

高等教育数学教材现状检视与提升路径探索

王春朋, 高彦伟
(吉林大学, 吉林 长春 130012)

[摘要]建设教育强国, 需要建设一流的大学、一流的学科, 培养一流的人才。为建设一流数学学科、发挥数学对其他专业的支撑作用, 应加强高等教育阶段的数学教材研究工作, 弥补课程教材缺乏系统性研究的短板, 打造高质量的数学教材。本研究以高等教育数学教材为对象, 通过检视数学专业教材、工程数学教材、经济管理数学教材、农林医数学教材、文科数学教材等几类主要数学教材建设与研究的现状, 发现其在逐渐形成特色的同时, 也出现了教材重复建设、内容知识边界划分混乱、经典教材传承与再创新困难、新形态教材建设尚需观察与探索等问题。新形势下, 以研引建、以研促建、以研护建将是高等教育数学教材建设长期有效的新模式。

[关键词]大学数学教材; 新形态教材; 以研引建; 以研促建; 以研护建

[中图分类号]G64 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0001-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.001

教材是基础性的教学资源, 是教学与学习的载体。教材建设是国家事权, 加强教材研究、编写与管理是落实国家事权的重要内容之一。2024 年 9 月, 习近平总书记在全国教育大会上指出: “党的十八大以来, 我们坚持把教育作为国之大计、党之大计, 全面贯彻党的教育方针, 作出深入实施科教兴国战略、加快教育现代化的重大决策, 确立到 2035 年建成教育强国的奋斗目标, ……教育强国建设迈出坚实步伐。”^[1]要注重教材建设, “教材是传播知识的主要载体, 体现着一个国家、一个民族的价值观念体系”^[2]。党的二十大报告突出强调要加强基础研究, 并提出“加强教材建设和管理”的要求, 彰显了基础研究与教材建设在党和国家事业

发展全局中的重要地位^[3]。建设教育强国, 需要建设一流的大学、一流的学科, 培养出一流的人才。因此, 教材建设肩负重要使命, 尤其需要弥补课程教材缺乏系统性研究的短板。

随着人类社会的发展, 科学、工程、社会等很多问题都需要数学思想与方法帮助理解和认识, 甚至需要利用复杂的数学技术才能破解^[4-5]。因此, 高等学校开展数学教育不仅是为了培养数学学科高层次人才, 也是发展应用学科、技术学科、综合学科和交叉边缘学科的重要依托和源泉^[6]。数学教材与课程是开展数学教育活动的基础资源与重要途径。无论国外还是国内, 都普遍重视基础教育阶段数学教材的研究, 研究不仅范围广且内容涉及教材

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划 2024 年度项目“公共数学基础课教学模式创新研究”(项目编号: GH24708); 2025 年度国家教材建设重点研究基地项目“理学教材数字化转型与智能化应用研究”; 2025 年度基础学科拔尖学生培养计划 2.0 研究项目“基于能力导向的理工类拔尖创新人才数学课程培养体系构建”(项目编号: 20251019); 吉林大学本科教育教学研究项目“《数学物理方程》课程建设与教学改革研究”(项目编号: 2023XZD127)。

[作者简介]王春朋(1975-), 男, 山东安丘人, 博士, 吉林大学数学学院院长、公共数学教学与研究中心主任, 教授; 主要研究方向: 偏微分方程。高彦伟(1973-), 男, 吉林九台人, 博士, 吉林大学数学学院教授、吉林大学国家教材建设重点研究基地(高等学校理学教材研究)专职研究人员; 主要研究方向: 统计理论与应用、数学教育。

的方方面面，宏观与微观研究都很深入细致，但针对高等教育阶段数学教材的研究却很少，无论是理论研究还是实证研究，都比较零散，没有形成体系。鉴于此，笔者以高等教育阶段的数学教材为研究对象，包括数学专业课程教学使用的教科书、面向非数学专业数学课程的教科书，也包括与教科书配套使用的教辅用书。通过检视这几类主要数学教材的研究现状，探讨在新形势下加强高等教育数学教材研究的现实意义与方法，探索教材特色化建设的路径，为支撑教材建设、提高教材质量提供参考。

一、高等教育数学教材建设与研究现状检视

高等教育阶段数学课程类别较多，包括数学专业课程，也包括面向非数学专业的工程数学、经济管理数学、农林医数学、文科数学等，所以教材体系繁杂。经几十年的积累，高等教育数学教材由匮乏走向丰富，逐步呈现多样化并形成了自身的建设特点。

(一) 数学专业教材系列：出版小众化，教材传承难，支持力度大，研究成果少

现代数学引入我国之初，高等学校数学教育主要使用国外原版教材，仅存在极少量的自编讲义；发展到今天，种类已经比较全面。按照《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》中数学类专业的相关规定，大学数学课程主要分为两大类：一类是核心课程，另一类是通识类课程。核心课程包括数学分析、高等代数、解析几何、概率统计、常微分方程等5门专业基础课程，不同专业还另设专业通识主干课程。国内大学数学专业本科阶段一般需要学习二十余门数学课程，其中多数课程所使用的教材属于“小众”教材，即用户数量少。调研显示，绝大部分的数学教材集中于高等教育出版社、科学出版社、北京大学出版社、清华大学出版社4家出版社出版发行，尤以高等教育出版社出版数量最多。2021—2025年期间，4家出版社出版数学核心课程理论教材二百五十余部，其中首版占比约91.6%。核心课程教材出版数量较为均衡，且保持较高的首版率，基本覆盖所有专业课程。这既与数学知识体系具有很大的稳定性有关，也反映出经典教材传承面临的困难与“小众”教材出版的不易，国内一些高校还引入部分国外数学教材来弥补教材的缺乏。一部分优质教材再版次数较多，保证了数学核心课程知识能够及时更新。从国家首届优秀教

材评选来看，获得一等奖的数学专业教材有1部，第二届全国教材建设奖获奖公示中有数学专业教材1部，一定程度上代表了专业教材建设的质量与水平。

我国数学专业教材建设以前对“小众”教材出版的支持力度不够的情况正得到极大的改善。作为拔尖创新人才培养的一项筑基性工程，2022年底，包括数学等基础学科系列“101计划”陆续启动，该计划的重点任务之一即建设一批反映国际学术前沿、具有中国特色的一流核心教材。“101计划”教材建设是“十四五”期间理学教材建设进程中具有里程碑意义的事件，对高校教材建设起着重要的引领、示范作用。数学“101计划”教材建设由10位国内外教育专家组成指导组，26所数学拔尖学生培养基地建设高校共同参与，目前已出版核心教材37种，包括数字教材1种。

从教材研究与管理角度看，对数学专业教材的研究无论是单一主题还是整体研究都较少，一般是教材编写者将教学经验和思考融入教材编写，研究成果很少整理公开发表，在知网上以“高等教育数学教材研究”或与其相关问题作为主题词检索出的文献年代跨度较大、数量较少。教材质量评价难度大，评价方法仍以同行专家评审和调查问卷的形式为主，缺少量化评价模型，教材使用情况往往只有出版方掌握。总体上对于高等学校数学专业教材的专门研究成果较少，研究更谈不上深入。

(二) 工程数学教材系列：出版量大，同质化明显，研究成果较多

工程数学教材是指专门为工科专业学生编写的教材和教辅，一般包括工科数学分析、微积分、线性代数、随机数学、计算方法、数值分析、复变函数、积分变换、数学物理方程等。根据工科不同专业对数学的不同需求，一些专业在研究生阶段还需要加深对数学的学习，如开设应用泛函分析、运筹学、应用统计学等。我国理工科招生数量较多，通识数学基础教材使用量大，这类教材出版占比较高。

工程数学教材建设传承较好，有比较厚重的历史积淀，如普遍被人熟知的工科基础数学教材同济版《高等数学》，以其高品质直到现在仍被全国高校广泛使用，是一本具有中国教材建设特色的大学数学经典教材^[7]。新编大学数学系列教材尝试通过创新编写使之更加适用于理工专业。在国家首届优秀教材评选结果中，工科数学教材有6部获得二等

奖,在高等教育获奖教材中占比约为1.9%。在第二届全国教材建设奖获奖公示名单中,工程数学教材在数学教材中仍占主要比例。存在的主要问题表现在教材重复建设、同质化问题比较突出,编写质量良莠不齐。有些教材虽然名称不同,但是基本内容是相同的,如《工科数学分析》与《高等数学》或《微积分》、《运筹学》与《最优化方法》等,仅在少量内容与体例上存在差异。一些工科专业学习《微积分》就足够,而一些专业必须开设《数学分析》,特别是在拔尖人才培养上,所以出现了《工科数学分析》,以弥补二者之间的断裂,应该说这种模式还是合理的。同时,工科数学教材理科化现象突出,使用者因感到无所适从而失去兴趣。主编工程数学方面教材的作者大部分是数学教师,仅少数为工科专业教师;教材编写既要突出数学知识基础,又要体现数学与工科问题融合交叉研究的成果,如何平衡二者之间的关系是教材编写的难点。

相比于其他几类教材,工科数学教材研究成果较多,主要集中在以下几个方面:一是教材编写思想、理念与方法的研究等^[8-10]。二是中外教材比较研究,但是主要集中于“数学分析”或“微积分”教材的比较^[11-13]。三是开始重视中学与大学数学教育衔接的问题^[14]。这个问题虽然存在不同的看法,却是涉及整个数学教育体系是否科学合理、能否有效发挥教育作用的重要问题,需要更加深入细致研究。四是对教材评价指标的研究和出版质量评价研究。对教材开展评价是教材研究的一个难点,目前研究主要体现在评价方法的探讨与应用,如采用层次分析法、结构方程法、偏序集等数学方法对教材质量进行评估^[15]。整体上对工程数学教材的研究仍然是零散的,缺乏系统性。此外,由于求职、升学的需要,教育培训市场繁荣,也应时出现了许多关于招生考试辅导的教学用书,数量比较大,质量却参差不齐,教学异化问题严重。由于这类用书往往在高校中并不被认定为教材,对它们的研究容易被忽视,但有些辅导用书的发行数量及其社会影响远超教材,故应纳入研究范围并进行有效管理。

(三)经济管理数学教材系列:编写理念存在差异,缺乏研究支撑

经济管理类数学是面向经济管理专业开设的数学课程。随着人类经济活动越来越具有高度复杂性,量化分析与推理能力对培养经济管理类人才变得十分重要。从硕士研究生招生考试和高等学校编

写的经济管理类数学教材看,其内容的范围和难度弱于工程数学。在网上书城可以看到目前高等教育出版社出版使用的经济管理类教材七十多种,加上其他出版单位出版的,经济管理类数学教材是十分丰富的。针对经济管理教材的研究也较少,从文献中可以看出主要还是在围绕教学与课程改革的文章中部分涉及教材建设。就教材具体内容来看,不同教材之间的差别还是非常明显的,如对空间解析几何、重积分部分的处理。关于经济管理专业的课程深度与广度,由于院校研究重点与优势方向的不同,对数学课程的要求则不同。例如,吉林大学数学学院承担的“新文科大学数学课程体系和教材体系建设实践”研究项目组曾对经济管理专业进行调研并组织座谈,该专业恰恰提出了加深数学课程教学难度、加大数学课程数量的要求,所以经济管理数学教材在编写理念上存在着较大的差异,难以以一个统一的标准来衡量。整体上看,教材质量与深度有待提升,应该在保证基本要求的情况下自由选材、各取所需。

(四)农林医数学教材系列:重视数学应用能力培养,内容边界难以统一

农林医数学教材建设根据专业设置的不同,有的采用工程数学教材、有的采用经济管理数学教材。整体上与工程数学教材相比,教材数量少且在难度的要求上有显著降低,主要以微积分、线性代数、概率论与数理统计内容为主。教材建设单位以特色型高校与出版单位为主,如中国农业大学编写了主要面向农学专业的《大学数学—微积分》、南京农业大学编写的《线性代数》、人民卫生出版社出版的《医用高等数学》等。教材突出数学在各自专业领域中的应用,有些教材增加了案例和数学软件,重点介绍了MATLAB、SPSS等软件的应用。比较国内使用较广的几本农林医数学教材发现,内容上差别较大,有些教材要求三重积分、曲线与曲面积分,有些则没有编写这部分内容。农林医数学教材很少有独立的系列,较为多见的是建设部分教材,其余则采用比较通用的教材,如线性代数课程采用同济大学数学教研室编写的《线性代数》,概率论与数理统计课程采用浙江大学盛骤主编的《概率论与数理统计》等。农林医数学教材存在的问题与工程数学教材较为类似:知识边界和难度比较模糊,要求不统一,随意性明显,对农医教材的研究与建设往往依赖于作者的理解。整体上看,缺乏与农林医专业人士的交流探讨。案例教学的地位与效

果如何、是以数学素养为主还是以应用导向为主，制约着教材的定位与编写。

(五)文科数学教材系列：以培养数学核心素养为导向，教材研究空间大

近些年，数学文化受到关注，数学的人文性被深入挖掘。同时，人文社会科学也日益认识到数学对学科问题的研究是十分有益的，甚至非常重要。如哲学专业一般开设现代数学基础、数理逻辑等课程，新文科建设十分重视数学与人文社会科学专业的交叉融合，文科数学教材建设出现了“小高潮”。科学出版社、高等教育出版社都出版发行了一些新编文科数学教材。人文社会科学专业开设数学课主要分为两类：一类以介绍数学文化和数学思想史为主，围绕数学思想与方法、数学逻辑思维与批判性思维、数学的理性精神进行教材开发；另一类仍以介绍现代数学基础知识为主，围绕不同的课程编写了不同的文科教材，以微积分、线性代数、概率论与数理统计知识为基本内容，对不同人文社科专业在范围与难度上进行了区分。因为对于文科专业学生开展数学教育要充分考虑其特点和需求，反而促使教材编写者更加关注对数学思想、数学思维和方法论、数学史、数学文化等人文要素的深入研究和挖掘，不仅对数学文化建设大有裨益，而且使教师能够从更高的层面审视数学，进行教学设计和开展教学活动。当前还出现新的数学教育研究内容，如人文数学，它与数学文化并不完全相同，是一种跨学科交叉研究，其内核、研究对象、研究范围、研究范式仍处于探索中，所以文科数学教材建设存在很大程度的自由，研究空间大。

二、提升教材建设与研究水平的方法与路径

建设一流数学学科、加强数学教育对其他专业研究的支撑作用关键在于人才的培养，提高教学质量与人才培养规格是学科建设的根基。一流学科的一个重要标志性成果就是教材的开发与建设，编写高质量的数学教材。纵观国内一流数学强校，在教材建设上都曾取得过很好的成果，编写出一批高质量的高等教育数学教材，并形成辐射效应，有力地支撑起全国各大专院校数学专业的人才培养。数学与工学、医学、农学等学科的交叉融合，不仅是数学研究的源头活水，也极大地提升了各学科人才培养的质量。目前国际上大力提倡 STEM(科学、技术、工程、数学)教育，数学作为其中重要的组成部分，其在人才培养中的重要性更加突出。无论是

从数学学科本身、数学对其他学科的支撑，还是从数学所形成的文化体系来看，加强高等教育数学教材研究与建设都是极为必要的，而以研促建是新形势下高等教育教材建设的有效模式。

(一)认识数学两重价值，奠基教材建设思想

从某种意义上看，数学是一切自然科学的基础和前提，数学理论基础决定基础研究能力与原始创新能力，数学基础薄弱是理工农林医学生在专业能力和应用能力方面不足的重要因素。数学教材汇集了数学知识与前沿研究成果，承载着社会责任，首先要保证教材价值导向正确、内容科学严谨、实现知识育人。同时，数学作为一种独特的人类文化，其蕴含的理性精神是现代社会公民应该具有的基本素质，自然关系着人才培养目标的实现。数学基于思辨、以严格的逻辑思维演绎推理为手段的研究方式充分发挥了人的心智功能，使数学具备抽象的心智训练功能。另一方面，由数学的实践性和抽象模式衍生出数学应用的广泛性^[16]。数学的这种两重性特点，既影响数学课程的价值取向，也影响教材的编写质量。专业教材建设重视理论的深刻是合适的，而对于非数学专业，我们的数学教材理论性过强，对一些内容是怎样通过思想火花的碰撞而来的重视不够，而这恰恰是利用数学解决问题的原本方式。因而，面向不同对象，高等教育数学教材的建设除了考虑专业教材建设与学科建设标准的一致性，还需要研究数学对新工科、新医科、新农科、新文科建设的支撑作用。如何在教材编写中平衡数学的两重价值，不仅是教材编写的难点，也是高等教育数学教材研究与建设绕不开的问题。为此，应加强顶层设计、系统规划，以保证教材在传输专业知识的同时，体现并满足国家对该专业方向人才培养的根本要求。

(二)组建教材研究队伍，提高教材研究能力

大学数学数字教材的建设涉及教材政策、中外或国内教材之间的相互比较、数学与其他学科的关系、教材内容的组织、出版市场、版权保护等诸多问题。教材研究队伍应包括教育学专家、数学家、数学史研究者、资深教学名师、出版单位人员及教材评价专家等。数学在本质上有其特殊性，所以数学教材的研究也有其特殊性。例如，数学与物理、化学等学科的共性是都需要思维逻辑，包括形象思维、逻辑思维、辩证思维和行为逻辑、形象逻辑、形式逻辑等；但是物理、化学等自然科学研究一般基于现实世界，而数学主要基于思辨，既有人类的

本能，也有思维的抽象。数学的认知过程，其心理机制极为复杂，将数学知识与方法内化为能力素养的过程应该遵循的规律既是教的规律，也是学习的规律。数学的学习规律主要还是依靠教师、学习者和研究者长期实践经验积累而总结出来的，这些都需要进行整理、总结与研究，为教材编写提供参考和依据。同时，加强数学教材研究还要对各类数学教材使用现状、教材内容的变迁、中外经典教材容量与难度、使用者视角下的教材质量评价研究、小中大数学教材的衔接等大量问题开展专题研究。尤其是技术如何赋能数学教材研究与建设，目前已经有研究者对数字教材建设的底层逻辑、实践误区、知识边界等问题发表研究成果^[17-18]。这些都需要组建一支高水平的教材研究队伍来指导教材编写。国家高度重视教材研究工作，成立了针对不同领域的国家教材建设重点研究基地，如吉林大学是国家教材建设重点研究基地“高等学校理学教材研究”的主持单位，天津大学是国家教材建设重点研究基地“高等学校工学教材研究”的主持单位，北京师范大学是国家教材建设重点研究基地“大中小学数学教材研究”的主持单位，汇聚众多专家以利于集中力量、组织资源，推动教材研究深入发展，快速取得成效。国家教材委员会定期发布课题申报信息，各省市、高校及教学研究机构、出版社目前也都在探索以立项研究带动教材建设的可行性。

（三）融合教材研究成果，提高教材编写能力

数学教材一般呈现的是学科基础知识的学术形态，教材的编写是一个整理、精炼、知识重新构建的过程，这往往与数学知识产生的历史顺序相反，也与数学知识产生的积累过程不同。数学知识的产生往往是零散的，甚至是缺乏严密逻辑证明的。因此，教材编写要从整体上架构教材的内容及体系，注意内容的前后逻辑关系，通过挑选把内容用严密的逻辑主线贯穿起来，用精炼的符号语言准确地叙述数学的定义、定理和结论，递进性地设计教材的章节。高等教育数学教材有些是提纲挈领式的，建立在教师对教学内容深刻的理解和积累基础上的，对教师知识能力有很高的要求，教学时有充分的发挥空间；有些则是详细叙述式的，教师需要对内容进行再拓展，所以数学教学与教材的配合有其特殊性。数学的学习也有其特殊性，需要深入地思考和进行头脑风暴，因此数学教材的编写对不同的受众学习效果不同，程度不一，很难把握其适用性。数学理论的抽象性体现在很难被生活中的直观实例所

印证，教学中教师往往会按照公理化的逻辑和路径来推进，即从公理和定理出发，通过对公式的推演和题目的演绎推理与计算来传授理论知识。这样的教学方法通常无法让学生形象地感知相关理论的实用情境，因而对学生的认知思维和理解能力提出了更高要求^[19]。如何掌握数学逻辑演绎推理的思想与方法，引例、例题、习题的选择和设计就很重要。引例可以揭示问题的来源、解决的方法，体现数学抽象的本质；例题与习题则是掌握知识的主要方式。针对不同对象的数学教材，科学性、适用性是必须满足的要求；对于非数学专业的（如工科），则需要在此基础上把数学是一种技术的特质表达出来，案例就变得比较重要。因此要融合教材的研究成果，提高编写能力与质量。

（四）多维构建评价指标，提高教材评价能力

评价数学教材需要从多维度进行。如在内容评价方面，既要符合学科标准，不能违背数学的学科逻辑，也要符合教育学标准、实用性标准，涉及教材与教学标准的一致性、某一特定主题的评价、比较性评价和适用性评价。在类型方面，分为使用前、使用中和使用后评价。在评价方法方面，除了原有的问卷法、观察法、访谈法、教学日志法、文本分析法以及实验法、检核表等，还应继续研制新的评价方法。当前一些数学方法与模型开始被引入到教材评价研究中，一定程度上弥补了教材评价缺乏量化方法的不足。针对不同问题往往采用不同的方法，但建立适用数学教材评价的科学方法与评价模型，建立数学教材的评价指标体系，且根据教材使用反馈数据，实现对教材精准评价才是重点。要加强评价队伍建设，评价主体既要包括教师、出版单位，也要包括用户；应充分发挥现代教育技术的优势，激活教材使用过程中产生的数据要素，提高教材分析与评价能力，将内容与使用相结合，量化质性指标，增强教材评价的客观科学性^[20]。

（五）加强社校深度合作，提高教材出版能力

出版社不仅承担教材研究的职责，也是保证教材质量的最为关键的一道防线。编写和出版教材，需要出版单位和高校教师进行深入交流与合作。尤其是在教育数字化转型的关键时期，高等教育数学教材经历了由传统纸质教材到电子教材、交互式教材再到数字教材的形态演变，教材建设面临新的困境与难题。很多关于新形态教材的理论与实践问题尚未研究清楚，无论是教材研究者、教材编写者还是出版发行单位都存在一定的困惑。笔者认为提高

教材编写与出版能力要从两个方面入手：一是跟踪学科知识的最新进展和有价值的新知识的融入；二是现代先进教育技术的使用，开发建设提升用户体验感的新形态教材。在技术赋能教材建设的背景下，数字教材的发展会越来越迅速，不会以个人的意志为转移——唯有技术赋能教材建设，才能保障教材的价值；只有高等学校与出版单位紧密合作，才能有效应对现实需求。

在高等教育数学教材特色化建设方面，“双一流”建设高校先行一步。近些年来，一方面高等教育数学教材经典传承与创新建设得到加强；另一方面，新形态教材凭借二维码链接的数字资源使教材的内容更丰富，因对重点难点的讲解或对复杂结构的展示更清晰而备受重视。西安交通大学、国防科技大学、电子科技大学、山东大学、吉林大学、哈尔滨工业大学、合肥工业大学等高校与出版社深度合作，开发建设了大学数学数字教材。如吉林大学数学学院秉承严谨、科学、适用的教材建设理念，以“大概念”统领知识体系，发挥传统经典纸质教材在梳理学科知识体系、内容组织架构及文字表述上的优势，结合学科发展变化，与数字技术结合，开发数字资源与模块化内容，适配多样化的教学需求，走出具有独立特色的教材建设之路。当前已出版“十五”“十一五”“十二五”普通高等教育本科国家级规划教材 26 本、校级规划教材 6 本，主编“101”计划教材 2 本，取得一系列教材建设成果，且其中多数为新形态教材。

三、教育强国建设背景下的高等教育数学教材建设与研究展望

建设教育强国需要在多个维度实施，教材建设是其中重要的一环。随着高等教育改革的推进和学科交叉的深化，高等教育数学教材建设一方面呈现出“经典传承”与“创新突破”并行的特征，另一方面，学科交叉需求催生数学与其他学科新兴领域交叉融合的教材。加强高等教育数学教材研究与总结教材建设的基本经验，其目的是厘清高等教育数学教材建设的痛点、难点和堵点，打造高质量的高等教育数学教材，为课程与教学服务。展望高等教育数学教材建设与研究，要从以下几个方面发力。

一是进一步加强教材建设与研究的系统性工作。数学课程教学所选择的知识是对数学知识的取舍、浓缩与加工后的再现。系统开展教材理论研究与前期建设实践是做好数学教材选题、编写、验

证、评价的基础，是支撑教材建设的前提，是提高教材质量的保障。因此高等教育数学教材建设与研究需要研究教材建设的各个环节，例如教材政策、选题、内容架构、文字表述、内容表达、教材出版、出版形式、教学反馈、使用体验等，解决教材建设中出现的各种问题。二是进一步增强教材编写的科学性。教材质量的优劣要靠理论与实践的分析与反馈作为检验手段。分析教材各部分内容的衔接与体量是否科学，需要研究出一套评价模型。同时隐性资源的开发与创新是增强教材编写科学性的一个重要方面。数学教材内容主要是以文本的形式呈现，与内容相关的隐性教学资源的开发与挖掘往往被忽视，当前对这部分的研究与创作是比较缺乏的，应该加大力度。三是进一步做好教材建设与研究经验的提升与理论总结，并把研究成果与教材建设有机地结合起来。新形态教材已经成为教材建设的“新常态”，进一步研究教育技术与教材的深度融合与优化方法，特别是包括数字教材在内的新形态教材相关问题的研究。如数学类数字教材编写的标准、教材内容知识的边界、教材平台的建设与优化、教材使用的效果、教学资源的合理嵌入与挂载等。研究清楚什么形式的教材会成为“新常态”，什么形式的数字教材能实现真正引领，能走进校园、走进课堂；高校、师生什么时候能从机制、理念、方法上适应人工智能技术带来的冲击和变化，最终将其合理融入人才培养体系和课程教学方案。这些都需要积极进行研究和实践验证。

总之，围绕高等教育数学教材研究建设的主要任务，摸清楚高等教育数学教材研究与建设的现状，建立数学教材编写的框架依据、把握数学教材使用的规律特点，才能形成教材研究的科学体系，为提高高等教育数学教材建设水平奠定坚实的基础，而以研引建、以研促建、以研护建将是高等教育数学教材建设长期有效的新模式。

参考文献：

[1]新华社. 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.gov.cn/yaowen/liebiao/202409/content_6973522.htm, 2024 - 09.

[2]韩震. 高校教材建设如何体现中国自主知识体系. [EB/OL]. theory.people.com.cn/n1/2024/1010/c40531-40335742.html, 2024 - 10.

[3]牛军明,张德祥. 高等教育学教材建设的历史回顾、基本经验与未来趋向[J]. 现代教育管理, 2024(10): 42 - 51.

[4]张然,高彦伟. 数学对工程科学人才职业素养培养的价值及教学路径[J]. 现代教育科学, 2023(03): 116 - 120, 140.

[5]高彦伟,张然. 新文科数学课程体系的构建与实施路径[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2024(01): 110 - 117.

[6]潘保田,郭明宙,乔振峰. 创新高等理科教育,提高人才培养能力[J]. 高等理科教育, 2021(05): 1 - 7.

[7]苏雨恒. 经典教材建设经验与启示——以高教社同济版《高等数学》、黄廖版《现代汉语》为例[J]. 中国出版, 2019(23): 10 - 13.

[8]龚昇. 教材编写随想[J]. 中国大学教学, 2000(01): 35 - 37.

[9]周建华,郭林. 数学教材编写理念探析[J]. 出版广角, 2015(08): 104 - 105.

[10]卢同善. 实变函数的教材编写思路研究[J]. 高等理科教育, 2003(06): 68 - 71.

[11]赵战兴. 中美数学教材比较分析[J]. 出版广角, 2015(16): 88 - 89.

[12]王彩芬,曹荣荣,张丽,等. 中美微积分教材内容建构比较与启示——以“微分”为例[J]. 数学教育学报, 2021(04): 63 - 67.

[13]李娜,吴盛棋,张滢,等. 国际视野下中学与大学数学教育衔接的研究述评[J]. 数学教育学报, 2025(01): 6 - 12.

[14]赵燕,黄治琴. 美国微积分教材对理工科高等数学教材改革的启发[J]. 高等数学研究, 2016(05): 54 - 57.

[15]袁正科,严定友. 高校教材出版综合质量评估研究——以华中师范大学出版社高等数学教材为例[J]. 湖北科技学院学报, 2024(03): 121 - 130, 150.

[16]顾继玲. 关于数学教材内容的选择与组织[J]. 数学通报, 2017(02): 1 - 4, 封底.

[17]杨霞,吴轶鹏. 数字教材建设的底层逻辑、实践误区与突破路径[J], 2025(03): 90 - 97.

[18]张玉,罗生全,杨柳. 论数字教材的知识边界[J]. 电话教育研究, 2024(08): 112 - 119.

[19]庄腾腾,刘宝存. 情境性理论教学:国际视野下高校理工科理论教学的质量提升路径[J]. 中国人民大学教育学报, 2024(05).

[20]任玉丹. 美国教材评价研究:类型、方法述评[J]. 教育科学研究, 2025(03): 74 - 80.

(责任编辑:刘新才)

Strengthen Research on Mathematics Teaching Materials to Enhance the Quality of Textbook Development

WANG Chunpeng, GAO Yanwei

(Jilin University, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: To build a strong education nation, it is essential to establish top-tier universities and disciplines, cultivate outstanding talents, and undertake the important mission of developing high-quality teaching materials. In order to foster world-class mathematics disciplines and leverage their supportive role in other fields, efforts should be intensified to research mathematics teaching materials at the higher education stage, addressing the lack of systematic research in curricular materials and creating high-quality mathematics textbooks. This study focuses on higher education mathematics teaching materials, examining the current state of development and research across several key categories, including mathematics specialty textbooks, engineering mathematics textbooks, economics and management mathematics textbooks, agricultural, forestry, and medical mathematics textbooks, and liberal arts mathematics textbooks. It reveals that while distinctive features are gradually emerging, issues such as redundant textbook development, unclear boundaries in content knowledge, challenges in inheriting and innovating classic textbooks, and the need for further exploration in new-format textbook development persist. The study explores methods and pathways to enhance the quality of higher education mathematics teaching materials and research under new circumstances, proposing that research-driven construction, research-promoted development, and research-supported maintenance will form a long-term effective model for the advancement of higher education mathematics teaching materials.

Key words: college mathematics; textbook research and development; research-guided construction; research-driven construction; research-safeguarded construction

从“特惠制”走向“普惠制”： 地方高校一流学科建设范式重构

刘丽

(辽宁师范大学, 辽宁大连 116000)

[摘要]地方高校(也称省管高校或省属高校)“同质化”一流学科建设范式为省管高校发展带来诸多问题。基于地方高校的历史使命和办学任务,提出地方高校“一流学科建设”新范式:从单一学科发展转向立足于学校属性以及学科结构的“一流本科教育”发展目标;从单一学科的一流目标调整为“一流学科群”的建设目标。由此,通过省属高校资源的重新配置、教师评价方式的转型以及专业建设等一流建设范式的新路径实现省属高校的新发展,建立起地方高校一流学科建设新范式。

[关键词]地方高校;一流学科建设;范式重构;特惠制;普惠制

[中图分类号]G642 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0008-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.002

一、引言

一流学科建设是当前中国各类高校发展实践的重要问题,也是中国语境下无论是现实的高校管理者还是专业的高教研究者所普遍关心的议题。一流学科建设话题的研究一直是高教研究中的热点,研究者们不仅从学理上探讨一流学科的标准、属性、形成机制以及演化路径等,也更多从实践操作层面关注一流学科的建设问题,如学科选择范畴的拓展、某一学科的实施路径以及一流学科建设的辅助措施等较为详尽的建设措施与建议^[1]。从逻辑与常识而言,是否构成“一流学科”应是一种“他者”的评价,而非自我标榜。但现实的景象是无论“重点大学”还是“地方普通院校”均把一流学科建设作为提升学校地位和“优越感”的重要议题。就高校类

型而言,不同类型的大学承载的使命有所差异。对于传统的“重点大学”或后来的“985工程”高校,提升学科知识的创新能力、参与全球学术话语竞争进而提升中国高等教育的国际影响力责无旁贷。但是众所周知,“双一流”建设方案颁布以来,各地方政府采取“同构化”的措施出台了地方高校(省管高校强调行政隶属关系与高校经费来源渠道;地方高校强调高校经济社会服务功能的区域)的一流学科建设政策并同步实施。经过第一轮省属地方高校一流学科建设的过程以及评估结果,使我们不得不对地方高校的一流学科建设问题进行反思与追问:地方高校一流学科建设的意义和目标到底应该如何确立;一流学科建设到底追求知识的创新和积累还是应以人才培养为核心;资源如何配置与使用方能显出省属高校一流学科建设的准

[收稿日期]2025-11-02

[基金项目]辽宁省教育科学“十三五”规划2020年度一般课题“绩效重塑:辽宁高校教师评价机制优化策略研究”(项目编号:JG20DB260)。

[作者简介]刘丽(2000-),女,山东德州人,辽宁师范大学教育学部博士生;主要研究方向:比较高等教育。

则；省属高校一流学科抑或学院教师的评价机制如何运行方能体现学校定位的科学性和合理性。这些问题的提出，无疑是省属地方高校一流学科建设中必须面对的问题。而要理清这些问题，不仅需要在理论上重新认识一流学科建设的逻辑内涵，特别是深入把握省属高校的使命与学科建设的内在机理；更要在实践操作层面确立新的政策导向和实施范式。科学合理的认识省属高校一流学科建设问题不仅关系到一流建设目标能否预期实现，更是影响到省属地方高校的质量与发展。因此，重构省属高校一流学科建设的范式，对促进省属地方高校对区域经济、社会的发展作出应有的贡献具有重要意义。

二、特惠制：省属高校一流学科建设的现行范式与困境呈现

所谓“特惠制”，原为贸易协定中的术语，此处借用于指省属高校在一流学科建设中的实施方略：其基本逻辑与国家“双一流”建设同构，由地方行政部门依据原有学科基础和社会影响力确定建

设学科，并给予相应的政策与经费支持；同时，地方政府根据建设绩效动态调整拨款额度。获得经费支持的学科所在学院负责经费的管理与使用，制定院内配套政策，并依据教师的“业绩”配置资源。学科建设的成效评估，也主要通过教师业绩的量化结果加以体现。省属高校一流学科建设的范式体现了区域一流学科建设的思路，通过确定学科“特区”实现区域一流学科建设目标。采取的策略是限定时间范围内的投入产出逻辑，但是这种“精英式”的发展模式给地方高校带来了很多困扰。由于省属高校在资源、设备、师资以及生源等方面与“985”“211”高校之间有很大的差距，资源投入并没有达到预期效果，反而引发一些意想不到的问题，比如在生均经费不足、师资力量薄弱的现实条件下，不少地方高校盲目模仿部属高校的发展路径，照搬其课程体系，造成“项目多、资金少、投入分散”的碎片化局面。其结果不仅基础不牢、特色不显，也未能形成与区域经济发展相耦合的差异化学科布局^[2]，反而制约了省属高校职能的发挥和社会责任的履行。

表 1 辽宁高校一流学科建设情况

高校	学科	高校	学科
东北大学	控制科学与工程、计算机科学与技术、矿业工程、软件工程、管理科学与工程、公共管理、信息与通信工程、应用经济学、统计学	大连理工大学	数学、物理学、力学、机械工程、材料科学与工程、控制科学与工程、土木工程、水利工程、化学工程与技术、环境科学与工程、软件工程、管理科学与工程、工商管理、信息与通信工程、计算机科学与技术、动力工程及工程热物理、化学、仪器科学与技术、建筑学、城乡规划学
东北财经大学	工商管理、公共管理、管理科学与工程、理论经济学	沈阳体育学院	体育学
中国刑事警察学院	公安技术	沈阳农业大学	作物学、农业资源与环境、园艺学、兽医学、食品科学与工程、农业工程、植物保护
中国医科大学	生物学、药学、基础医学	沈阳化工大学	化学工程与技术
	临床医学、口腔医学、护理学、公共卫生与预防医学	沈阳大学	环境科学与工程
大连交通大学	机械工程、材料科学与工程	沈阳工业大学	仪器科学与技术、机械工程、材料科学与工程、电气工程
		沈阳师范大学	教育学

大连医科大学	基础医学、中西医结合、生物学、临床医学	沈阳建筑大学	建筑学、城乡规划学、土木工程、机械工程、风景园林学
		沈阳理工大学	材料科学与工程
		沈阳航空航天大学	航空宇航科学与技术、计算机科学与技术
		沈阳药科大学	药学、中药学
大连外国语学院	外国语言文学	沈阳音乐学院	音乐与舞蹈学
大连大学	软件工程	渤海大学	食品科学与工程
大连工业大学	轻工技术与工程、食品科学与工程、纺织科学与工程	辽宁中医药大学	中西医结合、中医学、中药学、药学
		辽宁工业大学	控制科学与工程
辽宁工程技术大学	矿业工程、安全科学与工程、测绘科学与技术	辽宁石油化工大学	化学工程与技术
辽宁师范大学	教育学、心理学、地理学	锦州医科大学	基础医学
辽宁科技大学	化学工程与技术	鲁迅美术学院	设计学、美术学

表2 辽宁省一流学科评估统计

学校	一流学科	第三轮评估(个数)				第四轮评估(个数)				
		A类	B类	C类	D类	A类	B类	C类	D类	
985 高校	东北大学	11	2	7	0	0	4	7	0	0
	大连理工大学	20	4	13	1	0	7	13	0	0
	总计	31	6	20	1	0	11	20	0	0
211 高校	辽宁大学	6	0	4	2	0	0	5	0	0
	大连海事大学	4	0	1	2	0	0	4	0	0
	总计	10	0	5	4	0	0	9	0	0
其他省属高校 29 所		69	2	27	31	6	4	56	8	0
总计		110	8	52	36	6	15	85	8	0

这里引用大连理工大学学科评价中心给出的数据(如表1所示)来说明辽宁省属高校一流学科的选取情况以及建设情况,通过评估指标(如表2所示)以及运行过程的经验可以发现省属高校一流学科建设中主要呈现以下问题^[3]。

(一)学科发展目标脱离实际

目前,无论是研究型大学还是教学型大学均在一流学科建设中把多出成果、多出有竞争力的成果作为发展建设目标,具体表现就是传统的“五唯”导向。尽管有所调整,但唯项目、唯论文、唯奖项、唯帽子的倾向并没有太大改观。这就造成众多地方高校脱离学校实际的目标定位,好高骛远,不切合实际^[4]。例如,曾出现过的全校教师申报自然科学基金、出台不符合学校发展实际的“唯项

目”政策。

(二)学科选定不科学

一流学科的遴选与建设,本应着眼于提升学科竞争力以及在国内高校中的地位。但对于省属院校而言,大多属于行业类院校,学校的使命是培养应用型、专业型人才,为地方经济的发展提供人力资本和专业技术支持。然而,部分院校所选定的一流学科发展目标,与学校的办学属性和核心使命有所冲突。比如师范院校应该建设的是一流师范教育或学科教育,而非某一具体学科。

(三)资源配置不合理

由于一流学科建设拥有“优先权”和“特权”等特质,其优势不仅体现在资金投入、科研项目支持等物质资源上,还延伸至课程安排、实验平台使

用、学术交流机会以及各类教育教学活动的参与优先权等方面。这种资源和机会分配不均衡导致校内非优势学科的教师科研、教学和职业发展上缺乏积极性和创新动力，削弱了教师的公平感与认同感，从而影响学校整体的学科生态与人才培养质量。

(四) 教师评价不科学

一流学科建设的目标与省属高校教师发展的实际需求存在一定冲突，导致教师在专业发展中无所适从。“破五唯”政策提出以来，唯科研的倾向虽有所遏制，但分类评价和多元评价的实施效果有限。多数维度的设定仍建立在“科研属性项目、论文奖励”等基础之上，形成新的“隐性五唯”。为维持一流学科建设的绩效目标，功利化、绩效化导向依然突出，这种过度量化的考核机制扭曲了教师的价值取向，冲击了职业伦理与教育理想，进而影响教师专业发展、学校学术氛围与校风建设。

(五) 学生就业不理想

在省属高校一流学科建设中，部分学科虽获得了资源倾斜与政策支持，但由于学科自身定位与属性的限制，导致在学科建设上没有实现预期目标。同时，专业教育体系的不完善导致学生在知识结构、实践能力和职业技能方面存在短板，进而在劳动力市场中缺乏竞争力，导致毕业生就业困难和就业质量不高等问题。省属高校在一流学科建设中带来的问题将制约省属高校的健康发展，导致区域社会效应发挥不足。究其根本，在于省属高校一流学科建设范式的错位与倒置，也就是追求精英式建设路径而忽略了省属高校的使命和性质。

三、特惠制省属高校一流学科建设困境的追根溯源

(一) 高校学科分类与目的有所倒置

要分析我国目前学科分类存在的不足，可以先参考其他国家的学科分类方式和内容。美国的学科专业分类系统(CIP)也被称为美国的学科专业目录，由美国国家教育统计中心(NCES)进行研制后由教育部颁发。主要分为3个层级，分别是“学科群(门类)—学科(一级学科)—专业(二级学科)”，不同层级由不同位数代码组成，标志着不同的学位类型有不同的课程设置有教学内

容^[5]，体现了不同专业和职业的人才培养规格。美国的学科分类主要以“统计、归纳”为主^[6]，并不体现资源供给与地位彰显。德国高校学科按大类划分，共分为七大类，包括工程类、数学类(含自然科学)、农业类(含林业)、医学类、法律及经济类、社会科学类(含社会学)、语言与人文学科及艺术类(含设计)；俄罗斯在2000年新目录中已包含与国际接轨的学科设置内容，学科设置具有一定的国际适应性特点^[7]，体现着人才培养的类型与专业性。对于国内高校而言，学科的归属与地位(层级与数量)成为获取资源与优先权的标志。由此，学科点升级就成为各级各类学校争夺的焦点，甚至很多地方高校校长在谈及学校发展规划时强调“以学科发展为中心”，带动学校全面发展。实现学科升级不仅影响基地建设和重点学科设置，还对研究生招生、学科评审、学科基地建设、课程设置、教材编写以及基金申请等方面都具有优先权和“照顾权”。

(二) 高校类型分化与办学定位的错位

目前国内尚未形成统一的高校分类标准，分类角度包括培养目标及学科专业、人才培养、科学研究、社会服务、学生构成、教师队伍、经济(地理)区域、宏观管理等^[8]，这种多元分类也反映出国内高校普遍存在定位不清的问题。为说明不同层次高校所承担的使命差异，这里采用“培养目标及学科专业”作为分类标准，以体现不同类型学校的发展战略。

从以上分类标准(如表3所示)可以看出，不同类型的大学承载的使命有所不同^[9]。第一类大学(L1 学科类高校)主要以知识创新、培养研究型人才为主，因而学科建设是这一类型学校的重中之重，但现在存在着研究型大学却履行着行业学校的职能，出现了职能错位的现象。第二类大学(L2 专业类高校)主要以专业型人才培养为主，这标志着学校以教学为主，以人才培养为核心职能。第三类大学(L3 职业类高校)则以高级技术技能型人才培养为核心，其专业和课程设置主要面向岗位和岗位群，职业类高校的办学目标明确、实践导向强。依据这一分类标准，省属高校大都属于第二类高校，以培养专业应用型人才为主要目标。然而，现实中不少专业型高校仍过度追求学科升级，履行着研究型大学的职能，如集中资源专注学科建设就是其中的一种倾向。

表3 依据人才培养目标及学科专业设置的高校分类标准及指标

高校类型	分类标准	分类指标
L1 学科类高校	1. 人才培养类型 2. 学科专业设置面向 3. 本专科招生专业数	1. 以培养学术研究型人才及后备人才为主要目标 2. 面向学科分类来设置专业和课程 3. 基础学科或本专科招生专业数达到其所设总数的20%及以上
L2 专业类高校	同上	1. 以培养专业应用型(工程型和专业型)人才为主要目标 2. 面向社会各行业领域来设置专业和课程 3. 专业型学科或本专科招生专业数达到总数的2/3
L3 职业类高校	同上	1. 以培养高级技术技能型人才为指标 2. 面向岗位和岗位群来设置专业和课程 3. 职业类招生专业达到其所设总数的2/3

(三)发展目标与高校类型不匹配

地方高校在一流学科建设过程中,若过度追求“高水平成果”,而忽视立德树人的育人根本,往往会陷入“重科研、轻育人”的误区。这种片面以成果数量与排名指标为导向的建设取向,不仅导致学科建设效果不佳、投入产出比下降,也使高校发展缺乏持续动力,社会服务效益不彰。长此以往,地方高校的办学重心被外部评价体系牵引,弱化了对区域经济社会发展实际需求的回应能力。因此,当前正是地方高校重新审视发展战略与建设目标的关键时期。其转型的核心在于从以学校内部竞争为导向的“小逻辑”,转向以服务区域经济社会高质量发展为导向的“大逻辑”^[10]。

四、普惠制:省属高校一流学科建设发展的范式重构与路径选择

“普惠制”借用贸易协定术语,是指为了拓展资源的合理利用,提升省属高校为地方经济发展贡献的职能,地方高校一流学科建设范式需要进行调整与重新设计,从单一学科特惠制走向相关学科群普惠制建设。目前,以行业院校为主的省属院校普遍存在着区域社会服务不足的问题,由此要扭转这一现象就必须从地方高校的发展方向入手,调整地方高校办学导向,重新建构一流学科建设范式,促进地方高校社会服务职能的转型,为区域社会发展做贡献。从国际经验来看,无论美国的层级式高校类型结构,还是德国功能定位式的高校结构属性,不同类型的大学都具有不同的办学任务和分工。例如,德国的综合性大学、应用科学大学、艺术学院以及职业学院等^[11],它们在培养目标、办学层次以及专业设置,甚至教学、科研、师资、招生等方面都有着明确的区分和各自的特色,并以此为基础

形成一种分工合作的高等教育系统合理格局。日本的“大学法人化改革”和德国的“卓越计划”实施均是从重点大学或顶尖大学展开的,其他专业性大学或职业性大学则专注人才培养履行自我的服务职能,这为我们调整地方高校一流学科建设提供了参考和借鉴的途径。

(一)省属高校一流学科建设的范式重构

在我国的高等教育体系中,一流本科教育是地方省属高校的重要职能,而本科教育办学质量则是影响地方院校办学声誉的重要载体。一流学科建设的成效,并非由行政文件或高校自我宣称决定,也不取决于学校规模或硕士、博士点数量,真正的关键点在于学校自身的办学水平,核心是人才培养质量、学科建设水平和办学声誉得到国际社会的认可以及对地方经济社会发展的贡献^[12]。这既是对“双一流”大学建设中出现的“五唯”导向的警示,更是对地方高校一流学科建设导向的指引。但一流本科教育并无统一标准,而是依据学校的行业特质培养出符合行业需求和市场需要的多样化人才。以德国为例,通过制度设计保障了不同类型高校在服务区域经济与提供职业人才方面的功能,如分出综合大学与应用科学大学、职业型高等教育等不同类别。在这种横向类型的差异体系中,并非所有高等教育机构都以同一种绩效维度(如科研产出)为中心;相反,不同类型机构会依据社会需求、知识发展态势及自身定位,选择专注某一专业领域或教育模式。例如,部分高校强调实践导向的培训、聚焦前沿研究或开展远程学习项目;另一些高校则专注体育、艺术等社会领域;技术类大学则专注某一科学领域^[13]。但差异化并不是高等教育发展的本身目的,而是协调高等教育体系与社会需求、知识发展逻辑之间关系的手段。在我国,区域经济与社会发

展同样需要大批各种类型的一流本科人才^[14]，因此，省属高校一定要在人才培养上契合区域经济发展的需求(如图1所示)，在办学理念、资源配置以及师资队伍和专业建设上协同发展，为实现一流本科教育目标聚力服务。

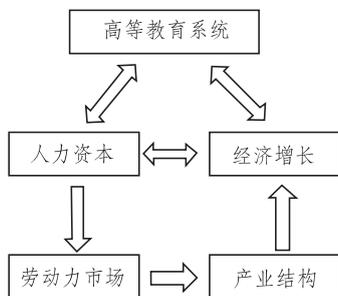


图1 地方高校与经济协同发展的协同效应

(二) 省属高校一流学科建设新范式的路径选择

一般而言，学科的划分和专业的设置所依据的原则是不同的。专业是依据社会经济发展以及产业结构的升级对不同领域和岗位专门人才的需要来设置的，具有一定的变动性；而学科及其分支是相对稳定的知识体系，专业的扩充会出现学科的新名称，新学科的出现更会促使新专业的快速创设。而专业与课程体系是培养人才的系统，它与一个国家的经济发展密切相关，反映其产业结构的变化。所以学科和专业的更迭与扩充也是大学和外部社会关系的充分展示。基于此，一流本科教育的实现就不能仅仅依靠某一学科来实现，必须圈定一流学科群，进而实现学科群内专业教育质量的提升。

1. 圈定一流学科群，实现资源合理配置。省属高校大都是地域性高校，为某一行业或地区的经济发展服务，以培养复合型、应用型人才为主，体现着学术性和职业性双重取向。从目前专业与学科目录来看，“学科群”一般指若干相互联系的具有相同级次的学科的集合，专业按三级学科设置^[15]。而本文所指的学科群是指具有相同培养目标的专业集群，在一流建设中具有相同的地位而非某一学科。这是一种系统化、战略性的学科建设模式，通过专业集群的整合与协同，实现教育资源的最优配置、学科间的互补发展以及人才培养质量的整体提升。例如，师范院校的一流学科建设应立足于一流师范教育或一流学科教育，这样就可以把数学、物理、化学等面向中小学基础教育的学科教育与教育学合并在一起进行一流学科建设，而不是仅仅建设某单一学科。这样在开放的教师教育体系下，不仅能够强化化学科

间的协同效应，优化课程体系和教学资源配置，还能够提升师范院校在教育领域的综合竞争力。同时，通过学科群的建设，学生可以获得更宽广的知识体系和实践技能，增强就业适应能力与创新能力，为区域基础教育的改革与发展服务。此外，教育资源的公平分配，包括财务资源、高素质教师、现代化基础设施、创新技术以及充足的教学材料等，对于构建能够促进学生学业成就和提高教师积极性的一流学科群至关重要^[16]。在原有地方高校一流学科建设范式中，进入一流建设的学科无论在资源还是在学科发展机会上都拥有更多优先权，这样就导致弱势学科的空间被挤占，教师积极性大打折扣。但对于一所高校而言，无论是综合性高校还是行业性单科性院校都是由众多学科组成，每个学科都应该获得同等的发展机会，因为这些学科以及学科建制下的专业都是为区域经济发展提供人才储备的，是区域经济发展不可或缺的知识与技术提供者和储备库。而厚此薄彼的学科发展范式就会导致弱势学科萎缩和被边缘化^[17]，进而影响所在专业学生教育资源，影响学生的专业发展和专业能力的提升。因此，应推动从单一学科导向的“重点支持模式”向以一流专业群建设为核心的“协同发展模式”转变，以实现资源的公平分配使用，提高弱势学科教师积极性和所有专业学生教育品质的提升。

2. 破除“五唯”思维惯性，全面促进教师专业发展。教师评价改革是目前中国高校普遍面临的现实问题，如何在实践操作中真正体现“破五唯”理念，实现教师评价的科学化和合理化，是目前中国高等教育改革发展的一个重要议题。尽管“破五唯”政策实施以来，各高校都在尝试教师评价的转型，如分类评价、多元评价以及发展性评价等，但在众多一流学科隶属的教师评价中，“破五唯”的导向并不明显，甚至还有很多“加码”的迹象。由于一流学科建设仍以科研成果为主要考核标准，教师评价的科研导向未明显改善，资源限定条件下的教师之间的竞争加剧影响着教师的职业发展与积极性，进而影响教师的创造性，也在一定程度上影响了学生的发展质量。因此，为了调动所有教师的积极性，就需要从“一流单一学科”走向“以一流教育为核心、覆盖全学科”的变革，建立起以人才培养为中心，兼顾专业与学科学术贡献的全面评价和发展性评价体系。这不仅关系到教师聘用、晋升等诸多切身利益，还直接影响教师对日常教学工作与科学研究等工作的投入和价值取向^[18]。因此，科学

的评价体系应当能够引导教师在专业发展与职业规划上实现平衡,促进高校整体战略目标的实现与学术生态的可持续发展。针对当前教师评价体系中科研导向较重的现实状况,美国伍斯特理工学院的改革实践提供了有益经验:设立专门的教学型教师终身教职轨道,提出教学型教师与科研型教师享有同等价值与地位的理念,同时通过明确标准和持续的同行评议机制激励教师提升教学实践和专业发展水平^[19]。这种以制度保障、差异化评价和激励机制相结合的做法,为我国高校在推进教师评价改革、落实“破五唯”理念、促进教师创造力和专业发展提供了参考路径。

3. 推动中国特色一流本科专业建设,创设专业融合的产业学院。为全面推动覆盖全部学科门类的中国特色一流专业本科集群,2019—2021年教育部总体部署,全面推进新工科、新医科、新农科、新文科建设,提高高校服务经济社会发展能力。部署实施以来,各类院校根据自身专业类型积极开展新专业建设,新增人工智能、云计算、大数据等新兴技术专业,并以新兴技术推动传统专业的升级改造。同时,一流本科专业建设“双万计划”的实施,也在引导各类高校重视一流本科专业建设,实现本科教育的“三高性”(高阶性、创新性、挑战性)发展,并助推线上线下相结合的一流本科专业教育课程以及虚拟仿真教学体系建设。专业建设政策的陆续出台,标志着专业建设已经成为中国高校的重要任务,尤其是对于地方高校而言更应该成为核心任务。专业建设的更新与升级不仅需要思想与观念的更新,如对数字技术的全面运用;更需要资源的配

置与师资队伍的重构(如双师型教师队伍)。在注重专业建设的同时,高校应积极创设与政府、行业、企业等广泛合作的产教学院,这一模式是全球创新生态中“三螺旋模型”的具体实践,强调大学、工业界和政府三方协同发展。企业应深度参与如课程、教材、研发、实习、就业、基地、师资建设等人才培养的各个环节^[20],共同促进经济和社会发展。如沈阳化工大学于2020年10月与海城市人民政府、腾鳌经济开发区合作共建产业学院,同时创设海城资源化工与材料产业技术研究院,培养适应千亿级菱镁产业的专业型人才,推动当地菱镁产业的高质量发展^[21]。此外,德国的应用科学大学及其二元制教育模式也为我们提供了参考。以产教融合为基础的现代产业学院培养的学生能较好适应现代产业发展的需求,是地方高校培养高质量人才的一种新型专业组织形式,也是地方高校专业建设升级的标志。可见,以优势学科专业为核心构建学科专业群^[22],积极创建产业学院,实现学科建设与专业建设的整合与协同,能够促进整个学校本科教育质量的提升。

五、结语

从本质上看,一流学科建设不仅是学术问题,更是一项政策执行与贯彻的实践任务。在此过程中,采取科学路径是保障政策实施成效、遵循高等教育发展规律的重要体现。从个别学科的“特惠制”向覆盖全校的一流教育“普惠制”转变,不仅体现了教育行为的理念更新,也反映了地方高等教育财政投入效率与公平性的考量(如图2所示)。

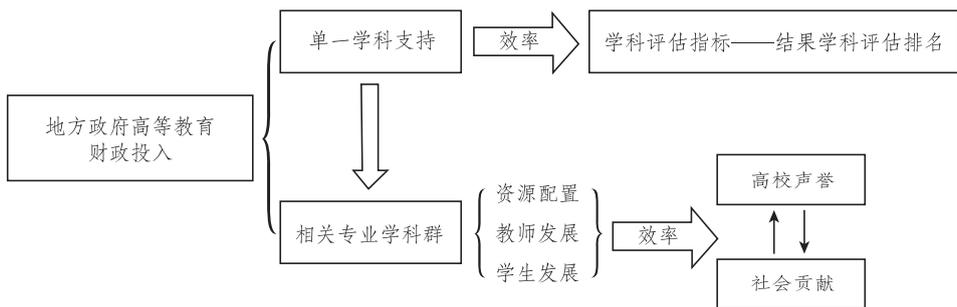


图2 地方高校一流学科建设导向转型

然而,调整地方高校一流学科建设的范式并非一时之功,而是一个需要深入调研与充分论证的系统过程。但必须认识到,观念的转变是行动的前提。如何正确看待地方高校一流学科建设,从单纯

追求效率转向注重效益,进而构建科学合理、行之有效的建设路径,以提升办学质量并推动高质量发展,成为当前地方高校一流建设亟需深入探讨的重要议题。

参考文献:

- [1] 毕鹤霞,朱璇. 我国“双一流”战略下一流学科建设的研究综述——基于 Cite Space 可视化分析[J]. 高教论坛, 2022(01):110-116.
- [2] 李鹏,李志坚,马杰.“双一流”建设地方高校基础学科拔尖创新人才培养的协同创新模式研究[J]. 中国大学教学, 2025(06):11-16.
- [3] 刘虹. 第五轮学科评估指标体系变化刍议[J]. 黑龙江高教研究, 2022(06):86-90.
- [4] 查永军.“双一流”背景下地方高校学科建设困境及突围[J]. 中国电化教育, 2020(01):70-75.
- [5] 鲍嵘. 美国学科专业分类系统的特点及其启示[J]. 比较教育研究, 2004(04):1-5.
- [6][7] 富学新,杨文轩,等. 美、英、俄、德高校学科专业设置对我国体育学科体系建设的启示[J]. 体育学刊, 2007(06):7-11.
- [8][12] 时凯,刘钧. 德国高校分类与办学模式的研究[J]. 黑龙江高教研究, 2015(07):61-64.
- [9][11] 陈厚丰. 中国高校分类标准及指标体系设计[J]. 高等教育研究, 2008(06):8-14.
- [10] 邬大光. 教育强国建设中高等学校分类的四重逻辑[J]. 教育研究, 2025(05):16-29.
- [13] 林健. 一流本科教育:认识问题、基本特征和建设路径[J]. 清华大学教育研究, 2019(01):22-30.
- [14] 钟秉林,方芳. 一流本科教育是“双一流”建设的重要内涵[J]. 中国大学教学, 2016(04):4-8,16.
- [15] Qureshi M A, Khaskheli A, Qureshi J, et al. Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement [J]. *Interactive Learning Environments*, 2021:1, 21.
- [16][18] 李雨宸. 教育公正视角下的“双一流”政策研究[D]. 东北师范大学, 2018.
- [17] 陈绍辉. 吉林省地方高校教师绩效评价体系研究[D]. 东北师范大学, 2012.
- [19] Worcester Polytechnic Institute. *A Track to Tenure, Security, Academic Freedom, and Full Inclusion in Governance for Teaching Faculty at WPI* [R]. Worcester: Worcester Polytechnic Institute, 2021.
- [20] 尹辉,苏志刚. 国内现代产业学院的发展与思考——内涵模式协同机制创新[J]. 中国高校科技, 2021(11):74-78.
- [21] 夏积仁. 现代产业学院建设的模式、特征及有效路径[J]. 宁波工程学院学报, 2022(02):104-110.
- [22] 关丽梅. 地方高校转型背景下的学科专业群建设研究[J]. 继续教育研究, 2014(12):72-74.

(责任编辑:孙冰玉)

From “Preferential” to “Universal”: Reconstructing the Paradigm of First-Class Discipline Development in Local Universities

LIU Li

(*Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning 116000, China*)

Abstract: The homogenized paradigm of first-class discipline development in local universities (also referred to as provincial universities) has posed numerous challenges to their development. Based on the historical mission and educational responsibilities of these institutions, this study proposes a new paradigm for “first-class discipline development” in local universities: shifting from the development of individual disciplines to the pursuit of a “first-class undergraduate education” that aligns with the institutional characteristics and discipline structure of the university; and transitioning from the goal of building single first-class disciplines to cultivating “first-class discipline clusters.” Accordingly, this paradigm reconstruction enables the development of provincial universities through the reallocation of institutional resources, transformation of faculty evaluation methods, and advancement of program development, thereby establishing a new model for first-class discipline development in local universities.

Key words: local universities; first-class discipline development; paradigm reconstruction; preferential; universal

教育强国建设背景下地方应用型本科院校 质量文化建设路径研究

于洋, 张卉芳
(唐山学院, 河北唐山 063000)

[摘要]质量文化建设是地方应用型本科高校深化内涵式发展的核心引擎, 也是其精准对接区域发展需求、扎实履行服务使命的内在驱动力。在实践层面, 地方应用型本科院校质量文化建设面临顶层设计缺失、特色凝练不足、资源投入有限等困境。基于此, 探索构建“三维驱动、四项保障、两翼赋能”的质量文化建设体系: 该体系以精神、制度、行为三维驱动为核心, 强化价值引领与行为转化; 以组织、资源、机制、环境四项保障为支撑, 夯实质量文化建设基础; 以产教融合与数智融合为特色发展路径, 塑造院校质量文化的辨识度与竞争力, 旨在为地方应用型本科院校实现内涵式发展提供理论支持与实践参考。

[关键词]地方应用型本科院校; 质量文化; 教育强国; 产教融合; 数智融合

[中图分类号]G642 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0016-05

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.003

中共中央、国务院于2025年1月印发了《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》, 明确提出要加快建设高质量教育体系^[1]。高等教育质量文化建设是构建高质量高等教育体系、实现高等教育内涵式高质量发展的必由之路, 更是新时代推进教育强国与质量强国建设的关键组成部分。地方应用型本科院校作为高等教育体系中的重要组成部分, 承担着服务区域经济社会发展的关键使命, 其质量文化建设不仅是深化内涵式发展的内生引擎, 更是推动高校与区域经济深度融合、实现双向赋能的重要战略支点^[2]。近年来, 国内关于高校教育质量文化的研究逐步深化。理论层面, 学者们从多维度探讨其内涵与建设路径, 如牛丽玲等构建了涵盖宏观、中观与微观三层级的评价体系^[3]。实践层面, 部分高校开展了有益探索, 如武汉工商学院通过“三全三严

三力”机制构建持续改进的质量文化。然而, 现有研究成果多数集中于理论阐释或个案分析, 缺乏系统性框架与可推广的建设模式。基于此, 本文立足于新一轮审核评估倡导的“五自”质量文化政策导向, 结合全面质量管理理论和文化生态学理论, 通过对地方应用型本科院校质量文化建设现状的系统调查, 深入剖析其现实困境。在此基础上, 提出构建“三维驱动、四项保障、两翼赋能”的质量文化建设体系, 旨在突破以往研究的碎片化局限, 形成整体性、可操作的实践方案, 为推进地方应用型本科院校高质量内涵式发展提供参考。

一、地方应用型本科院校质量文化的内涵与价值

教育质量文化源于企业质量文化理论, 经 20

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]2025年度唐山市社会科学发研究课题“地方应用型本科院校教育质量文化建设路径研究”(项目编号: TSSKL2025-191)。

[作者简介]于洋(1996-), 女, 河北唐山人, 硕士, 唐山学院讲师; 主要研究方向: 高等教育学。张卉芳(1980-), 女, 河北唐山人, 博士, 唐山学院副教授; 主要研究方向: 高等教育学。

世纪80年代后期引入教育领域而形成。学界普遍将其定义为“教育主体在长期实践中形成的、以质量价值观为核心的文化心理认同”，涵盖质量观、质量意识、道德规范、制度体系及行为模式等要素^[4]。其本质是“文化自觉”在教育质量领域的具象化，体现为利益相关者（师生、管理者、社会）对质量标准的共识性内化与外显行为的一致性^[5-6]。对地方应用型本科院校而言，其质量文化更强调面向区域发展的实践导向，既要求树立符合应用型人才培养规律的质量价值观，又需要通过制度设计将产业标准转化为教学规范，形成具有地域特色与院校特质的教育质量体系^[7]。从价值论视角看，地方应用型本科院校质量文化具有三重价值。在微观层面，通过质量文化浸润提升师生质量意识，形成“全员、全程、全方位”的质量管理格局；在中观层面，通过质量文化创新推动院校特色发展，构建差异化的竞争优势；在宏观层面，通过质量文化辐射促进区域产业升级，形成高等教育与区域经济协同发展的良性生态。这种质量文化不仅是应用型高校内涵式发展的内生动力，更是新时代高等教育强国战略的重要支撑点，其学术价值与实践意义在推动高质量发展的时代征程中愈发凸显。

二、地方应用型本科院校质量文化建设的现实困境

随着新一轮审核评估及相关政策的引导，近年来地方应用型本科院校质量意识逐步增强，围绕教学各环节的质量保障体系初步建立，质量文化建设实践探索成效初显，但仍面临诸多挑战。

（一）学校顶层设计不足：战略规划与文化引领缺失

一是系统性战略规划不足。部分院校缺乏对质量文化的系统性战略规划，未将质量文化纳入学校整体发展规划，导致质量建设方向模糊，难以形成有效的推进机制。二是文化认同感薄弱。质量文化顶层设计未充分凝聚师生共识，质量文化被简化为“评估指标”或“管理工具”，而非价值追求。进一步引发质量建设的“形式化”倾向，如院校为应对评估而临时拼凑质量文件，教师为完成任务而机械填写质量表格等。三是跨部门协同机制缺失。质量文化建设需教务、学工、科研等多部门协同，但部分院校存在“条块分割”现象，导致质量文化建设工作缺乏协同性和整体性。四是育人导向性不足。教育质量文化的核心在于坚守育人初心，然而部分

高校在教育质量建设中，过度强调“科研产出”“学科排名”“就业率”等功利性指标，将教育质量简化为可量化的数据堆砌，育人价值被边缘化。

（二）特色凝练不足：同质化发展与文化辨识度低

一是质量标准趋同化。部分高校盲目参照“双一流”院校或示范院校质量标准，忽视自身办学定位和区域需求，导致标准体系与自身“应用导向、产业对接”的办学定位出现错位^[8]。二是文化传承不足。应用型地方院校的质量文化本应承载鲜明的行业基因、地域文化，但在实践中往往弱化了其在行业技术传承、区域文化积淀中的独特优势。如工科类院校的“工匠精神”传承、农林类院校的“三农情怀”渗透等特色文化元素被标准化、同质化的“大学文化”稀释。三是品牌塑造意识有待加强。院校未能凭借标志性成果或文化符号强化文化的对外传播，如优秀毕业生的行业贡献等应用型人才培养典型案例未打造出品牌叙事；产教融合案例、校企合作成果、社会服务典型等质量文化载体未能转化为可认知、可传播的品牌符号。

（三）资源投入不足：硬件支撑与软件保障双重短缺

一是资金投入结构性失衡。受办学经费短缺影响，部分地方应用型本科院校在办学实践中弱化了质量文化培育的优先级^[9]。二是师资队伍能力适配度不足。师资作为教育质量文化培育的主体，其结构存在“理论型教师多、实践型教师少”的矛盾。三是数智赋能滞后。智慧教室、虚拟仿真实训平台等数字化基础设施建设滞后，制约混合式教学模式创新；院校在数据采集、分析、应用方面能力薄弱，难以构建科学的质量监测与评价体系；智能技术应用场景有限，人工智能、大数据等技术多停留于智能考勤、在线测评等表面场景，缺乏对教学决策、个性化学习支持等深层次场景的赋能。

三、地方应用型本科院校质量文化建设实践路径

通过分析高校质量文化建设的现实困境及其成因，结合地方应用型本科院校办学特色，依据全面质量管理理论和文化生态学理论的框架，探索构建“三维驱动、四项保障、两翼赋能”地方应用型本科院校质量文化建设体系：以“精神引领、制度支撑、行为实践”三维驱动模型实现文化内化，以“组织保障、资源保障、机制保障、环境浸润”四

大保障体系确保落地实施，以“产教融合、数智融合”翼塑造院校特色，形成标准化与特色化相融合的质量文化生态。

(一)三维驱动模型：精神引领、制度支撑、行为落地

1. 精神文化层：价值凝练与特色培育。地方应用型本科院校质量文化建设中的精神文化凝练，需以“五自质量文化”(自觉、自省、自律、自查、自纠)为内核，立足地方文化基因、校史精神脉络、应用型办学定位与育人本质，形成具有地域特色、行业适配性与教育生命力的精神文化体系。一是深入挖掘地方历史名人、非遗文化、红色文化等文化资源，提炼其蕴含的“工匠精神”“创新基因”等核心价值，为质量文化注入“在地化”的文化基因，形成文化认同的深层根基。二是梳理学校发展历程中的关键事件、人物故事与办学理念，提炼“艰苦奋斗”“务实创新”等校史精神内核，形成具有校本特色的质量文化基因库。三是以应用导向将行业标准与质量规范内化为师生实践准则，塑造“问题导向、结果导向”的实践型质量品格，凝练“服务地方产业链创新、培养高适配性应用型人才”的质量使命。四是以育人本位为核心，坚守教育的初心和使命，将育人导向贯穿于教育质量文化建设的全过程，营造学生中心与教师发展并重的文化生态，强化质量文化的主体性与内生性。依托行业对标、区域对标、院校对标等锚定质量建设发展基准，聚焦自身优势领域打造标杆项目，避免同质化，寻求质量文化建设错位发展路径。

2. 制度治理层：流程再造与标准升级。地方应用型本科院校质量文化建设需构建“战略引领—管理协同—质量规范”三位一体的质量制度体系。在战略引领层面，通过制定“质量文化建设专项规划”等文件，构建包含质量价值观、质量标准与规范的框架体系，明确质量文化建设的目标定位、实施路径及保障机制。在管理协同层面，完善质量管理制度汇编，建立涵盖教学、科研、社会服务等专项制度，形成制度间的逻辑关联性，打破“制度孤岛”与“执行鸿沟”。在质量规范层面，细化教学质量标准：专业层面依据学科逻辑与产业图谱，制定专业质量建设规范，明确课程体系、实践教学、双师队伍等核心要素的量化标准；课程层面推行“一课一标”制度，构建涵盖教学目标、内容设计、教学方法、考核方式等关键环节的质量控制点标准体系。通过制度设计的系统性和实施过程的动态性，

实现从质量价值观塑造到组织行为转化的全链条管理。

3. 行为实践层：全员参与质量赋能。在地方应用型本科院校质量文化的行为层建构中，教师、学生、管理者三大行为主体需增强文化认同感，推动质量文化从制度表层向行为深层渗透。针对教师行为，通过确立课堂互动、实践指导等核心环节的“教学行为基准框架”，实现教学行为从经验驱动向专业理性标准转型。同时，引导教师深入产业实践，将真实产业项目转化为教学案例，形成“标准锚定—产教互构”的教学行为。针对学生行为，通过“课程实验—专业实训—企业实习”三级实践体系，引导学生在解决实际问题的过程中完成知识内化与能力迁移，同时借助“成长档案袋”等反思工具，培育其自我监控与持续改进的学习意识，实现从“被动适应”到“主动建构”的行为跃迁。针对管理者行为，推动管理模式向“服务型治理”转型，编制“教学管理服务手册”，明确资源调配等管理服务流程的时限与质量要求，建立“校—企”联席会议制度，促进管理行为与产业需求的动态适配。

(二)四大保障体系：组织协同、资源整合、机制优化与环境浸润

1. 组织保障：跨域协同与多元共治。有效的组织保障是引领质量文化发展方向、整合建设动力的核心中枢。通过“校级统筹、院级转化、基层自治”的垂直管理体系，实现质量文化建设从顶层设计到实践落地的有效衔接。在校级层面，成立由校领导牵头、教务处、质量监测中心等多部门组成的质量文化建设委员会，作为战略决策中枢，统筹制定质量文化战略规划、制度标准与实施路径。在院级层面，组建专业质量建设工作组，作为战略落地的中观执行单元。工作组由二级学院院长牵头，联合专业负责人、企业专家、学生代表等多元主体，形成“利益相关者共治”模式，将校级质量标准转化为专业层面的可操作性指标，通过德尔菲法征求行业意见，推动教学标准与职业标准的动态对接。在基层层面，推行教研室质量自治机制，作为质量文化落地的微观单元。教研室制定“质量自治公约”，明确课程建设、教学研究、教师发展等职责，通过教学案例库共享优质资源，通过学生满意度调查获取改进建议。

2. 资源保障：精准配置与多维协同。资源保障是质量文化建设得以开展的前提条件和物质基础。在资金层面，通过政府专项拨款、校企合作共建、

社会捐赠等多元化渠道筹措资金，设立质量文化建设专项基金，并建立资金使用效能评估机制，确保资源投入与质量目标的高度契合。在师资层面，以“双师型”教师培养为核心，通过企业挂职、行业认证、兼职教师引进等路径优化师资结构，同时构建教学创新激励机制，将产教融合成果纳入职称评审体系，推动教师角色从知识传授者向能力塑造者转型。在硬件设施层面，对标产业需求，重点建设虚拟仿真实验室、智慧校园平台等新型教学空间，实现硬件资源与课程体系的深度融合，为质量文化提供可感知的物质载体。

3. 机制保障：闭环管理与持续改进。完善的机制保障是驱动质量文化实现自我完善、持续改进的内生动力。在质量监控维度，建立“三维一体”的督导机制：校内督导通过校—院两级联动实施常态化听课、专项检查，采集过程性质量数据；行业督导引入企业专家评估实践课程与职业标准的契合度；学生督导依托教学信息员队伍采集学情感知数据，形成“内部自查—外部监督—学生反馈”的多元监控网络，实现质量数据的实时采集与周期性分析。在持续改进维度，推行“PDCA 循环”管理模式。周期性开展质量诊断并生成诊断报告，建立问题整改台账与限期反馈机制，形成“计划—执行—检查—改进”的闭环管理链条。在激励机制维度，构建物质激励与精神引领协同的驱动机制，将质量贡献转化为可量化的价值标尺和可感知的荣誉体系。物质层面将质量贡献度等指标纳入二级学院目标考核，与经费拨款、职称评定直接挂钩；精神层面设立“质量标兵”“教学创新奖”等荣誉，并借助校园媒体对典型案例的持续报道，使优秀质量行为成为组织成员的“身份标识”。

4. 环境浸润：文化生态与价值内化。持续的环境浸润以“润物无声”的方式对质量文化施加持久且深刻的影响。通过校园空间符号系统化设计（如打造质量文化长廊、设计统一的质量文化视觉标识等具体形式的物理空间布局），实现物质环境对质量文化的显性表达；依托制度规则的情境化嵌入（如制定教学行为质量手册等），结合仪式活动的仪式化运作（如开展质量文化主题日活动、设立质量勋章授予环节等），形成制度环境对质量行为的隐性约束；借助价值叙事体系化传播（如编撰质量文化故事集、开设行业专家大讲堂等多样化载体），辅以媒介传播多元化创新（如开发质量文化微课、制作主题微电影等新型传播方式），凝聚精神环境

对质量价值的深度认同。

（三）特色发展路径：产教融合与数智融合

1. 产教融合翼：校企协同育人新路径。将“产教融合”作为地方应用型本科院校质量建设的特色发展路径，是破解人才培养与产业需求“两张皮”困境、推动教育链与产业链深度耦合的必然选择，可从“制度协同、平台共生、文化共融”3个维度系统推进。制度协同作为基础保障，需构建“校—企—行”三元共治机制：成立产教融合委员会，通过“年度需求调研—动态方案调整”机制实现人才培养与产业技术同步迭代；制定企业准入退出标准，实施“黑名单”管理倒逼企业主动投入；推行教师企业实践积分制，将技术攻关、成果转化纳入职称评审，配套专项经费破解师资“校企脱节”难题。平台共生作为核心载体，需打造“虚实融合”的实践生态：联合龙头企业共建产业学院，拆解企业真实研发项目为教学案例；建设数字化产教平台，集成虚拟仿真、远程指导等功能；设立学生创新工坊，通过企业命题、双导师制推动“学习—创新—创业”闭环。文化共融作为内在动力，需实现校企质量文化互鉴：开设“企业家质量讲堂”，将企业标准转化为教学标准；举办产教融合文化节，通过技能竞赛、企业开放日等活动促进文化认同。最终构建目标一致、行动协同、可持续迭代的产教融合质量文化共同体。

2. 数智融合翼：赋能教学质量新范式。2025年4月，教育部等九部门联合印发《关于加快推进教育数字化的意见》，为高等教育变革锚定了新方向。在此背景下，作为区域产业人才供给核心载体的地方应用型本科院校，亟需将“数智融合”作为质量建设的特色发展路径，具体可围绕“教学场景、教学评价、教学管理、文化生态”四大维度推进^[10]。教学场景维度采用“资源数字化—互动智能化—场景沉浸化”的渐进式实践路径：初期搭建云课堂平台实现课程资源线上共享；中期引入智能题库、互动白板等工具实现课堂互动数据实时采集与分析；后期试点虚拟仿真实验、AI 学伴等数智化技术，形成多阶数智学习场景。教学评价维度构建“过程性评价+终结性评价”融合平台，通过采集课堂互动、实验操作等数据生成学生能力雷达图，并建立学业预警系统实现个性化干预。教学管理维度以数智驱动精准治理为目标，开发智能排课系统优化资源配置，建设教学资源物联网调度平台实现设备动态分配，部署教学大数据平台采集全环

节数据。文化生态维度则实施“双师型”教师数智能力提升工程,聚焦智能教学工具应用与数据驱动教研技能培养;建设“数智创新工场”实践平台,集成3D打印、智能机器人等设备资源支撑跨学科创新实践,最终推动数智文化从理念倡导转化为师生日常行为规范,让数智文化真正“落地生根”。

四、结语

本文在剖析地方应用型本科院校质量文化建设现实困境的基础上,构建了“三维驱动、四项保障、两翼赋能”的质量文化建设路径,旨在推动质量文化从理念倡导走向实践落地。未来,地方应用型本科院校应进一步强化质量文化的主体性、系统性与特色性,持续推动质量理念内化于心、外化于行、固化于制、融于环境,为构建高质量教育体系、服务区域发展提供持续的文化内驱力。

参考文献:

[1]陈正权,李恋.面向教育强国的高校质量文化建设[J].高教发展与评估,2025:1-11.

[2]池芳.应用型地方本科高校教育质量文化及其建设探索[J].武汉轻工大学学报,2021(04):111-116.

[3]牛丽玲,吴伟.新时代教育评价改革背景下高校质量文化建设的路径[J].上海教育评估研究,2021(04):1-6.

[4]李志义,黎青青.高等教育质量文化的缘起与发展[J].高等工程教育研究,2023(06):9-15.

[5]别敦荣,易梦春.高等教育质量文化及其建设策略[J].高等教育研究,2021(03):7-16.

[6]袁广林.研究生教育质量文化的偏失与匡正[J].学位与研究生教育,2025(05):46-55.

[7]任胜洪,张兆惠.高等职业教育质量文化建设的时代意蕴、实践困境与行动路向[J].教育与职业,2025(02):31-39.

[8]任胜洪.高等教育质量文化建设的目标、困境及新路[J].贵州师范大学学报(社会科学版),2025(01):65-74.

[9]罗海莹.普及化阶段地方高校本科教育质量文化建设困境及应对研究[D].南宁师范大学,2023.

[10]人民日报记者.推进教育科技人才一体发展,加快建设教育强国[N].人民日报,2025-01-24(14).

(责任编辑:孙冰玉)

Research on the Path of Educational Quality Culture Construction in Local Applied Colleges under the Background of Building a Strong Educational Country

YU Yang, ZHANG Huifang

(Tangshan University, Tangshan, Hebei 063000, China)

Abstract: The construction of educational quality culture serves as the core engine for local applied colleges to deepen their connotative development. It is also the fundamental internal driving force enabling these universities to accurately align with the needs of regional development and earnestly fulfill their service missions. However, at the practical level, the construction of educational quality culture in local applied colleges still confronts numerous real-world dilemmas. These include the absence of top-level design, insufficient distillation of characteristics, and limited resource investment. In light of this, this paper explores and constructs a system for the construction of educational quality culture, namely the “Three-Dimensional Driving, Four-Faceted Guarantee, and Two-Wing Empowerment” model. Herein, “Three-Dimensional Driving” centers on spiritual guidance, institutional underpinning, and behavioral implementation. “Four-Faceted Guarantee” encompasses organizational coordination, resource integration, mechanism optimization, and environmental cultivation. “Two-Wing Empowerment” emphasizes the shaping of institutional characteristics through the integration of industry and education, as well as the integration of digital technologies and intelligence. This research aims to offer theoretical support and practical references for local applied colleges in their pursuit of connotative development.

