学习的概念意涵演进与辨析

张婉莹
（北京师范大学，北京　100875）

［摘　要］“学习”一直是教育学和心理学领域关注的核心概念。在近一个世纪的研究过程中，学界始终无法对“什么是学习”做出统一的回答。从学习的“概念”与“过程”两个方面出发，对学习的意涵进行深入探究，有可能得到对“学习”概念的合理理解。“学习”概念的提出应基于 4 个原则：第一，有机体的生物基础是学习的起点；第二，学习是有机体的变化；第三，“互动”是学习的机制；第四，学习是过程而非结果。在此基础上，将学习视为一种复杂而动态的生命过程，涵盖了个体与其生物基础之间、个体内部、个体与环境之间的多层次互动。这在一定意义上反映了学习的全面性，更注重揭示学习如何塑造和影响个体的认知、情感和行为，为未来学习研究提供了一个更为全面和多维度的框架。

［关键词］学习概念；学习过程；多层次互动；生命过程
［中图分类号］｛G40-01｝　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0001－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 001

“学习”（Learning）一词一直是教育学和心理学领域关注的核心概念。相关研究已开展了近一个世纪，学界却依然无法对“什么是学习”做出统一的回答。这种情况在一定程度上并不令人感到意外，即使在那些具有国际影响力的教科书中，也没有对“学习”一词进行过明确的界定。然而，忽视对学习概念的探究并试图就学习进行讨论，显然是不明智的选择，将使研究人员难以得出有意义的结论[1]。因此，笔者从学习的概念和过程出发，深入探讨学习的含义，进而提出个人对学习概念的理解。

一、学习的概念

通过研究中外文献，我们可以观察到学者们对学习概念的界定呈现出两种分野：一方面，研究者基于中国古代学者对学习的理解，通过对字源及意蕴的解读探讨了学习的本质；另一方面，西方学者基于不同的学习理论研究，为“学习”勾勒出了新的维度[2]。笔者继续沿着这两个方向对学习的概念进行梳理，以期加深对学习的理解。这有助于我们建立起一个更全面、更准确的学习概念框架。

（一）学习之观：中国古代学者对学习的探索与领悟

中国古代学者对人类早期的学习活动进行了总结，并孕育了最初的“学习”概念[3]。在古汉语中，“学”和“习”这两个字通常被单独使用。“学（學）”，其形意指一人两手高高举起“爻”，表意为学问、知识、学校、经验和技能，作名词使用。但在后来的使用过程中，“学”逐渐被引申为动词。例如，《姜斋文集》卷三中将“学”解释为“觉悟也”。可见，中国古代学者对“学”的动词释义不仅包括获取知识的过程，也包括“悟”的过程。而“习（習）”的字形采用“上羽下白”会意，意为鸟儿拍打

［收稿日期］2023－12－01
［基金项目］全国教育科学“十四五”规划 2022 年度国家青年课题“社会情感能力视角下乡村学生校园欺凌的防治研究”（项目编号：CHA220292）。
［作者简介］张婉莹（1993－），女，湖北襄阳人，北京师范大学教育学部博士生；主要研究方向：校长领导力与学校管理改进。

着翅膀练习飞翔，强调人反复模仿、练习的活动。在实际使用中，“习”的内涵十分丰富。例如，《三国志·吴志·周瑜传》中的“不习水土，必生疾病”，表达的是“习惯、适应”之意；《战国策·秦策》中的“不习于诵”，表达的是“通晓、熟悉”之意。

中国古代首次将“学”和“习”联系在一起的是春秋时期儒家学派的创始人孔子。他在《论语·学而》的开篇语中说：“学而时习之，不亦说（悦）乎？”这句话虽仍将“学”和“习”作为两个词使用，但却道出了它们之间的内在联系：“学”是“习”的基础与前提，“习”是“学”的巩固与深化[4]。随着时间的推移，这两个单音节词汇逐渐接近并被交叉使用，最终形成了复合而成的概念——学习。因此，学习一词在中国文化中承载着丰富的内涵和独特的民族特色。

我国古代在不同历史时期具有不同的学习观，前后经历了“习重于知”“知本习次”和“知习合一”等3个阶段。先秦时期的学者更加注重对“习”的研究。例如，孔子在《论语·子路》中指出：“诵《诗》三百，授之以政，不达；使于四方，不能专对；虽多，亦奚以为？”意为若只熟读诗书，不能治国理政，不能解决世间的问题，又有什么用呢？这种关注源于当时人们主要依靠生产生活中的直接经验来学习，文化科学知识的发展程度相对较低。然而，随着魏晋南北朝时期佛学的崛起，儒学受到了前所未有的冲击，人们开始重“知”而轻“学”。这种现象在宋代后期变得更加明显，“知本习次”论的思想深深地根植于程朱理学之中。在程颐看来，知识不仅先于行动，而且对行动具有指导作用。明清之际，实学思潮的兴起影响了对“学习”的讨论。王夫之以独特的眼光审视了那些虚浮、无益的学问，反思道：“行可兼知，而知不可兼行。”从此，“学”与“习”被放置于同等的位置进行讨论。在知行合一的理念下，王夫之呼吁学者们应该践行实用主义，让行动与知识相辅相成。

根据中国古代学者的论述，学习的本质应是“知行合一”，也叫“学行合一”[5]。值得一提的是，中国古代学者并没有将学习仅限于对知识或技能的获得，而是从个体整体性的改变来审视学习的问题。孔子曾说过，“弟子入则孝，出则弟（悌），谨而信，泛爱众，而亲仁。行有余力，则以学文”。在孔子看来，孝敬长辈、友爱兄弟、谨慎诚信、广泛关爱、亲近仁义等道德观念比纯粹的书本知识更为重要。由此可知，中国古代学者将德行、知识、才能和学问融为一体，把知识与实践相结合，将学习视为个体的整体性发展过程。学习的内涵应该是获取知识、技能和学问，并将其应用于实际生活和道德行为之中，使两者有机地结合起来。学习不仅仅是知识的获取，更是对人的整体性发展的追求。

（二）学习之探：西方学者对学习的洞察与理解

在西方传统观念中，“学习”被首先理解为一种心理过程，并由此催生了心理学最为经典的分支学科——学习心理学。此外，认知心理学、发展心理学等其他心理学领域也长期致力于学习研究[6]。近年来，西方学者开始以更广阔的视角审视学习现象。学习研究不仅受到神经科学（或称“脑科学”）和社会科学领域的关注，还被纳入国家的经济战略体系之中。这些研究超越了以往的局限，为学习概念注入了新的活力。西方学者对学习概念的主流研究派别大抵可以分为4种：朴素主义、机械主义、功能主义和建构主义。

1. 朴素主义论认为学习是一种记忆的过程[7]。在这种观点下，学习的重点在于获取和保持信息，以便在需要时进行回忆和应用。这一观点的代表人物是美国心理和教育学家罗伯特·加涅，他提出的信息加工理论旨在解释人类对外部信息进行处理和加工的方式[8]。基于此，研究者们提出了多种理论框架，如“多储存器模型”[9]，来进一步描述学习（记忆）的过程。朴素主义者的观点对教育实践产生了深远的影响。在一段时间内，课程设计往往以知识的传授为核心，教师是教学过程中的主导者，学习者被视为应被灌输知识的空容器，学习成果通过基于记忆的测试、作业和考试来检验。尽管这种朴素主义的观点在当代教育领域已经受到了广泛的批评和质疑，但在现实课堂教学中仍然无法完全摆脱这些根深蒂固的思想的影响[10-11]。

2. 机械主义论的主流观点认为学习是经验导致的行为变化。其基本思想是，只有可以直接观察和测量的东西才被接受为科学材料，意识、意义和情感等概念被排除在外。这导致了人们对最简单的学习过程和机械理解的关注。这一观点在其产生后的60年里主导了学术界对学习的理解，尤其是在英语国家之中[12]。19世纪末，俄国行为学家伊凡·巴甫洛夫通过对狗唾液分泌的实验，提出了学习完全取决于反射，是中性刺激的结果[13]。随后，丹尼斯·斯金纳提出了操作性条件反射的基本概念[14]，将机械主义论的观点推向了顶峰。这种简

单的机械论定义有利于揭示驱动行为的机制[15]。但也有学者认为，这种机械性界定的根源性问题在于行为改变对于学习的发生而言，既不是充分条件，也不是必要条件[16]。即使如此的批判声不断，目前大多数教科书对学习的定义都是以机械主义论为主的，将学习狭义地描述为由于经验而导致的行为变化[17]。

3. 功能主义论用学习的“功能”来定义学习。功能主义的主流研究主要有两种：一是卡尔·罗杰斯提出学习是个人充分利用其潜力的行为，是“自我实现到最大水平的过程”[18]。他认为学习环境应该建立在尊重、理解和接纳个体的基础之上，以促进学生的成长和自我实现。这种观点在教育、心理治疗和个人发展等领域产生了深远影响。二是一些心理学家试图跳出行为主义的牢笼，借鉴进化论的思想，将学习定义为“个体发生的适应”[19]。在这个观点影响下，学习被视为一种调整和适应个体与环境之间关系的过程。这些定义也超越了简单地获取知识和技能的范畴[20]，在一定程度上优化了对学习的解释，但也在一定程度上模糊了学习的具体过程和机制，忽视了个体内部心理过程的作用。

4. 建构主义论认为学习是一种主体参与、积极构建知识和意义的过程。这种学习观植根于伊曼努尔·康德、约翰·杜威、威廉·詹姆斯、让·皮亚杰、利维·维果茨基和托马斯·库恩的思想之中。尽管每个建构主义者都在谈论“学习”，但内容依然十分广泛。一些学者关注个体学习者如何在他（她）的头脑中建构知识，另一些则关注人类知识的一般建构或知识的社会政治建构[21]。这些主张共同定义了建构主义的学习观。他们最伟大的洞察或许在于深刻认识到了个体差异的重要性[22]，强调学习者的主动参与和先前知识的关键作用。这使得教育与学习活动能更加关注个体需求，倡导个性化教学。但值得注意的是，建构主义者对学习的理解在提供具体指导和教学方法方面较为模糊，常使教育者在实践中面临角色定位的困惑。

可见，不同的基本假设、研究方法和哲学取向导致了研究者在学习概念理解上的差异。这些不同视角的存在丰富了我们对复杂学习现象的理解。它提醒着我们需考虑影响学习的各种因素的重要性，如个体差异、社会背景和认知过程等。

二、学习的过程

学习的过程（Learning Process）是学习研究领域的一个核心概念，用来描述学习者在进行学习活动时所经历的一系列阶段以及相关的行为、认知和情感过程。笔者对学习过程进行梳理，以探讨不同学习理论影响下的学习过程模型和关键要素。

（一）古代智者之学：中国古代学者关于学习过程的论述

中华民族是热爱学习的民族，我国先贤早就对学习问题进行了探讨。他们的智慧洞察了学习的真谛，其言论精辟而深入，至今仍发人深省。乔炳臣和潘莉娟对中国古代学者在不同时期提出的学习过程理论进行了梳理，形成了网络图以描述学习要素之间的复杂关系（图1）。学习的过程就是在这些基本要素的作用下，从低层次到高层次、从旧质到新质不断转化的矛盾运动过程[23]。

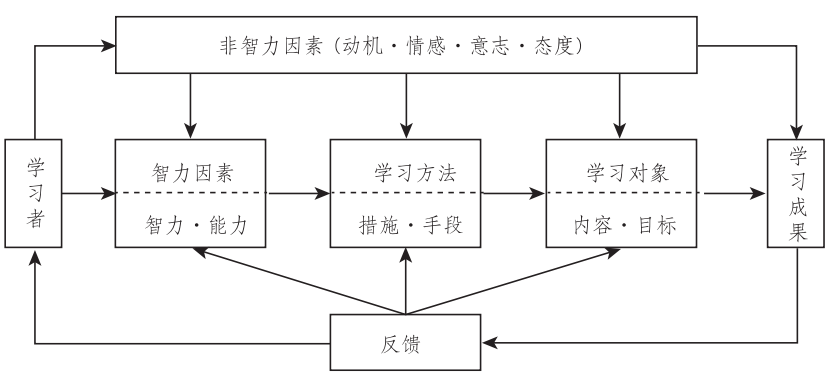

图1　中国古代学者的学习过程理论

1.“知、情、意、行”被认为是学习的重要条件。我国古代先贤指出学习需同时涵盖智力因素和非智力因素。智力因素包括记忆力、专注力和想象力，而非智力因素则包括情绪、情感和意志力。如孟子所言，“不专心致志，则不得也”（《孟子·告子上》），强调了非智力因素对智力因素的影响。《管

子·心术上》中也提到，“嗜欲充益，目不见色，耳不闻声”，强调了非智力因素在心理上对智力因素的重要制约作用[24]。总体而言，智力因素被视为学习的前提条件，而非智力因素则被认为是学习的驱动力。

2.“知、闻、说、亲”被认为是学习的关键渠道。中国古代学者在探讨学习过程时指出，“闻知”、“说知”、“亲知”构成了学习的 3 个重要渠道。首先，“闻知”是通过听取获得知识，可细分为“亲闻”和“传闻”两类，是学习的最基本方式。孔子认为学习的第一步是多听多见，强调“闻”和“见”是知之起源。然而，荀子则认为仅通过“闻”“见”往往只能看到知识的一部分，难以全面了解。他进一步提出了“尽其理”的观点。其次，“说知”指通过研究来获取知识。墨子强调“闻所不知若已知，则两知之”，即利用已有知识去推知未知的知识。最后，“亲知”是指通过亲身实践获取的知识。墨子将亲知分为“虑”“接”“明”3 个环节，这是一种更深入、更全面的学习方式。通过“闻知”获取知识，通过“说知”理解知识，最终通过“亲知”将知识转化为个人的技能和智慧。这 3 个渠道相辅相成，构成了中国古代学者认为有效的学习方法。

3.“博学、审问、慎思、明辨、笃行”被视为学习过程中的5 个关键阶段。首先，孔子的弟子在《论语》中提到，“博学而笃志，切问而近思，仁在其中矣”，强调博学是学习的重要前提，要求广泛涉猎各种知识和学科，从而拓宽个体的认知视野。其次，朱熹在《中庸章句集注》中强调“学、问、思、辨，所以择善而为知，学而知也”，指出在学习过程中应保持谨慎的思考态度，避免轻率下结论。这种慎思的过程有助于更深层次地理解学习内容，使知识更具准确性和深度。最后，《颜氏家训》中提出“不知明乎天道，辩乎地利，比量逆顺，鉴达兴亡之妙也”，意在启发学习者在审视事物时应保持对天理的明晰认识，同时能够明辨是非。此外，学习者应通过“实践”和“笃行”将学到的知识内化为自己的品质。这种内化过程不仅仅是简单地记忆知识，更是将其融入自身的思考和行为之中，达到真正的修身养性。

（二）经典流派之论：西方理论流派的学习过程模型

多年来，不同领域的研究者根据各自的标准和观点对各种类型的学习过程进行了广泛的识别和分类。西方理论流派关于学习过程的模型可以概括为以下几种。

1. 行为主义理论。学习过程理论的起源可追溯到行为主义学派。该学派强调对行为的观察和分析，并将学习过程划分为两种主要类型：经典条件反射和操作条件反射。经典条件反射这种学习过程是无意识和自动的学习过程，通过多次将中性刺激与无条件刺激同时呈现给生物体，从而使得中性刺激在经历一段时间后能够引发与无条件刺激相同或类似的反应[25]。操作条件反射是学习者在特定行为和相应结果之间建立起联系的学习。学习者通过试错和经验来学习哪种行为可以导致积极结果或避免消极结果[26]。总体而言，经典条件反射和操作条件反射代表了行为主义学派中两种不同的学习过程。经典条件反射强调刺激与反应之间的连接，而操作条件反射更关注行为与结果之间的联系。这两种学习过程在动物学习和行为心理学的研究中都具有重要地位，并为理解动物和人类的学习行为提供了有价值的观点。

2. 格式塔心理学派。在 1900 到 1970 年间，行为主义的学习分类一直主导着心理学，特别是美国学习心理学领域。格式塔心理学派注重对人类意识与行为的整体性理解。瑞士心理学家和儿童发展理论家加涅对格式塔心理学派的研究进行了总结，并提出了一种学习过程理论，涉及不同类型和水平的学习。根据学习情境的不同，针对智力技能的学习任务从简单到复杂、由低级到高级分为 8 个层次：信号学习、刺激—反应学习、连锁学习、语言联想学习、辨别学习、概念学习、规则学习和问题解决学习。前两种学习类型可以与“经典条件反射”和“操作条件反射”形成简单对应。问题解决被视为最复杂和最高级的学习，与格式塔心理学派的理论基本点相一致[27]。加涅的学习过程理论在教育心理学领域产生了深远的影响，但也有研究者指出，这个理论并没有涉及一些更复杂的学习过程和认知过程。笔者认为加涅的理论在一定程度上将“教”与“学”画上了等号，过于强调教师的指导和控制，而“忽视了学习者的主体性”[28]。

3. 认知学习理论。随着认知心理学的兴起，认知学派对学习过程的研究逐渐成为主流，代表人物是瑞士心理学家皮亚杰。在皮亚杰看来，学习的过程可以被视为一系列主动适应的过程。因此，学习的两个关键过程是“同化”和“顺应”。同化涉及保持现有知识和模式的完整性，同时寻找新的位置来存储信息，将新的信息嵌入原有的认知框架中[29]。同化有助于儿童在面对新的经验和信息时保持认知

的稳定，使得他们能够利用已有知识和经验来应对新情况。然而，如果新信息与已有认知结构不匹配时，就引发了下一个概念——顺应。顺应过程是在面对新情境时，儿童不断调整和改进自己的认知结构，以更好地理解和解释新的经验和信息。同化和顺应并不是相互排斥的过程，它们可以同时发生。这两个过程在认知发展中相互关联、相互促进，儿童通过这种互动能够不断建构和调整自己的认知能力，逐步理解和适应复杂的世界。

4. 社会学习理论。社会学习理论是由加拿大心理学家阿尔伯特·班德拉于20世纪60年代建立起来的。该理论强调了通过观察和模仿他人行为来获取知识和技能的个体学习过程的重要性[30]。在过去几十年的研究中，学者们对社会学习理论进行了广泛的探讨和验证，并深入研究了“观察学习”“模仿行为”“社会激励”“自我效能感”和“规范”等学习过程中的关键要素。这些要素共同构成了人类学习过程中的重要机制和影响因素。社会学习理论为解释个体学习提供了一个综合性的理论框架，强调了社会环境和观察他人行为对学习过程的重要性，并得到多项实证研究的支持[31-32]。然而，笔者认为社会学习理论过于强调社会因素，忽视了个体因素对学习行为的影响。同时，社会学习理论可能没有充分考虑到不同文化背景对学习过程的影响。尽管如此，社会学习理论作为一种重要的学习理论框架仍然具有广泛的应用和研究价值。

三、学习的意涵辨析

“学习”是一个广泛而又复杂的概念，以往许多研究者都曾将削弱这种复杂性作为目标之一。然而笔者认为我们应该努力保持这个领域的复杂性，而不是削弱它。丹麦教育大学教授克努兹·伊列雷斯在这方面作出了杰出的贡献，但他指出已有研究仅限于针对西方国家(欧美和澳大利亚)，对东方国家的思考有限[33-34]。因此，笔者旨在综合考虑中国古代学者和西方学者对学习的理解，以更全面地理解学习的本质。通过梳理中外文献，笔者认为“学习”的概念的提出应该基于以下4个原则。

(一)有机体的生物基础是学习的起点

学习是一种基本的生物能力。拥有复杂而高度发达的大脑，是人类在学习能力方面远超其他生物的最主要原因。这座“神奇之器”赋予了人类无与伦比的认知能力。大多数时候，我们都将学习当作一种认知能力、一种心理现象，将其他的生理因素都视为是心理因素的附庸。当且仅当所学之物是身体技能时，如游泳，我们才会关注到其他生理因素。其实，学习与其他心智活动一样，都是建立在完整的生物基础之上的[35]。生物基础为学习提供了基本的神经和生理基础，这些是学习的发生和进行的条件。我们的神经和生物基础决定了我们的学习过程和结果[36]。基于此，我们必须承认个体与个体之间有着生物基础的差距，包括认知因素和非认知因素。例如，一些人有着比其他人更好的视觉敏锐度、记忆能力或语言能力[37]。当我们的生物系统处于平衡状态时，我们才有足够的精力来学习[38]。正如需求层次理论向我们阐明的一个重要观点：需求层次越低，对个体的影响力越大。一个人饥饿、病痛的状态或焦虑不安的情绪，都会引发学习困难。

(二)学习是有机体的变化

变化是人类学习的基本特征，这是目前可以达成共识的基本点，但我们需要从多种层面来理解学习者的变化。一是这些变化可以是有目的的，也可以是偶然的。荀子从唯物主义观点出发，认为学习是人对客观事物所采取的有目的、有计划的行为活动。这种行为活动，既不同于动物的无目的适应表现，也不同于人的先天性本能动作[39]。而老子则强调学习不仅仅是为了获得特定的目标，也是通过行动和变化来与道相符合。综合他们的观点可以看出，虽然人们有意识地寻求知识、技能或理解来实现有目的的变化，但有时学习也可能是偶然的。二是这些变化可以是显性的，也可以是隐形的，它们有些可以被观测，有些则无法被观测。西方学者用大量的研究论证了有意识的学习，如新的技能或知识的习得[40]。但也有学者强调多达90%的学习都是隐形的，如认知结构的改变或思维方式的转变[41]。三是这些变化可能是积极的，也可能是消极的。美国心理学家罗伯特·梅格发现被试者在没有正式学习“电子学”的情况下就已掌握了一些错误的知识(也称错误学习)[42]。很显然，我们不能把学习仅仅限制在有价值的、可被接受的内容上[43]。

(三)互动是学习的机制

“互动”概念广泛应用于建构主义者的理论框架之中。正如前文所提到的，一些建构主义者关注个体学习者如何在他们的头脑中建构知识，而另一些则关注人类知识的一般建构或知识的社会政治建构。因此，学习的互动过程既包括“个体内部的互动”，也包括“个体与环境之间的互动”。一方面，个体内部的互动是学习过程中至关重要的一部分。

这反映在学习者通过内部认知活动进行的思考、整理和转化过程中，同时也表现在自我调节和反思的环节。学习者通过不断地与自身的思想和观念进行对话，调整认知结构，促进了知识的进一步发展。另一方面，个体与环境之间的互动也是学习不可或缺的组成部分。这种互动发生在个体与社会之间的张力中。维果茨基的工作在教育领域产生了深远的影响，为将社会和历史信息纳入学习认知结构提供了必要的理论支持[44]。通过这一观点，我们认识到学习者不仅是在独立思考，还是社会和文化影响下的产品，其认知能力受到社会环境的深刻影响。杜威的理论进一步强化了这一观点，指出人类的思考和学习是通过与环境的互动和交流来实现的[45]。个体与环境之间存在一种相互作用和影响的关系，个体通过感知、体验和参与环境中的各种活动来构建和理解知识。这意味着我们的思考和学习是通过与具体环境和情境相互作用来不断发展和演化的。

（四）学习是过程而非结果

大多数教科书都将学习定义为一种结果[46]，或认为学习“既是一种过程，也是一种结果”[47]。这些定义大多都没有跳出行为主义的窠臼，将学习局限于可观测的行为变化或具体成果。笔者认为，学习被视为一个持续不断的过程，与学习结果有着截然不同的本质。尽管在学习的过程中我们可以观察到一些显性的结果，比如技能的习得和习惯的改变，但这些只是学习过程中的部分产物。学习的真正结果往往是多样化且复杂的，其中许多成果可能无法在短期内被观测到，甚至有些是不可观测的，如认知结构的深刻改变或思维方式的根本性转变。将学习仅仅看作是一个结果的观点存在明显的局限性，因为它无法全面捕捉到学习的本质和价值。这种观点容易导致对学习过程的忽视，使得学者们难以理解学习是如何发生和演变的。更为关键的是，这样的定义容易混淆“学习”与“学习结果”的概念，从而在学术研究中引入模糊不清的因素[48]。因此，笔者强调学习是一种持续发展的过程，它超越了简单的结果观念，强调了学习的复杂性和多样性。这一观点有助于更全面地理解学习的本质，为学术界提供清晰的研究方向，使学者们能够更深入地探讨学习过程中的各种因素及其影响力。

综上，笔者将学习视为一种复杂的动态的生命过程，涵盖了个体与其生物基础之间、个体内部以及个体与环境之间的多层次互动。这反映了学习的全面性，超越了简单的信息获取或技能习得的概念，更注重学习如何塑造和影响个体的认知、情感和行为。首先，强调学习是有机体基于其生物基础的过程，凸显了学习与个体的生理结构和神经系统密切相关。其次，通过“个体内部互动”强调了学习不仅仅是对外部信息的被动接收，更是在个体内部进行深度思考、整理和转化的过程。这一层面的学习包括认知过程、思维模式的变迁以及自我调节和反思的机制，凸显了学习的内在复杂性和主动性。最后，通过“个体与环境互动”，强调了学习是在个体与外部环境相互作用的过程中发生的。这一层面的学习涉及个体如何通过感知、体验和参与环境中的活动来构建和理解知识。这种互动不仅仅是信息的输入，更包括了社会和文化环境对个体认知结构和价值观的塑造。综合这 3 个层面，笔者将“学习”定义为：学习是一个综合性的过程，是个体基于其生物基础，在内部和外部环境的互动中引发的不断变化的过程。这一定义不仅有助于深化对学习的理解，还可为未来的学习研究提供一个更为全面和多维度的框架。

参考文献：

[1][6][10][16][18][19] De Houwer J, Barnes-Holmes D, Moors A. What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning [J]. Psychonomic bulletin & review, 2013: 631 – 642.

[2][3][4]桑新民. 学习究竟是什么？——多学科视野中的学习研究论纲[J]. 开放教育研究, 2005(01): 8 – 17.

[5][23][24][39]乔炳臣，潘莉娟. 中国古代学习思想史[M]. 北京：人民教育出版社, 1996:11;33;36;39.

[7][21] Kivinen O, Ristela P. From constructivism to a pragmatist conception of learning [J]. Oxford review of education, 2003(03): 363 – 375.

[8] Gagne R M. Contributions of learning to human development[J]. Psychological review, 1968(03): 177 – 191.

[9] Bower G H. Psychology of learning and motivation [M]. Academic Press, 1968: 115 – 118.

[11][12][33] Illeris K. An overview of the history of learning theory[J]. European Journal of Education, 2018(01): 86 – 101.

[13]郭祖仪. 巴甫洛夫学说的终结与心理科学的研究[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(06): 69 – 73.

[14][26] Skinner B F. The science of learning and the art of teaching [J]. Cambridge, Mass, USA, 1954, 99: 113.

[15] Bechtel W. The challenge of characterizing operations in the mechanisms underlying behavior [J]. Journal of the experimental analysis of behavior, 2005(03): 313 – 325.

[17][48]Lachman S J. Learning is a process: Toward an improved definition of learning [J]. The Journal of psychology, 1997(05): 477 – 480.

[20]克努兹·伊列雷斯,陈伦菊,盛群力. 学习理论发展简史(上)[J]. 数字教育,2020(01):86 – 92.

[22]Fox R. Constructivism examined [J]. Oxford review of education, 2001(01): 23 – 35.

[25]Pavlov P I. Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex [J]. Annals of neurosciences, 2010(03): 136 – 141.

[27]Gagne R. The conditions of learning and theory of instruction Robert Gagné [J]. New York, NY: Holt, Rinehart ja Winston, 1985.

[28][35][37][38]Illeris K. How we learn: Learning and non-learning in school and beyond [M]. Routledge, 2016.

[29]Di Paolo E A, Barandiaran X E, Beaton M, et al. Learning to perceive in the sensorimotor approach: Piaget's theory of equilibration interpreted dynamically[J]. Frontiers in human neuroscience, 2014(08): 1 – 16.

[30][31]Nabavi R T. Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory [J]. Theory of Developmental Psychology, 2012(01): 1 – 24.

[32]Pratt T C, Cullen F T, Sellers C S, et al. The empirical status of social learning theory: A meta-analysis [J]. Justice Quarterly, 2010(06): 765 – 802.

[34][36][43][47]Alexander P A, Schallert D L, Reynolds R E. What is learning anyway? A topographical perspective considered [J]. Educational psychologist, 2009 (03): 176 – 192.

[40]Epstein S. The rationality debate from the perspective of cognitive-experiential self-theory [J]. Behavioral and Brain Sciences, 2000(05): 671 – 672.

[41]Bargh J A, Chartrand T L. The unbearable automaticity of being [J]. American psychologist, 1999(07): 462 – 479.

[42]Mager R F. On the sequencing of instructional content [J]. Psychological Reports, 1961(02): 405 – 413.

[44]Vygotsky L S, Cole M. Mind in society: Development of higher psychological processes [M]. Harvard university press, 1978.

[45]Dewey J. The child and the curriculum [M]. University of Chicago press, 1906.

[46]Westen D. Psychology: Mind, brain, & culture[M]. John Wiley & Sons Inc, 1999.

(责任编辑:刘新才)

Evolution and Differentiation of Learning Conceptual Implications

ZHANG Wanying

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

Abstract: The term "learning" has long been a focal point in the fields of education and psychology. Despite decades of accumulated research spanning nearly a century, the academic community has struggled to provide a unified answer to the question, "What is learning?" This study delves into the depth of the implications of learning from both the conceptual and procedural perspectives, attempting to articulate the researcher's understanding of the concept of "learning." The study posits that the conceptualization of "learning" should be based on four principles: Firstly, The biological foundation of an organism is the starting point of learning; Secondly, Learning involves changes in the organism; Thirdly, Interaction is the mechanism of learning; Fourthly, Learning is a process rather than an outcome. Grounded in these principles, the study conceptualizes learning as a complex and dynamic life process, encompassing multilevel interactions between the individual and its biological foundation, internal processes within the individual, and interactions between the individual and the environment. This definition reflects the comprehensiveness of learning, transcending the mere acquisition of information or skill development, with a greater emphasis on how learning shapes and influences an individual's cognition, emotions and behavior. Not only does this contribute to a deeper understanding of learning but it also provides a more comprehensive and multidimensional framework for future research in the field of learning.

Key words: study concept; learning process; multi-level interaction; life process

何谓高等教育

——罗纳德·巴尼特高等教育理念探析

姜　倩
（驻马店职业技术学院，河南 驻马店　463000）

［摘　要］罗纳德·巴尼特是当前国际高等教育研究领域的核心人物，他立足教育、社会、政治、文化背景，批判性地探索和分析高等教育。巴尼特从概念考古学视角探讨古希腊、欧洲中世纪等各个历史阶段，以及同时代著名教育家的高等教育理念，认为高等教育的本质是培养学生批判性的自我反思，促进学生个体的心智发展，实现人的自由与解放。面对高等教育在认识论和社会学公理基础上的双重削弱，基于对高等教育文化、理性、研究和学术自由 4 个关键概念的探讨，巴尼特提出重建自由高等教育的策略，明确高等教育过程需要满足的标准；面对世界的“超复杂性”“不确定性”，提出“生态大学”理念。巴尼特关于高等教育的阐述奠定了当代高等教育哲学的理论根基，对高等教育学科理论体系的构建以及高等教育实践的发展具有重要价值。

［关键词］罗纳德·巴尼特；高等教育哲学；自由高等教育；自由与解放；批判性；生态大学
［中图分类号］G640　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0008－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 002

罗纳德·巴尼特（Ronald Anthony Barnett）是伦敦大学教育学院名誉教授，长期从事高等教育研究，著述颇丰。其作品集中于对大学和高等教育的概念性理解，深刻地探究了高等教育理论及大学发展。学术界关于大学理念的研究颇多，但关于高等教育理念的阐述却不常见。巴尼特不仅关注作为机构的“大学”，也关注高等教育过程，构建起高等教育独有的学术话语体系。目前，国内对于巴尼特关于高等教育理念的研究还不多，笔者则尝试分析巴尼特关于高等教育理念的内涵，探讨其关于高等教育的思想要义。

一、对高等教育理念的探讨

明确高等教育的理念方能对高等教育的实践实施指导。巴尼特试图对高等教育的概念和含义作出说明，并立足高教界的实际提出建议，力图重建与实行自由高等教育的理念。巴尼特指出，在高等教育功利化的时代，对高等教育目标的反省必不可少；高等教育并非教育概念的子集，“高等教育”这一术语理论上具有其自身的重要性。他认为高等教育这一术语的意义主要在于学生个体的心智发展问题，只有把学生引导到能够对自身经验进行批判性反思的理性层面时，这一教育过程才能被称之为高等教育[1]。此外，“高等教育”既是概念，又是一个复杂的社会机构，对高等教育的思考应根植于社会，同时还要尽可能富有想象力。他由此提出“头在云端，脚在地上”的高等教育哲学座右铭[2]。

［收稿日期］2023－10－19
［基金项目］2022 年河南省职业教育教学改革研究与实践项目“信息技术背景下‘智慧课堂’在高职机电专业课程教学模式的研究与实践”（项目编号：豫教〔2023〕03150）；2023 年度河南省社会科学联合会调研课题“教育帮扶服务乡村振兴的长效机制与策略研究”（项目编号：SKL－2023－1357）。
［作者简介］姜倩（1993－），女，汉族，河南正阳人，硕士，驻马店职业技术学院教师助教；主要研究方向：高等教育学。

100 多年以来，不断有各种理念出现，每一种理念背后都反映了不同的社会利益和价值结构。巴尼特用概念考古学的方法讨论“高等教育”的本质[3]，即考察一些主要历史阶段，提炼出高等教育理念的重要组成部分。通过分析巴尼特本人的著作、论文、参考文献等线索，可以总结出巴尼特高等教育理念的历史渊源。

（一）巴尼特高等教育理念的历史渊源

1. 古希腊的高等教育理念。古希腊的学校没有复杂的院校机构，反而从中能够发现相当单纯的高等教育理念形式。其中柏拉图（Plato）的对话录体现了古希腊的高等教育理念。柏拉图以关押囚徒的洞穴来做比喻，囚徒对世界的认知仅限于其眼前墙上出现的模糊影像，如果无法接近外部世界，他们看到的图像就构成了他们所以为的知识。这个“洞穴隐喻”说明我们称之为知识的传统世界观乃是“副现象”。柏拉图认为，识破传统的现象知识是可能的，灵魂必须摆脱出来，并且在一个更高层次的世界提升观察事物的层级。要对学习者展开对传统知识的批判，只有“理性的对话”才能揭示和分析基本的假设，学生要在对话过程中批判地考察所获知识。柏拉图的教育思想与自由理念相关联，表现为他对批判性的范围和形式不设限，学生通过批判训练就能够摆脱现象世界的束缚。巴尼特并没有对柏拉图的教育模式全盘接受，但在其高等教育理念中，柏拉图教育模式被反复提及，并在发展现代高等教育理念的过程中重复呈现。

2. 中世纪高等教育理念。现代的高等院校，即大学，起源于中世纪。11 世纪晚期，博洛尼亚大学、巴黎大学、牛津大学相继创立。中世纪高等教育的主要特点包括：学习和探究的参与方式、内部管理的合作形式、院校自治、院校对所有前来者的开放、坚信学习的价值在于经受住批判的信念等。巴尼特指出，现代高等教育理念需要考虑这些议题。

3. 纽曼的大学理念。《大学的理想》是约翰·亨利·纽曼（John Henry Newman）最有影响力的代表作。1852 年 5 月，他在柏林发表“论大学教育的范围和性质”的系列演讲来阐述他的教育理念。纽曼认为，大学唯一的职能就是教学[4]。在他看来，大学应该是自由的，传授知识应该是出于“其自身的目的”；教育可以让心智得到修正和净化，让人能够了解、驾驭知识，从而驾驭自己的才能。在纽曼创作关于大学教育理念的论文时，“高等教育”这一术语还没有出现，纽曼用“上升”的比喻论述“高等”教育[5]。巴尼特指出，纽曼的理念对于理解高等教育具有深刻的价值。

4. 卡尔·雅斯贝尔斯（Karl Theodor Jaspers）和《大学之理念》。雅斯贝尔斯于 1946 年出版的《大学之理念》认为，大学是学者与学生探求知识和真理的共同体[6]。他指出，大学的职能为科学研究、传授学问和教育、文化。雅斯贝尔斯认为，大学教育的目的是帮助学生“转化为完人”，并且促成这一转化基本上要依赖于学生自身的力量；研究本身是探求真理的生活，研究与教学并重是大学的首要原则。他倡导大学自治，坚持学术自由。他认为，学科已经十分分化，科学与人文的分裂也存在很多问题，大学课程必须要求学生普遍参与，主动探究；对待知识的传承要采取交叉学科的态度。

5. 高等教育理念的背道而驰。巴尼特指出，任何高等教育目标都蕴含一定的意识形态，不掺杂任何假设和利益的纯粹的高等教育理念的建构途径并不存在。20 世纪 60 年代，西方国家高等教育规模呈指数级增长，要求大学发挥科技、军事研发、政策等功能的呼声日高。在此背景下，激进的学生运动席卷西方世界。按照此种观点，高等教育维系着技术理性，高等教育应该声明它所支持的社会和政治利益、运动和政策，而对其他的方面则予以反对。在激进运动背景之下，国家给予高等教育最大化的投资，学科按照其对经济的贡献程度而获得差异化支持，科学技术获得支持，人文社科则通过开发技术导向的课程证明其自身的价值。这与原有的高等教育理念背道而驰。

6. 对高等教育理念的纯粹探究。肯尼斯·迈诺格（Kenneth Minogue）所著《大学的概念》就激进运动进行了评论，该书是现代英国学界为大学提供认识论辩护的唯一尝试。迈诺格认为，学术与实践无关联；学术探究是一个持续的过程，没有明显的终点；学术探究是一个智力过程，对我们认识的世界不断进行重新解释，由此我们能够以一种新的方式认识世界；学生不断加入学术研究队伍，为研究者的学术探究提供了帮助。迈诺格还认为，把大学工作分为教学与研究相当粗糙，长期以来学术探究的以上特征没有得到支持的主要原因在于社会动辄试图同化大学。巴尼特指出，迈诺格的大学理念尽管为学术自由提供了辩护理由，但是却暴露出认识论的天真，他对高等教育与主流社会的真实关系缺乏关注。巴尼特认为，高等教育系统应该重建一种适应现代世界高等教育定位的教育理论，重点院校要把高等教育理念贯穿其全部历史过程；高等教育领

域需要学术话语理论，需要增加学生教育发展理论，从而评判高等教育进程。巴尼特的高等教育理念体现为一种自由观、一种“解放”的教育观[7]。

（二）高等教育的困境、特征、标准及目标

1. 高等教育亟需构建理论体系。巴尼特指出，高等教育已成为现代社会的一大支柱产业，在高等教育领域构建一套言之成理的概念体系势在必行。在对高等教育的争论中，人们对高等教育的定位体现为工具导向的趋势，期望高等教育能够带来更广泛的社会收益。迈诺格在《大学的概念》中指出，这是一种高等教育的功能主义观。这种功能主义观是当时学界的普遍看法，也是巴尼特想要与之辩驳的思想观念。功能主义观优先考虑高等教育的成本，认为高等教育应通过提供社会所需要的合格人才为经济发展作贡献。巴尼特反对这种观念，他认为功能主义忽视了高等教育的本质特征。由于功能主义观点的盛行，在当时无论是公开演讲者还是学术界，都缺乏对高等教育的反省，人们似乎并不关注高等教育是否为“高等教育”，甚至有书名使用“大学”，而不是用“高等教育”这一用语[8]。巴尼特认为，一场有关高等教育目的和价值的讨论是有必要的，也是极其重要的。

2. 高等教育的特征。在巴尼特看来，高等教育和大学具有 10 个特征：其一，高等教育在中世纪的欧洲具有明确的来源，并由此蔓延到全世界，产生了主导的机构形式——大学，当然也有一些其他机构承担高等教育；其二，高等教育由一部分人来承担，这部分人的数量在不断增加，但是其学生是自愿参加的；其三，高等教育没有规定的国家课程，因此产生了在高等教育背景之下关于“课程”“教育学”“教师”“学生”的讨论，以及高等教育应该学习什么知识的讨论；其四，高等教育与研究和学术密切相关，其关系值得讨论；其五，大学是消耗大量资源的机构；其六，大学与知识和真理息息相关；其七，学生有参与政治和社会运动的自由，学生的“行动主义”变成了哲学问题；其八，大学的规模和复杂性引发了大学与国家的关系的问题；其九，大学积极参与和推动数字革命，是全球通信网络的一部分；其十，大学直接参与知识的生产，大学所承担的责任值得反思[9]。巴尼特还指出，以上 10 个特征表明大学形成了自身的生态系统，此外，高等教育是值得哲学关注的，高等教育的本体论是独特的。

3. 高等教育之“高等”需要满足的 6 个标准。巴尼特提出以高等教育的解放观念重建高等教育理念的主张。巴尼特一再重申和反思高等教育中的“高等”一词，并重视学生自己的观点、批判性以及学生心智状态的发展。他还提出了高等教育进程需要推进的 6 个方面：其一，学生对某些知识观点的全面理解；其二，学生对这些知识观点的根本批判；其三，学生与他人共同开展批判的能力；其四，学生进行批判的形式和方向；其五，学生自我反省以及批判性地评价自我的能力；其六，学生参与开放式对话和合作的能力[10]。他认为，如果一个教育过程不符合以上条件，就无法实现其为高等教育的承诺。也就是说，“高等院校”必须坚持以上 6 个方面，才能被称之为高等院校。

4. 高等教育的目标是对学生批判性的培养。巴尼特认为，高等教育的智力目标和道德目标具有重要的意义。高等教育的目标包括：批判能力，自我批判的倾向；分析和评价能力；将所学知识与社会背景联系起来的能力；接受理性探究规则的意愿；学生的自我激励，例如独立于外部影响继续学习和自我批评。学生在接受高等教育之后，不仅要了解自身所学领域的关键概念、理论和发现，还应能够进行操作，并能够在一定程度上参与该领域，并对该领域进行评估和批判[11]。巴尼特指出，高等教育目标的实现很大程度上取决于学生的工作，教育过程中的很大一部分责任由学生自己承担[12]。因此，高等教育过程中的关键因素是学生，学生通过学习变得具有批判性和自我批判性，课程也应该适当调整以帮助学生达到高等教育的目标。

二、高等教育的关键概念

在巴尼特看来，高等教育的解放观念正在遭到认识论和社会学基础论的双重侵蚀。他在《大学与认识论：从知识的消解到新思维的出现》中考察了认识论与高等教育的关系[13]。他指出在揭示高等教育的双重削弱与建构一种新的思想之间存在中介，即高等教育的 4 种关键概念——文化、理性、研究、学术自由，进而提出重建自由高等教育的策略。

（一）关注高等教育的内部文化

文化是高等教育的本质归属[14]。高校作为社会机构，不仅是经济再生产的工具，也是“文化再生产”的手段。有关高等教育文化功能的讨论大多集中在高等教育与社会之间的联系方面，这一结果使得人们认为高等教育能够支持甚至推进整个社会的文化发展。因此，高等教育的外部文化功能比其内部文化功能更受关注。巴尼特则认为，应当给予

高等教育内部文化更多的关注，对学生来说，高等教育是一种文化体验。高等教育不仅为高校毕业生提供了继续学习的能力，而且使得他们能够以批判性的态度对待自身思想和行动中的一切。高等教育中的学术共同体为此提供了一种正当的启示文化[15]。高等教育文化不在于使学生获得某种能力，而在于使他们能够对碰到的问题秉持一种怀疑态度，高等教育的价值与毕业生的批判能力成正比。

（二）高等教育是社会最高的理性场

理性是高等教育的基本特性[16]。高等教育过程中，不仅要把各种思想形式介绍给学生，而且要鼓励他们积极思考。学生不仅要能够知其然，更要能够知其所以然，要能为自己的信仰和行动给出理由。巴尼特将理性的现实生活意义划分为奠基、启蒙和解放 3 个层次[17]。也就是说，引导学生过理性的生活应该从两个方向加以考虑，学生不应该局限于仅仅获得某种理性形态（即奠基），不应局限于全盘接受生活本身（即启蒙），而是应该在思想和行动方面上升到自我反思和自我超越的阶段（即解放）。巴尼特指出，学生要在认识和实践两个维度上深入洞察理性生活：第一，在每个领域，被视为理性的东西会有所改进，学生能够超越奠基，上升到启蒙和解放阶段，而且学科可以更为开放，更具自我批判性，院校也可以变得越来越理性化；第二，是高等教育是社会中最高的理性场域，应当成为社会的理性楷模[18]。作为一个在价值和成就方面共享、展开批判性对话的团体，高等院校可以成为理性社会的缩影，成为社会何去何从的警醒者[19]。

（三）研究是高等教育的必要条件而非充分要素

研究是理性的集中体现[20]。在讨论“研究”与高等教育之间的逻辑关系时，巴尼特认为，研究是公共的、封闭的、以结果为导向的，学习是研究的副产品，研究与学术共同体直接相关，是高等教育的必要条件而非充分要素；高等教育是私人的、开放的，是持续发展的过程，学习是目的，学术共同体与高等教育间接相关。关于教师是否一定要从事研究，巴尼特认为，为了实现高等教育的有效教学，有人应当从事研究，但不代表高等教育中所有教师都要从事研究。教师和研究人员的角色并不相同，一个人可能是教师和研究者中的一分子，也可能二者兼具，也有可能一个角色强于另一个角色。学生也不应被视为初级研究人员，高等教育应该是开启学生心智，使之体察无限可能性的历程。高等教育无需通过开展研究来证明“高等教育”这一称号的正当性[21]。高等教育与研究并非不可分离，关注高等教育有赖于高等教育自身，而不是研究。此外，针对“研究”这一话题，巴尼特还补充到，大学虽不必通过进行研究来证明其“高等教育”的称号，但大学需要表现出一定程度的学术自由和机构自主权，大学的学术职员应该是处于批判性学术文化中工作的批判性学者，应处于学术文化内部。

（四）高等教育的解放需要学术自由

学术自由是研究的前提。巴尼特重视学术自由，他指出，学生的学术自由是实现高等教育解放的必要条件[22]。独立是高等教育的追求，学习权利是独立的必要条件，有必要在共享的生活方式中实现学生的自治性[23]。此外，学生的自由也意味着需要恪守相应的学术责任。

三、自由高等教育的重建策略与“生态大学”理念

巴尼特从课程内容和教育过程两个方面提出了重建自由高等教育的策略，试图设计自由高等教育的实践方案。面对世界的超复杂性和不确定性，巴尼特提出了其构想的“生态大学”理念。

（一）自由高等教育的重建策略

1. 引导学生进行批判性的自我反思。教与学是高等教育的核心所在。任何关于高等教育的理论探讨都不能忽视这一话题。巴尼特则认为学习的地位应该是首屈一指的，学习要靠学生的自我参与，成为“反思的实践者”。他指出，高等教育现在已经出现重视教学和学习的迹象，教学越来越被高校所重视，学生的学习兴趣也开始提高。高等教育应该经常审查课程，调整课程内容，从而为学生提供心智发展的自由。

2. 把学习置于哲学和社会学背景之下。批判性思维是高等教育的重要特征，巴尼特提出对学科批判的内部评价标准（用学科本身标准去评判事物）和外部评价标准（用学科以外的标准去评判事物）。巴尼特重视赋予哲学和社会学以重要地位，认为唯有如此才能更好地展开对学科的外部评价。哲学和社会学最能够揭示学科存在的依据，哲学有助于学生认识自己的主修学科，为学生提供结构框架，对学习的课程进行价值评判；而社会学视角能让学生从社会角度认识学科产生的依据[24]。

3. 把“批判性学科交叉”引入学习计划。巴尼特重视学科评判的外部标准，认为“批判性学科交

叉”是高等教育过程的内在要求，其主题思想在于拓展学生课程，超越核心课程和专业领域，使得学生能更加清晰地掌握核心课程，从知识形态解放出来[25]；鼓励学生认识知识的局限性，学会处理自己所感兴趣学科与其他学科的关系，能够自由选择学习其他学科，使得个体精神能独立于知识之外。他认为，批判性学科交叉有助于学生心智的自由发展。值得注意的是，巴尼特在《高等教育：一项批判性事业》中系统地解释了高等教育的“批判性”[26]。此外，巴尼特还提出“跨学科”的概念。他认为，机构和高等教育不仅应该表现出多学科性，而且应该表现出“跨学科性”，不仅要从学科中提出问题，而且要从世界的所有深刻对立中提出问题。跨学科性承认动物、植物、人类和无机物在世界上存在的内在价值，以及之间的相互关系[27]。跨学科不仅汇集学科的资源，而且跨越学科界限进行交流，以及从学科之外获得灵感。巴尼特的批判性、批判性跨学科、超级复杂性和生态大学的概念已经被世界各地的文献所采用[28]。

4. 回归自由高等教育，进行开放式学习。由于要凸显批判性学科交叉的重要性，所以启动开放式的学习成为必然。巴尼特认为，开放式学习是自我指导性学习和团队学习的良好结合。高等院校可以进行开放式学习创新设计、开展通识教育。他指出，要想实现自由高等教育的真正回归，需要调整教师与受教育者之间的关系、承认学生处于其自身权利意识的核心、扩大开放式学习的机会来设计课程、鼓励学生阐述自己的经验和见解、让学生明晰其眼前利益与其他学科的关系等，多种策略多管齐下。

（二）“生态大学”理念

1. 世界面临超复杂性。面对信息技术的不断发展和世界的日新月异，巴尼特指出，在这种超级复杂的世界里，各种概念会不断受到挑战，人们会被各种事实、数据、证据争论所攻击[29]。巴尼特认为，随着大学越来越多地接触课堂和校园之外的世界，高等教育领域工作者需要重新审视大学使命的变化。大学面临的不仅是让学生为投身复杂世界做准备，更是为超级复杂的世界做准备，大学向学生提供的教育要能够足以应对这个超复杂的世界。巴尼特指出，在未来数年内，大学面临的挑战、责任和可能性将继续展开，成为一所大学是一个永无止境的过程，在这个过程中，大学被世界召唤并服务于世界；大学经历了形而上学大学、研究型大学、创业大学，以及可能的液体大学和治疗型大学，并正在迎接未来的“生态大学”。

2. 构建“生态大学”和生态高等教育。巴尼特指出，“高等教育”已经被广泛使用，并经常被作为“大学”的同义词，因此作为教育过程的高等教育和作为提供高等教育课程机构的大学之间的概念界限变得模糊、重叠。在这种概念背景之下，“生态大学”的到来变得有利。“生态大学”处在 8 大生态系统之中，即知识、学习、文化、自然环境、社会制度、人、经济和政治[30]。“生态大学”是具有全球视野并提高其所在多元生态系统福祉的大学，能促进学生的服务性学习，并鼓励学生终身学习，将学生视为“全球公民”[31]。在这种高等教育生态中，时间和空间是开放的，学生在多元文化中了解自身。巴尼特指出，世界上诸多挑战如疾病、气候变化、贫困、资源匮乏等，都需要“生态大学”的到来，“生态大学”不遗余力地帮助世界实现可持续发展，努力实现个人和社会的福祉[32]。

四、巴尼特高等教育理念的特征与启示

（一）巴尼特高等教育理念的特征

1. 受传统理念影响，重建高等教育理念。巴尼特从概念考古学的角度，基于对各个历史阶段的考察，提炼出高等教育理念的历史渊源和重要组成部分，试图重建与高等教育历史传统相通的高等教育理念。古希腊柏拉图的教育模式在巴尼特关于高等教育的理念中被反复提及，纽曼、雅斯贝尔斯等人关于高等教育的自由理念及思想在巴尼特的高等教育理念中得以传承。巴尼特试图批判性地继承和发扬上述传统教育和大学理念，重构高等教育理念。值得一提的是，早期学者如纽曼、雅斯贝尔斯等多阐述大学理念，后续研究高等教育的学者也多有论著阐述大学理念。而巴尼特则将高等教育理念回归到“高等教育”本身并试图建立高等教育哲学，重新审视和想象大学，从而理解大学、捍卫大学甚至改变大学[33]。

2. 注重公理基础，具有哲学意蕴。巴尼特站在教育、社会、政治、文化背景之下，批判性地探索和分析了高等教育，对高等教育的各个重要元素，如文化、理性、研究、学术自由，甚至意识形态职业教育等要素进行理论探讨。在此过程中，巴尼特不是直接阐发自己的观点，而是基于哲学和各种理论的基础，融入了哲学、社会学和教育学等多重视角。例如，他在阐述高等教育认识论基础的削弱时，重点探讨了卡尔波普尔（Karl popper）的“世界 3 理论”，并引用了哈贝马斯（Jürgen Habermas）的真

理共识论。类似这样的建立在哲学、社会学等学科理论基础之上的论述，在其关于高等教育各项问题的讨论中比比皆是。巴尼特认为，近年来对其作品和思想影响最大的是罗伊·巴斯卡(Roy Bhaskar)的批判现实主义理论。

许多高等教育哲学的评论者对哲学问题有深刻的洞察[34]，巴尼特有着深厚的学科功底和教育领域的工作经验。他曾指出，高等教育哲学并非只是教育哲学的一个分支，它是一个正在迅速扩大的研究领域[35]。他的高等教育哲学的来源主要是前人哲学体系中的概念和观念，以及与同时代研究者的对话，属于围绕概念的分析哲学[36]。巴尼特尝试运用高等教育哲学范式的话语和框架，研究高等教育本体论问题，以哲学为武器保护高等教育的合法性[37]。

3. 重视“人”的发展，强调“自由”“解放”。巴尼特的“高等教育”理念重视学生个体的心智发展，强调把学生引导到能够对自身经验进行批判性反思的理性层面。他指出，“高等教育”之所以“高等”，在于“自由”和“解放”，在于学生的心智发展与自我赋权”[38]。可以看出，巴尼特的高等教育理念更加注重对高等教育中的“人”，即高等教育中的学生的心智发展和批判能力的培养。他的高等教育理念可以被归属为教育理论体系中的学生中心论、个人本位论。相比大学理念热衷于对研究和教学的探讨，巴尼特的高等教育理念更加突出学生的学习；相比大学理念对大学人才培养、科学研究、服务社会等各个功能的探讨，巴尼特的高等教育理念更加注重高等教育的内部特质和本质特征。需要指出的是，巴尼特认为意识形态影响高等教育，只要高等教育能使学生的自由心智得到解放，积极维护学生的“解放”利益，意识形态问题就能得到妥善解决。然而，根据教育的内外部关系规律，高等教育本身就受到社会生产力、文化、科技等方面的制约，同时影响着外部世界。在一些政府主导的高等教育中，高等教育机构的方方面面都会受到影响，意识形态的问题难以解决。巴尼特试图以“生态大学”应对超级复杂的世界，而实践中，“生态大学”是否能够实现，值得进一步探究。

(二)巴尼特高等教育理念的启示

1. 有助于高等教育学科理论体系的构建。巴尼特追溯柏拉图教育模式、中世纪欧洲高等教育，考察纽曼的《大学的理想》和雅斯贝尔斯的《大学之理念》，分析同时代研究者的观念，并结合时代背景，提出重建自由高等教育的策略，构想“生态大学”以应对世界的超复杂性。他的“头在云端，脚在地上”的高等教育哲学的座右铭，显示出他立足社会，放眼未来，应对世界纷繁复杂的变化，不断构想的高等教育理念。作为英国高等教育哲学和理论协会主席，巴尼特始终专注于高等教育领域的研究。他的《高等教育理念》《重建大学》等一系列关于高等教育哲学的论述是他成为在约翰. S. 布鲁贝克(John. S. Brubacher)出版《高等教育哲学》一书之后关于高等教育哲学讨论的继承者。巴尼特对高等教育理念的探究有助于教育界人士以及所有关注高等教育的人士了解高等教育的本质和内涵，有助于高等教育研究获得学科地位[39]。他对高等教育根源性问题的、哲学范式的探究，有助于推动系统的高等教育理论体系的构建。

2. 有助于推动高等教育实践的发展。结合当今我国的高等教育实践，“大学”和各个研究院所是实施高等教育的机构。我国正处于高质量发展的关键时期，高等教育已经迈入普及化阶段，人们关于高等教育的讨论和课题更多地倾向于高等教育服务经济社会的发展。但是，高等教育毕竟是培养人的活动，其通过培养的“人”来服务社会。在高等教育实践过程中，要重视巴尼特所阐述的高等教育理念，秉持把学生以及学生的“学习”置于第一位的教育思想，注重对学生心智的发展和批判意识的培养；要培养学生的“批判性”，注重对“学习”“批判性学科交叉”以及“跨学科”的引导，注重对“自由高等教育”的探究。总之，教育者应当吸取巴尼特高等教育理念中的精华，重视高等教育的内部特质，提升高等教育质量，让高等教育回归教育本身。

参考文献：

[1][16][17][18][19][20]罗纳德·巴尼特. 高等教育理念[M]. 北京:北京大学出版社,2012.

[2][5]Ronald Barnett,Paul Gibbs. Thinking about Higher Education[M]. Springer International Publishing Switzerland,2014.

[3][7][8][10][14][22][23][24][25]Barnett, R. The Idea of Higher Education[M]. Buckingham: Open University Press,1990.

[4]张文文. 纽曼及其思想——对《大学的理想》的思考[J]. 高教学刊,2017(14):187-189.

[6]刘宝存. 雅斯贝尔斯的大学教育理念述评[J]. 外国教育研究,2003(08):60-64.

[9][35]Ronald Barnett. Locating the philosophy of higher

education – and the conditions of a philosophy of higher education [J]. Educational Philosophy and Theory, 2021.

[11][12] Does Higher Education have Aims? [J]. Journal of Philosophy of Education, 1988, 22(02).

[13] Ronald Barnett; S? ren Bengtsen; Andrew Stables. Universities and Epistemology: From a Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking[J]. Education Sciences, 2017 (01): 38 – 38.

[15] Ronald Barnett. The very idea of academic culture: What academy? What culture? [J]. Human Affairs, 2014(01): 7 – 19.

[21] Ronald Barnett. Linking Teaching and Research: A Critical Inquiry [J]. The Journal of Higher Education, 1992 (06).

[26] Barnett, R. Higher Education: A Critical Business [M]. Buckingham: Open University Press, 1997.

[27] Ronald Barnett. Transdisciplinarity: A Suitably Ambiguous Idea for Higher Education Response to 'The Struggling Towards a Transdisciplinary Metaphysics' (Gibbs 2021) [J]. Postdigital Science and Education, 2022 (04): 659 – 664.

[28] Ronald Barnett. Thinking and Rethinking the University[M]. Taylor and Francis, 2014.

[29] Ronald Barnett. Supercomplexity and the Curriculum [J]. Social Epistemology, 1998, VOL. 12, No. 1, 43 – 50.

[30] Ronald Barnett. The Philosophy of Higher Education: A Critical Introduction[M]. Taylor & Francis LTD, 2021: 240.

[31] Ronald Barnett . The Coming of the Ecological University[J]. Oxford Review of Education, 2011(04).

[32] Ronald Barnett . The Ecological University: A Feasible Utopia[M]. London: Routledge, 2017.

[33] Ronald Barnett. Constructing the University: Towards a Social Philosophy of Higher Education[J]. Educational Philosophy and Theory, 2017(01): 78.

[34] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2002.

[36] 蒋 凯, 许晋熙. 巴尼特高等教育哲学: 演变、渊源与路径[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2020(04): 117 – 125.

[37] 许晋熙, 蒋凯. 巴尼特高等教育哲学思想评析[J]. 现代大学教育, 2020(06): 9 – 17, 111.

[38] 马文萍. 回归人的自由解放——罗纳德·巴尼特高等教育理念研究[J]. 理论月刊, 2016(08): 185 – 188.

[39] 沈文钦. 高等教育理论的定义与类型[J]. 高等教育研究, 2022(07): 69 – 88.

(责任编辑:刘新才)

What is to Count as "Higher Education"

——An Analysis of Ronald Barnett's Idea on Higher Education

JIANG Qian

(*Zhumadian Vocational and Technical College*, *Zhumadian*, *Henan* 463000, *China*)

Abstract: Ronald Barnett is a core figure in the field of higher education research, who critically explores and analyzes higher education based on education, social, political, and cultural backgrounds. Barnett explores various historical stages such as Greece and the Middle Ages in Europe from the perspective of conceptual archaeology, examining the higher education concepts of famous educators of the same era. He believes that the essence of higher education is to cultivate students' critical self reflection, promote their individual development. He pointed out that higher education are faced with dual weakening of epistemology and sociological. Based on the exploration of the four key concepts of higher education: culture, rationality, research, and academic freedom, Barnett proposed a strategy to rebuild free higher education, clarifying the standards that the higher education process needs to meet. Facing the "super complexity" and "uncertainty" of the world, the concept of "ecological university" is proposed. Barnett's exposition on higher education laid the theoretical foundation for the philosophy of higher education, and has important value for the construction of the theoretical system of higher education disciplines and the development of higher education practice.

Key words: Ronald Barnett; philosophy of higher education; liberal higher education; freedom and liberation; critical; ecological university

大学治理能力现代化：支撑要素、建设理念与路径选择

黄　彬
（东莞理工学院，广东 东莞　523808）

［摘　要］大学治理能力现代化是大学治理现代化的重要维度和显著标识。从大学建设与改革的整体运行逻辑上看，大学治理能力可以进一步细分为顶层设计能力、资源调配能力、行动执行能力、政策驾驭能力等关键支撑性要素。大学治理能力现代化建设需要遵循“人本”“系统”“精细”等基本理念和底层逻辑，着力提升治本能力、治标能力、精细化治理能力和共同体价值整合能力。

［关键词］大学治理；治理能力现代化；支撑性要素；基本理念；底层逻辑
［中图分类号］G640　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0015－05
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 003

一、问题缘起

大学治理能力现代化是大学治理现代化的重要维度和显著标识[1]。随着新时代我们国家和社会治理现代化进程的开启，大学治理体系现代化建设稳步推进。从 2012 年 1 月教育部颁布的《高等学校章程制定暂行办法》，到党的十八大以来教育部颁布的《全面推进依法治校实施纲要》和《高等学校学术委员会规程》，再到 2014 年中共中央办公厅颁布的《关于坚持和完善普通高等学校党委领导下的校长负责制的实施意见》等政策文件的陆续出台，还有《高等教育法（2018 年修订）》之中对宏观层面政府、社会与大学三者间的利益关系以及微观层面大学内部治理结构和利益主体权力配置等相关条款的进一步强调，大学治理体系框架不断完善。但与之相比较，我国大学治理能力建设无论在理论研究还是实践探索方面，都凸显出薄弱和不足之处。在一些高等学校之中，治理体系建设与治理能力建设失衡，“治理”往往泛化为一种大杂烩式的口号，甚至治理理念滞后、治理方法落后、治理要件时有缺失，具体治理行动中仍然存在习惯于走程序而忽视利益相关者权益或漠视公平、自由等实体性价值的治理乱象，这些都对治理能力现代化建设提出迫切要求。

大学治理能力与大学治理体系互为表里、相互支撑。大学治理体系主要体现为大学承接和落实国家高等教育领导管理制度、平衡大学公域权力关系、维护集体性和个体性学术自由权利及受教育者合法权益等结构化的制度安排。大学治理能力则是大学在国家高等教育政策和制度框架下办学、治校、育人等活动中的实践状态。推进治理能力现代化建设，能够推动大学治理体系制度优势的发挥，从而顺利实现大学自身应有的使命价值和责任担当。如果大学治理体系与治理能力分离、治理体系与治理能力失衡，将会从整体上制约大学治理现代化的进程。笔者基于大学治理能力与治理体系相互

［收稿日期］2023－11－09
［基金项目］广东省哲学社会科学规划基金项目“大学公域软硬法混合规制研究”（项目编号：GD19CJY01）；东莞理工学院 2020 年度党建与思政研究专项重点课题（项目编号：2020SZ05）。
［作者简介］黄彬（1975－），男，安徽怀宁人，博士，东莞理工学院教学评估中心主任、高教所所长、研究员；主要研究方向：高等教育治理。

适配的基本原则，尝试厘清大学治理能力这一复杂功能活动的支撑性要素，并在此基础上剖析大学治理能力现代化建设的理念和思路，进而提出建设的路径，为当前推进大学治理现代化进程提供参考。

二、大学治理能力要素分析

（一）大学治理能力的内涵要义

治理理论与其实践起源于公司关于系统化组织决策、利益分享、风险分担的制度化设计。随着从公司法人治理向非营利性部门和公共机构治理、政府治理，乃至国际治理等领域的深入发展，治理已经成为人类应对复杂多样的组织现实、寻求协调合作、达到公共目标的共识性智识。从我国现实政策驱动看，从党的十八届三中全会明确提出“推进国家治理体系和治理能力现代化”，到党的十九届四中全会通过《中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度，推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定》，再到党的二十大明确要求未来 5 年“国家治理体系和治理能力现代化深入推进”，以及到 2035 年“基本实现国家治理体系和治理能力现代化，基本建成法治国家、法治政府、法治社会”，治理能力已经成为一个政治学意义上的概念，其核心涵义已经演变为“运用国家制度管理国家事务和社会事务、管理经济和文化事业的能力，也就是制度执行力”。从治国理政要求与本质看，治理能力实质上就是国家治理能力，它“是指国家权力的实践状态。具体而言，影响经济社会发展的国家治理能力包括汲取能力、再分配能力、强制能力、建制能力以及协商能力等”[2]。其中，汲取能力是指国家基于权力合法性而对社会资源征收征用的实践状态；再分配能力是指国家对于积累与消费、不同社会阶层之间消费资金二次分配的调配能力；强制能力是指维护现有政权、抗击政治颠覆、消除规模化社会隐患等方面的强制迫使性权力实践状态；建制能力是指运用制度形式规制、塑造、导引、建构社会力量的国家权力实践状态；协商能力是指在凝聚共识、协调冲突、利益平衡等方面的国家权力实践状态[3]。

大学是社会子系统，是国家治理的重要构成单元。大学治理能力在词源学意义上来自国家治理能力。大学治理能力聚焦于大学公域，强调和凸显依法独立自主办学权的大学资源整合、利益协商、力量动员的实践状态。大学作为一个复杂系统，大学治理能力具有复合性。仅仅大而化之地谈论治理能力，不仅无益于理论探究也无益于当下的建设实践。必须从大学治理的本质特征和主要矛盾出发，对治理能力进行逻辑上的解构，厘清支撑治理能力的关键要素，现实的治理能力现代化建设才能有的放矢。大学治理能力是大学实施治理的状态和水平。大学治理是大学在决定自身组织目标、界定利益相关者责权利内容时对于多元价值追求和多重利益诉求的兼顾、协调和整合，它不仅外显为大学组织结构形态、制度化模式或运行机制，而且在更深层意义上体现着大学的权力生态、组织惯习、精神气质与文化传统等。因此，大学治理能力是大学共同体治校、办学、育人的现实状态，主要表现为对于大学教育教学宏微观体制机制的设计与改革创新能力，特别是对于大学公域人、财、物、信息、空间等资源的调控、分配、整合等能力。一般意义上而言，治理能力聚焦于组织对资源的汲取、分配、调度和制度的建构与执行。因此，从大学建设与改革的整体运行逻辑上看，大学治理能力可以进一步细分为顶层设计能力、资源调配能力、行动执行能力、政策驾驭能力等关键支撑性要素。

（二）大学治理能力的支撑性要素

一是大学创新发展战略规划力。治理与管理的区别首先在于对组织战略的掌控。“大学必须了解自己能够做什么或不能做什么，以及可能做什么和应该做什么。大学通过制定战略规划可以进一步明确发展方向，提升活力和竞争力，促进组织功能的明晰化，有利于组织内部的交流与沟通，培养凝聚力，实现学校的可持续发展。”[4]不同于管理的任务导向，大学治理是战略导向的，因此大学需要积极研判高等教育发展形势和新一轮科技革命带来的知识生产与知识创新需求，要基于大学发展基础与现实条件，规划未来一段时期的战略方向、目标、手段和路径。这就要求大学决策机构及服务决策的规划性机构必须具备良好的战略思维能力、构想能力、实施能力和管理能力，确保大学保持定力，始终运行在正确的轨道上。

二是大学资源统筹配置调度力。治理是对于多元利益诉求的兼顾与平衡。由于利益附着于对组织资源的占有和使用状态之上，因此治理的一项重要职能就是对组织资源进行统筹调配，发挥资源的集聚、整合、扩散效益，达到利益的协调与适当平衡。对于任何一个组织而言，资源尤其是优质资源都是稀缺品。大学是一个典型的资源依赖性组织，资源的有限性决定了其必须具备资源的统筹配置调

度能力，以保证人财物信息等资源发挥出最佳的效益。统筹调配力包括资源争取能力和资源配置能力。首先，大学必须持续提升和紧紧依靠自身在人才培养、科技创新、文化传承等方面所具备的比较优势或特色优势，通过开放共享、共建共治、协同融合等治理途径拓展办学资源，争取各种优质资源的加持。其次，日趋复杂的功能承载要求大学必须具备科学的资源配置能力，即依靠科学的、专业化的资源分析和效益评估，将各类不同的资源投放到最合适的地方，以提升资源利用的边际效益，同时通过体制机制改革让资源有序有效地流动与共享，提高办学和育人资源使用的整体效益。

三是大学建设与改革的执行力。制度的生命在于执行。治理本身就是一种付诸实践的行动框架。大学治理体系能否完成治理任务和实现大学治理目标，最终取决于大学制度体系的落地与执行。大学建设与改革的执行力具体可分为：规划实施能力，即大学发展整体规划目标确定后能够有效将规划转化为具体的实施计划和详细行动路线，并在实施过程中加强对组织、资源和时间的协调，确保计划能够顺利落地执行的能力；决策管理能力，即对学术和行政领域关键问题进行科学分析和决策，建立健全管理机制和运行流程并匹配相应人财物资源，确保建设改革的顺利进行；沟通与协调能力，即建立畅通的沟通渠道以促进各部门、学院和个体之间的信息交流和协作，同时加强与外部的相关部门、社会力量和利益相关者之间的有效沟通协调，形成推动建设改革的合力；监测与评估能力，即建立有效的监测体系以及时了解建设和改革进程，发现问题并及时采取措施加以解决，同时对问题和改进举措进行评估和反思，为后续行动提供经验教训。

四是大学治理政策工具驾驭力。治理需要匹配政策工具并加以科学合理的驾驭。大学治理政策工具驾驭力指的是大学治理过程中选择有效性和适应性政策工具以实现和推动治理现代化目标的能力。其主要涉及内容为：多层次和多元化政策工具的采用，以适应大学治理的多样性和复杂性，包括法律法规、规章制度、经济激励措施、信息公开与参与机制等，以满足不同治理的需求和解决不同问题；治理政策协同以形成整体治理的合力，如教师选拔机制及与之相适应的教师评价机制、科研分级标准及与之相适应的学术资源分配机制等；政策反馈与监测工具，可及时获取政策实施的信息和效果反馈，以便根据需要进行调整和改进；政策工具本身的制定参与机制，促进各方利益相关者形成广泛的共识和支持，增强政策工具的可行性和可持续性；增强政策工具的创新性和灵活性，以适应时代变革和大学发展的新需求。

三、大学治理能力现代化建设的基本理念

大学治理能力既是治理结构的能力，也是大学共同体成员的能力，包括决策者的决策能力、执行者的执行能力等。因此，大学治理能力要与现代大学治理体系相互匹配，其底层逻辑是“人本”“系统”“精细”，即只有做到人的现代化才能推动制度体系的现代化，只有具备系统思维才能应对和解决复杂治理问题，只有在治理工具和治理技术上做到精细精准才能确保决策落地并显现治理效能。

（一）人本理念

能力现代化的本质是人的现代化[5]。大学治理能力现代化建设人本理念是指在大学治理过程中，将人的尊严、权益和发展作为核心，以人为本，关注和尊重大学共同体每个成员的权益和需求，形成“关于人”“发展人”“为了人”的根本理念。尤其要在治理过程中凸显以下价值诉求：（1）平等和公正。大学在决策和资源分配中应坚持平等原则，不偏袒特定群体或个人；制定公正的选拔和晋升机制，确保每个成员都享有平等的发展机会，并提供公平的待遇和福利。（2）参与和民主。人本理念鼓励广泛的参与和民主决策，在大学治理中重视各方的参与和意见。大学应建立有效的参与机制，包括教职员工、学生和其他利益相关者的代表参与决策和制定政策，使决策更具合法性和可行性。（3）尊重和关怀。人本理念要求大学给予成员充分的尊重和关怀，关注他们的发展和福祉。大学应提供良好的工作和学习环境，关注教育者、学习者及管理服务者的心理健康和个人需求，并提供必要的支持和帮助。（4）塑造和发展。人本理念强调大学的教育使命和责任，要求大学关注学生的全面发展和个人成长。大学应提供优质的教学资源和教育环境，注重培养学生的批判思维、创新能力和社会责任感，使之具备终身学习和适应社会变革的能力。（5）文化的多样性和包容性。人本理念倡导尊重和包容不同文化背景和观念的存在，推动文化多样性的发展。大学应创造开放、包容和多元的学术环境，鼓励学术交流和跨文化对话，培养师生的全球视野和跨文化交流能力。

（二）系统理念

大学治理能力现代化建设的系统理念是指将大学治理看作一个系统，强调系统性思维和整体性管理。其主要内涵要义包括：（1）系统思维。系统理念强调对大学治理的全局性和相互关联性的认识。大学治理被看作一个复杂的系统，各个部分相互作用、相互依赖，共同构成整体。系统思维要求从整体和全局的角度去思考问题，关注不同要素之间的相互关系和影响。（2）统筹规划。系统理念要求在大学治理中进行统筹规划，确保各个部分和环节的协调性和一致性。大学应制定整体发展战略和规划，将各项政策、措施和行动纳入一个统一的框架，形成相互支持和协同推进的局面。（3）效能优化。系统理念强调对大学治理效能的优化。大学应通过持续的评估和改进，优化各个部门和流程的运作以提高治理效率和效果。关注整个治理过程中的瓶颈问题，并采取相应的措施进行改进和创新。（4）资源协调。系统理念要求在大学治理过程中实现资源的合理协调和配置。大学需要充分考虑资源的需求和供给，合理安排和利用人力、财力、物力等各种资源，确保资源的充分利用和效益最大化。（5）信息共享与沟通。系统理念强调信息共享和沟通的重要性。大学应建立健全信息共享机制，确保信息的流通和共享，使决策和行动能够基于准确、及时的信息。同时，加强内部和外部的沟通与合作，形成良好的沟通网络，促进各利益相关者形成共识和共同参与。

（三）精细理念

能力现代化的关键是精细化与精准化。大学治理能力现代化建设的精细化理念是指通过深入研究和理解大学的治理结构、决策过程和管理实践，寻求提高大学治理效能和灵活性的方法。它强调在大学治理中引入科学、细致、灵活和透明的方法，以适应现代高等教育的复杂性和多变性。其具体内容涵盖如下：（1）确立有效的治理结构。精细化理念要求建立一个明确的治理结构，包括明确的权力分配、角色职责和决策程序。这有助于提高决策的透明度和合法性，确保决策与大学的整体目标和使命保持一致。（2）优化决策过程。精细化理念强调在决策过程中运用科学、数据驱动的方法，包括收集和分析相关数据、利用专业知识和经验进行决策，并进行风险评估和预测，以提高大学的反应能力和决策质量。（3）灵活的管理实践。精细化理念鼓励大学采用灵活、创新的管理实践来应对快速变化的高等教育环境。这包括引入敏捷管理方法、探索新的组织架构和工作流程，并倡导跨学科、跨部门和跨界合作。灵活的管理实践有助于提高大学的适应能力和创新能力。（4）学术价值导向。精细化理念强调将学术价值置于大学治理的核心位置上。这意味着在制定决策和管理实践时要尊重学术自由、学术独立和学术质量，推动学术研究和教学的发展。学术价值导向有助于确保大学治理的目标与教育使命保持一致。（5）定期评估。精细化理念鼓励大学建立定期评估机制，包括定期进行内部和外部评估，以监测治理效果，不断提高大学治理的效能和适应性。

四、大学治理能力现代化建设的路径选择

大学治理能力现代化是一个不断提升的过程，而不是一个确定不移的结果。迈向现代治理从而助推大学核心竞争力的形成与发展，是大学治理能力现代化的价值目标。因此大学治理能力现代化既需要从目标使命层面提升治本的能力，也需要从直面当前紧急问题的层面提升治标能力。同时还需要在具体方式方法层面提升精细治理能力、在可持续发展层面提升价值治理能力，以确保大学基业长青。

（一）提升治本能力

一是强化大学创新发展战略规划力，明确目标与使命。大学治理的治本能力首先要求明确大学的目标和使命，并使之为大学所有成员清晰认知和认同接受。为此，需确定大学的教育愿景、学术价值观和社会责任，并将其纳入治理结构、决策过程之中。同时将目标与使命贯穿于治理的各个环节，确保大学的发展与使命相一致，并为实现教育的高质量发展和社会的可持续发展作出积极贡献。二是优化治理结构的权力分配与角色定义，强化大学资源统筹配置调度力。一个健全的治理结构是提升大学治理治本能力的基础。为此，需要明确权力分配、角色职责和决策程序，建立高效的决策机制和沟通渠道；强化治理结构对于权责和权利义务关系的分配与定义能力，可以确保决策的合法性和透明度，使目标与使命能够在治理过程中得到有效体现。三是培养高素质的领导层。大学治理的治本能力需要培养一支高素质的领导层，他们必须具备战略眼光、创新思维和团队合作能力。这些领导者应秉持学术价值观，以学术使命为导向，以学生发展和学术研究为核心，促进大学的可持续发展。四是加强参与和协商机制。提升大学治理的治本能力就要建立广泛的参与和协商机制，包括教职员工、学生、校友和社会利益相关者的参与和协商，以

提升决策的代表性和合理性，提高目标与使命的实践效果。

（二）提升治标能力

区别于目标导向的治本能力，治标能力更重视问题导向——侧重于面向大学治理中即时性问题的治理能力，即具体落实在大学建设与改革过程中的执行力。一是要提升对问题的识别与分析能力。问题识别与分析是提升治标能力的基础，可以通过广泛的沟通协商机制、定期调查机制来深入了解和识别大学内部存在的具体问题和当前痛点。二是提升制定具体措施的针对性。一旦问题和“痛点”确定了，就需要强化循证决策能力，要在数据支撑、信息支持等条件下改革现有决策微观机制、优化资源分配方式、改进管理服务流程、提升实施透明度、加强内部协作等。三是加强信息管理与数据分析。信息管理和数据分析是提升大学治理治标能力的重要手段。治理现代化对信息系统建设提出了更高要求。通过信息筛选甄别和数据分析，可以更好地识别治理问题，深入了解问题的本质和影响因素，为决策提供科学依据，从而制定相应的解决方案。四是注重建立问题反馈和改进机制，包括设立问题反馈渠道、鼓励教职员工和学生提出问题和建议、定期进行评估和审核、检查改进措施的实施效果等，并确保问题能得到及时回应和解决。五是建立激励机制与培训计划，奖励表彰那些提出创新解决方案和改进措施的个人和团队，鼓励大学成员积极参与治理的改进。同时，提供相关的能力培训和发展机会，提升成员和团队的专业化水平。

（三）提升精细化治理能力

随着大学规模的扩大和大学系统复杂性的提高，需要改变经验化粗放式的传统管理模式，提升大学的“精细化治理程度”[6]，强化对大学治理政策工具的驾驭力，促进大学治理能力现代化。一是明确精细化治理的理念和目标。这包括强调科学、细致、透明和数据驱动的管理方式，追求决策的准确性、灵活性和效能。明确理念和目标可以为改变传统管理提供明确的方向和动力。二是建立并依靠科学的数据分析与决策支持系统。大学的数据分析和决策支持系统可以提供决策所需的准确信息和全面视角。建立健全信息管理系统收集和整合相关数据，并运用数据分析技术来深入理解大学的运行状况，挖掘问题和发现潜在机会。三是引入现代管理方法和工具。引入敏捷管理、流程优化、绩效评估等现代管理方法和数据可视化、协同平台等信息技术工具，帮助大学提高决策的效率和透明度，减少决策的主观性和误差。四是建立跨部门和跨学科的合作机制。打破传统管理中存在的部门间壁垒和信息孤岛，设立跨部门工作组、推动学科交叉与融合、组织跨学科项目等促进信息流动、知识共享和创新思维碰撞。

（四）提升共同体价值整合能力

大学共同体价值的塑造与整合是大学治理能力现代化在价值层面的重要表现和核心要求。大学必须塑造和整合共同价值使命才能在“大学之道”上确保学校事业行稳致远。一是强化共同愿景和核心价值观。大学的治理目标、治理过程等都应明确并积极传达共同的愿景，包括教育使命、学术价值观和社会责任。而与此同时，大学的核心价值观如“卓越”“创新”“社会责任”等也应被共同认同和积极践行，从而激发起共同体成员的合作和奉献精神。二是建立开放的价值沟通与表达机制。大学应建立多样化的价值沟通与权益表达渠道，鼓励共同体成员积极参与核心价值讨论、提供意见和分享经验，如可以通过举办定期的学术研讨会、工作坊、座谈会，以及利用现代技术平台等方式汇集不同价值观点和意见，促进共识的形成。三是建立协同合作的工作机制。大学应围绕核心价值塑造建立跨学科研究项目，以团队合作、资源共享等协同合作机制促进共同体成员之间的互嵌交流，加强融合交叉，实现协同效应。四是多元包容与文化融合。大学作为知识共同体、学术共同体和价值共同体，应尊重不同背景、文化和观点的存在，鼓励多样性和包容性思维的发展。大学可以通过开设跨文化课程、设立文化交融的公共空间、推动文化交流活动等促进共同体成员间的相互理解和交流，实现价值的整合与共享。

参考文献：

[1]黄彬. 大学治理法治化：核心要义、价值目标与机制选择[J]. 黑龙江高教研究，2023(03)：27－32.

[2][3]刘建军. 体系与能力：国家治理现代化的二重维度[J]. 行政论坛，2020(04)：25－33，2.

