到第二课堂，难以强化学生的职业道德及行为。

（三）学生学习实践性弱，思政元素渗透不深，创新创业能力外化不强

近年来国家不断加大对创新创业教育的政策支持力度，尤以加强竞赛项目、创新创业载体建设、校企“双元”协同教学等形式，力图推动创新创业教育进入高质量发展阶段。实践表明，高质量的创新创业教育必须强调更贴近现实的实践性，以深度模拟现实甚至进入真实创新创业场景的项目训练来强化创新创业教育的效果，这需要职业院校拓延第一、第二课堂的范畴，进一步将创新创业教育延伸到校外社会大课堂（第三课堂）。

现有职业院校以校内第一、第二课堂为“思创融合”课程教学场景，缺乏与社会中的企业或社区、产业园区、行业组织为基点的第三课堂实践场景的衔接性、连贯性，过于强调以培养创新创业能力为导向，往往忽视在社会实践中对学生的企业家精神、职业素质、格局思维以及实干精神、工匠精神等素养内核的刻意培育。在产教融合、校企合作的协同教学过程中，由于职业院校较少在创新创业项目实践中设计及植入思政课教学的训练环节，学生对创新创业素养的认知不深、在项目中的思想开拓性及实践性弱，导致创新创业能力的外化不足。

## 二、“思创融合”对分大课堂全域教学的践行逻辑

在“大思政课”建设要求“坚持开门办思政课”“建设‘大课堂’”的指引下，本文遵循“三全育人”理念的系统机理，注重价值塑造、知识传授与能力培养相统一，借鉴对分课堂教学模式，设计出“思创融合”对分大课堂全域教学模型（如图1），为克服“思创融合”教学实践的共性困境提供方案思路。

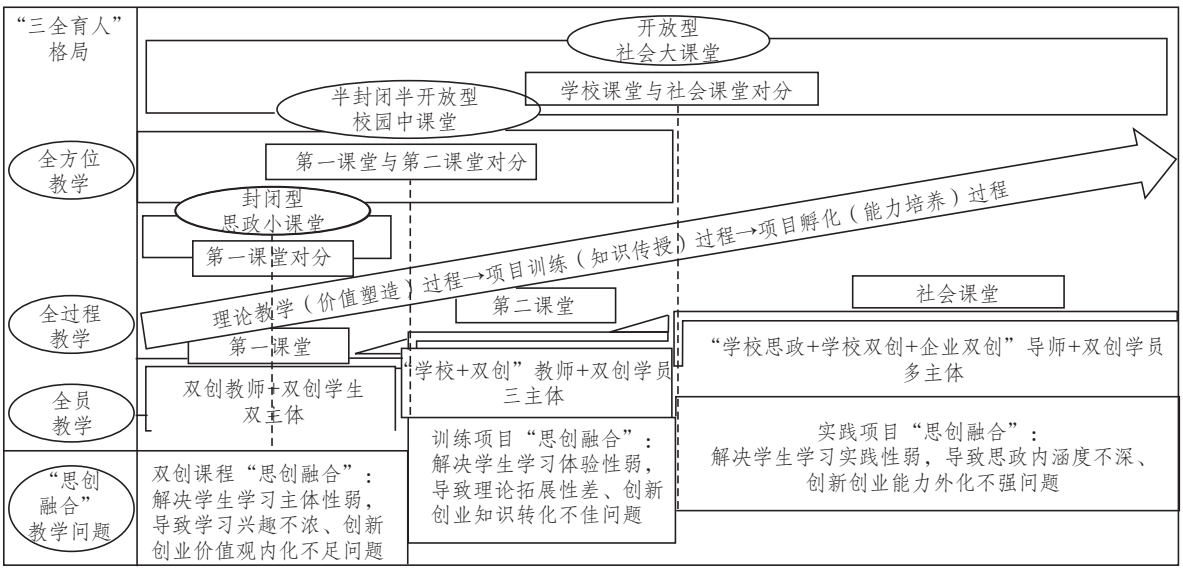


图1 “思创融合”对分大课堂全域教学模型

图1中的模型体现了“三全育人”格局下“思创融合”全域教学模式的践行逻辑。“全域教学”是职业院校为了坚持开门办思政课，强化问题意识，突出实践导向，充分调动全社会力量和资源，建设“大课堂”、搭建“大平台”、建好“大师资”[7]，将教学场景由校内第一课堂扩展延伸到第二课堂以及社会第三课堂的全场域思政教学活动。

依照“思创融合”全域教学逻辑，相互衔接的3个课堂形成全方位教学场景，逐渐递进的3个教学环节——理论教学、项目训练、项目孵化构成全过程教学链条；全员教学主体由在第一课堂（或称“思政小课堂”）的教师与学生组成，参与到第二课堂（或称“校园中课堂”），由思政课及专业课教师、辅导员、学生组成，再到第三课堂（或称“社会大课堂”），由学校教师与企业导师、学员等组成。该模型将第一课堂理论讲授环节进行“思创融合”对分式教学、第一与第二课堂知识显化与活动体验环节进行“思创融合”对分式训练、校内第一和第二课堂素养能力应用与校外社会（主要为企业）的第三课堂项目孵化与操作环节“思创融合”对分式实践，拓展了由校内封闭型向社会开放型扩延的“思创融合”教学范畴。

因此，职业院校实施“思创融合”全域教学模式，需要高校协调校内专业与思政、企业等德育类教师及导师与不同类型的学生的关系，加强在创新创业教育过程中理论教授、知识学习、项目活动、实践训练等不同教学环节与思政课教学的衔接与融合，确定针对不同的教学场景、学生层次、教学目标的实践策略。

## 三、“思创融合”对分大课堂全域教学模式设计

首先，根据“思创融合”的概念内涵，厘定职业院校思政教育由内到外“四阶递进”“知、情、意、行”教学目标；其次，在明确不同教学目标的基础上，结合“思创融合”的构成要素，匹配由低到高不同程度的教学内容；再次，应用“对分课堂”教学原理于具有高度衔接性与开放性的“大课堂”之中，设计具有空间扩展性的全域教学路径；最后，基于“三全育人”格局，建立衡量“思创融合”教学效果的评价体系。该模式如图2所示。

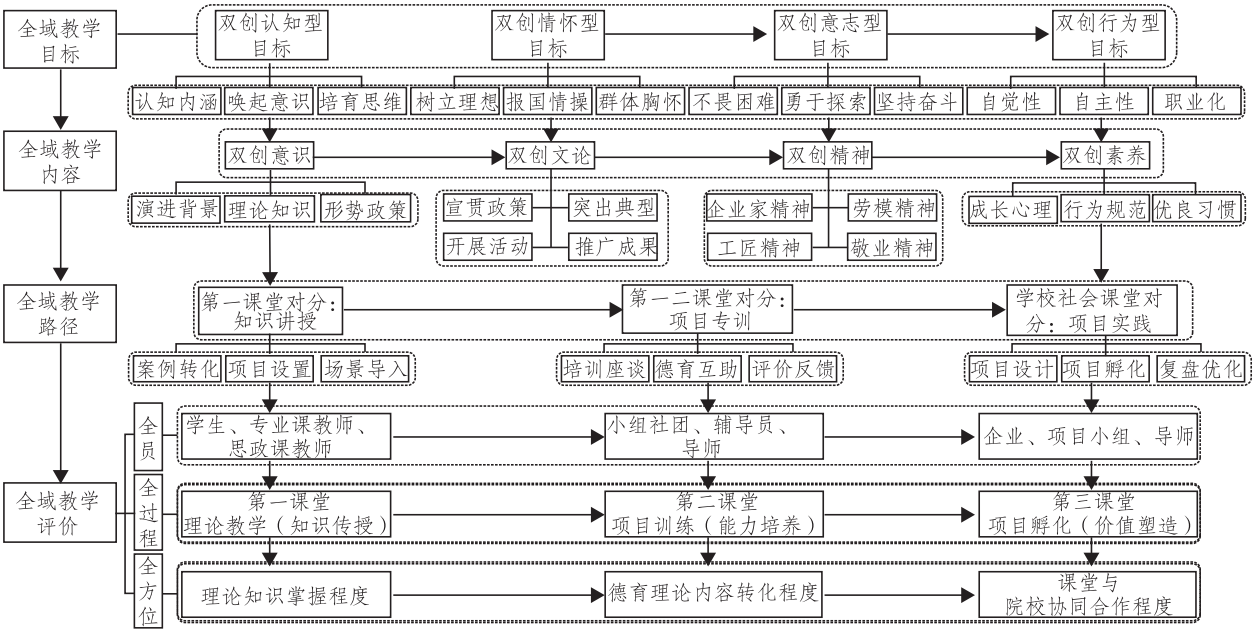


图 2 “思创融合”对分大课堂全域教学模式示意图

（一）厘定认知、情怀、意志、行为“四阶递进”教学目标

中共中央办公厅、国务院办公厅《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》提出要“全面提升学生思想政治理论素养，实现知、情、意、行的统一”[8]，据此厘定相互衔接、不同阶段的“知、情、意、行”“四阶递进”由内化到外化的教学目标。

一是创新创业认知型教学目标。职业院校通过“思创融合”相关教学活动，启发学生对创新创业的基本内涵与概念的认知，破除学生对创新创业的思想误区，进而理解创新创业对实现人生价值的重要性，唤起学生的创新创业意识，培育学生创新创业的正确思维，是创新创业德育的认知型目标。由于创新创业教育属于在原有职业、专业和基础通识教育的基础上衍生出的具有一定综合性、开拓性的教育板块，其并不归属特定的学科或专业。从学理上分析，创新创业教育内容与文科所涵盖的商科及管理学专业有较深渊源，特别是对于多数以理工科为主的院校而言，要清晰地令学生理解创新创业的基本内涵，除了专业课教师讲授理论知识以外，更需要学生从思维、意识、理念层面认知创新创业的本质内涵，改变学生普遍认为创新创业仅仅是“办企业、当老板”的错误认知。

二是创新创业情怀型教学目标。创新创业情怀型教学目标是指职业院校通过导入各类典型人物的创业故事以及创新案例，在创新创业教育中植入思政元素，滋润学生心田，进而激发学生树立通过创新创业开拓人生事业、报效国家的家国情怀。“情怀”包括两重涵义：一方面是指具有成为创新创业者，出于创造事业以及实现人生价值、回报社会、感恩国家及他人的深厚情感[9]，基于这种情感，学生在接受“思创融合”课程教学过程中，突破纯粹出于获得物质回报的功利性动机，而成为报效国家、贡献集体的具有伟大情操与正义品格的人；另一方面是指具有不断进取、敢于奋斗与拼搏、融入团队及群体、吸纳不同文化、目光远大的胸怀。创新创业过程充满风险与挫败，既有与个人弱点的自身斗争，更需要懂得与他人合作，甚至跨越物理边界、文化边界、种族边界、阶层边界进行合作，所以创新创业德育教育要坚守“以德立身、以德立学、以德施教”的方向，在德育过程中涵养学生博大的胸怀与求同存异、海纳百川的气量。

三是创新创业意志型教学目标。创新是指基于技术、产品、品牌等经营要素进行不同程度的改变及更新，以获得更大价值，而创业则是将某项技术或项目、产品进行商业化或市场化改变，以实现其商业价值的行为[10]。因此，创新创业不可避免地要面对市场竞争、需求不明确以及投资亏损的风险，这需要创新创业者具有敢于冒险、挑战自我、坚持探索的勇气和动力。在校学生社会阅历少、涉世不深、实践历练经验不足，往往缺乏对创新创业的风险认知及失败的承压能力，需要通过“思创融合”教学强化其创新创业意志，增强勇于探索、不畏困难、坚持奋斗的毅力及韧性。意志是内隐于一个人心理、品格中的勇气、韧

性及毅力，是支撑一个人行为持续性纵深发展的源泉力量。这种力量往往不能依靠知识传授或技巧训练而成，需要通过德育感化以促进学生的领悟力与感受力、经历实践习得。这需要引导大学生把创新创业的志向追求与国家社会的主流价值追求结合，实现知识传授与价值塑造的有效衔接。

四是创新创业行为型教学目标。创新创业行为型教学目标是指学生在经过“思创融合”相关项目训练及实践后，能将内化的思维认知、思想情怀、道德意志外化为具有高度自觉性、强烈自主性、显著职业化、清晰执行力特征的行为。其表现为学生在学习课程、参与项目活动的创新创业教育实践过程中持续坚持思考、探索、试验、迭代的具体行动，包括规范程序、技术路线、技能使用、推演反思、项目竞赛、商业路演等方面。经过创新创业及思政元素的浸润以及创新创业实践项目的训练，学生在创新创业活动中的角色职能及行为规范方面实现由技术技能型人才向创新创业型人才的角色转变，进而促进其行为由操作型向探索型创新、由项目实施型向项目经营型创业转化。

（二）匹配意识、文化、精神、素养“四位一体”教学内容

根据创新创业德育“四阶递进”目标，可为创新创业德育模式匹配实现相关目标的意识、文化、精神、素养“四位一体”“思创融合”教学内容。首先通过唤起学生积极进取的创新创业意识，打造校园健康持续的创新创业文化；其次培育学生敢于挑战、攻坚克难、胸怀大志的创新创业精神；最后通过“三课堂”衔接联动，逐渐提高学生的创新创业素养。

一是激发学生创新创业意识。为了增强学生对创新创业的认知，解决学生“为什么学习创新创业”的根本性思想问题，激活学生学习创新创业的内在动力，教师需要通过“思创融合”教学活动激发学生的创新创业意识。创新创业意识主要是学生通过对创新创业理论知识的学习及感悟所得，应用“思创融合”教学模式对课程内容重新组合及建构，即教师在通过课程讲授相关创新创业理论概念、知识要点之余，嵌入更多与“大众创新、万众创业”相关的宏观背景、政策、规制等具有指向性的内容，令学生认识到创新创业其实是人的一种基本能力和素质，强调创新创业的常态性、全民性、普及性、本能性，可有效解决现阶段由于“课程思政”或“思政课程”教学的分割性造成的教学效果差的问题。

二是打造校园创新创业文化。文化属于一种长期性、渗透性、情境式的氛围和稳定性强的行为约俗，其表征为一些约定俗成的制度、准则，需要时间的沉淀与积累。创新创业文化指职业院校通过在大学校园持续开展各类创新创业教育及实践活动，包括通过弘扬、宣传、贯彻创新创业的相关事迹、理念、政策、规范、准则及制度，推广创新创业教育成果，突出创新创业先锋人物，发扬勇于创新创业的优良作风，以在大学校园中塑造及滋养具有创新创业底蕴的先进思想、良好行为风格及良好风尚。创新创业文化的内涵非常丰富，贯穿于第一与第二课堂，并藉此达到滋育学生创新创业情怀的目标。

三是培育学生创新创业精神。职业院校通过“思创融合”教学项目及活动培育学生的创新创业精神，可以显著增强学生的创新创业意志与信念。创新创业精神具有相当广泛的意蕴内涵，包括企业家精神、工匠精神、劳模精神以及爱国敬业精神，其为多种精神内涵的综合统一体[11]。对学生创新创业精神的培育，需要专业课教师、企业及思政课导师通过在创新创业载体中设计各种项目、在课堂中应用案例以及在活动中进行模拟实践等教学方式，挖掘、诠释及厚植创新创业精神元素，引导学生由表及里、由外到内地深刻理解与领悟创新创业精神的内在本质，包括创新创业者的社会责任、行为规范及意义，激励学生在职业生涯以及事业开拓中不畏困难、努力拼搏，创造最大的人生价值。

四是提高学生创新创业素养。教师通过“思创融合”教学提高学生的创新创业素养，令学生养成持久、稳定的创新创业行为规范以及优良习惯。创新创业素养表现为学生行为的规范性以及在创新创业学习及实践中较高的投入度、契合度，包括诚实守信，以及在个人自觉性、果断性、自制性和坚持性 4 个方面具有的良好意志品质和使人自觉主动地做好分内外一切有益事情的高度责任感[12]。职业院校应培育学生具有以“创新创业精神”为核心的新时代职业素养，包括要培养学生在复杂、易变的时代环境中具备随机应变能力和市场洞察力，开辟新市场、创造新企业的“外创业”意识及在工作岗位上通过创新方法、改进方式来提升工作效率的“内创业”意识[13]。

创新创业素养是综合性的，其不仅具有外在行为的外化特征，更需要教师深入结合学生的理解能力、意志目标、价值期待、内心诉求来提升学生的内在驱动力。教师一方面可通过思政引领、专创结合、理实融通、心理助力等提高学生创新创业素养，保障创业

实践；另一方面通过开设专门课程、实践技能训练、榜样示范、校园文化建设等培育学生的创新创业素养。

（三）贯通由封闭型到开放型校内外对分大课堂全域教学路径

张学新教授率先提出对分课堂教学模式，将教学过程清晰分为 3 个环节：讲授、内化吸收和讨论[14]。实践表明，该模式可增强“思创融合”模式下思政课程及课程思政的思想性、理论性和针对性、亲和力[15]，能有效解决思政教学中学生参与度低、主体性弱、主动性差的弊端。

为了强化“思创融合”的“三全育人”效果，职业院校扩延基于第一课堂对分教学模式的教学应用场景，设计对分大课堂贯通式全域教学路径，包括针对封闭性的第一课堂对分式知识传授型思政课程理论教学、将第一课堂延伸到半封闭半开放性的校内第一与第二课堂对分式课程思政项目训练型教学、再扩展为开放式学校与社会大课堂对分项目实践型“思创融合”教学等 3 个范畴。

第一课堂封闭型思政课程理论教学对分：知识讲授。第一课堂是专业课教师及思政课教师进行知识讲授、理论教学的主阵地。为了提升学生的主体性，将教师与学生的教学任务进行合理均衡的分配，将理论知识进行案例转化、项目设置、场景导入，设计学生独学、教师助学、小组互学的 3 个环节，通过引入各类案例，精准留白，激发学生的学习自主性。课堂对分教学令学生不再成为被动接受讲授的客体，而是反客为主，令课堂成为展示其学习成果的舞台，教师转变为设计课程与环节的导演，甚至作为教学过程中的引导者与辅助角色，凸显思政课程中的创新创业特色，增强教学过程中的趣味性与生动性，思政课程教学不再是枯燥苍白的理论说教，而是碰撞思想、共同探讨价值观点的场景。

第一与第二课堂半封闭半开放型课程思政活动训练对分：项目专训。参照“三全育人”机制，将对分教学延伸应用到校园内各类创新创业活动的第二课堂。在第一课堂，以理论讲授、教师主导为主；而在第二课堂则以项目专训、学生主动认领项目为主。因此，“思创融合”教学模式通过将第一与第二课堂对分的过程衔接教学，由专业课教师和思政课教师以及学生为主体，加入第二课堂的德育导师（辅导员），进一步实现全员教学。而教学场景由第一课堂扩展到第二课堂，逐步实现全方位教学，令学生在多类导师的引导下，进行各类项目模拟及训练。

第二课堂的活动专训可以通过开展创新创业德育活动前、活动中以及活动后 3 个环节进行。在活动前，高校以培训会、座谈会和分享会等方式，挖掘和发扬突出事迹、先进个人和集体的示范效应；在活动中，可在班级、专业、高低年级及师生之间交叉融合形成德育互助小组，培育学生的团队合作、分工协作和无私奉献的精神品质；在活动后，重点跟踪有关专训活动的评价效果和反馈建议。

学校与社会第三课堂开放型“思创融合”应用对分：项目实践。凭借职业院校丰富的教育资源以及灵活有效的校企合作机制，“思创融合”教学的举措可以由校内的第一、第二课堂继续延伸到以企业为主要参与主体的第三课堂，实现校内小思政与社会大思政相贯通与衔接对分大课堂全域教学模式。

通过社会第三课堂的项目实践，可以增强创新创业德育中的学生实践性，提升学生的创新创业素养。第三课堂教学将在原有第二课堂的基础上增加新的维度，以专任教师、德育导师以及企业导师引导、学生参与项目运营实践为主，实行企业主导、设计校内与校外德育体验与实践对分环节的全域教学模式，特别要增强学生的创新创业思维、意识、认知等理论层面的素质以及提升学生道德品质、思想觉悟和社会责任感等理念层面的涵养。院校及企业通过对思政元素的深入挖掘、解析后融入创新创业项目实践环节，在培育学生创新创业能力的过程中，通过企业或社会导师分享、交流项目实践经验，以汇报、访谈和头脑风暴等方式进行“思创融合”教学训练，令学生了解社会发展现状、感受社会现实生活和挖掘社会潜在需求[16]。

## 四、设计全员全过程全方位多维度全域教学评价体系

根据教育部实施职业教育提质培优计划的要求，要培养具有综合性创新创业能力与高层次创新创业素养的高质量人才，在此对“思创融合”对分大课堂全域教学模式的运行效果进行设计，包括全员、全过程、全方位教学 3 个维度的评价体系。

（一）全员教学实效评价维度

“三全育人”的“全员”指参与到“思创融合”德育模式实践中的全部人员。在第一课堂中，主要参与者为学生、专业课教师或思政课教师，对此阶段的评价主要有 3 个指向，包括学生在思政课方面的知识理解和理论考核、教师对分教学过程中输入的“思创融合”复合型内容丰富性及教学效果，有关考核数据可通过在线平台、小组互评、教学方案、测评成绩来评价记录；在第二阶段的校内第二课堂，参与

人员为各类项目小组、活动团体、学生社团以及辅导员、创新创业导师、思政课教师，评价指标的设计侧重于活动的评价效果、参与人员的参与度以及满意度、可以通过易班或第二课堂实践平台进行记录；在第三阶段的社会第三课堂，参与人员为企业或社区人员、项目小组、校内外创新创业导师，考核的重点为人员的投入度及满意度、参与度和持续性，以及对项目的贡献度和项目成功率。

（二）全过程教学实效评价维度

全过程教学包括理论教学（价值塑造）、项目训练（知识传授）、项目孵化（能力培养）3 个由校内到校外的过程中，主要是根据教学内容、方式以及效果进行不同角度的分析和评价。在理论教学过程中，针对创新创业课程中的思政元素、要点的考核，从学生对思政元素的理解度及概念的掌握程度方面进行评价。在项目训练过程中，一方面对于学生的硬性能力如创新、操作应用、思维等能力进行训练，另一方面对学生的情商、意志、精神以及情怀方面进行培育与引导，并从中提炼出创新创业元素，结合项目环节进行考核。在项目孵化的能力培养过程中，针对学生进入企业或社区开展实践性的创新创业项目，以企业或第三方为主体进行评价。

（三）全方位教学实效评价维度

封闭型第一课堂对分、半封闭半开放型的第一课堂与第二课堂对分、开放型的学校与社会大课堂对分实现了“大课堂”全方位教学格局的扩展。对于全方位教学评价，院校应尽量建立在线产教融合平台或应用各类相互衔接的教学或项目平台进行过程记录，主要评价不同对分课堂的内容衔接、吻合度以及递进性，以衡量第一课堂学生对知识的掌握程度、第一与二课堂活动项目中德育理论及内容的渗透转化程度、社会（社区、企业或其他组织）课堂与院校之间的协同及合作程度。

## 五、结语

在“大思政课”建设政策推动下，思政小课堂与社会大课堂需要紧密结合，进一步驱动思政教育与创新创业教育两者深度贯穿于人才培养全过程。职业院校需以立德树人为根本任务，基于“三全育人”格局创新“思创融合”对分大课堂全域教学模式，搭建全域教学“大平台”，组建“思创融合”复合型“大师资”教师团队，推进思政课程协同课程思政同向同行，围绕学生职业成长，从知识传授、素养涵化到信仰内化，培育创新创业素养、培养创新创业能力，全面提升“思创融合”教学价值。院校可在开展“德技并修”“思创融合”等相关理论研究的同时，注重社会实践参与，借鉴对分课堂教学模式的逻辑机理，实现学校校内第一和第二课堂、校外企业、园区、社区等社会第三课堂的对分大课堂全域教学，增强“思创融合”的正反馈多螺旋协同效应。

**参考文献：**

[1]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,2020-06.

