

人工智能时代数字教科书的 风险检视及其产生机制、纾解路向

叶赛楠, 刘长万
(宁夏师范大学, 宁夏 固原 756000)

[摘要]进入人工智能时代,数字教科书的广泛应用正在成为引领课堂教学变革发展的新趋势。然而,数字教科书在为教育赋能的同时,也在内容设置、教师教学以及学生学习等方面触发诸多系统性风险,危及教育生态的良性建构。审视其发生原因,技术运作结果的“不确定性”“人—技”交互情境的“高复杂性”、内容标准审核的“不当缺位”、工具理性支配下的“过度信任”以及主体的认知偏差与素养薄弱等,都对数字教科书风险有着推动作用。对此,防范数字教科书的风险,需要从确立风险防控原则、健全内容标准审核机制、强化师生数字操控素养以及数字教科书技术自我优化等方面着手应对。

[关键词]人工智能;数字教科书;技术信任;风险;审核机制

[中图分类号]G423.3 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0001-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.001

当前,人工智能技术的革新升级给教育带来了新的发展机遇,衍生出新的教育形态。作为人工智能数字技术与教育深度融合的产物,数字教科书的出现迎合了教育现代化进程中师生对于教科书革新的需求,打破了知识教学的时空界限。然而,正如美国教育学者梅塞纳所说:“技术为人类的选择与行动创造了新的可能性,但也使得这些可能性置于一种不确定的状态。”^[1]在某种程度上,数字教科书应用在赋能教育发展的同时,也程度不一地裹挟着各种教育风险事件,威胁教育生态的良性构建。基于此,笔者试图从人工智能时代的教科书内容、教师的“教”和学生的“学”3个维度系统剖析数字教科书的风险结构,阐释相关风险发生的深层次原

因,并提出针对性的防控策略,以促进数字教科书实践的价值转化。

一、人工智能时代数字教科书的风险检视

教科书是国家按照课程标准要求编制的系统呈现具体学科教学内容的用书^[2]。作为人工智能时代新型的教科书形式,数字教科书是人工智能数字技术与教育深度融合的产物,也是承载人工智能数字教学资源和学习资源的主要载体。它主要是以人工智能信息技术为支撑,以课程标准为圭臬,以经国家教材委员会审定编制的“课程标准教科书”为内容基础,并附带一系列相关的配套教学(学习)资源。当下,大数据技术、区块链、VR、AR等新技术

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]宁夏自然科学基金项目“智能学习资源交互优化设计及其脑机制研究”(项目编号:2026AAC031458);江西省高校人文社会科学2024年度专项项目“数字时代大学生数字素养培育及提升路径研究”(项目编号:SZZX24173)。

[作者简介]叶赛楠(1985-),女,江西上饶人,博士,宁夏师范大学人工智能与基础教育宁夏重点实验室副教授;主要研究方向:数字化教育、教师教育。刘长万(1982-),男,江西赣州人,博士,宁夏师范大学人工智能与基础教育宁夏重点实验室副教授;主要研究方向:数字化教育。

术的应用使数字教科书从浅层的资源数字化发展到深层的个性化学习服务空间,朝着开放、个性化、社群化和智能化方向演进。

嵌入智能技术的数字教科书的开发应用给教育发展注入了新生动力,同时也隐匿着深层的“黑暗面”,引发诸多不确定性的教育风险事件——数字教科书风险。审视其风险结构,若按照数字教科书“教什么”“怎么教”“怎么学”的分析逻辑,关涉数字教科书技术变量的嵌入、传播形态的更迭、呈现形式的创新以及教学时空的转换等多重因素,可以分别从内容、教师教学、学生学习等3个维度展开针对数字教科书风险结构的探讨。

(一)教什么知识:数字教科书的内容风险

1. 碎片化的内容呈现瓦解了学科知识结构。数字教科书的核心特征之一就是其所承载的内容能够依托多种智能终端载体进行传播。例如,PC客户端、智能手机、平板电脑等终端都可作为数字教科书内容的呈现载体,反映出强大的可移动性和便携性等特性。在此条件下,教科书内容的加载不再受时空限制,架构出一种碎片化的读取机制。然而,碎片化的内容加载模式因其与数字媒介的联结性、非线性特征,可能带来传统学科知识结构被瓦解的风险。相较于传统教科书在知识点内容编排上所遵循的线性呈现逻辑,数字教科书的内容开发会将知识点进行拆解,并割裂原有完整的知识呈现模块,以迎合学生在移动场景中的学习偏好和习惯。数字教科书信息节点的碎片化呈现,是一种见“点”失“线”的呈现状态,将会破坏学科知识的完整性与逻辑性,使得学科知识难以在一个连贯的系统内呈现。

2. 冗杂化的内容嵌入状态降低了文本内容质量。数字教科书的智能化资源系统承载着海量的教学内容,并利用超链接技术嵌入精选外部资源(如学术论文、实验视频、演示方案等),形成以教科书为核心的个性化知识网络。在智能媒介技术的传导下,通过开放接口(如API)构建的信息枢纽如同一个闸门,为学习主体提供海量的各类信息,使其获取多元化高密度信息流。然而,由于甄别和筛选机制的缺位,相关信息的准入门槛过低,造成一些冗余化的内容海量涌入。其风险在于导致有些教科书内容缺少知识性、教育性,或者过度重复,无法反映课程内容的循环递进过程,严重降低了文本内容的传播质量。此外,当冗杂化的内容超过教学过程的加载限度时,还会引发教师和学生信息负荷过

载效应,造成师生时间和精力投入上的浪费。

3. 虚拟化的内容传播方式消解文本理解境域。相较于传统的内容传播受限于一定的物理环境之中,数字教科书超越了传统物理空间界限,它的文本内容是以一种“拟像”(Simulacra)的方式存在于虚拟的智能媒介之中的。从文本理解的境域来看,文本内容传播方式的迭变进一步消解了传统教科书内容的文本理解境域。此时,学生对于文本的理解境域从传统的“实在空间”转向现在的“虚拟空间”,原本基于纸质教科书的学习转变成基于数字媒介的学习。在这个抽离于知识建构具体情境的意义表征系统中,知识文本的存在是一种虚拟的状态,缺乏来自实体情境的构件支持,脱离了文本知识生成的逻辑起点^[3]。其后果在于,传统文本理解境域的消解将会隐没学生“前理解”与知识情境之间可能的关联,使得学生难以从现实情境中获取比较直观或真实的体验,可能会对学生的知识文本理解造成一定的困难。

(二)教师如何教:数字教科书的教学风险

1. 技术依赖盛行钝化了教师的教学智慧。技术依赖性数字教科书的基本属性。相较于传统纸质教科书的静态呈现模式,人工智能时代的数字教科书系统在教学过程中的智能化交互优势(例如,资源的精准化推送、定制的程序化设计等)极大提升了文本内容信息的传播效率,减轻了教师的教学(备课)负担。然而,这种赋能机制也在某种程度上将教师带入一种模式固定化状态,降低了教师在课程的开发与计划以及课堂教学的决策与实施方面的自主性。受认知能力的局限,当教师个体在头脑中形成对权威机构推出的数字教科书的便利性和可靠性的权威形象后,就很可能被这种“权威”所支配,形成对数字教科书应用的模式依赖效应。数字教科书提供的教学设计使得教师不需要花费过多的思考就可以满足自身的专业需求,也弱化了教师主动思考的动力,剥离了其自主采选教学内容的环节,使其处于一种“拿来就用”的“舒适地带”。长此以往,教师的专业自主被技术物所支配,教学智慧也被钝化,成为一种丧失主体性的存在。

2. 数字叙事手法导致教学目标偏移。在数字教科书的应用过程中,那些以“数字”叙事手法编织的资源丰富、界面炫酷的交互画面有时可能会“喧宾夺主”,造成课堂教学目标偏离于预设的方向。例如,数字教科书可能会因技术研发人员对教育规律的理解不足,而引发内容编排与教学目标脱节的风险,难以适应课堂需要,教师对教学过程的注意

力也可能过度转移到技术交互上。例如,教师过于在意数字教科书内容呈现的流畅性、完备性以及形式的完整性,就会被图像化或影像化的数字叙事手法所制造的“视听盛宴”迷惑,使得对教学目标的关注被淹没在技术营造的表象之中。在很多时候,教师被技术营造的喧嚣假象所迷惑,无法判断由技术呈现的精致内容下的“欢呼雀跃”是否意味着教学目标的真实达成。

3. 数字沉浸样态引发教学秩序混乱。从时空维度分析,传统纸质教科书呈现平面化特征。数字教科书则通过立体化设计突破了传统时空限制,构建出多维联动的教学异时空场域。这种网络化虚拟空间使师生物理分离成为常态,教学活动从实体教室迁移至数字化界面,教学交互模式从原来的“人—人”交流模式走向“人—机—人”交互状态,继而形成一种虚实交融的沉浸式交互模式^[4]。基于时空转换的虚拟沉浸体验使得整个教学过程的复杂度显著提升,影响了教学秩序的正常构建。这主要体现在:数字教科书的研发需适应非线性教学时空需求,倒逼内容设计逻辑重构;教师需同步革新教学策略以适应动态变化的虚拟场域。若教师无法形成有效调控,这种双向作用易引发教学系统的失衡。例如,网络空间的信息过载易导致注意力分散,而缺乏实体课堂的物理约束机制,更易加剧课堂秩序失控的可能。

(三) 学生怎么学: 数字教科书的学习风险

1. 技术产品局限裹挟学生学习的安全问题。数字教科书的学习存在影响学生身心发展的安全风险。其中,在生理层面,学生长时间地使用电子屏幕将会引起视觉疲劳,危及视力健康;数字教科书终端设备附带的低频电磁辐射可能会对学生神经系统发育造成一定的影响;低头观看电子屏幕时间过长可能会引起学生颈椎和腰椎疾病的损伤风险等。在心理(精神)层面,未经系统筛选的内容可能会对学生的心理健康产生负面影响。例如,数字教科书系统内容可能会存在一些“有害”的内容,当学生沉溺其中时,若无法有效甄别学习内容的“对错”,将会对其人生观、世界观和价值观的建构产生影响。正如有研究所指出,处于人格发展重要阶段的青少年是很容易受到不良数字媒介信息传播影响的,诸如色情、血腥以及蕴藏错误价值观的内容每增加 10%,学生发生抑郁的概率就会增加 5.8%^[5]。

2. 信息推送偏差制约了学生学习的认知效果。嵌入智能推荐技术的数字教科书内容在进行知识传播的时候会采用“算法”推荐机制,围绕着学生的

学习经历和喜好进行个性化推荐。例如,在一般情况下,按照学习者的单元前测成绩和学习者自主学习的习惯偏好,由智能测算系统根据分析结果后自动向对应学习者设计和定制适合其学习需要的个性化内容和学习方案^[6]。然而,算法推荐机制下的知识文本内容传播可能会因其偏差性而对学生学习认知效果产生干扰。例如,算法技术对学生个体性学习偏好的误读会形成内容推荐上的偏差,使得学生接收的内容并不是他真正需要的;纷繁多样的网络资源的过度推送使得学生在信息筛选时陷入“眼花缭乱”的状态,难以集中学习注意力,妨碍其深度思考的进程;学生长期在算法推送机制下展开的个性化学习有可能会营构出一种“信息茧房”效应,加剧学生认知的失衡;学生对于算法技术的推荐机制可能会形成一定的依赖性,造成其对学习内容的思考缺失等^[7]。

3. 交往媒介重构引发学生学习的情感淡漠。数字教科书的出现重构了学生学习的交往媒介,使原有的课堂交往模式转变为“教师—数字教科书与设备—学生”。此时,虚拟的数字界面成为教师与学生课堂交往的中介,诸如面部表情的细微变化、肢体语言的温情传递、即时反馈的情感共鸣等构成真实交往的实体情境要素,正在被二进制代码解构为符号化的信息流^[8]。从其影响来看,这种脱离实体的智能“情境”的虚拟化交往模式割裂了实体交往的情感体验,使得不同主体交往的情感走向淡漠化,难以形成那种“可接触”的温存关系。长此以往,学生在虚拟的情境交往中会逐渐剥离情感的注入,变得越来越孤独,转而沦为一个无法与他人、社会沟通的人。在这种虚拟的构造世界里,“世界失去了原有的风味,与生俱来的慈爱之心,华丽多姿、光荣尊严的传统方式,都被禁止了”。更为严重的是,在虚拟洞穴与社会现实巨大裂隙的撕裂下,学生可能会因极强的不适感而日益疏离真实社会中的人际关系^[9]。

二、人工智能时代数字教科书风险的产生机制

作为由人工智能技术进步与教育变革深度融合的创造物,数字教科书既是“人为”的产物,也有其特定的技术属性。数字教科书风险既导源于技术本身,也有来自“人”的因素。对此,正如 Douglas 指出的,面对风险的复杂性,从单一视角或学科出发显然难以给出全面科学的解释,分析风险问题需要多元视角^[10]。

(一)技术运作结果的“不确定性”：嵌入了数字教科书风险的本体肇因

在技术哲学语境中，科学技术的确定性程度决定了技术的风险属性^[11]。传统的科学观认为，“我们生活在一个确定性的世界，只要给定了适当的初始条件，我们就能够用确定性来预言未来，或‘溯言’过去”^[12]。然而，囿于实践主体的认知局限以及技术本体的局限，任何一种技术系统的运作都不可能始终如一地按照预设性目标轨道行进。甚至，在很多时候，由技术运作框架搭建的“风景”只是一种概率上可能出现的虚幻事物。诸如一些基因编辑工具 CRISPR 的意外脱靶效应、深度学习算法的歧视性决策等案例，深度揭示了技术运作的不确定性后果。反思数字教科书的应用实践，集成了包括显示技术、转换技术、屏幕交互技术、算法推送技术、计算处理技术、虚拟现实等智能技术在内的数字教科书的运作结果充满着诸多不确定性，其运作过程会受到诸多内外部因素的综合影响，其效能转化的结果自然隐匿着不可预见的消极后果^[13]。

(二)“人—技”交互情境的“高复杂性”：增加了数字教科书风险的发生概率

进入人工智能时代，以大数据、虚拟现实、增强现实等智能技术融合集成于数字教科书应用场景之中，构造出一个高度复杂的技术系统。在某种程度上，技术系统的复杂性决定了数字教科书运用于教学中的“人—技”交互情境的“高复杂性”。一方面，嵌入多种智能技术集成的数字教科书本身就具有复杂性。各种智能技术的嵌入所涉及的技术支持要素内部极具复杂性，以至于任何一个环节都可能存在引发数字教科书风险的“导火索”，或者说任何一种智能技术偏差或错误都有可能将使用者带入风险情境之中。另一方面，在“人—技”交互情境中，数字教科书应用的主要受众对象是“人”，而人的发展过程本身就充满复杂性，涉及发展维度，尤其是对人的认知、喜好、习惯和心理等要素的洞悉是非常复杂的。质言之，代入到数字教科书风险中，数字教科书的应用问题并不是一种简单的线性存在，相反它有赖于不同主体的行动偏好、决策水平以及技术驾驭能力等多种要素的整合，并且充分考虑到人在数字教科书情境中的“特殊性”，确保技术与人的交互过程本身就是适配的，否则就会引发不必要的风险事件^[14]。

(三)内容标准审核的“不当缺位”：隐匿了数字教科书风险的机制漏洞

传统纸质教科书的编制和开发事权是统一由国家

主导的，有着健全的研制标准，其在内容编写、加工、审查、出版、发行等过程中有着严格的审核机制。然而，过去适用于纸质教科书的内容标准与审核机制并不能直接迁移到数字教科书的研制过程之中。与此同时，作为一种新兴事物，数字教科书的发展尚不成熟，其对应的内容标准以及审核机制的构建还处在探索阶段，并且面临着诸多系统性难题。例如，对于数字教科书内嵌外链以及内部生成的一些关键教学内容的审核存在难度大、不易把控的困难，无法形成有效的审核把关机制。这使得引入课堂教学的数字教科书内容存在科学性、思想性和安全性不足的问题，滋生出危害学习者身心发展的安全风险。而在教育行业市场上，一些数字教科书配套资源产品的生产商为了追求经济利益，不惜“铤而走险”，粗制滥造出大量“低质”“有害”的内容产品，缺乏有效的市场监管，也存在一定的隐患。除此之外，在运行环境中，数字教材的安全性监测、日常维护机制、服务系统运维、阅读终端检测等监管机制还很不健全，这些都有可能成为风险的源头。

(四)工具理性支配下的“过度信任”：遮蔽了数字教科书风险的潜在危害

工具理性支配下的“过度信任”也会加剧风险效应的产生。在工具理性的支配下，人们会因过度崇拜和迷恋数字教科书的功能而匮乏对风险的思考，放松了对数字教科书风险的警惕心理。工具理性是通过精确计算功利的方法最有效地达到目的的理性，是一种以工具崇拜和技术主义为生存目标的价值观，所以“工具理性”又叫“功效理性”或者说“效率理性”^[15]。作为一种技术，数字教科书具有便利化、开放性、共享性等多种优势，在某种程度上可以满足人们提升课堂教学质量的目标需要。人们在见证和享受数字教科书增长的赋能效应的同时，也在一种日益紧密的价值联结关系中反向受到工具理性的支配，滋生出对数字教科书价值的认知偏差，片面夸大数字教科书应用的正面价值。例如，有些教师认为采用了数字教科书以后就能够取得惊人的教学效果，将可能有效视为必然有效，就随之产生对数字教科书的依赖心态，侵蚀其专业自主性。如此一来，当人们陷入对数字教科书价值的过度信任状态之中时，会使一些技术风险难以被使用主体发现，继而加剧数字教科书风险的产生。在某种程度上，这是对课堂教学“极具威力”的挑战与冒险，因为人们已就此观点达成共识：“风险恰恰是从工具理性秩序的胜利中产生的”^[16]。

(五) 师生技术知识素养的薄弱：制约了数字教科书风险的防范能力

一方面，师生对于数字教科书性能属性认知存在一定的偏差。当师生对数字教科书的认知不足时，将难以针对数字化教科书的系统性风险建立起相应的预警机制。作为一种新兴事物，数字教科书的应用还处于一个相对不成熟的阶段。大多数人对于数字教科书的场景接触频率还比较匮乏，认识水平也停留在表面，无法建立对数字教科书隐匿的负面效应的全面认知。这种认知的表层局限性将直接制约使用主体的风险判断水平，有时候能够准确把握风险，有时候却“差之千里”。此外，来自市场推广的“技术鼓吹”文化会刻意隐瞒一些可能的风险隐患，致使人们的风险认识存在不足。一些数字教科书电子终端制造商为了吸引师生选用相关设备，会对这类数字产品进行“夸大”宣传或者隐匿产品的局限，继而弱化了师生的风险防范意识。另一方面，师生薄弱的数字素养制约了面向数字教科书风险的应对能力，使其难以保证数字教科书应用过程的流畅性和完备性。有些教师对于数字教科书理念的理解以及具体使用方法与原理的掌握还不熟练，尤其是在整合数字教科书与教学方法时缺乏创新性，导致教学方法单一、教学秩序混乱等风险。有些教师则存在“选择困难症”，难以有效识别优质内容并适配教学目标。有些学生在使用数字教科书过程中存在困难，面对数字教材中的超文本链接与多模态内容，存在信息过载问题，仅少数人能系统筛选、验证信息并构建知识网络。

三、人工智能时代数字教科书风险的纾解路向

数字教科书风险事实扰乱了正常的知识传播秩序，给教育的系统生态带来潜在威胁。秉持趋利避害的实践逻辑，我们需要增强对于数字教科书风险的防范意识，建立相应的风险防控机制，采取防控措施，改善师生在数字教科书运用过程中的不利境遇，以减轻数字教科书风险的后果，推进数字教科书应用的赋能增值。

(一) 厘清风险防控的基本原则，确立“趋利避害”的风险应对行动逻辑

1. 育人为本原则。学生是数字教科书最核心的使用主体，也是数字教科书风险最直接的承受者。从其价值逻辑来看，数字教科书的应用归根结底是为学生服务的，学生的发展利益始终是数字教科书嵌入课堂合理性的逻辑起点。对此，任何形式的数

字教科书产品的研制与使用过程都必须以学生的发展利益为根本考量，切实贯彻“育人为本”的基本原则。从这一点来看，防范数字教科书风险的落脚点在于如何避免学生身心发展利益受损，或者将这种风险损害降到最低水平，从学生身心发展的实际需求出发建立针对数字教科书的风险防范机制。

2. 自上而下原则。数字教科书风险的防控应当是一个自上而下的过程。包括教科书政策制定、教科书编写、审查、推广、应用等一系列环节都必须纳入数字教科书管理者的风险预防框架体系之内。其中，在最高层面，国家应成立专门的数字教科书审定委员会，研制数字教科书的发展规划，提供科学的风险防控政策，确立风险防控的行动纲领。各级教育行政部门、学校以及教师(学生)等主体都应当在数字教科书风险防控行动纲领的指导下，调整、规范和改进自身在推广、使用数字教科书过程中的具体教育行为，以有效规避数字教科书的风险。

3. 预防为主原则。对于人工智能数字教科书风险的产生，相关主体需要遵循预防为主的原则，积极地在事前做好风险预防性工作，科学构建数字教科书风险预防体系，将风险发生的概率降低到最低水平，为数字教科书应用的可持续发展创造条件。这要求我们要针对数字教科书风险建立动态评估与预警机制，跟踪数字教科书的前沿发展趋势，定期评估和监测数字教科书设计和使用过程中可能存在的风险点，如安全性、信息推送偏差等，整理和编制数字教科书风险事件清单，进行风险事件分级，做好各类风险事件的隐患识别和应急响应工作。

4. 责任明晰原则。数字教科书贯穿研发、设计、推广等多个环节，涉及研制者、审核者、推广者、使用者(教师与学生等)等在内的多个责任主体。每一个环节的有效执行程度都可能会对数字教科书使用的效果产生实质性影响。对此，需要明晰各个阶段主体所需承担的风险责任，将数字教科书风险按照规章制度要求进行划定，确立风险责任主体应当承担的责任内容和范围。例如，教育行政部门可以划定数字教科书出版商的责任权限，根据相应的责任承担范围进行有效监管，杜绝“虚假宣传”等不良行为。

(二) 健全内容标准与审核机制，建立“安全有效”的教科书内容体系

1. 研制数字教科书内容编排的国家标准。针对数字教科书的内容风险，需要从国家层面建立数字教科

书内容选择的标准,使其在内容设置上既符合国家课程标准的要求,也能够适应教育教学和学生身心发展的实际需要。例如,在意识形态和价值观层面,要建立数字教科书内容的思想性标准,以先进的思想引领学生价值观的正确建立;在内容效度方面,要建立数字教科书的科学性标准,以保障教科书内容选择没有知识性错误,经得起各方检验,对学生的成长无危害;在内容的定义方面,要突出数字教科书的教育属性,建立涵盖各类教育的元数据标准等。通过建立严格的内容编排标准,完善数字教科书内容的准入和淘汰机制,剥离冗杂、无序、有害、低质的内容,严格把控数字教科书内容风险的第一道防线。

2. 优化数字教科书内容呈现的组织结构。在人工智能时代,对于碎片化、虚拟化、冗杂化的内容呈现和传播方式所造成的内容风险,需要着手优化数字教科书的内容组织结构,强化数字教科书中知识体系总体结构的设计,充分考虑到学生在教科书使用过程中的心理特点和认知特征,这关涉教科书内容编写的学科逻辑、心理逻辑以及学生在使用习惯上的特征等。从学科结构上讲,数字教科书的内容组织结构要尽可能简单易懂,易于上手操作,使师生能够快速掌握知识学习的核心要点,并剥离一些冗杂的内容链接,让师生能够精准地选取自己需要的学习内容。

3. 强化数字教科书内容审查的实施力度。当前,我国纸质教科书已形成成熟的审查体系,涵盖制度规范、流程设计和专职机构(如专家工作委员会及国家教材委员会)等环节^[17]。然而,针对数字教科书的内容审查领域,目前尚未建立专职的审查机构,存在制度空白。为有效防控数字教科书在内容选择、呈现形式及意识形态渗透等方面的潜在风险,亟需推动设立专项审查机构,重点对上述领域进行系统性监管,防止冗杂、无序、有害、低质的内容进入数字教科书资源库。此外,建议整合多学科专家资源,组建由课程教学、法律、信息技术及教育管理等领域学者构成的专家审定委员会,通过跨领域协作来提升审查的专业性与科学性。

(三) 夯实师生数字应用能力建设,涵育“专业适配”的教科书操作素养

海德格尔说,为完全技术的世界“真正可怕的东西并非世界成为完全技术的世界。更可怕得多的是人对这个世界的变化没有准备,我们还不能够沉思地达到适当地探讨这个时代真正上升起来的东西”^[18]。作为数字教科书的直接操控主体,教师和

学生的数字素养不足将会加剧数字教科书的教和学风险,引发诸如技术依赖、信息过载干扰等潜在威胁。因此,亟需强化师生的数字操控能力,涵育与其专业适配的教材使用素养,提升师生主体对于数字教科书的驾驭能力,保持人在数字教科书面前的自主性。

1. 加强面向教师的数字教科书教学培训,以帮助教师更好地适应数字技术嵌入教学的新模式。面对数字教科书的变革,教师有必要构建起多维度、深层次的数字应用能力,以应对数字技术依赖、教学目标偏移等风险。其中,开展数字教科书教学培训是提升教师数字操控能力的直接途径。例如,数字教科书的开发人员提供清晰、准确的数字教科书操作使用说明,对教师进行数字教科书操作技能培训。国家、教育行政部门以及学校应该结合实际情况,面向各类型与层次的教师,开展数字教科书教学应用的专题培训,帮助教师在培训中实现生成敏锐的风险意识、形成正确的功能认知以及掌握成熟的操控技能等目标。例如,通过数字教科书教学功能的培训,让教师意识到数字教科书功能的有限性,使其剥离对数字教科书功能的依赖效应,并且有能力应对一些常见的风险事件。

2. 加强面向学生的数字教科书学习引导,以帮助學生更好地适应基于数字教科书的学习模式。面对数字教科书带来的身心安全风险、信息过载风险以及情感淡漠风险等,学生应该建立合理的数字教科书使用规范。首先,引导学生建立系统科学的数字教科书认知体系,在理念层面把握数字教科书应用的辩证意义,确立“以学习效能为导向驾驭技术”的核心价值观,从程序化认知上确立数字教科书的风险意识,掌握数字教科书运作的基本原理。其次,规范学生使用数字教科书的学习行为模式,指导学生严格按照“需求本位”“科学适配”的理念去操作数字教科书工具。例如,在使用数字教科书屏幕时,要保持正确的肢体姿势、遵循“劳逸结合”的准则,注意保护视力等。最后,要促使学生能够在利用数字教科书学习的同时保持一种“独立思考”的能力,学会质疑,理性看待数字教科书的功能,善于借助多渠道的方式完成学习目标,避免陷入过度依赖数字教科书的陷阱之中。

(四) 促就“技术—教科书”的有机融合,打造“宜教利学”的教科书嵌入生态

“从技术发展史来看,新技术的诞生是革命性与缺陷性同在,并在发展的过程中不断通过改善其

弊端促进其完善和优化的产物。”^[19]作为技术与教育融合应用的产物,数字教科书的风险化解需要从技术改进的内部角度着手。其思路在于通过优化数字教科书功能体验,提高数字教材的安全性与教育性,提升技术—教材融合互嵌水准,打造出一种“宜教利学”的教科书应用生态。

1. 沿袭“软件”和“硬件”协同开发的技术路线。在技术层面上,数字教科书应用是由软件和硬件共同组成的。其中,以“设备”为主的硬件设施可以为数字教科书提供基本的载体支撑,以“软件”“系统”为主的软件设施可以为使用者提供多元化的功能体验。以往的数字教科书研发者过多将注意力集中在相关硬件设备的突破以及硬件配套等方面,其他关涉学习过程的软件部分则容易被忽视,忽视了使用者的实际体验。对此,数字教科书开发者需要聚焦数字教科书的“学习”底色,增加诸如添加标签、收藏、划重点等交互设计,以便于学生能够更好地使用教科书。

2. 遵循“功能”与“需求”相互适配的行动逻辑。数字教科书在研发上需要剥离冗杂无效的功能设置,以避免其加剧师生的认知和操控负担。例如,涵盖三维动画、音频、视频、超链接等多种媒体资源如果不能有效地进行“筛选”,将会增加学生的认知负担。从功能对接需求的导向逻辑来看,数字教科书的研发必然要充分考虑师生的教育教学需求,结合其实际情况提供一套适宜的、个性化的、高质量的数字资源支持和服务系统,激发教师教学和学生学习的主体性。

3. 注重“虚拟”与“现实”境域融通的交互体验。数字教科书技术系统中嵌入智能感知、情感识别与干预、多模态学习分析等技术,能有效消解师生交互情感淡漠的问题。智能感知技术和情感识别与干预技术能够帮助师生在应用数字教材的过程中识别彼此的情感变化与需要,解开技术对师生情感的藏匿与遮蔽。同时可以利用全息投影、VR、AR等技术优化师生交互氛围,增加双方情感交互的频率与深度,捕捉师生的心理沉浸状态。

4. 构建“自主干预”与“算法推荐”互为支撑的认知模式。针对数字教科书信息推送偏差等风险问题,应当建立起“自主干预”与“算法推荐”互为支撑的认知模式,以破除“信息茧房”效应对学生认知的影响。一是要优化学习偏好判定的算法技术,改进算法推荐机制,适当调整数字教科书的资源链表顺序,提升算法运行“透明度”,使得资源推送过程能保持较小的偏差。二是要强化学生“自主意志”在推荐学习中的“人

工干预”能力。对算法推荐偏差结果实施一定的“干预”机制,通过提升风险意识、校准学习内容偏好、吸纳反向推荐内容等方式化解数字教科书的推荐风险,从而有效提升学生的认知水平。

参考文献:

- [1]孙伟平.人工智能与人的“新异化”[J].中国社会科学,2020(12):119-137.
- [2]罗生全,陈子丽.数字教科书的演进历程与未来路向[J].课程·教材·教法,2021(04):34-41.
- [3]张钧,高琦.跟着课本学党史——统编版小学语文教科书中的党史内容分析[J].民族教育研究,2021(03):23-30.
- [4][6]孙众,骆力明,慕欣.数字教材中个性化学习资源的推送策略与技术实现[J].电化教育研究,2014(09):64-70.
- [5]李洪修,刘笑.哲学解释学视域下数字教科书理解的潜在风险及其规避[J].全球教育展望,2024(07):39-49.
- [7]李芒,蒋科蔚.教育信息化与“现代化风险”[J].现代远程教育研究,2012(02):3-12.
- [8][美]迈克尔·海姆.从界面到网络空间:虚拟实在的形而上学[M].金吾伦,刘刚,译.上海:上海科技教育出版社,2000:102-103.
- [9]贾英健.论虚拟生存[J].哲学动态,2006(07):24-29.
- [10]DOUGLAS M. Risk and Blame: Essays in Cultural-Theory[M]. London: Routledge,1992: 599.
- [11]毛明芳.论现代技术风险的内在生成[J].武汉理工大学学报(社会科学版),2010(06):787-792.
- [12][比]伊利亚·普里戈金.确定性的终结[M].湛敏,译.上海:上海科技教育出版社,2009:5.
- [13][17]乐进军.从纸质教材到电子教材:教材数字化变革研究[M].北京:北京师范大学出版社,2017:56-62.
- [14]谢同祥,祝智庭.风险管理:教育信息化的新课题[J].现代信息技术,2009(06):23-27.
- [15]郑雅卓.求真务实:通往中国现代文明社会[M].北京:人民日报出版社,2012:5.
- [16][德]乌尔里希·贝克.自反性现代化——现代社会秩序中的政治传统与美学[M].赵文书,译.北京:商务印书馆,2001:5.
- [18][德]冈特·绍伊博尔德.海德格尔分析新时代的技术[M].宋祖良,译.北京:中国社会科学出版社,1993:189.
- [19]丁玉峰,黄蓉生.数字青年价值观“云”生成的现实透视、多重镜像与引导策略[J].中国青年社会科学,2023(05):56-65.

(责任编辑:刘新才)

(下转第16页)

我国教育数字化建设的图景透视、风险审思及治理进路

——基于 31 个省域政策文本的 NVivo 分析

郭柏林¹，姚航业²，刘 勤³

(1 大连理工大学，辽宁 大连 116033；2 澳门城市大学，澳门 999078；

3 兴义民族师范学院，贵州 兴义 562409)

[摘 要]教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。运用 NVivo 12 对我国 31 个省域政策文本进行分析发现，教育数字化建设是物、网、技术与人交融共生的“动态图景”，其鲜明特征表现为：以理念原则和目标任务为引领、以数字标准规范体系为基准、以数字基建体系为支撑、以数字新型平台为依托、以数字教学资源体系为载体、以数字人才引育为动能和以数字教学变革为根本。这些特征背后折射出诸如防范“教育数字化”政策形成负面驱动、警惕“数智鸿沟”加剧极化效应、提防“数技极权”诱发主体异化和防患“算法积弊”酿成伦理危机等风险需要理性审思，即要围绕发扬政策助推教育数字化建设的良性趋向、消解鸿沟制约推进多元一致的融通联动、遵循数技运行规律促使教育主体性回归和革除积弊牵制促成伦理迷失复归等多维治理进路展开。

[关键词]教育数字化；数智鸿沟与极权；数字技术与伦理；数字治理；政策驱动

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0008-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.002

发展数字教育，推进教育数字化建设是大势所趋、发展所需和改革所向，是贯彻国家战略的应有之义。党的二十大首次将“推进教育数字化”写进党代会报告，旨在促进数字技术在教育领域的创新应用，推动教育现代化和加快建设教育强国。在国家战略层面，我国教育数字化发展构建起系统化的政策支撑体系。2018—2025 年间，国务院和教育部等密集颁布多项重要文件。以《中国教育现代化 2035》构建奠基性战略框架，通过《加快推进教育现代化实施方案（2018—2022 年）》和《教育信息化 2.0 行动计划》等形成配套实施支撑，继而以《教育

强国建设规划纲要（2024—2035 年）》推动战略升级，最终聚焦《关于加快推进教育数字化的意见》等实现专项突破和重点落实。在实践推进层面，我国连续 3 次主导数字教育全球对话，形成了教育数字化建设多向度推进态势。2023 年，首届世界数字教育大会在北京启幕，在“数字变革与教育未来”主题破题下相继成立了教育部教育数字化专家咨询委员会和国家智慧教育平台应用特别工作组，正式拉开我国教育数字化建设大幕。2024 年，第二届大会在上海举行，聚焦“数字教育：应用、共享、创新”三维实践，推动顶层设计向实践深化的

[收稿日期]2026-02-08

[基金项目]广西教育科学“十四五”规划 2023 年度专项课题“民族地区民办高校教师数字素养的评价及培育研究”（项目编号：2023ZJY2274）；广西教育科学“十四五”规划 2022 年度专项课题“后疫情时代民族地区高校师范专业毕业生‘慢就业’根源及破解路径研究”（项目编号：2022ZJY1644）。

[作者简介]郭柏林（1992-），男，江西赣州人，大连理工大学高等教育研究院博士生；主要研究方向：高等教育管理与发展。姚航业（1991-），男，广西钦州人，澳门城市大学教育学院博士生；主要研究方向：教育社会学。刘勤（1992-），女，河南郑州人，兴义民族师范学院教育科学学院讲师；主要研究方向：教育学原理。

实质性转变。至 2025 年在武汉举办的第三届会议，“教育发展变革：智能时代”主题下与会代表共同见证了《中国智慧教育白皮书》《关于构建国际数字教育标准体系框架的倡议》等一系列里程碑性成果的诞生，并启动了“国家教育数字化战略行动 2.0”，标志着我国教育数字化正式迈入国际化与标准输出的跨越式创新发展新纪元。上述标志性文件和重要实践活动充分彰显了推进教育数字化发展已然成为全球范围内政府部门、教育机构和学术领域的广泛共识与共同任务。同时，也体现出我国政府对教育数字化建设的高度统领性陈述及周密战略性计划，从实质上构成了其建设的顶层设计和价值坐标体系，隐含着全球教育数字化转型的中国智慧。鉴于此，本研究通过转换视角，深入剖析政策文本来研究教育数字化建设是正确的逻辑思路，这对于提高其学理认知并促进政策落地落实具有重要的理论价值和实践意义。

一、研究设计及模型构建

(一) 样本选择

本研究采用目的抽样选择样本，在遵循公开性、全面性、相关性、代表性等原则的基础上，通过登录教育部、31 个省域人民政府及教育厅等官网，在“信息公开”“文献”“文件”“公告”等栏目中输入“教育数字化”关键词来获取数据，检索出 129 份诸如方案、意见、条例和办法等多种形式的政策文本。考虑到数据资料的连续性和时效性对研究规范性的影响，进一步剔除了内容模糊等无效数据，最后遴选整理得到 84 份有效政策文件。

(二) 词频分析

运用 NVivo 12 软件对 84 份政策文本进行词频分析后得到的词云图(如图 1 所示)，图中字号越大的词表示其在政策文本中出现的频次越多，反之则越少。从词云图明显可以看出，84 份政策文本出现

频次最多的词有：数字、理念、原则、标准、规范、基建、新型平台、教学资源、人才、变革等，说明这些关键词是我国教育数字化建设政策的聚焦点。

(三) 数据编码

借鉴扎根理论质性研究方法，本研究对数据资料进行了三级编码。通过开放式编码得到 2 056 个初始概念(参考点)，进一步开展主轴式编码获得 26 个二级编码(子节点)，最后再进行选择性编码提炼出 7 个核心范畴(父节点)，核心范畴具有较高的整合性，能够统领前面两级编码所得的概念范畴。从父节点的编码数值表中的材料源数看，7 个父节点与词云图的内容结构相吻合，反映了数字理念原则和目标任务、数字标准规范体系、数字基建体系、数字新型平台、数字教学资源体系、数字人才引育、数字教学变革这 7 个父节点是我国教育数字化建设的重点。

(四) 模型构建

通过对政策文本的扎根编码分析得到各级节点，并构建了我国教育数字化建设图景模型(如图 2 所示)。模型生动地展现出我国教育数字化建设图景多元立体的面貌特征，它们是具有内在关联逻辑的“综合体”：理念原则与目标任务彰显了其(方向)引领作用，教育数字化建设过程中要以理念为立场与信仰、以原则为指南与准则，而理念原则的践行又具象化为具体的目标并落实到详细的任务中去。可见，理念是在遵循原则的过程中形成的，原则又是建立在理念基础之上的进一步深化，而目标是任务的纲领导向，任务是实现目标的步骤举措。标准规范体系充当着基准作用，提供了一套建设方法和技术，教育数字化建设要有标准规范为参照“格式”和遵循要求。基建体系发挥着支撑作用，若不建设基础设施，教育数字化则犹如空谈。平台和教学资源体系都是数字化建设的工具性内容，分别发挥着依托和载体作用。其中平台汇集了采集、处理、计算、储存和视听等综合性功能和集成多种应用程序以实现人与人、人与物、物与物的多维连接交互，教学资源是在多种数字技术相互融合下对教学内容、形式进行处理和转换，其以数字形式发布、储存、读取和应用，实现人、教学内容与数字技术的相互连接。人才引育发挥着动能作用，要深刻认识人才作为第一资源在推进教育数字化建设中的重要价值并付诸实践行动。同时，教育数字化建设的核心任务和终极旨趣是发展数字人才，而培养数字人才又落脚到



图 1 教育数字化建设政策文本的词云图

教学变革中去。显然，教学变革具有根本作用。综上所述，教育数字化建设围绕着物、网、技术与人这几个关键要素。进言之，教育数字化建设是物、网、技术与人交融共生的“动态图景”。

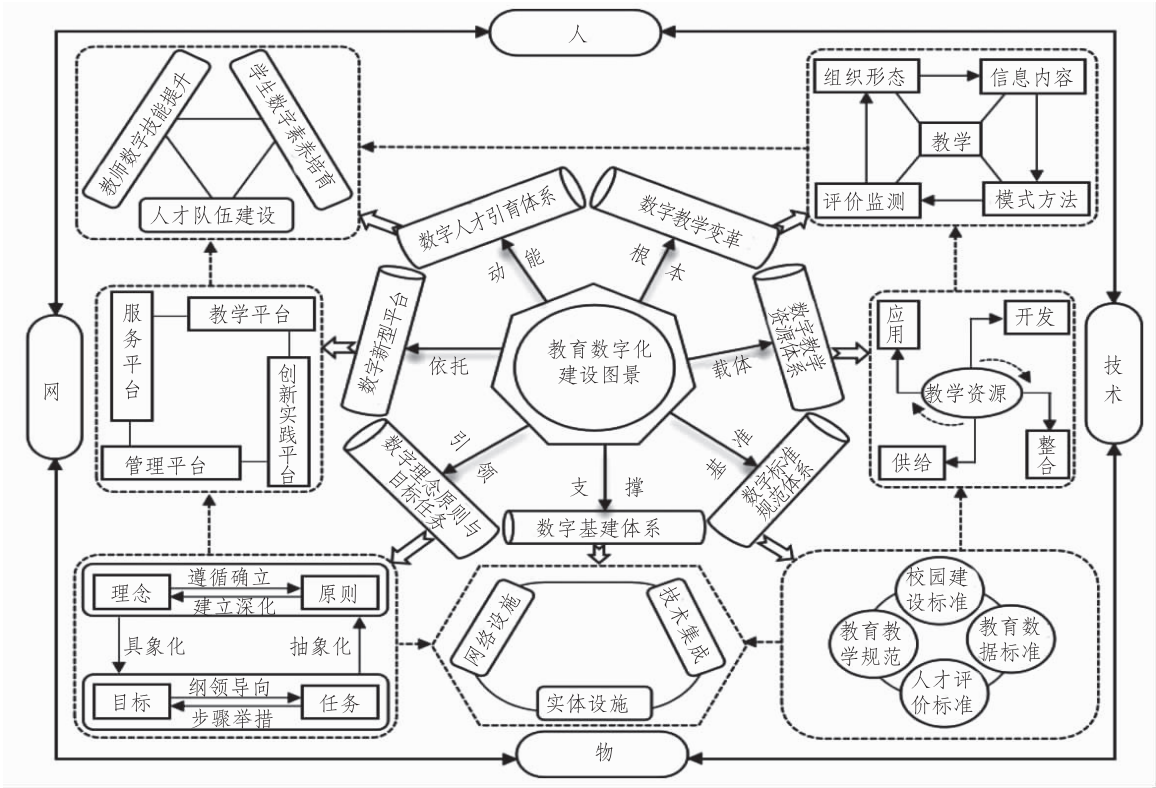


图 2 教育数字化建设图景模型

二、教育数字化建设的图景透视

通过对各级节点进行横纵交叉比较及深度透视来对教育数字化建设这幅图景进行全面解析，理清了其整体面貌，其具有如下鲜明表现。

(一)以确立理念原则和目标任务为引领

通过对文本的分析发现，各地区都积极确立了理念原则，并将其具象化为目标任务，以引领教育数字化建设。在理念方面，各地加强顶层，设计构建了全面多元的教育数字化建设理念。如上海秉持“数字城市 + 教育”的融合发展理念，发挥数字城市的辐射效应推动教育数字化高质量建设，且反哺数字城市发展。在原则方面，各地都积极重视教育数字化建设原则，如山东和内蒙古都遵循“应用为王、注重实效”的原则，积极推进数字技术与教育教学、教育治理和决策、教育质量监测的融合化、常态化、创新性应用，驱动效益革命支撑教育高质量发展。在目标任务方面，各地因地制宜、统筹协调将理念原则细化为具体的目标和任务并推进其落地落实。如北京设计了“一基、六景、三空间”的

总体目标，并在数字智能融入教育教学、大数据应用等任务上下功夫。河北以“一体化、三中心、五基点”为建设目标路径，组织落实了六大专项行动和二十项重点工程。

(二)以制定数字标准规范体系为基准

教育数字化建设行动需要一套标准规范体系为基准并在其引导下展开，它们集中体现为数字校园建设标准、数字教育教学规范、数字教育数据标准和数字人才评价标准 4 个方面，其各项数值也非常高。在数字校园建设标准方面，一是制定了数字校园的总体建设指南及其评估和监测标准以指导各级各类学校数字校园科学化、标准化和规范化建设。如辽宁出台了《高等学校、职业教育和中小学教育数字校园建设方案》。二是建立了基础设施和技术装备等硬环境的标准，如山东要求教学区计算机的师机比和生机比不低于 1: 1。三是设定网络软环境建设标准，如广东积极构筑高性能的校园网络环境，规定校园出口带宽 $\geq 1024\text{Mbps}$ 。在数字教育教学规范方面，一是积极优化数字化教学环境，如北京和广东等地配置实时同步的教学板书设备，并

要求数字教学平台使用率在 70% 以上。二是健全数字教育教学资源标准体系,如广东编制了《广东省数字教育资源建设及应用指南》。三是规范数字教学业务运行,如江苏发布了《江苏高校数字化教学基本规范》。在数字教育数据标准方面,本土化数字教育数据标准不断涌现。如天津等地编制了《数字教育资源基础分类代码》以提高数据使用与管理的准确性和有效性。江苏等地印发了《教育系统首席数据官制度建设实施方案》,通过设置“数据官”制度来提升和维护数据的质量和安全。在数字人才评价标准方面,各地积极健全数字教育教学评估和监测标准体系。从教师主体来看,山东等地健全“双师型”教师和以“双师”素养为导向的准入机制和考评标准。从学生主体来看,上海印发了《学生数字素养评价指标体系实施办法》。

(三)以完善数字基建体系为支撑

建强“硬设施”和“软设施”,推进实体设施全场景智慧化和现代化,网络设施全区域覆盖化、高速高效化以及技术设施多领域和全学段、过程应用化、立体融通化是各地区完善数字基建体系支撑教育数字化建设的重要内容。硬件基础设施主要体现为数字实体设施(物质实体设施),软件技术设施主要是数字网络设施(网络通信设施)和数字技术设施(数字技术集成)。在数字实体设施方面,一是大力推进智慧校园、智慧教室和文化活动中心等实体空间的新建扩建或升级改造。如广西、贵州等地明确指出要实现智慧校园建设覆盖全体学校且达标率要在 85% 以上。二是更新配备交互式电子白板、智能洗烘一体机等数字化教学和智慧生活实体设备,实现教学和生活的便捷化和高效化。如山东和上海等地要求交互式多媒体教学设备配置覆盖率达 99% 以上。在数字网络设施方面,积极推进新一代网络通信设施建设,打造教育数字化发展的新网络。一方面是稳步化、规模化部署 IPv6、5G 等互联网协议和通信技术,无线网络接入升级至 Wi-Fi 6 标准。另一方面是积极融入国家教育主干网,实现省市县校各级教育专网相互衔接,形成高速率、大容量和高效率的教育主干专网。在数字技术集成方面,积极发挥大数据、云计算、人工智能、区块链等数字技术集成的引擎作用,打造教育数字化发展的新技术。积极推进新技术在教学、科研、生活等多领域的深度应用与融合创新,构建区域一体化、渠道贯通化、信息共享化和形式个性化的数字技术格局。

(四)以搭建数字新型平台为依托

积极搭建数字新型平台为依托是各地教育数字化建设的重要内容。就数字教学平台而言,积极建设“互联网+教育”平台,如北京建有“北京教育云”大平台,浙江建有“学在浙江”网络平台并开设了 60 余所云上名校,实现了泛在化和个性化学习新场景。就数字创新实践平台而言,各地致力于建设创新型智库和实训实践平台为学生发展提供有力支撑,如辽宁建有“酷创辽宁”平台等培育和提升学生的创新精神。就数字服务平台而言,各地统筹部署并陆续推出面向教育、学习、科研和政务等领域的多种服务平台,旨在提供更优质和高效的服务。如浙江开发了成人终身教育服务平台,开设了面向中老年人的“金色课堂”等一站式、综合化的集成服务平台。就数字管理平台而言,涉及考试管理、数据监管、健康监测、督导管理和安全预警等多方面。如湖南创建了 40 余个应用管理系统,形成了智慧教学、评价和服务等一体化的“湘教通”平台,四川、贵州和重庆等地开发了考试管理、数据监测和督导等平台。这些平台的创建及应用极大提升了教育治理能力和完善了教育治理体系,形成了教育数字化发展的新模式。

(五)以构建数字教学资源体系为载体

教学资源是实现并支撑人、教学内容与数字技术相互连接的重要载体,各地秉持“大资源观”的理念并构建起了数字教学资源“开发—整合—供给—应用”的全链条建设框架。在开发环节形成了覆盖全学段、多学科和多类型的优质资源。在数字教材方面,浙江和山东等地开发了新型活页式融媒体教材、互动式数字教材。在数字课程方面,开发了特色慕课、精品在线课程,建成了数字学科课程联盟。在整合环节构造了“X+资源”的模式,包括“主体+资源”“平台+资源”“案例+资源”。在供给环节,一是拓展资源供给主体,如江苏和重庆等地鼓励博物馆、科技馆等主体共同参与资源供给。二是创新资源供给方式,如广东通过自建、征集、引进、购买、共享等方式塑造专业化、精准化、个性化和体系化的资源供给新格局。三是丰富资源的供给载体,如河南等地借助电视、手机、电脑等各类数字终端以扩大资源的获取与传播,形成了多种载体供给资源的新生态。在应用环节形成了适应不同教育层级和类型、学科类别和满足不同主体需求的新场景。一是构筑起了覆盖基础教育、高等教育、职业教育和特殊教育等全学段、全类型的应用

体系。二是汇聚涵盖了多学科门类和专业群的教学资源。如黑龙江和内蒙古强化“四新”核心学科、人工智能、中医药等特色学科资源的创新应用。三是为社会学习者等不同主体提供了个性化的学习资源，如湖南建成了成人教育数字资源57 000余份。

（六）以加强数字人才引育为动能

加强数字人才引育主要重心在数字人才队伍建设、教师数字技能提升与学生数字素养培育。在数字人才队伍建设方面，一是加大人才引进力度，制定和完善人才引进计划和配套政策。如浙江实施“双百行动”和“鲲鹏计划”引进100多名专家。二是重视团队建设和设立专门机构以强化组织支持，如福建和江苏等地建立数字化技术专家委员会、专家智库以提供专业指导、咨询和服务。在教师数字技能提升方面，一是引导教师树立数字观念，以适应数字时代的发展趋势。二是构建全员、全过程、全方位的教师数字技能提升框架，通过建立联盟合作、开展技能比赛、增设课题研究项目、提供境内外短期交流访学与在职深造等途径来提升教师的教育教学、研究和管理能力。三是完善教师数字评价和监管体系，如广西在教师绩效评价上增加了数字教学、研究和应用能力等内容。在学生数字素养培育方面，一是注重培养学生的数字意识，通过增设数字课程和健全人才培养体系等厚植学生的数字意识。二是注重强化学生的数字能力，通过课程教学来加强系统理论学习。此外，还提供“数字化+实训”“数字化+赛事”等途径提升学生的实践能力。三是注重改革学生评价体系，形成全过程、多维度、综合性的创新评价模式。

（七）以深化数字教学变革为根本

深化数字教学变革是教育数字化建设的根本落脚点和中心任务。各地部署形成了“教—学—考—评”全链条式格局，即从关注“教”的外在形态（教学组织形式）到“教”与“学”的知识内容（教学信息内容）和方式策略（教学模式方法），再到重视它们的“考”和“评”（教学评价监测）。在教学组织形态方面，积极推进数字技术赋能创新教学物理空间与组织形态，形成时时可教可学的新形态。在教学信息内容方面，深度应用数字技术助推传统教学信息向现代数字信息变革，实现教学信息内容的丰富多样化、个性化。在教学模式方法方面，积极深化数字技术融合以推进变革传统教学模式方法为核心的课堂“革命”，实现课堂教学的提质增效。在教学评价监测方面，借助数字技术构建起科学、有效的

教学评价和监测体系。一是教学测评的工具或技术多样，如北京和浙江等地研发了“智能教学”“智能学伴”等工具，实时监测师生教学进度和状态，并自动生成知识、能力图谱为他们提供丰富的教学资源 and 有效的智能诊断及反馈。二是评价监测的内容立体多元，如广东和福建等地运用大数据技术对学生的学业、情感、态度、思维、行为和健康状况等进行全面综合的评测。三是评价监测的过程科学专业，如湖北和山东等地采取过程式评价、周期性评价、互动性评价、多元交叉式评价、差异化评价等多种方式，同时融入诊断性评语和纠正方向建议等结果反馈。

三、教育数字化建设图景的风险审思

通过对教育数字化建设图景深度透视，其背后折射出来的风险隐忧不得不给予积极关注和足够重视。

（一）防范“教育数字化”政策形成负面驱动

通过对“教育数字化”政策的系统解析，其可能带来的负面驱动不得不加以防范。一是政策规制性带来的负面驱动。作为教育现代化的重要依托，我国“教育数字化”是从国家层面提出且自上而下推动建设的一项重要教育战略行动，政府在其中扮演着政策制定者、过程监管者、结果评价者等多种角色。这种鲜明的规制性也会带来一些潜在或间接的阻力，比如政策形成的基层“民意”不足，易带来“合法性”低弱，各地建设统一口径标准、框定内容可能会造成落后区域的适应性和针对性等不足，从而加大地域或校际间的“剪刀差”。二是政策之间的“接榫”不良带来的驱动。囿于各机构部门不同的专业视角、服务功能和立场利益，使得政策文件之间的相通连贯性、协调衔接性不足，这种“相互割裂”容易让教育数字化建设基层主体（如学校等办学经营主体）产生认知上的“困惑”及行动中的“左右为难”。容易导致政策只是作为一种行政命令或“悬置难用”，增加其实践的难度，形成上层重政策引导、下层轻实践落实的“脱臼”局面^[1]。三是路径依赖和行动“惰性”弊端带来的负面驱动。我国教育数字化建设的全面开启起步较晚，而受长期以来传统工业和文化思想的影响，其日臻形成的路径依赖和行动“惰性”弊端仍然存在。比如下级对上级政策的过分依赖，或犹豫观望、保守求稳、行动迟缓，或简单机械的盲目攀比，或消极被动地“搭便车”，甚至是做出“纸面建设”、形象工程的

错误行动。

（二）警惕“数智鸿沟”加剧极化效应

“技术在改造或掌控自然的过程中也可能产生新的冲突。”^[2]“数智鸿沟”作为数智技术与教育融合的产物，即指教育场域中各利益主体在数智技术理念、素养、嵌入及应用等方面存在的差异或差距，务必要高度警惕其隐蔽性高、复杂性强、危害性大等带来的影响^[3]。在“数智认知鸿沟”方面，不同主体的认知有所不同，可能会做出相互矛盾的指令和决定、外行评价内行而加剧“系统化区隔”。不同地区、学校的认知也不尽相同，如发达和欠发达地区、教育基础优良和薄弱的学校本就存在资金、设备等“物理鸿沟”，这些都有可能扩大其“数字差距”。教师、生生、师生之间也存在认知“天堑”。如城市教师或学生的“数字资本”丰厚更容易接受继而成为“数智富人”，乡村教师或学生的“数字资本”稀缺则接受较缓甚至难以获益而成为“数智穷人”^[4]。在“数智素养鸿沟”方面，发达地区城市的经济发展和数字化水平较高，其学校的教育数字化建设起步相对较早，教师和学生的数字知识、技能等综合素养相对较高。而欠发达地区和城市的经济发展和数字化水平较弱，其学校的教育数字化建设起步较晚、基础较薄弱，教师和学生的数智素养较为贫乏^[5]。此外，欠发达地区及其学校师资数智水平较低也会影响学生数智素养的培养。在“数智应用鸿沟”方面，欠发达地区学校的数智技术赋能教学的融合度和贡献率偏低，如学生对数智技术赋能学习的应用范围狭窄、水平和能力较低^[6]。发达地区学校的数智技术更丰富，教师和学生技术的应用范围更广、能力和水平更高，如学生能借助技术进行发明创新。总之，“数智鸿沟”易加剧“数字强势群体”愈强而“数字弱势群体”愈弱的两极分化效应，进而造成教育生态失衡。

（三）提防“数技极权”诱发主体异化

“数技极权”是指数智技术在教育全领域要素、全链条业务深度交融的应用中通过算法和数据等对教育进行全盘管理、全面控制的极权现象，具有监控性、占据性和威胁性^[7]。作为数智技术在中产生的消极结果，必须小心提防其诱发教育主体异化。一是教育管理主体的身份认同异化，技术与教育两个系统在循环往复的交叠中形成了“你追我赶”的效应，技术日臻控制甚至“取代”了教育管理者^[8]。在虚实交融空间中管理者的身份逐渐“模糊化”“虚拟化”，大量工作“交托”于技术的过程也将

权力“让渡”给了技术，由此带来身份认同的异化。二是教育施教主体性被遮蔽，随着“智能导师”“智能机器人”等虚拟教师或工具涌入教育，教师的角色边界出现模糊而发生“角色障碍”、知识权威受到挑战而滋生知识“偏见”，最终导致地位被边缘化而遮蔽其主体性^[9]。三是教育学习主体性缺失，数字手段和智能技术的融入使得学习内容零散碎片化、条块分割而增加“信息焦虑”，学习节奏和情绪被干扰和束缚而增加“数字崇拜”、技术依赖甚至是等待“投喂”，如此容易弱化学习的自主性、能动性和创造性，最终导致主体性缺失。四是师生关系畸变，数字化和智能化教学的推广实践打破并冲击了传统的“二维”空间场域和“教”与“学”统一^[10]。这种结构性变革弱化并抽离了师生的在场性、阻断了对话，师生交往互动日臻“符号化”。如此可能带来师生的情感被剥离而难以共情，育人使命淡化，师生关系定位和界限模糊直至情感失能化、信任危机化。

（四）防患“算法积弊”酿成伦理危机

前述政策文本反映出算法已然在教育的全领域和全过程中不断膨胀，必须积极防患其杂糅及沉积的偏见、歧视、霸权、暴力、黑箱、造假等弊端可能酿成的伦理危机。一是算法偏见和歧视误导价值共识和决策，为满足教学、学习和评测等各种教育模型的要求，需要按照人的意志并模拟人的思维来设计基于算法规则的计算程序，算法的成熟度不足存在算法偏见，还有数据偏见和设计者偏见等。算法偏见易催生显性、隐性和差别性影响的算法歧视（如数据“杀熟”）^[11]。算法偏见和歧视注重解决量化的外显问题，忽视质性的内隐行为，使得复杂教育场域的信息失全、失真而被误解或质疑。教育主体沉浸于算法制造的“信息茧房”和被裹挟在“算法决策”之中而被带偏或固化，这些都致使教育的“应然”与“实然”不相匹配，最终导致价值认同失落、价值共识分裂、决策失衡或失败。二是算法霸权和暴力引发道德底线滑坡，强大的算力入侵教育系统容易滋生算法霸权甚至暴力，算法的隐蔽指向性和吞噬性逼迫教育主体主动“让权”而成为其“附庸”。倘若算法的设计及执行过程是反道德的，那将会造成道德衰退并引发一系列伦理道德行为的降格，最终使得优良的教育道德传统被抛弃、底线被触碰并不断下滑。三是算法“黑箱化”带来信息隐私泄露，算法的复杂性和非线性等特征和安全漏洞容易导致“黑箱化”问题。而教育数字化建设是开

放、动态、共建共享的系统，如若设计者蓄意为之或遭受黑客攻击，则极易诱导数字技术与资本“合谋”，造成身份信息、学业成绩等个人数据泄露、盗用和侵犯个人隐私等伦理风险^[12]，致使教育主体变成一个个“赤裸裸的数字个体”。四是算法造假助长违法犯罪丛生，算法设计程序和数据的造假可能会助长违法犯罪行为，如通过假网站、假链接等非法获取并泄露考试信息、组织作弊、破坏教育正常秩序或进行不正当教育竞争。

四、教育数字化建设风险的治理进路

面对上述风险隐忧可能对教育系统的冲击，以及对教育数字化建设的滞碍，亟须慎重对待并积极设计多维治理进路。

(一) 发扬政策助推教育数字化建设的良性趋向

教育数字化建设理当以政策为“助推器”，积极发扬其良性驱动之功用，统筹协调各方力量稳步有效地推进其建设。一是各地教育主管部门作为直接领导和管理的专业性组织要研制本区域教育数字化建设的具体方案和详细指导手册，以提高政策的适应性、包容性、针对性和差异性来彰显其导向和激励价值，避免一项政策“包管全部”和“测量所有”，积极探索并实践规模化的个性化政策。要秉持“底层视角”、加强“底层调研”、听取“底层声音”、关注“底层实情”、考虑“底层差异”、注重“底层关怀”，尤其是对于“弱势”地区和学校更要有的放矢、有所“倾斜”，形成分区域、分类型的渐进式建设模式。二是教育主管部门要统筹协调好上下级、各平行机构和各学校间的关系，发挥好其中的“牵头”“桥梁”和“润滑”作用，利用好他们各自的优势，以增强政策间的“接榫”度、协调性和贯通性来彰显其调控和规范价值，协调各主体间利益和明晰其责权关系。此外，还要完善经费投入、管理和使用制度，引导和鼓励优秀科技企业、组织团体等社会力量参与建设，拓宽资金投入渠道、保障经费管理规范、确保经费使用有效。三是各基层教育主管部门尤其是各学校要摒弃“等、靠、要”的定式思维，摆脱故步自封、保稳起见、敷衍了事等的“惰性”或错误行为，要紧跟趋势、抓住机遇、勇于变革。要有效应用政策的“利好”价值，结合学校实际，主动积极获取丰富资源，如向优秀的科技企业、学校取经问道或形成“联盟”壮大优势、提升劣势，不断增强教育数字化建设的实质效益。

(二) 消解鸿沟制约推进多元一致的融通联动

教育数字化建设作为一项涉及多领域、多层次、多主体的协作系统工程，消解其面临的诸多“鸿沟”风险在于推动多元一致的融通联动以形成共识。一是凸显价值理性以弥合“数智认知鸿沟”。要重塑政府、工信、科技和教育等多元主体对教育数字化建设以价值理性为导向的共识，切实加强各部门之间的有机融通联动形成共同体，厘清他们在当中的角色和功能，以减少部门之间的指令矛盾。要把握“底层逻辑”，加大对数字“弱势”地区及其学校的基础性投入，加强与“强势”地区和学校之间的联合、协作、帮扶，以缩小它们之间的认知差距。此外，构建“校一家一社”三位一体教育数字化共建共享机制。引导家庭和社会树立对教育数字化促进学生发展正确、理性的价值的认知，降低家长和社会的数字认知不足对学生和学校的制约或影响。二是提升教师的数字素养以改善“数智素养鸿沟”。尤其是对于“弱势”地区及其学校，通过教研、深造、交流、观摩等多种途径来丰富和拓展教师数字化理论知识的广度和深度，提高他们的数字整合、教学、评价和班级管理等方面的综合素养^[13]。三是倡导数智应用均衡优质化以缩小“数智应用鸿沟”。提高地区学校在数智技术赋能教学的利用率、融合度和贡献率，破除“有而不用”“用而不会”“用之浅显”的应用堵点或难点，达到数字技术与课堂教育教学“盐溶于水”的均衡优质效果。这就要将数智技术与教师专业发展体系相互融合，帮助教师提升数字化教育教学应用能力。同时，还要鼓励优质科技企业积极投入，减少数字资源的闲置和浪费，加强区域、校际之间的合作帮扶，缩小与“弱势”地区及其学校的“数智应用鸿沟”。

(三) 遵循数智运行规律促使教育主体性回归

数智技术有其自身的运行规律，教育活动中要遵循这种客观规律，促使教育回到人与人的主体实践活动的旨归上。一是重构“人一技”关系格局。要正确认识“人一技”关系，划清“人一技”边界，修复教育管理主体的身份认同。唤醒教育管理主体自觉意识，反省孰为主孰为客，教育管理者要清晰认识技术仅是“类主体”虚拟角色，而自身才是“驾驭者”真实主体身份，切莫本末倒置。明确数智技术仅是为管理提供方便的工具，更要防止技术越界反噬而“篡位”扶正。规范数智技术的赋能路径，消融“人一技”的对立，构建“人一技”协作的正确关系。二是重塑施教者主体角色，固守教师主导本

位。重塑数智技术之于施教者仅是“助手”的角色定位,自身才是“主导”角色,“以器载道、以道进器”,发挥数智技术“器用”价值^[14]。数智技术作为工具手段,具有可选择性和可操作性。教师要遵守数字技术的意向性客观逻辑,挣脱技术裹挟的“枷锁”,解开其被遮盖的“主体”,消除角色“超载”,不断提高自身数智知识水平和胜任力,始终固守为人师者的担当与使命。三是坚持以生为本,引导学生主体归位。面对数智技术流变,教育教学活动要坚持以人为尺度的法则,坚守学生的主体地位,引导他们正确看待技术并正确处理“人一技”关系,清晰地认识到其是学习的主体。提高他们检索、甄别、整合和应用数字信息的能力,鼓励他们善用数智技术来辅助学习而非依赖甚至是“奴化”,激发他们学习主动积极性和创造性。四是重构师生关系,厚植人文关怀。革新传统的师生关系模式,重构“人一教育一技术”多维的新型数智师生关系模式,践行“人一技”共生的数智师生互动生态,不是“无他”与“无我”,而是既要“为他”又“为我”。在互动时要善用数智工具来培养师生的感知能力和共情能力,发挥数智技术优势赋能提升情感温度,精准把握学生情感的动态变化,把控好互动的张合力度,并给予及时回应和关照,以润泽师生教育情感和涵养数字人文情怀。

（四）革除积弊牵制促成伦理迷失复归

治理算法酿成的伦理危机在于革除其积弊的牵制。一是规范制衡算法以正确指引教育决策。对算法功用进行合理祛魅和扬弃,构建有效、公平、公正的算法规则和程序,规范算法的背景、过程和结果三级体系。对算法的权力进行制衡,框定算法的权限边界,设定其发力的协助限度,限制在外显任务而非类似“人性”培养等内隐任务^[15]。监控算法的不实数字描述带来的教育事实失真、失误或失衡,并及时有效进行纠偏和平衡,保证其为教育决策所善用。二是建立算法督导问责机制以恪守道德伦理底线。加强算法道德伦理的宣传和教育,引导师生等主体树立正确的算法道德观,提高师生对算法的责任认知和风险识别能力,预防被霸王条款“宰制”,对算法霸权和暴力进行监测和预警。对出现的道德问题或不良后果进行追责,约束主体责任推诿行为,强化师生的道德责任和担当。三是构建安全防护和多级算法信任体系。增强师生信息隐私保护意识,构建覆盖教育信息采集、存储、分析、运用等全生命周期一体化、协同化的隐私增强技术框架,协调共建收集者、使用者和服务者等

多主体算法信任关系^[16]。同时制定教育信息的伦理准则和法律法规,明确规定保护责任和违规行为的处罚,匡治算法“黑箱化”问题,纵深防御和保护教育信息。四是完善算法应用动态监测预警机制,持续更新算法应用标准及法律法规,根据算法风险等级实行分级的法律规制,加大对算法违法犯罪行为的法律惩戒力度,以防止技术的误用、滥用、越界及造假等的滋生泛滥,确保算法运行的应然秩序和良好生态,从而复归到健康发展的正确伦理轨道。

参考文献:

[1] 郑永和,刘士玉,王一岩. 中国教育数字化的现实基础、实然困境与改革方向[J]. 中国远程教育,2024(06):3-12.

[2] [美] 萨缪尔·亨廷顿. 现代化——理论与历史经验的再探讨[M]. 张景明,译. 上海:上海译文出版社,1993:340-347.

[3] 张黎,鲍文雨,赵磊磊. “智能鸿沟”的教育镜像:教育数字化转型的底层视角[J]. 现代教育技术,2024(07):51-60.

[4] [荷] 格特·比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康,译. 北京:北京师范大学出版社,2018:104.

[5] 赵建武,李芳,苏航,等. 教育数字化战略背景下教育扶贫固脱防返的公平问题与政策保障[J]. 民族教育研究,2024(04):1-10.

[6] 张杰夫. “新数字鸿沟”:阻挡贫困地区教育发展的新隐忧——基于“三区三州”教育信息化满意度调查的思考[J]. 中小学管理,2020(12):20-23.

[7] 徐小容,孙敏. 职业教育数字化转型的耗散逻辑与增效路径[J]. 现代教育管理,2024(07):97-106.

[8] 逯行,黄荣怀. 教育数字化转型期的现代化风险观照及其治理研究[J]. 清华大学教育研究,2023(03):54-64.

[9] [13] 夏立新,杨宗凯,黄荣怀,等. 教育数字化与新时代教育变革(笔谈)[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2023(05):1-22.

[10] 王馨,刘心雨. 教育数字化转型背景下高校教师角色重塑研究[J]. 黑龙江高教研究,2024(07):113-118.

[11] 刘培,池忠军. 算法歧视的伦理反思[J]. 自然辩证法通讯,2019(10):16-23.

[12] 杨淑萍,苏超举,朱星辰. 高等职业教育数字化转型中的伦理困局及破解[J]. 职业技术教育,2024(07):20-25.

[14] 祁占勇,吴仕韬. 从越界走向跨界:职业教育数字化转型的技术伦理审思[J]. 现代远距离教育,2024(03):48-56.

[15] 焦晨东,黄巨臣. 职业教育数字化转型中的伦理风险及其应对[J]. 中国职业技术教育,2023(21):14-23.

[16] 王涛,张玉平,李秀晗,等. 数据驱动教育数字化转型的信任机制——教育大数据全生命周期隐私增强模型的构建与典型应用场景分析[J]. 现代教育技术,2024(03):28-38.

(责任编辑:孙冰玉)

The Perspective, Risk Reflection and Governance Approach of China's Education Digitalization Construction

—An NVivo analysis based on 31 provincial policy texts

GUO Bolin¹, YAO Hangye², LIU Qin³

(1 *Dalian University of Technology, Dalian, Liaoning 116033, China;*

2 *City University of Macau, Macau 999078, China, School of Education Science;*

3 *Xingyi Normal University for Nationalities, Xingyi, Guizhou 562409, China)*

Abstract: Digitalization of education is an important breakthrough for China to open up new tracks for educational development and shape new advantages in it. By analyzing the policy texts of 31 provinces in China using NVivo12, it is found that the digital construction of education is a “dynamic landscape” of the integration and symbiosis of things, networks, technology and people. It mainly characteristics are guided by concepts, principles, goals and tasks, based on digital standards and specifications system, supported by digital infrastructure system, relying on the digital new platforms, carried by the digital teaching resource system, driven by digital talent introduction and education, and fundamental to digital teaching reform. However, these characteristics reflect the need for rational thinking, such as preventing the negative drive of “education digitization” policy, alerting the polarization effect of “digital intelligence gap”, preventing the alienation of subjects induced by “digital technology totalitarianism”, and preventing the “algorithm accumulation” from leading to ethical crisis. To address these challenges, multidimensional governance approaches should be implemented; promoting positive policy momentum for digital education advancement, resolving divide-induced barriers to achieve inclusive collaboration, aligning with digital technology operation principles to restore educational autonomy, and eliminating entrenched malpractices to restore ethical integrity.

Key words: digitalization of education; digital divide and authoritarianism; digital technology and ethics; digital governance; policy-driven

(上接第 7 页)

Risks, Generation Mechanisms and Mitigation Pathways of Digital Textbooks in the Era of Artificial Intelligence

YE Sainan, LIU Changwan

(*Ningxia Normal University, Guyuan, Ningxia 756000, China*)

Abstract: Entering the era of artificial intelligence, the widespread application of digital textbooks is becoming a new trend leading the development of classroom teaching reform. However, while empowering education, digital textbooks also trigger multiple systemic risks in terms of content settings, teachers' teaching, and students' learning, endangering the benign construction of the educational ecosystem. Examining the underlying causes, the “uncertainty” of technological operation outcomes, the “high complexity” of the human-technology interaction context, the “improper absence” of content standard review, the “excessive trust” driven by instrumental rationality, and the cognitive biases and weak literacy of subjects all contribute to the risks of digital textbooks. In this regard, preventing the risks of digital textbooks requires establishing risk prevention and control principles, improving the content standard review mechanism, strengthening the digital manipulation literacy of teachers and students, and promoting self-optimization of digital textbook technology.