Key words: local applied universities; quality culture; powerful education nation; industry-education integration; digital-intelligent integration

人工智能赋能基础教育： 政策供给、现状考量与多维进路

郭喜永，范肖肖

(吉林省教育科学院，吉林 长春 130012)

[摘要]《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出了“促进人工智能助力教学变革”的时代要求，将人工智能赋能教育发展上升为国家战略。建设教育强国，基点在基础教育。为充分释放人工智能对基础教育高质量发展的赋能价值，基于文献分析、案例研究与比较研究方法，系统梳理国家与省级层面“人工智能+教育”政策演进脉络，深度剖析北京、上海等六座代表性城市的区域实践模式、特色经验与实施成效，结合国际先进经验，全面检视制度、实践、主体三大维度的现实梗阻。同时，从资源供给、教学范式、师资培育、伦理治理、协同保障五个维度，提出推进人工智能赋能基础教育的多维进路。

[关键词]人工智能；基础教育；政策供给；区域实践；多维进路

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0021-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.004

人工智能(AI)技术的飞速发展推动教育领域深刻变革，“AI+教育”已成为全球教育变革的重要趋势^[1]。尤其是大模型技术的推广应用，对传统教育发展模式形成强烈冲击。积极拥抱人工智能、响应国家“人工智能+”行动是教育创新的关键机遇；通过AI赋能促进基础教育高质量发展，更是建设教育强国的重要路径。在此背景下，探讨人工智能赋能基础教育的政策供给、现状考量与路径优化具有重要现实意义。

一、人工智能赋能基础教育的政策供给

技术赋能教育并非简单的工具叠加，而是涉及制度调整、资源重组与行为重塑的系统性变革。政策供给在此过程中扮演着关键的制度化媒介，既框

定了技术嵌入的教育边界，也引导着实践行动的合法化路径。我国政府高度重视人工智能对教育发展的深刻影响，其政策演进呈现出从战略引导到生态建构的清晰轨迹。这一过程既体现了国家层面对技术趋势的战略回应，也反映了各级教育主体在政策执行中的适应性创新。因此，系统梳理“人工智能+教育”政策的演进脉络与层级互动，有助于揭示技术赋能教育的制度逻辑与行动框架。

(一)国家顶层设计：从战略擘画到制度成型

自人工智能技术兴起以来，国家层面敏锐洞察其对教育变革的潜力，出台了一系列前瞻性政策，推动“人工智能+教育”从宏观战略擘画逐步迈向制度化、具体化的生态构建。

1. 战略擘画期：国家意志锚定发展方向

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划2024年度重大课题“吉林省教育强省建设指标研究”(项目编号: ZT2415); 吉林省教育学会“十四五”2025年度重点委托课题“人工智能赋能基础教育高质量发展研究”(项目编号: Z250001)。

[作者简介]郭喜永(1969-),男,吉林镇赓人,吉林省教育科学院研究员;主要研究方向:教育政策与评价。范肖肖(1997-),女,河南济源人,硕士,吉林省教育科学院研究实习生;主要研究方向:教育国际化、教育发展。

(2017—2019年)。2017年至2019年是战略定位的关键期。2017年，国务院颁布的《新一代人工智能发展规划》首次将“智能教育”纳入国家战略，确立了其发展方向。2018年，教育部颁布的《教育信息化2.0行动计划》进一步明确智能教育为教育信息化升级的核心任务。2019年，中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》从全局视角提出建设智能化校园、实现规模化教育与个性化培养相结合的目标，形成了“国家战略—部门落实—全局统筹”的顶层设计框架。

2. 制度起步期：从原则导向到实践规范(2020—2022年)。2020年至2022年，政策重心转向实践规范与制度建设。教育部于2020年明确将编程与人工智能纳入中小学课程改革方向。2021年，多部门协同推进，新型教育基础设施为AI教育提供了支撑，“双减”政策则为校内深化应用创造了空间。关键的制度性突破发生在2022年，教育部《义务教育信息科技课程标准(2022年版)》正式颁布，人工智能成为义务教育必修内容，构建了“小学认知、初中应用”的学段衔接体系，实现了从政策倡导到课程法定的跨越。同年，智能教育被列入新一代人工智能示范应用场景，配套的师资保障等政策也逐步完善。

3. 全面推进期：体系化构建与全域覆盖(2023—2025年)。2023年以来，政策进入体系化构建与全域覆盖的全面推进阶段。教育部推动AI与学科教学深度融合，并通过分批建设中小学人工智能教育基地开展实践探索。2025年，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》，将“推进教育数字化转型、建设智能化教育体系”提升至教育强国建设的核心任务^[2]。同年，教育部等九部门联合印发《关于加快推进教育数字化的意见》、教育部基础教育教学指导委员会印发《中小学人工智能通识教育指南(2025版)》，这些文件密集出台，构建了分层、递进的制度体系。国务院颁布的《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》明确提出将人工智能融入教育教学全要素、全过程，并设定了明确的普及目标，标志着“人工智能+教育”进入制度化全面推进的新时期。

(二) 省级政策响应：从区域适配到特色创新

在国家顶层设计指导下，各省级政府结合本地实际与资源条件，积极制定“人工智能+教育”实施方案与行动计划。地方政策并非对中央政策的简单复制，而是在“政策再语境化”过程中融入地方

知识、资源约束与治理偏好，形成差异化执行与特色化创新。截至2025年10月，全国已有23个省级行政区和11个主要城市发布专项政策，形成国家与地方联动的完整政策矩阵，政策出台高峰集中在2024年10月至2025年9月。其中，甘肃、浙江等10个省(区)推出了覆盖全学段的系统方案，其他省份则主要聚焦于基础教育阶段。

1. 差异化布局与区域适配。省级政策遵循“分类推进、因地制宜”原则，呈现与区域发展水平相适应的梯度特征。东部沿海省份依托数字经济与高校资源，聚焦深度融合与创新：浙江省以“西湖之光”算力联盟和“教育魔方”智能中枢为支撑，构建教育大模型生态；广东省创新提出“211”架构，形成覆盖师生培养与教学实施的体系；江苏省以建设“国内一流支撑体系”为目标，布局省级实验区与实验校，推动产教融合。中部省份以资源整合为重点：湖北省发挥高校密集优势，推动AI技术与教学场景精准对接；河南省整合各学段资源，建设共享型数字教育资源库。西部及民族地区则以普惠共享为导向：宁夏回族自治区实施“助推教育公平百校示范行动”，重点提升乡村学校智能化水平；甘肃省通过“高校教师AI翼”计划强化师资培训；四川省建立多级联训机制与分层课程体系，着力缩小城乡数字鸿沟。

2. 多维度特色探索与实践创新。各省在课程体系、师资培育、场景应用等方面形成各具特色的实践模式。课程设置上，“融合渗透”与“专项开设”并行：上海市在特定年级开设《人工智能基础》地方课程并明确课时；浙江省将AI内容融入信息科技课程；湖北省推动AI与义务教育信息科技课深度融合，并结合地方文化开发“AI+非遗”校本案例库。师资培养方面，构建分层分类体系：上海市推行“种子教师+导师团”模式；北京市实施“百千种子计划”；四川省建立“省—市—县”三级联训机制，开展个性化培训，并组建省级专家库提供远程指导。场景应用聚焦教学全链条：苏州市、南京市分别遴选和打造数十个示范场景；陕西省推动AI融入教学质量监测与个性化学习规划。协同机制上强调多元联动：广西壮族自治区支持校企共建虚拟仿真实训基地；山东省构建“市域协作—县域联盟—校际互助”帮扶机制，形成政府、学校、企业、科研机构协同的生态。同时，各地重视安全与伦理建设：浙江省联合高校制定教育数据安全规范，明确隐私保护边界，并与应用指南形成“规范+实操”双重保

障，注重培养学生批判性思维与伦理意识。

国家与省级政策共同构建了“顶层设计—地方适配”的纵向联动体系：国家层面重在战略定位、制度框架与跨部门协同；省级层面则将国家原则转化为可操作的实施方案，通过试点探索特色路径，并以成熟经验反哺国家战略优化。这种模式避免了“一刀切”，形成了可复制、可推广的实践样本，推动人工智能与基础教育从“制度设计”走向“有效融合”。

二、人工智能赋能基础教育的现状考量

政策文本的生命力在于执行，而执行效能则需通过地方实践予以检验。城市作为衔接宏观政策与学校实践的“中观组织层”，其行动逻辑既受制于上级制度安排，也深受本地资源、文化与教育生态的影响。我国已构建“国家引领—省级适配”的“人工智能+教育”政策供给体系，但其实效性需置于具体的区域情境中予以考察。为此，本研究选取北京、上海、广州、武汉、杭州、成都六座城市为分析样本，这些城市覆盖国家五大区域，均为所在省域的政策核心承载地与教育创新高地。通过对其实践路径的深描与比较，不仅能够揭示政策落地的多样化形态，也能从中观层面透视技术赋能教育过程中面临的结构性张力与适应性创新。

（一）人工智能赋能基础教育的区域实践

作为我国基础教育数字化转型的前沿阵地，六座城市基于其资源禀赋、教育生态与区域发展战略，形成了各具特色的人工智能教育推进路径，体现了“因地制宜、多元探索”的实践逻辑。

1. 北京：全域覆盖与智能生态构建的优质均衡路径。北京市以“全域覆盖、体系构建、生态创新”为核心特征，系统推进人工智能与基础教育的深度融合。作为全国首个省级全域推进 AI 通识教育的地区，在政策上，率先出台《北京市推进中小学人工智能教育工作方案（2025—2027 年）》与《北京市中小学人工智能教育地方课程纲要（试行）（2025 年版）》，搭建“课程、教学、支撑、师资、应用、推广”六大体系，规定每学年 AI 通识教育不少于 8 课时，实现 1 400 余所学校、183 万余名学生全覆盖。在资源上，上线首批 160 套全学段数字课程资源，以“视频+工具+任务单”模式构建 AI“课程超市”与“应用超市”，覆盖教师授课、备课及学生自主学习场景，广渠门中学、海淀区第四实验小学等校形成“技术赋能课堂”范式。师资培育上，实施“百千种子计划”，组建市级专家委员会与讲

师团，开展远郊区巡回指导，同时建立“区校协同”教研机制。为促进均衡，推行“城乡结对”与“组团式”帮扶，并依托“京娃”系列智能体与少年人工智能学院探索拔尖创新人才早期培养^[3]。北京通过系统化布局与生态化创新，为超大城市推进人工智能教育优质均衡提供了“首都样板”。

2. 上海：政策赋能与应用创新的示范引领路径。上海市以“AI for Science”“AI for Education”为核心导向，立足教育强国建设目标，通过系统规划与多维发力，构建了人工智能与基础教育深度融合的区域实践体系。政策保障上，建立数字化转型领导小组与伦理审核委员会，组建实验学校联盟，印发《推进实施人工智能赋能基础教育高质量发展的行动方案（2024—2026 年）》，形成全链条政策与资源供给体系。应用创新领域，自主研发“启创·InnoSpark”人工智能教育大模型、“小花狮”作文智能辅导系统等集约化项目，其中前者已接入多地智慧教育平台，后者服务苏沪滇 300 余所学校、1.5 万名学生；示范引领上，布局市区两级实验区与实验校，89 所实验校与 12 个校外教育基地围绕 13 个重点场景开展专项研究，如虹口区上线 177 个教学智能体，闵行区构建“五育”融合智慧育人场景。素养培育层面，构建小初高连贯的 AI 课程体系，义务教育阶段四年级、七年级全覆盖开设《人工智能基础》地方课程，并通过教师专题培训、校长数智化研修及长三角青少年人工智能奥林匹克挑战赛等赛事，系统提升师生数字素养与创新能力^[4]。

3. 广州：平台筑基与体系化推进的全域普及路径。广州市以“1+8”（一个平台、八大体系）模式为核心，推进人工智能与基础教育深度融合，着力促进教育公平与素养提升。政策方面，广州先后印发《关于深化广州市中小学人工智能与教育融合创新的若干措施（2025—2027 年）》等系列文件，建立“市—区—校”三级工作机制，在课程、师资、装备等方面细化实施要求，并将人工智能教育纳入学业评价与教师职称评定，形成全链条政策保障。核心支撑依托“广州中小学人工智能教学平台”，整合虚拟实验室、编程工具与课程资源库，覆盖全市 1 517 所学校，注册学生 125.6 万人，累计提交 AI 编程作品超 463 万个，有力缓解了区域教育资源不均问题。体系化建设上，通过“八大体系”统筹政策、资源、教学、师资等要素，构建了 1—8 年级全覆盖的课程体系，配套全国首套省级审定人工智

能地方教材^[5]。师资方面，累计培训教师超2万人次，组建市、区两级教研团队。协同创新上，深化政企研学合作，依托“羊城青少年人工智能创新挑战赛”等赛事搭建实践平台，并创新“体验—实验—应用”三段式教学范式，开发如《AI赋能·玩转缆雕》等校本课程，注重技术伦理教育融入。

4. 杭州：双框引领与协同赋能的教学变革路径。杭州市以系统性创新为核心，构建了“政策引领—场景落地—生态协同”闭环发展模式。顶层设计上，杭州于2025年8月率先发布全国首个中小学人工智能教育地方课程纲要与教师素养框架，明确K12全学段素养目标，划定七大核心能力维度，并实施“科学领航”专项，遴选15所省级人工智能应用试点校开展课程改革。课堂教学因人工智能深度赋能而发生显著变革：教师单元备课时间大幅缩短，数学分层教学使单元测试合格率从78%提升至95%，AI作文批改系统实现精细化评阅，学生原创性评分提升25%。在“五育”融合方面也取得突破：德育课程利用AI构建社区情境库，学生参与率从23%跃升至58%；体育课程依托运动手环数据定制个性化训练计划，学生体质达标率提升12%。生态协同方面，政校企合作成效突出，浙江大学联合企业研发“智海—三乐”教育大模型，之江汇平台上线AI评课系统，支撑1500节数字化教研活动。各区亦探索特色路径，如拱墅区形成“一策四维八景”模式，萧山区开发“AI星评价”系统，推动评价方式从分数管理转向成长赋能。

5. 武汉：校地协同与场景落地的生态赋能路径。武汉市依托“校地协同、场景深耕、生态共建”推进人工智能教育融合。作为国家“智慧教育示范区”，武汉出台《武汉市基础教育人工智能大模型应用示范行动方案(2024—2026年)》等系列方案，并于2025年启动“湖北省中小学人工智能教育实践路径”教学改革对话会，确立“积极拥抱、以人为本”原则，将数字素养纳入教师评价，建立AI教育负面清单，规划建设5个智慧教育试验区。场景应用层面，武昌区构建“任务—学习—诊断”AI教学闭环，试点校学生高阶思维达标率提升23%；经开区建成全省首个AI五育评价系统，实现从“育分”到“育人”转型；江岸区开发“AI+非遗”等跨学科课程，28间AI实验室支持90%以上学生掌握基础编程^[6]。均衡发展上，通过“智慧云校”“AI双师课堂”推动城乡资源共享，蕲春县实现教联体“同上一节课”全覆盖。伦理与生态建设方面，华中师

大附中设立AI助教“三不原则”，并将技术伦理纳入必修课程；组建高校、企业、中小学创新联合体，破解技术与需求脱节问题。

6. 成都：场景创新与地域文化融合的全维育人路径。成都市围绕“场景创新、文化融合、全维育人”构建特色发展模式。2025年4月，成都率先出台全国首份聚焦“场景化”的AI教育政策，即《成都市基础教育人工智能应用场景建设行动方案(2025—2027年)》及配套指南，系统布局智能备课、个性化辅导等8大重点场景，确立了“筑基—协同—生态”三阶段发展路径，计划每年培育推广约80个应用场景，三年内推动3—5个区县实现整体应用。场景建设覆盖“人工智能+五育”及学校治理、教师成长等领域，义务教育阶段明确每周1课时，每学年不少于30课时的融合教学要求。特色实践上，成都高新区锦城小学作为“AI+美育”试点，依托“青铜小灵”智能工具与VR/AR平台，构建贯穿全学段的“AI+青铜美育”课程体系。保障机制方面，制定150余条场景建设指南，组建专家库与企业资源库；建立“1+N”发展共同体与成果共享平台；开展分层教师培训，并将AI素养纳入能力监测；市级公开课评选要求AI融合课例占比不低于20%^[7]。

(二)人工智能赋能基础教育的问题检视

尽管人工智能在基础教育领域的应用取得了显著进展，但仍存在诸多亟待解决的问题，这些问题既涉及制度保障的系统性构建，也关乎实践落地的效能转化，更需要多方主体的协同突破。

1. 制度层面：政策碎片化与标准监管滞后。在制度层面，人工智能赋能基础教育面临制约。一是政策配套体系不完善。现有政策框架碎片化，国家与地方政策衔接有缝隙，不同层级和部门间政策协同性不足，导致资源投入分散且缺乏长效保障。部分区域虽部署智能教育设备，但因缺乏运维资金政策与更新机制，设备利用率递减。二是标准规范普遍缺失。AI技术迭代快于教育标准制定周期，导致技术应用与教育场景脱节^[8]。数据接口、算法透明度、教学资源格式等方面缺乏统一规范，形成“数据孤岛”与“应用壁垒”。伦理安全领域也缺乏实施指南，增加了合规风险与应用顾虑。三是监管评估机制滞后。传统监管模式难以应对AI教育应用的动态性与复杂性，算法决策透明度要求不足，评估体系不健全；监管主体权责模糊，跨部门协作缺失，动态监测与反馈缺位，政策调整滞后于教育生态变化。

2. 实践层面：技术应用浅表化与资源配置失衡。在实践层面，人工智能赋能基础教育面临多重结构性挑战。一是技术应用与教学活动融合深度不足。人工智能工具多作为辅助插件嵌入教学流程，功能聚焦浅表层环节，缺乏对认知规律与教学本质的适应性重构，限制其在核心教育价值上的潜力。二是资源配置不均衡。区域间基础设施投入差异大，欠发达地区智能化终端设备覆盖率低，优质资源向头部学校聚集，资源可及性分化，削弱教育公平，制约教育生态协同发展。三是技术工具与教育需求适配性脱节。多数教育类人工智能产品由技术驱动，忽视教学场景特殊性，导致应用场景与实际需求错位。四是数据应用效能不足。教育大数据采集集中于表层信息，缺乏深层数据挖掘分析方法，“数据孤岛”限制人工智能分析模型的精准度与有效性。

3. 主体层面：多元参与不足与素养能力短板。在主体层面，人工智能赋能基础教育同样面临诸多挑战。学校作为核心组织者，推动 AI 技术落地存在不足。部分校领导对 AI 战略价值认知模糊，缺乏规划导致资源配置失当；同时面临系统部署运维成本高、平台兼容性差等困境，战略规划与技术保障能力不足。教师作为教育教学的核心主体，在人工智能应用过程中存在能力短板。部分教师缺乏 AI 技术基础认知与操作技能，难以用智能工具优化教学；对 AI 融入教育的理念接受度参差不齐，部分教师依赖传统教学，阻碍深度应用^[9]。学生作为教育的对象，在人工智能赋能过程中也面临一些问题。一方面，学生过度依赖人工智能工具，可能导致自主学习能力与思维能力的退化。另一方面，学生间 AI 技术掌握能力差异加剧数字鸿沟，扩大学习差距^[10]。此外，家长在人工智能赋能基础教育中也扮演着重要角色，但目前部分家长对 AI 教育存在误解（认为分散注意力、影响成绩），不支持孩子接触相关技术；家校在 AI 教育方面缺乏有效沟通协作，难以形成共育合力。

三、人工智能赋能基础教育的多维进路

当前 AI 与基础教育融合已形成“政策引导—区域试点—学校实践”三级格局，但仍存在资源配置失衡、技术应用浅表化、协同机制不畅等问题。推动技术与教育的深度融合，需超越“工具—应用”的线性思维，转向“生态—重构”的系统观。技术嵌入不仅是教学手段的革新，更是教育主体、资源、流程与关系的再组织。因此，推进人工智能赋能基础教育，应秉持

“技术赋能而非主导”原则，把握3大核心导向：一是战略契合导向，紧扣教育数字化转型定位，将 AI 应用与“双减”、核心素养培育融合；二是辩证赋能导向，扬 AI 重构场景、优化资源之利，避数据安全、过度依赖之弊，杜绝“为 AI 而 AI”的形式化应用；三是情景适配导向，在借鉴国际经验的基础上，注重本土教育文化、制度环境与师生实际需求的契合。基于此，本研究从资源、教学、师资、伦理与协同5个维度，提出系统化的推进路径。

（一）构建全域均衡的智能资源配置体系

针对“优质资源区域壁垒”问题，需以 AI 技术打破时空限制，构建“国家统筹、区域协同、校本补充、评估优化”的四级资源供给体系。在国家层面，依托 AIGC 技术构建国家级基础教育资源库，按照“目标结构归一化”整合科学精神、知识、思维与能力四维目标，开发适配不同学段的标准化资源模块，实现优质资源的规模化供给。如芬兰通过 AI 技术构建全国统一的个性化学习资源平台，根据学生认知数据动态推送适配资源^[11]。在区域层面，建立省际资源共享机制，推动优质人工智能教育课程、工具、数据、算力及优秀实践成果在更大范围内高效流动与按需配置，还可以利用 AI 技术对薄弱地区资源需求进行精准画像，通过“定向推送+定制开发”模式，为农村及偏远地区提供针对性资源支持。在学校层面，鼓励学校结合自身特色与学情，利用 AI 工具开发校本资源，如上海市某中学基于学生兴趣与能力数据，开发了涵盖人工智能编程、机器人设计等领域的校本课程资源包，既满足了学生个性化发展需求，又丰富了区域教育资源生态。同时，为保障资源的高效流通与利用，需建立资源质量评估与反馈机制，利用 AI 技术对资源的使用频率、学生反馈、教学效果等数据进行实时监测与分析，及时淘汰低效资源，优化资源结构，确保智能资源配置体系的全域均衡与动态优化。

（二）打造人机协同的教学育人融合范式

教学实践中“AI 应用浅表化”是突出痛点，部分教师“为了技术而技术”，忽视培养学生的核心素养，拘泥于教学活动的智能化、信息化、技术化，导致学习活动的关注点和兴趣点聚焦技术而非学习内容，颠倒主次。因此需聚焦“人机协同”核心，推动教学模式从“技术辅助”向“形态重构”转型。在课程设计层面，借鉴中国人民大学附属中学“AI+X”跨学科教学经验^[12]，构建“基础课程+AI 拓展模块”的课程体系，如在初中科学课程中嵌入

AI 虚拟实验模块；在语文教学中运用 AI 文本分析工具，实现写作素材精准推送与个性化批改。在教学实施层面，推广“教师主导 + AI 辅助”的教学范式：课前利用信息化平台布置预习任务，进行学情分析；课中借助虚拟现实技术(VR)和增强现实技术(AR)等创设虚拟情境，使学生进行沉浸式学习体验；课后继续通过平台检验学习任务完成情况及普遍存在的问题，实现“人机协同的新智商超越人类自身局限”^[13]。美国在 STEM 教育中推行的“AI 导师 + 教师辅导”模式可资借鉴，AI 通过实时追踪学习过程数据生成学情报告，教师依据报告开展精准干预，使学生学习效率大幅度提升^[14]。在评价环节，构建“数字化 + 多元化”评价体系，利用 AI 技术实现“过程性评价 + 终结性评价”的有机结合，通过学习行为数据采集、分析，精准诊断学习短板，为个性化教学提供支撑。

(三) 完善分层进阶的教师智能素养培育体系

中小学教师数字素养水平，关乎我国教育现代化发展进程和教育强国战略的实施。教师 AI 素养不足是制约融合发展的关键瓶颈，需建立“顶层设计—分层培训—实践赋能”的系统性培育体系^[15]。在标准构建层面，各地区应因地制宜，制定并完善本地中小学教师 AI 素养及操作指南，明确不同教龄、学科教师的素养要求，如年轻教师侧重创新应用能力；老教师侧重基础操作能力；骨干教师侧重引领示范与跨学科整合能力。还应明确教师利用 AI 赋能教学的行为规范与伦理准则，确保技术应用符合教育规律与学生身心发展特点。在分层培训层面，依据教师素养标准，开展差异化培训项目。针对新手教师，学校可采取“引进来”和“走出去”的方式进行深层次的培训；针对年龄较大的老师，学校可以采取校内“新带老”的培训方式，帮助他们学会信息技术使用的基本技能和基本操作^[16]。对于骨干教师，组织深度应用培训工作坊，围绕跨学科教学融合、智能教学策略创新等主题，邀请专家进行案例分享与研讨交流，激发其创新应用能力。在实践赋能层面，建立教师智能教学实践共同体，鼓励教师合作教学、分享经验、研讨问题。学校可组织智能教学观摩活动，供教师借鉴优秀案例；设立智能教学创新项目，支持教师开展教学实验与研究，表彰奖励成果显著的教师，激发其应用智能技术的积极性与主动性。同时，建立教师智能素养监测与反馈机制，定期评估教师 AI 素养水平，根据结果调整培训内容与方式，确保教师智能素养

培育体系持续优化提升。

(四) 筑牢全流程闭环的伦理风险防控屏障

人工智能能为教育带来前所未有的价值，若应用得当，可以是“阿拉丁神灯”，成为一种强大的教育工具，为教育赋能；反之，其可能变成“潘多拉魔盒”，化约为“高科技剽窃”和“避免学习的一种方式”，进而变为教育中的一场“瘟疫”^[17]。辩证看待 AI 赋能需强化风险防控，构建“事前规范—事中监管—事后追责”的伦理治理体系。事前规范环节应制定全链条伦理准则与严格准入标准，明确技术标准、数据安全规范及伦理要求。开发教育专用伦理审查工具包，集成隐私保护检查清单、算法偏见检测算法等模块，为采购决策提供技术支撑；开展教育机构及教师伦理培训，提升规范操作能力与伦理意识、从源头防控风险，其中数据隐私保护需明确采用加密存储技术并获得学生及家长知情同意与授权。事中监管需建立动态监测与跨部门协同机制。依托人工智能技术构建实时监测网络，对课堂 AI 工具使用等场景跟踪研判，如发现教师过度依赖 AI 灌输知识、学生运用 AI 进行作业生成等问题及时预警；教育部门联合网信、科技、市场监管等部门搭建跨部门监管平台，运用区块链技术实现数据全流程可追溯，推行“双随机、一公开”抽查制度，每学期随机核查 15% 学校的数据脱敏、算法备案公示等情况，形成监管合力。事后追责应完善责任认定与长效复盘机制。制定《教育人工智能应用责任划分指南》，明确开发方、使用方、监管方责任边界，针对产品缺陷致权益受损、教师或学生违规应用、机构管理漏洞等情形分类追责。建立黑名单制度，对违规企业实施市场禁入，对失职主体给予纪律处分或限期整改。同时构建伦理问题案例库，通过典型案例深度分析总结经验，为治理体系优化提供实践支撑，保障人工智能在基础教育领域健康有序发展。

(五) 搭建多方联动的协同保障支撑架构

为确保推动人工智能全面赋能基础教育高质量发展的各项举措能够切实落地见效，必须系统构建并持续完善“政策引领—多方协同—科学评价”三位一体的综合保障体系。在政策保障层面，需全面加强顶层设计并完善配套政策体系：在财政支持上，设立人工智能教育专项发展基金，重点向中西部及农村等教育薄弱地区倾斜，加强 AI 教学基础设施的建设和升级，并系统开展教师人工智能素养与技能培训^[18]；在知识产权方面，制定清晰的 AI 教学资源版权认定与收益分配机制，切实保障教师

参与资源开发的创作积极性和合法权益；区域协调发展上，建立东部、中部与西部地区的结对帮扶与技术协作机制，通过“技术支援+资源共享+人才交流”等多元路径，有效推动人工智能教育资源的均衡配置与整体发展水平的提升。在协同保障层面，着力构建“政府统筹主导—学校落地实践—企业技术服务—科研机构创新支撑”的四方协同联动机制：政府负责整体规划、政策供给与标准制定；学校作为主阵地开展教学实践与模式创新；企业提供先进的技术支持、工具平台及运维服务；科研机构则致力于前沿理论探索、应用研发与成果转化。在评价保障层面，应建立系统、动态的成效评价体系，围绕“教育公平性、教学实效性、数据安全性”三个核心维度，设立可量化、可监测的具体指标，并积极利用人工智能技术实现多源数据的实时采集、动态分析与智能预警，定期形成年度评估报告，根据评价反馈结果持续优化实施方案与政策工具，形成闭环管理，从而保障人工智能赋能基础教育的过程科学、推进有序、效果可持续。

人工智能赋能基础教育是教育强国建设的必然要求，更是教育现代化转型的核心引擎。从政策演进到区域实践，我国已奠定“国家引领—省级适配—学校落地”的良好基础，但资源均衡、技术深度、主体素养等关键问题仍需破解。多维进路的核心要义，在于超越技术工具层面的简单应用，实现AI与教育生态的深度重构——以资源均衡保障教育公平，以人机协同激活育人效能，以素养提升夯实融合根基，以伦理治理守住育人底线，以协同机制凝聚发展合力。

未来，人工智能赋能基础教育的深化发展，需秉持“以人为本、技术向善、融合创新”原则，坚守“立德树人”根本导向，在技术迭代与教育规律之间寻求动态平衡，既充分释放AI在资源优化、效率提升、个性化培养中的技术优势，又坚决规避数据安全、思维退化、教育不公等潜在风险。唯有如此，才能让人工智能真正成为促进基础教育优质均衡发展的普惠性工具，为构建“人人皆学、处处能学、时时可学”的教育现代化愿景注入持久动力，为教育强国建设筑牢基础教育根基。

参考文献：

- [1] 经济合作与发展组织. 趋势塑造教育[M]. 杜海紫, 译. 上海: 上海教育出版社, 2024: 52.
- [2] 中共中央, 国务院. 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] 腾讯新闻. 拥抱智能时代|北京中小学人工智能教育进行时[EB/OL]. <https://news.qq.com/rain/a/20251117A05X8L00>, 2025-11.

[4] 教育部. 上海市深化“人工智能+教育”改革积极探索构建教育新模式[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/s3165/202509/t20250930_1415497.html, 2025-09.

[5] 林欣潼. 广州以1+8模式普及人工智能通识教育[EB/OL]. <https://news.qq.com/rain/a/20250515A01HZC00>, 2025-05.

[6] 半月谈. 人工智能赋能基础教育: 武汉对话解码教育强国新实践[EB/OL]. <https://mp.weixin.qq.com/s/pTG8LzTNrvVYJ3Z8aqE0qw>, 2025-05.

[7] 人民教育. 当AI遇见教育, 会擦出怎样的火花? 一起来看成都如何解锁教学场景的多种可能[EB/OL]. <https://mp.weixin.qq.com/s/Yutflj0CWTWF114HtzfOg>, 2025-07.

[8] 朱永新. 推动人工智能赋能教育高质量发展[J]. 教育研究, 2025(03): 4-8.

[9] 陆道坤, 王玉琼, 杨子怡. 人工智能真的引发了学校教育变革吗? ——基于“泡沫”现象的反思[J]. 杭州师范大学学报(社会科学版), 2025(03): 94-102.

[10] 韦文华, 杨婷婷. 教育数字化背景下学生主体性发展的机遇、困境与路径[J]. 现代教育科学, 2025(05): 10-15, 23.

[11] 胡小勇, 孙苗. 中小学人工智能课程实施现状的国际研究: 政策与案例[J]. 教育信息技术, 2021(09): 3-6.

[12] 北京教育科学研究院. 北京市人工智能赋能教育创新研讨会暨“AI+X”交叉赋能教学交流展示活动[EB/OL]. <https://www.bjesr.cn/ywbm/jcyy/kydt/2025-10-27/54258.html>, 2025-10.

[13] 汪洋. 人工智能技术赋能中小学课堂教学的要义与路径[J]. 教学与管理, 2025(33): 17-21.

[14] 孙旭, 胡巧眉. 美国STEM教育的特点及对我国小学教育的启示[J]. 新教师, 2025(09): 20-21.

[15] 芦小刚, 王茹. 人工智能时代基础教育阶段教师智能素养提升策略[J]. 教育实践与研究(C), 2025(05): 46-48.

[16] 黎利, 左崇良. 基于人工智能的中小学教师数字素养提升路径[J]. 中国发展, 2024(01): 50-55.

[17] 冯永刚, 吕鑫源. 生成式人工智能嵌入教育的伦理检视[J]. 中国电化教育, 2025(11): 18-25.

[18] [美] 萨尔曼·可汗. 教育新语: 人工智能时代教什么, 怎么学[M]. 万海鹏, 王琦, 译. 北京: 中信出版集团, 2024: 156.

(责任编辑: 王岚)
(下转第51页)

交往行为视域下的教育现代性审视

张中原¹, 张静静²

(1 阜阳师范大学, 安徽 阜阳 236037; 2 阜阳科技职业学院, 安徽 阜阳 236037)

[摘要]作为现代性问题研究的领军人物之一, 哈贝马斯提出的交往行为理论对重新审视我国教育现状、重塑教育现代性的价值导向具有重要现实意义。通过由交往行为主体、语言、生活世界和理想情境等要素构成的交往行为理论框架对当前教育现代性发展路径进行审视可知, 当前教育现代性存在以下困境: 价值取向功利化, 交往目的趋利; 教育管理科层化, 交往间性受限; 情感联结单向化, 交往动力匮乏; 教育评价片面化, 交往理性受阻。教育现代性重构要从转变价值取向, 推动教育回归价值理性; 重塑主体间性, 推动师生交往与情感共鸣; 建构话语情境, 开展主体间对话和合作; 建立教育合力, 构建多元评价体系4个维度出发, 不断完善、构建平等和谐的双向主体关系, 破除教育现代性危机。

[关键词]现代性; 交往行为; 教育现代性; 生活世界; 交往理性

[中图分类号]G40 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0028-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.005

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)》, 对建设教育强国, 推进教育现代化进行了总体部署, 提出“到2035年建成教育强国, 总体实现教育现代化”^[1]。由此, 教育现代化再次受到学术界的高度关注, 并涉及针对教育现代性问题的思考。究其原因, “教育现代化的基本内涵就是教育现代性的发展”^[2]。而中国式教育现代化在推动教育事业发展的同时, 也存在着一些负面效应, 如价值取向功利化、教育管理科层化、情感联结单向化、教育评价片面化等异化现象。因此, 中国式教育现代化需要在对教育现代性和传统教育的批判和反思中实现超越, 基于教育的“时代之问”, 探索解决教育“现代性”张力的新路径, 以构建良

好的心灵秩序和社会秩序^[3]。

本文以哈贝马斯的交往行为理论为基础, 剖析主体间性哲学语境下教育现代性的内在机理, 反思当前教育现代性面临的现实困境, 重构以主体间性为基础、以语言为媒介、以生活世界为背景、以规范情境为遵循的教育主体交往样态, 试图构建起交往行为理论与教育现代性的理论联结, 为教育工作与师生互动实践拓展新视野。

一、教育现代性研究现状

教育现代性是教育现代化的核心命题。通过系统梳理国内研究现状发现, 我国学者关于教育现代性的研究大致经历了早期内涵阐释、中期理论批判、当代文化重构的三重发展历程, 并逐渐

[收稿日期]2025-09-14

[基金项目]安徽省教育科学研究项目“革命老区乡村学校‘五大行动’实践路径探索”(项目编号: JK23135); 阜阳师范大学教育教学改革研究项目“劳动教育引领下小学教育专业‘五育并举’人才培养体系探究”(项目编号: 2023JYXM0040); 国家社科基金项目“新发展理念下中国式现代化道路的时代图景及实践方略研究”(项目编号: 22BKS071)。

[作者简介]张中原(1976-), 男, 安徽阜南人, 教育学博士, 阜阳师范大学教育学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 教育基本理论、教育哲学研究。张静静(1989-), 女, 安徽寿县人, 教育学硕士, 阜阳科技职业学院现代服务学院教师; 主要研究方向: 教育管理、教育现代化。

开辟出一条“主动建构本土话语”的研究道路。

从纵向来看,早期相关文献主要围绕教育现代性的内涵意义或本质表征展开讨论。褚宏启认为,教育现代性是教育活动中具有现代意义的新特质,揭示了教育所展现出的新品质^[4];顾明远指出,教育的现代性包括教育的民主性、平等性、生成性等8个方面属性^[5];袁利平认为,教育现代性不仅是教育现代化价值观念的宏观特性,也是教育现代化发展的重要表征^[6]。近期,随着西方“后现代”思潮被我国学者广泛传播,以及我国教育改革问题的相继浮现,人们开始回溯教育现代性的发展路径,反思教育现代性发展与现代性批判本身的矛盾和对立。在此背景下,相关研究逐步在对“教育现代性”的质疑与批判中拓展着自身的思维。冯建军认为,现代性造成了人的扭曲异化,人与人关系的扭曲异化^[7];还有观点认为,现代性不再是使人获得解放的强大动力,反而成为人桎梏自身力量的源泉之一^[8]。时至今日,全球化已成为一股不可逆转的时代浪潮,越来越多的学者开始关注如何使教育现代性既具有“世界眼光”,又兼具“本土特色”。项贤明从全球化与本土化如何协同作用于教育现代性展开探讨^[9];孙振东利用儒家伦理重构中国教育现代性的理论框架^[10];温宏宇等认为,教育现代性应在融合发展中不断修缮壮大^[11]。此外,也有学者从教育治理、制度创新、技术变革等维度审视教育现代性在教育领域的作用。总体而言,这些研究为完善和发展教育现代性提供了较为扎实的理论依据和实践启示。

从横向上看,教育现代性研究呈现出多维度、跨学科特点。在研究方法上,一种方法是运用哲学的批判性思维探讨教育现代性问题;另一种方法则是通过实证分析和量化测量,从技术层面揭示现代性的特征^[12]。在研究内容上,目前学术界主要分为两个方向来探讨。一是聚焦于“教育现代性”概念本身;二是以“教育现代性”为时代背景或理论基础,探讨教育的发展演变。前者主要涉及:其一,介绍和论述“教育现代性”的内涵、实质和发展;其二,以“现代性”与“后现代性”的概念区分与对比,并结合“前现代性”来分析其对教育的作用;其三,研究“人的现代性”与“教育现代性”的关系,并以此为基础提出对教育的要求;其四,探讨教育的现代性发展、面临的危机及相关教育理论的现代性分析;其五,总结与反

思“教育现代性”相关研究并对其进行综述。后者主要涵盖:其一,以“现代性”为目标,推动教育的某一领域向现代性迈进的研究;其二,以“现代性”为评价标准,探讨具体教育观念或理论,进而引发对“教育的现代性”“现代性教育”等概念的多维度讨论;其三,以“现代性”为理论基础,结合“中国式现代化”“教育现代化”“双减”政策等,对教育现代性进行反思与探讨。

总体而言,我国教育现代性研究在理论深度和广度上均取得了显著进展,但不可否认仍存在这样一些问题:现有研究大多仍停留在对西方理论的机械移植或直接套用西方理论框架的阶段,对现代性的教育实践及应用研究仍然不足,尤其是对如何将现代性理论成果有效转化为教育实践的具体策略仍较为匮乏。此外,近年来有关教育现代性的批判反思多局限于理论层面,缺乏深入的实践考察和实证支持。因此,如何在理论反思的基础上,结合具体实践,探索出一条符合中国国情的教育现代性发展路径,成为当前教育现代性研究迫切需要解决的重点课题。

二、视角引入:交往行为视域下的教育现代性意蕴

20世纪80年代,德国社会学家哈贝马斯基于对马克思、韦伯、迪尔凯姆等学者的理论进行批判和改造,构建了以主体间性为基础、以语言沟通为媒介,通过相互理解和协商促成行为合理性的“交往行为理论”^[13]。在哈贝马斯看来,受西方现代化思潮的影响人们对理性主义和主体性原则的追求空前膨胀,以工具理性为代表的“系统”对以价值理性为代表的“生活世界”不断挤压和侵袭,从而造成了“生活世界的殖民化”^[14]。而人类走出现代性困境的关键在于通过交往理性行为重新整合我们所生活的世界,包括利用语言进行沟通、创设理想化情境以及建构“系统—生活世界”的双重架构,搭建起交往理性化和社会行为互动化的理论框架,以实现现代性的维护和重建^[15]。鉴于此,基于交往行为理论,对教育现代性内在机理进行解析,建构起基于交往行为并涵盖语言沟通、生活世界与规范情境的教育现代性模型(如图1所示)。

由下图不难发现,交往行为是主体间以语言为媒介,以规范情境为遵循,通过平等对话,促成相互理解并达成共识的互动行为。交往行为的

发出者是具有语言和行动能力的个人；行为方式是通过语言和符号进行沟通；行为目标是通过交流达成主体间相互理解，从而建构起平等、民主的相处模式。在教育场域内，教育主体间的交往既包含了工作和学业指导，也充斥着各种生活往来，可以说这个场域内的所有活动都蕴含着交往行为。教育主体间交往的目的在于通过言语表达达成相互理解和协商一致，进而实现教育活动的育人目标。因此，交往行为与教育活动在内在机理上具有一致性，具体表现如下。

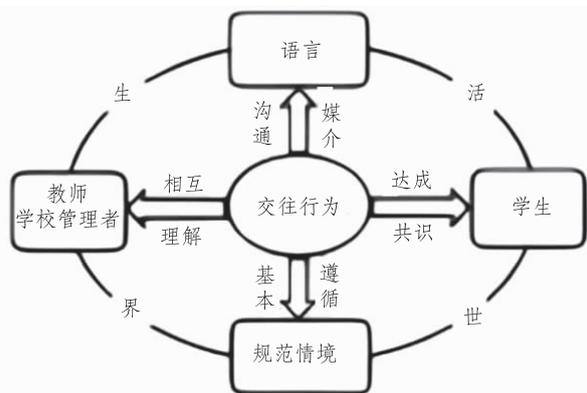


图1 基于交往行为的教育现代性模型

(一)以主体间性为基础

受黑格尔把主体性自由视为现代性根本原则的启发^[16]，哈贝马斯认为，作为达成主体间相互理解和行为一致的交互式行为，其蕴含的是“主体—主体”的结构模式，即交往的双方并非“主体—客体”的结构关系，而是“主体—主体”的主体间性关系。交往主体以平等的方式，在无强制和压迫的环境中进行沟通和交流并达成共识^[17]。在教育场域内，无论是管理者与教师的交往，还是教师与学生的交往，都是一种以主体间沟通与理解为基础的交互行为，蕴含的正是“主体—主体”的结构模式。这样一种结构还原了教育过程中主体交往的本真状态，强调双方在教育场域内的主体关系应是平等的，二者不仅互为信息的传递者，更是意义的共同创造者，彼此凭借理性、自我分辨和独立思考的能力进行平等、自由的交往，力求达成意见的统一和相互理解。

(二)以语言沟通为媒介

语言是协调行动和理解世界的根本媒介^[18]。在交往行为中，主体通过语言可使沟通更加顺畅、通达，从而有效推进交往行为。哈贝马斯认为，

成功的语言需要满足3个有效性要求：真实性、真诚性、正当性^[19]。一是言语者要有真实叙述的意向，使用的语言能让对方理解，即具备真实性；二是说话者需真实表达自己的意图或信念，使听者能够信任其表达，即具备真诚性；三是言语者选择的内容须是正确的，能够被社会认可，即具备正当性。这3个要求相互交织，在交往行为主体间共同建构起一座沟通的桥梁。事实上，教师与学生在教育过程中的对话与交流，同样需要以双方话语的有效性为前提。当师生双方选择具有真实性、真诚性和正当性的语言范式表达自身想法与意愿时，交往的理想语言情境不断形成，双方在语言理解上的共识及交往的一致性不断生成，师生双方的和谐交往得以不断推进。

(三)以生活世界为背景

根据哈贝马斯设计的理论路径，现代性的重建依赖于主体间以语言为媒介的自由交往，并在无强制的对话中形成共识。这种理性的交往行为需要依托一个现实的背景——“生活世界”。作为交往行为“得以可能的非反思性背景”，生活世界为互动提供了确定性和意义支持^[20]。在一定程度上，可以将生活世界看作是交往行为中言说者与听众所处的同一空间，在这一空间中，交往双方可以验证对方的观点与所处的生活世界是否一致，并“加以批评和证实，排除意见不一致”^[21]。同时，交往主体所使用的语言、文化和信息皆源自生活世界，生活世界的资源越丰富，越能够支撑交往行为的深度和广度，交往者通过资源达成理解的可能性就越大。同样，在教育场域中，各主体都以自身的生活世界为背景，不论何种形式的交往活动都根植于生活世界。生活世界也为助推师生互动、获得规范共识、促进文化再生产等提供了“现实土壤”，使得和谐的上下级关系、师生关系成为可能。正如哈贝马斯所言，“生活世界始终构成理解的视域边界，交往者不可能走出这个境域，任何阐释都只能在这个境域内展开”^[22]。

(四)以规范情境为遵循

塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)曾就共同规范提出这样的观点：在现实社会中，不论是社会系统、社会团体还是社会组织，要想保证其内部成员之间公正、和谐地相处，必须建立一个由大家共同认可的道德准则和社会规范，从而协调社会角色、减少冲突，实现系统整合^[23]。哈贝马斯也认为，主体间对有效规范的共同认可，是摆

脱纯粹主观意志的前提。当行为主体在交往过程中达到各自目的时，交往过程的合理性也随之实现，社会关系也会处于安稳和谐的状态^[24]。同样，作为一种有计划、有目的、有组织的社会活动，教育活动的有序开展，也有赖于学校内部规范、社会伦理和道德准则的规范与约束。这些规范和准则赋予每一位言说者自由表达的权利，并赋予他们自由陈述、自信表达的“理想情境”，如此一来，教育场域中各主体通过建立共同规范，完整且对称地获取信息资源，从而平等地参与商谈，最大限度地缓解教育张力。

三、现实表征：交往行为视域下的教育现代性困境

交往行为理论从应然层面阐释了教育主体间的关系，为探讨教育如何实现现代性指出了新路径，也为师生关系现实样态的确定与评价提供了关键参考。然而，随着社会经济转型所引发的各阶段教育功利化的扩张，教育异化现象逐渐凸显，由此孳生出教育现代性的四重交往困境，主要表现在以下四个方面。

（一）价值取向功利化，交往目的趋利

康德曾指出，教育就是让人成为人^[25]。教育的价值取向何以可能，无疑决定了教育的未来。在社会整体变迁的大背景下，市场经济的工具性思想不断渗透开来，对工具理性的推崇使得教育的育人目标悄然发生改变，立德树人的教育宗旨逐渐被升学率等功利性指标所取代。在一些地区，学校被视为生产教育产品的工厂，成批地加工标准化的教育商品^[26]；在教育管理中，教育行政部门将升学率视为关键政绩指标，过多干预学校的教育教学活动，师生的自主性、创造性受限^[27]。如此现状下，考试被异化为教育目标，教学行为、学习过程和管理活动皆围绕“考”来展开。最终导致的结果是，学生的学业成绩虽有所提升，但身心发展却逐渐趋于片面化、畸形化甚至病态化。此外，受工具性价值取向的影响，一些学校的管理者与教师、教师与学生之间的交往也充斥着功利色彩和利益考量，主体间的交往关系逐渐演变为基于市场原则的利益交换关系。如此，教育逐渐丧失了现代精神，背离了其应有的价值追求。

从交往行为理论的内核来看，合理的交往行为不仅需要双方具备相应的交往能力，还应置身于一个平等、公正、规范的客观情境和文化场域

之中。一旦主体所处的生活世界偏离了规范情境和文化场域，主体对社会要求的信服程度就会发生动摇，从而带来交往方式的异化。师生交往趋利化正是这样一种情形：在功利主义的支配下，师生间的交往被系统的功利性所侵蚀，交往的目的仅仅是满足自身的某种需求，而非把对方看作真诚交往的对象，师生间的交往沦为了策略性的计算工具。此外，尽管当前教育日益重视品格塑造，但在价值取向、师生关系等方面的规定上，学校内部规范仍较为笼统，内容相对滞后，在具体失范行为面前，未能采取及时有效的干预。如此教育生态下，不论教育者、受教育者还是学生家长都只关注当下、利益、眼前，而遗忘了教育的文化精神和崇高理想^[28]。

（二）教育管理科层化，交往间性受限

教育是社会关系的集中反映。社会化大生产的发展，使“人”这一具有经济需求的动物“将谋利作为唯一目的”^[29]。正是由于“经济人”的自利本性，以提高劳动生产率为目标的科层制成为协调人与人、人与经济利益关系的理想制度形式。科层制作为现代组织管理的基本方式，已在教育管理实践中得以普遍应用^[30]。其严明的上下级组织形式，使得组织内部各主体在权力分配和资源占有等方面存在天然的不对等关系，“拥有信息的一方有着更大的谈判优势，在实际运行中具有相对独立性”^[31]。同样，在学校场域内，权力势差是影响主体平等交往的天然屏障：学校管理者在权力地位、教育信息等方面的资源占据优势决定了其拥有比教师更强的交往行为影响能力；教师在师生关系中占据的较高地位，决定了其拥有比学生更大的权力空间和话语主动权；而学生作为权力的弱势方，则在自主空间和发言权上相对受限。这种不对等的势差关系虽在育人和管理环节中有其合理性，但若呈全程扩张态势，就会使弱势方陷入不对等的处境之中，感到强烈的压迫感以及自身地位的虚无化，给教育教学工作带来不利影响。

从交往行为理论“系统—生活世界”的二元结构来看，理性的交往行为需要主体在无权威压制的环境中展开平等的对话。要实现这一理想的“言语情境”，就要求言语双方在享有平等话语权的前提下，不受外界干扰地进行自主的沟通。然而，反思当下教育现状，现行教育虽逐渐重视各主体间的平等地位，也更为提倡发挥主体的主观

能动性，但就各主体所处的生活世界而言，由于他们在资源、信息、背景、文化等方面存在巨大差异，由工具理性所主导的“系统”必与由价值理性所主导的“生活世界”产生结构性的张力。在这种二元结构中，工具理性的扩张持续侵蚀交往理性的发展空间，本应作为意义再生产的“生活世界”不断受到“系统”的侵袭，导致生活世界逐渐物质化和体制化。同样，在教育场域内，各主体间的交往关系从建立之初就不可避免地存在天然势差。如此现状下，主体间性关系被主客体关系所取代，主体交往丧失了本真的对话性特征，难以在行动中达成和谐一致，教育的现代性随之削减。

（三）情感联结单向化，交往动力匮乏

人作为情感动物，天然具有情感互动的需求^[32]。在学校场域中，学校管理者、教师和学生作为基本的情感个体，其交往方式建构起了教育活动的整体样貌，而其交往的深度也在客观上影响着教育活动的实施效果。然而，在实际教育教学中，学校管理逐渐被简化为行政管理，教育过程逐渐被压缩为知识传授，师生交往也逐渐窄化为单向的知识传输。这样的教育现状无疑消解了教育应有的情感和温度，使教育主体的互动交往和情感交流趋于单向化，交往行为演变成了一项简单的管理活动或知识传递活动，教师和学生作为“整体的人”的其他交往需求被极大地忽视。

从交往行为理论的背景预设出发，情感交流不仅是主体间真诚互动的基础，也是促进思想交流和信息交换的主要方式。在此过程中，情感能量的激发将直接影响互动效果，任何一方的情感交流减弱或流于形式，都将影响交往动力的焕发，使得对话限于封闭。同样，在教育场域中，学校管理者与教师、教师与学生之间情感能量激发的过程，也是双方动力焕发的过程。在这个过程中，双方都具有情感、心理等方面的需求和责任，但现实情况却是，基于目标任务等因素的考虑，主体间的情感交流往往局限于专业技能和学业水平这个轴心，纯粹职务化、知识化的情感交流模式会使学校管理者与教师、教师与学生之间很难实现深层次的相互理解，交往的真正目的并未切实达成，交往行为所具有的情感交流功能遭到驱逐甚至消失。

（四）教育评价片面化，交往理性受阻

教育评价是对教育教学的价值判断，指引着

教育的价值取向。一直以来，以“分数”为唯一评价标准的终结性评价长期占据主导地位^[33]，教育教学活动按照工具理性的思维方式进行设计和运行，课程设计的应试化倾向严重、教学互动的程式化现象突出，教育评价往往以可量化的成绩及升学率等短期指标作为核心评价标准，这种功利化的价值观导致教育主体之间难以达成理解与共识，师生交流出现异化，交往理性的地位逐渐式微。

基于交往行为理论的核心要义，理性交往的实现需同时满足3个基本要求：真实性、正当性和真诚性。教育评价作为一种建构主体间互动的活动，要求遵循3项基本原则：一是评价内容必须真实可靠，与客观事实相符，即具备真实性；二是评价标准应具有合理性，符合教育伦理要求，即具备正当性；三是评价主体应展现出真诚的态度，抱有教育关怀之心，即具备真诚性。然而，目前各级各类学校在教育评价方面的现状却是：教育评价的内容往往以量化成绩为基准，形成性评价和质性评价较少；教育评价的方式主要依赖于标准化测试和外部评价，忽视学生的自我评价、同伴互评等主体性评价；教育评价的标准通常由教育行政部门和学校制定，家长和学生参与评价的机会较少。概言之，教育领域内行政权力对评价话语权的垄断引发了评价体系中的诸多问题，使得教育评价缺乏人文关怀和育人温度。在此导向下，主体间的交往行为不可避免地缺乏理性的沟通，难以达成相互理解，最终导致人的自由与意义的丧失。

四、实践路径：交往行为理论下的教育现代性重构

如前所述，交往行为理论视域下的教育现代性危机主要表现为价值取向功利化、教育管理科层化、情感联结单向化、教育评价片面化4个方面。鉴于此，如何匡扶教育价值导向、回归主体间真诚交往，摒弃科层管理弊端、塑造教育主体间性，丰富师生情感联结、增加主体交往动力，改革教育教学评价、回归主体间理性交往势必成为新时代教育提升自身现代性，回归价值本真的必然要求。

（一）转变价值导向，推动教育回归价值理性

教育作为一种有意识、有目的、有计划地培养人的活动，旨在促进学生身心和谐全面发展。

启蒙思想家卢梭曾强调，教育是一个自然生长的过程^[34]。实用主义教育家杜威也曾指出，教育的目的就是教育过程本身，而非达成其他目的的手段^[35]。然而，在追求现代化的道路上，教育似乎逐渐失去了方向。在教育实践中，因过于抬高工具理性的主导地位导致教育的附加价值被过分强调。必须明确的是，人不是一个仅以工具理性为目标的存在，而是一个兼具工具理性和价值理性追求的综合体。因此，教育的工具性价值不应过分被强调。教育现代化应以实现教育的现代性为目标，而教育现代性的凸显则需权衡和处理好工具理性与价值理性的内在关系。鉴于此，教育的各个参与方都应作出相应调整，以塑造一个兼具工具理性和价值理性的教育价值导向。具体来说，一是在思想观念层面，必须转变将教育视为功利性工具的价值观念，重视教育在塑造“完整的人”方面的内在价值。教育目标的设定应以学生的全面发展为核心，不仅要提升学生的学业成绩、学历和技能等工具性价值，更要关注其人格完善、个性培养和品德塑造等价值理性方面的发展。在教育理念上，应以“人的全面发展”为核心，以立德树人为宗旨，重视师生之间的情感交流与正确价值观引导，注重通过对话、协作和互动增进彼此之间的沟通与交流，构建一个健康和谐的主体间关系。二是在实践与行动层面，各级各类学校应反思校内管理人员与教师、教师与学生的关系定位，明确双方的道德行为准则和角色规范：一方面，要加强学校管理制度建设和师德师风教育，强化教师与学生培养过程的管理，形成刚性规定与柔性举措相结合的规范管理体系，重点进行主体诚信教育，规范主体间交往行为，推动学校教育体系向规范化方向发展；另一方面，对教育场域内各主体进行适当的价值观和礼义廉耻教育，帮助建立基本的道德准则，提升师生的主体意识，培养其与管理者及教师构建平等对话的能力。三是在教育教学方法和手段上，学校教育应更为注重知识教授与情感需求的融合，既要传授给学生科学文化知识，也要融入品德教育与情感熏陶，要重视教育的育人价值与人文关怀，避免因过度关注绩效指标、考试分数和学业成绩，而忽视教师与学生内心情感和精神需求。

(二) 回归主体间性，推动师生互动和情感共鸣

当教育真正回归至主体间性关系，学校管理

者与教师、教师与学生之间便不再是传统意义上的“主体—客体”关系，而是一种互为主体的“主体—主体”关系。从教育的本质来看，其意义并非体现在强化教育场域中的身份约束和等级规范上，而体现在促进人的发展，推动教育改革以及使教育回归本真的过程之中。这不仅需要教育体制的变革，还需要各教育主体作出不同程度的转变。作为现代学校管理体系的基本架构，科层制一方面推动了教育管理的标准化、制度化和规范化；另一方面，其刚性特征与教育组织的人本属性确实存在着内在冲突，不可避免地导致学校管理出现官僚化与行政化倾向。从交往行为的主体间性来看，最大限度地避免科层制本身存在的弊端及运行中出现的问题，需要从教育组织的自身特性出发，遵循教育组织规律和教育管理特征，摒弃科层制的权威思想，重视教育组织中每个主体的平等地位，强调以共同协商、合理谈判来解决矛盾和冲突，从而重塑教育的人文关怀。具体而言，在教育管理上，教育行政部门和学校管理要做到科学化、民主化、法治化，着力克服科层制管理带来的行政化倾向，构建平等、开放、包容的教育管理新形态。就主体关系而言，为促成管理者与教师之间、教师与学生之间的关系回归本真，需要管理者将教师、教师将学生看作是独立发展的个体，摒弃绝对权威的定位，认同双方的主体地位，以平等姿态倾听和接受对方意见，对彼此报以足够的耐心和包容心，宽容以待、积极引导，鼓励弱势方大胆质疑、敢于挑战；教师与学生则需摆脱思想和行动上依赖强势方的从属思想，明确自身作为教育主体、学习主体的地位、潜能和价值。同时还应增强教师和学生的权利意识，为管理人员与教师、教师与学生之间的平等对话创造对等的的话语空间，做到既不越界，也不盲从，通过平等对话、积极交流，构建主体间“我和你”的“双主体”关系，真正回归主体间性。此外，还需完善主体关系问题的调节机制和申诉调解后台，确保双方反映的问题能得到充分重视，合理解决，保障双方的合法正当权益，避免矛盾进一步激化。

(三) 构建话语情境，促进主体间相互理解与支持

正如杜威所言，“教育即生活”^[36]。生活本身就是教育的过程，教育本身就寓于生活之中。从这一角度来看，教育已不仅仅是独立于人的生活

之外的存在，而是融入于人的生活并与生活相互作用的重要组成部分。因此，教育更应当深入现实生活，运用生活场景创设有助于主体间对话的话语情境，从而进一步实现主体间的互动交流，真正发挥生活世界的育人功能。具体而言，一是要着力打造主体间共享的生活话语情境。教育绝不仅仅是将课堂的单一知识传授给学生，更重要的是通过特定的教育情境引发师生之间的情感共鸣，实现思维的碰撞和灵魂的交流。在日常教育教学过程中，学校管理者、教师和学生应共同参与到校园生活当中，在真实校园生活场景中，基于共同的规范进行平等、自由的沟通、交流，增进彼此之间的理解。同时，作为学校也应该营造一个公平公正、开放包容的校园氛围，通过开展多样化的交流活动，增进主体间对话和交往的频率。二是要利用生活世界的真实情境促进主体间的相互理解。尤其对于教师而言，更需要在深入了解当前学生思想观念和思维方式的基础之上，广泛涉猎现实世界，拓展自身的生活话语知识库，提高运用生活语境的能力，以贴近学生兴趣且遵循教育规律的方式，走进学生的内心世界，与学生建立情感联结，从而构建更加紧密的师生关系。在日常教学过程中，教师可以根据生活实际，在内容的编排上为学生补充更多的现实素材，在实际教学中采用生活化情境创设的方式，让学生在解决具体生活问题的同时体会到知识的重要性，同时更加理解和认同学校教育的重要价值。此外，教师还应多引导学生关注社会热点、参与社会实践，以真实身份进入现实生活场域，在真实世界的互动中拓展知识视野、凝聚思想高度，培养自身的公民意识和社会责任感。在这一过程中，教师和学生逐渐建立起更加平等、开放的对话关系，增强信任感和亲近感，更利于形成亲密的情感联结，达成双方共识，从而实现师生共同分享和共同成长的目标^[37]。

（四）筑牢教育合力，构建多元科学评价体系

由上述可知，目前我国教育评价体系存在评价指标过于量化、评价方法过于单一、评价主体过于单向、评价过程缺乏民主协商等问题。因此在构建科学多元教育评价体系时要从多个方面进行完善。一是评价方式要协商化。具体来说就是改革教育评价标准的形成机制，通过多元协商的方式将各主体的商谈结果作为评价标准的参考。二是评价主体要多元化。要改变由教育行政机关、

学校管理者和教师“三主体”的固定评价格局，增加学生自评、互评和社会参与评价的比例，建立一个良性完备的主体评价体系。三是评价内容要多样化。采取学习档案袋、艺术作品、观察日志等形式收集学生的成长信息，充分反映学生的成长与发展足迹。通过信息记录能较为全面、准确地反映学生的学习和生活状况，并能适时激发学生的学习兴趣与探究精神。同时，在教育评价过程中，还要注重营造一个开放包容、和谐友好的评价氛围，促进主体间的平等对话与合作协商，增进彼此的尊重与理解。通过这些方式，教育评价将不再仅仅是单一的评价工具，而成了一种促进师生共同发展、推动教育现代性重构的重要手段。

参考文献：

- [1]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.
- [2][27]褚宏启. 教育现代化的灵魂是现代精神[J]. 中国教育学刊, 2018(09): 5.
- [3]张自慧. 儒家伦理视域下中国式教育现代化之“现代性”问题审思[J]. 船山学刊, 2024(06): 18-28.
- [4]褚宏启. 教育现代化的性质与分析框架[J]. 高等教育研究, 1998(03): 9-13, 35.
- [5]顾明远. 关于教育现代化的几个问题[J]. 中国教育学刊, 1997(03): 10-15.
- [6][8]袁利平. 教育现代化的现代性向度及其超越[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2020(01): 159-168.
- [7]冯建军. 教育现代性的反思与批判[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2004(04): 69-74.
- [9]项贤明. 泛教育论——广义教育学的初步探索[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2000: 185-205.
- [10]孙振东. 教育现代性的本土化路径[M]. 北京: 教育科学出版社, 2016: 112-145.
- [11]温宏宇, 喻聪舟. 教育现代化新理念——关于“融合发展”内涵的探讨[J]. 教育科学, 2023(02): 34-40.
- [12]卢旭. 教育的现代性解读[D]. 华中师范大学, 2009.
- [13]徐萍. 从哈贝马斯交往行动理论的视角看高校师生关系的重构[J]. 南京社会科学, 2015(07): 111-116.
- [14][德]哈贝马斯. 交往行为理论[M]. 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2004: 480-485.
- [15]范志昂. 论哈贝马斯的重建现代性理论[J]. 闽西职业技术学院学报, 2023(01): 11-15.
- [16]HABERMAS J. The philosophical discourse of moder-

nity: twelve lectures [M]. LAWRENCE F, trans. Cambridge, MA: MIT Press, 1987: 16 - 17.

[17][18][19][20][21][22][24][德]哈贝马斯. 交往行动理论[M]. 洪佩郁, 蔺青, 译. 重庆: 重庆出版社, 1994: 174.

[23] PARSONS T, SHILS E. Toward a general theory of action [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1951: 203 - 218.

[25][德]康德. 论教育学[M]. 赵鹏, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 5 - 6.

[26][英]汤因比, [日]池田大作. 展望二十一世纪[M]. 荀春生, 等, 译. 北京: 国际文化出版公司, 1985: 60 - 62.

[28]张中原. 教育现代化的人性论审视[J]. 教育研究与实验, 2021(02): 28 - 35.

[29][英]亚当·斯密. 国民财富的性质和原因的研究(上卷)[M]. 郭大力, 王亚南, 译. 北京: 商务印书馆, 1972: 14.

[30]李立国. 为“科层制”正名: 如何看待科层制在高等

教育管理中的作用[J]. 探索与争鸣, 2018(07): 87 - 93, 143, 145.

[31] WILSON J Q. Bureaucracy: what government agencies do and why they do it [M]. New York: Basic Books, 1989: 165 - 175.

[32]李德显, 史艳欣. 论社会情感学习视域下的师生交往[J]. 教育导刊, 2022(10): 5 - 12.

[33]张中原, 李凯. 教学评价尺度的偏向与复归[J]. 合肥学院学报(综合版), 2022(06): 114 - 121.

[34][法]卢梭. 爱弥儿(上卷)[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2015: 7 - 11.

[35][36][美]杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 62.

[37]张树丽, 童宏亮. 教育现代化背景下学生观转型与课堂教学变革[J]. 池州学院学报, 2019(04): 121 - 125.

(责任编辑: 王岚)

An Examination of Educational Modernity Under the Theory of Communicative Behavior

ZHANG Zhongyuan¹, ZHANG Jingjing²

(1 Fuyang Normal University, Fuyang, Anhui 236037, China;

2 Fuyang Vocational College of Science and Technology, Fuyang, Anhui 236037, China)

Abstract: As a leader in the study of modernity, Habermas' theory of communicative behavior is of great practical significance to re-examine the current situation of education in China and reshape the modernity of education. Using the theoretical framework of communicative behavior, which covers the subject, language, life world and ideal situation, this paper examines the current path of educational modernity and finds the following problems: utilitarian value orientation and utilitarian communicative purpose; The emotional connection is single, and the interaction is limited; Educational management is hierarchical, and communication power is insufficient; Education evaluation is one-sided, and communication rationality is hindered. Therefore, the reconstruction of educational modernity needs to change the orientation of educational value and promote education to return to value rationality; Reshape the inter subjectivity and promote the equal and harmonious communication between teachers and students; Construct discourse situation to promote understanding and support between subjects; To solve the crisis of educational modernity, we should integrate educational resources, build a diversified scientific evaluation system from four dimensions, and constantly improve and build an equal and harmonious two-way subject relationship.

Key words: modernity; communicative behavior; educational modernity; life world; communicative rationality

生成式 AI 时代幼儿园质量评价中的“人一技”共演： 斯蒂格勒技术哲学的视角

王璐璐¹, 王芳², 王凤³

(1 唐山师范学院, 河北唐山 063000; 2 华东师范大学, 上海 200062;

3 烟台理工学校, 山东烟台 261400)

[摘要]随着现代信息技术的发展,生成式 AI 在幼儿园教育质量评价中的角色正在由记录者向深度参与者转变,深刻影响评价结构与主体格局。本文立足于斯蒂格勒技术哲学的理论框架,系统梳理技术介入幼儿园质量评价的阶段性演进,揭示生成式 AI 所具有不同于以往阶段技术发展的特点。在此基础上分析生成式 AI 参与幼儿园质量评价的毒性与药性的双重表现,面对生成式 AI 给幼儿园质量评价带来的变革,提出理性进路应回归评价本体性价值的观点,从慎思评价文化、主体元思维、明确人机边界、构建药剂性关怀机制 4 个维度出发,重塑生成式 AI 与幼儿园质量评价的关系,使 AI 成为促进教育判断力与文化自觉的工具。

[关键词]生成式 AI; 幼儿园质量评价; 斯蒂格勒技术哲学; 第三记忆

[中图分类号]G610 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0036-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.006

以生成式 AI 为代表的新质生产力正深刻影响着基础教育的育人图景^[1],并逐渐改变着教育评价的方式^[2]。在幼儿园质量评价中,生成式 AI 的角色正逐步成为支持引擎,主动协同以增强评价过程的信息整合与表达效率。这些功能不仅重塑了评价的操作流程,也悄然改变了评价活动中判断生成与意义建构的方式。这一变化过程使得我们必须重新思考:生成式 AI 是提升质量评价科学性的良药,还是侵蚀质量评价价值的毒药?这是技术层面的选择,更是价值哲学上的深层抉择。法国哲学家贝尔纳·斯蒂格勒认为,技术本质上是既能治疗又能毒害的双重性存在,这一视角为我们批判性理解、反思生成式 AI 在质量评价中的角色提供了理论资源。已有研究将斯蒂格勒的技术理论引入对 AI 赋能教

育的反思,提醒我们关注评价背后的人文价值与主体性维护。例如, Murphy 和 Mui (2024) 结合斯蒂格勒的思想,分析生成式 AI 对教育的影响,呼吁以关怀疗法产生负熵性的知识,避免教育被技术削弱^[3]。Bradley (2025) 指出,斯蒂格勒的哲学批判了当今“资本化的教育”形态,对抗不加批判引入 AI 所带来的思维熵增^[4]。Freiberg (2024) 针对通识教育提出,生成式 AI 的涌现使人文学科面临生存危机,并借鉴斯蒂格勒“无产阶级化”和“精神贫困”的概念来分析人类技能可能的丧失^[5]。本文拟在斯蒂格勒技术哲学框架下,剖析不同阶段技术参与幼儿园教育质量评价工作的发展脉络、生成式 AI 的功能表现与价值张力,并提出面向未来的质量评价的回应。

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]唐山市社会科学界联合会课题“唐山市普惠性幼儿园现状及发展策略研究”(项目编号:TSSKL2024-143)。

[作者简介]王璐璐(1997-),女,河北邯郸人,硕士,唐山师范学院教育学院专任教师;主要研究方向:学前教育质量评价、儿童心理发展与教育。王凤(1988-),女,山东潍坊人,烟台理工学校专任教师、讲师;主要研究方向:教师管理,英语教学。

[通讯作者]王芳(1997-),女,山东潍坊人,华东师范大学教育学部博士生;主要研究方向:学前教育质量评价。

一、人与技术：斯蒂格勒技术哲学的核心理论框架

一是第三留存的提出——技术外部化人类记忆的作用视角。恩斯特·卡普认为技术是人体器官的投射，奠定了将技术视为人类存在结构延伸的哲学基础，开启了“技术即存在方式”的思想传统。此后，这一思路在20世纪技术哲学中以不同方式被阐释和转化，逐渐演化为一种关注技术与人类共生关系的存在论视角。这一论点深刻影响了斯蒂格勒哲学的出发点，他将器官投射理论扩展为记忆与文化的外部化，主张技术不仅是身体功能的延伸，更是人类集体记忆与文化遗产的媒介。胡塞尔提出，“第一留存”是感知当下时刻对刚刚过去的事物的直接保留，“第二留存”是通过想象或记忆重新唤起的经验；斯蒂格勒在此基础上引入“第三留存”这一概念，指的是通过技术手段外部化并保存的记忆，它外在于人类意识、依赖于技术媒介，是一种集体性、文化性的记忆形式。外部化是技术作用于人类的一个核心的途径，也正因为外部化的功能，斯蒂格勒将技术称之为人类的“义肢”，成为人的本质性构成和存在方式。二是技术药理学——技术赋能人类的价值视角。柏拉图的《斐德罗篇》中，埃及神图特(Thoth)发明了文字，并告诉法老说它将增强人类的记忆；但法老驳斥说：文字其实削弱了人类记忆力，是一种表面上的药，实则是毒。在德里达眼中，药性是一种无法简化为善恶的双重存在。斯蒂格勒继承了这一观点，并从药理学的视角出发对技术进行了系统性的剖析^[6]。一方面，技术是一种毒药，拥有着极端强大的力量，使人们产生有毒的依赖性和短平快的欲望模式，从而失去最初的力比多力量；毒性出现的本质原因是其发展和进化的速度过快，社会系统和文化跟不上技术的发展变化^[7]。另一方面，技术是解药，这是技术作为人类缺陷的辅助而存在的本质规定。新的技术在不同社会发展阶段诞生之时会以其“毒性”或者“药性”显现，具体则取决于技术诞生与发展的社会背景。三是熵化与负熵化——技术资本化的系统视角。熵化与负熵化的提出与技术药理学的双重性密不可分。技术塑造着社会、集体和文明进程。所谓熵化，指的是当技术被资本和自动化控制时，它剥夺了人类的自主性，导致心理、社会和生态的退化，即系统从有序走向无序、从多样性走向单一性的过程。薛定谔在《生命是什么》中提出，生命通过“负

熵”维持秩序^[8]。斯蒂格勒受其影响，并将这一概念哲学化，负熵化依赖于“noesis”（理性与智性活动），通过学习和反思，人类可以对抗技术自动化给人类带来的愚蠢化和去人性化。

二、技术参与幼儿园质量评价的阶段演进

根据斯蒂格勒技术哲学中“外部化”的视角，以及技术发展的趋势，技术在我国幼儿园教育质量评价中的作用深度、形式等可以划分为不同的阶段。

（一）工具初步外部化——第三留存的初步技术形式（20世纪80年代末之前）

总体上，在20世纪80年代末以前，我国幼儿园质量评价尚未形成系统化工具体系，实践中多以人工现场观察与纸质材料记录为主要信息来源。国际上部分项目可使用借助数字录音设备、相机、电脑等技术工具记录的教学场景^[9]，但此类技术尚未成为日常评价实践中的常化工具。从斯蒂格勒“第三留存”与技术外部化的理论视角来看，这一时期技术的作用主要体现为一种以书写和物理载体为核心的记忆外部化形式。通过纸质工具与文字记录，个体经验得以从评价者的即时感知中分离出来，被保存为可反复调阅、可传递的外在记忆形式，反映了人类因“缺陷”而依赖技术的斯蒂格勒逻辑。正是在这一意义上，书写可以被视为第三留存的早期技术形态之一，它并未改变人工观察在评价中的主导地位，但在一定程度上扩展了人类记忆的持续性与稳定性，为后续评价活动的规范化与技术化提供了条件。

（二）工具高度外部化——技术的铭刻阶段（1980—2010年左右）

20世纪90年代以后，计算机技术开始介入教育质量评价，与工具初步外化阶段相比，这一阶段的技术外化发生了从个体化、碎片化记录转向系统化、持久性的“第三记忆”的质变。幼儿园质量评价方面，教育部门探索开发幼儿园办园质量评估系统，将幼儿出勤率、环境检查等量化指标汇总，提高数据处理效率，提升评价客观性和覆盖面。幼儿发展档案数字化，将传统纸质档案的保管与检索外部化给数字技术^[10]。2000年前后引入教师信息管理系统，将教师资历、培训、考核结果录入数据库，提高管理效率^[11]。在斯蒂格勒关于第三留存的论述中，“铭刻”（inscription）是用来描述技术如何将人类的记忆、认知和经验外部化的核心概念。

技术的这种铭刻功能将集体知识从个体经验中分离出来，创造出能够跨时空传递的记忆系统。值得注意的是，本阶段内部仍存在技术发展与运用方式的显著差异。基于斯蒂格勒的基本理念，20世纪80年代到21世纪以前可视为“工业技术范式”，此阶段的教育技术系统多聚焦于本地办公自动化，如档案管理、成绩录入、教学日志等，但系统大多相对封闭，缺乏数据共享与跨系统互通机制，分析能力亦局限于基本统计与文书生成。21世纪，随着互联网基础设施与平台化架构的成熟，进入“协同铭刻期”，教育技术平台逐步实现数据联网、初步整合与横向比较，标志着教育信息记录系统从数字孤岛向联通生态的转型。评估从个体经验转向集体规范，技术外化形成了初步的制度性记忆。其中评估程序的统一、评估方式的集体化是这一时期区别于上一时期的最大特点，这一过程是技术如何塑造人类认知、集体规范和社会文化的一个重要方面。总体而言，在工具性外部化阶段，技术并不参与对幼儿园质量的直接评价，未改变人工观察的主导地位，只是提供“手”和“眼”的作用。

(三) 认知代理的外部化——技术的拓展阶段(2010—2020年左右)

政策为幼儿园质量评价的智能化转型提供了方向指引与系统支持，《教育信息化十年发展规划(2011—2020年)》提出建立事务处理、业务监管、动态监测、评估评价、决策分析等教育管理信息系统。政策推动与技术演进形成双轮驱动，促进质量评价从静态记录向数据智能化发展。在幼儿园领域，智能技术对幼儿行为轨迹、师幼互动频率等可观测指标进行初步量化，并通过代理变量(如表情、姿态与行为特征等)间接推断专注度与参与水平。少数发达地区的试点园探索自动化行为识别与半自动化动态报告生成，传统观察手段逐渐向智能化观测过渡。部分教育技术平台开始成熟，不仅仅提供数据记录，还包括智能反馈和决策支持^[12]。从可追溯性到可预测性，技术拓展了质量评价的时间跨度。从斯蒂格勒视角看，此时逐步进入认知代理外部化阶段。人类将一部分感知辨识和初步判断能力外部化给机器。机器成为评价过程中的实质参与者和支持者，部分承担了评价主体的认知工作^[13]。这种外部化从记忆存储和标准化评价工具的引入发展到智能分析、自动反馈和预测决策支持的外部化。技术已能发现人可能忽略的细节，作为评估者的“第二大脑”提出客观依据。

(四) 评价主体的隐性外部化——智能代理与重构的技术阶段(2020至今)

中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》指出，要建立基于大数据和人工智能支持的教育评价和科学决策制度。这一顶层设计与生成式AI技术的迅猛发展深度耦合。近些年兴起的生成式AI以及更高级的感知技术，引领评价进入智能代理与重构的新阶段。技术形态表现为高度智能化、泛在化，具备自主决策能力^[14]，能够模拟人类专家的判断过程自主生成评语和决策建议(图1)。例如，基于算法的班级画像生成了原本需要专家综合判断的评价体系；生成式AI催生具备动态学习、情境识别与自动判断模块的非具身智能体系，逐步深度参与原由教师或专家承担的评价任务。根据斯蒂格勒的理论，随着技术逐渐具备自主性的特征，技术不仅仅是工具，它开始成为知识和决策的创造者，这对传统意义上知识生产的主体性产生了重大影响。人类将面对由技术所执行的判断，此时智力活动被投射到技术装置上运行。换言之，机器在相当程度上具备了“类人”的反思与判断能力，技术充当评价者参与知识生成和创作的过程。此时的外部化特征达到了评价主体外部化的高级阶段，评价者让渡出部分评价自主权，更多扮演监督者和决策者的角色。

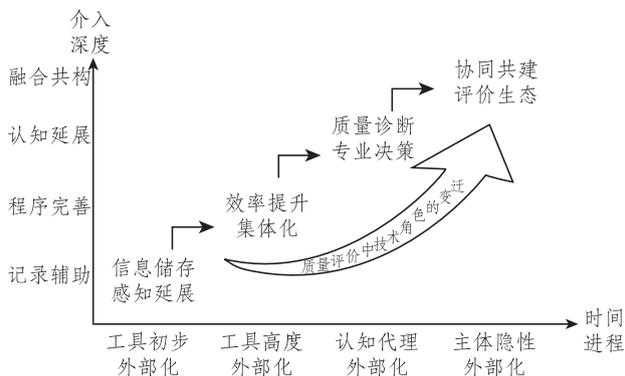


图1 技术介入幼儿园质量评价的技术演进与价值跃迁

从人是评价主体、技术是工具，发展到如今技术成为共同评价者、人更多扮演监督者，技术角色的转变意味着评价主体性的变化。幼儿园教育质量评价正进入一个前所未有的智能化阶段。从斯蒂格勒技术哲学出发，生成式AI与以往阶段的技术发展存在本质差异，可以从药理学、技术对人的反作用以及技术与人的关系等角度进行剖析，审视技术逻辑与教育价值之间的张力。

三、拟人性的存在：生成式 AI 特征的技术哲学分析

生成式 AI 具备模拟人类语言、推理与创造的能力，展现出拟人性特征，既拉近了人与技术的距离，又掩盖了其潜在的异化力量。

（一）技术的本质——毒性与药性的高度张力

在生成式 AI 时代，技术毒性与药性的双重结构表现出前所未有的深度纠缠。在斯蒂格勒看来，教育之所以是社会认同与精神传承的核心制度，其根本在于它嵌入了一条长回路——一个以延迟、累积、再加工为特征的符号与认知系统，它通过跨代技术媒介促成个体间的跨个体化过程^[15]。然而，生成式 AI 秒级生成答案和高度自动化弱化了人类传统的认知加工过程。当技术媒介从延迟性向即时性转变，这一短路逻辑将逐步剥蚀教育赖以维系的判断节律与历史联结机制，从而激发技术毒性的加速化表现。所谓短路逻辑，指的是技术压缩时间结构、替代人类判断回路的机制。它绕过了本应存在的“延迟—思考—再判断”的过程，以即时性输出替代深度反思。这种特性让它在斯蒂格勒的药性框架中显得尤为特殊——既是人类能力的巨大延伸，也是对自主性和个体性前所未有的挑战。技术不再在药与毒之间保持内在张力，而是在两极之间急剧摆动，从而对伦理调控、教育系统乃至人类认知结构提出了严峻挑战。

（二）深层伦理——技术对人的反向影响逐步显现

斯蒂格勒认为，人会被自己创造的工具所塑造和规训，这并非偶然，而是技术作为媒介的必然属性。在现代技术日益复杂和自主化的背景下，技术对人的反向塑造这一现象在个体行为、社会结构和哲学反思中都有迹可循。一是技术对人产生隐性的、高强度的反作用。人类对 AI 的认知依赖削弱了某些自然能力，斯蒂格勒称之为“精神的无产化”，例如技术外化了人类的记忆和判断力，反过来让人类更依赖技术。二是技术通过设置隐性壁垒来达成群体拒绝，以塑造个体与集体的生活工作模式。例如，闫宏秀曾提出技术对人类的三重拒绝^[16]：首先是技术对部分未掌握技术群体的拒绝。例如，当教育部门引进智能评价设施时，幼儿园必须加以学习而不能掉队。其次是对未获取技术权限的部分人的拒绝。例如，质量评估系统的评估结果是面向行政部门可见还是面

向被评估的教师公开。最后是技术对人的彻底拒绝。这三重拒绝的核心在于，技术以其加速进化的特性，拒绝接纳无法同步进化的、一切进化缓慢的东西。这种反馈循环让人与生成式 AI 的关系变成了人类适应技术的逻辑。

（三）共同演化——非决定论立场愈发成立

在单一决定论的思维中，就技术与人的关系而言有两种可能：人类中心主义的技术观念认为技术只是人类发明创造出来的工具；技术中心主义的观点认为技术终将反噬人类。相较于这种对技术的工具论或决定论的理解，生成式 AI 促使我们重新认识技术与人的关系，即人类与技术处于不断协商与共同演化的状态中，彼此塑形，无法单向决定。生成式 AI 拥有自我学习、模型更新和自主生成的能力，其运行机制不再完全依赖人类预设，而具有一定的演化路径。这种特性使得人类不再是唯一的知识建构者，而成为技术协同判断与演化生态的一部分，从而突破了传统“人主—技辅”的单一因果结构。斯蒂格勒进一步发展了这一立场。他继承海德格尔“技术揭示存在”的命题，强调技术不仅构成了我们与世界关系的中介，更是塑造认知结构与社会秩序的外部性装置，主张我们不是抛弃技术，而是关注其力量走向，并对技术自动化、算法资本主义等深入批判^[17]。尤其在生成式 AI 深度嵌入质量评价实践的语境中，技术不再只是外部辅助，而是以系统逻辑、算法语法和预测结构，参与判断生成的过程，影响教师的评价节奏与认知方向。然而，非决定论并不意味着价值中立。我们需要在共同演化的过程中建构伦理约束与文化引导机制，评价系统的共建共治、教师的参与性嵌入、算法偏见的审议反馈机制，正是体现人机共演逻辑的制度体现。

四、药性与毒性：生成式 AI 参与幼儿园质量评价的双重影响

生成式 AI 的双重性呈现出一种典型的雅努斯面相。一方面，它优化了评价效率与表达结构；另一方面，它也可能侵蚀教育判断力、削弱教师主体。

（一）药性所在：生成式 AI 赋能质量评价的战略图景

一是个性化与再个性化的可能。按照斯蒂格勒强调的技术赋能个体的内在逻辑，生成式 AI 蕴含着再个体化的潜在性。在生成式 AI 深度嵌入幼儿园教育评价体系的过程中，教师、园长等人的角色不再是被动适应者，而是在技术系统、制度结构与

专业心理之间的张力互动中，重新构建自我认知与判断路径的主动探索者，正体现了西蒙栋所言“个体化依赖于技术—社会—心理耦合”的理论逻辑。评价技术不再是剥夺个体的自动化机制，而是成为个体生成与角色更新的动态支撑平台，开启了超级个体化的现实可能性^[18]。二是促进教育生态的系统协同。斯蒂格勒的技术哲学强调技术具有强烈的社会联结和媒介作用，能够实现个体与群体之间的协同发展，这种协同不仅仅是流程层面上的信息共享与任务联动，更是评价价值生成机制的根本转向。在这一点上，它与第四代评价理论中的协商评价理念形成深层共鸣。第四代评价基于建构主义立场，主张评价是一个不断协商和再解释的过程，其正当性来源于多元利益相关者之间就评价目的、标准、结果进行持续对话的能力^[19]。生成式 AI 的发展使得这种协商过程具有实现的可能，教师、园长、家长与专家得以围绕教育理念、实践方式和质量标准展开动态协作，使评价不再是外部规定的判断，而是多元主体共同参与的有意义的生产过程。其本质在于，AI 通过对异质价值的组织整合与信息回流，重建了教育共同体中主体间的判断基础与信任结构，从而实现斯蒂格勒意义上社会关系的再构建与精神生态的再组织。

(二) 毒性所在：生成式 AI 赋能质量评价的异化风险

技术系统自身设计、结构或运行逻辑中必然存在一些固有的缺陷或负面潜力，长期制约着评价工作。在人机协同的过程中，也有许多难以忽视的风险，值得引起广泛关注。视角一：源自技术系统的内在毒性。算法偏见和技术依赖、系统脆弱性是其中重要的方面。技术本身即具有药性的双重属性，生成式 AI 的算法偏见正是这一毒性的具体体现。AI 评价体系依赖于历史数据与既定算法模型，而这些数据和模型可能固化或放大社会文化中的固有偏见^[20]。生成式 AI 在教育评价中的偏见表现为个体差异、地域差异和社会地位差异引发的算法偏见。当应用于幼儿园教育质量评价的各个层面，如环境创设质量、课程实施情况以及师幼互动效果时，这种算法偏见可能导致对某些特定群体或教育风格的系统性误判和忽视，损害教育评价的公平性与准确性。在依赖性逻辑上，技术系统常被设计为高度集成和自动化以减少人类干预，这种设计本身可能导致过度优化。在幼儿园教育质量评价领域，这种过度依赖表现为对 AI 系统在环境评价、教学

评价和管理评价中的全面接管，一旦技术出现故障或算法模型发生偏差，可能导致评价者因能力退化而无法应对，整个教育评价流程因而陷入停滞。此外，大量敏感信息和隐私数据的集中处理还可能因数据泄露和信息安全风险，进一步放大评价体系的脆弱性。视角二：源自技术与人类关系的外部毒性。一是评价逻辑中人的隐退。AI 基于大数据、大算力和大算法显示出语境感知与情感响应能力。在评价对象上，这依赖于对可识别行为特征的结构化编码与模式训练，属于对教育经验的技术性建模，而非在真实教育情境中共同生成的经验共在。教育行为中的情感性、发展性与非线性被压缩为静态可分析指标，从而使评价对象被纳入技术系统的可解析逻辑之中，逐步丧失其作为具身个体与情境参与者的主体地位。同时，在评价者层面，教师与园所管理者作为专业判断主体的地位也易被削弱。AI 生成的分析结果与评估报告可能替代教师基于观察、经验和集体研讨所形成的专业过程，判断的生成不再源于教育实践中的深度参与，而被外包给结构性预设的算法模型。这种变化体现了技术在剥夺评价主体做出判断所需的时间性与反思性空间的同时，也消解了评价作为一种“精神生成过程”的自体价值。由此，教育质量评价逐步滑向一种由技术系统所规训的认知程序，主体性退居系统逻辑之后，评价实践失去了其应有的创造性与开放性。二是评价生成逻辑的牵制。生成式 AI 具备支持多元价值表达与协同判断的技术潜能，但当其平台结构与算法模型的设计逻辑由外部商业需求、行政效率或预设范式主导时，评价的生成逻辑可能被过早地“规训化”——系统在分析前就已默认何为高质量教育，并据此组织指标结构、优化反馈机制，忽视了园所实践中多样文化、理念差异与地方性创新的发生基础。这种技术先行的逻辑是通过算法权重、语料训练与决策路径，预设了某种评价意图，并将其第三留存化，使教育活动的判断维度外包于技术系统之外，从而导致教育价值的被编码与教育共同体判断力的弱化。这正是斯蒂格勒所审思的“意义的短路”：系统在判断生成之前就完成了判断的编码，教育因而削弱其精神生态的开放性。

五、生成式 AI 赋能幼儿园教育质量评价的理性进路

药与毒，同源异变，关键在于教育的自觉与治理的边界。从技术与质量评价的关系视角来审视

AI 驱动幼儿园质量评价改革，就是在追问评价本质和研判智能技术尺度的基础上，重构评价与 AI 的適切关系，实现“以评促建”的实践过程。需要从教育价值的价值追求出发，在教育专业与技术逻辑之间重建关于判断、协作与治理的机制。

(一)慎思评价文化：文化体系与技术体系的张力治理

新技术进入评价体系时，往往首先以毒性面目显现，通过对标准、节奏与意义的重组，暴露出现有结构的滞后与不适应性。这一毒性刺激也促使评价文化进行自我反思与革新，从而进入技术性转化的阶段。这意味着评价文化需要及时变革。一是转向支持性与理解的评价导向，让评价服务于专业成长，面对 AI 时代的标签化风险，更应强调评价是理解幼儿、支持教师、改善实践的过程。二是从标准一致走向多元共存，抵抗算法统一逻辑带来的文化压平，构建差异尊重的评价文化。三是确立协同共治的参与机制，让教师与各类主体共同参与评价定义与价值表达。应允许教师和园所通过叙事性表达、图像记录、理念陈述等方式介入评价过程，让评价不再只是对行为结果的判断，更成为教育价值的生成机制。慎思评价文化使我们能够从文化层面反思并治理技术体系对教育本体的干预，在吸纳新技术的同时维护文化多样性与精神生态，从而实现斯蒂格勒所呼吁的文化体系与技术体系的同步演进。

(二)关注元思维：以深度思考与批判性反思为核心

斯蒂格勒强调教育应保护人的反思能力与判断能力，防止教师在技术协作中沦为知识的机械搬运者。在 AI 深度参与教育质量评价的背景下，教师的元思维是保持批判性距离、捍卫教育主体性的关键防线。AI 的观点极易被教师被动接受，弱化其专业思辨，忽视技术系统难以捕捉教育中复杂的语境、情感和伦理判断的情况。另外，智能评价结果应作为教师深度反思与判断的起点而非终点。例如，可以在评价系统中嵌入教师质性反馈、引导式反思模板和自我评估维度，激发教师的批判性理解与教育哲思，让教师有机会不断修正、质疑和重构 AI 给出的结论，从而在评价中发展出更高阶的教学思维水平。这不仅避免“认知无产阶级化”的现象，也实现了教育者主体性的再激活。

(三)协作而非代理：合理构建“人工—智能”的角色边界

生成式 AI 的可信度来自它与人类主体之间保

持张力与边界的关系结构，合理的“人工—智能”角色关系应该是以人类(教师/评价者)为核心决策者，生成式 AI 为认知与表达的智能协作者。评价所涉及的价值评估、情境理解、育人意图等过程具有高度语境性与伦理复杂性，是 AI 不可自动化环节，应为人类主体判断的核心区域。与此同时，辅助性的生成式 AI 应当服务于人类的判断过程，例如通过提供多维数据支持、洞察复杂关联、形成多方案建议，以启发式协作形式激发教师进行更深度的分析与决策，而非取代教育者的判断。

(四)药剂学思维：关怀的疗法构建“个体化—再个体化”机制

受海德格尔的“关怀”(Sorge)启发，斯蒂格勒的关怀指人类对自身存在、他者及世界的根本性关注。但他将其置于技术语境，视为对抗技术熵增、实现主体再生成的核心伦理立场^[21]。在面对 AI 介入幼儿园教育质量评价的现实挑战时，我们应秉持药剂学视角，使技术转化为一种治疗性关怀。一是延迟机制中的教育节律关怀。延迟是教育与思维发生的条件，在评价实践中应避免 AI 技术追求实时反馈而压缩个体思维节奏，允许预留时间、非即时反应、教师补充解释等机制，给予教育行为必要的反思空间。二是评价空间中的关系性关怀。AI 赋能下的教育质量评价，应构建关系取向的呈现与理解方式，保留主体互动的语境信息而非数据孤立呈现，重视主观的价值，使评价成为一种彼此理解与协作的媒介。三是行动实践中的参与性关怀。多方评估主体应成为规则制定与逻辑塑形的参与者，包括参与评价模型的指标协商、技术选择的伦理审议，以及文化表达方式的定义过程。唯有将评价主体嵌入到技术治理与系统构建之中，评价才不会沦为技术权力的延伸工具，而成为主体间合作生成的认知与意义平台。

参考文献：

[1]胡小勇,刘雪旋,陈丽诗,等.人工智能融入基础教育:助内卷抑或提新质?[J].开放教育研究,2025(02):45-54.