[2][7]教育部,等. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672.html,2022-08.

[3]许慧,岳奎. “三新”视域下高校课堂生态“思创专”融合研究[J]. 学校党建与思想教育,2022(19):64-67.

[4]郭真. 高校思政教育和德育工作有机融合[J]. 中学政治教学参考,2022(25):100.

[5]马卫国. 五育融合视域下高职院校德育课程体系构建[J]. 职教论坛,2021(12):60-66.

[6]李佳璐,何佩文. 论高校思想政治教育与创新创业教育协同育人[J]. 中学政治教学参考,2023(11):112.

[8]中共中央办公室,国务院办公厅. 中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201908/t20190815_394663.html,2019-08.

[9]赵玉涛,杨文芝,陈晨. “全员育全人”的德育实践突破[J]. 人民教育,2022(24):59-61.

[10]李海东. 融合与创新：高校创新创业课程体系构建研究[J]. 中国大学教学,2023(03):42-51.

[11]范俊峰,邓苏心,王海霞. 高校创新创业教育与思政教育深度融合刍议[J]. 学校党建与思想教育,2022(23):85-87.

[12]王雄伟,彭桂良. 职业院校学生创新创业素养及提升路径[J]. 教育与职业,2021(12):108-112.

[13]史文晴,匡瑛. 基于“双创”教育的高职学生职业素养培育研究：内涵、特征及融合路径[J]. 中国职业技术教育,2020(08):67-71.

[14]张学新. 对分课堂：大学课堂教学改革的新探索[J]. 复旦教育论坛,2014(05):5-10.

[15]丁洁,黄志强. 对分课堂教学模式在思政课教学中的应用[J]. 中学政治教学参考,2022(18):82.

[16]贾建峰,乌日罕,丁义浩. 课程思政视域下创新创业教育的提质增效研究[J]. 江苏大学学报（社会科学版）,2023(04):114-124.

（责任编辑：孙冰玉）

（下转第 126 页）

# 新时期高校思想政治理论课教学的冷思考

卞桂平
（南昌工程学院，江西 南昌 330099）

[摘 要]高校思想政治理论课事关“国之大者”，教材使用应遵循“马工程”教材编排的逻辑性，体现马克思主义基本原理、马克思主义历史哲学、马克思主义道德哲学的一贯性。思想政治理论课教学目标的设置要摒弃传统的应试思维，把培养学生的政治判断力、政治敏锐力及政治执行力作为首要目标。思想政治理论课课堂教学管理要勇于回应信息时代挑战，贯彻尊重、理解与引导思维，因势利导，利用信息技术手段提升课程的教学实效。思想政治理论课教学考评应实现认知与德行的统一、课内与课外的统一，把全过程协同考评贯彻到课程教学始终。

[关键词]思想政治理论课；教学；立德树人；课程评价；政治育人
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0121－06
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.018

习近平总书记在2019年3月18日学校思想政治理论课教师座谈会上强调：“办好思想政治理论课，最根本的是要全面贯彻党的教育方针，解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题……努力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。”[1]凸显高校思想政治理论课在百年未有之大变局下对中华民族复兴、第二个百年奋斗目标实现的重大战略意义。新的历史条件下，高校思想政治理论课教学受到前所未有的重视，在促进学生成才、推进社会主义建设等方面成绩斐然，思想政治理论课教师队伍水平整体提升、大学生“树牢四个意识、坚定四个自信、做到两个维护”的教育基础得到有效夯实。然而，在高校思想政治理论课教学中依然或多或少地存在若干问题，梳理与廓清这些问题，回到问题本身，不仅关系到高校思想政治理论课教学的实效性，也影响着高校人才培养的质量。

## 一、高校思想政治理论课统编教材使用的合理性：从安排错乱回到逻辑有序

教材使用的类型、方式与方法，不仅关系到学生的学习情绪及效果，同时也直接影响与制约课堂的教学实效。这不仅体现为教材所涵盖的内容体系、价值取向甚至观阅体验，也体现为学生对教材的适应性。其中，教材涵盖的内容、使用的方式与方法尤其要观照到学生的知识水平、认知规律与教材本身的契合性。以合适的方式与方法使用教材会起积极作用，反之则不然。

思想政治理论课现行通用教材是马克思主义理

[收稿日期]2024－03－11
[基金项目]江西省宣传思想文化领域高层次人才专题项目“21世纪国家治理的水智慧：中国传统水伦理的文明理念与传承路径研究”（项目编号：23ZXRC01）；江西省社科基金一般项目“江西红色文化融入青年积极心态培育机制研究”（项目编号：21JY27）；南昌工程学院2021年教改项目“江西红色文化融入青年积极心态培育的教学机制研究——以‘大学生心理健康教育’课程思政建设为例”（项目编号：2021SZJG015）。
[作者简介]卞桂平(1976－)，男，安徽宿松人，哲学博士，南昌工程学院马克思主义学院教授；主要研究方向：教育伦理。

论研究和建设工程(以下简称“马工程”)统编教材，即《马克思主义基本原理概论》《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》《中国近现代史纲要》《思想道德与法治》《形势与政策》及《习近平新时代中国特色社会主义思想概论》。主要课程的教学安排也常以专业课需求为标准，通常做法是《思想道德与法治》放在最先，《中国近现代史纲要》《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》《习近平新时代中国特色社会主义思想概论》则相对靠后。其中，《马克思主义基本原理概论》因为理论晦涩、相对有点“难”通常被放在最后，《形势与政策》则穿插于各年级各学期。不少教育管理者乃至教师认为，《思想道德与法治》《中国近现代史纲要》《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》“易懂”，“应当”能符合学生偏好，要优先安排新生学习，而《马克思主义基本原理概论》知识抽象、理论晦涩，学生不易接受，“理所当然”地被放置于后面。

思想政治理论课的内在逻辑是：学习者能用马克思主义的立场、观点与方法分析历史、现实与道德。深入研学马克思主义基本原理是把握思想政治理论课教材的基础与前提。忽视乃至忽略马克思主义基本原理在课程体系设置中的优先位置，先修其他课程就是教学中的缘木求鱼，也使教学变得抽象化，教师讲不了，学生也学不通。马克思主义的哲学原理(《马克思主义基本原理概论》)、马克思主义的历史哲学(《中国近现代史纲要》《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》)、马克思主义的道德哲学(《习近平新时代中国特色社会主义思想概论》《思想道德与法治》，而习近平新时代中国特色社会主义思想本质上要诉求于新时代的道德自觉，属于伦理学)形成层级递进的知识逻辑安排关系，应该成为课程学习安排的参考指针。

先修《马克思主义基本原理概论》契合学生的认知规律与知识水平。大一新生刚从高强度、有规律的高中阶段跨入大学，处于心理过渡期与环境适应期，无论生活还是学习均具有高中阶段的延续性，“学习态度更加端正、学习情绪更易投入”[2]，为学习相对深刻的《马克思主义基本原理概论》提供了主客观条件。而随着大学生活的逐渐深入，不少学生因缺乏自律习惯与意志不够坚定，容易受外在环境影响从而丧失学习的热情与兴趣。在缺失正确认知、兴趣无序扩张的情况下学习相对抽象、晦涩的《马克思主义基本原理概论》就存在较大难度。而在马克思主义基本原理认知缺位的前提下先修其他课程，效果自然大打折扣。后修《马克思主义基本原理概论》直接导致学生对“马工程”教材的马克思主义立场、观点与方法缺位，这是当前学生思想政治理论课兴趣匮乏、内驱力不足的重要原因，也是课堂教学实效性相对缺乏的诱因之一。

认知缺失就可能本末倒置。仅仅从表面的难易程度出发决定思想政治理论课教材的使用，不仅违背“马工程”教材设置初衷，也违背学生的认知规律与认知习惯。对思想政治理论课教材的想当然安排也从侧面反衬出不少管理者固化的知识论思维，对思想政治课教学危害不轻。

## 二、高校思想政治理论课价值目标定位的合理性：从知识灌输回到素质提升

课程的设置都体现一定的目的性，契合一定的价值需求，专业课与公共课无一例外，莫不如此。梳理与明确思想政治理论课的价值需求与目标定位，是教育管理者与任课教师的首要任务，是引导思想政治理论课教学的内在主轴，也是思想政治理论课教学实效性提升的基本前提。

专业课注重专业知识与技能培养，掌握专业基本知识、熟悉专业相关技能是专业课的价值目标。比较而言，思想政治理论课有自己独特的价值诉求。《马克思主义基本原理概论》要求学生理解与掌握马克思主义哲学、马克思主义政治经济学以及科学社会主义理论；《中国近现代史纲要》《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》要求学生能用马克思主义的立场、观点与方法分析问题的来龙去脉；《习近平新时代中国特色社会主义思想概论》《思想道德与法治》要求学生能够从马克思主义立场出发，立足中国特色社会主义事业的伟大实践，确立自己的道德原则、提升自我的道德水平，成为知行合一的合格社会主义建设者与接班人。“思想政治理论课是落实立德树人根本任务的关键课程。”[3]可见，熟练掌握马克思主义的基本立场、观点与方法，提升用马克思主义理论分析、解决问题的能力，真懂、真信、真用马克思主义，增强“四个意识”、坚定“四个自信”、做到“两个维护”，是思想政治理论课的价值目标。

思想政治理论课对学生政治判断力、政治敏锐力及政治执行力的目标诉求要求思想政治理论课教师要有深厚的理论功力与优秀的道德品质，能把马克思主义理论的来龙去脉讲清、讲透，具备运用马

克思主义原理驾驭历史与现实的能力，知其然又知其所以然，真正使马克思主义真理走进学生内心，内化于心、外化于行。“我们办中国特色社会主义教育，就是要理直气壮开好思想政治理论课，用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，引导学生增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，厚植爱国主义情怀，把爱国情、强国志、报国行自觉融入坚持和发展中国特色社会主义事业、建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的奋斗之中。”[4] 偏离思想政治理论课政治育人的目标定位就是教学中的南辕北辙。

偏离价值目标、忽视政治育人情况在一些高校思想政治理论课教学中或多或少存在。具体体现为：强调教学课件的千篇一律与整齐划一；过分依赖标准化课件而忽视教学主体性，把思想政治理论课教学孤立化、抽象化以及机械化；把课本知识与教师队伍模块化、标准化，实施车轮战术、设置授课时限，增加学生接受困难的同时也加剧了课程排课难度，吃力不讨好。模块化、标准化教学实质是应试教育翻版，教师疲于奔命，学生走马观花，谈不上实效性[5]。

决定如何进行思想政治理论课知识传授之前，要对“马工程”教材的课程体系设置予以严谨的论证与科学的研究。以《马克思主义基本原理概论》为例，作为“马工程”的核心理论教材，其专业性、可读性极强，内容涵盖马克思主义哲学、马克思主义政治经济学、马克思主义科学社会主义理论。以往的专业课程教授中，《辩证唯物主义基本原理》与《历史唯物主义基本原理》是在不同学期单独开设的两门独立课程。文科学生在两学期内都未必能吃透的教材现被合并浓缩为三章节，学习这部分内容对理工学生来说具有相当大的难度。与此相同，“政治经济学”“科学社会主义”在以往专业课程设置中也是单独开设，在现行的教材体系中也被浓缩为四章节。同时，不少高校《马克思主义基本原理概论》课 48 学时，除掉实践 16 学时，理论授课仅 32 学时，用 16 次课时解决以往四门课的教学内容，无论是理论或实践都捉襟见肘。如果再考虑到理工科学生专业背景以及应试教育的“成长胎记”，产生思想政治理论课的教学难题也就不足为怪。

教无定法，在于得法。问题解决要求教育管理者与思想政治理论课教师要有所为又有所不为。教材设置与教学安排在一定意义上只是教学环节的呈现，问题的关键在于要明确思想政治理论课设置的“初心”：提升学生政治素养，增强政治判断力、政治领悟力和政治执行力；真懂、真信、真用马克思主义；培养合格的时代新人。授课教师要围绕课程目标，灵活运用教学方法，尤其要抛弃传统单一的灌输论与知识论，克服思想政治理论课教学机械化与教条化，围绕课程政治育人、素质育人、文化育人理念，讲清楚“中国共产党为什么能、马克思主义为什么行、中国特色社会主义为什么好”，引导学生自律、自主、自学，真正把思想政治理论课打造成有血、有肉、有温情的道德信仰课，引导学生在日常生活中践行社会主义核心价值观。

教学目标与价值定位可谓教材与教学的灵魂。“重为轻根，静为躁君”“轻则失本，躁则失君”（《老子》第二十六章），要摒弃课程教学的教条化、片面化、时髦化，回到思想政治理论课教学的本真，时刻以课程目标统领课程教学全过程，立足政治育人、素质育人、文化育人理念，回归有血、有肉、有生机的思想政治理论课课堂，所谓教学难题必然迎刃而解。

## 三、高校思想政治理论课课堂教学管理的合理性：从机械约束回到尊重引导

好的课堂教学是各种因素合力促成的结果，它要有经验丰富的授课老师、素质优秀的授课对象、比较适用的课程教材等，其中高效的课堂教学管理是一堂好的思想政治理论课形成的前提与基础。在错综复杂的前提下，缺乏有效课堂教学管理，教学实效性无法获得保证。

课堂教学秩序管理问题具有时代性、历史性，不同时代有不同表征。以往历史阶段，教师乐教、学生勤学，思想政治理论课教学实效性相对较好。当前，物质财富日渐丰裕的同时人的精神生活却略显滞后，价值嬗变与躁动不安是最大表征。物化思想日渐增强催生知识无用论、精神生活偏离弱化政治育人的影响力，以及信息产品的日常普及、商业道德缺失等，都会在不同程度诱发当代学生的理性滑坡。环境诱惑与思想政治理论课教材安排不当、课时安排紧凑、应试教育的知识短板、职业精神缺失等内外因交织，必然催生思想政治理论课的教学难题。

思想政治理论课教学管理中最大的难题与挑战，是课程教师与学生之间、课堂教学与手机娱乐

之间的争夺战。寂静的课堂与独白的教师形成鲜明对比。不少高校教学管理工作者甚至授课教师都认为，思想政治理论课学习热情缺乏的罪魁祸首是手机，手机是课堂教学成效式微的最大敌人，并想当然地提出只要把学生手机没收，学生的心思就会自然而然回到课堂，教学效果也自然会得到提升。于是，海量购买手机储存袋成为当下不少学校流行的做法。随之而来的问题是，学生准备多部手机、课堂欺诈失信问题频发。有的学生手机被没收后犹如被抽走灵魂而无精打采，对思想政治理论课教学更为反感，思想政治理论课教学实效性困难依然没有得到解决。

设置手机收纳盒为何依然不能解决思想政治理论课教学难题？成为困扰不少高校教育管理工作者以及相关教师的难题。如上所论，思想政治理论课学习兴趣式微，或许与信息技术带来的高科技产品有关，商业娱乐总比理性枯燥说教更有吸引力，更趋近人的自然偏好。然而，把手机介入作为冲淡学生思想政治理论课学习积极性式微的罪魁祸首，说法不够科学、推理不够严谨。客观而论，功利化义务教育派生问题已不可避免地转嫁到大学课堂尤其是思想政治理论课课堂，人文知识的缺失导致思想政治理论课学习无异于听天书，统编教材的浓缩会加剧这种症候，如再考虑部分教师知识体系匮乏、教学准备不足、教学态度欠缺等因素，必然催生思想政治理论课实效性缺失综合症。简单以手机顶包，是对当前思想政治理论课教学问题的遮蔽。

优化高校思想政治理论课教学课堂的管理必须储备几种客观认知：第一，21 世纪的大学生有别于传统年代而不再唯唯诺诺，接受信息的能力与渠道远超之前，在若干方面的认知比书本多、比老师强。同时，少子女的家庭成长环境又导致个体更加寻求自我与独立，渴望公平与公正。正因为如此，平等与尊重应是思想政治理论课教师首要的价值认知，也是课程教学有效展开的前提。第二，诉求功利化与过度应用化是当代大学生无法忽略的成长背景，知识短板与不均衡客观存在，尤其不能把当代大学生（尤其是理工类）看成文理兼备、基础扎实的通才，要承认现实、因材施教、循序渐进，按部就班地进行教学，机械灌输的做法已经不适应现代大学生的需求。

面对信息时代的挑战，高校思想政治理论课教师要理性对待学生手机的使用。允许是对学生自控力的信任与尊重，更是对大学生群体自主自律的期待。应当鼓励借助各种平台（如超星学习通）激活手机的课堂教学功能，激发学生数字课堂的学习乐趣。当然，绝对自由就是最不自由，允许的对立面是限制。教师必须为学生的自主选择设置伦理底线；一是无规矩不成方圆，手机使用要以遵守课堂教学管理、不干扰课堂正常教学为前提；二是要求学生要有课程过关的自主力与自信力，在课程通过率方面要有自主负责的忧患意识。通过自主判断、自主选择以及自主控制，提升学生自主学习能力，克服对电子产品的依赖，完成思想政治理论课从被迫学习到自主学习的转变，这不仅契合大学生的成长规律，也是对思想政治理论课课程育人的遵循。信息技术扩张的时代，如上方法或许是可行的，也是实事求是的。

思想政治理论课课堂教学管理难度的增加是多重因素的集聚，以手机为代表的信息技术强势介入只是问题的替代性呈现，思想政治理论课教师应当立足系统思维，从更高视角、更深层次原因看待思想政治理论课课堂教学的管理策略，承认现实、不回避问题，进而对症下药。

## 四、高校思想政治理论课课程考评设置的合理性：从认知考评回到政治考评

课程评价是基于主体—客体间的伦理行为。科学、有效的课程评价不仅是对授课教师教学与学生学习情况的考察与考评，也是对授课教师与学习者的监督、鞭策与激励。课程评价设置标准是否科学合理，不仅影响教师教学、学生学习的热情，也直接关系到课程教学的实效性。

思想政治理论课课程教学课程考评必不可少。思想政治理论课课程考评一般性问题是：第一，课程考评大多局限于课程学习成绩考评，考评方式相对单一，平时成绩与试卷考核成绩按一定比例划分。平时成绩又大多只涵盖课堂表现尤其是课堂出勤率，试卷考核尤其突出知识性元素，以学生掌握多少知识为对象，试卷题型设置通常包括选择、填空以及简答等。应用化、模块化、知识型考核把学生导向枯燥无味的死记硬背。第二，过于重视固化知识的考评而相对忽视甚至弱化课外的行为考评，导致学生知行脱节，强化了思想政治理论课知识性的认知倾向[6]。

思想政治理论课考评模块化、知识化、应用化无疑与教学管理者的认知密切相关。不少教学管理者想当然地认为思想政治理论课只是专业课的“调

味品”，可有可无，对课程设置只求“有”，对学生学习只谈“参与”，对课程考评只局限于“知道”，至于能力与觉悟提升与否，一概不管。教育管理者“有色眼镜”的错误认知不仅反映在课程设置上，而且也体现在学分、课时的不合理分配上，而背后折射的问题是思想政治理论课顶层设计者的认知缺失与政治失位，正是政治觉悟的偏差才导致思想政治理论课教学管理的平庸化、过场化以及课程教学的可有可无。

培养什么人、怎样培养人、为谁培养人，是贯穿思想政治理论课教学的根本问题。思想政治理论课“国之大者”的政治定位决定了课程之于国家富强、民族复兴的重大意义，也决定了课程考评的设置与实施要高瞻远瞩，既要考知识更要重视能力与日常品行，尤其要把提升大学生的政治判断力、政治领悟力以及政治执行力作为课程考核的首要目标。考评题型的设置既要体现学生知识水平的优化与长进，更要把政治觉悟提升的思考题作为考评的主要依据。

教育管理部门要把提升学生政治站位目标落实到思想政治理论课教学考评的各环节。除在题型设置上要体现政治优先外，考评方式更要多元化，尤其要把“全过程协同”考评贯彻落实到人才培养的方方面面，强化思想政治理论课在学生政治觉悟提升与人格成长中的引领功能。例如，可以设置思想政治理论课的课程通过底线分数，并与学生评优评先甚至毕业挂钩，实行“一课否决制”，从源头上真正遏制大学生轻视思想政治理论课的认知倾向，确立思想政治理论课在大学课程体系设置中的政治定位，充分发挥思想政治理论课引领、塑造时代新人的教育功能。

思想政治理论课不能沦落为普通的知识课、专业课，更不能弱化为可有可无的高校系列课程中的“调味品”，应立足“国之大者”高度审视、设置高校思想政治理论课的考评体系，真正实现思想政治理论课从知识考评到能力考评再到政治考评，力求摆脱课程育人的尴尬困境。

## 五、强化以“政治育人”为引领的高校思政课教学原则

学生厌学、教师恐教似乎是当前高校思想政治理论课教学“无法逾越”的难题。“天下难事，必作于易；天下大事，必作于细。”(《老子》第六十三章))存在问题不代表不能解决问题，关键在于要实事求是而不能回避问题，要回到问题本身。“知其雄，守其雌”(《老子》第二十八章)，要在热捧中保持冷静、在教学实践中求真解。教育部门与课程教师要立足“国之大者”的政治定位审视思想政治理论课的课程设置，把培养政治判断力、政治敏锐力、政治执行力作为人才培养目标，真正确立思想政治理论课在高校课程设置中的优先位置，发挥课程育人的引领功能。如果说专业课专于技能培养，素质、能力与政治觉悟则是思想政治理论课的首选，唯有立足政治高度鸟瞰思想政治理论课的各个环节，课程的立德树人功能才能得到提升。

**参考文献：**

[1][3][4]习近平. 用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[N]. 人民日报，2019－03－19(01).

