

通过地方读懂中国： 在地化教育的中国化建构与学校综合改革路径

王廷波，卜庆刚

(东北师范大学附属小学，吉林 长春 130024)

[摘要]西方的地方本位教育主要回应全球化、工业化与标准化背景下儿童与地方、社区、生态及文化的疏离问题。相较而言，我国在地化教育的理论建构与实施须全面贯彻党的教育方针，立足立德树人根本任务，着力于国家课程在各地各校的高质量实施，最终发挥好地方资源的育人价值，为培养社会主义事业建设者和接班人奠定扎实基础。东北师范大学附属小学聚焦以在地化教育驱动学校进行系统变革，鲜明提出了“扎根地方，读懂中国，胸怀天下”的教育主张，深挖学校所在地方资源的实践育人价值，构建了在地化教育育人体系，形成了体现独特儿童观、教育观、课程教学观的本土教育话语方式。

[关键词]PBE；在地化教育；中国化建构；学校综合改革；读懂中国

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0001-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.001

在地化教育作为一种回应现代性教育困境的思想与实践取向，近年来在全球范围内持续受到关注。西方语境中的在地化教育，往往会反思全球化、工业化与标准化、生态环境破坏问题等所引发的多重问题。在这一背景下，在地化教育被寄望于重新连接“人—地方—文化—生态—正义”的关系，重建教育与生活世界的内在关联。然而，这一概念在基础教育场域所面对的制度结构、课程治理与实践逻辑并不相同。中国语境下的在地化教育不能移植西方的“反标准化叙事”，其关键在于以国家课程目标为主轴，通过国家课程、地方课程与校本课程的一体化统整，实现课程实施的情境化落地与学生学习的经验化发生。基于此，本文将梳理国内外研究的异同，归纳在地化教育的中国内涵与核心命

题，提出适宜我国的学校综合改革路径。

一、在地化教育的国外研究源流

在地化教育，在欧美语境被称为 Place-Based Education(后文简称 PBE^①)，中文译为地方本位教育。PBE 思想及实践的产生，在美国、加拿大、英国、澳大利亚等国家兴起于 20 世纪八九十年代，至今仍在获得持续关注。其思想基础可追溯到亚里士多德、夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔、赫尔巴特、杜威、保罗·弗莱雷等人的思想。尤其杜威明确提出应将学生的学习活动置于当地环境中进行^[1]。

(一)PBE 产生的土壤

在地化教育的产生主要源于以下几个方面。

[收稿日期]2026-02-08

[基金项目]吉林省社会科学基金一般课题“‘在地化’道德与法治课程建构赋能大中小学思政教育一体化育人质量提升研究”(项目编号: 2025S21)。

[作者简介]王廷波(1974-),男,吉林长春人,东北师范大学附属小学校长、博士生导师;主要研究方向:课程与教学。卜庆刚(1982-),男,吉林长春人,教育学博士,东北师范大学附属小学自由校区副校长;主要研究方向:教育学原理。

第一，对经济全球化的反思。格鲁内瓦尔德提出，经济全球化随着跨国企业不断为了寻求更低的劳动力成本而迁移，美国的许多社区陷入了高失业率、税收减少以及环境恶化等困境。在企业资本主义体制下的经济全球化可能会对经济造成严重破坏，导致文化同质化，并对生态环境造成毁灭性影响^[2]。哈里森指出，“我们正处于一场环境危机之中，这一事实已得到越来越多人的认可：全球变暖、物种灭绝、生态系统崩溃以及水资源与表土的退化，仅仅是这场危机中的一部分表现罢了。”^[3]

第二，对公立学校固有束缚与限制的反思。史密斯指出，公立教育将标准化知识作为教学内容，依赖教师作为主要信息来源，以评分的便利性作为评估标准，对学生行为进行严格控制。而PBE开始挑战这些传统模式^[4]。PBE继承了保罗·弗莱雷(Paulo Freire)的批判教育学思想，反对将学生视为被动接收知识的“容器”，认为这种模式带来“非人化”和“殖民化”的影响^[5]。

第三，对儿童自然缺失症、人地关系疏离问题的反思。佩内蒂托提出，现代化进程(全球化、城市化、工业化)导致人们与特定“地方”的情感和身体联系被严重削弱。“因熟悉而产生疏离”^[6]使儿童更容易产生“自然缺失症”，即儿童因长期与自然环境疏离、缺乏户外体验而导致的一种不良状态。洛夫指出，“学校里充满了各种考试，根本没有时间进行体育活动，更不用说去户外玩耍了。……为什么体育活动受到如此限制，也不明白为什么游乐场不能为孩子们提供更适宜进行自然活动的环境。”^[7]PBE旨在重返户外和自然。

第四，促进当地社区的发展与复兴，为原住民和弱势社区赋能。PBE的谱系可清晰追溯至美洲原住民的教学理念与实践^[8]。

(二)PBE的定义与内涵

欧美学界对PBE的定义呈现出一个“操作性定义”——“维度分析”——“价值阐释”的谱系。操作性定义角度进行描述的比较典型的代表是索尔贝，将PBE定义为“以当地社区和环境为起点，在整个课程中教授语言艺术、数学、社会科学、科学和其他学科概念的过程”^[9]。分析性定义的代表是阿尔多因，她认为很多PBE的倡议常常只是情感性地呼吁“回到土地、扎根地方”，但place本身应被理解为一个多维结构，不能只停留在自然地理层面。她提出了经典的四维度框架：生物—物理维度、心理—个体维度、社会—文化维度、政治—经济维度^[10]。价值

型定义的代表是格鲁内瓦尔德、豪利等，认为PBE是一种进步主义的教育形式，学生将自己的社区作为探究问题的来源、学习的场域以及重要的学习动机。其目标是促进学生了解他们生活与社区中其他人的相互依存关系，将学生的个人命运与他们所在社区未来的健康与繁荣联系起来^[11]。

从内涵上看，伍德豪斯认为PBE主要包括以下几个核心元素。其一，它源于某个地方的独特特征。其内容与该地方的地理环境、生态状况、社会结构、政治体制及其他各种因素密切相关。这一基本特性构成了该概念的根基。其二，它本质上是跨学科的。其三，它本质上是基于经验的。在许多项目中，这包含参与式行动或服务学习环节；事实上，一些倡导者认为，唯有开展相关行动，才能实现生态与文化的可持续发展。其四，这体现了一种超越“为谋生而学习”这一狭隘观念的教育理念。其五，它将地方与个体及社区紧密联系起来^[12]。

(三)PBE的核心要义

第一，将“地方”作为有教育意义的价值中心。PBE中的“地”，指的是“地方”(place)。“Place”是一个富含现象学、文化地理学和社会政治意涵的核心理论概念。它不仅仅是一个地理位置，更是一个意义的聚集地、身份的锚点、权力的场域和经验的中心。格鲁内瓦尔德详细分析了“Place”的五个维度：感知的、社会的、意识形态的、政治的、生态的。这是一个综合性的、跨学科的分析框架^[13]。正如他提出从现象学角度来看，地方是人类直接体验的基础。段义孚认为“地方是一种价值的凝结物”^[14]。他认为空间是一种“时间—空间实体”：每个地方都是人们在特定时刻与自然环境互动所形成的“有生命的存在”^[15]。这里所强调的地方是主观建构的、充满个人与文化意义的“场域”^[16]。一旦我们将“地方”这一概念作为分析工具来运用，就会发现它完全可以被用于探讨人类经验的各个层面。地方其实才是极具教育意义的体验与意义建构的中心^[17]。关于地方的理论成为PBE的重要理论框架^[18]。

第二，PBE的主要价值。奥尔认为对“地方”的研究使我们能够跳出狭隘视野，审视不同学科之间的相互关系，并延长我们对时间的认知范围。研究“地方”对于教导人们如何在当地环境中过上良好的生活具有重要意义^[19]。纳普认为这种教育方式旨在为参与者提供在当地环境中获得的优质体验^[20]。史密斯指出，在地化教育有助于弥补学校生活与儿童现实生活之间的脱节现象——这种现象

在许多传统教室中普遍存在^[21]，包括“对所在地区的认同感；参与以解决现实世界问题为目标的学习活动，能让孩子意识到自己具备改变周围环境或社区的能力；当前及未来的人们必须具备关注当地问题的意愿、相信自己的努力能够产生作用的信心，以及采取有效行动所需的技能”^[22]。

第三，PBE的主要内容。史密斯提出，PBE可以探索的领域主要包括文化研究、自然研究、环境监测与保护行动、现实世界中的问题解决、实习机会与创业可能性、融入社区事务之中^[23]。达芬指出：“基于地方的教育关注当地环境的各个层面，包括文化、历史、社会政治问题以及人造环境等。”^[24]

第四，PBE的主要特征。格鲁内瓦尔德提出，教学方式能更贴近学生与教师的实际生活体验^[25]。史密斯指出，在地化教育中教师的角色是经验丰富的引导者、共同学习者以及连接社区资源与学习机会的纽带。他们的专长不在于其掌握的知识，而在于他们能够帮助学生掌握成为有效学习者所需的技能与素养^[26]。索贝尔指出，PBE与全球化是相辅相成的关系。扎根地方是放眼全球的根基，唯有对本土有深刻的认知与情感，才能真正树立兼具责任与温度的全球视野；而全球视野则为地方本位教育提供了更高的格局与维度，让学生在立足本土的同时，理解地方与世界的关联，成为有全球意识的本土守护者^[27]。

二、在地化教育的中国语境、内涵与价值意蕴

（一）在地化教育的中国语境

在地化教育在我国的发展与欧美国家的土壤及需要反思破解的问题有较大不同。具体表现为以下几个方面。

第一，社会主义教育目的决定了我国在地化教育的根本前提。在中国语境中，在地化教育首先必须回答“为谁培养人、培养什么人、怎样培养人”的根本问题，坚持为党育人、为国育才，坚持教育必须为人民服务、为社会主义现代化建设服务、为建设教育强国服务。由此，在地化教育不能简单定义为一种中性的教学技术，更不是地方资源的简单引入，而是以立德树人为统摄，将地方资源转化为培根铸魂、启智润心、立德树人的育人载体。它既要引导学生在熟悉的家乡生活中形成真实而深厚的情感联结，增强文化认同与公共责任，也要把地方经验纳入国家叙事与时代使命之中，推动学生在理解“中国从哪里来、向哪里去”的过程中提升国家

意识、制度自信与行动能力。换言之，中国的在地化教育必须坚持“扎根地方而胸怀国家”，使地方成为通向国家、走向世界的教育起点与成长路径。

第二，国家课程高质量落地的制度要求，为我国在地化教育提供了主要实践着力点。我国基础教育以国家课程为主导，强调育人目标的统一性与规范性。但高质量实施并不意味着全国各地各校要“一刀切”的僵化执行，而需要地方与学校基于真实情境因地制宜、因校制宜进行创造性转化。在地化教育正是在这一意义上体现其制度适配价值：它以国家课程目标为“纲”，以地方资源嵌入为“目”，通过校本化实施将抽象的学科知识转译为可操作、可探究、可评价的学习活动。无论是将地方历史文化融入语文学习，将区域生态问题引入科学探究，还是将社区公共事务转化为道德与法治议题，都能够促进国家课程在地方场域中“落地生根、开花结果”，实现统一要求与多样路径的有机平衡。

第三，治理导向的教育生态调整，使在地化教育成为缓解“内卷化竞争”的关键路径之一。在“双减”与基础教育综合改革持续推进的背景下，教育高质量发展越来越强调从“分数效率”转向“育人质量”，从“外部驱动”转向“内在核心素养生长”。在地化教育通过把学习置于真实生活世界，重建学习的意义感与获得感，能够有效减少应试教育机械刷题与无效加压的空间。它以项目化、探究式、服务性学习为载体，强化过程性评价与真实表现评价，引导学生在长期任务、协作行动与公共参与中积累真实成长经验值，形成稳定的学习自信与积极的自我认同。由此，学习不再是单向度的竞争消耗，而成为面向真实世界的能力养成与价值塑造。

第四，学习观变革要求我国在地化教育超越“知识中心主义”的单一取向。长期以来，学校教育容易将学习窄化为对抽象知识与标准答案的掌握，忽视经验世界、生活实践与意义生成的教育价值。在我国推进核心素养导向课程改革的背景下，在地化教育强调以真实情境为起点，以问题探究为路径，把地方资源转化为可感、可做、可思的学习任务，促进学生在“知一行一思”贯通中形成理解力与行动力。它推动知识从“被传递的结论”转化为“被建构的意义”，让学习回到人与世界的真实关联之中，使学生在解决本地公共问题、参与社区实践中发展责任意识、合作能力与创新精神，从而实现知识学习与整体成长的统一。

第五，数字化时代“去附近化”的生活结构，使

在地化教育承担着重建学生与地方真实生活联结的时代使命。当代学生作为数字原住民，生活经验更易被远方信息与虚拟空间牵引，出现“身处本地却情感离地”的倾向，进而引发各种心理健康问题。在这种情境下，在地化教育并非简单回到传统乡土，而是以“重建附近感”为目标，帮助学生在可达的生活圈中重新具身参与、学习观察、理解与参与：看见家乡的地理生态、产业变迁与文化肌理，理解社区中的人际关系与公共规则，形成对地方问题的同理心与行动意愿。同时，在地化教育也强调数字工具的教育化使用，推动线上资源更好地向线下探究兼容，促进学生在真实世界中获得更深的扎根感。

第六，乡村教育振兴的现实需求决定了我国在地化教育的关键现实指向。在我国城乡二元结构与现代化转型持续推进的背景下，乡村教育不仅面临学龄人口减少、学校撤并与办学资源外流等外部压力，更遭遇课程内容、育人目标、师生身份与社区联结的系统性断裂：教育活动与乡村儿童的生活经验、地方性知识脱节，学校逐渐成为脱离自然生态与社会文化语境的“文化孤岛”；“城本、离农”的发展逻辑又容易将教育异化为竞争升学与逃离乡村，使乡村学生在“离土”过程中出现身份认同淡漠与价值失根，教师作为社区文化连接者的角色也随之弱化。“当前，乡村教育存在教育质量低下、学生身份认同感淡漠、教师身份迷失以及学校社区失联等危机。”^[28]传统的乡村教育振兴更多依靠外在的资源输血展开，但效果不佳。因此，如何激发乡村学校内在动力，立足本地资源与学校课程教学改革的深度联结生成内在自主发展、新质变革动力，成为现实必要。

（二）在地化教育中国化的内涵界定

基于上述中国语境分析可以看到，我国的地化教育并非对西方 PBE 理念的移植，而是在社会主义教育目的统领下，面向国家课程高质量实施、教育生态治理转型与乡村教育振兴等现实议题形成的本土化教育改进路径。它既回应“教育要为谁培养人、培养什么人”的根本命题，也回应“课程如何更高质量落地”的制度性要求，更回应数字化时代学生生活世界“去附近化”与乡村教育自主实现新质发展的时代挑战。因此，对中国在地化教育的界定，须同时把握其政治方向、制度基底与实践关切，避免将其窄化为地方风物的点缀式引入，或仅作为一种教学策略的技术性改良。

因此，我们将在在地化教育定义为一种以国家课

程在各地方高质量实施为统领，以地方资源为媒介育人的教育实践。即以国家课程为轴心，将学生熟悉的地方经验、地方资源、地方议题、地方生活世界与地方历史文化等进行教育化转化与课程化嵌入，引导学生在真实情境中深化对国家意识、中华文化与核心价值的理解认同，进而生成面向共同体责任的行动自觉，从而实现“借助地方读懂中国、胸怀天下”，更好地完成立德树人根本任务的育人旨归。

第一，在价值立场上坚持“胸怀家国天下”，把地方经验纳入国家叙事与时代使命，实现地方教育资源与社会主义核心价值观培育的贯通。在地化教育是一种以国家方向为统摄的价值性育人机制。它强调教育的首要任务不是知识与技能的单向积累，而是立德树人意义上的价值塑造与人格养成。在这一意义上，在地化教育通过地方文化、地方人物、地方精神与地方公共生活，把抽象的价值要求转化为可感、可见、可体验的生活教材，使学生在“看见家乡、理解家国、参与公共”的过程中增强国家意识、文化认同与社会责任。地方不是终点，而是通向国家的起点；在地化不是弱化国家性，而是以可感的生活经验增强国家课程价值的可理解性与可认同性。

第二，在制度逻辑上坚持“国家课程为纲、地方资源为目”，通过创造性转化推动国家课程在具体场域中落地生根，形成统一要求与多样路径的有机平衡。在地化教育是一种以高质量落实国家课程为目标的制度适配路径。它并不否定课程标准的统一性，而是强调在真实地方情境中实现国家课程目标的创造性转译：将学科知识与地方资源、地方问题对接，把“标准化要求”转化为可探究的学习任务、可积累的过程证据与可评估的真实表现，从而推动课程从“写在纸面”走向“发生在生活”。

第三，在学习方式上坚持“真实情境体验的意义生成”，以地方问题为载体组织探究实践，引导学生在知行合一中发展责任意识、合作能力与公共参与精神。在地化教育主张从学生身边的自然生态、社区生活与公共议题中提出问题，以项目化、探究式、服务性学习组织学习过程，促进学生在真实行动中完成知识建构、能力发展与价值澄清的统一。相较于以“讲授—接受”为主的课堂中心模式，在地化教育更强调学习的情境性、体验性、参与性与生成性，使学习回到人与世界的真实关联之中。

第四，在地化教育是一种以关系重建为核心的

学校发展方式。在城乡结构变迁与数字化生活加速“去附近化”的背景下，学校容易与社区、家庭和环境发生疏离。在地化教育通过开放学校边界、重建家校社协同网络，将学校重新嵌入地方社会与文化生态之中，使乡村学校从“文化孤岛”走向社区文化中心与公共生活枢纽，并以此激活乡村教育的内生发展动力，推动教育从外部“输血式支持”转向内部“造血式生长”。

总之，我国在地化教育的本质，是在国家课程体系与地方生活世界之间建立一种富有张力的“互译机制”：既坚持国家方向与统一目标，又尊重地方差异与真实情境；既重视学科知识与标准要求，又强调经验生成与公共参与。它通过把地方转化为育人资源、把社区转化为学习场域、把真实问题转化为课程任务，为新时代基础教育高质量发展提供了一条兼具价值引领、制度可行与实践可操作的本土路径。不仅我国的在地化教育如此，西方的在地化教育也在反对去情境化学习，强调真实经验、地方资源进入课程，强调学习与生活世界、社区之间的连接，我们借用了西方的“方法论”，但重构了中国的“价值论与目的论”。

（三）在地化教育的价值意蕴

第一，在地化教育以立德树人为根本任务，服务“为党育人、为国育才”的战略要求。在地化教育的价值起点必须锚定立德树人根本任务，并服务“为党育人、为国育才”的战略要求。它所强调的“地方”，不是与国家相对立的地方主义、地方本位立场，更不是将地方经验凌驾于国家课程之上，而是把地方作为国家教育目标落地生根的现实媒介与实践路径。通过将学生熟悉的地方资源、生活世界与真实议题课程化、教育化，在地化教育为国家意识、中华文化、核心价值与共同体责任提供了可感可知的学习情境，使宏大的国家叙事能够转化为学生日常经验中的具象化事物与情感认同。由此，地方不再是狭隘的身份边界，而成为通向国家、通向公共生活的“入口”；学生对家乡的热爱也不止于乡土情感，而是升华为对中国道路、中华文明与民族共同体的理性认同与行动自觉。正是在这一意义上，在地化教育不是弱化国家课程的统一性，而是以更具真实性与生成性的方式增强国家课程的育人效能。

第二，在地化教育培养的是既有家园情怀，又有国家担当，既能从附近出发解决真实问题，又能在地方经验中读懂中国、联通世界的社会主义建设

者和接班人。在地化教育的理想学生是既能扎根附近、服务身边，又能胸怀家国、担当时代使命，实现个人成长与民族复兴的人。扎根附近，意味着学生不把生活世界视为与学习无关的背景，而是在社区、街巷、田野与公共空间中学会观察、理解与行动：他们能在真实问题中开展调查研究，在公共事务中练习协商表达，在服务他人中形成责任意识与关怀品质，从而把知识转化为改变身边世界的能力与意愿。胸怀家国，则意味着学生不会仅停留于狭隘的地方经验与私人情感，而是在对地方历史文化、社会运行机制与人民生活图景的深入价值体悟中，逐步理解国家发展的逻辑、中国道路的现实基础与中华文明的精神根脉，生成稳定的国家认同与价值自觉。由此，服务身边不再只是零散的善意行动，而成为公民责任的起点；热爱家乡也不再只是朴素的恋地情感，而升华为对民族共同体的深厚情感与使命担当。正是在这种由近及远、由小见大的成长过程中，学生实现个人成长与家国命运的同向同行。

第三，在地化教育通过“强化实践”在课程教学中的作用来培养人。在马克思看来，实践不是一般意义上的“做事情”，而是现实的人在一定社会关系中进行的对象性活动，是人参与并改造世界的基本方式。人的认识并非源自抽象思辨，而是在实践中与现实对象发生联系、解决问题、积累经验并反思提升的结果，因此实践既是认识的来源，也是检验真理的根本标准。更重要的是，实践具有“双生成”的意义：一方面它改变客观世界，推动生产方式、制度形态与社会结构的演进；另一方面它也生成和改造主体自身，使人的能力、思维方式与需要在行动中得以发展。由于实践始终嵌入具体的社会关系与历史条件之中，它天然具有社会性与历史性，从而构成理解人与社会发展的根本钥匙。据此，在地化教育中，实践不是可有可无的点缀，而是把“地方实践”从教学的外在附加环节，转化为学科知识生成与理解中国的关键通道。以语文学科为例，在地化教育可以通过“地方文本—地方现场—历史情境”的实践链条，把阅读理解从书本推进到真实世界。教学中，教师在讲授萧红的《火烧云》一课时，可与《呼兰河传》等具有鲜明地域色彩的作品进行关联拓展，引导学生在文本互证中把握作家笔下的东北生活图景与时代气息；继而组织学生走进萧红博物馆开展实地访问，在她生活过的老宅、她曾经走过的呼兰河畔进行“时空对话”。当

萧红不再只是课本中的作者，而成为学生触摸得到的“地方标本切片”，作品中的苦难叙事、民间疾苦与生命质感便获得了更具穿透力的解释背景。学生由此能够读懂：萧红在战乱年代回望故乡，以呼兰小城的日常生活切片呈现旧社会的贫困、压抑与生命困境，也能够进一步读懂文本深处对社会结构的冷峻揭示，读懂生命的坚忍与尊严，也读懂旧社会结构对人的压迫与异化。最终，学生得以由“读懂一个地方的人”走向“读懂一个时代的中国”，在地方经验中体认中国积贫积弱的历史底色，并感受东北人在苦难抗争中所凝结的坚韧精神，从而实现“通过地方读懂中国”的阅读跃迁。

三、“通过地方资源育人”的在地化育人体系驱动学校综合改革实践

《尚书·说命中》有云：“非知之艰，行之惟艰”，意为“知晓道理并不困难，将道理付诸实践才真正艰难”，知与行的一体化并进、相互成就对于培养全面发展的人具有重要价值。知行并进不是否定知识，而是强调真知必行，是小学教育的应有之义。以知行合一思想的当代实践解决小学教育阶段高质量育人、扩优提质的问题，东北师范大学附属小学聚焦于在地化教育驱动学校进行系统变革。在25年的育人探索中，我们鲜明地提出了“扎根地方，读懂中国，胸怀天下”的教育主张，深挖学校所在地方资源的实践育人价值，构建了在地化教育育人体系，形成了体现独特儿童观、教育观、课程教学观的本土教育话语方式。

（一）“不断解放儿童”的育人理念

“不断解放儿童”即通过持续的学校综合改革实践，在儿童认知为主的基础上，更多融入实践育人，给予儿童更多的自由与爱。具体而言，包括三方面要义。

保护天性——儿童先天具有“好动、好探究”的天性。因此在儿童的学习中，要给儿童更多动手操作、体验的空间，把儿童从板凳中“解放”出来，在教室、操场及学校外的社会大课堂通过实践体验进行学习。

尊重个性——儿童在学习兴趣、速度、特长等多方面都具有显著的个性差异，个性发展是创造性的重要基础。真实的地方情境为儿童发现自我、认识自我，进而实现全面而有个性的发展提供现实条件，因此在儿童的学习中要为其提供更多的体验、探究的真实场域。

培养社会性——儿童需在共同体中学习，主要通过课堂中的知识技能习得、行为规范养成，以及社会各种真实场域中真实问题解决、价值观念形成等途径，培养学生的自主精神、合作态度、规则意识和责任观念，为学生未来成为合格公民奠定价值基础。

（二）“培育有根的时代新人”的育人目标

“培育有根的时代新人”，即高质量的、理想的学生是能“扎根地方，热爱家乡；通过地方，读懂中国；立足中国，胸怀天下”，为成为中华民族伟大复兴担当大任的时代新人。因此，扎根地方成为学生素养形成的重要起点与根基。具体而言，育人目标以由近及远的“同心圆”方式扩大，内涵如下。

扎根地方能实践，用手触摸，用脚丈量，用心感悟，在真实的地方生活与问题解决中，形成对家乡政治、经济、文化、历史、自然、科技等系统的认同感、依恋感、归属感、自豪感与责任感，让“家乡情怀”成为牢固的人生底色。

读懂中国有担当，通过地方“小切口”透视国家育人要求，明晰地方发展与国家命运的内在联结，将服务家乡的初心升华为担当民族复兴大任的使命，实现从“小我”视角到“大我”境界的升华。

胸怀天下有格局，深入贯彻落实习近平总书记关于构建人类命运共同体的重要论述，在铸牢国家意识的基础上，通过适切的国际理解教育，处理好“在地化、国家化、全球化”之间的平衡，培养全球胜任力，为建设美好世界贡献中国力量。

（三）“注重实践体验”的育人路径

“走向附近”的生活德育。系统挖掘学校附近儿童有可能走访、探索、体验、感受的德育资源，通过多种途径的体验性德育活动，让儿童在行走与行动实践中，使“远在天边”的价值观念，变成“近在身边”的实践感悟，通过地方理解家国，认同责任，升华情感，让价值观念落地生根。

“知行合一”的在地课程。为让国家育人蓝图因地制宜、因校制宜高质量落地，将地方资源系统嵌入国家课程，构建契合国家意志、融合地方知识、符合儿童经验的在地化课程体系，推动学生学用结合、知行相济，将国家育人“蓝图”，转化为地方和学校的育人“施工图”，实现“顶天”与“立地”的有机统一。

“手脑并用”的创新课堂。遵循学生在课堂学习中“从个别到一般，从具体到抽象”的学习特点，

强化在课堂学习中创设来源于地方资源的真实情境,将抽象内容更好的具象化,引导儿童多动手操作体验,自主发现归纳一般性、普遍性的学习结论,在安全、平等、自由、包容的课堂文化中,敢想、敢说、敢问、敢错,最终引导学生从具体实践、个别体验中提炼认知、学会创新,培育适应终身发展的“真实性学力”。

(四)“人人、时时、处处都是教育载体”的育人生态

为使“在地化”课程的理念在校园环境中得以时时处处的固化与彰显,学校致力于将传统的校园环境、社会多种机构转变为泛在学习场域。

校园空间“博物馆化”,将教室、走廊墙面转变为动态的成果展厅,呈现学生通过在地化学习产生的探究成果,如本地乡土植物标本、绘画作品等,使学生置身校园如同置身一座记录自身学习足迹与地方文化的“活态博物馆”,博物馆化的目的是使空间本身也成为学习材料与育人资源。

校园空间“图书馆化”。取消单独设置的图书馆,在走廊、转角及公共区域设立开放式书橱,精心配置与各年级适配的书籍,为学生的探究性学习提供即时的资源支持。图书馆化的校园环境,通过“去中心化”的阅读供给,打破阅读的时间和场所限制,使阅读成为一种时时刻刻随手可得的生活方式,推动校园真正成为以知识为核心的文化共同体。

校园空间“艺术馆化”。艺术馆化并非指将学校直接变为美术馆,而是强调把空间建成为激发好奇心、支持个性化探索的具有美术馆品质的公共空间。这是体验先于说教的公共空间,潜移默化地滋养审美与思维;这是连接大于区隔的公共空间,创设可随时重组、跨域交流的弹性场域;这是展示替代隐藏的公共空间,将学习过程与成果融入空间陈设,使学习可见、可感、可对话,让每个个体被看见。

社会空间资源化、教育化。践行“空间资源化”理念,超越校园围墙,系统识别、挖掘、整合地方教育资源,建立10类50个社会实践基地。将家庭、社区、社会转化为课程实施的有机组成部分,共同构成一个宏大的、真实的、富有生机的“育人大课堂”,实现“资源即课程,地方即课堂,社会即学校”的高质量育人格局。

总之,我国在地化教育的关键不在于简单地“把地方搬进课堂”,更不在于堆叠参观与活动,

而在于以国家课程为统领、以学科核心内容为锚点,将地方经验、资源与真实问题进行课程化嵌入与教育化转化,使学生在可感可知的生活情境中生成理解中国的抓手,进而由近及远、由小见大地读懂中国、理解世界。由此,“通过地方读懂中国”成为国家课程高质量落地的重要方法论,把宏大叙事转化为学生经验中的具体认同与行动自觉。

注释:

①本文对PBE与“在地化教育”作区分使用:PBE(place-based education)特指欧美语境中形成的地方本位教育概念;“在地化教育”则为受PBE启发、立足中国教育制度与育人使命而提出的中国化概念。二者在强调地方资源、真实情境与社区联结等方面存在交叠,但由于价值统摄、课程制度基础与改革目标不同,其内涵在不同语境中发生了重组与转化。因而,本文不将“在地化教育”等同于PBE的直译,而将其界定为对PBE的中国化转化与再概念化。

参考文献:

[1] Van Eijck M, Roth W M. Towards a chronotopic theory of “place” in place-based education[J]. *Cultural Studies of Science Education*, 2010(05):869-898.

[2] Gruenewald D A, Smith G A. Place-based education in the global age: Local diversity[M]. New York: Taylor & Francis, 2007:13.

[3] Harriison, Sam. Place-based Praxis: Exploring Place-Based Education and the Philosophy of Place[D]. University of Edinburgh, 2011.

[4] Smith G A. Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school[J]. *Environmental Education Research*, 2007(02):189-207.

[5] Freire P. Pedagogy of the oppressed[M]. New York: Continuum, 1970:126.

[6] Penetito W. Place-based education: Catering for curriculum, culture and community[J]. *New Zealand Annual Review of Education*, 2008(18):15.

[7] Louv R. Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder[M]. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005:201.

[8] Steven Semken, Emily Geraghty Ward, Sadredin Moosavi, et al. Place-Based Education in Geoscience: Theory, Research, Practice, and Assessment[J]. *Journal of Geoscience Education*, 2017(65):542.

[9] Sobel D. Place-based education: Connecting classrooms and communities[M]. Great Barrington: The Orion Society, 2004:7.

[10] Ardoin N M. Toward an Interdisciplinary Understand-

ing of Place: Lessons for Environmental Education[J]. Canadian Journal of Environmental Education, 2006(01):112-126.

[11] Howley A, Howley M, Camper C, et al. H. Place-based education at island community school[J]. Journal of Environmental Education, 2011(04):216-236.

[12] Woodhouse J L, Knapp C E. Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches [J]. ERIC Digest, 2000(12):1-8.

[13][17][25] Gruenewald D A. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education[J]. American Educational Research Journal, 2003(03):619-654.

[14][美]段义孚. 空间与地方:经验的视角[M]. 王志标,译. 北京:中国人民大学出版社,2017:16.

[15] Tuan Y F. Space and place: The perspective of experience[M]. Minneapolis:University of Minnesota Press,1977:65.

[16] Semken S, Butler Freeman C, Bueno Watts N, et al. Factors That Influence Sense of Place as a Learning Outcome and Assessment Measure of Place-Based Geoscience Teaching. Science Education[J], 2009(02):135-159.

[18] Semken S, Ward E G, Moosavi S, et al. Place-based education in geoscience: Theory, research, practice, and assessment. Journal of Geoscience Education [J]. Journal of geoscience education, 2017(04):542-562.

[19] Orr D W. Place and pedagogy [J]. NAMTA Journal, 2013(01):183-188.

[20] Knapp C E. The “I -Thou” relationship, place-based education, and Aldo Leopold[J]. Journal of Experiential Education, 2005(03):277-285.

[21][23][26] Smith G A. Place-based education: Learning to be where we are[J]. Phi Delta Kappan, 2002(08):584-594.

[22] Smith G A. Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school [J]. Environmental Education Research, 2007(02):189-207.

[24] Duffin Michael. Portrait of an Urban Elementary School: Place-Based Education, School Culture, and Leadership [D]. Antioch University, 2006.

[27] Sobel, D. Childhood and nature: Design principles for educators [M]. Portland: Stenhouse Publishers, 2008:44.

[28] 丁学森, 邬志辉, 薛春燕. 论我国乡村教育的潜藏性危机及其消解——基于在地化教育视角[J]. 教育研究与试验, 2019(06):19-23.

(责任编辑:姜佳宏)

Reading China Through the Local: The Sinicization Paradigm Construction of Place-Based Education and Pathways for Systemic School Reform

WANG Tingbo, BU Qinggang

(Primary School Attached to Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: Western place-based education primarily responds to the alienation of children from place, community, ecology, and culture amid globalization, industrialization, and standardization. By contrast, the theoretical construction and implementation of place-based education in China must fully implement the Party's educational policy, be grounded in the fundamental task of fostering virtue through education, and focus on the high-quality enactment of the national curriculum across regions and schools. In so doing, it seeks to fully realize the educational value of local resources and lay a solid foundation for cultivating builders and successors for the socialist cause. Taking the Primary School Attached to Northeast Normal University as an example, the school leverages place-based education to drive systemic school transformation. It has clearly articulated the educational proposition of “rooted in the local, understanding China, and embracing the world”, excavated the practical educational value of local resources in its locality, built a place-based education system, and developed a localized educational discourse that embodies distinctive views of the child, education, and curriculum and instruction.

Key words: PBE; place-based education; sinicized construction; systemic school reform; reading China through the local

在地化教育视域下小学生“附近感”培养策略研究

赵 雪

(东北师范大学附属小学净月实验学校, 吉林 长春 130000)

[摘要]人类学家项飙提出的“附近”理念认为,在当代数字媒介、制度化竞争与全球性话语交织的复杂场域中,“附近”正在消失,导致普遍存在的人们的“悬浮”生存状态。以“附近”思想为理论透镜,将“附近”思想转化为教育学的核心素养“附近感”,首先能够诊断出因“附近感”缺失所引发的“空间疏远”“经验疏远”与“意义疏远”三重困境;其次是可以阐明“附近感”作为认知方法、关系伦理与情感归属的三维意涵;最后提出在地化教育视域下可通过“意义驱动、看见附近”“具身行动、走进附近”“情感互动、爱上附近”“校地联动、共建附近”四种策略,系统性地培养学生的“附近感”,重建与“附近”的联结。培养学生的“附近感”,不仅是一项教学方法的革新,更是一场旨在修复社会联结、培育有根的时代新人的深刻教育哲学转向与社会实践。

[关键词]“附近”理念;附近感;小学在地化教育;核心素养;附近位育

[中图分类号]G620 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0009-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.002

人类学家项飙在 2019 年夏天的一次访谈节目中首次正式公开提及“附近”理念,认为“附近”是不同立场和背景的人们在生活常态下频繁相遇的生活空间。然而它并非一个静态的行政或地理单元,而是一个以个体为中心的、流动的视域与关系空间,本质上是人与人产生情感和意义联结的关系场^[1]。以“附近”理念为中心来认识世界,能够帮助个体更好地感知、理解、融入社会。

项飙敏锐地捕捉到,当代年轻人包括儿童身处一个由数字媒介、制度化竞争与全球话语交织的复杂场域,存在一种普遍的生存状态——“悬浮”。即个体精神与现实世界相脱嵌,人们自身精神的一端沉溺于“极近的自我”(如情绪、外貌、学业排名等),另一端则被“极远的宏观”(如全球议题、宏

大叙事)所吸引。两者之间承载着具体差异、鲜活经验与日常互动的生活周遭即为“附近”,在感知与意义层面被系统地压扁乃至蒸发^[2]。这种“附近”的消失已经成为一个社会普遍现象,不仅是个体认知结构的畸变,更预示着深刻的社会联结危机。从涂尔干对职业群体作为道德生活承接载体的论述,到费孝通对基于血缘地缘的“差序格局”作为传统社会关系网络的经典分析,无不表明经典社会学理论早已揭示出个体德性的生发与社会认同的建构,离不开具体、可感的中间群体(即“附近”)的滋养与形塑^[3]。项飙的洞见,正是对这一经典关怀的当代回应。他指出,现代性危机恰恰在于“附近”这一中间地带的消失,导致了个体的“悬浮”现象及其与社会联结的断裂。

[收稿日期]2026-01-25

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划 2025 年度基地专项课题“基础教育高质量发展背景下‘在地化’课程开发的理论与实践研究”(项目编号:BJD03)。

[作者简介]赵雪(1988-),女,吉林长春人,东北师范大学教育学部博士生,东北师范大学附属小学净月实验学校教育研究部副主任,一级教师;主要研究方向:学校课程与教学。

更为严峻的现实是，本应作为抵抗疏离、促进个体社会化之关键力量的教育系统，却在此过程中扮演了矛盾乃至加剧者的角色。制度化教育的标准化课程体系和去情境化的评价方式与学生的“生活世界”严重割裂的结果，是学校非但未能成为联结个体与周遭世界的桥梁，反而因其自身的“脱域”与抽象化，将学生更深地推入经验钝化、关系冷漠、意义虚无的“悬浮”困境。因此，一个根本性的教育命题亟待回答：在“附近”消失的背景下，教育如何帮助学生“落地”，重建起与周遭世界具体、温暖且有意义的生命联结？

一、“附近感”缺失的三重疏远

笔者以项飙的“附近”理念为核心，将“附近感”界定为个体内化并实践“附近”视域后形成的一种复合型核心素养，是个体在其日常生活中对“附近”具备自觉关注的意愿、深入观察与描述的能力、建立情感联结的关怀，以及付诸积极行动的勇气的综合体现。它在内涵上是认知方法、关系伦理与情感认同的统一体。

“附近感”的缺失并非单一现象，而是现代性多重力量作用于教育场域后产生的综合性症候，具体表现为相互缠绕、彼此强化的“三重疏远”——空间疏远、经验疏远与意义疏远。对这一困境的层层剥解，是对当前教育异化逻辑的深刻揭露。

（一）数字化生存下的空间疏远

空间疏远在小学阶段主要表现为儿童对身边物理性“附近”的感知能力钝化与具身性社会交往的萎缩。PISA 2022 的国际比较数据虽主要针对青少年，但其揭示的趋势在小学阶段已现端倪：尽管许多经济体的青少年自述拥有朋友，但其在校内感到“孤独”的比例却令人意外地居高不下，而校外与朋友进行面对面互动（如一起散步、聊天等活动）的频率也普遍偏低^[4]。这项数据背后揭示的是两股力量对儿童鲜活的“附近”的双重绞杀。

1. 过重的学业对儿童时空的“殖民”。当前，“课后作业”低龄化、长时间化现象突出。许多小学生的生活被高度结构化，如傍晚和周末被困在书桌前完成机械性练习，缺乏与“附近”互动的窗口。当前我国多地的“双减”调研报告中均提及部分小学生日均课后作业时间仍超过 1 小时，挤压了他们的户外活动与自由社交的时间。在本是探索家门树木、昆虫或是参与邻里节庆的年纪里，孩子们的生活却被压缩为“家庭—学校”间两点一线的单调

图景，身边的便利店老板、保安叔叔、公园里的玩伴……，这些构成生活“附近”的活生生的人，都成了模糊的背景板。

2. 数字媒介对真实感知与交往的“替代”。当现实空间被挤压，虚拟空间便悄然补位。有研究表明，青少年在网络游戏、浏览社交媒体等“弱关系、被动性网络社交”上耗费了大量时间^[5]，而小学生沉迷短视频、网络游戏的现象已不鲜见。这些“弱关系、被动性”的网络互动占据了本可用于和同学一起跳绳、与父母准备晚餐、观察小区植物变化的具身时间。更重要的是，技术正在改变孩子认知世界的方式，如算法平台将充满人情味的“附近”（如楼下总送你一颗糖的超市阿姨、总在固定时间遛狗的邻居爷爷等）高效地改造为功能单一、评分化的空间（如外卖 APP 上的店铺、游戏里的虚拟场景等）。孩子们对“附近”的认知，从基于亲身体验、细腻观察的“我知道邻居爷爷的狗叫什么，他几点出来遛弯”，退化为依赖屏幕信息、标签化的“那家店评分为 4.5 星”。真实的“附近”在感官与交往层面被虚化，“附近”在孩子们的生活中“比邻若天涯”。

（二）制度化教育下的经验疏远

经验疏远在小学阶段直指现代教育体系内在的结构性矛盾——对抽象化、去情境化的系统性知识的过度教学，导致教育与学生的直接生活经验、感官体验及身体参与严重脱节。教育本应是经验传承与意义生成的纽带，却异化为一座与“附近”隔绝的知识堡垒。

赖明谷等学者指出，在“时空压缩”的现代性冲击下，教育内容逐渐与生活世界疏离，摒除了日常的生活经验。孙丽丽在对儿童哲学教育的反思中也发现，哲学探究常被禁锢于固定的教室，话题脱离儿童真实的“附近”环境，富有生命力的身体参与被简化为静坐式的思辨^[6]。这种教育实践的实质是一种“脱域”机制——它将知识从其得以萌发和验证的具体情境、身体劳作与社会互动中抽离出来，封装进标准化的教材与试卷之中。例如，在小学科学课堂上，学生被要求学习“生态系统”“食物链”等抽象概念，却极少有机会在校园、附近的小公园或社区绿地中亲自观察昆虫与植物的依存关系、记录物种的变化。学习古诗《悯农》时，如果学生从未有过在田野里播种、浇水、观察作物生长的身体经验，他们对“汗滴禾下土”的理解就只能是抽象的文字，无法形成对劳动与生命的真切感悟。这种知识学习与真实“附近”的脱节，使得概念无法在具体经验中生根。

这种知识习得方式与胡塞尔所警示的“科学的

危机”如出一辙：在技术理性的裹挟下，科学丧失其对生活的意义。“以数学的方式奠定的理念世界”暗中替代了“唯一现实的世界”，生活世界丰沛的感性直观与切身意义被完全遮蔽^[7]。其教育后果是双重的：一方面系统性地剥夺了学生从具体经验出发、形成独立判断与复杂思维的能力，思维悬浮于概念的云端，无法落地生根；另一方面人为地切断了知识学习与个体生命意义生成之间的自然脐带，使教育异化为应对筛选与竞争的外在工具，丧失了其“使人成为人”的内在价值。因此，重建教育与学生“附近”经验的联结，对于小学阶段儿童的认知发展与意义建构至关重要。

（三）全球化竞争下的意义疏远

“意义疏远”是前两重疏远在个体精神世界的终极投射，表现为在宏大叙事与个人盘算的夹缝中作为中间地带的“附近”的消失，使儿童难以从可触可感的“附近”生活中建构起稳定的生命意义感，陷入一种情感无根的悬浮与焦虑状态。现行教育系统不但未能缓解此困境，反而在优绩主义的竞速逻辑下使之日益加剧。社会与教育倡导一种未来导向的生存脚本——个体的价值被直接绑定于一条预设的竞争赛道上，只有胜出才可以获得系统的认可，比如升入重点中学、考入理想大学、获得高薪工作等。这种逻辑无限放大了对“远方成功模板”的追逐，同时无情地贬抑了在“附近”具体互动中建立情感联结的意义和价值。其结果是学生对家乡的文化根脉、社区的历史变迁漠不关心，也难以从与身边人的温暖互动中获得扎实的归属感与尊严感。

在小学教育中，这种意义疏远具体表现为学生的情感与努力被引向对期末考高分、竞赛获奖等未来“认可”的追逐。然而，他们可能对学校所在街道的历史、每天接送他的校车司机的故事毫无兴趣，也无法从和同学合作完成一次班级值日、帮助邻居取快递这样的小事中获得即时性的意义满足。这种对未来目标的过度执着与对当下“附近”生活的疏离，极易导致学生在达成阶段性目标后，陷入意义感知的真空与悬浮状态。郑芳芳对长途骑行者的研究揭示了这种“自我意义感丧失”的深层机理：现代社会的时空分离与抽离化机制使人脱离稳定的归属框架，本体性安全焦虑随之涌现^[8]。在小学教育语境中，这种焦虑被精准地转化为对考试排名的恐慌、对“落后”的恐惧。学生犹如被持续抽打的陀螺，疲于奔命，却常在达成阶段性目标后坠入更深的虚无感。这使得个体的情感与意义被双重放

逐，无法在可触可感的“附近”生活中获得锚定^[9]。

空间、经验与意义上的三重疏远共同勾勒出一幅教育功能异化的严峻图景，在工具理性、技术逻辑与绩效竞争的合围之下，教育本应承担的联结感知与经验、联结自我与他者、联结当下行动与生命意义的联结功能，正日益衰退。对“附近感”缺失及其三重疏远的诊断，不仅精准揭示了现代教育的深层病理，也为我们探寻教育重建之路，尤其是如何在小学阶段培育学生的“附近感”，提供了较为精确的起点与坐标。

二、“附近感”作为核心素养的三维意涵

在直面“三重疏远”的教育困境后，亟需建构一个正向的、整合性的在地化育人目标体系予以回应。笔者主张，“附近感”应成为在地化教育的核心素养目标。这并非简单的知识添加或技能训练，而是旨在引导学生实现一种生存状态的深刻转变——从悬浮的疏离者转变为在地的扎根者与联结者。认知、伦理、情感3个维度的丰富内涵可解构为彼此支撑、循环强化的三维意涵。

（一）认知之维：作为视域与方法的“附近感”

“附近感”首先是一种将“附近”作为认知世界、剖析问题的基本视域与思维方法的能力。它是对现代教育中知识抽象化、思维与经验脱节这一痼疾的直接矫正。项飙指出，“附近”不是一个描述“社会构造”的单位，而是人认知和构造社会的工具，它是一个动态的、跟着人走的视角和行动过程，其力量在于将不同背景与立场的差异性并置，从而构成理解复杂社会的基础^[10]。培养小学生“认知之维的附近感”，即培养他们一种“从近处出发”的中观视野与具体化思维。它要求学生摆脱对现成结论与宏大叙事的惯性依赖，转而训练其从对身边具体、异质的人和事物进行细致观察、描述与提问开始。正如严飞所倡导的，以“附近”为方法，就是“穿透日常生活的图景”，在环绕自身的“附近”中发现社会的真问题，将“行动真正发生之处”作为自发性田野^[11]。这一维度要求教育引导小学生像小观察家一样思考。例如，在数学课上学习“统计”时，学生可以调查本班同学最喜欢的课后活动，并分析这些活动主要发生在校园的哪些“附近”角落（如操场、图书角等），而不是仅仅处理抽象的数字表格。在科学课上探究“昆虫”时，学生可以到学校花园或社区绿地中寻找和记录，而不是仅通过图片形成认知。这种思维训练旨在将抽象的概念锚定于鲜

活的经验之上，不仅是对观察力的锤炼，更是批判性地分析与独立思辨的根基。其实质是培养一种从周边感知世界的稳定视角，以此对抗因经验疏远而导致的学生对生活世界感知与描述能力的匮乏。

（二）伦理之维：作为关系与关怀的“附近感”

“附近感”的核心是超越单纯的认知层面，指向一种建立具体、温暖、可感的社会关系与情感联结的伦理素养与实践倾向。这旨在修复被数字媒介与原子化生存所侵蚀的空间疏远与关系疏远。项飙深刻地辨析了“认可”与“认得”两种承认模式，即系统根据既定的标准，评价一个人的成果，决定给予奖励还是惩罚的“认可”；与基于具体交往、双向互见的一个主体对另一个主体的理解，是不涉及考验、判断和奖惩的“认得”^[12]。“认得”意味着将他人从抽象的社会功能角色还原为有其喜怒哀乐、生命故事的具体邻人。赵浩提出“面向‘附近’的伦理学”，认为重返“附近”就是重塑与邻人的直接伦理联系，这是对抗不确定性和伦理冷漠的基石^[13]。

因此，培养小学生“伦理之维的附近感”——“看见”并“关怀”具体他者的意愿与能力。教育的使命是引导学生超越对遥远他者的符号化同情，转而关注并尝试理解身边人的真实境遇。例如，在德育或综合实践活动中，教师可以引导学生开展“走近校园守护者”项目，鼓励学生通过访谈、观察，了解学校保安、保洁阿姨或食堂厨师的工作与生活故事，并尝试用一幅画、一封感谢信或一次力所能及的帮助来表达“认得”与感谢。这种联结始于一个真诚的微笑、一次耐心的倾听，进而发展为基于相互需要的微小善意与互助。严飞与黄思奕指出，重建“附近”的关键在于通过“延续性的交集”与“关系互惠”，在陌生人社会重启情感联结的通道^[14]。这一过程，不仅是情感社会化与同理心的培育，更是公民责任感与共同体意识的实践性萌芽，旨在以具体、温暖的“认得”对抗普遍存在的疏离与冷漠。这与孙丽丽主张的儿童哲学应培养“关怀性思维”以及诺丁斯的关怀教育理论，内在相通^[15]。

（三）情感之维：作为归属与“位育”的“附近感”

“附近感”的最终指向是个体在具体世界中获得意义锚定、实现生命安顿的内在成长过程与情感能力，它直面“悬浮”个体因“意义疏远”而产生的虚无与焦虑。项飙指出，“附近”能为失控的生活提供一个“锚”，是获得对生活“可控感”或“可知感”的基础^[16]。他整合潘光旦的经典思想，进一步提出“附近位育”这个概念——强调个体通过与附近的积极互动，找到自

己合适的位置，从而实现安所遂生。“位”是安其所，找到合适的社会位置；“育”是遂其生，健康成长^[17]。这意味着，培养小学生“情感之维的附近感”的终极目标是帮助他们从被动的“悬浮者”转变为生活世界的积极建构者与意义发现者。例如，通过参与“我们的班级菜园”项目，学生从规划、播种、照料到收获，全程负责教室窗台或校园一角的小小种植区。在这个过程中，他们不仅学习到了自然科学知识，更亲身体验到自身能动性对环境产生的细微却真实的改变，从而建立起基于真实交互的归属感与成就感。这种在“最初500米”中寻获的生命意义，扎实而具象，是对抗宏大叙事无力感与存在性焦虑的根本途径。刘拥华等学者也指出，“附近”是情感能量与社会认同的重要来源，其消失直接导致归属感丧失与深层焦虑^[18]。因此，“附近感”的养成，最终导向培育“有根”且能“遂生”的健全人格，使学生即便在未来高度流动与不确定的世界中，也能保有内在的定力与温暖的支撑。

“附近感”三维素养的提出，为在地化教育注入了清晰的情感价值内核与深层的存在论目标，它明确宣告在地化教育不仅是“认识地方”的知识性活动，更是学生通过全身心地卷入，在地方中重建联结、获得归属、安所遂生的成长性历程。最终，以培养“附近感”为灵魂的在地化教育目标被升华为“培育具有根脉认同、具身关怀与在地行动智慧的负责任公民”。这使得在地化教育超越了对地方资源的简单利用，转而成为一项修复社会肌理、对抗现代性疏离、助力个体生命圆满的深刻教育与社会修复实践。

三、在地化教育中的“附近感”培养策略

理论重构的价值在于指引实践。以“附近感”为核心素养的培养，必须转化为具有日常性、具身性与生成性的教育行动。培养“附近感”的关键内核在动，本研究从意义驱动、具身行动、情感互动与校地联动4个维度，构建起一套面向小学阶段的可操作的在地化教育策略，引导学生在与“附近”的深度互动中实现认知扎根、情感联结与生命成长。

（一）意义驱动、看见附近，做主动探索者

“附近感”的培养始于对“附近”物理空间教育价值的重新发现与创造性转化，赋予其新的教育意义。这要求教育者引导学生打破对学校与非学校空间的固有划分，将目光投向那些看似平凡、却充满生命力的日常场所，并将其转化为生动的学习场域。这并非简单的空间位移，而是引导学生找回并

主动建构一种对日常空间的敏感观察与意义发掘的能力，从视而不见转变为“看见附近”的主动探索者。这需要挖掘日常生活物理空间的教育意蕴。例如，一片农民的田地，不仅是农业生产空间，更是一个了解“三农”问题的微型社会学课堂。学生可以在田间观察农作物种植背后的生态智慧，访谈农民了解土地流转与生计变迁，测量田埂尺寸学习面积计算，从而将抽象的乡村振兴概念，具象为对土壤的触感、劳作的汗水与具体个人的生命叙事。同样，一个社区的菜市场，不仅是买卖场所，更是观察本地饮食文化、人际交往网络与经济生态的窗口。教师可以引导学生像项飙所倡导的那样，绘制“最初500米”资源地图，系统记录从家门到教室途中遇到的保安、保洁、早餐摊主、文具店主等，思考这些人与自己学习生活的关系网络是如何被组织起来的。这种转化，本质上是将物理空间从背景板激活为承载知识、情感与社会关系的主体，让学生在看到“附近”的厚度。

（二）具身行动、走进附近，做亲身体验者

“附近感”强调具身认知，即知识必须在身体与世界的互动中生成。这要求课程架构从静态的书本走向动态的“附近”，将学习过程设计为一系列以行动和探索为主线的“附近行走”，在身体亲历的具身化体验中，建立与“附近”的共生关系，将“附近”化为一个可触摸的、综合的学习场域。

课程应围绕“行走附近”来重新组织。例如，一堂关于“城市交通”的课程，可以设计为“上学路安全优化”项目。学生需行走于自己上学的真实路线，用脚步丈量距离，用眼睛观察交通信号灯、人车分流情况和潜在风险点；他们需要访谈交警、环卫工人、同龄伙伴；需要动手绘制地图、采集数据、建立模型，最终形成一份给社区或学校的改造提案。在这个过程中，数学（测量与统计）、语文（访谈与报告撰写）、美术（地图绘制）、道德与法治（公共安全与公民责任）等学科知识被有机融合，并在解决真实问题的行动中被深刻理解和应用。这种学习方式，回应了项飙所指出的要通过具体、微观的关注和有意识的培养，训练学生“全息图景式的综合判断和认知能力”，让知识在“做”中生根。

（三）情感互动、爱上附近，做温暖联结者

“附近感”的情感内核是建立具体、温暖的联结，获得“认得”而非单向认可。教育需有意识地为学生创造与“附近”中的多元他者深度互动的机会，聚焦于与各种人的情感联结，避免关系建构流于

空泛，实现从熟悉的陌生人到温暖的邻人的关系转向。

设计有“画面感”的深度对话与实践，让学生与形形色色的“附近人”相遇。例如，与历史时空的人对话：在博物馆，学生不仅是观看展品，更可以尝试成为文物守护者，通过查阅资料、模拟讲解，与文物背后的工匠、使用者建立跨越时空的想象性联结。与劳动田野中的人共情：在农忙时节，组织学生不仅观察，更在农民指导下尝试下田劳作。在腰酸背痛中，他们才能真正体会“汗滴禾下土”的艰辛，并与农民建立起基于共同劳动体验的尊重与理解。与社区生活中的普通人结识：开展“社区微光”访谈项目，引导学生去发现并采访那位坚持20年为社区老人免费理发的老爷爷、熟知本地所有植物知识的公园园丁，或是凌晨就开始工作的早餐店夫妻。倾听他们的故事，绘制“社区温暖地图”。正如沈晓冬、林丹所指出的，恰恰是这些与“附近人”互动的微小而暖心的瞬间，能使学生获得直接的道德情感体验，激发关怀与回馈^[19]。这种联结超越了简单的社会考察，它旨在培养学生对“具体邻人”的“认得”能力，在与形形色色的人的相遇中，理解社会的多元构成，培养学生的同理心与归属感。

（四）校地联动、共建附近，做系统建设者

“附近感”的培养不能仅靠学校孤军奋战，须构建一个协同优化的育人生态，使“附近”真正成为滋养学生成长的沃土。这就需要将学校、家庭与社区的联结具体化、制度化，为“附近感”的生长提供持续、稳定的支持。

编织支持“附近”生长的家校社学习共同体。学校实现从知识堡垒到社区文化枢纽的功能转型：学校可设立“社区开放日暨学生成果展”，邀请社区居民走进校园，参观由学生主导的“附近探索”成果展览，如绘画、调查报告、手工模型等；同时，设立社区导师团，邀请本地手艺人、退休学者、热心家长等，带领学生开展短时工作坊，如本地植物辨识、传统手工艺体验等，常态化参与学校课程设计与实践活动。家庭角色重塑，从监督者到“附近”的共同探索者：给学生自由探索的留白时间，鼓励家庭签订“周末电子静默契约”，设立“家庭附近探索任务”，一同漫步社区、拜访邻居、参与社区市集等。社区角色升级，从居住空间到“附近”的实践场：与社区居委会、商家、物业建立合作，为学生设立常态化的“儿童议事角”或“社区小管家”岗位，让学生就社区公共事务，如养犬规范

管理、公共座椅设计、小区花园共建等,进行调研并提出基于儿童视角的建议。学生成果(研究报告、提案)在社区公共空间展示,使其学习成果接受真实社会的检验,并获得反馈。最终,通过建立这种常态化的协同网络,构筑一个基于“生态正义”的新教育契约,让培养学生“附近感”成为学校、家庭、社区乃至地方政府的共识与共同行动,从而为学生扎根于生活世界提供坚实的社会支持系统。

参考文献:

- [1][2]项飙.作为视域的“附近”[J].清华社会学评论,2022(01):78-98.
- [3][18]刘拥华.“附近”的社会学及其经典根源[J].福建论坛(人文社会科学版),2025(03):106-122.
- [4][5]崔媛,李雯,赵茜.青少年“附近”的消失——基于PISA2022数据的国际比较研究[J].中小学管理,2024(03):58-61.
- [6][15]孙丽丽,沈婧.生活在此处:基于“附近”视域的儿童哲学教育空间的重构[J].教育发展研究,2025(02):49-57.
- [7][德]胡塞尔.欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2017:91.
- [8]郑芳芳,朱斌.重建流动的“附近”:基于结构化理论的骑手者自我认同建构研究[J].旅游学刊,2025(05):59-73.

[9][16]项飙,康岚.“重建附近”:年轻人如何从现实中获得力量?——人类学家项飙访谈(上)[J].当代青年研究,2023(05):1-9,21.

[10]项飙.人重新站在大地上:“附近”的保守和热情[J].福建论坛(人文社会科学版),2025(03):87-105.

[11]严飞.以“附近”为方法:重识我们的世界[J].探索与争鸣,2022(04):141-149.

[12]项飙,等.你好,陌生人[M].北京:中信出版集团,2025:18.

[13]赵浩.面向“附近”的伦理学:不确定时代伦理探究的视域转换与理论建构[J].东南大学学报(哲学社会科学版),2024(03):42-49.

[14]严飞,黄思奕.共鸣与互惠:重建“附近”的感官与关系路径[J].福建论坛(人文社会科学版),2025(03):122-135.

[17]刘周岩.对谈项飙:在教育里如何塑造“附近”[EB/OL].https://mp.weixin.qq.com/s/KR_kjCYSBzUulQQlw0G0gQ,2025-09.

[19]沈晓冬,林丹.以“附近”为方法:数字时代的道德“失真”及其德育应对[J].上海教育科研,2025(08):18-23.

(责任编辑:刘新才)

Research on the Cultivation Strategy of Primary School Students' "Nearby Sense" from the Perspective of Localization Education

ZHAO Xue

(Jingyue Experimental School Affiliated to East Normal University, Changchun, Jilin 130000, China)

Abstract: Anthropologist Xiang Biao officially mentioned the concept of “nearby” for the first time, believing that “nearby” is disappearing in the complex field of contemporary digital media, institutionalized competition and global discourse, resulting in a general “suspended” living state. This study takes the thought of “proximity” as the theoretical lens, transforms the thought of “proximity” into the core literacy of pedagogy, “proximity”. Firstly, it diagnoses the triple dilemma of “spatial alienation”, “experience alienation” and “meaning alienation” caused by the lack of “proximity”. Secondly, it expounds the three-dimensional meaning of “sense of proximity” as a cognitive method, relationship ethics and emotional belonging. Finally, from the perspective of localization education, it is proposed to systematically cultivate students’ “sense of proximity” and rebuild the connection with “proximity” through four strategies: “meaning-driven, seeing the neighborhood”, “embodied action, walking into the neighborhood”, “emotional interaction, falling in love with the neighborhood”, “school-place linkage, and co-construction of the neighborhood”. Cultivating students’ “sense of proximity” is not only an innovation of teaching methods, but also a profound educational philosophy turn and social practice aimed at repairing social connections and cultivating rooted new people of the times.

Key words: nearby; sense of proximity; primary school localization education; core literacy; nearby education

通过地方感培育促进基础教育高质量课程建设的逻辑理路与实践进路

孙 劼, 赵 航, 刘雨杭

(东北师范大学附属小学, 吉林 长春 130021)

[摘要]教育强国建设背景下,课程如何在学生经验中生成真实而稳定的育人效应,成为高质量课程建设面临的关键问题。本文基于国家课程改革相关政策,从课程建设、课程实施与课程价值取向3个层面,分析基础教育高质量课程发展对真实情境、具身体验与价值生成的内在诉求,揭示高质量课程与学生地方感培育之间的内在关联。引入“地方感”概念,系统阐释其理论渊源、教育学内涵及其在课程建设中的育人价值。地方感视角下的课程实践强调构建以地方为根基、以素养为导向、以实践为路径的新型课程生态。在实践层面,从课程目标、课程内容、教学过程与课程评价4个核心维度,系统探讨地方感视角下高质量课程建设的实践进路,以期为深化基础教育课程改革提供系统的理论参考与实践指引。

[关键词]基础教育;教育高质量;地方感;课程建设

[中图分类号]G622.0 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0015-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.003

进入新时代,我国基础教育发展正由规模扩张阶段全面转向内涵式、高质量发展阶段。党的二十大报告明确提出要“加快建设高质量教育体系,发展素质教育,促进教育公平”^[1]。课程作为落实立德树人根本任务的重要载体,其质量状况直接关系高质量教育体系建设的实际成效。近年来,国家相继出台《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》等重要文件,从课程目标、内容结构、实施方式和育人价值等方面,对基础教育课程改革作出系统部署,强调以核心素养为导向,推动课程由重知识传授向重育人质量转型^[2-3]。值得注意的是,高质量

课程建设不仅是制度设计与内容优化的问题,也与学生在学习中的学习体验和发展感受密切相关。如何在课程改革过程中更好地关注学生经验,使课程在真实生活世界中发生意义,进而支撑育人价值的落实?立足学生经验,关注学生地方感的培育,为理解和推进基础教育高质量课程建设提供了值得进一步探讨的视角。

一、基础教育高质量课程建设的现代诉求与价值旨归

在基础教育高质量发展的政策框架中,课程质量的提升并非单一层面的改进,而是涉及课程内容

[收稿日期]2026-02-18

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划2025年度基地专项课题“基础教育高质量发展背景下‘在地化’课程开发的理论与实践研究”(项目编号:BJD03)。

[作者简介]孙劼(1988-),男,吉林吉林人,东北师范大学教育学部博士生,东北师范大学附属小学教育研究部副主任;主要研究方向:学校课程与教学。赵航(1988-),女,吉林长春人,东北师范大学教育学部博士生,东北师范大学附属小学教育研究部研究员;主要研究方向:学校课程与教学。刘雨杭(1993-),女,黑龙江绥化人,硕士,东北师范大学附属小学教育研究部研究员;主要研究方向:学校课程与教学。

建构、课程实施方式与课程价值导向的整体性问题。透视近年来国家关于课程改革的重要政策可以发现,高质量课程建设既要求课程内容能够回应真实情境、贴近学生经验,也要求课程实施方式强调实践参与和体验生成,更要求课程在价值层面引导学生形成稳定而具体的责任意识。

(一)面向真实情境的课程建设:以学生经验重构课程内容的意义基础

从国家课程改革的整体导向看,强调课程内容与真实情境、学生经验之间的联结,是近年来基础教育课程建设的重要方向。《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》明确提出要坚持核心素养导向,强调课程内容应加强“与学生经验、社会生活的联系”,通过真实问题情境促进学生理解知识的意义与价值^[4]。这一要求表明,课程内容不再只是学科知识的系统呈现,而应成为学生在具体情境中理解世界、建构意义的重要媒介。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》在总体部署中强调要“扎根中国大地办教育”,要求课程体系建立立足中国实际,回应现实问题^[5]。这一表述不仅具有宏观战略意义,也对课程内容建设提出了方向性要求:课程所呈现的知识形态,应当能够引导学生理解其所处的现实世界,而非停留于抽象、脱离经验的知识体系之中。从这一意义上看,真实情境并非课程内容的外在装饰,而是课程意义得以生成的重要条件。相关政策文本反复强调课程内容的情境化取向,实质上回应了长期以来基础教育课程中“知识与生活脱节”的问题。当课程内容过度依赖抽象表述与统一范式时,学生往往难以将所学知识与自身经验建立联系,学习容易演变为对符号的被动接受。高质量课程建设正是在这一反思的基础上,强调通过真实情境重构课程内容,使知识在具体情境中被理解、被运用、被反思。

在此背景下,从学生经验出发审视课程内容建设,意味着课程应更加重视地方生活、地方实践与地方知识在学习中的价值。地方并非狭义的区域概念,而是学生日常经验最为密集的现实世界。当课程内容能够与学生所熟悉的环境、问题与实践发生联系时,学习便不再是对外在知识的机械掌握,而成为有意义的经验建构过程。由此,关注真实情境与学生经验,构成高质量课程内容建设的重要指向。

(二)面向具身体验的课程实施:以实践参与深化学习过程的经验生成

《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》

明确提出要倡导“做中学、用中学、创中学”,强调通过实践活动、探究学习与综合任务,促进学生在行动中理解知识、发展能力^[6]。这一要求表明,高质量课程不再以教师讲授和学生接受为主要形态,而是强调学生作为学习主体的真实参与。教育部近年来出台的课程教学改革相关政策方案,进一步提出要通过项目化学习、跨学科实践和校内外协同育人,拓展学习空间,增强学习的真实性与体验性。这些政策共同指向:高质量课程的实施,应当突破课堂边界,使学习过程与真实世界发生联系,让学生在实践中经历问题、形成判断、积累经验。

从课程实施层面看,具身体验并非简单的“活动增加”,而是学习方式的结构性转变。学习不再只是认知层面的理解,而是包含身体感知、行动参与和情感体验的整体过程。当学生通过观察、测量、调查、劳动和服务等方式进入真实情境时,知识理解与经验生成便在行动中同步发生。政策文本所强调的“实践性”“综合性”,正是对这一学习机制的制度性回应。因此,高质量课程实施的关键,在于能否为学生提供持续、真实的参与机会,使学习成为一种可积累的经验过程。以学生具身体验为中心组织学习活动,有助于打破教学中的形式化实践,使课程真正成为学生理解现实、参与社会的重要途径。

(三)面向价值生成的课程取向:以地方责任培育家国情怀的育人路径

课程不仅承担知识与能力培养的功能,更肩负价值引领的重要使命。党的二十大报告明确提出要落实立德树人根本任务,增强文化自信,培养担当民族复兴大任的时代新人。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》进一步强调“统筹推动价值引领、实践体验、环境营造”,推动学生形成正确的世界观、人生观和价值观^[7]。这些重要论述为高质量课程建设确立了鲜明的价值坐标。在具体课程层面,价值教育如何落地始终是一个关键问题。《中华人民共和国爱国主义教育法》明确提出,要把爱国主义教育融入学校教育全过程,并强调“因地制宜”“融入日常”,充分利用地方文化资源、历史遗产和现实场景开展教育活动^[8]。这一政策导向表明,价值教育并非通过抽象说教完成,而需要依托学生可感、可及的经验载体,使价值在具体生活中生成。高质量课程的价值取向不应停留于目标表述,而应体现在学生经验的变化之中。当课程能够引导学生理解其所处环境的历史脉络、社会关系与

公共责任时，价值认同便在具体体验中逐步形成。地方作为学生生活经验最为直接的场域，是价值教育得以发生的重要起点。通过参与地方公共生活、理解地方文化传统，学生能够在具体责任中体认更为宏大的家国意义。

二、地方感视角下高质量课程建设的逻辑理路

梳理当前高质量课程建设的关键取向，无论是强调课程内容贴近真实情境、关注学生经验，还是倡导实践参与、突出具身体验，抑或在价值层面引导责任意识与家国情怀的形成，这些政策导向与课程主张都共同指向一个更为根本的问题：课程如何在学生的学习过程中真正发生意义，并对其发展产生持续而稳定的影响。高质量课程的建设需要关注学生经验生成的内在机制。

学生经验并非自然生成的结果，而是在具体情境中，通过持续参与、身体感知与意义理解逐步建构的过程。课程一旦脱离学生的经验世界，知识便容易呈现为抽象符号，学习也难以转化为能力与价值。正因如此，近年来课程改革不断强调真实情境、实践育人与价值引领，其深层逻辑正在于通过重构学习经验，提升课程的育人质量。然而，仅仅强调“经验的重要性”，并不能充分解释经验如何得以组织、意义如何在经验中沉淀、价值又如何通过经验生成。这一层面的理论空缺，亟需更具解释力的分析视角加以回应。

在这一背景下，“地方感”作为一种关注经验生成过程的理论视角，展现出独特的意义。地方感最早源于人文地理学关于“地方”与“无地方”的讨论，以爱德华·雷尔夫、段义孚等学者的研究为代表，其核心关切在于个体如何在与具体环境的持续互动中形成经验理解、情感联结与意义认同^[9-10]。与将经验理解为瞬时感受或个体心理状态不同，地方感强调经验的情境性、连续性与指向性，关注人如何在具体世界中“安放自身”，并在此过程中生成稳定的认同结构。将地方感引入课程研究，并非简单的概念移植，而是基于当前高质量课程建设所面临问题的内在要求。从课程内容层面看，地方感为理解真实情境与学生经验之间的关系提供了分析框架；从课程实施层面看，地方感强调身体参与和日常实践，有助于深化对具身体验与实践育人的理解；从课程价值层面看，地方感通过地方认同的生成，为责任意识与家国情怀的培育提供了可操作、可延展的路径。

(一)地方感的教育学内涵：从空间经验到意义的生成

“地方感”最早形成于20世纪以来的人文地理学与现象学传统之中。面对现代化进程中空间均质化、生活经验断裂等问题，相关研究开始从“人的经验”出发重新审视地方的意义。雷尔夫在其代表作《地方与无地方》中提出，“地方的本质在很大程度上取决于人类不自觉的意向性，不自觉的意向性将地方界定为人类存在的重要核心”^[11]。段义孚则从经验现象学视角出发，强调地方是在人的感知、记忆与想象中逐步形成的意义世界，并由此提出了“地方感”这一概念，用以描述个体对特定环境所产生的情感联结与价值认同^[12]。从上述理论脉络可以看到，地方感的核心关切在于人如何在与环境的持续互动中生成经验意义。它强调经验的具体性与不可替代性：个体通过身体感知、日常实践和情感投入，使抽象空间转化为具有意义的地方。在这一过程中，地方成为经验得以沉淀、意义得以安放的重要载体。正是在这一意义上，地方感不仅是一种情感状态，更是一种经验生成结构。

将地方感引入教育学与课程研究，并非偶然之举。随着课程改革逐步从知识结构调整转向育人方式变革，学生经验在课程中的地位日益凸显。课程不再只是知识的组织方式，而是学生理解世界、建构自我与形成价值的重要媒介。在这一转向中，地方感所强调的“经验—情境—意义”的关系，为课程论反思提供了重要启示：课程若要真正产生育人效果，就必须进入学生的经验世界，并在其中生成稳定而有指向的意义结构。

地方感可以被理解为学生在与其所处环境持续互动中形成的一种经验取向，它包含对环境理解、情感联结以及由此产生的责任意识。与一般意义上的学习兴趣或学习动机不同，地方感具有明显的情境依附性与时间连续性：它并非一次性体验的结果，而是在反复进入同一类情境、持续参与相关实践的过程中逐步生成的。这一特征使地方感具有重要的教育价值——它为学习经验的积累与深化提供了稳定的现实基础^[13]。

地方感揭示的是课程如何在学生经验中“安放自身”的问题。当课程内容、学习活动与学生所熟悉的环境、问题和实践发生联系时，课程不再是外在施加的学习任务，而逐渐成为学生可以进入、理解并认同的意义场域。地方感正是在这一过程中生成的，它标志着课程经验由外在接受向内在认同的

转变。需要强调的是，“地方感”不等同于狭义的地域情结或地方主义立场。它强调地方经验作为学生经验生成的重要起点，具有对课程育人功能的支撑作用。通过地方这一经验中介，抽象的课程目标与育人要求才可能在学生身上获得现实意义。

（二）地方感的教育价值：回应高质量课程建设的育人诉求

地方感通过重构学习经验的发生方式，为高质量课程在意义生成、过程深化与价值落实等方面提供了重要支撑。

首先，在课程建设层面，地方感为课程内容的意义生成提供了重要支点。高质量课程建设强调课程内容应当贴近真实情境、回应学生经验，其根本目的在于使知识获得可理解、可运用的现实意义。然而，若缺乏稳定的经验载体，情境化往往容易流于表层设计，学生对知识的理解仍停留在抽象层面。地方感所强调的，是以学生所处环境为经验起点，使课程内容嵌入其熟悉的生活世界之中。在这一过程中，地方不只是课程内容的来源之一，而成为知识理解的意义背景。当学生能够在具体环境中理解知识的生成条件与应用情境时，课程内容便不再是外在的知识体系，而逐渐转化为与自身经验相关的意义结构。由此，地方感为高质量课程在内容层面实现“有意义的学习”提供了经验基础。

其次，在课程实施层面，地方感通过强调具身体验与持续参与，深化了学习过程的经验生成。然而，实践活动若缺乏连续的情境支撑，往往容易成为一次性体验，难以形成稳定的能力。地方感所强调的经验生成具有明显的过程性与持续性：学生在反复进入相同或相似的环境中，通过身体感知、行动参与和反思理解，不断深化对问题的认识。这种以地方为依托的学习过程，使实践不再是孤立事件，而成为可积累的经验链条，从而为高质量课程所追求的深度学习提供了重要条件。

最后，在课程价值层面，地方感为价值认同的生成提供了可供参考的路径。高质量课程建设在价值取向上强调立德树人、文化自信与家国情怀的培育，但价值教育如何避免抽象化、形式化，一直是课程实践中的难题。地方感所具有的重要价值在于，它通过学生与具体环境、具体他人的互动，使价值不再停留于概念层面，而是在真实生活中得以体验和理解。学生在参与地方公共事务、理解地方文化传统的过程中，逐步形成对社会规范、公共责任和共同体关系的认识。正是在这一具体而可感的

经验中，价值认同得以生成，并在此基础上逐渐拓展至更为宏观的家国层面。因此，地方感为高质量课程在价值层面实现由“认知接受”向“内在认同”的转变，提供了现实可能。

地方感之所以具有重要的教育价值，在于其所揭示的经验生成机制与高质量课程建设的内在要求高度契合。通过地方感视角，高质量课程建设可以更清晰地理解课程如何在学生身上发生作用，学习如何转化为经验积累，价值如何在具体实践中生成。

（三）富有地方感的高质量课程建设思路

地方感并不仅仅是一种经验描述或价值判断，其真正的课程意义，还在于为高质量课程建设提供一种理解思路。

从课程内容的角度看，富有地方感的高质量课程并不等同于简单引入地方素材或增加地方特色，而是强调课程内容与学生所处真实情境之间的内在关联。地方在此被理解为学生经验最为密集的现实世界，是知识理解与意义生成的重要背景。当课程内容能够与学生熟悉的环境、问题与实践发生联系时，知识不再是抽象的符号体系，而成为可以被理解、被运用、被反思的经验资源。由此，富有地方感的课程建设思路，强调通过地方经验为课程内容提供意义支点，使课程真正回应学生的发展需要。

从课程实施的角度看，富有地方感的高质量课程强调学习过程中的具身参与和持续体验。高质量课程并不止于教学方法的更新，而在于学习是否能够转化为可积累的经验。地方作为学生日常生活与学习活动的重要场域，为学习提供了稳定而具体的实践空间。在这一思路下，课程实施不再局限于课堂内部，而是通过引导学生进入真实环境、参与真实活动，使学习在行动中展开。通过反复进入具体情境，学生得以在身体感知与实践参与中不断深化理解，从而避免学习流于一次性体验或形式化参与。

从课程价值取向的角度看，富有地方感的高质量课程强调在具体经验中培育责任意识与价值认同。价值教育若脱离学生的现实生活，往往难以形成内在认同。地方感所强调的，是学生在与地方文化、公共生活和社会关系的互动中，逐步形成对自身角色与责任的理解。在这一过程中，地方并非价值教育的终点，而是价值生成的起点。通过对地方生活的理解与参与，学生得以在具体经验中体认公共责任，并在此基础上逐步拓展至更为广阔的社会

与国家层面，从而实现家国情怀的真实生成。

富有地方感的高质量课程建设思路，并不是在国家课程与地方经验之间作出取舍，而是在二者之间建立有机联系。地方感在此发挥的是中介作用：它使统一的课程目标能够在具体情境中获得现实表达，使抽象的育人要求转化为学生可感、可及的经验过程。通过这一思路，高质量课程得以在课程内容、实施方式与价值取向上形成内在一致的育人结构。需要强调的是，富有地方感的课程建设思路并非一套固定模式，而是一种基于学生经验生成逻辑的课程理解方式。

三、地方感视角下高质量课程建设的实践进阶

地方感对基础教育高质量课程建设的赋能，必须最终转化为系统化、可操作的实践行动。这一转化并非对国家课程体系进行推翻再创造，也并非对既有课程体系进行局部的、点缀式的调整，而是构建一个以地方为根基、以素养为导向、以实践为路径的新型课程生态。

（一）课程目标的重构

传统课程目标长期受制于学科本位，侧重于学科内部知识体系的掌握与认知技能的习得。这种目标取向虽有助于系统化知识的传递，却极易导致学习与生活世界的割裂，使学生难以在抽象符号与真实经验之间建立有意义的联结。

1. 走出学科视域，回归生活世界。传授学科知识是课程教学的重要目的，但若成为唯一的视域，则会使人从生动、具体的“在场”中抽离，陷入抽象的、符号化生活的“悬浮”状态。因此，高质量课程建设必须引导学生“面向生活世界”，这意味着课程的学习，应始于对脚下这片土地的好奇与关切，终于建立理解、接纳并有所贡献的能力。“地方”作为构造社会的工具，其功能在于为行动者提供一个可以立足并对生活做出有效行动的支点^[14]。例如，在语文课程中，教学目标可以从单纯的文本分析、情感概括，转向引导学生结合自身生活经验与所处地域文化，观察、记录并反思生活中真实的情感互动与人际关系，使抽象的人文主题转化为可感、可思的“附近”生活，为学生在具体生活情境中建构意义提供真实支点。

2. 突破学科壁垒，培育综合素养。新时代高质量课程建设以立德树人为根本任务，最终指向学生的全面发展。课程目标的重构需超越单一学科的知识与能力局限，主动打破学科壁垒，推动多学科知

识、方法与视角的融合，系统培育批判性思维、协作能力、问题解决与社会责任感等综合素养。地方感培育为此提供了真实且整合的情境，使学生在面对地方性议题时，能够自然调用并连贯运用人文、科学、艺术等多学科理解方式，把握议题背后的文化逻辑与价值体系。例如，在艺术类课程中，教学目标可以在审美表达与技能训练的基础上，有机融入历史背景探究、文化理解与社会责任感塑造，引导学生在艺术实践与鉴赏中，建立对地方文化或历史脉络的理性认知与情感认同。这种素养导向的目标是在真实的地方实践中赋予知识以意义，使学习成为连接自我、社群与环境的主动建构过程，最终指向有根、有责、有能力的育人方向。

（二）课程内容的重组

课程内容重组绝非简单地将地方资源“贴标签”式嵌入原有的学科框架，而是改变以往以学科知识点为序列的编排方式，以真实的地方问题为锚点，打破学科边界，重构知识的组织逻辑。

1. 营造真实情境，聚焦生活课题。课程内容的起点不应是教科书中的某一章节，而是从学生真实生活场景中自然浮现的、有待探究与解决的“生活课题”。这些课题源自生活本身，是学生身边真实存在的挑战与疑惑。如在执教数学学科《克、千克、吨》时，可设计“为外地游客推荐并规划本地特产购买方案”这一贴近生活的真实情境，引导学生在调查、称量、预算等实践中理解与运用质量单位，实现从生活课题到知识建构的自然转化。基于生活课题所营造的情境，具有复杂性、不确定性与高关联性，解决过程需要学生遵循生活本身的发展节律和关联网络调动多方面的经验与知识。因此，课程内容的重组就是要以这些课题为“纲”，牵引出具体的观察、调查、分析、设计、实践等一系列学习活动，让学习过程本身成为一次聚焦真实的、解决真问题的实践探索。

2. 遵循实践逻辑，统整知识图谱。解决真实课题的实践逻辑，自然牵引出对多学科知识的整合需求。生活课题的复杂性决定了单一学科视角的局限性，所以课程必须依托跨学科的知识整合。在东北师大附小《人参的“参”奇之旅》这一综合性课程单元中，围绕“人参”这一地方符号，将课程内容系统重构：在文学维度，学生学习人参的民间传说与文学描写；在艺术维度，用水墨绘制人参的灵动形态与物象神韵；在科学维度，探究人参的生长环境与药用价值；课程内容围绕“理解人参及其家乡意

义”这一实践主线，打破学科分割，编织成一张多维、互联的知识图谱。这种强调情境嵌入与问题解决的重组逻辑，使学习真正回归生活本源，让学科知识与生活经验、不同学科领域之间，以及学习者与地方环境之间形成了多重深度联结^[15]，推动学校课程的内容追求走向高质量发展路径。

（三）教学过程的重建

教学过程是将课程内容转化为学生经验的关键环节。地方感培育赋能下的教学过程必须打破传统线性推进的模式，转向以学生为主体的探究性学习。

1. 超越符号认知，开展具身实践。当一个人认识世界的时候，全部的感官都在同步起作用^[16]。因此，高质量课程的学习过程绝不能仅停留在书本、图片或视频的“二次体认”上。教学过程必须尽量支持学习者与学习内容、学习环境的互动互构，让学生全身心投入具身性实践活动。东北师大附小的语文学科团队在《品读〈火烧云〉，初识萧红》单元中设计了“追寻晚霞”的具身预习，学生不是被动读解萧红的文字，而是先亲身观察、拍摄、记录本地晚霞并撰写“观云日记”，带着身体的敏锐感知和情感体验进入文本学习。学生在真实情境中通过多感官参与和持续互动，不断重构对地方的认知图式，实现主体经验与外部环境的深度对话，从而使学习摆脱了被动接受的窠臼，转而成为一种主动的建构过程。知识也不再是外在的客体，而是内化于身体记忆与情感反应中的一部分“自我”。

2. 打破课堂局限，延展学习时空。具身性的学习需要突破传统课堂的物理和时空枷锁，这不仅仅是空间位置的移动与时间跨度的延伸，更是学习形态与社会关系的重构。它深刻回应了“悬浮”状态下对确定性的寻求，通过在延展的、真实的社会时空脉络中进行持续、深度的互动，“附近”成为学生“构造社会”的工具。正是为学生提供这种“抓手”的实践方式，延展的时空也为“家校社协同”提供了天然的场域，学生、教师、家长、社区成员构成了一个学习共同体，使得学习本身就成为一种深刻的“社会整合”体验。如道德与法治学科《白白的大米哪里来》项目式学习中，教学场域从教室延伸至农田、黑土地博物馆，借助地理学专家、农民、社区成员组成教联体，使学生在跨越数周、行走多地的深度实践中，将个人学习嵌入广阔的社会时空脉络。

（四）课程评价的重塑

课程评价是基于一定标准和事实并运用科学方法对课程产生的效果进行客观描述与价值判断的过程^[17]。以地方感培育为导向的高质量课程建设，要求评价理念从甄别与筛选转向促进生命成长与意义建构。

1. 拓展评价视野，重视生命体验。高质量的课程评价，始终将育人作为其根本的价值诉求和目的，其甄别功能的发挥需要在育人目标的引领下进行^[18]。如果评价仅聚焦于知识掌握与技能表现的量化，极易忽视内隐的、高度个性化的生命体验与情感成长。基于地方感培育的课程评价，其视野可拓展至学习发生的真实过程之中，尤其关注在课堂互动、师生对话中即时生成的反应、感受与思辨。这种融入过程的评价核心在于通过持续、细致的观察与反馈，敏锐地理解并反馈学生与地方环境深度互动时产生的情感共鸣、价值困惑与意义探寻。例如，在语文、艺术等学科的学习中，当学生描绘家乡风物或表达对地方文化的理解时，教师的反馈应超越知识与技能的层面，深入这些表达背后所关联的情感体验与认知建构，引导学生在“感知地方”与“表达自我”的往复中，逐步感知与世界的深刻联结和个性化的生命意义，使评价过程本身成为学生联结地方、探索自我、持续发展的内在动力。

2. 走向综合评估，观照成长成就。高质量课程建设需破解评价与学生疏离的困境，关键在于将评价从“对学生的评判”转向“为学生发展的赋能”。这要求评价从关注静态标准下的绝对位置，转向对学生在完整学习周期内所获进步与综合成就的评估，而实现这一转向最重要的就是正视并珍视学生丰富的学习实践。调查、探究、设计与行动等这些生成于学习实践中的证据，共同构成反映其思维发展、能力提升与价值体认的成长轨迹。教师应系统性地将在这些实践过程中的表现纳入阶段性评价的框架，与考察核心概念与关键能力把握的基础性纸笔评测相结合，为学生提供一幅立体、生动的“成长镜像”。比如，在科学学科中，评价可将单元测评与学生在实验操作、实地考察中形成的可视化成果（如采集整理的标本、自主设计的实验模型）相结合，让抽象知识的掌握与动手探究的过程共同映射其科学素养的成长。学生在这种评价下能清晰看见自身在多维度上的进步，评价真正转化为推动学习不断深化、促进生命内在丰盈的发展性过程。

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, 2022:15.
- [2][4][6] 教育部. 义务教育课程方案和课程标准(2022年版)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2022:5.
- [3][5][7] 中共中央, 国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[M]. 北京: 人民出版社, 2025:10;2;6.
- [8] 全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国爱国主义教育法[M]. 北京: 人民出版社, 2024:4.
- [9][12] 段义孚. 空间与地方: 经验的视角[M]. 王志标, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2017:6.
- [10][11][加] 爱德华·雷尔夫. 地方与无地方[M]. 刘

苏, 相欣奕, 译. 北京: 商务印书馆, 2021:70.