Key words: artificial intelligence; digital textbooks; technological trust; risk; review mechanism

基础教育高质量发展的理性之思： 在理想与现实间穿行

王士豪¹, 王彦明²

(1 英国利兹大学, 英国; 2 江苏省教育科学研究院, 江苏 南京 210013)

[摘要]基础教育高质量发展进程中各种关系错综复杂,影响了高质量教育体系的构建,主要表现为政策落实的方向与行动、教育变革的取向与现实、数智技术的赋能与抑能、教联体建设中的责任与边界等矛盾性问题。澄明理想,厘清逻辑,对于建构高质量教育体系意义重大。这需要尝试几种价值选择:抬高教育底线、弹性与动态教育资源配置、数智技术辅助原则、厘清教育责任。

[关键词]基础教育高质量发展;政策落实;教育底线;教育资源配置

[中图分类号]G60 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0017-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.003

教育强国建设的基础是构建高质量教育体系,推进素质教育,实现教育公平。这也是党的二十大报告和二十届三中全会对教育的根本要求。从“双减”政策实施到教育强国建设,乃至强国指标体系的推出,教育改革步伐不断加快。但我们在推进教育改革,建构基础教育高质量体系的关键期,也有不少的疑惑,比如:减负与提质如何平衡?教育公平与竞争关系如何处理?班级授课制中如何因材施教等。这些问题既是矛盾,也是悖论,如何理解以及如何澄明,对于有效推进基础教育高质量发展意义重大。关系学认为“我们在自然界中所认识的一切,实质上都是关系。而我们的全部知识归根结底就是认识关系。我们将其纳入自然图景中去的各种可能的‘要素-客体’,说到底也只是关系和关系之网上的‘纽结’”^[1]。笔者拟按照高质量教育体系的构建逻辑,选取几对关系的实然与应然,试图加以厘清。

一、现实敞视:基础教育高质量发展的困惑与阻碍

基础教育高质量发展是我国的教育战略,也是今后很长一段时期内教育的主题。但从教育现实来看,尚有诸多的关系悖论需要厘清。

(一)政策落实的方向与行动

教育政策规定着教育改革的方向,比如“双减”、育人方式转型、课程教学改革深化行动、教育评价改革等均为政策所推动。但政策指引的方向在现实中是否真的走得通或走得到呢?会不会歪曲、变形?对比应然与实然,存在以下几对悖论。

1. 素质教育与政绩需求。建构高质量教育体系需要高质量育人。“‘高质量育人’命题的提出首先意味着对既有教学理念的检视,这离不开对当下我国教育实践过程中狭隘的素质教育观的审视,以求为高质量教学的实施提供前提性的思想条件。”^[2]

[收稿日期]2026-02-03

[基金项目]江苏省教育科学“十四五”规划重点课题“双减背景下义务教育教学体系重构研究”(项目编号:B20210164)。

[作者简介]王士豪(1998-),男,山东聊城人,英国利兹大学硕士生;主要研究方向:教育规划学、教育管理学。王彦明(1972-),男,山东聊城人,教育学博士,江苏省教育科学研究院研究员;主要研究方向:课程与教学基本理论。

高质量育人需要扎实推进素质教育，但现实中过于追求分数成绩的政绩观使得素质教育成为摆设。为了考试成绩就需要抢跑，提高教学难度与作业数量，就会出现巴班斯基所说的“较长的分量和深度高于最优水平，大部分学生没有办法完成教学大纲的要求，勉力去做，既在课堂上感到疲惫不堪，课外又有超过家庭作业的时间定额。到头来造成健康恶化，情绪紧张，产生无法弥补的知识缺陷，降低了认识兴趣和利用闲暇时间谋求全面发展的积极性”^[3]，继之产生厌学。习近平总书记在党的二十届三中全会上谆谆教导我们说“教育，不能把最基本的丢掉”。素质教育口号震天响，唯分数、唯成绩一手抓的“两张皮”现象真的需要解除了。

2. 拔尖创新与保底公平。党的二十大报告强调了培养拔尖创新人才的重要性。回应国家政策，积极探索实践样本并没有错，但如果“挂羊头卖狗肉”，以拔尖创新之名行掐尖成绩之事，就需要被禁止了。保底公平是指所有人均能受到同样的教育，但有调查表明，“家庭社会经济地位和教育观念对子女学习培训时长都有显著影响。家庭社会经济地位越高，父母对子女的教育关怀程度越高，以及父母对子女的学业成绩期待越高，都会增加子女的学习培训时长”^[4]。资源的不均衡和不公平势必形成竞争，工薪阶层甚至低收入阶层是无法与社会精英阶层甚至中产阶级展开竞争的。底线评价是教育兜底，保证的是教育公平与正义，但现实中的竞争甚至造成了两极分化：优质的更加优质，兜底的永远兜底。

3. 均衡配置与优质虹吸。义务教育优质均衡发展强调资源的均衡配置，但事实上优质教育资源紧缺，“我国考试竞争和学生学业压力之所以表现出高强度态势的原因，是有条件和机会享用优质教育资源的人的增长总量要远远高于优质教育资源的增长总量”^[5]。所谓物以稀为贵，于是出现了优质学校挤破头，较差学校生源不足的问题，愈演愈烈，导致优质学校的“虹吸效应”。从心理学来说，优质资源的聚集往往出现两种情况：一种是威廉·缪尔所说的“鸡群效应”，即优质个体相互争夺挤压，逐渐分层；另一种是“共生效应”，即“近朱者赤、近墨者黑”，相互影响共同进步，这是一种理想状态。但事实上，第一种现象往往比较多。优质教育资源的虹吸造成更大的竞争，进一步加重了学生和家长的负担。因为“虽然教育行政部门三令五申给学校下达减轻学生过重学业负担的通知和规定，但是学生、家长及学校并不是简单地接受教育行政部

门的安排与指令，而是依据各自具体的需求、能力以及竞争策略对公共安排进行转化和调节，做出自己的选择”^[6]。因为“教育是……人们成功的关键所在，一个人的教育及学业成就是衡量其职业发展和经济收入的重要指标，是判断其是否是精英阶层的重要依据”^[7]，即为了让个体在优秀的群体中脱颖而出，就需要加倍努力，使得学生的负担越来越重。

（二）教育变革的取向与现实

随着教育变革的深入，改革正在逐步走向“深水区”，现实中的几对悖论困扰着教育界。

1. 学业减负与质量提升。“双减”政策强调减轻学生过重的学业负担。负担的表征到底是什么？“个体对‘负担’的体验与其对目标、任务和责任的判断和自身素质的现行状态大致维持一种反比例关系。价值判断愈高，自身状态愈好，体验到的负担就愈轻。因此，‘负担’不仅是是可以感受的，而且还带有鲜明的个体差异性。”^[8]个体性与感受性是负担的典型特征之一。因此，负担具有相对性，没有绝对值。学生的学业负担重不重？从现实来看，考试的负担重、题海战术的负担重、成绩排名负担重、补课负担重、被管理制约的负担重；与此相对应，非考试科目学习负担轻、自由娱乐时间负担轻、特长发展负担轻、探究性学习负担轻。减负能不能一定提质？未必。从目前施行的减负来看，减少了学生的作业时间、作业数量、补课与校外培训的数量，但作业监测和课后延时服务、教研等工作却增加了教师的负担；由于学生在家没有作业，很多家长寻求校外培训机构对学生进行补习，增加了家庭负担；检查督导减负落实情况，各种检查调研层出不穷，增加了基层学校迎检的负担。教育质量不升反降，使得许多学校开始偷偷补课、上自习、用各种名义布置作业，重新走回老路。“应试教育是学生负担过重的根本原因，机械学习是学生负担过重的直接原因，教师素质偏低是学生负担过重的现实原因。减轻学生学习负担、提高教学质量的主要出路在于实施素质教育，倡导有意义学习和提高教师素质。”^[9]因此，教育质量提升之路充满复杂与艰辛。

2. 模式创新与传统依赖。教育改革以来，新概念、新模式层出不穷，据不完全统计仅“某某语文”全国就有 200 多种之多，石中英教授将此表述为“概念的丛林”。新模式和新理念对于推进教育变革、提高教育质量具有积极作用，作为一线教师

应该大胆拥抱改革。比如人工智能时代的来临,大大改变了学习的样态,提供了泛在性、交互性、即时性、选择性的学习,让学习不仅可视,而且简单方便。回看现实的课堂,“换汤不换药”的现象仍然比较严重。老师“不自觉地讲了起来”是常态,学生的自主学习、探究合作多发生在公开课上。造成“两张皮”的原因可能是追求效率,或者是追求简单,还有就是习惯使然或者说是对传统的依赖。因为教师自身可能就是被教育成功的,或者他们心目中最佩服的老师就是这样教学的,这就造成了他们对传统的模仿和依赖——在教学中不自觉地复制成功的经验,对新理念、新做法、新模式置若罔闻,不想改、不能改、不会改,成为教育改革的阻碍,因为求异比求同、发散比收敛、质疑比接受更具难度和挑战性。

(三)数智技术对教育的赋能与抑能

从信息化、数字化到智能化,技术影响并改变着教育。但技术是“双刃剑”,对教育的影响也是多方面的,在让教育变得高效的同时,也带来了一些负面效应。

1. 教育资源泛在与认知危机。数智技术带来两个方面的影响:一是注意力的碎片化,即由于任务的细化和信息过密,使得个体的专注力下降、深度思考能力降低,且对信息的攫取多为碎片化,缺乏整体联系和认知。表面看来海量信息、知识丰富,但由于浅尝辄止,对个体的能力和素养提升帮助不大,所以信息的筛选和提取能力变得非常重要。二是认知深度被稀释。认知深度决定了一个人对事物的认知程度和本质的把握程度,即具有透过现象看本质的思维决定了一个人发展的高度。所谓稀释是认知停留在表层,只是看到了现象,也就是停留在低阶思维层面,无法提出“洞见”,走向高阶思维。

人工智能的接入确实把我们带入一个广袤的时空和巨大的资源库,类似于 DeepSeek、文心一言、豆包、Kimi 等大 AI 模型。它们对于问题解决和资料搜集提供了极大的便利。很多区(县)甚至是设区市的教育主管部门都宣布全面接入大模型。但问题是,如果遇到问题我们就问 DeepSeek,写个文案就让它出初稿,所谓“遇事不决问模型”,那么请问,人类的独立性、自我意识在哪里?到底是 DeepSeek 是我们的工具,还是我们沦为 DeepSeek 的奴隶?霍金曾经警告过人类不要过度开发人工智能,认为后果难料,有可能是灾难。教育中如何运用或者运用到什么程度,是一个特别值得深思的

问题。

2. 程序化数据与情感性缺失。人工智能海量信息收集与分析能力使得评估更加客观和精准,各种教育资源的开发使得教育变得泛在,各种类型机器人的开发也使得教育时空发生根本性转变。人工智能能不能代替教师?这是一个经常被讨论的话题。有学者认为“教育的成功与否往往取决于生活中一定的内部气氛和教育者与受教育者一定的情感态度”^[10],因为培养学生的情感能力是教育的职责之一,这也是学生素养的核心内容之一。继国际学生评估项目(PISA)之后,OECD 在 2018 年启动了青少年社会与情感能力评估项目。这个项目提醒教育应该关注学生的社会与情感能力,并且 OECD 提出了社会与情感能力的人格模型“包括任务能力、情绪调节能力、协作能力、开放能力和交往能力五个方面”^[11]。我们常说“亲其师,信其道”,“亲”就是一种情感的表达。很难想象,学生讨厌老师,学习成绩会很好。《论语》中“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”的“好”的状态是已经全身心投入,这样的学习会有负担吗?这样的学习能不高效率吗?人工智能,特别是智能机器人发展很快,已经有了各行各业的机器人,比如“陪聊机器人”,可以根据用户的情绪变化调整聊天模式,甚至是进行微表情分析。但机器毕竟是由冰冷的数据组成的,无论多少数据也难以达到“高山流水”的知音之感和“与我心有戚戚焉”的共情境界。人之所以为人,就是因为有意识和情感,让这个世界丰富多彩,充满温情。我们不能把每个学生都培养成机器,也不能让他们成为考试的高手和做题的机器,塑造一个人的灵魂才是教育的追求。

(四)教联体建设中的责任与边界

2024 年 11 月,教育部等十七部门联合印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》,提出了“政府统筹、部门协作、学校主导、家庭尽责、社会参与的协同育人工作机制”^[12]。这个意见是根据 2023 年 1 月教育部等十三部门颁布的《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》而出台的,对家庭的要求是“提高家庭教育水平”“主动协同学校教育”“引导子女体验社会”;对学校的要求是“及时沟通学生情况”“加强家庭教育指导”“用好社会育人资源”^[13],其目的是厘清职责边界,使其各负其责,但现实中仍然存在一些问题。

1. 家长参与度与教育的边界。与以往相比,由于对教育的重视,很多家长积极参与到学校教育中

来,建言献策。有的利用自身专长以各种身份直接上课;有的利用开放日进入课堂听课,也会提出自己的想法;还有的家长直接和校长甚至教育主管部门沟通,为学校的教育教学提出合理建议。从学校角度来说,也从以前的给家长开会演变到今天的家庭教育指导和家校社的协同,以形成育人合力。参与教育的限度或者说教育的边界在哪里?在于各负其责,因为不同的教育主体责任不一样。家庭的责任是对孩子进行家风家训等家庭教育,做好第一监护人的职责,与学校做好配合与沟通,做孩子融入社会的桥梁。学校的责任是教书育人,以五育并举实现核心素养的提升,培养肩负民族复兴大任的时代新人。责任是有边界的,越界就是越权,就是越俎代庖。这样的事情很多,比如家长要求学校换科任教师、家长对学校的教育变革百般阻挠、孩子在学校发生纠纷家长急于介入等。某设区市推进教学变革,市区一中的家长为求暂缓而集体静坐,最后学校只能屈服。这就是典型的家长越界的案例。社会很多部门强推的“小手拉大手”,不同部门对学校教育的评价和建议,从某种角度说也是越界。更不要说,现在用显微镜看教育,以完人要求教师成长,也是一种越界。外行指挥内行不罕见,但不能各司其职就会出现指手画脚和无所适从。

2. 教育惩戒与关系风险。教育部颁布的《中小学教育惩戒规则(试行)》指出,“教育惩戒,是指学校、教师基于教育目的,对违规违纪学生进行管理、训导或者以规定方式予以矫治,促使学生引以为戒、认识和改正错误的教育行为”^[14]。惩戒是必要的教育手段,所谓“没有规矩不成方圆”。《孟子》所说得“故天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身,行拂乱其所为,所以动心忍性,曾益其所不能”,从某种角度来说,也是一种惩戒。至于惩戒的尺度,规则已经说得非常清楚,这改变了以前教师不敢管、不能管、体罚和变相体罚的情况,对于提高育人质量具有积极意义。但现实中,无论是教师还是家长,对于教育惩戒的理解和运用仍然存在不到位的情况。惩戒手段不恰当、时机把握不及时、惩戒度把握不清晰等,如果沟通再不通畅,就会使得教师与家长、家长与学生、学生与教师的关系存在风险。家长认为教师的教育方法不得当,具有针对性;学生认为教师对自己不好、偏心;教师认为两边不讨好、里外不是人;学校认为学生是个差生、教师不会做学生和家长的工作、家长是个不讲理的人等,

各种关系在这样的误解中产生信任危机。如何实施教育惩戒,同时处理好各教育主体的关系,是实践中的悖论。

二、澄明理想:基础教育高质量发展的转向与提升

马克思说,“人的本质不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和”^[15]。教育的独特性就在于其是在具有独特性的双主体之间发生的过程。在这个过程中,各种关系错综复杂构成了现实的教育。实现教育理想,还原教育本质,需要做出更高的价值选择。

(一)抬高教育底线

早在2010年,有学者就提出了以“底线均衡”实现义务教育优质均衡发展的主张^[16]。木桶理论告诉我们,决定木桶容积的是其短板而不是长板。在基础教育高质量发展过程中,决定教育质量高低的也不是哪些优质学校的优秀学生的数量(或者考上北大清华的数量、是否有状元),而是所有学生未来发展的方向与趋势。如果说,以前我们在谈底线的时候是指平等的受教育的权利、遵循教育公平与教育规律,那么抬高的教育底线也应该是基于此的提升。

1. 指向未来的教育价值选择。价值选择体现的是对已有的和理想的客体及其属性的选择,也就是对于目标的选择。“目标明确的行为还是在价值取向的基础上产生的,这种价值取向是具有自我意识的、主体自觉的、有目的的倾向性的结果。”^[17]我国教育的根本目的是立德树人,其目标是培养肩负民族复兴大任的时代新人,什么样的人才能在百年未有之大变局中担此重任?除了具备核心素养之外,需要具备未来生活的胜任力与创造力,包括但不限于:一是数字素养,即数智技术的掌握与运用的能力。随着数字技术的广泛应,生活各个领域均需要进行信息的甄别与提取、技术的掌握与运用等。所以,为了应对未来,现在的教育应把数字素养作为学生发展的底线目标。二是情感能力,特别是共情能力。因为未来的团队合作需求会大大增加,合作过程中最重要的就是拥有共情能力,这样才能建立起融洽的人际关系,形成团队合力。三是思维的理性与批判,即具有理性和创新能力。这需要多种思维方式的掌握,包括发散思维、求异思维、高阶思维等。如果在教育底线标准的制定中,关注未来生活、关注未来素养,就可以提高教育底线,建构起高质量教育体系。

2. 差异性的底线评价。教育底线不是一刀切或一把尺子,在实际运用中需要关注个体的差异性,以差异性的底线评价抬高教育的底线。差异性底线评价以个体的起点和教育现实确定底线,这既与时代要求相联系,又不脱离个体的实际,体现的是教育的公正。从这个意义上说,抬高教育底线横向具有相对性,纵向具有绝对性。一是要关注教育的终极价值。教育最终指向是促进人的自由主动发展,激发个体潜力。雅斯贝尔斯认为,教育需要关注“人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现,以及人的内部灵性与可能性如何充分生成”^[18],因此分数与成绩不是教育的终极价值,只是衡量教育质量的标准之一。转到教育的背后,任何教育行为最终都要指向人、指向个体的未来。可持续性、终身性的素养是教育应该赋予学生的,适应并创造未来生活的能力是学生应该学到的,路径不是目的,本末不能倒置。二是要关注区域与个体差异,探索波浪型的评价机制。由于经济文化等因素的影响,每个区域的教育发展基础和发展速度不同;由于个体的差异,每个人的潜力有差异,发展的速率和高度也有差异,用一把尺子体现的可能是公平,但不是公正。差异性体现的是教育正义,首先是对个体价值的认同,“正义的词典式顺序上的优先性体现着康德所说的人的价值是超过一切其他价值的”^[19],然后是基于现实基础的价值判断。这样会形成波浪型的价值序列,每个人都能找到自己的价值,实现不同区域不同个体的整体推进与提升。这种差异性的底线评价才能真正促进教育底线的抬升。当然,抬高教育底线还需要政策的助力、资源的倾斜等等,建立教育发展的支持与协调机制,回归教育初心,踏实推进。

(二)弹性与动态教育资源配置

一般来说,所谓的弹性就是不搞硬性的标准和指标;所谓动态就是根据具体情况随时予以改变。教育资源的配置是以公平、效率、稳定与均衡为标准的,根据设施、师生比、班额、财政投入总量等进行配置。但在厘清悖论、建构高质量教育体系的过程中,需要建立起资源配置的动态与弹性机制。

1. 人力资源的动态机制。一是教师的常态流动机制,包括“县管校聘”的常态化与动态优化,逐步增加流动比例,扩大流动范围;建立编制的弹性管理制度,区域内编制统筹流动;骨干教师的集中统筹按需分配制度,建立周期考核体系,让优质的师资成为区域的财富,其管理权在区域,按照级别、学科等进行分层分类,并动态调整。二是跨学科与复合型教师兼

课制度,适应“一专多能”和跨学科主题学习不少于10%的要求,特别是科学等学科教师缺乏的问题,提倡教师跨校甚至跨区域兼课,也可以是巡回“走教”,充分发挥师资作用;建立学科跨校跨区域联盟或工作室,送教到校,整体联动,区域推进。三是合理建立“银龄计划”,利用不同的形式,充分发挥退休教师的优势,为教育高质量发展助力。

2. 跨校跨区域的协调共享。一是财政投入倾斜与财政大区域制度,即一方面财政有限的资金向薄弱学校或优质均衡不达标的学校倾斜,增加资金投入,以尽快改善办学条件;另一方面要建立财政大区域制度,即划片投入资金,资金在区域内可以根据需要动态调配,总量控制、不分细目,以实现资金效益的最大化。二是建立跨学校和区域教育资源共享机制。一方面要建立云资源库,定期更新,充分利用数字技术,实现共上一节课和优质师资共享。另一方面要建立跨校或区域教研制度,共研共学共教;建立开放课堂制度,每天几节优质课以线上直播的形式共享,实现减负提质,让教师有精力投入到教学研究中。

3. 个性化课程与动态性教学。一是实现课程的菜单式供给,建立分层分类的课程体系,以国家课程为核心,适应数智技术的发展,开发加深学科核心素养落地的课程、聚焦品格和能力提升的课程、指向未来的课程等,且课程以必修与选修的方式开设,实施过程性评价;建立私人定制(或者 SPOC 课程)课程,按照“一生一案”的要求进行课程设置。二是教学的动态性,即根据数据大模型的分析,根据学习进程确定教学过程,而在教学过程中也根据现实动态调整教学的内容与进度,实现教学的有效与高效。三是以智能手段实现“极客学习”,让学习走向个性化。

(三)数智技术辅助原则

毋庸置疑,人工智能技术推动教育飞速发展,但任何技术的本质属性都是工具,而教育的本质属性是追求价值、情感的人文性。机器人能不能替代教师?数智技术能不能替代教育活动?从教育本质来看,不能,其定位只能是辅助。

1. 数智技术服务于教育。一是服务于教学,赋能教师,提升教学效率与创新。比如依靠 AI 生成个性化的教学设计、拓展教学场景;根据数据进行学情分析,教学过程中根据面部抓拍或者学习进程中的数据分析适时调整教学进度;以数智技术推进多模态学习,进行个性化作业设计和监测等。二是服务于学习,赋能学生,提升学习的效能。比如推行自适应的学习系统,进行智能化学情诊断,建立

个性化知识图谱，让学习千人千面；建立动态的学习路径推荐，以提高学习效能；建立学习预警机制，捕捉学习难度与停滞信号，提供激励机制等；提供跨时空的学习场景，实现沉浸式体验学习，使抽象符号可视化；为有障碍的学生提供工具和支持，关注情绪变化，提供个性化心理疏导等。三是服务于管理，赋能教育管理者，推进教育公平。例如，以大数据分析进行师资的优化配置；以物联网技术实现设施的智能管理，节能增效；以云服务系统，实现优质资源的下沉和共享；以 AI 模拟人口变化和学位供给等情况，提高决策的可行性和风险防控的有效性，特别在校园监控中以 AI 实时监测、识别，对于减少校园欺凌现象具有积极的意义。当然，数智技术在智能沟通和资源整合、形成泛在网络、建立教联体方面，在以虚拟仿真推进教学创新、提高科研水平等方面均有重要的作用。

2. 数智技术契合教育。数智技术与教育发展的契合，本质是通过技术赋能教育全流程，突破传统教育的时空限制、资源壁垒和模式固化，实现从“标准化教育”向“个性化、精准化、创新化”教育的转型。一是以数智技术推进教育决策与创新。通过大数据采集与分析，对教育均衡情况、教育资源供给、各种数智工具实际应用以及效能情况、教学与学习的进程与效能等进行精准研判，以及时做出相应的决策。同时，以数智技术推进学习场景、学习工具、评价体系、智能管理等创新，实现数智技术与教育的无边界融合。二是建立“人机协同”新样态。每个人均完成角色转换，教师要成为学习设计师和技术协作者，以技术融合教法与学科知识，丰富知识的呈现方式，挖掘知识的深度；学生要成为学习场景的体验者与实践问题解决者，通过真实与虚拟场景体验，提高操作实践能力，聚焦现实问题展开学习。三是生成终身学习智能体。充分利用各种大模型，整合优质资源，建构“按需学习、随需学习”的学习网络；建构 AI 伴随式学习系统，生成“一生一学习图谱”的新样态。四是形成虚实结合的教育元宇宙。即在虚拟空间中构建跨区域跨学校、模拟真实社会的场景和问题情境，学生通过“虚拟化形象”，可以同时参加或者线上参与各个领域或区域的跨学科项目、项目化学习项目，培养复杂问题解决能力。当然，随着数智技术的进步，可能会对教育带来更多的改变，但技术赋能是原则，切忌舍本逐末，因为意识的生成性与情感的复杂性是人的特质，也是教育的本真追求。这恰恰是

目前通行的数智技术所缺少的。

（四）厘清教育责任

西塞罗认为，责任就是“道德上的善”，教育责任是“教育之善”。厘清教育责任是优化教育治理体系的核心，其本质是通过明确政府、学校、家庭、社会等多元主体的权责边界，构建协同高效的教育生态，需要重点做好以下 3 个方面的工作。

1. 以教育阶段细化责任内容，即根据教育阶段学生身心发展规律和学习内容的特征以及国家在这一阶段的方针政策来确定主体责任。比如在义务教育阶段，从国家主体来说，就是实现义务教育的优质均衡，实现普及普惠；学校的责任就是深入贯彻落实“双减”政策，探索减负提质的实践路径；对家庭来说，就是积极配合学校的各种教育举措，提高家庭教育意识和水平，与学校教育保持一致；对社会来说，就是开放资源，在减少对学校的干扰的情况下，积极与学校携手，实现资源共享、协同共进。学前教育、高中教育、职业教育等不同阶段的定位不同，需要一份明晰的责任清单，才能不推诿不扯皮，做到事事有人做、有人管。

2. 以数智赋能评价督導體系。一是开发教育责任监管平台。可以借鉴杭州市上城区城市管理局“数字驾驶舱”的做法，围绕“物联感知、数据归集、信息交互、决策应用”四大核心，构建“一个整体、一网打尽、一目了然、一站指挥”的新型管理体系。实时监测经费的使用、安全主体责任落实情况、家庭教育支出、学校教学与研究情况等。二是建立多维度的监督考核机制。比如把类似于教育经费的投入产出比、教育公平推进情况、城乡一体化和教育优质均衡发展情况等均作为政府考核的内容，建立问责制；也可以借鉴上海经验，建立家庭教育积分制，积分多少与子女上学等挂钩；也可以把企业等社会团体助教情况作为企业考核的标准之一，与税收减免等挂钩，实现整体联动。当然，评价体系需要建立动态调整机制，根据现实需求进行调节。

3. 以教联体建立跨主体联结机制。一是建立家校社协同清单，明确三位一体的工作推进内容与机制，做出量化的规定。比如家校社三方联席会议每学期一次，主要内容是制定学生成长方案等；或者以月度为单位，每个月设定协同育人主题，按照主题确定三方责任，实现育人合力。二是尝试建立责任连带制度。比如对于校园欺凌，在追究学校及相关责任人责任的同时，追究家长的教育责任和学生的法律责任；对于校外培训机构的违规补课，除了追究培训公司的责任

之外，还要追究家长的责任和教育监管部门的责任。这样就会形成齐抓共管的机制，有利于问题的解决与根治。当然，厘清教育责任清单不是简单的责任切割，而是通过明确“必须为”“可以为”“禁止为”的边界，激发各主体的教育活力。其终极目标是构建“政府宏观主导、学校自主办学、家庭积极配合、社会广泛参与”的教育新生态，让每个孩子在多元主体的协同守护中实现全面发展。

参考文献：

[1]孙慕天.采赫米斯特罗.新整体论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,1996:64.

[2]徐继存.构筑高质量教学的观念基础[J].中国电化教育,2021(01):31-33.

[3][苏]巴班斯基.论教学过程最优化[M].吴文侃,译.北京:教育科学出版社,2001:150.

[4]许庆红,张晓倩.家庭社会经济地位、教育观念与中小学生学业负担[J].中国青年研究,2017(06):61-81.

[5]刘合荣.事实与价值[M].武汉:华中师范大学出版社,2007:7.

[6]马健生,吴佳妮.为什么学生减负政策难以见成效?——论学业负担的时间分配本质与机制[J].北京师范大学学报(社会科学版),2014(02):5-14.

[7]Mcnamee. S. J, Miller. R. K. The Meritocracy Myth [M]. Rowman & Littlefield,2009:23.

[8]肖建彬.学习负担:含义、类型及合理性原理[J].教育研究,2001(05):53-57.

[9]余文森.学生学习负担过重的教育学分析[J].福建

师范大学学报(哲学社会科学版),1998(02):104-109.

[10][德]O·F·博尔诺夫.教育人类学[M].李其龙,译.上海:华东师范大学出版社,1999:45.

[11]黄忠敬.社会与情感能力:理论、政策与实践(第2版)[M].上海:华东师范大学出版社,2024:31.

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

[13]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.

[14]教育部.中小学教育惩戒规则(试行)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202012/t20201228_507882.html,2020-12.

[15]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第1卷)[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,1995:56.

[16]杨启亮.底线均衡:义务教育优质均衡发展的解释[J].教育理论与实践,2010(30):3-7.

[17][捷]弗·布罗日克.价值与评价[M].李志林,盛宗范,译.北京:知识出版社,1988:171.

[18][德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:4.

[19][美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,等,译.北京:中国社会科学出版社,1988:573.

(责任编辑:刘新才)

The Relational Paradox and Clarification in the High-Quality Development of Basic Education: Rational Reflection from the Perspective of Relational Science

WANG Shihao¹, WANG Yanming²

(1 University of Leeds, UK;

2 Jiangsu Institute of Educational Science, Nanjing, Jiangsu 210013, China)

Abstract: In the high-quality development of basic education, various relationships are intricate and complex, and there are some relationship paradoxes that affect the construction of a high-quality education system. The main manifestations are: the ideal and reality of policy orientation, the orientation and reality of educational reform, the empowerment and suppression of digital and intelligent technology on education, and the responsibility and boundaries in the construction of educational alliances. Clarifying paradoxes and clarifying logic are of great significance for constructing a high-quality education system. This requires trying several measures: raising the bottom line of education, flexible and dynamic allocation of educational resources, the principle of digital and intelligent technology assistance, and clarifying educational responsibilities.

Key words: promote the high-quality development of education; policy implementation; the bottom line of education; allocation of educational resources

高校美育的生成逻辑：价值基础、运行机制与实践进路

袁银琳

(岭南师范学院, 广东 湛江 524048)

[摘要]高校美育是高等教育育人体系的重要组成部分,兼具审美能力培育、价值引领与人格塑造的复合功能。随着美育理念的不断深化,高校美育已从单一的艺术课程发展为具有综合育人价值的教育形态。当前实践中,高校美育仍存在课程体系碎片化、校园审美文化建设不足、实践活动与审美经验脱节等问题,导致美育理念与育人实效存在结构性的落差。从价值逻辑、运行机制、实践进路3个层面展开分析发现,在价值逻辑上揭示“审美经验—价值认同—人格生成”的内在传导链,在运行机制上阐释制度、课程、校园文化、实践四大机制的协同结构,在实践进路上以“课程—文化—实践”一体化为核心构建持续开放的高校美育生态系统,能够为新时代高校美育高质量发展提供理论支撑与现实进路。

[关键词]高校美育;价值逻辑;运行机制;实践进路;人格形成

[中图分类号]G40-014 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0024-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.004

新时代美育在高校“立德树人、五育并举”格局中的战略地位持续提升,审美教育已从以艺术技能训练为主的传统形态,转向审美经验生成、价值引导、人格涵养三位一体的综合育人模式。近年来,国家层面持续完善美育政策体系:2018年,习近平总书记给中央美术学院的老教授回信,强调要重视美育工作^[1]。2020年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》,倡导将美育贯穿人才培养的全过程^[2]。2023年,教育部发布《关于全面实施学校美育浸润行动的通知》,确立“课程教学、校园文化、实践活动”的协同育人路径^[3]。2026年教育部发布的《关于全面推进健康学校建设的指导意见》指出,要进一步统筹美育发展,要求学生掌握1—2项艺术专项技能^[4]。政策体系的不断健全,推动着学校美育从单向度课程走向系统化、

综合化育人实践。

当前高校美育仍面临着课程结构断裂、文化实践协同不足、育人评价机制缺失等现实困境,理念认同与实践落地之间存在结构性矛盾。基于此,本文从价值逻辑、运行机制、实践进路3个维度,系统解析高校美育的内涵本质与落地路径,回应审美经验如何制度化地生成、价值引导如何转化为稳定育人机制等核心问题。

一、高校美育的概念界定与新时代价值定位

在政策体系日趋完善的背景下,高校美育的核心议题已从“是否重视”转向“如何有效生成”。现行美育实践虽不断拓展课程与活动边界,但缺乏稳定的审美经验生成机制与价值内化结构,理念与成果的结构矛盾突出,亟需厘清美育与艺术教育、

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]广东省2023年哲学社会科学规划项目“新时代高校美育的现实困境与破解路径”(项目编号:GD23XJY77);湛江市2024年哲学社会科学规划项目“遂溪醒狮文化融入学校审美教育研究”(项目编号:ZJ24YB69);广东省文化和旅游2025—2026年度科研项目“‘双减’政策背景下广东省亲子游市场规模测算与消费需求趋势研究”(项目编号:GDWLTJ-202506);岭南师范学院2024年度教学改革项目“新师范背景下高师院校学前教育教学模式改革探究”。

[作者简介]袁银琳(1987-),女,湖南常德人,岭南师范学院教育科学学院副教授;主要研究方向:美育、学前教育、教育管理。

技能训练的本质差异。

高校美育并非简单的艺术知识传授与技能提升,而是以审美经验为中介、以价值生成与人格培养为目标的综合性育人活动。艺术教育侧重专业技能训练,而美育则指向主体内在结构的整合,通过持续审美体验实现情感、认知与价值的有机统一。蔡元培曾提出“美育之目的,在陶冶活泼敏锐之性灵,养成高尚纯洁之人格”的教育主张。由此可见,高校美育的本质不在“教美”,而在“生成主体”。这种主体生成的逻辑在思想史上已得到证明。席勒在《审美教育书简》中指出,审美活动能调和感性与理性,实现人的精神自由^[5]。中国传统思想中审美一直与人格养成相互依存、渗透。孔子提出“兴于诗,立于礼,成于乐”^[6],指明了诗乐对于情感培养和德行形成的根基性意义。王国维的“境界说”也印证了美育不是价值灌输,而是依托体验实现意义内化的育人路径。由此可见,高校美育的本质是“生成主体”,核心不在于课程数量,而在于能否构建持续生成审美经验的制度环境,让价值判断内化为人格力量。

在教育强国与高等教育体系重构的战略背景下,高校美育从边缘性课程升级为立德树人体系的关键支撑,其内涵从艺术知识技能传授转向审美素养培育、人格发展、文化认同建构的多维育人形态。其价值体现在3个层面:个体层面上以审美体验与艺术实践培育审美判断力,完善人格、塑造正确价值观。教育层面上推动“五育融合”,打破分科化运作,构建要素联动育人新模式。社会层面上传承中华优秀传统文化,提升文化自信,服务于文化强国建设。当前高校美育虽战略地位凸显,但有效性不足的问题依然存在,理想模型与制度实践的矛盾亟待破解。

二、高校美育推进的现实瓶颈

新时代高校美育理念获得了广泛的认同,但实践中仍存在治理嵌入不足、系统设计短板、文化氛围弱化、体验内化断裂等结构性障碍。本质上是美育运行结构未实现稳定协同。

(一)治理架构张力:制度功能弱化

尽管政策上已将高校美育融入学校治理系统之中,但是从制度逻辑的视角来看,美育“引导性—约束性—生成性”的功能链尚未完全打通,并没有建立起稳定化的刚性制度嵌入。组织架构上,有些高校的美育管理存在条块化现象,缺少校级层面专门机构的高位统筹,美育相关事务多被教务、学工或通识教育等部门所分担,权责边界模糊,协同效

率不高,难以形成系统化推进格局。

美育在高校发展战略中的制度位阶相对较低,还没有充分进入核心决策体系,资源配置和制度保障程度还远远不够。国家政策已对此做出了制度性的判断。2015年国务院办公厅印发的《关于全面加强和改进学校美育工作的意见》指出,学校美育工作总体上看仍是整个教育事业中的薄弱环节,主要存在资源配置不达标、师资队伍短缺较大、协同推进机制不完善等问题^[7]。2019年教育部发布的《关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见》指出,高等学校美育同新时代教育改革的要求、德智体美劳全面发展体系之间还存在着一定的结构性差距^[8]。

在具体运行上,制度嵌入不足主要体现在公共艺术课程供给能力有限、师资结构性短缺与资源分配不均等方面。高等教育评价体系中美育指标权重较低,也导致高校缺乏将其置于优先发展位置的动力,于是政策导向与治理实践之间便产生了张力,制度保障的薄弱性在一定程度上影响了高校美育从理念倡导向实践生成的有效转换。

(二)系统设计短板:课程生成性不足

新时代高校美育课程体系已经基本成型,但课程内容与教学设计大多仍停留在单一供给层面,没有形成生成审美经验的系统路径,如必修课多为限定学期的艺术鉴赏或公共艺术基础课程,学时占比不大,学生完成学分后便进入专业课程循环,其审美素养发展呈现出点式触达、线式断裂等现象。从政策文本来看,《教育部关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见》要求高校将公共艺术课程和艺术实践活动纳入人才培养方案和教学计划,实行学分制管理,规定学生必须修满一定学分方可毕业。随后,教育部印发了《高等学校公共艺术课程指导纲要》,其中就公共艺术课程的完整性、连贯性、系统性等提出了具体要求^[9]。然而,政策仍然使用“依据学校实际情况推进学分制建设”这样的表述。这说明由于各高校师资、课程资源和组织管理等客观条件的不同,在所有的高校都还不能形成完整的生成路径的情况下,其根本原因就是课程制度和教学资源的不均衡。一方面,课程目录通常是根据现有的师资、资源来确定的,并不是按照培养目标来规划整体框架。另一方面,跨学科协同机制不健全。受不同学院之间课程共建共授制度制约,课程评价注重的是期末考试或者作业,忽视了过程性体验、创造性表达和反思性评价,导致课程不能很好地引导学生形成完整的审美判断与价值认同,

阻碍了课程向“审美生成”发展。

（三）文化结构碎片化：审美氛围薄弱

尽管政策明确规定高校美育要融入学校治理体系，但制度保障“引导性—约束性—生成性”的作用链条尚未形成。从治理结构看，一些高校美育组织仍较分散，缺少校级集成统筹机构。一方面，美育工作由教务处、学生处、通识教育中心等多头承担，造成职责交叉、协同低效；另一方面，美育在高校战略定位中处于第二层级，难以像思政教育一样进入校务决策核心。

从结构上来说，碎片化状态表现为文化空间、组织运行与主体参与不能衔接。在空间结构上，校园空间组织、文化符号系统没有将育人逻辑充分融合，公共艺术、景观设施有视觉表达功能，但缺少教育引导作用的发挥，缺乏系统的叙事和情境延展。在组织机构上，大部分活动是由学生社团或文艺部门推动开展的，缺少跨部门协作与制度化的长远规划，具有项目性、阶段性等特点，难以形成固定的周期。在主体结构上，师生审美参与是事件型响应而非日常型实践，文化传播途径与育人目的间未建立起稳定、连续的价值叙事框架，缺少持续反思、表达等环节^[10]。由于多维结构的分离，校园文化无法营造出持续稳定的审美氛围，进而影响到审美习惯的养成、价值认同的内化以及行为模式的生成，结构性张力是高校美育从活动供给走向环境生成过程中的重要瓶颈。

（四）体验与内化断裂：实践生成闭环缺失

高校美育实践属于审美经验产生的关键过程，重点不在于活动数量，而是要看是不是形成了“体验—反思—再行动”的生成闭环。在现实中往往出现任务化、成果化的现象，艺术创作、社区服务、文化调研等很多都是以阶段性项目或者成果展示为最终目的，往往注重结果忽视过程，缺乏系统的引导与结构化的反思设计，学生参与仅停留在行为层面，没有经过完整的审美感知、价值辨识、意义重构的过程。在资源结构方面，资源供给碎片化，不能形成稳定的供给。在评价结构上，目前的考核注重成果展示或者参与次数，缺少价值反思、过程体验以及持续行动的常态化指标，使得体验无法转化为认同。在场域结构上，校外合作多为项目制或者临时性对接，没有长期战略合作和共同育人的规划，导致校外实践场域无法形成长期稳定生成性的社会文化情境。上述多维结构的脱节，使得高校美育实践不能从一次行为变成稳定的审美能力、价值行为结构。问题不是活动开展次数不够多，而是

生成机制没有形成闭环，显示出高校美育从实践供给走向价值内化过程中的结构性困境。

三、高校美育运行机制及支撑条件

高校美育的有效落地，依赖制度、课程、校园文化、实践四大机制的协同发力，推动美育理念向可持续育人成果转化。

（一）制度机制：政策引领与治理体系

制度机制是高校美育工作的基础性保障，其本质内涵是指通过政策引领、体系构建和制度设计为高校美育工作提供制度支持和组织保障。首先，国家层面的政策导向为高校美育工作指明了价值方向和任务要求，在《关于全面加强和改进学校美育工作的意见》颁布实施以后，美育全方位渗入学校育人体系，在立德树人、五育并重中占据重要地位^[11]。在政策框架引导下，高校要把美育完全融入人才培养目标、课程体系及校园治理架构之中，形成从上到下的制度推动力量。高校治理体系应力求完善“校级统筹—部门协同—专业支持”的组织架构，重视美育工作机构的创建，明确责任主体和操作流程，以此来保证美育在校务管理中有固定的议事席位与资源支撑。同时，需建立健全评价与激励机制，针对当前高校美育“评价缺位、激励不足”的问题，将美育成果纳入学生综合素质评价、毕业要求、教师考核、学校评估等环节，形成“制度约束—激励引导—持续改进”的闭环管理机制^[12]。唯有在制度层面实现政策与治理的有效衔接，方能推动美育由“可做”向“必须做”、由“自发做”向“制度化地做”的转变。

（二）课程机制：体系整合与教学创新

课程机制是高校落实美育立德树人根本任务的关键着力点，其内涵主要是构建起科学规范的课程体系，实现课程内容与教学方法的融合，形成一支完善的师资队伍与教学资源协同保障体系。在课程体系建设上应建立“必修—选修—通识—跨学科”四位一体的立体化架构：必修课程必须包含审美基础、艺术鉴赏、文化传承等重要部分，确保学生掌握一般性的审美素养及价值认识；选修课开设多个艺术实践活动以满足各专业学生个性发展的需要；通识和跨学科尽最大努力打破艺术学界限，深入促进美育同人文社科、自然科学、工程技术等学科深度融合，构建起丰富多元、层次分明的美育课程体系。

此外，课程机制要做到“内容—方法—评价”三环协同：内容设计要重视审美体验与价值引领融合，防止艺术知识碎片化传授；教学方法应形成“讲授—

研讨—实践—创作”的闭环结构，凸显体验式、互动式、探究式教学方式^[13]，切实提高学生审美参与深度；评价方式需创建多元考核体系，把审美体验、创作实践、过程表现和价值反思加入评价指标范畴，全方位评判学生审美素养发展情况，让课程机制有效运转依靠师资队伍与教学资源的整合改进。高校应当塑造起包含艺术专业教师，跨学科教师以及行业专家在内的复合型教学队伍，既要有专门的艺术教育水平，也要具备跨学科整合及价值引导素养，而且还要统筹安排校内外优质资源，凭借艺术院校、博物馆、文化机构以及社区平台，拓宽学生的审美实践场域。只有在课程结构、教学方法、评价体系和资源保证等方面做到协同配合，才能真正发挥美育课程在提升学生审美能力和价值认同方面的育人实效。

（三）校园文化机制：场域营造与价值渗透

校园文化机制是高校美育常态化、生活化运行的保障，其根本在于建立稳定的校园文化场域，使审美经验在日常生活中不断生成，并内化为师生的价值取向与行为规范。不同于课堂教学中的显性知识传授方式，校园文化依靠它的日常性与沉浸性来实现育人效果，它具有长效性的审美和价值复合型机制。本机制中校园空间及其环境形态成为产生审美经验的物质基础及实践载体，校园建筑、景观系统、公共艺术、文化展陈等要素经过长时间、反复的感知体验，逐渐形成带有价值内涵的文化场域，并以隐性课程的形式参与学生审美素养和价值观的养成。而空间媒介环境熏陶让美育跳出理念的范畴，在日常接触过程中达成情感内化。同时依靠空间营造的审美氛围，校园文化活动成了促使审美体验向纵深发展的主要因素。例如，艺术节、戏剧展演、音乐会、影像展映、主题阅读等文化实践活动，以制度化的形式、连续性的方式规划出具有节律性的文化运行结构。学生在不断地参与中形成稳定的感情联系，从而把审美的感受转变为价值的认识与认同，达到审美功能和价值引导相互促进的效果。当审美体验与价值认同在日常文化情境中达成稳定时，便开启行为层面的转变进程。借助学生社团、志愿服务、文化传承、艺术实践等载体，把审美体验嵌入实际生活场景，推动学生不断开展实践活动。在多次的审美评判和价值选择之后，通过“以美育人、以文化人”，使之由情感认识逐渐变成稳固的行为模式甚至生活方式。

（四）实践机制：体验闭环与协同育人

实践机制是高校美育“经验—认同—行为”闭环的

关节点，美育的价值在于体验的产生，而体验的产生需要通过实践活动来实现，实践机制提倡“体验—反思—再体验”的循环，从而达成审美经验与价值认同的不断累积。具体而言，美育实践应从“看”变为“做”，例如开展艺术创作、公共艺术项目、文化调研、社区服务、文艺志愿服务等实践活动，通过真实的社会情境去体验美，再通过反思与交流讨论实现价值内化；此外，机制上也应形成“家庭—学校—社会”协同育人、校地合作、校企合作等多种主体共同参与的机制。高校应与家庭、社区、文化组织、企业等建立长期稳定的合作伙伴关系，共建“美育实践共同体”，通过校外实习基地、非遗保护项目、社区艺术教育项目、企业文化活动实践等拓展学生审美场域和实践机会，让美育突破校园围墙，机制上构建“美育+实践”的复合型人才培养模式。

因此，高校应把美育实践同思政教育、社会实践、创新创业、志愿服务等重点方向紧密结合在一起，并且要促使美育同其他教育领域交叉融合，做到由单向度走向多向度协同。通过开展美育实践活动，学生在提高自身审美素养的同时，能够更好地树立起正确的价值观，培育社会责任感以及健全人格。

四、从机制走向实践：高校美育的持续性生态建设进路

实践进路的核心是将四大机制落地为可感知、可参与、可内化的育人过程，构建起融课程、文化、实践、评价为一体的美育生态。

（一）课程进路：从“开设课程”到“生成审美经验”

高校美育实践中，课程进路从“开设课程”转向“生成审美经验”。相比顶层制度设计，它更注重课堂与学习场景的实际感受。当下许多高校把美育当作一个独立模块来设立，没有同专业课、通识课形成联系。要让审美目标融入其他课程之中，可以尝试在工科课程中加入设计美学和形式表达训练，在人文课程中强化对文学、影像、文化审美的剖析，如项目化学习以及跨学科任务的开展使得学生要处理具体问题并展开创造性的表达过程，培育其审美感知能力，使美育不再游离于核心教学体系之外。课堂教学由“讲授主导”转向“体验驱动”，提升学生参与度与沉浸感，以艺术工作坊、影像创作、公共艺术共建、非遗体验、校园文化策划等引领学生达成感知—体验—创造—表现—反思的全过程，渐渐形成稳定的审美认同。空间延展上要冲破课堂的限制，把审美学习延伸

到校园文化、社会实践中去,参与艺术节、展演、博物馆研学、乡村美育服务、公共文化项目等,让学生在广阔的文化环境里开阔眼界,加深体验,在不断参与和引导反思的过程中积累稳定的审美经验,防止美育被形式化拼凑或者成果展示化,让美育变成一个可持续的审美生成过程。

(二)文化进路:以校园生活实现审美持续渗透

校园文化乃审美体验的孕育之所,价值认同的培育之地。高校应以校园空间为载体,通过文化活动创设、氛围营造及价值内化这4个层面,塑造起“空间—活动—氛围—内化”的审美生态循环,使审美体验在日常校园生活中不断涌现,并加深升华。一是在空间上要着重营造可被感知的审美场域,凭借公共艺术装置、景观规划设计、建筑语言表达以及文化传播等形式,把历史文脉、时代特色与文化基因有意识地融合到校园视觉体系和行为路线上去,从而让学生产生学习生活的自然审美感受,形成文化记忆和价值符号。二是就活动开展而言,应避免采用节日式的碎片化、一次性举办模式,转而打造常态化、长线化的文化活动,依托艺术节、读书月、影像展映、戏剧演出等常态化的实践活动,构建一个从体验到反思,再到分享与再体验的良性循环,使参与者的审美认知和价值观的形成过程逐渐展开。三是在氛围营造方面,利用校园媒体、文化标识、社团组织及师生互动来培育“审美优先、尊重美的生活方式”的校园文化生态,让审美成为全校师生共同的生活特色与行为习惯,为价值认同打下基础。四是在价值内化上,把审美体验同社会主义核心价值观教育结合起来。借助活动反思、作品表现、文化传承项目这些渠道,促使审美体验变成情感认同、行为习惯乃至人格品质,形成“审美体验—价值认同—行为习惯”的良性循环,催化美育对中华民族共同体意识的深层浸润^[14]。

(三)实践进路:以行动实现审美价值内化

实践进路属于审美体验向价值认同和行为习惯发展的环节。审美价值的内化不是做活动,而是从体验到意义建构再到行动化的动态生成过程。学生在真实的场景中产生审美体验,进而形成情感共鸣与价值感受,然后经过反思、讨论、再行动的过程,最终将价值观内化为人格品质和行为规范。公共艺术教育背景下的校园公共艺术既是审美对象又是学生在“空间—视觉—行为”中发生体验的公共场域,从而给审美价值的内化提供坚实的现实基础。因此,实践进路的关

键就是以体验—建构—行动为链条来达成审美价值的结构性生成,而不是单纯地参与或者完成任务。高校美育的实践进路要以真实性、反思性、持续性为标准,防止实践活动工具化、形式化。把实践放在真实的语境当中,做到“校内—校外—社会”联动,以社区、乡村、企业、文化遗产保护以及校园公共艺术空间等作为场域,赋予学生一个实践生态空间,在现实问题的审美观察与解决过程中让学生完成价值体验的再造和意义重构。在实践设计中加入“审美体验—价值议题—行动选择”的结构化任务,让学生在体验过程中遇到价值困境,在讨论时作出价值判断,在行动中检验价值意义。加大反思和成果转化力度,通过反思日志、项目汇报、成果展示、评价反馈等形式,使审美经验能够得到系统沉淀并再次产生新的价值意义,从而构建起“反思—重构—再行动”的闭环过程,让审美价值由情感共鸣转化为稳定的行为规范和审美习惯^[15]。

(四)评价进路:构建反馈改进的动态闭环

评价进路属于高校美育生成闭环中必不可少的部分,其目标在于达成多维度评价目的,从而实现“生成—反馈—改进—再生成”的循环,还要让课程、文化、实践进路等各方面的审美经验持续加深,直至形成价值认同和行为习惯。评价既要关注过程性,又不能忽视结果性;既要看到学生艺术作品或者活动成果,又要看到学生参与课程、感受文化、开展实践活动时的感知深度、创作表达、价值评判等。教师可以追踪学生在“感知—体验—创作—表达—反思”全过程中的表现,以此了解审美经验的生成状况。评价内容包含审美能力、价值认同以及行为实践这3个层面。学生在校期间的学习课程、校园文化与社会实践活动中,能否以审美的视角去看待问题、是否愿意用自己的方式去表达和践行真善美的追求、能否把价值认同持续地转化为日常的行为习惯等情况,都应该纳入评价体系。这既加强了体验和内化之间的联系,也促使学生能够在审美实践中养成自我调节、自我反思的习惯。评价机制要有反馈改进的作用。评价结果并非只针对学生个人成长,更要成为教师、课程设计者、校园文化的改进建议来源。高校如果能定期将评价数据汇总并做好分析,就可以对课程安排进行相应的调整,从而实现活动的多样化,而且还能不断完善和优化实践过程中的设计环节,使生成机制变得更加持久有效。此外,可设立阶段性反馈会议、成果汇报及跨部门研讨等环节,将评价结果落实到课程迭代、文化活动优化及实践资源配置中,形成“评价—改进—再

生成”的动态循环。

参考文献:

[1]新华社. 习近平给中央美术学院老教授的回信[EB/OL]. http://www.xinhuanet.com/politics/leaders/2018-08/30/c_1123355797.htm, 2018-08.

[2]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.beijing.gov.cn/zhengce/zhengcefagui/202010/t20201016_2112788.html, 2020-10.

[3]教育部. 关于全面实施学校美育浸润行动的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_628/202401/t20240102_1097467.html, 2023-12.

[4]教育部. 关于全面推进健康学校建设的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_943/moe_946/202602/t20260227_1429365.html, 2026-02.

[5][德]席勒. 审美教育书简[M]. 冯至, 范大灿, 译. 北京: 北京大学出版社, 1985.

[6]论语: 十三经注疏本[M]. 北京: 中华书局, 1980.

[7][11]国务院办公厅. 关于全面加强和改进学校美育工作的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201509/t20150928_211095.html, 2015-09.

[8]教育部. 教育部关于切实加强新时代高等学校美育工作的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_794/moe_624/201904/t20190411_377523.html, 2019-04.

[9]殷英, 柯朝晖. 高校美育的价值意蕴、生成逻辑和实践路径[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2022(04): 68-75.

[10]金豆豆. 高校美育与非遗文化融合发展的价值逻辑与路径探析[J]. 江苏高教, 2025(12): 131-134.

[12]温济民, 张志强. 数字化赋能新时代高校美育高质量发展: 内在逻辑、现实困境与实践进路[J]. 黑龙江高教研究, 2025(09): 26-32.

[13]麻凯阳. 高校美育的价值逻辑、现实难点与实践路径[J]. 教育理论与实践, 2024(18): 20-22.

[14]林琛, 何华珍. “大思政课”视域下高校美育的价值、逻辑与路径[J]. 北京教育(德育), 2024(03): 30-35.

[15]吴姜燕. 美育融入高中思想政治课的路径探究[D]. 黔南: 黔南民族师范学院, 2023.

(责任编辑: 刘新才)

The Generation Logic of Aesthetic Education in Higher Education:
Value Foundation, Operating Mechanism and Practical Approach

YUAN Yilin

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

Abstract: Aesthetic education in colleges and universities is an important component of the higher education system for nurturing talents, featuring a composite function of cultivating aesthetic ability, guiding values, and shaping personality. With the continuous deepening of educational concepts, aesthetic education in colleges and universities has evolved from a single art course to an educational dimension with comprehensive educational value. However, in current practice, there are still problems such as fragmented course systems, insufficient construction of campus aesthetic culture, and disconnection between practical activities and aesthetic experiences, leading to a structural gap between the concept of aesthetic education and its actual educational effectiveness. This paper analyzes from three aspects: value logic, operational mechanism, and practical approach. In terms of value logic, it reveals the internal transmission chain of “aesthetic experience-value recognition-personality formation”. In terms of operational mechanism, it explains the collaborative structure of the four mechanisms of system, curriculum, campus culture, and practice. In terms of practical approach, it takes the integration of “curriculum-culture-practice” as the core to build a continuously open ecosystem of aesthetic education in colleges and universities, providing theoretical support and practical paths for the high-quality development of aesthetic education in colleges and universities in the new era.

Key words: aesthetic education in colleges and universities; value logic; operational mechanism; practical approach; personality formation

优绩主义的审视与超越： 教育的正义性危机及其复归路径

蔡 霜¹, 黄道主²

(1 浙江师范大学, 浙江 金华 321004; 2 武汉理工大学, 湖北 武汉 430070)

[摘 要] 优绩主义背后的理念及运行的底层逻辑在高等教育实践中面临深刻的正义困境, 其与教育公平、多元发展及人的整全性存在价值张力。该体系通过量化评价、资源竞争与个体叙事形成自我强化机制, 继而抑制创新, 窄化教育功能并导致集体非理性事态。未来出路在于进行实践性重建, 通过界定优绩边界、创设制度飞地与赋能多元主体, 逐步回归以人的发展为本的教育正义。

[关键词] 优绩主义; 教育正义; 高等教育; 实践性重建

[中图分类号] G640 [文献标识码] A [文章编号] 1005-5843(2026)03-0030-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.005

优绩主义主张经济与社会的奖赏(包括地位、财富与机会), 应依据个人的才能、努力与成就(即“优绩”)进行分配, 并坚信唯有通过程序公平的竞争才能实现这一目标。这一核心理念在学术界已形成较为明确的界定, 正如相关研究所述: “优绩主义描述的是社会整体制度安排的特征: 社会中的物质财富和政治权力, 要依据个体的才能、努力或成就而非出身、家庭财富或社会阶层来加以分配。也就是说, 个人在社会中获得地位上升和经济报酬的机会和数量, 与自己的才能和努力直接相关。”^[1] 基于这一理念, 优绩主义凭借其形式上的平等性与积极的个人主义取向, 已逐渐成为现代社会资源分配与价值评判的主导意识形态。在高等教育领域, 优绩主义也已深度嵌入学生的学习、教师的科研及行政的管理等各个环节, 深刻塑造着大学的组织行为与个体的行动逻辑。然而, 若以现代教

育追求的价值理念——教育正义为镜鉴, 优绩主义在价值层面显露出深刻的内在悖论与局限。它不仅未能充分回应结构性不平等所带来的实质公平问题, 更在推崇效率与可测量性的过程中, 压制了人的多元发展和教育应有的伦理目的, 从而与真正的教育正义之间形成了难以调和的理论张力。

一、价值悖论：优绩主义与教育正义的理念冲突

(一) 教育正义的核心内涵

教育正义并非一个仅局限于资源分配的经济学概念, 而是一个涵盖分配、承认与目的性多重维度的复合性伦理原则。它旨在构建一种既保障资源公平分配, 也推动个体多元认同, 并最终实现人的全面发展的教育秩序。

1. 从形式平等到实质公平。教育正义首先体现

[收稿日期] 2025-12-14

[基金项目] 2025年浙江省教育厅人文社科一般科研项目“优绩主义下大学生学习异化与责任伦理重构研究”(项目编号: Y202558209); 湖北省教育科学规划2024年度一般课题“关怀理论视角下中学教师惩戒实施效果提升研究”(项目编号: 2024GB145)。

[作者简介] 蔡霜(1998-), 男, 四川大竹人, 硕士, 浙江师范大学人文学院讲师; 主要研究方向: 教育哲学。

[通讯作者] 黄道主(1986-), 男, 重庆人, 博士, 武汉理工大学马克思主义学院副教授; 主要研究方向: 教育哲学。

为从形式平等走向实质公平。形式平等强调程序性与规则性,其核心在于保障机会均等,即消除基于性别、种族、阶级、地域等先赋因素的影响,确保所有个体在竞争规则面前享有同等的程序性权利。然而,这种平等观念仅停留在表面层次,未触及社会现实中普遍存在的结构性不公,正如有学者所强调的,“教育不公平主要根源于社会结构的紧张,化解教育不公平的出路就在于构建一种结构正义的教育公平”^[2]。实质公平正是对“结构正义”的追求,它致力于克服因历史积累和结构差异所导致的实质不平等。在经济社会文化发展不平衡的背景下,家庭资源、文化资本与地域教育资源分配等方面的差异,已造成了竞争起点上的系统性倾斜。若仅依靠形式意义上的程序公平,无异于默认为不同境况的竞争者提供同一赛道却无视其训练条件和身体状态的根本差异。因此,教育正义必然要求超越形式平等,通过补偿性制度设计——如面向贫困地区的招生政策倾斜、普惠性学前教育干预和完善的经济资助体系——对弱势群体进行赋能与支持,从而推动社会资源的再分配,实现更进一步的公平。此外,实质公平不仅要关注资源分配的客观公正,也需重视个体的主观感受,即关注个体的“公平感”^[3]。一项制度或行为是否正义,不仅取决于其外在结构是否合理,也需经由主体的体验与承认来实现。这种公平感源于个体在被对待过程中所感受到的尊严与认同,涉及情感、认知与道德层面的整体判断。因此,教育正义在实质层面的实现,是分配正义、关系正义与承认正义三重内涵的统一。它既要求对资源与机会的公正分配与弱势补偿,也追求构建一种平等尊重、免于压迫的社会关系,同时还需要关注个体的情感认同与尊严体验。

2. 对“卓越”的多元理解与承认。教育正义不仅关乎资源分配意义上的公平,还内在包含对价值评判标准的反思与重构,其目的在于确立一种以“多元卓越”为核心的承认伦理。人的智能类型、创造方式与生活理想本质上是异质而丰富的,教育系统必须超越仅以学术绩效为单一评判标准的垄断性模式,转而构建能够识别并促进多种成就形式的文化生态与制度安排。这一要求植根于“承认正义”的政治—伦理主张^[4]。它批判文化话语与制度实践中将某种特定形式的“优秀”(如标准化考试的分数、特定类型的科研产出)确立为至高乃至唯一尺度的霸权行为,主张不同类型的卓越(例如艺术创作、技术创新、社区服务、匠心工艺、伦理领导

力等)都应获得公共性的重视、制度化的支持与对称性的尊重。承认不仅是对已生成成就的外部肯定,更是一种为先于外部评价的人格完整性与能力多样性提供可能条件的伦理实践。从主体建构的角度看,教育场域中的承认关系涉及参与者彼此作为平等主体的相互确证。拒绝多元承认,意味着以单一标准排斥他者的存在,并将其工具化为教育机器中的符号或资源,从而扭曲教育应有的主体间性结构。真正的教育正义也需要象征秩序与评价文化的深刻转型,使得每一种成长路径都能以主体而非客体的方式“在场”,在免于羞辱和忽视的环境中实现自我发展。

3. 以人的整全性与公民养成为目的。教育正义不仅关乎公平的资源分配与多元的价值承认,更从根本上指向其目的论维度——培育兼具个体完整性与社会责任感的公民。培养“整全的人”这一理念^[5],强调教育应超越片面化和工具化的培养模式,致力于实现人的自然潜能与社会属性的有机统一。从个体发展的角度看,整全的人意味着尊重每一个人内在的生长节奏与潜能结构,即教育要遵循人发展的自然规律。教育应提供丰富、开放的环境,允许个体依其禀赋和兴趣实现自主、充分的发展,避免将其强行纳入单一的成功模板。这一过程旨在培养人的理性自主、情感能力、创造性想象等素养,奠定人格完整性。从社会建构的角度看,整全的人并非脱离共同体而存在的自足个体,而是能够在公共生活中承担责任、参与合作的公民。教育因此必须嵌入公民养成的维度,培育诸如公共说理能力、道德判断力、社会参与意识以及对差异的尊重与包容等品质。这些素养是个体从“私民”走向“公民”、从自在自为走向共在共治的关键。真正整全的教育,既不是对个体的任意规训,也不是对社会的被动适应,而是要在发展自主个体的同时,塑造其参与公共生活的意愿与能力。它旨在实现一种辩证统一:个体在成为更好的自己的过程中,也成为更负责任的社会成员;在实现自我价值的同时,也助力公共善的达成。唯有以此为目标,教育才能回归其以人为本、立足社会、面向未来的伦理本质,真正践行教育正义的深层使命。

(二) 优绩主义的内在价值悖论

1. 绩效公平对实质公平的悬置与掩盖。优绩主义最具隐蔽性的运作机制,在于其对“公平”概念的挪用与窄化。它通过极力强调程序正义(如规则透明、竞争开放和唯才是举)来确立自身的合法性。

然而，这种绩效导向的公平观，恰恰系统性地悬置了对竞争起点公正性的质询，并将结果的不平等完全归因于个人能力与努力程度的差异。优绩主义宣称“人人皆有参与竞争的机会”，却刻意忽视了这样一个现实：有些人出生于社会赛道的“终点线”附近，享有资源、文化资本与机会的先天优势；而有些人则背负历史与结构造成的沉重枷锁，甚至无法识别赛道的存在。究其本质，正如有学者所批判的那样，“自然禀赋和社会禀赋都是影响能力获得的结构性条件，人们追求成功的主观意志受这些禀赋的影响，能力获得的程度也由禀赋决定。自由民主和市场机制只能保证人们进入社会竞争的那一刻处于相对平等的地位，个人的长远发展和社会地位的变迁还是依赖于个人的既有能力、后续的人生境遇以及国家为公民提供的实质性机会补偿。”^[6]正是这种对禀赋条件的系统性忽视，使得优绩主义不仅无助于实质公平的实现，反而构成一种意识形态的遮蔽。它将结构性压迫转化为个体失败，将历史形成的阶层差异伪装成个人努力的必然结果，从而为不公平的社会分层秩序赋予了道德正当性。值得警醒的是，优绩主义这套机制本身对优势地位群体更加有利。有实证研究指出，“家庭社会经济地位越高的青少年拥有越强的优绩主义理念，并且更有利其获得高层次受教育机会，加剧教育机会不平等。”^[7]这一系列操作会导致正义问题去政治化，并最终可能导致一种以绩效为名、实则高度封闭和世袭的精英统治秩序——优势阶层利用其资源确保代际优势在同一套“公平”规则下不断传递与巩固。优绩主义由此成为一种维护不平等结构的象征权力系统，而非它自我宣称的公正分配机制。

2. 效率逻辑对价值多元性的压制与排斥。优绩主义的运作依赖于一套高度量化的效率逻辑，其通过可测量、可比较的指标——如 GPA、标准化测试分数、论文产出量与期刊等级——建立起一套看似客观、实则高度简化的绩效评价体系。这一体系的根本问题在于，它将“卓越”狭隘地定义为那些易于被计量和排序的外部指标，从而系统性地排斥了那些难以被量化的关键人类能力与价值品质。批判性思维、伦理判断、审美体验、共情能力、协作精神以及社会关怀等素养，因其内在的复杂性与情境依赖性，难以被纳入这套效率至上的计量框架中。优绩主义容易造成价值单一化：多元的、异质的人类卓越形式被强行压缩为同质化的绩效数据，丰富的成长路径被裁剪为单一的竞争轨道。例如，一个

在社区治理中展现出出色伦理领导力的学生，或在艺术创作中体现深刻审美理解力的个体，在“绩点至上”的筛选机制中，其价值往往遭到系统性低估甚至忽视。这不仅导致人才的浪费，更意味着承认正义的彻底落空——教育不再能够公正地“看见”和回应人类发展的多样性。这样带来的后果，学界已有揭示，“秉持单一的评价标准且极具结果导向性的优绩主义不免会催生诸如精英傲慢与社会撕裂、焦虑蔓延与抑郁弥散、单向度的困局与人的异化等一系列后果，使越来越多的人悬浮于当下境况与意义追寻之间，成为‘无根的浮萍’。”^[8]优绩主义借效率之名推行一种符号暴力，它将某种特定形式的的能力“神圣化”，同时将其他人类价值“边缘化”，最终导致教育生态的文化贫瘠和人的发展异化。其所建立的并非真正的卓越之道，而是一种系统性的价值排斥与承认剥夺机制。

3. 工具理性对人的发展性的异化与窄化。在优绩主义体制的深刻形塑下，教育发生了根本性的目的倒置：它从一种致力于人的理性启蒙、德性培育与精神自由的内在实践，异化为一种以外在绩效指标为核心、以提升个体市场竞争力为目标的工具性过程。学习不再源自对世界本真的好奇与热爱，而是退化成为一种“人力资本”的投资策略和符号积累行为。“现代高等教育根植于功利主义哲学和优绩主义价值观，过度强调通过选拔促进阶层流动的工具性功能，结果非但没有带来社会阶层流动的显著增长，反倒基于能力差异为社会的不平等提供了合理性。”^[9]在这一框架下，学生被重构为“绩效主体”，其价值被化约为可测量、可兑换的资本单位。发展的多维向度——如情感体验、审美判断、伦理自觉与社会共情——遭到系统性窄化，只有那些有助于提升竞争效用的维度才被识别和强化。教育的本体性使命，即促进人的整全发展与公民素养的形成，让位于对文凭、证书和排名等外在符号的追逐。这种工具理性霸权导致了深层的异化：学生与学习过程的本质相疏离，不再能体验求知的内在愉悦；与自我的真实兴趣和潜能相疏离，陷入持续性的自我客体化；最终，与广袤、丰富的生活世界相疏离，人生被简化为一场无止境的资源竞赛。他们成为“优秀的绵羊”——娴熟于系统游戏规则，却丧失价值反思能力和生命意义感；精于攀登，却从未质疑高墙本身的意义。优绩主义借此完成了一种深刻的制度性背叛：教育原本应当点燃理智与精神的火焰，却只成为能够填充标准化内容的容器；本

该培育自由而丰茂的人格森林，却只痴迷于测量其中少数几棵“成功之木”的高度。其结果不仅是个人的异化，更是整个教育生态走向精神贫困与伦理虚无的制度性危机。

二、系统困境：优绩主义的自我强化机制及其不良影响

（一）自我强化的正向反馈循环

一是测量主义的霸权。在现代大学的科层治理结构中，测量主义作为一种技术治理术已然取得霸权地位。“测量主义关心的重点不是如何让高等教育变得更好，而是如何让高等教育变得可掌控。”^[10]面对大规模的教育组织与复杂的学术活动，管理者倾向于依赖可量化、可比较的绩效指标来实现资源的配置与效率的控制。量化评价之所以成为支配性范式，正是因为它契合了科层制对可预测性与可问责性的内在要求——它通过将质的教育活动转化为量的数据形式，极大地简化了管理的复杂性，并制造出一种“客观公正”的象征秩序。从科研评价中奉行的“计数文化”（如论文篇数、影响因子、项目经费），到学生评价中的绩点排名与技能证书，一整套精细的 KPI 体系渗透至高等教育的每一个毛细血管。这种审计文化不仅是一种管理工具，更是一种权力机制，它系统地排斥那些无法被迅速量化但对人的成长至关重要的素养（如批判思维、创造力、伦理敏感性与合作精神）。最终，测量主义的霸权导致一种深刻的“治理性窄化”：凡是无法被测量的，就在制度视野中逐渐消失。

二是竞争性资源的刚性绑定。在优绩主义的逻辑下，通过竞争取胜获得资源被认为是正当的或者合理的^[11]。优绩主义通过竞争性资源的仪式化分配，将稀缺机会与绩效表现实施刚性绑定。国家奖学金、保研资格、顶尖实习机会、重点实验室准入权等资源，被系统地、公开地与量化排名相挂钩，从而形成一套清晰而冰冷的激励架构。这种绑定并非价值中立的技术操作，而是一种深刻的治理术。它通过“赢家通吃”的锦标赛制，高效地引导师生调整其行为策略，主动内化优绩逻辑。个体逐渐学会将追逐外显指标视为实现发展的唯一路径，从而在主体层面完成了对系统的自觉服从。任何试图弱化该绑定、引入多元评价标准的改革（如降低绩点权重、增加社会服务或创造力评价）往往都会遭遇结构性阻力。这种阻力既来自系统对管理效率的追求（量化被视为最“简便”“客观”的方式），也源于

既得利益群体对现有分配方式的维护，更源于人们对打破路径依赖所产生的制度不确定性的天然忧虑。优绩主义正是通过将资源分配与绩效数据精准锚定，使其权力运作显得非人格化且科学公正。然而，这套机制也存在象征暴力：它将以数字呈现的“优秀”认定为唯一值得奖赏的德行，从而将结构性不平等转化为个人能力的差异，并以此正当化资源分配的高度不均衡。系统通过这一绑定，不仅分配了资源，更生产了服从心理、再生产了秩序，最终将学术共同体转变为高度工具化的“绩效场域”。

三是个体成功叙事的内化。优绩主义体制得以持续运转的最深层动力，源于其成功实现了个体对“努力即成功”这一意识形态的深度内化。这一叙事通过家庭教化、学校教育、媒体传播等社会化渠道被不断强化，逐渐塑造为一种被普遍接纳甚至不容置疑的文化信念。学生并非单纯受外部制度压力的驱使，而是主动将优绩主义的逻辑吸纳进自我构建的叙事中，相信绩效竞争在根本上是公平的，成功与否取决于个人努力与自律程度。在这种文化氛围下，每个层级的学生都卷入其中：学优生内卷于成绩与保研，中等生内卷于荣誉奖励与竞赛奖励，普通生则被动裹挟于发展焦虑^[12]。由此，学生从被动的承受者转变为自我驱动的优绩主体，自觉开展精细的自我规划与行为调节：系统性地优化时间以追求效率最大化，策略性地选择课程以提升绩点预期，抑制与竞争优势无关的兴趣与社会互动，并长久处于一种高度警觉、不断自我审查的精神状态。这种状态有学者将其归纳为“数字社会下精神的自我剥削”^[13]。这种自我规训机制实则是优绩主义最为稳固的维系基础——它使压迫性的竞争秩序显得像是自由意志的结果。主体在追求“成功”的过程中，不断复制并强化了这套评价制度和资源分配结构的合法性，从而成为系统的共谋者。优绩主义通过将系统性不平等的结构性矛盾转化为个人奋斗的伦理叙事，不仅掩盖了其背后的权力与排斥机制，也使得任何对制度的反思和批判，首先遭遇来自个体内部的道德阻力和信念防御。

（二）自我强化带来的不良影响

这个看似自我运转良好的系统，其内部却蕴含着无法克服的根本性价值冲突，这些矛盾正在侵蚀高等教育的长远健康与核心使命。一是效率逻辑与创新需求的根本张力。优绩主义所依赖的效率逻辑与高等教育的创新使命之间，存在一种深层的、系统性的价值张力。效率原则要求标准化、可测量性

与风险最小化，因而天然倾向于奖励遵循既定路径、寻求标准答案的行为。然而，创新的本质却恰恰相反：它依赖于自由探索、学科跨界、试错包容与长期专注——这些过程往往表现为“低效率”和非线性，其成果也难以被预先量化。真正具有突破性的原创思想，常孕育于看似“无用”的理论沉思、偶然的灵感交汇以及允许失败的学术环境之中。而优绩主义体制通过绩效指标、项目管理与时限考核，系统性地排斥这些无法被精确规划与即时评估的创造性实践。其结果是系统致力于优化现有范式内的问题解决能力，却显著抑制了范式批判与问题重构的根本创新能力。高等教育于是面临一种目的论的异化：它本应作为新知识、新思想与批判性主体的孕育者，却在效率至上的治理术中，蜕变为一种精致而保守的知识再生产装置。

二是筛选功能对培养功能的持续侵蚀。在优绩主义的主导之下，教育正经历一场深刻的功能异化：其重心从培养人转向筛选人。学校本应作为滋养认知深度、激发批判潜能与支持人格成长的“培养皿”，却在绩效竞争的压力下，逐渐蜕变为一个对个体进行分层、排序与认证的“筛选装置”。这一功能转型不仅体现在评价制度上，更深刻重塑了学校的整体生态。学术文化逐渐从协作走向竞争，对知识内在价值的探索让位于对可测结果的追逐，容忍失败、鼓励实验的学习环境被规避风险、追求显性绩效的氛围所取代。资源配置（包括教师精力、课程设计与教学重心）也日益向那些易于识别、便于比较的外显指标倾斜。这样的结果是，学校的核心任务不再是如何使每一个学生获得最大程度的成长，而是如何高效地将学生区分为“卓越”与“平庸”，并为之贴上相应的制度标签，学校的教育功能遭遇系统性空心化。这使学校沦落为一个认证机构，其符号价值（如文凭、排名）掩盖了教育过程本身的萎缩，而作为一种培养整全的人、塑造理性与伦理主体的教育实践，在这一逻辑中恰恰失去了其立足之地。筛选功能对培养功能的侵蚀最终让个体的生存失去应有的伦理维度，“优绩主义掩盖了大学及大学人自我发展中的伦理隐忧，忽视了大学对人性尊严和美好生活的贡献，已成为一种独特的精神政治学，使‘责任原则’‘成功原则’‘积极生活’‘自我实现’发展为一种隐藏的自我暴力，带来了个体生存的过度化和同质化，使发展变成傲慢、焦虑、屈辱和怨恨的交织。”^[14]

三是个体理性导致集体非理性的囚徒困境。优

绩主义通过激励机制引导每个个体做出局部“理性”的选择，却导致整体走向非理性的退化均衡。每一个学生为提高自身竞争优势而最大化绩点、积累证书与履历的行为，在个体层面具备充分的工具合理性。然而，当所有参与者皆遵循同一策略时，系统便陷入了一场经典的“囚徒困境”。其结果是竞争强度被无限加剧，陷入所谓“内卷化”的恶性循环：个体投入的边际效益持续递减，须付出极大努力方可维持相对地位，而全体参与者则共同承受心理健康损耗、精神透支、意义感消失以及学术共同体认同的瓦解。这不仅无助于卓越人才的培育，反而导致群体福祉与创造力的系统性下降，最终损害教育生态的长期健康发展。此种困境揭示出优绩主义无法自我克服的根本矛盾：个体理性的加总反而导致集体的非理性。

三、实践性重建：在张力中探索教育正义的复归

（一）价值重估：在理念上划定边界

确立“领域正义”观，限制优绩主义殖民。这一观念源于政治哲学中关于“复合正义”的思考^[15]，不同的社会领域应遵循不同的分配原则与评价标准，以防止某一单一逻辑——尤其是市场的或官僚的逻辑——支配全部社会生活。在教育语境下，优绩主义作为一种以绩效排名、竞争效率为核心原则的分配机制，或许在某些高度工具性的领域（如部分科研经费的竞争性分配、奖学金名额的学术性筛选）具有一定的适用性。即便在这些领域，也仍需嵌入补偿正义的考量，以校正历史与结构造成的不公。然而，我们必须坚决反对其无限扩张的趋势，清晰划定其合法作用的边界，阻止其对教育生活中那些不可被量化、不应被商品化的领域进行“殖民”。具体而言，在道德教育、审美体验、体育健康、公民素养培育、心理健康促进、社团活动以及师生、同伴间的交往关系等数据不能完全说明的领域，教育应遵循截然不同的伦理逻辑与价值理性。在这些领域中，关怀先于竞争，参与重于排序，共生优于淘汰，反思高于产出。它们应被确立为“非绩效区”或“后优绩飞地”，要坚决抵制其被单一绩效指标货币化、标准化与同质化。例如，德育的评价应基于学生的伦理感知与行为体现，而非道德知识的得分；艺术教育应重在审美体验与创造力激发，而非等级与奖项；社团活动应鼓励探索、合作与公民实践，而非沦为简历包装的工具。这不仅仅

是一种管理上的区分，更是一场关乎教育本质的价值秩序保卫战。它要求我们从根本上承认教育实践的领域异质性，捍卫那些承载着人的整全性、关系性与尊严性发展的教育形式。唯有通过这种有意识的领域划分与制度保护，才能有效抵御工具理性对教育生活世界的全面侵蚀，使教育回归其培养自由、整全而负责任的现代公民的根本使命。

倡导“多元卓越”观，瓦解绩点霸权。这一理念旨在瓦解“绩点霸权”及其所代表的同质化价值秩序，它要求学校不仅要在理念上更要在制度层面，系统性地承认、赋能并奖赏多种多样的卓越形式。学校须在顶层设计与日常文化中投入实质性资源，推动从绩效垄断向价值多元的范式转型。这不能只停留在口号层面，而应体现为对符号资本体系的有意识重构——通过制度实践重新定义何谓“值得赞赏的成就”。例如，学校可设立与学业奖学金享有同等甚至更高声誉的“社会服务奖”“伦理领导力奖”“文化创造奖”“生态实践奖”“跨学科合作奖”等，并辅以隆重的表彰仪式、深度的叙事传播以及必要的升学、就业关联激励。通过这样的方式有助于打破绩点作为大学场域中唯一“硬通货”的文化霸权，使学生意识到卓越的内涵远不止于学术表现，更包含道德勇气、审美素养、社区关怀、协作能力与实践智慧等维度。通过这样的方式能为学生提供多样化的成功镜像，帮助他们看见并相信不同生命路径的价值。更重要的是，它试图重构一种更为健全的承认政治，通过制度性的荣誉分配和价值叙事，使不同志向与才能的学生都能获得公共性看见与社会性尊重，从而克服优绩主义所带来的承认失衡与价值等级化。这不仅关乎资源分配，更是一场争夺教育意义与人的价值的符号斗争。

（二）制度创新：在系统内创建“飞地”

为对抗优绩主义对教育生态的全面支配，可以在系统内部进行有针对性的制度创新，开辟出能够践行多元价值的“教育飞地”。这类创新并非旨在彻底颠覆量化管理，而是通过引入更为精细、公正的规则设计，对原有评价与激励模式进行结构性改造，使其能够容纳而非排斥人的多元发展与伦理成长。

一是构建“多元加权”与“价值增值”评价体系，突破绩效至上的一元评判逻辑。评价改革不应简单抛弃量化工具，而应致力于对其加以批判性改造和伦理校准。例如，可在保研、评奖等关键环节，通过师生共治的民主程序，将社会服务、团队协作、

创新实践、伦理领导力等素养纳入评价系统，并赋予其制度性权重，使其从“软性参考”转变为“刚性指标”，从而真正实现评价的多元正义。更具革新意义的是推行“价值增值”评价模型。该模型不执着于学生最终达到的绝对水平——这往往深受家庭资本、前期教育等先赋因素影响——而是聚焦其在校期间的成长幅度与进步效率。于是，教育评价的目光得以从“筛选天才”转向“培育才华”，更加公平地识别并奖励那些虽起点较低但努力超越自我的学生，以及那些在培育学生综合素养上成效显著的教育实践，从而打破优绩主义对“先天优势”的循环再生产。

二是设计“合作性”激励结构，突破排他性竞争的文化困局。当前教育激励体系多遵循“赢者通吃”的排他性逻辑，其结果往往是强化个体间博弈、削弱共同体认同。制度创新应致力于打破这一困境，系统性地创设基于团队、社群乃至宿舍集体的荣誉与资源分配机制。例如，设立“最佳跨学科团队研创奖”，明确要求成员来自不同学科背景，共同完成复杂问题求解；推行“宿舍学业进步奖”，表彰通过互助学习实现整体提升的寝室单位。在课程设计层面，应显著提高小组项目在总评成绩中的占比，并提供清晰可靠的合作贡献度评估指引，使学生真正体验并实践责任共担、成果共享的合作伦理。这些举措旨在培育一种“合作性竞争”文化，即竞争不再发生于个体之间，而是存在于团队与团队、今日之我与昨日之我之间，从而使成功不再意味着他人的失败，激励结构得以走出“囚徒困境”，转向促进共生发展与共同体繁荣。这些制度“飞地”虽嵌入系统内部，却因其不同的运行逻辑而具有潜在的变革性力量。它们通过具体的规则设计和资源重新配置，微小却持续地撼动着优绩主义的霸权基础，为教育多元正义的真正实现开辟出切实可行的实践路径。

（三）主体觉醒：赋能多元行动者

教育系统的深层转型不仅依赖于制度设计，更取决于其核心行动者（教师、学生与管理者），能否形成批判性意识并发展出相应的实践能力。主体性的觉醒与能动性的重构，构成了解构优绩主义霸权、推动教育正义实现的内在动力。

一是教师需超越传统知识传授者角色，成为具有制度反思意识的“边界工作者”。其根本任务在于通过教学实践，在系统内部开辟抵制异化的教育空间。这要求教师发展一种批判性教学哲学，能够

辨识优绩主义对课程、评价与师生关系的殖民,并在其专业自主权范围内实施创造性抵抗。这种实践本质上是具有政治性与伦理性的:它通过重构课堂微观政治生态,赋予那些被主流评价体系边缘化的价值(如合作、沉思、批判与关怀)以生存空间。教师在成为反思性实践者的过程中,不仅守护了教育的规范性本质,更为学生提供了另一种存在与成长的可能。

二是学生能动性体现为一种“辩证的参与策略”:既理解并利用系统规则,又保持价值上的清醒与疏离。这种策略要求学生发展出高度的自我认知与价值辨别能力,能够在战术性适应与战略性抵抗之间寻求平衡。其核心在于拒绝将自我完全客体化为绩效数据,转而通过有意识的自我实践(如投身于无直接绩效回报但富含意义的学习活动)来维护发展的自主性。在此过程中,学生不再是优绩主义被动的规训对象,而是成为自我定义、自我主导的积极主体,重新夺回对教育经验与生命方向的控制权。

三是管理者的核心责任在于实现从技术性管理向生态性治理的范式转换。这要求他们超越对效率与指标的片面追求,转而关注教育生态的多样性、韧性与正义性。管理者应为多元价值与创新实践创设制度性容错空间,通过资源配置、评价改革与政策激励,支持那些无法被简单量化却至关重要的教育形式。其角色类似于生态守护者:不是通过强制规范进行控制,而是通过培育土壤、激活共生关系,使不同的教育生命形式都能获得生长条件。这种治理模式本质上是对优绩主义单一逻辑的制度制衡,它为教育多元正义的实现提供了至关重要的组织条件。教师、学生与管理者的主体觉醒并非孤立过程,而是相互催化、彼此依赖的集体性转变。唯有通过这种多层次能动性的重构,教育才能摆脱优绩主义的支配,回归其培养整全之人、建设公正社会的本真使命。

四、结语

优绩主义并非一个可被简单从外部剔除的毒瘤,这一内在困境深植于现代高等教育的基因之中,并与其整个肌体紧密交织,其生命力源于它与现代化中效率、个体主义、自由竞争等观念的复杂勾连。我们需要在策略上,清醒地承认优绩主义在特定领域和过渡时期的现实有效性,避免理想化、全面对抗所带来的巨大风险;在价值上,清晰、坚

定且毫不妥协地划定其边界,防止其无限殖民教育的全部意义空间。复归教育正义的希望,需多元的行动者(教师、学生、管理者、家长)从各自的位置出发,凭借一种共同的伦理自觉,通过持续不断的、细微的制度创新与主体觉醒,在系统的缝隙与边缘处为公平、多元与人的整全发展开辟空间,使其真正回归于“培养自由而整全的人”这一古老而崇高的使命。

参考文献:

- [1]朱慧玲.优绩主义错在何处[J].哲学动态,2021(11):95-103.
- [2]桑志坚.结构正义与教育公平:一种社会学的探索[J].教育理论与实践,2019(07):9-12.
- [3]程天君.以人为核心评估域:新教育公平理论的基石——兼论新时期教育公平的转型[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019(01):116-123,169-170.
- [4]冯建军.承认正义:正派社会教育制度的价值基础[J].南京社会科学,2015(11):132-138.
- [5]刘铁芳.走向整全的人:个体成长与教育的内在秩序[J].教育研究,2017(05):33-42.
- [6]袁野,林红.“能者得其位”与差异政治:西方优绩主义及其悖论[J].当代世界与社会主义,2022(04):107-115.
- [7]崔媛,赵茜.优绩主义弥合还是加剧教育机会不平等——不同家庭社会经济地位青少年的异质性分析[J].教育发展研究,2025(06):28-36.
- [8]穆佳滢.现代社会中的“优绩主义陷阱”及批判[J].内蒙古社会科学,2025(02):162-170.
- [9]王建华.高等教育中优绩主义为什么会失败[J].苏州大学学报(教育科学版),2022(04):1-12.
- [10]张雅鑫.高等教育的“风险”需要被祛除吗?[J].大学教育科学,2025(05):31-39.
- [11]张学广.高考招生制度中的“竞争性资源配置”[J].复旦教育论坛,2009(06):48-50.
- [12]梁伟,陈锋.圈层“内卷”:Z世代大学生的学习困境及其生成逻辑[J].中国青年研究,2025(05):21-28.
- [13]李丽,吕乐,陈佳妮.数字时代的教育优绩主义:反思与超越——基于精神政治学的分析[J].教育发展研究,2025(22):8-18.
- [14]曹永国,张亚平.大学优绩主义的审思及超越[J].高等教育研究,2022(03):1-14.
- [15]王立.沃尔泽的平等观探析[J].思想战线,2012(01):62-66.

