

西方影响与本土建构： 创新创业教育的模式化进程及走向

丁雅施

(厦门大学, 福建 厦门 361005)

[摘要]创新创业教育属于中国本土首创的概念,其正式概念于2010年提出。但我国创新创业教育的模式化进程受传统“创业教育”“创新教育”等概念的酝酿生成、制度模式的迭代演进与西方“创业教育”行为模式的影响,在不断探索与深化的基础上也显露出缺失性、零散性等实践误差,“狭义化”“两张皮”“功利化”等实践导向制约其未来的可持续高效发展。从西化到本土化的转型与独立构建要求我国创新创业教育发展应遵循以人为本的逻辑起点,关照能力导向的重心重塑,践行系统构建的基本路向,实现对西化与传统化影响的偏离。以中国式现代化为契机,我国创新创业教育的发展将从具有中国特色的实践出发,以追求中国模式为更高目标,依托自主知识体系建构的基础支撑,从概念理论与行为模式的舶来方与借鉴方中解放思维,致力于通往世界高等教育中心。

[关键词]创新创业教育; 中国特色; 本土化; 人才培养; 借鉴创新

[中图分类号]G64 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0001-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.001

一、西化与本土化：创新创业教育模式的生成与反思

创新创业教育在我国属于一个新兴领域,其正式概念于2010年提出,经过制度模式与行为模式的酝酿与生成,呈现出其发展脉络。创新创业教育虽属于我国本土生发的词源,但在概念生成与实践运行中,不仅受传统性与现代性的困扰,还深受西化与本土化博弈的影响,使得其在理论构建与实践走向中滋生出矛盾点。回顾我国创新创业教育发展的模式化进程,有助于研究者与实践者从来源中窥探走向,在本质处反思突破。

(一)创新创业教育的概念缘起

从词源来看,“创新创业教育”并非一个舶来概念,而是本土政策概念学术化的产物,体现了我国教育理论与实践相结合的趋势。该概念在2010

年教育部颁布的《关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见》(下文简称《意见》)中被首次提出。文中我们对其出台的社会背景及其政策意蕴进行追溯。

首先,创新创业教育是在我国高等教育大众化的历史背景下产生的。在我国高等教育规模发展跃迁至大众化阶段之后,学生数量的大幅增长使得毕业生的输出问题随之而来。如何解决毕业生就业问题,不仅反映出我国高等教育的办学质量,也进一步关乎教育大众化的持续问题。在此背景下,大学生创新创业作为缓解我国就业压力、激活经济活力、实现可持续发展目标的重要途径受到实践层面的高度重视^[1],相关激励政策应运而生。

其次,创新创业教育是在我国高等教育供求转型背景下兴起的。传统中国教育体系具有明显的保守性特征,教育的主要任务是传递已有知识与经

[收稿日期]2025-04-20

[基金项目]广东省教改质量工程项目“理工科本科生跨学科能力培养的路径和挑战”(项目编号: SJZLGC202405)。

[作者简介]丁雅施(1997-),女,陕西榆林人,厦门大学教育研究院博士生;主要研究方向:高等教育基本理论。

验,将个体培育为社会变化的适应者,而非社会改革的创造性主体^[2]。该模式有其特定的历史必然性,符合计划经济时代国家统一安排大学生就业的宏观模式及学生的自我定位。高等教育作为人才输出的主要端口,必须在鼓励学生自主创业、链接创新教育与创业教育之处有所作为。正如《意见》指出,创新创业教育是“适应经济社会和国家发展战略需要而产生的一种教学理念与模式”,对象涉及全体学生^[3],这一定位标志着中国特色的创新创业教育理念的诞生,为构建中国特色高等教育发展理念增添了新的理论亮点。

最后,在此政策问世前,我国同样不乏“创造教育”“创业教育”“创新教育”等相近概念,“创新创业教育”概念的生成本身具有浓厚的本土土壤。其中,创造教育的概念在我国近现代教育史上早有提及。陶行知在20世纪初期提出了“打倒传统的教育,提倡创造的教育”^[4]“以生活教育为重心的教育,培养具有创新精神和创造能力的‘真善美的活人’”^[5]等著名论断,强调突破传统教学模式的束缚,培养学生的创造力和独立思考能力。但彼时创造教育更多停留在操作层面,侧重动手、动口,倡导小发明、小创造等简单创新,无法应对90年代知识经济发展带来的挑战。1995年江泽民同志在全国教育科学技术大会上提出“创新是一个民族进步的灵魂,是国家兴旺发达的不竭动力”^[6],加之国家已深刻认识到仅凭传统的应试教育无法满足国家对创新型人才的需求,“创新教育”应运而生,以培养人的创新精神和创新能力为基本价值取向,实现了对“创造教育”的承接与升华。关于我国创业教育概念的兴起,学界普遍追溯至1988年胡晓风先生的开放性研究。在经济体制改革和市场经济逐步发展的背景下,胡晓风系统阐释了创业教育是“将创造和职业相结合的教育”^[7];其功能在于培植生活力、培养劳动力、发挥创造力^[8]。总体来看,创造教育、创新教育聚焦于思维范式革新和知识生产转型,提倡从理论维度推动教育教学改革;创业教育则从操作层面提出具体要求,强调创造能力的实践转化。无论是创造教育、创新教育还是创业教育,都以适应社会对人才的需求变化为首,当创造教育、创新教育与就业教育的理论分野研究达到阶段性饱和时,教育改革同样遵循人类文明演进史中的分合交替逻辑,分属于理论与实践的两个系统之间的概念整合趋势愈加明显,催生了具有中国特色的创新创业教育概念,创新了个体价值与职业价值有

机统一的教育范式,也重塑了教育改革对社会经济发展的响应机制。

(二)我国创新创业教育的制度模式演进

相较于英美根植于市场自发演进的发展环境,中国创新创业教育的发展则呈现出明显的国家治理特征,其演进过程受制度顶层设计的驱动,集中体现了中国探索与建构。

20世纪90年代末,中国正值经济转型重要时期。1999年教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中明确指出:“高校应鼓励有条件的大学生开展创业计划,强化对教师与学生的创业教育,激励他们自主创立高新技术企业。”^[9]这一行动计划的颁布拉开了国家通过政策手段缓解就业压力的序幕。虽然该政策仍处于意识培养与价值引领层面,以倡导性政策工具为主,内容笼统,操作性不强,但确立了创业教育的必然性与合法性,为2000年后将创业教育纳入各高校的就业指导体系提供了制度依据,构成了我国创新创业教育制度的早期制度土壤。

2002年,《创业教育试点工作座谈会纪要》的颁布推动了创业制度的正式、系统化落地。纪要指出率先在中国人民大学、清华大学等9所高校推行创业教育试点,开启了我国创新创业教育制度的实践探索阶段,开始以政策扶持与资源引领等制度资源组合形式推动创业教育发展。2023年,国务院在《关于做好2023年普通高等学校毕业生就业工作的通知》中提出,政府可通过“为高校毕业生提供创业小额贷款和担保”等优惠方式鼓励高校毕业生自主创业和灵活就业^[10]。但彼时创业教育聚焦于9所“985工程”高校,且被窄化为就业指导的延伸,仅在毕业年级开设相关课程。2007年,教育部颁布《大学生职业发展与就业指导课程教学要求》,提倡“所有普通高校将创业教育列入教学计划,贯穿学生从入学到毕业的整个培养过程”^[11]。至此,创业教育实现了覆盖院校的全域拓展及教育阶段的全周期延伸,标志着中国创业教育制度正在完成从精英导向到全民素养的质变、从末端干预到源头培育的重构,迎来我国创业教育制度在理论与实践不断深化完善、最终向创新创业教育制度变迁的现实拐点。

历经制度探索与酝酿周期,2010年,《关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见》正式出台。教育部首次用“创新创业教育”代替“创业教育”,标志着我国特有的创新创业教育的政策概念进入制度视野,正式确立了“高等

学校创新创业教育要面向全体学生，融入人才培养全过程”^[12]的教育定位，并采用资源配置型政策工具，提出推进创新创业课程体系与平台的搭建，建设创新创业培训基地。自此，除政府和高校外，社会、企业等主体也参与到创新创业教育系统中。“创新创业教育”与传统“创业教育”既一脉相承，也在教育的对象、目标指向与理论设想层面呈现差异性与优越性。2014年国务院总理李克强号召在中国大地上掀起“大众创业”和“万众创新”^[13]的浪潮。“大众”与“万众”所指，渗透了我国创新创业教育的走向与态势，即每个人都可以创业与创新，颠覆了传统将创新创业局限于少数或特定群体的旧观点。2015年国务院颁布《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》，站在创新驱动发展及链接创新理念、创业行动的高质量发展战略高度，明确了深化高校创新创业教育改革的总体要求、主要任务及措施^[14]。自此，我国创新创业教育制度在对象层面关照全体受教育者，在设计层面提倡专创融合，在落实层面普遍依靠互联网等新技术载体，进入了全面建设的制度生成时期。

2020年以来，人工智能等新技术高速发展、数字经济占比不断攀升，经济转型压力逐步通过劳动力市场传导至教育系统，创业路径也呈现出明显的代际更迭。从最初关注维持生计的“生存型创业”到中期聚焦识别市场机会的“机会型创业”，再到当今注重以创新驱动价值的“创能型创业”，创新创业教育目标也从技能传授转向能力培育。2021年，《国务院办公厅关于进一步支持大学生创新创业的指导意见》将提升大学生创新创业能力列为首要目标，构建起包含“课堂教学、自主实践、指导帮扶、文化浸润、评教导向”为一体的全要素培养生态，明确了财政部、教育部、发展改革委等多部门的责任划分^[15]。自此，我国创新创业教育开始将质量效能列入制度指标，在叙事上超越向国际接轨的模仿逻辑，以原创性的政策工具和独特的政策优势不断输出中国范式。

（三）我国创新创业教育的行为模式生成

政策文本的制度化承诺，最终需由实践落地生根。我国创新创业教育行为模式的生成不仅从本土传统行动中汲取养分，也难以脱离国际经验的价值影响，多种要素共同形塑着我国当前创新创业教育的实践模式与行为选择。

20世纪40年代，哈佛大学商学院出现了以培养企业家为目的的创业课程，开创了国际创业教育

行动的先河，领先我国近半个世纪。受制于发展初期的制度空白与知识供给短缺，学界和实践者毫无例外地将视野转向西方，寻求成本低、阻力小的行动移植路径。1997年，清华大学经济管理学院在MBA培养方案中首批引进了“创新与创业”课程方向，标志着中国高校创新创业教育行动的开端。次年，清华大学借鉴麻省理工学院（MIT）开展创业竞赛，举办了首届创业计划大赛，推动了我国创业教育的实践发展，开启了以创业大赛推动创新创业教育的先河。随着信息技术的发展与“互联网+”时代的影响力，2015年起我国连续举行“互联网+”大学生创新创业大赛，成为创新创业教育中的一块重要阵地。

纵观我国创新创业教育的行为演变，也与制度演进相辅相成。探索起步阶段，我国在联合国科技促进发展基金会的倡议下引进了“孵化器”机制；试点探索阶段，教育部依次选择清华大学等9所高校试点推行创新教育、设立了100个人才培养模式创新试验区^[16]，并将国外较为成型的创新创业教育项目引入中国；深入发展与全面探索阶段，更多的高校、企业、科研院所等主体涌现，“专创融合”等本土理论范式落地。截至2022年，我国已经建成了首批百所独立建制的国家级创新创业学院，负责统筹校级层面的“课程开发—竞赛孵化—产教对接”环节。相较于1990年代由商学院承载和嵌入式管理的创新创业专业课程体系，当前我国已建构起“专创融合”与“三全育人”的特色培养路径。印证了我国以被动移植为主的早期制度速成方案为中后期探索中国特色的创新创业教育行为模式换取了发展的时间窗口，成功实现了弯道超车。

至此，我国创新创业教育在理念与行为模式的构建上得到了系统化的推动。在宏观设计层面，受面向全体学生、贯穿培养方案全过程，培养高素质创新创业人才的理念方针的推动；在中观落实层面，得到了开设各类创新创业课程体系、举办创新创业大赛、打造各类实践平台、联合建立创业孵化器的全方位支持；在微观产出层面，受到“将创新创业教育成果与改革效果纳入本科教育评价体系”^[17]的激励与驱动。但目前我国的创新创业教育模式还未形成可复制的行为模式，仍然处于建构探索中，问题与困惑也在实践与理论的误差中不断暴露。

（四）西化与本土化博弈下的创新创业教育实践误差

我国创新创业教育在探索与实践中取得了丰硕

成果，但也不可避免地暴露出现存的问题。深究其根源，大致有两个原因。一是本土化与现代化之间的失衡。具体指向当前我国的创新创业教育发展仍受制于传统模式中割裂的创新教育或创业教育模式的路径依赖。二是西方化与中国化的偏离与博弈。具体指向中西方语境中创新创业教育的主体、任务及设计原理存在差异，早期的借鉴与移植确实有效缩短了制度试错周期，但也为后续的本土化调试埋下风险。总体反思我国创新创业教育的模式化进程，可将困境归结为以下几方面。

首先，创新创业教育在实践过程中的缺失性。其一表现为内容的缺失。创新创业教育概念直观包含了“创新”与“创业”两个概念，有何所指？究竟“是创新+创业”“创新与创业”，还是“创新意识融于创业过程”？二者是合二为一、各司其职还是一加一大于二？这一基本性的概念在实践过程中仍不明晰，极易导致由概念窄化引发的“创新”教育内容的缺失或“创业”教育内容的遗漏。其二，内容缺失带来的直观影响是创新创业受教育主体的缺失与遗漏。回归现实中，难道每个学生都有独立创办企业与创造新兴产业的需求与要求吗？难道只有狭义的成为企业或行业的创始人才算创新创业吗？显然不是。鼓励大学生创业一定程度上是当前就业市场饱和下的产物，其存在具有一定合理性，但是从出发点与政策导向来看，创新创业的受众面应该是全体学生，而非部分乃至精英学生群体。

其次，创新创业教育在推进落实时的零散化。根源在于：其一，创新创业教育的育人合力尚未形成。缺少高水平的教育队伍和教材体系，学生的积极主动性尚未激发，政府与社会、企业及高校之间的对接机制尚不稳定。其二，创新创业教育的运行机制尚未成熟。目前，国内高校主要的运行机制包括3种类型：一是设立专门的创新创业教育管理机构独立式机制；二是依托管理学院、商学院等相关机构，由兼职教师开展具体工作的嵌入式机制；三是由学校领导层面牵头，协调教务、就业中心、科技产业园区等部门协同负责的联动式机制^[18]。高校内部缺乏统一高效的运行制度，为创新创业教育实践的统筹与变革带来了现实困难。其三，创新创业教育的学科研究尚未完善。创新创业课程如何融入育人全过程，如何建设一批高素养、专业性的创新创业教师队伍等问题仍未达成共识。其四，缺乏良性的文化环境与运行土壤。中国高校复制美国百森商学院“以赛促创”的经验，但在实践中遭遇

我国行政发包式的“项目锦标赛”文化的冲击与异化^[19]，当各高校被迫将创新创业学分认定、孵化基地建设等指标纳入绩效考核体系时，基层教学单位不可避免地陷入了“数据达标”困境。种种积弊导致当前我国创新创业教育发展存在针对性不强、完善度不高等问题，“狭义化”“两张皮”“功利化”等实践导向制约其未来可持续发展。

二、从西化到本土化：我国创新创业教育发展的应然图景

我国创新创业教育发展的现实积弊大多源于我们对“创新创业教育”概念、价值内涵及模式设置缺乏自主、独立的现代化改造。以习近平总书记在党的二十大报告中提出中国式现代化的命题为契机，为创新创业教育发展提供了理论指向，表明了我国创新创业教育发展应指向承认个体潜能、注重能力生成、建立系统的教育发展模式。

（一）以人为本：我国创新创业教育兴起的逻辑起点

“大众创业”和“万众创新”理念的提出，标志着我国创新创业教育在激活具有中国特色的精神内涵方面迈出了关键一步，构成了体现我国创新创业教育本土性、特殊性、区别于西方概念的核心标识。一方面，我国将创新教育与创业教育范式融合，扩大了创新创业教育的内容，强化了实现高质量创业的创新能力基础；另一方面，指向全体人民，扩大了创新创业教育的规模。“以人为本”构成了独具中国特色的双创教育理论内涵的逻辑起点。

首先，以人为本的创新创业教育观念承认了“人人有潜力”的发展前提。传统的教育形式按部就班传授知识，注重知识背诵与记忆考察，忽略了个体是知识创造的主体，压抑了学生的创新能力与创业潜力。当然这与彼时社会发展的阶段性需求相适应，在此并非批判，而是强调其合法性具有时空局限。我国以人为本的创新创业教育释放了人的批判性与创新意识，认可了人人都具有创新与创业的潜力。这一构思颠覆了旧的教育与培养模式，为“以培养人的探究兴趣为出发点的大学创新创业教育”^[20]观念的生成创设了理论空间。其次，以人为本的创新创业教育观念认可了“人人有需求”的发展要求。我国高等教育在发展阶段依次回应了人民对“有学上”的基本需要、“上得起学”的关键需求以及“上好学”的提升需求，在知识经济发展及高

等教育向普及化跃迁的今天,“有收获”的深层需求逐渐成为主流。与我国传统的创业教育和西方指向特定群体的创业教育不同,创新创业教育建立在“人人都有创新创业需求”的逻辑之上,指向对人的价值关怀,体现了促进每个个体自由全面发展的时代追求,补充了新时代中国共产党办好人民满意教育的时代叙事。

(二)能力导向:我国创新创业教育推行的重心重塑

立足我国社会发展实际以及高等教育发展阶段性特征的现实考量,高等教育高质量发展的核心内涵在于培养大学生的创新创业能力^[21]。这一价值判断符合我国实际情况,也印证了构建一个本土化的创新创业能力衡量标准的价值必要性。

目前学界对创新创业能力的研究主要有两种路径。一是直接借鉴与引进国外相关概念及理论框架。其中,人格理论、胜任力理论和行动理论是我国普遍用以描述创新创业能力结构模型的理论框架^[22]。人格理论揭示了创新创业行为与特定人格特质间的关联,提出创新创业行为与创造性人格、冒险精神、自我效能感^[23]等因素密切相关。胜任力构建理论则进一步深化了这一认知框架,强调创新创业能力并非静态心理属性的简单叠加,而是在主体与组织环境、市场生态的相互作用中生成的,通过其行为表征的可观测性(如机会识别效率、资源整合效度)实现了人格特质与创新行为的结合,验证了创新创业能力的可量化特征^[24]。行动理论则主张创业的本质是行动,揭示个体在不同的创新创业阶段所需的能力有所变化。整体来看,国外关于创新创业能力的概念框架主要聚焦社会层面的创新就业与创业,与我国本土语境中创新创业的系统性与完备性有所出入,因此不能揭示创新创业能力与学生个体自我发展间的关系,导致在理论指导实践的过程中不能激发师生的积极性,难以提供具有针对性的实践指导价值。二是借鉴已有理论模型与框架,例如参考 OECD 基于企业家精神构建的能力模型,围绕风险承担与决策能力、领导力与组织变革能力等维度开展量化测验或质性深描,以期简便得出关于创新创业能力的描述性规定。这种研究与界定方式看似简洁,但实则未能厘清概念本原的基础上过于依赖程序性研究方法,造成了创新创业教育实践探索的无序性与模糊性。学界惯于从创业成功者身上找到人格原型,提炼其核心结构素质及关键能力。但创新创业作为一种特殊的实践活动,

其人格特征是个别的、情景化的,试图从中抽离普适性模型的研究方式是难以无限接近与逼近概念本原的。因此亟须在研究视域中呼唤思辨研究的参与介入,将立足本土的概念图示建构与实践检验及数据验证结合起来,才能完善对创新创业能力的本质考察。由此,建构本土化创新创业教育发展路径就要求我们从西方化的数理统计逻辑中脱离,把工作重心从探寻经验模式回溯到以能力为导向的理论建构上来,厘清创新创业能力的概念与本质。

(三)系统构建:我国创新创业教育优化的基本路向

西方创新创业教育我国最大的差别在于其未形成一种普遍性的、强制性的教育内容。各类以零散性、主题性为主的竞赛是其早期兴起的一种代表模式。除此之外,西方语境中很少在创业教育中专门涉及创新教育的内容。因此,构建系统完善的创新创业生态模式是优化我国创新创业教育,形成本土特色的应然路径。

首先,在教育内容层面,需协调处理“创新教育”与“创业教育”之间的关联。我国创新创业教育概念的生成具有独创性,新概念的提出印证了在思维意识层面完成了对“创新”概念的祛魅及修正了对“创业”概念的窄化。受我国传统教育过程强调知识的传授与接收的模式影响以及传统文化中“保守性”的文化价值建构,在此之前我国很少涉及“创新”概念,甚至将其间接神圣化为只有少数精英才享有的“荣誉”。“万众创业”理念的提出将创业从经过艰苦卓绝打拼而开创辉煌事业的神坛束缚中松绑,自此,创新被看作从新角度认识事物的能力;创业被看作一个人敢于把自己想法付诸行动的实践能力,创新创业被合理化为人们追求理想目标的过程^[25]。可见,创新创业教育的生成在演化过程中逐步深化和拓展了“创新”与“创业”概念的内涵,二者互生互促,每个人都具有创新的潜力和创业的潜在需求这一事实得以被挖掘,学生的个性价值得到了最大程度的释放,有助于创业及产业升级,为创业教育注入了新的活力。其次,在培养模式层面,立体构建渗透育人全过程、全方位的创新创业教育模式。立足我国实际,将创新创业教育渗透至育人全程,取得切实效果,关键的突破口就在于协同课程体系与实践体系,构建纵深发展的培养格局。不仅育人理念要改革,育人方式与模式也要创新。这对师资力量及管理协调机制提出了较高要求。除此之外,持续深入推进制度探索,构建稳固

模式，完善评价机制仍然是当前以及未来一段时期内我国创新创业教育发展的重要走向。

三、从中国特色到中国模式：通往世界高等教育中心

不可否认的是，无论是传统的创新教育、创业教育，抑或西方视野中的创业教育理念及概念，均在我国创新创业教育实践早期起到了不可磨灭的积极作用。但我国高等教育发展的魅力也在于其具有历史性、阶段性、丰富性与变迁性。正如高等教育本土化在历程上经历移植、模仿、借鉴与改造等不同阶段，新生于我国本土的“创新创业教育”的发展同样需要经历西方化与本土化的博弈、从西方化向本土化，最终从中国特色向中国模式的跃迁。之所以强调中国模式，与其概念的特殊性相关。即创新创业教育概念“本土”但不“独立”，它在本土化基础上吸收外部经验，既体现中国特色，又不完全独立于全球教育潮流。

以中国式现代化的构思与推进为契机，我国已经进入了探寻与生成中国高等教育模式的实践进程中，推动我国特色创新创业教育通往世界高等教育中心的子命题自然也蕴含其中。我们需要正确看待汲取世界高等教育发展智慧是我国教育文明进步的客观要求。因为从根源来看，中国高等教育现代化必然在世界现代化共性规律之内。但何为中国式，便是从世界高等教育共性之上生成新的标志与特色。创新创业教育作为本土特有领域，在构建与创造中国式高等教育现代化的发展模式，完善中国式高等教育现代化体系建设层面自然至关重要。

首先，厚植本土理论内核，凸显中国特色创新创业的核心标识。学界应呼吁扎实巩固与完善创新创业教育概念的自主知识体系建构。理论是实践的先导，完善与建构贴合中国实际、解决中国难点的创新创业教育概念及其理论体系是重中之重，是解决目前实践过程中存在的无序性、混乱性、零散性的根本道路。在操作层面，第一，进一步弘扬如思政融合、专创融合、产教协同等中国特色核心标识。源于西方的创业教育理论难以充分应对中国经济转型与社会发展的独特挑战。因此，学界应围绕“中国式现代化”进程中的教育供给侧结构性矛盾，针对产教融合壁垒等现实问题，重申创新创业教育兼具理论性与实践性的理论特征，并将社会责任、集体主义等中国价值和民族情怀融入创新创业教育价值体系，规避西方以个人英雄主义为主要基调的

创业价值观的影响。第二，创造性地实现方法论与评价标准体系的创新。为克服当前创新创业教育实践中存在的“重指标轻效能”的异化现象，需要推动两项创新。其一，理念的突破有助于我们在方法论再造层面超越将创业等同于取得“商业成功”的窄化认识，进一步将“工匠精神”“红色精神”等中国元素注入创新创业能力结构中，在内容层面拓宽评价体系中的文明标识度。其二，在评价的形式层面，已有评价过于关注各类大赛的参与情况与获奖情况，以结果为导向，忽视了学生在创新创业实践中的过程表现，加重学生参赛“走过场”、参评“靠表演”、项目“不落地”等功利化行为。未来应引入阶段性的评估体系，将学生初期的思维能力、中期的操作能力和团队协作能力以及后期的项目落地和市场表现均纳入考评体系中，灵活测量与赋分。

其次，深耕文化基因编码，创新创业自主知识体系的关键组件。我国创新创业教育制度与模式建设的基点应立足于本土国情与实际需要，在本土教育传统与特色中查漏补缺，寻找制度与实践推进的生成点与扎根点。在自由市场经济的冲击作用下，创新创业更容易受管理主义思想的影响，效率化和流程化至上，一定程度上使得我国早期创新创业教育更加注重金融、工商管理等课程，即重技能培训而轻能力培育和素养生成。纵观中国历史，可从中华民族优秀文化中提取“义利共生”“信用本位”“家国情怀”等文化基因，将“知行合一”具象化为创新创业实践教学评价体系的指导思想。在理论教学方面可引入中国商业思想史内容，在实践教学方面可嵌入中国特色的青瓷、茶文化等内容，开创“中国文化+产品创新”的特色模式。

最后，提升国际对话能力，重塑中国式创新创业的话语表达系统。作为创新创业教育理念提出的主要国家，要积极向世界展示我们应对高等教育普及化转型的理论选择、价值抉择与行动方案。从操作层面来看，第一，重点构建中国式创新创业教育实践知识库，提升中国经验的可传播性。其中包括建设我国特色的“国家级双创示范基地政策”等政策案例库以及开发中国创新创业教育数字教育资源包，将非遗、红旅、乡村振兴等中国特色创业赛道纳入其中。第二，系统建立一套准确、清晰的话语表达框架，囊括我国创新创业教育的政策导向、理论依据、实施路径和成功案例，体现我国在“面向人人”以及“以人为本”的价值追求下如何独创性地发展与推进创新创业教育模式革新。积极向世界推

广经验,使国际社会理解我国创新创业教育的系统性和可持续性。向世界弘扬我国以关注人民所需、关照教育质量、重视教育成果、考量教育规模为出发点,办中国式的创新创业教育。面向全球高等教育向普及化转型的时代背景,以东方哲学的系统思维重构创新创业教育范式,为全球教育发展提出新思路、新观点、新路径与新应对。

总体来看,中国创新创业教育的模式演进,本质上是全球化知识流动与本土化制度创新辩证统一的过程。在时间维度上,呈现为概念酝酿、制度移植、理论创新的动态轨迹;在文化维度上,西方个体主义与中国集体主义价值观碰撞,催生出我国特有的“红色创业”“扶贫创业”“非遗创业”等实践形态。这种演进轨迹揭示了一个核心逻辑:我国创新创业教育制度的模式化进程必然经历从模仿到创新的范式转换,既需要保持对国际经验的开放姿态,更需要激活本土文化基因的解释力与创造力,在全球化与本土化的张力中构建自主知识体系。

参考文献:

[1]梅伟惠,张玮逸.大学生创业意向影响因素研究:制度理论视角下的跨国比较[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023(02):81-92.

[2]王洪才.创新创业教育:中国特色的高等教育发展理念[J].南京师大学报(社会科学版),2021(06):38-46.

[3]教育部.教育部关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/201005/t20100513_120174.html,2010-05.

[4]顾明远,边守正.陶行知选集(第1卷)[M].北京:教育科学出版社,2011:206.

[5]金林祥,李庚靖.20世纪90年代陶行知教育思想研究综述[J].教育研究,2001(06):78-80.

[6]中共中央文献研究室.十四大以来重要文献选编(中)[M].北京:中央文献出版社,2011:388.

[7]胡晓风,姚文忠,金成林.创业教育简论[J].四川师范大学学报,1989(04):1-8.

[8]王占仁.创新创业教育的历史由来与释义[J].创新与创业教育,2015(04):1-6.

[9]国务院.国务院批转教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》[EB/OL].<https://www.gmw.cn/01gmrh/1999-02/25/GB/17978%5EGM1-2507.HTM>,1999-02.

[10]国务院办公厅.国务院办公厅关于做好2003年普通高等学校毕业生就业工作的通知[EB/OL].http://www.gov.cn/gongbao/content/2003/content_62175.htm,2003-05.

[11]唐雁.大学生职业发展与就业指导[M].北京:清华大学出版社,2024:1.

[12]教育部.教育部:大力推进创新创业教育和大学生自主创业[EB/OL].https://www.gov.cn/gzdt/2010-05/06/content_1600716.htm,2010-05.

[13]李克强.李克强出席第八届达沃斯论坛开幕式并发表致辞[EB/OL].http://www.gov.cn/guowuyuan/2014-09/10/content_2748667.htm,2014-09.

[14]国务院办公厅.国务院办公厅关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见[EB/OL].http://www.gov.cn/gongbao/content/2015/content_2868465.htm,2015-05.

[15]国务院办公厅.国务院办公厅关于进一步支持大学生创新创业的指导意见[EB/OL].https://www.gov.cn/zhengce/content/2021-10/12/content_5642037.htm,2010-10.

[16]宋之帅,王章豹.我国创新创业教育生态系统演进历程与发展趋势[J].中国高等教育,2020(02):38-39,54.

[17]姚婷,张清.从系统论看高校创新创业教育的有序与无序[J].黑龙江高教研究,2023(01):132-137.

[18]王占仁.中国创业教育的演进历程与发展趋势研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(02):30-38,113.

[19]解德渤,于孟任.学术发包制:具有中国特色的学术治理模式[J].重庆高教研究,2022(02):8-16.

[20]王洪才.创新创业教育的意义、本质及其实现[J].创新与创业教育,2020(06):1-9.

[21]王洪才.创新创业能力培养:作为高质量高等教育的核心内涵[J].江苏高教,2021(11):21-27.

[22]王洪才,郑雅倩.大学生创新创业能力测量及发展特征研究[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2022(03):155-165.

[23]Andreas Rauch, Michael Frese. Let's Put the Person Back into Entrepreneurship Research: A Meta-Analysis on the Relationship between Business Owner's Personality Traits, Business Creation, and Success[J]. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2007(04):353-383.

[24]Jeroen Onstenk. Entrepreneurship and Vocational Education[J]. European Education Research Journal, 2003(01):74-89.

[25]王洪才.创新创业能力的科学内涵及其意义[J].教育发展研究,2022(01):53-59.

(责任编辑:王岚)
(下转第21页)

扩优提质进程中县域教研员的实践困境与改进策略

——基于常人方法学的视角

汪路艳

(安徽师范大学, 安徽 芜湖 241000)

[摘要] 县域教研员经常会出现出现在县域扩优提质的常态化教研实践活动中陷入困境的现象。常人方法学主张行动具有权宜性、场景性、索引性、反身性和可说明性的特征, 为分析教研员实践困境提供了研究视角。借助常人方法学的视角, 审视县域教研员的实践现状, 发现其存在权宜性的弱化、场景性的脱嵌、索引性的欠缺、反身性张力的弱化和可说明性意义的断流等具体困境。教研活动欠缺对学校 and 教师教研需求的关注度, 教研员个体知识结构系统不完善, 教研员专业成长的空间受限, 教研员与教师之间的对话协作关系尚未完善等因素造成了县域教研员的实践困境。破解实践难题, 需要县域教研员从把握行动的权宜性、场景性、索引性、反身性和可说明性等维度入手, 强化循证意识, 落实精准教研, 加强自我学习, 注重追踪反思, 提升表达能力。

[关键词] 县域教研员; 扩优提质; 常人方法学; 教研实践

[中图分类号] G451.7 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0008-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.002

基础教育是建设教育强国的重要基点, 推进基本公共教育服务均等化, 显著扩大基础教育优质资源, 加快构建幼有优育、学有优教的高质量基础教育体系(以下简称“扩优提质”), 是高质量基础教育体系的使命必然^[1]。2023年8月, 教育部等有关部门印发《关于实施新时代基础教育扩优提质行动计划的意见》, 明确指出加强教研支撑引领, 健全各级教研体系, 推动各地各校常态化有效开展区域教研、网络教研、校本教研, 强化基于教学实际问题 and 课例案例的研究^[2]。县域教研作为区域教研的重要一环, 其实施需要县域教研员践行扩优提质的工作要义, 提升教研工作的针对性与效率。因此, 认识县域教研员在扩优提质进程中的实践困

境, 应从县域教研员工作中所面临和接触的日常教研实践场景来着手。有鉴于此, 本研究引入常人方法学的视角, 分析县域教研员的实践困境的表征, 以期改善其实践困境。

一、理论基础与分析框架

(一) 常人方法学理论

常人方法学(ethnomethodology)关注人们如何在日常生活中思考与行动, 是美国社会学家加芬克尔总结现象学社会学、象征互动论和语言研究的成果, 将这些成果应用于社会行为和社会结构的分析中, 类比“民俗学”(ethnology)这一文化人类学中的术语, 对“常人或俗民”(ethno)在社会中所使用的

[收稿日期] 2025-06-08

[基金项目] 2023年度福建省基础教育课程教学研究立项课题“备、教、学、评一体化视域下的跨学科学习实践研究”(项目编号: MJYKT2023-010); 福建省宁德市基础教育科学研究2023年度立项课题“‘双减’背景下初中英语高效课堂的建构策略研究”(项目编号: FJNDKY23-64)。

[作者简介] 汪路艳(1993-), 女, 安徽阜阳人, 安徽师范大学教育科学学院博士生; 主要研究方向: 教育政策与法学。

“方法”(method)的“研究”(ology)^[3],于1967年在出版的《常人方法学研究》(Studies in Ethnomethodology)一书中所提出的论述^[4]。加芬克尔认为,“社会事实的客观实在性,就是日常生活协调表演活动的延续实现”,每个人都是现实社会的建构者和诠释者,他们在以日常生活的例行程序、习惯和观点、规则和制度规范来行事的同时,也创建着他们自身所生活的现实世界^[5]。尽管常人方法学尚未形成系统的研究方法,欠缺对系统理论的建构,未提出任何清晰的概念框架和特定的研究程序^[6],但为研究者分析问题提供了视角借鉴与思路框架。常人方法学主张行动者的行动具有权宜性、场景性、索引性、反身性和可说明性等特征,即任何行动都是行动者在局部场景中(场景性)通过创造性的活动(权宜性)而完成的,且局部行动都是其他局部行动的延续与结果。因此,对一项行动的理解必须借助对其他行动的说明(索引性),由此形成了无穷无尽的索引链条,由于索引的无限性,对行动的彻底说明与理解是不可能的,因此人们只能借助规则来规范暂时的共识,从而对行动作暂时的说明(反身性和可说明性)^[7],此特征为研究者分析个体在日常生活中的思考与行动提供了框架。

(二)理论适切性

扩优提质行动中县域教研员的实践是在日常生活情境中开展的教研实践活动,分析扩优提质进程中县域教研员的实践困境,需要关注教研员真实的工作情境。县域教研员面对扩优提质宏观政策计划和县域教研工作规划等政策规划性质的外部规定时,不是机械地执行规则,而是结合自己的专业思考开展一系列的实践。从此层面来看,常人方法学的内涵与分析县域教研员在扩优提质进程中的实践困境具有较强的契合度。

(三)分析框架

常人方法学所主张的研究对象的行动具有权宜性、场景性、索引性、反身性和可说明性等特征,本研究以其概念涵摄及其具体行动指向来构建分析框架,并据此来分析教研员实践困境。第一,行动的权宜性,即行动并非按照既定的规则进行,而是行动者依据场景条件,凭借权变行动完成的,强调行动者并非规则的傀儡、木偶,而是能运用自己的能力来生产、再生产或改变行动的结构^[8]。在教研员的实践中,是指县域教研员对相关政策和教研理论进行改造、权变性的运用,使之适切和契合县域教研实践。第二,行动的场景性,即具体的行动是

在场景中组织而成的。此特征有两方面的含义:一是行动具有空间局限性,即行动处于具体的情境、场景之中;二是行动具有结构局限性,即行动受具体场景局限,且场景既是行动的一部分,也是行动者自己“权宜性的努力”的成果,这使得行动与场景也都处于结构的局限之中^[9]。对教研员而言,县域教研活动安排是由县域教育管理部门规定的,其实施要立足真实的实践场景,注重对场景交互空间的建构,以契合实际的教研情境。第三,行动的索引性,又称行动的索引性表达,即由于行动者的语言表达和行动在不同的语境、背景中有不同的含义^[10]。行动各方要具备基本的索引性知识,应基于对事物的共同观念来建立一套表达系统,以促进彼此的互动顺利进行^[11]。对县域教研员而言,此特征强调教研员要注重与教研员群体、教师群体之间建立起共享的教研知识体系,以促进自己的教研实践活动能被他人理解和认知。第四,行动的反身性和可说明性,其中反身性即行动者对行动的说明和评价能作用于行动本身,促进行动的不断完善;可说明性即行动可以被参与者或旁观者向他人描述或解释,可以被看到、评论,并因此为他人所理解,成为可认识的行动^[12]。

二、常人方法学视角下,扩优提质进程中县域教研员的实践困境

(一)权宜性的弱化

县域教研员的实践带有权宜性的特征,需要教研员对教育管理部门所发布的教研方案与教研规划,对既有的教研经验和教研理论等内容进行调整。实际上,县域教研员在扩优提质中往往会出现行动权宜性弱化的问题,存在教研员为了完成教研管理部门的任务,未能对已有的教研方案和教研经验做出取舍来行动,造成教研难以契合县域教研实际情况等问题。第一,教研员的行动往往会出现按照教育管理部门制定的教研方案、教研规划来开展教研活动,未能有效思考如何使既定的教研方案和教研理论契合县域教研实际,致使教研实践与教研政策、教研规划等外界划定的标准几乎没有区别,造成教研实践活动是为了完成指令而进行的流程式的执行方式。第二,教研员依照个人和县域已有的教研经验来开展教研,未能评估已有的教研经验与即将要开展的教研实践活动之间的关联性,对具体的教研实践活动的需求和特点分析不足,无法将自己的教研思考和既有的教研经验、教研理论相融

合,使得本该由教研员自己所规划和实施的活动沦为由外界教研理论和教研经验所主控的阵地,忽视了自己的努力和想法以及县域教研实践中所面临的问题^[13]。第三,教研员与县域教研实践中诸如一线教师、学校管理者、教育管理部门等相关教研群体难以就教研问题存在的分歧进行深入讨论、展开调研,进一步造成了教研员行动的权宜性不足。

(二)场景性的脱嵌

县域教研员的教研实践活动受制于县域教研场景,具有空间局限性和结构局限性,这种场景性反映了教研实践的具体情境要具体分析,脱离了具体的场景,教研员所展开的教研实践行动很可能就难以复制。县域教研员的教研实践与县域教研环境的适切性不足,出现脱嵌困境,主要表现为教研员在实践空间和行动结构的行动场景性建构这两方面。第一,县域教研员在教研活动的场景建构方面存在不足,造成教研活动与县域教研空间场景脱嵌。在县域扩优提质中,教研员的空间场景建设明显不足,一是从城乡学校的教研场景来看,教研员难以结合城乡学校的实际需求建构适合的教研场景,尤其是对教研资源薄弱的乡镇、乡村学校而言,造成教研活动与学校水土不服。二是从校际的教研场景建构来看,教研员难以针对不同教研水平的学校创设相应的教研场景。在面对薄弱校、中等教研水平的学校时,教研员往往难以对此类学校实施针对性的教研诊断和教研指导活动,这造成教研实践的精准性不高。三是从学科教研、学段教研来看,教研员难以针对学科教研、学段教研发展水平、资源不均等问题,来创设有利于学科教研、学段教研优质发展的场景,影响了教研扩优提质的推进。第二,教研员所开展的教研实践活动与作为系统的县域教研实践的结构契合程度不高,造成教研行动的场景性建构的搁置。将县域教研视为一个整体,教研员进行的教研实践活动既是教研场景的建构,也是教研员参与扩优提质的实践活动的一部分,教研员开展的教研实践活动是否与县域教研实践的整体行动结构相适应,也是教研行动的场景性建构的要求。然而县域教研员所开展的教研活动与县域教研契合度不高,一是教研员所采用的教研形式难以契合县域实际。县域教研员往往会采用专家讲座、工作坊、专题培训等形式来组织教研,从理论、概念层面谈论课程设计、教学实施,尽管此类活动对教师起到参考作用,但脱离了具体的情境,县域内的中小学教师就难以转化、操作。二是教研员与教师的交互关系影响了教研场景的适切性。教研场景的建构是经由教研员与

教师的教研关系实现的,教研关系是无限拓展和无限组合的,每一次教研关系的组合与重整都会帮助教研员、教师重新思考与评估过往经验^[14],当教研员与教师的交互不足,势必影响教研员在实际教研中的场景建构。

(三)索引性的欠缺

在县域扩优提质进程中,教研员的行动索引性意识与能力的不足,不仅造成教研活动在方式和内容的选择上难以获得教师的认可,也影响了县域教研扩优提质的推进。第一,行动索引性的意识不足,即县域教研员在将自己的专业知识与经验构筑成可供自己运用的知识体系方面,其意识有所欠缺。县域教研员欠缺将自己的知识与经验进行条目化、体系化整理的意识,难以有效构筑自己的知识体系,使得自己的知识未具有条目化的索引特征,以至于面对县域扩优提质中的教研问题时,无法将自己的知识、经验有效迁移和运用到其中。第二,行动索引性的能力不足,即县域教研员虽初步将自己的知识与经验构筑成知识索引体系,但是对于如何将其与县域教研扩优提质实践相结合运用这方面,教研员的行动索引性的能力仍有待提升。县域教研员虽能初步形成自己的知识体系,但是运用知识索引系统的能力有待提升,难以有效运用自己的既有知识经验以解决教研问题。

(四)反身性张力的弱化和可说明性意义的断流

行动的反身性,即行动者对行动的说明和评价能作用于行动本身,促进行动的不断完善,强调行动者的反思性。行动的反身性与行动本身之间的颀颀与相互作用共同构成了行动反身性的张力,这种反身性的张力能促使行动者依据自己对行动的评价和说明来改进行动。在扩优提质的进程中,教研员行动的反身性张力弱化,出现只重教研实践,欠缺依据评价来完善教研实践活动的行动困境。第一,在县域扩优提质进程中,县域教研员对教研活动的评价有待完善。从评价的时机来看,教研员对自己的教研实践活动的评价时机尚未贯穿教研从开始到结束的全过程,且教研员并不是对每次教研活动都展开评价;从评价方式来看,县域教研员对自己教研实践的评价往往是以个人的主观评价为主,欠缺对其他教研主体的评价的参考,这影响了教研员对自己所开展的教研实践的全面认知。第二,教研员难以结合评价来改进行动。教研员对自己的实践活动的评价能否促进行动的完善,是行动反身性的价值所在,县域教研员在如何基于评价来完善教研实践活动方面,仍有改进空间。行动的可说明性,指

行动者可以向其他人说明、解释行动，行动是可以被人理解和认识的。县域教研员向教师、学校管理者以及其他教研员等群体解释和说明自己开展的教研活动，有助于提升行动的可认识、可理解和可接受性，让他人在教研活动中能感受到教研员开展活动的意义，从而促进教研活动意义的生成与流动。县域教研员与县域其他教研参与者之间形成了一种组织关系，教研员的实践行动是“一个充满流动性的意义建构场所”，教研员开展实践行动是实现意义的持续不断流动^[15]。当教研员解释、说明自己的实践行动时，这些活动能被他人认识和理解，这就会促进行动意义的流动与生成，反之，则会出现可说明性的意义的断流。在扩优提质的实践中，此问题主要表现为教研员和教师等教研群体之间的沟通难以深入，难以通过对教研实践活动的说明、介绍来促进教师等其他教研人员对教研实践活动的认识与理解，不利于教研员结合学校特点来开展教研活动，导致教研经验借鉴与推广困难。

三、常人方法学视角下，扩优提质进程中县域教研员实践困境的成因

(一)自上而下式的活动降低了对教研需求的关注

教研活动大多是在教研管理部门组织下，以自上而下式的行政规定下得以开展的，难以全面了解教师的教研需求，具有行政强制性。此外，教师参与教研活动并不是出于教研对改进教学的作用，而只是出于完成学校和上级教育主管部门的要求^[16]，这造成教师在教研活动中的参与性和互动性不足，教研员也难以了解教师真实的教研需求，进而影响了教研员在促进县域扩优提质实践中的行为选择。一方面，自上而下的教研活动形式难以兼顾对县域内部教师的整体和个体差异的教研需求关注。经由行政命令推动的教研活动能保障教研活动的辐射范围和覆盖群体，但难以关注和回应县域教师个体差异的教研需求，这种个体差异的教研需求包括城乡学校、校际、学科与学段的教师的个体差异的教研需求。县域教研扩优提质不仅需要关注和处理教师群体具有共性的教研需求，也要根据城乡学校、校际、学科与学段的不同来调研和认识教师差别化和个性化的教研需求，这样才能真正提升教研活动对教研需求的关注程度，进而促进教师在教研实践中的参与度，改进教研员与教师之间的互动。而现实中，这种自上而下的教研活动难以关注教师的教研需求。另一方面，自上而下的行政式教研活动开

展方式限制了教研员在教研实践中的自主性，减少了教研员基于教研需求来完善教研活动的可能性。教研员实施教研活动需要根据教研中教师的参与和互动状态来调整教研活动的实施方式，以提升教研实践的有效性。在实际的县域教研实践中，教研员在完成行政规定的教研实践活动的前提下，与教师的互动有限，即使了解教师的教研需求，也只能是在不拖延既定的教研任务这一框架下对教研活动予以局部修补，难以落实基于教师的教研需求来完善教研实践活动。

(二)知识结构未成系统影响实践认知与行为选择

县域教研员在扩优提质中的实践要求教研员具备较强的专业能力，能将自身的知识和经验进行体系化整理，以应对复杂多变的县域教研情景，欠缺对个人知识体系的系统化整理会造成教研员的行动困境。一方面，教研员对个人的知识与经验的系统整理和条目化提炼程度不够，使得个人知识与经验未形成贯通互联的系统，造成教研员行动的索引性和可说明性存在问题。教研员欠缺对个人知识与经验的体系化整理，造成教研实践活动或是偏于经验式地走流程，或是重视借鉴新近教育理念和教研理论的应用，难以根据教研情境来索引、提取相应的知识与经验，使得以教师为主的教研活动的参与者对教研活动的认可程度不足，进而使教研员的行动索引性和可说明性存在问题。另一方面，教研员个人知识结构系统尚未形成，依据教研实践活动的评价来完善教研的能力相对不足，使得教研员行动的反身性不足。教研员在教研实践活动中所选用的评价方式和评价指标将影响教研员教研实践评价的科学性，这需要教研员具备相应的知识。从县域教研员在扩优提质中出现的行动反身性困境来看，教研员的教研评价知识储备和教研评价的能力与水平不足，限制了教研员对教研的评价、反思和优化。

(三)内外在学习欠缺阻滞自我发展空间的拓展

扩优提质等相关县域教育政策的推进需要教研员加强学习，通过内在学习和外在学习两种途径，拓宽自己的专业发展空间，应对复杂多变的县域扩优提质教研问题。县域教研员因内在或外在学习欠缺而阻滞了自我发展空间的拓展，造成自己在教研实践中的行动困境。一方面，从外在学习途径来看，县域教研员所能接触到的高质量的专业化指导培训机会有限，使得自身的专业成长欠缺外界引领。相比省市一级的教研员，县域教研员能接触的专家指导、培训研修活动机会有限，且面向县域教研员的

专项、规范且高质量的培训机制缺乏，已有的教研员培训和研修机制仍不完善，导致县域教研员的培训出现无专业化标准、无常态化制度、无经费保障、无高水平的培训基地和培训者等“四无”状态频出的乱象^[17]，减少了教研员通过外部学习拓宽自己专业发展空间的外部助力。另一方面，从教研员自身内在学习来看，县域教研员因内在学习动力不足，难以主动扩大自己的知识学习边界和专业发展空间，限制了教研员去尝试和探索优化县域教研实践的多种路径。由于欠缺自我内在的实践反思，使教研员在实践中流于形式，难以针对教师需求开展教研。

（四）深入教师的对话不足消解教研意义的生成

教研员与教师的深度对话和沟通不足，造成教研实践活动中教师的参与不足和反馈缺失，消解教研活动的意义生成，使得教研员所开展的实践是在“疏离感的汪洋大海之中重建另一个实践的孤岛”^[18]，进而影响教研员基于教师反馈与评价来调整和规划县域教研的实施与改进。一方面，教研员与教师的深度对话不足，造成彼此的观点交流不畅。教研活动在校教研员和教师的互动与沟通中才能焕发意义，在校教研员扩优提质实践中，教师与教研员的互动不足，难以将自己对教研所产生的困惑和体验向教研员反馈，既无助于教研活动和教研员实践行为的优化与改进，也无益于教师与教研员之间合作关系的建构与维系。另一方面，教研员回归课堂教学实践的机会有限，教研指导能力有待提升，影响着教研员与教师的深度对话。教研员与教师深度对话不足这一现象背后，折射的是教研员的专业能力有待提升。有些县域教研员往往重视专业理论的讲解，对教师缺少接地气的指导和引领，在下水示范课、专业讲座中展现出的教学实践能力难以让教师信服，教研员的教研指导行政色彩较浓^[19]，与教师的和谐互动关系难以维系。

四、常人方法学视角下，扩优提质行动中县域教研员实践困境的改进策略

（一）强化循证意识：借助实践调研构建证据数据链，把握行动的权宜性

教研员在校扩优提质的实践中进行权宜性变更，需要加强循证意识，基于实践调研形成的数据链，结合县域教研的特点和实况，对政策文件、教研理论、教研范式等提供的教研策略进行权宜性调整。县域教研员结合循证教研的基本要义，在校教研实践活动开展前要实施调研、获取与分析数据并形成证

据链^[20]，将数据、证据视作行动和决策的依据，摆脱主观依赖的倾向，尊重教师需求，从而在教育管理部门既定的教研流程下，对教研策略做出权宜性调整。一是观念转型，由经验意识转向证据意识，开展调研以了解教师和学校的需求、教研建议等内容，以便为教研活动的权宜性调整做出初步判断和估计。对县域教研员而言，开展教研前需要了解县域内学校和教师的需求，对教研的开展和优化进行权宜性调整的初步思考，在校开展教研活动的全过程，要通过随机与教师交流、小范围发放面向教师群体的问卷等多种途径，利用技术平台，对教师、学生的需求进行调查^[21]，获取相关数据，形成“用证据支撑教研”的意识^[22]。二是学习和运用取证方法，获取数据，组建证据链，为县域教研员把握行动的权宜性提供充足的数据支撑。教研员要学习、运用获取和分析教研数据的方法，以客观、科学和可视化的数据为证据支撑，推动有关县域扩优提质的数据采集、分析和应用，将“诊断研判，精准提问，循证设计，对话共议，调整策略，检测成效”贯穿于教研全过程，以证据来为教研员决策行为的变动提供数据支撑，优化和完善提供决策管理和服

务^[23]，提升教研员行动的权宜性。

（二）落实精准教研：依托调整预设应对个体化需求，完善行动的场景性

落实精准教研的理念是增强教研员行动场景性的应有之义。针对当前教研员的行为和讲解脱嵌于实际情境的现象，教研员要预设教师对优质教研资源和教研活动的需求，尤其是要预设教师对教研员的提问和反馈，并根据预设来提升自身教研行为与场景的契合性，以构建教研员实践的新空间。一是不断优化和适时调整教研实践的预设方案，细化教研场景建构，确保教研实践的预设方案在动态微调过程中符合县域学校和教师的教研需求。教研员应根据县域学校和教师的教研需求、教研活动主题等内容来适时调整教研实践活动的预设方案，将优质教研资源融入教研活动，细化教研场景的建构，推动教研预设方案与县域教研相契合。二是遵循教研活动契合现实教育教学场景的要求，确保教研内容、教研主题贴近县域教师的实际教学场景，以增强教师在校教研实践活动中的参与性和在场性。县域教研员应认识到教研活动不能只关注县域教师教学的单一部分，而应该注重对整体教学场景的优化与调整，实现教研实践场景的整体性、系统性建构，促进教师在校教研实践中积极参与，提升教研效果^[24]。三是

发挥信息化教研平台在县域教研场景构建中的补充作用,利用县域教研的优势资源,以丰富教研内容,创新县域教研实践开展的形式。教研员要发挥生成式人工智能技术在线上 and 线下教研场景建构中的作用,分析和利用县域教研所具有的优势教研资源,将县域教研资源用于线上线下教研场景中,扩大优质教研资源所能辐射的县域学校和教师范围。

(三)加强自我学习:借由内外兼蓄赋能专业化成长,深塑知识的索引体系

提升教研员行动的索引性需要教研员通过内在专业学习和外在专业实践的不断深化这两种途径,来夯实自己的专业基础,充实自己的专业知识与实践经验,形塑自己的专业知识体系。一是内外兼蓄,充实与优化个人的知识结构。县域教研员要在审视自己专业发展和专业知识体系的基础上,评估自己的优势与不足,要通过内在专业学习和外在专业实践两大途径,在县域扩优提质的教研实践中筑牢专业知识,强化专业实践,对自己的专业实践经验予以提炼,构建自己的专业知识结构体系^[25]。二是整合个人知识与经验,将知识与经验进行改造与整理,使之成为个人知识体系的一部分。县域教研员应将自己的实践经验和专业知识进行符合自己理解与认知特点的个体化改造与整理,注重对自己的知识与经验进行系统化、编码化的统整与提炼,使之能嵌入自己的知识结构之中,自成带有索引性的知识体系,从而为教研员在今后的实践行动中提供索引数据库,让自己的教研实践活动不再是简单地遵循教研理论和相关文件所规定的步骤。此外,教研员之间也应加强合作,在县域教研实践中共建知识体系,拓宽自己的知识。

(四)注重追踪反思:经由评价诊断反促协同跟进,引领反身性与教研提效颀颀

针对县域教研员行动反身性张力不足的问题,需要教研员之间强化追踪反思与协同跟进,注重对教研实践行动的评价与诊断来跟进行动的优化,实现行动的反身性与教研实践活动的提效颀颀。一是教研员之间应加强教研评价与教研反思,强化协同跟进,结合教研评价与教研反思,不断完善教研实践活动^[26]。对教研实践活动的评价与问题诊断,不能仅由参与活动的教研员来负责,还应当结合其他教研员的评价与建议,这样才能形成较为全面的评价和问题诊断意见,为后续其他教研员开展教研实践活动提供参考。二是教研员群体要注重协同跟进教研实践活动,以提升教研实践活动的有效性。县域教研员之间通过团队促进、协同跟进,推动教

研的实践转向“互助性建构”^[27],以协同追踪督导与深化,促使教研员将通过反思产生的新收获应用于后续教研活动之中,提升教研活动的有效性^[28]。

(五)提升表达能力:结合切身实际展开通俗化阐明,促进可说明性意义的注入

教研员行动的可说明性有助于提升他人对教研实践活动的认知与了解,促进教研实践活动意义的流动。鉴于当前县域教研员行动可说明性意义断流的现状,提升教研员的表达能力,加强教研员与教研员、教师等教研主体之间的沟通,有助于提升教研群体对教研员行动的理解和认可,为后续教研员与其他教研主体之间的对话消除信息差和认知阻碍,助推教研员行动可说明性意义的接续、注入以及维持。一方面,要加强与教研员、教师等教研主体之间的沟通与交流,运用符合他们认知特点的言语来解释扩优提质背景下教研活动开展的意义,以促进其理解。另一方面,教研员要平衡好教研活动的行政性和专业性^[29],预设县域教研实践活动所辐射的教师和学校,从教师与学校的教研需求出发,保证自己对教研实践活动的口头语言表达和书面语言表达能够被教师和学校理解,促进行动可说明性在教研实践活动中的注入。为此,在教研活动中,教研员要激励教师积极参与教研互动交流环节,加强与教师的互动交流,以消解行政指令性阻碍教师对教研活动认知的负面作用^[30],提升教师对教研实践活动的理解。

参考文献:

[1]张金华,李安迪.区域义务教育扩优提质的基础、困境与突破——以岳阳市为例[J].湖南教育(A版),2024(02):57-59.

[2]教育部,国家发展改革委,财政部.教育部、国家发展改革委、财政部关于实施新时代基础教育扩优提质行动计划的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202308/t20230830_1076888.html,2023-07.

[3][10]于海.西方社会思想史(第4版)[M].上海:复旦大学出版社,2022:294;298-299.

[4][5]高宣扬.当代社会理论(上)[M].北京:中国人民大学出版社,2005:517;519-520.

[6]杨述超.常人方法学的基本主张及其内在逻辑[J].天府新论,2020(05):153-160.

[7]李化斗.社会生活中的具体与抽象兼论“过程—事件分析”[J].社会,2011(02):216-240.

[8][9]黄清.质的课程研究——原理、方法与应用[M].广州:广东高等教育出版社,2006:62;63.

[11][美]乔纳森·特纳.社会学理论的结构[M].邱泽奇,等,译.北京:华夏出版社,2006:397.

- [12]姚宇. 从实证主义到实用主义的社会分析[M]. 北京:中国经济出版社,2019:263.
- [13]叶海智,王艳敏. 教学设计研究中的常人方法学取向[J]. 现代教育技术,2009(06):10-13.
- [14][15][19][美]肯尼斯·J·格根. 关系性存在:超越自我与共同体[M]. 杨莉萍,译. 上海:上海教育出版社,2017:227;329;360.
- [16]孙杨,熊壮. 智慧赋能:构建基于保教数据分析的精准教研[J]. 教育科学论坛,2024(08):42-46.
- [17]漆涛,张永琴,田敬峰. 教师与教研员何以联合:教研共同体的生成与运作[J]. 全球教育展望,2024(02):76-91.
- [18]周从笑,雷昕. 哪些因素制约了学前教育教研员的专业发展[J]. 教育家,2023(47):10-11.
- [20]王波,陈鲁峰. 新时代“校长—教研员”良性关系的影响因素及构建对策[J]. 教学与管理,2024(10):28-31.
- [21]崔友兴,崔子萱. 循证教研的意蕴、设计与实施[J]. 辽宁教育,2024(08):5-9.
- [22]穆肃,陈孝然,胡小勇. 教师专业发展视域下智能教研平台功能分析[J]. 现代远距离教育,2024(02):23-32.
- [23]张方明. 从经验到循证:基于教研方式转型的实证教研探索[J]. 中小学教师培训,2024(02):24-29.
- [24]颜洁,沈俊惠. “作业大数据”赋能教研改进[J]. 教育家,2024(13):23-24.
- [25]李竹,吴浩. 扎根·涌现·精进:让校本教研成为教师专业发展的能量场[J]. 中国教师,2024(04):85-89.
- [26]魏丽华. 县域教研员专业领导力提升的路径研究[J]. 辽宁教育,2024(04):41-43.
- [27][31]黄天庆,朱志平. 商谈式教研的区域实践与思考[J]. 基础教育课程,2024(04):13-18.
- [28]杨德军. 新时代基础教育教研工作转型与发展的思考[J]. 基础教育课程,2024(04):8-12.
- [29]王秀琴,王红霞. 区级融合教育教研活动的组织与实施研究[J]. 绥化学院学报,2024(04):6-9.
- [30]郑鑫,周秀,蒋晨曦. 教研组特征及教研组长如何影响教师教学?——基于专业学习共同体理论的调查[J]. 西北大学学报(社会科学版),2024(04):112-121.

(责任编辑:孙冰玉)

The Practical Dilemmas and Improvement Strategies of County-Level Teaching Researchers in the Process of Expanding Quality and Promoting Excellence

—— From the Perspective of Ethnomethodology

WANG Luyan

(Anhui Normal University, Wuhu, Anhui 241000, China)

Abstract: County-level teaching researchers often encounter practical dilemmas during the normal teaching and research activities aimed at expanding quality and promoting excellence in county areas. Ethnomethodology posits that actions are characterized by expediency, situationality, indexicality, reflexivity, and accountability, providing a research perspective for analyzing the practical dilemmas of teaching researchers. From the perspective of ethnomethodology, an examination of the current practice of county-level teaching researchers reveals specific dilemmas, including weakened expediency, disembedded situationality, insufficient indexicality, weakened reflexive tension, and interrupted accountability. The lack of attention to the teaching and research needs of schools and teachers, the imperfect individual knowledge structure of teaching researchers, the limited space for their professional growth, and the underdeveloped dialogue and cooperation between teaching researchers and teachers contribute to these practical dilemmas. To address these challenges, county-level teaching researchers should focus on grasping the expediency, situationality, indexicality, reflexivity, and accountability of their actions, strengthen evidence-based awareness, implement precise teaching and research, enhance self-learning, emphasize tracking and reflection, and improve their communication skills.

Key words: county-level teaching researchers; expanding quality and promoting excellence; ethnomethodology; teaching and research practice

“双新”改革背景下的初中化学核心素养培育路径

于正航

(东北师范大学附属中学, 吉林 长春 130022)

[摘要]在“双新”改革的时代背景下,如何有效培育学生的化学核心素养,成为初中化学教育的关键议题。现今,改革的推行仍面临教师能力不足与培训支持缺位、理念转型滞后与内涵认知模糊、教材衔接不畅与探究教学困难、学习方式固化与技术手段单一、评价体系脱节与评价主体单一、协同育人欠缺与共育机制不全等诸多困境。为解决上述问题,本文从践行素养培育,教师专业发展;革新课堂教学,融入素养导向;优化实验教学,提升实践能力;借助信息技术,丰富学习体验;深化教学评价,促进素养提升;搭建共育桥梁,家校社协同合力等几个角度,深入探讨初中化学核心素养的培育路径。

[关键词]“双新”改革;初中化学;核心素养;培育路径

[中图分类号]G633.8 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0015-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.003

在教育改革的时代浪潮中,核心素养培育肩负着推动教育转型的重任,成为塑造学生未来竞争力的关键所在。传统教育模式主要聚焦于知识的单向传递,以应试为目标,导致学生常常陷入死记硬背的泥沼,对知识缺乏深度理解与灵活运用能力。随着时代的迅猛发展,社会对人才的需求已从单纯的知识型转变为具备综合素养与创新能力的复合型人才^[1]。在此背景下,核心素养培育应运而生,它不仅包含学生的知识与技能,更囊括学生的态度与责任等多个层面,旨在培养学生学会学习、解决复杂问题以及适应社会变化的能力。作为落实学生核心素养的主要途径,学科素养在发展核心素养的过程中具有不可或缺的作用。化学学科核心素养的提出不仅可以促进核心素养的落实,也有助于突出化学学科独特的育人价值^[2]。“双新”政策是新课程、新教材的教育改革政策,旨在通过系统化的改革举

措,提升教育质量,促进学生全面发展。其核心目标是通过更新课程内容、优化教学结构,落实立德树人根本任务,培育学生核心素养。课程改革聚焦学科育人功能,强调学科逻辑与生活实践结合;新教材编写注重知识结构化与情境化,助力学生从知识掌握向素养发展转化,构建全面发展的育人体系。在“双新”改革背景下,初中化学核心素养培育面临多方面困境:部分教师对核心素养内涵理解不深入,教学仍侧重知识传授,专业发展与素养培育需求脱节;课堂教学受应试惯性影响,情境创设形式化,跨学科融合及项目式学习实施深度不足,素养导向落实不到位;实验教学中探究式实验设计缺乏系统性,学生实践能力与科学思维培养受限;授课过程中运用的技术手段较为单一,欠缺对数字教育资源的开拓和使用意识;教学评价以分数为核心,对科学思维、态度与责任等素养维度的量化评

[收稿日期]2025-04-15

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划2023年度一般课题“初中化学跨学科实践活动课程的设计与实施研究”(项目编号:GH23226)。

[作者简介]于正航(1996-),女,吉林长春人,东北师范大学附属中学初中部教师;主要研究方向:化学教育与教学。

估机制缺失；家校社协同育人体系不健全，社会资源转化为化学实践场景的渠道不畅，多主体育人合力不足。这些问题需从教师理念更新、课堂教学重构、实验教学改进、技术手段优化、评价体系改革及协同育人生态构建等层面系统解决，以推动初中化学核心素养培育落地。

一、初中化学核心素养培育的瓶颈问题

《义务教育化学课程标准(2022 年版)》对初中化学核心素养的内涵进行了阐述，主要包括化学观念、科学思维、科学探究与实践和科学态度与责任4 个方面^[3]。化学观念是探索物质组成、性质、反应规律形成的基本观念，是概念原理的升华，是认识物质和解决问题的基础；科学思维是基于事实逻辑思考、质疑批判、提出创见的能力及认识方式；科学探究与实践是实验及跨学科实践中形成的解决问题的能力品格；科学态度与责任是对化学促进社会可持续发展的认识与担当。在全力推进“双新”的教学实践进程中，初中化学核心素养的培育正遭遇多重瓶颈。这些瓶颈既源于教育理念转型期的固有矛盾，也受制于现实教学环境的客观条件。

(一)教师专业发展与素养培育需求的脱节

目前我国教师队伍存在学科专业素养不足与专业发展支持乏力等问题，相关研究多以教师知识、能力、精神为基础，侧重静态要素的一般性塑造，忽略学科核心价值与职业行为独特性^[4]。一是教师自身意识和能力不足。传统教育观念根深蒂固，对核心素养培养等新理念理解滞后，仍侧重知识传授而忽视学生能力的发展；面对教材更新与教学方式变革，部分教师在新增内容的知识储备上存在缺口，难以有效开展教学；同时自主发展意识薄弱，缺乏主动反思教学、持续教研的积极性，制约了专业素养的自我提升。二是培训体系不完善。当前教师培训内容多停留在理论层面，与核心素养培育等实践需求脱节，缺乏学科与层次针对性；培训方式以讲授式为主，互动实践少，时间安排集中且资源分配不均，影响学习效果；培训师能力有限且缺乏专业化团队，内容泛化难以对接实际需求。

(二)新课标理念与常规教学模式的冲突

一是新课标强调素养导向，传统模式侧重知识传递。新课标以核心素养培育为目标，要求教学从“教知识”转向“用知识育人”。而传统教学模式以知识灌输、应试训练为核心，按教材章节拆分知识点，通过刷题强化记忆，忽视学生运用化学知识解

释生活现象和参与社会决策的能力培养。二是新课标注重情境性与实践性，传统模式依赖讲授式课堂。新课标注重情境性与实践性，强调融入真实情境，通过实验探究等让学生在实践中建构知识。但传统教学依赖讲授式课堂，学生被动接受，缺乏自主设计实验等实践机会，致使学生科学探究与创新思维等核心素养难以发展。

(三)学生传统实验与科学探究的割裂

一是实验目标定位从验证结论到探究未知的偏差。传统实验以验证教材结论为核心，将实验异化为知识传递工具，学生缺乏对实验本源价值的思考，未建立“实验解决问题”的认知。而科学探究遵循“问题发现—假设建构—方案设计—证据验证”的思维链，强调认知突破。二者逻辑割裂，使学生难以形成“实验作为探究工具”的元认知。二是实验设计逻辑从标准化流程到开放性探究的冲突。常规实验具有程式化特征，虽确保结果可预见却抑制思维发散，使学生沦为操作的机械训练者。科学探究以问题驱动，强调假设多元、方案开放与过程试错，要求思维灵活。传统设计是对探究思维的“降维”，导致学生面对真实任务时，缺乏从问题中建构方案的能力，难以实现思维跃迁。

(四)现有教学资源与数字化教学趋势的断层

一是数字教育资源的技术使用滞后。在资源建设上，教学资源数字化程度低，传统资源占比大，多元数字化形式应用不足，且现有资源零散缺乏体系；在教师层面，操作技能不足，培训后仍难融入课堂，对数字化理念的理解存在偏差，导致资源仅作为辅助展示，难以推动教学变革。二是虚拟实验平台的功能开发不全。部分教师对虚拟实验的价值认知存在偏差，思想陈腐，因抵触虚拟替代真实而限制其应用；教学设计停留在机械操作层面，缺乏思维训练，且难以与教学全流程结合以及突破时空限制；课堂互动仍延续传统框架，导致开放性探究与团队合作培养受限。

(五)评价体系与素养目标达成的不符

一是多元评价体系的结构性缺失。素养目标的多元性要求多元评价，但当前评价体系失衡。评价主体以教师为主，学生缺少自评与互评，家长和社会重分数，学校缺支持；评价方式以笔试为主，对科学探究等实践素养考查乏力；评价内容侧重化学方程式等显性知识，忽视科学态度等隐性素养，评价未关注素养达成，导致“知”与“行”脱节。二是过程性评价的功能性缺位。化学素养的形成需要过

程性评价,但当前存在脱节。总结性评价占比过大,过程性记录缺乏;评价工具模糊,缺少化学质量表;反馈滞后,发现问题时已错过教学周期,导致科学探究与实践素养培养成为“事后补救”。

(六)家校社合作与协同育人目标的背离

一是教育认知断层与协同动力不足。“双新”背景下家校合作匮乏源于教育理念冲突。家长多持“分数至上”观念,对化学核心素养认知不足,关注应试知识。合作机制停留在单向通知,教师缺专业引导策略,家庭难以参与素养培育。多数家长缺少学科引导能力,在指导家庭化学探究时忽视科学思维培养。二是资源对接不畅与协同机制缺失。校社合作瓶颈使社会资源与素养目标脱节。社会主体参与教育存在功利化倾向,合作内容缺少基于化学素养的顶层设计,难以转化为素养培育载体。政策缺失激励与约束机制,学校倾向承担实践安全风险,导致真实情境素养培育项目难以开展。

二、“双新”改革背景下初中化学核心素养培育的实践策略

在“双新”改革下,初中化学核心素养培育需多管齐下。教师践行素养培育,以专业发展筑基;课堂革新教学范式,融素养导向于形;实验优化探究设计,借实践操作强能;技术赋能学习体验,凭数字工具拓界;评价深化素养导向,用多元量规促学;家校社协同育人,聚三方合力彰效,多维联动推动化学学科育人价值落地。

(一)“双新”引领素养培育,夯实教师专业发展根基

第一,提升教学能力,优化教师课堂教学质量。著名教育家于漪老师曾说:“教育的力量在于教师的成长,而教师成长的根本在于深度的内心觉悟。”教师是学生健康成长成才的关键与核心要素,教师的专业发展水平决定着学生核心素养的引领高度,“双新”政策的出台更是对教师的专业素养提出了更高的要求^[5]。教师为有效培育学生核心素养,可从以下4个维度发力提升教学能力与质量。一是教学设计层面,深挖教材学情,梳理化学知识脉络,借助课堂观察等手段了解学生,融入证据推理等核心素养理念,匹配多元教学法。例如,学习“酸碱中和”内容时,教师先通过讲授法讲解中和反应基础知识,再借助讨论法,组织学生探讨蚊虫叮咬后涂碱性物质止痒等生活实例。在实验探究环节,教师设计向滴有酚酞的氢氧化钠溶液中滴加稀

盐酸的实验,引导学生根据溶液由红色变无色的现象,推理酸碱发生反应,培养证据推理能力。随后,教师借助动画模型展示离子反应过程,帮助学生构建中和反应微观模型,提升模型认知素养。二是课堂管理上,构建融洽的师生关系,鼓励学生互动,巧用教育机智转化突发状况,培养学生批判性思维。三是在实验教学时,教师提升自身实验操作的规范性,参加培训学习,创新实验设计。以“金属与酸的反应”实验为例,传统实验仅展示金属放入酸溶液产生气泡的现象,以此说明金属能与酸反应。教师可在此基础上准备多个透明反应容器,分别放入等质量的镁、锌、铁等不同金属,在每个容器上方连接带活塞的导管,导管另一端通向装有红墨水的U型管。实验时,向各容器同时加入等量、等浓度的稀盐酸,学生既能直观看到不同金属与酸反应产生气泡的速率差异,又能通过U型管中红墨水的移动定量比较产生氢气的体积。此外,教师引入温度传感器监测反应温度变化,学生发现镁与酸反应气泡产生快,温度升高也更明显。实验的改进不仅更能激发学生的好奇心,也能促使他们主动探究金属活动性顺序、化学反应速率与能量变化的关系,既实现了素养的培育,也达成了初高中的衔接。四是在教学完成后,需定期反思教学,回顾教学目标达成与学生参与度,主动收集学生、同事和家长的反馈,持续优化教学策略,形成教学闭环。

第二,深化教育研究,探索教师创新教学模式。杭州师范大学教育学院副院长蒋永贵等人通过对多位初中综合科学特级教师、正高级教师等资深教师进行深入访谈,建构出初中综合科学教师专业素养发展的四大路径,分别是自主提升、学科本体与教学知识双强化、跨学科发展共同体和教学相长^[6]。身为肩负培育学生化学素养重任的教师,理应将密切关注化学学科的最新研究成果,当作一项常态化且重要的工作。为获取前沿知识,教师需养成定期浏览专业且有影响力的期刊的习惯。《化学教育》侧重于化学教育教学研究,不仅分享化学领域的最新科研进展,还提供将前沿知识融入教学的实用策略与优秀案例;《化学通报》则聚焦化学领域的基础研究与应用研究成果,对新的化学反应、材料合成方法等进行深入剖析。在实际教学过程中,教师需将这些前沿知识巧妙融入教学内容。例如,在讲解“水的净化”时,可引入正向渗透净水技术。该技术利用渗透压原理,借助半透膜分离水中杂质,实现高效净水,被广泛应用于海水淡化与

污水净化领域。通过这种方式,不仅让学生认识到化学知识与现代科技的紧密联系,还能激发学生对化学学科的探索欲望,培养他们的科学思维、创新意识和责任感。

(二)“双新”驱动课堂革新,精准融入素养培养导向

第一,创设多元情境,激发学生学习兴趣。教师应巧妙构建生活、史实、问题等多元教学情境,树立生活化的教学理念,将化学理论知识与实际生活进行有效的融合,提升学生应用知识的能力,引导学生从化学视角解读日常生活中的现象^[7]。纵观新课标与新教材,无论是课程的引入还是学习的内容,都倾向于从更加贴近人们日常生活的角度切入。例如,在讲解“燃烧与灭火”时,教师可以借助生活中常见的失火案例,如厨房油锅起火,也可以借助新闻中的火灾案例,如某地起火原因及消防员的灭火措施等,引导学生思考灭火的方法,并深入探讨燃烧的条件和灭火的原理。通过这样的生活情境,学生能够深刻体会到化学知识在实际生活中的应用价值,从而增强学习化学的兴趣。此外,教师还应该常常鼓励学生观察生活中的化学现象,如铁钉生锈、食物变质等,并尝试用所学的化学知识进行解释。例如,在学习金属的锈蚀与防护时,让学生分析家中的铁制品为什么会生锈,以及可以采取哪些措施防止生锈;在学习空气的组成时,让学生分析不同气体的性质差异。这样的活动不仅能够培养学生的观察能力和思考能力,还能让学生感受到化学就在身边,提高他们对化学的认同感和关注度。

第二,开展合作探究,培养学生的科学思维。在初中化学教学里,应用小组合作学习策略意义重大,首要价值就在于其契合了新课标要求,充分发挥了化学课程的教育价值,助力学生培育核心素养。一方面,课程改革背景下,新课程标准强调化学课程的综合性与实践性,要求教师开展综合实践活动以培育学生核心素养。另一方面,运用小组合作学习策略,能让学生相互影响、互帮互助,发挥团队优势,培养高阶思维,为化学的终身学习筑牢基础^[8]。在课堂教学中,教师可设计具有启发性和探究性的任务,组织学生开展小组合作探究。例如,在“探究金属活动性顺序”时,学生可以在教师的指导下分组设计实验方案,通过观察不同金属与酸、盐溶液的反应现象,收集并分析实验数据,从而归纳出常见金属活动性顺序。与教师直接将金

属活动性顺序表展示给学生的传统讲授模式相比,这一过程不仅有助于学生掌握实验探究方法,还能锻炼其证据推理与模型认知等科学思维的养成。

(三)“双新”视域优化实验,靶向提升科学实践能力

第一,增改演示实验,发挥教师示范作用。教师在演示实验教学过程中要不断创新,首先要做的就是挖掘演示实验的功能,结合当前中学化学演示实验教学现状,分析中学化学演示实验中存在的问题,可从增加与改进两个角度展开研究和创新^[9]。在增加方面,例如在“酸碱中和反应”的演示实验中,可适当借助数字化传感器实时采集溶液的pH值、温度和离子浓度的变化,不仅将抽象的反应过程直观地展示给学生,也能从物质变化和能量变化的不同视角全方位认识化学反应;在改进方面,教师需结合实验目的,以更加专业的判断从环境保护、操作安全、节约试剂、结果准确等角度进行改进。例如在“探究分子不断运动”的实验中,教材装置最大的弊端即氨气逸散造成污染。教师可利用橡胶管将玻璃弯管连接到一起使其形成W形,以此为反应装置,不仅有效避免了污染问题,也极大缩短了观察时间。

第二,拓展学生实验,培养学生探究能力。除了教材中的实验,教师可设计拓展性实验项目。例如,在学习二氧化碳性质时,鼓励学生“自制汽水”;在学习溶液章节时,让学生配制不同质量分数的糖水,并探究不同温度、不同溶剂量对溶解能力的影响。值得注意的是,初中化学新课标与新教材均明确提出教师要指导学生开展跨学科实践活动。作为“双新”践行的主力军,教师应着力围绕十个活动积极开发学生实验资源。学生在自主设计实验、实施实验和分析结果的过程中,不仅能锻炼实验设计、动手操作和解决问题的能力,更有利于提升科学探究与实践素养。

(四)“双新”赋能技术融合,多维丰富化学学习体验

第一,运用数字资源,突破学生认知难点。数字教育资源是在国家教育数字化战略行动背景下,为实现教育强国目标、提升教育质量水平、满足人民教育需要而产生的以数字形式储存和展现的教育教学资料。数字教育资源种类丰富,包含数字课件、数字教材、虚拟实验、网络课程、学习网站等^[10]。作为普及度极高的教学工具,多媒体能巧妙化解静态、复杂的化学难题。尤其在讲解化学概

念和原理时，多媒体借助动画、视频等形式，将原本静态的知识动态化，化抽象为具体，更加符合初中学生以感性认知为主的学段特点。比如在讲解分子、原子以及化学反应的微观本质时，多媒体模拟粒子的运动和反应过程，使学生直观看到肉眼无法观察到的微观世界，让复杂知识轻松被理解，有效提升课堂的趣味性和教学效率。

第二，开展虚拟实验，弥补传统实验的不足。在传统化学实验教学场景中，时间、空间与实验条件往往限制了教学的开展，许多实验无法顺利实施，学生的学习体验也大打折扣。而信息技术的兴起，为化学实验教学带来了全新的解决方案，有效突破了这些固有局限^[11]。借助虚拟实验软件和平台，学生能够在计算机上模拟各类化学实验。以金属与酸的反应为例，学生只需在电脑上操作模拟程序，便可清晰观察不同金属与酸反应现象的差异。在这个过程中，学生能直观地洞察反应的每个细节，理解反应的本质。这类互动模拟实验极大地提升了学生的参与度，他们可以自由选择实验内容，控制实验进程，仿佛置身真实的实验室。同时，虚拟实验规避了真实实验可能存在的安全风险，如模拟浓硫酸的稀释过程。学生能在绝对安全的环境中，大胆探索化学知识在实际生活中的应用价值，极大地激发了学生学习化学的兴趣，培养他们主动探索的精神。

（五）“双新”导向深化评价，构建素养发展促进机制

第一，构建多元评价体系，全面评估学生化学素养。随着教育改革的深入，核心素养的培养已成为义务教育阶段化学课程的重要目标。基于核心素养的多元评价是教育评价领域的一个重要研究方向，近年来备受关注。该方向主要聚焦于如何通过多元化的评价方式，全面、准确地反映和促进学生的化学核心素养的培育^[12]。摒弃单一的考试评价方式，构建集教师评价、学生自评、互评于一体的多元评价体系。在评价内容上，不仅关注学生的知识掌握程度，还要对其实验操作技能、科学探究能力、合作交流能力等进行全面评价。例如，在“氧气的实验室制取与性质”教学中可引入多元评价体系。首先，落实评价主体多元化。教师在实验时巡查，纠正玻璃导管与橡胶塞连接等错误操作并示范，实验后批改报告，评估数据记录与现象描述；学生完成实验后填写自评表，反思操作、数据测量及对现象的思考，小组成员围绕团队协作、任务分

工和操作熟练度进行互评交流。其次，力求评价内容全面化。通过实验报告中高锰酸钾分解方程式，考查学生对氧气制取原理、装置、步骤及仪器使用的掌握，观察实验步骤规划、数据记录和结论推导，评判其实验设计与分析能力，同时关注学生对实验的兴趣、科学态度和团队合作表现。最后，保证评价方式多样化。课堂上教师通过提问、观察操作进行及时反馈，批改报告时给出针对性评语，开展形成性评价，最后依据学生实验操作与报告质量，给出终结性的综合成绩。

第二，实施过程性评价，及时反馈指导教学方向。相较于终结性评价，过程性评价优势突出。对于教师而言，它聚焦于学习全程，能全面了解学生的表现与学习能力的培养情况，及时收集学生在课堂讨论、实验操作、作业完成等环节的表现，助力教师随时灵活调整教学策略；对于学生而言，打破“唯结果论”的局限后，过程性评价更能促进学生自主发展，培养其自主学习意识，增强自信，进而促进化学学科核心素养的持续发展。

（六）“双新”背景搭建桥梁，凝聚家校社协同合力

第一，推进家校共育，深入沟通赋能学生素养发展。习近平总书记高度重视人才培养，强调：“教育兴则国家兴，教育强则国家强。建设教育强国，是全面建成社会主义现代化强国的战略先导，是实现高水平科技自立自强的重要支撑，是促进全体人民共同富裕的有效途径，是以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴的基础工程。”在初中化学教学中，家校合作致力于培育学生核心素养，正是为社会培养全面发展人才的生动实践。在教育教学管理领域，家校合作对培育学生核心素养意义重大。家长作为孩子的首任教育者，其行为和观念会持续、深刻影响孩子认知、品德和习惯养成^[13]。学校需搭建常态化、多维度的家校沟通机制。一方面，借家长会传递教育信息、收集家长意见，就学生学业与身心状况展开交流。另一方面，通过家访深入了解学生家庭背景，为因材施教提供支持，增进家校理解与信任，形成育人合力。此外，学校要传播教育理念，向家长阐释核心素养内涵、价值和培育路径，引导家长转变观念、优化方法，营造有利于学生核心素养发展的家庭氛围，家校协同推动学生核心素养的培育。

第二，深化校社协同，广泛资源共促学生能力提升。与此同时，社会力量也应该被最大化地利用起来。例如，在“化学与环境保护”教学中，教师

在介绍化学污染对环境的危害，如酸雨的形成、水污染的原因等后，可随即组织学生开展环保调研活动。若发现小区内存在垃圾随意丢弃、污水排放不合理等问题，可合理向社区反映，并协助学生制定环保倡议方案，在小区内开展环保宣传。通过这些行动，学生不仅增强了环保意识，还培养了社会责任感，树立了正确的科学态度。

三、总结与展望

在“双新”持续推进的时代背景下，如何系统、有效地培育学生的化学核心素养，已成为初中化学教育领域亟待解决的重要理论与实践课题。本研究紧扣“双新”改革的时代要求，秉持以学生发展为本的教育理念，从多个维度深入剖析初中化学核心素养的培育路径：教师作为核心素养培育的实施主体，通过专业学习与反思实践，提升自身核心素养培育能力；从课堂教学革新层面，将核心素养培育理念深度融入教学设计与实施过程，打造以素养为导向的高效课堂；在实验教学优化方面，通过创新实验教学模式与内容，提升学生的实践操作与探究能力；借助信息技术赋能，构建多元化学习场景，丰富学生的学习体验；在教学评价环节，构建科学、全面的评价体系，发挥评价的诊断与激励功能，推动学生核心素养的持续发展。此外，搭建家校社协同育人平台，整合各方教育资源，形成强大的育人合力。通过这一系列多维度、系统性的举措，为初中化学核心素养培育提供理论支撑与实践范式，助力初中化学教育高质量发展。

《义务教育化学课程标准(2022年版)》指出：“地方、学校要尽可能提供必要的信息化教学条件，充分鼓励教师应用信息技术提高教学质量和效率，有效实现信息技术和化学教学的深度融合，促进师生教与学方式的深度转变”。将 ChatGPT 人工智能技术与初中化学教学相结合是践行新课标的要求，ChatGPT 为初中化学教学设计带来了新的契机，为师生获取信息资源开辟了新途径^[14]。在“双新”背景下，深度融合 AI 技术可通过构建动态学情诊断系统，依据学生课堂互动、作业完成情况等数据生成个性化的知识图谱，实现靶向突破，为不同水平学生规划适合的学习路径；在实验教学中，AI 虚拟助手能实时监测操作、生成微观模拟图，还可基于大数据优化实验方案，助力学生建立元素观、物

质观等化学观念。此外，利用 AI 支持的多维素养评估模型，实现从唯分数论到综合评价核心素养的跨越，最终通过模拟科学家研究逻辑，帮助学生建立化学学科思维，推动化学教育从知识传递向素养进化的深层变革。

参考文献：

[1]李煜晖,郑国民.核心素养视域下的中小学课堂教学变革[J].教育研究,2018(02):80-87.