- [13] 王廷波, 刘春娇, 赵航. 在地化课程: 理论探讨与实践路径[J]. 中小学教师培训, 2025(04):42-47.
- [14] 项飙. 人重新站在大地上: “附近”的保守和热情[J]. 福建论坛(人文社会科学版), 2025(03):87-105.
- [15][17] 李刚. 新时代我国基础教育高质量课程建设[J]. 课程·教材·教法, 2021(11):35-41.
- [16] 段义孚. 恋地情结[M]. 志丞, 刘苏, 译. 北京: 商务印书馆, 2017:13.
- [18] 徐彬, 刘志军. 高质量课程评价的逻辑起点、内涵特征与培育路径[J]. 课程·教材·教法, 2024(06):13-18.

(责任编辑: 姜佳宏)

Different Lands Nurture Different People The Logical Framework and Practical Pathways of Cultivating a Sense of Place to Promote High-Quality Curriculum Development in Basic Education

SUN Jie, ZHAO Hang, LIU Yuhang

(Northeast Normal University Affiliated Primary School, Changchun, Jilin 130022, China)

Abstract: Against the backdrop of building an education powerhouse, how curriculum can generate authentic and enduring educational effects within students' experiences has become a critical issue for high-quality curriculum development. This paper, grounded in national curriculum reform policies, analyzes the intrinsic demands for authentic contexts, embodied experiences, and value generation in high-quality basic education curriculum development across three dimensions: curriculum construction, implementation, and value orientation. It reveals the intrinsic connection between high-quality curricula and the cultivation of students' sense of place. Introducing the concept of "sense of place", the paper systematically elucidates its theoretical origins, pedagogical implications, and educational value in curriculum development. Curriculum practices grounded in a sense of place emphasize constructing a new curriculum ecosystem rooted in locality, oriented toward competency development, and guided by practical pathways. At the practical level, this paper systematically explores the implementation approaches for high-quality curriculum development from a sense-of-place perspective across four core dimensions: curriculum objectives, content, teaching processes, and evaluation. This aims to provide systematic theoretical references and practical guidance for deepening curriculum reform in basic education.

Key words: basic education; high-quality curriculum development; sense of place; curriculum development

段义孚“地方”理论对小学在地化课程建设的 启示与实践路径研究

刘春娇

(东北师范大学附属小学, 吉林 长春 130012)

[摘要]在深化基础教育课程改革的时代背景下,在地化课程成为衔接国家课程统一性与地方差异性的关键载体,但在实践中仍面临着内涵浅表化、学科融合不足与地方感培育缺失等瓶颈。基于段义孚人文主义地理学中“地方”理论的文本阐释,结合东北师范大学附属小学的课程开发实践,探讨其对在地化课程建设的哲学指引与实践路径。段义孚理论以情感维度为核心,能够推动课程由“资源利用”走向“意义建构”、由“认知本位”转向“情感培育”、由“文本中心”迈向“具身体验”,从而为在地化课程注入更深厚的人文内涵,精准回应“有根新人”的培育需求。面向课程实施,学校可通过“感知”唤醒情感、“体验”深化情感、“关怀”升华情感与“联结”稳固情感的路径,促进学生形成稳定的地方认同与持续的生活意义感,最终实现从地方依恋到家国情怀的素养进阶。

[关键词]段义孚“地方”理论;小学在地化课程;有根的时代新人;课程建设;教学范式

[中图分类号]G622.3 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0022-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.004

在全球化和现代化进程中,个体与真实场所之间的连接日益疏离,“无地方感”成为现代性的一种症候。小学作为学生个体世界观、价值观形成的关键阶段,亟须在课程中回应这一现实问题。在地化课程强调以本地环境、文化经验为核心教学资源,视其为连接国家课程与地方情境的重要路径。然而,当前的教学实践仍存在许多问题,其根源在于课程设计缺乏关于人地关系的深刻理论支撑。

人文主义地理学家段义孚的“地方”理论以其对空间与地方、感知与经验、情感与认同的深刻辨析,为理解人与环境的关系提供了人文主义视角。该理论超越传统地理学的实证范式,聚焦于人对环

境的意义建构与情感依附,尤其强调“恋地情结”与“地方感”的育人价值。本文旨在系统梳理段义孚“地方”理论的核心精髓,深入挖掘其对在地化课程建设的价值启示,并对其实施路径进行以“情”为轴心的创造性重构,为新时代在地化课程如何培育“有根的时代新人”提供理论框架与实践参考。

一、在地化课程建设的时代之需

在全球化与本土化张力日益凸显、教育高质量发展诉求持续增强的新时期,基础教育课程改革正步入深化内涵、提升育人效能的关键阶段,培育具

[收稿日期]2026-01-25

[基金项目]吉林省社会科学基金一般课题“‘在地化’道德与法治课程建构赋能大中小学思政教育一体化育人质量提升研究”(项目编号:2025S21)。

[作者简介]刘春娇(1994-),女,吉林长春人,东北师范大学教育学部博士生,东北师范大学附属小学教育研究部研究员;主要研究方向:学校课程与教学。

有地方根脉、中国灵魂、世界眼光的“有根的时代新人”尤为重要。传统高度标准化、普适性的国家课程体系，在保障教育公平与基本质量方面发挥了重要作用，但与特定地域鲜活的自然、文化及社会情境之间存在着明显的疏离感。在地化课程建设，作为连接国家课程统一性与地方、学校及学生个体差异性的重要桥梁，其价值已获得广泛认同——既是回应国家政策明确导向的必然选择，也是顺应课程改革趋势、破解培育“有根的时代新人”育人困境的有效路径。

（一）政策导向与顶层设计的战略驱动

近年来，我国教育政策明确指向了增强课程的适应性与选择性，鼓励地方与学校因地制宜开发特色课程的政策路径。教育部2023年印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》提出“因地制宜，‘一地一计’，因校制宜，‘一校一策’”的原则，这标志着国家层面对在地化课程的战略认可与积极推动。在地化课程不再是可有可无的点缀，而是弥补国家课程在情境性、体验性和差异性方面的不足，实现全面育人功能的关键环节，为基层学校探索特色课程体系提供了制度保障与实践空间。

（二）破解“知识悬浮”困境的现实诉求

长期以来，基础教育中“知识悬浮”现象较为突出，学生所学知识脱离生长土壤，成为抽象的符号系统。这种模式虽高效传递了人类共有知识结晶，却在一定程度上弱化了学生学习的内在动机与意义建构。学生可能熟知远方的山川河流，却不了解家门口的河流变迁；能背诵课本诗词，却难以描绘故乡的四季之美。在地化课程的核心使命，在于打破知识体系与生活世界的无形壁垒，引领学生从封闭文本走向现实天地。它强调学习应扎根真实情境，将地方自然风貌、历史文脉、产业特色等转化为课程资源，让学生在“做中学”“用中学”过程中将抽象知识与感官体验、情感共鸣、探究行动深度联结，实现学习的“落地生根”。

（三）培育地方认同与涵养家国情怀的育人旨归

“我们从哪里来？”这一哲学追问是塑造个体身份认同的基石。在一个日益同质化的世界里，清晰的文化身份与深厚的乡土情怀，是个体安身立命的重要精神家园，也是国家文化自信的重要源泉。在地化课程超越了单纯的知识传授，其更深远的价值在于文化扎根与精神涵育。它通过引导学生系统、深入地探究地方的过去、现在与未来，使其在亲历、体悟与反思中，理解地方文化的独特性与普遍

性，感知地方精神的传承与演变，从而建立起与这片土地血脉相连的情感纽带与文化认同。这种基于亲身体验的认同感，远比空洞的说教来得真切持久，且由这份“恋地情结”出发方能推己及人，延展至对国家、民族乃至人类命运共同体的深切关怀。因此，在地化课程不仅是知识的地方转向，更是育人目标的深刻回归，是落实立德树人根本任务，培育“有根的时代新人”的必由之路。然而，尽管在地化课程的价值已成共识，但由于课程内涵浅表化与碎片化，与学科课程“两张皮”，无法引发学生与“地方”深刻的情感共鸣，难以通过课程实践实现价值的认同、情感的联结，“有根”的育人目标往往流于形式。这些瓶颈的根源在于课程设计缺乏坚实的人文关怀与情感教育理论支撑，未能触及人与环境关系的本质。而段义孚的“地方”理论，恰恰以其对“人—地”关系的深刻诠释，为在地化课程建设提供了强有力的哲学支撑与思想武器。

二、段义孚“地方”理论的核心内涵及其教育学意蕴

1976年，段义孚首次明确提出“人文主义地理学”这一概念^[1]。作为人文主义地理学领域的开创者与核心代表，其思想体系将地理学的焦点从客观环境转向了人类对环境的感知、体验与意义建构^[2]，为理解人与环境的关系提供了从地方情感“小切口”向家国情怀培养“大格局”的人文地理学视角，对破解小学在地化课程建设的瓶颈，实现课程的深度转型与育人价值升华具有不可替代的指导意义。

（一）理论梳理：段义孚“地方”理论的核心要义

1. 理论基础：从实证空间到人文经验的哲学转向。段义孚理论的根本贡献在于其哲学与方法论的转向^[3]。他深刻批判了传统地理学中追求客观、量化、机械解释的实证主义范式，将丰富的人地关系简化为冰冷的科学数据，忽视了人的主体性。为此，他转而以现象学和存在主义作为其理论的根基。这一转向的核心是将地理学研究的焦点从“客观环境”或“几何空间”，彻底转向人的主观经验、情感、记忆与意义建构。他主张，地理学应研究“作为整体的人”在与世界互动中产生的经验，从而将地理学从一门描述客观世界的科学，转变为探究人类生存意义与情感归属的人文学科。例如，科学课讲授“东北黑土地是世界三大黑土区之一”这一话题时，学生可以通过触摸黑土质地、观察土壤分层、记录作物生长与土壤的关系，形成对黑土地

的主观经验与情感联结，这种转变正是从实证空间到人文经验的哲学转向。

2. 核心辩证：空间与“地方”的概念重释与关系。段义孚人文主义地理学理论的核心基石，在于他对空间与“地方”的精妙区分与辩证统一^[4]。在他看来，“空间”是抽象的、开放的、流动的、无垠的，代表着自由与未知，是人类行动的可能性场域^[5]。例如，对于个体而言，一片未经开垦的荒野、一张空白的地图、一个初来乍到的陌生城市，都属于空间的范畴。在教育情境中，一本教科书上描写的遥远国度，对未曾体验过的学生来说，均属于空间范畴。与空间相对，“地方”是被赋予了意义、情感和经验的空[6]。当抽象的空间被赋予价值、意义和归属感时，便转化为“地方”。它被视为人类情感的附着点和“可感价值的中心”^[7]。“地方”具有多尺度性，从个人角落、家庭、社区到城市、国家甚至地球，均可成为“地方”^[8]。地方本质上是稳定、安全、熟悉和归属感的源泉。然而，“稳定与变化对人来讲都是必不可少的”^[9]，“完整坚定而又不断成长的自我似乎需要静与动、稳定与变化、地方与空间的不断交替”^[10]，二者相互依存、相互转化，人类生活正是在地方的安稳与空间的自由之间的永恒辩证运动中展开的。空间通过人类的“意图”“体验”和“记忆”升华为“地方”^[11]。例如，劳动课将校园内一片闲置空地规划为“班级种植园”，初期对学生而言只是陌生的空间；当学生分组认领地块、学习种植家乡常见的大豆和玉米、记录作物生长周期、分享收获成果后，这片空地便被赋予了劳动的汗水、合作的快乐与收获的喜悦，成为充满情感意义的“地方”。反之，当承载意义的符号倒塌或文化变迁导致情感联结断裂，一个“地方”也可能退化为无意义的空间，这一转化过程构成了人类生存体验的基本坐标。

3. 方法论基石：从“感知”到“经验”深化整合。段义孚曾多次引用苏格拉底的名句：“未经审视的人生不值得度过。”^[12]他认为，人文地理学家的终极价值就是通过提高人类的自我感知对社会有所贡献，而经验是获得自我感知的核心方法论，是认识世界的主要依据和工具。他所说的“经验”超越了简单的感知，是融合了感觉、记忆、情感、反思与想象的复杂学习过程，是能够回应现实情境并产生创造性成果的^[13]。人类正是通过多感官的、沉浸式的经验来构建对世界的理解和与地方的联系^[14]。美术课程跟随校园内杏树的四季变化展开，学生走出教室，

春天用画笔记录“含苞一绽放一落花”的过程，夏季触摸杏树叶的纹理，秋季收集落叶进行拼贴创作，冬季通过观察枯枝形态，反思植物生长与季节、环境的关系。在这一过程中，学生的感知不断转化为深度经验，对校园这一“地方”的理解愈发深刻，也逐步养成了多感官观察、持续反思的学习品质。

4. 终极目标：“恋地情结”与“地方感”的情感联结。如果说“空间”到“地方”的转化是过程，其情感结果便是“恋地情结”与“地方感”的生成。“恋地情结”是段义孚人文主义地理学理论中极具人文意蕴的核心概念，指人与地之间形成的情感联结——当地方在个体体验中持续被赋予情感与价值时，便会成为人类自我认同的有机组成部分^[15]。段义孚构建了清晰的情感递进框架：感知—态度—价值观、世界观^[16]。这种情感联结是“地方感”的情感内核，是人类一种本能的、积极的、稳定的情感倾向，最终可以升华为个体的价值观和世界观，与个体的幸福感、安全感和身份认同紧密相连。

相比“恋地情结”的纯粹情感属性，“地方感”是一个更为综合的概念，强调“亲切经验”，融合了对地方的认知、记忆、诠释和身份认同，是在“恋地情结”基础上经过文化与社会特征改造的、人与地方之间的特殊关系^[17]。其形成是一种动态深化的情感过程，从熟悉感、归属感、认同感、依赖感到根深蒂固感，随着互动的时间与深度的增加而层层递进。“家”和“家乡”被段义孚视为“地方的亲切经验”最核心的表征，是个人宇宙的中心和身份认同的源泉。一个具有强烈“地方感”的人，不仅热爱这个地方，还能深刻理解其历史文脉、自然肌理和社会关系，并将自身视为这个地方有机的一部分，使个体更容易建立起稳定的自我认同、和谐的人际关系，并进而将这种对具体地方的爱，升华为对祖国、对人类共同家园的博大情怀。例如，在讲解革命传统人物时，组织学生走访烈士陵园，担任红色场馆讲解员、开展“百米长卷”合作绘画、参与“红歌咏流传”编演等活动。学生在角色扮演与艺术表达中，与英雄进行跨时空的“情感对话”，让“民族英雄”从课本名词转化为对家乡红色文化的归属感，进而形成身份认同，完成了从“恋地情结”到“地方感”的升华。

(二) 破解瓶颈：段义孚理论对课程建设的指导价值

1. 超越资源利用，走向意义建构”。许多在地化课程的开发逻辑止步于“资源盘点与利用”。其

操作模式往往是罗列地方特产、名人、古迹等资源，然后将其作为知识点植入相关学科。这种作法虽然丰富了教学内容，但本质上仍是将地方视为一个被动的、客观的“物”，学生也只是作为知识的接受者，难以与这些资源建立起深刻的个人联系。地方依然是冷冰冰的“空间”，而非温暖的“地方”，致使课程建设缺少精神内核。段义孚的“空间—地方”理论为小学在地化课程改革提供了核心指引，促使我们从资源利用转向意义建构。课程的真正目的不是让学生“知道”地方有什么，而是引导他们去“体验”和“建构”这个地方对于“我”的意义，正如“稳定与完整的地方有助于人格的健全发展”^[18]，课程不应仅仅是向学生展示关于本地的地理、历史等客观“空间”知识，更重要的是，要创设机会让学生通过亲身体验、情感投入和实践创造，将周遭的环境“地方化”。课程内容的选择与组织，应围绕“如何促进学生从空间到地方的转化”这一核心问题展开，让学生将家庭、学校、社区等“小尺度地方”转化为情感与意义的中心^[19]。这种从“是什么”到“意味着什么”的转变，正是段义孚理论的精髓所在。

2. 超越文本中心，走向具身体验。即便课程内容实现了“在地化”，部分教学方式仍停留在传统课堂的框架内。教师在教室里讲授地方的山川河流、历史变迁，学生通过书本、图片和多媒体获取间接信息，这种“二手”学习方式割裂了身体与心智、学习与生活的内在联系。地方知识始终停留在符号层面，难以真正内化为学生的认知与素养，更无法让学生与地方建立起真切的生命联结，“有根”的育人目标缺乏实践支撑。段义孚对经验的强调，引发了对小学在地化课程实施方式的深刻革命。人文主义地理学者关注“人”的空间感受以及在持续“经验”中所产生的想法^[20]。这为在地化课程的教学范式指明了方向：一堂真正意义上的在地化课程本质上是引导学生参与一场生动的“地方文化建构实践”，通过在真实社区场域中的深度探究、互动与反思，使学生不仅“知道”地方是什么，更“理解”地方何以成为今日面貌，并“参与”地方未来的塑造。它培养的不是对地方标准化、统一化的认识，而是每个学生基于自身鲜活经验生长出的、带有生命印记的地方理解、情感依恋与负责任的身份认同。在这些第一手的、沉浸式的“经验”中，学习成为一段充满意义、关乎身份建构的生命体验，从而在现代社会中奠定坚实而富有弹性的生命根基。

3. 超越认知本位，走向情感培育。在应试导向的影响下，课程设计往往过度偏重知识性与技能性目标，对情感、态度、价值观等隐性目标的关注则相对不足。即使涉及地方情感，也多以口号式的说教为主，缺乏有效的生成机制。学生可能了解了地方的历史，却没有生发敬意；知道了地方的环境问题，却没有形成行动的自觉，情感与认知严重脱节。段义孚的“恋地情结”理论，将情感培育置于在地化课程的核心地位。它启示我们，课程设计必须高度重视情感体验和价值认同的培育环节，要有意识地创设能够触动学生情感的体验。这要求课程活动不仅要有“趣”，更要有“情”，没有情感投入和经验扎根，任何空间都无法成为真正意义上的“地方”，实现“有根”的育人目标也无从谈起。课程的成功与否，不取决于学生记住了多少地方的知识点，很大程度上取决于它能否在学生心中种下“恋地情结”的种子，建立起深刻而丰富的“地方感”，这为回应知识脱离生活、情感教育缺失的当代教育困境，提供了极具人文关怀的解决方案。

三、学校在地化课程建设的实践路径

面向课程实施，学校可通过“感知”唤醒情感、“体验”深化情感、“关怀”升华情感与“联结”稳固情感的路径，促进学生形成稳定的地方认同与持续的生活意义感。东北师范大学附属小学（后文简称“附小”）以“培育有根的时代新人”作为育人目标，将“恋地”内化为课程的核心精神与行动逻辑，构建了一个由近及远、内外贯通、螺旋上升的同心圆式育人体系。它系统回答了如何以“地方”为情感与认知的坚实起点，引导学生实现从具体依恋到抽象认同，再到全球关怀的素养进阶，实现了个人成长与家国天下情怀的同向同行。

（一）以“感知”唤醒情感——课程目标的重构与奠基

“人需要稳定，需要一个稳定的地方，时间上似乎静止的地方，我们可以回归的地方，地方的完整性可以证实我们自身的完整性。”^[21]地方是自我认同的源泉，建立人与地方的情感纽带可以破解知识“悬浮”的困境，抵御现代性带来的“疏离”与“无地方”感。因此，在地化课程应该超越认知维度，核心目标不应再是让学生“知道”关于地方的知识，而是要培育他们作为“栖息者”而非“旁观者”的核心素养——“地方感”素养，为培养“有根的时代新人”筑牢根基。这种素养培育的结构具有多层次、

递进性等特征，结合附小“我为吉林大米代言”项目式学习案例，可具体分解为四级课程目标(如图1)。

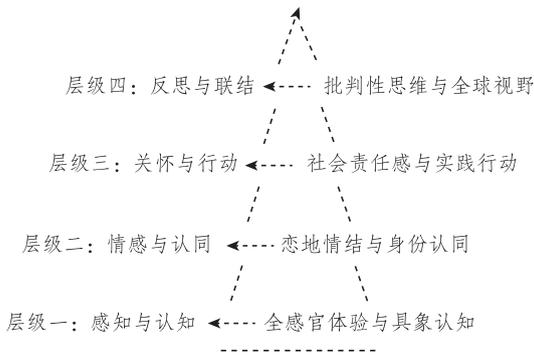


图1 “地方感”素养培育四层级课程目标结构图

层级一是“感知与认知”。引导学生通过多感官体验，全面感知吉林大米的生长环境、种植过程与本土特质，形成具象化认知。在学习过程中，学生走进吉林稻田基地，观察水稻从育秧到抽穗的生长形态，品尝刚脱壳的鲜米，同时学习黑土地肥力构成、明确吉林大米“颗粒饱满、口感香甜”的品质成因，打破对“大米只是粮食”的抽象认知，建立起对家乡物产的直观了解。

层级二是“情感与认同”。在感知基础上激发情感共鸣，培育恋地情结，建立“我与吉林大米紧密相关”的身份认同。学生通过记录水稻生长日记、参与“一粒米的旅行”主题分享，体会农户耕耘的艰辛，了解吉林大米作为“国家粮食压舱石”的重要地位以及黑土地对大米品质的决定性作用，进而生出对家乡物产的自豪感，逐步形成“我是吉林大米代言人，更是黑土地守护者”的归属感，让地方物产成为情感寄托。

层级三是“关怀与行动”。将情感认同转化为服务地方的责任感与行动力，实现知行合一。学生围绕“为吉林大米代言”的核心任务，主动调研市场需求，发现部分优质吉林大米存在“知名度低、销售渠道窄”的问题；随后分组设计解决方案，有的制作包含黑土地文化的宣传海报，有的拍摄吉林大米纪录片发布到新媒体平台；更有学生结合《中华人民共和国黑土地保护法》，发起“保护黑土地，守护好大米”的倡议，通过实际行动为家乡物产赋能、为地方生态发声。

层级四是“反思与联结”。反思人与地方的关系，实现“地方根基”与“全球视野”的统一。项目后期，引导学生结合乡村振兴国策，理解大米产业对家乡经济的带动作用，同时以开放视角探讨不同地域农产品的特色，尊重文化多样性，最终形成“热爱吉林大米但不局限于本土，扎根黑土地但胸

怀天下”的格局，将对具体地方的情感，升华为对国家发展、人类共同粮食安全的关注。

(二)以“体验”深化情感——教学范式的恋地化转向

为实现上述目标，小学在地化课程内容的开发必须超越资源的简单拼盘，要始终围绕“人”和“故事”进行深度的主题化、情境化重组。附小在课程内容开发与教学方式实施方面进行了双重革新。

1. 内容开发：采用“学科渗透—主题融合—项目实践”三位一体的内容开发模式。一是学科渗透式，在知识中注入“乡愁”。将地方元素作为教学情境、案例或素材，自然融入国家课程的日常教学中。例如，在语文课中分析描写本土风光的诗文，在数学课中用社区的人口数据解决问题，在美术课中描绘地方的标志性建筑。这种方式门槛较低，易于实施，是“在地化”的起点。二是主题融合式，在叙事中唤醒“共情”。围绕一个具有地方典型意义的综合性主题，打破学科壁垒，设计跨学科的单元课程。附小开发的“人参的‘参’奇之旅”单元课程，以“人参”为主题，语文课学习关于人参的民间故事、散文、诗句，数学课可统计分析人参产业经济数据，科学课可探究其与黑土地土壤的关系，道德与法治课则可融入“人参娃娃”传说引导对真善美的追求，艺术课设计人参主题的文创作品，最终多学科协同完成“人参神话舞台剧”的创作与公演，让学生对这一地方符号的理解立体而深刻，对家乡物产的情感也在跨学科体验中不断深化。三是项目实践式，在行动中深化“依恋”。以真实的社区问题或发展需求为驱动，组织学生开展长周期的、探究性的项目式学习，在解决真实问题的过程中综合运用知识、锻炼能力、培育情感。这种模式最能体现段义孚所强调的“经验建构”，是在地化课程的高阶形态。在附小“我为吉林大米代言”项目中，学生要完成对吉林大米的宣传任务，需要在科学课上对比黑土肥力，理解大米优质的原因；在语文课上撰写叙事作文与宣传脚本，在信息科技课上制作新媒体作品，最终通过线上线下结合的方式进行宣传推广，实现了对吉林大米从自然属性到文化经济价值的全链条理解。这种转化使“地方”不再是一个背景概念，而成为学生主动探究、知识建构的“内容主体”本身。

2. 教学方式：体验式学习的多元组合。教学是连接课程与学生的桥梁，这意味着教学方式需从教师主导的知识传递，转向以学生为中心的体验式学习范式。一方面，教师角色从知识的权威传授者，转变为地方文化探究的引导者、协作者和共同学习

者。他们需要与学生一起,深入社区,倾听多元声音,在平等互信中共同建构对地方的新理解。另一方面,学生从被动接受知识转变为探究者和创造者。学生在实地考察中提出问题,通过探究式学习、体验式学习、合作式学习在小组合作中寻找答案,在反思、叙事与创造中表达个人化的理解与情感,在学习过程中与地方之间建立起了基于深度体验的、牢不可破的情感纽带。例如,在“校园周边交通优化”项目中,教师与学生一同设计调研项目和实施方案,学生通过实地调研、走访居民、数据分析等方式,提出具体的交通优化建议,并提交给社区居委会,部分建议被采纳实施。学生在这一过程中不仅提升了探究能力与表达能力,更深刻感受到自己作为家乡一分子的价值,“有根新人”的主体意识不断增强。

(三)以“关怀”升华“情感”——评价体系的真实导向

对“地方感”“恋地情结”这类内隐、综合素养的评价,显然不能依赖传统的纸笔测验。小学在地化课程的评价体系必须走向多元化、过程性与表现性,其目的不仅在于甄别,更在于激励和引导学生与地方建立更深的联结。例如,在语文“品读《火烧云》,走近《呼兰河传》”单元,评价贯穿于学生为家乡撰写文旅文案、制作宣传海报的全过程,并采用学生自评、同伴互评与教师总评相结合的方式,系统收集学生在课程学习过程中的各类成果作品,全景式记录其与地方互动、认知深化、情感变化的轨迹。或是采用表现性评价方式,通过组织项目成果听证会、戏剧表演、主题演讲等活动,让学生在真实交际情境中综合展现其知识理解、探究能力、口头表达能力与情感态度,评价的核心在于学生是否在过程中投入了真情实感,是否展现了对地方的深切关怀。亦或是纳入社区反馈,将社区专家、居民代表对学生项目成果或服务行为的评价纳入评价体系,关注学生在真实生活中的情感态度和行为表现。这种评价让“爱家乡”不再是一句口号,而是看得见、摸得着的社会互动。

(四)以“联结”固化情感——协同育人的生态构建

个体的“恋地情结”若要持久而稳固,就必须植根于广阔的社会文化土壤之中,打破学校的孤岛状态,构建起一个学校、家庭、社会三位一体的协同育人生态系统。顶层设计以“情感贯通”为核心,超越单纯资源交换,在《东北师范大学附属小学课程实施方案》中明确以“情感培育”为核心原则,锚

定“基于标准、扎根地方、融于学科”的开发理念,既保障了课程的系统性,又确保了恋地情感培育贯穿始终。学习空间从校园延伸至博物馆、自然保护区、历史街区等地方场域,打破物理围墙的同时消融情感壁垒,让学生在真实场景中深化与地方的情感联结^[22]。附小与长春一汽、长影旧址博物馆、杨靖宇烈士陵园、黑土地保护示范区等十大类50个单位建立长期合作关系,将其作为“在地化课程实践基地”,定期组织学生开展实地研学活动。

学校通过成立学科委员会,赋予教师课程开发自主权,激发其情感育人的能动性。同时打破校际与家校壁垒,吸纳家长、高校专家、非遗传承人等作为地方专家参与课程建设,依托社区提供实践基地与课题,构建“学校—家庭—社会”一体化育人生态。例如,在“东北民俗”主题课程中,学校邀请会剪窗花、做冰雕的家长走进学校,教授学生传统技艺;邀请非遗传承人讲解东北二人转的历史与艺术特色;组织学生在社区参与中秋节日活动,感受民俗文化的魅力。多方力量协同发力,让恋地情感在课堂探究、家庭传承、社区实践中持续沉淀,学生对地方的情感不再是局限于一时一地的课程体验,而是深深融入其生活世界,成为其生命底色的一部分,为“有根的时代新人”培育构建了稳固的生态支撑。

从“空间”到“地方”是地理学的转向,更是教育学的深刻变革。段义孚的“地方”理论以其深厚的人文关怀,引导我们认识到,小学在地化课程的本质,不是知识的移植,而是意义的生成;不是认知的操练,而是情感的培育;不是文本的附庸,而是生命的体验。以“情”为轴的在地化教育,是一项需要学校、家庭、社会共同参与的系统工程,是一场回归教育本源、向着育人至美境界迈进的深刻变革。我们期待看到更多“扎根的教育”,使在地化课程真正转化为促进每个学生与脚下土地共生共荣的教育实践,为培养出“扎根地方,心怀天下”的时代新人奠定坚实基础。

参考文献:

[1] Yi-Fu Tuan. Humanistic Geography [J]. Annals of the Association of American Geographers, 1976(02): 266-276.

[2] 刘满芸. “地方”:应用翻译研究的新范畴——段义孚“地方”思想对应用翻译研究的启示[J]. 上海翻译, 2017(04): 88-93.

[3] 夏铸九. 人文主义地理学者段义孚的理论意涵[J]. 旅游学刊, 2023(03): 6-8.

[4] Ley D. Space and place: the perspective of experience

by Yi-Fu Tuan[J]. *Annals of the Association of American Geographers*, 1978(04):570-572.

[5] 张希文. 具身感知与景观意象:段义孚“恋地情结”的地理美学[J]. *郑州大学学报(哲学社会科学版)*, 2025(04):120-127,174.

[6] 宋秀葵. 生命的复归:段义孚的生态文艺观[J]. *当代外国文学*, 2013(02):80-87.

[7] 蔡霞. “地方”:生态批评研究的新范畴——段义孚和斯奈德“地方”思想比较研究[J]. *外语研究*, 2016(02):102-107.

[8] Yi-Fu Tuan. *Place: An Experiential Perspective*[J]. *Geographical Review*, 1975(02):151-165.

[9] Yi-Fu Tuan. *In place, out of place*[M]. Richardson M. *Geoscience and Man*. Baton Rouge: Geoscience Publications, 1984:3.

[10] Yi-Fu Tuan. *Place, Art, and Self*, Center for American Places[M]. Charlottesville: University of Virginia Press, 2004:4.

[11] [13] Yi-Fu Tuan. *Space and Place: The Perspective of Experience*[M]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977:6;47.

[12] Yi-Fu Tuan. *Humanistic Geography - A Personal View*[J]. *Progress in Geography*, 2006(02):1-7.

[14] 陈伊乔, 刘逸. 段义孚的人地情感研究对城乡规划的启示[J]. *城市发展研究*, 2019(08):104-110.

[15] [17] Yi-Fu Tuan. *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*[M]. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1974:93-95.

[16] 段义孚. 恋地情节[M]. 志丞, 刘苏, 译. 北京: 商务印书馆, 2018:4.

[18] 宋秀葵. 段义孚的地方空间思想研究[J]. *人文地理*, 2014(04):19-23,51.

[19] 孙一丹. 从坐标到家园——《空间与地方:经验的视角》评介[J]. *地理教学*, 2025(12):1.

[20] Yi-Fu Tuan. *On Human Geography*[J]. *Daedalus*, 2003(02):134-137.

[21] Yi-Fu Tuan. *Sense of place: Its relationship to self and time*[M]. Mels T. *Reanimating Places: A Geography of Rhythms*. Cornwall: Ashgate Publishing Ltd, 2004:45-56.

[22] 王廷波, 刘春娇, 赵航. 在地化课程:理论探讨与实践路径[J]. *中小学教师培训*, 2025(04):42-47.

(责任编辑:刘新才)

Implications of Duan Yifu's "Place" Theory for Place-Based Curriculum Development in Basic Education and Practical Pathways

LIU Chunjiao

(Affiliated Elementary School of Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130012, China)

Abstract: Against the backdrop of deepening the reform of the basic education curriculum, place-based curriculum has become a critical vehicle for bridging the uniformity of the national curriculum and local diversity. However, in practice, it still faces challenges such as superficial connotation, insufficient interdisciplinary integration, and a lack of cultivation of a sense of place. Drawing on a textual interpretation of Duan Yifu's humanistic geography theory of "place" and integrating curriculum development practices at the Affiliated Elementary School of Northeast Normal University, this paper explores its philosophical guidance and practical pathways for place-based curriculum development. The study indicates that Duan Yifu's theory, centered on the affective dimension, promotes a shift in curriculum from "resource utilization" to "meaning construction", from a "cognition-based" approach to "affective cultivation", and from "text-centered" design toward "embodied experience", thereby infusing place-based curriculum with richer humanistic connotations and precisely responding to the need for cultivating "rooted individuals". Regarding implementation, schools may adopt pathways such as "perception" to awaken emotions, "experience" to deepen emotions, "care" to elevate emotions, and "connection" to stabilize emotions, fostering in students a stable place identity and a sustained sense of meaning in life, ultimately advancing from place attachment to sentiment for home and country as a progression in competencies.

Key words: Duan Yifu's "Place" theory; place-based curriculum in primary schools; rooted contemporary new generation; course construction; generalized teaching paradigm

索贝尔地方本位教育思想要义及其创造性转化的实践路径

韩宇

(东北师范大学附属小学, 吉林 长春 130024)

[摘要] 大卫·索贝尔是地方本位教育的核心奠基人与理论建构者。针对 20 世纪末至 21 世纪初美国教育中儿童“生态恐惧症”“自然缺失症”及标准化教育改革的局限, 他融合教育学、环境心理学与户外教育等多学科理论, 构建了以“地方”为核心、联结儿童发展、自然体验与社区参与的 PBE 理论框架, 将其定位为教学方式创新与学校系统变革的双重路径。实践证明, 该模式对提升学生学业成就、培育地方归属感与社会责任感的具有显著正向作用, 其提出的以专职教师为核心的实施策略, 为 PBE 落地提供了实践支撑。东北师范大学附属小学借鉴其理论内核, 从 3 方面开展创造性拓展: 在价值论层面, 将 PBE 升华为我国“立德树人”的重要育人载体; 在方法论层面, 将专职教师模式拓展为全学科覆盖、全体教师参与、全体学生受益的“三全模式”; 在教学论层面, 将偏重实践的导向优化为“知行合一、手脑并用”的认知与实践均衡模式。该本土创新丰富了 PBE 的实践路径, 为基础教育改革提供了有益借鉴。

[关键词] 索贝尔; 地方本位教育; 在地化教育; 学校改进; 创造性转化

[中图分类号] G62 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)02-0029-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.005

美国学者大卫·索贝尔作为地方本位教育 (Place-Based Education, 简称 PBE^①) 的核心奠基人与理论建构者, 对该领域的系统研究与理论探索, 源于对 20 世纪末至 21 世纪初美国小学教育中儿童“生态恐惧症”“自然缺失症”蔓延, 以及“标准化教育改革”内在局限的深刻反思。索贝尔融合教育学、环境心理学、户外教育等多领域知识, 确立了以“地方”为核心, 联结儿童发展、自然体验与社区参与的清晰框架, 在他的理论体系中, PBE 不仅是一种教学方式创新, 更是推动学校系统性变革的重要路径。经多所学校实践验证, 这种教育模式在提升学生学业成就、培育地方归属感与责任感等

方面均表现出显著正向效果; 在此基础上, 索贝尔进一步提出以设置专职教师为核心切入点的具体实施策略与操作方法, 为 PBE 的落地提供了可借鉴的实践方案。索贝尔的探索对美国、英国、新西兰等多个国家的理论及实践研究产生了较大影响。当下的小学生作为数字原住民, 习惯于在虚拟世界中自由驰骋, 对发生于“远方”的网络热议话题高度敏感, 却日益丧失与附近现实生活的联结感; 也因过重的学业负担而鲜有走向户外、自然, 开展实践活动的机会。因此, 索贝尔的地方本位教育思想研究, 对改进我国小学生以认知为主的学校生活, 更好促进学生全面发展有重要意义。

[收稿日期] 2026-02-08

[基金项目] 吉林省教育科学“十四五”规划 2025 年度基地专项课题“基础教育高质量发展背景下‘在地化’课程开发的理论与实践研究”(项目编号: BJD03)。

[作者简介] 韩宇(1986-), 女, 吉林松原人, 博士, 东北师范大学附属小学教育研究部研究员; 主要研究方向: 学校课程与教学。

一、索贝尔地方本位教育思想产生的时代背景

(一)反思生态问题、环境教育问题

索贝尔的思想首要源于他作为一名环境教育者对当时生态问题现状及环境教育实践模式的深刻反思与批判。20世纪90年代,全球性环境危机日益引发公众关注,环境教育随之被纳入主流课程。但这一过程却产生了超出预期的负面效果。索贝尔通过研究发现在环境教育中广泛存在“发展不适宜性”的问题,与儿童认知水平不符。教育者虽出于良好意愿,却过早地向认知与情感尚在发展阶段的小学低龄儿童灌输关于遥远、复杂且难以理解的全球生态灾难。索贝尔指出,这种教学非但未能激发儿童对自然的亲近与责任感,反而容易引发他们的焦虑、无力感乃至逃避心理,导致一种“微妙的疏离”,也就是“生态恐惧症”现象^[1]。他指出,传统的环境教育在实践中已显乏力,其方法往往与现实中的复杂环境问题相脱节。“演变成了问题和灾难教育——学习热带雨林破坏、臭氧消耗、有毒废物和濒危物种等内容”,这容易导致学生的无力感^[2]。这切断了儿童与自然世界建立积极情感联结的可能性。这种做法容易使自然在他们心中变成一个充满问题、令人不安的“麻烦之地”,反而让孩子想远离它。最终“会让孩子们远离而非亲近自然世界”^[3]。因此,索贝尔提出,有效的环境教育必须始于培养“爱”,而非灌输“恐惧”。他援引美国自然文学之父约翰·巴勒斯的观点:“没有爱的知识不会持久。但如果爱先行,知识必然随之而来。”^[4]所谓的环境素养更倾向于一种“自然素养”,其基础是儿童在可触摸、可感知的本地自然环境中通过直接体验所建立的深刻理解与情感共情^[5]。这构成了索贝尔整个地方本位教育思想体系最为关键的逻辑起点与价值基石。

(二)反思儿童自然缺失症、社区缺失问题

作为一位注重实践的户外教育研究者,索贝尔对“自然缺失症”问题的回应,构成了其地方本位教育思想生成的另一重要动因。他接纳了美国“新自然运动”发起人理查德·洛夫提出的“自然缺失症”概念,用以诊断现代儿童因户外活动锐减而与自然界疏离、并导致注意力难以维持等问题的现状,同时创造性地将其视野扩展至“社区缺失”的层面^[6]。他明确指出:“和理查德·洛夫一样,我们怀疑美国儿童缺失了自然,但我们还想进一步指出——他们也缺失了社区。”^[7]他洞察到,现代儿

童不仅与自然世界疏离,更从他们赖以成长的社会与文化土壤中被抽离出来。在他看来,这种“社区缺失”与“自然缺失”同样致命——它意味着儿童被剥夺了在具体的、活生生的社会关系与地方传统中认识和定位自我的机会。他认为,学校非但未能弥合这种断裂,反而常常使其加剧,使孩子们“被教导不去思考他们所生活的土地”,与身边世界的联系被彻底割裂。儿童的知识悬于空中楼阁,他们的情感难以附着于具体的人与事,其身份认同也缺乏实在的依托。

(三)反思标准化教育改革的问题

索贝尔地方本位教育思想的深化与系统化与美国《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind, NCLB)所掀起的标准化教育改革浪潮直接交织在一起,其理论在很大程度上是对此浪潮的系统性批判与另辟蹊径的回应。索贝尔指出,NCLB的几乎所有内容都带有惩罚性质^[8],其核心假设是“对失败的恐惧与机构的谴责会促使教师更好地履行职责,学生更努力地学习”。这种基于“恐惧”和“惩罚”的短视改革,将教育的目标窄化为提高标准化考试分数,迫使所有学校采纳千篇一律的“直接教学、任务时长及‘反复训练’”模式^[9]。索贝尔一针见血地指出,此类改革的实质是危险的。他将这种主流改革范式批判为植根于“一种开采型经济(extractive economy)的目标”,其终极目的在于“让孩子们在新兴的全球经济中更具竞争力”。但它的结果是灾难性的:课程被简化以迎合测试为目的,跨学科学习、艺术、实地考察乃至课间休息被取消,教学沦为填鸭式灌输,课堂充斥着“无聊感”。最终,“超过半数的美国学生认为学校教育毫无意义”^[10]。更为严重的是,索贝尔指出这种基于高风险测试的体系“正成为一种新的种族主义”,因为它对低收入家庭学生和有色人种学生造成了不成比例的不利影响。

二、索贝尔地方本位教育思想的内涵及核心要义

(一)概念及内涵界定

索贝尔将地方本位教育定义为:“以当地社区和环境为起点,教授语言艺术、数学、社会研究、科学和其他跨学科概念的过程。这种教育方法强调实践操作和真实世界的学习体验,能够提高学业成绩,帮助学生与社区建立更紧密的联系,增强学生对自然世界的欣赏,并培养他们作为积极贡献的公

民的责任感。”^[11]

第一，环境既是自然生态环境，也是人文环境。索贝尔强调的“环境”，既包括自然环境，也将环境从生态环境的范畴扩大到了人文环境范畴。索贝尔倡导：“地方本位教育让我们回归本质，但方式更广泛、更具包容性。理想的环境教育，或者说我们所说的地方本位教育，既教授自然环境，也教授人造环境。社区及其环境的历史、民俗文化、社会问题、经济和美学都被纳入议程。”^[12]因此，地方本位教育实质上是脱胎于环境教育，并对其进行了再造。它并未背离其核心精神，而是将这些普遍关切与地方性知识与现实深度融合，使其得以在具体情境中“扎根”。这一定义将“环境”重构为一个内在于学生日常生活的、需要去理解、欣赏、参与和守护的“生活世界”。

第二，地方本位教育既是教学方法，也是系统改革方案。索贝尔的地方本位教育思想，旨在将学校与社区及自然环境深刻整合，确立了以“地方”为核心、联结儿童发展、自然体验与社区参与的清晰范式。该思想超越了单纯的教学法创新，致力于构建提升“学业、社会资本与环境质量”的系统性改革方案。索贝尔进一步将地方本位教育定位为一种系统性学校改革路径，并阐述了其四个根本转变：

育人目标从“开采”转向“可持续发展”。传统教育的内在逻辑服务于“开采型经济”，其核心是培养高效率的劳动者；而地方本位教育的根基在于以“可持续发展”为组织原则，旨在培养能够量入为出、关注地方和全球层面生态与社会健康的公民^[13]。

思维模式从看待事物的孤立、片面视角，转向理解其复杂关联与整体性的系统思维。地方本位教育倡导跨学科整合、项目式学习和广泛利用社区资源，让学生理解教育、经济、健康等社会子系统是如何关联的^[14]。

课程路径从“抽象远方”转向“由近及远”作为课程设计指南。索贝尔指出，儿童认知与情感的发展，遵循一条根本性的“由近及远”原则。必须在低年级从校园、社区和邻近的自然环境开始，随着年龄增长再逐步扩展至更广阔的区域和议题^[15]。

个性发展从“统一标准”转向“各美其美”的学区目标。索贝尔反对强制统一的课程和高风险测试，主张每所学校都应致力于发现和培养其所在地社区的独特“天赋”，允许学校基于自身独特环境，

发展出个性化的教学路径^[16]。

(二)地方本位教育的价值

第一，促进学业提升。索贝尔提出以本地环境与社区为核心的地方本位教育能显著提升学生学业成绩。他指出，采用“以环境为整合背景”教学法的学生在阅读、数学、科学等标准化测试中表现优于传统课堂学生^[17]。同时，此类教育通过真实项目增强学生学习动力与课堂参与度，有效提高出勤、改善学习态度。值得特别关注的是，地方本位教育的赋能效应对于学业上处于弱势的学生群体尤为显著，常能有效激发其学习动机并弥合学业差距。因此，将环境与社区融入教学不仅通过多重路径提升学业表现，更展现出缩小成就差距、惠及资源不足学生的教育潜力。

第二，培育责任感、归属感，为地方发展注入持久活力。索贝尔强调地方本位教育目标之一是“创造一个增强的承诺，以成为积极贡献的公民”^[18]。这种承诺不是空泛的口号，而是在深度参与地方议题并见证其行为直接产生积极反馈的过程中培育起来的。当学生不再是社区现实的“被动观察者”，而是被引导对“我的社区”进行系统探究、并用所学知识去服务或改变社区时，他们便实现了从“这是别人的地方，不是我的”到“这是我的地方，我知道这里有什么”，再到“我能为我所在的地方做出贡献”的认知与情感转换^[19]。这种“赋权教育学”使得学生逐步建立起对地域的归属感、对他人的责任感，以及作为积极公民运用知识进行社会参与的内在动力^[20]。通过培养与社区链接的情感与责任感，可以让学生从内心产生守护家乡生态、传承当地文化的愿望，并积极参与到社区建设中。这种影响从学生扩展到家庭，再带动整个社区，形成可持续的推动力，为地方发展注入持久而鲜活的内生动力^[21]。

(三)地方本位教育思想核心要义

第一，实施地方本位教育有六种核心策略。为将学校由教育的“孤岛”转变为与社区及环境深度互动的生态中心，索贝尔总结其长期实践经验，系统阐述了实施地方本位教育的六种核心策略。

策略一：为每所学校标配一名专职环境教育工作者，将其作为实现课程目标的核心专业资源保障。这是建立校内专业支持、打破教学惯性的关键一步。索贝尔指出，应确保每所学校“即使在多数情况下只是一名来自当地环境学习中心的兼职人员”^[22]。这名环境教育工作者的功能是多维的：首

先，负责为教师连接本土化课程资料和地方生态资源；其次，是直接教学的协作者，协助教师利用校园和社区环境来教授他们现有的课程；核心价值在于帮助教师在既定的课程框架内，“看到他们如何利用地方资源来完成许多教学活动”，从而在教学中获得“解放感”。

策略二：组建 SEED(可持续教育赋能与发展)核心团队，作为理念的引领者与实践的赋能者，为整体推进提供清晰的愿景与专业的进程指导。这一策略旨在通过建立多利益相关方参与的稳定组织架构，确保项目的长期性与包容性。索贝尔建议的 SEED 团队构成包括：2 至 3 名教师、一位校方管理者、一位环境教育师、2 至 3 名社区成员、一名学校行政员工以及 2 至 3 名学生。这种组合确保了决策能同时反映教育专业、社区需求、行政可操作性与学生视角，使地方本位教育成为一项有组织、有资源、由共同愿景驱动的系统性学校改善计划^[23]。

策略三：打造社区对话枢纽。核心是建立常态化的社区论坛机制，以此作为连接学校与多元社会力量的枢纽，旨在激发深度对话并培育可持续的合作关系。其做法是组织开放性的社区论坛，邀请居民、企业主、市镇官员、社会组织等共同参与商讨地方发展与学校教育的共同议题，将社区智慧与关切无缝对接并“纳入议程”，使教育成为回应社区发展需求的积极力量^[24]。

策略四：立足文化尊重，实现生态共融。该策略聚焦于理解不同文化背景，以跨文化沟通为桥梁，旨在消弭隔阂，最终达成多元共生的生态融合。索贝尔意识到，像“环保”“可持续发展”这样的话题，在不同地方可能被看作外来理念，反而让人产生距离或抵触。因此，他告诫实践者应“手持绿色权杖，但步履轻盈”^[25]。“手握权杖”意味着持有明确的生态素养与可持续教育理念；而“步履轻盈”则要求具有高度的文化谦逊、同理心与策略智慧。教育者应从大家共同关心的事情开始，以合作而非灌输的方式，把生态保护与当地人的需求和愿望结合起来。

策略五：赋能教师，引领持续变革。成功的基石在于教师的深度转型。为此，索贝尔强调必须投资于“持续的专业发展”，系统性地赋能教师，使其成为教育创新的主体，从而保障地方本位教育的活力与质量。这种专业发展应聚焦于 2 个方面：一是帮助教师掌握将学科知识与地方议题结合的教学

设计能力；二是建立教师与社区资源联结的实际技能。这种伴随式的成长支持，是确保教育改革不流于形式、并能不断自我迭代的关键。

策略六：促进社区交流。当学校与社区的互动启动后，需要建立制度化的交换结构。索贝尔探索了多种可能性，其核心是促进人员与信息的跨界流通。为此，可建立一项制度性安排，鼓励并支持教师到市镇委员会进行跨界参与。这实质上是教师深度理解社区运作、开展嵌入式专业学习的高效路径。这种制度化的双向嵌入，确保了学校不再是一个封闭系统，而是成为地方治理与社区生活的有机组成部分，其课程与行动能够实时响应并与社区脉搏共振。

第二，制作地图、搭建堡垒等实践活动是对地方乃至地球的守护的起点。索贝尔提出，引导儿童参与制作地图、搭建堡垒等活动的实践，能将抽象的空间认知转化为深刻的个人体验^[26]。索贝尔认为，儿童自制的地图是“内在情感与外部探索的交织”，像“晾衣夹”一样将其生活与地方紧密相连^[27]。同理，在搭建堡垒这一充满乐趣的创造性游戏中，儿童得以将想象付诸实践，亲手塑造一个属于自我的物理空间，这正是“塑造环境”最生动、最自主的体现。从选址、收集材料到建造完成，整个过程深化了他们对空间关系、材料特性及与自然互动的理解^[28]。

在情感与社会层面，这些活动营造了安全、自主的“专属之地”，成为归属感与责任意识的情感基石。堡垒、树屋等空间为童年中期的儿童提供了身心的“庇护所”，使其得以暂时脱离成人规则，与同伴建立基于共同秘密的亲密关系，并行使对一小片天地的“主权”。这份从实践中获得的掌控感与安全感，构成了儿童建立自我认同、走向独立的两块不可或缺的心理基石。儿童对这些地方的情感投入极深，若遭破坏会产生“如同个人受侵犯”的感受^[29]。这种强烈的情感联结，正是日后升华为对社区与环境产生关怀的情感原动力，也印证了生态心理学的观点：对微观环境的关爱是孕育更宏大生态意识的前提。这些实践活动通过“由近及远”的认知拓展，搭建了从热爱地方到承担更广泛责任的桥梁。地图绘制与路径探索自然遵循从“我的地方”到“我们的社区”再到“生物区域”的认知发展轨迹。当学生将本地动植物知识融入地图，或以堡垒为基地开展生态观察与维护时，他们便亲身体验到对“家门口”自然的了解与守护，与更广阔生态系

统的健康息息相关^[30]。正如“守护源于联结”所揭示的，地图与堡垒这类活动所强化的地方联结，最终导向的是对地方乃至地球的守护职责^[31]。

三、地方本位教育的创造性转化实践

索贝尔的地方本位教育思想生成于欧美等国特定的社会制度、生活方式与教育现实语境，在引入我国时不宜机械照搬。东北师范大学附属小学（以下简称“附小”）立足我国现实国情，尤其紧扣基础教育为培养担当民族复兴大任的社会主义事业建设者和接班人筑牢根基、落实立德树人根本任务的育人使命，对该思想进行了创造性转化与创新性应用。

（一）拓展深化“地方本位教育”的育人价值

索贝尔明确将地方本位教育定义为一种革新的教学方法，同时定义为学习系统变革的教学实践，提出了地方本位教育对促进学生学业提升及对附近社区环境的责任感、归属感方面的内在价值，具有重要的启发意义。

附小对索贝尔的地方本位教育中关于地方的育人价值进行了拓展深化，依据我国传统文化中“家国同构、知行合一”的宝贵思想资源，提出了“地方即生长”的在地化教育思想。

地方即生长，意味着地方是一个“多棱镜”，通过地方所培养出的学生，是可以扎根地方，更好地读懂中国、胸怀天下的时代新人。它深刻体现了“家国同构”中“以地方育家国”的育人逻辑。通过地方进行学习，意味着它既折射着家乡的温度与特色，也映射着国家的历史与发展。透过地方，学生能够深入理解中国的历史、文化、价值观和社会制度等，实现对国家、民族的更好认同。在地化教育理念集中体现为3个核心主张。

第一，“地方即学校”，意味着学校的教育生态不再是一个封闭的、孤立的系统，而是与所在地区的文化、历史、社会环境和社区紧密联系的一个开放系统。在这个概念中，学校不仅是一个知识传授的场所，更是地方文化与社会资源的有机融合体。

第二，“地方即课程”，意味着国家课程在各地高质量实施的关键是将地方的自然资源、历史遗产、文化传统等元素，转化为课程内容的一部分，形成具有地方特色和文化内涵的课程体系。这不仅仅是地方资源的应用，也是地方经验和知识的系统、深度整合，使其成为课程内容的重要来源。

第三，“地方即课堂”，重构了学习的空间与形式，意味着让学习走出教室的四面墙，在“行中求知”。社区、自然环境和社会中都是“活课堂”。学生在真实的地方场景中观察、探究、体验、创造，将书本知识转化为实践能力，同时深化对“地方”的情感联结。

“地方即生长”的育人价值定位，我们设定了从“家”到“国”再到“天下”的递进式育人逻辑。引导学生从爱家乡的“小我”情感出发，深刻理解地方发展与国家命运的内在同构，最终升华为担当民族复兴大任的“大我”使命与人类关怀的格局。

（二）拓展深化“地方本位教育”的实践路径

索贝尔通过地方本位教育所牵动的学校改革，可以概括为“专职教师模式”。他的思路非常清晰，一共分为6个步骤或者采取6种策略：设置一名专职环境教育者、组建SEED种子团队、建立社区对话论坛、保持谦逊态度、推动教师专业转型、构建交流机制。这种专职教师模式有优势，如专人专职可确保项目获得稳定关注与专业引领，避免无人负责的散沙状态。然而，其弊端亦十分明显，如专职教师因为单兵作战模式，其影响力局限于自身牵头的小团队小范围活动，难以带动全校性的教学范式转型与课程文化的深层变革。

附小在实践中，采取了紧扣“国家课程在地方高质量实施”这一核心目标，进行了全学科覆盖、全体教师参与、全体学生联动的“三全改革”实践路径。在课程与教学改革层面，学校遵循清晰的实践路径推进在地化课程开发：凝聚思想共识，达成各学科教师价值认同；整合地方资源，推动地方资源教育化转化；明确课程愿景，设计结构化课程图谱；开发学科单元，形成三种课程开发模式；强化学科实践，培育学生真实性学力。学校在地化课程建设是一项系统化工程，需要学校、社区、社会机构、教育行政部门等多方主体协同联动，其中学校是在地化课程的发源地与实施主体。

落实到行动实践层面，学校的全体学科、全体教师、全体学生共同参与到在地化教育的改革实践中。学校深度挖掘并融合吉林省特有的“五色文化”资源——金色农业、银色冰雪、红色抗联、蓝色科技、绿色生态，构建了横向贯通全学科，纵向覆盖全学段的在地课程案例群，确保了实践育人贯穿于学生从感知体验、知识建构到社会担当的完整成长链条之中，实现了地方资源向育人素养的高效转化。

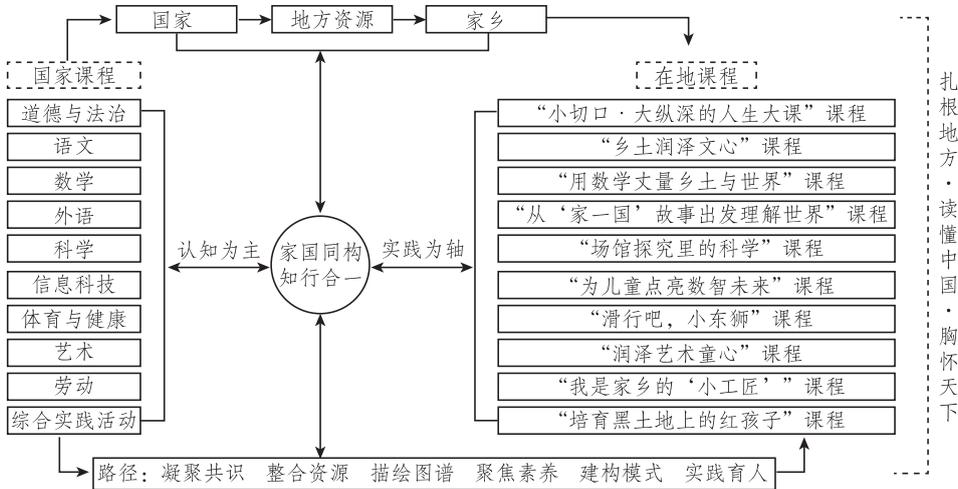


图1 “家国同构·知行合一”的在地课程

(三) 拓展深化“地方本位教育”的知行关系

索贝尔的地方本位教育在认知与实践关系上,更强调实践的重要作用。以搭建树屋、城堡,绘制微观世界地图等活动为代表的教学方式,引导学生在亲身操作与体验中感知知识、习得技能,并自然实现跨学科整合,对我们具有重要启发意义。

在教学中,认知为主的学习与实践性学习之间是一组重要的关系。强化实践导向的教学有助于改善过度偏重认知、偏重抽象知识学习的弊端。但要谨慎地防止将知行关系二元对立,走向极端。若片面强调实践而弱化系统知识学习,同样会影响学生知识体系的建构。因此,在课堂教学中均衡、合理、科学且富有智慧地把握知行关系,显得尤为重要。

附小开展在地化教学时,依据小学阶段儿童学习正处于从具体形象思维向抽象逻辑思维转化的阶段特点,确立了“手脑并用”的教学逻辑。它深深植根于中国“知行合一”的哲学传统与教育智慧,核心要义在于通过“行”的实践与体验,达成“知”的抽象认知、概念理解与价值认同。实践中,“手脑并用”强调以真实情境为起点,以“情境/具象、操作/体验、对话/省思”为核心切入点,层层递进推进教学实施。

第一,“情境与具象”。教师充分挖掘学生身边的地方资源,创设真实或拟真的问题情境,将抽象的学科知识、价值观念,转化为学生可观察、可触摸、可想象的具体事物、生活现象或本土故事,有效激发学生探究的好奇心与内在学习动机,让知识不再是脱离生活的抽象符号。

第二,“操作与体验”。在创设的情境中,学

生通过实验、测量、调查、手工制作、戏剧扮演、田间劳动等多种形式的动手操作与身体参与,在“做”中与学习对象深度互动,亲身感受知识的形成过程,积累丰富的直接经验与真挚的情感体验,为后续抽象认知奠定坚实基础。

第三,“对话与省思”。在充分的实践体验之后,学生通过师生平等对话、生生协作研讨与个人自主反思,对实践中获得的零散经验、具体现象进行分析、比较、归纳与提炼,共同建构起抽象的概念、原理、模型或价值判断,完成从具体经验到抽象思维的关键跃迁。从思维方式来看,这种学习强调多感官协同参与,以“具体”为起点、向“抽象”进阶,更有利于激发学生的探索欲、发现能力,进而培育其创新意识与创造能力。

总之,基于对索贝尔地方本位教育思想的创造性转化,附小提出了在地化教育,它是立足我国国情的教育创新。其核心在于让教育扎根地方、联结生活,引导学生在对身边世界的探究与守护中建立归属感、培育责任感,最终实现小我与大我的共生共长。这一实践为新时代学校改进提供了重要启示:唯有扎根本土、因地制宜,才能让教育真正回归生活本质,培育出兼具地方情怀、国家意识与全球视野的时代新人。

注释:

①在本文中,将索贝尔提出的 Place-Based Education,结合其产生的国家语境与现实基础,翻译为“地方本位教育”,简称 PBE。在我国的实践中则根据现实语境使用“在地化教育”的概念。两种内涵有共通点,但不同,实践应用也是进行了本土考量。

参考文献:

- [1][2][3][4][5][30] Sobel D. Beyond ecophobia: reclaiming the heart in nature education[M]. Great Barrington, MA: The Orion Society, 1996:5;2;10;11;8;30.
- [6][7][11][13][14][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25] Sobel D. Place-based education: connecting classrooms & communities[M]. Great Barrington, MA: The Orion Society, 2004: 7;8;15;16;17;18;19;20;21;22;23;24;52;53;56.
- [8][9][10] Smith G A, Sobel D. Place- and community-based education in schools[M]. New York: Routledge, 2010: 33;36;87.
- [12] Sobel D. Childhood and nature: design principles for educators[M]. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2008:73.
- [15][28] Sobel D. Children's special places: exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood[M]. Detroit: Wayne State University press, 2002: 18;160.
- [26][27][29][31] Sobel D. Mapmaking with children: sense of place education for the elementary years[M]. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998:6;4;18;8.

(责任编辑:王岚)

Focus on the Environment: The Core Essentials of David Sobel's Place-Based Education Ideology and Its Creative Transformation in School Improvement

HAN Yu

(The Affiliated Primary School of Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: American scholar David Sobel's research on Place-Based Education (PBE) stemmed mainly from his profound reflection on the limitations of children's "ecophobia", "nature-deficit disorder", and the "standardized education reform" that emerged in primary education in the late 20th and early 21st centuries. He regards PBE both as an innovative teaching approach and as a means to advance systemic school reform. Verified through practices in multiple schools, PBE has positive effects on improving students' academic performance and fostering their sense of place belonging and responsibility. He further proposed concrete strategies and methods for implementing PBE, with the appointment of full-time specialized teachers as the starting point. Inspired by Sobel's exploration of place-based education, Northeast Normal University Affiliated Primary School (hereinafter referred to as "the Affiliated Primary School") has creatively expanded and deepened his insightful ideas in three dimensions: From the perspective of axiology, it has extended and deepened PBE from a teaching method and school reform initiative into an important educational carrier for achieving China's goal of fostering virtue and morality. From the perspective of methodology, it has expanded Sobel's full-time teacher model into a "Three-All" model featuring whole-subject coverage, full-teacher participation, and all-student benefits. From the perspective of didactics, it has transformed Sobel's approach, which overemphasizes practical experience in teaching, into a balanced model of cognition and practice characterized by "unity of knowledge and action, integration of hands and mind".

Key words: David Sobel; place-based education; localized education; school improvement; creative transformation

共生理论视角下家校社协同育人“教联体”的分析框架、困境与建设路径

裴长安, 高瑜

(石河子大学, 新疆 石河子 832003)

[摘要]“教联体”是具有中国特色的家校社协同育人机制。本研究基于共生理论“三要素、一界面”分析框架,分析家校社协同育人的困境,进而探寻从“形式联合”到“内涵共生”的转型路径。具体而言,通过分层精准施策赋能共生单元、优化联结机制进化共生模式、强化外驱力培育共生环境、畅通传导渠道优化共生界面等,是推动“教联体”可持续发展的重要路径。将“教联体”的建设中主体互动、资源整合等核心问题纳入共生理论的解释框架,为完善家校社协同育人工作机制提供可借鉴的范式和理论生成空间。

[关键词]共生理论; 家校社; 协同育人; 教联体

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0036-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.006

一、问题的提出

党的二十大报告提出“健全学校家庭社会育人机制”的工作任务。《中华人民共和国家庭教育促进法》明确要求“建立健全家庭学校社会协同育人机制”,为家校社协同育人提供了法律依据。教育领域存在的学生身心健康以及诸多发展问题都需要多方携手解决。2023年1月,教育部等十三部门联合印发《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》,明确了“学校要充分发挥协同育人的主导作用,家长要切实履行家庭教育的主体责任,社会要有效支持服务全面育人”,并公布了全国学校家庭社会协同育人实验区^[1]。2024年11月,教育部、中央宣传部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》(以下简称《方案》),进一步明确了“教联体”各主体的职责任务,推动各地结合实际建立家校社协同育人“教联体”。《方案》提出“力争到2025年,50%的县建立‘教联体’,

到2027年所有县全面建立‘教联体’”^[2]。这一目标的设定体现了国家对家校社协同育人工作的高度重视以及积极推进的决心。“教联体”是中国特色的家校社协同育人机制,家校社协同育人“教联体”的动态机制亟需落实,高质量推进家校社协同育人“教联体”的持续落地成为重要议题。近年来,学界关于家校社协同育人的研究主要聚焦在以下几个方面:一是致力于协同育人的理论层面的研究。学者们从原则方向、要素构成等多维度展开探讨,毕诚提出“以人的发展为中心”的协同理念;于伟强调协同须具备“育人思维”和“减法思维”,为实践提供宏观指引;邵晓枫等人构建起“理念、职责、制度以及路径”的机制;许晓革、钱洁等人还分别从中介方法论、空间社会学视角丰富了机制的研究^[3-7]。二是聚焦协同育人实践中的问题与应对策略。研究发现实践中存在责任边界模糊、沟通机制阻滞、育人共识分歧等问题,在数智化背景下出现了挤占儿童现实、认知、隐私空间的新挑战^[8];学者

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]教育部规划基金项目“新疆南疆地区中小学生中华民族共同体意识的培育研究”(项目编号:20XJJA880001)。

[作者简介]裴长安(1981-),男,甘肃静宁人,硕士,石河子大学师范学院副教授;主要研究方向:教育基本理论、民族教育。高瑜(2002-),女,山西吕梁人,石河子大学师范学院硕士生;主要研究方向:教育基本理论。

们针对性地提出明确教育目标、厘清家校社责任边界、建立沟通机制等解决措施^[9]。三是关注协同育人的实践探索与国际经验。国内多地形成特色模式，如北京部分学校的资源联动体系、山东日照的心理健康协同机制、江苏的项目化推进实践；在国际上，美、韩、日等国的制度化组织网络、跨界资源整合机制等提供了有益借鉴^[10-15]。现有研究或偏向于理论层面的宏观探讨，或侧重于局部实践的经验总结，对“教联体”落地机制的探讨尚显不足。因此，本文以源于生物学的共生理论为基础，将“教联体”建设中主体互动、资源整合等核心问题纳入共生理论的解释框架，为完善家校社协同育人的工作机制提供可借鉴的范式和理论生成空间。

二、共生理论及其在家校社协同育人“教联体”中的适切性

“共生”最早由德国真菌学家德贝里于1879年提出，其定义为不同生物密切生活在一起。共生理论起源于生物学领域，早期主要关注生物间的相互依存关系。20世纪中叶以来，“共生理论”很快在哲学、工业生态学、管理学、经济学、社会学等社会科学领域得到了应用^[16]。1998年，袁纯清从共生的一般理论

入手，首次系统地构建了共生系统的理论分析框架，认为共生系统主要由共生单元、共生模式和共生环境三大要素构成，任何共生系统都是这三大要素在共生界面中相互作用的结果^[17]。在众多的教育理论中，共生理论对于建构“教联体”具有较高的适切性。一是内核上各主体目标一致，构成良好的共生基础^[18]。各主体均致力于实现促进学生全面发展这一共同目标。二是机制上相互依存，构成紧密的共生网络。共生理论强调主体间的相互依存和平衡发展，这与“教联体”通过资源共享、优势互补以实现教育高质量发展高度契合。三是系统上环境互动，构成开放的共生生态。共生理论关注单元与环境的相互作用，为理解“教联体”各主体如何协同构建支持性教育生态，并在此过程中实现资源反哺与专业成长，提供了关键视角。

三、家校社协同育人“教联体”的分析框架

本研究基于袁纯清的共生理论，并借鉴王琴、李敬等学者在“三社”融合研究中的“三要素、一界面”框架^[19]（图1）。此框架能通过4个维度系统解析谁来共生、如何共生、共生土壤以及互动枢纽，为其从“形式联合”到“内涵共生”的转型提供了强有力的分析框架。

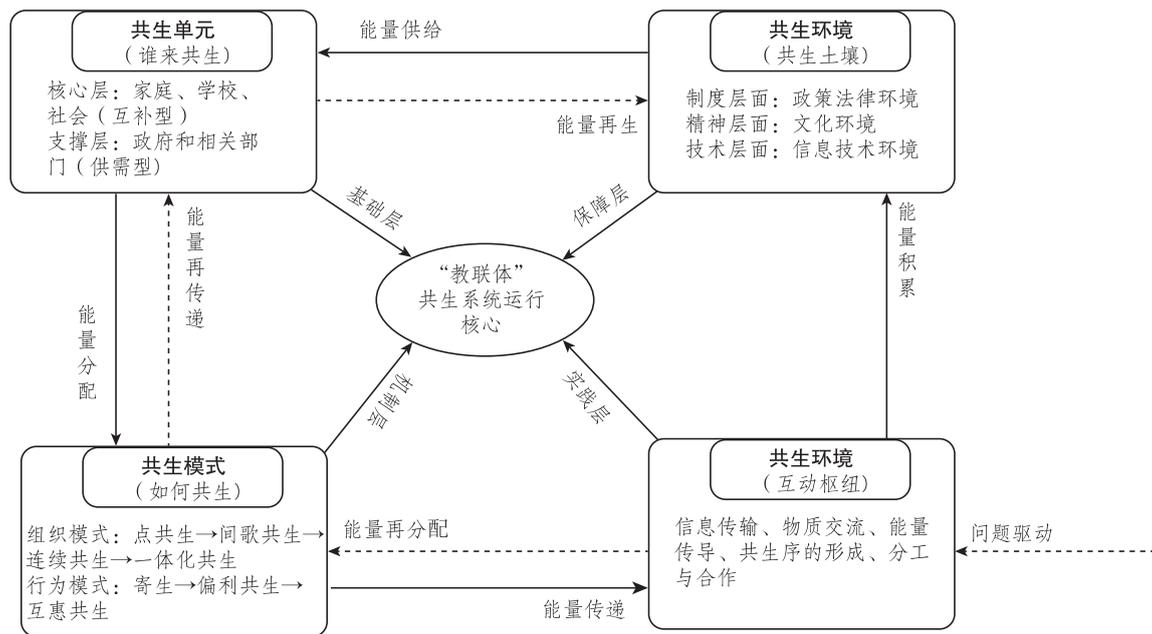


图1 “教联体”“三要素、一界面”框架图

（一）构成要素

共生单元指的是共生体中基本能量产生和交换的单位。以往研究中，家庭、学校、社会是家校社

协同共生系统的共生单元^[20]。鉴于“教联体”对主体权责清晰与能量交换精准的更高要求，本研究将“社会”这一宏观单元细分为社会（社区）、政府与

相关部门三大主体，从而将共生单元扩展为学校、家庭、社会（社区）、政府、相关部门五大单元。为厘清单元间的复杂关系，本研究引入利益相关者理论与共生系统的分类对其进行层次与关系界定。Wheeler(1998)将利益相关者分为首要的社会性利益相关者（他们与企业有直接关系，并且有人的参加）和次要的社会性利益相关者（他们通过社会性的活动与企业形成间接联系）^[21]。本研究将直接参与育人实践的学校、家庭与社会（社区）划分为核心层，将间接参与育人过程的政府与相关部门划分为支持层。进而，依据袁纯清对共生系统的分类，共生系统分为竞争型共生系统、互补型共生系统和供需型共生系统^[22]。本研究将学校、家庭、社会（社区）确定为互补型共生单元，将政府和相关部门确定为供需型共生单元。两层关系共同构成了家校社协同育人的复合共生系统，其中协同共生是核心驱动力，供需共生是基础支撑。共生模式是共生单元相互作用的形式，可分为组织共生模式和行为共生模式两类。组织共生模式表现为一个从松散关联迈向紧密融合的动态进程，包含点共生、间歇共生、连续共生和一体化共生。在家校社协同育人“教联体”中，点共生模式下各主体间仅通过零散、单次的活动偶然互动，缺乏持续沟通与资源共享；间歇共生模式体现为满足课后托管、假期实践等特定任务驱动的协作形态，合作关系随任务启动而临时协作，随任务结束而终止；连续共生模式依托教联体平台构建协作网络，各主体通过常态化机制持续交换资源、协调行动；一体化共生模式标志着进入深度融合，各主体围绕共同育人目标共商决策、共担责任，形成育人共同体，这是最理想的组织共生模式。

行为共生模式的核心在于“教联体”各主体间利益分配与互动关系，可划分为寄生、偏利共生、非对称性互惠共生和对称性互惠共生。寄生关系表现为单向依赖与责任转嫁；偏利共生虽存在互动，但在利益分配结构上呈现高度不对称，导致一方主导绝大部分收益，而另一方获益极其有限；非对称性互惠共生则实现了双向利益交换，但在价值回馈上的体量和质量上存在落差，体现为投入产出比不对等；对称性互惠共生作为“教联体”系统优化的理想方向，其核心并非追求利益的绝对均等，而是各方在投入产出上达成相对合理的共识，以此打破零和博弈的思维定式。在此模式下，良性循环更易形成，驱动情感、专业与实践等异质资源实现跨主

体流动。最终，通过一套动态平衡的利益分配机制，引导各方从“被动配合”转向“主动协同”，共同构建一个价值共创、共生共荣的育人共同体。共生环境是指影响共生单元相互作用、共生关系优化发展的所有外部条件和因素的总和。在“教联体”系统中，主要以政策法律环境、文化环境、信息技术环境为主，分别从制度、精神以及技术层面维系系统的有效运作，其中政策法律环境以制度为基础，通过责权界定形成共生秩序；文化环境以价值观为核心，通过价值共鸣培养共生认同；信息技术环境以科技为支撑，通过大数据以及线上平台激活共生能量。共生界面是共生单元进行物质、信息、能量交流的通道，也是共生关系形成和发展的基础。在“教联体”系统中，共生界面作为家庭、学校、社会等主体互动的媒介，承担着传输育人需求与资源信息、促成教学物资与实践场地等物质交换、转移与输送政策支持与情感信任等能量、形成协同合作的秩序以及协调各主体分工协作的功能。

（二）要素之间的互动逻辑

“三要素、一界面”的分析价值，不仅在于对系统结构的静态剖析，更在于其揭示了各要素之间内在的、动态的相互作用机理，其本质是四大要素在能量流动中形成的动态耦合关系。四大要素分属系统的不同层级：基础层为共生单元，聚焦“谁来做”的主体问题；机制层为共生模式，聚焦“如何持续运转”的规则问题；保障层为共生环境，聚焦“外部支撑”的土壤问题；实践层为共生界面，聚焦“如何高效落地”的载体问题。各层级通过能量的产生、传递、分配与反馈实现深度联动。一是“教联体”系统的正向循环始于外部环境的支持。首先，政策、文化、技术等共生环境通过提供政策和资源倾斜，为家庭、学校等共生单元赋能，提升其认知与能力。其次，各单元间更易形成共识，从而推动共生模式从松散、临时的点共生，向稳定、高效的一体化互惠共生演进。模式一旦优化，便会通过规则与机制固化，进而保障共生界面能够有效运作，实现能量在系统内的传递与分配。最后，界面在运行中暴露出的问题会作为反馈信息传递回环境层，促使政策与资源进行调整优化，从而开启新一轮的循环。二是“教联体”系统的反向循环始于实践中的具体问题。系统的实践界面在实践中感知到真实需求与瓶颈，这些具体问题会倒逼共生模式进行调整协作规则与制度创新。而模式的进化，会深化各共生单元对自身协同责任的理解，增强彼此

间的信任与配合，主体间凝聚的共识与提升的合作效能将向外扩散，转化为更广泛的社会认同，从而反哺并优化共生环境。这种双向互动，让四大要素在能量流动中持续动态变化，既保证系统朝着一体化互惠共生的方向进化，又能通过即时反馈应对实践中的变量，最终实现协同育人系统的自主优化与长效运转。

四、家校社协同育人“教联体”共生系统的困境

当前，家校社协同育人工作若止于“广泛参与”而未能“齐心协力拧成一股绳”，便极易陷入“各自为政”的困境，难以凝聚真正的育人合力^[23]。本研究基于“三要素、一界面”的分析框架，系统审视了家校社协同育人“教联体”在共生单元、共生模式、共生环境和共生界面4个维度上呈现的困境，旨在揭示其整体效能难以充分发挥的深层症结。

（一）共生单元困境：主体角色异化

作为“教联体”共生系统的基础层，共生单元的角色异化是协同育人效能不足的核心症结，由定位模糊到信任危机，再到目标分歧的困境递进，共同破坏单元间互补共生、互惠依赖的本质关系。一是定位模糊构成结构性根源。家校社对协同育人角色的认知差异与自我角色窄化，导致功能边界出现交叉与空缺。家庭过度依赖学校转嫁教育责任，学校受“教育万能论”影响而职能包揽，社会单位对“教育补充者”角色认知模糊，出现或越位或边缘化的现象。这种“学校做家庭教育的工作，家庭做学校教育的工作”的功能错位，背离了共生单元互补共生的理想状态，不仅削弱了协同合力，更形成了从认知到行为再到制度层面的恶性循环，为信任危机埋下隐患。二是信任危机加剧了关系疏离。定位模糊引发的责权摩擦，叠加应试导向评价体系的影响，持续侵蚀信任基础。实践中，部分学校因升学压力隐瞒学情，家长因信息不对称转向隐形培训机构，“加剧了家庭和学校之间的不信任”^[24]。信任度下降直接制约教育资源的流通效率，表现为学校在管理上趋于保守，对外部课程资源的引入审批趋于谨慎，从而延缓了优质社会资源进校园的进程，阻碍系统能量的有效传导。三是目标分歧导致共生方向失焦。在定位模糊与信任危机的叠加下，各单元对育人目标的共识度降低。家长重学业成绩，学校在升学率与素质教育间摇摆，社会机构因

缺乏统一导向难以精准服务；且政策对协同育人目标的细化指引尚不完善，无法弥合差异。当单元目标协同性不足时，系统协同进化的动力减弱，更容易出现资源内耗，动摇“教联体”的共生根基。

（二）共生模式困境：协作机制低效

作为“教联体”系统的运行中枢，共生模式的功能是通过资源整合与组织协调，实现共生单元间的能量交互与价值共创。当前该模式仍停留在低阶形态，组织上因缺乏稳定联结以点共生、间歇共生为主，行为上因侧重单向获益以寄生、偏利共生为主，无法支撑单元间高效协作，其原因主要在于资源整合机制僵化与组织协调机制缺失。从供给端看，资源整合机制僵化造成资源和需求间错配。社会资源引入“依赖行政部门统筹”^[25]，学校因自主整合的权限与能力有限，难以根据实际需求筛选匹配资源；大量分散的社会资源如社区的公共资源，因平台与激励缺失而被闲置。这种行政主导而非需求驱动的模式，使得优质资源难以精准流向需求端，直接限制了系统的共生效能。从运作端看，组织协调机制缺失加剧了模式固化。作为协调载体的家委会，存在选拔标准偏向“精英家长”、功能异化为“学校责任分担工具”等问题，既“无法代表全体家长意见”，也难以衔接学校与社会资源^[26]。这种松散无序的组织形态，导致协同缺乏统一的利益分配与责任划分的共识，使合作多停留在“临时性活动配合”层面，难以进化为互惠共生模式。当前，资源整合僵化与组织协调缺失二者相互叠加。前者导致各主体因长期收益不均而合作意愿低迷；后者则无力调节由此产生的资源分配中的矛盾。系统因而陷入自我固化的恶性循环，直接阻碍其向高阶形态进化。

（三）共生环境困境：环境结构失稳

在“教联体”系统中，作为保障层的共生环境，其状态直接决定系统能量供给的稳定性与循环效率。当前该环境呈现的结构失稳特征，主要表现为制度架构断层引发的支撑缺位，以及评价体系失衡导致的能量循环受阻，二者共同削弱环境功能，制约共生系统向高阶演进。一方面，制度架构断层直接限制统筹功能。在以政府为核心的顶层设计中，“横向协同、纵向贯通”的结构体系尚未完全建立。横向上，教育、公安、民政等多部门缺乏常态化的跨部门协调机构，资源整合工作多依赖临时性的沟通与对接，难以形成稳定、高效的统筹合力。纵向上，对于社会力量参与协同育人的准入标准、服务规范及监管细则等全流程制度框架尚未完善，致使其在参与协同育人时面临诸多不确定性。这导致核

心层主体在实操中面临困境：学校引入社会资源流程混乱，家长因权责不清被动参与，机构服务质量参差不齐，使共生模式难以向更高效的模式进化。另一方面，评价体系失衡阻断能量循环。现行的协同育人评价体系存在“单向化、片面化”的结构缺陷。评价主体方面，学校在评价过程中占据主导地位，而家庭和社会机构的评价话语权相对较弱，尚未形成多元主体共同参与、相互制衡的评价结构。评价维度上，过于侧重学业成绩、升学率等显性成果，而对协同育人过程中至关重要的“情感认同”等隐性价值关注不足^[27]。这种结构失衡使共生单元间原本应呈现“双向流动、动态校准”特征的能量循环，退化为“学校单向输出、家庭社会被动接受”的线性单向结构，家庭难以反馈真实需求，机构无法依据评价调整服务，最终无法有效形成良性闭环，制约了共生模式的进化。需要注意的是，制度架构断层与评价体系失衡的负向叠加进一步放大失稳影响。制度架构的不完善使得资源整合缺乏稳定的载体，大量优质社会资源如各类场馆资源等无法充分发挥作用；评价体系的失衡又使得资源供给缺乏明确导向，即便部分资源得以接入协同育人体系，也因评价过程未充分考量资源与实际需求的适配性，导致供给与需求出现脱节现象。最终，共生环境不仅自身结构失稳，而且进一步加剧了“教联体”协同育人系统的整体失衡。

（四）共生界面困境：互动媒介失衡

作为“教联体”系统联结共生单元的纽带，共生界面的功能为依托沟通渠道与技术载体，实现主体间信息传递、资源对接与能量交互。当前该界面面临互动媒介失衡的困境。一是沟通渠道单向低效，互动效能弱化。当前家校社协同依赖的信息传递类界面，仍以传统家委会、定期家长会为主导，运作存在明显单向性。从实践导向看，多数沟通“更多是学校出于组织需要对家长或社会的单向度协同”^[28]；从话语权力看，因“教育话语的逻辑差异”，学校话语的“制度化、合法化、专业性”压制家庭教育的经验性表达，社会机构的实践需求反馈也被弱化^[29]。最终，共生单元本应“双向反馈、共识共建”的互动关系，退化为“学校主导、其他主体被动配合”的单向模式，界面信息传递功能严重弱化。二是数字技术赋能不均，技术红利覆盖不足。随着数字化转型推进，家校沟通 APP、在线资源平台等资源支持类界面，本应成为促进深度互联的载体，在实践中因家庭资本的限制和学校条件的

差异而难以发挥效能。一方面，部分家庭受信息素养制约，如农村或低收入家庭群体，因缺乏数字设备操作能力与经验，难以熟练运用平台获取资源、参与互动；另一方面，学校“数字化配置和使用”不均衡，部分薄弱学校因经费、技术人员不足，平台功能仅能满足通知发布，无法实现资源共享、在线协作等深度互动^[30]。这导致技术红利向优势群体倾斜。具备信息素养的家庭能便捷获取在线辅导、专家讲座等资源，弱势群体却被无形排除；配置完善的学校可依托平台高效对接社会资源，薄弱学校则因功能不足难以参与整合。资源支持类界面未实现技术红利的广泛覆盖，不仅加剧了共生单元间的资源获取差距，还削弱了界面资源对接功能。沟通渠道的单向低效与技术红利覆盖不足形成负向叠加。沟通单向性使学校难以充分了解家庭、社会的技术使用困境，导致平台设计缺乏对弱势群体的考量；而技术赋能不均进一步压缩了弱势群体互动空间，家庭因技术壁垒更难参与协同育人。这种叠加最终让共生界面功能弱化，导致单元间互动频次降低、质量下降，“教联体”系统能量交互通道受阻，加剧整体失衡。

五、家校社协同育人“教联体”共生系统的建设路径

为破解上述困境，推动“教联体”由“形式联合”向“内涵共生”的实质转型，需依据共生系统的能量循环逻辑，系统性构建建设路径。

（一）共生单元赋能：分层精准施策，夯实共生根基

共生单元赋能立足于各主体的功能差异，由支持层供需筑基，核心层互补提质、分层施策，共同夯实共生根基。支持层需以资源供给与专业支撑为核心，为共生体筑牢基础。政府作为统筹者，应牵头细化家校社协同育人责任清单，明确财政资金倾斜比例与资源统筹标准，以匹配核心层的实际需求。同时需将资源利用率等协同效能的关键指标纳入各相关部门的绩效考核体系，从而实现从软性倡导到硬性约束的根本转变。相关部门作为专业支撑者，需发挥专业优势，教育部门可联合民政、文旅等多部门制定家校社协同育人社会力量服务标准。通过建立涵盖服务资质认证、过程质量标准与效果评估反馈的准入、监管与动态退出机制，为社会力量提供清晰、稳定的参与预期，规范其服务行为，防止错位与缺位。同时，应积极助力学校与社区打

造专业化、常态化的育人载体。核心层需以功能互补与能力提升为重点，激活协同动能。学校作为主导方，可建立实体化运作的协同育人中心，负责需求收集、资源筛选与项目对接工作；家庭可通过“家长学校”课程系列，提升育人胜任力，解决参与能力不足问题；社会（社区）作为基层育人载体，建设社区协同教育服务站，通过对辖区内场馆、企业、专业人士等资源进行系统摸排、盘活存量并实施台账化管理，将其转化为可预约、可对接的教育服务项目。由此，方能切实构建起“学校专业主导、家庭主动参与和社区有效承载”的互补结构，奠定共生体运行的基础。

（二）共生模式进化：优化联结机制，提升协同效能

共生模式赋能需以推动从低阶向高阶的一体化互惠共生进化为核心，围绕“组织、利益、资源”三大核心联结机制进行制度化重构。一是构建贯通全国的组织协调与决策体系。尽快在全国范围内建成“中央政策设计—地方统筹执行—基层创新反馈”的三层级组织体系。在地方执行中，需建立实体化的家校社共育委员会，由政府分管领导牵头，教育、民政、妇联等相关部门及学校、家庭、社会代表组成。每年召开联席会议，共商年度重大事项并形成决策督办机制；同时，应依托数字化平台设立常设办公机构，负责教育活动需求对接、过程协调、结果的汇总。此外，必须打通监督反馈通道，建议引入第三方评估机构进行年度评估，保障系统的正常运行。二是建立基于效能评价的激励性利益分配机制。首先，需建立一套融合量化指标与质性评估、过程贡献与结果成效的“教联体”协同效能综合评价体系。其评价指标应包含教学质量提升、学生全面发展的成效、合作项目实质效果、资源共享程度等。其次，评价结果必须与多元化的激励手段形成刚性联动。具体而言，应由家校社共育委员会主导，建立年度优秀个人与组织评选及公示制度，对评选出的突出主体，实施差异化激励。对学校授予其优质社会资源的优先合作权，对家庭提供个性化的教育咨询或者课程资源，对社会组织给予官方宣传推广，以此激发各主体的内在积极性。最后，对持续表现不佳者，则应配套建立预警、约谈整改及资源申请限制等约束机制。最终使利益分配透明化、制度化，驱动各主体从被动参与转向主动共创。三是推行需求驱动的资源智能匹配机制。首先，对参与各方的资源，进行关键词标签化的梳理

与入库，在统一平台上实现可视化管理和查询。核心在于变革资源调配逻辑，从行政分配转向订单式的市场化匹配。由需求方发布具体的资源需求清单，平台通过算法进行智能撮合与推荐。这一机制能从源头促进供需精准对接，驱动资源高效流转，是推动共生模式升级、提升整体协同效能的关键。

（三）共生环境培育：强化外驱力，营造良好生态

共生环境的培育旨在为“教联体”系统提供稳定、可持续的外部支撑。这需要从政策制度、社会文化与技术基础3个维度协同发力，构建“制度有保障、精神有共识、技术有支撑”的良性生态，为协同育人提供坚实的土壤。关于政策法律环境，政府是筑牢“教联体”有序运行的制度基石。制度化家校社协同育人是其发展演变必然的历史进程^[31]。为此，各级政府需以《方案》为指导，推动地方性法规条例的制定与完善，清晰界定各方权责，为跨主体协作提供刚性规则，从根本上规避权责模糊导致的协同失灵。同时，需建立政策执行的动态监测与评估机制，根据反馈及时优化，确保制度供给与相应资源配置匹配协同育人的实际发展需求，从而将制度化家校社协同育人这一历史必然转化为常态化的制度实践。文化环境是维系“教联体”持续运转的精神纽带，其培育关键在于塑造并深化全社会“各负其责、协同发力”的共识，以破解因文化认同不足导致的动力问题。在实践层面，社区可以通过设立社区家庭教育指导站点、开展常态化的亲子教育公益活动等，营造浸润式的协同育人氛围；在舆论层面，主流媒体应担当共识传播的主渠道，通过设立专题栏目、组织专家对话等方式，理性引导公共讨论，宣传典型范例，从而在全社会筑牢协同育人的文化根基，为制度落地注入持久内驱力。信息技术环境是“教联体”实现高效协同的技术基础，其建设不能停留于鼓励使用各类工具，而应发挥统一、包容、可及的数字化支撑作用。一方面，推进“教联体”专用数字化平台的统一规划与部署。由省级及以上教育主管部门牵头，统一规划、开发“教联体”协同育人数字化平台的核心架构与基本功能，推动该平台有计划、成体系地在区域乃至全国范围内部署，确保不同地区、不同学校能开展协同。另一方面，实施确保技术普惠的保障行动。重点为农村、边远地区以及民族地区学校提供信息化设备接入支持，加强对教师与家长的数字素养普及培训，通过编制图文并茂的操作指南、开展社区数字扫盲活动，确保有意愿的群体都能“用得上、会操作”，为“教联体”共生生态的构建奠定

坚实的技术基础。

(四) 共生界面优化：畅通传导渠道，保障高效互动

优化共生界面的核心在于升级资源流转通道，对协同流程进行数字化、流程化改造，打造友好、高效的交互载体。一是升级合作通道，破解资源流动低效难题。家校社协同育人数字化平台应具备两大功能，实现资源的高效流动与共享。一方面，通过资源整合与展示功能，将分散的人力资源如（校外专家的专长与课程）、物力资源（如实践场地等）进行标准化录入与分类展示，实现资源的可视化。另一方面，智能匹配与流程支持功能。将需求发布、智能推荐、在线对接与项目跟踪的全流程线上平台有序化管理。二是完善常态化协商渠道，解决诉求传递不畅难题。在线上依托专门的协商平台，设置从议题形成、公开讨论到结果公示的标准化议事流程。平台前端需提供简易模式、语音输入等功能以降低使用门槛；后端则需建立“诉求必答”的处理流程，确保每一条意见可追踪、有回音。在线下与线上形成互补。家校社共育委员会应确保固定的线下接待与咨询时间，由专人负责，为来访群体提供协助，并将线下诉求导入线上系统进行统一跟踪处理，最终形成线上线下融通的沟通网络。

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]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/202301/t20230119_1039746.html, 2023-01.