[2]徐闻. 大学新生思想状况调查[J]. 青年研究，1998(07)：34－37.

[5]刘同舫. 思想政治理论课教学亟须解决的五个问题[J]. 思想理论教育导刊，2019(07)：88－93.

[6]王京跃. 试论高校思想政治理论课教学考评效率机制[J]. 思想理论教育导刊，2007(06)：57－60.

(责任编辑：姜佳宏)

# Back to the Problem Itself: The Cool Thinking of Ideological and Political Teaching in Colleges and Universities in the New Era

BIAN Guiping

(*Nanchang Institute of Technology*, *Nanchang*, *Jiangxi* 330099, *China*)

**Abstract**: The ideological and political theory course in colleges and universities is an important course related to the great nation. The use of teaching materials should follow the logic of the textbook arrangement of the

horse project, and reflect the inertia of "the basic principles of Marxism" "the historical philosophy of Marxism" "the moral philosophy of Marxism". The setting of the teaching objectives of ideological and political theory course in colleges and universities should abandon the traditional examination oriented thinking and the knowledge-based mechanical thinking, and take the cultivation of College Students' political judgment, political acumen and political execution as the primary objective. The classroom teaching management of Ideological and political theory course in colleges and universities should have the courage to respond to the challenges of the information age, fully implement respect, understanding and guiding thinking, and reasonably use information technology to improve the teaching effectiveness of ideological and political theory course. The teaching evaluation of Ideological and political theory course in colleges and universities should realize the unity of cognitive evaluation and moral evaluation, and the unity of classroom evaluation and extracurricular evaluation, so as to implement the whole process of collaborative evaluation and improve the effectiveness.
**Key words**: ideological and political theory course; teaching strengthen moral education and cultivate people; curriculum evaluation; political education

(上接第 120 页)

## Teaching of Integration between Ideological Education and Innovation & Entrepreneurship Based on the PAD "Big Class" in Whole Field: Common dilemmas, Practical Logic, Pattern design

CHEN Guangren

(*Guangdong Mechanic & Electrical Polytechnic*, *Guangzhou*, *Guangdong* 510515, *China*)

**Abstract**: Under the background of the construction of "Grand Ideological and Political Course", vocational colleges should insist on enlarging ideological and political course and building "Big class". There are some common problems in the ideological and moral education of innovation and entrepreneurship education in vocational colleges, such as lack of knowledge penetration, theoretical transformation and connotation. This article presents the model of "Integration between ideological education and Innovation & entrepreneurship" based on the concept of "Three-Complete Education" and the model of PAD Class, which is designed by the policies to promote ideological education of innovation & entrepreneurship. First of all, it clarifies the moral education goals including innovative entrepreneurial cognition, sentiment, willpower, and behavior. Secondly, it matches the consciousness, culture, spirit, accomplishment to create the ideological education contents. Thirdly, it sets up a path of moral education through the school inside to outside. Finally, it designs "Three-Complete Educations" evaluation system of moral education with three dimensions. This article fully explains the teaching mode of integration between ideological education and innovation & entrepreneurship based on the PAD Class in whole field, which can provide a new reference perspective and theoretical framework for the practice and theoretical research of moral education for innovation & entrepreneurship in vocational colleges.
**Key words**: Grand Ideological and Political Course; PAD class; integration between ideological education and innovation & entrepreneurship; ideological education; teaching mode

# “双减”背景下小学语文项目式作业设计策略研究

侯天凤，姜　仿，喻　敏
（四川省大邑县南街小学，四川 成都　611330）

[摘　要]作业在教师的教育教学与学生的学习成长中发挥着重要的作用。在“双减”背景下小学语文项目式作业设计有利于突破作业困境，推进“减负提质”的实现，促进学生学科核心素养的发展和能力的形成。基于“双减”的小学语文项目式作业设计应坚持“减负提质”的根本原则、“学生发展”的核心原则和“问题驱动”的设计原则。作业设计要立足根本，明确项目主题；以概念为引领、问题为驱动，通过向内充实、向外延展及整体融合的策略不断丰富项目内容，优化项目设计；搭建情境支架、方法支架和团队支架，推进项目实施；让学生展示交流，并耐心倾听，做好项目评价，助力学生综合发展与终身成长。

[关键词]双减；小学语文；项目式作业；作业设计；减负提质；问题驱动
[中图分类号]G623　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0127－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.019

随着社会的演进与教育的发展，小学教育中的作业问题备受重视。作业既是课程教学、评价的载体，也是家校沟通的桥梁，其设计和实施直接影响到教学目标的实现与学生的发展[1]。然而，长期以来大家主要把作业作为提高考试成绩的工具和手段。课程改革推行数十载，我们的课堂教学有了一些改观，但作业改革依然发展缓慢[2]。“随意布置”“数量替代质量”“拿来主义”等现象屡见不鲜，导致学生出现课业负担过重、睡眠时间越来越少、学习效率越来越低的现象[3-4]。最后陷入“做得最多，了解最少”的境地，导致作业“高耗低效”，作业问题积重难返[5]。

《教育部办公厅关于加强义务教育学校作业管理的通知》中明确了加强义务教育学校作业管理的“十条要求”，强调作业的育人功能，要求严控书面作业总量，创新作业类型方式，提高作业设计质量[6]。国务院教育督导委员会办公室印发的《关于组织责任督学进行“五项管理”督导的通知》中指出，加强中小学生作业、睡眠、手机、读物、体质管理，关系到学生的健康成长和全面发展，是推进立德树人的重大举措。中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《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》中对学生作业的总量、时长、质效提出了进一步的要求[7]。“双减”“五项管理”等一系列政策实施是重塑全民教育价值观、重建教育体制机制、尊重科学教育规律、让学生回归学校教育的过程，对学校教育提出了新的要求，也让学校进一步认识到要实现高质量的教育

[收稿日期]2024－04－01
[基金项目]成都市教育科研规划课题“‘双减’背景下小学语文项目式作业设计与实践研究”(项目编号：CY2022ZQ14)。
[作者简介]侯天凤(1989－)，女，四川邛崃人，硕士，中小学一级教师，大邑县南街小学科研室副主任；主要研究方向：教育理论与管理、基础教育。姜仿(1990－)，女，四川大邑人，中小学二级教师，大邑县南街小学语文教研组长；主要研究方向：小学语文。喻敏(1987－)，女，四川大邑人，中小学二级教师，大邑县南街小学德育副主任；主要研究方向：小学语文、小学德育。

就必须关注和重视作业问题。

作业的功能和价值始于设计、终于实践，科学、有效地设计与实施是落实“双减”不减责任、不减质量、不减成长的关键，更是作业发挥育人价值的关键。“双减”背景下小学语文项目式作业设计研究有利于探索并突破作业困境，推进“减负提质”，促进课程目标落实，助力学生素养发展和全面终身成长。

## 一、小学语文作业设计现状与困境

课题以N小学为例，从对作业和作业设计的认识、当前作业设计现状与问题、师生和家长对作业设计的期望和满意度等多维度进行调查发现，小学语文作业设计现状与困境主要表现在以下3个方面。

### （一）现有作业设计方式不能适应“减负提质”的要求

调查中，绝大部分老师认为学生能在60分钟以内完成当日作业，但家长认为孩子能在规定时间内完成作业的仅占36.15%。有45.83%的老师认为学生对作业的体验感差，没有获得感和成就感；57.14%的学生认为作业量大，要做很久；60.77%的家长认为简单机械抄写类作业太多。实践中出现了“用作业数量代替作业质量”的现象，忽视了过多作业给学生带来的沉重负担及危害。

在繁重的教学任务与非教学任务下，老师们疲于应付，在设计作业时对教辅资料产生较多依赖。“拿来就用”成为不少老师的希望和惯性操作，忽略了学生的真正需求且不能满足学生发展需要，甚至导致了家长的焦虑，衍生出学生放学后还需要上作业辅导班的现象[8-9]。学生作业压力和负担进一步加重。此外，单纯以数量为核心的作业安排，使学生对课程的学习兴趣下降[10]，体验感和获得感降低。

重数量、轻设计的作业设计模式，不能适应当下“减负提质”的政策要求，反而容易因低效的作业设计和过重的作业负担，影响学生身心健康成长。

### （二）现有作业设计方式不利于学科核心素养与能力形成

《义务教育语文课程标准（2022年版）》中明确语文课程的实施应紧紧围绕课程基本理念和核心素养展开，其将小学划分为3个学段（1—2年级、3—4年级、5—6年级），每个学段的语文学习目标又包含识字与写字、阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与探究4个版块。文化自信、语言运用、思维能力和审美创造等语文学科核心素养是学生通过课程学习逐步形成的正确价值观、必备品格和关键能力，是学生在积极的语文实践活动中积累、在真实的语言情境中逐渐形成和表现出来的。学生语文学科的思维能力与素养的培养是小学语文教育的根本目的，是“立德树人”的根本要求。如何让学生通过学习，达到小学语文学习的各个目标，具备学科核心素养和学科思维能力是教学的根本任务，也是重点任务，但仅靠有限的课堂教学时间是难以达到的。作业是学生通过教学之余，利用非教学时间对所学内容进行巩固和提升的重要手段。然而，调查发现有45.83%的老师会布置书面抄写类作业，但有75%以上的学生反映每天回家有抄写默写类书面作业；关于学生最不喜欢的作业类型，抄写字词占52.17%；默写古诗名言占11.3%；听写占6.93%。大部分学生不喜欢读记类作业，且有一半以上学生喜欢综合性、难度适中的作业。41.54%家长喜欢精选或精心设计的作业，希望减少不必要的重复练习类作业；40%的家长希望作业情境化，在激发学生兴趣的同时，注重学生关键能力与素养的发展，及正确价值观的形成。在布置作业时，45.83%的老师选择课本要求掌握的字、词、句与课后习题；20.83%的老师选择练习册等教辅资料；老师自己选题并组合的、自主设计的较少。在实践中，教师的教学能力更受关注，作业设计能力相对被忽视[11]。作业的布置多是教师根据个人意愿，以课后任务和教师教学经验为主，缺乏指导。作业设计注重“识字与写字”课程目标的落实，但对“阅读与鉴赏”“表达与交流”“梳理与探究”3个方面的相关设计内容较少。作业设计重基础夯实，综合性与探究性内容不足，对学生语文学科思维方法的引导、迁移和运用不足。学生简单机械地写作业，缺乏语文情境与活动，很难培养和形成发展所需的核心素养和能力。

### （三）现有作业设计方式不能满足学生综合素养发展的需求

随着社会不断发展，新时代的共产主义建设者和接班人应该是身心健康、德学兼美、能够适应未来社会发展的学生。在学校教育中，应该注重学生品格养成、综合能力与素养的培育。然而，老师们进行作业设计时对综合性、情境化内容的设计较少。读记、抄默类作业有利于夯实基础知识，但缺

乏深度、内容较单一。作业机械、枯燥、无趣，不能较好地调动学生兴趣，激发学生主动学习。学生在写作业过程中的主动参与不足，思考与探究不足，实践较少。学生的自主学习能力、思考与解决问题能力、合作与交流能力等关乎学生终身成长所需的能力，无法通过单一的作业内容和形式得到锻炼。学生爱国、友善、协作、感恩等良好品格与正确价值观，也很难在缺乏参与和体验的作业中逐步养成。

## 二、“双减”背景下的小学语文项目式作业设计基本原则

近年来，作业成为课程改革的关键词之一[12]。作业有利于“巩固课堂学习内容”[13]，也有利于学生“自我调节”能力的培养[14]，学生可以借助作业反馈来调节学习的方向与重点。国外一些地方还利用社会实践、服务等综合活动类作业，评判学生的“成就潜能”[15]。跨学科作业有利于活跃学生思维，培养学习迁移能力，跨学科作业设计策略要注重学生学习资源的重整和积极性、主动性的调动[16-17]。项目式学习则有利于促进学习从浅层走向深入，“是基于项目以作品为导向的、整合学科知识与实际生活中的问题激活内在动机、合作探究、参与实践并能够解决实际问题的一种学习样态”[18]。一些老师从习作、经典诵读、课堂教学、古诗词教学等方面进行了项目式学习探索[19-22]。整体单元理念下的项目式学习，首先要明确知识目标，其次要注意对单元的整体把握，最后还需关注学生，积极构建学习共同体[23]。在实践中，项目式学习与作业设计应坚持以学生为主体，聚焦现实问题，并以任务为驱动，在真实情境中积极利用相关知识探索并解决问题，在此过程中促进学生知识、能力与素养提升[24]。汲取当代教育在作业设计探索上的理念与经验，“双减”背景下小学语文项目式作业设计应遵循以下3个基本原则，以落实“立德树人”根本要求、促进当前小学语文作业设计问题的解决，助力学生综合素养发展和教师作业设计能力提升。

### （一）坚持“减负提质”的根本原则

“双减”背景下小学语文项目式作业设计首先应该遵循和落实国家“双减”政策的基本要求，即在控量、提质和增效等方面下功夫。

一是严控作业总量。结合学生年段特征，严格把控学生作业总量，协调作业完成时间。一、二年级不留书面作业，可结合学生学习、生活经验，适当设计综合类、探究类作业；三至六年级作业布置需要各学科老师协调总量，在保障作业质量的情况下，确保各科作业总量不超，学生能在60分钟内完成。此外，小学语文项目式作业以项目为驱动，内容更丰富，在单日单次作业的基础上，项目式作业可考虑单元或重组单元的、短期或中长期作业，学生能够在规定时间内完成作业，达到预期目标即可。二是提升作业质量。作业不仅是对课堂所学的巩固复习，更是学生自主学习的过程。学生通过作业对所学知识进行复习、巩固、内化、迁移、拓展和运用，并在已学知识和已有经验的基础上进一步探索，自主学习和成长。作业的性质和功能决定了作业质量越高对学生越好。因此，提高作业质量是教师在进行作业设计和布置时必须关注的重点。作业质量的提高并不是机械地加深作业难度。根据学生年龄段特点与身心发展特点，基于学生已学和已有经验，运用科学先进的作业设计理念，结合语文课程标准与教材、教学，整合丰富而适宜的作业资源，运用项目式的作业设计方法，设计内容丰富且有价值、难度适宜的作业，是进行小学语文项目式作业设计必要的思考和步骤。这样才能尽可能发挥作业的最大功效，让学生能够通过作业获得更好的成长。三是增强作业效果。作业内容上，要积极整合课内外资源，与学生生活相结合，激发学生的兴趣，引导学生主动参与。以问题为驱动，并设计环环相扣、层层深入的作业。有利于引起学生的持续关注和参与，帮助学生更好地理解和完成项目。作业的范围和类别取决于作业要实现的目标，并根据目标调节，可设计课前作业、课中作业和课后作业。可以是课时的、单元的作业，也可以是跨单元的作业；可以是基础铺垫式作业，也可以是巩固提升类作业，更可以是综合拓展类作业；可以是单一语文学科的项目式作业，也可以是跨学科的项目式作业。作业时间上，不拘泥于每天单次完成，但在作业过程中，老师需要通过具体行动或子任务单等形式，做好作业跟踪和引导，以确保学生在指定的时间内完成作业。作业方式上，要鼓励自主学习与合作探究，引导学生学会独立思考、团队协作、沟通分享等，在获取知识的同时，锤炼能力，提升自身综合素养，在作业情境中感受、体悟，逐步养成良好的品格和正确的价值观。

（二）坚持“学生发展”的核心原则

“双减”背景下小学语文项目式作业设计并不是披着项目外衣的花式作业，其对作业质量的要求更高。小学语文项目式作业设计必须立足于语文课程的基本理念，充分基于语文的学科特点和教材内容，指向学科核心素养和学生综合发展。小学语文项目式作业设计可以是单元内的，也可以是跨单元的，甚至可以是教材外的拓展内容，但每个单元的语文要素、每本教材要实现的教学目标，是小学语文项目式作业设计的重要参考。作业的内容、形式、时间安排、实施与评价等都应该指向学科核心素养和学生综合发展。不管是综合性作业、探究性作业还是巩固性作业，都应该与学生所学相呼应，以发挥巩固课堂所学、拓展知识、锻炼学生综合能力、培养学生综合素养的目的，从而保障作业质效。

（三）坚持“问题驱动”的设计原则

“双减”背景下小学语文项目式作业设计以问题为驱动，以项目为载体。作业设计时聚焦核心问题并围绕问题序列展开，有利于学生快速高效地把握作业目标和内容，做到有的放矢，更精准地完成作业，更有利于促进学生知识、能力与素养发展。通过作业前的项目发布，学生能够快速地认识到“这是一个什么项目”“项目需要解决的核心问题是什么”“要解决核心问题，有哪些系列问题需要去攻克”“要完成作业，我需要做什么”等问题，从而更清晰地知道自己应该做哪些作业准备，合作团队成员如何选择等。学生完成作业的过程，不仅有利于探索新知、巩固已知，更有利于锻炼学生思考问题和解决问题的能力，锻炼学生独立学习与团队协作能力，在作业中提高自身综合素养。

## 三、“双减”背景下的小学语文项目式作业设计策略

“双减”背景下小学语文项目式作业设计策略有利于理清作业设计思路，使项目确定、设计、实施和评价环节有序地推进，从而保障作业设计质效。学生参与和完成项目作业的过程即成长的过程。

（一）立足根本，明确项目主题

项目有“根”方能“立”。“双减”背景下小学语文项目式作业设计应该有明确的项目目标和实施的具体目标，且目标的确定应该具有较强的指向性。一是指向语文学科的核心知识。学生通过项目作业能够习得语文学科核心知识、巩固所学，并围绕核心知识进行自主拓展和探究。这种围绕核心知识的自主拓展学习包含纵向深度学习、横向广度学习以及空间交互式的链接性学习等，同时作用于已学的学科核心知识，丰富核心知识，形成核心概念。二是指向学科思维方法和能力。学生通过参与并完成项目作业，对已学学科思维方法进行迁移运用，巩固所学，提升学科思维和能力。三是指向学生发展核心素养。作业以项目为载体，学生在项目作业参与过程中发挥主体作用；作业内容契合学情和学生发展需要，并整合跨学科资源、融合跨学科知识和思维方式等；作业要求和评价分层设计，在进行项目综合育人的同时，尊重学生个体差异；作业时间以学生身心健康、综合发展为要，合理调控；作业过程鼓励自主学习和合作探究，让学生在探索与交流中成长。学生通过参与并完成作业得到多元成长，综合素养得到进一步发展。在明确目标的基础上，“双减”背景下小学语文项目式作业设计进一步确定项目主题。首先，作业项目要符合课程标准的相关要求，立足语文学科。作业设计与资源整合的过程中，要充分考虑学生年段特点与学科教学建议，要以促进学生语文学科核心能力与素养发展为前提。其次，以统编版小学语文教材为例，教材以“语文要素”和“人文主题”双线编排，分别体现了语文学科的工具性与人文性。教材在编排过程中将语文要素层层深入，且呈现为螺旋上升的趋势。在进行作业项目选择时，应充分考虑教材的内容与编排特点，将作业与教学有机联结，从而提高作业质效。此外，根据著名教育家维果茨基的“最近发展区”理论，教学中要注重激发学生潜在的能力。项目式作业还应充分基于学生学情、已有知识与经验，能够通过作业项目让学生达到“跳一跳，摘到桃”的学习效果。项目主题可以是教材单元主题，也可以是重组单元主题，或具有明确目的意义的自选主题。

（二）概念引领，扎实项目设计

1. 概念引领，问题驱动。项目式学习关注学科的核心概念，这种核心概念将孤立零散的知识和技能凝聚起来，形成一种“大概念”或“大观念”。学生理解并内化“大概念”的过程即学生对知识深刻理解和能力素养形成的过程。驱动性问题不仅能激发学生兴趣，使学生积极主动地投入到项目式学习中，更能够引导学生对零碎的知识点进行梳理、归纳并内化。因此，“双减”背景下的小学语文项目式作业设计应以“大概念”为引

领，以问题为驱动。项目设计紧扣“大概念”和语文要素，并与教学目标相契合，且往往伴随着一个问题序列。学生通过一个个问题的解决，获得知识与技能、形成学科核心观念。例如，部编版小学语文三年级上册第五单元，主题为“留心观察”，语文要素是“体会作者是怎样留心观察周围事物的”，习作要求是“仔细观察，把观察所得写下来”。本单元以“我是小小观察家”为题开展项目式作业设计。学生通过单元学习和作业要能够理解一个大概念：观察是认识世界的根本途径，同时要能够体会作者是怎样留心观察事物的。通过问题序列，学生要做到：一是通过学习和项目作业感受观察的乐趣；二是学会观察的基本方法，例如五感法、有顺序地观察、根据观察对象的特点和观察目的进行有侧重的观察等；三是学会运用一些基本的观察工具，比如观察表格；四是学会仔细观察，并将观察所得写下来等。作业设计围绕整体设计进行细化和丰富，如图 1 所示。