(责任编辑:孙冰玉)

(下转第50页)

巴特勒性别操演理论下 家庭教育“父职·母职”的剖析与探究

钟叶, 付荣

(衡阳幼儿师范高等专科学校, 湖南 衡阳 421000)

[摘要] 基于朱迪斯·巴特勒的性别操演理论, 父职与母职并非自然给定, 而是由规训体制通过重复性实践建构的性别化角色, 其在身份认同中同时蕴含颠覆与屈从的可能。现实中, 家庭育儿常陷入母职情绪焦虑、语言中的权力运作与父职参与不足等困境。为此, 应通过认知层面解构父职母职的社会性预设, 借助“反诘唤”“引文混搭”等话语策略重构家庭互动, 并建立依情境与能力动态调整的弹性分工架构, 从而在家庭这一“伦理—政治”场域中开拓更自由、更平等的亲子关系形式。

[关键词] 父职; 母职; 家庭教育; 性别操演性理论; 亲子关系

[中图分类号] G78 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)03-0037-06

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.006

在现代教育体系中, 家庭教育是与学校教育、社会教育并重的三大支柱之一, 共同构筑了整体性的教育力量。2021年《中华人民共和国家庭教育促进法》的颁布, 标志着家庭教育从“私域家务”迈向公共议题, 成为热门社会话题, 相关研究也日益丰富。然而, 在这一发展进程中, 家庭教育内部的“性别角色”问题逐渐凸显, “虎妈猫爸”“丧偶式育儿”等公共热点词语折射出父职与母职在责任分配、权力结构与实践形态上的困境。父职与母职意指父母在教养下一代过程中所承担的主体性实践, 涵盖其权利、义务与责任的文化编码与社会期待, 深受个人、家庭社会经济地位、政策法规及地域文化的多重形塑。在此背景下, 借助朱迪斯·巴特勒的性别操演性(Gender Performativity)理论, 可以深入揭示父职和母职背后规范性结构与权力运作机制, 从而为理解家庭分工的再生产逻辑、探索新型亲子关系

提供理论依据, 也为构建自由、公平、适应现代社会发展需要的高质量家庭教育图景提供批判性视野与路径参考。

一、巴特勒理论视域下育儿性别分工的批判性阐释

在惯常认知中, 父职与母职在生理性别与社会性别上存有客观差异, 这种直觉的视角造成了性别与性、父职与母职的二元对立, 这一点为巴特勒等社会学家所驳斥。

(一) 规训体制催生性别化育儿的生产机制

不少人都认可, 性别分类受文化建构的影响, 但性属仍然是其区分的不可化约的出发点。巴特勒尝试从性别操演性发出质疑: 性别的物质性是否是必需的建构因素、性别文化又是如何催生出父母之间的家庭教育区别。“母职”的物质性往往和母体、

[收稿日期] 2026-01-14

[基金项目] 2024年湖南省基础教育教学改革项目“依托师范高校平台的6—12岁儿童家庭教育指导服务体系建构研究”(项目编号: Y2024950); 2024年湖南省职业院校教育教学改革项目“应对学龄人口变化师范类专业‘双元三融四段’人才培养改革研究”(项目编号: ZJGB2024773)。

[作者简介] 钟叶(1996-), 女, 湖南邵阳人, 硕士, 衡阳幼儿师范高等专科学校小学教育系副主任、讲师; 主要研究方向: 教育发展。付荣(1987-), 女, 湖南岳阳人, 硕士, 衡阳幼儿师范高等专科学校小学教育系副教授; 主要研究方向: 教育理论。

生产等生殖问题联系在一起，“这些意义铭刻在解剖学有所区别的身体之上，而这些身体被理解为一个严格的文化律法的被动接受者”^[1]，基于此，有人认可女性与男性社会分工的特定化，妇女或者男士理应承担某种社会职责，更有激进者认为女性的工作应当被限定在生育领域。当将性别与随历史情境变化的权力或霸权相关联，就会得到类似于福柯在《规训与惩罚》中探讨的规约分野，这些文化的、制度的、权力的、观念的东西则被注入性别和身体本身。在巴特勒看来，这正是权力通过操演行为对身体进行物质化的过程，父职与母职的区别与其说是基于性和生理的不同，更应该说是权力的产物，从其构成性或形构性而言，这种区分就是权力。社会规范借以律法，即社会、文化和语言中意识的、无形的、象征的存在规则和禁令，区别和塑造男性与女性、父职与母职的规范，塑造了男女有别的欲望和性别身份，操纵个体扮演符合社会期望的性别角色。“性和性别都是通过操演性的展现来确立身体的固定外观。”^[2]在女性被排斥的各种场域中，在父职与母职的对立或者潜在对立中，这些女性的表征和话语完全被抹除了。男性与父职通过一些潜藏的排斥与否定获得了超脱肉身具现的认可与普遍性，而女性则具现为一个被否定的、缺失的肉体存在。父职与母职的固化承认、生产、维系了性别之等级。

（二）身份认同中的性别领受与形态发生逻辑

性别是一个人不得不领受的角色与属性，它并非一个可以自由选择或者随意去注解的对象。巴特勒指出，这种“领受”实则通过重复的表演性实践而实现的性别化过程。性别身份被约束在语言结构本身当中，是文化压力下一个必须接受的象征性角色。“在日常生活中，操演性的言语奠基于对特定规范和程序的引用”^[3]，“父职”与“母职”意味着什么，是“父亲母亲”与“男性女性”这些语言和文化所限制的，即使改变了家庭的形式，我们仍然会被语言与社会文化规约中那些更加根本、更加无形的规则所限制和塑造。当性别角色被塑造并形成集体共识，那么人类开始“必须”接受某一个性别角色。人类害怕在性别设置上被阉割，这是一种威胁与惩罚，对阉割的恐惧促成了男性化的性别领受，对不被阉割的恐惧促成了女性化的性别领受。那么由此，父职与母职开始发生身份认同，身份认同通常会被具像化为某一种具体的向往时间或成就。例如，孩子考上名牌大学或是过上了体面的生活等，

在这一意义上，身份认同可以被归属为想象领域，“它们是结盟、忠诚、不确定的跨主体共存的幻识性尝试”^[4]，在避害之外，个体同样有追求的欲望，欲望并非冲动的涌现，而是通过幻象的媒介进行表达与区分的。身份认同并未被固化，其实际是流变的幻象集合，正如性别操演性所揭示的，身份并非先在的实体，而是通过持续的表演得以维系和自然化的结果，在生活场域中它们不断被重构，并具有复现性的多变逻辑。因此，身份认同不会全然被实现，它永远在被建构与形塑，形成一种永动的心理排练。这种“无法实现”并不意味着父职与母职的失败，而是证明了律法，也就是文化规则与禁令是无法被完美满足的。

（三）性别规范燃烧中的颠覆潜能与僭用困境

作为家长的父亲母亲必须被称呼一个词，在朱迪斯·巴特勒的理论中，这个词几乎是没有选择、强制地与一个人产生连接，这种询唤性招呼 and 命名是一种个体无法抽离的强大权力。以“母亲”为例，这一称呼无法从这一链条的历史性上脱离出来，或者拔高自己以反抗链条之约束，当我们提及“母亲也并不都是这样”时，这种反对本身已经是承认了母亲这个被称呼的框架。当我们不认可对母亲的某些定义时，如何颠覆这一标签和限制呢？对某些观念和称呼的避而不提对此并没有什么帮助，刻意的规避反而巩固了它们的权威性和权力体制。比如“妇女节”被商家称呼为“女神节”，将“娘炮”视为侮辱性称呼等，想要改变这些歪曲、恶意的性别霸凌，更应颠倒并移置其初始目标，在运用中为与性别有关的词汇注入新的、肯定的、政治性的内涵。朱迪斯·巴特勒同样强调了这种颠覆可能造成实践上的矛盾与风险，为了反抗侵犯目的而再次重复使用这些词汇，可能会造成伤害重演，造成权力之霸权形式的类叠。僭用却也是必要的，无论是“酷儿”从被嫌恶者向包容性的政治同盟的转化，还是影片《巴黎在燃烧》对“家庭”概念的重新阐释，都是通过对霸权的不忠实的重复开辟了重写词汇定义的空间。因此，僭用在于在恰适的承认中寻求与权力的矛盾共谋关系，以有策略的重复、挪用与颠覆为被贬损者赋权。

二、家庭教育场域中性别化育儿的现象学观察

性别常常被认为是一种本质的内在运作，然而恰恰是行为的结果生产了它所期待的现象本身。家庭教育中性别的操演性也是以围绕着重复仪式的方

式运作着。

（一）母性抑郁与焦虑母职的情绪分析

女性主义理论家伊利格瑞与克里斯特娃都主张女性特质的结构与抑郁密不可分，由此巴特勒进一步思考并延展出性别身份是通过一种类似于“抑郁”的心理过程而运作的。我们所认知和认可的稳定的性别身份，其实质基础并非某种积极的原初本质，而是起源于某种丧失和禁止。在社会对父职与母职的建构中，因为失去对事情的权力与可控感，便如同失去心爱之物一般，承受巨大的丧失之痛。为了克服这种痛楚，个体会将失去的“他者”划归为不属于自身的属性，通过内化禁忌而化归己身，因此性别的认同本质上是一种抑郁的解决方案。在这种抑郁的性别建构下，现代社会普遍对父职的期待是提供养育儿童的物质资料与精神支持，多集中在资源方面；而母职的期待则是提供养育儿童的陪伴与劳作，随时体察儿童的情绪，通过部分智力活动发展儿童智能，格外强调日常照料。因此，访谈时女性受访者对母职的描述便常常与“愤怒”“担忧”“烦扰”“焦虑”等词汇密切联系。家庭教育中区分父职与母职的性别化育儿的热门术语有“虎妈猫爸”“母亲经纪人”“缺席的父亲”等，这些也同样是现代自媒体的高频议题。社会民众对母职所承担的家庭教育与养育任务的不满已经升级，父职不深度参与儿童家庭教育的现实成为矛盾的焦点。甚至连学者们进行的家庭教育指导也默认面向儿童的母亲，抽样调查中，家长会与家庭教育指导活动中男性出席率不到10%，只剩下天平一端过度焦虑的女性。

（二）家庭话语实践中的言语失效与权力陷阱

语言是否可以建构性别，又是怎样施加力量？对此，女性主义理论家维蒂格认为，性别是可以被废除的“虚构”，语言则是不分好坏的工具，语言中对性别的区分和压迫并非语言结构本身固有的，而是实际应用带来的问题。伊利格瑞则认为语言本身就是父权的，它就是压迫结构本身，所以我们无法用语言来颠覆性别之别。巴特勒则赞同语言本身的力量，并且认为语言既有挑战性别管控的力量，又有强化桎梏的风险。在家庭这一微观权力场域中，父职与母职的话语权分配恰恰成为巴特勒所说的语言双重性的生动注脚。父母通过日常言语行为，比如父亲常说“我来负责立规矩”，母亲则多强调“你爸忙，有事找妈妈”等，不断操演并强化着性别化的职责分工。这类言语仪式通过重复性实

践，将“父职主外、母职主内”的社会期待自然化为家庭内部的必然秩序，从而构建起父亲作为“权威与规则制定者”与母亲作为“照料与情感维系者”的话语体系。然而，话语的陷阱性在于：即便父母试图打破传统分工，比如母亲尝试确立权威、父亲主动承担情感劳动等，其反抗行为仍不得不借助“负责”“照顾”“规矩”等既有的语言范畴，从而可能在不自觉中重申甚至巩固原本试图挑战的权力结构。这种悖论揭示了家庭教育中话语力量的复杂性，性别是多种权力通过语言与历史共同进行建构的。

（三）性别依赖结构与父职参与失衡的再生产机制

依赖，这一词曾经的理解是“并不意味着不自由，但其存在的背景是这样一种社会秩序，其规范是服从而非公民权”^[5]。在工业资本兴起之前，这一词仅代表着一种普遍且正常的社会状态。依赖可以是妻子对丈夫的依赖，也可以是儿童对母亲的依赖，这种依赖意味着在当下的社会阶梯中处于较低的梯级之上，家长的地位、丈夫的地位在依赖者之上。作为女性的性别依赖在前工业社会时期取决于经济的从属地位，其本质与身为从属者、佣人的男性并未有区别，如今女性身上所捆绑的依赖相比之前程度要轻，但其源头则扎根得更加深邃隐蔽、根深蒂固，而且被染上了负面的色彩。在17世纪的英国，那些不住在主人家里、没有签订长期契约的佣人被称为“外人”，这些人的依赖与独立在当时引发了巨大的社会恐慌和文化焦虑，这一点正好与现今对“福利母亲”的异常依赖的评价如出一辙。不同的社会时代，社会焦虑的焦点总在“过度独立”和“过度依赖”中来回摇摆，驱逐着不符合主流规范、没有掌握话语权的人群。在当代家庭教育的性别分工中，父职与母职之间存在显著的不均衡现象，这种差异深刻体现了隐性且结构化的性别依赖机制。“在中国的语境下，‘男主外、女主内’的传统性别观念深刻影响着人们的行为。”^[6]母亲通常被默认为育儿责任的主要承担者，其角色往往集中于日常照料、情感维系与学业辅导等高频、高投入的劳作中；而父职参与则多局限于经济支持、纪律约束与间歇性陪伴，这种分工模式不仅源自文化传统的惯性，更通过社会制度与话语实践不断强化。其结果是，母亲因持续投入育儿而面临职业发展机会的剥夺与人力资本的中断，进而强化了其在经济上对配偶的依赖关系，陷入“母职—经济依赖”的

循环。与此同时，儿童情感发展高度依赖经常参与照料母亲，形成强烈的情感依恋与习惯性认同，甚至在许多情境中表现出对父亲情感交流的回避或拒绝。这种亲子关系的不对称依赖，不仅折射出父职参与的功能性缺位，也进一步固化了母亲作为首要责任人的家庭角色，从而在代际间再生产了性别化的照料伦理与不平等的情感劳动分配。

三、迈向非传统育儿实践的可能性探索

在现代化进程带来的高度流动性与不确定性背景下，传统基于固定性别角色的育儿模式日益显现出其滞后性与局限性。探索非传统的育儿实践，成为家庭应对社会转型、突破性别认知与制度约束的必然路径，亦是从小观层面重构父职与母职伦理的重要尝试。

（一）“父职”“母职”的社会性预设解构与认知重构

打破性别本质主义的叙事桎梏，将父母角色从僵化的性别分工中解放出来，方能为构建回应现代性不确定性的、弹性而平等的家庭照料体系提供可能。

1. 以“角色认知游戏”展开重构的视角。为打破父职与母职的固化认知，家庭可引入以“角色去自然化”为目标的认知游戏与实践策略，通过系统性的反思与对话，解构隐含于日常观念中的性别分工预设。比如可开展“父职、母职角色联想工作坊”，鼓励包括儿童在内的所有家庭成员参与，以自由联想的方式列举“父亲应做什么”与“母亲应做什么”，并将这些职责分别归类于“情感哺育”“规则建立”“经济支持”“生活照料”等维度。随后，引导家庭成员共同辨析每一项职责归属背后的来源，究竟是源于血缘身份的社会期待、媒体再现的典型叙事，抑或个体真实意愿与能力偏好，以此展示父职与母职在历史与社会中的多元实现方式。认知游戏能够帮助打破性别角色在重复引用中形成的自然化效果，促使父职与母职从封闭的生理性范畴转向开放的文化性实践。

2. 引入外部样本与多元叙事。为拓展家庭成员对父职与母职的想象边界，系统引入多元家庭叙事与样本接触机制会是一个不错的选择，通过有意识地呈现非传统育儿实践的样例，瓦解性别分工的“天然性”迷思。比如建立“多元家职册”，整合全职主妇家庭、双职工平等共育家庭、传统分工家庭及单亲承担双职等不同模式的案例，并以绘本、纪

录片、访谈影像等适宜形式组织家庭成员共同观看与讨论。在这一过程中，家庭教育指导者则重点引导观察这些家庭中父母职责的实际分配方式，并反思其与自身家庭角色预设的差异。通过展示迥异于主流规范的性别角色表演，打破原有性别脚本的封闭循环，最终使父职与母职从限定的范畴中解放出来，回归为可批判、可选择、可重构的文化与社会实践。

3. 自我育儿角色自述体察。为推动父职、母职认知的深度重构，可引入以自述与批判写作为核心的反思实践，通过将观念进行描述与文本生成，促使父母将内在化的性别角色期待转化为可被审视与质疑的分析对象。具体来说，父母双方分别撰写“育儿角色自述”，内容可涵盖其如何看待自身在照料、情感、规则制定、经济支持等方面的责任，以及这些认知的形成来源。在写作完成后，重点关注叙述中哪些观点明显源自社会性别规范，哪些真正基于个人意愿、情感倾向与实际能力，双方再交换文本并进行批判性互评。这一过程不仅有助于揭示个体如何无意识内化并再生产性别化的育儿脚本，更在对话与反思中激活对父职与母职的多元想象。通过将不可见的规范转化为可见、可评析的文本，中断了性别角色在重复表演中自然化的进程，从而为基于真实意愿的角色重建与身份认同创造了可能。

（二）反询唤实践与引文混搭策略的家庭话语反击

在完成了对家庭话语权力结构的认知反思后，语言的力量会成为家庭教育中父职与母职角色进行重建的关键工具。

1. 尝试“特别称谓实验”。通过有计划地扰动日常称呼，解构其背后隐含的性别角色期待。家庭成员可共同商定在特定情境下使用自创的中性亲属称谓或角色功能性称呼，比如游戏时间，使用“陪伴员”“游戏长”“晚安守护者”替代原有的“爸爸”“妈妈”。这一实践并非全然废弃传统称呼，而是通过部分、有情境的“误称”制造符号裂隙，迫使家庭成员意识到称谓并非天然对应某一固定角色，而是可被赋予新意义的符号。在实验过程中，父母可以通过记录互动中的情绪反应、行为调整与角色协商细节，以及关注孩子如何回应新称谓、父亲或母亲是否因称呼改变而进入非传统职责领域。在重复中使用变异性称谓，削弱原有称呼的规范约束力；同时，打破亲属称谓系统的封闭性与自然性，

激发成员对角色分配方式的自觉与讨论。最终，语言不再仅是传递意义的工具，更成为重构家庭关系与权力结构的介入性力量。

2. 混搭“育儿叙述词汇”。通过创造性糅合与颠覆性叙事策略，松动语言与性别间的固化联结。具体而言，可以尝试在日常互动中刻意交叉使用传统上被性别化的育儿词汇，例如将父亲安抚情绪、提供安全感的行为称为“父性哺育”，将母亲进行工具性操作、解决技术问题的实践命名为“母爱工程”。这种有意识的术语混搭，旨在打破“哺育—女性”“技术—男性”的二元编码，使照护与能力脱性别归属。这种语言策略不仅是对旧有性别话语的“反询唤”，通过误用与混用拒绝规范性召唤，更是积极地生成新“引文”资源的过程，使家庭成员在叙事互动中体验、引用并内化为更具流动性的父职与母职定义，从而为现实中的角色实践开辟符号空间。

3. 记录“家庭语言日志”。这一日志与前述内容密切相连，是对反询唤与引文混搭等语言实践进行的持续记录、反思与调整。家庭成员以日志形式记录语言干预措施所引发的具体互动情景、情感反应、争议瞬间与角色行为变化，特别是那些偏离传统性别脚本的“突破时刻”与“冲突对话”。这不仅有助于识别哪些策略有效激活了角色的流动性、哪些遭遇了无形抵制，更能促使家庭成员从微观互动中洞察语言、权力与身份之间的建构关系。日志作为“反询唤的观察档案”，既记录了旧有性别规范如何被不断引用和强化，也见证了新话语模式通过重复与调整逐渐获得现实效力的过程。最终，语言策略不再停留于临时干预，而是通过持续的记录、批判与协商，深度嵌入家庭日常实践，推动父职与母职话语向更平等、开放和动态的方向发展。

（三）基于能力与情境弹性的新型育儿分工架构建设

“在社会发展中不确定性的存在，已逐渐体现在家庭养育领域之中。”^[7]父职与母职的重新分工，超越了个体家庭的策略调整，关乎更为根本性的伦理政治重构。

1. 探索“技能交叉培训”与轮值。通过有组织的能力培养与定期的职能交替，弱化育儿角色与性别之间的预设关联。父母可以尝试共同学习并实践育儿过程中的各项核心能力，包括情感陪伴、日常照料、规则引导与活动组织等，并依据协商明确的时间周期进行主要职责的轮换。例如，父亲可在一

个月内主要负责睡前陪伴与情绪沟通，母亲则同期主导周末户外活动与家庭规范的讨论，从而使传统上被归为“母职”或“父职”的职能在实践中实现有意义的流动。这种安排不仅促进双方育儿能力的全面发展，避免因“熟练度”或“习惯”而重复陷入性别化的角色分配，也借助持续的责任轮换，使身体逐渐适应新的照护节奏与亲密方式，使父职与母职逐渐从一种被性别规定的身份，转向基于意愿与情境的可协商实践，从而真正实现家庭内部的角色民主与伦理更新。

2. 勾画铁三角模型。任何一个家庭在教育上所呈现出来的看似混乱和无序的状况，其背后都有一个看不见的秩序在发挥作用^[8]。在构建弹性育儿的过程中，可引入以“爱、榜样与边界”为核心要素的“铁三角”模型，作为理解家庭教养生态及其健康程度的基础框架。该模型认为，一个稳定而健康的养育环境需同时具备3个基本维度：父母给予的充分情感支持（爱）、通过自身行为所提供的规范示范（榜样），以及在关系中清晰而一致的责任与规则界限（边界）。这三者并非孤立存在，而是彼此联结、相互支撑，共同构成家庭教养的稳定性结构。在父职与母职重新分工的语境下，模型可作为重要的实践参照：父母需共同承担情感回应的工作，避免“爱”的职责单性别化；双方皆需作为行为示范的主体，打破榜样角色的性别定型；并协力设定与维护家庭规则，使“边界”的建立成为共识性、协商性的结果。

3. 设计分工的流动与弹性空间。分工责任分配需要预留随情境、能力与家庭发展阶段不断调整的空间，不可追求形式化的呆板平等。“我们需谨慎对待观念与实践行动之间的差异，因为育儿实践往往是在特定情境下进行协商的”^[9]，家庭成员通过共同评估，审视各项育儿职责的实际承担情况，并依据当前需求、个人状态与资源可及性进行灵活调整。比如，在母亲工作强度较高的阶段，父亲可主动扩展情感照料与日常操劳的责任；反之，若父亲需投入更多时间于外部工作，母亲则可暂主导家庭规则与活动组织。这种分工不是角色的固化转换，而是基于相互觉察与回应性的临时职能扩展。流动空间的另一重意义在于，它通过不断质疑、调整和再分配父职与母职的内容，打破性别角色在重复中自然化的趋势，将家庭转化为一个持续进行民主协商与伦理实验的场所。正是在这种反复的表演与修正中，家庭得以超越性别化的分工惯性，开创出更

包容、更响应成员真实需要的育儿政治。在性别角色日益流动的当代语境下，父职与母职的共同育儿实践，已逐渐超越私人领域的分工问题，展现出深远的伦理与政治意义。家庭作为社会最基本的组成单元，其内在的权力结构与角色分配，不仅关乎个体成员的成长与实现，更承载着塑造未来社会关系的潜能。通过打破性别化的劳动分工、重构话语秩序并建立弹性的责任架构，我们不仅在家庭内部践行着一种关怀伦理与民主协商，更在微观层面响应着广义的正义诉求。未来的父职、母职关系，应朝向一种超越二元框架的、基于能力与情境的共生型照料模式发展，它不追求绝对平等，而致力于实现更具回应性、也更富生命力的责任共担，而父职与母职，也将在这一持续演进的进程中，获得其不断重新定义的可能。

参考文献：
[1][美]朱迪斯·巴特勒. 性别麻烦:女性主义与身份的颠覆[M]. 宋素凤,译. 长沙:岳麓书社,2024:52.
[2]张姚. 性/性别系谱学批判:朱迪斯·巴特勒对性/性别二元论的驳斥[J]. 山东女子学院学报,2024(05):87-95.

[3]吴家丞,戴雪红. 同一与差异的辩证法——朱迪斯·巴特勒性别操演理论的价值形式意蕴[J]. 理论月刊,2024(07):64-72,156.
[4][美]朱迪斯·巴特勒. 身体之重:论“性别”的话语界限[M]. 李钧鹏,译. 上海:生活·读书·新知三联书店,2011:93.
[5][美]南茜·弗雷泽. 正义的中断:对“后社会主义”状况的批判性反思[M]. 于海清,译. 上海人民出版社,2009:133.
[6]刘一伟. “母职惩罚”与“父职溢价”:二孩政策影响劳动力市场的性别差异[J]. 四川大学学报(哲学社会科学版),2024(06):56-69,208-209.
[7]吴同. 成为好爸爸:城市中产家庭养育模式的变迁与“父职”实现路径[J]. 河北学刊,2024(01):176-184.
[8]彭静雯,曹根. 超越西方亲子沟通的实用工具:中国家庭教育“铁三角”模型的构建[J]. 中国人民大学教育学报,2022(01):28-38.
[9]王亮. 儿童照顾中“新父职”的兴起、阻碍及其启示[J]. 学前教育研究,2023(02):56-67.

(责任编辑:孙冰玉)

An Analysis and Exploration of“Fatherhood and Motherhood” in Family Education from the Perspective of Butler’s Gender Performativity Theory

ZHONG Ye, FU Rong
(Hengyang Preschool Normal College, Hengyang, Hunan 421000, China)

Abstract: Based on Judith Butler’s theory of gender performativity, fatherhood and motherhood are not naturally given but are gendered roles constructed by disciplinary regimes through repetitive practices. These roles contain within them the potential for both subversion and subordination. In reality, family parenting often falls into dilemmas such as maternal emotional anxiety, the operation of power within language, and insufficient paternal involvement. To address this, it is essential to deconstruct the social presuppositions of fatherhood and motherhood at the cognitive level, reconstruct family interactions through discursive strategies such as “counter-interpellation” and “hybridization of discursive citations” and establish a flexible division of labor that dynamically adapts to contexts and competencies. This approach aims to open up possibilities for freer and more equitable forms of parent-child relationships within the family as an ethical-political field.

Key words: fatherhood; motherhood; family education; gender performativity theory; parental relationship

学校领导力何以驱动薄弱学校改进

——基于英国经验的镜鉴

叶一丹，徐洁

(杭州师范大学，浙江 杭州 311121)

[摘要]20世纪90年代以来，教育公平诉求的凸显对学校改进中的领导力提出了更高的现实要求，而教育问责评估机制的推行，进一步推动学校聚焦领导力发展。多年来，英国政府致力于推进学校领导力建设，通过赋予学校领导者实质性发展自主权、构建协作改进的发展支持网络、制定国家统一的领导标准规范等具体举措，实现制度性赋能、系统性支持与专业性引领，由此积累了较为丰富的学校领导力建设经验，使薄弱学校改进取得了一定成效，但同时也暴露出一些问题。反观我国，当前正处于推进义务教育优质均衡发展的关键阶段，如何提升薄弱学校的改进效能，已成为教育改革的核心议题。立足我国国情，借鉴英国在薄弱学校改进中关于学校领导力建设的经验，可从3个方面着手：培育持续性领导力以筑牢薄弱学校改进的内生动力、发展专业型领导力以提升薄弱学校治理体系效能、构建分布式领导力以增强薄弱学校协作改进合力，以此强化学校领导力在推动薄弱学校改进中的作用。

[关键词]学校领导力；薄弱学校改进；英国教育；学校改革

[中图分类号]G47 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0043-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.007

党的二十大报告明确提出，要加快建设高质量教育体系，促进教育公平。学校作为社会基本单元和教育组织载体，应紧跟国家战略部署，主动参与高质量教育体系建设，为社会主义现代化建设贡献力量^[1]。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》同样指出，要“推动义务教育优质均衡发展和城乡一体化，加强义务教育学校标准化建设，逐步缩小城乡、区域、校际、群体差距”。在推进义务教育优质均衡发展的进程中，如何提升薄弱学校的改进效能，已成为当前教育改革的核心议题。国内外越来越多的实证研究表明，学校领导力与学校改

进效能之间存在显著相关性。其内在逻辑在于，学校发展规划是学校系统谋划整体发展的框架，也是对接国家战略的行动路线图，而规划编制过程本身能够检验并彰显学校领导力水平^[2]。然而，在我国当前薄弱学校改进实践中，对学校领导力的重视仍显不足。自20世纪90年代以来，英国在薄弱学校改进领域积累了丰富的经验，尤其通过强化学校领导力建设，有效推动了多所薄弱学校实现提质转型。鉴于此，分析英国薄弱学校改进中领导力转向的历史背景，梳理其学校领导力建设的实践路径，可为我国薄弱学校改进中加强领导力建设提供有益

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]国家社科基金后期资助项目“新时期学校文化建设品质提升研究”（项目编号：19FJKB006）。

[作者简介]叶一丹（2002-），女，福建南平人，杭州师范大学经亨颐教育学院硕士生；主要研究方向：学校文化。徐洁（1991-），男，安徽芜湖人，博士，杭州师范大学中国教育现代化研究院、经亨颐教育学院副教授、硕士生导师；主要研究方向：学校文化建设。

一、历史经纬：英国薄弱学校改进过程中领导力转向的时代语境

20 世纪 90 年代以来，薄弱学校改进问题已成为制约英国教育公平与质量提升的重要因素。多年来，英国政府持续推进学校领导力建设，着力提升领导力在促进学校改进中的作用。

（一）公平诉求凸显：学校改进对领导力的现实要求

面对全球范围内提升教育质量、追求教育公平的改革浪潮，英国社会对促进教育公平、解决薄弱学校的问题提出更为迫切的要求。随着薄弱学校改进工作的纵深推进，英国政府日趋重视学校领导力建设。主要体现在两个方面：一方面，将学校领导力建设纳入国家计划。1997 年，布莱尔领导的新工党政府上台后高度重视教育，在延续问责与自治框架的基础上，首次将学校领导力的建设纳入学校改进的规划中^[3]。1998 年颁布的教育行动区（Education Action Zones）计划也明确将“学校的领导与管理”列入薄弱学校的评判标准当中。同年发布的《教师：迎接变革的挑战》（Teachers: Meeting the Challenge of Change）绿皮书中更是强调“国家需要培养强有力的领导者，给予领导者充分的奖励，赋予他们管理的自由，并从薪酬、绩效、发展等方面明确了学校领导力建设的标准”^[4]。另一方面，重视以校长为核心的领导力培育。在 1997 年新工党执政后发布的名为《卓越学校》（Excellence in Schools）的白皮书中指出：“校长的素质往往是决定学校成败的关键，优秀的校长能够改变一所学校；而不称职的校长则可能阻碍学校的发展与进步。因此，我们必须建立有效的机制，提升所有新任和在任校长的能力。”并对薄弱学校的新任校长提出专业资格认证要求，证明他们具备激励师生和管理学校所必需的领导能力^[5]。由此可见，学校领导力建设逐步融入学校发展全过程，日益被视为推动薄弱学校改进的重要动力。

（二）评估机制驱动：教育问责强化下的领导力聚焦

在英国，学校改进的成败系于问责制度之中。学校主要面临的教育问责分为 3 种。一是外部问责。即以教育督导为核心的政府问责。作为政府及教育管理部门进行教育治理的重要手段，教育督导被视作推动学校改进的主要动力。外部问责通常强

调对学生成绩及学校表现的问责，学校领导需要根据绩效评估判断学校是否达到教育督导设定的标准。二是市场问责。1992 年《学校教育法》的颁布对教育监督体系进行了重大改革，成立教育标准局（Ofsted）以取代原有的皇家督学机构；鼓励教育行业以外的私人组织参与监督工作；强化家长在监督中的地位和作用^[6]。在此背景下，英国学校改进的压力主要源自政府对学校实行“点名即耻辱”的措施，即向社会公布教育标准局的评估报告，向全国公开宣布失败学校的名单等^[7]。这一制度的运行逻辑在于为家长、社区与媒体提供学校参考与比较的标准，刺激那些可能失去学生的薄弱学校努力进行提高与改进。在此过程中，学校领导需要将学校的绩效数据、督导报告、财务情况依法向社会公开，接受公众监督。三是学校内部问责。内部问责通常被认为是更有效改变办学质量的途径，学校领导者在内部问责领域主要面临两重挑战：一方面，必须肩负设置、宣传标准与问责措施的重要责任，同时调整学校改进规划以匹配外部评价标准；另一方面，需要从学生成就、教学质量、学校表现等方面对学校进行评估，据此对学校内部管理层进行监督与问责。如此一来，面对层层问责制度的驱动，薄弱学校身处“评估—问责—改进”的闭环中渐趋聚焦领导力的提升，以适应学校改进的需求。

二、实践进路：英国薄弱学校改进中学校领导力的具体措施

纵观英国薄弱学校改进的历程，可以发现对学校领导力的建设渗透在诸多的学校改进计划中。总体来看，核心举措主要围绕制度性赋能、系统性支持、专业性引领 3 个方面展开。

（一）制度性赋能：赋予领导者实质性发展自主权

英国薄弱学校改进初期，因外部干预过多、管控过细，导致学校改进成效不佳。针对这一问题，英国政府通过持续下放管理权限，强化学校领导者在自主改进中的主体地位。英国政府于 2000 年开始实施学院计划（Academies Programme），旨在重新界定学校与地方教育当局及政府的关系，将办学自主权从地方政府转移到卓越学校及系统领导者手中。所谓学院类学校是指当年被英国教育标准局评估为“需要改进”的学校，经评估后可摆脱地方教育当局管辖，转为由中央政府直接资助的独立公立学校，此类学校在课程设置、学校管理、教师聘用

等方面比一般公立学校拥有更大的自主权，从而激发学校的办学与创新活力^[8]。在人事权方面，学校可自主聘任或解聘教职员工，自主设定薪酬体系以吸引优秀人才；在财政权方面，学校可灵活统筹国家年度拨款，根据学校改进的优先级进行战略投资安排；在课程权方面，学校在遵循国家课程核心要求的前提下，自主设计校本化课程体系与教学时间安排。这一计划通过立法与政策调整学校的治理结构，将决策权从地方教育当局向学校领导内部转移。此外，学院计划还通过设立国民教学服务中心，鼓励优秀领导到薄弱学校工作。当优秀校长愿意调动至薄弱学校并开始着手学校改进时，教育标准局会将评估的时间延长至 30 个月，在此期间该学校能不受到复验。同时，这些实行岗位调动的领导能够获得一系列的支持及晋升，极大地刺激了卓越领导力向薄弱学校流动。

为促进基础教育均衡发展，改善薄弱学校的不利处境，2010 年，英国卡梅伦联合政府从欧美国家借鉴有关特色办学的经验，展开了自由学校（Free School）的试验。自由学校是一种新型的学校，是一种由家长、教师、慈善机构、志愿团体等个人或组织独立运作的、享有国家教育经费直接拨款且不受地方教育行政部门管辖控制的公立学校^[9]。自由学校在本质上归属于公立学校，但比一般的公立学校享有更大的自主权。在自由学校的发展过程中，强有力的领导至关重要。尤其对新建的自由学校而言，办学自主权的落实与有效行使直接依赖于学校领导层的决策力与执行力。因此，重视学校领导力的建设成为自由学校实现稳定发展与快速成长的必然选择。办学自主权的赋予使得学校领导的角色发生变化，有助于激发学校领导的内在责任感与使命感，提升战略规划与统筹治理的能力。

（二）系统性支持：构建协作改进的发展支持网络

2010 年，英国教育部颁布《教学的重要性》（The Importance of Teaching）白皮书，正式提出了“自我改进的学校系统”（Self-Improving School System）的策略，即多所学校形成集群以共享专业知识和办学资源，更大程度上发挥卓越学校及其领导人的责任与作用^[10]。依循于此，薄弱学校开始与优质学校建立联盟，形成以协作改进为旨归的发展支持网络。

英国的多学院信托（Multi-Academy Trust）最早可追溯至 2000 年代初的“学院链”。2010 年联合政

府上台后通过颁布法案，允许所有公立学校申请转为享有更大自主权的“学院”，并鼓励多个学院组成信托联盟，“学院链”进一步演变为多学院信托。在此过程中，政府通过实施行政指令与经费引领，强制要求优质学校与薄弱学校建立结构性帮扶关系进行领导力支援、师资共享交换，为薄弱学校提供经济、管理、资源等多方面的支持。通过建立统一的领导力发展体系为成员学校的领导者提供定制化培训及专业指导，并运用校长轮岗、跨校协作等方式，将优质学校的领导经验直接注入薄弱学校改进过程。学院信托通过塑造共同愿景与集体使命感，帮助薄弱学校重塑领导层的组织文化，并为领导者提供持续发展的支持，以增强改进的动力与信心。优质学校在帮扶薄弱学校提升办学水平的过程中实现自我改进，进而推动教育质量的提质增效。

2011 年，卡梅伦联合政府推出教学学校（Teaching School）计划。教学学校的职责是与其他学校和相关组织合作，建立“国家教学学校联盟”，为“国家教学学校联盟”内的学校提供高质量的教师培训与专业发展项目^[11]。入选教学学校的标准包含以下 5 个方面：在教育标准局的质量评估中评为优秀；成功与其他学校建立伙伴关系；在学校改进中有卓越的领导能力；校长具有卓越的领导能力；拥有一支优秀的领导团队以承担国家教学学校的职责^[12]。同时，政府对教学学校提出了 6 个方面的核心任务领域：职前教师培训、持续专业发展、继任计划和人才管理、学校帮扶、教育专业领导者的指定和代理、参与研究和发展。根据入选标准以及核心任务领域，不难发现对于教学学校的领导力要求非常高。教学学校计划的最终愿景是希望代替地方教育当局，挑选卓越学校成为国家和地方学校领导培训的引领者，并最终带动薄弱学校的发展。2021 年教学学校中心（Teaching School Hubs）取代了原来的教学学校联盟，教学学校中心由教育部拨款支持，旨在为各阶段职业发展的教师和领导者提供专业发展培训，涵盖从新教师培训到高级领导培训的全过程^[13]，进一步强化学校领导力建设以驱动薄弱学校改进。

（三）专业性引领：制定国家统一的领导标准规范

20 世纪末，受“新专业主义”理念的影响，新工党政府深刻认识到，若要更有效地实现教育目标，关键在于发展和强化校长的领导能力。因此，政府将提升校长培训质量作为工作重点，着手改革

校长培训体系,以确保校长能够获得所需的专业支持与成长机会^[14]。鉴于此,英国政府通过制定明确的专业标准来定义卓越领导力,为领导者的选拔、培养和发展提供统一、高质量的框架。

内外部环境的不断变化对薄弱学校的校长提出了动态的要求与挑战,《国家校长标准》(National Standards for Headteachers)的颁布则为校长的专业化培训提供了坚实的基础。1998年英国政府首次公布《国家校长标准》,但存在目标不够明确、适用范围有限、结构过于复杂、表述不够清晰等问题^[15],此后分别于2004年、2015年、2020年进行修订。2020年版在标准的第一部分中阐述了学校校长的道德规范和专业行为要求,并指出校长应遵守并体现公共生活的七项原则,即诺兰原则(Nolan Principles),这些原则构成了公职人员应遵循的道德标准基础,即无私、完整、客观、问责、开放、诚实、领导力^[16]。在第二部分校长的管理行为标准中还特别提及了校长在持续的学校改进中应尽的责任。由此可见,《国家校长标准》的制定为学校领导力的建设提供了直接政策依据,有效助推校长的专业发展。

在《国家校长标准》的基础上,英国政府同步推行国家校长专业资格(National Professional Qualification in Headship, NPQH),成为英国学校校长上岗的必备条件。2001年,英国政府成立了专门负责校长培训的机构——英国国家学校领导力学院(National College of School Leadership, NCSL),为学校领导力的建设提供了更加翔实的发展框架,主要涵盖临时领导、成立领导层、进入总部、高级领导、顾问领导5个阶段^[17]。2002年,英国教育与就业部正式将NPQH证书设立为学校校长的法定要求,这一举措随后被纳入议会通过的《2002年教育法案》(Education Act 2002)中^[18],为校长专业培训提供了法律层面的支持。2012年,为顺应政府“自由”的执政理念,推动多机构共同参与校长培训,国家学校领导力学院将NPQH培训的职责移交给教育机构,同时更名为国家教学与领导学院(National College for Teaching and Leadership, NCTL),并颁布了中级领导国家专业资格和高级领导国家专业资格,鼓励学校领导不断更新与发展自己的专业技能。国家校长专业资格通过校长的系统培训,进而形塑校长的专业角色,增强校长的管理能力与职业责任感。

三、效果检视:英国学校领导力建设对薄弱学校改进的成效与问题

薄弱学校改进是促进教育均衡发展、提升整体教育质量的关键环节。英国将学校领导力建设作为核心抓手,对薄弱学校的改进取得了一定的成效,随之也衍生出一些值得省思的问题。

(一)成效探析

英国通过制度性赋能、系统性支持与专业性引领3个方面推动学校领导力的建设,进而带动薄弱学校实现改进,以下主要从治理效能、专业能力及核心目标3个角度分析主要成效。

1. 擘画学校改进蓝图,提升薄弱学校治理效能。学校领导者的核心职责之一是确立并与教职工分享办学愿景。而薄弱学校治理效能低下的症结往往源自学校领导力薄弱,缺乏自主决策的空间,难以形成清晰的改进愿景并有效落实。为此,英国推行“学院计划”“自由学校”和“多学院信托”等一系列改革措施,着力于强化学校领导力发展,为薄弱学校构建更为专业、自主的治理框架。通过赋予学校更大程度上的自主权,明确领导团队在学校治理中的核心责任,帮助学校制定切实可行的发展规划,提升治理的精准性与执行力。实践证明,强有力的领导力能够直接转化为学校治理效能的提升。具体而言,在学院类学校与多学院信托模式中,卓越的领导力与治理框架得以在联盟内进行共享,使得薄弱学校快速接入成熟的管理体系,而在自由学校中,领导力本身就是治理的核心驱动力,学校自主权的行使很大程度上依赖于领导者战略规划、资源整合与执行监控的能力。由此可见,通过制度设计有目的地构建与强化学校领导力,能够推动薄弱学校建立权责明晰、反应迅速、执行有力的治理秩序,提升薄弱学校的治理效能。

2. 激活学校改进引擎,提高领导的专业化水平。学校领导者的专业化水平是薄弱学校改进的重要动力,缺乏专业引领的改进往往难以持久。英国通过构建协作改进的发展支持网络与制定统一的领导标准规范,形成“外部支持+内部规范”的双重保障机制,促进领导专业化水平的跃升。在外部支持层面,国家教学学校联盟及多学院信托等政策通过建立结构性帮扶关系,推动优质领导经验的有效传递与精准指导,助推薄弱学校的领导者快速掌握学校管理的核心能力;在内部规范层面,英国政府推行的国家校长专业资格及《国家校长标准》经由

多次修订与完善，为学校领导力发展提供了明确的方向指引与制度依据。外部支持协同内部规范，使薄弱学校领导者既“有标可循”，更“有力可施”，从而激活学校改进的内生动力。

3. 锚定学校改进核心，推动学生学业成就进步。薄弱学校改进是提升学生学习质量的过程，应聚焦学生学业成绩的进步。英国在学校领导力建设过程中，始终以学生发展为根本导向，致力于推动教育优质均衡发展。具体而言，制度性赋权使学校领导者能够围绕学生学业成就优化资源配置与课程教学；系统性支持网络为薄弱学校开展学业提升提供专业保障与资源支撑；专业化培养体系则助力领导者掌握教学质量管理的科学方法与实施能力。研究表明，学校领导力效能对学生的学业成绩具有直接或间接的积极影响。譬如，就教学学校联盟而言，一方面，可以促进学生学业成绩的进步。据梅斯(Muijs)等人的研究分析显示，学校联盟对学生成绩的提升具有明显的效果^[19]。另一方面，表现为学生学习兴趣的提升。英国教育标准局的研究报告指出，学校联盟所形成的大规模群体，能够帮助学生建立良好的同伴关系，增加学生学习的乐趣和信心，拓宽学生的视野^[20]。

（二）问题省思

尽管英国学校领导力建设在驱动薄弱学校改进方面取得显著成效，但也相应地暴露出一些矛盾与问题，值得深入反思。

1. 教育系统公平性隐患加剧。英国虽通过自主权下放与协作改进的方式提升了薄弱学校的治理活力，但也加剧了教育系统的公平性隐患。由于英国政府主张根据学生成绩评估学校表现，校际间的竞争关系仍然存在，高风险绩效机制的存在也阻碍了学校之间形成良性合作关系^[21]。以教学学校联盟为例，校际领导力流动虽有助于优质资源向薄弱学校辐射，但此过程多依赖于行政指令与经费引导，优质学校在资源共享中仍可能呈现利己倾向，薄弱学校难以获得持续、实质性的资源支持。此外，自主权的差异化配置使得不同学校在资源获取与发展机会上出现分化，部分薄弱学校虽获得自主发展权，但受限于原有基础薄弱、社区资源匮乏等先天劣势，难以与优质学校在同等自主框架下实现资源集聚与质量提升。在此情形下，受制于教育标准局以学业成绩为导向的评估体系，薄弱学校只能处于劣势的状态，资源获取的差距进一步放大，与教育均衡发展的目标形成落差。

2. 领导力负担激化继任危机。英国学校长期面临领导岗位短缺、招聘困难的问题。原因之一在于，英国在强化学校领导者责任与能力要求的同时，也显著增加了其工作负荷，继而降低学校领导岗位的吸引力。一方面，自主权的下放意味着领导者需要承担更多的决策责任，涵盖人事管理、财政规划、课程设计等多个领域，学校领导者工作范畴不断拓展、工作强度持续攀升。尤其是薄弱学校的领导者，不仅要应对原有教育质量低下、师资流失等固有问题，还需要推动学校治理架构重建、改进策略落地，使得学校领导长期处于高强度的工作状态。另一方面，专业化标准与资格认证对领导者的专业能力提出了更高要求，迫使领导者需要投入大量时间与精力参加专业培训与资格认证。超负荷的工作压力与高标准的专业要求降低了学校领导岗位的吸引力，导致优秀人才不愿意涉足薄弱学校领导岗位。同时，面对教育标准局的问责，现有领导力培养对继任者的储备与培养关注稍显不足，缺乏完善的继任人才梯队建设制度，严重影响学校改进的连续性与稳定性。

四、经验启示：英国经验对我国薄弱学校改进的镜鉴

在推进义务教育均衡发展的背景下，如何改进薄弱学校成为实现教育公平的关键问题。分析英国在薄弱学校改进过程中学校领导力建设的举措，归纳经验，总结教训，可为我国薄弱学校的领导队伍建设提供一定的经验参照。

（一）培育持续性领导力，维系薄弱学校改进的内生动力

薄弱学校的改进工作是一个复杂又漫长的过程，改进目标的实现也绝非一蹴而就。正因如此，为维系学校改进的内生动力，增强薄弱学校自我改进的能力，亟需推进持续性领导力的培育。

可从以下两方面着手。在纵向上，重视领导力发展的梯队建设。建设教育强国和文化强国，需要数以万计的好学校和好校长作为高质量教育体系的基础^[22]。因此，遴选下一任校长是学校及教育行政部门领导者的重要职责，需要有意地进行学校领导力发展的梯队建设。一是夯实优秀人才的前瞻性储备。重视发掘教师队伍中具有潜力的领导者，为其提供专业的指导与培训，并为优秀教师晋升为领导者提供快速通道。二是制定个性化的发展计划。鉴于每所学校的情况不同，每位校长的能力亦

不尽相同，因此，需要为接任校长提供个性化的发展计划，如“影子校长”，即通过新旧校长的双人领导实现接任校长的平稳过渡，抑或参与跨校项目，让新任校长主导学校的重要改进项目，在实践中既能熟悉学校具体情况，又能锤炼自身的领导能力。

在横向上，完善校际领导力的支援型流动制度。长期以来，面对我国农村地区、偏远地区的薄弱学校校长补充配备不足的问题，国家实行了校长交流轮岗制度，即以校长校际岗位轮换为流动模式实现学校领导力资源优化配置的一种管理方式。但就现实而言，这一制度的实施并未达到预期的效果。主要体现为校长流动的狭隘化、形式化、功利化，原因之一在于，薄弱学校的待遇对优秀领导的吸引力不足。借鉴英国的校长支援型流动制度可对我国完善校长交流轮岗制度有所裨益，其运行逻辑在于通过优厚的待遇补贴吸引优质校长参与薄弱学校改进工作。一是实行弹性合约。合约的目标为校长在固定期限内（如3—5年）带领薄弱学校实现绩效达标即可结束交流轮岗，以此实现灵活派遣。二是完善岗位流动的激励保障。积极落实校长轮岗后的薪酬补贴、评优表彰，将“薄弱学校工作经历”作为职称评选的优先条件，为校长提供优厚待遇及发展机遇的双重激励。

（二）发展专业型领导力，提升薄弱学校治理体系效能

随着教育的不断深入，政府通过下放权力赋予地方教育部门及学校更大的自主权，为保障学校工作的健康运转，有必要通过发展专业型领导力以促进薄弱学校治理体系的改进。

领导的专业化水平直接关系到学校组织的治理水平。我国现阶段学校不乏校长专业标准的相关政策，但执行效果甚微。这与专业标准本身的模糊、专业标准政策工具缺位、政策执行主体专业素质欠佳等因素有关^[23]。鉴于此，一方面，以专业标准改进为抓手。借鉴英国《国家校长标准》、国家校长专业资格与国家学校领导力学院的经验，推动我国科学完备的专业标准与认证体系扎实落地。一是建立明晰的专业标准发展框架。各学校可在国家专业标准细则的基础上进一步制定符合学校情况的专业标准发展框架，明确学校各层级领导的角色与责任以及所需具备的能力。二是完善专业标准的学习与培训。结合我国《义务教育学校校长专业标准》，并针对每所学校的实际情况与领导力水平，因地制宜地开展有关领导力专业标准的培训，如将领导力

的专业标准置于校长国培计划中，或者在学校开展相关的培训课程。另一方面，实行循证改进的领导评价，推动领导专业发展自觉。英国政府不断调整学校与政府、市场及社区的关系，通过多渠道问责推动薄弱学校改进。为此，迫切需要构建循证改进的领导力反馈机制，强化评价之于领导专业发展的诊断性与发展性。一是明确领导力评价的指标，即以上述专业标准与发展框架作为评判指标。二是拓展评价主体，在教育督导基础上，引入专业机构、社区、家长等多元评价主体，为领导力改进提供多维度建议。

（三）构建分布式领导力，提升薄弱学校协作改进合力

受传统科层制及绩效问责的压力，现今我国多数学校仍以集权式领导为主。英国的经验表明，“个人英雄式”的领导力难以实现学校的长远发展。依循于此，亟需构建分布式领导力以提升薄弱学校协作改进的合力。分布式领导强调领导力并非集中于单一权威个体，而是分散在组织成员之间，通过互动、协作和资源共享实现共同目标^[24]，以打破传统领导权力中心化的桎梏。

一是建立外部支持的分布式领导力网络。英国的学院类学校、教学学校联盟本质上都是以学校集群支持薄弱学校改进的方式，薄弱学校加入集群后能在办学资源、治理结构、教师发展及领导力储备等方面获得卓越学校的经验辐射。这可对我国以集团化为主要形式的学校集群发展提供有益的借鉴。教育集团是共享共治、共建共赢的学校发展共同体，能够带动当地教育的优质均衡发展，承担当地优质教育扩散形成优质学校群落的责任。具体而言，薄弱学校可以与不同层次、各具特色的学校组成集群，开展跨校教研、课程资源共享、领导干部交流等活动，在校际横向网络中形成“优势互补、责任共担”的共生关系。同时，分布式领导要求中心校长在领导集团办学的过程中执行各级分权制度，各级子系统根据实际情况做出决策并拥有一定的处理问题的权力。为提高解决实际问题的效率，各成员校内部也应做好分工，提高交互合作中的绩效^[25]，以此推动薄弱学校在协作中实现发展。

二是完善内部驱动的分布式领导力系统。从根本上说，领导力是组织机构中全体成员的集体行为^[26]。首先，确立共同愿景。学校可通过会议、论坛等方式宣导领导力并非校长独有，强调学校的每位成员需要基于专长为共同体目标贡献决策与影

响力,并将愿景与学校全体共享,让其成为学校领导力活动的中心驱动力。其次,完善“低—中—高”层领导岗位的领导力发展框架,针对不同层级、不同岗位的领导者提供学校领导力发展的标准参照,并通过植入常态化领导力协作机制,如设立校级领导团队、分布式项目小组等进行日常学校改进工作事宜的决策与讨论。此外,亦可将领导力共享至家长、社区与社会资源。为此,薄弱学校可通过建立校务监督委员会,吸纳家长、社区乃至社会的代表性建议,通过整合多方主体参与,完善学校分布式领导的支持保障,驱动薄弱学校实现精准改进。

参考文献:

[1] 张东娇. 好的学校管理的原理、状态和组织本领[J]. 中国教育学刊, 2023(06): 7-13.

[2] 张东娇. 高质量学校发展规划的写作框架和编制方法[J]. 教学与管理, 2022(10): 11-14.

[3] Newman J. Enter the transformational leader: network governance and the micro-politics of modernization[J]. Sociology, 2005(04): 717-734.

[4] Secretary of State for Education and Employment. Teachers: meeting the challenge of change[EB/OL]. http://www.educationengland.org.uk/documents/gp1998/teachers_change.html, 2026-01.

[5] Secretary of State for Education and Employment. Excellence in schools[EB/OL]. <http://www.educationengland.org>, 2026-01.

[6] Legislation. Gov. uk. Education (Schools) Act 1992[EB/OL]. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38/cross-heading/miscellaneous/enacted>, 2026-01.

[7] WIKLEY F, STOLL L, LODGE C. Effective school improvement: the English case studies[A]. DE JONG R. Effective school improvement programs: A description and evaluation of ESI programs in eight European countries[C]. Groningen: GION, 2002.

[8] CORBETT J. School Turnaround in England: Utilizing the Private Sector[EB/OL]. https://www.adi.org/downloads/Centron_School_Turnaround_England_Turnaround_Policy_Perspective.pdf, 2026-01.

[9] 张俊勇, 张玉梅. 英国“自由学校”的探索及启示[J]. 教学与管理, 2017(36): 117-120.

[10] National College for Teaching and Leadership. A self-improving school system: towards[EB/OL]. http://www.educationengland.org.uk/documents/gp1998/teachers_change.html, 2012-10.

[11] 吕杰昕. 以学校为引领的教育变革——英国“国家教学学校”项目述评[J]. 外国中小学教育, 2017(01): 1-7.

[12] 倪中华, 李霞, 马红洁. 英国经验英国的“国家教学学校联盟”和“学院制学校信托”[J]. 上海教育, 2019(29): 66-67.

[13] Department for Education. Find a teaching school hub[EB/OL]. <https://www.gov.uk/guidance/teaching-school-hubs>, 2024-09.

[14] Bolam R. The changing roles and training of headteachers: The recent experience in England and Wales[M]. Reshaping the Landscape of School Leadership Development. Taylor & Francis, 2003: 57-68.

[15] Garcia K. The National Standards for Headteachers—Now Being Revised[J]. Management in Education, 2004(02): 28-29.

[16] Committee on Standards in Public Life. The Seven Principles of Public Life[EB/OL]. <https://www.gov.uk/government/publications/the-7-principles-of-public-life/the-7-principles-of-public-life--2>, 1995-05.

[17] Bush T. The national college for school leadership: a successful English innovation? [J]. Phi Delta Kappan, 2006(07): 508-511.

[18] Legislation. gov. uk. Education Act 2002[EB/OL]. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>, 2026-01.

[19] HAPMAN, MUIJSD. Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes[J]. School Effectiveness and School Improvement, 2013(03): 351-393.

[20] Ofsted. Leadership of More than One School: An Evaluation of the Impact of Federated Schools[R]. Office for Standards in Education Children's Services & Skills, 2011.

[21] Christopher Chapman. Academy Federations, Chains, and Teaching Schools in England: Reflections on Leadership, Policy, and Practice[J]. Journal of School Choice, 2013(03): 334-352.

[22] 张东娇. 好学校特征及其表现的三个维度——从“好学校=好校长+好管理+好文化”这一公式谈起[J]. 中国教育学刊, 2025(01): 77-84.

[23] 康宁, 于川, 刘婉琳. 中小学校长专业标准执行的低效困境及动力机制探析[J]. 教育科学研究, 2022(11): 34-40.

[24] Mintzberg. H.. The leadership debate with Henry Mintzberg: Community-ship is the answer[N]. Financial Times, 2006-10-23.

[25] 陈珍容. 分布式领导与学校管理变革[J]. 中国教育技术装备, 2006(06): 69-72.

[26] 丁钢, 黄锦樟. 聆听世界: 多元社会中的教育领导[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 16.

(责任编辑: 孙冰玉)

How School Leadership Drives Improvement in Underperforming Schools

—Lessons Based on the UK Experience

YE Yidan, XU Jie

(Hangzhou Normal University, Hangzhou, Zhejiang 311121, China)

Abstract: Since the 1990s, the growing demand for educational equity has imposed higher practical requirements on school improvement leadership. The evaluation mechanisms driven by educational accountability have led schools to focus on leadership development. Over the years, the UK government has been committed to exploring the construction of school leadership. Specifically, through measures such as granting leaders substantive autonomy for development, building collaborative improvement support networks, and establishing national unified leadership standards, it has achieved institutional empowerment, systematic support, and professional guidance. As a result, the UK has accumulated relatively rich experience in school leadership development and has generated both certain achievements and issues in improving under-performing schools. In contrast, China is currently advancing the process of achieving high-quality and balanced development in compulsory education. How to enhance the improvement effectiveness of under-performing schools has become a core topic of current educational reform. Considering China's national conditions and drawing lessons from the UK's experience in school leadership development for under-performing school improvement, efforts can be made from three aspects: cultivating sustainable leadership to maintain the intrinsic motivation for improvement in under-performing schools, developing professional leadership to optimize the governance system effectiveness in under-performing schools, and constructing distributed leadership to enhance the synergy in collaborative improvement of under-performing schools. The aim is to enhance the role of school leadership in promoting the improvement of under-performing schools.

Key words: school leadership; improvement of weak schools; education in the UK; school reform

(上接第 36 页)

Examining and Transcending Meritocracy: The Crisis of Educational Justice and Its Restoration

CAI Shuang¹, HUANG Daozhu²

(1 Zhejiang Normal University, Jinhua, Zhejiang 321004, China; 2 Wuhan University of Technology, Wuhan, Hubei 430070, China)

Abstract: The underlying logic and ideology of meritocracy face profound dilemmas of justice in higher education practice, creating value tensions with educational equity, diverse development, and the holistic growth of individuals. This system reinforces itself through quantitative evaluation, resource competition, and individual narratives, thereby stifling innovation, narrowing the function of education, and leading to collective irrationality. The way forward lies in practical reconstruction-by defining the boundaries of meritocracy, creating institutional alternatives, and empowering diverse stakeholders-to gradually restore educational justice centered on human development.

Key words: meritocracy; educational justice; higher education; practical reconstruction

新时代中小学校长文化领导力的内涵、困境与突围路径

鞠俊峰^{1,2}

(1 东北师范大学, 吉林 长春 130000; 2 东北师范大学吉林实验学校, 吉林 吉林 132000)

[摘要]在教育高质量发展的时代背景下,学校文化建设已成为推动中小学内涵式发展的关键力量。中小学校长文化领导力作为文化的核心要素,直接影响学校的办学方向与发展质量。中小学校长文化领导力是指在立德树人根本任务的指引下,校长引领学校文化生成、优化与重构的综合性能力,具体体现为文化认知力、文化设计力、文化实施力、文化诊断力、文化传播力5个维度的有机统一。中小学校长当前面临学校文化理解与认知存在偏差、诊断力意识与方法匮乏、文化设计“脱嵌”与“失真”、文化实施力阻滞与衰减、文化传播力的内卷与失语等困境。通过深化对学校文化的认知理解、完善文化诊断的工具与方法、优化立足校本实际的文化设计、强化文化实施的过程保障、创新内外联动的文化传播等路径,系统提升中小学校长文化领导力,最终实现以文化人、以文育人的教育使命。

[关键词]中小学校长;文化领导力;困境;突围路径

[中图分类号]G471.2 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0051-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.008

随着社会转型与教育改革的持续深化,学校文化建设成为提升教育质量和学校竞争力的核心变量。中小学校长作为学校的引领者,其文化领导力对学校文化的塑造与发展具有决定性影响。特别是在新时代背景下,中小学校长能否有效整合资源、凝聚共识、构建富有特色的学校文化,直接关系到学校育人功能的实现与可持续发展。政策层面的变化为这一认识提供了明确支撑。2013年,教育部颁布的《义务教育学校校长专业标准》明确将“营造育人文化”列为中小学校长的六项专业职责之一,与规划学校发展、领导课程教学、引领教师成长、优化内部管理、调适外部环境并列^[1]。2020年9月,教育部等八部门印发的《关于进一步激发中小学办学活力的若干意见》进一步强调“强化学校文化引领作用”,要求“坚持以社会主义核心价值观

为引领,大力构建积极向上、奋发有为、团结和谐、富有特色的学校文化,注重创建学校党建工作品牌,在师生中深入开展‘一训三风’(校训、校风、教风、学风)征集提炼、培育弘扬活动,创作设计富有文化内涵、时代特征和学校特色的校歌、校徽、校旗,以科学正确的办学理念,凝聚广大师生的价值追求和共同愿景。加强校园绿化、美化和人文环境建设,深入开展校园文化活动,增强学校文化的感染力和凝聚力”^[2]。这标志着学校文化建设已从“软性任务”转变为中小学校长专业能力的核心构成。近年来学界对中小学校长领导力、学校文化建设等议题展开了较为丰富的探讨,但专门聚焦于中小学校长文化领导力的系统性研究仍显不足。本研究基于理论梳理与实践观察,从内涵解读、现实困境、素养提升、突围路径及远景展望等

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]中国教育学会重点课题“新时代班主任专业能力协同培育机制研究”(项目编号:202416359434A)。

[作者简介]鞠俊峰(1973-),男,吉林通化人,东北师范大学教育学部博士生,东北师范大学吉林实验学校书记、校长、高级教师;主要研究方向:教育领导与管理。

5个层面,系统探讨新时代中小学校长文化领导力的关键议题,以期为中小学校长专业发展与学校文化建设提供理论参照与实践启示。

一、中小学校长文化领导力的内涵

新时代中小学校长文化领导力不是单一的概念,而是一种能力,是指在立德树人根本任务指引下,中小学校长通过系统的文化认知、设计、实施、诊断与传播等行为,引领学校文化生成、优化与重构的综合性能力^[3]。具体而言,中小学校长文化领导力由文化认知力、文化设计力、文化实施力、文化诊断力和文化传播力5个维度构成。文化认知力主要源自文化智力理论中的认知维度,汲取了费孝通文化自觉思想中关于文化主体认知与反思的核心理念^[4-5]。文化设计力根植于文化智能的认知理论、设计思维中的文化符号学模型,以及设计科学研究中的文化建模理论^[6-8],强调的是一种在理解文化深层符号系统的基础上,进行有效创新设计的能力。文化实施力源自文化能力(文化胜任力)的实施框架和组织变革理论^[9],强调将关于文化的认知、态度和知识,通过系统的策略、管理和领导力,转化为可操作、可衡量、可持续的组织实践和成果。文化诊断力主要源自组织行为学中的文化诊断理论(以沙因的层次模型为代表)^[10]。文化诊断理论提供了从现象到本质的系统分析逻辑,构成了文化诊断力从理论到实践的关键支撑;文化传播力的理论基础主要交织于跨文化传播学与传播社会学领域^[11],强调传播的有效性始于深度的文化认知(如霍尔的语境理论)^[12],并通过文化适配规律(如罗杰斯的创新扩散理论)的制约^[13]。两者共同构成了从微观认知到宏观传播的完整理论链条。

(一)文化领导力的理论溯源

从理论渊源看,文化领导力概念源于组织文化研究领域。埃德加·H·沙因(Edgar. H. Schein)将组织文化界定为一套由组织成员共享的基本假设、价值观与行为规范,而领导者在文化形成与变革中扮演关键角色^[14]。教育领域的文化领导力最早是由美国教育管理学者萨乔万尼提出,他认为文化领导力是校长通过建设独特的学校文化而获得的力量^[15]。Deal和Peterson指出,学校领导者的核心职责在于塑造学校文化,通过符号、仪式、故事等方式传递价值理念^[16]。在中国教育情境中,中小学校长文化领导力不仅需要回应西方理论框架,更需植根于立德树人根本任务与中国学校教育的实践

逻辑,强调文化育人的价值导向与实践路径。

(二)文化领导力的结构维度

中小学校长文化领导力作为学校治理体系中的高阶能力,其构成并非单一行为的简单叠加,而是一个具有内在逻辑关联、动态循环的系统化能力结构。本文基于文化领导理论、学校教育生态学及组织行为学视角,将中小学校长文化领导力解构为5个相互关联的结构维度,各维度既具有相对独立的功能定位,又在文化领导实践中形成有机统一的整体。

1. 文化认知力:文化自觉与价值阐释的认知基础。文化认知力是指中小学校长对学校文化系统进行意义识别、符号解读与价值判断的认知能力。这一维度借鉴文化社会学中的意义建构理论与教育领导中的情境感知理论,强调中小学校长需超越表层文化现象,深入理解学校历史传统、制度符号、行为习惯及情感结构中所蕴含的价值取向。学校的核心价值观,不是校长一个人的价值观,而是全校师生共同的价值选择与群体认同^[17]。文化认知力要求校长在多元文化语境中保持文化敏感性与批判性思维,能够辨识文化冲突、洞察文化潜能。从认知心理学角度看,这一能力涉及校长对复杂文化信息的加工、整合与意义赋予,是文化领导力得以有效发挥的认知前提。

2. 文化设计力:文化愿景转化与制度建构的规划能力。文化设计力体现中小学校长将抽象的学校文化理念转化为具体的文化架构与行动方案的能力,涵盖学校文化理念提炼、制度设计、项目策划以及符号系统设计等方面。中小学校长需在政策要求、学校传统与师生发展需求之间进行创造性整合,形成具有一致性、特色性与可持续性的文化发展蓝图。文化设计力不仅要求中小学校长具备文化规划的专业素养,更强调其在设计过程中吸纳多元主体参与、实现文化共创的民主性与包容性,确保设计成果具有广泛的认同基础与实践可行性。

3. 文化实施力:文化行动组织与资源整合的执行能力。文化实施力关注中小学校长推动文化理念向实践转化的动态过程,强调其在组织动员、资源配置、关系协调与教师赋能等方面的操作能力。突出中小学校长在学校文化落地过程中对多重主体、多样活动与多种资源的系统性统筹。文化实施力不仅体现为文化活动的开展,更包括将文化价值渗透到课堂教学、德育管理、师生交往、管理决策等日常实践中,实现文化从“文本”到“语境”的深层融

入。活动的开展就是意义生成和意义赋予的过程^[18]。从组织行为学角度看,文化实施的有效性取决于中小学校长能否克服组织惯性、化解利益冲突、激发成员内在动机,使文化理念真正转化为组织成员的自觉行动。

4. 文化诊断力:文化生态评估与动态调适的检测能力。文化诊断力指向中小学校长运用系统性工具与方法,对学校文化运行状态进行持续观测、评估与反馈的能力。文化诊断力的核心在于将隐性的文化状态显性化、将模糊的文化问题精准化,使文化建设从经验驱动转向证据驱动。该维度涵盖对教师文化认同度、学生文化参与、制度文化匹配性以及文化活动实效性等方面的综合分析。中小学校长需通过质性观察、数据收集等方法,识别文化实践中的离散现象、仪式化倾向或价值脱嵌问题,从而为文化优化提供证据支持与调整依据。

5. 文化传播力:文化意义共享与形象建构的沟通能力。文化传播力指中小学校长通过符号传递、叙事建构与关系互动,在校内外多层次受众中塑造、推广与巩固学校文化认同的能力。这一维度整合传播学中的意义共享机制与品牌管理理论中的形象建构策略,包括内部文化叙事(如仪式、榜样、故事)的营造与外部文化表达(如家校沟通、社区参与、媒体呈现)的拓展。在数字化背景下,传播力亦涉及跨媒体平台的内容生产与文化互动,旨在增强学校文化的可见性、感召力与社会认同。

这5个维度层层递进、相互依存。文化认知力是基础,中小学校长借此明晰学校文化本质、现状与方向,为后续工作提供认知支撑。文化设计力是桥梁,依认知运用理论设计文化体系,给出实施蓝图。文化实施力是关键,中小学校长调动师生积极性,将方案转化为现实成果。文化诊断力是反馈调节器,通过评估发现问题,及时修正认知、优化设计与实施,保障建设方向正确。文化传播力是升华拓展,借助平台与合作传播文化,提升学校影响力。5个维度依次递进、循环关联,认知奠基、设计搭桥、实施落地、诊断纠偏、传播升华,形成闭环系统,既体现了文化领导的过程性与生成性,也为中小学校长文化领导力的评估与发展提供了理论框架与实践路径。

二、新时代中小学校长文化领导力的现实困境

若将中小学校长文化领导力视为一个由文化认知力、诊断力、设计力、实施力与传播力构成的动

态系统,那么当前实践中存在的诸多困境,恰恰可被解读为该系统中的一个或多个维度的功能阻滞、相互脱节或整体失衡。

(一)学校文化的理解与认知存在偏差

在实践中,部分中小学校长的文化认知力尚未深入学校文化的精神内核与生成逻辑,将学校文化等同于校园文化,将关注点聚焦在物质环境的创建与外显的各种活动,缺乏对学校文化内在意义关系的思考,特别是对潜藏于制度背后、师生日常互动中的价值信念、情感取向与行为习惯缺乏敏锐洞察。这导致其对学校文化的判断易受流行话语或政策文本的影响,难以识别本校文化的真实优势、深层矛盾与独特基因,使得文化理念沦为缺乏生命力的抽象符号。

(二)学校文化设计的脱嵌与失真

学校文化设计力的困境突出表现为设计成果的悬浮化与情境脱嵌。如果脱离学校真实的发展阶段、资源条件与师生真实体验,文化设计就会变成理想化的蓝图绘制。例如,借鉴名校文化模式,但未充分考虑本校师资结构、生源特点与社区环境的特殊性,导致设计的文化体系失去真实性,不能落地生根。此外,设计过程如果未能充分考虑教师、学生、家长等多元主体的设计参与,仅是校长个人意图或是校外专家建议,文化方案在起点上就缺乏广泛的认同基础与共创智慧,在落地环节自然就会遭遇很大阻力。

(三)学校文化实施力的阻滞与衰减

学校文化实施是将理念转化为行动的关键,但其过程常遭遇资源性阻滞与组织性衰减。资源性阻滞表现为人力、财力、时间等支持不足,使许多项目停留在纸面或启动仪式上。组织性衰减体现在层级传递中的效能损耗,校长的文化意图在向中层干部、教研组、班主任传递时可能逐渐模糊或变形。对于普通教师而言,因工作负荷、认知差异或激励缺失,对文化实践持消极执行或选择性应对的态度,学生则可能因活动设计脱离其兴趣而被动参与。文化实施易沦为孤立、间断的活动点缀,而非融入学校教育教学全过程的常态浸润。

(四)学校文化诊断的意识与方法匮乏

有效的文化诊断依赖于系统性的观察工具、持续的数据收集与专业的分析框架。然而现实困境在于,部分中小学校长缺乏文化诊断意识与科学方法,诊断行为呈现经验依赖与片段化特征。他们可能仅凭个别现象或零散反馈对文化状态作出判断,

缺乏对教师文化认同度、学生归属感、制度文化一致性等核心指标的长期追踪与分析,易陷入为诊断而诊断的形式化陷阱,如仅依赖简单的满意度问卷,未能结合深度访谈、日常观察等多重方法,导致诊断结果无法真实反映文化运行的机理,难以提出精准的调适策略。

(五)学校文化传播力的内卷与失语

学校文化传播力的困境呈现出对内循环与对外失语的双重特征。在学校内部,各种文化活动虽定期举行,但因形式固化、叙事单一,难以持续触动师生情感、引发价值共鸣,传播效果随时间递减,产生仪式内卷。在学校外部,则面临沟通失语或形象窄化的挑战。一方面,中小学校长可能不擅长运用家长、社区、媒体能理解与接纳的话语体系讲述学校文化故事,导致外界对学校文化的认知停留在表层。另一方面,在数字化背景下,虽通过各种媒体平台传播学校文化,但内容可能趋于同质化,未能生动呈现文化生成过程、价值碰撞及动态调适,使得学校文化形象单薄,缺乏穿透力与辨识度。

基于对上述现实困境的梳理与剖析,笔者发现,闭环效能的断裂本质上源于中小学校长文化领导力素养的结构性缺失与系统性不足。因此,亟须提升中小学校长文化领导力素养,从而激活文化领导力的整体效能。

三、新时代中小学校长文化领导力素养的提升

在新时代教育强国背景下,中小学校长需要直面“培养什么人”的本源之问,其文化领导力素养的提升是价值认知、能力融合、组织文化进阶的综合提高过程。这一过程的演进取决于中小学校长对学校文化本质的理解。只有经过连续多元的文化培育实践,才能促使中小学校长文化领导力素养发生内在变革,为学校文化建设注入生命活力与持久动力。中小学校长应在以下方面提升自身的文化领导力素养。

(一)价值引领:中小学校长文化领导力素养提升的核心维度

价值引领是中小学校长文化领导力提升的核心维度,也是塑造学校文化的精神底色。中小学校长应具备坚定的教育信念与高度的文化自觉,在学校教育教学中深入落实立德树人根本任务,在学校治理中持续渗透社会主义核心价值观、中华优秀传统文化及革命精神谱系等要素。中小学校长要在传承学校的历史积淀与地域文化的基础上,紧扣时代发

展的脉搏,形成具有校本特色的教育哲学体系,凝练出既符合教育强国建设要求,又契合本校实际且体现地域文化的办学理念,使价值引领成为师生可感知、可践行的共同追求。

(二)课程与教学:中小学校长文化领导力素养提升的关键能力

课程与教学是学校文化的核心工作。中小学校长需提升课程规划与实施能力,推动国家课程与校本课程的融合,将文化育人理念渗透进课程建设与学科教学中,促进知识传授与文化涵养相融合。中小学校长还应提高教学管理能力,推进课程思政、项目式学习、学科融合等教学形态的探索,让学生在知识学习的过程中涵养人文精神,实现文化认同;带领教师在学术研究中增强内驱力,使学校逐步形成具有校本特色的教学文化生态,成为涵养教师和学生精神成长的文化家园。

(三)制度建设:中小学校长文化领导力素养提升的重要保障

制度是显性的文化,科学的制度能为学校文化建设提供坚实保障。中小学校长应构建刚柔并济的制度文化,兼顾规范性与人文性,使制度成为学校文化建设与师生发展的重要保障。中小学校长应具备开放式的学校治理思维,实行校务公开制度,邀请教师、学生、家长参与学校重要决策,增强师生的归属感与认同感,凝聚组织合力。

(四)沟通与共情:中小学校长文化领导力素养提升的人文根基

作为学校文化的践行者与关系协调者,面对师生、家长、社区及教育主管部门等多元主体,中小学校长须具备敏锐的语境转换能力,将学校的办学理念和办学行为转化为不同群体能够理解、接受的文化符号,通过家校社共建的路径传递学校价值追求,回应各方关切,消解理解偏差,提升对学校文化的认同。

(五)创新与反思:中小学校长文化领导力素养提升的内在驱动

在人工智能日新月异的新时代,中小学校长需提升文化创新与迭代能力,主动拥抱教育数字化变革,充分利用新技术赋能学校文化建设,创新文化呈现形式与传播方式,让学校文化赋能教师发展与学生成长。同时,中小学校长应强化反思性实践和终身学习意识,建立自我反思机制,在文化建设实践中及时总结提升,不断优化文化建设策略,实现文化领导力素养的持续提升。

四、新时代中小学校长文化领导力的突围路径

要突破中小学校长文化领导力的现实困境，关键在于让5个维度的能力形成有机联动，使其从孤立、割裂的状态转变为相互滋养的闭环。系统地构建能力提升路径，并强化各维度之间的有机衔接与循环促进机制。

（一）深化学校文化认知，筑牢价值根基

真正有效的认知力，产生于持续的、沉浸式的观察和反思。中小学校长应像研究者一样，去解读校园里那些看似平常的仪式、师生间不经意的对话，以及规章制度运行中产生的真实反映。中小学校长与其泛泛地谈论尊重，不如去观察课堂上学生的发言是否踊跃、教师如何处理学生的错误答案。此外，通过专题培训、跨校考察、经典阅读等方式，提升中小学校长对文化哲学、组织行为学等相关理论的理解，增强文化敏感性与反思意识。中小学校长还可以定期组织师生、校友、家长共同梳理学校历史与传统，特别是找寻具有典型性的校园故事，从中挖掘学校文化基因，形成共同的学校故事记忆库。相较于日本、韩国等国家中小学校长侧重学校共同体文化认知的单向培育模式^[19]，我国中小学校长文化认知更需立足本土，强化全员协同认知，通过跨校对标考察、区域教研交流，对比不同办学背景学校的文化建设差异，拓宽认知视野。

（二）优化学校文化设计，推动校本创生

学校文化是师生校园共同生活的产物，其设计绝不能是校长办公室里的闭门造车。最有生命力的文化方案，往往诞生于多元主体的对话与共创之中。中小学校长应主动搭建平台，鼓励教师、学生、家长及社区代表共同参与学校文化理念提炼、制度修订、活动策划等过程，围绕具体的议题，如“如何让我们的校园建设更美好？”“怎样设计有意义的毕业仪式？”展开工作坊式的研讨。坚持在地化设计原则，立足本校师资、生源、社区资源等实际情况，避免简单移植他校模式，突出文化设计的校本性与适应性，确保文化理念、制度、行为、符号之间的内在一致，并制定中长期文化发展规划，分阶段推进。参照德国中小学校长文化建构中社区深度嵌入的经验，我国中小学校长应立足地域文化底蕴、社区资源条件与本校办学基础，秉持本土化、校本化导向开展文化设计，避免机械套用外部文化标识与活动范式，确保学校文化建设与办学实际深度契合。

（三）强化学校文化实施成效，保障过程落地

学校文化理念的落地，关键在于让学校中层管理干部和一线教师成为主动的转化者和执行者。校长需要清晰地将文化愿景分解为各部门可理解、可操作的具体任务，赋予他们一定的自主创新空间，提升中层管理干部在文化传递与转化中的枢纽作用。遴选认同感强、执行力突出的教师，使其在课堂教学、班级管理与师生互动中诠释并渗透学校文化，形成可感知、可借鉴的示范效应。对比域外松散型自主实施模式，我国中小学校文化实施更需兼顾灵活性与规范性，既要避免行政化强制推行导致的抵触情绪，又要建立常态化的督导跟进机制，定期梳理文化实施中的难点问题，及时调整优化执行方案。

（四）完善学校文化诊断，实现精准把脉

对于学校文化建设的调整不能仅凭感觉或个别现象。中小学校长需要引入可操作性的工具和方法，让诊断变得可循证、可讨论。中小学校长可以组织开发涵盖教师认同、学生归属、制度匹配、活动效能等多维度的诊断工具，结合问卷、访谈、观察、个案分析等多种方法，收集师生感受，组织小范围、开放式的焦点访谈了解深层想法，或系统梳理关键事件背后的文化逻辑，并适时借助高校或专业组织的评估力量，提升诊断的科学性与客观性，逐渐形成常态化的学校文化评估体系。此外，也可以邀请高校专业力量开展第三方评估，适时对接高校教育学院、专业教育评估机构等外部力量，借助专业团队的学术支撑，提升文化诊断的专业性与客观性，避免内部诊断的主观性与片面性。

（五）创新学校文化传播，拓展影响维度

学校文化的感染力，在于能引发情感共鸣。在学校内部，打造有温度的内部叙事，挖掘和讲述体现学校文化的故事。通过校史故事、师生榜样、仪式活动等载体，增强学校文化的感染力与凝聚力。在学校外部，需积极拓展传播渠道与话语方式，通过学校开放日、家长学校、社区服务展示以及各种媒体平台，以图文、视频、直播等形式，生动呈现学校文化生态。积极与家长、社区、媒体沟通，用通俗易懂的语言传递学校文化价值，邀请他们亲身体验和参与文化建构，让学校文化从“自己的故事”变成“我们共同的故事”，以此提升学校文化的社会认同与品牌影响力。

新时代背景下，提升中小学校长的文化领导力并非单纯将五项能力拼凑叠加，而是构建一个以文

化认知为基石、文化设计为规划、文化实施为实践、文化诊断为反馈、文化传播为拓展的有机整体。这5个维度相互依存、彼此促进,共同构成一个循环运作的机制:文化认知作为文化设计的前提,为其奠定价值基础并指引方向,确保文化建设与学校实际紧密结合;文化设计则为文化实施设定具体目标和操作标准,确保文化理念能够准确无误地转化为实际行动;文化实施过程中积累的真实场景和生动案例,为文化诊断提供了评估依据,使诊断更具精准性和操作性;文化诊断结果反过来帮助修正认知偏差、完善设计方案、调整实施策略,推动学校文化建设不断优化升级;文化传播则通过凝聚内部共识和塑造外部形象,为其他能力的发挥创造环境。中小学校长唯有运用系统思维统筹这5个维度,避免孤立推进、分段实施的做法,使认知深度、设计精度、实施力度、诊断准度和传播广度共同提升,才能突破文化领导力的现实困境,实现学校文化从理念构建到实践落地、从内部深耕到外部辐射的良性循环,推动学校高质量、可持续发展。

五、新时代中小学校长文化领导力提升的远景展望

新时代基础教育改革向纵深推进,教育强国战略稳步落地,中小学校文化建设已成为落实立德树人根本任务的关键要素之一,中小学校长文化领导力更是学校内涵式发展的重要支撑。面向未来,中小学校长文化领导力提升需立足育人本质、顺应时代趋势,突破行政化管理模式,从专业深耕、技术融合、协同共治、文化坚守等维度发力,构建新时代中小学文化治理新体系。

(一)回归教育本真:从行政执行者转变为文化引路人

中小学校长需实现从行政执行者到文化引路人的角色转型,跳出日常事务管理范畴,以先进教育哲学为支撑,深挖学校历史与地域文化内涵,凝练特色办学理念,同时深耕文化领域专业能力,形成系统化文化治理理念,推动学校文化从形式建设走向思想内化。

(二)技术深度赋能:数字化孕育文化引领新形态

教育数字化转型重塑了学校文化建设路径,中小学校长需提升数字化文化素养,借助大数据、人工智能等技术精准研判师生文化需求,搭建线上文化交流平台,突破文化传播的时空边界。同时依托

数字化研修资源,加速自身文化治理能力的提升。

(三)多元协同共治:从单一主体推动走向全域生态共建

学校文化建设是多元主体协同的过程,中小学校长需构建开放包容的文化治理体系,搭建常态化交流与参与机制,汇聚教师、学生、家长及社区的集体智慧;同时推动校际合作,组建专业学习共同体、开展文化互访,打造协同提升的生态体系,实现经验共享与优势互补。

(四)立足文化自觉:打造中国特色校长文化领导力体系

在全球教育融合背景下,中小学校长文化领导力提升需扎根民族文化沃土,兼具国际视野与文化自信,深挖中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化内涵,将其融入课程、活动与制度设计;同时结合时代创新文化表达形式,以自身文化自觉引领师生增强文化认同,让学校成为传承民族文化、培育时代新人的精神阵地。

新时代中小学校长文化领导力的提升,是一项涉及理念更新、制度构建、能力发展与生态协同的系统工程。中小学校长需要具备高度的文化自觉与领导智慧,并在制度、专业、生态与技术等多重支持下,用深度的认知指导诊断,用共创的设计引领实施,再以真实故事去推动传播,而传播的反馈又能反过来修正认知,形成一个充满活力的文化领导力闭环。这样才能有效引领学校文化走向深入、形成特色,最终实现以文化人、以文育人的教育使命。同时,各级教育行政部门要立足教育高质量发展与教育强国建设目标,为中小学文化建设提供制度支撑与资源保障,共同助力中小学校长文化领导力提升,推动学校文化实现深度培育与内生发展。

参考文献:

- [1]教育部.义务教育学校校长专业标准[S].北京:人民教育出版社,2013.
- [2]教育部等八部门.关于进一步激发中小学办学活力的若干意见:教基(2020)7号[Z].2020.
- [3]项红专,唐琼一,黄芳.校长文化领导力内涵特征、作用机制及提升策略[J].中小学教师培训,2023(07):27-30.
- [4]Ang, S., Van Dyne, L. Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications[M]. New York: M. E. Sharpe, 2008: 3-15.
- [5]费孝通.关于“文化自觉”的一些自白[A].费宗惠,张荣华.费孝通论文化自觉[C].呼和浩特:内蒙古人民出版社,2007.

[6] Ang, S., Van Dyne L. . Handbook of cultural intelligence: theory, measurement, and applications [M]. Armonk: M. E. Sharpe, 2008: 3 – 15.

[7] Wong, Wendy Siuyi. The three orders of cultural significance: a proposed design thinking theory considering cultures and globalization [A]. Proceedings of Design Ed Asia Conference 2013: Delimitation—Creating with Constraints. Hong Kong [C]. The Hong Kong Polytechnic University, 2013.

[8] Richter T. A conceptual culture model for design science research [J]. International Journal of Business and Social Research, 2016(03): 1 – 19.

[9] Lewin, K. Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change [J]. Human Relations, 1947(01): 5 – 41.

[10] [美]沙因 E. H. 组织文化与领导 [M]. 马红宇, 王斌, 译. 北京: 北京大学出版社, 2022: 27 – 31.

[11] Gudykunst, WB. Theorizing about intercultural communication [M]. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005: 419 – 457.

[12] Hall E T. Beyond culture [M]. New York: Doubleday,

1976: 85 – 103.

[13] Rogers E M. Diffusion of innovations [M]. New York: Free Press, 2003: 5 – 16.

[14] Scheineh. Organizational culture and leadership [M]. San Francisco: Jossey – Bass, 1992: 13 – 20.

[15] Thomas J, Sergiovanni. Leadership and Excellence in Schooling [J]. Educational Leadership, 1984(41): 5 – 18.

[16] [美]蒂伦斯·迪尔肯, 特·彼得森. 塑造学校文化: 陷阱、悖论与希望 [M]. 吴军, 刘淑华, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2016: 35 – 40.

[17] 张贤志. 文化领导力——徐燕娟校长的办学密码 [J]. 教育视界, 2021(08): 48 – 50.

[18] 项红专. 校长是校园里行走的文化符号 [J]. 人民教育, 2018(12): 17 – 20.

[19] 佐藤学, 沈晓敏. 转折期的学校改革——关于学习共同体的构想 [J]. 全球教育展望, 2005(05): 3 – 8.

(责任编辑: 孙冰玉)

Connotation, Practical Dilemmas and Breakthrough Paths of Cultural Leadership for Primary and Secondary School Principals in the New Era

JU Junfeng^{1,2}

(1 Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130000, China;

2 Jilin Experimental School of Northeast Normal University, Jilin City, Jilin 132000, China)

Abstract: Against the backdrop of high-quality development of education, the construction of school culture has become a key driving force for the connotative development of primary and secondary schools. As a core element of cultural construction, the cultural leadership of primary and secondary school principals directly affects the orientation and quality of school development. Guided by the fundamental task of fostering virtue through education, the cultural leadership of primary and secondary school principals refers to their comprehensive ability to lead the generation, optimization and reconstruction of school culture, which is embodied in the organic unity of five dimensions: cultural cognition, cultural design, cultural implementation, cultural diagnosis and cultural communication. Primary and secondary school principals are confronted with such dilemmas as biased understanding and cognition of school culture, lack of awareness and methods in cultural diagnosis, disembodied and distorted cultural design, blocked and weakened cultural implementation, as well as involution and aphasia in cultural communication. This study proposes paths to systematically enhance the cultural leadership of primary and secondary school principals, including deepening the understanding of school culture, improving tools and methods for cultural diagnosis, optimizing school-based cultural design, strengthening process guarantee for cultural implementation, and innovating internal-external integrated cultural communication, so as to ultimately fulfill the educational mission of educating people through culture.