[2]刘前树.试论化学学科核心素养的结构[J].化学教育,2016(21):4-8.

[3]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,2022:36-38.

[4]单媛媛,郑长龙,周仕东,等.促进化学教师专业素养发展的专业学习共同体:理论构建与实践路径[J].化学教育(中英文),2025(02):76-82.

[5]叶青鹏.深度教学管理与高质量教师发展——新课程(2022)背景下教师专业发展的实践与思考[J].基础教育论坛,2025(02):104-106.

[6]蒋永贵,徐王熠,郭颖旦.初中“综合科学”教师专业素养发展路径研究——基于对15位资深教师的深度访谈[J].教师教育研究,2024(05):114-119.

[7]邹志新.新课改背景下高中化学教学理念革新探究[J].新课程研究,2020(16):57-58.

[8]温鸿辉.重视学生的合作探究能力发展——在高中化学教学中应用小组合作学习策略的方法[J].高考,2024(22):131-133.

[9]金新宇.初中化学演示实验教学创新的案例分析[J].化学教与学,2020(03):87-88,39.

[10]陈明选,来智玲,蔡慧英.我国基础教育数字资源及服务:现状、问题与对策[J].中国远程教育,2022(06):11-20,76.

[11]张玉平.初中化学教学中培养学生核心素养的策略[J].启迪与智慧(上),2024(08):110-112.

[12]武仁文.基于核心素养的多元评价在初中化学教学中的应用探究[J].山东教育,2024(32):39-40.

[13]张迁迁.核心素养培养视域下的教育教学管理实践探索——评《核心素养导向的化学教学实践与探索(2018—2020)》[J].分析测试学报,2024(05):807.

[14]张军爱,刘海军,李高峰,等.人工智能 ChatGPT 赋能初中化学教学设计的创新功能与价值定位[J].化学教育(中英文),2025(05):86-88.

(责任编辑:孙冰玉)

Cultivation Pathways of Core Chemical Literacy for Junior High School under the Background of“Double New”Reform

YU Zhenghang

(*High School Affiliated to Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130022, China*)

Abstract: In the context of the “Double New” (New Curriculum Standards and New Textbooks) reform, effectively cultivating students’ core chemical literacy has emerged as a central challenge for junior high school chemistry education. The smooth implementation of this reform currently faces multifaceted dilemmas, including insufficient teacher competencies and inadequate training support, lagging conceptual transformation with ambiguous understanding of literacy connotations, disjointed textbook connection and challenges in inquiry-based teaching, rigidified learning patterns combined with monotonous technological approaches, dissonance in evaluation systems alongside single evaluation subjects, and insufficient collaborative education mechanisms integrating family, school, and society, among others. To address these issues, this study explores pathways for cultivating core chemical literacy from six interrelated dimensions: fostering literacy through systematic teacher professional development; innovating classroom instruction with literacy-oriented pedagogical approach; optimizing experimental teaching to enhance practical competence; leveraging information technology to enrich interdisciplinary learning experiences; deepening formative assessment frameworks to promote literacy progression and constructing collaborative education networks to synergize family-school-community efforts, aiming to provide theoretical and practical insights for integrating core literacy cultivation into the new educational reform paradigm.

Key words: “Double New” reform; junior high school chemistry; core literacy; cultivation path

(上接第 7 页)

Western Influence and Local Construction: The Modal Process and Future Directions of Innovation and Entrepreneurship Education

DING Yashi

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

Abstract: The concept of innovation and entrepreneurship education, which is a homegrown innovation in China, was first formally proposed in 2010. However, the process of systematizing innovation and entrepreneurship education in China has been influenced by the evolution of traditional concepts such as “entrepreneurship education” and “innovation education”, as well as the educational models of Western “entrepreneurial education”. Despite continuous exploration and deepening of the concept, practical challenges such as incompleteness, fragmentation, “narrow interpretation” “separation of form and content” “utilitarian”, hindering its sustainable and effective development. The shift from Westernized to localized models and the need for independent construction require the development of China’s innovation and entrepreneurship education to adhere to a human-centered logical starting point, focus on the reorientation of competence-driven orientation, and embracing the path of systemic development. This evolution should seek to avoid the influence of both Western and traditional models. With China’s modernization as a driving force, the future trajectory of innovation and entrepreneurship education in China will aim for a higher pursuit of a model that is uniquely Chinese, grounded in the construction of an independent knowledge system. By liberating thinking from imported concepts and borrowed models, China aims to make strides toward becoming a global leader in higher education.

Key words: innovation and entrepreneurship education; Chinese characteristics; localization; talent development; reference and innovation

教育数字化转型背景下 体育课堂教学的内涵演进、实践困境及突破路径

王大伟^{1,2}, 安 延³

(1 东北师范大学附属中学, 吉林 长春 130000; 2 东北师范大学, 吉林 长春 130000;
3 东北师范大学附属实验学校, 吉林 长春 130000)

[摘 要]数字技术给基础教育课堂教学高质量发展注入了新能量,同时也给教师发展提出了新要求。在分析体育课堂教学内涵的基础上,分析出当前体育课堂教学存在的诸多困境:第一,数字化能力与专业素养薄弱;第二,协同机制不健全,融合深度不够;第三,基础设施建设不充分,辅助手段存在局限性。针对数字技术赋能课堂教学的现实要求,需要从学习空间构建、学习活动设计、学习指导干预和学习评估等维度来实践。在教学空间方面,实现从传统的技能教学到数字技能教学的融合;在教学活动设计方面,构建数字技术与教育融合发展的新体系;在教学指导干预方面,借助预测模型分析,对学习者的未来学习状况进行精准预估;在教学评价方面,从重视结果到重视过程,实现评价的精准化、多元化和科学化。

[关键词]数字体育课堂教学;数字素养;发展内涵;现实困境;实践价值

[中图分类号] G420 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0022-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.004

党的二十届三中全会提出,教育、科技、人才是中国式现代化的基础性、战略性支撑。基础教育教师队伍的数字化建设是推进教育数字化转型的关键动力^[1]。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出,以教育数字化开辟发展新赛道,促进人工智能助力教育变革,打造人工智能教育大模型,并建立基于大数据和人工智能支持的教育评价决策制度^[2]。2025年3月6日,习近平总书记在两会上强调,“教育,不能把最基本的丢掉”。同时还指出:“一方面,有了智联网、人工智能,教育的工具和方法会发生变化,学生能力培养会有变化,这些正需要与时俱进地进行改革。另一方面,对于学生的启智、心灵的培养和基本的认知能

力、解决问题能力的培养,是不能放松的。基本功还得有。”^[3]

当前,大数据、物联网、互联网+、人工智能、VR等技术正越来越多地融入到学校课堂教学中来,数字技术与学校教学深度融合,助力学校教育高质量发展,同时也给教师带来诸多挑战。特别是体育学科课堂教学,不仅要主动把数字技术融入技能教学中,还要在实践层面教会学生灵活运用技能的素养能力,这对体育教师在数字素养方面提出了更高的要求。

一、数字体育课堂教学的内涵

数字技术为体育学科课堂教学提供了新机遇,

[收稿日期] 2025-04-15

[基金项目] 2022年教育部哲学社会科学重大攻关项目“双减背景下基础教育课堂形态及高质量发展研究”(项目编号:22JZD047)。

[作者简介] 王大伟(1985-),男,山东诸城人,东北师范大学教育学部博士生、东北师范大学附属中学高级教师;主要研究方向:体育课程教学与实践。安延(1990-),女,吉林延吉人,东北师范大学附属实验学校一级教师;主要研究方向:外语理论与实践研究。

打破了传统的教学模式，重塑体育课堂教学模式与形态，使体育教学呈现数字化新样态。有学者研究表明，当前数字技术在体育教学实践中存在诸多问题，一定程度上阻碍了数字化与学科的深度融合发展。因此，教育主体应厘清数字技术和体育教学间的联系，寻求最优的数字技术融合路径，让数字技术为体育教学服务，助力学校体育课堂教学高质量发展。

（一）突破传统体育教学局限性，推动体育教学情境沉浸化

体育学科教学与其他学科不同，不仅有理论知识，还有实践层面的知识运用，在教学情境方面要求更高，利用数字技术模拟真实情境，让学生直观学习，并转化为自身素养能力。

在传统体育教学中，教师传授知识与技能的过程主要以现场分解、示范等方式来进行，容易让学生在枯燥的学习环境中失去对体育的热情，出现学生喜欢上体育课，但不喜欢有教师的体育课的现象。随着数字技术的发展，虚拟技术应用于体育教学中，体育教师可通过可视化技术结合虚拟技术（VR、AR、MR）为体育课堂带来新的体验。搭建具有“虚拟化、交互化、想象化、沉浸化”的教学情境^[4]，不仅能激发学生的好奇心与求知欲，还能解决场地器材不足和教学场景单一化等问题，即消除有关教学环境始终限于现实场地的单一视域，助力体育教育教学跨越时空的桎梏^[5]。

（二）推进数据分析定制化，赋能课堂教学监控精细化

教学内容是体育教学的主体，体育教学数字化带来的不仅仅是沉浸式体验，还有教学内容的改革^[6]。体育与健康课程是一门以身体练习为主要手段，以体育与健康知识、技能和方法为主要学习内容，以培养学生的体育与健康学科素养和增进学生身心健康为主要目的的课程^[7]。数智时代的体育教学中，可使用智能穿戴设备与AI视觉系统通过实时采集心率、动作轨迹等数据，依托大数据建模构建学生体能档案，从而规避传统教学的过度负荷与低效问题。教师通过数据反馈的相关信息，对异常生理指标进行即时预警干预，确保教学安全。

体育学科教学内容在实施中具有独特性，相较于其他学科，不仅体现在场地差异上，更体现在教学方式、练习形式和评价方式的显著不同。在数字化教学方面主要呈现方式有：第一，在学校体育教学过程中，学生进行速度、力量、耐力、爆发力、

柔韧性等身体素质方面的练习时，教师可以运用数字技术对收集的有效数据进行分析，结合学生的实际状况对学生进行有针对性地指导，为学生提供合理的教学或锻炼指导。第二，在课后或自主锻炼过程中，教师可以利用数字化智能设备及时关注学生的锻炼效果，有利于教师在课堂中有针对性地进行分层或个性化教学，真正达到课上、课下科学监控和训练。第三，在体育教学过程中，借助虚拟现实技术、数字孪生等数智技术及可穿戴设备，可以构建出虚拟化的体育教学场景，把体育教学内容无缝嵌入构建出的虚拟化学学校体育运动场景。基于数智技术创造的虚拟教学环境，可以克服传统教学因场地设施和各类客观因素影响，扩展学校体育学习场域，为学习者提供传统体育教学过程中无法体验的情景，助推师生之间的教学互动，进一步提升学生体育学习的积极性^[8]。

（三）提升数据分析应用效能，推动体育教学评价体系科学化

在体育教学实践中，评价是检验教学效果、促进学生发展的重要环节。传统评价方式依赖教师的主观判断和经验，缺乏客观、全面的数据支持。而提升数据分析在评价中的应用效能，意味着我们要充分利用数字技术，对学生在体育课堂上的表现进行量化分析。通过收集学生的运动数据、技能掌握情况、身体素质变化等信息，运用数据分析工具进行深入挖掘，我们能更准确地了解其学习状况。这为科学评价提供了有力依据，不仅有助于提高评价的准确性和公正性，还能帮助教师更好地发现学生的优点和不足，从而制定更加个性化的教学方案。

数字技术的发展为体育教学评价体系的科学化提供了可能。通过引入智能化教学设备、在线评价平台等数字技术手段，以实现评价过程的自动化、实时化和精准化。同时，在线评价平台可以方便教师、学生及家长随时查看评价结果，促进评价信息的透明化和共享化。这种科学化的评价体系不仅提高了评价的效率和准确性，还增强了评价的互动性和参与性，有助于激发学生的学习兴趣 and 积极性。

二、数字化转型背景下体育课堂教学的现实困境

数字技术的融入为体育课堂教学高质量发展注入了新能量，带来了新挑战。体育教师数字素养的水平不仅影响体育课堂教学的高质量发展，而且关系着教育数字化战略的推进落实。我国教育数字化正处于飞速发展阶段，尤其是近年来，国家颁布了

一系列政策文件，推出诸多举措以提升教师数字素养与能力。然而，目前基础教育阶段体育课堂的高质量教学仍面临诸多困境。

（一）能力维度进阶：数字化能力与专业素养薄弱

数字化背景下的体育课堂教学对体育教师的数字素养提出了新要求，也带来了巨大的挑战。这就要求体育教师必须具备查询与收集数据、解释数据的能力，并将数据分析结果应用于教学实践中，以提升课堂育人效果。

近年来，国内关于数字化转型下教师数字素养的研究成果有所增加，对基础教育教师数字素养的创新发展具有一定的指导与借鉴意义。对其研究成果梳理发现，理论层面的研究较多，集中在教师数字素养的现状、内涵等方面内容，缺乏针对体育课堂教学改革实践的研究。部分研究者对体育教师数字教学能力进行了探究，并根据当前教育数字化转型背景和体育学科的特点，从数字分析能力、数字设备操作能力、在线教学能力、数字教学资源的获取、整合与创新能力等方面进行了阐述^[9]，但受学校资源、基础设施等因素的制约，学校体育教师数字专业素养能力并未真正得到提升。

此外，部分学者对教师数字素养的实践方面进行了探究。第一，教师对数字素养缺乏深刻的理解，只能使用较为低级的数字或数据来指导实践，甚至由于对数字和数据的误解而产生不规范的应用与行为偏差。第二，教师对先进的数字化教学工具与设备的运用不够娴熟，难以将其融入日常教学之中。技能短板制约了教师在体育课堂上充分利用数字化资源，开展富有创意与实效的教学活动的的能力。因此，提升体育教师的数字化教学技能，促进其对数字化教学工具与设备的深度理解和高效应用，成为当前亟需解决的重要课题，旨在解锁体育课堂的教学创新潜力，推动教育现代化进程。

（二）应用整合深化：协同机制不健全，融合深度不够

在体育教学领域数字化转型的推进实践中，研究发现数据要素整合分析、教学主体互动协作、数字化资源分配等环节存在共享机制障碍、协同合作失灵、资源配置失衡等结构性问题，这些问题不仅制约了基础教育体育教学数字化转型的进程流畅性，更对转型效能产生显著影响。

在数智时代，数据作为核心资源，其潜在价值不可估量，但需通过合理开发与应用方能转化为实

际效益。在体育教学领域，数字技术若要展现其在资源共享深度、个性化教学策略定制及科学评估效能等方面的优势，需以数据样本的全面收集与高效利用为前提。然而，当前面临的主要障碍之一是“数据孤岛”现象。

有关研究表明，体育教育领域的数据采集往往局限于特定信息系统与应用范畴，导致数据源单一且碎片化，数据点间缺乏有效关联，形成众多孤立的数据孤岛。主要原因在于信息化教育建设的初期阶段——彼时侧重于技术设备的快速部署与系统更新，却对数据共享机制的构建重视不足，致使不同教育部门与平台间存在兼容性问题，数据流通受阻。

此外，有研究指出，智能设备与技术解决方案供应商虽日益增多，但因缺乏统一行业标准，设备接口、数据格式及功能规范各异，这为数据整合与共享增设了多重障碍。更为严峻的是，当前既未构建跨越不同系统与平台的综合性“大数据中心”，也未形成一体化的数据资源管理体系与数字学习生态，这直接导致数据价值难以被充分挖掘与利用。

因此，为推动体育教学数字化转型的深入发展，亟需采取有效措施打破数据孤岛，促进数据资源的开放共享，构建统一、协同的数据生态系统。

（三）支撑体系优化：基础设施建设不充分，辅助手段存在局限性

第一，数字体育基础设施保障不充分，主要体现在网络覆盖不均、数据处理中心建设滞后、智能体育设备普及率低等方面。这些问题影响了数字体育课堂教学的高质量发展，限制了师生课堂教学体验的提升。《中国数字体育产业发展白皮书》中明确指出，基础设施的短板已成为制约数字体育发展的关键因素之一。

第二，技术辅助存在的局限性也不容忽视。虽然 AI、大数据、云计算等先进技术为数字体育提供了强大的支持，但在实际应用中仍面临诸多挑战，如数据安全问题等，都影响了技术辅助的有效性。此外，技术更新迭代迅速，而数字体育领域的技术应用往往需要长时间的研发和测试，这也增加了技术辅助的局限性。

此外，部分学者对智慧体育课堂建设进行了探究，认为目前不能有效地形成完整的智慧体育课堂专用体系，导致智慧体育课堂实践效果较差^[10]，难以达到其既定的要求。

综上所述，为了推动数字体育的健康发展，必

须加大对数字体育基础设施的投入,提升其保障能力;同时,加强技术研发和创新,克服技术辅助的局限性。只有这样,才能为数字体育的广泛应用和持续发展奠定坚实基础。

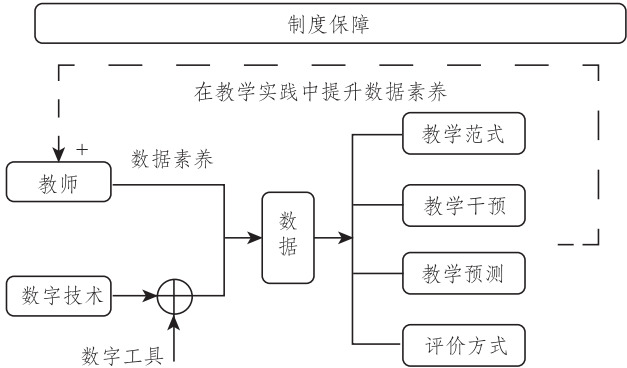
三、教育数字化转型背景下体育课堂教学的实践模型及路径

新质生产力是习近平总书记站在现代化强国建设全局的高度作出的重大理论创新。体育教师能否把课堂教学中收集到的相应数据进行有效处理,直接决定课堂教学效果的好坏。学校教学主要通过课堂来实施,习惯上称之为课堂教学。课堂教学在本质上是人对自身活动的一种制度化设计和现实化过程^[11],这种设计必须遵循的基本思路,或者说引领这种现实化过程的方向即是课堂教学的价值取向。数字化转型背景下体育课堂教学价值取向体现在以下几个方面:第一,在教学空间方面,实现从传统的技能教学到数字技能教学的融合;第二,在教学活动设计方面,构建数字技术与教育融合发展的新体系;第三,在教学指导干预方面,借助预测模型分析,对学习者的学习状况进行精准预估;第四,在教学评价方面,从重视结果到重视过程,实现评价的精准化、多元化和科学化。

(一) 体育教师课堂教学价值实践模型

分析教育数字化转型实践场域的4个维度可知,课堂教学处在整个体系的中心地位,而且是最主要的目标导向^[12]。从学习空间构建、学习活动设计、学习指导干预和学习评估等角度来看,体育教师在未来教育数字化转型中的专业实践场景中,承担了活动设计者、课堂组织者、促学者等角色^[13]。

教学维度的数字化革新强调教师将数字技术整合到教学活动的各个方面,这要求体育教师具备使用数字工具的专业能力。数据作为数字化转型的核心要素,其价值的发挥离不开合适的外部条件,尤其依赖于教师的数据素养水平。在制度保障下,教学维度实践场景需要教师的掌舵、数字技术的内嵌,二者呈螺旋式上升结构,相辅相成,紧密衔接,共同促进教育数据在教学实践中转化为变革力,推动教育数字化转型。教师将在教学实践中锻炼数据技能,逐步养成数据思维,增强数据意识。在教学实践中,教师数据素养价值的实现路径模型如图1所示,模型呈现正反馈闭环循环结构(图中“+”表示正向加成,“⊕”表示结合加成)。



教育数字化转型教学维度实践场景

图1 教师数据素养的教学价值实践模型

(二) 数字化转型背景下体育课堂教学实践路径

在课堂教学实践中,体育教师借助数字技术实现课堂教学设计的立体化与直观化,通过多维度、多视角的视觉感官呈现与动作细节还原,不仅缩短了课堂示范耗时,更切实保障了学生的课堂练习时间。体育教师基于获取的数据资源,在教学范式革新、教学干预实施、教学预测分析及评价方式优化等维度开展教学优化;通过学生课堂表现数据调控运动“量”与“负荷”,进而构建“技术—数据—教师—学生”的闭环联动机制,实现数字化技术对体育课堂教学的深度赋能。

1. 优化教学设计空间,创新教学模式与方法体系。教育数字化转型在教学维度的创新不仅仅是技术创新,还要从课堂教学组织结构重构、教与学路径优化、活动开展的方法创新等方面^[14],探索数字技术支持下的课堂教学新途径,构建数字技术与教育融合发展的新体系。借助现代数字技术,丰富教学资源,拓展书面知识技能与社会发展的结合途径,并基于教育过程性数据优化教学设计。

第一,在数字化时代背景下,体育在线学习资源日益丰富,教师不再是学生唯一的知识来源。面对这种变化,体育教师需努力转变角色,发挥使用数字工具的能力,挑选线上课程资源和辅助知识资源分享给学生,采用线上线下融合教学模式,引导学生能动地参与学习活动,促进学生有效完成任务^[15]。数据重构了课堂教学结构,重新定义了教师与学生的课堂角色,教师可积极发挥课堂组织者和引导者的作用,开展课堂学习探究活动,启发学生在思考中发现问题,以更平等的姿态与学生互动。

第二,学生课堂学习行为数据的采集不仅考验

教师的数据意识和数据采集能力,还考验数字技术为教师提供的辅助作用。此外,课堂辅助类 APP 是重要的课堂工具。一些中小学为学生配备学习专用 Pad,开发课堂辅助类 APP 及学科专项型 APP,以此帮助教师采集学生在课堂中的学习行为数据。

第三,在课后阶段,体育教师可借助教学辅助型 APP 布置作业,学生以模仿练习并提交视频的形式完成课后锻炼任务。课后锻炼的完成情况能反映学生对自身体能的认知水平,学生可通过过程性数据激励自己养成良好的锻炼习惯,并逐步形成科学的锻炼方式,最终实现强身健体的目标。

2. 完善体育活动设计方案,有效提升课堂教学效率。传统学生评价多以考试成绩为依据,随着教育数字化转型,学生评价的目标已从“甄别成绩高低”转向“全面评估学生能力”,旨在通过科学评价促进学生的全面发展。

第一,通过智慧课堂、虚拟仿真、增强现实等自主学习空间,以及智能学具、教育 APP 等移动教育终端设备,体育教师可以持续记录学生的体育行为表现,完成对学习过程性数据的伴随性采集。数据处理分析能力,帮助体育教师全面记录学生运动技能掌握程度、学习兴趣、提升幅度等成长轨迹数据,并进行多元建模的科学处理,生成过程性成长库,实现对学生的动态评价。

第二,动态教学评价为精准教学干预提供了基础,体育教师可以充分发挥自己的数据应用能力和数据管理能力,及时发现学生学习过程中出现的困惑及潜在问题^[16],做出教学决策,制定个性化、差异化的指导方式,找到干预的准确时机,为学生提供精准的心理疏导和技能技术解答,帮助学生自我反思,自主成长,实现“因材施教”。

3. 拓展学习指导维度,推动教学价值的深度实践与落地。在体育教学实践中,教师通过收集学生掌握运动技能的过程性数据和结果性数据,并对这些数据进行综合分析,借助预测模型对学生的身体状况进行预估,最后通过多维度数据预测学生能承受的生理负荷指标,从而挖掘学生的潜能。

第一,在教学预测实践中,体育教师可通过交流经验并尝试新的预测模型,适应不同学生身体素质的差异;对比不同预测方法的精准度和效率,记录各类预测方法的优点并融会贯通,将不同情境下最适用的预测分类方法反馈给技术人员。

第二,在学习结果输出方面,结合数据可视化技术,可将分析结果划分为不同层级,同时采用多

种图层进行渲染,从而形成学习结果预测的计算模型与可视化输出^[17]。

4. 优化学习评价设计,推动教学价值在实践中的高效落地。随着数字技术与教育教学的融合,教育领域对学生学情的评价分析逐渐走向精准化、多元化和科学化。学生评价方式不再单纯依靠成绩高低,而是根据学生学习的过程性数据和结果性数据,对其综合素质进行动态化评价。

第一,体育教师通过数字技术采集、管理、处理数据集合,运用数据分析模型和数据可视化技术,生成动态可视化的学生成长统计图表,为实施精准化的教学评价提供翔实的数据支撑;评价的科学化取决于评价指标是否具备说服力,采集的教学数据之间权重有所不同,教师应重视数据选择工作,剔除冗余数据,使用显著性高的数据和分析方法,保证评价的科学性和可信度。

第二,体育教师的数据共享意识和数据管理能力,以及数据库的数据共享功能,为教学多元化评价提供了保障。教师之间通过数据共享,对学生在不同场景下的表现进行评价;教师可以运用可视化的学生学情数据,向家长展示学生的成长动态情况,与家长协商评价,及时引导学生调整学习状态;学生自身评价也是重要一环,能够帮助学生发现身体素质在哪些方面存在不足,进行有针对性的训练。

综上所述,体育课堂教学是教育数字化转型的核心目标之一,数字技术与教学的融合使教师队伍面临挑战,体育教师具备过硬的数据素养是应对挑战的关键。因此,体育教师数字素养在教学中具有重要的实践价值,在教育数字化转型进程中意义重大。体育教师在课堂教学中可通过优化教学模式、及时实施教学干预、提升教学预测精度、完善教学评价方式等途径彰显教师数字素养的实践价值。

参考文献:

- [1]王大伟,吕立杰.教师数据素养的内涵、发展困境及提升策略[J].中国教育学刊,2023(07):21-27.
- [2]新华社.中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL].https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm,2025-01.
- [3]杜尚泽,刘志强.微镜头·习近平总书记两会“下团组”:“教育,不能把最基本的丢掉”(两会现场观察)[N].人民日报,2025-03-08(01).
- [4]杨韵.人工智能时代体育教学内涵特征、发展困境与推进策略[J].体育文化导刊,2022(09):104-110.

[5]华勇,洪邦辉,王白雪. 人工智能助推体育教育发展的内涵特征、潜在风险与发展策略[J]. 体育科技文献通报, 2023(06):115-118,177.

[6]匡剑锋,余蓉晖. 高校数字化体育教学的内涵机理、限制因素和推进机制[J]. 体育科技文献通报,2023(05):145-149.

[7]教育部. 普通高中体育与健康课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 北京:人民教育出版社,2020:9-10.

[8]江礼磊,黄谦,侯宇洋,等. 数智技术赋能学校体育现代化的作用机理、应用场域与实践路径[J]. 体育学研究, 2023(04):67-78.

[9]胡佳媛. 教育数字化转型背景下体育教师应具备的数字教学能力探索[J]. 四川职业技术学院学报,2024(01):67-71.

[10]祝锋棚,刘景澳,吕昊,等. 数字时代初中智慧体育课堂模式构建路径研究[J]. 当代体育科技,2023(25):183-186.

[11]刘扉. 体育课堂教学价值取向的回顾与展望[J]. 成都体育学院学报,2014(04):91-94.

[12]祝智庭,胡姣. 教育数字化转型的本质探析与研究展望[J]. 中国电化教育,2022(04):1-8,25.

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

[14]张博,周丹. 我国人工智能技术赋能中小学教师教学情况调查[J]. 中国教育信息化,2022(06):89-96.

[15]陈佑清. 学习中心课堂中的教师地位与作用——基于对“教师主导作用”反思的理解[J]. 教育研究,2017(01):106-113.

[16]姬晓灿,成积春,张雨强. 技术时代精准教学探究[J]. 电化教育研究,2020(09):102-107.

[17]严立,梁跃. 教育出版社的教育APP开发[J]. 现代教育技术,2017(01):61-67.

(责任编辑:王岚)

The Connotation Evolution, Practical Dilemmas and Breakthrough Paths of Physical Education Class Teaching in the Context of Educational Digital Transformation

WANG Dawei^{1,2}, AN Yan³

(1 High School Attached to Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130000, China;
2 The Subsidiary Experimental School of Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130000, China;
3 Experimental School Affiliated to Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: Digital technology has injected new energy into the high-quality development of class teaching in basic education, and put forward new requirements for the development of teachers. Based on the analysis of the connotation of physical education class teaching, there are many predicaments existing in current physical education class teaching. Firstly, the digital ability and professional quality are weak. Secondly, the collaborative mechanism is not sound and the depth of integration is insufficient. Thirdly, the infrastructure construction is insufficient and the auxiliary means have limitations. In response to the practical requirements of digital technology empowerment for class teaching, this study explores practices are carried out from the dimensions of learning space construction, learning activity design, learning guidance and intervention, and learning assessment. In terms of teaching space, the integration from traditional skills teaching to digital skills teaching is achieved. In terms of the design of teaching activities, a new system for the integrated development of digital technology and education is constructed. In terms of teaching guidance and intervention, with the help of predictive model analysis, the future learning status of learners is accurately predicted. In terms of teaching evaluation, it has shifted from emphasizing results to focusing on the process, achieving precision, diversification and scientification of the evaluation.

Key words: digital physical education class teaching; digital literacy; development connotation; realistic predicament; practical value

“双新”背景下小初高语文读写课程的贯通架构

王俊财

(东北师大附中净月校区慧泽学校, 吉林 长春 130000)

[摘要]在“双新”教育改革全面推进的背景下,小初高语文读写课程的贯通成为提升教育质量的关键命题。当前课程体系存在明显脱节的问题:目标维度上,小学侧重字词积累与基础表达,初中转向文体认知与逻辑构建,高中聚焦思辨深度与文化表达,但梯度衔接缺乏系统性设计,导致学生能力断层;内容维度上,古诗文教学从小学的诵读记忆、初中的语法解析到高中的审美鉴赏,未能形成“感知—理解—批判”的螺旋上升链条,读写素材也存在主题重复、深度断层的现象;教学维度上,表现为小学“情境化体验”、初中“知识点拆解”、高中“应试化训练”的割裂,缺乏跨学段的方法迁移引导;评价维度上,则因各学段标准独立,难以形成对学生读写能力发展的全程追踪与动态反馈。为此,需构建四维贯通架构:目标上建立“基础感知—方法建构—文化思辨”的进阶体系,依托教研共同体建设、跨学段备课制度及数字化资源平台,为语文教育一体化发展提供实践路径,助力学生核心素养的持续提升。

[关键词]“双新”背景;小初高语文;读写课程;贯通架构;核心素养

[中图分类号]G427 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0028-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.005

在“新课程、新教材”(简称“双新”)的教育改革背景下,学生语文核心素养的系统性培育已成为基础教育的核心任务。教学行为受教育观念支配。群体性的教学行为,往往受到某种思潮的教育观念的支配^[1]。当前,小初高语文读写课程在目标设定层面存在显著割裂:小学侧重语言积累与基础表达,初中强调文体规范与逻辑构建,高中聚焦思辨深度与文化阐释,各学段的教学目标缺乏科学衔接,导致学生能力发展出现断层。这种脱节不仅使语文教学难以形成连贯的培养链条,更阻碍了学生读写能力的持续进阶与高阶思维的建构,难以满足

新时代对人才语言运用与文化传承能力的要求^[2]。为破解这一困境,本研究综合运用文献研究法、调查研究法和案例分析法,深入剖析小初高语文读写课程在目标、内容、教学及评价层面的衔接问题。通过对课程标准的深度解读,构建起以核心素养为导向、契合学生认知发展规律的贯通架构。该架构以明确的目标进阶体系为引领,从基础的语言感知逐步过渡到高阶的文化思辨,形成“积累—迁移—创新”的能力培养路径;同时配套螺旋上升的内容序列、连贯一致的教学方法及全面系统的评价机制,确保语文读写教学的连贯性与整体性。本研究旨在为推进语文课程改革、实现小初高读写教学的

[收稿日期]2025-05-18

[基金项目]中国人民大学基础教育教师发展研究中心全国教育科学规划年度教师重点课题研究专项“核心素养视角下如何激发学生学习潜力的方法研究”(项目编号:FFB021289);吉林省教育科学“十四五”规划2024年度一般课题“语文核心素养视域下高中整本书阅读课程建构的研究”(项目编号:GH24663)。

[作者简介]王俊财(1979-),男,吉林长春人,东北师大附中净月校区慧泽学校初中部语文学科主任;主要研究方向:课程教学理论、教科书。

有效衔接提供理论支撑与实践参考,助力学生语文素养的可持续发展。

一、“双新”背景下小初高语文读写课程贯通的必要性

在教育改革持续推进的当下,构建小初高语文读写课程贯通架构意义重大。以核心素养为导向,实现课程纵向贯通,避免教学割裂,既是新课程标准的内在要求,更是尊重学生语文能力发展客观规律的体现。

(一)新课程标准的内在要求

新课程标准强调以核心素养为导向,注重学生在学习进阶。我们的传统教育是比较重视“双基”,即基础知识与基本技能,现在提出三维目标。从“双基”到三维目标,再到核心素养,这是从教书走向育人这一过程的不同阶段。语文核心素养涵盖语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解4个方面,这些素养的形成是一个长期且连贯的过程。小初高各学段在读写课程上应围绕核心素养,制定层层递进、相互关联的目标与内容,实现课程的纵向贯通,以确保学生核心素养的全面、稳步提升。

《义务教育语文课程标准(2022年版)》中明确指出:“依据学生从小学到初中,在认知、情感、社会性等方面的发展,合理安排各学段内容,体现学习目标的连续性和进阶性。了解高中阶段学生特点和学科特点,为学生进一步学习做好准备。”教师在基础知识衔接的前提下,重在教学中深度培养学生的自主鉴赏与表达能力。《普通高中语文课程标准(2017年版)》(2022年修订)与之呼应,即“必修和选修课程都应该围绕核心素养,整合阅读与鉴赏、表达与交流、梳理与研究,引导学生积极参与丰富多彩的语文实践活动,促进学生在语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解等方面的全面发展”。

《普通高中语文课程标准》指出:“普通高中的培养目标是进一步提升学生综合素质,着力发展核心素养,使学生具有信念和社会责任感,具有科学文化素质和终身学习能力,具有自主发展能力和沟通合作能力。”这就要求我们语文教学方面的衔接工作要做好初中和高中两个方面。在初高中语文教程中增加抽象逻辑思维的比重,提升抽象化的程度,以及加强相关抽象思维的训练,对于衔接工作的完成显得尤为重要。

(二)新教材使用的现实需要

新教材在编写上更加注重系统性和逻辑性,但在实际使用中,若小初高语文教师缺乏对教材整体的把握和学段间的沟通,容易造成教学的割裂。新教材中的读写内容在各学段有不同的侧重点和要求,只有构建贯通架构,才能使教师明晰各学段教材之间的联系,更好地利用教材资源,引导学生实现读写能力的螺旋式上升,适应核心素养培育的进阶需求。

在“双新”强调核心素养的背景下,语文核心素养的提升是一个连贯且呈阶段性进阶的过程。小学阶段着重于基础语言感知与运用,像低年级通过简单字词、语句的学习,培养语感与基本表达能力,为日后深入理解文本和精准表达奠定基础。初中在此基础上,强化对文本的理解与分析,要求学生能够解读不同文体的结构、主旨。高中则聚焦于批判性思维和文学鉴赏,例如对复杂文学作品中深层文化内涵和艺术手法的剖析。教材若缺乏贯通架构,学生难以在不同阶段获得层层递进的学习体验,核心素养的进阶培育便会受阻。

因此,新教材在使用过程中,要满足新教材使用与教学衔接要求。新教材在内容编排和理念渗透上虽具有系统性,但各学段教材的衔接仍需优化^[3]。小学教材内容生动形象、贴近生活,以趣味故事、儿歌等形式引导学生学习语文;初中教材逐渐增加知识深度和广度,文体类型更为丰富;高中教材则注重经典作品研读和学术性内容。若小初高语文教材贯通架构缺失,教师难以把握各学段教材间的内在联系,教学易出现重复或断层。重复教学浪费时间,断层则使学生知识体系出现漏洞,无法顺利从一个学段过渡到下一个学段,影响教学质量与学生学习效果。

同时,新教材在使用过程中,还要契合学生认知发展规律。学生的认知发展遵循从具体到抽象、从简单到复杂的规律。学生成长在活动中^[4],在学习活动中认知与发现:小学阶段学生以形象思维为主,教材多配有大量插图,文字表述直白易懂,通过直观形象的方式帮助学生理解知识。初中阶段学生的抽象思维开始发展,教材内容的逻辑性和抽象性有所增强。到了高中,学生抽象思维逐渐成熟,教材选取的文章思想性和学术性更高。合理的教材贯通架构能够根据学生不同阶段的认知特点,在内容难度、思维训练强度上进行科学安排,让学生在适宜的学习梯度中稳步提升语文能力,反之则

会违背学生的认知发展进程，增加学习难度。

（三）学生语文能力发展客观规律的尊重

学生的语文能力发展遵循从基础到提高、从简单到复杂的认知规律。小学阶段是读写启蒙与基础积累时期^[5]，初中阶段是读写能力提升与方法巩固时期，高中阶段则是读写能力的深化与综合运用时期。各个阶段紧密相连，前一阶段为后一阶段奠定基础，后一阶段是前一阶段的拓展与升华。小初高语文读写课程贯通架构的构建，能够契合学生语文能力发展的客观规律，促进学生语文素养的持续发展。

二、小初高语文读写课程脱节现状分析

（一）目标设定缺乏衔接梯度

小学阶段读写目标侧重于基础知识与基本技能的培养，如识字写字、简单阅读与写话。然而，部分小学在目标设定上缺乏对初中阶段的前瞻性，未能充分考虑为后续读写能力发展奠定思维与方法的基础。初中阶段读写目标虽有所提升，但与小学和高中的衔接不够紧密，存在目标定位模糊的问题，未能清晰体现从小学基础到高中深度的过渡。高中阶段读写目标强调深度阅读与复杂写作，与初中的衔接不足，导致学生进入高中后难以快速适应新的读写要求。

（二）内容编排显现重复与断层

在阅读内容方面，小学、初中和高中存在一定程度的重复选材，如一些经典文学作品在各学段重复出现，但教学深度和广度却没有明显的进阶。同时，学段之间也存在内容断层，初中在小学简单记叙文阅读的基础上，未能很好地过渡到高中复杂议论文、说明文等文体阅读，导致学生在文体适应上存在困难^[6]。在写作内容上，小学主要训练记叙文写作，初中虽有所拓展，但高中议论文写作与初中写作教学缺乏有效衔接，学生从初中记叙文写作转向高中议论文写作时，常常感到无所适从。

（三）教学评价欠缺连贯体系

小学阶段语文教学方法注重趣味性和直观性，多采用故事导入、游戏教学等方式激发学生兴趣。进入初中后，教学方法逐渐向理性化、系统化转变，但部分初中教师未能充分考虑学生从小学到初中的过渡，教学方法转变过快，导致部分学生难以适应。高中语文教学更强调自主探究与深度思考，

教学节奏快、容量大，与初中教学方法差异显著，进一步加大了学生适应高中读写教学的难度。各学段之间缺乏教学方法的有效衔接，使得学生在学习过程中难以形成连贯的学习策略^[7]。小学评价注重基础知识的掌握，以考试成绩和作业完成情况为主；初中评价虽有所拓展，但仍侧重于结果性评价；高中评价则更注重能力与素养的考查。各学段测评标准之间缺乏统一的参照系，难以全面、客观地反映学生读写能力的发展过程。同时，评价过程缺乏学段间的衔接，小学和初中的评价结果未能有效反馈到高中教学中，高中教师难以根据学生之前的学习情况制定针对性的教学计划和评价方案。

三、“双新”背景下小初高语文读写课程的贯通架构

（一）目标贯通，构建一体化的读写目标体系

以语文核心素养为统领，根据学生各学段的认知特点和发展水平，构建一体化的小初高语文读写目标体系。小学阶段，阅读目标重点在于培养阅读兴趣，掌握基本阅读方法，积累语言材料；写作目标侧重于激发写作兴趣，学会写话和简单记叙文写作。初中阶段，阅读目标提升为理解不同文体的基本特点，掌握阅读技巧，提升阅读速度；写作目标则要求能写简单的记叙文、说明文和议论文，做到内容具体、条理清晰。高中阶段，阅读目标强调深度阅读与批判性思维的培养，能够对文学作品和论述性文本进行深入分析；写作目标要求学生具备较强的逻辑思维能力，能写出观点鲜明、论证充分的议论文和富有创意的文学作品。各学段递进提升，相互关联，形成一个有机整体。

（二）内容贯通，打造螺旋上升的读写内容序列

依据目标体系，整合小初高语文教材及课外资源，打造螺旋上升的读写内容序列。在阅读内容上，按照文体、文学体裁和阅读难度进行编排。小学低年级以绘本、儿歌、童话等简单文体为主，培养学生的阅读兴趣和语感，感知作品形象的诗意存在；中高年级逐渐增加记叙文等文体阅读，注重阅读方法的指导。初中阶段在巩固记叙文阅读的基础上，加强对说明文、议论文等文体的阅读教学，拓宽阅读视野。高中阶段则侧重于经典文学作品、学术性文本的阅读，提升学生的文学鉴赏能力和批判性思维。小初高课程内容衔接样例如表1所示。

表 1 小初高课程内容衔接样例表

小学(统编版)	初中(统编版)	高中(统编版)
《小英雄雨来》(管桦)	《中国人失去自信力了吗》(鲁迅)	《拿来主义》(鲁迅)
《鲁滨逊漂流记》(丹尼尔·笛福)	《孟子·生于忧患》(孟子)	《有为与无为》(季羨林)
《一只想飞的猫》(陈伯吹)	《北冥有鱼》(庄子)	《智慧与国学》(王小波)
《爱丽丝漫游奇境》(刘易斯·卡罗尔)	《驱遣我们的想象》(叶圣陶)	《中国书法》(林语堂)
《坐井观天》(庄子)	《赫尔墨斯和雕像者》(伊索)	《无争议陷阱》(余秋雨)

阅读是一种与生命本体的互相映照，是一种最为基础的教学手段^[8]。教学过程中要充分利用好对比阅读、纵伸导读、情意泛读、剖析精读、适时跃读等方法，在阅读中让学生直接掌握议论文的论点、论据、论证方法等知识，在剖析议论文的结构中构建初高衔接螺旋递升的思维攀援，既交代清楚高考知识考查目标，更要将两个阶段的解读路径进行无缝衔接，说清契合点，找准契合点，发力切入点，突破难点，力求完整架构起议论文写作的知识网络系统，定点设计好语文学习任务群，体现课程的阶段性与发展性，体现出审美性、探究性、儿童化、生活化等特点^[9]。

(三)教学贯通，探索连贯且灵活多样的教学方法

针对各学段的学生特点和读写内容的要求，探索连贯且灵活多样的教学方法。小学阶段采用情境教学法、活动教学法等，创设生动有趣的教学情境，通过阅读分享会、故事表演等活动激发学生的读写兴趣，焕发生活活力。初中阶段在继续运用情境教学法的同时，引入问题导向教学法、小组合作学习法等，引导学生自主探究、合作交流，培养学生的思维能力和合作能力。高中阶段则更多地采用项目式学习法、研究性学习法等，以读写项目为驱动，让学生在解决实际问题的过程中提升读写能力和综合素养。同时，各学段之间应注重教学方法的过渡与衔接，初中教师在教学中要适当回顾小学的教学方法，高中教师要关注初中教学方法与高中的差异，帮助学生顺利适应新的教学方法，尊重与塑造学生优质的学习体验^[10]。

(四)评价贯通，建立全面系统的读写评价机制

建立全面系统的小初高语文读写评价机制，实现评价标准、评价方式和评价过程的贯通。在评价标准上，以语文核心素养为依据，制定各学段的评价指标体系，明确各学段读写能力的具体要求和表现水平，使评价标准具有连贯性和可操作性。在评

价方式上，采用多元化的评价方式，将形成性评价与终结性评价相结合，定量评价与定性评价相结合，自我评价、同伴评价与教师评价相结合。小学阶段注重形成性评价，通过课堂表现、作业完成情况等及时反馈学生的学习情况；初中阶段逐渐增加终结性评价的比重，同时加强自我评价和同伴评价；高中阶段则更加注重终结性评价与形成性评价的有机结合，通过考试、论文、项目报告等多种形式全面评价学生的读写能力。在评价过程中，建立学段间的评价反馈机制^[11]，小学和初中的评价结果要及时反馈给高中教师，为高中教学提供参考；高中教师也要将评价结果反馈给初中和小学教师，促进各学段的教学改进与完善。

四、“双新”背景下小初高语文读写课程贯通实施策略

(一)目标衔接策略：构建一体化读写目标体系

针对小初高语文读写目标缺乏连贯性与前瞻性的问题，需构建一体化的目标体系。依据布鲁姆教育目标分类理论，结合语文核心素养要求，将读写目标按知识、技能、思维与素养分层设计。小学阶段在夯实识字写字、简单阅读写话的基础上，融入初步的思维训练目标。例如，在统编版教材《坐井观天》等故事教学中，引导学生初步分析角色特点，培养逻辑思维萌芽，为初中学习做铺垫。初中阶段应明确作为过渡学段的定位，参照维果茨基的最近发展区理论，在小学基础上提升目标难度。例如，在学习《济南的冬天》等散文时，不仅要求理解文意，还需要引导学生分析文章的抒情手法，培养文本鉴赏能力，清晰呈现从小学基础到高中深度学习的过渡路径。高中阶段则聚焦深度阅读与复杂写作目标，与初中形成阶梯式衔接。在学习《荷塘月色》等经典散文时，指导学生探究文章的象征意义与文化内涵，提升批判性思维能力，从“知识本位”转型为“素养本位”，使学生能顺利适应高中读

写要求。同时,各学段教研团队应加强协作,定期研讨目标衔接问题,确保目标体系的科学性与连贯性。

(二)内容衔接策略:依循认知规律,实现分层递进

依据皮亚杰认知发展理论,结合学生不同阶段的思维特征,对经典文学作品进行分层设计。以《西游记》为例,小学阶段借助绘本、动画等具象化载体,引导学生感知精彩故事情节,激发阅读兴趣;初中阶段选取原著经典章节,侧重分析人物性格塑造与主题思想表达,培养文本解读能力;高中阶段则从宗教文化、叙事结构、艺术特色等角度切入,开展深度探究,实现阅读层次的跃升。在文体类型衔接上,初中阶段以记叙文为根基,逐步引入说明文、议论文阅读。例如,学习《中国石拱桥》时,通过剖析说明方法与行文结构,帮助学生掌握科学类文本的阅读逻辑,为高中阶段解读学术性文章、复杂议论文奠定基础,有效弥补文体认知断层。在题材选择上,要建立训练序列,深化思维表达。写作训练遵循从具象到抽象、从简单到复杂的进阶逻辑。小学阶段以记叙文为核心,围绕生活见闻、自然景物等主题,训练学生观察生活、描述细节的能力;初中阶段拓展写作类型,结合“校园植物介绍”等实践主题,开展说明文、议论文写作训练,培养条理化表达与初步说理能力;高中阶段聚焦议论文专题训练,以社会热点、哲学思辨等主题为切入点,系统指导论点提炼、论据运用与论证构建,实现写作思维的深度升级;在写作素养能力进阶对应上,可借鉴王荣生教授的“写作知识教学”理论,将审题立意、谋篇布局、语言锤炼等写作知识,融入各学段教学内容。例如,在初中说明文写作中渗透“说明顺序选择”“数据支撑技巧”,在高中议论文教学中强化“批判性思维运用”“学术化表达规范”,切实提升写作教学的系统性与实效性。

(三)教学方法衔接策略:积极构建过渡性教学方法体系

小学阶段以趣味性、直观性教学方法为基石,为学生语文学习奠定良好开端。例如,在识字教学中,教师可运用“字理识字”游戏,将汉字演变过程制作成动态动画,如“日”字从甲骨文的圆形太阳逐渐演变为如今的方形结构,让学生在趣味中理解汉字构造规律;在古诗《咏鹅》教学时,通过播放配乐动画视频,呈现白鹅浮水的生动画面,引导学生模仿鹅的动作、神态,结合肢体语言朗读诗

歌,增强学习体验。这些具象化、游戏化的教学方式,有效激发学生学习兴趣,培养基础语感。进入初中后,教师依据奥苏贝尔的有意义学习理论,在保持一定趣味性的同时,逐步引入理性化、系统化的教学方法。以《桃花源记》教学为例,教师可先通过“假如穿越到世外桃源”的情境故事导入,激发学生的阅读兴趣;再引导学生梳理文章线索,分析“渔人进出桃花源”的叙事逻辑,探究“世外桃源”意象背后的社会理想,将感性认知与理性分析相结合。在现代文阅读教学中,通过思维导图工具,帮助学生归纳说明文的说明顺序、议论文的论证结构,实现从形象思维到逻辑思维的平稳过渡。高中语文教学强调自主探究与深度思考,教师可借鉴建构主义学习理论,采用项目式学习、小组合作探究等方式,引导学生主动建构知识。例如,在《红楼梦》整本书阅读教学中,开展“红楼人物命运探究”项目,学生分组选取林黛玉、薛宝钗等人物,通过文本细读、史料查阅,分析人物性格与时代背景的关联,并以学术报告的形式展示成果。在高一阶段,充分考虑学生从初中到高中的适应过程,适当放缓教学节奏,降低教学难度,如将长篇小说拆解为多个小专题,设置阶梯式问题链,逐步培养学生的自主学习能力。

各学段教师应定期开展教研交流活动,通过联合备课、跨学段公开课观摩等形式,分享教学方法衔接经验,深入交流、共享教学智慧^[12]。例如,小学教师可向初中教师反馈学生的阅读习惯与学习特点,初中教师则为高中教师提供学生的思维发展现状分析,共同制定涵盖预习指导、课堂互动、作业设计等环节的连贯学习策略指导体系,帮助学生顺利适应各学段的教学方法变革。

(四)评价衔接策略:建立多维连贯的评价体系

基于泰勒目标评价模式“确定教育目标—选择教育经验—组织教育经验—评价教育计划”的系统框架,构建涵盖小学、初中、高中的语文读写多维评价体系。该模式强调以目标为核心,通过对教学过程和结果的评估,判断教育活动是否达到预期目标,为评价衔接提供理论支撑。在实践中,评价内容需突破传统知识考核的局限,从基础知识、读写技能、思维发展、文化素养四大维度展开:小学阶段侧重字词积累、语句通顺度等基础指标;初中阶段增加文本分析能力、文体辨识水平的考查;高中阶段则聚焦批判性思维、文化阐释能力的评估,实

现核心素养培育的全程追踪。

在评价方式上，融合多元理论构建立体化评价矩阵。

1. 过程性与结果性评价结合：小学阶段通过阅读记录卡（记录每日阅读书目、好词好句）、课堂参与积分（发言质量、小组合作表现）强化过程监控；初中阶段建立成长档案袋，收录作文修改稿、阅读批注笔记、项目式学习成果，动态呈现能力发展轨迹；高中阶段采用表现性评价，如组织读书研讨会、开展创意写作竞赛，通过真实情境任务考查综合素养。

2. 多元主体协同评价：参照古贝提出的第四代评价理论，引入自我评价量表（如小学《我的写作进步清单》、高中《议论文逻辑自查表》），培养学生的元认知能力；实施同伴互评机制，通过小组作文互改、阅读报告互评，促进批判性思维的发展；教师评价则结合量化评分（如作文等级）与质性评语（如“论证角度新颖，但论据典型性不足”），提供精准反馈。

3. 多维度指标融合：参照布卢姆掌握学习理论，将学习成绩（考试、测试得分）、思想品德（阅读中价值观念引导，如对传统文化作品的情感认同）、认知能力（文本解读深度、写作逻辑层次）纳入评价体系。例如，在初中《朝花夕拾》整本书的阅读评价中，既考查对文本的理解（成绩维度），也关注学生对人物的情感、人生哲理的感悟（品德维度），以及思维导图梳理、跨文本比较等思维表现（认知维度）。

4. 建立学段间评价反馈闭环：小学与初中的评价结果通过《能力发展雷达图》直观呈现，反馈至高中教师，助力其制定分层教学计划；高中教师则将学生在思辨性写作、学术性阅读中的薄弱环节，以《素养发展预警清单》形式回溯至初中、小学，推动前置学段优化教学。同时，依托统一的《核心素养发展参照系》（如语言建构能力从“准确表达”到“个性化表达”的层级标准），赋能教学完整轨迹，确保各学段评价既保持梯度差异，又实现纵向连贯，最终形成“以评促教、以评促学”的良性循环。

通过“目标、内容、教学与评价”4个维度的贯通架构，以及加强教师培训、建立学段衔接教研机

制、开发贯通性课程资源等实施策略的保障，有望打破小初高语文读写课程之间的壁垒，实现语文读写教学的一体化发展。在实施过程中，还需要教育行政部门、学校、教师和社会各界的共同努力，不断探索与完善，为培养具有创新精神和实践能力的高素质人才奠定坚实的语文基础。小初高阶“衔”有道，课程架构施法“承”。创新中有坚实的基础，实践中有精妙的传承，让小初高读写课程有机结合，如园中一支新秀，芬芳馥郁，异彩纷呈。

参考文献：

[1] 于漪. 弘扬人文,改革弊端——关于语文教育性质观的反思[J]. 语文学习,1995(06):2-5.

[2] 袁振国. 核心素养如何转化为学生素质[N]. 光明日报,2015-12-08(015).

[3] 顾明远. 对教育本质的新认识[EB/OL]. <https://www.sobing.com/shtml/b0096d5fe365f3f4c17974915ad121de.html>,2021-11.

[4] 李镇西. 读懂每一个孩子的故事[J]. 湖南教育(A版),2016(04):56.

[5] 朱永新. 新教育实验:为中国教育探路[M]. 北京:中国人民大学出版社,2017.

[6] 张利伟. 论“诗意语文”的“诗意”体现——特级教师王崧舟的教学案例剖析[J]. 现代教育科学,2012(02):125-126,93.

[7] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力[EB/OL]. <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1802807327060797599&wfr=spider&for=pc>,2024-06.

[8] 王崧舟. 让语文教育成为生命的诗意存在[J]. 江苏教育研究,2011(09):10-14.

[9] 钟启泉. 从“知识本位”转型为“素养本位”——课程改革的挑战性课题[EB/OL]. <https://max.book118.com/html/2024/1208/5010130244012010.shtm>,2024-12.

[10] 刘彭芝. 创新人才培养与教育创新[J]. 中国教育学报,2010(10):1-4.

[11] 陈骁. 教研组:提升教师实践智慧的重要阵地——访上海市教育科学研究院副院长顾泠沅教授[J]. 现代教学,2007(03):10-12.

[12] 吕型伟. 更上一层楼[J]. 教育研究,1989(04):9-10.

(责任编辑:姜佳宏)

(下转第39页)

高中校本教学质量标准的价值意义与制定路径

张福彦, 孟安华, 庄 重, 刘 丹, 王久成
(东北师范大学附属中学, 吉林 长春 130022)

[摘 要] 确保高中课堂教学质量对学校高质量发展具有至关重要的意义。校本教学质量标准是以学校校情、教情、学情为基础, 细化学科核心素养与课程内容标准而形成的教学质量保障与提升的指导文件, 包括规范化教学内容、有效的教学实践策略与巩固训练方法等方面的内容。其制定与应用过程能够提升教师的专业能力, 提高学生学习的针对性与质效。科学制定校本教学质量标准, 需要明确教学内容要点、教学活动与巩固训练策略之于教学质量的逻辑关系, 同时需要遵循务实性、有效性、易使用等基本原则。制定校本教学质量标准首先需要做好管理上的顶层规划, 由学科教研室与学科组组织教师系统性实施, 并结合教学实际进行优化与迭代, 实现教学活动中教师、教学、巩固训练等方面的有效发展与优质运行。

[关键词] 校本教学; 质量标准; 多元价值; 实践路径; “双减”

[中图分类号] G630 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0034-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.006

基础教育的高质量发展已成为教育领域热议的焦点, 同时也是教育实践探索的核心议题。在教育过程中, 学校作为育人主体的地位至关重要, 而课堂教学则是其主要阵地。因此, 确保课堂常规教学质量, 对于学校高质量发展而言具有不可忽视的重要性。

长期的课堂观察与总结表明, 当前高中课堂存在诸多影响教学质量的问题。例如, 教师之间教学进度的显著差异, 教学内容的随意确定、方法的单一与低效, 忽视巩固环节以及教学与练习的脱节等^[1]。这些问题的出现, 主要源于教师在教学内容的确定、教学方法的选择以及教学内容落实策略的运用等方面缺乏基本的规范。简而言之, 教学质量问题的根源在于缺乏有效的课堂教学质量标准。

一、应时而为: 制定校本教学质量标准的时代背景

教育的根本目的在于培育全面发展的社会主义建设者和接班人。为达成此目标, 新一轮课程改革创新性地引入了核心素养概念, 构建了学生综合发展期望状态的框架。核心素养框架有着高度概括性, 如地理课程标准中提出的核心素养包括“人地协调观、综合思维、区域认知与地理实践力”, 这些学科素养的高统摄性为地理教学指明了重点方向, 同时也为地理教学的个性化实践提供了弹性空间。然而, 核心素养的抽象性, 也导致教师在日常教学实施过程中出现一些随机性和不确定性。

《教育强国建设规划纲要(2024—2035)》(下文简称《纲要》)明确指出, 在未来10年内, 我国将

[收稿日期] 2025-06-01

[作者简介] 张福彦(1976-), 男, 山东莘县人, 博士, 东北师范大学附属中学副校长、正高级教师; 主要研究方向: 教学管理与课程教学。孟安华(1980-), 男, 四川资阳人, 博士, 东北师范大学附属中学教务处主任; 主要研究方向: 科学史和实验教学。庄重(1981-), 女, 山东烟台人, 硕士, 东北师范大学附属中学高级教师、教务处副主任; 主要研究方向: 教学管理与课程教学。刘丹(1983-), 女, 吉林长春人, 博士, 东北师范大学附属中学教务处副主任; 主要研究方向: 教学管理。王久成(1985-), 男, 吉林长春人, 硕士, 东北师范大学附属中学教务处副主任; 主要研究方向: 数学教学。

办强办优基础教育，夯实全面提升国民素质战略基点。《纲要》特别强调，基础教育应注重质量与效率的提升，协调推进“双减”政策与教育教学质量的提升，全面提高课堂教学水平。由此可见，尽管基础教育质量的构成要素复杂且影响因素多元，但教学质量无疑是其中最为基础且至关重要的方面。教学质量是指通过教学活动中学生能够达到的知识掌握和素养养成的程度。提升教学品质与增进学业成绩存在本质区别，其核心在于通过辅助学生全面构建学科知识与能力架构，系统化地培养学生的创新思维与解决实际问题的能力。

《纲要》进一步强调了课堂教学质量对于减轻学生负担的重要性，只有当课堂教学质量得到真正提升，学生的课业负担才有可能取得实质性减轻。学生课业负担的加重很大程度上源于学习任务的不确定性与训练的低效重复性。教学实践中教、学、评三个重要环节的相互隔离与冲突，是导致学生学业负担过重的根本原因。教学内容及要求的不确定性，容易导致学生对必备知识边界的无意义拓展，这不仅增加了学生学习的盲目性，还因其学习精力的分散而造成学习效率低下和心理焦虑。

因此，构建校本化的教学质量标准，能够为教师提供更为明确具体的教学指导，使教师在教学内容选择、教学方法的运用以及教学评价的实施等方面有据可依，从而有效解决当前高中课堂教学中存在的低效性问题，提升教学质量，推动学校的高质量发展。同时，校本教学质量标准的构建也是学校积极回应国家教育政策，实现核心素养培养目标，推进教育改革与创新的关键举措。

二、承上启下：校本教学质量标准制定的多元价值

“标准”是指为完成特定任务而设定的行为规范和参考依据。校本教学质量标准是为了确保本校教学品质的根基而依据学校的教育特色制定的，用于确定常规课堂教学内容和选择教学实践策略的基本规范和参考依据。需要强调的是，本文讨论的教学质量标准并非用于衡量和评价教学质量的工具，而是作为促进教学质量提升的辅助手段，仅适用于维护基础性的学科整体教学质量^[2]。校本化的教学质量标准，是学校基于本校学情、教情、校情而制定的，用于细化落实国家育人要求与核心素养，对学科质量具有保障意义的中观指导性文件。

教学质量标准主要在3个关键方面为教学实践

提供指导和依据：确定教学内容、提出教学活动建议以及制定训练巩固策略。校本学科教学质量标准的制定和应用，将在推动常规校本教研进程、提高备课教学实践的有效性、促进“双减”政策的实施以及实现“教—学—评”一体化方面发挥重要作用。具体来说，教学质量标准的制定和实践优化，能够为常规教研提供明确的内容方向，真正实现教研“基于实践指导实践”的核心价值；同时，清晰明确的教学质量标准有助于教师迅速而准确地掌握教学内容的关键点，丰富教学实践的有效方法，从而提高教师备课和教学的有效性^[3]。此外，教学质量标准能够以精确的教学内容关键点和有效的巩固策略增强作业布置的针对性和有效性，有效减轻学生的学业负担，提升巩固训练的实际效果。

基于教学质量标准所规定的教学内容关键点的教、学与评估，也更易于解决教学与评估脱节的问题，推动教学评估一体化的真正实施。因此，学科教学质量标准的制定和应用，有助于解决教学过程中普遍存在的问题，确保常规教学的高质量运行，促进学校育人工作的高质量发展。此外，教学质量标准能够帮助青年教师准确而高效地掌握教学内容的关键点，选择恰当的教学策略。同时，它还能成熟教师节省在备课时选择教学内容的时间，并有助于创新现有的教学策略和方法。而制定教学质量标准需要学科组成员的共同参与，聚焦于课堂教学实践的核心因素和环节，共同探讨课程标准与学科素养的落实、学科知识与技能的教学策略，这也是日常教研中凝聚和沉淀集体智慧的过程^[4]。

课堂教学质量通常与教学内容选择、教学方法的应用，以及训练与巩固等环节紧密相关，即帮助学生明确3件事：学习什么、如何学习及如何掌握并应用所学知识。因此，教学质量标准主要涵盖教学内容与要求、教学活动建议及巩固与训练策略等3个主要方面。（1）教学内容是决定教学质量的关键因素。在高中教学中，只有先确定了教学内容，才会去考虑教学方法的选择。因此，教学内容对于学生的知识构建和素养发展而言，具有前导性的基础意义，是至关重要的^[5]。尽管国家课程标准已经明确了内容要求，但因其相对宏观，难以直接指导具体的课堂教学。此外，不同学校的人才培养目标、学生情况和师资水平也存在显著差异。因此，在一节课中，教学内容的确定需要在充分考虑学校特点的基础上对课程内容标准进行细化^[6]。具

体来说,每堂课需要确定的教学要点,应当基于课程标准与教学实际,结合教材内容,包括经过科学细化后确定的学科教学的知识与技能重点、高考常见考点、学生易错难点以及学科知识体系的支撑点等关键内容。在研究并确定了教学内容要点后,还需明确教学内容要达成的基本要求,以便于形成对教学活动的观察与质量控制。(2)教学方法是影响教学质量的关键因素之一,教学活动建议部分旨在提供有效的教学策略。教学方法应注重多样性,以帮助具有不同思维习惯和知识基础的学生构建知识和提升能力。但不是说教学方法越多样就会越有效,那些具有普遍有效性的教学方法必须得到强化与重视,这是保证教学质量基础的实践根本。另外,就教师教学能力的发展而言,寻找出通用性更强的教学策略,是对具体教学手段进行学术化加工的环节,亦是提升教师科研能力与形成科研成果的重要过程。(3)训练与巩固直接影响学生对知识的建构效果,也是学生学习时花费时间最长的环节。基于教学内容与所使用的教学方法,有针对性地设计巩固与训练任务,不仅会最终影响到教学质量,也会在很大程度上影响学生的学习体验。因此,教学质量标准需要呈现经过科学选择出的重要知识与技能点,并且提供较为有效的学习任务与效果达成标准,以利于教师根据学生的学习反馈来有效指导后续教学^[7]。

三、切实优化:制定校本教学质量标准的实践路径

尽管不同学科在制定校本教学质量标准时存在着显著差异,但其基本原则与指导思想均需贴合学校实际情况,并促进教学的优化发展。本校学生的整体状况、特色化的培养目标、教师团队的特质以及教研风格,构成了校本教学质量标准制定的逻辑起点。在校本化的教学质量标准制定过程中,提升教师的学科能力、教学能力以及学生的学业质量与效果,是其基本的价值追求。此外,校本教学质量标准的制定还应考虑教育政策的导向、社会需求的变化以及教育评价体系的更新,确保标准的前瞻性和适应性。通过深入分析学校内外部环境,结合教育理论与实践的最新成果,可以确保校本教学质量标准既具科学性又兼具实用性。在此基础上,通过定期的评估与反馈机制,持续优化教学质量标准,使之成为推动学校教育质量持续提升的有力工具。

(一)校本教学质量标准的制定原则

在制定教学标准时,必须严格依照课程标准,并全面考量学生发展基础、教学课时限制以及新高考要求等3方面实际情况。通过全体学科教师的深入研讨,确立教学内容的细化要点与基本要求,系统地梳理教学实践策略,并提出有的地巩固训练建议。为确保教学质量标准制定的高效性,必须遵循务实性、有效性与易使用性三大基本原则。

1. 务实性原则。教学质量标准的制定是一个必须以课程标准为基础、以学生的知识建构与素养培育为指向的构建过程。这需要对学生的发展水平、学校教师队伍的实际情况、学校的整体教学安排以及高考的具体要求等多个方面进行深入细致的分析和综合考量。我们的目标是确保教学标准既符合实际,又切实可行,避免形式主义和表面功夫。在追求教学体系的完整性的前提下,追求学生对知识的深度理解与建构^[8]。一要务课标之实。所有教学内容要点的确定要有实实在在的课程标准依据,不要出现严重脱离课程标准,增加教学负担的情况。二要务学生之实。要以促进学生的学习为终极目的,要结合学生的实际情况来确定教学内容要点^[9]。例如,在确定教学内容要点时,如果某教学内容从知识体系的角度而言很重要,但若学生基本已经掌握,则没必要列为教学要点;同样,如果某教学内容虽然不是高考的重点,但对于理解主干知识而言很重要,并且学生大都容易忽视,则这样的教学内容就需要列为教学要点^[10]。例如,在地理选择性必修“关于河流地貌”的教学中,所涉及的“河谷”的概念并非课标要求的重要概念,但会影响到学生对河流侵蚀地貌的理解,所以仍然需要将其作为教学的内容要点来对待。三要务师资之实。在建议教学方法时,要充分考虑到学校教师的整体学历结构、学科知识水平等实际,不能过多地选择深奥的教学策略,同样也不要选择太多过于表象的教学策略。四要务课时之实。虽然教师用书对课时有建议,但需要根据学生情况进行调整,在某些章节进行扩展、某些章节进行缩减,以使整体课时进程安排更具合理性。五要务高考之实。常规教学自然是要帮助学生建构知识体系,发展学生的能力与素养,这是学校育人的主要任务。但从助力学生更长足发展的角度而言,高中的常规课堂教学要点仍要特别重视高考的考查要求。因此,在确定教学内容要点时,需要重视对高考考点的梳理,并充分结合教学经验,通过备课组集体商讨体现出对高考考点

的关注。

2. 有效性原则。为确保教学质量的制定能够真正地解决教学过程中遇到的实际问题，并且能够有效地提升教学的整体质量，我们必须视这一价值目标为核心。因此，在进行教学内容要点的选择、明确教学要求、提出教学方法以及给出训练巩固的建议等具体工作时，必须把握的核心原则为：所有的指导必须切实有效，能够真正地对教学实践产生积极的影响。首先，质量标准要易于把握。在确定教学内容要点及要求时，不要过于宏观，要有利于教师在教学中执行^[11]。例如，只是将教材现有的章节标题标定为教学内容要点，就不利于教师准确地理解教什么，无益于教学质量的保障与提升；同样，在确定教学要点的达成要求时，也不要过于空泛，要使用可观察可测量的行为动词来表述，使目标更清晰。再例如，在给出教学方法建议时，也不要写出太多的教学理论，直接给出具体的有效教学方法则更为有效。其次，质量标准要重视基础。教学质量标准是要保障学校基本教学质量的文本，因此要充分强调其基础性。这是开展学科基础性教学的重要参考依据，对于学业水平较高的班级而言，需要在此基础之上进行拓展。最后，质量标准要留有弹性。学科在不断发展，社会对人才的要求亦在不断发展，学校的情况也在不断变化。这意味着教学质量标准不应是一成不变的，需要不断地更新，这正是教学质量标准成为常态化集体备课研讨内容的逻辑所在。

3. 易使用原则。教学质量标准的表述形式应当追求简洁准确、科学严谨，以便于教师能够迅速地理解和应用，同时避免产生任何可能的混淆性理解^[12]。在语言的使用上，必须避免冗长和复杂的绕弯子，力求用最少的词汇传达最完整的信息。每一个字都应当经过深思熟虑，确保在不增加多余字句的情况下，能够清晰地表达出完整的意思。这就要求编写教师必须对教学内容和课程标准有深刻的理解和把握，在此基础上进行去粗取精、去伪存真的工作，力求在文字表达上做到言简意赅、干净利落，从而达到既准确又高效的沟通效果。此外，编写过程中必须确保科学性和精确性，避免读者产生歧义理解，更不应让读者感到困惑。以数学学科教学质量标准的编写为例，“双曲线”一节的教学内容要求中，“理解双曲线的性质”这一表述并不精确，因为它未明确指出需理解双曲线的哪些性质。这种不明确性可能导致教师和学生对于教学目标的理

解出现偏差，进而影响教学质量。而表述为“理解双曲线的数学定义，涵盖焦点、准线等关键要素，并能够利用给定的焦点与准线信息，确定双曲线的方程”，则明确指出了学生需掌握的内容——包括双曲线的数学定义及其相关要素，有助于教师和学生在学习活动中更精确地把握教学目标。

在教学质量标准中，教学活动与巩固策略的表述应清晰具体，便于教师执行，避免模糊不清或过于泛泛^[13]。以物理学科“动量守恒”原理的教学策略建议为例，若表述为“教师可采用多种教学方法，如演示、讨论、实验等，以帮助学生更深入地理解动量守恒的概念。通过多样化的活动，学生可以更全面地理解动量守恒原理，特别是在物体碰撞时的动量守恒现象”，则存在表述不明确和过于宽泛的问题；而若改为“利用真实生活中的案例，例如汽车碰撞事故，引导学生分析碰撞前后动量的变化，从而理解动量守恒现象”，则更为具体且具有实操性。综上所述，在教学质量标准编写初步完成后，组内教师应对其进行反复的校对和修正，逐字逐句地阅读和审核，确保教学质量标准的科学性和准确性，能对教学工作发挥有效的指导作用。

（二）校本质量标准的制定路径

教学质量直接关乎学校的总体办学质量。因此，制定旨在提升教学质量的校本教学质量标准，需要从学校管理的顶层进行总体规划、学科教研室组织教师系统性落实。学科教师需要广泛而深入参与到研讨制定工作之中，通过集体备课和教学实践，汇集集体智慧进行教学质量标准制定，并根据实际情况进行动态更新与迭代优化。

1. 明确编制规范。在制定教学品质标准时，必须充分考虑不同学科之间的差异性，其结构与内容的详细程度应根据学科特性进行调整。因此，应由各学科组组长牵头，组织相关学科教师进行深入研讨，以确立本学科教学品质标准的制定规范，并据此制定出相应的标准样例。随后，通过专门的学科研讨会议，明确教学品质标准的确立价值及其制定要求，以统一认识并规范行动。

2. 突出常态研究。年级备课组应常态化地开展教学质量标准编制与应用研究，以在确定教学内容要点、探索教学活动方法与巩固训练策略的过程中，汇集集体智慧，优化教学实践行为，促进对学生核心素养的培育与发展。具体操作流程可划分为初步拟定、研讨修正、实践优化等3个主要环节。（1）初步拟定环节涉及由集体备课主要负责人制定相

关章节的教学标准。在此阶段,主负责人需在集体备课会议前,初步拟定教学质量标准的相关内容,包括明确课程标准、确定教学内容要点与要求,并提出相应的教学活动建议与巩固训练策略等。(2)研讨修正环节指的是年级本学科教师在集体备课会议中对初步拟定的教学质量标准进行讨论与修正的过程。教师们基于对学科内容的理解,结合对所教班级学生情况的了解及个人教学经验,提出各自的修正建议。经过集体讨论,对初拟稿进行修正,形成可用于指导教学的初定稿。(3)实践优化环节涉及教师在教学实践中对教学质量标准进行反思与优化修订的过程。教师利用初定稿指导个性化备课和教学实践,设计作业和制定训练习题。通过实践,教师积累经验,提出优化建议,再由本部分内容的集体备课主负责人进行修订,形成经过优化的第一稿。

3. 动态迭代进阶。学科教学质量标准的动态更新与发展是至关重要的。学校学科组长负责梳理并整合初步的教学质量标准首稿,并引导下一届学科教师在教学实践中开展新一轮的迭代优化工作。通过持续迭代,不断吸纳新教学理念与方法,确保标准能够与时俱进,真正实现教学质量标准的动态进阶,为教学质量的持续提升奠定坚实基础。在每个迭代周期的执行过程中,学科组应筹划并组织多次集体研讨会,邀请所有教师参与,以便对标准中需优化或修订的条款进行深入探讨与分析。此类研讨会能够集中教师的精力与注意力,对教学内容的核心要素进行细致剖析,提出创新性的教学方法改进建议,并制定更有效的巩固训练策略。通过教师间经验的交流分享以及不同观点的碰撞与讨论,能够识别标准中的潜在问题与不足,从而明确改进与优化的具体方向。在集体研讨的基础上,学科组负责人应着手对教学标准进行精细化的优化与修订工作。该过程要求对现行标准的适用性、有效性及可行性进行深入分析与评估,以确保修订后的标准能更贴合教学需求及学生发展的现实状况。修订工作完成后,新标准需重新应用于教学实践,以验证其实际效用。在教学过程中,教师应依据修订后的标准进行个性化备课与教学实践。这不仅涉及课程内容的调整,还包括教学方法与手段的创新。在这一过程中,教师应积极累积新的教学经验,并持续进行反思与总结,以提升自身的教学技能与专业素养。持续对教学质量标准进行精细化优化,确保其不断完善,并对教学质量发挥出更大的保障与提升

作用。通过定期的评估与反馈机制,可以及时发现标准实施过程中的问题与不足,从而进行针对性地调整与改进。如此,教学质量标准得以与时俱进,更好地服务于教育目标的实现。

综上所述,高中校本教学质量标准的制定,可以通过对学科素养与课程内容标准的细化来确保教学实践的有效落实,对于保障与提升课堂教学质量具有实际意义,其制定过程又有助于提升教师专业能力与学校学科发展的整体竞争力。校本化的教学质量标准还重视教学方法的有效性与巩固训练的针对性,能够为打通教、学、评环节提供资源主线,促进教学评的一体化开展,真正促进“双减”政策的切实落地。同时,教学质量标准的制定工作又具有延续性特征,需要学科全体教师常态化地进行研讨与反思优化。所以,教学质量标准的制定与使用一定会对教学质量保障与教育质量的提升发挥持续性的促进作用。

参考文献:

- [1]李泽林.普通高中育人方式改革的关键在课堂——兼论高中课堂的危机与变革[J].当代教育与文化,2019(04):57-62.
- [2][5]王香利,刘晓东.学业质量标准的教学意义浅析[J].地理教学,2019(04):13-15.
- [3]施良方,崔允漭.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,1999:137-172.
- [4]张福彦.基于“四题”的教师教学能力助推机制探索[J].教学与管理,2021(25):24-27.
- [6]吕立杰.实施国家课程方案,优化学校课程体系[J].课程·教材·教法,2022(09):59-61.
- [7]吕佩安.课堂教学实践中教学质量提升路径探索[J].中国教育学刊,2023(S1):97-98,104.
- [8]姬文广,杨青华.聚焦学业质量标准的学科育人路径探寻[J].中小学管理,2024(03):39-42.
- [9]张涛.课堂教学目标的确定及其达成要求[J].当代教育科学,2015(24):53-55.
- [10]陈隆升.从“学”的视角重构语文课堂——基于语文教师“学情分析”的个案研究[J].课程·教材·教法,2012(04):42-48.
- [11]王针桂.例谈教学内容确定的基本路径[J].语文建设,2017(05):12-15.
- [12]孔凡哲,吴璇,翟予因,等.高中学业质量标准实施的调查研究[J].教育理论与实践,2021(11):3-9.
- [13]张盈盈.学校课程实施的逻辑与路径[J].教育理论与实践,2024(28):47-55.

(责任编辑:刘新才)

The Value Significance and Formulation Path of School-based Teaching Quality Standards in Senior High Schools

ZHANG Fuyan, MENG Anhua, ZHUANG Zhong, LIU Dan, WANG Jiucheng
(Northeast Normal University Affiliated High School, Changchun, Jilin 130022, China)

Abstract: Ensuring the quality of high school classroom teaching is crucial for the high-quality development of schools. School-based teaching quality standards, grounded in the school's context, teaching environment, and student characteristics, refine the core competencies and curriculum content standards of subjects to form guiding documents for ensuring and enhancing teaching quality. These standards encompass standardized teaching content, effective teaching strategies, and reinforcement training methods. The process of formulating and applying these standards can enhance teachers' professional abilities and improve the relevance and effectiveness of students' learning. Scientifically formulating school-based teaching quality standards requires clearly understanding the logical relationship between key points of teaching content, teaching activities, and reinforcement training strategies and teaching quality. Moreover, it necessitates adhering to principles such as practicality, effectiveness, and ease of use. The specific path to formulate school-based teaching quality standards first involves top-level planning, organized by subject research rooms and subject groups to systematically implement them, and optimizing and iterating based on actual teaching situations to achieve effective and high-quality development and operation in teaching activities involving teachers, teaching processes, and reinforcement training.

Key words: school-based teaching; teaching quality standards; implementation path; "double reduction"

(上接第 33 页)

The Connected Framework of Chinese Literacy Courses from Primary to High School under the "Double New" Background

WANG Juncai

(Huize School Jingyue Campus Northeast Normal University High School, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: Under the comprehensive advancement of the "Double New" education reform, the integration of reading and writing courses in primary, secondary, and senior high school Chinese language has become a key proposition for enhancing educational quality. At present, the existing curriculum system has significant problems of disconnection. In terms of objectives, primary schools focus on the accumulation of vocabulary and basic expression, while junior high schools shift towards genre recognition and logical construction. Senior high schools, on the other hand, concentrate on critical thinking and cultural expression, but there is a lack of systematic design for progressive transitions, leading to gaps in students' abilities. In the content dimension, the teaching of classical Chinese poetry and prose ranges from recitation and memorization in primary schools, to grammatical analysis in junior high schools, and to aesthetic appreciation in senior high schools, yet it fails to form a spiraling progression of perception, understanding, and critical thinking. The reading and writing materials also suffer from issues such as theme repetition and depth discontinuity. The teaching dimension is characterized by experiential learning in primary schools, fragmented knowledge-point teaching in junior high schools, and test-oriented training in senior high schools, resulting in disconnection. In the evaluation dimension, due to the independent standards of each educational stage, it is challenging to conduct a comprehensive tracking and dynamic feedback of students' reading and writing development. Therefore, it is necessary to construct a four-dimensional integration framework. In terms of objectives, an advanced system should be established that progresses from basic perception to method construction and then to cultural critical thinking. By relying on the establishment of a teaching and research community, we can build a cross-stage lesson preparation system and a digital resource platform can be built, providing a practical path for the integrated development of Chinese language education and supporting the sustainable improvement of students' core competencies.