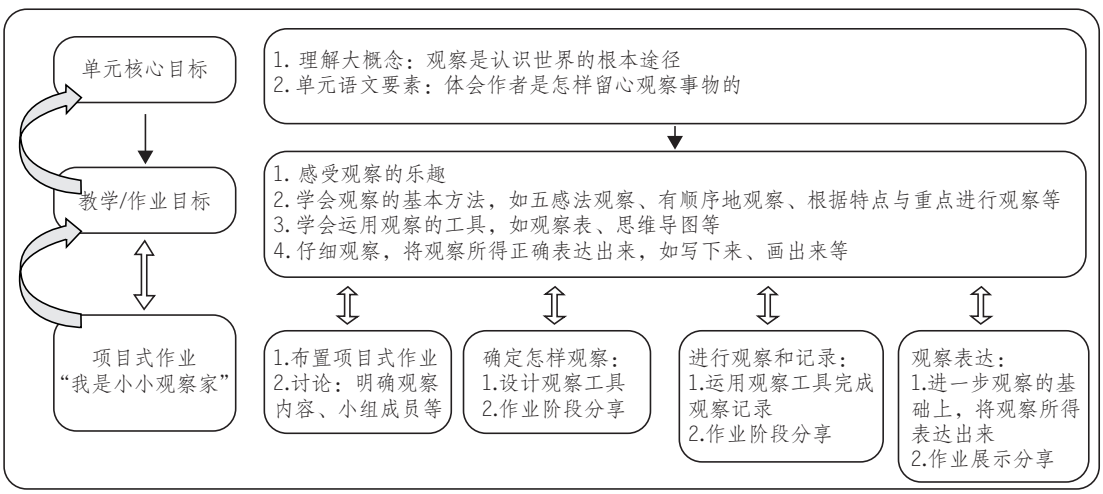


图 1 “我是小小观察家”项目式作业整体设计思路

2. 整合资源，丰富内容。项目的内容首先要以教材内容为依托，整合运用教材相关资源，以巩固课堂所学并“学以致用”，并在一定程度上达到“减负提质”的目的。其次，教材资源作为教学的主要部分，具有十分重要的作用，但仅仅依靠教材是有局限的。在“双减”背景下进行小学语文项目式作业设计时，还应该适当整合跨学科资源，以丰富项目内容，提升作业质量。跨学科资源的整合并不是“越多越好”或“越花哨越好”，而应紧紧围绕项目目标，在教材资源的基础上进行适宜的选择。最后，作业设计应适当整合生活资源，以体现作业的生活性、实践性和可操作性，同时激发学生兴趣，增强作业效果。通过资源整合与利用，项目内容得到充实和丰富。

3. 利用策略，优化设计。项目内容不仅要体现丰富性，更要体现结构化。三大策略让项目内容结构化，逻辑清晰，项目设计更优化。一是向内充实策略。整合教材资源，找出指向项目目标的关键资源，在此基础上，补充单元内、跨单元资料，并适当补充跨学科各种资料和生活资源。二是向外延展策略。即在课堂教学和课后习题的基础上，进行整合设计并利用跨学科资源和生活资源适当加深或加宽知识，提供方法指引，让学生拥有进一步探索的兴趣、意愿和行动。三是整体融合策略。即以项目目标为中心，围绕核心问题和问题序列，将各类资源进行有机整合，从而优化设计。如在部编版小学语文二年级下册第三单元第四课“中国美食”教学后开展项目式作业，可以结合教材美食图文和课后习题资料，在此基础上进行结构化补充，设计“我是家乡美食推介师”项目作业，包含“知美食”“做美食”“推美食”3 个版块。“知美食”部分可以引导学生结合生活，通过多种方式调查了解家乡美食有哪些、有什么特色、有什么美食故事等；“做美食”让语文知识与劳动实践融合，让学生对表示美食做法的字和偏旁加深理解，并通过“做”引导到“尝”，结合本单元语文园地“识字加油站”资源，激发并丰富学生对“甜津津、脆生生……”等表示“什么样的”食物有更深的理解，在此基础上探索更多表示食物“什么样”的词语；“推美食”结合美术

设计、广告宣传、演讲等资源进一步延展，学生尝试画美食推介海报、写美食推介稿、制作美食推介宣传单等让所学在实践中得到升华。

（三）搭建支架，推进项目实施

“双减”背景下小学语文项目式作业不再是传统意义上的每日作业，其时间根据项目目标、内容和学生情况可以分为短期作业、中长期作业和长期作业。如何让项目顺利推动，不致于“缩水”和“烂尾”，适当的引导和督促是必不可少的。为有效推动项目实施，教师可利用“三支架”促进学生顺利完成作业。

1. 搭建情境支架，发布项目。项目情境创设，不仅有利于激发学生兴趣和原动力，形成内驱力驱使学生积极主动、持续参与项目，还能与语文教材人文主题和语文要素结合，帮助学生在情境中领会核心概念，掌握学科思维方法和技能，提升学科素养和综合素养。作业设计时搭建情境支架，应以文本素材或生活情景为依托，聚焦项目目标和核心问题进行情境创设。在情境中要明确项目的内容、任务、时间、要求以及评价等，让学生用饱满的激情和清晰的思路开展项目作业。例如，项目式作业“我是小小观察家”中，将情境创设和项目相关要求融入项目式作业任务单，清晰明确，如表 1 所示。在实践中，教师还可利用项目式作业发布会来加深情境效果，发布项目。

表 1 “我是小小观察家”项目式作业任务单

| |
|---|
| 项目式作业名称：我是小小观察家 |
| 项目式作业任务：同学们，你是否有一双善于发现美的眼睛呢？下个月我们将进行一次班级观察作业大赛。请你任意选择一种自己喜欢的动物、植物、用品、建筑或者人物进行细致观察，并将观察所得用适合的方式正确表达出来，形成观察成果。成果展现形式不限，可以是文稿、视频、图画或其他能够体现观察所得的形式。大赛将以投票方式选出一等奖、二等奖和三等奖，并有丰厚的奖品哟！你准备好了吗 |
| 项目式作业时间：2 周 |
| 项目式作业要求：1. 选择一个观察对象进行观察<br>2. 观察要准确、细致<br>3. 记录要正确、清晰、详细、实事求是<br>4. 尽量选择短周期观察，以免错过作业时间 |

2. 提供方法支架，推动项目。作业是学生自主学习的一个过程。为促进学生有效自主的学习和项目有序推进，教师在进行作业设计时还应为学生提供必要的方法支架。一是以课堂教学为基础，作业中涉及方法与工具的运用是对课堂所学的巩固、反馈与延伸。二是在作业设计中，利用文字、图标或关键词句等信息，给予学生方法指引，促进学生选择适宜的方法或思考更多有效的方法，以确保能够高效地解决问题，完成作业。三是教师充分发挥旁观者、引导者和督促者的作用，了解学生作业情况，并适时给予个别或集中的方法引导。如部编版小学语文一年级上册，学生从对象形字的认识和理解开启汉字的学习之旅。教师以“有趣的汉字”为主题设计中长期项目式作业，其间以子任务单的形式进行方法引导，让学生明白该做什么，以及如何做，（如表 2 所示）。

表 2 “有趣的汉字”项目式作业子任务单 1

| |
|---|
| 1. 我们已经学习了很多的象形字，你发现它们有什么特点吗 |
| 2. 汉字王国里还有许多这样的象形字哦，你通过什么方法找到它们（阅读书籍/看视频/……）推荐《仓颉造字》《象形字 36 个字》 |
| 3. 能通过设计象形字小报或绘画等方式，分享你最近认识的象形字宝宝吗 |

3. 构建团队支架，推进项目。项目式作业颠覆了传统作业单一、孤立、机械等情况，内容更丰富、多元，结构性强、实践性强。与此同时，项目式作业的完成往往以作品形式呈现。教师可以引导学生在完成项目作业的过程中组建团队，利用小组合作，发挥各自所长，集思广益完成项目任务。学生在小组中做好分工，各司其职，交流合作，有效推动项目。在团队的帮助下，学生的能力得到充分锻炼，学习与探究能力进一步提升，解决问题的能力得以增强，在获取知识与能力的同时，促进思维发展与价值观形成，综合素养得到发展。

（四）耐心倾听，做好项目评价

项目评价包含学生在项目中参与、获得与表现等方面的过程性评价和基于目标完成情况的结果性评价。项目结束后，教师可以利用“三展示”促进项目评价与反思，让学生在展示、交流与总结中得到进一步成长。一是作品展示。通过作品展的形式，结合自评与他评，让学生在观摩他人作品的同时进行学习和反思。二是方法交流。通过小组讨论、全班分享、交流展示等方式，让学生总结作业中所用到的方法和工具，提升学科思维能力；同时总结学习方法，让学生学会学习。三是成长汇报。通过自我总结与演讲分享等形式，让学生思考自己在项目中的所得所感，推进学生对知识的内化及价值观念形成，促进综合素养的提升。

**参考文献：**


[1]王月芬. 作业，提升教育质量的关键领域[J]. 未来教育家，2020(09)：61－64.

[2]王月芬. 作业的本质及其育人价值[J]. 今日教育，2021(10)：8－11.

[3]邓芳. 新课改下小学数学中如何减轻学生课业负担[J]. 读天下，2016(16)：26.

[4]于佩鲜. 提高语文课堂效率，减轻学生课业负担[J]. 新课程，2021(43)：175.

[5]王月芬. 未来学校作业改革面临的六大挑战[J]. 教育家，2021(34)：30－32.

[6]教育部. 办公厅关于加强义务教育学校作业管理的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报，2021(06)：34－35.

[7]中共中央办公厅，国务院办公厅. 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》[J]. 中华人民共和国教育部公报，2021(10)：2－7.

[8]阮守华，王帆. 夯实“双减”两维度，实现育人高质量[J]. 北京教育(普教版)，2021(12)：34－35.

[9]周燕学. 家庭教育：慢慢来[J]. 散文百家(理论)，2020(12)：72－73.

[10]王燕. 增效减负背景下小学语文跨学科作业的设计策略探究[J]. 考试周刊，2021(98)：61－63.

[11]罗阳佳，薛婷彦. 作业变革，撬动教育质量的重要支点[J]. 上海教育，2019(13)：28－31.

[12]徐淀芳. 作业，教育变革中亟需改革的关键[J]. 基础教育课程，2014(15)：6－8.

[13]沈强. 提升作业交流功能，建构高效高中化学课堂[J]. 高考，2020(10)：48－49.

[14]D. Ramdass，B. J. Zimmerman. Developing Self-Regulation Skills：The Important Role of Homework[J]. Journal of Advanced Academics，2011(02)：194－218.

[15]王月芬. 作业内涵的比较、分析与界定[J]. 基础教育课程，2014(15)：14－17.

[16]尚雨欣. 基于“双减”政策下小学语文作业设计的对策分析[J]. 文教资料，2022(01)：129－132.

[17]石萍. 小学语文跨学科作业的设计策略[J]. 小学教学参考，2009(19)：36－37.

[18]张丽娟. 项目式学习在小学语文阅读教学中的应用研究[D]. 四川师范大学，2018.

[19]朱欢欢. 小学语文教材习作单元的项目式学习设计——以五年级上册第五单元“介绍一种事物”为例[J]. 福建基础教育研究，2021(12)：69－72.

[20]赵梦娟. 基于项目式学习的经典诵读教学初探[D]. 青海师范大学，2021.

[21]田奇影. 小学语文微项目式学习的六维度设计[J]. 小学教学设计，2022(Z1)：117－119，126.

[22]仲学文，沙彩虹. 基于项目式学习的小学语文古诗词教学浅探——以“我为李白代言”项目式教学为例[A]. 中国管理科学研究院教育科学研究所. 2021 年教育创新网络研讨会论文集(三)[C]. 北京：沭阳县贤官中心小学、沭阳县东兴小学，2021：665－667.

[23]段天才. 基于整体单元的小学语文项目式学习[J]. 教育理论与实践，2021(35)：60－62.

[24]滕珺，杜晓燕，刘华蓉. 对项目式学习的再认识：“学习”本质与“项目”特质[J]. 中小学管理，2018(02)：15－18.


（责任编辑：孙冰玉）

（下转第 141 页）

# 如何构建价值驱动型学校：基于美国中小学校改进轨迹的审思

徐　洁，凌如婕
（杭州师范大学，浙江 杭州　311121）

[摘　要]20 世纪 60 年代，美国较早地在全球范围内发起学校改进运动，历经半个多世纪的更迭变化，美国学校改进从早期的提高教育质量到后来的追求卓越和综合改进，再到现在的多元化、科学化、规范化，逐步形成了特色化的学校改进模式。具体而言，美国中小学校改进走过了“苛求教育质量、统筹推进教育公平、聚焦学校效能发展、创造竞争性生产力、构建多元治理格局和指向每位学生成功”等 6 个阶段，由此积累了较为丰富的学校改进经验。我国正处于推进基础教育高质量发展的关键阶段，如何诉诸学校改进，实现未来的学校教育高质量发展，已成为学界关注的热点问题。立足于对美国特许学校、磁石学校、蓝带学校以及跃进学校特色实践项目的本土化分析，我国构建价值驱动型学校应确立以内外交互机制优化学校治理体系的集成性体系，以质量评估机制维系学校改进变革的持续性，以及以文化立校机制提升学校改进变革的特色性。

[关键词]美国学校改进；未来学校；学校改革；中国学校治理
[中图分类号]G637　[文献标识码]A　[文章编号]1005－5843(2024)04－0134－08
[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 04. 020

党的二十大报告提出，要“坚持以人民为中心发展教育，加快建设高质量教育体系，发展素质教育，促进教育公平”。在推进基础教育高质量发展的关键阶段，如何诉诸学校改进实现未来学校教育高质量发展，已成为当前教育界关注的热点问题。学校改进的本质即“以多方力量合作的学校改进项目推动教育质量持续改进的过程”[1]。在当前我国学校管理实践中，学校改进尚未受到充分重视，并且缺乏专业持续的研究。由于美国较早地在全球范围内发起学校改进运动，并且历经半个多世纪的更迭变化，已逐步形成了特色化的学校改进模式，其代表性学校改进项目“学校改进拨款”“综合性学校改革”“为了所有学生的成功”等鲜活地展示了这一过程的曲折样态。鉴于此，本文将基于美国中小学校改进的历史轨迹，分析其中所呈现的学校改进脉络，以期对新时代我国基础教育价值驱动型学校改进有所裨益。

## 一、历史在场：美国中小学校改进的历史爬梳

依据美国学者提多利和斯汀菲尔德（Charles. Teddlie & Sam. Stringfield）在《美国学校改进研究简史》中的论述，美国学校改进可以划分为 6 个阶段：创榛辟莽阶段、持续深入阶段、理论建构阶段、组织重构阶段、综合改进阶段、循证改进阶段。这 6

[收稿日期]2024－06－03
[基金项目]国家社科基金后期资助项目“新时期学校文化建设品质提升研究”（项目编号：19FJKB006）。
[作者简介]徐洁(1991－)，男，安徽芜湖人，博士，杭州师范大学中国教育现代化研究院、经亨颐教育学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：学校文化建设。凌如婕(2001－)，女，安徽合肥人，杭州师范大学经亨颐教育学院硕士生；主要研究方向：学校文化。

个阶段并不是彼此割裂的，而是相互交织、相互融合，协同推进美国中小学校改进的历史进程。

（一）创榛辟莽阶段：苛求课程教育质量（20 世纪 70 年代之前）

20 世纪 60 年代，美国开启学校改进运动，这一时期的学校改进以“史普尼克”（苏联发射的卫星）驱动的学校改进最具代表性。由“史普尼克”驱动的学校改进最突出的特点就是在改革中大学研究者的广泛参与。一方面，由专家和心理学家共同研发高质量课程教材，期冀诉诸高质量课程教材和产品的使用提高学生的成绩；另一方面，科南特、布鲁纳等研究者针对美国学校基础教育现状开出了共同的“药方”：将教育目标从“生活适应”教育转向基础科学知识的教育[2]。

（二）持续深入阶段：统筹推进教育公平（20 世纪 70 年代至 80 年代初）

1983 年，美国联邦政府颁布的报告《国家在危机中》，明确指出将学校改进的焦点由不同群体受教育机会重新确立为促进背景各异学生的成功学习。在 80 年代中后期，美国强调每个学区必须独立拥有丰腴的教育资源，实现不同背景的学生区别对待，而不再是每一位学生相同对待，做到以“间接公平”代替“直接公平”。此外，联邦政府推行基础教育再分配政策，政府通过发放教育券的形式，允许低收入群体或少数裔群体选择高质量学校，诉诸该种途径实现教育资源再分配以消弭首次分配的不均衡。

（三）理论建构阶段：聚焦学校效能发展（20 世纪 70 年代至 90 年代初）

1966 年，科尔曼报告以及 1972 年吉克斯等人发表《不平等：对美国家庭与学校作用的再评价》一文，指出学生成绩的异同与学生家庭背景密切相关，导致人们开始贬抑学校教育的有效性。在此境遇下，埃德蒙兹（Edmonds，R.）等人陆续开展有关提升学校教育有效性的研究。研究早期，他们针对公认的好学校开展个案研究，总结出有效学校改进的要素，即“校长强有力的领导、对教学有广泛而透彻理解的教学领导、安全而有秩序的学习氛围、对所有学生的高成就期望、采用学生成就测验来评价学校成功”。该项目标准成为 20 世纪 80 年代美国学校改进项目的研究基础。

（四）组织重构阶段：创造竞争性生产力（20 世纪 90 年代）

在即将跨入教育大发展的 20 世纪末，美国学校改进方向转为“构筑竞争性生产力，满足经济发展需求”。该阶段尝试在中小学校中实行 3 个层面的“根本性”变革，以摒弃相沿积久的学校架构，代之以行之有效的层级结构，创造适应竞争性场域的生产力。具体而言，课堂教学对基础课程学习、教学方法、教学手段、教学评价、教学组织形式等进行了重新配置；管理主体强调学生、教师、家长、教育研究者多元主体共同参与；资源保障不仅要达成各类中小学校内部之间群策群力，更要谋求地区、州政府的外部教育支持。

（五）综合改进阶段：构建多元治理格局（20 世纪 90 年代初至 2008 年）

在 20 世纪末期，组织重构改进过渡为综合学校改进，相较于重构时期聚焦学校内部要素系统的改进，综合改进阶段更加突出政府、社会、大学、其他利益相关者等外部管理系统的干预，充分发挥美国联邦政府的教育问责机制。2009 年，《恢复和再投入法案》的出台，标志着美国开始从国家政策层面介入和干预学校改进进程。同时，注重勾连社会力量和社会资源，建构政府与学校跨域网络关系、校际横向网络关系、“社会—学校”垂直网络关系，共同绘制学校改进蓝图，创建学校改进多元治理格局。

（六）循证改进阶段：让每位学生走向成功（2008 年至今）

所谓循证学校改进，是指教育政策制定者和教育实践者基于教育研究者循证教育研究的证据结果，尤其是利用严格实验方法开展的高质量效果评估研究的证据整合结果，来决策和实施“被证据证实”的教育项目、产品或服务的教育改革政策与实践[3]。具体而言，聚焦于低绩效学校的改进，以项目研发为首要前提，运用实证研究法从实践历程中研判实施效果以形成教育研究证据，诉诸识别、筛选、审阅、元分析进行证据整合，针对有效证据进行理性审视与选择性建构，从而制定出能够落实公平而有质量的学校改进项目执行方案。

## 二、典型范式：美国中小学校改进的特色实践

追溯至改革开放以来的中国学校改进，无论是基于计划经济体制的“计划管理”，抑或基于释权增能的“责任分担”，抑或面向构建现代化机制的“技术治理”，以及无数的学校综合改革和课堂教学改革，都面临着“制度同构”的压力。美国以其独特而多样的学校改进范式引领全球畛域内的学校

改进项目跳出“制度藩篱”的陷阱，进而以“制度创新”引导中小学校治理体系现代化建设。

（一）绩效提升型：特许学校

20 世纪 90 年代，美国的公立学校系统陷入一种“无法自证”的漩涡，国内局势动荡、教育问题涌现、公立教育信任度持续下降，特许学校（Charter School）以“自治—自由—卓越”为旨归框架，构建有助于扶正美国公共教育体系的学校改进机制。何谓“特许学校”？美国联邦教育部给出的简明定义是：“特许学校是一种无宗派选择的公立学校，它在运作中免受许多传统公立学校规章制度的限制。”[4]

1. 治理模式：内外交互治理配置机制。依据其所处的主体界限范畴，将特许学校的治理机制分为内部治理机制与外部治理机制。内部治理机制旨在通过在学校内部合理分配行政控制权，包括明晰申请者的权力范围、设立监督机构，以及构建相关的激励和约束机制，从而实现对校长行为的有效制约。其主要包含两种机制。第一种是董事会模式[5]。该模式主要适用于由家长、教师、社区等非营利性组织发起并组建的独立学校或单一学校，通过设立董事会机构并委派代表的方式来进行管理。第二种是公司集团化治理模式[6]。该模式主要适用于营利性教育管理公司组建的呈现规模化的特许学校集团。教育管理公司为追求效益最大化与扩大品牌影响力，倾向于在集团内部安排众多特许分校，并逐渐形成“总部领导、分校执行”的治理模式。在外部治理机制中，特许学校最独特的重要机制在于借助授权机构监督运营[7]，授权机构仅向具备建立和经营高品质特许学校能力的申请人授予特许合同[8]。特许合同属于一种绩效合同，通常会规定学校使命、学校项目、目标、所服务的学生、评估方法等内容，并且特许合同具备一定期限，倘若特许学校未能在特许合同所规定的期限内达成预期目标，授权机构有权关闭该特许学校。相反，如若在期限内达成合同所规定目标，则该特许学校与授权机构所签署的特许合同将继续得以维持和推进。