[2]谢琦,余日季,蔡苏.GenAI 技术在教育评价中的算法偏见:表现、成因与对策[J].现代教育技术,2025(01):53-62.

[3]MURPHY J S, MUI C. Neuropower and plastic writing: Stiegler and Malabou on generative AI[J]. Educational Philosophy and Theory, 2024(06):1-10.

[4]BRADLEY J P N. Bernard Stiegler and the philosophy of education III: AI and the entropy of thought[J]. Educational Philosophy and Theory, 2025:1-6.

[5]BERRY D M, STOCKMAN J. Schumacher in the age of

generative AI; Towards a new critique of technology[J]. *European Journal of Social Theory*, 2024(03):437-455.

[6]陈明宽. 技术替补与广义器官: 斯蒂格勒哲学研究[M]. 上海: 商务印书馆, 2024: 158.

[7]喻岚. 数字时代的“技术药理学”和“一般器官学”——斯蒂格勒解读技术的雅努斯双面[J]. *安徽师范大学学报(人文社会科学版)*, 2020(03):68-73.

[8][奥地利]埃尔温·薛定谔. 生命是什么[M]. 周程, 胡万亨, 译. 北京: 北京大学出版社, 2024: 78.

[9]MCFARLAND L. Anecdotal Records: Valuable Tools for Assessing Young Children's Development[J]. *Dimensions of Early Childhood*, 2008(01):36.

[10]陈琳, 周由游, 林璠. 数字技术在学前教育的应用现状、面临挑战与对策建议——基于199份幼儿园案例的分析[J]. *中国现代教育装备*, 2024(22):7-11, 17.

[11]段先华, 安玉红, 王建华. 教师教学质量评价体系的研究及评价信息管理系统的应用[J]. *管理信息系统*, 1999(01):48-51.

[12]林莹, 许莉莉. 信息技术背景下智慧幼儿园建设研究[J]. *中国教育信息化*, 2018(01):64-66.

[13]IENCA M. Democratizing cognitive technology: a proactive approach[J]. *Ethics and Information Technology*, 2019(04):267-280.

[14]任海玉, 刘建平, 王健, 等. 基于大语言模型的智能问

答系统研究综述[J]. *计算机工程与应用*, 2025(07):1-24.

[15]许腾, 夏保华, 李艺. 斯蒂格勒“第三持留”的教育哲学阐释——兼论数字时代的教育困境与应对[J]. *电化教育研究*, 2024(04):18-24.

[16]杨庆峰, 等. 技术有病, 我没药[M]. 上海: 上海三联书店, 2021: 10.

[17]Alombert A. How can culture and technics be reconciled in the digital milieu and automatic societies? Political implications of the philosophies of technology of Simondon and Stiegler[J]. *Culture, Theory and Critique*, 2019(3-4):315-326.

[18]COMBES M. Gilbert Simondon and the philosophy of the transindividual[M]. LaMarre T, trans. Cambridge: MIT Press, 2012: 121.

[19]杜瑛. 协商与共识: 提高评价效用的现实选择——基于第四代评价实践的分析[J]. *教育发展研究*, 2010(17):47-51.

[20]李小芬. 人工智能算法的认识不透明性困境及其治理研究[J]. *特区实践与理论*, 2025(01):50-56, 86.

[21]ROSS D. Care and Carelessness in the Anthropocene: Bernard Stiegler's Three Conversions and Their Accompanying Heideggers[J]. *Cultural Politics*, 2021(02):145-162.

(责任编辑: 孙冰玉)

The Human-Technology Co-Performance in Preschool Quality Evaluation in the Era of Generative AI: A Perspective from Stiegler's Philosophy of Technology

WANG Lulu¹, WANG Fang², WANG Feng³

(1 Tangshan Normal University, Tangshan, Hebei 063000, China;

2 East China Normal University, Shanghai 200062, China; 3 Yantai Polytechnic School, Yantai, Shandong 261400, China)

Abstract: With the rapid advancement of modern technology, the role of generative AI in preschool education quality evaluation is transitioning from a “tool-based recorder” to a “quasi-subjective interpreter”, profoundly reshaping the structure of evaluation and the dynamics among stakeholders. Grounded in Stiegler's philosophical framework of technology, this study systematically examines the phased evolution of technological integration into preschool quality assessment, highlighting the distinctive characteristics of generative AI compared to prior technological developments. It further analyzes the dual nature of generative AI's participation—its toxicity and pharmakon (remedial potential)—within evaluation systems. In responding to generative AI's transformative impact, the paper proposes a rational pathway anchored in the ontological values of educational quality. This involves redefining the relationship between generative AI and quality evaluation through four dimensions: deliberative evaluation cultures, metacognition among evaluators, clear human-machine boundaries, and the construction of pharmakon-inspired care mechanisms. Ultimately, the aim is to position generative AI as a tool that fosters educational discernment and cultural consciousness.

Key words: generative AI; preschool education evaluation; Stiegler's philosophy of technology; tertiary memory

行动者网络视域下“教联体”建设：机制、困境与路向

刘以攀^{1,3}, 姚瑶¹, 杨亮英²

(1 毕节职业技术学院, 贵州 毕节 551700; 2 大理大学, 云南 大理 671003;

3 云南师范大学, 云南 昆明 650504)

[摘要]家校社协同育人是新时代教育强国建设的内在要求,“教联体”建设是落实家校社协同育人的重要举措。行动者网络视域下,“教联体”建设是人类行动者与非人行动者交互作用形成的行动者网络,其运行机制即为转译过程,包括问题识别、利益赋予、成员征召及网络动员4个环节。研究发现,“教联体”建设网络存在认同性偏差、行动力不足、资源整合难、协同性欠缺等困境。为此,要凝聚多方共识,构建“理念统一,价值引领”的目标协同机制;激发主体活力,构建“责任共担,利益共享”的主体协同机制;强化数智赋能,构建“共建共享,互惠互利”的资源协同机制;坚持系统治理,构建“协调一致,优势互补”的跨界协同机制。

[关键词]“教联体”建设;家校社;协同育人;行动者网络理论

[中图分类号]G451.4 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0043-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.007

2023年1月,教育部等十三部门发布《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》,为新时代家校社协同育人提供了机制保障^[1]。2024年11月,教育部等十七部门出台的《家校社协同育人“教联体”工作方案》(以下简称《方案》)中明确提出,要推动各地全面建立家校社协同育人的“教联体”。从健全家校社协同育人机制到“教联体”建设,不仅是深入贯彻党的二十大关于“健全学校家庭社会育人机制”论述的生动体现,而且有助于中国特色社会主义教育强国建设实践的纵深推进。《方案》提出,“教联体”是以中小学生健康快乐成长为目标、以学校为圆心、以区域为主体、以资源为纽带,促进家校社有效协同的一种

工作方式^[2]。“教联体”建设,符合马克思主义人民自治思想的价值诉求,是我国“多元共治”的思想理念的继承和发展,是中国式教育现代化的治理创新^[3-4]。需构建包容空间同质性与异质性的跨界合作机制,完善协同机制,实施制度化的协同治理^[5-7]。“教联体”建设是一项系统工程,具有多元主体性^[8]。从行动者网络理论审视,不同类型的行动者如何动员、联结、互动并转译重组,形成行动网络,值得深入研究。基于此,本文采用文献资料法和逻辑分析法,借由中观取向的行动者网络理论,对“教联体”建设相关议题进行分析,提出切实可行的实践路径,为构建高质量的教育体系提供参考和借鉴。

[收稿日期]2025-11-02

[基金项目]国家社科基金西部项目“怒江地区易地扶贫搬迁儿童抗逆力的生成机制及服务模式”(项目编号:22XSH021);贵州省教育科学规划年度课题“系统耦合视域下幼儿园家校社协同育人数字生态模型构建研究”(项目编号:2025C056)。

[作者简介]刘以攀(1983-),男,贵州毕节人,硕士,毕节职业技术学院讲师、云南师范大学教育学部博士生;主要研究方向:教育社会学、学校体育。姚瑶(1994-),女,四川泸州人,硕士,毕节职业技术学院讲师;主要研究方向:学前教育。

[通讯作者]杨亮英(1983-),女,云南大理人,博士,大理大学教育学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:儿童发展。

一、行动者网络与“教联体”建设的内在关联

作为一个解释多元行动主体关系的理论工具，行动者网络不是一个具有节点和纽带的稳定网络，而是行动者之间的关联、涌现和流动，是异质行动者参与的述行实践^[9]。“教联体”是一个复杂系统，要想各行动者形成网络并相互缔结，须由静止线性的几何空间转向动态交织的拓扑空间。

(一)理论视域：行动者网络的要义

20世纪80年代，法国社会学家拉图尔和卡隆等人提出行动者网络理论(actor-network theory, ANT)。行动者网络理论突破了人类行动者与非人行动者的二元对立，认为行动者具有平等性和“去中心化”特征^[10]。在肯定人类行动者能动性同时，注重非人行动者参与，使人类行动者主导的线性链条发生“折射”，强调社会实践中多元行动者的动态联结与网络构建。行动者网络理论认为，行动者并非静态的中介而是角色主体，具有能动性和转译功能。质言之，行动者网络理论主张关系唯物主义，强调行动者网络中各行动者权力(此处权力概念不是指实体，而是无所不包的相互影响过程，权力即影响)斗争过程^[11]，是一种过程性系统思维，具有深刻的中观思想^[12]。行动者、转译、网络三者是该理论的核心概念(如图1所示)。

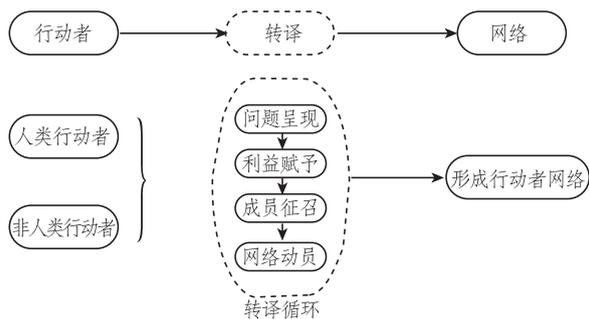


图1 行动者网络及转译过程

一是行动者。行动者既包含党和国家、教育部门、地方政府、学校、家庭、社会等人类行动者，又涵盖技术、资金、制度、课程、价值观念等非人类行动者，这些行动者统称异质行动者。行动者的能动性并非天然，而是通过与网络中的其他行动者交往形成的关系本质下形塑的。二是转译。转译是行动者网络理论的核心概念，包含问题识别、利益赋予、成员征召和动员4个环节^[13]。问题识别是将异质行动者的问题转化在“强制通行点”之上；

利益赋予是重构利益联结方式，建立利益相关机制，促进资源有序流动；成员征召是通过各种方法使行动者接受角色分配参与到具体行动之中；动员是解决矛盾冲突形成多方参与的行动联盟。转译过程处于不断流动之中，任何行动者都可能成为“转译者”或“被转译者”，任何节点及节点上的行动者都可能随时启动或终止，其身份与功能随网络拓扑空间结构的变化而随之适配，这种转译过程的流动性决定了网络的去中心化特征。三是网络。“在网络建构过程中，自然与社会、人与物以及行动者之间的边界在不断地改变，同时网络的范围逐渐从局部扩展开来，力量由弱到强，边界由模糊到清晰并相对固定下来。”^[14]网络并不是实体形态的网络，其核心在于强调行动者(包括人类与非人类)通过动态联结形成的关系网络。网络的形成过程是由转译动态生成的实践场域，不同行动者在实践场域中重新定义自我，从而达成暂时性稳定，为网络的下一次迭代做好准备。

(二)价值意蕴：行动者网络对“教联体”建设的适用性分析

行动者网络理论是研究多元主体协同行动的重要方法。该理论在教育学中的应用促进教育研究从抽象、符号化的教育学知识转向真实实践场域的教育活动^[15]。“教联体”运行的实践逻辑与行动者网络理论逻辑具有内在一致性。一是就行动者而言，“教联体”建设是一个系统工程，既包括政府、部门、学校、家庭、社会组织、教师、家长、学生等人类行动者，又涉及政策、制度、资金、技术、课程、时空、媒介等非人类行动者，是一个主体多元、边界明显的异质结合体。运用行动者网络理论对“教联体”建设中的行动者进行研究，可以明确各行动者的职责和角色。二是就转译过程来说，“教联体”建设中各行动者具有独特的资源优势，会在不同的价值引领和利益诉求驱动下触发转译行为，问题识别、利益赋予、成员征召与网络动员是构建行动者网络的关键。为调适“教联体”中各行动者的目标与利益冲突，通过设置“强制通行点”来排除障碍、解决问题；通过建立利益关联机制明确各方目标与责任；通过吸引行动者加入与动员过程扩充网络，保障行动者网络运行。转译过程解释了“教联体”中各行动者的相互作用，塑造了“教联体”运行的实践样态。三是就网络来看，网络揭示了行动者的关系实质。“教联体”建设涉及多元异质行动者和复杂的联结关系，具备构成行动者网络

的条件，并且随着社会发展、利益变化、时空重组，该网络处于动态发展之中。家庭、学校与社会时刻都在发生自组织的物质空间、精神空间、社会空间的涌现与联结，从而相互嵌入生成新的空间网络^[16]。核心行动者结合与其他行动者利益诉求和目标，将家校社协同育人作为行动的“强制通行点”。政府及组成部门统筹领导，指导建立家庭教育指导机构；教育部门引导学校发挥主体作用；学校主导建立“教联体”；社会组织积极倡导家校社协同育人理念，落实多方育人责任，一个涵盖多元主体的行动网络便形成。综上所述，行动者网络理论视角下的“教联体”建设，实质上与探索建立覆盖多元主体参与的复杂网络体系相契合。行动者网络理论能较好嵌入到“教联体”建设的实践场域中，阐述“教联体”建设中各行动主体角色定位、目标达成、资源流动、行动逻辑，为“教联体”建设提供了一个更为系统科学的分析框架。

二、行动者网络视域下“教联体”建设的运行机制

转译的实质就是联系，是建立普遍联系的内在机制过程。通过转译，各行动者都运转起来，开始交往、流动、变化，进而连接成空间与时间双重意义上的“网络”^[17]。通过转译过程的问题识别、利益赋予、成员征召、网络动员4个环节分析各行动者的角色、功能及相互作用，能更好地阐明“教联体”建设的运行机制。

(一)问题识别：以家校社协同育人为“强制通行点”

在问题识别阶段，核心行动者要准确识别网络中其他异质行动者所关注的对象面临的问题，重新界定并塑造各行动者的角色和功能，构建“强制通行点”。这是转移的首要任务，亦是国家重要政策出台的契机。一是坚持问题导向。核心行动者要坚持以问题导向，以助力学生全面发展为目标。一方面，要强化问题意识。各行动者要提高教育理论知识水平，重视教育实践研究，提升发现和解决问题的思维能力。另一方面，要深入开展调研，发现学生身心健康发展中存在的突出问题，以问题为切入点，凝聚各行动者的共识，明确各方职责与任务。比如，面向“小眼镜”“小胖墩”“小豆芽”“小焦虑”等突出问题，迫切需要家庭、学校、社会协同合作，共同解决。为此，各行动者要以问题为导向，明确自身责任，重塑自身角色。二是设置“强制通行点”。当前，加快教育强国建设，推进教育、科技、人才一体化发展，是我国教育改革的重要方向，是以中国式教育现代化全面推进中华民族伟大复兴的必经之路。党的二十大报告提出要“健全学校家庭社会育人机制”。国家相继出台了《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》《家校社协同育人“教联体”工作方案》《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》等政策文本。这些政策文本是各异质行动者的“强制通行点”，各地要以国家政策为基准，结合地方实际，通过地方政策制度及相关责任机构设置家校社协同育人“强制通行点”（如图2所示）。

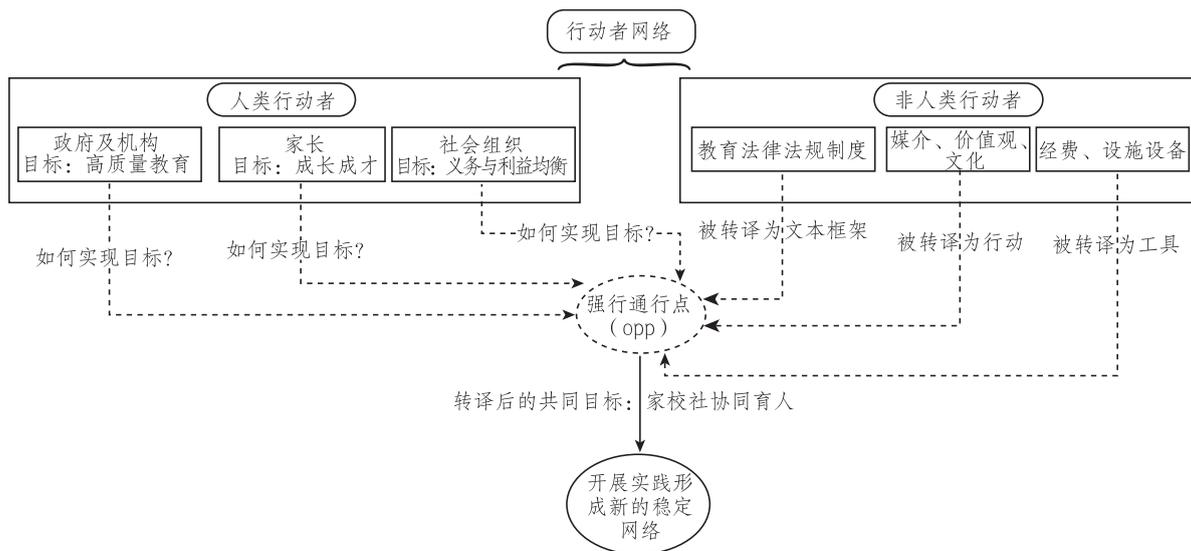


图2 行动者转译与“强制通行点”

（二）利益赋予：建立行动者利益关联机制

利益赋予是稳固异质行动者网络中主体间关系的策略，其核心在于建立利益关联机制，确保各行动者通过“强制通行点”。一是明确各方利益诉求。利益赋予要结合各行动者的角色功能定位，明确各行动者的利益诉求。“教联体”建设网络中，政府层面更加关注层层负责落实、总体有效运行、资源配置均衡，逐步达到协同育人目标；学校层面更多关注学校影响与教育评估，重点在保障教学质量，达到育人实效；教师层面更多关注自身考核和专业发展；家庭层面更多关注学习成绩和情感教育；社会组织较为关注经济效益与社会责任。核心行动者要清晰界定政府、学校、家庭、社会等不同行动者在“教联体”中的责任和义务，避免责任推诿和利益冲突。二是构建利益分配机制。利益关联责任与行动，是推动异质行动者构建“教联体”建设网络的驱动力。首先是明确利益分配原则。根据各行动者在“教联体”建设网络中的位置、职责、作用，在财政补贴、职务晋级、评先选优等方面给予优先保障。其次是加强评价督导。建立合理的评价指标体系，开展循证评价，真实反映各行动者的工作实绩。科学运用评价结果，打破利益固化藩篱，将评价结果与奖励机制挂钩。最后是发挥核心行动者的协调作用。政府要发挥协调作用，整合各种资源，最大限度满足各行动者利益诉求。三是打造利益共同体。各行动者之间既有利益诉求冲突，也有利益需要共同性。各行动者之间存在信息流动、利益博弈与交互影响。政府通过目标引领、政策供给、资源整合，推动行动者实践创新。具体来看，鼓励各行动者之间建立网络支点，促进优势互补、共生协同，打造协同育人利益共同体，实现“1+1+1>3”的教育效果。

（三）成员征召：吸引行动者加入网络

家校社协同育人“教联体”建设具有人民属性、战略属性、政治属性^[18]，要以人民为中心，满足人民群众对优质教育的需求。成员征召成为开展具体社会实践的重要一步，是继利益赋予之后，通过各种途径吸纳其他行动者加入行动网络的过程。“教联体”建设成为党政问题流源以后，被提上议事议程，政治流源和政策流源随即打开。通过党政、经济、社会三级征召，促使更多行动者参与“教联体”建设。一是通过党的核心领导实施政治征召。一方面，发挥党的核心领导力。通过中国共产党的政治领导、思想领导、组织领导，引领各级

党组织及党员干部、各民主党派、无党派人士等参与教育强国建设，为“教联体”建设注入政治力量。另一方面，发挥政府号召力。各级政府通过行政动员政府部门、教育企业、学校、家庭、社会资源部门等参与“教联体”建设，以新闻发布会、政策宣讲、专题会议、座谈会、协商会等形式凝聚协同育人的主流价值和共同愿景，使各方明晰“教联体”建设对于教育强国建设的价值，汇聚更多力量参与“教联体”建设。二是通过市场调节机制实施经济征召。政府通过制度文本调整经济关系，塑造富有弹性的经济政策空间，形成有效的政策吸引力，征召教育企业参与“教联体”建设。例如，在土地供应、减免税费、转移支付、融资贷款等方面向教育企业提供支持，发挥市场调节机制，吸引有关教育企业和经营个体参与建设，发挥其资源配置灵活、管理沟通层级较少、行动迅速的优势，为协同育人贡献力量。三是通过社会动员方式实施社会征召。行动主体通过强制型、关系型、激励型、认同型等社会动员类型有序组织与有效引导，融合实体空间与虚拟空间，号召广大社会成员以志愿服务、对口帮扶、资源共享、智库咨询、基层群众自治等形式参与“教联体”建设实践。在社区学校建设、家庭教育指导服务、社区资源共享、区域教育协作等方面建章立制，树立典型，形成良好的社会支持体系。

（四）网络动员：消除冲突保障网络运行

动员是核心行动者采取措施消除各行动者面临的矛盾冲突，促进行动者之间互动、保障行动者网络运行的过程。在网络建构过程中，多元异质行动者在转移过程中均会产生异议和冲突，阻碍行动者网络的有序发展。一是要提升治理能力。一方面，持续强化边界管理能力。家校社协同育人中存在行动者之间的物理、社会及心理边界，意味着核心行动者在转译过程中要时刻关注各行动者的边界，加强边界管理意识，建立边界管理组织实体，在边界管理实践中实现跨界协作，平衡行动者之间利益，促进各行动者之间发生关系联结或断结，达到优化组合。另一方面，提升治理能力。治理的本质是多方协作，这与边界管理实践中跨界协作具有内在一致性。核心行动者要在风险预警、异议化解、动态调控等方面提升治理能力，有针对性地制定激励机制、风险管控机制，动态重塑行动者角色和功能，激发新的利益追求，稳固“教联体”行动者网络运行秩序。二是要建立协商机制。为避免“教联体”

建设行动者网络中一些强势行动者的过度主导，导致其他行动者被动，需要建立协商机制平衡权力。通过建立多方参与协商委员会，明确各方责任，确立多元主体参与框架，实施由战略层、执行层、反馈层组成的分层协商；通过规范协商流程与规则，建立完善的议事规则、决策机制、反馈机制，保障协商规范性；通过信息共享与监督评估，保障信息公开、动态调整，处理协商中的矛盾冲突。三是要促进资源共享。在“教联体”建设中，必要的资源是促进各行动者发生网络联结的媒介，是调整各行动者利益诉求的关键变量。要加强教育资源数字化治理，不断促进信息、资金、人才、设备、技术、课程、时空等资源的有效配置，为行动者网络构建提供出发点，促进网络支点之间发生联结，保障行动者网络运行。

三、行动者网络视域下“教联体”建设的现实困境

由于家校社协同育人“教联体”具有目标一致性、行动者主体多元性、区域适应性与过程协同性等特征，其转译过程较为复杂，容易伴生认同感偏差、行动力不足、资源整合难、协同性欠缺等现实问题。

（一）认同感偏差：协同育人的共识尚未凝聚

认同感是行动者在“教联体”建设中建立自我认同和自我价值感的重要心理需求，是构建行动者网络的前提。一是缺乏理念认同。育人目标是育人理念的深刻反射，育人目标的“异位”是家校社三方沟通与合作不畅的主要原因之一^[19]。人类行动者（个人）如政府官员、部门领导、学校领导、教师、家长、社区工作人员、企业管理者等，对协同育人理念存在认知差异，对“教联体”建设具有自己的立场和理解，从而造成协同育人沟通与合作不畅，不利于“教联体”建设的推动。二是缺乏情感认同。协同育人目的是促进学生全面发展，落实立德树人根本任务，推动教育强国建设。但在“教联体”建设实践中，由于价值理性的偏失，一些行动者仅仅将协同育人这个必经之点作为程序性活动对待，难以将其与落实立德树人根本任务的教育理想、推动教育强国建设的宏伟目标形成互动仪式链，缺乏情感认同。三是缺乏主体认同。“教联体”建设涉及多元主体的参与，其中人类行动者（组织）如政府、部门、学校、家庭、社区、企业等松散耦合程度不一，易造成主体责任边界模糊等

问题，各育人主体面对复杂的社会情境与实践场域，容易导致协同育人过程中的身份认同不准、价值认同不强、文化认同不深。

（二）行动力不足：同频共振的行动尚未实现

行动力是各行动者体现存在意义、彰显自身价值的基本方式，各行动者的行动力是保障网络运行的关键^[20]。尽管在国家相关政策的引领下，家校社协同育人实践取得了一定的成绩，但实践中的行动力尚显不足。一是协同育人向度不对称。由于转译过程中问题识别不够明确、协商机制不够完善，造成核心行动者主导性过强，边缘行动者参与弱化。政府与教育行政部门、学校行动力较强，而社会组织、家庭等行动者行动力较弱。比如，以学校组织家长或社会协同为网络联结强侧，家庭、社会主动协同学校为网络联结弱侧，家庭与社会协同网络联结基本上处于零散状态。二是协同育人频度不够。一方面，由于转译过程中利益关联机制不够完善，各行动者之间利益博弈大于沟通合作，协同育人频度还不够强。另一方面，缺失“教联体”协作社会运行实体，各组织处于松散状态，难以聚集育人合力，协同育人频度不稳。三是协同育人深度不足。由于转译过程中评价机制不够健全、评价标准不够合理、评价方法不够科学，各行动者基于身份认知、制度回报、关联回报、成本付出来权衡践行义务的可能^[21]，能动性受阻，致使协同育人停留在浅表化层面。

（三）资源整合难：互通互利的资源尚未建成

调查数据显示，学校利用社会资源服务教育的利用率，民办学校近50%，公办学校只有28%，可见，公办学校社会资源利用率亟待提升^[22]。究其原因，一是教育资源复杂程度较高。家校社协同育人“教联体”建设涉及诸多类型的教育资源，包括实施者、经费、课程、器材、时间、空间、场所、信息、平台、技术等。这些资源大多是非人行动者，种类繁多，涵盖各子系统全部要素，相互之间网络节点繁杂，具有客观中立性、时空限制性，处于动态流变之中，呈现碎片化分布特征。如城乡区域差异致使资源进一步共享受阻，加大资源系统管理与整合难度。二是行动者主体能力有限。行动者在资源配置理念、资源管理能力、资源协同意识等方面的差异，均会影响人类行动者对非人行动者的整合和利用能力。尤其是政府、教育行政部门、学校等核心行动者的主体能力，关乎教育资源的整合与利用。例如，在教育数字化发展趋势下，教育

资源配置依靠数字赋能的程度更高，数字化治理便成为诸多核心行动者应该加强的能力。三是社会资源功利性较强。在市场经济体制下，教育企业、机构、商家等营利组织以追求经济利润为主，缺少公益性。在市场竞争中，由于市场供给结构与体系不能匹配需求结构与体系，由此产生结构性矛盾，致使一些社会资源空置或错配，阻隔其参与协同育人的过程。

（四）协同性欠缺：主体职责的履行尚不到位

协同性是反映行动者网络有效联结程度和动态调整能力的重要指标，直接影响着网络整体的稳定运行和健康发展^[23]。由于行动者的多元异质性，“教联体”建设的协同性相对欠缺。一是组织协同不够。“教联体”建设中的行动者涉及政府、部门、学校、家庭、社会资源部门、营利组织等，各组织的职责重点不同，条块分割明显，管理幅度较大，跨组织协同难度大，容易造成具体的执行环节脱节。二是政策协同不够。一方面，央地政策衔接不畅。当前，国家层面已出台多个家校社协同育人相关政策文本，但缺乏国家层面的评价标准体系和评估机制，地方缺少政策参考，致使地方探索制定的政策与国家政策可持续性不强。另一方面，地方政策在地化程度不高。一些地方在“教联体”建设中存在政策制定水平不高，政策与地方实际匹配度不强等问题。政策供给不全面，政策执行协同性不强，出现政策之间相互不协调、政策效应叠加、政策滞后等现象。三是区域协同不够。区域城乡的文化传统、经济条件、社会发展、资源禀赋等情况不尽相同，造成区域城乡之间“教联体”建设水平不平衡、行动者组成不同、主体能力差异、需求供给不一等问题。同时，受时空条件局限、组织保护壁垒、资源竞争失序、利益博弈加重等因素影响，各区域、各行动主体在“教联体”建设中存在沟通不良、各自为战现象，严重阻碍协同育人的整体性推进，未能充分释放育人合力。

四、行动者网络视域下“教联体”建设的实践路向

教育生态系统是由教育主体秩序、教育时间节奏和教育空间结构构成的^[24]。“教联体”建设是在共同理念指导下，异质行动者参与的教育实践，需要系统谋划、因地制宜，在目标协同、主体协同、资源协同以及跨界协同等方面统筹推进，稳固行动者网络联结，构建良好的协同育人生态系统。

（一）凝聚多方共识：构建“理念统一，价值引领”的目标协同机制

“教联体”建设需凝聚异质行动者共识，明确组织行动者、个人行动者角色定位，保证协同育人价值观念一致。为此，“教联体”建设需更新家庭、学校、社会的教育理念，凝聚协同育人共识，保障协同育人目标协同。

1. 提高认识，明确角色定位。“教联体”建设过程是“政府统筹—部门协作—学校主导—家庭尽责—社会参与”的多方行动网络。涉及政府、相关部门、学校、家庭、街道社区、社会资源单位等多主体协作。他们对“教联体”建设的印象和观念不一，须通过政策解读和专题培训明确角色定位。一方面，由教育行政部门牵头，组织专家学者开展政策解读与专题培训，提高各行动者认识，把准政策方向，准确定位各行动者目标，确定各行动者在“教联体”建设中的角色。另一方面，加强理论学习与实践探索。通过交流、调研、自学、继续教育等形式提高教育教学理论知识储备，强化问题意识，发现“教联体”建设实践中存在的问题，确保“教联体”建设目标协同。

2. 传承文化，形成价值引领。公益文化是中华文化传统，是形成良好人文关怀社会环境的关键因素。协同育人承载着国家富强与民族振兴的梦想，是公益文化的应有之义。传承公益文化，能增强各行动者情感认同与价值认同，引领各行动者自觉行动。一方面，要推进教育公益文化建设。加强教育公益文化研究，把握当代经济与社会发展中教育公益文化的规律，组织实施教育公益服务，引导社会组织和个人为协同育人提供智力、财力、技术等方面的教育服务。另一方面，要加强价值引领。探索协同育人的典型案例，打造“教联体”建设教学成果，以示范推动行动，引领更多行动者积极参与区域实践，形成协同育人情感共鸣。

3. 统一思想，构建共同体。以铸牢中华民族共同体意识为目标，以为党育人、为国育才为宗旨，立足于地方文化实际，统一各方思想，凝聚多方力量，打造“教联体”共同体。通过开展联合教研、集体研讨、干部交流等活动加强各行动者交流互动，促进各行动者身份认同、价值认同与文化认同，将各行动者嵌入区域“教联体”建设实践之中。

（二）激发主体活力：构建“责任共担，利益共享”的主体协同机制

“教联体”建设涉及的人类行动者是一个利益

诉求复杂体，必要的主体协同机制是保障各方利益共享与责任共担的条件。一是建立利益关联机制。“教联体”建设涉及的各行动者所需的利益不同。政府统筹时要以各行动者需求为导向，建立利益关联机制。一方面，明确利益诉求。核心行动者在统筹“教联体”建设中要深入调研，明确各行动者的利益诉求，化解利益矛盾，分级、分阶段、多种形式满足行动者利益。另一方面，加强评价，健全激励机制。要构建科学的家校社协同育人评价体系，利用物联网、大数据、人工智能等技术加强循证评价，探索增值评价，将评价结果与考核机制关联，与资源分配关联，与问责机制关联，激发主体活力。二是建立多方协商机制。基层治理是提升社会治理效能的重要路径，在“教联体”建设中要发挥基层治理优势，发扬基层首创精神，建立多方协商机制。民主协商是协商机制的核心，政府需要转变核心行动者职能，从管理转向治理，克服系统组织僵化与衰退。通过成立协商委员会、增加边缘行动者的话语权、形成常态化协商机制等方式，提升社会基层自治主体性，推进多元主体利益共享和责任共担。三是创新协同育人模式。立足实际，打破传统时空限制，紧紧围绕学生全面发展，通过实践育人、课程育人、文化育人、服务育人、科研育人、管理育人等多种路径践行“五育融合”理念。在多元行动主体协同、多模态教育资源利用、多种育人环节衔接、多样形式育人等方面创新组织方式，破除协同育人的阻力，激发学校、家庭、社会各行动者活力，为“教联体”协同育人提供全方位保障，切实提高各主体协同程度。

（三）强化数智赋能：构建“共建共享，互惠互利”的资源协同机制

数字化与人工智能技术推动课程、教材、教学改革，重塑教育生态系统。“教联体”建设涉及多种多样的教育资源在家校社之间的流动，数智技术能够打破传统时空的限制，实现教育资源的优化组合与广泛共享，有利于协同育人数字生态建设，赋能教育资源协同机制建设。一是数智赋能教育资源建设。一方面，依托数字化平台建立“教联体”资源平台。以国家智慧教育公共服务平台为枢纽，集成各地“教联体”资源平台，整合城乡、学校、家庭、社会等全维度资源，推行“一县一平台”的资源构建策略。另一方面，整合分散资源。政府统筹建立跨部门联席会议制度，明确各行动者资源共享义务和协作流程，提升行动者数智化资源治理能

力；利用数智技术将学校、社会、家庭等条块化分割的资源进行整合、集成和二次开发，打破资源垄断的壁垒，将各级各类教育资源融入课程、教育教学各环节，让更多教育资源为人民共享。二是数智赋能教育资源。首先，依托教育资源数据平台，应用AI技术对资源入库、流转、使用、退出的全链条实施动态精准画像。其次，部署AI质量监控大模型，从科学性、实效性、意识形态等维度自动筛查资源内容，建立“123”分级风险预警机制。最后，开发教育资源动态评估系统，结合使用频次、时空条件、用户体验、教学效果等指标自动生成资源活力指数，根据活力指数构建评价指标体系，实施动态淘汰机制。三是数智赋能教育资源共享。一方面，开放使用权限，推送资源使用信息，实现教育资源共享与教育数据融通。通过AI算法构建动态需求图谱，实时分析家庭、学校、社会等教育资源数据，实现“智能诊断—自动匹配—精准推送”的资源供给闭环。另一方面，政府通过经济征召撬动市场教育资源，在税收减免、土地流转、政策倾斜、资金拨付等方面整合市场教育资源并融入数字平台，促进教育资源流向有需要的主体，提高资源利用效率。

（四）坚持系统治理：构建“协调一致，优势互补”的跨界协同机制

“教联体”是一个生态系统，关联了由众多人类行动者、非人行动者组成的生态网络。只有用普遍联系的、全面系统的、发展变化的观点观察事物，才能把握事物发展规律。按照系统思维推进协同育人，实现行动者之间的网络联结、资源共享、功能协调，让系统高效成为可能。一是强化跨界协作，实现组织协同。跨界的本质是联结，“教联体”建设跨界协作要建立多元关系的联结。一方面，“教联体”建设中的多方行动者边界清晰、责任分明，但各边界交汇处存在管理盲区，须变革传统的管理模式，由党委社会工作部牵头增设边界管理实体组织，夯实边界管理责任、促进各行动者共担责任、共享利益。另一方面，优化跨界协作生态，要在跨层级、跨部门、跨公私领域、跨组织4个边界联结关系中打破思维定势，创新协作方式，加强场景化应用，实现各行动者不同决策能力的叠加、倍增、聚合和涌现，达到组织协同效应。二是优化政策供给，形成政策协同。政府作为核心行动者，在制度的顶层设计方面对“教联体”目标进行宏观规划，确保协同育人目标一致性。一方面，优

化政策供给。当前,“教联体”建设的宏观政策已经发布,各地正在贯彻落实,探索制定符合地方实际的政策制度。要加强党建引领基层教育治理,在深入调研的基础上,出台地方政策制度,优化政策供给,形成政策协同效应,规范家校社各方行为,保障各方协同育人落实到位。另一方面,要强化政策监督。应建立持续的政策效果追踪和反馈监测相关机制,实施精准化监督,确保政策协同到位。对接教育数字化建设,建立“教联体”建设动态监测平台,加强对各异质行动者协同育人的过程督导,保障育人主体协同。三是加强教育空间规划,促进区域协同。首先,加强整体规划。各区域之间“教联体”建设要加强教育空间规划,根据国家部署、地方规划及地域文化、地理环境、资源禀赋等进行空间布局,打破各区域之间条块分割,实现协同育人的文化交往、资源流动、人员往来。其次,加强结对帮扶。针对西部地区及农村地区,持续实施好东西部协作机制。在干部交流、资源互通、资金流动、专家互派、对口帮扶等方面深入合作,打破空间壁垒,有效发挥发达地区资源优势,实现教育资源在空间中的再生产。最后,促进人机协同,人类行动者与非人行动者都是跨界协作的主体。两者优势各异、相互补充。在教育资源数字化的基础之上,打造可视化指挥平台。在数据平台嵌入人机互补的协作系统,充分发挥人类行动者能动性,形成“人类—技术”智能中枢,促进人机协同生态发展。

参考文献:

[1]教育部.教育部等十三部门关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见[EB/OL].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2023-01/19/content_5737973.htm,2023-01.

[2]教育部.教育部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202411/t20241101_1160204.html,2024-11.

[3]陈永堂,刘飞.家校社协同育人“教联体”建设的四维向度[J].教育科学研究,2025(02):12-18.

[4]刘宇佳,熊熊.中国式教育现代化视域下“教联体”建设的逻辑、内涵与路径[J].当代教育论坛,2025(03):31-38.

[5]钱洁.依托“教联体”创新家校社协同育人实践机制[J].教学与管理,2025(02):6-10.

[6]张首文,廖粤生,冯晓露.是何、为何与如何:家校社协同育人“教联体”建设的三维审视[J].当代教育论坛,2025(03):39-47.

[7]饶景阳,傅华强.城乡一体化背景下“教联体”结构模型、动力机制与构建策略——基于生态系统理论视角[J].教育科学探索,2023(06):19-26.

[8]李百成,潘小峰.家校社协同育人“教联体”的特征、价值与建设路径[J].教学与管理,2025(10):6-10.

[9]沈培,李建清.行动者网络理论的研究热点和前沿趋势[J].自然辩证法通讯,2021(11):117-126.

[10]刘文旋.从知识的建构到事实的建构——对布鲁诺·拉图尔“行动者网络理论”的一种考察[J].哲学研究,2017(05):118-125,128.

[11][14]郭俊立.巴黎学派的行动者网络理论及其哲学意蕴评析[J].自然辩证法研究,2007(02):104-108.

[12]刘崇俊.科学社会学“实践转向”中的“互构论”[J].自然辩证法通讯,2019(11):87-94.

[13]Callon M. Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay[J].The Sociological Review,1986(32):196-233.

[15][17]左璜,黄甫全.行动者网络理论:教育研究的新视界[J].教育发展研究,2012(04):15-19.

[16]刘以攀,李天凤.空间生产理论视角下家校社协同共育的困境与突破[J].教学与管理,2023(07):6-10.

[18]李孝更,迟文峰,毕婷婷.多源流理论视角下的家校社协同育人“教联体”政策议程分析[J].现代教育科学,2025(03):38-44.

[19]李江楠.论家校社协同育人的“行动”进路[J].教育理论与实践,2025(14):22-26.

[20]刘伟忠,张宇.与异质性行动者共生演进:基于行动者网络理论的政策执行研究新路径[J].贵州社会科学,2022(08):128-135.

[21]王元腾,严俊.不完全义务与责任边界:“踢皮球”现象渐进消弭的逻辑[J].社会学研究,2025(04):91-114,228.

[22]家校社共育研究会.“双减”背景下家校社共育调查报告发布,哪些数据需要关注?[EB/OL].<https://mp.weixin.qq.com/s/s6C72v1XV0giWXoUvDTI5w>,2022-04.

[23]朱艳.基于行动者网络理论的协同创新平台动力机制研究[J].中国高等教育,2018(12):53-55.

[24]李威,李婵玉.“双减”政策视域下教育生态系统的底层逻辑[J].中国教育学刊,2025(04):37-42.

(责任编辑:孙冰玉)

The Construction of “Education Alliance” from the Perspective of Actor Network: Mechanism, Dilemma and Direction

LIU Yipan^{1,3}, YAO Yao¹, YANG Liangying²

(1 Bijie Vocational and Technical College, Bijie, Guizhou 551700, China;

2 Dali University, Dali, Yunnan 671003, China; 3 Yunnan Normal University, Kunming, Yunnan 650504, China)

Abstract: The collaborative education of family, school and society is the inherent requirement of building a strong education country in the new era. The construction of “Education Alliance” is an important measure to implement the collaborative education of family, school and society. From the perspective of actor network, the construction of “Education Alliance” is an actor network formed by the interaction between human actors and non-human actors. Its operation mechanism is not only a translation process, but also includes four links: problem identification, benefit assignment, member recruitment and network mobilization. The study found that there are some difficulties in the construction network of “Education Alliance”, such as identity deviation, lack of action, lack of coordination and difficulty in resource integration. To this end, it is necessary to build a multi-party consensus and build a goal coordination mechanism of “institutional norms, value guidance”; stimulate the vitality of the subject, and build a subject coordination mechanism of “responsibility sharing and benefit sharing”; strengthen digital empowerment and build a resource coordination mechanism of “co-construction and sharing, mutual benefit”; adhere to system governance and build a cross-border coordination mechanism of “human-machine co-governance and complementary advantages”.

Key words: Actor network theory; the construction of “Education Alliance”; home-school-community; collaborative education

(上接第 27 页)

Empowering Basic Education with Artificial Intelligence: Policy Supply, Current Considerations, and Multi-dimensional Approaches

GUO Xiyong, FAN Xiaoxiao

(Jilin Academy of Education Sciences, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: The Outline for Building a Powerful Education Nation (2024 – 2035) puts forward the era requirement of “promoting artificial intelligence to assist teaching reform”, elevating AI-empowered educational development to a national strategy. Building a powerful education nation is based on basic education. To fully release the empowering value of AI for the high-quality development of basic education, this study systematically sorts out the evolutionary context of “AI + Education” policies at the national and provincial levels, conducts an in-depth analysis of regional practice models, characteristic experiences and implementation effects in six representative cities including Beijing and Shanghai, and comprehensively examines the practical obstacles in three dimensions (system, practice and subject) by integrating literature analysis, case study and comparative research methods. Drawing on advanced international experience, the paper proposes multi-dimensional approaches to promote AI-empowered basic education from five aspects: resource supply, teaching paradigm, teacher training, ethical governance and collaborative guarantee.

Key words: artificial intelligence; basic education; policy supply; regional practice; multi-dimensional approaches

社会支持网络视角下硕士生就业焦虑问题研究

梁国利, 李籽旋

(沈阳化工大学, 辽宁 沈阳 110142)

[摘要]随着研究生逐年扩招和就业市场的日益严峻,硕士生就业焦虑问题愈益突出。就业焦虑,轻者会导致硕士生心理异化,进而影响其就业决策,重者还可能影响其生理健康。文章首先分析了硕士生就业焦虑引起的心理、行为和生理表现,基于社会支持网络视角从个人、家庭、学校和社会层面深入探讨了硕士生就业焦虑的影响因素,并提出构建“需求—供给”动态平衡的就业支持网络,纾解当下硕士生就业焦虑问题。

[关键词]硕士生; 就业焦虑; 社会支持网络; 就业支持; 自我效能感

[中图分类号]G459 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0051-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.01.008

党的二十大报告强调,就业是最基本的民生^[1]。在社会快速变迁和高校持续扩招的背景下,硕士生群体的就业焦虑已成为一个兼具普遍性与特殊性的社会现象。面对就业难题,硕士生的表现特征不仅与大学生群体存在共性,相较于本科生与博士生,硕士生在就业市场中还面临着一种“中间夹层”的结构性挑战^[2]。有研究表明,2021年全球高校学生中有31.9%的硕士生达到中度至重度焦虑状态^[3]。2023年某省60所高校大学生就业心态调查显示,硕士生就业焦虑占大学生就业焦虑的23.4%^[4]。2024年我国在读研究生数量已达409.5万人^[5],但与之匹配的高质量岗位供给增速滞后,导致学历贬值与就业口径窄化现象并存^[6],使得硕士生群体面临的就业竞争压力持续加剧,由此引发的就业心理焦虑问题也愈益突出。基于社会支持网络理论和辽宁省14所学校的调查数据,本文系统

剖析了硕士生就业焦虑的多维表现特征与生成逻辑,构建“个体—家庭—学校—社会”四维支持网络的协同干预框架,推动学历资本向职业竞争力的有效转化。

一、硕士生就业焦虑的主要表现

就业焦虑,作为个体在面临就业压力时的一种心理状态,是实现个人目标而产生的负面情绪^[7]。这种心理状态源于多方面的复杂因素,其中最为核心的是理想预期与现实境遇的断裂性冲突。硕士生就业焦虑的生成诱因,相较于其他群体,显得更为复杂。进入就业阶段,部分硕士生因“海投”简历无回应、薪资严重低于预期以及屡次面试的磕磕绊绊、数次碰壁的点点滴滴而产生抗拒与灰心状态,使其产生强烈的自我否定,甚至陷入“高投入—低回报”的认知失调之中。这种心理状态不仅会导致担忧、紧张等负面情

[收稿日期]2025-09-14

[基金项目]辽宁省教育科学“十四五”规划2024年度重点课题“现代化大学治理的功能定位、阻滞因素与实践逻辑研究”(项目编号:JG24DA022)。

[作者简介]梁国利(1972-),男,辽宁朝阳人,管理学博士,沈阳化工大学高等教育研究所所长、副研究员、硕士生导师;主要研究方向:高等学校治理、大学战略管理。李籽旋(1999-),女,辽宁本溪人,沈阳化工大学人文与艺术学院硕士生;主要研究方向:学校社会工作。

绪,还可能引发一系列生理或行为上的变化^[8],并且这种焦虑情绪的持续累积,还可能诱发抑郁倾向,极端情况下甚至危及个体生命^[9]。

鉴于此,研究者对辽宁省14所高校硕士研究生进行了问卷调查,回收有效问卷1136份。本次调查,从性别来看,女生人数较多,共669人,占比接近60%;从年级来看,研一、研二、研三的人数差别不大,其中研一373人,研二375人,研三388人,占比逐级递增约1%;从户籍所在地来看,农村生源670人,占比近60%,多于城市生源;从所学专业来看,理工类学生729人,占比超过64%,是文史类学生的两倍以上;其他专业学生不足5%,是绝对少数。问卷各项指标所占比例基本反映了当前在校生的总体情况。

经统计,选择轻度焦虑的415人,占36.53%;选择中度焦虑的350人,占30.81%;选择重度焦虑的170人,占14.96%。总数达到935、占比超过82%的硕士生存在不同程度的焦虑;45.77%的硕士生达到中度至重度焦虑状态。通过问卷分析和实际观察,在现实表现上,硕士生的焦虑呈现出轻者心理异化进而引起行为僵化,重者出现生理退化的症状递增样态。

(一)心理异化:出现信心示弱、认知失调等表征

1.自我效能感降低:学术资本转化的信心侵蚀。自我效能感作为个体对自身能力的主观评估,是影响就业决策与行动的关键心理机制。相较于本科生,硕士生需完成更高层次的知识生产与学术训练,面对就业市场竞争加剧,硕士生因社会经验缺乏和学习积累不足所导致的对自身就业能力的否定成为其就业焦虑的“痛点”所在,对未来的不确定性加重了对自身知识建构的自馁^[10],从而对自己

“学术资本”向“市场价值”转化的能力产生怀疑。调查显示,近31%的硕士生对自身能力能否满足用人单位需求缺乏信心(见图1),而研三的信心缺乏者更是超过了36%。硕士生自我效能感与求职进展呈U型关系——求职初期因高估自身竞争力而盲目乐观,遭遇挫折后迅速跌入效能感低谷,持续未就业状态则可能引发长期自我怀疑。

2.认知障碍:情绪压力下的思维困境。就业焦虑引发的持续性紧张情绪可导致认知功能失调,表现为注意力分散、记忆力减退及决策偏差,这样严重情状的硕士生已超过本次调查样本的20%,而35%左右的“一般”反馈说明就业压力已经影响到他们做事的专注度。在持续的心理压力下,硕士生的注意力资源被过度消耗于对失业风险的担忧,导致其在简历撰写、面试准备等关键环节难以集中精力,甚至出现职业决策拖延现象,使其反复评估岗位性价比、地域发展机会等复杂变量,在“最优解”追求中错失行动时机与窗口。部分硕士生为规避求职失败的风险,倾向于放弃职业兴趣匹配度,盲目选择低挑战性岗位;或过度依赖考公、考编等(选择考公考编的占本次调查的27.64%)单一路径,错失企业早期招聘机会。此外,过度焦虑易产生悲观情绪。近26%的硕士生对自己的就业前景持悲观情绪(见图1),而研三学生的悲观比例更是超过了31%。悲观预期是就业焦虑的核心心理特征之一,表现为对未来职业发展的消极归因与低控制感。就业焦虑不仅源于现实困境,更深植于对“教育改变命运”信仰的动摇。个别人会怀疑自己的努力和存在好像没有任何价值,继而怀疑周围乃至整个社会,甚至怀疑自己所处的时代,形成“教育选择负反馈”机制^[11],加剧认知失调,形成“焦虑—认知障碍—失败—更高焦虑”的恶性循环。

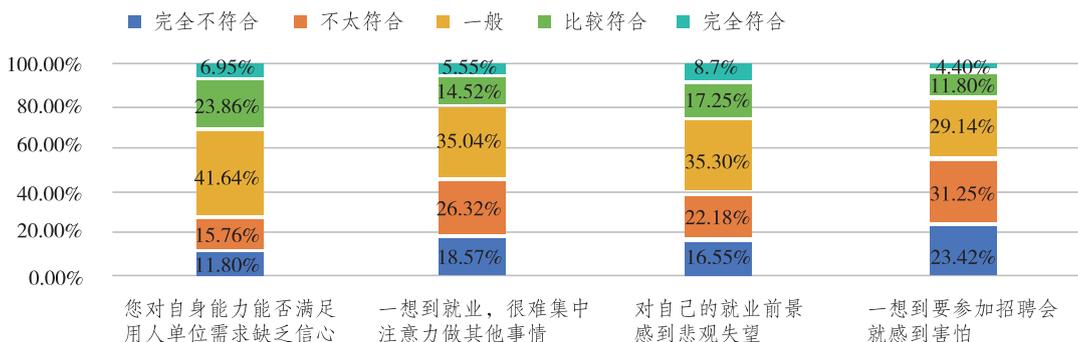


图1 硕士生就业焦虑的心理层面具象特征

(二)行为僵化：出现盲目决策、逃避现实等问题

1. 盲目求职：非理性决策的典型表征。对就业市场有全面而深刻认知并积极准备资料投递简历的硕士生占比60%以上(见图2)，说明大多数硕士生在求职过程中头脑清晰，有思想、有目标、有规划。尽管如此，仍有超过10%的硕士生存在盲目求职行为，处于中间位置未置可否的“一般”(28.79%)回复、未经充分准备就大量投递简历或接受低匹配岗位的人数也必然会占一定比例。焦虑驱动的“广撒网式求职”行为在硕士生群体中呈现“高攀低就”的双重特征。既执着于投递头部企事业单位的核心岗位，又仓促接受与学历错配的基层职位。例如，部分学生因担忧错过就业机会，盲目跟随热门行业投递简历，却忽视自身专业适配性，最终加剧了职业错配风险。此类行为的深层动因与社会比较效应紧密相关^[12]。硕士生倾向于就业单位好坏和就业次序先后的比较。当发现同门率先获

得优质职位时，其焦虑水平迅速飙升，决策短视化、急躁化、盲目化程度加剧，通过高频次投递简历寻求心理安慰。然而，这种数量优先的策略往往导致简历筛选通过率低下，反而加重了自身竞争力不足的负面评价。

2. 逃避与拖延：焦虑驱动的消极应对。就业焦虑促使部分硕士生采取逃避型求职策略，甚至催生出独特的“学术避风港”效应，具体表现为通过沉溺科研活动或考取职业资格证书等方式实施战略性拖延。还有部分学生以娱乐行为替代职业规划，沉迷网络游戏或影视剧，形成虚拟成就替代现实目标的补偿心理，导致职业探索动机持续弱化，或以学业“躺平”、生活“躺平”和社交“躺平”等方式来回应就业的压力与焦虑^[13]。就业焦虑对硕士生的社交行为产生显著抑制作用，使硕士生更依赖如导师、师兄姐的“强关系网络”来获取职业信息，但这类资源的同质化程度高，反而加剧了信息茧房效应^[14]。

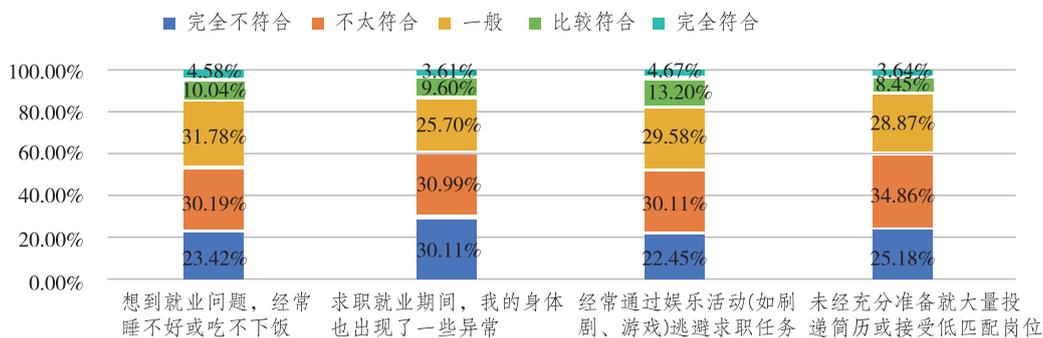


图2 硕士生就业焦虑的生理、行为层面具象特征

(三)生理退化：出现睡眠障碍、消化紊乱等现象

1. 睡眠障碍：焦虑情绪的夜间回响。就业焦虑对硕士生睡眠模式的负面影响不容忽视，其机制复杂且深远。焦虑情绪作为一种心理压力因素，会触发身体的应激反应系统，使身体内的应激激素分泌增多，这些生理变化直接干扰了正常的睡眠-觉醒周期^[15]。具体而言，硕士生在面临就业压力时，常出现难以入睡、睡眠浅显、夜间频繁觉醒以及早醒等睡眠障碍症状。调查显示，占比约14%的硕士生想到就业问题时经常睡不好觉或吃不下饭(见图2)，实际发生的数量和比例可能更大。长此以往，睡眠障碍还可能影响大脑的认知功能，陷入“清醒着睡觉，昏沉着学习和度日”的困境，从而降低日间的学习效率和生活质量。

虑对硕士生消化系统的干扰显著，会引起胃肠道功能紊乱。焦虑情绪会增强交感神经兴奋性，让身体的紧张反应系统活跃起来，这会导致胃部肌肉不规则地收紧，从而引起胃痛、胃部痉挛、消化不良等问题^[16]。此外，焦虑还可能影响个体的食欲调节机制，导致食欲异常，表现为食欲减退或暴饮暴食，这不仅破坏了正常的营养摄入平衡，还可能进一步加重消化系统的负担，诱发肠道问题，如肠易激综合征、便秘或腹泻等。这些消化问题不仅影响硕士生的身体健康，还可能通过“身体—心理”的相互作用，进一步加剧焦虑情绪。

二、社会支持网络视角下硕士生就业焦虑的影响因素分析

社会支持网络理论是指通过个人之间的接触而达到一定信任程度并因此获得各种支持和帮助

的社会网络。个体通过正式和非正式的社会支持系统获得工具性和表达性支持，实现物质援助、情感慰藉、心理疏导和关系支持的功能。社会支持网络理论的核心思想和价值理念是通过链接各方资源帮助当事人形成有效的社会支持系统。硕士生就业焦虑的生成具有显著的多维性特征，其本质是社会支持网络中各层级资源供给与个体需求间的动态性失衡或结构性缺失。社会支持网络理论指出，个体对家庭、学校、社会等系统的资源感知与利用能力，直接影响其压力应对效能。硕士生个体认知偏差、代际支持断裂、教育体系脱节及市场信息壁垒等因素相互交织，弱化了其支持资源的可及性与适配性，加剧了硕士生焦虑情绪的系统性累积。

(一) 社会支持网络中个体支持力量薄弱

1. 自我认知偏差：职业期望与市场需求的错位。硕士生群体的自我认知偏差主要表现为对自身能力与职业定位的非理性判断，形成职业期望与现实需求的结构性矛盾，主要表现为：自我认知局限，缺乏对自身全面客观的评价；职业认知不足，缺乏对职业清晰准确的定位；社会认知片面，缺乏对社会

广泛深刻的理解等^[17]。调查显示，近 20% 的硕士生没有明确的就业观念、也没有对未来的职业规划（见图 3），超 30% “一般”表现的硕士生就业理念不是很明确、职业规划也不是很清晰。现实中，职业期望与实际就业机会的错位会显著提升焦虑水平。

2. 抗逆力不强：逆境应对能力的弱化。抗逆力作为一种心理素质，它是个体面对挑战、逆境和压力时所展现的一种积极应对能力^[18]。硕士生的抗逆力弱化是代际过度保护与学术竞争单一化的共同产物。前者导致部分学生形成风险规避倾向，后者削弱了其多元问题解决能力发展，最终在遭遇求职挫折时易陷入“习得性无助”的状态。调查显示，15% 左右的硕士生明确承认自己面对就业挫折时抗压能力不足、心理承受能力差；尽管 32.22% 的硕士生没有确定性表述，但也透露出其在面对就业挫折时抵抗压力的艰难性和心理承受能力的薄弱性（见图 3）。所以，在求职受挫时，硕士生更倾向于将原因归结为“市场饱和”等外部因素，而非反思自身能力的短板^[19]。这种归因模式通过“自我免责”机制虽可短期缓解焦虑，却也削弱了其对逆境的适应性调整能力。

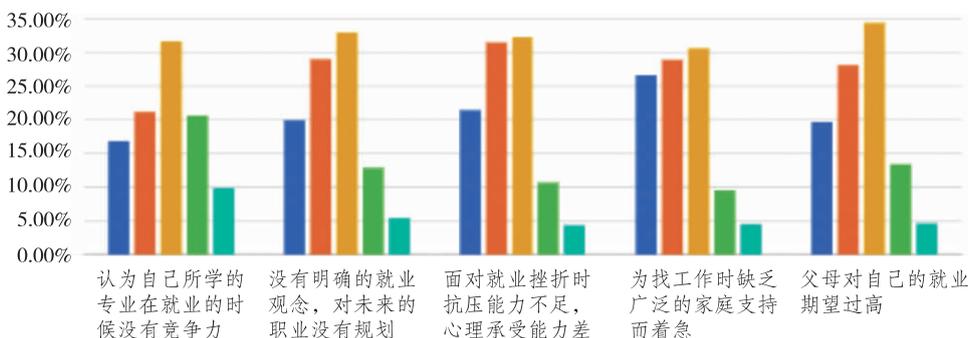


图 3 硕士生就业焦虑：个人、家庭层面的影响因素

(二) 社会支持网络中家庭支持力量不坚实

1. 代际沟通不畅：职业价值观的代际冲突与认知隔阂。硕士生的代际职业价值观冲突因学历层次提升而更具复杂性。父辈基于传统职业伦理形成的“稳定性偏好”与子代在人力资本高投入下的“发展性诉求”形成结构性张力^[20]。调查可见父母对硕士生就业高期望的并非少数群体，超过 17% 的直接干预和超过 34% 的间接干预（见图 3）会让两代人的价值冲突演变成具象的现实争论甚至争吵，进而形成父辈与子辈间的旷日隔阂。这种错位使职业选择沦为代际权力博弈的场域，加剧学生的决策犹豫与焦虑泛化，同时会显著延长求职周期，并提升焦

虑情绪的持续性。

2. 家庭支持缺失：工具性资源与情感回应的双重断裂。工具性层面，硕士生家庭多属于“非精英阶层”，其社会网络难以覆盖高新技术、金融科技等新兴领域，难以为子女提供实质性就业援助，导致子女在相关行业求职时面临“信息孤岛”的困境^[21]。情感层面，部分父母将就业焦虑归因为个体努力不足，采用批判性沟通模式，加剧学生的自我否定倾向与孤立感。由于父母的职业背景和教育程度、家庭收入和经济状况、亲朋好友的社会资源以及居住地域的巨大差异，处于弱势地位的硕士生由于缺失支持而直接暴露于就业市场的竞争冲

击^[22]。经济压力迫使一定数量的硕士生在职场决策中优先考量生存需求而非发展潜力,使其放弃需长期投入的潜力型职业路径,导致“学历资本—职业回报”的断裂性失衡^[23]。经济约束同时压缩了求职试错空间,跨区域面试的交通成本、实习期的低薪酬门槛等现实问题,使得弱势家庭学生被迫缩小职业探索半径^[24]。这种“高期待—低支持”的落差会显著放大硕士生的焦虑感知。

(三) 社会支持网络中学校支持体系不完善

1. 专业设置与市场脱节: 供需失衡的结构性矛盾。高校专业设置滞后于产业升级需求的现象普遍存在且愈发严重,其根源在于人才培养周期与市场动态需求间的错配。部分院校因对现实基础与可用资源的困境应变乏术,仍沿用传统学科分类体系,未能根据职业岗位的技术迭代调整课程结构,导致毕业生技能结构与用人单位需求脱节^[25]。更深层的问题是几乎所有专业的课程内容设置和专业训练均存在代差滞后性,存在与目标岗位技能需求脱节的结构性矛盾和冲突。调查显示,不仅一定数量的硕士生深以为然(25.36%,见图4),并且文史类专业硕士生对此认同的人数(27.61%)比理工类专业硕士生(24.42%)更多,意见表达也更强烈。同时,专业实习作为联结学术教育与职业能力的桥梁,其质量低下已成为制约学生就业竞争力的显

著短板。部分高校在实习管理中存在“重数量、轻质量”的倾向,调查中近25%的确定性意见表达不一定是真实样貌,但实际情况可能更甚。专业设置与市场脱节的深层原因在于校企信息共享机制缺失。高校缺乏对行业趋势的持续性跟踪,企业亦未深度参与人才培养方案的设计,致使教育供给与产业需求形成“双盲”状态。这种脱节不仅加剧了学生的就业不确定性,更可能引发人力资本投资效率的持续下降,例如文科硕士生因专业技能薄弱被迫从事低匹配度岗位,进一步强化职业挫败感。

2. 就业指导不足: 服务体系的碎片化困境。近25%的硕士生认为学校对硕士生就业指导服务力度不够、针对性不强(见图4),足见问题的迫切性和严重性。现实中硕士生的就业指导体系面临“高学历低适配”的悖论。多数高校就业指导中心仍沿用本科阶段的通用化服务模式,缺乏针对硕士生的专业化配置与差异化设计;多数院校的就业指导局限于简历制作、面试技巧等表层培训,缺乏对行业生态、职业发展路径的系统把握与深度解析,导致学生难以形成清晰的职业认知。此外,指导资源的分配失衡问题突出,热门专业往往获得更多企业宣讲机会,而冷门专业学生则面临信息获取渠道匮乏与对口岗位稀缺的困境。这种碎片化服务进一步削弱了指导效能。

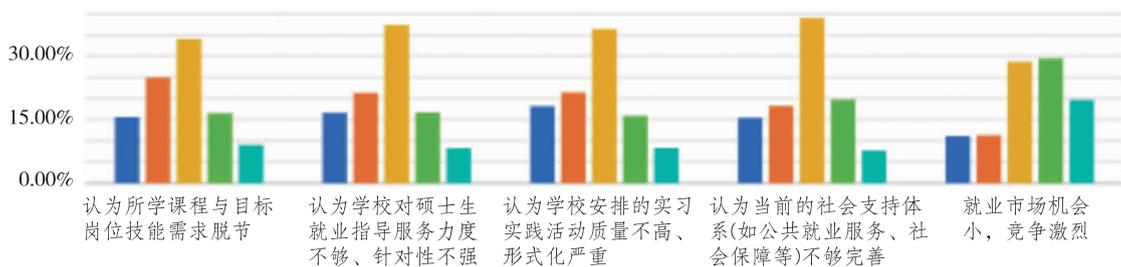


图4 硕士生就业焦虑: 学校、社会层面的影响因素

(四) 社会支持网络中社会支持体系不健全

1. 社会支持体系的制度性缺失。社会支持系统的薄弱性体现为政策工具碎片化与资源分配非均衡化。首先,公共就业服务体系尚未实现全域覆盖,基层就业服务机构普遍存在信息更新滞后、服务内容单一等问题,难以满足硕士生个性化需求。其次,社会保障制度对灵活就业群体的覆盖不足,导致“慢就业”“灵活就业”的学生面临职业风险加剧的危机^[26]。调查显示,超过27%的硕士生明确表示当前的社会支持体系不够完善(见图4),且未签

订劳动合同的毕业生中,大部分学生表示因缺乏医疗保障与职业培训支持而焦虑水平显著上升。此外,公益性职业指导平台建设滞后,社会力量参与度不足,使得硕士生在职场转型期难以获得多元支持。这种制度性缺失导致学生被迫依赖本就薄弱的家庭或个体社会资本。

2. 就业市场的信息不对称与竞争失序。劳动力市场的信息壁垒与竞争规则模糊化,显著削弱了硕士生的就业信心。一方面,企业用人标准不透明化现象普遍存在,部分岗位虽未明示学历要求,但通

过“985/211 院校优先”“硕士起薪与本科生持平”等策略变相压低人力成本，导致硕士生陷入“高学历迷失”境地——教育投资回报率显著低于预期^[27]。另一方面，就业市场中介服务的规范化程度不足，虚假招聘、薪酬欺诈等乱象频发，加剧学生对求职环境的不信任感。部分公司过度包装岗位前景，致使硕士生入职后产生强烈的心理落差。因此，近 50% 的硕士生认为就业市场机会小、竞争十分激烈（见图 4），并且超过 44% 的硕士生表示遭遇过企业隐性歧视（如学历歧视、性别歧视、外貌歧视等）或虚假招聘信息。

三、社会支持网络视角下硕士生就业焦虑的纾解策略

基于社会支持网络的四维分析框架，破解硕士生就业焦虑需构建多主体协同干预机制。研究表明，仅依赖个体心理调适难以系统性缓解就业焦虑，需通过家庭代际支持重构、学校教育改革深化、社会资源整合及个人能力提升的联动策略，弥补支持网络的结构断裂^[28]。社会支持网络理论强调，工具性资源与情感性支持的协同供给是缓冲焦虑的关键。因此，本研究从个人、家庭、学校、社会层面提出针对性策略，旨在通过优化支持资源的可及性、适配性与持续性，构建“需求—供给”动态平衡的就业支持网络（见图 5）。

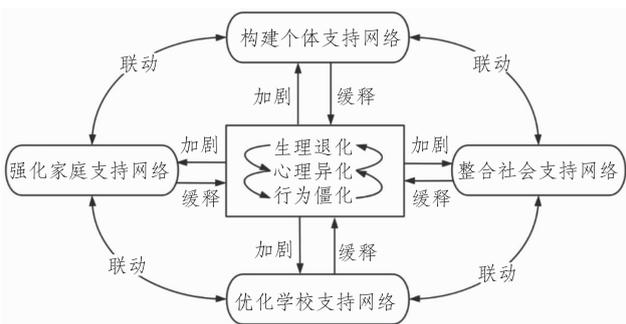


图 5 社会支持网络视角下硕士生就业焦虑纾解图

（一）个人层面：矫正自我认知偏差，培育自我抗逆力

1. 矫正自我认知偏差：构建动态职业画像系统。矫正自我认知是缓解就业焦虑的思想基础，其核心在于通过系统性自我评估实现职业定位与市场需求的动态适配；其本质就是硕士生将学术资本向技能资本的转化、学生认知向职工认知的跨越、新知识研发向新产品创造的迭代中，通过客观地自我

评估实现合理地自我定位。矫正自我认知过程中，学生可通过多元化渠道构建动态职业画像，参与校企联合实训项目以获取行业能力基准反馈，利用高校就业信息系统分析岗位技能需求高频词，并定期撰写职业能力成长日志。持续参与自我认知训练的学生求职匹配度会显著提升，焦虑水平会得到有效缓解^[29]。校方也应在教育主管部门的牵头下，联合行业协会、头部企业建立“硕士职业能力动态数据库”，辅助学生每学期完成“能力匹配度自评”，并据此调整选修课程。通过标准化、可视化、动态化的能力对标，矫正学生因学术评价单一性导致的认知偏差。

2. 培育自我抗逆力：从个体韧性到系统免疫。抗逆力的可持续培育需构建“认知重构—压力暴露—资源支持”的韧性生长机制。培育抗逆力的关键是提升个人对逆境的有效应对并从中恢复的能力。自己的心理改变是关键，个人的主动提升是基础。行为模式训练是重要的一环，运用“界定问题—设定目标—生成方案—评估方案—执行计划—效果评估”六步问题解决法，规范训练、系统提升理性决策能力；通过“小步成功积累法”，将大目标分解为可量化、易操控的阶段性任务，每次成功完成任务均作为效能信息强化自我信念、提振个人信心；运用替代经验学习，观察与自身背景相似的榜样人物重构心境、解构逆境、破解困境的过程，通过认知建模复制内化有效应对策略。适应环境更迭是决定性的一步，硕士生个体可通过渐进式实践参与提升逆境适应能力，初期通过模拟无领导小组讨论、压力面试等场景训练情绪调节能力；中期参与校企合作项目，在真实工作冲突中掌握问题解决策略，建立“求职复盘日志”记录失败案例的可控因素，并制定改进路径；后期组建同辈支持联盟，通过经验共享会、求职日记漂流等活动形成情感互助网络。

（二）家庭层面：改善代际沟通成效，提供实际就业支持

1. 改善代际沟通成效：构建双向理解与协商机制。代际职业价值观冲突的根源在于家庭对硕士生学历价值的认知偏差与社会转型需求的认知错位。代际沟通是双方的行为。首先，子女要主动通过行业调研报告、企业公开数据等工具，通过数据可视化的方式向父母展示新兴职业的发展前景与传统岗位的稳定性衰减趋势，帮助他们理解职业环境变迁和发展趋势。其次，家长要积极突破传统职业认知的

局限性，通过多渠道认知升级重构职业价值观^[30]。家长应主动参与社区或高校组织的“职业认知宣讲会”，系统了解数字经济时代岗位的特征，消解对非传统职业路径的偏见。最后，建立非批判性对话机制，在家庭会议中采用“倾听—共情—建议”三步法：先倾听子女的职业诉求，再通过数据和案例共情其选择合理性，然后基于风险防控视角提供理性建议，以双向协商模式增强子女职业决策自信心。

2. 提供实际就业支持：激活家长主导的资源链接能力。优化家庭支持需构建内部资源激活及外部网络链接的双轨机制^[31]。内部层面，父母可直接通过各平台获取行业动态，为子女定期分享行业报告、招聘动态及提供简历优化、面试模拟等方面的适配性建议，而非泛泛的加油鼓励。外部层面，家庭可借助高校组织的“企业—家庭开放日”或利用校友帮等公益性职业平台帮助子女获取实习内推机会，弥补自身社会资本不足。此外，家长的情感支持需从“结果导向”转向“过程共情”，父母应关注子女求职过程中的阶段性进步，而非单一聚焦录用结果。经济层面，建立求职成本共担机制，与子女共同制定预算清单，优先保障跨区域面试、职业资格认证考试等关键支出，避免经济约束窄化其职业选择。心理层面，实施过程导向的共情支持，帮助子女分解求职任务，降低目标感知难度；设立每周进步清单，记录优化简历结构、新增技能证书等微小成就以强化其自我效能感。

(三) 学校层面：构建专业动态调整机制，重构就业指导体系

1. 构建需求导向的专业动态调整机制：破解人才供需的结构性矛盾。高校专业设置与市场需求的脱节本质上是教育供给滞后于产业升级的必然结果。随着数字经济、绿色能源等新兴产业的快速发展，传统专业培养方案难以适应岗位技能迭代需求，导致“人才过剩与短缺并存”“未就业先失业”的结构性失业悖论^[32]。高校构建需求导向的动态调整机制需以“产业—教育—数据”三元协同为核心，提升专业匹配率和对口率^[33]。首先，建立“行业—高校”联席委员会，定期发布《区域产业人才需求白皮书》，将岗位技能需求转化为课程模块。其次，实施专业分类管理，根据招生吸引力、就业率等指标将专业划分为重点发展类、优化改造类和限制淘汰类，并建立差异化资源投入机制。最后，强化专业评估闭环，引入第三方机构从毕业生岗位适配度、雇主满意度等维度对专业建设成效进行量

化考核，对连续未达标专业实行“末位淘汰”或“隔年招生”的动态调整。这种数据驱动的治理体系，通过“就业优先、重点扶持”机制实现专业结构与区域产业匹配度的显著提升。

2. 重构精准化就业指导体系：从粗放供给到靶向赋能。针对硕士生就业指导的碎片化困境，需构建“创就业协同”的立体化支持体系^[34]。首先，设立研究生创新创业学院，对于有意向创业的学生，整合政府政策、企业资源、校友网络及风险投资，开发“创业基础—专项孵化—加速成长”的三阶培养课程，通过创业训练营和项目路演的模式激发创新动能。其次，建立“双轨制”职业发展导师库，既配备熟悉学术生涯的教授导师，又引入具有产业背景的就业导师，实施“一生双导”计划。同时，高校应与优质企业建立双向赋权的长期合作关系，探索将供需双方互读互知、供需双方宣传引导、就业数据搜集反馈等模块有机结合，共同搭建集实习岗位发布、职业能力测评、雇主反馈于一体的信息交互平台^[35]。通过该平台实现“学生画像—岗位需求”的智能匹配，并确保学生实习内容与产业发展同频共振。

(四) 社会层面：整合资源协同政策，进行透明化与规范化改革

1. 针对社会支持体系的制度性缺失，整合资源与政策协同。社会支持系统的碎片化困境需通过政府制度整合与主体协同破局。首先，政府要构建“一站式就业服务云平台”，整合人社部门、高校、企业的数据资源，利用 AI 算法为硕士生提供个性化职业导航，提升硕士生对人工智能环境的认知能力、以市场需求为导向的专业能力，增强不可替代的通识能力，然后根据其学术背景生成定制化求职策略^[36]。其次，政府针对灵活就业群体应设计“职业风险缓冲计划”，为未签约硕士生提供临时医保覆盖与技能认证补贴，并联合企业开发“零工经济人才库”，对接短期高价值项目。此外，政府还应通过税收优惠激励社会力量参与支持网络建设，倡导头部企业开设“行业导师直播间”解析职业路径，鼓励校友基金会设立“跨领域转型奖学金”，形成“公共—市场—社会”三元协同的支持网络。政府通过构建平台、整合资源、保障基础，完善社会支持体系，提供就业服务。

2. 针对就业市场的信息不对称与竞争失序，进行透明化与规范化改革。根治信息壁垒与竞争失序，需推动制度约束与技术赋能双轨并进。由人社

部牵头制定《企业招聘行为合规指南》，推行企业用人标准透明化认证，强制企业公开岗位技能权重、晋升路径等能力模型，严格落实校园招聘“三严禁”，禁止“985/211 院校优先”“限定性别、户籍、学历”等隐性歧视条款^[37]。对合规企业授予“公平雇主”标识并优先参与政府采购。同时，政府还应建立求职信息区块链存证系统，将企业承诺的薪资、培养计划等关键信息上链存证，硕士生求职时可随时洞悉企业以往履约情况。此外，针对社交媒体扭曲职业认知的问题，网信办需实施职业信息治理行动，强制平台标注“人均高薪”类内容的样本偏差，并推送职业可持续性风险提示，避免学生受社媒影响而盲目追逐热门行业，提升其职业选择理性度。

四、结语

社会支持网络理论既是一种方法论，也是一种价值理念，对于解决社会现实问题具有切实成效的社会功能，是一种值得提倡的社会工作理论^[38]。对硕士生而言，其最重要的价值是通过探讨个人之间纵横交错的社会关系，逐步消解围绕求职困境而产生的各种矛盾和冲突。既强调个人在社会过程中的主动性，更强调给予人们必要社会支持网络的建构性。硕士生个人积极主动面对和应对求职困境是缓解就业焦虑的内在动力，家庭、学校和社会根据现实需要构建系统性、科学性、开放性和人性化支持网络是缓解硕士生就业焦虑的外在推力。本研究正是基于社会支持网络的系统优势和内外联动，深入分析硕士生就业焦虑的表现特征和影响因素，从硕士生本人、家庭、高校和社会四维提出了一系列“需求—供给”动态平衡的纾解策略，旨在为缓解硕士生的就业焦虑提供有价值、有实效的参考和借鉴。

参考文献：

[1] 习近平. 促进高质量充分就业 [EB/OL]. http://www.qstheory.cn/dukan/qs/2024-10/31/c_1130214661.htm, 2024-10.