[2] 教育部. 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] 毕诚. 家校社协同育人的文化思考[J]. 人民教育, 2021(11): 61-63.

[4] 于伟. 激活家校社协同育人的“细胞”[J]. 中小学管理, 2022(06): 62.

[5] 邵晓枫, 郑少飞. 新形势下的家校社协同育人: 特点、价值与机制[J]. 现代远程教育研究, 2022(05): 82-90.

[6] 许晓革, 张祥兰. 家校社协同育人的实践逻辑与实现路径——基于中介方法论的思考[J]. 现代教育管理, 2025(03): 23-30.

[7][29] 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.

[8] 孟育耀. 数智媒介环境下儿童成长的协同共育路径[J]. 传媒, 2024(22): 66-68.

[9] 刘书秀. “双减”背景下家校社协同共育的现实困境与路径探索[J]. 教学与管理, 2024(24): 10-16.

[10] 丁凤良. 人力机制资源“联动”家庭学校社会“共育”——基于北京市海淀区双榆树第一小学“育·树”若水德育实践[J]. 中国教育学刊, 2021(S2): 144-146.

[11] 江丽, 焦恩科. 筑牢“家校社网”四大“心育”主阵地[J]. 人民教育, 2023(19): 64-65.

[12] 施久铭, 陶玉祥. 守护孩子“稳稳的幸福”——江苏省常州市钟楼区家校社协同育人创新实践纪实[J]. 人民教育, 2023(Z1): 90-94.

[13] 孙晓红, 杜娇阳, 李琼. 合作共育与跨界整合: 美国家校社协同育人的教师教育理念与实践[J]. 外国教育研究, 2023(02): 21-36.

[14] 房晓飞, 曹彦杰. 家校社多主体协同参与: 韩国革新教育区项目的特征与启示[J]. 外国教育研究, 2024(05): 62-76.

[15] 程良宏, 张腾飞. 日本家校社协同育人: 历程回顾、机制特质与经验审视[J]. 全球教育展望, 2024(11): 121-136.

[16] 杨玲丽. 共生理论在社会科学领域的应用[J]. 社会科学论坛, 2010(16): 149-157.

[17] 袁纯清. 共生理论及其对小型经济的应用研究(上)[J]. 改革, 1998(02): 100-104.

[18][20] 李江楠, 邱小健. “双减”背景下家校社协同共生路径探析[J]. 教学与管理, 2022(25): 11-15.

[19] 王琴, 李敬. “三社”融合发展的机制、困境与路径研究——基于共生理论视角[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2023(05): 77-88.

[21] 付俊文, 赵红. 利益相关者理论综述[J]. 首都经济贸易大学学报, 2006(02): 16-21.

[22] 袁纯清. 共生理论: 兼论小型经济[M]. 北京: 经济科学出版社, 1998: 61.

[23] 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.

[24][26] 齐彦磊, 周洪宇. “双减”背景下家校社协同育人遭遇的困境及其应对[J]. 中国电化教育, 2022(11): 32-36, 67.

[25] 张万朋, 张瑛. 从“浅层合作”到“边界跨越”: 课后服务赋能家校社协同育人的上海实践[J]. 教育发展研究, 2024(22): 48-56.

[27] 鲁长风, 田友谊, 黄春晨. 面向共同体育人: 家校社协同育人制度的审思与重塑[J]. 教育理论与实践, 2024(34): 38-45.

[28][30] 顾理澜, 李刚, 张生, 等. “双减”背景下数字化赋能家校社协同育人研究[J]. 中国远程教育, 2022(04): 10-17.

[31] 王贤德. “双减”背景下义务教育协同育人的困惑、澄明及实践路径[J]. 中国教育学刊, 2022(02): 28-33.

(责任编辑: 孙冰玉)

(下转第49页)

中部地区义务教育资源配置效率的影响因素及提升路径

吕琳, 李宁

(长春师范大学, 吉林 长春 130032)

[摘要]义务教育是基础教育发展的重中之重, 优化义务教育资源配置是实现教育公平、促进社会进步和繁荣的重要因素。本研究通过 DEA-BCC 模型和 DEA-Malmquist 指数法测算全国义务教育资源配置效率, 提取出中部地区的效率情况, 并采用 Tobit 模型探索影响中部地区义务教育资源配置效率的关键因素。研究结果表明: 中部地区义务教育资源配置效率整体呈现出稳步上升的趋势; 技术进步不足是中部地区义务教育资源配置全要素生产率下降的根本原因, 中部地区技术进步尚有提升空间; 政府对教育的关注程度、师资水平和生均教育经费对义务教育资源配置效率具有显著的正向影响。

[关键词]中部地区; 义务教育; 教育资源配置效率; 区域协调发展

[中图分类号]G627 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0043-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.007

2022年2月, 教育部召开“十四五”国家基础教育重大项目计划实施部署工作会议, 制定基础教育整体高质量发展蓝图, 提出要大力促进义务教育优质均衡发展。2023年6月, 《关于构建优质均衡的基本公共服务体系的意见》指出, 要全面保障义务教育优质均衡发展。义务教育高质量发展不仅涉及发展理念与目标的更新、发展范式的变革, 也涉及教育资源利用的优化和体制机制转换^[1]。义务教育资源配置能够反映社会教育公平、教育质量及经济发展的程度, 提升义务教育资源配置效率能够提高教育资源利用率和效益, 促进义务教育均衡发展, 缓解社会资源稀缺等问题。

一、问题提出与研究设计

当前对教育资源配置效率的相关问题, 国内

外学者进行了积极的探索。如陈紫妮(2024)运用 DEA 模型分析了我国高等医学教育资源配置效率^[2]; 赵庆年(2024)运用二阶段 DEA 模型和 Malmquist 指数对我国高等教育资源配置效率进行了系统的测度和考察^[3]; 陈慧等(2023)运用 DEA 模型对西部地区 166 所中等职业学校的资源配置效率进行了研究^[4]; Fredriksen B(2010)关注的是教育援助分配效率的提高问题^[5]; Nazarko J(2014)运用 DEA 模型对公立高校教育效率进行了评价和研究^[6]; Xu H(2017)运用数据包络分析法对教育和技术的效率展开测量来反映其对国家整体发展的启示^[7]。同时, 不同学者也对教育资源配置指标分类进行了研究。如蔡和(2024)指出构建以教师为主的人力资源、以办学硬件条件为主的物力资源和以教学经费为主的财力资源, 用

[收稿日期]2026-01-14

[基金项目]吉林省社会科学基金项目“吉林省义务教育优质教师资源配置效率测度及空间差异研究”(项目编号: 2025B87)。

[作者简介]吕琳(2000-), 女, 内蒙古呼伦贝尔人, 长春师范大学教育学院硕士生; 主要研究方向: 教育学原理。李宁(1982-), 女, 辽宁鞍山人, 博士, 长春师范大学教育学院教授、硕士生导师; 主要研究方向: 教育政策、学校管理。

3个一级指标来对义务教育配置的水平进行测度^[8]；牟玲玲(2023)遵循指标的可获得性和同一性原则从教育资源配置、教育投入和教育质量3个维度构建指标来衡量河北省的教育资源配置问题^[9]；洪伟(2023)认为生师比在衡量区域教师资源配置的差异性时具有良好的参考和实践价值，将其作为唯一指标，并运用 Kernel 密度估计对初中音体美教师资源配置进行动态研究^[10]；付娟(2023)也选择生师比作为研究指标，同时将义务教育巩固率作为产出指标中的一项，对西部地区城市和乡村的义务教育资源效率进行对比^[11]；韩海彬(2023)将指标的投入类别分为人力、物力和财力，将指标的产出类别分为人才培养、科学研究和社会服务，运用 MinDS 模型和 Dagum 基尼系数对区域内的高等教育资源配置效率的差异进行研究^[12]。通过文献梳理发现，虽然省域教育资源配置效率测度方面的研究已经较为丰富，但专门针对中部地区义务教育资源配置效率的相关研究较少。中部地区拥有丰厚的教育文化底蕴，是历史文化和传统的重要发源地之一，对中部地区城乡义务教育资源配置效率进行测度具有重要的现实意义和价值。因此，本研究基于《中国教育统计年鉴》《中国教育经费统计年鉴》《中国统计年鉴》中 2015—2022 年中部地区义务教育资源数据进行测度。在研究方法方面，一是采用数据包络分析法中 DEA-BCC 模型测度资源配置的静态综合效率^[13]；二是运用 Malmquist 指数模型分析全要素生产率的动态变化与分解^[14-15]；三是建立 Tobit 回归模型，更全面地分析影响义务教育资源配置效率的因素及其作用程度。在效率测度的指标体系构建方面，将义务教育阶段专任教师数、专任教师本科及以上学历数、义务教育阶段图书册数、校舍面积、固定资产总值和生均教育经费支出作为投入指标，将义务教育阶段毕业生数、在校生数和义务教育巩固率作为产出指标。在影响因素的指标体系构建方面，基于已有研究和现实考量，从师资配置、教师素质、政府财政投入、硬件设施、政策制度等方面选取相关指标，分析影响中部地区义务教育资源配置效率的因素^[16-18]。具体被解释变量为义务教育资源配置效率，采用上述 DEA-BCC 模型测度的综合技术效率作为衡量指标；解释变量为地区经济发展水平(各省人均 GDP)、政府对教育的关注程度(教育

支出/一般公共预算支出)、义务教育师资水平(本科及以上学历专任教师占比)、义务教育学校办学规模(学校固定资产总值)、生均教育经费、义务教育学校信息化教学发展水平(学校教学用计算机数量)。运用 Tobit 模型进行回归分析，揭示中部地区义务教育资源配置效率的影响因素，为中部地区义务教育资源配置效率的提升提出对策。

二、中部地区义务教育资源配置实证结果分析

本部分基于实证数据与方法，对中部地区义务教育资源配置进行系统分析，依次从义务教育发展概况、义务教育资源配置效率测度及其影响因素 3 个方面展开。

(一)中部地区义务教育发展概况：教育资源覆盖广泛

根据《中国科技统计年鉴》中的区域统计，中部地区包括山西省、安徽省、江西省、河南省、湖北省和湖南省。据《中国统计年鉴》记录，截至 2023 年，中部地区小学、初中学校共有 54 363 所，其中居于首位的是河南省，学校数为 21 055 所，山西省学校数最少，为 5 151 所。中部地区义务教育阶段在校生为 4 468.64 万人，其中河南省为 1 471 万人；中部地区专任教师总数为 295.24 万人，其中河南省最多为 967 078 人，湖南省、安徽省、江西省和湖北省专任教师数依次为 512 386 人、437 977 人、394 623 人和 370 668 人，山西省人数最少为 269 640 人。在生师比方面，小学阶段生师比除山西省是 13.96 以外，其余省份生师比均超过 15，生师比相对较高；初中阶段生师比最高省份是河南省。2023 年全国九年义务教育巩固率达 95.7%，各地积极推进教育信息化建设，推广智慧课堂和优质在线课程资源，努力缩小城乡教育差距。同时，各地因地制宜地开展特色教育，丰富学生的学习体验，推动义务教育质量持续提升。

(二)中部地区义务教育资源配置效率测度：综合效率稳步上升

1. DEA-BCC 模型测度结果分析。综合效率(TE)是对义务教育资源配置能力及使用效率的综合评价与衡量，由纯技术效率(PTE)和规模效率(SE)组成。将全国义务教育资源配置投入与产出指标输入 DEAP2.1 进行测度，并提取出中部地区的效率情况(如表 1 所示)。

表 1 2015—2022 年中部地区义务教育资源配置效率情况

地区	综合效率 TE			纯技术效率 PTE			规模效率 SE		
	2015 年	2019 年	2022 年	2015 年	2019 年	2022 年	2015 年	2019 年	2022 年
山西	0.994	0.947	0.977	1.000	0.952	1.000	0.994	0.995	0.977
安徽	0.904	0.964	1.000	0.913	0.966	1.000	0.991	0.998	1.000
江西	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
河南	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
湖北	0.768	0.924	0.955	0.816	0.925	0.955	0.942	0.999	1.000
湖南	0.925	0.977	0.976	0.930	0.977	0.981	0.994	1.000	0.996
均值	0.932	0.969	0.985	0.943	0.970	0.989	0.987	0.999	0.996

一是在综合效率方面，统计年份中的中部地区义务教育资源配置的综合效率整体呈现出稳步上升的趋势，教育资源利用水平显著提升。综合效率均值由 2015 年的 0.932 上升至 2022 年的 0.985，表明在国家教育均衡发展战略与财政保障机制的推动下，中部地区义务教育资源配置的整体效率持续改善，教育投入的使用效益显著提高，资源配置逐步向 DEA 有效状态靠拢。其中，湖北省和安徽省的综合效率值均呈上涨趋势，增长率分别为 24.3% 和 10.6%，是中部地区提升最为显著的两个省份，在教育资源统筹、城乡协调发展等方面取得明显进展，效率水平显著提升。湖南省的综合效率值呈现出波动状态，2019 年达到峰值 0.977。江西省和河南省的综合效率值均保持在 1，说明两地的义务教育资源配置达到 DEA 有效状态，包括规模报酬最优和技术有效，两省教育投入与产出比例协调，资源利用结构科学合理。实践证明，义务教育资源良好发展离不开政策和资金的支持。如江西省 2016 年提出形成具有赣鄱特色的美育体系，要求义务教育学校每周音乐、美术课各不少于 2 节，鼓励开设赣剧、采茶戏等地方特色课程，推动“体育、艺术 2+1 项目”，建设美育实践基地，利用信息化手段向农村学校输送优质资源。河南省学校建设与居民区同步规划，2019 年全省义务教育经费总投入为 1385.44 亿元，较上年增长 10.10%，占全省教育经费总投入的 51.9%，同时保障学位供给，优化学校布局，通过规范招生管理，促进教育公平，助推“双减”政策落地见效。纯技术效率方面，在所测度年份中江西省和河南省两省的技术效率值均达到 1，纯技术效率值最低省份均为湖北省，可见该省义务教育资源配置效率受纯技术效率的影响较

大。2015 年和 2022 年每年都至少有 3 个省份达到了纯技术效率有效，说明中部地区义务教育资源配置相对合理且取得了一定成效，但地域差异尚存，湖北省的纯技术效率值相对较低，义务教育资源的管理或相关技术的开发和应用仍需进一步改善。二是在规模效率方面，中部地区义务教育资源配置的规模效率平均值由 0.987 上升至 0.996，总体保持在较高水平，呈现出稳步上升的趋势。这表明中部地区教育资源投入与产出规模之间的匹配关系不断优化，教育资源利用的规模效益得到持续强化。其中，江西省与河南省的规模效率始终维持在 1 的有效状态，反映出两省在教育资源结构优化与配置合理化方面具备较高的制度保障与执行能力。例如，河南省构建教育资源公共服务平台，完善信息资源共享激励机制，提升教育质量、缩小教育差距。在良好的政策支持下，两省的义务教育资源配置规模效率达到有效，说明两省的义务教育资源投入要素的配置处于合理状态。另外，湖北省的规模效率提升幅度较为显著，增长率为 6.16%。湖南省的规模效率整体呈现波动态势，2022 年略降至 0.996，可能受到城乡差距或区域资源分布不均的影响。山西省的规模效率由 2019 年的 0.995 降至 2022 年的 0.977，说明其教育资源利用的边际效益略有减弱，部分地区在资源扩张过程中可能存在规模过大或结构不合理的情况。

2. DEA-Malmquist 指数测度结果分析。一是基于时间视角的义务教育资源配置效率分析。基于规模报酬可变假设，使用 DEAP2.1 软件对中部地区六省义务教育资源配置效率指数及其分解情况进行测算，分析义务教育资源配置效率的动态变化特征。Malmquist 指数及其分解结果显示，被统计年

份中部地区义务教育资源配置的平均全要素生产率值为0.972,平均下降率为2.8%。综合技术效率、纯技术效率和规模效率值均大于1,仅技术进步平均下降率为3.2%,可见技术进步不足是中部地区义务教育资源配置全要素生产率下降的根本原因,也反映出教育技术创新与应用仍需进一步加强。从年度特征来看,2019—2020年Malmquist指数降至研究期最低值0.924,是资源配置效率下降最显著的时段,2020—2021年该指数回升至1.042(研究期内唯一超过1的年份),效率明显提升,主要原因是当年技术进步指数的显著增长。Malmquist指数变化整体呈现波动态势,也可能受到某些偶发因素的影响,未来应着重提升教育技术创新能力与资源配置方式的动态优化,以实现资源配置效率的持续提升。二是基于空间视角的义务教育资源配置效率分析。进一步分析各省份的Malmquist指数及其效率分解指数的变动情况,2015—2022年中部六省义务教育资源配置效率的Malmquist指数均小于1,数值区间为0.947(江西)至0.988(湖北),表明样本期内各省资源配置效率整体呈现下降态势。技术效率变化、纯技术效率变化和规模效率变化的均值分别为1.004、1.001和1.003,整体呈现出小幅提升或基本稳定的特征,说明多数省份在管理绩效、资源利用及规模配置方面保持相对平稳。其中,湖北省的技术效率变化(1.018)、纯技术效率变化(1.006)与规模效率变化(1.012)处于区域领先水平,安徽省的技术效率变化(1.005)和规模效率变化(1.005)也略有提升。值得注意的是,中部地区技术进步指数的均值为0.968,江西省的技术进步值最低,是导致整体Malmquist指数低于1的主要因素,各省的技术进步还有一定的提升空间。在管理和规模方面的改进未能抵消技术进步滞后带来的不利影响,教育资源配置效率提升受到制约。未来应进一步强化教育技术创新与成果应用,推动教育资源在更高层次上的优化配置,以促进整体效率的稳步提升。

(三)中部地区义务教育资源配置效率的影响因素:三项显著正向效应

从上述研究结果可知,中部地区义务教育资源配置效率存在差异,但其具体影响因素仍有待深入探究。因此,若明确影响中部地区义务教育资源配置效率的相关因素,还需借助回归分析来得出结论。对面板数据进行Tobit回归分析,六项影响因素中政府对教育的关注程度、义务教育师资水平和

生均教育经费在1%的水平上通过显著性检验,具有显著的正向效应。其中,政府对教育的关注程度体现在政策制定、财政投入和制度创新层面,以此来推动义务教育资源配置效率的提升,需要建立投入评估体系并结合人口流动趋势动态调整师资与校舍规划;义务教育师资水平的提升可依托教师专业发展、增加教师培训经费占比等方式,引导财政资金向教师发展与科研创新倾斜,以高素养教师群体释放教学硬件资源使用效能;生均教育经费作为教育资金分配的关键参数能保证基本办学条件,缩小区域差距,对资源效能转化与社会协同作用具有实践价值,可通过其优化推动区域教育生态改善。地区经济发展水平、学校办学规模、学校信息化教学发展水平未通过显著性检验。具体而言,尽管经济发达地区教育投入更充足,但区域经济差异加剧了城乡、区域及校际失衡,需要建立教育经费与地方经济联动机制以促进优质资源跨区域流动;学校办学规模扩张虽可降低生均成本,但过度扩大易引发师生比失衡、教学质量下滑等问题,应结合人口密度与地理环境设定差异化规模,推进集团化办学与小规模学校特色发展;学校信息化教学发展虽能突破地理限制,但过度依赖易抑制教师创新、造成资源同质化与浪费,需理性推进其建设以提升设备实际利用率。

三、提升中部地区义务教育资源配置效率的有效路径

基于上述实证分析结果,本部分从教师队伍建设、数字技术赋能、政策资金保障及区域协同治理4个层面,提出提升中部地区义务教育资源配置效率的可行路径。

(一)优化义务教育教师培养与配置方式

1.以专业适配为导向推进教师培养体系转型。新时代教师队伍建设的核心不在于单纯扩大教师数量,而在于提升教师培养质量与专业适配性。《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出“逐步将义务教育阶段教师学历提升至本科,高中阶段教师学历提升至研究生”;中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》强调“实施教育家精神铸魂强师行动,提升教师专业素质能力,优化教师管理和资源配置”。在上述政策引导下,教师培养目标需在区域层面实现具体化与差异化落实。中部各地区可结合本地文化资源与课程建设实际,探索具有地域特色的教师专业化培

养路径。如河南省可以将中原文化系统融入学科教学实践，江西省则可根据当地红色文化开展专项教学培养。教师培养不仅要提高学历层次，更需通过专业化培养实现教师知识结构、教学能力与区域教育需求的精准匹配。

2. 以区域统筹为导向推动教师资源配置方式转型。教师培养质量提升并不必然转化为区域教育均衡，关键在于能否通过制度化机制促进教师资源在县域内动态优化配置。部分地区优质教师长期停留于少数学校，导致县域内部师资结构性失衡问题依然存在。因此，应以省级统筹为核心，在省域与县域内部构建自上而下至市、县、校多级教育行政部门，分层分类实施优质教师培养计划，推动教师资源从静态分布向动态流动转变。在具体路径上，充分发挥“县管校聘”改革的制度优势，建立健全城乡义务教育教师常态化交流轮岗制度，科学设定教师交流比例与周期，确保每年城乡教师交流规模既能满足薄弱学校师资需求，又不影响原有学校教学秩序，促进各区域内师资力量均衡分布。

（二）深化数字技术赋能教育改革

1. 构建跨区域数字资源体系。中部地区教育均衡发展的重要问题在于优质教育资源跨区域流动不足，数字技术赋能的核心并非引入设备，而是通过人工智能、大数据与区块链等技术，重塑资源供给与共享方式。中部六省可共建覆盖基础教育全学科、全学段的数字化资源共享库，整合精品课程、虚拟实验、教学课件与教育软件等内容，实现优质资源跨区域共建共享。借鉴吉林省、江苏省等已经建设教育资源公共服务平台的成熟范式，中部地区可打造一体化教育服务体系，在不增加师资与硬件成本的前提下扩大优质资源有效供给，缓解城乡与区域间资源分布差异。

2. 强化教师数字化应用能力。数字教育成效最终取决于教师的技术应用能力，而非平台建设的规模。一些技术进步指数相对偏低的省份反映出教师技术应用能力较弱，因此需建立专项帮扶机制，重点围绕智能教学工具使用、数据驱动教学决策与人工智能辅助教学设计等内容开展精准培训，提高教师数字化教学水平。同时，可将数字教育使用与绩效评价、质量监测和督导体系联动，使数字资源使用变得有效。另外，优质数字资源可持续向薄弱学校和农村地区渗透，从技术共享转化为教学改进，最终提升资源配置效率与育人质量。这一过程重在

提升教师个体与学校层面的技术应用能力，其制度保障与区域协同问题仍需通过更高层级的治理机制加以统筹。

（三）健全政策支持与资金保障长效机制

1. 明确义务教育经费保障长效机制的目标指向与制度逻辑。当前部分地区的既有投入机制未能有效回应人口结构变化与区域经济发展不均衡所带来的现实问题，经费保障能力与资源实际需求之间存在一定程度的偏差。推动经费保障长效机制建设的关键，并非简单强化财政支出力度，而是需要通过对现有制度运行困境及其制度逻辑进行系统梳理与针对性调整。从制度目标上看，义务教育经费保障机制的完善应当在“规模增长”与“结构优化”两个维度协同推进。一方面，应保持总体投入水平的稳定增长，以夯实基本公共教育服务供给的物质基础；另一方面，更需通过结构性调节机制，引导资金向不同区域、不同学校类型以及不同资源短板领域精准配置，实现由数量扩张向质量提升与均衡发展并重的转型。如河南省在相关评估中表现较为突出，反映出其在经费投入制度上已逐步由单纯扩张规模，转向兼顾结构均衡与配置效率提升的优秀路径。

2. 构建动态评估的经费运行机制。义务教育经费保障长效机制的有效运转，有赖于可量化、能跟踪的运行体系支撑。可根据学生规模预测、人口迁移监测、学校办学条件评估等指标，构建生均经费动态调整模型，实现财政预算由静态分配转向按需配置。吉林省、广东省等通过持续加大教育投入力度，保障学校基本办学经费的做法，为中部地区提供了实践参考。中部地区各省份在具体实施过程中，应进一步将资源配置重心向农村偏远地区、城乡接合部及办学条件薄弱的学校倾斜，通过差异化经费拨付、专项补助资金等方式，逐步缩小省域内县与县、乡与乡之间的生均经费差距。同时，经费保障制度的有效性不仅取决于投入规模与分配方式，还依赖于政策执行层面的协同治理能力。应推动教育、财政、编制、人社等部门建立信息共享与协同联动机制，将预算编制、教师编制核定、校舍建设及专项资金投放统一纳入整体治理框架，并通过第三方评估、绩效问责与社会监督等方式，强化资金使用的规范性与透明度。通过制度化的协同治理结构，持续引导资源向农村学校、城乡接合部及办学条件薄弱地区倾斜，进而为义务教育机会公平提供稳定、可持续的制度性保障。

(四) 推动义务教育区域资源协同治理

1. 建立跨省协同治理机制。在省域内部资源配置机制不断完善的基础上,进一步提升中部地区义务教育整体发展水平,有必要从跨省尺度推进区域协同治理。中部六省义务教育发展水平与资源配置效率存在一定差异,山西、安徽等省份资源配置效率相对偏低,需要通过区域协作提升整体教育质量。条件允许的情况下,可以尝试组建中部六省教育发展联盟,搭建跨省沟通与合作平台,制定区域义务教育协同发展规划。在运行模式上,可借鉴京津冀学校联盟经验,由河南、湖北等教育基础较强省份输出管理团队、共享课程体系并开展教师联合教研,推动薄弱地区学校教育质量快速提升。同时,在国家义务教育办学标准框架下,加强区域内政策衔接与标准协同,在信息化建设、师资配备、教学设备等方面制定标准化细则,提高资源配置的规范性与均衡性。

2. 创新资源治理模式。为避免区域内教育资源出现闲置或短缺,需要完善资源配置的规则体系与激励机制。一方面,应在区域协同框架下明确不同省份、不同地区在义务教育投入责任、资源共享边界与质量保障要求等方面的基本规则,通过制度化约束增强区域教育治理的稳定性与可预期性。另一方面,为激发地方政府与学校持续提升教育质量的内生动力,可借鉴优秀公办中小学集团化办学实施案例,在强化考核与激励导向的基础上,结合中部六省义务教育发展实际,探索将义务教育经费分配与办学质量成效挂钩的激励机制。对办学质量进步明显、均衡发展效果突出的地区给予适度倾斜性奖励,逐步形成“以质量换资源、以成效促投入”的良性循环。

参考文献:

[1] 田雪,邹红军. 新时代义务教育高质量发展:本质内涵、价值取向与保障体系[J]. 中国人民大学教育学报,2025(05):138-150.

[2] 陈紫妮,林小丹,姚卫光. 我国高等医学教育资源配置效率评价及空间计量分析[J]. 中国卫生事业管理,2024(01):78-83.

[3] 赵庆年,张宇. 我国高等教育系统资源配置效率研究——基于成果化和经济化全过程视角[J]. 教育科学,2024(01):87-96.

[4] 陈慧,杨易昆,黄承国,等. 中等职业教育人才培养质量评价——基于西部地区166所学校资源配置效率研究

的视角[J]. 职业技术教育,2023(24):61-66.

[5] Fredriksen B. Enhancing the allocative efficiency of education aid: A review of issues and options[J]. Journal of international cooperation in education,2010(02):11-29.

[6] Nazarko J, Šaparauskas J. Application of DEA method in efficiency evaluation of public higher education institutions[J]. Technological and Economic development of Economy,2014(01):25-44.

[7] Xu H, Liu F. Measuring the efficiency of education and technology via DEA approach: Implications on national development[J]. Social Sciences,2017(04):136.

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

[9] 牟玲玲,刘平,刘广平,等. 河北省公共教育资源配置的区域差异及其均等化路径研究[J]. 河北工业大学学报(社会科学版),2023(04):21-31.

[10] 洪伟. 初中音体美教师资源配置的动态演进与影响分析——基于Kernel密度估计和面板回归方法[J]. 教育学术月刊,2023(05):81-88.

[11] 付娟,张文燕. 基于Dea-Malmquist模型的西部地区城乡义务教育资源配置效率实证分析[J]. 兵团教育学院学报,2023(04):5-12.

[12] 韩海彬,赵慧欣. 高质量发展下高等教育资源配置效率的区域差异与动态演进[J]. 黑龙江高教研究,2023(11):55-62.

[13] Charnes A, Cooper WW, Rhodes E. Measuring the efficiency of decision making units[J]. European Journal of Operational Research,1978(02):429-444.

[14] Malmquist S. Index number sand indifference surfaces[J]. Trabajos de Estadística,1953(04):209-242.

[15] Fare R, Grosskopf S, Lindgren B, Roos P. Productivity changes in Swedish pharmacies 1980-1989: Anon-parametric Malmquist approach[J]. Journal of Productivity Analysis,1992(03):85-101.

[16] 陈磊,刘顺利,廖丽环. 基于空间视角的中国义务教育资源配置效率研究[J]. 北京化工大学学报(社会科学版),2021(01):16-22,29.

[17] 吕佳莹. 基于DEA-Tobit模型的宁夏农村义务教育资源配置效率及其影响因素研究[D]. 银川:宁夏大学,2021.

[18] 马志远,李俊峰. 教育城镇化背景下义务教育资源配置效率的时空分异及影响机制——以安徽省铜陵市为例[J]. 安徽师范大学学报(自然科学版),2019(05):482-489.

(责任编辑:孙冰玉)

Analysis of Factors Affecting the Efficiency of Compulsory Education Resource Allocation in Central China and Pathways for Improvement

Lv Lin, Li Ning

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

Abstract: Compulsory education is the cornerstone of basic education development, and optimizing the allocation of compulsory education resources is crucial for achieving educational equity and fostering social progress and prosperity. This study employs the DEA-BCC model and DEA-Malmquist index method to measure the efficiency of compulsory education resource allocation nationwide, extracts efficiency indicators for the central region, and utilizes the Tobit model to explore key factors influencing resource allocation efficiency in this region. The findings reveal that the overall efficiency of compulsory education resource allocation in the central region exhibits a steady upward trend. Insufficient technological progress is the fundamental cause of the decline in total factor productivity for compulsory education resource allocation in the central region, indicating room for improvement in technological advancement. Government attention to education, teacher quality, and per-student education expenditure exert significant positive impacts on the efficiency of compulsory education resource allocation.

Key words: central region; compulsory education; efficiency of educational resource allocation; regional coordinated development

(上接第 42 页)

Analyzing the Home-School-Community“Educational Alliance”: A Symbiosis Theory Approach to its Framework, Challenges and Construction Pathways

PEI Chang-an, GAO Yu

(Shihezi University, Shihezi, Xinjiang 832003, China)

Abstract: This study investigates the“Educational Alliance”, a distinctive mechanism for home-school-community collaborative education in China, drawing on Symbiosis Theory’s“three elements, one interface” framework. It analyzes challenges in home-school-community collaboration and identifies construction pathways for a transition from formal association to substantive symbiosis. These pathways, essential for the Alliance’s sustainable development, include empowering symbiotic units through tiered interventions, evolving symbiotic models via optimized linkage mechanisms, cultivating symbiotic environments by strengthening external drivers and refining symbiotic interfaces through improved communication channels. Furthermore, the integration of core issues like stakeholder interaction and resource integration into this framework offers a valuable paradigm and theoretical foundation for improving collaborative education mechanisms.

Key words: symbiosis theory; home-school-community; collaborative education; educational alliance

思想政治教育研究中田野调查运用的场域、方法与原则

王 纳

(复旦大学, 上海 200433)

[摘要] 思想政治教育研究采用田野调查法, 源于其研究对象的复杂性、理论建构的实践指向以及学科回应现实问题的内在要求。思想政治教育研究聚焦人的现实生活及其思想观念与社会实践的动态变化, 故凡与思想品德生成、教育活动开展及社会影响相关的现实情境, 均可构成思想政治教育研究的“田野”。思想政治教育研究的田野调查应遵循田野调查的一般流程, 并结合学科特点进行调适, 坚持价值导向与事实导向统一、普遍性与特殊性兼顾以及“走进去”与“走出来”相结合的原则, 从而有效揭示人的思想品德形成与价值观念生成的规律。

[关键词] 田野调查法; 思想政治教育研究; 方法论; 场域; 研究方法

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)02-0050-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.008

思想政治教育是关于思想政治教育发展规律的科学的科学^[1], 随着思想政治教育学学科40多年的发展, 思想政治教育研究方法论也与时俱进, 逐渐吸收运用其他学科的研究方法, 拓展思想政治教育学科的研究领域。田野调查是人类学研究的基础方法, 而后作为一种获取一手资料的重要方法, 逐渐被不同学科所认同和使用。思想政治教育作为一门应用型学科, 其实践性指向也要求我们必须走向思政的“田野”, 扎根生活, 最终达到思想政治教育铸魂育人, 促进人的全面发展与人的现代化的目标。

一、思想政治教育研究的“田野”场域

“田野”一词原本是指涉乡土、农庄的地域性名词, 但在学术语境中逐渐被修辞化为一种亲身实证的研究方法论^[2]。在很长一段时间内, “田野”是人类学的占有物, 甚至有人认为是田野训练造就

了“真正的人类学家”, 某项人类学研究是否合理或成功, 关键是看研究者做了多少“田野”^[3]。

(一)“田野”的出场与演变

早期人类学研究中, 田野调查多依赖非专业人士代理, 多为二手、三手资料。随着理论的发展, 学者们意识到二手资料的局限性, 开始强调研究者亲身进入调查现场, 通过长期驻留获取一手资料。20世纪初, 马林诺夫斯基的“田野调查革命”开启了现代人类学研究的新范式。他强调文化整体观, 强调一切文化要素“一定都是在活动着发生作用, 而且是有效的。文化要素的动态性质指示了人类学的重要工作就在研究文化的功能”^[4]。并要求调查者以“文化持有者”的身份参与被研究社会的日常生活。此时的“田野”, “是一个远离都市的地方”, “下‘田野’就意味着到农区、草原或者‘荒野’等地方去”, 虽然人类学家也会在工业社会或都市社会中从事研究工作, 但像实验室、办公室、工厂这些

[收稿日期] 2026-01-14

[基金项目] 天津市哲学社会科学规划项目“近代以来天津华侨史料的搜集、整理与研究”(项目编号: TJJWQN10-01)。

[作者简介] 王纳(1996-), 女, 河北衡水人, 复旦大学马克思主义学院博士生; 主要研究方向: 中国共产党与中国现代化。

地方，不会被称作“田野”^[5]。“田野”具有强烈的地域性，且强调“异文化”。这种对田野的空间化和异域化的理解，在相当长的一段时期内影响了中国人类学的研究取向，使少数民族地区与乡村社会被视为更理想的田野，“那里”似乎总是优于“这里”^[6]。随着全球流动的加剧，“田野”的边界逐渐模糊，城市、工业文明等现代性场域也被纳入其中，同时也引出“何处是田野”的争论。人类学内部对田野场域的讨论，引发了学者对“田野”本质的思考。博厄斯淡化了“这里”和“那里”的界限^[7]，费孝通也提出“人文世界，无处不是田野”^[8]的观点。随着田野概念的变化和田野空间的扩大，田野调查的方法被不同学科吸收并运用，形成历史人类学、田野政治学、法学人类学、经济人类学、心理人类学等独立的分支学科。其中具有代表性的学科之一是历史人类学，也被称作“华南学派”。“‘华南研究’的核心精神，是尝试将人类学的田野调查方法和历史学的文献研究传统结合起来”，通过“结合历史学和人类学，跨越学科的界线，同时运用田野调查与历史文献，尝试以新的研究方法突破旧有的研究框架”^[9]。历史人类学的学者经常通过“进村找庙”“进庙找碑”的方式追索历史线索，追问“过去如果塑造了现在”以及“过去之建构如何被用以诠释现在”这一问题^[10]。另一个较有代表性的则是田野政治学。在中国政治学研究长期偏重理论阐释的背景下，徐勇等学者将研究视角由文本引向田野，围绕中国农村展开持续的实证研究。通过对具体实践的深入分析，提炼出了解释中国政治问题的新概念与新的分析框架^[11]，推动中国政治研究范式的创新，建构了具有中国特色的政治学理论^[12]。换言之，田野政治学以农村社会为主要研究对象，重点关注农民作为政治参与者如何介入政治生活，其根本目标在于理解和解释中国政治运行的现实逻辑。综上所述，田野“已经不仅仅是一个空间或地理上的概念，不再是一个‘地点’(site)而已，而是一种方位(location)，既有空间的维度，也有时间和历史的维度”^[13]，甚至可以说“处处皆田野”。田野调查法也并非人类学研究的专属方法，而是一种获取一手资料的重要研究方式。田野调查法与不同学科的结合不断催生新的研究增长点，也为思想政治教育研究如何运用田野调查法提供了有益的借鉴。

(二) 思想政治教育研究何以需要“田野”

思想政治教育研究之所以需要田野调查法，是

由其研究对象、理论诉求及其研究目标共同决定的。一是思想政治教育研究对象的内在复杂性要求研究者整体性把握。马克思主义的“现实的人”是思想政治教育的逻辑起点，思想政治教育的研究对象是“现实的人”的精神世界，若要把握“现实的人”的精神世界，就要把握“思想实际”，人的“思想实际”作为“可感知的社会事实”，能够通过舆论表达、行为选择、文化实践等具象形式展现^[14]。然而，思想观念的显性表达是具有情境依赖的，以学生为例，在课堂中学生的表现多遵循学生角色的行为规范，所以在课堂中所表现出来的并不能代表学生完整的想法，或者说不具备整体性。田野调查可以弥补这种缺陷，通过观察、参与式观察的方法对个体或群体的日常生活进行全方位的观察，能够在自然情境中把握个体或群体的思想状态，从而弥补问卷调查和结构化访谈的不足。二是从思想政治教育研究的理论诉求来看，思想政治教育研究始终强调实事求是与理论联系实际。但当前部分研究仍存在脱离实践、偏重思辨的倾向，导致理论成果与现实需求存在脱节。马克思说过：“‘思想’一旦离开‘利益’，就一定会使自己出丑。”^[15]田野调查所提供的直接经验材料，有助于研究者深入理解社会成员的思想动态与行为逻辑，从而推动理论更新，使研究成果更具现实解释力与实践指向性。三是从研究目标看，思想政治教育研究最终服务于教育实践与现实需要。其核心任务在于引导社会意识形态方向、促进人的全面发展。这一目标的实现，必须以对实践现状的准确把握为前提。“思想政治教育是教育人的工作，其对象是千百万处在现实社会生活过程中的人民群众。”^[16]然而，当前研究对象仍较为集中于高校学生和思想政治教育工作者等“体制内”群体，对新社会阶层与多元群体关注不足。加之当前新的社会阶层、群体不断涌现，思想政治教育的场域已从传统的学校延伸至农村、企业、社区、网络等更广阔的空间，实践形态也日益丰富多样。田野调查能够帮助研究者走出书斋，深入这些具体场域，了解不同群体的思想诉求、行为特点与接受习惯，掌握思想政治教育实践的真实样貌，包括成效与亮点、问题与困境。在此基础上，才能制定出更具针对性、实效性的教育策略，优化思想政治教育的内容设计、方法选择与机制构建。综上，田野调查不仅在方法层面契合思想政治教育研究对象的特性，也在理论与实践层面为学科发展提供了现实支撑，只有主动进入田野、深入田野、扎根田

野，才能让思想政治教育研究真正立足现实、回应现实，在丰富经验研究的同时，为学科发展与实践创新提供持久动力。

（三）思想政治教育研究的“田野”在何处

“田野”的场域经过长时间的发展，已经不再局限于偏远的异文化区域，甚至不局限在某一个地理区域，而是逐渐扩散到各个场域，只要是与“我”有差别的“他者”，均可成为研究的“田野”。不同学科对“田野”的运用，是基于学科问题与学科研究范式进行引入与调适的。所以要搞清楚思想政治教育研究的“田野”在何处，要先聚焦于思想政治教育研究的本质问题是什么。思想政治教育学的研究对象，是“对人的思想品德形成、发展规律的研究和把握”，以及对“思想政治教育规律”的把握^[17]。其逻辑起点在于马克思主义所强调的“现实的人”，即处于具体社会关系之中、在实践中实现自我发展的社会存在。人既是具体的、特殊的个体，又是“观念的总体”，“正是人的特殊性使人成为个体，成为现实的，单个的社会存在物，同样，人也是总体，是观念的总体，是被思考和被感知的社会的自为的主体存在，正如人在现实中既作为对社会存在的直观和现实享受而存在，又作为人的生命表现的总体而存在一样”^[18]。这种总体性特征决定了人的思想观念系统是认知、情感、意志的统一体，既包含“人之为人”的普遍性价值追求，又具有特定群体文化烙印，还展现个体生命历程的独特性。因而，要讨论人的思想品德的形成与发展规律、思想政治教育规律，一方面要关注“现实的人”作为个体与“观念的总体”的双重特征，既要关注社会中的现实的人与其他社会关系的联结，又要聚焦人的思想观念系统。通过对人的观念系统的研究，可以更好地揭示思想政治教育的规律性和科学性^[19]。由此出发，思想政治教育研究的“田野”必然指向人的现实生活本身，其关注的并非单一的某一地点，而是由地理、时空、文化与社会关系交织而成的实践网络，是人的价值观念生成、传递与重构的动态过程。在此意义上，思想政治教育研究中的“田野”既指向具体可进入、可观察的现实场所，也在内涵上拓展为跨越时空的社会场域与文化场域。一是作为“地点”的田野。在最直观的意义，思想政治教育研究中的“田野”首先可以指向具体可进入的某个地方，思想政治教育研究的“田野”应广泛存在于社会生活的各个角落，既可以是学校这种典型的思想政治教育实施的场

所，也可以是社区或田间地头。如在学校中，从课堂教学到校园文化活动，从师生之间的互动到学生群体的交流，都是思想政治教育研究的“田野”。教师通过课程内容传递价值观，学生在参与各种活动中形成自己的思想观念，同时受到周围同学和教师的影响。在城市生活中，社区是连接个体与社会的重要中介空间，其文化活动、公共事务参与以及邻里关系网络，也在潜移默化中塑造着居民的思想观念。在广大农村地区，研究者若想把握思政教育在基层社会的实际运行逻辑，就必须走到田间地头，才能追溯影响民众对公平、责任、集体与个人关系认知的核心因素。二是时空场域中的田野。如果说“地点”强调的是思想政治教育发生的空间载体，那么时空场域则提示研究者关注思想观念生成的历史延续性与实践流动性。传统研究多关注教育活动的即时效果，但人的思想观念变化受多重因素影响，研究者可以通过拉长时间线索，考察价值认同如何在不同阶段被强化、调整或重构。考察个体或群体的思想观念变化，需要追溯三重时间轨迹：首先是国家或政府叙事下的时间刻度；其次是地方或个人叙事下的时间刻度；最后是代际传递的长期性，如宗族或家庭的代际演化。唯有将三者对比分析，才能揭示个体或群体思想观念的变迁过程及其与国家话语的动态联结，进而厘清其价值认知形成的动态过程。从空间维度看，现代信息技术的发展不断拓展思想政治教育的实践空间。网络空间已成为人们获取信息、表达态度和形成认知的重要场域，其影响力不亚于传统的实体空间。论坛讨论、社交媒体互动，乃至视频平台中的弹幕与评论，都可能成为观察群体思想观念变迁的有效切入点。在这一“虚实交织”的空间中，价值观念的传播方式、接受机制和互动结构，呈现出与传统场域不同的特征，亦构成思想政治教育研究不可回避的新田野。三是文化场域中的田野。文化场域是思想政治教育研究田野的隐性维度，其本质是价值观念通过符号系统实现的“意义再生产”。思想政治教育所涉及的价值观念，往往通过语言、仪式、象征和日常习惯等文化形式被反复呈现和内化。例如，仪式性活动、叙事话语和日常用语，通过持续使用和重复实践，逐渐形成稳定的集体记忆与价值预期；而空间布局、服饰风格或行为规范，则在隐性层面引导个体形成判断。同时，文化场域并非价值单向灌输的空间，其中也包含着不同观念之间的张力与博弈。主流价值往往借助教育、传媒等渠道进入日常生

活，但不同群体也可能通过重新诠释、选择性接受甚至象征性抵抗，对既有意义结构作出回应。在数字媒介环境下，这种张力表现得尤为突出，算法推荐所造成的信息茧房，在一定程度上重塑了价值接触的范围与方式。由此，思想政治教育研究若要真正理解价值观念的生成机制，便需要将这些多层次的文化因素纳入田野考察之中，从具体实践中分析其运作逻辑。总体而言，思想政治教育研究的田野不仅包含静态场域，更有过程场域；不仅有实体空间，也强调虚实融合。从这个角度而言，费孝通所说的“人文世界，无处不是田野”^[20]，在思想政治教育研究的田野场域中同样适用。换言之，凡是与人的思想品德形成、教育活动开展、社会影响相关的场所，均可视为思想政治教育研究的“田野”。

二、思想政治教育研究中田野调查法的运用

不同学科对“田野”的选择及对田野调查法的运用，均是依据各自的研究对象和问题意识所决定的。人类学的田野调查侧重文化意义与生活世界的整体阐释，强调民族志式的深度参与和长期驻留观察，力图从文化持有者的内部视角理解其社会生活的内在逻辑；社会学中的实地研究则更多关注社会结构与制度运行机制，通常通过观察、访谈与追踪调查等方式获取资料，田野驻留时间相对较短，研究目的在于揭示社会关系和行动模式背后的结构性条件等。虽然不同学科的田野调查在对象、方法与时间安排上存在差异，但都遵循田野调查的一般流程，即研究者首先要明确研究问题，在问题确定与准备工作完成后，不带任何假设地进入田野现场。随后，通过实地观察与访谈等方式搜集多种资料，记录田野日志，并在资料整理与初步分析的基础上不断返回田野，修正理解、深化认识，最终形成对研究对象的理论解释。思想政治教育研究对田野调查法的运用，应在遵循其一般流程的基础上，摆脱简单照搬的固化思维，立足学科自身的研究范畴与价值取向，构建贴合学科特性的具体运用路径。

（一）研究问题与进路：从生活世界出发探究意义世界

思想政治教育研究中田野调查法的运用，应以本学科的研究对象与价值旨归为根本依据，以“关系”与“观念”为进路，最终指向“情感—价值—行动”的共同体。“关系”即现实的人实践互动形成的复杂的社会关系；“观念”则是社会大众真实的思想观念。从思想政治教育的过程来看，思政教育不

仅仅存在于课堂和教材中，更存在于日常生活中。换言之，思想政治教育的过程是一种复杂的社会关系互动，是在社会关系网络中，通过持续互动逐步塑造个体情感体验、价值认同与行为取向的复杂过程。田野调查所要把握的，正是思想政治教育的育人过程如何在具体生活情境中展开，教育对象如何在参与活动、接受引导和与他人互动的过程中形成情感体验，如何在情感体验的基础上生成对价值理念的认同，又如何长期实践中将这种认同转化为相对稳定的行动选择。在这一意义上，思想政治教育研究田野调查的问题意识，应该是对价值引导、认同建构与行为内化生成机制的追问。与人类学追问文化的意义与解释、历史人类学追问“过去如果塑造了现在”“过去之建构如何被用以诠释现在”^[21]不同，思想政治教育研究的田野调查，最终要回归对意义世界的探究。思想政治教育是人的发展过程的重要组成部分，而人的生存、发展与交往，始终嵌入在具体的生活世界之中。人不仅是一种生命性的存在，更是一种社会性的存在，正是这种社会化属性，使思想政治教育与生活世界之间形成了内在关联。一方面，思想政治教育通过对现实生活中人的观念与实践的引导与塑造，推动个体在具体历史情境中不断实现自我生成与自我发展。另一方面，生活世界为思想政治教育提供了展开社会化过程的现实空间。当思想政治教育回归生活世界时，其本质在于引导人们重新确立自身的价值与意义。

（二）具体方法：综合运用多种方法收集数据与资料

参与式观察是田野调查中最基础、最重要的方法之一。于思想政治教育研究而言，研究者可以通过参与学校、社区或基层组织的日常活动，近距离观察思想政治教育的实际运行方式，记录教育过程中的行为模式、互动结构和情境特征。与实地考察等其他方法相比，参与式观察更有利于研究者理解思想政治教育实践中的隐性规范和非正式机制。但在参与过程中，研究者需保持必要的距离感，避免因角色过度介入而影响调查对象的自然行为。除此之外，还应结合深度访谈与非结构化访谈的方式，通过开放性问题的引导调查对象自由地表达其真实体验与看法。思想政治教育研究中的访谈对象，可包括教育实施者、教育对象以及相关管理人员。访谈过程中，研究者应注重营造相对轻松、非评判性的交流氛围，避免使用带有明显价值倾向的提问方式，以减少访谈对象的策略性应答。此外，还包括

座谈会、问卷调查、自传法、定点跟踪以及资料与文献收集等方式。任何单一的研究方法都难以避免其局限性，唯有多种方法的有机结合，才能实现优势互补、弥合不足，从而提升研究的整体效能。此外，研究者还应同步搜集与思想政治教育实践相关的制度文本、工作文件和活动资料等文本内容，这类文本资料既是理解教育实践的重要线索，也是对观察和访谈资料的重要补充。在田野调查中，要注重调查记录与资料整理同步进行，边调查、边整理。通过及时整理观察笔记和访谈记录，不断检视调查方向是否偏离研究目标，并根据实际情况适度调整调查重点。

（三）手段：阶段性田野与持续追踪相结合

在田野调查的实施方式上，人类学强调的长周期、沉浸式参与方式固然有助于全面理解文化生活，一般情况下人类学研究者进行田野调查的时间为八个月到一年。但这种长时段的沉浸式参与观察成本太高，所以社会学在运用田野调查法的时候，通常采用通过对某地的追踪调查^[22]。历史人类学学者的田野时间也要远远短于人类学的田野调查时间。所以，于思想政治教育研究者而言，田野调查法的重点在于它是获取一手资料的方法之一，在聚焦研究问题的基础上，真正做到“下马观花”而不是“走马看花”。在方式上采用阶段性进入与持续追踪相结合的方式，最大程度地发挥田野调查法的作用。所谓阶段性进入，是指研究者围绕特定教育活动、重要时间节点或关键实践环节，多次进入同一田野场域开展集中调查的方式；而持续追踪，则是对核心对象、关键实践或重要议题进行跨时段的跟进观察与访谈。通过这种方式，研究者既能够捕捉思想政治教育实践的动态变化，又可以避免长时间全面驻留所带来的研究成本和研究者的心理压力。不仅可以提高田野调查在思想政治教育研究中的可行性，也有助于增强研究结论的稳定性和解释力。通过多次进入同一田野，研究者可以在不同时间对同一现象进行对照分析，避免因偶发事件或短期情境而作出片面判断，持续追踪的长时段考察也能够更清晰地把握思想政治教育效果的形成过程，而非仅停留在某一时刻的行为表现。

（四）目的：总结规律性认识以反哺思政教育理论

田野调查是手段，而非目的。研究者通过田野调查所获得的大量经验材料，包括观察记录、访谈文本和制度文件，本身并不自动具备学术解释力，

只有在与思想政治教育的理论框架和价值目标相结合的基础上，才能转化为具有研究意义的成果。研究者在分析资料时，应避免停留于对个体叙事或实践细节的简单呈现，而应做到多源资料的相互印证，将微观经验置于更宏观的理论视野中加以审视。这一过程既需要尊重资料的情境性和复杂性，也需要保持必要的理论自觉，从具体实践中抽象出具有普遍意义的人的思想变迁的规律或教育规律。从这一意义上看，思想政治教育研究中的田野调查不仅服务于对教育现状的“实然”解释，更指向对思想政治教育实践逻辑的反思、优化与重构。研究者应在实证分析的基础上，回应思想政治教育在现实运行中面临的关键问题，为改进教育实践提供具有理论依据的解释路径。总而言之，田野调查作为一种方法，最终指向的是一般性的、规律性的总结与认识，田野调查得出的规律性认识可以通过为思想政治教育提供真实可靠的信息基础，从而推动思想政治教育理论在内容和方法上的创新，反哺思想政治教育理论。

三、思想政治教育研究运用田野调查法的原则

思想政治教育研究对田野调查法的运用，需要遵循以下原则的有机统一，形成具有学科特色的研究范式。这些原则既是对质性研究方法论的继承发展，更是思想政治教育学科特性的必然要求。

（一）坚持价值导向与事实导向相统一

思想政治教育具有鲜明的意识形态属性，因此在运用田野调查方法时，既要坚持意识形态属性，又要坚持实证精神，实现价值立场与科学探究的有机结合。思想政治教育的本质属性决定了其研究必须坚守明确的价值立场，而田野调查的优势在于能够深入现实情境，获取真实而具体的实践事实。二者的有机统一，是确保思想政治教育研究科学性与方向性的基本前提。一是在价值导向层面，田野调查应以马克思主义理论为指导，立足以人民为中心的发展思想，围绕思想政治教育服务社会发展、培育时代新人的根本任务展开，将培育和践行社会主义核心价值观贯穿研究全过程。田野调查虽强调“在场”以及价值中立，但价值中立并不等于价值无涉。换言之，在田野调查的过程中“应当对社会事实保持价值无涉，而在科学外进行价值关联，以做到科学有效地描述研究对象”^[23]。但研究者的价值立场不可避免，其关键在于是否具备方法论自觉。对思想政治教育研究而言，所谓价值导向，并

不是在研究结论层面对经验材料进行先验裁断，而是体现在研究问题的提出、研究对象的选择以及分析框架的建构之中。在具体的田野过程中，研究者仍需遵循事实优先的原则，通过系统观察、深度访谈和材料整理，尽可能还原思想政治教育实践的实际运行状态。二是在事实导向层面，研究者应秉持实事求是的研究态度，通过参与观察、深度访谈等方式深入人民群众的日常生活世界，如实记录其思想观念、行为选择与社会互动的真实样态，避免预设结论或选择性取材，全面呈现思想政治教育实践中存在的复杂性与多样性。

（二）坚持普遍性与特殊性相统一

思想政治教育研究的科学性，集中体现在对普遍规律揭示与特殊实践回应的有机统一上。思想政治教育是一个兼具人文学科与社会科学属性的交叉性学科，既以人的思想、观念与行为发展规律为研究对象，又以思想政治教育实践活动的运行机制和效果为研究指向。一是思想政治教育具有普遍性。不仅在中国具有普遍性，同时也是“世界性地普遍存在的事物，在阶级性、意识形态性、政治性等方面具有一定的共性”^[24]，而其特殊性则表现为教育实践在不同历史、社会与文化语境下的差异性，如城乡文化结构差异、代际认知差距、媒介环境变化等因素对教育效果的制约与塑造。正如恩格斯指出的那样，“普遍性的形式是自我完成的形式，因而是无限性的形式”^[25]。这一论断为田野研究提供了方法论启示，即普遍规律总是通过具体而多样的社会实践呈现出来，而特殊现象的本质也必须在普遍性框架中才能得到把握。例如，社会主义核心价值观的普遍认同目标，只有在不同社会群体的具体实践中，才能形成具有情境针对性的实现路径。田野调查应以“特殊性”为研究切入点，通过深入学校、企业、社区、网络社群等多样化场域，观察教育主体的言语互动、观念生成及社会关系网络，从微观层面揭示思想政治教育的实际运作机制。这种“深描”并非对个别案例的简单记录，而是通过对比分析与跨案例归纳，探索具有规律性的模式与变量关系，从而不断逼近理论普遍性。在此过程中，研究者需警惕两种偏误：将局部经验误认为普遍真理的“个案泛化”或忽视情境差异、机械套用理论框架的“削足适履”。二是坚持普遍性与特殊性统一的原则，实质上是实现思想政治教育通过“解释世界”以“改造世界”的内在要求。田野调查法不仅能够检验普遍性理论在具体情境中的有效性，还能在

特殊性实践中发现理论创新的可能。田野调查的引入，使思想政治教育研究能够在“应然”与“实然”的互动中实现转化，推动学科由规范性推演走向现实性建构，从而提升其理论生命力与实践指导价值。

（三）坚持“走进去”与“走出来”相统一

思想政治教育研究以人的思想与行为为研究对象，这一特性决定了田野调查既要深入到情境中去，也要保持必要的学术反思，实现“走进去”与“走出来”的有机结合。“走进去”的关键在于研究者以“在场”的方式融入研究对象的生活世界，突破书斋研究的局限，通过参与观察、深度访谈等方法，在具体的社会场域中捕捉思想政治教育实践的动态过程。田野调查是研究者自我成长的过程，研究者在观察过程中，暂时搁置既有理论预设，避免以自身既有认知框架简单套用解释。研究者需主动学习地方性知识，熟悉当地的文化习俗、语言方式与交往规则，在建立信任关系的基础上，真实进入研究对象的意义世界。“走出来”则意味着在田野经验的基础上实现理论自觉与升华，保持学术自觉。对自身的身份角色、价值立场和研究预设进行持续反省，警惕“概念先行”对经验事实的遮蔽。在理解个体主观意义的基础上，研究者应进一步跳出具体情境，从更宏观的社会结构和制度背景中审视思想行为的生成机制，实现由“局内人体验”向“研究者解释”的转化。换言之，研究者需要以科学态度整理、分析并解释实地材料，揭示思想政治教育现象背后的深层结构与逻辑机制。一方面，研究者要通过对田野数据的整理与分类，整合信息，对信息进行相互论证，若有必要还可以重返田野，进行补充调查。另一方面，是对获得的材料进行分析，运用思想政治教育的基本理论对经验材料进行解释。在前两步完成的情况下，根据一手资料的信息，透过现象看本质，进行理论创新，即研究者在本土经验与既有理论的对话中提出新的概念和命题，这种创新不仅要求研究者具备扎实的理论功底，更需要对中国社会转型期的现实语境保持敏锐洞察。只有坚持“走进去”和“走出来”相结合，才能使田野调查既避免情感代入过度，又防止抽象分析失温，确保研究结论在保持现实关怀的同时具备学术解释力。

参考文献：

[1][16][17]张耀灿,陈万柏. 思想政治教育学原理(第

2版)[M].北京:高等教育出版社,2001;2;104;6-7.

[2]潘蛟.田野调查:修辞与问题[J].民族研究,2002(05):45-52.

[3][5][7][美]古塔,弗格森.人类学定位——田野科学的界限与基础[M].骆建建,等,译.北京:华夏出版社,2005;2;9;26.

[4][英]马凌诺斯基.文化论[M].费孝通,等,译.北京:中国民间文艺出版社,1987:14.

[6][10][13][21]黄剑波.何处是田野?——人类学田野工作的若干反思[J].广西民族研究,2007(03):66-71.

[8][20]费孝通.继往开来,发展中国人类学[A].荣仕星,徐杰舜.人类学本土化在中国[C].南宁:广西人民出版社,1998.

[9]民间历史文化研究中心.专访蔡志祥教授:从逃离之旅中诞生的历史探险者[EB/OL].<https://crlhd.xmu.edu.cn/info/1037/4163.htm>,2024-12.

[11]徐勇,慕良泽.田野与政治:实证方法的引入与研究范式的创新——徐勇教授访谈[J].学术月刊,2009(05):155-160.

[12]徐勇.世界·实践·田野:中国特色政治学的构

建——以华中师范大学120年政治学发展为依据[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2023(05):23-32.

[14]叶方兴.“思想实际”的思想政治教育学阐释[J].思想教育研究,2024(06):39-46.

[15][18]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,2009:286;188.

[19]邱柏生,董雅华.思想政治教育学新论[M].上海:复旦大学出版社,2012:49.

[22]杨善华.田野调查:经验与误区——一个现象学社会学的视角[J].中国社会科学评价,2020(03):59-65,158-159.

[23]王明龙,唐彧璇.民族学田野调查中价值选择、情感影响与实践遵循[J].民族学论丛,2022(01):81-86.

[24]董雅华.思想政治教育概念厘定的向度和要义[J].思想理论教育导刊,2020(09):116-121.

[25]马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集(第9卷)[M].北京:人民出版社,2009:498.

(责任编辑:孙冰玉)

The Field, Methods, and Principles of Applying Fieldwork in Ideological and Political Education Research

WANG Na

(Fudan University, Shanghai 200433, China)

Abstract: The application of fieldwork in ideological and political education research arises from the complexity of its research object, the practice-oriented nature of theoretical construction and the discipline's intrinsic need to respond to real social issues. As ideological and political education focuses on individuals' lived experiences and the dynamic interaction between their ideas and social practices, any real-life context related to the formation of moral character, the implementation of educational activities, and their social influence may constitute a field for research in this discipline. Fieldwork in ideological and political education research should follow the general procedures of field investigation while being adjusted in accordance with disciplinary characteristics. It should adhere to principles that integrate value orientation with empirical analysis, balance universality and particularity, and combine entering the field with stepping back from the field, so as to effectively reveal the underlying patterns of moral development and value formation.

Key words: fieldwork; ideological and political education research; methodology; field; research methods

人工智能赋能研究生思想政治教育的价值意蕴、现实挑战和应变之道

江子扬^{1,2}

(1 上海交通大学, 上海 200240; 2 厦门大学, 福建 厦门 361102)

[摘要]人工智能的快速演进正深刻重塑知识生产范式与教育生态,为研究生思想政治教育带来新的机遇与挑战。人工智能以其超强的内容创作、数据分析及人机交互能力,为研究生思想政治教育破解资源供给与个性需求的结构性矛盾、实现思想动态的精准洞察与科学预判、重塑思政教育的场景与师生关系提供了全新的思路。同时,人工智能在削弱育人联结、引发学术危机、挑战价值信念等方面也对研究生思想政治教育带来严峻挑战。为此,人工智能时代推动研究生思想政治教育高质量发展,须构建人机协同的智慧思政体系以实现精准赋能、确立全链条的学术伦理治理框架以强化规范引导、坚守以人为本的教育哲学以夯实价值底座,将技术的颠覆性势能系统性地转化为高质量育人效能。

[关键词]人工智能; 研究生; 思想政治教育; 学术诚信; 人机协同

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0057-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.02.009

一、引言

当今世界百年未有之大变局加速演进,科技竞争与人才竞争成为国际博弈的核心焦点。习近平总书记强调:“综合国力竞争说到底就是人才竞争。人才是衡量一个国家综合国力的重要指标。国家发展靠人才,民族振兴靠人才。”^[1]研究生教育是高等教育的最高层次,也是科技第一生产力、人才第一资源、创新第一动力的重要交汇点,是拔尖创新人才自主培养的重要渠道。研究生思想政治教育事关“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题,承载着为党育人、为国育才的重大使命。当前,人工智能快速发展,正以前所未有的广度、深

度和速度重塑社会生产生活与知识生产范式,这一颠覆性技术变量的出现为破解研究生思想政治教育难题提供了新方法与新路径,同时也为研究生思想政治教育带来了前所未有的新问题与新挑战。当前,学界聚焦人工智能赋能高校思想政治教育的价值图景、现实困境、伦理审视、实践进路等维度开展了丰富的研究,取得了丰硕成果,但关涉研究生群体的思想政治教育研究仍较为薄弱。因此,系统性探究人工智能时代如何有效赋能研究生思想政治教育,辨析其内在风险,并探寻科学的重塑路径,不仅是回应时代关切的理论所需,更是推动我国研究生教育高质量发展的实践必然。

[收稿日期]2026-01-14

[基金项目]福建省高等学校思想政治教育研究会2024年立项课题“生成式人工智能对高校思想政治工作的影响研究”(项目编号:JSZF24002);厦门大学2025年学生工作课题“人工智能时代研究生思想政治教育的现状与对策研究”(项目编号:2025XN10)。

[作者简介]江子扬(1990-),男,江西抚州人,上海交通大学马克思主义学院博士生,厦门大学海洋与地球学院讲师;主要研究方向:思想政治教育。

二、人工智能赋能研究生思想政治教育的价值意蕴

随着人工智能技术的飞速发展，其与教育领域的深度融合已成为不可逆转的时代趋势。研究生作为国家高层次创新人才的后备军，其思想政治状况直接关系到国家未来的发展。然而，传统的研究生思想政治教育模式在面对研究生群体思想日益多元、学术追求愈发个性化、科研压力与日俱增的新常态时，常显得力不从心。人工智能以其超强的内容创作、数据分析及人机交互能力，为破解研究生思政教育难题提供了全新的思路。

(一) 超强内容创作：破解资源供给与个性需求的结构性矛盾

人工智能强大的内容生成与创作能力，为研究生思政教育提供了海量、多元且精准的理论供给，可以有效破解传统思想政治教育内容“千人一面”与研究生个性化、深层次理论需求的结构性矛盾，提高研究生思想政治教育的针对性、吸引力和时效性。一是实现思政教育资源的“精准滴灌”。学校思想政治教育，是典型的意识形态国家机器，其核心任务是在广大学生群体中建立起一套统一的、具有高度共识的价值观、历史观和国家观。正如阿尔都塞所言：“任何一个阶级如果不在掌握政权的同时对意识形态国家机器并在这套机器中行使其领导权的话，那么它的政权就不会持久。”^[2] 为了实现这一目标，其传递的意识形态内容通常是统一的、标准的、普适的，“赋予自己的思想以普遍性的形式，把它们描绘成唯一合乎理性的、有普遍意义的思想”^[3]。这一特质对发展节奏较为一致的本科生来说，可以发挥重要的作用，但难以满足不同专业背景、不同研究方向研究生的理论和实践需求。这就造成了当前研究生思想政治教育供需结构性错配。生成式人工智能可以通过深度学习算法，整合海量的马克思主义经典著作、学术论文、时事政策等资源，并根据研究生的专业领域、学术兴趣、过往学习数据等，生成高度个性化、情境化的学习内容，让研究生思想政治教育实现供需匹配。二是创新理论呈现方式以增强内容吸引力。在高等教育体系中，研究生经过本科阶段的系统性学术训练，其价值观念体系已呈现出相对稳定的特征。在此认知发展阶段，传统单一的理论灌输式教学模式容易引发学习者的心理阻抗现象。人工智能技术，特别是结合了虚拟现实(VR)、增强现实(AR)及多模态内

容生成技术后的智能技术，能够有效实现马克思主义理论教学内容的具象化表征与生动化呈现，提高党的创新理论的吸引力。三是实现理论学习与现实关切的即时链接。不可否认，传统的思想政治教育内容往往呈现出较为明显的滞后性。例如，思想政治理论课教材存在理论更新不及时、实践案例老旧等问题，导致学生获得感不足^[4]。研究生正处于知识储备和思维能力快速提升的阶段，他们渴望从思政教育中获取与当下社会紧密相关的内容，然而传统思想政治教育内容却无法很好地满足这一需求。与之形成鲜明对比的是，人工智能借助先进的算法和技术，可以从浩如烟海的网络数据中筛选出有价值的信息，并进行精准的分析 and 归纳。更为重要的是，它能够将思政教育中的经典理论与当下正在发生的重大事件、社会热点议题进行快速链接，为研究生提供更具时效性的思想政治教育内容。

(二) 强大数据分析：实现思想动态的精准洞察与科学预判

人工智能强大的数据分析能力，能够对研究生的思想动态、行为习惯和价值取向进行深度挖掘与精准画像，从而实现对研究生群体思想状况的科学预判和有效引导，推动思政工作从“经验化”向“实证化”的智能升级。一是精准把握思想动态，实现从“群体描摹”到“个体画像”的深化。传统的思政工作多依赖问卷调查、谈心谈话和网络公开言论等方式掌握学生动态，只能对学生群体进行宏观的、静态的描摹。人工智能可以在严格遵守数据隐私保护和伦理规范的前提下，通过对研究生在校园网络、学术论坛、社交媒体等平台上的数据进行合规、脱敏化分析，结合其选课记录、图书馆借阅、科研进展等行为数据，构建出多维度、动态化的个人或群体思想画像。这有助于思政工作者全面、精准地掌握研究生的思想特点、价值取向、关注热点甚至情感波动，为精准施教奠定坚实基础。这种基于大数据的分析，能够超越传统的调研方式，提供更为客观、全面的决策依据。二是科学预警潜在风险，实现从“事后干预”到“事前预防”的转变。尽管相比本科生，研究生思想较为稳固，但随着与日俱增的科研、就业和生活压力，他们仍然容易产生思想困惑和心理问题。人工智能可以通过对网络言论的突变、社交活跃度的急剧下降、进出校园时间异常等数据识别，实现对研究生潜在思想风险的早期预警。这赋予了思政工作宝贵的“窗口期”，使思政工作者能够及时介入，进行前瞻性的谈心谈话

与心理疏导,将问题化解在萌芽状态,显著提升工作的预见性与主动性。三是动态评估育人成效,实现从“主观评价”到“客观反馈”的升级。传统思政工作的成效评估多依赖于经验总结,缺乏客观、全面的衡量标准。人工智能则可以通过对各类思政活动的参与度、活动后的网络舆情反馈以及学生后续相关行为的关联分析,构建一个客观的、数据驱动的效能评估模型。这种闭环反馈机制,能够清晰地揭示各项工作的实际效果与不足,推动思政工作从“任务驱动”转向“效果驱动”,实现资源的优化配置与工作策略的持续迭代。

(三)智能人机交互:重塑思政教育的场景与师生关系

人工智能的智能人机交互技术,打破了传统思政教育的时空限制,构建了线上线下融合的混合教育场景,并推动了师生角色的转变,为研究生提供了全天候、陪伴式的思政教育新体验。一是构建无处不在的“全天候”学习场景。传统思政教育高度依赖于固定的课堂、讲座等物理空间和时间。而基于人工智能的智能学习系统和虚拟助教,可以实现24小时在线运行,将思政教育资源与服务嵌入研究生的日常学习、科研和生活中。研究生可以根据自身节奏,随时随地进行碎片化学习、发起问题咨询,这种模式极大地突破了传统教育的“时空壁垒”,使教育活动无处不在、无时不有,能够更好地适应研究生学习的自主性与灵活性。二是打造“人机协同”的新型师生关系。人工智能的介入,将研究生导师和辅导员从事务性工作中解放出来,使其能够将更多精力投入到对研究生的思想引导、价值塑造和人文关怀上。教师的角色从单一的知识传授者,转变为学习的引导者、资源的整合者和人机协同的管理者。同时,智能系统作为新型的教育工具,能够承担起信息查询、学业辅助、情感陪伴等多重功能,与教师形成优势互补。例如,研究生在深夜进行学术研究时遇到思想困惑,可以随时与智能思政助手进行对话,获得初步的解答和情绪支持,形成一种更具亲和力、更贴近研究生需求的教育新范式。三是开辟私密化、伴随式的情感支持渠道。研究生群体心理压力巨大,但常因顾虑隐私而不愿主动求助,智能交互系统为此提供了一个有效的解决方案。基于情感计算技术的“AI心理咨询师”或“情绪树洞”,营造了一个24小时在线、完全匿名的交流空间。学生可以在这里毫无顾忌地倾诉科研焦虑、人际困惑,并获得标准化的情绪疏导

和积极反馈。这种具有高度私密性、即时性和伴随性的情感支持,有效弥补了传统工作体系的空白,能更深入地触及学生内心,提升思政工作的温度与深度。

三、人工智能赋能研究生思想政治教育的现实挑战

习近平总书记强调,我们必须坚持统筹发展和安全,增强机遇意识和风险意识^[5]。人工智能尤其是生成式人工智能的出现,正通过重塑信息环境、人际交往和知识生产方式,深刻冲击着研究生思想政治教育的生态。人工智能在提高效率的同时,也可能遮蔽和异化教育的本质,为研究生思政教育工作带来全新挑战。

(一)育人联结削弱

一是对研究生导师知识权威的消解。近年来,人工智能在生命科学、数学、材料科学等领域发挥着越来越重要的作用。人工智能驱动科学研究快速发展,这一趋势已成为科学界的共识。以“AI for Science”为代表的科研工具,能够在设计科研框架、揭示科学定律和知识、提升数值模拟速度和准确度等方面为科研工作者提供强大支持^[6]。在自然科学领域,2021年谷歌DeepMind开发的AlphaFold已经可以预测98.5%的人类蛋白结构。然而在AI出现以前,解出一个蛋白质结构的难度与发表一篇《Nature》论文相当。在人文社科领域,AI凭借着海量数据处理与智能生成的能力,可以提供比互联网更系统和便捷的信息。更重要的是,科研工作者可以从不同角度进行人机对话,通过追问和互动,拓展新的研究视角和思路。因此,AI强大的辅助科研能力已经开始部分替代研究生导师的“知识传授”功能。对于思想认知成熟、批判性强且高度依赖导师指导的研究生而言,相比“有问题找导师”,研究生更加倾向于“有问题(先)找AI”。这种全新的“人—机”导学关系,使得传统的“人—人”导学关系可能从基于学术传承的“师徒模式”转向基于项目合作的“同事模式”。导师对学生的思想引领与人格感召,在这种效率导向的合作中被大大削弱。这种转变不仅是知识传递方式的改变,更可能导致学术精神代际传承的链条弱化,影响研究生健全学术人格的养成。二是研究生辅导员联系纽带的弱化。辅导员作为开展大学生思想政治教育的骨干力量,承担着思想理论教育和价值引领、党团和班级建设、学风建设等9项主要工作职责。随着时代

发展,学生面临的问题日益复杂多样,无论是学业压力、心理困惑,还是职业规划等,都需要辅导员投入更多精力。人工智能可以高效处理奖学金评定、信息通知、数据统计等事务性工作,这虽将辅导员从繁杂的劳动中解放出来,但也减少了其与研究生之间通过日常事务管理所建立的“非正式沟通”。“非正式沟通”区别于“正式沟通”中单纯的思想观念的传达与灌输,可以有效缩短教育者和受教育者之间的心理距离,消除“正式沟通”不良而产生的隔阂、误会、戒备、疑惑等消极心理^[7]。这些“非正式沟通”恰恰是辅导员感知学生思想动态、建立情感信任的重要渠道。2016年12月,习近平总书记在全国高校思想政治工作会议上指出,“提升思想政治教育亲和力和针对性,满足学生成长发展需求和期待”^[8]。情感是思想政治教育不可或缺的核心要素和成功的基础,离开真实、深厚的情感,思想政治教育就无法真正打动人、说服人,更无法达到立德树人的根本目标。思想政治教育的方法多种多样,但归根结底都是交往实践直接或间接的表现^[9]。在智能时代,辅导员可能过度依赖人工智能,在思想政治教育过程中“离场”,反而削弱了思想政治教育的基础。

(二)学术精神危机

随着大语言模型的出现,生成式人工智能打破了传统内容创作的边界,为内容创作带来了革命性的变化,同时也对以“诚信”“求真”“创新”等为核心的研究生学术精神构成了颠覆性冲击,引发系统性危机。AI技术引发的学术精神危机,不仅是技术层面的现实挑战,更是一场关乎立德树人根本任务、关乎未来高层次人才品格塑造的思想政治教育“阵地战”。一是对“诚信”价值的冲击。“诚信”是社会主义核心价值观的重要组成部分,是个人立身之本,更是学者安身立命的基石。大语言模型能够在短时间内生成逻辑通顺、内容丰富的学术文本,使得论文造假的门槛被前所未有地拉低。同时,AI生成的文本具有高度的原创性表征,传统的查重系统难以有效识别,这使得学术不端的追溯与惩戒面临技术性难题。为了应对生成式人工智能辅助学术造假,专门针对AIGC的学术不端检测工具已经出现,并被部分高校、期刊采用。AIGC学术不端检测工具会分析文本的“困惑度”“突发性”等指标,以及大型语言模型都有的特定表达习惯和知识边界,来判定输出是否来源于生成式人工智能。但遗憾的是,这类专门检测工具也无法做到准确识别AIGC,反而可能会使部分