2. 办学特色：公立私营，扩增释权赋能路径。一是公立私营。特许学校在美国整个教育谱系中，占据着一个独特而重要的位置，它介于私立学校与传统公立学校之间。一方面，特许学校遵循着美国联邦政府对于公立学校所制定的相关规则，体现了其作为公立学校的基本属性。特许学校作为公共教育体系的一部分，享受公共资金的支持，并对学生实行免学费教育。当学生决定从传统的公立学校转学到特许学校时，相关的公共教育资金将随着学生一同转移到新的学校，确保学生在转学过程中不会面临任何经济负担，并且能够继续接受高质量的教育服务[9]。此外，特许学校作为无宗派学校，严禁开设宗教课程，这也是其维系公立学校特性的另一关键因素。另一方面，特许学校也享有一定的豁免权，可以不受某些限制性规定的约束，以确保特许目标的达成。例如，豁免教师资格证、与教师工会的强制谈判、学校日历和课程等限制规则以及特许学校的教师和管理者不必拘泥于政府雇员的管束。二是释权增能。内外双重治理机制能够进一步完善特许学校与校长之间的激励相容机制，为政府对特许学校的充分放权提供了坚实的保障。就学校而言，首先是经费使用权，特许学校视自身的发展所需合理分配经费使用即可，无需向政府相关部门报备；其次是教师聘用权，特许学校的教师招聘不再局限于高学历人才，可以根据学校特色课程建设需要囊括大典、网罗众家，建立自己的人事政策与程序；最后是教育教学权，剥离传统的强制化、共性化学科课程，不强制要求特许学校必须采纳学区的课程与教科书，能够在自己认为合适的情况下选择和修改自己的课程与教学实践，孕育符合学生兴趣旨向、心理规律、年龄特征的跨学科综合课程和实践活动课程。

（二）特色融合型：*磁石学校*

磁石学校（Magnet School）兴起于 20 世纪 70 年代，大都分布于中心城市。它以一种革新主义的视阈提供以实现种族融合为前提的特色化课程教学体系来扭转“白人迁移”（white flight）局面，吸引白人回归种群学校。磁石学校所处的特殊教育环境决定了其需要承担起“教学、全人和融合”的三重任务，既具有满足美国民众对优秀学业成绩迫切期望的工具价值，也具有缓和种族隔离现状的内在价值。

1. 运行模式：“教学—全人—融合”三重配置模式。由于父母的优先选择发生变化，近年来学术实力已经成为磁石学校多样性发展的目标。一方面，磁石学校为了弥合种族歧视鸿沟，在招生政策上完全面向学区以外的学生，打破了美国按照学区划片上学的传统招生政策，使得不同种族的学生和家长拥有更多择校的机会[10]；在教育空间设置上，磁石学校强调构建凸显空间正义的教育共同体，特色创建有助于多种族打破交流壁垒的合作型座位空间配置；在教学评价上，鼓励教师使用解释性评价

和过程性评价，降低等级性评价使用频率，弱化不同种族学生之间的竞争。另一方面，为了平衡质量提升与特色化发展“互释互构、并行不悖”的双元动态格局，磁石学校通过创设内容连贯、一致、风趣的校本化项目，嵌入支持性、具身性的学校氛围，释放教师教学自由，以此搭建起学生对磁石学校的自豪感，故而完成教育质量与学校特色化的协同提升。

2. 办学特色：文化共生，形塑特色校本课程。一是多元化种族融合。磁石学校，其历史可追溯至美国联邦政府旨在推进种族融合的初衷。其办学核心理念在于，构建一所兼具卓越教学质量与多元文化包容性的基础教育机构，进而吸引周边地区的白人学生入学就读。相较于美国传统的划区学校，磁石学校不仅显著提升了少数民族学生的学业表现，而且更未危及白人学生的成绩。正因如此，磁石学校作为长期且正规的学校改进工程，其重要性愈发凸显。二是一贯性特色教学。磁石学校的教学特色主要体现在其独特的课程设置或教学方法上。每所学校均拥有一项专属的、与众不同的核心课程或特色教学法，确保学生能够在统一、有序的教育环境中接受特色化的教育。以密歇根州兰辛市帕滕格尔生物技术磁石学校为例，学校为学生提供有趣而实用的课程，可以帮助学生为他们未来可能的工作提前掌握相关的技能。在课程开设上，该校以实施编码课程 K－6 最具典型，帮助学生通过理解代码如何构建的，或者创建自己的代码背后的概念来工作；在教学方法上，该磁石学校通过 STEM 课堂，开展灵活的编码课堂教学，注重师生之间合作交流，为学生带来生动的编码学习体验。

（三）成就认证型：蓝带学校

蓝带学校（Blue Ribbon School）是美国为了奖励办学成绩优异或者办学进步显著的公立或私立中小学校而授予的荣誉称号。换言之，蓝带学校也是美国为了重拾民众对美国学校教育的信心、督促教育质量提升以及弥合低绩效学校教育差距，对私立或公立学校进行教育质量评估的一种手段。能够获得该荣誉称号的中小学校均为得到政府、地方、家长、学生以及其他竞争者一致认可的一流学校。

1. 治理模式：教育质量评估与认证机制。蓝带学校的评审和认证过程是极其严格与全面的，是一个既包含动态变化又体现静态稳定的复合过程，在这一过程中，规范化的评审标准、清晰的认证程序及严谨的步骤均占据举足轻重的地位。具体来说，蓝带学校的评审标准包含以下 8 个方面：教学内容、组织结构、教学质量与课程设置、教学方法、教师专业素质、领导能力、资源整合、成果展示。蓝带学校的认证程序与步骤主要涵盖 3 大阶段：申请认证阶段，要求申请者明确意愿并提交相关资料；自我调查阶段，鼓励学校进行自我评估和问题识别；帮助与建议阶段，认证机构将提供指导与支持，确保学校满足认证标准。帮助与评述环节是整个认证流程的重要组成部分。在这一过程中，候选学校需进行自我调查的准备与许可，并接受预选——现场小组的实地考察。经过现场小组的推荐和报告，以及评审委员会、认证委员会和代表大会的决议，最终完成认证工作。

2. 办学特色：弥合差异，回落知识权力中心。一是竞争驱动。美国教育部于 1982 年成立了国家蓝带学校计划，此计划为两种学校授予“蓝带学校”称号：一种是学生达到非常高的水平的学校，另一种是在缩小不同学生群体之间的成就差距方面取得重大进展的学校。2015 年，美国联邦教育部授予了 335 所学校蓝带学校称号，其中包含 285 所公立学校、50 所私立学校，截至 2015 年底，美国合计授予超过 8 000 所学校蓝带学校称号。在政策氛围的渲染下，公众会对得到蓝带学校认证的中小学校产生深厚的崇拜、高度的信任以及强烈的依赖。这种态势为低绩效学校提供了积极的动力，促使薄弱学校在社会荣誉方面取得突破、树立形象和巩固社会声誉。二是知识本位。初始蓝带学校方案着重于提高学生的学业成绩，对表现卓越的学校给予特殊奖励。随着时间的推移，新蓝带学校方案并未局限于学业成绩这一维度，而是逐步扩增至减少学生学习差距、灵活调整课程实施等多个方面，在充分考虑知识本位的同时，不断拓宽其内涵与外延，体现其应有的全面性与前瞻性。值得注意的是，从评估指标的制定、进度的规划到结果的确认，联邦政府和教育行政部门并未参与其中，这一安排旨在确保学校教育从行政权力中心回落知识权力中心，真正实现教育的自主与独立。

（四）薄弱改造型：跃进学校

着眼于低绩效学校学生能够平等地享受高质量的教育以及帮助“后进生”实现学业的“跃进”，跃进学校（Accelerated School）重构出一项综合性学校改进项目。该项目将协作理念与学校改进理念融通契合，提出“大学—地方—学校”伙伴协作的改革模式，扭转“低期望—低要求—低成就”的恶性循

环，兑现“高期望—高要求—高成就”的教育期待。“跃进学校”计划已成为美国范围最广、历时最久的学校综合改革模式之一。

1. 治理模式：“大学—地方—学校”三级管理机制。为了改变薄弱学校的落后样貌，跃进学校引入“大学—地方—学校”三级管理体系，期望诉诸三方之间的密切协作实现薄弱学校的“跃进式发展”。其中，第一级为学校统管决策委员会，所有的教育领导者、教师、学生、家长、行政官员、教育研究者等都被囊括其中。作为跃进学校计划的统筹领导机构，它的职能主要为审批跃进学校拟出台的各项政策。第二级为学校管理委员会，其成员汇聚了各教育群落的核心代表，其主要职能如下：一是对学校内部所有组织进行监管，确保学校工作始终紧密围绕既定愿景进行，保持与目标的紧密对接；二是促进学校内部各群体间的沟通与合作，以实现整体效益的最大化；三是负责收集、处理各类信息，并向各任务团队及整个学校传达，确保信息流通的畅通无阻。第三级为教育研究团队，其职责聚焦于深入探索学校既定的优先发展议题。此专业团队结构多元，核心成员涵盖具备深厚专业知识和敬业精神的学校教师，以及熟知教育政策、了解学生成长轨迹的教育专家。他们运用科学的研究方法，广泛收集数据，精心制定解决问题的策略，并持续评估这些方案的实际成效，以确保学校改进行动方向均与学校的既定发展蓝图紧密相连。

2. 办学特色：伙伴协作，谋求学校跨越发展。一是责权共担。责权共担即在学校工作中，无论是学校管理者、校长、教师、学生、家长、教育研究者还是社区人员，所有与跃进学校利益相关的成员，在拟定和决策政策时，都被赋予同等的权力，同时共同承担决策所带来的后果及相应责任。这样的机制一方面有助于解决传统学校教育中出现不理想教育结果时，学校各部门相互推诿、指责的问题，可以明确责任归属，提高工作效率；另一方面能够激发相关人员的决策参与热情，提高工作积极性和主动性，并确保决策建立在充分、有效的信息掌握之上，提高决策的科学性和准确性，以此实现评价公正，促进决策质量的提升。二是群策群力。群策群力要求利益相关者相互协商、相互探讨，展开多渠道的沟通交流，实现低绩效学校的有效跃进。在此意义上，跃进学校改进项目没有将学校改进的全部职责推至政府或学校，而是将其视为政府、社会、大学、学校、家庭等的共同使命，以伙伴协作为路径枢纽，吸纳自下而上的建构范式以及责任共担的集体意识，成为国际视域内改进低绩效学校、创制公平而有质量教育的典型范式。

## 三、路向探新：基于域外经验审思中国学校改进的可能进路

在全面推进教育现代化进程中，经验驱动型学校与任务驱动型学校将学校改进与学校文化建设相割裂，导致学校改进呈现出主体协同性缺失等一系列的非生态化现象。诉诸建设价值驱动型学校实现立德树人校本化和提升学生核心素养，成为我国新时代中小学校改进的根本性问题。美国历经一个世纪的中小学校改进是在历史坐标中以学校及其教育为轴心不断被价值演绎和认同的，可以为我国未来建设价值驱动型学校提供理性反思和路径借鉴。

### （一）以文化立校机制提升学校改进变革的特色性

在中小学校改进的演进历程中，我国涌现出一批独具特色的学校，它们或是秉持与众不同的教育信念，或是呈现出可成楷模的教育内涵式发展的新模型、新范式。如实施愉快教育的上海一师附小、实施和谐教育的北京史家小学、实施情境教育的南通师范二附小、实施成功教育的上海闸北八中、实施希望教育的武汉粮道街中学等[11]。然而，客观而言，在我国建制办学特色的热浪中也呈现出良莠淆杂、贤愚莫辨的现象。概而言之，主要体现为以下两个方面。一是内涵阙如。例如，在学校改进场域内将特色办学局限于学生某项特长或是某种技巧的培养近乎是一种“不证自明的观点”，然而这种内涵规约遮蔽了旨在激发学习热情、培养探究兴趣与塑造创造性思维的深层旨趣，致使学校改进成效逐渐孱弱或消解。二是碎片拼接。现如今，许多学校为了应对国家现代化学校评估，纷纷建构起学校自身的特色理念体系：校训、校风、教风、学风、育人目标、育人理念、办学目标等一应俱全，甚至制定了详细的年度行动计划。然而，其相应的理念之间无法建构出交互关联的逻辑体系，进而无法提炼出学校的核心价值追求、无法界定明晰的特色发展取向、缺失学校特色发展要素的系统性规划。

办学特色是我国当前学校改进与教育改革所指向的一个热门研究论域。对美国磁石学校的深入探究发现，近年来，美国部分城市正逐渐淡化磁石学

校的存在，其所追求的多姿多态的学校特色并未像磁石般吸引人。因而培养学校管理人员的变革性领导，以建立其强大的学校文化与组织形象尤为重要。鉴于美国磁石学校改进的曲折历程，我国可以尝试基于文化立校机制突破“办学特色”困境。所谓文化立校，指以学校文化为抓手，发挥其促进个体、组织和区域发展3个功能，从学校组织、区域层面，指导和进行学校文化建设的学校改进经验[12]。借鉴美国磁石学校的特色课程创建以及跃进学校的伙伴协作改革路径经验，立足于中国新一轮课程改革实际现状，创建“大学—学校—政府”三方合作的文化立校驱动模型。第一层，价值与理论知识模块：中小学校在大学研究者的帮助下提炼与学校历史意蕴相恰切且独出机杼的顶层文化理念设计，契合学校文化传统以及社会属性，获得学校内外部鼎力支持，让其成为理论与实践接合的阶梯。第二层，机制与工具知识模块：机制模块即构建政府、大学、学校三方协作的学校文化建设机制。大学作为顶层设计者，承担构筑、擢选、修正、反馈的专业职责；政府作为次主体者，承担资源支持的政策职责；学校作为自主体者，承担规划、实施、建设的行动职责。工具模块即确立有效文化载体，设计和编制能够承载文化载体的评估工具包。第三层，实践与经验知识模块：文化立校既需要顶层设计的理论指向，也要求文化理论的实践转化与实践生成，倾向于将理论落实于实践，从实践中发掘问题，再回溯至理论，以谋求学校文化建设的科学性、有效性和可持续性。

（二）以内外交互机制优化学校治理体系的集成性

在美国学校的改进历程中，内部推进与外部干预的有效衔接是学校成功改进的关键要素。相比之下，我国学校改进更多地依赖于教育行政部门的发起与主导，由此而引发学校治理体系长期“碎片化”现象。其主要表现在以下3个方面：一是在领导决策系统中，由于决策者未能秉持全局观念，导致决策主体间沟通协商不足，进而出现独断专行等困境；二是在执行决策系统中，多数学校仍采用传统的科层制管理机制，使得学校治理体系中弥漫着浓厚的行政色彩和本位主义思想，从而引发效益冲突、任务混乱、效率低下等问题；三是在监督决策系统中，民主监督面临表象化困境，形式化、表面化监督呈现出分立化、碎片化的特征，未能达成对学校决策执行情况的全面、深入监督。鉴于此，当前我国的学校改进亟须规制好多元主体的责任范畴，以寻求学校内部各主体与学校外部力量协同共生。

在这方面，美国特许学校以内外交互治理配置机制实现学校绩效的快速跃进，其不仅强调学校内部治理体系的完备，更注重突破传统公立学校治理模式的桎梏从而建立起卓有成效的外部治理机制，这是特许学校取得成功的关键因素，也为我国公立学校治理改革提供了有益的借鉴。首先是完善公立学校内部治理机制。一是吸纳特许学校董事会运营模式，将家长、教师、学生、社区等非营利组织纳入学校治理体系中，确保学校决策者秉持大局观念，实现学校重大决策的民主参与与监督，构建发现问题前置预防机制[13]。二是借鉴美国特许学校教育管理公司的集团化治理模式，着力推进以集团化办学助力中国中小学校治理体系碎片化现象改造。美国实例表明以控制校长的领导风格的方式并不能从根本上改变教师决策与学生成绩之间的积极与重要关系[14]。因此在集团化办学过程中核心学校作为先进学校文化扩散源地，亟须通过顶层设计，以核心学校为治理“圆心”，逐步扩大辐射界域，从集团内部的精神文化、制度文化、物质文化等方面进行协商、筹谋、规划，形构以其为核心的治理文化特质趋同场域，增强集团内部治理凝聚力。最后，集团内部存在教育集团、核心学校、伙伴学校3个治理圈层，鉴于集团化办学宗旨与保留各学校文化底蕴，宜形成基于集团治理基调、所有成员学校联系千丝万缕，但又各美其美的科学化治理圈层。二是寻求有效的外部治理机制。一方面，加强政府监管部门的“底线”规训力量，主要涵盖针对学校的最低绩效达成度监督、安全管理制度监督、师资队伍建设监督、教育经费合法使用监督等。另一方面，深化教育市场的“无限”竞争机制，可借鉴美国经验，引入多元化机制，制定针对不同类型学校特有的授权、监督与评估机制，授予各级教育部门、高校、科研院所等充当学校办学资质授权机构的权力，进而将学校外部治理权交予教育市场，借助竞争压力机制、绩效达成机制、校长声誉机制等达成对学校领导者行为的有效制约。

（三）以质量评估机制维系学校改进变革的持续性

教育质量评估制度的目的在于运用系统、科学

的评估方法和程序对一所学校的教育质量加以确证，并使该学校处于持续的质量改进进程中。审视美国蓝带学校的教育质量评估与认证制度，具备以下特点。一是专业性评估人员。从评估指标的规定、评估程序的启动、决策过程的启动以及评估结果的审定，均在无政府及教育行政部门干预的情况下进行，充分实现教育工作者能够全面掌控自身的职业走向与命运。这表明在美国教育场域内正在进行由教育行政中心向知识权力中心的转变，这对中国民办学校的教育评估与认证具有重要的借鉴意义。二是服务性评估旨向。在蓝带学校评估与认证的整个过程中，服务性宗旨始终贯穿其中。确保为学生提供充足的资金支持以满足其生活学习需求，同时提供科学高效的教师指导，是蓝带学校评审不可或缺的基本准则。三是持续性评估循环。美国蓝带学校的评审结果有效期设定为 5 年，届时授权机构将对该校的整体状况与教育质量进行全面的再次评估，而不是仅局限于升学率与学生成绩这样单向度的指标。这对于中国丰富评估与认证标准、转变唯成绩论偏向、实现质量评估机制的独立存续极具助益。

长期以来，我国学校改进的间断化倾向十分显著，学校恰切、有序的长远规划的阙如，招致学校的改进往往伴随着课题研究的结束或者学校领导人的更换而终止。客观而言，我国目前的学校改进仍充斥着经验主义、非理性化现象，致使学校改进停留于间断性、易变性、非持久性层面。参考美国蓝带学校质量评估与认证机制的持续改进经验，为我国学校改进提供一些启示。首先，优化教育领域评估力量配置，着力构建以教育督导为前期预防、教育行政执法为末期兜底、各种资源融通使用的教育评估新格局。其次，凝聚跨部门教育评估合力。目前，除政府及教育行政部门以外的市场、文化、民政、科技等部门普遍存在协同惰性，急切需要联合各部门履行教育评估职责，促进教育评估机制生发出新活力，缩小教育评估半径，实现教育评估的提质增效。最后，重建教育评估指标问责体系。借鉴跃进学校责权共担的办学原则，在教育评估问责主体指标层面，将问责主体外延至承担问责任务的个人、组织或机构，包括政府、教育行政部门负责人、家长代表、社区代表、教师代表、学生代表、中小学校长等，以确保学校改进愿景的达成。在教育问责对象指标层面，问责对象指的是失责的个人、组织或机构，将问责对象圈定为负责学校改进的“关键少数”，并且追究该群体的集体失责责任，这样既可以改变责任链条逐级松弛的问题，也有助于脱嵌“集体决议，无人担责”的困境。


**参考文献：**

[1]张东娇,时晨晨. 世界部分国家学校改进样态研究[J]. 比较教育研究,2020(03):50－58.

[2][8]郝艳萍. 1957 年苏联人造地球卫星与美国高等教育改革[J]. 黑龙江高教研究,2011(03):9－12.

[3]Slavin, R. E. Evidence-based reform in Education[J]. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 2017(03):178－184.

[4]冯大鸣. 美、英、澳教育管理前沿图景[M]. 北京:教育科学出版社,2004:149.

[5]Ford, M. R. and Ihrke, D. M.. Bridging the charter school accountability divide: Defining a role for nonprofit charter school boards[J]. Education and Urban Society, 2017(05): 640－658.

[6]Ford, M. R. and Ihrke, D. M.. Connecting Group Dynamics, governance, and performance: Evidence from Charter School Boards[J]. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 2020(05):1035－1057.

[7]Ferrare, J. J. et al. Insufficient accountability heterogeneous effects of charter schools across authorizing agencies[J]. American Educational Research Journal, 2023(04):696－734.

[9]Charter School: Myth versus Fact[EB/OL]. http://governor. alabama. gov/downloads/ CharterSchools. pdf, 2010－01.

[10]Bifulco, R. , Cobb, C. D. and Bell, C.. Can interdistrict choice boost student achievement the case of Connecticut's Interdistrict Magnet School Program[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis,2009(04): 323－345.

[11]李鹰. 中小学特色办学:内涵误区与路径[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版),2017(04):133－138.

[12]张东娇. 学校文化驱动模型:一项完整的中国学校改进经验的报告[J]. 清华大学教育研究,2022(01):23－33,86.

[13]Addi－Raccah, A. and Ainhoren, R.. School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools[J]. Teaching and Teacher Education,2009(06):805－813.

[14]Luschei, T. F. and Jeong, D. W.. School governance and student achievement: Cross-national evidence from the 2015 Pisa[J]. Educational Administration Quarterly, 2020(03): 331－371.