Key words: "Double New" background; primary-secondary-high school Chinese; literacy curriculum; connected framework; core competencies

幼儿园课程建设中儿童立场的确立： 基本样态与实践路径

江赛蓉

(南通师范高等专科学校, 江苏 南通 226001)

[摘要]在儿童立场成为学前教育根本立场的新时代背景下,它也自然成为幼儿园课程建设的基本立场与实践导向。幼儿园课程建设中儿童立场的确立历程、基于儿童立场的幼儿园课程的基本样态及实践路径,仍有待系统梳理与深入探寻。文中梳理了幼儿园课程建设中儿童立场的确立过程,从课程目标、课程内容、课程实施和课程评价4个维度勾勒了基于儿童立场的幼儿园课程的基本样态,从悬置幼师“前见”、邀约儿童“上场”、赋权儿童行动3个维度阐述了落实儿童立场的实践路径。

[关键词]儿童立场;幼儿园课程建设;基本样态;实践路径

[中图分类号]G610 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0040-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.007

幼儿园课程建设的价值导向与学前教育价值取向密切相关。在儿童立场成为我国学前教育根本立场^①的当下,儿童立场亦成为幼儿园课程建设的基本价值立场与实践导向。如,王成指出,“课程改革必须基于儿童立场、儿童立场是课程改革的基本立场”^[1];中国福利会幼儿园园长凤炜在《幼儿园课程建设中的儿童立场:挑战与应对》中提出,“唯有确立儿童立场,才能让幼儿园课程走近儿童,才能有效发挥课程的教育价值”^[2];邹晓敏在《“儿童立场”视域下高品质幼儿园的课程改革》中亦提出“让课程回归‘儿童立场’是幼儿园课程改革的基点”^[3]的主张。然而,幼儿园课程建设中儿童立场是如何确立的,基于儿童立场的幼儿园课程建设的基本样态及实践路径等问题亟需做系统梳理与深入

探寻。本文在梳理幼儿园课程建设中儿童立场历史确立历程的基础上,勾勒了基于儿童立场的幼儿园课程建设的基本样态,阐述了幼儿园课程建设中落实儿童立场的实践路径。

一、幼儿园课程建设中儿童立场的正式确立

从我国幼儿园课程建设120年的发展历程来看,其价值取向已从早期的多元立场纷争,逐步转向以儿童为中心的立场确立。

(一)多元立场并存:幼儿园课程建设中价值取向的更迭

在公共幼教机构创建初期,我国幼儿园课程主要是模仿、借鉴国外的课程模式。如,1903年以日本学制为蓝图创建的“湖北幼稚园”请的是日本

[收稿日期]2025-05-11

[基金项目]2022年度江苏省高校哲学社会科学研究一般课题“过程质量观下师幼高质量互动的支持体系及策略研究”(项目编号:2022SJYB1829);2023年江苏省高等教育教改立项一般课题“高职院校学前教育专业内生型教学生成机制与实践探索”(项目编号:2023JSJG563)。

[作者简介]江赛蓉(1977-),女,江西上饶人,教育学博士,南通师范高等专科学校讲师;主要研究方向:学前教育基本理论。

教师,教的是日本游戏、手技、儿歌等。该课程的典型特点是“移植和模仿日本幼儿园课程,在课程设置、名称、科目和内容等方面照抄日本的经验”^[4]。20世纪20年代,以陈鹤琴、陶行知、张雪门等为代表的中国教育家在批判当时我国幼儿园“外国病”和借鉴国外先进教育理念的基础上,对幼儿园课程进行了反思,开启了科学化、本土化的探索之路。针对没有统一的课程标准、课程内容等弊端,他们编订了首部幼儿园课程标准——“幼稚园课程标准”;又针对传统幼教实践中“死读书、读死书”、无视幼儿身心发展规律的现象,他们提倡重视儿童主体性、关注幼儿生活经验等主张。经过多年的探索与实践,形成了具有本土特色的“五指活动”课程、“行为课程”等。

新中国成立后,“一切以苏联为师”成为我国的基本国策之一,幼儿园课程亦选择了苏联主导的分科课程模式,忠实于社会目标取向。如1952年颁布的《幼儿园暂行规定(草案)》就是仿照苏联的《幼儿园教养员工作指南》的课程设置,“将幼儿园课程划分为体育、语言、认识环境、图画与手工、音乐、计算等科目”^[5]。1981年颁发的《幼儿园教育纲要(试行草案)》将“幼儿园教育内容分为生活习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐和美术八个方面”^[6]。这意味着国家从政策层面确立了分科课程的绝对地位。随后,分科课程在我国幼教实践中得到迅速推广、实施,具体表现为幼儿园课程符号化、书面化、固定化和无趣化。为摒弃分科课程的弊端,幼教界于20世纪90年代开始探索课程生活化、游戏化改革。但生活化、游戏化改革没有统一编制的课程体系,致使每个幼儿园拥有较大的课程自主权,由此催生了幼儿园课程改革取向的多元立场并存。“有的选择‘经典立场’,相信国外教育经典流派,直接将其课程形态引入到自己的幼儿园;有的选择‘专家立场’,跟随国内先进地区专家团队研发的课程模式;有的选择‘家长立场’,迫于家长需要,零碎地提前教授小学知识;还有的选择‘个人立场’,随意拼接或自主创生特色课程。”^[7]

概言之,在整个20世纪,我国幼儿园课程建设可谓经历了风起云涌的发展历程,其间多元立场并存,价值取向与实践导向频繁更迭。

(二)儿童立场:幼儿园课程建设中基本立场的确立

随着脑科学、儿童心理学研究的深入,人们对

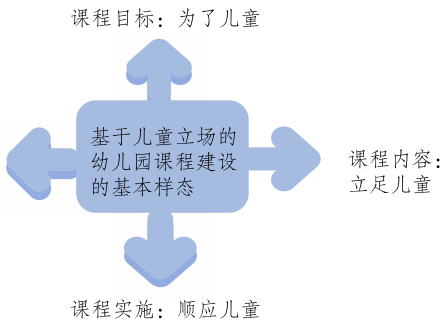
学前教育和儿童的认识发生了颠覆性变革,幼儿园课程建设的价值取向也随之转变。1996年颁布的《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》)指出,幼儿园教育工作的基本原则为,遵循幼儿身心发展的规律,符合幼儿的年龄特点,注重个体差异,因人施教,引导幼儿个性健康发展……以游戏为基本活动,寓教育于各项活动之中。《规程》的颁布标志着幼儿园教育工作基本立场的转向:由社会取向转向儿童立场。指导幼儿园课程建设的纲领性文件《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《指导纲要》)规定,“幼儿园教育应尊重幼儿身心发展的规律和学习特点,以游戏为基本活动,保教并重,关注个别差异,促进每个幼儿富有个性的发展”^[8]。《指导纲要》的颁布标志着国家从政策层面明确了儿童立场的课程价值取向。《3—6岁儿童学习与发展指南(2012)》(以下简称《发展指南》)在贯彻《指导纲要》精神的同时,细化了各年龄段幼儿学习与发展的具体目标并列出了相应的教育建议,以指导科学保教活动的开展。《发展指南》的提出标志着国家要求在幼教实践层面落实儿童立场的课程理念。学前教育高质量发展的举措文件《幼儿园保育教育质量评估指南(2022)》(以下简称《评估指南》)构建了五维评价体系,将儿童立场直接纳入办园方向、保育与安全、教育过程、环境创设、师幼互动等5个层面的系列考核指标中,将幼儿园课程实施过程中是否坚守儿童立场制度化、考评化^[9]。《评估指南》的颁布标志着儿童立场正式确立为幼儿园课程建设的基本立场与实践导向。

在一系列文件精神的引领下,儿童立场在幼教工作者心中已然确立。然而,纵观幼儿园课程实践,发现仍存在一定偏差。学者邹晓敏从课程理念、课程编制及课程目标3个方面论述了幼儿园课程建设中“儿童缺位”的现实困境^[10];学者高敬指出“教师在坚持课程实践立于儿童基础之上的同时,不经意间将幼儿的中心地位任意提升和拔高,迎合、迁就幼儿当下的快乐、爱好和要求,导致以幼儿为绝对中心,一味追随幼儿动态生成课程与活动,由此,课程的轨道被幼儿化”^[11]。基于此,非常有必要勾勒儿童立场下幼儿园课程建设的基本样态,为幼教实践工作者提供基本遵循。

二、基于儿童立场的幼儿园课程建设的基本样态

《指导纲要》将幼儿园课程目标定位于促进幼

儿全面、和谐、富有个性的发展，强调各领域相互渗透交融，课程内容贴近幼儿生活并基于幼儿已有经验且具有挑战性，重视教育实施的活动性、游戏性、整合性，倡导以教师自评为主的多主体参与、以幼儿发展为宗旨的评价制度。虞永平教授提出，“坚持儿童立场的幼儿园课程建设的重要任务就是让幼儿园课程更符合儿童的身心发展规律和学习特点，采用多样化的活动方式，关注全体，注重个别差异，让儿童更投入，更有热情，更能满足儿童发展的需要，更加有趣，更加有效，真正能培育完整的儿童”^[12]。综上，基于儿童立场的课程目标、课程内容、课程实施和课程评价，分别应“指向儿童发展”“基于儿童经验”“顺应儿童天性”和“聚焦儿童需求”（详见图1）。



（一）为了儿童：注重“心智与心灵”双重成长的课程目标

“为了儿童”是指幼儿园课程目标旨在促进幼儿的全面成长，不仅要促进幼儿知识的积累与心智能力的发展，更要引导幼儿形成对真、善、美等情感的认同与价值追求。根据《评估指南》的精神，幼儿园教育目标发生了明显转向：从过往强调“智力启蒙”转向幼儿的“品德启蒙”。课程目标作为教育目标的具体化，必然随教育目标的转变而调整方向，不再局限于以往偏重“智力启蒙”的传统框架，而是转向“品德启蒙”的育人重心，注重培养幼儿善良、仁爱、团结等道德情感，以及审美情趣。古希腊哲学家柏拉图有句名言，“教育非他，乃是心灵的转向”。意思是说教育之根本在于引导幼儿心灵转向美好的事物（真理），而非仅仅注重知识的传授或心智的启蒙。这就要求基于儿童立场的课程目标定位绝非仅仅囿于幼儿智力启蒙，更需要注重幼儿心灵的启蒙。概言之，基于儿童立场的幼儿园课程目标是为了儿童“心智”与“心灵”的

双重发展。

（二）立足儿童：遵循兴趣性和挑战性的课程内容

立足儿童即立足其“最近发展区”，选择课程内容时既要基于幼儿现有水平，又要兼顾潜在发展水平。《指导纲要》亦指出，教育内容选择“既要贴近幼儿的生活来选择幼儿感兴趣的事物和问题，又要有助于拓展幼儿的经验和视野”^[13]。它揭示了基于儿童立场的课程内容选择既要立足幼儿现有水平、满足当下兴趣，又要具有一定的挑战性，即遵循课程内容选择的兴趣性与挑战性原则。兴趣性是基于儿童立场课程内容选择的关键考量因素，指课程内容选择要立足幼儿现有水平、贴近现实生活、满足当下兴趣，因为只有当儿童对课程内容感兴趣时，他们才会主动地参与到学习活动中；基于兴趣的学习才能激发探究的欲望、促进深度学习与思考，提升学习效果。挑战性是基于儿童立场的课程内容选择的核心考虑因素，指课程内容要超越幼儿现有水平，助力儿童改造旧经验、生成新经验。兴趣性与挑战性融合的课程内容，需要儿童通过“跳一跳”的努力方能掌握，这有利于激发他们的求知欲，让其浸润其中、乐在其中。

（三）顺应儿童：强调活动性和游戏性的课程实施

“顺应儿童”是指课程实施时需要遵循儿童的天性、身心发展规律和学习特点等。建构主义心理学家认为，儿童的学习并非机械的、被动的，而是在与客观环境相互作用中构建起来的；认知心理学家提出，3—6岁儿童对客观世界的认识具有具体性、形象性等特点。《发展指南》指出，“幼儿的学习是以直接经验为基础，在游戏和日常生活中进行的。要珍视游戏和生活的独特价值，创设丰富的教育环境，合理安排一日生活，最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要”^[14]。2024年颁布的《中华人民共和国学前教育法》第五十六条指出，“幼儿园应当以学前儿童的生活为基础，以游戏为基本活动，发展素质教育，最大限度支持学前儿童通过亲近自然、实际操作、亲身体验等方式探索学习”^[15]。综上所述，基于儿童立场的课程实施需要顺应儿童的天性、身心发展规律与学习特点，以游戏为基本活动，让儿童在多种活动形式中通过实际操作、直接感知、亲身体验等方式，自主建构并改造经验，从而凸显课程实施过程的

活动性和游戏性。

(四)回归儿童：关注过程性与多元性的课程评价

“回归儿童”是指幼儿园课程评价应聚焦儿童的参与度、投入状态、体验感受和情感感悟，而非将认知能力或发展水平的直接测查作为主要方式。儿童作为课程设计、实施的参与者与受益者，是保教过程中直接利益相关者，他们的视角、需求、体验对于课程评估的有效性和适宜性至关重要。因此，基于儿童立场的课程评价诉诸回归儿童，关注过程性。过程性评价强调对儿童学习过程的关注，要求评价者充分考虑儿童在学习过程中的实际表现与投入状态，包括他们的参与度、合作能力、解决问题的能力以及创新思维等。采用过程性评价，幼师能及时发现儿童在活动中所面临的困难与挑战，进而为他们提供针对性的支持与指导。“科学的、全纳的儿童观认为儿童的发展具有个体差异性、兴趣的广泛性、文化背景的多元性等特点。”^[16]据此，还要注重课程评价的多元性。课程评价多元性主要包括两方面的内容，其一，评价主体的多元性。评价过程中不仅要听取教育主管部门、幼教专家、幼师的声音，还要聆听利益相关者儿童的心声。其二，评价内容的多元性。课程评价过程中需要基于儿童身心发展规律和特点，评价课程内容的合理性、课程实施的有效性、课程目标的适宜性等。

综上所述，基于儿童立场的幼儿园课程建设绝不是儿童的绝对服从或任意拔高，也不是一味迎合、迁就儿童，更不是儿童的缺位或基于臆想的儿童形象，而是要求课程建设遵循课程目标、内容、实施、评价的基本要求：课程内容选择时基于儿童的兴趣性与挑战性，课程实施时遵循儿童的学习特点与身心发展规律，课程评价时聚焦儿童的主体性与多元性，最终实现儿童“心智能力与心灵品质”的双重成长目标。

三、落实儿童立场的幼儿园课程建设的实践路径

幼儿园课程建设中“为了儿童、立足儿童、顺应儿童、回归儿童”的价值取向，要求其一，悬置教师的先验认知，筑牢立足儿童的理论根基；其二，鼓励儿童主动参与，创设顺应其发展的实践条件；其三，赋予儿童行动自主权，构建回归儿童主体的实施路径，详见图2。

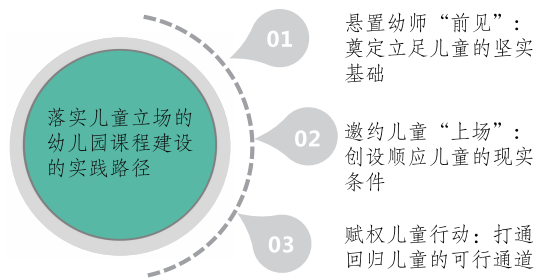


图2 落实儿童立场的幼儿园课程建设的实践路径

(一)悬置幼师“前见”：奠定立足儿童的坚实基础

“前见”是哲学解释学中的一个重要概念，意为解释主体在理解对象之前已经存在于头脑中的意识结构。这种意识结构由个人过去的经验、当下的存在和未来的期待共同构成。悬置(Epoché)源于希腊语，意为“中止判断”之意。后经现象学家胡塞尔的改造，从普遍怀疑中选出“加括号”(亦即“排除”)，意为将人们对事物的经验性认知用一个括号括起来，不去看它。作为现象学还原方法的重要工具，悬置旨在实现对事物的自然态度转向现象学态度，即要求人们在认识过程中以一种审慎的态度去认识事物，对事物的存在不作任何判断和评价，将关于事物存在的信念、假设或预设等暂时搁置起来，以便专注于内在的原始的意识现象，即“回到事物本身”。根据伽达默尔哲学解释学的观点，人们在理解事物时，总是渗入个人的“前见”。为了克服“前见”，可通过“悬置”将个人的“前见”括起来，使由“前见”决定的自我实现自觉转变，从“自我”转变为“无我”。以“无我”观万物，自然更接近万物的本来面貌。

王春燕教授在《从儿童立场看幼儿园教学活动》一文中提出，“儿童立场强调教师悬置成人立场，尝试以儿童的视角来看待教育问题”^[17]。同理，基于儿童立场的幼儿园课程建设诉诸幼师悬置“成人立场”(前见)，摒弃“自上而下”的视角，不再受到自我习惯、预设、偏好等影响。幼师悬置“前见”方法通常有二：其一，从思想上悦纳儿童的独特基质。童年期是一个独特的发展阶段，儿童有他独有的看法、想法和情感。幼师不能带着成人的“前见”看待儿童，更不能用成人的想法替代儿童的想法，而是要悦纳儿童的独特基质，这是悬置“前见”的思想基础。从思想上悦纳儿童独特基质至少包含3层涵义：第一，承认儿童是独立的个体，具有自己的想法、看法与情感；第二，认

同儿童的平等主体地位和合法权益；第三，尊重儿童的独立话语权，允许儿童自由表达。其二，从行动上融入儿童的生活世界。儿童的生活世界和成人的生活世界有着巨大差异，甚至是截然不同的。维果斯基指出，“儿童有着‘儿童大纲’。儿童具有不同于成人的生活与世界”^[18]。据此，身为成人的幼师需要重构儿童生活世界，参与并融入儿童生活世界，这是幼师悬置“前见”的行动路径。从行动上融入儿童的生活世界，有助于深入认识儿童、发现儿童；有助于幼师了解儿童的兴趣，摸清幼儿的最近发展区；有助于师幼高效对话，从而走进儿童内心世界。

概言之，悬置幼师的先验认知（“前见”），能使幼师在思想上悦纳儿童的独特性，在行动上融入儿童的生活世界，通过与儿童的有效对话，为立足儿童奠定坚实基础。

（二）邀约儿童“上场”：创造顺应儿童的现实条件

“儿童‘在室’仅表明儿童‘身’在场中，但‘身’在场中并不必然意味着‘心’在场中，可能出现我们通常言及的‘人虽在室心却不在场’的情景。”^[19]因此，若要让儿童“身心”浸润课程建设场域中，则需邀约儿童“上场”。

为什么是邀约儿童“上场”呢？因为，其一，邀约具有“邀请”“约请”之义。“邀约的主动权看似在邀约发起人（幼师），实在受邀人（儿童）。幼师发出邀约后，只能被动等待儿童的赴约。”^[20]儿童是否赴约、什么时候赴约、以何种方式赴约等主动权全在儿童，即邀约体现了名副其实的儿童立场。反之，若教师以命令、要求、强迫等方式“拖拽”儿童“上场”，儿童要么敷衍了事，要么“表演式”配合，儿童立场则异化为形同虚设。其二，老师发出邀约后，儿童经过思考后的欣然赴约，说明儿童充分做好了“身心”方面的准备，才可能做到“身心”俱在场。故幼师只能向儿童发出邀约，并静候儿童的赴约。

幼师以何种身份邀约，儿童才会欣然赴约呢？这需要“回到事物本身”——儿童的本义及适宜儿童的环境中寻求答案。儿童在本义上到底是谁？儿童喜欢怎样的环境？只有当幼师发出符合儿童本义的邀约，创设适宜儿童本义的环境时，儿童才可能欣然赴约。

1. 作为儿童本义的悦纳者。儿童在本义上到底是谁？伊斯拉谟斯认为，儿童意味着“自由者”，“在心性上，儿童是缪斯性存在”^[21]。蒙台梭利曾

在多次演讲中表达过，“儿童是小小的探索者”“是上帝的密探”；苏霍姆林斯基也说，“儿童就其天性来讲，是富有探索精神的探索者，是世界的发现者”^[22]；我国幼儿教育之父陈鹤琴认为，“儿童是天生的游戏者，游戏是儿童的又一天性，是儿童学习、工作、生活的方式，游戏里生长起的是游戏精神，游戏所产生的‘心流’现象亦会让儿童进入创新状态”^[23]。一言以蔽之，儿童在本义上是自由者、探索者和游戏者。这就要求幼师理解儿童自由探索、游戏的天性，进而悦纳其作为自由者、探索者、游戏者的本质。

2. 作为儿童本义生活环境的创设者。前已论及，儿童本义上是自由者、探索者和游戏者。幼师邀约儿童“上场”，就需要创设自由、探索、游戏的环境。关于这一点教育家们早已在观念上作了阐释、行动上做了表率。柏拉图主张用玩耍而非强迫的形式培养孩子^[24]；夸美纽斯在《母育学校》中提出，“游戏是母育学校时期对儿童进行全面教育的重要手段”^[25]；卢梭提出，“要给予儿童自由，让他个性的胚芽自由自在地表现出来”^[26]。儿童之家创办人蒙台梭利认为，教育的目的是为使每个儿童具有的天赋潜能“在一个有准备的环境”中得到自然的发展。“世界幼儿教育之父”福禄贝尔为幼儿教育机构命名时，他拒绝了当时德国婴幼儿机构广泛使用的一个名词——照料儿童生活的机构（Childcare Center）。他认为儿童教育机构的意义远不止于此。^[27]受童年生活的启发，福禄贝尔创造性地提出“kindergarten”一词，译为“儿童的花园”，意为幼儿童年幸福的标志。儿童在这里像花儿一样自由自在地生长、展开，其本义得到尊重爱护……这揭示了幼师在邀请幼儿“上场”时，需精心设计一个属于他们的“乐园”，一个适宜游戏、鼓励探索、充满自由的空间。

质言之，只有接受邀约并欣然赴约的儿童，才会成为“活生生”的儿童，其天性与特质才会得以显露并绽放。如此，“活生生”的儿童与“长大了的儿童”^②课程建设场域中形成了一场“对话式约会”，为顺应儿童发展规律与学习特点创造了现实条件。

（三）赋权儿童行动：打通回归儿童的可行通道

基于儿童立场的课程目标是为了儿童“心智与心灵”的双重成长，而这种成长是主动建构的过程。因此，课程建设需赋权儿童，支持他们参与课程设计、实施和评价，在参与中感知、建构与成长。

1. 课程设计时敢于“留白”，为儿童自主创生留有余地。在课程设计时，“留白”彰显了与儿童共同设计的课程理念，是幼师邀约儿童参与课程设计的重要方式。为儿童创造性地参与课程设计、自主创生课程留有余地。课程设计时的“留白”归纳起来主要有3种：“留头”“留尾”和“填充”。“留头”是指在课程内容引入阶段，教师悬置自己观念中的儿童兴趣、需求等，让儿童根据自己当下兴趣与真实需求，自主选择 and 确定课程内容。教师在后续活动中对接儿童的兴趣，满足儿童的需求，并动态生成课程。“留尾”是指儿童在经历一系列活动后，教师不直接总结或给出答案，而是留下一些悬念或悬而未决的问题，让儿童尝试自主延伸课程内容，在情境中寻找答案。“填充”是指幼师提供课程框架，具体内容则由儿童通过自主思考、小组讨论或实践操作等方式创生。“留头”“留尾”或“填充”有利于培养幼儿的独立思考能力、合作意识、动手操作能力。

基于儿童立场的课程设计，教师要敢于“留白”，采用“留头”“留尾”或“填充”的方式充分激发儿童主体意识，调动儿童主体地位，为儿童自觉创生课程留有余地。

2. 课程实施时勇于“放手”，为儿童自主探索留下空间。“放手”是对儿童的尊重，尊重儿童的主体地位和学习特点；“放手”也是对儿童的信任，相信儿童具有自主学习的潜能。但“放手”不等于缺位或放任，而是要求幼师转换角色，做儿童学习的引导者、支持者和陪伴者。基于儿童立场的课程实施，幼师要勇于“放手”，为儿童自主探索留下空间。其一，“放手”意味着赋予儿童“做中学”的机会。在传统的教学模式中，教师往往习惯于主导课堂，儿童则处于跟随、应答的状态。在儿童立场的教学模式中，儿童处于主导地位，他们通过直接感知、实际操作、亲身体验等自主探索的方式实现“做中学”。在此过程中，幼师需要转变角色，成为儿童学习的陪伴者和支持者，积极支持儿童自主探索，陪伴儿童发现问题、解决问题。其二，“放手”并不意味着放任自流。幼师在“放手”的同时，需要密切关注儿童的学习过程，及时给予引领、支持。当儿童遇到困难时，教师可以通过提问、补充材料等方式，引领他们探寻方向、寻找问题解决的方法；当儿童突破困境、取得进步时，教师要及时给予肯定和赞赏，激发他们的学习动力和自信心。这种既“放手”又关注的教育方式，有助于培养儿

童的自主学习能力、批判性思维和解决问题的能力。

基于儿童立场的课程实施诉诸幼师“放手”，为儿童自主探索留下空间。这既落实了儿童主体地位，又是教育回归到其本质要求上的体现。

3. 课程评价时善于“倾听”，为课程对接儿童需求搭建桥梁。“倾听”是连接幼师和儿童的重要桥梁。受儿童语言发展和思维能力的限制，3—6岁儿童往往难以准确地表达自己的所思所想。因此，幼师要善于“倾听”，为课程对接儿童需求搭建桥梁。幼师机智地“采用多种方式‘倾听’儿童对于课程的心声，有助于我们站在儿童立场评判课程效果，从而促使课程不断‘对接’儿童”^[28]。课程评价时幼师倾听儿童心声不仅体现了对儿童主体地位的尊重，也是基于儿童立场的课程评价之多元性与科学性的基本诉求。幼师可通过2种策略倾听儿童心声。其一，引导儿童采用多种表达方式对课程进行评价。除语言表达外，儿童的表情、动作等是直接反映内心世界的窗口。因此，除语言表达外，幼师还可鼓励幼儿采用表演、涂鸦、投票、摆沙盘等多种方式表达自己对课程感悟。其二，幼师应保持开放的心态与敏锐的洞察力。幼师可鼓励儿童通过各种可表达的、交流的和认知的语言，探索周围的环境并表达自我。这意味着幼师不仅可通过儿童口头表达获得信息，还可以通过儿童的行为、情绪、表情等获取信息，即善于倾听“儿童的一百种语言”。例如，教师可利用观察儿童行为判断儿童的投入状态；通过“阅读”图符、游戏、故事等深入地了解幼儿的心境；通过“欣赏”儿童作品研判儿童对课程效果的满意度。

简言之，幼儿园通过课程设计的“留白”、课程实施的“放手”和课程评价的“倾听”，保障课程建设立足儿童、顺应儿童、回归儿童，最终实现了儿童发展的根本目标。

注释：

①成尚荣先生在《儿童立场：教育从这里出发》一文中提出了“基于对儿童的认识的儿童立场是教育的根本立场”的时代命题。

②儿童教育家李吉林曾言，“我，长大的儿童”。

参考文献：

[1]王成.课程改革须基于儿童立场[J].幼儿教育,2020(21):1.

[2][28]凤炜.幼儿园课程建设中的儿童立场:挑战与

应对[J]. 上海教师,2022(01):31-40.

[3][7][10]邹晓敏.“儿童立场”视域下高品质幼儿园的课程改革[J]. 教育科学论坛,2021(20):77-80.

[4][5]张斌,虞永平. 百廿年我国幼儿园课程的发展与启示[J]. 学前教育研究,2024(08):12-22.

[6]中国学前教育研究会. 中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编[M]. 北京:北京师范大学出版社,1999:168.

[8][13]教育部. 幼儿园教育指导纲要(试行)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2021:1.

[9]教育部. 幼儿园保育教育质量评估指南[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202202/t20220214_599198.html, 2022-02.

[11]高敬. 质量导向背景下对幼儿园课程实践中儿童立场的审视[J]. 上海托幼,2022(03):16-17.

[12]虞永平. 今天,我们如何培育完整儿童[J]. 教育家,2018(43):1.

[14]教育部. 3—6岁儿童学习与发展指南[M]. 北京:首都师范大学出版社,2012:3.

[15]中国人大网. 中华人民共和国学前教育法[EB/OL]. http://www.npc.gov.cn/npc/c2/c30834/202411/t20241108_440883.html, 2024-11.

[16]张娟,杨莉君. 倾听儿童的声音:“儿童立场”幼儿园课程质量观的逻辑起点[J]. 陕西学前师范学院学报,2023(01):1-7.

[17]王春燕,钱璐. 从儿童立场看幼儿园教学活动[J]. 上海托幼,2022(10):30-31.

[18]刘晓东. 儿童是什么——儿童“所是”之多维描述[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2020(04):20-34.

[19]江赛蓉,张海燕. 坚守儿童立场:高质量师幼互动的逻辑支点[J]. 陕西学前师范学院学报,2024(10):48-55.

[20]李芳,姜勇. 理解儿童之法:从观察到同感[J]. 学前教育研究,2024(02):1-10.

[21]朱自强. 儿童文学论[M]. 青岛:中国海洋大学出版社,2005:50.

[22]成尚荣. 儿童立场:教育从这里出发[J]. 人民教育,2007(23):6.

[23]成尚荣. 回到儿童完整的生活世界中去[J]. 中华家教,2019(12):28-29.

[24][古希腊]柏拉图. 理想国[M]. 王扬,译. 北京:华夏出版社,2012:279-280.

[25][捷克]夸美纽斯. 夸美纽斯教育论著选(第2版)[M]. 任宝详,熊礼贵,鲍晓苏,等,译. 北京:人民教育出版社,2005:57.

[26][法]卢梭. 爱弥儿——论教育[M]. 李兴业,熊剑秋,译. 北京:人民教育出版社,2017:93.

[27]罗瑶. 福禄培尔“幼儿园(Kindergarten)”概念的诞生——历史源流、时代精神、思想意蕴[D]. 南京:南京师范大学,2014:16-17.

(责任编辑:王岚)

The Establishment of Children’s Standpoint in Kindergarten Curriculum Construction: Basic Patterns and Practical Paths

JIANG Sairong
(Nantong Normal College, Nantong, Jiangsu 226001, China)

Abstract: In the context where children’s standpoint has become the fundamental stance of preschool education, it has also become the basic standpoint and practical orientation of kindergarten curriculum construction. However, how the children’s standpoint is established in kindergarten curriculum construction, and the basic patterns and practical path of kindergarten curriculum construction based on children’s standpoint still need to be systematic combing and deeply explored. The article summarizes the process from the manifestation of children’s standpoint to the establishment of children’s standpoint in kindergarten curriculum construction; outlines the basic pattern of kindergarten curriculum construction based on it in four dimensions, namely, curriculum goals, curriculum content, curriculum implementation and curriculum evaluation; and the practical path of kindergarten curriculum construction based on children’s standpoint expounds from three levels, namely, suspending the “preconceptions” of kindergarten teachers, inviting children to take the stage, and empowering children’s actions.

Key words: children’s standpoint; kindergarten curriculum construction; basic patterns; practical paths

面向新工科的美育融合机制的阻滞困境与破局之道

崔 毅¹, 曹海飞¹, 肖宏宇²

(1 河北工业大学, 天津 300401; 2 陆军航空兵学院, 北京 101123)

[摘 要]新工科是国家战略驱动的工程教育改革方向, 与美育在复合人才培养层面具有深度协同效应, 二者通过价值共融、目标共通与过程共兴 3 个维度呈现耦合特征, 共同推动学生技术创新能力与人文素养的融合发展。当前, 高校美育实践面临范式疏离、实践脱嵌与机制悬置三重困境。针对此困局, 高校需以理念重构打破技术本位桎梏, 借助路径再造拓展育人实践场景, 依托系统重嵌完善动态评价体系。这种改革路径既能促进技术理性与人文感性的有机融合, 又可突破工具主义教育观的局限, 从而为培养兼具工程创新能力与人文关怀的卓越人才提供全链条支撑体系。

[关键词]新工科; 美育融合; 五育融通; 技术理性; 人文感性

[中图分类号]G642 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0047-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.008

新工科是我国基于国家战略发展需求和国际竞争趋势而提出的工程教育改革方向, 其核心理念是以立德树人为引领并通过“继承与创新、交叉与融合、协调与共享”等途径来适应未来多样化和创新性卓越工程人才培养的需要^[1]。自 2016 年, 教育部首次提出新工科改革方向以来, 其建设理念与实践路径迅速成为高等教育领域的焦点议题。2017 年, 教育部在复旦大学召开的高等工程教育发展战略研讨会上正式形成新工科建设的“复旦共识”, 明确了新工科建设的内涵与路径。同年, 教育部发布的《关于开展新工科研究与实践的通知》标志着新工科建设进入实质性推进阶段。此后, “天大行动”“北京指南”等政策文件进一步细化了新工科实施框架, 为高校

通过学科交叉、创新创业和深化国际化合作明确了理论指向。在高等院校深入开展新工科建设的背景下, 美育作为培养工程人才人文素养和创新思维的重要载体被赋予了新的时代使命, 为培养兼具技术理性与人文情怀的复合型工程人才提供了新的路径。席勒在《美育书简》中首次提出了“美育”的概念, 认为“美育”是通过审美教育实现感性与理性和谐统一的必由之路。他指出: “只有当人在充分意义上是人的时候, 他才游戏; 只有当人游戏的时候, 他才是完整的人。”^[2]在新工科教育改革深化推进的背景下, 美育的育人价值被赋予了更深层的时代内涵。习近平总书记在全国教育大会上指出, 要紧紧围绕立德树人这个根本任务, 着眼于培养德智体美劳全面发

[收稿日期]2025-03-30

[基金项目]河北省高等教育教学研究改革与实践项目“‘新工科’高校美育融合机制创新与实践”(项目编号: 2025GJJG054); 河北工业大学亚利桑那工业学院教育教学改革研究与实验项目“基于中美欧人才培养体系比较视域下新工科大学生创新实践模式研究”(项目编号: YGJG20240014); 河北省教育科学“十四五”规划 2023 年度课题“燕赵侨乡文化融入高校思政课教学策略与路径研究”(项目编号: 2303134)。

[作者简介]崔毅(1984-), 男, 河北保定人, 硕士, 河北工业大学共青团委员会副教授; 主要研究方向: 高等教育。曹海飞(2001-), 男, 河北石家庄人, 河北工业大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育。肖宏宇(1996-), 男, 河北唐山人, 硕士, 陆军航空兵学院助教; 主要研究方向: 高等教育。

展的社会主义建设者和接班人^[3]。这表明，美育不再仅是工程教育中的“装饰性存在”，其功能正经历从“要素补全”向“系统赋能”的范式跃迁，并通过理念革新、机制重构与场景再造，逐渐成为激活工程教育人文基因的催化剂。因此，本文将立足新工科教育改革的时代语境，以高校美育融合机制创新为研究对象，构建“价值—目标—过程”三维耦合分析框架，进一步系统阐释新工科教育与美育的内在逻辑关联，从而对新工科教育与美育有更加清晰的定位，以期为其创新发展提供优化路径。

一、耦合之维：新工科教育与高校美育融合的内逻辑

新工科教育与高校美育间的融合不仅是教育理念上的革新，更是培养时代新人的必然选择。二者在现代教育中相辅相成，共同服务于培养兼具技术理性与人文感性的复合型人才，并形成了价值、目标和过程的三维耦合机制，构建起生态化的育人体系，为学生的全面的发展开辟了创新路径。

（一）价值共融：工科技术理性与美育人文感性的创新同构

新工科教育与高校美育的融合，本质上是技术理性与人文感性的辩证统一过程，并在价值维度上呈现出创新同构的特质。在认知论层面，工具理性与价值理性相互协调实现认知互补；在方法论层面，工程实践与人文关怀相互协同完成伦理校准；在本体论层面，技术赋能与人格塑造相互协作达成价值重构。这种跨维度融合不仅解构了传统工程教育的单一技术导向，更通过“技术+人文”的交互机制，重构了现代工程人才的培养范式。在工程实践维度，人文感性为技术理性注入了价值坐标。传统工科教育多注重对学生逻辑性、精确性和功能性的培养。然而技术的本质并非单纯的工具，而是“解蔽的方式”^[4]。在新工科教育背景下，工程教育需突破单一技术维度局限及效率至上的框架，转向对人类生存意义的创造性探索。这种转变不仅赋予技术以人文关怀的维度，还使社会责任感和伦理意识内嵌在技术创新中，实现了技术应用从“物理效能”到“人文效能”的价值跃升，形成了技术理性与人文感性的辩证统一。在人格塑造维度，技术理性为人文感性提供实现路径。数字艺术与虚拟现实等技术手段，为审美体验提供了沉浸式场景，使美育的人文感性特质通过技术载体获得新的表达形式。这种技术赋能形式拓展了美育的实践边界，使

人文感性突破主观体验的桎梏。学生的形象思维与逻辑思维得以在实践中形成协同效应，为培养兼具工程严谨性与人文创造力的复合型人才奠定了坚实基础。此外，技术理性与人文感性间的融合重构了工程教育的认知图谱。技术理性通过人文校准获得伦理温度，人文感性借助技术赋能实现实践转化。工程教育由此完成从“器物制造”到“意义生产”的范式转向，工程人才亦实现批判性思维与创造性人格的同步养成，并最终形成“技术向善”的内在驱动力。

（二）目标共通：科技创新能力与人文审美素养的共生共育

新工科教育与高校美育在育人目标层面形成了双向赋能、螺旋上升的协同发展关系。这种共生机制通过认知维度与价值维度的双重构建得以实现。在认知层面，以技术创新、跨域整合和价值创作为代表的科技创新能力与以感知力、判断力和创作力为代表的人文审美素养形成互补性映射；在价值层面，二者共同推动工程教育实现从工具理性向人文关怀的价值跃迁。这种协同效应通过感知、批判和创造的路径展开，并呈现出3个维度的递进。一是审美感知所捕捉的隐性需求助力技术创新。审美经验通过知觉、情绪和记忆的对象化过程，在个体与群体、历史与现实之间发挥衔接作用^[5]。在新工科教育中，学生通过审美感知训练可以精准捕捉用户的隐性需求。这不仅使技术产品的功能更加丰富，还能使其外观、易用性和情感共鸣等隐性属性得以显现，突破了功能主义框架，推动技术创新从单纯的功能实现转向以人为本的综合创造。二是审美批判催化跨域创新的思维突破。审美批判是对社会结构压制和主体内在意识的双重批判^[6]。培养学生的审美批判能力不仅能够增强他们面对复杂问题时的综合分析能力，激活其在工程实践中的创新思维，亦可使他们以批判性思维审视来自不同学科的知识及方法，助力其跳出单一学科的思维定式。这种立体化思维能显著提升复杂工程问题解决方案的创新度，推动跨学科融合从概念层面向实践层面的实质性推进。三是艺术思维赋能技术应用实现技术文化增值。高校通过系统性构建美育通识课程能够有效激活学生创新思维，强化学生价值创造能力^[7]。这种系统化思维训练机制能够有效激活学生的右脑潜能，使其在技术方案设计中主动融入文化符号转译、情感价值创造等人文维度。通过建立技术创新与文化遗产的双向赋能机制，工程实践得以突破传

统工具的理性框架,在实现技术功能目标的同时完成对文化符号的创造性转化,推动工程实践突破功利性目标,为工程实践开辟“功能实现+文化增值”的双重创新路径。

(三)过程共兴:学科知识重构与育人场景融通的动态耦合

新工科教育与美育融合的本质是知识生产范式转型与教育生态重构的协同演进过程,通过学科知识体系解构重组、育人场景生态化建构以及评价反馈机制动态调试,形成了具有自组织特征的创新育人系统,并呈现出知识生产、场景转化和价值反哺的三维螺旋结构。其核心在于打破传统教育中知识传递与场景应用的二元对立,构建课程体系有厚度、实践场景有温度、评价反馈有力度的融合生态,最终实现技术理性与人文感性的共生共育。具体而言,在知识生产层面,学科知识重构为新工科教育奠定了理论创新的基石。传统工程教育知识体系相对封闭,学科边界相对固化^[8],导致工程实践与人文价值间存在割裂情况。新工科教育超越了单一的学科局限,构建起跨学科的知识网络,打破了技术与艺术、理性与感性之间的壁垒,构筑起兼具精确之美与人文关怀的复合型知识体系,增强了学科间的协同效应。在场景转化层面,高校通过重组育人课程模块和设置跨学科项目,逐步形成以工程技术为骨架、美学设计思维为血肉的行动框架,赋予新工科教育动态演进的包容性及前瞻性。这种动态演进的知识体系既强化了专业深度的纵向延伸,又实现了人文价值的横向渗透,为技术理性与人文感性的协同发展提供理论支撑。在价值反哺层面,育人场景融通为新工科教育注入实践迭代的动能。新工科教育与美育的融合拓宽了传统工程教育的实践场景,破除了教学形式相对单一的困境。学生不再局限于实验室或工厂等固定场景,而是进入情景化、沉浸式的学习环境。学生得以在虚拟仿真实验室、创客空间和艺术工坊等开放式场景中,将技术实践与审美体验深度交织,同步提升自身批判思维、共情能力与审美表达。当知识生产、场景转化与价值反哺形成良性循环时,教育系统即可突破简单的叠加模式,形成具有涌现性特征的创新育人范式,使新工科教育超越了“技能传授”的表层目标,迈向“知行共生”的育人新境界。

二、桎梏之源:新工科教育与高校美育融合的三重阻滞

新工科教育与高校美育融合具有价值共融、目

标共同和过程共兴的三重耦合维度,但受制于教育体系内部的结构性矛盾和外部资源配置失衡等问题,产生了育人理念间的范式疏离、育人实践中的脱嵌及反馈机制的悬置现象。这些现象致使二者在融合时面临着多重阻碍,难以有效实现培养复合型人才的目标。

(一)范式疏离:技术本位与审美浸润存在路径断裂

工具理性主导下的教育技术实践遵循技术本位,注重知识传授与技能训练,片面履行工具性价值的教育责任^[9]。而审美浸润追求感性、情感和体验的统一,强调学生的主动参与和情感体验。这种范式上的疏离体现着现代教育体系中技术理性与人文感性间的结构性张力,反映了现代教育体系在面对技术与人文融合时的困境。从系统论角度来看,这种不平衡的教育模式不仅限制学生的个人成长,亦影响着其未来职业发展的可持续性,打破了教育生态的平衡,使新工科教育无法充分发挥其培养复合型人才潜力。一方面,技术本位固化,造就美育课程体系的系统性缺位。新工科教育在继承传统工科教育技术本位的基础上,进一步强化了技术创新和跨学科整合的导向作用。然而,不少高校将专业学位教育简单地理解为实践技能的培养^[10],育人课程和教学方法多注重传授工程技术或教授实践操作,美育被边缘化为“软技能”和“辅助课程”。这种技术类课程占据培养过程大部分学分和教学资源的情况,导致美育既缺乏与工程课程的实质性衔接,也未能形成贯穿培养全过程的浸润式育人体系,限制了美育浸润的作用空间,无法有效地形成对学生全面发展的整体性关注。另一方面,审美浸润虚化,致使教育过程产生工具化异变。审美浸润作为一种内生性的教育机制,需通过艺术体验和审美活动来唤醒人们爱美的天性^[11]。然而在当前技术理性主导的教育场域中,审美浸润的实现路径常常遭遇解构。首先,教育过程被简化为可量化的技术指标,导致审美感知能力培养被异化为技术操作的附属品。其次,认知过程的工具化转向亦使审美批判让位于效率计算,学生在快节奏项目制学习中形成了目标与手段的单向度思维。最后,当审美素养培育被纳入可测量的学分系统时,其本应具有的超越性价值便被消解为可交换的教育资本。这种工具化倾向不仅削弱了美育的育人功能,更导致教育过程丧失其应有的价值反思功能,使工程人才培养陷入“技术精进但人文空场”的发展困境。

（二）实践脱嵌：课程体系与育人场景存在生态割裂

在新工科与高校美育的融合过程中，课程体系与育人场景间的生态割裂主要表现为理论教学与实践应用的脱节，以及对复合人才培养需求的结构性失衡中。这种生态割裂造成了育人过程碎片化，限制了美育在新工科教育中的浸润作用。第一，在课程体系设计层面，封闭课程与开放场景存在结构性矛盾。传统工程教育的课程体系以学科边界为框架采用模块化设计，侧重于学科的“专业化分工”^[12]，本质上是一种“子系统孤立”的表现。但在新工科背景下，美育需要以传统教学所不具备的灵活性和开放性融入高校育人过程。这种封闭性易造成课程体系与外部育人场景间出现对接不足的情况。同时，工程教育的标准化及公式化与美育所倡导的感性体验与创造性表达存在映射冲突，致使审美教育和设计思维等内容在嵌入工程教育教学环节时难以寻到契合点，进而削弱了美育对新工科教育的渗透力。第二，在育人场景构建层面，育人场景碎片化与课程体系整体性要求存在匹配失调。新工科教育注重在实践场景中增强学生创新和解决问题的能力，但当前高校的育人场景时常出现系统性与连贯性缺失的情况。从生态学视角来看，这种育人场景碎片化样态打破了教育系统的整体平衡，导致课程体系与实践环节之间形成“孤岛”^[13]。虽然学生能够在校外实习或项目合作中增长实践经验，但由于缺乏系统性和连贯性，高校的育人实践陷入“走过场”的形式，无法有效为课程体系提供持续的反馈与支持，降低了学生将理论知识转化为实践能力的效果。第三，在资源协同机制层面，育人资源配置与育人协同融合存在机制障碍。高校内部工程教育与美育分属不同院系部门，拥有独立的资源配置体系。工程教育师资队伍普遍缺乏美育专业背景，而艺术类教师对工程技术原理与应用场景较为陌生。这种结构性区隔导致跨学科教学资源难以形成共享联动优势，限制了复合型教学团队的建设。同时，工程类学科在实验室建设、项目经费等方面占据显著优势，而美育因缺乏专项政策支持和稳定资金投入，长期处于资源供给不足的状态。这种资源配置的马太效应加剧了学科间发展失衡，降低了协同育人效能。

（三）机制悬置：评价体系及保障系统存在功能缺位

在新工科视域下，评价体系与保障系统作为新

工科教育与高校美育融合进程中的机制性支撑，其功能上的缺位阻碍了技术理性与人文感性的有机结合，从根本上制约了复合型人才的培养。这种功能缺位具体表现在评价体系的结构性失调、保障系统的资源配置失衡及评价与保障系统间的联动失效3个维度。第一，在结构之维，评价维度的结构性割裂弱化了育人目标完整性。美育评价本质上是一种质性评价，更注重审美体验与情感表达。但囿于传统工程教育评价范式的惯性延续，高校对技术能力的量化与对美育人文素养的质性评价之间存在结构性失调，未能适应“技术+人文”的复合价值体系要求。传统工程教育以考试成绩和实验报告完成度等可量化指标为核心，强调技术能力和知识掌握的精确性，忽略了学生在实践过程中的“知识内化过程”^[14]。教育目标因此被简化为技能达标，致使育人效能的工具化导向中逐级耗散。第二，在保障之维，育人资源的制度性失衡加剧了学科协同壁垒。新工科与美育的深度融合需依托均衡的资源分配与制度设计，然而当前高校美育实践中常出现美育浸润的滞后性，易造成美育资源配置不均^[15]。工程教育在实验室建设、项目经费等物质资源上占据绝对优势，而美育常因政策支持缺位、师资跨学科能力不足等问题陷入“边缘化循环”。资源分配的“马太效应”不仅限制了美育浸润作用的发挥，更强化了学科间的认知隔阂，致使教学团队难以突破制度性桎梏，阻碍了教育融合的实现。第三，在联动之维，系统联动的闭环断裂阻滞教育生态的动态调试。当前的美育评价体系多停留于对学生成绩或教师考核的个体层面，很多管理者仍然沿用重分数轻管理的教学思想^[16]，缺乏对融合效果的整体性评估。在实践中即使学生通过反馈机制暴露问题，但因保障系统的资源惯性与政策调整周期限制，未能有效将其转化为课程优化或资源调整的依据。这种“孤岛化”现象加剧了评价体系与保障系统间的信息流断流，使机制悬置问题愈发严重，无法形成系统性的反馈机制。

三、破局之道：新工科教育与高校美育融合的机制重构

（一）理念重构：五育融通构建生态化的美育融合理念体系

新工科教育与美育融合的核心矛盾在于育人理念的范式错位，这限制了美育浸润作用的施展力度。因此，基于“立德树人”根本任务，构建“德润

于心、智启于行、体健于身、美成于性、劳立于世”的三维价值坐标，在新工科教育中注入美育的审美价值导向，最终形成“技术—伦理—审美”的三维价值框架，能够有效实现工程教育从工具理性向价值理性的范式跃升，释放美育浸润作用。第一，以德化技，润泽学生内心。新工科建设要求德育优先^[17]。高校通过将德育融入新工科教育全流程，能够有效引导学生形成并内化“技术向善”的价值取向，助力学生道德情操与社会责任感的养成。因此，高校需构建“技术实践—伦理反思—价值澄明”三维认知培养框架，将道德判断嵌入新工科教育全生命周期。具言之，一要通过红色主题实践活动，夯实思想引领及文化浸润作用，培养学生的品德美与社会美；二要坚持产学研深度融合，通过创新创业与实地调研，淬炼学生的科学美与自然美；三要依托心理健康教育，强化体育美育协同育人作用，塑造学生的健康美与情感美；四要拓宽学生美育空间表达维度，培养学生和谐美与人文美；五要通过志愿服务行动，创新劳动实践范式，彰显学生的勤劳美，最终实现“技、艺、德”的共生共育。第二，智美互鉴，激发创新潜能。所有教育活动都包含着智育方面，但在育人实践中不可能单独实施“纯粹”的智育教育^[18]。在新工科教育与高校美育融合框架下，智美互鉴能够有效激发学生的创新潜能，实现真与美的辩证统一。因此，高校应以新工科核心课程为基础，将智美互鉴优势转化为实际育人成效。具体而言，高校应依托数字实验室和创客空间等实践场域，通过跨学科学习，将美学设计思维与人文价值模块嵌入学生实践过程，为学生提供沉浸式学习生态，推动学生在解决技术难题中融合审美表达与活化文化价值，从而强化智育与美育协同效应，实现技术创新与人文创造的双向赋能。第三，以体促美，强健人格体魄。在五育融合中，体育为其他各育提供体质上准备，劳动教育则是对其他各育综合实践效果的检验^[19]。基于此，高校应通过体育、劳动教育与美育的有机结合，构建逻辑严密且富有创新性的实践路径，拓展育人实践的人文深度与审美活力。在课程设计上，建立运动美学、劳动创造和审美体验的课程矩阵，实现学生身体感知、实践智慧与审美判断的协同发展。在美育实践中，打造体美劳三位一体工作坊，引导学生运用工程技术解决产品功能需求，并同步嵌入美育要素，从而使美育从抽象概念转化为可感知、可参与的素质提升路径。

(二)路径再造：多维联动打造立体化的美育融合实践路径

新工科教育与美育的融合亟须创新实践路径，以推动理论构想向育人实效转化。为此，高校应突破传统教育模式线性思维束缚，通过课堂革新、场景拓展、师资协同以及平台共建的立体化策略，构建多维联动的系统性时间框架，形成贯穿教育全过程的融合生态，使美育成为新工科教育提质增效的核心动能。第一，分层分类规划第一课堂，做实“新工科”美育融合基础。第一课堂作为融合主阵地，其课程体系设计直接影响育人实效。高校应采取分层分类策略，通过“引进来”和“走出去”相结合的方式，构建兼具专业深度与美育浸润的课程体系。具体而言，一方面，需打破传统学科壁垒，引进校外优质美育资源，以模块化设计将美育内容有机嵌入新工科课程各环节；另一方面，需推动学生走向社会舞台，拓展其美育实践渠道，使学生在技能学习中同步提升审美感知与人文关怀能力，弥合技术理性与人文感性间的范式张力。第二，丰富拓展深化第二课堂，做足“新工科”美育实践场景。第二课堂作为课堂教学的延伸，是落实以美育人工作任务的重要阵地和平台^[20]。美育不能仅停留于理论层面，需通过艺术实践强化育人效果。高校应依托校内外资源优势，搭建创客空间、艺术工坊及虚拟仿真实验室等跨学科平台，为学生提供技术与艺术融合的实践机会。同时，定期举办艺术展览、设计竞赛和校园文化节等活动，鼓励学生在实践中发现美、创造美，为学生提供立体化和实践性的美育融合场景，最终形成高校特有的美育文化品牌。第三，多措并举培育师资团队，做强“新工科”美育保障支撑。复合型、跨学科的创新创业师资队伍是培养新工科人才的重中之重^[21]。高校需从三方面发力：一是提升教师能力，定期组织跨学科交流培训，邀请美学、设计学与工程领域专家授课；二是优化团队结构，鼓励跨学科教师自行组建教学团队，共同开发融合课程，实现优势互补；三是完善激励机制，通过制度化激励激活教师参与美育融合实践的积极性，鼓励其在教学与科研中探索融合路径，为美育实践提供持续保障。第四，多方联动共建共享平台，做优“新工科”美育协同机制。多方协同机制是高校落实立德树人目标的动力之源^[22]。高校应构建系统化、协同化的美育融合平台。在管理层面，打破院系壁垒，整合工程教育、美育与学生工作部门资源，建立跨部门协作机制；在技术层

面，利用数字技术搭建资源共享与反馈一体化的网络平台，引入国内外优质美育课程、案例与实践项目，为师生提供资源获取与交流的便捷渠道，形成开放共享的协同育人生态。

（三）系统重嵌：全人浸润创新发展性的美育融合评价体系

社会主义教育以促进人的自由全面发展为根本宗旨。新工科教育与高校美育的深度融合，需通过范式革新、过程追踪与指标重构，构建动态性与系统性兼具的评价体系，从而突破传统单一维度的评价桎梏，在评价维度实现技术理性与人文感性的协同共生，为学生全面发展提供支撑。第一，打造面向人人的美育范式，构建普惠性评价框架。全人教育理念所散发出的人性追求使其研究的出发点与终极目标都是个体成为完善的人^[23]。高校应基于全人教育理念，推动美育评价实现从“精英化筛选”到“普惠性赋能”转变。在评价目标之维，遵循因材施教原则，依据学生个体差异设计分层评价标准。对于工科学生，应侧重审美素养与技术创新能力的交叉转换培养；对于人文社科学生，则关注技术工具在艺术创作中的赋能深度。在评价方法之维，引入数字画像技术。高校通过采集学生课程参与、项目时间与作品创作等多维度数据，动态生成个性化美育能力突破，从而实现一人一策的精准评价。同时，建立美育学分银行制度，将艺术实践及跨学科项目等非传统学习成果纳入学分体系，以此打破专业壁垒，激活学生自主参与美育的内生动力。第二，动态评估教师的课堂质量，强化教学创新反馈机制。教学评价作为教学与人才培养活动的重要导向，是践行高等教育治理现代化的关键引领^[24]。传统“终结性评价”易导致教学僵化，因此高校应依据动态化和多维度的评价机制引导教师教学过程向“过程性追踪”与“发展性诊断”相结合的动态模式转变。一方面，依托智能教学平台实时采集课堂互动、学生反馈及教学资源的使用数据，构建“教—学—评”闭环反馈系统；另一方面，建立跨学科教学团队互评机制，鼓励工程与艺术教师联合设计课程并相互评价。同时，引入教学创新指数概念，从课程设计、技术应用和人文渗透3个维度量化教师教学创新能力，并纳入职称评审与绩效激励体系，形成以评促改的良性循环。第三，建构美育评价的指标体系，实现多维价值的量化耦合。美育评价是撬动面向人人的学校美育实施与发展的杠杆^[25]。对新工科教育而言，美育评价需突破技艺考核的单一维度限制，构建涵盖“价值感知—实践创新—文化赋能”的三级指标体系。在价值感知层，

通过心理量表与行为观察相结合的方式，量化学生的审美共情力、伦理判断力等隐性素养；在实践创新层采用技术与艺术相交融的评价结构，构建对学科作品中功能实现度、美学表现力及文化附加值的加权分析架构；在文化赋能层，追踪学生作品在社区服务和文化传播中的实际影响力，评估美育成果的社会价值转化率，实现技术理性与人文感性的双向滋养，形成“评价驱动—资源优化—质量提升”的协同育人生态闭环。

四、结语

新工科与美育的融合本质上是一种教育秩序的建构，其不仅回应了技术时代对创新能力的迫切需求，亦承担着传承人文精神的使命。在新时代语境中，重构二者间的融合机制不仅是破解工具理性桎梏的关键，更是实现技术向善与人文自觉协同共生的必由之路。但在高校育人实践中，因教育体系内部的技术本位惯性所限，常出现育人范式疏离、场景割裂与机制悬置等结构性矛盾。相较于既有研究对学科交叉和美育功能的孤立探讨，本文以“理念重构—路径再造—系统重嵌”为核心架构，提出通过五育融通重塑美育价值导向，以多维联动拓展实践场域，以动态评价推动育人生态迭代，从而构建美育普惠性赋能的融合架构。在未来，如何持续深化新工科教育与美育的融合，以及运用以人工智能技术为代表的新兴数字技术赋能新工科教育与美育的融合，将是后续研究的发力点。这要求学者在深化理论建构的同时，更需要以技术哲学和教育伦理的双重视角优化人机协同的智慧美育新范式，为新工科教育改革提供兼具理论深度与实践力度的方法论支持。

参考文献：

[1] 钟登华. 新工科建设的内涵与行动[J]. 高等工程教育研究, 2017(03): 1-6.

[2] [德] 席勒. 美育书简[M]. 徐恒醇, 译. 北京: 中国文联出版公司, 1984: 9.

[3] 人民政协网. 习近平在全国教育大会上强调紧紧围绕立德树人根本任务朝着建成教育强国战略目标扎实迈进[EB/OL]. <https://www.rmzxw.com.cn/c/2024-09-10/3603153.shtml>, 2024-09.

[4] [德] 海德格尔. 海德格尔文集(演讲与论文集)[M]. 孙周兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2018: 25.

[5] 孟凡君. 审美经验的“感性”溯源与当代美育价值[J]. 社会科学家, 2025(01): 1-7.

[6]郑富兴,郭强.论公民美育[J].社会科学战线,2022(03):233-241.

[7]庞忠海,王志扬.从通识教育再看美育的意义与构建[J].文艺争鸣,2024(08):190-194.

[8]孔晶,杨媛,廖倩,等.国内外基础教育领域跨学科学习实践研究——基于系统性文献综述法[J].现代教育技术,2024(06):63-70.

[9]吴河江,涂艳国.超越工具理性:生成式人工智能的教育价值[J].教育研究,2024(11):149-159.

[10]白冰,黄立.从局部到整合:专业学位教育的模式转向[J].研究生教育研究,2023(03):69-74.

[11]杜卫.论美育是基于审美经验的人文教育[J].社会科学战线,2025(01):169-178.

[12]黄宝印,陈建伟.具有全球影响力的重要教育中心:新内涵、新形态、新指向[J].中国高教研究,2025(03):1-10.

[13]舒曼,曾影.系统论视域下高校思政教育“三全育人”体系构建研究[J].系统科学学报,2025(01):76-81.

[14]高波,霍凯,陈羽,等.新工科背景下提升学生创新实践能力的探究[J].实验室研究与探索,2022(06):178-181.

[15]朱哲,任惠宇.新时代高校美育工作的瓶颈及其破解[J].人民论坛,2019(21):102-103.

[16]贺群.学校管理创新的可塑性与可控性探讨[J].教学与管理,2019(09):35-37.

[17]李君,陈万明,董莉.“新工科”建设背景下人工智能领域研究生培养路径研究[J].学位与研究生教育,2021(02):29-35.

[18]项贤明.“智育”概念的理论解析与实践反思[J].课程·教材·教法,2021(05):40-46.

[19]冯建军.构建德智体美劳全面培养的教育体系:理论与策略[J].西北师大学报(社会科学版),2020(03):5-14.

[20]王冠英,周炯焱.高校第二课堂美育现状审视与优化路径[J].学校党建与思想教育,2022(21):50-52.

[21]姚圣卓,王传涛,金涛涛.新工科人才培养视域下高校创新创业教育实践平台建设研究[J].教育与职业,2022(10):70-75.

[22]李艳,史云贵.新时代高校立德树人的核心要义、实践困境与破解机制[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版),2023(05):147-152.

[23]刘云,谢少华.全人教育理论对高校学生工作管理模式建构的启示[J].山东社会科学,2015(S2):249-250.

[24]李正元,陈嘉诚.高等教育高质量发展视角下大学教学评价制度的改革进路[J].兰州大学学报(社会科学版),2022(06):118-127.

[25]赵伶俐,文琪.以审美素养发展为目标的美育评价[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(03):22-29.

(责任编辑:孙冰玉)

Blocking Dilemmas and Breaking Strategies of Aesthetic Education Integration Mechanism for New Engineering

CUI Yi¹, CAO Haifei¹, XIAO Hongyu²

(1 Hebei University of Technology, Tianjin 300401, China; 2 Army Aviation Institute, Beijing 101123, China)

Abstract: New engineering is the reform direction of engineering education driven by national strategy, which has a deep synergy with aesthetic education in cultivating composite talent training. The two show coupling characteristics through three dimensions: value co-integration, goal interconnection, and process co-flourishing, jointly promoting the integration and development of technological innovation ability and humanistic quality of students. At present, the practice of aesthetic education in colleges and universities is faced with three obstructions: paradigm alienation, practice disembedding and mechanism suspension. In view of this dilemma, colleges and universities need to break the technology-based shackles by concept reconstruction, expand the practical scene of education by means of path reconstruction, and improve the dynamic evaluation system by relying on system re-embedding. This reform path can not only promote the organic integration of technical rationality and humanistic sensibility, but also break through the limitations of the instrumentalist education concept, providing a whole-chain support system for cultivating outstanding talents with both engineering innovation ability and humanistic care.

Key words: new engineering; aesthetic education integration; five education integration; technical rationality; humanistic sensibility

我国普通高中教育资源配置水平差异性与协调性研究

——基于 PLS 结构方程模型的实证研究

徐梦鸽, 李宁

(长春师范大学, 吉林长春 130032)

[摘要]提升普通高中教育资源配置水平是促进高中教育高质量发展的重要举措。基于教育部 2023 年公布的《2022 年教育统计数据》，构建普通高中教育资源配置水平 PLS 结构方程模型以对中国 31 个省（区、市）（不含港澳台）的基本情况进行测算发现：普通高中教育资源配置水平的内部指标布局呈阶段性轻度失衡状态；我国普通高中教育资源配置水平区域结构呈“金字塔”型分布特征；省际普通高中教育资源配置水平的协调性仍有待提升。为实现我国普通高中教育资源配置水平的显著提升，建议敦促教师提升学历，优化教师资源内部结构；改善各省市中的薄弱点，实现配置水平的均衡提升；加大教育投入保障，推动区域内普通高中的协调发展。

[关键词]普通高中；教育资源配置水平；PLS 结构方程模型；资源结构；均衡提升

[中图分类号]G636 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0054-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.009

百年大计，教育为本。高中教育在各阶段教育中发挥着中流砥柱的独特作用，是衔接义务教育与高等教育的桥梁^[1]，承担着民族振兴、科技进步以及为社会发展注入新活力的历史使命。2019 年 2 月，中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》，强调推进“普通高中与中等职业教育协调发展”^[2]，表明我国普通高中阶段的教育逐渐由普及化发展转向为内涵式高质量发展。在追求高质量发展的时代视域下，普通高中教育的发展仍面临着教育资源配置不均衡、不协调的挑战。教育资源配置囊括诸多评价指标，探究各行政单位中的薄弱指标，予以精准调控，有助于促进我国普通高中教育资源配置水平的高质量稳步提升。

教育资源配置是指在定量的教育资源下，合理

配置人力、物力、财力资源以实现教育的可持续健康发展^[3]。我国学术界对教育资源配置的研究主要集中在义务教育与高等教育阶段，如蔡和等学者运用熵权 TOPSIS 法、Dagum 基尼系数和 Markov 链方法研究发现，新时代背景下(2012—2020 年)我国义务教育资源配置水平提升的省际差异不断缩小，但城乡间仍存在着较大差异^[4]；李毅等基于 DEA-Malmquist 模型定量测评我国城乡义务教育资源配置的效率发现，2011—2017 年我国城乡义务教育资源配置效率呈逐年下跌趋势且农村的下跌幅度高于城市^[5]；马银琦等基于 2012—2021 年的面板数据运用熵值法对高等教育资源配置与新质生产力的影响关系进行测算，认为高等教育资源配置在一定程度上推动了新质生产力的发展^[6]；张学敏与赵国栋运用

[收稿日期]2025-02-16

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划课题“全面质量管理视域下师范生实践教学质量提升路径研究”（项目编号：ZD23036）。

[作者简介]徐梦鸽(2000-)，女，吉林吉林人，长春师范大学教育学院硕士生；主要研究方向：教育学原理。李宁(1982-)，女，辽宁鞍山人，教育学博士，长春师范大学教育学院副院长，教授、硕士生导师；主要研究方向：教育管理、教育政策学。

Kernel 密度曲线、空间计量模型等对 2003—2018 年我国研究生教育资源配置效率进行研究,发现我国研究生教育资源配置效率的整体水平偏低,并呈现出“东—中—西”的空间梯形分布特征^[7];金双华与杨艺运用 BCC 模型和超效率模型对 2013—2015 年的数据进行分析,认为我国普通高中教育资源配置效率呈省际非均衡性特征,而经济发达省市的教育资源配置效率要明显低于其他省市^[8]。评价指标的选取在我国普通高中教育资源配置水平测评中是至关重要的。在相关研究中,李德显等选取整体规模、师资水平(1)、师资水平(2)、办学条件、经费投入等 5 个一级指标(下设 15 个二级指标),评估了我国普通高中教育的综合发展水平^[9];于璇为研究我国高中阶段教育资源配置的相关问题,选定师资配备、经费投入与硬件资源等 3 个一级指标(下设 9 个二级指标)展开研究^[10]。

综上所述,我国近期对教育资源配置的研究主要为运用熵权 TOPSIS 法、Dagum 基尼系数、DEA-Malmquist 模型等数据测算方法,对 2003—2021 年义务教育阶段和高等教育阶段的教育资源配置效率

及分布特征进行多视域的测度。笔者就教育部公布最新的 2022 年教育统计的面板数据,结合各位学者已建立的共性评价指标体系,选择评价指标体系的一级指标为师资质量、设备水平与经费支持,下设 11 个二级指标,构建起我国普通高中教育资源配置水平的 PLS 结构方程模型。测定评价指标体系的适配性与预测性,并对 2022 年我国普通高中教育资源配置水平的差异性与协调性进行探讨。

一、普通高中教育资源配置水平 PLS 结构方程模型的建构

(一)指标体系建构

指标是反映统计总体数量特征的概念和数值的具体表现^[11]。笔者结合教育资源配置基本原则,选定普通高中教育资源配置典型的人力、物力、财力资源,即教师资源、教学设备与教育经费,构建测算我国普通高中教育资源配置水平的测评指标体系。该指标体系由 3 个一级指标和 11 个二级指标构成,测评指标体系的构成及其具体内容如表 1 所示。

表 1 普通高中教育资源配置水平测评指标体系

测评项	一级指标	二级指标	代码
普通高中 教育资源配置水平	师资质量	师生比 (单位:%)	TQ1
		研究生学历专任教师占比 (单位:%)	TQ2
		高级职称专任教师占比 (单位:%)	TQ3
		专任教师学历合格率 (单位:%)	TQ4
	设备水平	生均校舍建设面积 (单位: m ²)	EL1
		生均图书量 (单位: 册)	EL2
		生均教学仪器设备值 (单位: 元)	EL3
		每百名学生拥有教学用终端数 (单位: 台)	EL4
	经费支持	生均一般公共预算教育经费 (单位: 元)	FS1
		生均一般公共预算教育事业费 (单位: 元)	FS2
		生均一般公共预算公用经费 (单位: 元)	FS3

(二)数据来源

笔者在本文中所使用的数据均来源于教育部公布的教育统计数据。测评指标体系中师资质量、设备水平与经费支持的部分测算数据来源于《2022 年教育统计数据》;经费支持剩余二级指标的测算数据来源于《2022 年全国教育经费执行情况统计表》。

(三)PLS 结构方程模型的建立

鉴于笔者的研究对象为全国 31 个省(区、市)(不包含港澳台),样本量较小,处于 30—100 之间,满足偏最小二乘法(Partial Least Squares, PLS)的研究范式。“偏最小二乘法是将主成分分析与多元回归结合而进行迭代估计的一种方法,不仅可以减少解释变量的个数,也可以降低或消除共线性。”^[12]笔者辅以

SPSS27.0 与 SmartPLS4.0 软件对测评指标进行测算。

基于上述测评指标体系，运用 SPSS27.0 软件对选定指标依次进行单一维度检验。结果显示，各维度的第一主成分特征值分别为“师资质量”(2.581)、“设备水平”(3.537)、“经费支持”(2.889)，均大于 1。剩余主成分特征值均小于 1，说明各维度均通过了单一维度检验。运用 Smart-PLS4.0 软件，采用 PLS 算法与反映型测量模型，构建我国普通高中教育资源配置水平 PLS 结构方程模型(图 1)。在此模型中，除设置“配置水平”这一潜变量外，还设置了 3 个一级指标潜变量：师资质量、设备水平、经费支持(一级指标下设的二

级指标使用 TQ1 至 TQ4，EL1 至 EL4，FS1 至 FS3 表示)。需要特殊说明的是，运行模型前导入的数据为教育部公布的真实数据，但是在运用 PLS 算法时，SmartPLS4.0 软件默认将数据进行标准化处理运算，故模型输出结果均为标准化运算结果。如无特殊说明，下文均采用标准化结果进行分析。

一般地，路径系数的估计值高于 0.2 就代表路径具有显著性。由图 1 可知，各潜变量的路径系数均呈理想状态。同时，路径系数的值越高，代表着潜变量对普通高中教育资源配置水平的贡献率越大，影响力越强。其中，对普通高中教育资源配置水平贡献最大的是设备水平，贡献最小的是师资质量。

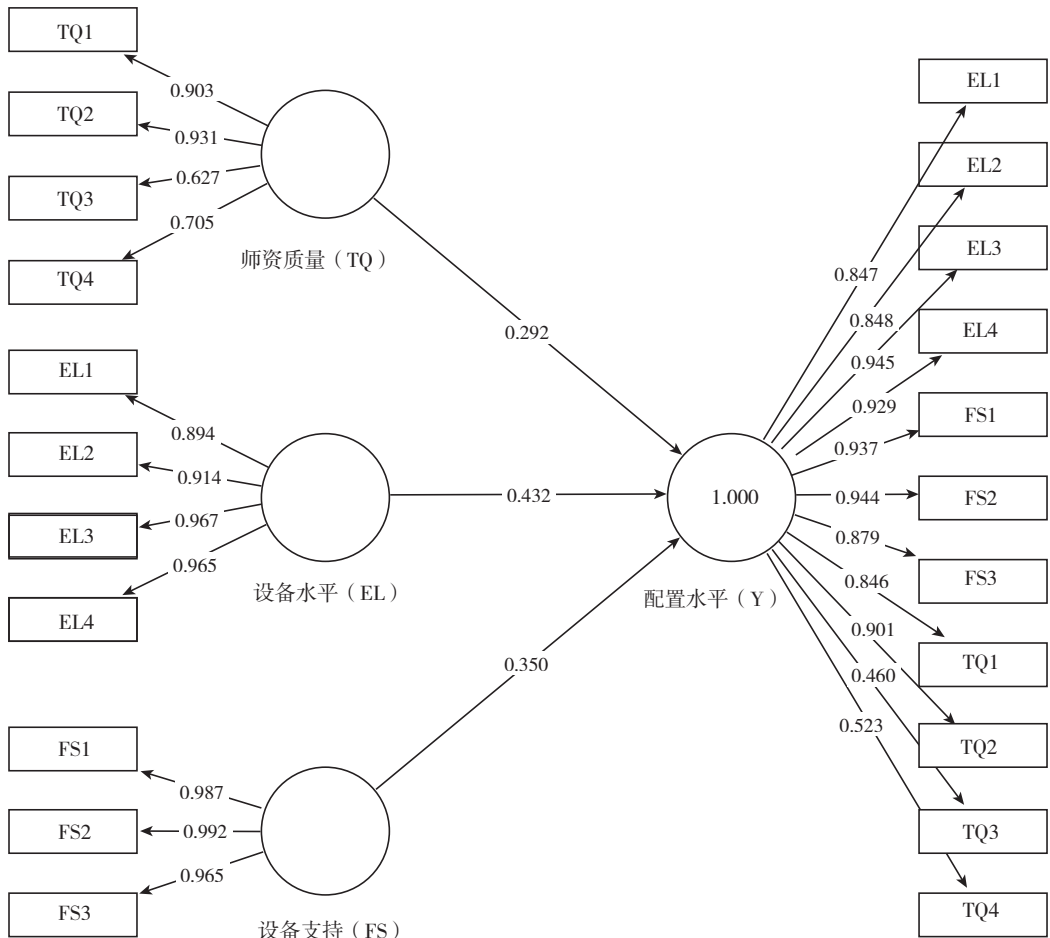


图 1 普通高中教育资源配置水平 PLS 结构方程模型

(四)PLS 结构方程模型的检验

1. 信效度检验。信效度检验是衡量调查数据能否支持调查结论的重要评价指标。信度是测量结果一致性的表现。一般地，统计学规定 α 、 ρ_a 与 CR 的运算结果均高于 0.7 时，则代表该模型具有稳定性与内部一致性。效度是测量结果可靠性的具

体化，AVE 值大于 0.5，则说明该模型的构建是合理的。由表 2 可知，该模型符合统计标准要求，信效度良好，评估结果具有一定的可接受性。

2. 拟合度及 Blindfolding 预测能力检验。拟合度通常采用 R^2 进行评估，Blindfolding 预测能力则选取 Q^2 作为判断依据。 R^2 代表模型预测能力的准

确性，Q₂ 则代表模型预测能力的相关性。一般地，R₂ 高于 0.67 则表示模型具备较为精准的预测能力，

表 2 信效度检验结果

潜变量	信度			效度
	α	rho_ a	CR	AVE
	>0.7	>0.7	>0.7	>0.5
师资质量	0.810	0.891	0.875	0.643
设备水平	0.981	0.982	0.987	0.963
经费支持	0.956	0.961	0.968	0.884
配置水平	0.954	0.970	0.962	0.710

注：“α”(Cronbach’s alpha)代表内部一致性；“rho_ a”代表综合可靠性；“CR”(Composite reliability)代表组合信度；“AVE”代表平均方差提取；“R₂”代表 R 方差；“Q₂”代表 Q 方差

Q₂ 大于 0 说明该模型的预测能力相关性强。该模型的 R₂ 值为 1.000、Q2 值为 0.587，两项数据结果均符合统计标准要求，说明此模型的预测能力较强。

3. Bootstrapping 检验。利用 Bootstrapping 方法计算各路径系数的 T 统计量，检验路径系数估计的显著性水平(双尾检验；具体见表 3)。如果 2.58 > |T| > 1.96，则路径系数估计在 0.05 水平上显著。如果 3.29 > |T| > 2.58，则路径系数估计在 0.01 水平上显著。如果 |T| > 3.29，则路径系数在 0.001 水平上显著。Bootstrapping 检验中，结构方程模型的 T 统计量显示全部路径系数均具有较高的 T 统计量，说明模型各路径系数通过了相应显著性水平的检验。

表 3 Bootstrapping 路径系数检验结果

测评路径	O	M	STDEV	T	P
师资质量→配置水平	0.289	0.304	0.031	9.172	0.000
经费支持→配置水平	0.347	0.350	0.044	7.886	0.000
设备水平→配置水平	0.434	0.434	0.042	10.403	0.000

注：“O”代表原始样本；“M”代表样本平均值；“STDEV”代表标准差；“T”代表统计数据(O/STDEV)

二、普通高中教育资源配置水平分析

(一)省际普通高中教育资源配置水平的差异性分析

1. 省际普通高中教育资源配置水平的指标比较。表 4 表明，从整体“配置水平”(Y)来看，居于前 3 位的分别是北京、上海与浙江，均高于全国均值(0.000)；居于后 3 位的是江西、河南与广西，低于全国均值(0.000)。Y 分值处于前 10 名的地区中有 50% 属于华东地区，总体呈

现出“东高西低”的地区非均衡特征。从一级指标来看，师资质量(TQ)方面，位列前 3 的分别是北京、上海与江苏；居于后 3 位的是湖南、广西与江西。设备水平(EL)方面，排名前 3 位的是北京、上海与天津，排名后 3 位的是西藏、黑龙江与河南。经费支持(FS)方面，名列前 3 位的分别是北京、上海与西藏，居于后 3 位的是黑龙江、河南与广西；位于首位的北京得分为 3.968，末位的广西得分为 -0.867，两者相差 4.835 分。

表 4 各省(区、市)指标得分与排名

测试项	Y		TQ		EL		FS	
	G	N	G	N	G	N	G	N
北京	4.301	1	3.144	1	4.643	1	3.968	1
天津	0.783	4	1.132	4	0.766	3	0.357	6
河北	-0.431	20	-0.629	24	-0.166	15	-0.508	23
山西	0.041	10	0.256	9	0.139	7	-0.268	14
内蒙古	0.338	6	0.825	7	0.096	8	0.167	7

辽宁	-0.216	13	0.832	6	-0.525	23	-0.657	27
吉林	-0.491	24	0.211	10	-0.708	28	-0.704	28
黑龙江	-0.646	27	-0.146	15	-0.801	30	-0.738	29
上海	2.295	2	2.285	2	1.823	2	2.430	2
江苏	0.530	5	1.312	3	0.004	11	0.430	5
浙江	0.799	3	1.009	5	0.422	5	0.935	4
安徽	-0.344	18	-0.38	19	-0.162	14	-0.47	20
福建	0.066	9	-0.268	17	0.531	4	-0.251	13
江西	-0.753	29	-1.614	31	-0.397	20	-0.328	16
山东	-0.257	16	0.132	12	-0.398	21	-0.353	17
河南	-0.891	30	-0.776	26	-0.896	31	-0.802	30
湖北	-0.455	23	-0.367	18	-0.679	27	-0.157	12
湖南	-0.664	28	-0.906	29	-0.533	24	-0.492	21
广东	0.189	7	0.144	11	0.274	6	0.083	9
广西	-0.973	31	-1.476	30	-0.559	25	-0.876	31
海南	-0.072	12	-0.53	20	0.088	9	0.122	8
重庆	-0.444	21	-0.564	22	-0.306	17	-0.426	19
四川	-0.231	14	-0.123	14	-0.011	12	-0.551	24
贵州	-0.615	26	-0.891	27	-0.35	19	-0.592	25
云南	-0.525	25	-0.586	23	-0.342	18	-0.597	26
西藏	0.076	8	-0.539	21	-0.715	29	1.559	3
陕西	0.038	11	0.264	8	0.026	10	-0.143	11
甘肃	-0.353	19	-0.017	13	-0.401	22	-0.503	22
青海	-0.236	15	-0.659	25	-0.136	13	0.037	10
宁夏	-0.277	17	-0.179	16	-0.277	16	-0.302	15
新疆	-0.452	22	-0.896	28	-0.583	26	-0.369	18
均值	0.000		0.000		0.000		0.000	

注：“G”代表得分(Grade)；“N”代表排名(Number)

2. 我国普通高中教育资源配置水平区域划分。

为探究我国普通高中教育资源配置水平的现状，利用 SPSS27.0 软件将“配置水平”得分进行 Q 型系统聚类分析，依据欧氏距离测量区间将我国 31 个省（市、区）（不包含港澳台地区）划分为 4 类区域，依次为Ⅰ类——配置水平最高的区域、Ⅱ类——配置水平较高的区域、Ⅲ类——配置水平一般的区域、Ⅳ类——配置水平较低的区域^[13]。

北京聚类距离最远，属于Ⅰ类配置水平最高的区域。北京是我国的政治、经济、文化、科技创新中心，拥有其他城市无法比拟的独特教育发展优势。北京的配置水平得分排名是第 1 名，领先第 2

名上海 2.006 分。同时，在一级指标“师资质量”“设备水平”“经费支持”中同样位列第 1 名，是全国最高水平的体现。因此，北京是我国普通高中教育资源配置水平最高的区域。上海为Ⅱ类配置水平较高的区域。上海为我国国际经济、贸易的中心，2022 年的经济总量高达 44 652.8 亿元人民币，经济实力显著。上海的普通高中教育资源配置水平高与经济基础稳固扎实密不可分。上海的 3 个一级指标均处于全国领先地位。因此，将上海划分为Ⅱ类配置水平较高的区域。划分为Ⅲ类配置水平一般的区域包括江苏、浙江、天津、内蒙古、广东、海南、西藏、福建、陕西、山西。此区域的配置水平

得分区间为-0.072—0.799,排名处于3—12名。其中,师资质量指标的排名为3—21名,得分的区间处在-0.539—1.312;设备水平的排名为3—29名,其对应的得分处于-0.715—0.766;经费支持的位序处于3—14名之间,该指标的得分在-0.268—1.559范围内。其余的属于Ⅳ类配置水平较低的区域,依次为广西、河南、江西、贵州、湖南、黑龙江、宁夏、山东、辽宁、青海、四川、甘肃、安徽、云南、吉林、河北、重庆、新疆、湖北。这19个省级行政单位的综合配置水平的排名是13—31名。师资质量指标的得分排名为6—31名,其中辽宁的排名为第6名;设备水平的排名区间为12—31名;经费支持的排名处于第10—31名之间。

(二)普通高中教育资源配置水平的协调性分析

1. 我国普通高中教育资源配置均衡水平区域划分。上文分析了普通高中教育资源配置水平的区域划分,在此基础上将进一步探讨3个一级指标的配置均衡性及其差异。笔者主要借助计算各指标得分排名与普通高中教育资源配置水平得分总排名之间差额的绝对值进行分类:将差额绝对值小于等于3的省(区、市)划分为均衡地区;差额绝对值为4或5的省(区、市)归纳为次均衡地区;将差额绝对值处于6—10之间的省(区、市)定义为欠均衡地区;将差额绝对值大于等于11的列为不均衡地区^[14]。

2. 省际普通高中教育资源配置的内部协调性分析。根据位序结果可知,配置均衡地区包括北京、天津、内蒙古、上海、浙江、陕西、宁夏;配置水平次均衡的地区要有河北、山西、安徽、山东、河南、广东、重庆;配置水平欠均衡地区包括江苏、福建、江西、湖南、广西、海南、四川、贵州、云南、甘肃、青海、新疆;配置不均衡地区包括北京、黑龙江、福建、湖北。

处于配置均衡地域的北京、天津、内蒙古、上海、浙江这些省(区、市)不仅整体配置水平得分较高,排名靠前,而且在师资质量、设备水平与经费支持指标上的差异也比较小,总体呈现均衡状态。而陕西、宁夏的综合配置水平得分虽稍有逊色,但各指标之间差异较小且较为均衡,总体来说并无显著的薄弱点。配置水平次均衡地域、欠均衡地域与不均衡地域均类属于非均衡地域。非均衡地域共计包含24个省(区、市),约占全国总数的4/5,说明我国尚存八成左右省(区、市)的配置水平

呈非均衡性特征。纵观这24个省(区、市),其配置得分主要分为两种样态:一种为综合配置水平较优,但存在着拉开差距的某项指标;另一种为某项指标极其突出,但其余指标与其相差较大,从而拉低整体配置水平。其中,符合第一类样态,即存在薄弱点的有山西、辽宁、江苏、福建、山东、广东、海南、四川、西藏、青海、新疆11个省、自治区。研究发现,“师资质量”是福建、广东、海南、青海、新疆的薄弱点;“设备水平”是江苏、山东、西藏的薄弱点。符合第二类样态,即占有优势的有河北、吉林、黑龙江、安徽、江西、河南、湖北、湖南、广西、重庆、贵州、云南、甘肃13个行政单位。其中,吉林、黑龙江、河南、甘肃的优势为“师资质量”;“设备水平”是河北、安徽、山东、重庆、贵州、云南的优势;湖北、湖南的优势点为“经费支持”。较为特殊的地区为宁夏,综合配置水平的排名处于第17名的末位顺序,且各项指标得分排名稍有逊色,均需进一步提高。

3. 省际普通高中教育资源配置的外部协调性分析。衡量一个行政单位的普通高中教育资源配置外部协调性的一项关键指标,是探究该地区的普通高中教育资源配置水平与经济发展是否协调。人均国内生产总值(人均GDP)是反映某地区经济发展状况的重要指标,因此笔者选取各地的人均GDP与其普通高中教育资源配置水平得分进行比较(详见图2)。

为深入探究省际普通高中教育资源配置水平的外部协调性,笔者将普通高中教育资源配置水平得分排名与各地人均GDP排名做差,计算二者的差异排名:若差异排名大于等于4,说明普通高中教育资源配置水平低于当前经济发展水平;差异排名处于(-4,4)区间内,则表明普通高中教育资源配置水平与当前经济发展水平相协调;差异排名小于等于-4,证明普通高中教育资源配置水平高于当前经济发展水平^[15]。结果表明,全国31个省(区、市)(不包含港澳台)中,北京、天津、山西、内蒙古、吉林、黑龙江、上海、江苏、浙江、广东、广西、贵州、云南、陕西、宁夏、新疆等16个省级行政单位的普通高中教育资源配置水平与当前经济发展水平相协调;安徽、福建、江西、山东、河南、湖北、湖南、重庆等8个地区的普通高中教育资源配置水平低于当前经济发展水平;其余7个地区的普通高中教育资源配置水平高于当前经济发展水平,依次为河北、辽宁、海南、四川、西藏、甘肃、青海。

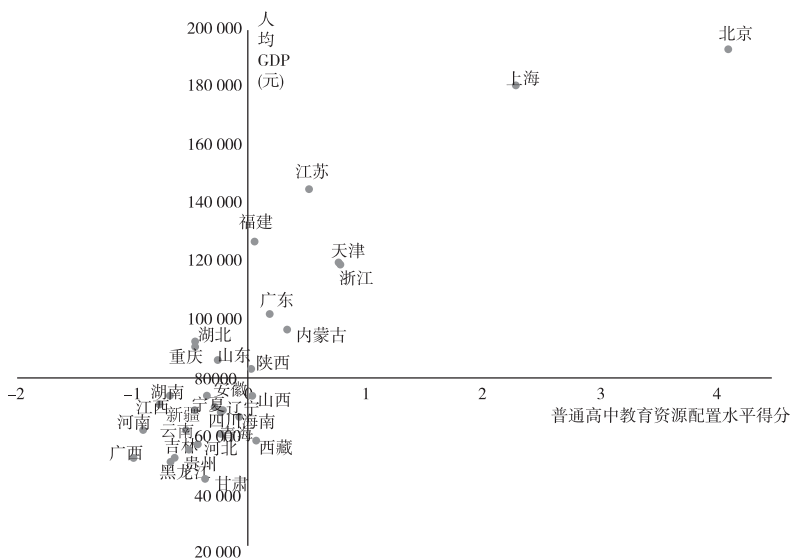


图2 普通高中教育资源配置水平与人均 GDP 的相关性

三、研究结论与对策建议

(一) 研究结论

1. 普通高中教育资源配置水平内部指标布局阶段性轻度失衡。测算我国普通高中教育资源配置水平的3个一级指标分别为师资质量、设备水平与经费支持,各一级指标的路径系数代表各指标对于普通高中教育资源配置水平的贡献率高低。各路径系数(贡献率)趋近相同是一种颇为理想的状态,表示普通高中教育资源配置水平内部布局具备稳定性。研究表明,3个一级指标的贡献率分别为师资质量0.289、设备水平0.434、经费支持0.347。其中,贡献率最高的为设备水平,约是贡献率最低的师资质量的1.5倍,各个指标的贡献率相差较大,说明2022年普通高中教育资源配置水平的内部布局处于轻度失衡状态。

2. 我国普通高中教育资源配置水平区域结构呈金字塔型分布特征。综合分析我国普通高中教育资源配置水平的差异性可知,各区域的配置水平呈现金字塔型的区域分布特征。首先,处于配置水平最高的区域与处于配置水平较高的区域仅有北京、上海,“一般”与“较低”的区域分别有10个与19个省(区、市),总体呈现上窄下宽的金字塔型特征。其次,各省(区、市)的指标得分与排名之中也体现出了区域结构呈现金字塔型的分布特征。2022年普通高中教育资源配置水平得分最高的北京与得分最低的广西相差值高达5.274,说明我国省(区、市)区域结构间相差较大,配置水平区域结构存在较大差异性。

3. 省际普通高中教育资源配置水平协调性有待提升。通过前述协调性分析可知,省际普通高中教育资源配置水平协调性存在欠缺主要体现在内部协调性与外部协调性较差。第一,内部协调性的不足主要体现在将各省(区、市)划分为配置均衡与配置非均衡的两大基本形态,其中处于配置均衡的省(区、市)仅有7个,约占据全国的3成左右,且部分省(区、市)的薄弱项极其突出。例如,西藏的普通高中教育资源配置水平的得分排名为第8名,而“设备水平”的得分排名为第29名,极大程度上拉低了西藏的整体配置水平。第二,外部协调性的缺陷主要体现在全国还有50%左右省(区、市)的经济发展水平与当地普通高中教育资源配置水平不协调,从而拉低了我国2022年普通高中教育资源配置水平的整体外部协调性。

(二) 对策建议

1. 敦促教师学历提升,优化教师资源内部结构。强教必先强师。教师学历水平的提升是建设一支高素质、专业化的教师队伍的关键要素。2018年,中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中强调,“为高中阶段教育学校侧重培养专业突出、底蕴深厚的研究生层次教师”^[16]。2024年,中共中央、国务院印发《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确提出,“为中小学培养研究生层次优秀教师”^[17]。根据《2022年教育统计数据》可知,普通高中阶段本科学历的教师多于硕士研究生学历的教师,此阶段的专任教师学历聚焦于本科,全国普通高中中具有研究生学历的

教师占比仅为3.9%，其中新疆、湖南、海南等17个省(区、市)的占比值低于全国平均水平，说明我国超一半的省(区、市)都存在着教师学历不达标的问题，提升该学段教师的学历迫在眉睫。教师学历在提升教师的教学实践能力中发挥链式中介效应^[18]，教师的知识储备、能力素质直接影响到教师的教学实践能力，而教师学历则是强化教师自身素养的有效途径。同时，经济合作与发展组织(OECD)部分国家也十分重视高中阶段教师的学历。芬兰、德国、捷克、匈牙利等国家规定，硕士研究生学位为获取教师资格的基础学位；葡萄牙、日本、苏格兰等国家也为在职教师提升学历颁布法令法规，以辅助在职教师实现自身的学历提升。提升在职教师学历，第一应为在职教师营造有利的政策环境。政府出台相关的福利政策，倡导鼓励在职教师提升学历的社会风向，同时为各级各类学校校长进行关于促进教师学历提升的相关培训，充分发挥校长领导力，带动教师向好发展；第二应为在职教师所在的各级各类学校开展教师学历提升的相关主题培训，制定一系列有关鼓励在职教师学历提升的学校章程，实现学历提升与教师业绩考核挂钩，进一步激发在职教师进行学历提升的主动性。

2. 改善各省(区、市)薄弱点，实现配置水平均衡提升。木桶理论强调，在整体之中短板项将会对整体的效能起限制作用。透过现象看本质，将我国普通高中教育资源配置水平视为一个木桶，各省(区、市)的配置水平则为组成木桶的木板，若要达成木桶效能最大化的目标往往取决于最短的木板，即配置水平欠佳的各省(区、市)。为实现我国普通高中教育资源配置水平的均衡发展，找准各省(区、市)配置水平的薄弱点，精准施策，助力各要素稳中向好发展。研究发现，各省(区、市)普通高中教育资源配置水平的薄弱点主要分为2种类别：第一类为某省(区、市)的某一指标拉低整体配置水平，即明确存在薄弱项；第二类是某省(区、市)的某一指标相对优越，拉高整体配置水平，其余指标则为发展薄弱项。

针对师资质量、设备水平、经费支持存在明显薄弱点的省(区、市)，应采取个性化解解决方案，提升“短板”，实现普通高中教育资源配置水平的均衡发展。(1)北京、重庆、贵州与福建的薄弱点为“师资质量”，应积极贯彻实施教师队伍建设相关政策法规，提升普通高中教育阶段教师的专任数量与学历，调整专任教师的内部结构；(2)内蒙古、河南与湖南需完善教育教学基础设施建设，加大普通高中阶段学校的图书册投入，引进先进数字终端供师生使用，推进数

字化校园建设；(3)上海则应提高其普通高中阶段的教育经费与事业费的投入，为该阶段学校增设教学设备与实验仪器，提高学校的固定资产总值。

为解决其余配置非均衡省市的问题，应在兼顾优质指标的基础上，赋能剩余指标的发展。(1)山西、辽宁、吉林、黑龙江与甘肃的优势在于“师资质量”，提高教育经费投入比例，大力引进参考图书与先进数字终端，创设数字化校园环境；(2)安徽与四川的“设备水平”遥遥领先，在“师资质量”与“经费支持”方面表现稍有逊色，需要全面贯彻落实教师政策，加大教育经费投入，鼓励教师深造提升学历，为教师配备优质的教学仪器与数字终端，全面激发教师队伍的活力；(3)湖北的“经费投入”是最主要的配置优势，为提升其整体配置水平应不断增强教育经费投入的精准化程度，优化教师内部结构与学校图书、数字终端的比例，从而实现配置水平均衡化发展。不容忽视的是，海南、西藏、青海、宁夏、新疆这些省(区、市)、自治区的各指标均衡的原因因为3个指标的排名都较为靠后，因此这些地区应全面提升各指标的发展质量，实现普通高中教育资源配置水平的质的飞跃。

3. 加大教育投入保障，推动普通高中协调发展。教育投入是发展地方教育、实现地方普通高中教育资源配置水平均衡提升的重要依托。当前，各省(区、市)的经济发展水平与各地普通高中教育资源配置水平呈现不协调的特征，实现两者协调发展的一条途径便是加大教育投入。教育投入是一个相对复杂的系统，各个环节需要相互紧密配合才能实现投入效能最大化。首先是当地政府应积极汲取当地普通高中教育学校及专业人士的意见，结合普通高中教育资源配置的真实现状，测算出教育投入的规模及效益，随后出台相关的政策法规。其次是伴随着法规的出台，地方政府应积极对政策法规进行宣讲与解读，重视政策文件的落实效果。此过程中，地方政府可以举办以该政策为主题的学者学术交流会与竞赛，推动各层级的利益相关者对政策落实情况进行研究分析，探讨该项政策的优势与现存困境，集思广益实现该政策实施效益最大化。最后，教育投入拨款环节是实现普通高中教育资源配置协调的关键一步。在这个环节中要督促各部门交接透明，鼓励其主动接受监督，防止出现腐败现象，使得普通高中教育资源配置效果大打折扣。

参考文献：

[1] 窦亚飞, 吴开俊. 普通高中学位扩容的理性回归与资源配置优化——基于超大特大城市的考察[J]. 教育研究, 2024

(04):73-83.