Key words: primary and secondary school principals; cultural leadership; practical dilemmas; breakthrough paths

福利多元主义视角下普惠托育服务供给主体的责任省思与重构

杨洁, 孔露

(川北幼儿师范高等专科学校, 四川 广元 628017)

[摘要]在人口结构变迁与家庭照护功能弱化的时代背景下,普惠托育服务的有效供给已成为缓解家庭育儿压力、促进人口均衡发展的重要议题。本文基于福利多元主义理论视角,系统剖析公共部门、私人部门、非正式部门与志愿部门在普惠托育服务供给中的应然角色与实然困境。研究发现,当前我国普惠托育服务供给面临公共部门责任模糊、私人部门供给异化、非正式部门责任超载与志愿部门参与虚化等多重结构性矛盾,导致供给总量不足、结构失衡与服务质量参差不齐。为此,应重构多元主体协同的责任格局:强化公共部门主导责任,构建制度保障体系;规范私人部门供给机制,重塑普惠价值导向;优化非正式部门支持体系,实现责任合理分担;激活志愿部门参与动能,构建协同支持网络。

[关键词]福利多元主义;普惠托育服务;供给主体;协同共治

[中图分类号]G617 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0058-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.009

一、问题提出

在现代化进程加速与人口结构深刻变迁的时代背景下,家庭的时间与人力资源愈发紧张,致使家庭照护功能大幅削弱^[1]。对于众多家庭尤其是双薪家庭而言,寻求家庭之外的公共托育服务支持已成为迫切需求。然而,当下以市场为主导的3岁以下婴幼儿托育服务供给,暴露出诸多严峻问题:供给总量严重不足,结构失衡显著,服务质量缺乏保障,社会效能低下^[2]。依据马克思的供给需求理论,供给在经济活动中占据首要且决定性地位,供

给不仅决定需求,还能创造需求。发展普惠托育服务,首要任务是保障供给端。若缺乏丰富多元的供给,家庭的普惠托育服务需求便难以得到有效满足。普惠托育服务供给主体作为供给行为的执行者,集中体现了托育服务发展的基本价值取向,对托育服务的公平性、普及性与普惠性发展产生直接影响。明确供给主体的角色定位与责任边界,是确保普惠托育服务有效供给的核心所在。

新中国成立以来,我国普惠托育服务发展历程从“社会化模式”到“市场化模式”供给主体二元对立阶段,逐步向“融合模式”下供给主体多元协同

[收稿日期]2025-12-21

[基金项目]2025年广元市哲学社会科学研究规划课题“广元市普惠托育服务需求与供给优化研究”(项目编号:GYSJGH25ZC10);2024年四川省教育科学规划课题“共生理论视域下幼儿园托幼一体化发展实践研究”(项目编号:SCJG24C176);2025年四川省高校人文社会科学重点研究基地·四川0—3岁儿童早期发展与教育研究中心课题“基于生态系统理论的社区嵌入式托育服务模式构建研究”(项目编号:SCLS202516)。

[作者简介]杨洁(1989-),女,四川广安人,硕士,川北幼儿师范高等专科学校学前教育学院讲师;主要研究方向:学前教育基本原理。孔露(1987-),男,河南商丘人,博士,川北幼儿师范高等专科学校学前教育学院副教授;主要研究方向:教师教育、学前教育政策。

方向转变。2019年10月,国家发展改革委与国家卫生健康委印发的《支持社会力量发展普惠托育服务专项行动实施方案(试行)》指出,发展普惠托育服务应秉持“政府引导、多方参与、社会运营、普惠可及”的原则,这表明普惠托育服务供给主体多元化已成为当前国家政策的明确导向。近年来,在政策扶持、市场需求与理论发展等多重因素的综合作用下,我国普惠托育服务呈现出良好的发展态势,多主体供给格局已经初步形成。然而,当前普惠托育服务供给仍处于失衡状态,表现为“政府缺位、市场失灵、家庭全责”的状态^[3]。各方主体协同供给的潜力尚未充分挖掘,不同供给主体的角色与责任分担机制亟待明确。因此,对普惠托育服务供给主体责任进行反思与重塑,尤其是探寻国家、市场、社会与家庭在照护责任上的新平衡关系,成为构建高质量普惠托育服务体系的必然要求,也是学界亟待解答的重要课题。福利多元主义是20世纪80年代兴起的研究范式,旨在解决福利国家制度面临的困境,提出了福利供给的多元化与社会化框架。这一范式为社会福利与社会政策研究领域以及制度设计提供了全新的视角与理念。本文基于福利多元主义理论,深入探究普惠托育服务供给主体的角色定位及其责任边界的应然状态,在剖析现实困境的基础上提出优化建议,以期有序推进高质量普惠托育服务供给体系的建设。

二、理论基础:福利多元主义历史发展脉络

19世纪及以前的古典自由主义者强调市场的作用,主张以自由竞争实现社会福利供给,国家和政府作为“守夜人”,要把自己的作用降到最低,不能肆意干预市场。在工业革命时期,社会政策扮演“残补”的角色^[4]。当资本主义开始从自由竞争转向垄断,社会政策在面对“市场失灵”时所发挥的干预作用显得十分有限。20世纪初期,全球主要资本主义国家相继陷入经济大危机,为了弥补市场机制的缺陷和恢复市场资源有效配置的功能,主张国家干预社会问题的凯恩斯主义、贝弗里奇社会政策范式逐渐占据主导地位。尤其在第二次世界大战后,以英国为代表的西方国家纷纷建立了“从摇篮到坟墓”发达的社会福利制度。“福利国家”制度的建立调和了阶级矛盾,稳定了社会秩序,进一步巩固了资本主义体制。20世纪60年代末,由于生产技术的进步、经济格局的变化、人口老龄化的加剧等诸多因素的相互作用,西方国家经济增速减

缓,而日益增加的社会福利开支造成生产成本上升,福利国家制度陷入危机,政府财政难以为继^[5]。在这样的背景下,福利多元主义被提了出来并迅速成为一种新的社会政策研究理论范式。

西方国家社会政策体系与福利理论奠基人蒂特马斯在《福利的社会分工》一文中最早提出福利提供者多元化观念,他将社会福利分成公共福利、财政福利和职业福利3类,3种福利系统相互配合,共同维持着国家福利体系的正常运行。1978年英国《沃尔芬德的志愿组织的未来报告》中首次明确提出“福利多元主义”一词,报告指出,福利供给是多元的,主张把志愿组织加入社会福利供给主体的行列^[6]。罗斯在1986年《相同的目标、不同的角色——国家对福利多元组合的贡献》一文中明确指出,市场、国家和家庭三个部门在社会中提供的福利总和即社会总福利^[7]。德国学者伊瓦斯在罗斯福利多元组合理论上提出了著名的“福利三角”理论:国家提供公共福利,确保社会公平正义;市场提供正式福利,实现人们选择自由;家庭提供非正式福利,体现团结互助价值取向。他强调,应该把国家、市场、家庭福利供给主体互动关系放置在文化、经济和政治的背景中进行考察。后来伊瓦斯在原有理论的基础上提出四分法,将福利来源分为市场、国家、社区和民间社会。约翰逊也主张四分法,他特别强调志愿组织的作用,将伊瓦斯“福利三角”扩充为国家、市场、家庭和志愿组织,进一步丰富了福利多元组合理论。罗伯特将福利供给主体区分为公共部门、私人部门、志愿部门、互助部门和非正式部门五大部门^[8]。纽伯格提出福利五边形理论,他认为福利来源主要有政府、市场、家庭、会员组织和社会网络^[9]。

总之,福利多元主义的核心主张在于超越国家与市场的二元对立,倡导构建一个由公共部门、私人部门、非正式部门及志愿部门等多主体协同参与的福利供给体系。其重要特征体现为各主体之间责任边界具有动态性与相互渗透性,通过在多元主体的互动与博弈中寻求权责平衡,从而探索福利国家转型的可行路径。

三、应然表征:普惠托育服务供给主体角色定位

普惠托育服务作为准公共产品,其有效供给需依托多元主体的协同互补。福利多元主义理论框架下,公共部门应承担制度设计与财政托底的核心责

任，私人部门通过专业化服务满足多样化需求，非正式部门作为基础照护单元获取政策支持，志愿部门发挥补充性与公益性功能。理想状态下，各主体需形成“公共部门主导不包揽、私人部门参与不逐利、非正式部门减负不转嫁、志愿部门补充不缺位”的权责配置逻辑，通过制度化分工实现资源整合与服务效能提升。这种应然角色定位既是破解“托育难”的理论指引，也是构建普惠性服务体系的前提条件，其本质在于平衡效率与公平、责任与权利的多重张力。

（一）普惠托育服务的内涵意蕴

普惠性应当包括“付得起”“达得到”“配得齐”“顾得广”“适得度”5个方面的内涵^[10]。基于此，普惠托育服务是以公益性和公平性为其内在基本特征的、以“有质量”为其外在价值追求的、“面向大众”“收费较低”“有质量”的托育服务^[11]。0—3岁婴幼儿托育服务属于非基本公共服务范围，从公益性的实现主体来看，政府、社会、托育机构、公民个人都要承担起应尽的责任，但其中政府的责任是最主要的^[12]。

普惠托育服务是由政府支持、市场运营、社会广泛参与，以政府为主导、以市场为主体、以家庭为基础、以社区为依托，扩大有效供给，满足婴幼儿家庭多层次、多样化托育服务需求的服务形态。祖辈、邻里与公益组织等非正式主体是提供普惠托育服务供给的重要力量。而家庭始终是儿童照护的核心，发展普惠托育服务并不是取代家庭的关键作用，而是为家庭更好地履行婴幼儿照护责任提供有效支持和指导。普惠托育服务项目类型多种多样，按照服务模式可分为市场托育服务模式、托幼一体化模式、福利托育模式、社区托育服务模式、家庭托育服务模式^[13]；按照机构类型差异可分为独立式托育机构、社区式托育机构、托幼一体式托育机构、居家式托育机构^[14]；按照入托时间长短可分为全日制、半日制及临时托管等不同形式。

（二）福利多元主义视角下普惠托育服务供给主体选择

1. 公共部门。政府是国家公共行政权力的象征、载体和实际行为体，在普惠托育服务供给中发挥着主导作用，承担“兜底补缺”的重要责任，扮演着“规制者”“引导者”“支持者”“服务者”“监管者”与“调控者”的多重角色。其主要作用有：一是建立健全相关支持政策和标准规范体系，提供制度保障；二是加大对普惠托育服务的财政支持，充

分发挥中央预算内投资的引导和撬动作用；三是完善普惠托育服务综合监管体系，促进普惠托育服务市场健康发展。

2. 私人部门。私人部门主办的托育机构分为普惠性托育机构和非普惠性托育机构。虽然私人部门投资的普惠托育机构受市场规律的影响较大，但仍具有公益性和普惠性。私人部门通过市场化的方式，采取自营或者委托经营等方式提供普惠托育服务，能够更好地优化资源配置、提高供给效率，提供更加个性化和多样性的优质服务，最大限度地满足各类家庭的不同需要。因此，具有营利性质的私人部门也是提供普惠托育服务的重要力量。

3. 非正式部门。家庭成员如父母、祖父母、亲属及亲密朋友组成的非正式支持网络也是普惠托育服务供给的重要力量。家庭是儿童照护的核心并对儿童成长产生持久影响。当父母因为工作不能照顾孩子时，没有人比祖父母和亲密的家人朋友更适合介入并抚养孩子。目前，祖辈托育已成为我国婴幼儿照料的主要模式^[15]。祖辈不仅能提供让子女省心、省力且省钱的婴幼儿日常照料服务，更重要的是能够满足婴幼儿对爱、亲情和安全的心理需求。

4. 志愿部门。志愿部门如社会公益机构、公益团体、志愿组织以及社区邻里互助小组等非营利性组织是提供婴幼儿普惠托育服务不可或缺的社会力量，有利于缓解我国托育资源短缺的现状。有能力、有资质的公益组织可以通过开办价廉质优的托育机构提供婴幼儿照料服务；地方高校早期教育社团、家长协会、退休教师等公益团体可以借助社区公共资源开展亲子游戏、育儿指导、健康咨询等多样化活动。

总而言之，不同服务供给主体在普惠托育服务中各具优势的同时也存在供给限度。因此，公共部门、私人部门、非正式部门和志愿部门等服务供给主体之间应该相互联系、相互补充、相互协同，构成多元协同、动态交织的服务网络，在婴幼儿照护中发挥不同的角色作用（见图1）。同时，在提供普惠托育服务的过程中各主体间并非“均等化参与”，而是主辅有别，各有侧重。我国普惠托育服务供给主体体现的是以公共部门为主导的多元主体协同合作关系，如何在充分发挥公共部门主导作用的前提下激发私人部门活力、支持非正式部门育儿、引导志愿部门参与，构建适合国情的0—3岁婴幼儿普惠托育服务供给体系，满足家长多层次、多样化普惠托育服务需求，是当下亟需研究的重要议题。

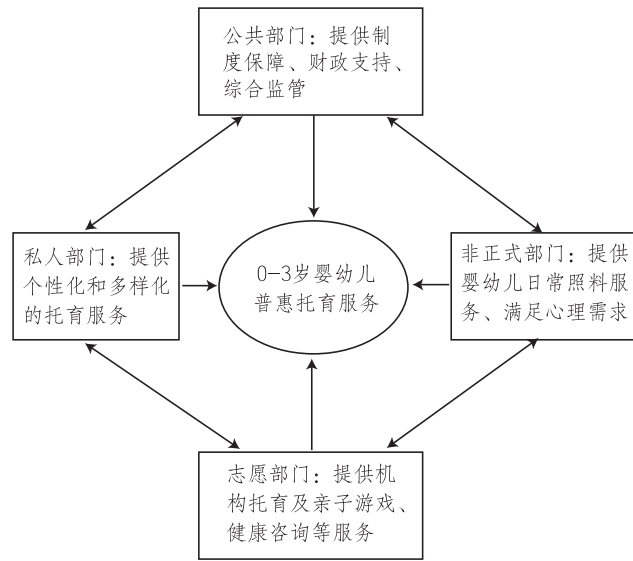


图1 福利多元主义理论下普惠托育服务供给主体关系

四、实然困境：普惠托育服务供给主体角色失衡

福利多元主义着重指出，公共部门、私人部门、非正式部门以及志愿部门需要协同合作并且相互补充。但在实践环节，各主体由于制度设计存在缺陷、利益驱动出现失衡以及资源分配不均衡，进而陷入了公共部门主导作用被弱化、私人部门呈现出逐利且异化的态势、非正式部门所承担的责任超出合理范围、志愿部门参与程度显得较为虚化的结构性矛盾之中。

（一）公共部门责任模糊：制度供给与财政投入的阻滞

在普惠托育服务供给体系建设中，公共部门责任呈现出较为模糊的状况。就制度供给而言，当下普惠托育服务政策体系有着明显的碎片化特点。虽说相关政策明确了由多元主体共同参与的供给原则，然而国家层面还没有形成一套完整且具有权威性的专门立法。现有政策大多仅仅停留在部门规章层级，很难对普惠托育服务规范管理起到强有力的约束作用。在全国范围内，除了四川、上海等少数地区借助省级人大立法出台了地方性法规之外，大多数省份主要还是依靠地方政府规章或者规范性文件开展管理工作。这种立法层级较低、地区之间差异较大的情况，致使各地在普惠托育机构的准入标准、服务内容、人员资质等关键环节缺少统一且具有强制力的规范依据，已然成为限制普惠托育服务有序发展的瓶颈所在^[16]。在财政投入方面，我国

存在着总量不足、结构失调以及支持方式单一等诸多问题。与 OECD 国家通常将托育服务纳入公共财政重点支持范畴，并且通过直接举办相关机构、发放育儿津贴、提供带薪育儿假等多种方式构建全方位的支持体系不同，我国财政投入显得相对薄弱一些^[17]。目前支持方式主要集中在一次性项目建设补助上，而针对机构日常运营、人力成本等方面的持续性支出补贴机制尚未有效建立。有限的财政资源分配也存在着结构性偏差，往往更多地往公办及示范性托育机构倾斜，使得大量的民办机构在场地租金、师资培养、设施维护等方面面临着较大压力。除此之外，监管体系薄弱进一步放大了政府责任的模糊性。跨部门协同监管机制缺失，服务质量标准也不够健全，导致部分地区普惠托育市场出现“劣币驱逐良币”的现象。有些证照不齐全、违规经营的机构凭借低价策略扰乱市场秩序，对合规经营的机构形成了不公平竞争态势，阻碍了整个托育服务行业的良性发展进程^[18]。

（二）私人部门供给异化：逐利性与普惠性的冲突

私人部门在承担托育责任上面临着显著的压力，集中表现为照料责任在代际之间发生转移以及性别角色不断固化所产生的双重挑战。目前，营利性机构在托育市场中占据主导地位。受其内在追求资本回报的驱动，服务定价情况普遍偏离普通家庭的支付能力。根据相关调查，在部分城市里，托育机构每月平均收费高达3 000元以上，占当地城镇居民人均可支配收入的40%，价格呈现明显的“高端化”倾向。这样的情况致使有效需求很难真正转化成实际的人托行为，部分机构还出现了资源闲置的现象，市场机制在匹配供需关系方面存在着局部的失灵状况。再者，区域分布失衡进一步加剧了服务供给的非均衡特性。优质托育资源明显朝着大中城市以及经济较为发达的地区集中，而农村地区、民族地区以及欠发达区域的供给却是严重不足的^[19]。空间结构性错配一方面限制了普惠托育服务所能覆盖的范围，另一方面也违背了其促进社会公平的初衷，使得“幼有所育”目标在不同区域之间呈现显著差异。除此之外，部分市场主体的经营失范行为也凸显了逐利性过度膨胀的问题。一些连锁品牌为了追求快速的扩张速度，采用了高负债、高预收运营模式，资金链一旦出现断裂就会引发如“卷款跑路”类似的风险事件。不但直接损害婴幼儿家庭的权

益，还会扰乱市场秩序，甚至从深层次的角度来讲，会削弱社会对于托育服务市场的信任度。总的来看，私人部门供给出现的异化情况本质上是资本逻辑对托育服务公益属性的侵蚀。倘若不能通过有效的政策引导以及制度约束加以调和，那么私人部门就难以成为普惠托育服务的稳定供给者，反而有可能会加剧服务在阶层方面的分化以及区域方面的失衡状况，从而偏离福利多元主义所倡导的协同共治的美好愿景。

（三）非正式部门责任超载：代际转移与性别固化的压迫

随着老龄化与少子化趋势加剧，“照护赤字”问题日渐凸显。在普惠托育服务供给欠缺的境遇下，非正式部门作为婴幼儿照护的主要场所，正遭受代际转移以及性别角色固化所形成的双重压力。目前，祖辈托育已成为我国婴幼儿照料的主要模式，祖辈托育的主导地位短期内不会改变，仍将在我国婴幼儿照料体系中发挥基础性作用^[20]。据中国老龄中心调查，当下我国帮忙子女照看孙子女的老年人占比达到66.47%。2岁半之前的儿童当中，主要由祖父母来照看的儿童占到总数的60%至70%，其中还有30%的儿童是直接放在祖父母家里进行抚养和照看的^[21]。虽说祖辈介入在一定程度上缓解了年轻父母在育儿方面的压力，并且在某种程度上对提升生育意愿是有利的，但其背后所隐含的身心负担以及经济压力不容小觑^[22]。代际之间在育儿理念上的差异也很容易引发家庭内部矛盾，进而对代际关系和谐以及育儿质量的一致性产生负面影响。托育责任大多由女性承担，职业母亲在育儿工作中所投入的时间要比父亲高出很多。不平等的劳动分工不但加重了女性的身心负担，而且对其职业发展也形成了显著的制约作用。不少女性因为育儿责任被迫中断或者放缓了职业进程，不仅对其个人发展空间以及经济独立性造成了限制，同时也削弱了家庭整体的发展潜力。除此之外，托育支出对多数家庭而言构成了较为沉重的经济负担。有研究指出，我国入托家庭的月入托费用占家庭月均收入的14.57%^[23]。与发达国家相比，我国家庭托育支出在消费总支出中的占比还是较高的，使得家庭在育儿成本和其他生活开支之间难以达成有效平衡。代际支持的不可持续性以及性别分工的结构性失衡，共同加剧了非正式部门在履行托育责任时的脆弱程度，迫切需要借助外部支持以

及社会观念的转变进行相应的改善。

（四）志愿部门参与虚化：专业性与可持续性的挑战

在福利多元主义框架下，志愿部门本应成为普惠托育服务供给体系中重要的补充力量。然而，我国志愿部门的责任与权利尚未得到明确界定，志愿部门角色模糊主要表现在社区服务的意识较为薄弱，不知道应该从哪些方面着手为家庭托育提供支持，也没能主动发现居民和托育从业者等相关方的实际所需并及时采取处理办法，只是机械地等待上级的指示和政策文件的指引^[24]。从社区层面分析，社区组织在从事托育服务供给时，存在覆盖范围有限以及服务内容相对单一等诸多问题。现有服务大多集中于较为基础的功能上，难以满足家庭在早期启蒙以及情感陪伴等方面的多元化需求。更为凸显的是，社区在资金投入、设施配备以及专业人才储备等方面存在显著的短板，严重制约了其服务能力的提升^[25]。部分社区托育资源并没有和家庭的实际需求很好地对接起来，导致资源利用效率低下，出现了供给不足和资源闲置同时存在的矛盾局面。从企业层面来看，企业在履行社会责任上同样存在着比较明显的不足之处。尽管国家大力倡导企业单位履行社会责任，但受限于成本效益的考量，真正在企业内部设置托育机构和开展机构托育服务的企业并不多^[26]。目前仅有少数大型企业或者国有企业会为自己的职工提供内部托育服务，并且受益对象多集中在管理层身上，普通员工所能获得的好处是有限的。企业所拥有的像场地、资金等资源优势也未能充分释放，大大削弱了其在构建托育服务支持网络中的潜在贡献能力。志愿部门在社区及企业层面的功能缺位，不仅反映出社会力量参与机制存在着不完善的地方，更暴露出普惠托育服务供给体系在多元协同方面所存在的结构性缺陷。由于缺乏有效的政策引导以及资源支持机制，志愿部门很难充分地发挥出自身贴近基层、形式灵活的优势，最终对整个托育服务供给体系的韧性以及可持续性产生负面影响。

五、路径选择：普惠托育服务供给主体角色重构

破解普惠托育服务供给主体角色失衡困境，迫切需要以福利多元主义作为理论指导，对公共部门、私人部门、非正式部门以及志愿部门的责

任边界和协同机制加以重新构建。当下供需矛盾深层次的症结在于各个主体功能定位模糊不清、权责配置失衡以及互动关系断裂,只有借助系统性的制度设计以及动态调整机制,才能达成多元主体从“无序博弈”状态朝着“有序协同”模式的转变。

(一)强化公共部门主导责任,构建制度保障体系

在普惠托育服务体系建设进程中,公共部门需要充分凸显自身的主导作用,构建完备的制度保障体系,推动托育服务高质量发展^[27]。一是完善法律政策体系。政府应全力推进托育服务领域的立法工作,尽快制定出台《婴幼儿托育服务法》^[28]。托育法首先要明确政府在托育服务发展中的主导责任,同时清晰界定家庭、市场、社会以及政府自身在托育服务中的权责边界,让各主体有法可依、有规可循。还需建立托育服务专项规划制度,把每千人口托位数指标纳入政府绩效考核体系,促使各级政府真正重视托育服务的发展,保障托育服务供给数量与质量双提升。二是创新财政支持机制。针对当前财政投入不足且结构失衡困境,政府可以设立中央—地方托育服务专项基金,逐步提升财政投入比例,增强资金保障力度。在补贴政策方面,应当实施差异化策略,鉴于中西部财政薄弱地区托育服务发展相对滞后的实际,对该地区给予较高的补贴系数,推动普惠托育服务均衡发展。三是健全监管服务体系。构建有效的监管机制是保障托育服务质量的关键环节。政府应建立跨部门监管机制,相关部门随机抽取托育机构进行检查,并且要及时公开检查结果。因此要推行托育机构信用分级管理制度,根据信用等级实施差别化的监管措施。除此之外,还要搭建起覆盖全国范围的托育服务质量监测平台,利用信息化手段对托育服务过程展开实时动态监管,及时发现并解决其中存在的问题,切实维护托育服务市场的良好秩序,保障婴幼儿能够顺利接受到优质的托育服务,确保其相关权益得到有效保障^[29]。

(二)规范私人部门供给机制,重塑普惠价值导向

规范私人部门供给机制、重塑普惠价值导向是保障普惠托育服务质量的重要举措。私人部门是托育服务供给的关键力量,亟需通过一系列举措确保其回归普惠本质。一方面,建立分类管理

制度。为了稳定市场供给,政府应该把托育机构清晰地划分成普惠型、标准型、高端型3类,并且配套实施差异化税收政策。针对普惠托育机构,可以通过免征增值税、水电气减免、房租优惠等方式减轻运营负担;同时,依据实际入托人数,给予每人每月500—1000元的运营补贴。有力的支持措施不仅可以鼓励更多市场主体投入普惠托育服务,还能保障普惠机构可持续性发展,进而能够为广大婴幼儿家庭提供普惠可及的托育选择。另一方面,创新供给模式。积极探索并创新普惠托育服务供给模式,有助于拓展服务资源、提升服务效率。大力推广“公建民营”“民办公助”“公私合营”等混合供给模式,充分整合政府和市场的优势资源保障普惠托育服务有效供给。在产业园区试点“共享托育”服务,通过共享场地、师资等资源,降低运营成本,这是实现普惠托育有效供给扩容增效的关键路径^[30]。此外,鼓励保险机构开发托育机构责任险,为托育机构分担运营风险,增强市场主体的抗风险能力,推动托育服务市场的稳定发展。再者要加强行业自律,强化行业自律是规范市场供给、保障服务质量的内在要求。应成立全国性的托育服务行业协会,建立从业人员黑名单制度,推行服务质量认证体系,推动托育服务市场朝着规范化、优质化的方向发展。

(三)优化非正式部门支持体系,实现责任合理分担

优化非正式部门支持体系、达成责任合理分担,是缓解家庭育儿压力、推动婴幼儿健康成长的关键举措。非正式部门作为托育服务的核心参与主体,应当着重关注多种政策工具的组合运用,如面向家庭的服务支持、时间支持、经济支持以及就业支持等,进而构建起具备整体性与包容性的高质量儿童照护政策体系,赋予非正式部门更多的能量^[31]。一是加大时间支持力度。合理延长产假和育儿假,让父母拥有更为充裕的时间陪伴婴幼儿早期成长;同时,建立父亲育儿假强制休假制度,改变育儿责任过度集中在母亲身上的局面,促使育儿责任能够在父母之间实现均衡分配。二是提高育儿补贴额度。实施阶梯式的育儿补贴政策并加大补贴额度,针对一孩、二孩、多孩家庭分别给予每月500元、1000元、1500元等不同补贴额度,进一步缓解家庭育儿经济压力,持续鼓励生育并提升育儿的质量。三是构建祖辈育儿

支持机制。充分发挥祖辈在育儿方面的作用,构建有效的代际支持机制^[32]。实施祖辈育儿能力培训计划,不断提升祖辈科学育儿的水平。设立祖辈育儿津贴制度和定期免费体检制度,针对承担主要照料责任的祖辈,每个月发放一定额度的生活补贴,免费由社区医院定期开展健康检查。四是提供女性返岗服务。建立职场妈妈权益保护专项基金,为职场妈妈提供法律援助,帮助她们维护自身权益;同时,提供再就业支持,助力因育儿而中断职业的女性顺利重返职场,实现家庭与职业的平衡发展。

(四)激活志愿部门参与动能,构建协同支持网络

精准供给或者输送服务、着力打造具有地方特色以及个性化的托育环境,能够提高托育服务的可获取性与接受度^[33]。志愿部门多种多样的力量参与能够给普惠托育服务赋予活力,进而形成一个全方位、多层次的支持体系。一方面,着力发展社区托育服务。社区嵌入式普惠托育模式凭借其小规模运营、地理位置优越、资源整合能力强以及价格普惠等优势,能够更好地融入社区生活,满足居民的多样化托育需求^[34]。把托育设施纳入15分钟生活圈建设标准,保证每个社区至少配置1个普惠托育点,增强托育服务的便捷性。创新托育服务运营模式,推行社区管家与专业机构合作模式,由社区管家负责日常的管理工作以及各项协调事宜,专业机构则负责提供专业的照护服务,双方在普惠托育服务供给上共创、共担、共享、共赢。另一方面,着力培育社会组织。实行社会组织孵化计划,在场地、资金、培训等方面给予大力支持,助力社会组织不断成长壮大。建立政府购买服务的指导性目录,明确把托育服务纳入政府采购的范围,借助政府购买服务的方式,提升服务的专业化水准以及多样性的程度。此外,引导企业参与其中。推动用人单位在职场设置职工托育服务,引导产业集聚区配套建设照护设施,构建嵌入式服务网络,是实现普惠托育有效供给扩容增效的关键路径^[35]。对于设立了职工托育中心的企业,给予税前扣除优惠政策,降低企业运营成本,激发企业参与的积极性。鼓励企业联合建设托育中心,引入专业的运营团队进行管理,为职工提供优质的托育服务,带动产业园区周边社区托育服务的发展,形成企业与社会互利共赢的良好局面。

参考文献:

- [1] 吴帆,王琳.中国学龄前儿童家庭照料安排与政策需求——基于多源数据的分析[J].人口研究,2017(06):71-83.
- [2] 杨菊华.理论基础、现实依据与改革思路:中国3岁以下婴幼儿托育服务发展研究[J].社会科学,2018(09):89-100.
- [3] 赵建国,王瑞娟.我国幼托服务供给模式选择及实现路径[J].社会保障研究,2018(03):84-91.
- [4] 彭华民,黄叶青.福利多元主义:福利提供从国家到多元部门的转型[J].南开学报,2006(06):40-48.
- [5] 钱宁.现代社会福利思想[M].北京:高等教育出版社,2013:194.
- [6] Wolfenden J F. The Future of Voluntary Organisations: Report of the Wolfenden Committee[M]. London: Croom Helm, 1978:491-493.
- [7] 彭华民,黄叶青.福利多元主义:福利提供从国家到多元部门的转型[J].南开学报,2006(06):40-48.
- [8] Pinker R. Making Sense of the Mixed Economy of Welfare[J]. Social Policy & Administration, 1992(04):273-284.
- [9] 克雷斯卡·德·纽伯格,韩永江,华迎放.福利五边形和风险的社会化管理[J].社会保险研究,2003(12):27-39.
- [10] 姜勇,李芳,庞丽娟.普惠性学前教育的内涵辨析与发展路径创新[J].学前教育研究,2019(11):13-21.
- [11] 刘中一.普惠托育服务的内涵、实现路径与保障机制[J].中学学刊,2022(01):99-105.
- [12] 王海英.公益性、普惠性、科学性——新政策背景下的幼儿园新文化建设[J].幼儿教育,2011(26):1-4,19.
- [13] 史毅.多元普惠托育服务体系建设的思考与探索[J].人口与健康,2021(05):9-10.
- [14] 洪秀敏.婴幼儿托育机构设置标准的国际经验与启示[M].北京:北京师范大学出版社,2020:2.
- [15] [20][32] 单文顶,王小英.支持祖辈托育:公共政策不可忽视的要素[J].教育科学研究,2021(09):31-35,55.
- [16] 杨复卫,朱津.我国婴幼儿托育服务供给:规范基础、模式选择与体系塑造——基于法学视角[J].学前教育研究,2025(04):12-22.
- [17] 刘香云,朱亚鹏.向儿童投资:福利国家社会政策的新转向[J].中国行政管理,2017(06):127-134.
- [18] 陈宁,高卫星,陆薇,张原震.婴幼儿托育机构发展瓶颈、政策需求与治理取向——基于河南省2679个托育机构的调查[J].人口研究,2022(02):117-128.
- [19] 石猛,李献庆.何以实现幼有所育:普惠托育服务供给的现实困境与发展路向[J].教育治理研究,2024(01):84-97.
- [21] 刘满莹,林静.协同视域下祖辈参与婴幼儿照护的优势分析与实施策略[J].佳木斯职业学院学报,2024(10):

88-90.

[22]周怡宏,马泽刚,魏敏. 祖辈照护支持服务的现状与优化路径——基于48位祖辈照护者的深度访谈[J]. 社会福利,2025(03):57-64.

[23]程杰,曲玥,李冰冰. 中国0—3岁托育服务需求与政策体系研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2021:4.

[24]覃江梅,杨惠宁. 社区在家庭式托育中的角色定位[J]. 湖北第二师范学院学报,2023(11):50-57.

[25]于言萍. 社会支持网络视角下3岁以下婴幼儿普惠性托育服务多元供给研究[D]. 山东大学,2024.

[26]刘中一. 从西方社会机构托育的历史趋势看我国托育机构的未来发展[J]. 科学发展,2018(03):42-48.

[27]庞丽娟,王红蕾,洪秀敏,雷雅娴. 对托育服务法四个核心问题的政策思考与建议[J]. 中国教育月刊,2025(06):38-45.

[28]张地容,吴昱婵. 托育服务立法:必要性、挑战及推

进路向[J]. 北京教育学院学报,2025(02):85-92.

[29]程天宇,杨丽. 缺位与补位:婴幼儿托育服务及政府监管[J]. 教育评论,2023(01):87-93.

[30][35]魏义方,张本波. 嵌入式普惠托育服务的探索与启示[J]. 中国国情国力,2021(09):12-14.

[31]冯江英,张眉等. 经济合作与发展组织国家托育政策目标:价值取向、发展特点及经验启示[J]. 幼儿教育,2024(15):52-55.

[33]刘中一. 我国托育服务的社区化转向:逻辑与路径[J]. 学术论坛,2024(04):1-11.

[34]钱雪飞,刘孙香. 社区嵌入式普惠托育模式的SWOT分析与发展建议[J]. 教育探索,2022(08):29-34.

(责任编辑:王岚)

Reflecting and Reconstructing the Responsibilities of Providers in Universal Childcare Services from a Welfare Pluralism Perspective

YANG Jie , KONG Lu

(North Sichuan College of Preschool School Teacher Education, Guangyuan, Sichuan 628017, China)

Abstract: Against the backdrop of demographic shifts and the weakening of family caregiving functions, the effective provision of inclusive childcare services has become a critical issue for alleviating family childcare burdens and promoting balanced population development. Drawing on the theoretical framework of welfare pluralism, this study systematically analyzes the ideal roles and actual challenges faced by the public sector, private sector, informal sector, and voluntary sector in delivering inclusive childcare services. Research reveals that China’s current provision of inclusive childcare services faces multiple structural contradictions, including “ambiguous responsibilities in the public sector, distorted supply in the private sector, overburdened responsibilities in the informal sector, and superficial participation in the voluntary sector”. These issues lead to insufficient overall supply, structural imbalances, and inconsistent service quality. To address this, a collaborative responsibility framework involving multiple stakeholders should be restructured: optimizing the informal sector’s support system to achieve reasonable responsibility sharing; and activating the volunteer sector’s participation momentum to build a collaborative support network.

Key words: welfare pluralism; inclusive childcare services; supply entities; collaborative governance

— 65 —

算法推荐影响下“数字青年”价值观形塑的隐忧与纾解

杨 稳^{1,2}
(1 山东大学, 山东 济南 250199; 2 青海师范大学, 青海 西宁 810016)

[摘 要]算法推荐技术下的“数字青年”价值观形塑,是青年价值观塑造的算法赋权和数字提升。“数字青年”的价值观形成过程,进一步呈现出价值信息识别的“量子化”、价值判断标准提取的“个体化”、价值认同建构驱动的“数智化”,契合算法推荐的“识别—筛选—推荐”的运行机制、“以用户为中心”的设计规则和“数据驱动”的强大算力。但同时,算法推荐的“过滤气泡”和“回声室效应”削弱了价值信息传递效度和信度、算法话语权的资本化与流量化诱发了价值判断标准失序、算法的场景泛滥与意识形态侵入消解着主流价值认同,给“数字青年”价值观的塑造带来了巨大隐忧。为此,应坚持技术向上,打破“数据孤岛”;完善算法规制,提升治理效能;强化主流价值牵引,守卫意识形态阵地。从而推动算法推荐向上向善,助力“数字青年”价值观正向发展。

[关键词] 算法推荐; 数字化生存; 话语权; 价值观
[中图分类号] G640 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)03-0066-07
[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.010

大数据、移动互联、人工智能、物联网等数字技术的快速发展,标志着人类社会数字化进程的提速,正在经历“原子到比特的飞跳”的社会变革。当代青年身处“万事万物皆可数据化”的时空中,既是具备扎实数字素养的算法“原住民”,也是被算法透视、支配的“数字青年”,正面临着价值信息识别、价值判断标准提取、价值认同建构等诸要素在数字维度下的新变化与新挑战。因此有必要以“技术—认知”互构逻辑应对“数字青年”价值观教育的数字化转型。“要运用新媒体、新技术使工作活起来,推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合,增强时代感和吸引力”^[1],通过辨析算法推荐对“数字青年”的吸引力和服务力提升价值观教育的引领力和形塑力,实现技术赋能价值观教

育,形成算法推荐场景下价值观教育新样态。

一、何以可能: 算法推荐塑造“数字青年”价值观的充分条件

数字时代的青年,“既拥有广阔的发展空间,也承载着伟大的时代使命”^[2]。尼葛洛庞帝认为“比特作为信息的DNA,正迅速取代原子成为人类社会的基本要素”^[3]，“数字化生存”是数字时代人类社会发展的显著标识。青年作为掌握数字智能的典型群体,成为以数字化形式的显现存在。在此意义上,“数字青年”意指:一方面以“数字化生存”作为其生存的主要形态,通过自身拥有稳定的数字身份,以数字技术认知和改造世界的群体;另一方面受制于数字技术,日益成为被监测与画像、抓取

[收稿日期] 2026-02-08
[基金项目] 宁夏哲学社会科学规划年度项目“中国共产党人的历史主动精神研究”(项目编号: 23NXCDJ02); 青海师范大学新文科研究与改革实践项目“新文科背景下高校隐性思想政治教育课程资源的开发与利用”(项目编号: QSJG2110)。
[作者简介] 杨稳(1990-),男,河南南阳人,山东大学马克思主义学院博士生,青海师范大学马克思主义学院讲师;主要研究方向: 网络思想政治教育。

与计算、定位与投放的对象。在价值观塑造中,算法推荐的运行机制、设计规则、技术优势适应“数字青年”价值观的新变化、新要求、新特点,这些条件使算法推荐赋能“数字青年”价值观形塑具备了充分可能。

(一)“识别—筛选—推送”适应“数字青年”价值信息识别“量子化”变化

“量子化”是物理学中的概念,指“两个或多个粒子在空间距离上有共变关系的纠缠、可能穿越障碍物继续前进的隧穿效应,跨越不同能量等级的非连续性跃迁等量子态”^[4]。认知领域移植使用物理学中“量子化”概念,“人的大脑是以量子化的形式开展思维活动的:神经系统将个体的直接经验和间接经验经过筛选、加工和编码形成知识”^[5],表现出“参与主体的量子信息纠缠起来后,因非定域关联的存在”^[6]的关系。从量子理论的意涵看,“量子化”既有表述最小量级的潜在含义,也可以表现一种非定域关联的“纠缠状态”。所谓“数字青年”价值信息识别的“量子化”,就是“数字青年”通过感觉与知觉来识别、获取客体价值信息的过程中表现出的量子化特点。一方面是价值信息识别的粒化。人的思维方式决定了价值信息识别的方式,人的大脑信息加工是量子化的,人的价值感知过程也是量子化的。数字条件下,字节承载着价值属属性的信息,以更破碎和更灵活的形式向青年群体传递,展现出更明显的粒化属性。另一方面是价值信息识别的量子样态。青年的价值信息识别会影响价值判断与价值认同,但这种“作用—效果”呈现“非定域相关性”。复杂多变的数字时空中,价值信息的转化非同步、线性地进行,既可能出现跨越时空的“共变纠缠”,也可能出现“多年以后一颗子弹正中眉心”。价值信息识别的“量子化”转向从表面看是数字条件下价值信息传递的复杂化、多样性和离散状态,更深层次看是数字青年对价值信息的识别有更准确、更高效的内在需求。

“数字青年”价值信息识别的新需求,客观上要求更具精度与准度的价值信息供给。算法推荐的“识别—筛选—推送”机制恰恰适应这一点。一方面,算法推荐机制可以精细地识别、筛选价值信息。算法世界里,算法接管青年的活动轨迹,通过购物浏览、资料收藏、用户注册等“数字脚印”,对数字青年进行精准“描摹”与“画像”,深度挖掘出教育客体对价值观教育的内容、形式的需要,为“数字青年”价值观教育活动的设计与开展提供鲜

活、真实的数据支撑。另一方面,算法推荐机制可以针对性地供给价值信息。算法推荐机制的一大优势就是能够实现对信息的高效加工和使用。不同于传统的“人—信息”的被动和低效,算法推荐“信息—人”可以实现价值信息与人的快速对接,针对性的信息供应能快速反馈、及时满足青年的情感需求,势必会对“数字青年”价值观形塑产生更大影响。价值观教育千篇一律、机械说教的一些痛点,在算法机制的加持下,具备了技术上破局的可能。

(二)“以用户为中心”满足“数字青年”价值判断标准“个体化”需求

“数字青年”的个体化,是数字赋新的个体化,是青年的个体认知、个体选择、个体表达进一步的数字显像和数字扩大。个体化的价值判断是从个体视角出发,基于自我认知和理性精神进行价值定位的过程,这个过程是动态而非静态的,是过程性而非结果性的。一方面,个体化的价值判断是不断“脱嵌”的过程。在数字制造的规训场内,不断膨胀的算法技术与受资本操控的观念不断冲击着传统的价值判断标准。迈克尔·波兰尼指出:“思考能力是人类最杰出的才能。”^[7]伴随着主体意识的持续觉醒,“数字青年”认识到自己是自己思想与行动的主人,公共精神的规则日渐被个体意志挑战并消融。另一方面,个体化的价值判断是持续“再嵌入”的过程。“数字青年”的社会属性决定了价值判断具有社会性特征。从社会维度看,“数字青年”是以群体形式存在的,因此必然接受并构筑符合群体需要的价值判断。马克思在《德意志意识形态》中强调,“只有在集体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,在集体中才可能有个人自由”^[8],这表明社会共同的价值标准是个体化价值判断的根本规范和目标取向。实现“数字青年”个体化价值判断“脱嵌”与“再嵌入”的充分协调,需要的前提是合理处理个人与社会的关系,关键在于要正面回应“数字青年”价值诉求,在“打破—重塑”的循环过程中积极引导、塑造“数字青年”的价值判断。

算法推荐的“以用户为中心”的设计原则,指算法的导向、建模、运行是建立在尊重用户的主体性的基础上,通过个性化定制满足其个体化需求。“以用户为中心”与“个体化”的价值判断需求内在契合:一方面,用户思维回应“数字青年”情感内需,提供情绪价值。“数字青年”既处于价值判断转型、成型的关键期,也“处于思想最活跃、最敏

数据驱动“数字青年”价值认同建构是指依托算法技术采集大量数据,对价值认同信息进行归纳和提炼,经过训练和拟合形成关于价值认同的自动化决策模型。以 DIKW 驱动^[12]价值认同,可以分为4阶段(如图1所示)。一是检测阶段。通过算法

“识别—筛选—推送”的算法推荐机制正在逐渐改变人的信息收发模式，信息传播从“公共一个人”转变为“个人一个人”。点对点的信息传输，提高了信息输送的效率，但也带来了相应的风险。帕里泽提出“过滤气泡”，指出网络的个性化推荐可能导致用户与多元观点高度隔绝^[13]。算法推荐只供应与用户思想认识一致的“独家专享”信息，长此以往，用户不自觉地沉沦于“信息茧房”。同时，

算法推荐下的信息传递会出现“信息或想法在一个小的封闭圈加强”^[14]的“信息回声室”效应，身处不公平的信息环境中，“数字青年”会固化已有认知，沉浸于“沉默的螺旋”。数字时代，算法推荐的“过滤气泡”和“回声室效应”不仅是信息传播过程中的筛选与强化，也是传播效果的窄化和固化。

价值观教育的厚重性与科学性，要求价值信息传播的完整性和周密性，而算法推荐的“过滤气泡”和“回声室效应”带来了信息的碎片化和同质化，削弱了价值信息传递的效度和信度。一方面，“过滤气泡”的“定点投喂”，无法形成完整、有效的价值信息传递，难以引导“数字青年”价值观全面、协调地发展。过滤的实质就是依据“数字青年”价值偏好进行精准的“定点投喂”，推送相近场景、相似主题、相像价值观等同类信息。相应地，“数字青年”为了保持自我心理上的舒适度，也倾向于接收贴合自我喜好、认同的价值观，选择性地接触和吸收信息。内外因素的双重作用，导致价值信息传递有效性显著下降。另一方面，“回声室效应”的“封闭系统”，强化同质信息共振效果，降低价值信息的可信性。在“信息回声室”里，信息出现闭合式往返，“数字青年”只能接收到自己认同并被放大的观点。马歇尔·范·阿尔斯泰恩等学者表示，互联网具有强大的聚合能力，能够将拥有相似思维乃至细微偏好的个体汇聚成一个个同质的“赛博空间的巴尔干化”小团体^[15]。“赛博空间的巴尔干化”的“封闭系统”中，理性精神与多元信息被逐渐消融、压缩。应当注意，不同利益诉求和审美需求差异，既可能促进社会多元文化进步与创新，也可能加剧认同分歧、造成认知撕裂。在“过滤气泡”和“信息回声室”作用下，相关利益加速聚拢，信息指令迅速集结，“数字青年”长期受到类似信息的浸染并不断“同频共振”，价值观教育的内核很容易被遮蔽，价值信息的更替与深入也被进一步阻隔。

（二）算法话语权的资本化与流量化诱发了价值判断标准失序

“算法推荐是一种基于大数据技术衍生的话语权力”^[16]，表现为有条件的信息选择、高效的信息传递和定向的对象投放。算法话语权力行使的基础是算法掌握海量的数据，行使方式是营造不同的信息环境。卢恰诺·弗洛里迪曾在《信息伦理学》中提到，人是被嵌入信息环境、信息圈中的相互关联且离不开关联的物而非独特实体^[17]。随着社会变革和技术进步，数字空间正迅速地侵占个体生活实体空间，成为构建青年信息环境的主要场域。受信

息环境变化的影响，“数字青年”容易被网络中的“大声量”和“聚焦点”吸引。此刻，谁掌握了网络环境中的“聚光灯”，谁就掌控刻写“数字青年”价值判断标准的先手棋。然而，在资本驱动和“流量为王”的刺激下，算法话语权看似具备客观、公平的工具理性，背后却隐藏着设计者与监管者不易察觉的价值偏好。

数字资本与数字技术迅速结合，算法话语权有了明显的消费主义价值立场。数字时代的消费主义展现出以进一步追逐市场份额与经济收益为指向，大力倾销消费主义的行为与观念，对不同的观点与立场进行收编与改造的新表征。算法话语权力利用“数字青年”对美好生活的期许，透过算法媒介不断刺激其购买欲望，利用现实世界“买买买”的消费场景，构造出个体价值和存在感得以实现的幻象。用物质享受去置换个体的精神满足，用消费选择去解构价值判断，这种错置关系容易使“数字青年”陷于精神的空虚和迷茫，阻碍自主精神秩序的规整。算法话语权助推下的消费主义既出于资本逐利的本性，也扩大了“数字青年”的及时行乐的心理倾向。当人的主体性被消费主义的价值偏向不断蚕食，价值判断秩序在不自觉中被慢慢侵蚀。

“流量为王”的催动下，算法话语权显露出算法偏见与算法歧视。算法话语以流量为指引，视流量为最大价值，青年被以流量大小为标准添加不同“标签”。“标签化”处理带来便捷高效的同时，也因算法歧视和算法偏见野蛮生长致使价值判断标准偏移。有观点指出，从市场价值上看“少女 > 儿童 > 少妇 > 老人 > 宠物 > 男人”，以消费能力来标识个体价值，这种超现实的魔幻场景就是价值判断失序的生动体现。充斥偏见和歧视的算法话语权下，价值被量化为点击率、播放次数、播放时长、话题热度等，“数字青年”的价值被单向度消解，成为一串串不被尊重的字符。算法话语权透过掌控信息生产与分发过程中的技术优势，可以重组片面或者与客观实际不符的信息、观念，对“数字青年”产生有指向性的特定影响，无声地刻画其价值判断的标准。可以说，资本和流量逻辑下算法话语权不断进化加强，缺乏有效、足够的算法规制，放任偏见与歧视的“肆意狂欢”，现有的社会秩序以及是非善恶的价值判断标准体系将面临新的冲撞与挑战。

（三）算法推荐的场景泛滥与意识形态入侵消解主流价值认同

伴随着信息推送的隐形引导，算法成为支配用

户时间和汇聚青年思想共鸣的关键阀门。算法中隐蔽的意识形态隐患，正预示着技术力量对人类社会的“反噬”。“无形的手”对算法技术生成、发展、运用的时刻干预，不单给“数字青年”带来依赖算法推荐技术提供的便利生活场景，同时也使其日渐承受算法意识形态的袭扰与入侵。

算法场景的泛滥，带来了思想错乱、道德错位、理想错置的危险和挑战。《中国网络视听发展研究报告(2024)》显示，移动互联网用户人均单日使用时长为435分钟，其中移动端视听应用人均单日使用时长为187分钟^[18]。“闲来无事耍手机”“走着刷、站着刷、躺着刷”成为一部分青年日常生活的现实写照。智能算法赋予青年选择权利，也创建了支配、掌控青年价值认同的内隐机制。“算法磁场”在心理学、神经科学、社会学、经济学等理论加持下，通过声、光、电系统，结合视觉、触觉、感觉的交互反馈，营造虚拟现实(VR)的幻境，不断刺激引导青年朝着背离主流价值认同的价值目标前进。当社会主义核心价值观等主流价值认同依靠家庭、学校、社会的传统教育途径进入“数字青年”的精神世界时，算法技术早已在个体意愿的触发下，实现了对“数字青年”价值认同的合围。夹杂着意识形态属性的“定点爆破”让传统价值观教育难以招架，加大了主流价值认同入脑、入心、入魂的难度。随着个体持续沉沦于“根本停不下来”的数字幻影，主流的价值认同被消解。算法推荐背后隐蔽的技术异化阻碍了主流价值与个体价值认同的统一，造成了主流价值认同的割裂。

此外，西方利用“信息霸权”和“网络强权”，以互联网为媒介、算法为武器，借助电影、游戏、产品精准地向目标人群特别是青年群体集中输出意识形态。在全球化和数据跨境流动的裹挟下，作为先进技术代表的算法正在从西方社会向全球加剧扩张，披着技术输入的外衣，“西方文明中心论”“西方文明优越论”等意识形态也不自觉地悄然入侵。近年来，西方有目的地包装宣传“普世价值”、系统提供“翻墙”应用软件、别有居心地炒作网络热点等，引诱“数字青年”在“看得见的世界里”产生对现实世界的失望情绪，在西方编织的“理想世界”中产生对“理想生活”的虚妄幻想，陷入个人认知和主流价值认同的分离。事实上，算法技术本身具备赋予沟通、交流、交往以更便捷、有效的形式开展的功能，但算法技术复杂化增加了算法结果的不可预测性。特别是在中美对抗加剧、意识形态战

场激斗正酣的当下，美西方利用技术先发优势，操纵算法程序和算法结果，有意识、有目的地制造信息偏见，操控国际舆论、渗透意识形态，已然构成当前“数字青年”认同主流价值的重大威胁。如若放任隐蔽的意识形态侵袭，引致新自由主义、拜金主义、历史虚无主义等社会思潮越界，势必会极大解构主流价值认同，对意识形态工作造成难以预料的巨大冲击。

三、何以解忧：算法推荐塑造“数字青年”价值观的进路

算法推荐赋能“数字青年”价值观教育是通过算法场景的建构，以大数据、人工智能等算法工具，借助具体的算法程序和平台，经由数据传感实现“数字青年”价值需求与现实供给的连接，增强价值观教育的准确性、科学性与针对性。但从技术应用来看，需要适度使用算法推荐技术，平衡“术”“道”关系，助力“数字青年”价值观教育的开展与优化。

(一)坚持技术向上，打破“数据孤岛”

“数字青年”的价值观教育，一方面应当不断加强算法创新，以技术应对技术，以算法约束算法，坚持技术向上，实现价值观教育的高效运作；另一方面应当充分利用算法推荐技术，构建价值观教育线上线下相结合的数字生态，打破“数据孤岛”，融通数据供求两端。

第一，以“数字青年”为核心，引领算法应用发展。马克思认为，技术是人与自然关系在理论与实践上的具体体现，是“人的本质力量的公开地展示”^[19]。技术的核心价值在于以人为本，精准地为个体多元化需求服务。在此语境下，算法推荐应立足促进个体的生存与发展，而非束缚、捆绑个体自由与进步的枷锁。价值观教育领域的人机互动应明确聚焦“数字青年”，将其视为价值定位的关键所在。算法技术的应用与赋能，需坚定不移地以促进青年个体的全面发展为导向，积极回应其差异化的价值需求与信息偏好，从而激发青年群体的内在动力与向上精神。以“数字青年”为中心，不仅是技术发展的策略选择，更是对数字技术本质追求的深刻认同，即技术应服务于人的全面发展，人是技术的终极目标与核心驱动。

第二，以技术创新为引领，重塑内容生态。内容是算法推荐系统的精髓所在，既是信息的承载者，更是搭建用户兴趣与个性化体验的桥梁。一是要积极引领算法监管技术创新，维护算法内容。以

人工智能模型、大数据联网、区块链等技术手段的不断更新,精准、及时地辨别并清理低俗、荒谬的算法内容,用“良币”驱逐“劣币”,力求从源头上规避“过滤气泡”和“回声室效应”可能带来的不良内容。二是倡导议题设置新兴技术,优化算法内容。利用数字映射技术的高度拟真性与互动性,还原真实、多样、有趣的叙事场景,将蕴含中华优秀传统文化精髓、弘扬社会主义核心价值观以及体现马克思主义中国化时代化最新理论成果的内容,作为新兴数字技术议题设置的核心素材,让正能量的价值信息在算法生态中占据主要生态位。三是推动平台内容共享技术,丰富内容生态。消除平台壁垒,促进优质价值信息的共享与整合,实现价值内容的集中管理、统一调度与高效利用,融通信息供需两端,打破“数据孤岛”。

第三,以算法机制为抓手,优化价值观教育系统。数字时代的迅猛演进与飞速发展,使数据成为具有战略意义的“石油”资源,“数据是算法的养分,算法借由数据生产知识产生利润和控制人类行为”^[20]。数据的利用和有效传递在很大程度上依赖于算法推送机制的精准性与合理性。为了提升这一效率,亟需细化“识别—筛选—推荐”机制应用,使价值信息传递更加完备和系统。具体而言,一是加强对“数字青年”数字轨迹的深度监测,发挥算法建构价值观教育体系的信息集成优势,有效整合和拼接关联信息,形成强大的数据支持系统,进而破除零碎化、粒子化算法信息导致的价值观教育弱化。二是完善“数字青年”价值观教育的数字生态体系。通过加强线上线下协同,拓展价值观教育空间、活化价值观教育时间,打造全天候价值观教育场景。确保在算法推荐的场景下,能够精准、有效地传递价值观教育信息,促进正向价值观的广泛传播与内化。

(二)完善算法规制,提升治理效能

面对算法话语权的强势崛起,传统的规制框架显得捉襟见肘,难以对现代算法的复杂性与影响力实施有效约束,加剧了价值秩序的混乱与价值观念的多元冲突。为应对这一挑战,亟需创新性地制定出适应现代算法发展特性的全新规范体系。

第一,注入价值伦理设计。算法伦理与价值风险的根源,常源自算法系统预设功能与公众普遍认知之间的错位,而这种预设往往起始于开发人员的认知框架。过度依赖西方算法技术体系,可能无形中受到资本因素掣肘,强化消费主义倾向。因此,深化算法技术的伦理框架与价值导向设计,不仅要

致力于算力技术的持续飞跃,更需将重心放在强化开发者的价值伦理设计上。一是引导他们树立正向的价值观,主动摒弃消费主义、流量至上的侵扰,用积极向上、反映主流意识形态的价值观作为“代码”,“编程”于算法设计者的信念之中;二是在算法的设计中融入具备正向价值体验的算法细节,以无形的算法力量,使“数字青年”在享受技术便利的同时获得心灵成长的契机。通过人机协同的价值伦理设计,实现价值的精准校正与伦理的深刻调适,让技术在价值的引领下“向善”而行。这意味着,我们不仅要以价值、规则及人文精神为指引,赋予技术以正面的社会导向,更要主动承担起智媒时代“把关人”的责任,促进人机之间在信息传播与价值传递上形成紧密的共同体。

第二,推动算法规制的完善。完善算法规制是一项既系统又复杂的工程,它涉及精心构建的数据权利框架与合理的利益分配机制。一是加强算法公开规制,“流量至上”下的“算法黑箱”,迫切要求强化算法的公开和透明。公开内容上,算法公开制度不仅仅着眼于算法架构的浅层展示或源代码的单纯解析,更需要一种深刻且明确的设计及运行的透明化。公开方式上,算法公开制度应当鼓励完全公开以增强“数字青年”信任与监督的必要性,同时也允许在特殊条件下有限公开以保护商业秘密和创新动力。二是完善反算法歧视规制,对于“标签化”处理导致的算法偏见与歧视,必须保持高度警惕。一方面运用制度、法规的改进,敏锐地识别并坚决消除潜藏于算法之中的隐蔽歧视与偏见;另一方面又要灵活地执行制度、法规,避免陷入盲目追求绝对身份中立而忽视具体社会情境下合理性与公平性的误区。实质上,算法制度的完善更应当彰显对“数字青年”的深切关怀,积极探索在算法设计的每一个环节合理且审慎地融入身份因素考量,以确保算法决策不仅技术中立,更能在实质上强化对“数字青年”的保护与支持。

(三)强化主流价值牵引,守卫意识形态阵地

当前,国际竞争的焦点正悄然从军事、政治、外交等硬实力领域的直接对抗,转向以文化、意识形态等软实力为核心的无形战场。算法技术运用的成功与否,取决于“工具理性”与“价值理性”关系的恰当处理与巩固主流意识形态优势的顺利发挥。

第一,以主流价值牵引算法运用。雅思贝尔斯认为“现代技术具有非人性,并导致一场人性危机”^[21]。人与技术的关系,要求在探索价值观教育

的算法运用过程中,首要任务是洞悉“价值理性”与“工具理性”之间的微妙平衡,即主流价值与技术工具的相辅相成。一是要重视算法技术的运用对“数字青年”主流价值教育提质增效的裨益,鼓励新技术、新模型的应用与推广,积极促进算法技术与青年价值观教育的贯通;二是要明晰主流价值对算法运用的牵引作用,以主流价值为纲,弘扬时代精神与青年力量,促进算法运用“向上向善”的发展。值得注意的是,倡导“技术运用”应明确反对“技术至上”:以主流价值牵引算法运用追求的是技术与教育理念深度融合与并驱前行,避免陷入“技术异化”陷阱;守卫核心价值崇尚的是让技术成为推动核心价值观教育实效跃升,成为达成立德树人目标的不竭动力。

第二,以算法运用巩固主流意识形态。思想、文化、观点的交流与摩擦需要借助特定的传播载体。算法技术实际上是意识形态传播具象化的重要媒介,借由虚拟空间、隐匿形式融合在“数字青年”的生活图景中。“意识形态工作是党的一项极端重要的工作,能否做好意识形态工作,事关党的前途命运,事关国家长治久安,事关民族凝聚力和向心力。”^[22]以算法运用巩固主流意识形态,是利用算法运用的“数智化”专长,主动融入意识形态要素,通过数字空间场景符号和主流价值内核交织,促成“数字青年”主流意识形态的进一步巩固、加强。在教育对象选择上,算法需要精准计算,锁定目标青年,利用高度精细化的算法分析,确保主流意识形态信息有效触达青年个体;在教育内容的呈现上,依托高效的算法转换,将深奥的意识形态知识转化为兼具生活性与互动性的体验内容,构建既富含情境感又充满隐喻的学习环境,使主流意识形态无障碍融入青年的数字生活;在教育方式革新上,创新性结合算法技术,编排图像、声音、氛围及互动等多维度场景元素,建立起能快速拉近传递内容与“数字青年”心理距离的主流意识教育场景。通过算法应用与主流意识形态的相互作用,触动“数字青年”的感官体验,激发深层次情感共鸣与思想认同,实现其从认知理解到情感意志的全面深化。

参考文献:

[1]习近平.习近平著作选读(第2卷)[M].北京:人民出版社,2023:536.

[2]习近平.论党的青年工作[M].北京:中央文献出版社,2022:147.

[3][美]尼葛洛庞帝.数字化生存[M].胡泳,范海燕,

译.海口:海南出版社,1997:15.

[4]彭宣维,高继华.论量子化的事件运动轨迹[J].当代外语研究,2023(05):43-65.

[5]PYLKKANEN L. The neural basis of combinatory syntax and semantics[J]. Science, 2019(6467): 62-66.

[6]项勇,任宏.市场竞争行为博弈均衡的量子化分析[J].统计与决策,2010(02):60-61.

[7][英]迈克尔·波兰尼.科学、信仰与社会[M].王靖华,译.南京:南京大学出版社,2004:10.

[8]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,2002:84.

[9]傅慧芳,白茂峰.上好平视一代“大思政课”的时代意涵和实践基点[J].学校党建与思想教育,2023(03):40-43.

[10][法]埃米尔·涂尔干.社会分工论[M].渠敬东,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2000:24.

[11]William E. CONNOLLY. Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox[M]. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1991.

[12]黄璜.数字政府的概念结构:信息能力、数据流动与知识应用——兼论 DIKW 模型与 IDK 原则[J].学海,2018(04):158-167.

[13][美]伊莱·帕里泽.过滤泡:互联网对我们的隐秘操纵[M].方师师,杨媛,译.北京:中国人民大学出版社,2020:9.

[14]胡泳.新词探讨:回声室效应[J].新闻与传播研究,2015(06):109-115.

[15]Alstynne, Marshall Van, Brynjolfsson, Erik. Electronic Communities: Global Village of Cyberbalkans[M]. Cambridge, MA: MIT Sloan School, 1997.

[16]骆郁廷,肖天乐.算法推荐视域下的网络思想政治教育创新[J].思想理论教育导刊,2023(10):109-117.

[17][英]卢恰诺·弗洛里迪.信息伦理学[M].薛平,译.上海:上海译文出版社,2018:13.

[18]江苏省互联网信息办公室.《中国网络视听发展研究报告(2024)》发布[EB/OL].江苏网信网,https://tradein-services.mofcom.gov.cn/article/wenhua/rediangz/202403/162615.html,2024-03.

[19]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,2009:193.

[20]丁晓东.论算法的法律规制[J].中国社会科学,2020(12):138-159,203.

[21]张成岗.现代技术:问题与出路——论雅斯贝尔斯的技术观[J].自然辩证法研究,2003(07):51-55.

[22]习近平.习近平关于总体国家安全观论述摘编[M].北京:中央文献出版社,2018:99.

(责任编辑:王岚)
(下转第79页)

数智时代大学生理想信念教育精准化的路径

尹婧, 李乐怡
(山西医科大学, 山西 太原 030001)

[摘要]数智时代的迅猛发展深刻重塑了大学生理想信念教育生态,推进理想信念教育向精准化转型已成为高校落实立德树人根本任务、响应国家教育数字化战略的必然要求。理想信念教育精准化的关键在于实现教育对象识别、教育内容供给、教育方法运用和教育评价机制的全面精准。为此,应坚持价值引领与技术赋能的深度融合,构建“四位一体”数字化实践路径:借助数字画像促进教育对象的精准识别;依托智慧平台推进教育内容的数字化;通过“师—生—机”三元协同实现教育方法的多元化;运用大数据分析推动教育评价体系的智能化,从而全面增强大学生理想信念教育的针对性与实效性,为培育堪当民族复兴大任的时代新人提供坚实支撑。

[关键词]数智时代;大学生理想信念教育;精准思政;数字画像;立德树人

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0073-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.011

理想信念教育是高校思想政治工作的核心内容,同时也是指导大学生建立科学的人生观、世界观和价值观的基石。强化大学生理想信念教育,不仅关乎高校落实立德树人根本任务,更是筑牢青年精神之基、维护意识形态安全的战略需要。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出要实施国家教育数字化战略、促进人工智能助力教育变革,为高校在新时代背景下创新思政工作体系、提升理想信念教育效能提供了方向引领与制度支撑^[1]。以数智技术赋能传统教育模式,推动理想信念教育向精准化、沉浸式、长效化升级,已成为高校深化思政育人改革、回应时代育人命题的核心实践方向。高校亟需借助大数据、人工智能、知识图谱等数智技术,推动教育

供给方式系统升级。因此,本文立足数智时代,聚焦“精准育人何以必要”“精准育人何以实现”“技术赋能何以落地”3个核心问题,构建以“精准识别—分类引导—智能推送—动态反馈”为路径的教育闭环,增强理想信念教育的实效性针对性,以期为高校构建契合数字时代特征的思政工作新格局提供参考与启示。

一、数智时代大学生理想信念教育精准化的价值意蕴

大学生理想信念教育精准化,是一场依托数智技术、聚焦育人实效的范式变革。它通过数据驱动实现对教育对象的精准洞察、对教育内容的精准匹配、对教育过程的精准调控,从而为传统

[收稿日期]2026-01-14

[基金项目]山西省2024年度研究生教育教学教改课题“重大突发事件应急处置的思想政治教育保障机制研究与实践”(项目编号:2024JG080);山西省2025年度高等学校哲学社会科学研究项目(思想政治教育专项)“教育强国视域下思政引领力提升机制研究”(项目编号:2025ZSSZSX036);2023年山西省高等学校一般性教学改革创新立项项目“红医精神融入医学院校思政课程教学研究”(项目编号:J20230546)。

[作者简介]尹婧(1990-),女,山西太原人,博士,山西医科大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:思想政治教育。李乐怡(2002-),女,山西长治人,山西医科大学马克思主义学院硕士生;主要研究方向:思想政治教育。

的理想信念教育注入前所未有的引领力。实现从“千人一面”到“因人施策”的育人模式变革,确保理想信念教育不仅能“覆盖全员”,还能“精准滴灌”到每个学生的精神世界,从根本上摆脱高校育人困境,真正肩负起为党育人、为国育才的使命。

(一)精准抵御冲击,筑牢价值认同根基

“当前,国际形势深刻演变,信息技术迅猛发展,思想文化激荡加剧,人们在理想信念、价值取向和道德观念方面呈现出多样化、多变化的特征。理想信念是精神支柱,力量之源。”^[2]进入数智时代,海量信息高速流通,算法逻辑深度嵌入日常生活,大学生所处的思想环境日益复杂多元,价值观念的碰撞与交融前所未有。在此背景下,理想信念教育必须顺应时代发展,借助数字技术与智能手段加快向精准化转型,引导青年学生明辨是非、坚守正道,筑牢价值认同的思想根基。理想信念教育精准化强调以学生为中心,借助行为画像、数据分析等数字工具实现因人施教、分类引导,提升教育内容的情境适配性与情感共鸣力。相较于传统的“灌输式”教育模式,精准化路径更注重价值理念的“润物无声”式传递,能将抽象理论转化为可知、可悟、可信的精神动能,从而有效激发学生的内在认同感,夯实其世界观、人生观、价值观的思想根基。此外,精准化教育还依托大数据动态监测与反馈机制,能够实时识别学生思想波动和认知偏差,实施有针对性的干预与引导,将理想信念真正融入青年学生的精神世界,从而为实现中华民族伟大复兴筑牢思想根基。

(二)精准对接需求,破解传统教育实效困局

理想信念教育在实际推进中,面临诸多现实挑战。一些大学生对思想政治理论课程缺乏足够重视,学习动机多以应试为导向,难以将所学理论转化为指导实践的内在信念与行为自觉。在这一背景下,推动教育向精准化转型,成为破解实效困局的关键路径。精准化教育以学生为中心,以需求为导向,重点是要达成从“教师主导”到“学生主体”的深层次转变。利用数字技术,教师能够全方位采集并动态分析学生在思想认知、发展阶段、心理特征等层面的数据,由此构建起个性化、多维度的学习画像。此过程给因材施教打下了稳固的基础,让教育内容、载体以及路径更有针对性与适配性。不仅如此,精准教育还十分

重视“如何教”这一方面,着力构建起一种覆盖全场景、联通多平台的融合式教学模式,进而达成线上和线下、校内及校外、课内及课外的有效联动,以此来打通理想信念教育的“最后一公里”。这样精准的触达路径,可推动学生从被动接受的状态转变为积极参与的状态,把外在的知识灌输转变成内在的价值认同,切实提升学生的情感共鸣及行为自觉。

(三)精准契合战略,践行立德树人使命

理想信念教育是高校落实立德树人根本任务的核心内容。习近平总书记指出:“不断加强和改进新时代学校思想政治教育,教育引导青少年学生坚定马克思主义信仰、中国特色社会主义信念、中华民族伟大复兴信心,立报国强国大志向、做挺膺担当奋斗者。”^[3]当前,“教育强国”“数字中国”“人才强国”三大战略协同推进。“到2035年,建成服务全民终身学习的现代教育体系。”^[4]在此背景下,将理想信念教育融入教育数字化进程,是高校回应“数字思政”新趋势的必然要求,也是推动育人体系现代化、构建“全员、全过程、全方位”育人格局的核心路径。具体而言,精准化教育能帮助高校智能分配育人资源,持续更新教育内容,并对教育过程进行科学监督,使思想政治教育更具时代感、针对性与实效性。这一做法既能够提升高校思想政治工作的整体水平,也有助于为培养能够担当民族复兴大任的时代新人提供坚实有力的思想支撑与制度保障。

二、数智时代大学生理想信念教育精准化的目标维度

(一)对象识别精准:从“模糊群体”到“清晰个体”

就传统理想信念教育而言,大学生常被视为一个相对同质化的教育群体,教育内容和方式多采用统一安排、集体推进的方式。在数智时代背景下,数字技术的发展为理想信念教育从“模糊群体”走向“清晰个体”提供了现实条件与技术支持。对象识别的精准,建立在动态监测、科学研判和数据挖掘的基础之上,依托相关技术,全面识别学生在思想特征、心理状态与行为偏好等方面的个体差异,为个性化、差异化的理想信念教育提供数据支持。其核心在于秉持“一把钥匙开一把锁”的理念,充分尊重学生个体的成长差异,突破传统教育中“一刀切”式的简单化、同质化倾

向。依托数智技术构建学生数字画像，可准确把握个体诉求，实现三大转变：一是从经验判断转向数据支撑，提高教育者对学生理想信念情况的把握程度；二是从群体覆盖转向个体识别，增强教育的针对性；三是从静态把握转向动态追踪，提升教育的时效性。最终实现从“全覆盖”向“精准化”的转变，使教育内容精准对接学生需求，真正引导其在“最近发展区”内实现理想信念的内化与升华。

（二）内容供给精准：从“大水漫灌”到“精准滴灌”

传统理想信念教育中，内容供给往往采取统一化设计。但是，以“00后”“05后”为代表的大学生成长于信息爆炸、价值多元的网络环境，普遍具备较强的学习能力和广泛的信息获取渠道，更加关注学习内容的时代性、实用性与针对性^[5]。在叙事方式与案例选择上，要进一步增强时代感与现实贴切度，更加充分回应大学生的现实关切^[6]。在此背景下，实现内容供给的精准化，成为提升理想信念教育实效的关键。内容供给精准需要以数据分析为基础，围绕学生的思想状态、专业背景和成长阶段，动态调整教学内容。通过分层分类推送，有针对性地设计教育方案，提升内容的相关性和贴切度，推动学生实现从“被动接受”向“主动内化”的转变。通过引入具有时代感的鲜活案例，解决教材滞后、案例陈旧等问题，增强内容吸引力与说服力；通过回应“怎么做”，为学生提供行动指引，助力其将理论认知内化为信念并外化为自觉行为。精准供给不是减少内容，而是优化结构、提升质效，真正做到按需定制、按需送达，让理想信念教育更有温度、深度与穿透力。

（三）方法应用精准：从“单向灌输”到“多元互动”

理想信念的形成是一个涉及认知、情感、意志与实践的复杂心理建构过程。传统教育方法多依赖教师主讲、学生聆听的单向灌输模式，难以激发学生的情感认同与实践意愿。尽管新媒体平台广泛应用，但数字工具与学生真实需求尚未深度融合。为此，教育方法亟需从单一灌输转向精准匹配，通过更具互动性与参与感的方式提升育人效能。方法的精准应用，着重于多元协同以及主动参与，倡导采用参与式、探究式以及场景化的教学方式，借助案例分析、情境模拟、沉浸体

验以及线上互动等多种途径，提高学生的思辨能力以及主体意识。与此同时，凭借人工智能以及智慧教学工具，教师能够动态地掌握学生的学习状态以及反馈情况，实时对教学策略做出调整，实现教学互动的双向赋能。这种教学方法的改变，既能提升课堂的“抬头率”与“点头率”，也有利于理想信念的理解、认同以及内化，最终实现从思想引导到行为践行的有机统一。

（四）评价机制精准：从“结果唯一”到“过程多元”

教育评价是推动理想信念教育实现提质增效的保障手段。以往以期末成绩为主导的评价方式，其关注点大多集中在知识层面，难以精准反映出学生在价值认同以及行为实践这两个方面所发生的真实变化情况。要想让评价具备更高的科学性，并且能够充分发挥其在育人方面的功能作用，那么理想信念教育就需要从单纯的结果导向逐步转变为全过程且立体化的评价模式。处在数智时代这样一个大背景之下，评价方式务必要进行相应的革新，从而能够契合育人导向以及精准化发展方面所提出的新要求。评价机制的精准，应以学生理想信念的坚定程度为核心，重视全过程且多维度的综合考察，借助数据平台构建动态化、多元化的评价体系，把课堂参与、情感态度、实践表现以及互动反馈等内容纳入考量范围，达成从静态结果到动态过程的转变，凭借建立“评价—反馈—改进”的闭环机制，强化评价的针对性与指导性，促使教育从“量化考核”转变为“价值引领”，切实实现以评促教、以评促学的良性循环。

三、数智时代大学生理想信念教育精准化的实施路径

习近平总书记提出：“要运用新媒体新技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合，增强时代感和吸引力。”^[7]在数字技术的赋能下，高校在“学生个体数字画像”基础上精准识别教育对象，有针对性地配置教育内容，精准革新教育方法，精准研判教学成效，推动理想信念教育真正入脑、入耳、入心。概言之，大学生理想信念教育精准化解决了“如何更有效地让每个学生都接受并践行理想信念”的方法问题。精准化以数字技术为支撑，构建“对象—内容—方法—评价”四位一体数字化实践路径（如图1所示）。

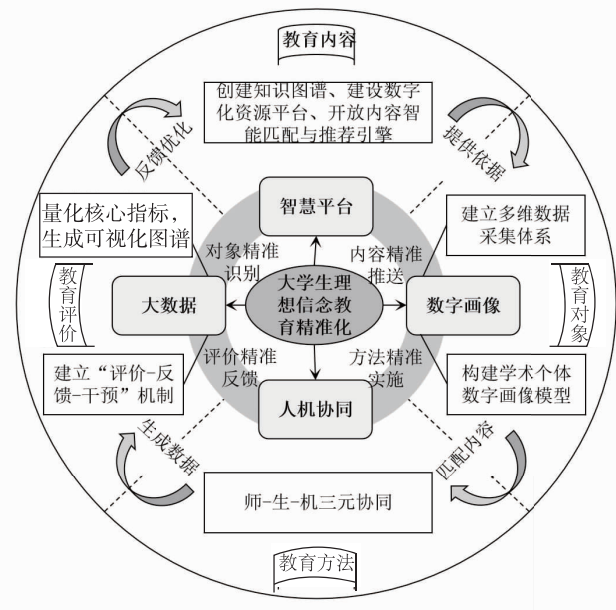


图1 四位一体数字化实践路径

（一）以数字画像推动理想信念教育对象精准化

一是建立多维数据采集体系。整合学生工作部、教务管理、后勤部、图书馆以及校园网络中心等系统的数据，在依法依规前提下形成覆盖学习、行为、网络及心理测评的多维度数据体系（如图2所示）。建立此体系可以实现跨部门的数据共建共

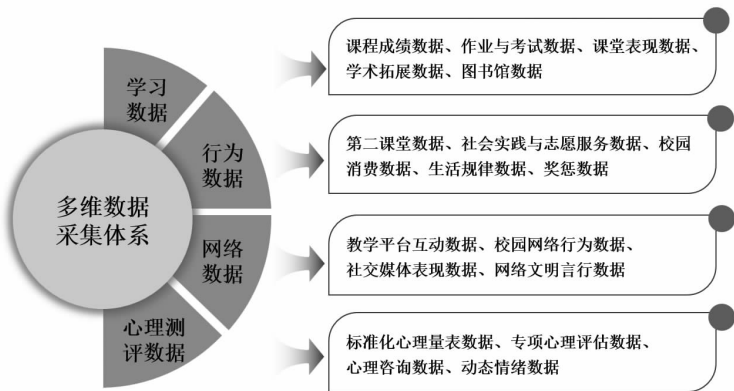


图2 多维数据清单

（二）以智慧平台推动理想信念教育内容的数字化

“坚持数字赋能可有效提升思想政治教育学科发展的时代感、智能化与实效性，促进学科的高质量发展。”^[11]一是创建理想信念教育知识图谱。在资源整合层面，可将分散素材转化为“核心理论—历史实践—时代应用—价值导向”的关联知识网

络，将原本分散的学习、行为、网络及心理数据融合成一个动态的全景视图，为构建精准学生画像、实现教育对象的精准识别以及教育者进行精准施教提供实时、客观的数据支撑。例如，北华大学搭建智能学工服务平台，该平台依托大数据、人工智能等前沿技术，全方位采集并分析学生学习、生活、行为等多维度数据，涵盖课程成绩、考勤记录、图书借阅、消费习惯、社交网络活动等，构建起覆盖学生全成长周期的动态数据库^[8]。此平台的应用能够提高教育精准度，有效提升学生的参与感和归属感，为精准化教育的实施提供成功的实践案例。二是构建学生个体数字画像模型。基于学生多维度个性化数据，运用数据建模与学习分析对不同特征的学习群体进行分类标识，构建学生数字画像，并从过程与结果两个层面加以呈现，促进学生全面协调发展^[9]。基于智能算法构建学生画像模型，标识学生理论素养、价值倾向、兴趣特长与发展瓶颈，为后续精准施教提供依据。以北华大学实践为例，通过智能算法分析，为学业困难学生自动推荐相关学习资源和辅导项目，为心理需要关注的学生及时提供心理自测工具和咨询通道，对于在志愿服务、社会实践等活动中表现突出的学生，平台会详细记录其优秀事迹并在全校范围内进行宣传表彰^[10]。

络，打破碎片化局限。借助可视化技术将复杂知识体系转化为层级清晰的图表，帮助学生建立系统性认知。例如，将思想道德与法治课程中“理想信念内涵—中国精神传承—道德规范践行—法治理念培育”知识体系，转化为层级分明、关联清晰的直观图表，让分散的知识点形成可视化逻辑链条，使学生一目了然。不仅如此，知识图谱还可赋能教学与

学习,教师可通过图谱准确把握班级学生的知识盲区,优化教学设计;学生则可通过点击知识节点自主探索关联内容,借助图谱快速查阅相关理论文献、视频素材、拓展阅读等资源。二是建设理想信念教育数字资源平台。运用 AI 大模型整合文本、视频、3D 模型等资源,将经典理论、时政解读、模范事迹、红色文化、精品微课、热点辨析案例等,全部进行数字化、切片化、标签化处理,存入资源平台方便精准调用。同时对接新华社、人民网等权威平台的数字资源,实时纳入时事热点相关内容,实现内容的动态更新,方便学生自主系统学习。例如,北京化工大学“思想道德与法治”课程运用 AI 技术将统编教材与课件融合,实现与课程知识点的智能关联和精准匹配,形成结构化资源库^[12]。三是开发内容智能匹配与推荐引擎。依托智能算法,根据学生数字画像实现内容个性化推送。面向理工科学生突出科学家精神与科技报国案例;对于文科生强化文化自信、治理智慧内容;针对艺术类学生则侧重审美导向、人民文艺实践,使内容与学生专业背景、成长阶段高度契合。精准推送不仅能提升教育实效,还可增强学生的参与感和认同感。

(三)以“师一生一机”三元协同推动理想信念教育方法多元化

思政课是开展大学生理想信念教育的核心载体,其教学目标与理想信念培育高度契合。在数智时代,应以“大思政课”为依托,构建教师引导、学生参与、智能技术支撑的“师一生一机”三元协同机制,打破传统教学的时空限制,推动教育方法由单向灌输向多元互动转变,提升教育的吸引力与实效性。一是线上线下结合,将三元协同贯穿教学全过程。在线上,教师可借助学习通、雨课堂等智慧教学平台布置“思想道德与法治”课程的预习任务,并基于平台数据精准识别学生的知识薄弱点与兴趣点,为线下教学提供精准依据;在线下,教师可利用 VR/AR 技术创设沉浸式情境,将抽象理论转化为具象体验。例如,在讲授“继承优良传统,弘扬中国精神”时,通过 VR 再现红军长征场景,使学生身临其境感悟革命精神。学生在“线上一线”双场景中实现学习闭环:线上完成预习任务并通过 AI 答疑,线下使用数字工具构建知识框架。技术平台则确保数据同步,为教师精准备课、学生深度学习提供决策支持,确保三元主体的协同发力。二是课内课外融合,推进“认知—实践”一体

化。课内,创新运用“AI 辅助案例教学法”,教师可借助 AI 优化教学逻辑,从数字资源库中精准匹配典型案例,并基于 AI 对学生课堂互动数据的分析,对理想信念内核进行针对性讲解,提升教学精准度与感染力。学生通过智能终端实时互动,深化理论认知。课外,将传统的手抄报评比、演讲比赛、情景剧表演等活动升级为专业融合实践,围绕学生专业特色设计主题实践活动,如工科学生开展“科技报国”主题设计大赛、医学生组织“医德精神”情景剧,让学生在专业实践中链接职业理想与家国情怀,促进理想信念的内化与生成。三是校内校外联动,构建开放的协同育人体系。在校内,“师一生一机”协同构建智慧校园育人环境。学生可通过校园 APP 预约并使用 AR 导览校史馆,教师则结合校史故事开展现场教学,使静态资源转化为生动的理想信念教材。在校外,对接革命纪念馆、红色遗址、历史博物馆等优质校外教育资源,打破物理空间限制,创新推行“线上全景云研学+线下沉浸式实践”的二元联动教学法。教师再结合实践成果设计研讨议题,引导学生在“看—思—行”中深化理想信念认同。

(四)以大数据推动教育评价智能化

为实现评价精准,文章提出建立“多维度数据过程性评估体系”,推动评价功能从静态的“结果评判”转向动态的“成长导航”。一是量化核心指标,生成可视化图谱。评估维度的过程化与数据化是该体系的核心。以深度知识追踪模型等智能算法为技术支撑,针对教育对象的行为轨迹实施建模分析,量化研判其思想变化趋向,搭建长效反馈机制,优化教学实施过程,筑牢教育的精准性与实效性根基。评价体系主要涵盖 3 个核心维度:认知参与度(结合学生课堂互动、平台活跃度、作业完成情况等数据,评估学生的学习兴趣与思维状态)、情感投入度(以学生在虚拟现实体验中的注意力状态、情感反应及行为选择为核心衡量指标,系统通过面部表情识别、眼动追踪等技术实时捕捉学生情感反应并向教师提供反馈支撑)、行为一致性(聚焦学生参与社会实践、志愿服务等现实表现,判断其信念与行为的契合程度)。基于上述维度生成可视化的“理想信念成长雷达图”,以更加直观的方式反映大学生的理想信念状况。二是建立“评价—反馈—干预”机制。评价结果实时反馈给教师端和学生端,一旦发现异常数据,系统要及时发出提醒。借助数据反馈模式,老师能随时掌握学生在各

个方面的表现，再根据评价结果采取针对性的措施。例如，对于认知参与度较低的学生，教师可以推荐额外的学习资源；对情感投入度较低的学生，可以推荐更具情感共鸣的教育内容。学生通过“理想信念成长雷达图”能清楚地看到自己的成长过程，还能收到系统推荐的学习资源与实践机会。同时，将评价结果反馈至“学生数字画像”、内容资源平台，动态更新学生数据并调整教育内容和方法，形成完整的闭环机制，从而保证每个环节都精准到位，不断优化教育策略。

四、结语

在教育数字化的大环境里，让大学生理想信念教育更精准，是高校完成立德树人任务的重要工作方向。但高校在使用这些技术时，不能忽略技术可能带来的风险。后续工作中，要重点防范以下3方面问题。一是数据隐私与安全问题。智慧课堂、人工智能大模型等工具的普及，使得采集的学生敏感数据也越来越多，包括个人信息、成绩、心理状态等。高校要在技术上加强防护，在制度上明确规则，保证数据使用合法、合理。二是算法可能加剧教育不公与“信息茧房”效应。个性化推荐的目的是因材施教，但如果算法设计有偏见，或者训练数据不全面，就可能加深对某些学生群体的刻板印象，进一步加重教育资源分配不均的问题。在使用智能技术时，要坚持教师的主导作用，保证技术能帮助学生拓宽视野。三是沉浸式技术可能暗含认知浅薄化与现实疏离的风险。VR/AR在增强体验的同时，也需警惕其对深度思辨的消解。当一切皆以感官化方式呈现，学生是否愿意主动思考？虚拟交互能否替代真实社群的情感联结与人格成长？教育者应把握虚实平衡，以虚拟增强现实，而非替代现实。数智浪潮席卷而来，高校理想信念教育既要回应时代要求，更要扛起为青年校准航向、厚植家国情怀的责任担当。当青年群体以坚定信仰筑牢精神

支柱、以过硬本领回应时代召唤，他们必将为强国建设注入源源不断的青春活力，而这正是数智时代高校理想信念教育精准化的应有之义与最终归宿。

参考文献：

[1] 新华社. 中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html, 2025-01.

[2] 骆郁廷. 思政引领力之我见[J]. 思想理论教育导刊, 2025(10): 147.

[3] 王静, 袁勃. 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).

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

[5] 张秀芹. 锻造好立德树人关键课程——以“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课为例[J]. 思想教育研究, 2024(11): 16.

[6] 卢翠荣. 新时代大学生理想信念教育常态化研究[M]. 石家庄: 河北科学技术出版社, 2023: 130.

[7] 中共中央宣传部, 中央国家安全委员会办公室. 总体国家安全观学习纲要[M]. 北京: 人民出版社, 2022: 67.

[8] 北华大学党委学生工作部. 北华大学: AI+赋能精准思政, 构筑育人新范式[EB/OL]. https://sizhengwang.cn/a/dxjy_sxjy/251022/2245623.shtml, 2025-10.

[9] 刘小龙, 钱雨, 陈雅云, 等. 数字化转型视域下学生综合素质评价画像的设计与实现[J]. 上海教育科研, 2024(12): 60.

[10] [11] 骆郁廷. 回顾与展望: 思想政治教育学科20年(2005—2025)[J]. 马克思主义与现实, 2025(04): 26.

[12] 北京化工大学马克思主义学院. 北化本科智慧课程正式上线: 思政课率先开启北化课堂教学AI新篇章[EB/OL]. <https://news.buct.edu.cn/2025/1112/c2108a213892/page.htm>, 2025-11.

(责任编辑: 孙冰玉)

The Accurate Path of College Students' Ideal and Belief Education
in the Era of Digital Intelligence

YIN Jing, LI Leyi
(Shanxi Medical University, Taiyuan, Shanxi 030001, China)

Abstract: The rapid advancement of the digital intelligence era has profoundly reshaped the ecosystem of ideal

and belief education for university students. Advancing the precision-oriented transformation of such education has become an imperative for higher education institutions to fulfill their fundamental mission of fostering virtue through education and to respond to the national strategy of educational digitization. The key to achieving precision in ideal and belief education lies in comprehensively refining the identification of educational subjects, the provision of educational content, the application of educational methods, and the evaluation mechanisms. To this end, we must deeply integrate value-driven guidance with technology-enabled empowerment, constructing a “four-in-one” digital practice pathway: leveraging digital profiling to enhance precise identification of educational subjects; relying on smart platforms to advance the digitization of educational content; achieving diversified educational methods through the tripartite collaboration of “faculty-students-machines”; and utilizing big data analytics to drive the intelligent evolution of educational evaluation systems. This comprehensive approach will significantly enhance the relevance and effectiveness of ideal and belief education for university students, providing robust support for cultivating a new generation capable of shouldering the great mission of national rejuvenation.