(责任编辑:孙冰玉)

# How to Build Value-Driven Schools: A Review Based on the Improvement Trajectory of American Primary and Secondary Schools

XU Jie , LING Rujie
(*Hangzhou Normal University*, *Hangzhou*, *Zhejiang* 311121, *China*)

**Abstract**: In the 1960s, the United States launched the school improvement movement on a global scale earlier. After more than half a century of changes, American school improvement has gradually formed a characteristic school improvement model from the early improvement of education quality to the later pursuit of excellence and comprehensive improvement, and then to the current diversification, science and standardization. Specifically, the improvement of primary and secondary schools in the United States has gone through six stages of "demanding education quality, coordinating the promotion of education equity, focusing on the development of school effectiveness, creating competitive productivity, building a diversified governance pattern and pointing to the success of each student", thus accumulating a relatively rich experience in school improvement. China is in the key stage of promoting the high quality development of basic education. How to resort to school improvement to realize the high quality development of school education in the future has become a hot issue in the academic circle. Based on the localization analysis of American charter schools, magnet schools, Le Cordon Bleu schools and the characteristic practice projects of Leap schools, China's construction of value-driven schools should establish an integrated system to optimize the school governance system with internal and external interaction mechanism, maintain the continuity of school improvement and reform with quality assessment mechanism, and enhance the characteristics of school improvement and reform with cultural school establishment mechanism.

**Key words**: American school improvement; future school; school reform; Chinese school governance

---

(上接第 133 页)

# Research on the Design Strategy of Project based Homework in Primary School Chinese Language under the Background of "Double Reduction"

HOU Tianfeng , JIANG Fang; YU Min
(*Nanjie Primary School in Dayi County of Sichuan Province*, *Chengdu*, *Sichuan* 611330, *China*)

**Abstract**: Homework plays an important role inteachers' education and students' learning and growth. Under the background of "double reduction", the project-based homework design of primary school Chinese is conducive to breaking through the homework dilemma, promoting the realization of "reducing burden and improving quality", and promoting the development of students' core literacy and ability formation. Based on the background of "double reduction", project-based homework design of primary school Chinese should adhere to the fundamental principle of "reducing burden and improving quality", the core principle of "student development" and the design principle of "problem-driven". Job design should be based on the basic, clear project theme; Guided by concept and driven by problem, we continuously enrich the project content and optimize the project design through the strategy of inward enrichment, outward extension and overall integration; Set up situational scaffolding, method scaffolding and team scaffolding to promote project implementation; Let students show and communicate, and listen patiently, do a good job in project evaluation, and help students comprehensive development and lifelong growth.

**Key words**: Double reduction; primary school Chinese language; project-based homework; homework design; reduce the burden and improve the quality; problem-driven

# 虚拟现实技术赋能美国教师教育实践训练的历程、效果、走向及启示

杨思帆，朱晏平
（重庆师范大学，重庆 401331）

[摘 要]虚拟现实技术作为一种能够将学习者置身于虚拟环境中的革命性工具，正在重塑教育的生态与未来。美国最早开始运用虚拟现实技术辅助教师教育实践训练，这一过程经历了虚拟现实技术与教育的初步结合、深度交融及催生专业平台新形态 3 个阶段。在实践效果上，教师教育实训专业平台通过多元主体的交互性提升了实训真实感、依靠虚拟情境的多感知性营造了实训沉浸感、凭借实践过程的自主性提高了自我效能感。展望未来，虚拟现实技术赋能美国教师教育实践训练的趋向包括实训模式的智能化、实训理论的多样化、实训内容的个性化和实训评价的二元化。世界各国都在积极应对和推动教育教学智能化。在未来较长时间里，智能化教育教学将是我国教育改革的重点方向，而虚拟现实技术赋能则是这一改革的重要基础与路径。

[关键词]美国；虚拟现实技术；智能化；教师教育；实践训练
[中图分类号]G451.6 [文献标识码]A [文章编号]1005 - 5843(2024)04 - 0142 - 08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.021

虚拟现实之父杰伦·拉尼尔(Jaron Lanier)在他的《新事物的黎明：现实与虚拟现实的相遇》一书中写到，虚拟现实既是一场科技探险，也是一场文化盛宴。当今世界，科技的进步正在不断改变文化与教育的方式，越来越多的数字化教育装备、智能化教育场景等数字技术受到广泛关注，而虚拟现实技术作为一种能够将学习者置身于虚拟环境中的革命性工具，正在重塑教育的生态与未来。美国信息技术与创新基金会(ITIF)发布的《沉浸式学习的前景：增强现实和虚拟现实在教育中的潜力》报告阐述了虚拟现实技术在教育中具有的重要实践价值。在众多国家中，美国最早开始运用虚拟现实技术来辅助教学并积极探索和创新教育教学模式，在虚拟现实技术赋能教育实践训练的理论建构、实施过程、反馈机制等方面都取得了卓有成效的经验，分析其相关发展历程和实践动态有助于把握美国教育运用虚拟现实技术的精髓，实现“他山之石”的功用。

## 一、虚拟现实技术赋能美国教师教育实训的历程演化

虚拟现实技术(Virtual Reality，简称 VR)的起源可以追溯到 20 世纪 60 年代，最初它作为一种科研工具被开发出来。自 1965 年“虚拟现实之

[收稿日期]2024 - 04 - 01
[基金项目]国家社科基金项目“大数据背景下高等教育监测评估的社会风险与治理策略研究”(项目编号：BIA22083)；重庆师范大学智慧教育专项“虚拟现实技术赋能教育实践的国际经验与本土策略”(项目编号：YZH23005)。
[作者简介]杨思帆(1976 - )，男，四川蓬安人，重庆师范大学教育科学学院教授、博士生导师，重庆师范大学“一带一路”教育研究中心主任；主要研究方向：比较教育、教师教育。
[通讯作者]朱晏平(1999 - )，男，广东深圳人，重庆师范大学硕士生；主要研究方向：比较教育。

父”——美国计算机科学家伊凡·萨瑟兰(Ivan Sutherland)在论文中首次提出虚拟现实系统基本思想后，虚拟现实技术逐渐在各个领域得到广泛应用。在美国教育领域，虚拟现实技术赋能过程可以划分为初步结合、深度融合以及催生新形态3个阶段。

(一)虚拟现实技术与教育领域的初步结合

虚拟现实技术作为扩展现实的一种手段，提供了一个交互式计算机生成环境，因其持续降低的设备成本和日益完善的技术功能，很早就在军事、心理学、医学和教学等领域引起了众多学者的兴趣。1987年，贾伦·拉尼尔(Jaron Lanier)和史蒂夫·布赖森(Steve Bryson)将虚拟现实界定为利用计算机技术创造的一个交互式三维世界效果，并且物体在其中会有一种空间存在感[1]。赫塞尔(Helsel)是最早将虚拟现实技术与教育领域进行初步结合的学者。1992年他与当时的教育工作者对虚拟现实技术应用于教育的潜力具有较高的期望，他们初步研究虚拟现实技术，并与学校和社区探讨虚拟现实技术在教育环境中的应用。赫塞尔认为虚拟现实将使得教学实践和学生学习发生重大变革，并且基于文本的学习将过渡为基于符号和图像的课程[2]。但在之后的20年，虚拟现实技术在美国K-12教育系统中的应用程度却愈发缓慢，直到2019年才出现了一些较为新颖的研究。例如，卡明斯卡(Kaminska)等人提出可在教育环境中使用的3种类型的虚拟现实技术：(1)虚拟现实(VR)展示——以静态内容展示的主题领域的知识；(2)体感(Kinect)或MYO手势型平台展示——基于技能的知识，如工作安全培训等；(3)沉浸式虚拟现实环境——使用可穿戴设备并将其作为一种克服有挑战性任务的手段，如医学教学场景[3]。除此之外，在该领域较为出名的苏(Suh)等人对沉浸式虚拟现实技术研究提出了新颖的观点并做出归纳总结。苏等人的研究报告称，沉浸式虚拟现实主要用于科学、工程和医学领域，并且大多数研究都是由高水平教育研究者来开展的，最后得出的结论是沉浸式虚拟现实增强了教育实践的动机并促进了教育概念的融合[4]。总的来说，在过去的几十年，虚拟现实技术与教育领域进行初步结合，并产生了些许基础性研究，为虚拟现实技术与教育实训的融合奠定了基础。

(二)虚拟现实技术与教师教育实训的深度融合

虚拟现实技术与教育的初步结合为其与教师教育实训的深度融合提供了现实基础，许多专家基于此对教师教育实训领域与虚拟现实技术结合的问题进行探索。马伦(Mullen)、贝克(Beilke)和布鲁克斯(Brooks)在2007年提出了虚拟环境应用于教师实训的可能性。他们认为虚拟环境可以在一定的限制下创造安全的空间，允许职前教师采用替代身份与“其他身份”进行互动，从而使得职前教师在教师教育实训中意识到社会类别的建构本质，并获得透视法的基本教学技能[5]。布拉德利(Bradley)和肯德尔(Kendall)对虚拟现实模拟进行了探索并作出了突出贡献，2014年他们将虚拟现实模拟分为3类：虚拟学生化身模拟、多用户虚拟模拟和单用户虚拟模拟[6]。虚拟学生化身模拟的典型例子是教师谈话游戏(Teacher Talk Game)和教师教育实践训练平台(TeachLivE)，其中最明显的特点是同步混合现实虚拟学生化身，主要方式是在屏幕当中呈现与参与者做出同步动作的虚拟学生，通过对虚拟学生化身动作的分析可以更为直观地了解参与者在这次活动中的优缺点[7]。多用户虚拟现实模拟是指通过展现多个专业人员的日常工作生活情境，来提供使用者与同行和专家交流接触的机会。相比之下，单用户虚拟模拟则是从单方面模仿教师和学生之间的交互，例如模拟学校(Sim School)、模拟课堂(Classroom Sim)。伴随着虚拟现实技术在教师实训领域得到了更广泛的应用，世界各地越来越多的教育中心开始引入强大的新技术工具，以帮助他们满足不同群体的需求。模拟学习环境、人工智能和沉浸式平台等现代技术引起了教育研究者的极大关注，同时虚拟现实技术与教师实训的交融也逐渐成熟[8]。在线程序和软件各有其独特的优势，也正被用来为职前教师教育实训做准备。

(三)虚拟现实技术催生教师教育实训专业平台新形态

随着虚拟现实技术的不断进步以及与教育领域的深度融合，许多企业以及高校研究所都在开发虚拟现实技术的教育实训平台新形态，其中最具代表性的就是由美国中佛罗里达大学(University of Central Florida)教育模拟技术研究中心提出的教师教育实践训练平台(TeachLivE)。现任中佛罗里达大学教育与人类学院教授丽莎·迪克尔(Lisa Dieker)和迈克尔·海因斯(Michael Hynes)曾在21世纪初向计算机科学领域教授查尔斯·休斯(Charles Hughes)提出教师能否像士兵或飞行员一

样通过模拟训练来提高他们的表现这一问题。从那时开始，三位教授与一个跨学科团队一起创建了一个改变教师教育实训方式的系统[9]。同时在数据收集和分析过程中，辛西娅·哈钦森(Cynthia Hutchinson)、乔伊斯·努塔(Joyce Nutta)等人提供了较多支持，为教师教育实训平台的开发奠定了基础[10]。由于这项技术很昂贵，且当时只有少数人喜欢在屏幕上与虚拟角色互动，这使得他们一开始难以有进展。但在2012年，教师教育实训平台团队获得了比尔及梅琳达·盖茨基金会150万美元的资助，用于研究教师使用该系统时产生的影响，这笔资金还使该团队能够与世界各地的教育工作者建立合作伙伴关系。通过各方的技术和资金支持，中佛罗里达大学教育模拟技术研究中心终于成功开发出教师教育实践训练平台。由此，该实验室成为美国第一个使用混合现实环境来培训职前教师的实验室。随后2014—2015年的数据表明，美国两年时间里有70所大学的1.2万多名用户体验了该实践训练平台，其中有许多大学已将使用教师教育实践训练平台作为培养师范生的日常项目并取得较好的成效。

## 二、虚拟现实技术赋能美国教师教育实训的体验效果

在世界教育信息化的浪潮下，美国利用虚拟现实技术赋能教育实训，提升了职前教师的教学技能、管理技能、反思技能等教学核心专业素养[11]。在众多虚拟现实平台中，美国中佛罗里达大学开发的教师教育实践训练平台最具有代表性。该校的教育模拟技术研究中心提出了虚拟教室的概念并付诸实践，为职前教师提供了一个同步的虚拟现实学习环境。实践证明，在虚拟教室中个体可以更好地获得真实感、沉浸感和自我效能感的体验效果。

### (一)多元主体的交互性有效提升实训真实感

作为一种在混合现实学习环境中提升教学技能的工具，美国中佛罗里达大学的教师教育实践训练平台系统主要由模拟设备、职前教师、指导教师、技术人员组成。此系统通过不同主体间的交互来提升参与者的实训真实感，并且能够使学生化身执行一组类似于真实课堂学生的行为。该模拟系统还为职前教师提供了即时反馈的机会，并由监督该过程的教师教育者进行指导。教师教育实训平台的使用地点一般处于一个搭建好的智慧教室中，主要的设备是屏幕和采集器以及主控电脑[12]。教师教育实训平台的模拟课堂系统依赖于参与者、控制者、教师教育者3个相互关联的主体(如图1所示)。主体之一是参与者，一般是指职前教师或进行实训体验的教育工作者。控制者为参与者创设虚拟情境，同时通过摄像头和采集器收集位于屏幕前或远程位置的参与者实训信息。主体之二是控制者，一般也被称为技术人员。控制者可以使用预先设定好的程序为参与者提供虚拟情境，同时操控学生化身，使其在屏幕中做出相应的行为动作，从而让参与者在虚拟环境中更加真实地体验到无延时的教育实训情境。主体之三是教师教育者，一般由有经验的实训指导教师或任课老师担任。他们能够实时查看参与者与学生化身的互动过程，及时记录在实训过程中出现的问题。在模拟实训结束后，教师教育者会再次观看录像做出点评，帮助职前教师完成剩余实训任务。在实训过程中，从教师、学生到技术人员，各个主体相互协作，发挥自身作用，使得整个实训过程具有高度的真实感。

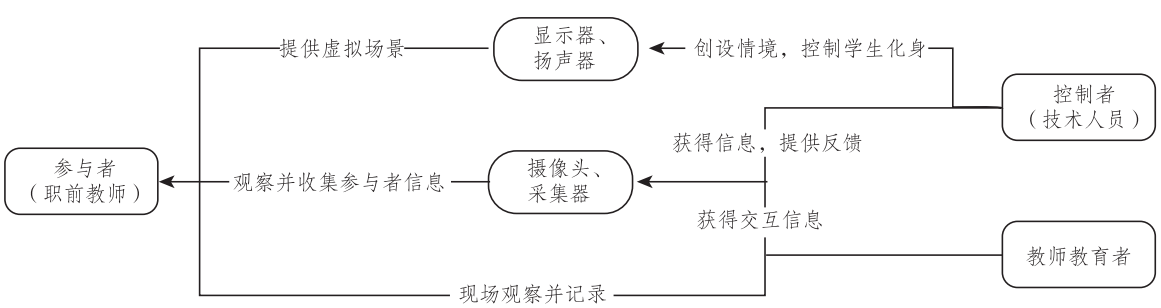


图1　教师教育实训平台主体交互方式

资料来源：Barmaki R. Multimodal assessment of teaching behavior in immersive rehearsal environment-teachlive [C]//Proceedings of the 2015 ACM on international conference on multimodal interaction, 2015: 651-655.

（二）虚拟情境的全过程性充分营造实训沉浸感

在教师教育实训平台的具体运行过程中，职前教师可以通过虚拟情境的多感知性体验现实世界中发生的情境，从而充分感受实训沉浸感。美国中佛罗里达大学的教师教育实训平台的过程包括创设情境、角色交互、评价反馈3个阶段，其运行机制具体如图2所示。首先是创设虚拟情境阶段，显示器中的虚拟环境是由现实教室以及模仿学生的化身组成。控制者会根据参与者的能力水平，与教师教育者交流后操纵学生化身提供一系列个性化情境，包括听觉感知、运动感知等多重感受。其次是参与者与虚拟角色交互，控制者通过操控学生化身，让他们出现在屏幕中并做出相应行为，包括声音、动作，甚至眼神交流，而参与者要依靠其专业水平来作出反应。最后在评价与反馈阶段，教师教育者会根据实训过程中所记录的问题给予参与者建议与评分，包括行为体态、话语表达以及授课方式等；并且会根据录像再次记录职前教师在实训中频率高发的错误并制作成数据库，供之后的职前教师使用。在职前教师与虚拟角色交互的过程中，他们完全以自身的实际情况出发，把所学的理论知识和以往经验运用于实践，自主控制课程进度，就如同在真实教室中授课一样。教师教育实训平台在实训的过程中，通过虚拟现实技术的多感知性，可以为参与者营造强烈的沉浸感，让职前教师体验真实世界的课堂情境，从而使得他们充分沉浸在虚拟的教育实训之中。

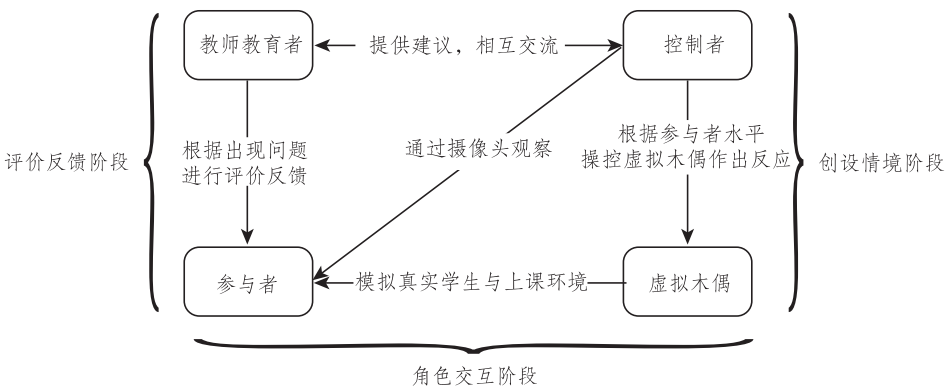


图2　教师教育实训平台运行过程

资料来源：Ersozlu Z，Ledger S，Ersozlu A，et al. Mixed-reality learning environments in teacher education：An analysis of TeachLivE™ research［J］. Sage Open，2021(03)：2－3.

（三）实践过程的自主性显著提高自我效能感

作为一项相对较新的技术，美国中佛罗里达大学的教师教育实训平台在实践模拟中具有同步的人机交互功能，参与者拥有高度的自主性，而不是根据千篇一律的实践准则进行实训，这能更好地提升职前教师的自我效能感。从2012年教师教育实训平台研究开始至今，已有130多篇研究论文、演示文稿和学位论文讨论教师教育实训平台系统对职前教育实训体验的影响，其中相当多的内容涉及通过模拟提高教师的自我效能感和教学技能等。乌鲁达格－包蒂斯塔(Uludag－Bautista)和布恩(Boone)在2015年研究了教师教育实训平台对于职前幼儿教师对研究性科学的理解和自我效能感的影响。结果表明，其有助于职前教师提高他们对科学教学的理解和信心[13]。埃尔福德(Elford)在2013年调查了职前和在职特殊教育工作者对于使用教师教育实训平台作为识字教学策略的实践工具的看法、功效和态度。结果显示，所有参与者都认为教师教育实训平台的模拟测试对他们的体验感和自信心产生了积极影响[14]。除此之外，迪克尔(Dieker)等人的研究表明，10分钟的教师教育实训平台模拟大致相当于45—60分钟的真实课堂体验。在梅兰妮·里斯·道森(Melanie Rees Dawson)和本杰明·利尼努加里斯(Benjamin Lignugaris)的研究中表明，使用过教师教育实训平台的职前教师都认为其是真实课堂环境的再现，通过与虚拟角色的互动了解学生的不同个性[15]。苏珊·莱杰(Susan Ledger)和扎拉·埃尔索兹卢(Zara Ersozlu)等人通过结构化问题、皮尔逊相关分析、自我报告量表等调查方式分析使用教师教育实训平台的职前教师的教学策略、教学信心、授课质量、融洽关系的建立和教学质量的

相关性(如表1所示)，并通过研究表明，当职前教师使用教师教育实训平台进行教育实训时，教师的自我效能感和授课质量呈现较高的相关性[16]。可见，职前教师能够通过教师教育实训平台来提前熟悉复杂多变的课堂环境，在虚拟环境中进行自主教学，从而提升其自我效能感，并且在真实课堂中面临复杂问题时可以做到从容不迫，以此来促进职前教师教学水平的提升。

表1　教学策略、教学信心、授课质量、融洽关系与教学质量的皮尔逊相关性(n=322)

| 维度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. 教学策略 | – | | | | |
| 2. 教学信心 | .129* | – | | | |
| 3. 授课质量 | .058 | .494** | – | | |
| 4. 融洽关系 | .112* | .421** | .826** | – | |
| 5. 教学质量 | .078 | .490** | .98** | .916** | – |

注：*p<.05，**p<.01；资料来源：Ledger S，Ersozlu Z，Fischetti J. Preservice teachers' confidence and preferred teaching strategies using TeachLivE™ virtual learning environment: A two-step cluster analysis[J]. Journal contribution，2019(03)：7-8.