[2] 罗梦园, 杜静. 基于扎根理论的硕士生就业难问题形成机制分析 [J]. 黑龙江高教研究, 2024(01): 70-76.

[3] PASSAVANTI M, ARGENTIERI A, BARBIERI D M, et al. The psychological impact of COVID-19 and restrictive measures in the world [J]. Journal of Affective Disorders, 2021(283): 36-51.

[4] 黄维, 要攀攀, 钟杲桦. 硕士生的就业焦虑因何而来? ——基于生态压力过程模型的解释视角 [J]. 学位与研究生教育, 2024(07): 42-49.

[5] 国家统计局. 中华人民共和国 2024 年国民经济和社会发展统计公报 [EB/OL]. https://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202502/t20250228_1958817.html, 2025-02.

[6] 王赫. 硕士毕业生的就业质量更高吗——基于 N 大学 2015—2017 年本硕就业数据的研究 [D]. 南京大学, 2018.

[7] 高源山, 杨燕飞, 于晓宇, 等. 大学生就业压力对就业焦虑的影响: 心理弹性的中介作用 [J]. 华北理工大学学报 (社会科学版), 2024(05): 32-37.

[8] Cho. G P. A study of development and validation of job-seeking anxiety test for university students [J]. Korea Journal of Educational Research, 2018(02): 53-75.

[9] 罗逸浩, 黄艳苹, 苏斌原. 高校研究生抑郁、焦虑、孤独感和自杀意念的关系 [J]. 中国健康心理学杂志, 2021(09): 1412-1415.

[10] 栾鹤, 于洁. 基于社会学习理论的硕士研究生就业焦虑现状研究 [J]. 山东高等教育, 2022(05): 71-77.

[11] 募格编辑. 研究生招生突破百万大关, 毕业后找工作越来越难! [EB/OL]. <https://zhuanlan.zhihu.com/p/564665960>, 2022-09.

[12] 赵立, 白莎. 数媒时代焦虑、抑郁与社会比较的关系 [J]. 心理科学进展, 2025(01): 92-113.

[13] 马声, 王欢, 王晓芳, 等. 中国三省市大学生“躺平”行为现状及其与抑郁症状的关联 [J]. 中国学校卫生, 2024(06): 844-848, 853.

[14] 苏丽锋, 孟大虎. 强关系还是弱关系: 大学生就业中的社会资本利用 [J]. 华中师范大学学报 (人文社会科学版), 2013(05): 155-162.

[15] 陈玉洁, 李毅, 汪慧, 等. 焦虑与抑郁对农村老年人睡眠质量的影响: 社会支持的中介作用 [J]. 南京医科大学学报 (社会科学版), 2025(01): 36-41.

[16] 王昊, 吴万春. 应激相关激素与胃肠疾病 [J]. 国际消化病杂志, 2006(06): 407-409.

[17] 黄富长, 李晓军. 大学生就业非理性认知问题分析与对策研究 [J]. 青年学报, 2023(05): 103-107.

[18] 王彦朴. 基于优势视角的大学生抗逆力培养模式研究 [J]. 现代职业教育, 2024(18): 47-50.

[19] 李健, 李亚员. 硕士研究生就业观结构的质性研究 [J]. 研究生教育研究, 2020(02): 21-26.

[20] 张文龙, 叶一舵. 新时代中国青年的职业价值观: 基于 CGSS 数据的分析 [J]. 福建师范大学学报 (哲学社会科学版), 2019(05): 69-77, 169.

[21] 邓淑娟, 戴家武, 辛贤. 家庭背景对大学生毕业去向的影响 [J]. 中国农业大学学报 (社会科学版), 2012(03): 109-117.

[22] 陈江生, 王彩绒. 家庭背景因素对我国大学毕业生就业影响的实证分析——基于 2009 年的调查数据 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2011(02): 97-101.

[23]高耀,刘志民.人力资本、家庭资本与大学生就业认知——基于江苏省20所高校的经验研究[J].中国人民大学教育学报,2012(02):128-145.

[24]肖敏慧,王邃遂,彭浩然.迁移压力、社会资本与流动人口心理健康——基于压力过程理论的研究[J].当代财经,2019(03):14-24.

[25]韩晓玲,涂运祥.高校专业设置与市场脱节[N].湖北日报,2007-04-25(05).

[26]靳卫东,李淑玥,何丽.“慢就业”的职业损失:工资收入和工作职位[J].财经研究,2022(07):33-47.

[27]陆明涛.结构变迁过程中的人力资本与高等教育投资回报[J].金融评论,2017(05):28-43,124.

[28]高晓倩,钟旻璞,高歌.大学生社会支持与就业焦虑的关系:自我效能感的中介作用[J].中国健康心理学杂志,2020(11):1675-1678.

[29]张钦静.硕士研究生就业焦虑的小组工作介入研究[D].山东理工大学,2022.

[30]王寅辉.家庭代际沟通对大学生人际交往能力的影响研究[D].烟台大学,2024.

[31]黄维德,柯迪.社会关系强度对人力资本贬值的影响:工作压力与知识获取的中介作用[J].南开管理评论,2017(05):94-104.

[32]刘铮.经济发展方式转变与广义生态文明观的“悖论”与“破解”——技术进步与结构性失业[J].福建论坛(人文社会科学版),2012(03):24-28.

[33]史淑桃,李宁.大学生高质量充分就业政策体系研究[J].河南社会科学,2021(06):119-124.

[34]王庆东,张秀丽,高宏利.创新型高校毕业生就业工作体系构建研究[J].中国大学生就业,2023(02):3-9.

[35]郭华,刘盛.大数据技术赋能高校毕业生精准就业服务体系构建[J].长沙理工大学学报(社会科学版),2023(04):18-24.

[36]胡肖潇.从供求关系看人工智能下的就业能力提升[J].中国大学生就业,2021(20):39-43.

[37]教育部.教育部关于做好2025届全国普通高校毕业生就业创业工作的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/src-site/A15/s3265/202411/t20241112_1162526.html,2024-11.

[38]周湘斌,常英.社会支持网络理论在社会工作实践中的应用性探讨[J].中国农业大学学报(社会科学版),2005(02):80-85.

(责任编辑:姜佳宏)

A Study on the Employment Anxiety of Master's Students from the Perspective of Social Support Network

LIANG Guoli¹, LI Zixuan²

(1 *Shenyang University of Chemical Technology, Shenyang, Liaoning 110142, China;*

2 School of Humanities and Arts, Shenyang, Liaoning 110142, China)

Abstract: With the gradual expansion of graduate students enrollment year by year and the increasingly severe employment market, the problem of employment anxiety among postgraduate. has become increasingly prominent. Mild employment anxiety can lead to psychological alienation among master's students, thereby affecting their employment decisions, while severe cases may even impact their physical health. This paper first analyzes the psychological, behavioral, and physiological manifestations caused by employment anxiety among postgraduate. From the perspective of social support networks, it deeply explores the influencing factors of employment anxiety among postgraduate. at the individual, family, school, and social levels. Finally, it proposes constructing an employment support network with a dynamic balance of “demand-supply” to alleviate the current employment anxiety dilemma faced by postgraduate.

Key words: postgraduate; employment anxiety; social support network; employment support; self-efficacy

大中小学思政课一体化视域下社会主义核心价值观教育的价值意蕴、目标层次及实践进路

于盼¹, 于洪洋²

(1 东北师范大学, 吉林 长春 130024; 2 吉林工程技术师范学院, 吉林 长春 130052)

[摘要]社会主义核心价值观教育作为大中小学思政课的核心内容之一, 是落实立德树人根本任务的战略性课题。大中小学思政课一体化视域下社会主义核心价值观教育的目标层次为: 小学阶段启蒙对社会主义核心价值观的认知; 初中阶段促进社会主义核心价值观的理论内化; 高中阶段推动社会主义核心价值观的实践转化; 大学阶段实现社会主义核心价值观的自觉践行。其实践进路为: 教材编写体现教育目标和内容的梯度, 实现价值引导的层次性衔接; 课堂教学需反映学段特征, 实施精准化教学策略; 通过“课程思政”强化多维度协同育人, 增强社会主义核心价值观教育的聚合效应。

[关键词] 思政课一体化; 社会主义核心价值观教育; 目标层次; 实践进路

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)01-0061-08

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.009

党的二十大报告中明确指出:“用社会主义核心价值观铸魂育人, 完善思想政治工作体系, 推进大中小学思想政治教育一体化建设。”^[1] 党的二十大届三中全会也特别强调:“完善立德树人机制, 推进大中小学思政课一体化改革创新。”^[2] 社会主义核心价值观教育始终是凝聚中华民族精神共识、推动国家发展进步、塑造民族价值内核的关键力量。在新时代背景下, 社会主义核心价值观教育作为贯穿大中小学思想政治工作、统领学校德育实践、培育新时代公民道德素养的核心载体, 构成了统筹推进大中小学思政课一体化建设的逻辑主线和战略支点。

一、大中小学思政课一体化视域下社会主义核心价值观教育的价值意蕴

大中小学思政课一体化视域下, 社会主义核心价值观教育需以立德树人根本任务为导向, 以培育社会主义核心价值观为主线, 将国家价值目标、社会价值取向及公民道德准则等核心要素有机融入大中小学各学段的课程、教材与教学体系, 构建符合思想政治教育规律和青少年认知发展特点的螺旋上升的教育体系。

(一) 落实立德树人根本任务的重要路径

习近平总书记指出:“培育和践行社会主义核

[收稿日期] 2025-11-02

[基金项目] 2025年吉林省教育厅科学研究项目“大中小学思政课教材中社会主义核心价值观教育内容一体化研究”(项目编号: JJKH20250257BS); 吉林省教育科学“十四五”规划2023年度思政专项课题“职业教育思想政治工作体系建设研究”(项目编号: SZ2301); 吉林省职业教育科研重点课题“职业院校思想政治教育与专业教育协同育人模式研究——基于‘德技并修’实践路径的分析”(项目编号: 2025XH2029)。

[作者简介] 于盼(1998-), 女, 吉林白城人, 东北师范大学思想政治教育研究中心博士生; 主要研究方向: 思政课一体化。于洪洋(1974-), 女, 吉林长春人, 博士, 吉林工程技术师范学院教育科学学院副教授; 主要研究方向: 职业教育。

心价值观要在落细落小落实上下功夫，特别是要抓好青少年等重点人群。”^[3]作为青少年思想政治教育的核心组成部分，社会主义核心价值观教育发挥着价值引领和精神塑造的重要功能。在一定意义上，思政课能否实现立德树人根本目标的决定性因素，在于能否切实有效地开展社会主义核心价值观教育。处于人生关键发展期的青少年群体，亟需通过科学系统的教育引导实现健康成长。社会主义核心价值观教育作为培养时代新人的重要抓手，必须贯穿青少年成长成才全过程，通过循序渐进的政治引领和价值塑造，持续深化青少年对中国特色社会主义道路、理论、制度、文化的认同。要将国家层面的价值目标、社会层面的价值取向和公民层面的价值准则有机融入教育实践，引导青少年在知行合一中筑牢理想信念根基，从而培养出一代又一代拥护党的领导、践行社会主义核心价值观、担当民族复兴大任的时代新人。习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上强调：“办好思想政治理论课，最根本的是要全面贯彻党的教育方针。”^[4]这一根本要求明确了大中小学思政课一体化建设的价值坐标，锚定了培养社会主义核心价值观践行者和传承者的育人目标。因此，在大中小学思政课一体化视域下深化社会主义核心价值观教育，不仅关乎思政课能否完成立德树人、培根铸魂的根本任务，更决定着能否培养出明大德、守公德、严私德的时代新人，这正是回答“为谁培养人”“怎样培养人”核心命题的关键所在。

（二）推进思政课内涵式发展的关键点位

统筹推进大中小学思政课一体化建设，需要系统推进课程目标、教学内容、方法创新、评价体系和师资队伍等多维度建设。其中，教育内容的一体化建构是核心任务，其关键在于建立动态化、阶梯式的内容衔接机制。具体而言，需要构建纵向衔接、横向协同的内容体系，既保证不同学段知识的梯度递进，又实现跨课程要素的有机融合。这种分层递进与协同联动的双重推进，既要求小学阶段侧重价值启蒙、初中阶段强化认知体验、高中阶段深化理论理解、大学阶段注重实践转化，又需打通各门思政课程间的知识壁垒。深化思政课一体化建设的关键在于教育内容的系统整合，这一举措不仅符合课程发展的内在逻辑要求，更有助于揭示大中小学思政课一体化建设的运行机制与本质特征。社会主义核心价值观教育作为思政课程体系的重要组成部分，其显著特征在于教育内容的完整性与连贯

性，这种特质使其能够有效贯穿于基础教育至高等教育的全过程。基于社会主义核心价值观教育的核心定位和大中小学思政课程一体化发展的视角，系统探讨其螺旋递进与循环上升的内在运行机制，不仅为推进思政课一体化建设提供了重要理论支撑，更是实现当前大中小学思政课一体化纵深发展的实践突破口。进一步而言，通过构建分层递进的教学实施框架，能够有效激活思政课的内在发展动力，显著提升教学实践的精准性与有效性，从而促进思政教育从单纯的知识传递向价值引领的范式转变，最终达成思政课内涵式发展的目标。该教育范式在理论层面充分体现了新时期思想政治教育的核心诉求，同时在实践维度为培育社会主义事业建设者和接班人构建了系统化的实施框架与理论依据。

（三）加强青少年社会主义核心价值观教育的必然选择

习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调“着力加强社会主义核心价值观教育”^[5]。社会主义核心价值观教育作为立德树人的战略工程，具有内在的系统性和层次性，需要在大中小学思政课中构建一体化的育人体系。通过分层递进的教育设计，在小学阶段培育价值萌芽、初中阶段深化认知体验、高中阶段促进价值认同、大学阶段实现知行合一，逐步引导青少年将国家价值目标、社会价值取向和公民价值准则内化于心、外化于行。这种贯穿全学段的价值观培育模式，既注重价值观养成的连续性，又强调教育维度的拓展性，最终实现从价值认知到实践自觉的转化跃升，培养出真正担当民族复兴大任的时代新人。当前，社会主义核心价值观教育在大中小学思政课一体化实施过程中，仍存在内容体系衔接不畅、学段目标定位模糊、教育维度交叉重叠等现实问题。推进大中小学思政课一体化视域下的社会主义核心价值观教育，需要严格遵循价值观培育规律和青少年认知发展规律，针对不同学段学生的思维特征与成长需求，精准把握价值观教育的历史传承逻辑、理论阐释逻辑、情感认同逻辑，建立分层递进、螺旋上升的教育内容结构，这既是落实新时代社会主义核心价值观育人新要求的必然选择，也是提升思想政治教育铸魂育人成效的战略举措。

二、大中小学思政课一体化视域下社会主义核心价值观教育的目标层次

习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈

会上强调，统筹大中小学思政课一体化建设的过程中“要针对不同学段，根据思想政治理论教育规律和学生成长规律科学设置具体教学目标”^[6]。社会主义核心价值观教育在不同学段的教学过程中，必须明确阶段性目标，使学生由浅入深、由感性到理性地认识国家、社会与个人的关系，理解核心价值观的内涵与意义。通过情理交融的方式，引导学生将价值认知转化为情感认同，自觉将个人成长与国家发展、社会进步紧密联系，形成稳固的价值观体系。在此基础上，教育引导应注重实践养成，鼓励学生将核心价值观内化为行为准则、外化为实际行动，坚定理想信念，主动承担起建设社会主义现代化国家、实现民族复兴伟业的历史重任。

（一）小学阶段：知道社会主义核心价值观

在小学阶段，学生正式进入最基本和最稳定的学校集体学习与生活阶段，这一时期学生的心理和思维发展主要处于感性认知阶段。基于此，社会主义核心价值观教育应注重通过“具体形象”的方式开展启蒙教育，激发学生的道德情感。从辩证唯物主义认识论的角度来看，意识是客观事物在人脑中生成的主观映像。“观念的东西不外是移入人的头脑并在人的头脑中改造过的物质的东西而已。”^[7]小学阶段的教育重点在于启蒙学生对个人层面价值准则的初步认知，同时将社会价值融入集体生活实践。通过校园文化熏陶、主题活动设计、榜样示范以及情境化教学，引导学生在集体学习与生活中逐步形成归属感、荣誉感和责任意识。最终，使学生在集体生活中感知核心价值观的具体内涵，将价值认知转化为情感认同，并在日常行为中初步践行社会主义核心价值观，为后续阶段的深度教育奠定基础。

在小学中低年级，社会主义核心价值观教育应当紧密联系学生集体学习以及生活的实际场景，借助多场域的实践体验来引导学生将价值认知内化为自身的观念。2022年教育部颁布的《义务教育道德与法治课程标准》（以下简称“道法课标”）在“道德教育”主题的学段目标里指出，第一学段需要“知道社会主义核心价值观的概念，能记住社会主义核心价值观”^[8]。第二学段要“初步理解社会主义核心价值观的要求，并在日常生活和集体活动中践行社会主义核心价值观”^[9]。这样的设计呈现了社会主义核心价值观教育从认知到实践的递进进程，凭借分阶段的培育，帮助学生逐步将社会主义核心价值观内化为自身观念，形成正确的价值观与行为习惯，为后续的道德发展奠定基础。课程标准着重强

调道德教育的实践性，注重把价值观教育融入学生的日常生活当中，以此推动其全面发展。

在小学高年级，学生已经初步形成了在学校集体生活中的价值认知以及责任意识。基于此，社会主义核心价值观教育的目标应当着重于把道德规范转化为学生内在的价值取向。在责任意识方面，从主人翁意识朝着担当精神以及参与能力逐步深入发展。道法课标对学生社会主义核心价值观教育的相关要求也从“道德教育”主题进一步拓展到“国情教育”主题，提出“初步理解社会主义核心价值观的内涵，并在日常学习和生活中践行和弘扬社会主义核心价值观”^[10]。该标准通过构建个人与他者、社会、国家的价值关系认知体系，系统提出了“正确处理多元主体价值关系”的教育要求。其中特别强调，需建立社会主义核心价值观的结构性认知向价值实践的转化机制，在课程目标层面明确将“初步理解社会主义核心价值观内涵”作为认知基础，将“在日常学习生活中践行与弘扬核心价值观”确立为实践性进阶目标。

在当下小学阶段开展社会主义核心价值观教育实践时，教学方法单一以及创新不足的问题颇为常见。一方面，教学活动对传统讲授法依赖程度较高，缺少情境化、体验式教学设计；另一方面，教学内容呈现形式比较固化，没有充分结合学生生活实际与认知发展规律。这种情况在小学高年级更为明显，课堂教学仍以知识灌输作为主要方式，没能有效激发学生的主体性参与。具体有3方面表现。其一，教学活动设计缺少多样性，大多以单向知识传递为主，没有充分调动学生的主动性和创造性；其二，教学内容的情境化应用不够，没能把核心价值观和学生日常生活很好地结合起来；其三，教学评价仍以行为表现为主，缺乏对学生价值认知与情感迁移的深入考察。上述现象限制了学生对核心价值观的深度理解，而且难以充分激发学生的学习兴趣与参与积极性，影响核心价值观教育的实效性与长效性。

（二）初中阶段：加深理解社会主义核心价值观

初中阶段作为青少年社会化进程的关键过渡期，其身心发展呈现出显著的阶段性特征。在自我意识层面，个体完成从“自然我”向“社会我”的认知跃迁，特别“初中二年级是中学阶段品德发展的关键期”^[11]。初中生正处于皮亚杰形式运算阶段初期，其思维模式经历着从具体形象思维向抽象逻辑思维的范式转换。在动机维度，初中生的道德判断

开始显现价值信念的雏形，但受限于元认知调控机制未臻完善，仍存在动机稳定性与情境敏感性并存的结构张力；价值判断能力显著提升，但具体道德决策仍受限于具象化生活经验的规约；道德共鸣的强度增长，但情感调控能力相对滞后；意志品质虽初步形成自我约束机制，但抗逆性尚处于脆弱平衡状态；道德行为选择则呈现出主体性觉醒与执行效能错位的典型特征。基于此，初中思政课应着力构建基于主体间性互动范式的体验式学习模式，通过促进初中生的认知实践与价值认知内化，从而夯实青少年政治社会化的思想根基。

相较于小学阶段的价值认知启蒙，初中阶段更强调社会层面价值的具象化体验以及个人品德的内化生成。道法课标将初中阶段社会主义核心价值观的教育目标贯穿于生命安全与健康教育、法治教育、中华优秀传统文化教育、国情教育等学习主题。在生命伦理层面，课程标准突破小学阶段的基础认知层面，将教育内容从安全知识传授提升至生命价值建构维度。初中阶段重点要求学生理解“实现生命价值的意义”^[12]，在掌握应急防护技能的基础上，深化对心理健康、网络伦理、生态责任等现代生命议题的认知，形成珍爱生命、尊重他人、人与自然和谐共生的价值共识，体现社会主义核心价值观中“友善”与“文明”的具象化培育。在法治精神层面，法治教育主题的深化表现为从规则意识养成到“法治精神培育”的认知跃迁。区别于小学阶段对法律条文的直观认知，初中阶段要求学生系统理解法律作为国家治理现代化基石的作用。通过未成年人保护法实施、基层立法联系点调研等实践议题，引导学生在具体案例中把握自由与平等、权利与义务的辩证关系，实现社会主义法治观的深度建构。在文化基因层面，中华优秀传统文化教育在初中阶段呈现历史厚度与时代维度的双向拓展。课程标准在延续小学阶段经典文本诵读、传统习俗认知的基础上，新增中华人文精神现代转化的教育要求，引导学生理解讲信修睦、天人合一等传统价值理念与社会主义核心价值观中的诚信、和谐的内在统一性，构建具有文化自觉的现代价值认知体系。在制度认同层面，国情教育学习主题表现为从国家符号认知到制度理解的层次提升。初中阶段要求学生在了解国家地理、历史成就的基础上，重点把握中国特色社会主义制度优势的实践逻辑。借助乡村振兴调研以及科技创新成就分析等项目化学习方式，帮助学生构建起个人发展同国家现代化之间的

意义联系，把爱国情怀转化为对中国特色社会主义道路、理论、制度以及文化的系统性认同。经由上述4个维度的主题学习，课程标准为初中阶段的学生形成稳定的价值判断能力以及社会责任感给予了科学的内容支持，达成了社会主义核心价值观教育与青少年成长规律的紧密契合。

当下限制初中阶段社会主义核心价值观教育取得良好效果的三重结构性矛盾分别是：知识供给的抽象特性与青少年认知发展规律之间存在的适配性矛盾、应试导向的评价机制与价值观培育规律之间存在的功能性矛盾、课程内容的静态呈现与现实社会动态发展之间存在的时代性矛盾。其中，内容抽象化、教学应试化以及情感温度缺失等问题较为突出。价值观教育的本质并非仅仅是知识的传递，而是借助认知、情感与行为的协同作用，把核心价值观转化为学生的价值认同以及行为准则。教育内容的设计应当超越单纯的知识灌输，重视从学生的生活经验着手，构建从感性认知到理性认同的递进式教育体系。从教育方法创新的角度而言，虚拟现实、人工智能等技术的引入，可为初中生提供沉浸式的学习体验，提高教育的互动性与趣味性。从教育评价改革的方向来说，当前以考试为导向的考核方式难以全面体现初中生的价值观发展水平，应当聚焦于构建多元化的评价体系，将过程性评价与终结性评价相结合，注重对学生情感态度、行为表现以及价值认知的综合考量。

（三）高中阶段：积极践行社会主义核心价值观

高中学生的思想活动以及行为方式有着较为突出的多样性与可塑性。高中生的思想活动呈现出多元特性，他们的认知能力正逐步由具体形象思维朝着抽象逻辑思维转变，对于社会现象、价值观念以及人生目标的思索更为深入。神经科学研究显示，15至18岁的青少年前额叶皮层突触修剪尚未完成，其道德判断的神经机制呈现出动态调适的特性。这种思想活动的特点体现为高中生对不同观点有着较高的接受度，可主动参与社会热点讨论，并且在多元文化的影响之下形成个性化的价值判断。另外，行为方式的多样性表现为高中生在学习、社交、兴趣爱好等方面呈现出强烈的自主性与探索精神。他们在课堂内外的活动选择中呈现出鲜明的个体差异，可能积极投身社会实践，也可能专注于研究或者艺术创作。这种特殊的身心发展状态，造就了价值观教育特有的可塑性空间。

相较于初中阶段侧重个体品德和社会公德养成

的叙事化构建，高中思政课社会主义核心价值观教育呈现出学段进阶特征。《普通高中思想政治课程标准(2017年版2020年修订)》指出高中思想政治课“以培育社会主义核心价值观为目的”^[13]，并将社会主义核心价值观教育目标贯穿于政治认同、法治意识和公共参与等学科素养中。具体而言，政治认同解决“为何认同”的价值根基问题：通过引导学生深刻理解中国特色社会主义的理论内涵与实践意义，增强高中生对中国特色社会主义的道路自信、理论自信、制度自信、文化自信。法治意识回答“如何规范”的实践准则问题：通过采用案例分析及模拟法庭等实践教学方法，帮助学生深入认知法治作为现代化国家治理体系的核心地位，系统把握社会主义法治国家建设的基本内涵，从而牢固确立宪法法律权威性与法律适用平等性的法治意识。公共参与指向“怎样行动”的责任担当问题：借助项目式学习、社会调研以及志愿服务等活动，让学生于真实情境里体会价值观的实践意义。

当前高中阶段社会主义核心价值观教育实践中存在一些较为突出的问题，主要体现为教育内容的适切性出现偏差、教学实施的梯度性有所缺失以及情感培育的效能不足。其一，课程内容呈现出抽象化和平面化的特点。在初中阶段已有情感认同的基础之上，没有构建起理论阐释与价值辨析相结合的深度内容，同时也缺少对重大时代议题以及学生生活经验的有机融合。其二，受到高考评价体系的影响，教学过程存在知识工具化倾向。教师大多时候把重点放在考点清单上，进行概念解构以及机械记忆训练，然而对于社会主义核心价值观的历史必然性、实践支撑点以及个体意义的阐释并不充分。其三，情感教育与理性认知尚未有效融合。思政课教学对社会主义核心价值观蕴含的家国情怀、文化自信等情感要素，缺乏情境化的体验载体与反思性的对话空间。学生难以实现从概念接受到情感认同，再到价值自觉的转化进阶。这种状况导致社会主义核心价值观教育陷入“有知识传递无价值建构、有认知训练无情感共鸣”的低效状态，亟需通过内容优化、教学创新与评价改革实现突破。

(四) 大学阶段：自觉践行社会主义核心价值观

大学阶段是学生抽象思维能力趋于稳固、理性认知能力显著增强、心智逐步成熟的时期。大学生价值观形成呈现出价值关注维度从本土叙事拓展至全球治理议题，价值认知方式从现象描述深化为本质批判，价值实践路径从理论验证升华为创新应用

的三重转向。2020年中共中央宣传部、教育部联合印发的《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》明确指出，“大学阶段重点引导学生自觉践行社会主义核心价值观”^[14]。因此，高校思政课应立足社会主义核心价值观培育目标，注重理论深度与思想引领的深度融合，引导学生形成深刻的价值认同与行为自觉。

现阶段我国高校社会主义核心价值观教育于实践层面呈现出3重急需解决的结构性问题。其一，理论阐释与实践转化之间的内在张力尚未得到有效弥合。某些课程在讲解社会主义核心价值观的时候，仅仅停留在理论层面，没有结合学生的实际生活以及社会现实展开深入分析，这种割裂状况致使学生难以将价值观内化为行为准则。其二，实践教学体系的创新性以及系统性存在不足。当前高校的实践活动设计大多停留在传统模式，缺少跨学科融合以及数字化赋能。部分高校在组织社会实践活动时，没有充分运用现代信息技术手段，导致学生的参与感和体验感欠缺。其三，教育内容的现实回应性有待提升。面对社会热点事件的突发性和复杂性，部分高校的思政课尚未构建起快速反应机制，导致价值引导与现实问题之间的对话机制失效。

大学时期社会主义核心价值观教育的关键之处在于搭建“价值理性塑造—主体性建构—实践转化”育人体系。在价值理性塑造方面，要重视理论深度同实践广度的融合。“大学价值观教育包含培养价值理性和进行价值引导的双重过程。”^[15]思政课教师需要引导学生对不同文化背景下的价值观展开比较与分析，培育其批判性思维能力。在主体性建构上，将理论知识与学生的日常生活和未来职业发展相结合。“一种价值观要真正发挥作用，必须融入社会生活，让人们在实践中感知它、领悟它。要注意把我们所提倡的与人们日常生活紧密联系起来，在落细、落小、落实上下功夫。”^[16]教育者需借助案例研讨、情境模拟等教学策略，来破解处于原子化社会结构状况下所出现的价值疏离困境，推动学生于主体间性的互动当中，形成对于社会价值体系的情感认同以及意义归属，达成从价值被动接受朝着主动建构的认知转型。在实践转化路径方面，重视学生个体发展以及社会责任之间的平衡。借助构建课程实践、专业实践以及社会实践的实践培养体系，依靠学科竞赛、志愿服务、职业伦理养成等多种载体，把价值规范转变为可实际操作的行为准则和实践范式。着重建立个人发展需求和社会

进步要求的动态耦合机制,促使学生在提升专业能力以及践行社会责任的过程中,实现个人价值和社会价值的有机统一,形成稳定的价值践行自觉。

三、大中小学思政课一体化视域下社会主义核心价值观教育的实践进阶

2013年中共中央办公厅印发的《关于培育和践行社会主义核心价值观的意见》明确指出,社会主义核心价值观教育需贯穿大中小学各教育阶段,要求“创新中小学德育课和高校思想政治理论课教育教学,推动社会主义核心价值观进教材、进课堂、进学生头脑”^[17],为大中小学思政课社会主义核心价值观教育的一体化贯通提供了实践遵循。

(一)课程教材:社会主义核心价值观教育目标和内容的梯度化设计

课程教材作为教学活动的纲领性载体,在教学目标设定、内容编排及方法选择层面具有规范性指导作用。在推进大中小学思政课一体化建设过程中,社会主义核心价值观教育需构建纵向衔接、横向贯通的目标体系,其关键路径在于实现教材内容的梯度化设计,处理好教育内容的整体性与学段适配性之间的辩证关系,确保各学段目标层次的有序递进与有机衔接。

其一,优化思政课教材社会主义价值观教育目标体系。依据《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》的规范要求,教材目标体系需建立学段递进的标准化框架。小学阶段以“价值感知”为培养目标,通过道德规范条目与生活场景案例的具象化呈现,构建核心价值观的认知基础。中学阶段聚焦“价值理解”能力培养,针对初中生形式运算思维初期特征,设计“问题情境—理性辨析—价值选择”的认知链条;教材可以通过简化版社会议题案例,引导学生价值判断能力发展。高中阶段着重构建理论阐释框架,以此揭示核心价值观的内在逻辑联系。大学阶段目标指向“价值践行”。这种呈螺旋上升态势的目标体系,建立“感知—理解—认同—践行”的逻辑链条,有效防止学段间的目标重复与断层,充分体现社会主义核心价值观教育的一体化衔接特征。

其二,以学生认知规律为导向编排梯度化的教材内容。教材内容编排应严格遵循学生认知发展规律,体现从感性到理性、从具体到抽象、从认知到实践的递进逻辑。小学阶段运用具象化叙事策略,挑选贴近儿童经验的素材来强化价值感知;初中阶段依靠情境辨析培育价值判断能力,引导学生在价值冲突当中运用核心价值观展开逻辑推演;高中阶

段构建系统化理论框架,揭示核心价值观的内在关联;大学阶段内容设计注重理论深度与实践导向的统一,强化马克思主义理论与社会主义核心价值观的学理贯通。这种梯度化内容编排遵循“具体经验—抽象思维—行为外显”的认知发展规律,实现从零散认知到系统理解的跨越,确保各学段内容与目标层次的高度契合。

其三,建设动态平衡的教材更新机制。教材内容更新需要构建一个稳定性与开放性相统一的动态响应系统。一方面,应完整呈现国家、社会及个人3个层面的价值观念,保持价值内核的稳定性;另一方面,需敏锐整合时代议题,增强教材内容的现实回应性。此外,建议建立教材修订定期评估机制,结合社会变迁与学术研究成果,每隔3至5年进行系统性内容更新,提升教材中社会主义核心价值观内容的时代性与解释力,实现教育内容在稳定中发展、在继承中创新的一体化建设要求。

(二)课堂教学:以不同学段社会主义核心价值观教育对象的特点和教育目标为依据

在系统推进大中小学思政课一体化建设进程中,课堂教学应紧密契合各学段学生的认知发展规律与目标层次定位,实施精准化教学策略,实现价值观培育“贴近性、对象化、接地气”^[18],增强社会主义核心价值观教育的针对性与实效性。

其一,推行分众化的社会主义核心价值观教学模式。按照不同学段学生心理发展的水平以及认知接受的特点,构建出递进式的教学方案,促使社会主义核心价值观教育从“大水漫灌”转变为“精准滴灌”。小学阶段注重具象化情境创设,通过生动叙事、情景短剧等载体激活道德情感共鸣;初中阶段借助议题式剖析,引导学生深化价值理解,形成理性认知框架;高中阶段强化理论阐释与价值辨析,推动学生实现从认知认同到实践转化的过渡;大学阶段则通过学术研讨、社会调研等活动,促进学生进行批判性思考与主体性建构,实现价值观的自觉践行。这一分众化教学模式有效契合了大中小学思政课一体化的目标层次要求,有利于破解传统价值观教育中学段衔接断裂与内容重复冗余的问题。

其二,优化社会主义核心价值观教学资源配置。通过建构跨学段教研共同体、推进典型案例库、实践基地等教育要素的系统化衔接,形成以机制创新驱动资源整合、以资源整合反哺教学改革的良性循环。常态化联合备课、课例研讨与学情共享,有助于实现不同学段思政课教师的认知同频与能力互补,从而解决

现阶段存在的学段认知盲区与教学能力断层问题。完善与迭代更新典型案例库,确保教育素材在保持核心价值观内核稳定性的同时,适应不同学段学生的认知发展曲线。实践基地的标准化建设与特色化改造,既保证教育场域的功能延续性,又通过主题研学路线设计提升价值观教育的具身化体验,强化教学实施与目标层次的一致性。

其三,创造性应用数字化教学手段赋能社会主义核心价值观教育。依托建构虚实融合教学场域、红色文化资源数字化转化与沉浸式情境创设,推动技术赋能与价值引领的深度融合。数字化技术突破了传统课堂物理边界,借助VR/AR技术还原历史现场,使革命精神从文本符号转化为可感知的具象体验;运用大数据分析学生认知偏好,实现红色资源的精准推送与分层供给;采取短视频、互动程序等年轻化社会主义核心价值观表达形态,将价值观深层内涵转译为符合青少年认知特点的话语体系。这种融合式教学手段既尊重学生数字原住民的媒介使用习惯,又通过具身化体验解决现存的“认知悬浮”与“体验疏离”问题,推动社会主义核心价值观教育过程从单向知识传递向沉浸式意义体验转化,为构建一体化、分层递进的数字化教学新样态提供实践支撑。

(三)课程思政:强化社会主义核心价值观教育的协同效应

从社会主义核心价值观教育的系统性特征出发,在大中小学思政课一体化视域下,必须着力构建课程思政与思政课程协同育人的格局。习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上强调:“其他各门课都要守好一段渠、种好责任田,使各类课程与思想政治理论课同向同行,形成协同效应。”^[19]当前,推进发挥“课程思政”对社会主义核心价值观教育的协同效应,可在以下3方面着力。

其一,小学阶段在各门课程里融入直观且具象的社会主义核心价值观。小学低年级阶段更侧重于进行具象化、场景化的价值渗透,借助直观可感知的教育形式来培育道德情感。比如,在语文课上开展像《少年中国说》这类爱国诗词的诵读活动,在美术课上剖析国徽纹样所蕴含的象征意义,以此引导学生借助艺术体验来建立情感联结。到了小学高年级,教育重点转变为行为引导与文化浸润的有机融合,借助规范升旗仪式、少先队入队仪式等校园礼仪活动,设计包含法治、爱国等核心价值观的主题班会,把抽象的价值准则转化为具体的行为遵循。同时,构建系统化的阅读引导体系,精心挑选兼具思想性与艺术性的儿童

读物,搭建课内外衔接的阅读体系,让学生在自主阅读中潜移默化地接受社会主义核心价值观的浸润,形成自觉的价值认同与道德判断,实现与初中阶段价值观教育的内在衔接。

其二,中学阶段通过学科融合与实践体验深化学生对社会主义核心价值观的理解。依据语文、道德与法治、历史等学科特点,系统挖掘教材内容中蕴含的社会主义核心价值观教育资源,并有机融入课程目标、知识体系与教学策略之中。各学科可以建立社会主义核心价值观要素清单,将24字核心价值观分解为可操作的教学指标,嵌入课程标准、教材编写与学业评价体系中。对于语文课程,可从经典文学作品中提炼爱国、敬业、诚信、友善等价值观念;历史学科借助讲述不同历史阶段的社会变迁以及人物事迹,提炼家国情怀等价值要素;道德与法治课程把重点放在自由、平等、公正、法治等观念的理论阐释以及实践引导方面。同时,还应创新“三维课堂”育人模式:第一课堂运用议题式教学来解析价值观维度;第二课堂凭借志愿服务、主题调研加深对价值实践的认知;网络课堂利用微视频、虚拟现实技术构建沉浸式体验。这种学科深度融合、方法多元协同的教育模式,有效促进中学生对社会主义核心价值观的深度认同与自觉践行,实现从认知内化到行为外化的层次跃升。

其三,大学阶段构建学科渗透与价值引领相融合的立体化课程生态。就专业教育而言,针对哲学社会科学和理工类专业课程的不同特质,建立分层次、多维度的社会主义核心价值观教育融入机制。哲学社会科学课程可依托马克思主义理论、历史学、政治学等学科,通过跨学科视角阐释社会主义核心价值观的理论渊源与实践逻辑;理工类课程可以结合科学史、技术伦理等内容,挖掘科学家精神、科技报国案例中的价值元素,拓展社会主义核心价值观教育的学科视域。在通识教育层面,通过优化课程体系设计,将社会主义核心价值观教育纳入通识选修课程的核心模块,加大对中华优秀传统文化、现代国家治理、全球治理中的中国方案等主题内容的比重,强化理论深度与时代关切。注重课程形式创新,通过研讨课、案例教学等模式,激发学生对核心价值观的理性认知与探究兴趣,形成专业教育与通识教育的价值共振,最终实现大学阶段“自觉践行”的目标定位,完成大中小学社会主义核心价值观教育一体化链条的最终环节。

参考文献:

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

[2] 人民日报记者. 中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定[N]. 人民日报, 2024-07-22(01).

[3] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京: 人民出版社, 2020:4.

[4][6] 人民日报记者. 习近平主持召开学校思想政治理论课教师座谈会强调: 用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人, 贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[N]. 人民日报, 2019-03-19(01).

[5] 人民日报记者. 习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调: 加快建设教育强国, 为中华民族伟大复兴提供有力支撑[N]. 人民日报, 2023-05-30(01).

[7] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012:93.

[8][9][10][12] 教育部. 义务教育道德与法治课程标准(2022年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022: 19;23;32;35.

[11] 林崇德. 中学生心理学[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2013:344.

[13] 教育部. 普通高中思想政治课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2022:1.

[14] 中共中央宣传, 教育部. 中共中央宣传部、教育部关于印发《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/je_j_kcjcgh/2020121/t20201231_508361.html, 2020-12.

[15] 杨柳新. 大学的价值观教育与文化认同[J]. 北京大学教育评论, 2008(04):107-124, 190.

[16] 习近平. 习近平谈治国理政[M]. 北京: 外文出版社, 2014:165.

[17][18] 人民日报记者. 中共中央办公厅印发《关于培育和践行社会主义核心价值观的意见》[N]. 人民日报, 2013-12-24(01).

[19] 人民日报记者. 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调: 把思想政治工作贯穿教育教学全过程, 开创我国高等教育事业发展新局面[N]. 人民日报, 2016-12-08(01).

(责任编辑: 王岚)

The Value Implication, Target Level and Practical Approach of Socialist Core Values Education from the Perspective of the Integration of Ideological and Political Courses in Primary and Secondary Schools

YU Pan¹, YU Hongyang²

(1 Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China;

2 Jilin Engineering Normal University, Changchun, Jilin 130052, China)

Abstract: As one of the core contents of ideological and political courses in primary and secondary schools, the education of socialist core values is a strategic topic for implementing the fundamental task of establishing morality and cultivating people. From the perspective of the integration of ideological and political courses in primary and secondary schools, the goal levels of socialist core values education are: enlightenment of the cognition of socialist core values in primary school; Promote the theoretical internalization of the core values of socialism at the junior high school level; promote the practical transformation of the core values of socialism at the high school level; Realize the conscious practice of the core values of socialism at the university level. The practical approach is as follows: the compilation of teaching materials reflects the gradient of educational goals and contents, and realizes the hierarchical connection of value guidance; Classroom teaching should reflect the characteristics of the school period and implement precise teaching strategies. Through “curriculum ideology and politics”, multi-dimensional collaborative education is strengthened, and the aggregation effect of socialist core values education is enhanced.

Key words: integration of ideological and political education; education on the core values of socialism; levels of objectives; practical approaches

思想政治教育数字叙事的历史演进、 生成逻辑和优化路径

姜琳琳, 郑隆荣

(长春理工大学, 吉林 长春 130022)

[摘要]在数字技术赋能下,思想政治教育数字叙事历经了“信息化”启蒙、“网络化”进阶、“数据化”跃迁、“数智化”驱动4个演进阶段,建构起一个以“数字向人”为叙事原点、以“价值理性”为叙事支点、以“具身交互”为叙事要点、以“共识共生”为叙事终点的逻辑体系。推动其进一步发展,需从目标定位、内容供给、技术场域、系统生态4个层面协同探索优化路径,以全面提升该叙事范式的价值传导实效。

[关键词]思想政治教育;数字叙事;数字技术;价值理性;具身交互

[中图分类号]G641 [文献标识码]A [文章编号]1005-5843(2026)01-0069-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.010

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出要“建设学习型社会,以教育数字化开辟发展新赛道、塑造发展新优势”^[1]。在此战略引领下,新兴数字技术正以其强大的穿透力和重构力,推动思想政治教育叙事发生系统性变革,催生出虚实交融、动态交互的思想政治教育数字叙事新形态。为此,系统梳理思想政治教育数字叙事的演进历程,明晰其逻辑要义并探索优化路径,是提升思想政治教育价值传导效度的时代需求。

一、思想政治教育数字叙事的历史演进

回望其发展历程,思想政治教育数字叙事并

非技术工具的简单叠加,而是遵循自身规律与数字文明深度融合的渐进过程。其形态随技术迭代持续演进,呈现出从单向传递到智能交互、从工具应用到范式重构的深刻变革。

(一)在“信息化”启蒙中激活思想政治教育叙事的数字基因

从20世纪末至2005年,计算机与多媒体技术的普及应用,开启了思想政治教育叙事的信息化时代。其显著特征是硬件设备的初步引入与数字化资源的早期开发,推动思想政治教育从“纸质叙事”向“屏幕叙事”转型。1999年,《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确提出“大力提高教育技术手段的现代化水平和教育信

[收稿日期]2025-10-12

[基金项目]2025年度吉林省社会科学基金项目“研究生‘导学思政’体系构建研究”(项目编号:2025S8);吉林省教育科学“十四五”规划2024年度基地专项课题“‘大思政课’视域下大中小学思政课教学共同体建设研究”(项目编号:JD2441);吉林省研究生教育教学改革研究课题“基于数字化赋能的研究生思政课‘三维四阶’教学模式研究与实践”(项目编号:2024199UQ8U0066)。

[作者简介]姜琳琳(1978-),女,山东烟台人,博士,长春理工大学马克思主义学院副院长、教授、硕士生导师;主要研究方向:高校思想政治教育研究与实践。郑隆荣(1999-),女,河南南阳人,长春理工大学马克思主义学院硕士生;主要研究方向:思想政治教育。

息化程度”^[2]，为这一转型提供了政策动力。计算机教室和多媒体投影仪进入思政课堂，逐步取代了传统板书，实现了教学呈现方式的革新；电子教案、教育光盘开始普及，多媒体课件成为主流教学工具，历史影像资料的早期应用增强了思想政治教育叙事的直观性与感染力。2000年后，部分高校探索建设思政主题网站，如清华大学的“红色网站”^[3]；BBS论坛、电子公告栏等线上讨论形式也被引入思想政治教育，突破了课堂时空限制，初步形成了虚实结合的思想政治教育叙事雏形。这一阶段信息化技术仍处于辅助地位，思想政治教育叙事模式以单向传递为主，尚未形成系统化的思想政治教育数字叙事框架，但信息化启蒙已然激活了思想政治教育叙事的数字基因，为其注入了多媒体化、网络化的内在特质与发展潜能，标志着向数字媒介的初步跨越，并为后续网络化进阶奠定了技术基础。

(二)在“网络化”进阶中奠定思想政治教育叙事的数字框架

2006—2012年，互联网技术的普及与Web 2.0理念的兴起推动思想政治教育叙事进入网络化进阶期。其核心任务是构建多元化叙事平台和增强交互性，数字技术从工具性辅助转向结构性支撑。2006年，《2006—2020年国家信息化发展战略》提出“发展多层次、交互式网络教育培训体系”^[4]，推动高校加快校园网建设；2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》进一步要求“构建国家教育管理信息系统”^[5]，推动思想政治教育数字化资源库建设，初步形成“网络化叙事资源池”。一方面，叙事平台进行多元化拓展。国家级平台“中国大学生在线”整合理论学习、互动答疑和文化功能为一体，是全国性的思想政治教育门户网站；“网上党校”“思政博客”等垂直平台蓬勃发展，形成中央、地方、高校三级联动的叙事网络。另一方面，QQ群、贴吧、校内网（人人网）成为思政教师与学生即时互动的渠道，极大地延伸了思想政治教育的时空场域。思想政治教育叙事框架呈现出“双线并行”与“多级联动”的鲜明特征，表现为线上与线下结合、主站与子栏目协同。此阶段技术应用仍以平台搭建与资源聚合为主，数据驱动与个性化服务尚在萌芽，但它系统地奠定了思想政治教育数字叙事的基本框架，并为后续的数据化跃迁埋下伏笔。

(三)在“数据化”跃迁中贯通思想政治教育叙事的数字脉络

2013—2019年，随着大数据技术的广泛应用，思想政治教育叙事步入数据化跃迁期。其核心目标是利用数据连接内容生产、资源整合、精准供给与效果反馈等环节，贯通思想政治教育全流程叙事的数字脉络。2013年“大数据元年”后，思想政治教育领域开始关注数据挖掘与分析的价值。一方面，思想政治教育叙事模式从“内容供给”转向“精准供给”。依托学习行为、社交网络、舆情热点等数据构建学生画像与需求模型。高校通过教务系统、校园一卡通等采集行为数据，分析学生思想动态与认知偏好，精准推送微课等叙事产品。数据采集范围的扩展和技术标准的统一，使思想政治教育叙事从分散的“点状实践”转向系统化的“脉络建构”。另一方面，数据驱动的思想政治教育叙事资源整合加速。如中国共产党思想理论资源数据库在此阶段升级，通过语义查询、概念关联等功能实现理论资源的智能检索与深度整合。2017年，《国家教育事业发展规划“十三五”规划》提出“信息技术与教育教学深度融合”^[6]，推动思想政治教育叙事向算法推荐与个性化学习融合延伸。这一阶段通过技术赋能初步打通了思想政治教育叙事的数字脉络，但数据应用仍以描述性分析为主，叙事逻辑处于人主导、机辅助的初级协同形态，为向数智化驱动阶段的升维留下发展空间。

(四)在“数智化”驱动中升维思想政治教育叙事的数字图景

2020年至今，在人工智能、元宇宙及生成式AI等技术的突破性进展下，思想政治教育叙事迈入数智化驱动新阶段。其核心特征表现为虚实空间的深度融合与叙事模式的智能跃升，推动思想政治教育叙事从“工具赋能”迈向“生态重构”的质变。2022年党的二十大报告提出“推进教育数字化”^[7]，从国家战略层面为这一变革提供了根本遵循与强劲动力。在此背景下，一系列创新实践集中涌现：VR思政课、AI助教、元宇宙红色场馆等广泛应用，实现了叙事体验从“平面化”向“沉浸式”的跨越。如长沙理工大学《青春·信仰》VR课程精准还原南湖红船会议，温州医科大学“数字流动党史馆”通过VR技术联通全国红色资源，使学生得以“穿越”至延安窑洞参与大生产运动，极大提升了叙事的代入感与感染力。更深层

次的变革体现在三大维度：生成式 AI 实现了叙事内容的自动化与动态化生产；区块链技术为叙事资源的确权与溯源提供了可信机制；元宇宙于“数字孪生校园”中支撑起跨时空的思政实践活动。思想政治教育叙事形成了以“智能体”为核心，集内容自动生成、场域沉浸交互、资源可信管理于一体的数字新图景。它不再仅是工具的结合，更是一个虚实交融、即时反馈、动态演进的生态系统，标志着思想政治教育数字叙事范式的根本性升维。

二、思想政治教育数字叙事的生成逻辑

思想政治教育数字叙事的生成逻辑，源于技术工具理性与教育价值理性的辩证统一。它遵循原点、支点、要点、终点的内在逻辑链条，在这一辩证进程中，构建起环环相扣的生成体系，既契合思想政治教育本质，又彰显数字时代特征。

(一)锚定“数字向人”的叙事原点是思想政治教育数字叙事的生成源流

“思想政治工作从根本上说是做人的工作。”^[8]这决定了思想政治教育数字叙事必须锚定“数字向人”这一叙事原点，即将人的主体性解放与价值培育置于技术应用之上，确保数字文明演进始终服务于立德树人的根本任务。第一，立足“数字向人”的根本立场。马克思指出“人的本质是一切社会关系的总和”^[9]，强调人的发展须由主体自身所驾驭。数字技术作为人的本质力量对象化的产物，必须始终由人的主体性来统领，才能真正发挥思想政治的教育效能。马克思关于人的本质的论断，正是“数字向人”根本立场的哲学基石。第二，明确“数字向人”的本质要求。在价值准则上，确立“人是目的而非手段”的根本原则，实现教育主体与技术载体的协同共生；在实践原则上，秉持“以人为本、道器合一”，确保数据流的价值引导与技术节点的育人功能相辅相成；在发展取向上，实现从“技术主导”到“人本引领”的转向，促成数字技术赋能与育人效能提升的有机融合。第三，坚守“数字向人”的核心旨趣。技术的社会影响取决于其设计过程中的价值负载。在思想政治教育数字叙事构建过程中，需始终坚守数字技术“为了人”的核心旨趣，强调技术实践的“向人”导向性，以确保该系统始终沿“铸魂育人”轴向演进。这不仅是对马克思主义人学思想的时代回应，更是对技术决定论的有效超越，从

根本上确立了人本导向对数字技术实践的价值统摄地位。

(二)筑牢“价值理性”的叙事支点是思想政治教育数字叙事的生成内核

“价值理性”构成了思想政治教育数字叙事区别于一般技术应用的本质特征，它要求数字技术的运用必须始终遵循思想政治教育的基本规律，通过技术赋能实现主流价值的系统性浸润。第一，把握“价值理性”的基本前提。在时空碎片化、信息超载的数字传播生态中，筑牢“价值理性”在于统合历史、理论与实践逻辑，确保红色基因、制度优势等核心价值能跨越不同叙事场景，形成连贯的意义链。具体而言，虚拟现实技术对育人场景的数字化重构需与马克思主义理论形成互文，算法推荐的个性化内容需与社会主义核心价值观保持同构，以此在纵向赓续与横向表达中有效防止叙事的离散化与娱乐化。第二，遵循“价值理性”的必然要求。马克思主义认为“技术是人的本质力量的对象化”^[10]，思想政治教育数字叙事必须将育人目的性与技术工具性相统一，在活用新技术提升吸引力的同时，坚守其严肃性与思想性，借助场景重构、算法推荐等手段，实现价值导向的有效技术适配。第三，探索“价值理性”的实现方式。筑牢“价值理性”的本质是以马克思主义技术观校准数字工具的价值方向，将社会主义核心价值观转化为“算法伦理”与“意义框架”。其关键路径在于通过“价值编码”，实现算法逻辑与育人逻辑的同频共振。这不仅是消解技术异化的必要之举，更是构建数字文明演进与人的全面发展互促共生实践范式的关键所在。

(三)激活“具身交互”的叙事要点是思想政治教育数字叙事的生成基石

思想政治教育数字叙事的具身性趋向，本质上是数字技术深度嵌入育人实践过程中对主体认知规律的重构与回应。第一，构筑“具身交互”的认知图式。“身体是在世界上存在的媒介物，拥有一个身体，对一个生物来说就是介入一个确定的环境，参与某些计划和继续置身于其中。”^[11]这揭示了认知并非脱离身体的纯思辨，而是源于身体与环境的交互。数字技术正通过多模态感知通道（视觉、听觉、触觉等）的协同刺激，将抽象理论转化为可感知、可操作的具象情境，使学习者的“身体”从物理空间的束缚中抽离，重构为数字叙事中能动的认知主体。由此，价值传导得以从

单向的“概念灌输”转向深度的“体验生成”。这种嵌入式认知突破了“大脑中心主义”的局限，让价值认同建立在身体经验与理论认知的协同共振之上，实现了从“离身感知”到“具身体验”的认知图式重构。第二，形成“具身交互”的实践特性。马克思主义教育观强调“教育与生产劳动相结合”^[12]。“具身交互”的叙事方式，正是在虚拟空间中对这一理念的时代性呼应，它重构了“实践—认识—再实践”的育人闭环。当学生通过数字化身在虚拟空间参与社会管理、体验劳动过程时，这种具身化数字实践不仅锻炼了理论知识的情境迁移能力，更借助“身体记忆”这一独特机制，促进价值观念的深度内化与固着，激活从虚拟参与到价值认同的实践特性。第三，拓展“具身交互”的传播向度。数字技术构建的具身环境，其意义绝不能止步于感官刺激的技术狂欢，而必须通过思想政治教育叙事要点的价值引领，将身体体验升华为意义建构的实践载体。“具身交互”式叙事以数字赋能身体参与，能够激活镜像神经元系统，有效增强情感共鸣与价值认同的神经生理基础，达成“技术具身”与“价值具象”的辩证统一，优化从情感共鸣到意义重构的传播向度。

(四)明晰“共识共生”的叙事终点是思想政治教育数字叙事的生成旨趣

“共识共生”是数字时代构建人类命运共同体的必然要求，也是思想政治教育数字叙事的价值终点。它旨在将崇高的社会理想转化为可行的数字实践，有效破解了信息茧房、圈层隔阂等异化风险，超越“流量至上”的浅层逻辑，实现技术向善与价值共生的统一。第一，揭示“共识共生”的形成机制。数字技术固有的去中心化、跨时空连接与群体智能特性，为弥合价值分歧提供底层支撑。通过建立跨平台协同机制，打破认知孤岛，促进差异主体间的对话共生。具体而言，通过大数据感知价值动态，利用算法构建个体、集体与社会之间的意义联结，形成一种多元协同、动态调适的价值共识生成机制，实现主流价值的数字化再生产与可持续循环。第二，展现“共识共生”的实施样态。“共识共生”并非外在灌输，其精髓在于引导学生在共同任务的完成中自然生发价值认同。数字叙事应融合线下实践与线上传播，借助数字孪生、元宇宙等技术，高保真地模拟复杂的社会关系与实践情境，使学生在虚拟体验中深化对现实责任的理解，在数字化协作中培育公共

精神，实现个人价值与社会价值在数字空间的同构与协同演进。第三，塑造“共识共生”的文明生态。数字技术的全球性渗透既是挑战亦是机遇。叙事实践必须立足“人类命运共同体”的宏大视野，善用跨文化叙事打破技术霸权与文化偏见，将“和合共生”的东方智慧转化为具有普遍感召力的数字符号与国际语言。其终极目标是构建囊括“个体—群体—社会”的价值共同体，确保技术设计充满人文关怀，算法逻辑承载伦理规范，数据流动蕴含情感温度，从而在数字文明演进中形成“技术赋能共识，共识引领共生”的螺旋式上升格局，推动数字叙事从工具性应用升华为文明建构力量，最终塑造一个“美美与共”的数字文明新形态。

三、思想政治教育数字叙事的优化路径

为推动思想政治教育数字叙事范式从构建走向深化，需以系统思维统领目标定位、内容供给、技术场域、系统生态四大层面，通过分层施策与有机协同，着力构建数字赋能与思想政治教育叙事深度融合的育人新格局。

(一)目标层：聚焦数字赋能内核，厘清思想政治教育数字叙事的战略定位

所谓“聚焦数字赋能内核”，旨在将数字技术从辅助工具升华为思想政治教育叙事结构的内生要素，使数字思维、数字方法、数字资源成为驱动思想政治教育叙事创新的核心动力。从个体维度审视，战略重点在于实现从“群体漫灌”到“个体滴灌”的叙事转向。依托机器学习与自然语言处理技术，精准识别教育对象的认知特征与价值倾向，实现主流价值引导与个性化需求相结合的叙事内容精准推送，使技术优势切实转化为育人效能。从社会维度考量，需着力校准个人发展与社会需要之间的价值坐标，在尊重个体主体性的同时强化社会价值的导向作用。通过大数据舆情分析把握价值动态，利用虚拟现实技术构建沉浸式体验场景，并设计价值澄清算法，引导教育对象在多元冲突中作出正确选择，推动价值引导从抽象走向具象。从赋能维度规划，核心任务是开发具备思想政治教育语义理解能力的专用AI引擎。通过构建融入思想政治教育术语与逻辑的知识图谱，研发能够解析理论隐喻的智能算法，建立从数据到知识再到智慧的转化模型，推动叙事内容生产从“人工编排”迈向“智能演化”，重塑思

想政治教育叙事的生成逻辑与效能范式。此战略定位从根本上确立了数字赋能不是外嵌手段而是内生动力，为思想政治教育数字叙事明确了发展轴心，为构建技术理性与价值理性相统一的新型育人范式提供了关键支撑。

(二)内容层：校准数字赋能基准，精进思想政治教育数字叙事的内容供给

所谓“校准数字赋能基准”，旨在构建数字技术与思想政治教育内容深度融合的创新机制，在坚守价值导向的前提下实现叙事形态的智能跃升。这一过程需以“守正创新”为原则，系统提升内容供给的精准度和吸引力。在内容根基层面，重点实施红色资源数字化重构工程。借助高精度三维建模与虚拟现实技术，对革命文物、历史场景进行数字化复现与叙事化转译，开发可交互、可感知的沉浸式数字内容产品，实现红色文化从静态保存向动态叙事的转化，强化主流价值的体验传播。同时，构建智能内容审核机制，建立多模态敏感信息识别与过滤系统，确保叙事内容契合意识形态要求，夯实内容安全的技术底座。在内容创新层面，着力推动叙事形态向多维融合演进。运用多模态融合等技术手段，将抽象理论转化为易于共鸣的体验，强化情感触动。开发智能脚本工具与实施分众化投放，本质是基于育人规律进行精准引导，避免技术理性遮蔽价值理性。同时，建立基于行为数据的评估优化机制，核心是构建一个以价值内化效果为衡量标准的闭环系统，确保内容创新全过程的正确价值导向。

(三)技术层：贯通数字赋能链路，开拓思想政治教育数字叙事的应用场域

所谓“贯通数字赋能链路”，旨在通过系统性技术整合与创新应用，构建一个以促进价值内化与认同为根本导向的叙事场域。其核心是利用技术手段重塑叙事环境与互动关系，为主流价值的有效传导与深层浸润创设条件，实现叙事效能的整体跃升。在技术架构上，应构建服务于意识形态叙事传导的层级化支撑体系。其中，基础层通过高精度三维建模等技术复原历史与理论情境，旨在奠定价值认知的直观基础，使抽象理论可知可感；增强层运用扩展现实(XR)等技术打造可交互的叙事环境，核心功能在于引导学习者在参与中实现从知识理解到情感共鸣、价值认同的升华；智能层探索脑机接口等前沿技术，目标在于实现叙事供给与个体认知状态、情感变化的精准适配，

推动价值引导进入个性化、自适应的新阶段。在实践路径上，需围绕育人目标构建多维度的叙事应用场景。通过数字孪生技术规划学习路径，本质是实现主流价值引导的个性化渗透；依托区块链建立认证机制，意在将虚拟空间的学习行为转化为可追溯、可激励的信用资产，强化学习的社会意义与责任感；利用元宇宙平台组织协作实践，则是为了在模拟复杂社会关系中培养公共精神和集体意识。同时，构建基于多模态数据的智能评估系统，其根本目的不是测量技术参数，而是通过整合行为与情感数据，评估价值内化程度，形成以育人成效为反馈的优化闭环。该路径通过技术链路的贯通，实质是重塑“人—技术—价值”的互动关系，将技术场域转化为深刻、生动且富有成效的育人空间，为思想政治教育叙事开辟具有高适应性、强引导力的新范式。

(四)系统层：释放数字赋能潜力，融通思想政治教育数字叙事的系统生态

所谓“释放数字赋能潜力”，旨在通过构建多主体协同、多要素联动、多层次衔接的生态系统，实现思想政治教育数字叙事从局部优化走向整体融通。该系统生态以“立德树人”为根本导向，超越单纯的技术叠加，强调整体育人效能的可持续发展与系统自我进化。第一，建立健全“政产学研”多元协同叙事机制。整合政策引导、学术支撑与技术保障，明确各方在资源建设、平台运营与效果评价中的权责关系，突出教育主体的主导作用，防范技术逻辑替代育人逻辑。第二，完善数字叙事资源共建共享机制。建立标准统一、开放兼容的内容库与案例库，推动优质资源跨区域、跨平台高效流转，破解“数据孤岛”与“重复建设”困局，形成资源供给、内容生产、场景应用与反馈优化相贯通的闭环系统。同时，构建融合认知内化、情感认同、行为践行的多维度评价体系，实现质性评价与量化评估有机结合。第三，依托数字叙事激活现实思政教育实践，推动虚拟体验向现实行动转化，鼓励创作具有中国特色和时代气息的叙事作品，营造共识导向、积极向上的数字化育人文化生态。该系统路径聚焦整体性、协同性与可持续性，通过机制创新、资源整合与文化赋能，实现数字技术与思想政治教育叙事全过程深度融合，构建内外联动、虚实交融、共生共育的大思政生态新格局。

总之，思想政治教育数字叙事的发展既是对

技术革命的主动回应，更是新时代意识形态工作守正创新的必然选择。未来，需着力破解伦理规约建构、智能算法的价值引导与数字代际认知差异调和等深层问题，牢牢掌握数字化发展的主动权，推动形成技术向善、育人增效的思想政治教育数字化发展新格局。

(2010—2020年)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html, 2010-07.

[6] 国务院. 国务院关于印发国家教育事业发展“十三五”规划的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-01/19/content_5161341.htm, 2017-01.

[7] 人民日报记者. 高举中国特色社会主义伟大旗帜，为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗[N]. 人民日报, 2022-10-17(02).

[8] 习近平. 论党的宣传思想工作[M]. 北京: 中央文献出版社, 2020: 276.

[9] 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.

[10] 赵修瑜, 周立, 徐小钦, 等. 自然辩证法概论(修订版)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2020: 108.

[11] [法] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 116.

[12] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第23卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1972: 530.

参考文献:

[1] 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.news.cn/politics/20250119/f33c2caa323249ca8fd2038515ee9620/c.html>, 2025-01.

[2] 国务院. 中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[J]. 中华人民共和国国务院公报, 1999(21): 868-878.

[3] 李坚, 刘宁. “红色网站”红旗飘飘[N]. 中国教育报, 2001-06-28(03).

[4] 中共中央办公厅、国务院办公厅. 2006—2020年国家信息化发展战略[N]. 人民日报, 2006-05-09(01).

[5] 教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要

(责任编辑: 孙冰玉)

The Historical Evolution, Generative Logic, and Optimization Pathways of Digital Narratives in Ideological and Political Education

JIANG Linlin, ZHENG Longzhu

(Changchun University of Science and Technology, Changchun, Jilin 130022, China)

Abstract: Empowered by digital technology, the digital narrative of ideological and political education has undergone four evolutionary stages: “informatization” enlightenment, “networked” advancement, “data-driven” leap, and “digital-intelligent” propulsion. It has constructed a logical framework centered on “digital-to-human” as its narrative origin, “value rationality” as its fulcrum, “embodied interaction” as its core element, and “consensus-symbiosis” as its culmination. To further advance this narrative paradigm, synergistic exploration of optimization pathways is required across four dimensions: goal positioning, content provision, technological domains, and systemic ecosystems. This integrated approach aims to comprehensively enhance the narrative paradigm’s effectiveness in conveying values.

Key words: ideological and political education; digital narrative; digital technology; value rationality; embodied interaction

数字智慧赋能高校思政课教育创新的 辩证逻辑与进路研究

彭丽

(上海电力大学, 上海 201306)

[摘要]随着5G、人工智能等技术的发展,教育数字化成为教育强国建设的重要突破口,不断推动高校思想政治教育向智慧化转型。本文以马克思主义教育思想、新时代思政教育现代化理论等为理论基石,探讨智慧教育视域下高校思政教育的创新路径。智慧技术为思政教育提供了精准化、沉浸化支撑,但当前存在教学话语创新不足、内容吸引力弱、平台资源零散、师生互动性差等困境。对此,应通过突出价值引领、挖掘教学话语智慧属性、搭建智能平台、强化学生主体地位等实践理路,构建“价值引领—情感共鸣—行为塑造”的教学模式,推动思政教育从知识传授向价值引领深层转变,为培养时代新人提供教育方案。

[关键词]数字智慧;高校思政课;教学话语;教学范式创新

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0075-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.01.011

随着信息技术革命深入推进,以5G、人工智能、大数据为代表的智能技术深刻重塑教育形态,推动教育信息化从1.0时代向2.0时代跨越发展。“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。”^[1]思想政治教育的理论话语的数字化转型是教育强国建设的题中之义,是数智时代“抓好马克思主义理论教育,为学生一生成长奠定科学的思想基础”的必要之举^[2]。习近平总书记在2025年全国两会上指出:“一方面,有了互联网、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。”^[3]数智技术快速发展为高校思政提供了精准化、沉浸化的技术支撑,也为高校思政教育体系改革带来新的挑战。基于马克思主义中国化理论基础,推动思政课实现从知识传授向价值引领的深层转变,为培养担当民族复兴大任的时代新人提供教育方案。

一、数字智慧赋能高校思政课教育创新理论渊源

马克思主义理论关于教育的相关论述,是我国教育科学的科学基础,也是我国社会主义教育

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]上海市马克思主义理论学科发展支持计划马克思主义理论中青年骨干“共同富裕进程中新质生产力的实践进路研究”(项目编号:2025GG15);2025年度上海高校市级重点课程“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”(项目编号:195);上海电力大学马克思主义学院2023年度马克思主义理论学科建设专项资助项目“中国式现代化建设中上海先行发展及建议”(项目编号:XJ202301)。

[作者简介]彭丽(1983-),女,河南驻马店人,博士,上海电力大学马克思主义学院院长、教授、硕士生导师;主要研究方向:高校德育、意识形态治理。

的指导思想。马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中指出：“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。”^[4]高校思想政治理论课作为面向全体大学生的必修核心课程，其核心使命在于系统开展思想政治教育。强化高校思想政治教育工作，不仅能够有效提升大学生群体的思想道德素养与心理素质，更能为社会治理体系的完善与和谐社会建设提供坚实的思想保障与人才支撑，是落实立德树人根本任务的关键环节。

（一）马克思主义教育思想理论

19世纪40年代，马克思主义在特定历史语境下应运而生，其理论体系构建不仅系统阐释了科学社会主义与政治经济学的核心要义，更在思想演进中形成了逻辑严密的教育理论范式。该理论跨越时空传播至全球，为现代教育的范式转型提供了方法论指引，成为推动世界教育事业革新的重要思想资源。经过百余年实践检验，马克思主义教育思想展现出强大的现代生命力与指导价值，成为全球教育工作者开展教学实践与理论研究的重要指南。“人的全面发展”是马克思主义教育思想的核心范畴，这一理论主张突破“片面发展”的传统教育局限，明确教育活动中教育者与受教育者的双主体地位，二者虽在教学场域中承担不同角色，但均是教育研究的核心对象。在马克思主义教育与个体发展的理论框架中，人的全面发展是思想政治教育的本质追求，而思想品德作为人的全面发展的精神内核，对个体言行具有根本性的定向与规范作用，其核心要义在于以思想启蒙引领思维提升，以智能培育催生智慧生成。我国作为社会主义国家，以实现共产主义为历史使命，这一本质属性决定了高校思想政治教育必须始终以马克思主义教育思想为根本遵循。在新时代教育语境下，高校需在传承马克思主义教育理论精髓的基础上，推动教育方法、路径与载体的创新，以培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人为核心目标，既助力教育事业高质量发展，更为培育坚持以人民为中心的时代新人提供坚实的思想与教育保障。

（二）新时代思想政治教育现代化理论

思想政治理论教育是一个不断完善的过程，新时代也被赋予新内涵，由此逐渐产生了新时代思想政治教育现代化理论。任何事物都是不断发展变化的，一些落后的东西必将会被社会淘汰。

教育作为人类文明的传承者，也在伴随着时代不断创新发展。网络时代的兴起在教育界引起了重要反响。教育界在教育教学方面的改革成为互联网时代的“先锋者”。从刚开始网络信息技术对于传统教学方式的冲击到传统教学与现代网络信息技术的逐渐融合，知识讲授从一元变为多元，从声音扩展到图像、画面，这些变化都体现了智慧教育。网络发展的两面性也逐渐体现，不断影响着大学生的三观。例如，改革开放后，西方拜金主义、个人主义等一些负面的信息开始流传并影响着新一代的年轻人。因此，新时代思想政治教育变得尤为重要。高校是培养人才的摇篮，做好高校思想政治教育是教育工作的重心。虽然网络信息技术发展的水平和形式越来越高级，但是教育的根本目的还是在于知识的传授和人的培养；先进的新媒体信息技术只是思想政治教育过程中的辅助手段，现代思政课教育的关键因素仍是教师和学生，这是教育最本体和集中的问题。

（三）智慧教育、智慧课堂与智慧思政的理论界说

智慧教育一般用来形容教师与学生的智慧教学。从教师层面来讲，教师主要职责是传达知识，教会学生领会并且运用知识，启迪学生思考，将知识转换成自己的智慧和能力。科学技术发展到今天，世界已经进入了大数据和信息化的时代，新媒体发展尤为迅速。通过国家智慧教育公共服务平台等场景支持资源共享与区域教育均衡，通过云计算、存储、AI能力等云教育平台支持学校构建个性化教育系统（在线思政课堂、校本思政资源库），以技术重构教育生态实现个性化、精准化、泛在化学习支持，要做好智慧教育的研究工作。

智慧课堂从范围上来看，从属于智慧教育，属于智慧教育重要的一部分，聚焦教学场景的数字化重构。智慧教育指的是教师与学生整个的教育教学过程，而智慧课堂则是智慧教育的具体要求，是未来要努力实现的一个目标和方向，也亟需智慧教育优化师生关系。当前国家对于“智慧课堂”这个概念并没有严格的说明和界定。一种观点认为，智慧课堂由3个部分构成：智慧教室是智慧课堂的硬件基础，教师是智慧课堂的主要负责人和活动的执行者，再者就是作为智慧课堂的学生是学习思政课知识的主体。雨课堂、钉钉等互动教学平台与工具，支持混合式教学，提升

课堂趣味性与参与度。

智慧思政课是授课教师可以根据课程具体情况，注重将技术融入思想政治教育，在马克思主义理论指导下提升数字素养，通过新媒体等信息技术手段，打造智慧课堂，将思政知识以高质量的形式传达给学生，学生对于知识融会贯通的同时，转化成自身智慧的一个长期的动态的过程，这也是智慧思政课要达到的教学目标，即增强理论传播的吸引力与实效性。智慧教育注重系统性生态构建，智慧课堂强调教学互动与效率，智慧思政重视价值引领与沉浸体验，在实际应用中关注数据安全与师生数字素养培养。

智慧教育、智慧课堂与智慧思政这三者在理论内涵与实践指向层面既相互关联又各有侧重：智慧教育强调教育生态的系统性构建，智慧课堂聚焦教学互动的优化与教学效率的提升，智慧思政则以价值引领为核心，注重沉浸式教学体验的打造。在实践应用过程中，三者的协同推进需重点关注数据安全保障与师生数字素养培育两大关键问题，为技术赋能思政教育提供坚实保障。

二、数字智慧赋能高校思政课教育教学范式重构

智慧教育作为当前教育领域的研究热点，在信息技术快速发展的推动下，教育教学方式也更加多样化，网络化、数字化的教学内容和平台改变了传统的教育教学模式，这些变革深刻重构了传统教学模式。高校思政课智慧教育理论的构建，对于新时代探索育人模式创新具有重要现实意义，而思政课智慧教育方式革新，则是高校需要持续深化的重要课题。

（一）思政课教学形式的智能化展示

随着信息技术的快速发展，教育教学方式正经历深刻变革，思政课教学形式逐渐呈现智能化发展趋势。在教育事业创新发展的时代背景下，以提高教学质量为核心的教学改革不断深化，作为高校核心课程的思政课也在积极探索转型路径。这种教育方式的创新本质上是为培养新时代创新型人才服务，其智慧教学模式通过突出学生主体地位，借助信息技术与智能服务平台，综合运用声音、图片、音乐和视频等多媒体手段，有效提升学生的课堂参与度。基于现代网络媒体技术构建的师生互动机制，不仅丰富了课堂教学内容，更通过激发学生主动思考促进其自主学习能力的

发展。这种将“教”与“学”有机融合的智慧教学方法，形成了新型高质量学习范式，实现了思想政治理论课与现代信息技术的深度整合，从而显著拓展了学生的认知视野。

（二）师生沟通互动的及时反馈

传统教学方式讲究言传身教，师生间是一种耳提面命的教学方式；新时代智慧教育建立在网络信息技术飞速发展的基础上，强调的是充分利用信息技术手段结合人的智慧建立的教学模式，同时重视学生实时学习情况。2020年以来，网络教学平台大规模兴起，网络教育相比线下教育更加便捷，但是对于学生自主学习的要求很高，从教师层面来说，对于课堂管理有缺失成分。思政课传统理论讲授对于学生来说比较枯燥，随着信息技术的发展，思政课堂通过应用多媒体设备，将音频视频和图片资源与传统课堂教学相结合，有利于提升课堂教学效果，这就是智慧教学的作用。新时代智慧教育与网络教育的相同点是运用新媒体等信息技术，但是网络教学更偏重教师授课质量，在教学评价上对学生没有考评，属于单向交流；智慧教育在网络教学的基础上，强调加强对学生课程整个过程的监督和管理，通过沟通和交流，提高学生的课堂参与度。

（三）课前一课中一课后的教学环节的精准化融合路径

智能手机的普及与移动学习平台的发展，为智慧教育课前、课中、课后教学环节的贯通融合提供了硬件支撑与场景载体。智慧教育的核心优势之一，是通过信息技术的合理应用，打破传统教学环节的时空壁垒，构建闭环式教学体系。在课前准备阶段，高校依托移动学习平台布置预习任务，引导学生提前介入课程知识体系。这样既提升了学生参与课堂学习的积极性，又防止学生过度沉迷于手机游戏。在提前做好课程预习后，教师可以在授课过程中，根据学生互动情况来判断学生的预习情况，针对性地讲解重难点知识。在课后，可以通过手机布置一些课堂作业，在学生完成作业的过程中，教师可通过后台数据掌握学生课堂学习情况，从而进行有针对性的课程创新。智慧教学相比传统教学更具有优势，通过将课前、课中、课后教育教学相融合，加强师生之间的沟通和交流，有利于不断提升课堂教学效果。随着科学信息技术的进步，多样化的学习平台也在不断创新，智慧教育运用信息技术手段的水平

也在不断提升,将进一步推动教学质量的系统性提升。

(四)以学为主、教与学并重格局的多维实现

高校思想政治理论课遵循教学过程“从认识到实践,到再认识”的辩证发展规律。与其他课程不同,思想政治理论课更注重学生理论层面的认知能力。虽然近年来在课程改革中强调学生的主体地位,但是在思政课具体的教学环节,教师依然属于教学工作的主体。思政教授课的内容属于间接性知识,是为加强对马克思主义相关理论的认识。教学活动不是思政课教师单方面的个人行为,教师的教育行为与学生的学习活动是分不开的,是一种互相合作、互相配合的教学过程。在过去很长一段时间,高校的思想政治理论课都处于师生分离的状态,教师的姿态过高,学生的姿态偏低,“教学相长”这种观点在实际落实当中效果不佳。从教师层面来讲,教师也应该积极学习,不断提升自身知识储备;而作为学习主体的学生,在教学过程中要做好学习者的工作。在教学改革的过程中,往往强调提升教师的教学能力,不断增强教师的课堂主导地位。思政课教学并非教师的单向输出活动;而是师生间相互协作、有机互动的共同体过程。思政课教师应转变角色定位,以引导者身份组织学习活动;学生则以主体姿态主动配合参与,通过平等对话与双向互动,共同完成教学任务。

三、数字智慧赋能高校思政课创新现实阻梗

智慧教育背景下,高校思政课的话语转换是提升教学实效的关键路径。当前教学困境主要表现为话语体系缺乏创新性、教学内容吸引力不足、平台资源缺乏体系性等问题,其根源在于传统话语方式未能有效完成转换。智慧思政教育强调通过话语层级的递进转换,构建“理论—生活—叙事—情感”的立体化传播体系,从而增强课程的说服力、亲和力与学生获得感。

(一)教学话语体系创新本质认知模糊

智慧思政课强调的是以识转智、启迪思考,教学话语也要相应做出调整。常规的思政课话语体系受传统教学模式的影响,在授课过程中,主要是思政课教师根据教材内容进行讲述,由于思政知识的理论性较强,学生接受程度不高,在智慧思政教学话语理念方面有待提升。一方面,传统的思想政治课教师在授课方式上,受到经验主

义的影响,对于概念、理论和原理照本宣科,没有过多的拓展,也没有适时转换,课堂教学话语较为生硬,效果不佳。另一方面,目前国家思政课教材的制定与选用有着严格的标准,针对的是最广泛的全国所有大学生的认知能力编写的,落实到实际教学工作中,全国各个地区的学生学习程度并不相同,各个高校的思政课教师教学特点也不尽相同,因此在教学话语上,缺乏针对性。习近平总书记曾指出:“思政课教师在教学中要把统编教材作为依据,确保教学的规范性、科学性、权威性,同时也不能简单照本宣科。教材给出的是教学的基本结论和简要论述,要让不同类型的学生都爱听爱学、听懂学会,需要做很多创造性工作。”^[5]创造性正是教师关于智慧思政教学话语的内容,主要表现在对于固定化知识讲授过程中的转换与延伸。

(二)教学内容呈现吸引力显著不足

高校思政课从内容上讲,政策性和理论性偏高,单纯在课堂上教授书本上的知识,学生参与度不高,学习主动性不高,直接影响着课堂的效果。智慧思政教学话语强调在关键的课堂环节,丰富话语形式和内容,在基础知识之外进行适当的拓展和延伸,从而吸引学生注意力。多种话语方式不是对传统教学语言的否定,而是一种补充和创新,思政课是严肃的课程,严肃并不代表沉闷和压抑,所以最重要的还是教师话语的表达方式,在严肃的基础上给学生一定自由的想象和联想空间。在思想政治理论课的讲授中要有重点,对于概念和理论要提供充足的论证,多角度去解释原理等问题,让学生充分了解“3W”(What + Why + How),将知识融会贯通。在教学过程中,教师良好的话语可以分层次、有重点地将课程内容讲授给学生,同时对于部分知识进行拓展讲述,既拓展学生视野,又增加了课程内容的广度。

(三)教学平台资源体系化建设滞后

随着信息技术的迅猛发展,互联网与教育领域的深度融合已成为教育现代化的必然趋势,智慧思政教学平台作为这一融合的典型产物,其建设与应用呈现显著的技术赋能特征^[6]。5G通信、云计算、大数据等新一代信息技术的突破性进展,为虚拟仿真工具、智能学习系统等教育技术的迭代提供了底层支撑,促使智慧教育平台从单一的知识存储功能向集知识建构、情境模拟、智能交互于一体的综合性学习生态系统转型。网络知识

平台尚处于初步建立阶段，在管理上较为松散，没有形成严格的体系；在知识内容和结构上，整体呈现不统一和不系统的情况，例如同一个问题可能在不同的平台会有不同的解释。在思政教育方面，没有形成教育工作合力，整体处于零散状态，平台的使用率自然也不高。从网络知识的内容质量上来看，也呈现出良莠不齐的情况，平台上教师对教材内容的解释力不强，阐释性功能偏弱，也在一定程度上影响平台的使用率。

（四）师生主体间性互动机制效能缺失

传统教学模式认为，高校思政课话语体系建立的前提是保持教师的主体地位，但是随着时代发展以及教学方式的改革，课堂主体逐渐从教师转向学生，强调一种学生积极主动参与、师生平等的教学理念。这种创新起到了一定的作用，但是整体而言，这种模式的实际运用情况并不好，集中体现在智慧思政教学话语双向认同性缺失^[7]。一是在大部分思政课教学过程中，学生主体地位依然没有得到关注，传统教学模式根深蒂固，教师层面压力过大，思政课本身的政治性和严肃性，让思政课教师不得随意去创新，将课堂交给学生，而学生也受到传统课堂教育的影响，不会积极影响教师。二是教授内容的政策性、理论性过多，一些知识对于学生来说比较难懂，难以形成共鸣，表现在课堂教学上，更多的时候是教师一直在讲，学生只是单纯去听去记忆，学生主体地位的缺失，加上知识的严肃性，导致学生对于思政课堂的热情消减，从而进一步影响了学生的参与度，知识的教授效果不佳。

四、数字智慧赋能高校思政课教育创新实践理路

高校思政课是意识形态工作的主阵地，其政治价值引领功能要求教师必须强化使命意识，动态优化教学内容。智慧思政教育通过建构智慧话语体系，搭建智能交互平台，创新话语传播模态，借助智慧技术构建“价值引领—情感共鸣—行为塑造”的教学话语模式，使意识形态教育更具穿透力。

（一）突出教学话语智慧思政价值引领

高校思政课是落实立德树人根本任务的关键课程，肩负着政治价值引领的重要职能。在新时代背景下，面对全球化、信息化的复杂环境，思政课教师必须强化话语智慧，以高度的政治自觉

和理论自信筑牢意识形态阵地。一是思政课的实质是政治引领，教师必须始终坚持正确的政治方向，深化对马克思主义理论的学习，坚定信仰信念，在思想上政治上行动上同党中央保持高度一致。当前，西方社会思潮如“历史虚无主义”“新自由主义”等试图冲击我国主流意识形态，教师必须站稳立场，以扎实的理论功底和鲜明的政治态度抵御错误思潮，确保课堂话语的政治高度。二是思政课的价值引领不能仅靠政治宣导，还需以深厚的学理支撑赢得学生认同。教师应深入研习党的创新理论，将习近平新时代中国特色社会主义思想融入教学，用学术讲政治、以逻辑证真理。同时，结合社会热点和学生需求，运用辩证思维剖析问题，使思政话语既有理论深度又有现实温度，真正实现入脑入心。三是在信息化时代，传统说教学习已难以满足学生需求，教师应积极探索智慧教学手段，善用网络平台、虚拟仿真工具等新技术增强课堂互动性。例如，通过在线思政教育平台构建开放式学习社区，利用虚拟现实技术模拟红色教育基地场景，使学生在沉浸式体验中深化理论认知；借助大数据分析精准把握学生思想动态，运用智慧课堂工具开展实时互动讨论，提升课堂参与度^[8]。此外，主动占领网络意识形态高地，引导学生辨析网络信息，巩固主流价值观的话语权。思政课教师以政治性为根本、学理性为支撑、方法性为途径，构建兼具高度、深度与效度的话语体系，从而实现价值引领与思想启智的有机统一，为培养担当民族复兴大任的时代新人提供坚实保障。

（二）挖掘教学话语的智慧思政属性

思政课小到能影响一个人的发展，大到能决定一个民族的兴衰，思政教育的地位尤其重要。思政课教育的主导权在教师，因此教师的教学话语尤其重要。思政课教师的教学话语智慧构建，一是以扎实的理论素养为根基。教师需对思政理论体系进行深度解构与内化，精准把握其核心要义、逻辑脉络与价值旨归，这是确保教学话语具有思想穿透力的前提。二是需树立鲜明的时代意识，主动追踪国家发展战略与政策导向，实时更新知识储备，使教学话语始终与时代同频共振，提升教学话语效能，强化教师的实践转化能力。要不断创新教学话语的内容，教学话语的内容是智慧教学过程的核心。提升问题意识，回应和解答学生问题，关键是增强话语阐释力，将思政课

教学话语的内容融入当代大学生的心理教育、理想信念教育以及道德和法治教育。三是教师应建立终身学习机制,依托多元渠道拓展知识边界,通过跨学科学习、社会实践体悟等方式丰富认知维度,为教学话语注入多元知识养分,夯实智慧教育所需的素养基础。教师可依托自身阅历与实践经验,以“设置议题”为方法,化“被动应对”为“主动出击”,强化在重大活动、突发事件、热门话题中的引领功能^[9];同时应创新话语传递方式,打破传统课堂的单向输出模式,以更具亲和力与针对性的表达,实现书本知识向学生思想认知的有效渗透,推动学生从理论认同走向行动自觉。

(三)搭建教学话语的智慧思政平台

思政课实效的关键在于教师教学话语的优化与智慧思政平台的协同创新。智慧思政平台作为基于多媒体技术的教育媒介,通过数字化手段重构教学流程,实现了传统思政教育的范式转型。该平台建设的核心价值体现在3个维度,一是打破单向灌输的教学桎梏,构建师生双向互动的智慧化课堂生态,通过图像、声音等多媒体元素的有机整合,创设沉浸式学习情境,增强学生的课堂参与度和认知卷入度。利用VR/AR教学平台等虚拟实验与沉浸式教学工具,提供沉浸式学习场景。二是依托大数据分析技术实现学情动态监测,为教师精准调整教学策略提供数据支撑,推动思政教育从经验驱动向数据驱动转型。利用科大讯飞AI等个性化学习与自适应工具,通过思政课程知识图谱与学情分析,基于大数据分析学习行为,推荐个性化课程与学习计划,动态调整教学路径,实现“因材施教”;整合学生思政课成绩、行为、考勤等数据,生成可视化报表,辅助学校管理决策,运用学情雷达系统以考试数据分析学生薄弱知识点,生成针对性教学建议。三是拓展教学时空维度,通过资源整合与共享机制打破课堂物理边界。教师话语体系建构方面,智慧教育环境催生了三重创新路径。首先是话语载体的技术赋能,教师可运用多媒体技术实现教学内容的可视化呈现,通过科技与人文的融合提升话语传播效能。例如,思政云课堂等数字化思政教学平台,整合权威思政课程资源(如“习近平新时代中国特色社会主义思想”专题),支持在线学习与学分认证;“学习强国”平台、思政案例库(如“人民网思政案例库”)等互动思政工具与资源,

将思政课知识点制作成试题,以竞赛的形式呈现,加强学生的参与度和体验感^[10]。其次是话语资源的时代化更新,有机吸纳网络语境中的积极元素,以学生喜闻乐见的话语形式增强教学亲和力。例如,思政教育大数据监测平台(如“清博大数据思政版”)、“思政课AI助手”等大数据与舆情分析工具,采集学生网络行为、社交媒体言论等数据,关注政策热点与学生关注点,分析思想动态,辅助自动生成教案框架、案例素材与讨论话题,预防潜在风险。最后是话语表达的艺术化提升,通过语音节奏调控、情感注入和肢体语言协同,构建富有感染力的教学话语风格。这种教学变革本质上实现了思政教育从“工具理性”向“价值理性”的跃升,使严肃的理论传授转化为兼具思想性和生动性的智慧化育人过程,为新时代思政教育提质增效提供实践范式。

(四)提高智慧思政课堂学生主体地位

智慧思政教育视域下,提升学生主体地位成为教学改革的核心议题。传统以教师为中心的教学模式已难以适应当代教育需求,而基于学生主体性的教学实践经实证研究证实能显著提升教学效能。相较于其他课程,思政课因理论性强、趣味性不足等特点面临教学实效性困境,亟需通过专业化、互动化、实践化的智慧转型重构教学范式。一是建立专业适配机制,突破传统同质化教学桎梏,通过深度挖掘各专业领域的思政元素,构建“专业案例库”,实现马克思主义理论与学生专业认知图式的有机融合^[11]。二是创新课堂教学模态,运用“问题导向+小组研讨”的混合式教学法,将教师角色从知识传授者转变为学习设计者,通过翻转课堂、情景模拟等智慧教学手段,构建师生对话、生生互动的意义协商空间,使学生在思辨实践中完成价值建构。三是拓展实践教学维度,依托智慧教育平台构建“课堂—校园—社会”三级实践体系,系统整合劳动教育、志愿服务与社会调查等实践载体,借助数字化手段建立实践过程跟踪与效果评估机制,引导学生通过具身认知深化理论理解,最终实现从知识接受到价值认同的转化。这种三位一体的改革路径,本质上是借助教育智能化手段重构思政教育的主客体关系,通过教学内容专业化重构、教学流程互动化改造、教学场域实践化延伸,真正实现学生从“教育对象”向“学习主体”的范式转换^[12],为新时代思政教育提质增效提供方法论支撑。

参考文献:

- [1]人民日报记者. 习近平在中共中央政治局第五次集体学习时强调:加快建设教育强国,为中华民族伟大复兴提供有力支撑[N]. 人民日报,2023-05-30(01).
- [2]习近平. 习近平谈治国理政(第2卷)[M]. 北京:外文出版社,2017:377.
- [3]盛玉雷.“最先进的”与“最基本的”(人民论坛)[N]. 人民日报,2025-03-27(04).
- [4]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:9.
- [5]习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京:人民出版社,2020:21.
- [6]陈清. 论人工智能融入高校思想政治教育的深层逻辑[J]. 江苏高教,2022(01):114-120.
- [7]胥青. 思想政治教育视域下高校实践育人体系的构

建[J]. 教育与职业,2015(34):46-48.