未使用生成式人工智能的高校研究者面临学术不端的指控。例如,唐代文学家王勃的杰作《滕王阁序》被检测出AI率竟达100%,这一结果令人啼笑皆非。这暴露了当前“以技制技”的困境,使得学术不端的治理陷入被动。可以说,AI技术降低了学术失信的成本和门槛,放大了投机取巧的诱惑。如果研究生在学术生涯的起步阶段就习惯于走捷径、弄虚作假,那么其诚信品格的根基便会动摇。这种价值取向的偏差,将对其未来整个职业生涯乃至社会风气产生深远的负面影响。二是对“求真”精神的侵蚀。科学研究的灵魂在于“求真”,即追求真理、实事求是。研究生教育的核心在于培养其独立思考和钻研的能力。然而,AI强大的自动撰写文献综述、数据分析、代码编写甚至论文初稿等能力正在诱发一种“智力外包”的风险。部分研究生可能过度依赖AI,跳过文献精读、理论推演、反复试错等艰苦但至关重要的科研环节,直接形成一篇“精良”的学术论文。这种“学术捷径”导致科研过程的过度“空心化”,最终培养出的可能只是善于操作和调试工具的“技术工”,而非具备批判思维和钻研精神的学者,更不用说培养出“板凳宁坐十年冷,文章不写半句空”的科研工作者,这与我们立德树人的目标背道而驰。思想政治教育若不能有效引导研究生坚守科学研究的初心,高校培养的人才将可能失去最宝贵的科学品格。三是对“创新”内核的消解。党的二十大报告明确指出:“以国家战略需求为导向,集聚力量进行原创性引领性科技攻关,坚决打赢关键核心技术攻坚战。”^[10]对研究生、特别是博士研究生的培养,其核心目标是培养知识的创造者,而非仅仅是知识的复述者,原创性是研究者学术生命的灵魂。真正的原创,往往源于一种漫无边际的、充满偶然性的发散性思维。研究者需要在大脑中将看似无关的知识碎片进行链接,通过直觉、灵感和想象,实现“认知跃迁”。然而,AI的“思考”模式本质上是“非原创性的”,它基于现有庞大的数据库,通过学习、模仿、重组和概率计算,生成最“合理”、最“可能”、最符合用户习惯的答案。但可惜的是,AI给出的往往是“最优化”的组合,而非“最突破”的奇想。当研究生过度依赖AI进行文献综述和寻找“创新点”时,他们的思维路径被无形地限制在AI算法所能理解和关联的既有知识框架内。这会导致研究生的探索过程从一场本该充满无限可能的“无人区”,变成了一条由算法铺设好的“舒适区”。他们可能因此丧失了独立思考、忍受迷茫并最终获得突破性洞见的宝贵能力。

(三) 价值信念挑战

法兰克福学派代表马尔库塞认为,科学技术也具有意识形态性,它不仅是生产工具,更是统治阶级的意识形态工具,时刻通过技术理性渗透社会生活。人工智能作为人类科技的产物,早已超越自身工具属性范畴,与社会系统中的政治、文化、价值等要素交织叠加在一起,正在以内容生成、交互对话、多维应用等方式发挥其意识形态功能^[11]。作为前沿科技的深度使用者乃至创造者,研究生的价值信念体系正受到人工智能底层逻辑的深刻影响。一是意识形态渗透风险。当前,尽管我国加速布局人工智能技术、人才和产业,但全球顶尖的人工智能技术与大模型仍然主要由西方国家主导,在全球大模型综合性能排名中,美国模型仍占据绝对领先地位,尤其是在多模态整合和复杂推理任务上更具优势。从训练内容上来看,国外大模型训练所使用的原始语料大部分都是英文材料,反映的是西方国家的价值导向和观念偏好,产生的是更加契合资本主义意识形态的内容。从算法技术上来看,人们为了让人工智能生成内容符合人类的价值观,必须做好价值对齐工作,这一评判标准往往由掌握技术的少数人或机构主导。然而,“价值”本身是复杂、多元甚至是冲突的,定义何为正确的价值观就变得很主观,这使得 AI 必然会被注入特定的价值观,从而带来意识形态风险。正如一些学者所言,以美国为首的西方资本主义发达国家把算法技术“作为维护本国政治安全、输出价值观、实现国家意志的战略手段”^[12]。在日常的科研过程中,研究生为追求效率可能会大规模使用国外大模型和平台,这无疑为西方意识形态的渗透提供了新的、更为隐蔽的渠道,可能对其政治立场和国家认同感造成潜移默化侵蚀。二是“科技至上”理念蔓延。习近平总书记指出:“科技是发展的利器,也可能成为风险的源头。”^[13]人工智能在棋类游戏、图像识别、自然语言生成等特定任务上的表现已经超越人类,当前最新的 GPT-5 大语言模型已被业内评价可达博士水平。对于长期接触甚至研发此类超越人类能力的研究生而言,技术的强大力量是他们日常体验的核心,会让他们潜意识里产生一种对人工智能的“崇拜”,甚至认为人类的某些决策和判断是低效和错误的。这种崇拜本质上不是对“真理”的崇拜,而是对不断增强的“力量”的崇拜。这种“智能崇拜”并非完全负面,它是推动科技创新的重要动力。然而,“智能崇拜”一旦越过界限,就可能演变为

“技术中心主义”,导致部分研究生认为所有复杂的社会、政治和伦理问题都可以被简化为技术难题,并通过更优的算法和更强大的算力来解决。这种观念的潜在危险在于,它可能会忽视问题的历史、文化和社会根源,从而忽略了人的价值、情感和尊严。这使得“以技为本”的“科技至上”理念趋于上风,挑战“以人为本”的“科技至善”理念。三是人的主体性式微。想象力是人与动物的重要区别,人的尊严与价值很大程度上建立在人类独有的理性、创造力和自由意志之上。正如马克思所言:“最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方,是他在用蜂蜡建筑蜂房以前,已经在自己的头脑中把它建成了。”^[14]研究生阶段的培养核心,正是对这种高级心智能力的锤炼。然而,人工智能的发展正在模糊人与机器的边界,从根本上动摇了人的主体地位,其挑战是层层递进的。首先,是源于能力被超越而产生的个体主体性危机。当研究生们发现,自己耗费心血进行的研究设计、论文写作乃至艺术创作, AI 可以在短时间内模仿甚至在某些方面超越时,一种深刻的“替代感”和“无力感”便会油然而生,极易引发存在主义式的焦虑与价值迷茫。其次,这场危机可能进一步导致内在价值尺度的失衡与人文精神的退位。面对这场由 AI 引发的自我认同危机,部分研究生可能在潜意识中开始用机器的“长处”来衡量人的“短处”,从而贬抑那些无法被量化、非逻辑性的、属于人类特有的价值维度,例如直觉、情感共鸣、伦理关怀和审美体验。其结果是,在进行个人选择或学术判断时,他们可能不再信赖自己作为“人”的综合感知与道德直觉,导致了人文精神在个体内部的悄然退位。最后,这种内在价值尺度的崩塌将可能导向价值虚无主义。当个体连自身独有的人文特质都开始怀疑和否定时,那么由这些特质所共同构建的、需要人类长期奋斗的宏大价值观的根基也就随之动摇。

四、人工智能赋能研究生思想政治教育的应变之道

面对人工智能技术引致的结构性变革,研究生思想政治教育体系必须进行深刻的自我审视与能动重塑。这一改变不应是被动适应的技术妥协,亦非固步自封的盲目拒斥,而应是在辩证审视中主动作为。在人工智能时代,为重塑研究生思想政治教育体系,需要通过构建人机协同的智慧思政体系、确立适合人工智能时代的学术治理框架以及坚守以人

为本的教育哲学，将技术的颠覆性势能系统性地转化为育人效能。

(一) 范式转型：构建人机协同的智慧思政体系

针对人工智能可能引致育人主体间的情感疏离问题，必须以技术赋能教育主体，重塑兼具精准性、个性化与人文关怀的新型师生互动范式，实现研究生思想政治工作从传统管理模式向智慧治理模式的转型升级。一是搭建智慧思政平台，实现资源精准供给。鉴于研究生群体的高度异质性、需求多元化与管理的原子化特征，应运用大数据与学习分析技术，构建集数据汇聚、智能分析与精准服务于一体的研究生智慧思政平台。该平台在严格遵循数据伦理规范的前提下，整合分析学生的学业、科研与行为数据，生成动态的个人成长画像。它不仅能将散逸于各部门的思政资源，比如学术规范、心理支持、生涯规划、政策研习等进行系统化整合与标签化处理，更能依据个体画像与即时需求，实现思想引领的精准靶向与教育资源的个性化配置，从而有效克服因时空分散与供给失序所造成的教育“盲区”，实现从普适性教育向个性化培育的模式转型。二是赋能核心育人主体，重塑思政共同体。技术的应用价值在于将人从重复性劳动中解放，使其得以专注于更富创造性与情感性的高阶育人活动。对于高校教师，应着力提升其“数据素养”，赋能其科学解读学生“数字画像”的能力，从而实现从“经验化”管理到“精准化”育人的转变。具体而言，导师应借助人工智能辅助工具，将自己从程序性工作中剥离，让更多精力倾注于对研究生的学术思想启迪、科研精神涵育与人文价值关怀。在人工智能部分替代“知识授业”功能后，导师“第一责任人”的职责内涵应自觉向价值引领与人格塑造深化，强化基于学术传承与人格感召的内在联结。辅导员应利用智能化系统高效处理奖助评定、信息分发、数据统计等事务性工作，使其角色重心从行政管理回归到育人本位。思政课教师应主动拥抱技术，改革课程考核方式，将“终结性”的考核方式转变为“过程性”的思辨任务，引导学生在与 AI 的互动中锤炼思想、提升境界。由此，形成技术处理数据信息、教师倾注人文关怀的协同育人格局，通过高质量的人际互动与深度辅导，巩固与研究生群体的情感信任纽带，确保思想政治教育的育人温度与情感深度。

(二) 体系重构：确立全链条的学术伦理治理框架

为应对生成式人工智能对学术诚信、求真精神与创新精神构成的系统性冲击，必须建立一个融预防、监测与引导于一体的全链条、多层次学术伦理治理体系，引导研究生从“役于 AI”转向“善用 AI”。一是教育前置，实现伦理教育与培养方案的系统性融合。应将人工智能伦理、学术规范与数据素养等内容，作为方法论课程或各学科前沿研讨课的核心模块，而非仅仅依靠孤立的思政讲座提高人工智能素养。具体而言，在理工科讲授研究方法论时，需要增加章节专门讨论“AI 辅助下的实验设计与数据分析伦理”，分析如何界定 AI 的贡献、如何避免“数据美化”以及如何确保代码和结果的可复现性；在人文社科讲授学术写作或理论研究课程时，需系统性引入“生成式 AI 与学术创新的边界”等专题，引导学生批判性地辨析 AI 生成文本的“思想原创性”，并训练其如何利用 AI 进行文献溯源而非内容抄袭。二是过程监控，建构人机结合的过程性学术评价机制。单纯依赖技术检测手段围堵人工智能，易陷入技术迭代的被动循环，也就是网友经常调侃的“AIGC 检测—反 AIGC 检测—反反 AIGC 检测”。鉴于人工智能可模拟成果却难复制过程的特性，应改革当前成果导向评价体系，强化对学术产出过程的监督与评估，通过提升开题论证、中期考核、实验记录、组会报告等过程性环节在综合评价中的权重，并强化答辩质询的深度，将评价重心从终结性的文本审查转向过程性的学养考察，以此从根本上压缩学术投机行为的发生空间。三是规范引导，划定 AI 辅助科研的伦理边界。面对 AI 工具的普遍应用，关键在于划定伦理边界并进行科学引导。高校与科研机构须尽快出台关于研究生使用人工智能的指导性规范，并确立适用性、透明化与责任制三大核心原则。在适用性方面，清晰界定 AI 可被用于辅助的学术环节（如文献检索、语言润色、编程纠错）与严禁使用的核心环节（如核心论点生成、理论模型构建、原始数据生成），划定明确的行为红线。在透明化方面，要求研究生在其学术成果的特定部分，对所使用的 AI 工具、版本及其在研究中的具体应用进行明确、详尽的声明，以保障学术审查的透明度与可追溯性。在责任制方面，强调研究生作为学术成果的责任主体，必须对所有引自 AI 生成的内容进

行严格的批判性审查与事实核验，并承担学术与伦理责任。

(三) 价值回归：坚守以人为本的教育哲学内核

针对人工智能可能诱发的意识形态风险、“科技至上”主义与主体性危机等深层挑战，思想政治教育必须回归并重申“以人为本”的教育哲学，通过思想理论教育与价值引领，帮助研究生在人机共生时代中锚定稳固的价值坐标与崇高的精神追求。一是开设科技哲学与数字思辨课程，强化主体性认知。为应对人之主体地位所受到的冲击，应在研究生课程体系中增设科技哲学、人工智能伦理与数字社会理论等课程。通过引导学生对“创造的本质”“人类智能的独特性”及“技术与人的关系”等元问题进行深度思辨，帮助其在技术冲击下重新确证人于世界的独特价值与意义——即情感体验、伦理判断、审美直觉与基于自由意志的价值决断。二是构建算法时代的数字素养防线，提升意识形态鉴别力。对西方主导的大模型所内嵌的意识形态风险，需从技术规制与教育引导两个维度协同发力。在技术层面，应加速推动自主可控、价值对齐符合国情的大模型研发与应用，确保人工智能产出的内容彰显党的意志和主张，发挥社会主义核心价值观的引领作用。在教育层面，则需着力提升研究生的“算法素养”与数字政治鉴别力。通过案例式、探究式教学，揭示算法推荐、内容生成背后可能存在的偏见、数据污染与价值操纵，培养其在使用全球性AI工具时保持高度的批判性自觉，提升其在复杂信息环境中的意识形态免疫力。三是培育服务国家战略的时代使命感，引导科技向善。为消解技术工具理性可能引致的“科技至上”主义迷思，必须将思想政治教育与服务国家重大战略需求进行深度融合。应创设发展平台与机制，鼓励研究生运用前沿技术解决国家“卡脖子”难题与社会发展痛点，并在实践中体悟科技的社会责任。让学生从技术的被动使用者，转变为负责任的科技伦理建构者，引导他们主动思考和尝试解决AI伦理难题，如算法偏见、数据正义、技术滥用等。同时，大力弘扬以爱国、创新、求实、奉献、协同、育人为内核的科学家精神，通过榜样引领与价值熏陶，引导其深刻理解科技发展的社会属性与伦理意涵，从而成长为真正符合时代要求的拔尖创新人才。

五、结语

人工智能为研究生思想政治教育带来了范式变

革，也伴生着前所未有的深刻挑战。简单拥抱技术乐观主义或陷入技术悲观主义，都无法有效回应时代课题。研究生思想政治教育工作者必须保持清醒的辩证思维，以主动姿态迎接变革，趋利避害，守正创新。未来的探索，应聚焦于如何构建一个技术赋能与人文关怀深度融合、精准施策与价值引领有机统一、规范引导与主体自觉同向同行的新时代研究生智慧思政生态。这不仅是推动研究生思想政治教育高质量发展的内在要求，更是探索智能时代如何深化立德树人的题中之义。

参考文献：

- [1] 人民日报记者. 深入实施新时代人才强国战略加快建设世界重要人才中心和创新高地[N]. 人民日报, 2021-09-29(01).
- [2] [法]阿尔都塞. 哲学与政治(下)——阿尔都塞读本[M]. 陈越, 译. 长春: 吉林人民出版社, 2011: 284.
- [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: 552.
- [4] 黄燕. 大学生思政课获得感的生成逻辑、现实困境与提升路径[J]. 学校党建与思想教育, 2023(20): 45-48.
- [5] 习近平. 习近平谈治国理政(第4卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2022: 117.
- [6] 李建会, 杨宁. AI for Science: 科学研究范式的新革命[J]. 广东社会科学, 2023(06): 81-92, 289-290.
- [7] 肖代怡, 董娅. 论思想政治教育中的非正式沟通[J]. 黑龙江高教研究, 2006(10): 36-37.
- [8] 习近平. 习近平谈治国理政(第2卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2017: 378.
- [9] 梅宗奇, 赵炜. 马克思的交往理论与思想政治教育[J]. 河北学刊, 2010(06): 145-147.
- [10] 习近平. 习近平著作选读(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2023: 29.
- [11] 代金平, 覃杨杨. ChatGPT等生成式人工智能的意识形态风险及其应对[J]. 重庆大学学报(社会科学版), 2023(05): 101-110.
- [12] 中璋. 操纵: 大数据时代的全球舆论战[M]. 北京: 中信出版社, 2021: 15.
- [13] 习近平. 习近平著作选读(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2023: 474.
- [14] 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, 1995: 178.

(责任编辑: 孙冰玉)

(下转第83页)

人工智能背景下高校网络舆情对思想政治教育的 影响机制及路径突破

方鑫, 姜超

(上海应用技术大学, 上海 201418)

[摘要]随着人工智能技术的快速发展,高校网络舆情在生成方式、主体行为、内容形态和演变路径等方面发生深刻变革,给传统思想政治教育带来全新挑战,集中体现为育人时机滞后、师生对话信任危机、价值引导失语及育人环境复杂化等多重困境。为应对上述挑战,高校应走出传统的路径依赖,通过构建智慧响应机制、培育对话共同体、实施“价值编码”战略、筑牢育人生态防线等治理路径,推动高校网络舆情治理从被动应对转向主动引领,最终实现技术赋能与人文关怀的有机融合,切实提升立德树人工作的实效性与时代表性。

[关键词]人工智能; 网络舆情; 高等学校; 思想政治教育

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0064-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.010

在人工智能技术广泛渗透社会各领域的背景下,高校作为思想活跃、信息交互密集的场域,其网络舆情的生态发生显著变化。传统舆情治理模式在应对精准推送、即时传播、更具情绪化的新型舆情时显得力不从心,尤其在对大学生进行价值引导、思想塑造与行为规范方面面临严峻挑战。网络不仅是信息传播的媒介,更成为育人工作的重要阵地。如何在这一新形势下,既有效治理网络舆情,又充分发挥其育人功能,已成为高校思想政治教育亟待解决的重要课题。

一、人工智能时代高校网络舆情的新特征

随着人工智能技术的深度介入,高校网络舆情的生成传播、主体行为、内容形态和演变路径都发

生了革命性变化,呈现出与传统舆情显著不同的新特征。准确把握这些新特征,是精准识别并破解其治理困境的前提。

(一)舆情生成的瞬时化与裂变式传播

在早期网络媒体时代,高校舆情的发酵尚且需要一定时间,短则三五天,长则一两周。如今,在人工智能的驱动下,舆情的生成与启动呈现出瞬时化的特点。由于人工智能的实时抓取、自动化处理与智能分发优势,信息捕捉与发布的即时性被无限放大。任何校园内的突发事件或争议话题,都可能通过智能设备,在几分钟内完成从现场录制、简单编辑到全网发布的全过程。AI驱动的社交媒体平台提供了“一键发布”的便捷渠道,彻底打破了信息传递的时空壁垒。与此同时,人工智能推荐算法

[收稿日期]2026-01-14

[基金项目]上海市哲学社会科学规划课题“高校实施思想政治教育一体化的课程意蕴及其优化机制”(项目编号:2023FZX017)。

[作者简介]方鑫(2002-),男,广东广州人,上海应用技术大学马克思主义学院硕士生,上海应用技术大学数智思政研究院研究员;主要研究方向:人工智能、思想政治教育。姜超(1982-),男,山东临沂人,博士,上海应用技术大学本科学院副教授、副院长,硕士生导师;主要研究方向:大中小学思想政治教育一体化。

成为舆情裂变式传播的核心引擎。平台算法以用户参与度为最高准则，会迅速识别并抓取带有争议性、情绪性标签的内容，将其精准推送至可能感兴趣的群体。这种推送并非线性扩散，而是指数级、网格化的“裂变”。一个原本局限于某个院系、某个社团的议题，可能在数小时内经由算法的多次推荐，迅速跨越地理和社群边界，成为全校乃至全社会关注的公共议题。正如有学者指出，算法技术能实现对学习行为、互动反馈与知识状态等多元数据的同步采集与多模态分析，精准刻画出个体学生的知识掌握程度、理论兴趣偏向乃至思想动态轨迹，实现从“群体模糊认知”到“个体精准画像”的转换^[1]。这种精准画像能力是一把双刃剑，一方面有助于提高高校思想政治教育的针对性，为学生设计更加个性化的学习路径；另一方面则成为舆情得以瞬时捕捉和裂变式分发的技术基础。例如，某高校的食堂价格问题、宿舍管理新政或教师不当言论等，一旦触及学生普遍关切，便会在算法的助推下，如同投入水面的石子，激起层层涟漪，迅速形成舆论风暴。

（二）舆情主体的匿名化与群体极化

舆情主体的匿名化是指网络舆情主体在参与舆情表达时，可以隐匿自己的部分或全部真实身份信息和个性特征。网络空间的匿名性特征在人工智能时代被进一步强化和利用，深刻影响了舆情参与者的心理和行为模式，并极易导致群体内部观点的极端化。网络舆情对大学生思想政治教育具有抑制作用，其中一个表现便是易形成群体极化现象^[2]。匿名性削弱了现实规范的约束。在虚拟身份的“保护伞”下，部分师生在参与舆情讨论时，更倾向于摆脱现实身份所附带的社会责任和道德约束，从而更容易发表非理性、情绪化甚至攻击性的言论。AI技术甚至能够生成虚拟账号，成为所谓的“网络水军”，进一步模糊了行为主体的真实性，使得舆情溯源和主体责任认定变得异常困难。“网络舆情群体极化是指某一社会问题或热点事件在网络空间的传播过程中，网民的观点越来越极端化，最终产生极端言论和行为的网络现象。”^[3]算法推荐催生了“信息茧房”与“回声室”效应，加剧了群体极化现象。算法对同质内容的持续推荐，构筑了一种单一的信息范式，从而窄化了受教育者的信息接触面，庞大的信息流实则是类信息的重复推送，长此以往会形成封闭的教育环境，容易造成受教育者认知局限和思想偏离，扩大了“回声室效应”的风险^[4]。

而在舆情蔓延期间，算法会根据用户偏好持续推送同质内容，这不仅强化了群体的极端观点与情绪，更在根本上加剧了圈层间的矛盾和冲突，使得理性的对话与校园共识的凝聚变得尤为困难^[5]。AI算法为了提升用户黏性，会持续向用户推送与其已有观点和兴趣相似的内容，长期处于这种高度同质化的信息环境中，高校师生群体便会形成封闭的“信息茧房”。在茧房内部，相同的观点被不断重复、放大和强化，不同意见则被有效过滤，形成了一个“回声室”。当某一舆情事件发生时，茧房内的成员在群体压力和认知协同的作用下，其观点会迅速趋向一致并走向极端，从而形成群体极化现象。例如，一个关于学术评价体系的讨论，在理科生和文科生各自的“茧房”内，可能会演变为两个立场截然对立、无法沟通的极端观点阵营。

（三）舆情内容的情绪化与符号化

人工智能不仅改变了舆情的传播渠道，也深刻地影响了舆情内容本身的构成方式，使其越来越依赖于情绪动员和符号叙事。一是AI算法天然偏好情绪化内容。以DeepSeek为代表的AI模型经过海量数据训练后，能够精准识别出哪些内容更能引发用户的点击、评论和转发，比如愤怒、焦虑、同情、狂喜等能够激发强烈情绪的内容。因此，在算法的选择性激励下，标题党、断章取义、煽动对立的帖子更容易获得流量，而客观、理性、深入的讨论则被淹没。这使得高校网络舆情场域时常被一种“后真相”的氛围所笼罩，情绪压倒事实，立场先于真相。二是舆情叙事呈现出高度的符号化特征。复杂的现实问题被压缩为简单易懂、易于传播的符号和标签。例如，用“内卷”概括一切学业竞争压力，用“躺平”代表所有非主流的个人选择，用“学阀”指代学术资源分配不公等。这些符号虽然便于传播和共鸣，但也极大地简化甚至扭曲了事实的全貌。AI在传播过程中，又会进一步强化这些符号的能见度，使其成为一种“政治正确”或“群体暗号”，加剧了不同群体之间的认知隔阂。

（四）舆情演变的智能化与操纵化

人工智能不仅是被动分析舆情的工具，更开始作为能动的参与者，直接介入并塑造舆情的演变过程，使得舆情的边界日益模糊。一是舆情生成与操纵的智能化水平提升。现有的深度伪造技术可以生成高度逼真的虚假音频和视频，用于制造谣言、诽谤他人或捏造事件，其逼真程度远超传统“有图未必有真相”的阶段，给事实核查带来毁灭性打击。

此外，利用 AI 驱动的“舆论机器人”或“社交机器人”集群，可以模拟人类用户行为，在特定时间节点大规模地发布、评论和转发特定信息，人为地制造“民意”，误导公众判断，干预舆情走向。在此过程中，“其复杂的内部构造使数据的生成与传递过程表现出非再现性，出现算法设计者和使用者都难以解释程序内部决策过程的‘技术黑箱’现象”^[6]。这种“技术黑箱”特性使得舆情的操纵更具隐蔽性和不可控性。二是高校舆情的边界日益模糊。在 AI 跨平台推荐机制下，一个起源于社会公共事件的舆情，比如某项公共政策、国际关系事件，可以毫无障碍地流入高校网络社群，引发校内师生的激烈讨论，并与之深度融合，演变为具有高校特色的议题。反之，一个纯粹的校园内部事件，也可能被算法捕捉并推送给社会大众，引发校外力量的介入，使得高校舆情治理从校内问题升级为社会事件，治理的复杂性和不确定性急剧增加。

二、高校思想政治教育的多重困境

高校网络舆情不仅是信息传播的场域，更是一个重要的育人场域。人工智能的深度介入，在提升舆情治理效率的同时，也因其带来的新特征，对高校立德树人根本任务构成了前所未有的挑战，引发了多重育人困境。

（一）育人时机的滞后性困境

传统的高校育人工作，特别是思想引导和危机干预，往往遵循事件发生、信息收集、研判决策、介入引导的线性流程。然而，在人工智能驱动的瞬时化与裂变式传播模式下，这一流程的滞后性被急剧放大。当舆情事件在算法的助推下于数小时内形成风暴时，高校管理者和思政工作者的反应时间被压缩到极致。往往在官方尚未掌握全面情况、未能形成统一口径之时，片面的、情绪化的甚至虚假信息就已经通过学生之间的社交网络完成了多轮传播，并形成了初步的群体认知和价值判断。这种“真相还在穿鞋，谣言已绕地球半圈”的态势，使得育人工作的“第一时间”原则难以落实，传统的事后补救式教育在汹涌的舆情面前常常显得苍白无力，错失了最佳的教育引导时机。育人主体从信息传播的“第一定义者”沦为“被动解释者”，极大地削弱了育人的主动性和时效性。

（二）师生对话的信任性困境

有效的育人过程建立在平等、真诚、信任的对话基础之上。然而，人工智能背景下的网络舆情环

境正在侵蚀这种宝贵的信任关系。作为具有交互能力的智能主体，生成式人工智能正在重塑思想政治教育的主客体关系，促使其向“双主体”模式演进，这一转变显著降低了思想政治教育者的存在感，弱化了思想政治教育者的主导作用^[7]。一是舆情主体的匿名化使得部分学生在网络中肆意宣泄情绪、发表极端言论，其网络言行与现实表现形成巨大反差，这增加了教师识别学生真实思想动态的难度，也动摇了教师基于现实互动对学生建立的认知基础。二是算法推荐的“信息茧房”效应导致了师生认知框架的分离。师生虽然身处同一校园，但因算法推送的信息迥异，可能生活在两个截然不同的意义世界里。当就某一舆情事件进行对话时，双方基于不同的“事实”和逻辑前提，对话难以在同一频道上进行，容易陷入“鸡同鸭讲”的尴尬局面，沟通成本剧增。三是深度伪造等操纵性技术的存在，加剧了信任危机。一旦有利用 AI 技术伪造师生言论、制造矛盾的事件发生，便会严重破坏师生间最基本的信任纽带，使得任何线上的言行都可能遭受质疑，真诚对话的基础随之瓦解。

（三）价值引导的失语性困境

所谓的失语性困境，是指在由人工智能技术主导塑造的网络舆情环境中，作为主流意识形态传播和社会主义核心价值观培育前沿阵地的高校，其声音面临被边缘化、被稀释甚至被淹没的风险状态。一是算法偏好情绪化内容，天然倾向于推荐具有情绪煽动性、圈层认同感和感官刺激的内容。相比之下，强调系统性、理论性和公共性的主流意识形态内容，比如精心准备的思政课资源、理论文章、正面典型报道等，在“流量竞争”中往往处于劣势，其传播力可能远不如一个煽动对立的短视频或情绪化的帖子，这使得主流价值引导在“注意力经济”中处于“逆风”局面，声音难以有效抵达学生耳中，导致主流声音在学生的信息消费结构中“静默失语”。二是舆情内容的符号化简化了复杂的价值判断。用“内卷”“躺平”“学阀”等标签进行讨论虽然便捷，却将诸如公平与效率、个人与集体、奋斗与休息等丰富的、需要辩证思考的价值问题粗暴地进行二元对立化。主流价值观所倡导的全面、辩证、历史的分析方法在这种符号化的狂欢中难以展开，陷入了“有口难言”的境地。育人工作者若不能及时解构这些符号背后的复杂社会心态，仅进行简单的口号式反驳，则无法真正地回应学生的思想困惑，导致价值引导的无效。

(四) 育人环境的复杂性困境

人工智能技术模糊了校园与社会的边界,使得高校育人环境从过去相对纯净的“象牙塔”,演变为一个高度开放、复杂混沌的“小社会”。舆情演变的智能化与操纵化,使得境外势力、商业资本、社会团体等校外力量可以借助 AI 工具,精准地向高校社群植入特定议题、放大社会矛盾、兜售价值观念。一个校园内部的管理问题,可能被迅速关联到社会层面的公平正义议题,使得单纯的学风、教风问题演变为复杂的政治性、社会性事件。这要求育人工作不仅要处理学生的学业和思想问题,还要具备应对复杂意识形态渗透和网络舆论斗争的能力。同时,舆情内容的情绪化与符号化,营造了一种不利于理性思考和静心向学的浮躁氛围。学生长期浸泡在充满对立、焦虑、戏谑的网络情绪中,对其心理健康、价值塑造和人格养成构成潜在威胁。这种无处不在、无时不有的复杂信息环境,对构建一个风清气正、潜心育人的校园生态环境提出了严峻挑战。

三、人工智能背景下应对高校网络舆情的育人路径创新

面对人工智能背景下高校网络舆情治理所面临的育人挑战,高校思想政治教育必须走出理论说教、事实澄清、分析解释等传统路径依赖,推动思想政治教育在响应机制、师生对话、内容生成、育人生态等方面实现新的创新突破。

(一) 构建智慧响应机制,破解育人时机滞后困境

要积极组建高校网络思想政治工作队伍,提高网络育人阵地的管控与建设水平^[8]。夯实由高校宣传部门、教务部门、思政教师、专业课教师等组成的育人共同体,强化各育人主体之间的协同机制。一是充分发挥校园智慧舆情监测平台的作用,打破平台算法带来的“信息茧房”问题。“数据驱动的精准治理提升了教育实施效能”^[9],应及时运用校园智慧舆情监测平台梳理出可能对思想政治教育造成重大潜在影响的舆情内容,并将其有效反馈至相关管理部门和教学单位,力争将育人干预的关口前移,尽量实现育人时机的前置与同步。二是着力发挥思政课程和课程思政的同向同行作用。思政课教师应敢于并善于将监测到的典型网络舆情事件,经过脱敏和教学化设计后,及时引入课堂,转化为鲜活的教学案例或讨论专题,引导学生运用理论进行

辨析。专业课教师则应结合专业背景,主动回应与本领域相关的网络热点,在知识传授中嵌入价值引领,将舆情场转化为深化专业认同与社会责任感的教育契机。三是对于重大敏感舆情可启动由宣传、学工、马院、教务、保卫、信息化部门等组成的专项工作专班。在舆情发酵的“黄金窗口期”内迅速响应,第一时间核实真相、统一信息发布口径、研判事态发展趋势、制定多维引导方案,掌握舆论引导主动权。力求将官方声音最快、最准、最权威地传达给学生,从源头上遏制谣言传播,扭转在舆论场中的被动局面,牢牢掌握价值定义与思想引导的主动权,将危机事件转化为一堂深刻的集体主义、法治精神和诚信教育公开课。

(二) 培育对话共同体,破解师生对话信任困境

治理范式从“信息管理”演进至“情绪治理”,并非简单的策略调整,而是一场深刻的治理理念变革^[10]。而重建信任的关键则在于打破“信息茧房”,构建基于理解与共识的对话共同体。一是推动师生的网络空间再嵌入。高校应鼓励和支持辅导员、专业课教师、思政课教师以真实身份、平等姿态入驻诸如 B 站、小红书、知乎等学生活跃的网络平台,通过创作优质内容、参与热点讨论、发起主题交流等方式,融入学生的网络生活圈,成为他们信息环境中的“关键节点”。二是设计线上线下相融合的对话活动。针对算法造成的认知隔阂,各教学单位可以在线下组织“舆情沙龙”“观点市场”等活动,邀请持有不同观点的师生在主持人的引导下就热点舆情事件进行理性、深入的对话,亲身体验观点的多样性和复杂性,打破线上“回声室”效应。三是开展网络素养与 AI 伦理教育。将网络素养教育纳入新生教育和新教师培训体系,通过专题讲座、必修课程模块等形式,教育师生了解数据风险、保护个人隐私、识别网络陷阱,重点讲解算法的工作原理、“信息茧房”的形成与危害、识别虚假信息与深度伪造的技巧等。通过提升师生的媒介批判能力,从源头上增强对网络操纵的免疫力,为真诚对话扫清认知障碍。

(三) 实施“价值编码”战略,破解价值引导失语困境

习近平总书记曾深刻指出:“很多人特别是年轻人基本不看主流媒体,大部分信息都从网上获取。必须正视这个事实,加大力量投入,尽快掌握这个舆论战场上的主动权,不能被边缘化了。”^[11]

要让主流价值在算法的竞争中胜出，各高校需善于将价值观“编码”进学生喜闻乐见的内容与形式中。一是创作“高颜值”的主流价值产品。运用 AI 工具辅助创作高质量的融媒体产品，将思政道理融入高质量的短视频、动漫、H5、VR 体验中。高校宣传思政工作者应主动学习商业平台的内容生产技巧，用生动叙事、情感共鸣、视觉冲击来包装主流价值，使其在吸引力上不逊于甚至优于情绪化内容，实现“润物细无声”的引导。二是赋能学生成为价值传播主体。辅导员应着重发掘和培养学生中的“意见领袖”，支持他们围绕校史校情、学术榜样、社会实践等主题，从学生视角创作和传播正能量内容。此外，相较于官方的单向宣导，同辈间的交流往往更具亲和力与说服力。因此，开展“同伴教育小课堂”能有效利用这种天然的信任基础，穿透乃至打破不同的“信息茧房”。三是推动算法向善与平台合作。各高校新媒体平台应主动与诸如微信、微博、B 站、抖音等主流商业平台建立合作关系，探索有利于正能量内容传播的算法优化方案，让高校官方平台的优质内容、权威解读在算法推荐中获得更高的权重。具体而言，学校网信部门可以探索“红色算法”或“校园模式”，在校园场景或特定内容池中，为权威、理性、深度的高校官方信息、学术资源、思政内容赋予更高的推荐权重。同时还要善用算法规则进行精准推送，深入研究各平台算法规律，优化学校官方新媒体内容的标题、标签、呈现形式，提升主流内容的算法友好度，实现精准触达。此外，在校内自行开发的 App 或平台中，设计者应设计融入主流价值导向的“负责任的算法”，主动为学生推送多元、平衡、有益成长的信息，打破单一茧房。

（四）筑牢育人生态防线，破解育人环境复杂困境

“网络是一把双刃剑，一张图、一段视频经由全媒体几个小时就能形成爆发式传播，对舆论场造成很大影响。这种影响力，用好了造福国家和人民，用不好就可能带来难以预见的危害。”^[12] 将舆情治理融入全员、全过程、全方位育人体系，构筑抵御外部干扰的坚强防线显得尤为重要。一是强化校园网络文化主权建设。大力繁荣积极向上的校园网络文化，打造一批具有影响力的校园文化品牌和网络社区，用健康充实的线上线下活动吸引学生、凝聚学生，增强学生对校园共同体的归属感和认同感，从根本上挤压负面舆情的生存空间。二是构建

家校社协同育人机制。“家庭环境尤其是父母对子女的影响，对子女思想道德素质的形成和发展具有奠基性作用，这是其他任何教育因素或环境因素所不具备的。”^[13] 因此，针对舆情边界模糊化的问题，应建立与家长、校友、实习单位及地方政府的常态化沟通机制，在重大舆情事件中，及时通报情况，争取理解支持，形成育人合力，共同引导学生客观、理性地看待社会问题，抵制校外不良信息的侵蚀。将高校思想政治教育的优质成果持续输送并辐射至社会，实现教育与社会的良好互动，提升生态系统的整体协调性^[14]。三是深化马克思主义理论教育。各高校要持续深化思政课改革创新，特别是要运用马克思主义的立场、观点、方法，加强对人工智能等新兴技术的社会批判与伦理反思。引导学生深刻认识技术背后的资本逻辑、意识形态属性及其对人的发展的影响，培养学生在大是大非面前的辨别能力、批判能力和定力，使其在任何复杂舆论环境中都能够保持清醒的头脑和坚定的立场。人工智能的深度介入正在重塑高校网络舆情的生态格局，使其在传播效率、参与方式、内容形态与影响范围等方面呈现出前所未有的复杂性与动态性。这种变化不仅对高校舆情治理能力提出了更高要求，更对落实立德树人根本任务构成了现实挑战。面对育人时机滞后、师生信任弱化、价值引导乏力以及育人环境复杂化等困境，高校必须超越传统“堵、控、防”的治理逻辑，转向以智慧化、人性化、系统化为特征的治理新范式。未来高校网络舆情治理，应坚持以技术为支撑、以育人为导向、以共识为基础，构建起敏捷响应的智慧治理机制、真诚互信的师生对话共同体、生动有效的主流价值传播体系以及协同联动的育人生态环境。唯有将技术赋能与人文关怀深度融合，将舆情治理融入“三全育人”大格局，才能在人工智能浪潮中守正创新，切实增强思想政治教育的时代感、吸引力与实效性，培养出能够明辨是非、坚定立场、勇担使命的时代新人。

参考文献：

- [1] 严敏, 邓欢. 生成式人工智能赋能高校思想政治教育的机理、价值与路径[J]. 学校党建与思想教育, 2025(18): 57-61.
- [2] 潘清泉, 韦慧民. 网络舆情对大学生思想政治教育的抑制和促进研究[J]. 学校党建与思想教育, 2013(07): 76-78.
- [3] 冯刚, 黄渊林. 大学生网络舆情群体极化的成因与表征[J]. 思想教育研究, 2021(09): 93-98.

[4]王学俭,冯瑞芝.数字技术与思想政治教育高质量发展的耦合逻辑及风险防范[J].北京工业大学学报(社会科学版),2023(03):37-45.

[5]孟黎,谢良旭.人工智能时代高校网络舆情治理的应对研究[J].传播与版权,2025(17):66-68.

[6]魏荣,段善杰.人工智能赋能高校思想政治教育话语传播的样态与引导路向[J].教育研究,2025(10):124-134.

[7]王博文.生成式人工智能赋能思想政治教育的实施、风险及应对[J].教学与管理,2025(S1):90-93.

[8]胡波.网络舆情对大学生思想政治教育的影响及对策[J].人民论坛,2012(32):170-171.

[9]王仁杰,李云.智能思政:人工智能时代思想政治教育范式的数字化转型[J].教育理论与实践,2025(30):35-39.

[10]王丽晔.情绪底色对高校网络舆情治理的作用机制

与治理范式重构[J].传媒,2025(19):22-24.

[11]倪光辉.习近平在全国宣传思想工作会议上强调:胸怀大局把握大势着眼大事,努力把宣传思想工作做得更好[N].人民日报,2013-08-21(01).

[12]习近平.习近平谈治国理政(第3卷)[M].北京:外文出版社,2020:319.

[13]陈万柏,张耀灿.思想政治教育学原理[M].北京:高等教育出版社,2015(07):111.

[14]张成凤,李洁,赵志业.生成式人工智能重塑高校思想政治教育生态的基本路径[J].黑龙江高教研究,2025(10):1-6.

(责任编辑:孙冰玉)

The Impact Mechanism and Path Breakthrough of College Network Public Opinion on Ideological and Political Education under the Background of Artificial Intelligence

FANG Xin, JIANG Chao

(Shanghai Institute of Technology, Shanghai 201418, China)

Abstract: With the rapid development of artificial intelligence technology, profound changes have taken place in the generation mode, subject behavior, content form and evolution path of university network public opinion, which has brought new challenges to traditional ideological and political education, mainly reflected in the multiple dilemmas such as the lag of education opportunity, the crisis of dialogue and trust between teachers and students, the aphasia of value guidance and the complexity of the education environment. In order to meet the above challenges, colleges and universities should go out of the traditional path dependence and promote the governance of Internet public opinion in colleges and universities from passive response to active guidance by building a smart response mechanism, cultivating a dialogue community, implementing the “value coding” strategy and building a strong ecological defense line for educating people, so as to finally realize the organic integration of technological empowerment and humanistic care, and effectively improve the effectiveness and timeliness of moral education.

Key words: artificial intelligence; online public opinion; colleges and universities; ideological and political education

乡村振兴视域下小学美育高质量发展的现实困境和路径探索

杜巍巍¹, 赵珊²

(1 吉林艺术学院, 吉林 长春 130000; 2 北京舞蹈学院, 北京 100000)

[摘要]乡村振兴与“五育并举”战略的推进过程中,美育作为立德树人的主要载体,在乡村小学学生健全人格塑造与审美素养培养方面有着无法取代的价值。然而,当前乡村小学美育在实践中仍面临课程与乡土脱节、师资发展环境欠佳、资源配置不足、理念认知偏差等困境,导致其育人潜力未能充分释放,与乡村振兴的联结存在“两张皮”现象。为此,本研究采用实地调研与文献分析相结合的方法,系统剖析了上述困境,并紧扣“教育赋能乡村振兴”核心主题,提出乡村小学美育高质量发展的核心在于使其成为乡村文化传承的载体、乡风文明建设的抓手、乡村人才培养的路径。在此基础上,研究以“理念更新—课程重构—师资强化—资源整合”为支柱探索系统化实施路径,旨在通过深化美育与乡土资源、乡村振兴的相互促进与融合,为缩小城乡美育差距,推动乡村教育特色化发展,助力乡村全面振兴提供理论参考与实践方案。

[关键词]乡村振兴; 乡村小学; 美育发展; 实施路径

[中图分类号]G622.4 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0070-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.011

一、引言

美育是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的重要组成部分,其价值由“艺术技能传授”升级为“人文精神培育”。在城乡教育发展不平衡的大背景下,乡村小学美育始终处在教育体系的“边缘地带”,成为教育公平推进中的突出短板,严重影响着乡村儿童的艺术素养提升。乡村振兴战略的实施,为乡村美育发展提供了历史性机遇。基于此,本研究从乡村振兴的背景出发,对乡村小学美育发展的主要困境进行分析,并探

索以美育赋能乡村振兴、以乡村振兴反哺美育高质量发展的融合路径,从而为促进乡村美育高质量发展、推动城乡教育均衡化提供理论依据和实践指导。

二、乡村小学美育高质量发展的理论基础及相关关系

(一)理论基础

首先是美育教育的核心理念与目标导向。美育要服务于立德树人根本任务,强调通过艺术教育培养学生正确的世界观、人生观、价值观,使美育成

[收稿日期]2026-02-08

[基金项目]吉林省教育科学“十四五”规划2022年度教育服务乡村振兴专项课题“新课标视域下乡村小学美育发展路径探究”(项目编号:ZX2220)。

[作者简介]杜巍巍(1971-),女,吉林省吉林市人,吉林艺术学院艺术教育学院教授、硕士生导师;主要研究方向:中小学舞蹈教育与教学。赵珊(1995-),女,吉林长春人,北京舞蹈学院青年舞团演员,国家二级舞蹈演员;主要研究方向:舞蹈表演。

为思想道德教育的重要载体和有效途径^[1]。在这一理念指导下,美育不再是单纯的技能训练或艺术欣赏,而是要承担起塑造学生品格、陶冶学生情操、提升学生精神境界的重要使命,要通过美的教育让学生在感受美、欣赏美、创造美的过程中形成健全的人格和高尚的品德。

核心素养导向下的美育目标发生了重大转变,从过去注重知识技能的传授转向全面提升学生的艺术素养、审美能力、创新精神和实践能力,要求学生不仅要掌握基本的艺术知识和技能,更要具备敏锐的审美感知力、丰富的艺术想象力和独特的创意表达能力。

在五育并举的教育格局中,美育具有其他教育形式无法替代的独特价值,它能够以情动人、以美育人,通过艺术的感染力和穿透力触及学生内心深处,激发学生的学习热情和生活激情,同时美育还具有很强的融合性,能够与德育、智育、体育、劳育相互渗透、相互促进,形成协同育人的良好效应。

其次是乡村教育特色与美育融合的理论依据。乡土文化资源在美育教育中蕴含着丰富的价值内涵和巨大的开发潜力,这些资源承载着深厚的历史文化底蕴和鲜明的地域特色,能够为美育教育提供生动具体的教学内容和真实可感的学习情境。

从教育人类学的角度来看,地域文化传统都是人类智慧的结晶,乡村地区的民间艺术、传统手工艺、节庆活动等都具有独特的艺术价值和教育意义,将这些资源融入美育课程不仅能够丰富教学内容,还能够增强学生的文化认同感和民族自豪感。因地制宜开展美育教育有着坚实的理论基础,教育生态学理论认为教育活动必须与其所处的环境相适应,乡村美育教育应该充分利用当地的自然环境、人文环境和社会环境,创造性地开展各种美育实践活动,这样既能够降低教育成本,又能够提高教育效果,实现教育资源的优化配置^[2]。

城乡教育一体化发展要求在保证教育公平的前提下,允许和鼓励不同地区根据自身特点发展特色教育,乡村美育教育应该在达到国家基本标准的基础上,充分发挥自身优势,形成有别于城市学校的特色化发展模式,这不仅有利于乡村教育质量的提升,也有利于整个教育体系的多样化发展。

最后是新时代乡村小学美育发展的实践要求。新时代对乡村小学美育课程设置提出了规范化与特色化并重的要求,既要严格按照国家课程标准开足

开齐美育课程,保证基本的教学时间和教学质量,又要结合本地实际情况开发富有地方特色的校本课程,形成国家课程、地方课程和校本课程相互补充的完整体系^[3]。

课程内容要体现时代特征和地域特色,既要包含经典的艺术作品和传统的艺术形式,也要融入现代艺术元素和当代文化内容,让学生在在学习中既能够传承优秀传统文化,又能够接触时代前沿的艺术形式。

教学方式的创新化与多元化是提高美育教学效果的关键所在,要改变过去单一的讲授模式,采用体验式、探究式、合作式等多种教学方法,充分利用现代信息技术手段,通过多媒体教学、网络资源共享、远程互动交流等方式丰富教学形式,提高教学的趣味性和实效性。

同时,要加强实践教学,组织学生开展各种艺术创作活动、文化体验活动和社会实践活动,让学生在实际操作中提升艺术技能和审美能力。评价体系的科学化与发展性要求建立多元化的评价标准和多样化的评价方式,既要关注学生的知识技能掌握情况,也要关注学生的学习过程和情感态度,既要有终结性评价,也要有过程性评价,通过科学合理的评价引导学生全面发展,同时为教学改进提供有力的反馈信息。

(二)美育与乡土资源、乡村振兴的关系

厘清美育与乡土资源、乡村振兴三者的内在关系,是破解“两张皮”现象、实现高质量发展的逻辑起点。

首先,乡村小学美育的高质量发展离不开乡土资源,比如乡土的风俗化艺术、风景和生活方式等,这些乡土文化能够带给乡村小学美育教育真实的亲历实践创造素材和空间。例如,关中地区中小学在课堂引入“马勺脸谱”的非物质文化遗产,不仅让学生对缤纷多彩、极具特色的外形外在美感进行欣赏,更深入理解其背后蕴含的人物、祝福的意义,从而使地区美学地标成为学生感性审美记忆与体验的生成和承载空间。避免课程内容产生城市化、同质化的倾向,成为激发学生文化认同、乡土情怀的关键。

其次,乡村小学美育是激活、传承与创新乡土文化的重要载体。通过系统化的教学和课程的配置,可以在青少年一代中使将要失传的各类地方手工艺技法和节日风俗等获得活态性传承,并得到新的创造性应用。例如,在湖南省湘西地区部分学校

的特色课程中有“西兰卡普”(土家织锦)编织技艺,学生在老师指导下不仅学习复制传统的纹样图案,还会结合日常事物、校园生活等将图案的图画进行设计,创作出生动活泼的新艺术品。使传统文化不再是博物馆里的静态陈列,而成为孩子们能够参与创造、赋予新意的活态资源。

最后,美育为乡村振兴提供了有效的软驱动力。美育教育的功能,有助于培养有美学素养、热爱乡土并具有创新意识的未来乡村建设者,从而充实乡村文明建设的价值内涵^[4]。如浙江省某乡村学校的“美丽乡村小设计师”的活动,学生拿起画笔绘制自己的家和村里的公共空间,不仅赢得家长的肯定,更通过美育的方式直接改善人居环境,提升人们对于乡村建设的自豪感。此外,在美育教学过程中对本土文化资源进行深耕及创造性转化,如将孩子们的绘画作品应用于当地特色农产品包装或开发为文创产品等,都可能带动本土特色文化和经济的产业发展,实现美育效能与经济发展的高度协同。

三、乡村小学美育高质量发展的主要困境

(一)理念认知存在偏差,制约美育育人价值的深度实现

理念滞后是乡村美育发展的深层阻碍,难以支撑美育高质量发展的核心育人目标。具体体现在学校、教师与家长三方面。其一,学校存在应试主导心态,大多把升学率和主课分数当成核心评价标准,觉得美育既浪费时间又无法助力于升学,在分配资源、排定课程时刻意忽略美育。其二,老师陷入能力优先误区,多数兼授老师把美育当作技能训练,并不看重它育人的本质功能,教学中只顾学生能否画得像、唱得好听,而非审美素养的提升。其三,父母具有功利认知偏见,不少家长认为学习美育会耽误主科功课,对于孩子参加活动持反对态度,这种看法错置造成家庭教育对美育的支持严重不足。

(二)课程体系与乡土脱节,导致美育内涵发展的特色缺失

课程是美育实施的载体,乡村学校从地域文化出发,开发出独具特色的校本美育课程,剪纸、皮影、地方戏曲等民间艺术被拿来设计教学内容,田野、山林这些自然风光变成“行走的美育课堂”,学生兴趣很容易就被调动起来。乡村视域下小学美育课程体系,核心是“国家基础课程+乡村特色校本+跨学科融合+实践活动+数字赋能”,并按低

中高年级阶梯推算。国家中小学智慧教育平台这类线上资源也普及开来,让乡村孩子能接触到优质的艺术课,但乡村小学美育课程相比城市仍然存在不足,难以满足高质量美育对课程系统性、本土化、优质化的核心要求:一是课程体系失衡,未形成国家、地方、校本完整的课程体系,国家课程执行不到位,省级民间艺术课程没有落实到位,校本课程开发基本空白,缺少系统性、连贯性^[5];二是内容设计失衡,课程内容以城市审美为中心,与乡村生活和乡土文化严重脱节,既不能满足乡村学生的认知需求,也不能发挥乡土文化的美育价值,违背因地制宜开发课程的要求。

(三)师资发展环境欠佳,形成美育质量提升的关键瓶颈

近些年,经由特岗教师计划、银龄老师返聘、民间艺人进校园等举措,乡村小学美育师资短缺状况有所缓解,很多地方形成“专职教师+兼职骨干+本土人才”的混合型师资队伍,一些艺术专业的毕业生自愿去乡村任教,给当地带去了新的教学理念^[6]。不过专业美育教师所占比例依然远远低于城市水平,大多数学校依旧依靠主科教师兼任,这类教师缺少系统的艺术培训,在审美引领和创意教学方面存在短板,不能达到关于核心素养培养的的必要标准,直接制约了高质量美育教学的落地实施。具体而言,乡村美育师资存在“引不来”“留不住”“教不好”的三重阻碍。一是引进难,“位置偏、待遇低、出路窄”,很多艺术专业师范生主观不倾向到乡村任教;二是留住难,职称评定、培训机会、荣誉表彰等方面缺乏政策倾斜,教师难以晋升高级职称,导致优秀教师流失;三是教不好,现有兼任教师缺少系统的岗位培训,自身能力弱,又没有教研指导,不能提高教学质量,陷入能力不足、教学效果差、信心缺失的恶性循环^[7]。

(四)资源配置软硬件不足,影响美育教学过程的实施效能

在教育均衡政策的推动下,大多数乡村小学具备了基本的美育器材,比如画板、颜料、简易乐器等,一些中心学校创建起标准音乐和美术教室,多媒体教学设备覆盖比例明显提升,给信息化教学提供支撑,不过从高质量美育的资源保障要求来看,偏远山区学校仍然存在突出短板,软硬件资源的供给与配置无法达到高质量美育对设施标准化、资源优质化、利用高效化的基础标准^[8]。出现这种困境的主要原因,首先是经费投入缺口,在乡村学校里美育专款经费较少,无法支撑像器材采购和教师培

训这样的日常开支费用；其次是硬件设施设备短缺，除专用教室、器材缺失外，还存在维护缺口，少量现有器材因缺乏维修资金无法使用，如实地调研中发现某学校的电子琴就因按键损坏已闲置三年；最后是软件资源稀缺，乡村学校既无法获取优质线下资源，比如城市艺术院校的支教支持，也难以利用线上资源，受网络限制影响，形成资源孤岛，与教学资源综合利用的要求严重不符^[9]。

四、乡村振兴视域下乡村小学美育高质量发展的实施路径

为突破上述困境，实现美育与乡村振兴的深度融合与相互促进，必须构建以教育赋能乡村振兴为核心、以乡土资源为依托、以多元协同为保障的高质量发展路径。该路径的核心逻辑是：通过主题锚定明确美育的乡村振兴导向，通过内容融合将乡土资源转化为优质的美育课程，通过实践落地确保美育成果服务于乡村文化传承与乡风文明建设。

(一)深化理念共识，营造协同育人的高质量美育生态

深化理念共识，需通过系统引导与体验转化，重塑学校、教师、家长的美育认知，构建支撑美育高质量发展的协同育人生态。

首先，面向学校的管理者，加强“五育并举”理念的引领力度，把美育融入校长培训的核心内容之中。借助专家解读美育的战略地位，阐明它被纳入学校高质量发展考核的必要性；安排校长去参观那些在美育方面有显著成果的乡村学校，并讲述诸如“剪纸课程改善了学生的专注力及数学成绩”之类的案例；将美育相关的指标同校长的工作绩效、学校的评优挂钩，对于挤占课时的学校给予通报批评，以此促使他们从考核的角度倒逼自己转变观念。

其次，面向教师，深化核心素养培育的教学认知。经由培训引导、教学实践、成果展现来改变“技能本位”思想，树立高质量美育教学观，在培训时增添美育育人价值板块，利用心理学、教育学原理阐述美育对提升学生能力的价值意义；开展美育育人主题教学活动，要求教师在教案中明确体现素养目标，并重视审美体验的引领；举办乡村美育教学成果展览，展示优秀教案、课堂实录和学生作品，让教师直观看到美育的效果^[10]。

最后，面向家长，树立全面发展的教育观念。借助家校互动、体验参与、宣传普及来改变功利化认识，引导家长成为高质量美育的参与者与支持

者。每学期举办美育开放日，邀请家长进课堂看表演、逛作品；开展亲子剪纸比赛、家庭才艺展示等活动，让家长在参与中感受美育的价值；利用家长群、校报、乡村广播等途径，宣传美育对孩子成长的意义，分享相关事例，消除美育影响主科的误区。

(二)锚定乡土内核，构建高质量导向的融合型课程体系

课程是育人的核心载体。为破解课程内容与乡村生活脱节、体系失衡的困境，必须推动课程建设的根本性变革，其关键在于将乡土文化资源系统性地转化为结构化、高质量、可实施的课程内容。为此，需着力构建一个以文化传承为内核、以数字技术为支撑的融合型课程体系，具体从以下三个层面协同推进。

首先，系统开发高质量乡土美育资源库。地方教育部门牵头，联合文化部门、高校专家、民间艺人、乡村教师成立乡土美育资源开发联盟，系统梳理区域内民间艺术、自然景观、民俗文化等资源，形成包含三大模块的标准化数字乡土美育资源库。其一，民间艺术数字化模块针对剪纸、皮影、刺绣、地方戏曲等民间艺术展开影像记录、技法解析与教学设计，如把山东剪纸划分成基础纹样、构图方法、创意创作3个学段的教学视频，并附带课件、素材包等配套资源，确保资源符合不同年级学生的认知水平。其二，自然景观美育化模块依照乡村自然环境，制作田野美学、山林色彩、河流韵律这类主题资源，引导学生发现乡土自然之美。其三，民俗活动课程化模块将传统节日和地方特色民俗转变成课程资源，挖掘其中的文化内涵与审美价值。资源库采用“云端共享+本地下载”的模式，解决乡村网络不稳定的问题，允许学校结合自身实际修改补充资源，形成“区域共享+校本特色”的高质量资源供给格局^[11]。

其次，创新“三级课程”高质量融合模式。在乡村振兴视域下明确国家、地方、校本三级课程的定位与衔接，形成分层递进的课程实施体系。国家课程“基础化”实施，在严格依据艺术课程标准的基础上进行乡村化的改编，如油画创作改成乡土材料绘画，钢琴演奏改成民间乐器学习，确保国家课程的高质量落地；地方课程特色化落地，将省级民间艺术课程列入每周1课时的教学计划，并由培训后的兼任教师或民间艺人来授课，凸显地域文化特色；校本课程个性化开发，学校根据资源优势开好1—2门特色课程，打造“一校一品”乃至“一班一特色”，如“山石绘画”“秸秆造型”等，每门课程都制定完整的课程标准和高质量

量评价方案，建立课程审议机制，每学期组织多方共同审议课程实施效果并及时调整优化。

最后，探索“美育+”跨学科高质量主题实践。更新“美育+”跨学科教学模式，冲破学科壁垒，促使美育同语文、数学、科学、劳动等科目深度融合，规划指向核心素养的跨学科美育主题项目。例如，家乡的稻田项目把语文、科学和美育融为一体，让学生在科学课上观察稻田生态，在语文课上撰写稻田观察日记，在美育课上用彩笔和秸秆创作稻田主题作品，实现多学科素养的协同提升；传统节日里的数学项目融合数学、美育和德育，经由计算节日食品尺寸、设计节日包装、讲述节日故事来达成多素养培养；民间手工艺中的科学项目融合科学、劳动和美育，让学生在剖析材料特性、学习制作技巧、改进作品审美时增长综合能力。

（三）聚焦专业成长，建设三位一体的高质量师资体系

摆脱师资发展困境需要建设双师双能的专业化师资队伍，针对“引不来、留不住、教不好”三大难题，打造引进、培养与激励三位一体的高质量师资建设体系，全面提升师资队伍的专业水平与教学能力。

首先，在师资引进上，要拓宽来源渠道，打破传统编制壁垒，精准引进适配乡村美育高质量发展的专业人才。采用专职、兼职与志愿者相结合的多元模式，专项引进专职教师，由省一级教育部门开展乡村美育教师专项招聘计划，为到乡村任教的艺术专业毕业生提供编内待遇倾斜、住房保障等优惠政策；本土发掘兼职教师，在民间挖掘艺人、非遗传承人等乡土人才资源，经过系统化的教学能力培训后颁发资格证并按课时付酬，充分发挥本土人才的文化优势；招募志愿教师，用好云端支援，通过与城市艺术院校建立城乡结对帮扶机制，利用双师课堂实现优质师资远程共享，弥补专业短板。

其次，在师资培养上，实施分层培养策略，构建包含基础培训、专项研修与教研引领的体系，全面提升教师高质量美育教学能力。兼职教师重在开展基础能力提升培训，由地方教师进修学校牵头开展一学期的系统化培训，内容包括艺术基础知识、美育教学方法和乡土资源开发等，采用线上线下混合的方式，考核合格后颁发资格证书；专职教师重在开展专项能力研修，组织参加民间艺术研修班、数字美育技术培训班，每年安排到城市优质学校挂职学习，提升课程开发与创意教学能力；以县为单

位成立乡村美育教研联盟，每月集中开展一次主题教研活动，建立名师工作室，通过示范课、集体备课等形式，带动青年教师专业成长。

最后，在师资队伍建设上，要完善政策激励机制，构建物质保障、精神激励与专业发展相结合的全方位支持体系，激发教师投身高质量美育的内生动力。物质方面，把美育教师归入乡村教师生活补助重点范畴，给予专项教学补贴和课程开发奖励；精神方面，评优评先为美育教师单独安排名额，设立“乡村美育先锋”等特色荣誉称号，并加大宣传力度；发展方面，职称评定以教学成果、课程开发等实际贡献为主导指标，适当削减论文发表的硬性要求，扶持教师参加各级艺术教育研讨会及培训活动，创建清晰的专业成长平台。

（四）推动多元协同，搭建高质量资源共享支撑平台

破解资源配置困境，要打造“政府主导+多元参与”的资源保障体系，补齐硬件短板、丰富软件资源、促进资源共享，筑牢美育高质量发展的物质基础。

首先，政府应发挥主导作用补齐硬件短板，确立高质量美育的硬件保障底线。将乡村小学美育设施建设纳入乡村振兴与义务教育优质均衡发展重点项目中，具体要实现三个全覆盖：一是专用教室全覆盖，按照“一生一工位”标准建设音乐、美术教室、多功能实践教室等，满足常态化教学需求；二是信息化设备全覆盖，配备多媒体、投影仪等设施并建成稳定的校园无线网络，支撑数字资源的高效应用；三是器材更新全覆盖，建立美育器材定期更新制度，用专项经费补充更换专业器材和特色工具，保障教学活动的专业性。采用县域统筹模式，在县里设立一个美育器材共享中心，通过校际互相借用的方式解决特色器材使用频率低、采购成本高的问题^[12]。

其次，激发多元主体参与活力，在软件资源上构建政府供给、学校自主与社会补充相结合的高质量供给体系，打破资源孤岛。政府统筹优质资源，购买并免费开放国家级线上美育课程，组织城市学校录制美育精品课纳入区域资源库，提供标准化的优质数字资源；学校自主开发资源，鼓励教师开发微课、课件等教学资源并在校内共享，组织学生开展艺术创作形成学生作品资源库，丰富校本教学内容；社会力量积极参与，引导企业捐赠专业设备器材，支持公益组织开展长期支教，邀请艺术团体举

办流动艺术展和公益演出,为乡村学生提供高水平的艺术熏陶。

最后,通过区域联动共享资源,组建县域美育资源共享联盟,提升资源利用的高效性与精准性。校际之间成立互助小组,共享特色器材、优质课程和骨干教师,实现资源优势互补;城乡之间开展一对一结对帮扶,城市学校捐赠闲置器材、共享教学资源并派教师定期支教,乡村学校组织学生到城市参观美术馆、博物馆,拓宽学生审美视野;线上搭建县域美育云平台,将所有资源整合在一起,实现资源查询、预约借用及远程互动教学功能,让优质资源能够直达乡村课堂。

参考文献:

- [1]李醒东,宋琳结.农村小学课间文化存在的问题及优化对策[J].教学与管理,2012(29):6-8.
- [2]陈艳.课堂美育:彰显关键教学要素的美育价值[J].中小学管理,2020(07):43-44.
- [3]仇玉玲,毛文婧.“以玩育美”:探索更贴近儿童天性的的小学美育[J].中小学管理,2021(03):57-59.

[4]高琳.韩国乡村美育带来的启示[J].人民论坛,2021(08):88-90.

[5]胡燕,孔凡哲,龚少英.线上线下融合:小学美育新路向[J].教育研究与实验,2021(03):79-82.

[6]王宁.乡村振兴背景下农村小学音乐教学中融入美育的策略研究[J].中国果树,2021(10):121.

[7]付荣,钟叶.农村小学“五育并举”课后服务校本课程体系建设[J].教学与管理,2024(02):21-24.

[8]王润泽.农村小学心理健康教育美育资源的开发与应用研究[A].2024年文化信息发展论坛论文集(四)[C].中国文化信息协会,2024.

[9]徐青,张配配.桂西南农村小学美育校本课程体系的开发与实施[J].天南,2024(04):134-136.

[10]罗丁珂,陶恋林.乡村振兴背景下农村音乐美育基地建设价值与策略[J].音乐教育与创作,2025(10):74-78.

[11]李俐静.新时期农村小学道德与法治教学中美育的融入路径[J].求知导刊,2025(01):59-61.

[12]孙娟.以美润心:农村小学美育综合实践[J].思维与智慧,2025(04):60-61.

(责任编辑:姜佳宏)

The Realistic Dilemma and Path Exploration of High-quality Development of Primary School Aesthetic Education under the Perspective of Rural Revitalization

DU Weiwei¹, ZHAO Shan²

(1 Jilin Arts Institute, Changchun, Jilin 130000, China; 2 Beijing Dance Academy, Beijing 100000, China)

Abstract: In the process of rural revitalization and the implementation of the “Five-Education Integration” strategy, aesthetic education, as the primary vehicle for moral cultivation, holds irreplaceable value in shaping students’ well-rounded personalities and aesthetic literacy in rural primary schools. However, current practices in rural primary school aesthetic education still face challenges such as curriculum disconnection from local contexts, inadequate teacher development environments, insufficient resource allocation, and cognitive biases in educational concepts. These issues have led to underutilized educational potential and a disconnect from rural revitalization efforts. To address this, this study employs a combination of field research and literature analysis to systematically examine these challenges. Focusing on the core theme of “Education Empowering Rural Revitalization”, the research proposes that high-quality development of aesthetic education in rural primary schools should serve as: a vehicle for cultural heritage preservation, a catalyst for rural civilization development, and a pathway for talent cultivation. Accordingly, the study outlines a systematic implementation framework comprising “conceptual renewal-curriculum restructuring-teacher capacity building-resource integration”. This approach aims to deepen the mutual reinforcement and integration of aesthetic education with local resources and rural revitalization, providing theoretical references and practical solutions to narrow the urban-rural gap in aesthetic education, promote distinctive rural education development and support comprehensive rural revitalization.

Key words: rural revitalization; rural primary schools; aesthetic education development; implementation pathways

多维文化场域下的中学美育校本实践创新研究

李学恩

(吉林省吉林市第十三中学, 吉林 吉林 132001)

[摘要] 中学美育是培根铸魂工程, 其生命力在于扎根文化土壤、贴近学生生活。本文立足于“传统文化—地域文化—日常生活—学科教学—身边人—校园环境”六大维度, 通过理论阐释与实践案例结合的方式, 系统呈现吉林市第十三中学构建的“多维浸润式”美育体系。学校通过挖掘多维文化场域中的美育资源, 将抽象的美育目标转化为可感知、可参与、可内化的实践场域, 最终实现了以美育人、以美化人、以美培元的教育目标, 为区域中学美育校本化实施提供了实践经验。

[关键词] 中学美育; 美育校本化; 传统文化; 浸润式育美生态; 实践场域

[中图分类号] G40-014 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)02-0076-08

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.012

美育是审美教育、情操教育、心灵教育的统一体, 其核心在于通过美的熏陶, 培养学生的审美能力、人文素养与价值认同。中共中央办公厅、国务院办公厅2020年印发的《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》(后文简称“《意见》”)中明确指出, “强化中华优秀传统文化教育”, 要“整合校内、校外资源开展美育实践活动”^[1]。因此, 美育实践活动创新具有明确的可行性与鲜明的时代价值。《意见》明确提出要“弘扬中华美育精神, 以美育人、以美化人、以美培元”^[2], 为中学美育发展指明了方向。新一轮基础教育课程改革则强调核心素养培育, 将审美与创造能力纳入学生全面发展评价体系之中。在此背景下, 以文化浸润与创意实践为核心的美育实践, 既顺应了文化自信建设的时代要求, 通过传统文化传承提升学生审美鉴赏力, 又契合了创新驱动发展战略, 以创意实践激发学生的想象与创造潜能, 为学生的全面发展注入精神动

力, 这有助于培养兼具文化底蕴与创新能力的高素质人才。

一、中学美育的多维文化场域及其浸润价值

中学美育要在新的历史境遇中作出积极回应, 就要获取全方位、立体化的多维文化场域支撑, 才能彰显美育的浸润价值。

(一) 中学美育的多维文化场域

中学美育的有效落地, 离不开全方位、立体化的多维文化场域的支撑。多维场域能突破单一课堂的局限, 融合传统文化、地域特色、日常生活、学科教学、身边榜样、校园空间等六大核心要素, 构建起浸润式育美生态, 为中学生审美素养培育提供多元化的载体。(1) 传统文化活动是美育的精神根基, 如书法国画课程、非遗体验工坊、经典诗词展演等活动, 能让学生触摸笔墨意境与人文底蕴, 筑牢审美自信。(2) 地域文化赋予了美育鲜明的个

[收稿日期] 2025-11-03

[基金项目] 吉林省社会科学基金一般课题“‘在地化’道德与法治课程建构赋能大中小学思政教育一体化育人质量提升研究”(项目编号: 2025S21)。

[作者简介] 李学恩(1969-), 男, 吉林省吉林市人, 吉林省吉林市第十三中学党委书记、正高级教师; 主要研究方向: 美育与德育融合实践。

性，以地方山水、民俗技艺、人文传统等资源和非物质文化遗产为德育素材，能够有效培养学生的乡土情怀。(3)在日常生活场域中开展美育，能够让美育回归本真，引导学生从街角景致、家庭烟火、邻里温情中捕捉质朴之美，提升审美感知力。(4)在学科教学场域落实美育，能够实现美育的跨界融合，如语文的语言美、数学的逻辑美、地理的自然美等相互贯通，可以使学生的求知过程成为审美体验。(5)学生身边的榜样构成了中学美育的鲜活场景，如教师的敬业、同学间的互助、劳动者的岗位坚守等，能够传递人格与道德之美，引发学生的情感共鸣。(6)校园空间场域是美育的常态化载体，如景观设计、艺术展厅、活动舞台等，能让学生在耳濡目染中感受美、践行美。六大场域相互联动、有机渗透，形成了中学无边界的美育环境，让美贯穿学生学习生活的全过程，滋养其心灵，健全其人格。

(二) 中学多维文化场域美育的浸润价值

1. 文化对中学美育的支撑作用。(1)供给丰富的教育资源。中华优秀传统文化中的戏剧、剪纸、雕刻等艺术形式，以及名胜古迹、地方民俗等文化符号，都是美育的重要素材。将非遗技艺开发为校本课程，能有效提升学生的审美能力，增强其文化自信。(2)厚植文化自信根基。学生在欣赏《千里江山图》等经典作品、学习传统美德与家国情怀的过程中，能够深化民族认同感与自豪感。(3)促进学生的全面发展。传统文化中“以美育人、美美与共”的主张，将文化育人与美育渗透结合，可以为学生的终身发展筑牢美学基础。(4)创新美育实施形式，发挥博物馆、艺术馆等公共文化机构的作用。通过研学、展览等社教活动，为美育提供多样化路径。(5)塑造正确的价值取向。通过美育将文化中蕴含的精神内核濡化到学生的情感之中，开阔其胸襟，起到了推动学生修身养性的育人功能。

2. 多维文化场域的浸润价值。多维文化场域从不同维度挖掘美、呈现美，彰显出深刻的美育浸润价值。(1)传统文化中的笔墨韵律、非遗匠心，为学生提供了东方美学的鲜活样本；汉服设计、民乐展演等活动能让学生领悟“中和之美”，进而传承中华美学基因。(2)地域文化中的吉林北山风光、雾凇奇景，以及满族剪纸、朝鲜族农乐舞等民俗，能让学生在采风与非遗体验中感受家乡魅力，激昂乡土审美情怀。(3)观察日常生活中的街角绿植、热心邻里互助等能让美育走出殿堂，引导学生以审

美视角观察生活，培养其发现美、欣赏美、珍惜美的能力。(4)将学科教学中的语言美、逻辑美、自然美通过跨学科教学设计融入知识传授过程中，实现了“以美启智、以美育人”的双重目标。(5)通过榜样分享、志愿服务等活动，让学生领悟人性之美，涵养其同理心与高尚情操。(6)校园空间的校舍建筑、艺术长廊等人文景观，以及艺术节、社团活动等校园生活，构成了学校常态化的美育场域，能让学生在耳濡目染中提升审美素养。

二、当前中学美育创新与环境割裂的“无根”困境

在新时代教育改革向纵深推进的背景下，美育作为五育并举的关键支柱，其育人价值被提升至战略高度。《意见》明确提出：“坚持德智体美劳五育并举，加强各学科有机融合，整合美育资源，补齐发展短板，强化实践体验，完善评价机制，全员全过程全方位育人，形成充满活力、多方协作、开放高效的学校美育新格局。”^[3]然而在实践层面，中学美育常常陷入与文化环境、生活实践、教育生态深度割裂的“无根”困境之中。

(一) 可感知度低：美育与生活场景的严重脱节

美育的本质是引导学生发现、感受美，而这种能力的培养必须植根于真实生活场景之中。当前中学美育的首要困境，是内容与学生生活经验的严重脱节。从课程内容看，美育仍局限于传统艺术门类下的技法教学，教材更新滞后，偏重经典作品赏析与模仿，却忽视了现实生活中的多元美：美术课反复训练素描色彩，却不探讨校园建筑的美学设计；音乐课机械灌输乐理知识，却不关注家乡的传统戏曲唱腔……这种“重经典轻生活、重技法轻感知”的教学模式，割裂了课堂与生活的联系。从教学呈现来看，美育课多以抽象理论讲解为主，缺乏具象化、生活化的表达：讲解“对称美”时仅展示艺术作品，却不引导学生观察校园景观与家居布局；介绍“自然美”时仅依赖图片视频，却不组织学生走进自然……此外，美育与地域文化、传统文化的割裂，进一步削弱了其可感知性。例如，吉林市的冰雪文化、满族剪纸等本土资源未能融入课堂，导致学生对家乡之美缺乏认知，美育失去了鲜活的文化土壤。

(二) 可参与度不高：美育实践场域的局限与封闭

美育是实践性极强的教育活动，学生的主动参

与是提升其自身审美素养的关键。当前中学美育的突出困境是实践场域的单一封闭与参与渠道的匮乏。在教学场域上,美育仍被局限于课堂之内,与美术馆、博物馆、自然景区、社区文化活动等外部场域缺乏联动,学生缺少与经典艺术、自然之美、生活之美面对面接触的机会。在参与形式上,美育活动多为集体性、指令性的文艺汇演、美术展览,学生被动参与排练、参展,缺少个性化、自主性的选择空间,难以调动其参与的热情与创造性。而师资力量薄弱与资源分配不均,进一步加剧了参与度不足的问题。部分中学美育授课教师并非专业出身,难以设计出丰富多彩的美育活动;农村地区和薄弱学校缺乏艺术器材与场馆,学生鲜少有参与美育活动的机会;部分发达地区学校虽资源充足,却因规划利用不当,未能发挥出应有的育人价值。资源分配的失衡,严重影响了美育的公平性与普及性。

(三)可内化性不足:美育与育人目标的深层割裂

美育的终极目标是促进学生审美素养的提升与人格完善,让美的理念内化为精神品质与行为习惯。当前中学美育的核心症结是课程内容未能与学生内心世界深度契合,可内化性严重不足。

1. 美育与其他各育融合不足。在五育并举体系中,美育应与德育、智育、体育、劳育相互渗透,但实践中美育却呈现出孤岛化状态:德育未能借助美育的情感力量引导学生树立起道德观念,智育未能融入审美思维以激发学生的创新能力,体育未能展现形体健美与拼搏精神以提升学生对运动的审美感知,劳育未能挖掘劳动之美让学生体会创造的乐趣。这种分割式教育阻碍了美的理念内化为学生综合素质的进程。

2. 评价体系的功利化倾向扭曲了美育的育人本质。当前通行的美育评价仍“重结果轻过程、重形式轻内涵”,聚焦于学生的艺术技能与比赛成绩,却忽视其情感体验与审美感悟:美术评价以技法规范为标准,音乐评价以考级等级为依据,对学生发现美、创造美的能力缺乏科学评价。这种功利化导向让美育陷入“为评价而教、为成绩而学”的误区,扭曲了美育的育人本质。

3. 美育师资专业素养的不足影响了学生对美的内化。部分教师将美育等同于艺术技能培训,缺乏对美育育人内涵的准确把握。部分教师教学方法单一,在赏析经典作品时,仅能讲解创作背景与技法

特点,却无法引导学生感受作品的情感与人文情怀,导致学生对美的理解表面化,难以实现内化。

三、多维文化场域下的中学美育实践创新

当前中学美育的“无根”困境,本质上是美育与生活实践、文化环境、教育生态的深度割裂造成的。破解这一困境,需要中学打破传统教学局限,立足生活实际与文化土壤,拓展教学场域,丰富参与形式,完善评价体系,强化师资建设,让美育真正扎根生活、贴近学生,实现从“知识传授”到“素养培育”的转型。

(一)以传统经典文化涵养学生的精神根脉

1. 传统文化的美育价值。中华优秀传统文化是中华民族的精神命脉,其中蕴含的“中和之美”“意境之美”“人格之美”等构成了美育的核心资源。新时代背景下,我们对传统文化美育价值的认知更趋深刻,不再局限于对经典文本的静态传承,而是强调将其与现代生活实现有机融合,通过创新转化激活文化生命力。例如,《论语》“兴于诗,立于礼,成于乐”^[4]揭示了艺术与道德的共生关系,我们可据其将传统讲授课堂转化为“诗词吟唱+情境表演”的教学形式;基于《乐记》中“大乐与天地同和”^[5]的境界追求,通过“传统音乐+数字编曲”的创新表达来触动学生。

传统文化之美既体现于诗词韵律、书画线条等外在形式,更蕴含在家国情怀、君子品格的精神内核之中。从文化哲学层面看,传统经典文化涵养的学生精神根脉,主要体现在3个维度:(1)家国同构的价值认同。传统文化中“修身齐家治国平天下”的理想追求、“天下兴亡匹夫有责”的责任担当,能引导学生将个人成长与民族复兴紧密相连,树立以天下为己任的宏大志向。(2)崇德向善的人格操守。儒家倡导的“仁义礼智信”道德准则、“君子慎独”的修身理念,能塑造学生正直谦逊、守正创新的品格,使其在纷繁复杂的社会环境中坚守道德底线。(3)天人合一的生态智慧。传统文化中“民胞物与”的生命关怀、“道法自然”的处世哲学能培育学生尊重自然、顺应自然的生态意识,助其形成可持续发展的生活理念与行为方式。教育实践中,可通过“线上经典诵读打卡”“传统手工艺创客实践”“文化主题跨学科项目”等创新路径,将传统美学融入日常教学之中,既让中学生感受传统文化的当代魅力,又引导其在传承中汲取精神力量,实现从文化认知到精神认同的升华,为筑牢民族复兴

的人才根基注入文化底气。

2. 以“传统文化课程群”构建梯度美育路径。

(1)基础层的“经典诵读与审美启蒙”。将《诗经》《论语》《唐诗三百首》纳入校本必修课程，每周设置“经典晨读课”。教师从“声音之美”切入，引导学生通过注重平仄押韵的朗读感受汉语节奏，如《关雎》中“参差荇菜，左右流之”^[6]的轻快与“窈窕淑女，寤寐求之”^[7]的绵长；以“杨柳”“明月”等传统意象为线索，解读古人的情感表达方式。在“明月松间照，清泉石上流”^[8]的教学过程中，既解析了动静结合的画面构图，又引导学生想象“空山新雨后”的清新意境，体悟诗人的隐逸情怀与“自然与心灵和谐”的追求。(2)在深入层中实现“非遗技艺与情感联结”。例如，学校与市非遗保护中心合作开设“体验式美育”选修课，在满族剪纸课上学生跟随传承人学习“锯齿纹”“云子纹”等技法，创作出“美丽校园”“和美家庭”等主题作品；乌拉草手编课将传统材料与现代设计结合起来，指导学生制作书签、杯垫等实用物件并题写原创短诗；邀请满族文化传承人举办讲座，详解满族服饰历史内涵，引导学生观察生活中的满族服饰元素并尝试制作小饰品。这种“技艺学习+情感表达”的教学模式让学生从旁观者转变为传承者，深刻体会匠心之美与生活之美的联结。(3)在拓展层实现“传统节日与集体记忆的唤醒”。将传统节日转化为美育综合实践场域，如在端午节打造“屈原精神传承周”，语文备课组教师组织学生举办《离骚》名句朗诵会，演绎“长太息以掩涕兮，哀民生之多艰”^[9]的忧国情怀；美术组教师指导学生绘制端午民俗画卷；劳动课上让学生亲手缝制艾草香囊并赠予亲友，实现审美创造与价值认同的同步提升。

(二)以地域文化之乡土根脉培育学生的文化认同感

1. 地域文化的美育意义。地域文化是特定区域自然环境、历史积淀与人文精神的综合体，其美育价值在于提供“可触摸、可感知”的文化认同载体。杜威在《艺术即经验》中强调“艺术的源泉存在于人的经验之中”^[10]，主张恢复美与日常生活的延续性。对吉林市中学生而言，松花江、北山、乌拉街满族老宅不仅是地理符号，更是承载童年记忆与乡土情感的精神家园，挖掘其蕴含的地域文化之美能激发学生的家乡自豪感，升华其对中华文化的深层认同感。

从文化认同理论的视角来看，地域文化的乡土

根脉对学生文化认同的培育主要体现在以下3个方面：(1)地域文化构成了学生文化认同的原生性基础。学生的文化意识往往从身边的自然景观、生活习俗和地方语言中萌芽。松花江的冰雪雾凇意象、满族传统的礼仪服饰、乌拉古城的历史遗迹等名胜古迹、文化遗产，为学生提供了最直接、最具体的文化感知对象。这种建立在生活经验之上的文化认知，是学生形成更宏大的国家文化认同的起点，具有不可替代的奠基作用。(2)地域文化塑造了学生的情感归属与身份认同。乡土是个体身份建构的重要维度，地域文化中的节庆活动、传统技艺、民间故事等，能够让学生在亲身参与中感受到文化的延续性，产生“我来自那里”的情感确认。当学生在地域文化中找到情感共鸣时，便会自然形成文化归属感，进而增强其对中华民族共同体的心理认同。(3)地域文化为学生提供了文化自信的生成土壤。地域文化的独特性与丰富性是中华文化多元一体格局的生动体现，当学生深入了解家乡的历史人物、传统工艺、自然风貌，便会认识到地域文化的价值与魅力，在内心树立起对本土文化的自豪感。这种基于乡土的文化自信会进一步延伸为对中华文化整体的自信，从而形成从“爱家乡”到“爱祖国”的情感递进。

2. 构建“江、山、族”美育课程体系。(1)“江”是指松花江畔的自然生态审美。学校地理组与美术组联合开发了“松花江生态美学”校本课程，组织起系列“江畔观察”实践活动：让学生在春季记录冰雪消融与万物复苏的日期与景象，夏季绘制“江岸植被带分布图”，秋季举办“夕阳下的松花江”摄影展，冬季探究雾凇形成原理并开展诗文创作。学生在观察日记中写道“清晨的江雾像薄纱，龙潭山若隐若现；野鸭划开雾气的瞬间，我读懂了‘空灵之美’”，在自然观察中培养起对生命的敬畏与热爱家乡之情。(2)“山”是指北山古庙建筑群的人文之美。将北山公园设为“移动美育课堂”，开展“古建寻美”研学活动：美术教师引导学生观察玉皇阁屋顶“如鸟斯革，如翬斯飞”的曲线造型与檐角莲花纹样；历史教师结合碑刻讲解“儒、释、道三教合一”的文化包容性；师生在荷塘边诵读《爱莲说》，体会古诗的语言美与内涵美。学生留下感言：“登高望远时，才懂美不仅是眼中风景，更是心灵的广阔。”(3)“族”是指满族民俗的活态传承之美。学校与乌拉街共建民俗美育基地，开展“满族文化体验日”：学生身着传统服饰学习问候语，参观满