## 三、美国虚拟现实技术赋能教师教育实训的趋势走向

### (一)虚拟现实技术赋能教育实训的模式趋向智能化

智能化是虚拟现实技术赋能教师教育实训发展的一个显著趋势，在美国已经有了很明显的表现。美国的许多学校通过教师教育实训平台等虚拟现实技术提升综合办学水平和社会影响力，让教育实训可以根据不同的需求产生更高效的实训模式，从而促进教育实训模式趋向智能化。虚拟现实技术的应用对于美国教师教育实训模式的改革与创新具有深远影响，以往是教师到达教室，以听取学习经验丰富教师的授课方式为主的教师教育实训模式，而教师教育实训平台等沉浸式技术则可以实现职前教师或者毕业生在学校或家中进行远程线上实训。在后疫情时代，除了预防公共卫生紧急状况时无法实训的问题，对于职前教师来说也可以更加方便地进行远程实训。随着技术进步，美国教师教育实训模式也会更加智能，高校在开发以及应用虚拟现实技术的过程中会与当前的科技前沿企业合作，一改传统的实训模式，通过更加智能化的模式共同建设虚拟现实教师教育实训平台。平台实现企业与学校、学校与学校之间数据共享，可以将一方收集的实训信息传输给另一方，从而完善数据管理，形成智能化实训模式。在虚拟现实技术开发层面，美国高校借助高新企业行业优势，深化校企融合度，不断更新教学理念，从而形成多方协作的智能实训格局。不仅如此，虚拟现实教师教育实训平台还包含教学资源库、教学管理平台等智能数据库，使职前教师能够通过智能平台实时查看实训进度和效果、跟踪管理实训教学环节，并进行优秀课堂案例学习、在线实训操作、课后实训考核等实训学习环节。在教师实训结束后，对于职前教师的教学能力、创新创造能力、团队协作能力以及综合实践素质都有较大的提升。虚拟现实技术促进美国教师教育实训模式不断趋向智能化，这同样也是未来职业教育人才培养模式中实训教学环节的必然趋势。

### (二)虚拟现实技术赋能教育实训的理论趋向多样化

虚拟现实技术赋能美国教师教育实训目前已体现了不同的理论依据。这些理论观点各有侧重，也互相交融，共同为虚拟现实技术提供理论支撑。在教师教育实训平台系统开发的过程中依照了众多理论，其中最具有代表性的是具身认知理论、情境学习理论以及体验式学习理论。具身认知理论是近30年来发生在认知科学中的一种新的主张和进路。与离身学习论和传统认知科学中的符号主义立场不同，具身认知研究强调对身体的认知功能，重视个体的主观感受、主动参与以及与情境和环境的互动生成[17]。在使用教师教育实训平台进行模拟的过程中十分强调职前教师的主观感受以及主动参与，将其头脑中的符号形式真正转化为身体认知，通过个性化的学习提高自身的教学效果。情境学习理论最早是由美国加利福尼亚大学、加州伯克利大学的教授让·莱夫(Jean Lave)与独立研究者爱丁纳·温格(Etienne Wenge)共同提出的一种学习理论。该理论认为，学习者之间、学习者与学习情境间的互动可以产生知识价值、自我意识以及角色认同。目的是将学习者的角色认同、身份意识、实践活动、生活体验深度融入真实性、情境化的样态之中[18]。在教师教育实训平台等沉浸式系统中，职前教师融入具有

情境化的虚拟课堂环境中，根据不同的情境来做出不同的反应，予以指导教师以及虚拟学生化身进行互动从而产生具有个性化的反馈以及自我意识。体验式学习理论是指个体直接认知、主动接受，并且运用知识的过程，强调主体亲身经历某件事并反思，在这个过程中获得认知与情感。对于实习教师来说，只有主动经历了实习过程，并且将原先学习的教育理论和教学技能运用在课堂中，才能获得完整的认知和学习体验，相对于传统的实习方式，教师教育实训平台(TeachLivE)等沉浸式平台更加重视实习教师的体验，目的在于让实习教师在体验中感受教学中的各类情境，并且生成反思。在美国教师教育实训平台等沉浸式平台的开发与使用中，丰富多样的理论都会相互促进，从而共同推动虚拟现实技术在教育实训中的进步。

(三)虚拟现实技术赋能教育实训的内容趋向个性化

美国教师教育实训平台等虚拟现实技术结合职前教师的个人情况，有针对性地满足不同需求，并使得职前教师可以通过个性化体验、协作学习、网络空间教学等不同方式来提高实训的效率和教学的质量，让实训内容更加趋于个性化。美国教师教育实训平台等借助采集器、摄像机、屏幕显示器等硬件设备使得职前教师获得清晰的沉浸式感知，让职前教师在虚拟环境中得到听觉、视觉等多感官体验，按照不同教师个性化需求创建虚拟环境，并在此过程中提高他们的教学水平。对于师生个体的价值而言，目前的教育实训存在多变性、情境复杂性等问题，职前教师可能因为紧张等因素无法在实训中发挥自身水平，而通过虚拟环境使得职前教师可以根据自身问题，有针对性地多次反复训练教学技能，从而更好地提高教学能力。教师教育实践训练平台等沉浸式技术可以通过不同的职前教师的特点，进行定制化的教育实训，同时能够及时反馈并提供反复练习的机会，从而促进职前教师的专业发展和综合能力的提高。除此之外，不同于真实教室情境，沉浸式平台更加安全可靠，在虚拟现实情境中，教师在实训中的行为不会对学生产生伤害，这就为职前教师的实训提供了更多的可能性以及自由发挥的空间。在当前的课堂教学中，虚拟现实技术可以为师生提供个性化的教学和学习。例如，初中生物课，教师让学生分组进入个性化定制的虚拟空间，在面对依据现实模拟的生物时，学生可以从视觉和听觉方面进行更加直观且真实的全方位感受，还可以在各自的虚拟空间中交流学习，互不打扰；教师则可以借助虚拟设备出入各个虚拟空间旁观或参与讨论，选择不同的方式和视角进行全方位的观察学习，从而产生不同的感受。在此过程中，职前教师可以拓展自己的经验，丰富实训历程，促进个体认知自主建构。而虚拟现实技术将会主动搜集并整合参与者的教师实训数据，科学地分析参与者的学习特征，推断职前教师的实训需求，并且及时进行反馈。职前教师可以根据自身的兴趣来自由地选择实训的内容，最大程度地满足其个性需求，实现其个性发展。

(四)虚拟现实技术赋能教师教育实训的评价趋向二元化

目前，虚拟现实技术应用于教师教育实训平台已在美国多所高校试点并且成效显著，获得了较广泛的肯定性评价，但同时也存在一些争议性评价。这表明虚拟现实技术赋能教师教育实训的评价趋向二元化。争议性评价主要集中在4个方面：一是教学媒介与教学活动的匹配性问题。在当前教师实训中，大多数职前教师希望将教学媒介融入课程中，如演示的材料或朗读的书籍。在一个完全沉浸式的虚拟环境模型中，职前教师的教学活动基本是面对显示屏并且以讲授为主，这导致许多现实中的教学媒介无法使用，诸如在智能板上写作、朗读书籍或用物体展示一个概念等活动将会变得非常困难。特别是当教学对象是高年级的学生时，单纯的提问与讲解是无法满足实训需求的。而在虚拟环境中丰富的教学媒介是否有助于或阻碍教学实践，这也是一个开放的研究问题，所以教学媒介与教学活动无法完全匹配使得职前教师不一定能完全将实训经验运用于现实世界的课堂实践。二是虚拟环境的风险性问题，例如易给职前教师身心带来不良反应以及人文关怀过少等。尽管在教育环境中使用现代技术显然是有益的，但它并非完全没有风险[19]。虚拟现实技术的真实性程度有待考察，教师教育实践训练平台等沉浸式技术大多数是以动画形式呈现，而不是完全的现实世界画面，这也使得一些教师在面对动画人偶时无法像在现实世界一样产生情绪共鸣。在进入虚拟环境后，由于虚拟画面和声音与现实世界有一定差距，这使得参与者的心理容易产生与现实世界脱节的问题。除此之外，参与

者的身体还有可能产生不良反应，比如长时间地观看荧幕，用户对沉浸式技术的不良反应可能表现为晕动症、与视觉输入相关的认知超负荷以及有限的注意力分散[20]。并且，教育不只是教会学生知识，同时教师还承担着育人的作用，而模拟真实场景并不能充分展现教师对于学生情感的关注，缺乏对于不同学生的人文关怀。三是开发及维护成本问题。相较虚拟现实开发的快速发展，其在各个高校的使用却表现缓慢，部分原因是虚拟现实设备的更新以及智慧教室建设和后续维护都有着较大开支。对于经济较为不发达地区的学校而言，使用较多的经费来建设一间虚拟现实教室显得不切实际，同时对于经济发达地区而言，批量生产以及后期维护的成本同样也需要再三考虑。四是商业化问题。中佛罗里达大学教师教育实践训练平台的商业运作模式是高等院校开发，以收费形式与各个学校合作。这种模式容易导致教育商业化，如果存在监管体制不健全的情况会使得教育行业出现恶性竞争，从而丧失提升教育实训质量这一最原本的目的。

## 四、美国虚拟现实技术赋能教师教育实训对我国的启示

虚拟现实技术是当今教育智能化的重要基础。智能化浪潮被称为“正在爆发的第四次工业革命”，世界各国都在积极应对和推动教育教学智能化。2019 年 2 月，中共中央、国务院印发的《中国教育现代化 2035》明确提出：“要建设智能化校园，统筹建设一体化智能化教学、管理与服务平台。利用现代技术加快推动人才培养模式改革，实现规模化教育与个性化培养的有机结合。”[21]可见，在可以预测的未来较长时间里，智能化教育教学将是我国教育改革的重点方向，而虚拟现实技术赋能则是这一改革的重要基础与路径。分析美国虚拟现实技术赋能教师教育实训的发展和走向，对我国教师教育智能化变革有重要启示。首先，教师教育改革要积极拥抱智能化潮流。智能化是实现教育改革发展的重要趋势，是提升教师队伍水平的重要路径，也是探索构建现代化教师教育体系的必由之路。其次，利用虚拟现实技术赋能教师教育发展要紧密关注实训模式智能化、实训理论多样化、实训内容个性化和实训评价二元化等趋势特征，这些是美国教育发展的既有经验，也是我国教师教育当前及将来改革的重点方面。再次，利用虚拟现实技术赋能教师教育要注重提升教师教育者的数字素养，增强教师的数字意识和责任，帮助教师合理利用数字技术，提高其熟练运用数字技术和整合数字资源的能力。最后，利用虚拟现实技术赋能教师教育要分清主次。虚拟现实等信息技术是作为辅助手段来帮助教师提升课堂教学效果、提升学生学习体验感的，而教师主观能动性才是教师教育发展和改革的主体。因此，即便在当前教育智能化发展的潮流中，教师也不可完全依赖虚拟现实等技术手段开展教师教育实训。在教育发展与变革中，人对技术的理解永远比技术本身更重要。

**参考文献：**


[1]Zimmerman T G, Lanier J, Blanchard C, et al. A hand gesture interface device[J]. ACM Sigchi Bulletin, 1986(04): 189 - 192.

[2]Helsel S. Virtual reality and education[J]. Educational Technology, 1992(05): 38 - 42.

[3][19]Kamińska D, Sapiński T, Wiak S, et al. Virtual reality and its applications in education: Survey[J]. Information, 2019(10): 4 - 6.

[4][20]Suh A, Prophet J. The state of immersive technology research: A literature analysis[J]. Computers in Human Behavior, 2018(09): 77 - 90.

[5]Mullen L, Beilke J, Brooks N. Redefining field experiences: Virtual environments in teacher education[J]. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 2007(11): 605 - 611.

[6]Bradley E G, Kendall B. A review of computer simulations in teacher education[J]. Journal of Educational Technology Systems, 2014(01): 3 - 12.

[7]Dieker L A, Rodriguez J A, Lignugaris/Kraft B, et al. The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities[J]. Teacher Education and Special Education, 2014(01): 21 - 33.

[8]Dede, C., Jacobson, J., &Richards, J. Virtual, augmented, and mixed realities in education[M]. Singapore: Springer, 2017: 2 - 3.

[9]Ferrante D. Kickin' it new school. A cutting - edge classroom simulator at UCF is helping educators become better teachers[J]. Pegasus: The Magazine of the University of Central Florida, 2017(01): 2 - 3.

[10]Barmaki R. Multimodal assessment of teaching behavior in immersive rehearsal environment - teachlive[C]. //Proceedings of the 2015 ACM on international conference on multimodal interaction, 2015: 651 - 655.

[11]曹彦杰. 虚拟现实技术在美国教师教育中的应用研究——以中佛罗里达大学为例[J]. 比较教育研究,2017(06):93 - 102.

[12]Dieker L A, Lignugaris - Kraft B, Hynes M, et al. Mixed reality environments in teacher education: Development and future applications[J]. Online in real time: Using Web 2.0 for distance education in rural special education,2016(10):122 - 131.

[13]Uludag - Bautista N, Boone W J. Exploring the Impact of TeachME TM Lab Virtual Classroom Teaching Simulation on Early Childhood Education Majors'self - Efficacy Beliefs[J]. Journal of Science Teacher Education,2015(03):237 - 262.

[14]Elford M D, James S, Haynes - Smith H. Literacy instruction for pre - service educators in virtual learning environments[C]. //1st National TLE TeachLivETM Conference. 2013: 16 - 19.

[15]Dawson M R, Lignugaris/Kraft B. Meaningful practice: Generalizing foundation teaching skills from TLE TeachLivE? to the classroom[J]. Teacher Education and Special Education,2017(01):26 - 50.

[16]Ledger S, Ersozlu Z, Fischetti J. Preservice teachers' confidence and preferred teaching strategies using TeachLivE? virtual learning environment: A two - step cluster analysis[J]. Journal contribution,2019(03):7 - 8.

[17]宋耀武,崔佳. 具身认知与具身学习设计[J]. 教育发展研究,2021(24):74 - 81.

[18]王立. 情境学习理论视域下高校思政课教学创新论析[J]. 思想政治教育研究,2021(02):110 - 114.

[21]中共中央,国务院. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》[EB/OL]. http://cpc. people. com. cn/n1/2019/0224/c419242 - 30898683. html,2019 - 02.

(责任编辑:王岚)

# Practical Training of Virtual Reality Technology Empowered Education in the United States: Process, Effect, Trend and Enlightenment

YANG Sifan, ZHU Yanping

(*Chongqing Normal University*, *Chongqing* 401331, *China*)

**Abstract**: Virtual reality technology, as a revolutionary tool that can place learners in a virtual environment, is reshaping the ecology and future of education. The United States first began to use virtual reality technology to assist teacher education practice training, and this process has gone through three stages: the initial combination of virtual reality technology and education, deep integration and the emergence of a new form of professional platform. In terms of practical effect, the professional platform of teacher education practical training enhances the realism of practical training through the interaction of multiple subjects, creates the immersion of practical training by relying on the multi-perceptivity of virtual situations, and improves the sense of self-efficacy by relying on the autonomy of practical process. Looking forward to the future, the trend of virtual reality technology enabling the practical training of American teachers includes the intellectualization of practical training mode, the diversification of practical training theory, the individuation of practical training content and the dualization of practical training evaluation. All countries in the world are actively responding to and promoting the intellectualization of education and teaching. In the foreseeable future for a long time, intelligent education and teaching will be the focus of China's education reform, and virtual reality technology is an important basis and path for this reform.

**Key words**: United States; virtual reality technology; empower; teacher education; practical training

# 欧盟博士生网络项目对我国拔尖创新人才培养的启示

陈 剑
（北京师范大学，北京 100875）

[摘 要]与先发内生型大学制度相比，我国的大学制度属于后发外生型，这决定了其地位是由政治论基础来确定的。拔尖创新人才作为一种政策性话语，通过教育“天然”地与大学产生了联系。本文在梳理我国拔尖创新人才培养现状的基础上，介绍了欧盟为解决自身“创新赤字”而实施的玛丽·居里计划博士生网络项目创新人才培养实践，包括“自主联合申请项目立项”“分领域按标准严格录取”“跨国界跨领域的联合培养”“多出口强规划的职业关怀”“全过程持续性的指导监督”以及“保需求重关怀的预算支持”等，以期为我国高层次拔尖创新人才培养提供域外经验。

[关键词]拔尖创新人才培养；玛丽·居里计划；博士生网络项目；跨国界跨领域；预算支持
[中图分类号]G53/57 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)04－0150－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.04.022

作为发展中国家，与以“神职、帝国和学术”为支柱[1]的欧洲基督教世界自发演进而产生的先发内生型大学制度相比，我国的大学制度属于“后发外生型”[2]。后发外生型导致的是对先发内生型国家制度的部分移植，而移植的决定性因素是在近代以来东西方文化激烈碰撞过程中我国“整个知识阶层的趋向，而影响知识阶层趋向的则是社会升迁的途径”[3]。此过程带来的是大学主要依据政治论基础[4]来确定其地位。新中国建立以来大学作为一个介于国家与个体之间的调节机制(单位)，必须通过内部政治权力以保障国家意志在大学的贯彻以及确保相关政策在大学中的执行[5-7]。拔尖创新人才培养作为一项国家政策，是对未来的一种筹划，以未来完成式的状态存在着[8]。为了将这种未来完成式转变为现实，拔尖创新人才培养通过教育“天然”地与大学产生了联系。

从邓小平同志在《改革科技体制是为了解放生产力》中指出他“最关心的还是人才……要创造一种环境，使拔尖创新人才能够脱颖而出”[9]，到党的二十大报告提出“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之”[10]的拔尖创新人才培养新时代要求，大学已在拔尖创新人才培养中扮演重要角色，发挥了重要的作用。为了更好地发挥这种作用，笔者在回顾我国拔尖创新人才培养现状的基础上，介绍了欧盟为解决自身的“创新赤字”(innovative deficit)而实施的玛丽·居里计划博士生网络项目创新人才培养实践，以期为我国高层次拔尖创新人才培养提供域外经验。

## 一、我国拔尖创新人才培养的现状

作为后发外生型国家，为了实现对先发内生型国家的技术追赶与创新，需具有国家能力基础和国家政治基础。“国家能力基础”包含高效专业的国

[收稿日期]2024－04－01
[基金项目]北京市教育科学“十四五”规划 2021 年度重点课题“北京双一流高校青年教师跨学科学术职业发展研究”(项目编号：AFAA21041)。
[作者简介]陈剑(1994－)，男，重庆开州人，北京师范大学教育部高等教育研究院博士生；主要研究方向：高等教育政策与管理。

家发展机构，“国家政治基础”则包含着强烈的发展意愿[11]。拔尖创新人才培养作为服务国家重大战略需求的支撑，需要大学作为主要的专业发展机构为国家发展意愿提供支持。

从20世纪末“国家理科基础科学研究和教学人才培养基地”的建立到21世纪为回应“钱学森之问”而启动的“基础学科拔尖学生培养试验计划”以及为解决中学和大学衔接而推进的“中学生科技创新后备人才培养计划”，从2018年出台的《关于实施基础学科拔尖学生培养计划2.0的意见》（简称“拔尖计划2.0”）到2020年出台的《关于在部分高校开展基础学科招生改革试点工作的意见，大学作为各项计划的实施主体，已在拔尖创新人才培养工作中开展了积极有效的探索。

（一）日渐丰富的拔尖创新人才内涵

我们每个人都生活在由周遭世界、共同世界和前人世界所构成的社会世界中[12]，因此对研究拔尖创新人才内涵的认知是随时间的演进和所处环境的不同而存在差异的。这也导致了拔尖创新人才作为政策用语，含义不是很清楚，缺乏明确定义[13]。高晓明在对相关研究进行梳理后，发现先前学者对拔尖创新人才一词缺少清晰的内涵概括和界定，一直以来该词是以一种只可意会不可言传的模糊概念在被使用[14]。这一论述在当下的社会语境中具有同样的适用性。但在使用这一模糊概念的过程中逐渐达成的共识是：出众的认知能力不足以定义拔尖人才[15-18]，还应纳入社会责任感[19]、职业胜任力[20]、学术志趣[21]、创新精神和实践能力[22]等能够从多方面来体现拔尖人才内涵特征的非认知因素。不同内涵的定义都从某一切入点来规定拔尖创新人才的应然特点，对丰富拔尖创新人才的内涵做出了积极探索，也为后续拔尖创新人才的培养提供了应然选择。

（二）以“专业”为核心的拔尖创新人才培养

不同研究对拔尖创新人才内涵概念的渐趋厘清有助于拔尖创新人才培养工作的落实落地，但持有不同能力观假设的人会对拔尖创新人才的选拔和培养采取不同策略。学者契克森米哈赖和罗宾逊以能力自然观假设（naturalistic assumption）和能力归因观（attributional assumption）为基础，总结出了“以人为中心”“以专业为中心”和“以文化为中心”的3种拔尖人才选拔和培养策略。以“专业为中心”的拔尖人才选拔和培养策略，趋向于重视专业领域的才能和成就[23]。我国政府引领下的拔尖创新人才培养都是围绕“专业领域”进行的，多数拔尖创新人才计划都采用“专业领域”为中心的策略来选拔拔尖创新人才，看重学生在专业领域内显示出来的成就[24]。以“拔尖计划2.0”为例，其实施的具体载体是各高校基础学科拔尖学生培养基地。截至2023年3月，我国已依托77所高水平大学累计建设了288个基础学科拔尖学生培养基地[25]，建设范围覆盖了17个基础学科：数学、物理学（含力学）、化学、生物科学、计算机科学、天文学、地理科学、大气科学、海洋科学、地球物理学、地质学、心理学、基础医学（含药学）、哲学、经济学、中国语言文学、历史学。

值得注意的是，“以专业为中心”的人才选拔和培养策略并不是自然形成的，其形成过程与我国对先发内生型大学制度的移植保持了同步。与西方精细化的学科分类方式不同，我国传统学术注重融通。钱穆曾指出：“中国乃无独立之科学，亦无独立之哲学，一切知识贵能会通和合，乃始成其学问。”[26]为了培养这种能“会通和合”的人才，我国传统学术先后形成了“六艺分科”和“四部分类”两种经典知识分类模式，尤其是通过《隋书·经籍志》确立的“四部分类”模式在中国延续了千年。这种延续“具有明确的学术引领和导向性”[27]。经历清末和民国的发展，传统的“四部分类”逐渐瓦解并为现代西方的学科分类体系所代替，促使20世纪20年代新国学研究“进一步依照这种学术眼光，来构建和解释中国过去的历史文化”[28]。新中国成立后，在全面学习苏联和改革开放后的学术工作重建过程中，学科分类体系逐渐与我国实际相结合，最终体现为《普通高等学校本科专科目录》和《研究生教育学科专业目录》。它们“对高层次人才培养具有重要指导作用，是高等学校招生录取、人才培养、学位授予和就业指导的重要依据”[29]。