- [8]贾丽娜,谭丙华,王丽丽.“具身+智慧”视域下的高校思想政治教育优化策略[J]. 学校党建与思想教育,2017(08):73-74.
- [9]唐良虎,吴满意.“大思政课”中的“大师资”:意蕴、梗阻及建设路径[J]. 黑龙江高教研究,2024(12):95-101.
- [10]王月. 人工智能赋能思政课[J]. 思想政治课教学,2024(09):50-51.
- [11]刘娜,刘博. 高校思想政治理论课智慧课堂线上教学质量提升研究[J]. 思想教育研究,2023(03):117-122.
- [12]刘洋. 以智慧思政平台建设推动高校思想政治理论课信息化改革[J]. 思想理论教育,2022(08):68-73.

(责任编辑:孙冰玉)

Research on the Dialectical Logic and Approach of Digital Intelligence Empowering Innovation in Ideological and Political Education in Universities

PENG Li

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

Abstract: With the development of technologies such as 5G and artificial intelligence, digitalization of education has become an important breakthrough in the construction of an education powerhouse, continuously promoting the transformation of ideological and political education in universities towards intelligence. This article explores the innovative path of ideological and political education in universities from the perspective of smart education, based on Marxist educational thought and the modernization theory of ideological and political education in the new era. Smart technology provides precise and immersive support for ideological and political education, but currently there are challenges such as insufficient innovation in teaching discourse, weak content attractiveness, scattered platform resources, and poor teacher-student interaction. In this regard, this article proposes practical approaches such as highlighting value guidance, exploring the intelligent attributes of teaching discourse, building intelligent platforms, and strengthening students' subject status to construct a teaching model that triggers emotional resonance through value guidance and shapes behavior, promoting the deep transformation of ideological and political education from knowledge transmission to value guidance, and providing educational solutions for cultivating new talents in the times.

Key words: digital intelligence; college ideological and political courses; teaching discourse; innovation in teaching paradigm

“微时代”基于微平台的交互式在线教育工具 在思政课教学中的应用

焦连志¹, 陈鹤松²

(1 上海电力大学, 上海 201306; 2 广西幼儿师范高等专科学校, 广西 桂林 530022)

[摘要]“微媒介”塑造了“微时代”。“微媒介”以极强的技术穿透力和构造力重塑“微时代”的思想样态与社会景观,形塑“微时代”大学生的数字行为特征与学习行为变化,并深刻影响着思想政治教育活动中的信息流动与价值互动过程。“微媒介”对思想政治教育系统的强势渗透也重塑着思想政治教育“教”与“学”这一根本关系的互动模式,推动“微时代”“微媒介”新场景下思想政治教育的创新要求。基于微信平台的在线课堂管理工具能够推动教学时空的泛在化延伸,构建在线教学场域;能够促进思想政治教育教学组织与管理流程优化、拓展师生互动形式并提升师生互动的质量;还能够进一步构建数据驱动的精准育人体系和学习评价体系,推动“微媒介”时代的思想政治教育创新。

[关键词]微时代; 微媒介; 微平台; 思想政治教育; 思政课教学

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0082-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.01.012

2025年4月,为贯彻落实《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,教育部等九部门联合印发《关于加快推进教育数字化的意见》。该意见强调,教育数字化是引领教育改革的核心动能,旨在通过数字技术的应用推动教育理念、教学模式和治理的整体性变革,促进个性化学习和精准教学的实现。信息技术的教育化应用是当前教育变革与教育现代化进程中的核心议题,其深度融合正持续重构着教育生态的结构与形态。在这一背景下,信息技术不仅作为工具性存在,更

深刻塑造了信息时代思想政治教育的新生态、新场域与新范式。以微信、短视频等为代表的微媒介以其泛在性、即时性和交互性特征推动了“微时代”的来临,成为塑造思想政治教育生态的结构性力量,也重塑了“微时代”主体的认知方式、思维习惯与交往模式。“微媒介”生态所带来的碎片化、视觉化与情感化的传播机制,对传统思想政治教育带来了新的挑战与机遇。

以微信、短视频为代表的微媒介深度重构了大学生的认知模式与行为习惯,为高校思想政治

[收稿日期]2025-11-02

[基金项目]2025年度高校思想政治理论课教师研究专项一般项目“数智时代高校思政课学情分析模型构建与应用研究”(项目编号:25JDSZK001);2024年度上海市教育科学上海高校哲学社会科学研究专项“中国共产党人精神谱系融入高校‘时代新人铸魂工程’路径与机制研究”(项目编号:2024ZSD012);2025年度上海电力大学思想政治教育研究课题“有形有感有效铸牢中华民族共同体意识教育研究”(项目编号:SDSZ2503)。

[作者简介]焦连志(1979-),男,山东诸城人,法学博士,上海电力大学马克思主义学院教授;主要研究方向:马克思主义中国化。陈鹤松(1985-),女,吉林白城人,硕士,广西幼儿师范高等专科学校马克思主义学院教授;主要研究方向:现代思想政治教育。

教育带来机遇与挑战并存的“微时代”语境。思想政治教育作为一种以人的思想观念、价值认同和行为导向为对象的教育实践活动，亟需回应“微时代”教育对象在认知心理、信息接收与学习模式建构方面呈现的新趋势与新特征。这要求教育者洞察“微媒介”对主体思想行为的影响机制，重视基于微平台的交互式、参与式和沉浸式教学工具在思政课程中的开发与应用，以实现教育内容、媒介形态与受众认知结构的有效契合，从而在“微时代”新的教育场景下增强思想政治教育的针对性、吸引力和实效性，推动其由传统范式向信息化、交互化和人本化方向转型。

一、“微时代”思想政治教育生态变革图景

“微时代”以社交媒体、移动互联网和自媒体为载体，催生了一种以碎片化、圈层化、情感化和去中心化为核心特征的传播生态，并重构着信息生产、情感交互与社会关系。这一全新的媒介环境并非仅是技术工具的革新，更在深层结构上引发了思想政治教育生态的范式转移与系统性重构。作为由教育主体、教育客体、教育媒介以及教育环境构成的生态系统，思想政治教育必须关注这一生态系统的变化，才能因势利导，不断破解思想政治教育实效性的命题。

（一）“微时代”的信息生产传播及其影响

麦克卢汉认为，“一切技术都具有点金术的性质，每当社会开发出使自身延伸的技术时，社会中的其他一切功能都要改变，以适应那种技术的形式。”^[1]“微媒介”正以其极强的技术穿透力和构造力重塑着“微时代”人们的思想样态与社会的基本面貌。

在数字化时代，数字技术的发展推动了以智能手机为代表的智能终端的普及，而基于智能终端的各种新媒介的广泛应用宣告了以信息传播瞬时化、内容形态碎片化、社交关系扁平化、话语权力去中心化为核心特征“微时代”的来临。“微时代”是“微内容”依托“微媒介”进行“微传播”，而“积微显著”的结果是传播快、受众广、影响大^[2]。腾讯控股发布的2025年第一季度财报显示，微信及WeChat合并月活跃用户数首次突破14亿大关，达到14.02亿，已覆盖中国99.6%的人口。2025年第一季度小程序日活突破7亿，政务服务、医疗健康、智慧零售三大场景贡献了65%的流量。从“连接一切”到“重构一切”，微信

通过技术创新、生态开放和社会责任，构建起一个覆盖社交、商业、政务、公益的超级生态系统。微信已成为数字时代如同水、电、气、交通一样的“第五基础设施”^[3]。以微信为代表的新型社交媒介工具，以其巨量的用户群、超强的信息传播功能、以及强大媒介聚合能力成为新媒体时代应用最广、用户黏性最强、使用场景最多、对人们思想观念影响最深、对社会生活渗透最广的新媒介。“许多高校大学生也因为微信平台开放的社交网络、传播信息的私密性、高强度的用户黏性、病毒式的传播强度的传播特征而成为其最活跃、最稳定的用户群体。”^[4]麦克卢汉有句著名的论断，“媒介是人体的延伸”。微信为代表的新媒介技术大大拓展了人的能力，也塑造着“微时代”大学生的思想和行为新特质。“某种意义上讲，微时代环境下，大学生可以在任何时候、任何地点和任何人进行任何活动，其生活方式是‘无缝’的、‘智慧’的、‘流动’的，‘微’是社会发展的基本单元，‘微’本身就是个性化需求的必然结果，以关注个体、关心个性为发展的重要表征。‘微时代’环境下，大学生的自我意识进一步凸显，他们不再是被言说的对象，而是不断进行自我呈现的主体。大学生获得了更个性化、实时互动的自我表达方式和社会参与方式，他们以个体的微形态、微行动主动地呈现自我，发出声音。”^[5]以微信为代表的新媒介技术从根本上影响和塑造着伴随网络技术成长起来的大学生，他们独有的思维方式、行为方式已经使得传统的思想政治教育模式面临着多重危机和挑战，提出了推进思想政治教育变革的要求。

（二）“微时代”大学生的认知图式与行为模板

信息是人类生存和发展的基本资源。信息化生存是信息时代的生存方式，尤其是对于作为“网络原住民”伴随网络成长起来的大学生而言，信息环境就是他们的生存环境和成长环境，也影响着大学生的交往关系并塑造着他们的思想观念。“微媒介”不仅仅是一个简单的技术术语，“而是一个蕴涵着文化传播、人际交往、社会心理、生活方式等多种复杂语义的时代命题”^[6]。微信、微博、短视频等作为当前青年群体中使用最为广泛的数字媒介形态，不仅构成了大学生日常即时通讯、文化娱乐与人际交互的核心载体，也显著拓展了其社交实践的场域与形式，丰富了其休闲生活的多元样态。这些平台在持续形塑“微时代”

背景下大学生的数字行为特征, 并已成为其日常学习与生活中不可或缺的数字行为工具与交往手段。一位美国学者曾经这样形容信息时代人们对网络的依赖性: “这种沉溺与人们在现实中的烟瘾、酒瘾甚至吸毒表现极其相似。这些人只有在上了网后才能激起生活的激情, 一旦离网, 就无所适从, 神魂颠倒, 产生出‘赛博失落’(cyber-deprivation), 即‘离开网络一天, 心痒难耐, 离开网络两天, 产生负罪感, 离开三天, 就已经置身石器时代’。”^[7]对于喜爱使用微信的大学生而言亦是如此, 他们生活、交往的各个方面都离不开微信, 甚至在学习的过程中, 也会不由自主地去查看微信、刷微视频。“‘微时代’数据信息的‘精准投放’, 这种看似‘想你所想、知你所爱’温暖的运作模式使人在数据大染缸中变得刻板、冰冷, 日益模糊思想政治教育话语所携带的思想观念、政治观点和道德规范等独特特质。”^[8]这种对学生学习过程的深度渗透严重影响着他们的学习方式和学习投入。

长时间沉浸于微信、微视频等数字媒介平台, 尤其是基于用户画像实现精准推送的各类短视频应用, 已经在某种程度上“格式化”了大学生的头脑。算法推荐机制所构建的“信息茧房”与“群体极化”现象, 不仅深刻塑造其思维方式与学习样态, 也对其思想观念的形成与演变带来不容忽视的影响。在算法主导的信息环境中, 部分大学生逐渐丧失深度思考与批判性分析的能力, 倾向于被动接受推送内容, 形成一种依赖性的信息获取习惯。这一习惯不仅削弱其自主学习能力, 也可能导致认知视野的窄化与价值判断的单一化。与此同时, 微信与微视频内容所具有的即时性与碎片化特征, 进一步加剧了大学生注意力结构的分散, 阻碍其对系统性、复杂性知识体系的深入理解。在学习过程中, 他们更容易受到即时反馈与短期满足的驱动, 而难以形成持续、稳定的学习投入与长远规划。此外, 微信社交的高度泛化也使部分学生难以在学习过程中维持专注, 频繁的信息查看与社交回应导致学习效率显著降低。

大学生的上述数字行为与学习实践的高度交织对传统思想政治教育模式构成严峻挑战, 要求教育者积极重构教学策略, 以回应“微时代”大学生行为逻辑与认知方式的新特征。当前, 部分院校采取禁止手机进入课堂、统一保管或信号屏蔽等方式限制学生使用手机, 此类“堵截式”管理虽

在短期内取得一定效果, 但从教育效能与行为引导的长期视角来看, 仍显被动。相较之下, 更应立足于“微时代”大学生数字化行为与学习方式的新变化, 因势利导, 善用其媒介使用偏好, 将“微媒介”嵌入思想政治教育的设计与实施中, 推动“疏导型”教育创新, 从而实现思想政治教育工作在数字语境下的理念转型与实践升级。

二、“微时代”语境下“微媒介”对思想政治教育教学场景的重构

由教育者、受教育者、教育内容、教育方法、教育环境等要素构成的思想政治教育生态系统是一个有机整体, 各要素间通过信息传递与价值互动形成动态平衡, 信息流动与价值互动在思想政治教育生态系统中构成了一种辩证统一、相互依存的共生关系。而“微时代”引发了“媒介环境的突变”, 并以极强的信息穿透力打破了原有生态系统的稳态结构, 提出了推进“微时代”思想政治教育变革的新要求。

(一)“微时代”语境下思想政治教育生态系统的媒介透视

从信息论和系统论的角度来看, 任何能够维持自身存在的系统, 都必须通过信息的获取、处理、传递和反馈来应对环境的不确定性, 从而保持稳定(稳态)并实现发展, 一切生物体及人类社会概莫能外。在此意义上, 人类一切政治的、经济的以及文化的活动本质上都是信息的流动过程, 思想政治教育的本质同样如此。“思想政治工作是在一定的环境系统中由教育者基于特定的意识形态目标对受教育者系统地施加有目的、有特定价值倾向性的思想影响活动, 同时, 思想政治教育过程本身也具有开放性, 思想政治教育系统中的主客体及其他要素都整体性地嵌入更大的社会生态系统中, 因此, 思想政治教育工作必须密切关注其所处的环境生态系统。”^[9]阿尔都塞把教育比作意识形态的国家机器, 因为任何教育活动都是权力的行使过程, 而权力的核心就是对信息的控制与运用。知识即权力, 思想政治教育系统中的知识、信息也是权力, 而“微媒介”改变了知识的生产、传播与获取方式, 进而引发了思想政治教育关系中权力的重新分配与流动。

1. 思想政治教育活动中的信息流动。思想政治教育生态系统是由教育者、受教育者、教育内容、教育方法及教育环境等核心要素构成的复杂有机整

体。该系统并非各要素的简单叠加，而是通过持续不断的信息传递与深层次的价值互动维系其动态平衡并实现育人功能。在思想政治教育生态系统中，信息流动构成了各要素间相互联系、相互作用的基本形式。教育内容是经过选择、加工和系统化的价值信息集合，承载着特定的意识形态、道德规范与价值观念。教育者作为信息传播的主导者，其核心任务在于通过理论讲授、案例研讨、实践体验等思想政治教育方法将教育内容所蕴含的信息传递至受教育者。当然，思想政治教育生态系统中的信息流动并非单向的线性灌输，而是一个包含编码、发送、传递、接收、解码与反馈的复杂循环过程。教育者对教育内容进行“编码”，将其转化为可被理解和接受的教学信息；受教育者则基于自身已有的认知结构与价值观念进行“解码”，并通过对言行举止的观察、互动反馈等方式向教育者回传信息，从而形成思想政治教育系统信息流动的闭环。这种双向甚至多向的信息流动，使得系统能够根据反馈进行自我调整，维持动态稳定。因此，信息流动是维系思想政治教育生态系统活力的“血液”，是价值得以传递、互动得以发生的物质性前提。

2. 思想政治教育活动中的价值互动。就思想政治教育活动的发生机制与运作过程而言，信息流动是价值互动的载体与媒介。任何价值理念的传递、交流与碰撞，都必须依附于理论文本、政策文件、典型案例等具体信息才能进行。没有有效、通畅、高质量的信息流动，价值互动就成了无源之水、无本之木。信息流动的渠道是否畅通、内容是否精准、方式是否恰当，决定了价值互动的效果与深度。价值互动是信息流动的目的与导向。单纯的信息传递并不构成完整的思想政治教育过程，思想政治教育过程中的信息流动必须服务于思想政治教育的价值引导与塑造这一根本目标，其内容筛选、方法运用、环境营造都受到思想政治教育价值目标的规约；相较于信息流动的形式，思想政治教育活动中的价值互动则体现了思想政治教育生态系统的本质内涵。思想政治教育系统运行的终极目标并非单纯的知识传递，而是引导受教育者形成符合社会期待的价值认同与行为取向。因此，思想政治教育系统信息流动的背后，始终贯穿着价值的引导、碰撞、协商与内化。

思想政治教育过程中的价值互动为这一系统中的信息流动赋予了灵魂与方向，使思想政治教育系统中的信息流动超越单纯的知识传播而升华为塑造

人的精神世界的教育实践活动。思想政治教育系统中的信息流动与价值互动在动态中相互促进、相互制约，高效、良性且富有吸引力的信息流动能够促进思想政治教育价值互动目标的实现，从而增强思想政治教育所传递的主流价值的吸引力与感染力；反之，积极主动的价值互动也对思想政治教育信息流动提出更高要求，推动教育内容、方法与环境的优化升级，也促使教育者不断更新信息库、创新传播方式、提升师生信息流动质量以回应受教育者的价值关切。若思想政治教育系统信息流动不畅或失真，思想政治教育的价值互动过程就难以深入，甚至有可能引发思想政治教育系统的价值冲突与系统失衡；而如果思想政治教育系统价值互动机制僵化，师生之间就难以达成有效的对话与理解，思想政治教育系统的信息流动也可能沦为形式化的空转，使思想政治教育实效性大打折扣。

（二）“微媒介”对思想政治教育的场景嵌入与教学关系重构

由教育者、受教育者、教育内容、教育方法、教育环境等要素构成的思想政治教育生态系统是一个有机整体，各要素间通过信息传递与价值互动形成动态平衡，而“微时代”引发了“媒介环境的突变”，并以极强的穿透力打破了原有生态系统的稳态结构，提出了推进“微时代”思想政治教育变革的新要求。因此，“微时代”的思想政治教育也应当顺应这一由媒介技术深刻重塑的整体生态，紧密把握这一新变化，注重媒介新技术的教育应用探索，注重将新媒体技术引入教育教学实践中，让学生具有亲和力的微信等新媒体技术走入课堂，以革新传统思想政治教育模式，提升思想政治教育过程的有效性。

“教”与“学”的关系一直是教育过程的核心，它决定着相应的教育理念、教学设计和教学组织形式。从聚众授徒式的传统“授—受”关系，到近代以系统传授知识和培育适应社会发展需求人才为目标的、以现代学校为基本组织形式的“教—授”关系，都体现了不同时期教学理念的变化，也体现着相应的“教”与“学”的关系模式。信息技术革命深刻重构了社会关系的各个领域，也包括信息时代的教学主客体关系：“教”与“学”的过程不再是被动式的“你讲我听”的“主体—客体”作用的过程，而是一种基于信息交互和交互式交往关系的主体间性关系。“互联网时代信息传播方式的特点是‘水平化’‘去中心化’和‘去权威化’，

这对传统的权威结构、治理结构、社会关系结构、人际交往和行为乃至人们的思想观念都产生着深刻影响，所有这些都互联网技术的迅猛发展面前经历着重构、转型或这样那样的变迁，这必然对人们的思想和言行、对当前高校的意识形态工作产生着深远的影响。”^[10]由此，“微时代”的“教”与“学”关系的深刻变化要求我们要重视探索适应信息时代主体间性关系的教育模式。“微媒介”技术也提供了进一步增强基于主体交往的“教”与“学”互动的手段和形式，注重师生关系的主体间性维度，增强“教”与“学”过程的交互性是“微时代”做好思想政治工作的重要切入点。

当前，“微媒介”技术对教育过程的深度介入为基于“微平台”的思想政治教育创新创造了条件。在思想政治教育过程中，教育者传递的信息本质上是价值负载的。他们试图将社会主导价值嵌入信息流中，以影响受教育者的价值判断。而受教育者也并非被动的“价值容器”，他们会基于自身的生命体验、社会环境及已内化的价值标准，对接收到的价值信息进行审视、选择、接受或质疑。这一思想政治教育信息流动过程充满了价值的对话、交锋与融合。无论是线下教学场景还是“微媒介”营造的数字空间，都为信息流动提供了特定的场域与渠道，深刻影响着信息传播的广度、速度与效度。“微时代”这一教育环境又被“微媒介”技术强势穿透，“微媒介”技术以其泛在性、即时性与交互性，深刻重构了思想政治教育的实践场域，使“微时代”思想政治教育打破了边界清晰、角色固定的传统思想政治教育模式，塑造了一个线上线下交融、24小时在线的泛在教育场域。同时，“微媒介”技术还大大增强了师生之间的互动关系，使“教”与“学”的单向过程变成了双向互动，学习过程被重构，师生互动时空被延展与碎片化，即师生互动不再局限于固定的课堂时间，而是延伸至课前、课后乃至任何碎片化时间，由此使得教学从“仪式性”事件变为“生活化”渗透。以往的权威结构在扁平化的“微媒介”场域中被消解，教育者的知识权威面临来自海量网络信息的挑战，这使得教育者的权威必须通过更具魅力的个人学识、更有效的互动来重新建构，教育者与受教育者的关系也由“我讲你听”的单向灌输“主体—客体”关系变为了“主体—主体”的新型主体间性思想政治教育关系。

（三）基于“微平台”思想政治教育场景的创新要求

如前文所述，“微时代”“微媒介”的勃兴重塑着思想政治教育关系，特别是教与学的关系。在“微媒介”深度介入思想政治教育关系的背景下，思想政治教育应当跳出“大水漫灌”或是“单向灌输”的窠臼，深刻把握青年大学生认知图式与行为模板的新变化：他们可以在10多秒时间里完成信息摄入，同时在指尖滑动的0.1秒里完成价值判断，他们不再追问“对不对”，而是先看“有没有人点赞”。这种“微逻辑”倒逼思政工作必须从“物理空间”走向“流量场域”，从“教科书”走向“弹幕池”，从“完成时”走向“进行时”。“微思政”不是简单的“思政+新媒体”，而是对教育者身份、话语、场景与机制的系统性重构。

“微时代”思想政治教育不是简单的技术迭代与场景升级，而是一场思想政治教育范式的认知革命。青年群体在哪里，思想政治工作的“神经元”就要延伸到哪里；微媒介的“流量池”有多深，主流价值的“压舱石”就要有多重。“微思政”的创新，表面看是话语方式、传播手段的“微更新”，实质是意识形态工作“宏观叙事”在微观世界的“再落地”。只有以“微”入手、以“新”为径、以“育”为本，才能在指尖上点亮理想之灯，在弹幕里汇聚信仰之力，让青年从“低头族”变为“抬头族”，从而提升“微时代”“微媒介”场景下的思想政治教育成效。思想政治教育的范式革命需要我们把握“微媒介”场景下青年思想特点和行为新变化，不断开发基于“微媒介”的“微平台”思想政治教育工具，从而让思想政治教育“无缝”切入学生的学习和生活，让“微时代”基于“微媒介”场景的泛在思想政治教育成为可能。

基于“微平台”的交互式在线教育工具对大学生而言具有亲和性、便利性特点，对开展“微时代”思想政治理论课教学具有积极意义。基于“微平台”的交互式在线教育工具依托交互式媒介，将混合式教学理念和大数据教学管理模式很好地融合在一起，以即时互动性强、多维联接面广、资源整合度高、全过程调控的教学方式重新定义教学，为课程构建便捷且极富互动性的新平台，能够将各种资源整合进课程，有助于在教学过程中促进师生互动，调动学生的学习主动性和积极性，并便捷地进行课堂管理，从而重新构造教学过程，形成一种新的极富吸引力的教学体验，让

教师和学生在这一平台中实现高效互动和交流，以更好地促进教学目标和学习目标的实现。

三、基于微信平台的交互式在线教育工具在思想政治教育中的应用

“微媒介”重塑了“微时代”思想政治教育新场景，使得思想政治教育生态在凸显教育者与被教育者互动关系的同时，更凸显信息数据、情感、认知与行为交互的生动场景。谁掌握了信息流动的有效入口并展开有效的互动，谁就拥有了促成价值互动的“协商性权力”，就能把信息优势转化为价值优势。因此，面对“微媒介”对“微时代”思想政治教育生态的深度介入，必须充分利用基于“微平台”的交互式在线教育工具，从而更好地达成育人目标。

其中，由于微信平台对学生学习生活的高渗透性、社交交互的亲合性，依托微信平台的交互式在线教学工具在“微时代”思想政治教育创新中具有以下积极意义。

（一）推动教学时空的泛在化延伸以构建在线教学场域

微信平台的强大交互功能为依托微信展开思想政治教育的交互过程提供了技术支撑，体现了数字化时代技术赋能思政的创新方向。微信是大学生每天应用频次最高的APP，深度嵌入学生的学习、生活、社交行为之中，因此基于微信平台的交互式在线教育管理工具比较容易为学生所接受，学生可以方便地通过手机端进行操作。这为因势利导，运用基于微信平台的互动教育工具展开日常化的、泛在的思想政治教育提供了可能。

基于微信平台的交互式在线教育管理工具延展了教学时空，拓展了在线教育场景，构建了开放、连续的在线教学场域，有效推动了教学时空的泛在化延伸，实现了“教”与“学”在虚拟空间中的无缝衔接。这种时空的延展性，使教学场域从课堂延伸至生活场景，同时借助于师生之间的日常化、生活化交流，形成了一种具有社交属性的教育互动，提升了师生互动的亲密度和融合度，它将思想政治教育从严肃的课堂场景、权威话语模式中拉了出来，将其融入具有社交属性的教育互动中，增进了互动的温度和效度。

教育的本质在于信息的交流互动，基于微信平台，教师和学生可以随时随地展开交流和互动，学生可以随时展开网上学习，为“泛在学习”创造

了条件。这种泛在化的学习模式打破了传统课堂在时间和空间上的限制，为个性化学习创造了条件。微信平台还支持语音、视频、链接等多种媒介形式，丰富了思政教育内容的呈现方式，使抽象理论更易于理解和接受。这一过程体现了数字化时代技术赋能思想政治教育的创新方向：教育不再局限于课堂讲授，而是借助社交平台的交互机制，构建起浸润式、参与式的教育新形态，推动思政教育从单向灌输走向双向建构，增强了教育的针对性与实效性。这种泛在化的教学时空延伸，不仅提高了思想政治教育的覆盖面和实效性，还促进了师生之间的深度互动和情感交流，让思想政治教育更加贴近学生、贴近生活、贴近实际。

（二）促进“微时代”基于数字赋能的思想政治教育创新

1. 依托微信平台交互功能实现教学组织与管理流程优化。微信平台的交互功能为思政教学的组织与管理带来了流程再造与精细化治理的可能。依托微信平台的交互功能，思想政治教育的教学组织与管理流程可以进一步优化，为思想政治教育组织形态带来结构性变革。传统思政课教学管理常受限于固定的课时与物理空间，管理效率低下，师生互动不足。微信平台以其强连接、高渗透的特性重塑了这一流程，其本质是通过数字技术将教育管理流程由传统科层式管理转化为扁平化、节点化的协作网络。微信平台构造了扁平化沟通管理与即时化互动平台，构建了一个去中心化的信息传播网络，教师可以一键发布通知、学习资料与任务要求，实现信息的精准及时送达，改变了传统教育信息的传递模式，降低了教育管理中的信息失真与时间延迟，提升了教育信息流通的精准性和及时性。同时，基于微信平台的在线互动平台还能够赋能思想政治教育实现教育流程自动化与教育过程的数据化，基于微信平台的签到、作业提交、主题讨论、投票问卷等教学环节都可以实现线上化、泛在化。这不仅减少了教师的重复性教育活动，还使得教学管理过程被数据化记录。教师可以便捷地追踪学生的任务完成情况、参与度等过程性数据，为后续的教学决策与评价提供了客观依据，实现了从粗放管理向数据驱动的精准治理转变。

2. 依托微信平台构造混合情境中的师生互动与价值互动。师生之间有效的信息流动是教育目标达成的重要内容，而其表现形式就是师生互动。

教师可以利用基于微信平台的在线教育管理工具展开学习资料发布、学习任务布置、组织讨论交流、内容推送等形式,实现教学信息的即时传递和反馈。学生亦能在基于微信平台的互动中便捷地表达观点、参与辩论,提升了学生在思想政治教育过程中的参与度,从而更好地在信息交流中实现思想碰撞与价值内化。此外,教师还能根据学生的学习数据和互动情况,精准把握学生的学习状态和需求,及时调整教学策略,提供个性化的学习指导和支持,由此形成了一种线上线下相结合、课内课外相衔接的新教学模式。这种模式不仅打破了传统课堂的时间和空间限制,还增强了教学的互动性和参与度,使得思想政治教育更加贴近学生的实际需求和生活场景。同时,微信平台的数据分析功能还能帮助教师更好地了解学生的学习习惯和兴趣,更加精准地设计教学内容和方法,提高思想政治教育的针对性和实效性。

依据情境认知理论,学习是个体在真实社会文化场域中的参与过程。基于微信平台的在线教育管理工具能将课堂话语空间延伸至日常生活情境,使师生互动从“正式—单向”转向“非正式—多向”。通过微信平台的数据信息采集,教师可在师生互动中捕捉学生思想动态,精准识别每个学生的学习需求、认知特点及价值取向,进而实施个性化的育人策略并展开相应的价值引导,实现“评价—反馈—改进”的闭环优化;而学生也能在匿名化投票或话题讨论互动中降低表达焦虑,也降低了学生参与互动的心理门槛。另外,美国教育技术专家亚当斯和比德尔对传统直排式教室座位的调查研究表明:教室内的座位对学生的课堂行为有重要影响。他们发现从教室前排到教室中间的地带课堂气氛活跃,他们将这个区域称为“行动区”。处在这个区域的学生,所受教师监控的压力较高,学生能较好地约束自己,认真听讲,并积极反应。而“散压区”的学生,离老师较远,监控有效性降低,容易分心,表现出冷漠与散漫的态度^[11]。而基于微信平台的交互式在线教育管理工具可以克服这一局限,其强交互性甚至是娱乐性能调动学生的积极性,进一步提升学生教学参与度,增进师生互动的质量,从而营造一种开放、平等、对话式的互动关系,有助于思政教育从“单向灌输”走向“双向建构”。同时,教师通过相关数据的掌握可以实现“后台行为”的“前台化”呈现,并据此随时调控教育内容和互动形式,这

种互动模式重塑了教育场域的权力关系,推动师生从“权威服从”走向“平等对话”与意义共建。

3. 构建数据驱动的精准确育人体系和学习评价体系。在“微时代”背景下,构建评价驱动的精准确育人体系和学习评估体系是提升思想政治教育实效性的关键环节。传统思政课评价多依赖于期末考试的终结性评价,难以全面反映学生的思想成长过程。微信平台为构建以形成性评价为核心的评估体系提供了技术支持。依托微信平台的交互式在线教育管理工具,教师能够实时采集学生在学习过程中的多维度数据,包括学习时长、互动频率、任务完成度、观点表达倾向等。学生在微信平台上的所有学习行为相关数据,如资料点击率、讨论发言频次与质量、作业提交及时性等,均可被记录与分析。这些数据为全面评价学生的学习状态提供了客观依据,也构成了过程性评价的数据基础。教师可以借此动态了解学生的学习投入、知识掌握程度以及价值认同的变化过程,实现对学习效果的持续性诊断与反馈。这种评价机制不仅增强了思想政治教育的针对性,更通过即时反馈机制激发了学生的主体意识,使其从被动接受转向主动建构,最终实现“评价—反馈—改进”的闭环育人生态。

传统思想政治教育评价侧重终结性考核,难以追踪价值内化过程。微信平台的数据痕迹则为构建形成性评价体系提供了技术赋权。基于学习分析技术,教师可综合学生参与度、观点演进轨迹等数据,掌握学生个体思想成长数字画像。这种基于数据驱动的评价机制,不仅实现了从“经验判断”到“精准干预”的转变,更推动了思想政治教育从“大水漫灌”向“精准滴灌”的升级。同时,学习评估体系的设计需注重过程性评价与结果性评价的结合,既要关注学生在知识掌握层面的进步,更要考察其价值观转化的轨迹和程度。微信平台的交互属性为此提供了天然场景——通过分析学生互动信息数据,教育者可以动态评估其思想变化轨迹和育人目标达成轨迹,从而助力思想政治教育评价范式从“经验驱动”向“数据驱动”的转型。这种评价范式符合建构主义评估理念——将学习视为动态发展过程而非结果集合。通过构建数据驱动的精准确育人体系和学习评价体系,能够使思政课教学更好地适应“微时代”学生的身心特点和学习特点,实现从单一评价向多元评价的转变、从结果评价向过程评价的延伸,从而提升思想政治教育育人质量。

总的来看,微信等新媒体技术因其独有的技术优势及其和大学生学习、生活及交往行为紧密结合的特点,具有教育应用开发的潜力。基于微信平台的在线课堂管理工具能够推动教学时空的泛在化延伸、构建在线教学场域,能够促进思想政治教育的教学组织与管理流程优化、拓展师生互动的形式并提升师生互动的质量,还能够进一步构建数据驱动的精准育人体系和学习评价体系。因而,基于微信平台的在线课堂管理工具推动了“微时代”思想政治教育创新。当然,对微信平台等媒介新技术的应用也需要警惕“技术至上”倾向,要坚守思想政治教育的人文价值内核,在算法逻辑与育人规律间保持必要张力,更好地推动数字化时代的思想政治教育创新。

[4]殷科,唐文静.基于微信平台提升大学生思想政治教育实效性的途径探析[J],学校党建与思想教育,2017(02):68-69.

[5]罗迪.微时代大学生思想行为新样态透析[J],中国青年研究,2015(04):80-84,103.

[6]杨立淮,徐百成.“微博”网络生态下的高校网络思想政治教育[J].中国青年研究,2011(11):114-116.

[7][美]戴维·申克.信息烟尘:在信息爆炸中生存[M].黄锦坚,朱付元,向芷江,译.南昌:江西教育出版社,2001:29.

[8]朱尚品,周映锋.“微时代”思想政治教育话语发展审视:特点、困境与消解[J].黑龙江教师发展学院学报,2022(11):108-111.

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

[10]黄一玲,焦立志.“网络化生存”状态下高校意识形态建设的挑战与应对[J].现代教育科学,2011(05):83-85,92.

[11]张崇富.语言环境与第二语言获得[J].世界汉语教学,1999(03):84-90.

参考文献:

[1]郑素侠.技术创造环境——对麦克卢汉传播思想的一种考察[J].当代传播,2006(02):30-32.

[2]吴楠.论“微时代”高校思想政治理论课引领力的提升[J].教育评论,2022(05):42-49.

[3]才七七.微信月活突破14亿!腾讯财报揭示国民应用的增长密码[EB/OL].<https://www.toutiao.com/article/>

(责任编辑:王岚)

Application of “Micro Era” Interactive Online Education Tool Based on Micro Platform in Ideological and Political Course Teaching

JIAO Lianzhi¹, CHEN Hesong²

(1 Shanghai University of Electric Power, Shanghai 201306;

2 Guangxi Preschool Education College, Guilin, Guangxi 530022, China)

Abstract: Micro-media has shaped the “micro-era”, where its powerful technological penetration and structural influence are reshaping the ideological patterns and social landscapes of this era. It is molding the digital behavior characteristics and learning patterns of college students while profoundly impacting information flow and value interaction processes in ideological and political education activities. The pervasive infiltration of micro-media into the ideological and political education system is also redefining the fundamental interaction between teaching and learning, driving innovation demands in this new micro-era context. Online classroom management tools based on WeChat platforms enable ubiquitous extension of teaching spaces, establish digital learning environments, optimize teaching organization and management processes, expand interactive formats between teachers and students while enhancing interaction quality, and further develop data-driven precision education systems and learning evaluation mechanisms. These advancements propel innovation in ideological and political education within the micro-media era.

Key words: micro era, WeChat, micro media, micro platform, ideological and political education, ideological and political course teaching

初中写作教学中思辨能力 培育的内涵、特征与实践路径建构

胡欣

(东北师范大学, 吉林 长春 130024)

[摘要]本文系统探讨指向思辨能力的初中写作教学本体内涵、特征与实践路径的建构。从语文学、历史源流、认知结构三维度剖析思辨能力,厘清其核心要素与发展脉络;结合初中写作情境,阐释思辨能力在写作中的表征、教学要求及对写作质量的关键作用;从认知规律、任务建构、作品评判层面,挖掘此类教学的本质属性与独特价值;基于哲学诠释学、叙事认知理论与发展心理学,构建生活叙事、文学叙事、思辨叙事三维写作框架,探索不同类型对思辨能力的促进路径。本文旨在构建理论认知框架,为教学策略设计提供支撑。

[关键词]思辨能力;写作教学;初中语文;认知发展;教学策略

[中图分类号] G648.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)01-0090-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.013

一、写作教学中思辨能力的内涵解析

思辨能力是写作教学的核心素养,在核心素养教育改革背景下,准确把握其内涵是提升教学质量、促进学生思维发展的前提。本部分从语义源流、历史演进与多维内涵展开,为初中写作教学中思辨能力的培育奠定理论基础。

(一)思辨能力的语义追溯、历史流变与多维内涵

思辨能力是培育学生独立思考能力的关键。从语文学看,“辨”最早见于金文^[1],本义为法官裁决诉讼,含判断、分析要素,《说文解字》释为“判也”,后引申为考察、衡量,古代文献中兼具“区别”“省察”等义,体现对思维精确性的追求;“思”的探讨贯穿古代思想,《尚书·洪范》“思曰睿”、孟子“心之官则思”、韩愈“行成于思”,均确立“思”在精神活动中的核心地位。“思辨”连用始于

《中庸》“学问思辨行”,“慎思”与“明辨”构成修养的关键环节,王阳明“致良知”、王夫之“即物穷理”进一步丰富其内涵;《现代汉语词典》将“思辨”释为“思考辨析”及“纯理论概念思考”。本研究中的“思辨”融合中国传统思维与西方批判性思维,实现语文课程语境下的本土化建构。从历史维度看,西方思辨理论源于古希腊:苏格拉底的“精神助产术”通过提问激发思考,柏拉图的《理想国》构建哲学思辨体系^[2],亚里士多德的《工具论》奠定形式逻辑基础^[3]。文艺复兴时期,阿奎那融合信仰与理性,弥尔顿倡导思想自由;启蒙运动时期,笛卡尔“我思故我在”、洛克经验主义、康德理性批判深化思辨内涵;现代波普尔“证伪原则”、弗洛姆社会批判理论,使思辨发展为含价值判断的综合素养。从内涵结构看,依据 Facione 研究,思辨能力由解释、分析、评估、推理、自我调节构成协同体系^[4]:解释识别概念关系,分析把握论证逻辑,

[收稿日期] 2025-11-02

[作者简介] 胡欣(1978-),女,吉林长春人,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:语文学科教学。

评估判断证据与推理质量，推理实现从已知到未知的跨越，自我调节监控思维过程。在认知心理学视域下，思辨能力体现为四大核心维度：逻辑推理能力确保思维的严密性、批判质疑能力保持思维的开放性、多维思考能力突破认知框架、元认知监控能力动态调节思维活动，四者共同构建应对复杂问题的思维机制。

（二）写作中思辨能力的具体内涵

写作是语言表达与思维创造的统一，其质量与思辨能力密切相关。信息时代，写作已成为剖析世界、表达思想的载体：缺乏思辨的写作易出现论点模糊、论据不足、论证松散等问题，而具备思辨的写作能通过严谨逻辑与批判视角构建有说服力的文本，实现思想的深度表达。在写作教学中，思辨能力体现为四大核心要素的有机整合：逻辑推理能力聚焦因果关联与结构建构，要求写作者识别论点论据逻辑，运用归纳与演绎构建论证链条，如叙述成长故事时清晰呈现思想转变的因果链条，确保文章脉络清晰；批判性思维能力强调对素材的质疑审视，通过识别论证漏洞、评估证据有效性深化思维，如分析“校园竞争”现象时，不局限于表面描述，而是探究竞争与合作的辩证关系，避免陈词滥调；多元思维能力突破单一视角，跨学科、跨文化整合认知，如写作“传统文化传承”主题时，融合历史背景、社会价值、个人体验等多维度分析，丰富文章思想内涵；元认知能力通过“计划—监控—评估”循环管理写作思维，如写作前制定提纲、写作中检查论证是否充分、写作后反思结构缺陷，保障写作效率。四者形成协同机制：逻辑推理奠定结构基础、批判性思维赋予思想深度、多元思维拓展表达空间、元认知保障思维效率，共同构成写作思辨能力的立体架构。在记叙文写作中，思辨能力通过三大维度构建底层逻辑：解构与转化能力实现从“现实真实”到“艺术真实”的认知加工，如从“家庭晚餐”场景中提取“代际沟通”素材，转化为叙事内容；建构与推理能力通过整合叙事要素（人物、情节、环境）、推演逻辑，实现从零散素材到深层意义的质变，如通过“暴雨中互助”情节，传达“平凡善意”的主题；反思与迁移能力融合元认知与多元思维，如从“班级活动矛盾”叙事中反思“团队协作”的本质，并迁移到“社会公共事务”的认知中，提升叙事深度与广度。三者形成“经验输入—意义加工—认知输出”的动态循环，使记叙文写作成为融合经验转化与哲学思辨的认知实践。

（三）写作中思辨能力维度关联

思辨能力各维度在写作中形成有机整体，构成思维生态系统。逻辑判断在结构设计中发挥系统作用：因果逻辑层面，帮助建立事件内在联系，如叙述“志愿者经历”时，清晰呈现“参与动机—实践过程—认知转变”的因果链条；层次逻辑层面，引导按意义逻辑组织材料，如描写“家乡变迁”时，从“建筑风貌—生活方式—文化认同”逐步深入；框架逻辑层面，通过预先规划确保主题统一，如写作“环保”主题时，以“问题呈现—原因分析—解决建议”为框架，避免偏离主旨。批判反思思维在主题筛选中实现价值判断与意义深化：通过价值维度拓展，挖掘事件多元价值，如从“社区服务”中解读“个人成长”“社会互助”“公民责任”的多重意义；通过视角转换，构建立体叙事，如叙述“校园规则争议”时，兼顾学生、教师、家长视角，呈现问题的复杂性；通过意义开掘，实现从现象到本质的跨越，如分析“短视频沉迷”现象时，不仅描述行为表现，更探究“媒介依赖”背后的心理需求与社会文化因素，培养社会关怀与创新思维。元认知在写作过程中发挥调节功能：策略选择层面，帮助根据任务匹配思维工具，如论证“读书价值”需运用逻辑推理，描写“四季校园”需运用观察感知；过程监控层面，通过自我提问，如“表达是否清晰”“论据是否典型”“结构是否合理”及时调整写作方向；反思提升层面，通过总结内化经验，如建立“写作错题本”记录结构缺陷、逻辑漏洞，形成个人写作知识体系，实现从被动写作到主动思考的转变。

多元思维通过视角创新、符号融合、语境迁移拓展认知边界：视角创新打破常规立场，如以“老物件”视角叙述家庭历史；符号融合运用多模态表达，如在“家乡记忆”写作中插入手绘地图、老照片配文，丰富表达；语境迁移跨学科运用思维，如用生物学“生态平衡”理论分析“社会资源分配”，用历史学“时空观念”解读“文化遗产”，提升主题内涵。多元思维培养需系统化设计，如建立“思维素材库”，含跨学科案例、多元视角范文，提供“基础—进阶—高阶”的思维训练路径。四大维度在记叙文写作中协同作用：逻辑判断奠定结构基础、批判反思深化主题、元认知优化过程、多元思维拓展边界。教学中需设计综合写作任务，如“社会热点叙事评论”，结合针对性指导，如批注逻辑漏洞、提供多元视角参考，实现思维与写作能力协同发展。

二、指向思辨能力的写作教学的本体内涵

写作教学的核心是通过语言实践培育理性思维，思辨能力是连接经验感知与意义建构的认知桥梁。以下从认知规律、任务建构与作品评判维度，阐释思辨能力对写作的本体论意义，构建指向思辨能力的写作教学理论框架。

(一) 认知规律导向的思辨培育活动

写作教学设计需基于学生的认知发展规律。叙事认知的双重建构特性在记叙文写作中尤为突出：学生需同时进行经验具象化(如将“运动会失利”转化为“跑道上的汗水、队友的鼓励”等语言符号)与意义抽象化(如从“失利经历”中提炼“挫折与成长”主题)，这契合皮亚杰认知发展理论——初中生处于具体形象思维向抽象逻辑思维的过渡阶段。写作中的细节描摹(如“掌心的茧子”)与主题提炼(如“坚持的价值”)为认知发展提供支撑，通过反复实践实现思维品质提升。部编版教材写作目标体现思辨能力培养的层级化设计：七年级聚焦“抓住细节、思路清晰”，以“我的初中生活”“家庭小事”等日常生活情境，训练观察(如捕捉“母亲做饭时的手势”)与叙述(如按“时间顺序”组织事件)能力；八年级强调“多角度观察、捕捉细节”，通过“跨文化交流活动”“代际对话”等文学化情境，推动细节整合(如对比“中西方节日习俗”)与情感深化(如理解“长辈的传统观念”)；九年级要求“表达有创意、感情真挚”，通过“伦理困境(如‘是否揭发好友作弊’)”“社会议题(如‘校园垃圾分类推行’)”，引导构建“现象呈现—矛盾分析—价值判断”的思维链条，如写作“科技与隐私”时，先描述“人脸识别进校园”现象，再分析“便利与隐私”的矛盾，最终提出“平衡二者的建议”。这种螺旋上升设计使写作教学成为思辨能力发展的实践场域。认知冲突的结构化设计是思辨能力发展的驱动力。通过三类冲突构建思辨“培育场”：事实性冲突，如“不同资料对‘传统文化起源’的不同记载”，训练核查事实、分辨真伪的能力；价值性冲突，如“‘追星’的积极与消极影响”，培养理解多元价值、进行价值判断的能力；方法论冲突，如“‘环保宣传’用海报还是短视频形式”，训练评估方法有效性、选择最优策略的能力。例如设置“短视频时代深度阅读的必要性”议题，引导学生经历“质疑—分析—综合”的完整思辨过程。实施中需按“冲突类型分类—情境分层递进—解决策略建模”路径，注入适度“思辨摩

擦力”，打破“非黑即白”的思维定式，推动认知跃升。

(二) 任务驱动建构的写作实践活动

任务驱动写作教学将抽象思维训练转化为具体问题解决过程，打破传统“技巧灌输—机械模仿”模式。通过真实或拟真情境激活认知内驱力，使写作成为主动意义建构活动：个体层面，学生通过将“研学旅行经历”转化为文字，梳理“认知误区(如‘古代建筑仅为美观’)—知识更新(如‘建筑蕴含力学原理’)”的过程，实现自我认知深化；社会层面，写作成为连接个体经验与公共议题的桥梁，如写作“社区养老建议”时，结合“探望独居老人”的个人体验，提出“建立社区互助小组”的具体方案，培养社会责任感。依据布鲁姆教育目标分类学，写作教学构建“经验复述—创新表达”完整进阶路径：低阶任务聚焦经验具象化，通过“感官描写训练(如‘描写雨后公园’)”“事件复述(如‘记录一次实验过程’)”，夯实语言基础(如准确使用“湿润”“清新”等词汇)与观察能力(如注意“水珠在叶片上的滚动”)；中阶任务侧重逻辑推演，要求在复杂情境中分析因果关系(如“分析‘班级凝聚力不足’的原因”)、建构论证链条(如“论证‘阅读经典有助于人格培养’”)；高阶任务指向认知重构，鼓励突破常规思维，实现跨文本、跨领域的创造性表达(如“结合科幻小说与科学知识，创作‘未来校园’故事”)。这种层级化设计避免教学“一刀切”，使不同认知水平的学生都能在“最近发展区”内提升思维能力：对认知基础较弱的学生，提供“事件要素提示卡”；对认知基础较强的学生，要求“加入反事实假设”。针对学生认知能力的个体差异，需提供多样化支持策略。依据加德纳多元智能理论，个体在语言、逻辑、空间、人际等智能维度各有优势：对初级认知能力者，采用“范例—模仿—创新”渐进路径，通过“细节标注”“情感批注”帮助建立基本写作图式，如写作“我的朋友”时，先模仿范文的“外貌+事例”结构，再加入个人的独特观察；对中高级认知能力者，提供更具开放性和挑战性的任务，如“自主建构逻辑论证框架(如用‘问题—原因—对策—意义’结构写作‘校园浪费现象评论’)”“跨学科知识融合(如结合历史学‘丝绸之路’与地理学‘交通路线’，写作‘文化交流’主题文章)”，满足其思维发展需求。这种差异化设计要求教师通过“写作前诊断(如提问‘你对这个主题有哪些疑问’)”“写作中反馈(如‘你的论证缺少数据

支持’)”“写作后评估(如用‘思维层级量表’判断逻辑深度)”,动态调整任务难度与支持力度,实现因材施教。

(三)作品评判深化的言语发展活动

作品评判是推动学生认知深化的关键环节,核心是引导学生实现从读者视角到作者视角的转化。通过三步骤构建转化路径:文本解构的认知诊断,如分析《孔乙己》时,引导学生标注“大约的确死了”中“大约”与“的确”的矛盾,把握鲁迅对封建礼教的批判逻辑;主体间对话的生成实践,如开展“假如我是《孔乙己》作者”讨论,思考“为何选择‘酒店伙计’作为叙述者”,搭建身份转换的认知桥梁;策略迁移的重构实践,如让学生模仿“矛盾修辞”手法,写作“成长中的迷茫与坚定”主题片段,实现创作能力的内化。这一过程使学生从“被动接受文本意义”转向“主动建构表达策略”,完成认知能力的实质跃迁。师生互动贯穿写作全过程,形成以言语协商为核心的认知共建机制。写作前通过开放式讨论进行意义协商,如“成长故事”主题教学中,教师提问“这个经历最触动你的瞬间是什么?”“它让你对‘成长’有了哪些新理解?”,引导学生突破“事件表层描述”,共同挖掘“挫折中的自我接纳”等深层价值,实现认知共振;写作中运用苏格拉底诘问法^[5],将潜在思维矛盾显性化,如学生写作“环保重要性”时,教师追问“你说‘环保要从小事做起’,但如果小事与生活便利冲突,如‘自带购物袋不方便’,该如何选择?”,推动认知偏差修正;写作后开展反思性对话,如针对“结尾仓促”的问题,教师提问“你选择这个结尾的初衷是什么?如果增加一个‘未来行动’的段落,是否能深化主题?”,引导学生回溯创作决策,在反复推敲中深化对写作的理解。这种协商式对话将传统“传授—接受”的单向模式,转化为师生共同探索、相互启发的思维共建实践场域。元思考是推动思辨能力进阶的关键机制,需针对写作中“知觉盲区—逻辑断点—意义扁平”三大困境构建训练体系。知觉盲区表现为感官体验单一,如描写“暴雨”只写“雨下得很大”,忽略“潮湿的气味”“雨滴打在伞上的声响”,反映现象学“本质直观”能力缺失,教学中可通过“多感官观察表”引导学生补充细节,并批注“为何之前忽略了这些体验”;逻辑断点表现为情节或论证不连贯,如叙述“团队合作项目”时,从“意见分歧”直接跳跃到“项目成功”,缺乏“沟通协商”的过渡,反映形式逻辑薄弱,要求学生插入过渡段落,并写下“这段过渡如何连接前后内容”的修改思路;意义扁平表现为主题浅表化,如将“登山经历”简单归结为“坚

持就能成功”,未能挖掘“过程中的自我怀疑与同伴鼓励”,体现辩证思维局限,可推动学生从“个人—他人—社会”多视角重新审视主题,深化思想表达。教学中需引入“元认知术语体系”(如“感官聚焦”“逻辑链条”“主题分层”),引导学生用专业语言解构思维过程,形成“思考行为诊断—元认知策略介入—反思语言外化”的闭环,使学生从“经验性写作”转向“反思性表达”,最终养成“用元思考驱动思考”的认知习惯。

三、思辨能力向写作实践的路径转化

基于哲学诠释学、叙事认知理论与发展心理学,构建生活叙事、文学叙事、思辨叙事三维写作框架,揭示不同叙事通过“经验直观—意义建构—哲理超越”的认知路径,培育思辨能力的内在机制。

(一)生活叙事:日常经验的现象学还原与问题化建构

生活叙事是思辨能力培育的基础路径,其核心价值在于将学生熟悉的日常经验转化为思维训练载体。从理论根基看,皮亚杰认知发展阶段论指出,初中生处于形式运算阶段初期^[6],生活叙事的碎片化、随想性特质,如“日记”“随笔”,适配其从具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的需求:写作者通过记录“校园课间十分钟”“家庭周末聚餐”等场景,在现象学“悬置先见”(暂时放下“课间就是放松”的固有认知)的操作中,完成对经验的“本质直观”的了解,捕捉隐藏的认知矛盾,如从“父母反复叮嘱学习”中发现“关爱与压力”的冲突。从科学哲学视角看,波普尔“证伪主义”思维在生活叙事中具象化为“问题生成机制”。写作者将日常经验问题化,实质是践行“猜想与反驳”的认知循环,如观察到“地铁里人们低头看手机”的现象,先提出猜想“这是‘碎片化阅读’的体现”,再通过反驳“是否存在‘逃避社交’的可能性”,将维特根斯坦“生活形式”转化为可分析的命题。在伽达默尔“视域融合”过程中,学生结合“社会学中的‘群体性孤独’理论”解读该现象,建立个体经验与公共议题的关联,实现从“具体观察”到“普遍认知”的飞跃。生活叙事的思维进阶遵循“现象描述—差异识别—范畴建构”三阶模型。现象描述阶段,要求调动多感官记录细节,建立“原初经验库”,如描写“教室的午后”:“阳光透过窗户,在课桌上投下菱形光斑,粉笔末在光斑中飞舞,后排同学的笔尖划过作业本,发出沙沙的声响”,训练观察的敏锐度;差异识别阶段,通过比较经验差异理解复杂性,如记录“不同季节的上学路”,发现“春天的生机让人愉悦”与“冬天的寒冷让人倦怠”的情绪差异,

体现莱布尼茨差异辩证法^[7]；范畴建构阶段，借鉴亚里士多德范畴论^[8]，将碎片化经验归入“时间—空间—情感—价值”框架，如将“多次考试经历”按“考前紧张(情感)—考中专注(行为)—考后反思(价值)”分类整理，实现波兰尼默会知识显性化^[9]——将“考试时的感受”转化为“对压力管理的认知”。同时，维果茨基最近发展区^[10]理论指出，当写作者预设“同学”“老师”等潜在读者时，会自觉检查表达的逻辑严谨性，在“自我对话”(如“这样写同学能理解吗?”)中培育元认知监控能力。

(二)文学叙事：文本经验的叙事重构与意义生成

文学叙事以经典文本为媒介，通过对叙事范式的借鉴与重构，推动学生思辨能力向纵深发展。在这一过程中，写作者不仅模仿“冲突—解决”“多视角叙述”等经典叙事手法，更在文本的互文性参照中，将个体经验置于广阔的文化语境之中，实现认知层次的跨越。例如，以鲁迅《故乡》中闰土形象为参照，创作关于“身边人的成长与疏离”的叙事时，学生并非简单复制人物对比的外在形式，而是在将闰土的“麻木”与身边人“被生活磨平棱角”进行类比的过程中，把对“成长”的感性困惑，升华为对“社会环境与个体选择”关系的理性思辨。

文学叙事中的思维训练，体现为从情感共鸣到理性认知的有机转化。以《雷雨》式家庭悲剧的改编为例，学生在理解周朴园矛盾心理的基础上产生共情，进而逐步追问“封建礼教对人性的压抑”“命运与自由意志的关系”等具有存在论意义的命题。在构建叙事时，通过设计角色在“服从家庭安排”与“追求个人幸福”之间的反复挣扎，并推演每一选择带来的后果，学生得以在情节推进中完成从感性认知到理性判断的思维蜕变。

在叙事机制层面，文学叙事展现出“历时性情节建构”与“共时性价值权衡”之间的辩证互动。历时性层面，通过重组事件时序以制造认知张力，如以“高考失利”开篇，再回溯备考过程中的松懈与焦虑，引导学生思考偶然行为对人生轨迹的潜在影响，从而突破线性因果的思维定式。共时性层面，则可借助亚里士多德的“实践三段论”，在虚构的道德困境中构建伦理推理链条。例如，在“是否揭发好友作弊”的情境中，学生需在大前提(诚信为道德准则)与小前提(作弊违背诚信)之间进行逻辑衔接，并通过反事实思考(如“若选择隐瞒可能产生的后果”)检验判断的合理性。这一过程促使写

作者代入他者视角，想象好友的愧疚、老师的期待，从而在主体间的立场互换中，锤炼形成能力价值共识。

(三)思辨叙事：哲学命题的叙事化表达与认知跃升

思辨叙事作为记叙文写作的高阶形态，致力于将抽象的哲学命题转化为具身化的叙事表达，从而实现思维能力的根本性超越。其理论基础植根于哲学与文学的融通。例如，萨特“存在先于本质”^[11]的命题，可叙事化为一个角色拒绝“好学生”标签、坚持绘画梦想的故事。通过在“父母反对—自我怀疑—坚定选择”的情节推进中展现个体如何通过行动定义自我，学生不仅讲述了一个成长故事，更演绎了关于“人是其所行”的存在主义议题，从而突破传统记叙文对经验写实的局限，赋予文本以哲思的深度。

在思辨叙事中，思辨能力呈现为“局部诠释—整体理解—再诠释”的螺旋上升过程。局部诠释阶段，学生从具象场景中捕捉哲学意蕴，如在“凝视古希腊雕像”中体悟“永恒与有限”的张力；整体理解阶段，则通过情节结构的设计展现认知的转变，如安排角色从追求“永生传说”到领悟“生命有限，唯创造可赋予意义”；再诠释阶段，则借助隐喻式结尾，如“生命如火焰，意义不在长短，而在照亮什么”使哲学思考与情感表达融为一体，引发读者共鸣。

思辨叙事的思维运作遵循“现象矛盾化—矛盾范畴化—范畴超越化”的递进逻辑。在现象矛盾化阶段，学生借助逻辑方法构建叙事冲突，如《镜子迷宫》中“追求完美镜像却只见残缺”，将“理想与现实”的哲学矛盾具象化为情节张力；在矛盾范畴化阶段，将冲突定位于特定哲学论域，如把“科技便利与人际疏离”归结为“工具理性与价值理性”的现代性悖论；范畴超越化阶段，则尝试以隐喻式解决实现辩证超越，如角色最终接纳镜像的瑕疵，领悟“不完美才是人类存在的本质”，从而完成从二元对立到辩证统一的思维飞跃。

从教育哲学的视角看，思辨叙事本质上是杜威反思性思维^[12]的叙事实践。学生在“建构—解构—重构”的循环中，不断追问自身思维的前提与边界，如在书写“完美主义”主题时反思“完美是否可欲”“存在是否皆合理”，最终形成对抽象命题进行逻辑推演与哲学思辨的高阶能力，为终身学习奠定坚实的思维基础。

本文以思辨能力为核心，构建初中写作教学的系统理论框架：明确思辨能力是含逻辑推理、批判

质疑、多维思考、元认知监控的高阶思维体系,在写作中形成协同运作的思维生态;从认知规律、任务建构、作品评判层面,揭示指向思辨能力的写作教学本质,突破传统“技巧导向”的局限;通过生活叙事(经验还原)、文学叙事(文本重构)、思辨叙事(哲学演绎)三维框架,构建“基础—进阶—高阶”的思辨能力培育路径,使写作教学成为“语言表达—思维发展—认知升华”的动态闭环。后续研究可进一步探索具体教学策略(如“思辨性写作任务设计模板”),开发适配的教学资源(如“跨学科思辨素材库”)与评价工具(如“思辨能力层级评估量表”);同时需关注数字时代的教学需求,探索“多媒体叙事”“线上协作写作”等形式与思辨能力培养的融合,助力培养具有批判性思维与创新能力的初中生,为核心素养落地提供实践支撑。

参考文献:

- [1]谷衍奎.汉字源流大字典[M].北京:商务印书馆,2023:1905.
- [2][古希腊]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986:288-297.

- [3][古希腊]亚里士多德.工具论[M].余纪元,等,译.北京:中国人民大学出版社,2003:49-52.
- [4][美]Peter Facione.批判性思维:思考让你永远年轻[M].李亦敏,译.北京:中国人民大学出版社,2013:28-30.
- [5][美]霍普·梅.伟大的思想家:苏格拉底[M].瞿旭彤,译.北京:中国人民大学出版社,2019:78
- [6][瑞士]让·皮亚杰,芭贝尔·英海尔德.儿童心理学[M].吴福元,译.北京:商务印书馆,1980:113-115.
- [7]李育军.论莱布尼茨的差异性原则[J].湖南科技大学学报(社会科学版),2005(03):37-41.
- [8][古希腊]亚里士多德.范畴篇·解释篇[M].方书春,译.北京:商务印书馆,2005:4-29.
- [9][英]迈克尔·波兰尼.个人·知识:朝向后批判哲学[M].徐陶,许泽民,译.上海:上海人民出版社,2021:118.
- [10][苏]列·维果茨基.社会中的心智:高级心理过程的发展[M].刘玉清,等,译.北京:北京师范大学出版社,2018:86.
- [11][法]让·保罗·萨特.存在与虚无[M].陈宣良,等,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1997:55-58.
- [12][美]约翰·杜威.我们怎样思维[M].伍中友,译.北京:新华出版社,2010:79-95.

(责任编辑:姜佳宏)

Cultivating Critical Thinking in Junior High School Writing Instruction Connotations, Characteristics, and Practical Pathways

HU Xin

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

Abstract: This paper systematically explores the ontological connotation, characteristics, and construction of practical pathways for junior high school writing instruction aimed at fostering critical thinking. It analyzes critical thinking from three dimensions—semantics, historical origins, and cognitive structure—to clarify its core elements and developmental trajectory. Within the context of junior high school writing, the paper elucidates the manifestations of critical thinking, its teaching requirements, and its crucial role in enhancing writing quality. Furthermore, it delves into the essential attributes and unique value of such teaching from the perspectives of cognitive, task construction, and work evaluation. Grounded in philosophical hermeneutics, narrative cognition theory, and developmental psychology, the study constructs a three-dimensional writing framework comprising life narrative, literary narrative, and speculative narrative, exploring how these different types promote the development of critical thinking. This paper aims to build a theoretical cognitive framework to support the design of teaching strategies.

Key words: critical thinking; writing instruction; junior high school Chinese; cognitive development; teaching strategies

师范院校“教师语言”课程教学困境与提升路径

张珍妮

(琼台师范学院, 海南 海口 571127)

[摘要]在新时代背景下,教师队伍建设工作对师范生培养质量提出了更高要求。作为师范生核心职业技能课程之一的“教师语言”,其教学现状面临多重困境:课程目标偏离专业认证倾向且与学科需求脱节,教学内容呈现陈旧化且缺乏针对性与时代性,教学方法单一且实践环节虚化,评价体系片面且伴随课程地位边缘化与师资支撑不足等。针对上述困境,本研究旨在提出系统性的提升路径:对课程目标而言,使其回归“能力本位”与“学科导向”;对教学内容而言,开展“精准化”与“现代化”建设;对教学方法而言,强化“课内—课外”有效联动;对评价体系而言,构建强调“过程+能力”双向导向评价。

[关键词]教师语言;课程改革;教学困境;师范院校;教师教育

[中图分类号]G652 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0096-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.014

新时代教师队伍建设改革对我国师范教育人才培养质量提出了高标准、新要求^[1]。为从源头上保障师资培养水平,教育部全面推行师范类专业认证,其“学生中心、产出导向、持续改进”的核心理念^[2],旨在引导师范专业持续改进质量保障机制,确保人才培养目标与基础教育现实需求实现高质量对接。与此同时,《新时代基础教育强师计划》^[3]等文件进一步强调“深化教师教育改革、构建高水平教师教育体系”的战略部署,凸显了“新师范”建设的时代方向与使命要求。在此背景下,师范生的综合从教能力显得尤为重要,其培养质量直接关乎国家教育现代化进程与民族未来。

“教师语言”作为师范生的必修课程,是锤炼教学技能、塑造专业形象、传递教育智慧的核心载体,在师范生职业能力建构中具有奠基意义。该课程通常涵盖三大模块:普通话训练(语音规范与方言正音)、一般口语交际训练(朗读、演讲、沟通

等)以及教师职业语言训练(教学口语、教育口语、体态语等),旨在系统培养师范生“能说、会教、善育”的复合型语言素养,使其未来能胜任“传道、授业、解惑”的教育使命。

综观已有研究,学界对“教师语言”课程的改革已进行诸多有益的探索。例如,有的从课程地位、实践训练和师资建设等维度提出了改革路径^[4];有的聚焦于跨学科融合的教学模式^[5];有的从建构师范生口语表达的普及性、先进性等4个特性入手,探讨了课程的创新路径^[6]。这些研究为本课程的优化提供了重要参考^[7],但仍存在进一步的拓展空间。其一,以往研究视角多集中于课程改革的某一或某几个方面,缺乏贯穿“目标—内容—方法—评价—支持”链条的系统性解决方案;其二,对课程内容如何精准对接不同学科(如理、工、艺、体)师范生的专业需求,以及如何融入数字化教学新形态等时代性课题的探讨尚不够深入;其三,缺

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]海南省高等学校教育教学改革研究项目“赛教相携:基于创新创业类竞赛的专业课程教学优化研究”(项目编号:HNJG2025-008);琼台师范学院校级科研课题“海南闽语区地名文化内涵及其语音演变层次研究”(项目编号:qtqn202504)。

[作者简介]张珍妮(1989-),女,山西大同人,博士,琼台师范学院讲师;主要研究方向:汉语语言学、高校教学改革。

乏将课程改革路径与教育部师范类专业认证“学生中心、产出导向、持续改进”核心理念深度融合的系统性探讨。鉴于此，本文拟弥补上述不足，在全面剖析当前教学困境的基础上，以师范专业认证理念为纲，构建“五维一体”的系统化提升路径，旨在为新时代“教师语言”课程的发展提供更具整体性、操作性的实践指南。

一、师范院校“教师语言”课程教学困境

“教师语言”课程作为师范生职业技能培养的核心环节，其教学质量直接关系到未来教师的专业表达能力。然而，当前该课程在师范院校实际操作中面临多重困境，制约了课程目标的有效达成。深入剖析这些困境，是推动课程改革、提升师范生语言素养的前提。

(一) 课程目标定位偏差，与专业认证要求脱节

师范类专业认证明确强调“学生中心、产出导向、持续改进”的理念，要求课程体系支撑“一践行三学会”的毕业要求。但“教师语言”课程的教学目标定位上存在明显偏差，尚未充分体现专业认证的理念与要求。

1. 课程目标过度聚焦“普通话水平测试”的通过率。一些院校将课程简化为“普通话考前辅导班”，教学资源 and 考核重心高度倾斜于语音规范的机械训练，追求二级乙等、二级甲等的通过率成为显性指标和教学政绩。这导致课程的核心——教师职业语言能力的培养被严重边缘化。在教学内容上，大量课时被用于声母、韵母、声调等基础语音的训练，而教师教学语言的艺术性、教育性、适应性等更深层次的能力培养被压缩到极小空间；在考核评价上，普通话水平测试成绩往往成为最主要的评价标准，而教师的表达逻辑、情感传递及互动沟通能力等关键素养难以被有效评估。

2. 课程目标未能与实际教学形成有效关联，导致语言技能训练与专业培养需求脱节。目前课程目标的设定普遍缺乏学科针对性，未能充分考虑不同专业师范生在日后实际教学场景中对语言能力的差异化需求。例如，语文教师需要强调语言文字的感染力与文本解读的准确性，数学教师需要培养严密的逻辑表述能力和把抽象概念具象化的能力，英语教师则必须具备良好的双语转换和跨文化沟通能力。然而，课程设计常采用“一刀切”模式，缺少与专业教学内容、教学方法相匹配的差异化语言能

力训练目标。

(二) 教学内容更新缓慢，缺乏针对性与时代性

教学内容是课程的核心载体，目前“教师语言”教学内容存在陈旧化和与现实脱节等问题，既缺乏精准性，又未能回应时代需求。

1. 内容与方言区学生的实际需求严重脱节。我国师范生多来自方言区，其普通话语音问题具有鲜明的地域性和系统性规律。例如，晋方言区学生普遍存在 ai、uai 等韵母韵腹 a 发音时开口度不够，前后鼻音韵母缺陷的问题；闽方言区学生面临平翘舌音不分，撮口呼、轻声、儿化缺失等难题。然而，教学内容大多采用“一刀切”的通用训练模式，缺乏针对不同方言音系与普通话对应规律的精准化诊断与纠音方案。教师若缺乏方言学或语音学背景，往往无法从发音机理角度科学指导，致使课程沦为机械跟读的低效模仿训练。

2. 教学内容更新缓慢，未能融入时代元素与科技发展。在数智化教育迅猛发展的背景下，“教师语言”的内涵与外延均已发生深刻变革。在线教学用语的精当运用、多媒体课件的精准解说、直播授课中的互动话术等，共同构成新时代教师语言能力新要求。但是，当前课程内容体系仍固守传统教材的线下教学框架，未能及时反映这一时代性转变，未能引入短视频教育解说、微课语言设计等新形态。这种滞后性不仅使课程内容与现实需求脱节，更导致培养出的师范生难以胜任“互联网+教育”背景下的新型教学场景，直接影响其未来的岗位适应能力和专业发展潜力。

(三) 教学方法单一固化，实践训练环节严重虚化

作为一门实践性极强的应用型课程，“教师语言”在教学方法上却呈现出理论化、灌输化、去情境化的倾向。

1. 教学方法以教师讲授为主，学生被动接受。课堂依然是教师“一言堂”，偏重于对发音原理、表达技巧、演讲理论等本体性知识的系统讲授。受限于紧凑的课时安排，多数学校仅能提供 18 至 36 个课时，那些本应作为课程训练核心的实践教学活

2. 实践训练环节脱离真实教育情境, 功效堪忧。“一般口语交际训练”中的演讲、辩论等内容, 往往与真实教育场景关联性较差, 其主题虽可能涉及社会热点, 却极少聚焦于“如何召开家长会”“如何进行课堂即时评价”“如何实施个性化师生沟通”等一线教师必备的语言交际能力。“教师职业语言训练”模块则因课时压缩问题, 往往沦为对理论概念的仓促讲解, 学生缺乏在模拟或真实课堂中的高强度、有反馈、重复性实操演练。这导致理论学习与行为改变之间存在较大鸿沟, 使学生即便在毕业后走上讲台, 仍难以从容应对复杂多变的真实教学情境。

(四) 教学评价体系片面, 未能发挥诊断与发展功能

科学合理的评价是教学的“指挥棒”, 但当前“教师语言”课程的评价体系存在方式单一、维度单一等问题。

1. 当前课程评价体系过度依赖终结性考核, 尤其是将普通话测试成绩作为期末成绩的核心。该方式虽然可以在一定程度上反映学生最终的普通话语音面貌, 却忽略了对学生语言面貌变化过程的关注与记录。具体而言, 部分来自河北、东北等北方方言区的学生, 由于其母语方言与普通话语音系统较为接近, 即便日常训练投入有限、学习态度较为松懈, 仍可能在期末普通话测试中取得较好成绩。相反, 许多来自闽方言、粤方言等南方方言区的学生, 面临比较大的语音学习困难, 虽然始终保持积极认真的语音训练态度, 但其最终测试成绩可能仍不如某些具有北方方言背景的学生。这种评价方式既无法真实体现学生的努力程度与进步幅度, 也难以有效激励学生在整个课程学习期间进行持续投入和改进。

2. 评价内容明显呈现“重语音、轻语用”的倾向。现有的评价体系过度聚焦于语音标准度、词汇规范性及语法准确性等易于量化的指标, 而对于真正体现教师职业能力的多维素养, 如教学用语的有效组织、教育情境中的沟通适切性、体态语言的自然协调及跨学科教学中的语言灵活迁移能力等, 缺乏科学有效的考核机制。这一问题在“教师职业语言训练”模块的考核中尤为突出: 由于缺乏真实的中小學生作为交互对象, 考生往往只能进行“无生试讲”, 其教学口语的运用、教育对话的实施以及体态语言的配合, 均难以模拟真实课堂的互动性与生成性, 最终大多流于形式化的“表演”和机械化的“摆样子”。

(五) 课程地位边缘化与师资队伍建设滞后

深层次看, 上述教学困境背后的原因, 是“教师语言”课程在师范生培养体系中的系统性支持不足。

1. 课程地位在师范专业培养体系中呈现边缘化趋势, 其实际受重视程度与课程应有的地位不符。尽管在人才培养方案中, “教师语言”通常被列为必修课程, 但在具体实施过程中, 其课时常常被大幅压缩, 甚至在某些院校被简单地与“普通话”课程合并, 仅存 16—18 个学时。在“学科专业知识至上”的传统观念影响下, 不论是学生、教师还是教学管理者, 都普遍将其视为一门“锦上添花”的课程或单纯的技术训练课, 而非支撑教师专业发展的核心课程。这种认知上的偏差直接导致了资源投入的不足: 教学经费分配有限、缺乏高质量的实训场地和现代化的教学设备(如微格教室、AI 普通话测评系统)等。最终, 这门本应成为师范生专业能力基石的课程, 在资源匮乏与重视不足的双重制约下, 无法发挥其应有的培养效能。

2. 师资队伍专业性支撑不足成为制约课程高质量发展的瓶颈。当前承担该课程教学任务的教师多由中文专业教师兼任, 学术背景集中在语言、文学等理论领域, 其知识结构存在显著局限性, 无法应对理工类背景学生的教学需求, 而且这些教师大多缺乏基础教育学段的实际从教经验, 对真实课堂的语境构建、师生互动策略、教学突发情况应对等缺乏切身的实践体会。同时, 因为其自身往往未接受过系统专业的教师语言艺术培训, 部分教师的口语示范能力、课堂即兴表达水平、教学反思与研究能力均有待提升。这种复合型能力的缺失导致课程教学难以突破机械性语音训练, 无法胜任培养学生驾驭复杂教育情境的高阶语言运用能力的使命, 进而影响师范生从教语言素养的全面深化发展。

综上所述, 师范院校“教师语言”课程正面临从目标到内容、从方法到评价、从支持到师资的系统性困境。这些困境相互交织, 共同导致课程难以承担起培养新时代卓越教师之语言根基的重任。唯有对其进行全面、深刻的诊断与改革, 方能突破重围, 真正赋能师范生的专业成长。

二、师范院校“教师语言”课程提升路径

针对前述“教师语言”课程所面临的多重教学困境, 必须进行系统化、结构化、精准化的改革与

重构。课程提升路径应紧密对应现有问题，以“学生中心、产出导向、持续改进”的专业认证理念为纲，推动课程从理念到实践的整体转型，切实提升师范生的语言素养与从教能力。

(一) 重构课程目标体系，实现与专业认证及学科需求深度融合

针对课程目标定位存在的偏差，应进行系统性重构，使其真正契合师范专业认证要求并满足学科教学的实际需求。

1. 确立能力本位的核心目标，超越应试导向的局限。课程目标应从单纯追求普通话等级通过率转向以教师职业语言能力发展为核心。明确区分“基础语言规范”与“职业语言能力”两个维度：前者是必备基础，后者是核心目标。在课程设计中，压缩单纯机械性语音训练课时，将其占比控制在总课时的30%以内，确保有充足课时用于教学语言艺术性、教育性和适应性的培养。建立以“教学设计语言能力”“课堂互动语言能力”“教育情境沟通能力”和“多元评价语言能力”为核心的新目标体系，使课程重心从“发音训练”真正转向“教学赋能”。在评价体系上，降低普通话测试成绩的最终权重（建议不超过40%），相应提高教学语言设计、模拟课堂实施、教育情境应对等实践能力的考核比例，形成指向教师专业发展的综合培养体系。

2. 建立学科导向的差异化目标，实现与专业培养的有效衔接。打破“一刀切”的目标模式，构建与各学科教学需求相匹配的差异化目标体系。与各专业院系合作，共同研制针对不同学科师范生的语言能力标准：中文专业侧重文学文本解读、语言审美与情感表达能力；数学专业强调概念表述的准确性、逻辑推演的严密性及抽象思维的具象化表达能力；外语专业注重双语转换流畅性、跨文化交际适应性和外语课堂用语规范性；理科专业侧重实验操作语言准确性、科学概念解释能力；艺术体育专业则关注动作指令清晰性、艺术表现语言感染力等。差异化目标的设置使课程更贴近学科特征，增强师范生教学语言的专业适应性。

(二) 构建“精准化+现代化”内容体系，增强课程针对性与时代回应能力

针对教学内容存在的与现实脱节和滞后等问题，需从方言区学生的实际需求和数字化教育背景出发，构建一个兼具精准化与现代化特征的内

容新体系。

1. 课程开发“方言—普通话”对比训练模块，实现精准化语音教学。针对方言区学生的语音难点，教师可基于已有方言学研究成果，重点梳理院校当地方言与普通话的核心对应规律及高频错误发音。在课堂教学中，可采用“重点突破、分组训练”的方式，根据不同方言背景将学生分组，开展针对性强的迷你工作坊，如为晋方言区学生提供韵腹开口度训练材料，为闽方言区学生重点训练平翘舌音。同时，积极利用手机语音输入法、免费语音评测软件等易获取的技术工具，为学生提供即时反馈和自主训练途径，实现对方言语音问题的精准识别和高效纠正。此外，可组织“普通话学习伙伴”计划，让不同方言背景的学生结成互助小组，在交流中相互纠正、共同进步，切实提升语音训练效果。

2. 融入数字教学语言要素，提升课程内容时代适应性。教师可主动收集基础教育中广泛使用的数字化教学资源（如国家中小学智慧教育平台中的优质微课、公开课视频），并从中提炼在线教学用语、多媒体解说、师生屏幕互动等典型语言模式，在课堂中增设“数字教学语言实践”环节，指导学生撰写微课解说词、设计直播教学互动话术、制作简短教育类短视频，并利用手机等便捷设备录制回放分析，还可邀请本校现代教育技术专业教师开展跨学科合作，举办“数字化教学语言工作坊”，分享实用技巧和工具，引导学生讨论在线师生沟通的规范与技巧，通过这些切实可行的方式使课程内容与教育数字化发展趋势相接轨，提升学生适应未来教学环境的能力。

(三) 创新“课内—课外”联动机制，强化实践教学实效

针对教学方法单一与实践训练不足的问题，建立课堂精讲与课外实训相结合的联动机制，最大限度提升有限课时内的训练实效。

1. 推行“翻转课堂+精讲多练”模式，优化课堂教学效能。改变教师“一言堂”的讲授模式，将发音原理、表达技巧等理论知识制作成微视频供学生课前学习，课堂时间则重点用于实践训练。采用“小组工作坊”形式，将班级分为若干小组，开展微型教学展示、教育情境模拟、教学片段演练等活动。教师角色从讲授者转变为指导者和点评者，针对每组表现给予即时反馈和个性化指导。充分利用学校现有的微格教室或普通教室加手机

录制设备,开展“五分钟微格教学”活动,引导学生以任务驱动方式改进教学语言表现。

2. 优化评价内容与标准,突出教学语言能力的职业导向。在评价体系设计上,提升教学语言运用能力的考核权重,制定简明且易操作的《教学语言能力评价表》。该量表包含3方面:语言规范性(占30%,侧重发音准确、用语规范等基础要求)、教学有效性(占40%,关注语言的组织逻辑、表达清晰度、重点突出程度等教学效果)、沟通切实性(占30%,考察语言的亲和力、互动性、情境适应性等交际能力)。在具体实施中,着重改进“教师职业语言”模块的考核方式,通过设置“微课教学展示”“教育情境即兴应答”等贴近实际需求的形式,要求学生现场展示其语言运用能力。另外,可邀请3—5名同学组成评议小组,在教师指导下使用评价量表进行现场评分,既锻炼了学生的评价能力,也可增强考核的多视角性与客观性。

(四)建立“过程+能力”双导向评价体系,强化评价的诊断与发展功能

针对评价体系片面化的问题,构建注重过程记录与能力导向的发展性评价体系,充分发挥评价体系对教与学的促进作用。

1. 注重过程性考核,加强对学生进步轨迹的关注。改变过度依赖期末考试的单一评价方式,采用“平时表现+阶段测试+期末考试”的综合评价模式(建议占比分别为40%、30%、30%),记录学生课堂参与度、小组练习表现、微格教学视频等过程性材料,特别注重对方言区学生的进步评价,采用“增量评价”方法对比其入学初和课程结束时的语音样本与表达能力,重点关注进步幅度而非仅看最终水平,这种方法能有效识别基础较弱但学习态度认真、进步明显的学生,使评价结果更加公平合理。这样的过程性考核体系不仅能全面客观反映学生的学习状况,更能有效激励学生重视平时学习过程,尤其使需要更多时间适应普通话学习的学生获得应有的认可,进而增强学习信心和动力,实现以评促教、以评促学的良性循环。

2. 加强教学语言能力评价的职业导向性。在评价体系设计上建立以教学语言运用能力为核心的评价模式,制定包含语言规范性(30%)、教学有效性(40%)、情境适应性(30%)三重评价标准。其中,语言规范性主要考察普通话标准程度

和语言规范运用;教学有效性重点评估语言组织逻辑性、重点突出明确性和知识传授准确性;情境适应性关注根据不同教学场景灵活调整语言风格的能力。在具体实施中采用“模拟教学情境”的考核方式,设计课堂导入、知识点讲解、师生互动等典型教学环节,要求学生在限定时间内完成教学展示,同时建立分等级考核标准,明确不同能力水平的具体表现特征,使评价结果能准确反映学生实际教学语言运用能力,为后续教学改进提供明确依据。

(五)提升课程定位与师资专业素养,夯实课程发展基础

针对课程地位边缘化与师资力量薄弱的问题,需从课程价值重塑和教师能力提升两方面着手,为课程建设提供系统性支持。

1. 明确课程核心地位,优化资源配置。通过人才培养方案修订论证会、教学委员会研讨等途径,积极争取将课程学时设为36—54学时(按周2—3学时计算),确保理论讲授与实践训练比例达到1:2。在现有条件下优先整合校内资源,充分利用各专业已有的微格教室、智慧教室等场地开展实践教学,通过合理安排时间,实现教育资源共享,同时积极申报各级教改项目以争取专项经费支持,逐步添置必要的教学设备。更重要的是通过教学成果展示、公开课观摩等活动,直观展现课程对学生教学能力提升的重要价值,改变师生将课程视为“软性课程”的片面认知,使其真正成为师范专业认证中有显示度的特色课程。

2. 构建“高校—中小学”协同的教师联络机制。建立健全中小学名师与高校教师的“结对指导”制度,聘请3—5名优秀中小学教师担任校外指导教师,定期开展教学研讨活动。通过组织高校教师观摩中小学课堂、参与教研活动等方式丰富其基础教育实践经验,同时开展校内教师专项培训,重点提升教师的教学语言示范能力、课堂即兴表达能力和教学反思能力。积极推动学校层面,由上到下组成课程教学团队共同开发教学资源、开展教学研究,形成“老带新、强带弱”的互助氛围;此外支持教师参加教师语言艺术专题培训、教学技能竞赛等活动,不断提升其专业素养和教学水平,建设一支既懂理论又通实践的课程教学团队。

三、结语

“教师语言”课程作为师范生专业发展的奠基

性课程,其教学质量直接关系到未来教师的育人水平和专业形象。面对当前课程目标偏移、内容滞后、方法单一、评价片面以及支持不足等系统性问题,唯有进行全方位、深层次的改革与重构,方能突破困境,真正发挥其在教师培养中的关键作用。通过确立能力本位的目标体系、构建精准且现代化的内容系统、创新课内外联动的实践机制、建立过程与能力双导向的评价制度,以及提升课程地位与师资专业素养,形成“目标—内容—方法—评价—支持”五维一体的改革路径,系统提升课程质量与育人成效。这不仅是对师范专业认证要求的积极响应,更是培养新时代高素质专业化创新型教师的重要保障。唯有让“教师语言”真正成为教师教育的核心课程和实践平台,才能为教育现代化注入持久的专业动力与文化力量。

教育出版社,2011:1.