[4]柯文进. 大学的战略规划与战略管理[J]. 北京教育(高教版)，2010(04)：14－17.

[5]王征国. 国家治理体系与治理能力的涵义[J]. 理论学习，2014(10)：12－18.

[6]李琳，廖志鹏. 去行政化背景下现代大学精细化管理的价值取向[J]. 求索，2015(09)：163－164.

（责任编辑：刘新才）

（下转第 33 页）

人工智能的教育意蕴

——基于跨学科分析的视角

郑延福
（河西学院，甘肃 张掖 734000）

［摘 要］人工智能在当今作为一门显学，理论上自成一体，实践中具有广泛的应用前景。从跨学科的宏观视角分析，人工智能对教育理论和实践的影响是全方位、深层次的，或将成为教育科学研究的又一重要基础。人工智能学科知识体系比较宽厚，本身蕴含着丰富的教育元素，还可为相关学科内容的设计提供全新的视角和思路。基于人工智能的现代教育技术，整体上为教育活动的有效开展创造了便利条件，同时也不可低估产生的负面影响，应根据实际需求适当选用。

［关键词］人工智能；跨学科；现代教育技术；教育学科；技术革新
［中图分类号］G434 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0020－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 004

人工智能与教育有着天然的“亲和力”，将给现时的教育活动带来诸多良机和不少挑战，对教育理论与实践的影响是全方位、深层次的。本文基于跨学科分析的视角，主要探讨人工智能对教育学科、教育内容和教育方法 3 个方面产生的重要影响，挖掘人工智能的教育意蕴，以期为教育学科建设提供全新思路，更有效地开展教育实践活动。

一、人工智能概要

(一)人工智能的兴起

从狭义的角度而言，人工智能(Artificial Intelligence，AI)这一专业术语出现得较晚，只不过短短几十年的历史，但从广义的角度来看，却有着深厚的历史积淀和实践背景。在一定意义上可以说，人类生存和发展的过程始终伴随着人工智能的增长，折射出人工智能的发展历史。1956 年夏季，在美国达特蒙斯大学，由来自相关科研院所的著名学者和业界精英，举办了一场为期两个月的以计算机科学为主题的学术讨论会，会上第一次使用了人工智能这一专业术语，明确了人工智能的主要研究领域，创设了具有划时代意义的人工智能学科。自人工智能学科诞生之日起，发挥群体的聪明才智，通过不断学习和创新，开发和设计了能代替人类部分行为的智能体，一定程度上实现了人工智能。人工智能在当今作为一门显学，理论上自成一体，实践中具有广泛的应用前景，改变了人们的生产和生活方式，在一定程度上引发了社会各行各业的创新风暴。

［收稿日期］2023－12－11
［基金项目］甘肃省教育科学“十四五”规划 2023 年度一般课题“数智化时代本科高校应用型统计人才培养研究”(项目编号：GS［2023］GHB1396)。
［作者简介］郑延福(1971－)，男，甘肃古浪人，管理学博士，河西学院经济管理学院副教授；主要研究方向：管理科学与工程、课程与教学论。

（二）人工智能的内涵

对于一门新学科，首先要明确研究主题、界定核心概念，构建一套适合于本学科特点的独有话语体系，采用既定规则表述学科基本内容。其中有些知识点需要结合具体语境和实际情境，才能理解得更准确、更透彻。人类个体的智能主要包括感知、记忆、思维、学习与行为能力等，其中学习能力与其他各项智能均有不同程度的关联，综合地反映了个体智能水平的高低。到目前为止，对于人工智能这样一个核心概念，还没有形成一个被大家公认的定义，但众多的学者对其内涵的认识基本趋于一致。“人工智能从本质上讲，是指用人工的方法在机器上实现智能，是一门研究如何构造智能机器或智能系统，使之能够模拟人类智能活动的能力，以延伸人们智能的学科。”[1]人工智能研究领域十分宽阔，具有明显的综合性、边缘性和前沿性特征，广泛涉猎自然科学、社会科学和人文学科门类的诸多相关学科，其中主要包括数学、计算机科学、语言学、哲学、神经生理学和心理学等。

二、人工智能与教育学科：从“相望”到“相助”

（一）学科内涵界定

教育学中的学科与专业既有密切的联系，又有明显的区别，在实际应用中，有时将二者混为一谈，这是需要加以矫正的。从大的方面讲，自然界与人类社会作为认识的客体，起初以一个整体呈现给人类，给我们留下一个整体的印象，产生粗略的认识。为了进一步细化对客体的认识，就要选取适当视角，对同类问题进行专门研究，将获取的客体的相关知识分门别类，使之系统化，这样便会产生诸多不同类型的学科。“高等学校的学科主要指学术的分类，即按科学的性质而划分的门类，学科一方面起着目录性的指导作用，规定着我们探索的范围，另一方面起着范型的作用。”[2]

追溯我国教育的漫长发展进程，将知识按不同学科门类进行探究和学习有着悠久的历史。氏族公社时期主要的教育活动可归结为以下 5 个方面：生产劳动的教育、生活习俗的教育、原始宗教的教育、原始艺术的教育、体格和军事训练[3]。这实际上已经体现出学科分化的思想。起源于夏代、发展于商代、成型于西周时期的“六艺”教育，开创了我国分科教育的先河。“六艺”教育内容包括礼、乐、射、御、书、数。“礼”指礼仪教育、伦理规范教育等；“乐”指音乐教育，还包括诗歌、舞蹈、戏剧等内容；“射”指射箭的技术训练；“御”指驾驭战车的技术训练；“书”指文字教育；“数”指数学、算法，还包括自然科技知识的教育[4]。这些教育内容大致反映了当时社会生产生活的基本状况，表现为偏重文事、社会，轻视生产劳动与科学技术的特点，是我国整个教育历史的一个缩影。从学科衍化的视角来看，当今一些学科与“六艺”教育内容不可割舍，有着深厚的历史渊源，包含许多可资借鉴的东西，对后世学校教育产生了深远的影响。

（二）教育学的跨学科发展

任何一门学科，必然有其核心的知识要素和独特的知识结构，在整个学科体系中保持自身“个性”。但仅靠一门学科对客观对象进行探究是不够的，形成的知识或多或少地存在着偏狭甚至错误。英国课程论专家丹尼斯·劳顿指出：“如果我们试着从一门学科开始探索问题，我们就犯有根本性的错误。”[5]不同学科之间存在着千丝万缕的联系，相互交叉和渗透，汲取养料，孕育新的重大突破，实现跨学科融合式发展，丰富和深化知识体系。“不言而喻，任何学科的发展都以区别问题及理论，并在本学科内部或与邻近学科建立起整体联系为其特征。”[6]

教育所关注的主要对象，无论是人还是社会，都是一个综合体。教育研究者需要充分占有各方面的资料，整合各相关学科的知识，形成对教育现象全方位、整体性的认识。教育学总体上属于社会科学，体系庞杂、内容丰富，在其发展过程中跨学科特征愈加明显，正呈现出与自然科学和工程技术相结合的新景象。教育学的跨学科发展经历了 3 个重要阶段：第一阶段是 19 世纪末 20 世纪初，教育学与心理学、统计学的交叉，使得教育学从思辨走向科学；第二阶段是 20 世纪 60 年代以后，教育学与经济学、社会学等学科的结合，使得教育学从微观走向了宏观；第三阶段是 21 世纪以后，教育学与信息科学、脑科学、人工智能科学等正在进行的结合，产生了学习科学、教育神经科学等新学科、新领域，使教育学从单纯的社会科学走向了综合科学。这个过程经历了从学科间概念和理论的互借互换，发展到学科间合作解决问题，又发展到在不同学科之间融通的

综合理论，再发展到在独立的学科间共同交叠的部分开发新的领域[7]。

（三）人工智能与教育学科的互助性

从宏观上看，人工智能与教育学科的探究领域有许多共通之处，在学科理念、内容和方法上可相互借鉴和参考。随着人工智能学科的蓬勃发展，其中蕴含的一些新思想、新方法和新技术，对教育学科的发展产生广泛而深远的影响，或将成为教育研究的又一重要基础。当然，人工智能和其他与教育相关的学科一样，也是基于本学科独特的视角分析教育现象，对教育活动产生一定程度的影响，学科视差总是不可避免的，需要在合理限度内进行整合。下面仅选取两种情形予以具体分析：一是自古至今对教育活动具有重要影响的两种相对的教育哲学观，即实质教育和形式教育；二是教育学门类所属的课程与教学论学科。

教育是培育人的活动，最终效果体现在人的各项素质的变化上。教学是各级各类学校的中心工作，是实现教育目标的主要手段。在欧美教学发展史上，曾于18—19世纪产生过实质教育和形式教育两种教育哲学观的论争，导致了新兴的实科学校和传统的文科中学的分野。事实上，源于历史的两种主要的教育哲学观的论争到今天也未停止，只是表现形式和程度不同而已，主导了教育研究和教育实践的大体格局和方位。“实质教育强调传授给学生实用的科学的知识，在课程上要求以自然科学和应用技术为主；形式教育强调教学的目的是培养心理能力，重视教材的训练价值，主要学习拉丁语、数学、逻辑及有关人文学科。”[8]在我们今天看来，两种教育哲学观在教学目的和内容上强调的重点不同，都有其合理性，是培养一个“知”“能”双全的人所必需的。人工智能所涉猎的基本内容，一定程度上可兼容实质教育和形式教育的主要优点，有助于整体上提高教育教学效果。一方面，人工智能学科包含的新知识和新技术，可直接用来解决许多实际问题，体现为实质教育的特征。另一方面，人工智能学科蕴含的新思想和新方法，是非常难得的个体思维能力的训练素材，体现为形式教育的特征。

课程与教学论作为教育学的一个重要分支学科，始终把知识和学习作为主要的关注对象，占据着教育理论研究的核心位置，对教育实践具有举足轻重的影响。从基本要素、主要学段、学科领域的不同研究视角出发，该学科衍生出了许多子学科和交叉学科。随着社会的变迁和时代的进步，在教育理论和实践中经常会迸射出新的元素、涌现出新的问题。课程与教学论研究中出现的一些新元素和新问题，是新时代多种矛盾冲突下和多种媒体运用中产生的，必然要求用多学科的视角和多学科综合的研究方法和理论去解决[9]。放眼未来教育研究的图景，深入挖掘和利用蕴含在人工智能学科中丰富的教育元素，可为业内人士更新教育观念、拓宽教育视野、创新研究范式提供思路。同时，课程与教学论学科一些成型的理论和方法，可为人工智能的研究带来有益的启示，特别是学习科学领域的许多理论知识和人工智能的相关度高，在跨学科发展的不同阶段和层面上，实现了人工智能与教育学科的融合式发展。

三、人工智能与教育内容：从“相离”到“相交”

（一）不同学科视域中的教育目标和人才观

教育学是以人和社会为主要研究对象的科学，实现个人全面发展是教育追求的目的之一。在一定意义上可以说，一部教育思想史就是一部个人全面发展理论与实践不断产生、发展和完善的历史。中外教育史上关于人的全面发展教育的组成部分的表述，在不同时代和社会不尽相同，侧重点也有所差异。总体上讲，认知和情感始终是人们考量个体教育效果的两大要素。在教育活动中不同程度地存在“重认知、轻情感”的偏颇，这种状况在信息化时代还有加剧的态势。布卢姆在其名著《教育评价》中作了这样的评判：“认知成果的获得越来越为人们所关心，并很少受到怀疑，而情感目标则受到冷落。”[10]这是值得社会各界人士反思的。当前我国教育目的所规定的教育组成部分，包括德育、智育、体育、美育和劳动技术教育，五育相互独立、又相互依存，是一个有机的整体，在培养全面发展的人才中扮演着不可替代的角色。

管理学则将评判人才的重心置于整个职场当中，将职业人的“智商”和“情商”作为主要考察内容，两者都直接影响个体事业与学习的成败。关于智商和情商的问题本身比较复杂，两者之间相互依赖、相互作用，对其内涵的精确界定非常困难，但是通过查阅相关文献资料、采用科学量表进行实测等各种有效研究方法，可以大致描述涵盖的主要项目及表现好坏。智商即智力商数（In-

telligence Quotient，IQ），由德国心理学家斯腾于1912年首次提出，指的是人智力水平的高低主要与个体的学习活动有关，包括记忆能力、思维能力、判断能力等。“情商即情绪商数（Emotional Quotient，EQ），是指个体控制和调节自身情绪体验的能力。”[11]情商这一概念的出现比智商晚得多，由当代美国耶鲁大学心理学家沙洛维和梅耶于1990年提出，内涵更为丰富，不同个体的情形也是千差万别，很难用几个代表性的项目来表征。笔者以为，可从不同主体之间关系的角度，从两个大的方面来评判个体情商的高低，即在处理自身及自身与他人事务中表现出来的对自身情绪的调控能力。实践中人们对情商概念的理解和运用，更多的是停留在自身与他人之间的关系领域，仅视之为人际交往和沟通能力，显然是存有偏颇的。

随着人工智能时代的到来，我们原以为许多工作任务和学习活动主要依赖于智能体，通过“人机对话”的方式来完成，看上去多少有点程式化，人与人之间的情感交流显得无足轻重。但事实并非人们想象的那样简单，为了顺利地完成工作任务，提高学习效率，参与各方的情感交流和真诚协作也是必不可少的，对个体的情商要求非但没有降低，反而更高了。我们需要面对的现实是，如何在人工智能的大背景下，从一个全新的视角去阐释情商的内涵，摒弃传统意义上不合时宜的一些东西，借助于人工智能所提供的良好技术平台，实现人与人之间更便捷、更友好、更有效率的情感交流。

（二）教育内容何以确立

教育目标和人才观在一定程度上决定了学校教育的基本内容。无论是“五育并举”的教育主张，还是“两商兼备”的人才观念，都需要借助教育内容这一载体去实现。教育活动为人类所特有，与人类社会相伴而生，人与社会的现状是确立教育内容时考虑的主要因素。社会经济、政治、文化、科技和环境等因素是确立教育形态的基础。教育内容一般与社会生产生活状况相适应，随着生产生活条件的变化而作出必要的调整。“教育起源于劳动。最初，教育主要服务于生产劳动，以后逐渐与社会生活相联系，同时服务于社会生活。”[12]教育首先要满足人的生存需要，以生产技术的传授为主，当人们对物质资料的需要基本满足后，精神层面的需要开始凸显并逐渐占据主导地位，教育内容也由原来单一的生产技术，转向生产技术和社会生活内容并存的格局。

处于一定社会形态中的人的不同需要对教育内容的确立有直接的影响。关于人的需要问题，美国著名的人本主义心理学家亚伯拉罕·马斯洛的需要层次理论给出了非常经典的阐释，可从中发掘许多有益于教育的东西。马斯洛在其需要层次理论中，将人的需要从低到高分为5个层次：生理需要、安全需要、社交需要、尊重需要、自我实现需要[13]。马斯洛把自我实现看作是人生的最高需要和终极目标，教育的任务就在于帮助人们达到这一目标。他说：“教育的功能、教育的目的——人的目的，人本主义的目的，与人有关的目的在根本上就是人的‘自我实现’，是丰满人性的形成，是个性能够达到的或个人能够达到的最高度的发展。”[14]

（三）人工智能学科内容蕴含的教育功能

随着人工智能的不断发展，涉猎的许多领域与教育内容的关联性在增强，有从“相离”到“相交”的趋势，尤其在学科内容层面，具有多方面的教育功能。这主要表现在两个方面：一是所涵盖的具体内容本身构成了教育的良好素材，展现了实体性功能；二是由学科内容衍生出来的激发性效应，彰显了动力性功能。第一，实体性功能。人工智能学科自诞生之日起，就取得了一个又一个具有里程碑意义的成果，基本内容大致分属于理论和实践两个领域。美国人工智能学者尼尔森于1974年提出4个核心研究课题，包括知识表示、问题求解、推理方法、智能系统和语言，构成了学科研究的理论基础。在现时代，更多的研究是结合具体的应用领域开展的，比如专家系统、机器学习、智能控制等。从理论和实践层面来看，人工智能学科的大多数内容均带有明显的工具理性的特征，是有意培养和加强个体某一方面特质的良好素材，特别是能有效提升个体的抽象思维和逻辑推理能力，以及涵蕴严谨细致的治学精神。第二，动力性功能。人工智能作为一门科学，对人的灵魂具有感化作用。任何一门科学都会对接触科学的人的心理和行为施加间接的影响，激发蕴藏在个体内心深处的对科学的敬仰和热爱之情。人工智能学科在研究人的智能活动中扮演着特殊的角色，对人的心理和行为会产生独特的影响。“科学能够产生新的感情，这并不是说这种感情是可以证明的；但是，因为各种形式的人类活动都反作用于人自身，使他的灵魂获得更新。”[15]这

一感化的灵魂会涌现出无限生机和创新活力，萌生对本学科进一步探究的兴趣和动力，这正是教育活动所致力于追求的一个目标。

四、人工智能与教育技术：从“相识”到“相知”

（一）工具和技术对教育活动的影响

教育活动需要借助一定的工具和技术，从历史的角度考察其对教育活动的影响，将使我们在信息化时代更能全面认识和合理运用基于人工智能的现代教育技术。人类在物种进化的历史长河中，单从本能和躯体的力量看，在整个动物种群中并不占优势，所谓“力不如牛，疾不如马”。但人是最有灵性的动物，在自然进化过程中，逐渐形成并发展了自己的语言，具有其他动物所没有的思想和意识，逐渐成为大自然的主宰。恩格斯说：“人离开动物愈远，他们对自然界的作用就愈带有经过思考的、有计划的、向着一定的和事先知道的目标前进的特征。”[16]在工具主义思想的支配下，一方面，人类可以驾驭、利用其他物种，作为一种工具来为自身生产生活服务；另一方面，人类利用自己的聪明才智，有意识地探究如何用机械工具来替代自身所从事的部分体力和脑力劳动，特别是那些繁重而机械的劳动，从而减轻自身的劳作负担和压力。因此，工具的制造和使用就成为人们的主要实践领域，师傅带徒弟式的技能传授是主要的教育活动形式。

在当时的社会背景下，工具和技术的发明效率极其低下。在我们今天看来，哪怕是从最简单的石斧到出现石片、石刀，以及比较复杂一点的弓箭的发明，都经过了漫长的摸索时期。正如恩格斯所说，“弓、弦、箭已经是复杂的工具，发明这些工具需要有长期积累的经验和较发达的智力，因而也要同时熟悉其他许多发明”[17]。制造工具的经验和方法经长期积累与不断提炼，通过有计划有目的的教育活动得以传授，使这些专业知识一代代延续下去。可以看出，在这种教育活动形式下，所涉及的教育内容和方法都相当稳定，在一段时期内，变化微乎其微，教育效果的时效性很长。

（二）基于人工智能的现代教育技术对教育活动的革命性变革

随着时代的变迁和技术的进步，包括教育学科在内的各类科学知识在量上急剧膨胀，且生产速度呈加速增长态势，这种状况在人工智能时代愈发明显。“技术进步推动的科学研究范式的巨大转换看似推动着社会科学走进黄金时代，然而，在社会科学家看来可能不是这样。真正意义上社会科学的黄金时代一定是在科学思想上有重大突破的时代。必须承认，相较于科学，技术上的发展往往是战术层面上的，数据、技术本身并不能产出思想。”[18]教育研究亟须转变“工具思维”和“操作思维”，走向“本体思维”和“原点思维”，避免只是在技术和功用的层面上探究人工智能给教育研究带来的改变[19]。

总体上说，人工智能延伸了人的感官和肢体，拓展了部分带有机械性质的工具性功能，更重要的是延伸了人的大脑，提高了人的思维能力，这既是对个体施教的基础，也是评判施教效果的标准。基于人工智能的现代教育技术，为教育活动提供了良好的便利条件，增强了教育的功能，对教育活动的影响是多方面的。从教育时空的维度看，可大致区分为对学校教育和社会教育的影响。现代教育技术在学校教育活动中已有广泛运用，甚至还出现了“无技术不能施教”的尴尬场面，以及“非技术难以成教”的异常情形。对于社会教育而言，要基于当前社会背景，积极回应现实需求，在理念和实践层面作出相应变革。第一，全民学习渐成可能。现代教育技术为个体学习创造了物质条件，使个体的学习空间突破了学校这一相对狭小的天地，泛在教育呈流行态势。通过大力创建学习型社会，倡导人人学习，促进我国从人力资源大国向人力资源强国的转变。第二，终身学习已为必然。在信息化时代，知识的更新速度加快，而个体在校学习的时间十分有限，学校获取的知识不能完全满足个体工作和生活的需要，延展个体的学习生涯，进行终身学习已是大势所趋。从这个意义上讲，学校教育只是个体终身学习的一个阶段，获取的知识量只是一个方面，更为重要的可能是学习方法的掌握和学习能力的提升，以利于今后更好地学习。

随着人工智能的不断发展，极大地促进了现代教育技术的革新及在教学活动中的运用。需要引起我们注意的是，应准确评判基于人工智能的现代教育技术，从“相识”到“相知”，处理好运用过程中的各种关系。第一，人与技术的关系。人是最好的教学媒体，在教学活动中处于中心地位，技术只是一个辅助教学工具而已，这一论断在人工智能时代仍没有过时。应将人与技术有机结合，

提高人对技术的驾驭能力和运用水平，特别是要避免教学活动中出现“见物不见人”的现象。“不能只讲教学手段的花样翻新而不讲师生运用教学手段能力的提高、不讲手段的组合与运用；也不能无视教学技术、工具的革新，不能轻视教学手段对教学工作的作用，走抱残守缺的路子。”[20]第二，传统教育方式与现代教育技术的关系。应根据教育的既有条件和实际需求，将现代教育技术与各种传统意义上行之有效的方法进行融合，产生协同效应，最大限度地提高教育效果。

（三）基于人工智能的现代教育技术对个体情商教育的不利影响

对人工智能学科的进一步细分，可深化对这个问题的理解。从多种角度出发，可将人工智能划分为不同的学术流派。根据对“程序化的计算机的作用”所持有的不同观点，分为弱人工智能与强人工智能。“弱人工智能学派持工具主义的态度，认为程序是用来解释理论的工具，而强人工智能学派持有实在论的态度，认为程序本身就是解释对象——心灵。”[21]弱人工智能学派认为，基于一定程序运行的机器与人的心灵有质的区别，不是一个会独立思考的智能体，所附带的知识有限且仅仅能在量的方面有所增加。在人的控制和帮助下以智能方式进行工作，通过执行人们事先设定好的指令，替代人的部分机械重复的劳动，主要体现为劳动量方面的提升，当然这一点也非常重要。“人的心灵可以在机器的帮助下也可以不在它的帮助下使出其聪明的技艺，但机器只能作为人的身体的延伸而在他的心灵的控制下实现它的功能。”[22]强人工智能学派比弱人工智能学派更进一步，主张智能体的独立存在性，不仅可通过逻辑推演解决一些纯技术性质的现实问题，同时，还具有情感、知觉和意识等精神方面的特质，与人的心灵没有质的区别。

基于人工智能的现代教育技术对个体情商教育可能带来一些不利影响，需要我们正视和改进。第一，虚幻性。教育活动的组织者借助人工智能，创设形式多样的虚拟教育环境和条件，对受教育者进行情商教育已不是个案。一方面，过度依赖由人工智能技术支撑的人际交流平台，个体并没有真正掌握处理现实场景中的人际关系的一些基本技能。人与人之间面对面交流的机会偏少，因而缺乏由此带来的各种肢体动作和面部表情等所蕴含的鲜活的情感信息，以及在此场景中由交流各方即时产生和建构的有意义的信息，导致个体情感方面的自主体验无论在广度还是深度上都显得不足。体验上的匮乏难以形成丰满的人性，会造成残缺的人生。另一方面，人为创设的虚拟教育环境对个体情商的培育非但没有实效，还可能引发不同程度的安慰剂效应，使受教育者产生一定的虚幻感，以至于无法准确评判情商的真实状况，不能有效解决与情商相关的各种现实问题。第二，机械性。凭借人工智能的教育思想和技术进行情商教育，多少显得有点机械，在一定程度上可以说“人成了机器”。持有强人工智能观点的人士可能对此说法不以为然，认为在正确程序驱动下的智能体就是一个心灵，人工智能科学研究的最终目标就是让“机器成为人”。事实上，机器擅长的领域主要集中在对于一些机械性问题的处理上，而在那些带有情感色彩的人类很容易识别和应对的常识性问题面前，机器却多少显得有点能力不足。看来要让机器真正成为“人”，难度主要还在“情感”方面。借助于纯粹技术方面的“刚性”手段，使智能体达到“通人情、会人意”的“柔性”目标，这在道理上似乎讲不通。聪明的智能体只可能是在处理带有“情感”色彩的问题上与人无限接近，但不会真正达到和人一样，就如同数学学科中描述的极限一样。情商教育不能寄多大希望于人工智能，还应着意消除其带来的不利影响。通过学习一些基本的情商理论知识，将理论知识自觉运用到实践中，在实践中培育和提升个体的情商。

五、结语

人工智能一方面为各种类型的教育活动提供了便利条件，蕴含着许多正向的教育因素，同时，也伴生着不少影响教育效果的负向因素，应全面辩证地看待，长善救失。其实冷静下来考虑，如果真有一天实现了强人工智能学派所预言的发展目标，一个不可回避的现实问题就是如何正确看待和处理机器与人的关系，以及作为生命个体的人的价值和意义何在。新的由智能体引发的各种问题定会接踵而至，不仅影响教育活动，还会广泛波及社会、伦理、法律、安全等诸多领域。人们并不企图真的出现与人一样的智能体，也许正是因为这个撩人心弦但又遥不可及的目标，才激励着人们勇往直前、不断探究，取得一个又一个具有里程碑意义的丰硕成果。

参考文献：

[1][21]鲁斌. 人工智能及应用[M]. 北京：清华大学出版社，2017：4；16.

[2]薛天祥. 高等教育学[M]. 桂林：广西师范大学出版社，2001：29.

[3]孙培青. 中国教育史[M]. 上海：华东师范大学出版社，2000：3－6.

[4]喻本伐，熊贤君. 中国教育发展史[M]. 武汉：华中师范大学出版社，2000：21.

[5]〔英〕丹尼斯·劳顿，等. 课程研究的理论与实践[M]. 张渭城，等，译. 北京：人民教育出版社，1986：247.

[6]〔瑞士〕让·皮亚杰. 人文科学认识论[M]. 郑文彬，译. 北京：中央编译出版社，2002：69.

[7]袁振国. 科学问题与教育学知识增长[J]. 教育研究，2019(04)：4－14.

[8][20]黄济，王策三. 现代教育论[M]. 北京：人民教育出版社，1996：367；414.

[9]王鉴，李泽林. 探寻课程与教学论研究的"知识地图"[J]. 教育研究，2019(01)：27－41.

[10]〔美〕布卢姆. 教育评价[M]. 邱渊，等，译. 上海：华东师范大学出版社，1987：475.

[11]张厚粲. 大学心理学[M]. 北京：北京师范大学出版社，2001：234.

[12]王天一，夏之莲，朱美玉. 外国教育史(上册)[M]. 北京：北京师范大学出版社，1993：13.

[13]〔美〕斯蒂芬·P·罗宾斯，玛丽·库尔特. 管理学(第7版)[M]. 孙健敏，等，译. 北京：中国人民大学出版社，2006：453.

[14]〔美〕马斯洛. 人性能达到的境界[M]. 林方，译. 昆明：云南人民出版社，1987：109.

[15]〔法〕彭加勒. 最后的沉思[M]. 李醒民，译. 北京：商务印书馆，1996：120.

[16]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集(第三卷)(自然辩证法)[M]. 北京：人民出版社，1972：516.

[17]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集(第四卷)[M]. 北京：人民出版社，1972：18.

[18]刘三女牙，周子荷，李卿. 再论"计算教育学"：人工智能何以改变教育研究[J]. 教育研究，2022(04)：18－27.

[19]安德鲁·芬伯格. 技术批判理论[M]. 北京：北京大学出版社，2005：163－164.

[22]〔英〕迈克尔·波兰尼. 个人知识——迈向后批判哲学[M]. 许泽民，译. 贵阳：贵州人民出版社，2000：400.

（责任编辑：姜佳宏）

The Educational Implication of Artificial Intelligence

——A Perspective Based on Interdisciplinary Analysis

ZHENG Yanfu

(*Hexi University*, *Zhangye*, *Gansu* 734000, *China*)

Abstract: As a prominent science, Artificial Intelligence(AI) is self-contained in theory and has broad application in practice. The impact of AI on educational theory and practice is comprehensive and deep－seated from the macro-perspective of interdisciplinary. It will become another important basis for pedagogy research. The content of AI is relatively broad which contains rich educational elements and also can provide a new perspective and idea for the design of related disciplines. Modern technology which based on AI has created convenient conditions for the educational activities carry out effectively on the whole. At the same time, educational technology has negative impact which should not be underestimated. We need select and applicate it appropriately according to actual demand.

Key words: artificial intelligence; interdisciplinary; modern educational technology; educational discipline; technological innovation

伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育的价值意蕴、现实困境和实践路径

李苏婷
（复旦大学，上海　200433）

［摘　要］伟大建党精神作为中国共产党精神之源，与社会主义核心价值观具有内在一致性，能够在多元复杂的社会形势中，给大学生社会主义核心价值观的培育注入强心针，强化培育的系统思维，厚植培育的历史视野，从而提升培育的有效性。因此，要将伟大建党精神通过思政课课堂、红色资源和以人为中心的志愿服务活动等方式纳入大学生社会主义核心价值观的培育当中，发挥其对价值观培育的引领功能。

［关键词］伟大建党精神；大学生；社会主义核心价值观；价值观培育；价值引领
［中图分类号］G640　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0027－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 005

习近平总书记在党的第二十次全国代表大会报告中提出，要“广泛践行社会主义核心价值观，弘扬以伟大建党精神为源头的中国共产党人精神谱系，深入开展社会主义核心价值观宣传教育，深化爱国主义、集体主义、社会主义教育，着力培养担当民族复兴大任的时代新人”[1]。社会主义核心价值观的践行和伟大建党精神的弘扬，是培育时代新人重要的精神导向和价值内容。“坚持真理、坚守理想，践行初心、担当使命，不怕牺牲、英勇斗争，对党忠诚、不负人民的伟大建党精神”[2]，是中国共产党带领人民进行伟大实践过程中的重要理论成果。它是中国共产党精神发展的源头，深刻体现了我们党的理想信念、性质宗旨、初心使命，蕴含着巨大的精神气韵和实践价值。将伟大建党精神与大学生社会主义核心价值观培育有机融合起来，有利于引导大学生体会革命先辈的情怀与奋斗精神，厚植大学生社会主义核心价值观培育的历史气质，增强其在新阶段以及复杂多变的情况下对社会主义核心价值观的认同感和拼搏意识，培养符合社会发展要求的时代新人。

一、伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育的价值意蕴

社会主义核心价值观与伟大建党精神联系密切，是伟大建党精神在社会价值观层面的时代延续和价值期待。伟大建党精神是从党的百年历史实践和中华民族千年历史文化中凝结出来的精神要义和价值旨归，它以伟大实践深刻揭示团结一心、以人民为中心、国家独立富强的重要性。社会主义核心价值观是指导新时代国家、社会、个人的价值准则，致力于凝聚社会力量应对当前各种挑战。因此，社会主义核心价值观是伟大建党精神内在价值追求的延续。同时，伟大建党精神

［收稿日期］2023－08－31
［基金项目］国家社科基金项目“社会主义核心价值观的内涵、逻辑及其历史超越研究”（项目编号：20BKS092）。
［作者简介］李苏婷（1993－），女，安徽池州人，复旦大学马克思主义学院博士生；主要研究方向：道德与法治教育。

是社会主义核心价值观凝结的重要来源。从其要素来看，伟大建党精神在国家层面强调实现国家的独立富强；在社会层面强调打破阶级屏障和压迫，实现社会平等；在个人层面强调个人存亡与国家、社会之间的不可分割性。这些都成为社会主义核心价值观形成的重要来源。基于社会主义核心价值观和伟大建党精神的一致性，将伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中，为其注入强大的精神动力，有利于引导大学生进一步领悟社会主义核心价值观的意蕴，继承和发扬革命先辈的奋斗精神，积极投身到社会主义现代化建设中去。

（一）有利于提升大学生社会主义核心价值观培育的精神动力

伟大建党精神是坚定的价值目标、丰富的精神内容、顽强奋斗的实践过程等几个方面的有机统一，将其融入大学生社会主义核心价值观培育当中，以精神养精神，以精神唤信心，凸显社会主义核心价值观的时代价值引领作用。伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中所具有的精神动力，主要表现为它的感染力和号召力。

伟大建党精神蕴含的感染力和号召力有利于提升大学生的价值认知能力，为实现社会主义核心价值观的认同打下基础。在伟大建党精神的激励下，党带领人民开创一条新道路，人民生活水平得到提升，国家也逐渐独立强大起来。这一切证明了马克思主义的科学性、真实性和可行性。这让大学生感受到共产党人的奋斗热情以及其坚守的信仰、原则兼具理论力量、实践力量，产生信服感，进而愿意相信社会主义核心价值观是可行的。在这意愿的作用下，增强其了解社会主义核心价值观的内涵和本质的可能性，寻求更科学的认识，形成正确认知。

伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中所体现出的感染力和号召力还有利于激发和增强大学生的情感能力及其斗志，为践行社会主义核心价值观做好心理建设。伟大建党精神是千千万万的革命先辈用鲜血和汗水浇筑而成的。他们当中有很多青年，稚嫩的肩膀上早已扛上民族独立、国家振兴的大旗，许多生命为此定格在了最美好的年纪。将伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观的培育当中，用伟大斗争故事，引起学生心理共振，增强其爱国之情和奋斗之志。这种强烈的信念感、高尚的价值追求、坚韧不拔的意志和实践精神，在无形中引起大学生情感上的共鸣、精神上的反思，使他们思考如何在当前社会主义核心价值观的引导下推进人与人之间的和谐发展及让社会变得更好。这种情感的互动、实践的反思有利于增强大学生对社会主义核心价值观情感上的理解与认同，激发其斗志。

（二）有利于强化大学生社会主义核心价值观培育的系统思维

伟大建党精神是由坚持真理、坚守理想，践行初心、担当使命，不怕牺牲、英勇斗争，对党忠诚、不负人民四大要素构成的统一整体。它是物质力量与精神力量的双重结合，是系统性的精神力量与价值指引，体现了理想照进现实、现实给予回应的有机互动。它以人为核心，以“批判的武器”和“武器的批判”为斗争方式构成一个完整的系统，这样的精神系统才能够提供源源不断的活力与动力，推动斗争向纵深发展。我们应当明白，仅凭理想和真理而没有强大的人民力量作为武器的革命斗争，或者没有明确的理想和价值目标来统一思想认识，仅靠人民力量自发地进行斗争，终究会走向失败。正如人类历史上第一次无产阶级政权的尝试——巴黎公社，它所体现出来的理论与现实的系统性力量的薄弱性，是导致革命失败的主要原因。正是在伟大建党精神的系统性指引下，党才能够带领人民渡过难关，创造奇迹。

伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观的培育当中，能够帮助学生有效串联社会主义核心价值观 3 个层面、12 个要素之间的内在统一性，系统把握其实质。社会主义核心价值观是基于现实发展需求所提出来的，是一套内容丰富、结构完整的理论体系。它从国家、社会和个人 3 个层面阐述，其价值目标各有侧重，又彼此联系、互为条件。国家是社会和个人的存在论前提，国家层面的价值理想是社会和个人价值追求的总体性目标；社会是国家和个人之间的桥梁，社会层面的价值取向是沟通国家价值目标和个人价值准则的必然环节；个人是国家和社会的细胞，个人层面的价值准则是国家价值目标和社会价值取向得以实现的基础[3]。大学生通过伟大建党精神所蕴含的系统性思维来考察社会主义核心价值观，增强对其内在统一性的理解，就不会轻易被一些混乱表象所迷惑而去割裂其整体性，逐渐把自身的发展与社会和国家的发展有机统一起来，强化

系统性认知思维。

（三）有利于厚植大学生社会主义核心价值观培育的历史底蕴

伟大建党精神是马克思主义不断落地的重要精神动力，也是对传统文化思想的批判性继承。纵观我国历史上发生的农民起义，人民思想意识依旧是被困在封建牢笼里的，没有跳脱出自身阶级的局限性，因而这种革命就会阶段性出现，陷入历史周期律困境。而中国共产党找到新出路，他们在马克思主义理论的指导下，深刻总结传统思想中积极成分，形成深深扎根于中华优秀传统文化中的伟大建党精神。伟大建党精神是人们觉醒时代全面开启的重要推动力，无产阶级在真正意义上认识到自己的历史地位和历史作用，不再寄希望于官僚阶层、资产阶级的施舍。因而伟大建党精神具有厚重的历史底蕴。

社会主义核心价值观是在马克思主义理论指导下，依据新阶段发展情况凝结的具有时代性特征的价值样式和话语体系。在关注其时代性的同时，我们也需要在培育中寻找其历史性，增强说服力。通过在培育中融入伟大建党精神，引导学生认识到社会主义核心价值观的形成有着悠久的历史文化支撑和百年党史的润色。一方面应有利于引导大学生理解社会主义核心价值观的具体内容的历史由来和发展轨迹。社会主义核心价值观是伟大建党精神在价值观领域的时代性延续，是重要的精神传承与发展。它通过 3 个层次传递着中华优秀传统文化和马克思主义科学真理的精神实质和内在要求。将伟大建党精神融入这一活动中，实现二者内容的时空对话，为其提供一个有信服力的历史参照物，有利于促使其产生情感上的历史联结，拓宽历史视野，增强大学生社会主义核心价值观培育的历史氛围感。另一方面有利于引导大学生用历史的眼光看待社会主义核心价值观的具体内容。建党精神作为中国共产党精神之源，生发出许多具体的伟大时代精神，如井冈山精神、抗震救灾精神、抗疫精神等。因而，大学生也要清楚地认识到社会主义核心价值观的 3 个倡导层次是党和人民面对新时代的发展状况做出的阶段性的价值追求。可见，在培育中融入伟大建党精神，有助于引导大学生从历史发展的角度去思考社会主义核心价值观的要义，并加深理解。

二、伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育的现实困境

伟大建党精神蕴含着丰富的教育因素，将其运用到大学生社会主义核心价值观培育中来，提升培育实效。但在融入过程中，存在着一些现实困境影响融入效果。一方面从教育主体本身出发分析融入困境，另一方面要考察外在环境对融入产生的消极影响，明确重要障碍，为培育活动找准基点，提升大学生对社会主义核心价值观的认同度和践行可能性。

（一）教育主体的有限理性固化对伟大建党精神的认知偏差

马克思主义秉持可知论观点，认为人能够认识世界，通过实践改造世界。人的认识是无限的，因为人类无止境的世代更替的认识是无限的，但同时认识又是有限的，因为每个时代的人因为环境、时间和大脑认知的局限性等问题导致认识并不一定完全反映出事物的本质。正如恩格斯所言，“绝对地认识着的思维的无限性，也是由无限多的有限的人脑所组成的，而人脑是彼此并列和前后相继地从事这种无限的认识的，会在实践上和理论上出差错，从歪曲的、片面的、错误的前提出发，循着错误的、弯曲的、不可靠的道路行进，往往当正确的东西碰到鼻子尖的时候还是没有得到它”[4]。这表明人因为个体的有限理性，在一定阶段内并不一定能透过现象看清事物的本质而产生认知偏差，造成对事物的错误认识或曲解。

在伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中，教育主体的有限理性是阻碍融入效果不可忽视的重要因素。教育者的有限理性导致其对伟大建党精神融入的目的和价值引领作用认识不明确，影响其传播效果。部分教育者的认知和思维仍受传统教学思维影响，在开展教学时囿于静态化和抽象化的理论窠臼，课堂仍然是教学“终点”。这会导致教育者在将伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育过程中，仍以传统的教育认知看待伟大建党精神的教学融入，将其作为知识点，侧重于理论层面的灌输。这种单向度的传授方式缺乏实践的互动和教学的持续性，没有充分利用学生的认知特点和接受心理，未能很好实现伟大建党精神对大学生社会主义核心价值观培育的引领作用，影响教育效果。教育者队伍水平参差不齐，部分教育者能力和素质还有待

提升，部分教育者专业性不强，对伟大建党精神的实质理解不彻底，在融入过程中，容易出现“两张皮”的现象，导致学生未能很好地构建关于伟大建党精神与社会主义核心价值观关系的认知系统，造成认知不彻底，理解不深刻。教育对象的有限理性引起对作为主流价值的伟大建党精神的误解和偏见，影响接受效果。在全媒体时代，一些传播平台和组织为了某些目的，“会在学生使用过程中，刻意推荐一些戏说历史、揶揄政策、耻笑英雄等错误信息，这些内容不仅腐蚀大学生的思想，而且消解大学生思想政治教育的严肃性”[5]，试图以“非主流”消解主流价值的影响力，歧义化主流价值的内涵和实质。而大学生理论素养还不深刻，实践阅历还不丰富，真假辨析能力还不够强，又具有猎奇、单纯等心理特点，这些内容与大学生认知范畴的有限性叠加，会加剧大学生对主流价值的误解和偏见。这种误解和偏见会让学生对伟大建党精神也抱有同样的心态和认知，意识不到它对于自我发展的重要作用，无形中构筑一道心理壁垒，加大融入难度，影响教育效果。

（二）政治认同的式微加剧对伟大建党精神的情感疏离

“政治认同是社会个体对特定政治行为主体产生的社会心理反映，是广大社会成员立足具体的政治生活及其政治实践而对某种政治体系自觉萌生的依附和归属的心理或情感”[6]，是民心凝聚、社会稳定的重要影响因素，也是整个社会价值认同问题的重要环节和表现。“在社会转型时期，价值体系的重组重建、多种文化的交流交融、意识形态的对话交锋等使得社会的政治认同逐渐式微，处于被冲击、淡化和消解的过程之中。这一过程主要表现在国民对政治现象的关心、执政行为的敏感、政策贯彻的热情和政治价值的关注中，这些表现的冷漠、淡化和质疑是价值失序的直接表现，最终会影响中国社会整体价值认同的实现。”[7]这种负面的社会情绪随着现代网络信息技术的发展越来越多地传递到大学生生活中，再加上一些不公平、不道德、不平等的社会事件，影响大学生群体的思想状况和政治认同情况，导致学生对社会和政府的态度存在着矛盾纠结的情感，一些人甚至以“佛系”“躺平”等态度来逃避现实社会。他们通过不同的方式将自己与所处的社会隔离开来，把自己当作社会发展的旁观者，甚至是受害者，期望通过逃离或自我隔离来获得安全感。这在一定程度上表明部分人把自己与社会发展隔绝开来，忽视社会发展的积极面，对社会主流价值理念不认同不践行。而伟大建党精神是党和政府坚持和倡导的价值理念和行为准则，大学生在政治认同式微的情况下，很容易将对政府和社会的负面情绪投射到伟大建党精神等主流价值理念上来，对其有所排斥，出现情感疏离。这容易导致伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观教育中首先会遭遇学生的心理壁垒，难以打开他们的心扉，造成教育效果不佳。

（三）价值观念多元化淡化伟大建党精神的主导地位

随着我国改革开放和社会主义市场经济的发展，不同价值观念和社会思潮进入到人们日常生活中，大学生更是各种网络平台的忠实用户，更容易接触到各种价值观念和社会思潮，体验不同的文化氛围。价值观念多元化一方面丰富了大学生的精神生活，为他们提供更加多元的立场、观点、视角和思维方式，使大学生主体意识被强化，价值取向更加具有实用性。在这种意识和特征的影响下，他们容易忽视伟大建党精神主流价值的特殊性和引导意义，可能会将其作为众多价值判断和价值选择类型中的一种；而且它与大学生的现实社会体验联系性不强，这可能会使他们难以认识到它的重要性，影响融入效果。另一方面，价值观念多元化是现代社会发展的重要特征，它并不旨在消解不同国家和民族本身的文化气质和价值特征，它依赖于本民族具有唯一性和独特性的主导价值提供的土壤而获得生存和可持续发展的空间，否则就易陷入价值领域的“无政府主义”，导致社会没有主心骨而陷入混乱。然而面对各种社会思潮和价值观念的快速涌入，人们还来不及反思就已经被动地卷入精神浪潮中，这种“自由多元”的氛围，给人一种感觉，即“可以存在许多不同的、不一致的概念框架和道德框架，有许多不同的具有差异的信仰体系和价值观念，并不存在一个决定何为‘真理’的压倒一切的标准”[8]。这种认知在无形中消解着伟大建党精神一类的主流价值的主导性和引领性，认为社会发展不需要主流价值来给人们的价值生活予以引导，应任其自由生长，而忽视了这最终会走向无序性的危险，让价值领域出现相对主义的困境，引起社会动荡。因而，在这种认知的影响下，是否需

要一元的价值引领成为不可忽视的矛盾，伟大建党精神与大学生社会主义核心价值观教育相结合的合理性就会遭到质疑，影响其融入效果。

三、伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育的实践要求

伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育，增强主流价值的引领力和凝聚力，需要教育者以思想政治理论课为主阵地，充分利用各种红色资源，积极创设实践情境，提升大学生对伟大建党精神的理论认知、情感认同与现实践行，进而促进大学生社会主义核心价值观的养成。

（一）运用思想政治理论课阐释伟大建党精神实质，提升理论认知

思想政治理论课是培育大学生社会主义核心价值观的主阵地，通过课堂教学系统阐释伟大建党精神的内涵，帮助学生搭建基本认知框架，为进一步体悟其内涵与实质做准备。

1. 提升教育者对伟大建党精神的知行合一性。教育者自身对于伟大建党精神作为知识的理论把握和作为价值的现实践行影响着大学生社会主义核心价值观培育的积极性。教育者一方面要围绕伟大建党精神展开自主学习，把握其生成逻辑和发展轨迹，做到真学、真懂，明确它和社会主义核心价值观的内在联系。在充分的知识储备上通过思想政治理论课向学生阐释伟大建党精神的理论逻辑和现实作用，帮助学生厘清伟大建党精神与社会主义核心价值观的关系。除了课堂的理论阐释，还需要课后的实践引导。教育者自身要做到真信、真行，践行伟大建党精神的要义，以强化对社会主义核心价值观的认同，通过自身人格魅力和行为示范引导学生形成正确的实践认知。通过教育者的专业能力和个人素养，促使学生完善对伟大建党精神的认知，为践行提供理论支撑，从而提升学生社会主义核心价值观培育的效果。

2. 转变教育方式，善用微观叙事，满足认知需求。在全媒体时代，人们获取信息的方式更加强调可感性和可接受性，单靠说教已无法满足学生的认知特点，我们要善用微观叙事，从具体的人和事说具体的情和义，激发教育对象的主动接受性。伟大建党精神背后蕴含着党的百年历史，是由具体的人创造出来的。我们要挖掘百年党史实践中的故事，用故事服务思想教育，善用具有生活气息的情节进行微观叙事，适应学生的认知特点和需求，促进学生理论认识和感性认识双重发展。同时，我们也要注意叙事互动性。教育者要积极调动学生的共同参与性，让学生也参与到微观叙事过程中，通过与老师的共讲，加深对伟大建党精神的认识，要做到教师有输出—学生有输出—教师有回应—学生有输入，在互动中提升教育效果，从而深化大学生对社会主义核心价值观的认识。

（二）善用红色资源，以历史想象激发学生情感共鸣

党的百年实践积攒了丰富的红色资源，这些资源是对伟大建党精神的表现和延续。在将伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中，通过红色资源直观形象地展示百年来革命先辈的奋斗与拼搏，激发大学生对党和政府的情感共通与价值共鸣，强化对社会主义核心价值观的情感认同。

1. 参观红色教育基地，以沉浸式体验提升情感共鸣。红色教育基地承载着那段历史的革命记忆，有着强烈的情感引力，能引起学生的历史想象，在与历史交往中形成情感共鸣。学校要积极组织红色教育基地的参观活动，通过缅怀革命先辈，想象革命先辈的困苦与不易，感受革命先辈的意志与责任，增强自身的社会责任感和历史使命感。而且现在越来越多的红色教育基地积极运用现代技术打造VR互动红色教育基地。通过实景建模，把平面文字素材、历史遗迹勾勒成它原本的模样，可以让学生身临其境感受相关历史事件。通过沉浸式体验，感受当时国人的困苦、战争的无情，让他们更加深刻地明白红色政权建立的艰辛，明确伟大建党精神背后的心血与努力，激发其作为当代青年人更要承担起维护红色政权的历史使命感，增进对社会主义核心价值观的亲近感。

2. 开展红色文艺活动，以青春活力增强教育吸引力。文艺活动活泼生动，具有较强的吸引力和感染力。在伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育中，我们应积极开展红色文艺活动，以青春活力的文化形式走近大学生，创建良好育人氛围。我们可以组织党史主题学习活动，主要包括组织生活会、党史知识竞赛等，既有理论式的活动，又有趣味性的活动，帮助学生不断丰富自己的历史想象图景，更具有参与感，减少对伟大建党精神的心理距离，提升认同度。同时还可以举办红色庆典、红歌会等，把学生喜爱的网络歌曲与党史相结

合进行改编，如“五四”特别版《错位时空》引起了青年学生的巨大触动和无限想象，歌词极具感染力，充满爱国主义情怀，能从中感受到先辈们披荆斩棘、开创未来的坚定信念，有利于培养学生的爱国主义情怀和集体主义精神。通过这些形式多样、情感强烈的红色文艺活动，让学生心中的历史图景更加丰满，想象更加有力坚定；通过时空对话与革命先辈形成情感共鸣，接过历史的重担，以社会主义核心价值观要求自己，自觉维护国家和人民的根本利益。

（三）深化社会实践，以具体行动感悟个人历史使命

伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育过程的关键在于学生内化于心、外化于行。因此，要引导大学生理解伟大建党精神蕴含的实践价值和要求，体验共产党人以人为中心的实践精神，通过在做中加深对社会主义核心价值观具体内容和价值引领力的认识，增强其入心入行的可能性，努力做一个有理想、有本领、有担当的时代青年，积极应对价值观念多元化带来的负面影响。

首先，学生党员要发挥带头示范作用，主动组织和参加志愿服务活动。学生党员是学生群体的重要核心，是社会主义核心价值观积极的拥护者和践行者。他们的一言一行都关乎社会主义核心价值观的落实情况，是联结党和学生群体最直接的桥梁。学生党员在日常志愿服务活动中，要积极为同学服务，始终坚守以人民为中心的原则。例如，在疫情期间，学生党员铭记自己的党员身份，承担起校园各种疫情防控志愿服务工作，不怕苦不怕累，让同学们切实感受到中国共产党是实实在在为人民服务的党，增强他们对党的信任、对社会主义核心价值观的认可。其次，学校要积极拓宽学生志愿服务活动渠道，不仅要开展校内志愿服务，还要围绕学生特点积极搭建社会志愿服务平台，给学生多样化的实践体验。通过校内志愿服务让学生服务学生，利用同辈群体的内聚力吸引其他同学参与进来。在受到态度认真、思想积极的同学的服务后，其他同学可能会受其影响主动参与到志愿服务活动中，在奉献中感受到自己的价值，提升其社会责任感，进而提升自身的价值观念和品德素养。通过社会志愿服务，组织学生走进社区、街道等地，让学生真实感受到社会在发展的同时也有一些地方需要改善，更加理解社会主义核心价值观“三个倡导”的重要性和价值。作为未来的社会主义建设者和接班人的大学生应当承担起自己的社会责任，以社会主义核心价值观来要求自己，共筑美好明天。学校通过多样化的志愿服务活动，让学生走出课堂、走进校园、走近社会，在具体的实践活动中感受到时代的课题与任务，在潜移默化中提升学生的社会责任感，增强其对社会主义核心价值观的认同和践行。

当前，在以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴过程中，我们要把思想和行动统一起来，以社会主义核心价值观为共同思想道德基础，整合差异、凝聚共识，才能更好地应对内外矛盾。伟大建党精神引导着革命先辈走过无数磨难，击退强大敌人，带领人民走向新生活。它是由党的百年实践凝结而成的，具有强大的现实性和价值引领力。基于理论与实践双重途径，将伟大建党精神融入大学生社会主义核心价值观培育，发挥其价值引领作用，以促进学生对社会主义核心价值观的认同与践行，为中国梦的实现凝聚重要力量。

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,2022:1.

[2]习近平. 在庆祝中国共产党成立 100 周年大会上的讲话(2021 年 7 月 1 日)[N]. 人民日报,2021－7－2(01).

[3]孙伟平. 最大公约数：社会主义核心价值观研究(下)[M]. 南宁：广西人民出版社,2021:474－480.

[4]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第 3 卷)[M]. 北京：人民出版社,2012:938.

[5]孙璐杨,伍志燕. 智媒体时代大学生思想政治教育的特征、挑战与对策[J]. 黑龙江高教研究,2022(08):117－123.

[6]王维平,陈雅. 中国共产党以政治认同培育中华民族共同体意识的历史脉络与现实启迪[J]. 兰州大学学报(社会科学版),2022(06):28－37.

[7][8]张彦. 价值排序与核心价值观[M]. 杭州：浙江大学出版社,2017:83－84;23.

（责任编辑：王岚）

The Value Meaning, Realistic Dilemma and Practical Path of Integrating the Great Spirit of Party Building into the Cultivation of Core Socialist Values among College Students

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

Abstract: As the source of the spirit of the CPC, the great spirit of party building has internal consistency with the core socialist values. It can inject a strong shot into the cultivation of college students' core socialist values in the current diversified and complex social situation, strengthen the systematic thinking of cultivation, and deepen the historical vision of cultivation, so as to enhance the effectiveness of cultivation. Therefore, it is necessary to incorporate the great spirit of party building into the cultivation of core socialist values among college students through ideological and political classrooms, red resources, and people-centered volunteer service activities, and to play its leading role in the cultivation of values.

Key words: the great spirit of Party building; college students; socialist core values; value cultivation; value leading

---

(上接第 19 页)

Modernization of University Governance Capability: Supporting Elements, Construction Concept and Path Selection

HUANG Bin
(*Dongguan University of Technology*, *Dongguan*, *Guangdong* 523808, *China*)

Abstract: The modernization of university governance capability is an important dimension and significant indicator of university governance modernization. From the overall operational logic of university construction and reform, university governance ability can be further divided into key supporting elements such as top-level design ability, resource allocation ability, action execution ability, and policy control ability. The modernization construction of university governance capacity needs to follow the basic concepts and underlying logic of people-oriented, systematic, and meticulous, and focus on improving the fundamental ability, palliative ability, refined governance ability, and community value integration ability.

Key words: university governance; modernization of governance capabilities; supporting elements; basic idea; underlying logic

校园话剧中的隐性育人功能与实施路径研究

唐忠宝，王志康
（江南大学，江苏 无锡 214122）

［摘　要］校园话剧以双向教育、实践教育和艺术教育的方式契合青年的成长规律，并因其主体广泛性、过程现实性和系统完整性的特点使朋辈教育、氛围营造和寓教于乐更好地贯通隐性教育的过程。其引领学生主体对自身道德品行、人文素质、艺术审美、实践品格和创新精神进行自我培育、自我发展，对新时代高校育人工作赋能提质有重要的现实意义。

［关键词］校园话剧；隐性教育；高校育人；双向教育；艺术育人
［中图分类号］G641　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0034－06
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.006

习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上强调："要坚持显性教育和隐性教育相统一，挖掘其他课程和教学方式中蕴含的思想政治教育资源，实现全员全程全方位育人。"[1]校园话剧中蕴含着丰富的历史文化资源和红色革命资源，为高校开展思想政治教育增添了新动能，提供了新参考。以历史观之，思想传播和政治宣传贯穿我国话剧的发展历程，这就使得话剧与思想政治工作具有天然的联系和高度的契合。在众多话剧分类和部门中，校园话剧与青年学生距离最近，教育效果最好。19 世纪末，大学校园充当了话剧在中国土地上萌生和壮大的脐带，为话剧提供了丰富的精神文化养分和源源不断的行业生力军。校园话剧不仅在我们党的历史上曾担负起启蒙民智、教化育人的神圣使命，在今天更以其生动的、学生喜闻乐见的形式对高校思想政治教育的"三全育人"实践进行补充。

一、校园话剧的隐性育人机理

校园话剧的育人模式高度契合青年学生的认知结构和认知规律，并在这个基础上进一步发挥了高校思想政治教育的隐性育人功能：在教育主体上，观演双方互教互学，扩大了校园话剧的育人道场；在教育结构上，外在压力下的舞台演绎呈现，是对精神内涵的有机演绎和自信力、表达力的双重提升；在教育效果上，从思想萌芽到舞台演出，话剧团队在现实境遇中完成这一过程，并以话剧的精神内涵在现实中的持续影响为延续。

（一）教育主体：观与演双向教育

教育的过程在于唤起每一个主体全部的内在潜能。相比传统的课堂灌输式教育，校园话剧以其开放性和互动性，在观众与演出团队的共同体中构建自身主体的实践平台，以满足自身发展需要，达成教育与自我教育的融合[2]。话剧的育人

［收稿日期］2023－10－30
［基金项目］江苏省高校哲学社会科学重大项目"大中小学思政课一体化协同创新研究"（项目编号：2022SJZDSZ012）；江苏省研究生教育教学改革重点项目"推进高校研究生课程思政建设的对策与实践路径"（项目编号：JGKT22_B031）。
［作者简介］唐忠宝（1983－），男，黑龙江呼兰人，哲学博士，江南大学马克思主义学院副院长、教授、博士生导师；主要研究方向：思想政治教育。王志康（1998－），男，山东青岛人，江南大学马克思主义学院硕士生；主要研究方向：思想政治教育。

属性隐含于话剧的全部过程和各个方面，观演双方在整个话剧演出过程中既是教育者，又是受教育者。一方面，话剧的演出团队通过表演以直观感性的方式向观众展现话剧的精神旨归，一幅叙事画卷向观众缓缓展开，舞台变成了讲台，教授的内容是那样的感性有趣、那样的打动人，观众带着强烈的精神渴求，恣意汲取精神养分。另一方面，观众不仅仅接受话剧的信息输入，同时也在输出他们的评价和感悟。观众在演出过程中的真实反应和演出过后的各种反馈都为演出团队的演出生涯提供了宝贵的感性材料，是演出团队提高演出技巧和进行演出设计的参考，而如果一出话剧引起了更大的反响并被复排演出，在话剧不断改进和优化的过程中，这些材料也发挥着莫大的作用。

校园话剧在主题选择上呈现多样化的特点，但也直面青年学生的精神诉求：校园题材反映青年生活，体悟校园人生；经典名剧引发精神共鸣，体认生命意象；红色话剧厚植家国情怀，深化文化认同[3]。这些精神内核首先由话剧编演人员内化之后再转化为外在表达，观众在接受直观表达后再进行内化吸收，完成话剧编演对观众的教育。在观演中，通过舞台互动和观众反馈，话剧的编演团队也不断从中获得经验，提升艺术表现水平。这种双向互动教育中，教育者与受教育者完成了一场双主体的教育实践。准确地说，一场深刻的、具有严肃价值的(哪怕是喜剧的形式)话剧，离不开话剧团队对其精神内核的深刻把握，演出团队要不断揣摩人物心理，把握住人物的细腻情感，设计好舞台布置来更好地衬托话剧叙事。当学生创作团队为了上述的目的而进行准备工作时，影视的、文字的、经验的、实践的材料向他们展开，成为他们自我教育和自主学习的教材。因此话剧这场盛大的教育活动，在演出活动之前就已经开始了，而且并不在谢幕的时刻终止，其延续和影响走得比话剧演出更加悠远和深刻。

(二)教育结构：形与意相辅相成

校园话剧的生命源于真实生活，灵魂核心在于思想厚度，两者共同构成了校园话剧的教育结构。一场好的话剧，首先要让观众“信以为真”，仿佛置身于叙事现场，简而言之，要给予观众充分的真实感。这种真实感有两个来源：丰满的人物形象和良好的舞台布置。这就需要对话剧人物和情节不断进行揣摩，不仅满足整个话剧作品艺术性的需要，也意味着话剧各要素之间要进行良好的配合互动。情节上的细节如何处理、演员对于角色的性格和心理如何把握，以及如何通过灯光音效的选择与演员的表演配合——一场话剧需要把这所有的一切要素调动起来。青年学生主体在其中不仅作为整体的一部分为整体的表达服务，更作为他自身，在其他要素的服务下完成自身形与意的融合表达。这场表达在正式演出的时候作为一个峰值完成，精神内核因为舞台演出得到了具体的形象，舞台表演也有赖于话剧的精神内核而灵动有神。在整个过程中，话剧的精神内核不仅得以完整和升华，而且感召的范围也随着演出得以扩大。其深度和广度的提升不仅是精神内核被把握、塑造和表现的结果，也是其潜移默化、深入开展隐性育人的实证。

一方面，“形”的设计是基础。人物形象的设计需要做大量的工作：人物的样貌特征如何？应该是一个怎样的打扮？举手投足间有什么动作细节？这些都关乎一个人物形象的塑造。例如，在话剧《哗变》(北京人艺 1988 年版)中，朱旭扮演的魁格舰长在与格林渥对峙时，遇到思路混乱的时刻从口袋里掏出了两颗钢球在手中快速旋转。这样的一个细节动作极好地反映出魁格舰长在掩饰自己的慌乱和整理思路，而在理清思路以后，手中钢球旋转的速度又慢了下来，自信的、胸有成竹的感觉呼之欲出。正是这样的细节才使得人物形象更加鲜活丰满。为了达到这样的目的，演出团队就需要关注生活，贴近社会。另一方面，“意”的深度是核心。一场校园话剧如果想实现有效的隐性教育，那么只有人物的形似是不够的，还必须做到神似，也就是把握住人物背后的精神面貌。例如，西安交通大学校园话剧《追忆西迁年华——向西而歌》，通过讲述西安交通大学老中青三代人扎根西部的故事，将西迁时艰苦创业之难与互帮互助之情娓娓道来，将西迁前辈们敢于担当、无私奉献的爱国精神展现得淋漓尽致，生动诠释了“听党指挥跟党走”的西迁精神。

(三)教育效果：知与行合而为一

教育效果“知”的层面体现在话剧精神内涵的内化。话剧的精神内涵包括精神内核、艺术追求和实践精神。精神内核是话剧的旨归，是话剧力图表达的东西。从抽象的精神内核落地成为现实，思想的萌芽发育生长需要借助外在的形式，并最终借助形式的外壳呈现出来，这个过程经历了两

次跃迁。一次是头脑里的思考获得文字的形式，一次是文字剧本成为舞台演出的综合现实。精神内核依附于话剧的情节设计和艺术表现，为话剧的编演人员所把握、塑造和表现，也为台下的观众所感知、感动和感慨。

教育效果“行”的层面体现在话剧精神内涵的外化。剧本的创作过程，实际上也是一个表达的内容与话剧的形式相互匹配的过程。创作者的表达意图与思维起点不能直勾勾地呈现，那样就全无了话剧的艺术性和美感。这些内容必须内蕴在话剧体裁中，剧本创作要通过合理的剧情安排、细节刻画和艺术张力进行表现。而天马行空的内容落回到舞台表演的框架之中，如何突破舞台限制满足内容表达的需要又是不得不考虑的问题。剧本的创作不断推动学生主体充分调动话剧的文学语言和舞台形式等一切因素服务于内容，实现话剧的物质外壳和精神内涵相互结合。

校园话剧的隐性育人效果在于知与行的合而为一，尤其体现在知与行的相互转化过程中。例如，从完成剧本创作到舞台演出中间是演编排练的阶段，这个过程需要大量的时间和精力投入以完成剧组成员之间的磨合、剧本细节的打磨和舞台效果的设计。可以说，这个阶段是整个话剧实践活动中最重要的一环，因为学生面对的是现实。而恰恰是在这个实践过程中，学生才得以深入作品精神内核，提升自身表达与人际交往能力，在时间与精力投入中锤炼实践品格、收获精神财富。

二、校园话剧的隐性教育特点

校园话剧的隐性育人功能不仅有效补充和弥合了传统的灌输式教育的短板，而且因其所具有的相对独立性，使其具有自身特点，并在教育方式上表现出极大的优势。校园话剧的育人功能附着于编演排练这一实践过程之上并且表现出强烈的主体广泛性、过程现实性和系统完整性，通过朋辈教育、氛围营造和寓教于乐的方法取得了良好的育人效果，为青年教育搭建起了坚实的平台。

（一）主体广泛性深化朋辈教育

话剧育人的教育是一种双向教育，因为没有固定的教育者和受教育者，所以是双主体的教育实践。在校园话剧观演中的所有参与者都在从事教育活动，而且在相当的程度上，这些教育活动是通过自我教育实现的，不受时间空间条件的限制。除此以外，话剧育人还是通过朋辈教育以达到与传统说教不同的教育目标。在话剧育人活动中，教育双方具有相近的世界观和思维方式，思想代沟比较小，彼此之间的趋同性使得受教育者更容易理解和接受来自朋辈的分享和教育，也就容易达到更好的育人效果。因此，朋辈之间平等的交流式教育，不仅是对育人活动中青年学生的主体性和差异性的尊重，而且也是对于学生成长教育规律的遵循。朋辈教育极大地调动了校园学生群体内的交流互动和教育热情，推动了教育活动的开展。校园话剧中的精神内核，形成于青年创作者的经历与思考，或者经过青年学生的思维改造，再由编演人员通过具有青年特点的方式进行演绎表达，更易被青年群体接受，以实现特定内容的育人功能。

（二）过程现实性赋能氛围营造

话剧的隐性育人功能体现在其超越了话剧演出本身的时间与空间限制，其带来的教育活动也同样伴随于学生生活的全部过程。优秀的、直达心灵的话剧并不局限于观演的特定时空，其影响并不随演出本身的落幕而终止。因为话剧的精神内核来源于学生的精神需要和现实生活，也在演出以后投映到学生精神需要和现实生活当中去，于是这种影响也一直伴随其中而延续。学生之间的相互交谈、朋友圈里发文留念以及话剧复排，都围绕精神内核营造出了浓厚的氛围。浓厚的氛围所收获的不仅仅是话剧本身的宣传，更重要的是在氛围营造过程中，不同青年学生有着自己独特的经历和生活体悟，各自以不同的视角对话剧的精神内核进行发掘和再创造，这就难免会与话剧创作者最初的表达意图脱离。而精彩之处就在这里，在百家争鸣中参与讨论和思考的观众突破了创作者内容框架的限制，获得了带有他们自己独特烙印的东西，完成了独属于自己的自我教育，一个话剧的生命也就真正鲜活了起来。

（三）系统完整性推动寓教于乐

校园话剧留给青年学生的不仅有关于某个话题的理性思考，整个教育过程中关于天生就属于人的情感、伦理、道德的思考在严肃课堂外展开，同时也将精神内核以感性的方式呈现给学生。在这里，艺术、美育、感官享受同逻辑、思维、理性水乳交融，青年学生在视听享受和艺术感悟中得以自我教育和自我反思——精神总是以感性的、活生生的东西为最佳载体。更重要的是，这种寓教于乐的方式没有作业任务和考试压力作为驱使，

有的只是内在的驱动力。这种驱动力是好奇，是享受，是一种积极的内源。人在这视听的感觉里，得到了超乎视听的理性的结论，并在内源的驱动力下不断地反思。

三、校园话剧的隐性育人功能

习近平总书记强调："中国精神是社会主义文艺的灵魂。"[4]话剧在走向现代化的伊始就以开放、进步的姿态冲击旧文化、旧道德、旧思想，为塑造现代化国民思想作出了不可磨灭的贡献。新时代的校园话剧同样在培育新时代"年轻的革命人"中起着关键的作用，对青年学生的生命感悟和思想品性、人文素养和艺术审美、实践品格和创新精神有着极大的促进作用，助力青年实现自身素质的全面发展。

（一）体悟生命意象，修炼自身品行

习近平总书记在文艺工作座谈会上指出："文艺深深融入人民生活，事业和生活、顺境和逆境、梦想和期望、爱和恨、存在和死亡，人类生活的一切方面，都可以在文艺作品中找到启迪。"[5]话剧的艺术性来源于现实性，话剧的艺术性要求学生主体深刻把握现实，从社会历史宏大叙事和日常生活细节中汲取艺术材料，实现艺术表达。艺术来源于生活，个人也能从优秀的文艺作品中汲取养分，反哺生活。在校园话剧的艺术性与现实性的相互转化过程中，话剧的精神内涵潜移默化地影响和指引学生的思想和行为。青春洋溢、情感热烈的学生群体接触社会的时间相对较短，人生阅历相对较浅，校园话剧为青年学生提供了丰富的感性材料。校园话剧向观众展示出了一种诗化的生命意象，通过舞台布置、情节冲突和意境渲染将观众带到一个特定的时空场景，这种场景与情节展现引起观众精神和心灵的共鸣，从而引发对生命的思考；而场景中的人物对白和动作细节则刻画了具有鲜活性格的真实人性和道德情感伦理，为学生理解人性和人格要义描述轨迹、提供参考。在某种意义上，话剧和读书一样，可为有限生命旅程拓宽视野增加无限可能性。

（二）提升人文素质，训练艺术审美

话剧是语言的艺术。话剧没有现实的具体场景和书本中用大量笔墨描述环境和人物心理情感的便利，因而话剧语言不仅要在内容上极大地配合情节推进和人物性格表现，而且为了满足其即时表达的需要和情绪氛围的调动要具有更加明显的艺术张力。这种张力既不同于日常简单的、直白的叙事，又区别于那种隐晦的文学语言。话剧语言往往在形式上表现为简洁精炼的对话性，而在内容上又丰富细腻地展现人物的心理活动和精神内涵。因此，校园话剧剧本创作不能不直面话剧对语言素养上的要求，这不仅是对于修辞句法的单纯运用，更是对情节的感性观照。同样，作为表达输出的关键环节，对台词的推敲、台词节奏和语调的艺术处理以及内心活动和情绪情感的灌注，都是对演员的考验。在压力与考验下，青年学生不仅要提升语言技巧，更要在这个过程中对舞台人物深入感知和把握，并从中汲取人文素养方面的内容，不断提升自身的审美水平。

（三）锤炼实践品格，培育创新精神

青年的创造性实践蕴含着巨大的能量。通过对相关知识的学习、对现实社会的观察和个人角度的反思，青年学生从现实生活和抽象思维中汲取养分，在校园话剧中做出适当性改编和原创性演绎。例如，江南大学种子话剧团曾将苏童小说《驯子记》改编成话剧《不醉不归》，虽然因为各种问题导致资金匮乏，但演出团队仍克服困难坚持排练，在该剧最终因不可抗力放弃演出以后，原班人马又以饱满的热情投入到复排红色爱国主义剧目《狂飙》的排练演出任务中去。面对有限的资金条件，他们排练之余利用纸箱等废旧物品自己动手制作演出道具，创造性地根据学校场地的实际条件进行适当性改编和增删，最终成功演出并收获大量好评。可见，校园话剧的可贵在极大程度上源于那种连辛苦排练能否有结果都属于未知却仍为此损神熬心的义无反顾和每个日夜艰苦排练的实践品格，这是校园话剧生生不息的精神根源。

四、以校园话剧进行隐性育人的实施路径

我国校园话剧力量大都集中在高校，在高校校园利用好校园话剧这个育人资源，发挥好校园话剧对青年学生的育人功能，对引导当代青年学生树立正确的价值观尤为重要。校园话剧育人是高校思想政治教育的重要组成部分。一方面，要加强对校园话剧的全过程指导，建立健全运行机制和保障体系；另一方面，要把握时代大势、切中时代脉搏，进而从中抓住校园话剧的发展契机，通过形式创新吸引更多学生关注和参与校园话剧演出。

（一）打造创作主体各有侧重相互补充的创作格局

参与校园话剧演出创作的学生主体大致可以分为3类。一是学校行政部门或是党团委组织指导的从事话剧演出的部门组织。这些部门组织受学校直接指导和管理，他们的演出不仅仅面向校内的学生，也面向社会，承担反映各自高校文化风貌，弘扬时代精神的任务。二是由学生在学校指导下自主发起的话剧类兴趣社团。这种社团在高校尤其常见。兴趣类社团是校园话剧的重要主体，社团成员通过共同的兴趣爱好组织在一起，交流探讨和话剧相关的内容或者是对文学、艺术、哲学和社会问题的思考。因此兴趣类社团演出题材更加宽泛，表达内容更加多元，更贴近青年学生群体的所思所想。三是因话剧演出需要而临时成立的话剧小组。这类主体往往是因为临时的文艺演出活动例如学院组织的晚会或是省市校级举办的话剧类比赛的需要而排演话剧，课本剧也属此列。他们之间水平不一，也通常会在这种临时演出结束后就自行解体，不再从事与话剧相关的活动。

根据各类主体自身的特点，充分发挥其在校园话剧建设和发展中的不同作用。第一类主体是校园话剧的“风向标”，肩负着校园话剧方向引领的重要使命。要积极组建和完善第一类主体，培养敏锐的洞察力，提升政治站位，彰显出当代青年学生的时代担当和历史使命感。第二类主体兴趣类社团是校园话剧内容创新的有生力量、形式创新的中流砥柱，在校园话剧的建设和发展中起着“催化剂”的作用。要大力鼓励和支持兴趣社团，不断提升兴趣社团的业务水平，以新颖优质的话剧作品，激发学生对校园话剧的兴趣，为校园话剧发展不断注入新的活力。要广泛引导和培育第三类主体，第三类主体是校园话剧的“毛细血管”，以“微形式”让每一名学生获得对话剧深入了解、亲身接触的机会。要通过举办各类文艺活动，引导成立临时话剧组，挖掘对于校园话剧的兴趣，壮大校园话剧的学生基础。

（二）在加大支持的基础上加强对创作主体的指导

学校要高度重视校园话剧这一重要的文化艺术资源。一方面，应将校园话剧纳入“三全育人”的工程之内，重视学生文化素养和审美教育，在有条件的校园积极引导组建创作主体团队，举办话剧比赛、话剧技能培训、话剧文化宣传等活动，营造热烈活泼的良好氛围和创作环境，为校园话剧的发展保驾护航。另一方面，需要重视校园话剧发展的制度建设，建立良好的学校领导机制、师生参与的运行机制，让各主体充分参与；建立健全完善的保障机制，给予和加大资金支持，充分利用好学校的现有条件支持话剧演出。在此基础上，还应充分尊重青年学生主体的创作意愿，使其思维活泛起来，在思维碰撞中打破常规，产出带有青年特质的好点子、好作品。

加强对创作主体的管理和指导。在这个信息爆炸的时代，高校学生每天通过各种方式接收大量的信息。一方面，这些信息和观点良莠不齐，有些媒体和个人为了博取流量，其发布内容中充斥着拜金主义、消费主义等庸俗甚至反动的内容；另一方面，青少年的认知结构还不够完善，许多学生没有意识到或者有能力甄别信息的真伪，容易偏听偏信。因此，必须在价值观和政治方向上明辨是非善恶，引导学生树立正确的价值观。要引导和鼓励青年学生创作有内涵的作品，重视话剧的艺术高度和人文深度，将国家民族的宏大叙事和社会现实的微观视角结合起来，主动鄙视和摒除低俗媚俗恶俗的题材和内容。

（三）在时代发展大势中讲好中国青年的校园故事

习近平总书记强调：“文艺不能在市场经济大潮中迷失方向，不能在为什么人的问题上发生偏差。”[6]校园话剧的发展需要把握时代大势，切中时代脉搏，勇于面对社会现实问题，以自信自强的姿态，成为构建中国话语和中国叙事体系的力量。紧扣时代主题，需要坚持宏大叙事视角，用更多优秀的话剧作品回应时代问题，拥有回答时代之问的青年之声。只有这样，校园话剧才会获得旺盛的生命力和源源不断的发展动力，才能真正在青年学生心中扎得下根，开得出花，结得出果。离开了时代命题和现实根基，话剧就再也没有打动人心的力量，也失去了自身生命的亮度。

校园话剧要坚持以马克思主义为指导，尤其是坚持人民至上的立场，立足社会主义核心价值观，承担起弘扬社会先进文化的责任，成为党凝聚青年力量的重要阵地。一方面，对于不良的社会思潮和青年学生思想中出现的问题要及时地、深刻地分析并坚决地反对和斗争。校园话剧要重点观照青年关心、重视和疑惑的问题，要成为整

个青年学生群体的喉舌，为青年学生思想的正本清源，提供正确的价值导向和理论支撑。另一方面，要利用好飞速发展的科技力量创新话剧的表现形式，善于利用新技术、新手段丰富话剧的表达方式，利用好互联网这一重要阵地，突破话剧的时空场域限制，更好地为内容服务。

话剧以其独特的艺术魅力吸引着许多青年学生，为青年学生思考、创作、表达提供了优秀的载体和广阔的舞台。话剧和校园的血脉在今天这样一个文化繁荣、思潮迭起的格局中得到了新的发展，这种新的发展既站在过去的理论发展和经验积累的基础之上，更是在表达内容和主体思维方式方面呈现出一种全新的样态。高校思想政治教育要利用好校园话剧的隐性教育功能，使之与思想政治理论课相结合，更好地服务于高校精神文化建设和学生精神表达需要，产出更多积极向上、富有艺术价值和展现青年精神风貌的优秀作品。

参考文献：

[1]习近平. 习近平谈治国理政(第 3 卷)[M]. 北京：外文出版社，2020:331.

[2]唐忠宝，闫旭. 大学生思想政治教育的角色定位[J]. 教育评论，2021(10):93－98.

[3]施畅. 当代中国校园话剧对高校人才培养的作用[J]. 艺术百家，2014(05):206－208.

[4][5][6]习近平. 在文艺工作座谈会上的讲话[M]. 北京：人民出版社，2015:21;8;9.

(责任编辑：姜佳宏)

Research on the Implicit Education Function and Implementation Path in Campus Drama

TANG Zhongbao, WANG Zhikang

(*Jiangnan University*, *Wuxi*, *Jiangsu* 214122, *China*)

Abstract: School drama meets the growth law of youth in the form of two-way education, practical education and art education, and makes peer education, atmosphere creation and edutainment better through the process of implicit education because of its characteristics of subject extensiveness, process realism and system integrity. Leading students' self-cultivation and self-development of their own moral character, humanistic quality, artistic aesthetics, practical character and innovative spirit is of great practical significance to the empowerment and quality improvement of education work in colleges and universities in the new era.