[2]中共中央,国务院.中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm,2019-02.

[3]范先佐.论教育资源的合理配置与教育体制改革的关系[J].教育与经济,1997(03):7-15.

[4]蔡和,牛颖楠,罗良.新时代义务教育资源配置的水平测度与均衡演进[J].南京师大学报(社会科学版),2024(01):36-52.

[5]李毅,杨焱灵,吴思睿.城乡义务教育优质资源配置效率的问题及对策——基于 DEA-Malmquist 模型[J].中国教育学报,2021(01):60-65.

[6]马银琦,许志通,张天雪.高等教育资源配置何以成为推动新质生产力发展的引擎——基于2012—2021年省级面板数据的实证分析[J].中国高教研究,2024(08):23-31.

[7]张学敏,赵国栋.我国研究生教育资源配置效率的时空格局与演化——基于2003—2018年省域面板数据的供给侧分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023(06):59-77.

[8]金双华,杨艺.普通高中教育资源配置效率研究[J].现代教育管理,2021(01):53-60.

[9]李德显,魏新岗.普通高中教育综合发展水平评价及省域比较研究[J].教育理论与实践,2018(02):16-19.

[10]于璇.我国高中阶段教育资源配置的地区差异、动态演进与趋势预测[J].教育与经济,2021(03):59-69.

[11]曾五一.统计学概念[M].北京:首都经济贸易大学出版社,2005:5.

[12]易丹辉.结构方程模型方法与应用[M].北京:中国人民大学出版社,2008:98.

[13]李德显,房磊.我国小学教育资源配置水平测评与均衡策略研究——基于 PLS 结构方程模型的分析[J].教育理论与实践,2021(19):21-26.

[14][15]李德显,史晓谭.我国省域中等职业教育综合发展水平差异比较、均衡水平与协调性分析——基于 PLS 结构方程模型的实证研究[J].职业技术教育,2024(21):58-67.

[16]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]. https://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm,2018-01.

[17]中共中央,国务院.中共中央、国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2024/issue_11566/202409/content_6973187.html,2024-08.

[18]桑标,陆璟,李伟涛,周江林,陈越洋,杜宜阳.在教育强国建设中提升教师队伍学历水平[J].教育研究,2023(09):31-38.

(责任编辑:刘新才)

Analysis of the Disparity and Coordination of Resource Allocation Levels in Regular Senior High Schools in China
——An Empirical Study Based on PLS Structural Equation Model

XU Mengge, LI Ning
(Changchun Normal University, Changchun, Jilin 130032, China)

Abstract: Improving the resource allocation levels in regular senior high schools is a crucial factor for promoting high-quality development in senior high school education. Based on the “2022 Education Statistical Data” released by the Ministry of Education in 2023, a Partial Least Squares (PLS) structural equation model was constructed to measure the basic situation of 31 provinces (excluding Hong Kong, Macao, and Taiwan) across the country. The study found that: First, there is a mild imbalance in the internal indicator layout of the resource allocation level in regular senior high schools at different stages. Second, the regional structure of the resource allocation level in regular senior high schools in China shows a “pyramid” distribution characteristic. Third, the coordination of the resource allocation level among provinces in regular senior high schools still needs to be improved. To enhance the resource allocation level in regular senior high schools in China, it is suggested to urge the improvement of teachers’ academic qualifications and optimize the internal structure of teacher resources; improve the weak points of each province and municipality to achieve balanced improvement in the allocation level; increase educational investment to ensure the coordinated development of regular senior high schools within regions.

Key words: regular senior high school; resource allocation level; PLS structural equation model; resource structure; balanced improvement

家校社协同育人视域下儿童社会退缩行为的影响因素及教育策略研究

王怡菲, 左恩玲, 张贺欣
(长春师范大学, 吉林 长春 130032)

[摘要] 儿童社会退缩行为是指在社交环境中倾向于回避与他人互动的行为, 这种行为可能引发儿童在多方面的适应不良, 以及内化和外化问题, 对其心理发展和健康成长产生负面影响。实践表明, 家校社协同育人是应对儿童退缩行为的有效策略。本文重点从家庭、学校和社会3个系统层面, 深入探讨儿童社会退缩行为的影响因素。基于此分析, 提出家校社三方应充分发挥自身优势, 通过家庭层面的民主教养、心理控制平衡与依恋关系建设; 社会层面的舆论引导、教育资源均衡配置和网络道德教育; 学校层面的新型师生关系构建、同伴关系改善和社交技能课程开设等策略, 共同合作形成教育合力, 为退缩儿童营造一个连贯且稳定的成长环境。

[关键词] 社会退缩行为; 影响因素; 家校社协同; 教育策略; 心理健康

[中图分类号] G444 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0063-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.010

一、引言

社会退缩行为泛指跨时间、情境, 儿童在陌生和熟悉的社会环境中倾向于避免与他人互动, 持续表现出独自游戏和消磨时间的行为特征^[1], 一般分为害羞型(沉默寡言)、孤独偏好型(安静孤独)和社交回避型退缩(活跃孤独)3种类型。具有社会退缩倾向的儿童在社会适应方面表现出明显的不足, 他们往往难以融入集体环境, 缺乏与同龄人的交流互动, 并在社交场合中倾向于表现出回避或过度紧张的行为。随着时间的推移, 这些适应不良可能引发自卑、恐惧、孤独、焦虑和抑郁等内化心理问题,

以及学业困难、物质滥用、攻击性行为等外化行为问题^[2], 这些问题不仅妨碍了儿童在集体活动中的参与度, 还可能引起学业落后、情绪障碍等一系列连锁反应。鉴于社会退缩行为所具有的障碍性、封闭性、顽固性和长期性特点, 其对儿童健康人格的塑造及未来成就动机的激发所带来的潜在威胁不容忽视^[3], 因此要早发现、早干预, 及时中断其带来的负面影响。

2023年, 教育部等十七部门联合印发了《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2035年)》, 强调坚持“健康第一”的教育理念, 切实把心理健康工作摆在更突出的位

[收稿日期] 2025-06-08

[基金项目] 全国教育科学规划教育部重点项目“社会退缩幼儿的社会信息加工机制与干预研究”(项目编号: DBA180315); 吉林省教育厅人文社科研究项目“社会信息加工视域下的孤儿学生社会退缩行为研究”(项目编号: JJKH20220805SK); 吉林省教育学会“十四五”科研规划项目“小学生社会退缩行为的发展特点和教育策略研究”(项目编号: GY221825)。

[作者简介] 王怡菲(2003-), 女, 安徽亳州人, 长春师范大学教育学院硕士生; 主要研究方向: 心理健康教育。左恩玲(1981-), 女, 山东济南人, 长春师范大学教育学院副教授、研究生导师; 主要研究方向: 儿童社会认知、社会性发展。张贺欣(2004-), 女, 吉林长春人, 长春师范大学教育学院本科生; 主要研究方向: 特殊教育。

置^[4]。可见，培育学生优秀的心理和意志品质、加强学生心理健康工作已受到国家层面的高度重视，是实现健康中国的必然诉求，需要家庭、学校、社会的共同努力。实践证明，家校社协同育人作为一种全新的教育模式，是促进孩子健康成长的必然选择，也是预防与应对儿童退缩行为的有效途径。基于此，本文将从家校社协同育人的视角出发，重点分析家庭、学校、社会3个系统层面中影响儿童退缩行为的因素，并据此提出相应的教育策略。

二、家校社协同育人视域下儿童社会退缩行为的影响因素

家庭、学校和社会作为儿童成长过程中的重要系统，各自承担着不可或缺的职责，并通过彼此间的紧密互动，共同构建了儿童成长与发展的基础环境。因此，本文从家庭、学校和社会3个系统层面对儿童的社会退缩行为进行分析，如表1所示。

表1 儿童社会退缩行为的影响因素	
系统因素	风险因子
家庭因素	家庭教养方式：专制、溺爱及忽视型教养方式
	父母心理控制水平：过高的心理控制水平
	亲子关系：不安全依恋类型
	家庭结构和功能：缺乏家庭结构完整性、未正常发挥家庭功能
学校因素	师生关系：高冲突性或依赖性师生关系、未建立亲密性师生关系
	同伴关系：同伴侵害、同伴排斥
社会因素	社会评价导向：高竞争导向评价
	教育理念更新：教育观念快速演变
	网络社交媒体：过度依赖网络媒体

(一)家庭因素

1. 专制、溺爱以及忽视等不良教养方式会导致儿童心理压力加剧、自我调节能力欠缺和社会认知出现偏差，进而引发儿童的社会退缩行为。首先，专制型教育方式往往采用严厉惩罚、过度控制等方式，要求儿童对父母的指令绝对服从，这在很大程度上抑制了孩子主观能动性的发展，容易诱发其焦虑、退缩等心理问题。其次，溺爱型教养方式经常过度满足儿童提出的各种要求，导致其自我控制能力低下，很难真正适应社会环境。而忽视型教养方式则缺乏对儿童的必要关爱，导致其可能在社会认

知上出现偏差，进而对社会环境作出错误的判断，表现为社交适应能力不足。最后，许多家长专制与溺爱常常交织并施，更加重了孩子的心理冲突，促使退缩或其他心理问题产生、发展。

2. 父母过度的心理控制与儿童的社会退缩行为之间形成双向强化的互动机制，这种机制在不断的循环往复中逐渐固化，最终导致儿童社会退缩行为的进一步加剧。父母心理控制水平与亲子关系紧密相关，过高的控制水平会破坏亲子关系，进而加剧儿童的社会退缩行为，而儿童表现出的退缩行为往往又会激发父母的保护本能，加剧其对于儿童的控制欲，这种双向的互动模式随着时间的推移而愈发稳固^[5]。已有研究显示：父母的心理控制限制了儿童的自主性和自我表达的机会，导致儿童在社交情境中感到不适和退缩^[6]，其心理控制水平越高，儿童所表现出的社会退缩行为就越明显。

3. 消极的依恋关系会导致儿童对环境产生危机感，抑制其社交探索行为，进而显著预测并加剧退缩行为的产生与发展。依恋理论指出，父母与子女间的依恋关系对儿童内部工作模式的塑造具有显著影响，而这些模式与儿童自我认知及人际关系的构建密切相关。儿童因消极的依恋关系而形成不安全的内部工作模式，倾向于将周遭环境视为无法预测、充满危机且缺乏反馈的，这种认知模式导致儿童在与他人互动时探索行为减少，同伴交往中的社会技能降低，进而表现出退缩行为。研究表明，不安全的依恋类型与行为上的退缩倾向存在显著关联，并能预测退缩行为的发生。

4. 家庭结构的不完整和功能失调，可能会通过加剧社交焦虑以及同伴关系的障碍，显著增加儿童社会退缩行为的风险。一方面，单亲家庭环境可能会提升出现社会退缩行为的风险。国内外研究表明，相较于生活在完整家庭中的儿童，来自离异家庭的孩子在同伴关系、亲子互动、情绪调节、自我控制以及行为问题等方面均表现出显著的差异。另一方面，家庭功能包括角色分工、情感投入和行为控制等多个方面，这些因素会显著影响儿童的社会适应能力。若家庭功能无法正常发挥，可能会引发儿童的社交焦虑症状。焦虑程度较高的儿童在社交主动性方面表现较差，难以构建良好的同伴关系^[7]，进而导致社会退缩行为的出现。

(二)学校因素

1. 不良的师生关系会削弱退缩儿童的自我效能感和社交信心，进而加剧其持续性的社会退缩行为。

一方面,师生关系呈现出亲密性、冲突性和依赖性等多重特征,这些特征会对儿童的退缩行为产生不同的影响。亲密性师生关系能够负向预测儿童在学校中的社交焦虑及退缩行为表现。相反,冲突性师生关系则表现为教师与学生之间关系极度紧张,常伴随着冲突事件的发生;依赖性师生关系则是指学生对教师的过度依赖,这两种不同类型的师生关系均与儿童的负面发展结果存在显著相关性,包括社交焦虑、孤僻行为以及同伴排斥等现象^[8]。另一方面,退缩儿童往往不会主动寻求教师的注意,因此尽管教师能够察觉到这些儿童对支持的需求,但未能与其建立亲密关系。当儿童遭遇的负面事件未获得充分关注时,可能会促使其形成一种“被忽视者”的自我认同。若未能及时干预,原本暂时性的回避行为,最终可能演变为持续性的退缩行为。

2. 不良的同伴关系会加剧儿童的焦虑、孤独等负面情绪,导致儿童出现社会退缩行为。大量研究表明,不良的同伴关系,包括同伴侵害和同伴排斥,对儿童的社会化进程具有显著的负面影响。首先,同伴侵害指的是个体遭受来自同龄人对其身体、言语、人际关系等方面的伤害经历,不仅会导致儿童出现多种不同程度的内外化问题,如自尊感低下、社会退缩等,还会使得个体在环境适应、情绪管理、行为控制以及身心健康等方面面临不同程度的挑战^[9]。其次,同伴排斥是导致社会退缩的危险因素。研究发现,经历同伴排斥的害羞焦虑儿童相较于未经历同伴排斥的儿童,其害羞焦虑症状通常维持稳定,但其孤独感往往会持续并加剧^[10],抑郁症状也可能呈现加剧趋势。

(三) 社会因素

1. 在竞争导向的社会评价体系的影响下,儿童所承受的心理压力日益加剧,其社交关系出现异化现象,致使儿童普遍表现出以主动回避为特征的社交退缩行为。具体而言,以学业成绩和排名为核心的竞争文化,使得儿童过早地被置于“零和博弈”的社会环境中,其社交互动被简化为能力的比较。由于对失败或负面评价的恐惧,儿童倾向于主动回避参与社交活动,采取退缩行为作为规避风险的策略。研究揭示,来自高竞争环境家庭的儿童在社交回避行为上的比例显著高于一般家庭。这种竞争性文化将同伴关系转变为资源竞争的客体,破坏了信任和合作的基础。

2. 教育政策的更新促使教育观念迅速演变,这一过程中产生的教育焦虑有可能导致儿童出现社交

回避的行为。教育焦虑源于家长因社会、学校、家庭等外部环境或个人内部因素对未来的不确定性感到烦躁、忧虑、不安和恐慌等负面情绪^[11]。换句话说,教育理念的变革可能会引发家长对新政策理解的不足、教师在教学转型中承受的压力,以及社会对学业辅导的过度重视等问题,从而导致焦虑情绪的普遍化。该焦虑情绪可能经由家长的过度干预或情绪宣泄方式间接传递给儿童,导致儿童形成一种“永远不够好”的认知模式,进而使得其社交动机由积极的探索转变为防御性的自我保护,退缩成为一种心理上的自我保护机制。

3. 网络社交媒体的普及是儿童社会退缩行为的潜在风险因素。在当前社会中,社交媒体和游戏平台为儿童提供了通过虚拟身份获得即时满足(如点赞和等级提升)的途径,这种机制弥补了现实社交互动中反馈的延迟性和复杂性。现实社交的动机因此被削弱,导致儿童面对面交流的频率降低,进而使得社交技能(如眼神交流和情绪解读能力)逐渐退化。尤其是经历社会排斥后,儿童可能会发展出一种“我不被接纳”的自我认知偏差。在这种情况下,遭受排斥的儿童倾向于独自一人,网络媒体逐渐演变为儿童应对社交焦虑的“便捷途径”,然而该方法并未从根本上解决儿童的情绪问题。若未能及时干预,可能导致其现实社交技能的退化,加剧其社会退缩行为。

三、家校社协同育人视域下社会退缩儿童的教育策略

社会退缩儿童的教育培养是一项系统性工程。面对当前教育环境中过度竞争所引发的种种社会关系异化现象,亟须家庭提供充分的情感支持、社会积极发挥价值引领作用以及学校给予专业指导。家校社三方应坚守育人为本的初心,充分发挥各自优势,通过资源共享与责任共担,共同合作形成教育合力,为退缩儿童营造一个连贯且稳定的成长环境。

(一) 家长切实履行主体责任,营造民主平等、和谐的家庭氛围

1. 倡导民主型教育方式,设立合理的规则和期望。研究表明,民主型教育方式有助于提升儿童的社交技能和自信心,降低社会退缩行为发生的概率。民主型教育方式强调父母与子女之间建立双向沟通机制,既注重规则约束,又赋予孩子自主权。首先,家长应为社会退缩儿童制定明确的行为规范和期望值,并以公正和坚定的态度纠正其不当行为。针对

退缩儿童的行为模式，应明确其日常生活作息(包括起床、学习及娱乐时间等)以及基本行为规范(如使用文明用语、保持个人卫生等)，这有助于退缩儿童构建可预测的生活节奏，降低由不确定性所引发的焦虑情绪。同时，确立不可动摇的基本原则(如诚实守信)，其他规则(如娱乐方式、交友选择等)在制定过程中应与孩子共同商议并适时调整，以避免过度抑制其自主性。当孩子违反规则时，家长应以公正和坚定的态度进行纠正，并为其阐释规则背后的逻辑依据。其次，建立渐进式的社交期望，鼓励退缩儿童的积极行为。以低压力任务为起点，设定每日社交目标，逐步从基础目标(与家人进行3次目光交流)过渡至进阶目标(与一位同学进行15分钟的互动游戏)。在退缩儿童实现目标时，应运用具体描述、赞赏和展现热情等手段，对其进步进行及时的反馈和鼓励。最后，父母在教养孩子的态度和方式上还需要把握“一致性原则”，即全家口径、前后要求和教养心态的一致性，避免退缩儿童因“双重标准”产生疑惑，导致其退缩行为进一步加剧。

2. 维持适当的心理控制水平，给予退缩儿童自主的社交空间。心理控制是指父母将控制的意图强加在儿童心理和情绪发展过程中的行为方式，具体表现为过度干预、诱发内疚感和爱的撤回。大量研究表明，这种控制水平过高不仅会抑制儿童的主动表达欲望，还会阻碍其与外界的正常交往。因此，家长需在“支持”与“控制”之间找到平衡，既提供必要的引导，又需避免过度干预。第一，父母需允许儿童脱离自己而发展成为独立的个体，并坚信每个儿童，包括社会交往能力较弱的个体，均具备巨大的发展潜力，能够实现积极的成长。第二，家长应积极促进儿童的社会交往活动，为其提供自主的社会互动空间，帮助其逐步突破舒适区。避免将个人意志强加于儿童，如强迫其立即适应社交环境，这种过度干预反而会挫伤儿童的积极性。第三，家长可采取分阶段引导的策略，帮助退缩儿童更好地融入社交场合。首先，允许退缩儿童在安全距离内观察社交活动，不必急于要求其参与，而是引导其逐步接纳社交活动，如“如果你也想加入，随时都可以尝试”。其次，邀请性格温和的朋友至家中做客，时间控制在30分钟以内。家长可预先协助退缩儿童进行模拟训练，包括打招呼、回应等社交场景，以减轻由不确定性引发的压力。最后，带领退缩儿童在社区活动中参与非竞争性活动(如读书会、手工坊)，以降低竞争性比较带来的压力。

3. 建立安全型依恋关系，营造良好家庭氛围。研究表明，社会退缩儿童的依恋关系多为“焦虑—矛盾型”依恋，安全型依恋有助于促使成长中的儿童发展各种社会人际关系，有效预防社会退缩行为的产生。因此，家长需帮助退缩儿童建立起安全型依恋关系，让其感受到“即使社交失败，自己依然被接纳”。首先，记录观察儿童的退缩表现(如回避情景、独处方式)，以便理解儿童的行为模式和背后可能的原因。随后采用图画或量表帮助儿童明确社交焦虑的程度(如1至10分的等级)，并共同制定相应的应对策略(如达到5分时进行深呼吸放松)。其次，应学会爱的表达方式，其中最有效的是倾听、理解、以及无条件的支持和关怀。在相处的过程中应认真倾听孩子的需求，通过温和的语言表达关心，或是通过微笑、点头、拥抱等肢体语言给予及时的关注和接纳。最后，营造良好的家庭环境，为儿童提供一个安全的依靠基地。建议设定每日特定的亲子互动时间(如睡前10分钟)，在该时段内，引导儿童共同阅读情绪管理与社交技能相关的绘本(如《我的情绪小怪兽》《小鸟龟富兰克林学交友》)，旨在辅助儿童识别和理解自身及他人的情绪，并通过绘本中所描绘的社交场景进行模拟训练，学习适当的社交技巧。

4. 关注家庭成员情感需求，发挥家庭功能对退缩儿童的积极作用。家庭功能是家庭系统中家庭成员的情感联系、角色表达、家庭沟通以及应对外部事件的有效性。研究表明，家庭功能的长期失衡容易导致个体在性格塑造、人际信任以及社交技巧等方面的缺失，进而引发活跃退缩现象。首先，家长应妥善处理家庭内部的夫妻关系，夫妻双方应积极沟通、相互理解，主动化解矛盾，尽量避免在退缩儿童面前发生冲突，以防止其内化负面情绪，形成“社交即威胁”的认知偏差。其次，家长应明确家庭角色分工，并根据儿童的年龄科学分配其应承担的家庭职责，制定合理的家庭规则。鼓励退缩儿童积极参与到适宜的家务劳动中，让其亲身体验作为家庭一份子的责任与担当，进而培养孩子在家庭中的主人翁意识。最后，家长应及时为退缩儿童提供积极的情感支持，帮助儿童解决问题，发挥家庭功能的积极作用。例如，活跃孤独型儿童是由于遭受他人拒绝，体验到强烈的自我否定和人际受挫感，进而引发剧烈的内心冲突，最终导致其被动退缩、远离社交的表现^[12]。因此家长在此时不宜过度介入情感和语言，而应待儿童情绪平息后，与其交流并教授其与人交往的技巧，以降低被动退缩行为的发生频率。

(二)社会提供有效支持,构建良好教育生态环境

1. 加强舆论引导作用,营造家校社协同育人的社会氛围。在当前的社会和教育体系中,无论是学校教育、家庭教育还是社会教育,普遍存在着功能和价值的错位现象^[13]。解决这一问题的核心就是要让家校社的功能回归到“育人”初心上,充分发挥家校社协同的优势,避免功能合一。首先,发挥大众媒体的正向引导作用,为社会退缩儿童构建包容性的舆论场域。引导教育者坚持科学育人导向,坚决抵制极端功利主义的倾向。通过公益广告、纪录片等多种形式,传播多元化的价值观,宣传沟通能力、创新能力等非学业成就,以减少舆论对社会退缩儿童的学业压力。其次,积极借助社会舆论的影响力,加大对协同育人、合作共育等创新模式和实践经验的宣传力度,营造和谐的家校社协同育人社会氛围。构建家校社共同参与的“评价共同体”机制,确立以素质教育为引领的教育质量评价体系,注重将评价标准从结果导向转向过程导向,关注退缩儿童在教育过程中的关键表现和显著特征。最后,构建家校社三方的舆论监管机制,为退缩儿童营造一个健康的教育舆论环境。各方应密切关注教育动态,及时发现并制止各平台上可能对教育工作产生负面影响的推文或言论,对渲染不正确导向的媒体内容进行约谈或下架处理。

2. 推进教育资源均衡分布,缓解家长教育焦虑。当前,我国社会正面临教育资源分配不均与优质教育资源匮乏的双重挑战,这一现状普遍引发了家长的教育焦虑,主要体现在对“教育落后”的恐慌、承受“教育重负”的压力以及对“教育无用”的忧虑^[14]。因此,只有在确保教育机会均等的基础上,实现教育内部的公平竞争,才能真正谈及社会公平,家长的“教育焦虑”也才有望逐步缓解。首先,社会应创造真正的公平参与机会,保障每个社会退缩儿童都有平等接受相同质量和数量教育的权利。在此基础上,根据儿童的不同退缩类型、程度等进行针对其发展需要的各类教育。其次,社会应积极支持学校建立公平教室,确保退缩儿童能平等地接触具有挑战性的学习资源,保障对发展存在差异的群体的公平对待。公平教室的构建可通过以下途径实现:一是变革教育评价体系,强化过程性评价。在教学过程中应关注退缩儿童智能发展的过程性成果,并及时给予反馈与调整。因此,教育者不应因退缩儿童缺乏特定条件而剥夺其参与高级学习

任务的权利,而应为这些儿童设计开放式的任务,允许其自主选择处理和解决问题的方法。二是改革课程结构,关注儿童知识以外的综合素养的发展,尤其是探究、合作与实践能力的培养。教育者应拓展课程内容,并将具有挑战性的任务以小组合作的形式开展,促使社交退缩的儿童参与到团队协作中。同时,学校与社区应联合组织丰富的课外团体活动(如植树活动、情景剧场),邀请师生和家长共同参与,以增加退缩儿童体验社会的机会。

3. 加强网络道德教育,净化网络育人环境。网络依赖是一种介于正常状态与网络成瘾之间的临界状态^[15],若不及时进行有效干预,退缩儿童的网络依赖极有可能演变为网络成瘾。因此,必须强化对社会退缩儿童的网络道德教育,净化网络育人环境,为其打造一个安全的网络平台。首先,社会应加大网络指导和网络道德教育的宣传力度,强化网络知识的普及工作。通过互联网构建心理健康教育平台,在主页制作涵盖社会退缩行为矫正的专业栏目,旨在引导退缩儿童正确辨识并理性对待网络与现实世界的差异,妥善平衡线上与线下的人际关系,从而使其具备应对现实问题的能力。其次,深入推进儿童图书、绘本及音频等电子出版物的整顿工作,加大对不良网络行为的整治力度,完善网络综合治理体系。最后,针对存在网络成瘾倾向的儿童,应及时进行教育引导并通过团体心理辅导,帮助儿童掌握有效的人际交往技巧,从而逐步摆脱对网络的过度依赖。

(三)学校充分发挥主导作用,建设积极良好的育人环境

1. 建立新型的师生关系,发挥教师的积极作用。大量研究表明,退缩儿童的师生关系呈现出对教师高依赖、低亲密的特点,良好的师生关系能显著负向预测儿童的社会退缩行为。因此,教师应主动改善与退缩儿童的负面师生关系(冲突或依赖型),创建民主平等、尊师爱生、心理相容的新型师生关系。首先,教师应尊重每一位学生,包括退缩儿童,要认识到儿童作为独立的个体,在人格上与教师是平等的。教师需全面了解退缩儿童的基本情况,包括家庭背景、兴趣爱好、性格特征等多个维度,以便精准把握其个性化发展需求。其次,教师应做到真正热爱学生,耐心倾听退缩儿童的心声,最大程度地理解其面临的社交困惑。但需注意避免过度关注(如频繁点名、公开鼓励),以免使退缩儿童成为关注的焦点,引发其特殊化的心理感受,进而加剧内

心的自卑和冲突。最后,教师应主动与退缩儿童沟通和交往,对其面临的困难持宽容和理解的态度,通过换位思考,缩短因社会角色等外界因素所造成的心理距离,从而真正实现与儿童心理的相容。

2. 关注社会退缩儿童的闪光点,改善其同伴交往地位。研究表明,社会退缩与同伴拒绝行为高度相关,良好的同伴关系有助于儿童社会价值的获取和社会能力的培养。学习故事评价法作为一种通过叙事形式对儿童学习和发展进行评估的方法,已被证实能显著改善退缩儿童的同伴关系^[16]。因此,教师可以利用学习故事,通过“注意、识别、回应”这一形成性评价过程帮助退缩儿童提高同伴交往的质量。第一,教师应给予社会退缩儿童适当的关注,并通过捕捉其学习过程中的“哇”时刻,以图文形式记录儿童的学习故事。观察的切入点应集中在“发现闪光点、发现感兴趣和能做的”等方面。第二,教师需对退缩儿童的“哇”时刻的行为进行识别、分析和理解,思考退缩儿童在游戏中解决问题的方法、表现出来的优秀品质等。第三,教师应根据儿童的特点,制定支持其发展的有效计划,如设计退缩儿童感兴趣或能展示其优势的活动,从而提升退缩儿童在同伴交往中的自信心和能力。同时,通过阅读和回顾充满魔法的“哇”时刻,让退缩儿童在参与自我评价的过程中看到自己是“有能力、有自信的学习者和沟通者”,从而形成积极的自我认识。

3. 开创社交技能主题课程,提升退缩儿童的社会交往能力。学校应针对退缩儿童的年龄特征,开设社交技能相关课程,帮助退缩儿童系统地提升其社会交往能力。第一,在学前期开设社交预备课,课程以团体的形式进行,每组6到8名儿童。通过绘本共读和合作游戏,培育基础交往礼仪与集体意识,引导社会退缩儿童理解合作的意义。通过角色游戏来提高退缩儿童的观点采择能力,引导其识别自身及他人的情绪状态,学会换位思考。第二,在学龄期开设情绪驿站课程,教授学生放松方法,如深呼吸和渐进性肌肉松弛法,让儿童能够在感到紧张或焦虑时迅速恢复平静,提升情绪调节能力。第三,在青春期开设思维侦探课程,帮助学生通过模拟社交冲突的情景剧来识别和挑战“我肯定不行”等不合理信念,引导学生模仿“侦探”寻找解决社交难题的策略,进而练习积极的思维重构。

参考文献:

[1] Rubin H K, Coplan J R, Bowker C J. Social Withdraw-

al in Childhood[J]. Annual Review of Psychology, 2009(01): 141, 71.

[2] Vincenzo O, Giuseppe F, Siegfried K, et al. Social withdrawal as a trans-diagnostic predictor of short-term remission: a meta-analysis of five clinical cohorts [J]. International Clinical Psychopharmacology, 2022(02): 38-45.

[3] 邹先云,冯维. 儿童社会退缩行为的原因与对策[J]. 阿坝师范高等专科学校学报, 2006(02): 105-107, 113.

[4] 教育部. 教育部等十七部门关于印发《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2025年)》的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报, 2023(05): 4-9.

[5] Lin H, Harrist W A, Lansford E J, et al. Adolescent social withdrawal, parental psychological control, and parental knowledge across seven years: A developmental cascade model [J]. Journal of Adolescence, 2020(01): 124-134.

[6] 陈佳康,孙红,于洋. 中国青少年感知父母心理控制的现状及其特征的Meta分析[J]. 中华家教, 2023(03): 83-94.

[7] 刘晓洁,李燕,谢庆斌,等. 家庭功能与幼儿社会适应的关系: 幼儿社交焦虑的中介作用[J]. 中国临床心理学杂志, 2020(03): 619-623.

[8] Arbeau A K. Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1 [J]. International Journal of Behavioral Development, 2010(03): 259-269.

[9] 王建平,喻承甫,甄霜菊,等. 同伴侵害与青少年攻击行为——心理需求满足与意向性自我调节的作用[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2020(04): 60-69.

[10] GAZELLEH RUDOLPH K D. Moving Toward and Away From the World: Social Approach and Avoidance Trajectories in Anxious Solitary Youth [J]. Child Development, 2004(75): 829-849.

[11] 祁占勇,方洁,任姝怡. “双减”格局下家长教育焦虑纾解了吗?——基于中国29省(区、市)的实证调查[J]. 中国远程教育, 2024(04): 28-46.

[12] Rubin K H, Hymel S, Mills R S L. Sociability and Social Withdrawal in Childhood: Stability and Outcomes [J]. Journal of Personality, 1989(02): 237-255.

[13] 施久铭,董筱婷,魏倩,等. 让家校社协同回归“育人”初心[J]. 人民教育, 2021(06): 36-39.

[14] 陈华仔,肖维. 中国家长“教育焦虑症”现象解读[J]. 国家教育行政学院学报, 2014(02): 18-23.

[15] 白羽,樊熹珉. 大学生网络依赖及其团体干预方法[J]. 青年研究, 2005(05): 42-49, 19.

[16] 王争艳,王京生,陈会昌. 促进被拒绝和被忽视幼儿的同伴交往的三种训练法[J]. 心理发展与教育, 2000(01): 6-11.

(责任编辑:姜佳宏)
(下转第80页)

新时代高校思政课理想信念教育价值实现的三重逻辑

李 娜¹，史 柳²
(1 上海应用技术大学，上海 201418；2 河南工程学院，河南 郑州 450000)

[摘 要]新时代高校思政课是培育大学生理想信念的主阵地，围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题，将理想信念教育作为价值实现的重要一环。理想信念教育的价值实现具有三重逻辑，一是理论根基在于其立足马克思主义理论本源与思想政治教育学科属性所突出的本体价值与历史使命，二是时代困境在于新时代多元文化冲击与历史虚无主义带来的现实挑战，以及教学实践中的深层矛盾，三是展开其实践进路研究，构建以内容供给创新、教学方法改革与育人生态重构为核心的价值实现方案，可以为增强思政课的思想性、理论性和亲和力有针对性地提供理论支撑与实践参照，助力青年在理论与实践结合中坚定理想信念。

[关键词]理想信念教育；思政课程；价值实现

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005 - 5843(2025)04 - 0069 - 06

[DOI]10. 13980/j. cnki. xdjyxx. 2025. 04. 011

新时代背景下，高校思想政治理论课作为落实立德树人根本任务的关键课程，肩负着培根铸魂的时代使命。面对多元文化交织、价值观念碰撞的复杂环境，理想信念教育如何突破传统模式桎梏，实现从知识传递到价值引领的深层转化，成为亟待解决的时代课题。当前，思政课教学中存在的一系列问题制约着铸魂育人功能的实现。本文立足马克思主义理论，从理论根基、时代困境与实践进路 3 个维度展开分析，通过重构教育内容体系、创新教学方法运用、整合协同育人资源，探索理想信念教育“入脑—入心—践行”的转化机制。这一研究既是对习近平总书记关于“大思政课”建设重要论述的学理回应，也为破解价值引领的时代困境提供实践方案，对培育担当民族复兴大任的时代新人具有重要意义。

一、理论根基：理想信念教育的本体价值与历史使命

理想信念教育是高校思想政治教育的灵魂工程，其本质是通过马克思主义理论武装青年头脑，引导学生在把握历史规律中坚定共产主义信仰，厚植爱国主义情怀。从马克思主义理论根基到思想政治教育学科逻辑，理想信念教育始终承载着铸魂育人的历史使命，这一使命的确立既有深厚的理论渊源，也有着以时代需求为导向的学理支撑。

(一)马克思主义理论视域下的价值本源

1.《共产党宣言》中“人的自由全面发展”目标与理想信念的辩证统一。《共产党宣言》(以下简称《宣言》)不仅是科学社会主义诞生的标志，更构建了理想信念教育的理论原点。马克思、恩格斯在阐述“自由人联

[收稿日期]2025 - 03 - 09

[基金项目]上海高校青年教师培养资助计划项目“理想信念教育融入高校思政教学的价值内涵研究”(项目编号：ZZ202212049)。

[作者简介]李娜(1990 -)，女，河南许昌人，博士，上海应用技术大学马克思主义学院讲师，硕士生导师；主要研究方向：马克思主义与思想政治教育。史柳(1995 -)，女，河南许昌人，硕士，河南工程学院助教；主要研究方向：大学生思想政治教育实践。

合体”理论时,明确提出“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”^[1]。这一论断包含双重价值指向:一是共产主义社会作为人类的共同理想,具有历史必然性;二是人的自由全面发展是理想信念教育的终极目标。马克思语境中的“理想”并非抽象的道德悬设,而是根植于人类社会发​​展规律的科学预见,其对资本主义内在矛盾的深刻剖析为理想信念教育奠定了真理基础,既是对社会发展规律的客观认知,又强调通过实践改造世界的能动性。理想信念转化为工人阶级争取解放的物质力量,印证了科学理论与革命行动的统一。《宣言》通过批判资本主义异化现象,揭示了理想信念教育的历史使命——唤醒无产阶级的阶级意识,正如马克思呼吁的“全世界无产者联合起来”^[2]。这种鲜明的价值立场为当代理想信念教育提供了根本遵循,启示我们:教育必须引导学生认识历史发展规律,将个人理想融入人类解放事业,与社会理想相融合,在追求社会进步中实现自我价值。

2. 中国共产党人精神谱系中的理想信念基因。百年党史铸就的精神谱系,本质上是一部理想信念的传承史。从南湖红船上承载的建党初心,到脱贫攻坚战场上千八百多名牺牲干部的奉献壮举,再到“天眼”团队接续奋斗的科研征程,中国共产党人用行动诠释了理想信念的深层内涵。“红船精神”中“开天辟地、敢为人先”的勇气,脱贫攻坚精神中“上下同心、尽锐出战”的担当,科学家精神中“五年归国路,十年两弹成”的坚守,共同构成理想信念教育的鲜活教材。这些精神标识并非静止的历史标本,而是通过时空对话不断焕发的新生机。当思政课堂将黄文秀的扶贫日记与当代青年参与乡村振兴的实践相连接时,理想信念的传承性与时代性便得到了生动体现。

3. 习近平总书记关于理想信念的重要论述。党的十八大以来,习近平总书记围绕理想信念教育提出了一系列新思想、新观点,形成了系统完整的理论体系,可从多个维度加以阐释。政治维度上强调“理想信念就是共产党人精神上的‘钙’”,将坚定政治信仰作为首要标准;历史维度上提出“从党的辉煌成就、艰辛历程、历史经验、优良传统中深刻领悟中国共产党为什么能”;价值维度上倡导“把个人理想追求融入党和国家事业之中”;实践维度上要求“在知行合一中主动担当作为”;文化维度上主张“从中华优秀传统文化中汲取营养”;国际维度上提出“培养人类命运共同体意识”。这些维度构成有机整体,既继承马克思主义基本原理,又

回应新时代教育需求,是践行理想信念教育的生动写照。“理想指引人生方向,信念决定事业成败”^[3],习近平总书记提出“扣好人生第一粒扣子”,强调早期价值取向对人生轨迹的决定性影响,如同衣扣的排列需要精准对位,价值观的构建也需要系统性和连贯性,要帮助青年在具体情境中校准人生坐标,以“扣扣子”比喻人生价值观的形成过程,深刻揭示了理想信念培育的内在规律。

(二) 思想政治教育学科的逻辑必然

1. “立德树人”根本任务与理想信念教育的内在耦合。“立德树人”的根本任务与理想信念教育具有本质一致性。“立德”强调道德人格的养成,“树人”指向人的全面发展的培育,这与理想信念教育的“铸魂”功能本质上是相同的,理想信念是在人格养成中铸就的。在育人实践中,“立德”为理想信念教育提供伦理根基,“树人”为其指明了实践方向。理想信念教育如果脱离道德根基,就会陷入空泛的说教;道德培养如果缺乏价值引领,就可能导向庸俗功利。因而,二者相互协同形成内在耦合,前者通过规范伦理形塑行为准则,后者通过价值引领激活精神动力。“立德树人”与理想信念教育的深层互动,形成“德性—信仰”的建构体系,共同构筑起新时代人才培养的价值坐标系。这种耦合关系要求教育者既要当“经师”传授知识,更要当“人师”塑造灵魂,在知识传授中渗透价值引导,在能力培养中贯穿品德锤炼。今天讲的“立德”“铸魂”,在新时代语境中即表现为“对马克思主义的信仰、对社会主义和共产主义的信念”^[4]。

2. 意识形态安全视域下教育目标的定位强化。在当前百年未有之大变局下,面对西方意识形态渗透的复杂态势,理想信念教育肩负着维护意识形态安全的特殊使命,承担着筑牢思想防线的重要责任。这要求教育目标必须实现三重突破——从被动防御到主动建构:不仅要抵御历史虚无主义等错误思潮,更要讲好中国共产党的精神谱系;从知识传授到价值引领:如高校通过开展田野调查等实践课程,使学生切身感受脱贫攻坚的伟大成就;从校内教育到社会协同:各地高校可与当地革命纪念馆共建实践基地,拓展教育空间。这种目标定位在应对舆论斗争中将得到验证,当学生具备坚定的理想信念时,能自觉抵制西方污名化言论,主动传播事实真相。通过对比中外实践案例,解构“普世价值”的话语陷阱;借助新时代英雄、劳模等生动叙事,转译社会主义核心价值观;针对网络空间历史虚无

主义新形态，开发专题课程。这些举措共同强化了价值引领功能，强化了教育目标定位，使主流意识形态真正入脑入心。

3. “知情意行”转化规律对教育过程的指导作用。理想信念的形成遵循认知、情感、意志、行为递进转化的客观规律，“知、情、意、行”的辩证运动规律为理想信念教育提供了科学的方法论。首先，以理服人强认知，通过理论讲授破解思想困惑，如用“剩余价值理论”解释当代劳资矛盾，通过《共产党宣言》不同译本的考据对比，破解“马克思主义过时论”的认知误区。其次，以情动人育情感，通过校园话剧演绎英雄人物事迹，激发学生爱国情怀，通过红色家书诵读教学，用革命者的炽热情感引发学生产生共鸣。再次，以志砺人锻意志，通过“强军故事会”培养学生攻坚克难的毅力，在卫星载荷研制中锤炼航天精神等。最后，以行导人促实践，通过支教行动践行教育理想，在党员志愿服务中深化理论认知。这4个环节的有机衔接，构成了从理论认知到行为外化、实践养成的完整链条。遵循该规律设计的课程，能够有效提升学生的价值认同度。

二、时代困境：理想信念教育的复杂态势与主要问题

理想信念教育的必要性不仅源于理论层面的价值引领，更与时代变革下的现实问题密切相关。当前，理想信念教育在新时代面临复杂语境的重重考验，全球化浪潮、技术革命迭代与代际认知差异交织等，使主流价值传播遭遇结构性挑战。意识形态领域的复杂态势与思政课教学的深层矛盾相互交织，构成了理想信念教育必须破解的时代困境。

（一）意识形态领域的复杂态势

1. 历史虚无主义对主流价值叙事的话语消解。习近平总书记强调“要旗帜鲜明反对历史虚无主义”^[5]。当前网络科技不断更新迭代，新媒体技术重塑了错误思潮的传播方式，历史虚无主义在网络空间的渗透出现新形态。其借助新媒体平台改头换面，进行话语重构，呈现出隐蔽性、碎片化、迷惑性等特征。其话语策略往往披着“学术研究”或“还原真相”的外衣，将复杂历史事件简化为猎奇故事进行碎片化解读，或用短剧叙事重构革命历史，消解革命精神的崇高内核，或通过以知识话题中的内容断章取义质疑历史定论等。这种借助外衣包装刻意制造历史真相的认知迷雾，不仅弱化了青年对民族奋斗历程的情感认同，更割裂了历史、现实与未

来的连续性认知，导致部分学生在面对英雄人物事迹时产生是否真实的困惑，在评价重大历史事件时陷入价值相对主义困境。这种话语消解往往与个体生活经验相结合，形成传播策略，逐渐侵蚀青年对主流叙事的信任基础，动摇学生对马克思主义唯物史观的理论认同，进而动摇理想信念的历史根基。

2. 消费主义浪潮下青年精神追求的功利化倾向。在物质条件显著改善的背景下，部分学生陷入“意义感缺失”的困境，在青年群体中表现为价值观物化倾向、精神动力不足、社会责任淡漠等。这种精神危机的实质是物质充裕时代理想信念的缺位，当“躺平”“摆烂”成为流行语时，折射出的正是崇高价值引领的迫切需求^[6]。物质丰裕时代催生的消费文化，将人生价值简化为物质占有与感官满足。青年群体中普遍存在的“精致利己主义”倾向，将人生价值简化为物质占有与感官享受。在职业选择中过度关注薪酬、在学习动机中单纯追求绩点、在社会实践中简历“镀金”等现象，都折射出理想信念教育面临的现实阻力。当功利化、实用至上的价值体系裹挟青年的价值判断时，奉献精神、家国情怀等崇高价值容易被视为“空泛”的理想主义。这种物质丰裕时代的“意义危机”挤压了理想信念的生存空间，使消极心态获得某种程度的合理性辩护，甚至衍生出“理想不能当饭吃”的价值虚无论调。精神追求弱化，更凸显了理想信念教育的迫切性。

3. 人工智能时代价值观传播的“算法困境”。在人工智能快速发展的今天，智能技术重塑信息传播格局的同时，网络信息传播的“算法推荐”模式也正在深刻影响年轻人价值观的形成。算法推荐技术构建的信息茧房，加剧了价值观传播的碎片化与圈层化，使青年群体困于同质化价值观念的重复强化。例如，各类软件根据用户喜好不断推送相似内容，刷到的短视频总是轻松的娱乐段子，看到的文章观点越来越极端对立。这种“投其所好”的信息喂养模式，让年轻人逐渐失去接触多元思想的机会，他们在数字空间中接触的价值观信息开始呈现两个极端。一方面，娱乐化、浅表化的内容大量充斥，消解了深度思考的可能；另一方面，极端化、对立化的观点通过精准推送不断强化认知偏见。这种传播生态不仅降低了主流价值观的影响，更造成价值认知的失调，学生既认同社会主义核心价值观的抽象表述，又在具体情境中难以抗拒算法推送的即时快感。同时，人工智能技术创造的虚拟世界也在模糊真实与虚幻的界限。通过虚拟现实输出的内容可能潜藏意识形态偏见，当技术创造的“数字世界”越来越逼真，辨别真假善恶的难度也在加大。在

这样的环境下，传统的教育模式显得力不从心，如何让正向价值观穿透层层算法屏障抵达年轻人的内心，成为亟待破解的难题。

（二）思政课教学实践中的主要问题

1. 内容供给的“代际鸿沟”。当前思政课教材的叙事方式与青年认知习惯之间存在明显的鸿沟，传统教学内容的话语体系滞后于青年的认知图式，表现为理论阐释过于依赖宏大叙事，而缺乏对个体生命经验的观照。教材案例更新滞后，案例选取偏重历史典型，忽视当代青年关切的热点议题。例如，仍以传统典型为主，缺乏“航天精神”“天眼团队”等新时代素材。价值引导习惯使用政治话语，理论阐述多、结论灌输多、宏大叙事多，未能有效对接青年的情感表达方式，缺少现实回应、思辨引导及个体关照，这种“代际鸿沟”导致教学内容难以穿透青年的认知屏障。另外，课堂多媒体运用还停留在初级阶段，少有课堂会采用虚拟仿真与智能教学技术。

2. 方法效度的“供需失衡”。传统思政课教学模式过度依赖理论灌输，教学方式单一，讨论课、辩论课占比很少，通常采用“教师讲—学生听”的模式，忽视了情感激发与价值体验的重要性。课堂中教师主导的知识传授与学生被动的信息接收形成鲜明对比，缺乏双向对话与思想碰撞的机制设计。当教学停留在“我说你听”的层面时，即便增加课时量或改进讲授技巧，也难以突破价值内化，反而可能强化学生的心理疏离感。例如，对革命精神的教学，教师介绍历史事件往往停留在知识层面，未能唤起情感认同，引导学生思考其中的精神内涵。虽然课程设置实践学分，但红色基地研学多流于参观打卡而变得形式化。

3. 价值内化的“知行断层”。理想信念教育的效果衰减，突出表现为认知层与行为层的断裂，即认知认同与行为实践的脱节。学生在课堂学习中能够复述理论要点，能够对理论产生认同，但在现实情境中面临价值选择时，往往陷入“行动迟疑”的困境中。这种断裂既源于教学过程中实践环节的薄弱，也反映出社会环境的价值冲突对教育成效的消解作用。例如，当课堂讲授的公平正义理念遭遇就业市场中的学历歧视现象时，理论的说服力便面临严峻考验。更严峻的是，部分学生形成“课堂表演性认同”，即在教师面前积极表态，课堂上侃侃而谈，课后却无人深思，实际价值观并未真正内化于心。

三、实践进路：价值实现的路径创新与生态重构

高校思政教育教学要满足时代变化的需要，应

该在继承过去传统有效的方法的同时，不断适应新世界格局的发展。当前理想信念教育要实现从理论认知到实践践行的跨越，关键在于构建内容供给、方法革新与育人生态协同发力的创新体系。习近平总书记指出，“‘大思政课’我们要善用之”^[7]，通过优化教育内容、创新教学方式、整合育人资源，形成全方位、多层次的价值引领格局，推动价值引领具象化、生动化、长效化，使理想信念教育真正成为“入脑入心”的铸魂工程。

（一）教育内容的优化升级

1. 构建历史传承、精神内核与时代关切融合的内容体系。理想信念教育需打通历史、现实与未来的逻辑脉络。在历史维度上，通过中国共产党百年奋斗的光辉历程，展现理想信念在不同历史阶段的实践形态；在精神维度上，提炼革命文化、社会主义先进文化中的精神标识，阐释其当代价值；在时代维度上，聚焦乡村振兴、科技创新、生态文明等国家重大战略，解析理想信念的现实投射。例如，通过对比改革开放初期的“特区精神”与新时代的“脱贫攻坚精神”，再与“共同富裕”目标相结合，既能展现历史传承，又能激发青年投身新时代建设的使命感，帮助学生理解理论传承与现实创新的辩证关系。这种内容设计避免了历史与现实的割裂，使学生在理解“过去为什么成功”的基础上，明确“未来怎样继续成功”的行动方向。这一体系通过历史逻辑、现实关照与未来导向的有机融合，在历史纵深中解读中国精神的时代价值，破解传统教学内容碎片化问题。

2. 开发贴近青年认知的典型案例资源库。抽象的价值理念需要具象化载体才能引发情感共鸣。通过系统梳理新时代各行各业涌现的先进典型，建立涵盖不同领域、不同年龄层的案例资源体系。聚焦新时代涌现的榜样人物与事件，如脱贫攻坚战场上的奉献者、科技攻关一线的奋斗者、基层治理实践的创新者等典型叙事，提炼具有教育意义的故事内核，通过真实、细腻、富有感染力的呈现方式，使抽象的价值理念具象化为可感知、可效仿的精神坐标。这些案例应突出真实性，以详实细节还原人物奋斗历程；突出贴近性，选择青年关注的职业发展、创新创业等主题；突出启发性，展现理想信念如何转化为具体行动。例如，科技工作者数十年如一日攻克技术难关的故事，既能诠释“科学家精神”，又能回应青年对职业价值的困惑。资源库建设需打破“高大全”的叙事定式，注重展现典型人物在价值选择中的矛盾与突破，展现“平凡中的伟

大”，使学生感受到理想信念并非遥不可及的精神符号，而是可学可做的实践指南。

3. 建立理论与现实对话的问题引导机制。实现教材体系向教学体系的有效转化，要善于从统编教材中提炼核心问题和重要问题^[8]，针对学生思想困惑设计递进式问题链，从现象剖析到本质追问，搭建理论认知与现实观察的桥梁，逐步破解认知偏差。应先从社会热点切入，针对学生困惑点精准设问，引发学生思考。例如，围绕“共同富裕”主题，设置“如何理解收入差距”“怎样看待第三次分配”等现实议题；围绕“人工智能伦理”议题，设置“技术发展是否必然导致人的异化”“如何在创新中坚守人文关怀”等递进问题；围绕“中国共产党为什么能”，分解为“如何跳出历史周期率”“怎样应对‘修昔底德陷阱’”等子问题。继而针对问题，引入理论工具进行立体解析，将抽象问题具象化，通过数据分析验证，培养学生的分析问题能力。最终导向价值判断，将理论认知转化为使命认同，完成价值升华。形成“追问—辨析—建构”的三阶式机制模型。这种教学策略将被动接受转化为主动探索，使理论教育从“给出答案”转向“启发思考”，有效破解课堂理论与现实困惑的认知落差。

（二）教学方法的多元创新

1. 情境体验式教学：增强红色教育的代入感。改变参观讲解的传统模式，通过情境还原、角色扮演、任务驱动等方式深化学习体验。运用数字技术模拟虚拟历史场景，让学生在“亲历”重要历史时刻的过程中，理解革命先辈的价值选择。开展红色场馆沉浸式教学，如通过“密室逃脱”游戏化设计重走“一大路”，学生在“破解密码箱获取会议资料”“躲避追捕房追查”等任务中体悟建党艰辛；在重走长征路的沉浸式体验中，结合地理环境模拟、历史人物互动，设置物资分配、路线决策等互动环节，使学生产生强烈的历史代入感。让学生在身体感知与情感共鸣中理解革命精神的内涵，感悟信仰力量，促进价值内化。当“经历”过雪山草地，体悟过艰难抉择，学生对理想信念的理解便不再停留于文字描述。

2. 对话式教学：构建开放平等的课堂对话空间。创设包容多元观点的讨论环境，构建价值讨论的课堂模型，设置“观点陈述、理性辩驳、共识提炼”的互动流程，针对网络热点事件，选取具有争议性的社会议题。引导学生运用马克思主义立场、观点、方法分析问题，在观点碰撞中培养理性思辨能力，在结构化辩论中澄清认知误区，培养学生独

立的价值判断能力。例如，针对“躺平”现象，设置“是消极逃避还是理性选择”的辩题，引导学生在辨析社会成因、探讨解决路径的过程中，深化对奋斗精神的理解。教师在此过程中扮演引导者而非评判者，通过追问启发学生自我修正认知偏差，最终达成价值共识。这种教学模式将单向灌输转化为双向建构，使课堂成为思想交流而非价值输出的场所。此外，还可建立学生讲师团，开发青年学生宣讲模式，成立师生“价值观对话工作坊”等，通过开放平等的对话空间引导价值澄清。

3. 实践体认式教学：强化实践育人的价值转化功能。设计分阶段、分层次、递进式的实践教学体系：低年级开展社区志愿服务，培育责任意识；中年级参与社会调研，理解国情民情；高年级参与乡村振兴调研，理解国家战略；毕业阶段结合专业实习践行职业理想，做到既运用专业知识解决实际问题，又深刻体会“把论文写在祖国大地上”的价值内涵。关键是要建立实践反思机制，通过心得分享、案例分析等环节，帮助学生将感性体验升华为理性认知。当学生看到自己参与的设计能够惠及社会，便能真切理解“小我”与“大我”的辩证关系，实现从“知”到“行”的价值飞跃。通过完成由认知到体验、再到践行的完整链条，促进价值内化，实现“行动中育德”。

（三）育人生态的协同构建

1. 推动思政课程与课程思政同向同行。挖掘各类学科课程所蕴含的价值观教育资源，与思政课程形成合力，发挥协同育人效应，切实“推动各类课程与思政课程同向同行”^[9]。理工科课程可渗透科学精神与创新伦理，人文课程可强化文化自信与道德传承，艺术课程可培育美学素养与价值追求。例如，在工程设计课程中，通过剖析重大工程事故案例，引导学生理解“工匠精神”不仅是技术标准，更是价值准则；在医学伦理课程中融入“人民至上”理念，培养学生的家国情怀。这种融合不是简单的贴标签，而是通过专业知识与价值教育的有机融合，使学生在掌握技能的同时，形成正确的价值判断标准。

2. 构建家校社协同育人的长效机制。整合学校、家庭、社会三方资源，形成育人合力。建立家庭教育指导平台，通过家长课堂、家庭共读等活动传递教育理念，帮助家长理解理想信念教育的内涵；联合博物馆、纪念馆等社会机构开发实践课程，拓展教育场域；引入社区资源开展志愿服务项目，促进知行转化，形成“课堂学习—家庭熏陶—社会历练”的育人闭环。

环。例如，通过“家书育人”项目形成情感育人闭环，学校可开设相关精读课程，学生与家长共读红色家书，通过社会设立慢递信箱共写未来寄语，既增进代际理解，又实现价值观的代际传递。这种通过学校引导、家庭以参与、社会联动的协同机制打破了教育时空界限，使理想信念培育贯穿学生成长全过程。

3. 建立全过程动态评估体系。建立涵盖课堂表现、实践参与、网络言行的综合评价体系。通过成长档案追踪学生价值观发展轨迹，既关注知识掌握程度，更重视行为选择倾向。例如，分析学生在突发事件中的网络发言，评估其价值立场；观察志愿服务的持续参与度，判断责任意识养成情况。通过定期访谈、行为观察、成长记录等方式，评估教育成效并及时调整策略，实现从知识考核到价值养成的评价转向。评价结果用于个性化指导，形成“监测—反馈—改进”的闭环机制，推动教育实现“因材施教”。

参考文献：

[1] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:53.

[2] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集(第3卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:15.

[3] 习近平. 习近平谈治国理政(第1卷)[M]. 北京:外文出版社,2018:50.

[4] 习近平. 习近平谈治国理政(第2卷)[M]. 北京:外文出版社,2017:326.

[5] 习近平. 在党史学习教育动员大会上的讲话[J]. 新长征,2021(05):4-13.

[6] 贺武华,雷姝. 当代大学生“佛系心态”的现实表征、成因及合理引导——从A学生个案说起[J]. 教育学术月刊,2020(05):77-83.

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

[8] 冯务中. 以问题教学法提升思政课实效性[J]. 中国高等教育,2019(11):7-9.

[9] 教育部,等. 关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报,2022(10):8-14.

(责任编辑:孙冰玉)

The Triple Logic of Value Realizing for Ideal-and-Belief Education in Ideological and Political Theory Courses at Universities in the New Era

LI Na¹, SHI Liu²

(1 Shanghai University of Applied Technology, Shanghai 201418, China;

2 Henan University of Engineering, Zhengzhou, Henan 450000, China)

Abstract: The ideological and political courses in universities in the new era are the main front for cultivating college students' ideals and beliefs. Around the fundamental question of “what kind of person to cultivate, how to cultivate people, and for whom to cultivate people”, ideal and belief education is regarded as an important part of value realization. The realization of the value of ideal and belief education has a triple logic: firstly, the theoretical foundation lies in its prominent ontological value and historical mission based on the Marxist theoretical origin and the disciplinary attributes of ideological and political education; secondly, the dilemma of the times lies in the practical challenges brought by the shock of multiculturalism and historical nihilism in the new era, as well as the deep-seated contradictions in teaching practice; finally, we will conduct research on its practical approach and construct a value realization plan centered on content supply innovation, teaching method reform, and ecological reconstruction of education. This will provide theoretical support and practical reference for enhancing the ideological, theoretical, and affinity of ideological and political courses, and help young people strengthen their ideals and beliefs in the combination of theory and practice.

Key words: ideal-and-belief education; ideological and political theory courses; value realization

人工智能时代下的思想政治教育创新研究

朱思洁, 王嘉

(大连理工大学, 辽宁 大连 116026)

[摘要]人工智能时代的到来为思想政治教育领域带来了前所未有的机遇与挑战。智能化赋能下, 思想政治教育呈现出教育主体多元化、教育过程信息化、教育资源共享化、教育评估科学化等全新特征, 形成了更为广阔的发展前景。与此同时, 人工智能的介入也使思想政治教育面临一定的异化风险、角色重叠和伦理困境。在新时代新征程上, 必须把握发展之“度”、赋予融入之“力”、应用延展之“能”, 实现人工智能时代下的思想政治教育创新, 开创思想政治教育高质量发展的新局面。

[关键词]人工智能; 思想政治教育; 创新; 伦理困境; 人机协作

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0075-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.012

习近平总书记在向国际人工智能与教育大会致贺信时提出:“积极推动人工智能和教育深度融合, 促进教育变革创新, 充分发挥人工智能优势, 加快发展伴随每个人一生的教育、平等面向每个人的教育、适合每个人的教育、更加开放灵活的教育。”^[1]人工智能技术的发展不仅推进了知识教育的变革, 也在无形之中改变着人们的认知方式、思维能力与行为习惯, 为思想政治教育的技术变轨与模式创新创造了条件。

自2017年起, 我国相继发布了《新一代人工智能发展规划》《高等学校人工智能创新行动计划》《教育信息化2.0行动计划》等重要政策文件, 对我国推进教育现代化、促进人工智能与思想政治教育的有机融合奠定了理论基础, 为开拓思想政治教育新局面提供了有力指导。在“人工智能+思想政治教育”的发展机遇期, 我们不仅应当以全新的视角审视思想政治教育智能化的机遇与挑战, 更应立足

整体、统观全局, 探究这场技术革命对思想政治教育领域的深远影响, 探寻开创人工智能思想政治教育新局面的现实路径。

一、应运而生: 人工智能时代下的思想政治教育

为了促进人工智能技术与思想政治教育的深度融合, 推动思想政治教育的高质量发展, 必须明确人工智能的概念与应用领域, 了解“人工智能+思想政治教育”的价值定位及其核心特征。

(一) 人工智能的基本概念及主要应用领域

人工智能(Artificial Intelligence, 简称AI), 是计算机科学领域的一个关键分支, 专注于研究智能的本质以及其在计算机系统中的实现方式。自1956年达特茅斯夏季研讨会首次提出“人工智能”概念以来, 该领域已成为科技研究的热点之一。人工智能之所以受到广泛关注, 是因为其为经济社会

[收稿日期]2025-04-07

[基金项目]国家社会科学基金重点项目“‘饭圈’青年的思想行为分析与引导研究”(项目编号: 22AKS021)。

[作者简介]朱思洁(1995-), 女, 河北秦皇岛人, 大连理工大学马克思主义学院博士生; 主要研究方向: 思想政治教育。王嘉(1979-), 女, 山东潍坊人, 博士, 大连理工大学马克思主义学院教授、博士生导师; 主要研究方向: 思想政治教育原理与方法。

各领域的快速发展提供了理论支持和技术保障。在AI技术出现之前,机器主要用于执行重复的简单任务,而AI则通过解决“机器能否思考”的问题,构建了实现知识表达、知识获取和知识应用的信息处理系统,推动了智能社会的迅速发展。

人工智能的进步与发展,建立在大数据、深度学习和强大算力的基础之上。大数据技术的发展使得数据收集变得更为全面和便捷,帮助人们在海量数据中作出更为合理和准确的判断。深度学习作为人工智能的“核心引擎”,使机器能够模拟人类的思维方式,从数据中发现规律并进行总结。强大的算力则是人工智能的“生命之源”,是实现各种智能化应用的关键。

人工智能的核心功能在于拓展和提升人类的各项技能,从而帮助人类更有效率地认识世界、改造世界。例如,AlphaGo通过对海量棋局的数据学习和经验总结,在与围棋大师的较量中胜出,为人类提供了全新的认知视角和思维方式;Facebook的聊天机器人Ink能够流畅地与人类交流,甚至能够解读人类的面部表情并做出精准回应;日常生活中,支付软件中的人脸识别技术简化了购物流程,智能家居系统提高了生活质量,引擎推荐能够迅速发现客户的潜在需求,语音识别技术显著提升了工作效率。这些多样化的应用场景不断凸显出人工智能技术的深远影响和变革力量。

(二)人工智能视域下思想政治教育的价值定位

当前,学界对于人工智能介入思想政治教育的认知仍处于初步探索阶段,主要聚焦于人工智能视域下思想政治教育的生态优化^[2]、风险挑战^[3]、实践策略^[4]等方面,基本达成了人工智能在思想政治教育的高质量发展中起辅助作用,但不会替代思想政治教育工作者的价值共识。

从现实应用来看,人工智能技术的引入确实可以辅助思想政治教育工作者更高效地完成教学任务、提升教学质量,协助教育工作者从那些可替代的、重复性高的工作中解放出来,使他们将更多精力投入到更具深度与意义的育人工作中去。但是,无论是思想政治教育本身还是思想政治教育工作者,都不会轻易被人工智能所取代。首先,人工智能的开发成本很高,尽管“人工智能+思想政治教育”在社会价值方面表现出较高的潜力,但其商业价值较为有限,鲜少有企业会自发参与这一领域的研发。只有在国家政策的引导与支持下,汇聚社

会、高校、科研院所等多方力量共同促进人工智能与思想政治教育的融合与进步,才能有效推进思想政治教育智能化的发展。其次,人工智能在情感意识、性格、道德等方面的判断能力与人类思考结果存在显著差异。虽然人工智能可以基于大量数据和精确算法进行理性判断,但在涉及情感层面的判断时,其准确性会受到较大影响。此外,人工智能在创新和变革方面的主动性相对不足,而这恰恰是人类相较于人工智能的独特优势。最后,虽然人工智能能够识别学生的思想问题和价值困惑,并提出相应的解决方案,但这些方案的具体实施仍离不开思想政治教育工作者的把控和引导。

(三)人工智能视域下思想政治教育的新特点

人工智能视域下,思想政治教育呈现出教育主体多元化、教育过程信息化、教育资源共享化和教育评估科学化等新特征。

1. 教育主体多元化。思想政治教育主体是思想政治教育的发起者和实施者,思想政治教育的客体是思想政治教育的承受者^[5]。在传统环境下,教师是施教的主体,学生是受教育的客体,客体在受教育的过程中不断成长,有机会成为主体去教育其他人。随着人工智能技术的介入,思想政治教育主体出现了多元化转变,人机协作成为思想政治教育智能化的主要表现形式。一方面,人工智能不会受到精力与情绪的限制,可以重复输出基础的思想政治教育理论,满足客体获取思想政治教育知识的基本需求;另一方面,人工智能可以发现客体的敏感情绪,提醒思想政治教育工作者关注可能被忽视的问题,同时,还可以根据客体的基本情况制定针对性的思想政治教育方案,为教师的教学工作提供参考。多元化的教育主体可以全方位地满足学生的需求,从而进一步提升思想政治教育的有效性。

2. 教育过程信息化。开展信息化的思想政治教育是提高思想政治教育时效性的内在需要。思想政治教育工作者的学习能力、个人精力和工作经验存在差异。入职时间较长的思想政治教育工作者具备较为丰富的授课经验和管理经验,但对先进理念的接受能力和对前沿信息的检索能力相对较弱;新进入思想政治教育队伍的年轻教师具备一定的理论知识,但理论到实践的转换还需要一定的辅助,教学技术的短板还需要时间去弥补。人工智能技术的出现,为克服这些缺陷提供了有效的手段,显著提升了思想政治教育的有效性。基于大数据、云计算和物联网技术,人工智能可以实现思想政治教育

的全面信息化,通过动态采集学生发布的数据,了解学生的思想动态和价值取向;通过分析教师数据;为思想政治教育工作者提供具有针对性、可操作性的方案;同时向教师和同学推送感兴趣的思想政治教育前沿信息,实现“精准思政”的不断推进。

3. 教育资源共享化。思想政治教育资源的共享是实现思想政治教育公平的重要保障。然而,当前优秀师资和优势培育平台主要集中在经济发达城市,各地区思想政治教育难免存在信息不对称、资源分配不公等问题,人工智能的普遍应用是攻克这一难题的关键。人工智能作为教育资源库的重要支撑,能够高效地在庞大的教学资源库中筛选出适合学习者的教育内容,为每位学习者量身打造个性化的教学方案,并持续推动教育组织形式的创新与发展。此外,人工智能还能有效解决教育资源匮乏地区教师在技术应用上的局限,确保前沿的教育信息和优秀教师的教学经验能够传播到每一个角落。

4. 教育评估科学化。为了更好地推进思想政治教育工作,开展全面而科学的思想政治教育评估十分必要。传统意义上,思想政治教育质量评价主要包含理论与实践两个维度。从理论维度来看,人工智能可以综合海量数据形成更为合理的衡量标准;从实践维度来看,人工智能可以介入生活,基于学生的日常行为活动作出更理性、更客观的评估与判断,从而在一定程度上规避思想政治教育评估过程中思想政治教育工作者主观因素带来的干扰。

二、人工智能时代思想政治教育面临的矛盾与挑战

当前,“智能技术正以其强大的技术关联性、渗透性和整合性逐渐进入思想政治教育领域”^[6],思想政治教育的发展面临着很多风险与挑战。如何把握好理性与感性、主导与协作、效率与隐私的关系,克服思想政治教育的异化风险、角色重叠和伦理困境是亟待解决的关键问题。

(一) 理性与感性:思想政治教育的异化风险

人工智能虽然是人类创新的产物,但它正对我们的日常生活产生越来越大的影响,甚至未来有可能超越人类智慧。在这一技术发展浪潮中,我们应警惕人工智能与思想政治教育融合时可能出现的异化风险。这种风险源于理性与感性之间的复杂交互,需要以更加审慎的态度来面对和解决。

一方面,思想政治教育对人的本性、价值和精

神的探寻可能在技术干预下出现弱化。传统意义上的思想政治教育中,教育者是人,受教育的对象也是人,一切内容都是以人为本的。然而,人工智能的快速发展不可避免地会在一定程度上消解学习者独立思考和主动学习的能力,使人产生对人工智能的依赖,消解思想政治教育的人本性。

另一方面,工具理性使思想政治教育难以达到其应有的深层次教学目的。“思想政治教育的内化和外化,实际上是受教育者在教育者的教育引导下所进行的自我教育、自我改造。”^[7]但人工智能输出的所有理念都是基于程序和算法,只是一种理性的技能,缺乏形成理想信念所需要的感性思维。同时,人工智能带来的学习信息的爆发性增长可能使人们更难深入学习、深入思考,对知识的认知停留在表面,一定程度上丧失辩证思考能力和主动学习能力。

(二) 主导与协作:思想政治教育的角色重叠

马克思认为:“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^[8]因为减少了直接联系,人工智能改变了思想政治教育过程中人与人的交往方式,打造了新型的教学生态,但同时也会导致人机角色冲突,出现定位不明确、责任分配不清晰等问题。在人工智能时代,我们必须重新审视人的自身价值以及人与人工智能之间的关系,回答谁是主导者、谁是协助者的根本问题。在思想政治教育理论课教学过程中,人工智能扮演什么样的角色?人工智能会替代教师的哪些功能?它会完全取代教师吗?在思想政治教育管理中,如何处理好管理者与人工智能的角色定位?人工智能如何协助我们将需要传达的主流意识形态通过算法展现出来?在思想政治教育服务中,人工智能可以创新出怎样的服务模式?这些都是人工智能赋能思想政治教育过程中亟须解答的关键问题。

人工智能时代思想政治教育的创新发展,不仅要求思想政治教育工作者掌握更多专业知识与技术能力,更要把握好人机关系,统筹思想政治教育、教学、服务、管理中的人工智能应用。面对用户黏性极强的人工智能,思想政治教育工作者的个人魅力和信息判断能力显得尤为重要,只有增强思想政治教育工作者的个人魅力,减少人工智能崇拜,正确处理好人机关系,才能使思想政治教育工作者把握话语权,维护教育教学秩序,增强认同感。

（三）效率与隐私：思想政治教育的伦理困境

如果人工智能是一辆车，隐私保护就是其刹车和安全系统，而治理规则就是交通规则。人工智能的发展为我们带来了便利，但若不能有效平衡效率与隐私之间的关系，“人工智能之车”就会失去控制，破坏社会的伦理规则。

数据是人工智能大规模介入思想政治教育教学、管理与服务的基础。然而，在思想政治教育过程中收集的数据往往包含大量的隐私信息，不仅涉及姓名、性别、年龄、教育程度、家庭成员等信息，甚至包含个人爱好、价值观念、情感偏向等重要隐私内容。这些信息一旦泄露并被第三方用于政治或商业目的，后果将不堪设想。当前相关的法律法规尚不明确，人机互动中的隐私安全保护体系并不完善，思想政治教育数据的专业管理机构尚未建立，这些都给人工智能时代思想政治教育的数据隐私安全防控带来了挑战。

三、人工智能时代思想政治教育的优化路径

对于思想政治教育而言，人工智能就如一把双刃剑，关键在于如何使用。若善加利用，人工智能将为思想政治教育提供有力支持，推动其创新发展；反之，若滥用或忽视其潜在风险，则可能产生负面影响，削弱思想政治教育的效果。因此，在人工智能时代的大潮中，思想政治教育应敏锐把握历史机遇，坚持“融入而不过度”“协作而不依赖”“互动而不被动”的基本原则，不断探索应用路径，开创思想政治教育高质量发展的新局面。

（一）把握人工智能时代思想政治教育发展之“度”

面对机遇与挑战，我们必须审慎评估人工智能技术对于高校思想政治教育的影响，确保在帮助学生树立正确世界观、人生观、价值观的基础上，适度运用人工智能提升教学效率、提高教育水平，更好地发挥思想政治教育的育人价值。

第一，明确思想政治工作的可替代度。理性看待人工智能，时刻警惕人工智能介入影响师生判断，避免陷入“技术崇拜”陷阱。充分发挥人工智能在教学辅助、数据评估、教育管理等方面的显著优势，将重复的机械工作交由人工智能处理，从而减少教师精力消耗、减轻工作压力。至于那些需要与学生建立情感共鸣、完成对学生价值引领、情绪疏导等任务的工作，则要留给思想政治教育工作者。

第二，调节人工智能在思想政治教育中的参与度。思想政治工作本质上是做人的工作。“Z世代”大学生在技术变革的浪潮中逐渐成长起来，他们体验过技术带来的便捷，对人工智能的接受度较高，但也对技术工具具有更强的依赖与崇拜。在建构人工智能与思想政治教育之间的有效联结时，必须坚持思想政治教育的主导地位，以人为本，充分实现人机协作，共同推进思想政治教育工作持续深化，实现正确的价值方向引导，调动受教育者的主观能动性，充分发掘其内在潜能。在思想政治教育过程中，教育者必须明确认识到人工智能只能作为“辅助者”，而决不能成为“替代者”。同时，也要加强对大学生正确认识科学技术的观念培育，减少工具理性带来的影响，着重培养批判思维，避免其成为“单向度的人”。

第三，降低思想政治教育信息泄露的风险度。为了确保科学性与有效性，人工智能技术在思想政治教育中的运用必须以庞大信息数据集为支撑。这些数据不仅来自用户的主动上传，还包含语音、图像识别技术对教育者、被教育者行为的记录和分析。为保护师生隐私，降低信息泄露风险，必须尽快建立健全相关法律法规和技术标准，明确数据使用、存储和传输的法律边界；搭建本土化思想政治教育大模型，并做好加密、访问控制等基本安全措施；通过动态管控访问权限，对高危操作和特殊身份人员进行严格监控，及时阻止恶意访问，维护意识形态安全。

（二）赋予人工智能有效融入思想政治教育之“力”

赋予人工智能有效融入思想政治教育之“力”，是新时代提升思想政治教育实效性的关键举措，也是提升思政引领力、培养造就时代新人的必然选择。

第一，推进思想政治教育资源的公开和共享。人工智能接入思想政治教育教学资源端口后，可以帮助教师选择与制定个性化的思想政治教育教学方案，实现思想政治教育的精准滴灌，为促进教育公平提供可能。如开放采集学生整体基本情况、日常行为和思想动态的信息资源，有利于开展思想政治教育资源管理与可视化分析，搭建相应的思想政治教育动态分析模型，为实现针对性的思想政治教育管理服务提供有效依据。此外，如果输入的数据资源数量足够庞大，还能根据已有可观察到的思想政治教育管理状态有效推测未来思想政治教育工

作的发展趋势,从而有效地预见问题、解决问题,实现思想政治教育的高质量发展。

第二,选拔培养兼具思政专业知识与科学技术能力的思想政治教育工作者。当前思想政治教育工作者对前沿技术的把控能力和接受能力相对较弱,这也是人工智能尚未能与思想政治教育紧密结合的原因之一。在思想政治教育工作队伍建设过程中,应当加强人工智能等教育技术的培训,使施教者更积极地拥抱深度学习等新技术,努力适应时代的变化与发展,为自己的全面发展创造更多可能。同时,也要挖掘典型人物,树立教育榜样,鼓励教师不断提升自身能力,满足人工智能时代思想政治教育对于教师的更高要求。

第三,推进算法优化,打造智能化思想政治教育新生态。随着生成式人工智能的日渐成熟与广泛应用,我们已经迎来了科学技术快速发展的时代。各高校、科研机构应承担起推进人工智能与思想政治教育深度融合的重要使命,鼓励马克思主义学院与计算机科学与技术学院的有效协作,不断扩充“人工智能+思想政治教育”组件库、算法库和语料库,积极开发和推广思想政治教育垂域大模型,打造能够出色解答思想政治教育领域专业问题的智能助手,释放高校思想政治教育的新效能。

(三)应用人工智能技术延展思想政治教育之“能”

应用人工智能技术延展思想政治教育之“能”,是推进新时代高校思想政治教育创新发展、提升高校思想政治教育质量的重要保障。

第一,借助人工智能构建舆情引导新形态,增强思想政治教育的社会稳定功能。随着互联网的迅猛发展以及人们利用信息技术生产、搜集数据能力的大幅提升,网民在网络平台中进行思想表达与情感交流的意愿日渐强烈。每一位网民都成为了数据的生产者与传播者,也都可能因为网络平台中部分事件的舆论导向对自身的价值观念进行重新审视。尤其是学生群体,由于年龄较小、社会经验不足、信息甄别能力较弱,更容易在这种复杂的舆论环境中受到冲击。面对危害国家安全、侵害国家利益的不良社会思潮的侵蚀,我们必须积极争夺意识形态话语权,打好意识形态保卫战。应当运用人工智能技术做好舆情监测与处理工作,加强对舆情信息的实时采集与分析,主动介入舆论场,构筑起捍卫意

识形态安全的重要防线。

第二,通过用户画像打造更具针对性的教育方案,提升思想政治教育的价值认同效力。在传统的思想政治教育场景中,教育者有限的能力和精力与为每一位受教育者定制个性化方案“因材施教”的理想状态之间存在矛盾。人工智能的介入可以为每位受教育者制定适合其性格特征、知识水平、认知偏好的思想政治教育方案,推荐个性化的思想政治教育内容,增强受教育者明辨是非与自觉抵制错误思潮的能力,使其自觉认同主流意识形态,有效促进个体的思想品德状况与社会主导的意识形态同向同质发展。

第三,依托机器学习助推思想政治教育常态化、长效化发展,切实发挥思想政治教育立德树人作用。思想政治教育是教育者向受教育者传播思想观念、政治观点、道德规范的过程。这一过程本应是长期的、连续的、有序发展的,但受现实中个人成长环境更迭的影响,思想政治教育常在某一阶段出现一定的失语、缺席或断裂。应当依托机器学习技术,以个人成长不同阶段中思想政治教育数据的采集、存储、分析和长期跟踪为基础,对思想政治教育的重难点作出预判,为实现思想政治教育智能化、自主化、终身化创造条件。

参考文献:

- [1]新华社.习近平向国际人工智能与教育大会致贺信[N].人民日报,2019-05-17(01).
- [2]高宝全,刘英杰.人工智能视域下思想政治教育生态优化探赜[J].学校党建与思想教育,2023(08):58-60.
- [3]高雪梅.ChatGPT赋能大学生思想政治教育模式创新的挑战及其超越[J].贵州社会科学,2023(11):105-112.
- [4]张彪,周卫东.人工智能嵌入思想政治教育的逻辑进阶与实践策略[J].学校党建与思想教育,2023(20):59-61.
- [5]余斌.论思想政治教育的主体和客体[J].思想政治教育研究,2020(01):53-56.
- [6]王凤仙,李亮.智能时代思想政治教育的视频化转向探析[J].思想教育研究,2021(07):58-63.
- [7]《思想政治教育学原理》编写组.思想政治教育学原理[M].北京:高等教育出版社,2016:22.
- [8]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2012:135.