族老宅中的“万字炕”“索伦杆”，聆听非遗传承人讲解“祭天”“抓周”的文化寓意，动手制作打糕并学习“长幼有序”的用餐礼仪，直观地感受满族文化“质朴与庄重并存”的特质。

(三)以日常生活细节观察唤醒学生的审美感知

1. 日常生活的审美化转向。20世纪以来，“日常生活审美化”成为美学研究的重要议题。车尔尼雪夫斯基提出“美是生活”^[11]的论断，强调美存在于对日常事物的专注体验中。对中学生而言，校园内的师生微笑面容、家庭晚餐、街头落叶等都是审美感知力培养的“微课堂”，可以说美育的本质就是引导学生在平凡中发现独特之美，在生活中体悟人情之美。

从审美感知理论的维度予以审视，可以发现日常生活细节观察对唤醒学生感知美的能力主要体现在3个层面。(1)激活感官的敏锐性。日常生活中的细微事物，往往需要调动视觉、听觉、嗅觉、触觉等多重感官去捕捉：落叶的金黄色泽与纹理脉络、晚餐的香气与碗筷碰撞的声响、微笑的弧度与眼神的温度，这些具象的感官体验能打破学生被动接受美的惯性，使其学会用感官去触摸生活的质感，从而建立起对美的直观且鲜活的认知。(2)培育情感的共情力。日常细节中往往蕴含着朴素的人情温度与生命意趣，同学微笑面容中的善意、家庭晚餐中的温情、落叶飘零的自然之韵，皆是连接个体与生活的情感纽带。学生通过观察这些细节能够在审美体验中产生情感共鸣，从对事物外在形态的感知升华为对其内在精神意蕴的体悟，进而学会在生活中发现美、欣赏美。(3)构建审美的生活化认知。对日常生活的审美观察能够消解学生对美的距离感与敬畏感，使其认识到审美并非艺术家或专业鉴赏者的专属特权，而是贯穿于普通人衣食住行的生活方式之中。当学生习惯于在日常细节中发现美，便会形成一种主动的审美意识，将审美融入生活的每一个瞬间，最终实现从发现美到创造美的能力跃升。

2. 聚焦生活场景开展审美训练。(1)家庭生活中的亲情之美。为学生设计家庭美育作业，要求其每月记录下“父母关爱小事”并以文字或绘画加以表达；每学期开展家庭故事分享会，讲述“我家的老物件”承载的情感记忆与“我家的家风”蕴含的精神力量等。一名学生分享照片并附记“妈妈冬日蹲地为受伤的我系鞋带，呼出的白气在阳光下格外温

暖”，在细节观察中学会感恩与珍惜。(2)校园生活中的成长之美。将校园转化为美育微景观，走廊设置“学生作品墙”，食堂张贴“光盘行动”主题漫画，班级“心灵角”记录日常生活中的“小确幸”。开展“校园最美瞬间”摄影比赛，作品涵盖清晨朗读身影、雨中护学场景等，并制成明信片并在校园文化节展出。家长反馈道：“孩子拍下我接他放学的画面，配文‘妈妈的等待是最安心的风景’，原来他一直珍视这些细节。”(3)社会生活中的善意之美。组织学生参与敬老院慰问、图书馆整理等社区服务，记录“他人之美”，如敬老院老人打理绿植的坚守、早市摊主主动清理垃圾的自觉等，写入“社会观察日记”并在班会中分享。一名学生的感悟是：“以前觉得美是网红打卡地，现在明白认真生活、乐于助人的人，才拥有最真实的美。”

(四)以跨学科融合激活美育基因

1. 学科教学的美育渗透。美育并非孤立存在的，而是贯穿于各学科教学的全过程。黑格尔“美是理念的感性显现”^[12]的论断强调感性与理性的统一。各学科均蕴含着独特的美学特质：语文的人文之美、数学的逻辑之美、科学的严谨之美、艺术的创造之美等。学校倡导学科美育意识，引导教师挖掘学科美育元素，并将其转化为学生可感知的审美体验。

从学科融合育人的理论视角来看，学科教学激活美育基因主要体现在3个层面。(1)知识传授与审美感知的共生共融。各学科的知识体系中都潜藏着审美因子，教师在讲授语文经典篇目时，可引导学生品味文字背后的意境之美与情感之美；在解析数学公式定理时，可带领学生领略逻辑推演的简洁之美与结构之美。这种将审美感知融入知识传授的教学模式，能让学生在掌握知识的同时获得审美熏陶，实现认知与审美的双重提升。(2)思维训练与审美素养的协同发展。不同学科的思维方式对应着不同的审美维度，科学学科的实证思维能培育学生尊重客观、严谨求真的审美品格，艺术学科的创意思维能激发学生突破常规、大胆想象的审美潜能。学科美育的渗透，本质上是借助学科思维的训练塑造学生多元化的审美素养，让审美成为一种自觉的思维习惯。(3)价值引领与审美境界的同向升华。学科知识不仅是认知的载体，更是对价值的凝练，语文学科中的家国情怀、历史中的民族气节、地理中的人地和谐等，都能通过美育的渗透转化为学生的精神养分。当学生在学科学习中感受到知识背后

的价值之美时，其审美境界便会从外在的形式之美升华为内在的精神之美，最终实现个人品格的涵养与升华。

2. 学科融合与美育落地。(1)文科的情感与思想共鸣。语文课讲授《背影》一文时，教师引导学生分析对父亲爬月台的动作描写，通过朗读体悟父子深情；历史课聚焦汝窑瓷器“雨过天青云破处”的质感，探讨宋人的极简审美观；道德与法治课依托“感动中国人物”案例，挖掘张桂梅的坚守、航天团队的协作等精神之美。(2)理科的理性与感性平衡。数学课用名画《蒙娜丽莎》、校园建筑的比例解读黄金分割，引导学生测量生活用品比例；物理课通过光的折射、声波共鸣实验等联结科学原理与视听美感；化学课展现实验中的光热变化与色彩之美；生物课引导观察生物形态与结构美，感知宏观与微观世界的审美共性。(3)艺体的认知与实践突破。美术课开设“综合材料艺术”课程，用废旧报纸制作雕塑、树叶拼贴风景画；音乐课引入东北民歌《乌苏里船歌》赏析，鼓励学生用乐器演奏片段；体育课示范轮滑、持球上篮等动作的形态美，以及通过广播操体会韵律美。(4)跨学科综合实践。每学期开展“吉林市的四季”等主题项目，语文组指导撰写散文，地理组分析气候对植被的影响，生物组记录校园生物多样性，美术组绘制四季长卷，音乐组创作主题旋律，让学生从多维视角感受环境的整体之美。

(五)以身边榜样力量塑造学生的人格之美

1. 深刻认识人际交往中的美育功能。马克思指出“人的本质是一切社会关系的总和”^[13]，身边人的行为品格是学生人格教育的直接素材。美育既关注外在形式美，更强调内在精神美，而善良、诚信、坚韧、合作等品质是最高层次的美。通过发现身边人之美，学生逐渐学会欣赏差异、理解共情，塑造起健康人格。

从以美育人与人格塑造的双重视角审视，以身边榜样力量塑造学生人格之美主要体现在3个维度。(1)价值认知的具象化引导。榜样的言行将抽象的道德准则与审美标准转化为具体可感的行为范式，同学间互助时的真诚、师生交流时的尊重、伙伴合作时的包容，这些发生在身边的人际交往场景，能让学生直观地理解美的内核并非流于表面的修饰，而是根植于内在的品格修养，从而建立起正确的价值认知与审美判断。(2)情感共鸣的沉浸式滋养。身边榜样与学生处于同一生活场域，其成长

经历、行为选择更易引发学生的情感共鸣。当学生目睹同伴面对困难表现出的坚韧不拔、对待集体付出的责任担当时，便会在潜移默化中产生情感认同，进而主动将这些美好品质内化为自身的行为准则，实现从欣赏美到践行美的转变。(3)人格发展的立体化塑造。人际交往中的榜样力量涵盖了个体成长所需的多元品质，既包括待人接物的真诚善良，也包括团队协作中的包容担当，更包括面对挫折时的坚毅果敢。这些品质相互交织、共同作用，能帮助学生塑造健全的人格，学会欣赏他人的差异、理解他人的处境，最终成长为兼具审美素养与人文情怀的个体。

2. 校本实践中榜样的发现与情感共鸣。(1)同学身边的“微光”之美。学校开展“身边的榜样”评选，鼓励学生发现同伴优点：“责任之星”坚持早到开窗通风，“友善之星”帮助转学生适应环境，“坚持之星”勤练书法等。评选过程由学生自主提名投票，班会分享“我眼中的他(她)”。一名学生感言：“内向的小宇默默帮同学倒垃圾，笔记本整理细致。向他请教后成绩得到提升，原来安静的人也有光芒。”(2)教师群体的“用心”之美。倡导“教师的美育自觉”：语文任课教师用小太阳、树叶图案批注作文；数学任课教师用彩色粉笔规范板书；体育任课教师雨天带领学生做室内韵律操；班主任铭记学生生日并组织集体祝福。学生写道：“王老师在错题旁画问号并留言‘你可以的’，这种鼓励比批评更有力量。”(3)家长群体的生活之美。通过家长课堂、亲子活动推动家长参与美育活动：“家庭故事会”上农民工家长分享自学考试经历，传递奋斗之美；“亲子共读”交流《平凡的世界》的观后感；“家庭美育日”鼓励亲子亲近自然、参与家务。家长反馈道：“原来我与孩子的每一次相处，都在传递美的内涵。”

(六)以校园环境构建育人审美场域

1. 环境美学的教育意蕴。环境心理学研究表明，物理空间对心理状态与行为模式具有潜移默化的影响。苏霍姆林斯基提出：“我们努力做到使学校的墙壁也会说话。”^[14]校园环境既是教学载体，更是无声的美育课堂，绿化布局的自然美、建筑设计的文化美、公共空间的互动美，都能激发学生的审美体验与归属感。

从环境美学与隐性教育的理论视角出发，以校园环境构建育人审美场域主要体现在3个层面。(1)以自然生态之美培育学生的生命共情力。校园内错落有致的绿植、四季更迭的景致、灵动鲜活的

小生态,将自然之美融入学生的日常学习生活。学生在与花草树木、虫鱼鸟兽的相处中,能直观感受到生命的蓬勃与自然的和谐,进而培育尊重生命、热爱自然的生态审美意识,实现人与自然的精神联结。(2)以建筑文化之美涵养学生的文化认同感。校园建筑的设计风格、文化符号与历史底蕴,是地域文化与学校精神的具象表达。镌刻校训的石碑、承载校史的长廊、融合传统元素的亭台楼阁等,都在无声地诉说着学校的育人理念与文化遗产,让学生在耳濡目染中加深对本土文化与校园精神的认同,筑牢文化根脉。(3)以公共空间之美塑造学生的交往协作素养。开放共享的阅读角、错落有致的讨论区、充满童趣的活动广场等公共空间打破了封闭的教学边界,为学生提供了自由交流、协作互动的平台。这种空间设计的互动之美,能引导学生学会平等对话、包容差异,在交往实践中提升社会交往能力与集体归属感。

2. 环境设计与育人功能。学校以“让校园成为美的栖息地”为目标,打造出“三区一廊”的美育环境体系。(1)展现生态观察区的自然之美。校园内有4片树林与一片百草园,种植多种乔灌木,学校设置科普板,让学生春季观察草木发芽、夏季关注松鼠跳跃、秋季开展“落叶诗会”、冬季组织“护鸟活动”。(2)突出文化景观区的厚重之美。林间放置隶书“自强石”,银杏树下矗立孔子行教像与《论语》节选书型石,升旗台石栏雕刻“梅兰竹菊”图案,教学楼墙面以篆书镌刻“立德树人”“启智励行”等理念。初中部方厅设文化展区,举办满族服饰、铁路发展、校史等主题展览,由学生参与布置并担任讲解员。(3)展示美育工坊的活力之美。设置手工制作、数字艺术、乐器展示、歌唱表演等功能区,每周三下午向学生开放,支持学生自由创作或组队完成班级文化墙、校园歌曲录制、课本剧编排等项目,师生作品在国家、省、市艺术展演中多次获奖。(4)刻画主题文化廊的细节之美。每层楼道设计主题文化廊,内容涵盖城市旧影、科技精英、时代楷模、学生作品等,退休教师收藏的吉林市老照片展现城市发展脉络,学生作品展增强创作成就感,让校园既有颜值靓度,更有文化温度。

四、多维文化场域下的中学美育实践创新展望

新时代中学美育正迈向“大美育”生态构建的新阶段,学校将本着“全域协同、跨界融合、成长导向”的核心理念,通过场域联动、内容革新与评

价完善的系统性实践,扎根生活、融入成长,以美育人、以美化人、以美培元,培养学生的审美能力,塑造文化自信、健全人格,奠定终身发展基础。(1)全域协同构建美育共同体。校内建立“美育合伙人”机制,打破学科与岗位壁垒,推动美育的全方位渗透;家校社整合非遗、博物馆等资源,实现双向滋养;依托国家智慧教育平台,以3D虚拟博物馆、“云展厅”打破时空限制,补充线下美育。(2)跨界融合创新美育课程体系。以“文化传承+科技赋能”为导向,围绕经典开设跨学科单元教学,打造“红色基因+蓝色创想+绿色生长”特色课程矩阵,借助AR技术赋能沉浸式体验,激活学生的创造力。(3)构建成长导向的美育评价体系。秉持“关注过程、尊重差异”原则,引入家长、社区专家与学生自评,构建“发现美、感知美、创造美”全流程评价维度,绘制学生的“美育成长画像”;创新“学科灯谜会”“实践挑战赛”等情境化评价方式,让评价成为美育实践的有机组成部分。

参考文献:

- [1][2][3] 中共中央办公厅,国务院办公厅. 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见[EB/OL]. https://www.sohu.com/a/425049707_120207622, 2020-10.
- [4] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京:中华书局, 2019:81.
- [5][清] 阮元. 十三经注疏[M]. 北京:中华书局, 1980:1529.
- [6][7] 王秀梅,译注. 诗经(上册)[M]. 北京:中华书局, 2015:15.
- [8][清] 蘅塘退士. 唐诗三百首[M]. 北京:中信出版社, 2013:8.
- [9] 马茂元. 楚辞选[M]. 北京:人民文学出版社, 1998:2.
- [10] 杜威. 艺术即经验[M]. 高建平,译. 北京:商务印书馆, 2010:15.
- [11][俄] 车尔尼雪夫斯基. 艺术与现实的审美关系[M]. 周扬,译. 北京:人民文学出版社, 2009:98.
- [12][德] 黑格尔. 美学(第1卷)[M]. 朱光潜,译. 北京:商务印书馆, 1979-1981:142.
- [13] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社, 2009:501.
- [14] 蔡汀,王义高,祖晶. 苏霍姆林斯基选集(第4卷)[M]. 北京:教育科学出版社, 2001:205.

(责任编辑:刘新才)

Research on Innovation of Aesthetic Education Practice in Middle School in the Field of Multidimensional Culture

LI Xue'en

(Jilin City 13th Middle School, Jilin, Jilin 132001, China)

Abstract: Aesthetic education, as a project for nurturing the soul and fostering character, derives its vitality from being deeply rooted in cultural soil and closely aligned with students' daily lives. This paper grounded in six dimensions-traditional culture, regional culture, daily life, subject teaching, community members, and campus environment-the paper systematically presents the "Multidimensional Immersive" aesthetic education framework developed by Jilin No. 13 Middle School. By integrating theoretical analysis with practical case studies, the school transforms abstract aesthetic goals into tangible, participatory, and internalizable learning experiences through the exploration of multidimensional cultural resources. This approach ultimately achieves the educational objectives of cultivating character through beauty, refining individuals through aesthetics, and nurturing fundamental qualities through artistic appreciation, providing practical insights for the localized implementation of aesthetic education in regional secondary schools.

Key words: aesthetic education in middle schools; school-based implementation of aesthetic education; traditional culture; immersive aesthetic education ecosystem; practical field

(上接第 63 页)

Empowering Postgraduate Students Ideological and Political Education with Artificial Intelligence: Value Implications, Practical Challenges and Responsive Strategies

JIANG Ziyang^{1,2}

(1 Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China;

2 Xiamen University, Xiamen, Fujian 361102, China)

Abstract: The rapid evolution of Artificial Intelligence(AI) is profoundly reshaping paradigms of knowledge production and educational ecosystems, presenting both new opportunities and challenges for the ideological and political education of postgraduate students. Leveraging its formidable capabilities in content creation, data analysis, and human-computer interaction, AI offers novel approaches and possibilities for addressing the structural contradiction between resource supply and individualized needs, achieving precise insight into and scientific prediction of ideological dynamics, and reshaping the scenarios and educator-student relationships within ideological and political education. Simultaneously, AI poses formidable challenges to this educational field by reconstructing educational relationships, exacerbating academic crises, and questioning core value beliefs. Consequently, in order to foster high-quality development in postgraduate ideological and political education during the AI era, it is imperative to construct an intelligent system featuring human-machine collaboration for precise empowerment; establish a comprehensive academic ethics governance framework for strengthened normative guidance; and uphold a people-centered educational philosophy for robust value anchoring. This integrated approach aims to systematically transform the disruptive potential of technology into high-quality educational efficacy.

Key words: artificial intelligence; postgraduate students; ideological and political education; academic integrity; human-machine collaboration

高校思想政治理论课实践教学效能的目标维度、生成机理与提升策略研究

周雯^{1,2}

(1 湖南第一师范学院, 湖南长沙 410205;

2 湖南省专业特色智库报国强国人才培养战略研究中心, 湖南长沙 410205)

[摘要]新时代高校思政课实践教学正向“大思政课”转型,如何认识并提升其育人效能成为重要课题。高校思政课实践教学效能包含三重核心维度:理论知识教学效能旨在通过理论与实践的结合实现“用科学理论培养人”;实践能力培养效能聚焦引导学生“在实践中增长解决问题的新本领”;价值内化践行效能则致力于引导学生内化并践行主流价值观,“立鸿鹄志,做奋斗者”。在生成机理上,高校思政课实践教学效能以具身体验为实践基础,通过物理、虚拟、社会空间重构激活学生主体地位;以情感唤醒为催化动力,经情绪激活与情感共鸣达成情感认同;以意义建构为核心枢纽,实现从经验获取到价值内化的转化。提升高校思政课实践教学效能,应着力构建理论认知、认同到自信的培育链条,开展多学科融合、基于真实问题情境的项目式实践训练,强化价值观念的对话、体验与反思性实践。

[关键词]思想政治理论课;实践教学;理论知识;实践能力;价值内化

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0084-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.013

一、为何目标:高校思政课实践教学的效能目标

在教育管理学的研究视域中,教育效能主要是指教育组织全面实现教育目标的特性和有效作用^[1]。基于新时代党和国家对高校思政课实践教学的新要求,可将高校思政课实践教学应达成的效能目标划为3个主要维度:一是巩固、补充与深化理论知识教学,培养学生理论认同与理论自信;二是培养学生运用马克思主义立场、观点和方法分析并解决问题的实践能力;三是在实践中引领学生内化并践行良好品德与价值观。这三者相互支撑,为衡量高校思政课实践教学

效能提供了总体导向。

(一)理论知识教学效能:在理论与实践的结合中“用科学理论培养人”

2019年,习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上强调,思政课要坚持理论性和实践性相统一,用科学理论培养人。开展马克思主义理论教育,用马克思主义理论武装青年,培养青年的马克思主义理论认同与信仰,是高校思政课始终不变的目标和使命。

马克思在《〈黑格尔法哲学批判〉导言》中写道:“理论只要说服人,就能掌握群众;而理论只要彻底,就能说服人。所谓彻底,就是抓住事物的根本。”^[2]马克思的这一论述,深刻说明理论的本质属性在于其彻

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]2022年国家社科基金后期资助项目“新时代‘大思政课’建设的理论和实践研究”(项目编号:22FKSB029)。

[作者简介]周雯(2000-),女,湖南张家界人,博士,湖南第一师范学院马克思主义学院教师,湖南省专业特色智库报国强国人才培养战略研究中心研究员;主要研究方向:思想政治理论课。

底性，理论的传播逻辑在于“说服人”，理论的实践目标在于“掌握群众”。这三者是内在统一的，为理解思政课实践教学的理论教学效能提供了依据。首先，实践教学是让思政课理论“抓住事物根本”，即实现理论彻底性的关键路径。马克思所说的“彻底”，本质是理论需要揭示事物的本质规律、回应现实的核心矛盾，而非空洞的抽象概念。思政课所教授的马克思主义理论知识虽来源于实践，但对学生而言相对抽象，难以感知其真理性、彻底性。而实践教学通过将理论与现实问题、具体场景结合，让学生直观感知马克思主义理论“如何”抓住事物的根本。其次，实践教学是让思政课理论“说服人”的核心载体。理论要“说服人”，在学生心目中形成理论自信与理论认同，需要学生的亲身经历、情感认同。学生只有在参与问题解决的过程中亲身运用理论、验证理论，形成对理论知识的内在感悟和深刻理解，方能实现从知到信的飞跃。最后，实践教学是让思政课理论转化为学生行动自觉，即“掌握群众”的最终落脚点。实践教学有助于学生将思政课理论知识内化为内心的价值观念，外化为生活中的行为自觉，真正用马克思主义理论武装头脑、指导行动，最终实现“用科学的理论培养人”^[3]。

（二）实践能力培养效能：“在实践中增长解决问题的新本领”

2020年，中共中央宣传部、教育部印发的《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》指出，大学阶段思政课课程目标在于培养学生“运用马克思主义立场观点方法分析和解决问题的能力”，这正需要通过实践教学来实现。习近平总书记强调，坚持理论学习与实践锻炼相结合，“既把学到的知识运用于实践，又在实践中增长解决问题的新本领”^[4]，做到学用结合、知行合一。

在哲学角度，人的实践能力是指个体在实践活动中所表现出来的能动地认识世界与改造世界的能力；是人的本质力量的集中体现。在高校思想政治理论课中，理论教学侧重培养学生的辩证思维和理论阐释能力；实践教学则通过项目式、任务驱动式的方式，促进学生的操作学习、交往学习、观察学习、反思学习等多个维度的学习，促使青年学子了解真实情况、解决现实问题，将所学知识外化于行，在社会大舞台上发挥作用、实现价值。实践教学为学生运用已有的思想政治理论知识提供了机会，在解决社会生活实践的真实问题中，运用马克思主义立场、观点、方法的综合能力得到了锻炼。高校思政课实践教学所要培养学生的实践能力，正是学生运用马克思主义立场、观

点、方法分析和解决现实问题的各种生理与心理特征的综合。高校思政课实践教学的实践能力培养效能，是指它在开展系统化、情境化的实践活动，帮助学生掌握关于马克思主义基本原理及马克思主义中国化理论成果的实践技能与实践策略，增强学生应用马克思主义立场、观点、方法分析并解决问题的综合实践能力方面所表现出的特性与实际作用。其核心在于将理论教学转化为实践智慧，实现从知识输入到能力输出的转化。

（三）价值内化践行效能：在实践中“立鸿鹄志，做奋斗者”

2024年，中共中央、国务院颁布的《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》指出，“社会实践是大学生思想政治教育的重要环节，对于促进大学生了解社会、了解国情，增长才干、奉献社会，锻炼毅力、培养品格，增强社会责任感具有不可替代的作用。”^[5]习近平总书记强调，要高度重视思政课的实践性，“在理论和实践的结合中，教育引导大学生把人生抱负落实到脚踏实地的实际行动中来，把学习奋斗的具体目标同民族复兴的伟大目标结合起来，立鸿鹄志，做奋斗者。”^[6]

高校思政课实践教学的价值内化践行效能，首先体现在培养大学生“立鸿鹄志”——内化社会主流价值观念；确立正确的价值立场与方向。理论教学向学生系统传递社会主导的意识形态、道德规范、价值观念；实践教学则以其体验性、开放性、互动性的特点让学生参与现实问题的思考与解决之中，在主体性实践中内化社会所要求的思想品德与价值观念，促进价值认知向认同乃至信仰的转化。其次，实践教学的价值内化践行效能体现在培养大学生“做奋斗者”——勇于担当奋斗，在多元的价值追求中将服务与奉献社会、担当时代使命作为主导性追求，自觉锻炼本领，锤炼品德修养。高校思政课实践教学服务于立德树人根本任务，所立之人即“担当民族复兴大任的时代新人”。“时代新人”既要有与时俱进的时代视野，又要有承担时代使命的担当精神。实践教学正是必不可少的教育环节，应以贴近现实的教学内容与方式让学生走进社会，了解社会动态与国情变化；引导学生与社会的互动，指导学生在实践中奉献社会并形成良好的思想品德，将个人价值的实现与民族复兴的社会需求相统一，成为自信自觉的奋斗者。

在三个层次的效能目标中，理论知识教学效能是基础，实践能力培养效能是关键，价值内化与践行效能是灵魂，是理论武装和能力培养的价值导向。习近

平总书记指出：“思政课重在塑造学生的价值观，这一点必须牢牢抓住。”^[7]通过实践教学，最终目的在于使学生能够真正“立鸿鹄志，做奋斗者”，树立并践行正确的世界观、人生观、价值观，为社会的发展和进步作出积极贡献。同时，正确的思想观念与价值导向也为理论武装和能力培养提供强大的精神动力。三者循序渐进、螺旋上升，内含着学生思想品德发展由知到行、由易到难的科学规律。

二、何以实现：高校思政课实践教学的效能生成

高校思政课实践教学的核心要义在于通过具身化的实践参与，促进学生实现从认知建构到价值认同、从知识内化到行为外显的转化。这种转化效能并非单纯指向知识传递的完成度或教学流程的规范性，而是强调通过教学要素的优化配置对学生的成长与发展产生积极影响。

（一）具身体验：效能生成的实践基础

梅洛-庞蒂的身体现象学强调身体的主体性和感知的媒介性，认为身体不是被动的容器，而是主动参与意义建构的主体。人通过身体的参与与世界进行互动，借此产生知觉、意识和理解。在此基础上形成的具身教育理论，是现代教育理念变革的理论基础之一。

对这一点，马克思也指出：“全部的社会生活在本质上是实践的。”^[8]实践作为人的本质和存在方式，是人与外部自然界、社会界的感性、直观的交流互动，是人改造自身主观精神世界与外部客观世界的根本途径。

具身教育理论聚焦身体实践与个体认知机制的关系，而马克思主义的实践观将人的具身实践置于社会历史语境中，关注身体活动如何受生产关系制约，并推动社会结构变革。二者都强调身体经验对认知的基础性作用，反对意识、精神与身体、物质的割裂，主张主体与世界通过“身体性实践”实现统一。借助这些理论，可阐释高校思政课实践教学效能产生的一重机理：实践教学通过具身性的知识建构、情感与价值体验突破了理论课堂的符号化认知局限，将抽象的思想政治理论知识转化为身体经验，实现身、心与脑的统一。

首先，实践教学令高校思政课的空间场域得到了具象化的多维重构。一是物理空间的叙事性转化。实践教学借助物理存在空间，开展具象化的空间叙事，令社会主流意识形态、道德规范、思想观念等思想政治教育元素转化为学生可通过身体感知的形态，实现了学生在学习过程中的身体位移与身体在场，促进了理论话语向身体经验的有效转化。二是虚拟空间的具

身延伸。近年来思政课实践教学越来越多地借助教育技术构建数字化实践空间，突破了物理场域的时空限制。技术不再是工具，而是身体感知的延伸器官。三是社会空间的具身嵌入。汉娜·阿伦特在《人的条件》中，强调了空间对于人的存在和人类社会发展的重要意义。空间并非单纯的物质载体，更是社会关系的产物^[9]。基于纪念馆、工厂、企业、社区、乡村等“社会大课堂”的实践教学，成为社会文化、历史记忆代际传承的精神桥梁，促进了“人与物质的联结、人与人的联结、人与群体的联结”^[10]。在走进公共空间与公共生活的过程中，思政课实践教学将授课内容与学生个人的成长体验、红色历史、乡土文化、社会发展成就建立联结，学生、教师、人民群众等种种群体之间形成记忆、情感与思想的流动，促进了学生共同体意识、爱国情怀等种种价值观念的自主生成。

其次，实践教学通过多维空间中的具身体验激活学生的认知，令其真正成为实践的主体、学习的主体。思政课实践教学所创设的物质空间、虚拟空间、社会公共空间，构成了学生进行学习体验的基础，“是人在生存空间中感受、经验、体验到的具有意义与价值的内在生命体验”^[11]。这些体验具有视、听、触、动等多感官的协同刺激，通过作品创作、情感表达、倾听与交流、帮助他人等身体图式，沟通外在的思想政治教育信息与学生的日常生活世界、内在精神世界，联结学生的生存体验和情感共鸣。学生从传统课堂中思想政治教育作用的客体，通过身体的介入与体验转变为获取并建构意义的主体。当学生身体力行地参与社区服务、社会调查、场馆参观、情景再现等活动时，思政课的教学效能生成便获得了最坚实的实践基础。这种基础不仅仅是理论知识的吸收，更是学生作为“现实的人”通过身体实践与客观世界建立的物质性关联，是马克思主义实践哲学在教育场域中的具身化显现。

（二）情感唤醒：效能生成的催化动力

马克思指出：“人是一个有激情的存在物。激情、热情是人强烈追求自己的对象的本质力量。”^[12]列宁也明确提出：“没有人的感情，就从来不会有也不可能有人对真理的追求。”^[13]情感是人的精神生活中的一种特殊体验和重要力量，它与认知、意志共同构成完整的心理结构，是人类理解自我与世界的关键维度。它不仅反映个体对外部世界的主观态度，还深刻影响着个体的行为和思维方式。心理学和思想政治教育学的相关研究都表明，情感是沟通认知与行为的桥梁，是认知转化为内在意志、信念、行为的催化剂。情感具有对认知的深化作用，成就、同情、友善、公正等积

极情感能够拓宽认知视野,增强学习动机,并导向正面的价值取向;消极情感如自责、羞耻感等则能反向促使学生对问题进行更深入的思考,不断求真向善。同时,情感是行为的内在动力,引导学生将理论认知转化为实际行动。当学生在实践中体验到帮助他人的满足感,会强化其践行思想政治理论知识的行为倾向;对国家命运的深切关怀、身为国民的自豪感,会激发学生投身于社会建设的热情。情感唤醒使学生不再是被动接受理论的容器,而是成为主动践行理论的主体。

高校思政课实践教学的特殊教育效能体现在,它具有更强的情感唤醒功能,其沉浸式、具身式的特性更能够引起学生的情感共鸣,推动学生对思想政治理论知识的价值认同。这一效能主要通过如下机制实现:一是激活情绪。通过还原历史情境、体验现实情境、构建虚拟情境等途径,引发学生本真的情绪反应。例如,参观革命场馆、观看红色影片、采访革命先烈及其后代等实践形式,通过逼真的场景还原与文物展示、当事人的叙述,能够迅速激活学生的震惊、悲痛、崇敬等情绪。这种本真的情绪反应是情感唤醒的起点,为后续的情感深化奠定基础。二是引发情感共鸣。在情绪激活的基础上,引导学生将个人情感代入历史情境,与集体情感、历史情感相融合,产生共鸣。如当学生聆听老党员讲述亲身经历的苦难与奋斗时,能够将自己的情感体验联结到革命先辈的理想信念与家国情怀,从而在情感上与他们产生共鸣。这种共鸣使学生超越个体情感体验,形成更具普遍性与深刻性的集体情感认同。这种情感并非孤立存在,而是与社会历史条件紧密相连,反映着个体对社会价值的判断与追求。实践教学通过引导学生体验历史与现实中的集体情感、阶级情感,能够唤醒其社会责任感与历史使命感,使情感成为推动其精神境界提升的动力。三是促进情感认同。实践教学让学生能够在生活和生命的具体现象中“寻找”与“生成”价值,而不是完全依靠教师和书本来“理解”与“接受”价值。情感认同正是学生自主寻找并生成价值的重要枢纽。“情感一体验过程注重情调、情绪、心境或接受或拒绝的程度,不仅培养学生对认知惊异、好奇的心向态度,而且根本的是发展人对是非、善恶、美丑的爱憎喜厌之情,培养人调节行为的精神力量,以解决人对客观事物的态度及行动的价值问题。”^[14]学生在实践教学的过程中获取情感体验、解决情感冲突、形成情感认同,这个过程催化着品德与价值观的形成,自觉树立远大理想、厚植爱国情怀、形成良好品德与奋斗精神,将外在的理论要求内化为自身的价值追求。

(三)意义建构:效能生成的核心枢纽

“所谓意义,就是人有所谓的客体对主体的精神活动的一种指向,这种指向只有在人的理解中才能显现出来。”^[15]意义并非历史事件、理论知识、社会现象等客体的固有属性,而是客体与作为主体的学生的精神世界形成的关联性投射,是联结人与世界、主体与客体的纽带。学生在实践教学中通过反思、对话、批判等理解活动,使客体的意义从潜在状态与自身的认知结构、价值取向、情感需求建立关联,生成并建构自身内在的意义。建构的意义是事物的性质、规律及事物内在联系,帮助学生对学习内容所反映的事物、性质、规律以及它与其他事物的联系达到深刻的理解,并在自身的头脑中形成认知结构和价值观念。

意义建构是高校思政课实践教学的核心目标,也是其效能生成的核心枢纽。实践教学的特殊性在于其开放性、情境性、生成性,它实质上是在价值引导下的意义自主建构。既非强行灌输意义,也非放任意义的自发形成,而是在复杂、真实、多元的社会实践情境中,通过实践情境创设、理论工具供给、情感认知共振,让学生成为主动的意义建构者,形成自身独特的、富有个性色彩与创见的意义,引导学生在与客体的互动中,自主建构符合马克思主义世界观、具有中国特色社会主义指向的意义体系。这种意义建构不仅关乎知识理解,更指向了人的全面发展。学生在理解客体对自身精神活动的指向时,也在建构“我该成为什么样的人”“我如何参与社会发展”的意义答案,最终实现从意义的解读、建构者到践行者的转化,而这正是实践教学效能的集中显现。

意义建构的过程是从经验获取到价值内化的递进过程。在经验获取阶段,学生通过接触社会现实获得丰富的具身体验和感性经验。在获取经验的基础上,学生需要进行认知加工,运用马克思主义理论和方法、思想政治相关理论知识,对感性经验进行分析、比较、归纳、批判,思考实践现象背后的本质和规律,将零散的经验进行系统化整理。经过认知加工,学生将形成的理性认识与自身的价值观相融合,实现价值内化。他们不仅理解了思想政治理论课程知识的内涵,而且从内心深处认同这些理论所倡导的价值观念,并将其内化为自己的行为准则和价值追求。

意义建构的过程也是个体与自我、与环境持续不断的互动过程。一是学生在实践环境中,不断接收社会现象、他人观点、文化氛围等来自外界的信息刺激,并对这些信息进行筛选、加工和反馈。同时,学

生的行为和观念也会对环境产生反作用,进一步促进意义建构的深化。例如,学生在参与社会调研与社区服务时,受到居民、志愿者等主体的影响,同时,他们的服务行为也为社区带来了积极变化,这种互动使意义建构更加生动和真实。二是在实践教学的过程中,学生也在不断与自我进行对话。在反思自己的实践经历和认知过程中,不断审视自己的价值观和思维方式,发现问题并进行调整,完善自己的知识体系和价值观念,实现意义建构的自我提升。

意义建构作为高校思政课实践教学效能生成的核心枢纽,贯穿于实践教学的全过程。它将学生在实践中的具身体验和情感唤醒转化为系统的思想认知,并为行为养成提供理论指导。提升高校思政课实践教学的效能,应当充分发挥意义建构的核心枢纽作用,教师应通过及时有效的指导和点拨,引导学生不断进行实践、反思与对话,促进感性体验向理性认知的转化与内化,促进学生内在意义世界的不断发展。

三、如何优化:高校思政课实践教学的效能提升

应基于现代认知科学、教育效能理论、国外成功经验不断优化教学策略,如加强教学中的批判性反思、营造基于真实问题的实践情境、引导学生的行动参与、提供深度情感体验等,以提升高校思政课实践教学效能。

(一)提升理论知识教学效能:构建理论“认知—认同—自信”培育链条

针对当前部分实践课堂有“现象”而无理论、理论原理验证乏力、理论信仰转化深度不足等问题,应着重加强实践教学与马克思主义科学理论的密切关联,将马克思主义的立场、观点、方法贯穿于实践教学之中,解释中国现实问题、赢得青年学子的内在认可。

首先,以实践情境与教学叙事深化理论感知。列宁说过:“训练、培养和教育要是只限于学校以内,而与沸腾的实际生活相脱离,那我们是不信信的。”^[16]这就是说,学校对学生的教育和训练必须与社会现实情境紧密结合起来。通过实地参观、社会调查或借助数字化手段还原实践场景,将书本中固定的马克思主义理论置于变化的现实情境中拓展知识边界,补充教材和课堂中没有的历史细节,使得马克思主义理论由平面化的符号转变为立体化的方法应用。应善用叙事化教学艺术,增强实践情境中理论知识的情感性、真实性、存在感。“思政

课就要讲好中华民族的故事、中国共产党的故事、中华人民共和国的故事、改革开放的故事,特别是要讲好新时代的故事。”^[17]在实践中将思想政治课程的理论知识整合进故事之中,使理论中的立场、观点、方法自然而然地与生活实践相衔接,充分挖掘、系统整合、深度激活个体记忆、集体记忆、国家记忆,学生在实践中经历故事,从故事的经验中深化理论感知,获取对理论意义的感悟。

其次,以行动参与培育理论认同。“思政课不仅应该在课堂上讲,也应该在社会生活中来讲。”^[18]理论认同的本质是主体对理论真理性的确认与接纳。思政课必须改变内容与方式过于浅显的简单实践、以课堂教学取代社会实践的虚假实践、重成果而轻过程的形式化实践、教师主导而学生被动完成任务的无效实践,让学生真正成为行动主体,走出教室,介入社会现实,在实践中验证理论、体验理论、践行理论,链接理论世界、现实世界与内在意义世界,形成对理论知识的合理的、积极的价值判断。一是要切实走进社会生活,指导学生在社会实践中开展理论思考,在人民群众的公共生活中验证马克思主义科学理论及其中国化的理论成果的真理性。二是要让学生在实践中自主运用马克思主义理论知识解决现实问题、参与社会劳动、产出学习成果,使理论认同从观念形态转化为实践意志。当理论工具成功解决实际问题时,学生从被动接受者转变为主动建构者,不仅有助于提升学生对自身运用马克思主义理论知识的信心与自我效能感,更有助于增强学生对思政课理论知识的工具性与价值性认同,大大提升其认同度并促进其向信仰层次转化。

最后,以批判性反思坚定理论自信与自觉。实践教学既需要正向的、建设性的教学引导,也需要融入深度的、辩证的、批判性的反思,在对现实问题的回应以及对其他思想理论的比较、批判与分析中坚定学生对马克思主义及其中国化理论成果的认同定力,抱持坚定信仰与自觉遵从的态度。围绕社区治理与民生保障、经济发展、法治建设等多方面存在的现实矛盾与问题,适时引导学生运用矛盾分析、阶级分析等马克思主义的立场、观点、方法分析并解决问题,训练和培养学生的辩证思维,使其不会轻易陷于某些局部的事实和道理,也不会陷于眼前的某些社会现状,而能够以更具整体性和长远性的视角考察问题、作出自己的评价和判断,从而深层次地认识到马克思主义及其中国化理论成果的正确性与合理性^[19]。对于马克思主义“过时论”“无用论”“失灵论”以及西方“普世价值”等种种错误思潮,也应通过实践教学予以有力揭

露与批判,让学生通过亲身经历坚定对马克思主义及其中国化理论成果的自信、自强态度。例如,通过实地调研革命遗址、访谈革命前辈及其后人,驳斥历史虚无主义,证明党的领导等理论的历史必然性;通过调研走访政府部门与民营企业,论证社会主义市场经济的制度优势,驳斥“私有化万能”等新自由主义错误思潮。

(二)提升实践能力培养效能:开展多学科融合的项目式实践训练

全球化、数字化、多元化的新时代对青年大学生的思想政治实践能力提出了新的更高要求,需要高校思政课培养具备将马克思主义立场、观点、方法转化为解决现实问题的行动能力,能够在复杂环境中彰显政治担当、坚持辩证思维、严守法律底线、灵活解决问题的复合型人才。提高思政课实践教学的能力培养效能,需要拓展多元学科视域,开展解决真实问题的项目式社会实践,以培养既具有马克思主义世界观与方法论,又能够灵活运用多学科知识解决现实问题的新时代人才。

首先,开展多学科融合的“大思政”实践学习。在“大思政”理念下,思政课实践教学需要加强与学生专业实践、社会实践、校园实践的融合,融入多学科育人元素,方能增强思政课实践教学的专业性与吸引力,构建培养思想政治实践能力的有效问题情境。习近平总书记指出,思政课要坚持问题导向,围绕学生关注和疑惑的现实问题深入研究^[20]。思政课各门课程涉及的社会问题各不相同,各个问题也涉及多学科的复杂知识。可按照各门思政课程的实际教学需求与相关的社会现实问题,系统挖掘人文学科、社会科学、自然科学、农业科学、工程与技术科学等各类学科中的思想政治教育资源,设计针对学生学科背景的跨学科问题情境,增强实践能力培养效能。通过案例教学、实践参与等多种方式,助力学生形成全面发展的思政观念和系统性思维能力,提升以马克思主义为指导、跨学科运用思想政治理论知识分析并解决问题的实践能力。如西北工业大学在思政课实践教学中,面对计算机相关专业的学生,结合国家“数据要素×”行动计划、数据要素市场化、数据伦理与隐私保护等热点问题,引导学生探讨社会主义市场经济条件下的数据要素确权、前沿数字技术激发新质生产力涌现等问题^[21]。

其次,开展基于真实问题的项目式社会实践。项目式教学以建构主义学习理论和认知学习理论为主要基础,它不同于由教师呈现既定事实、传授知识的传统授课模式,而强调学生主体、教师引导的角色模式,使学生在参与真实问题中获得新的、可

行的技术技能,发展高阶思维和问题解决能力^[22]。项目式教学在美国高校的服务学习项目、英国高校的政策研究项目、德国高校的民主参与项目以及我国高校思政课的实践教学均已得到广泛运用。针对当前我国高校思政课实践教学重验证已有知识而探究性、创新性欠缺,对学生思想政治实践能力专项训练不足等问题,应开展项目式实践教学,有效训练学生的一般实践能力与思想、政治、法治等各领域的专项实践能力。一是应基于地方经济发展、社会治理、法治建设等各领域的真实问题,设计综合性、探究性的实践学习项目。例如,英国 POLis 项目所开发的公民教育实践项目“环境公民身份”,需要学生通过调查计算个人对环境变化的影响,思考自己和他人、社会团体减少环境影响的有效方式与可能的贡献,并对各种环保组织的活动开展批判性评估^[23]。项目的核心问题应具有开放性、复杂性,存在多种解决路径;模拟或将学生亲身带入实践情境,为学生提供真实应用马克思主义科学理论的机会;强调实践能力与创新能力提升,教师应结合项目内容为培养学生的批判性思维、政治参与能力、法律知识运用能力等思想政治实践能力设计相应的训练内容,为实践能力的发展搭建多种类型的脚手架。二是项目式实践教学产出的调研报告、提案、专利、论文等成果应尽可能得到社会应用与检验,可完善项目成果的孵化机制,与社区、企业、基层政府部门等对接,推动实践项目成果落地;可引入社会评价,发挥实践单位和社会人士的评价作用,实现“学有所用,学以致用,用以促学”。

(三)提升价值内化践行效能:强化价值观念的对话、体验与实践

当前部分高校思政课实践教学虽让学生对爱国、奋斗等价值观念获取一定的感性经验,但未与学生本身的生活经历、价值观念及独特的思想意识建立联系,学生因而对实践教学内容感到空泛和不真实,无法将价值规范内化为自身的信念与行为。思政课实践教学应以对话性沟通夯实价值认知基础;提供深度情感体验,激活学生价值认同与内化的内在动力;落实实践中与实践后的“反思性实践”,促进价值认知与行为实践的衔接。

首先,加强“对话性沟通”,联系客观实践内容与学生主观精神需求,打开内在价值世界。马克思通过对人类劳动、交往实践的科学考察,指出人的社会关系生成于人们在物质生产与精神生产中的交往,交往是人的本质的内在要求。高校思政课的实践教学,本

质是一种“教育性交往”，是发生在主体与主体之间、以实践承载着特定价值内容的非对象性活动，其最终目的不是外部的价值灌输，而是让学生在自我、教师以及其他社会主体、社会环境等的交往中打开内心世界，进行意义生成与共享，让思政课中的政治观点、道德规范、价值理念真正成为自身精神与思想的一部分。因此，实践教学设计应回归学生的生活世界，让正确的世界观、人生观、价值观在日常生活经验的基础上逐步构建。同时，教师应注重实践过程中价值观念的对话、引导与纠偏。既要表达对新时代大学生价值观差异的理解、尊重，更应结合学生成长的文化环境、社会背景、心理成熟度等因素剖析其价值观念的成因，并有计划地借助实践中真实的人和事进行引导与纠偏。如倾听当代青年实现个人成长与社会价值的多重心理诉求，组织学生探讨调研人生观、道德观、奋斗观等方面的价值取向问题；通过志愿服务、采访榜样等实践项目，借助他人或真实的社会生活影响学生的价值世界；在实践中设计开放式讨论等环节，打开学生、教师、教材文本、社会现实之间价值沟通与对话的空间，并适时融入正向的价值引导，引导学生达成树立远大理想、锤炼道德品质、积极承担时代使命与社会责任的共识。

其次，提供深度情感体验，激活价值认同与内化的内在动力。学生在亲身实践中获取经验性的价值体验，与在理论学习中生成的理性的价值观念，都需要经过情感的“桥梁”转化为行为的意志。应充分发挥实践教学真实性、沉浸式的优势，构建有真实情感在场的价值情境，为学生提供丰富多样的价值情境，使其在情境中积累真善美的价值体验，成为“感性与理性交融互动的、以情感体验为基础的生命成长与精神提升过程”^[24]。如在参观爱国主义教育基地中激发学生对国家的深厚热爱；通过研讨道德两难问题、开展社区服务实践、走近道德楷模等活动，培养学生对社会道德行为的认同感、对不道德行为的羞耻感以及对他人的同理心；通过完成实践任务激发学生的成就感与奋斗热情等。学生从“学习价值知识”转变为“在学习知识中获得价值体验”，服务与奉献社会、爱国与爱社会主义相统一等社会的、公共的价值观也就如同春风化雨般自然地内化为学生自身的价值追求。

最后，落实“反思性实践”，推动价值观念知行合一。在儒家的教育思想中，学、思、行不可分割，思考是连接知与行、学习与实践的中介。在“博学之”的基础上，还要经过“审问之、慎思之、明辨之”的求

问、思考与分辨，才能实现“笃行之”的目标，做到知行合一。异曲同工的是，在亚里士多德的实践哲学中，实践是人以信念、情感、认识、智慧和力量投入的具有丰富创造性的行为。支撑着实践的是“实践智慧”，是一种“在关乎道德的实际事务中进行思量的能力”^[25]。这揭示了在高校思政课的实践教学，反思性实践是不可缺少的一环：它是沟通经验直观、理论知识与学生内在精神世界的桥梁，是学习者对实践经验进行整理、深入思考、探索分辨并改变自身内在思想观念的过程。当前我国高校思政课实践教学对学生价值观念的引领与其行为实际相脱离，对学生行为选择影响不持久、不深刻的问题，其一部分原因也在于学生在实践中缺少自觉的、深刻的反思，致使“学”“思”“行”脱节。应指导学生落实持续的、具身的、与个人生命经验深度共振的“反思性实践”，将认知与情感上的认同转变为理性判断，提高学生对自己信念、态度、行为进行理性审视的能力，生成实践智慧。例如，基于榜样人物事迹或革命场馆中的历史情境，引导学生思考个人理想、专业理想与中国式现代化发展需求的衔接关系，为树立理想信念建立现实生活中的锚点；基于实践中观察到的人物道德表现，反思自身品德表现与价值取向，构建“知善、向善、行善”的行为逻辑。进而引导学生于实践中不断获取更加深入的认识和思考，“实践、认识、再实践、再认识，这种形式，循环往复以致无穷，而实践和认识之每一循环的内容，都比较地进到了高一级的程度。”^[26]以持续的、具身的、与个人生命经验深度共振的反思性实践来实现辩证唯物论的知行统一观。

参考文献：

- [1] 孙绵涛. 教育效能论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007: 48.
- [2] 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: 9-10, 135.
- [3][6][7][8][20] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J]. 求是, 2020(17): 4-16.
- [4] 本报记者. 习近平在中央党校发表重要讲话强调: 在全党大兴学习之风, 依靠学习和实践走向未来[N]. 中国青年报, 2013-03-02(02).
- [5][17] 编写组. 中华人民共和国学校思想政治理论课重要文献选编(下册)[M]. 北京: 人民出版社, 2022: 1114.
- [9] 曹清燕, 王璞. 基于公共空间的“大思政课”实践教学探析[J]. 思想理论教育, 2023(08): 68-73.
- [10] 魏娜. 作为社会介质的城市公共空间[M]. 北京: 中国建筑工业出版社, 2019: 101.

[11]谢纳. 空间生产与文化表征——空间转向视域中的文学研究[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:73.

[12]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,2009:211.

[13]列宁. 列宁全集(第20卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:243.

[14]朱小蔓. 情感教育论纲[M]. 北京:人民出版社,2007:64.

[15]秦光涛. 意义世界[M]. 长春:吉林教育出版社,1998:69.

[16]列宁. 列宁选集(第4卷)[M]. 北京:人民出版社,2012:355.

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

[19]李健,张英琇. 以增强批判性为抓手,推进思政课建设性与批判性相统一[J]. 社会主义核心价值观研究,2019(05):50-55.

[21]张丽丽. 以跨学科教学实践助力新时代进阶式思政思维培养[EB/OL]. <https://mp.weixin.qq.com/s/t1VXwMkvdFYOR0Swm0DQUA>,2025-02.

[22]Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future[J]. The Clearing House, 2010(02): 39-43.

[23]Smith G, Ottewill R, Jubb E, et al. Teaching citizenship in higher education[J]. European Political Science, 2008(07): 135-143.

[24]王平. 着眼于情感:以促进学习为目标的价值观教育[J]. 教育学报,2022(01):44-53.

[25]唐热风. 亚里士多德伦理学中的德性与实践智慧[J]. 哲学研究,2005(05):70-79.

[26]毛泽东. 毛泽东选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:296-297.

(责任编辑:王岚)

The Objective Dimensions, Formation Mechanism and Promotion Strategies of the Educational Effectiveness of Practical Teaching in College Ideological and Political Theory Courses

ZHOU Wen^{1,2}

(1 Hunan First Normal University, Changsha, Hunan 410205, China;

2 Hunan Provincial Specialized Characteristic Think Tank; Strategic Research Center for Cultivating Talents for Serving and Strengthening the Nation, Changsha, Hunan 410205, China)

Abstract: Against the backdrop of the new era, the practical teaching of college Ideological and Political Theory Courses is transitioning toward the Great Ideological and Political Course. How to understand and enhance its educational effectiveness has become an important issue. The educational effectiveness of practical teaching in college Ideological and Political Theory Courses comprises three core dimensions: The effectiveness of theoretical knowledge teaching: Aims to “cultivate people with scientific theories” through the integration of theory and practice; The effectiveness of practical ability cultivation: Focuses on guiding students to “acquire new skills to solve problems in practice”; The effectiveness of value internalization and practice: Devotes to cultivating students to practice mainstream values, “set lofty aspirations and be strivers”. In terms of formation mechanism, the effectiveness of practical teaching in college Ideological and Political Theory Courses takes embodied experience as the practical foundation, which activates students’ subject status through the reconstruction of physical, virtual, and social spaces; takes emotional arousal as the catalytic driving force, which achieves emotional identity through emotional activation and resonance; and takes meaning construction as the core hub, which realizes the transformation from experience acquisition to value internalization. To enhance the educational effectiveness of practical teaching in college Ideological and Political Theory Courses, efforts should be made to construct a cultivation chain from theoretical cognition and identification to confidence, carry out interdisciplinary and project-based practical training based on real problem scenarios, and strengthen dialogue, experience, and reflective practice of values.

Key words: Ideological and Political Theory Courses; practical education; theoretical knowledge; practical ability; value internalization

“哲学与文化”板块中华优秀传统文化知识结构与教学方式的适配

陈彤, 雷成耀

(贵州师范大学, 贵州 贵阳 550025)

[摘要]在“文化自信”的时代诉求与新课标的要求下,高中思政“哲学与文化”板块是传承中华优秀传统文化的关键载体。当前该板块教学存在知识结构碎片化、教学方式固化等问题,导致文化传承表面化,难以激发学生的文化认同。首先从布局与内涵解析中华优秀传统文化的知识结构,其次分析其布局上系统性与碎片化并存、内涵上抽象性与具象性交织的学科特征,最后提出中华优秀传统文化知识结构与教学方式的适配逻辑:正文适配递进式教学以落实系统性,辅文适配开放式教学以激活碎片化,图文适配直观式教学以破解抽象性。旨在打破教学瓶颈,落实新课标理念,激发学生传承中华优秀传统文化的内生动力,培育文化自信。

[关键词]哲学与文化; 中华优秀传统文化; 知识结构; 学科特征; 教学方式

[中图分类号]G633.21 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0092-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.02.014

“我们必须了解中国文化的优秀传统,才能发扬民族自信心,才能保持民族自尊心。”^[1]在“文化自信”成为时代核心诉求的背景下,高中思政课程中“哲学与文化”板块承担着传承中华优秀传统文化的关键使命。该板块不仅是衔接马克思主义哲学与文化理论的重要纽带,更是引导青少年理解传统文化精神内核、建立文化认同的主阵地。哲学与文化的结合是马克思主义中国化的创新发展。习近平总书记在党的二十大报告中强调:“坚持和发展马克思主义,必须同中华优秀传统文化相结合。”^[2]这一重大理论创新为高中思政教育根本任务提供了方向指引。《普通高中课程方案(2017年版2020年修订)》正是以此为遵循,提出“课程内容有机融入中华优秀传统文化”^[3],为社会主义核心价值观提供滋养,增强民族凝聚力与认同感。

中华优秀传统文化是中华民族五千年文明积淀的精神根基,其哲学思想与文化形态是中华民族历史的见证,更是当代社会价值重构与文化认同的重要源泉。在全球化与多元文化碰撞的今天,传统文化的传承面临双重挑战:一方面,现代社会的快速变迁使年轻一代与传统文化产生疏离感^[4];另一方面,教育实践中对传统文化的解读往往流于表层符号,未能深入其哲学内核与动态生命力^[5]。在当前具体教学实践中,传统文化的教学面临知识结构碎片化,儒家伦理、道家智慧、民俗艺术等内容多分散于不同章节,未能形成系统性架构的困境;教学方式仍以概念灌输与案例罗列为主,难以适配青少年对文化体验感、思辨性的需求,导致文化知识与学生生活实践、价值建构相割裂。这种适配性不足,不仅削弱了“哲学与文化”板块

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]2023年湖南省教育厅科学研究重点项目“优秀乡土伦理传承与农村学校德育耦合协同发展研究”(项目编号:23A0124)。

[作者简介]陈彤(2002-),女,河南洛阳人,贵州师范大学历史与政治学院硕士生;主要研究方向:思想政治教育。雷成耀(1971-),男,四川岳池人,贵州师范大学历史与政治学院副教授;主要研究方向:教育基本理论、思想政治教育。

的育人实效,更可能使传统文化传承沦为表面化、形式化的课堂任务。因此,深入分析“哲学与文化”板块中华传统文化的知识结构和学科特征,探索有效的教学方式,是打破传统文化教学瓶颈、落实新课标理念的关键,也是激发学生主动传承和弘扬中华优秀传统文化的内生动力与使命担当的必然要求。

一、“哲学与文化”板块中华传统文化的知识结构解析

知识结构是知识要素的构成方式与关联逻辑的总和。解析“哲学与文化”板块中中华传统文化的知识结构,是实现“教什么”与“怎么教”相匹配的前提。一方面聚焦布局结构,分析教材文本、图片素材以及辅文的呈现逻辑;另一方面剖析其内涵结构,挖掘文化内容的哲学根基、提炼文化特质,并梳理其当代价值,为后续教学方式的选择提供内容基础。

(一)布局结构:正文、辅文、图文的协同体系

新课标在“教材编写建议”中明确要求:“教材的编写要善于融通古今中外各种资源,使教材既有深厚历史底蕴,又有鲜明时代特点。”^[6]教材中中华优秀传统文化内容遵循这一要求,采用正文、辅文、图片、图表等多种形式,形成了正文主导、辅文补充和图文协同的立体布局,三者功能互补又目标一致,共同服务于“文化遗产与文化创新”这一核心任务。

1.文字呈现。按功能定位,教材将文字内容分为正文与辅文,前者构建理论骨架,后者丰富知识体系,二者在内容分布、呈现形式上形成主干与分支的互补关系。

(1)教材正文。中华优秀传统文化内容在教材正文的分布状况如下:哲学部分的正文聚焦于马克思主义哲学,有4个相关篇目融入了中华优秀传统文化的相关内容,实现了马克思主义哲学原理与中华优秀传统文化的有机衔接;文化部分第三单元“文化遗产与文化创新”阐述传统文化,直接呈现中华优秀传统文化内容。这一单元的正文以概括性理论描述为聚焦中华优秀传统文化的核心内涵、理论逻辑与价值意义,突出表达的规范性与逻辑的严密性。正文不追求素材的丰富性,整体呈现简洁凝练、偏向抽象化的特点,旨在为学生构建系统的知识框架,帮助学生抓住传统文化的主干。以第七课第二框第二目“中华优秀传统文化的当代价值”为例,正文先明确“中华优秀传统文化涵盖核心思想理念、传统美德、人文精神等范畴”,为学生划定认知边界;再紧扣“当代价值”这一核心,

通过列举“革故鼎新、与时俱进”“脚踏实地、实事求是”“道法自然、天人合一”等核心思想,直接论证传统文化对解决当代中国及世界发展问题的推动作用。引导学生自主构建“传统文化是什么、有什么用、如何用”的认知框架,为后续辅文补充案例、图片直观呈现奠定理论基础,确保知识传递与素养培育的循序渐进。

(2)教材辅文。辅文作为正文的延伸,以“阅读与思考”“经典名言”“相关链接”3个栏目为载体,在内容分布上侧重于传统文化的具象呈现,与正文的理论形成互补。从中华优秀传统文化的内容占比来看,辅文与正文的分布呈现明显的板块差异:“哲学部分”中华优秀传统文化内容共有34处,主要在辅文中呈现,以具象素材弥补哲学理论的抽象性;“文化部分”辅文中传统文化内容共有33处。在栏目呈现形式上,三个辅文栏目根据功能定位采用差异化设计,以适配学生对正文知识的理解需求。“阅读与思考”栏目有23处,主要以案例、经典引文、热点话题等形式,引导学生思考。例如,在第七课第一框第二目“文化的功能”中,通过引用《周易》《礼记》对“文”的阐释及《说文解字》对“化”的解读,让学生从传统经典中体会古人对“文化”的认知,进而深化对“文化的功能”的理解。“经典名言”栏目有5处,主要以经典论断为素材,强化正文理论的文化渊源。“相关链接”栏目有5处,主要以历史背景、具体数据、实例案例等拓展资料补充正文知识。例如,在第七课第二框第一目“中华优秀传统文化的主要内容及特点”中,列举公元1世纪至18世纪中国传至欧洲的26项重要发明,直观展现传统文化的博大精深及其世界影响力。同时,辅文的呈现形式根据“哲学”“文化”两大板块的教学目标有所差异:“哲学部分”传统文化内容多以案例情境呈现,用具体场景承载抽象哲学思想,降低理解难度;“文化部分”传统文化内容多以图文结合的形式呈现,通过图片与文字的搭配,更直观地展现文化元素的内涵与发展。

2.图片呈现。为增强文化感染力,教材选用了能够体现中华优秀传统文化的图片等素材。图片在哲学部分和文化部分都有呈现,哲学部分有5幅,文化部分有15幅。图片作为重要的辅助呈现工具,将抽象的传统文化内涵转化为视觉信息,帮助学生直观理解文化元素。从认知规律来看,高中生处于从形象思维向抽象思维过渡的阶段,图片的直观性能够激活其视觉记忆。教材阐释中华优秀传统文化

的插图,通过视觉化形式降低了对传统文化的理解难度。教材插图按不同的文化内涵呈现需求分为三大类:文物古迹类,主要通过历史文物、传统建筑等图片展现传统文化,帮助学生体会传统文化的历史积淀;艺术作品类,主要通过传统绘画、书法、戏曲等形式呈现传统文化的精神内涵,如古代山水画、书法作品等,让学生感知传统文化的审美价值;历史故事场景类,主要通过还原历史事件、传统生活场景的图片传递传统文化中的精神理念。例如,第七课“弘扬中华优秀传统文化与民族精神”中的“毛泽东与朱德会师井冈山(油画)”图片,以历史场景直观展现“井冈山精神”。

(二)内涵结构:哲学根基、文化特质、当代价值的递进逻辑

教材中中华优秀传统文化的内涵结构遵循“从源头到表现再到价值”的逻辑,即哲学根基—文化特质—当代价值,这一结构既回应了“中华文化从何而来、何以独特”的追问,也解答了“如何服务当下、赋能未来”的问题,帮助学生理解中华优秀传统文化的核心思想理念、人文精神、传统美德及其当代价值。

1. 哲学根基:中华优秀传统文化的“思想内核”。 “文化的基本精神就是文化发展过程中精微的内在动力,也就是指导民族文化不断前进的基本思想。”^[7]这里的“内在动力”即哲学观念的投射。“哲学与文化”板块中,中华优秀传统文化的哲学根基深植于儒、道等思想体系。教材哲学部分大量节选《汉书》《孟子》《道德经》《周易》等古代文献及孔子、孟子等哲学家名言,虽分散呈现在如“阅读与思考”“相关链接”等辅文中,却围绕中国古代哲学的核心命题展开,聚焦天与人、形与神、知与行、心与物等深邃关系,探寻人类适应自然与社会的规律,蕴含“天人合一”“以人为本”“讲仁爱、尚和合”等核心精神。例如,用《汉书》阐释“一切从实际出发”、以《孟子》“揠苗助长”解读“主观能动性”,皆落脚于“脚踏实地、实事求是”。“哲学与文化”板块中,中华优秀传统文化的哲学根基在与其他思想的交融中不断发展,在近代,更与马克思主义哲学在思想内核上高度契合。一是与辩证法思想相通。中华优秀传统文化中“和而不同”所揭示的万物对立相生、矛盾统一的世界观,与马克思主义“矛盾对立统一及转化”辩证法相呼应。二是内在精神相一致。儒家“经世致用”的入世思维,与马克思主义实践哲学“立足人民立场、改造社会”的“改变世界”内核同源。三是蕴含历史唯物主义要素。“天

下为公”“民贵君轻”等思想对民众的重视,与马克思主义“人民群众是历史创造者”的观点高度契合。

2. 文化特质:中华优秀传统文化的“外在标识”。文化特质是哲学根基的外在表现。教材基于源远流长的中华优秀传统文化的发展历程和思想,提炼出“连续性、创新性、统一性、包容性、和平性”五大核心特质。每个特质均以理论阐释与案例佐证相结合的方式呈现,既符合新课标“说明中华优秀传统文化的特点”的要求,也为学生理解文化的独特性提供了依据。“连续性”是中华文化最显著的特质。教材从先秦诸子到明清思想再到当代文化的发展脉络,指出“中华文化是延续至今而且从未中断的文化”,比如汉字从甲骨文到楷书的演变从未中断,《史记》《资治通鉴》等史书连续记载历史,春节、中秋等节日传承至今。这些案例让学生直观感受到“连续性”不是抽象概念,而是贯穿历史的文化实践。“包容性”源于“中庸和谐”的哲学思想。教材从“文化交流与文化交融”与“正确对待外来文化”两个维度展开。一方面,通过古丝绸之路、张骞出使西域、郑和七下西洋为例,说明“不同国家和民族之间应加强交流、相互学习、相互借鉴”“文化因交流而多彩,文化因交融而丰富”;另一方面,教材引用习近平总书记“以海纳百川的宽阔胸襟借鉴吸收人类一切优秀文明成果,推动建设更加美好的世界”^[8]的论述,将包容性与当代文明交流理念对接。“创新性”是中华文化的生命力所在。教材强调“创造性转化和创新性发展”,以“老子‘执古之道,以御今之有’”的经典名言和“雕刻艺术在创新中发展(竹雕、沙雕、冰雕)”“从《诗经》、楚辞到汉赋、唐诗、宋词、元曲及明清小说都体现着一种创新的精神”为例,说明中华文化在历史发展中不断创新,在当代更要使之成为适合当今时代实践与社会发展要求的文化形式。这一特质的阐述,帮助学生打破“传统文化是‘老古董’”的误解,建立传承、创新与发展的认知。

3. 当代价值:中华优秀传统文化的“现实转化”。文化的价值不仅在于历史,更在于当代。教材首先在“阅读与思考”中提出传统文化是“财富”还是“包袱”的二元命题,引导学生辩证看待中华优秀传统文化。作为中华民族在封建社会形成的精神积淀,中华优秀传统文化不可避免裹挟封建特权、等级意识等糟粕,但更蕴含着维系社会秩序、增强民族认同感的核心价值。教材在正文阐明了中华优秀传统文化的当代价值。从国内维度看,中华优秀传统文化是中华民族共同的精神标识,其涵养的价值观能激发民族自信心与自豪感,为促进民族团结、维护国家安全统

一、铸牢中华民族共同体意识提供精神纽带。同时,“不忘本来才能开辟未来”,优秀传统文化作为民族传承发展的根本,从延续文化血脉中开拓前进,是办好当代事、推动国家发展的重要支撑;其蕴含的“惠民利民、安民富民”“脚踏实地、实事求是”等思想,为改革开放和社会主义现代化建设提供价值指引。从国际维度看,传统文化的当代价值超越了国界。“道法自然、天人合一”的生态思想、“革故鼎新、与时俱进”的发展理念,可为解决当代中国与世界发展中的生态危机、发展困境等问题提供有益借鉴;“和而不同”“殊途同归”的包容智慧,“协和万邦、讲信修睦、礼尚往来”的外交理念,更能为正确处理国际关系、推动建立合作共赢的新型国际关系、构建人类命运共同体注入东方智慧。教材在“相关链接”提到:“要加强对中华优秀传统文化的挖掘和阐发,使中华民族最基本的文化基因与当代文化相适应、与现代社会相协调,以人们喜闻乐见、具有广泛参与性的方式推广开来,努力实现中华传统美德的创造性转化、创新性发展,把跨越时空、超越国度、富有永恒魅力、具有当代价值的文化精神弘扬起来,把继承优秀传统文化又弘扬时代精神、立足本国又面向世界的当代中国文化创新成果传播出去。”^[9]

二、“哲学与文化”板块中华优秀传统文化的学科特征分析

知识结构的内在逻辑决定了学科特征的形成。教材中中华优秀传统文化的学科特征,源于布局结构的“形式逻辑”与内涵结构的“内容逻辑”。布局结构的“正文主导、辅文补充、图文协同”衍生出“系统性与碎片化并存”的特征,内涵结构的“哲学根基、文化特质、当代价值”衍生出“抽象性与具象性交织”的特征。这两大特征既是对文化知识属性的概括,也为教学方式的选择提供了“属性依据”。

(一)布局结构特征:系统性主导下的碎片化补充

系统性是学科知识的本质属性,碎片化是知识呈现的现实形态。教材中传统文化知识的系统性体现在正文构建的理论框架中,碎片化体现在辅文、图片的补充内容中,二者形成主导与补充的关系,既保证了知识的完整性,又兼顾了学习的灵活性。

1. 系统性。系统性是传统文化知识在正文部分形成概念、逻辑、价值的完整体系,这一特征是由教材课程属性决定的。“思政课是落实立德树人根本任务

的关键课程”^[10],需要通过系统的知识传递培养学生的核心素养。从教材实证来看,正文对传统文化的系统性体现在知识体系的系统性,如第三单元“文化传承与文化创新”第七课“继承发展中华优秀传统文化”按“文化的内涵与功能—正确认识中华优秀传统文化—弘扬中华优秀传统文化与民族精神”的逻辑展开,传统文化内容贯穿始终,形成“是什么(内容与特征)—为什么(价值与意义)—怎么做(传承与创新)”的闭环。这一特征契合新课标构建以核心素养为导向的课程体系的要求,也符合高中生系统构建认知框架的学习需求。如果缺乏系统性,学生将陷入碎片化案例的堆砌,无法形成对传统文化的整体认知。

2. 碎片化。碎片化是辅文、图片等内容以分散的形式呈现,不追求知识的完整体系,而是侧重对正文的补充、拓展与激活。这一特征是由学生认知规律与教学实践需求决定的。高中生认知能力尚未完全成熟,系统性知识需要通过碎片化内容逐步消化,而教学中也需要灵活的素材开展互动活动。从教材内容来看,碎片化特征主要体现在三个方面。一是知识内容的碎片化。如“相关链接”中的经典引文、“探究与分享”中的案例问题,均是针对正文某一知识点的补充,而非完整体系。二是呈现形式的碎片化。辅文与图片穿插在正文之间,篇幅长短不一,如“名人名言”仅一句话,“探究与分享”则有200余字,图片多为单张插入,不形成系列。三是功能定位的碎片化。不同辅文形式服务于不同目标,如“相关链接”服务于知识补充,“探究与分享”服务于思维互动,功能单一且分散。碎片化特征的积极意义在于,一方面为教学提供灵活的素材,如教师可利用“探究与分享”设计小组讨论,利用“相关链接”开展拓展阅读。另一方面,满足学生的个性化学习需求,部分学生可通过辅文深入探究感兴趣的知识点,如对“中国科技史”感兴趣的学生,可通过“相关链接”的内容进一步查阅资料。

(二)内涵结构特征:抽象性与具象性的共生

内涵结构的“哲学根基—文化特质—当代价值”逻辑,决定了传统文化知识抽象性与具象性交织的特征:哲学根基是抽象的思想内核,文化特质与当代价值则通过具象的案例、实践呈现,二者形成内核与载体的共生关系,既保证了知识的深度,又提升了学习的可操作性。

1. 抽象性。抽象性是指传统文化的哲学根基是高度概括的思想理念,无法通过感官直接感知,需要通过逻辑推理、理性思考才能理解。这一特征是由哲学的本质属性决定的,哲学是系统化、理论化

的世界观，必然具有抽象性；同时，也是由文化的深层性决定的，而非表面的物质载体。从教材内容来看，抽象性主要体现在，一是概念的抽象性，如“天人合一”中的“天”不是指“天空”，而是自然规律、客观世界的总称，“合一”不是“等同”，而是和谐统一，需要学生突破字面意思，理解其哲学内涵。二是价值的抽象性，如中华优秀传统文化有助于正确认识和处理好国际关系，这一价值判断需要教师从国际形势、文化理念、实践案例3个层面进行解读。抽象性特征对教学提出了挑战，一是高中生的抽象思维能力尚未完全成熟，对概念的理解容易停留在表面，如将“天人合一”简单理解为“人与自然一起生活”。二是抽象的价值引领容易空洞化，如仅讲“文化自信的重要性”，学生难以产生情感共鸣。因此，教学中需要通过具象性内容降低抽象性，实现“抽象—具象—抽象”的转化。

2. 具象性。具象性是传统文化的知识内容通过具体的案例、载体呈现，可通过感官感知、经验联想理解。这一特征是由教学的实践性决定的，思政课强调知行统一，需要将抽象理论转化为具体实践；也是由学生的认知规律决定的，高中生对抽象知识的理解需要以具象经验为基础。从教材内容来看，具象性主要体现在两个方面：一是案例的具象性，如用文学、艺术、哲学、科学技术等方面体现文化连续性，用“雕刻艺术”体现文化创新性，这些案例都是学生熟悉或可感知的；二是载体的具象性，如图片中的苏州园林、云冈石窟，辅文中的“秦始皇陵兵马俑”引文，都是具体的文化载体，学生可通过这些载体联想其背后的文化内涵。

三、知识结构与教学方式的适配逻辑

教学方式的选择必须基于知识结构的内在特征，否则将导致“教”与“学”的脱节。教材中中华优秀传统文化知识结构“系统性与碎片化并存”的布局特征和“抽象性与具象性交织”的内涵特征，决定了教学方式需遵循知识与学科特征的逻辑：正文适配递进式教学以落实系统性，辅文适配开放式教学以激活碎片化，图文适配直观式教学以破解抽象性。三者协同作用，实现知识传递、思维发展、价值认同的教学目标。

(一)正文是内涵递进的核心载体，适配理论溯源、案例解析、价值辨析的递进式教学

1. 正文作为系统性理论框架的载体，其内容呈现概念、逻辑、价值的递进结构，是学生构建完整

知识体系的依据。正文具有理论性强、逻辑严谨的特性，适配“理论溯源—案例解析—价值辨析”的递进式教学。这种教学方式按从理论到实践再到价值的逻辑展开，既贴合正文的知识逻辑，又符合高中生从认知到理解再到认同的学习规律，契合新课标坚持价值引领与知识传授相统一的教学建议。

(1)理论溯源，夯实文化认知基础。理论溯源是聚焦正文的概念与哲学根基，通过“经典解读、哲学关联”的方式，帮助学生理解传统文化的理论源头与内涵。这一步针对正文的“抽象性”特征，解决“是什么”的问题。教学实施中，可结合教材正文与“相关链接”的经典引文开展。例如，讲解“中华优秀传统文化的核心思想理念”时，首先引导学生阅读正文“讲仁爱、重民本、守诚信”等概念界定，结合图片《论语》的相关知识来讲解“仁者爱人”、辨析“仁爱”与“博爱”的区别，避免概念混淆；其次，将概念与哲学知识对接，如将“守诚信”与“物质决定意识”关联，说明“诚信是对社会关系客观性的反映，不是主观随意的”，帮助学生理解思想的哲学根基；最后，通过思维导图梳理概念间的逻辑关系，如仁爱是核心，民本是仁爱在政治领域的体现，诚信是仁爱在个人道德领域的体现，构建理论框架。从课标依据来看，这一步落实了“阐释中华优秀传统文化的主要内容和核心思想理念”的内容要求。从学情来看，通过理论溯源将抽象概念转化为可理解的逻辑链条，避免学生死记硬背。例如，学生通过辨析“民本”与“民主”，能深刻理解民本思想是中国传统政治文化的特色，与西方民主既有联系又有区别，而非简单记忆“民本”是传统文化的内容。

(2)案例解析，深化文化特征理解。案例解析是指以正文的连续性、包容性、创新性等文化特质为核心，通过“教材案例+生活实例”的分析，将抽象的特征转化为具体的文化实践，解决“为什么”的问题。这一步针对正文的“具象性”特征，实现理论联系实际。教学实施中，可采用案例对比与小组讨论相结合的方式。例如，讲解中华文化的包容性时，首先呈现教材“宋明理学借鉴佛道二教思辨化哲学理论成果”的案例，引导学生分析案例中“包容的表现(吸收什么、保留什么)”“包容的结果(建立了什么体系)”；其次，补充生活实例，如“新疆坎儿井(中原水利技术与西域地理环境结合)”“当代‘中西合璧’的建筑(如上海外滩建筑群)”，让学生感受到包容在当代的延续；最后，

组织小组讨论，“结合案例，谈谈包容性对中华文化发展的作用”，引导学生从多重层面进行总结，深化对包容性特征的理解。

(3)价值辨析，推动文化价值践行。价值辨析是围绕正文的“当代价值”，通过问题探究、情境模拟的方式，引导学生思考“传统文化如何服务当下”，解决“怎么做”的问题。以中华优秀传统文化核心思想理念“守诚信”教学为例，教学中可创设“企业为降低成本使用劣质原料，虽短期盈利但损害消费者权益”“学生考试中面临‘是否帮同学作弊’的选择”等现实情境，让学生分组分析：每个情境中，“诚信”思想如何应用？违背“诚信”会带来哪些问题？结合“诚者，天之道也；思诚者，人之道也”的论述，说明“诚信”的当代价值。学生在辨析中会发现：企业情境中，诚信是市场经济的生命线；学生情境中，诚信是个人品德的核心。通过情境辨析，正文的当代价值不再是抽象表述，而是转化为学生可感知、可实践的具体行为准则。

(二)辅文是内涵拓展的补充载体，适配自主阅读结合小组合作探究的开放式教学

辅文的碎片化与互动性特征，决定了其适配自主阅读与小组合作探究相结合的开放式教学。这种教学方式强调以学生为主体、自主建构学习过程，既契合辅文“拓展知识、引导思维”的功能，也符合新课标“倡导探究式、合作式学习”的要求。

1. 自主阅读：深化碎片化知识的个体建构。自主阅读是学生围绕辅文的“相关链接”“名人名言”等，独立开展阅读、思考、批注，实现碎片化知识的个体内化。这一方式针对辅文篇幅短、知识点单一的特点，灵活且高效。教学实施中，可采用目标引导与批注阅读的方法。例如，针对“相关链接”中“中华优秀传统文化经典引文”的辅文，首先明确阅读目标，要求学生找出引文体现的核心思想，并联系正文内容说明其意义；其次，指导阅读方法，要求学生圈画关键词，如“执古之道，以御今之有”中的“执古”“御今”，批注理解，如“体现‘仁爱’思想，与正文‘核心思想理念’相呼应，说明传统美德的源头”；最后，组织分享，学生展示批注内容，教师补充点评，帮助其深理解。从学情来看，自主阅读满足了学生的个性化学习需求：学习能力强的学生可通过辅文拓展知识深度，学习能力弱的学生可通过简短辅文掌握基础知识点，如通过“名人名言”快速把握价值导向；同时，自主阅读也培养了学生的信息筛选能力，如从“相关链接”

的长篇引文中提取核心观点。

2. 小组合作探究：激活互动性知识的思维碰撞。小组合作探究是围绕辅文的思维互动功能，以小组为单位开展讨论、交流、展示，实现碎片化知识的集体建构。这一方式针对辅文问题驱动、开放性强的特点，能激发思维碰撞。教学实施中，可遵循问题拆解、分工讨论、成果展示、互评总结的流程。例如，针对“综合探究”中“‘中体西用’‘西体中用’都走不通”的问题，首先拆解问题，将问题拆为“中体西用为何失败”“西体中用为何不适用”“体用关系的哲学逻辑”3个子问题，明确每组的探究方向；其次，分工讨论，“史实组”查洋务运动、晚清西化尝试的失败案例，“理论组”用“整体与部分”哲学原理分析体用割裂问题，“文化组”对比中西文化本质差异，说明“西体”与中国国情的冲突；再次，成果展示，各组用思维导图呈现结论，史实组配案例、理论组标哲学依据。互评总结，互评各组逻辑完整性，共同总结“两者走不通的核心是违背文化发展整体性与中国国情”。从教材适配性来看，小组合作探究充分利用了辅文的开放性问题，通过讨论交流使学生能接触不同观点，打破思维局限。同时，这一方式也培养了学生的团队协作能力，如分工、展示、互评的过程，需要成员间的配合。

(三)图文是内涵可视化的转化载体，适配情境化教学与实物观察的直观式教学

图文是“哲学与文化”板块中中华优秀传统文化抽象为具象的载体，包括历史图片、文物实物图、场景图等。图文将正文与辅文中抽象的文化特质转化为直观的视觉符号。基于图文直观性强、场景感足的特性，情境化与实物观察的教学方式通过视觉感知、情境体验、实物观察，将抽象的文化内涵转化为可感知的具体形象，能够降低认知难度，增强文化感染力。

1. 情境化教学。情境化教学是以图片为核心，通过图片展示、情境描述、情感共鸣的方式，构建文化体验的视觉场景，让学生身临其境感受文化内涵。这一方式针对图片视觉直观的特点，契合新课标增强文化感染力的要求。教学实施中，可采用图片叙事与情感引导相结合的方法。例如，讲解“中华优秀传统文化的主要内容和特点”时，针对教材中“战国简”图片，首先进行图片展示，引导学生聚焦核心细节，让学生直观看到古人用竹筒记录思想的实物形态，而非抽象概念；其次，进行情境描述，“两千多年前的战国，战乱频繁却思想勃发。如今我们看到的每一个模糊的字迹，都是古人守护文化的见证”；最后，进行情感引

导,“古人用如此简陋的工具,仍执着保存文化火种;今天我们有数字化数据库、文物修复技术,能更精准地保护这些遗产。当你看到这些竹筒,是否会想到我们这代人该如何像古人一样,让中华优秀传统文化‘薪火相传’?”让学生从感知古人坚守过渡到明确自身传承责任。

2. 实物观察。实物观察是将教材图片中的文化载体转化为实物,让学生通过观察深化对文化内涵的理解。教学实施中,可结合课堂实物展示与校外实践观察。例如,讲解“传统艺术文化成就”时,首先课堂展示《兰亭集序》复制品,让学生观察书法的笔法、结构,尝试书写简单汉字,感受书法艺术的线条美;其次,开展校外实践,有条件的学校可以组织学生参观当地博物馆,观察实物并与教材图片对比分析,然后让学生分享感悟,撰写“实物观察日记”,说明实物与图片的区别以及对传统艺术文化的新理解。从教学效果来看,实物观察能够增强文化的“真实感”。

参考文献:

[1]张岱年.文化创新与文化继承[J].中国文化研究,2000(04):1-145.

[2][8]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].http://www.qstheory.cn/yaowen/2022-10/25/c_1129079926.htm,2022-10.

[3][6]教育部.教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版2020年修订)的通知[EB/OL].<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603-462199.html>,2020-05.

[4]段超.中华优秀传统文化当代传承体系建构研究[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2012(02):1-6.

[5]李晓蕾.中华优秀传统文化教育现状的调查研究——基于全国31个省(自治区、直辖市)的调查数据[J].湖南师范大学教育科学学报,2020(05):16-25.

[7]张岱年.中国文化的基本精神[J].党的文献,2006(01):94-95.

[9]高书生.推动文化发展繁荣的新坐标新任务[N].人民日报,2014-08-05(07).

[10]习近平.思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202008/t20200831_483752.html,2020-08.

(责任编辑:姜佳宏)

Adapting Traditional Chinese Cultural Knowledge Structures and Teaching Methods in the“Philosophy and Culture” Section

CHEN Tong, LEI Chengyao

(Guizhou Normal University, Guiyang, Guizhou 550025, China)

Abstract: Under the contemporary imperative of“cultural confidence” and the requirements of the new curriculum standards, the“Philosophy and Culture” module in high school ideological and political education serves as a crucial vehicle for transmitting China’s outstanding traditional culture. Current teaching practices in this module suffer from issues such as fragmented knowledge structures and rigid teaching methods, resulting in superficial cultural transmission that struggles to foster students’ cultural identity. First, we analyze the knowledge structure of traditional Chinese culture through its layout and connotations. Then, we examine its disciplinary characteristics-where systematic coexists with fragmentation in layout, and abstractness intertwines with concreteness in meaning. Finally, we propose a logic for aligning the knowledge structure of traditional Chinese culture with teaching methods: the main text should adopt progressive teaching to establish systematic, supplementary materials should employ open-ended teaching to activate fragmented knowledge, and text-image integration should utilize intuitive teaching to overcome abstractness. This aims to overcome teaching bottlenecks, implement the new curriculum standards, stimulate students’ intrinsic motivation to inherit China’s outstanding traditional culture, and cultivate cultural confidence.