Key words: digital intelligence era; ideological and belief education for college students; precision ideological and political education; digital portrait; foster virtue through education

(上接第 72 页)

Concerns and Solutions for the Shaping of “Digital Youth” Values under the Influence of Recommendation Algorithms

YANG Wen^{1,2}

(1 Shandong University, Jinan, Shandong 250199, China; 2 Qinghai Normal University, Xining, Qinghai 810016, China)

Abstract: The shaping of “digital youth” values under the influence of algorithm recommendation represents an algorithmic empowerment and digital enhancement in the formation of youth values. The process of shaping the values of “digital youth” exhibits the “quantization” of value information recognition, the “individualization” of criteria extraction for value judgments, and the “digital-intelligence-driven” construction of value identification, which aligns with the operational mechanism of “recognition-filtering-recommendation” employed by algorithm recommendation, its “user centric” design principles, and the powerful computational capabilities fueled by “data-driven” approaches. These factors clarify the sufficient conditions for algorithm recommendation to empower the shaping of “digital youth” values. However, the “filter bubble” and “echo chamber effect” brought about by algorithm recommendation weaken the validity and reliability of value information transmission. The capitalization and traffic-driven nature of algorithmic discourse power induce disorder in value judgment standards, while the ideological attributes of algorithms erode mainstream value identification, posing significant concerns for the shaping of “digital youth” values. To address these issues, we must uphold technological advancement while breaking down “data silos”; improve algorithmic regulations to enhance governance effectiveness; and strengthen the guidance of mainstream values to safeguard ideological positions. By doing so, we can promote the positive development of algorithm recommendation and facilitate the healthy formation of “digital youth” values.

Key words: algorithm recommendation; digital survival; the right to speak; value

数字技术赋能高校思政课高质量发展研究

焦凤梅

(上海电力大学, 上海 200090)

[摘要]在实施教育数字化战略、推进“人工智能+”行动的时代背景下,数字技术赋能高校思政课高质量发展,是一项关乎立德树人成效与教育强国建设的战略工程。这不仅是教学手段的创新,更是推动思政教育生态整体性变革的关键。当前数字技术赋能高校思政课发展取得一定进展,却仍面临理念表层化、能力短缺、创新同质化与保障碎片化等深层梗阻,本研究立足于服务国家战略、破解教学现实困境与回应学生数字生存特征等实际,推动数字技术赋能思政课从局部改进走向系统变革,构建以智能融合为核心的高质量思政教育新生态,实现育人精准度、教学智慧度与生态协同度系统性提升,为培养担当民族复兴大任的时代新人提供坚实支撑。

[关键词]数字技术;赋能;高校思政课;高质量发展

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0080-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.012

当前,以人工智能、大数据、虚拟现实等为代表的数字技术浪潮正以前所未有的广度和深度重塑经济社会发展形态,也深刻改变着教育的理念、模式与生态。教育数字化转型已成为全球性趋势,更是我国从教育大国迈向教育强国的战略选择。党的二十大报告作出“实施科教兴国战略,强化现代化建设人才支撑”的战略部署,明确指出“推进教育数字化”,为新时代我国教育领域系统性变革提供了根本遵循^[1]。2025年,国务院印发《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》^[2],进一步为推动人工智能与经济社会各领域深度融合、加快发展新质生产力指明了方向,为探索高校思政课智能化转型与高质量发展,赋予了更为明确的政策依据与行动指南。思政课是落实立德树人根本任务的关键课程^[3],肩负着培养一代又一代社会主义建设者和接

班人的神圣使命。进入数字时代,思政课建设面临着前所未有的机遇与挑战。一方面,数字化为创新教学方式、丰富教学内容、拓展教学时空、提升育人精准性开辟了广阔前景。另一方面,网络信息纷繁复杂,数字技术应用“异化”风险暗藏,学生的思想观念、认知方式、行为习惯逐渐呈现新特点,对传统思政课教学模式提出了严峻挑战。随着“人工智能+”行动的深入推进,数字技术对思政课的赋能正从工具辅助迈向生态重构的新阶段。

一、数字技术赋能高校思政课高质量发展的学理审视

数字技术赋能高校思政课高质量发展,是在特定价值导向下基于人的认知发展规律,对教育教学系统进行的生态化重构。

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]上海市教育科学研究项目·上海高校哲学社会科学研究专项“提升‘大思政课’育人效能的路径研究”(项目编号:2025ZSS013);上海电力大学智慧课程建设项目“‘思想道德与法治’课程建设研究”(项目编号:202641);上海市高校一流本科课程建设项目“‘思想道德与法治’课程建设研究”(项目编号:2023243)。

[作者简介]焦凤梅(1977-),女,山东东平人,博士,上海电力大学马克思主义学院副院长、副教授,马克思主义研究院研究员、硕士生导师;主要研究方向:中国特色社会主义文化建设、高校德育。

（一）马克思主义科技观

马克思主义唯物史观认为，科学技术是“历史的有力的杠杆”，是“最高意义上的革命力量”^[4]，充分肯定了技术在推动社会发展和人类进步中的巨大作用。马克思主义也深刻揭示了技术的双重性，技术本身是价值中立的，但其应用方向、方式和效果，则深刻受制于特定的社会生产关系与意识形态，技术可能成为统治和奴役劳动者的异己力量。这一经典论断为我们审视数字技术在当代教育中的应用提供了批判性视角：必须警惕技术对人的控制、对教育本质的僭越，防止“数字异化”现象在教育领域蔓延。马克思主义关于人的全面发展理论，为技术应用确立了根本的价值归宿。技术发展的终极目标应是服务于人的解放与全面发展。将这一理论应用于思政教育领域，意味着数字技术的引入与应用，必须无条件服从和服务于立德树人根本任务，服务于培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。工具理性必须服从于价值理性，技术应用的有效性必须让位于育人的方向性与实效性。

（二）现代教育学习理论

建构主义学习理论认为，知识不是通过教师传授得到的，而是学习者在一定的社会文化背景下，借助他人的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式获得的。情境认知理论进一步强调，学习本质上是一个社会性、情境性的过程，知识是活动、情境和文化的产物。数字技术，特别是虚拟现实（VR）、增强现实（AR）和混合现实（MR），能够创设超越时空限制的、高仿真、可交互的多样化学习情境，使得抽象、宏大的思政理论得以具象化、情境化。学生不再是知识的被动接受者，学生可以在与虚拟情境、与同伴、与智能体的社会性互动和问题解决中，主动建构对理论的理解和对价值的认同，为破解思政课教学中理论抽象、与现实脱节等难题提供了科学路径。联通主义（Connectivism）认为，学习是在知识网络中建立连接、识别模式和创造意义的过程。在信息爆炸的时代，“知道在哪里”和“知道谁”比“知道什么”更为重要，为理解数字技术如何重构思政课教学生态提供了新视角。智慧教学平台、社交媒体、在线社区、知识图谱等技术，将教师、学生、海量数字资源、外部专家、实践基地等连接成一个动态、开放的学习网络。思政学习不再局限于课堂和教材，而是发生在连接、互动、信息流通的整个网络之中。技术赋能的思政

课，应致力于帮助学生构建、维护和优化其个人学习网络，提升其在复杂信息环境中识别、筛选、整合、批判性思考信息的能力，从而形成适应数字时代发展要求的价值判断力与终身学习力。

（三）教育生态学与系统论

教育生态学将教育视为一个复杂的、动态的生态系统，强调系统内各要素以及教育系统与外部社会生态环境之间的相互联系、相互制约与协同进化。系统论则强调整体性、关联性和动态平衡。数字技术赋能思政课高质量发展，本质上是对传统思政教育生态系统的一次深刻的、系统性重构。从生态视角看，技术不是外在于这个系统的工具，而是作为新的、活跃的“物种”或“环境因子”被引入，从而引发连锁反应：它改变了教学内容形态，重塑了师生关系，拓展了教学场域，革新了教学评价方式。教育生态学与系统论启示我们，推动数字技术赋能，必须坚持系统性、整体性思维，不能“头痛医头、脚痛医脚”。要关注技术引入后，各生态要素之间如何重新建立平衡与协同关系，如何保障新生态健康发展，防止因技术应用不当导致系统失衡，统筹规划技术、人、内容、制度、文化等要素，构建一个技术与人和谐共生、工具理性与价值理性有机统一、各环节协同高效的思政教育新生态。

二、数字技术赋能高校思政课高质量发展的时代必然

（一）落实教育数字化行动，支撑教育强国建设的题中之义

教育是国之大计、党之大计。建设教育强国，是全面建成社会主义现代化强国的战略先导。当前，以数字化为引擎，开辟教育发展新赛道、塑造教育发展新优势，已成为国际竞争的重要焦点和我国教育发展的关键战略。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》及国家教育数字化战略行动，均将数字化置于教育现代化建设的核心位置^[5]。教育数字化是建设教育强国的关键支撑与核心动力^[6]，高校思政课作为高等教育体系的灵魂课程，其建设质量直接关系到“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题，关系到教育强国的政治底色与育人成效。因此，思政课的数字化建设水平与融合创新深度，是国家教育数字化战略能否在铸魂育人关键领域落地生根、取得实效的“试金石”。

《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》的发布，标志着“人工智能+教育”进入了加速推进

新阶段。这一战略不仅要求将人工智能作为教学工具,更强调其与教育教学全过程的深度融合,催生新模式、新业态。对思政课而言,意味着必须主动将人工智能等前沿数字技术,深度融入课程建设、教学模式、资源开发、评价治理等各环节,以技术革命驱动思政课质量革命。这是顺应国家战略的必然要求,更是思政课在数字化浪潮中守正创新、巩固阵地、增强时代感和吸引力的内在需要。通过数字化赋能,打造一批思政“金课”,形成示范效应,对整体提升高等教育人才培养质量、服务教育强国建设具有不可替代的战略价值。

(二) 破解传统教学瓶颈,实现规模化与个性化统一的关键路径

传统思政课教学在长期实践中形成了稳定模式,取得了显著成效,也面临一些共性瓶颈与挑战。教学方式上,单向灌输仍占相当比重,师生、生生深度互动不足;教学内容上,理论联系实际不够紧密,对快速发展的社会现实和复杂多元的社会思潮回应有时滞后;教学组织上,难以兼顾规模化教学与个性化培养,对学生的思想动态、认知基础差异关注不够,导致教学的针对性、实效性有待提升。

数字技术为系统性地破解这些瓶颈提供了前所未有的可能。一是借助在线教学平台、大规模开放在线课程(MOOC)、同步课堂等技术,可以实现优质思政课教学资源的最大化共享,突破优质师资和课程的时空限制,显著提升思政教育的覆盖面和公平性,解决规模化问题。二是利用大数据和学习分析技术,可以对学生学习行为数据进行深度挖掘,构建学生个体和群体的数字画像,精准识别学生的知识薄弱点、兴趣点和思想困惑,为教师开展差异化教学、个性化资源推送和精准辅导提供科学依据。大数据算法可以从混杂局面中探知问题真相,确定隐藏在数据之下的规律,高效进行问题处理^[7]。智能助教系统可以为学生规划个性化学习路径,推送适配的学习材料和练习,实现“千人千面”的个性化学习支持,为实现规模化教育与个性化培养有机结合提供关键技术路径,使因材施教在思政大课堂上成为可能。

(三) 契合“数字原住民”特质,促进全面发展的内在诉求

当代大学生是伴随着互联网和数字设备成长起来的“数字原住民”(Digital Natives)。他们的认知方式、学习习惯、信息获取渠道和价值认同模式具

有鲜明的数字时代特征:习惯于碎片化、可视化、互动性、即时反馈的信息接收方式;乐于在虚拟社群中交流分享;思维活跃,主体意识和批判精神增强,但对复杂信息的甄别与判断能力有待加强;对学习过程的参与感、体验感和获得感有更高期待。传统教学模式难以完全满足“数字原住民”的认知习惯和学习需求,容易导致课堂吸引力下降、学生参与度不高、理论入脑入心效果不佳等问题。数字技术赋能思政课,正是对教育对象深刻变化的积极回应。通过VR/AR/MR技术创设的沉浸式历史场景或社会情境,让学生“亲身”体验,增强教学的感染力与说服力;通过智慧课堂工具开展实时弹幕、投票、小组协作等活动,提升课堂互动性和学生参与感;通过连接社会热点的在线研讨、基于真实案例的模拟决策,培养学生理论联系实际能力和批判性思维。在这种沉浸式学习环境中,学生更容易从被动的“听众”转变为主动的探索者和建构者,在深度参与和积极体验中,完成知识主动建构、能力协同发展和价值观潜移默化,实现德智体美劳全面发展。

三、数字技术赋能高校思政课高质量发展的实践成效

在国家政策强力推动和高校自身发展需求驱动下,数字技术赋能高校思政课已从理念倡导走向广泛实践,在多个层面取得了显著进展,为高质量发展奠定了初步基础。全面推进高等教育数字化,是塑造高等教育发展新格局与新优势的必然选择^[8]。

(一) 基础环境从接入走向普及

经过多年持续建设,我国高校数字化教学基础设施已实现从点到面广泛覆盖,标志着数字化转型接入阶段基本完成。一是从接入到普及,数字化教学环境基本建成。智慧教室、互动教室、高清录播教室已成为高校教室的标配或重要组成部分,为开展线上线下混合式教学、互动研讨式教学提供了物理空间支撑。国家智慧教育平台、各省级在线课程平台以及超星学习通、雨课堂、课堂派等智慧教学工具在高校得到广泛应用,构成了覆盖教学全流程的线上平台矩阵。二是从有到优,特色化、专业化资源平台涌现。除了通用平台,专门针对思政课建设的资源平台和虚拟仿真项目也蓬勃发展。例如,全国高校思想政治理论课教师网络集体备课平台、各高校自建的思政类MOOC、虚拟仿真实验教学项目(如“重走长征路”“脱贫攻坚实践”等主题)等,

为思政课教学提供了丰富、权威的数字化资源,使得基于数字技术的规模化、结构化、高质量教学成为可能。

(二)教学模式从工具辅助走向流程优化

数字技术应用已深度嵌入思政课教学流程,从早期辅助演示的工具,逐渐演变为优化教学全过程的关键要素。一是混合式教学成为主流形态。“线上自主学习(资源学习、课前测试)+线下重点讲解与深度研讨+线上拓展巩固”的混合式教学模式已被广大思政课教师所接受和实践。线上环节承担知识传递、基础考核等功能,线下课堂则更专注于重难点剖析、价值引领、思辨训练和情感交流,实现了教学流程的重构与优化。二是课堂互动实现即时与深化。借助智慧教学工具,课堂互动突破了传统举手发言限制。弹幕提问、随堂测试、投票、头脑风暴、小组协作等功能被广泛使用,教师能实时获取全体学生的反馈,让沉默的大多数发声,极大提升了课堂的互动效率和学生的参与感。这种即时、全员的互动,为教师动态调整教学节奏和内容提供了依据。三是教学管理迈向精细化。数字技术使得对学习过程的精细化管理和科学化评价成为可能。考勤、作业提交与批改、学习进度跟踪、学情数据统计等均可通过平台自动或半自动完成,显著减轻了教师的重复性劳动负担,使教师能将更多精力投入到教学设计、师生互动和个性化指导中。

(三)创新探索从表层应用走向初步深化

部分高校和教师已不满足于技术对教学流程的增效,开始尝试利用前沿技术触及思政课育人的核心环节,探索更具深度的融合模式。一是学习分析技术支持学情诊断与精准干预。一些高校开始尝试利用学习分析技术,对学生在在线平台的学习行为数据进行挖掘分析,识别学生学习困难、兴趣点甚至潜在的思想波动,从而为教师实施精准的教学干预和个性化辅导提供数据支持。有研究者尝试构建“教师引导—学生主导—教师辅导”的三导联动与“课前诊断—课中探究—课后拓展”三阶流程,打造“平台矩阵—AI助教”双轮驱动的虚实双栖融合场域,有效促进了学生的能力螺旋进阶与认知具象迁移^[9]。二是沉浸式技术激发情感体验与价值认同。VR/AR/MR技术在思政课中的应用,从早期的展示性视频,发展到如今可交互、可体验的虚拟仿真实验项目。学生可以“置身”于南湖红船、井冈山根据地、改革开放前沿,在亲身体验历史场景和社会实践中,激发深层的情感共鸣,深化对理论

的理解和价值认同^[10]。这种具身体验式学习,对于实现思政课润物细无声的育人效果具有重要意义。三是探索智能技术赋能思辨与评价。少数前沿探索开始尝试利用生成式人工智能(AIGC)。例如,教师可以设计议题,让学生与具有不同价值观预设的AI智能体进行辩论,在交锋中锻炼批判性思维和价值辨析能力;或者利用AI辅助进行开放性论述题的初步分析与评价。这些探索虽然尚在起步阶段,但预示着数字技术赋能正向支撑深度认知、高阶思维培养与价值引领等思政课内核环节迈进。

四、数字技术赋能高校思政课高质量发展的深层梗阻

(一)理念认知表层化

理念是行动的先导。当前,制约数字技术与思政课融合深度的首要梗阻在于理念认知偏差。一是“技术工具论”思维仍占主导。不少管理者和教师仍将数字技术视为改进教学效率、增添课堂色彩的辅助性工具或点缀,而非驱动教学范式变革、重构教育生态的内生变量。这种认知导致实践中容易出现“为技术而技术”“为融合而融合”的现象,追求形式上的新奇酷炫,忽视技术与教学内容、教学目标、思政教育规律深度融合。二是技术与教学“两张皮”现象突出。部分数字化教学仅是传统教学的“线上搬家”或“技术包装”,PPT代替了板书,视频播放代替了教师讲述,线上答题代替了课堂提问,技术的应用并未真正触及教学结构和育人模式的深层变革。更有甚者,过度依赖技术展示可能导致教学内容碎片化、学习过程浅表化,反而削弱了理论学习的系统性和思维深度。三是对“赋能”本质的理解存在误区。真正的赋能应是以技术增强“人”的能力,最终服务于育人的根本目的。但实践中,有时本末倒置,技术本身成了目的,人被技术绑架,教学过程围绕技术预设的流程展开,教师的创造性、教学的生成性、师生间的情感交流被削弱。这种工具理性对价值理性的潜在僭越,是高质量发展面临的根本性理念障碍。部分教师存在想用但不知如何有效用的困惑,反映出对技术赋能内涵与路径的理解亟待深化^[11]。

(二)主体能力结构性短缺

无论是技术的有效应用,还是模式的深刻创新,最终都取决于“人”的能力。当前,教学双方的数字素养与综合能力存在结构性短板。一是教师数字素养与创新能力的“短板效应”。思政课教师

队伍中,兼具扎实马克思主义理论功底、精湛教学艺术和高超数字技术驾驭能力的复合型人才尤为稀缺。部分教师,特别是资深教师,面临技术恐惧、技能不足的挑战,难以将技术有机融入教学设计。即使是年轻教师,也多停留在使用现有工具层面,缺乏利用技术进行教学模式系统性创新的能力。对技术的伦理反思、风险防控意识普遍不足。教师的数字素养短板,直接制约了融合的深度与高度。部分思政课教师在数字意识、数字知识、数字技能和数字伦理方面均存在不足^[12],成为制约其数字教学胜任力的关键因素。二是学生数字素养的“不均衡性”。作为“数字原住民”,大学生普遍是技术的熟练使用者,但其中蕴含的风险同样值得警惕。部分学生信息甄别能力弱,易受网络错误思潮影响;批判性思维不足,对算法推荐的信息缺乏反思;学习自律性差,在线上学习中容易分心;过度依赖技术获取碎片化、快餐化信息,深度阅读和系统思考能力下降。学生数字素养的不成熟,使得技术赋能的效果可能大打折扣,甚至产生负面效应。

(三) 模式创新同质化

当前技术应用多集中在展示、互动、管理等外围或浅层环节,能够真正触及教学核心、实现智能化深度融合的创新模式仍属凤毛麟角。一是应用场景同质化严重。大多数所谓的智慧课堂或混合式教学,其技术应用模式高度相似:课前推送 PPT 和视频,课中用工具签到、提问、投票,课后布置在线作业。这种模式虽有一定效果,但已陷入模板化瓶颈,难以满足不同课程内容、不同教学对象的个性化需求,难以支撑复杂价值辨析、高阶思维培养等深层目标。二是深度智能融合模式探索不足。基于大数据和人工智能自适应学习系统,能够根据每个学生的学习状态动态调整学习路径和资源,在思政课中仍处于理论探讨或极小范围试验阶段。利用生成式人工智能开展深入的、苏格拉底式的思辨对话训练,或进行大规模、复杂的社会模拟与决策推演,更是鲜有成熟案例。智能技术在支持学生个性化价值成长、情感态度发展评价等方面的应用更是稀少。模式同质化与浅层化,使得技术赋能难以实现从量变到质变的飞跃。

(四) 保障体系碎片化

高质量、可持续的融合发展,需要健全的体系保障。当前,支撑体系呈现碎片化特征,存在明显短板。一是优质智能教学资源供给不足且分散。虽然资源总量不少,但高质量、成体系、权威性强、

针对不同教学场景的智能化思政教学资源(如智能备课素材库、高仿真虚拟案例、动态知识图谱)仍然短缺。现有资源分散在不同平台,标准不一,形成“信息孤岛”,难以共享和高效利用。二是科学有效的评价与治理体系滞后。科学评价数字化思政课的教学效果,尤其是对价值内化、能力提升等维度的评价,仍缺乏有效手段。过程性数据如何纳入评价体系,尚无成熟方案。对数字化教学过程中产生的海量学生数据,其所有权、使用权、隐私保护缺乏明确规范;对教学平台算法可能存在的偏见缺乏审查机制;对线上教学中可能出现的意识形态风险预警和防控能力不足。这种“重应用、轻治理”状况,埋下了数据安全、算法伦理和意识形态安全的风险隐患。三是协同推进与长效投入机制不健全。思政课数字化建设往往涉及马院、教务处、信息化处、宣传部、学工部等多个部门,缺乏强有力的顶层设计和跨部门协同机制,容易各自为政。在师资培训、资源开发、平台维护、前沿探索等方面,缺乏持续稳定的专项经费投入和激励机制,导致许多创新尝试难以持续和推广。

五、构建以智能融合为核心的高质量思政教育新生态

推动数字技术赋能思政课从局部改进走向系统变革,必须坚持育人为本、守正创新,以构建智能融合的思政教育新生态为目标,实施多维度、系统化创新^[13]。

(一) 深化“人工智能+”融合,创新智慧育人模式

思政课教学范式变革,核心在于推动人工智能等技术与教学核心环节深度融合,而非简单叠加。一是发展人机协同的智能教学新形态。研发和应用智能思政助教,使其承担知识性问答、作业自动批改、学习资源智能推荐、学情初步分析等重复性、程序性工作,将教师从繁重的事务性劳动中解放出来,更专注于教学设计、价值引领、深度互动和个性化辅导。探索师生与 AI 开展苏格拉底式对话,就复杂理论或社会热点问题进行多轮思辨,训练学生的批判性思维和逻辑表达能力。二是构建数字画像支持下的精准施教体系。在严格保护隐私和数据安全前提下,合规采集和分析学生在多平台、多场景下的学习行为、认知表现、情感态度等多模态数据,构建动态、立体的学生数字画像。基于画像,系统可自动诊断学生的学习进度、知识盲区、能力

倾向和思想关注点,为教师实施差异化教学、个性化资源推送和精准思想引导提供科学、具体的依据,实现从大水漫灌到精准滴灌的转变。第三,打造元宇宙思政沉浸式实验空间。利用VR/AR/MR和数字孪生技术,建设高仿真、可交互的元宇宙思政实验室或虚拟实践基地。学生可以“穿越”到历史关键时刻进行角色扮演决策,可以“走进”现代化工厂或美丽乡村进行社会调查,可以在虚拟空间与国际友人进行跨文化交流辩论。这种深度沉浸的具身学习,能极大提升学习的代入感、体验感和价值认同的有效性。

(二)秉持开放协同理念,优化教学资源供给

打破资源壁垒,建设动态生长、开放共享、质量可控的资源新体系。一是建设国家级智能思政教学资源中枢。在国家智慧教育平台框架下,打造一个汇聚全国优质思政数字化资源的智能中枢平台。该平台不仅是一个资源库,更应是一个“资源大脑”,利用知识图谱、智能标签、语义检索等技术,实现资源的智能关联、精准检索、按需重组和个性化推送。鼓励各高校将特色优质资源上传共享,形成共建共享的良性生态。二是创新师生共创的资源建设模式。建立激励机制,鼓励和支持思政课教师运用AIGC等工具,结合校本特色和地方资源,自主开发微课程、虚拟仿真实验、智能化教学案例。更可探索学生创作思政内容模式,在教师指导下,引导学生围绕理论热点和社会现象,创作短视频、动漫、H5、数字故事等新媒体作品,化被动接受为主动传播,在创作中深化理解,产出更贴近学生话语体系的鲜活资源。三是建立严格的资源审核与质量保障机制。制定数字化思政教学资源的技术标准、内容标准和伦理标准。建立分级分类的资源准入、审核、更新与退出机制,组建由学科专家、教育技术专家、一线教师组成的评审团队,确保所有共享资源的政治性、科学性、规范性与教育性,营造风清气正的网络育人资源空间。

(三)依托数据驱动决策,革新教学评价治理

推动教学评价从经验主义、结果导向向数据驱动、过程导向、多元综合的范式转型。一是构建综合性、发展性评价模型。利用学习分析、自然语言处理、情感计算等技术,不仅关注学生对知识点的掌握(通过测验、作业),更注重对其学习过程(如在线讨论深度、协作贡献度)、能力发展(如思辨能力、解决问题能力)和价值认同(如观点陈述的情感倾向、社会实践报告的价值取向)进行多维度、

过程性评价。探索基于数字画像的增值性评价,关注学生的成长与进步。二是实现教学过程的智能诊断与实时干预。基于教学过程中产生的实时数据流,建立教学效果动态监测与预警系统。当系统发现某位学生学习状态持续低迷或某个教学环节多数学生存在困惑时,可及时向教师发出预警,并提供干预建议,使教学支持从“事后补救”转向“事中介入”。三是推动管理向数智化治理升级。将数据驱动的评价结果有效应用于教学管理的各个环节:为教师教学反思和专业发展提供客观依据;为教学改革决策提供数据支持;为校级、区域层面的思政课教学质量监测与评估提供科学工具。推动思政课教学管理从依赖经验的模糊管理,迈向基于证据的精准治理和科学决策。

(四)强化系统观念,筑牢高质量发展的支撑基石

构建权责清晰、激励有效、风险可控、持续迭代的良性发展保障闭环。一是健全“党委统揽、多元协同”的组织领导机制。强化高校党委对思政课数字化建设的全面领导,将其纳入学校总体规划 and “大思政”工作格局。建立由学校主要领导牵头,马克思主义学院具体负责,教务处、信息化办公室、宣传部、学工部、团委等多部门协同联动的工作机制,明确分工,统筹资源,合力破解部门壁垒,确保建设方向正确、推进有力。二是完善激励创新与规范风险并重的政策制度体系。制定专门政策,将教师在数字化教学方面的成果纳入教学评价、职称评审、评优评先体系,激发教师的内生动力。同时,加快建立健全相关规范:制定教学数据安全与隐私保护相关办法,明确数据权属和使用边界;建立算法审查与伦理评估机制,防治偏见与歧视;完善网络意识形态安全风险预警与应急处置预案,筑牢安全底线。三是构建常态化、专业化、跨界能力支持网络。实施思政课教师数字素养全面提升计划,开展分层分类的系统性培训,内容涵盖技术工具使用、数字化教学设计、数据思维、网络伦理等。设立思政课数字化教学改革专项基金,支持环境升级、资源开发、教学研究。积极推动“政—产—学—研”协同,鼓励高校与高新技术企业、专业机构合作,共建实验室、联合攻关关键技术,为思政课数字化创新引入前沿技术和外部智力支持。

数字技术赋能高校思政课高质量发展,是一场关乎铸魂育人成效、关乎教育现代化未来的深刻变

革,是一场涉及理念重塑、模式重构、生态重建与体系再造的系统工程。我们必须牢牢把握立德树人的根本方向,坚守思政课的价值引领之魂,积极拥抱人工智能等前沿技术带来的无限可能,以“人工智能+”深度重塑教学范式、优化资源生态、创新评价治理的同时,始终保持清醒的价值理性和审慎的伦理自觉,防范技术异化风险,确保技术应用始终服务于人的全面发展,服务于培养担当民族复兴大任的时代新人的崇高使命。未来,数字技术必将在提升思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性方面发挥更大作用,助力其真正成为学生真心喜爱、终身受益、毕生难忘的“金课”,为加快建设教育强国、谱写中华民族现代文明新篇章贡献不可或缺的力量。

参考文献:

[1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[M]. 北京:人民出版社,2022:1-8.

[2] 国务院. 关于深入实施“人工智能+”行动的意见[Z]. 2025.

[3] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京:人民出版社,2020:1-8.

[4] 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,2009:364.

[5] 中共中央,国务院. 教育强国建设规划纲要(2024-2035年)[Z]. 2025.

[6] 习近平. 加快建设教育强国,为中华民族伟大复兴提供有力支撑[N]. 人民日报,2023-05-30(01).

[7] 彭丽. 大数据算法视域下意识形态话语权效能监测研究[J]. 河南社会科学,2022(04):17-24.

[8] 世界慕课与在线教育联盟秘书处. 推动高等教育数字化,塑造教育发展新优势——《无限的可能:世界高等教育数字化发展报告(2023)》导读[J]. 中国教育信息化,2024(01):3-5.

[9] 常笑,曲文涛. 数智赋能高校思政课教学创新路径研究——以习近平新时代中国特色社会主义思想概论课程为例[J]. 周口师范学院学报,2025(06):125-130.

[10] 罗文华,欧玲. 数智技术赋能高校思政课“沉浸式”教学的现状与对策探究——贯彻党的二十大精神推动数字教育高质量发展[J]. 科技资讯,2025(09):1-5.

[11] 曾梓萱. 数字技术赋能高校思政课高质量发展的实践理路探析[J]. 高教论坛,2024(09):15-21.

[12] 唐晓勇. 智能时代思政课教师数字素养提升的动力机制及实施进路[J]. 国家教育行政学院学报,2025(11):71-83.

[13] 王颖. “大思政课”视域下数字技术赋能高校思政课教学创新的四维规律建构[N]. 江苏经济报,2025-06-06(T11).

(责任编辑:孙冰玉)

Research on the High-Quality Development of Ideological and Political Courses in Universities Enabled by Digital Technology

JIAO Fengmei

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

Abstract: Against the backdrop of the national education digitalization strategy and the “AI +” initiative, empowering the high-quality development of ideological and political courses in universities with digital technology is a strategic project related to the effectiveness of morality education and the construction of a strong educational country. Despite certain progress, it still faces deep-seated obstacles such as superficial concepts, insufficient capabilities, homogeneous innovation and fragmented support. Based on serving national strategies, solving teaching dilemmas and adapting to students’ digital characteristics, this study promotes the transformation from partial improvement to systematic reform, constructs a high-quality ideological and political education ecosystem centered on intelligent integration, and provides solid support for cultivating talents who shoulder the mission of national rejuvenation.

Key words: digital technology; empowerment; ideological and political courses in universities; high-quality development

过程视域下高校红色文化育人质量提升策略研究

罗 栋¹, 唐佳海², 刘艳飞³
(1 湘潭大学, 湖南 湘潭 411105; 2 湖南科技大学, 湖南 湘潭 411201;
3 福建社会科学院, 福建 福州 350005)

[摘 要]“过程”是马克思主义唯物辩证法的重要范畴、全面质量管理的方法论基础以及“三全育人”理念的重要支点。红色文化育人是一个多环节构成、多要素互动的过程集合体, 由空间序列要素(教育者、教育对象、红色文化、教育方法)和时间序列要素(输入、转化、输出环节)组成, 并呈现出时空序列要素交错的特征。新时代我国高校红色文化育人建设取得了重要成效, 育人链条初步形成、红色文化吸引力提升、过程载体不断丰富, 但是也存在育人过程静态化、单向化、封闭化、评价虚化等问题。因此, 高校应强化过程导向的红色文化育人理念, 深入挖掘和高效转化利用生动鲜活的红色文化资源, 设计基于过程的文化育人过程管理框架, 构建多元协同的文化育人生态等, 形成动态、多元、开放、实效的育人新格局。

[关键词]高校; 过程理论; 红色文化育人; 三全育人; 质量提升

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0087-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.013

习近平总书记关于“把红色资源利用好、把红色传统发扬好、把红色基因传承好”的重要指示, 以及“让信仰之火熊熊不息, 让红色基因融入血脉, 让红色精神激发力量”的嘱托, 为新时代高校红色文化育人工作提供了根本遵循与行动指南。红色文化是指中国共产党在领导中国人民进行革命、建设和改革开放过程中形成的以中国化马克思主义为核心的红色遗存和红色精神^[1-2], 是党在新的历史条件下对中华优秀传统文化的传承和发展^[3]。近年来, 我国高校大力推进红色文化育人工作, 在课程建设、实践活动、校园文化浸润等方面取得显著成效, 红色文化已成为涵养青年学生家国情怀、坚定理想信念的重要载体。然而, 从育人实效看, 当前

高校红色文化育人仍存在诸多薄弱环节, 直接制约着红色文化育人质量的提升和红色文化育人目标的实现。“过程”是唯物辩证法的重要范畴, 强调事物发展的连续性、动态性与互动性, 要求以全流程视角把控环节质量。“过程”也是“三全育人”理念的重要支点, 将育人视为一个涵盖全员、全程、全方位的系统性过程。从“过程”视域切入, 将高校红色文化育人视为一个多阶段构成、多要素互动的动态过程, 可有效破解当前育人实践中的过程性缺失、育人环节断裂、要素协同不足等难题, 不仅能够丰富红色文化育人的理论体系, 为相关研究提供新的分析框架, 更能为高校提升红色文化育人的精准度与实效性提供可操作的实践路径, 对推动新时代高校红

[收稿日期]2025-12-21

[基金项目]湖南省教育科学“十四五”规划2022年度课题“过程视野下高校红色文化育人质量提升策略研究”(项目编号: ND229174); 湖南省哲学社会科学基金资助项目“新时代网络意识形态斗争能力建设研究”(项目编号: 22YBA131); 福建省2023年度习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心一般项目“以人口高质量发展支撑中国式现代化的理论逻辑和实践路径”(项目编号: FJ2023XZB039)。

[作者简介]罗栋(1980-), 女, 湖南湘潭人, 博士, 湘潭大学商学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 红色旅游、文化育人。唐佳海(1978-), 男, 湖南宜章人, 博士, 湖南科技大学马克思主义学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 思想政治教育。刘艳飞(1980-), 女, 湖南邵阳人, 博士, 福建社会科学院副研究员; 主要研究方向: 人口经济、区域经济。

色文化育人高质量发展、培养具有坚定红色信仰的时代新人具有重要的理论价值与实践意义。

一、红色文化育人过程的理论基础

(一)“过程”是马克思主义唯物辩证法的重要范畴

恩格斯在《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》中指出:“世界不是既成事物的集合体,而是过程的集合体。”^[4]这一论断深刻揭示了过程论在唯物辩证法中的重要地位,一切事物的存在与发展均以过程形式展开,不存在永恒不变的实体,唯有永恒流动的过程。从唯物辩证法的基本规律来看,过程论贯穿于对立统一规律、量变质变规律和否定之否定规律的始终。对立统一规律所揭示的事物发展的根本动力,其本身就是矛盾产生、激化与解决的动态过程;量变质变规律表明,事物发展是量变积累达成质变的渐进过程,文化育人中“认知—认同—行动”的转化正是这一规律的生动体现;否定之否定规律展现的螺旋式上升过程,在红色文化的传承创新中尤为显著,既坚守精神内核,又摒弃不合时宜的表现形式,形成“传承—突破—再传承”的辩证发展链条。马克思主义过程论在自然、社会和思维领域的普遍适用性,决定了红色文化育人这一社会教育实践必须遵循过程性规律,其育人效果的实现离不开对过程本质的深刻把握。

(二)“过程”是全面质量管理的方法论基础

全面质量管理(TQM, Total Quality Management)以质量为中心、以全员参与为基础^[5],旨在通过满足顾客需求、惠及组织成员与社会而实现长期成功,其核心逻辑根植于对“过程”的系统性把控。作为全面质量管理的方法论基础,“过程”的核心要义在于以全流程视角管控各环节质量,通过环节质量的持续累积实现整体质量跃升。这种视角突破了对“终端结果”的单一聚焦,将质量管理延伸至从输入到输出的全链条节点,构建起环环相扣的质量保障体系。从全流程视角看,全面质量管理的“过程”呈现清晰的环节划分与逻辑关联,如计划、实施、检查、改进的PDCA循环。过程思维贯穿于质量管理的全流程环节,体现过程的动态发展特性。全面质量管理强调全员参与和全过程协同,最终指向“预防性质量提升”而非“补救性质量修正”,体现为“预防性原则”。正如全面质量管理的核心理念所示,优质结果从来不是偶然的终端呈现,而是全流程环节质量持续累积的必然结果。在

红色文化育人质量提升中,全流程视角下的环节质量把控体现为对育人各阶段的精细化管理。

(三)“过程”是“三全育人”理念的重要支点

习近平总书记在2016年全国高校思想政治工作会议上强调,“把思想政治工作贯穿教育教学全过程,实现全程育人、全方位育人”;在2018年全国教育大会上进一步提出,要“健全全员育人、全过程育人、全方位育人的体制机制”。2017年,中共中央、国务院印发《关于加强和改进新形势下高校思想政治工作的意见》,将“全员全过程全方位育人”简称为“三全育人”并全面部署推进,开创了高校育人工作新格局。“三全育人”理念,是习近平新时代中国特色社会主义思想在教育领域的重要体现。“三全育人”理念构建起了立体式、多层次的育人体系,“过程”要素贯穿始终,是“三全育人”理念落地的重要支点,发挥着不可替代的作用。一是从全程育人维度看,“过程”是其核心要义。教育绝非一蹴而就的短期行为,而是持续动态的长期培育过程。习近平总书记强调“要把思想政治工作贯穿教育教学全过程”,正是对育人过程性的深刻诠释。二是在全方位育人层面,“过程”融入育人的各维度与场景。无论是课堂教学、校园文化活动,还是社会实践、网络教育平台,均为育人的重要途径;这些途径在时间维度上的持续展开,便构成了立体化的育人过程。三是全员育人同样与“过程”紧密相连。学校的领导干部、任课教师、辅导员、后勤服务人员等,社会的专家学者、劳动模范、社区工作者等都是育人主体。他们在不同阶段、以不同方式参与育人实践,通过协同联动形成育人合力,全方位融入学生成长过程。

二、红色文化育人过程的要素构成

(一)红色文化育人过程的空间序列要素

红色文化育人过程的空间序列要素,聚焦于红色文化育人环境中空间聚集特征所呈现的要素分布规律,主要由教育主体、教育对象、红色文化、教育方法4个基本要素构成。

一是教育者。教育主体是红色文化育人过程的发起者与引导者。红色文化育人的教育主体构成具有多元性,且在不同空间中呈现差异化的角色特征。从空间分布来看,校内空间的教育主体包括思政课教师、专业课教师、辅导员等,他们依托课堂教学、校园文化活动、日常管理等场景传递红色价值;校外空间的教育主体则延伸至红色纪念馆讲解员、革

命老区老党员、英模代表、社会志愿者等,通过实地讲解、亲身叙事等方式强化红色文化的感染力。教育主体的核心作用在于根据空间特性设计育人方案,将红色文化的精神内核转化为适应特定空间的教育话语,从而引导教育对象的认知与情感发展。

二是教育对象。教育对象是红色文化育人的直接作用对象。高校红色文化育人的教育对象以大学生为主要群体,其在空间中的参与状态与接受特点决定了其育人效果^[6]。不同空间中的教育对象呈现出差异化的心理特征:在课堂空间中,多以“学习者”身份进行理性认知;在红色场馆等实践空间中,易转化为“体验者”,产生更强的情感共鸣;在网络空间中,则常以“互动者”身份参与红色文化的传播与再创造。教育对象的个体差异,如红色文化认知基础、价值取向、兴趣点等,会影响其在空间中的参与度,而空间环境的舒适度、互动性也会反作用于其接受意愿,二者形成动态适配关系。

三是红色文化。红色文化是红色文化育人过程的内容本体,构成空间序列的核心要素。红色文化的呈现形态随空间特性而动态变化。在课堂空间中,红色文化多以系统化的理论知识形态存在;在纪念馆、革命遗址等实体空间中,以文物、场景复原等具象化形态呈现;在虚拟空间中,则转化为数字化形态等。红色文化的内容选择需与空间功能相匹配,校园文化空间更侧重与学生生活贴近的红色精神当代诠释,而革命老区空间则更强调历史真实性的还原,以确保内容在空间中高效传递。

四是教育方法。教育方法是红色文化育人过程中连接教育主体、教育对象与红色文化的中介。红色文化育人过程的教育方法主要是“以文化人”^[7]。这种“以文化人”方法并非单一的知识灌输,而是通过红色文化自身的精神魅力与文化特质,在教育主体的引导下,让教育对象于文化浸润中实现价值认同与精神成长。概言之,红色文化育人过程的空间序列要素在特定空间场域中相互作用,动态推动红色文化育人过程的展开。教育主体的引导作用需以教育对象的接受特点为依据,红色文化的内容传递需依托适配的教育方法,而教育方法的选择又受限于空间中的主体与对象特征。这种多向互动关系,使红色文化育人的空间序列形成持续优化的闭环系统。

(二)红色文化育人过程的时间序列要素

红色文化育人过程,基于受教育者的认知、情感与行为发展逻辑,以时间为轴,可划分为输入、转化、输出3个动态阶段,并非机械割裂的线性流

程,而是相互关联、动态互动的有机整体,构成红色文化育人链条。

一是输入环节。输入环节是红色文化育人的起点,核心是受教育者接触、接收红色文化信息并形成初步感知的过程。此时,红色文化内容通过各种载体进入受教育者的认知领域,为后续转化提供“原材料”。输入的红色文化信息既包括理论知识、历史故事等显性内容,也包括隐性内容,如文化氛围、行为示范、制度环境等;其来源于学校的相关课程和校园文化活动等,也来源于家庭和社会等多场域,形式可分为语言符号、行为符号、物质符号等。因此,在输入环节,红色文化内容的丰度和品质,直接关乎育人成效。同时,受教育者(青年大学生)并非完全被动的“容器”,而是会基于自身已有认知结构(如知识储备、生活经验、价值观)对红色文化输入信息进行初步筛选,对契合自身经验的内容更易关注,对陌生或冲突的内容可能产生排斥或疑问,这种“选择性接收”是输入环节的隐性特征。因此,针对大学生群体,应侧重选取更具故事性、互动性的红色文化资源。输入环节中,教育者要关注文化受众的接受程度,根据不同受众的特点进行精准传播,依托多元教育场景分层推进。课堂场景中,教育主体应摒弃单向灌输模式,可采用历史场景还原与现实问题关联的教学策略;实践场景则更注重沉浸式体验;虚拟场景借助技术赋能打破时空限制等。多场景联动的转化设计使红色文化从静态资源转化为动态精神滋养。

二是转化环节。转化环节是红色文化育人的核心,是受教育者对输入的红色符号进行深度解码,将其承载的精神内涵,如理想信念、爱国情怀、奋斗精神等,内化为自身价值认同的过程,也是红色文化从“外在符号”到“内在信仰”的关键跃迁。红色文化的转化需经历“认知深化—情感共鸣—价值内化”的三层递进:认知层面理解红色文化的历史逻辑和精神内核等;情感层面通过共情产生精神共鸣,深化家国情怀、民族自信等;价值层面将红色精神与个人生命意义结合。此时,受教育者是主动的“建构者”。面对输入的红色文化内容,若新信息与原有认知冲突,会通过反思、辨析实现认知重构;若与原有认知契合,则会强化并深化认同。其关键机制在于“互动性加工”,受教育者通过对话、体验、迁移等方式产生体验式共鸣,让红色文化逐渐内化,形成稳定的思维方式与行为倾向。

三是输出环节,输出环节是红色文化育人效果

的外显,是受教育者将内化的红色精神转化为行为实践,并反作用于红色文化传承与创新的过程,标志着红色文化从“个体素养”到“社会影响”的延伸。红色文化的输出通常表现为两种形态:实践和文化传播。实践是以红色精神指导日常行动,文化传播则主动成为红色文化的传播者。此时受教育者既是“红色精神的践行者”,也是“红色文化的再生产者”。红色文化输出的有效性取决于“知行合一”的实践深度。若转化环节的价值认同不牢固,输出可能流于形式;反之,稳定的红色素养会驱动持续性实践,如青年学生党员践行“为人民服务”宗旨,既是个人信仰的输出,也是对周围人的持续育人。

四是环节互动。红色文化育人的3个环节在时间轴上的递进并非简单的线性叠加,而是深度的渗透与联动。红色文化因强情感属性和实践特质,输入与转化环节的重叠性更为突出。当青年学生在聆听党史讲解(输入)时,小组讨论“如何传承精神”(转化)往往同步进行;而在红色场馆触摸实物展品(输入)时,可能同时因“文物背后的故事”产生情感波动(转化)。这种“边接收边加工”的特征,源于红色文化不是单纯的知识体系,而是历史记忆、情感体验、价值准则的复合体,其输入过程本身就自带转化的触发点。红色文化育人的三阶段以受教育者的“感知—认同—践行”为逻辑主线,输入环节解决“红色文化是什么”的认知问题,转化环节回答“红色精神为何重要”的价值问题,输出环节实现“如何让红色基因代代传”的实践目标。三者动态衔接、环环相扣,使红色文化育人过程摆脱了碎片化、形式化的困境,共同构成红色文化育人的完整闭环,既确保红色文化的历史传承,也使其在当代焕发生命力。

(三)红色文化育人过程的时空集合特征

在过程理论视域下,红色文化育人并非单一维度的线性推进,而是呈现出时间序列与空间序列深度交织的交互特征。这种交互性打破了时间与空间的割裂状态,使红色文化在动态流转中实现育人效能的最大化,既体现为时间维度的持续演化,又表现为空间维度的场域联动,最终形成“时空互构”的育人生态。红色文化育人的空间—时间交互特征,本质是过程理论中“动态性”与“整体性”的具象化呈现。时间的延续性确保红色文化精神内核的传承不辍,空间的联动性赋予红色文化时代表达的多样形态,二者的交互作用使红色文化育人突破“时间孤岛”与“空间碎片”的局限,在历史与现实的对话中、在局部与整体的联动中,构建起兼具深

度与广度的育人体系。

三、新时代高校红色文化育人过程的现状审视

(一)我国红色文化育人过程建设成效

新时代我国高校红色文化育人基于受教育者认知、情感与行为发展逻辑,在“输入—转化—输出”动态链条及教育者、受教育者、红色文化和教育方法等要素协同作用下,取得了显著的过程性成效。一是红色文化育人的链条初步形成,链条各环节的衔接性显著增强。当前红色文化育人已突破单一课堂讲授的局限,形成课程传授和实践体验的双向渠道,形成跨场域协同的育人链条。在课程环节,红色文化被系统融入思政课程与专业课程,夯实学生的理论认知基础。实践环节则与课程内容靶向对接,通过校地、校校协同共建实践基地等方式,推动知识向行动转化。育人过程中,主体与对象的角色更趋动态多元,从传统的“供给—接收”关系转向“双向赋能”,共同推动育人模式从“知识灌输”向“知行合一”深化。二是红色文化资源的吸引力与转化力显著提升。各高校加强对红色文化资源的系统梳理与创新开发,使其从零散状态转化为可感知、可参与、可传承的育人素材。内容上既涵盖井冈山精神、长征精神等革命传统,也融入脱贫攻坚精神、抗疫精神等新时代内涵,实现内容的持续更新。同时,依托数字化平台与技术,推动红色资源从实体保存转向云端共享和沉浸式体验,使其从“静态陈列”变为“活态教材”,为育人全过程提供了丰富的内容支撑和情感连接。三是红色文化育人的过程载体不断丰富,形成“课程+技术+场域”的立体化体系。课程教学中,红色元素与专业知识有机融合;技术应用上,VR/AR等数字手段为学生提供沉浸式学习体验;场域拓展上,红色场馆、革命遗址成为“行走的思政课”现场课堂。这些载体既贴合当代大学生的学习习惯,也有效支撑认知、内化、实践各环节的衔接,促进红色文化从“入眼入耳”到“入心入行”的深度转化,为育人链条的顺畅运行提供了坚实保障。

(二)我国高校红色文化育人过程存在的突出问题

尽管我国高校红色文化育人在体系构建、内容提升与载体创新上取得了显著成效,为立德树人根本任务的落实奠定了坚实基础,但过程实施中仍存在一些深层次的矛盾与挑战,育人过程“静态化”“单向化”“封闭化”倾向还比较明显,育人过程评

价“虚化”，难以真正反映育人实效，严重制约着高校红色文化育人质量的全面提升。

一是育人过程“静态化”，重形式轻体验。当前高校红色文化育人的“静态化”倾向，已成为制约实效的突出问题。其本质是忽视受教育者的认知规律与情感需求，将动态育人过程固化为“静态化”的形式流程，导致教育浮于表面，难以实现从外在接触到内在认同的深层转化。这种倾向主要表现为以标准化流程替代个性化体验，用量化指标衡量育人实效。课堂上，部分教师多以“划重点、记笔记”讲解红色历史，鲜少结合学生生活解读精神内涵；实践中，参观红色场馆演变为“打卡式旅游”，缺乏讨论与深度对话；即便引入VR技术、线上平台等创新形式，也因设计僵化而失去活力，难以激发学生深度互动参与。更深层次的问题是漠视“体验感”，教育活动多停留在视觉接收单一维度，难以吸引青年大学生的深度参与。

二是育人过程“单向化”，重输出轻互动。当前，高校红色文化育人过程中的“单向化”问题与“静态化”相互交织，集中体现为教育主体过度强调信息输出的“量”，而轻视教育对象的反馈与参与，使育人过程沦为缺乏双向对话的“独白式传播”，难以形成思想碰撞与情感共鸣的良性循环。从教育主体的行为逻辑来看，“单向化”表现为输出方式的“居高临下”与内容设计的“自我中心”。部分教师将红色文化育人视为知识灌输的任务，课堂上习惯于“我讲你听”的单向模式，实践活动中单向输出模式依然延续，学生的互动意愿与参与空间被严重压缩，反馈渠道长期不畅，真正的批判性思考与个性化感悟难以获得回应。“单向化”背后的思想症结，在于对育人本质的认知偏差：将教育对象视为“待填充的容器”，而非具有独立思想的“对话伙伴”，忽视了当代大学生对“平等对话”“价值共创”的心理需求。

三是育人过程“封闭化”，重校内轻协同。高校红色文化育人过程中的“封闭化”倾向，集中体现为将育人场域局限于校园内部，忽视与校外红色资源的系统联动，形成校内自循环的“孤岛效应”，制约了育人空间的拓展与育人实效的深化。部分高校过度依赖校内资源，将红色文化育人视为校内专属任务，育人内容与形式长期在校园围墙内打转。部分高校与红色纪念馆、革命老区、企事业单位的合作则多停留在表面化、碎片化层面，缺乏长期稳定的协同机制；与红色场馆签订合作协议后便束之高阁，日常互动几近于无；红色研学路线演变为走

马观花式游览，与育人目标脱节。更深层的弊端在于割裂了红色文化“传承—实践—再创造”的社会链条，导致红色文化育人脱离社会土壤，制约了育人从“校园浸润”到“社会辐射”的价值延伸。

四是育人过程评价“虚化”，重结果轻过程。高校红色文化育人评价的“虚化”倾向，核心是将评价重心放在可量化的结果指标上，忽视对育人过程中教育对象的认知深化、情感共鸣、行为转化等动态变化的追踪，导致评价与育人目标脱节，难以真正反映育人实效。从评价标准来看，重结果轻过程主要体现为对量化指标的盲目追捧和对“过程性成长”的漠视。部分高校将育人成效简化为一系列可直接统计的“硬指标”，如参与活动出勤率、论文数量及字数等；部分高校对育人评价多采用“终点式”考核，即使引入过程性评价，也多流于表面。这种重结果轻过程的评价导向，最终导致红色文化育人走向功利化，教育对象将红色文化学习视为任务而非成长需求，教师将育人视为工作指标而非价值传递，育人过程缺乏对动态成长的关注与引导，难以实现“以评促教、以评促学”的正向反馈。

四、提升红色文化育人过程质量的对策建议

红色文化育人是一个多主体、多环节、多层次的系统工程，需要学校、家庭、社会、政府等多元主体协同发力，整合资源供给、课程设计、传播渠道、评价反馈等环节，形成育人合力。针对当前高校红色文化育人过程中存在的“静态化”“单向化”“封闭化”“评价虚化”问题，需从育人理念、育人资源、育人管理框架、育人生态、科技赋能5个方面精准发力，构建动态、多元、开放、实效的育人新格局。

（一）强化过程导向的红色文化育人理念

高校红色文化育人质量提升，需要在育人主体认知层面强化过程导向的红色文化育人理念。过程导向育人理念的深层价值，在于其契合红色文化内化规律与青年认知发展特性的双重逻辑。红色精神的价值认同绝非一蹴而就，而是经历了“情境感知—情感共鸣—理性认知—行为认同”的渐进链条，这要求高校构建持续浸润的教育生态，实现从结果本位向过程赋能的范式转型。一是准确把握红色文化育人的“慢质性”与“渐进性”特征。红色文化对人的精神塑造，并非通过一次讲座、一场实践就能完成，而是需要在持续的认知碰撞、情感体验与行为实践中逐步沉淀。这就要求教育者摒弃立竿见影的功利心态，接受育人效果的延迟显现，允许学生

存在困惑与质疑,给予充分的领悟空间和实践成长机会,不追求千人一面的统一答案。二是重构红色文化育人教育者与教育对象的关系。从“权威传授者”与“被动接受者”转变为“共同探索的伙伴”。教育者放下“真理在握”的姿态,以平等对话的方式与学生交流,实现教学相长的互动,使育人过程成为共同成长的旅程。三是回归高校“以文化人”的初心^[8]。强调红色文化的育人价值,不在于培养多少能背诵红色知识点的“应试者”,而在于培养践行红色精神的“行动者”。高校强化过程导向理念的核心,实践路径上应将育人成效视为动态生成系统,通过精细化流程设计、持续性互动反馈与迭代式质量改进,实现价值内化的渐进深化。

(二) 转化利用好鲜活生动的红色文化资源

红色资源是中国共产党领导人民在革命、建设与改革进程中形成的宝贵物质与精神财富,其深层内涵的挖掘与教育教学资源的有效转化,是提升高校红色文化育人质量的核心基础。通过深度挖掘实现红色资源的“精神解码”,再以多元载体完成“教育编码”,最终将厚重的历史积淀转化为契合青年认知特点、具有思想穿透力的育人素材,为红色文化教育提供丰沛而鲜活的教育资源支撑。一是深度挖掘红色文化资源内涵。通过系统性挖掘、学理性阐释与时代性转化,解读红色文物、文献、遗址等物质载体背后的历史逻辑、理论逻辑和实践逻辑,提炼红色资源在不同历史阶段所展现的精神谱系共性与时代个性,构建起层次清晰、逻辑自洽的价值阐释体系。二是创造性转化为教育教学资源。首先是课程化转化,将挖掘的红色精神内核融入思政课程与课程思政,可开发红色文化专题课程,或编写案例库、绘制红色图谱等。其次是情境化再造,运用现代技术赋能资源活化,“重现”重大历史场景、数字化复原革命遗址等,激活视觉、听觉、触觉的多维体验,让学生在“在场体验”中实现情感共鸣,破解红色文化育人“静态化”困境。再次是项目化设计,打造“研、学、践”一体资源包,设计包含史料研读、实地调研、口述史采集、微党课制作的综合实践项目,推动学生从被动接收转为主动建构。最后是学术化支撑,加强红色文化理论研究。设立专项课题,挖掘校史中的红色基因或地方特色资源,产出学术论文、数字化档案等成果,反哺教学资源库建设。

(三) 设计基于过程的红色文化育人管理框架

高校红色文化育人效能的持续优化,构建一个

“动态响应、闭环迭代”的过程管理框架至关重要。这一过程管理框架可从时间序列的闭环管理与空间序列的要素联动两个维度展开设计。通过时间序列与空间序列的过程管理,强化红色育人时间环节上的精准对接与红色育人空间要素上的协同优化,既能保证育人方向的正确性与内容的严肃性,又能适应时代发展与学生需求的变化,从而实现育人效能的持续提升。一是在时间序列上,建立“输入—转化—输出”环节的闭环管理,强化各环节实时反馈的“动态响应”机制。首先是输入环节聚焦资源的精准整合。建立红色文化资源动态储备库,结合学生思想动态调研、社会热点趋势分析,通过智能标签系统筛选适配红色文化资源,避免资源供给与育人目标脱节。其次是转化环节设置弹性化的育人实施路径。采用“基础模块+特色模块”的课程体系,搭建“资源—课程—实践”转化中台,基础模块保证红色文化核心内容的系统性,特色模块则允许各院系结合专业特点创新呈现方式。最后是输出环节要建立多元化的效能评估体系,不仅关注学生理论知识的掌握程度,更要追踪其在社会实践、志愿服务中的行为表现,通过长期跟踪数据形成评估报告,反向指导输入与转化环节的优化。二是在空间序列要素上,推动教育者、教育对象、红色文化、教育方法的协同联动,深化跨空间要素的“流动适配”机制。针对教育者,应建立“双师型”培养机制,提升理论素养,加强实践锻炼,同时引入行业专家、英模人物担任校外导师,形成动态更新的师资队伍。针对教育对象,需构建分层分类的育人体系,根据新生、毕业生、学生干部等不同群体的特点设计差异化方案,通过画像系统动态追踪学生思想变化。对于红色文化本身,要推动其创造性转化,将红色精神融入校园景观、文化活动,利用VR技术重现红色场景,增强文化感染力。在教育方法上,采用“线上+线下”“理论+实践”的混合模式,线上通过慕课、红色文化APP开展自主学习,线下组织专题研讨、红色基地研学,建立动态反馈机制,持续优化育人策略。

(四) 构建多元协同的红色文化育人生态

构建多元协同的红色文化育人生态,关键在于打破校内外壁垒,推动育人主体、场域、资源的深度融合。构建“高校主导、社会协同、资源共享”的育人共同体,建立高校与红色场馆、社区、企业的深度联动机制^[9],让红色文化育人融入社会大课堂,破解“封闭化”“重校内轻协同”的局限。一是

建立校地、校企、校社长效合作机制。高校可与本地红色纪念馆、革命遗址等共建育人基地,通过“馆校双导师”制度实现资源互补,红色场馆讲解员参与校内课程设计,高校教师则指导场馆展陈的教育化改造。同时,常态化邀请革命后代、“时代楷模”等开展“红色讲堂”,以亲身叙事增强红色文化的感染力,将散落的社会红色资源系统转化为育人活水,让学生在多元主体的协同引导中深化认知。二是构建“高校一家庭一社区”协同网络。面向家长开设红色文化亲子课堂,通过共同研读红色家书、参与红色主题活动,将家庭教育纳入红色育人体系;联合社区打造“红色实践圈”,组织学生参与社区红色文化墙绘制、老党员口述史整理等项目,使红色教育从校园延伸至生活场景,形成“家校社”三位一体的育人合力。三是完善协同保障体系。设立专项协同基金,用于支持校地合作项目、社会实践补贴等;搭建跨主体的数字化沟通平台,实现资源共享、活动联动与效果反馈的实时对接。通过制度保障与平台支撑,确保协同育人从“零散合作”走向“系统联动”,切实破解红色文化育人“封闭化”困境,让红色基因在开放互动的育人生态中持续传承。

参考文献:

[1] 马静. 浅议大学红色文化育人及实现[J]. 思想教育研究,2012(10):97-101.
[2] 刘建平,周蓓,莫丹华. 用红色文化铸魂育人打造高校思政课“金课”[J]. 中国高等教育,2021(12):25-27.
[3] 张长虹. 充分发挥红色文化资源的育人价值[J]. 红旗文稿,2015(12):23-24.
[4] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第4卷)[M]. 北京:人民出版社,1972:239-240.
[5] 王威峰,李红革. 全面质量管理:思想政治教育质量提升的新视角、新路径[J]. 广西社会科学,2018(06):212-217.
[6] 李红革,唐佳海,王威峰. 集成视角下大学生思想政治教育实效性研究[J]. 湖南科技大学学报(社会科学版),2016(05):160-165.
[7] 秦在东,庄岑. 论增强高校红色文化育人的实效性[J]. 学校党建与思想教育,2021(11):44-46.
[8] 秦在东,唐佳海. 新时代提升文化育人质量的基本方略[J]. 思想理论教育,2019(06):101-105.
[9] 易大东,成璐. 红色文化涵养大学生奋斗精神的价值意蕴、主要内容与实践路径[J]. 思想理论教育导刊,2024(06):146-151.

(责任编辑:孙冰玉)

Research on Quality Improvement Strategies for Red Culture Education
in Universities from the Process Perspective

LUO Dong¹, TANG Jiahai², LIU Yanfei³

(1 Xiangtan University, Xiangtan, Hunan 411105, China;

2 Hunan University of Science and Technology, Xiangtan, Hunan 411201, China;

3 Fujian Academy of Social Sciences, Fuzhou Fujian 350005, China)

Abstract: “Process” is a significant category in Marxist materialist dialectics, the methodological foundation of Total Quality Management, and a crucial underpinning of Xi Jinping’s concept of “Three-Wide Education” (i. e., educating through all staff, the entire process, and in all aspects). Red culture education constitutes an assemblage of processes involving multiple links and the interaction of multiple elements. It is composed of spatial sequence elements-educators, educatees, red culture, educational methods-and temporal sequence elements-input, transformation, output-exhibiting interwoven characteristics of spatiotemporal sequence elements. In the new era, the development of red culture education in Chinese universities has achieved significant results: an initial educational chain has taken shape, the appeal of red culture has been enhanced, and process carriers have continuously diversified. However, problems persist, including the static, one-directional, closed nature of the educational process, and the ineffectiveness of evaluation. Therefore, universities should strengthen the process-oriented concept of red culture education, deeply explore and efficiently transform and utilize vivid and dynamic red cultural resources, design a process management framework for cultural education based on process theory, and construct a pluralistic and collaborative ecology for cultural education, thereby forming a new educational pattern that is dynamic, pluralistic, open, and effective.

Key words: universities; process theory; red cultural education; Three-all Education; quality improvement

抗战精神在东北高校思政教育中的叙事转化机制研究

于 溪，苏新宇
(长春师范大学，吉林 长春 130032)

[摘 要]抗战精神作为中华民族精神的重要组成部分，蕴含丰富的历史内涵与深刻的教育价值。东北地区作为抗战的重要战场，其独特的抗联斗争历史为高校思政教育提供了丰厚资源。本文聚焦东北高校思政教育中抗战精神的叙事转化机制，通过活化历史资源、创新教育载体、强化主体协同，推动抗战精神在青年群体中有效传承。当前东北高校在抗战精神叙事转化中面临内容碎片化、叙事方式单向化、地域特色挖掘不足等现实问题，且受到历史叙事表层化、历史语境与现实需求脱节、青年代际认同差异及叙事主体协同不足等因素的制约。通过内容重塑、载体创新、主体协同等维度构建叙事转化核心机制，探索强化顶层设计、深化理论研究、推动技术迭代、完善评估体系等实践路径，为东北高校将抗战精神有效融入思政教育提供理论参考与实践路径，助力青年学生在历史叙事中筑牢理想信念根基，传承和弘扬伟大抗战精神。

[关键词] 抗战精神；思政教育；叙事转化；东北高校

[中图分类号] G641 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)03-0094-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjkx.2026.03.014

红色精神作为中华民族精神谱系的核心组成部分，是高校思政教育的宝贵精神滋养，其叙事转化的成效关系到青年一代理想信念的培育与红色基因的传承。当前，青年群体面临复杂的多元文化的冲击，思想观念和认知水平已与过去截然不同，而部分高校红色精神教育依旧沿用传统模式，存在叙事脱离现实、传播方式固化等问题。这导致青年学生对红色精神的认知易流于表面，难以实现情感共鸣与价值认同，因此推动红色精神的有效叙事转化成为高校思政教育的紧迫课题。习近平总书记强调：“革命传统教育要从娃娃抓起，既注重知识灌输，又加强情感培育，使红色基因渗进血液、浸入心扉，引导广大青少年树立

正确的世界观、人生观、价值观。”^[1]这一重要论述为高校红色精神叙事转化指明了方向，凸显了其时代重要性。

东北地区作为中国抗日战争的起点，拥有独特而丰富的红色资源，14 年艰苦卓绝的抗联斗争孕育了极具地域特质的抗战精神，众多抗联遗址、历史文献与英雄事迹，为高校思政教育提供了丰沃的本土素材。东北高校理应依托这一资源优势，将地域红色文化与思政教育深度融合，打破传统叙事局限，激活地域红色资源活力，搭建历史与现实的联结桥梁，构建兼具历史深度与时代温度的教育体系。让红色精神真正内化为青年学生的精神追求与行动自觉，为新时代复兴道路培养坚实的力量。

[收稿日期] 2026-02-08

[基金项目] 吉林省教育科学“十四五”规划 2025 年度一般课题“产教融合视域下吉林省高校专创融合育人路径创新研究”(项目编号: GH25313); 吉林省教育厅科学研究项目“数字化背景下思政课实践教学模式创新研究”(项目编号: JJKH20262077SZ); 长春师范大学研究生创新项目“东北全面振兴战略下吉林省高校产教融合协同机制研究”(项目编号: YJSCX2025088)。

[作者简介] 于溪(1999-), 女, 山西晋城人, 长春师范大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 马克思主义中国化。苏新宇(1976-), 男, 吉林白城人, 博士, 长春师范大学马克思主义学院硕士生导师、教授; 主要研究方向: 马克思主义中国化、思想政治理论教育。

一、抗战精神的历史内涵与当代教育价值

抗战精神是中华民族在抵御外侮过程中凝聚的宝贵精神财富，是中华民族精神在特定历史时期的集中彰显。习近平总书记曾深刻指出：“伟大抗战精神，是中国人民弥足珍贵的精神财富，将永远激励中国人民克服一切艰难险阻、为实现中华民族伟大复兴而奋斗。”^[2]这一论述精准概括了抗战精神特殊的时代价值与重要的历史意义。

（一）抗战精神的核心要义与地域特质

抗战精神作为中华民族精神的重要组成部分，其核心要义集中体现为天下兴亡、匹夫有责的爱国情怀，视死如归、宁死不屈的民族气节，不畏强暴、血战到底的英雄气概，百折不挠、坚忍不拔的必胜信念^[3]。抗战精神是中国人民在抗日战争时期形成的伟大民族精神，从历史维度看，抗战精神源于中华民族悠久的文化传统，在抗日战争的血与火中得到淬炼与升华，成为激励中国人民克服艰难险阻、争取民族独立的精神旗帜。

东北抗战在全国抗战中具有独特的历史地位，这赋予了抗战精神鲜明的地域特质。东北是中国抗日战争的起点，1931年“九一八事变”后，东北人民率先举起抗日旗帜，开展了长达14年的艰苦卓绝的抗日斗争。东北抗日联军作为东北抗战的主要武装力量，在极端恶劣的自然环境与残酷的战争条件下，创造了无数可歌可泣的英雄事迹。

东北抗战精神突出表现为勇于抗争的首义精神、坚守到底的顽强意志以及军民团结的鱼水深情。毛泽东同志曾强调：“战争的伟力之最深厚的根源，存在于民众之中。”^[4]东北抗联的斗争实践正是这一论断的生动写照。东北抗联将士在零下三四十度的严寒中，以树皮、棉絮充饥，依然坚持战斗，这种超越生理极限的抗争精神，成为东北地域抗战精神的鲜明标识。杨靖宇将军在冰天雪地、弹尽粮绝的情况下，孤身与敌人周旋数日，展现出“头颅可断腹可剖，烈性难消志不磨”的崇高气节^[5]；赵一曼烈士在就义前写下“未惜头颅新故国，甘将热血沃中华”的绝笔信，字里行间流淌着对民族的赤胆忠心^[6]。这种在严寒环境与残酷斗争中孕育的精神，既体现了中华民族抗战精神的共性，又因东北抗战的长期性、艰苦性而具有独特的坚韧品格与牺牲精神。东北抗战的地域特质还体现在其与东北地域文化的深度融合，黑土地的雄浑厚重孕育了东北人民豪爽坚韧的性格，这种性格在抗战中转化为不屈不挠的斗争精神，使东北抗战精神具有独特的感染力与穿透力。在

当代语境下，这种精神不仅是历史记忆的载体，更是培育青年家国情怀与责任担当的重要资源。

（二）抗战精神在思政教育中的价值体现

抗战精神在当代高校思政教育中具有多维度的价值体现，是培育时代新人的重要精神资源。从思想引领层面看，抗战精神所蕴含的爱国主义情怀能够有效引导青年学生树立正确的国家观、历史观，增强对中华民族的认同感与归属感。在多元文化交织、价值观念多元的当下，部分青年学生对历史的认知存在偏差，对抗战精神的理解流于表面。鲁迅先生曾言：“惟有民魂是值得宝贵的，惟有他发扬起来，中国才有真进步。”^[7]抗战精神作为民魂的集中体现，通过叙事转化融入思政教育，能够让青年学生深刻认识到抗日战争的历史意义，理解中华民族在近代史上的苦难与辉煌，认识到个人命运与国家命运的紧密联系，增强民族自尊心与自信心。

在道德培育方面，抗战精神中视死如归的民族气节、百折不挠的必胜信念，为青年学生提供了崇高的道德标杆。《论语·里仁》有云：“见贤思齐焉”^[8]。这种向优秀榜样学习的价值追求，与抗战英雄的精神特质高度契合。东北抗联将士杨靖宇、赵一曼等英雄人物的事迹，能够引导学生树立正确的价值观、道德观，培养坚韧不拔的意志品质与勇于担当的责任意识。当代大学生在成长过程中面临着学业、就业等多方面的压力，抗战精神所蕴含的精神力量能够帮助他们在面对困难时保持积极向上的心态，勇于克服挫折，实现自我超越。

从文化传承角度看，抗战精神是中华优秀传统文化的重要组成部分，传承和弘扬抗战精神是高校文化育人的重要使命。东北高校依托地域抗战资源，将抗战精神融入思政教育，能够让青年学生在了解东北抗战历史的过程中，感受中华文化的力量，增强文化自信。同时，抗战精神所体现的中华民族的创造力、凝聚力和战斗力，能够激励青年学生在新时代传承文化基因，创新文化表达，推动中华文化的繁荣发展。

此外，抗战精神在实践育人层面也具有重要价值。通过对抗战精神的叙事转化，能够引导学生将历史认知转化为现实行动，在实践中践行抗战精神。例如，组织学生开展抗战遗址寻访、抗战故事宣讲等活动，让学生在亲身参与中感受历史，增强社会责任感，培养服务国家、服务人民的意识。这种实践导向的教育方式，能够有效提升思政教育的实效性，使抗战精神真正内化为学生的精神追求，外化为学生的自觉行动。

二、东北高校思政教育中抗战精神的叙事困境

习近平总书记强调：“历史是最好的教科书，也是最好的清醒剂。”^[9]我们要牢记历史经验和教训，以史为鉴、更好前进，“要把红色资源利用好、把红色传统发扬好、把红色基因传承好”^[10]。然而当前东北高校在思想政治教育中，对抗战精神的叙事存在诸多问题。这些问题的存在，使得抗战精神的传承面临巨大困境，难以真正融入青年的精神世界。

（一）东北高校抗战精神叙事转化的现状分析

第一，东北抗战精神叙事内容呈现碎片化。当前东北高校在抗战精神叙事过程中，存在内容碎片化的突出问题。多数高校的抗战精神教育缺乏系统性，教学内容分散于《中国近现代史纲要》《思想道德修养与法律基础》等课程中，未能形成独立完整的叙事框架。在思政课程的具体教学实践中，教师授课视角往往将东北抗战历史分割为孤立的事件或人物介绍，缺乏对历史脉络的系统梳理。如杨靖宇的事迹常被简化为“英勇牺牲”的符号，缺乏对其斗争策略、群众动员等深层历史逻辑的剖析。这种碎片化叙事导致学生对东北抗战的理解停留在表面，难以形成对历史脉络的整体认知。

在教材编写与教学资源建设方面，也存在内容碎片化的问题。部分教材或教学资料对东北抗战精神的阐述缺乏深度整合，不同章节之间的内容衔接不够紧密，甚至出现重复或矛盾的情况。同时，由于缺乏统一的叙事框架，不同教师在教学中对东北抗战精神的解读存在差异，导致学生接受的信息较为混乱，难以形成对东北抗战精神的系统性认知。

这种碎片化叙事还体现在对历史背景的忽视上。东北抗战发生在特定的历史语境中，与当时的国际国内形势、东北的社会经济状况等密切相关，但在实际叙事中，这些背景因素往往被简化或省略，使得历史事件失去了赖以存在的土壤。正如恩格斯所言：“历史过程中的决定性因素归根到底是现实生活的生产和再生产。”^[11]忽视历史背景的叙事，容易让学生将抗战历史视为孤立的事件，而非与整个民族发展历程紧密相连的有机整体，影响对抗战精神深层内涵的理解。

第二，教育者为主导的单向化叙事方式固化。在东北高校思政教育中，传统的以教育者为主导的单向化叙事方式仍然占据主导地位。这种模式在一定程度上限制了学生的主动参与和深度思考。在课堂教学中，教师往往采用“事件—意义”的线性叙述模式，如仅强调“九一八事变”的惨痛后果，却忽视对日本侵华战略背景、国际局势联动性的分析。这种单向灌输使

叙事缺乏互动性，忽视了学生的主体地位，使学生难以产生情感共鸣。此外，单向化叙事还限制了学生的思考空间。在这种叙事模式下，教师往往预设了固定的结论与价值判断，学生只需接受而无需质疑或思考，导致学生的批判性思维与创新能力难以得到培养。习近平总书记强调：“思政课不仅应该在课堂上讲，也应该在社会生活中来讲。”^[12]在信息高速发展的今天，青年学生获取知识的渠道日益多元化，单向化叙事已难以满足他们的认知需求，反而会引发抵触心理，影响抗战精神的教育效果。

在实践教学环节，虽然部分高校组织了抗战遗址参观、抗战故事讲座等活动，但在活动设计和实施过程中，仍然以教师或组织者的预设框架为主导，学生的参与多停留在表面层面，缺乏深度的互动与思考。例如，在参观抗战遗址时，学生往往只是跟随讲解员的步伐，听取固定的讲解内容，而没有机会自主探索和发现问题，难以形成个性化的认知和情感体验。这种单向化的叙事方式，使得抗战精神的传播缺乏亲和力和感染力，难以真正触动学生的心灵，实现精神层面的共鸣。

第三，对东北地域抗战特色挖掘存在不足。东北作为抗战重要战场，拥有丰富的本土资源，如抗联密营遗址、抗战纪念馆等，但高校教育在抗战精神叙事过程中，对东北地域抗战特色的挖掘和呈现存在明显不足，未能充分发挥地域资源的独特优势。在教学内容上，许多高校对东北抗战的讲述与全国其他地区的抗战历史区别不大，多套用全国性抗战叙事模板，没有突出东北作为抗战起点、东北抗联作为独特抗日武装力量的地域特色。例如，东北抗联的“密营战术”体现的游击智慧，以及朝鲜族、满族等多民族共同抗敌的团结精神，均未被充分纳入教学内容，导致地域特色弱化，叙事同质化严重。

在利用地域抗战资源方面，部分高校虽然地处东北，拥有丰富的抗战遗址、纪念馆等资源，但在实际教学中，对这些资源的利用不够充分和深入。例如，一些高校仅仅将抗战遗址作为参观的场所，而没有将其与课堂教学内容有机结合，开发出具有地域特色的实践教学课程。同时，对东北抗战中的地方武装、民众抗日活动等具有地域特色的内容挖掘不足，导致学生对东北抗战的独特性和丰富性认识不够，难以感受到东北地域抗战精神的独特魅力。

（二）东北高校抗战精神叙事转化的制约因素

第一，历史叙事表层化与符号化倾向。历史叙事的表层化与符号化是制约东北高校抗战精神叙事转化的重要因素。表层化叙事表现为对历史事件的描述停

留在表面现象，缺乏对历史本质与内在规律的深入探究。部分教育者在讲述东北抗战历史时，只停留在事件的表面描述，如时间、地点、人物等基本信息，而没有深入分析事件背后的历史原因、社会背景和精神内涵。例如，在讲述东北抗联历史时，仅关注具体的战斗过程与人物事迹，对抗联斗争与东北社会变迁、中国抗战全局的关系等缺乏分析，导致学生对历史的认识仅停留在“是什么”的层面，而无法理解“为什么”和“怎么样”，难以把握其深层意义。

符号化倾向则将抗战精神简单地标签化、口号化，忽视了其丰富的内涵。例如，部分高校将抗战精神仅概括为“不怕牺牲”“英勇奋斗”等几个抽象的词汇，而不结合具体的历史语境与人物行为进行阐释，使得抗战精神成为脱离现实的空洞符号。对抗战精神的传播也简化为口号式宣传，如“勿忘国耻”“振兴中华”等标语反复使用，却未深入解析其历史逻辑。历史事件的复杂性被压缩为单一道德训诫，如将“731部队”仅作为悲情惨烈的符号，忽视对其背后军国主义扩张的本质批判。这种符号化叙事削弱了历史的深刻性，难以引发学生的理性思考。这种仅将抗战精神符号化的叙事不仅无法让学生真正理解抗战精神的实质，还可能引发学生的反感，认为这是一种形式主义的教育。表层化与符号化叙事恰恰忽视了对历史意义的挖掘，影响了抗战精神的传承与弘扬。

第二，历史语境与现实需求联动脱节。抗战精神的当代转化需与现实问题紧密结合，但当前教育中历史与现实的割裂明显。历史语境与现实需求的联动脱节，使得抗战精神叙事难以与当代青年学生的生活经验与思想实际相结合。一方面，在叙事过程中，教育者在讲述东北抗战历史时，往往单纯从历史角度出发，将历史事件和人物置于过去的时空背景中，未能将东北抗战的历史语境与当代中国的发展现实以及青年学生的思想困惑有机结合，导致历史叙事成为与现实无关的“过去时”。例如，在讲述抗联将士的理想信念时，未能联系当代青年的理想追求，使得历史人物的精神世界与学生的现实生活之间形成隔阂。在讲述东北抗联的艰苦斗争时，没有联系当代青年学生在面对困难和挑战时的心态和表现，难以让学生感受到历史与现实的联系，从而影响了叙事的感染力和说服力。

另一方面，对当代青年学生的认知特点与思想需求把握不足，叙事方式和话语表达与学生的需求不相适应。在信息化、全球化的背景下，青年学生的思想观念、价值取向呈现多元化特点，对传统的叙事方式产生了新的要求。他们对新鲜事物充满好奇，喜欢互

动性、参与性强的叙事方式。但当前的抗战精神叙事未能及时适应这些变化，仍然采用传统的叙事模式，缺乏创新，难以吸引学生的注意力。同时，在话语表达上，过于强调理论化、抽象化的表述，缺乏贴近学生生活的语言和案例，导致学生对叙事内容缺乏共鸣，难以将历史认知转化为现实行动，影响了学生的接受度与认同感。

第三，青年代际认同与主流话语体系匹配不足。当代青年生长于和平环境，认知方式、价值观念与上一代人相比发生了显著变化，对抗战的集体记忆薄弱，对历史的感受也与上一代人存在差异。他们更倾向于从个人体验和情感共鸣的角度去理解历史。主流话语体系中的宏大叙事和价值灌输，缺乏对青年学生个体情感需求的关注，导致学生对叙事内容产生疏离感。

此外，青年学生在信息获取和价值判断方面具有独特的特点，他们习惯通过网络、社交媒体等渠道获取信息，对信息的真实性和多元性有更高的要求。而传统的抗战精神叙事方式相对单一，信息传播渠道有限，难以满足青年学生的信息需求。同时，部分青年学生受到历史虚无主义等错误思潮的影响，对主流历史叙事存在质疑和误解，这也增加了抗战精神叙事转化的难度。如何在主流话语体系与青年代际认同之间找到平衡点，实现叙事话语的创新性转化，是东北高校乃至全国高校共同面临的重要挑战。

第四，叙事主体协同与资源整合效能不高。高校在抗战精神叙事转化过程中，叙事主体协同与资源整合效能不高的问题较为突出。叙事主体包括思政教师、专业课教师、辅导员、行政管理人员、学生自身以及社会力量等，但在实际工作中，各主体之间缺乏有效的协同机制，各自为战，难以形成育人合力。

在资源整合方面，东北高校未能充分利用本地丰富的抗战历史资源，如抗联遗址、纪念馆、历史文献等，使得叙事资源相对单一。同时，对新媒体资源的利用也不够充分，未能形成线上线下相结合的立体叙事格局。这种资源整合的不足，限制了抗战精神叙事的广度与深度，影响了叙事转化的效果。正如系统论所强调的，整体功能大于部分功能之和，只有实现叙事主体的有效协同与资源的优化整合，才能充分发挥抗战精神叙事转化的整体效能。

三、抗战精神叙事转化的核心机制构建路径

抗战精神作为中华民族宝贵的精神财富，其在东北高校思政教育中的有效转化，需要通过系统性的机制设计实现历史资源的活化、传播路径的拓展以及育

人合力的激活。核心机制的构建是推动抗战精神从历史叙事向当代价值转化的关键。

（一）内容重塑机制实现历史资源活化

第一，活化东北抗联史实脉络，凝练精神符号。东北抗联史实是东北抗战精神叙事的根基，其蕴含的历史细节与精神内核需通过系统性梳理实现现代转化。从历史脉络看，东北抗联在极端艰苦的条件下坚持斗争十四年，形成了以杨靖宇、赵一曼等英雄人物为代表的精神谱系。活化这一史实脉络，需打破碎片化叙事，以时间轴为线索构建“从九一八事变到东北解放”的完整历史链条，凸显抗联将士“铁血战魂、赤诚报国”的精神特质。例如，可通过整理抗联密营遗址、战斗日志等原始史料，还原“冰趟子战役”“八女投江”等经典战役的历史语境，使抽象的精神符号具象为可感知的历史场景。

在精神符号凝练方面，需将历史事件升华为具有时代穿透力的价值标识。东北抗联“勇赴国难、不怕牺牲”的精神，与社会主义核心价值观中的爱国主义、奋斗精神高度契合。可提炼“抗联精神火炬”“铁血密营”等视觉符号，将其融入校园文化景观建设，如在图书馆设立抗联史料专区、在校园主干道布置历史事件浮雕墙，使静态符号成为动态的精神载体。同时，结合考古发现与口述史研究，挖掘抗联将士与民众鱼水情深的细节，以生活化叙事消解历史隔膜感，让青年学生在具体场景中理解“人民抗战”的本质内涵。

第二，强化抗战精神与青年使命的时代联结。抗战精神作为中华民族宝贵的精神财富，与当代青年的使命紧密相连。“青年一代有理想、有本领、有担当，国家就有前途，民族就有希望”^[13]。当今时代，虽然我们生活在和平稳定的环境中，但青年一代仍然肩负着实现中华民族伟大复兴的历史使命，而抗战精神所蕴含的价值理念与精神特质，正是激励青年奋斗的动力源泉。

抗战精神的当代价值核心在于对青年使命的启示，而当前部分教育实践中历史与现实脱节的问题，导致青年学生对历史的认同感不足。解决这一困境的核心在于建立抗战精神与青年社会责任之间的逻辑关联。例如，抗联战士“誓死保卫家园”的信念，可映射至当代青年在科技创新、乡村振兴、国防建设等领域的责任担当。在教学中，可通过案例分析将历史精神具象化：以东北抗联“密营经济”的自给自足模式，类比当代青年在逆境中的创新精神；以赵一曼“未惜头颅新故国”的牺牲精神，呼唤青年在国家需要时的奉献意识。同时，需要回应青年关切，将抗战精神与个人成长、职业发展相结合，如通过“青年使命”主题研讨，引

导学生思考“如何在新时代传承红色基因”。这种联结不仅深化了历史认知，更推动了精神价值的代际传递。

抗战精神的当代价值实现，需建立历史叙事与青年成长的意义关联。毛泽东同志在《五四运动》中指出：“青年是整个社会力量中的一部分最积极最有生气的力量。”^[14]将抗战时期青年将士的使命担当与当代青年的时代责任相对接，可从3个维度展开：一是价值维度，通过对比抗联青年“弃笔从戎”的选择与当代青年“科技报国”的志向，阐释爱国主义精神的传承逻辑；二是实践维度，聚焦脱贫攻坚、抗疫斗争中青年群体的担当案例，说明抗战精神中“团结一心”的特质在新时代的延续；三是文化维度，借助《松花江上》等经典作品的现代演绎，让历史情感与青年文化产生共鸣。

在具体叙事中，可构建“历史—现实—未来”的时间坐标系。例如，分析抗联战士金伯阳在《告东北民众书》中“宁做战死鬼，不做亡国奴”的呐喊，与当代航天青年“功成不必在我”的奉献精神，揭示不同时代青年对“民族复兴”命题的回应。同时，结合“十四五”规划中对青年创新能力的要求，将抗联将士“土法造枪”的创新智慧转化为创新创业教育的案例，引导学生认识到抗战精神不仅是历史记忆，更是推动社会进步的实践力量。此外，可邀请抗联后代与青年学生开展“跨时空对话”，通过讲述祖辈在抗战中的抉择，激发当代青年对“何为责任、何为担当”的深度思考。

（二）载体创新机制拓展浸润传播路径

第一，重构课堂教学模式，深化教学实践体悟。传统的课堂教学模式在思政教育中往往存在单向传授、学生参与度不高等问题，难以有效实现抗战精神的叙事转化。因此，需要对课堂教学模式进行重构，以提高教学效果，深化学生的实践体悟。一是要采用多样化的教学方法。例如，运用案例教学法时，可选取典型的抗战事件或人物，通过具体案例的分析，引导学生深入思考抗战精神的内涵和价值。小组讨论法能够激发学生的思维活力，让他们在交流中碰撞出思想的火花，分享对抗战精神的不同理解和感悟。角色扮演法则让学生亲身体验抗战时期人们的生活和斗争，增强他们对历史的代入感和情感认同。在教学过程中，教师可以根据教学内容和学生的实际情况，灵活运用这些教学方法，使课堂教学更加生动有趣，富有吸引力。二是要强化实践教学环节，这是深化学生对抗战精神理解的重要途径。可以组织学生参观东北地区的抗战纪念馆、遗址等，让他们在实地考察中感受历史的厚重与沧桑。在参观过程中，安排专业讲解员为学生详细讲解抗战历史，解答学生的疑问，使学

生对东北抗战有更直观、深入的认识。此外，还可以开展社会调查活动，让学生走进社区、乡村，采访抗战老兵或当地居民，了解他们对那段历史的记忆和感受。通过这些实践活动，学生能够将课堂所学与实际生活相结合，进一步深化对抗战精神的理解和体悟。三是要注重运用现代教育技术手段，通过多媒体教学设备，展示抗战时期的图片、视频、音频等资料，为学生营造身临其境的学习氛围。例如，在讲解东北抗联的历史时，播放抗联战士在深山密林中与敌人作战的纪录片片段，让学生直观地感受到抗联战士们的英勇无畏。此外，还可以利用虚拟现实、增强现实等先进技术，开发抗战主题的虚拟展览、互动体验项目等，使学生能够更加身临其境地感受抗战历史，提高学习的趣味性和实效性。推动学生从认知理解向行动自觉转化，实现抗战精神的内化升华。

第二，建设网络新媒体，打造立体传播矩阵。随着信息技术的飞速发展，网络新媒体已经成为人们获取信息的重要渠道。在东北高校思政教育中，充分利用网络新媒体平台，打造立体传播矩阵，对于抗战精神的叙事转化具有重要意义。习近平总书记强调，“信息化为中华民族带来了千载难逢的机遇”^[15]，“要运用新媒体新技术使工作活起来，推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合”^[16]。网络新媒体的优势在于突破时空限制，以多元化的叙事形态触达青年群体。针对青年群体的数字化生存特征，需构建线上线下联动的传播网络。短视频与可视化技术可有效降低历史叙事门槛，例如打造“抗联精神数字展馆”，利用3D建模技术还原抗联遗址，设置“历史问答”“虚拟讲解员”等交互功能，提升参与感。同时制作系列微纪录片，通过镜头语言将抗联经典战例转化为青年易于共情的视觉符号。社交媒体平台需强化互动功能，开设专题栏目推送历史影像与人物语录，同时发起主题创作征集，激励学生参与内容再生产。虚拟现实技术则提供沉浸式体验通道，开发抗联历史场景模拟项目，通过环境复现与情境互动，使学生直观感受极端环境下的斗争艰辛。不同平台各有侧重又相互呼应，构建全方位、多层次的叙事网络，实现历史叙事在时空维度上的全域渗透，使抗战精神在新媒体空间中实现“破圈”传播。

（三）主体协同机制激活多元育人合力

第一，提升教师叙事引导，激发学生内生动力。习近平总书记强调：“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性。”^[17]教师作为抗战精神叙事的主导者，其叙事能力直接影响教育效果。提升教师的叙事引导能力，对于激发学

生的内生动力至关重要。一是教师自身需深入学习和研究抗战精神，唯有对东北抗战历史有着深刻的理解与把握，才能在教学中准确、生动地进行叙事表达。教师可以通过参加学术研讨会、培训课程、阅读专业书籍等方式，不断丰富自己的知识储备，提高对抗战精神的认知水平。同时，教师要注重对东北地域抗战特色的挖掘，结合本地的抗战资源，形成具有地方特色的教学内容，增强学生对本土历史文化的认同感和自豪感。二是教师要掌握有效的叙事技巧，在教学中善于运用生动、形象、具体的故事和案例，将抗战精神的内涵和价值传递给学生。要注重叙事的逻辑性和连贯性，使学生能够清晰地理解抗战精神的发展脉络和现实意义。此外，教师还要善于运用情感感染力，通过富有激情的讲述，激发学生的情感共鸣，让学生产生对抗战英雄的敬仰之情和对国家命运的深切关注。三是教师要关注学生的个体差异与需求。不同学生对抗战精神的理解和接受程度存在差异，教师要根据学生的实际情况，因材施教，采用个性化的教学方法和策略。

第二，强化情境融入机制，呼唤情感共鸣体验。情感共鸣是抗战精神叙事转化的关键环节，而情境融入是触发共鸣的有效途径，通过创设真实、生动的情境，能够让学生更加深刻地感受抗战精神，产生情感共鸣体验。习近平总书记强调：“要坚持理论性和实践性相统一，用科学理论培养人，重视思政课的实践性，把思政小课堂同社会大课堂结合起来。”^[18]在学校层面，可以打造抗战主题的文化景观和纪念场所，让学生在日常生活学习中，随时随地能够感受到抗战精神的存在，潜移默化地受到感染和熏陶。同时，可以定期在校园内举办抗战主题的文化活动，营造浓厚的抗战精神氛围，让学生在参与中体验抗战精神的力量。在课堂层面，教师可以运用情境教学法，通过多媒体技术、角色扮演、模拟场景等方式，将学生带入抗战时期的历史情境中。通过这种情境融入的方式，让学生更加深刻地理解抗战精神，增强他们对历史的认同感和责任感。此外，还可以组织学生参加社会实践活动，让他们在真实的社会情境中感受抗战精神。同时，鼓励学生参与社会志愿服务活动，如关爱抗战老兵、为社区居民讲述抗战故事等，通过这些实践活动，让学生将抗战精神转化为实际行动，进一步强化他们的情感共鸣。

参考文献：

[1] 习近平. 论党的青年工作[M]. 北京: 中央文献出版社, 2022: 100.