Key words: campus drama; implicit education; university education; two-way education; art education

论大中小学爱国主义教育一体化建设的理论内涵及实践探索

侯玉童，刘树宏
（中央民族大学，北京　100081）

［摘　要］推进大中小学爱国主义教育一体化建设是理论和实践相统一的重要课题。大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵重点在“大中小学”和“一体化建设”，其实质是对大中小学爱国主义教育体系的系统构建。深刻理解大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵和实质，遵循整体性与层次性相统一、主导性和主体性相统一、思想性、理论性和亲和力、针对性相统一，以及理论与实践相结合、宏观与微观相统一等原则，从打造教育共同体的组织架构、建立健全各学段既有序衔接又螺旋上升的课程和教材体系、打造各要素同向同行的横向教育格局、牢牢占领网络阵地等方面着手，打造虚实相融的教育模式。

［关键词］大中小学；爱国主义教育一体化；教育共同体；思想政治教育；横向教育格局
［中图分类号］G414　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0040－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 007

党的二十大报告明确指出，铸就社会主义文化新辉煌，在“建设具有强大凝聚力引领力社会主义意识形态”[1]的同时，还要充分调动社会各方力量“广泛践行社会主义核心价值观”，尤其要在“完善思想政治工作体系”中全面“推进大中小学思想政治教育一体化建设”[2]。爱国主义教育是学校思想政治工作和思想政治教育的重要任务和基本内容。如何正确理解和有效推进大中小学爱国主义教育一体化建设，则是学界不容回避的重要理论问题和实践课题。本文拟对其内涵、原则和实践路径进行初步性的研究探讨，与学界同行商榷。

一、大中小学爱国主义教育一体化建设的科学内涵

推进大中小学爱国主义教育一体化建设，需要在梳理大中小学爱国主义教育一体化这一议题提出历程的基础上，深刻理解大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵及其理论精髓，认识推进大中小学爱国主义教育一体化建设的重大意义。

（一）大中小学爱国主义教育一体化的提出

大中小学爱国主义教育是学校德育工作的重要任务和内容。大中小学爱国主义教育一体化议题的提出，首先是在学校德育的层面不断丰富和发展起来的。新中国成立以来，党和国家始终高度重视学校德育和爱国主义教育工作，尤其是改革开放以来这方面的工作更加凸显。1988 年，中共中央《关于改革和加强中小学德育工作的通知》中提到，在德育工作中“要把爱国主义教育放在突出的位置，使学生从小就了解中华民族的光辉历史和革命传统”，并要求德育工作“在具体目标设计上要分层次，对

［收稿日期］2023－10－30
［基金项目］2022 年度国家社科基金青年项目“传统家国情怀的现代转型及伦理价值研究”（项目编号：22CKS026）。
［作者简介］侯玉童（2000－），女，河北邢台人，中央民族大学马克思主义学院 2021 级硕士生；主要研究方向：思想政治教育理论与实践。刘树宏（1966－），女，河北遵化人，博士，中央民族大学马克思主义学院教授、研究生导师；主要研究方向：马克思主义理论与思想政治教育。

中学生、小学生分别提出不同的要求”。通知在“从小”以及“目标区分层次”等方面，对中小学生爱国主义教育一体化给予了初步的界定。

1994 年，中共中央《关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》颁布，意见中提倡要在“小、中、大学各教育阶段”“形成贯穿”于其中并且是“由浅入深的稳定的教育序列”[3]。这里，虽然使用的是与现在的提法顺序不一样的“小—中—大”的表述方法，但是强调三者的“贯穿”在实质上已经初步揭示了大中小学德育一体化的思想意蕴。

2001 年，中共教育部党组《关于教育战线学习贯彻公民道德建设实施纲要的通知》中强调，要“整体把握学校道德教育的科学体系，做到大、中、小学道德教育区分层次、整体衔接”[4]。通知明确使用“科学体系”这一表达，与“一体化”的表述具有异曲同工之妙，并进一步指出这一体系中的大、中、小学 3 个学段的德育要“区分层次、整体衔接”，指明了德育体系建设的重点方向。

2005 年，教育部印发《关于整体规划大中小学德育体系的意见》，以专题文件的形式对大中小学德育体系作出整体规划，强调“大中小学德育纵向衔接、横向贯通、螺旋上升”[5]。2010 年，教育部在其颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》中提出，“构建大中小学有效衔接的德育体系”[6]，大中小学德育一体化建设思想已经成熟。爱国主义教育是德育的有机组成部分，德育一体化建设为大中小学爱国主义教育一体化建设提供了重要指导。

党的十八大以来，伴随着学校德育对大中小学德育一体化思想的不断推进和丰富发展，大中小学德育课程一体化也日渐丰富和完善。《关于培育和践行社会主义核心价值观的意见》《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》等文件中均提到大中小学课程体系和教材体系建设。2019 年，习近平总书记主持召开学校思想政治理论课教师座谈会时强调：“要把统筹推进大中小学思政课一体化建设作为一项重要工程。”[7]总书记的讲话为大中小学思政课一体化建设吹响了号角。同年，《关于深化新时代学校思想政治理论课改革创新的若干意见》中指出，要“在大中小学循序渐进、螺旋上升地开设思政课”，厚植学生的爱国主义情怀。2022 年，《关于开展大中小学思政课一体化共同体建设的通知》高屋建瓴地提出了大中小学思政课一体化共同体建设的工作目标和要求，并要求积极推进一体化建设落地见效。

伴随着学校德育课程和教材体系一体化建设的提出以及学校思政课大中小学一体化的倡导和实施，大中小学爱国主义教育一体化在爱国主义教育专题性文件中逐渐得到丰富和发展。1983 年，教育部在学习贯彻《关于加强爱国主义宣传教育的意见》中指出，要“根据不同年级学生的思想实际、知识水平和年龄特点，有计划、有步骤地进行教育”[8]。1994 年，教育部在其颁布的《爱国主义教育实施纲要》中进一步指出，要“把爱国主义教育贯穿到幼儿园直至大学的教学、育人全过程中去”[9]。这里不仅强调了学校教育的两个重要学段——幼儿园和大学要做到“爱国主义教育”的“贯穿”，而且要做到“贯穿”于“教育、育人全过程”。2019 年，教育部颁布的《新时代爱国主义教育实施纲要》要求“爱国主义精神贯穿于学校教育全过程”[10]。而 2020 年，《教育系统关于学习宣传贯彻落实〈新时代爱国主义教育实施纲要〉的工作方案》是指导大中小学爱国主义教育一体化建设的纲领性文献。方案在强调“加快构建大中小学一体贯穿、循序渐进的教育体系”的同时，进一步指出爱国主义教育要在大中小学各学段建立“爱国主义教育工作体系”，并且要具备“一体贯穿、循序渐进”等特性。

总之，大中小学爱国主义教育一体化理论与实践是伴随着学校德育一体化、学校思政课教育教学一体化的发展和演进而逐步提出、形成并不断丰富和发展起来的。

(二)大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵及实质

在梳理大中小学爱国主义教育一体化建设历程的基础上，还要更进一步理解和把握大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵，可以从范畴的关键性词语着手，进行重点阐释。

大中小学爱国主义教育一体化建设这个概念有两个关键点。一是“大中小学”。其将爱国主义教育活动的开展范围限定在大、中、小学 3 个具体的学段，主要是指以大中小学学校为代表的主体对各学段学生开展的以爱国主义为核心内容的教育活动[11]。二是“一体化建设”。其中，“一体化”强调的是过程性，通常指“使各自独立的个体或部门组合成一个协调的整体”[12]，在大中小学爱国主义教育一体化建设中，一体化是指推动大中小学爱国主义教育由各自为战的分离状态向有机统一的系统状

态转变的过程；“建设”一词取其“陈设布置”之意，是对大中小学爱国主义教育一体化的统筹安排。具体地说，大中小学爱国主义教育一体化建设是指在党的领导下，对大中小学爱国主义教育进行统筹安排，探索构建纵向衔接、横向贯通、螺旋上升的爱国主义教育体系，实现大中小学各学段有目的、有计划、有步骤地对处于不同学段的学生进行系统且持续的爱国主义教育[13]，其实质是对大中小学爱国主义教育体系的系统构建。

大中小学爱国主义教育一体化建设作为一项系统工程，具有以下 3 个特点：一是纵向衔接上升，是指纵向维度，在遵循教育教学规律和青少年学生成长成才规律的基础上，对大中小学各学段进行统筹规划，以实现爱国主义教育在各学段的层次衔接和螺旋递进；二是横向协同贯通，是指横向维度，对影响爱国主义教育的各部分各要素进行优化组合，凝聚育人合力；三是立体式格局，是在纵向贯通和横向协同融合的基础上力图打造立体式爱国主义教育“全员全过程全方位”育人格局。

（三）推进大中小学爱国主义教育一体化建设的重要意义

大中小学爱国主义教育一体化建设这一过程的落实具有重大理论和实践意义。

从理论层面讲，大中小学爱国主义教育一体化建设聚焦“一体化”，是对学校爱国主义教育这一概念的突破创新，有利于拓展爱国主义教育的理论内涵。学校爱国主义教育中的“学校”这一限定词，是一个笼统性范畴，忽视了各学段的特殊性和各学段之间的内在关联。大中小学爱国主义教育一体化建设恰好弥补了这一表述的不足之处，关注到各学段教育的内在统一性。“大中小学”强调 3 个学段的特殊性，同时又将 3 个学段作为一个整体来考量，强调其“一体化”，呈现出各学段有序衔接、各要素优化整合、各环节前后联系的系统状态。大中小学爱国主义教育一体化建设突出重点建设范围“大中小学”，以“一体化”为建设着力点和目标成效，是在学校爱国主义教育的基础上更加注重内涵式发展，是在理论层面对爱国主义教育的突破。

从爱国主义教育实践层面来讲，是对各学段爱国主义教育各自为战这一现状的矫治，有利于构建大中小学爱国主义教育体系。目前，大中小学爱国主义教育中存在各学段各自为政、内容重复、力量薄弱等现象，大中小学爱国主义教育一体化建设力在突破各学段爱国主义教育分离分散的困局，推进爱国主义教育向纵深发展。在统筹规划下，学校、家庭、社会等主体被纳入爱国主义教育体系中来，发挥协同育人力量。各学段的教育教学目标、内容、方法和评价等要素具有同质性和共通性[14]，在纵向维度被衔接起来，形成大中小学爱国主义教育目标体系、内容体系、方法体系和评价体系等，使广大青少年在各教育要素的效能发挥和各系统的合力助推下厚植爱国情、实践爱国行。

二、全面推进大中小学爱国主义教育一体化建设应该坚持的主要原则

在深入理解大中小学爱国主义教育一体化建设的内涵特征的基础上，还需对应该坚持的原则进行思考和审视。总的来讲，主要应该坚持以下几个原则。

（一）整体性与层次性相统一原则

大中小学爱国主义教育一体化建设要做好目标建设，在目标建设上要坚持整体性与层次性相统一的原则。所谓整体性是对大中小学爱国主义教育目标的整体统筹，青少年爱国主义培育不是在个别阶段就可以完成的，而是需要各学段的持续发力，大中小学作为人们接受国民教育最主要的阶段，将这一阶段作为一个整体考虑，确立爱国主义教育总体目标，可以使青少年获得持续有效的爱国主义教育。所谓层次性是指大中小学各学段的爱国主义教育具体目标要有层次差异和层次递进性。爱国主义教育教学规律和各年龄段学生的思想状况差异决定了爱国主义教育目标要具有层次性，需要制定符合各学段特色的具体目标，形成由低到高有序递进的目标体系。遵循整体性与层次性相统一的原则，要求加强对爱国主义教育的顶层设计和统筹规划，做好目标体系建设，聚合推进爱国主义教育总体目标实现的能量。

（二）主导性和主体性相统一原则

人是社会实践活动中最具有能动性的因素，大中小学爱国主义教育一体化建设要关注人这一主体要素，在主体上坚持主导性和主体性相统一的原则。爱国主义教育要“充分发挥课堂教学的主渠道作用”[15]，教师作为课堂教学的直接组织者，处于主导地位。而教师的教育对象即学生既是教育客体，又在接受爱国主义教育的过程中承担着接受主体的角色，其接受状态影响爱国主义教育活动的效果。教师的主导作用和学生的主体作用是相辅相成的，离开了学生主体作用的发挥，教师的主导就缺

失了对象，爱国主义教育活动也就失去了意义。遵循主导性和主体性相统一的原则，一方面要求教师掌握好爱国主义课堂的主导权和话语权，向学生讲好爱国主义；另一方面要求发挥学生的主体作用，引导其自觉主动地参与爱国主义理论教学和实践活动。同时，注重增强教师和学生的互动，在双向互动中厚植彼此的爱国主义情怀。

（三）思想性、理论性和亲和力、针对性相统一原则

爱国主义教育内容是教育主体向教育对象传授的具体信息。在内容建设上要坚持思想性、理论性和亲和力、针对性相统一的原则。思想性是指大中小学爱国主义教育的内容要坚持社会主义性质，站稳政治高度，发挥培根铸魂的重要作用。理论性是指“要以透彻的学理分析回应学生，以彻底的思想理论说服学生，用真理的强大力量引导学生”[16]。爱国主义教育的内容不仅要保持思想高度、理论深度，还要贴合学生的实际，走进学生心中，这就要求提升亲和力、针对性。亲和力就是要让具有思想性和理论性的爱国主义教育内容“升温”，有浸润学生心灵的“温度”。针对性就是要有的放矢，根据不同年龄段学生的身心特点制定教材和课程内容体系。遵循思想性、理论性和亲和力、针对性相统一的原则，要求在设计大中小学爱国主义教育内容时，根据各学段的具体要求，逐渐增加爱国主义教育的思想高度和理论深度，同时兼具亲和力、针对性，浸润学生心灵。

（四）理论与实践相结合原则

方法是更好落实教育内容、达到教育目的的方式和手段。坚持理论与实践相结合的教育方法，一方面要重视理论灌输，爱国主义教育的开展是要让学生对爱国主义有一个基本的认知，而课堂的理论灌输恰是学生获得理论认知的最直接的途径。大中小学爱国主义教育一体化建设要做好课堂一体化建设，对各年龄段的学生进行梯度式的理论灌输。另一方面，要注重发挥课外活动和社会实践的重要作用，在实践中将爱国主义教育落细落实落小。爱国主义教育并不局限于认知层面的教化，更重要的是要使学生在实践中自觉地唤醒爱国情感，实践报国之行。遵循理论与实践相结合的原则，要求在开展爱国主义教育活动中，既要抓好课堂这一主渠道向学生传授爱国之理，又要挖掘爱国主义实践资源，教育学生成长为内外兼修的爱国者和报国者。

（五）宏观与微观相统一原则

环境是影响大中小学爱国主义教育一体化建设成效的又一重要因素，在环境建设上要坚持宏观与微观相统一的原则。从宏观环境来讲，我们正处于奋力实现第二个百年奋斗目标的关键时刻，一体化建设要立足于这一伟大阶段，与时代同频共振，在积极回应时代需求中落实立德树人的根本任务。从微观环境来看，学校、家庭和社会是爱国主义教育的重要场域，同时，网络空间也日益成为爱国主义教育的重要阵地。一体化建设要注重落细、落小、落实，要注重日常、经常、平常，创设良好的爱国主义教育环境。遵循宏观与微观相统一的原则，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”[17]加强爱国主义网上网下环境建设。

三、打造虚实相融的大中小学爱国主义教育一体化教育模式

遵循推进大中小学爱国主义教育一体化建设的原则，打好组合拳，打造网上网下、虚实相融的大中小学爱国主义教育一体化教育模式，涵育学生的爱国情、报国行，有效推进大中小学爱国主义教育一体化建设。

（一）打造教育共同体的组织架构，为大中小学爱国主义教育一体化建设提供可靠保障

大中小学爱国主义教育一体化建设是一项复杂的工程，这一工程的落实需要一个“有着共同价值目标追求和一致行动实践逻辑”[18]的教育共同体的推进。

首先，要加强中国共产党的领导，发挥党在大中小学爱国主义教育一体化建设中的核心引领作用。一是党要掌握好大中小学爱国主义教育一体化建设的舵。从宏观的顶层设计上明确大中小学爱国主义教育一体化建设的方向和目标，厘清建设主线，并坚持以问题为导向，及时跟踪一体化建设实施情况，根据实际情况有针对性地出台相关政策法规，为一体化建设保驾护航。二是构建党委统一领导、各方爱国主义教育主体各负其责又协同联动的教育共同体运行机制。在推动教育共同体建设中，党要发挥协同各方的作用，明确规范各主体责任，同时制定齐抓共管、协同配合的校际、家校、校地间的横向联动机制，为各方合作推进大中小学爱国主义教育一体化建设提供制度保障。

其次，抓好以学校为主体的爱国主义教育共同

体建设。共同体的建设还应从微观着手，抓好学校这一主阵地。学校教育共同体的主体可以分为两方，一方是高校，一方是中小学，双方要打破壁垒，强化交流。高校走在理论前沿，要发挥引领带动的作用。一是将高校爱国主义教育的优质资源下沉到中小学，特别是要调动思政课教师的力量，对中小学教师进行培训，提升中小学教师的爱国主义素养。二是高校可以承接主办大中小学爱国主义教育一体化建设的研讨会、论坛，为大中小学教师交流爱国主义教育经验提供良好平台。而中小学校也要积极向高校学习，认识一体化建设的必要性。中小学校可以组织教师到对口高校进修，同时，吸纳高校教师到中小学挂职锻炼，打造优质教师队伍。总之，高校和中小学可以通过“一对一”的方式，加强交流互动，“手拉手”推进大中小学爱国主义教育一体化建设。

（二）建立健全各学段既有序衔接又螺旋上升的课程和教材体系，深化学生对爱国主义之“国”的理论认知

课堂是向学生传授爱国之理的主渠道，从小学到大学，建立健全有序衔接螺旋上升的课程和教材体系，逐渐深化学生对“国”的认知，引导学生做到心中有国。爱国主义之“国”是“爱”的对象，包括作为自然存在物的国土、作为社会存在物的人及其所创造的文化和作为政治共同体的国家，课程和教材要根据学生认知发展规律，逐层深化学生对“国”的认知。

小学阶段，学生刚开始接受学校的系统教育，认知水平有限，倾向于直观思维，这一阶段的教育重在对学生的道德情感启蒙。根据这一目标，小学教材的设计更加直观，多采取图文结合的方式呈现爱国主义内容。以“道德法治”课为主体、兼纳语文、数学、英语等基础课程的课程群要发挥爱国主义教育功能，运用教材的同时也要善于挖掘其他爱国主义教育素材，从细微入手，以小见大，引导学生“由爱家乡到爱祖国，由爱父母、爱同学到爱中华骨肉同胞，在学习古诗中认识中华文化”[19]，在认识国旗、国徽等象征国家的事物中获得对“国家”的具体印象。

中学阶段，学生的认识能力快速提升，对事物的接受度增强，对学生的教育也应由情感涵育上升到理性认知层面，逐渐上升到增强学生的政治认同。在这一目标的指导下，中学阶段的教材内容设计较之小学阶段应在思想高度和理论深度上有所提升，涵育认同意识。爱国主义教育主要依托“语文、道德与法治、历史和地理等课程”[20]，并贯通于各学科的教育教学过程中。例如，在历史课堂系统学习中国古代史、近现代历史、世界历史，认识中华民族谱写的辉煌历史及其铸就的伟大文明；在地理课堂上认识中国，了解中国所处的地理位置、所拥有的丰富自然资源和人文资源；在道德与法治课堂上系统培育学生的思想道德品质和政治素养。各课程协同配合，构建爱国主义教育与知识体系教育相统一的育人机制，增强学生对“国”的综合性认识。

大学阶段，学生正处于三观形塑的关键时期，对大学生的爱国主义教育要提出更高的要求，要增强学生使命担当意识，为实现中华民族伟大复兴培养高素质的生力军。大学的教材设计要更加具有学理性，满足学生高层次的精神文化需求，引发学生对个人前途与国家命运紧密相连的深度思考。相应地，思政课课堂教学要将爱国主义教育融入其中，引导学生“自觉延续文化基因，增强民族自尊心、自信心和自豪感”[21]，在思想、政治、行动上同党中央保持一致。同时，要将爱国主义教育渗透到专业课课堂教学中，培养专业能力硬、思想政治素质强的高素质人才。

（三）打造各要素同向同行的横向教育格局，提升学生对爱国主义之“爱”的实践自觉

从纵向维度建立健全课程和教材体系以深化学生对爱国主义之“国”的理论认知，还要从横向维度关注到各学段各爱国主义教育要素的组合情况，以推进各学段爱国主义教育的稳扎稳打。引导学生践行对“国”的爱，体现为深厚爱国情感、科学爱国价值观和爱国行为的统一。要立足爱国主义教育的学校阵地，营造良好校园氛围。学校是对学生进行爱国主义教育的直接场域，要充分激发学校的爱国主义教育活力。

首先，调动学校党组织、共青团、少先队、学生会、社团等力量，当好开展爱国主义教育的“排头兵”，通过举办多姿多彩的活动促进爱国主义教育的常态化发展[22]。

其次，挖掘重大节日内蕴的爱国主义教育资源，组织开展爱国主义教育活动，渲染浓厚的爱国氛围。春节、端午、中秋和国庆等节日是团圆、家国情怀的表征，学校可以抓住重要时间节点，举办主题活动，使学生在群体互动感染中传递爱国情、在浓厚氛围中涵育爱国行。

最后，激发学生主体自觉，鼓励学生创作体现

爱国主义的文化作品。爱国主义教育是双向互动的过程，要坚持以学生为本，发挥学生的主体作用，通过开辟爱国主义文化作品展示板或走廊等搭建起同龄人之间沟通的桥梁，引发心理共鸣。

家庭、学校、社会三方联动，为学生实践爱国行为搭建大平台。爱国行为是爱国主义之爱的最高表现形式，也是爱国情感、爱国价值观的外化形态。家庭、学校和社会要加强合作，共同构建教育大格局。一是家庭、学校和社会增进沟通，达成一致的教育理念，共同砥砺学生爱国奋进行为。“学校爱国主义教育与家庭带利己主义倾向的实惠教育、社会中利益最大化的商品化教育之间冲突的现实存在”[23]，要求三方必须达成一致的正向的爱国主义教育理念，同向同行。学校承担着立德树人的主体责任，学校要主动加强同家庭和社会的联系，通过家访、家长会、座谈会、社会调研等具体的方式沟通理念，促进一致的爱国主义教育理念的形成。二是家庭、学校和社会共享资源，为涵育学生爱国行为提供实践大平台。社会拥有丰富的爱国主义教育实践资源和爱国主义的鲜活榜样，家庭、学校和社会增强互动，带领学生到爱国主义教育实践基地体验。同时，社会也要主动走进校园、走进社区家庭，如开展榜样人物进校园、进社区宣讲活动，以榜样人物的真实事迹带给学生心灵震撼，激发学生的实践自觉。

（四）牢牢占领网络阵地，为推进大中小学爱国主义教育一体化建设提供“最大增量”

网络空间已成为爱国主义教育的重要阵地，要“唱响互联网爱国主义主旋律”[24]，这就要求大中小学爱国主义教育一体化建设不仅要在现实环境中发力，还要占领网络空间，以搭建适配大中小学爱国主义教育一体化的专属网络平台为抓手，网上网下相结合，推进一体化建设。

目前，政府、学校和社会等主体都有自己的网络平台，或多或少地承担了宣传爱国主义的责任，营造了良好的网络爱国氛围，但因网络平台的主体较为分散等原因，不可避免地存在着传播力分散等问题[25]。对此，可以搭建适配大中小学爱国主义教育一体化的专属网络平台。

首先，在主体层面注重调动政府、社会和学校等力量，合力打造服务于教师和学生的爱国主义教育一体化平台。网络平台建设是一项系统工程，相关政府部门要把好网络爱国主义教育的总舵，指导学校和社会等主体的工作，社会和学校则承担网络平台的搭建、运营和监管等具体任务。

其次，在内容层面可以从内容供给和内容设置两方面着手。在内容供给方面，“高扬爱国主义旗帜”，守好政治立场，从历史和现实中挖掘优质教育资源，让优质内容“充盈网络空间”；在内容设置方面，注意“层次递进”，遵循爱国主义教育规律和学生成长成才规律，设置不同层次的爱国主义教育专属模块，不同模块之间的内容要有序衔接，为学生提供更具针对性的内容选择。在区分层次的同时，也要兼具整体性，打破学段壁垒，推进教育一体式发展。

最后，在宣传层面要把握好“精准”和“沉浸式”这两点。一是发挥算法推荐技术“精准推送”的优势，提升爱国主义宣传的精准度。运用大数据和算法推荐技术，分析学生的浏览偏好和“经常访问”，挖掘学生的需求，以实现对学生的“点对点式”内容推送。二是利用“5G + VR”等技术提供“沉浸式”体验，提升爱国主义宣传的有效度。“在可视化呈现、互动化传播上做文章”[26]，加强先进技术与爱国主义教育的互嵌，打造线上博物馆等沉浸式互动场景，为学生提供“景身合一”[27]的体验。

总之，推进大中小学爱国主义教育一体化建设是一项系统工程，既需要教育共同体的牵头落实，又需要从知行统一的角度建立健全各学段既有序衔接又螺旋上升的课程和教材体系及打造各要素同向同行的横向教育格局，还需要牢牢占领网络阵地，打造虚实相融的大中小学爱国主义教育一体化教育模式，最终实现培养担当民族复兴重任的时代新人的目标。

参考文献：

[1][2]习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜，为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京：人民出版社，2022：43；44.

[3][4][5][6][8][9]教育部思想政治工作司. 加强和改进大学生思想政治教育重要文献选编：1978—2014[M]. 北京：知识产权出版社，2015：145；230；316；402；22；141.

[7][16][17]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，2020：27；18；5.

[10][15][21][24]中共中央国务院. 新时代爱国主义教育实施纲要[M]. 北京：人民出版社，2019：9；9；8；17.

[11]刘树宏，赵玉艳. 学校爱国主义教育获得感的实质及提升的原则遵循和逻辑理路[J]. 社会主义核心价值观研究，2022(02)：47－55.

[12]王易,田雨晴. 推进大中小学思想政治教育一体化建设的思考[J]. 思想理论教育,2023(03):48-54.

[13]石书臣. 推进大中小学思想政治教育一体化建设:战略意义、本质要求和方法策略[J]. 思想理论教育,2023(06):13-19.

[14]黄伟良. 思政课一体化建设的价值意蕴与实践指向[J]. 中学政治教学参考,2022(41):18-20.

[18]陆风,崔华华,王一宁. 教育共同体构建:大学治理能力现代化的提升逻辑与路径[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版),2022(04):148-154.

[19]谢晓娟,莫修良. 爱国主义教育融入大中小学思政课一体化建设的价值意蕴与路径选择[J]. 教育评论,2021(12):97-103.

[20]王雯姝,迪拉热·艾则孜. 大中小学思政课一体化视域下爱国主义教育的目标层次及着力点[J]. 思想理论教育导刊,2023(03):141-147.

[22][23]白显良. 新时代推进大中小学爱国主义教育一体化建设的几点思考[J]. 思想理论教育,2020(04):17-22.

[25]尚爻,王向珍,刘芳. 大中小学思想政治教育一体化网络衔接平台建设探析[J]. 学校党建与思想教育,2023(04):77-79.

[26]中共中央党史和文献研究院. 习近平关于网络强国论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2021:76.

[27]秦在东,康锐. 新时代大中小学爱国主义教育一体化的核心要义、价值意蕴与策略进路[J]. 学校党建与思想教育,2023(13):29-34.

(责任编辑:王岚)

On The Theoretical Connotation and Practical Exploration of the Integrated Construction of Patriotic Education in Universities and Primary and Secondary Schools

HOU Yutong, LIU Shuhong

(*Minzu University of China*, *Beijing* 100081, *China*)

Abstract: To promote the integration of patriotism education in schools and colleges is an important subject for the unification of theory and practice. The connotation of the integrated construction of patriotism education in universities, primary and secondary schools is focused on "universities, primary and secondary schools" and "integrated construction", its essence is the systematic construction of the patriotic education system in universities, primary and secondary schools. Deeply understand the connotation and essence of the integrated construction of patriotic education in universities, primary and secondary schools, and follow the principles of unity and hierarchy, unity of dominance and subjectivity, ideological, theoretical and affinity, unity of pertinence, combination of theory and practice, and unity of macro and micro, from the organizational structure of the education community, The curriculum and teaching material system of each study section is orderly and spiraling, the horizontal education pattern of each element is in the same direction, and the occupation of the network position, etc., to create an education model of virtual and real integration.

Key words: great schools; patriotic education integration; educational community; ideological and political education; horizontal education pattern

再论思政课为什么讲道理及如何讲道理

许祥云[1]，王佳佳[1]，周乐强[2]
（1 南昌大学，江西 南昌 330031；2 江西省教育评估监测研究院，江西 南昌 330031）

［摘 要］思政课是高校落实立德树人根本任务的关键课程，思政课的本质属性、育人目标和创新要求决定了“讲道理”的必然性、主要内容以及方式方法。新形势下，高校思政课既要讲好事关党和国家发展的宏观道理，又要讲好有关个人成长成才与自由而全面发展的微观道理。这就要求高校思政课要结合马克思主义的立场观点方法把道理讲深、融合时代背景和“四史”教育把道理讲透、联系生活实际把道理讲活，真正做到启智润心、激扬斗志。

［关键词］思政课；课程育人；讲道理；内容与方法
［中图分类号］G641 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0047－07
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.008

习近平总书记在 2022 年考察中国人民大学时强调：“思政课的本质是讲道理，要注重方式方法，把道理讲深、讲透、讲活，老师要用心教，学生要用心悟，达到沟通心灵、启智润心、激扬斗志。”[1] 如何深入理解、领会并在教育教学中切实做到以理服人，仍然是当下高校思政工作者需要深入思考的重大命题。虽然学界就思政课讲道理的问题从多个方面展开了较为丰富的论述，但对于“思政课”与“讲道理”之间到底是一种怎样的逻辑关系等问题还需要深入探讨，本文就此展开论述。

一、思政课的本质属性决定了讲道理的必然性

思政课是高校落实党的思想政治教育工作的主要方式和落实立德树人根本任务的关键课程，无论从思想政治教育的内在要求还是思政课的实践对象来看，讲道理都是思政课不可忽视的重要特征和必然要求。

（一）从思想政治教育的内在要求看

我们通常所说的思想政治教育有两种基本含义，一是指一门学科，二是指一项实际工作。作为一门学科的思想政治教育，是用马克思主义理论与方法，专门研究人们思想品德形成、发展和思想政治教育规律，培养人们树立正确世界观、人生观、价值观的学科，它以马克思主义为理论指导，以党的思想政治工作为实践基础[2]；而作为实际工作的思想政治教育，则指以政治导向为核心，从一定的政治立场出发，以改造人的主观世界为着力点，使人形成一定的政治共识，从而服务于一定政治目的的社会实践活动。在我国，思想政治教育不论是作为一门学科还是作为一项实际工作，指的都是马克思主义或社会主义的思想政

［收稿日期］2023－09－25
［基金项目］2021 年江西省青年马克思主义者理论研究创新工程项目“多元社会思潮交互下大学生国家意识培育路径研究”（项目编号：21QM02）。
［作者简介］许祥云（1962－），男，江西临川人，南昌大学马克思主义学院和公共政策与管理学院教授、博士生导师；主要研究方向：思想政治教育、教育政策与院校管理。周乐强（1991－），男，江西抚州人，江西省教育评估监测研究院助理研究员；主要研究方向：职业教育。
［通讯作者］王佳佳（1987－），女，河南许昌人，南昌大学马克思主义学院博士生；主要研究方向：思想政治教育。

治教育，鲜明的阶级归属是其理论和实践的基本特征[3]。本质上看，思想政治教育是一种“思想掌握群众”的活动，即运用一定阶级的思想来教育、影响、掌握并引导群众[4]。其目的在于使群众形成符合本阶级要求的思想与政治意识，从而为实现本阶级的利益服务。所以，思想政治教育活动只存在于阶级社会，是一定阶级有目的、有组织、有计划地施加思想影响以提高人的思想政治素质的社会实践活动，因为符合一定社会发展和阶级要求的思想意识不是本来就有的。思想政治教育通过改造人的主观世界来间接改造客观世界，在我国革命、建设和改革过程中都发挥着“生命线”和“中心环节”的作用。通过对人的主观世界的改造，不仅使其形成符合我国社会发展要求的思想意识，而且通过正确世界观、人生观和价值观的塑造使其成为自由而全面发展的人。思想政治教育的这种“属人”“为人”的内在要求决定了它是一种关怀而非生硬的教化，其关键不在于如何强调它，而在于怎样使人真正有效地接纳它，它解决的是人的思想、立场和观点问题，是以人为出发点和归宿的建构在人的基础上的一种社会实践活动[5]。这就要求思想政治教育必然要用“以理服人”的方式使主体主动接受和内化相应的思想教化。

（二）从思政课的实践对象看

思政课是对在校大学生实施思想政治教育的主渠道，是落实立德树人根本任务的关键课程[6]。思政课区别于一般专业课“使人成为某种人”的教学使命，思政课的主要使命是“使人成为人”，更具体地讲，就是使人成为符合社会发展要求和社会道德规范的人。思政课的最终目标是通过系统学习，使学生塑造高尚的品德和人格，并使学生树立马克思主义的信仰、社会主义的信念和对中华民族伟大复兴的信心，并自觉转化为情感认同和行为习惯，最终成长为能够担当民族复兴大任的时代新人。需要注意的是，思政课是以人为实践对象的，而人区别于动物的根本特征就是人具有主观能动性，集中表现在人在实践活动中会受到一定的思想、意识支配。因此，在思政课教学中，学生虽然是教育活动中受教育的客体，但却是生活中具有自觉能动性的主体，且这种主体性并不会因其受教育的客体地位而被泯灭。学生的这种主体性体现在其具有明确的自我意识、自我驱动的实践能力、反躬自省的认识能力以及内在的价值尺度[7]，这种主体性使得对学生实施思想政治教育成为可能，同时也对施加影响的方式作出内在规定。思政课教师要把符合社会发展规律的价值判断转化或内化为学生自己的价值判断，简单的替代是做不到的，只有让学生发自内心地认同，调动起他们积极参与、自我教育的主观能动性，他们才会自然而然地接受思政课所传导的价值与意义，只靠生硬的教化和填鸭式的灌输显然是不行的，必须讲清“道理”，要让学生产生“由非到是”的判断、“由表及里”的消化以及“由外到内”的认同[8]。概言之，思政课所讲的道理，要架设链接“合规律性”与“合目的性”的桥梁，唯有讲通道理，思政课的“合规律性”才能充分发挥作用，并最终完成向“合目的性”的转化。

（三）从思政课与讲道理的内在联系看

马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中指出“掌握群众”的方法是用理论去“说服人”，这可以看作是思政课讲道理的理论源头所在。有学者指出，思政课是一门讲理的课程，其最大优势应是“内容为本，以理服人”[9]。但思政课与讲道理之间到底存在怎样的逻辑关系？就“道理”和“讲道理”的内涵来看，“道理”是基于事实的某种见解、观点或者看法，隐含有“人的价值要求”之意，中国哲学中的“故”或者现代哲学理论中的“根据”，以及“规则”或“规范”等都是“道理”。所以，道理不同于纯粹的知识或思辨的理论，而是强调在人的活动中所呈现或者形成的规定与关系。而“讲道理”之“讲”既有推论和解释之意，也有讨论、辩护之意，推论、解释或讨论、辩护，都以“摆事实”为前提。基于“道理”和事实的联系，“讲道理”的含义之一就是以事实为依据提出某种见解、观点或看法，但由于道理本身隐含“人的价值要求”之意，所以这里的“事实”并非狭义上的对象性规定，而更多的是与人的活动相联系的实践中的“事实”，也即经过主体价值判断的“事实”。换言之，主体讲的“道理”一定首先是符合主体价值要求的，在这一层面上“讲道理”可以理解为是一种为符合主体价值要求的看法、观点进行辩护的实践活动。“讲道理”也可以指推论或者言说过程合乎规范，不仅合乎形式上的一般规则，也指合乎具有实质性意义的价值规范，或者体现为一种理性化的趋向，以“合理性”为指向。当然从更普遍的视角看，“讲道理”还涉及古典哲学的“是非之辩”，关涉认识论上的“真假”和价值观上的“对错”[10]。无论是过去还是现在，我国思想政治工作的全部内容，都以培养拥护马克思主义、中国共产党领导和中国特色社会主义制度的人为根本遵循的，在此过程中，不论是塑造人们的理论认同还是价值认同，都需要通过“摆事实”来进行“明辨”，并最终“以理服人”。所以，思政课与讲道理的相通之处不仅是因为道理本身内含的

“人的价值要求”与思政课的“先验规范”相契合，而且讲道理指的就是将具有实质意义的、符合主体要求的价值规范或规则等以使人心悦诚服的方式传达出去，而这正是思政课要达到的根本目标和效果。

二、思政课的育人目标决定了所讲道理的主要内容

思政课坚定信仰、凝聚人心、完善人格与培育人才的育人目标，决定了思政课必须以政治性与意识形态性为根本属性并同时兼顾学理性和知识性，不仅要将作为人类文明成果的知识传授给学生，更重要的是完成价值引领和塑造学生灵魂的任务。所以，思政课要着重讲好以下两个方面的道理。

（一）事关党和国家发展方向与未来的宏观道理

正所谓浇花浇根，育人育心。我们党的教育方针始终坚持的是育人为本、德育为先，强调把坚定正确的政治方向放在第一位。为了使青年学生树立符合我国社会发展要求的“德”，思政课从根本上来说就是要讲清楚“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”这一立德树人的根本“道理”。

首先，解释好中国共产党为什么能，要让听党话、跟党走的信念成为每个学生的自觉追求。中国特色社会主义最本质的特征是中国共产党的领导，中国特色社会主义制度的最大优势是中国共产党的领导。中国共产党自成立之日起就将“以人民为中心”作为自己的根本立场，把人民对美好生活的向往作为自身的奋斗目标，坚持为中国人民谋幸福、为中华民族谋复兴的初心和使命，带领中国人民披荆斩棘、劈波斩浪，迎来了中华民族从站起来到富起来再到强起来的伟大飞跃。历史和现实都雄辩地证明，没有共产党就没有新中国，就没有中国特色社会主义，中国共产党始终是实现中华民族伟大复兴的根本保证。青年一代是实现中华民族伟大复兴的中坚力量，要坚定其听党话、跟党走的自觉信念。政治社会化是青年大学生的成长成才过程中必不可少的一环，其中坚定听党话、跟党走自觉信念的养成是当代大学生政治社会化的关键所在，是检验青年学生是否站稳政治立场、坚定正确政治方向的试金石。在听党话、跟党走这个重大原则问题上，广大青年学生无论何时都不能有任何含糊和一丝动摇。高校作为意识形态斗争的最前沿，面对各种异质思想对中国共产党的歪曲、抹黑和挑衅，尤其需要思政课教师时刻站在时代前沿直面问题要害并廓清思想迷雾，在揭露异质思潮本质的基础上还原话语真相，帮助广大青年学生牢固树立“四个意识”、做到“两个维护”，找准政治站位、增强政治意识，唯有如此才能在重大原则问题和大是大非面前坚定立场、旗帜鲜明，才能真正“筑牢信仰之基、补足精神之钙、把稳思想之舵”[11]，最终成长为在政治上站得稳、行动上靠得住的社会主义建设者和接班人。

其次，诠释好马克思主义为什么行，使当代中国马克思主义——习近平新时代中国特色主义思想的真理力量更加深入人心。中国共产党之所以“能”的最根本原因就在于马克思主义“行”，我们党是马克思主义政党，马克思主义始终是我们党的思想之基、力量之源。马克思主义行就行在其经过实践检验的真理力量，不仅能够很好地解释世界，而且能够有效地改变世界，不仅改变了过去的世界，而且必将继续改变未来的世界。作为当代中国马克思主义和21世纪马克思主义的习近平新时代中国特色社会主义思想是马克思主义理论品格和精神实质的集中体现和充分彰显，其拥有的巨大现实解释力与实践引领力是我们认识和改造世界的强大思想武器，更是我们在新形势下洞察时代风云、把握时代脉搏、引领时代潮流并走好新时代长征路的重要法宝。用伟大的思想教育人、用创新的理论培养人是中国共产党百年来培育建设者和接班人的优良传统和宝贵经验。开展好马克思主义理论教育，用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人是思政课的任务所在，也是办好思政课的关键所在。思政课教师要持续不断引导学生悟原理、求真理和明事理，尤其要深化对习近平新时代中国特色社会主义思想精神实质、核心要义、丰富内涵、重大意义及实践要求的理解和认同，不断提高学生的思想觉悟和理论水平，使广大学生自觉用马克思主义中国化最新成果武装头脑、指导实践，自觉做习近平新时代中国特色社会主义的坚定信仰者、忠实实践者，在知行合一中不断深化对习近平新时代中国特色社会主义思想的政治认同、思想认同、理论认同和情感认同。

最后，论证好中国特色社会主义为什么好，进一步坚定广大青年学生的道路自信、理论自信、制度自信和文化自信。鸦片战争以后中国开始沦为半殖民地半封建社会，中华民族深陷内忧外患的旋涡之中，无数仁人志士在各种“主义”的指引下前赴后继地探索救亡图存的道路，但绝大多数都以失败告终，唯有马克思主义以其不可辩驳的真理力量带领身处苦难的中国人民走上了民族独立、人民解放

的康庄大道。在马克思列宁主义的指引下，以毛泽东、邓小平、江泽民、胡锦涛等同志为主要代表的中国共产党人带领全国人民取得了革命、建设和改革各个阶段的重大胜利，为中国特色社会主义的开创、坚持和发展作出了卓越贡献。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央统筹推进“五位一体”总体布局并协调推进“四个全面”战略布局，统揽伟大斗争、伟大工程、伟大事业和伟大梦想，成功推动中国特色社会主义进入新时代。正如习近平总书记所言，“中国特色社会主义，承载着几代中国共产党人的理想和探索，寄托着无数仁人志士的夙愿和期盼，凝聚着亿万人民的奋斗和牺牲，是近代以来中国社会发展的必然选择，是发展中国、稳定中国的必由之路”[12]。中国特色社会主义为什么好，好就好在其开辟了引领中国取得举世瞩目成就并将继续指引中华民族走向伟大复兴的正确道路，形成了立于时代前沿且不断与时俱进、有效指导实践的科学理论体系，建立了适合我国国情、优势明显且具有强大自我完善能力的先进制度，融合了鼓舞和凝聚亿万人心并激励全国各族人民奋勇前进的先进文化。我们走在由中国特色社会主义开辟的新的伟大征程上，应具有无比强大的道路自信、理论自信、制度自信和文化自信。

（二）有关个人成长成才与自由全面发展的微观道理

促进个人成长成才的最终目的本质上还是为了促进社会发展，这就决定了青年学生的自由全面发展和成长成才必须在与国家发展要求相适应的框架内才能得以实现。在促使个人成长成才的众多因素中，坚强的意志、良好的品质和均衡的素质是青年学生成长成才不可或缺的重要条件，思政课应着力讲好这些方面的道理。

首先，以理想信念教育为依托，使坚强意志成为青年学生自觉锤炼的成才利器。当代青年学生是更加自信自强和富于思辨精神的一代，但面临的现实困惑和精神冲击也比以往任何时候都要多。百年变局下的复杂形势，既给青年学生的成长提供了磨砺心性的难得机遇，也给他们成才提出了不同以往的巨大挑战。广大青年学生能否成就自己的一番事业，成为对社会有用的人才，很大程度上取决于其面对复杂形势时是否具有百折不挠的坚强意志。坚强意志并非与生俱来，既需要合适的历练环境，更需要细致的培育引导，而理想信念无疑是涵育青年学生坚强意志必不可少的营养剂。习近平总书记曾形象地将理想信念比作人的精神之“钙”，它不仅是共产党人的精神支柱和政治灵魂，也是党用来教育和引导青少年的重要法宝，因为“信仰、信念、信心任何时候都至关重要……只要有信仰、信念、信心，就会愈挫愈奋、愈战愈勇，否则就会不战自败、不打自垮”[13]。作为事业和人生灯塔的理想信念不仅能够引导青年学生树立人生目标、确定人生方位，更重要的是可以使他们在顺境时不骄不躁，不因一时所得迷失自我；在逆境时不消沉动摇，不因一时困顿而随波逐流。所以，思政课要依托理想信念教育引导广大青年学生锻造起艰苦奋斗和开拓创新的坚强意志，使他们以澄明的心境和茁壮的心力去坦然面对风雨、主动迎接挑战，努力书写无愧于自己、无愧于时代的青春华章。

其次，以社会主义核心价值观培育为依循，使良好道德品质成为青年学生固本培元的力量源泉。人无德不立，国无德不兴，成才先成人。道德无论是之于个人还是社会都有着基础性的意义。“做人做事第一位的是崇德修身……德是首要、是方向，一个人只有明大德、守公德、严私德，其才方能用得其所。”[14]否则，就会如蔡元培先生曾说过的那样，“若无德，则虽体魄智力发达，适足助其为恶”[15]。足见品德乃为人之本，青年学生只有先立住“德”，才能论其“才”。因而新时代青年学生成长成才过程中要尤其注意锤炼品德修为，要“把正确的道德认知、自觉的道德养成、积极的道德实践紧密结合起来，不断修身立德，打牢道德根基”[16]，如此才能在成长成才的道路上走得稳、走得远。但处于人生拔节孕穗期的青年学生，“三观”尚不稳定，容易受到外界影响，因而需要细心引导和栽培。在当下就是要以社会主义核心价值观培育为基准，引导青年学生树立起良好道德品质。社会主义核心价值观既传承了中华优秀传统文化，又吸收了世界文明的有益成果，不仅具有鲜明的民族特色，更具有永不褪色的时代价值，是青年学生树立良好道德品质的行动指南。思政课要以社会主义核心价值观的生命力、凝聚力和感召力为基准，激发起学生对高尚品德修为的欲求和观照，涵育起他们正确的“三观”，使他们立社会公德、重个人品德，自觉把锤炼品德修为、提升道德涵养作为自身的使命任务，在“德”之框架下不断提升自身的品质涵养，以“德”之厚度撑起“才”之高度。

最后，以人的自由全面发展为旨归，使均衡素质成为青年学生成长成才的自觉追求。人的自由全面发展是马克思主义价值观的核心[17]，同时体现了马克思

主义关于人的解放和发展的价值主体与行动目标。人的自由全面发展是一种基于现实又高于现实的理想和追求，其内在动因不仅在于人对自我完善的追求，更在于社会发展的要求。现代社会的全面性、丰富性和发展性决定了人的发展也必将走向丰富和全面，社会的全面发展与人的全面发展是一种互为因果、相互促进的关系，唯有将人的自由全面发展与现实的社会生活紧密结合在一起，才能使理想目标既有客观内容性又有现实可行性。换言之，实现人的自由全面发展是具有鲜明时代内涵的[18]。就当下来说，就是促进学生德智体美劳各方面协调发展。通过德智体美劳的协调发展使学生在不断获得自己、成为自己和发展自己的同时与社会发展相协同是思政教育的原本目的。但在以往的教育中，德智体美劳五育的受重视程度并不相同，这就导致很多学生发展不均衡，重智轻德、高分低能等现象一度成为社会热议的话题，学生自身也因不均衡的发展产生各种心理问题、价值困惑和道德危机。造成这些问题的原因在于人在极端片面发展的状态下所感受的是不自由甚至是痛苦和折磨，这些不但不利于学生的成长成才，而且会阻碍社会的发展进步。促进社会发展的创造性才能的产生与人的道德、知识、审美和能力等各方面素质有机组合而形成的“合力”是分不开的。所以，思政课要引导青年学生立足于个人成长需要和社会现实需要，将德智体美劳各方面的协调发展作为成长成才的自觉追求，在完善素质、提升人格的基础上激发出生命激情和创造活力，实现人的发展与社会发展二者间的良性互动，从而真正获得具有现实性的自由全面发展。

三、思政课的创新要求决定了讲道理的方式方法

从思政课以往的实操效果来看，高校思政课普遍存在理论内容讲不深、讲不透，且存在方式方法不接地气、缺乏亲和力等弊病。针对这些缺陷，新的形势下，要推进思政课“理念思路、内容形式和方法手段”的创新，要向改革创新要活力。具体来说，要结合马克思主义的立场、观点、方法把道理“讲深”，结合时代背景和“四史”教育把道理“讲透”，并在不断联系实际过程中把道理“讲活”。

（一）结合马克思主义的立场、观点、方法把道理讲深

马克思主义因科学揭示了自然界、人类社会以及人类思维发展的普遍规律，自诞生以来就以其强大的真理力量深刻改变着人类历史进程。作为马克思主义的科学世界观和方法论的辩证唯物主义和历史唯物主义以及作为马克思主义活的灵魂的解放思想、实事求是和与时俱进等思想共同构成了系统、有机的马克思主义理论体系，其中不仅包含是什么和怎么看，而且包含为什么和怎么办，是我们认识世界、解释世界和改造世界的有力武器。近代以来，我们之所以能摆脱封建主义的枷锁和列强的欺凌，从不知向何处去的迷茫走向中华民族的伟大复兴新征程，正是得益于马克思主义在各个历史时期与中国实际和实践相结合所迸发出的历史威力，中国化马克思主义与马克思主义一脉相承的“脉”正是马克思主义的立场、观点和方法。马克思主义的立场、观点、方法既是我们认识世界、改造世界的行动指南，更是我们阐释中国共产党的“能”和中国特色社会主义的“好”所依循的理论基点。诸如在中国共产党为什么能的问题上，就要从“人民性”“人民立场”这个马克思主义最鲜明的品格和根本政治立场出发去阐释共产党的所思、所想、所盼、所愿，讲明白了这一点也就讲明白了中国共产党的初心使命，也就从深层次上讲明白了中国共产党“为什么能”。结合马克思主义的立场、观点、方法把道理讲“深”，关键就在于超出“抽象”口号深入“具体”原理。不管是事关国家发展方向的道理还是有关个人成长成才的道理，虽看似简单，但本质上涉及的都是较为深层和复杂的思想问题，讲清楚这些道理必须深入实质、触及本质，而唯有用马克思主义的立场、观点、方法去观察现实、分析原因和解释实质，才能最终做到“透骨见髓”“理论彻底”，才能帮助广大学生从历史与现实、理论与实践互动的反思中透过现象看本质，才能使他们真正悟到原理、求得真理，进而懂得道理、明白事理。

（二）融合时代背景和“四史”教育把道理讲透

坚定的理想信念来自对时代背景的透彻分析和对历史规律的深刻把握。当今世界正处于百年未有之大变局，如何在“乱花渐欲迷人眼”的当前形势下使青年学生坚守信仰、坚定信心，做到“乱云飞渡仍从容”，是思政课必须面对的问题。讲透彻道理既需要推论有分量、合乎逻辑，更需要论说有充分的事实依据，就此来说“四史”（党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史）无疑是当下最好的教科书。通过“四史”教育可以使广大青年学生从500多年世界的社会主义波澜壮阔的奋斗史中更加坚定理想信念，坚信我们始终是站在历史正确的一边、人类进步的一边的；从100多年中国共产党领导的革命、建设、改革史中看到，正是颠扑不

破的信仰、为人民服务的决心和顽强拼搏的意志，使党成为任何时候都打不倒、压不垮、靠得住的核心力量；从70多年的中华人民共和国发展史中懂得中国之所以能摆脱挨打、挨饿逐渐走向光明复兴的前景，是因为我们选对了信仰、跟对了人、走对了路；从40多年的改革开放中体会到中国由站起来到富起来再到强起来的领路人必须是也必然是中国共产党。无论是在风雨如磐的革命时期、筚路蓝缕的建设时期，还是在暗流汹涌的改革开放时期，党面临的困难和挑战从未少过，但无论环境如何险恶，中国共产党从未放弃过为真理献身、为主义奋斗、为信仰坚守。明白了这些，广大青年学生就能从中体会到红色政权的来之不易、新中国的来之不易、中国特色社会主义的来之不易，也就自然会懂得中国共产党的能、马克思主义的行与中国特色社会主义的好。历史不仅是最好的教科书，也是最好的清醒剂，面对百年未有之大变局和世纪疫情交织叠加的复杂局面，要结合“大历史观”使广大青年学生“从历史长河、时代大潮、全球风云中分析演变机理、探究历史规律”[19]，明白“时”与“势”仍旧在我们这边，且唯有继续牢固树立对马克思主义的信仰、中国特色社会主义的信念和对中华民族伟大复兴的信心，坚定听党话、跟党走的自觉意识，我们才能战胜新征程上的一切艰难险阻，实现中华民族伟大复兴的中国梦。更为关键的是，党在极端困境中的发展壮大、在濒临绝境中的突出重围以及在困顿逆境中的毅然奋起更是百年未有之大变局下激励广大青年学生磨砺坚强意志、塑造良好品质、发展均衡素质、立志发愤图强的生动教材。

（三）联系生活实际把道理讲活

人的思想政治品德一定是植根于现实生活之中的，因此思政课要达到育人育心的效果必然不能脱离人的现实生活。要把道理讲活就要自觉贴近现实生活、贴近学生的实际需要、贴近鲜活的榜样事迹。首先，贴近现实生活是讲活道理的前提条件。习近平总书记指出：“思政课不仅应该在课堂上讲，也应该在社会生活中来讲。”[20]从“道理”到“讲道理”本质上是从理论知识到实践智慧的转化，而转化的桥梁便是现实生活。我们一般说“摆事实、讲道理”，其中的“事实”便源于现实生活，道理的可信程度或其说服效果很大程度上是由“摆事实”来决定的，如果事实没摆好或不摆事实，那么讲出的道理就是抽象的、贫瘠的和空洞的，很容易变成“说教”。因而思政课要把道理讲活，就要彻底改变以往简单说教、硬性灌输和单向传导的授课模式，因为无论是事关国家发展的道理还是有关个人成长成才的道理，都要结合生活实际才能真正成为启智润心的人生智慧。其次，贴近学生的实际需要是讲活道理的本质要求。思政课的主要目的之一就是帮助学生解决思想问题和实际问题。思政课要做到“以理服人”，就必须使学生发自内心地感到所讲道理“与我有关”，如此才能带给他们应有的感悟、反思与行动。日常生活的现实性决定了学生常常以“是否有用”作为评价所获知识的重要标准，所以思政课所讲道理的“生命力”便来自能否帮助学生真正解决其面临的思想困惑和现实问题。只有设身处地地从学生的实际需要出发，有力地解释和回应当代大学生所关心和关注的人生与社会问题，做到既讲道理又办实事，才能使所讲道理在学生内心落地生根，并最终开花结果。最后，贴近鲜活的榜样事迹是讲活道理的价值支撑。榜样是鲜活的价值观，是有形的正能量。不论是过去还是现在，榜样始终都是激励广大青年学子奋发有为的强大精神力量，也是思政课讲活道理的价值支撑。过去的英雄、模范能够给予青年学生一种跨越时空的力量，当下的榜样则能给予青年学生一种超越自我的担当。这种“以习惯带动习惯、以品质熏陶品质、以优秀激励优秀、以榜样促进榜样、以意志感染意志”[21]的方式是思政课讲活道理的力量源泉。概言之，思政课要把道理讲活，既要把理论教育嵌入现实生活，又要把学生的实际需要作为启智润心的注脚，更要用榜样事迹诠释出信仰的力量，从而使思政课摆脱以往存在的口号多于理念、概念多于实际的尴尬境遇，真正实现入脑入心。

四、结语

思政课的本质属性、育人目标和创新要求决定了讲道理的必然性、主要内容和方式方法。新形势下更需要思政课把广博的智慧和深邃的思想融入循循善诱的“讲道理”之中，使学生发自内心地感到那些“宏观”层面的道理“不仅是宣传中的口号，不只是现代政治的策略，而是一份沉甸甸的家国情怀和历史责任”[22]。那些“微观”层面的道理也不仅是耳提面命的说教，不只是社会发展的需要，更是一种滋养生命的人文关怀和心灵抚慰。要在以“道”明智、以“理”服人中使青年学生对中国特色社会主义理想信念的理解更为深刻，对党的基本理论、路线、方略和各项方针政策的把握更加准确，对中国特色社会主义道路、理论、制度、

文化的信心更加充裕，从而在青春的航道上站稳政治立场、坚定政治方向，并自觉磨砺坚强意志、锻造良好品质、发展全面素质，以不信邪、不怕鬼的硬骨头撑起中国龙的骨骼，成为实现中华民族伟大复兴的中坚力量。

参考文献：

[1]王海威. 思政课要把道理讲深讲透讲活[EB/OL]. https://m.gmw.cn/baijia/2022-05/25/35760902.html,2022-05.

[2]教育部社会科学司. 普通高校思想政治理论课文献选编(1949—2008)[M]. 北京:中国人民大学出版社,2008:230.

[3]武东生. "思想政治教育"与"公民教育"关系辨析[J]. 思想理论教育导刊,2013(04):107-111.

[4]骆郁廷. 思想政治教育的本质在于思想掌握群众[J]. 马克思主义研究,2012(09):128-137,160.

[5]黄正泉,王健. 人文关怀:思想政治教育之魂[J]. 现代大学教育,2007(03):57-60,112.

[6]张烁. 习近平主持召开学校思想政治理论课教师座谈会强调:用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人,贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[N]. 人民日报,2019-03-19(01).

[7]祖嘉合. 对思想政治教育主体及其特性的思考[J]. 教学与研究,2007(03):29-34.

[8]蒲清平,何丽玲. 思想政治理论课要坚持主导性和主体性相统一[J]. 思想教育研究,2019(11):100-104.

[9]陈秉公. 认准课程定位,掌握思政课教学规律[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版),2019(04):27-29.

[10]杨国荣. 说"道理"[J]. 世界哲学,2006(02):98-103.

[11][16]习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京:外文出版社,2020:88;337.

[12]中共中央宣传部. 习近平新时代中国特色社会主义思想学习问答[M]. 北京:学习出版社,2021:53.

[13]本书编写组. 社会主义发展简史[M]. 北京:学习出版社,2021:326.

[14]习近平. 习近平谈治国理政(第1卷)[M]. 北京:外文出版社,2018:173.

[15]蔡元培. 蔡元培全集(第3卷)[M]. 北京:中华书局,1984:8.

[17]陈刚. 马克思人的自由全面发展观及其当代意义[J]. 江苏社会科学,2005(06):49-54.

[18]刘卓红,刘倩. 理解"人的自由全面发展"命题的三个维度:内在意蕴、当下形态与实现思路[J]. 世界社会主义研究,2021(07):10-18,97.

[19]本书编写组. 中国共产党简史[M]. 北京:学习出版社,2021:379.

[20]杨志成. 善用"大思政课"铸魂育人[N]. 人民日报,2023-03-03(09).

[21]王学俭,许斯诺. "理直气壮开好思政课"的战略意义、力量来源、基本要求和实践举措[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2019(04):15-24.

[22]清华大学马克思主义学院. 讲道理的近代史,自定义的思政课——记清华大学马克思主义学院李蕉副教授[J]. 思想理论教育导刊,2017(07):9-10.

(责任编辑:王岚)

Why and How to Reasonably Teach "Ideological and Political Courses"

XU Xiangyun[1], WANG Jiajia[1], ZHOU Leqiang[2]

(1 *Nanchang University*; *Nanchang*, *Jiangxi* 330031, *China*;

2 *Jiangxi Education Evaluation and Assessment Institution*, *Nanchang*, *Jiangxi* 330031, *China*)

Abstract: Ideological and political course is a key course for colleges and universities to implement the fundamental task of Building Morality and cultivating people. Its essential attributes, educational objectives and innovative requirements determine the inevitability, main contents and methods of "reasoning". Under the new situation, the ideological and political course in colleges and universities should not only stress the macro truth that good deeds are related to the development of the Party and the country, but also stress the micro truth that personal growth and all-round development are free. This requires the ideological and political course in colleges and universities to "explain the truth" in combination with Marxist standpoints and methods, integrate the era background and the "four histories" education, and "make the truth" clear, and "make it live" in combination with the reality of life, truly enlighten and moisten the mind and arouse the fighting spirit.

Key words: ideological and political theory course; curriculum education; be reasonable; contents and methods

中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的困境与进路

耿中华[1,2]
（1 徐州工程学院，江苏 徐州 221018；2 中国矿业大学，江苏 徐州 221116）

［摘 要］中华优秀传统文化蕴含着深厚的民族信念和民族精神，也蕴含着坚实的文化自信底蕴。为贯彻落实高校思想政治教育“以文化人、以文育人”的教育理念，实现立德树人的根本任务，厘清中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的困境与进路是十分必要的。在高校思想政治教育中融入中华优秀传统文化，是提升大学生文化自信的现实需要，是中华优秀传统文化的传承需要，更是高校思想政治教育的发展需要。然而，在当前思想政治教育工作中，一些高校对中华优秀传统文化的弘扬并未充分重视，一些学生对中华优秀传统文化的传承存有偏见。树立传统文化自信、完善传统文化教育体系、拓展传统文化教育模式是推动中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的有效路径。

［关键词］中华优秀传统文化；思想政治教育；立德树人；文化传承
［中图分类号］G641 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0054－05
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.009

党的二十大报告指出，“坚持和发展马克思主义，必须同中华优秀传统文化相结合”，中华优秀传统文化“同科学社会主义价值观主张具有高度契合性”。这意味着马克思主义理论和中华优秀传统文化虽归属不同的思想文化体系，但二者的相融相通不仅存在可行性而且具有必要性。中华优秀传统文化蕴含着丰富的思想政治教育功能。“所谓教育，不过是人对人的主体间灵肉交流活动，包括知识的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范，并通过文化传递功能，将文化遗产教给年青一代。”[1] 中华优秀传统文化注重家国情怀，也注重对人心性的磨炼及品行的塑造，为高校思想政治教育提供了丰富鲜活的教育资源，有利于提升高校思想政治教育的亲和力与实效性。积极推动中华优秀传统文化有效融入高校思想政治教育，是传统文化创造性转化、创新性发展的需要，更是当前高校开展思想政治教育的应有之义。

一、中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的意义

（一）时代之责：提升大学生文化自信的现实需要

随着经济全球化的不断发展，信息传播和文化转型日益加快，多元文化充斥在高校思想政治教育之中。为了更好地贯彻高校立德树人的根本任务，高校思想政治教育迫切地需要做到“两个结合”，并需要坚守中华优秀传统文化立场，避免大学生受到不良文化的影响和侵蚀。当前，高校思想政治教育面临着教育主体协同育人力量分散、教育的亲和力和针对性不强、未能充分融入学校事业发展等问

［收稿日期］2023－12－11
［基金项目］2022 年度江苏省社会科学基金项目“大学治理视阈中的大学生国家认同建构研究”（项目编号：22MLB014）；2022 年度江苏省教育科学规划重点课题“人工智能赋能高校课堂教学改革的影响机制与推进路径”（项目编号：B/2022/01/141）。
［作者简介］耿中华（1979－），男，江苏邳州人，中国矿业大学公共管理学院博士生，徐州工程学院师范学院党委书记、副教授；主要研究方向：教育管理、思想政治教育。

题[2]。中华优秀传统文化是社会主义核心价值观的重要思想渊源，其蕴含着清晰的思想政治教育理念、丰富的思想政治教育内容、科学的思想政治教育方法[3]，是落实高校立德树人根本任务的有力载体。中华优秀传统文化蕴含着“尚和合、求大同”的时代价值，能够突破高校学科、部门、职能之间的阻隔，使全校教职工统一思想、凝聚共识，从而形成“全员育人”的思想政治教育合力。总而言之，推进中华优秀传统文化教育有利于筑牢高校师生意识形态堡垒，提升大学生文化自信，提高高校思想政治教育的育人成效。

（二）理论之需：中华优秀传统文化的传承需要

习近平总书记强调：“中华民族创造了具有5000多年悠久历史的辉煌文明，中国人民在中国共产党领导下创造了建设社会主义的辉煌成就，我们应该在这个基础上继续创造。”[4]中华优秀传统文化是中华民族的根与魂，凝结着历代先贤的智慧。它不仅连接过去、现在、未来，而且沟通自然、社会、人生，已经融入每一位炎黄子孙的血脉与精神。在近现代历史的跌宕起伏中，中华优秀传统文化的传承遭受严重的断层。如何有效衔接断层，让中华优秀传统文化在新时代焕发光芒，对于高校来说有着义不容辞的责任。在国家高度重视中华优秀传统文化的传承与发扬的背景下，高校应进一步提升认识、推动落实，通过将中华优秀传统文化融入思想政治教育之中，来为所培养的社会主义建设者和接班人能够继承好、发扬好中华优秀传统文化而贡献智慧和力量。

（三）融合之道：高校思想政治教育的发展需要

中华优秀传统文化与高校思想政治教育的融合具有高度的内在契合性。这主要体现在两个方面：一是高质量的高校思想政治教育需要参鉴中华优秀传统文化所蕴含的教育理念；二是中华优秀传统文化能够为高校思想政治教育的发展提供有效的教育方法。

从中华优秀传统文化蕴含的教育理念的视角来看，中华优秀传统文化强调先成人、后成才。中华优秀传统文化更多关注做人的道理，也就是陶行知先生所强调的“千学万学学做真人”。《论语》有言，“入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众，而亲仁。行有余力，则以学文”。这意味着需要做到孝顺父母、谨慎守信、博爱亲仁后才可研习六艺之“文”。所以在培养人才的过程中，首先应该培养其践行人伦道德的基本能力，使其“成人”，而后再注重对文化知识的传授和技术能力的培养，使其“成才”。此外，中华优秀传统文化倡导“立德”“明德”。例如，《大学》开宗明义地提出“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善”；《左传》中更是振聋发聩地提出“太上有立德，其次有立功，其次有立言，虽久不废，此之谓不朽”，分别从立德、立功、立言的角度指明了培养德才兼备的社会主义建设者和接班人的重要性。中华优秀传统文化所蕴含的这些教育理念，与当下立德树人的教育理念和高校思想政治教育的根本任务一脉相承，对提升高校思想政治教育质量具有重要的指导意义。

从高校思想政治教育方法的视角来看，中华优秀传统文化充盈着能够促进高校思想政治教育发展的教育方法。例如，孔子所主张的“其身正，不令而行；其身不正，虽令不从”的榜样示范，《学记》中所倡导的“不愤不启，不悱不发”的启发式教学，《中庸》中所提出的“莫见乎隐，莫显乎微，故君子慎其独”的慎独思想，都能对提升和改进高校思想政治教育方法起到引导作用。此外，王阳明所提出的知行合一的教育方法作为中华优秀传统文化中的精华，也对改进高校思想政治教育方法起到很大的促进和指导作用。“道不可坐论，德不能空谈”“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”，王阳明的知行合一思想把陆游的“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行”更加具体化，不仅对提升新时代高校思想政治教育的实效性具有重要的借鉴意义，而且对高校思想政治教育方法中理论与实践相脱节的问题也有很大帮助。中华优秀传统文化中所蕴含的这些思想政治教育方法，对高校思想政治教育目标的达成具有重要的借鉴价值。

二、中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的困境

（一）偏见的窠臼

部分知识分子将近代中国贫弱和遭遇的原因归咎于中华优秀传统文化，认为中华优秀传统文化阻碍了社会发展的进程。近代以来，西方思想文化的侵入一定程度上影响了中华优秀传统文化的传承。“20世纪以来，在西方文化的话语霸权所带来的巨大冲击下，中华优秀传统文化的根基遭受了前所未有的动摇和破坏”[5]，西方文化倡导的价值观、遵从的意识形态对近现代中国产生

了深刻且广泛的影响。由于受到部分知识分子的推崇，导致对中华优秀传统文化精神内核的延续构成一定的威胁。长久以来，中国传统文化命运曲折，只能在各种革命运动频发、各种思潮泛滥的情境下艰难存续。今日，中华优秀传统文化的继承与发扬日益受到重视，但中华优秀传统文化的传承仍存在羁绊，如中华优秀传统文化研究大家的缺位、中华优秀传统文化教育的边缘化、全社会对中华优秀传统文化的漠视等。而且一些领域未能正确把握宣传教育的方向，导致部分不适合国情的西方价值理念大行其道，文化虚无主义颇有市场，并且作为一种非理性的对抗，文化复古主义也有一批拥趸。各种不利因素的叠加，一定程度上滞缓了中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的进程。此外，从教育对象来看，一些大学生对中华优秀传统文化存在不认同或有偏见的情况；从教育师资来看，部分教师对中华优秀传统文化的教育极为薄弱；从教育管理来看，高校中华优秀传统文化的教育机制与教育体系尚未建立。

（二）重视的不足

长期以来，高校很重视科学技术领域的教育教学研究，而忽视了中华优秀传统文化价值的弘扬。一是教育主管部门及高校不够重视，未将中华优秀传统文化的传承作为高校教育中一项重要的使命。二是高校间缺少必要交流，学校层面缺乏相应的组织领导机构，缺乏相关的资金保障及政策支撑体系。三是中华优秀传统文化的传承人才匮乏，导致在培养教师过程中中华优秀传统文化内容缺失，而且在高校教师入职后缺乏相应的人才培训与评价激励机制。四是高校的中华优秀传统文化教育及研究与大学生思想政治教育结合的实践起步较晚，面临一些具体困难。比如在高校思想政治教育主渠道的思想政治课教学中，不少思想政治课教师缺少对中华优秀传统文化的深入研究与把握，因而教学中常常是泛泛而谈，形式较为单调，很难激发大学生的学习兴趣，影响了中华优秀传统文化融入思想政治教育的教学效果。此外，现有的大学生综合素质测评体系侧重于评价学生的专业学习情况，在包括中华优秀传统文化素养在内的人文素质方面缺少有效的评价制度，同样影响了大学生学习中华优秀传统文化的积极性。同时，学校对中华优秀传统文化的宣传教育活动普遍缺乏针对性与体验性，很难真正走进学生内心。

三、中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的路径

（一）理念塑造：树立传统文化自信

在面对百年未有之大变局的形势下，树立中华优秀传统文化自信是铸牢中国式现代化建设精神基座的重要保障。文化自信的建立需要中华优秀传统文化资源的涵养。“中华优秀传统文化是中华民族的精神命脉，是涵养社会主义核心价值观的重要源泉，也是我们在世界文化激荡中站稳脚跟的坚实根基。”[6]正是有着这样的文化自信与坚定信仰，中华民族才一次次从艰难困苦中走出，并一次次走向辉煌。当前，我国正在实现中华民族伟大复兴征程上奋勇迈进，实现中国式现代化，离不开文化的繁荣，而文化繁荣的前提是对中华优秀传统文化的自信。中华优秀传统文化讲求开放包容、和谐共处，历代先贤善于从其他文明中汲取养分，不断充实发展中华优秀传统文化体系，这也正是其能够不断创造性转化、创新性发展的重要因素。在高校思想政治教育中融入中华优秀传统文化，尤其应进行理念上的塑造，即树立传统文化自信。

树立传统文化自信，首先需要加强对中华优秀传统文化和革命文化的教育，注重培育和提升大学生的文化修养和精神品位，不断丰富青年的精神世界，增强青年坚定文化自信的内在定力。因此，教师要向高校学生讲清楚一个历史时代的繁荣与文化发展之间的紧密联系，厘清其因果关系。在高校思想政治课堂讲好中华优秀传统文化应具有世界眼光、全球格局，即从人类命运共同体的角度审视中华优秀传统文化，以此视角来开发有机融合中华优秀传统文化元素的教学资源。如编写能够体现中华优秀传统文化传承性的教材、制作突出中华优秀传统文化精髓性的专题纪录片、创设反映中华优秀传统文化创新性的情境等。其次，传统文化自信的树立不仅需要注重培养和提升大学生的理论认知水平、打牢坚定文化自信的理论基础，而且需要加强“五史”教育和新时代国情教育，在社会实践活动中提升大学生的社会责任感和历史使命感，积极引导大学生爱党、爱国、爱人民、爱社会主义，致力于成为推动实现中国式现代化的新时代建设者。树立传统文化自信可以借助著名学者、民族英雄、乡贤孝子等古代先贤的影响力，不仅要向学生讲述他们的学术成就、道德精神、人格魅力，而且还应向

学生重点阐述古代先贤们身上闪耀的中华优秀传统文化的光辉。事实上，“培育和弘扬社会主义核心价值观必须立足中华优秀传统文化，牢固的核心价值观都有其固有的根本”[7]。历史上的辉煌可以帮助我们重拾对中华优秀传统文化的自信，但文化自信不仅根源于传统、来自现实，更是指向未来。这就需要在进行思想政治教育过程中引导大学生不能仅仅陶醉于过去，更应以文化自信积极推动人类命运共同体的创新性构建。习近平总书记指出：“要坚持古为今用、以古鉴今，坚持有鉴别的对待、有扬弃的继承，而不能搞厚古薄今、以古非今，努力实现传统文化的创造性转化、创新性发展，使之与现实文化相融相通，共同服务以文化人的时代任务。”[8]大学生是未来社会发展的中坚力量，应教育引导、积极鼓励大学生深入学习研究中华优秀传统文化，结合我国当前现实情况，将之创造性地转化为社会主义先进文化，为净化社会人心、提升国民素质、振兴民族精神贡献力量。

（二）体系建构：完善传统文化教育体系

使中华优秀传统文化更好地融入高校思想政治教育，不仅需要塑造理念，同时亦需要构建完善的传统文化教育体系。传统文化教育体系的完善需要从6个方面进行。

第一，完善组织体系建设。在教育实践中，将中华优秀传统文化融入思想政治教育，不仅要依托个人的努力，更需要强有力的组织体系来推动。高校应重视组织体系建设，在教育部的统筹指导下，组建中华优秀传统文化融入高校思想政治教育学术委员会、鼓励开展相应学术研究、组建高校专家学者团队、进行教材的编写与课程资源的开发与共享等，努力推动中华优秀传统文化进一步融入高校思想政治课堂，融入校园文化建设，融入社会实践活动。围绕中华优秀传统文化教育教学，打造高校间的学习交流平台，高校间开展精品活动的展示交流，高校间的教学与网络微课比赛，努力促成高校之间、学术团体、教师团体、学生社团、社会团体之间的良好交流与互动机制。此外，应完善配套政策体系建设。传统文化教育是一项系统的工程，需要相应的制度来加强保障，如建立传统文化弘扬专项基金，用以支持教学科研及活动开展。

第二，完善教师队伍体系建设。中华优秀传统文化蕴含着深厚的人文精神、道德观念和生活智慧，蕴含着永不衰退的教育价值，如何将其有效地融入高校思想政治教育，对思想政治教育工作者也提出了更高的要求。思想政治教育工作者不仅要明确中华优秀传统文化的人文精神和当代价值，还应在教育实践中将思想政治教育理论框架与专业理论相融合。因此，高校应创设具有思想政治教育、传统文化等专业背景的教师学习共同体，通过采取开展校内交流、邀请知名专家、改革评审与薪酬制度等措施，不断提升思想政治教育教师的传统文化教育水平。中华优秀传统文化不仅体现在课堂内，还体现在教师的言谈举止中。因此，学校还应努力提升教师及教辅人员的传统文化素养，以言传身教潜移默化地影响、感染学生，培养学生的文化认同和文化自信。

第三，完善课程体系建设。高校应组织相关专业教师，以现有思政教材为基础，以高度融合为理念，充分听取一线教师、学生代表、学生家长、社会人士的意见，编纂既具有中华优秀传统文化深厚底蕴，又贴近大学生生活的课程体系。鼓励高校根据本校学科优势、立足区域传统文化资源开发特色课程。也可以开设中华优秀传统文化选修课程，并在人才培养方案中规定一定比例的学分要求，使中华优秀传统文化课程资源真正成为进行思想政治教育的载体。并完善课程评价机制，注重对思想政治教育实效的考察。将中华优秀传统文化融入思想政治教育的成效纳入学校整个评价体系中，如教师的教学及科研考核、学生的综合素质测评等。

第四，完善实践体系建设。在积极推进中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的过程中，应该以实践活动为载体，通过系统化、规范化、制度化的实践体系建设，将理论知识转化为实践行动，思想政治教育只有外化为实践，才能有效提升学生的思想政治觉悟。因此，在进行思想政治教育过程中，要将中华优秀传统文化的精髓付诸实践，引导大学生进行探究性学习，在实践中发现问题、分析问题并创新性地解决问题。此外，还应该为大学生创设亲身体验感悟中华优秀传统文化的实践场景，如组织学生探访传统文化历史遗迹，充分挖掘区域性传统文化资源，抓住传统文化节日等有利时机开展相关活动，让学生在具体实践学习中感悟传统文化的魅力，真正激发学生学习兴趣，提升高校思政教学实效。

第五，完善评价机制。一方面是将传统文化的教育纳入学校整个评价体系中，如教师的教学及科研考核，学生的综合素质测评等。另一方面，还应注重对教育实效的考察，如可邀请专家对师生的日

常教育实效进行多种形式的测评，如随机听课、调查访谈、测试竞赛等。

第六，完善物质载体建设。除了课堂教学与实践活动等教育手段，高校还应重视物质载体的“无言”教育，如将“天人合一”的理念融入校园的规划建设中，在校园空间布局、景观建设及附属设施中充分展现；将“顺应四时”健康理念融入学生的公寓生活中，在起居作息时间、餐饮营养服务等环节精心策划；将“自强不息”精神融入学习生活的细微之处，在校园卡、食堂餐具等物品上进行艺术设计。

（三）网络延伸：拓展传统文化教育模式

在高校思想政治教育中融入中华优秀传统文化，需要借力科技，重视网络技术的应用。网络技术不仅能够有效整合教育资源，而且能够将中华优秀传统文化生动地以视频的形式表达，这无疑可以增加思想政治教育的亲和力和有效性。网络已经成为高校师生获取信息的重要途径，在移动互联网环境下，大学生对网络信息具有较高的敏感度和接受度。加强中华优秀传统文化、思想政治教育、网络科技三者的有效融合，全力构建健康文明奋发图强的网络文化环境，以中华优秀传统文化精神培塑大学生的世界观、人生观和价值观，是优化中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的途径选择。下面从充分运用大数据技术、打造网络教学平台、培养师生互联网思维 3 个方面进行分析与探讨。

第一，充分运用大数据技术。提升教育的针对性和亲和力，应关注学生的兴趣特点与个性化需求。这就需要全面、准确、高效地收集相关信息，并进行科学的分析。运用大数据技术可较为高效地收集反馈意见，对师生进行中华优秀传统文化教育活动过程中产生的海量数据进行动态获取与定性定量分析，为课程开发、教学活动组织、实践体系构建等提供可靠依据，满足不同学生的个性化学习需要，从而提升中华优秀传统文化融入思想政治教育的实践成效。

第二，创设网络教学平台。网络教学平台可有效整合中华优秀传统文化教学资源，拓展传统文化教育途径，努力实现教育资源的全方位供给与实时共享，如网络平台与课堂教学的互融互通、与线下教学平台的无缝对接等。同时，高校应重视培养学生广泛使用微博、自媒体等平台，完善中华优秀传统文化教育的微信公众号建设，并进行网络微课的个性化推送，开展中华优秀传统文化体验活动直播，占领新时代信息传播平台高地。当然，打造网络教学平台还可借助学校专业优势或社会力量，组建信息技术团队，协助教师将枯燥的传统文化理论转化为可观可感的视听教育资源，增强课堂的吸引力，切实促进中华优秀传统文化融入高校思想政治教育。

第三，构建以学生为中心的传统文化教育模式。学生是思想政治教育的对象，网络技术的介入使得构建以学生为中心的教育模式成为可能。网络技术可以使原本封闭的思想政治课堂转变为开放的学习环境，为大学生提供“人人皆学、处处能学、时时可学”的学习环境，大学生能够依据自己的兴趣自主学习和体悟中华优秀传统文化。依托网络技术，可以从突出学生主体地位的视角创新教育方式。例如，利用人工智能技术为学生定制个性化学习计划、推荐中华优秀传统文化资源等。同时，可以利用虚拟现实技术，能够再现传统课堂中无法再现的历史场景，让学生身临其境地感受中华优秀传统文化的魅力。

总之，推进中华优秀传统文化融入高校思想政治教育，既是“以文化人、以文育人”思想政治教育理念下提升高校立德树人根本任务的重要途径，又有助于发挥中华优秀传统文化启智润心、培根铸魂育人功能，是实现中华优秀传统文化传承发展的重要举措。

参考文献：

[1]〔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,1991:3.

[2]宋丹,崔强,侯庆敏. 新时代高校思想政治教育质量提升的思考和实践[J]. 思想教育研究,2019(10):126－129.

[3]肖望兵. 中华优秀传统文化融入高校思想政治教育的价值意蕴及路径选择[J]. 当代教育论坛,2023(04):55－62.

[4]习近平. 习近平谈治国理政(第 2 卷)[M]. 北京:外文出版社, 2017:12.

[5][7]张再林,张慧敏. 传统与现代的对话:中国传统文化发展的必由之径[J]. 西安交通大学学报(社会科学版), 2016(05):66－68.

[6]新时代学习工作室. 话端阳品传统,跟习近平总书记学中华文化传承之道[EB/OL]. http://jhsjk. people. cn/article/31124904,2019－06.

[8]学习路上. 习近平谈中华优秀传统文化:善于继承才能善于创新[EB/OL]. http://jhsjk. people. cn/article/29075643, 2017－02.