[2]教育部.教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html,2017-10.

[3]教育部.教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html,2022-04.

[4]关晓菲.“教师口语”课程教学改革研究[J].西部素质教育,2025(09):171-175.

[5]宁丽娜,李都荣,吴平.跨学科融合框架下的教师口语教学路径研究[J].忻州师范学院学报,2025(02):96-100.

[6]刘晓婷.师范生《教师口语》课程创新及改革路径探究[J].国家通用语言文学教学与研究,2025(01):25-27.

[7]程培元.教师口语能力构成要素与呈现形式[J].山东师范大学学报(人文社会科学版),2011(01):101-105.

(责任编辑:姜佳宏)

参考文献:

[1]教育部.教师教育课程标准(试行)[M].北京:高等

Teaching Challenges and Improvement Paths for the “Teacher Language” Course in Normal Universities

ZHANG Zhenni

(Qiongtai Normal University, Haikou, Hainan 571127, China)

Abstract: In the context of the new era, the development of the teaching workforce has placed higher demands on the quality of teacher candidate training. However, the current instruction of “Teacher Language”—a core vocational course for teacher candidates—faces multiple challenges: course objectives deviate from professional accreditation standards and are misaligned with disciplinary needs; teaching content is outdated, lacking both relevance and contemporaneity; teaching methods tend to be monotonous, with practical components being marginalized; and the evaluation system is one-sided, compounded by the course’s peripheral status and insufficient faculty support. To address these issues, this study proposes a systematic set of improvement strategies: realigning course objectives toward a “competency-based” and “discipline-oriented” approach; enhancing teaching content through “targeted updating” and “modernization”; strengthening the integration of “in-class and extracurricular” activities in teaching methodologies; and establishing a “process- and competency-oriented” evaluation system.

Key words: teacher language; curriculum reform; teaching challenges; normal universities; teacher education

教学代入感的内涵分析、价值意蕴及促成策略

刘美辰^{1,2}

(1 华中师范大学, 湖北 武汉 430079; 2 汉江师范学院, 湖北 十堰 442000)

[摘要]教学代入感是教师在教学中通过创设富有感染力的教学情境, 引导学生融入情境所产生的替代情境角色的感受。它是教学艺术层面的心理状态, 而非教学科学层面的事实存在, 亦是卓越教学的重要特征, 具有感受性、共鸣性、整体性和感染性。教学代入感能助力学生进行深度学习, 展现教师教学魅力, 构建和谐师生关系。为促进其生成, 教师可采用如下策略: 以情感人, 强化教学感染力; 丰富体验, 激发教学沉浸感; 借助叙事, 提升教学吸引力。

[关键词]教学代入感; 教学情境; 卓越教学; 教学艺术

[中图分类号]G421 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0102-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.015

教学不仅要引领学生掌握知识和发展的能力, 更要体现对学生思想、情感和心灵的陶冶和浸润。然而传统教学仅仅把知识掌握作为教学目标, 没有把学生精神方面的发展作为根本追求, 导致教学逐渐远离人性、丧失活力。为让教学重新焕发生机、增强学生的生命体验, 教师应促进代入感的生发。教学代入感是学生在教师引导下融入教学情境时所产生的替代情境角色的身心感受, 能助力学生深度学习、展现教师教学魅力, 构建和谐的师生关系。2022年教育部印发的《义务教育课程方案(2022年版)》指出:“创新教材呈现方式, 注重联系学生学习、生活、思想实际, 用小故事说明大道理, 用生动案例阐释抽象概念, 增强吸引力和感染力。”^[1]同年教育部还印发了《关于进一步加强新时代中小学思政课建设的意见》, 强调“教师要以鲜活的语言、真挚的感情, 善于用讲故事的方式, 把道理讲深、讲透、讲活, 着力增强课堂教学实效, 打动心灵、感动学生、入脑入心, 让思政课真正成为一门

教师用心教、学生用心悟的课程”^[2]。虽然这些文件中并未直接提及教学代入感, 但字里行间已经蕴含教学代入感的基本精神。通过梳理已有文献, 发现代入感的研究主要集中在文学、传播学等方面, 从教学论角度研究的文献较少。鉴于此, 本文尝试借鉴已有研究, 从教学论视角出发, 探索教学代入感及其生成问题, 以为教学理论和实践的完善提供参考。

一、教学代入感的内涵分析

“代入感”一词虽然人们多有提及, 但“教学代入感”却很少被关注与研究, 对此需要先对其内涵和特征进行分析。

(一) 教学代入感的含义

“教学代入感”的核心词是“代入感”, 根据《现代汉语词典》中的解释, “代”指替代, “入”指由外而内进入, “感”指感受, 结合起来, “代入感”指在小说、影片或游戏等作品中, 读者、观众、玩家

[收稿日期]2025-10-12

[基金项目]湖北省教育科学规划重点项目“立德树人理念下农村小学教师师德师风培育机制研究”(项目编号: 2020GA067)。

[作者简介]刘美辰(1992-), 女, 山西阳泉人, 华中师范大学教育学院博士生, 汉江师范学院教育学院讲师; 主要研究方向: 课程与教学论。

产生了一种自己代替小说、影片或游戏之中的人物而生发的一种身临其境的感受^[3]。这种感受是个体深度参与和融入后所产生的与角色相契合的感受，它不是让主体真的成为角色，而是被作品或活动所打动，在无意识中生发出好像自己已经成为角色的感受，也即我们常说的“感同身受”“同频共振”。有了代入感，人们就能更深入地领悟作品或活动的内在精神和意义，与其产生思想和情感上的共鸣。代入感和心理学上的移情、共情密切相关。“移情是一个人在观察到另一个人处于一种情绪状态时，产生与被观察者相同的情绪体验，它是一种替代性的情绪情感反应，也就是一个人设身处地为他人着想、识别并体验他人情绪和情感的过程。”^[4]同代入感相似，移情也强调将心比心、以情换情，从这个角度来说，代入感中包括移情作用。此外，还有学者指出“代入感是一种综合的心理过程，不仅有移情，更有共情的作用”^[5]。在英文中，共情与移情都使用“empathy”一词，说明两者在内涵上有一致之处。共情是“感知到他人的情感状态，从而使得自己产生与之类似的情绪或感受的能力”^[6]。它侧重于对他人情感的理解和认同，正因为有了理解与认同，才可能产生代入感。虽然从心理咨询的角度看，移情与共情在时间与实践操作上存在差异，但两者的联系更为密切，都是代入感产生的重要心理机制，有助于其生发和激活。在已有的关于教学代入感的研究中，有研究认为教学代入感是指“教师在教学中通过实现教学内容情境化，引导学生融入情境并替代情境中角色产生感受的一种课堂教学效果”^[7]。这一定义以对代入感的理解为基础，较为清晰明确地界定了教学代入感。还有研究认为教学代入感“首先是指教师借助想象性在场，将自身代入学科知识描绘的世界之中；其次是指教师通过生动形象的叙述和演绎，将学生代入学科知识描绘的世界之中”^[8]。这一定义强调教学代入感既包括教师自身的代入，也涉及学生在教师引导下的代入。对此笔者认为教学代入感是教师引导学生产生的代入感受，因为教学的主要目的是帮助学生更好地学习，而教师自身不一定会代入到学科知识描绘的世界中。因为教师代入到情境中就无法很好地关注学生在教学中的表现，而且教师在不同类型的课程中所起的作用不同，如实验课、手工课等活动课程，教师主要是设计恰当的教学活动，创造条件以引导学生尝试和感受，进而代入进去，在这个过程中教师可能会产生代入感，也可能不会产生代入

感。结合上述思考，笔者认可第一种观点，认为教学代入感是教师在教学中通过创设具有感染力的教学情境，引导学生融入情境所产生的替代情境角色的感受。首先，教学代入感产生的基础是教师创设的有感染力的教学情境。教学情境是教师基于教学目标和学生需求所创设的与教学内容相关且助力学生学习的环境。只有处在这种情境中，学生才容易产生代入感。相较而言，写在书中的内容无法让大多数学生产生代入感，而教学情境却能把学生代入进去，这是因为知识产生于情境。书本内容多是去除了知识情境之后记载于书上的抽象符号，它们往往枯燥乏味，既不利于学生接受也不利于其理解，故学生不容易产生代入感。有感染力的教学情境能够真实形象地还原知识产生和发展的过程，在其中学生不仅能够很好地理解知识的来龙去脉，还有了想要继续学习的动力和愿望。教师要想创设类似情境，需要先理解并融入教学内容中，再把其以形象生动、富有感情的方式演绎出来，让学生充分感受到情境的魅力，才能吸引学生代入。其次，教学代入感的对象是教学情境中的角色。学生在教师的感召下产生代入感，代入的往往是情境角色而非情境本身，因为情境是一种环境，而角色是这一环境中具体的事物，人们能替代的只有具体事物，而不能替代某种环境。进一步来理解，情境角色既可以是情境中本身就存在的事物，也可以是学生根据情境构想出的虚拟事物；既可以是人物，也可以是植物或动物；既可以是某个具有针对性的角色，如鲁迅、袁隆平，也可以是一类具有共通性的角色，如母亲、战士，但学生无法同时代入多个或多类角色，只能代入一个或一类角色。需要注意的是，学生代入角色的时间不宜过长，一般应在入与出之间保持平衡，随着教学情境的结束而走出角色，否则会影响身心健康和后续学习。最后，教学代入感的目的是通过教师的引导，帮助学生产生替代情境角色的感受，进而更生动活泼地学习。教学的最终目的是服务学生学习，虽然教师在创设情境的过程中可能会把自己代入到角色中，但教学说到底还是要以促进学生学习作为根本旨归，因此教学代入感也要让学生在教师引导下进入角色并感受角色所在的世界，以此来更好地学习知识、净化心灵、发展情感和提升素养。

教学代入感是教学艺术层面的心理状态，而非教学科学层面的事实存在。教学包括科学性和艺术性两个层面，科学性突出教学的客观性和精确性，

是指教学要尊重社会和学生的发展规律，有规可依、有章可循，尽可能促进目标的达成，做到有效果、有效率、有效用。艺术性突出教学的主观性和开放性，强调教学是教师创造性的活动，学生生命成长的活动，师生对话交往的活动，应尽可能感染和吸引学生，做到有美感、有个性、有意义。教学代入感是教学艺术性而非科学性的表现，因为它虽然遵循了教学要创设情境的客观规律，但在遵循规律的同时还体现了教师的个体性和差异性，表现为不同教师创设的情境不同，学生的感受和理解也因人而异，反映了教学的个性化和开放性，而非教学的共同性和规定性。同时，教学代入感也是卓越教学的重要特征。卓越教学是追求优秀和出色的教学，是对教学更高层次的要求，因为优秀的教学不能仅仅满足于合目的与合规律，还应该充满想象与创造，展现教学的生机与活力，有鲜明的风格和独特的魅力。从这一角度看，教学代入感不是可有可无的点缀，也不是刻意为之的安排，而是让教学更加熠熠生辉的法宝，恰恰能体现教师个人的教学风格与魅力。因此，我们可以说教学要做到更好、追求卓越，教学代入感推动教学走向卓越。与教学代入感相近但又不同的概念有教学认同感和教学沉浸感。教学认同感体现了教师和学生对于教学活动的认可和接受。教学认同感和教学代入感在着眼点方面存在差异，前者强调产生承认和接受的感受，后者侧重产生替代角色的感受。但两者也相互联系，只有认可了教学情境及其所示，才可能生发契合共通之感，而且随着认可与接受程度的增强，代入感也会更强烈。另外，学生在产生教学代入感后，有可能会更加深入地理解和认可教学内容，从而增强教学认同感。关于教学沉浸感，可先对沉浸的概念进行理解。有研究者认为，“沉浸描述了一种被完全吸引或者投入某一活动的状态，指的是最佳的经验。在最佳经验中，个体处于一种全身心投入目标驱动的活动而心无旁骛的状态”^[9]。随着AR、VR等技术的发展，出现了“沉浸感”“沉浸式体验”等语词，其含义与“沉浸”几乎一样。关于代入感和沉浸感的关系，大致存在两种观点，一种认为沉浸感包括代入感，代入感是沉浸式体验的第二层次^[10]；另一种认为沉浸感就是代入感，两者并无差异^[11]。教学代入感和教学沉浸感从字面上看都与教学情境有关，但侧重点不一，教学代入感注重学生融入情境产生与角色相一致的感受；教学沉浸感强调学生在教学中投入情境的专注状态，并不强

调一定要产生替代情境角色的感受。从教学代入感的发生过程上看，学生只有身心投入情境，浸入角色且产生了替代角色的感受，才意味着教学代入感的产生。这也就表明，教学中要先产生沉浸感，才可能产生代入感，教学沉浸感是教学代入感的基础，教学代入感是教学沉浸感的进一步深化。

（二）教学代入感的特征

教学代入感既强调学生通过代入情境角色而更好地学习，也凸显为了让学生代入角色而教学。从作为手段的角度来说，教学代入感是学生理解新知、探索未知的助推器，有利于提升思想境界、达致心灵净化。从作为目的的角度来说，教学代入感是优质教学的表现，也是教学要追求的更高目标，意味着教师要在教学中引导学生融入其中，获得忘我地替代角色的感受，从而更好地共情他人，促进情感发展。第一，感受性。归根结底，教学代入感是学生教师在教师引导下融入教学情境产生的身心感受。这种感受不是由个人喜好所生发的对情境的认识，而是一种在感知情境基础上真正融入情境所构建的世界，感受角色的喜怒哀乐，就好像自己亲身经历了一般，它可以升华为对情境角色的高度认同和理解。同时，教学代入感的感受性也让学生更深入地参与情境，比学生单纯作为旁观者接受教师的知识投喂，其效果要更加明显与深刻。第二，共鸣性。“共鸣的本意是指人们欣赏文艺作品时，对作品表达的思想感情和审美情趣达到某种契合相通。”^[12]在教学代入感中，共鸣性是指学生在融入情境的过程中，与角色在认知、情感和行为上契合相通，达成一致。它会因教师创设的情境、学生自身的兴趣、已有的经验等有所不同，如果学生与情境角色的共通性和契合度较高，则容易产生代入感，反之亦然。第三，整体性。教学代入感包括学生身体的代入和心理的代入，身体代入体现为动作行为与情境角色的默契，心理代入体现为认知和情感等内在心理过程与情境角色的契合。教学代入感不是学生身体或心理某一方面的代入体验，而是其身心共在的整体性代入体验。正是有了身心融合的深度体验，学生才能以整体的生命而不是生命中的某一方面参与教学，这样学生学习才能更有乐趣、有效果、有质量。第四，感染性。教学情境的感染性和鼓舞性，是代入感产生的主要条件。苏霍姆林斯基曾说：“如果教师不去设法在学生身上形成一种情绪高涨、智力振奋的内部状态，那么知识只能引起一种冷漠的态度；而不动感情的脑力劳动只会

带来疲劳。”^[13]具有感染力的教学情境有一种打动人心的作用，能吸引和感化学生，让学生在不知不觉中受到触动并愿意融入其中，从而产生代入感。要想创设这样的教学情境，教师亦需要全身心投入教学，如此才能触动学生，让学生感悟教学之美。

二、教学代入感的价值意蕴

教学代入感生成于教学中，在教学中体现，贯穿教学全过程，对于学生的学习、教师的教学和师生关系的维系具有重要意义。

(一)助力学生深度学习

教学代入感是学生在教学中产生的一种代入式心理体验，是促使学生深度学习的一种方式。“深度学习是学生感知觉、思维、情感、意志、价值观全面参与、全身心投入、体验成功、获得发展的学习过程。”^[14]教学代入感能触发学生心灵深处的情感、思想、精神，有利于激发学习兴趣和深化知识理解，最终实现深度学习。一方面，教学代入感能激发学生的学习兴趣，提升学习质量。兴趣是最好的老师，是学习的内在动力与源泉。“对什么东西感兴趣就是置身于某事之中，参与，对某事持一种关心的态度。”^[15]代入感较强的课堂，学生会不知不觉中深深吸引并融入其中，产生持续学习的愿望，这时就意味着学生产生了学习兴趣。同时，学习兴趣也会促进学习质量的提升。一旦学生通过代入角色激发了学习兴趣，他们就会成为学习的主人，愿意主动发起、调节和控制自己的学习过程，学习就会形成促进学生自我发展的持久力量，进而帮助学生提高学习成绩，提升学习质量。“没有情感卷入的兴趣，学习常常会变得无效、无聊，就像在激流中逆水而行。但是一旦有了兴趣卷入，就有了内在的动力甚至是灵感，学习便如顺水行舟，一篙千里。”^[16]很多心理学研究都表明，“学习兴趣对学生的推理成绩、注意分配、阅读理解、努力程度、加工水平等都有着积极的作用”^[17]。另一方面，教学代入感能深化学生的知识理解，实现育人价值。深度学习通过知识理解得以实现，最终促进学生全面而有个性化的发展。“知识理解是掌握某样东西、某个事件或者某种情境的意义，并发现它与其他事物的联系”^[18]。它不是单纯地知道事物的对错，更重要的是知其然亦知其所以然，学会运用知识并体会他人的情感和观点。正如威金斯所说：“理解是学习者探求意义的结果。”^[19]“包括解释、阐明、应用、洞察、神入、自知六个方面。”^[20]这6

个方面不仅涉及认知层面，更涵盖情感层面。因为完整的理解既包括理智性理解，也包括情感性理解，“理智性理解可以使知识入脑，但只有情感性理解才能使知识入心”^[21]。教学中教师通过创设情境让学生与角色产生强烈共鸣，直至融为一体，正是这种代入感引导学生由知识的理智性理解上升到情感性理解，不仅理解知识作为符号表征所表达的意思，更理解知识所传递的思想态度和价值意义，这样知识学习就变得生动活泼、富有诗意，也就更容易被学生所认同，从而促进深度学习，达成育人价值。

(二)展现教师教学魅力

通常来说，有魅力的教师一定是可以在某些方面吸引、打动学生的教师。相比于普通教师，“充满魅力的教师具有出类拔萃的教育理解力、观察力、表现力和创造力，他们善于根据不同的教育对象、内容、条件、环境等，最大限度地调动和运用自身的教育知识、情感和才智，唤醒、激发学生的学习热情以及探索世界和自身奥秘的潜能”^[22]。教学代入感能很好地彰显教师的教学魅力，因为只有那些善于创设教学情境的教师才能唤醒学生的生命活力，让学生产生代入感。一方面，有代入感的教学充满了教师的情感魅力。教学不仅仅是知识的传递，更是师生间情感的交流与共鸣。教学代入感是学生在教学情境的感染下产生的身临其境的感受，本质上是情感的激活和认同。试想如果没有教师情感的投入，教师如何创设让学生产生代入感的情境。因此，要想让学生产生代入感，教师需要先投入情感，营造能感染学生的教学情境，并用学生能够理解和接受的方式表达情感。因为“情感的本质是一种内隐的心理品质和信念信仰，不可能像以符号为载体的知识那样可以通过传递的方式让学生接受”^[23]，只能通过教师真实情感的抒发来唤醒学生的情感，这样学生才会逐渐受到教师的熏陶。以教师的情感表达促进学生的情感生发，教师的情感在助力学生情感发展的过程中亦得到了充分彰显与发展，这样的教学必然充满了教师的情感魅力。另一方面，有代入感的教学充满了教师的创造魅力。“创造性是教师职业的本质特征，是教师职业内在尊严的根基与欢乐的源泉，也是教师价值自我确证的重要方式。”^[24]教学代入感是教师创造性的主要表现，因为它需要教师创设具有感染力的教学情境。而教师要想创设这样的情境，就需要充分发挥创造性，否则就难以打动学生，学生也就不会产生代入

感。因此我们可以认为，教学代入感的强弱在一定意义上取决于教师的教学创造力，富有代入感的教学能很好地展现教师的创造魅力。

（三）构建和谐师生关系

教学代入感不仅能促进学生的深度学习、展现教师的教学魅力，也加强了师生的互动与交流，推动和谐师生关系的构建。一方面，教学代入感有助于开展师生的互动和对话。互动和对话是建立良好师生关系的有效途径。互动和对话是建立良好师生关系的有效途径。互动是人与人之间相互联系和影响的过程，对话是互动的最主要方式。此处对话不仅仅是师生的交谈，更是师生内心世界的敞开，是对对方真诚地倾听和接纳，在相互接受和倾吐的过程中实现精神的相遇、相通。这也就意味着师生对话是一种思想、情感和精神的交流，是心灵的相互碰撞和作用。教学代入感能促进师生互动和对话，因为它可以让学生在情境熏陶下产生积极情感，愿意敞开心扉与教师交流，由此师生就能形成交往关系。正如有学者所言：“活动、互动和情感是相互联系的，不仅人们的活动可以引起群体内部的互动与情感发生，而且互动与情感也相互影响，并且又都能影响人们的活动。”^[25]另一方面，教学代入感有利于营造积极的课堂氛围。积极的课堂氛围是一种相互尊重、民主平等、充满活力、共同发展的环境，包括师生愉悦的心理状态和主动的行为状态。有诸多研究表明积极氛围对学业成绩和教学质量提升具有促进作用，具有代入感的教学能让学生身临其境、感同身受，产生强烈的融入感和临场感，有了这种感受后学生就能全身心投入学习，从而更愿意认真思考、参与讨论、提出问题、分享感受，这样教学就会充满活力，积极的课堂氛围也就得以营造。

三、教学代入感的促成策略

教学代入感是教学艺术的体现，能赋予教学以美感与活力。为充分体现教学代入感的价值，教师可采用以下策略促进其生成。

（一）以情感人，强化教学感染力

“善歌者，使人继其声；善教者，使人继其志。”这句话告诉我们：教师不仅要传授知识，更要善于激发和唤醒学生的内在潜力，让学生沉浸在教师的教学中，进而继承其志向。要让学生受到感染，沉浸其中，教师就不能仅仅满足于教学技巧的高超，更要融入真心、投入情感。因此，教师要想让学生产生代入感，首先自己要投入情感，表现出

对学生和对所教学科的热爱，以此强化教学感染力。一方面，教师要充分热爱学生。热爱学生是教师情感投入的基础和前提。“没有爱就没有教育”“没有教不好的学生”，这是“国宝教师”霍懋征教育思想的精髓。从霍老师的信条中我们看到热爱学生对教师工作的重要作用。虽然教师对学生的热爱不能直接促使学生产生代入感，但师爱会感动和感化学生，让学生也产生对教师之爱，这种师生之爱会作用于双方，从而促进教学代入感的生发。要做到热爱学生，首先教师应全面了解学生，关注学生需求，并尽可能满足不同学生的不同需求，为教学代入感的生成做好铺垫。此外，教师还应恪守职业道德，提升人格魅力。“师也者，教之以事而喻诸德者也”，教师的职责不仅在于引导学生学习，更在于以高尚的品德影响学生。一位优秀教师首先应是道德上的榜样和楷模，才能以人格魅力感化学生，让学生“亲其师，信其道”，因为被教师的人格魅力所折服，愿意相信和接受教师的教导，从而促进教学代入感的产生。另一方面，教师要充分热爱所教学科。教师的教学要想唤醒学生的求知欲和好奇心，必须依靠所教学科来实现。因为师生相处大多在课堂中，教师只有真正热爱自己的学科，才能使教学更具教育意义，更好地感染学生，进而让学生产生代入感。第一，教师应全身心投入所教学科。判断一位教师是否真正理解和热爱所教学科，主要是看教师对学科的投入程度，投入越多的时间和感情，就意味着越热爱所教学科。正如范梅南所说：“一个真正的数学教师是一位体现了数学、生活在数学中、从一个很强的意义上说他本身就是数学的某个人。”^[26]体现数学、生活在数学中的教师，是在用全部身心展现对数学的深厚情感，这种情感也会潜移默化地传递给学生，影响学生的代入体验。第二，教师应采用个人化的方式表达学科情感。教师对所教学科的情感只有通过合适的个人化表达才能促进学生感受和体会，学生才会被打动，进而产生代入感。这是因为“只有当教师的存在以一种个人的方式体现在课程当中时，只有当 he 或她能够让大家看到这门课与他或她的个人生活之间存在着一种活生生的关系时，课堂气氛才能从死板的权威式的约束转变为生气勃勃，充满活力”^[27]。教师表达学科情感的方式有很多，如口头语言、书面语言、眼神、手势、表情等，在教学中教师可结合个人特色，采用有声和无声语言相结合的方式表达情感，重要的是教师要表达出自己的真情实感，并

通过富有感染力的表现促使学生产生“理智的兴趣和好奇心”，最终产生代入感。

（二）丰富体验，激发教学沉浸感

“体验是在对事物真切感受和深刻理解的基础上对事物产生情感并生成意义的活动”^[28]，包括“以身体之、以情感之和以心验之”3个方面^[29]。由此看出，体验是学生亲身参与、带入情感、有所感悟的过程。它与认知不同，认知强调对事物客观性的把握，主体多作为旁观者，不带有任何喜好地去看待客体，以形成对客体的客观判断和认识。而体验所把握的不是单纯的客观客体，而是客体对主体的意义，主体需要作为参与者真正融入客体的世界，才能对客体有更深刻的感悟和理解。从这一角度来说，获得体验的关键在于主体与客体的充分融合。正如狄尔泰所言：“主体全身心地进入客体之中，客体也以全新的意义与主体构成新的关系，此时，无客体也无所谓主体，主客体的这种活生生的关系成为体验的关键。”^[30]当主客融为一体时，也就意味着代入感的产生。因此，教师应引导学生参与体验活动，在体验中使学生沉浸其中，达成主客体融合，从而生成教学代入感。教学中最容易获得体验的方式是直接参与，学生通过亲身感受环境，获得更加直观、真切和深刻的体认。为激发代入感，教师可以让学生直接参与情境，获得具身性体验。具身性体验是学生亲身经历和感受原初事物之后形成的对事物的理解，类似于梅洛-庞蒂所说的“物体是在我的身体对它的把握中形成的”^[31]。也就是说，如果没有学生的身体参与，就无法形成具身性体验。为此教师要尽可能创造机会，一方面鼓励学生直接感知要学习的事物；另一方面设计让学生亲身参与的实践活动，如实验、实地参观等，学生在参与活动中亦会代入相应角色，收获真实鲜活的身心体验。虽然具身性体验是激活教学代入感的最直接方式，但由于教学内容的丰富性和具身性体验的耗时性，致使很多内容无法进行亲身体验，这时就可以发挥替代性体验的作用。替代性体验是“学生没有直接经历某事件或亲身感受某事物，而是在模拟场景、观察他人行为等过程中替代性地参与到知识所描述或指代的生活和世界中去，获得一种类似于通过具身性参与而获得的体验”^[32]。替代性体验虽然不是具身性体验，但也能激发教学代入感，原因在于它往往能通过情境的感染让学生感同身受，产生情感共鸣，从而进入角色，产生代入感。教师可用多种方式创设符合教学内容的情境，

促进学生产生此体验，如生动形象的语言、感人至深的乐曲、趣味十足的图画、动态呈现的视频，甚至还有AI、VR和AR技术等，都可以作为情境创设的主要工具，语文名师李吉林的情境教育实践就是很好的体现。在教学中有些内容既不能用具身性体验的方式呈现，也无法用替代性体验的方式演绎，如语文中的神话故事、数学中抽象问题的解决等，这时教师还可以让学生充分发挥创造力，通过想象性体验激发代入感。想象性体验是学生打破常规和惯性思维，对已有事物加工改造，在探索事物多种可能性的过程中产生的体验。想象性体验与具身性体验的不同在于，它没有学生的亲身经历，往往通过虚构的方式进行体验。想象性体验与替代性体验的不同在于，它通常发生在学生个体的思维活动中，可以部分地超越现实生活和学习内容。想象性体验不仅对问题解决、创造力培养、知识理解具有一定价值，而且也有助于激发教学代入感。因为“想象的能力使我们能够体验不同观点之间的共情，是我们去除自我中心性的一种新方式，通过想象我们可以打破个人主义与利己主义的禁锢，从而进入了一个新的世界”^[33]。换言之，想象能帮助学生体验不同角色的感受，从而更深刻地理解角色及其思想。其实，教学代入感本身就是通过想象性体验实现的，学生要想产生代入感，就要悬置自我，站在角色立场上看待事物。教师要引发学生的想象性体验，应做到以下几方面。首先，提供开放性问题或任务，给予学生自由探索的空间。如教师教授李白的古诗时，可以询问学生假如变成李白，可能会说些什么、做些什么，通过类似问题激发代入感。其次，充分关注细节，引导学生从此处入手进行想象。“富有想象力的教学应当展现知识的丰富形式，使学生彻底掌握知识细节。在教学中，细节不是可有可无的东西，而是维系学生头脑中的知识概念不断生存发展的重要的思想土壤。”^[34]教学的细节可能成为想象性体验的生长点，促使我们深入探求未知世界，而在不断探索中教学就会具有吸引力和代入感。最后，用非常规的方式呈现教学内容，鼓励学生合理想象。常规的教学方式往往容易让学生感到单调重复，不能激发其好奇心和探求欲，而非非常规的方式能够走出惯性思维的桎梏，让学生“非其所是”地看待事物，反而带来耳目一新之感，激发代入感。

（三）借助叙事，提升教学吸引力

简单地说，叙事就是讲故事。“它包含两个部

分,一部分是故事,即内容、事件链或背景;另一部分是论述,即表达,是内容沟通的手段。”^[35]叙事之所以能作为教学的一种方式,是因为它“给我们提供了可能的人类经验;使我们经历正常情况下我们不能经历的生活情境、感觉、情感以及事件;借创造一个可能的世界开阔我们的视野,增加我们的阅历;吸引我们的注意力并使我们亲临其境”^[36]。因此教师可以采用叙事的方式进行教学,通过声情并茂地讲故事,不仅讲述故事情节本身,还可以把故事背后的道理、观点、思想融入讲故事的过程中,让学生产生强烈的思想和情感共鸣,更深刻地理解知识背后的意义,从而提升教学代入感。叙事教学包括故事和讲述两个核心部分,其中引人入胜的故事是进行叙事教学的前提和基础,所以叙事教学的第一步就是精心设计叙事内容。需要注意以下几点,第一,故事要契合教学情境,力求真实反映情境的主要内容和思想。第二,故事要与学生的实际生活相关联,让学生有既陌生又熟悉的感觉,以更好地引发其探求欲。第三,故事可以具有相对完整的情节,亦可以是其中较为重要的片段,需要教师根据情境需求做出合理选择。第四,故事最好设置适度的悬念和冲突,这样不仅能提升叙事教学的效果,增加故事张力,而且能促进学生认知和情感等方面的发展。第五,故事可以是教师从已有资源中选取的,亦可以是教师根据亲身经历改编的,最重要的是具有真实性,这里的真实不仅是事实的真实,还包括逻辑与情感的真实。第六,故事的价值不在于其本身,更在于其背后的情感、思想和意义,教师不能为讲故事而盲目进行叙事教学,需要充分挖掘故事对学生的教育价值,让学生在学习故事的过程中获得启发。

叙事教学的另一个重要部分是能很生动地讲述故事,它同时也是叙事教学能否发挥实效的关键,这就要求教师使用诗意化语言讲述故事。诗意化语言也是艺术化语言、阐释性语言,是富有感情色彩、生动形象、体验的语言,这种语言更适合讲故事,能很好地把学生代入到情境角色中。有学者曾说:“如果说科学的世界是人类理性的世界,那么艺术的世界就是人类情感的世界、体验的世界,艺术作品是人类情感的表现形式。”^[37]诗意化语言不同于科学化语言,后者是说明性语言、分析性语言,是富有逻辑、客观概括、规范的语言,在帮助学生准确理解科学知识,促进数理和逻辑思维发展方面具有重要意义。但对于中小學生来说,艺术化

语言更有代入感,因为学生的学习不仅需要理智和思维的参与,更需要情感、想象、体验等的参与,这些精神层面的需求很难通过科学化语言实现,而且很多研究都已证实,学生更喜欢充满吸引力和感染力的教学,只有诗意化语言才可能促进类似教学的实现。为了更好地使用这种语言,教师首先需在教学设计时进行“诗意联想”,将抽象知识转化为可感知的具象画面,让知识与学生的生活经验、情感世界建立深度联结。如讲解《春》中“小草偷偷地从土里钻出来,嫩嫩的,绿绿的”一句时,教师可把小草比喻成调皮的小孩,将小草的生长状态转化为可触摸的动态的画面,让学生在审美体验中理解作者对春景的珍视与热爱。其次,教师需在与学生的互动对话中融入“诗意共情”,以富有情感张力、充满人文关怀的表达,走进学生的情感世界,让师生对话从知识问答升级为心灵交流,构建相互理解、彼此滋养的教学关系。最后,教师需在诗意表达中坚守“教学本质”,符合学生的认知水平并考虑知识讲授的准确性,确保诗意语言始终围绕促进学生发展的教学本质展开,避免陷入为诗意而诗意的形式化倾向中。

参考文献:

- [1]教育部.义务教育课程方案和课程标准(2022年版)[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202204/t20220421_620068.html,2022-04.
- [2]教育部.关于进一步加强新时代中小学思政课建设的意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/202211/t20221110_983146.html,2022-11.
- [3]周兴杰.网络小说阅读的“代入感”:心理机制、配置系统[J].湖南科技大学学报(社会科学版),2019(02):138-146.
- [4]余宏波,刘桂珍.移情、道德推理、观点采择与亲社会行为关系的研究进展[J].心理发展与教育,2006(01):113-116.
- [5]王宇景.对网络小说代入感的叙事分析[D].华东师范大学,2012.
- [6]杨业,汤艺,彭微微,等.共情:遗传—环境—内分泌—大脑机制[J].科学通报,2017(32):3729-3742.
- [7]罗祖兵,刘美辰.教学代入感及其生成[J].教育科学,2025(01):23-29.
- [8]韩雪童.教师教学代入感的内涵、价值及其优化[J].当代教师教育,2024(01):44-52.
- [9][美]斯伯克特,等.教育传播与技术研究手册[M].任友群,等,译.上海:华东师范大学出版社,2011:60.
- [10]徐钊忆,陈卫东,郑思思,等.境身合一:沉浸式体验

的内涵建构、实现机制与教育应用——兼论 AI + 沉浸式学习的新场域[J]. 远程教育杂志, 2021(01): 28 - 40.

[11]徐军. 活动策划与文案写作实用手册[M]. 北京: 中国纺织出版社有限公司, 2020: 64.

[12]夏征农, 陈至立. 辞海[M]. 上海: 上海辞书出版社, 2009: 730.

[13][苏联]苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 83.

[14]郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016(11): 25 - 32.

[15][26][27][加]范梅南. 教学机智: 教育智慧的意蕴[M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 187; 75; 191.

[16][美]哈特. 从信息到转化: 为了意识进展的教育[M]. 彭正梅, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 20.

[17]涂阳军, 姚利民. 学生学习兴趣发展研究述评及其启示[J]. 外国教育研究, 2012(04): 21 - 29.

[18]何晔, 盛群力. 理解的六种维度观——知识理解的新视角[J]. 全球教育展望, 2006(07): 27 - 31, 15.

[19][20][美]威金斯, 麦克泰格. 追求理解的教学设计(第二版)[M]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 39; 94 - 95.

[21]罗祖兵, 邹铭昊. 教学情感表达: 价值及实现[J]. 教育研究与实验, 2022(05): 32 - 38.

[22]靖国平. 魅力教师生命样态的坚守与践行[J]. 中国教育学刊, 2015(12): 81 - 85.

[23]姚林群, 郭元祥. 新课程三维目标与深度教学——兼谈学生情感态度与价值观的培养[J]. 课程·教材·教法, 2011(05): 12 - 17.

[24]叶澜, 王枏. 教师发展: 在成己成人中创造教育新世界——专访华东师范大学叶澜教授[J]. 教师教育学报, 2021(03): 1 - 11.

[25]刘少杰. 国外社会学理论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2006: 123.

[28]陈佑清. 体验及其生成[J]. 教育研究与实验, 2002(02): 11 - 16.

[29][32]罗祖兵, 郭超华. 知识学习的体验属性及其教学意蕴[J]. 教育研究, 2019(11): 81 - 90.

[30]邹进. 现代德国文化教育教育学[M]. 太原: 山西教育出版社, 1992: 29.

[31][法]梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 405.

[33][美]格林. 释放想象: 教育、艺术与社会变革[M]. 郭芳, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2017: 42.

[34]潘庆玉. 富有想象力的教学设计: 基兰·伊根认知工具理论课堂应用研究[M]. 广州: 广东教育出版社, 2014: 24.

[35]张凌南. 叙事教学及其实现方式研究[D]. 浙江师范大学, 2011.

[36][加]范梅南. 生活体验研究: 人文科学视野中的教育学[M]. 宋广文, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 89 - 90.

[37]童庆炳. 现代心理美学[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1993: 73.

(责任编辑: 孙冰玉)

A Sense of Substitution in Teaching: Connotation, Value, and Generation Strategies

LIU Meichen^{1,2}

(1 Central China Normal University, Wuhan, Hubei 430079, China;

2 Hanjiang Normal University, Shiyan, Hubei 442000, China)

Abstract: A sense of substitution in teaching is the feeling of substitute situational roles that teachers create infectious teaching situations and guide students to integrate into the situation during teaching. It is a psychological state at the level of teaching art, rather than a factual existence at the level of teaching science, and is also an important characteristic of excellent teaching, with sensitivity, resonance, integrity, and infectiousness. A sense of substitution in teaching can assist students in deep learning, demonstrate the charm of teachers' teaching, and build a harmonious teacher-student relationship. To promote the generation of it, teachers can adopt the following strategies: using emotions to touch people's hearts and strengthen teaching infectivity; Enrich the experience and stimulate teaching immersion; Using narrative to enhance teaching appeal.

Key words: a sense of substitution in teaching; teaching context; excellent teaching; the art of teaching

研究生导师立德树人职责的时代建构： 理论逻辑与实践路径

杨德桥

(内蒙古科技大学, 内蒙古 包头 014010)

[摘要] 研究生教育作为高层次人才培养的核心环节, 其导师的立德树人职责承载着培养民族复兴时代新人的历史使命。本文基于场域理论、协同理论与PDCA循环理论, 系统解析导师育人的理论逻辑, 深入剖析当前存在的意识、能力、管理与制度困境, 并从培育体系、责任制度、方法创新、协同育人及评价优化5个维度构建实践路径, 旨在为新时代研究生教育高质量发展提供理论参考与行动框架。

[关键词] 研究生导师; 立德树人; 理论逻辑; 实践路径

[中图分类号] G451.6 [文献标识码] A [文章编号] 1005-5843(2026)01-0110-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.016

立德树人是高等教育的根本任务与核心使命。习近平总书记指出:“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] 研究生教育位于国民教育体系的顶端, 肩负着高端人才供给与科学技术创新的双重使命。研究生导师作为高层次人才培养的关键主体, 在立德树人工作中承担着塑造学生灵魂、增进学识素养、培育道德品质的重任。《教育部关于全面落实研究生导师立德树人职责的意见》明确规定了导师的七项职责, 并强调需完善评价机制, 将教书育人作为导师评价的核心内容。因此, 亟需深入阐释新时代研究生导师立德树人职责的内涵要义, 精准识别其履职过程中的现实困境, 进而探索切实有效的落实路径与优化策略。

一、时代内涵: 研究生导师立德树人的价值坐标

(一) 根本指向: 民族复兴背景下的人才培养新使命

1. 战略需求与育人目标的深度耦合。在百年未有

之大变局中, 科技竞争、文化博弈、制度较量的核心在于人才竞争。习近平总书记指出:“研究生教育在培养创新人才、提高创新能力、服务经济社会发展、推进国家治理体系和治理能力现代化方面具有重要作用。”这一重要论述将研究生导师的育人职责提升至国家战略高度。以芯片产业为例, 某高校微电子学院导师团队积极响应国家科技自立自强战略部署, 在研究生培养中, 一方面聚焦7nm制程等关键技术攻关进行科研指导, 另一方面融入思政教育, 通过讲述“两弹一星”元勋事迹, 着力培育学生攻克“卡脖子”技术的使命感。

2. 全球人才竞争的中国方案构建。西方研究生教育体系虽标榜“学术自由”, 实则往往蕴含着意识形态输出。其基本思路是将西方视为世界的中心, 以西方的知识、话语和规则作为标准, 将与之不同的他者进行比较、规训和同化^[2]。例如, 美国常春藤盟校通过设置“西方文明”核心课程、运作智库合作项目等手段进行价值观塑造。而与之形成鲜明对比的是, 中国研究生教育必须旗帜鲜明地坚

[收稿日期] 2025-10-12

[基金项目] 内蒙古自治区研究生教育教学改革项目“落实研究生导师立德树人职责的逻辑理路与实践路径研究”(项目编号: JG2024004Z)。

[作者简介] 杨德桥(1979-), 男, 山东单县人, 博士, 内蒙古科技大学马克思主义学院院长、教授、硕士研究生导师; 主要研究方向: 思想政治教育理论与实践。

持“为党育人、为国育才”的根本导向，着力构建具有中国特色的立德树人模式。

3. 人的全面发展的时代进阶。马克思主义经典作家强调，每个时代都需要培养适应时代发展要求的“新人”，以实现人的全面发展。“人以一种全面的方式，就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面的本质。”^[3]进入新时代，对时代新人的要求已从德才兼备深化拓展为德智体美劳全面发展。研究生导师需在学术指导中自觉融入劳动教育、健康理念等多维度素养的培育。

(二)基本遵循：政策演进与教育规律的双重驱动

1. 政策体系的立体化建构。自2018年《教育部关于全面落实研究生导师立德树人职责的意见》颁布以来，教育部相继制定、修订《研究生导师指导行为准则》《学位授权点合格评估办法》等配套文件，逐步构建起“中央指导—地方细化—高校落实”三级政策体系，有力保障了导师立德树人职责的落地见效。如在省级层面，贵州省教育厅出台《贵州省全面落实研究生导师立德树人职责的实施意见》，将提升研究生思想政治素质、指导研究生恪守学术道德规范等核心要求明确纳入导师主要职责；在高校层面，某“双一流”高校据此制定《导师育人合规性自查清单》，将政策要求细化为28项具体指标，实现了政策落地的校本化、可操作化。

2. 教育本质规律的再认识。导师角色经历了从“知识传授型”（20世纪90年代及以前，侧重学术知识传递，德育主要依托独立设置的思政课程进行）到“学术引领型”（2000—2018年，关注学术规范与科研方法，但德育与专业教育仍处于相对分离状态），再到“价值引领型”（2018年至今，响应“寓德于研”政策要求，强调在科研选题、实验过程、论文写作等全链条环节有机渗透价值引导）的三次范式转变。这一范式演进历程，清晰地映射出对教育本质规律认识的持续深化。

3. 学术资本主义批判与超越。在学术资本化浪潮的冲击下，部分高校显现出重成果产出、轻价值塑造的倾向，最终致使大学虽然卓越，但却失去了灵魂^[4]。研究生导师立德树人职责的确立，正是对这一异化趋向的深刻回应与价值纠偏。德国洪堡大学新人文主义改革理念对此提供了重要的借鉴价值，纯粹功利导向的大学改革无法为大学的可持续发展注入富有生命力的理念，学术探索的终极价值应定位于服务人类文明的进步^[5]。某高校环境科学导师在拒绝企业“污染数据美化”合作请求后，主

动将这一真实案例引入课题组研讨会，引导学生深入辨析学术独立性与商业利益的边界。

(三)鲜明主题：学术共同体的生态重构与育人功能

1. 学术权威的民主化转型。在传统学术共同体中，导师的“卡里斯马型权威”容易衍生学术霸权，抑制学生对不同学术观点的自由表达，有碍师生共同探索科学真理的进程。现代育人理念则要求导师向“协商型权威”转型，推动导学关系从单向的指导与评价，向互动合作的学术伙伴关系演进^[6]。为此，可建立学术共同体章程等制度性规范，明确界定导师学术权力的边界。例如，某高校生命科学学院创新实施组会民主议事制度。在该制度下，研究生享有项目选题的平等投票权，导师若行使否决权，必须向学院学术委员会提交书面备案说明。

2. 跨代际学术传承的伦理建构。学术共同体的生命力根植于代际价值传承，唯有通过有序传承，方能实现学术的累积性发展与关键性突破。某高校历史学院导师团队创新构建了由学术传统传承、伦理规范传承、社会责任感传承构成的三重传承机制。通过定期举办百年学术史研讨会，系统梳理学科奠基人在抗战烽火中坚守“学术救国”信念的历程，进行学术传统传承；通过实施学术伦理宣誓制度，新生入学时在导师见证下庄严宣读《学术宪章》，进行伦理规范传承；通过建立校友反哺机制，毕业十年以上校友回校分享学术之路与家国情怀的心路历程，进行社会责任感传承。

3. 全球学术共同体的中国话语建构。在全球学术治理体系中，中国研究生导师肩负着文明互鉴的双重使命。一方面，需积极融入并引领国际学术对话。应主动参与国际学术组织（如IEEE、ACM）规则制定进程，尤其在人工智能伦理、全球气候变化等关键议题上，清晰阐明中国立场，贡献中国方案与中国智慧。另一方面，必须警惕并消解西方中心主义的学术霸权。鉴于学术依附性仍是许多非西方国家的核心困境^[7]，导师有责任引导学生深刻辨识与自觉抵制学术殖民及知识霸权^[8]，坚定维护马克思主义在意识形态领域的指导地位，并有效阐释中国道路的现代性价值与世界意义。

二、理论探寻：研究生导师立德树人的逻辑基础

(一)场域理论：研究生教育场域的权力与资本运作逻辑

1. 场域理论的核心要义与教育场域映射。皮埃

尔·布尔迪厄(Pierre Bourdieu)的场域理论深刻揭示了社会空间中权力关系的动态构型。场域作为一个“关系网络或构型”，由占据不同位置的行动者通过资本交换形成相对稳定的结构，并随行动者资本积累与分配的变动而持续演化^[9]。在高等教育场域内，研究生培养构成一个独特的子场域，其核心行动者包括导师、研究生，关键要素涵盖学术资源与制度规范。导师作为该子场域的“关键行动者”，既受学科传统、学术评价体系等结构性力量的制约，又凭借其学术权威与指导策略主动塑造场域生态。导师在项目申报、论文评审、学术交流等环节所掌控的学术资本，直接形塑研究生的学术发展轨迹。然而，资本在导师与研究生间的不对称分布，既可能催生“主导—从属”的传统导学关系，也可能因导师权力边界模糊而引致场域失衡。

2. 导学关系中的权力异化风险与民主建构。基于布尔迪厄场域理论视角，导师权力的合理行使构成落实立德树人根本任务的核心环节。在传统导学场域中，部分导师将其掌控的学术资本转化为绝对权威，致使研究生长期处于被动服从状态，甚至陷入工具化培养困境。个别导师要求研究生深度参与其个人商业项目，忽视学生的学术志趣与价值引导，严重偏离育人宗旨。场域理论认为，场域内生的规则体系为行动者的“资本”运作与“惯习”形塑提供了规范性框架。这套框架不仅规约个体的行为模式，更深刻形塑着资本的积累与分配逻辑^[10]。为化解权力异化风险，亟需构建“场域—惯习”双向重构机制。一方面，导师需深刻反思自身在学术场域中的位置与权力边界，通过参与导学关系专题研讨会等途径，内化民主协商理念，将权力行使严格限定于学术指导与价值引领范畴。另一方面，建立研究生学术赋权制度，保障学生在选题论证、成果署名等关键环节的实质性话语权，通过制度化参与推动导学场域向平等、协商型结构转型。

3. 学术场域的文化资本再生产功能。布尔迪厄认为，资本的概念并不仅限于经济领域，而是指在特定社会场域中被认可并具有交换价值的任何关键资源，其中文化资本便是一种重要形式^[11]。其场域理论尤其强调了文化资本的代际传递特性。在学术场域中，导师的学术品位、研究范式、伦理观念等文化资本，能够通过日常互动潜移默化地影响研究生。导师对学术规范的恪守，如杜绝数据造假、尊重知识产权等，可内化为研究生的学术惯习。反之，导师的学术不端行为则可能污染场域文化，形

成“破窗效应”。导师参与跨学科合作的频率与研究生创新能力之间存在正相关关系。这启示导师需积极拓展场域边界，例如通过组织跨学科工作坊等方式，为研究生引入多元文化资本，从而突破单一学科场域可能带来的认知局限。

(二)协同理论：多维育人要素的系统性整合路径

1. 协同理论的基本原理与育人系统解构。哈肯(Hermann Haken)的协同理论认为，复杂系统由多个子系统构成，系统内存在一个或几个主导性的“序参量”，它们支配着其他子系统的行为；各要素间通过非线性相互作用产生协同效应，驱动系统从无序向有序演化^[12]。研究生立德树人系统包含主体系统、内容系统和载体系统三大子系统。其中，主体系统涵盖导师、研究生与思政队伍；内容系统包含专业教育、思政教育与实践教育；载体系统则由课程、科研项目及社会服务平台构成。各子系统间的协同程度直接决定着育人成效。

2. 导师在协同网络中的枢纽作用。导师作为贯通专业教育与思政教育的核心枢纽，在系统中扮演着主导性的“序参量”角色，需具备协同领导力。导师的枢纽作用表现为横向协同、纵向协同和外部协同三个方面。首先，在横向协同方面，导师应联合思政教师共建课程思政案例库，将党和国家关于教育、科技、人才的一体化战略部署有机融入专业教学。其次，导师需贯通研究生培养全过程，构建阶梯式育人体系。在新生研讨课中嵌入学术伦理教育，在开题答辩环节增设研究意义的社会价值评估，在毕业教育阶段强化学术报国理念。最后，在外部协同方面，导师应联合企业导师建立双师育人共同体。

3. 协同机制的障碍与突破路径。当前研究生协同育人面临组织壁垒、认知壁垒与资源壁垒三重障碍，亟需采取针对性破解策略。组织壁垒集中体现为高校行政部门与院系间的科层制壁垒，以及思政部门与专业院系育人计划间的脱节。破解之道在于构建扁平化协同平台，例如设立由分管校长直接领导的研究生德育协同创新中心，有效整合教学、科研、学工等部门的资源与职能。认知壁垒则表现为部分导师将协同育人片面视作思政教师的职责，缺乏主动协作意识。对此，需通过制度设计强化责任担当机制，明确将协同育人成效纳入导师绩效考核体系，并规定导师每年须至少参与1项跨部门育人项目。资源壁垒突出反映在实践育人平台建设滞

后,校企合作多停留于浅层次的参观实习。可借鉴德国双元制职业教育模式的经营理念,由政府主导建立研究生产教融合基地,通过税收减免等政策杠杆激励企业深度参与育人过程,着力构建项目共研、人才共育、成果共享的协同机制,最终促成高校与企业间共生性依存与协同进化关系的形成^[13]。

(三)PDCA 循环理论:闭环育人机制的科学化构建

1. PDCA 循环的阶段划分与育人适配。PDCA 循环(又称戴明环)由休哈特(Walter A. Shewhart)提出,经戴明(W. Edwards Deming)完善发展,是一套旨在持续改进质量管理效能的系统性思想与方法。该循环将管理过程划分为4个递进阶段:计划(Plan)、执行(Do)、检查(Check)、处理(Act),通过闭环式螺旋上升推动质量体系不断完善^[14]。作为经典管理模型,PDCA 循环可精准适配并有效指导研究生立德树人工作的全过程优化。第一,计划阶段(Plan)。制定《研究生个性化育人计划书》,立足学生学术基础与职业发展需求,协同设定德育与学术发展目标,细化导师指导频次、实践活动安排等关键环节。第二,执行阶段(Do)。打造“三维一体”执行框架,整合学术指导、实践育人、心理疏导三大维度。第三,检查阶段(Check)。建立“过程性评价+增值性评价”双轨检查机制。第四,处理阶段(Act)。设立育人改进工作坊,每学期末组织导师团队复盘育人问题,形成改进方案并纳入下一轮 PDCA 循环。

2. “四体系”构建的关键要素。PDCA 循环的有效运行依赖于目标体系、实施体系、评价体系与改进体系四大核心支撑系统的协同作用。第一,在目标体系方面,建立“三级目标矩阵”。校级层面设定“培养堪当民族复兴大任的创新型人才”总体目标;院系层面根据学科特点细化为工科导师侧重科技伦理教育、文科导师强化文化自信培育等分类目标;导师个体层面制定个性化子目标,形成“顶天立地”的目标网络。第二,在实施体系方面,开发研究生育人资源库,整合线上线下资源。第三,在评价体系方面,设计《导师立德树人成效评价量表》,涵盖思想引领(30%)、学术指导(40%)、协同育人(20%)、自我提升(10%)4个维度,采用导师自评、学生评教、同行评议、管理部门评价相结合的“360度评价法”,确保评价的全面性。第四,在改进体系方面,建立“问题—对策—验证”改进闭环。通过评价发现导师跨学科育人能力不足问题

后,组织导师参加交叉学科方法论培训,并跟踪其指导跨学科论文的质量,形成“发现问题—精准施策—效果验证”的持续改进机制。

3. 数字化技术对 PDCA 循环的赋能。人工智能(AI)与大数据技术为 PDCA 循环的深度应用注入了强劲的技术驱动力。在计划阶段,利用机器学习分析往届研究生培养数据,自动生成个性化育人计划建议;在执行阶段,开发“育人行为监测 APP”,实时记录导师指导时长、学生参与活动轨迹,通过区块链技术确保数据不可篡改,为过程性评价提供客观依据;在检查阶段,构建育人成效预测模型,通过分析学生科研产出、社会服务、心理测评等多源数据,提前预警育人风险;在处理阶段,依托知识图谱技术,自动匹配类似育人问题的成功改进案例,为导师提供对策库参考。

三、现实困境:研究生导师立德树人的实践阻滞

(一)意识困境:价值认同偏差与动力机制失衡

1. 认知层面的“工具理性”主导。部分导师对“立德树人”的理解仍停留在政策话语层面,缺乏深层次的情感认同与行动自觉。笔者开展的问卷调查显示,43.7%的导师将育人视为“行政任务”,仅21.5%视其为“学术使命的内在组成部分”。这种认知偏差根植于当前学术场域的“绩效主义”导向,在“非升即走”、周期性岗位竞聘等考核压力下,导师往往优先将时间投入能带来高显示度成果的科研活动,而将育人工作简化为“完成学生管理流程”。

2. 动力机制的“外部驱动”依赖。当前,多数高校的育人激励机制存在结构性缺陷,导师育人成效在职称晋升、岗位聘任及绩效考核体系中的权重普遍偏低。“重科研、轻育人”的导向,严重削弱了导师持续投入育人工作的内生动力。问卷调查结果进一步印证了这一困境:78.6%的导师认为育人成效难以量化是主要障碍,51.2%的导师强烈期待将育人贡献纳入学术评价核心指标。由此可见,“不评价,无动力;一评价,唯指标”的两难困境,长期困扰着导师立德树人成效的科学评价^[15]。

(二)能力困境:专业化培养断层与实践平台缺位

1. 导师培训体系的结构性缺陷。当前新导师入职培训普遍存在“重技术、轻德育”的结构性偏差。以某高校为例,其新导师培训课程中,学术规范指

导类内容占比高达 55%，而思政教育方法仅占 8%，且后者多停留于政策条文宣讲，缺乏必要的案例教学与实践模拟环节。在数字化时代背景下，“Z 世代”研究生的价值观塑造与学习范式正经历深刻变革，然而高达 58% 的导师未曾接受过网络思政能力、跨文化沟通策略等契合时代需求的专题培训，导致其育人方式与新生代学生的实际需求显著脱节。

2. 实践育人平台的功能性匮乏。当前，多数科研平台聚焦于学术能力训练，其德育功能的系统性开发明显不足。以国家重点实验室为例，其中仅 23% 设立了科研伦理实践岗，多数平台缺乏将技术攻关与家国情怀教育有机融合的设计理念。跨学科平台建设的滞后性进一步加剧了育人能力不足的困境。例如，某医患沟通跨学科项目中，医学导师偏重沟通技巧训练，人文导师则聚焦伦理思辨，双方缺乏育人维度的协同设计，最终学生成果呈现出明显的技术与伦理脱节的现象，导致思政教育难以有效融入医学实践，形成“两张皮”的割裂局面^[16]。

（三）管理困境：科层制壁垒与协同机制虚化

1. 组织架构的“碎片化”分割。当前高校内部管理体系中，普遍存在专业教育与思政教育双轨运行的结构性问题，突出表现为学工部门主导的“第二课堂”活动与导师负责的“第一课堂”教学之间协同机制缺位。某高校研究生自杀事件回溯分析显示，导师未能有效识别学生因论文屡次拒稿引发的严重情绪波动；与此同时，辅导员虽掌握部分预警信息，却因缺乏相关学术背景而无法进行实质性干预。尽管《研究生导师指导行为准则》明确要求导师关注学生思想动态，但配套的信息共享机制与协同育人流程在制度层面尚属空白。

2. 社会力量参与的“浅层化”困境。当前，企业与科研院所在协同育人中的潜在效能尚未得到充分释放。校企合作普遍停留于建立实习基地的浅层模式，企业导师实质性参与人才培养方案制定的比例不足 15%。国际合作层面同样存在育人盲区，突出表现为海外导师在价值观引导环节的缺位。以某高校中外合作办学项目为例，外方导师的职责范围仅限于专业课程教学，未参与学术伦理培育、文化认同塑造等关键德育活动。这种协同机制的缺失，导致部分研究生出现过度推崇西方学术评价体系、忽视本土社会文化语境下核心问题的倾向，制约了其学术自主性与社会责任感的养成。

（四）制度困境：评价体系失衡与荣誉机制缺失

1. 考核指标的“重量化、轻质性”。教育评价是引领教育发展的关键环节，更是实现教育高质量发展的核心驱动力^[17]。然而，现行评价体系中对育人成效的考核存在显著缺陷，集中体现为“三化”问题。一是考核维度简单化。多数高校惯于以学生获奖数量、思想汇报提交率等易于量化的单一指标替代对育人过程的综合评价，忽视了育人工作的复杂性与长期性。二是考核效应滞后化。价值观塑造等育人核心成效需经长期跟踪方能显现，以年度为周期的静态考核难以捕捉其长效作用。三是考核主体主观化。导师师德等关键质性指标的评价权过度集中于管理者层面，缺乏学生、同行等多维主体的实质性参与。反观国际经验，英美等主要发达国家已构建相对完善的导师职责监督体系^[18]。

2. 荣誉体系的“边缘化”危机。当前高校对导师育人贡献的制度化认可渠道明显不足。设立校级“立德树人奖”的高校比例偏低，且普遍存在评选周期长、名额稀缺的问题。公开报道显示，2023 年贵州师范大学首次颁发该奖项，其中仅 3 人获评“终身成就奖”^[19]。相比之下，“杰出青年科学家”“教学名师”等传统荣誉体系已高度成熟，获奖者通常可获得科研经费倾斜、招生指标奖励等实质性激励。这种制度设计的失衡，导致育人标杆的示范效应弱化，导师的职业荣誉感与内生动力显著不足。

四、多维路径：研究生导师立德树人的实践重构

（一）关键举措：师德建设的立体化培育体系

1. 理论武装的“精准滴灌”模式。理论武装的“精准滴灌”模式作为新时代思想教育的方法论创新，通过精准识别、精准供给、精准匹配与精准评估的闭环机制，实现理论资源的高效转化与配置优化。该模式的核心在于以受众需求为中心，需针对青年导师与资深导师的差异化特点构建分层分类培养体系。对于青年导师，实施理论筑基工程，通过专业导师—思政导师“结对子”，系统学习习近平总书记关于教育的重要论述，结合专业开展科技伦理与国家战略专题研讨。对于资深导师，开展理论创新工作坊，聚焦中国式现代化与学科发展等前沿议题，引导其将宏观理论转化为育人实践。

2. 实践养成的“场景化”育人平台。实践养成的“场景化”育人平台是一种通过构建真实或仿真

实践场域，将教育目标融入沉浸式体验、任务驱动和行动反思等环节，促进知识内化、能力发展与价值认同的创新育人范式。该模式突破传统课堂的时空局限与单向灌输模式，以在做中学、在境中悟为核心理念，将育人过程深度嵌入社会生产、专业实践及文化传承等具体情境，实现知行合一的目标转化。实践证明，学术伦理实验室是有效的“场景化”育人平台。在学术伦理实验室中，运用VR技术构建数据造假溯源、成果署名争议调解等仿真场景，导师通过角色扮演实训掌握合规处置流程与沟通策略。数据显示，参训导师处理学术不端事件的合规率从58%提升至92%。

3. 典型示范的“生态化”传播机制。典型示范的“生态化”传播机制指通过构建多主体协同、多维度联动、可持续演进的传播生态系统，使先进典型的示范效应实现“自发扩散—深度渗透—长效影响”的创新型传播范式。该机制突破传统“单向宣传—被动接收”的线性模式，借鉴生态学多样性共生、系统自组织、环境适应性三大原理，赋予典型传播以生态系统的生命力与进化力。可以通过建立“三维度榜样矩阵”，构建导师典型示范的“生态化”传播机制。首先，在校内标杆维度方面，设立年度育人创新奖，重点表彰课程思政改革、实践育人模式突破等创新行为。其次，在行业典范维度方面，联合行业协会评选行业育人导师，增强育人价值的行业认同。最后，在国际榜样维度方面，编译出版《世界顶尖导师育人案例集》，提炼MIT、斯坦福等高校在跨文化育人、学术自由与责任平衡等方面的经验，为本土实践提供借鉴。

(二)核心突破：责任制度的刚性化与柔性化统一

1. 岗位聘任的“德育一票否决”机制。严格落实“德育一票否决”机制，将立德树人要求嵌入导师遴选全流程。在申请准入阶段，申请人须提交《育人能力专项报告》，系统阐述近三年在思想引领案例培育、学术伦理教育实践等维度的具体举措与可验证成效。在专业评审阶段，设立独立育人能力答辩环节，要求候选人现场回答情境模拟命题。在聘任签约阶段，导师需签订《育人承诺书》，明确每年开展专题思政谈话次数、指导学生参与社会服务项目数量等量化任务。

2. 过程管理的“双螺旋”跟踪体系。构建“导师—学生双螺旋动态评估体系”，通过数字化工具实现导师自我诊断与学生发展反馈的闭环联动。开发导

师育人日志系统，部署智能版《育人工作手册》，要求导师每月记录育人行动，如组会德育主题、谈心内容等，系统自动生成育人投入热力图及效能诊断报告。开发学生成长档案库系统，建立包含学术诚信记录、社会服务轨迹、价值观测评等维度的电子档案，定期向导师推送发展性评估雷达图，标识能力短板。

(三)重点创新：智慧育人与实践育人的深度融合

1. 数字化育人平台的“精准触达”功能。精准触达功能是数字化育人的中枢神经，通过将数据力、算法力、教育力深度融合，实现从“教育漫灌”到“智慧滴灌”的质变。该功能的关键支撑在于构建研究生成长数字画像系统，其实现路径主要依托数据采集与智能预警两大环节。在数据采集环节，要整合学习平台、科研平台、生活平台等多源数据，动态构建学生成长画像。在智能预警环节，运用情感计算技术分析学生在线交流文本，对潜在的学术倦怠、价值困惑等风险进行自动识别与预警，助力导师及时实施靶向干预。

2. 实践育人的“项目制”升级。推行包括学术公益项目和国际治理项目在内的“大思政”实践项目包。例如某高校在学术公益项目建设上，设立乡村振兴科技特派员岗位，导师带领研究生深入县域开展技术服务，将论文成果转化产业解决方案，培育知农爱农情怀，实现了学术与社会价值双赢。在国际治理项目建设上，组织全球治理青年研究小组，导师指导学生参与联合国可持续发展目标(SDGs)研究，通过撰写咨政报告，显著增强了学生的人类命运共同体意识，拓宽了国际视野与彰显了责任担当意识。

(四)动力激活：多元主体的协同育人网络建构

1. 校内协同的“矩阵式”管理架构。落实研究生导师立德树人职责是一项系统工程，仅凭导师个体力量难以全面承载人才培养重任。借鉴英国、德国、美国等高等教育强国的经验，其关键在于建立了完善的协同育人机制——通过整合辅导员、行政管理人员等多方力量，构建全员参与、全过程覆盖的育人工作体系，为人才培养提供了坚实保障^[20]。“矩阵式”管理架构的核心在于构建条块结合、纵横贯通的治理网络，既保留了职能部门的专业深度，又激活了跨部门协作的敏捷性，尤其适用于育人场景的复杂系统性需求。建立专项工作组协同推进机制。学校层面应成立由党委书记与校长任双组

长的研究生德育工作领导小组，并下设课程思政、科研思政、实践思政等专项工作组协同推进。

2. 校地协同的“双基地”建设模式。“双基地”建设模式是高校与地方政府/企业协同共建的实体化平台，其核心特征在于实现物理空间双落地、功能定位双互补、资源要素双循环。通过“校内基地+校外基地”的高效联动，该模式旨在破解人才培养供给侧与产业需求侧之间的结构性错配难题，打造成为驱动“教育—科技—人才”一体化发展的关键战略支点。该模式的核心价值在于构建育人在地化、服务场景化、创新协同化的共生系统，推动校地双方实现深度互嵌与融合发展。红色育人基地和产教融合基地是“双基地”建设的重点。红色育人基地建设方面，高校与革命纪念馆、爱国主义教育基地共建现场教学点，开发移动思政课堂。产教融合基地建设方面，推行“双导师+双课题”模式，学生需同时提交《技术解决方案》与《伦理评估报告》，实现“技术攻关—伦理反思”协同推进。

(五) 保障优化：发展性评价与荣誉体系革新

1. 评价体系的“三维度”重构。为有效落实导师立德树人职责，需构建以贡献度、成长度、可持续度为核心维度的综合评价模型，建立可量化、可追踪、可反馈的全景式评价体系。该体系旨在将立德树人的“软要求”转化为评价的“硬约束”，从而根本性推动导师角色由学术负责人向学生成长领路人转变。贡献度由量化指标和质性指标构成。量化指标主要包括指导学生获国家级思政类奖项、制定行业伦理标准等可量化的指数；质性指标主要包括同行评价、学生毕业五年后追踪反馈等定性评价指数。成长度的衡量采用增值评价法，对比导师任期内学生学术伦理认知水平、社会责任感量表得分等指标的提升幅度。可持续性主要考察导师建立的育人机制长效性，如学术伦理工作坊品牌效应、培养学生传承育人理念等。

2. 荣誉激励的“金字塔”体系。荣誉激励“金字塔”体系是基于导师育人贡献度分层设计、动态进阶、多元赋能的荣誉生态系统，旨在破解传统评优中存在的扁平化覆盖不足、终身制激励钝化及激励效应衰减等痛点。通过构建三层次进阶式荣誉轨道，实现精神激励与资源支持的精准匹配，驱动导师实现从合格履职向卓越引领的持续跃升。该体系的核心逻辑在于以荣誉进阶为牵引，促进导师育人能力进化，最终形成“塔基(基础)托举—塔腰(骨干)支撑—塔尖(卓越)引领”的共生发展格局。建立由基础层、进阶层、终身层等组成的多层次育人荣誉制度。

参考文献：

- [1] 习近平. 在北京大学师生座谈会上的讲话[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2018-05/03/content_5287561.htm, 2018-05.
- [2] 竟辉, 张方方. 西方“话语陷阱”的意识形态透视及其中国应对[J]. 思想教育研究, 2025(02): 102-110.
- [3] 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: 189.
- [4] 韩益凤. 市场崇拜、学术资本主义与大学的平庸化[J]. 当代教育与文化, 2016(03): 96-100.
- [5] 陈洪捷. 大学理念到底有没有用——读《国家、社会与大学: 1700—1914 的德国》[J]. 北京大学教育评论, 2025(01): 181-185.
- [6] 季欣. 导学学术冲突的私权司法救济探析[J]. 学位与研究生教育, 2020(02): 25-32.
- [7] 张杨. 战后美国全球知识霸权与国际学术界的新批判浪潮[N]. 光明日报, 2021-10-25(14).
- [8] 李启咏. 学术殖民、知识霸权与中国自主知识体系构建[J]. 世界社会主义研究, 2024(04): 104-112, 132.
- [9] [10] [法] 布尔迪厄, [美] 华康德. 实践与反思[M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998: 134, 133.
- [11] [美] 戴维·斯沃茨. 文化与权利——布尔迪厄的社会学[M]. 陶东风, 译. 上海: 上海译文出版社, 2006: 156-158.
- [12] Haken H. Synergetics: an introduction. Nonequilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry, and biology[M]. Berlin: Springer, 1983: 375.
- [13] 曾鸣, 孙长坪. 德国双元制对于现代产业学院建设的借鉴启示——基于共生理论视角[J]. 教育科学论坛, 2025(21): 34-39.
- [14] 王宗凯, 诗唐. 质量改进的策划与实施[M]. 北京: 中国经济出版社, 2005: 8-96.
- [15] 毛金德. 导师立德树人成效评价的两难困境及破解之道[J]. 学位与研究生教育, 2025(04): 47-53.
- [16] 樊媛媛, 蒋世宇, 石武祥, 等. 临床医学研究生思想政治教育实践路径研究[EB/OL]. <https://doi.org/10.19296/j.cnki.1008-2409.2025-04>.
- [17] 俞昊, 冯修猛, 陈晓双, 等. 导师立德树人成效评价的两难困境及破解之道[J]. 上海教育评估研究, 2021(01): 17-20.
- [18] [20] 祁占勇, 张杰英. 高校研究生导师立德树人职责落实的域外经验及启示[J]. 研究生教育研究, 2025(02): 100-108.
- [19] 思轩. 贵师大举行教师节表彰大会首届“立德树人”奖名单揭晓[EB/OL]. <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1776463781443134492&wfr=spider&for=pc>, 2023-09.