Key words: philosophy and culture; traditional Chinese culture; knowledge structure; disciplinary characteristics; teaching methods

教育家精神赋能高校师德建设的必然价值、 实然挑战和应然进路

王雯

(西南大学, 重庆 400715)

[摘要]教育家精神是崇高师德的具象化载体,具有激发高校教师“臻于至善”的伦理自觉、驱动高校师德建设“内涵深化”的实践创新以及凝聚高校师德建设“多元协同”的共治合力等多维赋能价值。在当前的高校实践场域内,教育家精神赋能面临主体作用弱化、实施路径虚化以及保障机制软化等多重挑战。为有效突破赋能瓶颈、深度释放教育家精神的赋能潜力,应确立以高校教师为中心的“人本化”赋能理念,塑造以实践为导向的“一体化”赋能路径,构建以保障为支撑的“全方位”赋能格局,为高校师德建设提供理论观照与实践转化兼具的创新方案,推动教育家精神赋能实现高效与长效的统一。

[关键词]教育家精神;高校师德建设;“人本化”赋能;“一体化”路径;“全方位”格局;共治生态

[中图分类号]G451.6 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0099-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.015

在教育强国建设进程中,高校师德建设作为教育高质量发展的关键支撑点,不仅是提升高校教学科研水平的内在要求,更是落实立德树人根本任务的核心保障。中共中央、国务院发布的《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》(后文简称《意见》),将教育家精神与师德建设紧密相连,明确提出强化教育家精神引领、健全师德师风建设长效机制的重要任务^[1]。习近平总书记在全国教育大会上进一步强调,“要实施教育家精神铸魂强师行动,加强师德师风建设”^[2]。系列重要论述与决策部署不仅深刻阐明了教育家精神在新时代教师队伍建设中的战略意义,更为高校师德

建设赋予了全新的时代内涵与使命担当。

教育家精神作为教师群体崇高教育信仰、深厚教育情怀和卓越教育思想的高度凝练^[3],在高校师德建设中展现出独特的赋能价值。当前学术界已围绕教育家精神的内涵意蕴、逻辑理路、弘扬方略等维度开展了富有成效的理论探索^[4-5],对师德建设中存在的驱动力不足、组织化程度不高、体制机制不健全等现实问题也予以了清晰洞察^[6-7]。然而,聚焦于如何将教育家精神有效赋能高校师德建设的研究尚少,而该问题既是深化教育家精神研究的题中之义,更是关乎高校师德建设成效的实践难题。基于此,有必要从教育家

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]国家社科基金“十四五”规划2025年度教育学西部项目“城乡融合发展视域下县域教研共同体的运行逻辑与优化路径研究”(项目编号:XHA250350);2024年重庆市高等教育教学改革研究重大项目“教育家精神融入师范类专业人才培养的改革与实践研究”(项目编号:241009);2025年重庆市教育综合改革第十一批试点项目“弘扬教育家精神的高素质教师队伍建设的改革试点”(项目编号:25JGSY32)。

[作者简介]王雯(1985-),女,重庆人,西南大学教育学部博士生,教育部师德师风建设基地(西南大学)助理研究员;主要研究方向:教师教育、教育管理。

精神赋能的价值论阐释、现实性观照、路径化建构展开递进式研究。

一、教育家精神赋能高校师德建设的必然价值

高校师德建设是新时代教师队伍建设的铸魂工程。教育家精神以其深厚的历史底蕴和鲜明的时代价值，凝炼成了理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六大核心特质^[8]，为破解新时代高校师德建设深层次命题提供了价值引领与精神动能，从激发伦理自觉、驱动实践创新、凝聚共治合力等维度构筑起赋能高校师德建设的价值谱系。

(一)教育家精神激发高校教师“臻于至善”的伦理自觉

教育家精神勾勒出大国良师的精神风骨与人格追求，铸就了教师追求卓越的崇高境界。其以超越职业发展、超脱职业生活、超拔职业追求的精神品格，引领高校教师迈向“臻于至善”的新高度^[9]。

1. 教育家精神为高校教师师德修养锚定价值坐标。高校教师作为国家战略科技力量与高层次人才培养主体，其德性发展应契合时代精神指引。“心有大我、志诚报国的理想信念”锚定职业信仰坐标，推动个体学术志趣与国家战略需求形成价值同构，使“报国”逻辑超越工具理性，升华为学术共同体的身份认同与精神自觉。“胸怀天下、以文化人的弘道追求”则是要确立国际视野坐标，引导高校教师在全球化语境中坚守文化主体性，培育人类命运共同体意识，通过学术话语建构、文化传播与国际化人才培养，实现道德品格从本土情怀向全球胜任力的进阶。

2. 教育家精神为高校教师师德提升确立方法指引。“言为士则、行为世范的道德情操”传承创新了中华优秀传统师道文化，为师德养成提供实践方法论，要求教师在“慎独”“自省”中涵养德性，塑造学识、人格、文化相统一的师者形象^[10]，在知识传授中渗透品格熏陶，在学术探索中彰显求真精神，在多元对话中诠释包容智慧。“启智润心、因材施教的育人智慧”则指向差异化的育人方法体系，推动高校教师突破标准化培养窠臼，构建尊重学生主体性的教育伦理——既以公平之心保障学生均等成长机会，又精准洞察学生特质提供个性化发展路径，让教育过程成为滋养学生精神成长的生命场域。

3. 教育家精神为高校教师德化成“家”提供内

生动力。“乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心”构成教育家精神的情感锚点。师生间的精神互动和意义共生，为教师迈向“教育家”之境注入了本源情感驱动力。当高校教师以学术导师与成长伙伴身份融入学生的学术生命与精神世界，师生关系便升华为伦理共同体的精神联结，进而推动教师超越工具化关怀，在以爱育爱的循环中形成臻于至善的德性自觉。“勤学笃行、求是创新的躬耕态度”则为高校教师从“师者”至“家者”构筑了体知践行的阶梯，促使教师以终身学习者的姿态突破学科藩篱，用动态更新的知识图谱与学术视野消解合格教师的静态桎梏，在教学相长过程中重构对“教育何为”的深层理解，不断突破经验层面的师德局限，向教育家型教师跨越。

(二)教育家精神驱动高校师德建设“内涵深化”的实践创新

教育家精神是教育者长期育人实践积淀的信念体系与行动范型，凝结着对教育本质的深刻洞见，也彰显了教师专业伦理的精神标高。在其引领下，高校师德建设在治理方式、目标定位和内涵结构上得以深刻变革与创新。

1. 在治理范式上，教育家精神推动高校师德建设从“刚性管控”向“刚柔并济”革新。道德被划分为“义务的道德”与“愿望的道德”^[11]：前者是维系教育伦理的基本底线，主要依靠法治手段进行刚性约束；后者则指向教育者的精神境界，需要文化的柔性浸润。教育家精神高度契合该道德层次理论，既确认法治规约筑牢师德底线的基础性地位，又高扬精神引领激发教师职业理想的本体价值。其所倡导的“立德树人”使命自觉与“学术共同体”伦理共识，正是柔性治理的核心要素，为构建兼具制度权威与文化感召的特色师德治理生态提供了理论正当性，有效破解了单一刚性治理可能带来的伦理机械化与动力衰减问题，进而推动高校师德建设迈向制度化、人本化与长效化的高阶形态。

2. 在目标定位上，教育家精神引领高校师德建设从“合规守纪”向“价值导航”突破。教育家精神标志着教师专业精神的崇高境界，是国家建设高素质教师队伍的战略焦点。《意见》明确要求将教育家精神转化为思想自觉、行动自觉，并设定到2035年“教育家精神成为广大教师的自觉追求”的远景目标^[12]。这一目标定位促使师德建设从关注外在规范约束转向激发内在价值追求，为师德涵养构建了从“合规守纪”制度遵循，到“价值认同”伦

理内化，再到“价值导航”使命自觉的递进路径。在此过程中，推动高校教师实现从他律到自律的内在转变，完成从“职业生存”到“专业发展”乃至“学术志业”的身份进阶。

3. 在内涵结构上，教育家精神驱动高校师德建设从“德能分立”向“德能共生”融通。教育家精神是崇高德性与卓越能力的内在统一体，突破了传统师德建设中“德能分立”的思维定式，彰显出“德能共生”的价值融合。具体而言，教育家精神涵括了职业理想、专业技能、责任担当、伦理良知以及职业态度等多维要素，推动师德建设内涵从“模块分离”转向“系统整合”；同时，教育家精神强调教师在教育者、科研者、社会服务者等多重角色中的责任统一性，为其调适多重伦理关系提供了整合性价值坐标；更为重要的是，教育家精神深刻揭示了教师主体性实践中以德促能、以能养德的辩证关系^[13]，即崇高的教育使命驱动教师主动精进专业能力，而卓越的专业素养又反哺教育伦理的理解与践行。

（三）教育家精神凝聚高校师德建设“多元协同”的共治合力

教育家精神具有公共性内涵，展现了高校教师群体的公共价值立场、服务思维、行动意向、伦理信仰和实践情怀，从本源上诠释了教育事业以人民为中心的属性^[14]。其广泛的社会面向，打破了传统治理中的单一主体的权责局限，为构建政府引领、高校主导、社会协同、家庭支持的师德共治生态提供了内在支撑。

1. 教育家精神夯实了社会各界对高校师德建设的价值认同。教育家精神孕育于中华优秀教育传统的“师道尊严”与“家国情怀”基因，凝聚于蔡元培“思想自由，兼容并包”、梅贻琦“大学者，非谓有大楼之谓也，乃有大师之谓也”等经典教育理念，以及潘懋元先生倾力高等教育学科建设的躬耕实践。教育家精神通过鲜活叙事构建出具象化的师德典范，引导社会以历史辩证的眼光来审视高校师德养成的复杂性，理解学者在学术探索与育人实践中的现实张力，认同其作为引路人的精神超越性。在“国将兴，必贵师而重傅”的社会期待下，教育家精神一方面促使高校教师在服务国家战略与追求学术真理的统一过程中重构职业尊严与内在信念；另一方面，激发社会公众在“经师易求，人师难得”的文化共鸣中，形成对高校师德建设的理性认知与情感支持。

2. 教育家精神进一步形塑了高校师德建设的公共价值理性。高校师德建设涉及政府、高校、教师、社会、学生等多方主体，其立场诉求天然存异。教育家精神以深厚的教育洞见和普世的教育理想为弥合分歧提供价值罗盘。具体而言，教育家精神驱动政府从“为党育人、为国育才”的战略全局出发，将高校师德建设视为国家人才竞争力与文化软实力的核心要素进行顶层设计；引导高校建立健全师德师风建设长效机制，真正以立德树人成效作为检验一切工作的“金标准”；激励教师回归育人本分，潜心治学；促使社会公众充分认同高校师德建设在培养时代新人、引领社会风尚方面的独特贡献与社会价值；同时，启迪学生认识师德建设对自身学术品格形塑、价值观念形成与精神世界成长的重要意义。教育家精神促成的认知升维与价值聚焦，有效化解了多元主体的碎片化认知问题，推动各方形成师德建设的价值共识。

3. 教育家精神重塑了高校师德建设的协同治理逻辑。教育家精神的赋能旨趣在于激活教育主体的自觉意识与能动特质，构建更具内在动能的协同共治格局。在教育家精神的感召下，高校教师不再是制度约束下的被动执行者，而是成长为具有道德反思能力和教育情怀的能动主体，主动将师德规范内化为学术良知与育人自觉；学生群体的角色也发生积极转变，其在课堂体验与学术互动中的真实反馈为师德评价提供真实、鲜活的声音；同时，企业、社区、家庭等外部力量，也从相对疏离的旁观者，逐步转型为深度融入的共创伙伴，通过提供实践平台、参与育人过程等途径，形成高校凝聚师德建设的合力。

二、教育家精神赋能高校师德建设的实然挑战

教育家精神是推动高校师德建设纵深发展的重要力量，尽管其理论内涵与实践价值已成为学界共识，但其理论势能向实践动能的转化仍然存在梗阻。当前赋能过程中，“主体地位弱化”“实施路径虚化”与“保障机制软化”等问题日益凸显，不仅掣肘教育家精神育人功能的充分释放，也阻碍师德建设体系的有效构建。

（一）主体地位的弱化消解了教育家精神赋能高校师德建设的原动力

高校教师作为教育家精神最直接的承载者与实践者，其内在认同与主动践行是赋能机制的核心驱动力。然而，在高校科层化管理的现实语境下，师

德建设实践往往容易陷入“角色规训化”“目标同质化”与“价值工具化”等机制异化，系统性消解了教师的主体性地位，进而弱化赋能所需的内生动力源泉。

具体而言，赋能模式的“角色规训化”倾向在较大程度上消解了教师的主体认同。教育过程本质上是主体间通过对话、理解达成共识的意义建构过程^[15]。教育家精神赋能作为教师精神世界的建构工程，理应体现管理者、教师、学生之间基于共同教育价值追求的主体间性互动。但受传统教育管理模式的影响，当前部分高校仍沿用集中开会、文件传达等行政化、单向度的精神灌输模式^[16]，将价值引领窄化为单纯的知识传递与行为约束，进而削弱了教师对教育家精神个性化诠释、批判性反思与实践性创生的可能，从根本上弱化了精神内化的主体基础。

进一步分析可见，赋能目标的“同质化”设定也脱离了教师专业发展规律。教育家精神的根本旨归，在于以崇高的教育理想和价值信念引领教师的专业发展与道德生命成长。部分高校在设定目标时却存在认知偏差，直接将“教育家型教师”这一终极目标泛化为对所有教师的统一要求。其弊端在于，一方面未能清晰界定教育家精神的理想引领功能与师德规范的底线约束功能，既消解了教育家精神作为卓越教师群体精神图腾的引领性，也弱化了师德规范的普遍约束力。另一方面，忽视了高校教师群体的异质性特征，对学科文化差异、职业阶段分野等结构性变量关照不足，导致价值引领与教师的成长需求脱节^[17]。

尤为值得注意的是，赋能过程中的“价值工具化”倾向侵蚀了教师践行的内在驱动。高校教师作为高层次知识群体，其师德涵养的深层动力源于专业发展与育人实践中的自我价值实现，以及由此获得的精神满足与职业尊严。在实际赋能过程中，部分高校存在过度关注制度体系完备性、执行过程标准化以及考核指标数量化等价值工具化倾向。这种对技术理性与管理效率的偏重，在一定程度上遮蔽了教育家精神所承载的价值理性内核^[18]。最终，表面上严整有序的赋能机制，反而可能诱发教师的合规性表演与被动应付心态，侵蚀了教育家精神践行的根基。

(二) 实施路径的虚化减弱了教育家精神赋能高校师德建设的实效

“作为独属于教师和教育家的精神，需要独属

于教师的教育现场作为支撑和依托”^[19]，教育家精神赋能高校师德建设的成效如何，还取决于其是否深入教育日常并有机转化。当前高校场域中的赋能路径正面临具身化困难、情感联结薄弱与支持系统粗放等问题，导致赋能路径趋于虚化，难以实质性推进。

1. 理论传导与实践场域的脱节，阻滞精神具身化融入。知识习得与价值认同是通过具身实践完成的情境生成过程^[20]。教育家精神赋能需融入课程教学、学术研究、师生互动等真实教育场景，实现具象化理解与情境化重构。但现实是，部分高校的赋能实践呈现离身化倾向，培育方式与教师日常的教学科研实践结合不够紧密，忽视了精神理念与专业实践的内生关联^[21]，导致教育家精神难以从认知理念转化为应对复杂教育情境的行动能力。

2. 精神符号与现实语境的脱离，引发情感认同疏离。情感作为个体生命体验的核心维度，既承载着主体的生命状态与价值追求，也具有推动个体成长的动力属性。教育家精神内蕴的爱国赤忱、爱教笃行、爱生心切等情感向度为师德建设奠定了深厚的情感基底。然而，在当前教育家精神的典范塑造与传播过程中，存在将教育家形象过度纪念碑化、将其事迹置于崇高性话语中过度渲染的倾向。这种表述策略虽旨在强化精神引领，却无形中抽离了教育家精神与高校教师面临的迷茫、职业倦怠、学术压力等微观困境之间的现实关联性，进而在教师的主体性体验与主流精神话语之间形成一道“认同裂隙”，从而削弱了教育家精神在触发深层情感共鸣方面的实效性。

3. 培育体系与职业生涯的错位，造成支持系统粗放。高校教师的职业发展遵循阶段演进规律，各阶段的师德建设需求与成长任务不尽相同。而一些高校的赋能呈现粗放型特征，突出表现为培训内容的同质化与评价方式的单一性，未能依据教师发展阶段、学科特点与岗位类型提供差异化的培养方案与精准化的资源配套。这种缺乏针对性和层次性的支持体系，导致教师面临适配困境，进而割裂了教育家精神与教师职业生命历程的共生关系，减弱了赋能体系的整体效力。

(三) 保障机制的软化制约了教育家精神赋能高校师德建设的可持续性

教育家精神对高校师德建设的长效赋能，有赖于制度、资源与文化的协同支撑。然而，在社会加速转型与绩效主义的影响下，高校组织运行逻辑发

生异化，制度建构呈现软硬失衡、资源配置趋于短期理性、文化生态滑向功利化，造成赋能保障机制的软化，制约了教育家精神向师德建设的深度渗透与持久赋能。

1. 制度建构层面的失衡导致教育家精神引领作用悬浮。在追求效率的背景下，制度设计多偏向于可量化、易执行的“硬约束”规则，以回应外部治理评估与效率提升诉求。检视当前高校师德建设制度框架，虽已形成分类细化的负面清单与权责明晰的惩处机制，但作为高阶价值导向的教育家精神，其相关表述还多停留于政策倡导层面，尚未完成从理念到制度的深度转化与刚性嵌入，导致教育家精神难以形成贯穿教师职业全过程的制度引导力。例如，现行师德评价指标大都直接移植《新时代高校教师职业行为十项准则》中的禁止性条款，侧重于二元底线判断，而缺乏对“躬耕态度”“弘道追求”等发展性伦理维度的考量^[22-23]。由此，教师践行教育家精神的高阶伦理行为难以获得有效识别和激励。长此以往，可能诱发“底线达标即合格”的机会主义策略，使高校师德建设陷入“低水平均衡”的惯性。

2. 资源配置的偏倚制约着教育家精神涵养的深度与广度。社会加速机制通过竞争逻辑重构组织资源分配格局，形成“时间挤压—资源竞争—再加速”的闭环效应^[24]。在高校的资源配置中，与短期见效、易于量化的项目相比，周期长、成效隐性的精神涵养类工作往往投入不足，处于边缘地位，导致相关的理论研究、课程开发、平台建设等难以系统深入，相关工作多依赖行政指令推动，偏离了教师成长的专业化需求。另外，高校教师普遍面临教学、科研、社会服务等多重压力，加之大量事务性工作的挤占，使其用于道德反思、精神涵养与情感互动的自主时空被大幅压缩。在此背景下，精神培育活动易被视为附加性负担，难以激发教师内在认同与自觉践行动力。

3. 文化生态的功利化倾向瘠化了教育家精神生长的价值土壤。高校作为学术与文化的前沿阵地，其组织文化氛围是滋养教育家精神的沃土。在推进“双一流”建设的过程中，部分高校将科研指标异化为衡量教育价值的终极尺度，形成“科研 GDP 主义”的文化生态。教育的内在价值一旦被简化为数字竞赛，极易引发目标置换效应，使部分教师将教育情怀异化为功利算计，将学术探索降维为资源博弈，甚至衍生出教学敷衍、学术失范等不良现

象^[25]。此种文化生态若不加以引导和改善，不但会影响学术共同体的健康发展，也从机制层面破坏了教育家精神赋能所必需的崇德尚善的良好环境。

三、教育家精神赋能高校师德建设的应然进路

教育家精神作为中国特色社会主义教育理论体系的重要组成部分，深刻把握教育内在规律与教师发展逻辑，为新时代高校师德建设提供了理论指引与实践动力。推动其有效赋能，需立足将教师作为能动实践者的主体属性，回归专业实践的整体场域，直面师德建设所内嵌的复杂系统，构建理念人本化、路径一体化、保障全方位的赋能体系。

(一) 构建教育家精神赋能高校师德建设的“人本化”理念

人既是实践活动的主体，也是价值创造的核心^[26]。教育家精神对“人”的尊重与成全，构成了其赋能高校师德建设的逻辑起点。唯有立足“以人为本”的理念，才能激活教师的德性潜能，实现其生命意义的崇高表达。

1. 以教育家精神确立高校师德建设“主体性参与”原则。教育家精神凝炼了历代优秀教师的价值追求与职业品格，深刻体现了教师的主体能动性与责任担当。其对高校师德建设的首要启示在于确立教师在师德养成中的主体地位，推动师德治理由外部约束向内在驱动转型。实践当中，需构建覆盖师德建设全流程的教师参与机制：在建设规划初期，通过需求调研与焦点访谈吸纳教师的真实诉求，制定符合本校实际的差异化赋能方案；在实施过程中，强化情境体验与反思实践融合，引导教师在课程教学、科研指导、社会服务等真实场域中体悟精神内涵，实现从理论内化至信念生成的升华；在评估环节，引入多元发展性评价机制，兼顾师德建设体系的持续优化与教师素养的有效提升。

2. 以教育家精神引领高校师德建设“发展性差异”原则。教育家精神蕴含的“因材施教”智慧，既指向学生个体差异，也应延伸至对教师专业成长阶段与师德发展规律的观照。基于此，高校师德建设需摒弃宏大目标的泛化要求，依据教师的职业阶段、学科属性及个人诉求，构建起梯级化发展路径。针对初任教师，重点在于塑造职业认同与夯实伦理规范，帮助其从“职业新手”平稳过渡为“伦理自觉者”；针对成长阶段教师，聚焦专业伦理深化与育人能力整合，推动其由“经验型”教师向“反思型”教育者转型；对于卓越阶段的教师，则强调以

使命意识与创新精神为引领，确立教育伦理创生与价值辐射的高阶目标，帮助其实现从“道德践行者”到“伦理引领者”的跃升。通过阶梯式目标引导，确保教育家精神主线贯穿师德建设全过程，同时契合不同发展阶段教师的成长节奏。

3. 以教育家精神树立高校师德建设“生命性成全”原则。教育家精神指向生命的完整性与价值的实现性，要求高校师德建设破除技术主义管理异化，扬弃将教师视为“奉献符号”或“管理对象”的狭隘认知，通过将师德建设融入教师发展全景，与学术能力提升、国际视野拓展、心理健康支持等深度协同，引导教师在专业精进中深化伦理自觉，在精神涵养中明晰生命意义，于泽人润己中实现自我价值，使教育家精神从外在价值符号熔铸为激发内生动力与职业尊严的本体性力量。

(二) 塑造教育家精神赋能高校师德建设的“一体化”路径

教育家精神的赋能过程是触及教师内在世界的心理建构过程。依托“知情意行”理论框架，需将其融入教师的认知系统、行为模式、情感体验及职业全程，实现从理念认知向行为自觉、从情感共鸣向精神依归的转化。

1. 以教育家精神搭建知行互促的师德转化平台。习近平总书记强调：“‘知’是基础、是前提，‘行’是重点、是关键，必须以‘知’促‘行’、以‘行’促‘知’，做到知行合一。”^[27]为此，高校需整合学科与组织资源，构建理论研习与实践体验贯通的师德养成体系。在认知层面，通过教育家精神专题研修、经典共读、伦理辨析等机制，引导教师深刻理解教育家精神的使命意识、人本关怀与创新品格，强化其对师德建设的价值认同。在实践层面，积极拓展师德锤炼路径，组织教师参与国家战略项目、跨学科协同创新计划、文化传承实践等，在现实场域中促进理论认知向实践智慧转化，形成“认知—实践—反思—再认知”的螺旋上升机制，从而在行动中体认教育家精神的现实力量与伦理温度。

2. 以教育家精神铺设情感共鸣的师德浸润链路。情感共鸣是道德学习的关键机制，也是教育家精神内化的心理基础。为弥合精神崇高性与现实感知的张力，需借助技术媒介与组织载体，将抽象精神转化为具象伦理情境。在技术层面，运用VR、AR等沉浸式技术开发“教育家精神情境仿真平台”，通过重现教育历史场景、模拟伦理困境、设计先贤对话等方式，实现跨时空精神交流，激发教

师的情感共振与道德反思。在组织层面，建立“教育家精神实践共同体”，发挥优秀教师的榜样示范作用，通过师德叙事分享、协同教研等活动，营造具有感染力的师德文化生态，使教育家精神在具身参与和同侪互动中实现情感认同与价值传递。

3. 以教育家精神打造生涯贯通的师德滋养体系。教育家精神赋能是教育信仰与职业生命在动态互构中的精神再生产过程，需构建职前、入职、职后全周期的支持体系，开展衔接有序、逐级递进的精神浸润。职前培养阶段注重“精神奠基”，在师范教育中融入教育家精神核心要义与教育伦理经典；入职引导阶段聚焦“精神融入”，推行“师德—专业”双导师制，帮助新教师实现从理论到实践、从知识传授到育人自觉的过渡；职后阶段着眼于“精神拓展与引领”，通过高阶研修、跨校交流、教育决策咨询等方式，支持教师持续深化对教育家精神的理解与践行，形成贯穿整个职业生命的良性滋养循环。

(三) 构筑教育家精神赋能高校师德建设的“全方位”保障

教育系统的良性运行有赖于制度、资源、文化等要素的协同适配^[28]。针对当前赋能支持不足的困境，有必要从教育生态整体观出发，构建“制度奠基—资源驱动—文化浸润”的支撑体系，为教育家精神深度融入高校师德师风建设提供坚实保障，形成可持续的赋能格局。

1. 以制度奠基，将教育家精神嵌入高校师德建设的规则之维。制度是教育家精神转化为治理实践与师德行动的规则载体和刚性保障。高校应推进以教育家精神为导向的制度重构。首先，将教育家精神的核心要素深度融入大学章程、师德规范、评价标准等顶层设计之中，确立价值基准与行为导向。其次，在师德建设的教育、考核、监督、奖惩等机制中，系统性嵌入教育家精神具体要求，形成可操作、可追溯的制度链条。例如，在师德教育中设置“教育家精神涵养”模块；在评价标准中将精神践行情况作为职称评审、优秀推荐的关键依据；同时，在师德惩处规定中，融入“行为世范”“启智润心”“勤学笃行”等职业要求，细化显性与隐性失范行为的判别标准，通过制度导向实现精神扎根。

2. 以资源驱动，将教育家精神注入高校师德建设的动能之维。资源供给是推动教育家精神赋能高校师德建设的关键动能。高校需要加强资源整合和创新投入，采取精细化、智能化的赋能策略。在物

质资源层面,设立专项基金,建设以教育家精神为核心的数字化师德教育平台,开发融汇中外优秀教育思想与育人实践的研修资源库,利用智能算法实现师德发展的精准分析和资源推送,并探索将区块链技术用于师德建设过程与成果的可信存证;在发展空间层面,深化教育评价改革,切实为教师减负,保障其用于德性涵育与专业发展的自主时间和空间,营造支持性组织环境。

3. 以文化浸润,使教育家精神融入高校师德建设的场域之维。文化对师德观念形成与行为选择具有塑造作用。高校应将教育家精神融入校园文化建设,构建浸润式师德涵养生态。一是营造崇德向善的组织伦理氛围,通过公正的制度执行、透明的资源配置以及管理者的率先垂范,确立德福一致的正义逻辑^[29],以筑牢师德建设的伦理基础;二是构建校本化精神叙事传统,深度挖掘并系统梳理本校教育先贤的事迹与思想精髓,通过编撰史志、创排剧目、举办论坛等方式形成传承谱系,使教育家精神变得可感可及;三是建设互动文化载体,打造如“名师工作室”“师德文化长廊”等虚实相结合的文化空间,使教育家精神在潜移默化中融入教师的日常工作和精神世界,达成场域活化、认同内化与境界升华的目标。

参考文献:

[1][12]中共中央,国务院.中共中央、国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[J].中华人民共和国国务院公报,2024(25):9-12.

[2]新华社记者.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[N].人民日报,2024-09-11(01).

[3]赵鑫,王玲.教育家精神的历史演进、时代导向与弘扬方略[J].苏州大学学报(教育科学版),2024(03):52-61.

[4]王大广.论教育家精神的历史逻辑、价值逻辑和实践逻辑[J].中国高等教育,2023(23):26-29.

[5]王莅,王凌皓.弘道立范:新时代教育家精神的价值意蕴与实践路径[J].当代教育论坛,2024(04):108-116.

[6]韩国海.大学师德建设的内涵价值、现实困境与路径选择[J].现代教育管理,2021(12):80-86.

[7]倪素香,彭雯诗.新时代高校师德师风建设的困境与破解[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2024(10):164-172,188.

[8]新华社记者.习近平致信全国优秀教师代表强调:大力弘扬教育家精神,为强国建设民族复兴伟业作出新的更大贡献[N].人民日报,2023-09-10(01).

[9]马勇,刘志.教育家精神引领师德建设的价值意蕴与

实践路径[J].湖北民族大学学报(哲学社会科学版),2025(05):145-155.

[10]李劲松,董亚.基于“教育家精神”标准的高校教育家型教师队伍建设研究[J].学术探索,2024(09):144-149.

[11][美]富勒.法律的道德性[M].郑戈,译.北京:商务印书馆,2019:6.

[13]檀传宝.论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J].教育研究,2005(01):48-51.

[14]王磊,张铭凯.中国特有的教育家精神的公共性意蕴与弘扬路径[J].黑龙江高教研究,2025(08):1-6.

[15]冯建军.主体间性与教育交往[J].高等教育研究,2001(06):26-31.

[16]刘永,马桂芝.大学师德建设:一个文化场域的视角[J].黑龙江高教研究,2025(08):119-124.

[17]刘志.教育家精神:教师队伍高质量发展的价值理想[J].教育研究,2024(06):138-147.

[18]王正青,蒋文程.高校师德制度建设的现代性规则困境与破困路径[J].现代教育管理,2024(05):62-73.

[19]李政涛.让教育家精神“活”在教师日常教育生活中[J].人民教育,2023(24):38-39.

[20][美]劳伦斯·夏皮罗.具身认知[M].李恒威,董达,译.北京:华夏出版社,2014:27.

[21]马兰,张增田.教育家精神融入高校师德建设的价值意蕴、现实困境与突破路径[J].黑龙江高教研究,2025(04):1-7.

[22]樊改霞,张杰.教育家精神引领下师德评价的三重省思[J].中国考试,2025(07):1-9.

[23]张秀红,唐玥.以教育家精神引领教师成长:内在逻辑、时代价值与实践路径[J].黑龙江高教研究,2025(08):7-14.

[24][德]哈特穆特·罗萨.新异化的诞生:社会加速批判理论大纲[M].郑作彘,译.上海:上海人民出版社,2018:6.

[25]杜岩岩,牛军明.教育强国背景下教育家型教师的内涵阐释、生成特征与系统造就[J].教育科学,2023(05):1-8.

[26]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集:第46卷(下)[M].北京:人民出版社,1979:112.

[27]中共中央文献研究室,中央党的群众路线教育实践活动领导小组办公室.习近平关于党的群众路线教育实践活动论述摘编[M].北京:中央文献出版社,党建读物出版社,2014:39.

[28]范国睿.教育生态学[M].北京:人民教育出版社,2000:57.

[29]檀传宝,姚尧.论新时代师德建设的逻辑转型[J].中国电化教育,2022(10):27-31.

(责任编辑:刘新才)

(下转第113页)

教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的逻辑与进路

牛军明, 丁瑶
(辽宁师范大学, 辽宁大连 116029)

[摘要]在高等教育内涵式发展与建设教育强国的时代背景下, 高校教师专业发展亟需实现从“外源驱动”向“内源驱动”的范式转型。本文从国家战略需求与教师主体性觉醒的双重视角出发, 系统阐释了高校教师专业发展范式转型的必然性。教育家精神与高校教师内源式专业发展之间存在深层的价值同构与实践耦合关系, 能够通过价值引领、认知重塑与实践转化的三重逻辑实现对教师专业发展的有效赋能。当前, 高校教师的内源式专业发展机制尚未建立, 在制度、文化与个体层面仍面临多重现实困境。为此, 需要以理念重构、制度创新、评价改革、共同体培育和自我觉醒为路径, 推动高校教师从外源式专业发展模式向内源式专业发展模式转变, 以期激发教师专业发展的内生动力, 实现教师教育的高质量发展。

[关键词]教育家精神; 内源式发展; 高校教师; 专业发展; 范式转型

[中图分类号]G642 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0106-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.016

教师专业发展是教育质量提升的关键环节。传统外塑式发展模式依赖制度规训与资源投入, 易导致教师主体性缺失与发展动力不足。近年来, 政策层面强调以教育家精神引领教师成长, 如《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》提出要“以教育家精神铸魂强师”^[1], 《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》指出要“实施教育家精神铸魂强师行动”^[2]。教育家精神铸魂强师从本质上来说就是要实现教师发展从外源驱动到内源驱动的转型, 即通过教育家精神赋能, 激发教师的内在信念、情感与智慧, 帮助教师形成持续成长的内生动力。这种内源式教师专业发展模式强调教师作为发展主体, 通过自我反思、价值认同与实践创新实现专业素养的升

华。教师在将个人价值与教学实践深度整合后, 内在动机得以生成并维持, 成为推动其专业成长的核心力量^[3]。在此过程中, 反思实践构成了连接精神引领与专业行动的桥梁, 它不仅帮助教师理解自身的教育价值、建构专业身份^[4], 更将专业发展转化为一个持续的自我重塑过程, 通过提升判断力与行动力, 最终实现内源式的专业升华^[5]。鉴于此, 本文试图厘清教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的内在逻辑与现实困境, 并探索其现实进路。

一、高校教师专业发展的范式转型及其时代必然性

高校教师专业发展主要分为外源式发展与内源

[收稿日期]2026-01-14

[基金项目]2025年度全国教育科学规划项目“面向2035年教育强国建设的教育家型教师系统性培养路径研究”(项目编号: BRA250229); 2025年度辽宁师范大学教师教育中心专项课题“人工智能赋能教师教育人才培养动力机制与支撑体系研究”(项目编号: JSJYSJZXXKT2025028)。

[作者简介]牛军明(1989-), 男, 河南平顶山人, 辽宁师范大学教育学部讲师、硕士生导师; 主要研究方向: 教育数字化、教师教育。丁瑶(2001-), 女, 安徽宣城人, 辽宁师范大学教育学部硕士生; 主要研究方向: 高等教育。

式发展两种范式：外源式发展范式依赖制度规约、评价激励和资源供给，虽能在短期内提升教师显性能力，但易导致发展动力不足、同质化严重和职业倦怠；内源式发展范式强调教师主体性的觉醒，通过自我驱动实现专业素养的持续进化。从外源驱动向内源自觉的转变，标志着高校教师专业发展范式的深刻变革，这一转变并非否定外部支持的作用，而是强调在内外互动中，以内生动力为主导，使教师发展从“要我发展”转向“我要发展”。

外源式专业发展范式主要指教师的发展动力、目标与路径，主要源自外部系统的规划、要求与激励，教师在此过程中更多扮演“响应者”与“执行者”的角色。这是一个由外而内、被动建构的过程，其核心特征有三个。一是政策与制度主导，即国家及教育主管部门通过政策文件、项目规划、评估指标等，对高校教师专业发展方向、标准及资源配置方式进行强有力的外部规制，高校教师的发展目标在较大程度上被嵌入既定的政策框架与制度逻辑之中。当前高校职称评聘与绩效评价制度在实践中普遍强化了量化指标与外在标准，对教师专业行为形成了显著的制度牵引效应^[6]。二是组织化的管理与考核模式，即高校依据外部要求，建立系统的培训体系、绩效考核制度和职称晋升通道，通过课时量、论文数、项目经费等量化指标对教师发展进行管理和评价，发展成效与资源获取、职务晋升直接挂钩。这种以数量指标为核心的评价逻辑，容易遮蔽教师的学术潜力与长期价值，促使教师专业发展更多受外在指标牵引而非内在学术追求主导^[7]。三是工具理性取向，即教师专业发展的目标常与完成组织任务、达到考核标准、获取外部认可紧密结合，呈现出较强的工具性色彩，教师的专业提升在一定程度上服务于外在的绩效产出与排名竞争。有学者从制度演进逻辑与价值反思视角指出，高校教师聘用与评价制度在特定阶段内存在价值异化风险，外部制度规则的强化可能削弱教师对教育事业内在价值的认同^[8]。在特定历史阶段，外源驱动的教师专业发展模式对于规范教师专业行为、快速提升教师队伍整体素质、对接国家战略需求曾发挥过积极作用。然而，其内在局限性亦日益显现：一方面，过度依赖外部制度与激励机制，容易导致教师专业发展的被动适应与路径同质化，抑制个性化探索与创新潜能；另一方面，持续强化外在激励可能弱化教师的内在动机与专业自主性，

诱发职业倦怠与激励钝化问题。相关研究指出，高校教师专业发展若缺乏系统性制度支持与主体性激发，难以形成稳定、可持续的内生发展动力^[9]。同时，面对知识生产方式转型与学生个性化发展需求的不断提升，单一依赖外部指标驱动的专业发展模式亦难以回应教师专业素养所面临的深层次、复杂性挑战。

内源式专业发展范式强调教师作为发展的主体，其动力源于对教育价值的深刻认同、对专业身份的内在自觉以及对自我实现的持续追求。这是一个由内而外、主动建构的过程，其核心特质有四个。一是强调主体自觉性，即教师基于对育人使命的体认、对学科知识的热爱以及对教学科研的内在兴趣，主动规划、反思并推动自身专业成长，发展过程充满自主性与能动性。二是反思建构性，即教师通过持续的教学反思、学术探究与实践改进，不断建构个人化的教育理念、实践性知识与专业智慧，实现从经验型教师向反思性实践者、研究型学者的转变。三是持续生成性，即专业发展被视为贯穿职业生涯的持续性、生成性过程，而非阶段性的任务达标，教师在与环境互动、与自我对话中不断实现专业认知、能力与境界的迭代更新。四是价值整合性，即教师专业发展与教师个人的生命意义、价值追求深度融合，教育工作不仅是职业，更是值得托付的事业，专业成就与个人价值实现、社会贡献相统一。内源驱动模式更能激发教师的持久热情、创新活力与责任感，有助于形成特色鲜明的教学风格与研究路径，是实现高等教育内涵式发展、培养创新人才的关键支撑。

推动高校教师专业发展从外源发展向内源发展范式转型，具有深刻的时代必然性与战略紧迫性，是多种力量共同作用的必然选择。一是从国家战略需求视角来看，传统以政策指令和量化指标为主导的外源驱动模式，在一定程度上有助于规范教师行为与提升整体水平，但难以充分激发教师在攻克“卡脖子”技术、推进基础前沿研究、构建自主知识体系以及培养拔尖创新人才过程中所必需的深度探索精神与长期主义定力。当前高校科研评价体系中功利化、短期化倾向较为突出，对教师持续投入高风险、长周期研究形成制约，亟需通过激发教师内在动机来增强科研创新的内生动力^[10]。二是从高等教育内涵式发展视角来看，我国高等教育发展重心由规模扩张转向质量提升与结构优化，这需要教师从“达标”思维转向“卓越”追求，从“被动响

应”转向“主动创造”。高等教育内涵式发展的关键在于教师主体性的充分发挥，只有通过激活教师内在发展动力，才能支撑高校实现个性化、特色化与高质量发展。三是从知识生产模式转型视角来看，知识生产正由传统的学科中心模式向跨学科、情境化和问题导向的模式转变，这对高校教师的创新能力、跨界协作能力和复杂问题解决能力提出了更高要求。而这些能力的生成难以依赖统一化、标准化的培训计划，主要依赖教师基于学术好奇心和问题意识展开的内生性探索与实践。四是从教师自我发展视角来看，新时代高校教师的职业诉求已超越基本的生存保障与职务晋升，日益重视工作的意义感、自主性与专业成就感。单纯依赖外在激励的专业发展模式，其激励效应呈现递减趋势，而内源式发展强调教师在实践反思中建构个人教育哲学，形成“经验—反思—成长”的专业发展路径，有助于教师由知识传授者转向教育生态的积极建构者^[11]。这种基于主体意识的专业发展模式，更有利于教师将外部制度要求内化为内在价值追求，实现专业生命的持续充盈^[12]。可以认为，从外源驱动向内源驱动的转型，不仅是教师专业发展模式的转变，更是教师专业发展哲学的重构，是顺应时代潮流、激活教师队伍核心创造力的必然选择。

二、教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的三重逻辑

教育家精神是历代优秀教育工作者在长期育人实践中积淀形成的理想信念、道德情操、育人智慧与人格风范的集中体现，是教育领域的宝贵精神财富，其与高校教师内源式专业发展之间存在深层的价值同构与实践耦合关系，能够通过三重逻辑实现有效赋能。

(一) 价值逻辑：以崇高使命唤醒专业自觉，奠定内源发展的基石

内源式发展的核心在于教师主体性的确立与价值认同的生成，教育家精神以其崇高的价值取向，为教师提供超越功利的精神坐标，这是教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的第一重逻辑。一是教育家精神坚定教师的理想信念，以引领专业发展方向。教育家精神中“心有大我、至诚报国”的理想信念，将教师个人的专业成长与国家富强、民族复兴的宏大叙事紧密相连。这种信念能帮助教师超越琐碎事务与短期考核的压力，从更广阔的时空维度审视自身工作的意义，进而促使教师将专业发展

与国家需要、社会进步紧密结合，形成持续发展的内生动力^[13]。二是教育家精神激发教师的育人情怀，以生成专业发展动力。“立德树人”是教育家精神的核心，对学生的真诚关爱、对育人成效的孜孜追求，是激发教师不断精进教学艺术、深化育人研究的根本动力。教师在教学与科研中自发投入情感与精力，将专业学习和实践改进视为自我实现的过程，而非单纯应对评价指标^[14]。三是教育家精神积淀教师的道德情操，以塑造专业发展品格。“言为士则、行为世范”的道德情操，要求教师成为“大先生”、做“人师”，这驱动教师不仅关注知识与技能的提升，更注重自身人格修养、学术道德与教育风范的完善，实现“育人”与“育己”的统一，使专业发展具有深刻的伦理向度。

(二) 认知逻辑：以思维革新重塑专业观念，打通内源发展的心智通道

教育家精神蕴含着独特的认知方式与思维品质，能够重塑教师的专业认知框架，为其内源式发展提供思想武器，这是教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的第二重逻辑。一是教育家精神能够推动教师的教学观从灌输性思维转向启发性思维。教育家精神崇尚“启智润心、因材施教”，强调激发学生的主体性、创造性，这促使教师反思自身的学习观与教学观，从知识的单向传递者转向学习的引导者、合作者。为了实现有效启发，教师必须首先成为终身学习者与深度思考者，从而倒逼自身专业知识与教育智慧的持续更新。二是教育家精神能够重塑教师的知识观，推动其从单纯的知识传递者向知识创生者转型。“勤学笃行、求是创新”的精神内核，实质上是在打破教师对既有知识框架的依赖，赋予其敢于在学科前沿和教学方法上试错的勇气。这种创新精神一旦内化，将成为教师开发特色课程、形成个性化教学风格的深层内驱力。同时，教育家精神所倡导的“启智润心”，促使教师在行动中生成情境性、反思性的实践智慧。这种将教学实践转化为学术探究的过程，标志着教师从“经验型”向“研究型”的质变，实现了专业发展中自我重构与知识创新的统一，是内源式发展的核心体现^[15]。三是教育家精神能够推动教师的育人观从片面思维走向整全思维。高校教师专业认知需突破传统工具理性和单一知识中心，将教育视为一种整体性实践，这种认知变革是实现整合育人目标与综合性专业成长的心智基础^[16]。此外，教学评价体系与教师认知理念之间的互动也影响教师认知框架

的重塑，高校教学评价与教学理念的契合程度对教师认知质量具有重要影响。

(三)实践逻辑：以行动自觉转化专业行为，实现内源发展的现实理路

教育家精神最终要落脚于教育实践，并在实践中深化、升华，从而形成驱动教师持续发展的行动循环，这是教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的第三重逻辑。一是教育家精神助力教师从反思性的教学实践中提炼育人经验。教育家精神蕴含深刻的反思品质，它促使教师对日常教育行动保持“审视”态度，通过持续的教学反思、行动研究，将实践经验理论化、个人知识显性化，这种“实践—反思—改进”的循环，是教师实践智慧生成和专业能力进阶的基本路径。二是教育家精神促使教师从封闭的专业发展空间走向开放的专业共同体实践。“乐教爱生、甘于奉献”的仁爱之心与“胸怀天下、弘道追求”，天然地推动教师走出封闭的个体空间，积极参与教学团队、学术共同体、师生学习共同体，并在共同体的对话、协作与共创中，教师获得情感支持、认知碰撞与资源整合，使内源发展在开放、互动的生态中得以建构和生成。三是教育家精神帮助教师锤炼持之以恒的教育风骨。教育是慢的艺术，需要“勤学笃行”与“甘于奉献”的执着与坚守，在知识快速迭代的今天，教育家精神内蕴的终身学习态度与坚韧意志是高校教师内源式发展的关键支撑，能够帮助教师在面对科研瓶颈、教学挫折、评价压力时，保持定力、持之以恒，为教师的内源发展提供取之不尽、用之不竭的精神动力。

总之，教育家精神通过价值层面的唤醒、认知层面的革新、实践层面的转化，与高校教师内源式专业发展形成了深度嵌合的逻辑链条，为高校教师专业发展范式转型提供了强大的精神引擎与行动框架。

三、教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的现实樊篱

尽管教育家精神对教师内源式发展具有强大的赋能潜力，但在当前的高等教育生态中，其引领作用未能充分发挥，仍面临制度、文化与个体层面的多重现实困境。

(一)刚性管理与量化评价的制度环境阻碍教师内源式专业发展需求

高校教师内源性专业发展动力不足，首先在于健全的、良好的教师专业发展制度支持体系尚未建

立，主要表现为三个方面。一是高校科层化的管理模式与高度行政化、竞争性资源的分配机制，导致教师执着于追求短期、可量化的绩效目标，忽视长远的发展规划。在竞争性的资源分配模式下，教师为获取资源不得不迎合各类项目和评价指标，专业发展的自主性与多样性受到限制。教育家精神所鼓励的基于兴趣与使命的自由探索、特色化发展，在资源约束下举步维艰。优质资源向少数精英教师集中，多数教师特别是青年教师发展空间受限，资源分配的不均衡影响了教师群体的内源发展动力^[17]。二是高校功利化评价机制是阻碍高校教师内源式专业发展路径难以形成的核心障碍。当前高校教师评价仍存在“五唯”倾向，重科研轻教学、重数量轻质量的现象尚未根本扭转，这种评价导向与教育家精神的价值追求存在张力，抑制了教师内源发展的积极性^[18]。从运行机制看，以“五唯”为代表的功利化科研评价逻辑，弱化了对教师研究过程、学术潜力与长期学术价值的关注，使教师专业发展更多受外在指标牵引，难以形成稳定、持续的内源发展动力。与此形成对照的是，英国高校科研评价体系更加强调发展性取向与质量导向，通过注重研究过程、学术潜力与长期学术贡献，引导教师在持续积累与深度研究中实现可持续发展。这种以促进教师成长为核心的科研评价逻辑，为反思我国高校以数量指标为主导的评价模式、重构有利于教师内源式发展的评价制度提供了重要的国际参照^[19]。在现实情境中，“五唯”导向迫使教师将大量精力投入可计量、易显性化的成果生产，挤压了其潜心教学、深耕基础研究和开展长周期学术探索的时间与空间，客观上遮蔽了教育家精神所倡导的育人本质与学术初心。三是高校片面且标准化的教师培训体系未能对教师专业发展形成全面而持续的制度支持。高校教师的专业发展项目多由学校层面统一规划、组织实施，且高校对教师发展的支持多停留在培训层面，缺乏系统性、持续性的支持体系^[20]，其内容与形式也存在一定的标准化倾向，难以精准匹配不同学科、不同发展阶段教师的个性化、深层次需求，这种“供给驱动”模式，难以有效激发教师作为学习主体的内在主动性。

(二)功利取向与绩效导向的文化生态消解教师内源式专业发展信仰

大学组织内外弥漫的功利主义价值观和绩效至上文化，对教育家精神赖以生长的文化土壤构成侵蚀，客观上在消解教师专业发展的内在动力，主要

体现在三个方面。一是工具理性对价值理性形成主导性挤压。在激烈的学术排名和资源竞争中,教育的工具价值(如就业率、科研成果转化率)被过度强调,而其育人本质、文化传承等本体价值相对弱化。高校普遍存在“学术锦标赛”文化,这削弱了教师间的实质性合作,缺乏真正的专业学习共同体,使教师难以通过集体智慧促进内源发展。相关研究表明,专业共同体通过增强教师的自我效能感,能够显著提升教师的工作投入水平和专业发展动力,其缺失将直接削弱教师专业发展的主体性基础^[21]。在这种氛围影响下,教师将专业发展窄化为“谋生手段”或“晋升阶梯”,削弱对教育内在价值的崇高感与使命感。二是“内卷”与“速成”心态在高校盛行。在“不发表就出局”的压力下^[22],学术研究的“内卷化”和“快餐化”现象突出,追求“短平快”成果,缺乏十年磨一剑的耐心与定力。教学改革也常追求立竿见影的效果,忽视教育润物无声的长期性,这与教育家精神的沉潜、深耕特质相悖。三是高校教研共同体文化式微,制约了教育家精神在教师群体中的代际传递和同伴滋养,削弱了青年教师专业发展的内在动力。在以绩效评价和资源竞争为主导的制度环境中,教师专业发展逐渐呈现出高度个体化的取向,原有基于学术共同体的深度交流与合作机制受到挤压。尤其是青年教师,在缺乏稳定学术支持网络和持续专业引导的情况下,其专业成长更容易呈现出相对孤立的发展形态。

(三) 角色冲突与发展焦虑个体实践消耗教师内源式专业发展动力

教师个体在多重角色期待与现实压力下,面临自我角色定位冲突与专业发展的前景焦虑,这成为教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的第三层现实困境。其一,高校教师教学与科研“双肩挑”的角色往往异化为“双重压力”。高校教师承担着教学、科研、管理、社会服务等多重角色,在时间和精力有限的情况下,常陷入角色冲突与焦虑之中,而这种角色冲突已被实证研究指出与教师职业倦怠(如情绪耗竭、麻木感)显著正相关,进一步加剧其专业发展焦虑与消极体验^[23]。致使其难以按照教育家精神的理想图景,在育人上投入充分的心力。其二,高校教师面临着理想与现实的认知落差。教育家精神描绘了崇高的职业境界,但现实中,教师常面临资源不足、支持有限、评价苛刻等挑战,当理想抱负遭遇现实挫折时,容易产生无力感与挫败感,导致精神追求的动力耗散,转而采取

更为务实甚至功利的发展策略。其三,高校教师专业自觉的唤醒不足。部分教师长期适应于外源驱动模式,形成了依赖外部指令和激励的惯性,对自身专业发展的主体性认识不足,缺乏清晰的自我规划和持续的反思习惯。这种长期处于被动接受的发展模式使部分教师缺乏批判反思和自主创新的能力,这种能力缺失直接制约了内源发展的实现,很多教师甚至将教学工作视为谋生手段而非事业追求,这种工具理性的职业观与教育家精神的价值取向存在冲突^[24]。教育家精神对其而言,可能仍是外在的、抽象的要求,未能真正内化为专业发展的内在纲领与动力源。

四、教育家精神赋能高校教师内源式专业发展的路径构建

推动教育家精神深度融入高校教师专业发展全过程,实现从外源驱动向内源驱动的范式转型,是一项系统工程,需从理念重构、制度保障、文化涵育、平台搭建、主体唤醒等多个维度协同推进。

(一) 重塑教师内源式专业发展的价值坐标

推动教育家精神深度融入高校教师专业发展的全过程首先需要在理念上进行价值重构。其一,要重构“教育家精神”的时代内涵,明确教育家精神不仅是“奉献”与“热爱”,更包含“求真创新的学术品格、立德树人的使命意识、跨界融合的实践智慧、引领社会的批判担当”,鼓励教师积极开展教育科学研究,将个人经验上升为可推广的理论与实践成果,从“经验型教师”向“学者型教师”“教育家型教师”转变。其二,要强化教育家精神的宣传传播,通过教育家精神专题学习、教育家讲堂、研讨经典教育著作、教育家型教师典型事迹宣传等方式,帮助教师深刻理解教育家精神的时代内涵,唤醒教师的内在使命感与职业崇高感,促进教育家精神内化为教师专业发展的思想原则与行动标准。其三,要强化“育人本位”的价值共识,通过专题研讨、经典共读、师德工作坊等形式,帮助教师将教育家精神从抽象概念转化为个人教育哲学的内核,引导教师专业发展重心从关注教师“拥有什么”转向关注学生“获得什么”,引导教师的发展追求与育人成效紧密挂钩。

(二) 构建教师内源式专业发展的制度体系

制度建设是保障教育家精神融入并赋能高校教师内源式专业发展的重要保障,可以从以下3个方面进行制度构建和创新。其一,创新组织架构与运

行机制。通过成立“教师发展与教育家精神培育中心”、设立“教育家工作坊”、改革学术治理结构等方式，组建跨学科、跨代际的教师共同体，以教育现实问题为导向，开展沉浸式教研、专题研讨、教学改革实验，实现精神的代际传承与实践创新，并在学校治理结构中明确保障教育家型教师代表的比例和话语权，在学科评价、科研评审、人才引进中，加大育人成效、学术贡献与社会影响力的权重。其二，构建“教育家精神”导向的评价机制。要落实分类评价与长周期评价，在职称评审、聘期考核中增加“育人成效”“教学创新”“教育研究成果”“社会服务影响”等维度，并针对育人成效、课程建设等设置较长的评价周期，避免短期功利化行为。其三，开辟“教育家型教师”专业发展的制度通道，通过设立“教育家精神实践基金”“教学学术研究基金”“青年教师自主探索基金”等，赋予教师在经费使用、团队组建、研究选题等方面更大的自主权，支持教师基于个人兴趣与学术志趣开展长周期、高风险、前瞻性的探索，尤其是教育教学创新。

（三）营造教师内源式专业发展的文化氛围

文化是教育家精神赋能高校教师内源式发展的软性环境，是制度建设的重要补充，通过文化涵育营造良好的学术生态与育人文化，是促进高校教师内源式发展的重要手段。其一，要大力选树和宣传教育家型教师楷模。学校不仅要宣传学术大师，更要深入挖掘和宣传长期潜心教学、爱生如子、在平凡岗位践行教育家精神的教育家型教师，通过多种媒介讲述他们的故事，让教育家精神变得具体、生动、可学，营造见贤思齐的浓厚氛围。其二，培育开放协作的学术共同体文化。强化学科组、教研室、教学团队、科研团队等基层学术组织的功能，鼓励跨学科交流与合作。举办以教育教学改革为主题的沙龙、工作坊、教学午餐会等活动，促进教学学术的分享与共创。建立有效的“传帮带”机制，发挥资深教师的示范引领作用。建设学习共同体，打造跨学科教师学习共同体，促进知识共享和智慧碰撞^[25-26]。建立教师工作坊，开展教学反思和案例研讨。其三，营造宽容失败、鼓励探索的氛围。建立宽容失败、鼓励创新的文化氛围，赋予教师专业自主权^[27]，是教育家精神赋能教师专业发展的有效路径。学校要表彰具有创新精神和探索勇气的教师，即使其成果短期内不显赫，或者其教育教学改革尝试在短期内未达预期效果，也应给予一定的

包容和诊断性支持，这有助于保护教师的改革热情，营造尊重教师主体性的组织文化。

（四）搭建教师内源式专业发展的支持网络

良好的教师发展平台是教育家精神赋能高校教师内源式发展的现实基础。其一，高校要打造高水平的教学发展平台，如建设教师教学发展中心、教学研讨室、智慧教室等实体与虚拟空间，定期举办教学竞赛、教学创新大赛、示范课观摩等活动，这些平台能够为教师展示教学才华、交流教学经验提供舞台。其二，学校要向内向外积极拓展校际、国际交流合作网络，一方面高校要与中小学、行业企业、科研院所建立协同育人基地，让教师在更广阔的实践场域中理解教育、提升能力，另一方面高校要鼓励和支持教师赴国内外高水平大学、研究机构访学、进修、合作研究，通过学校交流借鉴等方式提升国际视野和整体教学能力。其三，高校要积极利用信息技术赋能教师发展。当前，智能技术的快速发展为高校教师专业发展提供了新的发展平台与技术路径，高校可利用大数据技术，为教师提供个性化的教学数据分析与发展建议，同时可利用智能技术建设优质的在线教师发展资源库，包括名师教学视频、教学案例库、在线工作坊等，赋能教育家精神与教师专业发展的深度耦合，促进其专业发展。

（五）激发教师内源式专业发展的行动自觉

教育家精神赋能高校教师内源式发展的根本动力还在于教师的主体觉醒，学校要通过各种途径，帮助教师实现自我觉醒，激发教师作为发展主体的内在自觉与行动意愿。其一，高校要鼓励教师制定个性化发展规划，协助教师基于自身兴趣、优势、学科特点及学校定位，制定长期的、动态调整的专业发展规划，将教育家精神的价值追求转化为具体的、阶段性发展目标。其二，高校要积极培养教师的反思性实践能力。鼓励教师通过撰写教学日志、进行课堂研究、开展行动研究等方式，养成持续、系统反思的习惯。将反思作为连接教育理论、教育家精神与个人实践的桥梁，促进实践性知识的生成与升华。建立教学档案袋制度，促进教师对自身实践的持续反思。开展课堂观察和教学诊断，提升教师的元认知能力。其三，高校要通过各种方式深化教学改革，支持教师追求“教学学术”，鼓励教师将教育家精神融入课堂教学，开展研究性教学和创新性实践。

五、结语

从外源驱动到内源驱动,是高校教师专业发展范式的深刻变革,是回应新时代高等教育历史使命的必然要求。教育家精神以其崇高的价值追求、深刻的认知智慧与笃实的实践品格,为这一转型提供了不可或缺的精神动力与价值航标。然而,赋能之路并非坦途,需要直面并破解制度、文化、个体层面的重重困境。唯有通过理念重塑、制度创新、文化涵育、平台搭建与自我唤醒等多维路径的系统构建,方能营造出激发教师内生动力、鼓励教育家精神生长的良好生态,最终推动广大高校教师将外在要求转化为内在自觉,在践行育人使命的征程中实现持续的专业成长与生命丰盈,为建设教育强国奠定最坚实的人才根基。

参考文献:

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

[2]中共中央,国务院.中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html,2025-01.

[3]Liu W, Li X W, Zou Y. The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development [J]. Integrative Psychological and Behavioral Science, 2019(03): 418-430.

[4]Andrews PG, Wright A L. Middle-Level Teacher Development and Identity: A Review of the Literature [J]. Education Sciences, 2024(04):1207.

[5]张宛,王立娟.现代大学教师专业自我建构与教学品质的提升[J].中国高教研究,2019(05):70-75.

[6]叶嘉琪.高校教师职称评聘的制度逻辑、实践特征与优化路径——基于扎根理论的分析[J].高校教育管理,2025(04):86-96.

[7]崔玉平,陈允龙.高校社科教师科研生产力评价的反思与重构[J].高校教育管理,2020(06):50-59.

[8]周威,胡咏梅.高校教师聘用制度:概念辨析、演进逻辑与价值复归[J].中国高教研究,2025(09):16-24.

[9]刘道平,刘秋岭,范正飞.基于自主培养的高校教师专业发展支持系统[J].现代教育管理,2013(06):76-81.

[10]蔡连玉,张芸.改革开放以来我国高校教师科研考核的制度变迁——基于历史制度主义分析框架[J].高校教育管理,2021(03):114-124.

[11]陈磊,田娟娟.教育家精神赋能教师队伍高质量发

展路径研究[J].教学与管理,2025(S1):46-49.

[12]王露.指向教育家精神的教师成长:教师专业自主发展的适应与超越[J].教育理论与实践,2025(07):57-64.

[13]罗生全,吴开兵.教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴、内在机理与实践进路[J].大学教育科学,2024(03):12-21.

[14]冯运,沈萍霞.教育家精神的内涵特征、价值意蕴与培育路径[J].教师教育学报,2024(03):9-18.

[15]欧阳光华,游子欢.教学学术视域下我国高校教师教学评价的演进逻辑与改革进路[J].高教发展与评估,2025(04):1-10,129.

[16]姜勇,柳佳炜.“智仁勇”三达德视域下教师形象的现代诠释[J].教师教育研究,2021(02):1-8.

[17]梅雄威,王薇,吴克明.赋权增能视域下高校教师专业发展的现实困境及优化策略[J].湖北社会科学,2024(05):134-138.

[18]张继平,邓可.教育家精神引领高校青年教师专业发展的逻辑起点、现实困境与实践路径[J].现代教育管理,2025(11):87-98.

[19]陈婷婷,王者鹤.英国高校教师科研发展性评价体系的运行机制及其逻辑指向[J].中国高教研究,2023(12):56-63.

[20]朱宁波,晋春霞.以教育家精神引领大学教师专业发展的价值意蕴与实践路径[J].教育科学,2025(04):76-82.

[21]Cai Y, Wang L, Bi Y, et al. How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy [J]. Sustainability, 2022(16):10029.

[22]Xu W, Poole A. 'Academics without publications are just like imperial concubines without sons': the 'new times' of Chinese higher education [J]. Journal of Education Policy, 2024(06):861-878.

[23]Xu L. Teacher - researcher role conflict and burnout among Chinese university teachers: a job demand - resources model perspective [J]. Studies in Higher Education, 2019(06):903-919.

[24]李洪修,蒋维西.教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求与实现[J].大学教育科学,2024(03):4-11.

[25]尤莉娟,陈鹏.“匠人之师”教育家精神的时代内涵及生成路径[J].中国职业技术教育,2024(06):66-74.

[26]刘慧琴,李文洁.新时代背景下高校外语教师专业发展路径[J].教育理论与实践,2022(27):42-44.

[27]李欣然.教育家精神融入大学教师内生式专业发展的逻辑、机理与理性实践[J].西南民族大学学报(人文社会科学版),2025(04):210-219.

(责任编辑:姜佳宏)

The Logic and Approach of Empowering University Teachers' Intrinsic Professional Development with the Spirit of Educators

NIU Junming, DING Yao

(*Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning 116029, China*)

Abstract: Against the backdrop of connotative development in higher education and the construction of a strong education nation, the professional development of university teachers urgently needs to achieve a paradigm shift from “externally driven” to “internally driven”. This paper, from the dual perspectives of national strategic needs and the awakening of teacher subjectivity, systematically explains the inevitability of the paradigm shift in university teachers' professional development. There exists a deep value isomorphism and practical coupling between the spirit of educators and the internalized professional development of university teachers, which can effectively empower teacher professional development through the triple logic of value guidance, cognitive reshaping, and practical transformation. Currently, an internally driven professional development mechanism for university teachers has yet to be established, and multiple practical difficulties remain at the institutional, cultural, and individual levels. Therefore, it is necessary to promote the transition of university teachers from an externally driven professional development model to an internally driven one through the paths of conceptual reconstruction, institutional innovation, evaluation reform, community cultivation, and self-awareness, with the aim of stimulating the intrinsic motivation for professional development and achieving high-quality development in teacher education.

Key words: educational spirit; endogenous development; professional development; paradigm shift

(上接第 105 页)

The Inevitable Value, Actual Challenges, and Desired Pathways of Educator Spirit in Empowering University Faculty Ethics Development

WANG Wen

(*Southwest University, Chongqing 400715, China*)

Abstract: The spirit of educators embodies the essence of noble teaching ethics, possessing multidimensional empowering value. It stimulates university faculty to pursue ethical perfection, drives practical innovation for deepening the substance of teaching ethics development, and consolidates collaborative governance efforts for fostering diverse synergies in this endeavor. Within the current university practice context, the empowerment of this spirit faces multiple challenges, including weakened subject agency, vague implementation pathways, and softened safeguarding mechanisms. To effectively overcome these bottlenecks and unlock the spirit's full potential, this paper proposes establishing a human-centered empowerment philosophy centered on university faculty, shaping a practice-oriented integrated empowerment pathway and constructing a comprehensive empowerment framework supported by robust safeguards. This integrated approach offers an innovative solution combining theoretical insight and practical transformation to advance university teacher ethics development, achieving both efficient and sustainable outcomes in harnessing the spirit of educators.

Key words: educator spirit; higher education institutions; people-oriented empowerment; integrated paths; all-round structure; co-governance ecosystem

互动仪式链理论视角下乡村教师文化身份建构： “乡贤”与“经师”

李 荷, 冯晓杭

(长春师范大学, 吉林 长春 130032)

[摘要]乡村教师是乡村教育高质量发展的关键力量,其文化身份的建构关系到乡村社会的精神延续和乡村教育质量的提升。基于互动仪式链理论,乡村教师的文化身份建构应兼具“乡贤”之责与“经师”之道的双重内涵。“乡贤”是乡土文明的赓续者与社会秩序的守护者,“经师”是知识传授的引领者与生命成长的唤醒者,“贤”“经”融合形成了乡土文化传承与教育创新的共生价值体系。但现实中乡村教师在身份建构过程中仍面临共同在场弱化、关注焦点分散、情感共鸣缺失及边界模糊不清等现实困境。为此,应强化身心在场意识,重建教育情感共同体;聚焦育人核心价值,凝练教育意义共识;激活情感仪式机制,延续师生精神联结;厘清角色权责边界,重塑专业认同结构。

[关键词]互动仪式链理论;乡贤;经师;乡村教师;身份建构

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0114-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjy.kx.2026.02.017

乡村振兴战略背景下,乡村教师群体被重新赋予肩负文化传递与履行社会责任的双重使命。2020年7月31日,教育部等六部门印发的《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》强调,“注重发挥乡村教师新乡贤示范引领作用,塑造新时代文明乡风,促进乡村文化振兴”,明确了乡村教师在乡村教育中的重要角色定位。乡村教师被视为新时代“新乡贤”的典型代表,其在知识传播、文化传承和社会教化中承担着塑造乡村精神文明的核心职责^[1]。有研究者认为,新乡贤是指在新时代背景下,有资财、有知识、有道德、有情怀,能影响农

村政治经济社会生态并愿意为之做出贡献的贤能人士^[2]。而新乡贤这一角色要求乡村教师在乡村振兴过程中以公共意识、公共精神和公共能力为支撑,肩负起培养满足新时代社会发展和个人发展需求的一代新人的重任^[3]。文化身份是一个持续塑造的过程,当个体经历文化环境的变迁时,其文化身份也应相应地发生转变^[4]。所谓“经师”,是指掌握丰富的文化知识,志在教书,并以孜孜不倦的求学态度和乐学风范来影响他人的知识型教师^[5]。乡村振兴战略为乡村教师的文化身份赋予了崭新的内涵和鲜明的新时代特征^[6],呈现出“乡贤”与“经师”并存的双重角色特质。乡村教师既作为“乡贤”,承

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]2025年吉林省高等教育学会一般课题“人工智能时代教师角色认知特征及影响因素研究”(项目编号:JGJX25D0413);长春师范大学研究生院2024年一般项目“人工智能时代教师专业发展路径研究:机遇、挑战与创新”(项目编号:YJSCX2024051)。

[作者简介]李荷(1999-),女,四川绵阳人,长春师范大学教育学院硕士生;主要研究方向:教师教育学、家庭教育。冯晓杭(1973-),女,吉林伊通人,博士,长春师范大学大学生心理健康教育中心主任、教授、博士生导师;主要研究方向:教师教育学、心理健康教育、家庭教育。

载着乡土文明赓续与乡村社会秩序维护的使命，是乡村社会内部的道德标杆与情感纽带；同时又作为“经师”，肩负着现代知识与价值观念的传播责任，引领乡村教育走向现代化。乡村教师这一双重文化角色的形成，并非静态固化的结果，而是与其在学校、社区及社会空间中的日常互动仪式密切关联，正是在持续的互动与情感交流中，其身份意义被不断生成、强化与再生产。基于此，本研究从互动仪式链理论的4个核心要素出发，探讨乡村教师“乡贤”与“经师”双重文化身份的互动生成逻辑，揭示其身份认同的动态建构机制与现实困境，以期助力乡村教师在“乡贤之责”与“经师之道”之间找到文化定位，实现职业认同与精神使命的双重统一。

一、互动仪式链理论：乡村教师文化身份建构的新视角

美国社会学家兰德尔·柯林斯(Randall Collins)在爱米尔·涂尔干(Emile Durkheim)的宏观社会学对传统宗教仪式的研究和欧文·戈夫曼(Erving Goffman)注重互动仪式的微观社会学研究基础上，突破了只注重仪式的概念、性质、功能的框架，打破了仪式作用机制的限制，构建了“互动仪式链(Interaction Ritual Chain)”理论体系^[7]。柯林斯指出，互动仪式链理论具有4个基本要素：一是共同在场，即两个或两个以上的人的身体聚集在同一个地方；二是对局外人设定界限，即对外部人员有界限，以便参与者了解谁在参加，而谁被排除在外；三是共同关注的焦点，即参与者将注意力集中于一个共同的物体活动上，并意识到彼此关注的焦点；四是共享的情感，即参与者彼此间有共同的情绪与情感体验^[8]。

教师身份并非由外在制度一次性赋予，而是一个在持续互动中被建构、确认的动态过程。互动仪式链理论强调个体通过仪式中的情感共鸣与象征性符号交换获得情感能量，不仅能够维系社会秩序，也能构成教师身份认同的心理基础。对于乡村教师而言，课堂教学、家校沟通、教研活动以及乡村社区参与等日常情境，都是重要的互动仪式场域。教师通过言语、表情与姿态传递意义，并在他人回应中获得情感反馈。当仪式获得积极共鸣，教师的身份感与职业信念便会被强化。反之，缺乏共鸣或发生情感断裂，则可能引发其职业倦怠与身份危机。在乡村教育情境中，乡村教师兼具“经师”与“乡贤”双重文化身份。其互动仪式链既发生在学校的

正式教育场域，也延伸至乡土社会的非正式关系网络。在课堂、教研、评比等制度化仪式中，教师以知识传授与课堂管理确立理性与权威的“经师”形象；而在村落生活、社区事务与文化传承等社会性仪式中，教师又以协商者、文化承载者的身份融入乡村公共生活，逐渐形塑“新乡贤”的角色。可见，乡村教师“经师”与“乡贤”双重身份正是通过这些交织的互动仪式而动态生成、相互渗透的。决定乡村教师身份能否稳固的核心，在于互动仪式链中情感能量的积累。积极的情感体验能够转化为强化身份认同的心理资源，提升教师的职业幸福感；若教师长期处于情感能量耗散的状态，缺乏有效的情感共鸣或遭遇社会冷漠时，容易引发对自己身份认同的动摇甚至异化，进而削弱其对教育的热情。唯有当学校、乡村以及社会共同为乡村教师提供稳定且积极的情感能量时，乡村教师的双重身份才能在情感与意义的共振中不断被激活，从而实现“乡贤之责”与“经师之道”的有机统一。

二、互动仪式链视角下“乡贤”与“经师”的文化身份建构

乡村教师队伍建设是推动乡村教育高质量发展的关键力量，其文化身份的构建不仅关乎个人的职业定位，更深刻影响着乡村文化的传承与发展。基于互动仪式链理论，乡村教师扎根乡土，履行“乡贤”之责，成为乡土文明的赓续者与社会秩序的守护者；践行“经师”之道，成为知识传授的引领者与生命成长的唤醒者。“乡贤”与“经师”的双重身份，共同塑造了乡村教师的独特画像。

(一)“乡贤”之责：乡土文明的赓续者与社会秩序的守护者

“乡贤”是乡村社会中承载道德与文化期待的典型形象，而乡村教师在坚守乡村学校的过程中，不仅是教育者，更是乡村社会中的文化人、局内人、城市人和文化传播人^[9]。在当代语境下，乡村教师自然地延续了这一多重身份，既是乡村高质量发展对其本土精英肩负使命的国家要求，也是承续中国历史传统赋予的社会改造职责的客观要求，更是重塑新时期乡村教师作为乡村文化精英身份与自豪感的现实需要^[10]。作为乡土文明的赓续者，乡村教师通过在课堂中引入地方历史、民俗与乡贤故事，有效地将本土文化内化为学生的价值认同，避免乡土社会在现代化进程中的文化断裂。同时，乡村教师也是家校沟通和邻里关系的润滑剂，是村落

公共事务中的意见领袖，以言传身教参与乡村公共事务，通过调解邻里矛盾、组织文化活动等方式，潜移默化地塑造着乡村社会的道德生态。作为新时代乡贤，乡村教师既在精神层面守护着乡土文明的根脉，又在社会层面维护着乡村秩序的稳定。

(二)“经师”之道：知识传授的引领者与生命成长的唤醒者

教师的根本职责在于教书育人，“经师”象征着教师在学术与专业上的担当，体现了教育回归本质的价值追求。相较于城市教育的快速发展，乡村教育理念相对滞后，授业解惑的“经师”职能仍是乡村教师的职业立命之本^[11]。立足于乡村教育实践，教师在保证传授知识的基础之上，更要注重探索适合乡村学生发展的独特教育路径。乡村所特有的邻里关系、伦理亲情、长幼有序、乡土认同、春华秋实等乡土地方性的元素，都蕴含着独特的精神和道德力量，是乡村教育不可替代的重要教育资源^[12]。然而，“经师”的意义并不止于教授学科知识，更在于精神唤醒与价值引领。对于乡村学生而言，教育往往是改变人生轨迹的重要契机。一方面，教师帮助他们在熟悉的乡土语境中理解更广阔的世界，也在互动过程中激发其学习兴趣和理想信念。另一方面，教师通过语调调节、肢体语言及积极课堂氛围的营造，促发与学生的情感共鸣，使抽象的知识转化为可体验的精神力量，而学生在富有仪式感的学习情境中，逐渐形成对自我和世界的深层理解。正是在这一过程中，“经师”的身份被赋予了超越性的教育意义，乡村教师不仅是知识的传递者，更是学生生命成长的唤醒者。

(三)“乡贤”与“经师”：乡土文化传承与教育创新的共生价值

乡村教师既是课堂中的专业教育者，也是乡村社会中的知识精英，其专业身份与公共身份并非彼此割裂，而是相互补充。其中，专业身份是公共身份的基础和根底，公共身份是专业身份的放大和延伸^[13]。在乡村教育实践中，“乡贤”与“经师”共同构成乡村教育的内生动力：“乡贤”强调文化传承与社会秩序的维系，“经师”则体现知识传授与生命引领的专业使命。一是“乡贤”为“经师”的专业身份提供了文化根基。乡村教育的课堂已从封闭空间延展为与乡土社会紧密联结的文化场域。作为“乡贤”，教师必须将乡土伦理、地方文化与生活经验融入教学，使学生在理解现代知识的同时感受乡土文化的温度。正是乡土性赋予了知识生活的质

感，也让“经师”的专业实践不再是抽象的学科传授，而是与学生生命深度相连的智慧启蒙。二是“经师”为“乡贤”的公共身份注入了创新活力。面对人工智能推动的教育变革，乡村教育若只沉溺于传统文化的守护，势必陷入封闭与保守的境地。乡村教师的“经师”角色要求其以现代视野重新激活乡土资源，通过开发地方课程、组织乡土探究，让学生既能够掌握科学知识，又深化对本土文化的理解，实现文化与知识的双向转化，增强“乡贤”身份的时代适应性。三是“乡贤”与“经师”的共生关系体现在课堂之中与课堂之外的社会生活两大重要场域。课堂之中，教师通过语言、示范、评价等互动方式激发学生的认知兴趣与情感共鸣，促使学生在知识学习中形成价值认同；走出课堂，教师深入乡村公共生活，参与节庆、社区事务、家校合作，与乡村社会形成情感联结，强化“乡贤”身份的社会认可。正是在双重互动仪式的支撑下，乡村教师逐渐实现了“乡贤”与“经师”身份的有机融合。四是“乡贤”与“经师”的共生价值在乡村教育的整体性中得以集中体现。乡村教师既不是纯粹的知识传授者，也不是单一的文化守护者，而是在传统与现代、本土与未来之间寻求动态平衡：一方面，以乡贤身份守护乡土文化的精神根基；另一方面，以经师视野推动知识更新，帮助学生走向更广阔的世界。只有在这种动态均衡中，乡村教育才能真正做到立足乡土、面向未来，展现其不可替代的独特价值。

三、“乡贤”与“经师”身份建构的现实困境：互动仪式链的断裂

乡村教师双重文化身份的建构，是对乡村教育本质的回归，也是对教师角色价值的深化。从互动仪式链理论的视角看，当前乡村教师在教育实践中普遍面临共同在场弱化、关注焦点分散、情感共鸣缺失以及角色边界模糊等问题，从根本上制约着乡村教师“乡贤”与“经师”双重文化身份的有效建构。

(一)共同在场弱化，教师情感能量削弱

共同在场是互动仪式产生情感共鸣和身份认同的基础，任何有效的互动都需要以“身体在场”为前提条件。当前乡村教育生态中，“共同在场”基础性条件正因智能技术的介入和城乡结构性分化而不断弱化。随着城镇化的深入，大量人口外流导致乡村学校生源锐减、学生结构趋于单一，校园原本承载的社区文化与情感纽带功能开始瓦解。传统节

庆、家校联谊、村校共建等集体性仪式因参与者减少而逐渐式微，教育场域的公共性随之弱化。同时，优质教育资源持续向城市集中，使乡村学校在制度与资源上处于弱势，教师之间开展集体教研和专业互动的机会不断减少。部分教师为谋求发展或收入选择走教、多点任教，在不同村落间频繁流动，进一步削弱了与特定社区建立稳定情感联结的可能性。物理空间的分裂和心理场域的疏离，使乡村教师难以在持续的互动仪式中积累情感能量，教育活动逐渐异化为工具化行为，缺乏真实的情感共鸣和文化认同。由此，“共同在场”的弱化不仅削减了教育主体间互动的情感深度，也动摇了乡村教师作为“乡贤”与“经师”构建在地身份的仪式性基础。

（二）关注焦点分散，教育意义共识消解

共同注意焦点是互动仪式得以产生情感共鸣和身份认同的关键要素，要求参与者在教育目标、文化价值以及实践方式上形成共识，从而在互动过程中强化身份归属感。在当前乡村教育情境中，共同焦点正因外部社会期待与内部教育实践之间的张力而日益分散。一方面，现代化进程与升学导向的社会话语不断强化功利性教育目标，将教育效果简单等同于升学率和考试成绩，逐渐挤压乡村教育在文化传承、人格培养等方面的独特价值空间。另一方面，乡村社会仍坚持伦理教化、乡土文化延续等传统价值，教师在实践中既要应对成绩压力，又希望实现育人理想与文化使命，由此导致教育关注焦点的碎片化。外部功利期待与内部文化使命的双重拉扯，使乡村教育难以形成稳定的价值共识，教育仪式的凝聚力因此下降。课堂互动趋于形式化，师生难以产生深度教育共鸣；家校沟通亦易流于程序性交流，教育共同体的情感黏性随之弱化，难以支撑持续的文化认同构建。当教师在价值认同上陷入孤立，既得不到外部积极回馈，也难以从内部生成职业意义，“经师”身份的教育理想便难以维系，“乡贤”身份所依托的道德与文化权威亦会随之削弱。

（三）情感共鸣缺失，教育仪式难以延续

情感共鸣是互动仪式链中不可或缺的核心要素，通过参与者之间的情感共鸣和经验共享，强化其群体认同感和文化归属感。情感共鸣的缺失已成为教育仪式难以延续的关键症结。一是城乡教育资源的失衡使得乡村教师长期处于职业发展的边缘地带，物质条件的不足和专业支持的缺失，使其难以获得职业成就感和情感满足。二是应试教育的压力

与乡土文化传承的双重使命，使教师陷入角色冲突，教学行为逐渐异化为机械化的知识灌输，而非充满生命力的文化实践。当教育过程失去情感的温度与文化的深度，课堂便沦为单向的信息输出场所，师生之间的互动沦为程序化的问答，家校合作也因缺乏共同价值基础而流于形式。情感共鸣的断裂削弱了教育仪式的象征意义，导致乡村教师难以通过日常互动获得持续的职业情感支持，也难以在仪式中积累象征性的情感能量来维系教育理想，其作为“乡贤”的道德引领者身份和作为“经师”的知识传授者身份均面临被解构的风险，最终陷入身份认同的困境。

（四）边界模糊不清，教师身份认同失衡

界限设定作为互动仪式维持群体秩序和身份认同的重要机制，能够协助参与者清晰界定成员与局外人的身份，从而有效维系社会关系和巩固文化权威。然而，在乡村教育场域中，教师身份的边界呈现高度模糊，主要源自“乡贤”与“经师”双重角色的重叠。传统意义上的“乡贤”以道德楷模、地方领袖的身份参与乡土社会治理，其权威来自对乡土文化规范的践行和维护；而“经师”则立足教育系统，以专业知识和教学能力构建其权威。当两种角色集中于同一教师身上时，其身份认同便在乡土社会的非正式规范和应试教育的制度化要求之间摇摆，既难以完全履行乡贤的道德教化功能，又难以在考试压力下实现真正的教育创新。双重角色的压力进一步削弱了教师作为独立文化主体的自我认知，使其在乡土社会和教育系统的双重期待中陷入“既非完全乡贤，也非纯粹经师”的身份困境。教师身份边界的模糊还体现在教师与家长、学生之间互动关系的失序上。当教师因资源匮乏难以承担社区文化传承的“乡贤”职能，或因考试压力而将教学简化为机械化的知识传递时，师生与家校互动便易退化为功利性的单向沟通，难以产生真正的文化共鸣与情感联结。互动失序不仅阻断了教师情感能量的积累，也加剧了其身份认同的失衡，使“乡贤”与“经师”两种身份难以形成稳定整合，从而造成乡村教师文化身份建构的停滞与弱化。

四、“乡贤”与“经师”身份的建构路径：互动仪式链的再激活

随着人工智能时代与教育教学的深度融合，“贤经融合”的乡村教师身份建构，成为破解当前乡村教育困境的关键路径，有助于为乡村社会留住

文化根脉、延续精神血脉，实现乡村教育的可持续发展。基于此，应注重强化身心在场意识，聚焦育人核心价值，激活情感仪式机制，厘清角色权责边界，以实现情感认同与教育意义的双重回归。

(一)强化身心在场意识，重建乡村教师教育情感共同体

身心在场是教师职业伦理的内在要求，也是教育行为得以发生的前提条件。乡村教师葆有服务乡村社会建设与发展的价值认同和情感基础，在“身在场”的基础上，更为强调“心在场”^[14]。随着教育行政化与智能化趋势的加剧，教师的教育情感逐渐被消解，“身在场而心不在”的现象愈发普遍。强化乡村教师的“身心在场”，实质上是唤醒教育的生命意识和情感温度，使教师重新找回职业热忱与精神归属。一是为乡村教师的“身在场”提供现实的制度保障。乡村教师长期面临多重角色冲突^[15]，亟需制度层面的物质与精神支持，使其能够安心扎根乡村。教育管理部门应构建教学时间保护机制，完善教师考核体系，精简事务性负担，使教师能够专注课堂教学和自我专业成长。同时，社会力量也应支持乡村教育体系，为教师提供必要的资源补给和情感支持，为其扎根乡村创造宽松环境。二是唤醒乡村教师“心在场”的教育自觉性。教育并非单向的知识传递，而是生命间的情感回应。学校和教师发展机构可通过情感教育培训、叙事写作、心灵对话等方式，帮助教师理解、表达并整合职业情绪，将其转化为积极的教育动力。此外，应建立教师心理关怀制度，通过定期开展心理辅导、同伴支持和经验分享等活动，缓解教师的心理压力与职业孤独感。只有当教师能够以真情投入教育活动，在学生成长的过程中获得精神回应，教育关系中的情感共鸣才能真正发生。三是以情感认同重塑教育共同体，重新激活乡村教育中的文化亲近性。乡村教育历来以人情与温度著称，而当代教育的制度化进程却削弱了人与人之间的联结。重塑师生共同讲述乡土故事、共同参与社区节庆等教育形式，使教育重新贴近乡村生活本真，教师亦因此在乡村社会的真实情境中收获情感共鸣的深刻体验。

(二)聚焦育人核心价值，凝练乡村教育的意义共识

教育价值共识是维系教师群体稳定、维持教育秩序以及促进文化认同的精神支柱。乡村教师在教育实践中被多重任务与功利指标所裹挟，育人目标在绩效化和行政化的冲击下逐渐被边缘化，导致教

育意义出现“失焦”现象。教育意义的失焦使教师陷入单纯为完成任务而教学的状态，从而削弱了教育的道德价值和人文关怀。为实现乡村教师“贤经融合”的身份重建，必须从价值层面回归教育本质，重塑育人的核心共识。一是以制度导向强化乡村教育的价值引领。首先，教育管理部门应从顶层制度入手，重新确立“立德树人”的教育使命，并将其具体化、操作化地融入学校办学目标、课程设计与教师评价体系之中。其次，建立以育人导向为核心的教育考核机制，弱化单纯追求分数和升学的功利性倾向，强化教育的人文性、伦理性和社会责任感。最后，乡村学校可设立教育价值共识研讨会、教师课程共创机制等共同体活动，让教师在共同反思与协商过程中达成教育意义的共享，促使教育实践从外在驱动转向内在信念驱动。二是以文化建构凝练乡村教育的精神内核。一方面，学校应深入挖掘地方教育史、乡贤文化、民俗传统等乡土资源，将其有机融入课程教学和学校文化之中，使教师在文化参与中感受教育的厚度与温度。另一方面，教师应借助乡土课程、村史讲堂、地方教育叙事等富有地方特色的教学形式，在真实的文化情境中培养自己对家乡的认同感与归属感。三是以个体反思深化乡村教师的价值自觉。教育意义的共识，最终需要落实到教师个体的信念系统中。教师自身需以教育叙事写作、反思性实践研究等方式，回溯自身教育行为背后的价值取向，辨析“为何教”和“为谁教”的根本命题。当教师群体共同完成价值澄清过程时，其将由被动执行者转向有信念的实践者，教育的精神内核亦将在群体共鸣中得以重新凝练。

(三)激活情感仪式机制，延续师生互动的精神联结

教育的情感仪式是维系师生关系和强化教育认同的关键心理机制。情感仪式既体现在外在的仪式化活动中，也是一种内在的情感生成结构，常以共同参与、情绪共鸣和象征认同来积累情感能量。但在当前人工智能技术深度融合教育的背景下，乡村学校的教育仪式逐渐流于形式化，师生互动的情感深度不断减弱。因此，应从组织、个体和文化层面重新构建教育中的情感秩序，以恢复教育活动的情绪能量和精神张力。一是重塑乡村教育仪式的组织形态。乡村学校应当深刻认识到仪式教育在育人方面的重要功能，系统地策划并实施具有地方特色和文化内涵的教育仪式活动，如入学仪式、成长典礼、师生共读、乡村节庆共创等，这些都是师生共

同参与且情感共享的重要场域。仪式的意义在于共同经历和情感共鸣的产生,其过程能够让学生获得归属感,教师则能深刻体悟自身使命,从而使教育共同体在互动中得以延续。二是培养乡村教师个体的情感意识。教师是仪式的情感引导者。乡村学校可以通过教育情感工作坊、教师叙事课程等多种形式,引导教师反思教育过程中情感的表达方式。教师的微笑、语调、姿态、眼神,均为情感交流的媒介。当教师能够有意识地营造情感在场的课堂氛围时,教育仪式便在日常教学中自然生成。情感能量的积累,增强了师生关系的稳定性,也为教师的职业幸福感提供了内在支撑。三是重建教育仪式的文化价值。乡村教育的仪式传统,曾是联结社会文化与教育精神的重要纽带,诸如祭师礼、读书会、成人礼等,都蕴含着深厚的文化象征意义。乡村教师应在现代教育体系中,对传统仪式进行适当的创造性转化,使其成为培育学生文化认同感和社会责任感的重要途径。教育仪式的文化复兴,赋予了教育活动更深层次的精神内涵,也使教师在仪式过程中重拾职业尊严和教育的神圣感。

(四)厘清角色权责边界,重塑教师专业认同与身份平衡

教师专业认同是其在教育实践中对自身职业价值、角色定位及教育使命的深刻体认。乡村教师身处复杂的社会生态,常承担多重而交叠的角色。因此,厘清角色权责边界,是实现乡村教师身份平衡与专业认同重塑的重要前提,只有这样,乡村教师才能真正实现“贤经融合”的职业理想,既承担公共责任,又坚守教育本心。一是构建明确且可操作的权责体系,确保乡村教师职责的有效落实与职业行为的规范化。教育行政部门应在政策层面清晰界定教师在教学、社会服务及文化传承中的权力与责任边界,形成系统化的职责清单和社会参与规范,以防止教师社会功能被不当扩张,避免教育核心任务被边缘化,从而增强教师履职的自觉性与规范意识。二是构建多方协同的文化心理支撑机制,以强化乡村教师的职业认同感。教育行政部门应重视乡村教师的文化心理需求,鼓励教师积极参与乡土文化调研和地方教育史研究,在文化浸润中重构职业意义;同时,乡村学校可通过师德建设、教育叙事、反思性教学共同体等多种形式,帮助教师在集体互动中坚定教育信念,厘清职业边界,培育共同的教育使命意识。此外,教师自身应通过自我反思形成内在职业信念与乡村情感归属,有效调适教育

者与社会人双重身份的冲突。三是凝聚社会合力,构筑多元支持的乡村教师发展生态。地方政府应完善乡村教师的激励保障政策,加强在职培训、心理关怀及职称晋升的制度性支撑;社会组织与教育基金会可借助志愿服务、学术援助和文化交流等途径,拓宽乡村教师的社会资源网络;高等师范院校与科研机构应主动下沉至基层服务,提供专业指导和学术支持,帮助教师在知识更新和角色转型中获得持续的动力。最终,社会、学校和个体三方协同形成支持闭环,使乡村教师在多元互动中实现专业成长、情感归属与社会价值的有机统一。

五、结语

“贤经融合”的乡村教师文化身份建构,既是教育个体的自我更新,也是乡村社会文化重塑的重要环节。在人工智能与乡村教育深度融合的时代背景下,教师不再只是知识的传递者,更是乡土文化的守望者。作为“经师”,教师以学识启迪心智、以智慧引领成长;作为“乡贤”,教师以德行温润乡里、以人格凝聚共识。两种身份相辅相成,构成了乡村教师精神世界的双重支点。唯有当“经师”的理性教化与“乡贤”的情感滋养融为一体,教师方能在现代化与本土化的张力中实现精神安顿,成为既懂教育又懂乡村的“新乡贤”。如此,方能以教育之力赓续乡土文脉,激活乡村社会的文化生命,托举中国乡村教育与乡村文明的未来愿景。

参考文献:

- [1]肖正德.论乡村振兴战略中乡村教师的新乡贤角色[J].教育研究,2020(11):135-144.
- [2]胡鹏辉,高继波.新乡贤:内涵、作用与偏误规避[J].南京农业大学学报(社会科学版),2017(01):20-29,144-145.
- [3]周晔,何晔.乡村振兴中乡村教师的新乡贤角色——公共性视域的考论[J].教育研究,2023(04):12-22.
- [4]肖正德,谢计.新生代乡村教师之乡村“局内人”文化身份建构——基于地方性知识教学的视角[J].中国教育学刊,2021(11):87-92.
- [5]闫雪映,黄明喜.新时代中国教师角色的双重定位——基于儒学教育话语范畴的分析[J].教师教育研究,2024(04):7-13.
- [6]肖正德.乡村振兴战略中乡村教师新乡贤角色担当意愿的相关影响因素分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021(07):92-106.
- [7]李卯.互动仪式链理论视域下课堂“边缘人”的形成机理与转化策略[J].教育研究与实验,2024(04):97-106.