（责任编辑：孙冰玉）

（下转第 65 页）

思想政治教育媒介生态的内涵、生成与优化研究

管笑笑
（复旦大学，上海　200433）

［摘　要］思想政治教育媒介生态，是贯穿整个思想政治教育实践活动并对思想政治教育有效性产生影响的各媒介之间、媒介与思想政治教育内部构成要素之间、媒介与思想政治教育外部环境之间形成的有机联系和相互关系的总和。思想政治教育的媒介化转向、思想政治教育环境论的深入发展和思想政治教育社会生态的平衡运行呼唤思想政治教育媒介生态的生成；而媒介技术的进步、媒介融合政策的出台以及受众复合化、交互化的媒介需求，则是促使思想政治教育媒介生态生成的现实驱动力。新媒体视阈下，以“道”御“术”，引领好媒介生态的发展方向；以“主”带“次”，掌握好媒介生态的话语权力；以“多”辅“一”，凝聚好媒介生态发展合力，推动思想政治教育媒介生态深入发展，对思想政治教育守正创新具有积极的理论和现实意义。

［关键词］思想政治教育；媒介；生态；新媒体
［中图分类号］G641　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0059－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 010

在全媒体时代，信息技术的突飞猛进，不仅使媒介技术、媒介种类、媒介形态全方面发生变化，更使得媒介与外在环境、媒介与人之间的关系发生质的改变。承载着思想内涵与价值意义的媒介，已不再单纯是人们获取信息和知识的物化载体，更愈发成为影响人们生活方式、重塑人们思想观念和行为模式的一种生存方式。如何理解当下的全新媒介、如何看待媒介对人思想行为的影响、如何利用好媒介开展意识形态工作，构筑起思想政治教育媒介生态，进而推动媒介与人的关系进入新阶段，已成为思想政治教育亟待探讨的重要议题。面对万物皆媒传播格局的机遇和挑战，进一步分析、明确思想政治教育媒介生态的内涵及其生成，探寻其优化发展的有效途径，既是思想政治教育媒介生态科学建构的内在要求，也是思想政治教育“因势而新”的应有之义。

一、何以谓之：思想政治教育媒介生态的内涵阐释

从语义和理论渊源来看，思想政治教育媒介生态显然是思想政治教育学和媒介生态学二者学科交叉的产物，也是在生态学视阈下对思想政治教育媒介转向进行重新审视、重新认识的结果。虽然学界目前并未赋予思想政治教育媒介生态这一概念专门的内涵，但随着思想政治教育生态论的不断深化和整个实践过程鲜明的媒介化转向，生态学的思维方式早已融入思想政治教育媒介载体的研究中。因此，思想政治教育媒介生态研究从总体上提供了一种崭新的研究视野，对思想政治教育学科的前沿研究提供了有益的启示。概念澄清是理论研究中的基础环节，厘定思想政治教育媒介生态的概念内涵，阐明其与媒介生态、思想政治教育生态两者之间的

［收稿日期］2023－10－30
［基金项目］2022 年度上海学校德育创新发展专项“伟大建党精神的宣传教育现状和对策研究”（项目编号：2022－dycx－206）。
［作者简介］管笑笑(1997－)，女，山东青岛人，复旦大学马克思主义学院博士生；主要研究方向：网络思想政治教育。

联系和区别，是思想政治教育媒介生态研究的首要任务。

（一）思想政治教育生态

“生态”一词源于希腊语“Oikos”，是住所、栖息地之意。随着近代生物学的发展，生态学迅速发展成为一门独立学科，生态一词也获得了现代生态学上的意义，指生命物质与其环境所形成的结构及其具有的功能关系。比起环境突出特定主体或中心，生态更为强调各要素之间的联系和作用上的统一，更注重整体、系统、联系与平衡。某种程度上现代生态论可以说是自然科学与社会科学的桥梁。后来的社会科学，也是通过不断地借鉴、嫁接生态学的理论、方法和功能，赋予生态这一概念更丰富的内涵意义，不断延展其价值属性和功能属性，在交叉学科中形成了一些新的概念和研究领域，如教育生态学、行政生态学等。作为人文社科领域的后起之秀，思想政治教育学科不比政治学、社会学等理论体系丰富且完备的传统学科，其在学科交叉发展方面更是起步甚晚，对生态学原理和方法的引入与借鉴也是近些年才逐渐兴起。当前，学界大都从“生态观”“生态思维”“生态价值”“生态学方法论”等角度对思想政治教育进行分析研究，并未对“思想政治教育生态”下一个明确的定义。而“观”“思维”“论”等字眼，大都含有世界观和方法论层面意义，即从生态哲学的视角出发，对思想政治教育实践活动进行整体性观照，用生态学的视角和原则来研究思想政治教育的构成要素、发生过程及其相互关系的思路和方法。在对“思想政治教育生态”概念的阐释中，杨增岽借鉴、参考教育生态学中对“教育生态”一词的相关界定，认为“思想政治教育生态是对思想政治教育产生影响的一切内外部因素之间相互关系及其作用机制”[1]。这一界定既体现了生态学原理对思想政治教育发展的启示性意义，又揭示了思想政治教育生态是影响思想政治教育有效性生成的自然与非自然因素的总和这一本质内涵。因此，本文认同并采用杨增岽关于思想政治教育生态概念的定义。生态学的理念和思维融入思想政治教育，旨在突破传统思想政治教育“主客二分”的固化思维方式，从整体性、平衡性、共生性方面更深层次地反思人与自然、人与社会以及人与自身之间的相互关系。这既是思想政治教育学科自身深入发展的必然趋势，也是时代发展对思想政治教育这一独立社会生态系统的内在要求。

（二）媒介生态

媒介生态，是传播学中的专业术语，也是媒介生态学的主要研究对象之一。所谓媒介生态，是指在一定社会环境中各构成要素之间、媒介之间、媒介与外部环境之间关联互动而达到的一种相对平衡的和谐的结构状态[2]。不同于媒介环境着力强调媒介自身生存发展环境整体，媒介生态更重视媒介相互之间以及媒介与人和社会环境之间的相互作用、动态关系。最早关注研究媒介生态的是北美学者，在戈德斯“人类生态学”思想的启发下，刘易斯·芒福德逐渐将人类生物学和科技学中的一些习惯转化为研究过程中具体可行的方式，并开始将媒介、科技、文化和城市放在一起研究。之后以麦克卢汉为代表的加拿大多伦多学派和以波兹曼为代表的美国纽约学派，在前两位先驱思想的浸润中，逐渐深化对媒介与技术、媒介与文化的研究，并最终构建起媒介生态学理论体系。受刘易斯·芒福德“技术与文明”相关研究的影响，波滋曼成为第一个正式提出“媒介生态”概念的学者，并且他还在当时就职的纽约大学开设媒介生态学方向课程。使媒介生态理念广泛传播、深入人心，为媒介生态理论早期发展作出突出贡献的人是麦克卢汉。但无论是多伦多学派还是纽约派，其媒介生态学的研究方法主要是文化研究方法，关注的焦点和研究逻辑重在考察媒介是如何生产、传播、扩散意义并改变乃至重塑社会关系、制度和生活方式的，这与我们国内侧重媒介的发展生存环境研究相区别。虽然媒介对人类而言已然成为像水和空气一样必不可少的外在“环境”，但是，作为现代社会的组成部分，任何一种媒介都不是孤立的，媒介与媒介之间存在着或竞争或共生的复杂关系，无论是单一媒介还是整个媒介系统的发展与壮大都需要政策支持、受众基础、制度保障等优良的社会环境条件。基于此，媒介之间、媒介与外在社会环境联结形成了相互制约和依存的生态系统。因此，借助生态科学的理论与方法对媒介系统及其运行规律进行深入研究，既是对传播媒介研究的延伸与发展，更是对人、媒介、社会三者互相作用、彼此依存而构成的动态平衡的回归与维持。

（三）思想政治教育媒介生态

通过对“思想政治教育生态”和“媒介生态”两个相关概念的简单回顾，借鉴、参考两者的内涵，我们认为思想政治教育媒介生态，是贯穿思想政治教育实践活动并对思想政治教育有效性产生影响的

各媒介之间、媒介与思想政治教育内部构成要素之间、媒介与思想政治教育外部环境之间形成的有机联系和相互关系。与思想政治教育媒介环境强调以人为中心的外部媒介环境整体不一样，也不同于仅仅局限于“媒介之用”的思想政治教育方法与载体研究，思想政治教育媒介生态跳出媒介作为一种“传播工具”的认知范式，更加关注媒介在思想政治教育展开的具体实践过程中如何与内部各要素发生互动、产生影响，突出各种媒介进入思想政治教育实践活动后形成的共生关系，以及不同媒介在一定条件下的协调整合关系与思想政治教育各功能结构的交互作用。深入认识、把握这一概念的内涵还需要注意以下几点：首先，并不是所有媒介都能参与构成思想政治教育媒介生态。虽然媒介本身拥有与生俱来的承载功能，但是在为人的特定实践目标和意图所驱使之前，中介作用并未彰显。因此，思想政治教育媒介一定是被主体赋予思想政治教育目的，并通过教育主体的控制与运用，在主客体之间发挥中介功能，具有鲜明的价值导向的，如果没有包含思想政治教育目的就应该被排除。同时，像客观环境中的不能为教育主体所主导和操控的因素也不能纳入该范畴。其次，思想政治教育媒介生态的研究不能改变这门学科原本的根本目标和任务。在生态视阈下分析、研究思想政治教育媒介及其相互关系，其最终目的都是为受教育者提供最优化的媒介环境和知识信息获取途径，从而不断推动人的全面发展。因此，在与传播学和生态学的思想进行交叉融合时，彰显思想政治教育根本属性和内在本质的根本目标和任务尤其不能动摇。最后，思想政治教育媒介生态重在强调支撑整个教育实践过程的诸媒介相互之间所形成的动态联系，以及其与思想政治教育活动内外部因素之间的相互作用。因此，思想政治教育媒介生态的研究更强调以媒介为中心，突出各种媒介之间的整体性、共生性、动态性和平衡性，而不是仅将媒介局限于思想政治教育的某种具体方式或载体。

二、何以必要：思想政治教育媒介生态的价值意蕴

在智媒时代，思想政治教育媒介生态研究的兴起是理论与实践共同呼唤的结果。思想政治教育过程的媒介化转向、思想政治教育环境论的深入发展和社会大生态系统的平衡运行，共同推动了思想政治教育媒介生态的生成与发展。

（一）思想政治教育媒介化转向的必然趋势

“媒介化”研究是千禧年后在欧洲传播与文化研究领域兴起的热门话题。媒介化研究者在卡斯特信息化社会理念的启发下，开始由“媒介研究”转向“媒介化研究”。在传统的“媒介研究”中，媒介多被看作一种“中介性”要素，独立于社会文化和运行机制之外。研究者对媒介的关注，往往集中于各种媒介所承载的内容以及这些信息对社会个体、制度、文化所产生的影响，其对社会形态改变的参与并未成为人们的研究焦点。而随着媒介技术的发展，“媒介化”研究者不仅注意到社会结构因“网络化”“信息化”而发生的变革，更灵敏地捕捉到媒介在社会形态逻辑重塑中的重要作用。不少研究者认为，新传播技术引发的革命使得“现代社会已然完全由媒介所‘浸透’，以至于媒介再也不能被视为一种与文化和其他社会制度相分离的中立性要素”[3]，媒介已然全方位融入日常生活。因此，相较于以往研究的就媒介而论媒介，媒介化研究更强调媒介是现代社会构成的重要组成部分，更重视媒介与社会其他要素的动态互动关系，更突出媒介在社会形态中的独特作用。在媒介化实践研究和理论建构过程中，“媒介机制化”研究者将媒介视为一种“独立的社会机构”，可以介入社会运行机制中，并通过控制交往资源的分配来对其他社会机构的日常交往产生影响；持不同观点的“媒介情境化”研究者则认为媒介化是社会和文化现实的动态过程，强调媒介是通过情境化建构推动现实交往的。无论是倾向一方强迫另一方服从的“媒介机制化”逻辑，还是侧重双方在互动过程中共建了一种新的历史情境的“媒介情境化”观点，都意在强调媒介逻辑所产生的影响与效力已扩展至政治、文化、经济等各种社会机制和社会生活的各个领域。我们正处在一个“所有事物媒介化的时代”，媒介化社会已经到来。随着媒介化研究的深入，各学科各领域的媒介化具体形态研究也如雨后春笋般涌现。其中“教育媒介化”研究亦逐渐小有成果。思想政治教育是教育中的重要组成部分，媒介是渗透其过程、影响其有效性和目的实现程度的重要一环，经历了从“中介化”的物质教育媒介到数字教学实践，再到今日的“媒介化”教育情境的历史脉络变迁。“媒介不再仅仅是一种互动的渠道，而是以其自身开始形塑我们互动的方式”[4]，不再以纯粹的方式、工具、载体等角色介入思想政治教育过程，而是通过其专属的逻辑和独特的属性对整个思想政治教育实践活动

进行全面渗透，成为改变甚至重塑思想政治教育形态的特殊动力。因此，研究思想政治教育媒介生态、关注各种媒介与思想政治教育各要素的互动关系，以及诸媒介所形成的联结关系是媒介化社会的大势所趋。

（二）思想政治教育环境论深入发展的应有之义

诚如生态的研究绕不开环境，思想政治教育媒介生态的研究也摆脱不了思想政治教育环境研究的纠缠。“思想政治教育生态”概念的提出存在一定异义，这种异义正是因思想政治教育环境研究中的观点分歧而引起的。歧义点在于，思想政治教育环境到底是外部条件还是思想政治教育过程中的内在要素。要想厘清两者的区别与联系，就不得不溯源到“生态”与“环境”两者的关系。生态与环境被用于实体描述或表征对象时，在内涵上具有一致性，也就是我们常说的“生态环境”这一概念；而当生态被抽象地理解成分析方法或价值时，其所蕴含的内涵和外延要比环境丰富得多，且突出体现为联系性、系统性、平衡性和发展性等特性。人处于生态之中，而立于环境之外，就思想政治教育而言也是如此。环境是外在地作用于思想政治教育，而生态则是内部因素的交互作用的形态，其依赖于内部的良性循环[5]。以生态观来看待思想政治教育媒介发展，赋予了思想政治教育对人与所存在的社会环境之间的关系进行观照的使命与职责，使得对媒介环境的关注远远超越了传统思想政治教育语境中的“媒介工具论”“媒介载体论”，超越了单纯从增强思想政治教育有效性角度来考察、丰富媒介手段，而上升到对关乎人生存的根本性和前提性的社会生态环境的关切上。这时的思想政治教育媒介研究所关注的问题已经不仅仅是为实现目标而采取的优化改进问题，而是如何在思想政治教育整个实践活动过程中，将人与其所在的社会有机体整合起来加以考虑，同时促进人与社会的和谐发展。因此，将思想政治教育媒介视为一个生态系统并加以关注研究，是思想政治教育环境论因时而进、进阶发展的应有之义。

（三）思想政治教育社会生态平衡发展的内在要求

作为一种人类社会独有的社会实践，思想政治教育实践活动本身就是相对独立的社会生态系统。思想政治教育社会生态是一切对思想政治教育活动的开展及其效果产生影响的内外部因素之间的关系及结构的总和[6]。借鉴生态学的方法，可以将思想政治教育社会生态分为思想政治教育理论生态圈层、思想政治教育接受对象生态圈层及思想政治教育活动生态圈层三大部分[7]。其中理论圈层由教育目标、内容、过程等顶层理论构成，接受对象圈层主要由不同类型的受教育者组成，思想政治教育活动生态圈层由教育者、社会环境、方法和手段等构成[8]。思想政治教育媒介生态在思想政治教育社会生态的大系统中，隶属于活动生态圈层。迈入新媒体时代，媒介技术的突飞猛进和媒介格局的深刻变革，不仅丰富了承载思想政治教育传播的媒介载体，同时也促使媒介所传播的信息与具体传播方式对思想政治教育活动的影响力日益增强。强大的媒介逻辑在技术的加持下，使得思想政治教育活动愈发媒介化，思想政治教育活动生态圈表现出的过强的建构作用，打破了原来三个圈层互相作用、融合共生的平衡状态。多元化的媒介种类和低成本的信息传播使得思想政治教育理论生态圈的权威性受到前所未有的挑战，媒介化的思维和方式助长了人思考与实践的惰性，接受系统生态圈层中人的主观能动性和主体性被无声削弱。原本可以通过相互制衡、反复博弈来达到和谐平衡的三个生态圈层，现在却呈现出畸形前进、失衡发展的态势。为了各圈层各要素的和谐共生和思想政治教育社会生态的平衡稳定，加强对思想政治教育媒介生态这一子生态的研究显得尤为重要。

三、何以可能：思想政治教育媒介生态的生成动力

思想政治教育媒介的生成是多种因素共同驱动的结果。其中，技术支撑是媒介融合得以实现的决定力量，媒介融合政策为媒介生态的发展营造了良好的社会土壤，受众需求则是促使媒介生态互动盛昌的直接动力。

（一）媒介技术发展提供物质基础

从机械印刷术带来的报刊生态，到电报电话带来的广播生态，再到电视电影掀起的影视生态，直到今天互联网和信息处理技术催生的网络生态，媒介生态的变迁历程表明，技术的进步是媒介生态得以进步的决定性力量。近年来，传媒领域搭上人工智能技术的顺风车，使传播格局发生翻天覆地变化的同时，也为媒介生态的形成提供了强有力的技术支撑。数字化信息处理技术通过 0 和 1 的二进制数字系统，使得一切信息的表达便捷且高效；信息处理技术不仅能够高效处理各种媒介形式的信息，还

能自动获取、传输、分析和使用信息，极大优化了信息的处理质量和规模；数据库存储技术实现了信息的持久存储、高效共享和安全保障；数字通信技术的突破与创新使信息高速传播变得简单。这意味无论何种媒介承载着何种内容，在技术的驱动下，这些信息的收集、传输、存储、转译和共享都变得轻而易举。从表面上看，各种媒介呈现出一体化、多功能的发展趋势，实际上背后是各种媒介开始纵横交错、互相作用，逐渐形成链接，建立关系。从本质上讲，正是媒介技术的发展演变推动了媒介功能的交叉融合，进而推动了媒介与媒介、媒介与社会之间的动态互动和相互影响，为思想政治教育媒介生态的形成提供了物质基础。

（二）媒介融合政策营造发育土壤

2014 年 8 月 18 日，《关于推动传统媒体和新兴媒体融合发展的指导意见》的出台，对传媒领域的推陈出新是一次重大机遇，不仅对推动中国媒体融合发展具有里程碑意义，也为媒介生态的生产发展提供了肥沃的土壤。媒介融合是指在以数字技术、网络技术和电子通讯技术为核心的科学技术的推动下，组成大媒体业的各产业组织在经济利益和社会需求的驱动下通过合作、并购和整合等手段，实现不同媒介形态的内容融合、传播渠道融合和媒介终端融合的过程[9]。“融合”一词恰好体现了生态思维中相互联系、相互作用、融合共生的发展理念。如果说媒介融合是诸媒介外在实体层面所进行的动态整合，那么媒介生态便是诸媒介内在抽象层面所形成的关系。从早期的信息采集融合、内容表达融合、策略性融合等表层融合发展到结构性融合、所有权融合等深层融合，媒介融合的推进过程在某种程度上也可以说是媒介生态由简到繁的发展过程。随着媒介融入逐渐进入形态融合这一高级阶段，媒介之间逐渐从“你中有我、我中有你”的交叉融合迈向“你就是我、我就是你”的全面融合。这一实践层面的深度融合不仅使应用于思想政治教育活动的媒介关系愈发密切，而且丰富了思想政治教育媒介生态的层次感和复杂性。由此可见，无论是媒介融合政策法规的出台，还是媒介融合深入发展过程的推进，都由内而外、自上而下地推动了思想政治教育媒介生态的形成和成熟。

（三）受众需求提供生成直接动力

在思想政治教育媒介生态形成过程中，受众的需求起到了直接的推动作用。媒介演化理论认为人类文明的进步推动了媒介的发展变迁，媒介的发展演化也愈来愈呈现“人性化趋势”，受众地位的不断提高便是最好的证明。新闻传播发展到今天，受众早已成为制约媒介发展的重要因素，任何媒介的兴起与传播都与受众需求的满足程度息息相关。可以说媒介和受众相互依存，共同成为意义的建构者。而随着社会不断进步和媒介技术的持续升级，受众的媒介素养不断提高，对思想政治教育活动中参与媒介的要求也不断提高。他们不再对以往那种同质化信息化的传播方式感兴趣，而是更喜欢“分众化、个性化、多样化、精准化”的信息内容，更青睐省时省力、高品质、图文声像多种信息形式有机组合的传播方式。与此同时，参与式的数字媒介改变了以往单向获取信息的传播规则，受众不仅仅是信息的消费者，同时也日益成为媒介内容的生产者、分享者甚至重构者。思想政治教育受众复合式的信息消费需求和交互式的传播方式需求，是迫使媒介发展做出反思与调整的直接动力，更直接驱动了思想政治教育媒介生态的生产演变。

四、何以实现：思想政治教育媒介生态的优化路径

如何优化思想政治教育媒介生态，使之更好地适应新媒体时代思想政治教育创新发展的要求，既是当下思政学科亟待解决的重要问题，也是媒介生态进一步深入发展必须采取的措施。以“道”御“术”，用价值理性克服工具理性的负面影响，引领媒介生态的发展方向；以“主”带“次”，用主流媒体带动非主流媒体的舆论引导，掌握媒介生态的话语权力；以“多”辅“一”，化多元化媒介之“用”为同一性媒介之“联”，凝聚媒介生态发展合力，不失为当前思想政治教育媒介生态发展的有力之举。

（一）以“道”御“术”：引领媒介生态发展方向

媒介技术是推动思想政治教育媒介生态演化发展的决定性因素，也是思想政治教育媒介生态诸多特征中的本质特征。然而以人工智能、大数据和云计算为代表的数字信息技术只能是也仅限于是助力思想政治教育媒介生态升级进化的外在工具，其背后的意识形态价值才是思想政治教育媒介生态发展的内核。思想政治教育的本质定位在于“人”，“为谁培养人”“培养什么样的人”，是思想政治教育的终极问题。用马克思主义理论和社会主义核心价值观引领思想政治教育媒介生态的发展方向，克服媒介技术工具理性对价值理性的遮蔽，将人的本质性

规定从技术逻辑的束缚下释放出来，回归生命的主体性。首先，要加强顶层设计与规划，坚持马克思主义意识形态在媒介生态发展中的指导地位。在设计、使用具体媒介手段时，要始终聚焦立德树人的根本任务，为人的全面发展而服务，筑牢媒介生态发展的主流价值基础。其次，要明确媒介技术的伦理道德规范，增加对媒介生态整体的理性认知。要明确媒介技术禁区，在道德伦理敏感领域开展思想政治教育要遵守伦理规范，增强对媒介技术的工具性认知和主体性认知。最后，要善于整合思想政治教育媒介应用，鼓励不同类型、不同功能的媒介通过排序、分类、关联和过滤等环节之后以权重比例和影响因子对传统载体与新型载体进行整合，聚合各类教育应用，形成极具科学思维的全媒体网络思想政治教育阵地，从而构建多元立体的思想政治教育媒介新生态。

（二）以“主”带“次”：掌握媒介生态话语权力

主流媒体与非主流媒体之间的相互关系和实力对比，始终贯穿媒介生态生成发展的全过程。媒介生态能否维持平衡稳定的良好运行，很大程度上取决于其内部各种媒介的定位是否清晰、分工是否明确、彼此关系是否健康等，其中以主流媒体与非主流媒体之间的关系最为重要。新媒体的快速崛起和媒体产业的高歌猛进，主流媒体的权威性和主导性受到极大挑战。提高主流媒体的传播力、引导力、影响力、公信力，巩固主流媒体在媒介生态系统中的话语主导地位，是构建良好媒介关系、推动媒介生态良性循环的重要举措。首先，主流媒体要以“两微一端”为着力点，在对现有的传播渠道进行升级改造的基础上，不断探索、开拓新的媒介平台，结合媒体内部各部门优势，形成层级丰富、体系健全的新媒体矩阵，增加发声空间和覆盖面，从而提高主流媒体在思想政治教育活动中的传播力。其次，主流媒体要始终高举马克思主义大旗，在多元的社会思潮和意识形态博弈中坚守阵地、积极发声，自觉承担起以正确的导向引领公众舆论的重任。再次，要关注受众需求，创新叙事方式，以真实的事、深刻的理、动人的情、内在的美增强传播内容对受众的吸引力和影响力。最后，要重点提升主流媒体在受众中的公信力，秉持正义、公平的价值立场，坚守真实、准确、及时的内容生产，发出权威深刻的主流声音，进而增强受众对主流媒体的信任度。

（三）以“多”辅“一”：凝聚媒介生态发展合力

丰富多元的媒介形态是媒介生态最突出的特征。于媒介生态而言，多样化的媒介是把双刃剑，其多元的功能是媒介生态繁荣发展的基础，但媒介相互之间的错综复杂的关系又是导致媒介生态失衡的关键因素。思想政治教育媒介生态是一个整体而非局部、开放而非封闭、动态而非静止的特殊生态系统，其影响或塑造思想政治教育活动的过程并不是简单地依靠一种或几种媒介作用的简单相加。因此，思想政治教育媒介生态的可持续发展必须化“多样”为“同一”，将离散、无序的媒介之“用”整合为系统、有序的媒介之“联”，形成媒介生态的育人合力。首先，整合思想政治教育媒介资源，为处于条块分割及离散状态的媒介载体搭建互动平台，推动不同种类和模块之间的资源共享和信息交流，推动媒介与媒介之间多元互动。其次，把握思想政治教育媒介的层次性与系统性，既要善于在横向层面对思想政治教育媒介进行不同层次的区分，又要在纵向层面意识到不同层次的媒介子系统之间的整体系统性，从而围绕思想政治教育立德树人根本任务，发挥各层次的优势功能，在形成有机性联系的同时，凝聚成强大的合力。最后，要始终坚持思想政治教育媒介生态的开放性，充分利用好新媒体开放性和交互性的特征，以包容开放的姿态积极吸收其他社会生态系统的助力因素，在凝聚内部系统合力的同时，也要积极探索外部力量的加码赋能。

参考文献：

[1]杨增岽. 思想政治教育生态分析引论[M]. 北京：中国社会科学出版社,2015.

[2]邵培仁. 媒介生态学——媒介作为绿色生态的研究[M]. 北京：中国传媒大学出版社,2008:5.

[3]Hjarvard,S.. Mediatization of society: A Theory of the Media as Agents of Socialand Cultural Change[J]. Nordicom Review[J]. 2008(09):105-109.

[4]Hjarvard,S.. From bricks to bytes:The mediatization of a global toy industry[J]. In Ib Bondebjerg&P. Golding. (Eds.), European Culture and the Media, Bristol, UK: Intellect Books,2004.

[5]杨增岽. 近年来思想政治教育生态相关问题研究述评[J]. 教学与研究,2012(10):82-88.

[6][7][8]卢岚. 现代思想政治教育社会生态论[J]. 思想政治工作,2008(01):81-85.

[9]蔡雯,王学文. 角度·视野·轨迹——试析有关“媒介融合”的研究[J]. 国际新闻界:2009(11):87-89.

（责任编辑：刘彦平）

Research on the Connotation, Generation and Optimization of the Media Ecology of Ideological and Political Education

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

Abstract: The media ecology of ideological and political education is the sum of organic connections and interrelationships formed between various media that run through the entire practical activities of ideological and political education and have an impact on the effectiveness of ideological and political education, between the internal components of media and ideological and political education, and between media and the external environment of ideological and political education. The media transformation of ideological and political education, the deepening development of ideological and political education environment theory, and the balanced operation of the social ecology of ideological and political education call for the generation of the media ecology of ideological and political education; The progress of media technology, the introduction of media integration policies, and the complex and interactive media needs of audiences are the practical driving forces that promote the generation of the media ecology in ideological and political education. From the perspective of new media, using "way" to govern "idea" and leading the development direction of the media ecology; Mastering the discourse power of the media ecology with "primary" and "secondary"; Using "multiple" to supplement "one", consolidating the joint efforts of media ecological development, promoting the in-depth development of ideological and political education media ecology, has positive theoretical and practical significance for the innovation of ideological and political education.

Key words: ideological and political education; media; ecology; new media

---

(上接第 58 页)

The Dilemma and Approach of Integrating Excellent Traditional Chinese Culture into Ideological and Political Education in Universities

GENG Zhonghua[1,2]
(1 *Xuzhou University of Technology*, *Xuzhou*, *Jiangsu* 221018, *China*;
2 *China University of Mining and Technology*, *Xuzhou*, *Jiangsu* 221008, *China*)

Abstract: The excellent traditional Chinese culture contains profound national faith and national spirit, solid cultural confidence heritage. In order to carry out the educational idea of humanizing and educating people by culture and realize the fundamental task of cultivating people by virtue, clarify the dilemma and approach of integrating excellent traditional Chinese culture into ideological and political education in universities is necessary. Integrating excellent traditional Chinese culture into ideological and political education in universities is not only a practical need to enhance the cultural confidence of college students, but also a requirement for the inheritance of excellent traditional Chinese culture and the development of ideological and political education in universities. However, in the current ideological and political education work, the promotion of excellent traditional Chinese culture has not gotten full attention, and some people even have prejudices against the inheritance of traditional culture. Establishing the confidence of traditional culture, perfecting the traditional culture education system and expanding the traditional culture education model are the effective ways to promote the integration of excellent traditional Chinese culture into the ideological and political education in universities.

Key words: the excellent traditional Chinese culture; ideological and political education; strengthen moral education and cultivate people; cultural inheritance

数字赋能的思想政治教育创新研究

焦连志，焦凤梅
（上海电力大学，上海　201306）

［摘　要］技术规训社会是技术介入思想政治教育生态的技术逻辑，思想政治教育系统的开放性也决定了技术系统介入思想政治教育的新命题，技术的工具性价值与思想政治教育的功能对接也要求思想政治教育的技术介入。而技术的意识形态性呈现着技术系统介入思想政治教育的新界面，技术系统介入思想政治教育是增强思想政治教育时代感和吸引力的必然要求。思想政治教育系统诸要素在信息技术加持与赋能下呈现出一种去中心化的、离散性的关系趋向，但也拓展了“人—机(技)—人”的关系维度和思想政治教育的新场景。数字时代要善于利用数字技术为思想政治教育正向赋能，助推精准思政和数字思政创新。

［关键词］数字赋能；思想政治教育；精准思政；数字技术；育人成效
［中图分类号］G434　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0066－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 011

数字技术的发展已经将人类社会推进至数字社会时代。技术驯服社会、技术规训人已经成为数字社会习焉不察的现代性现象，福柯所揭示的“规训”(displine)话语与技术也向我们展现了后现代社会的解剖面相，揭示了技术按照自己的样貌重构社会的基本逻辑，为我们理解当下社会提供了具有洞察力的视角。数字时代的一切都需要在数字的“天平”上被重构、被重新评估、被验证自己的合理性并在技术赋能下进行系统结构与功能的更新。这种挑战的广度和力度是前所未有的，数字社会的一切领域都概莫能外。

数字技术也已强势地向思想政治教育系统渗透，给数字化时代的思想政治教育带来了新的课题与挑战，也赋予了数字赋能的思想政治教育改革创新新动能。习近平总书记在全国高校思政工作会议上指出：“要运用新媒体新技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合，增强时代感和吸引力。”[1]这就要求我们努力把握数字化时代思想政治教育创新的机遇，在“危”与“机”的统一中把握数字化时代的“数字技术＋”思想政治教育新规律，推进数字赋能的思想政治教育创新，这是数字时代思想政治教育必须研究的新课题。

一、数字赋能思想政治教育的复合逻辑

从本质上讲，思想政治教育是以人为对象的省思性实践活动，更确切地说，是做人的思想工作，促进人的思想内部矛盾运动的过程。教育者、受教育者、教育环境以及教育媒介共同构成了这一矛盾

［收稿日期］2023－12－11
［基金项目］2022 年度上海市教育科学研究项目“因事而化：后疫情时代抗疫精神融入高校思想政治教育研究”(项目编号：C2022196)；上海市级重点建设课程“中国共产党人的初心与使命”(项目编号：DJ202306)；上海学校共青团工作研究课题“习近平总书记关于青年工作重要思想的历史考察与逻辑研究”(项目编号：2024QYKLX8－6)。
［作者简介］焦连志(1979－)，男，山东诸城人，法学博士，上海电力大学马克思主义学院教授、硕士生导师；主要研究方向：马克思主义中国化。焦凤梅(1977－)，女，山东泰安人，法学博士，上海电力大学马克思主义学院常务副院长、副教授、硕士生导师；主要研究方向：社会思潮、大学生思想政治教育。

运动的各个要素，共同演绎了思想政治教育的展开过程。在这一过程中，势必涉及人与人的关系、人与物的关系以及人与环境的关系，而在对上述关系的追问中，也必然涉及对其中技术命题的探讨。因而，教育场域中的技术问题是关涉教育原理的基本问题。数字技术、人工智能的发展又从根本上重塑着这一系统，数字赋能的思想政治教育正展现出数字思政的新场景。要深刻把握数字赋能的思想政治教育新场景，就必须深刻理解数字赋能思想政治教育的复合逻辑。

（一）技术规训社会是技术介入思想政治教育生态的技术逻辑

从技术与社会互构的视角来看，技术嵌入社会并从根本上塑造着社会的组织、结构、运行等基本样态，“技术定义了一种社会形态所能达到的界限”[2]；同时，权力规训社会也是任何权力特别是政治权力都竭力而为之的权力逻辑。在信息社会，信息技术权力得到了空前的张扬，甚至拥有了控制人们思想和头脑的权力，正如传播学议程设置理论中所宣称的那样，“我不能决定你怎么想，但是我能决定你想什么”以及“我不仅能决定你想什么，还能决定你怎么想”，以至于传媒大亨默多克有一句名言，“谁掌握了传播的入口，谁就掌握了世界”[3]。在信息社会中，权力与知识、真理“结盟”，将社会统治与控制的技术臻于极致，英国边沁的“圆形敞视监狱”、法国福柯的“全景监狱”以及美国波斯特的“超级全景监狱”理论无不揭示了技术是如何规训身体、规训社会的现实。信息技术革命不仅重塑着当下社会的基本面貌，甚至介入到最为隐秘的思想领域，“现代技术已经囊括一切，使人们生活在技术环境中而不是像以往那样仅仅生活在自然界中，人们的心理状态完全为技术价值所统治”[4]。大数据和算法可以通过搜集数据痕迹为个体进行精准数字画像，可以按个人喜好进行精准营销推送或者进行精准思想渗透，可以分析和评估社会思想脉动、引导社会舆论思潮，等等。媒介空前凸显的“无冕之王”地位显示着技术规训个体与社会的新场景，也昭示着技术介入思想政治教育的技术逻辑，做好数字化时代的思想政治教育工作必须善用技术，积极创新智慧课堂、智慧思政、智能思政等思政教育新生态。

开放性是信息社会的基本特性，思想政治教育本身也是一个开放的生态系统，这一系统是构筑在一定的技术基础上的，技术是型构思想政治教育关系、推动思想政治教育系统矛盾运动的关键性变量，这在根本上是由技术与人的紧密关系决定的。“技术因主体的人的存在而存在，对技术的理解本质上就是对人自身的理解。”[5]作为人的对象性活动的产物，技术产生和存在于人改造自然、改造社会的实践活动中，是人为了达到一定的目的而采取的一定的方法或者是工具，体现着“合目的性”和“合规律性”的统一，也体现着“人为性”和“为人性”的统一。所谓“人为性”是指技术通过工具和方法等手段将人的创造力和能动性转化为实际的能力，从而使得人类能够更好地控制和解决周围环境中的问题，在这个意义上，技术可以被看作是一种对周围环境操纵和掌控的能动性，体现着人的主观能动性；而“为人性”则指向技术对人的价值，人发明或改良技术，终究是为了技术的主体——人的需要。技术一旦产生，就在“人为性”和“为人性”的逻辑向度上拓展，并向社会各领域强势渗透，深刻重塑着社会的基本面貌，也深刻影响着人们的思想观念。思想政治教育是以人的思想为对象的实践活动，而人的思想又不可避免地受到技术的影响，技术为人的思想发展与成长提供了新的发展性资源，也为思想成长提供了更加强大和丰富多彩的手段。因此，技术也就不可避免地渗透到思想政治教育领域，对任何思想政治教育议题的探讨都不可能回避技术问题，也必须基于一定的基础之上展开探讨。

（二）技术的工具性属性与思想政治教育的功能对接逻辑

技术的工具性属性是技术最基本的属性，技术就是作为解决问题的“工具”而被开发出来的，对于思想政治教育这一“技术系统”而言，技术的工具性属性可以被因势利导而实现与思想政治教育的功能对接，充分开发技术服务于思想政治教育的功能。

当下数字技术的发展不仅深刻地重塑着社会的基本面貌，激发和触动着涌动不息的社会舆论与思潮，而且也为思想政治教育提供了更为强大的技术工具。在互联网刚刚诞生的时代，网络平台就被应用到思想政治教育领域，教育者将思想阵地、教育阵地拓展到网络空间，努力将党的思想政治工作覆盖到网络空间。而网络平台也可以为学生提供更加便捷、快速的学习形式，使学生能够脱离课堂的局限在网络平台学习和成长，且网络空间丰富的资源也为学生学习和成长创造了良好的条件。当然，网络也成为各种思潮相互竞争、争夺人心的新战场，而使得依托网络平台的思想政治教育成为一个新的战略空间。而在数字时代，数字技术强大的信息生

产、传播、渗透力空前彰显了技术的应用前景，技术的工具性价值也进一步拓展着思想政治教育的新边界，数字技术在思想政治教育领域中的应用前景越发广泛，数字技术的发展为思想政治教育提供了愈发强大的技术手段。仅就虚拟现实技术在思想政治教育领域中的应用而言，虚拟现实技术可以为思想政治教育提供更加丰富、生动的教育内容和教学手段。其可以模拟各种复杂的情景与场景，通过各种视听、感觉性刺激的数字技术手段，让学生直接面对事件，甚至是“参与”事件，从而增强学生的学习效果和理解感受。例如，学生可以通过虚拟现实技术身临其境地体验党史上的重大历史事件、体验历史角色等；虚拟现实技术还可以通过互动方式，让学生进一步参与到各种教育活动、历史情境演练中，并在体验和感受中受到教育；虚拟现实技术可以极大丰富思想政治教育的教学内容和手段，打破传统教育模式的单调性和局限性，更有利于学生的思维、感官与情感的开发，促进学生的创造性和创新性的发展。此外，基于大数据智能推荐系统还可以根据学生的兴趣、浏览历史等信息有针对性地推荐相关包含思想政治教育内容的信息，从而让思想政治教育个性化和精准化。同时人工智能技术的发展也为更好地掌握学生的学习情况、更有针对性地展开思想政治教育工作创造了条件。

（三）技术的意识形态性与思想政治教育的意识形态耦合逻辑

法兰克福学派认为，技术也带有意识形态性质，甚至技术就是意识形态。在法兰克福学派看来，技术的发展过程中，技术本身的性质和方式是不断改变的，但是技术的意识形态是始终贯穿于技术发展和应用的全过程中的。哈贝马斯认为，技术意识形态是一个反映着人类活动实践、喜好和日常感受，以及常识知识阐述的文化语境。“科学技术蕴含着一种统治的逻辑，其本身也是一种意识形态。科学技术表面上提供的是一种让人看得见摸得着的幸福和幸福意识，但实际上却是一种看不见摸不着的新型社会控制形式，是一种加强社会制度和社会秩序的、更令人愉快的形式。”[6]在技术的发展过程中，其发展目标不仅仅是为了技术革新本身，同时也渗透着一定的经济、政治和权力关系，技术本身并不是中立的，技术也可以成为一定权力关系的工具。“技术的本质不是某些抽象的物，它体现的是一种关系，一方面体现着人与自然界之间的一种客观的物质、能量和信息的交换过程，另一方面也反映着技术形态中人与人及人与社会的关系。”[7]技术发展和应用中的意识形态问题是包含着多元利益冲突的复杂议题。信息时代的技术以其强大的信息生产和传播能力使得思想的操控成为一个技术问题，技术的意识形态性愈加鲜明，这使得技术与思想政治教育的关系愈发紧密，技术的意识形态性为我们呈现了技术系统介入思想政治教育的新界面。

在社会主义条件下，技术的意识形态性必须予以规训和引导，将其引导到为社会主义服务、为社会主义意识形态服务的大方向上来。思想政治教育本身也有着鲜明的意识形态属性，由此也就向我们展示了技术的意识形态性与思想政治教育的耦合逻辑。同时也必须用思想政治教育的逻辑来规训意识形态逻辑，实现二者的同频共振，让数字技术成为负载社会主义意识形态，推动数字时代思想政治教育数字化创新的赋能技术。因此，思想政治教育必须要直面技术的意识形态性问题，并善于运用技术的意识形态性来做好数字时代的思想政治教育工作。

（四）增强思想政治教育时代感和吸引力的时代逻辑

习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上提出了“因事而化、因时而进、因势而新”的要求，对于思想政治教育而言，最重要的“事”“时”“势”莫过于信息技术对思想政治教育系统的全方面冲击。信息技术的赋能已经使得思想政治工作的对象——青年学生的信息接受心理、接受习惯、接受模式以及信息偏好等发生了深刻的变化，传统的照本宣科的思想政治教育模式已经不能激发学生的学习兴趣，“手机党”“低头族”都显示着创新思想政治教育模式的迫切要求。思想政治工作是我们党的重要政治优势，要继续保持这一优势，就必须把思想政治工作与新媒体技术结合起来，从而进一步“增强时代感和吸引力”。而要增强信息化时代思想政治教育的时代感和吸引力，让思想政治理论课成为吸引青年学生思想成长的“磁场”和引领青年学生人生成长的“定盘星”，是信息化时代思想政治教育面临的重要挑战。要切实增强信息化时代思想政治教育的成效，做好新时代铸魂育人工作，就一定要主动将信息技术融入思想政治教育体系中，推动思想政治教育的数字赋能。

二、数字赋能思想政治教育的新趋向

（一）数字赋能思想政治教育要素生态的关系重构

思想政治教育系统诸要素在信息技术加持与赋

能下呈现一种去中心化的、离散性的关系趋向。技术具有重构社会关系与结构的强大力量，也在根本上重构着思想政治教育系统的基本样态。传统的思想政治教育是一个体现“中心—边缘”秩序的“主体—客体”关系结构，教育者居于中心和主导地位，通过一定的途径和形式对受教育者施加一定的教育和影响，从而努力使受教育者的价值结构、思想观念发生符合主流意识形态要求的、符合教育者教育目的的转变。在这一过程中，教育者与受教育者之间形成了有着向心力的关系结构。但是信息技术的发展使得原本是思想政治教育“客体”对象的受教育者的主体性被激活，甚至产生了客体主体化的趋势。“网络信息技术的发展大大提升了他们的信息能力，他们已经不再是传统思想政治教育模式下被动接受教育信息的信息容器……他们已不再只是思想政治教育主客体关系中的客体，他们也已经成为思想政治教育过程的能动主体，并以这种主体身份与思想政治教育施教者这一传统主体展开互动，因而信息时代的思想政治教育也就变成了施教者和被施教者同时作为主体而展开互动的过程。”[8]思想政治教育主客体关系的区分不再界限分明，客体主体化和主体客体化成为思想政治教育关系结构的重要特征，思想政治教育关系变成了“主体—客体”和“主体—主体”的交融贯通关系。作为传统思想政治教育的客体因其主体性的提升、对思想政治教育过程参与的自主性的增强而使得其接受教育和影响的途径多样化。教育者施加的教育只是其接受教育信息的一种途径，网络信息借助无孔不入的网络也能直达受教育者。教育者也不再拥有信息权威地位，不能垄断信息，受教育者也可以借助信息技术工具自主学习与成长。多主体多向性育人模式协同推进，推动着信息时代思想政治教育育人范式的变革。“与青年学生产生直接或间接关联的个体或群体都可能在特定的时空情境下发挥育人主体的功能，由单一主体或固定主体主导的互动关系随之被打破，取而代之的是离散形态下多元主体的随机介入，呈现出育人主体弱关联性和去中心化的状态。”[9]此外，信息技术赋能使得原来思想政治教育的主体与客体都呈现出符号化、数字化趋势，思想政治教育过程变成了数字符号、数字逻辑的交互作用过程，思想政治教育关系中的“中心—边缘”关系结构被冲击，主客体之间的关系也呈现出多维散发的耗散结构，造成了对传统思想政治教育的中心性、权威性结构的冲击。

（二）数字赋能思想政治教育技术生态的关系重构

信息技术将传统思想政治教育中“人—人”关系结构拓展为“人—机（技）—人”的关系维度。马克思说：“人的本质在其现实性上是一切社会关系的总和。”人的一切活动都具有属人的关系属性，“现实的人”是研究一切属人活动的起点，“它的前提是人，但不是处在某种虚幻的离群索居和固定不变状态中的人，而是处在现实的、可以通过经验观察到的、在一定条件下进行的发展过程中的人”[10]。思想政治教育作为人的一种对象性实践活动，作为人与人的关系范畴，“人—人”关系构成了思想政治教育最基本的关系结构，一切思想政治教育的基本议题都是围绕着这一对基本的关系展开的。当前信息革命推动着人类社会进入信息社会，“作为现代人的一种新的生存方式，网络置换了传统存在之基，促动着人的精神价值世界的变化”[11]。信息技术深刻地嵌入到思想政治教育系统之中，使得思想政治教育系统中原本紧密的教育者与受教育者之间的互动关系变成既包含了传统的教育者与受教育者之间的互动，同时也增加了以信息技术、信息设备为媒介的“人—机（技）—人”互动的关系维度。这使得思想政治教育者“得以跳出传统意义上人与技术关系的‘工具性’视域，深刻认识到人与技术的关系不再是‘我与它’的单向运用与被运用的线性关系，而是“我与你”的深度融合关系”[12]。这种“人—机（技）—人”互动的关系维度无疑为思想政治教育系统中人与人之间增添了新的关系域和意义域。

技术作为一种呈现人在对象性活动及与环境的互动关系中形成的带有创造性和延展性的要素态和关系态，其创造性体现为以一种新的方式或者要素结构来展开对象性活动，进行新的社会实践。它往往能够改变人的对象性活动的效率或者提升质量，因而构成了对技术的延展性应用。所谓技术的延展性是指技术给人带来的效率和便利使得人倾向于将技术的应用条件和范围进一步拓展，从而更好地发挥技术的功能和作用。具体到思想政治教育领域，技术对思想政治教育领域的介入表现为新的教育技术的应用，基于新技术的教育生态重塑、教育理念的转变以及教育流程的再造，思想政治教育体系中的诸要素及其关系都会因此呈现新的变化，进而呈现出新的要素态和关系态。对新的教育技术的应用往往有助于提升思想政治教育活动的成效，这在一

定意义上构成了思想政治教育对新教育技术应用的内驱力。当下数字技术的发展、数字赋能成为推动各行各业结构性和功能性变革的关键因素，也从根本上重塑着思想政治教育的整体生态。人的本质体现为人有意识的对象性活动，技术也体现和表征着人的本质。思想政治教育作为一种对象性的活动，它同样受到技术的影响与支配。从传统的纸质传播、理论讲授到后来电脑技术辅助的教学如 PPT 课件教学、视频教学，再到互联网时代的网络教学、网络育人阵地的拓展以及博客、QQ、微信等互动交流工具的运用，及至今天的数字时代人工智能在思想政治教育领域所展现出的巨大潜力及其对思想政治教育体系的颠覆性影响，技术日益深刻地介入到思想政治教育体系中，成为思想政治教育必须予以极大关注的内生变量。

（三）数字赋能思想政治教育的场景更新

媒介场景理论的提出者约书亚·梅罗维茨将场景视为一种信息传播系统，它将塑造文化环境进而影响人们的行为。思想政治教育视域下的场景是教育主体、价值文本和教育实践交互作用的关系场域，这一场域在数字化时代正经历着深刻的场景演变。数字语言是数字化时代的语言，依托数字技术的数字语言催生了数字化时代的多元精神文化空间和表现样态，并以极强的渗透力作用于精神生产生活场域，营造了数字时代的数字文化和数字社会景观，促成了数字化时代思想政治教育的场景更新。数字化时代，移动设备、社交媒体、大数据等营造了虚拟与现实联结的社交环境与社交氛围，并塑造出满足不同个体需求的个性化体验场景；而个体也可以以不受时空限制的“身”临其“境”方式进行参与式媒介体验，并建构个体与他人、群体或者社会的互动交往、情感联结与价值交换。由于数字化技术所营造的个性化场景更好地满足了个体身心体验，使其更愿意沉浸在能够迎合和满足自己需要的个性化媒介场景之中，因此，作为思想政治教育对象的个体处于个性化媒介场景与思想政治教育场景的拉扯之中，如何善用个性化媒介场景加载思想政治教育叙事，推动思想政治教育的话语实践与场景化传播的融合，这提示着思想政治教育“以人为中心”的场景化叙事的创新改革方向。从数字化时代的整合方式来看，数字技术营造虚拟场景以时空脱域的方式聚拢受众，以一种不同于传统在场整合逻辑的时空脱域整合方式实现虚拟整合，冲击着思想政治教育的在场整合方式。以往的思想政治教育是由教育者主导的具身化的在场整合方式实现整合的，但数字化技术营造了新的更具吸引力的拟态场景，个体随时随地参与其中，并将自身整合进虚拟场景之中；而虚拟场景是由资本、技术以及相应意识形态共同构造的，其中良莠不齐的价值观、意识形态会对沉浸其中的个体产生思想观念整合作用，由此对教育者和受教育者的教育关系和结果产生影响，将数字化场景之下的教育过程置于充满不确定性的悬置状态。可见，数字化时代的思想政治教育需要重视和拓展虚拟整合的向度来更好地实现思想政治教育场景育人。为此需要准确把握思想政治教育场域的场景演化新趋向，充分运用数字技术创新未来思想政治教育场景育人方式，这是数字化时代思想政治教育提质增效的关键。

三、利用数字技术为思想政治教育正向赋能

数字技术的发展正塑造着当下数字社会的数字景观，数字文化的勃兴也呈现着数字社会的文化样态。数字时代的思想政治教育需要贯彻落实“因事而化、因时而进、因势而新”的要求，紧密把握数字时代思想政治教育创新发展的新机遇，充分利用数字技术，推动数字赋能的思想政治教育创新。

（一）数字技术赋予思想政治教育创新的新动能

在一定意义上，我们可以将思想政治教育看作是一种具体技术活动，它是教育者通过一定的组织、程序、技巧和经验来展开与受教育者之间的互动，教育者的技术能力与水平将在很大程度上影响着思想政治教育的成效。因而，传统思想政治教育过程可以视为一种具有技巧性的过程。但是这种技巧因人而异，因教育者的个性特质、教育技能、经验等的不同而使得教育过程打上了个性化的烙印，这在很大程度上限制了教育质量的提升。而随着信息技术的发展，特别是大数据、人工智能等数字技术的发展，助推了教育界面与媒介的创新。例如，通过在思想政治教育中运用数字技术，可以拓展数字媒介、虚拟现实、数据交互等教育界面，这就拓展了思想政治教育数字化的发展向度，也为帮助教育者普遍提升育人质量、革新育人形式提供了可能。同时，思想政治教育中数字技术的引入也使得思想政治教育摆脱了以往时间和空间的局限，大大延展了思想政治教育过程，还为拓展社会性资源参与，实现学校、社会协同育人，以及全方位育人、全员育人成为可能。同时，数字媒介作为信息传播的平台，有着强大的信息传播能力，利用各种数字

媒介来传播思想政治教育信息，拓展思想政治教育阵地，也能够有效推动思想政治教育形式与内容的创新。此外，由于大数据技术可以在巨量、复杂和混杂的数据中发掘出潜在的联系和趋势，通过大数据技术可以对这些数据进行收集、存储、分析和利用，这也在很大程度上推动了数字时代的思想政治教育创新。

尽管数字技术赋予思想政治教育创新的新动能，展现着数字时代思想政治教育创新的美好前景，但需要注意的是，技术是带有一定意识形态属性的，技术承载着一定的社会经济、政治与文化权力，对数字技术所营造的数字景观，思想政治工作者需要因势利导，为我所用。此外，数字技术发展也会带来一定的负面影响，如“信息茧房”效应、算法推荐的精准意识形态渗透风险、崇拜数据技术的异化风险以及思想政治教育主客体关系异化风险、数字技术的滥用风险等等，这些问题需要我们在思想政治教育过程中予以关注。

（二）数字赋能思想政治教育提升育人成效

不论思想政治教育形态如何变迁，思想政治教育的育人成效始终是衡量思想政治教育发展质量的“金标准”。只追求时髦的数字教育手段与形式，而不能有效提升思想政治教育的育人质量，无异于买椟还珠。因此，数字时代给思想政治教育带来了新的发展机遇，但是一定要以提升育人成效为根本的衡量标准。数字技术特别是大数据确实为数字赋能的思想政治教育质量提升提供了前所未有的强大手段。如通过对大数据中的用户数据和行为数据的分析，可以更加深入地了解受众的需求和行为特征，包括诉求、兴趣、心理状态等，可以帮助思想政治教育者深入了解受众的需求、心理和行为，为教育内容和方法的制定提供有力支持。再如，大数据技术可以通过各种方法收集和分析受众的行为数据、社交网络数据、意见调查数据、文字和影像信息等，为思想政治教育研究提供全新的视角和手段；可以建立数据驱动的教育模式，对于学生的思想动向、学习情况、心理状态进行实时统计、分析和监管，并在此基础上进行有效的思想政治教育内容和方法的制定和优化。又如，大数据技术还可以帮助学校更好地应对数字化时代的挑战，实现教育数字化的新发展；通过大数据技术，学校可以收集和分析大量的学生数据，为学生提供个性化的教育服务，提高教育质量和效率。此外，大数据技术可以对大量的社会数据进行分析，从而更好地了解社会发展和个人的思想动向，为思想政治教育提供决策支持和参考等，所有这些都在不同向度上展示了运用数字技术提升思想政治教育育人成效的努力方向，也应当成为数字时代思想政治教育创新的方向。

（三）数字赋能思想政治教育助推数字思政创新

数字技术的发展为思想政治教育创新提供了技术支持，强大的数字技术也展现出思想政治教育创新的新前景，推动着数字思政时代的到来。“数字与思想政治教育之间的关系不是简单地把技术介入思想政治教育抑或思想政治教育引入技术，而是‘数字技术’与‘思想政治教育’之间不断发生着的数字技术思想政治教育化、思想政治教育数字化的往返交互运动，即二者在延异互构中不断进行要素融合和能量传递，从而颠覆现有的数字技术形式和思想政治教育形式，以数字技术要素的融入促进思想政治教育结构优化的过程。”[13] 因此，在数字思政创新的过程中，要善于将数字技术与思想政治教育结合起来，以数字技术优化思想政治教育的结构、功能，构建基于数字化的思想政治教育新样态，从而迎接数字思政时代的到来。

第一，在构建基于数字化的数字思政过程中，要重视数字化手段的运用。数字化手段可以为思想政治教育提供更加多元化的方式。例如，虚拟现实技术可以创造出各种沉浸感极强的场景，让学生更加直观地理解一些概念和历史事件；AI 技术可以根据学生的学习状况，制定更加贴合个性化学习的教学方案；互联网等广泛应用的技术可以让学生在课余时间自由地获取各种信息并进行学术研究。这些都展现了思想政治教育创新的数字技术应用新前景。第二，要积极推动思想政治教育的跨界融合创新。思想政治教育的新场景可以通过与其他领域的跨界融合，形成更具创新性的教学形式。思想政治教育与文化创意产业进行深度合作，可以将文化创意产品与思想政治教育相融合，创造出更加具有吸引力的教学场景；与社交媒体平台合作，可以让学生通过社交媒体参与到思想政治教育的讨论研究中，形成一个具有社群性质的学习环境；利用虚拟现实技术，可以让学生能够“身临其境”地参与历史，增强学生的体验感、现场感。这些创新性的教学形式能够更好地提升数字思政的育人成效。第三，要善于利用数字技术展开数据的分析应用。利用数据分析手段，可以更加深入地了解学生的学习状况，并提供更加个性化的教学。思想政治教育利

用数字技术分析学生的学习行为和数据，分析学生的反馈和评论，能够广泛而精准地搜集学情数据，及时调整教学策略，提供具有针对性的教学方案，优化教学效果，从而使精准思政成为可能。

总之，数字技术塑造了当下数字社会的数字景观，数字文化、数字媒介也延展了人们的感官界面，提升了人们的信息接受性，丰富了人们的精神生活，同时还拓展了人与人、人与社会交往互动的内容与形式，给数字时代的思想政治教育带来了许多新的议题。要增强数字时代思想政治教育的吸引力，提升育人成效，就要积极把握数字技术给思想政治教育带来的机遇和挑战，更好地推动数字时代数字赋能的思想政治教育创新。

参考文献：

[1]张烁. 把思想政治工作贯穿教育教学全过程，开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报，2016－12－09(01).

[2]王立慧. 控制权革命后规训社会形成的技术路径——一个符号修辞学视角[J]. 中外文化与文论，2018(03)：216－225.

[3]〔美〕詹姆斯·卡伦. 媒体与权力[M]. 史安斌，译. 北京：清华大学出版社，2006：367.

[4]刘大椿. 科学技术哲学导论[M]. 北京：中国人民大学出版社，2000：224.

[5]齐承水. 论马克思技术观的人学向度[J]. 长沙理工大学学报(社会科学版)，2022(04)：34－41.

[6]何芸，杨尚勤，丁社教. 大数据时代文化生产的价值坚守——兼论价值中立的不合理性[J]. 西北工业大学学报(社会科学版)，2015(02)：70－74，88.

[7]许良. 技术哲学[M]. 上海：复旦大学出版社，2005：54.

[8]焦连志. 做好适应信息时代新生态的高校思想政治教育工作的思考[J]. 长春大学学报，2022(06)：43－46.

[9]代玉启，李济沅. 新时代高校“大思政课”建设理路创新研究[J]. 马克思主义与现实，2022 (06)：132－138.

[10]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京：人民出版社，1995：153.

[11]杨立英. 全球化、网络化境遇与思想政治教育创新[J]. 福建师大福清分校学报，2006(06)：14－19.

[12]胡华. 人工智能驱推高校思想政治教育变革：技术逻辑、价值遵循与目标旨归[J]. 河海大学学报(哲学社会科学版)，2022(05)：30－37，128.

[13]王学俭，冯瑞芝. 数字技术与思想政治教育高质量发展的耦合逻辑及风险防范[J]. 北京工业大学学报(社会科学版)，2023(02)：37－45.

(责任编辑：姜佳宏)

Research on the Ideological and Political Education Innovation of Digital Empowerment

JIAO Lianzhi, JIAO Fengmei

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

Abstract: technical discipline society is technology involved in ideological and political education ecological technology logic, the openness of ideological and political education system also determines the technical system in ideological and political education of new proposition, technical instrumental value and the function of ideological and political education docking also requires ideological and political education technology, and ideological present new interface technology system in ideological and political education, technology system in ideological and political education is to enhance the ideological and political education time and appeal. Under the support of and enabling of information technology, the elements of ideological and political education system show a relationship trend of decentralized and discrete relationship, but also expand the relationship dimension of “human — machine (technology) — human” and the new scene of ideological and political education. In the digital era, we should be good at using digital technology to empower ideological and political education, and boost precise ideological and digital ideological and political innovation.

Key words: digital empowerment; ideological and political education; accurate ideology and politics; digital ideology and politics; digital technology; education effectiveness

人工智能赋能高校“大思政课”的理论逻辑、价值意蕴与实践路径

张诗博
（岭南师范学院，广东 湛江 524048）

[摘 要]高校在推进“大思政课”建设过程中，传统的思想政治教学模式难以完全克服教学与实践间、思政课与其他课程间、不同部门间相互分离的局面。在数字化背景下，人工智能与思想政治教育深度融合，能够为高校“大思政课”建设提供新的动能。人工智能的功能与特点决定了它可以嵌入思想政治教育知、情、信、意、行转化的全过程。将人工智能等数字技术运用于思想政治教育领域，能够增强知识体系与学生发展之间的契合度，促进学生对思政课和学科思政的教育内容进行再内化与再建构。人工智能技术打破了思想政治教育时间与空间上的限制，使思想政治教育贯穿于课堂上下、校内校外，促进高校思想政治教育的多方协同以及教育资源的共享。在发挥人工智能赋能效应的同时，还应厘定人工智能在高校“大思政课”建设中的运用范围，把握人工智能技术应用于高校“大思政课”建设的尺度与边界。

[关键词]人工智能；高校“大思政课”；大数据；智能算法；智能平台
[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005－5843(2024)01－0073－07
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.012

党的十八大以来，习近平总书记要求“把思想政治工作贯穿教育教学全过程，实现全程育人、全方位育人”，而强化立德树人，聚力铸魂育人，大力培育时代新人，就必须“更新教育理念，变革教育模式”。对于高校思想政治教育课来说，全面推进“大思政课”建设是改革的重点。2022 年教育部等部门印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》，提出了“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”的基本理念和要求。在高校思想政治教育朝着整体化、系统化、一体化方向改革的同时，人工智能等数字技术影响着思想政治教育的发展趋势。人工智能技术不但使信息呈现出高度互联化、泛在化、全时化、互动化的特征，而且推动着人类社会从个体智能向群体智能演进。人工智能凭借机器学习、自然语言处理等关键技术，能够进一步整合思想政治教育资源，使高校思想政治教育嵌入大学生成长发展的全过程中。

一、人工智能赋能高校“大思政课”的理论逻辑

迈入数智时代，人工智能通过各种关键技术对数据进行智能分析和决策，人工智能的最终目的是把数据转化为知识，使机器实现思考、推理的认知智能[1]。人工智能为人们观察和改造世界提供了新的手段，人们已经意识到人工智能对于思想政治教育具有重要的应用价值。但人工智能能否融入思想政治教育，人工智能何以赋能高校“大思政课”建设，其理论前提与底层逻辑还有待深入探讨。

[收稿日期]2023－08－06
[作者简介]张诗博(1984－)，女，河南洛阳人，博士，岭南师范学院法政学院副研究馆员；主要研究方向：马克思主义理论。

（一）数据化：提高思想政治教育内容精准度

人工智能技术是以大数据为基础，对数据进行计算和推理，从原始数据中提炼出有价值的信息和知识。人工智能在知识和信息方面的赋能效应，决定了它可以成为推动高校“大思政课”建设的重要驱动力。

第一，以数据为驱动，运用人工智能技术对大学生相关数据进行挖掘和分析，能够全面掌握大学生的个性心理特征。数智时代，人们认识和改造世界的活动越来越依赖于数据。数据本身是具有一定意义的符号，它是可以供劳动者加工、提炼出信息与知识的原材料。经过人们对数据的记录、连接和分析，包含有信息的数据附加在实体要素上。数据的应用价值不仅仅在于维持业务系统的运行，更重要的是，经过分析后的数据能够帮助人们进行数智决策，尤其是具有海量数据规模的大数据，甚至可以引发实践活动的变革。

由于数据要素具有数智决策的应用价值，因此数据对于高校“大思政课”来说，是极具参考意义的数字资源。数字平台在汇集高校管理部门的学籍数据、教务部门的学情数据、学工系统的大学生社会实践数据之后，通过联合学生心理、生理的各类指标参数及其社交网络生存状况进行个体建模，能够将学生的心理活动转化成人工智能系统可接收处理的数字信号。计算机模型对数据处理、深度挖掘，再利用 AI 技术进行深度分析，人工智能技术就能精准地描绘学生数字画像，从而使高校精准地掌握学生的思想动态和行为偏好，教师也可以通过数字画像了解学生的成长发展状况。可见，数据驱动为高校掌握学生思想动态提供了量化研究的手段，并且可以建立起高校大学生思想动态监测的宏观观察指标。对于高校来说，开发和利用学生的相关数据，能够为“大思政课”建设提供决策帮助，“大思政课”中的各项工作均可被数据赋能。

第二，在人工智能知识驱动的作用下，高校“大思政课”能有效提升教育内容的针对性。人工智能面向因果推理的机器学习，能够关联融合多模态学生数据，并结合大学生浏览平台时的多维信息进行建模。人工智能是将数据驱动和知识驱动结合在一起，从而具备深度学习的推理引擎。人工智能能够通过持续学习算法，提高自身的推理能力。随着新数据源源不断地输入系统，智能系统会变得更加准确和高效。这对于多维度理解大学生在思想政治教育方面的需求有着重要的现实意义。一方面，对于不同年级的大学生来说，他们的思想政治理论水平与实践能力有一定差别，如果发挥人工智能知识驱动与数智决策方面的作用，那么借助于人工智能技术，学校就能准确地掌握不同年龄学生的身心发展特点，合理设置各个学段思想政治教育的目标、内容。“大思政课”的教育内容将会贴近学生在不同成长阶段的需求，使课程设置更加符合大学生成长的规律。另一方面，对每个学生的成长规律、现实需求和心理发展过程进行个性化分析，针对不同学生个体的身心状况，人工智能技术有针对性地设置教育内容，实现教学内容或教学资源的精准推荐，可以使教育内容更加契合学生自身的精神需求和道德需要，教学内容的精准度可以不断提升。

（二）智能化：思想政治教育全过程嵌入

人工智能是由类脑智能机理综合起来的智能系统，其目的是对人的思维过程进行模拟。人工智能通过模拟人的意识与智力活动，可以直接对受教育者的知、情、信、意、行产生影响，使思想政治教育内嵌于大学生成长发展的全过程。

第一，人工智能促进高校“大思政课”教育场景的重构。人工智能是将很多人的智能集聚融合起来变成群体智能，把原来人工知识表达发展为大数据驱动的知识学习技术，以模拟实现人的感性智能、理性智能和行为动作。正是由于人工智能是从人的语言、沟通等认知发展的根源入手，因此在它介入思想政治教育中信息交流、理论内化和外化应用等环节时，高校“大思政课”教学的各个要素将被重组。

在人工智能技术的驱动下，高校“大思政课”的教育场景被重塑。人工智能利用现实生活中的数据，通过计算机技术产生的电信号，将其与各种输出设备结合使其转化为能够让人们感受到的虚拟现象。虚拟现实与增强现实技术具有沉浸性、交互性、多感知性和构想性等特征，同时，学生的知识体系与个体的自觉能力，又是在感性与理性交融中逐渐形成。情景化设定、体验性学习是知识内化于心的重要环节，也是学生展开理论性学习、探究性学习的基础。由虚拟现实场景、增强现实场景打造的“大思政课”学习空间，开启了教育者与受教育者双向沟通的渠道，增强了施教者和受教者的在场感。一方面，虚拟现实技术作用于受教育者的视觉、触觉、运动等感官体验，使之置身于计算机系统所创造的环境中。当他们感受到虚拟世界电信号的刺激时，便会造成心理沉浸，产生与思想政治教育者感同身受的情感，形成思维共鸣。另一方面，虚拟现实具有一定的交互性，虚拟现实场景增强了受教育者与环境以及教育者之间的情感互动。当受教育者进入虚拟现实空间时，VR/AR 技术让受教育者与环境相互作用，受教育者进行某种操作，周围的环境也会做出某种反应。虚拟仿真教育为大学生与客观

现实之间搭建起了交流互动的场景。大学生在这种交互活动中，能够建立起独特的情感链接。他们通过自己的感觉经验形成认知，探索客观世界的真理。这不但强化了大学生的主观情感，而且更容易激发他们获取知识的自主性，促进对思想政治教育内容的再内化与再建构。

第二，人工智能推动信息传播范式升级，使高校思想政治教育从课堂内延伸到课堂外。数智时代的大学生更加依赖于数字媒体来获取信息，他们对数字媒体内容的需求是多样的。这同时也说明，数字媒体打造出来的拟态环境会对大学生的现实生活产生越来越大的影响。如今，人工智能让信息传播更具实效性。在信息内容生产过程中，传统的人工编辑模式转变成为人机协同模式，利用人工智能技术，媒体可以实现信息来源智能化、内容制作定制化、内容策划与推广个性化以及用户认知体验场景化等传播方式的转变[2]。可见，人工智能更新了人与技术、人与机器乃至人与人之间的沟通方式。这种借助智能设备的新型信息传播范式，将思想政治教育延伸到更为广阔的空间中。“大思政课”借助于新媒体、视频号等智能化的信息传播方式，突破了原有的时空限制，将思想政治教育从课内向课外、从校内向校外、从线下向线上延伸，构建起纵向贯穿全学段、横向贯通全时空的思想政治教育。

思想政治教育是通过学生的认知和学习活动，不断提高其思想、政治、道德素质的过程。而人工智能技术可以把思想政治教育的内容传播给更多的大学生和高校平台，从而打破不同大学生之间思想政治教育的知识鸿沟。在以网络空间为媒介的虚拟教育空间中，人工智能以学生学习生活和成长发展为时空维度，通过与学生远程互动，随时随地为学生提供思想政治教育的知识。比如在2023年全国两会期间，新华社以“元宇宙数字空间”的形式搭建起线上虚拟场景，为观众打造“两会第二现场”。大学生可以通过电脑或手机便携式设备，进入“元宇宙演播厅”，进行虚拟社交互动、观看直播访谈、两会建言及话题讨论等[3]。在人工智能技术的推动下，思想政治教育通过多种渠道融入大学生的社会生活当中，这不但发掘了生活本身对大学生思想政治教育的功能，且深化了大学生对社会现实问题的理性思考。

（三）平台化：多方协同与资源共享

数智时代，很多业务部门采取了平台化的组织形式。互联网平台通过连接物理空间和数字空间来调节不同的群体，使各类群体能够通过平台进行互动、沟通。互联网平台用点对点、端对端的交互式连接方式，取代了过去个人和个人之间的平面连接。如果将智慧化平台运用到高校“大思政课”建设中，那么平台化的组织管理形式将对教育过程中的结构关系进行重建，形成全员全程全方位育人的大格局。

第一，互联网平台促进了信息的流动和联通，为整合高校思想政治教育资源提供了新的条件。数智时代，互联网平台将不同的用户连接起来，为用户提供了互动的基础设施。互联网平台因此而成为数据聚合、交互的场所，不仅各类数据都汇聚在平台之中，而且数据可以跨时间跨地域地快速流通。平台中的数据具有安全透明、异构多样、智能运算、自动执行等特点，基于这些特点而生成海量化、多样化、快捷化、价值化的信息，可以打破信息流动的壁垒。一方面，互联网平台推动高校实现跨部门信息的自由流动，促进了思想政治教育信息共享和资源整合。在高校思想政治教育过程中，数据的获取、知识的组织和教育内容设计被置于数字化时空场景之中。互联网平台把分布在不同地域的师生纳入了一个无处不在的大系统。在任何有数字交互的地方，用户都可以在互联网平台上进行操作。互联网平台就好比“大思政课”数据资源的集散地，教育者与受教育者登录平台随时可以上传或者获取有价值的信息，共享思想政治教育资源。另一方面，互联网平台搭建起来的数据架构，使信息流动呈现出非地域化的特征，这在一定程度上缓解了区域之间、学校之间思想政治教学资源不均衡的问题。互联网平台上的数据交互发生在许多相互关联的空间中，高校思想政治教育空间不仅从课堂内扩大到课堂外，还从某一固定的区域拓展到全国各地。互联网平台最大的特点就是打破空间限制，通过5G移动通信技术，将网络延迟控制在0.5秒以内，它拉近了主讲端老师和助讲端学生之间的距离，让各地的大学生都能够有机会听取思政“金课”。如今，高校思想政治教育纷纷以云端平台为契机，开展线上与线下相结合的示范课程，搭建起教育资源共享的“大平台”。

第二，互联网平台分布式的数据交互管理模式，有利于多主体协同育人格局的构建。在人工智能技术的驱动下，互联网平台用分布式的数据交互取代了传统的分层管理模式。原有的自上而下单向度的教学管理模式转变为由多中心、多端口协同式管理。互联网平台点对点的网络拓扑结构，使所有主体都参与其中，在权限内获取思想政治教育信息并成为数据贡献者，进而降低信息收集和处理成本[4]。互联网平台这种去中心化的信息处理模式，更有利于发挥各教育主

体的协同作用。此外，互联网平台还为用户提供工具，使其构建自己所需要的模块。诸如各种集体备课中心平台、一站式学生社区综合管理服务平台等，开发人员可以为其创建应用程序，为高校教师备课或者教学管理提供一体化服务。而互联网平台最主要的作用，则是通过提供基础设施来调节不同教育主体的活动，使“大思政课”形成强大的育人合力。

第三，互联网平台的资源优势及其对多元主体的协调，更有利于思政课程与课程思政有机融合。高校“大思政课”建设需要调动大量的课程资源，只有通过“人工智能＋大数据”的互联网平台，才能实现跨系统的操作，满足“大思政课”的教学需求。海量资源以及多元教育主体汇聚在互联网平台中，为推动思政课程与课程思政协同发展创造了条件。一方面，互联网平台上不但存储着海量思想政治课课程资源，而且多种课程资源均是以互联网平台为处理中枢。这样，两类课程资源在人工智能的辅助下，通过软硬件进行高效整理与深度分析，建立起有机联系。互联网平台通过智能化软件挖掘各类课程内容中蕴含的思想政治教育资源，提供给科任教师，帮助其将思想政治教育资源有机融入课程教学。另一方面，不同学科的教师可以通过互联网平台进行连接，实现跨时间跨地域的协作。在互联网平台中思政课教师的协同下，课程更易于提炼出课程思政元素。尤其是思政课教师与各类专业课教师可以通过智慧教育云平台共同协作，挖掘提炼各科专业知识体系中所蕴含的思想价值和精神内涵，并通过课程思政对大学生进行隐性教育，引导其树立正确的价值观。

二、人工智能赋能高校“大思政课”的价值意蕴

高校“大思政课”建设的核心价值理念是整合处于不同时空中的各种教育教学资源，破解传统课堂灌输模式困境，克服教学与实践之间、思政课与其他课程之间、高校与社会之间相互分离的局面。在数字化背景下，人工智能等数字技术与高校“大思政课”深度融合，发挥人工智能的知识学习、跨界面认知学习推理、人机协同的优势，可以有效改进高校“大思政课”的教育模式，提升思想政治教育的系统性与协同性，为高校“大思政课”建设提供新的驱动力。

（一）推动高校“大思政课”教育要素的融合创新

高校思想政治教育的基本要素由教育主体、教育客体、教育环境和教育内容等方面构成。将人工智能技术与高校“大思政课”深度融合，意味着对高校“大思政课”基本要素进行重组。

在教育环境方面，人工智能不但推动了社会生活的数字化转型、信息传播范式升级，而且使高校思想政治教育场景得到重构。虚拟现实技术将现实中的教育场景投射到数字空间中，按照教育的目标要求创设一定的教育场景，为受教育者打造出多种感官体验的虚拟世界。通过学习环境的设定，使学生从环境中获得真实的感受，形成对世界的科学认知。在教育内容方面，人工智能技术在原有知识系统的基础上，对思想政治教育的理论观点重新进行挖掘、筛选与整合。在大数据分析的基础上，人工智能对教学资源进行精准推荐，智能平台的数据架构克服了不同课程之间知识流动的壁垒，从根本上扭转了专业教育和思政课教育相分离的局面，增强了高校“大思政课”的开放性。在教育主体方面，互联网平台将不同用户集中在一起，其交互性的连接方式推动不同地域、不同部门之间进行信息交流与共享。教师、高校管理部门、社会组织机构的协同性增强，多方教育主体在人工智能的驱动下进一步形成高校“大思政课”建设的合力。在教育客体方面，人工智能技术通过对信息交流方式的重构，以及对人脑智能的模仿，使高校思想政治教育全方位地作用于大学生的认知、情感、信念、意志和行动，提升了高校“大思政课”的育人功能。同时，思想政治教育也因此突破了灌输式教学的局限性，在人工智能技术的辅助下，大学生对教育内容的认知、情感、意志和行为得到深化和升华。

综上所述，人工智能对各个教育要素进行革新，从技术层面将教育要素揉合在一起，使高校“大思政课”呈现出新的样态，并且朝着综合性、系统性的方向发展。

（二）加强高校“大思政课”教育过程的综合性构建

在重塑教育要素的基础上，人工智能加强了教学与实践、理论与情感之间的联系，使“大思政课”教育过程更加符合大学生思想观念形成的规律。

第一，在人工智能技术驱动下，高校“大思政课”对整个教育过程进行纵向深挖。人工智能对虚拟教育场景的打造、对大学生个性需求的挖掘，使“大思政课”能够精确地从认知、情感、行动等方面找到着力点，充分调动受教育者的主动性，将价值观引导融入理论与情感、意志与行动的矛盾运动当中。同时，人工智能技术还可以对各种反馈数据进行分析，使教育者及时掌握大学生在教育活动中的心理状态、态度和行为，以便对教育的实施过程进行调整。

第二，人工智能赋能高校“大思政课”的一个重要

体现，在于它推动教育场景在时空上横向扩展。在运用人工智能的过程中，数据要素实现了教学业务的贯通。数据的自由流动打破了传统教育在时间和空间上的限制，高校“大思政课”的教育场域得到极大的延伸。数据要素在新的业务需求和场景中汇聚融合，推动了信息流通方式升级和教学方式的变革，为理论与现实之间、教学与实践之间、思政课程与课程思政之间搭建起融通的桥梁。

由此可见，高校“大思政课”的整个教育过程被数据要素重新架构，人工智能以技术手段推动了高校“大思政课”进行全时空全过程嵌入，高校思想政治教育无论是在纵向上的质量与深度，还是横向覆盖的范围，都能极大地得到改观。

（三）凸显高校“大思政课”的科学性与人文性

数智时代，人工智能作为经济社会发展的引擎，能够将数据变成知识，形成各项决策的数据驱动，激发组织变革和制度创新。高校“大思政课”中教师和学生之间，以及教师与教师、学生与学生之间的关系，都不可避免地被数据信息所中介、所架构。然而人工智能数据化、智能化的手段，仍然是围绕人的思想观念形成与发展的，对高校“大思政课”的传统教育模式进行改进。人工智能赋能高校“大思政课”的目的是要回到“人”本身上来，其立德树人的根本任务并没有改变。

人工智能作为认识和改造世界的一种技术手段，是以实现计算智能、感知智能和认知智能为目标，其核心是算法、算力与数据。对于高校“大思政课”来说，它主要通过数据挖掘、量化研究等科学化的方法来改进思想政治教育的过程。这意味着高校“大思政课”不再单纯地依赖于经验判断和主观考察，而是通过算法和程序，对高校“大思政课”进行资源整合与评估。基于人工智能的技术本质，人工智能的运用提高了高校“大思政课”建设的科学性，将高校“大思政课”建立在技术理性的基础上。

人工智能赋能高校“大思政课”不但凸显了思想政治教育的科学性，它还包含着一定的人文性内蕴。尽管人工智能是围绕数据采集与处理、人机交互展开的，然而其核心技术的运用始终是以受教育者为中心。比如，相当一部分数据要素体现的是受教育者的信息特征，它将大学生的心理活动和行为投射在计算机数字符号上来，对受教育者的特征、受教育者与教育内容等方面的关系用数据表示出来。人工智能的意义在于把受教育者看作是有感情、有尊严、有物质需求和精神需求的人，力求对大学生群体进行深度把握。除此之外，人工智能通过技术手段，缓解了高校“大思政课”在区域、校际、个体之间发展不均衡状况，维护了思想政治教育资源分配的公平性。由于人工智能技术重塑了信息流动的范式，因此它能够为高校名师和全国教育资源打造集聚的平台，为大学生创设出各种虚拟教育场景。这有利于优质教学资源协调发展，使理论教学资源与实践教学资源之间形成有益补充，实现教学资源与大学生个人之间的个性化匹配。从人工智能的赋能效应可以看出，其应用的根本目的是将受教育者作为高校“大思政课”建设的出发点，使高校思想政治教育回到“人”本身上来，力求做到人在哪里，思想政治教育就在哪里。

三、人工智能赋能高校“大思政课”的实践路径

人工智能是以“智能决策、个性化服务、协同育人”为实践理路，通过大数据分析、智能平台建设，以及创设线上与线下相结合的学习情境，提升高校“大思政课”的精准度、系统性和引导力，着力培养大学生在思维与实践方面的自主能力，实现铸魂育人的终极目标。

（一）夯实资源整合的大数据基础

人工智能技术通过处理大量的数据，分析数据中的信息和趋势，从数据中发现事物的因果关系，为人们提供科学的决策参考。因此，高校“大思政课”资源整合是以大数据和人工智能为基础。这时，智慧数据中心就如同面向高校的智慧大脑，在高校“大思政课”数字化转型过程中发挥着至关重要的作用。

智慧数据中心主要以人工智能为核心，它以数字平台为媒介，建立起从连接到供给的信息数据流。智慧数据中心首先要做的是汇集大学生的学情数据、社会实践数据、心理健康与个性状况数据等，将学生的各项活动数据转化成智能化系统可接收处理的数字信号。然后，智慧数据中心联合学生心理、生理的各类指标参数及其社交网络生存状况进行个体建模，进行大数据分析。智慧数据中心收集汇总的不仅仅是学生数据，教学数据也是其加工处理的对象。智慧数据中心可对不同部门、不同层级的教学数据进行高效整理与深度分析。其数据具有安全透明、异构多样、智能运算、自动执行等特点，运用智能算法能够完成不同体量知识单元的拆分重组，形成适应不同学生个体认知框架的知识体例。

如果说大数据是资源整合的基础，那么智慧数据中心则能够为高校“大思政课”提供智能化的决策参

考。一旦拥有了对海量数据与学习环境的自主决策机制，那么高校“大思政课”便可以此为依据，在数据支撑下分析甚至重建学习过程、学习环境并自主作出方案优化，动态调整思想政治教育方案，精准优化思想政治教育内容[5]。

（二）构建思政大课堂的泛在学习环境

人工智能在优化高校“大思政课”教育过程的同时，也改变了思想政治教育的时空存在方式。在人工智能创设的虚拟空间中，人与环境的交互作用是以符号、数据、信息等形式进行的。以符号、数据、信息为介质的交互模式，为高校“大思政课”打造了泛在的数字化学习环境。

人工智能通过泛在连接为人们建立了一个与现实世界彼此映射、实时交互、相互平行的数字世界。在以网络空间为媒介的虚拟教育空间中，VR/AR 技术连接起数字世界和物理世界，机器视觉通过计算机模拟人的视觉功能，为高校思想政治教育创设特定的教学情境。在虚拟仿真环境中，大学生可以身临其境地走进南湖红船中共一大、遵义会议，甚至南昌起义的战斗场面，土地革命战争时期红军爬雪山、过草地的场景都被真实地展现在大学生面前。这可以有效地作用于大学生的技能情景训练，为大学生提供互动性的学习体验。之所以将空间场景建设作为人工智能赋能高校“大思政课”的重要任务，是因为它为大学生提供了思政大课堂的泛在学习环境，大学生能够在真实学习环境与智能虚拟学习环境相互融合、无缝衔接之中，获得学习支持服务。同时，智能交互的虚拟教育场景建设，能够推动大学生与环境因素之间的互动，有利于高校思想政治教育回归生活实践，增强高校“大思政课”的实效性。

（三）搭建“大平台”、建好“大师资”

对于高校“大思政课”来说，智能平台是实现泛在连接的基础设施，搭建智能化平台能够帮助高校获得有效数据，释放大数据驱动效能，进行跨部门的数据整合，进而赋能和服务于各类教育主体。

数字平台作为数智时代新型的数字媒介，正在不断汲取开放的、有价值的资源，推动高校“大思政课”各项业务实现“全连接、全共享、全融合、全链条”。为了整合各个地方的师资力量，使教学资源更具共享性、开放性，教育部启动实施国家教育数字化战略行动，提出要以国家智慧教育平台为重要抓手，全面优化优质资源供给服务。近年来，中国人民大学和北京高校思想政治理论课高精尖创新中心联合打造全国高校思想政治理论课教师网络集体备课平台，为全国思政课教师提供全方位、多层次、立体化服务。一些高校还创设了思政课资讯平台、理论研究和文献支撑平台、大学生思想政治教育质量评估平台、大学生思想动态调查分析平台等一系列重要平台[6]。

建立一体化的智慧数字平台，能够促进高校“大思政课”的多方协同以及教育资源的共享。因此，应以人工智能为驱动，以搭建“大平台”为契机，充分调动各种社会资源，拓宽不同教育者以及不同部门之间的沟通交流渠道，建立起高校“大思政课”的协同合作机制。

（四）把握人工智能运用于高校“大思政课”的尺度与边界

在高校“大思政课”的教育方法上，需坚持以直接、正面的教育为主，以人工智能为辅。人工智能技术固然可以提高教学活动的效率，但过度使用却会放大人工智能技术的局限性，科技理性的滥用也将在一定程度上削弱学生思考的积极性以及对问题的分辨能力。人工智能的运用应适度适当，始终恪守技术伦理的底线。

在人工智能技术的运行过程中，数据体现了计算机符号与人之间的对象关系。要发挥数据要素的赋能价值，那么受教育者在数字系统中不可避免地会变得客体化。如果不加限制地使用人工智能，人类将越来越深度地卷入“平台化生存”的状态，方方面面的个人数据将聚合成一个个“数据化的自我”。其结果是现实社会中的主体不断被转化为数据人，并被嵌入巨大的算法治理的框架中[7]。在研究人工智能如何赋能高校“大思政课”建设时，需充分考虑学生的内在需要以及发展状况，采纳与结合质性的研究方法。尤其是要反思科学主义思潮，防止人工智能背后工具理性对生活世界的侵蚀。比如，人工智能应用于高校“大思政课”必然要汇聚大量数据，在发挥数据要素赋能效应时，需充分注重数据隐私，保护个人的数据安全。应通过基础设施安全保护措施，严格规定数据采集的范围。明确规范哪些与高校“大思政课”有关的公开数据可以采集，哪些个人数据不应纳入被采集的范围。同时加强对高校数据采集、数据抽取、数据清洗、数据融合等过程的监控管理，把数据安全的风险降到最低。

在实践中，要把握人工智能运用于高校“大思政课”的尺度与边界，建立相应的制度规则，充分发挥人工智能对于高校“大思政课”建设的赋能效应。

四、结语

人工智能构建起高校思想政治教育的新生态，使其具备数据化、智能化、平台化的特征，它推动了高校“大思政课”教育要素的融合创新，增强了高校“大思政课”的协同性、精准度与人文性。人工智能赋能高校“大思政课”充分体现了我国教育数字化战略行动的要求，将人工智能应用于高校“大思政课”建设，是教学改革创新的未来发展趋势，也是未来思想政治教育数字化的发展走向，这为高校“大思政课”协同创新提供了新的动能。

参考文献：

[1]赵刚. 数据要素：全球经济社会发展的新动力[M]. 北京：人民邮电出版社，2021：97.