(责任编辑: 姜佳宏)

(下转第 131 页)

社会情感学习赋能幼儿教师高质量发展： 何以可能与如何可为

周静娴^{1,2}, 张丽^{1,2}

(1 广西科技师范学院, 广西 来宾 546199; 2 广西师范大学, 广西 桂林 541004)

[摘要]教育强国的根基在教师。幼儿教师作为典型的情感劳动职业, 社会情感学习愈来愈成为赋能幼儿教师职业发展的关键驱动力。从幼儿发展的特殊性、教师教育情感转向和幼儿教师情绪劳动困境来看, 社会情感学习对幼儿教师高质量发展具有重要价值。幼儿教师应坚持情、意、知的融合共生, 努力成为整全的教师; 坚持社会情感教育能力的持续学习, 持续提升核心素养结构; 坚持情感教育智慧与幼儿情感需求的双向赋能, 推动师幼情感互动共生, 从而形成幼儿教育“以情育幼—育幼之情—以情育情”的互动模式。为实现以社会情感学习赋能幼儿教师高质量发展, 社会需构建多主体、全方位的专业支持体系, 学校可在教师培养中渗透社会情感学习内容, 教师个体应有意识地进行自我觉察练习。

[关键词]社会情感学习; 社会情感教育; 幼儿教师; 高质量发展; 情绪劳动

[中图分类号]G615 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0117-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.017

国际经济合作与发展组织(OECD)将未来定义为充满易变性(Volatility)、不确定性(Uncertainty)、复杂性(Complexity)和模糊性(Ambiguity)的“乌卡时代”(VUCA)。在这一时代背景下, 人类社会已然形成了紧密相连的命运共同体, 个人的坚韧、社会交往能力和情绪调节等非认知因素日益受到重视。关注“人”的情感的教育观念, 不仅是时代发展的必然趋势, 也是教育进步的应有之义。在我国推进教育强国战略的关键时期, 教师是教育高质量发展的核心, 学前教师队伍的现代化是实现学前教育迈向高质量发展的重要保证。对幼儿园教师队伍

建设而言, 高质量发展的战略要求指向高素质、高稳定、有活力且具备情感关怀和伦理实践的幼儿园教师队伍。社会情感学习(Social and Emotional Learning, SEL)包含自我意识、自我管理、社交意识、人际关系技能和负责任的决策等五大核心能力, 本质是通过情感与社交技能的培养, 促进个体在学业、职业和生活中的全面发展, 回应的是人与人、人与社会和人与心灵之间的关系。幼儿教师肩负着引导幼儿与自我发展双重使命。社会情感学习对幼儿教师高质量发展的赋能, 本质是将教育从“技术控制”转向“生命关怀”。当教师既能通过社

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]2024年广西高校中青年骨干教师(科研)基础能力提升项目“乡村振兴背景下广西留守学前儿童社会情感能力发展特点及支持路径研究”(项目编号:2024KY0859); 广西教育科学“十四五”规划2023年度课题(重点资助A类)“高质量发展视域下幼儿园课程质量动态监测及优化策略”(项目编号:2023A033)。

[作者简介]周静娴(1992-), 女, 湖南湘乡人, 广西科技师范学院教育学院讲师, 广西师范大学教育学部博士生; 主要研究方向: 教师教育、儿童发展与教育。

[通讯作者]张丽(1982-), 女, 湖南益阳人, 广西科技师范学院教育学院副教授, 广西师范大学教育学部博士生; 主要研究方向: 教师教育、幼儿园课程。

会情感策略识别幼儿的情绪状态，又能借助社会情感能力实现自我生命的丰盈，方有可能抵达“以情育情”的教育至境。虽然大量学者已认识到社会情感学习的重要性，并且在全球范围内开展了许多试点项目，但目前在我国关于社会情感学习赋能幼儿教师的教师教育项目较少，因而有必要在我国教育高质量发展背景下，阐释并分析社会情感学习与幼儿教师发展的逻辑关系与实践路向。

一、社会情感学习赋能幼儿教师高质量发展的逻辑向度

(一)基础性需求：幼儿特殊性对教师社会情感能力的客观需求

学前阶段是幼儿神经系统发展的关键时期，幼儿心理情感、态度、行为等正处于快速构建但尚未稳固的状态，适应外界环境的能力还较为薄弱，这使得他们在生理和心理层面都表现得尤为脆弱。幼儿特有的身心发展规律，决定了他们迫切需要教师的情感关怀，以满足成长过程中对安全感的强烈需求，因而幼儿对教师具有近乎天然的高度信任与依赖。这种依赖不仅反映了行为层面的互动需求，更是情感联结与认知建构的核心纽带，其对教育者专业伦理的要求体现在幼儿教师需对儿童成长需求做出恰当且负责任的专业决策^[1]。教师的实践智慧核心是责任观念与责任心，幼儿教育的特殊性要求教师的行动不仅要贴合当前的幼儿教育标准，还需洞见并适应儿童未来成长的实际需求，这决定了教师对幼儿的生命关爱、情感关怀、差异关注是一切教育活动开展逻辑起点。但研究发现，幼儿园教师在专业伦理实践中容易出现重幼儿生命安全的保护、轻情感关怀的倾向^[2]。情感能力的发展是儿童社会化的重要方面。在3—6岁阶段，幼儿将达成诸多社会情感方面的发展里程碑，如提升自我认知和社会意识，积累情绪知识，增强情绪表达与调节能力，培养换位思考和同理心，以及学会通过他人肢体动作理解其情绪等。社会情感能力的发展对学前儿童极为关键，它能帮助幼儿恰当地理解和调控自身情绪，在课堂的社会生态环境中与同伴及成年人共同展现亲社会行为。教师作为幼儿成长过程中的“重要他人”，是幼儿社会情感学习的关键引导者，有责任保障学前儿童获得情感满足。英国早期教育协会的《伦理准则》规定，幼儿教师要“理解儿童的脆弱性和他们对成人的依赖”；美国全美幼教协会《伦理规范与承诺声明》要求，教师应为儿童

“创造并维持一个安全、健康的环境，以促进儿童的社会性、情绪、认知和身体发展”。鉴于幼儿阶段身心发展的特性，幼儿教师必须具备高水平的社会情感能力，这是实现有效教育的根基。

(二)职业性发展：教师教育情感转向与本土实践的发展诉求

在全球化与智能化交融的时代大环境下，教育所肩负的使命不断发生变革，切实承担起关怀个体生命发展的重任，成为越来越受关注的议题，而达成这一愿景的关键在于教师。拥有“全球素养”(global competence)的“全球教师”(global teacher)能有效推动学生在道德、社会交往及情感心理层面的全面成长与进步；正视人的情感并以情感浸润个体发展与心灵成长，是新时代高质量教育的核心要求^[3]，教师教育的情感转向已成为国际显著趋势。国际上，联合国教科文组织先后推出《反思学习：为教育系统回顾社会情感学习》《亚太地区幼儿保育和教育：社会情感学习教师培训手册》《转型：拉丁美洲和加勒比地区基于社会情感学习的教育转型框架》等出版物，关注教师社会情感学习；许多国家和地区都在通过加强教师培训、改革教育评价体系、优化教育环境等方式推动教师教育的情感转向，以提升教师的情感素养和社会情感能力。在我国幼儿教师培养体系中，《学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》关注职前幼儿教师师德践行能力和自主发展能力，强调教师要爱岗敬业，履职尽责，富有爱心与耐心；要情绪自控、妥善处理问题；要掌握沟通合作技能，与各方有效交流，理解学习共同体，善用团队协作策略，开展互助合作学习。《幼儿园教师专业标准(试行)》在专业理念与师德和专业能力方面，突出强调了个人修养与行为、沟通与合作与反思发展能力，这些都与社会情感能力倡导的价值高度契合。因此，社会情感能力以隐性主线贯穿幼儿教师职业两套标准，是“基础—进阶”“显性—隐性”“个体—系统”的三维关系。研究显示，幼儿教师社会情感能力的提升空间仍然较大，如近期一项针对我国45所高校的8483名职前教师调查研究发现，学前教育职前教师社会情感能力相对其他专业较低，整体在他人意识方面表现较弱^[4]。而高技术与高情感共生的未来社会呼唤具有教育家精神的现代化教师，他们应更有智慧地表达对幼儿的仁心与关爱^[5]，与孩子共同创造共生、贯通、融合的生态，直抵教育的理想目标——培养“整全的儿童”。

(三)失衡性危机:幼儿教师情绪劳动困境对社会情感能力提升的倒逼机制

教师职业是高强度的情绪劳动^[6]。合理的情绪劳动策略能够给幼儿教师带来积极影响,如建立良好师幼关系、提高工作满意度、增加职业幸福感等^[7-8];反之则会造成情绪耗竭、离职意愿增加、心理问题等不良后果^[9-10]。幼儿教师情绪劳动可理解为幼儿园教师在教育教学工作情境中与工作对象互动时,为了达到工作要求的情绪表达规则,个人在情绪调节上付出的所有心力^[11]。对幼儿教师而言,巨大的情绪劳动渗透在其工作和生活的方方面面,有观点认为他们是教师队伍里的弱势群体^[12],抑郁、强迫、焦虑等心理问题突出^[13]。一方面,社会对幼儿教师寄予厚望,往往被认为是幼儿全面发展的主要责任人。在教育实践中,由于教育对象、教育内容和教育方法的特殊性和复杂性,幼儿教师需承担大量脑力与体力工作,表现出耐心、宽容、接受、同情、敏感、倾听、冷静、积极和同理心,时刻关注幼儿的情感需求,提供情感支持,建立高质量的师幼互动,并处理与幼儿园、家长、儿童、自己相关问题。另一方面,教师的情感需求却常被忽视,缺乏有效的情感支持与资源补给,幼儿教师情感输出与补给存在失衡^[14],经济回报、社会地位与社会保障与其他教育阶段相比不甚理想^[15]。如有调查发现,幼儿教师整体平均工资收入水平不足中小学教师的三分之二,超过两成幼儿教师的收入低于当地最低工资标准,最低仅为500元^[16];60%幼儿教师存在职业倦怠、情绪耗竭,进而诱发离职倾向^[17-18]。教育部数据显示,我国2023年学前教师人数比2022年减少17.05万人,降幅5.26%,这是2016年以来再次出现减少情况^[19]。社会情感能力可以成为幼儿教师心理资本的“蓄水池”,通过自我调节帮助教师降低表层情绪伪装带来的心理损耗,形成“情绪韧性—工作投入”的良性循环,有助于避免因情绪失控导致教育失范行为和职业倦怠,消弭外部条件对教师获得感与幸福感的不良影响,有效增进教师自身的个人幸福感与职业成就感。值得关注的是,在我国城乡发展不断迈向均衡的进程中,幼儿教育具有反哺乡村社会的重要作用。有研究发现,尽管乡村幼儿教师承载着“教师”与“乡村”双重特质,却长期处于边缘地位,付出与回报失衡现象更为明显,导致农村幼儿教师工作满意度降低,易产生倦怠体验,进而诱发离职行为^[20]。实证结果表明,农村幼儿教

师内部人身份感知和组织犬儒主义在付出一回报失衡与离职意向的关系中起到链式中介作用^[21],这意味着农村幼儿教师在教育实践中的情绪情感体验对其心理健康与职业发展至关重要。另外,过去十年,各地地方师范院校开展了免费定向师范生培养,但部分学前教育免费师范生不愿意回到区、县以下农村幼儿园^[22],实际入职胜任力欠佳^[23],呈现出“下不去”“留不住”状态。因此,乡村教师社会情感能力的发展具有重要意义,这一能力存在于乡村场域,体现为对乡村社会的积极情感态度、对乡村社会角色和责任的社会认知、对自我身份认同的行为表现,它在一定程度上能缓冲乡村教师的职业生存压力、提升其归属感、幸福感和满足感,进而为纾解教师生存困境提供支撑与保障^[24]。

二、社会情感学习赋能幼儿教师高质量发展的目标指向

我国学者夏正江(2023)在社会情感学习“普遍性”的基础上,充分揭示并分析教师社会情感学习的“双重特殊性”,指出教师的社会情感学习具有3种形态,即通用社会情感学习、职业社会情感学习、附属社会情感学习^[25],进而建构了适合我国本土的教师社会情感学习的理论模型。结合该模型并考虑幼儿教师职业特性,本文提出:社会情感学习在助力幼儿教师队伍高质量发展的进程中,可以遵循“以情育幼——育幼之情——以情育情”的动态互动模式。

(一)以情育幼——成为“整全幼儿教师”

要培养整全的儿童,教师应首先成为整全的教师,即教师作为“人”的发展与所从事专业的发展同行同向、互相促进。幼儿教育的特殊性决定了幼儿教师应自身具备较高的社会情感能力和较强的社会情感发展能力。幼儿教师在被赋予“教师”角色之前,与其他职业、其他年龄的群体一样,具有“人”的普遍属性,在其专业发展各阶段经历的道德品质教育、人文社科通识课程及专业培训等都隐含着社会情感学习,进而逐渐掌握适应终身发展和社会发展需要的通用素养,如文化基础、自主发展、社会参与^[26]。纵观国际主流社会情感能力模型,以最普遍使用的美国学术、社会和情感学习联合会(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL)提出的框架为例,其将SEL核心能力概括为自我意识、自我管理、社会意识、关系技能、负责任决策5个维度。对于幼儿教师而

言，其自身社会情感能力的首要体现是自我关怀(Self-compassion)，即对自身内心感受与需求的洞察、关注与回应。自我关怀并非自私之举，而是幼儿教师维护身心健康、提升职业幸福感与心理复原力的核心能力。从生命伦理的维度看，自我关怀是一种尊重生命本质的存在方式——唯有教师学会关怀自身生命的内在需求，才能以更饱满的精神状态与情感能量，滋养和守护幼儿的心灵成长。这种对自我生命的照拂，本质上是一种伦理精神的外显，其价值不仅指向教师个体的生命质量，更将通过教育实践的细微瞬间，辐射并惠及教师生命所触及的幼儿及其家庭。值得注意的是，幼儿教师是以责任伦理为起点的职业，儿童、家长、同事和社会公众等相关利益者都是幼儿教师需面对的“他者”，空有技术而无情感不足以处理如此纷繁的社会关系，难以影响他人的发展。幼儿教师当代被赋予了更高的道德品性，情、意、知的融合共生是其专业发展的灵魂，因而社会情感学习是对“有知无情”教育场域的革新，是促进幼儿教师生命完整生长的助推器。放眼国际范围内主流的教师社会情感能力模型，可以发现其中都纳入了自我管理、情绪感知、情绪调节和关系管理能力。通过社会情感学习，有可能实现理智、意志和情感的和谐融通，使身体与精神产生共振，最终成就具有生命自觉、和谐人格的“整全幼儿教师”，达到至善仁爱的教育之境。这也正是幼儿教师习得职业社会情感能力的基础与保障。

(二) 育幼之情——重构幼儿教师核心素养

培育幼儿的社会情感能力并促进其持续健康发展，是幼儿教师的关键能力。高质量的专业发展，建基于教师的职业核心素养。幼儿教师应具备较强的社会情感教育能力。培育幼儿的社会情感能力是学前教育质量标准的重要维度。我国《幼儿园教育指导纲要(试行)》《3—6岁儿童学习与发展指南》等纲领文件明确“社会”是幼儿学习和发展的关键领域之一；联合国教科文组织在《迈向普及化学习：什么是每一个儿童必须要掌握的》一文中，将社会情感纳入学前教育阶段核心素养目标体系。各国纷纷对社会情感学习展开实践探索并建构本土课程，如全美55个州把社会情感学习写入了学前教育阶段的课程标准。进言之，社会情感教育是幼儿生命纵横发展的基础，也是素质教育的有力抓手。教师是幼儿社会情感教育的直接承担者，“情感素养—教学行为—幼儿发展”的路径是教师对幼儿产生社会学意义上影响的基本逻辑。以我国《幼儿园教师

专业标准(试行)》为参照，接受过社会情感学习的教师更有可能在自我意识方面，具备“健全人格与积极精神，情绪调节能力”；在自我管理方面，学会“压力调节与合理处理问题”；在社会意识方面，能够“构建和谐师幼关系，关注个体差异”；在人际关系方面，进行“有效观察与回应幼儿需求”；在负责的决策方面，实施“基于儿童权益最大化的改进措施”。以上能力将帮助教师构建一个符合儿童社会情感和个体需求的学习环境，促进归属感、积极社会关系，以及帮助所有儿童发挥潜能，形成富有安全、支持、挑战与关心的亲社会课堂。与此同时，教师有能力进行社会情感教育，更可能以游戏活动、情感教育、个性化指导等方式帮助幼儿识别并表达情绪，培养合作与分享意识，解决冲突问题。此外，学习和发展社会情感能力还是伴随幼儿教师职业生涯的价值取向。幼儿教师职业及其劳动具有根植于生命关怀与教育科学的双重属性：既要关照幼儿的稚嫩性和依赖性，又需激发其主动性与社会性，是一项需全然付出爱心、耐心和责任心工作。特别是伴随人工智能时代的到来，幼儿教师还须超越技术理性，处理好技术与伦理的价值尺度，关照儿童的情感需求和生命成长。在面对稚嫩的孩子和复杂的教育情境时，幼儿教师的社会情感能力是一项重要保护因素，有助于避免因情绪失控导致教育失范行为和职业倦怠，消弭环境不利条件对获得感与幸福感的影响。因而，习得社会情感教育能力是幼儿教师适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力，是其专业能力、道德品质、持续学习与创新实践的集中体现，是幼儿教师适应终身发展和社会发展需要的必备要素。

(三) 以情育情——师幼情感互动共生

“教学相长”既是古老的教育常识，也是常讲常新的教育智慧。对于幼儿教育来说，社会情感能力维度的教学相长显得尤为突出和重要。教师与幼儿的社会情感互动是双向的，基于吉尔·德勒兹情动理论(Affect Theory)的哲学阐释，在情动的世界中，不存在不被影响的事物，也不存在不施与影响的事物，所有坚固的东西都融化在无限的关系之中^[27]。教师与幼儿的情感互动是“存在之力”的流动过程。幼儿阶段的情感表达和认知发展尚未完全依赖语言，更多通过身体、直觉和即时感受建立联结，幼儿通过拥抱、牵手、眼神交流等身体互动感知教师的情感态度。情动并不是单向输出，而是师幼间的情感共鸣。当教师参与并投入幼儿的游戏互

动,其积极的身体状态会激发幼儿情感,形成集体性的“情动漩涡”。这种互动超越了预设的教学目标,是“生成—互动”的,教师不再是知识或情感的“给予者”,而是与幼儿共同卷入情感流动的“参与者”。教师在培育幼儿社会情感能力的过程中,不仅促进幼儿的全面发展,自身的社会情感能力也得以同步提升。如在应对幼儿之间的冲突或情绪问题时,教师需运用情绪调节策略,这一过程促使教师反思自身的情绪反应与教育方式是否适宜,从而更有效地管理自己的情绪,优化教育行为。当幼儿对教师表现出情感回应,如主动关心老师、模仿其情绪调节方式,这也会进一步增强教师的职业价值感,形成双向滋养、持续深化的情感联结。教师的社会情感能力为幼儿提供情感脚手架,幼儿的进步则成为教师持续学习的动力源。社会情感能力的提升是双向互动的,既是教育实践的直接结果,也是教师专业成长的重要部分。教师在情感施动与管理中平衡“爱”与“教”,而幼儿则通过情感反应推动教师调整策略,最终形成以情感联结为核心的教育生态。这种情感双向互动的过程打破了“教师单向输出”的传统模式,生成“师生情感共生”的教育生态,教师的情感智慧与幼儿的成长需求共振,终而实现“以情感育情感,以生命影响生命”的深层教育目标。

三、社会情感学习赋能幼儿教师高质量发展的行动路向

在教育强国背景下,高质量发展不仅指向教师专业知识与技能的累积,更指向教师作为教育主体的全方位重塑,即实现从专业技术人员向具备教育家精神的专业化人才跨越^[28]。根据自我决定理论,教师生而具有内在发展和自我实现的倾向,但依附于外部情境对归属感、胜任感与自主感的有效补给。社会情感学习的赋能路径,需形成制度、环境和个体协同的生态系统,促使教师在理智、情感与道德的整合中实现专业生命的高质量发展。

(一)宏观治理:构建制度与生态的协同保障体系

高质量发展的首要特征在于治理体系的系统性与统筹性。社会层面的政策关怀应转化为具有确定性与引领性的制度基础,同时以多方协同强化“生态涵育”,重塑幼儿教师的职业尊严与归属感。一是完善社会情感能力的国家标准与监测机制。教师高质量发展需要强有力的制度引领。无论职前或职后阶段,国家层面应加速制定幼儿教师社会情感能

力的专业标准,将自我意识、情绪管理与负责任决策等核心维度纳入教师准入、评价与动态考核体系;通过建立可观测、可对标的素养框架,将社会情感学习从边缘技能转变为高质量教师队伍建设的硬指标,为教师的专业成长提供国家层面的制度保障^[29]。基于我国本土社会文化背景,可重新审视新时代幼儿教师社会情感能力这一项软实力的重要意义,建立、完善和动态更新教师社会情感能力的职前培养标准和职后发展标准,构建和完善相应的支持、保障与评价体系。二是营造多主体协同的职业支持生态。高质量发展强调文化基因的深度浸润,社会各界应共同营造包容且尊重的职业氛围,使柔性支持与制度刚性相辅相成,以增强教师的组织承诺与归属感。政府与社会力量应协同建立教师情感福祉监测机制,通过政策与公共舆论重塑幼儿教师的情感劳动价值,呼吁多方相关利益者认可教师关怀,将教师情感支持措施纳入幼儿园教育质量评价体系。当幼儿教师置身于被社会大众充分认可、被组织包容性文化接纳的生态中,感受到“被看见、被理解、被赋能”,也更愿意投入情感劳动,其内在归属感方能转化为投身学前教育事业的能动性。

(二)贯通培育:构建职前职后一体化的培养模式

高质量发展要求教育逻辑的深度重塑,通过职前职后一体化的路径整合,实现人才培养与专业实践的适配。学校在教师职前和职后的社会情感能力培养和干预方面承担着重要职责,这在国际上已经得到关注,也在我国的教育现实中有迫切需求。一是重构显性的职前社会情感培养范式。相比于在职教师的工作量与压力,师范教育阶段是学习并实践社会情感学习知识与技能最合适的时期。传统培养模式往往默认教师天然具备社会情感能力,导致职前培养中出现素养缺失等问题^[30]。当前教师教育理论普遍认为,仅聚焦于学科知识与教学技能的培养已难以满足新时代教师素养的要求,教师的核心素养还应涵盖职业认同、情绪调节、人际互动、反思性思维等社会情感能力维度。我国高校目前以在教师教育课程中渗透社会情感学习相关内容为主,社会情感学习课程的显性化、专门化和独立性不强。高质量的教师教育应在师范教育体系中设立专门的社会情感学习课程,强调教育目标与过程的内在统一。二是建设内生式的职后实践共同体。教师的社会情感能力是在持续的职业实践中动态生成的。国外研究表明,通过为教师开展社会情感技能培训,

可以增强他们的情绪调节与社会心理调适能力,降低压力水平及问题行为的发生,从而在整体上优化其社会交往质量^[31]。高质量的职后培训应避免单向灌输,转向基于实践共同体的干预模式。幼儿园可引入教师社会情感教育的前沿项目,通过沉浸式研讨、案例深度反思及同伴情感支持,提升教师应对职业压力的韧性。基于真实情境的专业赋能,不仅能有效缓解职业倦怠,更能促使教师在解决幼儿发展问题的过程中实现自身社会情感能力的指数级增长。

(三)主体复归:激活深度自我觉察的内生发展逻辑

面对当前数字转型和人工智能整合等动态挑战,高质量发展最终指向教师个体的自我觉醒。当归属感与能力需求得到满足,幼儿教师继而萌发自发展的动机与意愿。一是开展基于叙事探究的专业生命重构。高质量发展要求教师在理智、情感与道德上达成和谐统一,教师通过叙事探究等方式,回溯个人的教育生命历程,构建出对自己人生经历内在一致的理解。事实证明,与小组一起撰写和分析自传叙事,对社会感能力(如自我意识、同理心、反思能力等)有积极影响。幼儿教师无论作为讲故事还是听故事的人,自传叙事都提供了反思不同价值观、信仰和对生活解释的机会,同时能够促进彼此关系、培养集体意识^[32-34]。这样深层次的自我对话有助于教师超越单纯的职业技能操作,在更高的价值层面上构建起对教师职业的深度认同,从而将社会情感能力内化为自身专业人格的重要组成部分。二是对社会情感能力进行常态强化训练。正念练习核心在于不加分析或评判地专注于当前的感受与思绪,这一过程强调对即时情绪及心理状态的关注,并借助好奇心、开放性及接纳的态度,深化对当前心理状态的理解与认识。调查发现,正念训练可提高幼儿教师情绪智力水平,减少情绪劳动带来的内心资源消耗^[35],因而被应用于多项 SEL 项目中。幼儿教师可以进行正念呼吸、正念冥想、身体扫描等方式觉察自己。基于自我更新的内生性成长,不仅能够保障教师的身心健康,更能确保其在师幼互动中输出高质量的情感支持,从而实现幼儿与教师生命的共同关怀。

参考文献:

[1]刘飞,刘云艳.“信念”与“责任”:幼儿教师专业伦理的双重构建[J].教师教育研究,2019(03):20-25,38.
[2]洪秋芸.幼儿园教师专业伦理研究[D].南京师范大

学,2022.

[3]王平.当代教育的情感转向:必要、内涵与路径[J].当代教育科学,2023(11):11-17.

[4]郭绒,朱旭东.职前教师社会情感能力的现状及影响因素——基于我国45所高校8483名职前教师的调查[J].国家教育行政学院学报,2024(05):85-95.

[5]杨小微,夏静芳.教育家精神弘扬与新时代教师角色重建[J].上海教育科研,2024(10):1-7.

[6]沈辉,张华军,薛旭楠,等.人文取向的当代西方教师情感研究[J].教育学报,2024(02):64-76.

[7]洪秀敏,张明珠.幼儿园教师情绪劳动类型及其对工作满意度的影响——基于六省市幼儿园教师的潜在剖面分析[J].教师教育研究,2021(01):68-74.

[8]安丹丹,张小永.幼儿教师情绪劳动与职业幸福感的关系:情绪耗竭和社会支持的作用[J].心理技术与应用,2020(10):577-588.

[9]Grandey A A. Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor[J]. Journal of occupational health psychology, 2000(01):95.

[10]胡青,孙宏伟.情绪劳动与心理健康的关系:工作倦怠的中介作用[J].心理与行为研究,2016(05):662-667.

[11]DIEFENDORF J M, GOSSERAND R H. Understanding the Emotional Labor Process: A control Theory Perspective [J]. Journal of Organizational Behavior, 2003(08):945-959.

[12]孙阳,张向葵.幼儿教师情绪劳动策略与情绪耗竭的关系:心理资本的调节作用[J].中国临床心理学杂志,2013(02):256-259,262.

[13]俞国良.新世纪以来我国教师心理健康问题:检出率分析与应对[J].北京师范大学学报(社会科学版),2025(01):73-84.

[14]曹雁飞,刘江娜,侯洁.情感社会学视域下学前教育教师专业发展的情感支持[J].陕西学前师范学院学报,2021(08):78-84.

[15]洪秀敏,王梅.幼儿园教师待遇保障的逻辑遵循、困境检视与立法保障[J].学前教育研究,2024(07):1-10.

[16]贺红芳.幼儿园教师待遇政策:现状、原因与对策建议研究[D].北京:北京师范大学,2021.

[17]李晓巍,郭媛芳,王萍萍.幼儿教师职业倦怠的现状及其与幼儿园组织气氛、教师教学效能感的关系[J].教师教育研究,2019(01):66-72.

[18]谢庆斌,吴若谦,陈昱玲,等.幼儿园教师情绪劳动对离职倾向的影响:情绪耗竭和职业幸福感的多重中介作用[J].教师教育研究,2023(03):74-81.

[19]教育部发展规划司.2023年全国教育事业发展基本情况[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2024/55831/sfcl/202403/t20240301_1117517.html, 2024-03.

[20]Yuan Z, Yu D, Zhao H, et al. Burnout of Healthcare Workers Based on the Effort-Reward Imbalance Model: A Cross-

[21] 黄明明, 彭香萍, 赵守盈. 农村幼儿教师付出——回报失衡与离职意向的关系: 内部人身份感知与组织犬儒主义的中介作用[J]. 心理学探新, 2023(04):321-328.

[22] 王怡, 赵青. 政策效益分析视角下的学前教育免费师范毕业生就业现状及对策——以陕西省为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018(05):108-111.

[23] 陈华. 乡村定向幼儿教师回乡任教的胜任力预期与现实差距[J]. 当代教育理论与实践, 2022(06):151-156.

[24] 王飞, 刘身强. 乡村教师社会情感能力的作用机理、生成逻辑与时代涵育[J]. 当代教育论坛, 2023(05):1-13.

[25] 夏正江. 教师社会情感学习的理论模型建构——基于国际视野的统整思考[J]. 全球教育展望, 2023(12):50-69.

[26] 张海珠, 王爱玲. 职前教师核心素养构成及发展路径[J]. 教育理论与实践, 2024(20):23-26.

[27] 胡耀辉. 德勒兹的情动理论及其资本主义批判[J]. 国外理论动态, 2024(02):50-58.

[28] 张阿赛, 谢延龙. 教育家精神重塑学前教师高质量发展: 价值意涵、基本逻辑与实践路径[J]. 学前教育研究, 2025(11):25-34.

[29] 恽佩红, 尹伟. 美国教师社会情感能力研究: 内涵、模型与策略[J]. 重庆第二师范学院学报, 2024(02):113-121.

[30] Jennings, P. A., Greenberg, M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes[J]. Review of Educational Research, 2009(01):491-525.

[31] Kotsou I, Nelis D, Grégoire, Jacques, et al. Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood[J]. J APPL PSYCHOL, 2011(04):827-839.

[32] Le Fevre, D. M. . Creating and Facilitating a Teacher Education Curriculum Using Preservice Teachers' Autobiographical Stories[J]. Teach Educ, 2011:779-787.

[33] Avest T, Ina. "I experienced freedom within the frame of my own narrative": The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training [J]. International Review of Education, 2017:1-16.

[34] Brooks E., Coates O., Gulliford L. The Use of Biographical Narratives in Exemplarist Moral Education[J]. Moral Educ, 2024:176-194.

[35] 程秀兰, 蔡永辉, 李玲, 等. 幼儿教师正念和情绪劳动的关系: 情绪智力的中介作用[J]. 当代教师教育, 2022(03):74-80.

(责任编辑: 孙冰玉)

Empowering the High-Quality Development of Preschool Teachers through Social Emotional Learning: Rationale and Implementation Pathways

ZHOU Jingxian^{1,2}, ZHANG Li^{1,2}

(1 Guangxi Science and Technology Normal University, Laibin, Guangxi 546199, China;

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

Abstract: The foundation of a leading nation in education lies in its teachers. As preschool teaching is a profession typically characterized by emotional labor, Social Emotional Learning (SEL) has increasingly become a key driving force in empowering the professional development of preschool teachers. Viewed from the uniqueness of early childhood development, the "emotional turn" in teacher education, and the emotional labor dilemmas faced by preschool teachers, SEL holds significant value for their high-quality development. Preschool teachers should adhere to the symbiotic integration of emotion, volition, and cognition, striving to become "holistic teachers"; persist in the continuous learning of social-emotional educational capabilities to optimize their core competency structure; and uphold the mutual empowerment of emotional educational wisdom and children's emotional needs. This promotes a symbiotic emotional interaction between teachers and children, thereby forming an interactive model of "educating children with emotion, nurturing children's emotions, and cultivating emotion through emotion". To empower the high-quality development of preschool teachers through SEL, society needs to construct a multi-agent and comprehensive professional support system; teacher education institutions should integrate SEL content into teacher training; and individual teachers should consciously engage in self-awareness exercises.

Key words: social emotional learning (SEL); social emotional teaching; preschool teachers; high-quality development; emotional labor

专业认证视域下师范生核心能力培养的实践迷思与路径澄明

武天宏, 王晓红

(昌吉学院, 新疆 昌吉 831100)

[摘要]在专业认证背景下, 师范生核心能力培养是教师教育高质量发展的关键, 也是落实“立德树人”任务的重要支点。当前该领域面临多重实践梗阻, 主要表现为教育信念认知脱嵌、师德养成知行割裂等七大方面。其本质是工具理性僭越价值理性等核心矛盾的集中显现。本研究构建七大推进路径: 以三维信念靶向重塑框架, 实现“认知悬浮”向“实践扎根”跃迁; 以师德渐进养成螺旋架构, 达成“规范循守”向“美德内生”进阶; 以“技术—教学”全域深度融合路径推动“工具浅层应用”向“范式深度革新”升级; 以发展性评价闭环生态链完成“静态判定”向“动态生长”转变; 以“五心”育人协同共生范式实现“素养割裂”向“全人浸润”融合; 以实践基地系统生态重构达成“资源孤岛”向“协同共生共同体”整合; 以生涯发展动态双螺旋机制推动“应激规划”向“生命自觉”升华。七大路径形成全链条协同育人体系, 为师范生核心能力培养及教师教育改革提供实践方案与学理支撑。

[关键词]专业认证; 师范生核心能力; 实践迷思; 路径澄明

[中图分类号]G645 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0124-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.018

一、研究背景

党的二十大报告强调, 以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴, 并作出“加强师德师风建设, 培养高素质教师队伍, 弘扬尊师重教社会风尚”的战略部署^[1]。为全面贯彻党的教育方针, 落实立德树人根本任务, 培养高素质教师队伍, 2017年11月教育部印发了《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》, 并制定了与之匹配的“三级五类两层次”认证标准。2018年以来, 各

高校师范专业接续加入专业认证行列。截至目前, 有1935个师范专业通过认证, 其中1897个专业通过二级认证, 38个专业通过三级认证。专业认证是促进师范教育高质量发展的强劲引擎, 更是提升教师教育质量的行动, 是处于探索推进中的新生事物^[2]。2018年伊始, 中共中央、国务院印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》, 高度重视新时代教师队伍建设, 明确将其上升到国家战略层面^[3]。十三届全国人大四次会议审议通过的《中华人民共和国国民经济和

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]2023年度昌吉学院校级科研项目“师范专业认证背景下小学教育专业师范生核心能力培养研究”(项目编号: KYWK018); 2023年度新疆基础教育质量提升研究中心项目“基于双导师制的小学教育专业师范生教学技能培养模式创新与实践”(项目编号: WKJDJSYB23009); 2023年度昌吉学院校级科研项目“专业认证背景下师范生语文教学技能提升策略研究”(项目编号: KYWK011)。

[作者简介]武天宏(1992-), 男, 甘肃民乐人, 硕士, 昌吉学院教育科学学院小学教育教研室主任、讲师; 主要研究方向: 教师教育。王晓红(1994-), 女, 新疆和硕人, 硕士, 昌吉学院中国语言文学学院教师; 主要研究方向: 中学语文教育。

社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》，把“建设高质量教育体系”作为“十四五”期间的远景教育发展目标，势必内含师范教育的高质量发展。教育部教师工作司2022年工作要点中也明确指出，要实施“新时代基础教育强师计划”，要“加大师范类专业认证推进力度”^[4]，2023年如是，一如既往重视高质量教师教育体系建设和高素质教师队伍培养。2022年4月教育部等八部门联合印发《新时代基础教育强师计划》，对师范生培养提出了更高要求，进一步明确了高师院校“为党育人、为国育才”的育人使命和新时代大国良师的铸造重任^[5]。教育4.0时代的到来，对师范生的核心能力提出了新标准与新要求，核心能力成为师范生发展的DNA。纵观学界，关于师范生核心能力培养的理论研究颇丰、实践研究却乏人问津。基于此，本研究基于师范专业二级认证评价指标“一践行，三学会”的视角，力求最大程度上了解新疆高师院校小学教育专业师范生核心能力培养的行动桎梏，并在此基础上为师范教育质量的提升提供可行性建议，切实推进新时代我国师范教育的高质量发展。

从中国学生发展核心素养到学科核心素养，再到教师素养等，无一不是基于知识、技能抑或能力之上的高阶素质。核心素养成为新时代公民为适应个人终身发展和社会发展需要的关键能力、必备品格和价值观念的综合载体^[6]。而核心能力则是指个体在某一特定领域或职业中所需要的专业能力和技能。较之于核心素养，核心能力更加强调其领域或职业属性。学者对核心能力内容的研究不胜枚举，但大致可以归纳为以下几点：教师师德、教学素养、育人素养和专业发展素养等。基于已有相关研究，参考《小学教育专业认证标准》对师范生毕业要求的相关规定，本研究将师范生的核心能力界定为：教师在接受和参与教师教育、从事教育教学以及投身教研等活动中逐步形成的践行师德、学会教学、学会育人和学会发展的关键能力^[7]。

二、师范生核心能力培养的实践迷思

(一)教育信念的认知脱嵌：工具理性对价值理性的僭越

《新编古今汉语大词典》对信念的界定是：信念是以为可以确信的观念和看法^[8]。于师范生而言，是指其对于教育活动(事业)确信的观念和看

法。教育信念是教育认知、教育情感与教育意志的统一体，兼稳定性、执着性、多样性和亲和性于一体^[9]。教育作为一项系统的人才培养工程，具有长期性和规律性。“院校本位”的师范教育导致了现实中的师范类专业人才培养与行业需求脱节，基础教育如火如荼的改革号声似乎并未吹进师范院校的围墙^[10]。教育信念作为师范生专业成长的“精神基因”，在工具理性主导下呈现三重异化。一是志愿填报功利化。调研结果显示，有59.13%的师范生专业选择源于“教师工作稳定”“铁饭碗”等刻板印象。师范生志愿填报中已然形成由于惯性经验和思维定势或家庭期许等原因“决然”选择师范的现象，实则对师范专业并无统整意义上的认知，对师范专业乃至教师职业的认知辄止于成长经验，并未形成确信的观念和看法。工具理性的诱导下，即时可观的效益成为衡量社会价值的唯一指标，内在的自我价值易被遮蔽。职业认知的落差和专业学习的非自觉自发，致使师范生的师德规范仅限于外铄影响的规约。二是信念生成浅表化。访谈对象S表示，“关于教育信念没什么专门的课程和活动，有时候开学第一课会听到有老师讲”。可见，师范生课程内容对教育信念的融透不够，教育信念内容多停留于规范宣讲，缺乏情境浸润与价值体认。三是实践反馈断裂化，有76.8%的师范生表示“难以获得持续性信念引导”。部分课程或活动之于教育信念的体验性不足，信念的培育缺乏适宜的土壤，致使“知情意行”的断链，导致教育信念沦为“悬浮的道德口号”。

(二)师德养成的知行割裂：规范约束与内生自觉的张力

师德培育是高师院校根据教师职业道德的要求，系统地将教师职业道德规范转化为师范生自身职业道德品质的教育活动^[11]。其实质是将师德认知、师德情感、师德意志和师德习惯一体化的综合系统培养过程，最终使学习者师德达至自律自觉水平^[12]。就调研结果来看，当前师德培养陷入“三重困境”。一是在内容上，重“底线伦理”轻“美德伦理”。99%的师范生表示在教育实习中体罚学生属于失德行为，在实践中也绝不体罚学生。被问及对“乡村教师”职业的看法时，62%的学生认为乡村教育关乎乡村振兴，乡村教师是乡村教育发展的中流砥柱。但78%的师范生表示：将来毕业首先会选择市区教师招聘，暂不考虑乡村教

师。很明显在师德培育上，隐性内发的教育情怀阙如。二是在方法上，采用“灌输—考核”线性模式，忽视师德养成的具身性。调研显示，就师德类课程开设数量而言已满足国标要求，但质量良莠不齐。个别教师在课程执行中表现出明显的忠实取向，把课程内容机械线性地灌输给学生，难以结合师德元素进行创生设计。师德评价缺乏系统考量和整体规划。在大部分课程考核评价中，70%的指标为智育成绩，师德相关的考核只有30%。三是在机制上，“院校—家庭—社会”协同育人生态失衡。师德教育过度依赖课堂，缺乏家庭情感引导和社会实践支撑，导致知行脱节，数据显示，仅18.1%的师范生能在突发事件中主动践行师德准则，不难看出师德培养存在“知而不行”的实践困境。

（三）技术赋能教学的效能衰减：工具崇拜与教学本真的冲突

构建“通识教育、学科专业、教师教育类及实践教学类”有机融合的课程体系，在课程体系中必须处理好通识课程和专业课程、基础知识与技能培养、必修与选修、课内与课外的关系，合理设置课程结构、规范各类课程学分比例^[13]。信息技术、人工智能本该成为教学创新的“催化剂”，但现实中呈现“技术空心化”倾向。一是课程设计往往“为技术而技术”。调研结果显示，在计算机基础、现代教育技术、小学信息技术等课程中，超过80%的课时都用于软件操作训练，而对“技术如何重构学习逻辑”却鲜有关注，导致学生在信息化教学能力的掌握上往往知其然不知其所以然。二是实践应用“形式化”，80.2%的师范生在教育实习中信息化教育的主要表征为：多媒体课件制作、音视频资源的引入，仅仅实现了表层教材文本向多媒体图像的迁移，实践场景的低阶复制，尚未触及认知冲突设计、社会交互设计等，真正的深度学习尚未发生。三是技术伦理教育缺失，仅6%的师范生了解技术伦理，对学生教学信息化价值观引导缺位，致使技术赋能异化为教育创新的装饰品。严重遏阻了师范生信息化教学能力的发展。

（四）评价机制的单向固化：结果导向对过程生长的遮蔽

加强改进评价机制，创造教学可持续发展的价值，《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》强调“师范生教育实践表现评价科学有

效”^[14]。如何利用多元方式对师范生发展实施评价、发挥“以评促改、以评促建、以评促强”的本质功能就显得尤为重要，也是师范生教育质量面临的新难题。现有评价体系面临“三重失衡”的挑战。一是评价主体单一化。在教育见习、教育实习等实践环节，根据相关要求应当是由高校教师和一线教师形成“双导师”共同指导评价，而实然却是高校教师主导评价，一线教师的评价权重较低。调研发现，在教育实践评价中，高校教师评价占比60%，小学导师仅占40%。二是评价内容片面化，在部分教师教育课程中，如教学法、班级管理 etc，理论考核权重达70%，实践反思仅占30%。访谈中发现，学生能够背诵建构主义的概念，但很难理解理论本质，更难以运用理论来设计教学活动。三是评价功能窄化，90%的师范生认为评价结果“仅用于学分认定”。这种“结果导向”的评价模式，阉割了评价的诊断、调适、激励等本体性功能。终结性评价大行其道，在相当程度上消解了师范生能力的动态生成。

（五）“五心”育人素养断层：心理资本对教育情怀的消解

杨贤江主张，大学生应树立以改造社会、促进全人类幸福为目的的人生观。青年的成长是奉献的，是促进社会进步的，做一个高尚的人，贴合当下生活，树立积极进取的三观，在生活中贡献爱与希望。师范教育是符合人性发展的大爱教育，教师应具有耐心、热心、爱心、事业心以及责任心。“五心”是教师育人素养的根基。就调研结果来看，其存在三重断裂。一是心理资本储备不足。师范生正处于身心发生显著而重要变化的时期，正如心理学家所言，是“第二诞生期”“第二危险期”，也是“人生改造期”。身心发展的巨大变化致使师范生情绪管理能力不济，仅32.8%的师范生在教育实习过程中能够有条不紊地处理学生冲突。二是育人实践悬浮化。教育见习中80.2%的师范生只限于完成“规定动作”，如帮助班主任看晚自习、批改作业等，却忽视了课后辅导。可见，教育见习任务被简化为量化指标的完成，育人目标被事务性劳动所稀释。访谈中多名师范生表示，“感觉自己像打杂的，充当的都是免费劳动力”。由此导致师范生对于小學生的指导往往也缺乏广度、深度、厚度。只限于完成见习任务，限于课堂教学的规定动作，课间、课后几乎不指导学生学业。三是角色认知偏差。访谈

对象 B 说道：“在小学生心目中我们是实习教师，在教育局、实习学校教师心目中我们就是个学生，身份的来回转换，在教学中很难投入真情实感。”究其原因在于，师范生心理辅导课程的学分占比仅 5.3%，且“五心”与教学行为的联结训练不足，导致育人素养游离于师范生能力建构谱系之外。

（六）教育实践基地失序：协同断裂与资源匮乏的双重困局

师范生教育实践能力的发展是一个多层次完善的过程，教育实践体系也是一个多层次完善的复合体，应遵循“基于协同、追求融合”的教师教育理念，契合“实践—理论”反复循环、相互促进的基本逻辑，构建融合型、一体化和分阶段的师范生教育实践体系^[15]。完善教育实践基地、促进优质实践资源长期发展是培养卓越教师的必然要求。但调研中发现教育实践能力的发展呈现出“三重割裂”的窘态。一是基地资源结构性失衡。有 51.5% 的师范生反映所在实习学校智慧教室缺失，物理教学环境仍滞留于“黑板+课桌”的传统模式，且专业匹配度低，没有专门的科学实验室（仪器设备），实验课只能借助传统的 PPT“讲实验”。二是协同机制虚化。在 U-S 合作中，仅 17.6% 的实习指导教师有参与高校教研的经历，10% 的高校教师有教学观摩教研、实践教学的经历，形成了高基疏离的“单边主义”发展生态。三是实践反馈滞后。76% 的师范生认为“教育实习成绩评定只靠实习手册”。访谈对象 M 表示：“实习指导教师很少有时间与我们专门探讨教学问题。”其症结在于教育实践基地标准化建设滞后，实践指导契约规则缺失，高校理论先行的定式思维根深蒂固，导致教育实践固化为浅表化、程式化的技能操演。

（七）职业反思规划虚化：工具性生存对专业发展的碾压

职业反思能力作为教师可持续发展的“元能力”，在现实中却呈现出“三重异化”。一是生涯教育本土化缺失。调研结果显示，在高校职业生涯课程中，60% 的教育内容多借鉴西方，侧重个人职业兴趣与能力匹配，忽视我国教师职业的特殊性、时代性。纵观我国职业生涯教育嬗变，尽管 2007 年以来，职业生涯教育便在高校普遍开展，但与发达国家相比，在起步时间上仍存在一定差距。从职业生涯教育内容和模式来看，多属于舶来品，本土化、在地化的职业生涯教育模式

尚未真正形成。二是反思深度浅层化。就师范生参加职业发展大赛的结果来看，仅有 6% 的师范生能借助相关理论系统分析职业生涯，绝大多数停留于“流水账式日志”。三是规划动力外铄化，28.8% 的师范生坦言“小学教师职业选择并非第一志愿，主要考虑到职业的稳定性 and 家庭的经济压力”。质言之，生涯教育尚未嵌入师范生培养的全周期，缺乏“职前一职后”一体化设计，致使职业规划深陷工具理性窠臼，蜕变为应激性生存策略。

三、师范生核心能力培养的路径澄明

（一）三维信念靶向重塑框架：从“认知悬浮”到“实践扎根”

信念是基于价值视域对现实和观念所作的价值判断，在“人尚未完全把握它同自己的真正关系的地方”，“使人把握思想和行动上的有效原则或目标”^[16]。教育信念是价值启蒙、情境浸润、反思构建的三维有机统一^[17]。在价值启蒙层，成立教育叙事工作坊，邀请乡村优秀教师、特级教师等群体讲述教育生命史，激活师范生的情感价值共鸣。每月开展 1 次主题工作坊，翔实记录并借助 NVivo 筛选教育信念关键词，形成教育信念图谱，系统化地将师范生教育信念结构与演化动态可视化，整合其教育价值观、教学理念等，为师范生教育理念的发展提供诊断与干预框架。在情境浸润层，搭建“U-G-S”协同育人平台，实施浸润式见习，每周抽出一天时间深入见习学校，蹲点观察，撰写完成《教育生态观察日志》；鼓励师范生暑假主动承担课后辅导、社团服务等任务，并完成《关键事件分析报告》，以此强化信念生成的情境依赖性。在反思建构层，实施“教育日志—案例研讨—行动研究”三阶反思模式，促进教育信念从外铄性植入向内发性建构转化。

（二）师德渐进养成螺旋架构：从“规范循守”到“美德内生”

师德养成的核心是实现“规范认知—情感认同—行为自觉”的螺旋上升，当前面临内容失衡、方法固化、机制割裂三重困境。需构建“内容—方法—机制”螺旋模型，推动从规范遵从到美德自觉转型。一是重构“底线—美德”双维内容体系，破解“重底线、轻美德”困境^[18]。首先，分层设置内容：底线伦理强化“不体罚”等刚性规范，美德伦理增设“乡村教师奉献精神”等专题，建设本土优

秀教师案例库。其次，设置师德情境思辨模块，围绕岗位选择辩论唤醒情怀。最后，绑定教育见习，要求撰写《乡村教育观察日志》深化具象认知。二是创新具身一生成式培育方法，破解灌输考核线性化困境^[19]。首先，以“案例教学+角色扮演”模拟师德场景，推动教师突破忠实取向创生课程。其次，优化评价权重为“师德实践60%+理论认知40%”，纳入见习表现，替代智育主导。最后，推行师德成长档案，记录思辨与实践表现并同步导师点评。三是构建“院校—家庭—社会”协同生态，破解“协同失衡”困境^[20]。首先，院校联合乡村学校建实践基地，组织支教并开设家校共育讲座。其次，联动教育部门开展师德志愿服务，强化实战践行。最后，建立三方协同评价机制，将突发事件师德践行纳入核心指标。

(三)“技术—教学”全域深度融合路径：从“工具浅层应用”到“范式深度革新”

信息技术本应是教学创新的催化剂，但当前师范生技术赋能陷入工具崇拜困境，呈现课程功利化、实践表层化、伦理空白化三重衰减。需以教学本真为核心，构建“课程融合—实践进阶—伦理护航”三维路径，实现从工具应用到范式革新转型。一是重构“技术—教学”融合课程体系，破解“为技术而技术”的困境^[21]。首先是优化课时结构，将软件操作训练降至40%，60%课时聚焦“技术重构学习逻辑”等核心模块。其次是采用“案例—探究”教学，通过翻转课堂等案例解析技术在认知冲突、社会交互中的应用逻辑。最后是衔接学科特色，理科侧重虚拟实验，文科侧重思维可视化，强化适配性。二是搭建阶梯式实践应用体系，破解实践应用形式化困境^[22]。基础层通过微格教学训练课件设计等基础技能；进阶层在见习中设技术赋能深度学习任务，要求设计含认知脚手架的方案；实战层依托智慧教室搭建反馈平台，由双导师点评迭代，实现技术与场景深度适配。三是构建“认知—实践”技术伦理培育体系，破解伦理教育缺失困境^[23]。首先，开设教育技术伦理专题，覆盖数据隐私、技术公平等内容。其次，在实践中设伦理思辨任务，如研讨算法推荐的认知窄化风险。最后，将伦理践行纳入评价（占比20%），考核技术价值观引导落实情况。

(四)发展性评价闭环生态链：从“静态结果判定”到“动态过程生长”

《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂

行）》明确提出对师范生教育实践表现评价科学有效的要求，为激活以评促建、以评促改、以评促强功能，破解当下评价体系三重失衡症结，实现评价从“静态判定”到“过程赋能”的转型。一是构建双导师协同共治主体架构，破解评价主体单一化失衡^[24]。首先是均衡评价主体权重，高校教师评价（50%）聚焦理论应用、反思深度，一线导师评价（50%）侧重课堂实操、师生互动，形成优势互补。其次是校准评价标准，高基联合教研明确“课程目标达成度”等指标的操作性定义，规避偏差。最后是搭建协同平台，线上终端支持一线导师上传课堂录像等实证材料，高校教师同步反馈，实现评价信息双向流转验证。二是搭建“阶段适配+理实融合”内容体系，破解评价内容片面化失衡^[25]。纵向按“理论奠基—实践见习—实习胜任”分层：理论阶段采用“50%理论+50%情境应用”替代传统评价7:3权重，聚焦教案设计等实操；见习阶段以一线导师评价为主（70%），考核观察记录与反思，辅以30%理论转化测试；实习阶段实施“40%授课效果+30%问题解决+30%理论报告”三维评价。横向增设“理论溯源—实践设计—反思”链式任务，倒逼理论落地，破解概念背诵与实践脱节问题。三是激活“评价—改进—迭代”闭环机制，破解评价功能窄化失衡。建立三维输出机制：首先，将评价结果转化为“学分凭证+短板诊断+改进方案”，90%以上意见需指向具体改进点。其次，搭建动态成长档案，数字化记录各阶段评价与改进轨迹，作为考核、就业推荐核心依据。最后，数据反哺课程，汇总共性问题形成报告，为课程重构提供支撑，实现“评价—教学—课程”联动迭代。

(五)五心育人协同共生范式：从“素养碎片化割裂”到“全人整体性浸润”

杨贤江“以改造社会促人类幸福”的高尚人生观，为师范生“五心”素养培育奠定价值根基。一是构建“心理—育人”双维课程体系，破解心理资本储备不足断裂^[26]。首先，增加心理辅导课程比例并聚焦育人场景，采用“案例模拟+督导”模式强化情绪管理与冲突应对能力。其次，在教育课程中植入“五心”心理融合专题，通过名家事迹研读实现心理资本与育人情怀同频培育。最后，建立动态测评反馈机制，联动评估心理资本与“五心”素养，出具个性化提升方案筑牢根基。二是设计“目标导向+分层进阶”实践体系，破解育人实践悬浮化断裂^[27]。首先，制定“观察互动—课后辅

导—主题育人”三阶任务清单，规避事务性打杂。其次，建立双导师评议组，将育人行为有效性评级与学分挂钩，倒逼角色转型。最后，搭建反思平台，要求师范生每周复盘“五心”践行情况，通过导师点评深化认知。三是搭建“双导师引导+情感浸润”认同体系，破解角色认知偏差断裂^[28]。首先，实施双导师赋能，高校导师强化职业伦理引导，一线导师通过师徒结对带领参与全过程育人。其次，开展师生视角互换模拟训练，增强身份适配能力。最后，通过杨贤江思想研读、育人事迹分享等活动，搭建正向体验平台，固化教育者认同。

(六)实践基地系统生态重构：从“资源封闭孤岛”到“协同共生共同体”

师范生的教育实践能力发展是一个多层次完善的过程^[29]，教育实践体系也是一个多层次完善的复合体。应遵循“基于协同、追求融合”的教师教育理念^[30]。《普通高等学校师范生认证实施办法(暂行)》要求，高校和中小学“协同教研”“双向互聘”“岗位互换”等实现共同发展^[31]。基于“协同融合”教师教育理念与“实践—理论”循环逻辑，教育实践基地是师范生能力培育核心载体。当前基地深陷资源匮乏与协同断裂双重困局，呈现三重割裂。需重构“资源共享—协同共治—反馈闭环”生态，实现从资源孤岛到协同共同体转型。一是推进基地标准化建设与资源优化，破解资源结构性失衡困局^[32]。首先，制定基地准入标准，将智慧教室、专业实验室覆盖率纳入评级。其次，高校联合地方设专项基金补给薄弱基地，搭建跨校资源共享平台。最后，按师范生专业匹配基地，确保师范生进驻有标准实验室的基地，规避“讲实验”等浅表实践。二是构建“U—S”协同治理机制，破解协同机制虚化困局^[33]。首先，建立双向考核制度，明确高校教师每学期驻校教研不少于2次、基地导师进校授课不少于1次。其次，共建实践教学研究中心，开展联合课题研究并转化成果。最后，签订“U—S”合作契约，细化指导、资源、教研等权责，破除单边主义生态。三是建立动态反馈与评价体系，破解实践反馈滞后困局^[34]。首先，革新评价模型，“30%实习手册+40%课堂实操评分+30%反思报告”，评分由基地导师、高校教师、学生代表共评。其次，搭建线上终端，支持导师实时标注教学问题、高校教师同步反馈。最后，汇总反馈数据形成改进报告，反哺高校课程与基地指导方案。

(七)生涯发展动态双螺旋机制：从“应激被动规划”到“生命主动自觉”

所谓“君子不器”，未来的教师一定不能只是一个“教书匠”，必须具备一定的创新科研反思能力^[35]。高师院校应加强对师范生的思想政治教育，加快构建“三全育人”工作格局，大力推进“三全育人”综合改革，围绕师范生的核心素养培育指标配置教育资源，建立健全师范生职业理想教育的课程体系^[36]。职业反思作为教师可持续发展的“元能力”，其虚化本质是工具理性对专业发展的碾压。当前师范生职业规划呈现本土化缺失、反思浅层、动力外铄三重异化，需构建“课程赋能—反思提效—动力激活”双螺旋模型，实现从应激规划到生命自觉的转型。一是构建本土化生涯课程体系，破解生涯教育本土化缺失异化。首先，重构课程内容，将我国教师立德树人使命、乡村教育振兴等政策融入课程，替代部分西方内容，增设中国教师职业伦理演进专题。其次，开发本土案例库，收录优秀乡村教师、特级教师成长案例，提炼“师德引领+实践迭代”本土发展路径。最后，衔接职后发展，嵌入“职前一职后”一体化模块，讲解教师资格进阶、骨干教师培养等本土体系，形成本土化认知闭环。二是搭建理论支撑的反思平台，破解反思深度浅层化异化，构建“工具—场景—沉淀”反思体系^[37]。首先，强化理论工具赋能，开设态势分析法等专题工作坊，要求职业规划大赛参赛作品必须嵌入该工具分析，提升系统性。其次，创设情境化反思场景，结合教育见习设置“课堂问题应对—职业能力匹配”反思任务，替代流水账日志。最后，建立反思沉淀机制，设计“理论应用—实践反思—改进方案”日志模板，由导师定期点评校准，深化反思深度。三是激活内生发展动力，破解规划动力外铄化异化^[38]。首先，强化价值引领，通过优秀教师育人叙事分享会，凸显教师职业的精神价值，弱化工具性认知。其次，构建发展型激励，将职业规划与师范生科研项目、优质实习岗位挂钩，强化能力成长导向。最后，提供个性化指导，建立生涯导师制，结合师范生兴趣与国情，设计“特色学科教师”“乡村教育骨干”等差异化发展路径，激发内生动力。

参考文献：

[1]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建

设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. http://www.xjwjw.gov.cn/zt/esd/esdqwb/202210/t20221026_2982802.shtml, 2022-10.

[2]赵俊芳,李卓.持续改进师范类专业认证之“四重奏”[J].中国高等教育,2022(Z1):67-69.

[3]王丹,孟祥龙.论师范类专业认证与师范教育高质量发展[J].河南大学学报(社会科学版),2022(03):117-122,155.

[4]教育部.教育部教师工作司关于印发《教育部教师工作司2022年工作要点》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/202202/t20220225_602341.html,2022-02.

[5]教育部.教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/content_5685205.htm,2022-04.

[6]钟启泉.“核心素养”赋予基础教育以新时代的内涵[J].教师教育论坛,2017(10):13.

[7]张松祥.我国师范类专业认证需要关注的若干问题及其对策研究[J].教育发展研究,2017(Z2):38-44.

[8]胡裕树,卫梦荣,等.新编古今汉语大词典[K].上海:上海辞书出版社,1995.

[9]肖川.教育:基于信念的事业[J].湖南师范大学教育科学学报,2015(01):28-33,75.

[10]周晓静,何菁菁.我国师范类专业认证:从理念到实践[J].江苏高教,2020(02):72-77.

[11]曲中林,李静.教师职业道德[M].北京师范大学出版社,2020:131.

[12]梁宏亮,艾美伶.专业认证视域下师范生师德培育的生成逻辑、现实审思和实践进路[J].教师教育研究,2023(02):15-21.

[13][15]余碧春,林启法,颜桂炀.智能时代卓越教师核心素养培育探析[J].教师教育研究,2020(05):54-58.

[14]王向东,魏民.专业认证理念下师范生教育实践体系重构和质量改进研究——基于东北师范大学的实践探索[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2022(02):141-147.

[16]李德顺.价值论——一种主体性的研究[M].北京:中国人民大学出版社,2013:139.

[17]董辉,高文心.超越教师伦理困境——兼论教师教育信念培育[J].教育研究,2024(09):149-159.

[18]张天上.权利的历史主义批判——读麦金太尔的《追寻美德:伦理理论研究》[J].河北法学,2007(11):2-5.

[19]冯琰,冶莉.具身认知视域下校园地理实践活动的设计策略[J].中国教育学刊,2024(S1):148-150.

[20]周晔,景琛琛,梁宇健.县域城乡教育融合发展:概念与理论架构[J].教育研究,2025(01):30-42.

[21]佩吉 A.艾特默,蒂莫西 J.纽比,杜丹丹,等.学习理论与教育技术:一种互惠关系[J].电化教育研究,2016(12):

5-14.

[22]闫丽霞,陈玉祥.师范生师德培养的理论逻辑与提升路径——基于情境学习理论[J].江苏高教,2025(03):91-97.

[23]张浩鹏,夏保华.价值敏感性设计透视:背景、现状、问题与未来[J].自然辩证法研究,2023(04):77-83.

[24]吕乐娣,纪顺洪,高凯,等.“当仁不让”还是“踌躇不前”?领导力涌现影响员工工作绩效的双路径机制研究[J].管理评论,2025(09):137-148.

[25]冯友梅,李艺.布鲁姆教育目标分类学批判[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019(02):63-72.

[26]王尧骏.基于心理资本干预理论的大学生职业生涯规划教育路径研究[J].西南农业大学学报(社会科学版),2012(05):170-173.

[27]甘宜涛.基于情境学习理论的工程硕士工程实践教学体系构建[J].研究生教育研究,2023(06):46-51,62.

[28]王琳,吴颖,周序.被忽视的“教师教育者”:中小学实习指导教师的角色认同困境及出路[J].教育理论与实践,2023(28):34-40.

[29]石中英.论教育实践的逻辑[J].教育研究,2006(01):3-9.

[30]王向东,魏民.专业认证理念下师范生教育实践体系重构和质量改进研究——基于东北师范大学的实践探索[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2022(02):141-147.

[31]王波.专业认证背景下师范生教学研究能力培养的价值意蕴、问题与路径选择[J].黑龙江高教研究,2021(07):81-85.

[32]陈先哲,曾晓,靳俊.改革开放以来我国县中变迁的深层机理探析——基于资源依赖理论的解释[J].教育发展研究,2023(02):11-19.

[33]周晔,景琛琛,梁宇健.县域城乡教育融合发展:概念与理论架构[J].教育研究,2025(01):30-42.

[34]丁邦平.从“形成性评价”到“学习性评价”:课堂评价理论与实践的新发展[J].课程·教材·教法,2008(09):20-25.

[35]陈登平.基于专业核心能力导向的小学教育专业课程改革的思考[J].陕西学前师范学院学报,2018(06):64-69.

[36]牛佳,成欣欣.专业认证背景下教师教育质量监控:主体、客体及策略[J].教育理论与实践,2022(09):14-18.

[37]程耀忠,饶从满.理念—实践—反思—评价:美国教师教育理论与实践黏合的闭环[J].外国教育研究,2021(05):3-14.

[38]李勉,张岳,张平平.自我决定理论视角下的教师控制[J].心理科学,2022(06):1517-1523.

(责任编辑:孙冰玉)

Practical Challenges and Clear Pathways in Cultivating Core Competencies of Normal University Students from the Perspective of Professional Certification

WU Tianhong, WANG Xiaohong

(*Changji College, Changji, Xinjiang 831100, China*)

Abstract: From the perspective of professional certification, cultivating the core competencies of normal university students is a key issue in the high-quality development of teacher education in the new era and a central lever for implementing the fundamental task of “moral education”. At present, this field faces multiple practical obstacles and deep-seated contradictions, manifested specifically in the detachment of educational belief cognition, the disconnection between moral development and practice, the diminishing effectiveness of technological empowerment, the unidirectional fixation of evaluation mechanisms, the discontinuity of the “five-heart” student development literacy, the disordering of educational practice bases, and the fading of professional reflection and planning. These issues do not exist in isolation; essentially, they represent the overstepping of instrumental rationality over value rationality, the tension between normative constraints and intrinsic awareness, and the divergence between idolizing technological tools and the authenticity of teaching-core contradictions that together form systemic barriers to the development of normal students’ core competencies. In response, this study proposes seven corresponding advancement pathways: reshaping cognition from suspension to grounded practice through a three-dimensional belief-targeted framework; achieving moral progression from normative adherence to intrinsic virtue through a gradual spiral structure; driving technological-teaching deep integration from superficial tool use to paradigm-level innovation; transitioning evaluation from static judgment to dynamic growth through a developmental closed-loop ecosystem; realizing holistic integration of literacy through the collaborative “five-heart” student development model; restructuring practice base ecosystems to integrate isolated resources into a synergistic community; and promoting professional development from reactive planning to conscious life-long growth through a dynamic double-helix mechanism. These pathways form a comprehensive collaborative education system, providing solutions for students’ core competencies and offering theoretical support for teacher education reform.

Key words: professional certification; core competencies of normal students; practical challenges; clear pathways

(上接第 116 页)

On the Contemporary Construction of Graduate Supervisors’ Responsibility in Fostering Virtue through Education: Theoretical Logic and Practical Pathways

YANG Deqiao

(*Inner Mongolia University of Science and Technology, Baotou, Inner Mongolia 014010, China*)

Abstract: Graduate education, as the core component of high-level talent cultivation, bears the historical mission of fostering a new generation for the era of national rejuvenation through supervisors’ responsibility in cultivating virtue through education. Based on field theory, synergy theory, and PDCA cycle theory, this paper systematically analyzes the theoretical logic of supervisor-led education, thoroughly examines current challenges in awareness, capability, management, and institutional mechanisms. It constructs practical pathways from five dimensions: cultivation systems, responsibility mechanisms, methodological innovation, collaborative education, and evaluation optimization-aiming to provide theoretical references and actionable frameworks for advancing high-quality graduate education in the new era.

Key words: graduate supervisors; fostering virtue through education; theoretical logic; practical pathways

生成式人工智能背景下 人文基础学科拔尖创新人才培养路径研究

杨 丹^{1,2}

(1 复旦大学, 上海 200433; 2 上海财经大学, 上海 200433)

[摘要]人文科学的人才培养能力和整体研究能力是一个国家综合实力的重要体现。加速文科基础学科优秀学生的培养, 对于人才自主培养战略的实施至关重要, 亦是建设教育强国的关键环节。随着生成式人工智能(GAI)技术的飞速发展, 我们已经迈入了一个全新的时代, 其在文科领域引发了前所未有的挑战与变革。这一历史性的社会变革及其展现的社会图景, 构成了我们探讨人文学科未来发展的全新语境和思考的起点。在这一背景下, 培养能够适应 AI 时代的文科拔尖创新人才显得尤为关键。基于此, 本文尝试在探究人文基础学科的本质和特性的基础上, 讨论其在人工智能背景下面临的机遇和挑战, 提出高校要注重人文基础学科拔尖创新人才整体论思维的养成与跨学科培养, 关注文科人才“群体”价值认同与“个体”情感动力, 加强经典学问的学术训练与创新力培养, 坚持捍卫文科自信与人文精神独立, 以期更好地服务国家拔尖创新人才培养战略。

[关键词]人工智能; 人文基础学科; 拔尖创新人才

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0132-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.019

在人类知识体系的宏大版图中, 人文基础学科始终占据着举足轻重的核心地位, 承载着不可替代的价值与使命。回溯历史发展历程, 人文基础学科的发展与人类文明的演进紧密交织、相互促进。习近平总书记在给《文史哲》编辑部全体编辑人员的回信中, 强调“广大哲学社会科学工作者共同努力, 在新的时代条件下推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展”。为培养更多优秀的文科人才, 关注思想与学术精英的成长, 教育部等六部门在 2018 年启动了基础学科拔尖学生培养计划 2.0, 增加了哲学、经济学、中国语

言文学、历史学等文科领域培养基地, 以提供良好的教育资源和培养环境, 着力培养未来社会科学家。人文基础学科的拔尖创新人才培养不仅是要培养一批知中国、爱中国、懂中国的人, 更有助于培养会讲中国故事、善于讲述中国故事的时代新人, 继而解决我国“卡脖子”问题。

讨论人才培养不能囿于表面, 应深入考量当代数智技术对高等教育体系产生的根本性影响。特别是生成式人工智能(GAI)作为一种新兴的技术形态, 能够模仿人类语言产生连贯且富有创造性的文本内容, 对传统文科领域的冲击力日益显

[收稿日期]2025-10-12

[基金项目]中国高等教育学会 2023 年度高等教育科学研究规划课题“强基计划的人才选拔效果评估与方案优化研究”(项目编号: 23ZK0404); 吉林省高教科研重点课题“吉林省高校拔尖创新人才培养模式重构研究”(项目编号: JGJX25C336)。

[作者简介]杨丹(1990-), 女, 安徽合肥人, 复旦大学高等教育研究所博士生、上海财经大学助理研究员; 主要研究方向: 拔尖创新人才、通识教育。

著。同时也引发了学术界和社会各界对于如何平衡技术创新与人文素养、如何应对 AI 所带来的挑战和机遇等议题的广泛讨论。在 AI 盛行的时代，如何培养更强有力的人文创新者和原创思想的开拓先锋，是值得深思的问题。

反观我国文科拔尖创新人才的培养，尽管其人才选育规格提高到了与理工医科同等地位，但对人文基础学科特性和学生特点的关注仍显不足。作为哲学社会科学人才大国^[1]，我国的人文社会科学人才队伍规模庞大，后备人才数量在全球居于领先地位，但在质量方面还有待提升，对“大师”“大家”有着迫切的呼唤，这对文科拔尖创新人才的培养提出了新的要求。相较于理工科人才，文科人才的培养具有变量慢、周期长、成才率及社会回报率相对较低的特点，甚至需要经过“十年磨一剑”的沉淀才会涌现出来。这就意味着文科基础学科的人才不仅需要“培”，更需要“养”，需要教育工作者造就良好的环境。因此，如何探索一条既能保持学科内在生命力又能适应外部环境变化的文科拔尖创新人才培养路径，是当前高等教育改革中亟待解决的关键问题。本文从人文学科的学科特性出发，分析文科人才培养的挑战与现实困境，进而为促进我国人文学科拔尖创新人才的高质量发展提供依据与参考。

一、人文基础学科的特性

人文学科是国家软实力的重要组成部分，是人类认识自我、推动国家发展、提升全社会文明程度的重要基础和载体^[2]。在古典时代，科学与人文知识是一个整体，随着学科门类的分化，才形成专门的学科^[3]，而中国传统学术亦是文史哲不分家的。人文基础学科的知识传授以价值涵养为旨趣，知识演进呈现非线性的特征，知识内部构成具有高度的整体性与关联性^[4]。在数学、物理学等“硬科学”领域，学界领袖的思想意识高度一致，有着共同的话语模式和可接受性标准，对“自然的统一性有着准宗教的信仰”。而人文基础学科则恰恰相反，在发展中逐渐形成了模糊的学科边界和多元的价值范式。在 AI 时代，面对技术进步带来的信息爆炸与认知变革，重新审视人文基础学科的本质及其在现代社会中的角色变得尤为重要。

(一)从研究目的和研究方法而言，人文基础学科注重“解释性”

人文学科就是“通过讲故事来解释其他故事，

通过使用更多的词汇来分析词汇”^[5]。其研究成果往往表现为对文本、事件或思想体系背后深层逻辑的揭示，旨在解答诸如“是什么”“为什么”以及“如何可能”的问题。而且文科在研究和理解人类社会、文化、历史和思想时，侧重于对科学的、客观的世界进行解释与调和，通常不寻求量化的、普适的规律(预测性和规范性)。例如，文学家对《红楼梦》的研究在于深入探讨作品背后所反映的社会结构、婚姻制度、家族关系以及人性的复杂性，强调的是理解文学作品作为人类精神产物的深层意义；历史学家对文艺复兴时期的艺术作品的分析，是探讨艺术家的创作意图、作品的象征意义以及它们在当时社会中的作用和影响；哲学家对庄子“逍遥游”思想的解读是为了探究一种超越世俗束缚、追求精神自由的哲学内涵和哲学思想。人文学科着眼于复杂的人文现象，关注的是人的思维和精神产物，彰显的是人类社会的价值内核^[6]，从根本上反映了人类与世界的关系。而人文科学的研究方法就是穷尽人类智慧全面探索各种可能性，以揭示人类思想世界的深邃与多样性。

(二)从研究范式而言，人文基础学科具有“个体性”特征

“人文学科原本就是关注个人存在的使命和价值”^[7]，人文学科以从事无数活动的人作为研究对象，同时又由人的认识活动来思考，具有既把人作为主体又把入作为客体的特殊性质^[8]。换言之，人文科学是在研究人类及其创造的东西^[9]，主要依赖个体经验、体验和经历性，在材料、事实、方法、途径、手段等方面体现出个体性特点^[10]。其科学研究以大量开放性内容背后学者个人的阐释为主要手段，具有“累积制度”，与集成制度(知识具有聚集性)相对应^[11]。不同的人文学者可能会根据不同的方法论来研究和解读人类社会和文化。文学作品往往是作家通过对真实生活的提炼、想象来揭示社会生活的内在联系和某种本质规律，是主观与客观交互的结果；对法国大革命的理解，存在自由主义、保守主义、文化史、全球史等“百家争鸣”，即便是同样的理论视角，也因不同理论家个体的个人背景、经历、关注点等因素的影响，提出不同的见解；杰里米·边沁提出的古典功利主义以“最大多数人的最大幸福”为原则，而康德的伦理学则基于道德律令和尊重个体的自

主性。两种伦理理论的差异彰显了不同哲学家个体性的烙印，这种分歧源自他们对道德本质和哲学传统的不同认知。这些由个体差异带来的多样性和丰富性促进了学术对话和交流，使得人文学科能够不断前进。

(三)从学科发展而言，人文基础学科呈现“非积累性”

在物理学中，牛顿力学为爱因斯坦的相对论提供了基础，而相对论又进一步推动了量子力学的发展，这种知识增长是连续的、累积的且通约的。但人文学科中的很多问题没有绝对答案，不同的解释和理论可以并存。其知识常常与特定的历史、文化和社会语境密切相关，或以全新的视角、理论或解释来重新审视和理解人类社会和文化。因此，人文学科新的知识并不总是建立在过去知识的基础上，是在不同的理论、方法和视角之间跳跃，并非一个理论取代另一个理论。文、史、哲的内部充满曲折和分支，三者之间亦存在着广泛的交叉和融合。正如历史学家何兆武先生指出的，人文科学中的道德、伦理、审美、心灵是非积累的，不是越积累越高，它可以继承但不会直接传给后人。后现代主义对现代主义的批判，使得对文学作品的解读方式发生了根本性转变；随着历史学研究的深入和多元化，哥伦布的航海不再是单一的英雄叙事，而牵连出了背后原住民文明的毁灭和大量人口的死亡的事实，涉及经济、社会、文化和伦理等多个层面的考量；传统理论上，哲学家认为人类拥有自由意志，随着神经科学的进步，哲学家开始自省，认为人的决策可能在很大程度上受到无意识过程的影响。正是文科知识演进呈现非线性、多样性的特征，在发展中逐渐形成了模糊的学科边界和多元的价值范式。

(四)从社会价值而言，人文基础学科具有“价值塑造性”

《周易·贲卦》言：“刚柔交错，天文也；文明以止，人文也。观乎天文，以察时变；观乎人文，以化成天下。”文科在一定程度上塑造人们的价值观、道德感和审美观，并培养具有批判性思维、具有公民意识的人。纽曼曾强调古典的人文学科教育，即传统的语言、哲学、文学和宗教教育，是培养具有理性精神的绅士的唯一途径。如古典的语言、文学培养人的表达能力^[12]，杰出的文学作品凭借深邃的情感内涵和鲜明的人文特色，潜移默化地影响着读者的审美偏好、情感态度和

观察视角；历史学揭示了人类文明的进程和发展趋势，在包容交锋观点的同时，激发创新思维和促进跨文化合作；哲学主张提问、逻辑推理和分析，让人慎思明辨，逼近有关伦理、道德和价值观的基本问题。通过对文、史、哲学科的学习，人们能够在现实生活中做出明智的判断和选择。进一步而言，人文基础学科还具有价值创造性，包括如何让人类以更富有成果、更宜居、更人性化的方式与技术联系^[13]，自此社会将重新审视或是创造出新的价值尺度^[14]。又如新文化运动，这思想解放潮流的真正缘起和发展，正是《新青年》一篇一篇、你来我往的经验论述和理论文章。因此，文科不仅关乎个体的成长和发展，更关乎一个社会的文明进步和发展。

二、生成式人工智能技术对人文基础学科的介绍及影响

人文基础学科注重对文本、文化现象等的阐释，生成式人工智能恰好在文本生成和语料处理方面展现了强大的能力。目前以 DeepSeek、ChatGPT 为代表的生成式人工智能已悄然成为人文领域的变革工具，促进了人类和机器之间的创新互动，成为创造力、批判性思维和学术研究的催化剂^[15]。在未来的二十年里，人工智能将对科研方法和人类知识探索方式产生根本性变革^[16]。陈跃红通过与 ChatGPT-4 就“人工智能的爆发与人文学科的未来”进行人机交互问答来现身说法，他认为人工智能可能会催生新的专业要求和学术范式^[17]。不止于此，人文学科的学科进步是一个动态的、循环往复的过程，在这个复杂的过程中逐渐形成了思想性构建。而人工智能作为新兴的生产主体、生产方式以及成果展示模式，正在构建一种具有本体论意义的新的学科结构，其发展具有跳跃性和变革性。两者在方法论上的冲突难免为人文学科带来转型期的“阵痛”。其根源在于，生成式人工智能的内在技术逻辑与人文学科所具有的4个核心“特性”之间，存在一种深层次的结构性张力。

(一)关联逻辑对“解释性”的挑战：学术研究趋于表面化

生成式人工智能的核心技术机制是从海量数据中学习潜在的模式，并基于这些模式预训练模型以生成具有强关联性的输出。毫无疑问，技术可以将人文学者从繁杂的文献资料堆中解放出来。

但其基于概率和统计方法的运行机制决定了其在识别最有可能的结果时，往往倾向于生成那些在数据中频繁共现的概念。这种基于“数据共现”方法的输出往往停留在表面层次，并不能真正深入“解释”触及问题的本质。而人文学科处理的是与人类经验、价值和意义直接相关的问题，它不断在传统与创新、过去与现在之间穿梭，以寻求对人类复杂性更深层的理解。人文学科的学者们习惯于深入文本的每一个细节，通过反复的阅读和思考来提炼出作品的深层次动因和逻辑。但人工智能模型缺乏真正的理解能力，无法对世界的内在结构和规则产生深刻认识，无法区分哪些关联实际上构成了因果联系，也就无法得出真正的“洞见”，同时也存在无法充分捕捉到人类语言、行为和作品中的细微差别和复杂问题的现象，容易产生误读或过度解读。从这个层面而言，对于人文作品的内涵解释和意义建构，需要的是一个具有动态的、立体的解释框架，而生成式人工智能提供的解释框架是浮于表面的。

(二)数据驱动对“个体性”的影响：个体经验的替代效应

人工智能技术在一定程度上，可以打破具有学科属性的个体经验积累的局限性和滞后性。但以 ChatGPT 为代表的人工智能之“智能”，体现在它能吸收并“学习”足够多的数据库和语料库^[18]。其生成的文学作品、各类文章，是它对大量数据（文本）进行加工后的产物，归根结底还是缺乏人类学者在历史、文化和社会背景下的深刻洞察。正如法国文学家罗兰·巴特在《作者之死》中所提出，文本的意义并非由作者的意图决定，而是由读者在阅读过程中的主观体验所构建，构建出一个自由的、多维的阐释空间。人工智能在处理文学作品时，往往无法达到这种层次的理解，因为它缺乏人类的主观体验和情感共鸣，很可能遗漏大量的人文细节。因此，人工智能技术的发展可能不知不觉地推动人们产生以“快捷”途径规避“体验”过程的惯性，助长学术浮躁和功利主义的风气。进而，ChatGPT 的广泛应用会导致个体对知识的质疑、迷思和互动的过程减弱，固有的、偏见的“机械”的观点可能广泛流传，导致“人”的主体性缺失。与之相对的是，在人文学科中，个体的经验和体验恰是理解人类与世界关系的重要途径。

(三)语料依赖对“非积累性”的冲击：学科知识逐渐同质化

生成式人工智能技术表面上与人文学科的需求相符，都是对文本的加工与输出，但其内在的运作机制与人文学科所追求的深度理解和批判性思维之间存在本质的区别。其单向的输入、浅显的信息整合和语言大模型的巧用，使得 GAI 生产的“普遍知识”增加了知识泛化和泡沫化的风险。其运行过程基于既定的数据集，对已有语料进行重组，并没有真正意义上的创造力或原创性。并且，由于对现有资料的过分依赖，GAI 的输出结果往往高度雷同，长此以往可能导致学科知识变得集中化和同质化，致使人文学科知识的整体性被碎片化，逻辑性被削弱，影响知识的深度。此外，GAI 的广泛应用可能导致“信息茧房”现象的加剧，从而减少多元观点之间的碰撞机会，使得思辨的讨论趋于格式化和平庸化。AI 技术基于数据驱动的单一逻辑运行路径，不仅不能绘制出丰富多彩的人文学术景观，反而推动了整个知识体系陷入一种看似丰富实则“空洞”的状态。相似的知识扑面而来，对如何培养学生的批判性思维产生了不小的挑战。

(四)算法主导对“价值塑造性”的稀释：陷入道德伦理对齐的困境

在生成式人工智能语言模型的创作中，原创性损失、信息交互失准^[19]等固然是问题，但更不容忽视的是，由于缺乏对复杂社会政治观念的深入理解和辨识能力，人工智能往往无法对意识形态问题进行有效的甄别和筛选，从而可能基于各种算法产生与社会价值观和伦理标准相悖的内容。笔者了解到复旦大学的计算机科学研究团队正在通过“对齐”技术来训练人工智能，试图“用魔法打败魔法”。该技术是通过使用带偏好注释的数据集让大型语言模型“感知”人类的偏好，然后收集模型在不同偏好“刺激”情况下的隐层激活模式，利用收集到的激活模式及差异来调整模型使其与人类偏好接近，最终使得其能力与人类价值观“对齐”^[20]。人类的价值观和意识形态是极其复杂的问题，技术进步或许确实有望逐步减少由偏见、歧视引发的不恰当回答。但实际上“人类价值观系统是自相矛盾的”^[21]，这种矛盾在特定的历史条件下又不无道理，可谓混乱却自洽。因此，无法将具有一致性的普遍价值程序“植入”人工智能。无论人工智能学习了哪一种价值观，都

意味着反对和歧视与之相对的人类价值观。

三、面向生成式人工智能的人文基础学科拔尖创新人才优化路径

生成式人工智能技术在改变人文基础学科研究范式与知识生产模式的同时，也对该领域拔尖创新人才的培养目标和模式提出了全新挑战。因此，一个核心问题随之浮现：人文基础学科的拔尖创新人才培养何以可能？又当以何为径？其关键在于构建与之相适应的拔尖创新人才培养模式。

与传统的人才培养模式不同，拔尖创新人才培养是在精英教育的背景下，按照特殊人才的培养目标和培养规格，以创新的课程体系、管理制度和评估方式，实施拔尖人才培养过程的总和^[22]。通过对教育部公布的基础学科拔尖创新人才培养基地共29所高校71个基地的检索和分析，总结出人文基础学科拔尖创新人才的共同培养目标：孕育出一批深植中国传统文化底蕴、具备创新与批判性思维、

具有国际化视野的学术精英。这些未来的学者不仅要在学术理论领域造诣高深，更应具备创新精神和人文关怀，成为传承和弘扬中华文化的使者。因此，集中优质资源强化专业培养，通过专门的培养方式以体现特殊性，同时基于“身份”意识对学生提出更高要求，是更多文科拔尖基地的改革方向。

文科拔尖创新人才的成长路径与能力构成，显著区别于自然科学与工程技术领域。基于对全国文科拔尖创新人才培养目标和教育实践的分析，本研究提炼出文、史、哲学科的核心能力要求与预期培养水准，构建传统意义上的“人文基础学科拔尖创新人才能力画像”（如表1所示）。但目前，人工智能背景下的人才培养观念已转变为培养更具复合型知识结构、人工智能技术使用能力、创新素质的复合型人才^[23]。人文基础学科人才的能力结构将发生什么变化，这些能力何时具备、何时能被识别、何时进行培养，仍有待文科教育工作者去努力识别。

表1 人文基础学科拔尖创新人才的能力画像

学科	能力画像
中国语言文学	鉴赏力、审美、写作、创作力、批判性、情感性、知识广博、国际视野
历史学	还原能力、思考力、分析能力、思辨性、宽容人格、公民意识
哲学	悟性、抽象性、逻辑性、敏锐洞察力、社会关怀、批判性思维、哲学自由思维、跨学科视野

因此，面对人工智能技术对人文基础学科能力结构的深刻重塑，如何将宏观培养目标转化为具象化、可实施的教育实践路径，已成为当前文科拔尖创新人才基地建设的核心议题。而回应此命题，必须超越技术工具论，系统审视生成式人工智能对人文学科在智识、范式等方面带来的深层挑战，并在育人实践中实现多维度的协同突破。下文将从认知维度、主体维度、能力维度和价值维度进行简要分析，尝试构建一个系统而完整的育人框架，回归“整全的人”的成长本质。

（一）破解“表面化”：整体论思维养成与跨学科培养

针对关联逻辑对解释性的消解，亟需通过整体论思维重建深层解释能力，恢复人文研究的洞察深度。与AI倾向于分割任务并将复杂问题简化为可计算的部分不同，人文学者关注对研究对象的整体把握，尤其追求超越单一学科的视角、

超越表面的现象解读。这对于克服AI造成的学术研究表面化倾向至关重要。整体论思维强调事物之间的相互联系和整体性，认为整体大于部分之和，而自然科学与人文科学自古本就是一个整体。王国维在《人间词话》中提到：“词人想象，直悟月轮绕地之理，与科学家密合，可谓神悟。”词人（文学家）通过想象能够直观地领悟到月亮绕地球运行的道理，这甚至早于严密的科学研究出现。可见，文学家依赖想象和直觉，而科学家通过实验和逻辑推理，都是人类对世界的好奇和探索，也正体现了人文精神与科学精神的统一。自然科学为人文社会科学提供了“摆脱宗教迷信、社会强权、政治偏见以及个人或小团体利益限制的工具”^[24]，两者本应各安其位，但随着专业化和分工的加剧，在社会层面逐渐形成了对立。在这样的对立格局之下，引导文科拔尖创新人才在理解和分析问题时纳入时代跨度考量，并综合文

化、历史及社会等多重维度的交互影响尤为重要。这不仅真正得以培养出一种全局观照的能力，而且能够有效防止学术研究陷入表面化与片面性的陷阱。

纵观全国文科拔尖创新人才基地培养方案，笔者发现各基地精心设计了一系列独具特色的培养举措，其中不乏课程体系强调“跨学科”：北京师范大学的“励耘计划”哲学拔尖学生培养基地，明确指出要“注重哲学与人文科学、社会科学和自然科学交叉”；浙江大学哲学基地强调“哲学、政治学 and 经济学交叉融合”。但总体上对于“跨学科”如何“跨”、跨什么学科、是文科内部跨还是文理之间跨，都没有细致的阐明，更多是导向性的提及。常言道：有纲有目，纲举目张。跨学科教育不是杂乱无章的“拼盘”，亦非简单的学科叠加，而是需要深度融合与创新。人文学科本质上就是跨学科的，开放包容的学术氛围、具备跨学科背景的师资队伍和“因时因人因地制宜”的课程规划都应纳入考虑。“跨学科”也不仅仅是将“相邻”的学科拉近，而是具有变革性的“融合”，使得知识的结合产生新的知识形式。而更具有操作意义层面的实践是：只有当所有参与者都认识到跨学科教育的价值所在，并愿意为之付出实际行动时，才能真正实现这一宏伟目标。

(二) 弱化“替代效应”：价值认同构建与情感支持

面对数据驱动对个体经验的替代，必须强化学术共同体价值认同的牵引作用，将“文科何用”转化为“我们是谁、为何出发”的共同叙事，重塑人文学者的主体性研究动力。学问和知识并不是孤立存在的实体，而是与人的生命历程紧密相连的。AI 的答案往往是基于数据集的表面关联，缺乏真正意义上的人类情感、直觉和个人见解。只有深切地关注文科人才“人”的群体性和个体性，才能够维护人文基础学科中“个体性”的核心价值。正如钱穆在其著作《中国学术通义》序言中提出：“中国传统，重视其人所为之学，而更重视为此学之人。中国传统，每认为学属于人，而非人属于学。”

首先，我们应敏锐地关注到文科拔尖创新学生群体的心理状态。近年来，国家采取了一系列措施来提高理工农医学科的招生比例，降低文科招生人数，同时社会上大量关于“文科无用”的讨论频出。在科技强势扩张的时代背景下，自然科

学已经势不可挡地挤占了人文科学的路。美国对中国科技的封锁，激发了中国自主创新的决心。而中国的政治哲学强调集体利益与社会主义核心价值观，“举全国之力聚天下英才而用之”，这里的“英才”更多是指向理工科专业的、贡献于国家发展和社会进步的人才，他们自上而下被赋予了“国之利器”的使命感。那人文学科的人才该如何自居？自古以来，中国传统人文学科具有“内圣外王”的精神追求，始终肩负着“为天地立心，为生民立命，为往圣继绝学，为万世开太平”的责任与使命^[25]，儒家思想中的“修身齐家治国平天下”理念也影响了中国拔尖创新教育。但同样身为拔尖创新人才，文科生内心是否会依然初心不改，找到定位，确立学术志趣？文科拔尖创新人才如何在大量非文科及非学术学位的群体中共振与自处？能否激发群体内的协作精神，携手投身人文基础学科的研究？

其次，重视个体的情感动力对于保持人文研究的生命力至关重要。不同学科可以塑造不同的人，以文学为代表的人文学科需要很高的情商、艺术感受能力以及丰富的感情生活^[26]。亦有研究表明，文科自主招生学生相较于统招学生，在成长过程中更注重获得柔性的情感^[27]、陪伴支持和个人发展^[28]。研究表明相较于理工科博士而言，文科博士的学术志业往往更具情感色彩^[29]，其成长过程中往往会经历至少一次“关键性转折”^[30]。他们在选大学、选专业、选导师或选研究方向时不遵循当时主流推崇的方向，而是从纯粹的人文兴趣和自身特点来规划前途。正是这种看似“叛逆”的抉择却反而成就了一位能引领风气的学者的独特优势与学术个性^[31]。当人工智能成为知识获取的主要渠道时，人文学生可能会陷入被动接受的境地，难以主动探索知识的边界和深度。随着这一趋势的发展，人文学者们疲于奔命，穷于应付，本应具有的乐趣、自由的心态与高尚的情怀变得稀缺^[32]。因此，我们应当意识到，人文基础学科的学科特性和学生特性都指向了“因材施教”这个终极目标。高校应积极发挥“导师—同伴—AI”的协同作用，有意识地关注每一个个体，确保人文研究在新时代背景下依然保持着深厚的文化底蕴和旺盛的生命力。

(三) 突破“同质化”：经典学术训练与创新力激发

为抵御语料依赖导致的知识同质化，应依托

经典训练夯实学术底蕴，转化出面向未来的提问能力与想象力，实现从继承到创新的关键跃升。AI对知识的处理，降低了人文学者对原创性和创造性的追求。在AI技术的辅助下，人们更容易迅速处理文本数据^[33]、构建议题、形成大纲和解决方案，在创意生成、内容构建、文献合成等领域有显著增强作用^[34]。然而，在知识生产日益过剩的时代背景下，人工智能所提供的答案往往倾向于一种广泛性的“普及”，容易养成人类“算法化的求知”，这对于文科人才培养造成一定阻碍，不利于学术素养和独立人格的形成；更为关键的是，技术的进步逐渐取代了传统文科研究中所必需的长期、深入且系统的学术训练，即所谓的“板凳要坐十年冷”。但“人文学术的发展需要历史化的递进或循环增值”^[35]，其恰恰需要的就是大量的时间成本，尤其需要个体成长和涵养人文素养。因而，通过对经典学问的学术训练能够帮助学生人格成长，吃透人文学科的核心思想和方法，“守正创新”才能保护和弘扬文化的多样性，对抗技术导致的知识趋同。

正因如此，在技术便捷性与学术深度博弈之间，恰恰凸显了回归经典学术训练不可替代的价值。中国文明的基本内核是通过一系列以传世经典文献为主导的文化遗产，在世代传承过程中得以充分展现与深入阐释，逐渐凝聚为中华民族最为根本的文化基因。通过对经典文献的研究，人类思考的方法论及哲学思考跃然纸上，熠熠生辉。一如芝加哥大学校长哈钦斯在通识教育上强调以古典和经典著作作为核心，常被称为“伟大著作(Great Books)模式”的通识教育。如在哲学中，柏拉图、亚里士多德等先哲的思想虽诞生于古代，但其讨论的问题如正义的本质、知识的来源等却是永恒的。回归经典不是一种倒退，能够站在巨人的肩膀上获得对人类社会复杂性的深刻理解，更能获得思想的自由。

由于文科知识是非积累叠加的，新的理论、观点和方法的出现往往需要打破旧有的思维模式，或建立一套新的知识框架，这就要求能够批判和创新，而过分依赖模型生成的答案，会导致主观能动性的削弱。在这个由算法主导的信息时代，长期置身于“信息茧房”之中，人们容易形成固定的思维框架和偏见，难以突破认知的局限。而在经典学问的研究中，对文献的解读和重构本身就是一种创新的过程，它要求研究者不仅

要理解历史背景，还要能够提出新的观点和理论，这种训练有助于培养人才的原创性和创新力，同时激发他们的好奇心与求知欲。

(四)走出“价值困境”：文科自信捍卫与人文精神坚守

针对算法主导对价值塑造的稀释，需要坚定文科价值自信，守护“不可算”的价值领地，保持批判意识与学术定力。人文学科饱含人类文明积累下来的智慧结晶，它不仅涵盖传统学科的核心思想，还包含了不同文化背景下的价值观和世界观。但AI算法可能基于数据偏见，存在责任缺口和技术失控风险，在缺乏人类监督的情况下，自主做出道德可疑的决策。技术发展与人文价值之间的张力需要“文科”智慧来平衡。

智能关联主义认为人文基础学科应承担起这样的责任，去建立一种新的认识世界的框架^[36]，即在一个更宏观的生态中综合地看待人类和生成式人工智能的关系。在AI盛行的时代背景下，如何对科技的变革进行审慎批判、对人类与技术的关系进行反思，构建起一种超越个体层面的社会行动纲领，秉持对天地和规律的敬畏心^[37]，来维护社会的整体福祉、引领和推动可持续发展，这正是文科的价值所在。常言道“取其精华，弃之糟粕”，如何“取”，如何“弃”，这是科技无法帮助人们决策的。正如前文所及，人类的价值观系统可能互相冲突甚至互相解构，好在人类具有一种非程序化的灵活运用能力，对各类价值观的使用遵循不同的“度”。而对“度”的动态把握和平衡，需要的正是文科思维的独特智慧。人文学科独有的对人类社会的深入分析、批判思考、文化理解等核心价值都是不可替代的。我们应该有着深切的“文科自信”，这就是人文基础学科的“用”。

也许未来，“拟人化”的人工智能会拥有与人类相似的心理世界，但作为机器，它们终究是按照预设算法执行任务，遵循最优道德程序与最高效指令行事，无法做到真正尊重和保护人类。而从“仁者爱人”到“独立之精神，自由之思想”，人文学者的独特之处，就在于其融合了世界知识和个体经验后，获得智慧的品格，这种智慧是“人如何能够以一种深切的生态与人文关怀来灵活运用知识、探索知识并有效解决问题的基本素质”^[38]。因此，人工智能时代下，人文精神就是在建立了系统的知识体系后，清醒、批判地以人

文关怀来反思技术文明的缺陷,努力自觉地承担起以深厚的人文关怀为导向,构建和谐共生的技术文化的责任。在科技与人文的交汇点上,我们要坚定地捍卫人文精神,培养出坚守人文价值和道德底线的拔尖创新人才。

四、结语

一流人文学者往往汇聚于顶尖学府,其人文氛围与学术生态是不可替代的。诚然,这种以大师和学府为核心的传统范式至关重要,但我们亦需认识到,技术变革正为人文学科注入新的活力。目前人工智能技术已在语言理解、文学作品分析、历史事件模拟、文化遗产数字化保护以及哲学实验等人文基础学科领域展现出广泛的应用前景^[39],人文学科的跨学科尝试已蔚然成风,并逐渐走向深入。作为科技前沿阵地,高校不仅应积极挖掘生成式人工智能的技术潜能,更应致力于开展有甄别、有深度的“拔尖”探索,推动批判性基础上的“创新”,真正在“人一机”协同下产生学术成果和创新思想,培养出一批既懂技术又有人文情怀的文科“大家”。与此同时,文科拔尖创新人才的培养目标与模式也应作出相应调整。一方面,要传承并发扬优秀的传统文化精髓;另一方面,则需积极拥抱现代科技成果,促进两者之间的有机融合。在此过程中,如何既保持人文学科的内在纯粹性与价值立场,又有效推进跨学科的研究与实践,从容应对其中所蕴含的张力并把握其平衡,已成为人文教育工作者所面临的一项长远而深刻的挑战。

参考文献:

[1]荆林波,杨佳乐.哲学社会科学学科建设与人才培养:成绩、问题及建议[J].北京大学学报(哲学社会科学版),2022(05):150-158.