- [2]习近平. 在纪念中国人民抗日战争暨世界反法西斯战争胜利75周年座谈会上的讲话[M]. 北京:人民出版社,2020:8.
- [3]习近平. 习近平重要讲话单行本(2020年合订本)[M]. 北京:人民出版社,2021:89.
- [4]毛泽东. 毛泽东选集(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,1991:511.
- [5]军事科学院军事历史研究部. 中国抗日战争史(中卷)[M]. 北京:解放军出版社,1994:281.
- [6]本书编写组. 中华民族抗战精神永存[M]. 北京:人民出版社,2005:100.
- [7]中共中央宣传部. 习近平总书记系列重要讲话读本[M]. 北京:学习出版社,人民出版社,2014:31.
- [8]中共中央文献研究室编. 习近平关于青少年和共青团工作论述摘[M]. 北京:中央文献出版社,2017:31.
- [9]习近平. 习近平著作选读(第2卷)[M]. 北京:人民出版社,2023:376.
- [10]新华社. 习近平在视察南京军区机关时强调:贯彻全军政治工作会议精神,扎实推进依法治军从严治军[N]. 人民日报,2014-12-16(01).
- [11]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10卷)[M]. 北京:人民出版社,2009:591.
- [12]党史学习教育领导小组办公室. 百年初心成大道:党史学习教育案例选编[M]. 北京:人民出版社,2022:42.
- [13]习近平. 习近平书信选集(第1卷)[M]. 北京:中央文献出版社,2022:266.
- [14]中共中央文献研究室. 毛泽东文集(第6卷)[M]. 北京:人民出版社,1999:466.
- [15]中共中央党史和文献研究院. 习近平关于网络强国论述摘编[M]. 北京:中央文献出版社,2021:42.
- [16]习近平. 习近平谈治国理政(第2卷)[M]. 北京:外文出版社,2017:378.
- [17]习近平. 习近平重要讲话单行本(2020年合订本)[M]. 北京:人民出版社,2021:282.
- [18]习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京:外文出版社,2020:330.

(责任编辑:王岚)

A Study on the Narrative Transformation Mechanism of the Spirit of the War of Resistance against Japanese Aggression in Ideological and Political Education in Universities of Northeast China

YU Xi, SU Xinyu

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

Abstract: As an important component of the Chinese national spirit, the spirit of the War of Resistance against Japanese Aggression contains rich historical connotations and profound educational value. As a crucial battlefield during the War of Resistance, Northeast China boasts a unique history of the Anti-Japanese United Army's struggles, providing abundant resources for ideological and political education in colleges and universities. Focusing on the narrative transformation mechanism of this spirit in ideological and political education in colleges and universities in Northeast China, this study promotes the effective inheritance of this spirit among young people by activating historical resources, innovating educational carriers, and strengthening subject collaboration. Currently, the narrative transformation of this spirit in colleges and universities in Northeast China faces practical problems such as fragmented content, one-dimensional narrative methods, and insufficient excavation of regional characteristics. It is also restricted by factors including superficial historical narratives, disconnection between historical context and practical needs, generational differences in young people's identity, and inadequate collaboration among narrative subjects. This study constructs the core mechanism of narrative transformation from the dimensions of content reshaping, carrier innovation, and subject collaboration, and explores practical paths such as strengthening top-level design, deepening theoretical research, promoting technological iteration, and improving the evaluation system. It provides theoretical references and practical approaches for colleges and universities in Northeast China to effectively integrate this spirit into ideological and political education, helping young students consolidate their ideals and beliefs in historical narratives and inherit and carry forward the great spirit of the War of Resistance.

Key words: the spirit of the war of resistance against Japanese aggression; ideological and political education; narrative transformation; colleges and universities in northeast China

超越规训：教育家精神引领教学逻辑的创生性重构

王艮胜^{1,2}

(1 安庆市教育教学研究室, 安徽 安庆 246008; 2 安庆师范大学, 安徽 安庆 246011)

[摘要]教学逻辑作为教师专业发展的核心要素,实质上是教育家精神在教学实践中的生动体现和内在驱动力。在教育家精神的引领下,教学逻辑的重构呈现出三重转化轨迹:从教材到教学的认知迭代突破机械复现,从理念到行动的实践转译弥合理论鸿沟,身心一体的价值转向重构生命整全,最终共同指向教育的本原问题。基于逻辑与价值的辩证统一、工具与本体的动态平衡、一元与多元的协同共生的理据,教学逻辑转型确立合法性根基与合理性坐标。为突破“规训范式”,教育家精神引领的重构路径在于:主体通过具身认知激活教师专业自觉,客体依托素养导向重构学生认知图式,介体以弹性制度与伦理共同体创新支持系统生态,环体借力智能技术与人文协同优化教学场域。面对教育数字化转型与人文价值复归的时代命题,这种系统性的教学逻辑重构,为课堂教学从知识传递转向生命对话提供了坚实的方法论支撑,同时有力促进了新时代教师的专业发展与教育的高质量发展。

[关键词]教育家精神;教学逻辑;教师专业发展;课堂教学改革;创生性重构

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0101-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.015

2024年9月,习近平总书记在全国教育大会上提出“实施教育家精神铸魂强师行动”^[1],2025年,《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》^[2]进一步要求将教育家精神“贯穿课堂教学、科学研究、社会实践各环节”^[2],为深化教学改革确立政策坐标。当前教学系统的“具体性”和“复杂性”要求其有效性建基于逻辑自洽^[3],然而传统教学逻辑受工具理性支配,呈现三重“规训化”症候:教学内容囿于教材文本的机械复现,教学实践陷入理论与行动的二元对立,教育价值偏重认知规训而遮蔽生命整全性。究其根源,规训逻辑通过标准化程序系统性消解教学主体性、创生性与生态性。破解此困境亟需以教育家精神为内核,重构教学逻辑的实践范式,推动教学从“标准规训”向“主体创生”转型。

教育家精神蕴含的育人使命、专业理性与生态关怀,为教学逻辑重构提供了价值支点。基于主体、客体、环体、介体的四维框架,弥合教育哲学抽象性与教学实践具身性间的张力,推动课堂从“知识传递”向“生命对话”的生态重构,为教师专业自主权释放、新时代课堂教学改革深化、教育生命关怀本质回归提供学理支撑与实践参照。

一、何以转向：教育家精神引领下的教学逻辑本体论重构

(一)动态耦合：主体、客体、介体、环体的结构生成

教育家精神引领的教学逻辑结构生成,基于考尔德黑德“教师信念”的价值导向、舒尔曼“学科教

[收稿日期]2025-12-14

[基金项目]2025年度安徽省教育项目“双向赋能·三级协同:教师数字素养发展的区域循证路径研究”(项目编号:AH2025245);2024年度安庆市教育科学规划项目“教育家精神引领教师专业发展的路径研究”(项目编号:AQ2024010)。

[作者简介]王艮胜(1986-),男,安徽安庆人,硕士,安庆市教育教学研究室副主任,安庆师范大学人文学院硕士生导师;主要研究方向:教育管理、学科建设。

学知识”的转化机制以及舍恩“行动中反思”的实践智慧，结合主体、客体、环体、介体的四要素框架，形成动态互构的生成体系。在主体层面，教育家精神的育人使命驱动教师超越“学科内容认知”的狭隘视域，系统整合教学目标设定、课程内容理解、教学情境感知等认知维度，实现知识教学与育人目标的统一。客体层面强调对学生认知规律与身心发展特征的深度把握，通过“教学推理”将学科知识转化为适应学生经验的学习内容。介体层面以制度文化为枢纽，通过反思性实践推动刚性管理制度向支持性文化生态转型。环体层面指向教学物理环境的优化，包括课堂时间分配、技术工具使用，以此确保教育技术服务于人文关怀而非工具理性。

教育家精神六个维度指向的育人使命、专业理性、生态关怀与四维结构间存在深刻的“有章可循”的关联：育人使命驱动主体认知深化，要求教师从“学科内容认知”走向“具身认知”，在知识传授中渗透生命关怀；专业理性重构客体认知逻辑，推动学生认知从“被动接受”转向“主动建构”；生态关怀重塑介体与环体互动，以创新精神引领制度文化革新与技术生态优化。任一维度在“适切性”认知上的断链，都将导致教学逻辑陷入“知而不行”的价值悖论。因此，教育家精神引领的教学逻辑生成，本质上是教师在教学认知深化、学科知识转化、制度文化革新、技术伦理实践中，逐步实现专业自觉与生命关怀相统一的过程。

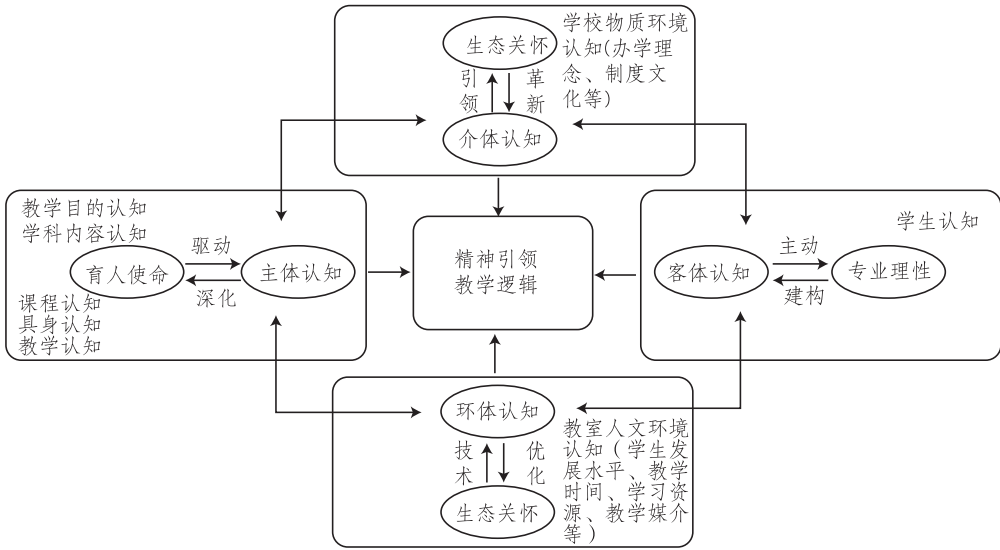


图1 教育家精神引领的教学逻辑生成结构

(二)认知重构：知识、行动、价值的本体转向教育家精神引领教学逻辑的“转向”是逻辑重构的关键。这一转向以育人使命为价值基点，通过教材内容转化、教学行动创生、身心价值回归三重路径，推动教学逻辑的本体论革新，最终回应“教什么”“怎么教”“为何教”的教育本质之问。

1.知识转化：从“教材内容”到“教学内容”的认知升级。教师作为教育家精神的实践主体，需突破教材文本的机械传递，经历理解、设计、实施、反思四阶段的认知升级。一是理解。立足教育家育人目标，带着“先有、先见、先知”对课标、教材内容进行吸收、接纳、调适，并转化成个人认识的过程。二是构想。在认知基础上，通过“先在逻辑”勾勒出具体的教学操作方案。三是

施行。将“情感图式”与具体教学情境结合，作出智慧教学行动与决策。四是反思。以教育家精神为尺度，检视教学决策的伦理向度，用反思超越“自我设限”的教学经验，推动从“知识搬运”到“意义创生”的角色转型。

2.行动生成：从“教学理论”到“教学行动”的实践转译。教育家精神通过强化教师的专业自觉，促进教学理论向实践智慧的转化。“如果教师不能与理论有机地融合起来，教学经验只能导向徒然的毫无收益的自发社会化过程而不是丰富的专业化发展。”^[4]教师在注重专业理论学习的基础之上，要对教学的具象进行观察、分析、评估，并在不同的教学情境下创造运用，使“教学行动在‘理论介入—经验转化’的循环模式中不断得以重构”^[5]，

避免教学陷入经验主义窠臼。

3. 价值回归：从“扬心抑身”到“身心复归”的
本体重建。教育家精神引领的教学逻辑重构，实质
上是教学价值从“工具理性支配”向“生命整全观
照”的本体论“转向”。这就要求教师突破“扬心抑
身”的二元割裂传统，以身心一体的整全重构教学
逻辑之“理”。合“理”价值是以教育家精神的育人
使命为伦理支点，将“身体合法性”重新纳入教学
逻辑建构的认知框架：一方面，成为教学逻辑建构
的自觉主体，舒展“德容良性”；另一方面，正确
理解身体内涵，恢复“身体”在教学逻辑建构中的
合法地位，真正实现“理性价值”的回归。

二、何以可能：教育家精神引领下的教学逻辑 认识论奠基

教育家精神对教学逻辑的审视与反思，抽象为
对其认识论根基的澄明。当教学情境所蕴含的知识
体系、思维方式、价值导向、物质环境等成为制约
教学逻辑建构的主客观条件，教师要据“理”重构
教学逻辑认识论准则。

（一）循规律之理：走向逻辑与价值的辩证
统一

逻辑自洽性与价值合理性构成教学逻辑的“一
体两翼”，二者在教育家专业理性与育人使命的驱
动下形成双向互构关系。逻辑自洽指向教学过程的
科学规范性，教师要以教育家专业理性为准则，在
学科实践中构建因果明晰的认知架构，运用“问题
链—证据链—意义链”的教学设计，解决课堂中抽
象、符号化的问题，确保知识传递的逻辑严密性；
价值合理性即对学科教学的目标、内容、方法和过
程的合规律性与合目的性的省察。通过感悟与体验
“内居”的方式，把错综复杂的教学要素串联起来，
及时修正“偏狭识知”，为教学逻辑合理发展提供
“经验”和“理性”支撑。概而述之，在课堂场域下，
教师依据一定理论预设和价值准则，运用教育推理
逻辑、论证逻辑、辩证逻辑寻找表征中教学因子之
间的内在联系和规律，以此达到教学逻辑、教学本
真意义上的“自洽性”与“合理性”。具体来说，教
育家精神引领的规律之维要把准3个维度：一是识
知统领，渗透核心素养的涵养，坚持以唯物主义为
指导思想，围绕教学目标有效达成；二是整体认
知，熟谙课程内容要义，围绕中心主旨择机选择、
适切整合；三是因果解释，领悟事件现象的本质，
围绕内在逻辑实现教学要素之间的转化。

（二）明价值之理：实现工具与本体的动态
平衡

“本体论”与“工具论”之争是教学逻辑建构的
元问题。在核心素养导向的课程改革背景下，学科
本位向育人本位价值取向的嬗变折射出教育家精神
中的时代觉醒。工具性价值体现为知识传递的效率
追求与能力培养的实践指向，而本体性价值则指向
思维品质的淬炼与生命意义的唤醒。两者恰似
DNA 双螺旋结构，工具价值为认知发展提供脚手
架，本体价值则为精神成长构筑意义场域。需要澄
明的是，本体价值的彰显绝非对工具价值的简单否
定，而是教师在专业理性指引下，通过课程功能的
创造性转化，实现知识传授与素养培育的一体两
面。这种辩证关系在教育家精神的观照下获得新的
诠释：育人使命要求超越非此即彼的价值选择，专
业理性追求促使构建弹性化的价值结构，生态关怀
则倡导建立动态平衡的价值生态系统。值得警惕的
是，受实证主义、工具理性、技术理性等多重因素
的裹挟，教学的价值观念表现出工具价值对本体价
值的遮蔽，深刻地影响着教学的价值立场、价值取
向与价值情怀。因此，通过重塑价值结构、激发主
体自觉、构建素养评价体系等勾连工具价值与本体
价值的中介变量，方能在教学实践中达致“器以载
道”的境界，使知识传授成为素养培育的载体，让
能力训练升华为智慧生成的阶梯。

（三）通思维之理：达成一元与多元的协同
共生

在教育家精神观照下的教学认识论视域中，
知识与入始终处于动态的“意义交织”。然而，部
分教师在“价值无涉”的浸染下，课堂剥离了人与
知识之间的“意义性”的关系，“缺乏对人生价值
和生活意义的人文关怀，没有给人以思想和价值
判断的尺度，更没有给人以人生的价值和意义”^[6]。
因此，课堂遵循“一元主导、多元共融”的
价值取向是知识与入“意义共生”的行动指南，
也是培育教育家精神的题中之义。“一元主导”是
对以政治原则或意识形态为基点支撑的国家认同。
教学活动要“体现国家意志、意识形态以及核
心价值观”^[7]，在“扞格”“难辨真伪”的知识面
前，旗帜鲜明地坚持以马克思主义为核心的主流
意识形态，“有选择地讲授‘国家记忆’的部分”^[8]，
宣扬国家主旋律和强化国家认同感。“只有离经叛
道式的‘思想争鸣’，缺乏一个鲜明的价值主张，容
易导致教学行为的异化。”^[9]在坚守价

值底线的同时,教育家精神更强调“多元共融”的育人境界,涵盖两个层面。第一,基于“人的需要”。教学应突破知识传递的表层功能,承担培养学生发现个体意义、反思生命价值的能力责任。第二,基于“人的发展”。教学不仅要关注人的生存,更要关注人的全面发展、个性发展、持续发展,担负起对国家和民族的责任。概而论之,突出一元主义并不是否定多元性,强调多元性、多样性也不是取代一元性,而是通过价值引领与意义协商的稳定适配,在“国家意志”与“个体成长”之间建构教育的意义之网。

三、何以实现:教育家精神引领下的教学逻辑方法论创生

教育家精神引领的教学逻辑创生是教师专业理性与制度环境、技术生态交互作用的动态过程。这一过程基于“主体、客体、介体、环体”四维协同,通过具身认知构建起“认知激活—实践转化—制度支撑—场域适配”的结构化实践体系。在此框架下,教学逻辑突破经验主义的桎梏,依托符号逻辑的学理转化与伦理审议的共同体建构,实现核心素养培育从“无序探索”到“有迹可循”的跃迁。

(一)主体进路:专业理性与反思重构

1. 具身认知:身体经验的教学合法性。在认知上,“具身”是“离身”的二律背反。具身认知强调“身体”在认知实现中“不可或缺”,是“物理存在”与“主体存在”的统一体。在教学实践情境中,具身认知基于挖掘身体的认知作用,在遵循课堂教学原则的基础上,涉入现实生活环境的互动空间,依托具体的学科性的内容,激发出个体的情感体验,并形塑了个体的认知和心智。具身认知是“我”与环境互动后的结果,“身体具有自然实体与社会身体的双重属性,既能形塑社会,也能被社会所形塑”^[10]。身体实践的定格化、生活方式的高度规范化、生理健康的“物化”、心理健康的恶化^[11],使教师身体发生了“异化”。走出教师“身体”困境,回归本真状态主要从两个方面着力。第一,正确认识身体,注重自主建构。身体是由生理(肉体)、心理(心灵、智力)构成的生命整体。承认“人”的不完整,即人是职业人、社会人等多重身份融构而成的“实有人”。只有经历内在的自我沟通,意识到教学只是人生整个生活的一部分,自觉构造富有“诗意生存”的生态境界,“能源”与“物体”才会在

生命中融合。第二,正确认识学生是身心统一的完整个体。文以载道,道以化人。教育的根本任务就是通过引导学生理解生命的价值和意义,实现“精神成人”。“当教师能够在身心统一、主体间交流互动与环境的协调统一中建构教学逻辑时,此时的教学逻辑则代表了理性建构的最高水平。”^[12]

2. 深度反思:实践行为的镜像反观。教师的反思水平与态度构成教学逻辑发展的关键约束条件。教师“把反思变成一种生活态度和需要,才能促进自身教学逻辑的可持续发展”^[13]。这种反思依靠伦理和技术双重向度展开。伦理向度的反思指向学科育人价值的本体追问。余文森教授指出,学科核心素养虽具学科特异性,但其本质指向价值取向、思维方式与品格特性的三维统整^[14]。基于此理论框架,研究对Q市19900名教师(有效样本18850份)进行混合方法实证分析。量化数据显示,教师对核心素养指标的认同呈现结构化特征:价值维度凸显国家认同(87.6%)与理性思维(86.6%)获高度共识,思维维度聚焦理性思维(79.3%)与批判质疑(68.9%),品格维度则体现人文底蕴(71.2%)与实践创新(65.4%)。值得注意的是,国家认同与理性思维作为跨维度核心指标,共同指向学科教学的价值理性与工具理性的辩证统一,这要求教师在课程实施中进行价值澄清与伦理判断。技术向度的反思体现为对自身教学实践行为的镜像反观。研究发现,教师群体存在双重能力赤字:其一为课堂教学生成性问题的情境敏感性缺失,导致87%课堂动态资源未被有效捕捉;其二表现为教学矛盾诊断的结构性薄弱,具体聚焦四大专业痛点:学科情境创设有效性评估(43%)、差异化教学策略优化(37%)、初高中教材衔接处理(28%)以及素养测评工具适切性判断(25%)。这种能力赤字折射出核心素养的知与行转化断层的实践困境,其本质是教学逻辑中批判性反思维度的结构性缺位。在此意义上,时间维度涵盖教学前目标预设、教学中过程调控、教学后效果评估的全周期反思;要素维度则聚焦教学目标的价值适切性、教学内容的学科统整性、教学方法的认知激活性。质言之,教师反思能力的专业化发展,本质上是通过伦理自觉与技术精进的交互作用实现的。唯有通过这种“伦理—技术”互嵌的反思机制,方能突破经验主义桎梏,实现教学逻辑从“经验重复”向“理论自觉”的跃迁。

表 1 学生习得核心素养具体指征

学科核心素养 (共同指向 三大核心素养)	学生核心素养具体指征
	(基于中国学生发展核心素养, 18 850 份有效调查问卷分析)
价值取向	国家认同、理性思维、珍爱生命、社会责任、健全人格、批判质疑、勇于探究、国际理解
思维方式	理性思维、信息意识、批判质疑、国家认同、技术运用、国际理解、勤于反思、乐学善学
品格特性	国家认同、人文情怀、珍爱生命、人文沉淀、劳动意识、理性思维、健全人格、审美情趣

(二) 客体进路：认知激活与素养生成

1. 主体培育：发展导向的学习设计。“本体认知”意蕴是以“人”为根本旨归，遵循其发展性本质与居间逻辑，通过筛选、挖掘积极主动的意义情态，从而获得主体理性的“应当如此”。学生本体认知存在进阶规律。第一阶段为自我觉醒。在“我想”的认知参与中不断强化身份认同，摆脱“工具理性”的钳制，进而对自身的学习行为与动机开展反思。第二阶段为盈科而进。当主体意识萌发后，进行自我融贯性的“自主”“自控”调适，以达成知识的自我意义建构，即将“意向”集成学习信念，激发内在动机，从而进入掌控自我，寻求自我意义的情感和行动的统一。

一般而言，本体认知的迁移是推动学生发展的客体条件(唤醒)和自身具备的主体条件(觉醒)双重作用的结果。客体层面，学生“觉醒”源于对学习内容、过程与活动的意义体悟，通过建立工具知识与自我价值的联结，形成稳定的学习内驱力，确保持续达成学习目标。主体层面，尽管本体认知在很大程度上有赖于学生的觉醒，但“一个人是否将被一个教师教会所教的东西，这超越教师的控制和力量，可是这并不意味着教师所做的一切就不重要”^[15]。教师要立足精神交往和意义共享，呵护与认可学生个人的感知意向，重塑协作共生的教学认知，营造平等表达、相互理解的课堂教学氛围，培养学生“随感而应”的情感理性，融入增值性教学评价，为意识觉醒提供外部保障。

2. 思维课堂：素养落地的关键指征。陕西师范大学教授徐赐成认为，正确处理教法与学法之间的关系是提高教育有效性的重要支撑。因此，构建有效思维课堂需把握以下关键点。

其一，重视教材的学法指导功能。学科教材作为静态化、符号化的知识序列载体，在核心素养时代需实现从“教材”到“学材”的转向。段玉山等强调，“不干涉处于中间层面的教材呈现，对学生的引导就缺少了重要的一环”^[16]。这一转向要求教师从3

个层面实现创造性转化。首先，强化教材宏观解读能力，厘清编写思路与框架结构，挖掘国家意志与价值取向，如历史教学通过梳理统编教材的时序叙事框架，挖掘国家意志与社会主义核心价值观的渗透路径，将“国家认同”等素养目标具象化为教学主题。其次，基于课程标准进行内容整合，实施生活化情境创设与议题式教学。最后，构建结构化单元教学模式，按照学习理解、应用实践、迁移创新三层次设计进阶任务，推动知识向认知的转化。

其二，聚焦学科核心素养的课堂实施。基于学科特点和教学策略、课程标准的基本要求，学科核心素养的课堂教学应该突出3个方面。一是学科主题引领。《课程标准》明确强调，要以主题为引领，对学科教学内容进行整合，设计具有探究意义的综合性主题^[17]。内容整合采用纵向单元或横向拓展逻辑，打破专题孤立的知识结构。二是核心概念统摄。学科教学核心概念的价值在于突破“知识负重”认知，以问题探究为驱动，以创设情境为载体，促进学生思维进阶并形成知识逻辑体系。三是评价反馈赋能。建立素养导向的评价体系，融合质性观察与量化指标，更多地关注指向素养培育的多维评价。

(三) 介体进路：制度弹性与文化涵育

1. 制度创新：从管控到赋能的转型。学校制度文化作为规范化、具体化的文化形态，具有强制、导向、规范与精神特性，其核心价值在于促进教师从他律转向自律。当前学校制度文化面临工具理性膨胀、主体精神弱化、人文关怀缺失等现实困境，偏离“人的自由发展”这一本真目标，导致教学逻辑异化，严重制约着教学逻辑的创生与发展。基于课程改革的需求，构建现代学校制度文化需实现从管控到赋能的范式转型。

如何将新时期学校发展定位、个人价值追求双重价值目标融入学校制度文化之中，让制度真正转化为教师的“主动而为”，从而达到自由与规约的和谐平衡，是学校制度文化价值的必然选择。第一，坚持理性与人文有机结合是前提。具有法治精神和

法治意识的制度在某种程度上可以折射出制度的理性成熟程度。制度文化中只有蕴含“法的统治”，才能保护学校所有合法的人和事，解决学校主体之间的冲突和问题，维护教育场的有序和稳定。缺乏法治精神的制度文化，必然会剥夺个体的自由，最终导致教学行动失序。当然，人的自由发展是制度文化设计的终极目标。学校制度文化的成长点、结合点和立足点必然是尊重人的权利、价值和自由。只有对于人的自由而全面发展具有保障意义和价值的制度文化，才能为学校长远发展和个人生命丰盈提供内在动力。第二，实施有效的治理方式是保证。应以民主协商机制激发教师主体意识，引导其深度参与制度文化建设，通过心理认同机制提升制度执行力。重点培育服务型领导力，塑造校长文化中的人文关怀特质与战略引领能力，形成具有凝聚力的组织文化生态。创新构建“容错、完善、发展”为理念的评价制度，实施以优势识别与发展潜能为导向的反馈机制。同时建立竞合平衡机制，将良性竞争与合作共生有机统一，推动管理文化向赋能型、服务型转变，从而激活组织内生动力，实现治理效能持续优化。

2. 文化浸润：伦理审议的共同体建构。教师工作的“无边界性”易使教师陷入“单向度人”的困境，导致专业性弱化与文化价值弥散。教师文化作为“范式性职业文化”^[18]，其核心在于品质与信念的培育。

品质指向价值观层面。同理心是人类社会的一个核心品质，能够助推文明的进步和良好生活的构建^[19]。中国教育科学研究院副研究员李红恩等认为，同理心为大变革时代培养担当民族复兴大任的时代新人的道德观念与品质提供了一条新的思路^[20]。这要求教师超越知识传递者的角色，从情感与心理维度感知学生需求，通过“将心比心”的互动唤醒个体的道德意识，促进生命意义的完善。教育本质是直面具体生命个体的“相互成全”，唯有“感同身受”方能遵循生命发展逻辑，实现人的整全回归。

信念层面，教育家精神是新时代教师的行动指南。2023年9月，习近平总书记在致全国优秀教师代表的信中提出“中国特有的教育家精神”，为广大教师标注奋进新征程的“精神坐标”，也为新时期加强教师队伍建设提供了根本遵循。其一，学校要将教育家精神内化为办教育的价值理念和标准规范，定位于每位教师的朴素价值追求，并作为推进现代化治理的应有之义，让教育家办学蔚然成风。其二，完善师德师风

建设机制，构建“底线约束+榜样引领”的双轨模式。建立师德负面清单与问责制度，开展“教育叙事沙龙”“师德典范工作坊”等活动，创建以备课组、教研组、年级组为单位的教师成长发展的专业共同体，帮助教师建立在专业共同体的职业认同感、归属感^[21]。其三，改革评价体系，建立与教育家精神匹配的发展性评价指标。在考核中增设“学生关怀度”“课程创新性”等维度，采用档案袋评价记录教师的专业成长轨迹。

（四）环体进路：技术赋能与人文协同

1. 智能课堂：数字孪生的教学交互。教学逻辑是一个复杂的综合体，受实践场域蕴含的组织文化、教学媒介的制约。当前，在数字技术迅猛发展的语境下，教学环境相对封闭、数字资源比较单一（停留在多媒体素材、灌输式教学视频等）的传统班级组织形式已经无法适应数字化技术构建的环境，正面临着“智慧转型”的问题。对于技术变革下班级组织形式的实践而言，探索适应和拥抱新的生态模式：回应教育的诉求成为应然之举。

第一，借助人机接口、人工智能、VR、AR等技术，集成多样化的数字资源，搭建弹性化虚拟环境，突破传统班级组织形式的教学样态，使教学组织形态空间得以延伸。第二，通过整合数字图书馆、数字博物馆等社会公共文化资源，依托国家智慧教育公共服务平台构建多模态教学资源体系，实现优质数字教育资源与传统教材的深度融合。建立混合式翻转课堂模式：课前依托线上学习平台开展资源导学与自主探究；课中通过项目式协作学习、成果展示答辩、深度互动研讨等方式促进知识内化；课后形成智能诊断、个性辅导、分层作业、拓展学习、效果评估的闭环学习系统，借助智能化评估反馈机制为每位学生建立动态学习画像，实现教学评一体化的精准化学习支持体系。第三，基于学科知识图谱技术，把不同版本教材的知识点进行细化，建立语义网络并关联逻辑，从而实现学科资源的智能组织、学科路径的精准规划。第四，利用DeepSeek等辅助教学功能，挖掘学科知识点之间的潜匿联系，有效整合关联教学资源，深化形成性评估实践，服务学生创造性思维的培养与提升^[22]，以此提高教学效率与教学质量。

2. 班级生态：价值共识的关系重塑。班级是教师教学逻辑生发的场域，一个“彼此适应”、价值契合的班级文化能够形塑班级成员恰好的“情感性”，以“不自觉”的方式“过滤”教学中的消极因素，建构具有价值的教学理解和教学生活方式。随

着人工智能技术的迅猛发展,班级建设在技术加持下围绕既定的、可衡量的目标和结果铺展,却剥夺了所有附属于自然形象的灵性生命,人的张力显得狭小局促。而和谐共生班级是求同存异、多元并蓄的共同体,能够承载个性化、多样化的生命成长。从结构上分析,师生关系共生、班级组织共生、内外环境(学校环境与社会环境)共生,3个组成部分构成了循环的统一整体,为班级文化场域内各种情境要素的发展提供了丰富的资源和活力。从机制上分析,整合社会、学校、家长、班主任、教师、学生等多种关系价值诉求,通过平等对话机制的建构,遵循班级价值观与行为标准体系,最终达到共生、共存的状态。从契合上分析,和谐共生班级是要素间适应、选择、整合后的价值统一与关系调适,从而形成价值契合、目标契合和行为契合,使班级文化场域真正成为师生生命成长的体验场^[23]。

推进和谐共生班级建设的核心在于“为道而为”,从核心价值选择来探索班级组织成就和个体成长的更多可能性。首先,以社会主义核心价值观为班级铸魂,增强班级凝聚力。社会主义核心价值观蕴含的社会道德、民族精神等内容是建设和谐共生班级的“魂”,其倡导构建以诚信、友善、公平、公正为基础的文化道德,能够明晰集体建设的方向、形成确定的集体精神品格。其次,成立兴趣小组,挖掘学生群层资源,激发其主动参与意识、相互合作意识,以“个体”融入“共同体”、“小群体”嵌入“大集体”。尊重学生日常生活经验,提供丰富的情境体验和主题实践活动的机会,建构具有学生自觉意识、生命意义的班级文化。再次,重新定义学生在班级组织中的角色,班级成员共同勾勒班级建设发展蓝图,成立愿景规划组,开设学生成长论坛,实现从“班级奋斗目标”到“班级战略目标”再到“班级愿景使命”的跨越升级^[24]。最后,推动家长共同体建设,优化社会信息资源,优化班级规章制度,推动教师群体在班级建设中全域协作,让教师深度融入班级建设的大系统,形成群体教育合力。

参考文献:

[1] 习近平. 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).

[2] 中共中央,国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[N]. 人民日报,2025-01-20(06).

[3] 朱德全,张家琼. 论教学逻辑[J]. 教育研究,2007

(11):47.

[4] 周成海. 客观主义—主观主义连续统观点下的教师教育范式:理论基础与结构特征[D]. 东北师范大学,2007.

[5] 董静. 教师个人教学逻辑研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2022:259.

[6] 王攀峰. 现代教学论的发展趋向:生活认识论的启示[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2007(06):122.

[7] 潘华云,孔凡哲. 新课标理念下教材使用的价值意蕴、逻辑转向与实践进路[J]. 课程·教材·教法,2023(09):26.

[8] 赵亚夫. 历史教学目标刍议一:怎样理解历史知识目标[J]. 历史教学(中学版),2007(05):18.

[9] 王良胜. 中学历史教师价值取向的异化及消解[J]. 现代中小学教育,2021(06):83.

[10] Chris Shilling. Physical Capital and Situated Action: A New Direction Ore Corpo – Real Sociology[J]. British Journal of Sociology of Education,2004(03):1473.

[11] 王良胜. 论中学优秀历史教师的培养——基于188个教师样本的分析[J]. 教学与管理,2019(03):52-55.

[12][13] 董静. 教师个人教学逻辑研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2022:52;270.

[14] 余文森. 从有效教学走向卓越教学[M]. 上海:华东师范大学出版社,2015:1-265.

[15][荷]格特·比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康,译. 北京:北京师范大学出版社,2018:80.

[16] 段玉山,丁荣,杨昕. 让学生成为认知主体:学法指导功能教材编写框架与实践[J]. 全球教育展望,2024(06):18.

[17] 教育部. 普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京:人民教育出版社,2020:4-48.

[18][日]佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003:253.

[19][美]杰里米·里夫金. 同理心文明:在危机四伏的世界中建立全球意识[M]. 蒋宗强,译. 北京:中信出版社,2015:18.

[20] 李红恩,张良,王克志. 大变革时代重估同理心的育人价值[J]. 全球教育展望,2024(12):47.

[21] 卢晓中,杨新宇. 教育家精神的形成机理及践行路向[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2024(26):11-22.

[22] 沙景荣,赵亚男,唐天奇. ChatGPT辅助下的学生创造性思维特征分析[J]. 现代教育技术,2025(01):73.

[23] 张祥兰. 班级文化场域建构:价值选择与关系调适[J]. 中国教育学刊,2016(08):51-54.

[24] 刘丽丽. 从管理走向教育:班级治理的三条底层逻辑[J]. 中小学管理,2023(07):50-53.

(责任编辑:姜佳宏)
(下转第141页)

AIGC 赋能大学教学的伦理风险与规避路径

吴中波, 李 洋, 王 松
(黔南民族师范学院, 贵州 都匀 558000)

[摘要] 随着以 ChatGPT、DeepSeek 等为代表的人工智能生成内容(AIGC)技术的迅猛发展, 其在推动人工智能落地应用场景的同时, 也为大学教学变革提供了新的发展机遇。然而, AIGC 在赋能大学教学变革的过程中, 也引发了一系列伦理风险。本研究揭示了 AIGC 赋能大学教学所面临的数据隐私泄露与滥用、机器学习算法歧视、大学教学主体关系异化以及学术公平失衡等方面的风险。为此, 本研究从博弈论视角出发, 针对当前 AIGC 赋能大学教学的伦理风险, 提出以下应对路径: 增强数据隐私保护意识, 提升对惯性认知的警惕性与算法偏见的防范能力; 在博弈过程中协调大学教学主体关系; 通过法治规范与道德规训重塑学术公平。这些路径旨在提升 AIGC 赋能大学教学的应用价值, 共同构建其伦理规范, 并促进 AIGC 赋能大学教学的理性发展。

[关键词] AIGC 赋能; 大学教学; 人工智能生成内容; 伦理风险; 规避路径

[中图分类号] G434 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)03-0108-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.016

伴随人工智能生成内容(AIGC)技术在全球范围内的广泛应用, 在大学教学领域中的应用也日益普及, 促使高等教育界必须积极审视并系统回应由此带来的多重影响。近年来, 以 ChatGPT、DeepSeek 等为代表的生成式对话模型相继问世, 不仅引发了社会层面的广泛关注, 也在教育实践与研究领域掀起了深入讨论。这类 AIGC 工具依托大规模语料训练, 能够对自然语言输入作出高度拟人化的反馈, 在极短时间内积累起海量用户, 展现出人工智能技术在语言交互与内容生成方面的突破性进展。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^[1]。特别是 DeepSeek, 凭借其在代码生成与调试、长上下文理解等方面的突出能力, 已在学术写作、科研辅助与编程教育等场景

中迅速渗透, 获得初步认可。

AIGC 技术在代码自动编写、教学评估优化、课程设计与内容生成等多个教学环节中展现出广泛的应用潜力, 使不少教育工作者对其推动教学现代化与个性化充满期待。然而, 技术在赋能教育变革的同时, 也伴随着一系列不容忽视的潜在伦理风险。因此, 本研究旨在系统识别 AIGC 融入大学教学过程中可能出现的伦理挑战, 基于博弈论分析框架探求其风险形成的机制与均衡条件, 进而提出具有可操作性的风险规避路径, 以推动 AIGC 在大学教学实践中的理性、有序和可持续发展。

一、AIGC 赋能大学教学的伦理风险

AIGC 赋能是指依托人工智能技术, 根据用户输

[收稿日期] 2026-04-06

[基金项目] 贵州省教育厅思政教育项目“沉浸式教学模式下贵州长征文化资源赋能高校思政课实践教学研究”(项目编号: 2026SZ06)。

[作者简介] 吴中波(1974-), 男, 江苏宿迁人, 博士, 黔南民族师范学院马克思主义学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 思想政治教育、教师教育。李洋(1983-), 女, 吉林四平人, 硕士, 黔南民族师范学院编辑部讲师; 主要研究方向: 高等教育。王松(1999-), 男, 贵州沿河人, 黔南民族师范学院马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育。

入指令或需求意图,自主生成包括文本、图像、音频与视频等多种形式的融合型内容。该过程通过大模型自动实现海量信息的整合与再创作,帮助用户从机械性、高重复的信息搜集与整理任务中脱身,进而有效提升工作效率、释放创意潜能,并在多个维度拓展个体的能力范围。对于大学教学来说,AIGC 赋能为传统的大学教学带来了提升教学灵活性、重构数字导师、实现智慧化教学与精准化评价教学等多重功能。这些新进展在彰显其革命性机遇的同时,实则也昭示着其对传统教学权威与能力的潜在消解。面对这一变革,识别并规避其伴随的伦理风险已成为当务之急。这里的伦理风险特指人工智能生成内容应用于大学教学过程所带来的一系列负面效应问题,结合 AIGC 赋能大学教学的现实,将 AIGC 赋能大学教学的主要伦理风险概括如下。

(一)数据隐私侵犯与泄露的风险

AIGC 赋能大学教学所面临的数据隐私泄露与滥用的风险包括滥用 AIGC 赋能所提供的数据致使隐私侵犯与使用 AIGC 赋能所提供的数据致使隐私泄露。其一,AIGC 赋能大学教学的数据均来自互联网。AIGC 能够依据提问为大学教学主体提供方案。在获得方案之后,大学教学主体需学会正确运用这些方案到自己的大学教学实践中。当前,AIGC 赋能所依托的数据库极其有限,缺乏对数据真实性的监管机制,可能致使数据信息隐私泄露。比如,大学教学主体在提问 AIGC 过程中无形中泄露个人隐私数据。其二,AIGC 赋能大学教学带来新发展机遇的同时,还应承担 AIGC 数据运用不当带来的风险。比如,研究者通过 AIGC 上传数据资料获得答案,AIGC 赋能所捕捉信息的安全性不透明。研究表明,用户与 AIGC 模型的交互数据可能被用于模型再训练,存在敏感信息意外泄露的风险^[2]。有研究根据 ChatGPT 在高等教育领域的应用技巧、挑战与伦理影响,针对我国高等教育领域提出了加强教育人工智能治理、以人为本设计生成式人工智能产品、实施基于生成式人工智能的教育教学改革等建议^[3]。在此之中,探究最多的是 AIGC 编码问题,其对大学教学主体的编码有利,但历经反复印证,AIGC 赋能下的代码所有权目前还没有定论。另外,若只是关注大学教学主体借助 AIGC 寻求答案的效果,则会造成泄露数据隐私的风险。已经有专家指出 AIGC 赋能很有可能为犯罪分子提供新的网络犯罪路径,如果发生在大学教学领域,必将与 AIGC 赋能的初衷相违背。

(二)机器学习算法歧视的风险

当前以 ChatGPT-4 免费版为代表的人工智能内容生产即 AIGC 所搜集的数据信息截止到 2023 年 4 月且所传输的信息不准确,而 DeepSeek 等较新模型虽然具备了联网搜索的功能,但其信息筛选和事实核验机制仍不完善,所以 AIGC 并不能准确地回复那些未被收集数据信息的问题,更不可能提供精准方案,且易出现算法歧视的风险。其一,由数据训练偏差所带来的算法歧视风险。其实在小众数据训练中 AIGC 就已出现算法歧视和偏见:因歧视而不能平等对待每位个体。当前学者已测试 AIGC 赋能带来的算法偏见。如姆巴奎等人通过深入研究美国医学执照发现,AIGC 赋能医学存在以下不足:由于少数发达国家医学描述不可能代表全球医学,所以 AIGC 训练的数据并非都能被识别与应用,进而影响考试的完整性。其二,由文化视角偏差所带来的算法歧视风险。最新研究表明,像 DeepSeek 主要在中文语境下训练的模型,虽然减少了以西方为中心的偏见,但又可能产生新的文化视角偏差^[4]。AIGC 会话的流畅性将自身不能区分事实与虚构的缺陷给掩盖了,甚至通过 AIGC 所提取的文本信息暴露人性弱点。在大学教学领域,借助 AIGC 所加强的算法有可能造成大学教学管理者的偏见,进而影响其管理的大学教学实践活动,最终为大学教学者提供错误引导。而受到错误引导的大学教学者在无意中会对大学教学对象产生错误的影响,“造成恶性循环”^[5],使得 AIGC 应用的持续性大打折扣。

(三)大学教学主体关系破坏的风险

大学教学者与大学教学对象之间的关系是最重要的大学教学关系,其对大学教学对象掌握知识情况产生直接影响。但是,自 AIGC 出现后传统的大学教学实践主体地位却被消解了。在大学教学者削减教学主权与大学教学对象扩大学习权之后,很有可能使传统的大学教学者与大学教学对象之间的关系产生变异,由交流少而导致彼此情感遮蔽。其一,知识信息获取途径多元所带来的教学主体关系破坏风险。AIGC 对于大学教学者获取知识、学术写作等都具有辅助作用,同样的,大学教学对象也可以用 AIGC 来获取乃至掌握大学教学方面的知识信息,在降低了对大学教学者传递知识信息依赖的同时,也拓宽了大学教学对象学习的主体性,导致大学教学实践出现角色混乱、学习懒散等不良现象。基于此,有学者甚至指出,AIGC 可以为大学教学对象提供那些大学教学者都不曾掌握的知识,大学教学对象运用从 AIGC 那里获得的知识信息与

大学教学者进行辩论,容易出现大学教学主体之间关系破坏的风险。其二,过于依赖 AIGC 寄托情感带来的风险。不可否认,AIGC 对于那些自卑、社恐的大学教学对象能够提供帮助。大学教学对象具有情感寄托这是不难理解的,但是过度利用 AIGC 进行情感寄托交流极有可能造成破坏大学教学主体之间情感的风险。有调查显示,过度依赖 AIGC 进行社交的学生,其现实人际交往的主动性和能力会呈现显著下降的趋势^[6]。倘若大学教学对象沉迷于用 AIGC 沟通,不再与大学教学者沟通分享个人想法之时,那么 AIGC 显然就是导致大学教学者与大学教学对象之间关系弱化的原因。

(四)学术公平失衡的风险

伴随 AIGC 的普及,如何防范其沦为作弊工具已成为社会热议的核心问题。大学教学研究者为担忧,它可能引发学术公平的失衡。之所以产生此类问题就在于:大学教学对象使用 AIGC 带来学术诚信问题与代写论文的所有权归属不清晰。其一,学术诚信风险。不是每一位大学教学对象都在使用 AIGC,在 AIGC 的使用上大学教学对象之间存在不平等。尤其是随着 DeepSeek 等免费高性能模型的推出,访问门槛虽降低,但不同学生使用 AIGC 的熟练度和创造性应用能力有一定差异,可能形成新的“数字素养鸿沟”^[7]。加之截至目前,还没有能够帮助评估人员精确辨别出使用 AIGC 作弊的检测仪器。需要指出的是,利用 AIGC 剽窃问题是当前大学教学实践活动中所面临的最棘手问题,大学教学者给大学教学对象布置学术写作任务的初衷是提升大学教学对象的学术写作水平,但是面对 AIGC 提供便利的诱惑,大学教学对象守不住底线使用 AIGC 代写,这是除了大学教学对象本人以外任何人都不能保证的,同时也只能由大学教学对象本人来承担责任。其二,学术成果归属风险。倘若大学教学对象在利用 AIGC 完成论文写作,然后结合个人实际进行修改之后,这样学术作弊行为更是难以检测。基于此,学术公平失衡现象只会不断增加,且澄清学术成果原创所耗费的人力物力也在不断增加。目前已经有杂志期刊声明拒绝将 AIGC 列为论文作者,AIGC 也遭到有关部门的限制。有学者经过专门调研得出 AIGC 在为大学教学对象学术论文写作带来积极影响的同时,也会因大学教学对象作弊引起学术公平失衡。

二、AIGC 赋能大学教学的博弈模型分析

AIGC 赋能大学教学带来的是一场利弊关系之间

的博弈。AIGC 在为大学教学带来有利一面的同时,也为大学教学带来不利的一面。而这不仅仅与大学教学自身相关,同时也与当前 AIGC 所依赖的技术紧密相关。针对当前 AIGC 赋能大学教学存在的诸多伦理风险,本研究借助博弈论来分析 AIGC 赋能大学教学,以谋求大学教学与 AIGC 之间的纳什均衡解。

(一)博弈论及其分析手段纳什均衡解

博弈论最早是被运用在象棋比赛,而后被延伸推广到不同学科,诸如管理学、经济学、医学、生物学等均有涉及。“它指研究多个个体或团队之间在特定条件制衡下的对局中,利用相关方的策略谁受影响实施对应策略的学科。”^[8]整个博弈过程主要受参与方、信息、顺序、策略、收益等因素的影响。当前博弈论的基本模型主要有斗鸡、智猪、囚徒等。需要指出的是,博弈论在大学教学中应用也是非常广泛的,比如大学教学实践主体之间的关系、大学教学政策的制定、大学教学方案的确定、职前与职后教学一体化等方面都能够用到博弈论。

所谓的纳什均衡解是指在具体特定的策略组合当中,各方都不愿意对自己所代表方策略妥协之时,我方策略处于最佳状态时。基于纳什均衡解,理性方不会改变自我策略,而这就为博弈论提供了分析手段,有利于从中探寻出合适的结果。纳什均衡解在大学教学领域中也具有广泛的用途。比如在大学教学者的大学教学实践活动中、大学教学策略的选择中均会用到纳什均衡解。

(二)AIGC 与大学教学之间的博弈模型

AIGC 赋能大学教学在为大学教学发展带来便利的同时,也为 AIGC 与大学教学之间的关系带来考验:当前对于究竟是接受还是禁止 AIGC,不同学者提出了截然相反的看法。本研究借鉴博弈论对 AIGC 与大学教学之间的关系分析如下:假设大学教学与 AIGC 都是获得最佳价值的理性方。在判断的伦理道德之中,尽管大学教学与 AIGC 都是对于当前另外一方的博弈行为一概不知的情况下做出判断,但是对于曾经双方的博弈结果都非常清楚。若大学教学积极使用与 AIGC 优质开发同时进行,那么 AIGC 赋能大学教学的伦理风险就能够得到及时的规避,但彼此双方均得到了最大程度的收益;若大学教学积极使用,但是在 AIGC 开发方面消极应对的话,那么大学教学因 AIGC 方面问题出现的算法歧视等也会随之增加;若大学教学消极使用,但是 AIGC 积极开发,那么 AIGC 因大学教学者与大学教学对象之间关系恶化、质疑学术公平等问题其

收益也得到相应的缩减；若大学教学消极使用与 AIGC 开发方面消极应对同时进行之时，那么 AIGC 赋能大学教学的伦理风险就能够得到及时的规避，但彼此双方均得到了最为低谷的收益。

通过上述模型分析，可以发现在大学教学与 AIGC 都做出最佳策略选择之时，即大学教学做到积极使用 AIGC 之时，且 AIGC 也被优质开发，才能得到二者的纳什均衡解，也才能够获得最佳收益。这一均衡状态要求 AIGC 开发者持续优化模型透明度与公平性，同时大学教学主体需提升 AIGC 素养，形成双向奔赴的良性互动^[9]。为此，合作共赢成为 AIGC 赋能大学教学的第一准则，与此同时建构 AIGC 赋能大学教学新伦理是当前讨论的焦点话题。依据维贝尔的道德物化理论，在 AIGC 赋能大学教学之中，大学教学主体能够充分利用人工智能生成内容所具有的调节作用，形成促进 AIGC 与大学教学主体共同发展的关系。为此，在 AIGC 赋能大学教学中，大学教学主体在充分利用 AIGC 优势的同时，尽可能规避 AIGC 带来的伦理风险，以达到在 AIGC 与大学教学博弈中取得最佳的纳什均衡解。

三、AIGC 赋能大学教学伦理风险的规避路径

本研究借鉴博弈论探寻大学教学与 AIGC 之间关系的最佳解，面对 AIGC 赋能大学教学伦理风险的问题，从不同主体视域下阐述“合作共赢”^[10]的伦理问题解决路径。需要指出的是，这里的不同主体特指与 AIGC 赋能大学教学相关的不同主体，具体来说包括政府部门、AIGC 开发者、专家研究人员、大学教学管理者、大学教学者、大学教学对象等。尽管这些主体承担的角色各不相同，但是这些不同主体共同致力于大学教学与 AIGC 之间的有机融合，以便更好地塑造 AIGC 与大学教学的关系。

（一）唤醒保护数据隐私的意识

相关政府部门应专门设立实时监控与保护数据的隐私机构，全方位地对 AIGC 进行考察，及时发现与禁止问题，还应致力于权威指南的颁布来监管 AIGC 数据，“并根据有关隐私法律法规加以处理”^[11]。其实从事 AIGC 研发的技术人员才是当前最需要重点关注研究人员，因为他们能够获取大学教学主体最急需的数据，所以应不断提升他们的伦理道德修养，使其对于网络犯罪带来的危害有着更为清醒的认识。AIGC 开发者应在产品设计中贯彻“隐私优先”原则，例如提供对话历史删除功能、明确告知用户数据使用方式等^[12]。相关研究人员

与社会大众也应积极推进数据隐私保护，在诸如发生大学教学者或者大学教学对象的数据隐私被 AIGC 侵犯之时，应及时做好舆论方向的正确引导，以避免今后发生类似的事件。大学教学管理者承担着 AIGC 与大学教学之间合作共赢关系把关者的角色，在受到规制的同时也具有一定的权利，对于诸如大学教学对象数据隐私受到侵犯的问题应时刻保持高度重视，积极组织数据隐私保护意识方面的讲座，来提升大学教学者与大学教学对象的伦理意识，且在出现数据隐私问题之后能够迅速公平处理问题。大学教学者在应用 AIGC 赋能大学教学之时，应提醒大学教学对象不要轻易上传个人隐私数据，“还应保证学校电子产品安全软件达到最新状态、使用强密码和安装防病毒软件等”^[13]。此外，大学教学者还应提醒大学教学对象不能随便输入调研数据。对于大学教学对象来说，很有必要树立数据隐私保护意识，应组织大学教学对象讨论分析人工智能侵占隐私案例，在这种引导讨论中增强大学教学对象的数据隐私保护意识。总而言之，不论是大学教学方还是 AIGC 方均需要提升保护数据隐私的意识，制定出科学合理的监管体系，“有效控制信息”^[14]，精心打造出适宜的 AIGC 赋能大学教学的环境。

（二）提升警惕惯性认知与防范算法偏见的能力

在经过一定的信息数据与网络代码训练之后，AIGC 的回复能更加人性化。针对当前 AIGC 存在的算法歧视，可以发现社会民众与研究人员才是歧视产生的源头，找到源头就能有效解决。社会民众与相关研究人员应正确引导，提升警惕惯性认知与防范算法偏见的能力。不可否认，的确大学教学管理者不能改变 AIGC 所自带的算法偏见，但是能够与大学教学者一起探讨如何使用 AIGC，尽可能避免大学教学对象受到偏见认知的影响，尤其是对于那些与政策、发展史等学科相关的大学教学者，更应在使用之前进行多次测试，以确保大学教学实践活动的正常开展。在大学教学对象使用 AIGC 之时，作为大学教学实践活动的引导者，大学教学者应时刻提醒大学教学对象需对偏见保持时刻警惕，鼓励大学教学对象对偏见进行质疑，再向社会民众分享他们的经验，以此扩大 AIGC 赋能大学教学的范围。建议在教学大纲中明确加入“AIGC 批判性使用”模块，培养学生对 AI 输出的鉴别能力^[15]。对于个体而言，机器算法带来的偏见或许很小，然而

长此以往会使大学教学不公进一步加剧,“扩大数字鸿沟”^[16]。其实机器算法自身并不是完美的,这不仅体现在机器算法对其设计者偏见的继承上,同时还体现在 AIGC 因网络信息训练而成的局限上。唯有做好大学教学者的引导工作,精准把握事物发展的方向,才能避免对大学教学对象带来误导。相关人员应积累偏见性对话交流案例,从不受约束到接受约束,共同监管 AIGC 赋能,这对当前营造绿色的 AIGC 赋能大学教学环境意义重大。

(三)在博弈中调节大学教学主体间的关系

大学教学主体关系的伦理问题解决的关键取决于大学教学管理者、大学教学者与大学教学对象之间在博弈中的调节。其一,关于 AIGC 在大学教学对象学习上所提供的巨大帮助,大学教学管理者应检查 AIGC 被大学教学者应用到大学教学实践活动的情况,确保此活动安排得科学合理,同时还应实时追踪大学教学对象使用 AIGC 对大学教学者的评价。大学教学者应确立 AIGC 赋能大学教学实践活动的边界,充分发挥 AIGC 在学术写作、知识技能习得等方面的优势,鼓励大学教学对象独立思考,批判对待 AIGC 提供的答案。如在学术写作之中,AIGC 可以为大学教学对象提供连贯清晰的思路,这可能出乎大学教学者的意料。而这需要大学教学者再次科学评估大学教学内容,考虑怎样为大学教学对象提供更好的体验。可采纳“人机协同”教学模式,将 AIGC 定位为“研究助理”或“思维催化剂”,而非知识权威^[17]。为此,在 AIGC 赋能大学教学之下,大学教学者不能仅仅坐享其成,而应主动思考如何进行大学教学实践活动革新,与大学教学对象充分沟通交流,增加大学教学实践活动的趣味性,调节大学教学者与大学教学对象之间的关系。大学教学对象应具备防护意识,不应过多地依赖于 AIGC,同时还应该意识到在 AIGC 赋能的大学教学实践活动中,对于大学教学者与 AIGC 有着更为清晰的角色定位。其二,面对当前依然存在的大大学教学主体情感异化的现象,政府部门、社会、学校等与之相关的博弈利益体都应相互配合。AIGC 适应个性化学习特性使其对那些差异化的大学教学对象帮助巨大。通过 AIGC 的辅助,使得大学教学者具有更多的时间与大学教学对象进行个性化交流,以促进大学教学对象全面个性化发展。相关的大学教学主体需澄清大学教学者与 AIGC 之间的角色分配,划清二者界限,使大学教学对象能够精准把握所学的中心,尽可能地避免出现类似有损大学

教学者形象的问题。大学教学者应掌握 AIGC 的注意事项,以便更好地走入大学教学对象内心,对其情感进行精准把握,为营造绿色的 AIGC 赋能大学教学环境奠定良好的基础。

(四)在法治规范与道德规训中重塑学术公平

不可否认,一些国家出台相关治理指南,但长期以来大学教学人工智能伦理方面产生的问题,并没有得到有效解决,其解决之道还得依靠大学教学主体自身的伦理修养。高校作为教学科研实践的一线,其内部治理规则的示范效应尤为显著。例如,清华大学发布的《人工智能教育应用指导原则》明确提出了“主体责任”“合规诚信”“数据安全”“审慎思辨”“公平包容”等五大核心原则,鼓励学生在遵守课程规范的前提下积极使用人工智能工具辅助学习,但严禁将 AI 生成内容直接复制或简单转述后作为学业成果提交^[18]。这一来自顶尖高校的、权威且具体的内部治理范例,为全国高校提供了可操作的行动框架,尤其为大学教学管理者与教学者制定本地化的学术诚信规范、推动评估范式改革,提供了有力的政策引证和实践遵循。

在 AIGC 与大学教学的“博弈”中,我国各级政府出台的一系列规范性文件,实质上是为多方主体设定了合作的“规则”与“均衡解”,旨在从顶层设计上引导技术应用规避伦理风险、回归育人本位。例如,国务院《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》将教育纳入重点领域,确立了“积极稳妥”推进应用的总基调^[19]。在行业规范层面,中央网信办、国家发展改革委联合印发的《政务领域人工智能大模型部署应用指引》提出的“以人为本、规范应用”原则与“辅助型”定位,为高校界定技术角色、防范主体性消解提供了直接范式;其严格的数据安全要求,亦呼应了教学场景中的隐私保护需求^[20]。地方政府的探索,如泰安市强调“稳妥、有序、安全”的政务 AI 体系化构建与深圳市龙岗区“全员共创”的生态实践^[21-22],则启示高校治理需协同推进平台、制度与能力建设。将这些规范性文件的法治精神转化为校园制度至关重要。高校应在国家战略引领下,参照行业规范的核心原则,尽快制定本校的《AIGC 教学应用管理办法》。办法中须明确技术的辅助边界、数据输入规范,并建立“人机协同”的学术评价机制(如借鉴“机器筛查、人工定性”原则)^[23]。同时,可吸收地方实践的体系化思路,构建覆盖伦理评估、培训推广与违规处理的全流程制度,从而在根源上筑牢学术公平与伦理安全的防线。

尽管相关部门已经对 AIGC 所引起的学术作弊

问题,“提出了相应的治理方法和建议”^[24]。政府部门制定关于 AIGC 赋能的方案。相关研究人员与社会民众做好舆论宣传引导工作,积极规范 AIGC 赋能大学教学,尽可能地发挥 AIGC 优势,“克服不足”^[25]。从根本上来讲,AIGC 赋能是为了更好地挖掘大学教学对象潜力而非帮助作弊,为大学教学对象带来更好的学习体验,帮助他们能力得到最大程度的提升。大学教学管理者与大学教学者防止大学教学对象学术作弊的方法主要有监控、危害宣传、时间设定等。监控就是对 AIGC 的使用环境进行实时掌控,一旦出现违规行为,就应果断采取行动;危害宣传就是采用合适的宣传方式向大学教学对象宣传作弊的危害,尤其是应结合实际采用身边典型案例,这样才能确保取得事半功倍的宣传效果;时间设定是指学术写作的题目或者素材设定在 AIGC 更新之后,这种超出 AIGC 更新点的题目与素材设定,也能有效防止作弊。更为根本的是推动评估范式改革,从注重结果输出转向强调学习过程,采用口头答辩、项目式学习、创作过程档案等评估方式^[26]。

在大学教学管理者与大学教学者共同监管之下,大学教学对象应时刻保持头脑清醒,不应紧盯眼前利益,而应明确真实知识的获得。AIGC 研发者亦能够为学术公平的维护提供帮助,通过实时更新,促进 AIGC 赋能大学教学的良性发展。另外,有关 AIGC 合著问题,应制定相应提案,若发现有大学教学主体不正当谋求私利,就应及时追究其责任。当前,虽然以 GPT-2 为代表的检测器能够检测出文本是否由其生成,但是却不能指明网络来源。学术界正在开发更先进的检测技术,如基于大语言模型自身特性的“水印”技术,为识别 AIGC 生成内容提供了新的可能^[27]。大学教学是国家发展的保障,基于此,针对不断出现的 AIGC,应建立相应治理部门,“制定突发情况的解决措施”^[28]。

四、结论

伴随以 ChatGPT、DeepSeek 为代表的 AIGC 势不可挡的发展趋势,大学教学者在积极拥抱 AIGC,借助 AIGC 赋能大学教学发展的同时,还应精准规避 AIGC 赋能大学教学带来的伦理风险。本研究首先归纳概括出 AIGC 赋能大学教学的伦理困境,其次进行 AIGC 赋能大学教学的博弈模型分析,探讨出 AIGC 与大学教学之间的纳什均衡解,最后基于合作共赢提出了规避伦理风险的路径,以实现

AIGC 与大学教学之间从博弈走向共赢,为现实中解决 AIGC 赋能大学教学伦理问题提供行动指南。随着更多的 AIGC 产品的出现,大学教学领域需时刻关注相关利益群体的建议,以与符合伦理的方式推进 AIGC 赋能大学教学,增强大学教学实践活动的价值感,探究 AIGC 赋能大学教学的伦理规范。

参考文献:

- [1]方鑫,姜超.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[J].现代教育科学,2026(02):64-69.
- [2]Mökander, J., Axente, M., Casolari, F., Floridi, L. Conformity Assessments and Post-market Monitoring: A Guide to the Role of Auditing in the Proposed European AI Regulation [J]. Minds and Machines, 2023(02): 241-268.
- [3]刘军,雷亮.高等教育中人工智能的驾驭之策——《ChatGPT 和人工智能在高等教育中的应用:快速入门指南》解读与启示[J].现代教育科学,2024(06):18-28.
- [4]郑满宁.大语言模型作为行动者:人机交互背景下舆论生态演变及治理创新[J].新闻与写作,2025(06):5-15.
- [5]常健.跳出政策刚性执行与弹性执行的恶性循环——政策执行“一阵风”现象的形成机理剖析[J].人民论坛,2018(09):61-63.
- [6]Zhou, Y., Wang, M. The Impact of AI Chatbots on Social Skills Development among University Students: A Longitudinal Study [J]. Computers in Human Behavior, 2024(154): 108123.
- [7]联合国教科文组织.教育与人工智能:促进公共利益的伙伴关系[EB/OL]. https://m.thepaper.cn/baijiahao_3822584, 2019-05.
- [8]卑力添,蒋柯,李先春,等.博弈论视角下的超扫描多人互动任务新模型[J].心理科学进展,2019(07):1284-1296.
- [9]Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, et al. The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: a systematic review of research[J]. TechTrends, 2022(04):616-630.
- [10]李志永.以合作共赢跳出“修昔底德陷阱”——习近平外交思想的理论创新[J].兰州学刊,2019(09):5-16.
- [11]Lund, B. D., Wang, T. Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? [J]. Library Hi Tech News, 40(03): 7-9.
- [12]深度求索公司. DeepSeek 模型安全与隐私白皮书[EB/OL]. <https://www.deepseek.com/whitepaper>, 2024-05.
- [13]van Dis, E. A., Bollen, J., Zuidema, W., van Rooij, R., & Bockting, C. L. ChatGPT: Five priorities for research[J]. Nature, 2023(7947): 224-226.
- [14]李学.公务消费预算信息公开能否有效助力支出增长控制?——基于地方政府公开数据的经验研究[J].东北

大学学报(社会科学版),2022(03):51-60.

[15] Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., Wals, A. A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research[J]. Education and Information Technologies,2023(05): 5671-5697.

[16] 周慧珊,邹文博. 数字化转型背景下数字鸿沟的现状、影响与应对策略[J]. 当代经济管理,2023(03):60-67.

[17] Kasneci, E., et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education[J]. Learning and Individual Differences,2023(103):102274.

[18] 清华大学. 清华发布人工智能教育应用指导原则[EB/OL]. <https://www.tsinghua.edu.cn/info/1182/122827.htm>,2025-11.

[19] 国务院. 关于深入实施“人工智能+”行动的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_12266/202509/content_7039598.html,2025-08.

[20] 中央网络安全和信息化委员会办公室,国家发展和改革委员会. 两部门印发《政务领域人工智能大模型部署应用指引》[EB/OL]. http://zfsg.gd.gov.cn/xxfb/sjyw/content/post_4787600.html,2025-10.

[21] 泰安市人民政府办公室. 泰安市数字政府建设一体化综合改革实施方案[EB/OL]. https://www.taian.gov.cn/art/2025/9/10/art_357159_7941.html,2025-09.

[22] 深圳侨报. 龙岗区“政务智能体百千万共创平台”上线运行[EB/OL]. http://www.lg.gov.cn/bmzz/zwfwsjglj/xgk/qt/gzdt/content/post_12122833.html,2025-04.

[23] 财政部天津监管局. 积极探索人工智能在财政监管领域的应用[EB/OL]. http://tj.mof.gov.cn/caizhengjianbao/202409/t20240917_3951122.htm,2024-09.

[24] Rudolph, J., Tan, S., Tan, S. ChatGPT: Bullshit speaker or the end of traditional assessments in higher education?[J]. Journal of Applied Learning and Teaching,2023(01):9.

[25] 张平华. 连带责任的弹性不足及其克服[J]. 中国法学,2015(05):118-139.

[26] Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., Shipway, J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT[J]. Innovations in Education and Teaching International,2024(02): 228-239.

[27] Kirchenbauer, J., et al. A watermark for large language models[A]. Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning[C]. PMLR,2023.

[28] IBL News. Cheating on essays in higher education through ChatGPT alarms academia[EB/OL]. <https://iblnews.org/cheating-on-essays-in-higher-education-through-chatgpt-alarms-academia/>,2022-12.

(责任编辑:姜佳宏)

Ethical Risks and Avoidance Paths of AIGC Empowering University Teaching

WU Zhongbo, LI Yang, WANG Song

(Qiannan Normal University for Nationalities, Duyun, Guizhou 558000, China)

Abstract: With the rapid development of Artificial Intelligence Generated Content (AIGC) technology represented by ChatGPT, DeepSeek, and others, it not only promotes the practical application scenarios of artificial intelligence but also provides new development opportunities for the transformation of university teaching. However, in the process of empowering the transformation of university teaching, AIGC has also triggered a series of ethical risks. This study reveals the risks faced by AIGC-empowered university teaching in terms of data privacy leakage and abuse, machine algorithm discrimination, alienation of university teaching subject relationships, and imbalance of academic fairness. Therefore, from the perspective of game theory, this study proposes the following response paths to address the current ethical risks of AIGC-empowered university teaching: enhancing awareness of data privacy protection, improving vigilance against inertial cognition and the ability to prevent algorithmic bias; coordinating university teaching subject relationships in the game process; and reshaping academic fairness through legal norms and moral discipline. These paths aim to enhance the application value of AIGC-empowered university teaching, jointly construct its ethical norms, and promote the rational development of AIGC-empowered university teaching.