(责任编辑:王岚)

Innovative Research on Ideological and Political Education in the AI Era

ZHU Sijie, WANG Jia

(*Dalian University of Technology, Dalian, Liaoning 116026, China*)

Abstract: The arrival of the era of artificial intelligence has brought unprecedented opportunities and challenges to the field of ideological and political education. With the support of AI technology, ideological and political education presents new characteristics such as diversified educational agents, informatization of educational processes, sharing of educational resources and scientific educational evaluation, forming a broader development prospect. At the same time, the intervention of artificial intelligence also makes the ideological and political education appear certain risks of alienation, overlapping roles and ethical dilemmas. Therefore, it is necessary to grasp the “degree” of development, the “power” of integration, and the “ability” of application expansion, promote the innovation of ideological and political education in the era of artificial intelligence, and create a new situation of high-quality development of ideological and political education.

Key words: artificial intelligence; ideological and political education; innovation; ethical dilemma; human-robot collaboration

(上接第 68 页)

Research on Influencing Factors and Educational Strategies of Children's Social Withdrawal Behavior from the Perspective of Family-School-Community Collaborative Education

WANG Yifei, ZUO Enling, ZHANG Hexin

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

Abstract: Social withdrawal behavior in children refers to the tendency to avoid interaction with others in social situations. This behavior may cause adjustment difficulties in many aspects, as well as internalization and externalization problems, which have a negative impact on their psychological development and healthy growth. Practice shows that collaborative education among families, schools and society is an effective strategy to deal with children's withdrawal behaviors. This article focuses on deeply exploring the factors influencing children's social withdrawal behavior from the three system levels of family, school and society. Based on this analysis, it is proposed that the three parties-family, school, and society-should make full use of their respective advantages and form an educational synergy, through the strategies of democratic upbringing, balancing psychological control and attachment relationship construction at the family level, public opinion guidance, balanced allocation of educational resources and online moral education at the social level, as well as the construction of new teacher-student relationship, peer relationship improvement and social skills courses at the school level, so as to create a coherent and stable growth environment for children who have social withdrawal behavior.

Key words: social withdrawal behavior; influencing factors; family-school-community collaboration; educational strategies; mental health

“思想道德与法治”课程 政治记忆教学模式的研究与实践

欧彦伶

(广西师范大学, 广西 桂林 541004)

[摘要]“思想道德与法治”课程作为培育时代新人的主渠道和主阵地,将基于学生政治记忆推动教学模式改革和创新,以此适应新时代学校思政课程建设的发展要求。对于“思想道德与法治”课来说,政治记忆教学模式在从教学理念、教学内容、教学方法等方面实现对课程实施全面革新的同时,遭遇到了认识论迷惑、价值论迷茫、技术论迷失等问题。为此,在“思想道德与法治”课之中,需建构起以“提取—编码—塑造—刻写—运用”为实施路径的政治记忆教学模式,这既是为了应对困境,也展现了政治记忆教学模式的基本流程。

[关键词]“思想道德与法治”课;政治记忆;教学模式;记忆实践化

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0081-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.013

2024年5月12日,习近平总书记对学校思政课建设作出重要指示,强调“新时代新征程上,思政课建设面临新形势新任务,必须有新气象新作为”^[1]。“思想道德与法治”课程(以下简称“德法课”)作为培育时代新人的主渠道和主阵地,发展和创新教学模式,使其更能贴近学生的思想实际,符合他们的道德成长规律,更适合中国式现代化的育人逻辑,更能反映德法课的本质特点,成为新时代德法课教学模式改革的核心和关键。纵观各类德法课教学模式的研究,普遍基于显性的学生状况、多样化的教学资源 and 人工智能化的教学手段,以此建构完整的教学模式。这类教学模式虽然强调“以学生为中心”的教学理念,注重将学术理论成果和

实践经验转化为教学资源,运用数智赋能的教学方法,但容易忽略各要素之间的衔接以及教学成果的实践化。而政治记忆的教学模式,侧重于以学生政治记忆为中心,注重将教学资源转化为政治记忆资源库,慎重运用现代技术方法,并重视教学过程中学生政治记忆的整体性、价值面向和实践取向。为此,深入研究和探索德法课程政治记忆教学模式,不仅有助于发展德法课的教学模式,而且能够以此为教学模式范例推广至其他思想政治理论课程。

一、“思想道德与法治”课程政治记忆教学模式的基本概述

2020年,中央宣传部、教育部共同印发了《新

[收稿日期]2025-03-09

[基金项目]2020年度国家社科基金青年项目“新时代加强党对青年的政治引领研究”阶段性成果(项目编号:20CKS053);2024年度广西师范大学教育教学改革项目“‘提取—编码—重构—刻写’的政治记忆教学模式——‘思想道德与法治’课程的理论与实践研究”(项目编号:2024JGB06)。

[作者简介]欧彦伶(1986-),女,广东韶关人,博士,广西师范大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:思想政治教育理论与实践、青年思想政治教育。

时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》。在此方案中规定，德法课主要为学生提供马克思主义的人生观、价值观、道德观、法治观等教育内容，帮助学生筑牢理想信念之基、践行价值观之本、传承美德之根、弘扬精神之魂、维护法律之权威。为此，学生在德法课中所获的政治记忆，必定是此课程将上述内容进行课程政治记忆资源整合、课程政治记忆内容转化、课程政治记忆阶段衔接、课程政治记忆过程供给等综合之后给予学生的，并以此为基础塑造学生政治记忆的共同体。而将这种教学需求转化为教学模式，形成了政治记忆教学模式。所谓政治记忆教学模式，是以学生的政治记忆为出发点，注重沿着学生政治记忆的录入、生成、发展、固化、外化等脉络，重新组织德法课程的教学内容和教学过程，在确认课程价值、课程知识和课程观念等被录入学生政治记忆后，以此激发学生政治记忆的实践化，最终达到学生提升思想道德素质和法治素养的目的。对于德法课来说，政治记忆教学模式将进一步促进课程建设，加强课程实施过程中对学生政治记忆的固化和深化，让每位学生都能够有丰富且不断更新的积极政治记忆用于实现自我政治的发展，并最终指向培育具有政治素养、政治价值观和政治责任感的社会主义政治发展见证人与同行者，为塑造拥有良好积极政治记忆的中国特色社会主义政治人才奠定了基础。政治记忆教学模式不仅是德法课教学模式的革新，而且开启了对德法课的全面性改革，这其中涉及教学理念、教学内容、教学方法等方面。同时，这些方面也展现了其作为德法课教学模式的优势和特点。为此，以下将从这些方面展开进一步的论述。

第一，在教学理念方面，政治记忆教学模式的教学理念，既区别于传统德法课的专题式、问题式、案例式等教学模式所基于的链式教学理念，也与现代德法课的线上线下混合式、虚拟仿真式、AI沉浸式等教学模式所基于的技术创新教学理念不同。其所依据的教学理念是切入到学生政治记忆领域已经存储的内容、需要修改和完善的方面以及尚未录入的信息等，切实解决大学生对于方向立场、基础价值观、主要方法、核心要点、重点知识等入脑入耳入心入记忆、真心真信真记忆的问题。一是从“以教师为中心”“以学生为中心”转向“以记忆互动为中心”的教学理念，就是在以学生政治记忆为核心的基础上，促进教育者和教育对象双主体之间对于已被记忆、正在形成记忆、未被记忆等方面的

有机记忆互动，以此建构关系型政治记忆主体间性。二是从“传授政治知识为主”向“培育和践行学生政治记忆为主”转变，主要体现从政治知识传授到政治知识入脑入耳入心，再到学生政治记忆的生化、固化、外化和实践化，以及再记忆、自觉生产记忆的过程。三是将“坚持育人为本、德育为先的理念”和“坚持政治记忆的导向性原则”相结合，在遵循“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题基础上，在大学生政治记忆录入和输出的过程中，展现出培育新时代大学生作为社会主义时代新人的政治核心要义。四是“共享共建共同体”和“个性个案个体化”并举，就是为学生铺设从个体政治记忆到共同政治记忆、再到政治记忆共同体的道路。这既促使学生明确德法课所收获的政治记忆，服务于其他思想政治理论课，乃至运用于自己今后的人生发展道路，又促使学生承担起在共时记忆分工与历时记忆分工的自我责任，强化和协同政治记忆与其他记忆之间的关系，以此发挥政治记忆与其他记忆的趋同效应。

第二，在教学内容方面，以建构政治记忆教学为基础模板，将原有德法课的教材内容转变为以政治记忆为主旨的教学内容，既能够加强学生对于德法课程知识体系的悟性，也能够增强教学内容的政治导向性。同时，政治记忆教学模式能够直击德法课原有教学内容的痛点、难点和发展点，直接选择能够引起学生记忆点和回忆点的经典案例、社会热点、典型事件、身边故事，促使他们形成政治记忆共同体，随时能够调动起共时性政治记忆，随时能够联动起历时性政治记忆。此外，德法课可抓取学生能够深刻记忆的政治印记内容，通过科学地选取物质载体、精神符号、情感寄托、思想媒介、时空仪式等，以物、情、理、力等共同营造政治记忆共同体的氛围，确保学生政治记忆的长久性和有效性。不仅如此，政治记忆教学模式所实现的德法课教学内容重整，还包括将德法课衔接于大中小一体化，将学生以往的记忆整体性地跃迁至大学阶段，在政治记忆领域实现联合、综合，甚至是缝合和弥合；连接于学校教育、家庭教育、社会教育，将政治记忆外化于家庭生活和社会实践，并将由此所产生的政治记忆反馈于德法课的课堂之中；联接于“大思政”格局，德法课将不同场域之下的政治记忆进行整合，整体反映于课程教学之中；链接于三全育人、五育并举，将学生在全员、全过程、全方位育人所得到的政治记忆，纳入德法课的教学记忆

之中,并实现五育并举之中的其他记忆与德法课程之中的政治记忆相匹配,促动德法课的教学内容更新与改革;嫁接于课程思政,将学生通过课程思政所获政治记忆与德法课所录政治记忆相结合,借鉴其他专业课程的经验和技术,为德法课提供有效的政治记忆支撑。

第三,在教学方法选取方面,由于政治记忆本身涉及政治学、心理学、教育学、法学、哲学、伦理学等相关学科,当成为教学模式时,将其他不同学科的教学程式、步骤、技能、艺术等进行整合并纳入到德法课之中,使德法课的教学方法在纳新之后进行调整,突破了原有和传统的形式。正是对不同学科教学方法的借用和借鉴,使得不同学科的教学法既能通约于德法课的场域之中,又在彼此规约的前提下达成了对学生政治记忆进行联合塑造的同向意向。政治记忆教学模式所推崇的教学法区别于传统记忆的教育法,是采取跨学科方法借鉴的形式,应用于德法课中的政治记忆教学法。因此,它能更精准地对应学生政治需求,通过“育人—主体—协作”的政治记忆动力法、“选择—认同—构建”的政治记忆引导法、“区分—限制—遗忘”的政治记忆排异法、“重复—再现—回顾”的政治记忆稳固法等,将政治话题、政治话语、政治符号、政治实践等融会贯通,注重学生政治记忆引导和政治记忆追踪,在一个相对确定的学生个体和固定的学生群体中挖掘德法课在不同时期与同一空间中的状态,即从不同的历史阶段和共时的范围考量学生个体和群体的政治记忆过程。其中,包括可能经历的反向改变与推翻重组,以此加强积极政治记忆的趋同效应和降低不良政治记忆的负面效应。在激发学生积极政治记忆的期待与需求、培养发展积极政治记忆的能力、成为关心政治和参与政治的政治人等教学目标过程之中,提供动态性、系统性、发展性和关联性的政治记忆教学方法。同时,政治记忆教学模式注重与原有教学法相融合、新增教学法相配合、未来教学法相契合,共同促进德法课教学法的改革和创新。

二、“思想道德与法治”课程政治记忆教学模式的现实困境

(一)政治记忆教学模式的认知论迷惑

在对政治记忆教学模式的认知过程中,不仅逐渐深化了对该教学模式的理

解,而且诱发了认知论迷惑,其表象为缺乏对其的正确认识和学理分析,以及对其功能的阐述存在分歧。第一,在本质属性上,对政治记忆教学模式的认识停留在表面。一方面,教师对其认知出发点是心理学层面上的记忆理解,即认为其只是基于学生记忆的纯生理反映,只是为固定和激活学生有关于政治方面的记忆而延迟遗忘和稳固记忆,并没有深入到该教学模式背后的理论支撑和机理逻辑,如代际政治传播理论、政治记忆建构学、有组织的政治记忆忘却、被创造的政治事件回忆等,而把过多的注意力集中于机械化的流程步骤之上,最终只能将其沦为刻板化的操作模式。另一方面,教师对教学模式的理

解过于简单,直接将心理层面的学生记忆过程等同于政治记忆教学模式,这种做法既将该教学模式降格为普通的记忆方法和记忆策略,又忽略了该教学模式主要运用于对象性政治记忆的唤醒和提取、群体性政治记忆的重构和再构、风险性政治记忆的刻写和固化、非规范性政治记忆的输入和输出等方面的独创性。第二,在结构要素上,对政治记忆教学模式的理

解具有局限性。政治记忆教学模式对于德法课的教学变革是整体性的,但是,大多数将其认定为对某一方面结构要素的增加,即简单地将政治记忆与传统教学模式结合起来,以此创造和生成该教学模式。这种简单的要素叠加只是在保留原有传统模式的基础之上增加了政治记忆元素,并未实现政治记忆与教学模式的深度融合和紧密结合。因此,形式上的变化并不是政治记忆教学模式产生的初衷,也不能真正引起传统教学模式的深层次本质升级。为此,政治记忆教学模式对结构要素的调整,必须与德法课的目标和主旨紧密相连,既需彰显该教学模式对结构要素进行系统规划和总体设计之后,能够切实有效地促进学生政治记忆朝着立德树人的方向发展,也需凸显该教学模式对结构要素进行部分优化和整体布局之后,能够适应性强地解释和解决学生政治记忆中的时代问题和世代难题。第三,在功能特征上,对政治记忆教学模式的剖析具有片面性。在现实中,大多教师会认为只要把该教学模式运用到德法课之中,就能够引起学生政治记忆的转变和升级。因此,对于政治记忆教学模式的功能并未能真正认识。这种认识,既忽略了特定的教学情境、教学内容、教学目标、教师能力等有关“教”方面的因素,也忽略了学生在接受德法课之前,可能已然存在于他们政治记忆之中的刻板记忆、危机记忆、记忆遗忘、不良记忆等有关“学”方面的因素。与此相反,部分教师认为仅凭或单靠政治记忆教学模

式,并不能真正达成德法课的课程目标和学生素养。更有甚者认为,该教学模式只是一种辅助性教学手段和前提性的教学方法,称不上教学模式。这种观点认为,所谓政治记忆只是学生在认知、理解、体会之后,对于课程所给予的包括政治价值、政治知识、政治思想等综合性政治记忆,并判断这种教学模式既不能显现化表征,也不能具象化呈现,但恰恰正是这种特征,更说明了其符合教学模式是在抽象和宏观层面指导教学的框架和程序的特质。

(二)政治记忆教学模式的价值论迷茫

对于政治记忆教学模式的值理解,就是判断和预测该教学模式能否提升学生积极政治记忆的存留度和有效性,并能否完整地转变为积极政治行为。对于这一点,其确实能够发挥积极的价值功能,但与此同时,也会面临价值论迷茫。第一,受制于传统教学观念,价值取向单一化。由于过往的教学观念过于追求知识的教导,使得教学过程中偏向于以知识识记的效率为主,而非记忆实得、记忆品质和记忆外化,即使如德法课那般需要注重养成学生的思想道德素养和法律素养,同样强调学生对于知识的习得结果,而忽视了记忆生成、演化和发展等过程,这种状态来源于教学模式单一化的价值取向。而当这种价值取向引领政治记忆教学模式时,更是偏向于挖掘如何更有效率地提升学生政治记忆的速度和效率,而非注重学生对于政治经历之后的记忆和理解,及其记忆不断强化和完善之后,由此生发出来的对于政治价值观、政治信仰的传承和塑造。正是价值取向单一化,限制住政治记忆教学模式的教学效果发挥。第二,牵制于课程属性污名,价值策略被异化。由于德法课直接对应学生的政治心灵和政治信仰,其所采取的教学策略必须是能够引起和带动学生对于政治态度、政治情感和政治价值观的思考和变化。然而,学生由于受到过往课程经历和外界负面评价的影响,对德法课带有偏差记忆致使课程被污名,连带着课程价值策略也会被诟病和误解。而政治记忆教学模式又恰恰直指学生政治记忆领域,在促动学生积极政治记忆时,也会激活被污名的课程记忆。一旦偏激政治记忆和错误课程记忆合谋,将影响教学模式正向价值功能的发挥和积极价值策略的实施。同时,恩格斯认为,“年青一代已经忘记了或者从来就不知道这一切,他们现在希望知道当时发生了什么事,鉴于存在着大量捏造的材料和报道,所以必须使他们尽可能有

一个正确的认识”^[2]。为此,需要发挥政治记忆教学模式的价值策略效用,通过深入学生政治记忆领域,以此破除课程污名和策略异化。第三,遭受于工具理性,价值评价公式化。在工具理性或技术理性的影响之下,德法课所采取的价值评价方式容易落入极端化和形式化的境地。受此影响的政治记忆教学模式,本应强调学生在学习过程之中,通过回忆和思考政治问题而实现政治思想、政治知识、政治价值的记忆内化与迁移,却因为价值评价方式的公式化而被动地套用传统教学模式的价值评价模板,失去了自身判断和评价学生政治获得的独特性和能动性。为此,既然该教学模式需要经历客观事实的输入、价值和意义的阐释、事实和价值的固化、记忆自觉共同体等过程^[3],就需要全新的价值评价方式而不能简单地套用旧有的模板和范式。否则,既无法发挥该教学模式的优势,又难以对该教学模式做出真实和客观的教学效果评价。

(三)政治记忆教学模式的技术论迷失

政治记忆教学模式是在新时代背景下,通过记忆技术和方法去提升教学效果的现代教学模式。然而,任何的方法、技巧、艺术等都具有独特性和适用性,在德法课的教学中尚未认清这一实质而贸然使用该教学模式,将无法达到教学目标。在政治记忆教学模式之下的技术,就是在教学过程之中,遵循学生政治记忆的规律,为实现和达成学生政治记忆最优化的课程目标所使用的教学方法,包括教学技巧和教学艺术。然而,在实操过程之中,会遇到以下问题。一是教师会误将自我政治记忆的经验等同于政治记忆教学方法,将自我获取、录入和输出政治记忆的路径运用到德法课的教学中,忽略了学生政治记忆的发展规律和起点逻辑。二是教师会过分依赖和推崇教学载体和教学情境之中所承载的政治记忆信息,忽略了教师本人与学生之间的政治记忆信息互动和传递。三是教师会过于遵照技术理性和工具理性之下的政治记忆技术路线图,忽视了学生政治记忆天然具有的偶在性、随机性和零散性特质。四是教师会过于实在地认为只要运用政治记忆教学方法,学生必然就能够“记住”教学价值和教学内容,忽略了学生自身政治记忆的复杂性及其政治记忆得以固化和实践化的困难度。同时,当政治记忆教学模式融入人工智能时代之中,接受数智赋能、虚拟情境、智能技术时,原有的尚未解决的技术误导问题将更加突显。为此,在智能技术加持的政治记忆教学模式之中,一方面,教师企图运用人

人工智能技术解决上述问题,但是过度的技术崇拜不仅无法解决已有问题,反而使问题更加复杂。因为原有政治记忆教学技术可能只是教师自主性认知出现迷惑,通过加强政治记忆教学技术运用能够有效解决。叠加了现代技术,会使部分教师在持有技术依赖和“技术至上”的观念之下,直接放弃了自主探索的欲望和深究政治记忆技术的渴望,转而希冀于智能技术能够替代教师本人解决现实问题。正是这种技术替代性思维,进一步加重了技术的误导。另一方面,随着互联网技术的发展,学生置身于多种不同类型的场域之中,在德法课之中难以固着的政治记忆会受到其他场域不良政治记忆的侵入。如果教师无法在熟练运用和掌握政治记忆技术的同时,依赖于虚拟技术,这无疑将学生政治记忆的权威性和主导权旁落于其他场域,更是会进一步致使学生将具有偏差的政治记忆外化为否定性的政治认同、政治素养和政治行为。

三、“思想道德与法治”课程政治记忆教学模式的实施路径

在德法课之中,需建构起以“提取—编码—塑造—刻写—运用”为实施路径的政治记忆教学模式,这既是应对上述问题,也是展现政治记忆教学模式的基本流程。

(一)对于学生政治记忆的提取

政治记忆的提取,就是在学生的政治记忆被唤醒之后,将政治记忆中的政治内容、信息有目的地进行输出,促进学生能够顺利地进入课程过程中,找到自己相对应的位置,以此为后续的政治教育过程做好准备。为此,需搭建政治记忆信息提取平台。课前,运用大数据、云计算、现代技术手段等,探索建立线上线下混合式教学模式,通过诸如问卷调查、问题记录、关键词捕捉、学习态度、相关答题等方式,在线自主学习平台自动数据收集和整理学生的学习动态数据,整合学生的政治记忆。课中,通过课堂实时录课平台、动态捕捉学生的课堂表现、记录学生课中回答问题情况等,反映学生在面对课中教师教学、课程专题学习及其课程互动的参与程度、互动表现和回答问题时的情感、态度、价值观,判断学生融合了课程认知、知识接受、情绪感知、意义判断等之后的政治记忆。课后,通过对课后问题的回答、日常学习师生交流、课程作业的表现等,认知学生政治记忆的相关信息。总之,通过课前、课中、课后等综合判断,充

分反映学生政治记忆在具象化、具身化、实践化之后的动态获取和真实表现,实现对政治记忆信息收集平台的搭建。教师需及时对该平台所收集的学生政治记忆信息进行实时处理,即对错误政治记忆的即时修正、积极政治记忆的强化固化、犹豫政治记忆的扶正方向、误会政治记忆的解释说明等。

(二)对于学生政治记忆的编码

政治记忆的编码,就是通过对学生政治记忆的整理,规整出学生政治记忆的结构,同时,推演出学生是如何记录政治的过程,所记忆的政治内容是如何被纳入到记忆中,体现出课程教学内容与政治记忆内容之间的相关性。一般而言,需编码的政治记忆内容如下。一是普遍层面的政治记忆编码。就是将课程知识和课程内容进行政治记忆方面的整合,即对学生记忆的政治关键点、重点、难点、突出焦点和反复矛盾点等方面的整合,在课程讲授的过程中,通过案例分析、相关议题、知识讲解等,结合学生已经提取出来的政治记忆进行结合式编码,并将此多次重复性地给予学生,并对学生感兴趣的、备受讨论的、存在争议的和相对敏感的政治记忆点进行评价,以此为后续课程教学提供政治记忆整体的判断准则和方案计划。二是个性层面的政治记忆编码。依托政治记忆信息收集平台,调取实时政治记忆数据分析结果,对于学生反复使用的政治语句、政治词汇、政治问题和政治议题等进行收集。同时,也包括记忆政治的长度与程度、对于记忆中政治及其政治记忆本身的理解、出现了多少种政治记忆的分歧、愿意与谁分享政治记忆以及分享的程度与效果等,并与课程所希冀学生达到的政治习性、政治人格、政治情感、政治理想、政治角色、政治认同等相编码,得出具有个性化的学生政治记忆编码。三是理论层面的政治记忆编码。对于学生政治记忆中提取出的理论记忆,结合课程中所需记忆的基础理论、理论要点、理论知识、理论体系等进行综合编码,方便后续课程将编码之后的总体政治理论记忆内容,进一步地传递给学生,让学生能够真切地感受到课程中理论的魅力和实际作用。四是实践层面的政治记忆编码。将学生政治记忆中所记录的政治实践记忆,与现有课程所需展现的课程实践活动相结合后进行联合编码。

(三)对于学生政治记忆的塑造

在政治记忆的编码之后,需要对学生政治记忆进行扬弃,即清除不良的政治记忆,保留与教学教育过程中积极意义、积极思想一致的政治记忆。因

此，政治记忆的塑造，就是在学生的政治记忆中，重塑可以保留积极政治记忆、删除错误政治记忆以及接纳新的政治记忆的过程。这时，需要教师在授课过程中，对下述政治记忆进行处置。第一，解构被修改、被颠覆的政治记忆。在重塑政治记忆之前，必须要扫清以前的政治记忆障碍，而清理政治记忆障碍的前提，就是认清政治记忆的具体情况。为此，面对纳入学生政治记忆之中的错误信息与内容，除了对此进行解构之外，还需通过政治记忆收集平台检索、课程过程记录等，找到这些信息与内容是在哪一阶段被纳入学生的头脑之中，并对相应的阶段进行修补与完善。同时，在政治记忆中设置防御机制，以便下次同类不良信息进入时，政治记忆就会自动开启防御，将之前记录解构这些政治记忆的画面调取出来，自动杜绝不良政治记忆的录入，以此最大程度地稳定学生对于政治的印象，清除不良政治记忆对于整体政治记忆的影响。第二，修补不完整政治记忆。德法课作为一种政治实践过程，在不断修改与填充政治记忆框架的过程中，实现着政治记忆更新与发展的目标。在这个意义上，政治记忆的重构就是对某种共同回忆的内容与对象进行不断修补与完善的过程。同时，政治记忆本身具有个体选择性，这就决定了其必然存在着基于对政治记忆内容的不同理解的个性选择，也必然存在着对于不同政治记忆的遗忘、空白，甚至是断层。因此，由于政治记忆的变动性及其本身的特点造成了学生的政治记忆都是不完整的，这使得思想道德与法治课程需要不断地促使学生参与到诸如课程时空、课程符号、课程仪式、课程情境等政治记忆塑造过程当中，以唤起被遗忘的政治记忆、填补政治记忆的空白、接续政治记忆的断层，而这一切都是在顺应政治变化发展的要求之下，修补与完善着不完整的政治记忆。第三，整理和升级积极健康的政治记忆。德法课需要将储存于教育对象政治记忆中的积极、健康的部分进行整理，促使该部分的政治记忆能够长久地停留在政治记忆中。一方面，

教师可对这一部分记忆进行不断地阐释与说明，使得该结构能够在教育对象政治记忆不断变化的过程中，也能随之巩固与升级；另一方面，教师还需要防止本属于该部分之中的政治记忆发生变异，如政治记忆性质的改变、政治记忆程度的降低、政治记忆范围的缩小、政治记忆视域的窄化等，可通过特定的思想道德与法治教学关键词、教学流程、教学案例等，激活学生积极健康的政治记忆，并使学生的高峰政治记忆得以延续，以此与教学过程产生同向共鸣。

（四）对于学生政治记忆的刻写

学生政治记忆的刻写，是将学生在经历了提取、编码与重构之后的政治记忆与现有的政治意义相融合，实现政治记忆的匹配与积淀，并一同刻写于学生。这是整个教学环节中最重要的一环，教师需将新时代符合学生的时代观、人生观、理想观、精神观、价值观、道德观和法治观，通过核心案例、理论阐释、实践互动、情境再现等方面，营造记忆共同体效应，为学生在课后甚至人生更漫长的某阶段、某瞬间，能够回忆起某个关键的课堂瞬间，并以此化作政治记忆的积极性转化于日常学习和工作的具体行动之中(如表1所示)。

在此，需要注重两方面的政治记忆刻写。一方面，通过对学生政治记忆的刻写，使得学生政治记忆得以翻新，甚至是再记忆，以此促进学生政治记忆的常用常新，符合新时代政治发展的记忆更新频率和节奏。另一方面，教学最终的目标是学生能够自主地学习和认知政治，自愿地将课程中所获得的政治记忆与其他场域所记录的政治记忆相联系和对接，自主地完成政治记忆的深刻化和体系化。为此，学生政治记忆教学模式的刻写环节，就是将学生的主体意志刻入其政治记忆最深刻的地方，使得他们能够在必要时唤醒自己以往所历经课程的相关政治记忆，以积极的状态进入政治记忆的实践化环节。

表1 德法课的教材章节

德法课的教材章节(2023版)	以学生政治记忆为核心重构后的教学核心	对学生政治记忆的刻写
绪论 担当复兴大任 成就时代新人	时代新人的政治记忆	可被成就的时代新人记忆
第一章 领悟人生真谛 把握人生方向	人生观记忆与人生观塑造	可被创造的出彩人生记忆
第二章 追求远大理想 坚定崇高信念	积极政治记忆中的理想信念	可被放飞青春梦想记忆

第三章 继承优良传统 弘扬中国精神	中国人记忆的中国精神取向	可被传承的青年中国精神记忆
第四章 明确价值要求 践行价值准则	社会主义核心价值观与社会主义记忆价值观	可被践行的青年社会主义核心价值观记忆
第五章 遵守道德规范 锤炼道德品格	良善政治记忆中的向上和向善	可被培育的青年道德观记忆
第六章 学习法治思想 提升法治素养	中国特色社会主义法治的记忆历程	可被行为化的大学生尊法学法守法用法记忆

(五)对于学生政治记忆的运用

当学生通过上述的教学环节之后，在头脑之中已然构筑了政治记忆的框架和内容。这时，需要将学生的政治记忆进行真实场景的现实运用，以此确认学生政治记忆的价值导向和实际状况。学生政治记忆实践化和社会化需要落定于记忆之场之中，根据皮埃尔·诺拉的理解，所谓记忆之场就是能够让事物的状态固定下来，让无形的意义有形化，将价值的最大值锁定在最小的标记之中，能够促动人们将记忆应用于持续变形的现实境地^[4]。为此，教师可借助现实场景的课堂转换、虚拟场景的课室呈现、争议场景的教室展现、情境场景的校园演绎、多样场景的社会传播、同一场景的实践对比等，为学生提供可将政治记忆转化为政治话语、政治讨论、政治评价、政治行为等的场景契机，以此促动学生政治记忆不仅存储在政治记忆领域，而且能够

在现实之中被实践化。同时，在外化之后重新回归到自我记忆之中，实现政治记忆的生产与再生产。

参考文献：

[1]新华社. 习近平对学校思政课建设作出重要指标强调:不断开创新时代思政教育新局面,努力培养更多让党放心爱国奉献担当民族复兴重任的时代新人[N]. 人民日报, 2024-05-12(01).

[2]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第36卷)[M]. 北京:人民出版社,1974:391.

[3]陈宗章. 政治记忆及其建构的三重逻辑[J]. 长白学刊,2020(05):31-36.

[4][法]皮埃尔·诺拉. 记忆之场:法国国民意识的文化社会史[M]. 黄艳红,等,译. 南京:南京大学出版社,2005:10,21.

(责任编辑:孙冰玉)

Research and Practice on the Teaching Mode of Political Memory in“Ideological Morality and Rule of Law”Course

OU Yanling

(Guangxi Normal University, Guilin, Guangxi 541004, China)

Abstract: As the main channel and front for cultivating new students, the course of“Ideology, Morality and Rule of Law”will reform and innovate the teaching mode based on students’ political memory, so as to meet the development requirements of school ideological and political curriculum construction in the new era. As for the course of“Ideology, Morality and Rule of Law”, the teaching mode of political memory will realize the comprehensive innovation of the course from the aspects of teaching idea, teaching content and teaching method, but at the same time, it encounters the problems of epistemology confusion, axiology confusion and technological confusion. Therefore, in the course of“Ideology, Morality and Rule of Law”, it is necessary to construct a political memory teaching model with“extraction-coding-shaping-writing-application”as the implementation path, which is not only to deal with difficulties, but also to show the basic process of political memory teaching model.

Key words: “Ideology, Morality and Rule of Law”course; political memory; teaching mode; practice of memory

高校思政课“讲道理”的内容遵循与实施路径研究

陈磊, 谷思雨

(长春中医药大学, 吉林 长春 130117)

[摘要]“思政课的实质是讲道理”, 这一论断深刻指出了思政课的内在属性和根本要求, 为新时代高校思政课的教学改革创新提供了清晰的方向指引。高校思政课承担着立德树人的重要使命, 有必要围绕高校思政课为什么要讲道理、讲什么道理以及怎么讲好道理等问题进行深入探讨。从理论、实践与现实3个维度剖析高校思政课“讲道理”的内在依据, 回答高校思政课为什么讲道理。将政理讲深、学理讲透、事理讲活作为高校思政课讲道理的内容遵循, 回答高校思政课讲什么道理, 从而实现明确价值定位, 锚定社会焦点; 着力知识传授, 诠释理论疑点; 精准现实剖析, 解决生活难点的目标。通过理论课堂、实践课堂、网络课堂协同发力, 构建高校思政课讲道理的实施路径, 解决高校思政课怎么讲好道理的问题, 并在讲深立德树人硬道理、讲透家国情怀大道理、讲活启智润心真道理的过程中, 全面提升高校思政课育人实效。

[关键词]高校思政课; 讲道理; 政理学理; 内容遵循; 实施路径

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0088-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.014

2024年5月, 习近平总书记对学校思政课建设作出重要指示, 强调要“把道理讲深讲透讲活, 守正创新推动思政课建设内涵式发展, 不断提高思政课的针对性和吸引力”^[1], 为推动新时代学校思政课建设发展指明了前行方向。此前, 习近平总书记在中国人民大学考察时亦指出:“思政课的实质是讲道理, 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。”^[2]这一重要论断内涵丰富, 从根本上揭示了思政课“是什么”这一本源性问题, 为办好思政课提供了清晰的方向指引。高

校思政课教师应围绕高校思政课为什么要讲道理、讲什么道理以及怎么讲好道理等问题深入探究, 明确高校思政课讲道理的内在依据、内容遵循和实施路径, 讲深讲透讲活高校思政课。

一、高校思政课“讲道理”的内在依据

“思政课的实质是讲道理”这一命题对于高校思政课教学改革具有重要的指导意义, 从理论依据、实践规律、现实要求多维度进行分析, 讲道理是高校思政课本质属性的体现, 也是实现思想政治教育目标和功能的重要途径。

[收稿日期]2025-05-11

[基金项目]2023年度教育部高校思想政治理论课教师研究专项“新时代高校思政课把道理讲深、讲透、讲活的教学模式构建研究”(项目编号: 23JDSZK125); 2024年国家社会科学基金高校思想政治理论课研究专项“高校思政课过程性评价的数据化模型与体系建构研究”(项目编号: 24VSZ177); 2024年度吉林省社会科学基金项目“‘大思政课’视域下课程思政与思政课程‘同向·同行·同构’建设研究”(项目编号: 2024B3); 2024年度长春中医药大学杏林青马工程建设专项“高校思政课培育青年马克思主义者使命担当的实践路径研究”(项目编号: XLQM202401); 2024年长春中医药大学思政课教学改革专项研究课题“大数据赋能高校思政课过程性评价体系建构研究”(项目编号: XJLZ202412)。

[作者简介]陈磊(1984-), 女, 吉林长春人, 博士, 长春中医药大学马克思主义学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 思想政治教育理论创新与实践研究。谷思雨(1998-), 女, 吉林长春人, 长春中医药大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育创新与发展。

（一）理论依据：“思政课本质”的内涵解读

习近平总书记指出：“讲好思政课不仅有‘术’，也有‘学’，更有‘道’。”^[3]“思政课的实质是讲道理”这一提法将“讲道理”与思政课的实质紧密关联。“本质”一词指的是事物存在的根本属性和内在规定性，是决定事物性质和发展趋向的内在因素。在哲学上，本质与现象相对应，二者的辩证统一是揭示内在逻辑与外在表现的重要手段，构成了事物发展的关键路径。现象是事物的外部表现，具有多变性和不稳定性，本质则是现象背后的内隐规律。关于“讲道理”，可以从如下3个方面解读。第一，讲道理要讲“事物的规律性”。老子认为“道”是宇宙万物的本源和规律，讲道理即是揭示事物内在的规律，通过探究事物的规律来获得知识。第二，讲道理要讲“逻辑的正确性”。墨子强调通过逻辑辩论来讲道理，确保道理的正确性和说服力，同时也注重逻辑的正确性。他认为通过理性教化可以改变人的本性，主张用清晰的道理和正确的逻辑来引导人的行为。第三，讲道理要注重“价值观的传递”。无论是孔子强调的“仁”与“礼”的结合，还是孟子提出的“性善论”，都在主张讲道理是传递价值观的重要方式，这一方式可以唤醒人的良知，使其自觉践行仁义。从“讲道理”的内涵看，深刻把握好思政课“讲道理”这一本质是掌握事物规律、传递价值观、形成科学实践的先决条件。

（二）实践规律：高校思政课的归属属性

“我们办中国特色社会主义教育，就是要理直气壮开好思政课。”^[4]一方面，政治属性是思政课的归属属性，“在大中小学的不同学段，无论是通过讲故事、讲历史还是讲理论的方式讲思政课，都要体现思政课的政治引导功能。”^[5]这决定了高校思政课作为高校意识形态工作的主阵地，承担着传播马克思主义理论和中国特色社会主义思想等主流意识形态的任务，“正确的东西总是在同错误的东西作斗争的过程中发展起来的”^[6]，在多元文化和价值观的冲击下，需要通过讲道理帮助学生辨析各种思潮，筑牢思想防线，应对意识形态挑战，实现高校思政课的政治功能。另一方面，高校思政课具有教育属性，它是以人的全面发展为尺度的思想、政治、道德教育课程，以此区别于以科学知识为尺度的知识性课程。习近平总书记强调，“思政课重在塑造学生的价值观，这一点必须牢牢抓住”。高校思政课要通过讲道理的方式，促进学生在思维模式、立场观点、意志性格和道德品质等方面的提

升，实现兼顾思想道德和科学理论的教育功能。

（三）现实要求：思想政治教育的目标指向

高校思政课肩负着“立德树人”的核心使命，培育出能担当民族复兴重任、德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，是党立足新形势，对青年群体的基本素质与精神状态提出的明确要求与标准。思想政治理论课作为落实立德树人根本任务的关键课程，务必把思想政治教育工作落实到位。培养具有高尚品德、健全人格、深厚专业知识和强烈社会责任感的人才需要借助高校思政课“讲道理”的方式实现。高校思政课“讲道理”必须要紧密围绕思想政治教育的根本任务和最高目标讲清政治道理、讲透学术道理、讲活情怀道理、讲好方法之理。通过“讲道理”，引导学生正确认识世界和中国发展趋势，增强政治认同、思想认同、情感认同，为实现思想政治教育的社会目标奠定坚实基础。通过科学化、生活化的理论阐释与实践验证，将“道”与“理”辩证结合，构建高质量思想政治教育课程体系，实现政治认同、价值塑造与能力培养的统一。

二、高校思政课“讲道理”的内容遵循

要达到沟通心灵、启智润心、激扬斗志的效果，需要锚定社会焦点、诠释理论疑点、解决生活难点，将政理讲深、学理讲透、事理讲活作为高校思政课“讲道理”的内容遵循，实现以理服人、以文化人、以事感人。通过有深度、能思考、接地气的高校思政课，让思想政治教育工作既能顶天立地谈信仰，又能润物无声入人心。

（一）政理讲深：明确价值定位，锚定社会焦点

讲深政理是高校思想政治教育工作的首要职能，其核心在于巩固高校意识形态领域对中国共产党领导的坚定拥护以及对马克思主义信仰的绝对坚守，扎实推动立德树人根本任务，促使其落地生根。具体而言，政理在高校思想政治教育实践中，表现为政治理性与思想价值，凸显了思想政治教育工作的阶级属性与政治特性。在思政课堂上传授“政理”，不仅是高校思想政治教育工作的政治功能的直观体现，更是对其政治要求的有力践行。第一，深入阐释马克思主义的政治立场。高校思政课作为传播马克思主义理论、培育社会主义建设者和接班人的主渠道，其教育导向意义重大。坚持人民立场，是马克思主义政党最鲜明的政治特征，这无疑

题。马克思主义第一次科学地阐明了人民群众在社会历史发展中的作用,强调人民群众是历史的创造者,人民群众的根本利益、意志和愿望体现了社会发展的要求和方向。马克思主义政治立场不仅是一个理论问题,更是一个实践问题。马克思与恩格斯指出,无产阶级作为人类历史进程中最先进生产方式的代表,其根本利益与社会发展的客观规律、与人类实现彻底解放的历史趋势高度契合,具有内在一致性。基于此,马克思主义政党在社会实践中始终将实现无产阶级的解放以及全人类的解放作为奋斗目标与行动指南,坚定不移地为之不懈努力。第二,深入阐释中国共产党领导的政治意义。“党的百余年光辉历史为思政课把‘道理’讲深、讲透、讲活提供了源头活水。”^[7]在思政课中,需要清晰阐释中国共产党在国家发展历程中发挥的中流砥柱作用。党凭借制定并贯彻科学、正确的路线、方针和政策,为国家的长治久安和蓬勃发展保驾护航;党以坚定的决心不断推进改革开放伟大事业,引领中国式现代化不断向前发展;党始终坚持以人民为中心,大力实施惠民政策,持续增进民生福祉,切实维护人民群众的根本利益;党高度重视民族团结和区域协调发展,有力推动国家的团结统一,凝聚实现中华民族伟大复兴的磅礴力量。第三,深入阐释中国共产党治国理政的政治原则。详细剖析坚持党的领导、人民当家作主等政治原则,精准诠释党的执政理念;深入讲解依法治国、稳中求进等原则,清晰阐明党的治国方略。第四,深入阐释坚持和发展中国特色社会主义的政治要求。在“与空想社会主义的比较中”“与传统社会主义模式的比较中”“与当代其他社会主义国家的比较中”“与民主社会主义的比较中”“与当代资本主义的比较中”讲好“中国特色社会主义为什么好”^[8]。讲清楚坚持和发展中国特色社会主义的政治要求,既要保持中国特色社会主义制度和国家治理体系的稳定性和延续性,又要与时俱进适应国家治理体系和治理能力现代化的需求,满足人民对美好生活的新期待。

(二) 学理讲透:着力知识传授,诠释理论疑点

高校思政课讲学理,是高校思想政治教育工作学术理性与理论价值的有机统一。所谓讲学理,即遵循科学理论的本质规律,深入探究蕴含其中的哲学基础、核心要义、思想精髓等深层次、根本性的理论问题。在高校思政课堂上,讲学理要求教师凭借透彻明晰的理论去解答学生的疑惑,依靠彻底深刻的思想理论去说服学生,运用强大的真理力量去

引导学生。高校思政课讲透“学理”需要聚焦以下4个方面。第一,阐释马克思主义基本原理构成。“理论只要说服人,就能掌握群众;而理论只要彻底,就能说服人。所谓彻底,就是抓住事物的根本。”^[9]“讲透”描述的就是这种彻底性,而彻底性必须以对马克思主义基本原理的讲解为前提。马克思主义作为中国共产党的指导思想,其基本原理是高校思政课必须深入讲解的,涵盖辩证唯物主义、历史唯物主义、剩余价值学说、阶级斗争学说、无产阶级革命和无产阶级专政理论等,这些立场、观点、方法是认识世界和改造世界的强大思想武器。从本质上认识和理解其优越性,是高校思政课讲“学理”的第一步。第二,阐释马克思主义理论体系建构逻辑。在高校思政课讲学理的过程中,透彻阐明马克思主义理论体系的内在逻辑与整体架构是关键环节。这一理论体系主要涵盖马克思主义哲学、马克思主义政治经济学以及科学社会主义。哲学是世界观和方法论等指导原则,提供了对世界的基本看法和观点以及观察、分析、解决问题的根本方法;政治经济学是整个理论体系通往实际生活的中介,通过对资本主义经济现象的分析和批判,为科学社会主义提供阶级斗争的理论依据;科学社会主义是运用哲学和政治经济学形成的理论成果,也是整个理论体系的核心和归宿。马克思主义理论体系三者之间逻辑严密,通过扮演“总的方法论”“实证科学”“结论”等角色,共同构成了科学、完整、系统的理论体系。第三,阐释马克思主义理论创新发展历程。马克思主义理论体系具有与时俱进的理论品格,在实践中不断发展完善。马克思主义理论的产生与发展紧密依托特定的历史背景和时代需求,是时代精神的精华凝练。随着时代的变迁和社会的发展,新的历史条件和现实问题不断涌现,这就要求马克思主义理论必须不断适应新情况,回答新问题,指导新实践。同时,马克思主义理论并不排斥其他科学的理论成果,而是以开放包容的姿态,积极吸收和借鉴人类文明的优秀成果,不断丰富和完善自身理论体系,保持其生机和活力。因此,在讲解过程中要以透彻的学理分析为根基,密切关注最新发展动态与前沿成果,深入剖析理论创新背后的理论逻辑,引导学生深刻理解马克思主义理论的科学性、革命性与发展性。

(三) 事理讲活:精准现实剖析,解决生活难点
“事理”可以理解为“事物的道理”。高校思政课需要深入挖掘具体事件、典型案例以及客观事实

背后的本质规律,涵盖事件的发生机制、生成动因、因果关联与内在逻辑等,使思政课兼具政治性与思想性,实践性与应用性。高校思政课要紧紧贴合高校学生在学习生活中的个人需求,严格遵循思想政治教育学科的专业要求,并积极回应时代发展中与时俱进的要求。首先,紧密结合学生需求讲授现实问题。罗杰斯的人本主义学习理论中的自主学习理论,深刻阐明了自主学习以及全身心投入学习的重要意义。该理论指出,当学生察觉到学习内容与自身个人需求紧密相关时,有意义的学习便会应运而生。基于此,在高校思政课讲事理的过程中,务必高度重视回应学生对现实问题的关切与内心的疑虑,例如,个人价值与社会价值关系、自我认知和自我提升、职业生涯规划与个人发展目标、心理健康与情绪管理、法治观念与公民责任等内容,引导学生在正确认识和深入理解这些生活问题的过程中,形成正确的价值观和道德观。其次,紧密结合课程要求讲解社会事件。讲事理依托真实的社会热点和现实案例,避免单调乏味的空洞说教。借助鲜活案例,助力学生深入理解社会现象背后的社会背景,洞悉社会运行的秩序与内在道理。培养学生的逻辑思维和批判性思维,增强他们的实践能力和社会责任感,培养兼具创新精神和实践能力的新时代好青年。最后,结合时代背景讲述中国故事。“办好思政课,要放在世界百年未有之大变局、党和国家发展全局中来看待”^[10],讲好中国故事,讲好中国制度优势,是高校思政课讲事理的重要内容。具体包括讲好中华民族的故事、中国共产党的故事、中国特色社会主义的故事、改革开放的故事,特别是要讲好新时代的故事^[11]。通过讲述中国历史文化的悠久传承和多元特色、中国社会发展的改革成就和治理水平、中国经济发展的快速增长奇迹和创新驱动发展、中国科技创新的强国之路和创新体系构建、中国生态文明建设的绿色发展理念和生态保护实践、中国国际形象的和平发展道路和全球治理贡献,揭示国家发展蕴含的内在逻辑和客观规律,增强学生的国家认同感和民族自豪感。

三、高校思政课“讲道理”的实施路径

理论课堂、实践课堂、网络课堂作为高校思政课的不同渠道,共同担负着促进学生全面发展的育人目标,将“讲道理”始终贯穿于3个维度的课程之中,为讲深讲透讲活思政课三课协同配合,协同发力。

(一)依托理论课堂,讲深立德树人硬道理

理论课堂是高校思政课的基础课堂,也是高校思想政治教育的第一课堂。主要以教师讲授为运行起点,在“讲”与“学”的互动中将立德树人的道理讲深,提升学生的理论认知。第一,纵向深入,横向拓展。思政课要从横向和纵向两个角度“讲深”,帮助学生理解思政课的核心内容和精神实质。纵向上表现为在深化理论阐释、挖掘理论资源上下功夫。将理论的深层含义和内在关联进行逻辑严密的剖析,通过系统梳理理论的主要内容和框架,形成清晰的知识体系,助力学生从整体上把握理论精髓和要义。横向拓展主要体现在跨学科融合、时事热点融入和国际视野拓展3个维度。通过打破学科壁垒,深度挖掘不同学科与思政课的契合点,将思政课积极与社会学、历史学、哲学等诸多学科搭建紧密联系,构建有机统一、相互支撑的跨学科理论体系,引导学生在多个学科视角的思考讨论和对比分析中坚定理论自信。第二,回顾历史,分析现实。教学过程中,教师需精准把握历史与理论的内在关联,紧密结合特定历史背景展开理论知识的讲授。通过将历史与现实巧妙融合,便于生动展示理论在解决实际问题中的功能,从而增强理论内容的说服力。例如,在讲授马克思主义理论时,可紧密结合中国共产党带领中国人民投身革命、建设与改革的伟大历程,引导学生全方位了解国家、民族及社会的发展脉络,进而对历史与现实形成深刻认知。在这一过程中,学生既能透过纷繁复杂的历史表象,洞察生产力与生产关系、经济基础与上层建筑的矛盾运动等历史发展规律,又能清晰把握这些规律在当下社会的延续与演变。在此基础上,顺势引导学生运用马克思主义理论分析当前社会热点、难点问题,并在热烈讨论与深度思考中,切实体悟到马克思主义理论并非抽象空洞的教条,而是解决现实问题的锐利思想武器,不断增强理论认同。第三,以理服人,循序渐进。思政课“讲道理”是凭借逻辑严谨、论据确凿的论述,引导学生树立正确价值观的核心手段,绝非强硬灌输、被迫接纳,而是让学生心服口服,主动认同。从“小”切入、循循善诱、分层递进是行之有效的方法。在明确教学目标的基础上,还需对教学内容科学分层:从基础知识到深入理论,从具体案例到抽象概念。为消解学生面对“高大上”道理时产生的“疏离感”,可以从学生身边的细微之事、日常案例切入,遵循学生的认知规律,巧妙地把宏观的“大道理”拆解、转化为学生

易于接纳的“小道理”，稳步推进教学进程。鉴于高校不同年级、不同专业学生在认知水平和学情上的差异，教师应精心设计阶梯式教学内容。借助不同阶段理论内容的有机衔接，达成螺旋式上升的教学效果。既确保每一阶段教学内容与前一阶段紧密相连，防止出现断层与跳跃；又要持续拓展教学内容的深度与广度，契合学生不断增长的知识需求，实现教学连贯性与进阶性的统一。

（二）立足实践课堂，讲透家国情怀大道理

实践课堂不只是理论课堂的“实战运用”，更是以学生自主活动、自主学习、自主实践和自主探究为主体的课堂，有助于实现从以教师为主体的灌输式教学向以学生为中心的体验式、感悟式教学的深刻转变。一是普遍法则和特殊情况相结合。高校思政课不应拘泥于以教师的讲授为主，而应重视激发学生的主观能动性，引导学生自主发现与实践。根据布鲁纳的认知结构学习理论，学习知识的最佳方式是发现学习，即学生利用教材或教师提供的条件自己独立思考，自行发现知识，掌握原理和规律的学习方式。布鲁纳指出，虽然学生所学习的知识都是经过人类长期实践已经知晓并证明了的事物，但学生依靠自己努力独立地认识和总结出原理、规律，主动投身知识构建，同样蕴含着深刻的教育价值。这种“发现”式学习，能极大地提升学生学习兴趣与参与度，促使学生将理论知识真正内化于心、外化于行。在实践过程中，应坚持“矛盾普遍性与特殊性相结合”的原则，做到具体问题具体分析，牢牢把握思想政治教育的一般性规律与普适性理论。既遵循基本教育大纲，又因材施教。例如，针对不同学科的学生，应用不同的实践场域和内容。对于理工科学生，结合科技创新实践，探讨科技伦理、知识产权保护等话题，引导学生思考科技对社会的影响以及如何在科技发展中坚持正确的价值观。如结合航天科技领域热点，组织学生与科研人员座谈，深入了解科研前辈在关键技术上十年磨一剑的坚守，深刻体会科技报国的分量，引导学生在专业领域刻苦钻研，为解决“卡脖子”问题贡献力量。对于文科学生，教师可更多地结合历史、文化和社会现象，引导学生分析社会变迁和思想演变。如组织学生采访抗战老兵、改革开放亲历者，在记录口述史料、梳理历史脉络中感悟家国情怀。通过差异化设计，兼顾普遍性与特殊性，因材施教、因地制宜、因时而变，高校思政课实践课堂才能精准适配、有的放矢。二是道理讲授和指导实

践相统一。约翰·杜威强调，知识并非静态且抽象地孤立存在，而是在实践与行动的动态过程中持续生成并发展演变。知识的根本意义在于切实指导行动和改善生活。高校开展思政课实践课堂时，需精准把握理论性与实践性二者的平衡。理论性是思政教育的根基所在，实践性是思政教育的鲜明特征与活力源泉。将思政小课堂与社会大课堂紧密融合，鼓励学生踊跃投身社会实践、志愿服务、社会调研等活动，切实锤炼他们分析问题与解决问题的能力。积极探索“系统讲授、专题教学、实践应用”三位一体的创新教学模式，通过系统讲授搭建知识框架、专题教学深化重难点理解、实践应用反思总结，来引导学生将所学知识转化为实际行动，并再通过实践反馈，进一步完善和深化对理论的认识和理解，从而实现理论与实践的良性互动、循环提升。例如，围绕“红色文化传承”主题，在系统讲授阶段，教师可讲述红色文化的内涵、形成历程及当代价值；在专题教学环节，可以邀请党史专家解读重大历史事件，引导学生从理论层面理解红色文化的精神内核；在实践应用阶段，可以通过参观革命旧址、聆听革命故事，直观感受革命先辈的奋斗历程，开展实地研学，深化对红色文化和家国情怀的认知与认同。三是理性分析与感性认识相协调。马克思主义认识论坚持从物质到意识的认识路线，强调认识起始于感性认识，历经升华抵达理性认识，并最终凭借理性认识实现对客观世界的能动改造。马克思主义认识论为实践课堂的开展提供了重要的方法论指导。通过创设生动情境，依托红色文化体验、参观纪念馆等丰富的形式激发感性认知，引导学生亲身直观地感受到社会现象和历史事件，形成初步的认识和理解。当学生积累一定的感性认知后，便可顺势展开理性分析的引导。鼓励学生运用理性判断、逻辑推理等思维方式，对所获取的感性材料进行深度加工，探究事物的本质和规律。整个过程中，感性认识不断激发学生的行动意愿，理性分析切实指导学生的实践行为。例如，可以通过“红色剧本杀”等实践课堂，将理论知识与沉浸式体验深度融合。学生化身革命历史中的关键角色，在“情报传递”“战略决策”等情景模拟任务中，沉浸式感受历史风云变幻。这种寓教于“戏”的创新模式，将抽象理论转化为具象的历史抉择场景，使学生在沉浸式体验中感悟革命先辈的理想信念，在情境实践中厚植家国情怀，实现理论认知与情感共鸣的双重升华。感性认识与理性分析相互交融、循

环往复，助力学生逐步达成对思想政治教育理论的深刻认识，实现从知识接受到思想内化、从理论认知到实践运用的全方位提升。

（三）精耕网络课堂，讲活启智润心真道理

网络课堂是随着信息技术的发展应运而生的新型教学形式，突破了传统高校思想政治教育在时间和空间上的限制。将网络阵地作为理论课堂和实践课堂的补充和延伸，为高校思政课讲活道理注入了全新的活力与强劲的动力。第一，话语方式活泼。高校思政课的话语方式既是理论传播的工具，也是凝聚社会共识的纽带。在新时代背景下，需精准对接学生需求，持续创新话语形态，发展活泼的话语方式，通俗化表达是打造高校思政课活泼话语方式的重要途径。可以巧妙运用学生耳熟能详的比喻、广为流传的俗语，或是极具感染力的口号，将原本晦涩难懂、高深抽象的理论转化为通俗易懂的内容，降低理论传播的难度。针对高校学生的专业、学情设置差异化话语内容，利用短视频、社交媒体平台，创新话语载体，实施精准传播，实现理论传播的“破圈效应”，提升思想政治教育的覆盖面与影响力。在话语使用过程中，还应注重历史传承与文化浸润，挖掘中华优秀传统文化中蕴含的治国智慧，赋予其新的时代内涵；弘扬红色文化资源，通过对红色故事的讲述、红色遗址的参观学习等方式，增强对国家和民族的身份认同。思政课教师还需时刻保持警惕，避免思政话语在娱乐化、快节奏的网络环境中被消解，或是陷入虚无主义的泥沼。在利用大数据与人工智能技术优势的同时，还要警惕算法推荐可能导致的“信息茧房”，有效规避其潜在风险。例如，通过举办“典籍里的思政课”活动，选取《论语》《资治通鉴》等经典著作，开启“古人智慧解答现代治理难题”等新颖视角，既传承传统文化精髓，又赋予理论时代内涵，有效抵御网络虚无主义思潮的影响。第二，故事案例鲜活。在网络课堂中，故事案例“鲜活”与否，直接关系到课堂吸引力、感染力和说服力的高低。所谓“鲜活”，具体包含3个要点：一是时效性，故事案例需紧跟时事动态，让学生感受到所学知识与当下社会紧密相连，提升学习的积极性与专注度，数字技术的应用恰好能弥补线下课堂在这方面的不足。二是真实性，案例应基于真人真事，具体刻画人物形象、融入个人经历。唯有真实，才能打开学生情感共鸣的大门。三是互动性，在线问答、小组讨论、投票表决等互动功能的应用能鼓励学生积极参与讨论，激

发主动思考，引导学生在思维碰撞中深化知识的理解与运用。鲜活的故事是内容价值论与传播方法论的有机结合。例如，在教师发起的“老物件里的红色记忆”线上征集活动中，有同学将“爷爷的军功章”故事制作成微纪录片，通过走访、采访深入挖掘了军功章背后的历史细节，展现了在中国共产党领导下人民军队的英勇无畏和坚定信仰。总之，在深入探索网络传播规律的基础上，只有用贴近学生思维与情感的方式讲述故事，充分发挥“共情力”的作用，才能有效激活学生内心深处的“认同感”，真正实现思想政治教育的育人目标。第三，教学形式灵活。高校思政课网络课堂的形式灵活主要表现在以下4个方面：一是时间灵活，网络课堂兼顾同步教学与异步学习，学生既能参与实时互动，又能依据自身节奏自主规划学习时间，满足不同学习习惯与需求。二是空间灵活，虚拟场景作为现实场景的拓展与延伸，为开展“云参观”等互动模式创造了条件。虚实交融的模式，能够以沉浸式体验还原历史场景，加深学生对历史的记忆，帮助他们理解抽象概念，进而提升价值认同。三是内容灵活，通过对学生行为数据分析，智能推送契合学生兴趣的内容，并依据自身需求选择相应的学习路径。四是交互灵活，师生摆脱传统教学模式的束缚，借助弹幕提问、虚拟助教、协作共创等高效方式，实现更活跃的师生互动与生生互动，也可以开展线上辩论赛、模拟法庭、在线调研等方式，或灵活运用图文、视频、音频等图像化形式调动学生的视觉辅助。例如，在“思想道德与法治”教学中，教师可利用抖音直播间开展“法律诊所”活动，实时解答学生提出的校园贷纠纷、网络侵权等现实问题。通过弹幕提问、连麦互动、案例投票等形式，构建高频交互课堂。通过以上实践既能解决传统思政课“抬头率低”的痛点，又能在把思政课知识点拆解为概念层、逻辑层、案例层的过程中，将抽象的大道理具象化为学生可感知的小体验，助力学生更好地理解与吸收知识。

四、结语

理论课堂、实践课堂与网络课堂协同发力，构成了高校思政课“讲道理”的立体育人矩阵。理论课堂以逻辑的深度筑牢思想根基，通过纵向剖析与横向拓展，将立德树人的硬道理转化为系统化的知识体系；实践课堂以体验的温度深化价值认同，在知行合一中让家国情怀的大道理落地生根；网络课

堂以技术的广度创新育人载体，用鲜活话语与灵活形式让启智润心的真道理触达青年。三者既各有侧重、特色鲜明，又相互补充、深度融合，共同破解思政课讲深讲透讲活的实践困境。未来，需进一步强化顶层设计，优化资源整合，推动理论讲授、实践体验与数字赋能的有机统一，持续提升思政课讲道理的针对性、实效性与感染力，展现新时代思政课建设的新气象新作为。

参考文献：

[1]新华社记者. 习近平对学校思政课建设作出重要指示强调：不断开创新时代思政教育新局面，努力培养更多让党放心爱国奉献担当民族复兴重任的时代新人[N]. 人民日报, 2024-05-12(01).

[2]新华社记者. 习近平在中国人民大学考察时强调：坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地，走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报, 2022-04-26(01).

[3][4][5][11]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. 求是, 2020(17): 4-16.

[6]中共中央文献研究室. 毛泽东文集(第7卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1999: 230.

[7]季秋轩, 刘洪波. 对新时代思政课讲深、讲透、讲活“道理”的思考[J]. 学校党建与思想教育, 2023(07): 57-60.

[8]郭超. 比较·叙事·探研：研究生思政课讲好道理的方法向度[J]. 华北理工大学学报(社会科学版), 2024(04): 56-61.

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

[10]习近平. 论党的宣传思想工作[M]. 北京: 中央文献出版社, 2020: 375.

(责任编辑: 孙冰玉)

Analysis of the Theoretical and Practical Path of “Reasoning” in Ideological and Political Courses in Colleges and Universities

CHEN Lei, GU Siyu

(Changchun University of Traditional Chinese Medicine, Changchun, Jilin 130117, China)

Abstract: “The essence of ideological and political courses is to reason”, this assertion profoundly points out the inherent attributes and fundamental requirements of ideological and political courses, providing clear guidance for the teaching reform and innovation of ideological and political courses in universities in the new era. The ideological and political courses in universities bear the important mission of cultivating morality and talents. It is necessary to explore in depth why and what principles should be taught in ideological and political courses in universities, as well as how to teach them well. Analyze the internal basis of reasoning in ideological and political courses in universities from three dimensions: theory, practice, and reality, and answer why ideological and political courses in universities reason. Adhere to the content of ideological and political courses in universities, including in-depth political education, thorough theoretical learning, and practical reasoning. Answer the questions about what principles are taught in ideological and political courses in universities, clarify the value positioning, and anchor the social focus; focus on imparting knowledge and interpreting theoretical doubts; accurate analysis of real-life issues to solve life difficulties. Through the collaborative efforts of theoretical classrooms, practical classrooms, and online classrooms, we aim to construct an implementation path for the rational teaching of ideological and political courses in universities. This will solve the problem of how to effectively teach ideological and political courses in universities, and comprehensively enhance the effectiveness of ideological and political education in universities through the process of teaching profound moral education and hard principles, explaining the great principles of patriotism and national sentiment, and teaching the true principles of activating intelligence and nourishing the heart.

Key words: college ideological and political courses; reasoning; political and theoretical principles; content compliance; implementation path

儿童本土文化认同感提升的现实困境与实践路径

——基于岭南传统文化的视角

袁铭琳, 曹婉婷

(岭南师范学院, 广东 湛江 524048)

[摘要] 本文聚焦儿童本土文化认同感提升问题, 基于岭南传统文化的视角, 深入剖析其面临的现实困境, 从教育体系、社会环境、家庭文化引导等多维度进行分析, 并结合国内外实践经验, 提出具有针对性和可操作性的实践路径, 旨在为增强儿童本土文化认同感、促进本土文化的传承与发展提供理论参考与实践指导。

[关键词] 儿童; 本土文化认同感; 岭南传统文化; 现实困境; 实践路径

[中图分类号] G612 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0095-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.015

习近平总书记强调:“加强中华民族大团结, 长远和根本的是增强文化认同, 建设各民族共有精神家园, 积极培养中华民族共同体意识。”^[1] 文化认同是中华民族团结的根基、和睦纽带及共同体意识思想基础。岭南地区文化底蕴深厚, 地域特征独特而鲜明^[2], 孕育了丰富多彩的岭南传统文化, 如粤剧、醒狮、广绣等。这些传统文化是岭南地域人民聪明智慧的结晶, 也是中华民族文化的重要组成部分^[3]。儿童是国家和民族的未来, 他们对本土文化的认同感不仅关乎个人精神世界的构建, 更是文化传承与民族凝聚力维系的关键所在。然而, 随着全球化、城市化和信息化的推进, 儿童接触和了解本土文化的机会逐渐减少, 本土文化认同感出现了一定程度的弱化。提升儿童的本土文化认同感, 对于传承和弘扬中华民族文化, 培养具有文化自信和民族精神的新一代儿童具有重要意义。

一、儿童本土文化认同感的内涵

文化认同最早由埃里克森(Erikson)在人格发展理论中提出, 强调个体对所属文化群体价值与规范的内化过程。儿童本土文化认同感, 是儿童对自身所处地域文化的认知、情感与行为倾向的综合体现。它作为文化认同的早期形态, 是儿童在社会化过程中, 对成长环境中本土文化产生的认知理解、情感归属与行为践行的有机统一, 对其文化人格塑造与民族文化传承具有奠基性作用。首先, 在认知层面, 儿童需了解本土的语言文字、传统习俗、历史故事、艺术形式等文化元素, 构建起对本土文化的基本认识框架。教育部2023年基础教育质量监测报告显示, 小学阶段儿童对本土文化符号(如京剧脸谱、剪纸纹样)的识别率达72%, 但对符号背后文化内涵的理解仅占35%。这种认知局限提示,

[收稿日期] 2025-06-08

[基金项目] 广东省哲学社会科学规划项目“新时代高校美育的现实困境与破解路径”(项目编号: GD23XJY77); 广东省教育统计科学基金项目“大数据背景下教育治理体系现代化研究”(项目编号: 22TJ1001); 湛江市哲学社会科学规划项目“遂溪醒狮文化融入学校审美教育研究”(项目编号: ZJ24YB69); 岭南师范学院校级科研项目“海峡两岸学前教育比较研究”(项目编号: WP1832); 岭南师范学院校级科研项目“教育数字化助推高校治理效能研究”(项目编号: SZ2407)。

[作者简介] 袁铭琳(1987-), 女, 湖南常德人, 硕士, 岭南师范学院教育科学学院讲师; 主要研究方向: 艺术教育、文化教育、学前教育。曹婉婷(2003-), 女, 安徽池州人, 岭南师范学院教育科学学院本科生; 主要研究方向: 学前教育、文化教育。

儿童本土文化教育需注重具象符号与抽象意义的联结。其次，在情感认同层面，儿童对本土文化产生喜爱、自豪、依恋等积极情感，将其视为自我身份的重要组成部分。社会学习理论指出，儿童通过观察与模仿习得文化情感。在江浙地区开展的田野调查显示，定期参与庙会活动的儿童，对本土民俗文化的喜爱度比普通儿童高出 41%^[4]。再次，在行为认同维度，儿童愿意主动参与本土文化活动，传播和传承本土文化，在日常生活中践行本土文化所蕴含的价值观念。在云南少数民族地区，7—10 岁儿童普遍掌握基础民族舞蹈动作，11—15 岁青少年则开始参与节庆仪式的组织工作。但全国妇联 2024 年调查发现，城市儿童参与本土文化实践的频率仅为乡村儿童的三分之一，反映出城乡文化实践机会的显著差异。最后，从文化传承视角看，儿童本土文化认同感是民族文化基因延续的关键环节。当儿童将本土文化价值观内化为行为准则，如践行“孝悌”观念、传承民间技艺时，文化传承便从外部灌输转化为内在自觉。这种认同感的培养不仅关乎儿童文化自信的建立，更是抵御文化同质化、维护文化多样性的重要保障。

二、儿童本土文化认同感的多维影响因素

（一）家庭场域：文化认同的启蒙基石

家庭作为儿童文化认知的首发性环境，在本土文化认同感塑造中发挥着不可替代的作用。家长的文化态度、教育方式及家庭文化资源配置，构成儿童文化认同形成的关键要素。家长对本土文化的重视程度直接决定儿童的文化接触机会。中国青少年研究中心 2023 年的调研数据显示，每周规律参与家庭文化活动（涵盖节日习俗实践、民间故事讲述等）的儿童，其本土文化知识储备量较未参与者高出 47%。在岭南地区，许多家庭会在春节期间带孩子制作、张贴岭南特色的门画，讲述“年兽”传说，并一起包油器、炸煎堆，让孩子在动手实践与故事聆听中感受岭南春节文化的独特魅力。研究表明，这类家庭的孩子对岭南传统节日习俗的认知度比普通家庭孩子高出 53%。家庭的经济基础同样深刻影响文化认同教育的实施深度。北京大学教育学院研究表明，年收入 20 万元以上的家庭，在博物馆参观、非遗体验课程等文化消费方面的投入，达到低收入家庭的 3.2 倍。此外，家庭语言环境作为文化传承的重要载体，对儿童的文化归属感影响深远。在岭南地区，使用粤语交流的家庭，家长常

教孩子讲粤语故事、唱粤语童谣《月光光》《鸡公仔》等，这些充满生活气息的童谣，让孩子在传唱中感受岭南语言文化的韵味，增强对本土文化的亲近感。

（二）学校场域：文化认同的系统培育

学校作为文化传承的制度化场所，其课程设置、教学模式与校园文化共同构建起儿童文化认同的认知框架。教育部 2022 年基础教育质量监测数据显示，开设系统本土文化课程的学校，学生文化认同指数较未开设此类课程的学校高出 34%。课程体系的完整性直接影响了文化教育的深度。以广州市越秀区某小学为例，该校开发了系列岭南文化校本课程。历史类课程依托《岭南历史故事》校本教材，结合参观陈家祠、南越王博物院等实地考察活动，让学生了解岭南建筑特色与历史变迁；艺术类课程将粤剧表演、岭南醒狮纳入社团活动，邀请粤剧演员、醒狮传承人进校开展工作坊，年均举办 15 余场；语言类课程开设粤语选修课，并编写《粤语趣谈》等趣味教材，通过学习粤语绕口令、俚语俗语，使学生的粤语应用能力显著提升，对岭南语言文化的认同感显著提高。教师的文化素养与教学方式是影响文化教育成效的关键变量。北京师范大学教育创新研究院追踪研究表明，接受过文化教育专项培训的教师，其课堂文化活动参与度较普通教师高出 41%。这些教师通过角色扮演、项目式学习等创新教学方法，显著提升了学生对文化的理解深度。

（三）社会场域：文化认同的拓展空间

社会文化生态系统借助社区实践与媒体传播，为儿童提供多元文化体验场景。联合国教科文组织发布的《文化多样性报告》指出，社区文化活动参与度每提升 10%，儿童文化认同稳定性相应提高 18%。社区作为文化实践的重要阵地，其组织的活动具有高度参与性与体验性。广府庙会每年吸引大量市民参与，庙会期间设置了岭南美食摊位、粤剧巡游、非遗手工艺展示区等特色活动。许多社区组织儿童参与其中，孩子们可以品尝艇仔粥、肠粉等岭南美食，观看牙雕、榄雕等非遗手工艺制作过程，近距离欣赏粤剧表演。深圳福田区的一些社区推出“岭南非遗小课堂”，邀请传承人讲授皮影制作、草编等传统技艺，使岭南传统技艺在青少年群体中得到有效传承。新媒体技术革新了文化传播形态，为儿童带来沉浸式文化体验，也促进了本土文化的传播。抖音平台数据显示，岭南文化话题下儿

童创作内容年增长率达 180%，短视频、VR 技术将开平碉楼、潮汕木雕等转化为互动体验内容；广东广播电视台推出的《岭南少年说》节目，通过青少年讲述岭南文化故事、参与文化知识竞赛，极大地传播了岭南传统文化，同时使岭南文化节目的青少年收视群体比例提升了 35%。

三、儿童本土文化认同感提升的现实困境

（一）家庭文化引导的缺失

在全球化与现代化进程中，儿童面临着多元文化的冲击，对本土方言、民俗、非遗技艺等传统文化的认知出现断层^[5]。家长普遍对本土文化的认识较为薄弱，缺乏系统的文化知识储备，影响了优秀本土文化在家庭教育中的传承，导致家庭中缺乏传统文化的氛围。随着现代家庭结构的变迁和调整，传统四世同堂的家族模式逐渐减少，使得儿童接受祖辈本土文化洗礼的机会日渐减少，进而也影响了儿童本土文化认同感的提升。此外，传统家长意识中“知识本体论”和“唯分数论”的固有思维同样也制约了其对本土文化认同的重视程度，导致他们更为重视儿童的学习成绩而非本土文化认同的培养。在日常生活中，家长往往将本土文化认同狭隘地理解为对传统文化知识的机械灌输，很少主动与孩子分享本土文化的相关内容，如讲述本土的历史故事、带领孩子体验传统习俗、参观本土文化遗址等。他们与孩子的交流更多地集中在学习、生活琐事和现代文化话题上，这使得孩子缺乏接触和了解本土文化的机会，难以形成对本土文化的兴趣和认同。这种现象主要源于家长对文化多样性、文化适应性以及现代文化素养培养的忽视。

（二）学校教育的局限

在本土文化教育资源开发方面，不少学校教育缺乏系统性和连贯性，教育资源开发不足，儿童可选择资源不多。具体表现在课程规划方面，就中国传统节日而言，多数只选择在中秋节、端午节这类特定传统节日开展主题活动，缺乏系统性与连贯性，不利于儿童全面理解和系统学习本土文化。在课程的设置与开发上，多停留于表面形式，课程缺乏深度和广度，未能深入挖掘本土文化的丰富内涵，导致学生对本土文化的认识肤浅且片面。同时，未依据不同年龄段学生的认知水平和兴趣特点设计课程，使得各年龄段儿童的教育内容无难易之分，未体现循序渐进的阶段性的教育原则。在组织本土文化教育过程中，学校普遍存在实施程序化、流

程固定化和形式单一化的问题，通常遵循固定的模式来策划活动，从活动导入到结束整个流程均由教师完成，严重影响了儿童的积极性和主动性。程序化的实施方式限制了儿童在活动中自主选择与表达的机会，从而使得从主动认识学习变成了被动接受，削弱了儿童对本土文化活动的兴趣和认同感。另外，课程内容没有深入挖掘本土文化的核心精神，大多数只是简单地了解文化符号，儿童对于岭南文化的认知只是停留在零散的、表层的层面，没能深入理解更难以形成文化认同感。课程内容在涉及层面并未涵盖语言、艺术、习俗、价值观等多维度的内容框架，导致本土文化难以真正融入到课程体系之中^[6]。

（三）社会环境的冲击

全球化浪潮以前所未有的速度推动多元文化的广泛传播，西方文化产品凭借成熟的产业链与强大的资本运作，在儿童文化消费市场占据主导地位。据中国动漫产业协会 2023 年数据显示，我国儿童动漫市场中，欧美、日本等国外动漫作品的市场占有率长期超过 70%。在流行文化领域，西方音乐、电影对儿童审美偏好的塑造影响巨大，而岭南地区极具特色的粤剧、潮剧等传统戏曲，因表演形式与现代审美存在隔阂，年轻观众流失严重。以粤剧为例，广东省戏剧家协会调研显示，粤剧观众中 60 岁以上人群占比超 70%，青少年观众不足 10%，多数儿童对粤剧的印象仅停留在“妆容夸张”“节奏缓慢”“剧情固定”的表层认知。城市化进程的加速进一步挤压了本土文化的生存空间。大量农村人口涌向城市，传统乡村文化赖以生存的土壤逐渐瓦解。在岭南地区，许多具有地域特色的民俗活动面临失传危机。例如，曾盛行于珠三角地区的“龙舟趁景”习俗，因河道改造、年轻劳动力流失，参与村落数量从 2000 年的 127 个锐减至 2023 年的 43 个。非遗手工艺传承同样不容乐观，佛山木版年画曾是岭南地区春节必备装饰，如今掌握全套制作技艺的传承人仅剩 7 人，且平均年龄超 65 岁。即便在城市社区，文化活动也呈现快餐化、娱乐化倾向，儿童更多接触的是商业性节日促销活动，对本土传统节庆蕴含的文化内涵知之甚少。此外，数字技术的发展虽为文化传播提供新渠道，但也加剧了文化传播的不平衡。抖音、B 站等平台上，西方文化相关内容的流量远超本土文化内容，使得本土文化在青少年文化场域中的话语权不断削弱。

四、儿童本土文化认同感提升的实践路径

(一)发挥家庭文化引导作用,厚植文化传承根基

1. 营造沉浸式家庭文化场域。岭南文化作为中华优秀传统文化的重要组成部分,其深厚的历史底蕴和鲜明的地域文化特色为儿童本土文化教育提供了最为珍贵的资源^[7]。家庭作为儿童成长的首要场所,家庭环境无时无刻不在影响着儿童的认知发展,塑造着儿童对本土文化的理解和认知,这种影响深远且长久,对儿童本土文化认同感的提升有着不可替代的作用。研究发现,父母对文化的态度和喜好显著影响儿童对文化教育的认同感,长期接受岭南文化熏陶的儿童,对当地文化符号的识别能力明显提高。家长可通过构建多维度文化场景强化浸润效果:在空间布置上,客厅悬挂关山月的岭南山水画作,陈列石湾陶塑摆件;书房摆放《岭南文化大典》《粤剧唱本精选》等典籍。在生活实践中,定期开展“美食文化课”,如制作泮塘马蹄糕时,讲述泮塘五秀的历史渊源;包肇庆裹蒸粽时,讲解“以叶裹米”的古越民俗。日常交流中坚持使用粤语,教唱《月光光》《鸡公仔》等童谣,让孩子在“落雨大,水浸街”的韵律中感受岭南语言的独特韵味。

2. 提升家长文化育人素养。家长作为家庭教育的直接参与者,应身体力行地传播和弘扬岭南文化,通过亲子互动、日常文化融入、提高文化活动参与度及运用现代媒介的辅助手段,促进儿童对岭南文化的认同感与自豪感,将岭南文化的精髓融入家庭教育,营造浓厚的儿童本土文化教育氛围。通过社区宣传、家长学校等形式,向家长普及本土文化教育的重要性,提高家长的文化教育意识。引导家长认识到本土文化教育对儿童成长和发展的积极作用,鼓励家长将本土文化教育融入日常生活中。在日常亲子互动中,家长可讲述张九龄开凿梅关古道、黄飞鸿创立佛山无影脚等本土传奇故事;利用节假日带孩子探访南越王博物院,触摸两千年前的岭南文明;前往红线女艺术中心观看粤剧《荔枝颂》,感受“卖荔枝,身外是张花红被”的艺术魅力;春节期间逛广州越秀西湖花市,讲解“行花街,买桃花”的祈福寓意,让孩子在鲜活体验中建立文化认知。

3. 构建家校协同育人机制。家校合作在家庭教育中也发挥着关键的作用,学校所开展的各类文化活动,都需要家长积极参与,以此推动儿童在学校

和家庭环境中成长与发展。在教育实践中,家长对学校岭南传统文化活动的踊跃参与,实际上是家庭教育资源向学校文化领域的有效渗透,形成儿童成长的教育合力。从儿童发展的角度来看,家长在文化教育活动中所起的示范、引导以及情感支持等作用,可提高文化认知在代际间的传递,打破学校文化教育的单一局面,推动其向多元化的方向发展。家校文化教育的深度融合,能形成“家庭浸润—学校深化—家校共振”的良性循环。家长可深度参与学校岭南文化教育项目,在“岭南建筑研学周”中,与孩子共同查阅陈家祠“三雕两塑一彩一铸”的工艺资料,实地观察灰塑“刘庆伏狼驹”的立体构图;在“岭南美食节”上,合作制作虾饺、肠粉、艇仔粥,讲解“一盅两件”的饮茶文化;协助学校邀请粤剧艺人进校开展“唱念做打”工作坊,实现家庭资源与学校教育的有机衔接。

(二)完善教育体系,构建文化育人矩阵

1. 打造阶梯式课程体系。岭南传统文化中蕴含着丰富的智慧、价值观和道德规范,对儿童的品德修养、情感培养和人格塑造具有重要的积极作用。完善岭南传统文化教育课程体系,能够让儿童在成长初期就接触和了解本土文化,增强对本土文化的认同感和归属感,培养他们对本土文化的热爱之情。在构建岭南传统文化教育课程体系中,学校应把岭南传统文化教育纳入课程体系之中,组织教研团队制订科学且完备的文化认同教育规划,明确不同阶段年龄学生在各个维度的目标及实施方法,确保岭南传统文化得以有效地融入到学校教育体系中。在小学低年级,可以通过故事、儿歌、游戏等形式,介绍岭南的传统节日、民间传说、特色美食等,激发儿童对本土文化的兴趣;在小学高年级,可以深入讲解岭南的历史文化、艺术形式、建筑风格等,让儿童了解岭南传统文化的内涵和价值;在初中阶段,设置“岭南近代史探究”专题,研究十三行贸易、黄花岗起义等历史事件,培养文化思辨能力。此外,在日常生活中,应鼓励儿童在自然的环境中接触并掌握粤语,以体验方言和节奏带来的美感;在艺术活动中,进行广彩绘画,佛山剪纸,潮汕泥塑等传统手工艺的实践,培养儿童的审美和文化认同感;在社会活动中了解岭南的传统节庆风俗。通过全方位、多领域的本土文化浸润,让儿童的本土文化知识经验变得更加丰富,从而孕育出具有文化自信的新时代儿童。

2. 提升教师文化育人能力。在教育活动中,教

师扮演着至关重要的角色，儿童本土文化认同感的提升与教师的文化素养呈正相关性。因此，教师需突破“知识传递者”角色，转型为“文化引导者”。通过不断学习，丰富自己的文化内涵，加深对文化认同教育课程的理解，增强儿童本土文化教育能力。同时，结合儿童身心发展特点，选择符合儿童年龄特点的岭南传统文化素材，将其融入到教育教学的各个环节，激发儿童对本土文化的兴趣与认同，培养兼具文化底蕴与创新能力的未来公民^[8]。此外，教师在实践中要注重活动效果，关注儿童在活动中的投入程度和参与度，借助现代信息技术丰富教学内容，将岭南传统文化教育渗透在日常教学环节中，潜移默化地影响儿童。人类学家格尔茨指出，文化是“意义的网络”，儿童只有在情感上感知文化的温度，才能理解其背后的价值逻辑。因此，在开展儿童本土文化教育过程中，教师要重视儿童本土文化教育情感体验，打破单向的知识传播方式，建立符合儿童特征的具身化学习情景，将文化认识转换成深层次的情感认同，保证儿童在文化活动中的主体地位，让儿童主动地了解并接受本土文化，欣赏和继承本土文化。

3. 创新教育内容与形式。创新儿童本土文化教育，本质是在儿童心中播下文化自信的种子。学校作为文化传播的前沿阵地，应高度重视儿童本土文化认同感的提升，构建“传统+现代”融合的教育模式。通过举办“岭南文化嘉年华”，设置醒狮训练营，学习“狮子上楼台”的高桩技巧，开展“粤语讲古擂台赛”及打造“非遗创意工坊”等，创新教育内容与形式。同时，借助新媒体扩大文化传播，开发“岭南文化闯关游戏”，通过解锁“开平碉楼防御系统”“端砚制作工序”等关卡学习知识；制作“岭南文化微纪录片”，以动画形式呈现“雷州石狗传说”“吴川非遗飘色”；利用短视频平台发起“岭南故事我来讲”“岭南文化我来宣”等话题，鼓励学生分享家庭文化实践，形成“人人传播、人人参与”的文化生态。通过精心规划与设计儿童本土文化教育内容与形式，定期开展丰富多彩的文化活动，注重发掘和发挥岭南传统文化特有价值，巧妙地将岭南的传统建筑、民间艺术、节令节俗等文化元素融入到儿童本土文化教育的课程和生活中，全面展示本土文化的魅力和精粹，让古老的文化基因与当代儿童的精神世界产生共振，方能实现从“知识传递”到“文化认同”的深层跨越，以浸润式的文化教育增强儿童的文化认同感，促进儿童在认知、情感

和社会各方面的全面发展。

(三) 营造良好社会环境，拓展文化传承空间

1. 推动本土文化产品创新。在数字技术蓬勃发展的当下，文化产业部门需以儿童的认知特点和兴趣偏好为导向，深度挖掘岭南文化内涵，打造“数字+文化”融合的创新产品，让古老的岭南文化以新颖的姿态走进儿童视野。运用AR技术开发“岭南建筑探索”APP，当儿童用手机扫描陈家祠、开平碉楼等岭南特色建筑时，APP能即时呈现建筑的木雕、砖雕、灰塑等工艺的制作过程，以3D动态模型展示镬耳屋独特的防火通风结构、骑楼“下店上居”的商贸文化功能，让儿童直观感受岭南建筑的精巧与智慧。在美食文化传播上，精心制作《岭南美食大冒险》系列短视频，塑造生动可爱的卡通角色，如机灵的“肠粉小子”、俏皮的“艇仔粥姑娘”，以趣味对话和动画演示，详细讲解艇仔粥从鱼片、鱿鱼等食材准备，到慢火熬制出鲜香浓郁汤底的全过程。此外，还可开发配套的美食制作小游戏，让儿童在虚拟厨房中模拟烹饪岭南美食，增强参与感与体验感。通过这些创新产品，将岭南文化的深厚底蕴转化为儿童喜闻乐见的形式，激发他们对本土文化的兴趣与探索欲。

2. 加强民俗文化活态传承。民俗文化是岭南文化的鲜活载体，政府需构建“保护—传承—创新”的完整体系，让民俗文化在新时代实现活态传承。在沙湾古镇、南社古村等文化底蕴深厚的区域设立青少年传承基地，打造沉浸式文化体验空间。基地内开设龙舟制作、香云纱染整、广绣刺绣等丰富多样的体验课程，邀请经验丰富的非遗传承人亲自授课。在龙舟制作课程中，儿童不仅能了解龙舟从选材、设计到雕刻、组装的全套工艺，还能亲手参与制作迷你龙舟模型，感受传统木工技艺的魅力；在广绣课程中，学习运用“百鸟朝凤”“锦群”等特色针法，绣制岭南特色的花鸟图案。定期举办“岭南民俗文化节”，设置“非遗小传人”竞赛，鼓励儿童发挥创意，参与飘色巡游设计、英歌舞编排等活动。此外，开发“跟着非遗去旅行”研学线路，组织儿童前往开平碉楼写生，用画笔描绘中西合璧建筑的独特风貌；到湛江近距离观看年例飘色，感受非遗的文化魅力与历久弥新；在佛山祖庙学习武术，感受黄飞鸿、叶问等武术宗师传承的岭南武术精神，实现文化传承与旅游发展的有机结合，让儿童在亲身实践中感受岭南民俗文化的魅力与价值。

3. 强化媒体文化传播功能。在信息传播快速发

展的时代，媒体肩负着重要的文化育人责任，需创新传播形式，构建多元化的传播矩阵，让岭南文化在儿童群体中广泛传播^[9]。广东卫视可以推出大型文化节目《岭南少年说》，以儿童作为讲述主体，通过演讲、情景剧等形式，分享自己所了解的岭南故事。节目可设置“岭南名人轶事”“岭南民俗风情”“岭南非遗传承之路”等多个板块，让孩子们讲述张九龄、詹天佑等岭南名人的励志故事，展示自己家乡独特的年例习俗、龙舟竞渡场景，或是分享参与非遗学习的经历与感悟，以儿童纯真的视角和生动的表达，引发同龄人对岭南文化的共鸣与关注^[10]。抖音平台发起“岭南文化潮起来”话题挑战，鼓励儿童及广大创作者发挥创意，创作粤语说唱、醒狮创意舞蹈、粤剧新编短视频等作品。B站开设“岭南文化公开课”，邀请文化学者、非遗传承人、民俗专家等，以脱口秀、访谈、动画讲解等新颖形式，解读岭南宗族文化、海洋文明、传统手工艺等内容。还可推出“岭南文化知识闯关”线上活动，检验儿童的学习成果，激发他们的学习积极性。通过多平台、多形式的传播，构建“传统与潮流共生、严肃与趣味并存”的文化传播生态，让岭南文化真正融入儿童的日常生活，提升他们的文化认同感与自豪感。

参考文献：

[1] 人民网. 中央民族工作会议,暨国务院第六次全国民族团结进步表彰大会在北京举行[N]. 人民日报,2014-09-03(01).