[2]张亮,施佳欢.文科基础学科拔尖学生培养:理念认知与实践行动——基于全国文科拔尖基地的调查[J].中国高教研究,2023(11):70-78.

[3][12][38]阎光才.大学的人文之旅:大学本科教育中人文社会科学的价值重估[M].北京:教育科学出版社,2005:5;26;77.

[4]文雯,吴玥.人文基础学科的知识属性和时代挑战[J].大学与学科,2023(04):48-60.

[5][英]乔·莫兰.跨学科:人文学科的诞生、危机与未来[M].南京:南京大学出版社,2023:vi.

[6]吴秀明,戴燕.文科人才培养规格与本、硕、博关系

的处理[J].学位与研究生教育,2005(09):5.

[7][美]威廉·德雷谢维奇.优秀的绵羊[M].北京:九州出版社,2016:17-27.

[8][美]杰罗姆·凯根.三种文化:21世纪的自然科学、社会科学和人文学科[M].上海:格致出版社,2014:223-229.

[9]Jeffrey R. Wilson. Aphorisms on the Humanities[EB/OL]. <https://wilson.fas.harvard.edu/aphorisms/humanities>, 2023-02.

[10]Dai D Y, Chen F. Three Paradigms of Gifted Education In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice [J]. Gifted Child Quarterly, 2013(03):151-168.

[11][英]托尼·比彻,保罗·特罗勒尔.学术部落及其领地[M].北京:北京大学出版社,2008:40.

[13]Stiegler B, Ross D. What Is Called Caring? [J]. Society for Philosophy and Technology Quarterly Electronic Journal, 2017(02-03):319-341.

[14][日]吉见俊哉.“文科无用”,大错特错[EB/OL]. <https://book.douban.com/review/14625906/>, 2015-06.

[15]Rane, Nitin, Role and Challenges of ChatGPT and Similar Generative Artificial Intelligence in Arts and Humanities. Available at SSRN[EB/OL]. <https://ssrn.com/abstract=4603208> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4603208>, 2023-10.

[16]Hajkowicz S, Sanderson C, Karimi S, et al. Artificial intelligence adoption in the physical sciences, natural sciences, life sciences, social sciences and the arts and humanities: A bibliometric analysis of research publications from 1960-2021[J]. Technology in society, 2023(08):74.

[17]陈跃红.变革与创新:人工智能的迭代发展与人文学科的未来[J].人民论坛·学术前沿, 2024(05):85-97.

[18][36]蓝江.生成式人工智能与人文社会科学的历史使命——从 ChatGPT 智能革命谈起[J].思想理论教育, 2023(04):12-18.

[19]刘绪,高媛,蹇林施,等.人工智能大语言模型如何影响拔尖创新人才培养[J].高校教育管理, 2024(05):64-73.

[20]郑晓庆,黄萱菁.媲美 RLHF! 复旦 NLP 组提出基于表征工程的生成式语言大模型人类偏好对齐[EB/OL]. https://www.sohu.com/a/748878892_121119001, 2024-01.

[21]赵汀阳.人工智能的神话或悲歌外国哲学[M].北京:商务印书馆, 2022:21.

[22]白春章,陈其荣,张慧洁.拔尖创新人才成长规律与培养模式研究述评[J].教育研究, 2012(12):147-151.

[23]刘绪,高媛,蹇林施,等.人工智能大语言模型如何影响拔尖创新人才培养[J].高校教育管理, 2024(05):64-73.

[24]郑永年.郑永年论中国:中国的知识重建[M].北

京:东方出版社,2018:163.

[25]文雯,吴玥.人文基础学科的知识属性和时代挑战[J].大学与学科,2023(04):48-60.

[26]李硕豪,陶威,杨海燕.拔尖创新人才的选拔与培养——访我国著名教育家、厦门大学资深教授潘懋元先生[J].中国高等教育,2016(07):39-41.

[27]史静寰,文雯.清华大学本科教育学情调查报告2010[J].清华大学教育研究,2012(01):4-16.

[28]Craney C, McKay T, Mazzeo A, et al. Cross - discipline perceptions of the undergraduate research experience[J]. The Journal of Higher Education, 2011(01):92-113.

[29]DIOGO S, GONCALVES A, CARDOSO S, et al. Tales of doctoral students: motivations and expectations on the route to the unknown[J]. Education sciences, 2022(04):286-300.

[30]陆一,肖阳.人文经典通识课程教学理念的生成[J].北京大学教育评论,2022(03):76-106,189-190.

[31]陆一.人文学者成长中的“关键性转折”[J].复旦教育论坛,2022(02):1.

[32]朱国华.生存危机:人文学科如何对标当代中国[J].探索与争鸣,2019(04):8-10.

[33]Hajkowicz S, Sanderson C, Karimi S, et al. Artificial intelligence adoption in the physical sciences, natural sciences, life sciences, social sciences and the arts and humanities: A bibliometric analysis of research publications from 1960-2021[J]. Technology in Society, 2023(Aug.):74.

[34]Khalifa M, Albadawy M. Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool[J]. Computer Methods and Programs in Biomedicine Update, 2024(05):100145.

[35]吴俊.重申人文学术研究的常道——工科大学里的人文教育问题[J].探索与争鸣,2024(12):97-103,225,2.

[37]钱旭红.人文是科学的手性镜像:同出而异名[J].教育家,2024(02):19-20.

[39]周昌乐.智能人文研究及其未来发展[J].人民论坛·学术前沿,2024(02):75-83,107.

(责任编辑:姜佳宏)

A Study on the Cultivation Path of Top-notch Innovative Talents Cultivation in Foundational Humanities Disciplines under the Context of Generative Artificial Intelligence

YANG Dan^{1,2}

(1 Fudan University, Shanghai 200433, China;

2 Shanghai University of Finance and Economics, Shanghai 200433, China)

Abstract: The capacity for talent cultivation and comprehensive research in the humanities serves as a crucial indicator of a nation's comprehensive strength. Accelerating the development of outstanding students in foundational humanities disciplines is vital for implementing the strategy of independent talent cultivation and represents a critical component in building a robust educational system. With the rapid advancement of Generative Artificial Intelligence (GAI) technology, humanity has entered a new era marked by unprecedented challenges and transformations in the humanities. This historic societal shift and its emerging landscape provide a novel context and starting point for exploring the future development of humanities disciplines. Against this backdrop, cultivating top innovative talents in the humanities capable of thriving in the AI era has become particularly urgent. Grounded in this perspective, this paper explores the intrinsic nature and characteristics of foundational humanities disciplines, analyzes the opportunities and challenges they face in the AI-driven era, and proposes strategic recommendations. Specifically, universities should emphasize the cultivation of holistic thinking and interdisciplinary competencies among top humanities talents, address the dual dimensions of “collective” value identification and “individual” emotional motivation, strengthen academic training in classical knowledge alongside innovation capabilities, and firmly uphold confidence in the humanities and the independence of humanistic spirit. These measures are intended to better serve national strategies for cultivating top-tier innovative talents.

Key words: generative AI; foundational humanities disciplines; top-notch innovative talents

驱动地方高校实践创新型人才培养的 有组织学科建设策略

万振杰¹, 马 闯¹, 肖艳秋^{1,2}, 刘 洁²

(1 郑州轻工业大学, 河南 郑州 450001; 2 河南省学科建设研究中心, 河南 郑州 450001)

[摘要]高水平学科是创新型人才培养的基础, 当前地方高校学科建设面临组织不强、学科水平失配人才培养, 学科发展规划不足、人才培养脱离地方需求, 资源匮乏、人才培养条件薄弱, 人才培养弱化、科研育人生态和模式不优的问题, 支撑创新型人才培养乏力。有组织学科建设可通过组织协作提升学科建设水平, 夯实创新型人才培养的基础。本文提出强化行政组织管理功能, 打造有力学科建设组织; 强化学科社会价值属性, 紧扣实践需求布局学科; 强化资源汇聚和优化配置, 保障人才培养良好条件; 强化培养生态模式改革, 匹配创新人才培养新需求等有组织学科建设路径举措, 可为地方高校破解创新型人才培养的学科建设困境提供参考, 提升地方高校服务区域能力。

[关键词] 地方高校; 创新型人才; 有组织学科建设; 路径举措

[中图分类号] G648.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)01-0141-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.020

党的二十大报告指出, 要全面建成社会主义现代化强国, 以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴。高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务; 发展新质生产力是推动高质量发展的内在要求和重要着力点。人才是加速形成新质生产力的关键要素, 高素质的劳动者是新质生产力的第一要素, 发展新质生产力归根到底要靠创新人才。2024年6月, 习近平总书记在全国科技大会上强调, 加快培养造就一支规模宏大、结构合理、素质优良的创新型人才队伍。

高校拥有强大的科研实力和创新资源, 通过科技创新、人才培养、创新创业, 可为推动新质生产力加快发展贡献力量^[1-2]。地方高校在我国高等教育体系中的占比超过95%^[3], 在推进中国式现代化进程中可发挥数量优势, 通过“规模效应”培养造就规模宏大的创新型人才队伍。

研究生教育是国家培养高层次创新型人才的重要途径, 其注重知识的生产和创造, 通过学习与创造知识为起点的高层次专业化教育, 培养符合社会

[收稿日期] 2025-10-18

[基金项目] 河南省高等教育教学改革研究与实践项目(研究生教育类)“信息赋能有组织学科建设驱动地方高校学科高质量发展研究”(项目编号: 2023SJGLX004Y); 河南省高等教育教学改革研究与实践项目(研究生教育类)“基于多学科融合的公共安全与应急管理领域硕士研究生培养模式研究与实践”(项目编号: 2023SJGLX160Y); 河南省研究生教育改革与质量提升工程项目(案例项目)“污染控制化学及工程”(项目编号: YJS2025XQLH13)。

[作者简介] 万振杰(1989-), 男, 山东菏泽人, 博士, 郑州轻工业大学建筑环境工程学院讲师、硕士生导师; 主要研究方向: 高等教育管理、太阳能应用技术。马闯(1982-), 男, 河南开封人, 博士, 郑州轻工业大学学科建设办公室副主任、教授、博士生导师; 主要研究方向: 高等教育管理、学科建设。肖艳秋(1980-), 河南开封人, 博士, 郑州轻工业大学副校长, 河南省学科建设研究中心主任、教授、博士生导师; 主要研究方向: 高等教育管理、学科建设。刘洁(1981-), 女, 河南商丘人, 硕士, 河南省学科建设研究中心副主任、副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 高等教育管理、学科建设。

需求的高层次创新型专门人才^[4]，是国家经济和科技创新发展的重要驱动力。研究生教育的根本任务是培养创新人才和提升创新能力，支撑国家战略发展，为世界科技变革和人类文明进步作出持续重要的贡献^[5-7]。2023年我国研究生毕业生人数为101.48万人；党的十八大以来，我国累计培养研究生736.53万人。我国研究生教育已经进入扩规模、强服务、优结构、提质量的新发展阶段，《关于加快新时代研究生教育发展的意见》指出，到2025年基本建成高水平研究生教育体系，到2035年初步建成具有中国特色的研究生教育强国。

一、地方高校创新型人才培养面临的学科建设问题及原因

研究生教育的本质是创新思维与实践能力的培养，需要优良培养条件的支撑。优质的教学资源、良好的科研环境以及充足的经费投入是研究生教育的基本保障^[8]。受制于资源约束，目前地方高校研究生教育条件与创新型人才培养的需求之间还存在较大差距，学科建设层面主要体现在整体办学经费少、引才育才聚才难、学科整体水平低、学校办学层次低等问题^[9]。

(一)学科建设组织不强，学科水平失配人才培养

学科建设是一个系统性、综合性的治理课题，涉及学科建设政策制度、学科组织结构、学科管理活动、教师教学与学术工作等多个层面^[10]，学科的组织化程度高低决定了地方高校的学科建设水平。目前，地方高校学科建设组织不强，学科建设各要素系统合力不强，学科水平不高，难以满足创新型人才培养需求。具体体现在：学科成员、学科负责人、行政管理机构等组织构成要素离散，缺乏系统性，学科建设缺乏定力、合力、动力；学科建设目标、竞争机制、相关主体协调机制、评价激励机制等组织管理机制体系不健全，学科发展的体制环境不佳；学科排名头部数量、高水平科研产出、高层次人才等指标少；信息赋能学科建设不足，学科建设碎片化和同质化较为普遍，学科建设数据缺乏有效利用、监测管理手段缺失，投入和产出不对称。

(二)学科发展规划不足，人才培养脱离地方需求为区域培养高水平人才是地方高校的重大使命，也是服务区域经济社会发展的重要手段。地方高校学科发展规划不足，与地方经济社会发展契合度不高，导致人才培养脱离地方需求。具体表现在：学科布局

滞后于行业产业发展，缺乏对地方行业新形势、产业新业态、企业新需求的主动对接，同时传统学科建设过程中学科横向间联系较少，不同学科之间壁垒严重；学科方向同质化严重，学校错峰发展特色不明显，存在盲目比较和相互模仿、追求“大而全”的现象，学科建设中存在缺乏动力、服务能力和特色的问题；学科交叉意识不强，促进交流与交叉的学术交流机制不够健全，交叉学科建设存在学院学科各自建设、壁垒森严、边界明确、缺少开放生态等问题。

(三)学科建设资源匮乏，人才培养条件薄弱
项目经费、科研平台、高水平师资等学科建设资源是创新型人才培养的基础条件，但目前地方高校普遍面临资源匮乏的现状，导致人才培养条件薄弱。具体表现在：学科建设经费依赖于当地政府拨款，总量相对匮乏；地方高校服务能力不强，非政府资源获取困难；平台队伍不强，学科平台层次以省部级以下为主，缺乏国家级高水平学科平台，高层次科研平台建设困难；地方高校教师数量庞大，但一流教师数量不足；资源优化配置机制不够健全，高层次团队和重大科研项目与创新团队之间缺乏资源共享、信息互通机制。以郑州轻工业大学为例，学校目前有教职工2300余人，但“百千万人才工程”国家级人选、国务院特殊津贴专家、中原学者等各类国家及省部级人才仅300余人，高级职称教师仅800余人。

(四)人才培养弱化，科研育人生态和模式欠佳
科学研究能够拓展学生视野、丰富教学资源、增强学生实践能力，是创新人才培养的基本方式和载体，但目前地方高校重科研、轻育人，学科建设的人才培养功能弱化，创新型人才培养面临科研育人生态和模式欠佳的问题。具体表现在：对科研促进创新型人才培养缺乏系统的规划和协调机制，政策支持和资源配置不到位；科教融合、产教融合育人不足，缺乏将科研成果及时转化为教学内容的意识和能力；交叉学科教育教学体系不健全，高校内部各学科之间壁垒严重，缺少良好的跨学科人才培养机制，多学科知识体系构建协同不足，导致学生创新精神和创新能力不足；跨院系、跨学科合作缺少资源保障和合作载体，跨学科培养方案、跨学科导师选择机制仍不健全，交叉学科发展缺乏良好的制度保障。

二、有组织学科建设驱动地方高校创新型人才培养理念

(一)学科建设及创新型人才培养

学科是大学的基本单元，是科学研究、人才培

养、社会服务等大学职能的最终践行单元，也是研究生培养的核心载体和学位点的支撑。学科以知识生产为核心，以知识体系的构建作为基础，并依靠学科组织来为知识生产、传播、交流、应用等环节提供必要的人、财、物资源支持。学位点一般指博士和硕士学位点，是学位授权点的简称，是经国务院学位委员会批准，有权授予博士和硕士学位的学科、专业点。学位点需要具备一定的学术水平和条件标准，需要达到相应层次类型研究生教育的基础和条件，即学位点是学科发展的重要载体和标志成果。学位点的目的在于服务国家经济建设和社会发展对高层次人才的需求，从而担负起人才培养的职责，即学位点是创新型人才培养的载体^[11]。因而，学科是学位点的基础，学位点是创新型人才培养的基础，而创新型人才是学位点的目标产出。地方高校要培养某一领域的创新人才，首先需要建有相应的学科，其次要具备学位授予资格（获得学位点），最后通过学位点来培养创新人才。

学科建设意味着对学科有目的、有意识、有组织地施加影响，规划、协调甚至管理学科的成长发展^[12]，本质是促进知识的发展和创新，发展知识的价值，服务社会发展。学科建设的主要任务是建设学科组织，提高组织化程度，提升学科的学术生产能力与产出效率，支撑人才培养体系。学科建设的内容包括学科方向、人才培养、学术队伍、科学研究、学科平台、学术交流、组织管理等：学科方向是依靠学科前沿、发展态势和内在条件，形成相对稳定、相互独立、相互依存的学科研究方向，指明了创新人才培养的方向；学科建设的人才培养明确了创新人才培养的目标定位、培养方式、质量保证等培养体系；高水平的学术队伍是知识发现的主体，也是创新人才培养的根基；科学研究和学科平台为创新型人才提供前沿的问题需求、先进的实验设备和丰富的学术资源。地方高校学科建设目标是提升学科组织的知识发现和知识创新能力，产出更多高水平的学术成果，支撑高质量的课程体系，培养高质量的创新人才。

我国创新型人才有两类，一类是学术创新型人才，一类是实践创新型人才，分别对应学术学位和专业学位两类研究生。学术学位研究生主要从事学术研究工作，依托一级学科培养并按学科门类授予学位，重在面向知识创新自身发展需要，培养具备宽厚知识基础、原始创新精神和学术研究能力的学术创新型人才。专业学位研究生主要承担专业实践

工作，按专业学位类别培养并授予的学位，重在面向行业产业发展需要，培养具备扎实知识基础、技术应用和实践创新能力以及职业素养的实践创新型人才。2023年11月教育部《关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》提出，推动学术创新型人才和实践创新型人才分类发展、融通创新，建设高质量研究生教育体系。学术学位研究生和专业学位研究生教育在定位、培养、评价、师资等方面差异巨大，在研究生分类发展背景下，地方高校学科方向转向实践需求、企业导师依赖增大、科研平台校企合作深度融合，影响高校学科布局、师资结构和人才培养，给地方高校的学科建设带来了机遇和挑战。

（二）有组织学科建设的理念及优势

学科是一个系统的、社会化的组织，其组织化的程度越高，学科运行越有序、产出越高。当前，地方高校学科建设模式还是以“学术自由”为主，学科建设的主体为基层学术组织和学者，学科管理部门的职能较弱。学科建设的内容主要为科学研究，重在知识产出，缺乏服务地方经济社会发展和创新人才培养的意识。学科建设的管理制度机制体系不健全，学术组织缺乏沟通协调、监管评价、竞争激励等。上述因素导致学科建设的定力、合力和动力不足，学科水平提升缓慢，难以为社会培养高质量创新型人才。

随着知识生产模式由追求学术卓越转向社会应用创新价值，知识生产组织结构走向高度聚合，知识生产场域跨界特征更加显著，知识生产方式更加注重深度协同^[13]。因而，学科发展需要从自由的学科走向有组织的学科，构建新型学科发展模式^[14]。学科建设也需要强有力的组织管理和外力推动，引导学科人员自发、有目的、团结高效地建设好学科。有组织学科建设通过有规划、有保障、建制化、成体系的组织协作，明确学科建设任务，找准关键要素，优化资源配置，加强部门联动，强化监督考核，提升学科建设水平。有组织学科建设具有以下特征：重视行政力量对学科建设的规划和组织作用，通过体制机制上的完善，充分发挥行政权力的组织管理职能，形成学科定力，准确定位学科，促进学科快速发展；重视学科建设各要素的耦合协同作用，通过要素间优势资源的交叉协作，形成资源协作的组织化体系，增强学科建设的系统合力，提高学科资源配置效益；重视学科建设绩效考核的推动和督促作用，通过监督评价的完善，充分发挥

绩效考核的奖惩激励功能，形成学科动力，提高建设效率，同时确保学科精准对接社会需求。有组织学科建设的关键在于打造一流的组织使命、一流的组织管理、一流的学者队伍、一流的组织资源。有组织学科建设可提升学科发展水平，为创新人才培养奠定良好的基础。

有组织学科建设的优势体现在：通过组织模式变革高效整合学科内外各种要素资源，促进学科之间的深度合作与融合，激发学科发展的创新活力，进而推动学科快速成长。通过科学、合理、公平、可实施的学科建设分类评价监督机制，对行政部

门、基层学科组织、学科团队和个人的精准奖惩，激发学科建设相关主体的主动性与积极性，增强学科发展的内生动力。有组织学科建设可发挥集成创新优势，有组织、有方向地聚集高层次人才和团队，增进学术组织活力和贡献力，培育大项目，产出大成果，满足经济社会发展对科技创新的需求，同时为创新型人才培养提供实践素材，提升人才培养的能力。通过不同的学科组织、不同的学科成员间的互动协作，增进相关主体的了解，可培育优良的跨学科科研氛围和包容性的学科文化，涵养创新人才培养的良好生态。

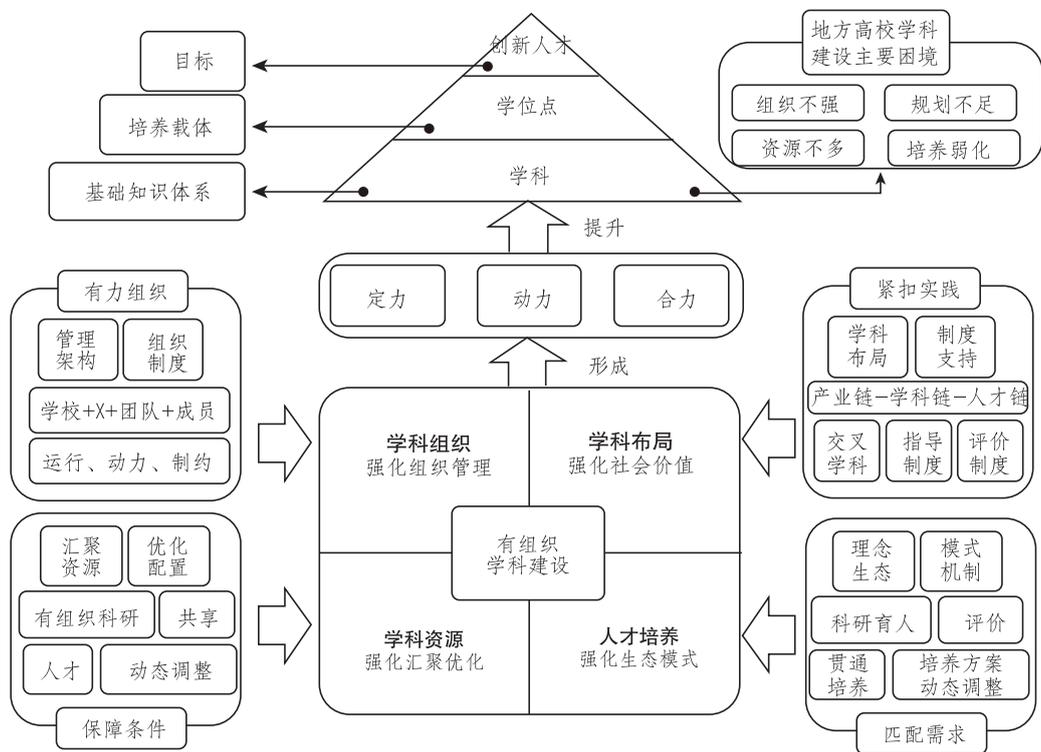


图1 地方高校有组织学科建设促进创新人才培养的理念及路径举措

三、地方高校有组织学科建设促进创新人才培养的路径举措

(一) 强化行政组织管理职能，打造有力学科建设组织

1. 完善有组织学科建设的组织管理架构，高校内部建强“学校+X+学科团队+学科成员”的组织层次，形成多元主体协同共治的学科发展格局(图1)。学校层级，可通过学科建设领导小组、学科建设办公室、学科建设处等职能部门，总体负责学科建设的规划、协调、监督等事项决策。X层级，可以是传统意义上的学院，也可以是新兴的学术机

构，如创新特区、卓越工程师学院等，要加强行政负责人对学科建设的组织领导，执行上级指令，动员协调学科建设力量。学科团队层级，加强团队带头人的遴选和考核，突出其学科贡献。学科成员根据学科团队的规划，发挥自身专业特长，高质量、高效率产出学科知识。根据研究生教育分类发展的要求，在学校内部各层级，设立与专业学位研究生教育相匹配的机构和岗位。例如，成立学校专业学位评定委员会，匹配一定比例数量的企业导师。

2. 完善有组织学科建设的制度体系。良好的制度体系是一流学科建设的重要保障，要构建良好的学科建设运行机制、动力机制和制约机制。通过学

科决策机制、学科目标责任制、协调机制、评价机制保障学科建设高效运行；通过竞争机制、激励机制调动相关主体的积极性和主动性，提升学科建设的内生动力；通过监督机制、制度调节和建设经费调节机制，约束相关主体围绕社会需求、特色学科建设、交叉学科等重点方向凝心聚力，形成学科建设的合力。以郑州轻工业大学为例，学校建立了“明确任务—找准要素—优化资源—主体联动—强化考核”的有组织学科建设机制，学科建设主体涵盖学校、部门、学院、学科，实行多主体一体化考核；制定了重点学科考核与验收评估办法、外聘教师管理办法、科技成果转化管理办法等有组织学科建设制度体系；通过学科动态监测体系，强化学科建设过程管理，实时监测学科发展成效，推动任务目标高效落实。

(二)强化学科社会价值属性，紧扣实践需求布局学科

1. 完善学科布局和优化调整理念。注重价值理性的引领，树立与区域经济社会发展相适应的学科发展理念。地方高校理工农医类应用型学科应主动对接区域产业发展需求，对标产业链优化调整专业布局，推进学科链与人才链、创新链、产业链的深度融合，增强人才培养质量和服务发展能力，不断提高学科建设服务新质生产力的针对性和适配度。郑州轻工业大学根据《黄河流域生态保护和高质量发展规划纲要》、河南制造业高质量发展“7+28+N”群链建设等社会需要，聚焦河南优势主导产业和新兴产业布局学科，与行业龙头企业联合开展专业学位研究生招生和培养，前瞻设立烟草科学与工程、氢能科学与技术、电子信息、量子科学与技术等新兴学科，培养适应经济社会发展的高素质人才。2025年8月，学校入选首批河南省卓越工程师学院建设高校，培养面向国家战略和地方产业所需的实践创新型人才。

2. 完善新兴交叉学科建设支持制度。新兴交叉学科瞄准战略性新兴产业和未来产业，培养国家和区域亟需的创新人才，同时也是新的学科增长点。要加强新兴交叉学科的人才培养体系、支撑保障体系、管理服务体系等制度建设，确保学科建设质量和创新人才培养质量符合国家区域的战略需求。地方高校可成立独立的交叉学科研究院等校级交叉学科管理机构，突破以学科界限为基础的学术管理制度、人才培养模式和学科组织范式。创新交叉学科招生模式，增大交叉学科招生规模，重点支持交叉学科领域研究，为交叉学科培养创新人才提供条件

保障，改革研究生指导制度，打通校内跨学科和校外协同培养路径。根据学科交叉的多主体参与特点，构建有利于交叉学科健康发展的评价制度，完善资源配置机制和成果评价机制，明确学科交叉成果在各单位绩效认定办法，给交叉学科创造开放自由的发展环境。

(三)强化资源汇聚和优化配置，保障人才培养良好条件

1. 完善学科育人资源的汇聚建设。开展以人才培养为导向的有组织科研建设，聚焦区域产业需求，鼓励学科依托自身优势，与本地企业联合争取各类科研项目，攻关关键技术难题，同时保障学科建设的经费资源。加强与区域产业、科研院所的联系，借助各方优势资源搭建科研协同创新、产业技术创新平台，实现资源共享、优势互补。建立校际资源共享机制，通过“共享课程、共享案例、共享平台”，建立院校之间课程案例共享平台等教学科研资源。实施“人才强校”战略，汇聚一流的学者队伍，组建大团队。针对实践创新型人才，深化产教融合协同育人，与重点企业共建专业学位联合培养基地，建立校外导师和行业产业专家库，校企合作开发课程，将真实项目、典型工作任务、实际运行数据等纳入专业核心教材，增强课程的实用性和针对性，真正发挥产教融合的协同育人效应。

2. 完善学科育人资源的优化配置。建立资金和人员的动态调整和流动机制，构建差异化的育人资源，在资源配置中重点扶持优势特色学科，保障资源向契合区域发展需求和人才培养的学科流转，为创新型人才培养提供学科资源保障。以郑州轻工业大学为例，学校构建了“需求—任务—优势—贡献”导向的资源优化配置机制，聚焦区域产业需求，明确学科战略需求和目标，加大博士点学科扶持力度；围绕特色学科创建需要，优化“经费、项目、师资、平台”4个核心支撑要素，凝聚学科资源投入方向，统筹校内资源分配。学校建立竞争机制，鼓励学科依托自身优势争取学科资源，构建项目库申报和遴选机制。学校推动学科建设主体联动，通过学科与带头人一体化考核，将学科贡献与资源分配直接挂钩，强化人、财、物、房、指标“五类资源”动态配置，资源匹配优先向博士点学科倾斜，体现学科导向。

(四)强化培养生态模式改革，匹配创新人才培养新需求

1. 完善科研育人理念和生态。整合科技界和产

业界前沿问题,开展有组织的科研,提升教师科研能力;通过科教融合和产教融合,将优质科研资源转化为育人资源,为学生提供更多实践机会。加强教材更新建设,为学生提供更多前沿课程,支撑创新型人才的培养。凝练国内外优质理论研究成果,融入课程,启发学术创新型人才的创新思维;将本校优质科技成果和项目案例编写成教材,增强实践创新型人才的应用能力。创新激励政策,建立更加多元、更加全面的教师评价体系,增大人才培育在绩效考核中的分值,激发教师的教学热情。创新学生评价改革,赋予项目参与度、科研成果、学科竞赛等科研经历更大权重,引导学生积极参与科研训练,提升自身能力素养。通过前沿学术报告、交叉学科论坛、行业专家大讲堂等方式,创造一个学术气氛活跃、视野开阔、内容丰富的学术环境。

2. 完善科研育人模式和机制。打破专业学位学术化培养的路径依赖,推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展。加强与区域重点科研机构的合作,通过重大科研平台和重大科研项目联合培育学术创新型人才;通过卓越工程师学院等形式,深化与区域重点企业的合作,联合培育实践创新型人才。结合学校现实,探索施行“本硕博贯通培养”“工学交替培养”的人才培养新模式。探索交叉学科育人模式,构建跨学科交流与合作机制,改革导师指导制度,设立交叉学科专项招生计划,打通交叉学科联合培养渠道,依托交叉学科项目开展跨学科合作和研究生联合培养,为交叉学科创新人才培养提供条件保障。建立人才培养方案快速调整机制,根据项目需求和进度,及时调整不同年级学生的培养目标和课程体系。考核评价突出“实践导向”,贯穿人才培养全过程,覆盖全主体,形成“改革—监督—保障—评价”的闭环管理机制。

四、结语

人才是推动经济社会发展的第一资源。推进中国式现代化,人才是战略性支撑。学科建设的目标是提升学科组织的知识发现和知识创新能力,产出高水平的学术成果,支撑高质量的课程体系,培养高质量的创新人才。针对地方高校学科建设不足和创新型人才培养乏力的问题,应从学科建设组织、学科布局、资源汇聚及优化、学科交叉育人方面进行有组织学科建设,提出“四个强化”的有组织学科建设路径,提升学科核心竞争力,发挥学科各要

素系统合力,建强人才培养的学科载体,以组织模式创新带动人才培养深层次变革,破解学科育人能力不强的问题,为服务区域经济社会高质量发展提供创新人才支撑。

参考文献:

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm, 2022-10.

[2] 习近平. 加快发展新质生产力,扎实推进高质量发展[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202402/content_6929446.htm, 2024-02.

[3] 丁建宁. 系统推进地方高校分类特色发展[N]. 中国教育报, 2025-03-19(02).

[4] 王战军, 于妍. 高校学科建设与规划的五大关系[J]. 现代教育管理, 2021(04): 1-6.

[5] 李锋亮, 周京博. 推动研究生教育强国建设加快拔尖创新人才培养——第七届全国研究生教育学学科建设高端论坛综述[J]. 研究生教育研究, 2024(01): 1-7.

[6] 吴刚. 加快学位与研究生教育工作高质量发展,为教育强国建设提供强有力支撑[N]. 中国教育报, 2024-10-23(01).

[7] 王战军, 张微. 研究生教育强国: 概念内涵、核心要素和建设方略[J]. 学位与研究生教育, 2024(07): 50-57.

[8] 洪大用. 扎根中国大地加快建设研究生教育强国[J]. 学位与研究生教育, 2019(03): 1-7.

[9] 李立国. 建设与教育强国相适应的研究生人才培养体系[J]. 教育发展研究, 2025(01): 3.

[10] 苏永建, 盛嘉芯. 大学场域中的学科建设指标: 认知、行动与影响: 基于 X 大学的质性研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2023(09): 85-95.

[11] 董维春, 仇苗苗, 姚志友, 等. “有组织”推进研究型大学一流学科建设: 何以可能与何以可为[J]. 教育发展研究, 2023(17): 1-8.

[12] 梁传杰. 学科、专业、学位点概念辨析: 关联与差异[J]. 大学与学科, 2022(03): 21-30.

[13] 白强. 知识生产模式变革下一流学科建设的逻辑转向与机制建构[J]. 大学教育科学, 2022(05): 14-22.

[14] 瞿振元, 阎光才, 蒋凯, 等. 建设教育强国: 内涵特征、本质要求、实践路径(笔谈)[J]. 中国高教研究, 2025(06): 5-14.

(责任编辑: 姜佳宏)

(下转第 155 页)

中美高校如何培养本科创新人才

——基于北京大学和斯坦福大学生物学培养方案的文本比较

刘珍慧¹, 徐丹¹, 周璐², 熊艳青³

(1 湖南大学, 湖南长沙 410082; 2 清华大学, 北京 100084; 3 北京城市学院, 北京 100083)

[摘要]培养创新人才是推动世界一流大学建设的关键途径。对北京大学和斯坦福大学生物学专业本科人才培养方案进行比较分析后发现,在培养目标上,北京大学致力于培养“具有广博知识、创新思维与自信心,德才兼备、全面发展的专业领军人才”,斯坦福大学专注于塑造“学识广博、创新探索能力与表达能力强、能造福人类的领袖人才”。在课程体系上,两校课程结构大致相似,学习年限和学分比例相当,均强调通专融合,重视通识课程的广度;然而斯坦福大学的课程编排梯度更大,学科知识关联性更强,课程设置更灵活且课程整合度更高,学生深入探索空间更大。上述差异部分源于中美两国的大学使命、高等教育发展逻辑与高校教学管理制度方面的特殊性。为了提高本科创新人才培养质量,我国高校应遵循大学使命的客观要求,构建以人为本的培养目标;优化通识教育课程比例,注重培养学生人文素养;增加教学管理制度弹性,拓展个性化的发展空间。

[关键词]本科创新人才;培养方案;培养目标;课程体系

[中图分类号]G649 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)01-0147-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.01.021

在知识经济时代,世界各国的政治经济较量归根结底是创新型人才的竞争。作为高等教育体系中的引领者,一流大学肩负创新人才培养的重要使命,具有高水平学科、高质量教师队伍、前瞻性科学研究和高层次国际交流合作平台等优势,理应成为创新人才培养的主阵地^[1]。美国作为高等教育强国,是现阶段我国人才培养的重要借鉴对象。自20世纪90年代以来,美国一流大学通过构建整体连贯的课程体系以提高本科人才培养质量,形成了一个“中心”、三个“结合”的人才培养模式^[2],其本科人才培养模式和效果位居世界前列。而我国本

科教育建设起步较晚,人才培养仍处于摸索阶段,虽然一流大学形成了“宽口径、厚基础、重应用”的典型人才培养模式,目前仍存在人才培养目标模糊、课程体系缺乏整体连贯性、课程纵向梯度不足、通识课程流于形式等问题^[3]。因此,比较中美一流大学人才培养模式,借鉴具有重要价值的经验,对我国本科人才培养建设意义重大。

本科人才培养方案是高校人才培养工作的核心指导原则,在提升人才培养质量以及达成人才培养目标方面发挥至关重要的作用。培养创新人才就是系统地将以创新能力为核心的教育理念转化为课程

[收稿日期]2025-10-12

[基金项目]全国教科规划国家一般项目“高质量建设背景下一流学科科教融合体系现状与运行研究”(项目编号:BIA220092)。

[作者简介]刘珍慧(1994-),女,湖南株洲人,湖南大学教育科学研究院硕士生;主要研究方向:拔尖创新人才培养、比较高等教育。周璐(1997-),女,湖南长沙人,博士,清华大学自动化系博士后;主要研究方向:大学课程、工程教育。熊艳青(1991-),女,湖南益阳人,博士,北京城市学院教育学部讲师;主要研究方向:学生发展、科教融合。

[通讯作者]徐丹(1977-),女,湖南汉寿人,博士,湖南大学教育科学研究院副院长、副教授、硕士生导师;主要研究方向:大学生学习与发展。

形态。本研究以生物学为例,比较北京大学(以下简称“北大”)和斯坦福大学(以下简称“斯坦福”)本科人才培养目标和课程体系并分析其影响因素^①,对探寻我国一流大学基础学科本科创新人才培养的方向和路径具有重要价值。

一、人才培养目标:专业领军人才 VS 造福人类领袖

人才培养目标是培养方案的核心内容,规定了人才在知识、能力、素质等维度上所应达到的基本规格要求和质量标准,为人才培养的定位指明了方向^[4]。知识、能力与素质并非独立存在,而是相辅相成的。知识是能力和素质得以发展的先决条件,能力则在学习知识的过程中逐步增强,素质是人才能否将所学转化为实际效能的关键因素。

整体而言,北大致致力于“培养具有广博知识、创新思维与自信心,德才兼备、全面发展的专业领军人才”^[5],强调人才在专业领域中的领先地位;斯坦福倾向于“培养学识广博、探索创新能力与表达能力强、能造福人类的领袖人才”,偏向于人才的综合能力。相应地,在知识、能力和素质3个维度,北大和斯坦福人才培养目标分别表现出异同。在知识维度上,一是两校均注重学生掌握人文、科学等知识

以及理解文化多样性。但北大突出对本土文化和历史使命的重视,以激发学生的爱国情怀;斯坦福注重学生具备多学科领域的知识,为其深入学习专业知识以及适应社会需求做好准备。二是两校均重视生物学和相关学科基础知识的教学,为学生理解学科前沿知识奠定基础。在能力维度上,两校均聚焦于培养学生的科研和创新能力、实践操作能力以及批判性思维,进而促使学生发展可迁移能力,即把在专业学习中形成的素质与技能转化为未来职业和生活所需要的综合能力^[6]。但斯坦福对能力维度的培养目标描述更具体,对学生的能力要求更有指导性,例如分析数据、独立设计验证方法等能力要求;且斯坦福更关注沟通表达能力,例如诠释抽象事物或概念、展示研究成果、公众演讲等能力要求。在素质维度上,两校均强调社会责任感、国际视野、合作意识和健全人格。相比之下,北大对学生的道德品质和身体素质设定了更明确的标准,体现我国德智体美劳全面发展的教育方针,同时彰显了我国本科人才培养紧密结合社会需求^[7]。总的来看,虽然两校对人才培养目标的表述各具特色,但基本内涵大体一致,均涵盖研究创新、品质素养、社会贡献、领袖潜质等要素,在价值追求上表现出学术、个体、社会、人类等多维取向^[8](如表1所示)。

表1 两校人才培养目标比较

目标构成	目标内涵	
	北大生物学专业	斯坦福生物学专业
知识	具备人文和科学知识 理解人类文明传统和中华民族伟大复兴历史使命 具备坚实的数、理、化基础 掌握生物学及其重要分支学科的基本理论、知识	具备人文学科、自然科学和社会科学等领域的知识 理解不同文化和人类共性 掌握生物学原理 掌握从分子生物学到生态学的学科知识
能力	具备敏锐的观察力和批判性思维能力 具备独立思考、勇于创新的科学精神 掌握基本理化实验操作的能力 掌握生物学的研究方法和实验技术 具备从事应用研究和科研开发能力 具备科学研究的思考方法和逻辑思维	具备批判性思考和分析信息的能力 掌握实验技能 具备解释和评估科学数据的能力 具备提出假设并设计检测方法的能力 具备利用媒体传达研究成果的能力 具备写作和演讲表达自我的能力
素质	具备认识个体价值的能力 具备正确的人生观、世界观、价值观 具备高尚品德和卓越才能 具备交流合作能力 具备社会责任感 具备宽阔的国际视野	具备热爱和尊重人生的思想 具备宽容、慷慨的品质 具备团队合作意识 具备个人和社会责任感 具备国际交际能力

* 数据来源:北京大学本科培养方案(2023)理科卷^[9],斯坦福本科学位与培养方案^[10]

二、课程结构：直线递进式 VS 螺旋上升式

课程结构是指课程体系中不同类型的课程经过科学的组织与搭配后，所形成的合理关系与恰当比例。它在课程体系中起着承上启下的作用，既是总目标的直接体现，又是具体课程的设置范围和数量的决定因素^[11]。课程类型与结构是课程内容的组织方式，课程编排顺序则体现课程内容组织的基本原理^[12]。当课程结构具有内在一致性时，课程体系将得以优化。

(一)课程类型和学分比例

北大和斯坦福本科生物学专业均采用四年一贯

制的课程体系，通专课程贯穿全程、相互结合。通过比较发现，两校通识课程学分比例相近(北大 30.7%，斯坦福 33.1%)，专业课学分比例相当(北大 60.5%，斯坦福 64.9%)，论文写作学分北大(8 学分，5.2%)高于斯坦福(3 学分，1.9%) (如表 2 所示)。

两校不同之处在于：虽然两校学分比例与毕业总学分接近，但北大比斯坦福多设置了大约 17 门课程。北大的课程被切割为更细化的模块，旨在满足学生的兴趣和多元化的学习需求，但可能会造成知识和时间的双重碎片化^[13]，阻碍学生在某一领域进行深度学习和自由探索。

表 2 两校课程类型和学分比例^②

课程类型		北大		斯坦福	
		课程门数/学分	学分比例(%)	课程门数/学分	学分比例(%)
通识课	人文	≥3/≥9	5.9	8/26	16.9
	数理	≥3/≥9	5.9	4/12	7.8
	写作修辞	/	/	2/8	5.2
	语言	1-4/2-8	5.2	1/4-5	3.2
	思政	8/21	13.7	/	/
	总计	约 18/约 47	30.7	15/50-51	33.1
专业课	必修	28/74.5	48.7	19/77	50
	选修	≥6/≥18	11.8	不限/23	14.9
	总计	≥34/92.5	60.5	约 25/100	64.9
论文写作		2/8	5.2	1/3	1.9
体育课		4/4	2.6	/	/
总计		约 58/153		约 41/154	

数据来源：北京大学本科培养方案(2023)理科卷，斯坦福本科学位与培养方案

(二)课程编排顺序

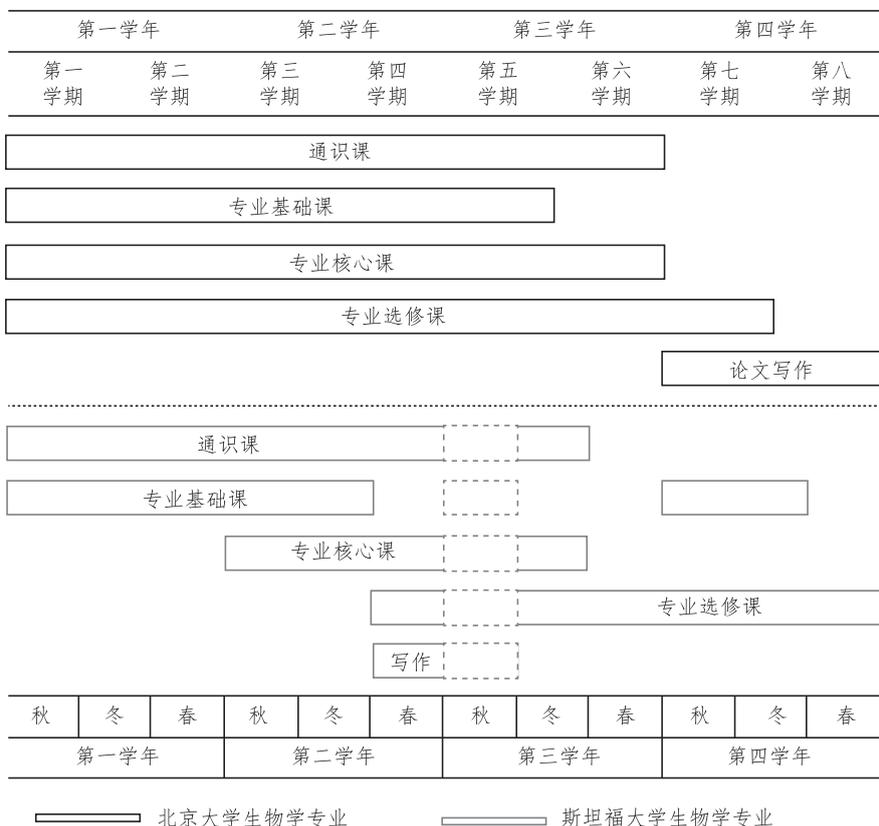
课程顺序是指对课程内容进行组织的原则，包括逻辑顺序和心理顺序。逻辑顺序是指根据学科逻辑来组织课程内容，心理顺序则是按照学生身心发展特征来组织课程内容^[14]。斯坦福和北大的通识课编排顺序大致相似，从大一贯穿至大三学年，但两校专业基础课、专业核心课、专业选修课和论文写作课的编排顺序同中有异(如图 1 所示)。

两校专业课程开设顺序均遵循知识的学科逻辑，保持课程结构的有序性和关联性，使学生循序渐进地掌握生物学领域的知识。在专业基础课上，北大在第一学年开设了 3 门化学基础课程以及 2 门高等数学 B，为学生后期学习生物化学、统计学等专业课程打下坚实的基础^[15]，斯坦福则开设了 3 门化学基础课程、3 门数学基础课程和 1

门统计学基础课程，学生在第二学年才开始集中学习专业核心课^[16]。由于自然科学具有不同层次且逻辑性很强的知识构造，科目之间的关系往往是分等级的，概念和思想彼此构建，学生需要先理解基础概念和思想基础，然后才能学习中级和高级科目^[17]。两校均按照学科逻辑设置课程，使学生更好地从基础知识的学习过渡到核心课程的学习。在专业核心课上，北大的编排次序为普通生物学、生物概念途径、生物化学、分子生物学、生理学、细胞生物学、遗传学，斯坦福则为遗传学、生物化学、分子生物学、生理学、细胞生物学和进化生物学。普通生物学和生物概念途径等课程旨在培养学生建立系统的生物学概念和逻辑，为其深入学习生物学领域的课程打好基础。生物化学是生物学所有课程中最基础的课程，研究生

命过程中的化学反应，而分子生物学是在分子水平上探究生命现象。遗传学是分析生物遗传和变异规律的科学，使学生对生命建立整体的认识并连接相关学科之间的知识。进化生物学则研究与进化有关

的生命现象，是对分子生物学、遗传学等学科研究成果的概括与总结。两校专业核心课程次序安排虽略有不同，但均从宏观到微观再到宏观，引导学生逐步探索生命的本质问题。



注：1. 本图制作参考文雯、周璐等学者的论文^[18]

2. 斯坦福在第三学年秋季为学生提供海外学习项目

图1 两校课程编排顺序比较

斯坦福课程编排比北大更具梯度性，合理的课程梯度有利于学生在认识和情意发展上取得显著的进步^[19]。专业课程几乎贯穿全程，其课程难度随着年级的增加而上升，高年级课程是从不同角度对前期学习内容的再次强化或应用，注重次序和相互联系，从而使学生将各学科知识联系起来。北大绝大多数专业课程被压缩至前三年完成，第四学年主要是留给学生撰写毕业论文、准备就业或升学(如图1所示)。在有限的时间内同时兼顾多种类型的课程将影响学生对每门学科知识的掌握程度与探索空间。相比之下，斯坦福课程编排层层递进，更注重遵循由浅入深、由易到难的原则，构建了螺旋上升式的课程体系，为学生的发展提供了系统的专业知识^[20]，有利于实现培养学生创新能力、批判性思维等教育目标。

三、课程内容：广博的知识基础 VS 融合的知识结构

课程内容是指各门学科中特定的事实、核心观点、基本原理和问题，以及处理它们的方式。科学合理的课程体系构建关键在于课程内容的组合与创造。专业课程旨在培养学生在某一学科领域的专业素养、科研及创新能力。通识课程聚焦于提升创新人才的人文、科学等素质，并培养他们多角度的思维方式以及可迁移技能。将通识教育的广度与专业教育的深度相结合更有利于培养创新人才。

(一) 通识课程的深度与广度

斯坦福的通识课程一共15门，约51学分，约占总学分的1/3(51/154)，其中人文通识课学分占总学分的25.3%，数理通识课占7.8%；北大的通

识课程约 18 门, 约 47 分, 约占总学分的 1/3 (47/153), 人文通识课学分占总学分的 24.8%, 数理通识课占 5.9%^③。

两校通识课程均注重知识的广度, 推动人文科学素养和综合能力协同提升。在人文通识课的知识选择上, 斯坦福通识课涵盖了有效思考、行为方式、写作与修辞和语言四大核心板块^[21], 旨在让学生掌握世界的社会、历史、文化知识, 并培养其成为具有社会责任感的公民; 北大开设了思想政治公共必修课程和人类文明、社会问题、艺术与人文 3 个系列通识课, 旨在帮助学生掌握引领时代的理论武器, 提升道德修养和思想洞察力, 引导学生从不同的学科领域中获得广泛的知识, 强调学生的知识、经验迁移能力和自我塑造能力^[22]。在数理通识课的知识选择上, 两校均注重原理、方法以及逻辑推理的教学, 为学生提供了具有广度理性的课程体系。斯坦福通识课包括科学方法与分析以及推理课程, 旨在培养学生分析、判断、推理和解决问题的能力; 北大开设了计算机公共必修课程和数学、自然与技术系列通识课, 旨在帮助学生掌握计算机的基本原理和方法, 让学生理解数学、自然科学、工程领域中的实际问题 and 未来发展方向^[23]。

比较而言, 斯坦福通识课更强调知识的深度, 促进通识教育与专业教育深度融合。在人文通识课的知识选择上, 斯坦福的课程设置有明显的梯度变化。以写作与修辞为例, 学生需修完写作课 1 和写作课 2 才能继续修专业写作课, 课程内容层层递进, 最终与专业写作规范相结合。写作课 1 旨在培养学生构建和阐述研究性论点的能力, 写作课 2 专注于加强学生的口头表达能力和多媒体展示能力, 专业写作课致力于提升学生在其专业领域内的写作技能^[24]。北大要求学生修读至少一门通识核心课, 但并未规定在某一领域进行深入探索。在数理通识课的知识选择上, 斯坦福重视定量推理。学生需从“形式推理”和“应用定量推理”两类课程中各选一门: 前者侧重于逻辑和演绎推理教学, 旨在增强学生的决策和分析能力, 涵盖计算机科学、数学、统计学等课程^[25]; 后者是前者的实践延伸, 要求学生通过直接操作数据、模型、软件或其他定量工具来运用所学定量推理方法, 从而增强实际操作能力^[26]。北大重视计算机学习。学生在选择“计算概论 B”和“数据结构与算法 B”课程的同时, 需另选对应课程的上机课。理论课和上机课结合可以培养学生解决实际问题的能力, 为将来参与创新研究和

开发工作打下坚实的计算机基础。

(二) 专业必修课的理论性知识和应用性知识

理论类课程和实验技能类课程的比重体现出人才培养规格的不同侧重。北大理论类课程(占比 53%)与实验技能类课程(占比 47%)大约各占一半, 斯坦福理论类课程(占比 71%)大约是实验技能课程(占比 29%)的 2.4 倍^④, 反映出北大重视学生在理论和技能方面的均衡发展, 斯坦福则注重学生掌握专业理论及知识的关联性。

两校两类课程的设置和内容存在明显的差异。北大理论类课程和实验技能类课程一共有 15 门, 约是斯坦福(7 门)的两倍^④, 课程划分较细, 注重知识的全面性, 且大部分课程都有与之配套的实验技能课程, 从系统、生化、细胞、分子等层面, 培养学生的实验操作能力以及与人协作的意识。斯坦福课程设计更紧凑, 注重知识的关联性, 旨在加强课程的内在联系和智力刺激, 以促进学生形成知识的整体观。例如, 生物化学与分子生物学、细胞和分子生物学实验室研究导论以及生态学和进化生物学研究导论课程均体现了生物学与其他学科的紧密关联^[27]。

四、课程弹性和颗粒度: 弹性小整合度低 VS 弹性大整合度高

课程弹性和颗粒度是影响学生的学术志趣和学习效果的重要因素。课程弹性决定学生可以按照个人兴趣和选择课程的空间和自由度; 颗粒度意味着学生自主探索学习的空间大小^[28]。

(一) 课程弹性

课程弹性分为横向弹性和纵向弹性。横向弹性是在难度类似但内容有不同的课程中选修; 纵向弹性是在内容方向相同但难度不同的课程中选修。斯坦福专业必修课弹性远高于北大。以两校必修课为例^⑤, 北大具有弹性的专业必修课仅涉及 6 学分^[29], 均是横向弹性, 占专业必修课的 8.1%; 斯坦福具有弹性的专业必修课有 26 学分^⑥, 占专业必修课的 33.8%, 既表现出横向弹性也体现出纵向弹性。相比之下, 北大专业必修课程量大且选择空间小, 更注重体系化专业知识的传授, 能使具备坚实的专业知识基础, 但沉重的课业负担不利于激发学生跨专业学习或者选修其他专业的积极性, 限制了学生在潜能挖掘、兴趣探索和专长发挥上的自由度。斯坦福专业必修课程数量虽少但选择余地大, 无论是模块化还是非模块化的专业课程, 均留给学生充

分的自主选择权,既考虑了学生的个人能力和兴趣,又展现了专业课程结构的灵活性和适应性^[30]。

(二)课程颗粒度

“课程颗粒度”具有双重含义。从量的角度来看,它是指每门课程所占学分的多少。当颗粒度越大时,平均每门课学分数越大。从质的角度来看,它反映了课程知识整合程度。当颗粒度越大时,课程知识整合程度越高^[31]。北大的课程颗粒度远小于斯坦福。北大平均每门课有2.47—2.73个学分,斯坦福高达3.58个学分。北大的课程设置更强调知识的系统性,同时也注重数学、物理学、化学、工程、信息科学等学科与生物学领域的交叉融合,从而为学生打下扎实的专业基础。斯坦福专业必修课“生物化学和分子生物学”“细胞和分子生物学实验室研究导论”以及“生态学和进化生物学研究导论”均呈现出较高的课程整合度,给学生的学习提供了较大的自由探索空间,有利于学生创新思维的形成。

五、结论及启示

本研究通过比较分析北大和斯坦福生物学本科人才培养方案,发现两校课程结构较为相似,但人才培养目标、课程内容的选择以及课程弹性和颗粒度有所不同。两校课程体系的共性在于通专课程分布合理,学习年限和学分比例设置相当,课程编排顺序遵循学科逻辑。差异之处在于,相比北大,斯坦福的人才培养目标更注重实际操作性,致力于学生综合能力的培养;课程设置结合梯度变化和广度拓展;课程的集成度和学科内部知识的一致性更高,课程安排更具灵活性和适应性。上述差异的产生深植于中美两国大学的使命、高等教育发展逻辑以及高校教学管理制度。作为世界本科教育的先锋模范,斯坦福的人才培养模式在一定程度上能为我国基础学科创新人才培养提供有益的启示。

(一)遵循大学使命的客观要求,构建以人为本的培养目标

两校人才培养目标反映了大学的核心使命和具体要求。斯坦福本科人才培养目标经历了从实用人才、全面人才向创新人才的演变。19世纪末,由于传统“绅士”教育不能满足工业革命的发展需求,加上实用主义思想盛行,专业教育在美国占据主导地位。于是,斯坦福提出其培养目标:使学生走向成功并成为“有用”的人。从一战到二战,美国高等教育见证了反对专业分类化的浪潮,开始发展“通识教育”^[32]。直至20世纪后期,美国高等教育

开始追求整体知识观,旨在培养全面发展的人才。进入21世纪后,知识经济的迅速发展使得创新能力的重要性日益凸显,创新型人才成了当前斯坦福本科人才培养目标。北大人才培养目标经历了从建设人才、专门人才向创新人才的转变。新中国成立初期,我国高校将培养“具有高级专业知识的建设人才”作为本科教育培养目标。这既是苏联计划经济体制下的产物,也是中国文化对“专”高度认同的结果^[33]。20世纪80年代以来,为了更好地适应以市场经济为特征的社会,我国高校人才培养目标调整为培养“适应经济社会发展的专门人才”。虽然“高级专门人才”的培养定位没有改变,但相关政策在具体要求上强调了要使受教育者得到“全面发展”^[34]。21世纪初,国务院常务会议发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中提出“培养信念执著、品德优良、知识丰富、本领过硬的高素质专门人才和拔尖创新人才”^[35]。北大响应号召提出“以立德树人为根本、以学生的人格塑造和素质养成为目标,培养创新型的高级人才”^[36]。两国历史发展和社会文化情境不同,但在当前时代背景下,人才培养目标表现出趋同方向,均把培养高水平创新型人才作为目标,人才培养兼顾社会需求和个人需求,融合工具理性与价值理性。为了适应高速发展的知识经济社会,我国高校在制定本科人才培养目标时,既应综合考量社会需求、历史传统、学校特色以及学科特征,又要遵循创新型人才的成长规律并尊重学生的主体性。

(二)优化通识教育课程比例,注重培养学生人文素养

两校通识教育课程的差异根源于高等教育发展逻辑。美国高等教育体系遵循“自下而上”发展逻辑^[37],高校拥有充分的办学自主权。美国通识教育理念与美国教育分权体制一脉相承,其核心目标是让学生树立自由民主社会的信念^[38]。加上美国倡导“实用主义”“学术自由”教育理念,斯坦福自行合理规划通识教育的课程体系,学生可以根据个人目标和兴趣来选择课程并制定个性化的学习计划。我国高等教育遵循“自上而下”发展逻辑,高等教育以政府为主导。通识教育理念需符合高等教育中央集权体制的内在逻辑,旨在凝聚学生对建设中国特色社会主义的共识^[39],满足国家或者社会的发展要求。北大通识教育课程中的公共必修课均由教育行政部门规定,学校几乎没有自主选择权。从历史发展的角度来看,我国通识教育更多的是承载着政治意义和教育强国的厚望^[40],其中

思政类课程旨在塑造学生正确的世界观、人生观、价值观,与美国“培养公民”的教育理念如出一辙^[41]。通识教育是适应社会需要的产物,其承担的不同功能由不同类型的通识课程来实现,所以两校通识课程设置呈现的特征也不尽相同。近年来,我国通识教育的改革与发展体现了教育目标从培养专门人才转向培养具有创新能力的学生^[42]。我国高校应建设符合国情的通识教育,增强学生的人文素养,弥补专业教育的不足,促进其通识素养与专业能力有机结合,最终塑造出能适应创新驱动型社会的高素质人才。

(三)增加教学管理制度弹性,拓展个性化的发展空间

斯坦福的高校教学管理制度总体比北大更具弹性。高校教学管理制度与国家人才培养蓝图具有内在统一性^[43]。斯坦福的教学管理制度“灵活多元”,赋予学生较大的专业与课程自主选择权,能满足学生不同的学习需求,使学生能获得个性化发展。而北大的教学管理制度呈现出“柔中带刚”的特征,学生课程和专业选择的自主性相对较小。以专业选择为例,北大本科生在学习主修专业的同时,只能选择一个双学位或辅修专业,各院系在招生、学生专业变更上都有人数配额限制。2023年,北大生物学专业双学位仅招收15位对生物学有兴趣并有一定基础的学生^[44];斯坦福本科生则可以申请选择多个专业。回顾我国高校教学管理制度发展历程发现,新中国成立以来,我国高校教学管理制度逐步从刚性到弹性、从集权到分权和放权,但在其渐进式的制度变革过程中,存在明显的路径依赖^[45]。尽管我国通过双学位、辅修、选课制等形式使学生获得学习自由权,但这种学习自由权是有限制、有范围的,教学控制与学习自由的矛盾依然存在于教学活动中^[46]。随着我国高等教育进入普及化阶段,社会对创新型人才的需求日益迫切,我国高校教学管理制度亟需进一步改革:一是结合高校自身特色与市场需要,适当扩大高校办学自主权,以适应高速发展的经济社会;二是落实“以学生为中心”的管理理念,优化课程弹性和颗粒度,为学生提供个性化的专业和课程选择以及发展自我的空间,从而更好地支撑创新人才培养目标。

注释:

①北大与斯坦福的可比性:一是办学理念相近。北大主张“思想自由、兼容并包”,斯坦福则倡导“自由之风”以及“多样性、公平性和包容性”。二是生物学学科水平接近。在2024年

QS世界大学学科排名中,斯坦福位于世界第3,北大为第28。

②为了方便对比,将斯坦福写作修辞课中难度最高的专业写作课归为论文写作;培养方案具有一定的弹性,故表2中学分比例总和并非100%。

③为方便对比,本研究将北大的英语课、思想政治课归为人文通识课,计算概论B、数据结构与算法B归为数理通识课;斯坦福的写作与修辞和外语课归为人文通识课。

④北大生物学必修理论课程:普通生物学、普通生物学概念与途径、生理学、生物化学、遗传学、分子生物学、细胞生物学、生物信息学;实验技能课程:普通生物学实验、生理学实验、生物化学实验、遗传学实验、分子生物学实验、细胞生物学实验、生物信息学实验。斯坦福生物学必修理论课程:生理学、生物化学与分子生物学、遗传学、细胞生物学、进化生物学;实验技能课程:细胞和分子生物学实验室研究导论、生态学和进化生物学研究导论。

⑤北大本科生物学的专业基础课、专业核心课、学术规范和毕业论文属于专业必修课,一共28门,约占总学分的49%(74.5/153);斯坦福本科生物学专业必修课包括专业核心课程、探究实验课程、广度课程,一共19门,占比为50%(77/100)。

⑥在物理20系列课程和物理40系列课程中选择一个系列(10学分);在生物统计学、实验设计和概率、统计方法简介;预微积分中选择一门(5学分);在7门WIM(Writing in the Major,专业写作)课程中选择一门(4学分);在微积分、线性代数、多变量微积分和现代应用以及工程师的矢量微积分中选择一门(3学分);在生态学和进化生物学研究简介、生态学和生态生理学研究简介、不断变化的世界中的海洋科学与保护中选择一门(4学分)。

参考文献:

[1]李志义,朱泓,刘志军.克服“十化”倾向完善研究型大学本科培养方案[J].中国高等教育,2012(07):25-28.

[2]张晓鹏.美国大学创新人才培养模式探析[J].中国大学教学,2006(03):7-11.

[3]谢鑫,张红霞.一流大学本科教育的课程体系建设:优先属性与基本构架[J].江苏高教,2019(07):32-39.

[4]国家教育行政学院.高等教育论纲[M].天津:南开大学出版社,2003:51.

[5][9][15][29]北京大学教务部.北京大学本科培养方案(2023)理科卷[EB/OL].<http://www.dean.pku.edu.cn/userfiles/upload/download/202309010917575972.pdf>,2023-06.

[6][37]公钦正,张海生.新文科人才培养何以实现——基于中英两所大学PPE专业人才培养方案的案例研究[J].重庆高教研究,2022(02):87-98.

[7][11]巩建闽,萧蓓蕾.基于系统的课程体系概念探析[J].中国高教研究,2012(06):102-106.

[8]王平祥.研究型大学本科教育人才培养目标研究[D].华中科技大学,2018.

[10][21]Stanford. Undergraduate Degrees and Programs

[EB/OL]. <https://archived-bulletin.stanford.mobi/undergraduatedegreesandprograms/#text,2020-08>.

[12][14]施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1996:149.

[13]丁洁琼. 减负与加压之间:本科课程数量的变迁——学分制是如何失灵的?[J]. 清华大学教育研究,2020(03):129-139.

[16]Stanford. Degree Requirements[EB/OL]. <https://archived-bulletin.stanford.mobi/schoolofhumanitiesandsciences/biology/#bachelortext,2020-08>.

[17][美]莉萨·拉图卡. 构建大学课程——情境中的学术计划[M]. 黄福涛,译. 大连:大连理工大学出版社,2020:162.

[18][31]文雯,周璐,芮振华,等. 形似与神异:中美研究型大学课程体系比较——以两所顶尖研究型大学计算机本科专业为例[J]. 高等工程教育研究,2022(01):175-181.

[19]张红霞,吕林海,孙志凤. 大学课程与教学:原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,2015:205.

[20]刘学东,汪霞. 课程·教学·科研:斯坦福大学本科人才培养评析[J]. 高教探索,2016(11):52-56.

[22][23]北京大学教务部. 北京大学本科生选课手册[EB/OL]. http://www.dean.pku.edu.cn/web/student_info.php?type=1&id=5,2022-06.

[24]Stanford Undergrad. Understanding the Writing and Rhetoric Requirements[EB/OL]. <https://pwr.stanford.edu/about-pwr/understanding-writing-and-rhetoric-requirements,2023-08>.

[25]Stanford Undergrad. Formal Reasoning (FR)[EB/OL]. <https://ways.stanford.edu/about/ways-categories/formal-reasoning-fr,2023-08>.

[26]Stanford Undergrad. Applied Quantitative Reasoning (AQR)[EB/OL]. <https://ways.stanford.edu/about/ways-categories/applied-quantitative-reasoning-aqr,2023-08>.

[27][美]加兰·E·艾伦. 20世纪的生命科学史[M]. 田沼,译. 上海:复旦大学出版社,2000:172.

[28]卢晓东,雍政祺,翁雨音,等. 专业必修课弹性与创

造性成长空间——以国内外五所高校计算机相关专业为例[J]. 高等工程教育研究,2021(01):176-180.

[30]阎光才. 研究型大学本科课程体系与结构的变革[J]. 教育研究,2022(08):97-109.

[32][美]威廉·德雷谢维奇. 优秀的绵羊[M]. 林杰,译. 北京:九州出版社,2016:56.

[33][38][39]秦春华. 我们需要什么样的通识教育[J]. 中国大学教学,2016(11):17-26,35.

[34]张应强,张怡乐. 我国本科教育人才培养目标的历史演进及其基本特征——基于政策文本的分析[J]. 江苏高教,2023(10):13-21.

[35]教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html,2010-07.

[36]邹儒楠,丁洁琼,曹宇. 北京大学通选课的历史演变与发展[J]. 中国大学教学,2019(04):81-86.

[40][42]ZHANG D. Tongshi Education Reform in a Chinese University: Knowledge, Values, and Organizational Changes[J]. Comparative Education Review,2012(03):394-420.

[41]中国高等教育学会大学素质教育研究分会. 素质教育:让未来更美好——大学素质教育研究分会2020年年会暨第九届大学素质教育高层论坛论文集[C]. 北京:高等教育出版社,2021:289-302.

[43]王景群. 论大学教学管理制度的双重本质属性[J]. 中国法学教育研究,2010(04):148-162,175.

[44]北京大学. 北京大学2023年双学位报名手册[EB/OL]. <http://www.dean.pku.edu.cn/userfiles/upload/ckeditor/2023-04181418117103.pdf,2024-06>.

[45][46]陈恩伦,郭璨. 新中国70年来高校教学管理制度的演变轨迹与演变逻辑——以历史制度主义为分析视角[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2019(05):31-39.

(责任编辑:王岚)

How do Chinese and American Universities Cultivate Undergraduate Innovative Talents?

——A Textual Comparison Based on the Biology Training Programs of Peking University and Stanford University

LIU Zhenhui¹, XU Dan¹, ZHOU Lu², XIONG Yanqing³

(1 Human University, Changsha, Hunan 410082, China;

2 Tsinghua University, Beijing 100084, China;

3 Beijing City University, Beijing 100083, China)

Abstract: The cultivation of innovative talents plays an essential role in propelling the construction of world -

class universities. A comparative analysis of the biology undergraduate training programs of Peking University and Stanford University reveals that, in terms of training objectives, Peking University is committed to training “professional leaders with broad knowledge, innovative thinking and self – confidence, who are well – equipped with both integrity and talent and are able to achieve all – round development”, Stanford University focuses on shaping “leaders with extensive knowledge, strong innovative exploration and expression abilities, and the ability to benefit mankind”. In terms of curriculum system, the two universities have similar curriculum structure, comparable credit ratios, and both emphasize the integration of general education and specialization; however, Stanford’s curriculum has a larger gradient, strong subject knowledge correlation, more flexible curriculum, and higher degree of curriculum integration. The above differences are partly due to the mission of universities, the logic of higher education development and the teaching management system of universities in China and the United States. To improve the quality of cultivating innovative undergraduate talents, universities in China should follow the objective requirements of the university mission, establish people – oriented training objectives; optimize the proportion of general education curriculum, focus on cultivating students’ humanistic quality; increase the flexibility of the teaching management system, and expand the space for personalized development.

Key words: undergraduate innovative talents; training program; training objectives; curriculum system

(上接第 146 页)

Strategy of the Organized Discipline Construction to Drive the Cultivation of Innovative Talents in Local Universities

WAN Zhenjie¹, MA Chuang¹, XIAO Yanqiu^{1,2}, LIU Jie²

(1 Zhengzhou University of Light Industry, Zhengzhou, Henan 450001, China;

2 Henan Research Center for Discipline Construction, Zhengzhou, Henan 450001, China)

Abstract: High level disciplines are the foundation for cultivating innovative talents. Currently, the discipline construction of local universities is facing challenges such as a weak organization, so there exists a mismatch between the disciplinary level and the talent cultivation. Insufficient planning of the discipline development, so the talent cultivation detached from the local needs. A lack of resources, so conditions for the talent cultivation were weak. The awareness of talent cultivation is inadequate, so the ecology and mode for cultivation of innovative talents by scientific research and education is not optimal. Organized discipline construction can enhance the level of discipline through organizational collaboration, and improve the foundation for cultivating innovative talents. In the present study, we proposed ways to realize the organized discipline construction, they are: strengthen the function of the administrative organizational management and develop a strong discipline construction organization. Strengthen the social value attributes of disciplines, closely align with practical needs to layout disciplines. Strengthen resource aggregation and optimize allocation to ensure good conditions for talent cultivation. Strengthen the reform of the cultivation ecological model and matching the new needs of innovative talent cultivation. The measures to the organized disciplinary construction can provide reference for local universities to solve the disciplinary construction difficulties of innovative talent cultivation, and enhance their capabilities to service regional economy development.

Key words: local universities; innovative talents; organized discipline construction; strategies

《现代教育科学》2026年征稿选题方向

1. “十五五”规划教育强国建设战略的政策诠释、实施路径与评估研究
2. 教育高质量发展研究
3. 弘扬教育家精神研究
4. 数智时代的全球教育合作与竞争研究
5. 中国式教育现代化与中国教育学自主知识体系构建研究
6. 教育、科技、人才“三位一体”协同发展研究
7. 拔尖创新人才早期发现与培养机制研究
8. 职业教育与普通教育融通机制研究
9. 科学教育视域下的课程重构、跨学科学习研究
10. “双减”政策深化背景下的课后服务提质与教育公平保障研究

11. 发展新质生产力视域下的高校学科专业建设动态调整研究
12. 数字化时代高等教育招生、就业、创业工作研究
13. 中外合作办学的在地国际化研究

14. 大中小学德育一体化与协同育人研究
15. 习近平新时代中国特色社会主义思想“三进”方法创新与路径机制研究
16. “大思政课”教学协同与资源整合研究

17. 数智时代课堂教学变革研究
18. 人工智能赋能教学模式、学习方式、教育评价创新研究
19. 数智时代教师及师范生的数字素养、核心评价能力培养研究
20. 跨学科教研共同体建设与教师跨界协作能力培养研究