[2]赵玉宏. 人工智能技术重构传播生态[N]. 光明日报，2023－05－28(14).

[3]赵佳茹. 两会观察：人工智能应用场景广泛，元宇宙报道有新意[EB/OL]. https://new.qq.com/rain/a/20230308-A08DVC00，2023－03.

[4]唐良虎，吴满意. 区块链赋能高校“大思政课”的生成逻辑、核心要旨及实践理路[J]. 理论导刊，2023(03)：112－117.

[5]胡华. 人工智能驱推高校思想政治教育变革：技术逻辑、价值遵循与目标旨归[J]. 河海大学学报(哲学社会科学版)，2022(05)：30－37，128.

[6]人民日报记者. 中国人民大学：举全校之力办好思政“金课”[N]. 人民日报，2022－05－29(04).

[7]蓝江. 一般数据、虚体与数字资本[M]. 南京：江苏人民出版社，2022：229.

（责任编辑：王岚）

The Theoretical Logic, Value and Practice of “Comprehensive Ideological and Political Course” Enabled by Artificial Intelligence

ZHANG Shibo

(*Lingnan Normal University*, *Zhanjiang*, *Guangdong* 524048, *China*)

Abstract: In the process of comprehensively promoting the construction of “comprehensive ideological and political course” in colleges and universities, the traditional ideological and political teaching mode is still difficult to completely overcome the separation between teaching and practice, between ideological and political course and other courses, and between different departments. In the digital background, the deep integration of artificial intelligence and ideological and political education can provide new momentum for the construction of “comprehensive ideological and political courses” in colleges and universities. The functions and characteristics of artificial intelligence determine that it can be embedded in the whole process of knowledge, emotion, faith, intention and action transformation in ideological and political education. The application of digital technologies such as artificial intelligence in the field of ideological and political education can enhance the fit between the knowledge system and the development of students, and promote students to re-internalize and re-construct the educational content of ideological and political courses and disciplines. Artificial intelligence technology breaks through the time and space restrictions of ideological and political education, makes ideological and political education inside and outside the class or school, and promotes the multi-party coordination of ideological and political education in colleges and universities and the sharing of educational resources. While giving full play to the empowering effect of artificial intelligence, we should also determine the scope of application of artificial intelligence in the construction of “ comprehensive ideological and political courses” in colleges and universities, and confirm the scale and boundary of the application of artificial intelligence technology in the construction of “comprehensive ideological and political courses” in colleges and universities.

Key words: artificial intelligence; comprehensive ideological and political course in colleges and universities; big data; intelligent algorithm; intelligent platform

ChatGPT 环境下思政教育的风险预警与纾解路向

——一种对意识形态感性叙事教学的教育哲学考察

濮丹阳，张敬威
（东北师范大学，吉林 长春 130024）

［摘 要］以 ChatGPT 为代表的人工智能技术为思政教育带来了机遇与挑战。媒介变革引发了它异技术对思政教育的主体性挑战，场域变革引发了“伪参与感”对思政教育的环境挑战，向度变革引发了技术拜物教对思政教育的价值性挑战。其产生原因有数字技术下个体被感性主导后产生的“故事性对抗”、数字环境竞速下由于线性叙事的缺席而导致路途与景深的消失、在资本对技术意向的渗透下导致的价值的偏离。数字化背景下思政教育应聚焦“大他者”的构建，意识形态感性叙事的教学模式为思政教育提供了一种可行性路径，从开展意识形态感性叙事以构建思政教育的大他者地位、回归思政叙事过程以寻找感性与理性的张力、规范数字化伦理限度谨防意识形态的叙事性渗透三方面出发，保证思政教育“以人为本”的根基，明晰教育技术时代思政教育的“变”与“不变”。

［关键词］意识形态；感性叙事；大他者；路途与景深；伦理风险
［中图分类号］G431 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0080－08
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 013

习近平总书记在向国际 AI 与教育大会致贺信中指出，要“高度重视人工智能对教育的深刻影响，积极推动人工智能和教育深度融合，促进教育变革创新”[1]。随着技术快速迭代与国家政策需求，技术赋能思政教育成为热点问题，ChatGPT 的诞生作为人工智能发展的节点性事件，直接引发了人工智能技术与思政教育融合的新浪潮。若对 ChatGPT 为代表的新生技术不加以伦理规范限制，其以大数据算法为依托，以构建用户画像为手段，则能够对技术受众价值观与消费偏好进行引导。思政教育的核心要务之一便是对学生的价值观构建与政治认同进行正确的引导——形成学生的“大他者”①，“大他者”的重要路径则是依靠感性叙事逻辑的引导。所以，在促进技术赋能思政教育发展的同时，也应对技术意向性加以警惕，对技术环境下的感性叙事逻辑与“大他者”加以考察。

一、人工智能赋能思政教育的伦理风险

当今，教育领域正进行着广泛而深刻的技术革命和数字化、智能化变革。思政教育作为具有意识形态色彩的教育领域与 ChatGPT 这一新兴技术融合前，对 ChatGPT 的前提性批判与伦理风险探析就显得尤为重要。当前对教育技术与思政教育融合的研究多集中在技术如何赋能思政，抑或如何更好地发挥技术作用，忽略了以 ChatGPT 为代表的教育技术本身的功能归属及技术意向性与思政教育的适切性问题。本文基于此探讨 ChatGPT 的意向性与资本属性问题，并从教育哲学的角度提出可能的调试路径

［收稿日期］2023－11－20
［基金项目］2022 吉林省社会科学基金项目“中国‘Z 世代’亚文化圈层语言的区隔性研究”（项目编号：2022C78）。
［作者简介］濮丹阳(1999－)，女，黑龙江海林人，东北师范大学教育学部硕士生；主要研究方向：教育哲学。张敬威(1990－)，男，东北师范大学教育学部副教授；主要研究方向：教育技术现象学。

与优化策略。

（一）媒介变革：它异技术对思政教育的主体性挑战

2016 年 12 月 17 日，习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上强调："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。"[2] 随着技术的更迭升级，从慕课到智慧学习平台再到教育人工智能与今天的 ChatGPT，技术从"介入"到"融入"了教育领域。以 ChatGPT 为代表的教育技术具有"空心化"与"无主体"的特点，正是这一特点使得 ChatGPT 可以与任何教育学科进行深度融合，这种无差别的融合，造成思政教育的主体性困境。ChatGPT 对思政教育主体性的入侵可以体现在思维与实践两方面。思政教育是立足于"以人为本"的根本目标，以感性叙事为主要方式，并遵循"感性存在—感性介质—感性心理—感性认同"的逻辑发生与运行[3]。思政教育的核心内容即意识形态，马克思主义视域下意识形态不仅包括系统的、抽象的价值体系、观念体系、思想体系，反映的是一定经济基础之上关于世界和社会诸多看法和认识的总和[4]，即为理性意识形态，还包括"表现独特的情感、幻想、思想方式和人生观构成的整个上层建筑"[5]。由此看出，在思政教育思维培养领域中，意识形态与价值观无法通过技术得到很好的培养，思政教育的感性叙事逻辑会不可避免地受到技术应用逻辑的分解，形成思政教育培养过程中主体性思维方面的困境。

ChatGPT 在实践范式中对思政教育形成的主体性困境主要体现在技术意向性的含混使用。美国哲学家唐·伊德（D. Ihde）受海德格尔（Martin Heidegger）的启发，将《存在与时间》中"用具的形式指引"或"指向结构"直接称为"技术意向性"[6]。以技术意向性为视角分析 ChatGPT 等教育技术在思政教育实践中的作用可得出不同技术的结构指向与居间作用，根据技术在思政教育中的居间关系可以将其划分为 4 种类型：具身关系（embodiment relations）、诠释关系（hermeneutic relations）、它异关系（alterity relations）以及背景关系（background realtions）。其中 ChatGPT 与教育的关系就是典型的它异关系。以自动取款机为例子进行说明，我们下达指令使自动提款机能够根据我们的指令开始运行，此时的提款机就相当于一个"准它者"（quasi-other）。同理，将 ChatGPT 作为"准它者"应用于思政教育不仅会对教师与学生的主体地位产生冲击，还会对主体性作用的发挥空间进行压制与缩减，由此造成思政教育过程中各主体的主体性缺失及主体性作用难以发挥。

ChatGPT 在思维培养与实践应用方面对思政教育的主体性进行破坏，也因此进一步构建了弱化主体性的完整过程。"它异关系"是通过对传统师生关系的"类主体"的挑战，不断加强"人—机"之间的作用关系，弱化"人—机—人"过程中的情感与人文价值，并对师生关系起到消解作用。将传统思政与智能思政的教育过程相对比，这一现象就更为明显。传统思政教育过程在真实的"在场"（Anwesen）进行教育，不仅通过师生传授的方式达到教育目的，且在慢环境中熏陶人，以环境潜移默化的作用与教师的高尚人格魅力引领人。因而，传统思政虽耗费大量时间和精力，却塑造了一个完整且饱满的教育过程。反观技术入侵下的智能思政，稍有不慎就会使教师失去对人文价值的追求，学生也会随之进入思维懒怠的状态，形成师生过于依赖技术的局面，从而引发 ChatGPT 在思政教育的思维培养、实践应用与教育过程 3 方面同时发生作用，也因此使主体性的缺失速度不断加快。

（二）场域变革："伪参与感"对思政教育环境的挑战

大数据算法与信息茧房使社会共同体认同消弭，以 ChatGPT 为代表的教育技术的不当使用，不仅会引发教育中的主体性困境，还会使人失去价值理性坚守，成为"单向度的人"。技术为贴近使用者的需求与偏好，会采用特定的算法对使用者的用户画像进行刻画，从而得到一个丧失感情与差异的符号型人物画像；并根据特定的用户画像不断推荐这类符号人群感兴趣的领域与话题。长此以往，我们被困于不同的圈层当中，圈层内的"回声室效应"又会再次对信息茧房进行加固，引起认识间的断裂与不相容。而思政教育是把人培养成能形成社会认同与共识为中心的学科，技术一旦通过算法与信息茧房成为把控人的手段，必然会造成社会共识与社会共同体身份消弭的现象，给予思政教育沉重打击。

ChatGPT 营造的"伪参与感"正在时刻瓦解着我们的决策权，这就是 ChatGPT 与其他教育技术的根本不同。ChatGPT 在进行用户画像分析时，会给我们带来一种"伪参与感"。在这一进程中，我们看似 ChatGPT 的使用者与指令的下达者，实际上我们

已经陷入一种虚拟的存在，并交出了我们的决策权。而在过往的教育技术使用中，使用者与教育技术的关系是“人—技术—客观现实”，而今则发展成“人—ChatGPT—客观现实”。思政教育关于意识形态与价值观的构建与确立，必然要经过人主观意识的选择与筛选。而这一改变相当于将决策权交由ChatGPT，不但会造成人的决策能力与选择辨别力的不断下降，甚至还会产生意识形态渗透的问题。从更深层次的角度来看，教育技术在思政教育中扮演的角色抑或不再是人认识客观世界的中介、桥梁与纽带，技术的地位进一步上升，而 ChatGPT 的不当使用也会逐渐瓦解人类所特有的决策权，对人的决策地位发起挑战。

ChatGPT 最终造就“单向度的人”。思政教育的教育对象是人，更具体来说，是人的思维。马克思指出：“感性必须是一切科学的基础。科学只有从感性意识和感性需要这两种形式的感性出发，因而，只有从自然界出发，才是现实的科学。”[7] 目前的教育技术已然打破了场地限制，思政教育的出场更加多元化。这意味着感性知识的获得将会更加困难，也就出现了技术理性与感性思维的对抗。思政教育的教育内容为意识形态、情感态度、价值观等，而这些思维认同的形成恰恰不能缺少人的感性认识。面临着“大数据运用的热处理、温导入与冷输出”[8]，思政教育极易走上数字化的发展道路。ChatGPT 带来的思政教育场地的突破以及信息茧房的双层禁锢，加之感性思维的式微与 ChatGPT 对人类决策权的瓦解，造就了“单向度的人”。

（三）向度变革：技术拜物教对思政教育的价值性挑战

技术等“器物”与“道”的关系探析并非今天才引起广泛关注。《周易·系辞上》中就曾深刻辨析过“道”与“器”的关系：“形而上者谓之道，形而下者谓之器”[9]。“道”指乾坤和阴阳变易的法则，法则是无形的，称之为“形而上”。“器”指有形之物和因物取象的卦画，称之为“形而下”。自人类历史文明出现以来，“器”便是作为认识工具与桥梁而存在的，对“器”的运用与研究最终都是为了认识或达到“道”的境界。ChatGPT 等教育技术在思想政治教育中常以外显性的、中介式的方式来展现其技术优势，也就是所谓“事不离道、道不离事，道寓于事、事彰显道”[10]。在思政教育领域，“事”即思政教育本身，“道”对应思政教育的目的与追求，ChatGPT 等技术仅仅应对应“体”这一概念，功能简单鲜明即连接“事”与“道”的中介形态[11]。

当今 ChatGPT 对思政教育的挑战正是“道”与“器”关系与地位的模糊甚至错位所引起的。思政教育应在技术理性横行的时代坚守生命的发展，而非聚焦智能技术的简单应用。对于“道”的漠视现象，要警惕技术拜物教对思政教育根基的挑战。技术拜物教（Technology Fetishism），也称技术崇拜（Technolatry），指的是人们对技术（一种无生命的物或人工制品）的崇拜[12]。自古以来就有对一般变化与技术的恐惧，换言之，对技术的恐惧不是今天才有的，在古希腊体现为对文字的恐惧、在 15 世纪体现为对印刷机的恐惧。总之，人对技术的恐惧很早就已存在，对技术的恐惧也在不断发展变化，在现代技术盛行的当下演变为技术拜物教。技术拜物教一定程度上甚至将技术看作可以取代人类智能的工具，从而对“器”顶礼膜拜，对“道”秉持无情忽略与边缘化的态度。正如狄尔泰（Wilhelm Dilthey）所说，“科学越发展，生命的意义和目的越空洞，这种荒谬的结果就是‘空虚的痛苦’”[13]。

对技术拜物教的追捧与盛行必然引起一系列连锁反应，即“技术拜物教—弱化‘道’的地位—削弱人类智能”。马克思认为“有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来”[14]，意识活动是区别人与动物、技术的根本活动，在技术拜物教意识的不断灌输下，人工智能就被赋予了过于“智”或“神”的色彩，演变为思想政治教育领域的“新宠儿”。在技术依赖症的惯性牵引下，由技术理性主导的教与学将贬黜本真教育的生命意蕴[15]。技术拜物教一再侵蚀人的智能与情感价值观，不断弱化思政教育的作用与重要价值，使人们在“功绩社会”②中越陷越深，只关注实际利益，甚至为了达到目的不择手段，全然忽视了人存在的意义与价值，对思政教育宣扬的意识形态与价值观视若无睹。

二、思政叙事的价值：对育人成效不足的循因

ChatGPT 引发的伦理风险有其必然性与可溯性，其由思政教育内部与 ChatGPT 外部介入的共同作用引起。其中，思政教育内部引发伦理风险的诱因主要体现在思政教育与教育技术的故事性对抗，在对抗过程中，思政教育营造的育人故事略显式微，相反教育技术占据大他者地位，建构技术话语体系，主导思政教育发展路径。教育技术的融入加速思政教育学科特色的遗失，教育技术压缩思政教

育的生存空间并对思政教育场域发起挑战，资本偏好的导向也加速思政教育育人作用的衰退。

（一）感性的主导：数字技术下的“故事性对抗”

ChatGPT 造成的主体性困境究其根本是教育技术对思政教育有效传播路径即感性叙事性逻辑造成破坏，并形成了“故事性对抗”。“故事性对抗”是由当代后马克思主义的代表人物拉克劳（Ernesto Laclau）提出的，简单来说就是权力根本性地依赖于话语性故事。思政教育的感性叙事逻辑，即通过切中教育对象的心理需求与情感，将抽象化、知识化的教育观念通过与教育对象相关联的具体事件引起共鸣，以此形成对思政教育的价值认同，从而构建群众普遍认同的逻辑[16]。感性叙事逻辑最大的特点在于情感的唤醒与认同。感性叙事逻辑具有以下几个特点：教化性隐蔽、情绪化凸显、影响更持久。思政教育的主要对象就是青少年，青少年群体正处于情感性、斗争性并存的人生发展阶段，他们通过富有丰富情感色彩以及具有显著性符号化表征的语言与故事满足自身的文化需求[17]。因此，青少年文化与语言带有特殊的文化符码，并易与思政教育倡导的文化形成区隔，在这种情况下，感性叙事逻辑就显得尤为重要，甚至成为开展青少年思政教育的第一步。

技术同时具备感性叙事与应用逻辑，给予思政教育接受者巨大诱惑。技术是一种应用逻辑，与思政教育相比更加具备实用性。思政教育对人的影响或者说收益是长期的、缓慢的。而技术实用逻辑下带来的收益更加明了与实在。除了“投入—回报”的有力诱惑外，技术也很人性化地选择了叙事逻辑来推广技术的广泛应用。由此，技术占有天生的数字化优势，又营造出极具诱惑力的表象，致使 ChatGPT 应用逻辑下的故事理所当然地得到构建。“运用 ChatGPT 不仅能迅速完成学习任务，还能拿到好成绩，收获老师的赞许”，与之相比，思政教育所营造的“在慢环境中潜移默化地培养人，以真挚的情感打动人”的故事就显得相形见绌，并与思政教育塑造的故事形成强烈的对抗。

ChatGPT 营造的故事更具吸引力且成为“大他者”，造成我们主体性的丧失。技术应用逻辑下的故事更加深入人心的理由，就是技术影响思政教育的核心症结所在。在《权力的游戏》中，瓦里斯让提利昂猜谜语：国王、教士、富商三人同处一室，中间站着剑手，且他们都让剑手杀掉另外两个人，剑手会做出怎么样的选择呢？实际上，剑手选择听从谁，就表明剑手服从了这个人所代表的“故事”。因而，在这一谜语中，国王、教士、富商分别代表不同的话语体系：国王—权力、教士—宗教、富商—金钱。这在拉克劳看来，就是不同“故事”之间的对抗。换言之，故事性的对抗本质上是黑暗下的巨大投影，哪类故事营造得更具诱惑力，大众就更倾向于哪个话语系统即大他者控制。拉康（Jacques Lacan）明确指出：“大他者应该首先被当作一个场所，言语就是在这个场所中被构成的。”[18]技术故事性不断趋向于使自身崇高化，形成大他者[19]，将思政教育限制在既定的符号系统，不断限制教育的内容也就是可认知的内容，也不断掐灭产生“奇点”③的可能性。在技术大他者的控制下，我们逐渐退出使用技术的主体地位，全盘依赖技术带来的便利与快捷。

（二）叙事的缺席：数字竞速下路途与景深的消失

思政教育过程性指向与教育技术的结果指向冲突，造成路途与景深的消失。思政教育是一种深度的全景学习，对人的影响是全面且持久的，如果说思政教育培养的是“活生生的人”，那么 ChatGPT 培养的则是“整合答案的机器”，对人的影响也仅仅停留在表层。由此，ChatGPT 可能造就“单向度的人”，即丧失精神追求、一味服从现实、不具备批判性思维的人。思政教育则是以人的生理特点为基础，以多种育人途径为依托，以“路途”与“景深”为背景，以感性叙事为逻辑构造起全景的、完整的教育模式。思政教育模式的形成是以感性叙事逻辑为导向，这也决定了它是一种“过程性指向”。相反，技术意向性倾向于如何完成教育过程，是一种“结果性指向”。我们从游牧部落时期（nomade）过渡到定居生活（Sédentaire）再到今天的以 ChatGPT 为代表的技术飞速发展的时代，我们不再踏上路途性的道路，而是企图飞速到达渴望的目的[20]。我们渴望迅速获得知识掌握程度从无知—熟知的飞跃，这种方式也使我们失去了发展过程中的“路途”与“景深”。知识不再具有沉重的重量，从而失去了获取知识路途上的情感体验。

路途性缺失造成思政教育生存空间窄小，路途性可以从以下几个维度加以理解，即时间、场域、影响面与影响力。维利里奥（Paul Virilio）创造了标志性的竞速学（dromology）概念，教育技术促使我们对思政观念迅速获得的过程已经造成存在论上的“路途的存在”被遗忘。这意味着大量具有高度抽

象性与理性的思政观念与知识灌入学生的认知体系，但这类观念也仅停留在知识层面，很小概率会得到学生情感上的认同与实践中的应用。那么，思政教育就面临“失效”的危机。当教育情境从一个可感知的真实场域被缩减为界面化的呈现时，其空间感便消失大半。“如果间隔在突然变为界面时，变得苗条，‘更加苗条’了，则事物，也就是被感觉到的客体，也同样变得苗条，失去了它们的重量、它们的密度。”[21] 由此，思政教育环境中的其他要素对学生的影响可以说是微乎其微。

二者指向性的不同，不仅对思政教育的效果产生影响，而且造就了“单向度的人”。汉娜·阿伦特(Arendt，H.)在《人的境况》开篇，用拉丁语 Vita activa 来表达“活动生命”[22]。她认为人之所以为人是因为人具有区别于动物的“活动生命”。她将“活动生命”分为 3 种活动，即劳动、工作与行动[23]。三者之间的联系与区别是：劳动与工作是人在受制于自然与生存的条件下进行的，简单来说就是一种生存的必然选择，而只有行动是具有多样性的，是维持人复数性与多元性的根本。马克思也提出劳动的多样性决定人的多样性。但现在在技术的推动下，很多人选择通过技术迅速到达“理想的目的地”，人的行动越来越具有单一性与同质性，从而造成“路途”与“景深”缺失，成为“单向度的人”。

（三）价值的偏离：资本偏好对技术意向的渗透

以技术意向性为视角能够说明 ChatGPT 技术的非中立性。数字化变成资本增值的唯一途径，以 ChatGPT 为代表的教育技术意向性就决定了教育技术是资本积累的新形式与新平台。意向性作为一种对具体主客关系的描述，既意味着意识构造客体的能力，也意味着意识指向客体的能力[24]。简而言之，意向性是一种指引与期待。技术意向性理论产生的一个重要理论根源是海德格尔对用具的形式指引(Formale Anzeige)的描述：“用具本质上是一种‘为了作……的东西’。有用、有益、合用、方便等等都是‘为了作……之用’的方式。”[25] 也就是说，技术人工物在设计之初就被设计者铭刻(Inscribing)，从而赋予特定的“脚本”(Script)[26]。换言之，ChatGPT 是技术人工物设计者意向的载体。由此得出，技术不具有中立性。

与其他领域技术应用有很大不同的是，思政教育具有导向性(directionality)与育人性的教育意向，且思政教育的意向是单一的、具体的。而技术意向性不仅被赋予了功能归属，其意向性也越来越出现导向性异化与弱化的势态。技术意向性具有复杂性、市场性与使用性等特点，在技术人工物的设计之初，被赋予的核心“脚本”就是市场性即盈利。ChatGPT 所带来的巨大收益使得平台必然走向资本垄断，数字化流量的收益大多来自教育平台的关注度、点击量与人气度，这类资本收益环节间是独立和封闭的。而 ChatGPT 的出现将对各教育平台进行统领，从而达到行业资本垄断的地位。ChatGPT 也成为流量与资本垄断的新形态。

ChatGPT 的意向性会受到资本偏好的渗透，导致各教育技术行业间的整合，形成资本的垄断，进而构造出对于技术人工物的设计者而言更加“完善的”数字化环境，造就封闭性更强的信息茧房，并以信息茧房巩固自身的垄断地位。这一系列连锁反应彻底使“道”与“器”的地位颠倒，我们将“器”置于高位，顶礼膜拜，对“器”无意识认同、对“道”的漠视态度，终会导致技术资本或者说技术拜物教对社会关系的全面驾驭[27]。习近平总书记多次在会议中强调“立德树人”是思政教育的根本任务与根基。“高校思想政治工作关系高校培养什么样的人、如何培养人以及为谁培养人这个根本问题。要坚持把立德树人作为中心环节，把思想政治工作贯穿教育教学全过程，实现全程育人、全方位育人，努力开创我国高等教育事业发展新局面。”[28] 在习近平总书记传达的会议精神中可以看出，思政教育的根本任务与“树人”密不可分，而社会关系被技术驾驭后，思政教育的立足根基也会随之瓦解，技术与资本的渗透与勾连可能造成对我国技术话语权的侵犯与意识形态的渗透。

三、聚焦大他者：意识形态感性叙事思政教育指向

通过对 ChatGPT 引起的思政教育伦理风险溯源可以发现，教育技术对思政教育的冲击以意识形态感性叙事为核心。那么，加强意识形态感性叙事构建思政教育的大他者地位成为最适切的应对措施。以开展意识形态感性叙事构建思政教育的大他者地位为指导，统领对思政叙事过程及数字化伦理限度方面的规范与治理，以此对教育技术与思政教育融合进行全方位优化。

（一）开展意识形态感性叙事：构建思政教育的大他者地位

ChatGPT 转变了思政教育的教育方式与传播方式，迫使思政教育进行创新与变革。技术不断崇高

化自身地位，成为话语体系中的大他者。因此有人过度夸大技术的作用，贬低思政教育的功能与价值，从而导致工具理性对价值理性的僭越。面对ChatGPT构造的话语大他者，思政教育必须增强主动性，主动出击，坚守思政教育的理论根基，主动讲述思政话语故事，构建利于思政教育主流思想传播的大他者，以此破解思政教育的主体性困境。

思政教育下的大他者以保持主流意识形态的高势位、促进社会繁荣稳定为目标，具备根本上的合理性。思政教育大他者构建的科学性特点以及习近平总书记对“巩固马克思主义在意识形态领域的指导地位”[29]的高度重视，决定了思政教育的故事体系以马克思主义为理论指导。人民的力量是巨大的，不容忽视的。习近平总书记曾强调，“江山就是人民，人民就是江山，打江山、守江山，守的是人民的心”[30]。这决定了思政教育的话语体系要以人民为中心，贴近人民需要，引起人民的情感共鸣。

总的来说，如何讲述与创建思政教育故事就成为解除思政教育困境的核心。应在故事讲述过程中构建以马克思主义理论为指导、以人民为中心的中国特色思政教育故事，并且关注理念与传播两个层面，以此构建话语故事。得到民众普遍情感认同是构建故事的理念指导。被理解与接受的话语体系才能发挥大他者的作用，进而促进社会优良风气的良性循环。因而在构建故事前，需要加强对民众需求与心理的了解，增强民众对思政话语体系的理解与认同。这也是破解思政教育主体性困境的必由之路。在思政教育故事传播过程中，所要做的就是唤醒情感，重构思政教育中的主体性，以此发挥思政教育大他者的作用。因为情感认同都是建立在理性理解的基础之上，那么思想政治话语体系融入民众日常生活、思想政治教育专业话语“飞入寻常百姓家”就显得尤为重要。习近平总书记也据此指出：“一个道理能深入浅出阐释清楚，走到哪里能很快同群众打成一片，讲的话群众喜欢听，写的文章群众喜欢看，这样才主动，才能得心应手。”[31]也只有在这种情况下，思政教育主体性困境才能被破解，思政教育构建的大他者才能发挥话语作用。

（二）回归思政叙事过程：寻找感性与理性的张力

思政教育的过程性指向与ChatGPT的结果性指向冲突，造成路途与景深的缺乏，思政教育生存空间不断窄化，造就“单向度的人”。思政教育是包括教育者、受教育者、教育内容、教育方式、教育场景等的完整系统。一方面，只有在长期持久的教育中，通过教育者对受教育者进行知识传授、价值引领以及榜样的树立等多种类型的教育活动，才能推动人思想的转变与情感的认同。另一方面，讲好思政课不是一件容易的事，因为这个课对教师素质要求很高，正如习近平总书记所说，“思政课教学涉及马克思主义哲学、政治经济学、科学社会主义，涉及经济、政治、文化、社会、生态文明建设和党的建设，涉及改革发展稳定、内政外交国防、治党治国治军，涉及党史、国史、改革开放史、社会主义发展史，涉及世界史、国际共运史，涉及世情、国情、党情、民情，等等”[32]。可见，教育过程长期性与教育内容之繁杂性就决定着单依仗教育技术达到思政教育目标简直是天方夜谭。

首先，只有明确思政教育的实践样态，即回归思政教育过程的完整性与丰富性才能在实践中合理处理感性与理性间的关系问题。人的价值观与情感认同是潜移默化的过程，这就要求思政教育回归过程性，聚焦思政教育的人文性与生命性。大学的思政课程作为大学教育的基础，是帮助学生树立正确人生观与价值观的重要抓手，还具有提升学生思想觉悟，转变学生思想的作用。但单一的思政课程教学并不能促进受教育者正确价值观与品德的形成，反而窄化了思政教育的育人途径。教师在思政教育教学中应促进思政教育走出课堂，走向社会，走向生活，杜绝以功利性目的为导向，增强思政教育的过程性体验，在生动的环境中达到育人目的。思政教育中主流意识形态的感性传播必然也需要专业化的队伍与专门性的人才[33]。在思政教育实践中，加大教育者对感性叙事逻辑的把控能力是提高思政教育效果的重要举措。

其次，在思政教育回归过程性的途中，也要时刻关注ChatGPT在思政教育中的作用与地位。全盘忽视技术会出现思政教育与时代脱轨、缺乏时代精神与创新性等问题。所以，思政教育应寻找学科感性与技术理性间的合理张力。换言之，思政教育不仅要发挥感性叙事逻辑的优势，也要利用技术拓宽思政教育的传播与更新途径。随着互联网的普及，新的话语体系层出不穷，要做好思政教育的感性叙事，就要紧跟时代步伐，在时代话语中参悟民众的多元需要与情感诉求，以此作为突破点与中心，晓之以理、动之以情地开展思政叙事，并将典型故事与思政教育的过程性通过教育技术传播给更多的民众，使思政教育获得广泛的传播路径与强大的生命

力。对思政感性逻辑与技术应用逻辑间合理向度的寻求，最终目的是破解单向度的人，培养有思想、有担当、有血有肉的时代新人。

（三）规范数字化伦理限度：谨防意识形态的叙事性渗透

技术不是中立的，且存在很多风险。譬如：意识形态风险、数据隐私风险等。如今教育技术应用于思政教育中的导向性不断强化，教育技术中的算法是影响技术的核心要素，谁掌握 ChatGPT 的算法，谁就掌握传播思想的权力。ChatGPT 背后隐藏的是技术话语体系的建构与传播，哪个国家最大程度地影响 ChatGPT 话语体系中秩序与价值体系的形成，ChatGPT 就会与该国家的文化与民族精神产生反应，影响 ChatGPT 的发展走向，甚至向他国进行意识形态渗透。

互联网使得各种话语体系存在于同一空间，思政教育话语体系的不断更新中夹杂着层出不穷的消极话语。据此，拉克劳举了一个例子。在村庄里有一条瀑布，生活在这里的村民每天已经习惯了伴随“飞流直下三千尺”的水声生活，瀑布的声音已经成为生活的背景音。突然有一天，瀑布停止下落，村民第一次体会到寂静，但这个空白很快便被其他的噪音所填满。在拉克劳的例子中可以探析出我国主流话语权与其他话语之间的关系。其中“瀑布”就是我国主流的、占霸权地位的话语权，但它总是会受到其他噪音的挑战，它只能以压制、遮蔽掉它们的方式来保护自己的霸权地位[34]。我们如何看待外来话语体系完全取决于与自身认同的话语体系间的匹配程度。从国际局势来看，部分西方国家从未停止过对我国意识形态的渗透。部分西方媒体利用一切机会向我国渗透“普世价值”、历史虚无主义、新自由主义等错误思潮。而国内话语环境也确实受到不利影响，社会中存在着对利己主义、享乐主义的追捧。

拉克劳关于“瀑布”的例子，为我们加强话语主导权提供了思路借鉴。要防止技术本身携带的意识形态的渗透，就急需提升技术能力，以此提高技术话语权，压制消极话语的冲击。在防止技术的意识形态渗透方面，我们要不断发展技术的前沿领域，形成独属我国的技术体系，坚决抵制西方的文化渗透，并占据思想传播的制高点。时刻保持忧患意识，警惕意识形态渗透，加速高精尖技术发展，为我国思政文化走出国门走向世界打造坚实的利器[35]。与此同时，加大我国话语体系的传播强度，增强对红色文化等优秀传统文化的宣传，以中华优秀传统美德对抗外来的腐朽文化，以此唤醒民众、打动民众，从而在国内建设起坚固的话语体系背景音与强有力的文化网络，保证我国话语体系的主导地位。

注释：

①拉康用语，“大他者”是拉康精神分析理论中最具原创性的概念。“大他者”即符号性话语体系，是一种具有霸权地位的话语体系，本文中的“大他者”主要指教育观念方面的“大他者”。

②由当代著名德国韩裔哲学家韩炳哲在其著作《倦怠社会》中提出。功绩社会主要指疲惫的、抑郁的功绩主体在不断地消耗自我。在同自身的战斗中，功绩主体因为自身而困苦不堪。

③奇点即大他者无法解释的、处于大他者话语体系外的、不属于任何部分的部分。

参考文献：

[1]习近平. 习近平向国际 AI 与教育大会致贺信[N]. 人民日报，2019－05－17(01).

[2][28]人民日报记者. 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调：把思想政治工作贯穿教育教学全过程，开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报，2016－12－09(01).

[3][16][33]罗红杰. 论意识形态感性叙事及其正向建构[J]. 思想教育研究，2022(12)：88－94.

[4]俞吾金. 意识形态论(修订版)[M]：北京：人民出版社，2009：12.

[5]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯要论精选增订本[M]. 高放，等，译，北京：中央编译出版社，2021：232.

[6]韩连庆. 技术意向性的含义与功能[J]. 哲学研究，2012(10)：97－103，129.

[7]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，2009：194.

[8]刁生富. 重估大数据与人的生存[M]. 北京：电子工业出版社，2018：67.

[9]伏羲，姬昌，孔子. 周易[M]. 杨天才，张善文，译. 北京：中华书局，2019：600.

[10]何中华. 马克思与孔夫子[M]. 北京：中国人民大学出版社，2021：7.

[11]胡华. 智能思政：思想政治教育与人工智能的时代融合[J]. 思想教育研究，2022(01)：41－46.

[12]汪怀君. 技术恐惧与技术拜物教——人工智能时代的迷思[J]. 学术界，2021(01)：197－209.

[13]张汝伦. 现代西方哲学十五讲[M]. 北京：中信出版社，2020：106－107.

[14]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集(第 42 卷)[M]. 北京：人民出版社，1979：96.

[15]刘济良，马苗苗. 智能时代下教育的困境与坚

守——基于生命哲学的视角[J]. 教育发展研究,2021(20):2.

[17]王楠. 当代青年网络话语表达范式:生成、功能与引导[J]. 思想教育研究,2022(12):82-87.

[18]Molly Macdonald, Hegel and Psychoanalysis: A New Interpretation of Phenomenology of Spirit[M]. London: Routledge,2014,pp. 1-20.

[19]Jacques Lacan, The Ethics of Psychoanalysis, trans. Dennis Porter[M]. London: Routledge,1992,p. 112.

[20][21]〔美〕保罗·维利里奥. 解放的速度[M]. 陆元昶,译. 南京:江苏人民出版社,2004,33;34.

[22]蓝江. 功绩社会下的倦怠:内卷和焦虑现象的社会根源[J]. 理论月刊,2022(07):5-11.

[23]〔美〕汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽,译. 上海:上海人民出版社,2017:2.

[24]倪梁康. 现象学背景中的意向性问题[J]. 学术月刊,2006(06):47-50.

[25]〔德〕海德格尔. 陈嘉映. 存在与时间[M]. 王庆节,译,北京:生活·读书·新知三联书店,2006:80.

[26]Verbeek P. Artifacts and attachment: a post-script philosophy of mediation [M]. // Harbers H, et al. The politics of technology: agency and normativity in the co-production of technology and society. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2005:132-133.

[27]王维平,汪钊. 数字资本拜物教的生成机理与治理路径[J]. 上海经济研究,2022(11):26-39.

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

[30]习近平. 习近平谈治国理政(第4卷)[M]. 北京:外文出版社,2022.

[31]习近平. 习近平关于社会主义文化建设论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2017:38.

[32]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. 求是,2020(17):15.

[34]Ernesto Laclau. Emancipation(s)[M]. London: Verso,1996:102-104.

[35]王慧媛. 探索元宇宙:思想政治教育媒介的进化与创新[J]. 学术探索,2022(10):145-150.

(责任编辑:姜佳宏)

Risk Warning and Relief Direction of Ideological and Political Education in the ChatGPT Environment

——An Educational Philosophical Examination of Ideological Sensory Narrative Teaching

PU Danyang, ZHANG Jingwei

(*Northeast Normal University*, *Changchun*, *Jilin* 130024, *China*)

Abstract: Artificial intelligence technology, represented by ChatGPT, has brought opportunities and challenges to ideological and political education. The transformation of media has triggered the subjectivity challenge of different technologies to ideological and political education. The transformation of the field has triggered the environmental challenge of "pseudo participation" to ideological and political education, and the directional change has triggered the value challenge of technological fetishism to ideological and political education. The reason for this is the "story based confrontation" that occurs when individuals are dominated by emotions under digital technology. In the digital environment, the absence of linear narrative leads to the disappearance of distance and depth of field, and the deviation of value caused by the infiltration of capital into technological intentions. In the context of digitalization, ideological and political education should focus on the construction of "the great other". The teaching model of ideological emotional narrative provides a feasible path for ideological and political education, starting from three aspects: carrying out ideological emotional narrative to construct the status of the Other in ideological and political education, returning to the process of ideological and political narrative to find the tension between sensibility and rationality, and regulating the limits of digital ethics to guard against the narrative penetration of ideology, Ensure the foundation of "people-oriented" ideological and political education, and clarify the "changes" and "unchanging" of ideological and political education in the era of educational technology.

Key words: ideology; perceptual narrative; the great other; road and depth of field; ethical risk

“大思政课”赋能高校劳动教育：逻辑、向度与限度

刘白杨
（江西农业大学，江西 南昌 330045）

［摘 要］党的十八大以来，“大思政课”已成为赋能高校劳动教育创新发展的新引擎和新工具，而“大思政课”与高校劳动教育的时空相逢，二者目标上的统一性、内容上的融通性、方法上的协同性，反映了“大思政课”与高校劳动教育之间具有高度的内在契合性，彰显了“大思政课”赋能高校劳动教育的内在逻辑。“大思政课”赋能高校劳动教育，主要呈现出以“大格局”重塑高校劳动教育形态、以“大课堂”拓展高校劳动教育场域、以“大平台”丰富高校劳动教育资源、以“大师资”促进高校劳动教育师资联动等向度。“大思政课”赋能高校劳动教育的运作是一个复杂且牵涉众多的过程，其中也存在一些需要规避和调适的风险和倾向。

［关键词］“大思政课”；高校劳动教育；赋能；思政劳育共同体；课程体系建设
［中图分类号］G640 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0088－06
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.014

2020 年，《中共中央、国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》（以下简称《意见》）指出，要“把劳动教育纳入人才培养全过程”，将劳动教育“与德育、智育、体育、美育相融合”，结合新的实际“积极探索具有中国特色的劳动教育模式”。《意见》提出了新时代高校劳动教育创新发展的重大课题。与此同时，党中央作出了全面推进“大思政课”建设的重大决策部署，“大思政课”建设不仅是落实立德树人根本任务的重中之重，也是变革思想政治工作、推进五育融合的重要举措。由于劳动教育与思想政治教育之间的内在关联，“大思政课”必然全面而深刻地影响高校劳动教育，成为赋能高校劳动教育创新发展的新引擎和新工具。全面考察“大思政课”赋能高校劳动教育的向度，深刻反思“大思政课”赋能高校劳动教育的限度，是开拓高校劳动教育高质量发展新局面的题中要义。

一、“大思政课”赋能高校劳动教育的内在逻辑

我们党历来高度重视思政课建设，十八大以来，党中央从实现民族复兴的高度出发，将思政课摆在了更为突出的位置，大力推动思政课改革创新，思政课铸魂育人成效显著。2022 年 8 月，教育部等十部门印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》（以下简称《方案》），指出要“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’、搭建‘大平台’、建好‘大师资’”。当下，“大思政课”建设正以前所未有的力度全面展开、快速推进，并成为赋能高校劳动教育创新发展的新动力。

（一）“大思政课”与高校劳动教育的时空相逢

为什么高校劳动教育需要“大思政课”的赋能？

［收稿日期］2023－10－08
［基金项目］江西省社会科学基金高校思想政治理论课研究专项“中国共产党劳动精神融入高校思政课教学研究”（项目编号：SZ212005）。
［作者简介］刘白杨（1983－ ），女，江西永新人，法学博士，江西农业大学马克思主义学院讲师；主要研究方向：高校思政教育。

这是因为：一方面，高校劳动教育改革创新迫在眉睫。在党的百年奋斗历程中，劳动教育始终与党的各项事业紧密地联系在一起，党始终坚持教育与生产劳动相结合，不断推动劳动教育的发展。然而，随着时代发展和社会变迁，近些年来劳动教育在我国教育体系中被淡化和弱化，尤其是在应试升学导向下，劳动的育人功能被边缘化。与此同时，市场经济的浪潮席卷而来，在多种分配方式并存、利益关系多样化，以及享乐主义等社会思潮的影响下，青少年不爱劳动、不会劳动、不懂劳动的问题较为突出。当前，全面建设社会主义现代化国家的新征程已经开启，新征程呼唤新教育，改革创新高校劳动教育，全面发挥劳动的综合育人价值，培育德智体美劳全面发展的时代新人，已成为当务之急。另一方面，新时代高校劳动教育创新需要“大思政课”的赋能。高校劳动教育是一项复杂的系统工程，要取得实效就必须凝聚多方力量，调动多种资源，并构建完善可行的劳动教育体系。新时代以来，党和国家的事业取得了历史性成就，发生了历史性变革，这赋予了高校劳动教育发展的绝佳契机。恰在此时，“大思政课”与高校劳动教育不期而遇，正在全面推进的“大思政课”建设必定会对新时代高校劳动教育创新发展产生重要影响。

（二）“大思政课”与高校劳动教育的高度契合

为什么“大思政课”能够赋能高校劳动教育？主要是由于“大思政课”与高校劳动教育之间具有高度的内在契合性。

一是“大思政课”与高校劳动教育的目标具有统一性。我国教育方针的理论基石是马克思主义人的全面发展思想，思政教育与劳动教育分别对应个体发展中“德”与“劳”的维度，二者看似互不相关，实质上不但关系密切、相互促进，而且最终要统一于人的全面发展总维度。具体而言，思政课是落实立德树人根本任务的关键课程，作为新时代思政课改革创新的重要抓手，“大思政课”建设虽然在教学理念、范式、方法、资源、载体等方面做了重大变革，但其目标旨归不仅没有发生变化，反而更有力地指向了立德树人使命。高校劳动教育旨在培养大学生树立马克思主义劳动观，形成积极的劳动精神和奋斗、奉献精神，围绕就业和创业养成良好的劳动习惯和品质，具备密切结合专业的、适应新科技发展的创造性劳动能力。很显然，我国的高校劳动教育绝非开展形式上的劳动或实践，它具有完备的教育要素，是高等教育体系必不可少的组成部分，是贯彻党的教育方针、落实立德树人根本任务的教育活动[1]。可以说，劳动观念、劳动精神、劳动品质、劳动能力无一不是“立德”之内容，无一不是“树人”之指向，无一不渗透在中国特色人才培养的过程和环节之中。

二是“大思政课”与高校劳动教育的内容具有融通性。“大思政课”是新时代推进思政课程改革所指向的一种新课程形态，其性质仍是思政课，具有思政课的属性、意义和要求[2]。思政课的教学内容体系很庞大，“大思政课”更是进一步拓展了课堂教学内容，它与高校劳动教育在内容上具有很大的融通性。这种融通性表现在：一方面，“大思政课”与高校劳动教育二者的教学内容有重合性。例如，二者都要开展马克思主义劳动观教育，要从哲学、经济学、社会学等角度讲清楚劳动的内涵、属性、价值和意义；都要结合新的实际弘扬劳模精神、劳动精神和工匠精神；都得从道德、法律等角度讲授劳动伦理、职业道德、创新教育等内容。另一方面，二者可以相互配合达到教学内容的优化和互促。“大思政课”和劳动教育的目标要求各有侧重，它们所涵盖和依托的课程、载体、平台各有不同，具体实施过程也有所不同，因而二者相互配合不仅可以避免简单重复，而且有利于在教学内容上互促共进。

三是“大思政课”与高校劳动教育的方法具有协同性。“大思政课”要求充分建构社会大课堂，主张采用多样化的教学方法，提倡互动式和启发性等教学方式，而高校劳动教育则要求构建以劳动教育必修课程为主、其他课程有机融入劳动教育内容、劳动教育与实践活动相统一的教育体系。二者在教育教学的方法上，都注重课堂教学与实践教学的统一，强调利用全社会资源和力量，引领学生广泛地深入日常世界。在教育教学实践中，二者可以从方法上开展合作协同，例如研学、研讨、情景展示等方法，以及场馆参观、志愿服务、公益劳动等方式，都是“大思政课”与高校劳动教育广泛运用的方法方式，在方式方法上开展合作，往往有一举多得之效。这种协同性为“大思政课”赋能高校劳动教育创造了条件，提供了便利。

二、“大思政课”赋能高校劳动教育的向度

“大思政课”与高校劳动教育二者之间高度契合，推进新时代高校劳动教育创新发展，离不开“大思政课”的赋能。那么，“大思政课”如何赋能高校劳动教育？

（一）以“大格局”重塑高校劳动教育形态

很长时间以来，劳动教育始终存在“体系化构建不足”[3]等问题，因此，《意见》中多次提及“体系”一词，明确指出要“全面构建体现时代特征的劳动教育体系”，并就此作出一系列规定。劳动教育的体系化建构呼唤劳动教育形态的变革。一般来说，教育形态是教育存在的形式和状态，由时间、空间、组织方式、结构状态等要素组成。其应然形态按组织主体划分，包括学校劳育、家庭劳育、社会劳育等；按组织形式划分，包括理论劳育、实践劳育等；按课程类型划分，包括劳育课程、思政劳育、专业劳育等。“大思政课”与高校劳动教育的时空相逢为高校劳动教育形态的重塑赋予了新动能，具体表现在：“大思政课”以其育人“大格局”打破了时空、主体、形式等限制，创新一种教育形态，推动构筑一种高校劳动教育新形态——“思政劳育共同体”。这一共同体是以立德树人为根本指引，以劳动教育协助思政教育改革、以思政教育提升劳动教育实效，形成劳动教育与思政教育紧密结合、协同共生的教育共同体，它本质上是价值共同体。

“大思政课”是一种大格局，是思政小课堂与社会大课堂相结合、思政课与各类课程同向同行的全员、全程、全方位育人的大格局。大格局带来大联合：“大思政课”犹如强力胶，将思政教育与高校劳动教育粘连在一起。从一定程度上讲，在“大思政课”的大格局下，我们可以“将劳动教育视为‘大思政课’课程群的组成部分”[4]，这当然不是说要从学科和课程体系上将其纳入思政教育和思政课程，而是将高校劳动教育的知识、态度、价值方面的许多重要目标纳入“大思政课”的目标要求之中，凸显高校劳动教育的思想政治定位。大格局带来大协同：“大思政课”又如融合剂，推动思政课与高校劳动教育发生融合质变。“大思政课”充分利用全社会资源和力量，从目标、内容、方式等方面推进思政课与高校劳动教育有机融合，这个融合过程不是简单地相加，而是通过各种资源和要素的有效整合，发挥优势互补、聚合发力的叠加效应。大格局带来大延展：“大思政课”还如催化剂，可以提高高校劳动教育各要素的延展性。高校劳动教育由时间、空间、组织方式、结构状态等必要的教育要素组成，并呈现出特定的形态，“大思政课”因其自身的大格局，可以丰富延展高校劳动教育的要素，使其充满生机和活力。总而言之，通过大联合、大协同、大延展，“大思政课”可以推动教育变革，构筑新型的高校劳动教育形态。

（二）以“大课堂”拓展高校劳动教育场域

场域属于社会学范畴，指向的是社会关系的空间构型。教育场域是指一种广泛存在于人们日常生活中并形成于特定的人及其行为实践的、以教育力构成意义或功能区分的时空构型[5]。也就是说，教育场域的本质是一种旨在生成教育力量和达成教育目标、呈现为各种关系形式的“场”，它不仅是一种物理空间，更是一种形塑于人的现实生活和社会历史条件的关系构型。正如马克思所指出，社会空间是以现实的人及其活动和社会关系所构成的。在教育实践中，通过激活教育场域中的各要素、促进要素间的互动融合，尤其是推进教育主体与社会世界的“相互占有”，构建关系网络、拓展教育场域，是推动教育发展的必然要求。

由于劳动是人类最基本的生产活动，可谓“无处不在、无时不有”，我们要为劳动教育构建教育场域似乎变成了一件困难的事情。而且，长期以来，高校劳动教育的“非教育化”“非课程化”[6]倾向比较严重，劳动教育的教育元素被淡化，劳动教育的范畴被窄化为教育定位模糊、教学内容不明、教学实施自由度过大的某一实践或活动。这种情况的出现，往往是因为高校劳动教育场域未能得到充分拓展。“大思政课”建设提出要“善用社会大课堂”，“大课堂”的“大”固然是指实施教育教学的场所规模大、种类多，更是指附着在教学场所上的教育要素之间形成了强大、多元的关系网络，这就为新时代拓展高校劳动教育场域提供了新的有利契机。一是以“大课堂”有机延展高校劳动教育的空间属性。教育场域是具有空间性的关系构型，高校劳动教育所依托的空间绝不仅仅是学校课堂，相反，由于高校劳动教育具有突出的社会性，它要与社会生活、生产实践直接联系起来，并以劳动为纽带紧密联结大学生与社会。思政“大课堂”将思政课堂延伸到社会，引领学生理论联系实际、密切关注社会。以此为契机，在物理空间上，高校劳动教育可以从学校课堂延伸到社会生活中，如劳模展馆、公司企业、田间地头等；在内容供给上，高校劳动教育可以从广阔的社会空间获取素材，将鲜活的社会劳动场景转化为教学内容。二是以“大课堂”丰富高校劳动教育的实践关系。教育场域形成于社会实践，建构高校劳动教育的场域，要搭建生成教育力量的实践关系，激发社会实践与教育主体的良性互动。“大思政课”利用社会大课堂，引领

学生以志愿服务、考察调研等方式积极参与社会实践，充分彰显了思政课的实践性。学生的“实践”过程实质上就是一个教育场域，因为学生在社会实践中必定产生一些“经历”，必定与某些主体、环境、场景、信息发生双向关系，并潜移默化地受到“教化”。这就有利于搭建起能够生成教育力量的实践关系，为大学生体验劳动实践、感悟真实的劳动世界、形成正确的劳动观念奠定了交往的基础。更何况，处于社会实践中的大学生，一定程度上也处于社会劳动中，实践关系往往也是劳动关系，劳动教育的场域自然得以拓展。

（三）以“大平台”丰富高校劳动教育资源

对于教育活动来说，资源都是保证教育教学活动正常运行的基本要素。劳动教育是人生第一教育，也要遵守教育的一般规律。新时代具有中国特色的劳动教育体系正在快速构建，基于教育教学的实际需要，研发和丰富高校劳动教育课程资源的任务极为紧迫。

“大思政课”建设提出搭建大资源平台，以数字技术为驱动，既着力打造全新的网络化、智能化的思政工作平台和线上学习平台，也注重开发和整合各类教学课件、案例、素材、示范课程等资源库，从而快速高效地把分散的优质资源聚合起来，突破时空限制，实现教育资源互联互通、共建共享。搭建思政资源共享的“大平台”为丰富高校劳动教育资源创造了有利条件。一是可以直接利用相关资源。思政课与劳动教育在内容上具有融通性，劳动教育的很多内容可以融入高校思政课，因而，开展高校劳动教育可以直接利用各类思政“大平台”的资源库。例如，思政教育的教学案例库和教学素材库包含了大量劳动教育相关资源，诸如马克思主义劳动观经典文献，体现社会主义平等、和谐的新型劳动关系的法典和案例，彰显中国共产党工匠精神、劳模精神和劳动精神的案例和素材，培育新时代大学生创新创业能力的材料，等等。二是可以合作共建相通资源。思政教育与劳动教育的资源具有很强的互通性，在开展教育教学活动的时候，可以合作共建相通资源库。例如，高校劳动教育必修课程要加强马克思主义劳动观教育，要讲好讲透马克思主义劳动观，“马克思主义基本原理”“思想道德与法治”等高校思政课程是很好的帮手，针对这一主题，劳动课程与思政课程开展合作，共建双方相通共享的资源，可以一举两得。此外，思政课和劳动课都是实践性很强的课程，广泛利用专业实训、志愿服务、“三下乡”等形式开展实践教学或服务性劳动，是实践育人的有效举措。三是可以借助网络共享平台。经过长期努力，各类各级思政教育网络平台已搭建起来，包括教师集体备课平台、研修培训系统、智慧教育平台、网络宣传云平台等。数字技术具有开放性、交互性和共享性等特征，用户越多，网络平台的价值越大。高校劳动教育借助思政教育网络平台，既可以共享平台资源，又可以搭顺风车打造劳育智慧平台，从而创新线上线下教育教学模式，实现教学资源的海量供给。例如，高校思想政治工作网等平台承办了各种网络研修培训和课程直播活动，高校劳动教育也可以借助平台开展教育教学活动。

（四）以“大师资”促进高校劳动教育师资联动

办好高校劳动教育的关键在师资，加强师资队伍建设是落实新时代高校劳动教育新要求的重要支撑。只有充分调动校内外育人主体，促进师资力量的多维联动，才能构建多元协同的育人机制，形成强大的育人合力。

“大思政课”建设提出要构建大师资体系，借助思政“大师资”可以有效促进高校劳动教育师资联动。一是共享多元师资力量。高校劳动教育仅靠专职教师队伍是不够的，还需吸纳多元师资力量。在高校，导师、辅导员、共青团、党组织、学生社团等既是思政教育的主体，也是实施劳动教育的力量，通过日常示范引领、开展课外活动、校园文化建设等方式，发挥多元主体潜移默化的隐性教育作用，可以使大学生不自觉地养成良好的劳动习惯和品质，树立正确的劳动观。二是整合专兼职师资。《意见》指出要“建立专兼职相结合的劳动教育师资队伍”，思政“大师资”建设既为高校劳动教育师资队伍建设打造了可借鉴的范本，又为高校劳动教育直接提供了师资力量。由于思政教育与劳动教育在内容上具有一定的重合性，思政课专职教师可以讲授劳动理论课。例如，主讲“马克思主义基本原理”的教师就可以讲授马克思主义劳动观；思政课聘请的兼职教师，如科学家、劳动模范、大国工匠、行业专业人员等，既可以宣讲创新创业、劳动精神，也可以担任高校劳动实践指导老师。三是联合实践教学力量。高等教育阶段是学生进入成人的阶段，也是他们走向职场的最后一站，显然，高校劳动教育具有很强的职业性、创新性和学科专业性。思政“大师资”建设在联合社会力量办思政课方面已取得良好的成效，高校在组织开展劳动实践的时候，可以与思政实践教学联合开展，共享思政实践教学力量，

如可以联合行业企业社会机构共建劳动实践基地、实习实训基地、创新创业孵化平台等。

三、“大思政课”赋能高校劳动教育的限度

尽管“大思政课”与高校劳动教育二者之间高度契合，然而，“大思政课”赋能高校劳动教育的运作是一个复杂且牵涉众多的过程，其中也存在一些需要规避和调适的风险和倾向。

（一）更新理念，破解异步困境

理念决定方向，思想决定行动。在“大思政课”赋能高校劳动教育的过程中，理念是一个关键变量，是整个赋能过程的“大脑”。“大思政课”建设方兴未艾，高校劳动教育也正如火如荼，推动“大思政课”赋能高校劳动教育，要更新理念，促进二者协同联动，破解异步困境。

一是贯彻党中央关于“大思政课”和高校劳动教育的新理念、新部署。“大思政课”是一个新概念，是新形态、新样貌的思政课，它的出场，是党的十八大以来以习近平同志为核心的党中央高度重视思政课、不断推动思政课创新的必然结果。2022年教育部等多部门联合印发的《方案》，是党中央提出的关于思政课建设的一系列新理念新论断的全面反映，为新时代推进“大思政课”建设指引了前进方向，也为“大思政课”赋能高校劳动教育提供了准则。党的十八大以来，习近平总书记高度重视劳动教育，围绕劳动教育发表了一系列重要讲话。2020年中共中央、国务院印发的《意见》，对全面贯彻党的教育方针、加强新时代劳动教育作了系统设计和全面部署，是新时代推进高校劳动教育的遵循。新时代高校劳动教育是针对高校学生、发挥劳动的育人功能，对学生进行热爱劳动、热爱劳动人民的中国特色社会主义教育活动，它具有思想性、社会性和实践性的基本特征[7]。二是在守正与创新、破立并举中推进“大思政课”赋能高校劳动教育。“大思政课”赋能高校劳动教育，实质是二者发生有机融合和协调联动的过程，要求互动双方达成基本的同步。因而，要实现赋能任务，就必须用新理念武装头脑，坚持破与立的矛盾统一，在新老思路扬弃、新旧动能迭代中推进教育理念、目标、手段等多方面的重塑，使得“大思政课”建设与高校劳动教育达成双向同步、高校劳动教育发展与育人导向达成高度契合。特别要注意的是，由于新时代的“大思政课”建设与高校劳动教育都处于不断变革之中，所以在赋能过程中决不能仅仅着眼于高校劳动教育的具体工作，更要依循高校劳动教育创新发展的规律，并充分掌握“大思政课”建设的走向，将二者统筹起来，协同推进。

（二）厘定边界，谨防目标虚位

方向决定前途，目标指向结果。探索“大思政课”赋能高校劳动教育，还要坚持目标导向，锚定高校劳动教育的目标不动摇，保证方向不偏离。

一是要辩证认识思政教育与劳动教育在教育目标上的关系。思政教育与劳动教育的目标具有一定的统一性，然而，它们毕竟分属不同学科、不同范畴，二者的目标也存在差异性，应辩证认识。一方面，二者的教育目标是平等的、同等重要的，不应该是谁服从于谁，更不能是谁取代谁；另一方面，它们的具体目标各有不同，存在明确的边界，要划清它们的界限，不能彼此等同、混为一谈。当前，仍有一些学校将劳动教育笼统归入思政课教学部门，在教育目标上缺乏有机衔接和协同治理，这往往就是一种简单相加，无法带来真正融合。二是要细化“大思政课”赋能高校劳动教育的目标指向。在教育教学过程中，目标一旦设置得太空、太大，其针对性和可测量性就会大大降低，反而往往难以实现。“大思政课”赋能高校劳动教育必须遵循高校人才培养规律，立足青年大学生实际，科学设置、分解和细化目标，不能囫囵一气或流于表面。例如农林类高校利用思政课堂开展耕读教育，在目标方案上可以这样细化：通过提炼耕读文化所蕴含的劳育内涵和劳育价值，引领学生继承中华优秀耕读传统，既大力弘扬劳动精神，培育学生的勤劳吃苦的劳动习惯和节俭朴素的生活方式，又注重挖掘耕读文化在树德、培智、强体、育美等方面的育人价值，通过叠加效应实现“五育融合”。

（三）把准效度，防止生硬错位

效度关联目标，效度检验成败。“大思政课”是一种时空、结构、功能等各方面都“大”的思政课新形态，而高校劳动教育也是由多种要素、环节、流程整合的体系，对于两个这样大体量的教育教学系统，要更好地实现“大思政课”赋能高校劳动教育，必须把准效度，防止生硬和错位。

一是要突出学生的主体性。“大思政课”赋能高校劳动教育的过程，说到底是尊重和激发学生的主体性，引领学生自主建构和自我塑造的过程。无论是借助思政课堂教学还是利用思政实践基地，无论是共享思政师资力量还是交互使用思政资源平台，高校劳动教育必须牢牢掌握学生的认知规律和接受特点，既立

足学生具体的实际，如学生所学专业，又观照学生内在需求，如学生的择业方向，切实落脚于提升学生的劳动素养、实现学生的自由全面发展。因此，在教育过程中，要引导学生积极参与、投身实践，真正做到知行合一，这样才能确保教育的有效性。二是要密切结合具体实际。“大思政课”赋能高校劳动教育固然有一般的规律和规定，然而，任何事物都是特殊性与普遍性的有机统一，“大思政课”赋能高校劳动教育没有一定之规，更不存在既定的模板，而是一定要密切结合具体实际展开探索。这一具体实际蕴涵多个层面的内容，宏观层面上包括所在地区的“大思政课”改革部署、地方实践教学基地、地方文化、地方师资队伍等；中观层面上包括高校劳动教育实施方案、人才培养特色、校史资源、教学资源平台等；微观层面上包括学生的思想、心理、学业、生活等实际问题。三是要注意学期、课程的匹配。“大思政课”建设无论如何推进，都要依托一定的课程体系，高校劳动教育借力于“大思政课”，要理顺课程开设的逻辑，注意教育教学实施学期的衔接。例如，开设劳动专题教育必修课，可以选择与“马克思主义基本原理”同一学期；开展劳动实践锻炼，可以选择思政实践教学的周次，与志愿服务等活动整合实施。总而言之，“大思政课”赋能高校劳动教育，要将二者贯通起来，使它们同向而行，防止“硬融入”和错位匹配。

参考文献：

[1]王琳. 将劳动教育有机融入高校思政课[N]. 中国社会科学报,2020－10－19.

[2]石书臣. 深刻把握“大思政课”的本质要义[J]. 马克思主义理论学科研究,2022(07):104－112.

[3]刘向兵,等. 高校劳动教育体系化构建的学理与实践[J]. 中国大学教学,2021(09):30－36.

[4]钟瑞添,陈小霞. 依托“大思政课”促进高校劳动教育成效的提升[J]. 中国高等教育,2023(07):33－36.

[5]刘远杰. 场域概念的教育学建构[J]. 教育学报,2018(06):21－33.

[6]刘向兵,等. 全面加强新时代劳动教育(笔谈)[J]. 中国高教研究,2021(04):9－13.

[7]黄冰滢,等. 劳动教育是什么? 教什么? 怎么教? ——《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》解读[N]. 中国教育报,2020－07－16.

（责任编辑：王岚）

The “Great Ideological and Political Course” Empowers Labor Education in Colleges and Universities: Logic, Value Dimension and Risk Aversion

LIU Baiyang

(*Jiangxi Agricultural University*, *Nanchang*, *Jiangxi* 330045, *China*)

Abstract: Currently, the “Great Ideological and Political Course” has become a new engine and tool for empowering the innovative development of labor education in universities. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, the “Great Ideological and Political Courses” have coincided with the time and space of labor education in universities. The unity of their goals, the integration of their content, and the synergy of their methods reflect a high degree of internal compatibility between “Great Ideological and Political Courses” and labor education in universities, highlighting the inherent logic of “Great Ideological and Political Courses” empowering labor education in universities. The empowerment of labor education in universities through the “Great Ideological and Political Course” mainly presents the following aspects: reshaping the form of labor education in universities through the “Great Pattern”, expanding the field of labor education in universities through the “Great Classroom”, enriching labor education resources in universities through the “Great Platform”, and promoting the linkage of labor education teachers in universities through the “Master Talent”. The operation of empowering labor education in universities with the “Great Ideological and Political Course” is a complex and involves many processes, among which there are also some risks and tendencies that need to be avoided and adjusted.

Key words: the Great Ideological and Political Course; labor education in colleges and universities; empower; curriculum system construction

数字时代教师专业发展的伦理风险及教育应对

王　露
（毕节幼儿师范高等专科学校，贵州 毕节　551700）

［摘　要］数字化时代考察教师专业发展存在的伦理风险具有重要的现实意义。教师专业发展具有数字技术跨行业共融、数字资源跨地区共享、数字沟通跨时空互动、数字意识跨专业融合等时代表征，其蕴含着深刻的伦理自省、伦理互动、伦理坚守、伦理复归等多重伦理意蕴。教师专业发展存在自主意识消弭、具身劳动异化、自我空间遮蔽等微观层面自我关怀困境；中观层面存在个体边界坍塌、人际关系阻隔等他者关怀困境；外观层面遭遇教育泛化、数字扩张、数字更迭等问题；宏观层面面临多元价值的冲突与规制，数字转化的规约与限度等阻碍。针对教师专业发展在数字化时代面临的伦理风险，提出如下应对策略：教育愿景擘画，引领教师专业发展方向；数字技术运用，助力教师专业能力提升；数字价值澄清，唤醒教师专业伦理责任；数字算法监管，呼唤教师专业伦理复归。

［关键词］数字时代；教师专业发展；伦理风险；教师专业伦理；数字技术
［中图分类号］G434　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0094－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 015

2023 年 2 月世界数字教育大会在北京召开，教育部部长怀进鹏同志作了《数字变革与教育未来》的主旨演讲。数字技术擘画世界数字教育发展的宏伟蓝图，从前瞻性、全局性、融合性、创新性等方面开创了数字时代发展的新世界。数字化驱动引领教育未来发展，重塑新时代教育发展形态。数字时代教师专业发展面临伦理风险挑战，对专业伦理素养提出了更高的要求。专业伦理素养是在专业实践中形成的、能够满足教育教学活动中复杂道德需求的能力和品质，包括伦理精神、伦理知识、伦理能力[1]。基于社会对“好教师”标准的考量与审判，从善的伦理学概念出发，教师之善存在“专业本质模糊、关系立场错位、主体判断阻抑、实践高格失落”[2]等偏差性问题。从伦理角度考察教师专业发展，发现教师专业发展存在“伦理理念浅薄、伦理路径异化、伦理路基松散”[3]等问题。数字技术的广泛运用必然引发教师专业发展的内生机制变革，在学习资源、学习方式、数字思维、数字责任等方面具有重要的转向。数字链接教师专业发展的内在省察机制，而对数字风险的理性判断掣肘教师内在伦理精神的坚守。数字为本的隐忧呈现出“数字敞视监狱的异化理性、数字至瘾机制的内卷依附、数字价值茧房的趋同迷思”[4]。为进一步理解数字时代教师专业发展的伦理风险，从“主观与客观、个人与社会、精神世界与生活世界”的联结出发，审视教师专业发展的数字迷思，笔者旨在澄清数字时代教师专业发展的内涵及表征，解蔽数字化的潜在伦理危机，破解数字技术的规约与限度，唤醒教师的伦理精神和专业自觉，以教师的专业发展促进教育高质量发展。

［收稿日期］2023－10－30
［基金项目］毕节市科协 2023 年重大科普、学术研究项目“数字赋能毕节职业教育高质量发展实践路径研究”（项目编号：BSKX—23006）；2023 年校级课题“数字化转型与职业教育高质量发展融合创新机制研究”（项目编号：2023B12）。
［作者简介］王露（1988－），女，江西南昌人，硕士，毕节幼儿师范高等专科学校副教授；主要研究方向：教育基本理论、教师教育。

一、数字时代教师专业发展的内涵及表征

（一）教师专业发展的时代内涵

数字时代教师专业发展的内涵不断丰富、深化和细化，呈现出数字化内涵和表征。美国新媒体联盟（NMC）《新媒体联盟地平线报告（2015 基础教育版）》指出，数字素养是一种聚焦未来数字环境，在实践中能够运用复杂数字技能、多重分析意识和创新思维解决问题的必备技能[5]。为顺应数字时代的发展需求，2022 年我国教育部发布《教师数字素养》，文件指出新时代教师需具备“数字化意识、数字技术知识与技能、数字化应用、数字社会责任”[6]等专业素养。传统教师专业发展遭遇数字时代教师发展转型变革的机遇与挑战。数字赋予教师专业发展新的时代内涵，教师专业发展需将数字素养融入专业发展全过程，内化数字意识，以数字运用的知识与能力拓宽专业发展范畴，进行自我内在规定性的重构。从数字表征凸显、数字技术融合的角度，传统教师专业发展是实现内涵丰富化、专业化、广延化、综合化、现代化、信息化的内涵式、有效性发展。教师有效专业发展具有“内容聚焦、主动学习、连贯性、持续性与集体参与”[7]等主要特征。从广义上来说，数字时代教师专业发展是教师身处数字技术革命时空中，通过不断革新教育思想、发展专业能力和水平，与时俱进，不断调整专业能力结构，促进自我专业成长的过程。从狭义上来说，它是教师在具备基本的执教能力和条件的同时，积极主动掌握数字技术，充分运用数字技术变革带来的福利，以数字技术为手段和方法，不断提升数字素养和数字运用能力，转变思路，将数字技术融入专业发展全过程，夯实数字责任意识，强化数字责任伦理，把握专业发展理性边界，不断促进专业能力提升的过程。

（二）教师专业发展的数字表征

基于数字时代教师专业发展的内涵考察，数字技术的广泛运用拓宽了教师专业发展的内涵和外延。互联网、大数据等数字技术既服务于教师专业发展，同时也在无形中圈定了教师专业发展的边界。数字时代“资源信息化、学习个性化、教育泛在化、融合自主化”[8]为教师专业发展创造了宽松、可持续发展的空间。笔者尝试从数字技术、数字资源、数字沟通、数字空间等维度明辨数字时代教师专业发展的数字表征。一方面数字技术催生了新的经济发展模式，强势破除传统教育的禁锢，衍生教师专业发展新的内涵，对教师专业发展提出新的挑战；另一方面数字技术赋能教师专业发展，从教师专业发展的技术、资源、方式等方面重铸边界。教师专业发展的数字表征主要体现在以下几个方面：第一，数字技术跨行业共融。互联网、大数据的广泛运用，一方面破除了行业阻隔，打破了专业壁垒，促进跨专业的互融互通，重新建构一种多元交互、学科渗透、专业交叉发展的数字化专业发展格局；另一方面数字技术为不同专业发展创设虚拟数字空间，极大地拓展了专业互动的可能性。第二，数字资源跨地区共享。数字技术的运用丰富并拓展了教育教学资源库，实现了线上教学资源跨地区、跨学校、跨学科的时空聚集。数字技术为教师专业发展创造了自我与自我、自我与他人、自我与社会交往的资源与空间。第三，数字沟通跨时空互动。数字技术为人与人的跨时空交往提供了一种可能性。数字虚拟空间、数字虚拟对话（AI 对话）等成为数字时代教师专业发展的现实挑战。数字时代终结了传统人际交往的人—人面对面交往的即时模式，提供了人与人虚拟空间对话、交往的可能性，同时也对教师专业发展思考与辨别提出新的挑战。第四，数字意识跨专业融合。数字化发展成为全世界教育发展的共识，教师数字意识的认识和把握成为专业发展之外必须掌握的知识与能力。由此，教师专业发展从专业性的“个性”发展历经一个从传统到现代、从纸媒到融媒、从实体到虚拟的跨时空发展阶段。

二、数字时代教师专业发展的伦理意蕴

布朗芬伦纳在其生态系统理论中指出，社会之中个人发展始终处于环境系统内并受其与个人互动关系的影响，环境系统以嵌套结构的形式分为微、中、外、宏 4 个系统，并将时间维度也纳入其生态模型中[9]。教师作为社会群体之一，其必然与自我、他人、社会产生联系。按照布朗芬伦纳生态系统的观点，教师专业发展同样镶嵌在社会情景之中，分为微观自我与自我发生的联结、中观自我与他人发生的联结、外观自我与社会发生的联结、宏观自我与世界发生的联结。也就是说，“教师伦理是教师在教育世界中的人伦之理，即教师与自我、与共同体、与学生、与社会之间的关系之理”[10]。具体而言，教师专业发展的伦理具有 4 层意蕴。

（一）微观层面的伦理自省

教师作为微观个体，具备“坚定的道德信念、

高尚的道德责任、丰富的道德知识、全面的道德能力、卓越的道德领导力”[11]是教师恰当处理自我与自我关系的前提条件。微观个体是自我立足于社会的根本。教师专业发展首先建立在自我清晰的认知、坚定的教育信念、恰当的教育行为、合理的职业操守、优秀的专业能力基础之上，其次体现为在自我完善的基础上与他人、与社会产生意义交往的联结。教师伦理自省是教师打开自我与社会、自我与世界交往的方式。

（二）中观层面的伦理互动

人与他人、人与社会的交往互动是以尊重伦理关系为前提。正确处理自我与他人的关系，维系主体间和谐、稳定的伦理交往，从而形成有效沟通互动的良性运行机制。合理、恰当的交往关系能够促进教师有效发挥教师共同体的集群效应，充分发挥各参与群体的优势，建立教师专业发展的良性互动、优质匹配的融合优势。

（三）外观层面的伦理坚守

从外观层面来说，环境、物质、人力资源等服务于教师专业发展，促进教师专业发展。教师专业发展的核心乃是人的发展，其旨在促进教师内在自我规定性的重构，重建教师内在精神秩序。专业伦理的三重境界“超越自然的功利境界、超越功利的尽职境界、超越义务的美德境界”[12]呈现出教师专业发展的伦理走向，也即教师专业发展需历经利己、利人、利他3个阶段，从超越自然的功利境界最终走向超越义务的美德境界。

（四）宏观层面的伦理复归

从宏观层面来说，将教师悬置于历史发展的时空之下，把握教师专业成长的历史脉络，厘清教师专业发展的融合效应，概览教师专业发展的迭代效应，追本溯源，研精覃思，深究专业发展的走向。如何在社会关系网络之中找准自我定位，恰切追寻教育者的诗意栖居是教师专业发展的终极追求。美国学者克拉克（Clark）将教师的专业伦理反思分为“对伦理矛盾和冲突的认识与归类、与伦理问题相关的案例分析、学习伦理观念与知识、开放性的伦理对话和伦理主体的自省”[13]等5个方面。基于伦理本质内涵的阐发，笔者以伦理认知、伦理实践、伦理对话、伦理自省构筑教师专业发展伦理的体系。

三、数字时代教师专业发展的潜在伦理风险

数字时代，数字繁华之下潜藏着“数字鸿沟、数字博弈、数字霸权、数字冷战、数字极化、数字政治化、数字自由、数字隐私权”[14]等诸多数字风险。教师在享受数字技术带来教育资源整合的数字红利的同时，仍需警惕数字技术带来的伦理风险。教师专业发展的责任伦理属于规范伦理学范畴，又是规范伦理学的超越，是对传统规范伦理的继承与发展[15]。教师责任伦理凸显教师在教学相长、师生互动、同济互助等日常生活中的自主约束及自我责任意识，这是因为教师专业伦理规范具有激励、规约和引导等三重功能。

（一）微观层面：教师自我关怀困境

1. 教师自主意识消弭。数字技术悄无声息地影响着教师专业的“显现”方式，既突破传统教师专业发展资源局限性，也催生出教师对“数字”的依赖性，进而导致教师自主意识消弭。数字技术的规约与限度成为教师专业发展范畴界定的内在依据。一方面数字技术重构教师专业发展结构，革新教师教育教学方式；另一方面数字资源建构跨学科、跨行业的知识交叉的边界效应。数字虚拟空间、数字交往空间侵占教师闲暇日常，消解教师作为专业技术人员的自主发展主动性。教师专业发展在“数字化全景敞视空间”中被“观察”，这种观察潜藏在日常生活之中，也意味着教师专业发展的全过程暴露在数字监管之下。数字技术无形中强化教师自主监管，消解教师个性，通过数字算法构建了透视教师专业发展的全景敞视数字化虚拟监管空间。此外，数字统计以计量算法对教师的思维模式、意识形态及认知习惯等进行全景场域式规训[16]。教师专业发展伦理的意识式微，数字裹挟教师日常行为，以“无形之手”掌控教师专业发展的路径选择及教学资源的效用。

2. 教师具身劳动异化。数字技术改变传统劳动形态，将劳动从身体力行的具身性感知中抽离出来。劳动是具身的，其与人的身体紧密关联，是一种人与事物交互的实践性行动[17]。人类在劳动和教育中不断观照自身、审视自身、凝练自身，进而塑造自己独特的审美能力、道德判断能力，以获得精神上的富足，实现全面的发展[18]。繁杂的技术方式、虚拟交往、数字空间侵占教师个体观照自我的空间，改变教师劳动模式，将教师从纸媒化反思建构转化为数字媒介的处理与应对。教师专业发展由建立于自我专业成长的身、心、智等方面的劳动演变成机械数字加工的快餐式拔苗助长。劳动教育的本质是“身体—心智—环境”在相互耦合过程中的动态同构，具体表现为学生以“体认”的方式将自身的心智理性和身体机能的发展共融于对自我世

界、自然世界和社会世界的劳动改造中[19]。技术革命不断更新人们的生活方式，改变教师的劳动形态，拓展教师的劳动空间，创造数字交互的虚拟劳动场域。数字技术的过度卷入，从劳动形式、内容、评价、方法等方面重塑教师专业发展结构，教师自主意识弱化，技术沦为异化表达的显现方式。尽管教师在自我劳动中时刻保持对数字技术的审慎态度，依然难以抵抗数字环境下“充满竞争性的消费社会对劳动者身体和精神的侵蚀”[20]。

3. 教师自我空间遮蔽。数字技术的广泛普及，使数字媒介充斥个体生活空间，产生弥散性、即时性、虚拟性、建构性的“灵境”空间。数字化对人的监控做到实时实地精准定位，教师自主活动遭受规制，自主空间镶嵌于数字符号之中，形成对数字本身的一种活动依赖。当数字监控考核纳入业绩考核之中，数字标记、数字程序就显得尤为重要。一方面数字化休闲侵占教师的闲暇时间，挤压教师的个体生活空间。教师忙碌于盲目应对数字化时代的数字资源获取、虚拟空间交互，而缺失了静下来思考的时间与空间。另一方面数字化无形中缔造“信息茧房”。数字将人类个体的需求、爱好标签化、个性化，通过数字算法、数字资源拟合达到精准定位教师兴趣点，进而以技术资源整合满足教师的显性需求。数字算法看似服务于教师的个性需求和兴趣，实则通过一种隐蔽的方式，缩减了教师视野，窄化了教师的认知思维空间，裹挟个体思想前行。数字化为教育教学创造即时、在线、拟合的课堂教学情境，侵占了教师的自主空间。

（二）中观层面：教师他者关怀困境

1. 个体边界坍塌。数字缩短了人与人之间的物理距离，压缩了个体私人空间，将个体私密空间与公共空间的转化变得方便、快捷。虚拟数字交互导致“数字化生存中公共空间和私人空间边界消融”[21]，而“数字对个体无微不至的‘观察’使个体边界不断坍塌”[22]。个体边界坍塌主要体现在以下几个方面：第一，数字暴露消解个体公共空间。数字对个体的关切而导致教师在教育发展的过程中个体不断地被“观察”，日常生活成为没有遮蔽的公共空间，而自我成为公共空间的牺牲品。第二，数字依赖阻隔个体情感交往。人与人之间情感的交流、真实语言的互动被数字技术隔绝，人与人之间的温情关怀和情感互动沦落为数字交互的程序式“应付”。数字改变人的交往模式，也将主体双方的意义交往切断，形成一种冰冷的、失温的表层应和。第三，数字内卷强化个体无序竞争。数字化、标签化的竞争模式打破了教师专业发展的个人安全边界，缔造了教师无边界个体交往空间。数字内卷强化数字累积的规模效应，削弱了教育教学的质量意识，盲目、无序的数字攀比加剧了教师专业发展的潜在焦虑，挫伤了教师教育教学投入的积极性。

2. 人际情感阻隔。教师专业发展本质上是教师自我在专业发展的过程中不断调试自我内在关系、自我与学生关系、自我与同事关系、自我与社会关系的一个过程。数字技术改变了人与人之间的沟通与对话模式，人—机—人互动交往削弱—人与人之间情感的联结，阻断了现实生活中个体与自我、与他人、与社会、与自然深度有效对话的可能，导致人际情感阻隔的发生。人际情感阻隔主要体现为以下几个方面：第一，师生关怀主体错位。教育教学是师生互动参与、交互式对话、创生性发展的意义过程。数字收集、呈现、传达、转换等功能帮助教师快速掌握学生基本信息，有利于教师加强对个别学生的关注。但过于强调对数字本身的关注，忽视个体内在需求，流连于虚拟数字空间、数字交往，将无形中阻隔师生的情感交往及深度理解。第二，同伴关怀行为失当。教师主体间的数字鸿沟加剧了教学资源使用的信息偏差。个体数字认知、数字思维的能力断层导致教师教育教学数字化使用程度不一，教学质量参差不齐。数字沟通延迟无法及时直抵人心，缺乏对个体内在精神的关怀而难以有效地建立人与人之间的亲密关系。数字内卷阻隔教师同济互助之情，催生能力恐慌及竞争焦虑，极易导致教师陷入精神内耗、无序竞争。教师教育行为“度”的把握失当是其师德行为失范的根源所在。

（三）外观层面：教育环境生态失衡

1. 教育泛化：教育主体全景场域参与。数字时代，大数据、互联网、区块链等数字技术的广泛运用为教育场景的即时性实现创造条件。数字媒体拓宽教育边界，从教育资源、教育形式、教育方法等多种渠道和途径赋能教育主体不同的教育责任。教师是家校社协同育人的关键核心，承担起家庭、学校、社会三者的教育监管任务，协调并构建家校社育人新模式、新场景。家庭、学校、社会的全员参与容易导致教育主体责任权责不明确、教育行动不协同、教育内容缺乏一致性、教育伦理风险等困境。

2. 数字扩张：教师专业自主权僭越。数字技术汇集海量信息资源为教师教育教学及专业发展提供便利，海量资源能够扩大教师自主选择的范围。

数字扩张引发的教师专业自主僭越体现在以下几个方面：第一，数字扩张导致教师教育资源选择困境。数字技术按照算法公式把资源按照某种关键词、程序、特点等汇集在一起，组合成为丰富的数字资源。数字资源适切性、合法性等需要教师通过理性思考进行甄别。第二，数字扩张导致教师教育情感隐匿。数字无法深入解读个人的情感需求及认知边界，无法按照教师情感需求精准筛选出恰当资源。第三，数字扩张导致教师教学主权危机。数字资源、线上讲座、线上课堂等充斥着教师的工作、生活空间，教师个性化选择反而受限。此外对数字资源、数字技术的过度依赖弱化了教师自主思考能力，削弱了教师在教育场景中的主导权，极易导致教师沦为数字附庸。第四，数字扩张引发教师专业自律困境。如何在信息化、数字化时代彰显个体的属性优势，确保教师对教育教学的自主权是当前数字赋能教师专业发展的重要议题。

3. 数字更迭：教师专业身份角色嬗变。技术革新带来教育理念、教育目的、教育方法、课程内容、教学评价等全方位重塑及改变。教师被迫卷入数字信息快速发展的时代洪流中，成为镶嵌在数字版图中异己的他者。数字化赋予教育崭新的时代意蕴，创造了融合创生、人机互生的教育新场景、新空间。由此，教师面临数字时代重构专业身份的价值嬗变：第一，“知识传授者”转变为“学习支持者”。数字化、信息化时代为教育开辟了一个崭新的资源能量场，创设师生交往互动新场景、新应用，教师从传统的知识传授者转变成为学生创设学习情境、激发学生学习兴趣的支持者。第二，“技术运用者”转变为“技术觉知者”。教师专业发展面临信息更新换代加快、教育隐性价值强化等现实困境，教育泛化呼唤教育新场景中教师身份角色的变革。在数字化话语霸权的“去角色化”时代中，教师必然经历“君子儒—专业者—思想者”[23]的身份嬗变。

（四）宏观层面：教育价值他者僭越

1. 价值耦合：多元价值的冲突与规制。传统教师“道德生活的引领者、人文意义的建构者、社会责任的承担者”[24]多重伦理身份遭遇技术价值、工具理性的侵蚀，教育价值遭遇多元价值渗透的危机，面临价值裹挟困境。一方面技术至上的工具理性催生出鱼龙混杂的数字消费市场，引发数字化、信息化膨胀，人的价值理性式微。技术凌驾于人的主体意识之上，消解人的主体性，削弱技术主导意识，而误将技术的优越性等同于人的价值优越性。另一方面多元价值的呈现只是一种未经人审视、筛选的文化表象。教育需解蔽西方文化表象隐藏下的价值体系，通过甄别、取舍达到价值适应性选择的目的，从而擢升人的理性价值，形成对多元个性化价值的理性规制。

2. 道德规约：数字转化的规约与形塑。大数据、互联网成为个体个性张扬、自我表现的“现象场”，数字技术沦为教师异化表达的切己体现。社会群体对数字经济溢价的过分追逐导致个体陷入数字累加的表象性追逐，忽视内在价值坚守，进而陷入道德失范的境遇。这意味着数字经济转化规约隐含个体道德底线伦理意识内化及道德规制的必要性及可能性。数字技术联结群体生活，在可预见的范围内建构起一张巨大的知识网络、社交网络，打破人与人交往的物理空间界限，形成一种泛时空交往关系网。数字信息筛选、标签化、自动化将人类群体自动划分为某种类别属性的同一体，无形中圈定群体的认知边界，固化个体思维。教师需不断回溯过去，往返于现实与理想之间，保持教育初心，坚守教育底线，夯实专业伦理，激活自我对价值的内在敏感性，唤醒自我价值理性，从而规避数字呈现、数字转化过程中道德沦陷的潜在危机。

四、数字时代教师专业发展的应对策略

考察数字时代教师专业发展内涵，以批判性思维摆脱教师专业发展的伦理困境，探索教师专业发展教育应对策略，从理性审度的角度判断数字技术运用的合法性、合规律性，建构教师专业“微观—中观—外观—宏观”一体化发展的内在生态循环体系。

（一）教育愿景擘画，引领教师专业发展方向

教育愿景是激发教师专业发展的外在驱动力，点燃教育实践激情，追寻教育意义的风向标。从宏观上擘画教育愿景，拆解数字技术的深层运行机理，把握国家数字化战略行动计划的诉求，从数字技术认同、数字知识掌握、数字技术运用、数字素养培育、数字理性坚守等维度细化教师专业发展的深层意蕴。第一，洞悉数字时代教育发展的责任与使命。厘清数字化社会对人的专业知识、专业能力、专业素养的现实诉求，围绕数字技术革命，根据新时代教师素质素养的提升要求，明确教师专业发展方向。第二，考察数字时代教师专业发展的高阶品质需求。数字化社会对于“好教师”的伦理之善、能力之美提出了更高的要求。擘画教育愿景必须清醒认知数字化的时代要义，不断将数字化融入教育发展的全过程，建立立体多维的教师数字化能力素养，夯实教师专业发展的伦理根

基。第三，廓清数字时代技术至上的规约与限度。理性判断数字技术利弊因素，充分挖掘数字技术在教育领域的高适应性，以技术革新教育方式、创新教育方法，促进教育与数字结合，创造教育科学化发展的新图景。

（二）数字技术运用，助力教师专业能力提升

2022 年 11 月教育部在颁布的《教师素质素养》中提出，教师需要具备数字化意识、数字技术知识与能力、数字化应用、数字化社会责任、专业发展等 5 个主要能力素养。教育部以文件的形式建构并规范教师素质素养的内涵及结构，以政策引领教师专业发展的方向。数字内卷依附、数字趋同迷思、数字暴露隐忧、数字扩张侵蚀等危机昭示了教师专业发展面临的多重阻隔及伦理危机。要正确掌握数字技术知识与能力，合法运用数字技术，保持对数字技术的内省意识，厘清教师专业能力发展需求，丰富教师专业发展内涵，坚守专业责任伦理意识。第一，提升数字认同。加强教师数字化、信息化培训，强化教师数字意识，明确教师专业发展的数字化发展任务，激发教师主动吸收、运用、创造、融合的自主性。第二，强化数字思维。转变传统固化的思维模式，培养教师系统性思维、发展性思维、前瞻性思维，提升数字能力素养。第三，重构数字化教学模式。基于信息化、数字化的教学模式，整合视频、音频、图片、PPT 等多种呈现形式的数字化教育资源，创造虚拟交互沉浸式学习场景。整合数字资源，构建沉浸式、交互式、虚实共生的应用场景，衍生出多元智能化的泛在学习空间、沉浸式的体验性学习情境，以及“跨时空的深度协作发现式学习模式、虚实共生的协同知识生成学习场域”[25]，打造公平开放、互联互通、协同发展的教学模式。第四，构建数字多维评价体系。厚植人文关怀，改进结果评价，强化过程评价，凸显过程性、体验性学习感受，探索增值评价体系，积极架构综合的、多维互动的评价方式。第五，夯实数字伦理责任。理性审度数字时代潜藏的伦理风险及挑战，警惕数字技术潜在风险，以自我觉知对抗数字趋同迷思，以人文精神充实自我闲暇空间，以道德伦理底线坚守专业伦理底线。

（三）数字价值澄清，唤醒教师专业伦理责任

澄清数字内涵及价值，破除技术至上的绝对主义偏执，解蔽数字捆绑隐藏的伦理风险。社会赋予教师多角色任务和多重价值，教师承担着教育育人、文化传承的社会责任和使命。数字技术赋予教师专业发展新的内涵，也将“好教师”伦理之善的要求擢升到新的阶段。教师自我关怀及他者关怀的感知及体验是教师自我价值感、自我纾困的重要内容。廓清教师专业发展的伦理之责、伦理之思、伦理之善是数字时代教师专业发展的必然选择。第一，数字价值认知。正确认识数字化、信息化的时代价值，把握数字技术的教育教学实践运用，深度考察数字化引发的人际关系阻隔、自主性迷失、数字暴露、数字鸿沟、数字内卷等危机，在合理审度数字伦理风险的基础上，破除数字“信息茧房”的认知局限，重构教师专业发展的技术化螺旋上升之路。第二，数字价值纠偏。以“好教师”的社会伦理价值导向，纠正数字异化导致的具身劳动缺失、数字规训导致的思维窄化、数字暴露带来的人际信任危机，践行以“善”为本的专业发展伦理之责，从而以实践夯实伦理根基，畅通伦理路径，深化伦理责任。

（四）数字算法监管，呼唤教师专业伦理复归

教师专业伦理精神失落意味着教师专业发展价值日益衰微，教师专业发展的善之伦理被遮蔽，工具理性裹挟教育行为。加强数字算法监管，有效规避数字技术运用产生的数字算法黑洞、数字鸿沟的伦理失守风险。教育不仅是一种安身立命的谋生方式，更应该是超越眼前的复杂世界，将自己从现有规制力量的控制中解放出来，实现精神自给自足和走正直的道路，进而实现它完满的理想信念[26]。教师专业发展需警惕数字时代对于人的技术能力掌握的现实需求，对数字技术保持清晰的认知。技术只是教师成为“好教师”的工具和手段而不是专业发展的目的，数字技术运用需充分遵循人伦之善、伦理之责。从批判性视角审慎甄别潜在制约因素，在数字技术的程序化、刻板化的技术规制中寻找到教师的精神皈依，寻求内在自主独立的精神品质。教师专业发展呼唤价值理性回归，正视专业发展的本质核心，把握教师与自我、他人的人伦关系，纠正教师自我认知误区，重温“好教师”的伦理规约，从关注教师技术能力转向关注专业发展内在伦理的合理性、适当性。

参考文献：

[1][13]穆建亚,余宏亮.教师专业伦理素养:要义、释惑与纾困[J].湖南师范大学教育科学学报,2020(06):77－83.