Key words: AIGC empowerment; university teaching; artificial intelligence generated content; ethical risks; avoidance paths

大数据技术驱动高校思政课教学评价数据处理机制研究

陈磊¹, 齐聪²

(1 长春中医药大学, 吉林 长春 130117; 2 河北美术学院, 河北 石家庄 050700)

[摘要]高校思政课教学评价具有全过程、多维度、复杂性等特征,需整合“课前—课中—课后”全环节、教师与学生双主体的多源异构教学数据。大数据技术具备海量承载、高速处理、多模态分析的“一站式”架构,可为思政课教学评价的全域洞察、动态反馈与深度分析提供技术支撑。以教育数字化为背景,聚焦大数据技术驱动高校思政课教学评价数据处理机制,系统阐释思政课教学评价核心体系与大数据技术赋能优势,构建包含数据分类、关键技术、协同运行的系统架构,从处理原则、权重分配、全流程运行3个方面完善数据处理机制,旨在提升思政课教学评价的科学性、精准性与实效性,为高校思政课教学质量持续提升与内涵式发展提供实践路径与技术保障。

[关键词]大数据技术; 高校思政课; 教学评价; 数据处理机制; 教育数字化

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0115-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.017

高校思政课是落实立德树人根本任务的关键课程,教学质量直接关乎人才培养成效。科学精准的教学评价,是检验育人实效、推动教学改革与质量提升的核心抓手。传统思政课教学评价多以考试成绩、互评打分、主观评议为主,虽具备基础参考价值,但难以全过程、多维度捕捉教学细节,存在评价维度单一、动态反馈滞后、精准度不足等局限。随着教育数字化深入推进,大数据技术为破解上述难题提供了全新技术路径与范式支撑。大数据技术可自动采集、深度分析传统评价难以覆盖的多源教学数据,实现对教学过程与育人效果的全域刻画、动态监测与精准研判。在此背景下,聚焦大数据技术驱动高校思政课教学评价数据处理机制,系统构

建数据驱动的评价框架与运行体系,是提升思政课教学评价科学性、精准性与实效性、推动高校思政课高质量内涵式发展的必然要求。

一、大数据技术驱动高校思政课教学评价的总体设计

大数据技术驱动高校思政课教学评价,是一项分层联动、闭环运行的系统工程,核心在于依托数字技术将多源教学数据转化为可感知、可分析、可应用的有效信息,为教学优化与质量提升提供精准依据。推进这一体系落地,需首先明晰高校思政课教学评价的核心内容体系,并准确把握大数据技术的赋能优势。

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]2024年国家社会科学基金高校思想政治理论课研究专项“高校思政课过程性评价的数据化模型与体系建构研究”(项目编号:24VSI177);2026年吉林省教育厅思政专项课题“数智技术赋能高校思政课过程性评价体系建构研究”(项目编号:JJKH20261999SZ);2023年度教育部思想政治理论课教师研究专项“新时代高校思政课把道理讲深、讲透、讲活的教学模式构建研究”(项目编号:23JDSZK125)。

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

[通讯作者]齐聪(1999-),女,山西大同人,河北美术学院马克思主义学院教师;主要研究方向:思想政治教育理论创新与实践。

（一）高校思政课教学评价的核心体系

高校思政课教学评价贯穿课前、课中、课后全流程，是覆盖教学全过程、贯通育人全链条的综合性系统工程，以落实立德树人根本任务、提升育人实效为核心目标，从教师教学与学生发展两大维度构建分层分类的评价内容体系。教师作为思政课教学的组织者、实施者与引领者，是教学评价的核心主体。对思政课教师的评价应聚焦4个关键维度。一是政治素养与理论功底。思政课肩负铸魂育人、价值引领的重要使命，“让有信仰的人讲信仰”^[1]是思政课教学的根本遵循，教师坚定的马克思主义信仰、扎实的理论基础与过硬的政治素养，是开展思政教学的立身之本与施教之基，构成教师评价的首要指标。二是教学设计与教学方法。科学的教学设计与适配的教学方法直接决定教学传播效果与学生接受程度，是保障教学质量、提升课堂吸引力与感染力的关键环节，应纳入常态化评价范畴。三是教学效果与育人成效。这是教学评价的核心标尺，重在从学生认知提升、价值认同、行为转化等维度检验教学实效，彰显以学生为中心、以育人为导向的教学本质。四是教学研究与创新发展。通过教学反思、教研创新与模式优化，推动教师教学能力持续迭代升级，避免经验固化与路径依赖，为思政课提质增效提供内生动力。

学生作为教学活动的直接参与者，其学习状态、发展成效是检验教学质量的直接依据，构成教学评价的关键客体。对学生的评价应突出四维核心内容。一是学习过程参与度。聚焦课堂互动、线上学习、研讨交流等全过程表现，打破“唯分数”“唯结果”的评价局限，实现从终结性评价向过程性评价的转变。二是理论知识掌握度。重点考查学生对思政课核心理论、基本观点与价值理念的理解吸收程度，夯实价值塑造与能力培养的知识根基。三是情感认同与行为举止。思想政治教育本质上是用先进思想宣传群众、教育群众、引导群众、提高群众的工作，即用先进思想掌握群众的工作^[2]。在高校思政课教学中，学生只有从情感上认同并接纳教学内容，才能将其转化为外在的言行举止。因此，情感认同和行为践行是检验思政课是否实现“思想掌握学生”这一目标的重要尺度。四是能力提升与实践运用。以知行合一为导向，侧重评价学生运用马克思主义立场、观点、方法分析问题和解决问题的实践能力，推动理论学习与现实应用、个人发展与社会需求深度对接。

（二）大数据技术驱动高校思政课教学评价的核心优势

1. 处理规模海量性，适配评价内容全域性。高校思政课教学形态丰富、育人链条完整，对应的教学评价呈现多维度、多指标、多主体的系统特征。《新时代高校思想政治理论课教学工作基本要求》指出，要建立健全多元评价机制，采用教师自评、学生评价、同行评价、督导评价、社会评价等多种方式，对教师教学质量进行综合评价^[3]。因此，高校思政课必须坚持系统观念，构建全面、立体的评价体系，才能充分释放教学评价的调节与导向作用，切实为思政课提质增效保驾护航。在教育数字化背景下，课堂实录、学习轨迹、电子作业、测评数据等教学资源持续生成，既为精准评价提供基础，也带来数据处理压力。大数据技术凭借海量存储与高效运算能力，可对思政课全流程、多场景教学数据进行统一采集、整合、分析与可视化呈现，实现教学过程精准画像与内在规律深度挖掘，有效破解传统评价依赖经验判断、精准性不足的问题，同时大幅降低教师数据处理负担，提升评价全域覆盖水平。

2. 处理速度高速性，支撑评价结果即时性。教学评价的核心目标在于以评促教、以评促改，通过及时反馈实现教学动态优化。作为连接教学过程与质量提升的关键环节，评价的即时性直接决定其导向功能。高校思政课肩负铸魂育人、思想引领的使命，需要实时把握学生思想动态、认知困惑与价值取向，提升教学针对性。但在大班教学、多班授课的现实条件下，教师难以快速处理海量学情数据，导致评价反馈滞后、教学调整不及时。大数据技术依托高速处理与实时分析能力，可按课堂、学生、知识点生成学情数据与诊断报告，快速反馈学习薄弱点与教学优化方向，为教师及时调整教学设计、精准开展思想引导提供可靠依据。

3. 处理模态多样性，契合评价维度多元性。高校思政课教学评价强调全面性与综合性，需覆盖理论认知、情感认同、行为践行、能力素养等多重维度，既包含试卷、作业等文本数据，也涵盖课堂互动、学习轨迹、实践表现等非文本信息。大数据技术具备多模态数据处理能力，可对三类数据开展一体化分析。一是对出勤、成绩、互动次数等结构化数据进行量化统计，实现学习行为精准评估。二是对课程论文、心得体会、平台留言等半结构化数据开展文本挖掘与情感分析，捕捉学生思想动态与价

值倾向。三是对课堂音视频、实践活动记录等非结构化数据进行行为识别与深度解读,综合评判学生价值认同与实践能力。多模态处理能力与思政课多元评价需求高度契合,显著提升评价的系统性、准确性、深度与信度。

(三)大数据技术驱动高校思政课教学评价的整体框架

大数据技术驱动高校思政课教学评价,其本质是依托数字技术赋能评价流程,系统性提升思政课教学评价的科学性与精准性,使其真正成为教学状态的“晴雨表”与教学优化的“导航仪”。从运行逻辑来看,这一评价体系是一个从教学实践出发,经数据技术处理形成评价结果,再反哺教学实践的闭环运行过程(如图1所示)。在这一框架中,教学数据是评价体系的前提与基础,主要划分为教师教学数据、学生学习数据及其他关联数据三大类。教师教学数据涵盖教学设计、教学方法实施、课堂组织与教研创新等内容,完整记录教学全流程行为;学生学习数据覆盖课堂参与状态、理论知识掌握、情感价值认同及实践能力发展等维度,动态呈现学生学习成长轨迹;其他关联数据则包含督导评价、同行评议、社会反馈等补充性信息,进一步拓展评价的广度与深度。大数据技术是驱动评价体系高效运行的核心引擎,凭借及时采集、多维分析、高速处理等技术优势,打破时空限制,通过智能终端与教学平台实现对多源异构数据的实时捕捉与整合。在技术赋能下,评价体系可同时实现对教师教学与学生发展的双主体多维评价:教师评价聚焦政治素养、教学能力、育人成效与教研创新四大维度,学生评价则围绕学习参与、理论掌握、情感认同与实践能力展开,形成分层分类的综合评价结论。基于评价结果,可精准识别教学过程中的优势与短板,为教师优化教学设计、改进教学方法提供助力,为学生调整学习策略、深化学习效果提供靶向性建议。依托这一闭环框架,大数据技术驱动的思政课

教学评价,可以实现从终结性评价向过程性评价、经验性评价向数据驱动评价的转型,有效推动教学质量的持续改进与内涵式提升。

二、大数据技术驱动高校思政课教学评价的系统架构

大数据技术的多元应用价值,使其可以在赋能高校思政课教学评价时,满足关键支撑技术与思政课教学的数据类型及评价核心需求深度适配的需要。

(一)高校思政课教学评价多源数据分类

大数据技术驱动高校思政课教学评价的过程,涉及多类型、多形态的教学数据。以数据处理类型为标准,可将其划分为结构化数据、半结构化数据与非结构化数据3类。

1. 结构化数据。结构化数据是指由数据元素汇集而成的、每个记录的结构都是一致的,并且可以使用关系模型予以有效描述的数据表现形式^[4]。在大数据技术驱动下,高校思政课教学评价的结构化数据主要包括:师生身份信息等基础数据;课堂出勤、互动次数、平台学习时长等教学过程量化数据;随堂测评、期末考试成绩等考核结果数据。这类数据格式规范、字段明确、易于量化计算,是思政课教学评价的核心数据基石。通过大数据技术对多元结构化数据进行系统采集与关联分析,能够精准呈现教学运行状态,为思政课教学评价提供坚实的实证支撑,构建起基于数据驱动的科学评价范式。

2. 半结构化数据。半结构化数据是指不符合关系型数据库或其他数据表的形式关联起来的数据模型结构,但包含相关标记,用来分隔语义元素以及对记录和字段进行分层的一种数据化结构形式^[5]。高校思政课教学评价中的半结构化数据主要包括:学生提交的课程论文、读书笔记、心得体会等文本作业;学习平台的讨论区发言、留言记录等导向式探讨内容;开放式问卷中的主观体验与反馈意见等。这类数据无法直接量化处理,需经自然语言处理、文本挖掘、情感分析等技术进行清洗标注后,再与量化指标开展关联分析,才能有效识别其中蕴含的深层信息。在思政课教学评价中,半结构化数据能够弥补结构化数据维度单一的局限,将过程性、情境性因素融入评价体系,推动评价从单一量化走向立体全面,实现对教学情况的综合研判。

3. 非结构化数据。非结构化数据是指不具有预

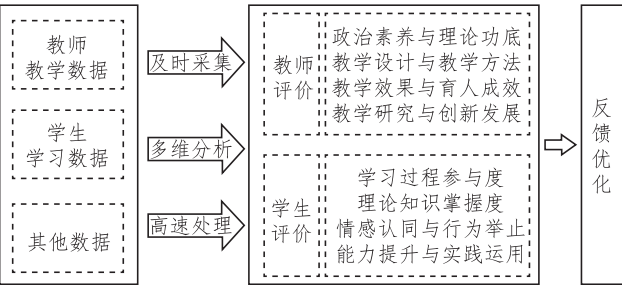


图1 大数据技术驱动高校思政课教学评价框架

定义模型或未以预定义方式组织的数据^[6]。高校思政课教学评价中的非结构化数据,主要包括教学过程中的音视频记录、实践活动中的行为表现、相关社交媒体平台的自由论述等。大数据技术依托音视频处理、行为识别、情感计算等能力,可从非结构化数据中提取多维评价信息。例如,通过智能视频分析评估学生课堂专注度与互动参与度;通过音频分析检测教师教学内容的政治性与规范性;通过行为建模与过程记录,考查学生在实践环节中对理论知识的应用能力,衡量其认知转化水平。可见,借助大数据技术对非结构化数据进行深度挖掘,是精准衡量思政课育人成效、评价教学目标达成度的关键依托。

(二)高校思政课教学评价数据处理关键技术

1. 数据采集与存储技术。大数据采集技术是指借助信息技术自动识别抓取多种数据资源。在高校思政课教学评价中,数据采集技术以多元技术路径实现对教学各个环节的全方位信息捕捉。如利用教学平台提供的官方 API 接口,可规范采集学生的作业与讨论数据;借助物联网传感器可以实现教室内摄像头、麦克风、教学屏幕等设备的有机串联,实现对学生抬头率、参与度等课堂学习过程的信息采集^[7]。大数据存储技术则是指将数量巨大、类型多样的数字资源保存在计算机中,便于后续使用。大数据存储技术是驱动高校思政课教学评价的基础,不仅可以凭借分布式架构和弹性扩容能力稳定承接高校思政课教学评价中所需的各种资源,还能对数据进行管理,实现各方数据的高效关联和跨源应用,为高校思政课教学评价搭建了坚实可靠的底层支撑。

2. 数据处理与分析技术。数据处理与分析技术是连接数据采集与价值实现的核心桥梁,二者前后衔接、协同联动,共同完成海量教学数据的价值转化。大数据处理技术通过 ETL/ELT 模式,将原始数据转化为规范、可用的标准化数据:首先从海量数据中提取有效信息,其次通过算法识别并剔除异常、无效数据,然后完成数据清洗、格式转换与合并,最后将处理后的数据加载至评价系统,为后续分析奠定基础。大数据分析技术则聚焦数据深度挖掘与规律提炼,为教学评价提供科学研判依据。例如,通过行为聚类算法可对学生学习特征进行归类,为差异化教学管理提供参考;通过多模态数据融合分析,可整合文本、音视频、图像等不同类型数据,实现对教学状态与育人成效的综合研判,形成更全面、立体的评价结论。

3. 数据呈现与反馈技术。大数据呈现技术以可视化手段将复杂数据转化为直观易懂的信息形式,提升评价结果的可读性与可操作性。在思政课教学评价中,数据呈现技术可将分析结果转化为折线图、热力图、仪表盘等具象化图表,通过色彩分区、层级标注突出关键信息,使评价者能够快速把握教学状态、学情特征与问题短板。大数据反馈技术则基于可视化结论,结合不同主体的需求与场景特点,实现精准信息传递与靶向指导,推动评价从结论呈现向行动优化闭环延伸。例如,在单节思政课后,系统可基于学习行为与评价数据识别学生知识薄弱环节,向教师推送教学优化建议,向学生推送个性化学习指导。这种差异化、场景化的反馈模式,不仅高效传递了评价信息,更直接指明了教学与学习的优化方向,实现了以评促教、以评促学的核心目标。

(三)数据与技术协同运行机制

大数据技术驱动高校思政课教学评价的协同运行,以教育数据中台为核心枢纽,通过多元数据要素与关键技术功能的有机联动,构建起逻辑闭环、运行高效的教学评价体系(如图2所示)。该机制的核心要义在于通过多要素深度融合,克服传统评价中主观化、片面化与滞后性弊端,实现思政课教学评价的全面化、精准化与动态化。

1. 多源数据协同:分层联动,互为补充。从数据维度看,3类异构数据各司其职、分层联动,构成评价体系的坚实基础。结构化数据以量化事实为核心,提供稳定、客观的基础依据,构成评价体系的“硬度”来源;半结构化数据承载课堂交互与情境脉络,是连接量化结果与质性分析的桥梁,有效丰富评价维度;非结构化数据最大限度保留教学场景的原生状态,是实现价值判断、情感认同与实践能力评估的关键依托,赋予评价体系“温度”与深度。三者功能互补、协同增效,共同保障评价结论的客观公正与全面立体。

2. 关键技术协同:闭环支撑,有序联动。从技术维度看,数据采集存储、处理分析、呈现反馈3大技术环节首尾衔接、协同发力,构成技术支撑闭环。数据采集与存储技术作为入口与底座,确保多源教学数据的全量、安全与高效归集,为评价运行提供底层保障;数据处理与分析技术作为核心引擎,通过清洗治理、深度挖掘与多模态融合,从海量数据中萃取有效评价信息;数据呈现与反馈技术作为出口与导向,将复杂分析结果转化为可视化、

易解读的直观信息，并结合场景需求生成精准指导建议。全技术链条有序联动，为思政课教学评价科学化提供强力技术支撑。

3. 评价终端协同：双向反馈，迭代优化。从评价终端看，评价系统与反馈系统实现有机联动，形成“评价—诊断—反馈—优化”的教学改进闭环。数据分析结果一方面直接作为多维评价结论呈现，

客观反映教师教学与学生发展现状；另一方面在此基础上生成靶向性诊断意见，明确教学短板与成长空间。反馈系统将优化建议精准推送至师生两端，指导教学方法改进与学习策略调整。同时，反馈环节形成的新数据与新认知，又可转化为新的评价指标介入下一轮评价循环，通过持续迭代驱动思政课教学质量螺旋式上升。

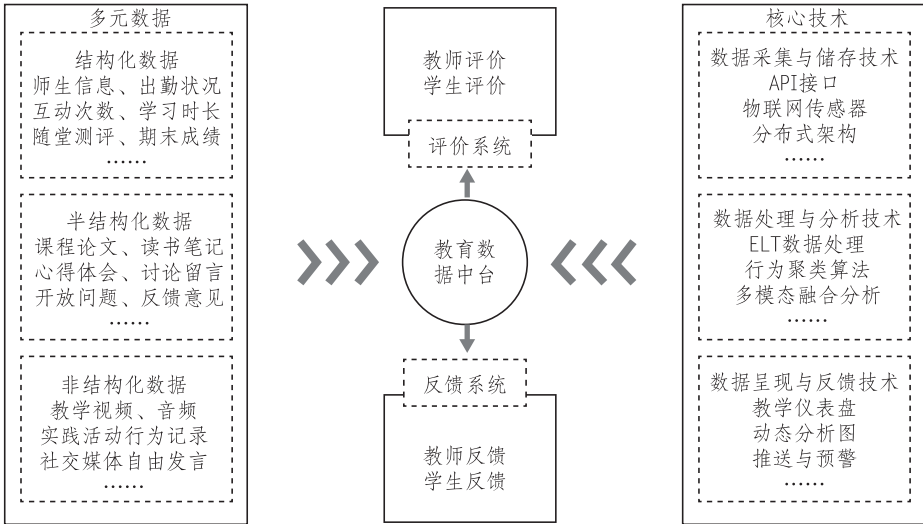


图2 大数据技术驱动高校思政课教学评价的协同运用

三、大数据技术驱动高校思政课教学评价数据处理机制

（一）数据处理基本原则

在大数据技术赋能高校思政课教学评价的过程中，需兼顾大数据的技术特性与思政课育人评价的根本目的，确立价值引领、多维融合、以评促改、人机协同四大基本原则，保障评价过程精准科学、合理合规。

1. 价值引领原则。坚持价值引领，是由高校思政课的根本属性与课程评价的本质目的决定的。一方面，高校思政课承担着价值塑造、思想引领与政治教化的核心使命，大数据驱动下的教学评价，绝不能陷入“唯技术论”的误区，忽视对学生价值内核的培育与引导。另一方面，思政课教学评价植根于“落实立德树人根本任务”的特殊属性，始终围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题展开，评价指标与流程必须体现社会主义核心价值观的导向要求。因此，大数据技术在思政课评价中的应用，必须以立德树人为根本遵循，系统评价教学过程中的思想引领、价值塑造与能力培

养成效，确保技术赋能始终服务于育人目标。

2. 多维融合原则。多维融合，即打破单一维度的局限，实现多要素的有机整合。高校思政课教学是一个多主体、多要素、多场景交织的复杂系统，教学质量评价无法依赖单一标准得出全面结论。因此，大数据技术驱动的思政课教学评价，必须坚持多维融合原则。一是评价内容要多维融合。以大数据技术为支撑，全面采集教学过程中的多元信息，突破传统评价片面化、单一化的局限，通过多维度内容提升评价的科学性与全面性。二是评价主体要多维融合。整合教师、学生、同行、督导等多元主体的评价视角，从不同维度反映思政课教学质量与育人导向，为教学优化提供多元化参考依据。

3. 以评促改原则。高校思政课教学评价的最终目的，在于优化教学过程、强化育人成效。大数据技术融入思政课评价，本质上是通过其高效的数据整合与分析能力，为教学评价注入新动能。但无论技术如何迭代，评价服务于教学优化的根本目的始终不变。因此，必须坚定不移地遵循以评促改原则：一方面，通过对教学过程的动态评价，精准捕捉教学环节的优势与短板；另一方面，通过对学生

学习数据的持续追踪，全面把握课堂学习效果与学生成长变化。在此基础上生成针对性教学诊断报告，为教学策略调整与教学方法优化提供明确方向指引，推动思政课教学质量持续提升。

4. 人机协同原则。人机协同是教育数字化背景下，技术工具与人类教师优势互补、协同赋能的新型评价范式。随着教育数字化转型的深化，大数据技术已成为思政课教学评价中不可或缺的工具。然而，无论是人类教师还是大数据技术都并非完美无缺的，尽管大数据具有强大的数据处理能力，但作为机器其缺乏人类的感性认知与人文智慧^[8]。人类教师尽管具有主观思考能力，但在信息处理的速度和规模上远远落后于大数据技术。因此，数据处理过程必须坚持人机协同原则，明确二者的职能定位与分工边界，充分发挥人类教师在评价中的道德判断、情感关怀与价值引领作用，同时有效运用大数据技术的数据采集、处理与分析优势，实现人文引领与技术赋能的协同发力，推动思政课教学评价向更科学、更精准、更有温度的方向发展。

(二) 数据处理权重分配机制

不同类型数据在处理难度与分析精度上存在显著差异，直接影响机器评价与人类评价的适配性与权重分配。结构化数据格式统一、字段规范，可直接通过算法实现高效统计；半结构化数据虽含语义标记，但需解读与关联分析；非结构化数据形式自由、情境性强，依赖深度理解与人文判断，机器处理的精准度与效率往往受限。因此，大数据技术驱动高校思政课教学评价，需立足人机协同原则，合理划分不同类型中机器评价与人类评价的权重占比，构建适配数据特征的协同评价模式(如图3所示)。

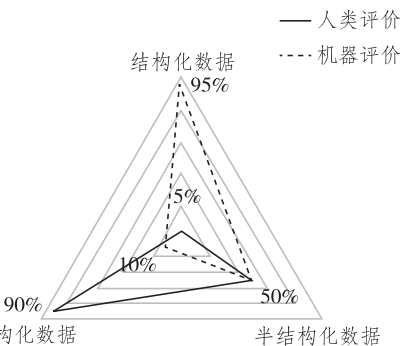


图3 大数据技术驱动高校思政课教学评价权重分配

1. 结构化数据：以机器评价为主，人类复核为辅。结构化数据的评价可采用机器评价占比95%、人类评价占比5%的权重分配方式。这类数据格式规整、

批量性强，机器在处理效率与统计准确性上具有显著优势，适合以自动化评价为主导。人类教师主要承担评价规则设定与结果复核的角色，在评价前明确指标标准，评价后对异常数据、特殊个案进行人工校验，形成“机器初评+人工复核”的高效精准评价模式。

2. 半结构化数据：人机协同评价，权重各占50%。半结构化数据的评价宜采用机器评价与人类评价各占50%的协同模式。这类数据兼具规律性与灵活性，机器虽可通过文本挖掘、情感分析等技术完成初步分类与特征提取，但在语义理解、价值倾向识别等方面仍存在局限。因此，以机器评价结果为基础，人类教师结合教学情境、学生个体差异进行二次解读与补充分析，实现技术效率与人文判断的深度融合。

3. 非结构化数据：以人类评价为主，机器辅助支撑。非结构化数据的评价需采用人类评价占比90%、机器评价占比10%的权重分配方式。这类数据承载着丰富的情感表达、价值倾向与实践表现，高度依赖情境理解与人文解读，机器难以捕捉细微的语义差异、隐含意图与逻辑关联，易出现误判。因此，以机器评价为辅助(如完成基础行为识别、关键信息提取)，以人类教师评价为主导，对机器预处理结果进行深度阐释、意义建构与综合研判，保障评价的温度与深度。

(三) 数据处理全流程运行

大数据技术驱动高校思政课教学评价，是一套环环相扣、闭环运行的完整流程体系。其以前端数据采集与存储为入口，中端数据处理与分析为核心，终端数据评价与反馈为导向，三阶段紧密衔接、层层递进，共同构成教学评价的完整链路(如图4所示)。

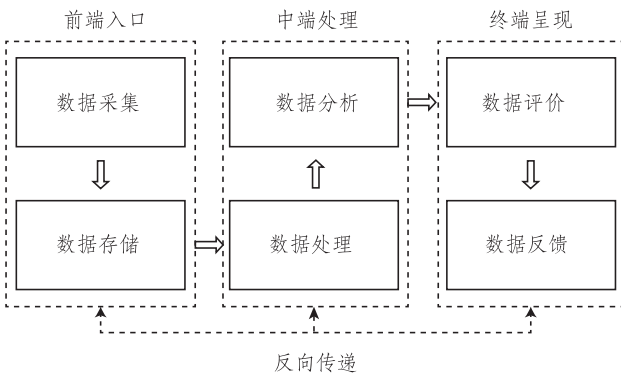


图4 大数据技术驱动高校思政课教学评价流程

1. 前端入口：数据采集与存储。数据采集与存储是评价体系的起点与基础，为整个流程提供稳定、可靠的数据供给。数据采集作为评价体系的源头，是后

续处理与分析的前提。只有实现对教学全环节、多主体、多模态数据的全面、合规采集,评价过程才有坚实的事实依据。数据存储紧随采集环节之后,为海量、多类型数据提供安全、高效的“数据容器”,并通过初步整理与索引优化,保障后续处理与分析阶段的数据可快速、便捷地调用访问。

2. 中端处理:数据处理与分析。数据处理与分析是评价体系的核心引擎,承担着将原始数据转化为有效信息的关键职能。数据处理承接前端存储的数据,通过清洗、转换、分类、合并等标准化操作,剔除无效、异常数据,统一数据格式与口径,为数据分析环节提供高质量的标准化数据。数据分析则依托算法模型、统计工具与多模态融合技术,对处理后的数据进行深度挖掘与规律提炼,从中揭示教学运行状态、学情特征与育人成效,为终端评价提供科学依据。

3. 终端呈现:数据评价与反馈。数据评价与反馈是评价体系的输出端口,直接服务于教学优化与质量提升目标。数据评价基于中端分析结果,对照预设的评价目标与指标体系,对教学质量、育人成效进行综合研判,形成客观、全面的评价结论。数据反馈则以

评价结论为基础,生成针对性的教学优化建议与个性化学习指导,并通过反向传递机制回流至前端采集与中端处理环节,为下一轮评价流程提供优化方向,推动教学评价与思政课教学质量的螺旋式提升。

参考文献:

[1] 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.
[2] 骆郁廷. 思想政治教育的本质在于思想掌握群众[J]. 马克思主义研究,2012(09):128-137,160.
[3] 教育部. 教育部关于印发《新时代高校思想政治理论课教学工作基本要求》的通知[J]. 中华人民共和国教育部公报,2018(05):15-18.
[4][5][6] 国家数据局. 数据领域常用名词解释[J]. 工业信息安全,2025(02):94-97.
[7] 邢蓓蓓,杨现民,李勤生. 教育大数据的来源与采集技术[J]. 现代教育技术,2016(08):14-21.
[8] 谢瑜,谢熠. 大数据时代技术治理的情感缺位与回归[J]. 自然辩证法研究,2022(01):124-128.

(责任编辑:孙冰玉)

Research on the Data Processing Mechanism for Ideological and Political Course Teaching Evaluation Driven by Big Data Technology in Universities

CHEN Lei¹, QI Cong²

(1 Changchun University of Traditional Chinese Medicine, Changchun, Jilin 130117, China;
2 Hebei University of the Arts, Shijiazhuang, Hebei 050700, China)

Abstract: The evaluation of ideological and political education in universities has the characteristics of full process, multiple dimensions, and complexity, and requires the integration of multi-source heterogeneous teaching data from every class, in class, and post class stages, as well as from both teachers and students. Big data technology has a “one-stop” architecture with massive carrying capacity, high-speed processing, and multimodal analysis, which can provide technical support for comprehensive insights, dynamic feedback, and in-depth analysis of ideological and political education evaluation. Against the backdrop of digitalization in education, we focus on big data technology to drive the data processing mechanism for evaluating ideological and political education in universities. We systematically explain the core system of ideological and political education evaluation and the advantages of big data technology empowerment, and construct a system architecture that includes data classification, key technologies, and collaborative operation. We improve the data processing mechanism from three aspects: processing principles, weight allocation, and full process operation, aiming to enhance the scientificity, accuracy, and effectiveness of ideological and political education evaluation, and provide practical paths and technical guarantees for the continuous improvement and connotative development of ideological and political education in universities.

Key words: big data technology; college ideological and political courses; teaching evaluation; data processing mechanism; digitalization of education

基于核心素养的红色文化跨学科主题学习： 价值定位、逻辑理路与课程图谱

王彤^{1,2}

(1 海南师范大学, 海南 海口 571127; 2 琼台师范学院, 海南 海口 571127)

[摘要]当前红色文化教育面临的学科割裂与表层符号化困境,亟须通过基于核心素养的跨学科主题学习范式加以突破。从单向灌输向素养共生的教育转型,确立了以政治认同具身化、历史理性深层化与文化审美在场化为核心的价值逻辑。其理论框架包含“一核双环”素养矩阵、大概念内容重构及解释学循环理解,系统揭示了跨学科学习的内在生成机理。而并联组合、纵向进阶与冲突决策3种层级递进的课程图谱,则为不同认知阶段的深度探究提供了具象化的操作模型。基于知识地图绘制、跨学科共同体组建及表现性评价转型等实施策略,构成了打破学科壁垒、落实立德树人根本任务的关键实践支撑。

[关键词]红色文化; 核心素养; 跨学科主题学习; 课程图谱; 立德树人

[中图分类号]G632 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0122-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.018

2022年颁布的《义务教育课程方案》明确提出“各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”。这一改革信号标志着我国基础教育正从知识本位全面转向核心素养本位。红色文化作为落实立德树人根本任务的关键载体,天然兼具历史的史实厚度、文学的情感叙事与道德法治的价值引领,具有跨越时空、融合多维领域的综合性特质。因此,探索红色文化跨学科主题学习,不仅是落实新课标要求的必由之路,更是摆脱当前红色教育困境的应然选择。然而,审视当前的教育实践,红色文化融入课程仍面临诸多现实挑战。一方面,学科壁垒导致的碎片化现象依然突出。在分科教学惯性下,完整的红色历史往往被切割为互不关联的知识条目:历史课记时间,语文课背诗句,地理课看地图。这

种缺乏内在逻辑联系的“拼盘式”教学,难以发挥跨学科育人的协同效应,从而导致了教育目标的虚无化^[1]。另一方面,教学实施流于表层符号化。许多红色教育活动停留在走马观花的感性层面,学生多是被动接受者,缺乏基于真实情境的深度探究与反思。这种游而不学、听而不思的现状,难以将外在的红色符号转化为学生内在的思维品质与信仰。跨学科主题学习为解决上述问题提供了新的路径,它强调打破学科边界,通过综合运用多学科知识解决复杂问题,从而促进学生核心素养的发展^[2]。基于此,本研究试图超越单一的经验总结,立足核心素养培育,对红色文化跨学科主题学习进行系统的理路构建。一是厘清从单向灌输向素养共生转型的价值定位,二是基于“目标—内容—过程”框架阐

[收稿日期]2026-03-08

[基金项目]海南省哲学社会科学规划课题“海南中小学‘特色印记’教育实践机制研究”(项目编号:HNSK(ZC)22-159);海南省教育厅教育教学改革项目“耕读文化融入海南农村中小学劳动教育的实践路径研究”(项目编号:Hnjg2023-133)。

[作者简介]王彤(1988-),男,陕西汉中,海南师范大学文学院博士生,琼台师范学院文学院讲师;主要研究方向:课程教学论、基础教育、语文教育。

释其内在的逻辑理路，三是借鉴项目化学习理念，构建包含组合型、进阶型与冲突型的课程图谱，旨在为新时代红色文化教育提供具有普适指导意义的理论框架与实施策略。

一、价值定位：从单向灌输到素养共生的应然转向

红色文化跨学科主题学习并非不同学科知识的简单堆砌，其根本旨趣在于超越知识本位，回应“培养什么人”的时代命题。相较于传统单科教学中常见的单向灌输模式，跨学科学习致力于构建一个多维互动的育人场域，推动红色文化教育从知识的碎片化识记转向核心素养的共生与内化。

(一)政治认同的具身化：从被动接受走向沉浸式的信仰确证

在传统的思政或历史单科教学中，红色文化的传递往往依赖于抽象的概念讲授或宏大叙事，学生容易产生“他者”心态，难以将历史与自身的成长经历建立深刻联系^[3]。中国学生发展核心素养强调责任担当与国家认同，这一素养的培育不能仅靠外在的规训，而必须依赖主体的内心确证。跨学科主题学习通过情境的重构，实现了政治认同的“具身化”(Embodiment)。它不再满足于告诉学生是什么，而是通过多学科的协同——如利用地理学科还原红军长征的险恶环境，利用语文学科诵读烈士绝笔的激昂情感，利用艺术学科重现革命历史的视觉冲击——营造出一个全方位、沉浸式的历史场域。在这种具身体验中，学生不再是旁观者，而是历史情境的在场者。这种基于真实体验所生成的政治认同，超越了简单的说教，使社会主义核心价值观从抽象的符号转化为学生真正理解并认同的坚定信仰，从而真正落实立德树人根本任务^[4]。

(二)历史理性的深层化：从感性故事走向实证式的科学探究

长期以来，中小学红色教育存在一种故事化倾向，即过分依赖感人的革命故事来激发情感，却忽视了对历史发展规律的理性剖析^[5]。这种停留在感性层面的教育，容易导致学生对红色历史的认知表面化，甚至在面对复杂的历史虚无主义思潮时缺乏辨析能力。核心素养中的科学精神，要求学生具备理性思维、批判质疑和勇于探究的品质。跨学科主题学习为培养这种历史理性提供了必要的认知支架，它主张打破学科界限，引导学生运用多学科的

工具去还原和论证历史。例如，在探究某一战役的胜利原因时，不仅需要历史学科的史料支撑，还需通过跨学科的实证探究，使学生从被动的信息接受者转变为历史的考证者。他们学会了用唯物史观去分析历史事件的必然性与偶然性，用实证的方法去辨伪存真。这种深层化的历史理性，使红色基因的传承建立在科学认知的坚实地基之上，而非仅仅建立在短暂的情感冲动之上。

(三)文化审美的在场化：从符号识记走向共情式的视域融合

红色文化不仅是政治资源和历史资源，更是中华民族宝贵的精神文化财富，蕴含着深厚的人文底蕴与审美价值。然而，在以考试为导向的教学中，红色文化往往被异化为一个个待背诵的知识点或符号(如时间、地点、人物)，其内在的生命张力与审美意蕴被遮蔽。核心素养中的审美创造与人文底蕴，呼唤教育回归对人的生命意义的关照。借鉴解释学的观点，真正的理解是视域的融合^[6]。跨学科主题学习通过引入文学、音乐、美术等艺术学科，为学生搭建了一座通往历史深处的审美桥梁，实现了文化审美的在场化。这种跨学科的审美体验，能够打破时空的隔阂，让学生当下的生命体验(前理解)与历史人物的精神世界发生深度碰撞与交融(视域融合)。在这一过程中，红色文化不再是冰冷的客体符号，而是变成了有温度、有色彩、有力量的、学生可感可亲的精神资源，从而在审美感动中实现精神的升华与文化的传承。

二、逻辑理路：红色文化跨学科主题学习的内在机理

如果说价值定位解决了“为何而为”的向度问题，那么逻辑理路则需回答“何以可能”的机制问题。红色文化跨学科主题学习并非学科间的随意拼凑，而是一场基于特定育人目标、统整复杂内容并遵循特定认知规律的深度学习过程。其内在机理依次遵循素养目标的确立、学习内容的整合重构以及学习过程的动态生成这3个相互关联的逻辑层次。

(一)目标逻辑：构建“一核双环”的素养矩阵

红色文化跨学科学习的首要任务，是确立清晰的素养指向。这种指向不应是各学科教学目标的简单叠加，而应形成一个“一体两翼”的素养群。本研究构建了“一核双环”的素养矩阵，以明确跨学科学习的内在目标逻辑(如图1所示)^[7]。

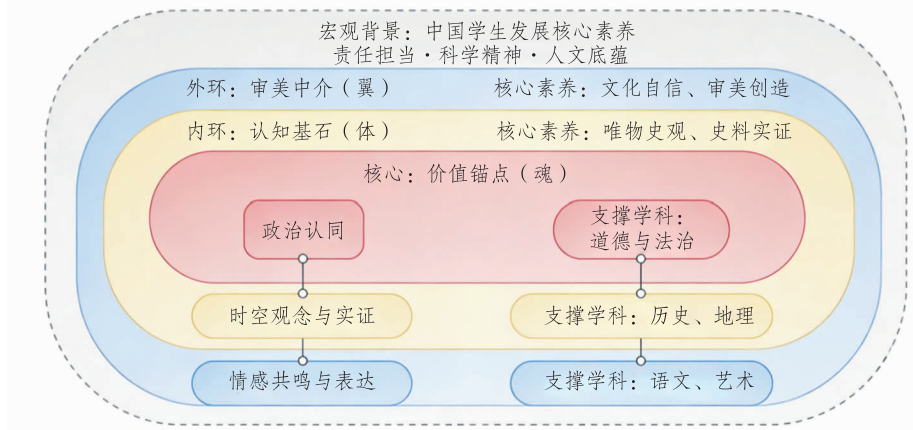


图1 红色文化跨学科主题学习的“一核双环”素养矩阵模型

处于矩阵核心位置的是价值锚点，主要对应道德与法治学科的政治认同素养。这是红色文化的“魂”。无论跨学科学习的形式如何多样，其最终落脚点必须回归到对中国共产党革命精神和社会主义核心价值观的认同上。这一核心如同罗盘，确保了跨学科探究不会因学科知识的繁杂而迷失方向，始终保持鲜明的政治底色。紧紧围绕核心的第一层是认知基石，主要依托历史学科的唯物史观与史料实证素养，这是红色文化的“体”。红色文化不是虚构的文学创作，而是基于真实发生的历史事实。因此，跨学科学习必须建立在严谨的历史认知之上。它要求引导学生在面对纷繁复杂的历史材料时，学会运用实证的方法去辨析真伪，运用唯物史观去分析历史发展的必然逻辑，从而让信仰建立在理性的认知基础之上，避免陷入盲从或虚无。处于最外层的是审美中介，主要融合语文、艺术等学科的文化自信与审美创造素养。这是红色文化的“翼”。红色精神的传承往往需要借助文学的叙事、音乐的旋律或美术的色彩来实现情感的共鸣与内化。这一维度强调通过审美体验，将抽象的政治道理转化为学生可感、可触、可亲的生命体验，起到“润物细无声”的中介转化作用。综上所述，这一矩阵构成了以政治认同为引领、以历史理性为支撑、以审美体验为载体的有机整体。3个维度在跨学科学习中相互渗透、互为支撑，共同指向学生综合素养的生成。

（二）内容逻辑：基于学科大概念的意义重构

确立了目标之后，随之面临的挑战是如何处理浩如烟海且零散分布的红色资源。在传统教学中，红色文化往往以零散知识点的形式存在，缺乏内在的结构化关联。要实现跨学科的深度学习的深度学习，必须引

入“学科大概念”作为内容整合的逻辑工具。学科大概念是指那些能够统摄学科知识、反映学科本质的核心观念^[8]。在红色文化跨学科学习中，大概念起到整合枢纽的作用，能够将原本孤立的学科知识点关联起来，形成结构化的内容图式。例如，我们可以提取“信念与意志”作为一个跨学科大概念。在这个概念的统摄下，历史学科提供的长征路线与史实不再是冷冰冰的数据，而是人类意志极限的证明；地理学科分析的雪山草地环境不再是单纯的自然地貌，而是信念所要征服的物理空间；语文学科诵读的《七律·长征》也不再是文字的排列，而是这种意志情感的文学表达^[9]。通过这种方式，跨学科学习实现了从零散知识点到系统化内容框架的整合重构。红色资源不再是游离于学科之外的附加品，而是被深度嵌入到各学科的知识体系之中。大概念提供了一个高阶的认知框架，帮助学生在不同学科知识之间建立起有机的联结，从而透过具体的历史现象，把握红色文化背后具有普遍意义的精神内核。这种基于理解的内容重构，有效地规避了“拼盘式”教学的弊端，使红色文化教育具有了知识的厚度与思维的深度。

（三）过程逻辑：解释学视域下的循环理解

从学习过程的微观视角来看，红色文化跨学科学习不应是线性的知识传输，而是一个动态生成的解释学循环。借鉴哲学解释学的观点，真正的理解发生于主体的前理解与客体视域的不断碰撞与融合之中。这一过程通常始于对前理解的唤醒。学生并非白纸一张，他们带着当下生活的经验、情感以及对革命历史的模糊印象（即前理解）进入学习情境。跨学科学习通过创设丰富的多感官情境（如观看一段红色影片、触摸一件革命文物）来激活学生的前理

解, 引发认知冲突或情感波澜, 从而产生探究的驱动力。随后进入多学科交互的视域融合阶段, 这是学习的核心环节。学生运用历史的考证、地理的勘测、文学的共情等多学科工具, 与红色历史文本展开深度的对话。在这个过程中, 学生原有的认知视域与历史人物的精神视域发生碰撞、交织。他们不再是用今天的眼光去苛求古人, 也不再是盲目地仰视, 而是尝试站在历史的现场去理解先辈的选择。最终达致效果历史的意义生成, 经过深度的视域融合, 学生将跨学科探究获得的感悟反身内化, 修正并拓展了原有的前理解, 生成了新的意义结构。这种新的理解又会成为下一次探究的前理解, 如此循环往复, 学生的理解不断深化, 认知水平逐步提

升^[10]。在这一过程中, 红色基因不再是外在强加的符号, 而是通过学生主体的解释与建构, 真正融入其精神血脉, 实现了从知到信再到行的转化。

三、课程图谱：红色文化跨学科主题学习的模型构建

基于上述价值定位与逻辑理路, 本研究借鉴项目化学习(PBL)的设计理念, 依据不同学段学生的认知发展水平及红色资源的复杂程度, 构建了3种层级递进的红色文化跨学科主题学习课程图谱(如图2所示), 其中包括并联组合型、纵向进阶型与冲突决策型^[11], 这3种图谱并非相互排斥, 而是构成了从基础认知到深度探究再到复杂问题解决的完整课程生态。

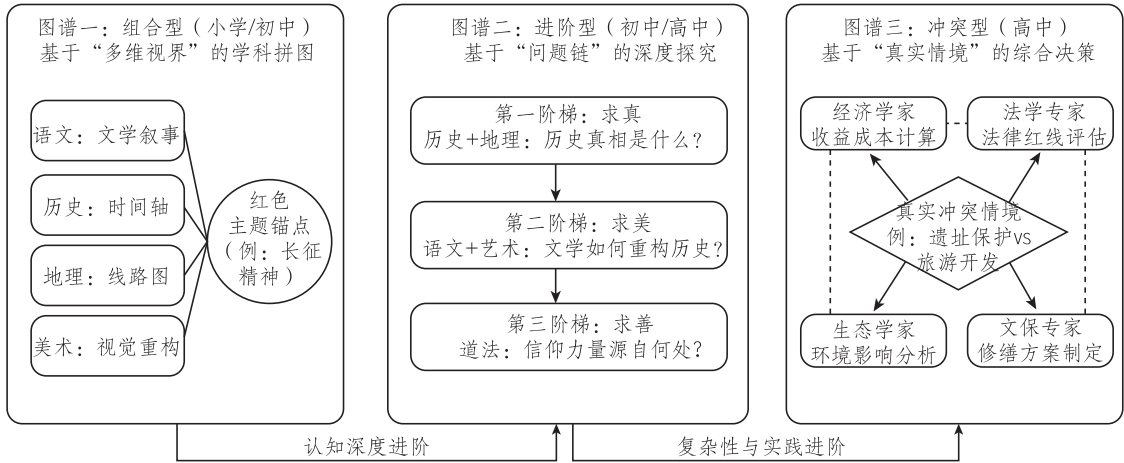


图2 红色文化跨学科主题学习的层级递进课程图谱

（一）组合型图谱：基于多维视界的学科拼图

组合型图谱主要适用于小学高年级或初中起始阶段, 旨在解决单一学科视野狭窄的问题。其核心理念在于多维并联, 即选取一个具体的红色文化对象(如某一历史事件、英雄人物或革命地标)作为共同的锚点, 引导不同学科围绕这一主题, 从各自的学科视角出发进行独立探究, 最后将探究成果进行物理层面的拼合, 从而形成对该对象的全景式认知^[12]。在逻辑结构上, 该图谱呈现出一种以红色主题为核心、多学科任务环绕的发散形态。各学科任务之间不存在严格的时序依赖, 而是平行展开, 互为补充。具体而言, 语文学科侧重于文学叙事与情感体验, 教师可引导学生通过诵读《七律·长征》或阅读《红星照耀中国》的经典选段, 去感悟文字背后革命者的英雄气概与精神境界; 历史学科则承担着史实考证与时间梳理的任务, 要求学生绘制长征

时间轴, 厘清遵义会议、四渡赤水等关键事件的时空顺序, 为感性认知确立理性的时间坐标; 与此同时, 地理学科聚焦于空间认知与环境分析, 学生利用地图工具标绘行军路线, 分析雪山、草地、大渡河等自然地理环境对军事行动造成的极端挑战; 美术学科则进一步进行视觉重构与形象表达, 通过赏析或创作长征主题版画, 将抽象的精神转化为具象的视觉符号。这种图谱的实践逻辑强调各学科充分发挥自身优势, 相互补充、共同呈现。在实施过程中, 教师无需强行追求知识点的深度融合, 而是让各学科充分发挥自身的工具优势, 分别“照亮”红色主题的一个侧面。最终的成果展示往往体现为一次综合性的班会或主题展览。通过这种物理层面的组合与拼贴, 学生得以突破单一学科的视野局限, 形成对红色历史的立体、全面的整体认知, 初步建立起对红色文化的整体性感知。

（二）进阶型图谱：基于问题链的深度探究

随着学生认知能力的提升，单纯的学科并联已不足以支撑深度学习的发生。进阶型图谱更适用于初中或高中阶段，旨在培养学生的批判性思维与深层价值判断。其核心设计理念在于纵向深化，即依据认知分类学原理，设计一条逻辑严密、层层递进的跨学科问题链，引导学生沿着“求真—求美—求善”的路径逐层深入，实现思维层次的递进提升。在这一图谱中，课程不再由学科板块机械分割，而是由一系列具有内在逻辑关联的探究任务串联而成。一是“求真”阶段，侧重于历史与地理学科的融合。课程以“历史的真相是什么？”为核心驱动问题，例如在进行《红岩》主题学习时，首先引导学生走出文学文本，其次运用历史档案查证渣滓洞、白公馆的真实地理位置、建筑布局以及当时的政治背景，最后通过比对小说描写与历史现实的异同，培养学生的唯物史观与实证精神^[13]。二是“求美”阶段，侧重于语文与艺术的融合。在理清史实的基础上，问题转向“文学如何重构历史”。学生深入研读文学作品，探讨作者为何要虚构“双枪老太婆”这一人物，分析艺术加工如何强化情感的张力。通过对比历史真实与艺术真实，学生进入审美体验的深水区，实现与革命先烈的情感共鸣。三是“求善”阶段，侧重于道德与法治学科的价值升华。结合前两个阶段的探究，核心问题上升为“信仰的力量源自何处”。教师将讨论引向价值观层面，探讨在生死存亡的极限情境下，是什么支撑着共产党人做出了超越生理本能的选择，以及这种选择对当下的我们有何启示。这种逐层深入、直指核心的实践范式，改变了学科知识平行展示的状态。前一阶段的探究结论自然成为后一阶段的思维起点，不同学科知识作为解决某一阶段问题的工具被适时引入，学科界限在解决问题的过程中逐渐消融。通过这种纵向的思维进阶，学生不仅还原了历史、体验了情感，更在理性与感性的交织中完成了价值观的自我建构。

（三）冲突型图谱：基于真实情境的综合决策

冲突型图谱代表了跨学科学习的高阶形态，主要适用于高中阶段，旨在培育学生在复杂社会情境下的综合决策能力与责任担当。其核心设计理念在于矛盾应对，即将红色文化置于真实且复杂的社会系统中，引入具有争议性或两难性的驱动性问题，迫使学生调动多学科知识进行权衡、博弈与决策^[14]。在逻辑结构上，该图谱呈现为一种多方参与、动态协商的开放形态。课程通常围绕一个真实

的社会冲突展开，例如设立“某革命旧址保护与当地旅游开发的冲突解决”课题。这一问题没有标准答案，且涉及多方利益，要求学生进行多角色的模拟与换位思考。学生需要像经济学家一样，运用数学与经济学知识计算旅游开发带来的经济收益与运营成本；像文物保护专家一样，综合物理、化学与历史知识评估旧址的破损程度并制定修缮方案；像生态学家一样，利用生物与地理知识分析客流增加对周边自然环境的潜在影响；同时还需像法学家一样，依据《中华人民共和国文物保护法》划定开发的法律红线，确保决策的合法性。这种以模拟决策为核心、强调知行合一的实践范式，将学生置于决策者的位置。他们需要分组扮演政府、开发商、原住民、文保单位等不同利益相关方，通过辩论、听证会、撰写可行性报告等方式进行博弈与协商。在这一过程中，单一学科知识已不足以应对复杂的现实挑战，学生必须学会统筹兼顾，在保护与发展、传承与创新的张力中寻找最优解。这不仅锻炼了学生综合运用知识解决复杂问题的能力，更让他们深刻理解了红色文化在当代社会发展中的活态价值，实现了从书斋里的学习向社会实践的跨越。

四、实施策略：从图谱构建到实践落地的转化机制

课程图谱的构建仅仅完成了跨学科主题学习的顶层设计，要将其转化为一线教学的生动实践，还需建立一套系统化的落地支撑机制。这涉及从静态资源的知识化重构，到教师协作共同体的组建，再到育人效果评价范式的转型，构成了一个“资源—师资—评价”的完整实施闭环。

（一）资源转化：绘制红色文化的知识地图与数字图谱

红色资源在转化为课程内容之前，往往是以零散的物理形态存在的，如一座纪念馆、一件文物或一段口述史。要落实跨学科学习，首先需要解决资源的课程化与结构化问题^[15]，核心策略在于绘制红色文化的知识地图。这意味着教育者需要深入挖掘每一处红色资源背后隐含的学科知识节点，建立起资源与国家课程标准之间的显性映射关系。以“延安精神”主题为例，教育者不能仅停留在参观旧址的层面，而应通过知识图谱的绘制，将延安的窑洞建筑与物理学科的力学结构、地理学科的黄土高原地貌相链接；将大生产运动与生物学科的农作物种植、经济学科的自给自足模式相挂钩；将《为人民服务》

的演讲与语文学科的议论文写作、道德与法治学科的宗旨意识相映射。在此基础上,借助现代数字技术,如VR(虚拟现实)和AR(增强现实),将这种二维的知识地图升级为三维的沉浸式数字图谱。通过数字化手段,物理空间无法呈现的历史场景得以复原,抽象的学科知识得以具象化展示。这种从物理资源到知识地图再到数字图谱的转化,为跨学科学习提供了坚实的内容基础,确保了探究活动的学术含量,规避了“只游不学”的浅层化风险。

(二)协同教研:构建“项目主理人”制的跨学科共同体

跨学科主题学习最大的阻力往往来自传统分科体制下的师资壁垒^[16]。历史老师不懂地理成因,语文老师难解政治内涵,这种单兵作战的模式无法支撑复杂的课程图谱。因此,实施的关键在于重构教研组织形式,打破学科教研组的物理边界,组建基于特定红色教育项目的跨学科教学共同体。在实践中,应推行“项目主理人”负责制。依据课程图谱的不同类型,选拔核心学科的骨干教师担任“主理人”。例如,在实施组合型图谱时,可由班主任或历史教师担任主理人,负责统筹各学科的进度与主题;而在实施高阶的冲突型图谱时,则需要具有跨学科视野的综合实践活动教师或教科研主任领衔。在主理人的协调下,不同学科教师不再是临时的松散组合,而是形成了深度协同、相互配合的合作关系:历史教师负责把关史料的准确性,语文教师负责润色情感叙事的表达,艺术教师负责指导成果的美学呈现,各学科教师共同参与课程目标的制定、探究支架的设计以及教学过程的实施。这种常态化的协同教研机制,将教师从狭隘的学科本位中解放出来,形成育人合力,确保了红色文化跨学科课程的专业性与连贯性。

(三)科研引领:建立循证式的教学改进机制

跨学科主题学习作为课程改革的“深水区”,其复杂性决定了教学实施不能仅依赖教师的经验直觉,而必须确立科研引领的先导地位,建立基于证据的循证式教学改进机制。这意味着,学校应将红色文化跨学科实践视为一个持续生成的学术项目,引导教师确立“教学即研究”的专业自觉。具体而言,实施过程应以课题研究为抓手,将教学中遇到的真实痛点(如学科知识如何深度融合、跨学科作业如何有效减负等)转化为具体的科研课题。通过开展课例研究与行动研究,教师不再是既定课程方案的机械执行者,而是成为课程实施的观察者与反思者。在此过程中,必须建立严谨的数据反馈系统,利用课堂

观察量表、学生访谈记录以及学习成果文本等多元数据,对学生的素养生成情况进行质性与量化的实证分析。基于这些“证据”,教研团队开展周期性的学术复盘与方案迭代,实现从经验型教学向科研型教学的跨越。这种教、研、修一体化的运行模式,不仅能够通过科研的深度介入提升课程设计的科学性 with 学理厚度,更能驱动教师从单一学科的“教书匠”转型为具备跨学科视野的课程研究者,为红色文化教育的持续深化提供源源不断的智力支持。

(四)场域协同:构建虚实共生的社会育人共同体

红色文化天然具有极强的空间属性与场域依赖性,若仅仅局限于校园围墙之内,跨学科学习难免陷入纸上谈兵的窘境。因此,实施策略必须突破物理空间的阻隔,通过多方联动构建虚实共生的社会育人共同体,实现教育场域的系统化整合。在这一机制下,学校应深化“馆校合作”模式,将周边的红色旧址、纪念馆、烈士陵园从单纯的参观地转化为跨学科探究的校外实践基地。通过设立校外导师制,邀请党史专家、博物馆研究员乃至革命后代深度参与课程设计与指导,使学生在真实的历史场域中,能够运用地理知识勘测地形、运用历史知识考证文物、运用文学知识体悟情境。与此同时,还应充分利用数字技术拓展育人边界,构建线上线下联动的红色虚拟社区。利用VR全景技术与云端博物馆资源,突破时空限制,让学生在数字场域中进行沉浸式的前置学习或远程协作。这种打通了“学校—社会—云端”的场域协同机制,不仅极大地丰富了跨学科学习的资源供给,更为学生提供了连接历史与现实、理论与实践的广阔舞台,确保了红色文化教育在学校与社会的协同中持续深化、良性运转。

(五)评价转向:确立以表现性评价为核心的素养度量

评价是课程实施的指挥棒。传统的纸笔测试侧重于考查学生对红色知识点(如时间、地点、人物)的记忆,这显然无法衡量跨学科学习所指向的政治认同、科学精神与审美创造等高阶素养。因此,必须推动评价范式的根本转型,从对知识的评价转向表现性评价。表现性评价关注学生在真实或模拟情境中运用多学科知识解决问题的过程与结果。在红色文化跨学科学习中,评价的证据不再是一张试卷,而是学生在探究过程中生成的丰富多样的表现性成果。它可以是一份《红色遗址修缮可行性报告》,考查学生综合运用科学、经济知识解决实际问题的能

力;可以是一场自编自导的红色舞台剧,考查学生对历史情感的理解与艺术表现力;也可以是一次基于史料实证的辩论会,考查学生的唯物史观与逻辑思维。为了确保评价的科学性,教师需要开发配套的多元评价量表。量表应涵盖认知维度(如史实准确性、多学科知识融合度)、能力维度(如资料搜集能力、团队协作能力)以及最为核心的价值维度(如情感共鸣的深度、政治认同的坚定性)^[17]。通过过程性观察记录与终结性成果展示相结合,教师、学生自评与同伴互评相结合,立体化地描绘出学生核心素养的发展轨迹。这种评价转向,不仅能够精准诊断学习效果,更能发挥评价的育人导向功能,引导学生真正将红色基因内化于心、外化于行。

参考文献:

[1]任学宝.跨学科主题教学的内涵、困境与突破[J].课程·教材·教法,2022(04):59-64,72.
[2]吴刚平.跨学科主题学习的意义与设计思路[J].课程·教材·教法,2022(09):53-55.
[3]汪杨,安建辉,杨海明,等.红色文化资源助力铸牢中华民族共同体意识:功能机理与实践路径[J].广西社会科学,2025(03):174-180.
[4]石书臣,张朋林.习近平关于红色文化重要论述的德育思考[J].思想政治教育研究,2019(05):1-6.

[5]沈成飞,连文妹.论红色文化的内涵、特征及其当代价值[J].教学与研究,2018(01):97-104.
[6][10]罗燕.走向理解的红色文化教育:意蕴与实现[J].现代大学教育,2025(03):66-71.
[7][11][14]夏雪梅.跨学科项目化学习:内涵、设计逻辑与实践原型[J].课程·教材·教法,2022(10):78-84.
[8]李刚,吕立杰.大概念课程设计:指向学科核心素养落实的课程架构[J].教育发展研究,2018(Z2):35-42.
[9]余胜泉,胡翔.STEM教育理念与跨学科整合模式[J].开放教育研究,2015(04):13-22.
[12]陆赢赢.南雄红色文化符号的识别与传播策略分析——项目式学习视角下高中红色文化跨学科教学实践研究[A].2025教育教学创新发展经验交流会论文集(上册)[C].广东省南雄中学,2025:199-200.
[13]梁全德,胡晓虹.跨学科视域下的红色文化整本书阅读——以《红岩》教学为例[J].语文建设,2025(19):34-38.
[15]刘书银.高中红色文化跨学科主题学习实践研究[J].语文建设,2025(23):88.
[16]詹泽慧,季瑜,赖雨彤.新课标导向下跨学科主题学习如何开展:基本思路与操作模型[J].现代远程教育研究,2023(01):49-58.
[17]伍红林,田莉莉.跨学科主题学习:溯源、内涵与实施建议[J].全球教育展望,2023(03):35-47.

(责任编辑:孙冰玉)

Core Competencies-based Interdisciplinary Thematic Learning of Red Culture:
Value Positioning, Logical Rationale, and Curriculum Mapping

WANG Tong^{1,2}

(1 Hainan Normal University, Haikou, Hainan 571127, China;
2 Qiongtai Normal University, Haikou, Hainan 571127, China)

Abstract: The current dilemmas of disciplinary fragmentation and superficial symbolization in Red Culture education urgently require a breakthrough through the paradigm of Core Competencies-based interdisciplinary thematic learning. The educational transformation from unidirectional inculcation to competency symbiosis establishes a value logic centered on the embodiment of political identity, the deepening of historical rationality, and the presence of cultural aesthetics. A theoretical framework comprising the “One Core, Two Rings” literacy matrix, content reconstruction based on Big Ideas, and hermeneutic circular understanding systematically reveals the internal generative mechanism of interdisciplinary learning. Furthermore, three hierarchically progressive curriculum maps-Parallel Combination, Vertical Progression, and Conflict Decision-provide concrete operational models for deep inquiry across different cognitive stages. Implementation strategies based on knowledge mapping, interdisciplinary community building, and the transformation of performance assessment constitute key practical support for breaking disciplinary barriers and implementing the fundamental task of fostering virtue through education.

Key words: red culture; core competencies; interdisciplinary thematic learning; curriculum mapping; fostering virtue through education

新课改背景下教师课程领导力的困境突围与实现路径

——基于社会资本理论视角的分析

兰 甜¹, 高 吉²

(1 福建师范大学, 福建 福州 350007; 2 新疆师范大学, 新疆 乌鲁木齐 830017)

[摘 要]新一轮课程改革对教师角色提出新要求,强调教师需从课程执行者转变为课程领导者。当前教师课程领导力发展面临教师课程意识欠缺与能力不足、个人主义文化与社会网络封闭、评价制度偏差与资源保障缺位等多重困境。基于社会资本理论视角,教师课程领导力的发展依赖于人力资本、社会资本与象征资本的协同积累与转化:人力资本奠定专业根基,社会资本通过关系网络促进资源流动与协作信任,象征资本则赋予教师权威与认同。破解教师课程领导力发展面临的困境,其现实路径包括系统培育教师课程领导所需的核心资本、促进三类资本的互动转化与价值增值,构建支持教师课程领导力的教育生态系统,从而推动教师课程领导力的持续发展。

[关键词]课程领导力;社会资本理论;新课程改革

[中图分类号]G420 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0129-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.019

2022年4月,教育部正式颁布《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,标志着新一轮课程改革的全面启动,课改的实现需要教师课程领导力的发挥。《义务教育课程方案(2022年版)》强调了教师在课程实施中的重要作用,如教师要引导学生参与学科探究活动,经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程,体会学科思想方法^[1]。同时,各学科课程标准进一步细化了这一要求。例如,在数学学科中要求“改变过于注重以课时为单位的教学设计,推进单元整体教学设计,体现数学知识之间的内在逻辑关系,以及学习内容与核心素养表现的关联”^[2]。科学、艺术等课程标准则倡导“设计并组织实施基于探究的学科实践”及“开发具有地域特色的校本课程”^[3-4]。这些表述共同勾勒

出新政策背景下教师角色的深刻转型:教师不只是课程的实施者,更需要有课程领导力^[5]。

自哈里·帕索提出“课程领导”概念以来,它既是指教师设计和规划课程的能力,又是教师的决策能力和调控能力,包括为学生设计个性化教学、备课和设计校本课程等,也包括营造学习氛围、激励学习兴趣、实施有效教学等^[6]。教师课程领导力体现权利的共享,它要求教师对自身的教学要有深刻的思考,要由知识的“传授者”转型为课程的“领导者”。尽管教师课程领导力在政策、理论层面呼声高涨,但其在实践场域中的发展却呈现出显著的“实践悬空”现象。一方面,传统的“教材本位”观念使许多教师习惯于成为知识的搬运工和灌输者,缺乏课程意识,领导意愿不足^[7];另一方面,课程

[收稿日期]2026-01-04

[基金项目]国家社科基金高校思政课研究专项“伟大建党精神融入新疆高校立德树人教育研究”(项目编号:22VSZ084)。

[作者简介]兰甜(2000-),女,浙江衢州人,福建师范大学教育学院博士生;主要研究方向:课程与教学论。高吉(1990-),男,山西太原人,新疆师范大学马克思主义学院讲师;主要研究方向:高校思政课教学、马克思主义基础理论。

规划、资源开发等课程领导能力并非与生俱来，而相关的专业培训和支撑体系却未能及时跟上，导致教师“知易行难”。已有研究倾向于从个体维度剖析问题，将教师课程领导力不足主要归因于教师个人的知识、能力与意愿^[8]，提出的对策也多是“赋能”“培训”等^[9]，这在一定程度上忽视了教师个体所处的社会网络与结构因素的强大影响。

社会资本理论是20世纪70年代以来社会学、经济学和政治学等领域的重要分析框架，它突破了传统资本理论仅关注物质和人力资本的局限，将社会关系网络视为一种能够带来价值的资源。该理论的核心主张是：行动者通过其所嵌入的社会关系网络，能够获取并利用这些关系中所蕴含的实际或潜在的资源，从而实现特定目标^[10]。事实上，教师成为课程领导者的过程可以被视为一个获取和积累这些不同形式资本的过程。本研究引入社会资本理论作为全新的分析视角，将对教师课程领导力的分析焦点从孤立的个体转向其嵌入的社会网络，深入探究教师课程领导力发展的现实困境，从而提出困境突围的实现路径。

一、教师课程领导力发展的现实困境

在新课程改革持续深化的背景下，中小学课堂正被期待从传统的知识传递场域，转变为培养学生核心素养的育人空间。这也意味着教育实践对教师的课程角色提出了更高的要求。新课改背景下的教师课程领导力，本质上是对传统教师角色的深刻重构与超越。传统意义上，教师主要扮演着“课程执行者”与“知识传授者”的角色，其核心任务是高效地传递既定教材内容，完成预设的教学目标。然而，新课改背景下的课程领导力则要求教师转变为课程的“主动设计者”“动态调适者”和“协同引领者”^[11]。当前我国教师课程领导力的提升仍面临诸多现实困境，主要包括三方面。

（一）个体层面：教师课程意识欠缺与能力不足

从教师个体来看，其课程意识和课程领导力直接影响教学质量。然而，许多教师在实际教学中存在课程意识薄弱和课程领导力不足的问题，制约了教育改革和教学效果的提升。

意识决定行为，因此教师只有“具备了足够的课程意识，才能更好地指导自身的教育教学实践”。教师的课程意识是指教师对其自身在课程决策和实施过程中地位与作用的信念以及其对自身如何进行

有效教学的想法。其中教师所具有的批判意识、创新意识、敏感意识等都可以属于教师的课程意识。首先，教师课程意识淡薄主要体现在课程主体意识的缺乏、课程批判意识的薄弱和课程整体意识的模糊。教师课程主体意识的缺乏主要表现在教师经常将自己定位为“被动的执行者”或“教材的搬运者”，其专业实践严格局限于教科书与教学参考书的框架之内。教师也在基于教科书的课程实施中成为照本宣科的“教书匠”^[12]，而非积极的课程建构者。根据课程专家斯奈德的课程实施取向理论，我国教师群体普遍处于“忠实取向”阶段，尚未迈向“相互调适”或“课程创生”取向阶段^[13]。主体意识的缺失，从根本上削弱了教师参与课程领导的内在动力。其次，教师往往将课程标准与教材内容视为不容置疑的“法定知识”，缺乏对其背后价值取向、知识逻辑与学生适切性的必要反思。这使得教师难以根据具体教学情境与学生真实需求，对课程进行必要的调适与优化，与新课改所倡导的“用教材教而不是教教材”^[14]的理念相去甚远。最后，教师课程整体意识的模糊则表现在教师往往拘泥于具体的课时教学，缺乏对学科知识体系、学段衔接、跨学科融合等课程整体架构的把握能力。这也与新课标中强调的“核心素养导向”和“单元整体设计”的要求形成鲜明对比。整体意识的不足，使教师难以胜任课程系统化设计与实施的专业使命。

教师课程领导力的欠缺主要体现在课程设计能力、课程资源开发能力和课程评价能力这三个方面。教师课程设计能力的不足主要表现在教师在进行课程设计时局限于“课时碎片化”，忽略了课程体系的整体关联性。而《义务教育课程方案（2022年版）》中明确提出：“探索大单元教学，积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动，促进学生举一反三、融会贯通，加强知识间的内在关联，促进知识结构化。”^[15]这一要求直接针对传统单课时教学的碎片化问题，强调教师需从单元整体视角重构教学内容。教师课程资源开发能力的欠缺主要表现在教师开发的资源多局限于教材、教辅资料、网络课件等，时常忽视学生的生活经验、地方特色、跨学科关联等，这就导致当教师面对“双新”背景下的教学要求时，往往陷入“巧妇难为无米之炊”的困境。这不仅限制了课程实施的丰富性，也制约了教师课程创造力的发挥。此外，在课程评价中，教师更多关注课堂教学效果的即时反馈与学生学业成绩的评价，而极少对课程目标本身的适切性、课

程内容的科学性以及课程整体实施的有效性进行系统评估。这就导致教师习惯成为被评价者,而非课程的评价者与改进者,使得课程评价主体受到局限,从而影响教师对课程的领导。

(二)群体层面:个人主义文化与社会网络封闭

在新课改强调协作与创新的背景下,教师课程领导力的发展却始终面临深层阻碍,这不仅源于个体层面意识与能力的不足,更受到学校内部文化生态与交往结构的深刻制约。

一方面,“专业个人主义”文化在观念与行为层面消解了教师协作的意愿与基础。学校内部的“个人主义文化”形态是阻碍课程领导力生成的重要群体性因素。有人将学校形象地描述为“蛋箱式结构”(egg crate school)。也就是说,学校里的每一个教室都是一个独立王国,教师就是每一个独立王国的国王,每一个“王国”里发生的事情与其他“王国”之间既没有多少相似性,也没有必然的联系,因而教室里所发生的所有问题都必须依靠教师个人独立面对和解决。这样一种工作方式使教师之间很少有交流、合作和互助活动。当这种独立工作方式成为整个教师群体的主流价值观,并进而决定了教师的职业行为时,“个人主义文化”便成为一种典型的教师文化形态^[16]。在这样的背景下,教师间缺乏深厚的情感信任与专业信任,担心自己的创新尝试被视为“标新立异”或“能力不足”,从而倾向于保持封闭状态,避免深入的专业对话。这使得课程创新所需的“试错”空间被极大压缩,集体反思与协同改进难以发生。同时,由于缺乏明确的目标、制度化的协作规范以及对课程建设的共同责任感,即便存在形式上的教研活动,也往往因责任分散、目标模糊、贡献与回报不匹配而流于形式,无法凝聚成推动课程持续革新的内生动力。

另一方面,教师社会网络的封闭性与稀疏性,在一定程度上限制了社会资本流动与整合。课程领导力的发展有赖于教师能够从其社会网络中获取丰富的信息、知识、支持等资源。教师的专业交流多局限于同一学科组、同一年级组等内部“强关系”网络,这种封闭网络虽然能强化内部认同,但信息冗余度高,难以接触到异质性的思想、前沿的课程理念与创新的实践案例^[17]。与此同时,教师与校外专家、高校研究者等课程创新所必需的“弱关系”节点连接薄弱,网络整体稀疏,导致在推进校本课程、项目学习等实践时,常因

缺乏专家指导、场地支持与特色素材而使创新设想步履维艰。

(三)制度层面:评价制度偏差与资源保障缺位

教师课程领导力的发展不仅受个体认知与群体文化的制约,更深受制度环境的形塑。当前教育体系中,评价制度的导向偏差与资源保障的系统性缺位,从制度层面构成了制约教师课程领导力发展的结构性障碍。

一方面,评价制度的错位使课程领导行为陷入“动力困境”。当前对教师的评价标准主要还停留在具体活动是否开展、学时数量是否达标的层面上,对过程和效果的评价涉及不足。这种评价方式往往容易形成对教师的教学评价不客观、不公平的现象,极大地挫伤教师的教学热情和积极性。同时,这种“重结果、轻过程”的评价取向,会使课程开发、跨学科整合等具有长期性、内隐性的领导力贡献难以被有效识别与认可,导致教师在“理性计算”下更倾向于完成可测量、高权重的任务,而将课程创新边缘化。此外,教师评价权高度集中于学校管理层,教师本人、同事、学生及家长等多主体参与评价的机制尚不健全。这种自上而下的评价模式强化了教师的“被管理者”身份,固化了其作课程执行者的角色定位,从而在制度层面抑制了其作为课程领导者所必需的专业自主性与决策参与度。

另一方面,资源保障的系统性缺位使课程领导实践面临“支持困境”。课程领导活动的开展需要持续、整块的非教学时间,然而,一线教师普遍面临繁重的教学任务、班级管理事务及各种行政工作,其工作日程已被高度“碎片化”和“饱和化”,课程研究与协作难以开展;在专业支持上,针对课程设计、资源开发等关键能力的系统培训稀缺,教师面对课程创新挑战时易因能力不足而退回“舒适区”;此外,经费、场地等物质条件的匮乏,也使许多课程方案在从构想走向落地的过程中步履维艰,限制了课程领导的实践广度与深度。

二、社会资本视角下的教师课程领导力发展

法国社会学家皮埃尔·布尔迪厄最早系统阐述了社会资本概念。他在《资本的形式》中指出资本主要划分为四种根本类型:经济资本、文化资本、社会资本和象征资本。其中,社会资本是个人或群体通过拥有持久的社会网络关系而获得的实际或潜

在资源的集合；文化资本分为具身化形态、客观化形态和制度化形态；象征资本则是如声望、荣誉等被社会认可的无形资源。这三类资本共同构成了理解教师课程领导力发展的关键理论视角^[18]。教师课程领导力的发展绝非在真空中独立完成，它本质上是一个需要大量资源投入和支撑的综合性能力构建过程。教师成为课程领导者的过程，可以被视为一个系统性地获取、积累与运用多种形式资本的动态过程。

（一）人力资本：教师课程领导力的专业根基与内在动能

人力资本涉及一个人的知识、技能和专门知识，是通过发展所可得、能够以新的方式发挥作用的技能和能力。具体而言，在专业发展领域，人力资本“关乎个人才能”，也“涉及教师在职业工作中所需具备并持续发展的知识与技能”。它与教师课程领导力之间存在着一种互为因果、相互驱动的共生关系。一方面，人力资本是课程领导力的专业权威与信誉的来源，也为课程创新与实践的能力奠定了基础。一位在学科知识、课程理解、教学法方面拥有深厚积淀的教师，其提出的课程创见才更具科学性、可信度，从而自然获得同行的认可与追随。这种由精深专业知识所确立的权威，是课程领导力的合法性基础。课程领导力的核心行动，如课程体系的规划、校本课程的开发等，这些无一不是高度复杂的专业活动。它要求教师不仅精通“如何教”，更要深刻理解“为何教”和“教什么”，这也直接影响着教师课程领导实践的深度与质量。另一方面，教师课程领导力驱动着知识的实践性转化与深化。在课程领导的实践中，教师是动态知识的创造者与生成者。为了解决课程中遇到的实际问题，教师会主动检索理论、研究案例、进行反思，这一过程极大地促进了外在理论性知识向内隐的、个性化的实践性知识的转化。这种在“做中学”中获得的知识，更具情境适应性与迁移价值。

（二）社会资本：教师课程领导力的资源桥梁与协作黏合剂

社会资本是“现实或潜在的资源的集合体，这些资源与拥有或多或少与制度化的共同熟识和认可的关系网络有关，即与一个群体中的成员身份有关，可为每个成员提供集体拥有资本的支持”。其核心在于“关系”，而教师课程领导力本质上是一种教师在专业实践中的关系性存在^[19]。其发生与发展深深地嵌入复杂的社会关系网络中。一方面，

社会资本是教师获取关键信息、知识与发展机会的桥梁。教师课程领导力的提升需要教师超越个人视野，接触前沿的教育理念、课程设计方法与成功的实践案例。而教师拥有的社会网络，包括与同事、校领导、家长、社区乃至高校专家的关系，是其获取课程开发灵感、先进教学理念、实践性知识以及政策信息的关键渠道。正如社会学家林南所指出的，社会关系网络是信息流动的重要渠道，行动者可以通过其社会联系获取对行动有用的信息^[20]。一个丰富、开放的社会网络，能够为教师提供其在课程设计、实施与评价中所必需的多样化资源，克服“信息孤岛”和“资源瓶颈”的困境。另一方面，社会资本中的信任与规范是教师开展课程协作的黏合剂。课程领导力绝非意味着教师单打独斗，其重要体现是能够领导年级组、教研组或项目团队共同进行课程开发与实施。这一过程高度依赖成员间的信任、互惠规范和共享的愿景，这些正是社会资本的核心要素。当教师身处一个高社会资本的集体中，同事间的信任降低了协作的心理成本和交易成本，共享的规范使得大家愿意为共同目标付出努力，这使得跨学科整合、大单元教学等复杂课程改革任务成为可能。因此，社会资本不仅为教师课程领导力提供了关键的外部资源供给，更通过其内在的信任与规范机制，为课程协作提供了必要的社会性支撑，二者共同构成了教师课程领导力发展的关系性基础。

（三）象征资本：权威合法性的来源与集体认同的凝聚

教师课程领导力的有效实施，最终需要转化为一种能够让他人自愿追随的影响力与权威。这种非强制性的权威，其本质是布尔迪厄所提出的象征资本，即被广泛认可为正当、合法的声誉、名望与信誉。它为教师课程领导力赋予专业权威与合法性。一位教师的课程领导能力与成效，需要被“看见”、被“认可”才能转化为影响力。正如斯皮兰等人所指出的：“一个人所拥有的资本形式，只有在他人认可时才具有价值。”特别是当一位教师拥有特级教师、名师工作室主持人或重大教学成果奖获得者的头衔时，这些制度性认可的象征资本便转化为一种强大的专业信誉。这种由声望所赋予的权威，能够有效降低课程领导过程中所面临的质疑与阻力，其倡议也更加容易被同行教师接纳和追随。此外，象征资本具有强大的感召力，它能够凝聚集体认同并且动员其他教师的参与。一位德高望重的教师领导

者,其个人声望往往能够超越其具体职位,成为一种精神旗帜,从而激发同行教师的情感认同与专业投入。在象征资本的凝聚下,课程改革不再是一项冰冷的行政任务,而是一项值得为之奋斗的、有威望者领航的专业事业,从而极大地提升了团队的凝聚力与行动力。

三、教师课程领导力发展的现实路径

资本,作为一种重要的分析工具,能够帮助我们深入理解教师课程领导力发展的内在机制。它不仅揭示了社会、文化和制度等资源在教师课程领导力构建中的关键作用,还为教师课程领导力培育提供了切实可行的方案制定依据。

(一)盘活与赋能:系统培育教师课程领导力所需的核心资本

首先,在个体层面,应深化人力资本投资,实现从“培训”到“赋能”的转变。传统培训多停留于零散技能的灌输,因此,传统的技能培训应升级为支持教师进行课程创生的系统性赋能,特别是围绕新课标中所要求的“大单元教学设计”“跨学科整合”“课程评价优化”三大关键能力。这包括:开设聚焦于课程哲学、设计思维与行动研究的方法论课程;推行“工作坊+导师制”的混合式培养模式,由资深课程领导者提供持续的专业指导;鼓励并支持教师围绕真实的课程问题开展微课题、微研究,在实践反思中构建个人实践性知识,为其课程领导奠定坚实的专业根基。

其次,在群体层面,应让社会资本成为资源流动的“桥梁”。学校应有意识地打破“蛋箱式”结构,构建开放、互信的专业网络,从“校内协同”与“校外链接”双维度重构教师社会关系网络。一方面,可以在校内重构教研协作形态,打破学科、年级壁垒,建立“课程创新共同体”。另一方面,链接校外多元支持主体,推动教师与高校研究者、校外专家、社区工作者等建立常态化联系。

最后,在制度层面,需重构评价与评优机制,让象征资本成为教师课程领导的“激励引擎”,实现从“隐性”到“显性”的认可。教育管理部门及学校需要改革评价与激励体系,使教师的课程领导贡献可见、可评、可奖。

(二)协同与循环:促进三类资本的互动转化与价值增值

课程领导力的发展也是一个在社会互动中不断学习、实践和反思的循环过程。而教师课程领导力

的可持续发展,关键在于促成社会、人力与象征资本之间的良性循环与价值增值。这三种资本并非彼此孤立,而是在动态实践中相互转化、彼此滋养。

人力资本的积累并非单纯的个人闭门造车,社会资本在其中扮演着至关重要的“催化”和“赋能”角色。一方面,社会网络是教师隐性知识传递与转化的关键场域。教师课程领导力所需的大量知识,尤其是实践性知识(如如何设计驱动性问题等),具有高度的默会性和情境性,很难通过正式的培训完全获得。这些知识最有效的传递方式是通过“师徒制”“同侪观摩”“协作备课”等社会性互动来实现。另一方面,社会资本能有效放大教师个体人力资本的效益。一个教师即使拥有很高的个人专业素养,若其处于一个封闭、孤立的环境中,其影响力也仅限于自己的课堂。而社会资本则能将其人力资本“辐射”出去,使其思想、方案和做法能够通过协作网络被更多人知晓、讨论和采纳,从而真正实现“领导”之效。反之,教师也能从网络中其他成员那里获得反馈和挑战,从而反思和精炼自己的知识,实现人力资本的进一步增值。此外,当教师利用其深厚的人力资本与广泛的社会资本取得卓越的课程领导成果时,这一实践成效便成为其积累象征资本(如专业声誉、权威)的最坚实依据。反之,象征资本赋予教师的“号召力”,能吸引更多同行、专家愿意与其建立合作关系(如其他学校教师申请加入其工作室,专家主动提供服务),进一步扩大社会资本网络,形成“资本积累—能力提升—权威强化”的良性循环。

(三)嵌入与整合:构建支持教师课程领导力的教育生态系统

教师课程领导力的发展需要超越零散的措施,将其嵌入到一个更为宏观、支持性的教育生态系统之中。该系统以共享的愿景为引领,以支持性的制度为保障,以持续的文化建设为土壤。首先,学校乃至区域层面应确立一个关于“优质课程”与“卓越教学”的清晰、共同的愿景,为教师的课程领导行为提供方向感和意义归属。其次,需进行相应的制度协同改革。一方面,可以实施更加尊重教师专业自主权的分布式领导模式,转变学校“自上而下”的管理模式,赋予教师在课程设计、资源选择、评价方式上的部分决策权。另一方面,应保障教师用于课程研究与开发的“专业时间”,避免教师因“时间碎片化”无法开展深度课程研究。最后,培育以“专业合作”“开放反思”和“集体责任”为特征的新

型教师文化,从根本上替代“专业个人主义”文化。
学校积极营造认可氛围,强化课程领导价值认同。

参考文献:

[1]教育部.义务教育语文课程标准(2022 年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:13.
[2]朱先东.数学整体性教学设计[M].北京:中国农业大学出版社,2022:7.
[3]教育部.义务教育科学课程标准(2022 年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:4.
[4]教育部.义务教育艺术课程标准(2022 年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022:112.
[5]王淑芬.教师课程领导力的理论建构和实践样态[M].北京:中国社会科学出版社,2023:12.
[6]陈丹,许甜.促进学校变革的学校领导实践探索[M].北京:首都师范大学出版社,2022:9.
[7]曹周天.学校课程领导的实践困境及其超越[J].教育理论与实践,2017(13):59-62.
[8]陈莉.教师课程领导力发展的困境与突破[J].教学与管理,2019(15):62-64.
[9]叶丽萍,朱成科.我国教师课程领导力提升的困境及其出路[J].当代教育科学,2014(08):20-22.
[10]Coleman,J. Social Capital in the Creation of Human Capital[J]. American Journal of Sociology, 1988 (94): 95

-120.
[11]黄云峰,朱德全.教师课程领导力的意蕴与生成路径[J].教学与管理,2015(04):1-3.
[12]崔允灏.课程实施的新取向:基于课程标准的教学[J].教育研究,2009(01):74-79,110.
[13]朱家存,李福华.中学教育基础[M].合肥:安徽师范大学出版社,2016:1.
[14]王培坤.回归素朴本真的语文教学[M].秦皇岛:燕山大学出版社,2022:10.
[15]教育部.义务教育课程方案(2022 年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:14.
[16]邓涛,孙启林.论个人主义教师文化及其变革[J].比较教育研究,2007(06):26-30.
[17][20]何宏非.弱关系的力量[M].北京:北京理工大学出版社,2020:7.
[18]Qian, H, Walker, A. Becoming a teacher leader: capital acquisition and accumulation[J]. Cambridge Journal of Education,2023(04):535-558.
[19]陈国民,祝怀新,林杨.教师课程领导力的内涵诠释、构成要素与实践路径[J].中国教师,2022(05):31-34.

(责任编辑:姜佳宏)

The Breakthrough and Realization Path of Teachers’ Curriculum Leadership
under the Background of New Curriculum Reform-Analysis
Based on the Perspective of Social Capital Theory

LAN Tian¹, GAO Ji²

(1 Fujian Normal University, Fuzhou, Fujian 350007, China;
2 Xinjiang Normal University, Urumchi, Xinjiang 830017, China)

Abstract: The new round of curriculum reform has set new requirements for teachers’ roles, emphasizing the need for educators to transition from “curriculum implementers” to “curriculum leaders”. Currently, the development of teachers’ curriculum leadership faces multiple challenges, including insufficient curriculum awareness and capabilities, individualistic culture and closed social networks, as well as biased evaluation systems and inadequate resource support. From the perspective of social capital theory, the development of teachers’ curriculum leadership relies on the coordinated accumulation and transformation of human capital, social capital, and symbolic capital; human capital lays the professional foundation, social capital facilitates resource flow and collaborative trust through relational networks, while symbolic capital endows teachers with authority and recognition. Practical approaches to overcoming these challenges include systematically cultivating core capital required for curriculum leadership, promoting interactive transformation and value-added of the three types of capital, and building an educational ecosystem that supports teachers’ curriculum leadership, thereby driving its sustainable development.