[8] Collins R. *Interaction Ritual Chains* [M]. Princeton: Princeton University Press, 2014: 133.

[9] 顾玉军. 乡村振兴中乡村教师助力乡村文化传承路径探析[J]. *教育理论与实践*, 2019(13): 47-50.

[10] 程良宏, 李蓉荣. 乡村教师助推乡村高质量发展的“新乡贤”使命[J]. *西北师大学报(社会科学版)*, 2025(05): 95-103.

[11] 汪基德, 李博, 朱书慧, 等. 赋能、负能与使能: 生成式人工智能嵌入乡村教师专业发展的多维审思[J]. *电化教育研究*, 2024(08): 80-86, 96.

[12] 白亮. 乡村教育的百年实践与中国教育学自主知识

体系探索[J]. *西北师大学报(社会科学版)*, 2025(05): 78-86.

[13] 闫闯. 论乡村教师“乡贤化”的三重逻辑[J]. *教学与管理*, 2024(36): 7-12.

[14] 王浩宇. 乡村教师新乡贤角色的出场学诠释[J]. *教学与管理*, 2025(27): 58-62.

[15] 陈邈, 李继宏. 乡村教师的角色冲突及化解策略[J]. *基础教育课程*, 2019(16): 76-80.

(责任编辑: 孙冰玉)

On the Construction of Rural Teachers' Cultural Identity from the Perspective of Interactive Ritual Chain Theory: “Rural sages” and “Teachers of classics”

LI He, FENG Xiaohang

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

Abstract: Rural teachers are the key force in the high-quality development of rural education, and the construction of their cultural identity is crucial to the spiritual continuity of rural society and the improvement of rural education quality. Based on the theory of interactive ritual chains, the cultural identity construction of rural teachers should embody the dual connotations of “local sage” and “scholar-teacher”. “Local sage” refers to the successor of rural civilization and the guardian of social order, while “scholar-teacher” is the guide in knowledge transmission and the awakeners of life growth. The integration of “sage” and “scholar” forms a symbiotic value system for the inheritance of rural culture and educational innovation. However, in reality, rural teachers still face practical challenges in identity construction, such as weakened shared presence, scattered focus, lack of emotional resonance, and blurred role boundaries. To address this, efforts should be made to strengthen the awareness of physical and mental presence, rebuild an educational emotional community; Focus on the core values of nurturing, crystallize a consensus on educational significance; Activate emotional ritual mechanisms to sustain the spiritual connection between teachers and students; Clarify the boundaries of roles and responsibilities, and reshape the structure of professional identity.

Key words: interaction ritual chain theory; rural sages; teachers of classics; rural teachers; identity construction

人工智能时代研究生导生关系的重塑

张晶晶^{1,2}, 陶夏³

(1 汉口学院, 湖北 武汉 430212; 2 华中师范大学, 湖北 武汉 430079;

3 武汉工程大学, 湖北 武汉 430205)

[摘要]人工智能时代研究生导生关系存在规模化培养研究生的自然规律与个性化导生的育人规律的矛盾;从《论语》“有教无类”“因材施教”“教学相长”等教育智慧里寻找力量,是化解上述矛盾的合理选择。运用学术画像、人机协同的科研平台将教育思想进行规模化落地,是传统教育智慧滋养人工智能技术的一种体现;从儒家思想中提炼价值指引、伦理道德,可以滋养技术应用,形成技术与人文双轨滋养模式,实现师生关系重塑的精准赋能、共生关系、制度文化保障三大路径。在技术人文双轨滋养模式下,人工智能时代研究生导生关系重塑是一种技术赋能与智慧滋养的创造性融合,有利于为建设中国特色智慧教育提供力量。

[关键词]人工智能;因材施教;教学相长;师生关系;智慧教育

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0121-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.018

一、引言

现有的导生关系受到人工智能影响,需要理论与实践共同应对。研究生扩招引发的大规模培养与个性化指导问题突出。“由于导师多数承担科研、教学、行政等职责,导师指导研究生的时间碎片化。”^[1]“研究生群体背景多元,兴趣、目标存在差异,‘一刀切’式的培养模式不适合多样化需求的研究生。”^[2]在这种结构性张力下,导生关系逐渐疏离、功利化。“有导师把研究生当作一种科研劳动力,研究生则在缺乏有效引导下被放养或工具化。”^[3]线上交流方便易行,但情感联结不强,更加剧了冷漠化。

生成式人工智能的出现可以解决这一问题。“其门槛低、效率高、即时的特点为师生间知识获取与协作带来了便利”^[4],通过学习数据可以建立学术画像,动态推荐文献、设计科研路径,实现“因材施教”。同时,人工智能在实验设计、数据分析、论文润色等方面,可以减轻师生机械性劳动,让师生更多地集中精力进行创新性思考;智能平台支持跨时空交互,打破传统的导生交流场所的限制。这些技术的应用也将《论语》“教学相长”“因材施教”的理念转化到教育现实中,促进师生关系从“权威—服从”转变为“平等—协作”。

但儒家教育思想的传统阐释无法直接与人工智能时代的社会现实相匹配,“因材施教”需要从经

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]2025年汉口学院大学生创新创业训练计划项目“数智化背景下大学生党员网上发挥作用机制研究”(项目编号:2025084);2024年度湖北省教育厅哲学社会科学项目“湖北长江文化融入大学生日常思想政治教育工作创新发展研究”(项目编号:24Z077);2024年度中国陶行知研究会智慧教育研究分会教育数字化研究专项课题“数字化转型背景下民办高校新质人才的培养模式探究”(项目编号:中陶会智教202411962HB)。

[作者简介]张晶晶(1990-),女,湖北宜昌人,硕士,汉口学院讲师,华中师范大学人工智能教育学部科研助理;主要研究方向:教师教育、人工智能教育。

[通讯作者]陶夏(1991-),男,河南省信阳人,博士,武汉工程大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:高等教育管理、教育政策与法律。

验走向数据，“教学相长”需要从人际关系走向人机协同，面临的问题不外乎三类：一是理论上的不适应，儒家思想是从人际伦理建构起来的，人工智能时代师生关系具有“去中心化”“情感弱化”的现代性，需要重新定义其现代性；二是伦理上的不适应，算法偏见使得“因材施教”变成“算法歧视”，而情感计算如果没有人文关怀，会让“数字冷漠”^[5]更严重；三是制度上的不适应，高校评价以论文、项目为导向，忽视师生互动质量和人工智能赋能下的教育创新，降低了导师的实践效用。

人工智能时代研究生师生关系的重构，需要兼顾人工智能技术的力量和《论语》传统教育经典思想的哲学人文关怀。一方面，导师要利用人工智能技术赋能研究生的个性化教育；另一方面，导师要以《论语》传统的教育智慧进行现代转化，在教师自我行为示范的潜移默化中，培育出具有人文精神和伦理自觉的研究生。基于人工智能赋能研究生师生关系建立的现实需求和现有理论指导的不足，亟需探求人工智能时代人机协同范式下和谐研究生师生关系的建立路径。

研究以“理论阐释—技术赋能—路径构建”为分析框架，推动传统教育思想与智能技术跨时空对话：运用哲学诠释学方法，对《论语》“因材施教”和“教学相长”进行现代解读；以案例分析与技术批判实证研究人工智能在导生关系重构中的作用和风险；从教育学、伦理学和计算机科学视角构建“技术—人文”双轨驱动的导生关系创新路径，推动中华优秀传统文化思想现代转化，为构建中国特色智慧教育范式提供力量，为高校研究生培养改革提供参考，助力人工智能时代导生关系改善、教育质量提升。

二、洙泗遗风与数智赋能的隔空对话

人工智能的出现，让具有大基数的班级授课制也可实现“因材施教”的理想目标，该技术是理想得以实现的重要工具。儒家教育传统强调“视其所以，观其所由，察其所安”，其本质是一种基于深度观察的个性化判断。在人工智能技术的助力下，导师不再依赖个人的经验直觉，而是借助多模态数据获得的学习分析，实现从经验判断到数据驱动的转型，这是对传统核心精神的现代延展。

（一）儒家个性化教育的智慧原核

孔子在洙泗时，践行“因材施教”，即根据每个弟子的长处进行教育。这并非仅仅因为他有教无

类，更因为他能识人，能发现每个弟子的长处并加以培养，促进其成才。具体表现为，通过日常对话、行为观察、情境测试等方式判断弟子的性格、能力与志向，从而更好地调控教学，以适应弟子的发展模式。这种“识材”是一种情境化、情感化、经验化的教育方法，体现的是教师对弟子的整体感知和价值判断。在具体生活情境中，教师运用积累的教学经验和智慧，以尊重爱护弟子的思想为指引，让弟子感受到教师饱满的热情、关心爱护的情感态度和切实的行动。

当代，研究生导师面临“识才”的现实困境。究其原因，是导师指导人数多、科研任务重与研究生背景复杂、需求分化的双向作用。若采用传统观察法，作为研究生核心考察指标的创新潜能、科研韧性、合作倾向等内在特征，难以通过外在表现直接观察出来。由此，容易因导师的主观思维，造成对研究生的指导泛化，难以真正满足研究生的需求。

人工智能让“因人施教”回归“因材施教”，具体体现为通过对研究生学习记录、科研成果、社交活动等数据的收集，动态生成研究生的过程性“学习画像”，即有关研究生的“知识结构、学习风格、情感特征和成长潜能”的画像^[6]。随后，由导师进行“滴灌”教育。比如，针对画像表现为理论特征的研究生，可推送建模软件、文献路径等学习活动；针对画像表现为实践特征的研究生，可进行项目训练、产业联动等学习活动。基于研究生的不同表现，推荐适合不同研究生的学习素材和成长路径。

人机协同的“识材”，体现了儒家“仁者爱人”的人文情怀，是系统化培养中的精准辅助，更是古典教育思想与现代理性智慧的相互碰撞。

（二）学术共同体构建的伦理基石

并非任何教学都能实现“教学相长”，促进教师的教和研究生的学。这一结果的实现，前提是师生关系要建立在平等、互助的基础上，以建立学术共同体为核心目标，才能达成这一理想状态。

现实中的研究生导生关系往往陷入“任务导向”的窠臼。由于导师科研压力大，将研究生视为“项目劳动力”；研究生因无法得到指导而被“放养”。两种极端的状态都违背了建立和谐研究生师生关系的初衷，违背了建立学术共同体的构想。网络联系虽然便捷，但往往稀释了情感联结，造成了“数字冷漠”。一串客观的文字，不同状态下的不

同研究生会有不同的理解和不同的情感体验。少了情感调、表情眼神的鼓励，交流体现为冰冷的文字符号。更严重的是，不少智能系统将导生交流化作“数据输入—结果输出”的线性过程，减少了人文关怀和伦理关怀。

重构“教学相长”需要从3个方面进行，即导师由“知识权威”向“学术伙伴一体化”转变，实现“技术赋能一体化”和推行“一体化师生互评”。在知识爆炸的今天，“三人行，必有我师焉”的经典哲理表现得更为明显。导师是特定学术领域的权威，所谓“学有专长，术有专攻”，导师不应该故步自封，在面对新兴与非擅长领域时，需向“学术伙伴一体化”转变。人工智能系统可以支持跨时区研讨、智能答疑、情绪识别等功能，帮助导师及时介入、及时回应。“一体化师生互评”制度，将研究生的反馈纳入导师考核，推动形成“共生性成果”评价体系，关注合作过程中的创新价值和育人成效。

这种“一体化学术伙伴”不是复制传统，而是现代转化，既传承了《论语》中“当仁不让于师”的公平精神，又回应人工智能时代的“协同创新、情感联结、责任共担”的要求，为建构有温度的学术共同体提供了伦理契约。

（三）传统教育智慧与人工智能赋能的可能空间

人工智能不是教育的“外来者”，不是传统教育智慧在新时代的“翻译器”，而是让“因材施教”从个体化走向系统化的助推者，让“教学相长”由口号走向实践的帮扶者。当然，技术要服务教育，而不是主导教育。

人工智能在研究生教育中的应用主要体现为3个方面。一是“识才”的智能化，即系统根据研究生的行为数据、科研状态等，动态生成“学术画像”^[7]。教师可基于研究生的学术画像，采取最合适的培养方式促进研究生的成长。二是“互动”的延展化。基于智能平台，师生可以随时沟通、互动讨论；人工智能提供答疑、模拟审稿、生成反例，研讨的密度更高。三是“共创”的协同化。针对复杂的科研问题，导师、研究生和人工智能参与假生成、数据分析和模型验证，形成“人机协同”的研究新模式。

人工智能新技术的出现，在赋能研究生导生关系建立的过程中，不可避免地存在一定的风险。主要体现为人工智能的暗箱操作，其算法的不透明，其运行逻辑的不公开。纵然有行为记录的理性分析，绘制出个人数据画像，但多以理性量化判断为

主，缺失质性判断与分析。传统教育智慧指导下的导师教育经验的结合判断成为必不可少的综合考虑因素。

《论语》中传统教育智慧的核心目的是促进师生的成长，而非牺牲自我、成全他人，是双赢的目标达成。人工智能的出现，是促进这一目的达成的催化剂和加速器。人工智能基于数据的动态的过程性生成，使得个体可以更清晰地了解自己，也可以作为参考依据，让他人更好地理解自己。在研究生导生相互了解过程中，人工智能缩短了了解的时间，加速了彼此熟知的过程。因此，《论语》传统教育智慧与人工智能具有赋能的可能空间。

三、人工智能时代导生关系的实践图谱与困境

（一）智能技术重塑导生互动的实践探索

孔子虽然三千弟子遍天下，但贤者仅72人，在春秋时期为促进学术下移作出了突出贡献。但站在现当代和效率的角度看，则存在一定问题。尤其是在人口众多、高等教育普及化、知识大爆炸的今天，以眼为媒、以观察为主导、以经验为判断、以口述为主要讲授方式的导生相处方式已不太合适。人工智能的出现，为导生关系的高效建立提供了快车道。人工智能作为导生关系建立的技术工具，已渗透到导生关系的全流程。导生小模型作为特定导生组的人工智能工具，不用担心信息的泄露。这一专用小模型在研究生和谐导生关系的建立过程中，扮演着举足轻重的角色。

在确认导生关系后，在导生小模型的帮助下，研究生可输入自己的学术志向和学术规划安排，以及自己感兴趣的研究内容，人工智能的出现给内向型研究生提供了特别的助力。导师可利用碎片化时间，在看到研究生的需求后，有针对性地给予研究生指导，尽量满足研究生的个性化需求，促进研究生个性化发展，从而使师生的满意度提高、满足感增强，避免因时间安排异步寻求同步时间而造成的时间延后、问题得不到及时解决。人工智能也可充当学习者辅助与导师助手角色，针对研究生的学习需求，推荐相应的合适资料，在导师判断之后进行精准发放，避免找寻相关资料的时间耗费和因人工智能暗箱操作推荐内容不合理问题的出现。当研究生遇到问题后，也可以第一时间利用导生小模型这一人工智能工具进行反馈，及时获得这一助手的建议和导师的帮助。

特别是针对需要做实验的理科专业，可充分利

用导生小模型，基于导生小模型反馈的重复性出现的共性问题，导师可集中进行统一讲解，节省大量时间，缓解导师因一对一时间耗费而造成的焦虑和压力。当然，该模式针对文科专业同样适用。针对论文研讨，通过导生专用小模型这一人工智能工具，“进行论文核心观点的提取，发现论述的逻辑漏洞，指出不足，并提出修改完善建议”^[8]。在解决基础问题之后，导师进行优质高阶思维的培养，指出小模型不能替代导师存在的高级问题，提高对话质量，提升论文档次。在这种基本问题快速解决后，实现高质量研究生培养的目标。在释放师生双方压力的基础上，还可实现成果质量的提升，真正达到“教学相长”、相互促进提高的良好结果。

人工智能的另一主要功能是“数字画像”的生成，基于研究生学习行为的多模态数据进行分析，得出研究生“多维学术能力评估模型”^[9]。根据研究生的自我需求，参考学术能力模型数据，结合导师的经验，及时进行最优能力培养方案的制定，真正实现“因材施教”的教学目标。通过研究生平时学习行为分析得出的“数字画像”，进行纵向比较，针对特殊时期的特殊活动与表现，及时进行预警设置提醒，加之导师的综合判断，及时采取应对之策，确保研究生人才培养过程中不走弯路、不走邪路。

（二）技术介入下的导生关系新挑战

人工智能技术作为赋能导生关系建立的技术工具，是一把双刃剑，在带来便利的同时，因其算法的暗箱操作以及过度依赖而存在一定的风险。人工智能因其暗箱操作，未能被充分解读，导致对其存在不信任。特别是针对假文献的生成、假信息的锻造，备受导生质疑。人工智能如同一个身处考场的学子，在进行试题作答，与真实生活不同的是，他会给出一个看似正确和符合逻辑的结果，无关结果的正确与否或者真实与否。或者如同一个未长大的调皮的孩子，出于算法不足，而出现闹情绪的现象，即终止该话题。诸如“小主人，我累了”“小主人，我们换一个话题吧”等类似的回答。这些情况的出现，源于技术的不成熟。因此，需要构建针对导生关系建立的导生小模型，用于特定小组导生关系的建立，专注于整个导生组的服务，且无需担心信息泄露的问题。

同时，与互联网时代相比较，人工智能的图、文、视频、语音等多模态信息的自主输出备受吹捧，由此导致“算法推荐的‘过滤泡’效应”^[10]。人

工智能基于研究生的历史行为数据，进行类似文献、选题、方法等个性化的推荐，虽然提高了学习效率，但是极有可能将研究生禁锢于人工智能构建的“信息茧房”中，限制了研究生接触跨学科的内容，进而逐渐窄化了研究视野，并逐步失去批判性能力。这一结果的出现违背了孔子倡导的“毋意、毋必、毋固、毋我”的开放思维。更严重的是，部分研究生直接将人工智能替代自身进行数据资料的生成，成了人工智能的奴隶，丧失了研究生作为人类群体的主体性与判断力。此时，人工智能作为研究的主体，而非作为助手存在。人工智能作为机械，以多模型数据收集形成标准化数字、模型，缺少感性判断，以纯“导生小模型”生成的数据结果作为唯一判断依据，容易导致导师角色被弱化，陷入“唯算法是从”的被动境地。

人工智能技术应用的预设前提是师生都具备一定的数字素养，现实中导师与研究生在技术接受、应用和伦理方面都存在着代际差距，这种“数字鸿沟”^[11]可能加剧原有的认知和权力鸿沟。其影响包括：其一，技术话语权失衡，研究生更擅长使用人工智能工具，甚至比“数字移民”身份的导师更擅长使用人工智能工具，从而使导师由于技术的劣势陷入权威危机，或者反过来为了维护权威而放弃技术的应用，形成“技术冷战”。其二，资源获取的马太效应，技术素养更好的研究生更容易利用人工智能工具获取资源、产出成果，技术适应不好的研究生则会进一步被边缘化。算法如果没有公平性设计，将加剧原有的差距，违背“有教无类”的公平观。其三，应对伦理风险较弱。师生在数据隐私、算法偏见、人工智能滥用等伦理方面理解不同。研究生使用生成式人工智能撰写论文，导师缺乏技术洞察力难以甄别，共同面临着学术诚信风险。

人工智能技术在师生关系中的应用绝不是技术的简单叠加，而是一场关乎教育本质的巨大变革，只有对其存在“异化”风险进行理性认知，通过伦理规范、人文回归与素养提升予以制衡，才能够真正实现技术赋能与教育智慧的融合。

（三）理念、制度与技术的错位

在人工智能理念、制度、技术的系统性混乱影响下，不仅会阻碍技术优势的发挥，更会加速师生关系的异化。厘清这些困境的根源，是建构人机协同导生新范式的基础。当前教育实践者对人工智能的认识多停留在工具论的层面，而不是将其看作是改变教育生态的范式革命，这一理念的滞后直接导

致技术的表层化和碎片化。一方面，高校管理者和导师基本上都将人工智能理解为文献处理、语法校对等“效率提升工具”，而不是可以颠覆“教育哲学、教学主体性与师生关系本质变革”^[12]的颠覆性力量。比如，多数导师仅要求研究生使用人工智能对论文进行润色或者数据可视化，而没有看到人工智能所能激发的学术共同体建构、研究范式转化、创新思维激发。另一方面，这种工具主义思维忽视了人工智能的伦理和社会属性，没有认识到技术介入的背后，影响着教育公平、学术诚信与主体性建构，如算法偏见下的机会不均，生成式人工智能下的学术不端等。理念的滞后使得导生关系重构停留在“技术叠加”层面，没有触及教育理念、互动模式、评价机制的系统性变革，与《论语》的“教学相长”“因材施教”等要求有着巨大的差异。

学校现有的学术评价制度严重滞后于人工智能时代的教育需求，无法有效激励导师在技术赋能育人上的投入。其一，“评价导向仍以科研产出为核心”^[13]，导师的考核指标集中于论文数量、项目经费与获奖层次，而非其指导研究生过程中创新能力提升、个性化成长轨迹等反映研究生发展质量的指标。即便部分高校将“指导时长”纳入评价体系，但因缺乏对指导过程质量的监测机制，如人工智能辅助的互动有效性、情感支持频度等，易沦为“打卡式”形式主义。其二，技术性育人投入未被制度化认可。导师利用人工智能工具开展学情分析、设计个性化科研路径、构建虚拟研讨社区等创新实践，均需额外的时间与精力成本，然而此类工作在职称评定与绩效分配中鲜被量化承认，这导致了导师面临“多育人少成果”的考核劣势，削弱了其拥抱教育技术变革的内在动机。其三，学术诚信监管制度存在真空。针对诸如 ChatGPT 撰写论文段落等人工智能生成内容的学术规范性缺乏明确界定，导师在甄别人工智能贡献、防范学术不端时面临无规可依的困境。制度的缺位使得导生关系重构缺乏持续性动力，甚至反向激励导师回避技术应用或延续传统粗放式指导模式。

当前教育人工智能产品多源于技术企业驱动，而非基于教育理论的深层融入，导致其设计难以契合研究生科研创新的本质规律。其一，技术研发与教育需求脱节。工程师、数据科学家等产品设计者普遍缺乏对研究生教育中学科范式差异、创新思维生成机制、学术伦理要求等特殊性的认知，倾向于开发标准化、通用型的解决方案。其二，算法模型

忽视科研活动的社会性与情感性。研究生科研创新高度依赖学术交流、团队协作与导师情感支持，然而现有诸如智能助教、科研管理平台等人工智能工具主要聚焦个体认知支持，缺乏对课题组互动、学术共同体构建等社会过程的建模能力。其三，产品训练数据存在偏差与局限。人工智能模型多基于公开出版物、网络文本等静态数据训练，未能融入研究生培养过程中实验日志、学术讨论录音、导师反馈记录等全过程数据，导致其输出脱离真实科研场景。这种设计局限使人工智能难以真正支撑“因材施教”所需的精准教材与“教学相长”强调的深度互动，反而可能因技术不可靠加剧师生间的信任危机。

总而言之，人工智能时代导生关系的重构绝非单纯的技术引入问题，而是涉及理念更新、制度创新与技术优化的系统工程。唯有破除理念的“工具论”迷思、建立育人导向的评价制度、推动教育理论与人工智能技术的深度交融，方能真正实现《论语》教育智慧在数字时代的创造性转化。

四、双核驱动下导生关系重塑的实现路径

（一）基于“因材施教”的精准化赋能路径

人工智能为研究生教育中“因材施教”思想的实践提供了无限的可能性，数据驱动、算法赋能与智能协同可以构建科研全流程的赋能体系，推动经验式指导向基于证据的个性化培养范式转变。传统的“认知学徒制”主要是导师通过示范、指导、脚手架等步骤逐渐把科研技能与思维方式传递给研究生，人工智能可以将传统认知学徒制升级为规模智能增强认知学徒制。智能增强认知学徒制的核心是通过人工智能系统识别研究生场依存型与场独立型、沉思型与冲动型的认知特点，有针对性地建立差异化的科研训练方式。比如，针对理论导向型研究生，导师可以向研究生发送前沿文献汇编、数学模型的构建工具和理论的验证任务，以增强研究生抽象思维和概念化能力；针对“实践导向型研究生，可以向研究生发送实验设计模拟器、技术开发平台、产学研项目等，以增强研究生动手能力和成果转化意识”^[14]。同时，“大语言模型等生成式人工智能可充当‘智能教练’，模拟科研对话、及时提供反馈、挑战性提问，促进研究生批判性思维和元认知能力的发展”^[15]。而这种智能增强智慧既有孔子分层指导的教育思想，又具备技术性的规模效应。

“科研画像”是数据驱动下“因材施教”的技术手段，通过结合文献阅读、实验过程、论文写作方式、学术社交、情感计算等多维度数据搭建研究生多维能力评价体系。这种画像需要发挥三大功能：一是科学诊断，通过研究性学习行为和日志数据，发现研究生知识结构缺陷、创新潜力区间及合作能力倾向，能够让导师超越经验直觉决策；二是动态成长跟踪，基于学习分析技术不断更新研究生的画像，可视化反映研究生的能力发展趋势及瓶颈，如创新思维停滞期、写作瓶颈，并辅助导师进行前瞻性干预；三是发展预测与路径规划，基于历史数据和机器学习算法预测未来研究方向契合度与科研成果产出潜力，生成科研能力发展路线图。这种画像能使导师指导从“一刀切”的一般教育到“一人一策”的个性化教育，真正做到“视其所以，观其所由，察其所安”。

人工智能和导师职责要形成弹性分工和协同，优化指导效率与质量。其核心是建立“人机协同”的弹性边界。具体体现在：人工智能需要做好常规性、重复性指导工作，如文献筛查、代码检查、数据处理、格式校对等，这有助于释放导师从事简单重复工作的压力；导师将重心放在高价值创造性互动上，用有限的时间对研究方向进行把关，激发创新思维，做好学术伦理规范等人类职责无法替代的场景；建立智能预警与衔接机制，人工智能系统可在识别到研究生处于诸如反复尝试失败、讨论中表达困惑等“愤”“悱”状态时，主动通知导师介入，实现“不愤不启，不悱不发”的智能化辅助。这种分工并非机械切割，而是通过动态任务分配与智能调度，使导师与人工智能形成互补性协同。此外，导师得以从琐碎事务中解脱，更专注于孔子所强调的诸如“举一隅不以三隅反，则不复也”的“启发式”互动，从而提升导生关系的学术附加值与情感温度。

（二）基于“教学相长”的共生性关系构建

人工智能时代的研究生导生关系重塑，不仅需要技术赋能下的精准施策，更需构建一种基于“教学相长”理念的共生性学术关系。这种关系强调师生作为学术伙伴，在人工智能技术的辅助下，通过共探未知、双向赋能与情感交融，形成一种动态平衡、协同进化的学术共同体。其核心在于打破传统“权威一服从”的单向关系，代之以平等对话、互哺共进的新模式，真正实现《论语》中“三人行，必有我师焉”所蕴含的开放性与互学精神。

在人工智能时代，知识更新速度空前加快，前

沿科研问题日益呈现出高度复杂性与跨学科性。传统意义上导师作为“绝对知识权威”的角色逐渐消解，取而代之的是师生作为“学术伙伴”共同探索未知领域的新型关系。人工智能技术在此过程中扮演着“协同探索者”的角色：其一，协同问题提出与假设生成，师生可利用诸如大型语言模型等生成式人工智能对海量文献进行智能综述，识别研究缺口，甚至模拟推演不同研究方向的可能性与创新价值；其二，协同数据分析与知识发现，面对复杂数据集，师生可借助诸如机器学习、自然语言处理等人工智能算法共同挖掘潜在规律，形成创新性解读；其三，协同应对科研不确定性，人工智能技术可通过诸如计算实验、数字孪生等模拟仿真技术降低科研试错成本，使师生能够更大胆地探索高风险、高创新性的课题。在此过程中，导师凭借其学术洞察力与科研经验把握方向，研究生则凭借其技术敏感性与创新思维提供新视角，人工智能提供计算与推理支持，形成“人机协同、师生共进”的科研新模式。这种伙伴模式不仅践行了《论语》中“当仁，不让于师”的平等学术精神，更通过技术赋能将“教学相长”从理念转化为现实，使师生在共同应对挑战中实现知识与能力的双重提升。

研究生作为“数字原住民”，通常对新技术工具具备更高的接受度和应用能力。这种代际技术优势为“教学相长”注入了新内涵，研究生可成为导师数字素养提升的“反哺者”，形成一种双向赋能的技术对话机制。建立制度化“技术反哺”渠道，可定期举办“技术工作坊”，由研究生向导师介绍诸如文献管理软件、数据可视化平台、代码协作工具等新兴人工智能科研工具，并分享应用技巧。重构技术语境下的师生权威，导师主动放下身份焦虑，认可研究生在技术应用上的专长，并将其纳入学术共同体的价值贡献体系。促进技术伦理的对话，技术反哺不仅是工具应用层面的，更应包括技术伦理层面的讨论。研究生与导师可共同探讨如学术诚信、数据隐私、算法偏见等人工智能应用的边界，形成基于共识的技术使用规范，避免技术滥用。这种反哺机制不仅可有效提升导师群体的数字素养，更有助于重塑导生关系的权力结构，使师生在技术对话中形成一种互惠性学习关系，生动体现了“教学相长”在数字时代的新发展。

技术赋能易导致交往的“工具化”与“去情感化”，因此，必须通过有意识的情感注入，维系导生关系的精神内核与学术传承的温度。人工智能技术在此过程

中可被用于增强而非取代情感联结，通过设计人机协同的仪式与场景，强化共同体的归属感与文化认同。虚拟与现实交融的学术仪式，利用智能平台增强传统学术仪式的参与感与影响力。线下深度研讨的“闭关”设计，定期组织以“学术闭关”为主题的线下集中研讨，其间限制常规技术干扰，师生聚焦深度思想碰撞。人工智能助手可提前完成文献梳理与数据预处理，使师生更专注于创造性讨论，践行“不愤不启，不悱不发”的启发原则。情感计算辅助的关怀机制，通过情感计算技术识别研究生的情绪状态，如焦虑、困惑、成就感等，并适时提醒导师给予关怀。通过这些设计，技术不再是冷冰冰的工具，而是成为维系学术情感与传承学术文化的媒介，使导生关系在数字时代依然保有《论语》中“伯牛有疾，子牖执其手”所蕴含的人文关怀，最终实现“学术传承”与“情感联结”的有机统一。

基于“教学相长”的共生性关系构建，旨在通过技术赋能与人文回归的双重路径，使导生关系从传统的“指导—被指导”转向现代的“伙伴—共进”模式，最终形成一种学术共生、情感共鸣、责任共担的学术共同体。这不仅是对《论语》教育智慧的现代转化，更是对人工智能时代研究生教育范式的积极回应。

（三）面向未来的制度与文化保障

人工智能时代导生关系的重塑，不仅依赖于技术赋能与理念创新，更需要深层次的制度重构与文化培育。唯有构建兼具前瞻性与约束力的规范体系，方能确保技术应用不致偏离育人本位，真正实现《论语》所倡导的“仁以为己任”的教育宗旨。以下从伦理规范、评价改革与素养提升3个维度，提出面向未来的制度与文化保障路径。

随着人工智能技术在研究生教育中的深入应用，传统的师德规范面临着前所未有的挑战，需要制定数智时代的数智师德新规范，明确导师在人工智能应用中的伦理责任和行为边界，防止技术滥用或责任虚化。一是明确导师伦理责任，包括导师在人工智能辅助指导中应当承担的主体责任，如数据隐私保护，保护研究生科研数据不被泄露或滥用；算法公正，防止推荐系统由于数据偏见造成的学术资源分配不公；学术诚信监管，防范人工智能生成内容造成的剽窃或学术不端行为等。二是明确人机协同的边界，规范应强制要求导师保持学术判断的主导地位，不能完全把论文指导、学术评价等核心功能完全交给人工智能。三是建立伦理审查和追责

机制，高校应成立“教育技术伦理委员会”，对师生互动中的情感计算、学习行为监测等人工智能应用进行事前伦理评估和事后监督。对导师的失职，如因让研究生滥用人工智能而造成的学术不端，将纳入师德考核一票否决项。这个规范的价值在于将孔子“其身正，不令而行”的身教理念转化为技术语境下的伦理自觉和责任担当，使技术赋能始终面向育人本质。

高校导师评价体系过度关注论文、项目等科研产出，忽视导师在技术赋能情境下的育人过程与实效，导致导师缺乏师生关系创新的动力。改革需要从以下3个方面推进。一是增设“技术赋能育人”指标，在导师考核中，引入“个性化指导成效”“人工智能辅助互动频率与质量”“研究生数字素养提升度”等维度，并通过多源数据融合进行客观评估。二是强化过程性评价与研究生反馈，降低论文数量等结果性指标的权重，增加导生互动日志、学术共同体参与度等过程性评价指标，以及研究生对导师技术指导满意度、情感支持感知度等质性评价的占比。三是建立“育人成效”认证机制，对于在技术赋能导生关系方面成效显著的导师，授予“数智育人优秀导师”称号，并在职称晋升、资源分配中予以倾斜。评价改革的核心在于呼应《论语》“诲人不倦”的职业伦理，通过制度设计激励导师从“科研产出者”转向“研究生成长伙伴”，实现技术赋能与育人目标的统一。

技术应用的价值取决于使用者的素养。需通过系统性培育，使导师与研究生超越工具的被动使用者，成为技术的批判性审视者与协同设计者，构建兼具技术能力与人文精神的学术共同体。开设数字伦理与人文批判课程，将“人工智能伦理”“技术哲学”“数据批判思维”纳入研究生必修课及导师培训体系，通过算法偏见案例、人工智能生成文本侵权案等案例教学提升师生对技术风险的辨识与反思能力。推动师生共研技术应用场景，鼓励导师与研究生组成“技术研学小组”，共同参与教育人工智能工具的设计与优化。构建数字人文素养发展共同体，通过学术工作坊、技术反思沙龙等形式，促进师生分享技术使用经验、批判性分析工具局限、共同制定技术使用规范。此路径旨在培养师生“君子不器”的超越意识——技术虽可为“器”，但人的批判精神与人文关怀才是教育之本。通过素养培育，使导生关系在技术浪潮中始终保持人的主体性与教育的温度。

五、结论与展望

通过《论语》中“因材施教”和“教学相长”思想在人工智能时代的现代化,《论语》中的教育思想与人工智能技术应用存在双向滋养关系:人工智能技术为“因材施教”提供数据驱动可能,为“教学相长”构建人机协同平台,促进师生学术共同体形成;《论语》中的教育思想给人工智能技术应用提供价值指引和伦理规范,有效避免技术异化风险,保障导生关系在技术赋能中葆有人文理性。双向滋养关系表明,人工智能时代导生关系重构不是技术对传统的取代,而是智慧传承与技术赋能的合璧创新,其核心在于在坚守育人本质的基础上,依靠技术创新实现教育理念升华和教育实践变革。

本文主要贡献在于构建了“儒家教育思想—人工智能技术—师生关系”三位一体的分析框架,为人工智能时代研究生教育提供理论解读,并通过这一理论架构打通传统教育智慧与现代技术应用的时空隔离,实现“洙泗遗风”与“数智赋能”的隔空对话,实现价值理性与技术理性的辩证统一。从“因材施教”思想发展到数据驱动的精准化赋能理论,从“教学相长”思想发展到共生性关系建构理论,通过“技术—人文”双轨驱动模型进行理论融合。不仅能够丰富教育技术学的理论体系,更有助于为中国特色智慧教育理论构建提供参考,为世界教育数字化转型提供中国方案。高校应加强“数智师德”规范建设,将技术赋能育人成效纳入导师考核体系,加强数字人文素养培养,建立师生技术反哺机制。导师应由知识权威转变为学术伙伴,善于用人工智能工具识材和个性化指导,同时不失学术判断主导权和情感联结主动性。实行“人工智能学伴+数字画像+虚拟研讨”协同模式,打通人机协同的弹性边界,发挥技术效率优势,保持教育的人文价值。

研究还存在以下不足:一是基于文献的理论建构较多,实证数据支撑不足,尤其对不同学科领域的导生关系差异性考察不深入;二是对人工智能技术发展的前瞻性分析不足,尤其对专用人工智能和通用人工智能可能带来的变革探讨不深入;三是以师生二元关系为主,对多元主体参与的技术增强型导生共同体关注不够。

今后研究可从跨学科视角开展实证研究,对比文、理、工、医等不同学科的技术赋能导生关系的差异路径与效果;加强前瞻性研究,探讨脑机接口、元宇宙等新技术对导生关系的影响;拓宽多元主体参与导生共同体的研究视角;推动国际比较研

究,借鉴全球经验完善中国特色的导生关系重构模式。通过多维度深入探索,进一步推动人工智能时代研究生教育高质量发展。

参考文献:

- [1]周洪宇,周海涛,操太圣,等.“《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》解读与阐释”笔谈[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2025(09):147-168.
- [2][4]王喆,夏清泉.生成式人工智能对研究生师生角色的消解与重构[J].研究生教育研究,2023(05):48-54.
- [3]金明飞,蔡连玉.从“陌生人”到“共同体”:高校导生关系的转向[J].研究生教育研究,2024(02):86-92.
- [5]Lei Jin, Jiying Han, Hongbiao Yin. Struggling between emotionality and rationality: insights into research supervisors' motives and strategies for regulating graduate students' emotions [J]. Studies in Higher Education, 2026(01):147-162.
- [6]祝智庭.意义主义学习理论:迈向AI时代教育的维度革命——基于“文化—行动—神经”三联模型的教育新范式[J].电化教育研究,2025(09):5-21.
- [7]陆吉健,庞畅.教育智能体如何更有温度[N].中国教育报,2025-04-01(04).
- [8]张萌,朱鸿军.知识暗流的合规实践:ChatGPT在学术出版中的应用与挑战[J].科技与出版,2023(05):33-40.
- [9]王泉,刘刚,潘蓉,等.AI赋能研究生个性化培养的应用与实践[J].高等工程教育研究,2025(06):13-18,38.
- [10]李锋亮,王志林.ChatGPT对研究生导学关系的影响刍议[J].高校教育管理,2023(06):1-11.
- [11]卢宏亮,年维.学习共同体视阈下高校师生智能鸿沟弥合路径研究[J].中国大学教学,2025(04):66-71.
- [12]林雨竹,蒋双双.人工智能时代,导师的角色应重新定义[N].中国科学报,2025-03-25(03).
- [13]马银琦,黄恒,毋磊,等.“技术赋能”还是“工具依赖”:生成式人工智能对研究生科研创新力的影响研究[J].电化教育研究,2024(12):58-66.
- [14]A Suarez, D García-Costa, J Perez, et al. Hands-on Learning: Assessing the Impact of a Mobile Robot Platform in Engineering Learning Environments [J]. Sustainability, 2023(18):1-19.
- [15]Ming Liu, Zhongming Wu, Haimin Dai, et al. Enhancing self-directed learning and Python mastery through integration of a large language model and learning analytics dashboard [J]. British Journal of Educational Technology, 2025(01):1-27.

(责任编辑:姜佳宏)

(下转第142页)

人工智能赋能地方高校拔尖创新人才培养： 机遇、挑战与协同路径

阳露¹, 李新², 刘子豪¹, 蒋乐勇²

(1 怀化学院, 湖南 怀化 418000; 2 湖南师范大学, 湖南 长沙 410081)

[摘要]人工智能赋能为地方高校拔尖创新人才培养提供了突破资源瓶颈的机遇, 也伴随数字鸿沟、算法偏见和教师能力滞后的挑战。从“价值链—机会结构”的视角出发, 探讨AI对地方高校拔尖创新人才培养的影响, 提出资源整合、精准识别与创新生态三重增益, 以及数字鸿沟、算法偏见和师资能力的三大风险。进而构建“能力矩阵精准定位、校政企社四元协同、制度资源伦理三重安全”的协同路径, 以期助力地方高校高质量培育拔尖创新人才。

[关键词]拔尖创新人才; 人工智能; 地方高校; 数字鸿沟; 协同路径

[中图分类号]G642.0 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0129-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.019

党的二十大报告明确提出要“全面提高人才自主培养质量, 着力造就拔尖创新人才”, 这表明在新时期加快培养高层次创新人才已成当务之急^[1]。人工智能(Artificial Intelligence, AI)作为当今最活跃的革命性技术力量, 正在深刻改变教育形态与人才培养方式。最新颁布的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》也明确要求“完善拔尖创新人才发现和培养机制”^[2]。

然而, 受限于区域经济与办学基础, 地方高校在拔尖创新人才培养中长期面临资源匮乏、师资相对薄弱、视野局限等问题, 使其难以与“双一流”等顶尖高校比肩。学生缺乏与一流教师的接触, 知识结构与思维模式随之受限, 难以成长为顶尖人才。AI的发展为

地方高校突破资源瓶颈、共享优质资源提供了可能^[3]。在机遇的另一面, AI的快速渗透也带来了挑战, 数字鸿沟、算法偏见、师资滞后等问题可能进一步拉大教育不平等, 使地方高校的人才培养面临新的风险。因此, 如何在AI时代趋利避害, 充分发挥AI在地方高校拔尖创新人才培养中的积极作用, 并防范潜在风险, 构成了本研究的核心问题。本文拟从机遇、挑战与协同路径3个维度进行分析。

一、研究基础

(一) 核心概念界定

拔尖创新人才中的“拔尖”, 关注的是创新人

[收稿日期]2025-11-23

[基金项目]湖南省教育厅教学改革项目“电子信息类专业创新创业能力研究与实践(项目编号: HNJC-20230233)”; 2025年湖南省教育厅重点教学改革项目“人工智能驱动下《大学物理实验》课程教学评价的精准化与个性化路径研究”(项目编号: 202502001314); 2026年湖南省哲学社会科学成果评审委员会一般资助课题“人工智能驱动下基础教育拔尖创新人才评价的精准化实施研究(项目编号: XSP26YBZ060)”。

[作者简介]阳露(1996-), 女, 湖南怀化人, 硕士, 怀化学院物电与智能制造学院讲师; 主要研究方向: 高等教育。李新(1984-), 男, 湖南汉寿人, 博士, 湖南师范大学教育科学学院教授; 主要研究方向: 课程与教学研究。刘子豪(1994-), 男, 辽宁营口人, 硕士, 怀化学院物电与智能制造学院讲师; 主要研究方向: 人工智能。

[通讯作者]蒋乐勇(1984-), 男, 湖南怀化人, 博士, 湖南师范大学物理与电子科学学院教授; 主要研究方向: 光电信息。

才中的佼佼者，指向“钱学森之问”中的杰出人才。拔尖的创新人才，不是一般的创新人才，是能进行“大创新”的创新人才，也是我国最为紧缺的高水平创新人才^[4]。AI 赋能高等教育，指 AI 技术深度嵌入教学与管理全过程，推动教育手段与边界的延伸^[5]。地方高校主要指非一线城市、由地方政府主管的普通本科高校。这类高校在区域人才培养中占据主体，却受地缘和资源所限，在 AI 技术应用和高端人才培养上相对薄弱。

（二）文献与政策概览

我国政府自 2010 年以来高度重视 AI 与教育的融合，出台了一系列政策予以推进。据统计，自 2012 年以来我国已发布 46 份 AI 赋能高等教育的政策文件，政策演进历经了“借鉴探索期”（2012—2016 年）、“调整深化期”（2017—2020 年）和“融合转向期”（2021 年至今）3 个阶段。政策主题从科技创新、校企合作到人才培养不断丰富，政策工具日益强调结构优化和价值导向，政策评价逐步走向精细和量化。政策层面的积极引导为理论与实践研究提供了方向。相关论文研究主要聚焦 3 个层面：一是拔尖创新人才应具备的能力结构。不少学者基于智能时代的发展需求提出了前瞻性的能力指标体系，例如李冀红等提出在智能技术新环境下拔尖创新人才需培养创新人格、批判思维、数学能力、计算思维、设计思维、人机协同六大维度能力^[6]；也有观点强调聚焦“算法、算力和数据”等信息技术核心能力培养以应对未来需求^[7]；还有研究主张明晰人在 AI 支持下的本质认知，培养人与机器的协同能力^[8]。二是 AI 对人才培养方式的影响。田友谊等分析了 AI 时代拔尖创新人才培养的新特征和内在机理，提出培养方式须实现与智能技术的深度融合，促进人才培养的“智慧生成”，并在技术嵌入中培植人才成长的沃土^[9]。刘绪等研究了大语言模型对拔尖创新人才培养的影响，认为其一方面能够激发学生探索欲、助力个性化学习、强化主动思考能力，另一方面也存在信息交互失准、情感交流缺失、学习实践受阻等问题，需要重塑教育评价、重申教师角色、创新教学方法以充分发挥其积极作用，弱化消极影响^[10]。三是 AI 赋能教育的风险与治理。有研究聚焦教育评价的智能化转型，指出应警惕量化评价的惯性思维、算法应用中的不确定性等问题，并提出通过技术支撑与制度创新推动评价体系从“模糊经验”走向“数据驱动”^[11]。另有研究讨论了学术伦理与 AI 的关系，提示 ChatGPT 等生

成式 AI 可能带来科技伦理和学术诚信的新挑战，需冷静思考加以规范^[12-13]。总体来看，现有研究为 AI 赋能人才培养提供了丰富视角和启示，但仍存在一些不足：其一，地方高校情境下的拔尖创新人才培养问题缺乏专门研究，大多成果着眼于宏观政策或名校经验，对地方高校的特殊困难关注不足；其二，关于 AI 赋能过程中的机遇与风险交织缺乏系统梳理，往往是单独论及 AI 技术的优点或缺点，缺少二者辩证统一的分析框架；其三，在实践层面，对如何构建多元协同的治理模式推动 AI 更好服务人才培养的探讨有待深化。上述文献缺口正是本文的切入点和创新空间。

二、AI 机遇：价值链重塑的三重增益

（一）资源整合增益：打破地方高校“设备孤岛”

长期以来，不少地方高校由于经费和地域限制，存在教学科研设备分散、信息系统彼此孤立的现象，形成了一个相互封闭的“设备孤岛”，导致资源利用效率低下^[14]。AI 技术的赋能为打破这种资源碎片化提供了可能。通过建设智慧校园和教育大数据平台，地方高校可以将分散的教学设备、课程资源、实验数据等进行标准化整合，实现跨系统、跨部门的数据共享与协同管理。更重要的是，AI 使优质教育资源的流动突破了时空与校际壁垒。一方面，借助智能教学助手、虚拟实验室等手段，偏远或经费有限的高校可以接入云端实验平台、精品在线课程，从而共享顶尖高校的实验设备和课程内容；另一方面，AI 助力学生跨越校际差异，获得更优质、个性化的教学资源。这种以 AI 为中介的资源整合，实现了教育资源在更大范围内的优化配置，有效缓解了地方高校“底层设施薄弱、优质资源稀缺”的困境。

（二）精准识别增益：学习分析提升潜能判别力

拔尖创新人才的培养，离不开对潜在优秀学生的早期识别和针对性培养。AI 时代，借助学习分析和大数据技术，可以对学生的多维表现进行全面评估，从而更精准地发现和培养创新潜质人才。首先，AI 驱动的学习分析可以显著提高人才识别的效率与准确性。大数据分析技术可以构建有效的拔尖创新人才预测模型，在多维度评估学生发展状况的基础上，相比传统人才识别方法大幅提升效率和准确性，减少人为偏见和误判的可能性，有助于及

时发现未来的创新领军人物^[15]。其次，AI 赋能的人才识别能够综合认知、非认知和环境等多重因素，形成“能力矩阵”式的全息画像。借助 AI，我们可以构建涵盖多元要素的“潜能指标体系”，同时捕捉学生的学习动机、创造力、人格特质、协作能力、家庭支持等隐性因素，对学生进行更全面公正的评价。据此，地方高校能够针对不同潜质类型的学生制定个性化培养方案。最后，需要强调的是，AI 辅助的人才识别并非要取代人工判断，而是作为决策支持工具，辅助教师和管理者做出更科学的评价。通过“人机协同”，既发挥算法擅长处理海量数据和模式识别的优势，又由有经验的教师对识别结果进行审核把关、赋予人文关怀，从而避免算法可能出现的偏差。

（三）创新生态增益：校地共建释放跨界动能

拔尖创新人才的培育需要充分利用校内外各类资源，营造开放融合的创新生态。一方面，AI 促使高校的人才培养与区域创新需求深度对接。借助 AI 分析大数据，地方高校可以更加精准地洞察本地经济社会的发展趋势和人才技能缺口，从而有针对性地调整培养方案。这种校地协同，有助于打造“人才链”与“产业链”的有机衔接，毕业生能够更快融入区域创新实践，实现学有所用、才尽其用。高等教育作为知识、人才、信息等多重要素的供给端，应嵌入区域科技创新中心建设，贯通教育链、科技链、人才链的一体化部署，共同推动新质生产力的形成^[16]。这说明高校的人才培养实践与地方创新体系形成耦合逻辑，双方协同发力才能实现区域创新的跃升。另一方面，AI 为高校与政府、企业、科研院所等多主体协同育人搭建了新平台。利用 AI 的连接与协作功能，地方高校能够更便利地与各方开展联合项目、共建基地、资源互通。通过在线协同平台和 AI 助手，不同单位的专家、导师可以联合为学生授课指导，社会各界的创新资源也更容易引入校园。实践证明，当高校、政府、企业、社会组织形成“四元协同”，发挥各自所长，AI 就像催化剂，使合作的效率和深度大大增强。因此可以说，AI 促成了高校人才培养系统与区域创新系统的深度交融，共同营造出有利于拔尖创新人才脱颖而出的生态环境。

三、AI 挑战：机会结构失衡的三大风险

（一）数字鸿沟风险：基础设施差距导致资源错配

AI 技术在教育中的应用高度依赖数字基础设

施，然而我国不同地区、不同层次高校间的数字化基础千差万别。如果这种“数字鸿沟”继续存在甚至扩大，将直接导致教育资源和机会的进一步错配。一方面，硬件与数据资源的不均衡使部分地方高校难以实施 AI 赋能的人才培养。经济发达地区的重点高校往往拥有先进的超算中心、大数据平台和充裕的数据积累，可以大规模应用 AI 辅助教学与科研；而欠发达地区或中小型院校可能连基本的机房设备和稳定网络都不足，教育数据的积累和开放程度也有限。这种基础差距导致 AI 技术难以在所有高校“普惠”应用，资源配置失衡阻碍了 AI 在高校的规模化应用。一个 AI 项目往往涵盖技术研发、平台建设、系统维护、数据采集、人员培训等多个方面，但许多高校囿于资源短板，无法提供充分支持，致使 AI 应用效果大打折扣。另一方面，人才与理念的差距也加剧了数字鸿沟效应。有的地方高校师生缺乏接触最新 AI 应用的机会，整体数字素养偏低，对智能技术的理解和接受程度不高；反之，某些重点高校已将 AI 课程和实践广泛纳入培养体系，师生具备较强的 AI 素养。这使得不同高校学生获取 AI 赋能教育的机会结构出现明显分层。这种差距一旦形成，将造成“强者更强、弱者更弱”的马太效应，不利于教育公平和人才蓄水池的扩大。在 AI 时代，如果不积极弥合数字差距，让每所学校都能共享优质数字资源，那么这种新的“二流教育陷阱”仍可能存在：一些学校由于缺乏 AI 手段支持，其培养质量停滞不前，学生很难达到拔尖水平。

（二）算法偏见风险：学习分析误判引发评价失公

AI 在教育中的广泛应用，尤其是学习分析和智能评价系统的引入，也带来了算法偏见和决策黑箱的问题。当下，一些高校开始采用智能系统辅助招生选拔、过程评价、考试阅卷、就业推荐等环节，本意是提高科学性和效率，但算法模型本身并非中立，仍可能潜藏偏见与误差，具体表现如下：首先，数据偏差可能导致算法输出结论带有系统性误差。AI 模型依赖训练数据，而训练数据往往来源于过往的教育评价结果和行为记录。如果历史数据本身就存在偏颇，算法在模式学习时可能放大既有偏见。其次，算法逻辑的不透明使教师和学生难以及时发现并纠正误判。许多机器学习模型，尤其是深度学习网络，内部决策机制复杂难解，当其给出某个学生的评价或推荐时，人们往往无法直观理

解其依据。最后，算法目标的单一化可能忽视教育评价的多元价值。教育评价不仅关乎学业，更涉及品德、创造力、社会责任感等多维价值。如果算法过度追求某一量化指标，可能导致“价值偏狭”：重学业轻德育、重共性轻个性等。从上述分析可见，算法不当使用可能扭曲机会结构，让本应得到更多关注的学生被低估，或使评价标准变得狭隘。

(三)教师能力风险：师资适应滞后造成培养链断裂

AI 时代下，如果教师队伍不能及时转变观念、提升能力以有效利用新技术，将形成人才培养的“断链”。目前许多地方高校在教师应对 AI 方面暴露出明显的短板，主要体现在以下几个方面。首先，数字素养和 AI 应用能力不足。相当一部分教师，尤其是中老年教师，对 AI、新型教学习惯并不熟悉；一些教师甚至对 AI 心存抵触和不安全感，担心 AI 会削弱自己的权威地位或增加工作负担，因而消极抵制。调研显示，高校内部对于引入 AI 辅助教学往往存在“组织与文化阻力”，部分教师和管理者因缺乏理解产生焦虑与恐惧情绪，影响了对新技术的接受与合作。其次，教育理念更新滞后。AI 要求教师从“知识灌输者”转变为“学习促进者”和“人机协同指导者”，但许多教师仍习惯于传统以讲授为中心的模式，缺乏个性化教学和启发式教学的训练。在技术渗透下要重申教师角色并创新教学方法^[17]，这其实反映出现阶段教师角色认知还不到位，倘若教师仍沿用旧有教学观念，AI 带来的新可能性就无法融入课堂，人才培养模式也难有实质性突破。最后，激励机制与培训支持不足。一些地方高校尚未建立完善的教师数字素养提升机制，教师提升 AI 能力主要靠自觉学习，缺少激励和保障。校方提供的培训多流于浅层介绍，缺乏实践操作与持续跟进，导致教师专业发展与技术进步脱节。综上所述，教师能力风险实质是“人”的发展跟不上“技术”的发展，导致原本贯通的人才培养链出现断点。这个问题在地方高校尤为突出，因为相对一流大学，它们的师资培训体系和外部资源更为有限。

四、协同路径：耦合治理的三维方案

(一)目标维：能力矩阵—潜能精准定位

地方高校应结合自身办学定位和区域需求，重构人才培养目标体系，设计出一个覆盖多维能力的“能力矩阵”，并借助 AI 技术实现对学生潜能的精准识别和动态匹配。所谓“能力矩阵”，是指将拔尖创新人才所需的重要素质与能力要素以矩阵形式系统呈现，作

为培养和评价的依据。具体的路径包括以下几个方面：其一，开发或利用学习分析系统，持续画像学生的能力矩阵图谱。将学生在课程学习、实验实践、创新项目、社团活动等多方面的数据收集汇总，通过 AI 模型分析评估，了解其在矩阵各指标上的表现水平。AI 对这些数据进行关联分析，可为每位学生生成一个多维度的“能力雷达图”。其二，基于数据分析结果实施分类引导和个性培养。对于能力矩阵中已经达到较高水准的领域，可进一步给予拔尖培养；对于矩阵中相对薄弱的环节，则提供定制化的训练补足。通过这种精准定位—分类培养，因材施教落到实处，每个学生的潜能都能被看见、被发展。其三，基于能力矩阵为招生选才和培养评价提供科学参考。高校可依据自身能力矩阵的要求，在招生中利用 AI 辅助识别最符合矩阵特征的潜质学生，提高选才的契合度；在毕业评价时，也可综合学生矩阵达成度而非仅看成绩排名，更全面地衡量培养效果。这种矩阵式的人才观和评价观，有助于突破唯分数取人的局限，真正落实拔尖创新人才的多元标准。AI 技术可以帮助高校定期评估矩阵的适切性，根据时代需求和学生反馈不断优化指标权重与内容。总之，以能力矩阵为牵引、以 AI 为工具，地方高校能够实现对人才培养目标的精细化定位，精准发现和培养各具潜质的创新英才，使人才培养由粗放走向精准、由“一把尺子”走向多元评价，从而极大提升拔尖创新人才培养的质量和成功率。

(二)模式维：校政企社“四元协同”培养模式

为充分发挥 AI 在拔尖创新人才培养中的作用，地方高校需要跳出封闭的校园办学思维，构建起高校、政府、企业、社会组织四元协同的培养新模式。具体而言，该模式包括以下机制。第一，建立高校与政府的协同。一方面，政府应制定鼓励 AI 教育创新的政策框架，如设立专项资金支持高校智慧教育建设、推出灵活的人才引进和流动机制、允许高校在学科专业设置上先行先试 AI 相关交叉领域等。另一方面，高校应主动对接区域发展战略，将地方产业升级和人才需求融入人才培养方案，推动共建“AI + 产业”学院或项目基地。通过政校联动，实现拔尖人才培养与地方发展需求的有效对接，助力区域创新，形成双赢格局。第二，强化高校与企业的协同。企业是技术创新和应用的主体，其参与对培养具有实践能力和创新精神的人才至关重要。一方面，企业作为技术创新主力，应深度参与人才培养环节，如选派导师参与教学、共建“AI 创新工作站”、开发实践课程等，提升学生实践与

创新能力。另一方面，高校也应根据企业需求，调整课程内容、组织实习见习，将学术知识与产业实践紧密结合，实现出校门即可与岗位需求“无缝衔接”。同时，双方可联合建设科研平台、共申重大项目，推动育人与科研融合发展。为确保合作稳定，应明确双方权责，建立规范的合作机制。第三，拓展高校与社会的协同。这里的“社会”包括科研院所、行业协会、社区机构以及国际组织等。一是与科研院所协同，借助其高端科研资源提高学生科研创新水平。如请中科院分所或重点实验室研究员担任客座导师，开放实验设备供高校师生使用，联合培养研究生等。二是与行业协会合作，制定 AI 人才培养标准，举办专业竞赛和创新论坛，让学生走出校园与更广泛的专业社群互动。三是与社区和中学等合作，开展科普实践、科技志愿等活动，培养学生的社会责任和科普传播能力。四是积极参与国际交流合作，引入国际开放课程和 AI 教育项目，培养学生的全球化视野。

总体来说，校政企社“四元协同”培养模式顺应了 AI 时代教育共同体的理念，突破了高校封闭办学的界限，把更多元的力量聚合到拔尖创新人才培养上来。这种模式将极大拓展地方高校的育人资源和影响力，使每一位有天赋的学生都能在全社会的支持下茁壮成长成为创新栋梁。

（三）保障维：制度—资源—伦理“三重安全”支撑

在推进 AI 赋能人才培养的过程中，还必须同步构建起坚实的安全保障体系。唯有在制度、资源、伦理三方面筑牢基础，才能真正实现“技术性与人文化并重”“物质性与规范性兼顾”“开放性与安全性结合”的平衡发展。因此，地方高校需要从三重维度入手提供保障支撑。第一，制度安全。完善的制度设计能够为 AI 赋能人才培养保驾护航，包括政策、规章和管理模式的创新。首先，要完善宏观政策制度。教育主管部门应将 AI 教育纳入高校评估体系，推动数字化转型；建立 AI 产品准入与评价机制，确保技术规范、安全可控；发布 AI 教育伦理指南，明确使用边界，维护教育公平。其次，需健全高校内部规章制度。明确 AI 工具的使用范围、审批流程与数据权限，特别是在智能评估等敏感环节制定具体操作规程，防止滥用，切实保护学生权益。最后，应创新高校治理机制。推动扁平化、灵活化的管理改革，提升 AI 应用响应效率；赋予一线教学单位更大自主权；设立跨部门协调机构，如“智慧教育推进办公室”，实现 AI 项

目的高效统筹与落地。第二，资源安全。这里的资源包括物质资源和人才资源。在物质资源方面，要确保经费、设备与数据的持续投入。对资源薄弱的地方高校，应加大财政支持力度，避免在 AI 转型中掉队。同时，建立统一的数据治理平台，实现教育数据集中管理，既满足 AI 模型训练需求，又通过加密和权限控制保障数据安全。高校还应定期开展信息安全风险评估，完善漏洞修补机制，确保数据全流程受控。人才方面，则要培养和配备既懂 AI 又懂教育的复合型人才队伍。一方面，加大对现有教师、管理人员的技能培训，使之成为内行；另一方面，引进高水平的信息技术人才和数据分析师加入教育领域。第三，伦理安全。AI 在给教育应用带来便利的同时，也伴随算法偏见、数据滥用等伦理风险。为此，高校需同步构建伦理治理机制与教育体系。首先，可设立“AI 教育伦理委员会”，对新引入的重要 AI 系统进行审查，重点关注算法公平性、数据合法性与内容安全性。敏感应用应先行试点、评估后再推广，防控潜在风险。其次，应强化师生的 AI 伦理教育。通过课程教学、专题讲座与案例分析，提高师生对 AI 道德风险和法律责任的认知，培养其信息安全意识与批判性思维。唯有在制度与文化的双重保障下，AI 赋能教育方能行稳致远、促进学生健康成长。

综上所述，制度、资源、伦理三方面的保障相辅相成：制度提供规则之网，资源提供基础之石，伦理提供导向之灯。在地方高校打造 AI 赋能人才培养的新模式过程中，这三重安全支撑必须同步强化。

五、结语

本文聚焦 AI 时代背景下地方高校拔尖创新人才培养的机遇与挑战，构建了“机遇—挑战—协同路径”三位一体的分析框架，从价值增益、潜在风险到协同对策进行系统探讨。研究指出，AI 技术在优化资源配置、促进个性化培养方面展现出巨大潜力，但同时也带来能力错配、伦理风险与师资短板等现实问题。为此，本文提出“目标—模式—保障”三维协同治理策略，为地方高校实现人才培养转型提供了理论支撑与实践路径。面向未来，地方高校应主动转变理念、抓住 AI 赋能机遇。一是明确差异化定位，围绕区域特色打造拔尖人才培养新模式；二是强化基础投入，建设开放共享的智能教学平台；三是推进教师 AI 素养提升，培养复合型育人队伍；四是深化教法改革，探索智慧课堂、自适应学习等新路径；五是加强产教协同，拓展校地

合作广度与深度；六是完善伦理监管，确保 AI 应用公平、安全、有序。唯有多维协同、系统推进，方能真正实现以 AI 促育人、以育人应未来的目标，为新时代教育强国建设贡献地方高校力量。

参考文献：

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜, 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗[N]. 人民日报, 2022-10-26(01).

[2] 中共中央, 国务院. 中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html, 2025-01.

[3] 刘益东. AI 教育革命加快拔尖创新人才培养与评价[J]. 中国考试, 2024(08):1-11.

[4] 褚宏启. 如何看待拔尖创新人才培养及路径[J]. 教育科学研究, 2023(09):1.

[5] 黄春晨, 鲁长风, 田友谊. 人工智能赋能高等教育的政策嬗变与展望——基于“主题—工具—评价”的三维分析框架[J]. 高教探索, 2025(01):48-59.

[6] 李冀红, 庄榕霞, 年智英, 等. 面向人机协同的创新人才培养——兼论面向智能时代的创造性人才诉求[J]. 中国电化教育, 2021(07):36-42, 61.

[7] 王婷婷, 任友群. 人工智能时代的人才战略——《高等学校人工智能创新行动计划》解读之三[J]. 远程教育杂志, 2018(05):52-59.

[8] 方海光, 孔新梅, 刘慧薇, 等. 基于共生理论的人机协

同教育主体合作博弈及其优化策略研究[J]. 电化教育研究, 2024(01):21-27.

[9] 田友谊, 鲁长风. 人工智能时代拔尖创新人才培养: 新型特征、内在机理与实践理路[J]. 湖北社会科学, 2024(08):73-81.

[10] 刘绪, 高媛, 蹇林旎, 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.

[11] 葛道凯, 张刚要, 刘自团. 人工智能时代我国高等教育治理的现实困境与路径拓展[J]. 中国高教研究, 2025(02):13-18.

[12] 游俊哲. ChatGPT 类生成式人工智能在科研场景中的应用风险与控制措施[J]. 情报理论与实践, 2023(06):24-32.

[13] 刘宝存, 苟鸣瀚. ChatGPT 等新一代人工智能工具对教育科研的影响及对策[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2023(03):54-62.

[14] 左腾, 吴彤, 宋小伟, 等. 人工智能赋能高等教育转型的困境与路径探索[J]. 高教发展与评估, 2025(04):30-41, 130-131.

[15] 金庆良, 吴承文. 基于大数据技术的拔尖创新人才早期识别研究[J]. 教育发展研究, 2024(24):29-36.

[16] 陈亮, 袁满, 陈泽寅. 高等教育赋能科技创新中心建设的工作机理、风险解构与实施路径[J]. 高校教育管理, 2024(05):26-37.

[17] 古天龙. 人工智能伦理及其课程教学[J]. 中国大学教学, 2022(11):35-40.

(责任编辑:姜佳宏)

Artificial Intelligence Empowerment for the Cultivation of Top-Tier Innovative Talents in Local Universities: Opportunities, Challenges, and Collaborative Pathways

YANG Lu¹, LI Xin², LIU Zihao¹, JIANG Leyong²

(1 Huaihua University, Huaihua, Hunan 418000, China; 2 Hunan Normal University, Changsha, Hunan 410081, China)

Abstract: The empowerment of artificial intelligence (AI) offers local universities new opportunities to break through resource constraints in cultivating top-tier innovative talents, while also posing challenges such as the digital divide, algorithmic bias, and lagging faculty capabilities. From the perspective of the “value chain-opportunity structure” this study examines the impact of AI on the cultivation of top-tier innovative talents in local universities. It proposes threefold benefits-resource integration, precise identification, and innovation ecosystem development-as well as three major risks: the digital divide, algorithmic bias, and insufficient faculty capacity. Furthermore, it constructs a collaborative pathway featuring “competency matrix-based precise positioning, quadruple collaboration among universities, governments, enterprises, and communities, and a triple safeguard of institutions, resources and ethics” aiming to support the high-quality cultivation of top-tier innovative talents in local universities.