[2]蔡辰梅.教师之善:本质特征、实践偏差及其完整实现[J].当代教育科学,2021(08):19－27.

[3]程岭.新时代教师专业发展的伦理规制[J].西北师大学报(社会科学版),2020(06):117－125.

[4][16]张卓,刘冬冬.高校教师学术评价的数字规训及其突围[J].大学教育科学,2023(01):74－82.

[5]刘宝存,岑宇.以数字素养框架推动数字化人才培养[N].中国教育报,2023-02-27(05).

[6]程建钢,崔依冉,李梅,韩锡斌.高等教育教学数字化转型的核心要素分析——基于学校、专业与课程的视角[J].中国电化教育,2022(07):31-36.

[7]李琼,何柯薇,周敬天.从政策留人到发展留人:合作交流的专业发展氛围可以留住乡村教师吗[J].教育学报,2022(02):124-133.

[8]王露.数字赋能教师专业发展:应为·难为·可为[J].中国成人教育,2023(09):54-60.

[9]谷禹,王玲,秦金亮.布朗芬布伦纳从襁褓走向成熟的人类发展观[J].心理学探新,2012(02):106-107.

[10][23]唐松林,冯誉萱."互联网+"时代的教师伦理:从他者形塑转向自由审美[J].中国电化教育,2017(08):19-24,32.

[11]殷玉新,楚婷.优秀教师具有怎样的道德素养?——基于对71名美国"年度教师"的深度分析[J].比较教育学报,2021(04):120-132.

[12]张品,任强.差序格局下教师专业伦理意涵、检视与优化路径[J].现代中小学教育,2023(03):49-54.

[14]薛晓源,刘兴华.数字全球化、数字风险与全球数字治理[J].东北亚论坛,2022(03):3-18,127.

[15]李明辉.儒学与西学的比较与沟通:存心伦理学、责任伦理学与儒家思想[J].浙江学刊,2002(05):5-17.

[17]姜大源.刍议新时代劳动教育的时空构建[J].国家教育行政学院学报,2020(06):43-50,57.

[18]余辉,刘晓鹏.解构与纾解:劳动教育的异化与回归[J].大学教育科学,2021(03):46-53.

[19]韩天娇,苏德.劳动教育的本质结构、现实困境与可为路径——基于身体视域[J].现代教育管理,2022(08):48-57.

[20]陈南.劳动教育:思想演变与地位流变——兼论开展劳动教育的时空背景[J].南京师大学报(社会科学版),2020(06):39-49.

[21]顾理平.数字化时代隐私内涵的演进嬗变与研究的前沿问题[J].新闻与写作,2022(01):5-13.

[22]王金柱.技治时代的隐私困境与危机超越[J].哲学研究,2022(03):105-114,126.

[24]车丽娜.教师伦理身份的时代表征及其价值实现[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2022(09):136-141.

[25]张烨,蔡翔华.元宇宙+职业教育:未来虚实融生的职业教育发展新趋势[J].教育与职业,2023(01):5-11.

[26]项继发.追寻古典精神:教育理想的现时阻障与德性复归[J].教育研究,2021(11):59-71.

(责任编辑:姜佳宏)

Ethical Risks and Educational Responses to Teachers' Professional Development in the Digital Age

WANG Lu

(*Bijie Preschool Education College*, *Bijie*, *Guizhou* 551700, *China*)

Abstract: It is of great practical significance to investigate the ethical risks of teachers' professional development in the digital age. Teacher professional development is characterized by cross-industry integration of digital technology, cross-regional sharing of digital resources, cross-time and space interaction of digital communication, and cross-professional integration of digital consciousness, which contains multiple ethical implications such as profound ethical introspection, ethical interaction, ethical adherence, and ethical return. The teachers' professional development has the predicament of self-concern at micro level, such as the elimination of autonomy consciousness, dissimilation of embodied labor, and the concealment of self-space. On the meso-level, there are other caring dilemmas such as the collapse of individual boundary and interpersonal barrier. At the appearance level, problems such as education generalization, digital expansion and digital change are encountered. At the macro level, it faces obstacles such as conflicts and regulations of multiple values, regulations and limits of digital transformation. Aiming at the ethical risks faced by the professional development of teachers in the digital age, the paper proposes educational vision planning to guide the professional development of teachers. The use of digital technology to help teachers improve their professional ability; The digital value clarifies and awakens the professional ethical responsibility of teachers; Digital algorithm supervision, calling for teachers' professional ethics and other coping strategies.

Key words: digital age; teacher professional development; ethical risk; teacher professional ethics; digital technology

高质量发展视域下的中小学校本研修现状与改善策略研究

杨雪梅[1]，黄　欣[2]
（1 长春教育学院，吉林 长春　130033；2 吉林省教育科学院，吉林 长春　130022）

［摘　要］校本研修作为促进教师专业发展的可靠保障，在教育高质量发展的当下备受教育界的关注。对长春地区 13 个县(市)区的学校、教师抽样调查表明，教师在校本研修中存在思想认识不足、研修目标不够准确，以及学校的相应制度建设短板明显、对教师专业引领的作用发挥不足等问题。基于长期的教育科研实践与观察来分析校本研修实践中存在问题的根源及解决策略，以加大宣传力度、强化理论学习、健全研修制度、加强干预措施、完善教育信息化设备等途径，提升中小学校本研修的成效，提高教师的综合素质和专业水平，能够有效推动教育事业的高质量发展。

［关键词］中小学校本研修；研修目标；制度建设；综合素质；教师教育新形态
［中图分类号］G451.2　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0101－05
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.016

2018 年中共中央、国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中指出："开展中小学教师全员培训，促进教师终身学习和专业发展……到 2035 年，教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升，培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师。"[1]这为新时代教师队伍建设明确了总体性任务和阶段性目标。《教师教育振兴行动计划(2018—2022 年)》中也明确提出，要实现"教师综合素质、专业化水平和创新能力显著提升"，"注重协同育人，注重教学基本功训练和实践教学，注重课程内容不断更新，注重信息技术应用能力提升，教师教育新形态基本形成"[2]。这两个文件对新时代教师专业化水平的提升、教师教育新形态的形成提出了明确的规划。校本培训作为当前提升教师专业水平的重要手段和必要模式，受到空前的重视。它是指以学校为单位，面向全体教师的学习方式，其内容以学校的需求和教学方针为中心，目的是提高教师的业务水平和教育教学能力[3]。校本研修是当前通行的校本培训方式；作为校本研修的主要载体和实践途径的校本课程(以学校为本位、由学校自己确定的课程，它与国家课程、地方课程相对应[4])，是基于学生的直接经验，密切联系学生自身生活和社会生活，体现对知识综合运用的课程。当前这种新课程的实施已经深入基层学校之中，被视为提升教师业务水平和教育教学能力的可靠模式和手段。但调研发现，校本研修资源短缺，教师思想上认识不足、研修目标不够明确、研修能力不足，以及相应的制度不够健全、对教师的专业引领不足等问题突出，并未对全体教师的专业发展、教育教学能力提升起到普适性的引领作用。因此，如何明确目标、健全制度，提高教师的认识和能力，进而促进教师专业水平的整体性提高，引领教育的高质量发展，已成为教育理论研究和教育教学实践不容回避的重要问题。

［收稿日期］2023－12－18
［作者简介］杨雪梅(1965－)，女，吉林农安人，长春教育学院教授、长春市教育学会秘书长；主要研究方向：教育管理、教师教育。黄欣(1969－)，女，吉林长春人，吉林省教育科学院助理研究员；主要研究方向：学前教育。

一、校本研修内涵释义

“校本”意为“以校为本”；“研修”意为“研究、探索和反思”，是以实现教师自身素养、能力的提升为实践目标的。校本研修就是在学校和教师的实际工作中，以学校为本发现或遇到疑难困惑时，将其融合到学校工作计划之中，并在同伴或专家指导下，通过对问题的研究、反思和课堂教学的不断完善，推动学校和教师自身不断发展的过程。开展校本研修的根本目的是提高教师的业务水平和教育教学能力[5]。

纵观校本研修的发展过程，可以发现它衍生于“校本培训”和“校本研究”。新世纪以来，我国推进素质教育和基础教育课程改革的力度不断加大，“以校为本”的教学研究成为学界关注的热点。教育部原副部长王湛在 2003 年 12 月召开的全国基础教育课程改革工作会议上指出，要建立以校为本的教研制度[6]；顾泠沅先生认为，把“校本教研”称为“校本研修”更为合适[7]。2019 年 6 月，中共中央、国务院颁布了《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》，指出要发展具有中国特色的校本教育制度[8]，“校本研修”被赋予国家意志。

二、中小学开展校本研修的紧迫性

在我国教育事业高质量发展的当下，校本研修越来越成为基层学校强化特色、实现高质发展的可靠途径与必要模式。随着现代信息技术的发展与广泛应用，长春地区各学校开始借助网络媒体平台拓展校本研修的课程形式和内容，校本研修的重要性日益彰显。

（一）教师专业发展的需求

教师在教育教学工作中时常会遇到这样或那样的问题，有些问题可以找到解决的办法，而有些问题短时间内难以解决甚至于无从下手。这就要求广大教师要有研究意识，逐渐形成自觉研究的习惯，并把研究的过程视为不断学习的过程。要在学习中提升自身的研究能力，在研究中学习先进理念，进而改进自身的教学方式方法，解决教育教学工作中的实际问题，最终促进专业水平的不断提升。教师只有充分理解校本研修对提高自身的教育教学质量、专业素养和竞争力的重要意义，才能积极参与校本研修，自觉落实研修规划。例如，某市区九年制中学开展了“专家引领、专题研讨、专业论坛、专项教研”相结合的“四专”教研模式。“专家引领”就是聘请大学教授为学校课程改革指导专家，采用高校专家与一线教师联合开展教研的形式提升师生的核心素养；“专题研讨”是以学科组为单位、以共性问题为导向、以同伴交流为手段、以形成解决策略为目标开展的研讨活动；“专业论坛”是学校针对不同层次教师，每年开展一次以“我的教学改进”“我的教学成长”“我的教学风格”“我的教学主张”为主题的专业成长论坛；“专项教研”即开展有学科特色的教学研讨活动，如英语学科的“单元整体设计”、语文学科的“板块式教学”等。从本校教育教学实际出发的教研活动，能够吸引教师投身其中，不断地推动着其专业发展水平的持续提升。

（二）学校高质量发展的需求

校本研修当前已成为学校发展规划的重要组成部分。学校在教师研修活动中不断整合优化学校内部的资源，解决教育教学中的各种问题，推动学校教育质量的内涵式发展。例如，某市区小学通过校本研修，重构教师学习计划，从“外源到内生”地解决了教师研修的自主性问题；结合传统学习方式和“互联网 +”的新兴模式，以线上线下相结合的新思路构建教师学习的立体时空，改变了被动式学习和看不到即时成效的散碎式学习模式。针对教师的实际需求，通过“项目与行动学习”对传统师徒制、教研组等方式进行弥补，提高了教师从事研修的积极性。经过多年的实践探索，该校逐步形成了独具特色的校本研修模式，即名师引领→草根研修→高研培训→以赛促培→开放讲学→联盟交流，促进了学校教育教学质量的稳步提高。

（三）推动新课改的需要

新课程改革要求教师具备高素质的专业水平，能把握时代前沿的教育理念。而新的教育观、教学观、师生观、评价观不是短期的集中式培训就能养成的，要给教师一定的时间，使他们对新课程产生思想、观念和情感上的接受或认同，引导其不断反思、升华自我。校本研修成为推动新课改的重要途径、有效试金石。例如，某市区实验学校运用多样化的鼓励手段，通过在“目标管理”项上加分、多媒体平台交流展示，为教师们出版作品集、在校刊发表教师作品、召开教育教学成果分享大会等，实现了教师对校本研修由最初的被动接受到享受在其中的成长过程。经过几年的积累，学校一些骨干教师的教学经验、教学模式、论文成果被编入校本培训教材，在校内加以推广，以校本研修成果推动新课改的进程。

三、中小学校本研修的现实困境

为了充分掌握中小学校本研修的实际情况，分析

总结其中存在的问题，笔者所在单位实地调研了长春地区的13个县(市)区，累计问卷6 362人，其中直接访问1 142人(占比为17.95%)，微信问卷5 220人(占比为82.05%)。基于调研结果和笔者30余年教育教学生涯的观察与实践，总结出一些亟需解决的问题。

(一)学校、教师对参加校本研修的重视程度不够、认知模糊

访谈中发现，在推进校本研修过程中有许多学校的校长本身不够重视校本研修工作，甚至存在应付心理。调查问卷统计表明，这部分校长的占比为9.78%。此类学校中，有相当大的一部分教师不重视校本研修，也没有认识到其对自身专业发展的重要引领作用。另有一些学校即便是开展了校本研修活动，教师的参与也是流于形式。调查问卷统计表明，此类教师的占比达24.64%。

(二)学校校本研修目标不明，教师对理论知识掌握不足

校本研修的根本目标是提高教师的专业发展水平，而有些学校在制定校本研修目标之前没有深入了解教师的发展需求，不能正确认知、评价教师的发展现状，不能针对学校教育教学中的实际问题设置研修项目，致使研修主题脱离学校教师发展的实际需求。调查问卷统计表明，此类学校的占比为9.5%。盲目开展校本研修，是与本来指向背道而驰的。同时，还存在着教师在研修过程中对基础理论的学习不够、对新课标的了解不充分、处理信息能力明显不足、不能用新方法解决问题等现象。此类教师的占比为36.05%。由此可知，中小学教师在校本研修过程中亟需加强理论学习，否则无法适应新时代教育发展的趋势与要求。

(三)制度规划设计执行落实不到位

在校本研修落实过程中，各学校都有组织机构、总体规划设计、教师的个人计划和其他各项制度，但在研修实际推进过程中这些制度也就成了纸面上的“制度”了。有些学校没能按照规划设计及教师研修计划和相应制度去执行，有12.4%的学校为了应付检查而“编制”一些活动或摆拍一些照片，使所有制度、设施都成了摆设或工具，严重地影响了校本研修的质量和教师参与的积极性。

(四)缺乏对教师专业发展的引领

教师的专业发展离不开专业人员的引领带动，而当前学校开展的校本研修活动大多体现为专家理论讲座、公开课交流、集中备课等形式，多数时候也只局限于在本校教师中开展，鲜见与校外的优秀专家、教师进行长期的互动与交流，缺乏创新性思维的交流和新教育教学理念的传播与更新。调查问卷统计表明，此类学校的占比为25.5%，这导致教师校本研修水平的提升缓慢且无明确方向。

四、提升中小学校本研修实效性的路径选择

(一)加大校本研修宣传力度，提高教师从事研修的积极性

首先，中小学校领导班子要转变观念，形成开展校本研修的共识。只有领导重视了，教师才能够认可并积极参与。其次，要通过召开全体教职工大会，传达和学习上级有关政策，统一思想认识，即教师专业化发展是时代进步的需要，是新形势下课程改革的需要，也是教师自身生存、发展的需要。例如，某基层学校为把教师专业发展工作落到实处，施行校长负责制的工作机制，成立了由校长、教学副校长为正副组长，师培主任和教学主任、学年组长、骨干教师为成员的校本研修工作领导小组，组织了以教师专业发展办公室为主导的教师分层研修团队。为切实加强对工作的指导和落实，通过各种形式的宣传加深广大教师对通过校本研修促进自身专业发展重要性的认知。每个教研组、学科组及每位教师都要根据学校的发展规划进行精准定位，找到自身专业发展的最近切入点，合理设置发展目标，并形成个人研修档案。如某乡镇中心校将岗位练功与校本研修有机地结合起来，在岗位练功中采取抓教师培训、抓练功活动的做法，坚持“三个一”——每日一练、每周一比、每月一赛；坚持“四结合”——练功与课堂教学相结合、个人自练与团队集中练相结合、培训与传导相结合、骨干教师与新教师相结合。这种以教育新思想、教学新观念强化岗位练功的系列活动既深化了校本研修的内容，又提升了教师的专业素养。

(二)强化理论学习，为校本研修提供坚实的支撑基础

当前一些先行学校采取集中培训和自学、派出学习、聘请专家讲座等形式强化教师的理论学习，为校本研修打下了坚实的基础。笔者认为，校本研修需要为7个方面的工作提供基础支撑理论：一是教学目标研究，为校本教研的首要任务，需要教学论方面的理论支撑。二是教学内容研究，要求研修团队对各学科的教学内容进行研究，教师需要教材教法等方面的理论知识支撑。三是教学策略和方法研究，需要课程论方面的理论做支撑。四是评价与反馈机制研究，教师要通过考试、作业等方式对学

生进行评价并提供反馈，因此需要评估理论做支撑。五是教师专业发展研究，需要教师专业发展方面的理论做支撑。六是资源共享与合作研究，需要教育学方面的理论做支撑。七是教研成果的推广与应用，需要写作理论知识、讲座理论做支撑。因此需要强化这 7 个方面理论知识的学习与运用。例如，某乡村小学校通过校本研修重构教师的学习模式，对教师采取月集中学习与自学相结合的形式，开展“线上 + 线下”等多种方式的学习，从“外源到内生”地解决了教师的自主性问题；结合传统学习和“互联网 + ”学习模式，构建教师学习的立体时空，改变了安排式学习和看不到即时成效的散碎式学习方式。以碎片式阅读与整本书阅读相结合的方式，充分利用微博和微信等新媒介，方便了对新知识的获取；在研读区持续提供《有书共读》电子简报，方便教师阅读整本书；在期刊网进行主题阅读和延伸阅读。在新创建的学习型教师组织中，采用同伴互助、名师引领、课例示范、竞赛激发、论坛导向、课题带动、榜样激励、实践反思、机制保障等十大有效策略，引领教师明确发展目标，使教师的专业成长之路更加顺畅。

（三）健全研修制度，确保校本研修的长期实施

各级教育主管部门要严格落实教育部发布的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》，结合本地实际开展校本研修，并逐层落实责任，制定好各项研修计划，真正触发教师参加校本研修的内在动力。例如，某县区小学校制定了教师专业发展三年规划和年度计划，将教师专业成长理念根植于每位专任教师心中。一是成立教师专业发展工作领导小组和业务指导小组，一把手负总责、主管校长具体负责，形成了全方位、扁平化、快捷化的管理网络，层层落实责任制。教师则人人制定自身的专业成长三年规划和年度计划。二是学校建立长效机制以确保校本研修的长期实施，先后制定了《教师培训管理制度》《教育科研管理制度》《骨干教师培养计划》《青年教师培训计划》等制度和规定，使教师自我驱动专业发展成为常态。三是学校严格管理教师的专业发展过程，每次教研活动和专题培训都要事先确定内容、时间和人员，教师参与活动和培训情况计入教师岗位责任制，并与教师的年度考核、评先选优等活动挂钩。四是强化名师、骨干教师的引领示范职能，促进教师的成长，学校教研组长和学科带头人率先垂范，青年教师成为校本研修的中坚力量，形成工作的合力。五是建立完善的校本研修网络，为教师相互之间的沟通和联系创造良好的环境条件，使教师的困惑在研修中能及时解决、教师的经验在交流中能得到分享。如某市区中学在实践中逐步践行、改进、修正、完善了“导师带教制”“听评课制度”“青年教师 12357 培养”等制度，形成了能够使教师自主选择培训课程的校本研修制度，建立了促进教师自主自愿参加上级选拔、比赛、资格认定等表彰制度，以及骨干教师自主将优势资源进行校本辐射的奖惩制度。当教师有论文发表或有成果获奖时，学校就会予以及时的公示和表扬，让教师知道团队中谁干了什么，又获得了什么荣誉。如此，就触动了每位教师的上进心，满足了他们的自我实现的需要。

（四）加强对校本研修的干预，引领教师专业发展

校本研修尽管立足于学校所有所需，但多数学校自身缺乏专业骨干教师的引领以及专业研究人员的帮助，因此各级教育管理部门应对各校开展的校本研修活动进行有效干预，以发挥指导、监督、检查、培训的功能。

省市教育管理部门应帮助学校制定操作性强、规范科学的校本研修方案，使校本研修活动能有的放矢，并不定期地检查各学校的研修落实情况，做到有检查、有评比、有总结；学校校本研修工作领导小组要发挥职能作用，指导教师制定长期的自主发展规划，明确教师的发展方向、奋斗目标和必经之路。因此，在有针对性的发展目标下选择培训方式与内容，并根据学校具体情况实施分层分科培训，如开展班主任培训、骨干教师培训、应用信息技术培训、青年教师专项培训、外聘教育教学专家专题讲座等，以帮助不同从教阶段、不同年龄层次的教师切实提升自我。例如，某少数民族中心学校派出教师远赴外地学习，走进名师课堂，观看精品课，参加“国培”“省培”项目的集中培训、导师带教活动，参加各省学科教学年会、班主任能力提升培训等。派出人员秉持“培训一人，受益一群”的理念，回校后认真落实二级传导计划，采用专题辅导式、合作研讨式、自修反思式、研训一体式等形式把先进的教育思想和理念传导给校内所有教师，使他们能结合当前形势，更新教育思想，解决教学中的实际问题；将带回的辅导材料编成培训学习文本，成为可长期使用的学习资源。

（五）完善教育信息化设施，加强网络校本研修

各校要建设微机室、录播教室、多媒体教室、电子备课室等设施和设备，并实现多媒体进教室；

完善多媒体闭路电视系统、数字影音同步监控系统、多功能会议系统等设施，使光纤网络全面覆盖校园，且配齐多媒体教学一体机、网络打印机等，满足教师参与网络校本研修的基本需求。例如，调研样本中的若干校本研修先行校或典型校不断开发教师专业发展研修平台资源，拓宽教师的学习渠道，加强 QQ 群、微信群，以及以“中国教师研修社区”“吉林省教育资源公共服务平台”和“长春市智慧云资源平台”为基础的研修平台建设。这些学校充分利用这些网络平台展开校本研究，定期加载校本研修资源，引导教师充分利用网络资源进行学习与交流；鼓励每位教师都能在省市教师资源平台开设个人学习交流空间，发表自己精雕细琢的教学设计、教学案例等；鼓励各教研组建立自己的资源库，为教师们提供学习资源，实现资源共享。

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://cpc. people. com. cn/n1/2018/0201/c64094 - 29798983. html,2018 - 02.

[2]教育部. 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022 年)》的通知[EB/OL]. https://www. beijing. gov. cn/zhengce/zhengcefagui/201905/t20190522_60934. html,2018 - 03.

[3]戴建浜. 网络环境下校本培训模式的构建[J]. 中国教育信息化,2008(22):71 - 72.

[4]郑梦丹. 校本课程开发的意义及困境[J]. 现代教育科学,2011(01):11 - 12.

[5]郑海生. 校本研修助力教师专业发展[J]. 教育艺术,2023(07):31,33.

[6]王湛. 认真学习贯彻十六大精神,努力开创基础教育改革和发展的新局面——在 2003 年全国基础教育工作会议上的讲话[EB/OL]. http://www. moe. gov. cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_9/moe_33/tnull_465. html,2003 - 01.

[7]陈骁. 再造教师的学习文化——访上海市教科院副院长顾泠沅[J]. 现代教学,2005(Z1):6 - 9.

[8]教育部. 中共中央、国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. https://www. gov. cn/gongbao/content/2019/content_5411564. htm,2019 - 07.

（责任编辑：刘新才）

Research on the Current Situation and Improvement Strategies of Primary and Secondary Schools under the Perspective of High Quality Development

YANG Xuemei[1], HUANG Xin[2]

(1 *Changchun Institute of Education*, *Changchun*, *Jilin* 130033, *China*;
2 *Jilin Academy of Education Sciences*, *Changchun*, *Jilin* 130022, *China*)

Abstract: As a reliable guarantee to promote the professional development of teachers, school - based research and training has attracted the attention of the education circle in the current high - quality development of education. The sample survey of teachers in 13 counties (cities) of Chang chun shows that there are some problems in school - based research and training, such as lack of ideological understanding, inaccurate objectives of research and training, obvious shortcomings in the corresponding system construction of schools, and insufficient play of the role of leading teachers' profession. Based on the practice and observation of educational research and research, the root causes of problems in school - based research and training practice and their solutions are analyzed, so as to enhance the professional leading role of school - based research and training in primary and secondary schools and improve the comprehensive quality and professional level of teachers by increasing publicity, strengthening theoretical learning, perfecting research and training system, strengthening intervention measures and improving educational information equipment, it can effectively promote the high-quality development of education.

Key words: school-based training in primary and secondary schools; research and training objectives; system construction; comprehensive quality; professional guidance

知识生产转型视域下应用型大学的产教融合：理路与走向

刘　欣[1]，万文婷[2]
（1 广州应用科技学院，广东 广州　511370；2 荆楚理工学院，湖北 荆门　448000）

［摘　要］产教融合是应用型大学深度转型的制度性命题。基于知识生产制度演变与模式转型的双重逻辑，观照应用型大学产教融合的生成理路，可引申出两个关键问题：一是如何适应知识社会转型的外部环境，实现产教融合制度的外融合；二是如何适应知识生产转型的内在逻辑，实现产教融合模式的内融合。为此，应聚焦产教“内外融合”的关键要素，形成制度与模式双向协同分析框架，进而审视产教融合的实践路向：应用型大学的产教融合应聚焦制度情境和模式内涵的系统性重构，逐步实现多主体、多平台、多文化、多功能、多路径等“多重融合”的范式变革，最终形塑产教系统性变革的新型大学。

［关键词］应用型大学；知识生产模式；产教融合；模式转型；制度建设
［中图分类号］G642　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0106－08
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 000

产教融合是应用型大学深度转型的制度性命题，牵动着高等教育系统的生态性变革。这一命题顺应了智能化时代知识生产模式演变的基本规律：由以知识创新为目的的传统知识生产模式，向以知识应用为目的的协同创新生态化模式转型；由关注大学知识生产活动的封闭式内融合，向围绕“大学—政府—产业—社会”等螺旋式外融合的制度化情境转型。两大转型遵循知识生产“生态模式与制度情境”协同演化逻辑，为打通产教“内融合”与“外融合”的双通道提供了重要的分析框架和理论支撑，也为应用型大学深化产教融合理论研究、解决产教理论与实践脱节及产教合而不融、融而不深等现实问题，提供了双重建构视角和实践路向。

一、理论溯源：知识生产转型的双重逻辑

大学本质上是围绕知识传承（学）、创新（研）和应用（产）开展知识生产活动的专门教育机构，知识属性构成大学的本质属性，知识生产活动成为大学组织基业长青的命脉。大学知识生产活动受内部知识转型和外部社会转型的双重影响，经历了两次“学术革命”或重大转型。19 世纪始于工业革命 1.0 时代的洪堡模式，引发了自中世纪以来的“第一次学术革命”，基于洪堡理念的“纯科学模式”成为大学合法性存在的经典范式。19 世纪中期以后，

［收稿日期］2023－12－11
［基金项目］2019 年度国家社会科学基金教育学一般课题、全国教育科学规划国家一般课题“应用型本科个性化人才培养模式研究”（项目编号：BIA190177）；广州应用科技学院“十四五”院校研究专项课题“新型应用型大学内涵建设与特色创建研究”（项目编号：2022GZ001）。
［作者简介］刘欣（1962－），男，湖北荆州人，广州应用科技学院院校研究中心主任、二级教授；主要研究方向：高等教育理论、院校战略管理、课程与教学设计。万文婷（1982－），女，湖北荆门人，荆楚理工学院数理学院副教授；主要研究方向：数值代数、数学智慧教育。

工业革命从2.0电气时代走向3.0自动化时代，历经“威斯康星式”服务型大学和“斯坦福式”创业型大学，引发“第二次学术革命”，形成齐曼所说的由重基础研究的“学院科学”向重知识应用和社会价值的“后学院科学”的重大转型[1]。科学社会学之父默顿最早在其1938年出版的名著中，从知识社会学视角研究了知识生产转型问题，认为科学发现与发展同时受内在科学属性和外在社会环境的影响，提出建立“现代科学的基本范式”[2]的主张。在过去的大半个世纪中，随着工业社会向知识社会的变迁，知识生产方式发生了更加深刻的变革。研究者用“巴斯德象限”（应用引起的非线性研究）、“爱迪生象限”（产业化的应用研究）[3]、“后洪堡模式”“学术资本主义”“学术创业”等概念来描述这一转型，其中影响较为深远的则是吉本斯、卡拉雅尼斯和坎贝尔等人提出的“模式2”“模式3”知识生产转型论及“三螺旋”“四螺旋”等协同创新论。

（一）知识生产转型的模式演变逻辑

1.从模式1到模式2：从学科逻辑走向应用逻辑。1994年，迈克尔·吉本斯等在《知识生产的新模式：当代社会科学与研究的动力学》一书中首次明确提出了知识生产“模式1”与“模式2”概念。吉本斯将学科主导的传统知识生产方式称为“模式1”，将应用情境主导的跨学科知识生产方式称为“模式2”[4]，其演变特征如表1所示。吉本斯同时认为，尽管“模式2”几乎在所有方面都区别于“模式1”，但“模式2”并未取代“模式1”。这表明，“基础”和“应用”之间不断交互，知识的发现和应用更紧密地整合在一起，知识生产发生在以应用为目的并且被应用的情境之中。而“以知识应用为目的”并在“应用情境”中通过知识生产活动，协同开展应用型科研和培养社会所需的应用型专门人才的概念，正是应用型大学“产教融合”的逻辑起点所在。

表1　知识生产转型模式演化的基本特征

基本特征	模式1	模式2	模式3
知识生产取向	纯学术兴趣主导	应用情境主导	创新集群主导
知识生产基础	单一性：基础学科	跨学科：基础与应用互补	超学科：知识集群、创新网络
知识生产情境	学术共同体“单/双螺旋” 主要存在于科技和工业领域	大学—政府—产业“三螺旋” 同时存在于人文社科领域	大学—政府—产业—公民社会 “四螺旋”创新生态系统
知识生产机制	线性基础研究	非线性应用研究	网络化、协同专属、共同推进
知识生产特性	同质性、原创性	异质性、弥散性	多层次、多形态、多节点整合
知识生产结果	学科知识	社会弥散性知识	知识创新与应用
质量控制方式	同行评议（学科守门人）	社会问责与反思性	多维度价值评价
大学类型走向	传统研究型大学	应用科技型大学	创新创业型大学

※信息源自：〔英国〕迈克尔·吉本斯，等.知识生产的新模式：当代社会科学与研究的动力学[M].陈洪捷，等，译.北京：北京大学出版社，2011；武学超.知识生产范式转型及对大学学术职业的影响[J].科技进步与对策，2018(01)：149－153.

2.从模式2到模式3：从交互逻辑走向共生逻辑。随着知识创新时代的到来，2003年华盛顿大学卡拉雅尼斯教授在其《创造＋创新＝竞争力?》一文中首次提出了“模式3”概念，2006年卡拉雅尼斯和坎贝尔教授在他们合著的《创新网络和知识集群中的知识生产、散播和运用》一书中，正式以“模式3”概念描述了以“知识集群”和“创新网络”为主要特征的知识生产共生范式。“模式3”一方面整合了“模式1”“模式2”的知识生产模式，另一方面整合了线性和非线性创新模式，生成了具有共生效应和增值效应的协同创新网络[5]，体现了不同知识生产模式按照“集群模式＋共生机制”共同演进的应有特质。这种将不同知识生产模式协同整合并集成推进的创新生态系统，有别于传统研究型大学以学科知识体系建设为原动力的经典学科范式[6]——由基于社会实践需求的应用逻辑主导的，更加重视知识生产的共生性和实践生成性，从而为应用型大学构建多主体、多形态、多层次的产教融合共生模式提供了适切的理论依据和创新视角。

（二）知识生产转型的制度演变逻辑

1. 制度情境一：由外生逻辑走向协同逻辑。知识生产转型是模式转型与制度逻辑的有机融合，制度转型引领并规范着模式转型。模式转型以制度转型为外驱力，并以自我转型能力的提升为目的。两者内外协同，构成了目的与条件的关系范畴，形成了大学知识生产转型的基本逻辑。1995 年亨利·埃兹科维茨、劳伊特·雷德斯多夫在伯顿·克拉克建立的“国家—市场—学术”三角协调模型[7]基础上，形成了“大学—产业—政府”的三螺旋创新理论模型，与吉本斯提出的知识生产“模式 2”相呼应，建构了“模式 2”制度情境实现模式，强调了从制度创新层面探索制度供给的协同方式和实现情境。在此制度情境中，应用型大学作为制度文化主体，通过协同方式发挥制度运行的整合效能，避免了背离大学学术与教育特性，误入转型路径陷阱而迷失本体导致无法实现真正意义上转型的困境。这对于知识生产转型下的应用型大学的产教融合模式与制度的双重转型，显得尤为重要。

2. 制度情境二：由共生逻辑走向创生逻辑。进入 21 世纪后，在全球本土化浪潮的驱动下，知识创新与社会转型的关联更加紧密，传统的三螺旋协同模式难以解释“模式 3”知识生产转型，因此衍生出具有高度共创性的四螺旋、五螺旋模型。2011 年卡拉雅尼斯和坎贝尔教授在他们发表的《开放创新外交与 21 世纪分形研究、教育和创新生态系统：基于四重、五重螺旋创新设想的模式 3 知识生产系统》一文中，更加完整地建构了“知识社会创新生态模型”，强调了知识社会与自然环境的动态平衡和协同演进。其核心使命是建构融知识创新、社会转型、自然生态为一体的创生生态系统，为“模式 3”知识生产提供了创新生态系统图谱，也为应用型大学能够更全面科学地把握知识生产转型背景下的产教融合机理与走向、建构基于“应用导向”的产教融合制度与模式双向协同的知识创生模式、促进产教融合向创生型升级的生态性变革提供了新视野和新动能。

二、分析框架：产教融合的双向协同理路

前述知识生产模式转型与制度演变的双重逻辑，用以观照应用型大学产教融合的理路，可引申出两个关键问题：一是如何适应知识社会转型的外部环境，实现产教融合制度的外融合；二是如何适应知识生产转型的内在逻辑，实现产教融合模式的内融合。进而从制度与模式共生共融的层面，打通产教“内融合”与“外融合”双通道，形成产教融合双向协同模式和分析框架，促进知识生产转型背景下应用型大学产教融合理论与实践的双重建构。

（一）外融合理路：产教融合的制度情境

1. 制度语境：产教融合核心内涵的梳理。所谓制度语境，即基于某种研究对象、研究范畴等特定语境来研究制度运行情境问题。目前，有关产教融合的研究还处于政策研究、经验研究阶段，对象不明、表层描述的问题较为普遍，尚未形成公认的独特研究对象、规定性范畴，距离达到深层理论水平的研究阶段还为时尚早。有关其内涵界定，主要体现在两个方面。一是本质属性说。潘懋元先生认为，“无论是产还是学和研，本质上都是知识运行的活动形式”[8]。这一界定深刻揭示了产教融合的“最本质规定性”，即产教融合是以“知识生产”为本质属性，围绕相互依存的产学研融合特性和规律开展的活动[9]。二是外延对象说。研究者多从“产业”和“教育”系统的宏观层面来做描述性界定，认为“产教融合是产业系统与教育系统的互动或合作关系”[10]；曹丹、柳友荣等学者则从“产业”和“教学”活动的微观层面来理解，认为“产教融合通常是指生产与教育的一体化”[11]；也有学者结合不同层面来理解，认为宏观层面的产教融合指教育与产业的系统性融合、中观层面涉及办学模式与产业模式的融合、微观层面指教学活动和生产活动融合[12]。

不同语境下研究产教融合问题，其指向大不相同。宏观层面侧重产教系统模式，重点关注产教系统性融合的制度匹配问题；中观层面侧重办学模式，重点关注多主体融合办学模式的制度匹配问题；微观层面侧重人才培养模式，更多关注的是具体培养模式的制度匹配问题。我们认为，应用型大学的产教融合应以“知识应用”为逻辑起点，以培养供需耦合的应用型人才为根本出发点，其根本属性是以“知识应用”为“最本质规定性”的人才培养和知识生产活动。鉴于此，应用型大学现阶段的产教融合应重点聚焦产业需求，从中观和微观层面关注协同育人的制度实现机制和培养模式问题，即由“知识应用”这一逻辑为起点，经过“制度与模式双重建构”等逻辑中介，重点关注中观层面基于产业需求导向的“政校行企研”多主体融合的办学模式和制度模式，以及微观层面应用情境主导的集学科、专业、课程、平台、师资、资源等于一体，聚

产教融合、校企融合、专创融合、科教融合等“多重融合”的培养模式和相应机制，最后抵达的逻辑终点是在宏观层面实现“产教系统融合”的创生型制度模式的生态性变革，进而形塑具有“应用型”特质的新型大学。

2. 制度情境：产教融合制度运行的要素。新制度理论代表人物理查德·斯格特认为，制度情境是组织为了从环境中取得合法性支持，必须遵守的规则与必要条件，其中，制度化的“规则、规范、文化认知的架构和活动”是组织赖以生存和发展的基础[13]。我们认为，应用型大学应系统分析制度情境及其合法性机理，宏观层面重点关注深化教育供给侧结构性改革、促进产业转型升级的产教融合基本国策的制度性设计；中观层面主要发挥科层治理、市场治理、社会治理和学术治理协同治理的整合效能，形成结构优化与资源调控等基础性制度体系；微观层面形成人才培养模式转型的配套性管理制度，形成由规制性要素、市场性要素、规范性要素、创生性要素等四要素整合的制度实现模式。如图 1 所示，四大要素中，规制性为引导性要素、市场性为主导性要素、规范性为支持性要素、创生性为主体性要素。四大要素相互依存、集成贯通。应用型大学基于“知识应用”逻辑起点，通过产教融合模式和共生机制发挥制度运行的整合效能。

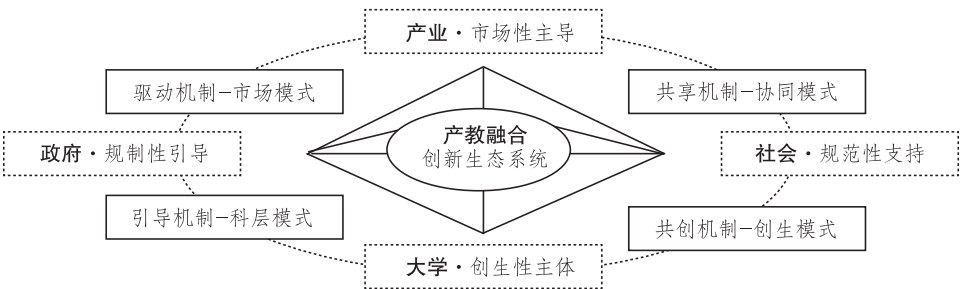

图 1　产教融合制度与模式要素的整体协同

（二）内融合理路：产教融合的模式建构

1. 模式内涵：产教融合模式的基本要素。产教融合模式是实践概括化和理论简约化的形式，有着沟通理论与实践的中介和桥梁的功能。模式的适用范围十分广泛，既可以是宏观层面某种事物的标准形式或标准样式，也可理解为中观层面组织结构及运行方式的建构模型，还常常指涉微观层面达成特定目标的人才培养模式。伯顿·克拉克认为，大学作为学科和院校组成的学术组织和矩阵结构，需整合“工作模式、文化信念、学术权利”三要素并建立“国家—市场—学术”三角模型协调机制[14]。从微观层面来看，本文所指的产教融合模式为知识生产模式的下位概念，特指围绕应用型大学协同育人目标、知识应用特性所形成的多重融合的知识活动方式。因而，从应用型大学产教融合模式的独特性及适切性审视，我们更倾向于着眼模式和制度内外要素整合视角，从纵横两方面来考察应用型大学产教融合模式的关键要素。在横向维度层面，产教融合模式由“规制性、市场性、规范性、创生性”的外融合制度要素构成；在纵向维度层面，则由“目标取向、制度模式、主体结构、文化认同、知识管理、技术范式”的内融合模式要素构成。如表 2 所示，虚线以上以传统大学的学院制模式为主，虚线以下逐步走向产教融合新型生态模式——由 1.0 版合作型走向 4.0 版创生型。需要指出的是，这种模式演变主要体现知识生产转型背景下应用型大学产教融合螺旋式发展走势，并不必然意味着产教融合原有模式的终结。

2. 模式分析：产教融合模式的要素特性。从模式要素的特性来看，模式是特定目标的实现形式和要素结构模型。应用型大学产教融合模式是目标、制度、主体等硬要素，与文化、知识、技术等软要素的系统性整合，具有整体性；是沟通理论与实践、目标与行为的桥梁，具有中介性；是基于应用型大学“知识应用”的文化价值取向并为实现“知识应用”与协同育人目标而设计的，具有价值相对性；有着比较稳定的技术操作程序和方法策略，具有实践操作性。同时，模式随着实践和理论更新而不断丰富和发展，具有发展性。当模式发展为普适性的公认范型，并产生了革命性影响时，这种模式则将发生质变，演变升级为“范式”。

从模式要素的内涵来看，围绕应用型大学产教融合目标取向，模式与制度内外要素双向整合，形成了联系紧密、彼此联动的要素统一体（如图 2 所

示）。其中，目标是模式建构的核心要素，具有价值性、引导性、层次性；制度是模式建构的引导要素，具有基础性、生成性、保障性；主体是模式建构的关键要素，具有结构性、协同性、创新性；文化是模式建构的内核要素，具有整合、导向、凝聚功能；知识是模式建构的支柱要素，具有创新效应、溢出效应、弥散效应；技术是模式建构的动力要素，发挥教学技术、科研技术、管理技术等技术创新激活功能。应用型大学产教融合模式应围绕制度与模式“内外融合”的关键要素，推进以目标为总领、以制度为引导、以主体为关键、以文化为内核、以知识为支柱、以技术为引擎的系统性变革，核心要义是聚焦知识应用的制度逻辑和人才培养的模式重构，根本目的是提升应用型人才培养、应用科研和社会服务的价值创造力，引领应用型大学走出一条与区域高质量发展共生共荣的新型道路，最终形塑具有产教融合特质的新型应用型大学[15]。

表2　知识生产转型背景下“产教融合”内外要素整合模式走向

纵向维度：模式要素　　横向维度：制度要素

制度性要素	规制性要素	市场性要素	规范性要素	创生性要素
目标取向	知识发现为主 服务国家/地区	知识应用为主 服务产业升级	知识共享为主 服务全民社会	协同创新为主 产教系统融合
制度模式	引导机制—科层模式	驱动机制—市场模式	共享机制—协同模式	共创机制—创生模式
主体结构	单向性合作	双向性合作	多主体融合	共同体联盟
文化认同	权力顺从	产业依从	价值遵从	使命认从
知识管理	学院制平台	多集群链接	多平台共建	产科教园区
技术范式	“点对点”合作育人	“点对链”集群育人	“链到面”平台育人	“面到体”系统育人
模式演变	1.0 合作型	2.0 集群型	3.0 共生型	4.0 创生型

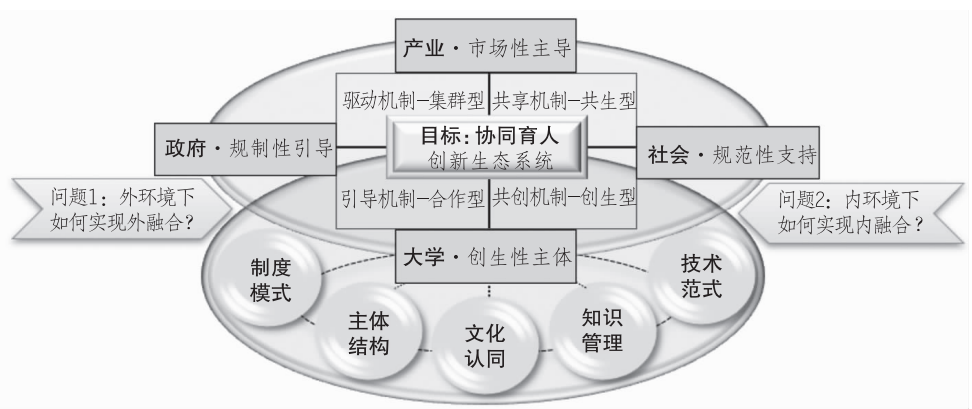

图2　“产教融合”内外要素双向整合模式分析框架

三、实践路向：产教实质融合的多维审视

产教融合是我国深化教育供给侧结构性改革、打通“产业链、教育链、人才链、创新链”的整体制度安排。从前述产教融合内外要素整合模式审视，其实践走向呈现多主体融合（主体维度）、多平台融合（制度维度）、多文化融合（文化维度）、多功能融合（技术维度）、多路径融合（应用维度）等“多重融合”态势，与伯顿·克拉克所说的新形态大学五要素特征——“强有力的驾驭核心、拓宽的发展外围、多元的资助基地、激活的学术心脏地带、整合的创业文化”[16]高度契合。产教作为异质性系统能否真融真合，“关键是要看人才培养的社会效益，科研产出的应用效果，融合机制的运行效率”[17]。不可否认，产教脱节、合而不融、融而不深等背后的制度性问题，是制约产教实质融合的症

结所在。因此，有必要置于产教融合内外要素融合视域，进一步审视应用型大学产教融合的实践路向和未来走向。

（一）主体维度审视：共营多主体融合的新型教育生态

应用型大学的产教融合从校企合作迭代演变而来，是我国“政府—学校”单一办学主体向“政校行企研”多主体办学转型升级的创新实践。从主体融合程度、广度和模式演变来看，应用型大学的产教融合历经校企“点对点”单向性合作、产教“点对链”集群双向性合作，到现代产业学院“链到面”的“政校行企研”多主体跨界融合，已逐步由产教过程性改良为特点的1.0版松散合作型，走向产教结构性调整为使命的2.0版专业集群型，升级为现在制度性重构为愿景的3.0版产业学院共生型。共生型是“模式3”和“四螺旋论”所揭示的新型知识生产模式的典型样态，国内学者认为，“产教之间建立起互利共生的生态观是产教融合的前提”，这种“共生系统由结构、配置、形态、功能、目标等5个基本要素构成”[18]。这一认识关注了共生要素，但显然对产教融合模式中以“群落”主体共生的关键要素关注不够。多主体融合共生是产教融合走向3.0版共生型的典型特征。

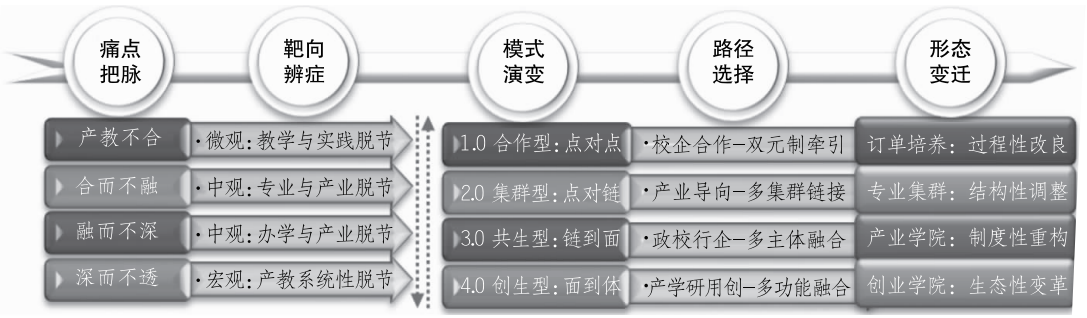

图3　产教融合模式演变、路径选择与形态变迁

图3显示，产教融合模式和形态演变背后，是试图从根本上解决教学与实践脱节乃至产教系统性脱节问题，打破不同主体间的组织壁垒、政策壁垒、制度壁垒等，由单一的校企合作，走向多主体协同治理，形成多主体融合的“强有力的驾驭核心”。政府作为创新活动的引导者和公共资源的调配者，行企作为产业需求的驱动者和价值链的创造者，社会作为公共利益的共享者和制度运行的问责者，大学作为知识应用和集群创新的创生体，力求发挥知识运行的战略整合效能，建立“校地共建”多主体融合的有效机制和新型共同体模式。尤其是应用型大学，目前还不足以占据“螺旋式”生态体系的主导地位，更迫切地需要基于模式3“知识集群”和“创新网络”，突破单纯依靠政府资源供给或企业市场主体的“他组织”路径依赖，建构出以“自组织”为主、“他组织”协同的知识创生模式，“以组织化和制度化方式推动政产学实质融合”[19]，进而成为国家和区域创新战略的重要组成部分。当国家整个产业系统与教育系统实现体系化的产教融合，出现大批产教融合型大学、产教融合型企业、产教融合型科创城市时，产教融合最终会走向4.0版创生型，迎来真正意义上产教系统融合的“范式革命”，以产科教一体化生态性变革引领未来。其显著特征是目标价值取向的根本改变，大学以“教学—科研—创业—服务”等完整职能，成为引领产业发展的主导者；其显著标志是由产业学院走向创业型学院、创业型大学，即伯顿·克拉克所说的具备五大核心要素的新形态大学。正如有学者所言，“‘创新创业’肯定代表了大学转型发展的方向”，“面向未来，‘创新创业’绝不只是大学的一项新职能而是现代高等教育系统中的颠覆性力量，大学只有以‘创新创业’作为新范式，才可能成为创新驱动发展的引擎，并实现自身的转型发展”[20]。

（二）制度维度审视：共建多平台融合的新型制度模式

以2020年教育部、工信部联合发布的《关于现代产业学院建设指南》为标志，产教融合进一步由“点对链”的集群建设阶段进入到“链到面”的现代产业学院平台建设阶段。现代产业学院以满足“真需求”的平台共建为根基，重点任务是“拓宽发展外围”，充分整合外部组织知识创新资源，构建集共建、共育、共创、共享等创新联合体和多平台融合制度模式，解决产教融合平台共建的广度问题、机制运行的深度问题、协同育人的效度问题。一是

构建资源调控的“决策引导机制”，建立政府引导下的政产学研一体化共同体，健全联席会议工作机制和资源调配机制，强化政策与制度供给，开拓教育与区域经济一体化发展新格局；二是完善产业主导的“需求驱动机制”，建立基于市场需求的协同育人共同体，促进“产业链—教育链—人才链—创新链”全链条贯通和全要素融合；三是实施集群共生的“协同共创机制”，聚焦区域战略重点、主导产业链和关键技术，共建“学校＋”跨界融合、要素集成等集团化联盟、跨学科高端平台和科教园区等协同共创体；四是构建价值主导的“共享评价机制”，建立战略协同、资本融通、科技攻关、成果转化等价值共同体，健全组织再造机制、创新要素集聚与利益共享机制，打造服务地方人才培养高地、科技创新高地、人文创新高地，协同共建引领和支撑地方经济社会高质量发展的新引擎[21]。

（三）文化维度审视：共育多文化融合的新型创生文化

“大学既是知识再生产的场所，也是文化再生产的场所”[22]。现代大学已从远离社会的“象牙塔”转向广泛参与文化传播与创新活动的新型文化机构，“整合的创业文化”是构成新型应用型大学的重要特征之一。一是培育共生型的创业文化。“创业文化是指与创业有关的行为规范、信念体系和心理意向的整合体，其核心是创业精神”[23]。在“大学—政府—产业—社会”创新系统中，应用型大学基于知识应用与价值创造的共同目标，整合学术文化、企业文化、工匠文化、创业文化等，培育协同创新创业的新型制度文化和价值观念，使之融合在学校精神文化、制度文化、物质文化之中，落实在产教融合活动的方方面面，成为引领学校和社会多文化融合的重要纽带和桥梁。二是发展创生型的学术文化。创生型文化重在基于创业理念形成学术创业文化、科技创新文化、跨界合作文化等文化共建机制，凝聚和引领社会发展的文化方向，促进知识应用与科技创新，成为大学与社会发展的根本动力，是国家和地方文化创新和知识创新的重要源泉。三是彰显应用型的卓越文化。“追求卓越”不仅是现代社会组织成就事业的境界，更是各类大学矢志不渝追求的信念。应用型大学追求卓越文化，不同于研究型大学以“学术创新”为目标的卓越追求，而是以“知识应用”的卓越追求为要义，在融入协同育人大课堂和地方经济社会发展主流中，实现大学与社会的同步卓越发展，成为具有创新理想信念和创生精神气质、能够服务和引领社会高质量发展的新型大学。

（四）技术维度审视：共享多功能融合的新型要素平台

构建多功能融合的新型要素平台，意味着应用型大学走出传统路径依赖，建立“多元的资助基地”，以大平台战略为核心机制，以技术积累与进步为主轴[24]，围绕产业技术创新需求，拓展创新发展空间，加大优质技术资源的整合与利用，通过“学校＋龙头企业＋产业学院＋科创园区”的大平台化运行模式，融汇社会需求和创新资源，重塑以知识应用为核心的价值链，打造集“产学研用创”于一体的集成化、智能化、网络化新型共享平台。一是打造集成化平台运行机制。瞄准产业链、创新链目标，汇聚优质企业资源、行业资源和区域资源等多元化创新要素，构建“产业集群引领＋产业学院建设＋学科平台支撑”的产教融合集群创新运行机制，形成“人才、资本、信息、技术”等各类创新要素的集成放大效应，促进教育与产业融合互动、学科与专业集群发展，提升平台服务人才培养、技术创新、就业创业等综合能力，推进区域产业向高端转型升级。二是打造智能化平台核心引擎。主要“以建设智能化知识创新平台的新思路来组织和管理知识生产”[25]，促进知识市场需求、资源、能力和管理各环节要素的集聚与紧密对接，发展数字经济催生的交叉学科和新兴专业，加快数字化教育新形态、新场景建设，以数字化驱动人才培养能力、知识活动水平及教育治理能力同步提升。三是打造区域网络化平台机制。围绕区域和行业共性技术、关键技术等协同创新重大需求，实施区域网络化大平台战略，强化区域一体化产科教布局和资源共享平台建设，组建区域内或供应链上政校行企研集成创新的跨学科平台和产业技术联盟。如宁波工程学院杭州湾汽车学院探索校园、产业园、研发园“三园融合模式”，搭建长三角地区汽车产业技术创新和公共服务高端平台，以项目为载体，让师生直接参与企业技术研发和技术服务，构建“工学研”交替的一体化教学体系，为集群化培养应用型人才提供了成功样板[26]。

（五）知识维度审视：共创多路径融合的新型知识载体

大学是以知识生产与应用为特征的知识密集型组织，也是再生产知识并孵化知识创新型企业的智力之源。在教育与产业系统走向智能化和价值链整

合的今天，应用型大学突破传统的以学院或学科建制为“学术心脏”的知识管理模式，集成“校地融合、校企融合、产教融合、科教融合”等新型知识载体，正成为知识应用与集成创新的新动力源。其最重要的特征是将知识整合、转移和共享置于战略核心地位，通过数字化战略和知识共享来促进产教深度融合。一是打造战略联盟创新联合体。主动对接地方新兴产业链和特色产业集群，以创新驱动战略为引领，加强校地战略合作机制建设，同步规划校地融合发展支持方式、重大项目和政策措施，全面提升校地产科教融合能力，为区域经济社会高质量发展提供技术支持和人才支撑。二是打造知识转移中心。校地共建工程研究中心、技术创新中心、制造业创新中心、科创产业园、双创示范基地等创新联合体，重点培育集专利转化、示范项目、平台服务、制度建设于一体的科技成果转化体系，促进科技成果转化和产业化应用，持续推动产科教“三位一体”发展。三是落实国家数字化战略。以数字化技术赋能教育教学转型，重构以学生为中心的教育新生态，推进产教协同共建组织架构、数字化课程资源、智慧教学体系、虚拟仿真实验、智慧教学评价、智慧管理系统的全方位转型升级，探索面向未来的教育教学新模式。

参考文献：

[1]〔英〕齐曼. 真科学：它是什么，它指什么[M]. 曾国屏，等，译. 上海：上海科技教育出版社，2008：70.

[2]〔美〕罗伯特·金·默顿. 十七世纪英格兰的科学、技术与社会[M]. 范岱年，等，译. 北京：商务印书馆，2000：15－16.

[3]〔美〕D·E·司托克斯. 基础科学与技术创新：巴斯德象限[M]. 周春彦，谷春立，译. 北京：科学出版社，1999：62－63.

[4]〔英〕迈克尔·吉本斯，等. 知识生产的新模式——当代社会科学与研究的动力学[M]. 陈洪捷，等，译. 北京：北京大学出版社，2011：3－8.

[5]武学超. 模式3知识生产的理论阐释——内涵、情境、特质与大学向度[J]. 科学学研究，2014(09)：1297－1305.

[6]张应强. 高等教育学的学科范式冲突与超越之路——兼谈高等教育学的再学科化问题[J]. 教育研究，2014(12)：13－23.

[7][14]〔美〕伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪，等，译. 杭州：杭州大学出版社，1994：159；12.

[8][9]潘懋元. 产学研合作教育的几个理论问题[J]. 中国大学教学，2008(03)：15－17.

[10]庄西真. 产教融合的内在矛盾与解决策略[J]. 中国高教研究，2018(09)：81－86.

[11]柳友荣，项桂娥，王剑程. 应用型本科院校产教融合模式及其影响因素研究[J]. 中国高教研究，2015(05)：64－68.

[12]陈星. 应用型高校产教融合动力研究[D]. 西南大学，2017.

[13]Scott W R. Institutions and organizations[M]. Thousand Oaks，CA：Sage，1995：66－72.

[15][21]刘欣. 应用型大学的高质量发展：类型逻辑与生态走向[J]. 国家教育行政学院学报，2021(09)：67－77.

[16]〔美〕伯顿·克拉克. 建立创业型大学：组织上转型的途径[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2003：2.

[17]杜玉波. 在第五届产教融合发展大会上的致辞[EB/OL]. https://www.163.com/dy/article/GS3TNDDJ0516RJOM.html，2021－12.

[18]苏海林，钱大可，虞紫英. 产教融合共生系统各要素的序化和优化[J]. 嘉兴学院学报，2022(03)：80－85.

[19]史秋衡，周良奎. 校城共同体：地方应用型本科高校与城市共生关系新范型[J]. 高等工程教育研究，2022(04)：128－134.

[20]王建华. 大学的范式危机与转变：创新创业的视角[J]. 中国高教研究，2020(01)：70－77.

[22]〔英〕杰勒德·德兰迪. 知识社会中的大学[M]. 黄建如，译. 北京：北京大学出版社，2019：14.

[23]张应强，姜远谋. 创业型大学兴起与现代大学制度建设[J]. 教育研究，2021(04)：103－117.

[24]陈锋. 产教融合：深化与演化的路径[J]. 中国高等教育，2018(Z2)：13－16.

[25]劳凯声. 智能时代的大学知识生产[J]. 首都师范大学学报(社会科学版)，2019(02)：1－6.

[26]教育之江. 宁波工程学院杭州湾汽车学院：汽车城里办学院，产教共追万亿汽车梦[EB/OL]. https://mp.weixin.qq.com/s/RcnnrrGhOsHhstxQBxpOVA，2022－10.

（责任编辑：孙冰玉）

（下转第135页）

朝向跳脱知识的搬运：本科教学实践的反思

孙兴华，吕立杰
（东北师范大学，吉林 长春 130024）

［摘 要］随着全球变革的加速演进，高等教育发展进程正发生巨变。我国高等教育在外延扩大、内涵发展的基础上，已经步入高质量发展阶段，提升一流人才培养和创新能力，要求全面优化本科教学模式和教学实践策略。我们在本科教学中期望学生跳脱知识的搬运，发展学生对未来进行策略性思考的能力，培养学生面向未来的思维素养。朝向跳脱知识搬运的现实期望来自高等教育变革、优质本科教学、学生未来发展需求三方面。朝向跳脱知识搬运教学实践包括批判性思维嵌入学科教学过程、重塑学生思维培养路径发展理性精神、重视课程内容迭代与强调经典问题，并且需要重构评估策略。

［关键词］本科教学；跳脱；知识搬运；批判性思维；理性精神
［中图分类号］G642·0 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0114－06
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 018

随着全球变革的加速演进，高等教育发展进程正发生巨变。我国高等教育在外延扩大、内涵发展的基础上，已经步入高质量发展阶段，正加快建设成为世界重要的人才中心和创新高地，突出服务国家战略需求，推动高等教育内涵式发展，全面提高人才培养质量。提升一流人才培养和创新能力，必然要全面优化本科教学模式和教学实践策略，倡导以学生成长为中心的教育理念，从学生特点出发，遵循人才成长规律，激发学生能动性和创新精神，拓宽他们的视野和激发他们的竞争力，获得应对未来世界复杂多变情况的可持续发展能力。在瞬息万变的世界中，要想达成这样的期望，我们应在本科教学中让学生跳脱知识的搬运，发展学生对未来进行策略性思考的能力，培养学生面向未来的思维素养。

知识观影响着教师对教育理论与实践的认知和理解，理性主义和经验主义知识观视域下的具体教育教学场域中，教师是知识的搬运工，学生则演化成为知识的存储器。“知识的搬运”是知识搬运工另一个视角的表达，是指学习过程中教师一般不对知识进行深加工，只是把书本上或从其他媒介中获得的知识搬到学生面前。知识的搬运与知识的传递学习模式有关，局限于学习完全由教师控制，会出现知识的随意堆积或技能的机械训练，学生缺少面临完成挑战性学习任务的体验[1]。“跳脱知识的搬运”指不能把外部知识简单地搬运给学生，而是要指引学生优化思维认知过程，发展富有创造性和创新力的横向素养，融合到自己的核心竞争力中。当下，数字革命正在改变着我们的日常生活、工作以及学习方式，也必将重构学生的学习体验，赋能高等教育高质量发展。这也是我们大学教师深度反思本科教学的契机，要朝向跳脱知识的搬运，教学中

［收稿日期］2023－11－20
［基金项目］全国教育科学规划“十三五”教育部重点课题“本科专业课嵌入批判思维培养的多模态实践研究”（项目编号：DIAI90406）。
［作者简介］孙兴华(1971－)，女，吉林农安人，博士，东北师范大学教育学部副教授；主要研究方向：课程与教学论和小学教育。
［通讯作者］吕立杰(1969－)，女，吉林长春人，博士，东北师范大学教育学部教授；主要研究方向：课程与教学论和小学教育。

就要引导学生学会思考问题和洞察趋势，发展高阶思维，在学习内容维度不断地进行横向拓展，进一步激发或释放学生自身的潜力，培养学生终身学习和发展的能力。

一、朝向跳脱知识搬运的现实期望

（一）高等教育变革的期望

疫情让我们从人类命运共同体的视角重新审视世界和自我。面对共创后疫情时代的美好世界，我们国家向世界展现了新时代中国的善意、自信与价值观，中国将以高质量发展和高水平开放助推世界经济复苏。面对共创后疫情时代的美好世界，我国要建成世界重要人才中心，大学就必须承担起历史重任，担负起培养时代新人的使命。本科生是高素质专门人才培养的最大群体，是建设社会主义现代化强国的主力军，是推动民族复兴最重要的战略力量。面对当下的国家人才战略调整，高校的本科教学要深度思考一些根本性的问题：学生在大学里学什么？能学到什么？学得怎么样？如果说以前在本科教学中考虑的是教学生什么，那么现在更多考虑的应是面向未来、面向拔尖人才培养，我们的教学应如何创新？如何激发学生学习兴趣和潜能，激励学生爱国、励志、求真、力行，增强学生的社会责任感、创新精神和实践能力。实际上，全球化、数字化时代的经济越来越需要成熟的批判性思考者，越来越需要学生拥有未来思维。我们国家想要培养复合型人才，需要在本科教学中让学生跳脱知识的搬运，通过每一门课程的学习，让学生学会批判性思考，能跨群体协作，并产生新的想法。

（二）优质本科教学的期望

本科教学中我们需要有一个清晰的愿景，那就是优质的本科教学是为了培养学生成才，并不是为了完成某一门专业课程的教授。正因如此，我们常常听到这样的声音，比如“大学不是给学生灌输知识的地方，而是要教会学生如何思考”“高等教育的主要目标不是教会学生思考什么，而是如何思考，如何成为一个独立自主的思考者”“大学应强调促进学生建立更深层次的思维方式”，如此等等，这些观点都表达了“大学的核心任务是教会学生从多角度思考”[2]。如何使学生成为优秀的思考者？如何让学生的思考更有力量？大学课程要有效培养学生的高阶思维，促进本科生获得这项技能。需要通过课程学习方式的创新，让学生获得“自己去思考，自己去解决问题”的能力，这是一种“无法进行测试的学力”。教师基于学生的成长需求引导他们跳脱知识的搬运，学会主动、理智地评估各种观点和信息，批判地审视这些论证、观点，形成个人有理有据的论证、观点。本科教学应该培养出愿意并能够运用其分析、解释、推理、评价和自我监控元认知的认知能力，对该做什么或不该做什么能够做出有目的判断的毕业生[3]。

（三）学生未来发展需求的期望

作为教育者，我们有义务让学生为未来的生活做好准备。未来学生个人将会更关注新的生存方式，也会更关注创新，以及自己成长的机会。也就是说，这对每个学生都十分重要，对那些有天赋和有能力的人尤其重要，他们将成为下一代的领导人、科学家和学者，把人类带到更高的发展水平[4]。以小学教育本科生为例，他们未来将从事中小学教学工作，这份工作会随着时代的变化不断面临调整和接受挑战，每天都会听到基础教育改革的新声音，如双减、深度学习、STEM 教育、项目式学习、编程教育、人工智能 + 教育、智能化教学等等。中小学日益增长的个性化、高品质的教育需求，加快了学校形态的变革。在知识爆炸时代，大学教学会面临信息过载、知识更新迅猛、社会和学生需求多样化等多种挑战。这意味着大学的课程不可能把所有的内容都教给学生，也无法在有限时间内给学生补充更多的内容，特别是以生成式人工智能为代表的智慧教育新浪潮，已经突破单纯的工具应用维度，将会给本科教学带来深远变革。因此，大学教师不能做知识的搬运工，要将最新的教育理念、最前沿的教学技术、最有效的教学方法和最人性化的教学环境深度融合，促进学生跳脱出知识的搬运，去追求自己的梦想和探索未知的世界，使学生养成终身思考、终身学习、终身探索的习惯。

二、朝向跳脱知识搬运的教学实践

朝向跳脱知识搬运的本科教学实践，要重塑教育教学新生态，全面提高人才培养质量。要创新本科课程教和学的路径与方式，打开学生学习的边界，以培养学生的批判性思维作为核心目标，建设充满活力的学习环境。要促进学生深度参与，助力学生发展成为优秀的思考者和学习者，同时让他们树立社会主义核心价值观。

（一）批判性思维嵌入学科教学过程

批判性思维（Critical Thinking）是指对自己或别人的观点进行反思、提出质疑的过程。大学教育的

目标之一是培养学生的批判性思维能力，使他们能够独立思考、理性分析问题，并做出明智的决策。借助维果茨基的最近发展区理论来解释，批判性思维可以让学生跳出思维惯性，从崭新的角度来思考和行动。在课堂教学中，学生要进行批判性思考，即从不同角度分析材料，发现和检验假设。发展批判性思维的策略架构包含共同拥有的知识、技能和理解，通常以知识建构、评估推理和做决策等 3 个方面作为主线索展开[5]。

第一，批判性思维明确嵌入课程大纲。批判性思维嵌入课程大纲意味着从拟定教学计划开始，就要思考在所教授的专业课程中如何培养学生的批判性思维。学生需要了解课程目标，也要明确课程大纲中有关批判性思维的要求。以小学教育专业必修课“小学数学教学设计与实施”为例，其在课程大纲中明确提出：“能够批判性地理解和反思所提供的小学数学课堂教学案例，以及那些有助于研究小学数学教学的文献”。这样的要求就是期望学生在这门课程的学习中，能理解他人教学设计，并且能批判性地审视这些教学设计的论证和观点，有理有据地解释个人的论证和观点。另外，在解释每个单元的课程范围和内容时，应尽可能地联系批判性思维的要素，主要包括：辨别能左右自己思维和行为的假设；检验这些假设的准确性和可靠性；多角度审视自己的思维和行为，并在此基础上作出决策。

第二，把握批判性思维嵌入教学过程的时机。有研究者认为，课堂教学过程中，提供真实复杂问题的任务情境让学生从不同角度分析资料，通过分析、取证、推理等方式，作出判断，是发展批判性思维最重要的时机[6]。在课堂教学中哪些情况有利于引导学生进行批判性思考呢？一是将知识或技能应用于现实生活时。此时，学生必须清楚，怎么样把课堂所学到的抽象知识和技能应用于现实生活。二是需要独立判断时。学生需要研究和分析复杂理论问题、概念或大量相互矛盾的数据，从而判断出最准确的解释或最恰当的行为。三是存在多种解释和观点时。学生面对繁杂的数据、文本或其他各种情况，可以从多种不同的角度来认识它们。四是需要采取行动和作出决策时。学生需要解释行为背后的理由，重建推理链，从而找到特定的证据，得出符合实际的结论，最后做出明智的行动。五是鼓励学生将自己视为知识的创造者时。如果课程目标是鼓励学生承担创造新知识或进行新研究的责任，那么当学生设计或解释文本或提出干预手段时，必须清楚这些行为是基于什么样的假设。

第三，教师示范如何运用批判性思维。培养学生的批判性思维，教师也需要分享运用批判性思维的经历，示范如何进行批判性分析。这些做法主要是帮助学生体会到，同样的材料可以从不同的视角分析。作为一名教师，不管所教的课程内容是什么，告诉学生你是如何批判分析课程内容的，这是最能帮助学生学习批判性思维的方式[7]。所举的例子越贴近实际越好，要能帮助学生解决当下问题。如果两名教师共同上一门课，也可以通过正反的方面示范批判性思维，从不同视角分析同一个观点，剖析同一个内容，能让学生在这个过程中看到教师是如何进行批判思考的，比如如何礼貌地保留分歧、如何批判地分析他人的立场等。教师进行示范后，可以让学生在小组内讨论时模仿运用。示范的关键在于公开和直接，要想实现预期的效果，这两个方面是必须做到的。另外，教师示范批判性思维时要注意一个原则，就是在演示过程中，不应暗含任何预定的答案。

（二）重塑学生思维培养路径发展理性精神

跳脱知识的搬运，需要重塑学生思维培养路径，发展理性精神。本科阶段的学生仍然是二元论主导的非理性思维，对事情持有的观点表现为非此即彼，习惯用二分法看待事物，也习惯于知识是毋庸置疑的真理。在专业课的学习中，学生常常希望得到明确的答案，对开放式的讨论缺乏信心。另外，在基础教育阶段通过刷题养成的寻找正确答案的思维方式，仍然会延续到大学的学习过程中。正因如此，本科阶段教学过程中应有意识地帮助学生跳出偏见与局限，理性地换位思考，使学生跳脱知识的搬运。

第一，帮助学生学会欣赏和评价不同的观点，发展他们思考的多元性和包容性。在教学中要让学生意识到，对于某些话题没有人可以给出最终答案，每个人都有资格发表自己的看法和观点，并需提供论据支持观点。探讨不同类型的证据是否足够支撑论点，是让学生理解包容反面观点的价值所在，让学生意识到经过讨论后观点被否定，或者需要改变个人观点也是学习的一部分，说明思考方式开始改变，并逐步形成批判性思维。

第二，帮助学生对学习材料进行情境化，促进学生深层次思考。大学课程学习的焦点在于发展更深层次的思维方式，包括主动、睿智地评判各种学习材料的观点和信息。不注重批判性思考的学习很

难带来理想的效果，只有对学习材料进行深入思考才能透彻地掌握学习内容。在深层次学习中学生需要努力理解新信息的意思和重要性，然后将新知识与已有知识经验相结合。帮助学生对学习材料进行情境化，是让学生在抽象和具体学习之间建立起桥梁，这可以促进学生深层次学习。以小学教育本科专业课为例，对新信息进行情境化有很多策略，比如将真实的小学教育教学经验纳入课堂内容中，鼓励学生运用理论知识解决真实情境中的问题并获得经验。如果是学习一个核心概念，可以运用一个真实的故事或容易记的例子去解释说明这个概念，让学生通过讨论、角色扮演、模拟、案例分析和书面作业等来总结、复述或归纳这个概念。这些做法能让学生深度了解一门课程的内容，也会取得更好的教学效果。

第三，帮助学生厘清课程基本概念和逻辑。大学课程中所包含的内容可以看作是对特定事物的特殊思维方式。比如代数内容是关于数学运算的特殊思维方式，理解这种特殊思维方式必须通过思考来完成，而思考离不开所学课程的最基本概念。事实上，学习任何内容都离不开构成这些内容的最基本概念，而学习任何一个概念也离不开如何运用概念深入思考。通过概念理解进行批判性思考，能帮助学生掌握特殊看待问题的方式和特殊理解事物的策略。课程的内容逻辑上是互相依存的，如果只是让学生按照常规的顺序将最基本的概念内容保存在记忆中，就无法帮助学生构建更深层次的知识结构。所以，我们期望学生从所学内容中受益，就要帮助学生厘清概念及逻辑关系，让学生能够用规范的思维方式去思考，才能够捕捉到课堂上知识蕴含的观点，更加深入地理解知识，并能将这些知识运用到生活中。

（三）重视课程内容迭代与强调经典问题

本科教学需要教师从课程育人的视角思考课程内容，时代不同，教育的社会使命不同，课程内容结构及其育人功能亦有不同的标准。本科教学中如果让学生跳脱知识的搬运，在设计和修订课程内容时，就要考虑课程内容如何随着时代与教育变革进行迭代，还要思考课程中最具持久价值的内容有哪些，如何在教学中强调经典问题，重视课程内容迭代与强调经典问题如何通过创新性教学实践得以实现等。

第一，审视课程的变与不变。每一轮课程计划实施以后，课程就会相对固定下来。基于人才培养的周期课程会相对稳定不变，但课程内容却需要与时俱进更新迭代。特别是应用类型的课程，每个学期如果不及时进行课程内容的迭代，就会使学生的头脑更加封闭、僵化，很难跳脱知识的搬运，也可能意味着学生要花大量的时间和精力背诵无用的或与当下实践不贴合的观点，缺少创新性思想的碰撞。比如，小学教育专业的学生要在专业课中体会到“朝向未来教育的风向标”，及时敏锐地洞察基础教育快速变革的方向，了解中小学真实发生的情况，并融入专业课的学习中，特别是和课程改革相关的内容，如课程方案、课程标准和教材的持续修订，都需要及时融入本科专业课的教学中。再如，2022 年发布了新修订的课程方案和义务教育各科课程标准，与小学教育相关的专业课就需要及时进行课程迭代，这样才能保证学生所学能与未来工作场域的教学内容很好衔接。另外，课程结构有着动态发展的过程，内容的设计和迭代，能使课程结构持续优化；而优化课程结构是课程变革的基础，能使学生跳脱知识的搬运转向重视课程学习过程中素养的提升。

第二，辩证强调课程经典问题。研究发现，吸引本科生投入精力学习一门课程的动力常常来自对经典问题的探究。学生可能着重于经典问题的关键技能或概念，也可能着重于通常较难理解的重要概念[8]。因此，课程内容的设计仍然要强调经典问题，这些问题有一定的恒定性，包含着恒定的道理。比如小学教育专业中与小学数学教学设计与实施相关的课程，无论课程标准和教材进行怎样的修订变化，有几个经典的问题都会讨论到，如关于教学内容的本质理解、学生情况的分析、运用怎样的学习方式和教学表征促进学生的深度理解等。也就是说，尽管我们在教学中要根据教育改革与时代发展的需求进行课程内容的不断迭代，但是作为一门学科课程会有自己的逻辑结构，这个有点类似于教育哲学家彼得斯提出的“学科规范”：一个学科规范包括内容和认知两项，内容规范指这门学科的基础知识，每个学生只有了解了这些知识，才算精通这一学科，而认知规范是指决定特定学科内容真实性所使用的方法[9]。彼得斯强调对课程经典问题的理解能使学生学会有逻辑地去展开基础问题的思考，以获得思维的升华。

第三，探寻创新性教学实践。课程育人功能的实现需要教师探寻创新性教学实践，因为学生不仅要通过课程本身的真理性获得知识，发展理性认知

素养，还要通过课程文化情境中的体验，建立个体性的价值体系与判断力。本科课程创新性教学实践需要从日常点滴做起，从利用技术改进教学方法，到探索更加灵活和个性化的学习方式，需要教师反思授课中存在的问题，特别是要反思是否只有简单的知识输送，因为这仍然是没跳脱出知识的搬运。创新性教学实践可以从以下 3 个方面探索：一是以学生为中心的教学方法，包括知识建构、自我调整管理与评价、合作以及技巧性沟通等，可为学生提供多样化的学习选项和资源，确保所有学生都有机会参与其中，更加关注教学的灵活性、公平性和包容性；二是利用多元的学习空间，除了不同类型的教室、不同类型的网络空间，还有非正式的学习空间，这是向课堂外扩展学习不可或缺的典型空间，指向学生问题解决和体验现实世界的创新；三是信息交流与科技的使用，人工智能不仅给大学带来挑战，也对教师的角色和教学方法产生深远影响，教师可以利用这些技术提供个性化的学习体验和个别化的支持，基于人工智能的教学创新打破界限，为学生跳脱知识的搬运提供更灵活的方式。

三、朝向跳脱知识搬运评估策略的重构

学生学习成效是高等教育质量评估的焦点和标准，尤为重视学生对知识的主动探索、主动发现和主动建构的过程。因此，学习过程中的动态评估就显得尤为重要，能帮助学生在学习过程中及时评估自己存在的问题，也能帮助学生在学习过程中跳脱知识的简单搬运，引导学生将知识迁移到其他内容领域，实现自主学习。在课程大纲中把批判性思维作为评估的一个指标，可以借鉴或开发评估工具，运用适当的评估策略，在学习过程中持续性评估学生的情况。

（一）基于核心问题设计评估任务

威金斯和麦克泰格提出逆向教学设计，其中有两个指导性的问题：哪些知识是核心知识？哪些评估可以反映学生的理解水平？这两个问题可以帮助教师系统思考和设计评估任务。核心知识是学习的本质问题，确定核心知识，就能确定评估核心内容，可以把核心知识作为评估的逻辑起点，再根据核心内容提炼出评估的核心问题。核心问题的设计要反映出学生的批判性思维，能够推动学生思维技能的发展。核心问题应该是更深层、更具批判性的问题，可以让学生逻辑清晰地进行深入思考[10]。基于核心问题设计有意义的评估首先要明确课程或单元的核心问题，而核心问题的确定需要教师基于多元信息进行提炼选择，包括相关标准、思维技能、教学目标和学科课程的大概念等。学生通过回答核心问题，提炼所学内容的大概念并进行迁移，还可以培养和唤起学生的批判性思维和好奇心，使他们进行深入探究。教师可以将这些问题融入形成性评估，从学生的回答中获得反馈，以此检验学生的理解情况。值得注意的是，基于核心问题设计评估任务的过程不是一蹴而就的，需要反复对相关内容进行修改和完善。

（二）基于核心问题选择评估形式

基于核心问题进行评估，要求学生理解学习内容并能够进行知识迁移。评估形式选择最重要的是利用核心问题激发学生的批判性思维和探究精神。通过教学实践我们发现表现性任务、情境分析、真实案例研究等都是比较适用的评估形式。以表现性任务为例，讨论小学某个学科教学设计与实施这个核心问题，可以让学生进行微课模拟教学。评估时也比较简单，就是观察学生完成任务的情况。有时还可以让学生以叙述的形式回答问题：我有关于这个主题教学案例的实际数据或信息吗？我还需要哪些其他信息来更好地理解这个主题的教学设计呢？关于这个案例我需要陈述的内容和迷思是什么？在这个案例中我发现了哪些需要进一步研究的问题？鼓励学生做出有意义、深刻而翔实的回答，以此评估学生的目标达成情况和知识迁移情况。情景分析的方式能充分展示学生的批判思维和能力，适用于所有学科教学和内容。将评估用的材料编写成虚构的情景，情景中的人物面临着选择，要求学生站在人物的立场，找出他可能持有的假设，提出检验假设的建议，指出解读这个情景的不同视角。评估时教师要观察学生对关键情景问题的反应，是否有证据、理论支持他的观点，批判思维描述是否能全面展示，等等，以此来判断学生的不同水平。真实案例研究可以借助视频片段或学习期刊等资料内容，让学生提炼一个学习内容的大概念，并举例说明如何应用到其他情境，从而展示学生对某个单元或某个阶段内容的理解。

（三）基于核心问题提供评估反馈

威金斯对反馈的作用进行了充分研究，并得出结论：少讲、多反馈，可以达到更好的学习效果。反馈可以让教师和学生知道距离目标还有多远[11]。我们都会认同反馈在评估中的重要性，同时也会思考有效的反馈是怎样的，“有效的反馈结果应等于

或略高于学生目前的学习水平”[12]，且必须与教学目标结合在一起，有效的反馈还要鼓励学生突破原有知识，批判性地思考学习情况。如何做好反馈评估呢？教师应尽量使用学生能接受的表达方式，有针对性地进行点评，提供可以立即迁移和实践的反馈。当然，如果上课的学生人数比较多，教师应尽量挖掘学生的共性问题同时对多个学生进行反馈。另外，教师还要重视学生之间的反馈，让学生理解反馈是双向的。在学生完成表现性任务时，可以设计反馈记录工具表，让其同学把反馈建议填在表内，供汇报的学生自我反思改进。

总之，本科教学中朝向跳脱知识搬运，需要教师、学生与未来对话，不断根据时代发展的趋势，使学生获得有方向、有目标的学习经历与学习体验，使学生学会面对不确定性，增强社会责任感、创新精神和实践能力，培养和造就引领未来的人才。

参考文献：

[1]Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). Educational Psychology[M]. New York: McGraw-hall, 1990: 79.