（三）博士阶段拔尖创新人才培养探讨的缺失

通过以专业为核心的策略来选拔和培养拔尖创新人才是我国在人才培养方面积极有效的探索，但现有拔尖创新人才培养的各项计划都更强调本科阶段对拔尖创新人才的培养，尤其是通过与高考相结合的方式来选拔人才，进而在本科阶段对人才进行培养。但对直接关系到2035年如期实现教育强国目标、在我国创新体系中处于中坚力量的博士高层次创新人才培养的探索，却有待进一步提升。

在本科阶段，学生的角色更多是知识接受者，而非生产创新性知识的研究者；在博士生教育阶

段，学生在知识积累、科研训练等方面具备了做出创新性成果的条件。朱克曼在对美国 1901—1972 年诺贝尔奖获得者（科学精英）所受的进修教育进行分析时发现，92 位获奖者中有 74 位获得了美国博士学位，占比达 80.43%[30]。已有统计表明，1901—2009 年间获诺贝尔自然科学奖的 536 名科学家中，94.4% 获得过博士学位，3% 的获得过硕士学位，只有 2.6% 为本科或以下学历。安娜·玛丽亚和刘年以美国麻省理工学院生物学系的人员构成和科学产出为例，阐释了不同类型的实验室构成人员对论文发表数量和突破性论文产出（所谓突破性论文产出是指发表在 Science、Nature 和 Cell 三大期刊的论文）的影响。具体影响中有两点值得注意：博士后和研究生的平均人数每增加一名成员，实验室的论文产出会分别增加 0.31% 和 0.14%；研究生对突破性论文发表做出了很大贡献，与博士后相当。这表明是否接受博士阶段的教育对于是否能做出重大科研成果具有重要信号作用[31]。

但在博士培养过程中，各国却面临着共同难题——学术劳动力市场的相对停滞[32]。由此引发的是传统上以追寻学术职业为唯一目标的博士生培养模式难以满足学生期待的窘迫现状，以及博士生必须面临职业出路多样化的现实考验。为了应对自身的“创新赤字”以支撑国家或地区的科技创新发展，同时回应博士生就业多样化的现实需求，欧盟委员会于 2019 年 11 月通过了用于支撑玛丽·居里行动的博士生网络计划（Doctoral Networks）项目。

## 二、玛丽·居里行动计划及博士生网络项目

### （一）玛丽·居里行动计划

为增强欧盟的研究和创新能力，尤其是为了解决自身的“创新赤字”问题——由于将技术研究成果与技能转化成创新和竞争优势的能力较差，欧盟从 1994 年开始提供资金来培训处于不同职业生涯阶段的各类研究人员——不管他们是在读博士生还是有经验的研究人员，同时鼓励跨国、跨部门和跨学科的人员流动。1996 年，欧盟将该支持项目命名为“玛丽·居里行动”（Marie Sklodowska-Curie Actions，MSCA），以表示对玛丽·居里在科学上所取得成就的尊重和传播她所支持的价值观念。1996 以来，玛丽·居里行动被纳入欧盟的“研究与技术开发框架计划”（Framework Programme for Research and Technological Development）。在 FP7 结束（2014 年）时，玛丽·居里计划已支持了 14.5 万名研究人员。

在欧盟最新的研究和创新计划——地平线欧洲（Horizon Europe，2021—2027）项目中，MSCA 被置于卓越科学（excellent science）支柱之下，由代表欧盟委员会的欧洲研究执行机构负责组织和管理，其最终目的是通过流动和培训赋予研究者新的知识和技能，为支持该行动投入的预算金额为 66 亿欧元，占地平线欧洲计划预算的 6.63%。该行动计划在 2027 年地平线欧洲结束时，将支持 6.5 万名研究人员，包括 2.5 万名博士生。

### （二）博士生网络项目

MSCA 是包括博士生网络、博士后奖学金（Postdoctoral Fellowships）、人员交流（Staff Exchanges）、MSCA 与公民（MSCA and Citizens）和联合支持（Cofund）的 5 大行动计划。其中“博士生网络”的前身是欧盟地平线 2020 项目中的“创新培训网络”（Innovative Training Networks，ITN），其目标是由欧洲境内或境外跨部门的组织来实施博士生培养项目，通过训练高技能的博士候选人以刺激他们的创造能力，提高他们的创新能力、就业能力，最终实现对高等教育机构、研究中心和非学术性机构产生结构性影响。

除了常规的博士生培养项目之外，博士生网络计划还鼓励两类特别的博士生项目：企业博士生（Industrial Doctorates）和联合博士生（Joint Doctorates）。企业博士是为了训练那些希望提升自身技能并在非学术部门尤其是工商业领域就业的人。这类博士生必须被某一博士项目录取，且必须同时被学术和非学术机构联合监督。联合博士是指在跨国、跨部门或跨学科培养之后被参与单位授予联合博士学位或授予多个博士学位的博士生，这些博士生必须同时被联合培养单位监督。博士生网络向国际大学组织、研究机构、大型企业和中小创新企业以及其他非学术组织开放，参与博士生网络的机构必须满足的条件是至少有 3 家独立的法人实体参与项目，且这 3 家法人实体中至少有 1 家是在欧盟境内。博士生网络计划具有如下 6 个特点。

1. 自主联合申请项目立项。博士生网络中的博士研究生培养项目回应的是那些在不同研究及创新领域具有清晰界定需求的人，在此过程中让博士生在学术领域和非学术领域接受与创新和保持与长期就业竞争力有关的各项研究及可迁移技能训练。各单位在界定自身的需求之后，向欧洲研究执行机构自主联合申请项目立项。以生物声学和 AI 项目（Bioacoustics & AI Doctoral Network：vocal interac-

tions in animal groups)为例，该项目由康斯坦茨大学和马克斯·普朗克动物行为研究所联合荷兰、法国、比利时、捷克、芬兰、英国和意大利等7国共同设立，涉及9所大学或研究所，以及2家博物馆、5家中小型创新企业、3家非政府组织和1家政府组织，共有23位指导教师[33]。项目于2024年2—3月启动，计划通过3—4年时间培养10位博士生以实现通过机器学习识别新的物种和声音，建立点对点的生物声学系统来监测野外生物族群及其生态系统等10项界定清晰的目标[34]。

2. 分领域按标准严格录取。在各项目主体申请项目之后选择博士生候选人(没有获得过其他博士学位)的过程中，必须遵循研究人员聘任行为准则[35]在公开、透明的基础上以能力为参考依据。所有的申请计划会被归类到化学、社会科学和人文学科、经济学、信息科学与工程、环境与地理科学、生命科学、数学和物理学等8个领域[36]，然后由评审专家根据卓越性(excellence)、影响力(impact)和项目实施的质量和有效性(quality and efficiency of implementation)进行评估[37]。这三项指标在评价过程中的占比分别为50%、30%和20%。只有当研究计划获得的专家评分大于或等于70%的时候才会得到资助。评估程序首先由3名独立评审人按照指标完成匿名评审并形成个人评审报告(IER)，每一项指标按照从失败(0分)到卓越(5分)的赋分区间进行评分，再根据IER评审报告组织共识会议并形成共识报告和最终的评审总结报告以确定申请人是否被最终录取。博士生网络计划的前身“创新培训网络计划”在2014—2018年间的申请成功率低于10%[38]。

3. 跨国界跨领域的联合培养。联合申请项目的机制决定了博士生网络计划的博士生培养要充分利用参与机构之间的互补优势，并通过工作坊和会议的方式来建立知识分享网络与合作机制。其培养主要聚焦于通过创新研究和个性化的培养项目来发展新的科学知识。鼓励博士生在联合培养机构或国家之间进行跨领域的临时调任。在博士生培养项目生效的48个月之内，所有被录取的博士生在其被录取机构所在国生活或开展研究的时间不能超过12个月。

4. 多出口强规划的职业关怀。每一个被录取的博士研究生必须与其监护人一起制定职业生涯发展规划。职业生涯发展规划除了研究目标之外，还要包括博士生的培训和职业发展需要，如培养可迁移技能、教学技能，以及出版计划和参加旨在向公众展示研究成果的学术会议。职业生涯规划必须在录取之后的18个月之内完成。

5. 全过程持续性的指导监督。成功研究的支撑条件之一是指导(监督)，好的指导(监督)能够为博士生的研究活动创造有益的支持环境并有助于他们的发展。每一项博士生网络计划的培养项目都必须有清晰界定的指导(监督)委员会，以协调培养、研究以及进行与玛丽·居里行动指导手册中有关的监督活动。通过持续性的沟通和交流参与机构之间的最有益做法来获取最大的项目收益。指导(监督)的范围包括研究支持、职业发展支持、研究人员的福祉、沟通与冲突的解决等[39]。

6. 保需求重关怀的预算支持。博士生网络计划中的博士生培养项目具有充足的经费支持。欧盟为支持该计划，2022年的预算支出为4.27亿欧元，2023年的预算支出为4.35亿欧元。每个博士生每月至少能获得6 800欧元的补贴，最高能获得1.68万欧元的补贴。具体补贴项目和金额明细如表1所示。

表1　欧盟博士生网络计划对研究人员的补贴项目及补贴明细

| 博士生网络 | 对录取研究人员的补贴(欧元/每人每月) | | | | | 对培养单位的补贴(欧元/每人每月) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 生活补贴 | 流动补贴 | 家庭补贴* | 长期离岗补贴** | 特殊需求补贴*** | 研究、训练和组织支持补贴 | 管理和间接支持补贴 |
| | 3400 | 600 | 660 | 4000* × % | 按规定分摊到每月 | 1600 | 1200 |

数据来源：Horizon Europe Work Programme 2023－2024. Marie Sktodowska－Curie Action：https：//ec. europa. eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/wp-call/2023-2024/wp-2-msca-actions_ horizon-2023-2024_ en. pdf

*家庭补贴：当被录取的博士生具有配偶，与配偶有同等地位伴侣而独立抚养孩子时，家庭补贴必须支付；**长期离岗补贴：长期离岗补贴是指在博士生因结婚、生育或生病等需连续离开培养单位30天时，向培养单位支付的服用；***特殊需求补贴：特殊需求补贴是向具有身体、精神、智力和感觉方面有缺陷的博士生提供的补贴。按照前期确定的类别，特殊需求补贴分为10档：3000欧元、4500欧元、6000欧元、9500欧元、1.3万欧元、1.85万欧元、2.75万欧元、3.55万欧元、4.75万欧元和6万欧元。

## 三、博士生网络计划对我国博士生培养的借鉴意义

### （一）增加以需求为导向的联合培养

与先发内生型国家大学通过宪章或特许状获得办学自主权从而获得博士生培养项目设立自主权相比，学位授权审核和招生计划动态调节是我国各高校培养博士生的主要依据，因而我国的博士生培养表现出强烈的国家色彩和更强的外部规制性[40-41]。针对在我国创新体系中处于中坚力量的博士层次创新人才培养，为保证完成其使命，其培养目标的设置相比本科阶段更需要关注国家重大战略需求，解决方式之一是开展“多学科交叉会聚与多技术跨界融合”[42]。除此之外，在我国“制度化的精英主义”[43]高等教育体制下，面对国家重大战略需求，不同层次、类型的高校可充分发挥有组织科研的特点，联合设立博士生培养项目。

### （二）提升博士生录取标准的公开透明性

2013 年教育部、国家发展改革委、财政部联合印发《关于深化研究生教育改革的意见》之后，“申请—考核”制已成为我国最主要的博士生招生方式。截至 2020 年 7 月，我国 364 所高校博士生招生单位中，有 247 所高校（占比为 67.86%）明确说明采纳了“申请—考核”制。其中，一流大学建设高校已经全部采纳该制度，一流学科建设高校中有 88 所（占比为 89.80%）采纳，其他高校中有 117 所（占比为 52.23%）采纳[44]。对于“申请—审核”制的实证研究表明，材料审核标准与面试考核标准的清晰度对于生源质量具有重要影响[45]。因此，各高校在公布招生简章时需要进一步明晰“申请—考核”的各项指标及指标的具体描述，以提升录取标准的公开透明性。

### （三）关注博士生的职业发展

学术劳动力市场的相对停滞引发了传统以追寻学术职业为唯一目标的博士生培养模式无法满足学生的多样化就业期待，因而博士生必须面临职业出路多样化的现实考验。同时，国家重大战略需求也要求“研究方向的选择要坚持需求导向，从国家急迫需要和长远需求出发，真正解决实际问题”[46]。这些实际问题的解决会超出校园范围，因而高校、导师和学生可借鉴玛丽·居里计划博士生网络项目中的职业发展关怀，共同有针对性地厘定博士生的职业发展规划，以避免因博士毕业生就业问题引发社会对高校在博士生培养过程中投资眼光太差、投资不足或者投入后管理能力太差等质疑。

### （四）提高博士生就学期间的经费支持水平

获得资助是博士研究生顺利完成学业的重要物质保障。已有实证研究指出，博士生对资助的满足程度，或者说资助对博士生需求的满足程度对其科研产出和按时毕业均有显著的积极影响[47]。教育部等相关部门于 2009 年和 2017 年先后两次调整了国家助学金标准。2017 年，中央高校国家助学金标准提高到每人每月 1 250 元[48]。但该资助标准主要是将博士生定位为学生而实施的以保障其基本生活为政策目标的普惠性奖助学金[49]，资助水平与我国经济社会发展和居民生活水平不断提高的现状相比仍有提升空间，且明显低于玛丽·居里计划支柱项目博士生网络计划中的资助水平。因此，为了更好地支持作为初级意义上“无家可归的孤儿”[50]的博士生在面向国家重大战略需求时，能够充分展现出以“理性”和“激情与灵感”为内核的现代性主体，国家必须进一步提高博士生就学期间的经费支持水平和加大投入力度。

拔尖创新人才培养作为一种政策话语出现是国家对未来进行的一种筹划，其落实落地通过教育“天然”地与作为国家与个体之间的调节机制的政策执行机构大学产生了联系。在我国对拔尖创新人才培养的探索过程中，其内涵日益丰富并且确定了以“专业”为核心的培养模式。但对于直接关系到 2035 年如期实现教育强国目标而在我国创新体系中处于中坚力量的博士高层次创新人才培养的探索却有待进一步提升。而欧盟为解决自身“创新赤字”和博士生就业出路多样化问题而实施的玛丽·居里计划支柱项目——博士生网络计划所获得的积极效果，为我们关注博士生培养提供了有益的域外经验。虽然该项目不能直接告诉我们如何开展高层次拔尖创新人才培养，但借鉴其有益经验仍然是我们开展教育实践的重要智慧源泉。

**参考文献：**

[1]〔法〕涂尔干. 涂尔干文集（第四卷）[M]. 李康，译. 上海：上海人民出版社，2003：118.

[2]阎凤桥. 论后发外生型学术系统的困境与创新[J]. 大学与学科，2020（02）：41-48.

[3]叶富贵. 新制度与大革命[M]. 北京:教育科学出版社,2010:56.

[4]〔美〕约翰·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪,译. 杭州: 浙江教育出版社,2001:15.

[5]罗燕,叶斌桂. 2003 年北大人事制度改革:新制度主义社会学分析[J]. 教育学报,2005(06):14 - 22.

[6][43]赵炬明. 精英主义与单位制度——对中国大学组织与管理的案例研究[J]. 北京大学教育评论,2006(01):173 - 191.

[7]周作宇,刘益东. 权力三角:现代大学治理的理论模型[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2018(01):5 - 16.

[8]渠敬东. "经典"与"经验"的科学:本科教育的精神[J]. 北京大学教育评论,2017(04):23 - 37.

[9]改革科技体制是为了解放生产力——邓小平在全国科技工作会议上的讲话[J]. 体育科学,1985(02):1.

[10]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[J]. 中华人民共和国国务院公报,2022(30):4 - 27.

[11]刘万群. 国家推动技术进步何以可能? ——关于技术追赶和创新中的国家角色分析[J]. 公共行政评论,2021(06):181 - 196.

[12]〔法〕舒茨. 社会世界的意义构成[M]. 游淙祺,译. 北京:商务印书馆,2012:195.

[13]陈洪捷,许丹东,谢鑫. 博士生教育与拔尖创新人才培养(笔谈)[J]. 重庆高教研究,2023(02):15 - 22.

[14][18]高晓明. 拔尖创新人才概念考[J]. 中国高教研究,2011(10):65 - 67.

[15]马永霞,葛于壮,梁晓阳. 高校拔尖创新人才培养的价值内涵、实践审视与路径优化[J]. 西北工业大学学报(社会科学版):1 - 8.

[16][19]阎琨,吴菡,张雨颀. 社会责任感:拔尖人才的核心素养[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2021(12):28 - 41.

[17]陈权,温亚,施国洪. 拔尖创新人才内涵、特征及其测度:一个理论模型[J]. 科学管理研究,2015 (04):106 - 109.

[20]马永霞,梁金辉. 理工科大学生就业能力评价研究[J]. 教育研究,2016(09):40 - 50.

[21]陆一,史静寰. 志趣:大学拔尖创新人才培养的基础[J]. 教育研究,2014 (03):48 - 54.

[22]刘彭芝. 关于培养拔尖创新人才的几点思考[J]. 教育研究,2010(07):104 - 107.

[23] Csikszentmihalyi M, Robinson R E. Culture, Time, and the Development of Talent[J]. Springer Netherlands,2014.

[24]阎琨. 中国大学拔尖人才培养项目内部冲突实证研究[J]. 清华大学教育研究,2018 (05):63 - 74.

[25]施雨岑,等. 2022 年我国高等教育在学总规模达到 4655 万人. http://www. moe. gov. cn/fbh/live/2023 /55167/mtbd/202303/t20230323_1052382. html,2023 - 03.

[26]钱穆. 现代中国学术论衡[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2001:46.

[27]田玉晶. 中国古代知识分类与文献分类思想比较[J]. 佳木斯大学社会科学学报,2004 (01):136 - 137.

[28]陈以爱. 中国现代学术研究机构的兴起——以北大研究所国学门为中心的探讨[M]. 南昌:江西教育出版社,2002:327.

[29]钟秉林. 高质量高等教育体系建设进程中的重要事件——写在新版《研究生教育学科专业目录》颁布之际[J]. 教育研究,2022(09):98 - 106.

[30]〔美〕哈里特·朱克曼. 科学界的精英——美国的诺贝尔奖金获得者[M]. 周叶谦,冯世则,译. 北京:商务印书馆,1979:123.

[31]Conti A, Liu C C. Bringing the lab back in: Personnel composition and scientific output at the MIT Department of Biology[J]. Research Policy,2015(09):1633 - 1644.

[32]Sinche M V. Next gen PhD: A guide to career paths in science[M]. Harvard University Press,2016:1.

[33]The Bioacoustic AI Doctoral Network has officially started! [EB/OZ]. https://bioacousticai. eu/update/the-bioacoustic-ai-doctoral-network-has-officially-started/ ,2023 - 09.

[34]Understanding animal sounds with machine learning. https://bioacousticai. eu,2023 - 09.

[35]The Code of Conduct for Recruitment[EB/OL]. https://euraxess. ec. europa. eu/jobs/charter/code,2023 - 09.

[36][37]MSCA work programme [EB/OL]. https://ec. europa. eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021 - 2027/horizon/wp-call/ 2023-2024/wp-2-msca-actions _ horizon-2023 - 2024_en. pdf,2023 - 09.

[38]Pina D G, Buljan I, Hren D, et al. A retrospective analysis of the peer review of more than 75,000 Marie Curie proposals between 2007 and 2018[J]. Elife,2021,10: e59338.

[39]Marie Skłodowska-Curie actions guidelines on supervision [EB/OL]. https://op. europa. eu /en/ publication-detail/-/publication/bb02d56e-9b3c-11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search,2023 - 09.

[40]张爱丽. 学术职业与博士生教育[M]. 武汉:华中科技大学出版社,2009:75.

[41]张熙. 专家委员会如何选拔"优秀"——顶尖大学博士招生评价标准与录取决策研究[D]. 北京:2020.

[42]吴朝晖,赵婀娜. 以学科交叉融合服务国家战略需求[N]. 人民日报,2020 - 11 - 04(12).

[44]周文辉,付鸿飞,贺随波. 博士生招生"申请—考核"制的政策现状、主要问题与完善路径——基于 144 所高校"申请—考核"制政策文本的分析[J]. 中国高教研究,

2020(12):82 - 88.

[45]李海生. 博士生申请考核制实施效果及其归因初探——基于对7320名博士生导师的问卷调查[J]. 江苏高教,2020(10):82 - 87.

[46]人民日报评论员. 改善科技创新生态,激发创新创造活力——论学习贯彻习近平总书记在科学家座谈会上重要讲话[J]. 现代企业,2020(09):1.

[47]徐浩天,沈文钦. 资助对博士生科研产出与按时毕业的影响:学科与家庭背景的异质性分析[J]. 重庆高教研究,2022(06):100 - 114.

[48]杨频萍. 动态调整资助体系,助力博士生成长成才[N]. 新华日报,2023 - 03 - 12(11).

[49]戚兴华,高久群,宁黎,等. 博士生资助与博士质量保障的体系互动[J]. 学位与研究生教育2012(02):20 - 24.

[50]孙飞宇. "无家可归"的孤儿与作为天职的科学——韦伯科学观中的精神气质问题[J]. 社会,2023(03):54 - 83.

(责任编辑:刘新才)

## The Implications of EU's Doctoral Networks on the Nurture of Talents and Gifted in China

CHEN Jian

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

**Abstract**: Compared with the first endogenous university system, the university system of our country belongs to the late exogenous university system, which determines its status to be determined by the political theory basis. As a kind of policy discourse, top-notch innovative talents are "naturally" associated with universities through education. On the basis of sorting out the current situation of the training of top innovative talents in China, this paper introduces the implementation of the Marie Curie Program doctoral network project in the EU to train innovative talents in order to solve its own "innovation deficit". Including "independent joint application project", "strict admission according to standards in different fields", "cross-border and cross-field joint training", "multi-export strong planning of professional care", "continuous guidance and supervision of the whole process" and "budget support to ensure demand and care", in order to provide overseas experience for the training of high-level top-notch innovative talents in China.

**Key words**: the training of high-level top-notch innovative talents; Marie Curie Program; doctoral network program