Key words: top-tier innovative talent; artificial intelligence; local universities; digital divide; collaborative path

新质生产力驱动下高校复合型创新人才培养路径研究

李运德

(桂林航天工业学院, 广西 桂林 541004)

[摘要] 新质生产力的发展对人才能力结构提出了系统性重构的要求, 驱动高校人才培养由知识传递范式向复杂能力的动态生成机制转变。项目驱动教学通过嵌入真实产业情境、支持跨学科整合与成果可交付性, 被视为实现这一转型的有效路径。然而其深化实践面临三重结构性矛盾: 课程体系中的“学科中心”范式与新质生产力要求脱节、教师角色转型与制度支持的双重滞后、学生内驱力激发与协作素养培育机制的缺失。本文基于情境学习理论与自我决定理论, 提出“课程重构、师资赋能、内驱激活、生态融合”四维协同改革框架, 破解学科壁垒以重建真实情境, 强化实践教学支持, 激活内生动力系统并打造可持续产教融合生态, 为高校创新人才培养提供路径参照。

[关键词] 新质生产力; 项目驱动教学; 创新人才培养; 课程体系; 教学改革

[中图分类号] G642.41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)02-0135-08

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.020

科技创新作为新质生产力发展的核心, 正通过人工智能、工业互联网、生物制造等颠覆性技术^[1], 深刻重塑全球产业竞争格局。区别于传统生产力对标准化技能的依赖, 新质生产力强调全要素生产率的跃升^[2], 通过技术—数据—人才—制度的深度耦合, 实现复杂系统的动态优化^[3], 从而对人才能力结构提出了颠覆性要求: 既能掌握专业领域知识, 又具备在高度不确定性环境中整合多源信息^[4]、协同人机智能^[5]、快速验证假设并迭代方案的复合型创新能力^[6]。

当前高校人才培养模式与新质生产力需求之间存在严重脱节^[7-8]: 固化的学科壁垒难以应对复合型问题的挑战, 实验教学不足以支撑用户调研、方案设计到原型迭代的全流程实战训练, 长期“重科研轻教学”^[9]的评价导向抑制了教师教学改革与产教融合的动力, 教学环境因缺少信息、技术与场景

的真实对接难以模拟动态复杂的真实产业工作情境^[10]。

项目驱动教学因强调真实问题、跨学科知识整合与可交付成果导向被视为缓解上述脱节的有效方法。其源于情境学习理论^[11-12], 主张知识是在参与社会实践的过程中通过“合法边缘性参与”逐步建构的, 使学生在应对产业真实挑战时经历“具体体验—反思观察—抽象概念化—主动实验”的螺旋式学习循环^[13], 从而实现学生对理论知识的应用与深化, 并在团队协作中培养沟通、决策等素养能力。这一过程实现了从“知识传授”向“能力生成”的范式跃迁, 精准回应了新质生产力对复合型创新人才的能力诉求。

项目驱动教学在理念层面已被广泛认可, 但其在高校的深度实施中仍面临诸多挑战: 课程大纲囿于学科知识点而限制跨学科综合项目开展、师资队

[收稿日期] 2025-11-12

[基金项目] 2025年度广西高等教育本科教学改革工程项目“‘四链协同、数智赋能’的《运动控制系统》课程育人模式探索与实践”(项目编号: 2025JGB439)。

[作者简介] 李运德(1982-), 男, 广西桂林人, 硕士, 桂林航天工业学院人工智能学院副教授; 主要研究方向: 高等教育与实践。

伍普遍缺乏产业实践经验且激励机制存在扭曲、学生参与内驱力不足与协作机制失效等问题交织,导致项目教学常常陷入一种形式化和浅层化的困境。为此,本文提出以新质生产力能力需求为逻辑起点,构建“课程重构、师资赋能、内驱激活、生态融合”四维协同改革框架,系统诊断现实阻滞根源并探索项目驱动教学的制度化实施路径,为高等教育回应国家战略需求提供理论参照与实践方案。

一、新质生产力下能力模型与项目驱动教学的适配逻辑

面对新质生产力对人才复合能力的需求,传统以学科知识线性传递的高校人才培养模式显得力不从心,反观项目驱动教学以其真实的情境、深度的实践参与成为破解人才培养难题的有利选择。为回应新质生产力的发展要求,亟需构建一个完整的项目驱动教学理论框架来进行阐明。

(一)新质生产力内涵及其对人才能力结构的重塑

新质生产力是以颠覆性技术为牵引和全要素生产率跃升为标志的系统性变革^[14],推动生产力要素^[15](劳动者、劳动资料、劳动对象)及其组合方式的跃升,进而打破工业经济时代以标准化和流程化为特征的生产范式,转向以智能算法驱动、多要素动态耦合为特征的新型组织逻辑,推动人才角色从“执行既定流程的操作者”转变为“在不确定性中定义问题、整合资源并快速验证方案的创新协作者”。

这一角色转变推动人才能力结构发生深层重塑,传统以单一学科知识掌握和规范操作技能为核心的能力体系已不能应对技术融合、快速迭代的现实挑战。新型能力体系强调三项核心能力:跨域知识融合能力,使人能在“AI+X”等交叉场景中识别出问题本质;人机协同决策能力,要求在算法辅助下保持人类判断的主导性与伦理性;不确定性应对能力,支撑个体在无标准路径的开放环境中持续试错与迭代。这种从“确定性执行”向“不确定性创造”的能力重心迁移,正是新质生产力对人才培养提出的结构性要求。

(二)项目驱动教学作为能力生成载体的理论基础

新质生产力对人才能力的动态性与实践性提出了更高的要求,项目驱动教学需依托坚实的理论基础以实现从“知识传递”向“能力生成”的转型。情

境学习理论为其提供实践嵌入的逻辑支撑,自我决定理论^[16]则解释学生持续投入的内在动因,二者共同构成教学设计的双维支点。

1. 情境学习理论视角下知识在真实参与中建构。情境学习理论与项目驱动教学法核心理念高度契合,让学生在参与真实或模拟的项目任务时能够整合多学科知识、调适实践策略,从而实现从“知其然”到“知其所以然”的跃迁。项目驱动教学正是通过引入企业真实任务或高度仿真的产业场景,使学生从边缘角色(如数据整理、用户访谈)逐步过渡至核心任务(如系统设计、方案决策),在持续参与中建构专业身份与能力。该过程不仅促进跨学科知识的整合应用,更通过“做中学—反思—再实践”的循环,实现知识向复杂问题解决能力的迁移。例如,在斯坦福大学设计学院的课程项目中以真实社会需求为锚点,学生作为“新手设计师”首先进入边缘角色(如参与用户访谈、整理需求),在与企业导师、资深学生组成的实践共同体互动中,逐步承担概念构思、原型迭代等核心任务,这一过程并非依赖教师单向指导,而是通过观察、试错与共同体反馈而自然习得设计思维与专业判断,体现了情境学习理论中“合法边缘性参与”向“充分参与”演进的知识建构逻辑。

2. 自我决定理论视角下内驱力的生成基础。自我决定理论指出,个体的内在动机源于自主性、胜任感与归属感三重基本心理需求的满足^[17]。项目驱动教学利用系统化机制设计有效回应上述需求:在自主性层面,赋予学生选题权、角色选择权与方案决策权,使其在真实任务中主导学习进程;在胜任感层面,设置阶段性里程碑并辅以原型评审、用户测试报告等可视化反馈,使能力成长可感可知;在归属感层面,构建跨专业协作小组,嵌入每日站会、贡献日志等结构化沟通规则,确保成员间相互认可与支持。当学生感知其行动具有意义、能力获得验证时,便能在面对新质生产力所要求的开放性、高复杂度任务时保持深度参与,从根本上突破了传统教学中“被动完成任务”的困境,为培养高度自主与协同创新能力提供坚实的心理基础。

(三)项目驱动教学的三维实施架构

项目驱动教学模式在新质生产力背景下展现出新的组织逻辑,需要对教学方法做出调整,形成“情境化项目设计—互动式教学实施—智能化平台支撑”三维架构,实现人才培养的知识应用、协作生成与技术支持之间的连接关系,使学生在解决真

实问题的过程中持续提升综合能力。

1. 锚定新质生产力典型场景的项目情境化设计。项目情境化设计主要是突破传统教学案例的封闭性，转向构建兼具真实性与挑战性的学习场景，直接对接产业需求以实现课堂真实性。例如，高校可将人工智能专业与医疗企业合作的“医学影像智能诊断”项目引入教学，引导学生直面临床误诊率、数据隐私与算法可解释性等现实议题；同时，项目任务因开放性而不预设标准答案，如“设计碳中和校园方案”允许多种技术路径与实施策略并存，从而激发出差异化创新。为实现理论学习与项目进程的动态契合，教师可采用逆向教学设计法^[18]，把交付成果（如原型系统、可行性报告）作为锚点，反向规划阶段性任务与所需知识模块，使理论学习成为解决问题的支撑，将课堂转变成学生直面真实世界复杂性的实践场地，让学生在不断的问题求解中获得能力。

2. 支持螺旋进阶的师生协同互动机制。在项目驱动教学中，师生关系的重构是实现能力生成的关键，需要教师角色转向为“认知教练”，运用支架式教学支持学生在真实问题解决中的自主探索，依据“脚手架理论”实施有意识的“引导式退出”，使学生在能力发展中走向自我完善。在项目初期，借助认知学徒制提供方法论框架与资源路径，采用苏格拉底式提问法^[19]激发学生对问题本质的追问；进入执行阶段后，教师需动态把握介入尺度，参考“3—2—1”观察反馈机制（即多次观察、关键节点反馈、阶段性评估），避免过度干预或放任自流，逐步引导学生从依赖指导转向自主决策；项目收尾时，组织结构化反思活动（如KWL表格：已知—想知—学知）促进经验的系统化提炼。在整个过程，中学生经历了“具体体验—反思观察—抽象概念化—主动实验”的探究循环，寻求问题的解决方案。例如，在智能制造项目中通过对机器人抓取算法的迭代调试（实验）、失败归因分析（反思）、运动控制理论学习（概念化）再到新方案实施（再实验），实现能力的螺旋上升。

3. 融合数字化的虚实协同智能学习生态系统。项目驱动教学利用数字化手段打造一个“资源—空间—数据”三位一体的智能学习环境。例如，线上平台（如虚拟仿真实验室、协作编程环境）为学生提供7×24小时的学习支持，使用数字孪生技术模拟真实工作场景来排查工业生产线故障，有效解决高成本的实践难题；同时，线下空间聚焦实体设备

操作与人际协作，实现“做中学”深化技能。这种智能教学系统利用学习分析技术实时追踪项目进展，突破传统教学的时空限制，可根据学生的个体差异（如编程能力、协作表现）动态推送个性化资源（如微课视频、案例库），有效提升了学习效率。教师应转型为“学习体验设计师”，借助数据驾驶舱监控学生的学习路径，灵活调整线上线下教学配比，确保虚拟实践不失真、实体操作不缺位。例如，在智能制造项目中利用数据驾驶舱实时了解学生的进展情况，提供即时反馈或调整课程内容，支持每位学生获得最适合自己的学习路径。该虚实结合的教学架构保持了项目教学的实践特色，实现了精准教学，为新质生产力人才培养提供了最佳学习路径。

二、项目驱动教学深化实施的结构性困境

得益于新质生产力对跨学科整合与实践创新能力的迫切需求，项目驱动教学融合了建构主义学习理论、社会互赖理论与联通主义学习理论，引导学生在真实问题解决中整合个体认知、社会互动与数字资源，形成动态生成的学习过程。然而，在现实高等教育制度中，项目教学常因课程体系矛盾、师资瓶颈等问题在许多高校实践中逐渐演变为课程边缘的“点缀性活动”，缺乏与专业培养目标之间的有效结合。

（一）课程体系与新质生产力需求的结构性矛盾

高校课程体系受制于“学科中心主义”和院系分割的管理模式，导致资源分配长期向基础学科和科研项目倾斜，使课程审批与学分认定机制常受阻，进而导致跨学科项目课程在立项、师资协同与学分互认等方面面临制度性障碍。

1. 学科壁垒对真实情境生成的制度性阻断。情境认知理论指出，知识的掌握与迁移依赖于其赖以生成的具体情境。项目驱动教学试图通过跨学科、实战化的任务设计，使学生在应对复杂现实问题的过程中发展系统思维与整合能力。但在当前高校的制度现实中，教学实施常遭遇结构性阻力：以院系为基本单位的组织架构主导着资源分配，管控着课程审批、师资协同与学分互认等运行机制，导致跨学科项目在课程立项与协同实施中面临重重阻力；同时，教师的绩效评价仍高度偏向科研产出，使其很难在职称晋升中获得教学创新尤其是跨学科课程开发的充分认可，削弱了参与动力。受制于组织分

割与评价导向,诸如“AI+医疗”“智能制造+碳中和”等需要多领域知识融合的复合型问题,在教学中被还原为各学科的知识讲授模块,未能形成连贯的问题解决框架,削弱了项目教学的情境真实性。

2. 能力导向缺失弱化实践反思循环。建构主义学习理论与杜威“做中学”的教育哲学共同强调,能力的生成是在“具体体验—反思观察—抽象概念化—主动实验”的螺旋式循环中逐步形成的。项目驱动教学应建成“实践—反思—迭代”的机制,培育学生解决问题的能力与工程思维,然而多数高校的实践常被简化为单向的操作训练,导致在实验课程普遍局限于验证性任务,未完整覆盖从用户需求识别、多方案比选、原型开发到测试反馈与迭代优化的工程设计全流程,制约了学生系统性实践能力的发展。教学实验室设备更新也同样滞后,不能有效对接工业4.0背景下数字孪生、工业互联网等真实技术场景,使项目驱动教学“实战化”目标大打折扣。

3. 项目资源匮乏导致项目生态瓦解。创新生态系统理论^[20]指出,有效的项目驱动教学应构建“科研—创新—竞赛”有机联动的资源生态,依托真实问题实现“产学研赛创”的深度融合,保障教学内容的前沿性、情境真实性与能力发展适配性。然而,当前高校项目库普遍面临可持续供给不足的困境:自主设计的项目因缺乏真实性,不能很好地引导学生深入探究实际场景中的复杂约束与用户需求,暴露出教育系统与产业技术生态之间协同机制的结构性缺失;企业因知识产权保护与商业机密等因素有所顾虑,限制了真实研发场景和核心数据的开放,致使可用于教学的项目受到限制。在技术迭代速度加快的背景下(如元宇宙、大模型等新兴领域),项目更新机制滞后导致课程内容与产业前沿之间形成明显时差,造成项目教学很难获得高质量、高挑战性的真实任务。

(二) 师资角色转型与制度支持的双重滞后

项目驱动教学要求教师从传统单一的知识传授者转变为复合型的教学支持者,承担学习过程的设计引导、项目进程的实践指导与产业界的合作资源对接等职责,需要重新定位专业身份,但当前高校教师普遍缺少引导者和设计者角色转型的支持,阻碍了项目驱动教学的深层推进。

1. 学术化路径制约教师认知教练角色发展。在项目驱动教学所倡导的“师生协同互动”框架中,教师被期待扮演“认知教练”的角色,需及时更新

教学理念并具备真实工程实践与项目管理经验,支持学生在复杂任务中实现知识与自主能力的迭代发展。然而,当前高校教师多经历“院校—博士—教职”的学术化成长路径,其专业训练集中于学科理论与科研论文产出,普遍缺乏对产业技术场景、项目运作逻辑的切身体验,在指导学生应对真实问题时缺少判断技术可行性、用户需求动态变化的应变能力。尽管部分高校推行“教师企业挂职”等制度尝试,但仅停留在短期参观或浅层合作层面,缺乏配套的工作量折算、成果认定机制,降低了教师的参与动力。

2. 传统教学理念阻碍引导探究反思循环运行。项目驱动教学强调教师要具备PBL课程设计、团队动力学管理等专业能力,通过“3—2—1”策略逐步减少直接干预,促进学生自主决策。然而,许多教师仍深受传统讲授式教学的影响,且对建构主义学习理论理解不足,担忧项目教学可能削弱知识体系的系统性和完整性,导致“引导—探究—反思”学习循环运行质量下降、课堂效率降低。在技能层面,教师普遍缺乏项目驱动教学设计、团队冲突调解等实际操作能力,例如在处理团队冲突或方案分歧时易陷入“过度干预”或“放任自流”的两极困境,错失支架支持与适时退出的时机。此外,面对学习分析技术和虚拟协作平台等数字化教学工具时,教师常感到力不从心,无法有效优化线上线下融合的教学场景。

3. 评价体系扭曲否定学习体验设计师价值。在数字化融合教学背景下,作为“学习体验设计师”角色的教师,其工作涉及课程内容的组织,应具备数据反馈解读与教学策略动态调适等新型专业能力。但当前高校的评价体系没有将这些能力纳入教师评价与薪酬体系,仍固守以科研论文、纵向项目为核心的量化逻辑,对教学创新的认定普遍停留在“课时量”“学生评教”等表层指标,不利于衡量项目设计、跨域协作等高阶教学投入的价值。对于开发智能教学模块、重构虚实融合流程等方面的教师专业劳动投入,在职称评审、绩效分配中往往得不到相应的成果认定,这会无形传递出“教学非学术”的信号,抑制教师向复杂教学设计者转型的意愿,极大增加了教学创新的机会成本。

(三) 学生深度参与内驱力与协作机制的双重缺失

在项目驱动教学中,学生作为主要的学习主体,其参与的持续性与团队协作的有效性直接关系到创新能力的发展水平。但在当前高校的教学制度

环境中，学生主动参与常面临结构性制约，使“以学生为中心”的教学理念出现执行落差。

1. 目标失焦削弱自主胜任与归属感。自我决定理论强调，内在动机的激发依赖于自主性、胜任感与归属感的心理需求满足。项目驱动教学本应通过真实挑战性任务设计与学习路径选择权下放来实现高参与度的学习体验，但在高校实践中，学生的参与动机常被多重制度性因素抑制：部分学生对专业在新质生产力中的功能定位模糊，无法将项目实践与未来职业角色联系起来，导致学习目标出现偏差；在选题、分工与进度安排方面仍由教师预设框架主导，致使学生决策空间有限，自主性体验流于形式；项目投入在学业评价体系与发展通道（如推免资格、就业推荐）中缺乏认可，导致学生更关注投入的时间成本。这种个体动机和制度激励之间产生的结构性错配，削弱了学生在项目中开展深度探索与创造性投入的主动性。

2. 智能平台缺位制约联通主义学习生态。联通主义学习理论强调，学习是知识网络的建构与持续更新过程，其有效性高度依赖技术平台对分布式认知资源的组织与智能中介能力。理想的项目教学应借助智能系统实现学习路径的动态调适，以支持学生在复杂任务中发展人机协同的问题解决能力，然而，当前高校的数字化环境缺乏对学习行为数据的深度采集与反馈机制，仅支持上传资料与提交作业，导致学生得不到个性化资源推荐。当前多数项目也没有将 AI 辅助设计、智能协作工具链等真实产业技术纳入实践流程，致使学生在信息整合、工具调用中高度依赖教师指导，从而缺乏独立开展技术与问题诊断的实践机会。大多数情况下，数字工具仅被当作信息传递媒介，这不仅阻碍了学生数字素养的培养，使其无法超越操作技能训练，而且制约了新质生产力对智能化学习能力的要求。

3. 制度缺位破坏团队社会互赖基础。社会互赖理论强调，有效的团队学习建立在成员间积极的相互依赖关系之上，因此项目教学需通过角色轮换、贡献追踪与阶段性反思会议来促进责任共担与能力互补。然而，在高校实践中团队运行常因治理结构缺位而产生功能失调，如角色分工一旦确定便趋于固化和缺乏动态调整机制，造成部分学生长期承担核心任务而其他成员逐渐边缘化；团队内部缺少透明的贡献记录与协商机制，容易产生分歧，即使教师干预也常因过程记录缺失而出现调解受阻；跨专业、跨校区团队在虚拟协作中因缺乏统一的沟通协

议（如异步协作规范、决策留痕机制）而变得尤为脆弱。信息不对称与认知断层加剧了协作治理机制缺失的影响，从而削弱了“社会互赖”的生成条件。

三、四维协同改革路径构建新质生产力适配型培养体系

针对课程体系的学科壁垒、教师角色转型的制度迟滞以及学生参与的动机弱化等现实问题，高校需做出结构性调整，建立一条具有内在协同性的改革路径，将项目驱动教学从边缘性教学补充逐步纳入人才培养体系的运行范围。

（一）课程体系改革打破学科壁垒

由于学科建制存在对复杂问题解决的结构制约，课程体系改革需从“知识分类逻辑”转向“问题导向逻辑”，重新建立教学组织的底层架构，实现教学形式的调整和人才培养范式的深层转型，即从“学科中心”的知识传递转向“问题驱动”的能力建构，使课程体系本身成为真实情境持续生成的制度性载体。

1. 建立校级跨学科协同治理机制。为应对院系本位主义对跨学科项目运行的阻碍，高校需在治理结构中嵌入具有资源调配权与决策协调力的常设机制，如设立校级跨学科教学委员会，由分管教学的校领导牵头，吸纳教务、科研、人事部门及主要学院负责人参与，同时引入产业技术专家作为咨询代表，来承担项目课程审批与学分互认的协调职能，并建立起跨院系教学成果的“联合认定与权重分配”规则，明确教师在跨学科项目中的工作量折算与绩效归属，从而破解因成果归属模糊导致的合作激励不足问题。此举将跨学科课程建设成效纳入学院教学评估指标体系并赋予一定权重，重构教学资源分配的制度逻辑，推动院系从被动配合转向主动参与，使跨学科协作从临时性倡议转化为可持续的组织惯例。

2. 构建三级递进式项目资源供给体系。针对项目资源供给的可持续性困境，高校不能只是简单地设立“资源池”，需生成分层分类、动态演进的项目机制，确立“内生孵化—协同开发—社会响应”三位一体的项目供给逻辑：在内生层，推动教师将科研项目中的子课题或技术验证环节转化为教学任务，建立“科研—教学”转化通道，增强项目的技术前沿性；在协同层，联合地方产业园区设立“微项目工坊”，面向中小企业征集技术改进、流程诊断等短周期、低复杂度任务，通过模块化设计降低企业参与成本与知识产权的风险；在响应层，与社

区治理、公益组织建立需求对接机制，将“适老化空间改造”“校园碳足迹评估”等公共议题转化为学生可介入的实践载体，强化项目的社会责任维度。同时，需配套组建项目遴选与迭代机制，由跨部门评审小组对项目的技术价值、教学适配度进行动态评估，实现年度更新与淘汰，并借助制度化接口将外部真实问题持续转化为可教学化的项目单元。

（二）师资发展转型强化实践教学支持

作为项目驱动教学的引导者，教师的专业角色正从知识传递者向复杂学习过程的设计者与协作者演进，这需要高校人事与教学治理体系建立适配的制度支撑，将教学创新从个体化、边缘化的“额外付出”转化为可评价和可持续的职业发展路径，为“认知教练”角色的制度化落地提供保障。

1. 实施双师能力提升工程。教师项目指导能力的提升需超越零散培训，转向制度化的专业发展路径建构。具体而言，可设立“教学实践能力发展档案”，将教师参与跨学科项目设计、企业技术问题诊断、学生团队过程引导等实践经历作为职称晋升与教学评优的重要依据；同时，推动建立由具备成功实践经验教师担任引导者的校级“项目教学研习社”，围绕真实教学案例开展情境化研讨，重点提升支架设计、认知提问与团队动力干预等高阶指导技能。此外，可与区域产业集群合作设立“教师技术沉浸计划”，支持教师以“问题协作者”的身份参与企业研发流程，通过共同撰写技术方案、调试原型系统等方式，深入理解产业逻辑与工程约束，避免以“短期挂职者”的形式参与。此类机制的设立将能力发展嵌入教师的职业实践网络，使其在真实任务中实现知识转化与角色重构。

2. 改革教师评价与激励机制。针对教学创新在学术评价体系中的结构性弱势，高校可以在治理层面重构价值承认机制：在职称评审中设立“实践教学贡献”专项通道，建立跨学科专家委员会对教师主导的跨学科项目课程开发、学生创新成果孵化、产业技术问题解决等独立于传统科研指标的成果进行同行评议，以确保学术正当性；同时，推动建立“教学创新价值转化机制”，将项目教学成果（如学生创业项目、技术原型、政策建议）纳入学校知识产权管理体系，允许教师以技术顾问的身份参与成果转化收益分配，实现教学投入的间接经济回报；此外，由校院两级设立“教学创新支持基金”，重点资助具有产业对接潜力或社会影响力的项目课程开发。通过学术承认、价值转化与资源支持的三重机制，项目教学从“义务性教学任务”提升为“可积

累、可转化、可增值”的专业实践，推动教师的职业激励结构不断发展。

（三）学生发展支持激活内生动力系统

学生在项目驱动教学中的参与深度有赖于制度性支持机制对自主性、胜任感与协作效能等关键心理需求的持续培育。为此，高校应建立贯穿项目周期的“过程性成长档案”，超越“结果导向”的评价逻辑，系统记录学生在问题定义、团队协作、技术调试与成果迭代中的关键行为，并将能力发展证据整合进学业评价与推免推荐体系。

1. 建立过程性成果认证与激励机制。在项目实践中学生存在“价值感弱化”与“发展路径模糊”的深层动机困境，需构建嵌入人才培养主链条的成果承认与价值转化机制。具体而言，可联合指导教师与行业专家进行形成性评价，把项目关键节点的产出（如需求分析报告、原型迭代方案）归入“过程性学习档案”，提供及时、专业的反馈来强化学生的专业认同与能力感知；同时项目最终成果经评审后作为“创新学分”计入成绩单，并推荐进入校级“学生创新成果库”。该库面向用人单位、研究生招生单位开放查询，以提升学生在升学与就业中的可见度与认可度，推动建立“项目—实习—就业”衔接通道，对解决真实产业问题的优秀团队，由合作企业授予“技术见习资格”或纳入人才储备计划。由此，项目成果可被转化为个人能力凭证与职业资本，建立当下学习投入与未来职业身份发展的制度化联结，引导学生从任务完成转向长期能力投资，激活学生发展职业愿景的内驱力。

2. 推行标准化协作流程与角色轮换制度。为应对跨学科团队中角色固化与责任分配失衡的结构性挑战，高校需超越形式化流程，组建支持协作能力生成的制度性框架，推行“协作契约”制度来规范团队，明确角色分工、决策流程、冲突调解机制与轮换安排，以此作为团队运行的规范性文件来提升责任分配的透明度并为后续过程干预提供依据。为促进复合型协作能力的发展，项目依据生命周期（如需求分析、开发实施、测试验证）在阶段转换时实施“阶段性角色轮换”机制来调整成员职责，使学生在技术执行、项目协调与跨专业沟通时进行角色间轮替。集成任务看板、异步沟通模板与进度可视化组件以适配不同专业背景团队的协作习惯。同时，设立由具备跨领域项目经验的教师担任的“协作能力发展导师”岗位，定期介入团队会议并提供过程反馈，引导学生形成反思协作模式与增强团队动力。

(四) 校企协同深化打造可持续产教融合生态

当前“产学研赛创”协同实践常陷入碎片化与浅层化困境,发挥不出创新生态系统应有的整合效应。因此,亟需通过重构校企协同的制度逻辑,推动达成目标共定、过程共管、成果共享的深度合作,达成长期价值共创。

1. 推行“微项目—微成果—微激励”合作模式。

鉴于企业因技术敏感性与资源约束导致的参与壁垒,高校可构建“轻量介入、价值闭环”的校企协作新模式,设立“短任务池挑战”并由校企共同遴选并发布周期短(2—4周)、边界清晰且具有真实业务背景的微型项目,如特定用户群体的需求调研、现有服务流程的体验诊断、竞品功能的可用性测试等。高校在学生团队完成任务后接收其报告,组织企业进行专业反馈并出具能力认证,归入学生“实践能力档案”作为职业素养凭证。同时,建立“企业贡献积分制”,对提供任务并参与评审的企业按任务复杂度与指导投入给予积分,并允许其兑换高校的技术咨询、员工培训或优先人才推荐服务。该模式利用任务真实性、反馈专业性与资源互惠性的双向机制,使企业以较低管理成本获得外部智力支持,同时为高校持续积累来自产业一线的教学素材提供了路径。

2. 构建“校友—企业”联动的知识反哺网络。

为激活校友资源在产教融合中的制度性价值,高校需超越松散联络,建设具有持续互动能力的“校友—企业—学生”协同网络和实施“校友产业导师计划”,遴选出在重点行业或新兴领域具有实践经验的校友,联合其所在企业发布具有挑战性的项目课题。校友作为项目发起人与过程协作者,全程参与选题设计与阶段性指导,以保障问题的前沿性与指导的连续性,并可推动建立“校友创投联动机制”与高校创新项目对接,支持高潜力项目从课堂原型走向市场验证。此外,高校可依托数字化平台建设“校友知识反哺系统”,总结校友在技术演进、职业路径与行业洞察等方面的实践经验,并由教学团队将其转化为可嵌入课程的教学资源。这一协同网络的制度化设计深化了校友与母校的情感联结,将产业前沿议题赋能项目教学,为学生发展提供了支持。

参考文献:

[1] 赵小青. 职业教育人才培养契合新质生产力发展的特质、逻辑与策略[J]. 教育与职业, 2025(02): 89-96.
[2] 方江山. 紧紧围绕核心标志加快发展新质生产力[J]. 人民论坛·学术前沿, 2024(11): 4-9.

[3] 李长远. 新质生产力赋能智慧养老产业高质量发展: 机理、阻滞与进路[J]. 学术界, 2025(09): 78-87.

[4] 郭天祥, 张舜. 人文社科类拔尖创新人才心理特征与培养研究[J]. 创新人才教育, 2025(04): 18-23.

[5] 王博. 人工智能推动的高技能人才需求与能力结构变迁研究——以人机智能协作的模式差异为视角[J]. 职教论坛, 2024(01): 16-26.

[6] 安实, 王晓宁, 王健, 等. 行业重点实验室建设与复合型创新人才培养[J]. 实验技术与管理, 2015(01): 22-25, 44.

[7] 祁占勇, 吴仕韬. 新质生产力视域下民办高校人才培养模式变革[J]. 中国人民大学教育学报, 2024(04): 5-18, 181.

[8] 睦依凡, 应荣球, 何志伟. 新质生产力发展与高水平应用型大学人才培养模式创新行动[J]. 现代教育管理, 2024(11): 1-13.

[9] 姚宇华. 地方理工科大学教师评价的困境表征与路径选择[J]. 中国人民大学教育学报, 2024(05): 31-43.

[10] 石伟平, 范栖银. 从校企合作到产教融合: 全面深化职业教育改革的现实挑战与突破路径[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2025(03): 46-56.

[11] 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.

[12] 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.

[13] 吴伶. 基于学习循环理论的高职混合式教学探析[J]. 教育与职业, 2022(06): 100-103.

[14] 张腾, 巫强, 蒋伏心. 数实融合赋能新质生产力发展: 内在逻辑、现实困境与实践进路[J]. 科学管理研究, 2025(04): 88-95.

[15] 裴长洪, 倪江飞. 加快形成同新质生产力更相适应的生产关系[J]. 南京社会科学, 2025(01): 27-38.

[16] 蒋红星, 韩锡斌, 王兴辉. 数字化转型下高职教师持续使用混合教学的影响研究: 基于自我决定理论的视角[J]. 中国职业技术教育, 2024(14): 22-33.

[17] 胡洁, 朱一凡. 自我决定理论视角下学生感知教师支持对外语愉悦的影响研究[J]. 外语与外语教学, 2025(01): 75-83, 147-148.

[18] 陈秀鸿, 欧捷. 逆向教学设计赋能深度学习[J]. 思想政治课教学, 2023(06): 45-48.

[19] 胡憻, 胡子杨, 屠爱萍. 国际中文教育与 AI 智能体数字新质生产力的开发与应用研究——基于苏格拉底式提问法[J]. 语言与教育研究, 2025(02): 30-39, 2.

[20] 韩飞, 金琴花, 郭广帅. 职业教育与新质生产力: 创新生态系统理论视角下的双向赋能[J]. 高教探索, 2024(03): 58-64.

(责任编辑: 姜佳宏)

Research on the Pathways for Cultivating Interdisciplinary Innovative Talents in Universities Driven by New Quality Productivity

LI Yunde

(Guilin University of Aerospace Technology, Guilin, Guangxi 541004, China)

Abstract: The development of new quality productivity necessitates a systematic restructuring of talent competency models, driving a paradigm shift in higher education from knowledge transmission to the dynamic cultivation of complex capabilities. Project-driven teaching, which embeds learning in authentic industrial contexts, supports interdisciplinary integration, and emphasizes deliverable outcomes, is recognized as an effective pathway for this transformation. However, its deeper implementation faces three structural contradictions: the misalignment between the discipline – centered paradigm in curriculum systems and the requirements of new quality productive forces, the dual lag in teacher role transformation and institutional support, and the lack of mechanisms for stimulating student intrinsic motivation and cultivating collaborative literacy. Grounded in situated learning theory and self-determination theory, this paper proposes a four – dimensional synergistic reform framework-curriculum restructuring, teacher empowerment, intrinsic motivation activation, and ecological integration. This framework aims to dismantle disciplinary barriers to reconstruct authentic contexts, strengthen practical teaching support, activate endogenous motivation systems, and build a sustainable industry-education integration ecosystem, thereby providing a reference for innovative talent cultivation in universities.

Key words: new quality productivity; project-driven teaching; innovative talent cultivation; curriculum system; teaching reform

(上接第 128 页)

Reshaping the Mentor-student Relationship in the AI Era

ZHANG Jingjing^{1,2}, TAO Xia³

(1 Hankou University, Wuhan, Hubei 430212, China; 2 Central China Normal University, Wuhan, Hubei 430079, China; 3 Wuhan Institute of Technology, Wuhan, Hubei 430200, China)

Abstract: In the era of artificial intelligence, the mentor-student relationship faces a tension between the natural laws of large-scale graduate training and the educational principles of personalized mentorship. Drawing strength from the educational wisdom of the Analects-such as “teaching without distinction”, “teaching according to aptitude”, and “mutual growth through teaching and learning”-offers a rational solution to this contradiction. Implementing these educational philosophies at scale through academic profiling and human-machine collaborative research platforms represents traditional wisdom nourishing AI technology. Extracting value guidance and ethical principles from Confucian thought can nourish technological applications, forming a dual-track nurturing model of technology and humanities. This achieves three pathways for reshaping the mentor-student relationship: precise empowerment, symbiotic relationships, and institutional-cultural safeguards. Under this dual-track nurturing model, reshaping the mentor-student relationship in the AI era represents a creative fusion of technological empowerment and wisdom-based nurturing, contributing to the development of Chinese-characterized smart education.

Key words: artificial intelligence; differentiated instruction; mutual learning; mentor-student relationship; smart education

特色育人品牌引领的 研究生创新能力培养研究与实践

崔金栋, 张学亮, 梁巍, 李清泉
(东北电力大学, 吉林 吉林 132012)

[摘要]针对当前研究生创新能力培养中存在的体系不规范、创新成果转化难、思想与学术脱节等问题, 本文提出以特色育人品牌为引领的研究生创新能力培养新范式。在系统梳理现有培养模式不足的基础上, 深入探讨育人品牌与创新能力培养的契合点, 构建以“课程育人、科研育人、组织育人”为核心的实施方案, 并以东北电力大学“四融三促双五实”品牌为例进行实践验证。结果表明, 该模式有效提升了研究生的创新能力与综合素质, 具有较强的普适性与推广价值。

[关键词]研究生创新能力; 特色育人品牌; 培养模式; 实践路径

[中图分类号]G643 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)02-0143-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.021

2020年7月, 习近平总书记对研究生教育工作作出重要指示, 强调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。研究生教育作为高层次人才培养的主阵地, 其创新能力培养已成为高校育人工作的核心任务。然而, 当前研究生培养仍面临体系不完善、实践落地难、思想与学术协同不足等问题。为此, 本文以特色育人品牌为切入点, 探索研究生创新能力培养的系统化路径。

一、研究生创新能力培养现状与显著问题

(一)培养现状: 当前的理论研究借鉴
现有研究高度重视研究生教育在国家创新体系

中的战略地位, 但也普遍认识到研究生群体存在创新意识不足、思维受限、动力不强与实践不够等现实问题。针对这些问题, 学界主要从3个路径展开理论探索与实践。一是在高校内部培养模式上, 研究聚焦于通过优化导师制度、课程体系、竞赛机制与评价系统来系统化提升创新能力, 并积极探索跨学科培养模式, 如“一中心三协同”^[1]“赛学研”一体化平台^[2], 然而导师主导模式仍面临受益面窄与思维固化的局限。二是在产学研协同方面, 研究致力于构建“产一学一研一用”一体化体系, 强调以OBE理念对接社会需求^[3], 柯朝晖构建了以多元主体协同为核心、以复合平台协同为载体、以多重资源协同为保障、以制度创新协同为方法的多元协

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]教育部第二批“全国百个研究生样板党支部”建设工程和吉林省高教学会课题“以全国‘百个研究生样板党支部’建设为契机的研究生创新能力培养模式研究与实践”(项目编号: JGJX2023D182)。

[作者简介]崔金栋(1980-), 男, 山东德州人, 博士, 东北电力大学经济管理学院教授、博士生导师, 吉林省低碳大数据与能源发展政策重点实验室主任; 主要研究方向: 电网数字化转型、社会数字化治理、研究生党建。梁巍(1971-), 男, 吉林省吉林市人, 硕士, 东北电力大学经济管理学院讲师; 主要研究方向: 高校党建。李清泉(1979-), 男, 吉林洮南人, 硕士, 东北电力大学讲师; 主要研究方向: 高校党建。

[通讯作者]张学亮(1980-), 男, 河南郑州人, 东北电力大学马克思主义学院副教授; 主要研究方向: 高校党建。

同路径^[4]，如科教产教融合、工作站建设等，促进成果转化，但实践中仍存在多方协同效能不足、培养合力难以形成的挑战。三是在党建引领方面，研究开始关注将思想政治教育与创新能力培养相结合，探索通过党建活动激发创新动力，然而该路径尚缺乏普适性强、可推广的操作模式。总体而言，现有研究呈现出从单一导师主导向多元协同、从封闭培养向开放融合、从注重学术能力向思想与学术并重转变的趋势，但如何系统整合各方资源、突破机制壁垒，仍是理论研究的焦点与难点。

（二）显著问题：系统性育人合力尚未形成

2020年，教育部、国家发展改革委、财政部联合颁布《关于加快新时代研究生教育发展的意见》，明确将“坚持创新引领”作为基本原则，强调需强化研究生的使命感与责任感，全方位提升知识创新与实践创新能力，同时突出“坚持党的领导”的核心地位，要求增强“四个意识”、坚定“四个自信”、做到“两个维护”，确保正确的政治方向与价值导向贯穿研究生教育全过程。在此背景下，以党建为引领的“党建+”协同育人模式为研究生培养提供了全新导向，学界开始重点探索研究生党支部建设与科研创新能力提升之间的互促机制及实现路径。李昕等学者指出，在拔尖创新人才培养过程中，研究生党建创新是关键突破口，既要充分调动研究生党员的主体能动性，又要通过载体建设的优化升级，推动党建活动形式与内容的创新，从而激活育人效能^[5]。李亮、陈齐平等学者聚焦思想政治教育与研究生培养体系的深度融合，主张以价值塑造和创新思维培养为双核心，将思政元素系统性融入创新课程设计及科研训练全环节，构建多维度交叉的研究生创新能力培养模式，以此拓展思政教育功能并形成育人合力^[6-7]。石存等学者则提出“学、践、促”三维联动机制：以“学”夯实思想根基，筑牢学生党员的理论素养；以“践”为行动先导，强化学术研究与解决实际问题的能力；最终以“促”为目标，打破党建与科研的壁垒，实现二者深度融合与优势互补的新突破^[8]。夏婷等学者在此基础上，创新性构建研究生党建质量提升的“1+2+3+4”模式，着力打造“党建+科研平台”，通过发挥研究生党员的“传帮带”作用促进学术传承，并将学术交流机制深度嵌入培养流程，形成创新能力培育的协同网络^[9]。针对育人模式的品牌化建设，陈娴系统阐释了高校基层党建品牌化的内涵，并设计“互联网+”背景下党建品牌化建设的实施

体系，为党建赋能研究生创新能力培养提供方法论支撑^[10]。杨尧均等学者进一步倡导“党建+N”特色育人模式，通过体系化整合党建与科研、实践、文化等多元要素（“N”），以“弹性创新”激发活力，以“刚性管理”保障实效，实现协同育人的规模化效应^[11]。何晶梁对此补充强调，高校基层党组织需主动回应新时代要求，精准定位工作切入点，将创新能力培养作为党建品牌化建设的核心内容，推动党建与育人目标的同频共振^[12]。理论研究层面虽取得一定进展，但在实践层面仍显著缺乏系统性、跨区域与跨学科的可复制方案，亟需在顶层设计、资源整合及评价机制等关键领域实现突破，以构建可持续的协同育人生态，形成切实可行的育人合力。

（三）案例启示：浙江大学“工程师学院”的融合实践

爱党报国是卓越工程师的核心素养，亦是“红色工程师”的根本特质。工程师学院始终坚持正确的政治方向，深入推动习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人工程。学院充分整合校内外优质资源，依托“卓工大讲堂”等载体，将理想信念教育深度融入工程专业教育体系，致力于为国家培养兼具精湛专业技术与坚定政治信念的“红专并进”型卓越工程人才。学院党委确立“培育胸怀‘国之大者’的卓越工程师”为根本目标，创新构建“党建+项目制”培养模式。在重大校企合作项目中设立临时党小组，实施由校内党员导师与企业党员专家共同担任项目指导的“双党员导师制”。综合分析发现，浙大模式对创新能力的赋能体现在以下3个方面。一是价值引领，开设“工程师思政”系列讲座，特邀产业界党员总工程师深度解析国家重大工程背后的奋斗历程，将“解决真问题、真解决问题”的务实精神内化为学生的创新动力源。二是组织赋能，项目临时党小组发挥技术攻坚“先锋队”作用，围绕项目核心技术难点定期组织专题组织生活会，融合开展技术研讨与思想交流，显著提升了研究生在复杂工程系统研发中的协同创新能力。三是培养成效，所培养的研究生不仅专业技术能力突出，且普遍展现出高度的时代使命感和责任担当精神，踊跃投身于国家战略亟需的重点行业与关键核心技术领域。党建引领创新作为研究生培养的新方向，虽能有效促进思想引领与学术能力的协同发展，但在具体操作层面仍缺乏普适性的通用模式与可推广的实施路径，导致难以形成长效化、系统化

的育人合力。不同高校在实践探索中虽各有特色，却尚未建立可复制的标准化框架，制约了整体育人效果的提升。

二、育人品牌驱动研究生创新能力培养的理论逻辑与实践路径

研究生教育作为国家高层次人才培养的关键领域，其核心使命为造就具备创新精神与实践能力的高层次专门人才。然而，当下部分高校在研究生培养过程中，存在培养目标趋同、培养模式单一以及理论与实践相脱节等问题，这些问题对创新人才的涌现形成了制约。在此情形下，构建特色育人品牌，并以此为驱动力量系统化提升研究生创新能力，成为破局的关键。其核心在于借助差异化的战略定位与精细化的过程设计，达成育人效能的最优化。因此，深入剖析其内在的理论逻辑，并系统规划切实可行的实践路径，显得尤为重要。

(一)理论逻辑：育人品牌与创新能力培养的内在契合与驱动机制

特色育人品牌并非简单的活动标签，而是一个融合了先进理念、独特模式、优质资源与深厚文化的综合性体系。其与研究生创新能力培养之间存在深刻的内在契合性，构成了驱动的理论基石。

1. 三维適切性：驱动创新的内在逻辑。一是目标適切性，聚焦创新素养的精准塑造。特色育人品牌通常具有清晰而独特的培养目标，如“未来科学家”“卓越工程师”或“交叉学科领袖”。这种精准定位直接对标某类创新人才的核心素养，使培养过程摆脱“大而全”的窠臼，转而进行“精而深”的赋能，与创新能力所需的批判性思维、知识整合能力与前沿洞察力高度契合。二是路径適切性，打破学科与校企壁垒的资源整合。创新往往产生于学科的交叉地带和理论与实践的碰撞之中。特色育人品牌作为一种资源“引力场”，能够有效打破院系、校企乃至国际间的壁垒，汇聚顶尖师资、前沿项目、先进平台和产业资源。这种“超常规”的资源整合能力，为研究生提供了在真实、复杂情境中发现问题、解决问题的宝贵机会，这正是创新能力培养的关键路径。三是文化適切性，营造勇于探索的学术生态。一个成功的育人品牌背后，必然有一种鼓励探索、宽容失败、崇尚合作的创新文化。这种文化通过品牌的故事、榜样（如知名导师、杰出校友）和日常学术活动得以传承和强化。浸润其中的研究生，更容易激发其内在创新动机，敢于挑战权威，形成健

康的学术品格，这是创新能力可持续发展的深层动力。

2. 党建引领：强化驱动力的组织保障。党建引领为育人品牌驱动创新提供了根本遵循与强大动能。一是政治引领与目标適切性，确保创新方向的正确性。党建工作的核心是政治建设，它为特色育人品牌提供了鲜明的价值导向。在党的教育方针指引下，育人品牌的目标定位不再是仅培养“创新者”，更是培养“红专并进”的创新者。通过将“课程思政”融入品牌课程体系，以科学家精神、工匠精神等作为品牌文化内核，引导研究生树立科技报国的远大志向，确保其创新能力服务于国家最紧迫、最长远的需求。二是组织保障与路径適切性，强化资源整合的协同性。党的组织体系具有强大的动员和协调能力。通过建立师生联合党支部、项目临时党支部等，党组织可以成为打破学科壁垒、连接校企资源的“红色引擎”。例如，在跨学科平台或重大科研项目中，党支部可以发挥战斗堡垒作用，协调各方利益，凝聚共识，为研究生参与“卡脖子”技术攻关等国家重大需求项目提供坚强的组织保障，使创新实践路径更为畅通。三是精神塑造与文化適切性，涵养勇于探索的创新生态。党建工作的优势在于思想引领和精神塑造。通过开展党史学习教育、宣传优秀共产党员科学家的先进事迹（如钱学森、郭永怀等），可以营造敢于探索、甘于奉献、团结协作的创新文化。这种以红色基因作为底色的文化氛围，能够有效激励研究生面向世界科技前沿，勇于挑战“无人区”，同时在挫折面前保持定力，涵养健康的学术生态和坚毅的创新品格。

(二)实践路径：构建“三位一体”的育人品牌实施体系

理论逻辑的落地，需要系统化的实践路径作为支撑，具体可构建以课程、科研、组织三大支柱为核心的育人体系。

1. 基础路径：以课程育人系统塑造创新素质。课程是提升研究生创新素质的基本路径，依托课程育人提升研究生创新能力是育人品牌建设的基础。课程育人需借助系列化课程提升研究生创新素质，课程的选择至关重要。所选取的每门课程需兼顾创新元素与独特的思政元素，通过深入挖掘这些元素，构建独特的创新内容与思政元素体系，依据系统最优组合原则提升研究生创新能力。当研究生能够选到既有助于提升创新能力又能提高思政素养的课程时，他们会更积极地参与课程学习，并在学习

过程中获得良好的体验与收获。这些研究生将成为育人品牌的“代言人”，通过他们的口碑传播，吸引更多学生关注和参与育人品牌，扩大品牌影响力。以研究生创新能力培养为目标，在课程载体选择上需考虑以下3个因素。一是鼓励选择与研究生创新能力培养直接相关的基础性课程、核心性课程，形成创新课题体系，可有效提升创新的广度与深度。二是鼓励打破学科壁垒，开设跨学科课程，培养研究生的跨学科思维能力，使其接触不同学科的知识与研究方法，拓宽视野，为创新提供更多思路与方法，促进研究生创新能力的提升。三是开设的课程要便于将思政表现纳入研究生创新能力评价体系，聚焦研究生展现的团队合作精神、对学术道德的遵守情况、对国家和社会的责任感等，促使研究生在提高创新能力的同时，注重自身思想政治素质的提升。同时，注重价值性与思辨性，将思政表现与团队合作、学术道德、社会责任感等纳入创新评价体系，实现价值引领与能力提升的有机统一。优质的课程体验能使学生成为品牌的“代言人”，形成良性传播效应。

2. 核心路径：以科研育人精准实现创新引领。在研究生创新能力培养体系中，以科研育人为核心的育人品牌建设，其根本前提在于构建高水平科研引领机制。高水平科研不仅为育人品牌提供前沿性的学术内核与资源支撑，更能通过科研实践的浸润式培养，塑造研究生的创新思维与学术素养，为品牌建设奠定公信力与核心竞争力基础。强化导师引领效能是品牌建设的关键抓手，需建立“双核心素养”导师遴选与培育体系。重点遴选政治素养过硬、学术造诣深厚的“党建与学术双带头人”作为育人品牌核心负责人，其深厚的学术积淀与行业影响力可有效整合跨学科科研资源、搭建产学研合作平台，为品牌注入优质学术基因，增强品牌对外感召力。针对青年导师科研经验与育人能力有待提升的现实瓶颈，构建“核心引领+梯队协作”的结构化育人团队成为品牌可持续发展的必然选择，打破单一学科壁垒，实现科研资源的优化配置与优势互补，为研究生提供多维度学术指导与创新实践支持，强化品牌的育人合力。高质量科研项目是品牌育人功能落地的核心载体，为研究生提供覆盖基础研究、应用研究、成果转化的全链条创新实践场景，使研究生在解决真实科研问题的过程中，淬炼文献分析、实验设计、成果论证等核心创新能力，从而使育人品牌的创新培养目标落到实处。

3. 保障路径：以组织育人规范促进创新习惯养成。研究生创新能力培养作为一项兼具系统性与长效性的育人工程，其核心要义在于推动创新习惯的制度化固化与常态化养成，而组织育人凭借其规范化组织架构与集约化资源整合优势，成为实现这一目标的关键载体。研究生党支部作为党的基层组织在高校科研领域的重要延伸，具备强大的组织凝聚力、行动号召力与规范约束力。党建工作与科研创新的深度融合，应充分发挥其战斗堡垒作用，将组织优势转化为科研创新的动力源泉，引导研究生在党组织引领下开展创新实践，形成“组织凝聚力量、创新驱动发展”的良好格局。特色活动设计是组织育人落地见效的重要路径，围绕创新习惯培养目标，设计主题鲜明、形式多样的党支部特色活动，带动全体研究生参与创新实践，这种活动设计既强化了组织育人的覆盖面与渗透力，又实现了组织育人与科研育人的同频共振、同向发力。激发研究生主体意识是组织育人的关键目标，应充分调动研究生的创新主动性与积极性，推动创新认知从“要我创新”向“我要创新”“我能创新”的深度转变，引导其主动参与育人品牌建设的全过程。

4. 落地路径：以实践育人实现创新与实践的协同。研究生育人品牌通过实践育人的具象化落地，让创新能力培养从零散化训练升级为体系化培育，实现“知识传授—实践锻炼—创新生成”的闭环。实践育人作为品牌落地的关键抓手，通过三大核心作用筑牢创新能力培育根基。一是“卡脖子”技术攻关的靶向牵引。育人品牌凭借学科优势与战略站位，搭建“国家需求—科研平台—研究生实践”对接机制，将领域瓶颈转化为梯度化实践课题，让研究生在真实攻关中突破知识边界，锤炼“从问题到方案”的硬核创新能力。二是阶梯式实现路径的分层赋能。遵循“新手—专家”成长规律，品牌构建三级实践体系：基础层通过课程实验、科研方法论训练夯实操作与分析技能；提升层以品牌赛事、专项项目为载体，培育团队协作与迭代创新能力；高阶层让研究生直面成果转化等复杂挑战，锤炼综合创新素养，实现能力渐进升级。三是学科特色融合的基因植入。品牌紧扣学科特质设计实践载体：理工科以重点实验室为核心，构建“理论—实验—工程”创新链路；人文社科依托实践调查、政策模拟等平台，实现“理论—调研—应用”转化；交叉学科打破壁垒，培育跨界创新能力，形成差异化创新优势。由此归纳出以育人品牌驱动研究生创新能力

培养的实施路径(如图1所示)。

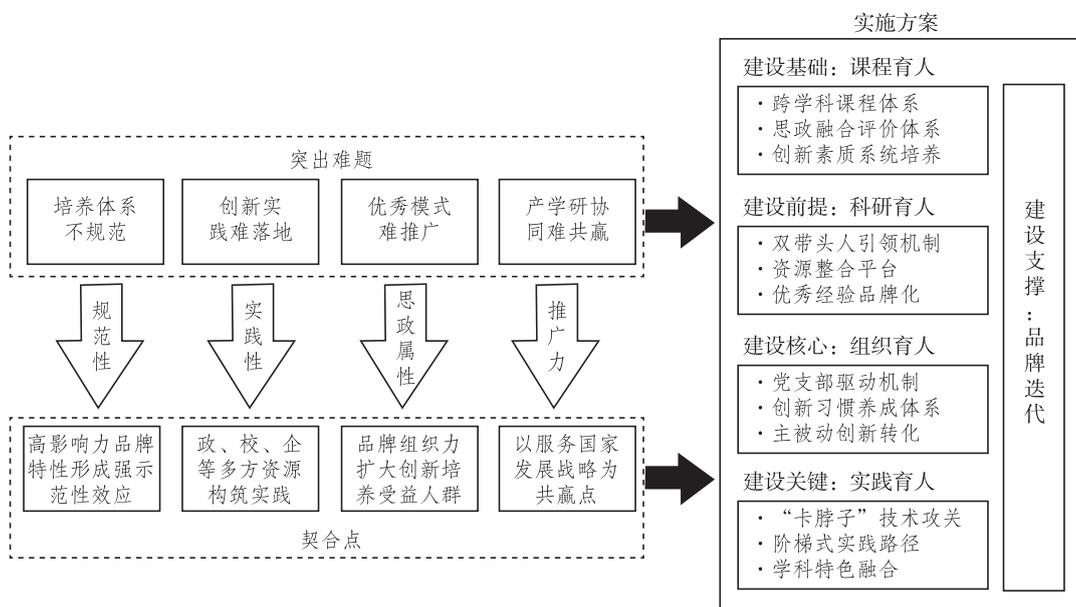


图1 以育人品牌驱动研究生创新能力培养的实施路径

三、实践案例分析：“四融三促双五一实”品牌建设

(一)“四融三促双五一实”品牌建设背景与核心理念

“双碳”目标的达成，是一场广泛且深刻的经济社会系统性变革，而人才短缺已然成为积极稳妥实现“双碳”目标的关键制约因素。基于此，东北电力大学提出了以“四融三促双五一实”品牌为特色的研究生创新能力培养模式，旨在培养“双碳”时代的高层次人才。针对培养过程中的难点问题，该校通过“学科融合、科教融合、产教融合、校地融合”4个维度，实现低碳人才培养资源的汇聚整合；通过构建典型示范体系，推动学科、专业与课程3个层面的相互融合与协同发展；借助“双五一实”党建品牌，以组织育人的方式促进研究生创新能力的提升，切实做到“思想建设与学术发展同步、党建工作与科研活动同行”。

(二)“四融三促双五一实”品牌实施路径

品牌通过实施“四融”策略，有效整合了各类教育资源，包括课程内容、教学方法和师资力量的深度融合，从而实现了资源的高效聚合与优化配置。同时，依靠“三促”机制，促进了培养过程中学科、专业和课程的联动，显著增强了教育效果的聚力与实效性。借助“双五一实”框架，确保了思想教育与学术研究的并行推进，通过理论与实践的

结合，提升了学生的创新思维和专业技能。最终，从多维度、多层次、多目标的角度，构建了一个全面、系统且可持续的低碳人才培养典范模式，为行业树立了高标准、可复制的成功范例(如图2所示)。

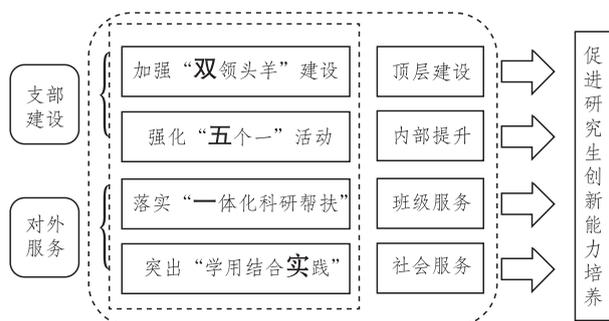


图2 “双五一实”党建品牌

1. 以“四融”达成教育资源聚合，化解研究生创新人才培养资源匮乏的问题。高效优质的人才培养依赖高水平的师资队伍与丰富优质的教学资源。“四融”模式聚焦“双碳”领域人才培养核心诉求，通过“学科融合”厘清复合型能力需求、“产教融合”精准锚定岗位实操需求、“科教融合”有效激活前沿创新需求、“校地融合”深度对接区域适配需求，从这4个关键维度协同发力，覆盖全面的培养需求体系。在实践操作层面，一是通过学科融合解决研究生人才培养的师资难题，借助多学科的交叉

融合，甄选优势师资资源，配备高水平授课团队。二是通过科教融合解决研究生创新人才培养所需的创新资源问题，经由教学团队与科研团队的捆绑式建设，推动高水平科研成果向高质量育人资源的转化。三是通过产教融合解决研究生创新人才培养中实践资源短缺的问题，通过组建行业产教联盟满足实践环节的需求。四是通过校地融合解决低碳人才的创新落地与创业就业问题，借助高校与地方的良好互动，为地方输送行业政策制定实施者，为企业提供高端管理技术人才。

2. 以“三促”构建兼具推广性和典范性的人才培养体系，解决高层次管理人才培养要素协同差问题。以“三促”为指导思想，构建典范性人才培养体系，旨在通过学科发展、专业建设和课程创新3个层面的互融共促，从根本上解决协同不足的难题。在实践操作层面，具体措施如下，一是在学科发展层面，出台交叉学科的设置与管理办法，明确交叉学科的建设流程、评估标准与人才培养模式，设立跨学科研究中心，培养具有多学科背景的创新人才。二是在专业建设层面，各专业需紧密聚焦国家发展主题，围绕党和国家关注的热点难点方向，调整和优化人才培养方案，确保专业教育与国家战略需求高度契合。三是在课程创新层面，全力打造“精品”课程资源，通过开设通识精品课程，深化学生的爱国情怀和文化自信；同时建设领域微课程，以模块化教学提升研究生的专业知识水平和实践能力，并鼓励课程内容与时俱进，融入前沿科技成果。

3. 以“双五一实”党建品牌建设推动创新能力培养，实现研究生创新人才思想引领与学术能力发展的同频共进。“双五一实”党建品牌是四项核心举措的有机整合，具体包括：加强“双领头羊”建设、强化“五个一”活动、落实“一体化科研帮扶”、突出“学用结合实践”。这一品牌体系旨在通过党组织的力量系统性提升研究生的创新意识和科研能力，推动党建与业务双融双促。在实践操作层面，该模式通过4个层次逐级推进，一是以“双领头羊”支部书记配备为基础，选拔学术能力强、政治素质高的教师担任党支部书记，发挥其在科研与思想上的双重引领作用。二是依托“五个一”活动强化内部创新能力建设，即“一周做一次热点时政探讨，一周写一篇高质量读书笔记，一周读一篇高质量学术论文，一月学习一个数学模型，一学期撰写一篇高水平论文”。三是通过“一体化科研帮扶”机

制扩大创新受益范围，以党支部为单位成立科研互助小组，由高年级党员带头、教师党员参与，实现科研资源与经验的有效传递。四是以“学用结合社会实践”拓展创新成果的落地应用，推动研究生结合专业特长参与企业研发、社区服务、乡村振兴等实践项目，在真实场景中检验创新想法、解决实际问题，增强创新成果的社会价值。该模式具有鲜明的层次性、严密的逻辑性与良好的联动性，将党建目标、创新培养与社会实践多层次目标紧密结合，通过机制构建与资源整合形成协同效应，不仅系统提升了研究生的创新能力和综合素养，更有效解决了基层党建在研究生培养中引领作用不足的问题，为新时代高层次创新人才培养提供了可复制、可推广的实践路径。

（三）“四融三促双五一实”品牌建设成效

1. “四融”多维协同构建创新育人生态，以资源整合效能提升赋能研究生创新能力进阶。东北电力大学立足电力能源行业特色，以“学科—产业—科研—区域”四维融合为核心架构，构建“资源聚合—实践赋能—能力转化”的研究生创新培养链路，其效能通过精准化实践得以充分释放。学科融合层面聚焦“交叉创新能力”培育，破解单一学科思维局限，锤炼了研究生的跨学科问题拆解与整合创新能力。产教融合层面聚焦“实践创新能力”塑造，构建“企业需求牵引—平台共建—课题共研—能力共育”协同机制，与国家电网、华能集团等行业龙头共建23个国家级、省部级产教融合实训基地，年均培育具备产业适配能力的创新型研究生超100人。科教融合层面聚焦“核心创新能力”突破，依托高端科研平台实现能力阶梯式提升，年均吸纳300余名研究生深度参与纵横向课题研究，核心创新能力显著提升。校地融合层面聚焦“应用创新能力”落地，与政府共建“区域能源低碳发展研究中心”，设立“区域发展专项课题”，引导研究生围绕地方“双碳”目标、能源结构优化等需求开展调查与研发。

2. “三促”体系联动构建培养闭环，提升育人精准化与体系化水平。东北电力大学以“学科引领、专业支撑、课程落地”为逻辑主线，构建“学科—专业—课程”互促共进的培养体系，形成创新能力培养的全链条支撑。在学科—专业互动层面，以新能源、智能电网等学科前沿为导向，推动“电气工程”“能源动力”等国家级一流专业内涵升级，增设“储能科学与工程”交叉专业方向，构建“学科

前沿—专业定位—培养目标”的精准匹配机制。在专业—课程衔接层面,以专业核心能力图谱为依据,重构“基础核心+跨域模块+科研实训”的课程体系,打造15门跨学科课程模块,配套建设20个科研方法论虚拟教研室,实现课程内容与科研实践的深度耦合。在课程—学科反哺层面,建立“课程论文—科研成果—学术产出”的转化机制,鼓励研究生将课程研究成果转化为学术论文或技术方案,也鼓励教师将科研成果转化成教学案例,实现“学科引领专业发展、专业支撑课程建设、课程反哺学科创新”的协同升级。

3.“双五—实”精准赋能激活育人效能,实现学术价值与社会价值双提升。东北电力大学以“双领头羊领航、五个一筑基、一体化帮扶、实践化落地”为核心抓手,构建精准化育人实施体系,成效显著。推行党建与学术“双带头人”责任制,经济管理学院管研党支部依托该模式获评“全省高校党建特色品牌”及“全国百个研究生样板党支部”,实现党建引领与科研育人的深度融合。研究生创新能力明显提升,近3年获“挑战杯”等省级以上竞赛奖项96人次,3项关于新能源利用、低碳发展的调研成果被省政府采纳,实现创新成果从学术产出到社会服务的价值转化。

参考文献:

[1]钟业喜,杜竞,马宏智.依托创新实验室的研究生协同培养模式探索[J].教育学术月刊,2022(11):78-84.

[2]桂桂华,张烈平,李怀晖.基于创新能力培养的“赛学研”一体化研究生创新实践平台建设——以桂林理工大学为例[J].高教学刊,2023(09):73-76.

[3]刘凤伟,刘贺凯.基于OBE理念的经管类研究生创新能力培养研究[J].经济师,2023(02):18-20,22.

[4]柯朝晖.研究生实践创新能力提升的多元协同路径探究[J].现代大学教育,2021(05):105-111.

[5]李昕,陆居怡.拔尖创新人才培养视角下的研究生党建创新[J].思想教育研究,2013(01):50-53.

[6]李亮,李慧,程建华.研究生创新能力培养的思政教育实践探索[J].思想政治教育研究,2021(06):58-61.

[7]陈齐平,熊祖琪,胡一明,等.思政教育背景下多视角融合的机械工程学科研究生创新能力培养模式探索[J].南方农机,2023(01):158-160,175.

[8]石存,张丽琴.聚力“学、践、促”,推进研究生党建与科研深度融合——以北航自动化学院“党建促科研,科研强党建”为例[J].大学,2021(52):40-42.

[9]夏婷,刘进,周珊,等.“双一流”建设背景下“1+2+3+4”研究生党建模式构建初探[J].成都中医药大学学报(教育科学版),2021(04):98-99,132.

[10]陈娴.“互联网+”背景下高校基层党建品牌化建设探究[J].福建商学院学报,2021(01):96-100.

[11]杨尧均,章嫦华.高校基层党建工作品牌化协同建设实践探索[J].高校辅导员学刊,2020(05):66-70.

[12]何晶梁.高校基层党建工作品牌化建设实践研究[J].大学,2022(07):58-61.

(责任编辑:孙冰玉)

Research and Practice on Training Mechanism of Promoting Graduate Students' Innovation Ability by the Grassroots Featured Educational Brand

CUI Jindong, ZHANG Xueliang, LIANG Wei, LI Qingquan
(Northeast Electric Power University, Jilin, Jilin 132012, China)

Abstract: In response to the current problems in the cultivation of graduate students' innovation ability, such as the lack of a standardized system, difficulties in the transformation of innovation outcomes, and the disconnection between ideological and academic development, this paper proposes a new paradigm for cultivating graduate students' innovation ability led by a featured educational brand. Based on a systematic review of the shortcomings of existing training models, this study explores the alignment between the educational brand and innovation capability cultivation, and constructs an implementation plan centered on “curriculum education, research education, and organizational education”. Using the “Four Integrations, Three Promotions, Double Five-One Practice” brand of Northeast Electric Power University as a case study, practical verification is conducted. The results show that this model effectively enhances graduate students' innovation capability and comprehensive quality, demonstrating strong universality and promotional value.

Key words: postgraduate innovation capability; featured educational brand; training model; practice path

中小学 STEM 教育赋能科技人才早期培养的路径研究

许玉新¹, 刘英侗¹, 邹显林^{1,2}

(1 北京师范大学, 北京 100875; 2 南昌师范学院, 江西 南昌 330032)

[摘要]在全球科技竞争加剧与国家创新驱动发展战略持续深化的背景下, 科技人才早期培养已成为提升国家核心竞争力的关键环节。研究聚焦于教师角色定位、驱动机制构建及 STEM 实践路径三个核心维度。首先, 明确了教师在科学知识建构、兴趣激发、思维训练和价值观塑造中的多重角色; 其次, 构建了包含课程进阶、教学协同、资源联动、教师发展与政策保障在内的“五位一体”驱动机制; 最后, 提出了以课程重构、教学创新、实践贯通、生态共建和评价改革为核心的 STEM 教育实践路径。研究表明, 通过上述系统性、多维度的路径整合, 能够有效夯实科技人才早期培养的基础, 为创新型国家建设提供可持续的人才支撑力量。

[关键词] 中小学科学教育; 科技人才早期培养; 教师角色; STEM 教育

[中图分类号] G633.98 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)02-0150-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.02.022

在全球科技竞争日益激烈、国家创新驱动发展战略深入推进的背景下, 科技人才已成为国家核心竞争力的关键支柱。经济合作与发展组织(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)将科技人才的核心素养界定为科学知识、创新能力、批判性思维与科技伦理^[1], 这与我国《中国学生发展核心素养》的总体目标高度契合^[2]。党的二十大报告进一步强调, “教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”^[3], 明确了科学教育在人才培养中的根本地位。然而, 当前我国中小学科学教育仍面临课程体系碎片化、能力培养缺乏进阶性、科技伦理教育薄弱、实践教学与真实情境脱节等结构性问题^[4], 制约了科技人才早期培养的质量与效果。

针对上述问题, 学界已从 STEM 教育、政策导

向与评价改革等角度展开探讨^[5]。STEM 教育以其跨学科整合与实践导向的特征, 被视作摆脱科学教育困境的重要路径, 有助于培养学生解决复杂现实问题的能力^[6]; 同时, 《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》与《中小学科学教育工作指南》等政策文件, 也为科学教育系统改革提供了制度保障。然而, 现有研究多聚焦于课程设计或教学方法的局部创新, 缺乏对“教师角色—驱动机制—实践路径”的整体性分析框架, 未能系统阐释教师在人才培养中的多元角色及实现机制, 也未能构建起将政策理念转化为可操作实践的系统路径。

基于此, 本研究构建了“教师角色—驱动机制—实施路径”三维分析框架, 系统探讨中小学科学教育在科技人才早期培养中的赋能路径。研究将首先厘清教师在知识建构、兴趣激发、思维训练与

[收稿日期] 2025-11-02

[基金项目] 江西省基础教育研究课题“高效助力中小学协同提质的行动路径与优化策略研究”(项目编号: SZZH2024-1245)。

[作者简介] 许玉新(1984-), 男, 内蒙古通辽人, 北京师范大学教育学部博士生; 主要研究方向: 教育管理与政策。刘英侗(1994-), 男, 河南南阳人, 北京师范大学教育学部博士生; 主要研究方向: 教育政策。

[通讯作者] 邹显林(1984-), 男, 四川遂宁人, 北京师范大学教育学部博士生, 南昌师范学院发展规划与学科建设处副处长; 主要研究方向: 师范教育。

价值观塑造中的四重角色；进而提出涵盖课程进阶、教学协同、资源联动、教师发展与政策保障的五大驱动机制；最后，基于 STEM 教育理念，设计以课程重构、教学创新、实践贯通、生态共建和评价改革为核心的五维实践路径，以期为我国科技人才早期培养提供系统化的理论支持与实践参照。

一、中小学科学教育赋能科技人才早期培养的教师角色

在科技飞速发展的时代背景下，中小学教师已超越传统知识传授者的单一定位，成为科技人才早期培养的关键引导者与塑造者。因此，本部分将从培养者、启蒙者、训练者与塑造者四种角色，探讨教师在赋能科技人才早期培养中的核心作用。

（一）培养者角色：科学知识的建构策略

在科技人才早期培养过程中，教师角色正从传统知识传递者转变为学生科学认知建构的引导者与协作者。在 STEM 教育与核心素养导向日益强化的背景下，这一转型尤为关键。

教师需精心设计贴近学生生活的真实问题情境，如社区环保调查或日常科学现象探究等，以激发学生的学习动机与建构欲望，推动学习模式从“被动接受”向“主动探究”转变。同时，教师需系统规划实验、项目研究等探究性活动，引导学生亲历“提出问题—验证假设—分析数据—得出结论”的完整科学过程，使抽象概念具象化、零散知识结构化。

为促进知识内化与迁移，教师还应指导学生运用思维导图、概念图等工具整合新旧知识，并在新情境中灵活应用，推动跨学科融合与能力迁移。这种教学模式强调“前科学概念”向科学概念的有效转化，其理论框架正是拜比（Bybee）提出的 5E 教学模式——投入（Engagement）、探索（Exploration）、解释（Explanation）、拓展（Elaboration）与评价（Evaluation）^[7]。以“磁悬浮实验”为例，教师通过展示悬浮现象制造认知冲突，点燃学生的探索热情；学生随后自主开展实验、详尽记录数据并运用科学原理解释现象；再通过设计磁悬浮列车方案实现知识迁移；最终在研究报告与答辩环节完成综合评估。该模式的核心价值在于，基于“同化—顺应”的认知机制，帮助学生建构系统的科学知识体系，为未来跨学科学习与科技创新奠定坚实基础。

（二）启蒙者角色：科学兴趣的情境化激发

在科技人才早期培养过程中，中小学教师肩负

“启蒙者”的关键使命，其核心任务不仅在于传授知识，更在于点燃学生对科学的持久兴趣与主动探索的内驱力。其中，“情境化激发”策略尤为重要——通过创设真实生动的沉浸式学习环境，为科学兴趣的萌芽与发展孕育沃土。

首先，教师应构建生活化教学情境，借助厨房中的酸碱反应、自行车杠杆原理等学生熟悉的生活现象，将抽象科学概念具象化，打破其对科学的疏离感，激发“我也能理解并探索”的自信。其次，通过设计“反常识”实验或富有冲击力的演示实验，教师可制造认知冲突，激发学生强烈的好奇心与探索欲望，形成主动提问与深度思考的内在驱动力。再次，利用科学史故事、角色扮演及 VR/AR 等技术营造沉浸式体验，在情感层面引发共鸣，使学生能够代入科学家视角，切身感受科学探索的挑战与成就，从而在心灵深处播下热爱科学的种子。最后，设计低门槛、高反馈的动手实践活动，如搭建纸桥、种植豆苗等，让学生获得初步成功体验，呵护兴趣萌芽，避免因早期挫败产生退缩心理。

这一系列策略契合希迪克森与伦宁格（Hidi & Renninger）提出的“兴趣发展四阶段模型”，强调从“情境兴趣触发（Triggered Situational Interest）”到“个体兴趣稳定（Well-Developed Individual Interest）”的逐层深化^[8]。因此，教师作为“科学火种的点燃者”，需基于生活化、沉浸化、阶梯化的情境激发策略，搭建科学兴趣从点燃到持续、从情境到个体的完整成长路径，为科技人才培养奠定坚实的心理基础。

（三）训练者角色：批判性思维与系统性思维的协同培养

在科技人才早期培养的教育体系中，中小学科学教师不仅是知识的传播者，更应成为学生高阶思维能力的“训练者”，尤其在批判性思维（Critical Thinking）与系统性思维（Systems Thinking）的协同培养方面发挥关键作用。这两种思维能力分别对应认知的严谨性与整体性，是学生应对未来复杂科技挑战、实现创新突破的核心心智工具。

教师需通过结构化教学策略实现双重思维的深度融合：一方面，引导学生围绕真实科技议题展开深度剖析，学会识别核心变量、甄别数据来源、追问逻辑漏洞，锻炼其独立判断与证据评估的能力，培养基于事实的质疑精神；另一方面，借助因果关系图、系统循环图等分析工具，指导学生构建概念模型，深入洞悉变量间的反馈回路与延迟效应，建

立宏观视野，理解局部决策对系统全局的深层影响。在此基础上，教师应设计需要“分析—综合”循环思维的挑战性任务，促使学生在局部批判与全局建模间实现认知迁移与能力协同。同时，依托科技伦理争议议题开展角色扮演与决策模拟，引导学生在多重视角与复杂约束中进行思辨权衡与系统推演，从而提升应对现实复杂问题的决策素养。

（四）塑造者角色：科技价值观的社会嵌入

在科技人才早期培养的生态系统中，中小学教师不仅是知识与技能的传递者，更应成为学生科技价值观的“塑造者”。这一角色的核心使命在于将科技伦理与社会责任深度融入学生的认知结构与价值体系，引导他们理解科技发展的社会关联性、人文意义。

教师需要超越技术工具层面的训练，转向科技人文精神的培育者角色，具体可基于四重“社会嵌入”策略实现^[9]。首先，教师应设计具有情境代入感的伦理议题体验活动，引导学生开展角色扮演和道德两难辩论，让学生在情境中体验价值冲突与抉择的复杂性，将抽象伦理内化为具体的行为准则。其次，教师可通过剖析科技与社会互动的典型案例，帮助学生理解科技不仅受社会需求驱动，也反过来深刻塑造着人们的生活方式与社会权力结构，借助绘制“科技—社会影响网络图”等方式，激发学生的公共责任意识。再次，教师需将地方性问题与全球性议题相结合，组织模拟国际科技会议或跨文化合作任务，帮助学生形成兼具家国情怀与全球视野的科技价值观^[10]。最后，教师还应组织社区参与科技服务项目，引导学生在实践中将技术能力转化为公共服务经验，在解决真实问题的过程中践行责任担当。

二、中小学科学教育赋能科技人才早期培养的驱动机制

科技人才的培养是一项系统性工程，需要在课程、教学、资源、师资与政策等多方面凝聚合力，构建系统性的驱动机制，从而为科技人才早期培养提供系统支撑，为建设创新型国家奠定坚实的人才基础。

（一）课程进阶机制：科技人才早期培养的阶梯式引擎

中小学科学教育是科技人才早期培养的关键起点，其核心在于构建科学化、系统化的“课程进阶机制”。该机制通过认知、内容、实践与思维四个

维度的螺旋式提升，构建由浅入深、循序渐进的学习路径，为学生科学素养与创新能力发展奠定坚实基础。

首先，认知维度实现螺旋递进。课程设计精准对接学生的身心发展规律，从小学阶段的直观观察与现象感知起步，逐步过渡至初中阶段的科学方法训练，再提升至高中阶段的原理探究与复杂问题解决，实现思维层次的持续跃升。其次，内容维度实现深化拓展。课程内容遵循“广泛接触—聚焦深化”的递进路径，小学阶段涵盖自然、生命、宇宙等多领域科学通识教育，中学阶段引入量子科技、基因工程等前沿议题，并通过选修课程与课题研究引导学生的个性化发展。再次，实践维度实现能力递进。实践活动引导学生从基础实验操作逐步迈向自主探究，系统掌握科学研究的完整过程，最终实现从“知识使用者”到“知识创造者”的角色转换^[11]。最后，思维维度实现层次提升，着力培养学生从观察归纳到逻辑推理、再到系统创新思维与科技伦理意识的形成，促进理性思考与责任意识的协同发展。

（二）教学协同机制：构建科技人才早期培养的立体化育人网络

科技人才的早期培养需依托系统化、跨主体的教学协同机制。该机制通过打破学科壁垒、整合校内外资源、重塑师生关系与评价体系，形成立体化、多元化的育人网络。

首先，教师协同促进学科融合与方法互补。建立理、化、生等学科联合备课机制，围绕核心科学概念设计跨学科教学单元。例如，在“碳中和探究”项目中融合物理学的能源转换原理、化学的碳捕集技术与生物学的生态循环知识，实现深度知识融通。同时，经验型教师贡献结构化引导策略，青年教师引入创新技术工具，具有科研背景的教师强化探究设计，共同构建高效的教研共同体。其次，资源协同拓展实践平台与学习空间。通过实施“双导师制”，中学教师与高校研究员协同指导学生课题研究，弥合理论教学与科研实践的断层。同时推进科技场馆资源的课程化转化，如将科技馆展品转化为结构化的“探究手册”，引导学生在真实场景中建构科学概念。再次，师生协同重塑学习生态与角色关系。在项目式学习(PBL)中，教师逐步转变为学习引导者与资源协调者，学生则借助“少年科学院”等平台主导科研项目，从知识接受者转变为知识创造者。最后，评价协同驱动教学质量持续优

化。建立由高校专家、企业代表、社区成员组成的多元评价体系，结合教育数据追踪技术动态调整教学策略，精准提升育人实效。

(三)资源联动机制：构筑科技人才早期培养的立体资源生态

科技人才的早期培养需要全面的资源体系支撑，中小学科学教育必须构建多维度、动态化的资源联动机制，形成支撑创新素养发展的立体生态系统^[12]。

首先，物理资源链拓展实践场域。推动大科学装置、校企实验室与社区资源课程化。例如，中国科学院通过“磐石·科学基础大模型”实现高能物理数据的智能处理^[13]，华为昇腾生态为教育领域开放底层开发接口，北京等地教育机构借助 HarmonyOS 5 技术将 CERN 粒子碰撞数据转化为可视化教学内容。这种“基础研究—产业支撑—社会应用”的三级联动模式正在重构科技人才培养的生态链条，目前已吸引 635 万开发者和 7 600 家合作伙伴参与协同创新网络^[14]。其次，智力资源链激活多层次导师网络。通过“科学家领航计划”“高校双聘制”以及“家长智库”等机制，引入院士团队、高校教师与产业专家，支持学生开展立方星设计、量子实验操作或无人机算法开发等深度科研任务，使学生得以在真实情境中接触科技前沿。最后，数字资源链打造智能教育中枢。依托国家超算平台、中国科学院数据库与 AI 推荐系统，实现资源精准匹配与个性化供给；同时借助 VR 与数字孪生技术构建沉浸式实验空间，例如学生在生态孪生平台开展红树林生态研究，实现虚拟环境中的科学探索^[15]。三类资源链协同构建“物理—智力—数字”三维融合的资源生态，完成从“资源汇聚”向“资源活化”的根本转变。该机制的本质在于建立基于学生学习画像的“需求识别—资源供给—效果反馈”闭环系统，通过数据追踪与效能评估持续优化配置效率，形成支撑科技人才早期培养的动态资源网络。

(四)教师发展机制：激活科技人才早期培养的赋能引擎

中小学科学教育要有效支撑科技人才早期培养，关键在于构建专业化、系统化的教师发展机制。该机制以分层培养、实践共同体建设、教研成果转化与发展性评价为四大支柱，形成教师能力持续提升与创新活力不断涌现的良性生态。

首先，分层进阶培养构建“四阶赋能”体系。为不同阶段教师提供精准成长路径：新教师通过科

研实训夯实专业基础；骨干教师接受跨学科融合训练；卓越教师赴国际科研机构深度研修；教育家型教师则领衔国家级课题，引领课程改革前沿。实践表明，上海“明珠计划”等分层培养模式显著提升了教师指导学生创新项目的专业能力^[16]。其次，实践共同体建设打破传统教研壁垒。构建“高校—教研员—教师”纵向贯通机制、“校际联盟”横向联动平台及“产教融合”双师工作室，实现科研、教学与产业三位一体协同^[17]。再次，教研成果转化建立“三环”驱动机制。通过“问题导向—项目孵化—技术赋能”的循环推进，实现从课堂教学问题到创新课程方案的快速迭代。例如，将催化反应研究成果高效转化为“氢能源小车”实践课程，有力推动理论研究向教学实践的有效转化。最后，发展性评价体系建立“能力罗盘”模型。基于教学视频分析、学生作品评价等多元证据，运用人工智能技术生成个性化教师发展图谱，精准支持教师专业成长路径。同时将创新教学成果纳入职称晋升机制，持续激励教师的探索创新精神。

(五)政策保障机制：科技人才早期培养的制度基石

中小学科学教育要高效赋能科技人才早期培养，需依靠系统性、长效性的政策保障机制。该机制通过战略引领、资源配置、制度创新与动态监测的四维协同，为科学教育筑牢坚实的制度支撑。

首先，战略引领体系构建国家、省级与校本三级政策架构。国家层面将科技后备人才培养纳入教育强国建设的核心指标体系；省级层面着力推动课程制度落地与评价机制改革；学校层面制定具体的培养实施方案与学生素养发展图谱，实现顶层设计与基层实践的有机贯通。其次，资源保障机制建立三位一体投入模式。通过财政拨款、企业投入与数字资源开放的协同配置，确保教育资源的精准流动。典型做法如设立“雏鹰科学基金”重点支持农村学校科学教育，企业投入共建前沿实验室，教育云平台开放海量虚拟实验室与精品课程资源，有效弥合城乡科学教育资源差距^[18]。再次，制度创新引擎破除体制机制壁垒。设立科学教育专门职称序列、建立贯通培养的学分银行制度、完善实验教学风险免责机制等，充分激活教师教研潜能与学生探索学习的内驱力。最后，监测反馈系统构建智慧治理闭环。以教育大数据动态监测平台、第三方评估报告及政策弹性调整机制为核心，确保政策敏捷响应与持续优化。

三、中小学科学教育赋能科技人才早期培养的STEM实践路径

STEM教育以其跨学科融合与实践探究的核心特征，成为摆脱传统科学教育困境、赋能科技人才早期培养的关键着力点。本部分基于“课程—教学—实践—生态—评价”一体化的逻辑，构建中小学科学教育的STEM实践路径框架。这五个维度环环相扣，旨在共同构筑一个支撑科技人才早期培养的良好教育生态。

（一）课程重构：构建跨学科融合的STEM课程体系

课程重构是实现科技人才早期培养的基础工程，其核心在于打破传统的学科壁垒，构建以真实情境为载体、以问题解决为导向的跨学科融合课程体系。传统学科割裂的教学模式往往将科学、技术、工程与数学孤立传授，限制了学生跨领域整合与创新应用的能力^[19]。跨学科课程设计遵循整体性、情境性和实践性原则。整体性原则要求将科学、技术、工程、数学等学科知识有机整合，形成知识网络；情境性原则强调以真实社会问题为学习情境，增强学习的现实意义；实践性原则注重通过动手实践和项目体验，培养学生的实际问题解决能力。

在具体实施中，首先，以项目化学习(PBL)为主线，以问题解决为核心构建“情境导入—问题分析—方案设计—实施验证—反思优化”的学习链条，典型案例如“可持续城市设计”项目，学生需综合运用环境科学、信息技术、数学建模和工程设计知识，完成从问题识别到方案实施的全过程。其次，采用模块化课程架构，突破传统分科界限，围绕核心主题构建课程模块。例如“智能交通系统”模块整合物理学的运动原理、数学的优化算法、信息技术的传感器应用和工程学的系统设计，形成有机统一的知识体系。最后，建设技术支撑平台，构建基于虚拟现实、人工智能和大数据的教学支撑平台，为跨学科探究提供丰富的数字化资源和智能化工具，实现个性化学习和精准化指导。

（二）教学创新：建构智能技术支撑的探究式教学范式

教学创新是提升科技人才培养质量的关键环节，智能技术的深度融入正推动探究式学习从传统的验证性实验迈向开放性、创造性与跨学科的创新实践，形成面向科技人才早期培养的全新教学

范式^[20]。

首先，构建技术赋能的探究环境。利用虚拟仿真实验室等，运用虚拟现实技术构建实验环境，突破传统实验室在空间、设备和安全方面的限制。学生可在虚拟环境中操作高端科研设备，进行原本无法在中小学阶段实施的复杂实验，如基因工程、核物理实验等。基于机器学习算法开发的AI实验助手，能够实时监测学生的实验进度，识别操作误区，提供个性化指导建议，并动态调整实验难度，实现精准化教学支持。整合全球优质科研数据资源，为学生提供真实的科学数据进行分析处理，培养其数据素养和科学思维。其次，打造协同创新的教学模式。构建跨时空协作的学习环境，支持学生开展跨校、跨区域的联合研究项目，通过全息投影和远程交互技术，实现与科研专家的实时交流和指导。运用学习分析技术追踪学生的学习行为和认知过程，构建个性化的学习路径和资源推荐系统，实现因材施教的精准化教学。最后，建立评价反馈机制。建立基于过程数据的动态评价体系，运用区块链技术确保评价数据的真实性和可追溯性，通过多维度、全过程的能力评估，促进学生的持续发展和自我完善。

（三）实践贯通：构建产学研协同的责任教育模式

实践贯通是连接理论学习与现实应用的重要桥梁，是实现学以致用和培养社会责任感的核心路径，而产学研协同则为中小学科学教育注入了真实情境与可持续发展的强劲驱动力^[21]。

一是构建协同机制与合作模式。强化多元主体协同，建立政府引导、学校主导、科研机构支撑、企业参与的多元协同机制，形成教育链、人才链、产业链和创新链的有机融合。以项目为导向开展合作，围绕国家重大科技需求和社会发展问题，设计真实性项目，让学生在专业研究人员指导下参与实际科研工作，体验完整的科研过程。二是明晰责任教育的实践路径。在教育目标层面，产学研协同不仅聚焦技能养成，更着力于责任教育，引导学生在破解技术难题的同时，深度关注环境保护、资源利用、社会公平等公共议题。例如，当学生参与城市空气质量监测项目时，既需要完成数据采集与分析任务，更要深入思考其在公共政策制定与社区健康保障中的深远影响。通过参与真实的科研项目，培养学生的科学伦理意识、社会责任感和全球视野，使其认识到科技工作者在推动人类进步中的使命和

担当。

(四)生态共建:打造全域协同的教育资源网络

生态共建是资源高效整合与持续创新的核心机制^[22],通过构建开放共享、协同创新的全域资源网络,为科技人才培养提供强有力的支撑保障。一是建立资源整合与共享机制。全域资源协同网络汇聚教育、科研、产业、政府及社会各界力量,打造跨学段、跨区域、跨领域的开放共享体系,为学生搭建贯通学术前沿与社会现实的学习与实践平台。在资源整合层面,网络云平台、虚拟仿真和远程交互等技术,将高校实验室、科研数据中心、企业研发平台及科普机构的优质资源开放给中小学,实现基础教育与前沿科研的无缝对接。二是构建协同创新的运行机制。在协同机制上,通过构建区域教育共同体和跨领域协作联盟,推动学校与科研机构、产业园区及创新创业平台开展常态化合作,联合实施真实项目,如智慧农业监测、可再生能源设计等,引导学生在真实情境中完成从问题发现到成果应用的闭环探究。在赋能效应方面,国家中小学智慧平台不仅打破了地域与资源的壁垒,更持续为教育创新注入活力。教师获得前沿教学案例与科研支持,学生在多元主体互动中锤炼跨界整合、团队协作与创新解题能力。最终,形成可持续发展路径。全域资源协同网络以开放共享为基石,以共建共赢为导向,为科技人才早期培养构筑起立体化、可持续的教育生态。构建政府支持、市场运作、社会参与的多元投入机制,确保资源网络的可持续运行和不断优化,为科技人才培养提供长期稳定的支撑。

(五)评价改革:建立多维度的过程性能力评价体系

评价改革是确保教育质量与人才培养目标高度契合的重要环节^[23],通过构建科学、全面、动态的评价体系,实现对学生综合素质发展的有效监测和精准指导。传统的终结性成绩评定往往难以全面反映学生在科学探究、跨学科整合及创新实践中的能力发展,过程性评价理念突破传统的终结性评价局限,关注学生在学习过程中的能力发展和素质提升,建立“学习—实践—反思—改进”的评价循环。构建涵盖知识掌握、能力发展、创新表现、合作精神、社会责任等多个维度的综合评价体系,全面反映学生的发展状况。在内容维度上,涵盖学生的实验设计方案、数据分析过程、团队协作记录、创新成果展示及反思日志,确保不仅考察知识掌握,还

关注批判性思维、问题解决、沟通表达等核心能力。在技术支撑上,运用人工智能和学习分析技术,自动采集和分析学生的学习行为数据,识别能力发展规律,提供个性化的评价报告和发展建议。运用区块链技术建立可信的学习成果记录系统,确保评价数据的真实性、完整性和不可篡改性,为学生建立终身学习档案。同时,为每位学生建立包含学习过程、实践成果、能力发展轨迹的数字化档案,实现学习成果的可视化呈现和动态追踪。

参考文献:

- [1] OECD. Directorate for education and Skills [EB/OL]. <http://www.oecd.org/education/OECD-Education-and-Skills-Brochure-2019.pdf>, 2019 - 12.
- [2] 人民网.《中国学生发展核心素养》发布[EB/OL]. <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>, 2016 - 09.
- [3] 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.
- [4] 教育部.为培养时代新人奠基,教育部印发《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/t2022-0421-620068.html>, 2022 - 04.
- [5] 钱佳,崔晓楠,代薇.指向高质量发展:科学教育评价的价值取向和路径优化[J].中国教育学刊,2024(04):58 - 63,95.
- [6] Bybee R W. The BSCS 5E instructional model: personal reflections and contemporary implications [J]. Research in Science Education, 2015(01):10 - 13.
- [7] 周榕,李世瑾.循证实践:STEM教育实践形态的理性蜕变[J].电化教育研究,2019(07):37 - 45.
- [8] Hidi S, Renninger K A. The Four-Phase Model of Interest Development [J]. Educational Psychologist, 2006(02):111 - 127.
- [9] 张礼华.美国K-12数据科学教育实践:背景、理念与模式[J].比较教育学报,2025(03):163 - 176.
- [10] 母小勇.“双一流”建设高校何以培养专业化中小学科学教师[J].教师教育研究,2025(01):1 - 6.
- [11] 吕坤艳,唐丽芳,李金蓉.基于STSE开展科学教育跨学科实践的逻辑理路、现实困境与优化路径[J].天津师范大学学报(基础教育版),2025(04):58 - 63.
- [12] 荆鹏,吕立杰.数智时代科学教育变革:形态向度、风险隐忧与纾解路径[J].中国电化教育,2025(01):62 - 71,92.
- [13] 中国科学院自动化研究所.中科院自动化所等研发

的“磐石·科学基础大模型”在2025世界人工智能大会上正式发布,可自动识别科研任务、智能编排并调度最优工具链[EB/OL]. <https://www.zidonghua.com.cn/news/intelligent/75009.html>,2025-07.

[14]人民日报记者. 华为打造开放计算产业生态,与产业界共建共赢数智未来[N]. 人民日报,2024-12-22(07).

[15]肖阳. 数动文旅新发展,打造游客新体验[EB/OL]. https://epaper.oeeee.com/epaper/A/html/2023-06/04/content_9916.htm,2023-06.

[16]上海市浦东新区教育局. 关于印发《加强浦东新区优秀教师梯队培养的实施意见》的通知[EB/OL]. <https://www.pudong.gov.cn/zwgk/jsdwjs-jsgl-zd gz/2024/157/327506.html>,2024-05.

[17]郑永和,杨宣洋,陶丹,杨杰. 中国科学教育研究:历史沿革、发展逻辑与未来展望[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2024(11):95-110.

[18]安徽省科学技术厅. 安徽省雏鹰计划专项基金和新

型研发机构专项基金母基金管理机构遴选公告[EB/OL]. <http://kjt.ah.gov.cn/kjzx/tzgg/121141831.html>,2022-08.

[19]蒋信伟. 科学教育视域下拔尖创新人才早期培养与评价机制[J]. 中国考试,2025(04):32-40.

[20]武倩. 国际科学教育中跨学科概念学习评估:进展与启示[J]. 中国考试,2025(04):91-99.

[21]满莹,柳海民. 科学教育何以促进新质生产力发展?——基于系统论视角的分析[J]. 中国远程教育,2025(06):95-110.

[22]范佳萍,李倩倩,王颖. 顺应科技创新趋势构建科学教育生态系统[J]. 中国科学院院刊,2025(02):283-290.

[23]陈志文. 强化中高考科技人才选拔功能支撑高水平科技自立自强[J]. 中国考试,2024(10):17-18.

(责任编辑:姜佳宏)

A Study on the Pathways of Primary and Secondary STEM Education in Empowering the Early Cultivation of Sci-Tech Talents

XU Yuxin¹, LIU Yingti¹, ZOU Xianlin^{1,2}

(1 Beijing Normal University, Beijing 100875, China;

2 Nanchang Normal University, Nanchang, Jiangxi 330032, China)

Abstract: Against the backdrop of intensifying global technological competition and the continuous deepening of national innovation-driven strategies, the early cultivation of sci-tech talents has become a crucial link in enhancing a nation's core competitiveness. This study focuses on three core dimensions: the positioning of teacher roles, the construction of driving mechanisms, and STEM practice pathways. Firstly, it clarifies the multiple roles of teachers in constructing scientific knowledge, stimulating interest, training thinking, and shaping values. Secondly, it constructs an integrated five-in-one driving mechanism encompassing curriculum progression, teaching collaboration, resource linkage, teacher development, and policy guarantee. Finally, it proposes STEM education practice pathways centered on curriculum restructuring, teaching innovation, practical integration, ecosystem co-construction, and evaluation reform. The research indicates that integrating these systematic and multi-dimensional pathways can effectively solidify the foundation for the early cultivation of sci-tech talents, providing sustainable talent support for building an innovation-oriented nation.

Key words: primary and secondary science education; early cultivation of sci-tech talents; teacher roles; STEM education