[2]Reason, Robert D., “Encouraging Perspective-Taking among College Students”(2011) [EB/OL]. Education Publications. 76. http://lib. dr. iastate. edu/edu_pubs/76, 2022 – 02.

[3]Kuhn D, Dean, Jr D. Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice[J]. Theory into practice, 2004(04): 268 – 273.

[4]Vidergor, H. E. (2018a). Effectiveness of the multidimensional curriculum model on thedevelopment of high order thinking skills among elementary and secondary school students [J]. The Curriculum Journal, 29(01): 95 – 115.

[5]Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). Critical thinking: Skill development framework. Australian Council for Educational Research [EB/OL]. https://research. acer. edu. au/ar_misc/41, 2022 – 02.

[6][7]〔美〕斯蒂芬·D. 布鲁克菲尔德. 批判性思维教与学:帮助学生质疑假设的方法和工具[M]. 钮跃增,译. 中国人民大学出版社,2017:73;213.

[8]McManus D A. Leaving the lectern: Cooperative learning and the critical first days of students working in groups[M]. Jossey-Bass, 2005: 58.

[9]Peters, R. S. (Ed.). The philosophy of education[M]. Oxford University Press, 1973: 107.

[10]〔美〕卡罗尔·罗宾逊·萨纳图,等. 如何培养学生的批判性思维:写给教师的 MiCOSA 教学法[M]. 祝莉丽,译. 中国人民大学出版社,2021:169.

[11]Wiggins G. Seven keys to effective feedback[J]. Feedback, 2012(01): 10 – 16.

[12]Hattie, J. Know thy impact[J]. Educational Leadership, 2012 (01): 18 – 23.

（责任编辑：王岚）

Towards the Jump of Carry in Knowledge: Reflection on the Practice of Undergraduate Teaching

SUN Xinghua, LYU Lijie

(*Northeast Normal University*, *Changchun*, *Jilin* 130024, *China*)

Abstract: With the acceleration of global change, the development process of higder education is undergoing great changes. Higher education in our country is constantly improving the quality of talent training, and the importance of undergraduate teaching in colleges will appear unprecedentedly at present. Therefore, in undergraduate teaching, we expect students to jump off the carry in knowledge, develop students’ ability to think strategically about the future, and cultivate students’ thinking quality for the future. The realistic expectation of “towards the jump of the carry in knowledge” comes from three aspects: higher education reform, high quality undergraduate teaching and students’ future development needs. The teaching practices of “towards the jump of the carry in knowledge” include embedding critical thinking into the subject teaching process, encouraging students to move beyond either-or thinking, balancing the iteration of course content with the emphasis on classic issues, and reconstructing assessment strategies.

Key words: undergraduate teaching; trip; knowledge transfer; critical thinking; rational spirit

学科核心素养的深层蕴含及实践转化

张　旺[1,2]
（1 吉林省中小学教学研究会，吉林 长春　130028；2 东北师范大学，吉林 长春　130024）

［摘　要］对学科核心素养本质内涵的深刻理解和把握，是深化课程教学改革、推动育人方式变革的关键和前提，义务教育各学科的核心素养可概括为学科性质、学科价值、学科思维、学科方法、学科观念、学科审美等 6 个维度。创新和实践能力是培养学生核心素养的重要目的，而创新和实践能力的关键是迁移，体现了学科结构和学科本质，贯通着学科体系的基本观念、原理、态度、模式，是培养迁移能力的核心要素。培养学生核心素养要坚持综合性和实践性的原则。核心素养实践转化的着力点和方略是强化大概念统领、实施单元主题整合、加强问题驱动、创设真实情境、注重探究过程、探索项目式教学。

［关键词］学科核心素养；迁移能力；实践性；综合性；实践转化
［中图分类号］G40－03　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843（2024）01－0120－08
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 019

2022 年，教育部颁布了新的义务教育各学科课程标准，各学科新的课程标准都凝练了本学科的核心素养。核心素养是贯彻落实义务教育培养目标，将党的教育方针具体化和细致化而成的，是学生通过学习而养成的正确价值观、必备品格和关键能力。因此，推动育人方式变革，着力发展学生核心素养，是当前学校教育教学改革的重要任务。

一、学科核心素养的本质特征及构成维度

对学科核心素养本质内涵的深刻理解和把握，是深化课程教学改革，推动育人方式变革的关键和前提。体现正确价值观、必备品格、关键能力的学科核心素养，是基于学科本质凝练而来的。学科核心素养是在对本学科复杂的知识体系进行高度抽象和概括的基础上，提取出的反映学科本质的关键要素。因此，我们需要从学科深层本质上揭示核心素养的构成维度，深刻理解和把握核心素养的本质特征，将核心素养的目标要求有效地转化为具体的教育教学实践。通过对学科本质及义务教育各学科核心素养的分析和研究，我们概括了义务教育学科核心素养的 6 个构成维度，即学科性质、学科价值、学科思维、学科方法、学科观念、学科审美。这 6 个维度反映了学科本质，义务教育各学科所凝练的核心素养都能够被纳入这 6 个方面。

（一）学科性质：体现学科属性和规定性

学科性质是学科本质的集中体现，它反映的是学科研究的对象、内容、范围等，揭示的是学科的属性和特殊规定性。数学、语文、英语、道德与法治、艺术、信息科技等学科围绕学科性质凝练出了相关的核心素养。（1）数学学科的数感、

［收稿日期］2023－08－30
［基金项目］吉林省教育科学“十四五”规划 2022 年度重点课题“基于新课程标准的课堂教学模式研究”（项目编号：ZD22068）。
［作者简介］张旺（1962－），男，吉林长春人，吉林省中小学教学研究会会长、教授，东北师范大学兼职教授、博士生导师；主要研究方向：教育政策、课程教学论。

量感、空间观念、数据意识、数据观念就是基于学科的性质凝练出的核心素养。数学是研究数量关系和空间形式的科学，这是数学学科的性质。依据数学课程标准的表述，“数感是对数与数量、数量关系及运算结果的直观感悟，量感是对事物的可测量属性及大小关系的直观感知，空间观念是对空间物体或图形的形状、大小及位置关系的认识，数据观念是对数据的意义和随机性的比较清晰的认识”[1]。可见，数、量、空间和数据都是体现数学学科性质的内容，数感、量感、空间观念、数据意识数据观念则是基于此而确定的在数学学科要培养学生的核心素养。(2)语言运用是基于语文学科的性质而凝练出来的。语文学科是一门学习国家通用语言文字的课程，这是语文学科的性质，语言运用是这一性质的体现，是培养学生核心素养的必然要求。语言运用是指学生在语言实践中，了解国家语言文字的特点和运用规律，能正确、规范地运用语言文字，进行有效沟通交流[2]。(3) 英语是国际交流与合作的重要沟通工具，也是传播人类文明成果的载体，因此语言和文化体现了英语学科的性质。语言能力和文化意识被凝练为英语学科的核心素养。“语言能力是指在特定情境下相关主题的语言活动时表现出来的语言理解和表达能力，文化意识是指对中外文化的理解和优秀文化的鉴赏能力。”[3](4)道德修养是道德与法治学科性质所包含的内容，因此成为学科核心素养，“道德修养是指养成良好的道德品质和行为习惯”[4]。(5)艺术学科的核心素养是文化理解，体现了艺术学科的性质。艺术是运用特定的媒介、语言、形式和技艺等塑造艺术形象，这些艺术形象包含了丰富的文化。“文化理解是对特定文化情境中艺术作品人文内涵的感悟、领会、阐释能力。”[5]文化理解这一核心素养的培育是艺术教育的必然要求。(6)信息科技主要“研究以数字形式表达的信息及其应用中的科学原理、思维方法、处理过程和工程实现，信息意识是指个体对信息的敏感度和对信息价值的判断力”[6]。该核心素养是信息科技学科性质的体现。

(二)学科价值：体现学科重要意义和用途

学科价值是指该学科所具有的意义和价值，而据此形成的核心素养是指学生学习该学科应该发展的价值观、能力和品格。数学、语文、历史、道德与法治、物理、化学、生物学、科学、信息科技等学科均围绕学科价值凝练出了相应的核心素养。数学中的应用意识、创新意识是体现学科价值的核心素养。应用意识是指有意识地利用数学解释、解决现实世界中的现象和问题，创新意识主要是指主动尝试发现和提出有意义的数学问题[7]。语文学科的核心素养文化自信“是指学生认同中华文化，对中华文化的生命力有坚定信心”[8]，它是学习该学科的价值所在。历史学科的核心素养家国情怀，是学习和探究历史应具有的人文追求与社会责任”[9]，体现了学科价值。道德与法治中的政治认同、健全人格、责任意识是体现学科价值的核心素养。“政治认同主要表现为政治方向、价值取向、家国情怀；健全人格是指具备正确的自我认知、积极的思想品质和健康的生活态度；责任意识是指具备承担责任的认知、态度和情感，并能转化为实际行动。”[10]物理、化学分别把科学态度与责任作为本学科的核心素养，生物学、科学分别把态度责任作为本学科的核心素养，信息科技把信息社会责任作为本学科的核心素养。这些核心素养是学习本学科应该具有的正确价值观，体现了学科的应有价值。

(三)学科思维：体现学科独特的思维方式

每一学科都有其独特的思维方式，这些思维方式建构了学科理论，在该学科的研究、发现、创造过程中发挥着重要作用。学科思维体现了学科本质，是培养学生核心素养的重要内容。数学、语文、英语、历史、物理、化学、生物学、地理学、科学、信息科技等学科都在学科思维方面凝练了核心素养。(1)符号意识、抽象能力、运算能力、推理意识、推理能力等核心素养体现了数学思维的特点。“符号意识主要是指能够感悟符号的数学功能，初步体会符号是数学表达和数学思考的重要形式；抽象能力主要是指对现实世界中数量关系与空间形式的抽象；运算能力主要是指根据法则和运算律进行正确运算的能力；推理能力主要是指从一些事实和命题出发，依据规则推出其他命题或结论的能力。”[11](2)语文的核心素养思维能力“是指学生在学习语文过程中的联想想象、分析比较、归纳判断等认知表现，包括直觉思维、形象思维、逻辑思维、辩证思维和创造思维”[12]，体现了语文学科的思维特征。(3)英语学科的核心素养思维品质体现的是“学生在理解分析、比较、推断、批判、评价、创造等方面的层次和水平”[13]。(4)历史学科的核心素养

时空观念，“是在特定的时间联系和空间联系中对事物进行观察、分析的意识和思维方式”[14]。(5)物理学科的核心素养科学思维“主要包括模型建构、科学推理、科学论证、质疑创新等要素”[15]。(6)化学学科的核心素养科学思维，主要指“进行证据推理、模型建构、推测物质及其变化的思维能力”[16]。(7)生物学的核心素养科学思维，是“运用比较、分类、归纳、演绎、分析、综合、建模等方法进行独立思考和判断”[17]。(8)综合思维、区域认知是地理学的重要思维方式，是应着力培养的核心素养。“综合思维是指综合地认识地理环境及人地关系的思维方式，区域认知是指从空间—区域的视角认识地理环境及人地关系的思维方式。”[18](9)科学课程的核心素养科学思维，主要包括模型建构、推理论证、创新思维等[19]。(10)计算思维是信息科技课程的核心素养，体现了该学科的重要思维方式。“计算思维是指在问题解决过程中涉及的抽象、分解、建模、算法设计等思维活动”[20]。上述核心素养均体现了其所属学科的思维特点。

(四)学科方法：体现学科运用的重要研究方法

学科方法是研究和探索学科问题的手段，是通向发现和创造彼岸的桥梁，学科创新创造离不开对学科方法的正确运用，而学科方法是培养学生核心素养的重要内容。数学、英语、历史、物理、化学、生物学、地理学、艺术、科学、信息科技等学科都在学科方法方面凝练了核心素养。(1)几何直观、模型意识、模型观念等核心素养是数学学科方法。“几何直观是指运用图表描述和分析问题的意识与习惯，模型观念是指对运用数学模型解决实际问题有清晰的认识。”[21](2)英语学科的核心素养学习能力，是指运用英语学习策略、拓展学习渠道、提升学习效率[22]。(3)史料实证、历史解释是历史学科的重要方法。“史料实证是指对获取的史料进行辨析，努力重现历史真实的方法；历史解释是指以史料为依据，客观地评判历史的方法。”[23](4)核心素养科学探究是物理学科的重要方法。“科学探究是指提出物理问题、形成猜想与假设、设计实验方案、获取处理信息、得出结论并作出解释、交流评估。”[24](5)化学学科核心素养科学探究与实践，是该学科的重要方法。科学探究与实践主要包括实验探究、设计制作与使用相关模型和作品、提出解决问题的方案、交流合作等[25]。(6)生物学的核心素养探究实践，其“主要环节有发现问题、制定方案、实施方案、获得证据、分析证据、得出结论、表达交流等”[26]。(7)地理学科核心素养地理实践力，是指“地理实验、社会调查、野外考察等研究方法”[27]。(8)艺术表现、创意实践是艺术学科的核心素养，是艺术创造的重要方法。艺术表现包括联想和想象、表现手段和方法、情感沟通和思想交流，创意实践包括激发灵感、生成独特的想法并转化为艺术成果[28]。(9)探究实践是科学课程的核心素养，体现科学学科的方法。(10)数字化学习与创新是信息科技学科的核心素养，“是指学生通过选用合适的数字设备、平台和资源，有效管理学习过程与学习资源的能力”[29]。学科方法有共性，也有各自学科的特点。

(五)学科观念：体现学科所形成的基本观念和重要思想

学科观念是该学科知识体系中的重要观念，在整个学科中发挥统领与核心作用，是学生学习本学科应该形成的核心素养。(1)唯物史观是历史学科的重要观念，“是揭示人类社会历史客观基础及发展规律的科学的历史观和方法论，要求学生在唯物史观的指导下看待历史”[30]。(2)法制观念是道德与法治学科的重要观念，“是指树立宪法法律至上、法律面前人人平等、权利义务相统一的理念”[31]。(3)“物理观念是从物理学视角形成的关于物质、运动和相互作用、能量等内容的总体认识，是物理概念和规律等在头脑中的提炼和升华。”[32]核心素养物理观念是研究和学习物理的重要基础，这个观念在物理学整个知识体系中发挥着重要作用。(4)核心素养化学观念“是人类探索物质的组成与结构、性质与应用、化学反应及其规律所形成的基本观念”[33]。(5)生命观念是生物学的重要观念，“主要包括生物学的结构与功能观、物质与能量观、进化与适应观、生态观等”[34]。(6)人地协调观是地理学的重要观念，“是指人们对人类活动与地理环境之间的关系秉持的正确价值观”[35]。(7)科学观念是科学学科的重要观念，是在理解科学概念、规律、原理的基础上形成的对客观事物的总体认识[36]。学科观念统领和整合学科知识体系，是各学科的灵魂和精髓。

(六)学科审美：体现学科的审美功能及蕴意

学科知识蕴含着美。美从一个维度体现学科的本质，审美是培养学生核心素养的重要内容。

语文学科的审美创造和艺术学科的审美感知便是从培养学生审美能力的视角凝练出的核心素养。“审美创造是指学生通过感受、理解、欣赏、评价语言文字及作品，获得审美体验，具有感受美、发现美和运用语言文字表现美、创造美的能力。”[37]“审美感知是对自然界、社会生活和艺术作品中美的特征及其意义与作用的发现、感受、认识和反应能力”[38]。语文和艺术是培养学生审美能力的重要学科，值得注意的是所有学科都存在美，都需要挖掘审美因素，注重培养学生的审美能力。

二、培养学生核心素养的价值取向及实施原则

在深入分析学科核心素养的本质内涵、构成维度的基础上，需进一步探索基于学科本质凝练的核心素养和在育人方面的特殊意义和价值，以及为什么一定要培养学生核心素养、教学上应该把握怎样的实施原则等。

（一）价值取向：培养迁移创新能力

义务教育课程方案明确指出要聚焦核心素养，“注重培养学生的爱国情怀、社会责任感、创新精神和实践能力，奠基未来”[39]，培养学生“乐于提问，敢于质疑，学会在真实情境中发现问题、解决问题，具有探究能力和创新精神”[40]。这是对培养学生核心素养价值取向的具体阐释，也是对为什么教学要从“知识本位”转向“素养本位”的明确回答。

提升创新和实践能力是培养学生核心素养的重要目的，而提升创新和实践能力的关键是迁移，应用迁移是培养创新性人才、建设人才强国的关键。以知识为本位的教学，强化训练和直接指导，通过用心记忆使离散的技能和知识变得机械化。怀特海说：“在训练儿童的思维活动时，首先要注意我所提出的‘呆滞思想’——几乎没有经过使用、检验或引入新的联系，直接吸收到头脑中的观点。有‘呆滞思想’的教育不仅是无用的，甚至是有害的。我们引入的主要观点应是少量且重要的，并且能够应用到每一种可能的联系之中。”[41]我们所追求的教学目标应该是学生能够灵活自如地运用知识，而不是僵化刻板地回忆和再现知识。“如果具备真正的能力，那就能够将我们所学的知识迁移到新的甚至有时令人感到困惑的情境中去。对知识与技能的有效迁移能力是我们在不同的情境和问题面前创造性地、灵活地、流畅地应用所学知识的能力。”[42]教学中如果一味地强化对事实和知识的记忆、对大量内容的灌输或对固定流程的遵循，就会阻碍认知和理解能力的发展，阻碍迁移的产生。

迁移是布鲁纳《教育过程》中的核心理论概念。他认为学习的目的是迁移，任何学习行为的首要目的在于它将来能为我们服务。布鲁纳将迁移分为两种，一种是特殊迁移；另一种是非特殊迁移，即原理和态度的迁移。特殊迁移是指与原先学做的工作十分相似的特定适应性，是有限的低层次迁移。原理和态度的迁移“从本质上说，一开始不是学习一种技能，而是学习一个一般观念，然后这个一般观念可以作为认识后继问题的基础，这些后继问题是开始所掌握的观念的特例。这种类型的迁移应该是教育过程的核心——用基本和一般的观念来不断扩大和加深知识”[43]。这里面布鲁纳提出了“一般观念”的概念，它是实现高层次迁移的关键。大量相互隔离、孤立的知识无法贯通前后联系，也就无法实现迁移。学生只是记住标准答案，是不能解决现实中的具体问题的。在新情境中解决新问题必须依靠迁移能力，而只是让学生去解决与课堂上训练的内容相似，或只是数量和符号有所不同的问题，培养不了迁移能力。学生的迁移能力是指在新的问题和情境中，学生能够将问题表述修改为某种特定模式，并从记忆中检索相关的一般观念，在具体问题中调整一般性观念，使之适用于特定情境。

布鲁纳专门论述了“结构的重要性”——务必使学生理解该学科的基本结构。“掌握事物的结构，就是允许很多别的东西与它有意义地联系起来的方式去理解它，简单地说，学习结构就是学习事物是怎样相互联系的。”[44]能够将所学知识有机地联系起来，在头脑中形成整体架构，才能使学生解决现实中所遇问题和日后学习中所遇到的问题，它是产生迁移的重要基础。“如果先前的学习能使往后的学习更为容易的话，那就提供一个一般的图景，按照这个图景把先前与往后所遇到的事物之间的关系尽可能弄清楚。”[45]前文所述“一般观念”有赖于学科结构，一般观念在学科结构中发挥着最重要、最基本的联结作用，这些最基本的观念对新问题的适用性十分宽广。布鲁纳认为，一般（基本）观念具有既广泛而又强有力的适用性。布鲁纳的一般观念迁移包含两个方面——原理和态度的迁移。“掌握某一学术领域

的基本观念，不但包括掌握一般原理，而且还包括培养对待学习和调查研究、对待推测和预感、对待独立解决难题的可能性的态度。”[46]这里他特别强调了教学要引导学生自己去发现的重要意义——基本的原理和观念是通向迁移的大道。他把具有普遍意义的基本原理或结构称作“模式”，具体问题是这个模式的特例，这个模式有助于个人理解遇见的其他类似事物。

布鲁纳提出的结构、一般观念、原理和态度、模式等概念，深刻阐释了知识的联系性、整体性、基本性、本质性，对于教学有着重要的意义和作用。基于学科结构和学科本质，把握贯通学科体系的基本观念(原理、态度、模式)是凝练学科核心素养的依据和原则。义务教育6个维度的核心素养——学科性质、学科价值、学科思维、学科方法、学科观念、学科审美，从不同方面体现了该学科的联系性、整体性、基本性、本质性，是学科一般观念、原理和态度、模式的具体体现。核心素养指向学生迁移能力的培养，落实核心素养要求是培养未来创新与创造性人才的重要任务。

(二)实施原则：坚持综合性和实践性

前述分析表明，核心素养具有高站位、广覆盖、强统领、重联系的特性，而培养学生核心素养的目的就在于迁移、应用和创新。将高度概括和抽象的核心素养落实到具体的教学中，必须坚持课程的综合性和实践性原则。

综合性就是注重联系性和整体性，改变以往忽视知识之间的关联、割裂知识之间的联系、单纯记忆孤立知识的教学模式。教学活动要强化知识间的内在联系，促进学生知识结构化、整体化。加强课程内容与学生经验、社会生活之间的联系，强化学科内的知识整合，探索大单元教学，积极开展主题化、项目式学习和跨学科主题学习，注重培养学生在真实情境中综合运用知识的能力，促进学生举一反三、融会贯通[47]。综合性学习就是创造条件，促使学生在理解学科整体结构的基础上，把握一般观念、基本原理、态度和模式，在事物之间的联系当中去学习和探索新知。

实践性就是注重迁移和应用。学习的目的是应用，是为了实践和创新，而解决实际问题和实践创新离不开迁移能力，因此教学中强化实践性是落实核心素养要求的重要原则。学科核心素养特别关注了学科思维与学科方法，要创造条件让学生自己去探索和发现新的知识，培养大胆猜测和敢于创新的能力。“强化学科实践，注重在‘做中学’‘用中学’‘创中学’，引导学生参与科学探究活动，经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程，学习学科思维方式，加强课程与生产劳动、社会实践的结合，注重真实情境创设，增强学生解决真实问题的能力。”[48]实践性强调了教学中要特别关注学生学习的实践过程，要为学生创造真实情境和自主探究过程。

三、学科核心素养实践转化的着力点及方略

在深刻理解学科核心素养内涵特征、把握核心素养的价值取向及实施原则的基础上，积极探索落实核心素养的方法和策略，是学校课程教学改革的重要任务。核心素养的实践转化主要有如下6个方面的着力点和方略。

(一)凸显灵魂：强化大概念统领

大概念在学科体系当中具有核心地位，发挥整合其他知识的统领作用，具有布鲁纳所强调的一般观念、原理、模式的特性，体现了核心素养的整体性、本质性要求。能称之为大概念的都是因为它们能够强有力地解释现象。例如，物理的原子模型、化学元素周期律、天文学的宇宙大爆炸理论、地质学的板块构造模型、生物学的进化理论等。广义的大概念可以是概念、思想、理论、主题、观念、结论、原理、原则等。强化大概念教学有助于学生建立起知识之间的联系，从而更好地培养其迁移能力。教学活动中可以通过大概念明确教学目标，确定关键教学任务。

教师要根据大概念的特性提出具体教学内容中的大概念。一是通过深入理解核心素养要求提炼大概念。有的核心素养内容本身就具有大概念的性质，如重要的学科观念等。二是认真阅读和深入研究课程标准，通过梳理学科重要概念、思想、观念、理论、主题等，找到具有统领与核心作用，能够整合其他概念的大概念。三是从学科整体的高度，挖掘贯穿本学科，体现本学科结构、模式、思维、方法等本质特征的内容，确立大概念。例如，初中物理学科核心素养物理观念中的物质、运动和相互作用、能量就可以作为大概念。以物质概念为例，教学中要突出物质这个中心，整合物质的形态和变化、物质的属性、物质的结构和物质世界的尺度三方面的教学内容，加深对大概念的理解和对概念之间关系的把握[49]。据此进行教学设计、确定各单元与各课时的教学目标

和任务。再如，历史学科“中国古代史”中的“统一多民族国家（形成、巩固和发展）”就是把握中国古代历史发展的基本线索及相关重要史事的大概念。“把历代政权的分立与统一、中华民族的发展演变，理解为从区域到整体、从碰撞到交融的过程，引导学生初步学会分析重要史事间的因果关系，初步学会对史事进行评判。教师要根据大概念建构学习内容框架，设计教学过程及环节，以大任务、大问题来统领整个学习过程，引领学生建构合理的历史知识结构。”[50]

（二）注重整体：实施单元主题整合

通过单元主题整合学习内容是基础教育通常所使用的教学方法。与大概念统领一样，这一方法同样关注的是学习内容的结构性、联系性、整体性。单元主题整合，需要确定单元主题，将单元中的相关内容连为一条教学线索，明确要培养的核心素养，整体发挥单元学习效果。确定单元主题是实施整合的关键，要根据课程标准，围绕学科某一核心内容，体现学科思维方式和方法，以促进学生核心素养发展为目标确定单元主题。具体而言，确定的依据一是学科课程标准，课程标准整体呈现了学科课程内容和具体内容之间的关系，结构性强；二是学科教材内容，教材是课程标准的具体化，呈现了学科知识之间的联系，具有结构化特征；三是学科核心素养，以学科核心素养要求为目标，对相关教学内容进行整合，站在学科整体角度确定单元学习主题[51]。单元主题的确定可以以教材中一个或几个单元为基础，也可根据需要打破教材单元的限制。围绕单元学习主题，依据课程标准要求，结合单元学习内容，立足学科核心素养发展，整体设计单元学习目标，设计教学活动，以主题统领整个单元教学，使学生建构起合理的知识结构。

以小学数学“数的认识”为例，“数的认识”内容体现的核心素养重点是“数感”。数的认识教学，包括从整数到小数、分数、负数等，学生需要认识数的意义和数的表示，理解数、理解数量关系，其中凸显了感悟的重要性，因此将“数感的形成”确定为单元主题[52]。这个单元主题的确定依据是核心素养。再如，小学语文“文学阅读与创意表达”（第一学段），“可以根据学段学习要求确定主题：春夏秋冬、多彩世界、童心天真、英雄的童年，整合内容、创设情境，在主题情境中，开展文学阅读和创意表达活动，引导学生感受文学之美、表达自己的独特感受，促进学生的精神成长”[53]。

（三）引领探究：加强问题驱动

发展学生核心素养的关键是基于学生对教学内容的深度理解。这就需要问题引领，因为只有问题才能产生认知冲突，产生思考、探究、求解的冲动，产生积极思维。因此，就要把过去以传授知识为主的教学过程转化成为解决问题、完成任务的教学过程，这样才能培养迁移能力和创造思维。“最好的问题是指向和突出大概念的。通过它们，学生可以探索内容中未被理解的关键概念、主题、理论、问题，在借助启发性问题主动探索内容的过程中加深自己的理解。指向大概念的问题具有基本性，不仅能够促进对某一特定主题单元的内容的理解，也能激发知识间的联系和迁移。”[54]教学中提出的问题要能够：引起对核心内容的探究；引起思维的困惑和不同的观点；激发对更多问题的深度思考和探究；激发已学知识、生活体验与学习内容之间的联系；引起对已学知识、经验等的反思，重新思考我们认为已经理解了的知识；聚焦推理过程，而不只是关注答案；促使学生论证自己的想法；促进知识迁移。

教学中应以问题架构教学内容，落实教学目标，以基本问题串联系列具体问题，用问题链组织教学过程，使学生在指向核心素养培育的问题探究中完成学习任务。学科知识成为解决关键问题的素材，而不是灌输的材料，学习成为建构知识和生成意义的过程。历史学科课程标准强调，“要结合教学内容的逻辑层次，设置需要解决的问题，并形成递进性的问题链，构成教学过程的逻辑层次，使学生在解决问题的过程中掌握知识，发展思维，形成新的迁移，获得新的认识”[55]。数学学科课程标准强调，“要在真实情境中提出能引发学生思考的问题，让学生经历数学观察、数学思考、数学表达、概括归纳、迁移运用等学习过程，体会数学是认识、理解、表达真实世界的工具、方法和语言”[56]。有过程的思考和探究是从“知识本位”的教学转向“素养本位”教学的关键。

（四）加深体验：创设真实情境

创设真实情境是培养学生核心素养的关键，核心素养的发展要求教学要有探究、发现的过程，要与学生的社会生活经验相结合，强调综合性和实践性，要培养学生的迁移和创新能力，这些都需要在真实的情境中进行。“情境是学生认识抽

象知识的桥梁，是沟通生活世界与科学世界的桥梁，是沟通文字符号与客观事物的桥梁。”[57]发展学生核心素养中间的桥梁就是真实情境，概念的建立、规律的探究以及问题的解决都需要在真实具体的情境中进行。创设情境就是教师把抽象的知识转化为知识产生或运用的情境中，让学生能够在探究中亲身体验过程，从而直观地感受和深度理解知识的生成及其意义。教材上的知识往往是在抽象掉了直观、形象的情境后而剩下的干巴巴的结论，知识如果脱离了情境就无法被理解。

“情境承载着学生的思维发生、知识形成、能力成长、情感涵育等重要作用，创设情境就是构建课程教学内容与学生生活、经验、情感、生命相连接的过程。”[58]创设情境要紧密结合学生的社会生活实际，有利于调动学生身心积极因素，使他们在情境中加深体验，从而对所学内容进行深度理解。各学科课程标准都对教学中创设真实情境提出了明确要求。数学课程标准指出，“真实情境创设可从社会生活、科学和学生已有社会经验等方面入手，围绕教学任务，选择贴近学生生活经验、符合学生年龄特点和认知加工特点的素材”[59]。语文学科课程标准指出，“创设情境，建立语文学习、社会生活和学生经验之间的关联，增强在各种场合学习语文、使用语文的意识，引导学生在多样的日常生活场景和社会实践活动中学习语言文字运用”[60]。情境创设的方式方法很多，教师要把握情境创设的基本原则和要求，在教学实践中积极探索。

（五）自主建构：注重探究过程

探究过程是建构知识、生成意义的重要过程，是培养学生核心素养和创新能力的关键。在探究过程中，学生通过与外界环境的相互作用建构新的认知图式。这种新的认知图式在性质上不是原有图式的延续。没有这样一个主动的探究过程，新的认知图式就不能建立，创造性思维就不能发生。探究过程需要创设情境，它是意义建构的基本条件；需要协作，即对学习资料的收集与分析、假设的提出与验证等；需要会话，即学习小组成员之间讨论计划、研究问题等；最重要的是意义建构，它使学生对所学内容的性质、规律及联系达到深刻理解，形成知识的认知结构或图式。探究过程要求学生是信息加工的主体、是意义的主动建构者，学生应主动去搜集并分析有关的信息资料，提出各种假设并努力加以验证，学生要把当前学习内容和已知事物相联系，实现迁移和意义建构。

注重探究过程是落实核心素养的必然要求，核心素养中的学科方法、学科思维的培养主要通过学生的探究过程来实现。探究过程，就是学生通过运用学科探究的方法、步骤及学科思维方式等来探究问题、建构意义。物理课程标准要求，“培养学生基于观察和实验提出物理问题、形成猜想与假设、设计实验与制定方案、获取与处理信息、基于证据得出结论并作出解释，以及对科学探究过程和结果进行交流、评估、反思的能力”[61]。化学课程标要求，“能主动提出有探究价值的问题，从问题和假设出发确定探究目标、设计和实施探究方案、获取证据并分析得到结论，能用科学语言和信息技术手段合理表述探究的过程和结果，并与同学交流”[62]。探究过程要特别注重培养学生的猜想、假设、直觉、想象能力，这是产生创造性思维和实现创新的关键。

（六）应用创新：探索项目式教学

课程方案明确要求积极开展项目式学习等综合性教学活动，项目式教学是培养学生核心素养的重要途径。项目式教学是一种基于项目的教育模式，其特点是以项目为中心，采取任务、项目、实践驱动式学习，引导学生开展问题探究、分析、解决和推理等学习活动，主要目的在于培养学生分析和解决实际问题的能力。项目式教学的一般程序包括：确定项目任务、制定项目计划、实施计划、检查评估、归档或应用。项目式教学具有实践性、自主性、综合性、开放性、评价的过程性等特点。项目式教学可在培养学生核心素养的实践过程中尝试展开。

参考文献：

[1][7][11][21][56][59]中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[2][8][12][37][53][60]中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[3][13][22]中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[4][10][31]中华人民共和国教育部. 义务教育道德与法治课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[5][28][38]中华人民共和国教育部. 义务教育艺术课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[6][20][29]中华人民共和国教育部. 义务教育信息科技课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[9][14][23][30][50][55]中华人民共和国教育部. 义务教育历史课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[15][24][32][49][61]中华人民共和国教育部. 义务教育物理课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[16][25][33][62]中华人民共和国教育部. 义务教育化学课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[17][26][34]中华人民共和国教育部. 义务教育生物学课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[18][27][35]中华人民共和国教育部. 义务教育地理学课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[19][36]中华人民共和国教育部. 义务教育科学课程标准(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[39][40][47][48]中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022 年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022.

[41][42][54]〔美〕格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计[M]. 闫寒冰,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2018.

[43][44][45][46]〔美〕J. S. 布鲁纳. 布鲁纳教育论著选[M]. 邵瑞珍、张渭城,译. 北京:人民教育出版社,2018.

[51]刘月霞. 郭华. 深度学习:走向核心素养(理论普及读本)[M]. 北京:教育科学出版社,2019.

[52]马云鹏. 深度学习:走向核心素养(学科教学指南. 小学数学)[M]. 北京:教育科学出版社,2019.

[57][58]余文森. 核心素养导向的课堂教学[M]. 上海:上海教育出版社,2019.

(责任编辑:刘新才)

The Deep Implication and Practical Transformation of Discipline Core Competencies

ZHANG Wang[1,2]

(1 *Jilin Province Teaching Research Association of Primary and Middle Schools*, *Changchun*, *Jilin* 130028, *China*;
2 *Northeast Normal University*, *Changchun*, *Jilin* 130024, *China*)

Abstract: The deep understanding and grasp of the essence of discipline core competencies is the key and premise to deepen the reform of curriculum teaching and promote the reform of the way of education. The core competencies of compulsory education could be summarized into six dimensions: discipline nature, discipline value, discipline thinking, discipline method, discipline concept and discipline aesthetic. Innovation and practical ability is an important purpose of cultivating students' core competencies, and the key to innovation and practical ability is transfer, which reflects the discipline structure and discipline nature, and penetrates the basic concepts, principles, attitudes and modes of the discipline system. The focus and strategy to realize the practical transformation of core competencies are to strengthen the command of big concepts, implement the integration of unit themes, strengthen the problem driving, create the real situation, pay attention to the inquiry process, and explore the project teaching.

Key words: core competencies; ability to transfer; practicality; comprehensiveness; practical transformation

指向核心素养的学习发生机制及其实现路径

江文静，李志超
（山东师范大学，山东 济南 250014）

［摘 要］探析学习发生的内在机制是深化核心素养培育的本质诉求。指向核心素养发展的学习活动具有深刻性、价值性和发展性，表现为指向知识结构的理解性学习、联通现实世界的实践性学习和达成心智自主的反思性学习。经由认知困惑、概念解构、意义炼制而实现德性运用的系统迭代，是核心素养导向下的学习发生机制。为促进指向核心素养的学习发生，需要创设真实性情境，增强知识学习的生命性；提供结构化内容，回归学习过程的整体性；深化探究性学习，重塑学习活动的实践性；实施嵌入性评价，保障学习发生的真实性。

［关键词］核心素养；学习发生；内在机制；实现路径；结构化内容
［中图分类号］G420 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0128－08
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 020

核心素养作为当前教育领域最活跃的目标概念，有赖于学生主体的能动学习。20 世纪末以来，核心素养的发展培育便一直是教育学研究的重点问题。综观现有国内外相关研究，核心素养本位的课程与教学改革普遍遵循“内涵阐释—目标分解—课程渗透—教学实践”的行动方略，并逐渐引发“以学习为中心”的实践转向。例如，我国教育部于 2022 年发布的《义务教育课程方案》中，提出要“进一步精选对学生终身发展有价值的课程内容，减负提质”[1]，“准确把握课程要培养的学生核心素养，明确教学内容和教学活动的要求”[2]。学习或学习发生是核心素养培育的根本出发点和落脚点，但现有基于学习视角的研究多与核心素养的学习方式或活动形态有关，尚未涉及学习发生及其机制层面。而就当前核心素养导向教学的实践现实来看，厘清核心素养导向下学习发生的内在机制，是建构核心素养取向课程内容、实施教学的必要前提。基于此，本研究拟对核心素养导向学习发生机制进行分析，以期能够为当前课程与教学变革的实现提供一定的建议。

一、核心素养导向下的学习样态

学习样态是学习者基于一定学习对象或内容与所处环境作用的心理与行为活动的统一体。核心素养的内涵表明它是在一种特定情境下，通过运用知识、技能和态度等资源，以满足复杂需要的能力。由此，核心素养导向下的知识学习，可概括为具有理解性、实践性和反思性的属性特征的学习。

（一）指向知识内在结构的理解性学习

理解性学习以知识的本质意义把握核心素养，

［收稿日期］2023－12－11
［基金项目］全国教育科学“十四五”规划 2022 年度国家一般课题“新型城镇化背景下传统村落文化记忆的教育传承研究”（项目编号：BHA220126）。
［作者简介］江文静(1998－)，女，山东潍坊人，山东师范大学教育学部硕士生；主要研究方向：课程与教学论、基础教育改革与发展。李志超(1983－)，男，山东淄博人，山东师范大学教育学部教授、博士生导师；主要研究方向：课程与教学基本理论、基础教育改革。

是核心素养导向下学习的基本表征。理解作为一种“从教学信息中建构意义”[3]的环节，伽达默尔(Hans-Georg Gadamer)将其概括为“意义事件的一部分”[4]，布鲁纳(Bruner)强调“掌握事物的结构，就是以允许许多别的东西与它有意义联系起来的方式去理解”[5]。理解性学习因此可被看作是通过理解方式、达成本质理解的学习活动样态。知识之于学习者不仅具有既有的、普遍的预成性意义，而且拥有基于人知交互、知识关联、内涵理解所形成的生成性意义；学习也终究不是纯粹为应对认知记忆所产生的，通过知识关联、知识整合与理解，实现客观知识向个体经验的汇入以及智慧力量的转化才是其根本旨趣，理解与学习的本质内涵相一致。以往学习中，学生也以理解为活动方式，却倾向于将“理解”展现为符号识记与浅层含义辨析，长此以往学生虽能够记诵、描述相关知识和概念，但无法将其聚合为恰当的观点，陷于一种“唯知识”的学习误区。核心素养导向下的知识学习以理解性学习为表现样态，更加追求形成知识关联、指向事物本质及由具体思维向更恰当思维演进的意义性理解。这种从知识间的结构关联、意涵互释性质出发把握知识本质的理解性学习活动，体现了核心素养导向下学习的深层次取向。

理解的意义取向将学习导向知识整体。核心素养导向下的学习是起始于知识内在结构的理解性学习。结构即要素间相对稳定性的关联系统，知识的内在结构主要包括符号表征、逻辑形式、意义及其相互关系[6]。符号表征是关于“是什么”的内容性知识；逻辑形式是关于“如何运用”的策略性知识，是生成核心素养的“能力之知”；而意义则是关于“为什么”的观念性知识，是一种“价值之知”。内在的逻辑形式、意义蕴含核心素养生成的问题、情境和价值要素，并与符号形式相联系，构成知识向核心素养生成的资源和线索。通过知识内在结构的细致剖析和深刻理解，学习者获得连接多领域知识、灵活运用知识的能力与方法，同时也以知识的逻辑形式和意义深化学科理解，奠定个体知识建构、认知发展的基点。以物理学科素养的培育为例，教师教授某一特定的物理公式，就不能仅仅从符号层面解释该公式的要素、结构和形式，还要探究、揭示公式符号背后的思想方法、实验过程和价值信念，以使学生形成对物理学科的整体感知。

(二)联通现实生活世界的实践性学习

实践性学习知识与他者交互的方式诠释核心素养的内涵，是核心素养导向下学习的另一重要表征。从核心素养的内涵来看，它其实是一种主体基于知识运用同他者相互作用，从而胜任特定情境或满足复杂需要的能力。核心素养的内涵是与实践性学习一脉相承的。学习论视野下的实践集中展现为以“做中学”“知行合一”“学以致用”为涵养的学习方式，是自我与他者、知识与情境、思维与身体之间的协调统一。实践性学习以灵活迁移、运用知识的问题解决活动为表征，并依托主体经验或身体实践将学习对象由片面、孤立的知识或文本，延伸至真实的社会交往、问题解决和生活实践的广袤层面。其间，知识不再是客观的、确定的认知对象，而是知识素养论意义的最大化体现。主体运用知识与他者交互的过程，也是情境与知识、身体与思维、感性与理性，以及外在世界与心理世界发生互惠性建构的过程，知识以其实践性内涵向主体生命展开，不同性质或价值的知识、技能和态度得以整合。这便是实践性学习有别于“去过程化”“去情境化”的认知学习方式而更具素养内涵的本质所在。

实践性学习之于核心素养培养的核心，在于它反映知识学习与生活实践的实质性关联，是与现实生活世界相联通的学习样态。联通意味着素养导向的学习活动与现实生活世界之间是彼此协调、有机联系的整体，拥有“从现实生活世界中来”与“到现实生活世界中去”两个维度。“从现实生活世界中来”强调依据学生的现有经验或认识基础选择、组织课程内容，创设反映学生经验、现实生活的学习情境和任务，促使学生通过情境感知、知识运用和问题解决掌握知识。理解和掌握文本层面的确定性知识是对于世界的真理性把握，但只有将客观知识与现实世界相联系，以现实生活实践为一切知识、认知的本质来源，才能满足个体生存与社会发展的价值性需要。“到现实生活世界中去”旨在突破知识学习与生活世界间的固有壁垒，重塑学校教育与社会生活、知识习得与知识运用的一体化关系。正所谓“知识的重要意义在于它的应用，在于人们对它的积极的掌握，即存在于智慧之中”[7]。指向现实问题解决的知识运用实际是参与、训练、培养主体实践能力的过程，复杂情境或问题的胜任是其形式目的，知识与技能、情境间关系的深刻建构，及自我问题解决能力的形成才是实质目的，并集中表现为核心素养的实践运用。

（三）达成个体心智自主的反思性学习

核心素养本质上是一种个体综合能力，学习者以自我与知识深刻对话形成的反思性学习是核心素养导向下学习活动的根本表征。反思是一种高阶的学习、思维方式，杜威强调反省思维是能够控制连续发生的观念使其成为有秩序的、连续的观念，并且通过理智力量的运用，能够从先前存在的观念中引导出一个结论来的[8]。具体而言，反思性学习就是调用自我心智能力对所学知识、既有经验、学习过程以及知识或认知建构方式，进行复盘、审视、总结以提升认知稳定性、功能性的活动过程。“学而不思则罔，思而不学则殆”便是一种对于反思性学习价值的理性思考。核心素养作为一种能力，强调主体运用知识以实现与自然、社会的关系和谐，但更希冀人能够达成与自我的协调统一，这是当代成人、成己话语的集中体现。知识学习的基本目的在于成人，但内在地还包含个体“己”的形成。借助反省思维注视学习、理解知识的同时，既有知识也与主体精神交织在一起，通过省思、检验、调整知识、态度和技能内在及彼此关系，建构为主体的自我观念，实现个体共同体角色的确认与独特价值的创造生成。

促进学生核心素养生成的反思性学习，其关键在于达成个体的心智自主。建构主义学习观表示，学生学习不完全由教师的教所决定，主体能动、自主的建构也发挥着同等重要的作用，内在的心智结构或心智模式便是主体建构、运作的主要对象。达成个体心智自主的反思性学习的展开，既需要学习者基于客观世界建构自我的心智结构，又要对已有的心智结构进行反思与完善。一方面，学生对于既有的科学知识、价值规范和道德信念的认识、理解，实际是通过反求诸己，以适合自我的态度、观念和方式接入知识或信息，确立自我对于世界基本看法和观点的过程，是实现心智结构建构和完善的反思活动。另一方面，当既有的心智结构不能适应学习者自身发展的需要时，学习者将会动用各方面的力量，包括知识、技能、思维、态度和身体等，积极推进心智结构朝着理想或预期的方向进行建构和变化，这意味着主体思维、心智正逐渐达到自组织水平。

二、指向核心素养的学习发生机制

核心素养导向下的学习样态表征，表明核心素养的发展机制始终在于个体的文化性能动活动，主体与客体的双向对象化、间接经验与直接经验的互动融合促进着核心素养的生成[9]。鉴于此，我们将核心素养导向下的学习划分为认知困惑、概念解构、意义炼制和德性运用4个前后连续、螺旋上升的环节及其相应的发生机制。

（一）认知困惑：核心素养导向下学习发生的根本前提

学生基于自身概念系统同外在信息对质所产生的认知困惑，是核心素养导向下学习发生的根本前提。学习并非知识的线性传递与接受，而是依托既有知识、概念，对新知识或新信息进行理解、解释、关联、重组和形塑等作用，以纳入现行认知系统的过程。认知困惑是这一过程的重要维度，倘若没有需要解决的问题或需要克服的困难，不但学生学习会流于无目的的任意活动，而且教学也将失去其存在的价值与意义。依据安德烈·焦尔当（André Giordan）变构模型理论中对于学习障碍的划分，可将认知困惑区分为4种情况：第一种情况是由于缺少必要的信息而形成的，即“无知之困”；第二种情况是由信息识别或关联建立的偏差所导致的，具体表现为学生所提取信息与新知识、新信息之间无关或关系不大的问题，即“信息表征之困”；第三种情况是由于自身方法、运算和参照系，或者说是概念系统，而无法与新信息建立联系，即“概念系统之困”；第四种情况就是学生缺少专门管理自己理解的元素，即“元认知缺失之困”[10]。前两种认知困惑存在于认知系统的外围，表明学生既有的知识结构或概念系统尚未达到接纳新知识的能力水平；而后两种则关涉主体认知系统或概念系统的内部要素及其结构，需要从概念转变视角展开学习。

认知困惑的澄清与转化对明晰指向核心素养发展的学习目标与内容具有导向作用。一般性学习之所以存在推进困难或缺乏反馈的情况，其原因在于教学所呈现的问题、内容并未与真正学生之经验、困惑相连，这也是“无惑学习”的内部构因。核心素养作为特定情境下个体运用知识解决问题的能力，是情境、问题、知识和问题解决活动的整体。因而，把握真实情境下的认知困惑，化疑难情境为问题情境，明确与其相关的知识、技能是促使学习真正发生的教学着力点。由认知困惑到问题情境的转化包括感觉激发、智性分析、具象表征3个步骤。首先，认知困惑产生自学生对特定知识、问题或情境的知觉和认识，是与新

知识、新情境交互的初始性结果。其次，以既有的知识、概念对客观知识或信息进行智性分析，继而理解、转化与自身意义联系明显的概念，剥离出认知困惑产生的根源。最后，建立起认知困惑内部根源性问题与现实情境之间的联系，并以人类知识或学科知识体系对这一问题进行归纳或演绎。至此，核心素养导向下的学习目标、内容得以明确，并进入概念解构环节。

（二）概念解构：核心素养导向下学习发生的动力来源

对现有知识进行批判，并使概念系统更具操作性的概念解构是学习发生的起始阶段，也是核心素养导向下学习发生的动力来源。发生认识论认为，“心理发生就是从一个较初级的结构过渡到一个不那么初级的（或较复杂的）结构”[11]。解构是同建构一体化的认知活动，而且在解构时学习过程已经开始；没有并行的解构，就不可能存在建构[12]。认知困惑的不平衡、不协调状态触发概念系统的自组织机制，概念系统则由于其稳定性丧失而逐渐发生分化，呈现出内部组织的多层次、多样化特征，是概念解构的基本过程。概念解构引发知识、概念等要素间关联关系的质疑、批判，继而产生认知平衡或概念重构的诉求。这种存在于认知系统再度平衡之前的不平衡或认知分化状态，拥有深化、拓宽主体认知与促进概念系统完善的特异功能，也构成深入学习、发展认知的实际动力。主体根据认知平衡的动机和需要，检验、纠正或重建概念理解以及知识或概念间的关系，形成对于知识及其关系的完整深刻的认识，知识、概念等结构关系的调适或改变也使概念系统更具灵活适应性。

概念解构的发生将学习过程的整体还原至系统的局部，继而确立核心素养导向下学习的基本调性和逻辑序列。相对于原有概念系统的一元化和整体性，概念解构实质上是将认知系统内在局部矛盾显化，并逐步细化、转释、澄清的过程。知识及其价值的综合性、实践性和生成性强调学习或认知并非一蹴而就，而是包含一系列冲突、解构和建构的活动整体，冲突的调和、概念关联的消解与重构、系统的解构与建构是学习的基本内涵。对教学实践而言，就是要以结构化思维指导学习内容组织和教学活动设计，通过“要素—关联”“部分—整体”“阶段—过程”的方式把握对学生概念系统及其学习建构。例如，整数与小数、整数乘法与小数乘法的关系问题。在教学过程中，教师首先要求学生对用整十、整百数乘以整数的题目进行运算，而后借助相应情境引导学生依次提出用小数点后一位数乘以整数、小数点后两位数乘以整数的算式，由此引发学生对于乘法运算法则的运用并促使其发生分化。经过原有概念的分化、分析和澄清，学生获得对于乘法运算法则，以及整数、小数的数量关系内涵及其联系的完整性认识，从而形成对于数、数学原理的观念性理解。

（三）意义炼制：核心素养导向下学习发生的基本过程

意义是人类生命存在的价值追求，寻求生命可能性的意义炼制构成核心素养导向下学习发生的基本过程。所谓“炼制”，即理解、转化知识客观意义，使其契合于主体个性、精神气质的过程，也就是获取知识的“意义性”，达成知识与人之间的意义可能性[13]。从“双基”到“三维目标”再到“核心素养”的目标转变，反映的不只是维度构成的数量变化，而且是对知识及其与人之间价值性关系的整体把握。核心素养经由知识理解、内化、建构和运用而生成，却超越知识本身，集中体现为知识意义性在个体生命中整体实现，因而需要“炼制”性状的学习过程。学生基于知识意义发现而“炼制”个体知识意义的过程，是学生以自身知识、观念为客观对象，通过客观活动、精神对话而实现的直接经验与间接经验相融通、主客体双向对象化的过程。

意义炼制超越知识的符号占有，而诉诸真实情境下的感受和反思，使核心素养导向下的学习发生有所凭借。核心素养意义上的情境，并非学习或认知的背景性条件，而是“素养得以建构与发生的本身”[14]。这是因为“只有当与人的生活和具体的生命体验、感受相结合的时候，价值才真正地超越抽象的认知、表层的符号、冰冷的理性，而通达整个人的存在，成为具体生命感受和体验在整体人类生活和存在层面上的积聚凝固”[15]，个体所拥有的知识、技能和态度等也才得以转化为核心素养。例如，教师在讲解“磁铁有磁性”的课题时，以“如何在不倒掉水的情况下将铁质发夹从鱼缸中取出”为实验问题和情境，引出学生原有的“凡是金属都能被磁铁吸附”的认识，又以订书针、铜钥匙、小钢珠、塑料三角尺、锌和橡皮等为实验材料，进行反复、多次的实验。实验过程即意义炼制的过程。在此过程中，学生对于不同材料性质的认识得到检验，也形成“只有铁才能被磁铁吸附”“磁铁能吸铁

的属性叫做磁性”的科学观念。

（四）德性运用：核心素养导向下学习发生的目标归宿

个体基于道德信念的知识运用是核心素养导向下学习发生的目标归宿。核心素养作为个体学习、建构和转化的成果，其本质内涵在于情境胜任或问题解决，是一种基于价值旨趣和道德信念的实践能力，而不是功利或技术目的驱使下粗浅的知识应用。也就是说，“素养的实践本质及其认识论意义诉求于学习者不仅能够‘学得’，还要‘用得’，更要道德性地用”[16]。在冯契看来，德性运用的本质在于“化自在之物为为我之物”，而“凝道成德、显性弘道”是德性运用的终极奥义[17]。知识本位教学专注知识理解与掌握，坚持学用二分、先学后用的学习实践观，却造成学与思、知与行的关系割裂，更不必说知识与运用、德性与实践的协调一致了。但于核心素养而言，无论是它的内在结构构成，还是概念的操作性内涵，无不强调知行合一、学以致用的实现。

知行合一、学以致用对于核心素养的具象化表现，为知识教学、课程育人提供了明确的方向指引。怀特海（Alfred North Whitehead）曾将知识运用的能力称作智慧，他认为“你不掌握某些知识就不可能聪明，但你可以很容易地获得知识却仍然没有智慧”[18]。国内也有研究者以知识掌握与知识运用来隐喻知识与核心素养的差异[19]。实践性是核心素养学习结果的基本属性，具体包括知识理解、迁移整合和问题解决3个方面。首先，理解是有关知识深度与广度的理解，是关于知识内在意义、逻辑形式的理解，这样的知识理解以深度学习为实现方式。其次，知识迁移是以知识间关联性的建立为基础，依托于知识间的联系通路，使不同领域、不同层面的知识整合在一起。最后，问题的成功解决体现为知识与技能的适切性组合，以及主体与问题情境间的和谐一致。就此，学生主体的核心素养在以问题解决为导向的实践过程中展现出来。

三、指向核心素养的学习发生实现路径

为增进核心素养的生成与转化，需要立足核心素养导向下的学习发生机制，依托真实性情境、结构化内容、探究性实践以及嵌入性评价，回归于学习本真的生命性、整体性、实践性和过程性。

（一）创设真实性情境，体现知识学习的生命性

核心素养的生成内含于主体的学习过程之中，是知识学习生命性的本质复归。知识作为认识对象的价值不仅在于外显的准确性、客观性，还在于它内蕴的道德精神与智慧沉淀，这是前人漫长且深刻的生命实践的缩影。在此意义上，知识对于学生，实质是蕴含着思想要素、智慧成分和德性涵养的“精神种子”[20]。知识作为“精神种子”的价值与意义，必然经由生命体验而生发，依托于主体的心智与生命结构渐次深入内在意义世界，使知识发生逻辑与前人思想、精神在个体生命中复现或重历。如若摒弃学生身体、生命或情感对于学习的本质意蕴，即使课程内容、教学活动和教师话语如何精彩、丰富，都难引发学生思维、意识或心理上的共鸣，核心素养的教学与培育亦难以推进。由此，过程而非实体、交往而非孤立、真实而非虚假的情境创设，便构成教学实践的基本导向。情境是以教学促进学习发生的核心命题，一切的知识、思想、方法、问题和实践皆因情境而聚集，又通过情境交互与学生原有的知识、概念和价值观相勾连，架构起知识与生命、学生与学习的意义关联。

知识向核心素养的学习转化所需要的真实性情境有两种类型：关于知识创生的真实性情境、实现知识运用的真实性情境，这两种情境构成是个体认识在“倒过来”的前提下，又得以“转回去”的基本保障[21]。首先，知识创生的真实性情境源自人类创造知识的历史实践，是引导学生“简约地模拟知识最初被发现的过程，质疑、批判、思考，从而‘重新发现’知识”[22]的基本载体。教师需要准确把握知识、学科知识的逻辑关系，以及在人类认识世界过程中的基本序列，以知识逻辑与心理逻辑相统合的方式组织、呈现教材知识。例如，历史教师在教授鸦片战争时，需要先于教材知识而回溯、廓清这一事件的历史背景、历程和结果等内容来进行教学设计。其次，实现知识运用的真实性情境也可理解为激发个体素养的真实问题。这一类型的学习情境是情境认知的实践核心，通常展现为社会职业的实际工作与任务，如学习者对特定领域共同体活动“合法的边缘参与”；或是实际问题、日常生活情境的“变体”，如指向项目化学习的跨学科问题情境。

（二）提供结构化内容，回归学习过程的整体性

指向核心素养的学习发生是有目的、有结构的连续性活动，需要以结构化内容统领学习过程整体。结构化是当前课程整合理论的核心思想，它强调以学生学习逻辑统合学科逻辑与心理逻辑的分

歧，实现意义相近、功能相似或逻辑关联知识、内容在同一水平的综合化学习。例如小学数学数字认识及其运算方面的内容，它们本身分布在不同年级、不同册的教科书之中，教科书的组织编排体现学生认知发展的规律性，却未能有效反映数学及其学科思想的本质。为此，教师真正需要的是依据知识间的内在关联和学生学习需要，对教材内容、学科知识进行结构化整合。结构化组织的课程内容具备纵向和横向两种结构：纵向结构体现知识之间的顺序性、连续性关系，由自上而下的演绎关系结构与自下而上的归纳关系结构共同构成；横向结构将知识置于整合性的关系视域之中，依托问题、情境以及学习活动或方式而统一，主要体现为主题、任务或项目的设计[23]。

结构化内容建构遵循课程内容选择与组织的基本原则，但又注重知识与学生经验、学习方式之间的关联。学生是学习的主体，学生经验是促使学生进入课程内容的重要突破口。学习方式则是保障课程内容动态连续的嵌入式机制，实现着不同性质、类型和学科知识的整合性运用。在内容选择上，教师需要充分考察并了解学生过往的学习经历以及现有的经验和认知基础，依据主体的发展需要挑选符合学生认知规律，并与学生经验、社会生活相联系的内容，以保证学生知识习得的连续性和真实性。在内容组织上，结构化内容强调知识、概念和技能等要素的结构性关系，需要按照恰当的逻辑和结构进行内容组织。例如，基于跨学科主题的单元课程设计，既需要关注某主题在本学科的价值与功能，处理好该主题与学科领域其他主题或内容的相近、相通关系，又要明确该主题在其他学科领域以及现实社会生活中的功能和用途，做好跨学科主题的系统提炼和跨学科教学的路径设计。在内容呈现上，需要遵循学生的认知发展规律，依托驱动性问题、任务式情境予以呈现，突出知识学习过程的结构性、层次性和多样性，实现素养学习的拓宽和加深。

（三）深化探究性学习，重塑学习方式的实践性

核心素养导向下的学习发生，还要以学习方式实践性的重构为路径。学习方式是学习过程中最具实践特征的组成部分，是学生验证既得知识真实性、合理性与价值性，并深入理解、建构个体知识的动态过程。但既有的“自主、合作、探究”方式，却将学科知识虚置、探究浮于形式，导致具体实施过程中存在“为探究而探究”和“程式化探究”的问题，最终降格为“感觉器官的体操”[24]。事实上，探究性学习以及学习实践性表征的根本从不在于其活动方式，而在于其知识内容和学科。知识或学科知识的本质是一种实践性成果，以学科知识为理论依据和应用基础重塑学习方式的实践性，将更能体现学科的实践性本质与探究性实践的育人价值，而这正是新课程方案中学科实践的思想核心。学科性与实践性的统一，是学科实践与探究性学习核心的不同所在。学科实践超越探究性学习的单一片面性局限，体现学生学习方式由知识本位、学科本位向素养本位的生动跃升，是“源于实践、通过实践、为了实践”的学科探究。因此，在此部分提及的探究性学习其实是学科实践视域下的探究性学习，是以学科实践为导向的实践性学习方式。

基于学科实践立场的探究性学习，需要准确把握实践学习的学科性与学科学习的实践性。实践学习的学科性强调探究性学习的实践依据，使探究性学习区别于一般性的学习方式，而具有学科性的来源和归宿。也就是说，学科实践视野下的探究性学习需要以学科独有的方式方法展开，通过创设具有学科特色的学习情境，引导学生整合、建构并运用学科的知识、概念、工具和方法等，参与学科情境并实现相应学科问题的解决。譬如，语文学习要更多以阅读、朗诵、文本赏析等为学习方式，数学则要以逻辑推理、数据运算和重复训练为学习方式，由此学科独特的育人价值才得以显现。学科学习的实践性则要求以探究、实践性质的学习方式认识、理解和掌握学科知识，注重将形式化的“探”与“究”转变为具身化的“做”与“用”，增强客观知识与主体经验、情感间的联结与融通。这种以身体为工具的体验、操作需要依托真正体察学生经验的学习情境、课程内容而实现。在情境、内容的激发下，学生投身认识知识、理解知识、发现知识、建构知识和运用知识的实践性过程之中，实现主体与知识的生动“相遇”。

（四）推进嵌入性评价，保障学习发生的真实性

核心素养的发展与提升寓于主体的活动表现之中，为确保核心素养导向下学习发生的真实性，需要运用嵌入性评价。评价从不是游离于教学和学习之外的附加环节，而是与教学、学习同等重要的组成部分。嵌入性评价强调评价与学习、教学之间的一体化关系，并对学习、教学给予导向性支持，以此保障知识与核心素养转化的有序性。

核心素养的表现性，集中体现为核心素养的情境性、综合性、实践性与个体性。情境性强调核心素养是蕴含于特定情境之中、依托特定情境表现出来的能力复合体；综合性则指出核心素养其实质是知识、技能和态度等认知性心理资源与非认知性心理资源的统一体；实践性是对核心素养表现形态的明确，强调核心素养是个体灵活运用知识以解决问题的能力表现；个体性指向学生主体之间所具备核心素养的差异性，是主体自身生活、学习经验以及价值观念、实践方式等的外显表征。由此可知，传统终结性评价无法充当核心素养的评价方式，也无法满足核心素养学习结果的评价需要，而要以人文性、共时性和导向性的嵌入性评价为评价方式，“嵌入”学生学习的过程之中，实现学习与评价的协调共进。

嵌入性评价虽举“嵌入”之名，但它却不是完全依循教学、学习线索展开的，而是有其相对独立性的，嵌入性评价因此与实时性评价有着本质区别。在学习评价的嵌入性设计上，教师在教学准备时就需有所预设，嵌入性评价通常“嵌套”于教学高潮阶段或教学重难点突破之时。一方面，教师能够适时关照学生对于重点知识和核心概念的掌握和理解状况、知识运用深度。另一方面，教学高潮或重难点突破的阶段往往是学生充分调用自身素养进行思考、探究和解决困惑的教学节点，从而更能够捕捉、观察、评判学生核心素养发展的真实状况。在实施上，嵌入性评价借助的评价工具主要是与学习内容相关的测试题目或问题情境。测试题目意在检验学生对于基础知识、基本技能的掌握和运用情况，但题目的设计往往具有“开放性”和“结构不良”的特征，以此引发学生的探究动机和学习反思。问题情境是知识、价值观念、问题解决方法的融合统一，在此情境中，学生不仅将既得知识以工具、资源的方式予以应用，而且情境中蕴含的知识、信息也以体验、感受等形式展示出来，使得问题解决与素养发展融合共生。

参考文献：

[1][2]中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022 年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2022:2;14.

[3]〔美〕安德森,等. 学习、教学和评估的分类学[M]. 皮连生,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2007:24.

[4]〔德〕汉斯－格奥尔格·伽达默尔. 诠释学Ⅰ真理与方法——哲学诠释学的基本特征[M]. 洪汉鼎,译. 北京:商务印书馆,2011:241.

[5]〔美〕布鲁纳. 教育过程[M]. 邵瑞珍,译. 北京:文化教育出版社,1982:28.

[6]郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学[J]. 课程·教材·教法,2009(11):17－23.

[7][18]〔英〕怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2001:57;54.

[8]〔美〕约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社,2004:24.

[9]陈佑清,曹阳. 能动参与文化性活动:学生素养发展的基本机制[J]. 课程·教材·教法,2018(12):80－87.

[10][12]〔法〕安德烈·焦尔当,裴新宁. 变构模型——学习研究的新路径[M]. 杭零,译. 北京:教育科学出版社,2010:36－37;144.

[11]〔瑞士〕皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钿,等,译. 北京:商务印书馆,2017:15.

[13]郭晓明. 知识的意义性与“知识获得”的新标准[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2004(02):14－21,46.

[14]张良. 教学认识论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2022:123.

[15]王平. 着眼于情感:以促进学习为目标的价值观教育[J]. 教育学报,2022(01):45－53.

[16]张良,罗生全. 论“用以致学”:指向素养发展的教学认识论[J]. 华东师范大学学报,2021(02):40－49.

[17]冯契. 认识世界和认识自己(增订版)[M]. 上海:华东师范大学出版社,2017:356.

[19]张良. 核心素养的生成:以知识观重建为路径[J]. 教育研究,2019(09):65－70.

[20]郭元祥,吴宏. 论课程知识的本质属性及其教学表达[J]. 课程·教材·教法,2018(08):43－49.

[21][22]郭华. 带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义[J]. 北京大学教育评论,2016(02):8－26;187－188.

[23]张紫红,崔允漷. 论课程内容结构化:内涵、功能与路径[J]. 课程·教材·教法,2023(06):4－10.

[24]〔美〕约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:287.

(责任编辑:姜佳宏)

The Key Competencies – Oriented Mechanism of Learning Generation and Realization Path

JIANG Wenjing, LI Zhichao

(*Shandong Normal University*, *Jinan*, *Shandong* 250014, *China*)

Abstract: Analyzing the mechanism of learners' learning is the essential demands of deepening the cultivation of the key competencies. The key competencies-oriented learning has the characteristics of depth, value and development. The specific patterns of it perform as the understanding with the structure of knowledge, the practicing by connecting to the real world and the reflecting for mental autonomy. The key competencies – oriented mechanism of learning is constructed with cognitive confusion, conceptual deconstruction, meaning refinement and virtue application. To realize the key competencies oriented learning, it is necessary to enhance the life feature of learning with the real situation; to return to the integrity of learning process with structured content; to reshape the practicalness of activities by deepen inquiry learning; to ensure the authenticity of learning with implement embedded evaluation.

Key words: key competencies; learning generation; internal mechanism; realization path; structured content

---

(上接第 113 页)

Industry-education Integration in Application-oriented Universities from the Perspective of Knowledge Production Transformation: Rational Path and Trend

LIU Xin[1], WAN Wenting[2]

(1 *Guangzhou College of Applied Science and Technology*, *Guangzhou*, *Guangdong* 511370, *China*;
2 *Jingchu University of Technology*, *Jingmen*, *Hubei* 448000, *China*)

Abstract: The integration of industry and education is an institutional proposition of the deep transformation of application-oriented universities. Based on the dual logic of the evolution of the knowledge production system and the transformation of the model, two key questions can be drawn from the formation of the industry-education integration in application-oriented universities. The first is how to adapt to the external environment of the knowledge society transformation and realize the external integration of the industry-education integration system; The second is how to adapt to the internal logic of the transformation of knowledge production and realize the internal integration of industry-education integration. Therefore, this paper focuses on the key elements of the "internal and external integration" of industry and education, forms a framework of two-way collaborative analysis of system and model, and then examines the practical direction of the integration of industry and education. It is believed by the research that industry-education integration in application-oriented universities should focus on the systematic reconstruction of institutional context and mode connotation, gradually realize the paradigm change of multi-subject, multi-platform, multi-culture, multi-function, multi-path and so on, and finally form a new type of university with systematic reform of industry and education.