[2] 宋乐. 岭南文化融入幼儿教育活动的实践研究——以岭南木偶戏为例[J]. 现代职业教育,2021(14):178-179.

[3] 王凤春,孔德志,蒋侠. 岭南龙舟民俗文化的价值发掘与传承路径研究[J]. 文化创新比较研究,2025(09):67-71.

[4] 崔新建. 文化认同及其根源[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2004(04):102-107.

[5] 李琳. 全球化背景下儿童文化认同危机与重构路径[J]. 教育研究,2022(10):112-120.

[6] 赵刚. 多维度文化教育课程体系构建探索[J]. 教育理论与实践,2022(15):32-36.

[7] 赵君超. 本土民间传统文化在广西高职学前教育专业美术课教学中的渗透[J]. 广西教育,2022(30):163-165.

[8] 王慧. 构建更有效力的国际传播体系[J]. 中共中央党校 国家行政学院,2024(12):25-28.

[9] 张慧瑜. 移动互联网时代青少年媒介素养教育的新挑战与新策略[J]. 中国青年研究,2022(03):104-110.

[10] 陈力丹,陆亨. 社会化媒体环境下青少年媒介素养的缺失与对策[J]. 当代青年研究,2019(01):5-10.

(责任编辑:孙冰玉)

The Realistic Dilemmas and Practical Paths for Enhancing
Children’s Identification with Local Culture
——From the Perspective of Spreading Lingnan Traditional Culture

YUAN Yilin, CAO Wanting
(Lingnan Normal University, Zhanjiang, Guangdong 524048, China)

Abstract: This article focuses on enhancing children’s sense of local cultural identity, examining the realistic dilemmas they face from the perspective of Lingnan traditional culture. It analyzes these issues from multiple angles, including the education system, social environment, and family cultural guidance. By integrating domestic and international practical experiences, the article proposes targeted and actionable practical paths. The aim is to provide theoretical insights and practical guidance for the issue of enhancing children’s sense of local cultural identity and promoting the inheritance and development of local culture.

Key words: children; local cultural identity; lingnan traditional culture; practical paths

数字时代高等教育虚拟国际化进程中的 教师角色定位与重塑路径

范肖肖¹, 李威², 李金妍³

(1 吉林省教育科学院, 吉林 长春 130012; 2 吉林省第二实验高新学校, 吉林 长春 130012;
3 苏州科技大学, 江苏 苏州 215006)

[摘要] 数字技术的迅猛发展为高等教育国际化开辟了虚拟化新路径。本文基于数字时代教育生态变革背景, 系统剖析虚拟国际化从“国外国际化”向“在地国际化”跃迁的内涵演变, 揭示其突破时空界限、汇聚全球资源、深化文化交融、赋能个性学习的四大核心特征。聚焦教师角色从知识传授者向全球教育使者的转型, 提出构建数字化认知框架、强化技术融合能力、创新虚实融合教学范式、拓展全球合作网络、完善制度保障体系五大实践路径。研究表明, 虚拟国际化通过重构教育场景、重组教学要素、重建评价体系, 正在重塑高等教育国际化的底层逻辑。教师需要主动适应技术赋能所带来的角色转型, 通过不断提升自身能力, 成为推动虚拟国际化进程的关键力量。

[关键词] 数字时代; 高等教育; 虚拟国际化; 教师角色; 能力提升

[中图分类号] G645 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0101-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.016

随着互联网的普及和信息技术的飞速发展, 高等教育领域正经历着一场前所未有的变革。虚拟国际化作为教育国际化的新趋势, 利用数字化手段打破了传统教育的地域限制, 实现了全球优质教育资源的无缝对接, 促进了跨国界的知识交流与学习合作。在这一过程中, 教师作为教育活动的参与者和推动者, 他们的角色需重新界定, 能力结构需优化升级, 教学方式亦需不断创新, 以此来满足数字化时代对高等教育所提出的崭新要求。

一、数字化赋能下高等教育虚拟国际化的内涵

随着数字技术的深入应用, 高等教育国际化正在经历一场根本性的变革, 其内涵不断丰富和发展。传统以人员跨境流动为核心的“国外国际化”模式, 正逐步向依托数字技术实现教育要素全球配置的“在地国际化”模式演进。这种转变并非简单的形式替代, 而是在保留原有优势基础上的范式革新。虚拟国际化作为两者的融合形态, 既延续了实体交流的文化深度, 又突破了物理空间的制约, 形成了全新的教育国际化范式。

[收稿日期] 2025-04-20

[基金项目] 吉林省教育科学“十四五”规划2021年度重点课题“吉林省地方院校教育科研高质量发展路径研究”(项目编号: ZD21099); 2024年度吉林省高教科研重点自筹课题“生成式人工智能时代高校教师智能教育素养提升路径研究”(项目编号: JGJX24C235)。

[作者简介] 范肖肖(1997-), 女, 河南济源人, 硕士, 吉林省教育科学院教育发展研究中心研究实习员; 主要研究方向: 教育国际化、教育发展。李威(1982-), 女, 吉林长春人, 吉林省第二实验高新学校语文教师; 主要研究方向: 基础教育教学。李金妍(2006-), 女, 吉林长春人, 苏州科技大学学生; 主要研究方向: 人力资源管理。

（一）从“国外国际化”到“在地国际化”的跨越

教育国际化将国际、跨文化或全球元素融入教育实践中，旨在提升学生的国际视野、跨文化沟通能力及全球竞争力。它广泛涉及外语教育、国际课程体系、国际交流、全球公民教育及跨文化理解等多个领域。简·奈特将高等教育国际化细分为“国外国际化”与“在地国际化”两大类。前者聚焦于国际活动或项目，如吸引国际学生、参与交换计划等，强调学生通过跨境流动，在异国环境中获得新知与成长。然而，这一模式面临着与本土文化脱节、教育资源分配不均等显著问题。

为应对“国外国际化”的局限，本特·尼尔森在1999年欧洲国际教育协会春季论坛上提出了“在地国际化”理念，将其定义为教育领域发生的除海外交流外的一切与国际事务相关的活动^[1]。随后，在地国际化特别兴趣专家组的成立，激发了学者们的深入研究与讨论。贝伦进一步阐释了“在地国际化”的概念，即在本国教育环境中，面向全体学生，有目的地将国际与跨文化元素融入正式及非正式课程之中^[2]。此定义至今仍被广泛接受。

我国自2008年起引入“在地国际化”概念，众多学者如张伟、刘宝存等结合我国高等教育国际化的实际情况，给出了本土化的解读^[3]。房欲飞等认为“在地国际化是指发生在本土校园的国际化活动”^[4]。本研究倾向于李伟、张建伟的观点，即在地国际化是在全球化及我国高等教育现代化背景下，高等教育机构以培养国际化人才为目标，立足本土，面向全体学生，充分利用国际课程、教材、合作项目等优质资源，借助信息技术，将国际、跨文化及全球元素全面融入高等教育的全过程^[5]。

作为教育国际化的两大分支，“国外国际化”与“在地国际化”各有侧重。前者以跨境流动为核心，受众有限；而后者则具有普惠性，更利于促进国际优质教育资源的公平分配。然而，“在地国际化”的实施对基础设施与环境有着较高要求，需依托“国外国际化”所创造的条件。因此，二者实为相辅相成的关系，“在地国际化”可视为“国外国际化”的高级阶段与有益补充。

（二）虚拟国际化的内涵

“国外国际化”侧重于学生的跨国界流动，而“在地国际化”则聚焦于跨境元素与本土资源的融合过程，两者本质上都是“实体层面的交流”。面对实体交流中的种种障碍，欧盟创新性地提出了“虚拟流动”的概念，旨在借助信息技术的力量，

模拟并达到实体交流的效果。虚拟国际化，正是以虚拟流动为基石，它在高等教育国际化的诸多领域，如学术交流、课程传授、研究合作及培养目标等，与“国外国际化”和“在地国际化”保持高度一致，其差异仅在于表现形式。它通过互联网技术构建的虚拟环境，实现了无界交互，使人员、资源和活动能够超越物理界限，以虚拟形式流动。使得学生无需直接的人际接触或地理迁移，就能参与国际教育，体验沉浸式学习，达到与“国外国际化”和“在地国际化”相媲美的教育成效。总体而言，虚拟国际化并非与“国外国际化”或“在地国际化”相抵触，而是在保留两者关键特征的基础上，实现了更加灵活的高等教育国际化，这正是虚拟国际化的显著优势^[6]。

二、高等教育虚拟国际化的驱动因素与特征

虚拟国际化的快速发展得益于政策推动、技术突破和现实需求的共振效应。在政策红利释放、数字基建完善、疫情倒逼创新的三重驱动下，虚拟国际化呈现出与传统模式截然不同的特质。这些特征不仅重塑了教育服务的供给方式，更重构了高等教育国际化的价值取向。

（一）三重驱动因素

1. 政策导向下的数字化改革浪潮。在政策导向下，中国高等教育领域正经历一场数字化改革的浪潮。习近平总书记在主持中共中央政治局第五次集体学习时指出：“教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。”^[7]《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》提出，提升终身学习公共服务水平，实施国家教育数字化战略，促进人工智能助力教育变革^[8]。在此背景下，我国高等教育积极响应，清华大学自主运营的慕课平台“学堂在线”，能让远在海外的学生与清华大学学生同上一节课。截至2024年底，“学堂在线”平台全球学习者累计超1.44亿人，成为用户规模亚洲第一、全球第二的知名慕课平台。依托平台研发的智慧教学工具“雨课堂”，更是率先在全球开展全体系实时交互在线教学。从上线国家平台国际版，搭建世界数字教育大会、国际人工智能与教育会议、世界慕课与在线教育大会等开放平台，到发出《世界数字教育发展倡议》，成立世界数字教育联盟，启动建设中非数字教育区域合作中心，再到联合国教科文组织在中国上海设立国际STEM教育研究所，我国致力于推动全球教育的开放合作，

共享数字教育发展成果、加速教育变革,为全球教育数字化贡献中国方案和中国智慧^[9]。

2. 现实与理论支撑下的深入发展。经过多年的探索和实践,我国高等教育在数字化、智慧教育等方面已经取得了显著成就,尤其是5G、大数据、云计算等先进技术在高校内部的广泛应用,极大地促进了信息互通与共享,这些技术为高等教育虚拟国际化奠定了坚实的技术基础,使得跨国界的教育活动变得更为便捷和高效。与此同时,我国学者在高等教育数字化转型、国际化发展,以及数字技术如何赋能高等教育国际化、数字化如何重塑人才培养模式等方面进行了深入的理论研究,为虚拟国际化的发展提供了坚实的理论支撑,在一定程度上促进了虚拟国际化的实践进程^[10]。这些现实条件和理论基础共同推动了高等教育虚拟国际化的深入发展。

3. 疫情挑战下的创新应对。新冠疫情的暴发对全球高等教育产生了深远影响,尤其是国际学生流动受阻,给传统国际化模式带来了巨大挑战^[11]。然而,危机往往也孕育着机遇。面对疫情带来的困境,高校积极寻求创新应对之道,大力发展虚拟国际化,通过线上教学、远程交流等方式,实现教育资源的跨国界共享和师生的远程互动。这种创新应对不仅缓解了疫情带来的压力,也为高等教育国际化开辟了新的道路。

(二)四大核心特征

1. 突破时空界限,重构教育场景。虚拟国际化通过网络信息技术等媒介的助力,成功跨越了传统线下教学模式的局限,构建了一个不受时空束缚的教育新天地,深度变革了教学方式及师生互动模式,使得学生和教师可以不受地域限制,可以在任何时间、任何地点进行学习和交流。这种不受时空限制且极具灵活性的教学模式,为高等教育开辟了更多可能性,显著提升了教育资源的利用效率。

2. 汇聚全球资源,促进教育公平。通过慕课等在线平台,全球各地的优质教育资源得以集中展示并广泛传播,极大地促进了教育资源的均衡分配和高效利用。这些平台让世界各地的学生得以轻松获取并分享多样化的教学资源,包括教学材料、课程、讲座等。无论是普通大学,还是顶尖大学,都可以通过这些平台获取到最新的教育资源和研究成果。这种广泛的资源共享不仅打破了地理和经济的限制,还为教育国际化的普及和提升提供了强有力的支持。通过这种方式,教育资源得以更加公平地

分配到每一个需要的人手中,从而提高了全球教育的整体水平和质量。

3. 跨越文化边界,深化国际理解。虚拟环境成为了连接学生与教师的桥梁,为跨文化交流搭建了一个前所未有的平台。这个平台不仅让身处不同地域的人们能够轻松跨越地理的界限,实现即时互动,更让各种独特的文化背景和思想观点得以汇聚一堂。在这样的虚拟环境中,学生们能够广泛接触并深入感受全球各地的多元文化,从而拓宽视野,增强跨文化沟通的能力。教师也能利用这个平台,与同行分享教学经验,探讨学术问题,共同推动教育事业的进步。总而言之,虚拟环境为学生和教师打造了一个开放、包容的交流空间,促进了不同文化间的思想碰撞和学术交融,为全球教育的繁荣发展注入了新的活力。

4. 精准适配需求,赋能自主学习。在数字化技术的赋能下,虚拟国际化学习系统已进化至能够全面捕捉并解析每位学生的学习特性,包括其独特的学习风格、深层的兴趣所在以及实际的学习能力。依托这些数据洞察,系统能够灵活调整,为每位学习者推荐高度个性化的学习内容和资源,确保教学资源的精准匹配。系统还会智能规划学习路径,结合学生个人进度、掌握程度及学习目标,量身定制最适合的学习方案。这一系列的个性化服务不仅顺应了学生多样化的学习需求,还极大地促进了他们的学习动力和参与度,最终实现了学习效果的显著提升。

总之,在三重驱动因素的作用下,以及四大核心特征的支撑下,高等教育虚拟国际化已成为全球高等教育发展的重要趋势。它不仅为高等教育领域开辟了崭新的发展机遇,更为培育具有国际竞争力的杰出人才铺设了一条全新的道路。

三、高等教育虚拟国际化中的教师角色定位

在虚拟国际化教育场域中,教师角色正在经历从知识权威到学习引导者、从经验传递者到技术创新者、从课堂主导者到生态共建者的三重转变。这一过程与数字化时代教师角色的转变相呼应,强调了教师在利用AI和数字化工具方面的角色转变,以及在个性化学习、终身学习和跨界合作中的新职责。这种角色嬗变要求教师必须重构能力结构,以适应虚实融合的教育新生态。

(一)知识传播与创新的桥梁

1. 全球知识传播者。在数字化与网络化快速推

进的时代背景下，学术界的国际化交流已成为常态。随着科技的不断进步，高校教师能有效利用先进的技术工具，如交互式显示器和在线平台，不仅提高了学生的课堂参与度，还能轻松地将世界各地的顶尖学术资源和多元文化见解引入课堂。不仅向学生传授核心专业知识，更注重培养学生的跨学科思维与跨文化交流能力，助力学生构建出既深厚又宽广的知识体系。

这一知识传递的过程，其实质远超课程内容本身。它涵盖了科学研究方法的传授、批判性思维的锤炼以及创新精神的激发，旨在培养具备国际视野和竞争力的高素质复合型人才。这样的教育理念，让学生不仅能够掌握扎实的专业知识，更能在全球化的舞台上展现出强大的适应性和创新能力，成为推动社会进步与发展的中坚力量。

2. 知识创新推动者。在全球知识交互与虚拟融合的时代浪潮下，高校教师作为知识创新与教育的核心力量，其地位与职能愈发凸显。他们跨越国界，携手全球科研精英，在学术领域共探新知。通过精心构建跨国研究合作网络，高效利用全球共享的丰富数据资源，依托先进的科研技术手段，推动科学研究事业不断向前发展，创造出具有全球广泛影响力的科研成就，为人类文明的进步与发展注入了强劲动力。与此同时，高校教师还肩负着连接科研与教学的重要使命。他们积极将科研成果转化为教学资源，不断更新教学内容，创新教学模式，同时借助科研项目与实践平台，激发学生的探索欲与创造力，培养学生的国际视野及跨文化沟通能力。科研与教学深度融合的模式，既为学生的全面发展打下坚实基础，又为高等教育的国际化、现代化进程提供有力支撑。

（二）跨文化交流的使者

1. 文化理解促进者。在高等教育虚拟国际化背景下，跨文化交流已成为高等教育体系中不可或缺的关键环节。高校教师作为文化理解的促进者，致力于培养学生对不同文化的尊重、理解与接纳。为实现这一目标，教师采取了多元化的教学策略，如引入跨文化交流课程、策划国际文化交流活动以及推动国际学生交流项目等^[12]。这些措施为学生提供了丰富的机会去接触、理解和体验来自世界各地的多元文化，使他们能够深刻理解并尊重文化间的差异与共性。在教学过程中，教师悉心指导学生深入挖掘文化现象的深层含义，致力于培养他们敏锐的跨文化感知力与高效的沟通能力。这种能力的培

养，不仅有助于学生在学术研究中开展国际合作，更为他们未来的职业生涯和国际交往奠定了坚实的基础。

2. 国际友谊缔造者。高校教师不仅仅是学术交流活动中的积极参与者，更是国际友谊的缔造者和推动者。通过学术交流、合作研究项目、生活上的互助与支持等多种方式，与来自不同国家和地区的学者、学生建立了深厚的友谊和紧密的联系。这种国际友谊不仅促进了学术研究的深入发展，推动了知识的传播和创新，为全球范围内的教育和科研事业做出了积极的贡献，也促进了不同国家和地区之间的相互理解和尊重，为全球范围内的学术合作和人文交流搭建了桥梁。

（三）技术应用的引领者

1. 数字化教学专家。随着信息技术的迅猛发展，高校教师的数字素养和学生的数字能力都得到了很大提升^[13]，数字化教学已经成为高校虚拟国际化教育中不可或缺的重要手段。在数字化教育的浪潮中，高校教师作为专家，熟练掌握并运用各种数字化教学工具和技术手段，如在线教学平台、虚拟实验室和智能教学系统等。这些工具不仅丰富了教学手段，还提升了学习效果。例如，大部分的高校师生已频繁使用各种生成式 AI 工具，年轻教师的适应能力尤为突出。数字化教育工具的应用，如在线学习平台和互动课堂软件，使学生能够随时随地进行学习，提高了对知识的理解和学习积极性。

他们不仅熟练掌握这些技术，还积极地探索和实践数字化教学的创新模式和方法。例如，他们采用翻转课堂的教学模式，让学生在课前通过视频、在线资料等方式自主学习，课堂上则更多地进行讨论、答疑和实践操作，从而激发学生的学习兴趣 and 主动性^[14]。此外，混合式学习模式也被广泛采用，这种模式结合了线上和线下的教学资源和方法，使得学生能够根据自己的学习节奏和需求，灵活地选择学习时间和地点，从而提高学习效果和质量。通过这些创新的教学模式，能够更好地满足学生多样化的学习需求，提升教学互动性和个性化教学水平。

2. 教育技术研究者。高校教师不仅是数字化教学的积极实践者，更是教育技术前沿探索与研发的重要参与者。他们密切关注教育技术的最新动态，深刻洞察发展趋势，致力于挖掘新技术在教育领域的潜在应用与创新机遇。通过主动引领或积极参与

科研项目,在权威学术期刊上发表研究成果,以及积极申请技术专利等方式,为教育技术的革新与发展持续贡献着智慧与力量。同时,他们还将科研成果巧妙地融入日常教学实践中,不断创新教学模式,优化教学流程,以期提升教学质量,进而促进学生全面成长与发展。

(四)个性化学习路径的引导者

在虚拟国际化教育背景下,依托大数据分析的优势,结合跨文化的深刻洞察,教师能够精心挑选并推荐与学生个性化学习风格及进度相匹配的资源与活动;同时,确保课程内容既尊重学生的文化背景,又兼顾其独特的学习习惯。另外,还为每位学生量身打造专属的学习规划,通过持续监测学生的学习进度与掌握情况,灵活调整学习规划,确保能够充分满足来自不同文化背景学生的多样化需求。在探索个性化学习路径的过程中,教师积极学习前沿教育技术,如人工智能与机器学习,以科学的方式解析学生的学习行为与兴趣偏好。这一创新实践不仅帮助学生更好地认识自我,增强跨文化适应能力,还极大地提升了他们的学习动力与满意度。

四、高等教育虚拟国际化中的教师能力提升路径

面对虚拟国际化带来的教育范式变革,教师能力提升需遵循系统性原则。通过构建“认知重构—技术赋能—模式创新—生态共建”的四维能力发展框架,推动教师从传统教育者向数字教育引领者转型。

(一)构建数字化认知框架,把握虚拟国际化战略定位

在数字化时代的浪潮中,高等教育的虚拟国际化进程已不仅仅局限于技术层面的升级,而是触及教育理念的深刻变革。这要求高校教师从多维度深化对虚拟国际化的认知与实践。

首先,需要树立全球视野,拥抱多元文化背景下的教育差异与机遇。其次,需要实现教育观念的根本性转变。虚拟国际化不仅仅是教学形式从线下到线上的简单迁移,也不仅仅是远程教育的普及,它更是一场教学模式、评价体系及师生角色定位的全面革新。这要求教育工作者挣脱传统教育观念的束缚,勇于探索以学习者为核心、注重创新与实践能力培养的新型教育模式。最后,随着大数据、人工智能、虚拟现实(VR)及增强现实(AR)等技术的迅猛发展,高校教师需要增强对技术赋能教育的认

知。例如,AR技术通过将虚拟图像和信息叠加到现实世界中,为学生创造全新的学习体验。在学习生物学时,学生可以通过AR眼镜观察虚拟的细胞结构,从而使得学习内容更加具体和可视化。此外,VR技术提供了沉浸式学习环境,增强了学生参与度和学习效果,通过虚拟实验室环境,学生可以进行科学实验而无需实际设备。这些技术的应用不仅改变了传统的教学方式,也为学生提供了更加直观、互动和个性化的学习体验。

(二)强化数字技术融合能力,打造智慧教学新生态

随着虚拟国际化的浪潮不断向前推进,教师的数字技术应用能力成为了教育变革中的核心驱动力。为了确保教师能够紧跟时代的步伐,学校必须采取一系列措施来加强数字技术融合能力。

首先,学校应当为教师提供全面而系统的信息技术基础培训,内容涵盖计算机操作技能的深化、在线教学平台的高效使用以及多媒体教学素材的创意制作等。此类培训将夯实教师的数字化教学根基,使他们在教学中能够游刃有余地运用信息技术手段。其次,鼓励教师勇于尝试新技术,如利用虚拟现实(VR)技术为学生打造沉浸式学习体验,利用增强现实(AR)技术让复杂知识变得直观易懂。为此,学校可以设立专项基金或技术支持团队,为教师提供实验平台和资源,助力他们在教学中大胆创新,探索出更多符合时代需求的教学模式。再次,教师也应当具备独立开发和整合教学资源的能力,包括自主设计在线课程、录制高质量教学视频以及搜集国际优质教育资源等^[15]。最后,学校应建立教学资源共享机制,鼓励教师之间进行教学资源的交流与分享,以促进教育资源的优化配置和高效利用。这样不仅能够提升教师的教学能力,还能够推动教育公平和质量的提升。

(三)重构教学范式,培育国际化复合型人才

在全球化教育趋势的推动下,虚拟国际化背景下的创新教育模式与教学方法显得尤为重要。这就要求教师要改变教学方法、创新教学模式,来提高教育品质^[16]。例如,混合式教学模式作为这一变革的领航者,巧妙地结合了网络自主学习、实时直播教学以及面对面互动讨论等多种教学策略,打造了一个既灵活又高效的学习环境。网络自主学习赋予了学生自我主导学习的能力,使他们能够依据个人的学习节奏掌握知识;实时直播教学则打破了地理限制,实现了师生之间的即时交流与反馈;面对

面讨论则进一步加深了学生对知识的理解和应用。

此外，项目式学习与合作研究也成为了培养学生跨文化合作能力、实践能力和创新精神的重要途径。学生们被鼓励参与到跨国界的项目中，与国际伙伴携手完成研究任务，这样的经历不仅拓宽了他们的国际视野，还锻炼了他们的团队协作能力。教师在这一过程中扮演了重要的指导角色，为学生提供必要的支持，引导他们克服难题，实现目标。

翻转课堂与微课设计则是另一项重要的教学创新。翻转课堂颠覆了传统的教学流程，让学生在课前通过观看教学视频等方式完成预习，课堂时间则用于深入探究和解决问题^[17]。这种教学模式显著增强了课堂的教学效率，促使学生更加积极主动地投身于学习之中。而微课设计则进一步满足了学生个性化学习的需求，短小精悍的视频资源让他们能够随时随地进行学习，真正实现了学习的自由与便捷。

(四) 拓展全球合作网络，构建国际化育人共同体

在全球化的背景下，虚拟国际化已经成为教育领域的重要趋势。为了适应这一趋势，教师必须具备广泛的国际合作与交流能力。这意味着教师需要积极参与国际学术会议、研讨会以及其他相关活动，以便更好地了解国际教育的最新动态和前沿技术。通过与来自世界各地的教育工作者进行深入的交流和互动，拓宽自己的视野，激发新的灵感和创意。

此外，高校教师应当积极寻求与国际高校和研究机构的合作机会，共同开展教学研究、课程开发和师资培训等活动。通过这些国际合作项目来提升教师的专业素养和国际影响力^[18]。同时，这些项目也为学生提供了更多元化的学习和发展机会。学生可以通过参与这些项目，接触到不同文化和教育体系，从而获得更全面的教育体验。

为了进一步提升课程的国际认可度，高校还应当推动本校课程与国际课程标准的对接与认证工作。同时，加强与国际高校之间的学分互认合作，为学生提供更灵活的学习路径和更广阔的发展空间，增强在国际舞台上的竞争力。

(五) 完善制度保障体系，夯实虚拟国际化发展根基

为确保虚拟国际化的顺利推进并不断提升教师技能，首先，学校应制定并执行一系列针对性强、操作性高的政策与制度，以有效激励并全力支持教师积极参与虚拟国际化的教学实践与科研协作。为

此，学校需划拨充足的经费与资源，确保各类项目的顺畅运行与高效执行。其次，组建一支专业的技术团队，致力于为教师提供在线教学工具应用、虚拟实验环境构建等方面的技术支持与顾问服务，助力教师跨越技术障碍，专注于教学创新。再次，学校应设立虚拟国际化教学创新中心，作为教师的坚强后盾，帮助教师打造富有创意与互动性的虚拟课程，促进教学资源的丰富与优化，提供从课程设计到资源整合的一站式服务。最后，学校还需构建一套公正、科学的评价体系，对教师在虚拟国际化领域的教学成果进行细致入微的评估，并根据评估结果给予表彰与奖励，以此激发教师的内在动力与潜能，促进整个教师队伍的专业成长与技能飞跃。

五、结语

随着全球数字化转型步伐的加速，这一变革正以前所未有的深度重塑着每个人的学习范式、工作模式及生活轨迹。虚拟国际化作为教育国际化领域崭新的风向标，依托先进的数字技术手段，成功跨越了地理与时间的双重壁垒，极大地促进了全球教育资源的无缝对接与共享。这一趋势不仅拓宽了教育的边界，也悄然引领着教育领域对人才需求模式的根本性转变。

现今，高等教育界尤为渴望那些既精通前沿数字技术，又擅长将其精雕巧妙融入教学实践之中的教师群体。他们不仅是推动高等教育虚拟国际化进程不可或缺的中坚力量，更是全球知识传播者、国际友谊缔造者、数字化教学专家和个性化学习路径引导者。为了积极响应这一时代号召，高等学校及教师群体应主动作为，从多个维度提升自我，以更好地服务虚拟国际化的发展大局。具体而言，高校可以加强信息技术专项培训，为教师提供持续学习的平台；积极鼓励教师勇于尝试新技术，激发教学创新活力；同时，致力于开发高质量的教学资源，丰富虚拟国际化的教学内容；还应积极寻求国际合作机会，拓宽国际视野，加强跨国教育交流与合作；最后，构建虚拟国际化支持体系，为教师提供全方位的支持与保障，共同推动高等教育虚拟国际化迈向新的高度。

参考文献：

[1][6] 李正, 曾梓润, 焦磊. 高校在地国际化内涵、动因及实践模式探析[J]. 中国大学教学, 2023(21): 92-99.
[2][5] 李伟, 张建伟. 我国高等教育在地国际化内涵演进、发展困境及实践逻辑[J]. 黑龙江高教研究, 2024(03): 26-32.

[3]刘宝存,苟鸣瀚. 高等教育在地国际化的关键经验与中国选择[J]. 中国高等教育,2023(19):40-43.

[4]房欲飞,钱梦婷. 我国“在地国际化”研究的兴起、本土特征及审思[J]. 现代教育科学,2025(01):1-7,59.

[7]教育部. 以数字化开辟教育发展新赛道 [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/202310/t20231013_1085364.html,2023-10.

[8]中共中央,国务院. 中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024-2035年)》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999914.htm,2025-01.

[9]教育部. 我国教育数字化战略行动实施三年成效综述 [EB/OL]. https://hudong.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202504/t20250417_1187747.html,2024-01.

[10]段世飞,钱跳跳. 虚拟国际化:数字时代高等教育国际化的新路径[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2024(02):51-61.

[11]嵇雅楠. 后疫情时期基于“一带一路”的开放教育虚拟国际化发展[J]. 内蒙古电大学刊,2023(01):99-104.

[12]郭建伟. 高等教育国际化视域下高校跨文化人才培养的作用与策略[J]. 河南广播电视大学学报,2023(04):97-100.

[13]王馨,刘心雨. 教育数字化转型背景下高校教师角色重塑研究[J]. 黑龙江高教研究,2024(07):113-118.

[14]于飞. 数字经济视域下高职工商管理课程教学策略研究[J]. 中国管理信息化,2024(14):229-231.

[15]祝智庭,金志杰,等. 数智赋能高等教育新质发展:GAI技术时代的教师新作为[J]. 电化教育研究,2024(06):5-13.

[16]肖银洁,吕宏山. 教育数字化赋能高校教学新形态的风险审视与纾解路径[J]. 大学教育科学,2023(02):24-32,92.

[17]蒙乾. 翻转课堂教学模式在高中信息技术课的应用研究[J]. 学周刊,2023(22):93-95.

[18]王安琪,汤金树. 数字化转型背景下高校外语教师信息素养迭代提升的困局及破解[J]. 教育理论与实践,2022(36):48-51.

(责任编辑:王岚)

Teachers’ Role Positioning and Reshaping Pathways in the Virtual Internationalization Process of Higher Education in the Digital Era

Fan Xiaoxiao¹, Li Wei², Li Jinyan³

(1 Jilin Academy of Education Sciences, Changchun, Jilin 130012, China;

2 The Second Experimental Gaoxin School Of Jilin Province, Changchun, Jilin 130012, China;

3 Suzhou University of Science and Technology, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: The rapid advancement of digital technologies has opened new virtual pathways for the internationalization of higher education. This paper systematically analyzes the evolutionary trajectory of virtual internationalization, tracing its transformation from traditional “overseas internationalization” to the emerging “in-situ internationalization” paradigm within the context of digitally driven educational ecosystem reforms. It reveals four core characteristics of virtual internationalization: transcending spatiotemporal constraints, pooling global resources, deepening cross-cultural integration, and enabling personalized learning. By focusing on the transformative shift of educators from knowledge disseminators to global education ambassadors, this study proposes five strategic pathways: establishing a digital cognitive framework, enhancing technology integration competencies, innovating blended teaching models, expanding global collaboration networks, and refining institutional support systems. The findings demonstrate that virtual internationalization is fundamentally reshaping the foundational logic of higher education internationalization through reconstructed educational scenarios, reorganized pedagogical elements, and redefined evaluation mechanisms. Educators must proactively adapt to technology-empowered role transformations and achieve capability iteration to become catalytic agents in advancing virtual internationalization. This research provides both theoretical frameworks and practical strategies for building teacher capacity in the era of digital transformation, offering critical insights for global educational development.

Key words: digital era; higher education; virtual internationalization; teachers’ role positioning; capability enhancement

高校师德建设与课程思政耦合的依据、机理与路径

陈 帅¹, 徐士元², 刘馨妍³

(1 哈尔滨工业大学(深圳), 广东 深圳 518055;

2 浙江海洋大学, 浙江 舟山 316022; 3 中国地质大学, 湖北 武汉 430074)

[摘 要] 师德建设与课程思政紧密相关。高校师德建设与课程思政通过耦合互动以达协同提升, 成为高质量落实立德树人根本任务的核心动力。耦合依据体现在二者互促共进, 即师德建设对课程思政的支撑保障和课程思政对师德建设的牵引推动。耦合机理的实践依据是二者的目标一致性、内容相通性、主体同一性、空间重合性。以协同提升为出发点, 以党建引领为立足点, 以师生互动为支撑点, 以评价激励为切入点, 以立德树人为落脚点, 构成高校师德建设与课程思政耦合的实现路径。

[关键词] 师德建设; 课程思政; 耦合关系; 立德树人; 实践路径

[中图分类号] G640 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0108-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2025.04.017

立德树人关系党和国家的前途命运。习近平总书记强调:“要把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准。”^[1] 加强师德建设和推进课程思政建设是高校落实立德树人根本任务的重要抓手, 两者具有密不可分的深度耦合关系。高校师德建设与课程思政耦合是要实现两者同向同行、同频共振, 实质是两者通过交互作用而彼此赋能。要明确高校师德建设与课程思政耦合的现实依据和作用机理, 优化耦合的实现路径, 高质量落实立德树人的根本任务。

一、高校师德建设与课程思政耦合的依据

高校师德建设与课程思政耦合依据为二者的互动过程及其所产生的相互赋能作用, 具体表现为高

校师德建设对课程思政的支撑保障以及课程思政对高校师德建设的牵引推动。

(一) 高校师德建设对课程思政的支撑保障

《高等学校课程思政建设指导纲要》明确指出:“全面推进课程思政建设, 教师是关键。”^[2] 课程思政旨在将价值塑造、知识传授和能力培养融为一体, 其顺利推进的关键在于教师师德高尚。因此, 要通过高校师德建设使教师能够做到以德立身、以德立学、以德施教, 确保课程思政建设落地落实、见功见效。

1. 以德立身使教师在课程思政中对学生起强化示范作用。做到以德立身, 才能使教师在课程思政中对学生发挥好示范作用。以德立身要求教师以自身的政治立场、理想信念、道德情操熏陶和引导学

[收稿日期] 2025-02-01

[基金项目] 中国高教学会 2023 年度高等教育研究课题“高校师德评价指标体系研究”(项目编号: 23PG0407); 深圳市教育科学“十四五”规划 2023 年度课题思政教育专项“大数据视域下高校思政课实效性提升研究”(项目编号: SZJY23027); 2024 年广东省教育科学规划课题(高等教育专项)“习近平生态文明思想融入高校思政课教学研究”(项目编号: 2024GXJK049); 广东省哲学社会科学规划 2024 年度学科共建项目“习近平总书记关于绿色生产生活方式重要论述研究”(项目编号: GD24XXY06)。

[作者简介] 陈帅(1992-), 男, 河南周口人, 法学博士, 哈尔滨工业大学(深圳)马克思主义学院助理教授; 主要研究方向: 思想政治教育。刘馨妍(1997-), 女, 河南商丘人, 中国地质大学(武汉)马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育。

[通讯作者] 徐士元(1971-), 男, 吉林梨树人, 管理学博士, 浙江海洋大学经济与管理学院教授; 主要研究方向: 高校师德建设。

生。一是政治立场坚定。课程思政的重点在于“思政”，要凸显政治灵魂、具备国际视野、“争取国际话语权”。师德作为一种公共道德，承载的是国家使命与社会责任，具有鲜明的政治属性。因此，教师只有以德立身，具有坚定的理想信念，善于从政治上看问题，时刻保持政治清醒，在大是大非面前旗帜鲜明，才能够把牢课程思政的目标方向。二是理想信念崇高。“有理想信念”是新时代好老师的首要标准。高校师德建设的首要任务是要引导和促进广大教师立德铸魂、树牢理想信念。新时代教师理想信念的基准是培育和践行社会主义核心价值观，帮助青年学生扣好人生价值观的“扣子”，确立教师课程思政的信念信仰力量，拓宽教师追求课程思政的高远视野。三是道德情操高尚。习近平总书记指出：“老师是学生道德修养的镜子。好老师应该取法乎上、见贤思齐，不断提高道德修养，提升人格品质，并把正确的道德观传授给学生。”^[3]引导和促进广大教师陶冶道德情操，是新时代高校师德建设的重中之重。教师道德情操高尚可以帮助教师深刻理解课程思政的理念精髓，自觉增强对课程育人价值的认同，主动承担起深入推进课程思政建设的责任。

2. 以德立学使教师在课程思政中对学生起强化导向作用。做到以德立学，才能使教师在课程思政中对学生发挥好导向作用。以德立学要求教师以自身的业务能力、责任意识、仁爱之心在教学中感染和影响学生。一是业务能力精湛。一方面，实施课程思政，要求教师不仅具备自觉的育人意识，更要有精湛的业务能力、高超的育人本领，培养挖掘思政元素的意识、融入思政元素的能力。另一方面，师德建设必须建立在专业能力本位的基础之上。习近平总书记指出：“扎实的知识功底、过硬的教学能力、勤勉的教学态度、科学的教学方法是老师的基本素质，其中知识是根本基础。”^[4]教师只有以德立身，突出专业能力本位，才能满足实施课程思政对教师能力素养的要求。二是责任意识强烈。习近平总书记曾强调：“选择当老师就选择了责任。”^[5]课程思政是教师的一项重要责任，积极承担课程思政育人责任是高校教师师德的重要内涵。具体从课程教学来看，学科专业课程教育教学是教师发挥职业功能、履行岗位职责的主场地。教师要将价值观塑造寓于学科课程知识传授和技能培养之中，在课程教学中指导学生系统掌握课程知识、形成专业科学的思维方式、塑造良好的品德和人格、

培养深厚的家国情怀。三是仁爱之心浓郁。习近平总书记指出：“好老师应该是仁师，没有爱心的人不可能成为好老师。”^[6]爱是教育的灵魂，没有爱就没有教育。因此，教师必须勤修乐教爱生、拥有甘于奉献的仁爱之心。教师要以师爱感化学生，能够“仁而爱人”，用师爱打开学生的知识之门，启迪学生心智。课堂教学是课程思政建设的“主渠道”。高校师德建设为教师处理课程专业知识和应用教学技能注入灵魂，让仁爱之心融入课堂教学的各方面和全过程，在字里行间充满情感和真善美，使教学活动变得生动活泼。

3. 以德施教使教师在课程思政中对学生起强化激励作用。做到以德施教，才能使教师在课程思政中对学生起到强化激励作用。以德施教要求教师以自身的道德形象、真情实感、行为规范激励和引领学生。一是道德形象美好。课程思政是道德教育模式的深刻转变，在课程思政中培养学生的道德行为素养，需要真实感人的道德形象来激励学生，从而内化为学生自身的道德修养。现实中的人们大都有追求理想人格的愿望，教育者的人格魅力一旦被教育对象发现，就会被其主动地吸收和接纳，并在实践中整合自己的人格^[7]。作为学生发展的“重要他人”，教师的言行本身就是最大的“课程”。师德是最具有潜力的教育资源，教师以德施教，树立正面的激励典型，让自身为激励对象所学习、模仿，是提升课程思政质量最重要的伦理资源和道德力量。二是师生关系和谐。课程思政必然伴随着师生互动，情感因素的重要性显而易见。这就要求教师能够“动之以情”“以情感人”“情景交融”，实现师生关系的和谐。首先，和谐的师生关系是课程思政得以顺利进行的前提。师生关系不和谐，双方缺乏交流、心理距离疏远、交往趋于功利化、关系扭曲异化，教育效果将大打折扣，无法达到课程育人的目的。其次，师德建设要求教师循德、依德、用德来处理师生关系。学生只有“亲其师”，才能“信其道”。和谐的师生关系能够营造融洽的课堂氛围，促进师生双方的尊重与理解，引导学生主动参与到教学过程中来。三是行为规范崇高。教师的行为示范是指教师将抽象的道德规范具象化为学生可以观察、学习和模仿的活动表现，为学生提供可以切身感受到的道德楷模。教师在课程思政中以德施教，知行合一，不仅能起到良好的导向作用，让学生在不知不觉中以教师为参照检查、反思、改进自己，还能将思想政治教育的内容形象化、人格化，与课

程思政相呼应,教育内容得到有效吸收,学生实现知信行的统一,以课上课下的活动来体验、实践和验证学生素养的逐步提升。

(二)高校课程思政对师德建设的牵引推动

习近平总书记指出:“师德需要教育培养,更需要老师自我修养。”^[8]教师师德师风的自我修养离不开课堂教学这个主渠道,教师必须深入课堂教学实践,提升自身的师德师风水平。因而,将课程思政作为常态化推进师德建设的有力平台,可增强教师涵养师德的自育意识、唤醒教师涵养师德的情感认同、激发教师涵养师德的内生动力、强化教师涵养师德的行为践履,实现教师师德养成知情意行的统一。

1. 从育人到育己:理念上增强教师涵养师德的自育意识。一是在理解课程思政内涵中强化教师的责任感。在课程思政中,教师与学生会有更多思想上的碰撞、情感上的交流、心灵上的对话,其职业道德与人格魅力会对学生产生更加直接的影响和感染作用。一个师德高尚的教师走进课堂,就是课程思政的生动彰显^[9]。教师必须充分认识到自身在课程教学中思想政治教育者的角色定位,意识到自身所肩负的培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的神圣使命,进而产生不断提升道德修养、提升人格品质的责任感与紧迫感,将涵养优良师德师风作为不懈的理想追求与行为常态。二是在践行课程思政要求中发挥教师的主动性。课程思政的提出体现了育人观念的转变,要求教师既要以智育人更要以德育人,是对广大教师以德立身、以德立学、以德施教、以德育德的科学指引,有助于教师提高政治站位与思想认识,增强教师育人先育己的主动性^[10]。“教育者先受教育”调动了教师提升师德修养的内在积极性,提升了落实“四有好老师”“四个引路人”“四个相统一”等要求的思想自觉和行动自觉^[11]。自育者,方能善育,这一理念的转变能够倒逼教师提高师德修养的自觉性,使教师自觉明育人之道、修为师之身、行言传之教、立身教之德、育有为之人,在育人与自育的互动中不断提升自身修养。

2. 从敬业到乐业:情感上强化教师涵养师德的情感认同。第一,敬业是教师涵养师德的基本要求。敬业,即对工作有责任心,能够恪尽职守。教师作为师德建设和高校课程思政实施的主体,要意识到提高自身学识和师德水平是推动师德建设和课程思政耦合的前提。对于教师的师德境界而言,敬

业是起点,乐业是归宿,教师在岗位上首先要完成自己的本职工作,爱岗敬业,才能为后续向乐业转换提供动力。第二,乐业是教师涵养师德的最高追求。“没有道德情感,就没有道德行为,只有当下直接的情感才能激发需要,产生行动。”^[12]课程思政的实施能促进教师职业道德情感的产生,唤醒教师涵养师德的情感认同,通过其在学生进步中收获教学成就感,在自身发展中产生职业幸福感,不断推动教师的职业取向由敬业走向乐业。

3. 从他律到自律:内化时激发教师涵养师德的内生动力。一是在知道与体道的思考中坚定价值选择。在课程思政中,如何将价值观教育的重点、亮点、热点及时融入课程教学和知识传授中,是对教师思想魅力、理论魅力、人格魅力、情感魅力的考验。这也对教师“体道”程度提出了更高的要求,需要教师有认知和思考过程。在此过程中,教师不断从认知到元认知、从被动学习到主动学习、从真学真懂到真信真用,向学生传递理想信念、道德情操、师德师风,养成为人师表意识,激发教师将师德他律的外在压力转化为师德自律的内生动力。二是在经师与人师的统一中实现思想转化。习近平总书记强调:一个优秀的老师,应该是“经师”与“人师”的统一,既要精于“授业”“解惑”,更要以“传道”为责任和使命。教师作为“传道者”,自己首先就要“明道、信道”,明的是新时代教师职业道德规范之道,信的是“学为人师、行为世范”的为师之道^[13]。课程思政的提出就是要唤醒专业课教师的立德树人意识,自觉在教学过程中融入思想政治教育,将价值塑造、能力培养与知识传授统一起来,实现从“经师”到“人师”的跨越。

4. 从言传到身教:实践中强化教师涵养师德的行为践履。一是在自学与交流中亲力亲为。教师做好课程思政,一要靠自学领悟,二要靠相互学习。一方面,教师在课程思政的实践教学,不断深化自身对课程思政的政治认同、情感认同、价值认同,在常学常新中激发涵养师德修养的内生动力^[14]。另一方面,以课程思政推进师德师风建设离不开教师之间的交流研讨、互促互进。各高校为提高教师的课程思政素养,开展了集体备课与教研、思政课教师与专业课教师合作研讨等培训与研修活动,为教师搭建相互交流学习的平台。教师将自身道德修养与其他教师进行对比,向师德高尚的教师学习,反思自己的不足之处,见贤思齐。二是在理论联系实践中毕力躬行。课程思政的形式是隐

性教育,必须理论联系实际,渗透到课程教学过程中。师德建设只有与教师的日常教学工作结合起来,才能落到实处。因而,教师开展课程思政的过程也是在身体力行中践行师德的过程。一方面,课程思政实现了教师师德素养与专业发展的深度融合。课程思政要求教师挖掘专业课程中的思政元素并有机融入课程中,在打动学生之前先打动自己,感染学生之前先感染自己。另一方面,课程思政拓展了教师涵养师德的载体与方法。“教师在提升个人教学能力的过程中,把新时代对教师的师德要求自觉地落地落小落实,内化于心、外化于行”^[15],将提升教师师德修养与开展教育教学工作结合起来,突破了师德建设的传统做法,解决了师德建设与教育教学“两张皮”现象,有助于优化教师职业道德行为。

二、高校师德建设与课程思政耦合的机理

耦合机理揭示主体间的作用关系及其内在运行形式。高校师德建设与课程思政具有目标的一致性、内容的相通性、主体的同一性、空间的重合性,为高校师德建设与课程思政双向建构提供了实践依据。

(一)基于立德树人的目标耦合

师德建设与课程思政建设共同旨归于推进落实立德树人这一根本任务,二者在目标上高度契合。一方面,抓好师德建设是保证教师自觉践行立德树人根本任务的关键。师德建设的直接目的是提高教师队伍素质,培养更多“四有”好老师;其间接目的是促进学生全面发展,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,即落实立德树人根本任务^[16]。另一方面,加强高校课程思政建设是落实立德树人根本任务的重要创新工程。高校课程思政建设事关“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本性问题,必须将价值塑造、知识传授和能力培养三者融为一体、不可割裂。课程思政强调的正是以立德树人为目标,将思想政治工作贯穿教育教学全过程,寓价值观引导于知识传授和能力培养之中,帮助学生塑造正确的世界观、人生观、价值观,是落实立德树人根本任务的应有之义^[17]。师德建设与课程思政最终都落脚到立德树人这一根本任务,二者朝向立德树人目标同向同行,围绕立德树人根本任务同轴共转,为二者双向建构提供了有利的实践基础。

(二)基于共享互利的内容耦合

师德建设和课程思政建设都涉及政治教育、思想教育、道德教育的内容。第一,政治教育。师德建设与课程思政建设的政治教育包括政治理论教育、政治认同教育、家国情怀教育,都需要深入学习领会习近平新时代中国特色社会主义思想。第二,思想教育。师德建设与课程思政建设的思想教育包括社会主义核心价值观教育、中华优秀传统文化教育、宪法法治意识教育^[18]。第三,道德教育。师德建设与课程思政建设的道德教育包括社会公德教育、职业道德教育、个人品德教育。虽然师德建设与课程思政的受教育对象不同,但教育内容存在相通之处,在实际的教育过程中可以相互借鉴应用。随着师德建设与课程思政的进一步发展,二者内容的相通性会进一步凸显,内容的相通性为二者的双向建构提供了有利的内部条件。

(三)基于高校教师的主体耦合

教育大计,教师为本。对于师德建设和课程思政,高校教师都是重要的责任主体和实施主体。一方面,加强师德建设需要充分发挥教师自身的主体作用。“教师道德的状况根源在于教师本身。教师是道德的主体,离开教师的主体性,无从讨论教师道德建设问题。”^[19]师德建设是一项长期的道德工程,有着极其复杂的综合性和系统性,需要政府、高校、教师等各个主体共同发力。在这众多主体中,教师又是师德建设最根本的内在保障,脱离了教师自身,任何师德建设的方法与措施都将失去着力点。另一方面,全面推进课程思政需要充分发挥教师的关键作用。教师的课程思政意识和能力直接关系到课程思政的效果:教师对课程思政的认同感与怀有育人意识是课程思政取得实效的首要环节,教师的课程思政元素挖掘能力和课程思政教学组织能力是课程思政取得实效的重要保障;教师作为师德建设与课程思政建设的共同主体,使师德建设与课程思政双向建构具备了有利的主体条件。

(四)基于高校环境的空间耦合

高校师德建设与课程思政,都是在“高校”这一共同的环境中展开,二者实践的空间具有重合性。高校环境对师德建设与课程思政建设的影响主要体现在资源系统、文化系统与制度系统3个方面。第一,资源系统是高校环境对二者产生影响的基础。高校的资源系统包括人、财、物,具体而言就是人员、经费和软硬件设施。师德建设与课程思政建设都需要高校根据自身建设计划,统筹各类资

源,加大人员、资金、场地、设备等资源的投入和优化配置^[20]。第二,文化系统是高校环境对二者产生影响的核心。高校文化系统包括学习文化、生活文化与管理文化等方面。优良的校园文化环境具有凝聚功能、调适功能与塑造功能,可以起到陶冶情操、潜移品性、振奋精神的作用。师德建设需要营造关心支持教师发展的文化环境,课程思政建设需要形成广泛开展课程思政的良好氛围。第三,制度系统是高校环境对二者产生影响的保障。高校制度系统主要表现为学校的组织和管理制度。师德建设与课程思政都需要高校在政策指导、制度规范、管理体系等方面提供支持。师德建设需要建立完善的选拔、培训、监督、考核、评价、激励机制。课程思政需要组织保障、政策制度保障、队伍保障、评价导向机制、激励与约束机制。环境的重合性,为师德建设与课程思政双向建构创造了有利的外部条件。

三、高校师德建设与课程思政的耦合路径

高校师德建设与课程思政的耦合既是理论问题,更是重要的实践问题,需要在实践中优化实现机制并取得实效。现阶段,高校师德建设与课程思政建设存在协同治理能力不强、示范表率作用不大、内在融合动力不足等问题,亟需实现两者耦合发展。优化高校师德建设与课程思政耦合,离不开正确的政治方向、重要的依靠力量与健全的保障机制。需要建立组织体系、强化政治引领、壮大依靠力量、健全保障机制、完善实践体系。

(一)以协同提升为出发点构建组织体系

师德建设与课程思政的耦合实践,要求高校在现有的人力资源、宣传教育、教务组织、督导评价等职能及其机构的基础上,建立起能有效组织师德建设和课程思政建设、推进高质量立德树人的组织体系。一是建立相应机构。以教职工全员师德素养提升和所有课程的思政作用发挥为目标,强化师德师风建设,建立专门机构或协调确定相关职能的责任部门^[21]。二是完善规章制度。摒弃师德靠教师自觉、有问题靠惯例处理的传统做法,建立和完善师德培训、考核、激励制度和课程思政的组织、推进、考核制度,突出二者协同性。三是应用信息化手段高效推进。利用线上手段做好师德建设和课程思政的进展发布、经验交流、规范提醒、评价激励等环节,全面推进教师工作和教务部门的协同。

(二)以党建引领为立足点坚定政治方向

师德建设与课程思政事关贯彻党的教育方针、事关我国教育高质量发展,具有鲜明的政治性。师德建设与课程思政都离不开党组织的正确引领和有效指导,需要高校基层党组织都活起来。一是将师德建设与课程思政纳入党建范畴,探索党建工作与师德建设、课程思政的融合机制。一方面,创新党建工作载体,丰富党建内涵,通过特色活动、团队研讨、项目驱动等方式拓展师德建设的方法和途径。另一方面,提升党建育人理念,促进党建工作与教学工作的融合,组织教师增强政治自觉,厘清课程思政本意,提升思政育人能力^[22]。二是建强教师党支部,使教师党支部成为涵养师德师风和推进课程思政的重要平台。以“三会一课”为抓手,建立常态化政治理论学习和实践指导讨论制度,引导教师增强政治意识、教书育人责任感和教育教学中的政治实践能力,注重发挥榜样示范引领作用,强化师德建设与课程思政建设的舆论氛围。三是建好党员教师队伍,使党员教师成为践行高尚师德和实施课程思政的中坚力量。充分发挥党员教师的先锋模范作用,提升党员教师将政治方向上的认同转化为涵养师德师风的动力与实施课程思政的能力,自觉成为师德模范、课程思政的带头人,成为促进师德建设和课程思政耦合发展的立德树人实践先锋。

(三)以师生互动为支撑点壮大依靠力量

师生是实现师德建设与课程思政耦合的重要依靠力量。师生之间的互动可以激发学生学习动机、放大教师榜样人格力量,推动教与学过程中师生价值观的同频共振。首先,在情感交融中促进师生理解。真心关爱学生是教师职业道德规范中的基本要求,和谐友爱的师生关系是良好师德的应有之义。教师对学生以心交心、以情激情,做到情理并举、情真理切、情理交融能促进师生之间的相互理解。其次,在教育民主中发扬师生平等^[23]。教师要树立与学生平等交往的意识,以尊重学生人格为前提来教育他们。在平等互动的基础上,学生会感受到自己被尊重,更易激发学生作为受教育者主体互动的积极性。最后,在教学相长中推进师生发展。从专业发展视角看,教学相长是师生交往的目标,要在课堂互动、科研互动、日常互动中推动师生关系全面发展。

(四)以评价激励为切入点健全保障机制

推进高校师德建设与课程思政耦合,要在评价

机制上实现师德师风评价与课程思政评价的有机结合。一是在课程思政的质量评价体系中融入师德师风要求。坚持把师德师风作为第一标准落到实处,坚决克服重智育轻德育、重分数轻素质、重理论轻实践等现象,充分发挥良好师德师风对学生身心发展的濡养作用^[24]。二是将人才培养效果作为课程思政建设评价的首要标准。要依据评价结果激励教师推动实现高校师德建设和课程思政建设进一步耦合发展。健全的激励机制除了教师自我的内在激励外,还应注重外在激励手段。在政策导向激励上,引导教师提升师德境界、增强育人意识、提高育人能力,要纠正重科研轻教学、重教书轻育人等倾向。在制度规范激励上,把教师实施课程思政和教学成效作为教师考核评价的重要内容,提升教师从中获得的成就感和荣誉感。在约束性激励上,要完善思想政治与师德师风考核办法,划清红线、亮明底线,建立“负面清单”,实行师德失范、学术不端“一票否决制”。

(五)以立德树人为落脚点完善实践体系

高校师德建设和课程思政耦合的落脚点在于立德树人上有建树、见实效,围绕提升立德树人总目标不断完善二者耦合的实践体系。一是检验立德树人的成效。通过学生在政治思想、道德素养、专业能力、校风学风等方面的考察,检验师德建设和课程思政耦合推进的成效。二是根据需要做必要的规范性调整,改进操作性体系,以利切合教师队伍、区域文化、生源层次等现实条件。三是根据进展和实效,适时提升师德建设和课程思政耦合的目标,整体完善实践体系,以利强化高校师德建设、课程思政的有序实施和二者在耦合运行中的互相加持,以利高质量落实立德树人根本任务,真正为党育人、为国育才。

参考文献:

- [1][4][5][6][8] 习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[N]. 人民日报,2014-09-10(02).
- [2] 教育部. 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/src-site/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html,2021-01.
- [3] 习近平. 习近平关于社会主义精神文明建设论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2022:182.

[7] 罗洪铁,等. 思想政治教育原理与方法基础理论研究[M]. 北京:人民出版社,2005:469.

[9] 李辉,王丹. 内生育德:课程思政建设的基本遵循[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(02):31-37.

[10] 许家焯. 论课程思政实施中德育元素的挖掘[J]. 思想理论教育,2021(01):70-74.

[11] 韩宪洲. 课程门门有思政,教师人人讲育人[N]. 中国教育报,2020-06-10(03).

[12] [英] 休谟. 道德原理研究[M]. 周晓亮,译. 北京:中国法制出版社,2011:209.

[13] 陈帅,徐士元. 高校教师师德他律与自律的互动机理[J]. 中国大学教学,2019(04):87-91.

[14] 徐曼,郑宏宇. “课程思政”政策何以成为国家行动?——基于多源流理论的分析[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版),2024(06):42-49.

[15] 韩宪洲. 以课程思政推进师德师风建设的内在逻辑与现实路径[J]. 思想理论教育导刊,2021(07):123-127.

[16] 沈壮海. 在思想政治工作体系中理解和推进课程思政[J]. 教育研究,2020(09):19-23.

[17] 余璐. 课程思政实践评价的价值逻辑与行动路径[J]. 湖南社会科学,2024(05):158-165.

[18] 冯婉桢. 教育类专业课程思政建设的系统模式:基于师德养成规律的探索[J]. 中国大学教学,2023(08):92-96.

[19] 何云峰. 教师道德:期待与角色定位[J]. 伦理学研究,2015(04):83-93,109.

[20] 田歧立. 新时代高校全面推进课程思政建设的师德逻辑及实践指向[J]. 国家教育行政学院学报,2023(01):88-95.

[21] 赵光,孙伟锋,仲璟怡. “课程思政”视域下高校教师胜任力模型构建研究[J]. 南京社会科学,2020(07):136-143.

[22] 崔正贤,马万利. 新时代课程思政建设的功能效用、问题症结与着力方向研究[J]. 中国电化教育,2022(11):82-89.

[23] Resh N, Sabbagh C. Sense of justice in school and civic behavior[J]. Social Psychology of Education, 2017(02):387-409.

[24] 王泓瑶,裴森. 以身载道:师范生具身师德学习机制扎根理论研究[J]. 教师教育研究,2024(06):84-91.

(责任编辑:姜佳宏)

(下转第156页)

“教师减负”政策执行的制约因素与路径选择

——基于史密斯政策执行过程模型的分析

陈宇萌, 刘宇佳
(湖北大学, 湖北 武汉 430072)

[摘要]中小学教师减负政策的社会影响广泛, 分析减负政策执行的制约因素并探究其路径选择是教育高质量发展的迫切要求。基于史密斯政策执行过程模型的分析表明, 中小学教师减负政策执行的制约因素可以从政策文本、执行主体、目标群体、政策环境等方面加以分析。实施过程中存在的主要问题, 一是“教师减负”政策内容本身单一, 责任分化不清; 二是政策工具分布不均, 组合配置功能有限; 三是相关部门执行不力, 协同效果不佳; 四是中小学校存在思维惯性, 管理方式固化; 五是教师育人理念和方式僵化, 缺少灵活性; 六是教师对以往减负成效信任不足, 消解了执行动力; 七是社会对教师职责期待价值过高; 八是传统学校管理体制导致“教师失语”。基于此, 破解中小学教师减负政策实施困境可以从以下方面重点着力: 一是优化政策体系设计, 明确教师减负政策的行动导向; 二是强化教师减负政策协同合作, 提升学校管理水平; 三是增强目标群体认同感, 拓宽教师减负政策参与渠道; 四是营造积极的社会氛围, 构建教师减负政策文化支撑。

[关键词]中小学; 教师负担; 减负政策; 教师职业发展; 权威性工具; 职责期待

[中图分类号]G471 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0114-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.018

一、问题的提出

教师作为教育体系中的核心人力资源, 其专业发展质量直接影响国家人才培养战略的实施效能。《中国教育现代化2035》中的战略指引表明, 教师群体承担着贯彻党的教育方针、落实立德树人根本任务的双重职责。这一政治使命与教育职责的耦合性决定了教师在我国特色社会主义教育体系中的关键地位。目前, 我国基础教育阶段教师群体正面临非教学事务负担过载的治理困境。2019年12月, 中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》

(后文简称《意见》), 要求“必须牢固树立教师的天职是教书育人的理念, 切实减少对中小学校和教师不必要的干扰, 把宁静还给学校, 把时间还给教师”^[1]。基于此, 我国地方政府相继出台教师职业负荷调控方案作为制度性回应, 然而“教师减负”政策执行面临着复杂的动态环境影响, 执行过程中显露出多维度制度张力, 共同构成了教师减负政策的执行阻滞效应。这凸显了构建教师减负循证决策机制的现实紧迫性。

国内学术研究领域基于多学科理论视角对中小学教师减负政策执行问题展开系统性解构并呈现出多元化的学理探索态势。有学者从多源流视域出发,

[收稿日期]2025-03-09

[基金项目]2024年度武汉市教育科学规划课题“初中生社会与情感能力发展现状及影响因素研究——以武汉市初中为例”(项目编号: 2024ZG29)。

[作者简介]陈宇萌(2002-), 女, 湖北荆州人, 湖北大学师范学院硕士生; 主要研究方向: 教育管理。刘宇佳(1995-), 女, 湖北荆州人, 博士, 湖北大学师范学院讲师、湖北基础教育研究院研究员; 主要研究方向: 教育管理。

认为“教师减负政策出台分为‘问题源流’‘政治源流’和‘政策源流’。这三大源流汇聚并产生耦合效应，应增强对问题源流的敏感性，持续优化政策源流，充分利用政治源流”^[2]。有学者从博弈论视角出发，认为“教师与家长、政策执行部门之间的博弈关系是导致减负政策难以达成的重要原因，打破‘囚徒博弈’困境的关键在于施加‘奖惩矩阵’，引导家长、学生和行政部门选取有利于为教师‘减负’的策略”^[3]。有学者从政策文本分析视角出发，指出“地方政府在推进中小学教师减负政策执行过程中存在着被动执行中央政策的现象，从中央到地方的实施过程存在‘缩水’现象，县级部门以‘大事化小’的策略简化减负要求，且从学习文件精神到政策转化为具体措施经历了至少5个月的时间，减负政策执行缓慢”^[4]。有学者从权利保护视角出发，对中小学教师减负政策从价值选择、合法性、有效性三方面进行价值分析，发现“政策执行过程中出现忽视教师职业发展负担的问题”^[5]。当前学术界关于中小学教师减负调控政策的实施机制研究已形成一定学术积累，但既有文献多呈现碎片化特征，侧重对政策执行过程中单一要素的局部解构。基于政策执行理论框架审视，教师减负政策的落地过程本质上构成一个非线性动态系统，其运行效能受到政策执行主体、制度环境、目标群体及政策文本间的多维互动关系的复合影响。本文基于史密斯政策执行模型，着力揭示我国中小学教师减负政策执行阻滞的生成机理，以期助推教育治理现代化从政策设计向实践效能的有效转化。

二、理论基础与分析框架

(一) 史密斯政策执行过程模型

美国公共政策学者史密斯(B. T. Smith) 基于系统论视角提出的政策执行过程模型，为解析政策实施机制提供了多维分析框架。该理论建构源于对政策执行动态复杂性的系统性解构，将政策过程解构为4个核心维度：一是政策本体维度，涵盖政策文本的法定性、科学性与可操作性特征，着重考察政策目标设定、工具选择与实施路径的耦合度。二是执行机构维度，涉及政策传导的科层结构、资源分配机制及执行主体的行为逻辑。三是目标群体维度，聚焦政策受众的认知图式与行为响应模式，其核心变量包括群体认同度、政策适应成本及参与效能感等可测量指标。四是政策环境维度，涵盖政治经济文化等宏观变量构成的制度场域。“具体地说，政策

的形式、类型、渊源、范围及受支持度、社会对政策的印象；执行机关的结构与人员、主管领导的方式和技巧、执行的能力与信心；目标群体的组织或制度化程度、接受领导的情形以及先前的政策经验……，凡此种种均是政策执行过程中影响其成败所需要考虑和认定的因素。”^[6]

(二) “教师减负”政策执行分析框架

史密斯政策执行框架作为公共政策过程理论的重要分析工具，其核心价值在于整合了政策科学的多维分析范式，有效解构了政策实施过程中各要素间的复杂互动关系。就我国中小学教师减负政策执行而言，该模型展现出独特的适用维度——通过建立“政策文本—执行主体—目标群体—执行环境”的动态解释模型，能够系统识别政策执行阻滞的生成机制。这种多层次分析路径为优化教育治理制度供给提供了具有操作价值的理论参照。就“教师减负”政策而言，政策文本主要是国家与各省市出台的相关教师减负政策；执行机构主要指有关行政部门和各中小学校；政策的受众即教师——分析框架中的目标群体；环境因素即政策执行过程所处政治、经济、文化和社会背景，这些因素共同影响着减负政策的执行效果(如图1所示)。

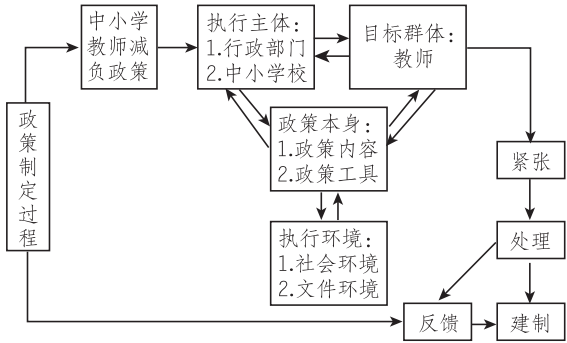


图1 中小学教师减负政策执行分析框架

三、“教师减负”政策执行的制约因素

(一) 政策文本层面

中小学教师减负政策的文本质量构成政策执行效度的制度基础。政策设计的科学性与制度合理性通过“文本—实践”转化机制直接影响治理效能，在教育政策执行研究中具有关键性作用。在“教师减负”政策迭代过程中，文本系统的内生性约束逐步显化出来。

1. “教师减负”政策内容本身单一，责任分化不清。政策内容的单一性会限制其在实际操作中的有效性和适应性。从《意见》提出的具体措施来看，主

要集中在减少督查检查评比考核、规范社会事务进校园、精简报表填写工作等方面,对于教师职业发展、教学资源配置、教师心理健康等方面关注较少,政策针对问题的覆盖面与教师实际面临的负担有一定差距。例如,教师在教学过程中可能会遇到教学资源不足、教学设施陈旧等问题,这些问题同样会对教师的工作造成负担。如果政策没有提供相应的解决方案,教师可能仍然需要在有限的资源下努力提高教学质量,这种压力并不会因为减少督查检查而缓解。政策内容的单一性可能会导致政策在实际操作中难以全面地覆盖教师面临的各种压力和挑战。

从政策提出的责任主体来看,《意见》主要是以各级党委和政府为主提出减负措施,教育行政部门、地方政府、中小学校及教师只有少量提及。首先,在纵向关系上,有学者指出“我国政府纵向职责划分不明确,其基本特征是‘职责同构’,即不同层级政府在纵向职责和机构设置上高度一致,管理着大体相同的事务”^[7]。政策文本中纵向治理主体的权责配置模糊性,通过科层制传导机制逐级实施,因行政发包制的路径依赖,导致政策传导时滞达4个月左右。特别是县级政府作为政策执行的终端载体,面临“压力型体制”与“有限行政资源”的结构性矛盾,致使政策执行效能低下。其次,在横向关系上,“目前地方减负政策文件中仍有大部分未明确规定减负责任主体。有研究显示多数省份‘减负清单’中提到的责任主体多为暗示性主体或模糊性主体,仅有少数省份将减负工作在各部门间进行了分工,并规定其主体责任”^[8]。在纵向和横向两个方面,执行主体都存在模糊不清、责任分化不清的现象,削弱了多主体联动的工作效率,导致地方行政部门采取“大事化小、小事化了”的变通策略,最后难以落实到一线教师身上,直接影响减负政策执行效果。

2. “教师减负”政策工具分布不均,组合配置功能有限。基于政策工具理论框架的中小学教师减负政策文本量化分析表明,我国现行政策体系存在工具配置的结构性失衡。权威型工具使用次数最多,多以“严禁”“不准”等命令性话语呈现,能力建设工具(含专业培训、资源供给等)、激励工具配置(如绩效奖励、职称倾斜等)普遍不高,系统变革工具(涉及制度重构、流程再造等)使用频率最低。这种工具组合的刚性有余而柔性不足的现象,折射出当前教育治理的路径依赖特征。规制工具的过度使用虽能短期见效,却易诱发执行机构的策略性应付行为,导致政策执行陷入“规制强化—负担转移”的恶性循

环。我国中小学教师减负尚未构建起一套完备且能够在全国大范围普及、落地生根的成熟模式,背后的深层原因与我国区域经济发展不平衡态势紧密相连,不同地区在人力、物力、财力以及教育理念等诸多资源的储备上存在较大差异,致使各地在落实中小学教师减负相关政策时前进的节奏与步伐大相径庭。

政府作为强有力的引领者所发挥的主导以及推动作用重中之重。政府凭借自身的行政资源调配能力、政策制定权以及宏观把控力,能够迅速搭建起政策的基本框架,为各地的推进工作锚定方向。然而,随着实践逐步深入,这种主导模式渐渐暴露出若干亟待解决的问题。就拿当前我国中小学教师减负政策在执行过程中的工具运用情况来说,政策执行主体过度倚重权威型工具,每当推行一项新举措,习惯性地依靠自上而下的行政指令、严格的规章制度强制要求落实,试图以硬性规定撬开减负工作的大门。这种方式虽在短期内能快速凝聚各方注意力,达成表面的行动力统一,但从长远发展以及深层次的动力激发视角审视,却存在着严重弊端,即单纯依靠权威型工具而忽略激励型工具所蕴含的巨大潜能。激励型工具若能巧妙运用,可以让执行主体从被动的政策“搬运工”转变为主动的政策“开拓者”。无论是对各地教育部门、学校管理层,还是一线教师群体本身,合理的激励措施都能极大地调动他们参与减负政策推行的积极性,促使他们主动出谋划策、因地制宜地优化政策落地细节。

(二) 执行主体层面

政策执行机构承担着将政策内容付诸实践的关键职责,政策的成功落地离不开各级执行机构严格依据政策规定,稳步推进工作。政策执行成效在很大程度上受制于地方政府以及各级单位的执行能力。

1. 行政部门执行不力,协同效果不佳。地方政府各职能部门在新市场经济体制下,可能因“权力运行的制度规范未形成,导致部门以自身利益为本,形成‘部门本位主义’,将部门利益置于公共利益之上,从而造成减负障碍。如政府职能部门往往会出于扩大社会影响的需要,把进校园活动作为推进部门工作的一种方式”^[9]。此外,有些职能部门对中小学教师减负政策的理解浮于表面,未给予足够的重视与深度剖析。如在制定具体执行方案时,缺乏精准调研,未能充分考量不同地区、不同学校的实际教学情境差异,导致方案笼统宽泛,无法切实指导实践。与此同时,部分工作人员存在官僚作风,对政策推进缺乏紧迫感,习惯按部就班、层层传达,

致使关键信息延误,政策落地滞后。

我国中小学教师减负政策的跨部门执行系统存在结构性障碍。政策过程研究表明,部门间权责离散度指数越高,越容易形成典型的“碎片化权威”治理困境。教育业务科室、人事科室、财务科室等本应围绕教师减负目标形成合力,然而在实际操作中常常各自为政。教育业务科室忙于课程改革、教学质量提升,忽视了教师减负需求对教学的反向促进作用;人事科室在教师招聘、调配环节未充分结合减负后的岗位优化需求;财务科室对减负所需的经费支持保障不足,导致教师培训提升、教学辅助资源购置等助力减负的项目因资金短缺无法顺利开展。跨部门协同更是问题重重。教育行政部门与其他政府职能部门,如工商、文化、公安等,在营造良好教育生态、减轻教师非教学负担方面沟通不畅。学校周边环境治理本需工商、公安等部门联合行动,但因协同机制缺失,常常出现管理真空,使得教师还要分心处理校外干扰因素,徒增工作压力。行政部门与学校管理层之间也未能构建起平等互信的协同关系,行政指令多过协商交流,学校被动执行,无法根据本校教师实际需求灵活调整策略,造成政策执行效果大打折扣。