Key words: application-oriented university; knowledge production mode; industry-education integration; mode transformation; system construction

隐与显：教育空间美育课程资源的特征与开发利用

刘晓倩，广少奎，侯学振
（曲阜师范大学，山东 曲阜 273165）

［摘 要］课程资源是课程开发的先决条件。教育空间具有丰富的美育课程开发资源，但长期以来并未引起各方应有的重视，甚至存在对资源的目标隐蔽性、主体隐匿性、内容隐藏性、意义隐遁性的定义偏狭和误读偏差，使教育空间美育课程资源的显性开发陷入囹圄之境。对此，有必要理性审视当前教育空间美育课程资源的隐性特征，纠正其中明显蛰伏的 3 种认知失范，立足核心素养引领目标、关注人文素养拓宽主体、聚焦学科素养创新内容、筑基美学素养延伸意义，为教育空间美育课程资源的显性开发觅求镜鉴，深化课程资源的育人价值。

［关键词］美育课程；教育空间；课程资源
［中图分类号］G40－014 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0136－06
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 021

中共中央办公厅、国务院办公厅于2020 年联合印发的《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》中明确提出："把美育纳入各级各类学校人才培养全过程，到 2022 年，学校美育取得突破性进展，美育课程全面开齐开足，到 2035 年，基本形成全覆盖、多样化、高质量的具有中国特色的现代化学校美育体系。"[1]教育空间是美育课程的重要组成资源，具有不可估量的隐性教育价值。与此同时，也正是因为这种隐性特征，引发了教育界对教育空间美育课程资源的诸多评判，一时褒贬不一。鉴于此，有必要理性审视其隐性特征，进而澄清对教育空间美育课程资源开发的定义偏狭和认知失范，最终为教育空间美育课程资源的显性开发和合理利用提供策略保障。

一、审思与探赜：教育空间美育课程资源的隐性特征刍议

学校教育空间是指学校内一切实体存在和运动所占的地方，既包括具体物质形态存在和运动所占的物理空间，也包括非物质的意识形态层面的精神空间[2]。学校教育空间具有极其丰富的隐性美育课程资源，但长期以来，却并未得到有效开发，原因是多方面的，为避免对此类隐性课程资源的滥用和浪费，必须对其特征进行科学的、实事求是的审思。

（一）教育空间美育课程资源目标具有隐蔽性

学习、开发学校教育空间美育课程资源，首先要明晰其课程目标是什么。尽管迄今为止，教育理论界对学校教育空间美育课程资源的认识并不完整，但基本可以概括出以下几个方面：一是学校教育空间是一种在动态中建构的特殊美育空间；二是学校教育空间承载着学校的美育精神理念，并以潜在的方式达到育人目的；三是学校教育空间通过培养学生对空间的审美感知，实现对学生人格的完善和气质的提升。这三方面具有不可或缺的紧密性联

［收稿日期］2023－10－30
［基金项目］2022 年山东省社会科学规划研究项目"中国儒家教育思想演进路径研究"（项目编号：22CJYJ23）。
［作者简介］刘晓倩（1998－），女，山东日照人，曲阜师范大学教育学院硕士生；主要研究方向：基础教育。广少奎（1966－），男，山东曲阜人，曲阜师范大学教育学院教授、博士生导师；主要研究方向：高等教育史。侯学振（1999－），男，山东聊城人，曲阜师范大学书法学院硕士生；主要研究方向：艺术学理论。

系，且最终目标都不约而同地聚焦到了空间美育的育人上，然而这种美育的育人目标却具有一种隐蔽性。首先，这种目标可能不在课程规划中直接体现，也不一定能通过面对面的直接教学行为来阐释，甚至可能潜藏在“一草一木一砖瓦”中。这种目标本质更注重学生的心理或精神层面的美学素养，更像是一种长久性的间接美学渗透目标。正如黑格尔所说，“艺术作品应该具有意蕴，它不只是用了某种线条、曲线、面、齿纹、石头浮雕、颜色、音调、文字乃至于其他媒介，就算尽了它的能事，而是要显现出一种内在的生气、情感、灵魂、风骨和精神”[3]。学校教育空间亦是如此。理性审视当下美育课程，也不难发现学校教育空间中所潜藏的目标。例如，借助活动主体对造型、体量、结构、肌理等方面美的认知，建立一种空间美学感、归属感、安全感和私密感，从而为学习、教学和生活提供隐性的便利条件；调整教育空间内物质资源的排列顺序，包括教学楼、座椅、书桌等，潜移默化地影响受教育者对事物的编排顺序，欲求在头脑中形成极佳的美感舒适性，从而构建由局部到整体的空间认知；凭借教育空间的弹性设计刺激受教育者的视觉等感官，从而激发其创作思维，空间的色彩变换能有效规避单一的情感传递，使空间具有一定的可读性，润物细无声地启蒙空间内的活动主体。

（二）教育空间美育课程资源主体富有隐匿性

“资源”通常是指具有潜在利用价值的东西，这种价值是有待加工、开发的价值，而不是现成的、可以直接为人消费或享用的东西[4]。教育空间课程资源是丰富的，但在被主体实际开发之前，也只具备潜在价值，只有为开发主体所关注，才成为现实的美育课程资源。同样其空间开发主体也富有隐匿性，就像一群“隐者”躲在教育空间资源的背后，默默影响着空间内每一个人。譬如中国古代学校教育空间的创作设计以偏向于纵深发展的中轴对称型事物为主，美学追求多以“中和”为导向，由此推演可知其背后的开发主体极有可能是谨遵“克己复礼”观念的统治人才。文艺复兴后西方把学校看作是学生了解大自然和实现审美需求的来源，强调通过优美的教育空间对学生进行审美教育，因而教育空间的布置也多以绿树与花草等自然装饰物为主，因此空间开发主体极有可能甚为推崇自然教育观，但具体是谁，仍需深入调查[5]。从结果上来看，教育空间最终只能以静态的形式展现在世人面前，从中所窥视的只能是设计主体的部分风格烙印，而其融入的世界观、价值观和艺术追求等却甚少人知。就连当今亦是如此。例如，济宁学院第二附属小学目前以“办一所体现孔子教育思想的学校”为发展目标，空间开发多凸显“诗、书、礼、乐”等艺术教育特色，尽显儒家传统美学；西安立德思小学空间开发多采用红、黄、蓝三大原色，利用经典的配色创造一种舒适的学习氛围，强调人与物的和谐之美。然而通过实际访谈得知，生活在教育空间内的大部分学生、教师都甚少知道这些美育课程资源的开发者是谁。以上例子侧面反映了教育空间开发主体的隐匿性，尽管如此，这些空间开发主体还是无时无刻不给予空间内每一个客体以暗示和指导，他们看似无形，实际早已将自己的教育目的暗藏在教育空间的每一个具体事物中。

（三）教育空间美育课程资源内容含有隐藏性

美育课程可利用的资源内容是丰富的，根据课程资源的内容特征，可将其分为显性美育课程资源和隐性美育课程资源。显性美育课程资源以艺术课程为主，包括美术、音乐、书法、舞蹈、戏剧、手工等，这种资源的内容编排是有计划、有系统的；隐性美育课程资源以教育空间为主，包括教育空间物质资源、教育空间布局资源和教育空间精神资源等，不被列入学校教学计划之中。这两种美育课程资源各有侧重，并无主次、轻重之分，显性美育课程资源为学生提供直接的审美、立美、感美标准，隐性美育课程资源则为这种标准的实施提供可观测的场域支持，“在氛围中不断向学生传授形式化的知识体系，从而使其不断地递增、更新和创造”[6]。例如，立体的教育空间，使学生更快地将二维平面思维转换为3D立体思维，增加在美术或书法艺术作品创作中的空间感；窗洞、门帘的设置，让学生能够从一个空间透视到另一个空间的景象，借助远景打破空间的闭塞感，这对于学生学习手工、泥塑、雕像等实践类显性课程有着不可忽视的启发价值。再如，教育空间的留白，能够减少空间的压抑感，避免传统的教育环境带给人的“满、杂”等视觉乱象，虚实相生，更好地彰显整个空间的审美价值。这种价值也同样可以运用到音乐、戏剧、戏曲等艺术作品之中，塑造一种“无话处皆成妙境”的艺术效果。总之，作为隐性课程资源的教育空间美育课程资源，与显性美育课程资源相互配合，统筹联动，真正发挥美育课程的育人价值。

（四）教育空间美育课程资源意义存有隐遁性

教育空间美育课程资源具有潜藏的文化价值、探究价值和引导价值。首先在文化价值方面，教育空间内所呈现的“象”可以侧面反映当前时空范围内的最具主观性、世俗性的审美理念和审美倾向。一方面，不同时期的教育空间布局会随着时代的价值观变化而变化。盛唐时期侧重“刚健之美”，因此教育空间风格大多规模宏大、气魄雄浑，而宋代提倡“格物之美”，因此教育空间风格大多高雅清远、秀丽典雅。另一方面，同一时期不同地域的教育空间也存在差异。受气候影响，南方校园教育空间设计多侧重艺术性，整体风格带有几丝婉约美，北方教育空间设计相对平缓、严谨、质朴一些，颇具几分恢宏美。其次在探究价值方面，教育空间资源为美育课程提供可探索的场域，可以在无形中塑造出一种边界感，使美育课程更具有可感性。例如，在学校教育自然空间内学生能够感受直观的校园环境美、景观美等，回归质朴的自然之美；在学校教育社会空间内体悟校园的人文美、劳动美等；在学校教育艺术空间内感知校园内的色彩美、乐音美等，理解形式的艺术之美；在学校教育科学空间内感悟现象美、知识美等，领略严谨的科学之美。教育空间扮演着“器”的形象，恰到好处地将各种美呈现，形成了一个有边界的“美的小型世界”，弥散出空间内独有的美学气息与美学价值，并不断外延，直到“空间外的其他地方”。最后在引导价值方面，教育空间具有一种心理暗示作用，能够在无形中塑造学生的审美和立美标准。比如同质化、雷同化、单一化的教育空间常常使人的审美精神陷入刻板、迷离、停滞之中，而多样化、动态化、丰富化的教育空间往往会使人的审美意志感到舒朗、愉悦、放松。总之，教育空间美育课程资源具有不可估量的价值，但这些价值不是直观的，需要美育工作者不断挖掘、整理和反思。

二、澄清与检视：教育空间美育课程资源的开发认知失范

所谓认知失范，是指人们在对客观事物的感知、理解与诠释时，由于内心的价值准绳失衡，所引发的不恰当、不正常、不符合规范的价值混乱、偏差和谬误现象[7]。新课标出台后，学校不断减轻学生课业负担，开展各种艺术社团活动，可以说，课程改革为美育显性课程注入一针“强心剂”。那么与之相对的隐性课程是否应该同样予以重视，各界争议频频。教育空间本应是美育课程中不可或缺的重要的隐性课程资源，但目前尚未充分开发，很大程度上是因为其隐匿性特征，使得资源开发主体较难把控资源的可开发程度。因此，人类对该“资源”的价值认知，大抵游离于 3 种失范取向之间：一为资源乐观派，即极力推崇建设教育空间，视教育空间为美育课程开展的“关键之物”；二为资源悲观派，即断然否定建设教育空间，视教育空间为美育课程开展的“阻碍之物”；三为资源中立派，即不提倡也不排斥，视教育空间为美育课程开展的“无关之物”。以上 3 种认知取向都犯了形而上学的错误，在阐释教育空间价值方面，似乎都不能令人满意，具体分析如下。

（一）乐观派：侈谈纵论并过度宣扬教育空间美育课程资源

在智能化、现代化、信息化的今天，教育领域但凡有风吹草动便会引来一波流量关注，每发现一项新的教育手段或者教育方式，就会有人大肆宣扬，将其视为教育改革、教育创新的锦囊妙计。教育空间美育课程资源作为一项隐性课程资源，具有巨大的可挖掘潜力，但这种资源潜力也被“资源乐观派”所窥视，他们满腔热血地大肆宣扬对这种隐性资源的充分开发，似乎只要开发了这种资源，美育课程就会实现一种质的飞跃。正如加德纳在《多元智能》中提出的观点，“儿童具有视觉空间、音乐韵律的智能，即学校教育空间中的色彩、形状、光源等有目的的设计，都会影响儿童的空间感受与视觉认知”[8]。这种对教育空间美育课程资源的充分肯定，势必会引得一批“资源乐观派”趋之若鹜，以儿童的健康成长为理由大肆宣扬，甚至最终可能会引发教育界对教育空间美育课程资源的过度开发。显然，这些“资源乐观派”把教育空间美育课程资源与教育的关系过于简单化了，尚未认清课程资源所服务的主体“人”的作用，甚至忽略了资源开发、利用的其他各种因素的交互影响，最终盲目开发也只会造成资源的浪费。

（二）悲观派：断然谴责且否定开发教育空间美育课程资源

路径依赖理论的提出者诺斯认为：“具有正反馈机制的随机非线性动态系统，一旦被某种偶然事件所影响，就会沿着一条固定的轨迹或路径一直演化下去，即使有更佳的替代方案，既定的路径也很难改变，即形成一种‘不可逆转的自我强化趋向’。”[9]在当前提倡素质教育的背景下，仍存在部

分学校将学生分数和学校升学率视为学校管理的重中之重和衡量学校办学质量的首要标准，排斥开展各种“无关课程”。他们过于强调人在教育中的作用，断然否定教育空间等资源带来的任何价值，甚至认为开发隐性课程资源会影响显性学科的课程学习，节省一切“不必要的”人力、财力、物力投之于教学，希冀学生集中全部精力专注于学习。尽管教育空间美育课程资源有诸多潜在价值，但开发、利用这些资源仍遭到“资源悲观派”的极力谴责。这种观点普遍存在，甚至还受到部分家长和学生的吹捧，但理性反思过后不难发现，一味将空间隐性资源和教育剥离并非明智之举。“世上本不缺乏美，只是缺乏发现美的眼睛”，如果美都不复存在，那么学习和探究的意义又在哪里，教育空间资源是美育课程最常见也是最直白的资源，同样需要用心去挖掘。

（三）中立派：维持现状和盲目复刻教育空间美育课程资源

随着学校教育空间的逐代演化，现代学校教育空间似乎渐渐呈现一种“雷同化”的趋势。这种趋势也慢慢吞噬着教育工作者的审美，使之固化，甚至他们都不曾质疑为什么他们会处在如此的教育空间之中，就像“戴着镣铐跳舞的舞者”，自欺欺人地以为所有的舞者都像戴枷锁一样。因此，他们会理所当然地认为教育空间美育课程资源大同小异，所有的学校几乎拥有相同的教育空间资源，甚至认为这些资源仅是一种可有可无的“装饰品”，其本身不负荷任何价值，无瑕瑜利害、是非曲直之分。这些资源中立派在对教育空间美育课程资源的争论中，始终保持一种看似中立、不偏不倚的态度。那么，教育空间美育课程资源真的是可有可无的吗？事实并非如此。一所学校的教育空间美育课程资源其实早已在不知不觉中渗入空间内每一个人的意志、行为和习惯中，假设有一天教室内的课程表突然由黑白变成彩色，校园内的树木由绿色变成了枫叶红，空间内主体的感官便会随之不自觉地产生一种与自身审美和立美标准相冲突的价值判断，这种判断进而会影响人的情绪，最终引发各种连锁反应。因此，无足轻重地看待教育空间课程资源的价值，同样需要引起戒备。

三、适应与超越：教育空间美育课程资源的显性开发利用

美育课程的开展离不开对各种教育空间资源的显性开发，这种显性开发应建立在对教育空间资源隐性特征的深刻理解基础之上，始终立足素养导向，遵循美育课程构建的应然逻辑，对课程资源的显性开发路径作出冷静的思考和理智的审度。同时，不囿于对教育空间美育课程认知失范取向的争辩，而应更关注教育空间美育课程资源的合理应用，充分发挥教育空间美育课程资源的育人价值。

（一）目标引领：立足核心素养，展现空间育人

核心素养是学生应当具备的、能够适应社会发展需要的必备品格和关键能力[10]。从素养目标的角度来看，美育核心素养不仅包括“知识”和“技能”等认知目标，也包含“情感”“态度”等非认知目标，它的指向并不是单一学科，而是指向整个美学领域。教育空间美育课程资源也涵盖其中，借助教育空间设计把素养目标蕴含其中，借助空间艺术美给人最直观的视觉体验，营造出适合美育课程开展的教育氛围，不断把抽象空间具象化，激发学生丰富的情感，进而引导学生构建出适合自己的核心素养观。首先，建构多元互通的“大美育观”，有效地切割教育空间网络，有序地编制美育核心素养课程目标。横向联通各学段的教育空间美育课程资源，基于核心素养设定适合学生年龄层次的美育课程目标。同时，衔接好不同学段的教育空间美育课程育人目标，预先设想衔接中的过渡性问题，确保教育空间美育课程在开展中具有适切性和流畅性。其次，合理利用教育空间美育课程资源可以具身性体验的特点，设定多维度的美育课程目标。教育空间资源不同于以往的书本资源，是一种可以进行深体验的教学资源，空间主体可以通过选择性布置实现不同教育空间场景的转变，同时也可以从视觉、听觉、嗅觉等多维度感知教育空间内事物的特征，全方位激发学生的学习兴趣和内在动力。最后，立足教育空间美育课程资源开发的核心目标——育人，着重培养学生欣赏美、鉴赏美、创造美的能力，提高时代人才培养的质量。高质量的人才是“美”的，这种“美”会反过来要求教育空间资源的开发目标以美为出发点，按照美的规律感美、审美和立美，以专业化的视角审视课程目标。目标指向需清晰明确、上下连贯，具有一致性、延续性，合理引导学生提升审美素养、品德修养、人文涵养等核心素养，凸显教育空间独特的美育价值。

（二）主体拓宽：关注人文素养，实现协同育人

马克思主义经典美学理论指出，美的本质就是人本质力量的对象化。这可以理解为人们对美的欣

赏，实质上是对复现于对象世界的人的本质力量的观照(直观)。具体地说，决定一个事物是美的，使其具有一种魅力，能引起人们喜悦感的，正是对象化了的人的本质力量[11]。这其中所隐含的正是一种人文素养教育。这种人文素养教育通过向学生传输相关的人文知识和人文精神，让学生有选择地感知外在物象，进而发挥自己的想象力，再创造性地建构出具有浓烈人文主义气息的艺术作品，其中就包括教育空间。而相反，教育空间中的人文素养塑造也会影响学生的主体认知，包括主体的审美知识积累、主体的审美情趣层次等。因此，协同各类开发主体开发教育空间是充分彰显人文素养的良好途径。第一，在学校开发主体上，学校要充分利用教育空间中的墙壁、连廊、门厅、坡道等，营造富有美感、充满人文气息的校园美育环境，实现以文化人、以美育人。第二，在教师开发主体上，教师要深刻了解教育空间美育课程资源背后所蕴含的人文内涵，特别是人文情感、态度、价值观等，针对学生不同的审美感官系统(如审美认知系统、审美情绪系统、审美表现系统、审美创造系统等)采取不同的教学策略。第三，在学生开发主体上，学生要主动加入教育空间美育课程资源的开发队伍中，按照自身人文特征(如身高体态、视觉区域、活动认知等)提出不同的教育空间设计理念，从而形成多主体空间的归属感，以此促进美育课程的开展。与此同时，家庭也需要与学校教育空间美育课程资源的目标保持一致，为学生的美育发展需求创造更大的教育空间。社会同样需要给予学校教育空间美育课程建设以适宜的外在环境，广泛了解、吸纳中外优秀空间建设成果，为学校教育空间美育课程资源建设提供可参考的范例。综上所述，教育空间美育课程资源的开发需要多元主体的共同努力，多元协同育人，建立以人文素养为基础的多维度共同育人机制，实现教育功能最大化，并且在这种教育空间美育课程资源引导下培养的学生是兼具大美与大爱精神，具有自我价值判断、反思意识、社会责任感的时代新人。

(三)内容创新：聚焦学科素养，呈现融合育人

蔡元培先生十分强调美育与其他学科的有机融合，他认为教育者应深谙美育不是一门独立的课程，而是融于各个学科课程之中的辅助性课程[12]。殷世东也同样指出："美育课程是各学科相互渗透融合的学校课程总和。"[13]既如此，教育空间美育课程资源内容的开发也理应做到融合学科、贯通知识、融汇思维。一方面，可以采取学科内容渗透的方式，依托教育空间美育课程资源，深化学生对主体学科的理解，如将语文、历史、地理等学科知识以文字、图片、板报等形式在教育空间内进行展示，以绚丽的色彩、变化的线条、整齐的陈设营造一种空间视觉舒适感。正如行为主义理论家所提出的"刺激与反应的联结(S－R)"，通过教育空间美育课程资源的各种感官刺激，从而产生情感联结，形成对相应学科的认知和再认知。与此同时，时刻关注学生情感和认知需求，充分发挥教育空间美育课程资源的教学优势，营造合适的学科氛围。另一方面，中小学美育课程的最终指向是生活美育，培养的是"德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人"，因此在建构学校教育空间时应以马克思主义"人的全面发展观"理论为依循，以美育为着力点，以明智、赋德、强体、促劳为突破点，弱化"五育"边界，找寻"五育"融通路径。在学校教育空间的各类场所内渗透智育内容；强化教育空间内的德育元素；改进学校教育空间体育设施的色彩与图案，以增强学生体育训练意识；重视学校教育空间中的劳动场所建设，强化劳动场所建设中的美育渗透。另外，借助"互联网＋"、5G 技术、虚拟空间等最大限度地整合教育空间美育课程资源，优化学科内容的呈现方式，使学生不再局限于单一的空间要素，而是扎根于多维的现实与虚拟共存的动态空间之中。

(四)意义延伸：筑基美学素养，显现终身育人

美育作为促进学生全面发展的一种教育形式，基本任务是提高学生的审美素养[14]。这种审美素养正如现代美育理论创始人席勒所说，是一种"感性和理性协调自由的审美状态"，这种状态没有偏向，却为人的各种能力和素养发展提供了良好基础[15]。以审美素养为基础开发的学校教育空间美育课程资源所指向的终极人才培养目标是培养内化型人才，这类人才能够敏锐地洞察自己所处教育空间内的美育资源是否合适，也能理性判断这种教育空间能否适配自己未来的审美导向，有选择地汲取所在教育空间所提供的美育教育资源，始终趋向于一种终身美育的育人理念。一旦这种理念为教育主体所领会，教育空间美育课程资源的开发将具有更大的意义。这种意义所勾连的是一种审美感受力、审美判断力和审美创新力。首先，在审美感受力方面，人的审美感受是一种精神需要，想要从教育空间中窥探纷繁复杂的事物整体面貌是困难的，甚至

俯瞰局部都可能忽略细枝末节。因此，就需要有审美重点，也就是一种下意识的审美感觉，这种感觉与个人的成长经历、道德判断、情感需求密切相关。其次，在审美判断力方面，本质上任何物象都不存在审美优劣之分，只是由于在不同场域内个人对发挥实用价值的事物的主观感受迥异，所以才产生了所谓的世俗美丑。理解了这种审美判断的人便不再苛求任何事物都要符合心中所求，对教育空间内的人、事、物便有了更大的包容心和理解心。最后，在审美创新力方面，教育空间美育课程资源是一种动态资源，开发主体可以随着审美感受和审美判断不断进行审美创新。要敢于冲破陈旧的思维框架的束缚，汲取中华民族古典美学以及现代美学的美学智慧和美学营养，最终找到教育空间美育课程资源开发的平衡点，创造一种独有的“和谐”之美。

参考文献：

[1]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《关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见》和《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》[EB/OL]. http://www. gov. cn/zhengce/2020 - 10/15/content_5551609,2020 - 10.

[2]段兆磊. “互联网 + ”时代学校教育空间建设的边界[J]. 教育理论与实践,2018(16):12 - 15.

[3]〔德〕黑格尔. 美学[M]. 朱光潜,译. 北京:商务印书馆,1982:25.

[4]李允,陈立峰. 公共教育学课程资源:现状反思、观念重建与有效开发[J]. 课程 · 教材 · 教法,2005(10):78 - 82.

[5]郑殿华,李保华. 西方文明的摇篮古巴比伦[M]. 北京:新世界出版社,2012:89.

[6]靳玉乐. 潜在课程简论[J]. 课程 · 教材 · 教法,1993(06):48 - 51.

[7]庞茗月,戚万学. 从解蔽主体到补偿“代具性”:智能时代教育技术价值新论[J]. 远程教育杂志,2022(03):56 - 66.

[8]〔美〕霍华德·加德纳. 多元智能[M]. 沈致隆,译. 北京:新华出版社,1999:14

[9]刘和旺. 诺思制度变迁的路径依赖理论新发展[J]. 经济评论,2006(02):64 - 68.

[10]王杰. 以美育人,建设素养型艺术课程标准[J]. 课程·教材·教法,2023(02):131 - 135.

[11]邓佳. 高校美育课程研究[D]. 重庆:西南大学,2019.

[12]秦建平. 从美育到美校:蔡元培与北京美术学校的创立[J]. 美术研究,2020(04):104 - 110.

[13]殷世东,余萍. 中小学美育课程评价的价值、逻辑及路径[J]. 课程·教材·教法,2021(04):12 - 18.

[14]杜卫. 审美与人生[M]. 北京:中国文史出版社,2018.

[15]〔德〕席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇,译. 北京:中国文联出版公司,1984:112 - 118.

（责任编辑：刘彦平）

Implicit and Explicit: The Characteristics and Development and Utilization of Aesthetic Education Curriculum Resources in Educational Space

LIU Xiaoqian, GUANG Shaokui, HOU Xuezhen

(*Qufu Normal University*, *Qufu*, *Shandong* 273165, *China*)

Abstract: Curriculum resources are a prerequisite for curriculum development. Educational space has rich resources for the development of aesthetic education curriculum, but it has not attracted the attention of all parties for a long time. It has even produced the narrow definition and misreading deviation of the goal concealment, subject concealment, content concealment and meaning concealment of resources, which makes the explicit development of aesthetic education curriculum resources in educational space into a dilemma. In this regard, it is necessary to rationally examine the hidden characteristics of the current educational space aesthetic education curriculum resources, correct the three cognitive anomie that are obviously dormant, based on the core literacy to lead the goal, pay attention to the humanistic literacy to broaden the main body, focus on the subject literacy innovation content, and build the extension significance of aesthetic literacy, so as to find a mirror for the explicit development of educational space aesthetic education curriculum resources and deepen the educational value of curriculum resources.

Key words: aesthetic education curriculum; education space; curriculum resources

新时代高校爱国主义教育研究综述

匡立波
（湖南文理学院，湖南 常德 415000）

［摘 要］爱国主义是高等教育的主旋律，党的十八大以来，学界研究爱国主义教育的成果非常丰富。从知—情—意—行的逻辑理路来看，大学生爱国主义教育可从不同方面着手：彰显知国之明，要深入了解爱国传统，广泛开展“四史”教育；涵养爱国之情，要厚植爱国情怀，坚持理性爱国；砥砺强国之志，要传承五四精神，勇担强国使命，共筑中国梦；实践报国之行，要保持艰苦奋斗，促进民族团结，维护国家安全。目前学界对于爱国主义教育研究的既有成果研究题材广泛、研究内容丰富、研究方法多元，未来的研究还需要在爱国主义的微观心理研究、国别比较研究上进一步深入，并加强研究的学术性和理论性。

［关键词］爱国主义；“四史”教育；理想信念教育；国家安全教育；民族团结教育
［中图分类号］G640 ［文献标识码］A ［文章编号］1005－5843(2024)01－0142－07
［DOI］10.13980/j.cnki.xdjykx.2024.01.022

爱国，是人世间最深沉、最持久的情感，是一个人的立德之源、立功之本。爱国主义是中华民族的精神核心，是数千年来中华儿女历经无数艰险磨难而生生不息的精神源泉，是鼓舞华夏各族人民团结一致不懈奋斗的鲜艳旗帜。爱国主义作为融贯个体与国家之间的情感纽带与价值规范，传递着中国人民奋勇前进的精神动力[1]。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视爱国主义教育，颁布了《新时代爱国主义教育实施纲要》(以下简称《纲要》)，为爱国主义教育提供了目标方向和路径指引。《纲要》指出，中国进入特色社会主义新时代，必须大力弘扬爱国主义精神，要把爱国主义教育贯穿国民教育和精神文明建设全过程。为响应党中央号召，近年来各高校纷纷掀起了爱国主义教育热潮，开设了各具特色的爱国主义课程和精彩纷呈的爱国主义教育活动，学界也对爱国主义教育进行了实践探讨和理论分析。知、情、意、行是构成思想政治教育的基本要素和基本过程，本文将按照“知—情—意—行”的逻辑理路系统梳理大学生爱国主义教育的相关研究，并对文献进行总结和述评。

一、彰显知国之明：大学生爱国主义的国史国情教育

国家是政治地理学名词，从广义上来看，是指拥有共同领土、语言、文化、种族、政府或者历史的社会共同体。爱国，首先要有知国之明，即深入了解本国的国史国情，对国家的历史文化和风土人情有较全面、系统地认知和理解。在爱国主义教育中，不能缺少对国家认知的教育，它是国家认同的前提和基础[2]。对爱国主义国史国情教育的研究主要从以下两方面展开。

［收稿日期］2023－09－13
［基金项目］湖南文理学院思政研究一般项目“微时代大学生社会主义核心价值观的隐性教育研究”。
［作者简介］匡立波(1979－)，女，湖南桃源人，硕士，湖南文理学院马克思主义学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：高校德育。

（一）深入了解爱国主义传统

中华民族历经了无数苦难和艰险而始终屹立于世界民族之林，与深厚的爱国主义传统密不可分。“爱国主义是由千百年来各自的祖国彼此隔离而形成的极其深厚的感情。”[3]我国爱国主义传统的形成与国家地理条件有关：中国古代文明形成和诞生的过程中，先民主要活动于黄河流域和长江中下游地区，东临太平洋，北接戈壁，西有青藏高原，处在相对隔离的地理环境中。杨豹认为，地域环境的“隔离机制”形成了强烈的向心力，化为一种一致对外的团结精神，形成强烈的民族至上性心理[4]。杨林香则认为，爱国主义传统与社会结构休戚相关，古代中国是依赖土地生存的农业社会，聚族而居、家国同构的社会结构强化了以血缘为基础的人际纽带，国是扩大的家，家是缩小的国，爱国是对同胞朴素情感的自然延展，“四海之内，皆兄弟也”，国家作为一个由同胞构成的利益共同体，是建构个人安全和发展的屏障[5]。因而，中华民族非常注重“公天下”的整体利益，强调国家利益高于个人利益，经过历史的积淀在中国人民的心理结构中形成了以天下为己任、报效祖国的爱国主义思想，精忠报国的英雄层出不穷。历史是最好的教科书，在大学思政课程中以爱国志士及其道德人格为切入点，对中国文化的精神内核进行深入挖掘和细致剖析，将为大学生对我国爱国主义传统的系统认知奠定坚实而厚重的史学基础。

（二）广泛开展“四史”教育

党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史合称为“四史”，它是中国共产党为人民谋幸福、为民族谋复兴、为世界谋大同的实践史，其逻辑主线是中国共产党的领导。袁秉达指出，中国共产党的百年历史，是党领导人民走上社会主义道路，实现中华民族伟大复兴的历史；新中国70多年历史，是开辟特色社会主义道路、建设社会主义强国的历史；改革开放40多年的历史，是符合社会主义发展规律的辉煌篇章；社会主义发展史与党史、新中国史和改革开放史交相辉映，共同谱写了中华民族从衰落到崛起的辉煌篇章[6]。中国共产党百年爱国主义的主题主线是坚持社会主义性质和方向，本质特征是爱国和爱党、爱社会主义高度统一[7]。刘佳认为，高校进行爱国主义教育，就要以“四史”为依托，使大学生深刻认识历史和人民选择中国共产党、选择马克思主义、选择社会主义道路、选择改革开放的历史必然性，树立正确的历史观，促进大学生知史爱党，知史爱国[8]。在“四史”教育中，尤其要重视先烈遗迹，讲好革命故事，它们凝结着中国共产党的光荣历史，承载着催人奋进的红色基因和力量源泉。胡振荣指出，党史部门要认真把好陈列展览的史实关，高扬爱国主义主旋律，使之成为爱国主义教育的重要阵地和生动课堂[9]。

二、涵养爱国之情：大学生爱国主义的情感情怀教育

爱国是人世间最深沉、最持久的情感，这种情感是人们对故土家国的依恋感、对骨肉同胞的亲近感、对民族文化的认同感、对国家进步的自豪感的统一。它不是天然生成的，而是在后天的爱国主义教育滋养中逐渐形成的。涵养爱国主义情感，既要厚植爱国之情，也要坚持理性爱国。

（一）厚植爱国情怀

2019年习近平总书记在高校思政理论课教师座谈会上对高校教师提出了“六个要”的要求，其中之一就是“情怀要深”。蒋雪莲认为，涵养大学生的爱国主义情怀，首先要求教育者有高尚的精神品质、对国家深沉持久的热爱、强烈的社会担当和对受教育者诚挚的关爱；其次爱国主义教育话语要真挚感人[10]。单文鹏认为，新时代要重视爱国主义的隐性教育，创新爱国主义话语柔性表达方式，以物质、空间、时间、理念塑造民族—国家的“记忆之场”，构建孕育爱国之心的情感场域[11]。曹佳音认为，高校要高度重视爱国主义教育仪式的功能和手段，促使受教育者与教育内容零距离接触，以亲身体验、体会升华爱国之情[12]。于京东、秦在东等指出，在创设爱国主义情境时，要选取声形色突出、夸张，且感染性强的爱国主义元素；互联网虚拟现实技术（VR）和增强现实（AR）技术赋予爱国主义“情感场域”多种展现方式，可以让受教育者沉浸其中获得情感熏陶[13-14]。

（二）坚持理性爱国

爱国主义情感是一个国家弥足珍贵的精神财富，但这种情感不仅是令人热血沸腾的满腔激情，还要有冷静温情的理智作支撑。在全球化的时代，如何理性爱国是爱国主义教育中探讨较多的问题，主要落脚在两个方面。

一是历史虚无主义与历史唯物主义的辨别。历史虚无主义常常用“揭秘真相”“秉笔直书”的名义进行包装，让好奇心强、涉世不深的青少年真假难辨，是爱国主义教育的一大挑战。刘书林、关锋等

指出了历史虚无主义的表现类型，如：打着学术探索的旗号，以所谓“考证”“还原”虚无历史，否定共产党领导的新中国建设的一切成就；以重新认识为名，诋毁、丑化中国共产党的领袖和英雄人物[15-16]。骆郁廷认为，历史虚无主义的本质就是把中国、中国共产党和社会主义割裂开来，用以片面遮蔽整体、以臆造取代现实等手段伤害全国人民特别是青少年对社会主义祖国的深厚感情[17]。所以，爱国主义教育一定要用历史唯物主义武装青少年的头脑，客观分析社会主义在中国产生和发展的必然，评价中国共产党领导的社会主义建设取得的伟大成果，从而树立对中国共产党、对社会主义祖国的高度认同。

二是民族精神与世界视野的结合。经济全球化时代，资本、人员的跨国流动对人们的国家身份和归属感产生了冲击，一定程度上冲淡了个体对民族国家的强烈情感。与此同时，在全球化的快速推进中国家之间的贸易摩擦和利益冲突无法避免，人民的爱国主义情感可能过度膨胀从而转向为狭隘民族主义。如何应对经济全球化带来的两种不同思潮，理性爱国？崔聪、胡树祥、钟佩君等认为，一方面，当今的国际架构仍然是以民族国家为基础的，现今世界西方国家妄图破坏我国社会主义建设的战略并未改变，青年大学生要坚决捍卫国家利益；另一方面，要有世界视野，既要有对国家的忠诚和热爱，也要致力于对世界公平正义和人类命运共同体的追求，反对网络民粹主义的煽风点火，反对狭隘民族主义的盲目排外，更反对披着爱国主义外衣的打砸抢等违法活动，在道德和法律的引领下推动爱国主义的理性表达[18-20]。

三、砥砺强国之志：大学生爱国主义的理想信念教育

爱国不只是一种内在热爱的情感，而且是一种由该情感所引发的坚定意志和远大志向[21]。这种坚定意志和远大志向可以说是一种信念，信念与情感不同，情感可以炽热奔放，但不稳定，而信念一旦形成，就不会轻易改变。爱国主义不仅是一种强烈的情绪情感，还要升华为坚定的理想信念。

（一）传承五四精神，激扬青春梦

五四运动是一场以先进青年知识分子为先锋、广大人民群众参加的彻底反帝反封建的伟大爱国革命运动。习近平总书记指出：“五四运动，孕育了以爱国、进步、民主、科学为主要内容的伟大五四精神，其核心是爱国主义精神。”[22]学界将五四精神对当代青年的爱国主义教育价值进行了多方面分析，主要体现在以下两个方面。

一是传承天下兴亡、匹夫有责的担当精神。赵亭亭指出，巴黎和会的外交失败使青年清醒地认识到了西方强权对中国的欺辱和掠夺，激发了青年的民族意识和主权意识，充分彰显了五四青年救亡图存的忧患意识和时代担当[23]。二是传承革故鼎新、与时俱进的创新精神。左文琦认为，五四运用的创新体现在3个层面：在思想上，五四运动的领导者最先接触和宣传马克思主义，将其指导中国革命；在文化上，五四青年首次提出反帝反封建的口号，青年的思想觉悟达到前所未有的高度；在政治上，五四青年首次认识到无产阶级的力量，为救国运动提供了强大动力[24]。五四精神昭示青年人，新时代要成长为新的马克思主义者，就要发扬改革创新的时代精神，以敏锐的洞察和开放的视野努力走在世界创新的前沿[25]。

（二）勇担强国使命，共筑中国梦

一是教育大学生要坚定强国志向。张忠臣、陈进华、蔡毅强等指出，中国梦实现了国家梦想与个人梦想的价值统一，“得其大者兼其小”，只有站在国家发展的整体视角审视自己人生奋斗的方向，个人才能找到准确的价值定位。当代青年要接过历史的接力棒，将青春梦融入中国梦，不断磨砺自己的坚强意志，为实现中国“两个一百年”而努力奋斗[26-28]。

二是教育大学生要练就强国本领。孙来斌指出，实现中国梦，先育筑梦人，青年要以只争朝夕的精神刻苦学习中华优秀文化和人类文明成果，不仅能铁肩担道义，更能妙手著文章，掌握科学理论，提高专业素养，让增长本领成为青春搏击的力量[29]。当今世界国家的竞争就是人才的比拼，青年稍有懈怠国家就会落伍，青年要用文化强国，以科技报国，努力成为可堪大用、能担重任的国家栋梁之才。

三是教育大学生要锤炼高尚品格。朱善璐强调，民族的文明素养很大程度体现在青年的道德水平上，在新时期，高校要立德树人，引导青年勇于承担国家和民族发展的时代重任，服务祖国发展大局，到祖国最需要的地方建功立业[30]。当前，我国的改革开放事业处于深水区和攻坚期，青年要树立正确的价值观念，自觉抵制拜金主义、享乐主义、极端个人主义，坚守正道，以德立身，践行社

会主义核心价值观，为实现中国梦凝聚起强大的精神力量。

四、实践报国之行：大学生爱国主义的报国行动教育

爱国主义不仅是内在的精神，还是外在的行为，不仅要内化于心，更要外化于行。高校爱国主义要将精神与行为、内化与外化统一起来，引导青年知行合一，用实际行动报效祖国。刘建军认为，报国行为具有多样性，它并不神秘，也不总是面临血与火的考验[31]。对于还没有走上工作岗位的大学生来说，如何教育他们实践报国之行？学界主要从以下几方面进行了探讨。

（一）保持艰苦奋斗

青年如旭日朝阳，无论何时都代表着朝气蓬勃的青春力量。当今大学生大部分都是积极进取的有为青年，然而，由于社会大潮多元价值观的影响，部分精致利己主义奋斗者、假装努力的“伪”奋斗者、无所谓奋斗的“佛系”者出现了，他们与党和人民的希望严重背离，与实现中华民族伟大复兴中国梦的勇敢担当相去甚远。因此，在新时代，高校爱国主义教育仍然要高擎艰苦奋斗的大旗，激励年轻人接力奋斗。

一是用劳模精神激励大学生奋斗。李珂认为，新时代是奋斗者的时代，在高校可以建立劳模精神引领机制，举办劳模讲堂，让大学生近距离接触劳动模范，聆听劳模故事，观摩精湛技艺，感受劳模情怀，以劳模的先进事迹和优秀品质感召大学生刻苦学习，勤奋做事，勤勉为人，掌握过硬报国本领，为大学生成长成才提供强大的精神动力[32]。

二是以科学创新激励大学生奋斗。张戈认为，大学生是青年知识分子，我国传统知识分子有着浓厚的家国情怀和强烈的社会责任感，“为天地立心、为生民立命，为往圣继绝学，为万世开太平”是我国历代知识分子的尊崇。在新时代，知识分子报国的最好方式是掌握科学技术，发扬“甘坐冷板凳”的精神，不断切磋琢磨，系统掌握专业知识和方法；同时，积极参与科学研究项目，要在吸收前人理论观点和学术成果的基础上，敢于发现问题、质疑问题，善于继承他人知识、借鉴他人知识，举一反三，创新自己的研究[33]。

三是为大学生努力奋斗提供实践机会。刘志山指出，引导大学生不做坐而论道的清谈客，而做起而行之的行动者，就要知行合一，不仅重视他们理论知识的掌握，还要引导他们积极投身社会实践[34]。高校、企业、政府应协同合作，为大学生提供更多更广阔的实践平台，让他们在奥运会、世博会、地震救灾、抗击疫情、经济发展等国家重大事件中奔赴一线，增长服务人民的本领与才干，用汗水与智慧展现对国家和人民最深沉、最朴实、最真挚的大爱。

（二）促进民族团结

我国是一个多民族国家，近年来西方国家和境外民族分裂势力利用民族和宗教问题，通过思想蛊惑、经济诱惑和文化侵蚀加快了对我国民族地区特别是青年人的渗透，对我国民族团结和社会稳定构成了潜在威胁[35]。大学生情绪不稳定，思想可塑性强，容易受错误思潮的影响，被分裂势力煽动。团结稳定是福，分裂动乱是祸，要坚持各民族共同团结奋斗、共同繁荣发展的主题，深入开展民族团结宣传教育，使各民族同呼吸、共命运、心连心的光荣传统代代相传。加强大学生，尤其是民族地区大学生的民族团结教育是高校爱国主义教育的重要内容。

一是加强民族团结知识教育，推动各民族尊重了解。高校可以开展民族团结的课堂教学、主题教育、社团活动，让大学生深入了解中华民族“多元一体”的发展历史，深入了解我国的民族政策、各民族风俗、宗教信仰，促进不同民族大学生的交往交融交流，增强他们对伟大祖国、中国民族、中华文化、中国共产党、中国特色社会主义的“五个认同”，铸牢中华民族共同体意识[36]。

二是开展民族发展考察活动，宣传少数民族建设成就。新中国成立以来，我国对少数民族建设和发展倾注了巨大心血，那些重大项目的实施和成果是民族团结教育的重要资源。陈晓林认为，对于民族地区的高校而言，民族团结教育就不能仅停留在一般性的政策宣讲和理论宣传上，还要针对各地区的发展情况开展实地考察活动，让大学生实地了解国家对少数民族的关心与支持[37]。爱国主义教育就要多开展面向基层的实践考察活动，让少数民族群众安居乐业、兴旺发达的美好图景促进大学生坚定捍卫民族团结进步、共同繁荣的信心和决心。

三是鼓励大学生在民族地区实习就业，促进少数民族全面发展。民族地区资源丰富，但因地处偏远，发展相对落后，亟须有知识技能、懂管理会营销的知识精英贡献智慧。江传月认为，高校要有意识地组织大学生到不同民族地区进行人才交流，开

展科技扶贫、智力支边、东西互助活动，为少数民族地区脱贫致富做好事、办实事[38]。何佳洁等建议大学生要积极参与民族地区社会事务管理，大学生无论是做“村官”还是一名普通居民，都要关心民生疾苦，加强民族道德伦理宣传和普及，开展专项社会关爱活动和实践[39]。

（三）维护国家安全

国家安全是指一个国家不受内部和外部的威胁、破坏而保持稳定有序的状态，它是国家发展的重要基石和人民福祉的根本保障。在当代，国家安全包括政治安全、军事安全、经济安全、文化安全、生态安全、网络安全等内容，其内涵和外延都非常丰富，因而它离我们的生活并不遥远。近年来大学生群体成了境外敌对势力青睐的对象，被境外情报机构和分裂势力策反、拉拢的案件屡见不鲜，主要原因是大学生在高校接触到的经济、科技等领域的部分资料具有情报价值，而他们又缺乏对国家安全的基本认识，社会经验不足，容易被利用和讹诈。所以，对爱国主义教育来说，加大对大学生国家安全意识的培养力度刻不容缓。

一是加强国家安全的宣传教育。董晓辉认为，我国面临复杂多变的安全和发展环境，各种可预见和难以预见的风险因素越来越多，高校除了思政课、军事理论课的常规国家安全教育之外，还要定期举办有关国家安全的学术会议和讲座，建立国家安全教育实践基地；发挥互联网优势，建立国家安全教育的案例库，线上线下相互配合，使国家安全观教育入脑、入心、入耳[40]。覃小林指出，高校要加强国家安全的基础理论教育、历史与形势教育、战略教育，可以利用节假日、征兵日等时机，用板报宣传、视频制作、知识竞赛、社团活动等方式传播国家安全知识，组织防空演练，强化大学生的国家安全意识[41]。

二是培养大学生国家安全的法律意识。曹晓飞认为，大学生的国家安全意识缺乏与他们的法制意识不强有关[42]。我国有完备的国家安全法律体系，高校要将这些法律的学习纳入大学通识教育和课程考核中去，构建国家安全教育的课程思政体系，将安全法治素养与专业精神培养紧密结合，让大学生熟练掌握国家安全体系的法制法规，增强其法制观念和法治意识。同时，还要进行国家安全的警示教育，观看国家安全题材的专题影视，开展“大学生危害国家安全案件”警示宣传，引导青年学生积极履行维护国家安全的法律义务。

三是提高大学生维护国家安全的能力。国家安全除了军事安全、政治安全等传统领域安全外，科技安全、网络安全、生态安全等非传统领域的安全问题逐渐显现。彭舸珺、刘飞燕指出，大学生一方面要重视国家传统领域的安全，如依法服兵役、保守国家秘密、在对外交往中不卑不亢等等；另一方面可以为解决和防范与大学生密切相关的非传统安全问题为目标，刻苦钻研，参与项目研究，如生态保护、安全生产、传染病预防等，为解决此类与学术、技术相关的安全问题立志长远，贡献力量，建言献策[43]。于欢认为，守好网络媒体，以明确的“阵地意识”强化网络平台的组织与管理[44]。

五、结束语：回顾与前瞻

青年是国家的未来，青春的心跳要与爱国主义情怀同频共振，爱国主义教育始终是我国高等教育的主旋律。对爱国主义教育实效性的探讨是学界的研究热点，综上所述，其研究成果呈现以下几个特点：一是研究题材非常广泛。学界分别从传统文化、革命文化、中国梦、国家认同、社会主义核心价值观、历史虚无主义、五四精神、艰苦奋斗、创新创造、国家安全、民族团结等多个视角对爱国主义教育进行了全面阐述，其研究视野广阔，成果非常扎实，使我们对爱国主义教育的认识和理解不断深入。二是研究内容非常丰富。党的十八大以来，高校爱国主义教育的研究落脚点主要在于廓清爱国主义内涵和本质，分析爱国主义教育如何抓住青少年主体、利用网络载体、搭建教育平台、创新教育方法、拓展教育内容等，成果丰硕，为构建高校爱国主义教育体系夯实了基础。三是研究方法多元化。近年来，爱国主义教育的研究方法越来越多元，既有对爱国主义理论的逻辑思辨，也不乏对爱国主义教育个案的实证分析；既有大量的定性研究阐述爱国主义教育的内在机理，也有部分的量化研究分析爱国主义教育的效果。从理论工具来看，有的研究从马克思主义理论出发进行论述，也有很多研究是从政治学、哲学、历史学、教育学、社会学等其他学科的理论视角来分析爱国主义教育的不同层面，各种研究工具综合糅杂，呈现出爱国主义教育研究的多种面相，为进一步的研究打下了有力基础。

继往开来，砥砺前行。既有爱国主义教育研究取得了丰富而扎实的成果，但也应克服以下不足：一是基于大学生心理形成过程的微观研究较少。高

校爱国主义教育是针对特定主体的思想教育，其主要任务是研究爱国主义情感如何内化于心、外化于行，教育过程要遵从教育学的基本规律。因而，探索大学生爱国心理的基本特点、爱国情感的心理结构、形成发展阶段、内化机制以及异化逻辑就是题中应有之义，但从目前成果来看，针对大学生的心理机制进行深入剖析的微观实然研究较少，大多数论述都是从意识形态的角度对爱国主义进行宏观的应然研究。在国际竞争激烈、各种思潮泛滥的当代，大学生成长环境更为复杂，心理状态更微妙难测，爱国主义教育研究应该更多地探索大学生的心理机制和成长规律，以提升教育的实效性和针对性。二是对国外爱国主义教育的比较研究力度不够。每个国家都有自己的爱国主义传统，都在实践中创造了符合自己民族利益的爱国主义教育方法。他山之石，可以攻玉，分析国外爱国主义教育特点并借鉴其教育经验对我国爱国主义教育有重要意义。党的十八大以来，学界对于国外爱国主义教育的研究成果在增加，但总体而言研究还不深入，主要是就事论事的一般性经验陈述，而对经验背后的宗教信仰、社会特点和历史积淀分析不够，因而其经验的适用性大打折扣。未来爱国主义教育的国别比较研究还应深入不同国家的历史深处，分析其他国家爱国主义教育的话语特点和结构体系。三是爱国主义教育研究的理论性不强。正如学者刘建军所言，思想理论领域的工作分为基础研究、应用研究、宣传研究，我国爱国主义教育研究更多是倾向宣传研究，学术性不强[45]。宣传研究是以宣传为导向的理论性研究，有理论性成分，但遵循的是宣传导向逻辑而非纯粹的学术规范，所以重复性研究很多，缺乏创新性，总体来说研究成果停留在较低的水平上，缺乏坚实有力的学术支撑。因此，未来的爱国主义教育研究要突破低水平重复研究的瓶颈，加强基础研究，多开展概念辨析、理论剖析，推进该领域研究的学科化和学术化。

参考文献：

[1]胡华. 论新时代爱国主义教育的系统哲学意蕴[J]. 系统科学学报,2024(01):111－115.

[2][21][31][45]刘建军. 厚植爱国主义情怀的理论阐释[J]. 思想理论教育,2019(09):12－16.

[3]列宁. 列宁选集(第 3 卷)[M]. 北京：人民出版社，1995：579.

[4]杨豹. 传统爱国主义的价值取向与在当代中国的重要意义[J]. 天府新论,2010(04):24－30.

[5]杨林香. 从社会主义核心价值观角度解析爱国主义的结合点——以“思想道德修养与法律基础”课为例[J]. 思想教育研究,2015(04):43－46.

[6]袁秉达. 学习“四史”的深刻意蕴和战略意义[J]. 党政论坛,2020(07):11－14.

[7]王树荫. 坚持爱国主义的社会主义性质和方向——中国共产党百年爱国主义的主题主线[J]. 马克思主义研究,2022(08):25－36,159.

[8]刘佳. 强化新时代高校青年学生爱国主义教育[J]. 红旗文稿,2019(23):35－36.

[9]胡振荣. 在新时代爱国主义教育中有更大担当和作为[J]. 湘潮,2020(05):198.

[10]蒋雪莲. 论新时代爱国主义教育的“情”与“理”[J]. 思想教育研究,2020(05):94－98.

[11]单文鹏. 论新时代爱国主义教育的“显”与“隐”[J]. 思想教育研究,2020(05):89－93.

[12]曹佳音. 大学生爱国主义教育仪式化与发展路径探讨——评《新时期爱国主义教育研究》[J]. 中国教育学刊,2022(11):146.

[13]于京东. 现代爱国主义的情感场域——基于“记忆之场”的研究[J]. 社会科学战线,2020(05):131－139.

[14]秦在东、康锐. 新时代大中小学爱国主义教育一体化的核心要义、价值意蕴与策略进路[J]. 学校党建与思想教育,2023(13):29－34.

[15]刘书林. 理清历史虚无主义思潮的三条主线[J]. 求是,2014(12):59－60.

[16]关锋. 近年来历史虚无主义思潮的新特点及其批判[J]. 山东社会科学,2019(03):156－164.

[17]骆郁廷. 新时代爱国主义教育的“破”与“立”[J]. 思想理论教育导刊,2020(02):55－59.

[18]崔聪,张励仁. “网络民粹主义思潮”影响下爱国主义价值观培育的挑战与应对[J]. 理论导刊,2020(01):112－117.

[19]胡树祥,毛娜. 坚持科学理性的爱国主义精神[J]. 理论视野,2019(11):35－41.

[20]钟佩君. 新时代爱国主义与大学生的责任担当[J]. 思想理论教育导刊,2023(06):83－88.

[22]习近平. 在纪念五四运动 100 周年大会上的讲话[N]. 人民日报,2019－05－01(02).

[23]赵亭亭. 五四精神与当代青年的责任担当——“纪念五四运动 100 周年理论研讨会”综述[J]. 当代青年研究,2019(03):33－38.

[24]左文琦. 五四精神对新时代高校爱国主义教育的价值[J]. 学校党建与思想教育,2020(08):72－74.

[25]郝平. 以“中国梦”激扬“青春梦”——传承五四精神,落实立德树人[J]. 学校党建与思想教育,2017(15):4－5,12.

[26]张忠臣. “中国梦”视角下的大学生理想信念教育

[J]. 教育与职业,2016(17):54 - 56.

[27]陈进华. 以中国梦引领大学生理想信念教育[J]. 道德与文明,2016(06):41 - 44.

[28]蔡毅强,朱志明,朱贝妮. 以弘扬中国精神激励大学生实现中国梦[J]. 思想理论教育导刊,2013(10):107 - 109.

[29]孙来斌. 为实现中国梦凝聚中国力量[J]. 中国高等教育,2014(13):11 - 14.

[30]朱善璐. 实现中国梦,先育筑梦人[J]. 学校党建与思想教育,2013(18):7 - 9.

[32]李珂. 用劳模精神激励当代大学生做新时代的奋斗者[J]. 中国高等教育,2018(11):51 - 53.

[33]张戈. 新时代高校青年知识分子爱国奋斗的实践逻辑[J]. 学校党建与思想教育,2019(17):84 - 86.

[34]刘志山,周晓兵. 新时代爱国主义教育的意蕴与践行[J]. 中国德育,2020(04),17 - 19.

[35]徐柏才,崔龙燕. 新形势下加强大学生民族团结教育的若干思考[J]. 民族教育研究,2015(05):5 - 11.

[36]林均昌,杜洁,赵民. 大学生民族团结教育常态化机制研究[J]. 黑龙江民族论丛,2020(01):151 - 160.

[37]陈晓林. 我国少数民族青少年爱国主义教育的不足及其应对措施——基于玉树藏族自治州的调查[J]. 毛泽东邓小平理论研究,2016(10):70 - 75,92.

[38]江传月. 论高校爱国主义教育与民族团结教育的结合[J]. 思想政治教育研究,2015(04):122 - 125.

[39]何佳洁,田淑卿. 大学生民族团结进步教育方法途径探析[J]. 思想政治教育研究,2014(08):112 - 115.

[40]董晓辉. 国家安全观教育融入高校思想政治理论课的新思考[J]. 思想理论教育导刊,2019(08):100 - 104.

[41]覃小林. 民族高校大学生国家安全意识研究[J]. 湖北民族学院学报,2015(04):163 - 166.

[42]曹晓飞. 大学总体国家安全观教育的战略意义及实现路径[J]. 思想政治教育研究,2018(02):125 - 129.

[43]彭舸珺,刘飞燕. 重视和加强大学生国家安全教育[J]. 中共陕西省委党校学报,2019(06):109 - 113.

[44]于欢. 数智时代网络爱国主义教育探析[J]. 江汉大学学报(社会科学版),2023(04):109 - 117.

(责任编辑:王岚)

A Summary of the Research on Patriotism Education in Colleges and Universities in the New Era

KUANG Libo

(*Hunan University of Arts and Sciences*, *Changde*, *Hunan* 415000, *China*)

Abstract: Patriotism has always been the main theme of higher education. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, there have been rich achievements in the research of patriotism education in the academic community. From the logical perspective of knowledge, emotion, intention, and action, patriotism education for college students can be approached from different aspects: to demonstrate the wisdom of knowing the country, it is necessary to have a deep understanding of patriotic traditions and widely carry out "Four Histories" education; To cultivate patriotism, one must cultivate a strong sense of patriotism and adhere to rational patriotism; To forge the aspiration of becoming a strong country, we must inherit the spirit of the May Fourth Movement, bravely shoulder the mission of becoming a strong country, and jointly build the Chinese Dream. To practice serving the country, we must maintain hard work, promote national unity, and maintain national security. The existing achievements have a wide range of research topics, rich research content, and diverse research methods. It is also necessary to further deepen the research on the micro psychology of patriotism and national comparative studies, and strengthen the academic and theoretical nature of the research.

Key words: patriotism; "Four Histories" education; ideal and belief education; national security education; national unity education

美国道德教育模式的演进研究：历程、主题及逻辑

荆德亭
（上海政法学院，上海　201701）

［摘　要］美国道德教育模式经历了从传统品格教育模式到理论基础构建模式、价值澄清模式、价值分析模式、道德认知发展模式、社会行动模式、关怀模式等道德教育模式的多样化发展，再到新品格教育模式的演进历程。正当性问题、本体性问题、实践性问题以及价值性问题等几个基本问题，构成了美国道德教育模式演进的中心主题。美国道德教育模式的演进，在价值取向、理论基础以及实践策略等多个维度上，呈现出清晰的“整合趋向”的内在逻辑。

［关键词］美国道德教育模式；演进历程；演进主题；演进逻辑
［中图分类号］G511　［文献标识码］A　［文章编号］1005－5843(2024)01－0149－07
［DOI］10. 13980/j. cnki. xdjykx. 2024. 01. 023

美国向来高度重视对公民特别是对青少年群体的道德教育，在长期的道德教育实践中，基于不同的历史背景，建构了多个具有鲜明的时代特征的道德教育模式。对美国道德教育模式的演进进行考察，探究其演进的历史进程、中心主题和内在逻辑，对深刻认识美国道德教育理论、实践的发展和变迁具有重要意义。

一、美国道德教育模式的演进历程

美国早期的道德教育，是与宗教融为一体的。19 世纪末 20 世纪初，美国道德教育逐渐与宗教分离，开始了世俗化的趋势。迄今为止，美国的道德教育实践已经走过了 120 余年的历程。从总体上看，美国道德教育模式的演进历程，可以分为 3 个阶段：20 世纪 20 年代，传统品格教育模式成为美国的主流道德教育模式；20 世纪五六十年代后，传统品格教育模式逐渐式微，理论基础构建模式、价值澄清模式、价值分析模式、道德认知发展模式、社会行动模式、关怀模式等现代道德教育模式开始兴起；20 世纪 80 年代，在美国道德教育实践中兴起了新品格教育运动，新品格教育模式逐渐成为美国的主流道德教育模式。

（一）传统品格教育模式

品格教育（character education），也常译为品德教育、品质教育。对于品格教育的定义，研究者们尚未达成一致。在众多的品格教育定义中，美国学者阿兰·洛克伍德给出的定义影响比较大。他认为：“品格教育是指以学校为基础，并与社区机构合作进行的，用非相对主义的价值观，通过直接、系统的方法，旨在培养学生良好行为的一种教育。”[1] 从理论和实践的整体性的视角看，或者说，从把品格教育视为一种道德教育模式的视角看，品格教育是以德性伦理学为道德哲学基础，以社会的核心价值为主要教育内容，以直接、正面的教育方

［收稿日期］2023－09－25
［基金项目］2016 年国家社科基金重点课题“国外价值观教育的体系化运行与可借鉴性研究”（项目编号：16AZD035）。
［作者简介］荆德亭（1981－），男，山东滨州人，法学博士，上海政法学院马克思主义学院讲师；主要研究方向：道德教育理论与实践。

法为主要教育方法，以培养人们良好品格为教育目的的一种道德教育实践方式。

作为一种道德教育的实践方式，品格教育在美国经历了一个漫长的起源、形成和发展的过程。早在殖民地时期，美国的教会和家庭就利用宗教的资源、途径、方法等对人们进行品格教育。进入19世纪，随着大量欧洲移民的涌入，美国当时道德教育的中心任务是把他们培育为符合美国文化的公民，为此，道德教育加重了美国精神、美国核心价值观的教育。19世纪末20世纪初，美国的学校教育快速发展，越来越普及，学校开始代替教会和家庭，成为道德教育的主要场所。美国的道德教育也逐渐与宗教相分离，日渐世俗化，成为学校教育的一个重要组成部分，品格教育也得到了显著发展。到了20世纪20年代，美国大多数中小学都设置了专门的品格教育课程，品格教育成为美国通行的一种道德教育模式。

美国的传统品格教育模式的道德哲学基础是德性伦理学，或者说，美国的传统品格教育模式是德性伦理学的实践形态。伦理学向来存在两种理论传统，一种是规范伦理学，一种是德性伦理学。规范伦理学以“人的行为为中心”，关心的是人的“行为规则”，强调“我应该如何行动”；而德性伦理学则以“人为中心”，关心的是人的“生存”状态或“生活”状态，强调的是“我应该成为什么样的人”或“我应该有什么样的德性”[2]。以德性伦理学为道德哲学基础，在品格教育的视域中，品格乃是人的内在的、稳定的、持久的道德情感、态度和行为，品格是内在于人的心灵或动机的，而不是外在于人的行为规则的。正是基于对“德性”或“品格”的这种理解，品格教育的理念就是以人的品格教育为中心，把人们培育成为拥有良好“美德”或者“德性”的人。也正因如此，有研究者指出，品格教育本质上就是一种塑造和培养人的品格的道德教育，或者说是以品格教育为途径的道德教育[3]。

基于以上理念，美国传统品格教育模式形成了稳定的实践框架，呈现出鲜明的特点。正如有学者指出的那样，“这一品德教育的特征是强调正面、直接的道德教育，强调纪律和良好行为的养成，强调直接德育课程的重要性以及学校环境的间接作用，等等”[4]。具体而言，在教育目的上，品格教育明确以培养拥有良好品格的、认同美国精神的、合格的美国公民为教育目标；在教育内容上，品格教育聚焦于公正、勇敢、自律、慎思等一些被认为是亘古不变的、美国的传统美德上；在教育渠道上，美国的中小学普遍开设了一些专门的品格教育课程来直接实施品格教育；在教育方法上，品格教育主要采用显性的、正面的教育方法，向教育对象传授这些美国社会的核心价值观，例如理论灌输、榜样教育、奖励惩罚、纪律约束等都是品德教育常用的教育方法；在教育者和教育对象的关系上，教育者是品格教育的中心，是品格教育过程中的主导者，而作为品格教育的对象，受教育者则处于从属地位。

（二）道德教育模式的多样化发展

20世纪30年代，美国传统品格教育模式受到了多重冲击。在理论观念上，进步主义教育思想日渐流行，这种思想强调价值的相对性，认为人的道德行为与具体情景相关，否认存在亘古不变、绝对的价值或美德，美国传统品格教育的内容受到了质疑；在价值取向上，美国社会日益高扬个人主义，强调人的自由、民主权利，美国传统品格教育模式的灌输式、说教式教育方法的正当性受到了质疑；在教育实践上，1924年到1929年，哥伦比亚大学的研究人员哈特肖恩和马克·梅对品格教育的运行进行了实证研究，结果显示，品格教育与学生道德行为之间关系并不明显，美国传统品格教育模式的有效性受到了质疑；在社会背景上，二战后，随着美苏争霸愈演愈烈，为培养高精尖方面的专业人才，美国学校更加聚焦于科学和技术的教育，对道德教育有所忽视，美国道德教育进入荒凉时期[5]。在这些冲击之下，美国道德教育模式迎来了变迁的“关键节点”，进入了多样化发展阶段。

20世纪五六十年代，美国社会越来越崇尚自由、民主等价值观，美国社会的共同价值观逐渐式微，价值观似乎成为“个人的事”。传统的说教式、灌输式的道德教育模式已难以为继，教师在教学或班级管理中时常产生困惑：如何开展道德教育才能不伤害自由、民主的价值观？或者说，在民主社会中应如何开展道德教育？为解决这些问题，詹姆斯·谢弗等提出了理论基础构建模式，旨在为教师提供基本的理论依据和实践原则，以帮助教师更好地处理价值观问题。理论基础构建模式的理论观点和实践原则，主要体现在詹姆斯·谢弗与威廉·斯特朗合著的《面对价值决定：提供给教师的基本理论》一书中。

20世纪六七十年代，由于对自由、民主等价值观的推崇，美国社会的价值观日益多元化。作为

社会中的个人，人们不可避免地会受到美国社会中的各种不同的甚至相互冲突的价值观的影响，出现了价值观混乱、言行不一等现象，这已成为当时美国学校教育面临的一个现实问题。在这种情势下，路易斯·拉思、悉尼·西蒙、梅里尔·哈明等研究者提出了价值澄清模式，旨在帮助人们认清、接受，并且长期践行自我选择的价值观。价值澄清模式的理论观点和实践策略，主要体现在 1978 年出版的《价值与教学》一书中。

20 世纪 70 年代初，美国教育学家罗尔德·库姆斯等学者提出了价值分析模式。库姆斯等学者认为，在价值观多元化的民主社会中，价值观教育不应以向人们灌输某种特定的价值观为中心，而应以提高人们的价值分析能力或价值判断能力为中心。基于这种理念，库姆斯等学者建构了价值观教育的价值分析模式。价值分析模式的理论观点和实践策略主要体现在库姆斯的《价值分析的目标》《价值分析的教学策略》等著作中。

道德认知发展模式是美国当代道德教育理论和实践中影响最大的道德教育模式之一，主要是由美国学者劳伦斯·柯尔伯格创建的。柯尔伯格认为，理性的道德认知能力或者道德判断能力是道德形成和发展的关键，因此，道德教育不能以灌输某些特定的价值观念为主要任务，而是要着重提高人们的道德判断能力、发展人们的道德认知水平。基于这种认识，柯尔伯格建构了道德认知发展模式。他指出："这种方法之所以被称为认知，是因为它认识到同理智教育一样，道德教育的基础在于激发儿童对道德问题和道德决定进行思考；它被称为发展的，是因为它坚持道德教育的目的就是促进道德有阶段的发展。"[6]

社会行动模式是美国学者弗雷德·纽曼在 20 世纪 70 年代建构的。纽曼认为："以往的公民教育大部分集中于自我适应的活动（即认识或澄清个人的价值观），而不是培养胜任能力。"[7]换言之，纽曼认为，以往的公民教育主要聚焦于提高人们的"思想认识"，培养的是"道德评论员"，缺乏对"行动"的观照，并没有培养出真正的"道德作用者"。基于此，为了弥补以往公民教育的缺陷，纽曼提出，应建构以培育合格的"道德作用者"为目的、以激发公民的"社会行动"为主旨、以提高公民的"环境胜任能力"为中心的社会行动模式。

20 世纪七八十年代，在美国女性主义运动的启发下，哈佛大学教育研究院教授罗尔·吉利根认识到，美国社会流行的公正伦理学是以男性主义的视角建构的，缺乏对女性经验的观照，提出应从女性主义的视角建构基于关怀的伦理学，也就是关怀伦理学。受到吉利根的启发，美国斯坦福大学的教育学家内尔·诺丁斯从女性主义和实用自然主义的角度，系统地研究了关怀伦理学，提出了系统的关怀理论的思想。随后，诺丁斯教授进一步把关怀理论应用到教育理论和实践中，认为应以关怀为中心来组织学校道德教育，发表了《关怀：一种女性主义的道德教育视角》《培养有道德的人：从品格教育到关怀伦理》《对学校关怀的挑战》等多部著作，建构了关怀道德教育模式。

（三）新品格教育模式

在 20 世纪 80 年代，美国青少年群体的道德表现显著下降，偷盗、自杀、作弊、吸毒、学校暴力、未婚先孕等似乎已成为美国青少年中司空见惯的社会现象，甚至当时的青年群体被有的研究者直接称为"垮掉的一代"。不少人逐渐意识到，美国社会的这些道德危机，在很大程度上是由于六七十年代以来在美国道德教育理论和实践中品格教育的缺失造成的。在反思和批评当时流行的相对主义、过程主义等道德教育思潮的过程中，美国教育领域的一些管理者、研究者和实践者呼吁：为了重塑美国社会的价值共识，美国道德教育应该消除对品格教育的偏见，并在新的时代背景下对美国传统品格教育的理念和实践进行发展和完善。此举推动了新品格教育运动的兴起。有数据显示，截止到 2017 年，美国已有 36 个州通过了关于在公立学校中推行品格教育的立法，另有 7 个州尚未立法，但已明确表示要推行品格教育。由此可见，新品格教育现已成了美国公立学校中的主流道德教育模式[8]。

在理念上，新品格教育模式传承了美国传统品格教育模式的核心理念，即明确以培育美国社会的核心价值观为中心，同时又吸收了 20 世纪七八十年代以来美国流行的多种道德教育模式的一些新理念，实现了对传统品格教育模式的扬弃。首先，新品格教育模式形成了新的"品格观"，不再像传统品格教育一样，把"品格"视为一种孤立的、静态的个体品质，而是把"品格"视为一种由知、情、情、行等多要素构合而成"复合体"[9]。其次，在道德哲学依循上，新品格教育模式超越了"美德论"与"正义论"的对立，相信美德既是一种"行为习惯"，也是一种"认知反思"，以培养"全面学生"为教育目标，实现了对"价值内容"与"价值能力"

的双重观照[10]。再次，正如美国学者欧文·克里斯托尔所指出的那样，长期以来，权威缺失导致的“放任”和权威过度导致的“独裁”是美国道德教育中的两个极端，这两者都是因为“合法性权威”的缺失而造成的[11]。基于此，新品格教育认为，在民主社会的道德教育中保持一定的人们认可的道德准则和公共权威即“合法性权威”，不仅是合法的，也是必要的。这就既保证了道德教育中个人自由的基本权利，也确认了法律框架允许的适度权威的必要性，从而调和了“自由”和“权威”的对立，超越了道德教育的相对主义和灌输理论。最后，新品格主义模式还用“社群化”理论调和了美国道德教育中长期存在的“社会”和“个人”的对立。例如，麦金太尔认为“个人不仅在不同的环境里生活，而且也是作为一个特殊的社会身份承担者提出自己的目标和观点”，因而，“我的生活故事永远被包括在赋予我身份的那些社群的故事中”[12]。

有研究者曾指出，新品格教育乃是一个“大帐篷式”(big tent)的概念，意指新品格教育模式所包含的内容是相当丰富的，也正因此，在实践中，新品格呈现出了鲜明的综合性的特征[13]。具体来看，在教育内容上，新品格教育不仅重视向学生传授美国社会的核心价值观念，还重视培育学生的道德情感、道德意志和道德行为。在教育方法上，各学校在实践新品格教育过程中，不仅开设了品格教育一贯重视的正式课程，还注重各种非正式课程等隐性道德教育资源的开发；不仅重视传统的理论灌输等直接的、正面的教育方法，还重视教师的榜样作用、示范作用等间接的教育方法；不仅设置理论性的课程，还设置了多种实践性的课程，鼓励学生积极参加各种社区志愿者活动。在教育者和教育对象的关系上，新品格教育模式不仅充分保证了教师的适度权威性，还充分尊重了学生的自由、民主的基本权利，显著提高了他们的参与性、能动性，把教师的权威性与学生的主动性结合了起来。在组织管理上，新品格教育不仅重视学校中的品格教育，还特别强调与家庭教育和社区教育等的协作，努力形成品格教育的合力。

二、美国道德教育模式的演进主题

通过对美国道德教育模式演进历程的回顾，可以发现，影响美国道德教育模式演进的因素是具体而复杂的。从总体上看，以下几个问题构成了美国道德教育模式演进的中心主题。

(一)正当性问题：需要培育社会核心价值观吗？

是否需要培育社会核心价值观，或者说，培育社会核心价值观是不是正当的，是影响美国道德教育模式演进的一个重要主题。20 世纪上半叶，作为美国主要的道德教育模式，美国传统品格教育模式以培育勇敢、诚实、勤劳等美国社会的核心美德为中心。20 世纪 50 年代以后，随着美国社会对民主、自由等个人价值观的推崇，道德相对主义思想逐渐流行开来。有学者就曾指出，“美国现代社会对个体自主性的强调使人们认识到：个体既不属于教会，也不属于国家，而是属于自己；包括道德在内的一切善和价值都是相对的”[14]。在这种思潮下，以培育社会核心美德为中心的传统品格教育模式逐渐被解构了，多种道德相对主义的现代道德教育模式遂成了美国的主流道德教育模式。价值澄清模式就明确宣称，价值观教育的目的不是为了向人们灌输某种确定的价值观，而是为了帮助人们澄清个人的价值观。理论基础构建模式也强调教师在价值观教育中要保证不能伤害民主的基本价值。20 世纪 80 年代，美国社会出现了严重的道德失序现象，人们又逐渐意识到，普遍的道德共识对于一个健康的社会而言是不可或缺的，遂呼唤品格教育的复归。美国学者梅尔·施瓦茨曾对美国的 212 所学校进行过调研，结果显示，90% 以上的教育者都认为美国学校应该承担培育社会核心价值观的责任[15]。正是在这种背景下，新品格教育运动兴起，致力于培育核心价值观的新品格教育模式逐渐成为美国的主流道德教育模式。

(二)本体性问题：行为习惯，还是推理能力？

美国传统道德教育以德性伦理学为道德哲学基础，主张道德教育的目的是培育道德行为习惯，或者说，是培育美好品格，也正因此，美国的传统道德教育实质上是品格教育。20 世纪 30 年代，进步主义道德教育思想日渐兴起，作为这一思潮的主要代表人物，杜威是典型的“境遇伦理学”的拥趸。在杜威看来，道德规则不是固定不变的，道德情境的变化会引发道德规则的变化，基于此，杜威对美国传统品格教育模式进行了猛烈抨击。他认为，道德教育的目的不应是向人们灌输某种普遍性的价值观念，而应是培育道德推理能力，以让人们能够掌握如何在具体的道德情境中，进行正确的道德判断，做出正确的道德选择[16]。正是在这种思潮的影响下，主张道德教育就是培育道德推理能力的现

代道德教育模式逐渐兴起。例如，价值分析模式，就明确以提高人们对价值问题或价值情境的道德推理能力或道德判断能力为目的。又如，道德认知发展模式，也以促进人们的道德认知水平发展、培育人们的道德判断能力为目标。20 世纪 80 年代后，失信、吸毒、酗酒等不良行为在美国青少年群体中层出不穷，美国青少年群体的道德状况出现明显滑坡。人们不得不反思进步主义道德教育思想的科学性，重新意识到品格教育的必要性，于是发起了新品格教育运动。在承袭传统品格教育模式的核心理念的基础上，吸收借鉴多种现代道德教育模式的一些观念和策略，建构了以培育良好品格为主要目标的新品格教育模式。综上可见，作为道德教育中的本体性问题，道德教育是培育良好品格，还是培育道德推理能力，始终是影响美国道德教育模式演进的一个重要问题。

（三）实践性问题：尊重权威，还是崇尚自由？

尊重权威还是崇尚自由，始终是美国道德教育实践中的一个争论焦点，也是一个全程影响了美国道德教育模式演进的重要主题。在美国的思想传统中，向来存在着保守主义与自由主义两种倾向，保守主义尊重传统、谋求秩序、承认权威，而自由主义则鼓励创新、张扬个性、崇尚自由。美国传统品格教育模式承继了宗教教育的基本特征，体现了尊重权威的倾向，在实践中强调对道德箴言、道德信条、传统美德观念的灌输和说教。遵循着自由主义的基本精神建构的现代道德教育模式，在实践中则崇尚自由，要求教师保持价值中立的立场，充分尊重学生的主体性、个体性、创造性，反对教师采用灌输式的教育方法，鼓励教师采取讨论、对话等教育方法。例如，价值澄清模式的基本原则就是要求教师要保持价值中立，避免价值观念的灌输和说教，鼓励学生在课堂讨论中澄清个人的价值观。又如，关怀模式的主要实践途径就是对话，而对话的关键就是要保持教育者与受教育者的平等，这也充分彰显了崇尚自由的价值倾向。20 世纪 80 年代后，新品格教育模式逐渐成为美国道德教育实践中的主要道德教育模式，意味着保守主义价值理念的复归。新品格教育模式的支持者就明确指出，“如果没有一种道德权威，真正的教育将不可能实现”，甚至相信，“如果一个教育者没有‘道德权威’的观念，就不应该成为一个教育者”[17]。也正因此，遵循着这种理念，新品格教育模式在实践中又再次承认权威、尊重权威，并坚持以正面的、直接的教育方法为主。

（四）价值性问题：个人主义，还是社群主义？

在自诩为自由、民主的世界中心的美国，个人主义和社群主义始终是影响美国道德教育模式演进的两股重要思潮，正如有研究者指出的那样，“社群主义和个人主义是美国道德教育中的两块思想理论基石”[18]。美国传统品格教育模式本来就承继了宗教教育中的公共精神，随着 19 世纪末 20 世纪初美国的移民潮的出现，美国传统品格教育模式更加强调培养合格的美国公民，体现出鲜明的以社会为本的价值取向。20 世纪三四十年代，随着美国社会日益向现代化过渡，追求自由、张扬个性、反叛传统成为时代潮流，个人主义在美国逐渐流行，并成为美国价值观体系中的内核。在道德教育实践中，遵循着个人主义价值理念的现代道德教育模式，逐渐取代了传统品格教育模式成为美国的主流道德教育模式。例如，理论基础构建模式、价值分析模式、道德认知发展模式、社会行动模式等，无不充分尊重个体的价值，主张在民主的氛围中进行价值观教育。甚至可以说，正是这些遵循着个人主义价值理念的现代道德教育模式的流行，在一定程度上助长了极端个人主义思潮的形成和蔓延，导致 20 世纪七八十年代美国青少年群体的道德滑坡。在这种背景下，人们开始认识到，任何人都首先是作为一名社会共同体的成员而存在的，然后才是个体，因此，共同体的价值应该高于个体的价值。作为社群主义的主要代表，美国学者麦金太尔就明确指出，“人是处于某种社会背景中的人”[19]。正是在社群主义思潮的影响下，新品格教育运动开始兴起，新品格教育模式逐渐形成，以凝聚社会的道德共识、培育合格的社会公民。

三、美国道德教育模式的演进逻辑

美国道德教育模式的演进是由价值取向、理论基础以及实践策略等多个维度的演变和发展共同构成的一个过程。在这几个维度上，美国道德教育模式的演进体现出了清晰的“整合趋向”的内在逻辑。

（一）理论逻辑：从“德性伦理”到“德性伦理”与“规范伦理”的整合

作为一种道德教育的实践样式，道德教育模式是基于一定的道德哲学或理论而建构的。从这一视角看，美国道德教育模式的演进遵循了从“德性伦理”到“德性伦理”与“规范伦理”整合的逻辑。在道德教育中，向来有两种理论范式，一种是德性伦

理，一种是规范伦理。德性伦理是实质主义的，相信人的道德主要就是指人的品质，关心的中心问题是“应当成为一个什么样的人”；规范伦理是形式主义的，相信人的道德的关键是按照道德规则行事，关心的中心问题是“人应该如何行动”[20]。美国传统品格教育模式，实质上是以人的品格培养为中心的道德教育模式，遵循的是“德性伦理”的基本思想。而理论基础建构模式、价值澄清模式、道德认知发展模式、社会行动模式、价值分析模式、关怀模式等多种现代道德教育模式则是以道德推理或道德判断能力为中心的道德教育模式，关心的是“人应该如何行动”，遵循的是“规范伦理”的基本思想。在新品格道德教育模式中，品格则被理解为一种行为、认知、情感等多要素构成的“复合体”，既强调了品格乃是一种行为，同时，也承认道德认知、情感等要素在人的行为习惯形成中的重要作用。由此可见，新品格教育模式既承继了“德性伦理”的基本理念，同时，也借鉴了“规范伦理”的一些相关理念，在一定程度上实现了这两种理论范式的整合。

（二）价值逻辑：从“社会取向”到“社会取向”与“个人取向”的整合

作为一种自觉的社会实践活动，道德教育必然具有一定的价值取向性，同时，价值取向也不是固定不变的，而是不断发展的。在美国道德教育模式的演进历程中，价值取向遵循了从“社会取向”到“社会取向”与“个人取向”整合的逻辑。美国的传统品格教育模式主要是围绕着培育“合格的美国公民”运行的，而所谓“合格的美国公民”，实质上就是符合美国精神、具有美国传统美德的公民，可以说，美国传统品格教育的本质就是促进美国公民的社会化、美国化。由此可见，在价值取向上，美国的传统品格教育模式呈现出鲜明的“社会取向”。但是，20 世纪 50 年代后，随着自由主义、个人主义思潮的日渐兴盛，美国的现代道德教育模式转向了以培养能够在价值观多元化的民主社会中做出理性的道德选择的人为中心，呈现出了鲜明的“个人取向”。例如，理论基础构建模式的中心议题就是如何在民主框架中进行价值观教育，明显遵循了“个人”优先于“社会”的逻辑。又如，价值澄清模式的基本理念，就是价值观教育的目的不是为了向人们灌输某种确定的价值观，应该是帮助人们澄清个人的价值观，并持续践行个人的价值观，这也充分体现了“个人为本”的价值取向。20 世纪 80 年代，新品格教育模式逐渐成了美国的主流道德教育模式。但是，在价值取向上，美国新品格教育模式并不是传统品格教育模式的简单移植，而是既承继了传统道德教育的社会化功能，又充分观照了现代道德教育的主体性诉求，实现了“社会取向”与“个人取向”的整合，是新的生长[21]。

（三）实践逻辑：从“直接教育”到“直接教育”与“间接教育”的整合

道德教育模式具有理论和实践双重关联的本体属性，因此，任何一种道德教育模式都既包含着一定的理论，又包含着一定的实践策略。从实践的视角看，美国道德教育模式的演进，遵循了从“直接教育”到“直接教育”与“间接教育”整合的逻辑。受宗教教育传统的影响，在实践中，美国传统品格教育模式主要采用灌输式教学、惩戒、奖励等直接教育法。20 世纪 50 年代以后，崇尚自由、民主等价值观念的自由主义、个人主义思潮兴起，在道德教育实践中，依托权威、权力运行的灌输式教学、惩戒、奖励等直接教育法失去了文化上的“合法性”。在这种文化背景下，理论基础构建模式、价值澄清模式等这些现代道德教育模式，无不要求教师坚决避免直接灌输某种确定的价值观，转而采取课堂讨论、平等对话、社区服务、公正团体等间接教育方法。20 世纪 80 年代，随着新品格运动的兴起，新品格教育模式逐渐成为美国的主要道德教育模式。但是，新品格教育模式并不是美国传统品格教育模式的简单回归，而是对传统品格教育模式的积极扬弃，是美国道德教育历史进程中的“螺旋式发展”。而这种“螺旋式发展”，在实践层面上的重要体现就是新品格教育模式既确认了灌输式教学的合法性，又充分观照了当代美国文化对自由、平等、民主等价值观念的诉求，借鉴和吸纳了讨论、对话、实践、榜样等多种间接教育方法，实现了“直接教育”与“间接教育”的整合[22]。

参考文献：

[1] Alan L Lockwood. What is Character Education? [A]. The Construction of Children's Character [C]. ed. Alex Moinas NSSE, Chicago, 1997: 179.

[2] Rosalind Hursthouse, On Virtue Ethics [M]. Oxford, 1999: 17.

[3] 尹怀斌. 品格与品格教育：概念、视角和基础——当代西方品格教育理论研究[J]. 道德与文明, 2012(06): 103-109.

[4] 檀传宝. 第三次浪潮：美国品德教育运动述评[J].

北京大学教育评论,2003(02):33 - 37.

[5]郑富兴. 现代性视角下的美国新品格教育[M]. 北京:人民出版社,2006:61 - 64.

[6]Kohlberg,L. High School Democracy and Education For A Just Sociaty. In Ralph L. Mosher,Ed. Moral Education:A First Generation of Research and Development[M]. Praeger Publishers,1980:20.

[7]〔美〕理查德·哈什,约翰·米勒,格林·菲尔丁. 道德教育模式[M]. 傅维利,王念泉,等,译. 北京:学术期刊出版社,1989:169.

[8]Character Education Partnership. Character Education——What States Are Doing [EB/OL]. http://character. org/more-resources/character-edcation-legislation/,2017 - 03.

[9][15]刘晨,康秀云. 美国新品格教育的复归背景、目标转向与理论超越[J]. 外国教育研究,2017(12):92;93.

[10][11][17]〔美〕威廉·戴蒙. 品格教育新纪元[M]. 刘晨,康秀云,译. 北京:人民出版社,2015:4;170;170.

[12]A. MacIntyre, After Virtue[M]. Notre Dame,Ind: University of Notre Dame Press, 1984:220.

[13]刘晨. 美国新品格教育的核心理念、实践模式与发展趋向[J]. 教育科学研究,2020(05):84 - 92.

[14]刘争先. 论学校道德教育的正当性——基于对美国新品德教育的考察[J]. 湖北社会科学,2014(10):172 - 176.

[16]唐汉卫. 现代美国道德教育研究[M]. 济南:山东人民出版社,2010:60.

[18]谢狂飞. 比较视野下的品格教育研究——以美国为例[M]. 北京:中国社会科学出版社,2021:144.

[19]〔美〕麦金太尔. 德性之后[M]. 龚群,等,译. 北京:中国社会科学出版社,1995:68.

[20]蔡春. 德性与品格教育论[D]. 复旦大学博士学位论文,2010:129.

[21]戚万学,赵文静. 何谓有效的品格教育? ——美国CEP及其教育的基本原则[J]. 外国教育研究,2001(02):44 - 49.

[22]班建武. 美国的品格教育运动及其对我国德育的启示[J]. 外国教育研究,2005(06):32 - 36.

(责任编辑:姜佳宏)

Research on the Evolution of American Moral Education Model: Course, Theme and Logic

JING Deting

(*Shanghai University of Political Science and Law*, *Shanghai* 201701, *China*)

Abstract: The moral education model in the United States has undergone a diversified development from traditional character education models to theoretical foundation construction models, value clarification models, value analysis models, moral cognitive development models, social action models, care models, and other moral education models, and then to the evolution process of new character education models. The fundamental issues of legitimacy, ontology, practicality, and value constitute the central theme of the evolution of the moral education model in the United States. The evolution of the moral education model in the United States presents a clear internal logic of "integration trend" in multiple dimensions such as value orientation, theoretical foundation, and practical strategies.

Key words: American moral education model; evolution process; evolutionary themes; evolutionary logic

现代教育科学 2024 年重点选题

1. 习近平新时代中国特色社会主义思想“三进”研究
2. 中国特色社会主义教育理论、道路和制度研究

3. 中国式教育现代化的理论与实践研究
4. 普及化阶段高等教育强国建设理论与实践研究

5. 人口问题与教育可持续发展研究
6. 教育数字化转型及实践研究
7. 中国高等教育学自主知识体系建构研究
8. “一带一路”倡议与高等教育国际化研究
9. 新时代学科布局优化调整与高等教育学科建设研究

10. 教育家精神与教育家办学研究
11. 高质量教师队伍建设研究

12. 新时代爱国主义教育的理论与实践研究
13. 中华传统美德教育研究
14. 大中小学思想政治理论课教学一体化研究
15. 高校课程思政研究

16. 终身学习观念下的学习方式变革探索
17. 教育高质量发展背景下的教学模式创新研究
18. 基于核心素养培养的教学创新研究

19. 教育、科技、人才一体化推进研究
20. 面向科技革命的应用型人才培养研究
21. “职普融通”与加快推进现代职业教育体系建设研究

22. 新时代学生心理健康教育研究
23. 学生健全人格培育研究
24. 大学生就业与创新创业教育研究