2. 中小学存在管理惯性,管理方式固化。教师减负政策出台后,许多学校的管理仍然依赖于传统的经验主义方式,缺乏灵活性和创新性。这种管理方式忽视了教师和学生的实际需求,导致管理效率低下,难以适应教育改革创新要求。一方面,学校仍会开展各种形式化的工作,例如示范校建设、教师培训和评比等,这些活动虽然有助于提升学校教育质量和教师专业水平,但在实际操作中往往导致教师投入大量的时间和精力去完成与教学无关的任务。首先,示范校建设伴随着大量的行政工作和材料准备,学校需要按照上级部门的要求准备详尽申报材料,包括学校教学成果、特色项目、教师队伍建设等,这些工作需要教师在教学之余额外完成,使得教师难以专注于教学工作。其次,教师培训活动以及各种评比活动,如教学竞赛、优秀班级评选等,在实际操作中教师需要参加各种培训课程或者准备各种评比材料,而这些活动可能与他们的实际教学需求并不相符,过程中的各种考核和评估又增加了教师的工作压力。另一方面,学校在应对上级部门布置的行政管理任务时,常因自身组织架构以教学为核心,在行政任务过载时,管理机制运行不畅,任务仍会分派给教师,加重其负担。从教师的考勤

管理到教学任务分配,再到各类会议、活动组织,都遵循着既定的、繁琐的管理范式,导致部分教师“被迫营业”,带着抵触情绪展开工作。当教师减负政策试图简化这些流程、赋予教师更多教学自主权时,学校管理层却因害怕打破既有秩序而畏缩不前。

(三)目标群体层面

目标群体是政策执行的关键,其接受和认同政策的程度,直接关系到政策执行效果。目标群体并非被动接受政策的对象,而是具有能动性的主体。他们可以通过自身的行动和反应,对政策执行产生积极或消极的影响。中小学教师减负政策以教师为核心目标群体,教师自身理念以及对政策的认同感直接影响减负政策的实施效果。

1. 教师育人理念和方式僵化,缺少灵活性。首先,部分教师在育人理念上过于注重静态知识传播,而忽视了动态知识的共创。新课程改革鼓励教师与学生共同探索未知领域,实现知识共创,但许多教师仍然固守传统的单向知识传播方式,增大了自身教学负担。实际上若教师与学生形成有效的互动和合作,不仅能够提高教师课堂的效率,而且能减轻教师自身的备课负担,将更多的学习自由交给学生,让学生参与到课堂决策中来,提高学生的参与感和归属感。其次,教师在教学工作中容易使用重复性工具,如标准化作业和机械化的学生评价等。但随着互联网和多媒体的发展,教师能够充分利用现代教育技术,例如通过智慧辅助课堂和智慧大数据系统等现代互联网教学工具更有效地监测学生的学习状态,进行个性化教学,优化学校教育工作流程等。借助在线教学平台,教师可以轻松获取海量的教学资源,丰富教案内容,不再局限于有限的教材知识;利用多媒体软件制作生动有趣的教学课件,将抽象的知识具象化,提高课堂教学效果;通过在线互动社区,教师能够及时了解学生的学习困惑,给予针对性指导,打破时间与空间的限制。这既能大幅提高教师工作效率,又能为学生提供个性化的学习资源和互动平台,让教育真正适应时代发展需求,实现师生共同成长。

2. 教师对以往减负成效信心不足,消解了执行动力。“政策信任是衡量目标群体与执行机构之间关系的重要指标,中小学教师对减负政策的信任程度直接决定其响应和配合程度,并从各个维度对政策执行产生不同程度的正向影响。”^[10]早在20世纪五六十年代,政府就意识到教师群体面临的过重职业负担问题,在关乎教师队伍长远建设与发展的诸多

政策文本之中，曾明确发出减轻教师负担的呼吁。然而遗憾的是，后续几十年间尽管中小学教师减负的相关政策陆续出台且频次颇高，但在落地执行环节却屡屡遭遇阻滞，这一方面深刻反映出我国中小学教师所承载的负担并非一朝一夕就能够化解的；另一方面，也折射出减负政策的时效性存在短板，难以在短期内达成预期成效。长期以来，中小学教师减负始终是政府关注的重点，这本该成为推动政策顺利施行的强大助力。但由于过往政策执行效果未达预期，久而久之，使得中小学教师群体对减负政策逐渐丧失信任，认同感也大打折扣。教师作为政策执行的目标群体，一旦内心产生动摇，在落实政策过程中的主动驱动力和积极响应力就会遭受重创，进而陷入恶性循环之中。

（四）政策环境层面

史密斯认为政策环境是约束通道，不同文化、社会、政治、经济状况主导着需要经此通道的政策执行效果。这意味着政策环境不仅为政策执行提供了背景和条件，同时也对政策执行的方式和效果施加了限制。中小学教师减负政策执行是一个动态复杂的过程，受到社会、文化、历史等多重因素的影响。

1. 社会对教师职责的期待价值过高。中小学教师群体正面临社会角色期待与专业职能定位的结构性张力，社会对教师的高期待成为了减负的阻力。教育现代化要求学校开放办学，与社会、家庭紧密联系，教师既要教好书，又要承担社会责任。随着“双减”政策的深入推进，教师们需要参与课后服务、延时教学等额外工作，这些工作使得教师的工作权责变得不清晰，工作边界变得模糊，部分家长认为可以将监管责任全权交给学校和教师。同时，考核评比、报表填报等过重的非教学任务耗费教师大量时间和精力，不仅加重了工作负担，还引发了角色冲突问题。“普职融通”等教育改革政策在实施过程中产生非预期后果，通过社会认知的放大机制形成教育焦虑，导致社会对教师的期望升高、专业水平要求更严，间接加重了教师的负担。在不合理的社会期待下，教师很难保持健康、积极的工作状态，自我效能感也会受到消极影响。

2. 传统学校管理体制导致教师失语。在教育系统中，权力在科层化管理架构中垂直单向运行，长期以来学校在权力结构中往往处于被动位置，减负政策虽为教师而生，但却缺乏教师的参与。传统管理体制下，学校组织的治理能力存在结构性缺陷，表现为决策参与度不足与专业自主权弱化等现象，

难以有效消解行政指令的泛化性渗透。教育行政部门通过高频次督导评估、标准化指标泛化及程序性替代等方式，形成对学校专业场域的过度介入，产生制度性的目标置换效应。这种过度的行政干预和官僚主义倾向，使得教师在履行教书育人职责的同时还要承担大量与教学无关的行政任务和形式主义工作，进一步削弱了教师在教育过程中的话语权和主体性。传统学校层级森严的管理架构是教师减负政策执行中的一大顽疾，校长、主任、教研组长等层层把控，教师们几乎没有参与决策的机会。在制定教学计划、课程改革方案时，往往是管理层的“一言堂”，基层教师的声音被完全淹没。这种自上而下的指令式管理，不仅抑制了教师的工作热情，也使得教师减负政策在基层缺乏有力的推动者。

四、“教师减负”政策执行的路径选择

回应阶段在史密斯政策执行模型中起着至关重要的作用，它不仅能够缓解紧张关系、减少执行阻力，还能促进政策的调整与优化，增强政策执行的灵活性和适应性，提升透明度和公众参与度，从而有效推动政策目标的实现。针对我国中小学教师减负政策执行的制约因素，应分别从政策文本、执行机构、目标群体和政策环境4个方面精准处理问题症结并积极反馈。

（一）优化政策体系设计，明确教师减负政策的行动导向

教师减负政策的部分环节存在着模糊地带，亟需精细化打磨。首先，应构建全方位、多层次的政策架构，从国家宏观层面顶层设计到地方因地制宜细化落实，再到学校层面具体执行细则，形成环环相扣的政策链条。国家制定的纲领性文件要为教师减负锚定大方向，明确减负的核心原则，让各级政策执行者心中有谱。地方政府则要充分考量区域教育资源差异、经济发展不平衡等因素，将国家政策拆解为可操作的地方规范。例如，对于经济发达地区，可加大教育信息化投入，利用智能技术辅助教师教学，减轻教师备课、批改作业等负担；而在偏远山区，减负的重点则在于精简不必要的行政流程，减少教师参与非教学事务的频次。

学校作为政策落地的“最后一公里”，其执行细则更是关键。学校要依据本校师资队伍状况、教学任务等特点，制定出诸如教师工作量上限标准、非教学任务准入机制等具体规定，确保教师减负有章可循。同时，政策体系设计要具备动态调整能力。

教育环境瞬息万变,随着“双减”政策深入推进、新高考改革落地等新形势的出现,教师减负政策必须与时俱进,定期评估政策实施效果,及时剔除不合时宜的条款,补充新鲜有效的举措。同时,中小学教师减负政策的工具配置需遵循系统化设计原则,实现政策工具间的功能耦合与协同效应。欲使各类政策工具具有差异化功能属性,需通过结构性优化建立互补增效机制。当前政策设计中应着力构建“三位一体”的工具组合:提升激励型工具的引导效能,强化能力建设型工具的支持力度,深化系统变革型工具的制度创新,以此形成政策执行的动态均衡机制。这种工具配置策略既能破解当前政策执行的路径依赖困境,又能保障政策效能的可持续性。

(二)强化各主体间的协同合作,提升学校的管理水平

教师减负政策的落地,是一项多部门、多主体联动的系统工程。在推动教师减负进程中,政府层面的教育行政部门至关重要。一方面,要联合财政部门保障专项资金,用于购置教学辅助软件、提供专业培训,以减轻教师备课与批改负担,提升其教学技能;同时协同人社部门,依据学校需求优化教师编制,补充师资,防止工作量超载。教育行政部门内部各科室也应协同发力,基础教育、教师培训、督导等科室应构建起常态化沟通机制。基础教育科室需精准把握一线需求,反馈给教师培训科室以开展针对性培训,督导科室强化监督检查,定期公布结果,确保政策落地。学校作为直接实施者,与家长、社区间的协同合作不可或缺。学校要通过家长会、微信群向家长宣传减负政策,解释课后服务、作业量调整背后的考量,争取支持;与社区合作开展课外拓展活动,分担教师压力,拓宽学生成长空间。学校管理层应率先革新理念,摒弃“命令—服从”模式,转向“服务—引导”型,尊重教师专业意见,通过教师代表大会等形式让教师参与关键决策过程。同时,全面梳理教学与行政管理流程,精简会议、优化资源分配、规范考核评价,建立多元评价体系,激励教师投入教学,为减负政策落地筑牢根基,助力学校教育事业的发展。

(三)增强目标群体的认同感,拓宽教师对减负政策的参与渠道

政策制定者与执行者要洞悉教师的痛点,可组织专题调研、召开座谈会,让教师倾诉烦恼。例如,部分地区设“教师心声倾听日”,邀请一线教师反映非教学事务挤占备课时间等问题,据此优化减负政

策,使其贴合教师需求。同时,借助多种媒体宣传政策目标、意义、路径与成果。比如某校落实政策后教师能专注个性化教学,学生成绩和素质得到提升,以实例增强教师信心,促其认同、期待减负政策。此外,拓宽教师减负政策的参与渠道不可或缺,传统政策制定与执行模式多是自上而下的,教师处于被动接受地位,这极大地抑制了他们的积极性与创造力。必须打破这种僵局,为教师创造更多参与机会。在政策制定初期,应充分吸纳教师代表参与研讨,成立由一线骨干教师、教育专家、政策研究者组成的团队。团队成员凭借丰富的教学实践经验、专业知识储备以及对教育政策的深入理解,共同商讨政策框架和细则,提出诸如如何精准界定教师合理工作量、优化非教学事务审批流程等切实可行的建议。

(四)营造积极的社会氛围,构建教师减负政策的文化支撑

营造一个更加健康和饱含支持性的教育生态,是有效推进我国中小学教师减负政策执行进程、实现政策目标的迫切需求。一方面,调适社会对教师职业的角色认知,是实现中小学教师减负政策生态优化的关键环节。“当前社会大众对于优质教育的追求,使‘教育功能无限论’‘教师职责边界无限论’盛行,教师角色趋于神化。只有认识到教育功能的有限性,才能把对学校教育的高期望、对教师的高要求降下来。”^[11]由此,政府应充分利用新闻媒体和社会舆论的力量,加大对中小学教师减负的政策宣传力度,提高社会对教师减负政策的正确理解,“引导社会大众尊重教师职业、理解教师工作,科学、理性地看待教师减负问题,破除‘超前教育’‘剧场效应’‘抢跑文化’等功利化教育思想”^[12]。另一方面,学校应该构建家校社协同育人机制。如今,不少家长虽有心助力孩子成长,却因缺乏科学的教育方法,常常不自觉地给孩子与教师增添额外压力。学校需面向家长群体开展系统且专业的家庭教育指导工作,让家长明晰自身在孩子成长过程中的关键职责,引导其树立正确的教育理念,进而以更恰当的方式参与到孩子的教育进程之中,间接为教师减负助力。与此同时,构建社会资源协同机制,推动多元主体参与共治,是中小学减负政策有效实施的结构性保障。例如,中小学开展课后延时服务,随着这一举措的全面铺开,教师精力有限、服务内容单一等问题也随之而来。学校应主动作为,积极联合校外力量,将艺术、科技、体育等丰富多元的课程资源引入校园,充实课后延时服务的“菜单”,减轻教师的

教学负担;另外,可以返聘教学经验丰富的退休教师,或召集热心教育的社会志愿者投身到课后服务工作之中,为教师分担压力,为教师减负政策营造全方位、多层次的协同支持环境,推动教育生态向着更加健康、均衡的方向发展。

参考文献:

[1]新华社.中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》[EB/OL]. <http://www.gov.cn/zhengce/2019-12/15/content5461432.htm>,2019-12.

[2]张家军,王嘉龄.多源流视域下我国中小学教师减负政策议程探析[J].教育理论与实践,2024(04):16-24.

[3]葛新斌,叶繁.教师减负的博弈困境及其破解之道[J].教育发展研究,2020(20):46-52.

[4]王厚红.地方政策如何回应中小学教师的“减负”诉求——基于70份地级市政策文本的分析[J].上海教育科研,2023(03):6-14.

[5]李祥,周芳,蔡孝露.中小学教师减负政策的价值分

析:权利保障的视角[J].现代教育管理,2021(07):62-69.

[6]SMITHTB.The policy implementation process[J].Policy sciences,1973(02):203.

[7]朱光磊,张志红.“职责同构”批判[J].北京大学学报(哲学社会科学版),2005(01):101-112.

[8]龙宝新,杨静,蔡婉怡.中小学教师负担的生成逻辑及其纾解之道——基于对全国27个省份中小学教师减负清单的分析[J].当代教育科学,2021(05):62-71.

[9]鲍传友,曾汶婷.让中小学“进校园”活动回归育人初心[J].中小学管理,2021(04):34-36.

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

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

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

(责任编辑:刘新才)

“Teacher Burden Reduction” Policy Implementation Constraints and Path Selection
——An Analysis Based on Smith’s Policy Implementation Process Model

CHEN Yumeng, LIU Yujia
(Hubei University, Wuhan, Hubei 430072, China)

Abstract: The policy to reduce the burden on primary and secondary school teachers has far-reaching social impacts. Analyzing the constraints on policy implementation and exploring alternative paths is crucial for achieving high-quality educational development. Based on Smith’s policy implementation process model, we can examine the constraints related to the implementation of the teacher burden reduction policy from various perspectives, including policy text, implementation agents, target groups, and policy environment. Major challenges in the implementation process include: a monotonous content on the content of the “teacher burden reduction” policy, leading to unclear division of responsibilities; uneven distribution of policy tools, limiting their combined effectiveness; inadequate coordination among relevant departments, resulting in suboptimal collaborative outcomes; ingrained thinking patterns and rigid management styles in primary and secondary schools; inflexible educational philosophies and methods among teachers; teachers’ lack of confidence in past burden reduction efforts, which undermines their motivation; society’s excessively high expectations of teachers’ roles; and the traditional school management system contributing to “teacher aphasia”. To address these challenges, we can focus on the following aspects to overcome the difficulties in implementing the teacher burden reduction policy in primary and secondary schools: optimizing the policy system design to clarify the action-oriented approach of the teacher burden reduction policy; enhancing coordination and cooperation in implementing the policy to improve school management; strengthening the sense of identity among target groups and broadening participation channels in the policy; fostering a positive social atmosphere and building cultural support for the teacher burden reduction policy.

Key words: primary and secondary schools; teachers’ burden; burden reduction policy; professional development of teachers; authoritative instruments; role expectations

优秀传统文化背景下小学教师生命教育素养的基本内涵与养成路径

乔虹^{1,2}

(1 扬州大学, 江苏 扬州 225009; 2 南京师范大学泰州学院, 江苏 泰州 225300)

[摘要]小学教师的生命教育素养“达标”是落实小学生生命教育、建设高质量生命教育教师队伍的关键。基于传统文化价值观的小生命教育旨在唤醒小学生自我发展、自我实现的内在动力和潜在可能,有效塑造小学生“懂得生命的珍贵意义,追求实现生命的价值”的生命意识。小学教师的生命教育素养主要包括“健康与家庭”“安全与社会”“适应与调控”“教学与育人”4个领域,涵盖13个核心素养指标。其养成路径包括以融合生命教育素养课程为起点、以传统文化生命教育资源为基础、以“育”“保”生命情感为支撑、以社会责任感与爱国情怀为落点等。

[关键词]优秀传统文化; 价值观教育; 小学教师; 生命教育素养

[中图分类号]G622 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0121-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.019

一、厘清小学教师生命教育素养是小生命教育的关键

小生命教育研究既基础又迫切。中国特色社会主义已经进入新时代,培养人格健全、全面发展、具有国家意识和民族精神的中国特色社会主义建设者和接班人,成为各级各类学校的紧迫任务。要完成上述任务,小生命教育研究既是打好基础的一环,也是至关重要的一环。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出要“重视生命教育”,《中国学生发展核心素养》正式将“珍爱生命”列为核心素养的要点之一,生命教育早已得到国家层面的重视。近年来,为积极贯彻落

实习近平总书记关于教育、卫生与健康的重要论述和《“健康中国2030”规划纲要》,在《中小学心理健康教育指导纲要》的基础上,我国陆续出台了《生命安全与健康教育进中小学课程教材指南》等重要指导性文件。这充分显示了国家对于小生命教育之于学生终身健康基础作用的重视,以及对于其培养“德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”重要意义的肯定。但从现实背景来看,小生命教育尚未纳入国家课程,专职师资、教材和课程资源相对匮乏,生命教育内容碎片化、肢解化,无法满足完整生命发展的需要^[1],小生命教育研究的迫切性不言而喻。在小生命教育研究中,关注度最高的问题是生命教育的学校实践方式,即“小

[收稿日期]2025-03-09

[基金项目]江苏省高校青蓝工程青年骨干教师培养项目、江苏省教育“十四五”规划重点课题“优秀传统文化视阈下的小生命教育本土化研究”(项目编号:B-b/2024/01/211);南京师范大学泰州学院重点教改项目“基于产出导向的多元化人才培养模式研究——以小学教育专业为例”(项目编号:2023JG12003)。

[作者简介]乔虹(1983-),女,江苏泰州人,扬州大学教育科学学院博士生,南京师范大学泰州学院小学教育专业教研室主任、副教授;主要研究方向:基础教育教学、心理健康教育。

学生生命教育是否应设置独立的国家课程”。鉴于增设国家课程可能会在无形中增加学生的负担，这一问题尚处于论证阶段，当前的小学生生命教育主要有开设地方课程和校本课程、学科渗透、专题教育和学校实践活动等方式。无论是哪种方式，都必然需要教师参与生命教育教学设计、实施与评价活动。由此可见，要落实小学生生命教育，作为生命教育实施者的小学教师是关键一环。目前，小学生生命教育的教师主要有两类，分别是生命教育的专职教师和兼任教师，兼任教师一般是班主任或其他学科教师等。教师队伍的成员复杂，加之生命教育内容庞杂，迫切需要小学教师生命教育素养的“达标”，并逐步由“达标”至“优秀”进而“卓越”，以建成一支高质量的小学生生命教育教师队伍，确保并提升小学生生命教育的质量。

小学教师生命教育素养要“达标”，必须有“标”才能“达”，厘清小学教师生命教育素养的内涵成为关键问题。生命教育作为“舶来品”，其根本目标存在着显著的中西方差异。西方生命教育重于“治疗”，从而解决现实困境；我国则更重于“预防”，进而尊重生命、发展自我。从以上差异不难发现，生命教育的内涵在我国尚需“本土化”，才能让小学生生命教育设计与实施的目标、内容、方法等实现“最后一公里”的“落地”。生命教育的“本土化”离不开我国优秀传统文化的价值观引领，应深入挖掘我国传统文化资源，结合充分研究和适当借鉴其他国家与地区的相关成果与经验，实现传统文化与生命教育的有机融合，方能实现生命教育的“本土化”。基于中华优秀传统文化的价值观，重新解构小学教师的生命教育素养，具有切实的可行性。一方面，从教育与人类发展共存的根本特征来看，无论是先秦儒家的“何为生”“为何生”“何为死”，又或者是“仁者爱人”“闻道”“行道”“仁、义、礼、智、信”，都是传统文化人生观、价值观内核的外在表现，充分证明了传统文化及其教育中必然蕴含的生命内核。从优秀传统文化价值观出发去探究生命教育的内涵，应以“三观教育”和“核心价值观教育”为两者融合的切入口。在学科融合中探索生命教育的本土化，不仅符合小学生发展和时代发展的需求，还能提升小学生生命教育实效。另一方面，从优秀传统文化价值视域厘清小学生生命教育的根本内核与实施逻辑，不仅能培养小学生尊重生命价值、追求生命质量意识，还能提升小学生的文化自信与民族自豪感，进而更好地体现教育的生命价值与人文关怀。综上，从优秀传统文化价值观出发，对小学生生命教育的内涵进行

重新解构，将对小学生生命教育的本土化发展以及教育实效的提升产生积极的促进作用。

二、优秀传统文化价值观视角下的小学生生命教育的“唤醒”

小学教师生命教育素养的“标”是什么，首先取决于对小学生生命教育内涵的认识。而小学生生命教育的内涵是什么，目前尚未有定论。自20世纪90年代中后期我国的生命教育兴起，在三十余年的生命教育研究和实践中，我国研究者陆续提出并关注尊重生命，试图理清生命与教育的关系，提出了生命教育的课堂教学、教师素质建构、课程设计等方面的建议。对于生命教育的内涵研究多集中在高等教育的理论领域，主要有生命教育是一种生活教育、全人教育、道德教育等观点^[2-4]，在实践取向上有伦理道德、安全健康、挫折教育、生死教育等取向^[5-6]。观点和取向的不统一导致了生命教育操作性定义的缺乏，进而导致安全教育、道德教育和健康教育等代替生命教育的现象出现。生命教育的内涵到底是什么？不妨回归到“生命”的本源，看看我国传统文化“元典”的阐述和理解。在中华文化系统中，《诗》《书》《礼》《易》《春秋》《老子》《庄子》《论语》《孟子》《墨子》《韩非子》等是最重要的文化元典^[7]。在上述元典中，各学派关于生命的理解并不完全一致：儒家尊“仁”“孝”，墨家崇尚“兼爱”“非攻”，道家强调“道法自然”“物我齐一”。尽管出发点和载体不同，但“珍惜自身”“关爱他人”“善待万物”“顺应自然”“舍生取义”是人类生命意识的核心体现，也是优秀传统文化价值观的外在表现。“珍惜自身”和“关爱他人”是对自我和他人生命的珍惜、对生命价值的肯定，是积极乐观、健康向上的精神品质，是提升生命质量的不懈追求；“善待万物”和“顺应自然”是“厚德载物”的行为规范，是对保护自然环境、提高生命质量的重视；“舍生取义”则是社会责任和民族精神的体现，是古人生命意识的最高境界。由此，基于传统文化价值观的小学生生命教育不是生命知识和传统文化知识的堆积，而是生命的“唤醒”，是要唤醒小学生自我发展、自我实现的内在动力和潜在可能，塑造小学生“懂得生命的珍贵意义，追求实现生命的价值”的生命意识，进而建立积极乐观、科学正确的人生观、价值观和世界观。优秀传统文化价值观视角下的小学生生命教育是帮助学生认识并理解生命，建立珍惜生命、热爱生命的观念，学会尊重他人人生

命，了解个体、家庭和社会责任，培养以爱国主义为核心的民族精神，为创造、发展和实现生命价值奠定良好的基础。小学生命教育是面向小学生开展的学校生命教育实践活动，旨在帮助小学生认识并理解生命、珍惜并热爱生命、尊重他人生命，热爱自然、尊重自然、保护自然，懂得生命的珍贵意义，养成追求实现生命价值的意识，初步具备积极乐观、健康向上的生命品质。

具体而言，依据《生命安全与健康教育进中小学课程教材指南》和《中小学心理健康教育指导纲要》，结合小学生命教育和优秀传统文化的自身特点，基于传统文化价值观的小生命教育主要包括“健康与生活”“心理健康”“安全与避险”3个领域，凸显我国优秀传统文化中珍惜自我生命、尊重他人生命、重视社会责任、培养民族精神的价值取向（如图1所示）。

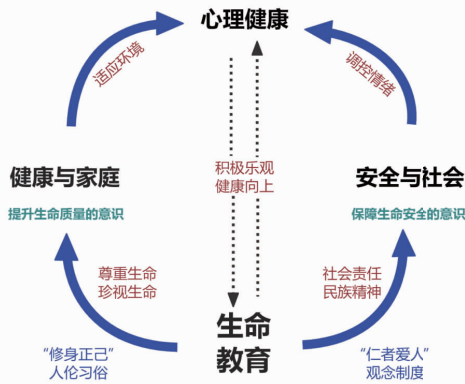


图1 小生命教育3个领域的逻辑关系图

其中，“健康与家庭”应帮助小学生建立提升生活质量的意识，以“修身正己”为核心要义，以人伦规范、民族习俗为内容载体，帮助学生建立“律己宽人”的意识，学会尊重生命、珍视生命。“安全与社会”应帮助小学生建立保障生命安全的意识，以“仁者爱人”为核心要义，以公德观念、法律制度为内容载体，帮助学生建立规则意识，初步了解社会责任，培养爱国民族精神。“心理健康”以培养学生积极乐观、健康向上的心理品质为核心，充分激发学生提升生命质量、保障生命安全的心理内驱力。小学生命教育的3个领域都为养成学生积极乐观、健康向上的积极生命品质服务。3个领域的内容相对独立，又存在内在联系：“健康与家庭”通过培养学生人际交往和适应环境的能力促进“心理健康”；“安全与社会”通过培养学生危

机应对和调控情绪的能力促进“心理健康”。

三、小学教师生命教育素养的基本内涵

小学教师的生命教育素养应首先涵盖小学生命教育的3个领域，且包括小学生命教育各领域的教学与育人能力。据此，小学教师的生命教育素养主要包括“健康与家庭”“安全与社会”“适应与调控”“教学与育人”4个领域，涵盖“健康知识”“家庭知识”“健康意识”“家庭意识”“安全意识”“社会责任”“民族精神”“社会适应”“情绪调控”“理念与情怀”“能力与方法”“传承与创新”13个核心素养指标。第一，健康与家庭。本领域包括“健康知识”“家庭知识”“健康意识”“家庭意识”4个核心素养指标，“家庭意识”是本领域的核心要义与最终目标。本领域旨在帮助学生了解健康常识，形成健康作息、合理锻炼的意识，了解忠诚、责任、亲情的家庭对于个体发展的价值，懂得家风是社会风气的重要组成部分。“家庭是人生的第一个课堂”“有什么样的家教，就有什么样的人”^[8]，家风取决于每个成员，每个成员都应“修身正己”，知“敬”守“慎”，才能形成“慈”“孝”“忠”的良好家风。第二，安全与社会。本领域包括“安全能力”“避险意识”“社会责任”“民族精神”4个核心素养指标，“民族精神”是本领域的最终目标，“社会责任”是“民族精神”养成的前置要件。《生命安全与健康教育进中小学课程教材指南》中指出，伤害、暴力威胁等是影响儿童青少年生命安全及健康的主要因素，常见的有溺水、道路交通事故、校园欺凌和电信诈骗。所以，“安全能力”应包括人身安全、财产安全、信息安全和国家安全方面的基本知识及其基本保护技能；“避险意识”主要是养成校园安全、校园暴力的危机处理能力，增强安全防护意识，学会预防和规避校园安全事故和校园欺凌的风险。“社会责任”在于帮助小学生建立规则意识，建立“为社会发展作贡献”和“实现个人生命价值”的联系。“民族精神”在于帮助小学生了解民族精神对于提升个人生命质量、实现个人生命价值的意义，知道我国的民族精神的内涵与组成。第三，适应与调控。本领域包括“社会适应”“情绪调控”两个核心素养指标。《中小学心理健康教育指导纲要》中指出，应增强调控情绪、承受挫折、适应环境的能力，培养学生健全的人格和良好的个性心理品质。“社会适应”在于建立“自省”的意识，主要帮助小学生形成交往和沟通的基本能力，重视个人

和集体、社会之间的紧密联系和相互支持,学会主动寻求帮助。“情绪调控”的目标在于建立“自律”的意识,增强抗挫折能力,培育积极心理品质。一是社会适应,即能严格要求自己,有自省的意识,具有知错就改的意识并能积极付诸行动;掌握与同学交往和沟通的基本技巧,能主动与同学沟通和合作,公平、良性的竞争;尊敬和信任师长,关心和友爱同学,遇到问题和困难能主动寻求帮助;重视自身在群体中的互动、交往和发展,意识到个体在集体和社会中负有责任、使命和挑战,知道集体和社会是个人实现生命价值的“环境”和“前提”。二是情绪调控,即认识到失败是人的一生中无法避免的,但是失败或不顺利带来的消极情绪是可以通过科学的方法来调节、控制、转变和消除的;重视自律的价值,初步学会控制自己的焦虑、沮丧、激动、愤怒或烦恼等消极情绪的方法,增强抗挫折能力;认识到“失败乃成功之母”,学会从失败中汲取经验和反思教训,建立解决问题的信心,增强克服困难的意志,培育积极心理品质。第四,教学与育人。本领域包括“理念与情怀”“能力与方法”“传承与创新”3个核心素养指标。其中,“理念与情怀”要求教师熟悉小生命教育的理念,热爱学生,热爱生命教育,具有终身从事生命教育的情怀。“能力与方法”要求教师具备小生命教育的教学能力,熟练掌握小生命教育的教学和评价方法。“传承与创新”要求教师具备传承优秀中华文化核心价值观、养成学生的创新意识和爱国主义民族意志的能力。

四、小学教师生命教育素养的养成:起点、基础、支撑与落点

(一)起点:融合生命教育素养课程

生命教育离不开教师,要培养与造就高素质的小生命教育教师队伍,师范生的培养是起点。师范生的小生命教育素养养成是小学教师生命教育素养养成的重要基础阶段。只有师范生具备充足的生命教育知识储备,富有小生命教育情感,强化小生命教育意志,发展并初步养成小生命教育素养,才能在今后的生命教育教学过程中落实小生命教育的养成行动,才能做好小学生积极心理品质的培育工作。当前师范专业的生命教育课程主要有以下几类。一是在“大学生心理健康教育”“思想道德与法治”等通识教育课程中设置生命教育的主题,相关研究主要围绕“生命观”“生命价值观”和

“大学生自杀”等主题。二是各师范专业根据本专业人才培养目标开设的与小学生心理健康教育相关的必修课程和选修课程,如“小学生心理辅导”“小学生心理健康教育研究”“小学生心理团体辅导”等。三是小学教育专业在与“道德与法治”相关的教师教育课程中设置了生命教育的主题,如“小学道德与法治教学设计与实施”“小学道德与法治学习研究”等。四是部分小学教育专业在教师教育课程中进行了生命教育的渗透,如在“小学班级管理 with 少先队活动组织”“小学生品德发展与道德教育”“小学数学学习研究”“小学语文学习研究”“小学跨学科学习设计”等课程中,根据不同学科特点进行生命教育的显性和隐性渗透的理念培养和实践指导。除此以外,也有部分学校基于学科融合的角度,开设了生命教育的专设课程,但多为选修,如“生命教育与生死哲学(选修)”“教师素养与生命教育(选修)”等^[9]。以上4类课程虽然看似打好了师范生的生命教育理论基础,满足了师范生未来实施生命教育的实践要求,但这些课程往往“各自为政”,甚至“泾渭分明”,尚未达到整体设计、系统规划的要求,课程的融合性严重不足。大多数师范生学习“大学生心理健康教育”课程的目的是通过考试拿到学分,未能真正认识到生命教育的重要性,也未充分理解“生命”和“生命价值”的内涵。更重要的是,“大学生心理健康教育”通常是普适性的网络在线课程,缺乏“师范性”,师范生对于“教师心理健康”与“学生心理健康”之间的相互影响和紧密关联缺乏足够认识。这一“隐患”并未在小生命教育、教师教育课程的主题教育和渗透教育中得到充分重视和完善解决。究其根本原因,在于师范专业的生命教育素养养成缺乏独立课程,导致生命教育的内容和主题过于分散,师范生无法获得系统的生命教育知识,缺乏充分的生命教育技能训练,使得生命教育素养养成“徒有其表”。从长远看,这种“浮于表面”的生命教育素养导致小学教师在学科教学中“贴生命教育标签”,不仅严重影响了生命教育的效果,还降低了学科教学的效率。要解决以上问题,应将生命教育的相关课程进行整体规划,明确课程的“分工”,有所侧重、螺旋上升,这样才能“殊途同归”。具体来说,小生命教育素养融合课程群中含有4类小生命教育课程,分别是前置课程、专设课程、主题活动课程和学科渗透课程。前置课程的融合性课程目标是帮助师范生打好生命教育的基础,即获得系统的心理

理健康教育知识和儿童健康知识，初步养成健康意识，掌握社会适应和情绪调控的方法。专设课程可根据学校和专业的实际情况开设必修或选修课程，目标是帮助师范生建立生命教育理念与情怀，获得系统的小学生生命教育知识，接受系统的小学生生命教育技能训练，形成整体、全面的小学生生命教育观。主题活动课程分为心理辅导类和“道德与法治”类，通过本类课程的学习，师范生应能聚焦小学生生命发展中的常见问题，做好教育时间和教学内容的规划，学会抓住重要时间点和关键事件等生活实际开展小学生生命教育，重视生命的“价值观”。学科渗透类课程的目标是让师范生能综合学科特征、教学内容和学生特点，选择适当、恰当的生命教育内容，科学、有效地将其渗透到小学阶段的学科教学中，实现“1+1>2”的效果。

（二）基础：汲取优秀传统文化生命教育资源

优秀传统文化中蕴含着丰富的生命教育资源，它是本土化小学生生命教育的知识基础。基于我国优秀传统文化中珍惜自我生命、尊重他人生命、重视社会责任、培养民族精神的价值取向，依据小学生生命教育“懂得生命的珍贵意义，追求实现生命的价值”的核心要义，可以从“孝”“韧”“仁”“恕”“天人合一”“智”“忠”等方面挖掘、梳理、汲取小学生生命教育素材。第一，“孝”“韧”之珍惜自我，自强不息。众多中华典籍从不同角度阐述了珍惜自我和自强不息的价值所在。例如，儒家的《孝经》强调“身体发肤，受之父母，不敢毁伤”，珍惜自我如同敬爱父母一样重要，反对自残和自杀行为，体现了对生命的尊重和保护。《周易·系辞》中的“生生之谓易”揭示了生命的本质，说明了尊重生命、敬畏生命和保护生命的重要性和必要性。其中，第一个“生”表示大化流行中的生命本体，第二个“生”为生命本体的本能、功用与趋向，二者相辅相成，深刻揭示了生命的本质^[10]。《周易》的第一卦乾卦“天行健，君子以自强不息”，强调人要效法天道，自强不息；《周易》的第二卦坤卦“地势坤，君子以厚德载物”，倡导人应以宽厚的德行负载万物，担当大任。乾卦象征“春生夏长”的奋发向上，坤卦象征“秋收冬藏”的容载万物，乾坤两卦是不可分割的整体。乾坤两卦集中体现了中华民族坚忍不拔、自强不息的伟大精神，生命价值的追求在于“厚德载物”，即“学会自省”“学会自律”。第二，“仁”“恕”之关爱他人，宽以待人。仁爱，是中国传统儒家文化的核心内涵，奠定了整个中国文化的精帅气质^[11]。“仁者爱人”强调对他人的关爱。例如，《孟子·梁惠王上》的“老

吾老，以及人之老；幼吾幼，以及人之幼”，表达了从个人“孝亲爱子”到社会“关爱他人”的“推己及人”。在小生命教育的语境下，“仁”是“学会感恩”“学会助人”。“恕”的基本含义是推己及人、将心比心，后引申为宽恕、赦免之义。在小生命教育的语境下，“恕”是“学会谦让”“学会宽容”。例如，《论语·卫灵公》中的“其恕乎！己所不欲，勿施于人”和《论语集注》中的“推己之谓恕”均指出，人不应将自身厌恶之事强加于他人。应引导小学生在肯定自我价值、形成正确的自我认知的基础上，学会尊重、爱护和宽恕他人，进而形成良好与和谐的人际关系等基本内容和基础目标；在实现上述基础目标后，促进小学生形成对社会的责任意识、对国家的认可与爱^[12]。第三，“天人合一”之保护自然，爱护自然。“天人合一”的思想是我国古代经典的哲学议题，众多典籍都体现了“天人合一”的生态伦理思想，强调人与自然的和谐统一，人的生命源于天地，人应该与自然和谐相处。例如，《庄子·达生》指出“天地者，万物之父母也”；《易传·系辞下》中的“有天道焉，有人道焉，有地道焉。兼三才而两之，故六。六者非它也，三才之道也”，即《易经》天地人“三才之道”的核心思想所在。《尚书·洪范》中“天人感应”强调天地与人的相互感应，人应该尊重自然规律，保护自然；《战国策·齐策四》中“返璞归真”代表人类应回归自然本真的状态，人应该实现生态平衡，爱护自然。第四，“智”“忠”之热爱祖国，报效祖国。“仁义礼智信”“忠孝勇恭廉”都是儒家思想的核心。“仁义礼智信”作为儒家五常，是儒家推崇的社会准则、道德规范和伦理范畴。孔子认为，尽力助人是“忠”，尽孝忠君也是“忠”，“三纲”出现后“忠君”成为首要的儒家伦理信条。在儒家语境下，“智”是实现其最高道德原则“仁”的重要条件之一，是实现“仁”的途径与方法。《孟子·公孙丑上》提到：“学不厌，智也；教不倦，仁也。仁且智，夫子既圣矣。”孔子之为“圣”，是因为他“仁”“智”兼备，“仁”“智”实现了圆融一体。在中国特色社会主义新时期的小生命教育中，“忠”是热爱党、民族和祖国，是从小立志于报效国家的精神和意志；“智”是知晓民族大义前提下的“知识和技能”“过程和方法”组合形成的报国能力，是“情感、态度、价值观”表现出的是非、正邪的基本判断能力。“忠”“智”是《管子·牧民》的“以家为家，以乡为乡，以国为国，以天下为天下”，是《左传·昭公元年》的“临患不忘国”，是《岳阳楼记》的“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”，也是《过零丁洋》的“人生自古谁无死，留取丹心照汗青”。

(三) 支撑: 感受生命之美, “育”“保”生命情感

生命情感能通过“慢下来”的生命教育让小学生的学习“厚起来”。小学生在探究性强、实践性强的问题探究——“研学”中学会合作, 体验成功, 获得乐趣, 从而实现“乐学”。同时, “乐趣感”“参与感”“美感”等生命情感对于小学教师的职业理念与行为具有关键价值。当小学教师在生命教育实践活动中体验到乐趣、感受到美, 教师会更倾向于主动参与生命教育活动, 积极探究学生的学习活动设计、实施与评价——“研教”, 也能在生命教育中做到扬长避短、博取众长——“善教”。教师在“研教”“善教”中进一步提升乐趣感, 感受生命及其教育之美, 最终实现“研教”“善教”和“乐教”的良性循环, 促进“善教”“研学”“乐学”的良性循环。

小学教师的生命情感养成应从职前到职后“一以贯之”。师范生阶段打好生命情感养成的基础, 才能事半功倍。在小学教师的生命情感养成过程中, 应首先重视师范生生命教育学习兴趣感的养成。这需要将师范生看作独立、完整的人”, 用人文关怀去培育生命教育情感, 形成终身从事生命教育的责任感和传播中华优秀传统文化价值观的使命感。例如, 可以从自我接纳、个体成长、独立自主、良好关系、自我实现等诸多维度出发, 用关爱和耐心去激发师范生的自我意识, 让他们能在生命教育的学习中发现自己感兴趣的问题, 并在其中提出具有探究价值的“真问题”, 从而在探究和解决中切实体验和形成乐趣感和成就感, 建立小学生命教育传承和创新的理念与情怀。小学教师的生命情感保持也需要人文关怀。当务之急是切实减轻中小学教师的非教育教学负担。根据《中央教育工作领导小组秘书组关于开展规范社会事务进校园为中小学教师减负专项整治工作的通知》的部署和要求, 各地已经陆续设置了社会事务进校园白名单准入制度。未列入白名单的社会事务不得进入校园, 落实到位后必将为小学教师减轻不必要的工作负担。小学教师的生命情感保持还需要解决教师职后教育的“情感绝缘”现象。现有的职后教育培训活动往往将重心落在生命教育的理念更新和方法更迭上, 重视教师的师德养成和心理健康教育, 但对于教师是否喜爱生命教育缺乏关注, 不甚在意教师是否主动参与生命教育活动, 也不太重视教师能否在生命教育活动中获得成功体验, 缺乏对教师生命情感保持的指导和帮助。在职后培训中, 应从“孝”“韧”

“仁”“恕”“天人合一”“智”“忠”等生命教育主题资源出发, 设计难度螺旋上升、理论联系实际的小学生生命教育探究性实践问题。通过生命教育的主题探究活动, 帮助教师“知行合一”; 深刻理解生命本质与核心价值, 指导教师“情行合一”; 在日常教学活动中获得“迁移性”的成功体验, 强化终身从事生命教育、传播生命文化的责任感。

(四) 落点: 勇担社会责任, 厚植爱国情怀

《中华人民共和国爱国主义教育法》指出, 爱国主义教育应当高举中国特色社会主义伟大旗帜, 坚持以马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论、“三个代表”重要思想、科学发展观、习近平新时代中国特色社会主义思想为指导, 坚持爱国和爱党、爱社会主义相统一。在基于传统文化的小学生生命教育范畴内, 培养小学生的爱国情怀就是要培育小学生对党、民族和祖国的情感, 增强国家观念、传承民族精神, 使爱国主义情怀成为小学生的坚定信念和精神力量, 并落实为自觉行动。小学生爱国主义情怀的养成以社会责任感的建立为基础。作为中华民族的精神命脉, 中华优秀传统文化蕴含丰富的责任伦理与责任思想, 是习近平总书记关于青年社会责任重要论述的历史渊源^[13]。中华优秀传统文化中, 既有国家责任伦理“天下大同”, 也有社会责任伦理“止于至善”, 还有个体责任伦理“修齐治平”。2018年9月10日, 习近平总书记在全国教育大会上的讲话指出, 加强品德教育, 既有个人品德, 也有社会公德、热爱祖国和人民的大德。在小学阶段, 社会责任感的外在重要和关键表现就是社会公德的意识养成及其行为遵守, “知行合一”才能“修齐治平”, 方能“止于至善”, 乃至“天下大同”。小学生爱国主义情怀的养成应充分挖掘、利用本地的爱国主义教学资源, 共享、共建、共赢。以泰州市海陵区为例, 全区中小学共享乡土红色资源, 尤其是依托部分学校坐落的地理位置、冠名、校友等具有红色渊源的优势, 挖掘、整理乡土红色史料, 为小学生学党史、国史提供资源。通过走访了解、查阅资料、征集物证等, 开发了“渡江战役造船旧址”“港口暴动指挥部旧址”“苏北党校旧址”、泰州地区第一位共产党员沈毅、人民海军“文化与精神”、红色商人杨延修等乡土红色资源。同时, 根据新时代、新任务和小学生的特点, 对乡土红色资源进行二次开发。收集、整理中国共产党诞生以来, 海陵人民群众在各个时期革命斗争、改革开放、社会主义建设中的重大事件、趣

闻逸事，尤其是党的二十大以来的社会主义建设成就、海陵籍英雄模范、爱国人士的事迹等资料，并进行“儿童化”改编。与爱国主义教育基地合作培训“红领巾讲解员”，结合重要节日开展主题教育，引导小学生在体验、感悟中学党史、知党恩，厚植爱党报国情怀。社会责任感与爱国情怀都应落实至“知行合一”，这“注定”了它们难以用单一结果评价的方式进行准确“度量”。应汇聚“多位一体”的协同育人合力，采取定性定量相结合、拓展评价参与对象等方式，保障和提升评价体系的科学性和有效性。在“互联网+”时代，可以基于网络爱国主义教育的技术载体或平台，定期收集学生生命教育的学习过程数据（如课堂与实践活动的参与度、学习态度、合作质量等），动态收集、综合和分析同学、教师、家长、社会的“多位一体”评价反馈，促成协同育人的多方参与，切实保障小学生社会责任感与爱国情怀培养评价的效果。

参考文献：
[1]冯建军. 我国学校生命教育的经验、反思与展望[J]. 中国德育, 2020(09):24-30.
[2]冯建军. 走向道德的生命教育[J]. 教育研究, 2014(06):33-40.
[3]肖川,陈黎明. 生命教育:内涵与旨趣[J]. 湖南师范

大学教育科学学报, 2013(04):30-36.
[4]刘慧,等. 指向生命完整发展的情感教育研究(笔谈)[J]. 教育科学, 2020(05):1-10.
[5]冯建军,朱永新,袁卫星. 论新生命教育课程的设计[J]. 课程·教材·教法, 2017(10):12-18.
[6]叶澜. 回归突破:“生命·实践”教育学论纲[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2015:35.
[7]毕耕,晏华华. 从文化元典看中华民族的生命意识[N]. 光明日报, 2021-05-15(11).
[8]人民网. 习近平谈家风建设[EB/OL]. <http://politics.people.com.cn/n1/2020/0722/c1001-31792411.html>, 2020-07.
[9]晋银峰,胡海霞,陈亚茹. 我国大学生生命教育研究十六年[J]. 黑龙江高教研究, 2018(11):41-46.
[10]王充闾. 生生之谓易:《周易》的三重奥义[N]. 光明日报, 2015-09-25(13).
[11]中国共产党新闻网. 仁者“爱人”而“亲仁”——关于儒家仁爱思想的挖掘和阐发[EB/OL]. <http://theory.people.com.cn/n1/2022/0124/c40531-32338052.html>, 2022-01.
[12]乔虹,黄俊. 核心素养视域下的青少年宽恕教育建构[J]. 教育科学研究, 2019(02):68-73.
[13]苗瑞丹,吴文霞. 习近平关于青年社会责任重要论述的基本要义[J]. 思想教育研究, 2021(04):19-24.

(责任编辑:孙冰玉)

Life Education Literacy of Primary School Teachers Based on Excellent Traditional Chinese Culture: The Basic Connotation and Cultivation Path

QIAO Hong^{1,2}

(1 Yangzhou University, Yangzhou, Jiangsu 225009, China;
2 Nanjing Normal University Taizhou College, Taizhou, Jiangsu 225300, China)

Abstract: In order to implement life education in primary schools, the key is to “meet the standard” of life education literacy of primary school teachers. The purpose of life education in primary schools based on traditional cultural values is to awaken the inner motivation and potential of self-development and self-realization of primary school students, and to shape the life consciousness of primary school students to “understand the precious meaning of life and pursue the realization of the value of life”. The life education literacy of primary school teachers mainly includes four areas: “health and family”, “safety and society”, “Adaptation and Regulation” and “teaching and education”, covering 13 core literacy indicators. The development path includes: the integration of life education literacy curriculum is the starting point of cultivation, the traditional culture and life education resources are the knowledge base, the “education” and “protection” of life emotions are the affective support, and the sense of social responsibility and patriotism are the behavioral practical focus.

Key words: excellent traditional Chinese culture; values education; primary school teachers; life education literacy

基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计研究

——以“探索外来食料作物传播史”主题为例

葛梦笛，邵志豪
(东北师范大学，吉林 长春 130024)

[摘 要]“稳定与变化”作为跨学科概念之一，是超越学科界限的重要思维方式。通过地理教学培养跨学科概念是促进学生核心素养高层次实现的内在要求，也是培养现代化社会具有高科学素养公民的必然选择。本文以七年级上册地理跨学科主题学习“探索外来食料作物传播史”为例，基于“稳定与变化”跨学科概念，通过 4 个步骤进行跨学科主题学习设计，即梳理教材内容，明确跨学科概念教学指向要求；整合学科素养，明确主题学习活动目标；立足学生主体，构建主题学习活动体系；外显化展示成果，开展主题学习多元评价。同时，从 4 个方面提出基于“稳定与变化”跨学科概念的地理跨学科主题学习的设计建议。

[关键词]稳定与变化；跨学科概念；初中地理；跨学科主题学习
[中图分类号] G420 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2025)04-0128-06
[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.020

跨学科概念是贯穿于科学、数学和技术之中，超越学科界限的重要思想，能够帮助学生将来自各学科的知识连接起来，形成一个连贯且科学的世界观^[1]。我国《义务教育科学课程标准(2022 年版)》中明确提出理解包括“稳定与变化”在内的 4 个跨学科概念^[2]。2023 年教育部等十八部门发布《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》，强调在教育“双减”中做好科学教育加法^[3]。地理作为科学教育的重要相关学科，基于跨学科概念开展地理教学，是推动中学教学改革，落实提升中学生科学素养目标的要求。

地理学科的特性使其具有培养跨学科概念的独特优势。“探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习是初中地理新教材的特色单元，基于“稳定与

变化”跨学科概念开展此学习活动，能够帮助学生建立高通达度的认知结构，提高知识的整合水平，促进核心素养的高层次实现。

一、“稳定与变化”跨学科概念及其与地理学习的契合性

(一)“稳定与变化”跨学科概念起源与发展历程

跨学科概念的提出最早始于美国科学课程改革。美国国家研究委员会(National Research Council)2012 年颁布《K-12 科学教育框架：实践、跨学科概念和核心概念》(以下简称《框架》)，将跨学科概念作为框架的三个维度之一^[4]。《框架》中包含“稳定与变化”在内的 7 个跨学科概念，对于“稳

[收稿日期] 2025-04-20
[基金项目] 吉林省教育科学“十四五”规划课题“全日制教育硕士创新培养模式建构与实践研究”(项目编号：ZD23101)。
[作者简介] 葛梦笛(2001-)，女，山东潍坊人，东北师范大学地理科学学院硕士生；主要研究方向：地理学科课程与教学。邵志豪(1974-)，男，浙江宁波人，正高级教师，东北师范大学教育学部博士生导师、东北师范大学附属中学校长；主要研究方向：课程与教学论。

定与变化”跨学科概念,《框架》认为对于自然系统和人为系统而言,研究其稳定性条件及变化或演化的决定因素是至关重要的^[5]。

2013 年,基于《框架》美国正式发布《下一代科学标准》(Next Generation Science Standards),将跨学科概念进一步细化。对于“稳定与变化”跨学科概念,《下一代科学标准》认为对于人工和自然系统来说,影响稳定性的条件和控制变化率的因素都是需要考虑和理解的关键要素。同时,设计了针对不同学段学生的跨学科概念发展的进阶^[6]。

我国跨学科概念首次正式出现在《义务教育科学课程标准(2022 年版)》,要求学生通过学习理解包括“稳定与变化”在内的 4 个跨学科概念^[7]。此后引起广泛讨论与关注,越来越多的专家学者尝试将跨学科概念融入中学教学,以期提高学生应对真实情境,解决复杂问题的能力。

(二)“稳定与变化”跨学科概念与地理教学的契合性

地理学是研究地理环境以及人类活动与地理环境关系的科学^[8],现代地理科学的性质是跨学科性质的科学^[9],因而具有培养跨学科概念的独特优势。对于“稳定与变化”跨学科概念,从宏观上看,地理系统作为一个开放复杂的系统^[10],通过与外界不断进行物质能量交换在一定范围内保持相对稳定,同时随着时间的推移动态演化;从微观上看,各自然地理要素和人文地理要素相互作用,共同构成地理环境,一个要素的变化可能引起其他要素的变化甚至地理环境整体的演变。正是由于“稳定”使得地理系统呈现有序状态,正是由于“变化”表现出多样的地理世界。

在“统筹推进教育科技人才体制机制一体改革”的背景下,以地理教学活动为场景发展“稳定与变化”跨学科概念,对地理课程而言,能够深入挖掘其科学育人价值,拓展科学实践场景,促进地理课程改革;对教师而言,能够促进教师在教学设计时产生“上位”思考,严谨处理与审视教学逻辑,提升教学质量;对学生而言,能够加深学生对地理知识的理解,认识到学科间知识的横向联系与共通的底层逻辑,促进核心素养向高层次发展。

二、基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计流程

地理跨学科主题学习是基于学生的基础、体验和兴趣,围绕某一研究主题,以地理课程内容为主

干,运用并整合其他课程的相关知识和方法,开展综合学习的一种方式^[11]。开展跨学科主题学习并不是将不同学科的知识简单叠加,更为重要的是在过程中培养学生的跨学科思维能力,实现真正意义上的跨学科。

基于“稳定与变化”跨学科概念开展地理跨学科主题学习时,教师应在具体的学习任务中逐步提高学生的跨学科理解力与思维水平。在设计时可以学习目标为指引,将主题细化为具有层级结构的子主题,驱动学习任务的开展。同时应将跨学科概念作为暗线,深入分析其教学指向要求并为学生提供学习支架,建立起各学习环节的内在联系,潜移默化地提高学生的科学素养。基于“稳定与变化”的跨学科主题学习设计流程如图 1 所示。

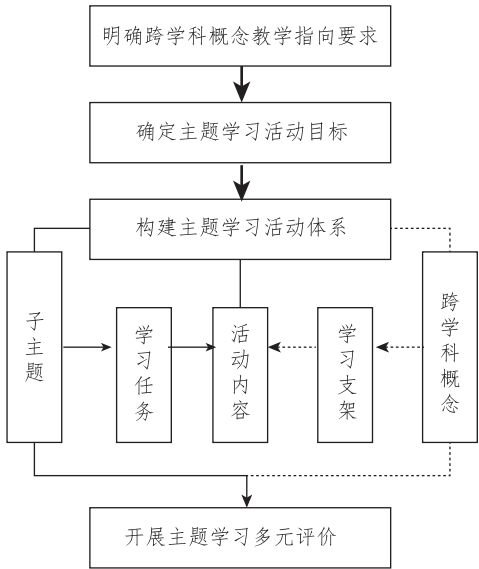


图 1 基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计流程

三、基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计

构建基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计流程后,如何有效利用其指导实际教学成为亟待探索的问题。人教版初中地理新教材增设了跨学科主题学习特色模块,为一线教师开展跨学科主题学习活动提供内容支持与形式参考。下面以七年级上册“探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习为例,基于“稳定与变化”跨学科概念,遵循设计流程进行教学优化设计,以期在实际教学中提高学生跨学科思维能力,提升跨学科主题学习活动效果。

(一)梳理教材内容，明确跨学科概念教学指向要求

“探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习设置在七年级上册课本第五章“居民与文化”与第六章“发展与合作”之后，意在让学生在太时空背景下探究我国历史上的国际交流与合作及其变化，理解和感受国际交流与合作的重要意义。

通过本次学习渗透“稳定与变化”跨学科概念，能够提高学生的跨学科理解力与思维水平，促进学习迁移，发展学生分析、解决实际问题的能力。立足于地理学学科本体，通过梳理教材，分析“稳定与变化”跨学科概念在此跨学科主题学习中的教学指向要求。

1. 从“稳定”中把握事物特征。外来食料作物的传播作为一种地理扩散过程，随着时间的推移一直处于动态变化的过程中，但是可以通过截取一定“时间断面”，利用其在这一断面上相对稳定的有序状态，来感知外来食料作物的传播这一地理扩散过程的空间规模、方向和路径以及影响^[12]。在“认识外来食料作物传入我国的路径”任务中，可以聚焦“空间差异”，将在同一时间段内的传播路径汇总到一张图中，观察原产地、传播路径和方向的特征，感知传播的空间规模。

2. 从“变化”中分析共性规律。外来食料作物的传播过程不是一个渐变的自然过程，可以从引起变化的“自变量”入手来分析蕴含在变化中的共性规律。国际交流与合作是引起外来食料作物传播的重要“自变量”，也是直接原因，国家间交流与合作形式、内容的阶段性变化使外来食料作物的来源、类型与传播途径呈现出阶段性特征，并且直观

地通过名称表现出来。例如，带有“胡”字的外来食料作物大部分来自中亚和西亚，大多是在两汉时期传入，是由于张骞通西域开辟了丝绸之路，促进了西域和我国的合作交流。同时，一种食料作物可能有多个名字，如“番茄”也叫做“西红柿”，这说明其经历了多次传播的过程。

3. 渗透尺度思想，辩证看待“稳定与变化”。尺度思想是地理学的重要思想方法，选取的时间尺度和空间尺度不同，得出的结论往往会有较大的差异^[13]。在长时间和大空间尺度的背景下，外来食料作物来源广泛，几乎涵盖除南极洲以外的所有大洲；类型多样，包括粮食、蔬菜、水果、调料等；传播途径丰富，最早为陆运，后来出现了海运和空运。在短时间和小空间尺度下，外来食料作物的种类、来源和传播途径具有一定的局限性。选取不同的时间和空间尺度，会得出不同的结论。

4. 正确认识人地关系中的“稳定与变化”。面对地理环境的变化，人类可以能动地适应并积极利用这种变化改造生产与生活，进而在人地交互的发展过程中形成一种新的稳定状态。千百年来外来食料作物的传播历程，深刻影响着中国的农业地理格局和饮食结构。面对多样的外来食料作物，我国古代先人创造性地利用其制作各式各样的美食，并在历史更迭中以定制传承下来，形成今天中国特色的饮食文化。

(二)整合学科素养，确定主题学习目标

本次学习活动以初中地理课程为主体，整合历史、语文与劳动等多学科的内容与方法。以“稳定与变化”跨学科概念的教学指向要求为指引，整合地理、历史、语文和劳动学科核心素养，设置本次学习目标(如表1所示)。

表1 “探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习目标

学习目标	整合的学科核心素养	
	地理学科	其他学科
(1)查阅资料，识别生活中常见的外来食料作物，认识到我们司空见惯的很多食料作物是从世界其他地区引入我国的，并了解传入时间和原产地	区域认知 综合思维	历史：时空观念 史料实证 语文：语言运用 审美创造 劳动：劳动能力
(2)小组合作，结合图文资料，将外来食料作物正确匹配在世界轮廓图中，并在图中标注传入时间和描绘传播路径	区域认知	
(3)小组合作，分析不同名称类别的食料作物的原产地和传入我国的时间有何共性，通过中外文化交流与合作历史分析其背后原因	区域认知 综合思维	
(4)结合收集资料进行外来食料作物传播的历史故事写作，感受中外文化交流合作的重要意义	区域认知 地理实践力	
(5)结合图文资料与厨艺展示，认识中华源远流长的饮食文化，体会外来食料作物的传播对我国饮食文化的影响与中国古代劳动人民积极利用外来食料作物形成独特饮食文化的智慧	人地协调观	

(三)立足学生主体，构建主题学习活动体系

跨学科主题学习是以学生为主体的活动，为达成学习目标，教师可以围绕主题与学习任务，设计具有导向意义的层层递进的4个子主题，以此为明线，引导学生通过合作逐步深入地探究外来食料作物的传播过程，并设计出具体任务书，使学生通过小组合作探究自主解决问题，提

高能力。同时，教师可以依托“稳定与变化”跨学科概念的教学指向要求为学生提供学习支架，以此为暗线合理组织学习的活动序列与动作序列，建立起各学习环节的内在联系，进而在活动开展过程中提高学生对知识的理解水平与应用能力，潜移默化地发展学生的科学素养，完善学生的认知结构(如图2所示)。

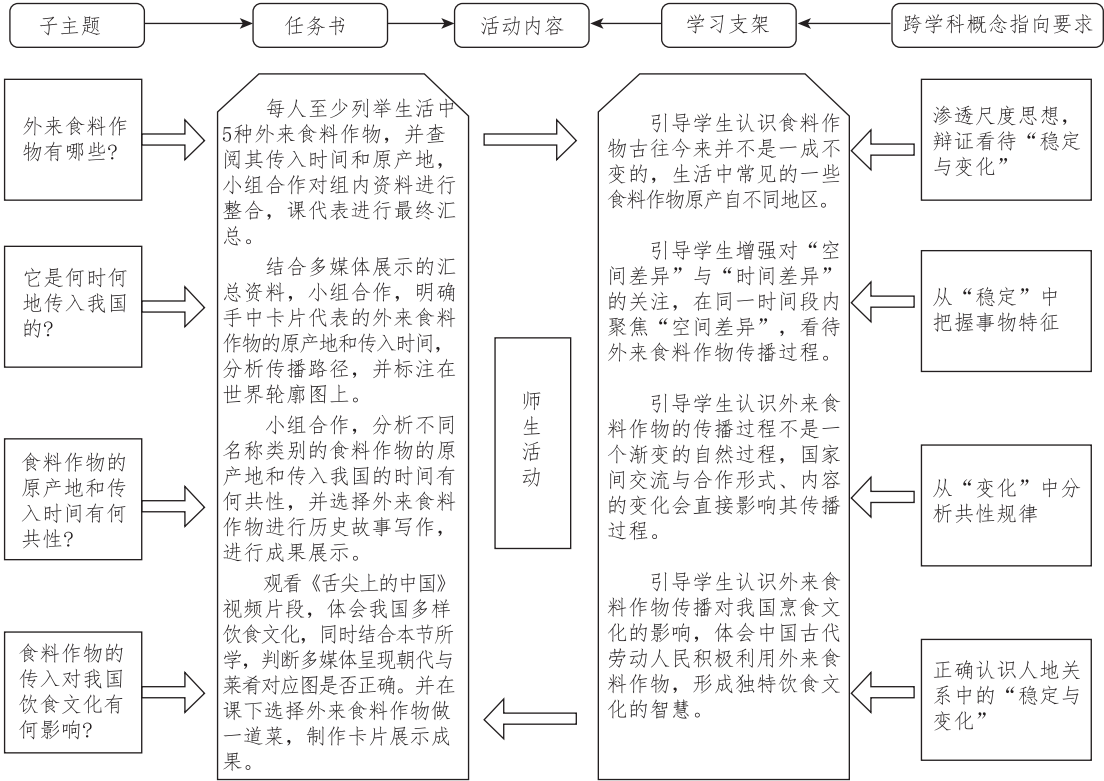


图2 “探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习活动体系

(四)外显化展示成果，开展主题学习多元评价

评价不仅是学习过程的“温度计”，更是思维进阶的“助推器”。对跨学科主题学习活动进行评价时，应综合考虑学习任务难度与初中生思维发展水平，灵活运用多种评价方式，全面且深入地评价学生的发展状况。

例如，可用 SOLO 分类理论对学生“稳定与变化”跨学科概念的理解水平进行评价。本次主题学习活动中学生思维结构多处于单点、多点与关联结构3个层次，通过观察与分析学生在主题学习活动中的表现，判断其处于 SOLO 分类理论中的哪一个层次，客观地评价学生对“稳定与变化”跨学科概念的理解水平，从而为后续教学提供针对性的指导(如表2所示)。

表2 “探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习思维结构评价表

子主题	单点结构	多点结构	关联结构
子主题1： 外来食料作物有哪些？	识别少量外来食料作物，缺乏依据，判断不够准确	识别出多个外来食料作物，依据充分，判断准确	较为全面地识别常见外来食料作物，且根据其用途如“主粮”“蔬菜”等形成系统认识。

子主题2： 它是何时何地传入我国的？	正确描述外来食料作物传入时间与原产地，但不能建立起食料作物传播过程间的关系	利用世界轮廓图，结合特定时间描述食料作物的传播过程，但缺乏概括	在同一时间段内聚焦“空间差异”，概括外来食料作物传播过程
子主题3： 食料作物的原产地和传入时间有何共性？	归纳出不同种类外来食料作物原产地和传入时间，但不能分析原因	归纳出不同种类外来食料作物原产地和传入时间的共性，比较准确分析出原因	准确归纳出共性规律，认识到国际交流与合作的变化是影响外来食料作物的传播变化的直接原因
子主题4： 食料作物的传入对我国饮食文化有何影响？	认识我国多样的饮食文化，但不能分析外来食料作物发挥的作用	认识我国多样的饮食文化，以及外来食料作物的传播对我国饮食文化的影响	认识到中国古代劳动人民积极利用外来食料作物，在人地交互中形成独特饮食文化的智慧

同时，跨学科主题学习要求物化学习成果，通过各种文本、模型、设计图等学习产品将成果外显化。“探索外来食料作物传播史”跨学科主题学习中包括“食料作物传播的历史故事写作”与“厨艺展示”两项成果展示，可以从规范性、完整性、准确性、艺术性和创新性等方面设计成果展示评价表，并采取自评、组评、师评等多种方式，以期帮助学生在发现优势，认清问题，明确未来的努力方向。

四、基于“稳定与变化”的地理跨学科主题学习设计建议

（一）立足学科本体，审视跨学科概念教学价值

跨学科概念作为超越学科界限的重要思维方式，是科学领域各学科共通的上位概念。正是由于其特殊性，各学科在定位其教学价值时不能一概而论，使其内涵空洞与价值泛化。应结合具体学科特点，从学科本体的角度分析其教学价值，体现不同学科特色。例如，生物学科中多以人体系统为对象，关注其稳态与调节机制，而化学学科则关注化学反应中物质与条件等的变化对其速率与反应方向的影响。

立足地理学科本体，审视跨学科概念的教学价值，应使其与地理学科深度契合，而不是简单嫁接。地理学科在理解“稳定与变化”这一跨学科概念时，通常以宏观的整个地球系统、次一级的地球表层系统乃至更微观的区域为研究对象，以时空观念、尺度观念以及人地协调观念为抓手，依托地理分布、特征、过程与联系知识，帮助学生建构起对动态变化世界的科学认知。只有立足地理学科本体，赋予跨学科概念具有地理学科特色的内涵与价值理解，才能将其有机渗透到地理教学中，进而指导跨学科主题学习的设计与实践。

（二）结合学段特点，分析跨学科概念的指向要求

学生身心发展具有内在规律性，不同学段的学生对跨学科概念的理解力存在显著差异。美国《下一代科学标准》中对不同阶段学生的“稳定与变化”跨学科概念理解水平做了详细陈述^[14]，小学生主要形成对是否变化以及变化速率的初步判断，侧重于观察与描述现象；初中生需要理解保持稳定与产生变化的原因，开始涉及对内在机理的思考；高中生则涉及对反馈机制的理解以及量化与建模方法的应用，能够处理更为复杂和抽象的概念。

在分析“稳定与变化”跨学科概念的教学指向要求时应充分考虑学生的年龄特征，特别是抽象逻辑思维的发展水平。在设计时既不能要求过低，缺乏思维深度，导致学生对跨学科概念的理解停留在表面，无法深化其认知结构；也不能要求过高，超出学生的认知范围，无法达到理想的教学效果。

（三）注重问题驱动，连通主题学习逻辑脉络

基于“稳定与变化”的跨学科主题学习活动设计了教师教的逻辑，而其能否转变为学生学的逻辑，问题的驱动与导向作用至关重要。

子主题是跨学科主题学习的逻辑明线。为有效驱动学习任务的开展，可以围绕学习目标与任务设计问题形式的递进式子主题，形成问题链以驱动学习活动的开展。

跨学科概念是跨学科主题学习的逻辑暗线。活动开展时，教师应利用问题为学生搭建学习支架，可就学生的回答进行追问，启发学生再度思考，提高学生的思维深度，潜移默化地培养学生的跨学科概念。例如，在学生分析完“不同种类食料作物的原产地和传入时间共性”时，教师可追问学生：“为什么外来食料作物的来源、类型与传播途径会呈现出这样的阶段性

特征?”引导学生从国家间交流与合作形式、内容的阶段性变化方面进行思考与回答。

(四) 落实以评促学，促进学生思维进阶发展

建立科学的评价机制，能够助推“双减”时代义务教育高质量发展^[15]。在此类学习活动中，评价的重要任务之一是检验学生是否通过学习发展了跨学科概念，以及其发展程度如何。SOLO 分类理论为评价学生的跨学科概念理解水平提供了方式，利用其设计思维结构评价表，可以发现学生当前思维的不足之处，并通过反馈及时调整，从而推动学生思维的进阶发展。

基于跨学科概念开展地理跨学科主题学习不仅能够提高学生跨学科思维能力，促进学生核心素养高层次实现，同时能够提高学生的科学素养，培养高素质的现代化社会公民。本文仅以“探索外来食料作物传播史”为例，进行了基于“稳定与变化”跨学科概念的初中地理跨学科主题学习设计研究。在地理教育中做好科学教育加法任重而道远，如何通过地理教学更好地加深学生跨学科理解有待相关专家学者的进一步研究。

参考文献：

[1] National Research Council. A framework for K-12 science education[M]. Washington, D. C. : National Academy Press, 2012;

3,83-84.

[2][7] 教育部. 义务教育科学课程标准(2022 年版)[S]. 北京:人民教育出版社,2022.

[3] 教育部. 教育部等十八部门关于加强新时代中小学科学教育工作的意见[J]. 中华人民共和国教育部公报,2023(05):20-24.

[4][5][6][14] National Research Council. Next generation science standards[S]. Washington, D. C. : The National Academies Press, 2013.

[8][11] 教育部. 义务教育地理课程标准(2022 年版)[S]. 北京:人民教育出版社,2022.

[9] 白光润. 地理科学导论[M]. 北京:高等教育出版社,2006:311.

[10] 钱学森,于景元,戴汝为. 一个科学新领域——开放的复杂巨系统及其方法论[J]. 自然杂志,1990(01):3-10,64.

[12] 袁孝亭. 地理课程与教学论(第2版)[M]. 长春:东北师范大学出版社,2020:65-66.

[13] 张家辉,袁孝亭. 地理教育中的尺度思想:基本内容与教学价值[J]. 课程·教材·教法,2016(06):103-108.

[15] 许慧逸,赵明洁. “双减”时代义务教育公平的维护与隐忧[J]. 现代教育科学,2023(05):17-24.

(责任编辑:姜佳宏)

Research on the Design of Geography Interdisciplinary Theme Learning Based on “Stability and Change”

——Taking “Explore the History of the Spread of Exotic Food Crops” as a thematic example

GE Mengdi, SHAO Zhihao

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

Abstract: “Stability and Change” is one of the crosscutting concepts, serving as an important way of thinking that transcends disciplinary boundaries. Fostering crosscutting concepts through geography teaching is an inherent requirement for promoting the high-level realization of students’ core literacy and an inevitable choice for cultivating citizens with high scientific literacy in modern society. This paper takes the first volume of grade seven’s geography interdisciplinary theme learning “Exploring the History of the Spread of Foreign Food Crops” as an example, and based on the crosscutting concept “stability and change”, designs interdisciplinary theme learning through four steps: analyzing the content of the textbook to clarify the teaching requirements for interdisciplinary concepts; integrating subject core literacy to clarify the objectives of the theme learning; grounded in student-centered approaches to construct the system of theme learning activities; displaying the outcomes in an explicit way and conducting diversified evaluation. Simultaneously, suggestions are put forward from four aspects for the design.

Key words: stability and change; interdisciplinary concepts; junior high school geography; interdisciplinary theme learning

贯通式临床医学本科生学业导师制的建设与探索

朱翠琳, 包洪岩, 黄 萨, 柳克祥
(吉林大学第二医院, 吉林 长春 130022)

[摘要]人才是实现国家发展、民族复兴的重要战略资源。学业导师制度在应用于临床医学这一特殊领域时,不可避免地暴露出制度性瓶颈、需求性矛盾、评价体系缺失、认知偏差等问题,在一定程度上制约了学业导师制度在临床医学教育中的实施效果与育人功能的充分发挥。吉林大学第二临床医学院在全院范围内实施了贯通式临床医学学业导师制度,已初显成效。本文围绕贯通式临床医学本科生学业导师制的实施方案,通过对调查问卷的分析展现实践结果,总结出需要通过规范设定指导内容、建立灵活的沟通方式、建立专业的学业导师团队、健全管理及激励机制等方式进行实践,从而有效提升新医科人才的综合实力。

[关键词]导师制;贯通式;临床医学;本科生教学;人才培养

[中图分类号]G645 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0134-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.021

医学卫生事业的发展关乎国家安全、经济发展、社会文明和人民福祉,对中国式现代化建设具有举足轻重的意义与价值。临床医学人才的培养,集中体现医学教育人才队伍建设的质量,不仅要重视专业技能的素养提升,更要坚持以思想政治教育夯实人才培养的思想道德基础^[1]。其中,高尚的职业道德和社会责任感是培养高素质临床医学人才过程中不可忽视的重点任务,有助于推动健康中国战略迈上新台阶。立德树人是教育的根本任务。为进一步提高本科生培养质量,实现全员育人、全程育人、全方位育人,我国高等教育院校相继探索并实行本科生学业导师制,成为本科生培养建设过程的重要转折点。本科生学业导师制在英美等西方国家

逐渐兴起,引入中国后不断进行本土化探索,到现阶段已逐渐趋于成熟。一般而言,中国对于本科生学业导师制主要分为全程式、半程式、精英式、阶梯式、专项式5种基本运行模式,在高等教育创新型人才培养和教育质量提升方面发挥重要作用^[2]。伴随我国多所医学院校相继推动教学改革,本科生学业导师制作为加强医学人才培养的重要手段,积极依靠思想政治教育提升医学生思想道德素养,并通过临床实践外化于学习工作中^[3-4]。与此同时,在这一建设与探索的过程中,也出现了诸多亟待解决的问题,如管理制度尚不健全、与其他教师岗位(如辅导员、本科生班主任等)的职责交叉混淆^[5]。这些问题的出现将会在一定程度上影响制度的实施

[收稿日期]2025-04-20

[基金项目]吉林大学本科教学改革研究项目“思政元素融入心血管外科本科教学改革初步探索”(项目编号:2021XYB226);吉林大学教师教学发展研究项目“临床医学专业全程式导师制工作体系的构建”(项目编号:417060101013);吉林大学研究生教育教学改革研究项目“临床医学博士专业学位研究生培养方案探索”(项目编号:2021JGZ17)。

[作者简介]朱翠琳(1989-),女,黑龙江鸡西人,博士,吉林大学第二医院心血管外科主治医师;主要研究方向:心血管外科疾病诊疗、心血管外科教育。包洪岩(1990-),女,吉林通化人,硕士,吉林大学第二医院教学部主任,助理研究员;主要研究方向:医学本科教育。黄萨(1978-),男,吉林长春人,博士,吉林大学第二医院放射线科副主任,第二医院教学部副主任、主任医师、副教授;主要研究方向:疾病放射影像学诊断、本科医学教育。柳克祥(1964-),男,黑龙江双鸭山人,博士,吉林大学第二医院心血管病医院院长、主任医师、教授;主要研究方向:心血管外科疾病诊疗、心血管外科教育。

效果,阻碍医学生思想品德建设的顺利进行。在此背景下,学院开创“以培养高素质新医科人才”为目标的贯通式临床医学学业导师制度,目的是提高医学本科生思想品德培育质量,与时俱进开拓育人制度建设。本文就当前贯通式临床医学学业导师制出现的实施瓶颈、贯通式临床医学本科生学业导师制的实施方案与实践效果、日后优化路径等内容进行重点阐释,有针对性地进行问题剖析和问题解惑,完善制度建设的各项重点环节,促进制度有效实施。

一、贯通式临床医学本科生学业导师制的实施瓶颈

(一)制度性瓶颈

临床医学专业作为一门高度专业化且知识体系庞大的学科,其本科生教育通常具有较长的学制安排,部分高校采用8年制本博连读或“5+3”一体化(即5年本科教育加3年住院医师规范化培训)等培养模式,旨在通过长期系统化的学习与实践,培养出具备扎实理论基础、精湛临床技能及良好职业素养的医学人才。然而,在这一复杂而漫长的培养过程中,当前的学业导师制度暴露出分段、断裂的问题,成为制约学生全面发展的关键因素之一。首先,学业导师制度在基础教学阶段与临床学习阶段之间存在明显的衔接障碍。在基础教育阶段,学业导师的角色更侧重于传授基础医学的理论知识、培养实验技能以及引导学生初步建立科学研究思维。导师通过系统的课程设置、实验指导以及科研启蒙,帮助学生构建起坚实的医学知识体系。然而,当学生进入临床学习阶段后,学业导师的角色与职责发生了显著变化。导师的培养重点转向临床技能的培养,包括临床思维训练、疾病诊断与治疗方案的制定、医患沟通技巧等。这一阶段要求学生将所学的理论知识应用于实际临床场景中,通过实践不断积累经验,提升临床决策能力。其次,基础教育阶段与临床学习阶段的学业导师在培养目标、指导方式及评价标准上缺乏统一性和连贯性。基础教学阶段的导师可能对学生未来的临床需求了解不足,而临床阶段的导师又可能对学生前期的基础知识掌握情况缺乏全面把握。这种信息不对称与培养目标的阶段性差异,导致学生在学习阶段之间出现知识断层与技能衔接不畅,增加了学生整体培养过程中的不协调性。最后,缺乏统一的培养标准与评价体系,也使得学业导师在指导过程中难以形成合

力,难以针对学生的个体差异提供精准、有效的指导,从而间接影响了学生的培养质量。因此,如何构建一个贯穿学生学业全过程的、连续且协调的学业导师制度,确保基础教育阶段与临床学习阶段学业导师的有效衔接,成为当前临床医学教育改革的重要课题。

(二)需求性矛盾

临床医学专业的本科生面临着课程繁重、知识体系复杂、实践技能要求高等多重挑战。在此背景下,临床医学本科生不仅需要掌握扎实的医学理论知识,还需通过大量的临床实习积累实践经验,以培养临床思维和操作技能。在这一过程中,学生在专业兴趣、职业规划以及学习能力上展现出显著的个性化差异。与此同时,当前临床医学教育中的学业导师制度在应对学生个性化需求方面尚显不足,特别是导师的因材施教的教育方法无法应付学生多样需求,产生需求性矛盾。首先,在学业导师资源相对有限的现实背景下,每位导师往往需要指导多名学生,导致导师对学生的了解难以深入全面。这种“一对多”的指导模式使得导师难以充分关注到每位学生的个性化特点和需求,进而无法有效挖掘学生的潜力,满足其个性化发展需求。其次,导师缺乏对学生的个性化指导,不仅违背了导师制设立的初衷——通过师生之间的紧密互动,促进学生的全面发展,也使得导师制在实施过程中逐渐偏离了其应有的轨道,与传统教学模式的差异日渐缩小,近乎无异。最后,当导师制无法有效满足学生的个性化需求时,其优势便难以体现,甚至可能因形式化而流于表面,从而影响其实施效果。

(三)评价体系缺失

在当前高等教育深化改革与医学教育创新发展的背景下,缺乏科学化和系统化的导师评价体系已成为制约学业导师制度有效推进的关键性障碍。这一困境的形成,源于医学教育特有的“四维一体”工作模式——导师不仅需承担繁重的临床诊疗任务,还需在医学教育领域投入大量精力,同时需维持高水平的科研产出,包括课题申报、论文发表、成果转化等学术要求。在多重压力交织下,学业导师工作常被置于“边缘化”位置,其价值贡献难以通过现有的评价体系获得合理量化与认可。此外,从激励机制的视角分析,现行制度存在三大结构性缺陷:一是评价维度单一化,过度聚焦于科研成果与临床指标,忽视导师在学生思想引领、职业规划、学术启蒙等“隐性育人”领域的投入;二是激

励手段碎片化，缺乏与导师工作强度相匹配的专项补贴、职称晋升倾斜政策或教学荣誉体系，导致“育人贡献”与“职业回报”严重失衡；三是发展路径模糊化，未建立清晰的学业导师职业发展通道，使该岗位常被视为“额外负担”而非“专业职责”，严重挫伤了导师的持续投入意愿。

（四）认知偏差

在当前高等教育建设发展中，关于“学业导师”制度的认知与实践偏差，已形成多维度、深层次的现实困境，其本质是育人理念与实践机制的结构性矛盾。这种偏差集中体现于3个核心层面：第一，育人责任认知的异化。部分导师受“专业分工”思维定式影响，将高等教育职能简化为“知识传授”与“管理服务”的二元对立，错误地将学生全面发展的责任异化为行政部门与辅导员的专属领域。这种认知割裂了“教书”与“育人”的内在统一性，导致专业教师群体中普遍存在“重科研轻育人”“重学术产出轻价值引领”的倾向。第二，师生主体关系的工具化。在实践层面，学业导师制度被简化为“课程指导—论文辅导”的线性流程，师生互动异化为基于学分制、论文发表等量化指标的功利性关系。部分导师亦将指导行为等同于技术性服务，忽视对学生学术志趣激发、批判性思维培养及学术伦理规范的引导。这种工具化关系导致育人过程缺乏情感共鸣与价值共鸣，学生难以形成对学术共同体的归属感，教师亦难以在知识传授中实现价值引领。第三，制度实施的结构性张力。学业导师制度的运行困境，本质上是高等教育治理体系的结构性矛盾的外化表现。一方面，现有教学评价体系过度依赖科研成果、论文数量等量化指标，导致教师面临“科研—育人”的“两难选择”；另一方面，育人成效评估机制长期缺位，缺乏对学生学术志趣发展、科研伦理素养等隐性成长指标的观测维度。这种制度性失衡加剧了教师的认知偏差，使其在“专业分工”的逻辑下进一步窄化了育人责任的边界。

二、贯通式临床医学本科生学业导师制的实施方案与实践效果

贯通式临床医学本科学业导师制度包括导师选聘、管理、工作内容等多个方面，以“高水平博士研究生导师”“贯通式学业导师”为主要特点，以“思想指导”“学业指导”“生活指导”为主要抓手，对学生进行贯通式的个性化培养，让学生从本科生

至研究生成长阶段提早接受临床大专家的“身教”，从而培养德智体美等全面和谐发展与健康个性相统一，富有良知和社会责任感，具有创新精神、实践能力和国际视野的高素质医学人才。

（一）学业导师选聘方案

为建设高水平的贯通式学业导师管理团队，根据学院管理制度有关规定，学院的学业导师选聘、统筹和教学动态管理工作由教学部负责，学院学业导师均由博士研究生导师担任。学业导师的选聘采取公开、透明、自愿的原则，导师和学生双向互选。在这一过程中，每名导师实施限额的方法。当申报的学生人数超过限额的数量时，导师可考虑通过面试的方式，在理由充分的基础上，对学生进行筛选。学生在申报学业导师的时候，可分为第一志愿和第二志愿，具有一定程度的灵活性和多样性。若该学生未被第一志愿导师选中，则顺次进入第二志愿；若两个志愿均未中选，则需重新组织申报。学生在大一到大四的学习过程里，将获得一次调整学业导师的机会，调整时须征得相关两位导师的同意，并且保证改选后的导师所带的本科生数不超过上限人数，调整后两位导师要对学生的整体情况进行完整交接。

（二）学业导师的工作内容

1. 思想指导方面。思想是行动的先导，理论是实践的指南。学业导师的任务之一是引导学生树立正确的人生观和价值观，包括帮助学生探寻人生的意义、寻找人生的目标和价值，使每一位学生能够明确自己的人生方向。通过日常交流与指导，学业导师引导学生思考并认识自身潜能和优势，鼓励学生追求个人成长和全面发展。贯通式临床医学本科学业导师制体系要求把思想动态引导贯穿于整个教育过程中。导师应在和学生的沟通交流中，进行思政教育的渗透，并予以正确的世界观、人生观、价值观的启发和健康阳光的生活态度的引导。在具体实践上，导师在确定指导的学生后，应尽快组织师生见面，了解学生基本情况，整理学生基本信息，初步判断学生的心理状态，并形成文字记录。同时，该制度要求导师应于固定时间和每位学生进行至少一次深度交谈，及时沟通了解学生的生活基本情况和心理诉求，对于一些情况特殊的学生要详细记录并提出解决办法。任务之二是心理健康辅导，随着学习压力的增加，学生可能会面临各种心理困扰和情绪波动。学业导师在这个过程中需扮演心理医生的角色，关注学生的心理健康状况，及时发现

并解决学生的心理问题。通过谈心、咨询和辅导,帮助学生缓解压力、调整心态,增强他们的心理承受能力和抗挫折能力。同时,他们还会教授学生一些心理调适的方法,如放松训练、情绪管理等,以帮助学生能够保持积极向上的心态。

2. 学业指导方面。学业生涯的引导与指导对临床医学本科生至关重要,贯通式临床医学本科生物学业导师制对临床医学本科生的学业指导主要包括以下3方面内容。一是充实理论学习。在与学生初次见面后,学业导师应对学生基本的学习状况和学习状态具备大致了解并形成文字记录。学业导师需根据培养方案要求因材施教,针对不同年级、不同学制的学生制定不同的培养计划,并在逐步深入的指导过程中,根据实际情况调整计划。学业导师在学期结束后,及时了解学生成绩,对成绩不够理想的学生,帮助其探求原因,予以针对性指导,以减少因成绩问题而出现学业预警、降级等情况。二是拓展实践学习。实践学习对于临床医学本科生的教育至关重要,特别是临床医学本科生学制长,少数学生存在与临床实践脱节的问题。若学业导师均为临床医生,在临床实践方面将能够成为学生走向临床实践的桥梁与纽带。与此同时,学业导师需根据学生临床学习能力的强弱,加强学生临床思维模式的塑造,在条件允许的情况下,可带领学生从门诊看诊到病房查房,使学生能够尽早广泛而深度接触临床见习,促进临床实践的落实与完善。三是加强科研能力。科研能力对提高学生临床综合能力具有基础性作用,是新医科建设背景下对医学人才要求的重要能力。在本学业导师制体系中,均由临床及科研能力较强的博士研究生导师担任学业导师,为本科生的科研咨询、选题及研究开展提供有力保障。学业导师通过了解学生能力,以学生兴趣方向为导向,不拘泥于学科限制,对学生进行初步科学研究指导。此外,学业导师还能够根据学生能力和年级的不同,由浅入深地对学生的论文撰写能力给予不同类型的指导。在日常教学过程中,学业导师应鼓励学生积极参加基础科研训练、大学生创新创业等项目活动的申报,以增加学生的科研机会,有助于能力提升和能力锻炼,培养更加具有时代性的临床医学本科生。

3. 日常生活方面。本科学生在步入大学生活初期,往往面临的首要挑战是适应与高中阶段截然不同的学习生活环境。这一适应过程不仅关乎学生能否顺利融入新环境,更是其健康成长与全面发展的

基石。学业导师作为学生成长道路上的重要引路人,需从细微处着手,全方位关注并助力学生适应大学生活。具体而言,学业导师应深入了解学生的生活状况,及时响应并解决学生在生活、学习等方面遇到的困难,通过定期(建议每4至6周)组织集体活动,搭建交流平台,促进师生、生生互动,有效缓解学生的学习压力,营造积极向上的校园氛围。同时,学业导师应高度重视学生的个性化发展,鼓励学生根据自身兴趣与特长,积极参与各类文体活动,实现德智体美劳全面发展,丰富课余生活,提升综合素质。此外,关注学生的身心健康亦是学业导师不可推卸的责任。导师需在日常工作中引导学生养成规律作息、均衡饮食、适度锻炼的良好生活习惯,为学生未来的发展奠定坚实的身体基础。尤其在特殊时期,如公共卫生事件等背景下,学业导师更需密切关注学生的健康安全状况,提供专业的防疫指导与必要的心理支持,全方位守护学生的身心健康。

(三) 学业导师的考评及结果运用

学业导师的考核评价体系是保障育人质量、优化导师指导效能的重要机制,其核心设计通常涵盖多维评价维度与动态反馈机制,包括导师自评与工作总结、学生参与式评议、院系层级综合考核,以及基于量化指标的绩效评分。该体系通过多主体协同、多维度印证,旨在实现对导师工作全流程、多层次的立体化评估,确保评价结果的科学性与公信力。为提升考核实施效能,需强化导师工作的过程性管理,严格依据学院发布的学业导师工作指南,在专用工作日志中系统记录指导内容,涵盖学生个性化培养方案制定、学术科研指导、生涯规划辅导等核心环节。这既为考核提供了客观依据,亦通过过程留痕推动导师履职规范化。在考核周期设计上,本科生学业导师实行学年制周期考核,采用“导师自评+学生评议”的双向赋权模式。其中,学生评议权重不低于40%,充分体现“以生为本”的育人导向;导师自评侧重工作反思与改进规划,形成“评价—反馈—提升”的闭环机制。与此同时,考核结果的应用机制构建了激励约束双轨制——正向激励和反向约束:考核合格者按40标准学时计入教学工作量,并纳入年度评优、职称晋升等量化指标体系;对连续两年考核不合格者实施导师资格暂停与再培训,建立“能上能下”的动态调整机制。通过构建“过程管理—多元评价—结果应用”三位一体的制度框架,既确保了导师队伍的专业化建

设，又推动形成“以评促建、以评促改”的良性循环，最终促进高质量人才培养目标的实现。

(四)贯通式临床医学本科生学业导师实施效果

自学业导师制实施以来，取得了良好的育人效果。在2021年医学院校临床医学专业(本科)水平测试中，获全国第3名，超过50%的学生位居全国排位前10%，实践技能测试通过率100%。本科生中大学生创新创业项目立项覆盖率达95%以上；通过与基础科研训练计划、大学生创新创业训练项目配合开展，实现学院学生100%全覆盖式参与科研项目；学生发表SCI论文20余篇。此外，通过学业导师制的实施，发掘并梳理了一批典型及优秀学生人才。我院同学在教育部主办的第七届全国高校医学生临床技能竞赛中，荣获特等奖。2022年我院同学获全国大学生生命科学竞赛(创新创业类)国家级一等奖，获大学生创新创业国家级特等奖1项、一等奖2项。培养的学生获得全国大学生生命科学竞赛及其他省部级学科竞赛荣誉20余项，并荣获“互联网+”大学生创新创业大赛金奖、银奖、铜奖等10余项目。

三、实施贯通式临床医学本科生学业导师制的师生意向调查结果

经过两年的实践探索，由学院牵头在本院范围内，分别从学生及导师角度，对学业导师制的实施效果进行了调查。本次调查问卷以网络调查问卷形式发放，经过问题汇总，主要从以下几个方面进行阐述。

(一)选择意愿

通过汇总问卷数据，可以看出，学生在选择学业导师时主要倾向于导师对学生指导意愿高(65.1%)、导师职务及职称(52.5%)以及导师的品德优良(51.5%)。

(二)指导内容

通过收集学生端的调查问卷，79.5%的学生选择“接受学业指导”，位列“接受指导内容”的首位；其次则是全面发展指导(48.8%)、道德修养指导(46.1%)。同时，仅有9.9%的学生接受了“就业指导”，位列指导内容的末位。这一结果与教师版问卷得出的结果一致。在汇总教师端的调查问卷中，学业指导(67.6%)、心理发展指导(57.3%)、科研指导(47.6%)位于前3名，而就业指导位于最后一位(5.8%)，呈现这种结果的原因可能包括本科生还没有面临严峻的就业问题，对于就业的重视

程度远低于学业发展。

(三)指导方式

从整体上看，当前学生们希望接受多样化的指导方式。在学生端的调查问卷中，微信及其他社交软件沟通(39.2%)、线下正式例会(25.6%)、线下聚餐晚会等非正式集体活动(18.0%)居于前列。而在教师端的调查问卷显示，线下非正式集体活动(41.1%)、社交软件(23.5%)、线下正式例会(26.4%)居于前列，表明教师更倾向于以这3种方式进行指导，与学生问卷略有出入。在指导模式上，被选择占比最多的是自由讨论(30.7%)，教师主导讲授(23.5%)及共同话题讨论(20.1%)紧随其后，表明教学氛围更倾向于灵活性和主动性，这对于培养学生创新思维很有必要。

(四)互动过程

通过分析问卷数据，可以看到，学生端调查问卷针对教师与学生互动过程的自评结果为一般主动(31.7%)、比较主动(27.9%)及不太主动(26.9%)。而在教师端调查问卷中，学生接受指导的意愿分别为非常愿意(45.6%)、比较愿意(44.1%)、一般愿意(10.2%)。这表明学生与教师的教学过程已经发生一定程度的转变，而当前亟待解决的问题则是如何调动学生学习自主性和主动性，以适应教学方式转变和学业导师制的实践。

四、贯通式临床医学本科生学业导师制的实践重点及优化措施

贯通式临床医学本科学业导师制是学院近年来围绕“立德树人”这一重要课题进行的创新实践，是一个不断探索、不断改进的过程。经过一段时期的运用以及导师的大力推动，填补了过去医学类本科生思政教学的空白^[6]。与此同时，要继续在临床医学本科生教学培养阶段实施好贯通式本科生学业导师制，必须规范设定指导内容、建立灵活的沟通方式、建立专业的学业导师团队、健全管理及激励机制。

(一)指导内容的设定与优化

学业指导是现阶段学业导师的主要工作内容。在指导过程中，导师可有效填补课堂知识传授在创新思维及科研素养等方面的不足，尽早为学生的发展及主观能动性的培养搭建平台。在设定指导内容的过程中，全面发展指导为学生早期成长、个人生涯规划等方面提供了指导，帮助学生制定个性化发展思路，引导学生正确认识自己，制定切实可行的

人生发展目标,并在实施过程中基于个性化指导,帮助学生发现问题、解决问题,极大提升了学生的内在驱动及执行能力^[7]。首先,重视价值观、职业观教育。导师应通过分享个人经历、解读国家政策和社会现象,帮助学生认清时代使命,增强社会责任感和国家意识。针对医学生的未来择业和就业发展,导师在提供必要的就业指导基础上,需加强职业道德教育,强调职业伦理、诚信守法的重要性,培养学生成为具有高度职业道德和社会责任感的专业人才^[8-9]。其次,重视学业规划的制定和专业认知的建立。导师应指导学生根据自身的兴趣、特长和职业规划,制定科学合理的学业规划。帮助学生了解专业课程设置、学习方法和未来发展方向,引导学生合理规划学习时间和资源,提高学习效率。结合专业特点,指导学生选择合适的研究方向和专攻领域,为未来的职业发展奠定基础^[10]。最后,重视心理疏导和压力排解。导师通过关注学生的心理健康状况,及时发现并帮助学生解决心理问题。通过定期谈心、思想交流等方式,引导学生树立积极向上的心态,培养阳光乐观的生活态度。在现阶段的调查中发现,“就业指导”在教师端调查问卷及学生端调查问卷中,均位于末尾。这一结果表明,教师和学生对于就业指导和职业规划的重视程度还有待进一步提升。在日后的指导内容设定中,要重点实施“有用有效、贴近贴实、分层分众”的就业指导举措。一是突出价值引领育人。以朋辈分享、主题讲座、校企互访等形式开展具有学科特色的就业主题教育活动,提高学生职业规划意识。二是创新课程指导育人,在充分利用好学校“大学生职业发展指导”慕课和“大学生就业指导”微课资源的基础上,增加涉及医学生就业的专属就业指导课程,全面提高学生的就业规划意识。

（二）灵活的沟通方式与优化

随着网络时代发展,沟通方式日趋多样。在我们的调查结果中发现,学生首选通过微信及其他社交软件进行沟通;而教师则首选线下非正式集体活动进行沟通。此调查结果在一定程度上体现了学生及教师倾向于不同的沟通方式。因此,在日后的工作中,应注意有效结合师生不同的沟通需求,从而达到最佳的沟通效果。首先,鼓励导师在沟通渠道的选择上尽可能贴近学生。运用学生喜闻乐见的交流方式走近学生、走进学生,除了微信、QQ等日常沟通渠道,还可以恰当地选择腾讯会议、钉钉等线上即时沟通渠道进行交流^[11]。其次,在沟通内

容的选择上要突出针对性。导师应根据每个学生的特点和需求,制定个性化的沟通计划。对于思想上有困惑的学生,导师应给予更多的关心和引导;对于学业上有困难的学生,导师应提供具体的帮助和支持。定期组织主题讨论会或读书会,围绕思想政治教育相关的主题进行交流和探讨。这种方式可以激发学生的参与热情,促进思想的碰撞和融合。最后,在沟通时机上要突出灵活性。在保持定期以组会、交流会等形式进行沟通交流的基础上,导师还需利用课余时间同学生进行即时沟通,当学生遇到紧急问题或突发事件时,导师应提供即时的沟通渠道,确保学生能够及时得到帮助和支持。这种即时沟通方式有助于缓解学生的焦虑情绪,维护学生的心理健康。

（三）高水平学业导师团队的建立与优化

高水平的学业导师团队能够汇聚导师合力,共建系统、专业的学业导师队伍。在调查结果中发现,学生最倾向于选择“指导意愿最高的导师”。在学业导师队伍的建设过程中,要更注重导师培养意愿的激发与培养。可考虑建设学业导师指导团队,由团队中不同人员负责不同内容的指导,在学业、生活等方面进行指导,增加学业指导的专业性、生活指导的亲近性,切实保障每个学生的健康成长^[12]。此外,建立高水平的学业导师团队还能够带动教学质量提升,导师们通过与学生建立紧密联系,可以及时了解教学反馈,发现教学中存在的问题和不足,从而不断改进教学方法和手段,提高教学质量和效果,形成集合发力^[13]。

（四）健全管理与激励机制

管理与激励机制是明确导师职责、规范导师行为、促进科研创新和改善教学质量的重要举措^[14]。通过激励机制,可以鼓励导师创新指导方式和手段,提供更加个性化、高质量的指导服务。这有助于满足学生的多样化需求,提升学生的学习效果和满意度。与此同时,健全的管理与激励制度能够增强导师队伍的稳定性和积极性,确保导师的工作需求得到满足,提高其工作满意度和幸福感。在我们的调查结果中发现,学生及教师的沟通与参与的意愿仍较高。在如此积极的态势下,只有继续健全管理机制并出台激励机制,才能增强导师队伍的稳定性,减少人才流失的风险;激发其工作热情和动力,导师在感受到组织的关怀和认可后,更有可能投入更多的时间和精力到教学、科研和指导工作中去^[15-16]。因此,学院通过设定有效的考核和激励

机制,对导师进行管理,激发导师内在指导热情。对考核不合格的教师加强培训及督导,提高导师指导责任感。

参考文献:

[1]陈敏生.课程思政:医学院校落实立德树人根本任务的必然追求[EB/OL].<https://m.gmw.cn/baijia/2021-11/30/35349079.html>,2021-11.

[2]王淑珍,许志威,朱毅琼,等.基础医学拔尖创新人才培养中的本科生导师制[J].医学教育管理,2022(03):265-269.

[3]哈丽娜,李燕,李秋丽,等.课程思政背景下大学生心理健康教育课程改革实证研究[J].医学教育管理,2022(02):150-155.

[4][14]刘永梅,王绍源,苏果云.医学院校思政课特色话语构建:价值、要点及路径[J].医学教育研究与实践,2024(02):167-171.

[5]黄初华,罗媛,秦进.基于渐进式指导体系的本科生学业导师制探索[J].学术与实践,2022(01):186-191.

[6]叶艳平,庄晓明,金声扬,等.关于临床教学阶段实施本科生导师制的探讨[J].医学教育管理,2016(04):630-634.

[7]张光媛,郭利忠,陈婷婷,等.卓越医学本科生导师制培养中思政教育模式的探索[J].医学教育研究与实践,2024(01):17-22,31.

[8]王赛,王亚军,张维,等.临床医学院医学生“四强四促”育人体系的探索实践[J].医学教育管理,2024(03):350-355.

[9]陈世月,董哈钰,李茂婷,等.高校课程思政教学评价体系的构建[J].医学教育管理,2023(06):693-699.

[10]刘畅,付玉荣,伊正君.基于思政团队层面的医学研究生德育提升路径探索[J].医学教育研究与实践,2023(02):175-179,210.

[11]汪颖,刘丕楠.利用网络平台开展对神经外科专业进行继续教育的思考[J].医学教育管理,2018(S1):97-100.

[12]庞玉成,刘俊杰,原凌虹,等.山东省医学院校教师三维评价体系的构建与实践[J].医学教育管理,2024(04):479-484.

[13]雷蕾,张苗苗,李益行,等.我国西北某大学临床医学本科生科研态度现状调查[J].医学教育研究与实践,2022(01):76-81.

[15]马亮亮,宝全,杜建玲,等.临床医学专业本科生班导师制工作的探讨[J].医学教育研究与实践,2019(02):215-218.

[16]许敏,尹俊杰.双一流高校创新本科生导师制实践过程研究[J].太原城市职业技术学院学报,2019(12):39-41.

(责任编辑:孙冰玉)

Construction and Exploration of a Integrated Academic Mentorship System for Clinical Medicine Undergraduates

ZHU Cuilin, BAO Hongyan, HUANG Sa, LIU Kexiang
(Second Hospital of Jilin University, Changchun, Jilin 130022, China)

Abstract: Talent serves as a pivotal strategic resource for national development and rejuvenation. To cultivate new medical talents capable of meeting the demands of socialist modernization and national healthcare needs, the Second Clinical Medical College of Jilin University has implemented a comprehensive integrated academic mentorship system for clinical medicine undergraduates. Since its institution-wide adoption, this mentorship program has demonstrated initial success. This paper focuses on the implementation framework of the integrated clinical medicine undergraduate mentorship system, presenting practical outcomes through quantitative and qualitative analysis of questionnaire surveys. It systematically introduces the preliminary application, experiential insights, and demonstrated efficacy of this mentorship model. By summarizing strategies for further optimization, this study aims to enhance the comprehensive competencies of new medical education talents, so as to effectively enhance the comprehensive strength of new medical talents.

Key words: mentorship system; integrated approach; clinical medicine; undergraduate teaching; talent cultivation

研究生拔尖创新人才数据素养的影响因素研究

——基于扎根理论的质性分析

孙长智, 聂子航

(长春工业大学, 吉林 长春 130012)

[摘要]通过对部分高校(含“双一流”高校)的44名拔尖创新研究生人才进行深度访谈,发现高校研究生拔尖创新人才的数据素养受主观因素和外部因素影响。其中,个人素质维度(主观因素)和科研环境维度(外部因素)均正向影响其数据素养,此外,数据管理维度作为独立影响因素,也直接正向影响数据素养。基于以上结论,研究生拔尖创新人才自身应注重激发数据知识学习兴趣、增强学习能力、丰富数据实践经验;高校应强化数据素养教育、优化数据基础设施、营造良好数据学习氛围;高校还需完善数据资源供给服务,帮助研究生拔尖创新人才提高数据处理水平,正确运用数据结论。

[关键词]研究生;拔尖创新人才;数据素养;扎根理论

[中图分类号]G643 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0141-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.022

一、引言

随着数字信息技术的迅猛发展,人类正逐步迈入以数据为核心的智能时代。党和国家高度重视教育数字化转型,通过出台系列政策大力推动教育数字化建设。党的二十大报告明确提出,要加快建设高质量高等教育体系,加强大数据等新兴学科发展,着力造就拔尖创新人才。2024年人力资源社会保障部等九部门发布《加快数字人才培育支撑数字经济发展行动方案(2024—2026年)》,明确以数据赋能产业发展为关键,鼓励高校与企业数字人才互联互通,着力打造一支高水平数字人才队伍。2025年1月中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,指出“以教育数字化开辟发展新赛道、塑造发展新优势”“制定完善师生数字素养标准,深化人工智能助推教师队伍建

设”。2025年4月,习近平总书记在主持中共中央政治局第二十次集体学习时强调:“推进人工智能全学段教育和全社会通识教育,源源不断培养高素质人才。”教育部等九部门联合印发了《关于加快推进教育数字化的意见》,全面部署教育数字化工作,强调坚持数字赋能,推动教育理念、教学模式和教育治理整体性变革;坚持以人为本,着力培养学生高阶思维、思考判断能力、实践能力。在数智时代,数据的重要程度不言而喻,数据的管理、应用等能力已成为科研人员和拔尖创新人才的基本素养^[1]。作为数智时代拔尖创新人才的重要组成部分,研究生拔尖创新人才不仅要具备“拔尖人才”和“创新人才”的特征,更要有“数据学习者”和“创造性研究者”双重属性^[2-3]。

数据素养在研究生拔尖创新人才培养中具有关键作用。21世纪初以来,随着高等教育规模快速

[收稿日期]2025-04-07

[基金项目]教育部科学技术委员会重大项目“地方工科院校科技成果高质量转化的政策与环境研究”(项目编号:22ZD047)。

[作者简介]孙长智(1965-),男,吉林伊通人,博士,长春工业大学公共管理学院教授;主要研究方向:教育经济与管理、学校治理、高等教育评价。聂子航(2000-),男,辽宁营口人,长春工业大学公共管理学院硕士生;主要研究方向:教育经济与管理。

扩张,教育质量面临挑战,部分研究生存在数据分析与应用能力不足的问题,这直接制约了科研活动的开展与成果产出^[4]。本研究以研究生拔尖创新人才为研究对象,采用扎根理论质性研究方法,系统探究其数据素养的影响因素。通过对44名在校研究生拔尖创新人才的访谈资料进行编码分析,最终归纳出数据素养影响因素的3个核心维度,并据此提出针对性提升对策,旨在为推动我国研究生拔尖创新人才数据素养发展、助力“教育强国建设”背景下研究生培养质量提升提供理论与实践参考。

二、文献综述

数据素养作为信息素养与统计素养的延伸拓展,目前已在国内外研究中积累了丰硕成果。从研究范畴来看,国内外学者主要围绕数据素养的概念内涵、教育实施路径及影响因素等3大维度展开探讨。

(一)关于数据素养概念的研究

根据已有文献研究,M. Schield(2004)最早提出了“数据素养”这一概念,他认为数据素养能力应包括数据理解、数据访问、数据评估、数据处理、数据分析等方面^[5]。在此基础上,Markham认为数据素养是一种批判意识,即通过批判性思维分析自身方法与立场的能力,他强调不仅要具备数据素养相关技能,更要在现实生活中应用^[6]。国内学者沈婷婷认为,数据素养能力是对数据获取、理解、评估、管理、交流和批判性思维的能力^[7]。秦小燕等认为“数据素养”这一概念特指科学研究过程中所体现出的数据素养,即对科学数据的理解、利用和管理的能力,数据可以作为知识的一部分发挥作用^[8]。因此,本文认为数据素养是人工智能和大数据技术发展时代的重要能力,它具体表现为从数据意识到数据知识,再到数据能力,最后到数据思维的发展过程。

(二)关于数据素养教育的研究

国内外学者对于数据素养教育的研究主要聚焦于两大方面。一是以图书馆为教育主体。国外学者Walker. K. W等人认为,学生的数据素养能力是需要图书馆馆员的教学效果和学习环境共同促进发展的^[9]。何海地把高校图书馆相关人员作为研究对象,认为通识教育与专业学科是大学生数据素养教育的两大内容,专业学科要以通识教育为基础^[10]。二是从多主体层面展开数据素养教育。隆茜等和张长亮等认为,高校在开展数据素养教育时,应充分

考虑各个层次主体的综合能力,符合社会各方面的发展需求,加强数据运用和处理能力的教学^[11-12]。

(三)关于数据素养影响因素的研究

国内外学者主要从以下方面展开数据素养影响因素的研究。一是个人特质特征方面。Prado研究巴西偏远和农村地区居民数据素养时,发现个人的年龄、性别、文化程度是影响居民数据素养的重要因素^[13]。王于心等认为,个人学历是影响大学生数据素养的关键因素^[14]。二是外部组织环境方面。耿荣娜认为,高校政策、文化环境、教学管理、评价体系、ICT基础设施都是影响大学生数字素养的关键因素^[15]。在此基础上,毕达天等基于SEM的方法,认为教育培训、技术平台、环境氛围都会对科学数据素养产生影响^[16]。三是其他方面。Bhargava认为艺术活动可以正向影响数据素养^[17]。张黎等研究中小学教师数据素养发现,数据文化、数据协作、系统特征、工具性支持均可影响教师的数据素养^[18]。

综上所述,国内外学者在数据素养领域已积累丰富研究成果,但现有研究多聚焦于图书馆馆员群体,针对大学生数据素养的研究文献相对有限,而专门探讨研究生拔尖创新人才数据素养的成果更是凤毛麟角。从研究方法来看,定量研究占比偏高,定性研究则较为匮乏。

三、研究设计与分析

(一)研究方法

扎根理论是由哥伦比亚大学的Glaser和Strauss提出的一种特殊方法论。与实证研究不同的是,它是一种质性研究方法,不存在对理论假设的验证,是对收集的资料进行归纳与总结从而在资料中发现理论的方法论^[19]。本文通过对44名研究生拔尖创新人才进行深度访谈,运用Nvivo14软件,对访谈资料进行三级编码,经过理论饱和和实验后,构建研究生拔尖创新人才数据素养影响因素的理论模型,以探究各影响因素之间的关系。

(二)访谈对象与数据资料收集

为确保研究的全面性以及研究结论的准确性,本文采取目的抽样的方法,选取了双一流高校和省属院校的研究生拔尖创新人才作为研究样本。选取的访谈对象满足以下条件:一是在读研究生;二是学习成绩优异,获得过国家奖学金;三是参与过国家级基金项目。他们既是我国研究生群体中的拔尖代表,又是高校科研创新的中坚力量,是我国拔尖

创新人才的重要组成部分。同时，为保证数据搜集的合理性与全面性，本研究尽可能选取不同性别、不同专业、不同学习阶段的样本，如表 1 所示。本文的访谈资料收集采用线上线下相结合的方式，访谈过程中通过文字和录音同步记录。访谈完成后，运用软件将录音进行转录、整理，形成文字稿后发送给受访者检验。最终形成 8 万余字的访谈记录。

表 1 研究样本情况

指标	类别	人数	指标	类别	人数
性别	男	25	身份	全日制研究生	38
	女	19		非全日制研究生	6
年龄	20—30	34	学科类别	文学	3
	30—40	10		历史学	4
院校	双一流高校	18		经济学	4
	省属院校	26		管理学	6
年级	研一	4		法学	2
	研二	14		理学	8
	研三	7		工学	10
	博一	5		医学	3
	博二	9		农学	1
	博三及以上	5		艺术学	3

※数据来源：根据访谈数据自行整理

（三）编码过程及分析

1. 开放式编码和主轴式编码。开放式编码是针对原始访谈资料逐字逐句地编码、添加标签的活动，其目的是从原始资料中形成初始概念，并发现概念范畴^[20]。根据研究需要，本研究一是要定义现象，对原始资料逐字逐句进行初始概念化；二是

将概念合并，将同类概念归拢到一类；三是确定范畴，实现概念范畴化。基于此，本文共筛选出 25 个初始概念，10 个基本范畴。主轴式编码是依据逻辑关系，将独立、分散和关系不明确的基本范畴，进行再次归拢、合并、提炼，最终形成主范畴的活动(具体编码结果如表 2 所示)。

表 2 编码结果

主范畴	基本范畴	初始概念
C1 个人素质维度	B1 知识掌握程度	A1 专业知识，A2 通识知识
	B2 兴趣与需求	A3 学习主动性，A4 研究方向
	B3 实践经历	A5 实践机会，A6 实践项目
C2 科研环境维度	B4 学术训练	A7 课程学习，A8 导师指导，A9 技能培训
	B5 基础设施	A10 硬件设备，A11 学习资源，A12 数据共享平台
	B6 学术氛围	A13 交流培训会，A14 跨学科交流会
	B7 协同合作	A15 团队沟通，A16 校企合作，A17 校政合作
C3 数据管理维度	B8 数据特性	A18 数据格式，A19 数据内容，A20 数据时效性
	B9 数据获取	A21 获取质量，A22 获取渠道
	B10 数据处理	A23 算法选择，A24 解读数据，A25 整合数据

※数据来源：根据访谈数据自行整理

在主轴编码阶段,本文对上述数据特性、数据获取、数据处理等 10 个基本范畴进行归纳整合,共提炼出个人素质维度、科研环境维度和数据管理维度 3 个主范畴。

一是个人素质维度,主要体现在衡量个人综合素质与能力水平。研究生拔尖创新人才数据素养受其自身素质因素的影响,主要包括个人知识的掌握程度、个人兴趣与需求和实践经历 3 个方面。第一,个人知识的掌握程度。研究生拔尖创新人才往往需要具备扎实的数据知识来理解分析数据,进而解决现实问题。多数访谈者表明,通过学习更多的数据知识,才能够更好地分析处理数据,提升自身的数据素养能力,即个人知识的掌握程度正向影响研究生拔尖创新人才数据素养。第二,个人的兴趣与需求。访谈资料显示,很多访谈者对数据领域感兴趣,认为数据可以拓宽自身的知识面。以此,着力培养对数据研究有浓厚兴趣的研究生,有利于填补国家在创新型和复合型数据素养人才方面的缺口^[21],即个人兴趣与需求正向影响研究生拔尖创新人才数据素养。第三,个人的实践经历。访谈者认为通过参与科研项目,学习数据分析技术,可以高效处理海量的科研数据;在校企合作的真实数据环境中,学生可以提升自身的数据素养;学校组织的数据竞赛活动,凭借以赛促教的方式,增强学生的数据实践应用能力,即个人实践经历正向影响研究生拔尖创新人才数据素养。

二是科研环境维度,主要体现在衡量影响科研活动开展和科研人员成长的条件与氛围。根据访谈资料显示,研究生拔尖创新人才数据素养与外部科研环境因素息息相关,主要体现在 4 个方面。第一,学术训练。部分访谈者认为,学校开设的数据素养课程,可以强化学生的数据应用能力。另外,有的受访者认为,如果导师在数据处理方面经验丰富,会给受访者提供许多实用建议,进而提升其数据应用能力。第二,基础设施。受访者在进行实验时,由于设备的老化和不及时更新、维护,导致数据出现较大波动,影响数据分析的结果。此外,部分文科受访者表示,通过借助 5G 虚拟技术、数字孪生技术为学生营造沉浸式的数据素养教育技术与网络情境,使学生参与其中,可增强其数据操作能力^[22]。第三,学术氛围。一些受访者认为,学术交流活动可以使其了解到前沿的研究方法和最新数

据应用案例,并且通过与专家、同学的交流讨论,可以拓宽其数据获取的视野,探寻出数据使用的新思路、新方法。第四,协同合作。访谈资料表明,一个科研项目的成功往往是整个科研团队共同努力的结果。然而,团队沟通又是项目成功的基本条件,团队内成员如果沟通不畅,会影响数据处理的流程,进而影响实验结果^[23]。由此可见,科研环境维度的 4 个方面均正向影响研究生拔尖创新人才的数据素养。

三是数据管理维度,主要体现在涵盖数据从产生到应用全流程的有效管控与优化。研究生拔尖创新人才的科研活动离不开数据管理维度的影响。根据访谈结果,本文将数据管理维度分为 3 个方面,包括数据自身特性、数据获取和数据处理。第一,针对数据自身特性而言,许多访谈者认为,遇到数据量大、数据复杂和数据格式不统一的实验时,会影响实验进度,这不仅耗时耗力,还会影响实验结果。部分受访者表示,有些数据既要保护隐私性,还要保证时效性,这对受访者来说是十分困难。第二,数据获取,主要包括获取渠道和获取质量两方面。部分经济类专业学生表示数据获取十分困难,尽管有免费的数据库,但数据的内容不完整,部分数据无法使用。另外有的学生认为网络上的数据质量参差不齐,这会影响他们的判断力。第三,数据处理方面。对于研究生拔尖创新人才来说,数据处理能力应是其基本素养之一,但访谈资料表明,许多访谈者不具备此种能力。另外,大多数受访文科生由于缺乏数学和统计学方面的知识,只会运用定性分析方法,不会使用定量方法,这就导致数据处理复杂、结果解读困难。基于此,本文认为,数据管理维度的 3 个方面均正向影响研究生拔尖创新人才的数据素养。

2. 选择性编码。选择性编码是从主范畴中挖掘“核心范畴”,厘清“核心范畴”与主范畴及其他范畴的关系,以此展现整体关系的结构。选择性编码好比渔网中的拉线,它将网内其他范畴串成一个整体,梳理出“故事线”^[24]。研究结果表明,个人素质维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的内在因素,科研环境维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的外部因素,数据管理维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的直接因素。具体关系如表 3 所示。

表 3 选择性编码形成的主范畴间关系结构

影响路径	关系结构	关系结构的内涵
个人素质维度→研究生拔尖创新人才数据素养	因果关系	个人素质维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的主观因素
科研环境维度→研究生拔尖创新人才数据素养	因果关系	科研环境维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的外部因素
数据管理维度→研究生拔尖创新人才数据素养	因果关系	数据管理维度是影响研究生拔尖创新人才数据素养的直接因素

※数据来源：根据访谈数据自行整理

（四）理论饱和度检验

理论饱和度检验是指在资料编码阶段，不再继续产生新的概念、新的范畴，这样便可认为编码所构建的理论达到饱和。为保证研究的科学性，本研究对预留的 4 份访谈资料进行同样编码的操作，并与之前 40 份访谈资料进行反复比对，得出没有新的概念、新的关系产生的结论。因此，本文所构建的理论已实现饱和。

（五）研究生拔尖创新人才数据素养影响因素模型构建

本文针对研究生拔尖创新人才数据素养的影响

因素展开了全面且深入的调研工作。通过对这些调研数据进行详细剖析，可以得出，研究生拔尖创新人才的数据素养并非由单一因素决定，而是受到 3 个方面的共同作用与影响，这 3 个方面分别是个人素质维度、科研环境维度以及数据管理维度。基于此，本文进一步构建了研究生拔尖创新人才数据素养影响因素模型，如图 1 所示。图 1 直观地展示了各个影响因素之间的关系以及它们对研究生拔尖创新人才数据素养的作用方式，为后续相关研究和实践提供了清晰的理论框架。

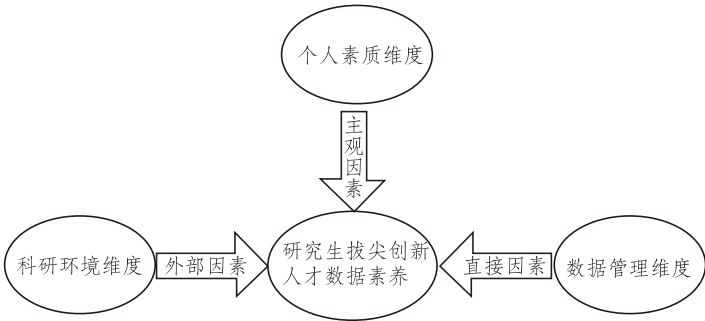


图 1 研究生拔尖创新人才影响因素模型

四、研究结论与启示

（一）研究结论

探寻研究生拔尖创新人才数据素养的影响因素是提升研究生拔尖创新人才数据素养的前提。本文借鉴国内外相关文献，基于部分高校（含“双一流”高校）的 44 份研究生拔尖创新人才的研究样本，通过深度访谈并运用扎根理论质性研究方法展开分析，构建相应的理论模型，最终得出包含个人素质、科研环境、数据管理 3 个主范畴，10 个基本范畴的影响因素。

基于样本研究发现，一是个人素质维度的知识掌握程度、个人兴趣与需求、实践经历均可正向显著影响研究生拔尖创新人才的数据素养。这表明，个人主观行为较大程度影响研究生拔尖创新人才数据素养。二是科研环境中的硬环境（学术训练、基础设施）和软环境（学术氛围、协同合作）对研究生拔尖创新人才的数据素养均有正向影响。三是作为直接影响因素，数据管理维度正向影响研究生拔尖创新人才的数据素养。基于此，本文认为，个人素质、科研环境、数据管理 3 个维度均可正向影响研究生拔尖创新人才的数据素养。

（二）研究启示

1. 研究生拔尖创新人才自身应注重激发数据知识学习兴趣、增强学习能力，丰富数据实践经验。随着数智时代的到来，数据已融入各学科的研究当中，无论是理工科的研究还是人文社会科学的研究都离不开数据。通过调研发现，研究生拔尖创新人才对数据知识的掌握程度参差不齐，差异较大。提升研究生拔尖创新人才的数据素养需要系统性的方法，将兴趣激发、理论学习和实践应用有机结合。

一是要提升数据知识的学习兴趣。第一，“兴趣是最好的老师”，有了兴趣，就会产生最深层的学习动力。学习兴趣是提升数据素养的基础和前提。第二，研究生拔尖创新人才应自觉地提高数据素养能力意识，主动培养数据知识学习兴趣、增强数据素养。第三，要有意识地在学习和参与科研活动过程中广泛接触各种数据资源、逐步学会使用数据，认识到数据素养在未来学习和工作中的重要作用，使提高数据素养成为个人发展的内在动力。第四，在学习和使用数据的过程中要注意循序渐进、由浅入深，避免出现困难而对数据产生恐惧感，降低学习兴趣。

二是要提高对数据知识的学习能力。第一，要打好数据知识学习的基础。数据知识的学习以一些学科的知识为基础，要有意识地打好数学、统计学、人工智能以及计算机科学的知识基础。第二，要掌握数据知识学习的方法。数据知识和方法的学习切忌死记硬背，要在掌握基本理论的基础上强化实践锻炼，有意识地增强实践锻炼机会和应用场景构建，增强模拟演练，提高学习效率。第三，要加大时间和精力投入。绝大多数专业的研究生只是把数据素养作为专业之外的辅助工具来看待的，经常会出现时间和精力投入不足的现象，研究生拔尖创新人才必须加大对时间和精力投入，保证数据知识学习的准确性、数据能力掌握的牢固度。

三是要积极参与数据实践锻炼。第一，研究生拔尖创新人才要积极参与校内数据实践活动，利用校内数据资源，踊跃参加学科竞赛活动，通过校内数据实践活动，不断积累数据使用经验。第二，研究生拔尖创新人才要主动参与校外实践项目、参与导师的研究项目，将积累的经验运用到校外实践中，总结校外实践项目中的经验与不足，反哺校内数据理论学习，弥补知识短板。

2. 高校应强化对研究生拔尖创新人才数据素养教育、优化数据基础设施，营造良好的数据学习氛

围。高校在研究生拔尖创新人才数据素养教育中，起着至关重要的作用。高校应主动承担责任，为研究生拔尖创新人才数据素养教育提供优质的课程、师资以及先进的基础设施和运行保障，营造良好的数据学习、数据使用的场景和氛围，为研究生拔尖创新人才数据素养的提升提供良好的外部环境。

一是要建立完善数据课程体系，强化导师对数据学习实践的指导。第一，要科学设置课程体系，从基础课程到专业课程、从单一课程到融合课程、从理论课程到实践课程，多举措全方位提供数据素养课程。第二，要改进数据教学模式，推动学生课上学习理论知识，课下实践训练找出不足，再通过教师辅导弥补知识和实践能力，帮助学生感知数据的价值，提升数据的应用能力。第三，加大导师数据指导力度，导师是研究生教育培养的第一责任人，导师的数据指导是提升学生数据素养的必要条件，导师应从日常授课、小组讨论和实践教学等渠道培养学生的数据思维能力、数据实践能力和数据前沿知识的学习能力。

二是要完善数据基础设施建设，确保数据基础设施有效运行。第一，高校要为研究生拔尖创新人才学习提供先进的基础设施设备并确保其正常稳定运行。第二，要保障设备购置所需的资金，及时购置和更新设备。第三，建立完善的设备管理系统，落实责任制度，定期巡检设备，做好设备保养，及时维修设备，按时评估设备性能。第四，要及时维护、更新软件，保证所使用的软件的先进性。第五，要保证数据相关仪器设备向研究生拔尖创新人才开放，并安排足够的有效使用时间，供研究生拔尖创新人才学习、实验和科研使用。第六，要保障有专业技术人员在在使用过程中提供帮助指导，为学生提供有效的技术指导和专业支持。

三是要创造更加多样的数据使用场景，营造良好数据学习氛围。第一，高校要举办面向学生的数据知识竞赛和与数据应用相关的学科竞赛，鼓励学生积极参与。第二，要鼓励学生参与教师的科研项目，有意识地利用数据解决科研中的具体问题，为学生创造更多的数据应用场景。第三，高校要举办与数据相关的学术研讨会、学术交流会、专家报告会，帮助师生了解数据研究成果，交流前沿数据应用思想，活跃校园数据学习研究应用的氛围。第四，高校要加强与政府、企业的三方合作，政府为学校和企业提供政策支持，企业为学校配备实践训练场所，学校为政府和企业输送具备数据素养的专

业人才，三方共同推动研究生拔尖创新人才提升数据素养。

3. 高校要完善数据供给服务，帮助研究生拔尖创新人才提高数据处理水平，正确使用数据结论。研究生拔尖创新人才本质上还是学生，还处于学习、实践的过程当中，他们对数据资源的掌握在量上还不够充足、在质上还不够精准；他们对数据的处理方法还不够先进、能力还不够强；他们的专业知识还比较有限，对数据的解读还容易出现偏差。数据冗余、解读困难、整合繁琐等问题始终影响研究生拔尖创新人才的数据处理能力。高校应从以下3方面提升其数据处理能力。

一是高校要完善数据供给服务，确保数据真实可靠。第一，要提高数据质量，对数据供应商要建立严格的审查制度，确保提供的数据标准规范。第二，要建立研究生拔尖创新人才与数据供应商的交流沟通渠道，以便供应商高效地服务于研究生拔尖创新人才学习研究需求，确保供给的数据高效高质。第三，要优化数据供给渠道，建立多元化的数据获取渠道，以便研究生拔尖创新人才更容易找到自己所需数据。第四，作为高校的数据传播和服务机构，图书馆需要不断加深与数据供给方的合作，主动促进与数据库供给方间的沟通协调，为数据库的高质量建设提供机制保障。第五，要保证数据内容真实无误、数据来源正当合法，要善于运用现代化的数据技术，全方位整合学校数据资源，改善数据生态环境，以此来完善数据供给服务，优化数据供给渠道。

二是研究生拔尖创新人才需主动学习和掌握新技术和新工具。第一，研究生拔尖创新人才需通过学习掌握预处理技术，简化数据量，降低工作难度；通过掌握操作数据管理系统，高效分类数据，为数据处理提供良好的框架；通过运用分布式计算框架，运用好分析工具，得出科学的数据结果。第二，研究生拔尖创新人才需掌握数据处理自动化方法。掌握编写脚本和配置文件等方法，设置监控与报警机制，以确保数据的自动收集、整合与转换。第三，研究生拔尖创新人才需要掌握验证数据处理结果的方法。要学会将数据进行可视化处理，对比原始数据与处理后的数据是否符合预期，检查数据分布是否符合标准化，以此评估数据处理结果质量。

三是要加强专业理论的学习，加强实践锻炼，全面提高数据解读能力。第一，研究生拔尖创新人

才必须要打好专业理论基础。要强化专业基础知识和专业理论的学习，系统掌握专业理论和方法，以解决现实问题的能力。第二，研究生拔尖创新人才在专业知识的学习中应不仅局限于教材上，更应延伸到文献中，要通过阅读课外文献，充实完善专业知识体系，掌握专业方法。第三，研究生拔尖创新人才要积极参与学术研讨，实现思维碰撞，以此提升个人的专业能力。第四，研究生拔尖创新人才要主动加强学科交叉融合。没有一个现实问题可以通过单一的理论或单一的方法来解决，现实是复杂的，问题是综合的，研究生拔尖创新人才要主动学习相关学科的理论知识和方法工具，广泛阅读、优化学习方式，加强实践应用，在综合分析的理论和实践中提高自身数据解读能力。

（三）研究不足与展望

研究不足亦为未来研究指明了方向。本研究受限于质性研究方法，研究过程中易带入主观因素，进而导致对资料的解读与阐释出现偏差。此外，选取的样本数量较少且地域分布具有局限性，致使研究结果缺乏足够的说服力。在模型构建时，无法明确个人素质、科研环境、数据管理等维度对研究生拔尖创新人才数据素养的影响程度，且缺乏量化指标及信效度检验。未来可通过扩大样本规模、丰富样本多样性、适当采用定量研究方法等方式，系统收集和分析研究生拔尖创新人才数据素养培养策略，以揭示其培养的本质特征和规律，为相关人才培养提供科学依据。

参考文献：

- [1] 孟祥保,常娥,叶兰. 数据素养研究:源起、现状与展望[J]. 中国图书馆学报,2016(02):109-126.
- [2] 徐玲,母小勇. 研究生拔尖创新人才的学术素养:内涵、结构与作用机理——基于扎根理论的分析[J]. 研究生教育研究,2022(02):24-31.
- [3] 李玲,刘岗,武志军. 普通高中拔尖创新人才培养课程群建设研究[J]. 教育理论与实践,2024(26):37-41.
- [4] 梁宇,郑易平. 高校博士生数据素养的影响因素及应对策略[J]. 情报理论与实践,2021(04):146-152,137.
- [5] Shields Milo. Information Literacy, Statistical Literacy, Data Literacy[J]. IASSIST Quarterly,2005(02):6.
- [6] Annette N. Markham. Taking Data Literacy to the Streets: Critical Pedagogy in the Public Sphere[J]. Qualitative Inquiry,2020(02):227-237.
- [7] 沈婷婷. 数据素养及其对科学数据管理的影响[J]. 图书馆论坛,2015(01):68-73.

- [8] 秦小燕, 初景利. 科学数据素养内涵结构研究[J]. 图书情报工作, 2019(18): 30-39.
- [9] Kevin W. Walker, Sara Maurice Whitver. Assessing information literacy in first year writing[J]. The Journal of Academic Librarianship, 2020(03): 102136.
- [10] 何海地. 大数据背景下大学图书馆开展数据素养教育的思考[J]. 现代情报, 2015(09): 130-134.
- [11] 隆茜, 刘继刚. 高校馆员数据素养能力评价与教育主体结构研究[J]. 图书馆, 2017(11): 61-65.
- [12] 张长亮, 王晨晓, 李竟彤. 大数据时代中美高校数据素养教育比较研究[J]. 情报理论与实践, 2019(08): 131-137.
- [13] Prado P, Tirado - Alcaraz A, Camara M A. Perceptions of ICT use in rural Brazil: Factors that impact appropriation among marginalized communities[J]. 2016.
- [14] 王于心, 刘鸿齐, 于琦, 等. 山西省医学研究生数据素养调查[J]. 医学与社会, 2020(08): 94-97.
- [15] 耿荣娜. 信息化时代大学生数字素养教育的关键影响因素研究[J]. 情报科学, 2020(09): 42-48.
- [16] 毕达天, 曹冉. 科研人员数据素养影响因素分析——基于 SEM 及 fsQCA 方法[J]. 情报学报, 2021(01): 11-20.
- [17] Bhargava R, Kadouaki R, Bhargava E, et al. Data murals: Using the arts to build data literacy[J]. The Journal of Community Informatics, 2016(03).
- [18] 张黎, 赵磊磊. 中小学教师数据素养的影响因素与提升路径——基于混合研究方法的实证分析[J]. 教育学术月刊, 2022(11): 68-77.
- [19] 陈向明. 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验, 1999(04): 58-63, 73.
- [20] 毛智辉, 眭依凡. 跨学科教育学硕士研究生专业认同的影响因素与作用路径研究——基于扎根理论的分析[J]. 学位与研究生教育, 2021(06): 83-89.
- [21] 于姗姗, 袁宇平. 大数据时代高校大学生数据素养培育体系研究[J]. 情报科学, 2024(11): 84-91.
- [22] 杨文建, 邓李君. 面向大学生数据素养教育的情境优化研究[J]. 图书馆, 2024(06): 22-29.
- [23] 罗靖琳, 刘倩秀, 查颖, 等. 高校图书馆员数据素养培育实践及启示——基于国外案例调查[J]. 图书情报工作, 2024(07): 46-56.
- [24] 曾粤亮, 曹高辉, 韩世曦. 青年科研人员跨学科科研合作行为影响因素研究——基于扎根理论的探索[J]. 情报科学, 2023(10): 21-31.

(责任编辑: 王岚)

Research on the Influencing Factors of Data Literacy among Top-Notch Innovative Talents ——A Qualitative Analysis Based on Grounded Theory

SUN Changzhi, NIE Zihang

(Changchun University of Technology, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: In-depth interviews with 44 top-notch innovative graduate talents from some universities (including “Double First Class” universities), it was found that the data literacy of top innovative graduate students in universities is influenced by subjective and external factors. The personal qualities dimension as a subjective factor and the research environment dimension as an external factor can both positively affect the data literacy of top innovative talents among graduate students. In addition, the dimension of data management directly and positively affects the data literacy of top innovative talents among graduate students. Based on the above conclusions, top innovative talents among graduate students should focus on stimulating interest in data knowledge learning, enhancing their learning abilities, and enriching their practical experience in data; universities should strengthen data literacy education for top innovative talents in graduate studies, optimize data infrastructure, and foster a favorable data learning atmosphere; colleges and universities should improve their data supply services, help outstanding innovative talents in graduate studies improve their data processing skills, and correctly use data conclusions.

Key words: graduate students; top-notch innovative talents; data literacy; grounded theory

共生理论视角下研究生导学共同体建构的现实阻滞与推进策略

叶晓力^{1,2}, 程婷婷¹, 杨微¹

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

[摘要]和谐导学关系是推动研究生培养迈向高质量发展的重要基础,导学共同体建设已然成为当前构建新型导学关系的重要方向。基于共生理论视角,本研究从共生单元、共生模式、共生界面、共生环境4个维度系统探讨了研究生导学共同体建构的实践过程。研究发现:研究生导学共同体建构过程中面临导学主体立场存在分歧、导学互动关系进化迟滞、导学交往调节机制缺失、导学保障系统支持乏力等现实阻滞。为有效促进互惠共生导学共同体的建构与发展,未来应关注导学匹配效度,激活导学主体意识与立场;创新导师指导模式,规范导学互动行为与过程;开发多元调节机制,优化导学交往方式与界面;重塑环境保障功能,完善导学支持渠道与体系。

[关键词]导学关系;导学共同体;共生理论;研究生教育

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2025)04-0149-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2025.04.023

一、问题的提出

导学关系是研究生教育中最基本且核心的教育关系,既体现了导师与研究生之间具备的师生关系属性,也内含导师指导与研究生学习的互动关系逻辑。良好和谐的导学关系是关涉研究生学术成长和专业发展的核心要素,也是保障和提升研究生人才培养质量的重要前提。

事实上,我国政府长期以来持续致力于推动建设高素质专业化导师队伍,不仅将导师能力培养与专业化发展纳入国家政策议程,而且高度重视并积极

倡导构建和谐、健康、高效的研究生导学关系。为此出台了一系列指导性政策与规范性文件,例如2020年正式颁布实施的《研究生导师指导行为准则》^[1],为导学双方建立良性、高效的导学互动模式提供了根本性的遵循依据与强有力的政策导向。然而,近年来随着高等教育规模的扩张以及研究生培养模式的不断革新,导学关系领域面临诸多不容忽视的问题与挑战。尤其是导学关系矛盾激化的极端事件时有发生,不仅严重影响了研究生的学术成长与心理健康,也对导师的职业声誉与高校的学术生态造成了负面冲击。这些导学冲突事件作为当前研究生教育领域亟待解决且不可回避的现实议题,

[收稿日期]2025-02-16

[基金项目]国家社会科学基金教育学青年项目“‘非升即走’制度下研究型大学青年教师教学投入的影响因素与作用机制研究”(项目编号: CIA240280)。

[作者简介]叶晓力(1993-),男,安徽滁州人,教育学博士,安徽大学高等教育研究所特任副研究员、硕士生导师,厦门大学教育研究院博士后研究人员;主要研究方向:研究生教育、高等教育管理。程婷婷(2001-),女,安徽六安人,安徽大学高等教育研究所硕士生;主要研究方向:研究生教育。杨微(2002-),女,江苏盱眙人,安徽大学高等教育研究所硕士生;主要研究方向:高等教育管理。

亟需各方关注并探索构建更加科学合理的导学关系体系。

目前，导学关系作为学术议题已然有受到了学界的广泛关注，围绕导学关系建设及其相关领域的研究成果也日益丰富。在新时代研究生教育改革与发展的背景下，导学共同体已然成为构建新型导学关系的一种新思维或新途径。学界基于不同视角对导学关系及其共同体建构开展的研究也逐渐形成了具有一定特色的研究进路和体系。然而，一方面，既有研究倾向采用单一主体视角讨论其建构过程，如基于导师主体的规训视角^[2]、利他视角^[3]等，以及基于研究生主体的认知视角^[4]、利益逻辑^[5]等，缺失对导学双主体之间互动关系的考量；另一方面，相关研究尽管采用了诸如道德情感^[6]、心理契约^[7]、交往理性^[8]等涉及导学双方的叙事方式和视角，但这些研究视角难以触及制度、组织和文化等外部环境因素在导学共同体发展中的联结影响作用。鉴于此，本研究拟采用共生理论及其分析框架作为核心工具，重新审视导学共生发展进程中的主体行为特征、互动模式以及环境影响因素等复杂系统构成，打破常规导学关系异化理念下的单一视角困境，进一步澄明导学双方动态互动与相互依存的本质，从而为理解导学冲突、重构导学系统提供更为全面、深入的理论支撑与分析元素。

二、共生理论的引入及其适切性

（一）共生理论及其核心观点

共生理论起源于生物学，由德国真菌学家安东·德巴里（Anton de Bary）于1879年提出，旨在描述不同物种基于一定物质联系共同生活的状态^[9]。最初，该理论强调生物体之间的相互依赖和协同进化。随后，这一理论被引入社会科学领域，并逐步演变成为一种强调合作、协调和共同发展的理念。共生理论认为，共生系统由4大要素构成：共生单元、共生模式、共生界面和共生环境。共生单元是构成共生关系的基本单位，通过特定模式进行合作与运转；共生模式是共生单元相互作用或结合的形式，反映共生单元之间关系的类型或强度；共生界面则是指共生单元之间的接触方式和机制的总和，是物质、信息和能量传导的媒介、通道或载体；共生环境则是指所有影响共生单元的外部因素的总和。“共生”强调的是共生主体之间合作共赢的紧密关系。其本质在于共生主体基于多样化的共生模式，展开深入的合作与交流，从而达成互惠互

利的双赢局面。因此，共生理论为分析复杂系统内不同共生单元间的互动方式与相互作用提供了一个有力的框架。同时，该理论还能够有效地探讨共生主体与环境的动态联系，为理解复杂系统内的共生关系提供了深刻洞见。

（二）共生理论的适切性分析

作为一种分析工具和认识论，共生理论已经扩展到分析人类社会中个体与组织普遍存在和发展的必然属性。事实上，共生理论及其主张为理解当前研究生教育领域的导学关系及其共同体建设提供了一个更为深刻的理解性框架，对重新审视导学关系的系统要素及相互作用机制有所助益。具体而言，一是导学关系的本质可被视为紧密相连的共生关系。在此框架内，导师与研究生作为导学共同体的核心构成主体，各自扮演着不可或缺的角色，并可以被概念化为共生单元。导学之间多样化的互动模式与合作机制，孕育出特定的共生模式，反映了导学双方在多维度上的相互依赖与协同发展。驱动导师与研究生之间建立并维持联系的一系列因素与机制，它们交织而成的复杂网络，承载着信息传递、资源共享等功能，形成了一个重要的共生界面。当然，导学共同体被嵌入一个更为广阔的外部环境中。这个环境由诸多外部因素构成，包括学术规范、资源分配、文化背景等，它们共同作用于导学共同体，这些因素的总和和可以被视为导学共同体所处的共生环境。二是共生理论为理解和建构导学共同体提供了更富洞察力的分析框架。根据共生理论的主张，导师和研究生之间理应是相互合作与共同进步的共生体。在导学和谐共生状态之外，共生理论承认导学共同体之中可能发生的冲突与矛盾，认为这是共生进程中可能存在的自然阶段，而非关系异化的表现，这为理解导学关系冲突的本质及其内在发展逻辑提供了新视角。同时，共生理论强调在多样性中寻求共识和协同，因而认同导师与研究生之间存在的个体差异，并鼓励构建一种更加开放、平等和互信的导学关系，这为导学共同体向更稳健与可持续的方向发展提供启发。

三、共生理论视角下研究生导学共同体建构的现实阻滞

近年来，国家相继出台了一系列政策措施，旨在促进导学关系的和谐发展。然而，由于导学环境复杂多变、政策供给存在迟滞等问题，良性导学关系的建构依然面临诸多挑战。在此背景下，共生理

论提供了一个新的视角,通过强调导学主体间的相互依存与共同进化,为重新审视当前导学关系冲突提供了更具动态性与全面性的理论工具。

(一)共生单元:导学主体立场存在分歧

在共生关系中,共生体持续发展的重要条件是共生单元之间实现目标与利益的双向耦合。作为共生关系中最关键的两个共生单元,导学双方由于各自角色、立场不同,导致二者协同发展的共生意识产生分歧,进而引发诸如目标匹配度低、权力失序等问题,从而影响导学共生体的可持续发展。

1. 导学之间的目标导向差异。导师与研究生就培养目标达成一定的共识,是构建互惠互利、平等合作导学共生关系的必要条件,亦是促成导学关系和谐发展的重要前提。从这一角度而言,厘清当前导学共同体建构的主体立场问题,必须重视导学双方在角色定位、职责范畴及期望目标上存在的差异。具体而言,培养取向上的差异影响了导学共生单元的耦合。随着高等教育普及化阶段研究生规模的大幅扩张,传统基于知识生产的研究生培养范式在复杂多变的外部环境中日渐式微。尽管学术学位与专业学位分类培养格局的形成在一定程度上厘清了培养“学术后备军”还是“应用实践者”的取向问题,但在导学日常互动中,传统学术逻辑主导下的指导惯性依然普遍存在。有研究认为,当前导师和研究生基本存在着两种不同的培养取向,即过程取向和结果取向^[10]。导师作为学术指导者,期望研究生深入探索学术领域,提升研究能力和学术素养;而诸多研究生则存在明显的学术离散心理^[11],其攻读学位不仅追求学术目标,还涉及提升学历、获取广泛知识与技能等多重考量。导师与研究生在目标优先级上存在差异且缺乏有效沟通与理解时,导学共同体由此失去了内生性的动力基础。

2. 导学双方权力关系不对等。导师指导兼具主动性与创造性,凭借自身学术专长、人格魅力、法定权利等内外权威特质,不断在学术、道德、情感等交往情境中向研究生传递交往内容,施加教育影响力^[12]。然而,导师基于个人私利行使权威或者扭曲权威的价值初衷,造成导师权威被过分强调、研究生权利被相对削弱的局面亦普遍存在。具体而言,导师凭借学术权威过度放大自身话语权,而研究生则处于权力低位,容易陷入难以对抗导师越界行为的困境,这加剧了导学之间的隐性矛盾和对抗。由此,导学关系逐渐异化为诸如“老板雇员型”“从属支配型”等不健康、不平等的双边关系。

与此同时,导学交往边界也在这种不对等的权力关系结构中被不断模糊,导师过度介入和干涉研究生的学业与生活似乎成为常态,研究生承担大量与学习科研无直接关联事务的案例也时有报道。导师的“第一责任人”身份在这一过程中反而为过度干涉等行为提供了合法性依据。在导学权力天然不对等的关系中,研究生在面对导学冲突时往往处于劣势。当导师权力不当行使乃至滥用时,这种不对等的权力关系将被进一步放大和强化,使构建导学共同体失去基本的共生条件。

(二)共生模式:导学互动关系进化迟滞

导学共生模式是导学共同体中导师与研究生之间良性互动的一种常态化方式,强调导学双方互动的稳定性、即时性与有效性。在不同指导模式下,研究生从导师指导中获得的支持度呈现显著差异,更可能带来研究生个体发展方向和路径上的不同影响。不健康的导学互动模式不仅有违良性导学关系的建设初衷,亦偏离了导学共同体的建构方向。

1. 传统导师制的模式固化与弊端显现。长期以来,我国高校普遍采用单一导师制、集体管理模式培养研究生,其核心在于确立一位导师对若干研究生进行全面指导与管理的责任体系。实际上,随着科研领域的快速拓展、知识更新速度的加快以及研究生个性化需求的增长,传统的单一导师负责制日益僵化,其固有局限逐渐显现,已然难以适应导学关系的新变化。一方面,传统导师制意味着指导风格的单一固化,采用“一对多”的集体管理模式,虽然便于管理,却可能抑制研究生的个性化发展。另一方面,导学关系的封闭性可能加剧导学互动的僵化。在传统模式下,导师与研究生之间的互动往往局限于特定的研究方向和项目,缺乏开放性和灵活性。随着00后群体逐渐成为研究生的主力军,他们带着更为鲜明的个性特征、更强的自主意识以及对多元化学习环境的渴望进入学术领域,而现有制度下的导学关系往往难以有效回应这些新需求,导致导学关系紧张,更易产生导学冲突问题。此外,传统导师制下,导学关系往往呈现出过早建立与单向度确认的特点,固化了导学配对的初始状态,为导学不匹配和后续的难调整埋下伏笔。因此,传统导师制造成的导学关系单一、互动空间封闭以及难以破解固化关系带来的其他难题,成为阻滞导学共同体建构的重要组织壁垒。

2. 指导模式的“功利”与“放任”倾向。在高等教育与社会经济发展日益紧密联系的背景下,工具

性价值与功利性追求对教育系统不断渗透,致使导学互动应具备的交往本真意义流失,从而造成导学关系被物化。尤其是高校所实施的以科学研究为导向的导师负责制及资助体系,往往将导学关系导入功利化路径,进而异化为以经济利益为主导的雇佣关系。具体而言,一方面,研究生培养的功利性日益凸显。当前高校逐渐推行绩效问责制形式下的委托代理制度以促进高校教师的科研成果产出,在大幅提升知识生产效率的同时,“科研强激励”也使得考核任务的竞争性超额累加^[13]。诸多导师基于学术利益等功利性角度的考量,在研究生培养中主动或不得不嵌入功利因素,研究生的个体需求被选择性忽视,导师对研究生的信任与关怀显著不足,导致导学关系走向疏离。另一方面,研究生培养中的“放任”成为主流。这既源于我国研究生规模的大幅提升,导师难以投入足够的时间与精力指导,从而催生了导师指导的“放任”策略;也可能与导师自身的指导能力不足有关,尤其是部分导师在研究生培养过程中的责任意识淡薄,在指导任务加剧的情况下,形成了放任自流、疏于管理的局面。过度功利主义与工具主义倾向必然造成导学关系淡漠,致使研究生外在行为与内在行为均与导师较为疏离^[14]。由此,在导学互动面临困境的同时,导学共生关系的进化发展也陷入迟滞状态。

(三) 共生界面: 导学交往调节机制缺失

导学关系的共生界面是构建导学共同体的重要元素,也是调节导师与研究生互动不可或缺的重要手段,对导学共同体的形成和发展具有深刻影响。在研究生培养中,导学关系的共生界面可从导学交往的调节机制层面来理解,正式共生界面与非正式共生界面作为两种重要导学互动模式,共同作用于导学共同体的建构。

1. 正式共生界面的滞后。在导学交往过程中,导师与研究生之间往往是通过学业指导的方式开展正式互动。然而,由于正式互动所形成的正式界面难以及时适应和反映导学之间的变化和需要,容易导致导学之间产生问题。一方面,导师指导的制度化机制缺位。导师指导是一项专业性极强的工作,而研究生导师专业化发展制度、平台与意识的缺失,根源于高校和研究生导师均忽略了指导工作的专业化性质^[15]。当前,由于导师指导风格各异,导师指导频率、强度等存在显著的个体差异,导学交往的正式界面往往依赖导师个体的指导风格。尽管导学交往一般在更广泛的师生规范的框架内进

行,但更微观层面的如何指导则突破了正式界面的范畴而显得语焉不详。诸多导学矛盾和冲突即来源于在看似正式的导学互动中而正式规范难以约束的指导行为。另一方面,研究生对导师指导存在反馈困境。在导学交往的正式界面中,研究生很难突破导师权威进行有效反馈,因而其需求难以及时、准确地传递和响应。换言之,导师则也可能因无法及时了解研究生的真实需求,而在指导过程中产生偏差,从而加剧误解或矛盾。这意味着导学交往的正式界面尚未能促进导学关系向共生体方向发展,正式共生界面的建构仍处于滞后状态。

2. 非正式共生界面的贫乏。导学双方在交往中所投入的不仅是知识和信息,还有情感、观点、态度和人格等^[16]。受制于传统的师道尊严,导师被视为知识权威,而研究生则被动接受,导学关系往往缺乏平等互动,导学交往的非正式界面因而十分贫乏。具体而言,多数导师与研究生之间通过正式界面开展必要的指导,但这种交流往往局限于正式的学业指导,缺乏深入的交互理解与情感联结,较少触及导学深度交往的内容,特别是超越单纯的学术指导,涵盖情感交流、价值观共鸣及个性化学术支持等更为丰富和立体的互动内容。作为正式界面之外的重要补充,非正式界面本应成为增进导学相互了解、深化情感联系、激发创新思维的重要平台,但导学互动形式所呈现出的单一性特征,反映出非正式界面在促进导学共同体全面发展中的潜力尚未被充分挖掘和利用。此种局限性不仅阻碍了导师与研究生之间在知识层面的深度探讨与共创,也限制了双方在情感维度上的相互理解和支持,进而影响了共同价值观的形成与传递,更可能加剧导学关系的封闭性,增加导学之间的疏离感。由此,非正式共生界面的贫乏不仅削减了导学深度互动的可能性,也限制了导学间情感纽带的建立,是导学共同体形成与发展中的劣势所在。

(四) 共生环境: 导学保障系统支持乏力

良好的共生环境能够激发共生主体积极互动,共同稳固共生关系,亦能有效维持共生系统平衡,促进共生体持续进化。在导学共同体的构建与演进过程中,共生环境所呈现出的支持乏力问题不仅对导学共同体的形成产生潜在阻碍,更遑论促进其持续发展与进化。

1. 政策体系实践指导力不足。导学交往互动的良性模式既浸入了“隐性规约”的道德自觉,又融贯了“外部律令”的权力制衡^[17]。为了引导导学关

系建设,国家陆续出台了一系列规范性政策,旨在通过外部政策引领实现对导师指导行为的监督与规范。然而,导学互动行为展现出了强烈的具身性与复杂性特征,而导学政策体系则逐渐暴露出配套不足和支持缺失等诸多问题。具体而言,当前我国针对研究生导学关系建设的政策体系大多侧重于提供方向性的引导与规范性的框架,着重强调了对导师在指导过程中的行为规范与约束要求。但在实际操作层面,对于导学互动行为的具体实施细节,如导师的指导职责界定、指导内容安排、指导形式选择以及指导成效科学评估等关键性问题,相关政策却显得较为笼统,缺乏具体、可操作性的指引与支持性策略。更为值得关注的是针对导学关系中可能滋生的各种不当行为,如指导失范、权力滥用等,我国现行的政策体系主要侧重于构建监督与制约机制,以期通过外部力量的介入来纠正和防止这些不当行为的发生。然而,这种单一的事后监督与制约方式,往往难以从根本上解决问题,且容易引发导学之间的对立情绪,严重影响了导学关系走向共生发展。

2. 导学共同体文化认同薄弱。信奉共同的文化作为维持共同体凝聚力的关键要素,承载着共同体中各主体共同信守的价值目标,而构建和谐的导学关系无疑离不开导学共同体文化的价值指引。然而,在现实导学情境下,导学双方因身份定位、利益诉求及价值追求的差异而持有迥异的价值观念体系,极易引发导学冲突,影响导学共同体的可持续发展。一方面,当前和谐导学关系建设尚未形成具有影响力的共同体文化。尽管诸多高校长期以来积极致力于探索构建和谐导学关系的可能路径,但在这一进程中,大多聚焦于导学双方的权责规定,所形成的导学关系文化更多被理解为一种由外部规约而形塑的管理文化,而非充分反映导学共同体内部需求和价值的人本文化。由此,推动导学共同体发展的文化缺失了其最为重要的向心力和内生力。另一方面,各方对导学共同体文化缺乏普遍的价值认同。导学共同体文化的核心在于导学情感共同体的塑造,虽然导学共同体被视为由导师与研究生构成的一种紧密合作、相互促进的学术与学习社群,但不同利益相关者对于共同体中导师与研究生间应然的互动模式、指导风格以及共同目标等核心问题,依然存在显著的认知情感分歧与价值取向差异。同时,培养机构内部的评价体系等因素也可能从不同角度对导学共同体的建构产生复杂影响,从而进一

步加剧共同体价值认同的分散性。

四、共生理论视角下研究生导学共同体建构的推进策略

和谐共生的导学共同体是实现新时代研究生教育背景下导学关系发展的新思路,亦是推动研究生教育高质量发展的关键路径。促进导学共同体的可持续发展,必须全面检视导学双方的共生形态,打破导学共同体运行阻碍,以更加综合、动态的视角为导学共同体的建构提供理论支持和实践路径。

(一)重视导学匹配效度,激活导学主体意识与立场

导学共同体的生成前提是导学匹配度的有效实现。导师与研究生互选制度作为导学关系建立的起点,对导学关系匹配的契合度和效度具有直接影响。因此,全面探索优化导学关系建立的前置路径,积极促进导学匹配的精确性、有效性,是避免因导学双方匹配偏差影响导学共生关系长效发展的重要策略。具体而言,其一,探索更趋灵活的导学匹配制度,真正实现导学间的多元双向选择。在导学关系确立前期,利用师生座谈、见面会、老生交流会以及鼓励研究生提前联系导师等多种方式和渠道,尽可能增加导学双方的相互了解与需求匹配,以此提高导学匹配度。在基于互选的导学关系建立初期,可探索设置导学适应期,为导学匹配度低及匹配不佳的导学双方提供转选的机会。在导学关系稳定后,既要为导师提供指导上的持续支持,如导师培训、搭建导师间交流平台等,亦要为研究生提供反馈渠道,指导研究生积极适应学业环境。其二,引导基于人格平等的导学关系发展,唤醒导学双方的主体性。理想的导学模式是导师和研究生可以基于平等关系,彼此尊重且心理舒服^[18]。和谐理想的导学共同体需要以主体间的人格平等作为核心内容,在导学主体之间平等交往的基础之上,充分发展导学双方的主体性,为导学共生提供有利的内在条件。实际上,导学之间因知识或权力等因素造成的不对等地位难以改变,但在此关系中,倡导基于人格平等而发挥导学双方的主体意识,不仅是导学共生发展的题中应有之义,也将会通过导学主体性的发展对当前存在的导师不合理指导行为产生一定的规制与引导作用,并促进研究生个体发展内驱动力的生成。由此,在有效提升导学匹配效度和构建人格平等的导学关系主体立场的基础上,为构建导学共同体奠定了坚实的共生基础。

（二）创新导师指导模式，规范导学互动行为与过程

导学共同体稳定运行需要建构适切的导学互动模式，而作为常态化模式的导师制由此在导学共生关系中被赋予了重要作用，成为影响导学共同体发展的关键因素。因此，积极推动导师制优化与更新，是构建并推动导学共同体进化发展的有效路径。其一，探索创新多元导师指导模式，优化导学共生的组织模式。鉴于传统导师制的封闭性较强等问题，探索双导师制、导师组制等多元化协同指导模式，或许能够有效应对传统导师负责制下指导方式单一、指导力度不足及视野过窄等困境。不同知识层次、不同研究方向的导师组成研究生培养小组，不仅可以拓宽研究生的知识面，亦能加强师生之间的联系^[19]。当然，导师遴选标准也须突破单一的硬性指标，不仅要导师个人素养、科研能力以及师德师风等传统指标进行考察和评价，还应重点关注导师的人才培养能力，切忌将导师的科研水平与其指导水平等同视之。其二，健全导学关系边界与权责机制，规范导学共生的互动模式。当前对导师与研究生关系的认知不仅需要从道德与职责两方面开展，而且也要将法律维度纳入对导师与研究生关系的定位中^[20]。破解导学冲突、构建和谐导学关系需要明确导学双方的关系边界与权责，这是构建导学共同体共生模式的重要支点。针对传统导学交往过程中的培养功利化、责任意识淡薄等问题，应从政府主管部门到培养机构自上而下探索建立导学权责规范体系与约束机制，制定导师权力清单和研究生权责义务，明确导学双方权力与权利的边界规范，规范导学互动过程及其行为。例如，通过分类开办面向导学双方的专项讲座与主题工作坊等方式，一方面可以提升导师指导能力与责任感，另一方面也有助于增强研究生的角色认知和适应性，从而为形成导学互惠共生模式提供积极的个体行动引导。

（三）开发多元调节机制，优化导学交往方式与界面

导学共同体共生效能的提升需要建立高质量的信息传输渠道。当前导学共同体共生界面的发展滞后，导致导学互动不足、合作渠道不顺畅，成为阻滞导学共同体发展的关键因素。因此，建立多元化的导学交流界面并发挥其调节功能，是塑造互惠互利、耦合共生导学共同体的核心策略。学术互动是研究生导学间最基本的互动，价值互动和情感互动

融于学术活动的过程中，应通过良好的情感互动推动学术和价值互动，推动导师和研究生学术和价值共同体的形成^[21]。其一，创新多元互动模式，营造良好的导学交往通道。鉴于当前导学交往的正式界面尚未得到标准化的指导，高校应当推动建立常态化、制度化的导学交流机制，明确导师指导频次、指导内容、一对一交流时长等规范。当然，导学双方还可以通过共享文档、学术社区等更为便捷的非正式交流平台，以及通过开展读书会、学术沙龙、学术工作坊等方式，增加导学互动的频率和方式。同时，探索研究生群体在线互助社群、同辈互助小组等新型交流方式，亦有利于促进搭建导学之间更趋多元的交往通道。其二，设置导学交往评价机制，激发导学共同体的内在驱动力。研究生培养机构应积极调整导师评价制度，打破传统导师评价制度中重科研轻育人的思维惯性，兼顾育人过程与育人结果的双重评价，将指导研究生的时间长短、取得的成果纳入导师的评价体系，从而达到鼓励导生交流、充分展开科研合作的目的^[22]。同时，研究生培养单位应探索建立以导学共同体为评价单元的综合评价体系，利用循证技术采集分析导学互动情况、导师指导质量、研究生个体发展等数据，强化导学共同体的评价机制建设。通过设置评价指挥棒，既有助于激发导学互动的积极性、主动性，也为导学共生发展中构建多层次、多样化的交往界面提供了方向引导。

（四）重塑环境保障功能，完善导学支持渠道与体系

构建导学共同体以达到导学共生状态需要良好的共生环境予以支撑。鉴于当前导学共同体发展存在制度建设滞后和社会文化认同薄弱等问题，从营造良好共生环境着手，为其提供更具支持性的环境体系，是导学共同体实现协同共生发展的必由之路。其一，健全观照导学关系发展的指导性制度体系，为导学共同体的建构与发展提供可持续的制度环境支撑。国家应从宏观层面完善导学关系发展系统性与长效性的政策体系，明确导师指导标准与内容、导学双方权责、导学关系保障措施等具体规定，从而为导学共同体的建构提供权威性约束与支持性指导。同时，研究生培养单位应配套制定促进导学共同体发展的实施方案与支持措施，进一步细化导师指导规范要求、开展导师指导能力培训、建立导学互动多元化平台以及设置导学常态化考察与动态监测机制。通过专项经费投入、细则方案制

定、组织平台搭建等方式进行配套支持,重塑并激发共生环境的保障支持功能,为导学共生耦合提供制度环境保障。其二,深化导学共同体价值认同,构筑导学共生文化生态。共生交往是贯穿研究生导学关系全过程的基本价值理念,形塑着导学命运共同体的内生信仰与外在形象^[23]。打破导学疏离的价值与文化桎梏,需要构筑以导学双主体共同发展为核心、引领导学双方主动共生、持续共生的共生文化。具体而言,研究生培养单位必须重视具有人文精神的导学共同体文化建设,通过开展导学关系优秀案例宣讲与推广教育,促使导学共生理念深入人心。与此同时,研究生培养单位还应加强师德师风、学风教风建设,通过组织开学典礼宣誓、导学交流文化日等活动,增强导学双方的共同情感体验,实现对导学双方的价值引导。当然,建立导学共同体建设的激励机制亦是重要手段,通过评选并表彰优秀导学共同体团队,强化导学双方共同的荣辱观与价值观,为导学共同体构建提供正向的文化驱动,亦能实现导学双向深度互动与协同共生发展。

参考文献:

[1]教育部.教育部印发《研究生导师指导行为准则》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202011/t20201112_499586.html,2020-10.

[2]张悦,段鑫星.规训视角下研究生导学关系的异化及修复[J].研究生教育研究,2023(04):20-28.

[3]陈武元,阮慷.导学关系的和谐建构研究——基于互惠利他理论的导学匹配分析[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2023(01):109-117.

[4]刘慧琴,卓毅.专业硕士导生隐性冲突演变机理——一项基于研究生视角的扎根理论研究[J].高教探索,2024(02):81-86.

[5]李全喜.从导学逻辑到利益逻辑:研究生科研中师生关系异化的生成机理及本质变迁[J].学位与研究生教育,2016(12):64-68.

[6]任强,王誉澄.道德情感视角下研究生导学关系的省思与构建[J].教育发展研究,2022(23):77-84.

[7]王璐,褚福磊.新时代研究生导学关系异化的成因与现实出路——以心理契约为视角[J].内蒙古社会科学(汉文版),2018(06):184-188.

[8]常海洋,杜静.走向交往理性的研究生导学关系:价值意蕴与实践路径[J].高教探索,2023(02):94-99.

[9]Ahmadjian V. Symbiosis: An Introduction to Biological Association [M]. University Press of New England,1986:10.

[10]刘六生,吉永莉.高校研究生导师负责制的双重问题审思与优化[J].学术探索,2015(11):97-100.

[11]陈振中,车越彤.基于知识生产的导学科研共同体的建构[J].学位与研究生教育,2021(11):36-42.

[12]田友谊,李荣华.权威接受理论视域下导师权威的运行机制、影响分化与合理化路径[J].学位与研究生教育,2023(06):19-26.

[13]张洁.研究生教育治理体系中导学关系缘何分化:一种双重委托代理模型的解释[J].中国高教研究,2024(12):77-84,92.

[14]张驰,刘海骅,练宸希,等.人本主义视角下和谐导学关系的重构[J].现代教育管理,2019(07):107-111.

[15]包水梅,杨冰冰.研究生导师应该具备怎样的指导能力[J].高等工程教育研究,2021(01):108-114,121.

[16]吴文君,张彦通.主体间性视域下导师与研究生交往的德育效应探析[J].学位与研究生教育,2017(01):19-22.

[17]陈亮,杨娟.新时代导生交往互动的价值旨意与实践形态[J].内蒙古社会科学,2021(06):171-178.

[18]吴玥乐,韩霞.高校导学关系的协同共建——基于导师深度访谈的质性研究[J].教育科学,2020(03):64-69.

[19]肖文,陈勇.研究生导师组培养模式的实证分析——基于A大学的案例研究[J].中国高教研究,2013(03):52-55.

[20]张端鸿,陈庆,邢睿.以公约精神与评价体系完善推动导师和研究生关系建设[J].思想理论教育,2018(09):97-101.

[21]任强,王誉澄.道德情感视角下研究生导学关系的省思与构建[J].教育发展研究,2022(23):77-84.

[22]欧阳硕,胡劲松.从“相安的疏离”到“理性的亲密”——基于扎根理论的研究生导学关系探析[J].高等教育研究,2020(10):55-62.

[23]陈恩伦,马健云.新时代导学命运共同体的价值指向与路径探寻——基于亚文化的视角[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(02):1-7,25.

(责任编辑:姜佳宏)

Realistic Obstacles and Promotion Strategies for the Construction of Supervisor-Graduate Community from the Perspective of Symbiosis Theory

Ye Xiaoli^{1,2}, Cheng Tingting¹, Yang Wei¹

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

2 *Xiamen University, Xiamen, Fujian 361001, China*)

Abstract: The harmonious supervisor-graduate relationship serves as a crucial foundation for advancing high-quality graduate education, and the construction of a supervisor-graduate community has emerged as a significant direction in establishing new types of supervisor-graduate relationships. From the perspective of symbiosis theory, this study systematically explores the practical process of constructing a supervisor-graduate community through four dimensions: symbiotic units, symbiotic modes, symbiotic interfaces, and symbiotic environments. The research reveals several obstacles in the construction process of the supervisor-graduate community, including disagreements in the stances of supervisor-graduate subjects, lagging evolution of supervisory interaction relationships, lack of regulatory mechanisms for supervisory exchanges, and inadequate support from the supervisory guarantee system. To effectively promote the construction and development of a reciprocally symbiotic supervisor-graduate community, future efforts should focus on enhancing the matching effectiveness of supervisor-graduate pairs to activate their subject awareness and stances; innovating supervisory guidance models to standardize supervisory interaction behaviors and processes; developing diversified regulatory mechanisms to optimize supervisory exchange methods and interfaces; and reshaping the environmental support functions to improve supervisory support channels and systems.

Key words: supervisor-graduate relationship; supervisor-graduate community; symbiosis theory; graduate education

(上接第 113 页)

The Basis, Mechanism and Path of Coupling Teachers' Moral Construction and Curriculum Civics in Colleges and Universities

CHEN Shuai¹, XU Shiyuan², LIU Xinyan³

(1 *Harbin Institute of Technology, Shenzhen, Guangdong 518055, China*;

2 *Zhejiang Ocean University, Zhoushan, Zhejiang 316022, China*;

3 *China University of Geosciences, Wuhan, Hubei 430074, China*)

Abstract: Teachers' moral construction is closely related to the ideology and politics of the curriculum. Teachers' moral construction and curriculum and political thinking in colleges and universities are coupled and interact with each other to achieve synergistic enhancement, and become the core driving force for the high-quality implementation of the fundamental task of cultivating morality in people. The coupling basis is reflected in the mutual promotion of the two, i. e., the support and guarantee of teachers' moral construction to curriculum ideology and the traction and promotion of curriculum ideology to teachers' moral construction. The coupling mechanism is the consistency of the two goals, the interconnectedness of content, subject homogeneity and spatial overlap. Taking synergistic enhancement as the starting point, party building leadership as the foothold, teacher-student interaction as the support point, evaluation and incentives as the entry point, and moral education as the starting point, it constitutes the realization path of the coupling of teachers' morality construction and curriculum ideology and politics in colleges and universities.

Key words: teachers' moral construction; curriculum ideology and politics; coupling relationship; fostering virtue through education; practical paths