Key words: curriculum leadership; social capital theory; new curriculum reform

教育家精神引领教师教育课程建设的困境与突破

常海洋^{1,2}, 张 钰¹

(1 河南大学, 河南 开封 475004; 2 河南省教师教育发展研究中心, 河南 郑州 450046)

[摘要]在新时代教育强国战略与全球教育变革的双重背景下, 如何以中国特色教育家精神引领教师教育课程建设, 已成为一项兼具理论价值与实践紧迫性的核心议题。教育家精神引领教师教育课程建设, 不仅体现了立德树人根本任务下教师核心素养的当代诠释, 而且构成了教育强国战略下教师队伍建设的根本性保障, 更提供了全球教育变革中教师专业发展的中国方案。如何协调文化传承使命与全球教育视野之间的张力, 同步夯实师德根基与强化专业身份认同, 以及在教学实践中实现教育智慧与技术应用的有机融合, 是当前教师教育课程建设面临的主要挑战。构建以教育家精神为核心的教师教育课程体系, 需以文化传承为根基实现教师创新能力的深度涵育, 以师德养成为核心实现教师专业认同的持续建构, 以数智技术为动力赋能教师教学实践的协同创新。

[关键词]教育家精神; 教师教育; 课程建设; 教师专业发展

[中图分类号]G451 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0135-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.020

在全面建设社会主义现代化国家的新征程中, 教师教育被赋予了前所未有的战略意义。党的二十大报告中明确提出, 要坚持教育优先发展, 加快建设教育强国, 为中华民族伟大复兴提供坚实支撑。而教育家精神将中国厚重的师道传统、新时代教师队伍的共同价值和广大教师弘道育人的使命凝练升华, 构筑了广大师者共同的精神家园, 赋予了新时代人民教师更加崇高的使命和追求^[1]。教育家精神为教师教育课程体系重构提供了重要的理论指引与实践向度, 这既是回应其在理论、实践与价值维度所面临突出问题的必然选择, 也是构建具有中国特色、文化底蕴与时代精神的教师教育模式的关键路径。本文立足于教育家精神的理论内涵与现实观照, 通过梳理教师教育课程改革的相关研究, 剖析

当前我国教师教育课程体系的核心问题, 进而探讨教育家精神引领下课程体系的建构逻辑与发展方向, 以期为我国教师教育改革提供学理参照与实践进路。

一、时代叩问: 教育家精神引领教师教育课程建设的价值自觉

教育家精神的时代彰显, 为教师教育课程建设注入了深刻的价值自觉与行动方向。它推动课程体系超越单纯的知识传递与技能训练, 转而聚焦于教育者内在信念的塑造与使命感的唤醒。教育家精神引领教师教育课程建设, 在个体层面上, 体现了立德树人根本任务下教师核心素养的当代诠释; 在国家层面上, 构成了教育强国战略下教师队伍建设的

[收稿日期]2026-02-08

[基金项目]河南大学2026年度本科教学改革研究与实践项目“教育家精神融入教师教育课程体系的实践路径研究”(项目编号: HDXJJG2026-058); 中国博士后科学基金第18批特别资助项目“基于他者性的导师与研究生互动模式与路径研究”(项目编号: 2025T180454)。

[作者简介]常海洋(1991-), 男, 河南禹州人, 博士, 河南大学教育学部讲师、硕士生导师, 河南省教师教育发展研究中心研究员; 主要研究方向: 教师教育。张钰(2000-), 女, 河南三门峡人, 河南大学教育学部硕士生; 主要研究方向: 教师教育。

根本性保障；在世界层面上，提供了全球教育变革中教师专业发展的中国方案。

（一）立德树人根本任务下教师核心素养的当代诠释

立德树人，立德是基础，树人是核心；德不立，则人不成^[2]。立德树人作为教育的根本任务，不仅明确了新时代教育工作的价值导向，更对教师核心素养提出了具有时代特征的全新要求。教育家精神，恰恰为这种整体性建构提供了最生动、最深刻的精神图谱与实践指引，成为立德树人在教师主体层面的集中彰显与时代性表达。一是立德树人根本任务要求教师核心素养必须实现德与才的深度统一，并发挥价值引领作用^[3]。传统教师专业发展范式往往侧重于教学法知识、学科内容知识等维度，而立德树人则将德置于优先和统摄地位。教育家精神所蕴含的理想信念、道德情操、育人智慧以及躬耕态度，正是对这种大德的完整诠释。二是立德树人的实践属性要求教师核心素养必须超越静态的知识储备，发展为一种在复杂教育情境中解决真实问题的实践性智慧^[4]。这种智慧体现在能否在尊重规律的基础上进行创造性教学，能否在面临伦理困境时做出富有教育意义的抉择，能否在琐碎的日常工作中持续注入教育热情与人文关怀。因此，对教师核心素养的当代诠释，必须包含这种在复杂、动态的育人实践中生成、反思与提升的实践性素养，其本质是教育家精神在具体行动中的创造性展现。三是立德树人的时代使命要求教师核心素养必须具备开放、发展与创新的内在品格，以回应社会变迁与未来挑战。在数字时代，这意味着教师必须具备融合技术赋能与人文关怀的智慧教育能力，这种动态发展的素养确保了教师始终站在时代前沿，以发展的眼光和创新实践履行立德树人的崇高职责。

（二）教育强国战略下教师队伍建设的根本性保障

教育家精神引领下的教师教育课程重构，是新时代培育大国良师、落实教育强国战略的必然要求^[5]。教育强国战略的实施，进一步将教师队伍建设提升至支撑国家教育发展的根本性地位。在这一战略框架下，以教育家精神引领教师教育课程建设，具有深远的保障意义。教育家精神为教师教育课程注入了立德树人的价值灵魂。面对国家创新驱动发展战略的紧迫需求，面对人民群众日益增长的优质教育需求，实现高质量教师队伍建设目标，需要从“为党育人、为国育才”与人才引领发展的高

度，将教师队伍建设置于优先位置^[6]，使教师培养过程与国家战略需求形成内在的价值统一。同时，教育家精神赋予教师教育课程以面向未来的战略视野，它引导课程建设超越对现状的简单适应，着眼于培养能够引领教育变革、支撑国家长远发展的卓越教师。教育家精神是引领新时代教师队伍建设的精神航标，更是建设教育强国所需高质量教师队伍的价值灯塔^[7]。教师教育课程在传递专业知识的同时，更注重培育教师的创新意识、批判思维与战略眼光，使其具备回应时代挑战、推动教育现代化的关键能力。更重要的是，以教育家精神为引领的课程建设，从根本上塑造着教师队伍的精神气质与专业品格。它使教师教育成为一项凝聚价值共识、激发内在动力的系统工程，为打造一支兼具深厚教育情怀与卓越专业能力的高素质教师队伍提供了坚实的精神根基与可持续的发展动能。因此，将教育家精神深度融入教师教育课程体系，是从价值根基与精神源头上为教师队伍建设提供的根本保障。这种保障不仅体现在教师专业能力的提升，更体现在为国家教育事业的可持续发展培育了坚定的价值认同者与积极的能力贡献者。

（三）全球教育变革中教师专业发展的中国方案

在全球教育变革浪潮中，各国都在探索教师专业发展的新路径。从“教师作为学习专家”到“教师作为变革推动者”^[8-9]，国际共识正在形成：教师的角色必须从知识传授者转变为学习促进者、创新实践者、社区建设者。在这一全球背景下，中国教师专业发展需要找到既符合国际趋势又立足本国实际的发展进路，而教育家精神正是这一进路的核心标识。这一本土回应的首要意义在于确立了中国教师专业发展的文化根基。教育家精神正是这一文化传统在当代的创造性转化、创新性发展，它既汲取了中华优秀教育传统的精髓，又融入了社会主义核心价值观的时代内涵，为教师专业发展提供了深厚的文化滋养与价值引领。教育家精神的核心特质根植于中国独特的历史、理论与实践之中，具有崇高的民族气度与鲜明的时代向度^[10]。在全球教育变革的对话中，这一中国进路既展现了中国特色，也贡献了中国智慧。它表明，教师专业发展不仅需要先进理念的引领，更需要文化土壤的滋养；不仅需要国际视野的拓展，更需要本土实践的深耕；不仅需要个体能力的提升，更需要生态系统的优化。当教育家精神成为教师专业发展的核心引领时，中国

教师就不仅是在掌握教学技能，更是在传承文化使命；不仅是在适应教育变革，更是在塑造教育未来。更为重要的是，它为全球教育变革提供了多元化的解决方案，打破了教师专业发展的单一模式迷思，展现了教育现代化道路的多种可能性。在这个意义上，以教育家精神为核心的教师专业发展中国进路，不仅是中国教育的自觉选择，也是中国对世界教育发展的独特贡献。

二、承袭与嬗变：教育家精神融入教师教育课程的理论进阶

教育家精神与教师教育课程的融合，既是价值传承的历史命题，更是范式重构的时代课题。这一融合过程，本质上是在回应“培养什么样的教师”以及“如何培养教师”这一根本性追问。它要求我们超越将教育家精神仅视为外在道德标尺或历史遗产的静态理解，转而深入探究其如何作为一种活化的文化基因与实践性知识，内在地参与并重塑教师专业身份的形成过程。这并非简单的元素添加，而是触及教师教育认识论基础与价值生态的深层互动，旨在构建一种使精神引领与专业成长相互滋养、历史智慧与当代实践彼此叩问的生成性课程文化。

（一）教育家精神与教师教育课程的基因关联

教育家精神与教师教育课程共同构成了教师专业发展的精神图谱与行动路径。这种关联不仅体现在育人愿景的高度一致，更在于内在意涵的深度共通，二者相互渗透、彼此塑造，形成了教师教育的完整生态。从价值使命的角度看，教育家精神与教师教育课程在目标上具有一致性。教育家精神的核心在于对“培养什么人”这一根本问题的深刻回答，无论是孔子的“有教无类”还是陶行知的“生活教育”，都指向了以学生全面发展为中心的价值追求。这种精神并非抽象的道德训诫，而是具体化为对每一个生命独特性的尊重、对教育规律的科学探索、对社会责任自觉担当。而教师教育课程作为精神落地的实践载体，其设计逻辑与教育家精神高度同构，课程目标不仅关注教学技能的传授，更注重未来教师教育信念的培育。从知识社会学视角看，教育家精神与教师教育课程共享着对教育本质的深层理解。教育家精神是教师专业素养、道德情操、责任担当与家国情怀的整体性集中表达，与教师教育课程内容的整体性需求相一致^[11]。教育家精神并非凝固的遗产，而是在与时代对话中不断丰富的活传统；教师教育课程也非静态的蓝图，而是随着教

育实践不断调整的开放系统。二者都超越了技术理性层面，触及教育的存在论意义——教育不仅是知识的传递，更是文化的延续、价值的塑造和意义的生成。教育家精神与教师教育课程的基因关联，构筑了教师专业发展的意义坐标系，这种关联启示我们，教师教育课程的改革必须超越工具理性思维，在精神传承与课程创新之间建立良性互动，唯有如此，方能培养出专业能力扎实、教育情怀深厚的新时代教师。

（二）教育家精神对传统教师教育课程范式的超越

教育家精神对传统教师教育课程范式的超越体现在从技术理性范式向价值理性范式的根本转变，这种超越不是对传统的简单否定，而是在继承基础上的创新发展，是对教育本质的回归和深化。在课程目标上，教育家精神超越了传统范式对教学技能的片面强调，意味着课程目标要从注重外在行为表现转向注重内在品质养成。教育家精神所倡导的理想信念、道德情操和育人智慧，为课程目标注入了价值内涵，使教师培养从职业训练升华为专业成长。在课程内容上，教育家精神超越了传统范式对学科知识的过度依赖，这不是否定学科知识的重要性，而是重新定位学科知识在教师专业发展中的作用。教育家精神要求课程内容关注教育的复杂性和情境性，融入实践案例、教育叙事和专业反思，使知识学习服务于实践智慧的生成。在课程实施上，教育家精神超越了传统范式的传授模式，意味着课程实施要从知识传递转向意义协商，从标准统一转向个性发展。教育家精神所蕴含的实践智慧要求创设开放的学习环境，鼓励教师在学习中质疑、在对话中建构、在反思中成长。在课程评价上，教育家精神超越了传统范式的量化取向，意味着课程评价要从关注学习结果转向关注成长过程，从外部评判转向自我反思。教育家精神为教师教育课程提供了新的理论视角和实践路径，使教师培养从适应现有教育体系转向引领教育未来发展。这种超越不仅是课程形式的改变，更是教育理念的革新，是教师教育走向专业化、人文化、创新化的重要标志。

三、教育家精神引领教师教育课程建设的困境透视

（一）价值之惑：文化使命与全球视野的张力调和

文化教育承载着为国家立心、为民族立魂、为

个人立品的崇高使命，关乎国家兴盛与人民幸福。新时代教育更需将文化自信、文化引领与文化创新深度融入立德树人全过程，以履行其推动民族复兴、滋养美好生活的时代责任^[12]。在全球化浪潮与本土文化复兴交织的背景下，教师教育课程的价值定位首当其冲地面临着向内扎根与向外看齐之间的深刻张力。教育家精神强调“心有大我、至诚报国”的家国情怀与“胸怀天下、以文化人”的文化使命，这要求课程必须深植于中华优秀传统文化的沃土，回应国家发展战略对大国良师的迫切需求。然而，当代教育理论与实践的演进又深受全球知识流动的影响，课程体系不可避免地需要借鉴、融合国际先进的教师专业发展范式与教育科学成果。这种张力若处理不当，极易导致课程价值导向的模糊与分裂，或使本土化异化为对传统文化的简单符号堆砌与封闭自守，削弱课程的现代性与开放性或使国际化沦为对西方理论的盲目追随与话语移植，掏空课程的文化主体性与精神根基。具体而言，当前困境体现为课程目标的悬浮化与内容的拼接感。一方面，落实立德树人根本任务、培养教育家型教师等宏观目标，未能有效分解为贯穿于教育学、心理学、学科教学法等具体课程模块的、可观测、可评价的阶段性素养指标。国家意识与文化自信的培养，往往被简化为思想政治理论课的专属任务，未能有机渗透到专业课程的知识建构与能力训练中，形成价值引领与专业教学“两张皮”的现象。另一方面，课程内容对本土教育智慧的挖掘，常停留在语录式引用或历史性介绍，缺乏将其置于现代教育理论框架中进行创造性转化与阐释的深度工作。同时，对国际教育理论的引入，有时也存在脱离中国教育现实土壤的硬嫁接问题。这种价值整合能力的缺失，使得准教师难以形成融通中外、立足本土、面向世界的稳定教育哲学观与专业身份认同^[13]，在面临复杂的教育情境时容易产生价值摇摆与实践困惑。

（二）本体之困：道德根基与角色认同的双重挑战

教师的道德根基贯通私域道德、公域道德与职业道德三大领域，公众期待教师既成为私人生活中自律修身的标杆、公共领域中公正守法的模范，又成为职业岗位上行为世范的榜样，教师基于这一复合期待进行自觉而合理的道德角色定位，是其实现道德发展与职业使命的关键所在^[14]。教育家精神对教师提出了“言为士则、行为世范”的道德楷模要求与“乐教爱生、

甘于奉献”的专业角色期待。然而，在教师教育课程中，如何塑造准教师稳固的道德根基与清晰的角色认同，却面临着来自社会变迁与个体认知的双重挑战。在道德层面，传统师道尊严的权威基础在现代社会的平等、民主价值观冲击下有所消解，而新的、基于专业伦理与公民美德的教师道德规范体系尚未在课程中得到充分、生动的建构与诠释。课程中关于师德的教育，有时容易流于规范条文的宣讲或模范事迹的感召，缺乏引导准教师深入辨析教育场域中复杂的伦理困境，以及进行批判性反思与道德决策能力训练的深入环节。这可能导致准教师的职业道德认知停留在表面，难以内化为坚定的教育信念与自觉的行为准则。在角色认同层面，困境在于教育家的理想角色与教学技术员的现实压力之间的冲突。当前教师教育课程受绩效主义与技术理性影响，存在过度强调可量化的教学技能、应试策略与教育技术操作的趋势。课程设置与评价方式可能无形中引导准教师将成功教学等同于熟练运用一套标准化程序或技术工具，而相对忽视了对其教育情怀、文化底蕴、创新思维与个性化育人能力的涵养。这使得许多准教师在入职前便形成了狭隘的教书匠或知识传递者的自我预期，对教师作为学生成长的引路人、文化传承的创新者、终身学习的示范者等更为丰富的教育家角色内涵认知不足、体验不深、认同不强。正是这种薄弱的角色认同，使得准教师在面对真实教育环境中复杂的育人挑战时，容易陷入职业倦怠与专业发展动力不足的困境。

（三）实践之艰：教学智慧与技术应用的博弈突围

教学智慧作为具有专属性的特殊智慧，蕴含着教师开展教学这种特殊的实践活动须具备的知识、技艺、德行和情意等^[15]。智能时代的教学智慧不仅以结构化知识为基础，更以教学价值的澄明为前提，并以协同育人的慧觉为根本，三者共同构筑其生成与发展的支撑体系。教育家精神所蕴含的“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度与“启智润心、因材施教”的育人智慧，最终需在真实、复杂的教育实践中得以锤炼与彰显。然而，教师教育课程的实践环节，正陷入传统教学智慧传承与现代教育技术应用如何有效融合的博弈困境。一方面，教学智慧是一种基于经验反思、情境判断与人文关怀的实践性知识，其培养依赖于长期的临床实践、师徒制下的细致观察、模仿与反思，以及面对真实教育问题的协同探究。另一方面，以人工智能、大数据、虚拟现实为代表的现代教育技术正以前所未有的深度

重塑教学形态，对教师的信息素养、技术整合与创新应用能力提出了全新要求。当前的困境在于，课程中的实践教学设计往往难以平衡二者。一种情况是，实践环节被简化为对孤立教学技能的反复操练，或对新兴教育技术工具的浅层应用尝试，缺乏在真实或高度仿真的复杂情境中，引导准教师综合运用学科知识、教育技术与教学方法，并融入关爱、公平等伦理考量的深度实践。技术应用与育人过程被割裂，技术沦为炫技或效率工具，而非滋养教学智慧、促进个性化学习的赋能手段。另一种情况是，过于强调传统听课评课模式，而对如何利用技术手段进行精准学情分析、支持差异化教学、拓展学习空间等新时代实践议题关注不足。这使得准教师形成的实践性知识可能滞后于教育现实的发展，其创新能力也更多局限于对已有教学模式的微调，而非利用技术进行教育模式革新的意识与能力。设计能够融合技术赋能与智慧生成的综合性实践课程，引导准教师在人机协同的新环境中发展不可替代的教育家素养，是课程建设亟待突破的实践难题。

四、三维重构：教育家精神引领教师教育课程建设的突破路径

教育家精神引领下的教师教育课程重构不是局部的修补，而是对课程理念、内容、实施与评价进行全方位的革新。它要求我们超越简单的知识传授与技能训练，将教育家精神所蕴含的价值追求、道德品格与实践智慧，深度融入课程体系的每一个环节，使之成为滋养未来教师的源头活水。这种重构应当沿着3个核心维度展开：在价值维度上，以文化遗产为根基实现教师创新能力的深度涵育；在本体维度上，以师德养成为核心实现教师专业认同的持续建构；在实践维度上，以数智技术为动力赋能教师教学实践的协同创新。

（一）以文化遗产为根基实现教师创新能力的深度涵育

文化遗产与创新是教育学视野中文明延续与发展的核心动力——传承守护民族的精神基因与历史根脉，创新则赋予其时代生命力与全球对话能力，二者交融共同塑造着一个民族的当下自信与未来可能。教师教育课程建设的首要突破在于价值维度的重构，即确立文化遗产与创新能力融合共生的课程核心理念，并以此统整课程目标体系。这意味着教师教育课程必须超越本土化与国际化的二元对立，

致力于培养既能深刻理解与创造性转化中华优秀教育传统，又能批判性吸收与创新性发展世界先进教育成果的未来教师。具体而言，在课程理念层面，应确立扎根中国、融通中外、立足时代、面向未来的指导思想。课程设计需自觉将中华教育智慧作为理论建构与实践探索的哲学基础和方法论源泉。同时，以开放包容的姿态，将国际教育前沿成果置于中国教育现实语境中进行审视、检验与转化，避免简单地移植或套用。课程应致力于培养准教师形成一种双向阐释的能力：既能用中国教育的概念与逻辑去理解世界教育问题，也能用国际教育的视角与方法来反思中国教育实践，从而在对话与融合中生成新的教育知识。在课程目标体系上，需将上述理念转化为具体、可观测、可评价的学习成果。这要求建立一个多层次、整合性的目标框架：在认知层面，目标应包含对中华教育思想精髓的系统掌握、对中外教育理论比较分析能力的培养；在能力层面，需强调基于文化情境的教学设计能力、跨文化教育对话能力以及教育创新实践能力；在情感态度价值观层面，要着力培育深厚的家国情怀、坚定的文化自信、开放的国际视野以及强烈的教育创新使命感。尤为关键的是，这些目标不应是各学科课程的简单叠加，而应通过跨课程模块的协同设计，形成目标联动的课程链。只有当课程理念与目标体系真正承载了文化遗产与创新相融合的价值追求，教育家精神才能在课程的土壤中生根发芽。

（二）以师德养成为核心实现教师专业认同的持续建构

师德养成是教师在教育实践中，通过知、情、意、行的共同作用与相互超越，不断实现自我意识提升与专业成长的过程，最终达成内化于心、外化于行的辩证统一^[16]。教师教育课程内容与实施方式的重构，必须聚焦于师德培育体系的重构与升华，将抽象的师德规范转化为具身化的、可体验、可发展的专业素养培育过程。这需要打破当前师德教育孤立化、知识化、说教化的窠臼，构建一个全程浸润、知行合一、反思建构的新型师德培育体系。一是在课程内容上，要实现师德教育的课程化与学科化融合。所谓课程化，是指开设专门的、序列化的教师伦理课程，系统探讨教育公平、学术诚信、师生关系、技术伦理等核心议题，引入哲学、伦理学、社会学等多学科视角，并大量采用贴近教育现实的道德两难案例进行深度研讨。所谓学科化，是指将师德要素有机融入各学科教学法、班级

管理、教育心理学等专业课程之中。二是在实施方式上,应推动从单向道德灌输向道德体验与主动建构的范式转型。具体而言,可通过叙事性教学引导准教师在讲述与分析教育生命故事中体悟师德内涵;借助情境模拟与角色扮演,使其在高度仿真的伦理困境中锻炼道德判断力;依托服务性学习,鼓励其深入教育现场,在真实互动中培育教育关怀与责任感;建立协作反思机制,依托学习共同体开展持续对话,促进道德认知的社会性建构与内化。三是在课程评价上,需要建立与之匹配的发展性师德评价体系。改变单一的结果性评价,采用档案袋评价、伦理案例分析报告、反思日志、同伴互评与指导教师评价相结合的方式,重点关注准教师师德认知的深度、伦理敏感性、道德推理能力以及关爱行为的表现与发展轨迹。评价的目的不是判定,而是促进其师德素养的持续成长。

(三)以数智技术为动力赋能教师教学实践的协同创新

数智技术打破了教育学知识生产的传统壁垒,使一线教师等实践工作者与人工智能系统共同成为知识生产的主体,从而构建起人机协同、群智共创的新型教育学知识生产格局^[17]。实践课程重构必须直面数字化时代的新挑战,核心任务是实现传统教学智慧与现代技术赋能的深度协同与创新,培养准教师在人机协同新生态中不可替代的教育家素养。教师教育课程旨在培养的是能够驾驭技术而不被技术所驾驭的人才,是能坚守育人初心而善用创新手段,最终在智能时代彰显人之为师的智慧、温度与创造力的新时代教师。教师教育实践课程的重构,关键在于设计融合性、探究性、迭代性的实践模式。一是创建智慧教育实验室或未来教室场景。将虚拟现实、增强现实、学习分析、人工智能助学工具等前沿技术环境,与基于真实问题的项目式学习、设计思维等教学方法相结合。准教师的任务不是单纯学习使用技术工具,而是在这些高度仿真的复杂场景中完成综合性设计任务。在此过程中,技术作为探究工具、表达工具和协作工具,深度嵌入对学科知识、教学法(Pedagogy)和情境认知(Context)的整合性学习。二是推行实践与研讨的循环模式。延长并分段安排教育实习,使其与大学中的理论课程形成紧密循环。准教师带着实践场域中的真实问题回到大学研讨课堂,在导师指导下,运用相关理论、研究方法和集体智慧进行深入分析,形成行动改进方案,再返回实践场域进行检验与修正。

这种循环将实践从技能应用场转化为知识创造场,有力促进实践性知识与理论性知识的对话与转化。三是开展教育创新项目实践。鼓励并指导准教师以小组形式,针对真实的教育需求或问题,利用技术手段进行“小微”教育创新方案的设计、实施与评估。这不仅能培养其创新思维与解决问题的能力,更能使其深刻体会教育工作的创造性与社会价值。

参考文献:

- [1]黄宝印.以教育家精神为引领加快建强支撑教育强国的高素质高校教师队伍[J].中国高等教育,2024(17):46-51.
- [2]石中英.立德树人:构建学校育人新生态[J].中小学管理,2025(03):1.
- [3]谢琪,李秀梅.立德树人视角下的高中信息技术学科核心素养新结构[J].课程·教材·教法,2024(09):149-154.
- [4]陈理宣,刘炎欣,李妍伶.学科育人:内在机制、实践环节与实施路径[J].中国教育学刊,2024(07):34-38.
- [5]李洪修,刘笑.教育家精神引领下教师教育课程的重构与实现[J].高校教育管理,2024(02):84-92.
- [6]管培俊.以人才引领发展理念建设教师队伍人才高地[J].教育研究,2022(09):118-129.
- [7]宋萑,王兴洲.教育家精神引领教师教育高质量发展的三重关系[J].苏州大学学报(教育科学版),2025(05):12-23.
- [8]陈欢.经合组织:教师要成为学习的专家[J].人民教育,2021(22):10.
- [9]宋萑.数智时代教师新素养[J].中小学管理,2025(09):1.
- [10]邬志辉,张帅帅.中国特有教育家精神的生成逻辑[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2025(05):26-35.
- [11]湛舒山.教育家精神融入教师教育课程的重构[J].教师教育研究,2024(06):17-22,58.
- [12]齐红.习近平文化思想与新时代教育的文化使命[J].上海交通大学学报(哲学社会科学版),2025(04):30-38.
- [13]周向伟.教育家精神引领下的教师教育课程布局:价值跃迁、现实困囿及优化路径[J].湖北民族大学学报(哲学社会科学版),2025(05):156-168.
- [14]何云峰.教师道德:期待与角色定位[J].伦理学研究,2015(04):88-93,109.
- [15]于泽元,马祝敏.智能时代教师的教学智慧及其生成[J].现代远程教育研究,2024(02):36-44.
- [16]张藁.师德的伦理意蕴与师德养成的认识[J].江苏高教,2019(04):64-68.
- [17]张家军,黄儒军.数智技术赋能教育学知识生产的机遇与挑战[J].教育研究,2025(09):53-64.

(责任编辑:孙冰玉)

The Dilemma and Breakthrough of Teacher Education Curriculum Construction Guided by the Educator Spirit

CHANG Haiyang^{1,2}, ZHANG Yu¹

(1 *Henan University, Kaifeng, Henan 475004, China;*

2 *Teacher Education Development Research Center of Henan Province, Zhengzhou, Henan 450046, China*)

Abstract: Against the dual backdrop of the strategy for building a leading education powerhouse in the new era and global educational transformation, how to steer the development of teacher education curricula through the spirit of Chinese educators has emerged as a core issue of both theoretical significance and practical urgency. Guiding the construction of teacher education curricula with the educator spirit not only embodies the contemporary interpretation of teachers' core competencies under the fundamental task of fostering virtue through education, but also serves as a foundational guarantee for the development of the teaching workforce under the education powerhouse strategy, and offers a Chinese approach to teachers' professional development amid global educational changes. The current challenges in teacher education curriculum construction include reconciling the tension between the mission of cultural inheritance and a global educational outlook, simultaneously solidifying the foundation of teacher ethics and enhancing professional identity, and achieving the organic integration of educational wisdom and technological application in teaching practice. To construct a teacher education curriculum system centered on the educator spirit, it is essential to deeply cultivate teachers' innovative capabilities by taking cultural inheritance as the foundation, sustainably build teachers' professional identity with the cultivation of teacher ethics as the core, and empower collaborative innovation in teachers' teaching practice by leveraging digital intelligence technology as a driving force.

Key words: the educator spirit; teacher education; curriculum construction; teacher professional development

(上接第 107 页)

Beyond Discipline: The Generative Reconstruction of Teaching Logic Guided by the Educator Spirit

WANG Gensheng^{1,2}

(1 *Anqing City Education and Teaching Research Office, Anqing, Anhui 246008, China;*

2 *Anqing Normal University, Anqing, Anhui 246011, China*)

Abstract: Teaching logic, as the core element of teachers' professional development, is essentially the vivid embodiment and internal driving force of the educator's spirit in teaching practice. Under the guidance of the educator's spirit, the reconstruction of teaching logic shows a three-fold transformation trajectory: the cognitive iteration from textbooks to teaching breaks through mechanical recurrence, the practical translation of ideas into actions bridges the theoretical gap, and the value of the integration of body and mind shifts to reconstruct the integrity of life, ultimately pointing to the original issue of education. Based on the dialectical unity of logic and value, the dynamic balance of tools and ontology, and the synergistic symbiosis of monism and pluralism, the transformation of teaching logic establishes the basis of legitimacy and rationality coordinates. In order to break through the "disciplinary paradigm", the reconstruction path led by the educator's spirit is as follows: subject activates teachers' professional consciousness through embodied cognition, the object relies on literacy orientation to reconstruct students' cognitive schemas, the mediator uses flexible systems and ethical community innovation to support the system ecology, and the ring body leverages intelligent technology and humanities to collaboratively optimize the teaching field. Faced with the contemporary proposition of digital transformation of education and the return of humanistic values, this systematic reconstruction of teaching logic provides solid methodological support for classroom teaching to shift from knowledge transfer to life dialogue, and at the same time effectively promotes the professional development of teachers in the new era and the high-quality development of education.

Key words: educator spirit; teaching logic; teacher professional development; classroom teaching reform; creative reconstruction

互构与共生： 高职专业群建设与新质生产力协同发展路径研究

张宝昌, 孙旭, 史智博, 李超锋
(广东轻工职业技术大学, 广东 广州 510300)

[摘要] 高职专业群建设是提升现代职业教育社会贡献度的重要举措, 是新质人才培养的重要核心力量、校企深度融合建设“金专业”的重要支撑、精准对接企业岗位需求开发“金课程”和“金教材”的重要载体, 也是培育实践能力强“金教师”的重要平台、校企共建“金基地”一体化生态系统的重要基础, 为现代化产业体系建设注入了新的智力源。新质生产力拥抱人工智能、大数据、物联网、区块链等新技术, 极大地推动了产业数字化、智能化转型, 为现代产业发展注入了新的动力源。深入剖析专业群建设与新质生产力协同发展的内涵, 以现代产业发展为核心, 探索专业群建设与新质生产力协同发展的路径, 能够为推动职业教育与现代化产业融合发展提供新的视角与策略选择。

[关键词] 高职专业群建设; 新质生产力; “五金”建设; 协同发展

[中图分类号] G717 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)03-0142-08

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.021

习近平总书记于2023年9月在黑龙江考察调研过程中首次提出了“新质生产力”^[1]这一重要概念, 标志着我国产业转型升级与经济变革模式进入了以科技创新为核心驱动、摆脱传统增长路径、迈向高质量发展与现代化产业体系的新阶段。自此, 在中央经济工作会议、“国家工程师奖”表彰大会、全国政协十四届二次会议、二十届中央政治局第十二次集体学习等系列重要活动中, 习近平总书记多次强调应积极推动新质生产力的发展。新质生产力有别于劳动密集型或资本密集型的传统生产方式, 其核心在于依托新技术、新工艺、新材料及新型组织关系, 形成具有革新意义的生产力形态, 进而驱动产业升级、模式转型与业态创新, 为经济发展注

入新动能、塑造新优势。

在这一宏观战略引导下, 高职院校作为发展新质生产力的关键力量, 承载着高素质技术技能人才培养的使命, 成为推动新质生产力实践的生力军。专业群建设作为高职院校实现高质量发展的重要路径, 通过系统整合专业结构和优化专业群课程体系, 紧密对接现代化产业体系建设需求, 培养兼具应用能力、专业技能、创新素养与综合素养的高素质复合型技术技能人才。通过产教融合、校企合作等方式紧密对接现代产业链和岗位需求, 是实现现代职业教育体系高质量发展的重要载体^[2]。自2006年《关于实施国家示范性高等职业院校建设计划加快高等职业教育改革与发展的意见》发布以来,

[收稿日期] 2026-04-06

[基金项目] 广东省高职教育教学改革研究与实践项目“基于OBE理念的高职教育实践教学体系构建研究”(项目编号: GDJG2021215)

[作者简介] 张宝昌(1969-), 男, 吉林德惠人, 广东轻工职业技术大学研究员; 主要研究方向: 高等职业教育研究与管理。孙旭(1975-), 男, 吉林长春人, 广东轻工职业技术大学教授; 主要研究方向: 物流管理。史智博(1983-), 男, 河北石家庄人, 广东轻工职业技术大学副教授; 主要研究方向: 机械自动化。李超锋(1981-), 男, 河南许昌人, 广东轻工职业技术大学副教授; 主要研究方向: 物流工程与管理。

各高职院校立足自身办学特色与服务面向，聚焦区域产业链需求、核心技术领域和职业岗位群，持续加强专业群建设，使其成为提升人才培养质量的关键着力点。党的二十大提出的“深入实施人才强国战略”的战略部署进一步赋予了高职专业群建设新的历史使命。通过系统化专业群建设，促使高职院校培育出一批具备科技应用与创新能力的层次人才与高水平团队，并与新质生产力培育形成联动效应，服务现代化产业体系和经济转型发展，对推动高职院校内涵式、高质量发展具有深远的现实意义。

一、高职专业群建设与新质生产力的互构关系

新质生产力是创新发展的生产力，更加注重新型劳动力、新型劳动工具、新型劳动对象、新型科技和新型生产组织管理方式的优化组合和跃升配置。精准对接新质生产力的需求，是高职院校专业群培养新型劳动者的使命担当。专业群建设与新质

生产力建设互相促进、相互影响(如图1所示)。随着新质生产力核心要素——科技创新不断增强和产业数字化转型加速，行业更加注重人才的创新能力、综合素质以及跨学科的知识储备。面对新质生产力带来的深刻变革，高职院校作为培养高素质技术技能人才的主阵地，更应重视教职员工、教学资源、培养对象以及技术技能需求的新变化，以市(州)域产教联合体、行业产教融合共同体建设为契机，综合研判区域产业、行业和市场变化趋势，主动把握办学定位和培养目标，动态优化专业群和教师团队等方面的建设，为培养高层次技术技能人才奠定基础。一方面，要根据市场需求和行业发展趋势，增设或调整相关专业，以满足社会对新型人才的需求；另一方面，以项目为依托，注重跨学科知识的整合与应用，通过课程体系的优化和教学方法的创新，形成“新耦合、新协同”的新型教培关系，提升学生的综合素质、专业技能素质 and 创新能力。

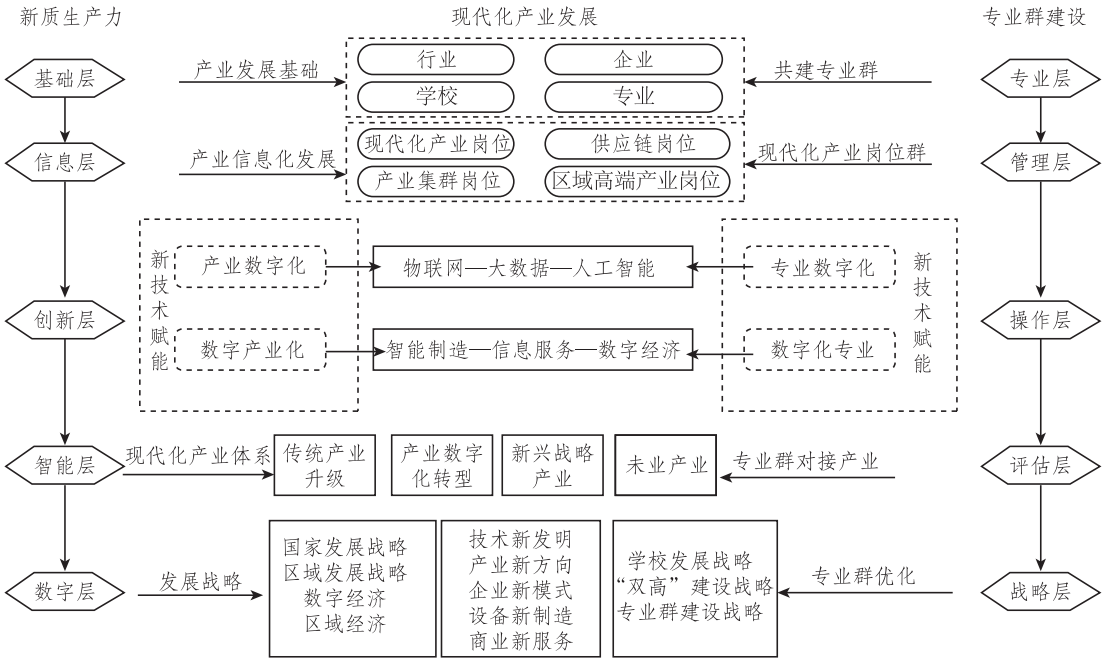


图1 专业群建设与新质生产力协同发展关系

(一)新质生产力驱动专业群建设的内在机制

新质生产力内部诸要素的系统性优化与动态组合，持续催生了具有重大影响力的主导产业、新兴产业和未来产业，为高职院校的结构优化与质量提升提供了重要动力。一是在技术赋能层面，新质生产力凭借其先进技术体系与发展理念，为专业群建设开辟了新的发展空间和机遇。随着高职院校大力

引入人工智能、大数据、5G、智能制造、数字孪生、智能体等新技术成果，改造升级教学设备和实验条件，构建跨学科、跨领域混编教师团队，形成以“新型教师+新课程体系+新教学法+新技术支撑”为特征的融合教学模式，实现了传统教学范式向数字化、智能化的转型，为学生提供更加精准和高效的教育资源，助力其以创新思维系统掌握专业

知识和核心技能。二是在能力提升层面，自动化装备、智能化系统、数字孪生技术等新质生产力关键技术的广泛应用将显著提升专业群在产业链中的核心竞争力和位势，使其在产业链中占据更高端的位置，增强专业群内学生就业和创新能力，推动专业群发展模式向绿色低碳与可持续方向转型，实现环境效益与经济效益的协同共进。三是在机制协同层面，新质生产力的发展也促进了高职院校与企业、行业的紧密合作。新型“校行企”合作模式将打破专业间壁垒，构建对接企业现实需求与行业发展趋势的专业群结构，系统培养能够应对技术变革与产业升级的高层次技术技能人才。同时，通过与企业、行业深度合作，专业群能够及时获取产业高端的技术动态、工艺演进与市场信息，并将其融入课程体系与教学内容中，让学生明晰产业链与技术标准，强化其岗位适应能力与职业心理素质，为未来就业奠定坚实基础。

（二）专业群建设支撑新质生产力的平台功能

高职院校专业群建设以区域经济、现代化产业发展和人才培养协同共生为原则，是整合技术、人才与资源要素的协同创新集群。作为新质生产力的创造主体，企业凭借其市场敏感性与科技创新势能，致力于将科技成果转化为具体产业应用。专业群平台为企业提供了关键技术验证与实践转化的场域，助力企业降低研发与转化风险，推动新技术实现商业化与规模化应用。在运行机制上，专业群利用校企合作、专业交叉与科研协作创新优势，动态响应产业技术变革，持续更新课程体系与教学模式，确保人才培养内容紧密契合现代产业体系的发展需求。围绕新质生产力的演进趋势，专业群通过构建优质共享型教学资源库，建设“平台化+模块化+项目化”课程结构，搭建开放共享的高水平实训基地和系统平台，拓宽校企、校校间教学时空边界，提升学生的知识广度与实践深度；在能力生成层面，通过引入企业真实项目和典型案例，激发学生自主创新意识和应用能力，强化学生解决复杂技术问题的能力，使学生具备符合新质生产力要求的“新型劳动力”特质，为未来新兴产业高质量发展奠定坚实的人才基础。

（三）协同互构赋能产业升级的传导路径

专业群建设与新质生产力协同发展赋能产业，是推动产业升级和促进区域经济发展的重要途径。新质生产力以技术创新性推动产业结构优化升级和经济发展方式转变，有利于生产效率和经济效益的

提升。新质生产力可为专业群建设提供技术支持和创新动力，而专业群建设为新质生产力发展提供技术支持和人才保障，并通过验证新质生产力技术成果转化反哺新质生产力的进一步发展。两者相互促进，不仅能够提升产业的竞争力，还能够增强职业教育的适应性和吸引力，最终推动经济社会的可持续发展。首先，新质生产力通过技术创新、管理创新或者服务创新等方式，推动传统产业迭代升级，助推劳动密集型产业向技术密集型、知识密集型产业转变。企业引入人工智能、大数据、云计算等先进科学技术，大幅提升企业生产效率和产品质量。利用互联网技术和平台经济，优化供应链和产业链条，科学合理分配资源，降低企业运营成本，提高运营效率。通过创新传统服务模式，提供定制化服务、售后服务等，不仅能增强客户黏性，还能开辟新的利润增长点。其次，专业群建设可为新质生产力发展持续注入人才动力。专业群锚定现代化产业体系发展需求和新质生产力变化趋势，结合地方经济发展的独特优势，及时调整和优化自身的专业结构布局^[3-4]。改造提升传统专业，谋划以数字技能为导向的办学模式，设立与新兴产业、高端制造业等密切相关的专业，精准对接社会对技术技能人才的需求^[5-6]。

二、高职专业群建设与新质生产力协同发展的核心维度

专业群建设与新质生产力协同发展，必然推动职业教育与产业共生、与企业共促、与区域发展共融。在新质生产力驱动下，产业对人才的需求更加多元化和专业化，必然要求高职院校打破传统学科壁垒，构建符合现代化产业体系发展的动态专业群。专业群建设与新质生产力协同发展主要表现为6个关键维度。一是结构协同性。专业群内专业具有互补性和共促性，通过学科交叉、资源共享、协同创新等方式催生新模式与新业态，培养复合型技术技能型人才，满足新质生产力对跨界能力的需求。二是产业适配性。专业群建设围绕智能制造、新能源、数字经济等新兴产业，符合现代化产业体系发展的技术、管理和创新要求。三是内容前沿性。专业群课程体系及时准确地融入数字技术、信息技术、人工智能、大数据、数字孪生、智能体等最新技术趋势和创新成果，提升群内学生技术应用能力和创新思维。四是模式融合性。专业群人才培养通过校企

合作、产教联合体等融合模式，培养满足新质生产力对创新型、复合型等高素质人才的要求。五是区域服务性。专业群建设与区域经济发展的需求相协同，满足新质生产力推动区域经济发展要求。六是视野开放性。专业群建设能够对接“一带一路”倡议，培养具有国际竞争力和全球视野的人才，满足新质生产力引领世界发展的要求。

（一）群内专业的互补性与协同性

在专业群建设过程中，专业间的互补性与协同性构成了其结构性的基础与发展动力。互补性体现为不同专业在知识体系、能力结构与学科视野上的有机整合，使群内各专业形成相互支撑、系统完善的跨学科知识网络，从而构建数智化、集成化的教学创新平台。通过制定专业间资源共享、平台共建与联动机制，实现资源要素整合，有效提升专业群整体的资源配置效率与系统竞争力。互补与协同的双重机制共同推动专业群形成高度一体化的育人生态。通过跨学科课程设计、共享型实训平台与融合性科研团队的构建，打破专业群学科壁垒，促进知识交叉与能力复合，培养具备跨界整合能力的高素质技术技能人才，强

化教育供给与产业需求的精准对接，必将催生出“教育—科技—产业”良性循环体系，推动区域经济高质量发展，满足新质生产力的发展需求。

（二）专业群与现代产业需求的适配性

专业群建设要符合现代化产业发展与升级要求。人工智能、数字技术、智能制造等新兴技术的快速发展，有效促进了现代化产业的融合、互动与升级，这必然要求高等职业院校重新定位专业并形成互动融合的高质量专业群，培养复合型、创新型高素质人才，满足传统产业转型升级、新兴产业和未来产业发展要求（如图 2 所示）。一是通过问卷调查、访谈、座谈会等形式，结合产业大数据，定期了解产业发展需求的新趋势、新技术、新业态、新模式，深入分析企业所需人才的知识、技能和素质等方面需求，精准刻画产业技能人才需求特征，提升专业群人才培养与产业人才需求的精准匹配度。二是根据产业发展需求变化，新增或撤并群内相关专业，重构满足产业发展需求的跨学科专业群，培养具备综合能力和创新能力的高素质人才，确保专业群建设与产业发展需求的一致性，满足现代化产业发展需求。

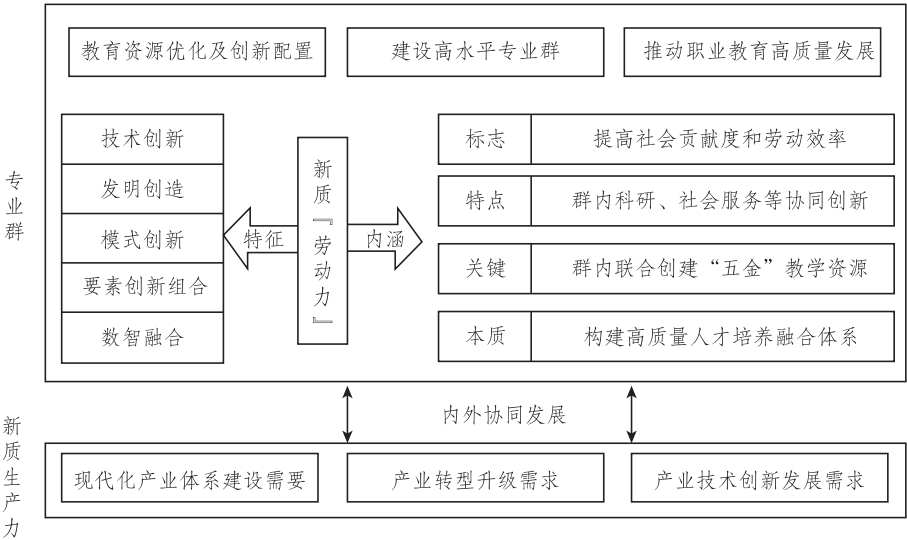


图 2 专业群建设与现代产业协同发展内在逻辑

（三）课程体系与技术创新的前沿性

在新质生产力的推动下，高职院校专业群课程体系建设面临前所未有的挑战。作为专业群建设的重要基石，专业群课程体系构建应满足新质生产力技术的创新需求。专业群课程体系构建应以国家需求为重点，以专业群建设方向为核心，

以产业链发展趋势为引导。一是专业群要围绕智能制造、信息技术与数字经济、绿色经济与低碳发展、现代化产业体系、现代农业等国家重点发展领域，科学合理地设置相关理论课程或理论模块。二是立足专业群核心发展方向和服务产业领域，系统分析专业群服务产业的岗位群工作内

容，辨识岗位群职业标准、能力和素养等共性及个性要求，有针对性地设置公共课程和差异化课程内容。三是科学预判专业群服务产业领域和区域产业发展趋势，设置理论与方法、技术创新管理、跨学科创新、实践项目创新和生态系统创新等创新课程，培养学生的创新意识、创新能力和实践能力。

（四）人才培养与产教融合的协同性

新质生产力作为现代化产业发展的重要动力源，产教融合是专业群人才培养与产业需求的重要纽带。专业群培养模式与产教融合二者协同发展，是实现教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接的重要手段，是培养满足产业发展需求的高素质技术技能人才的重要途径。一是专业群人才培养模式要精准对接产业链或职业岗位群需求。围绕岗位能力需求优化群内相关教育资源，实现资源互补与共享，形成如智能制造、数字经济、健康服务等跨学科、跨领域的专业集群。二是专业群人才培养模式要以新型生产资料和生产工具为依据，围绕岗位能力需求筑牢课程底层共享模块，立足产业技术变化和个体需求分化专业课程模块，聚焦产业创新方向科学引入企业新技术、新工艺、新规范等高层次课程模块。三是以数智化为核心，充分发挥市域产教联合体与行业产教融合共同体等载体作用，利用 5G、大数据、人工智能等技术构建“政校企”“产教研”一体化专业群平台，实现教育赋能产业和产业反哺教育双向奔赴，打造产教深度融合发展的生态体系。

（五）专业群与区域经济发展的耦合性

新质生产力背景下，专业群建设需要内外耦合，不但注重专业群内涵式发展，更应关注区域经济社会发展趋势，培养符合区域经济社会、现代化产业发展的新质“劳动力”^[7-8]。一是专业群建设要紧密围绕区域经济发展的需求。在产业转型升级和新质生产力共同推动下，区域产业结构不断优化升级，对人才需求呈现出学科交叉融合、技术创新和科技创新等特点。专业群作为技术技能人才培养的重要模式，必须高度关注区域经济发展的趋势和变化，根据市场需求调整和优化专业设置，确保专业群的建设与区域经济发展的需求相匹配。二是专业群的建设积极促进产教融合。产教融合是专业群与区域经济融合发展的重要途径。专业群通过与企业合作，深入了解行业的发展动态和企业的实际需求，将企业的先进

技术和管理经验引入到教学中，提高人才培养的针对性和实用性。同时，专业群还可以利用自身的科研优势和人才资源，为企业提供技术支持和智力支持，推动区域经济创新发展。此外，专业群应该积极主动服务地方经济社会发展，通过开设符合地方特色的专业课程、参与地方经济转型升级，为地方政府提供决策咨询等方式，为地方经济和社会培养属地化人才。

（六）专业群与“一带一路”倡议的协同性

习近平总书记在中共中央政治局第十一次集体学习时强调：“要扩大高水平对外开放，为发展新质生产力营造良好国际环境。”专业群需结合自身发展目标，以“一带一路”为契机，协同企业出海，为新质生产力拓展国际发展空间奠定根基。一是与“一带一路”共建国家经济协同。发挥工程、建筑等工科类专业群优势，推动“一带一路”共建国家基础设施建设。利用金融、物流等专业群促进“一带一路”共建国家经贸发展。鼓励制造业、农业等专业群开展产能合作，助推“一带一路”产业链优化升级。二是与“一带一路”共建国家技术协同。通过信息技术、人工智能、新能源、通信等专业群与“一带一路”共建国家合作，共建共享科研平台和“数字丝绸之路”，促进技术转移和创新，推动“一带一路”跨境电商和智慧城市建设。三是推进专业群与“一带一路”共建国家人才培养与智库建设。专业群要着眼于国际化人才培养，通过联合办学、与国际智库及科研机构合作等方式，多维度培养具有国际视野的人才，支持“一带一路”建设。

三、专业群建设与新质生产力协同发展的广东实践路径

在高水平专业群建设赋能新质生产力培育方面，广东省已形成全国先行的实践范式与典型经验，具有显著的示范引领价值。广东省政府立足区域产业布局与高等职业发展逻辑，明确要求省内“双高计划”院校锚定行业转型升级与区域战略发展需求，强化专业群建设顶层架构系统设计。围绕新质人才培养核心要素，推动课程体系、教学内容与新质生产力技术迭代、岗位标准的深度耦合；依托校企共同体共建实训实践平台，构建专业群适配产业创新、支撑动能转换的内生发展格局。广东省国家级“双高校”及专业群建设情况如表 1 所示。

表 1 广东省“双高计划”具体建设情况

序号	学校名称	第一批专业群	第二批专业群
1	广东轻工职业技术大学	精细化工技术、产品艺术设计	化工生物技术、机电一体化技术
2	广州职业技术大学	艺术设计、珠宝首饰技术与管理	大数据技术、汽车制造与试验技术
3	深圳信息职业技术大学	软件技术、移动通信技术	集成电路技术、工业软件开发技术
4	深圳职业技术大学	通信技术、电子信息工程技术	新能源汽车工程技术、电子信息工程技术
5	顺德职业技术大学	家具设计与制造、制冷与空调技术	工业机器人技术、制冷与空调技术
6	东莞职业技术学院	电子信息工程技术	智能装备制造技术
7	广东工贸职业技术学院	测绘地理信息技术	电气自动化技术
8	广东机电职业技术学院	数控技术	应用电子技术
9	广东科学技术职业学院	软件技术	软件技术
10	广东农工商职业技术学院	—	作物生产与经营管理
11	广东食品药品职业学院	中药学	药物制剂技术
12	广东水利电力职业技术学院	水利水电建筑工程	供用电技术
13	广东职业技术学院	—	现代纺织技术
14	广州民航职业技术学院	飞机机电设备维修	飞机机电设备维修
15	广州铁路职业技术学院	铁道供电技术	城市轨道交通运营管理
16	中山火炬职业技术学院	包装策划与设计	光电技术应用

（一）强化战略规划与体系设计

强化战略规划与体系设计是新质生产力背景下高职院校专业群高质量建设的支撑性前提，通过系统性谋划、协同化推进，实现专业群建设与产业发展、区域需求精准适配，打破传统学科壁垒，形成跨学科、跨领域协同发展、专业间深度融合的专业群生态系统^[9-10]。

广东省政府聚焦政策引领与保障，构建系统性推进机制。依据“专业群对接区域产业集群”政策导向，省教育厅、财政厅牵头建立跨部门协同机制，将“双高计划”纳入重点任务，围绕广东 20 个战略性新兴产业，精准布局 311 个省级高水平专业群，构建与产业链同频共振的专业体系。同时，建立“六度”评价体系实施全流程绩效管理，5 年投入 34.54 亿元完善经费与政策保障，为专业群建设筑牢支撑。

“双高校”立足自身特色，落实战略规划与体系设计实践。深圳职业技术大学构建“专业群—产业群”精准对接机制，通信技术等专业群深度适配电子信息产业；顺德职业技术大学制冷专业群牵头成立国家级产教融合共同体，共建 5 大平台并制定 3 项国家标准；广州铁路职业技术学院铁道供电专业群联合中国中车投入 2.02 亿元建设智慧运维实训基地；中山火炬职业技术学院包装策划专业群融入 1 115 项新技术，探索“院园融合”模式；广东轻工职业技术大学牵头佛山“两高四新”产教联合体，实现四链有机衔接，形成各具特色的实践路径。

（二）重构专业结构与课程体系

重构专业结构与课程体系成为高职院校专业群建设的核心抓手，需立足产业需求、遵循教育规律，通过系统性改革实现人才培养与产业发展同频共振。

一是锚定新质生产力需求，明确专业群建设定位。需系统研判行业发展趋势、技术迭代方向与市场人才需求，精准界定专业群建设目标，为结构优化与体系重构奠定基础。深圳职业技术大学聚焦深圳“20+8”产业集群，动态优化专业布局，新设电子信息工程技术等 18 个适配产业需求的专业，实现了专业与区域产业的精准对接。二是优化专业结构，构建特色优势专业群。通过梳理整合现有专业、增设新兴专业，形成集群化发展格局，强化专业适配性。同时，围绕新质生产力特征，构建“数智平台+新技术模块+特色方向”的课程体系，强化平台课程、专业课程与实践课程的协同，实现“教—学—做—评”一体化。深圳职业技术大学面向鸿蒙、欧拉等自主技术，开发“仓颉程序设计”等 14 门前沿课程，构建“三层三类”递进式课程体系；中山火炬职业技术学院包装策划专业群将 1 115 项产业新技术融入课程，重构“院园融合”模块化课程体系。三是强化课程衔接融合与校企协同，保障重构实效。注重课程间有机衔接，推动课程内容与产业技术同频迭代，依托校企合作、产学研一体化，实现资源共享与优势互补。广东轻工职业技术大学构建“四链融合、赛教共生”机制，将发明专利与前

沿技术拆解为知识颗粒融入核心课程；顺德职业技术大学制冷与空调技术专业群牵头制定国家教学标准，智能制造专业群与美的共建产业学院，将企业真实项目转化为教学案例，实现了课程体系与产业需求的深度耦合。

（三）深化产教融合与校企合作模式

深化产教融合、推进校企合作是高职院校专业群建设的核心要义，更是适配新质生产力发展、提升人才培养质量的关键路径。构建产业需求导向、校企协同发力、全链条深度嵌入的合作体系，是实现教育链、人才链与产业链、创新链协同联动的重要抓手。产教融合是专业群建设的核心支撑，需立足产业转型升级与新质生产力发展需求，推动院校与企业深度协同，共建教学资源、共研人才培养方案，实现教育资源优化配置与实践教学提质^[11]。校企合作作为重要实现路径，需依托区域重点产业集群，推动专业群与企业精准对接，开展人才培养、技术研发、成果转化等方面的全方位合作，实现了产学研用深度融合。

广东省国家级“双高计划”院校立足粤港澳大湾区产业特色，依托自身办学条件，与区域重点产业群对接^[12-13]，探索形成各具特色的产教融合与校企合作范式。深圳职业技术大学创新“链主企业+产业学院”深度耦合模式，联合比亚迪、大疆等龙头企业，共建18个特色产业学院，一体化设计三维培养体系，校企共研81个专业教学标准、2100余门课程标准，实现教育链与产业链接的精准耦合。广东轻工职业技术大学构建“产教联合体+实体化平台”区域融合生态，牵头组建国家级佛山市“两高四新”产教联合体，聚合700余家企业与20余所高校科研机构，建立“五同并举”机制，与一汽一大众共建实践中心，将产业技术标准前置植入教学，形成“招生—培养—就业”闭环。广州铁路职业技术学院深耕“轨道交通+”特色产教融合，依托华南“一带一路”轨道交通产教融合联盟，构建“1+2+4”专业群矩阵，推行“订单培养+技术研发”双轮驱动，与广州地铁、中铁建共建一体化实训基地，毕业生专业对口率超90%。

（四）系统推进“五金”建设

系统推进“金专、金课、金师、金地、金教材”（“五金”）建设，是专业群提质增效、培养适配现代化产业体系高素质技术技能人才的核心抓手，更是推动专业群高质量发展、服务经济社会发展的关键路径。

金专建设聚焦专业定位与质量提升，对标国家重点发展领域及区域产业特色，打造具有引领性、适配性的优势专业群。广东工贸职业技术学院测绘地理信息技术专业群，以党建引领、产教深度融合为核心，

构建全周期专业动态调整机制，对接大湾区地理信息产业，建成国家级高水平专业群，以优秀等级通过国家验收，综合竞争力位居全国前列。

金课建设立足产业前沿，创新教学模式与评价体系，实现课程内容与产业岗位精准适配。深圳职业技术大学建成218门国家级、省级精品课程，构建“岗课赛证”融通课程体系，将华为、比亚迪等企业技术标准嵌入课程，实现课程内容与产业岗位1:1匹配。

金师建设以“双师型”队伍为核心，强化教师理论素养与实践能力。广东轻工职业技术大学精细化工技术教学团队，汇聚国家级教学名师、“万人计划”领军人才，组建全国高校黄大年式教师团队，“双师型”教师占比达100%。

金地建设聚焦实践教学提质，共建高水平实训平台。广州铁路职业技术学院轨道交通智慧运维实训基地，投入2.02亿元，整合四大功能中心，建成国家虚拟仿真实训基地，有效破解实训“三高三难”问题，支撑“轨道上的大湾区”人才培养。

金教材建设突出前沿性与实用性，校企协同开发适配产业需求的新形态教材。广州铁路职业技术学院轨道交通类活页式教材，融合“四新”技术，校企联合开发61部新形态教材，含4部国家规划教材、3部双语教材，“动车组检修”获国家级教学能力一等奖，破解实训教学痛点。

（五）完善动态评价与反馈机制

在产业高端化、智能化、绿色化发展背景下，完善动态评价与反馈机制是高职院校专业群高质量建设的重要保障，更是破解发展挑战、适配产业需求的关键举措。构建多元参与、闭环迭代、数字赋能的考评体系^[14-15]，通过科学评价、精准反馈、有效运用，推动专业群建设持续优化^[16]。广东省国家级“双高计划”院校立足职教高质量发展内核，探索形成各具特色的动态评价与反馈实践范式^[17]。

广东轻工职业技术大学构建“岗课赛证”融合反馈闭环，将行业技能标准、企业考核指标纳入评价维度，设立常态化反馈渠道收集校企合作、实践教学等环节的改进建议，推行教学质量月度复盘、专业年度评估制度，依托反馈结果革新考核模式，倒逼课程内容与师资能力同步升级。顺德职业技术学院创新产教融合成效动态考评机制，聚焦校企协同育人、技术服务成果设定量化指标，通过定期调研合作企业与在校生形成反馈报告，反向优化产业学院运作模式，破除静态评价局限，以持续反馈推动资源配置优化，为专业群内涵发展提供长效保障。

参考文献:

- [1] 马文华. 习近平在黑龙江考察时强调:牢牢把握在国家发展大局中的战略定位奋力开创黑龙江高质量发展新局面[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202309/content_6903032.htm, 2024-06.
- [2] 章安平, 梁帅, 米高磊. 高职院校高水平专业群建设的内在逻辑、现实问题与实践路径[J]. 职业技术教育, 2022(29): 23-29.
- [3] 郭轶锋, 高珂. 新质生产力条件下技术技能人才能力培养的挑战与对策分析[J]. 中国职业技术教育, 2024(10): 34-40.
- [4] 申琦, 石伟平. 组织生态学视角下高职院校专业群建设: 风险透视与规避之策[J]. 职业技术教育, 2022(31): 60-64.
- [5] 闫飞龙, 聂伟. 同构同值: 高等职业教育专业建设跨界融合的逻辑与路径[J]. 中国高等教育, 2023(19): 56-59.
- [6] 马廷奇, 王俊飞. 从专业到专业群: 高职院校专业群建设的产业需求逻辑[J]. 中国职业技术教育, 2021(08): 11-15.
- [7] 戴翔. 以发展新质生产力推动高质量发展[J]. 天津社会科学, 2023(06): 103-110.
- [8] 章安平, 梁帅, 米高磊. 高职院校高水平专业群建设的内在逻辑、现实问题与实践路径[J]. 职业技术教育, 2022(29): 23-29.
- [9] 程欣, 潘海生. 高职院校专业群何以生成: 治理结构的

- 实践考察与理论重构——基于法兰西组织社会学的个案研究[J]. 高等工程教育研究, 2023(03): 131-136, 160.
- [10] 张新民, 杨文涛. 论高职院校专业群建设的组群逻辑[J]. 职教论坛, 2021(07): 6-12.
- [11] 张林, 蒲清平. 新质生产力的内涵特征、理论创新与价值意蕴[J]. 重庆大学学报(社会科学版), 2023(06): 137-148.
- [12] 周文, 许凌云. 论新质生产力: 内涵特征与重要着力点[J]. 改革, 2023(10): 1-13.
- [13] 徐兰, 李玮炜, 王志明. 适应性背景下高水平专业群内涵建设及行动方略[J]. 中国职业技术教育, 2022(02): 85-91.
- [14] 刘晓. 高职学校高水平专业群建设: 组群逻辑与行动方略[J]. 中国高教研究, 2020(06): 104-108.
- [15] 赵蒙成. 高职院校高水平专业群建设的动力、结构与路径[J]. 教育科学, 2023(01): 90-96.
- [16] 郑玥, 瞿才新. 高职院校高水平专业群建设的现实困境与实施路径[J]. 教育与职业, 2022(16): 51-55.
- [17] 卢坤建. 粤港澳大湾区职业教育专业群建设: 维度、核心与路径[J]. 职业技术教育, 2022(09): 28-32.

(责任编辑: 刘新才)

Mutual Construction and Symbiosis: A Study on the Collaborative Development Path of Higher Vocational Specialty Cluster Construction and New-Quality Productivity

ZHANG Baochang, SUN Xu, SHI Zhibo, LI Chaofeng

(Guangdong Industry Polytechnic University, Guangzhou, Guangdong 510300, China)

Abstract: The construction of vocational college specialty clusters is a critical initiative to elevate the social contribution of modern vocational education. It constitutes the core force for cultivating new-quality talents, underpins the in-depth integration between schools and enterprises to develop gold-standard majors, and serves as a vital carrier for designing gold-standard courses and textbooks that precisely align with corporate job demands. It also functions as a pivotal platform for fostering gold-standard teachers with strong practical competence and lays a solid foundation for the school-enterprise co-construction of an integrated ecosystem of gold-standard bases, injecting new intellectual resources into the development of a modern industrial system. Meanwhile, new-quality productivity acts as both the driving force and support for specialty cluster construction. Embracing cutting-edge technologies including artificial intelligence, big data, the Internet of Things and block chain, new-quality productivity has drastically boosted the digital and intelligent transformation of industries, providing a new impetus for the advancement of modern industries. This paper conducts an in-depth analysis of the connotation of the coordinated development between specialty cluster construction and new-quality productivity. Focusing on modern industrial development, it explores pathways for their synergistic growth, which bears great practical significance in advancing the integrated development of vocational education and modern industries.

Key words: construction of specialty clusters; new-quality productivity; “Five Golds” construction; collaborative development

理论·价值·实践： 新质生产力视域下职业本科教育发展的三重审思

武小花^{1,2}, 刘作福³

(1 陕西师范大学, 陕西 西安 770062; 2 贵州师范大学, 贵州 贵阳 550001;

3 贵州食品工程职业学院, 贵州 贵阳 550001)

[摘要]以科技创新为核心的新质生产力正积极推进管理、业态、体制、文化等方面的全面创新,为职业教育高质量发展提供强劲的推动力和支撑力,而以发展职业本科教育为主的职业教育持续深化改革,将在国家治理、社会团结、个人发展3个层面为新质生产力赋能,两者之间形成相互支撑、融合并进的良好格局。职业本科教育需要针对新质生产力发展的新要求,通过超越传统固定的教育模式、推进知识与思维的自主性、强化职业教育类型的独立性、深化产教融合与科教融汇的协同创新、加快推进改革试点的推广与发展等方面,为建立和完善现代职业教育体系目标持续发力。

[关键词]新质生产力; 职业教育; 职业本科教育; 高素质人才

[中图分类号]G710 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)03-0150-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.03.022

教育兴则国兴,教育强则国强。党的二十大报告明确提出“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”^[1]。教育是全面建设社会主义现代化国家基础性、战略性支撑的首要要素,因此必须坚持教育优先发展战略。建设教育强国首先需要建设高质量教育体系,职业教育是教育体系的重要组成部分,完善现代职业教育体系是加快建设教育强国的重要环节。1999年随着高等教育大众化发展,高等职业教育快速成为高等教育体系的“半壁江山”。2014年6月,国务院发布《关于加快发展现代职业教育的决定》,首次提出“探索

发展本科层次职业教育”;2019年1月,《国家职业教育改革实施方案》提出开展本科层次职业教育试点,随后教育部批准27所学校独立举办本科层次职业教育,进而正式开启职业本科教育的试点工作;2021年,教育部印发《职业教育专业目录(2021年)》,规范调整职业教育专业,同时设置247个高职本科专业,并印发《本科层次职业教育专业设置管理办法(试行)》,正式建立本科层次职业教育专业设置管理的国家制度;2022年,我国首届职业教育本科生毕业,从初步探索、教育试点到反思研讨,职业本科教育开始从理想构建进入实践推行阶段,并

[收稿日期]2026-02-08

[基金项目]2024年教育部高校思想政治工作队伍培训研修中心(陕西师范大学)研究生创新基金项目“高校铸牢中华民族共同体意识教育案例库建设研究”(项目编号:yxzBY011);贵州师范大学数字人文学院科研项目“红色文化视域下学前教育专业课程思政实践路径探究”(项目编号:2025SSZRW02)。

[作者简介]武小花(1984-),女,四川绵竹人,陕西师范大学教育部思政研修中心博士生,贵州师范大学数字人文学院讲师;主要研究方向:学生发展、教育管理。刘作福(1981-),男,贵州三穗人,贵州食品工程职业学院党政办副教授;主要研究方向:职业教育。

作为一种类型教育模式逐渐被社会所认同。高质量发展需要新的生产力理论指导与支撑,2026 年政府工作报告中提出要加快发展新质生产力,这一生产力理论的提出为高质量发展提供了强劲的推动力和支撑力,用以指导新的发展实践。职业本科教育是高技能型科技人才培养的重要支撑点,是畅通教育、科技、人才良性循环的支点,从国家治理、社会团结和个人发展 3 个层次赋能新质生产力,推动经济社会的快速发展,而新质生产力的发展又为职业本科教育发展提供强有力的需求价值,职业本科教育的发展进程与新质生产力的需求相互交融、双向赋能。深入理解新质生产力与职业本科教育双向赋能的耦合逻辑关系,针对新质生产力对职业教育提出的新要求,理清职业本科教育的性质、定位和模式,对推动职业本科教育稳步有序改革具有重要价值。

一、新质生产力基本内涵

习近平总书记将新质生产力概括如下:新质生产力是创新起主导作用,摆脱传统经济增长方式、生产力发展路径,具有高科技、高效能、高质量特征,符合新发展理念的先进生产力质态。它由技术革命性突破、生产要素创新性配置、产业深度转型升级而催生,以劳动者、劳动资料、劳动对象及其优化组合的跃升为基本内涵,以全要素生产率大幅提升为核心标志,特点是创新,关键在质优,本质是先进生产力^[2]。这一重要论述立足高质量发展实践,系统性地阐明新质生产力的本质、内涵、基本特征、核心标志、特点等基本理论问题,为把握新质生产力科学内涵、增强社会发展新动能提供根本遵循。创新是新质生产力的核心,新质生产力的首要前提是“新”,即相对于旧而言,需要彻底改造旧式技术,通过科学技术不断创新特别是原创性、颠覆性的科技创新,将创新创造成果及时地转化到创新链、产业链、人才链,摆脱以资源等要素投入推动经济增长和规模扩张的传统经济增长方式,以高质量发展为目标,以战略性新兴产业与未来产业为载体,培育出一条生产要素投入少、资源配置效率高、资源环境成本低、经济社会效益好的新增长路径。质优是新质生产力的关键点。一方面是质态优,把具有虚拟性、流动性特点的人工智能、大数据作为驱动经济发展的生产要素,融入并加速生产力全要素的优化组合,形成有别于传统的生产要素的质态,推动产业技术升级与变革。另一方面是质效优,新质生产力的目标就是高质量发展,通过科学技术

改造提升生产工艺,降低生产成本、提升产品质量、将产品价值提升到产业链、价值链的高端,促进产业深度转型升级发展。以全要素生产率大幅提升为核心标志,新质生产力要求的全要素生产率提升不是局部的、某个时间段或某类要素效率的提升,而是包括劳动者、劳动资料和劳动对象及其组合的全要素生产率的大幅提升。科学技术创新融入、渗透生产力各个要素之中,不仅能促使劳动者的科学技术知识越来越丰富、劳动资料和生产工具更加先进和多样化,也能使劳动对象的种类、数量、质量得到相应提升。劳动者、劳动资料和劳动对象经科技创新技术的渗透融合,必然推动生产要素三者的组合优化,进而大幅度提升全要素生产率。

二、新质生产力视域下职业本科教育发展的理论逻辑

人才是新质生产力发展的第一资源,创新人才的培养与引进是教育高质量发展的重要旨归。职业本科教育是职业教育的重要组成部分,是现代职业教育体系的实践指向和职业教育发展的必然选择,以“高素质技能人才”为中介紧密联动着新质生产力的发展质态。

(一)马克思主义生产力理论提供教育改革的理论基础

什么是生产力?马克思在《资本论》中提出:“生产力当然始终是有用的劳动的生产力。”^[3]生产力是人的具体劳动创造社会财富的能力,即人们改造自然,使之适应人的需要的物质力量,标志着人类改造自然的实际能力和水平。马克思阐述生产力时包含 3 个要素:劳动者、劳动资料、劳动对象。而后在分析“资本是以生产力的有一定的现有的历史发展为前提”时指出“在这些生产力中也包括科学”^[4],将科技纳入生产要素中。生产力诸要素只有通过一定的社会形式组合起来才能形成现实的生产力,生产关系就是各生产要素组合起来的社会形式。马克思和恩格斯在《哲学的贫困》中明确强调:“人们生产力的一切变化必然引起他们的生产关系的变化。”^[5]纵观人类发展历史,人类社会每一次飞跃都是社会生产力变革的结果。在社会生产中,生产力体现的是生产的物质内容,决定社会生产方式,而生产关系体现的是生产的社会组织形式,又促进和推动生产力的发展,生产力支配生产关系,生产关系又反作用于生产力,“分工”是两者矛盾运动的中介范畴。新质生产力是马克思生产力理论在中国的当代运用

和创新发展。经过几十年的快速发展,由新一轮科技革命和产业革命引领的经济社会领域正在发生从量变到质变的巨大转型,从“经济新常态”“新发展理念”到“高质量发展”发展过程中孕育着强大的物质生产能力,即新质生产力,是符合历史大趋势和发展大逻辑的自然演进。马克思指出:“生产力的发展水平不同,生产关系和支配生产关系的规律也就不同。”^[6]只有当生产关系适应生产力状况时,生产关系才会促进生产力的发展,反之亦然。故新质生产力的形成必然产生新质社会关系,而其发展则必须要求加快构建人们在经济生产和再生产过程中的经济关系,即生产资料所有关系、生产中人的各类关系和产品分配关系的创新发展和组合,人是经济关系中的主体,塑造发展新质生产力归根结底要靠创新人才,加快推进教育现代化、建设教育强国、培育高素质技能人才是科技创新改革的基石。

(二)马克思人的全面发展理论提供教育发展的目标遵循

人的全面发展理论是马克思基于资本主义社会人的异化而提出的,他认为共产主义社会是“以每个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式”^[7]。在《共产党宣言》中,马克思提出共产主义“是这样一个联合体,在那里,每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”^[8]。在《资本论》中,马克思再一次宣称,共产主义是“以每个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式”^[9]。纵观马克思思想发展历程,未来社会从来都是与人的全面自由发展联系在一起的,人的社会历史始终只是人的个体发展的历程。新质生产力指向社会领域的体制改革,造就人的新的生产力、新的制度体系、新的交往方式、新的需求、新的语言和新的观念,推动人的活动能力、社会关系和个性的全面发展,为人的全面发展提供现实内容和保障。反之,个人的全面发展为新质生产力提供自由全面的活动能力、丰富和谐的社会关系、自主创造的个性。因此,以人的全面发展为中心,培养适应新质生产力发展客观要求的人才才是必由之路。需要更高水准推进人才制度改革,以中心城市和城市群为人才发展平台和高地,优化职业教育类型定位,深化教育体系改革,创新性地推动教育高质量发展,是中国式现代化“人本逻辑”的完整体现与实质性升华。

三、新质生产力视域下职业本科教育发展的价值逻辑

高等教育必须增强社会经济适应性和职

业性以满足未来产业对高素质技能型人才的需要,职业本科教育的创新与改革将提高人才自主培养质量,突出人才的科学性、创新性和拔尖性,深入国家治理、社会团结和个人发展3个层次分析职业本科教育发展的价值逻辑,既为职业本科教育类型定位奠定理性基础和认知框架^[10],又为深化职业教育供给侧结构性改革赋能新质生产力发展提供价值依据。

(一)以职业教育类型定位塑造彰显治理能力的国家逻辑

国家能力泛指国家将自己的意志、目标转化为现实的能力,主要包括两个方面,即国家的发展能力和治理能力^[11]。其中发展能力主要体现为经济发展、科技发展、社会发展、教育发展等方面的能力;治理能力则主要体现为制度化、法治化、协调化以及可持续等方面的能力^[12]。一方面,教育集中地承载了国家意志和主张,是国家核心价值的取向,也是国家能力的基础性支撑。国民教育体系以培养知识丰富、能力突出、意识统一的人才促进国家能力的形成。国家能力取决于社会生产力的发展变化且涵盖内容广泛,要求不同的教育类型动态地支撑国家治理能力建设,不断推动职业教育类型定位,不仅是对职业教育促进国家发展能力的关照,更是通过其隐含的政治功能和社会功能有效增强国家治理能力的提升。另一方面,以经济社会发展的格局拓展职业教育的空间,这种意义上的职业教育,需要提供更广阔教育空间以满足人民日益增长的优质教育需求作为出发点,促进形成人与自然和谐共生的社会主义现代化建设新格局。高质量发展职业本科教育是深化职业教育类型定位的直观认识与具体落实,整合各应用本科院校优质的高等教育资源、拓展高素质技能人才培养的渠道、满足国民教育水平提升的需求,为改进国家发展进程所需的人力资源禀赋创设关键路径。回顾高等教育的发展历程,作为其主要部分的职业教育发展受观念、文化、制度以及习俗等各种因素的共同形塑与互动,其发展无论低迷或是上扬,都不是单个因素的结果。回顾现代职业教育的发展,职业教育在洋务运动发起后均为适应国家对人才的需求变化而不断变化。大革命时期,为培育战争所需要的各类专业人才,创立数十所职业教育性质的学校;新中国成立之初为迅速恢复国内生产,大力发展中职教育,推行教育与劳动结合的教育方针;改革开放后,通过职业教育为各行各业培养现代制造业、战略性新兴产业和现代服务业的高素质劳动者,职业教育在三大历史时

期的贡献是独特且巨大的。事实也证明,产业兴盛和经济发展既需要理论深厚的科学人才,又需要技能扎实的工程人才。在战略性新兴产业发展的复杂性、技能需求的多样性以及能力要求的融合性背景下,从事相关产业的人才对融合性知识、多模式技能训练以及全面性综合素养的需求急剧上升,因此亟须明确职业教育类型定位,打破高等职业教育学历“天花板”,扩大职业本科层次教育办学的力度,加快构建中国自主职业教育体系,以全局性和长期性为目标推动国家治理能力的建设。

(二)主动适应社会分工推进团结进步的社会逻辑

涂尔干认为,分工是社会高度发达的基本特征,是社会不断发展而产生的不同作用。随着分工的不断发展,生产方式不断拓展,社会的功能不断丰富,劳动的专业化持续增强,人们不得不进行频繁交换以满足个体发展的多种需求,相互交换促使个人与个人、个人与群体、群体与群体之间的关系愈加紧密、愈加丰富,其主体间多样、平等、健康的互动能更好地契合社会的发展,如此互动不仅保留每个个体的个性,同时又将其集中统一于社会整体之中,在满足个性的基础上创造共性的融合,促使社会整体产生一种紧密的团结感。同理可得出结论:随着分工的高速发展,生产劳动更加分化,个体更容易展现独立个性,并逐步贴近社会整体;社会分工越发展,个体的独立性越强,个人活动愈加专业化,反促独立个性的发展,让人的本质更为突出。涂尔干所论述的分工与社会团结间的关系是从道德角度分析的,因为分工是社会经济发展的结果,以满足一定物质需要,但是分工的存在必然和交换互动联系在一起。因此,友爱、团结、合作、互动在社会关系中的比重逐步提升,涂尔干所说的分工的真正功能是使两个或更多人形成团结感^[13],进而建立新型的社会团结。社会分工本质上是一种劳动专业化,体现在不同工种、不同岗位、不同行业对技能类型和劳动层次的差异。一方面,社会分工促使产业结构发生变化,人类历史上游牧业与农业分离产生畜牧业,手工业与农业分离产生纺织业,商业与手工业和农业分离产生专门从事商品买卖的商人阶层,每一次分工均使得部分人完全摆脱体力劳动,从事科技、艺术、管理等活动,形成不同层次的劳动力市场、不同类型的职业岗位,进而促使发明创造活动成为可能。另一方面,分工反映了不同工种和岗位对技能类型与层次的差异,劳动分工促使雇主能

够精确地寻求满足不同工序所需的适能性人才。劳动分工不断深化、演进、变迁,不仅引起行业、工种和岗位的变化,与工种和岗位相关的知识、技能也随之分野,进而对教育类型、层次、内容等产生多种需求。新时代新质生产力以第三次和第四次科技革命和产业革命为基础必将形成新的社会分工,重复性、常规性、简单性的劳动需求将大幅减少,而知识快速迭代能力强、熟练掌握现代技术、适应现代高端先进设备的新型人才将成为重要增长极。职业本科教育作为新常态下实现转型升级的重要支撑力量,应基于社会分工促进社会团结进步的理论逻辑,主动科学地回应劳动力市场的分工变化,满足人们多样化、高层次的学习需求。

(三)强化自我身份意识与流动实现全面发展的个体逻辑

身份是由一系列的自我观点组成,这些自我观点是在特定的群体或角色中,在自我归类或认同活动基础上形成的^[14]。它既包括特定的权利、义务、责任、忠诚对象、认同和行事规则,又包括该权利、责任和忠诚存在的合法化理由^[15]。身份是自我与社会联系的桥梁,人们从自然身份、制度身份、话语身份和亲和身份4个方面不断地与社会进行互动交流,形成一个复杂的动态过程。每一个个体在生活中扮演着不同角色,每一个角色均赋予主体不同的身份,个体有多个角色就包含多重身份,个体对多重身份的认同整合过程便构建整个自我,个体的自我身份意识也就是在主体身份认同的过程中展现。伴随着经济社会的繁荣发展,劳动者群体的条件和环境发生巨变,个体与社会交流的方式与心态也发生着复杂变化,社会阶层之间差距逐步缩小,个体对自我身份意识和社会身份的流动产生更高期待。身份是对特定的权利、义务、责任、忠诚对象、认同和行事规则的认知,教育是认知的重要途径,对自我身份意识强化及代际身份的流动的追求,最终体现在对优质教育资源的渴望上,对教育资源数量的需求越高,对教育层次的需求也随之提升,对受教育后的发展预期也越明晰,个体对教育资源与高层次教育的需求与长期“低层次”职业教育的负面形象形成强烈对比。从这一发展逻辑来说,传递职业知识、培养复杂的职业技能的职业教育是基本,而更高层次的、多学制的、多类型的职业本科教育则是个体发展需求的必然。职业本科教育是培育适应具体岗位的、综合性能力突出的技能型人才,包括职业素养、问题解决能力、岗位技术能力和职业创新能力等,从

内容、形式、载体、目标等方面为学生提供兼具普通教育和职业教育特点的教育模式。2022年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》强调职业教育并非完全是“谋生”或“就业”教育,应将“谋个性之发展”放在首位,为发展职业本科教育的个体逻辑提供法律依据。

四、新质生产力视域下职业本科教育发展的实践逻辑

职业本科教育是教育体制改革的重要部分,不仅肩负着新时代全面建设社会主义现代化国家的使命,更包含着全国人民美好生活的愿景。以新质生产力赋能职业本科教育的发展,不仅能补齐现代职业教育层次缺陷,而且能为职业教育创新发展提供全新动能。

(一)推进技术知识和思维模式自主性,夯实职业本科教育发展的观念基础

纵观职业教育发展历程可知,新中国成立以前我国经济社会发展处于落后地位,学者们将根本原因归咎于传统文化的束缚,不自觉地产生中西方知识“优劣”的二元对立论,并开始广泛地引进西方哲学社会科学知识体系,以“实业教育”为名的职业教育此时在我国出现,植根于西方知识“优劣”二元对立论中成长与发展。中华人民共和国成立后数十年,我国的职业教育实践虽取得了巨大的成就,现代职业教育体系的框架也基本成型,然而职业教育事业发展背后的知识体系与思维逻辑仍未及时转变。从根本上说知识并无优劣、高低之分,也无秩序、价值和等级的差异,历史发展中知识的价值取向和内容实质与各类阶级及其制度与意识有关,通过社会机制的传导与安排让人们接受与选择,形成长期的知识偏见,也支持长期以来的教育类型制度^[16]。综上所述,职业教育在社会公众的心中地位始终较低,也难以获得应有的技术知识体系和学科地位发展。库恩“范式”理论提出科学知识增长模式为前学科(没有范式)—常规科学(建立范式)—科学革命(范式动摇)—新常规科学(建立新范式)^[17]。因缺乏独立的理论体系、独特的方法和成熟的学科交流平台,现职业教育处于“前学科”阶段。随着以信息革命为基础的第四次产业革命的兴起,以先进技术和数据化为主要生产要素的新质生产力的发展,高新科技知识和劳动技能快速增长,人们的数字化思维和素养飞速形成,劳动资料的虚拟化和劳动对象的智能化也加速形成,现有的知识体系已无法解释信息时代发

展的根源、现象与问题。在新质生产力推动社会全面转型的重要时期,大多数学者将围绕这一变革开展不同范式的研究,然而经过激烈的竞争与艰难的选择后,其中某一种范式必将得到多数学者的支持和认可,吸引更多的学者关注与研究,最终形成科学共同体公认的范式,步入科学发展的常规阶段。科学共同体的主要任务是构建独立完整的、融合统一的、符合我国发展实际的职业教育自主科学知识体系,通过释疑活动推动职业教育科学的发展,进一步推进职业本科教育形成宽广的教育理论,在教材拓展、教学模式、教学内容和目标上不断发展革新。

(二)强化职业教育的独立地位和独特类型,构建职业本科教育稳定发展的政策体系

从职业教育的百年发展史看,受我国社会“重道轻器”“重义轻利”传统观念的影响,职业教育作为“技艺学”或“艺学”自然被认为是“器”和“利”的范畴,长期被看作是“二流教育”“低层次教育”。虽然在严复、黄炎培等教育家的主张下,特别是新文化运动后,“职业教育”得到空前发展并逐步取代了“实业教育”,新中国的成立确立了单轨制和职业化的教育制度,但是职业教育被“专业教育”所取代只是一个学科用语,体制的职业教育实际上消逝了,职业教育被融合在教育之内^[18]。20世纪80年代后教育结构改革恢复了职业教育制度,实行双轨制、学校本位及初、中、高完整的分级模式,建立世界上规模最大的现代职业教育体系,然而职业教育仍然只是普通教育的补充,缺乏独立地位与独特类型,技术技能型人才常被边缘化。社会偏见不仅强化了广大社会成员的认知和观念,其类型地位的缺失也通过各种机制传导到教育各项制度安排,进而直接影响教育经费的投入、招生考核的选拔、教育培养的模式以及人才培养的质量。职业本科教育是职业教育的内在需求与外在需要共同作用的必然结果,也是完善现代职业教育体系的重要途径之一。职业本科教育的基础是职业教育,发展是学历教育,强化职业本科教育的地位和类型与职业教育和学历教育的类型定位是同向同行的。职业教育的类型定位是整个现代职业教育体系构建运行的基础,“双通制”“双轨制”、独立分流、分类是类型定位的逻辑起点,需要从以下方面强化。一是顶层设计与地方实施的同步,要从政策环境上推进职业院校类型定位的落地落实。国家层面已经通过的《中华人民共和国职业教育法》以法律法规的形式明确职业教育与普通教育的平等地位,并在全国范围内开展职业本科教育的

试点,初步构建涵盖职业启蒙教育、中等职业教育、高等职业教育(专科、本科及以上层次)的现代职业教育体系,同时将职业教育纳入国民经济和社会发展规划与政府统筹管理中。然而,顶层设计与地方落实之间总是存在偏差,特别是基层生产力发展较为落后的地区。地方要结合地理位置、资源禀赋、产业结构等发展因素,加快制定省级职业教育政策与实施办法,统筹协调有关部门与地方政府的工作,理顺职业教育与普通教育、职业教育与职业培训的关系,促进不同层次职业教育有效贯通,建立内部有机衔接、螺旋递升一体化的现代教育体系,实现“职业教育由参照普通教育办学模式向类型教育转型”的国家职业教育改革发展目标。二是完善职业人才选拔制度,贯通职业教育人才的入口与出口。建立职教高考制度,进一步完善“文化素质+职业技能”的考核招生制度,充分利用数智化信息技术创新人才评价的方法和手段,从考评制度的角度完善本专科层次职业教育招生专业、招生办法、考试科目等内容,既体现职业教育的公平独立,又反映职业教育的层次衔接。按照《中华人民共和国职业教育法》的总体要求,各地区、各学校要建立职普融通的学历证书互认、职业培训与学校学分互换、资历与其他学习成果认证的机制,促进职普教育学习成果融通及互认,为学生在不同成长环节提供多样化选择。完善公平就业的政策体制,杜绝用人单位设置妨碍职业教育与普通教育学生公平就业的规定,鼓励广大企业将文化素养与职业技能作为选人、用人的基石,特别是有职业技能等级要求时适当放宽学历要求。大力推动人才评价制度改革,建立管理人才与技能人才双轨发展体制,保障技能人才的待遇、发展及荣誉权利,全面提升社会对职业人才的认可度。

(三)推动产教融合和科教融汇,丰富职业本科教育的培育形式

办学模式与经济模式具有对应关系,经济模式的变迁会带来办学模式的改革。美国著名的教育家康芒纳指出:“经济上的变迁,会极大地影响到文化方面。科学家们会开拓新的知识领域,这些知识领域会比当前所有的知识更为密切地与现实世界的结构取得一致。”因此,作为文化重要组成部分的教育必定随着经济的发展而变化。教育的办学模式与经济发展模式具有直接对应关系,经济模式的变迁会以“技能”为中介带来教育模式的改革。新质生产力以科技创新为核心要义,以高质量发展为价值目标,集合了人工智能、物联网、大数据、云计算等新技

术、新要素,走出一条生产要素组合优、资源配置效率高、生态环境影响小、经济效益好的新增长模式。绿色、智能、高效的新质生产力必定会给职业本科教育发展带来新的契机与挑战,需要从以下3个方面协调与适应。一是明确职业本科教育办学性质,丰富办学主体,拓宽办学渠道。国内学者对职业本科教育的理解各异,有的理解为职业技术教育在专科层次办学上的延伸,有的认为是本科层次教育中的职业教育,两者的认识虽阐释了职业教育领域范畴和本科层次,但对于具体内涵理解仍不尽相同。国家层面应明确职业本科教育基本内涵、办学性质、办学主体、办学定位,加快优质高职院校升格为职业本科教育办学主体的进度。以科技为核心的新质生产力推动着产业创新,在科创赛道上孵化出众多科技攻关的领跑者,政府须善于制订相关政策用以鼓励、吸引以实践创新为主导的科创企业、产业研究机构、社会组织等主体参与职业教育中,充分发挥企业创新主体作用,丰富职业教育办学主体。二是建立产教深度融合规则体系,划清权力边界,创新合作发展。产教融合是生产与教育融合发展,在生产的具体场景内教学,在教学的示范训练中生产,生产和教学融会贯通,相辅相成。产教融合是职业本科院校自我发展及服务地方经济发展的重要途径,也是缓解职业教育与用人需求矛盾的重要举措。当下,从工业化到自动化、智能化的发展进程中,企业对产教深度融合的需求超越历史上任何时候。国家和政府应进一步完善产教融合相关政策,建立刚性约束机制,进一步明确合作双方的权利与义务,双方结合地方资源禀赋构建产教融合良好的运行机制。三是夯实科教融汇的技术基础,明确发展目标,形成科技创新链。职业本科科教融汇是一种以职业教育为主、以科学技术为引领、以产教融合为特色、以高层次技术技能人才培养为目标的教育模式^[19],是全面推进教育、科技、人才三者协同发展的重要模式。职业教育向本科层次发展,需要主动探索职业本科教育与科技创新的融合发展模式,善于借助科技研发过程与结果优化学科专业结构,创新跨学科、综合性、应用性的课程设计和实践环节设计;以国家重大战略为指引,借助企业技术研发力量,积极参与各项科技技能大赛,开发创新型产品与服务,用技能创新大赛的过程与成果促进教学,再反馈到企业生产过程中,共建以教促产、以产促教、以研促教,产教融合、产学研合作纵向和横向大融通的现代职业教育模式^[20]。职业本科

教育是职业教育的内在改革与外在需求共同作用的价值旨归,也是完善现代职业教育体系的重要途径之一。加快职业本科教育的改革与推广,是深化职业教育类型定位促进国家教育治理能力水平的关照,更是通过其隐含的政治功能、社会功能和经济功能,有效地推进新质生产力形成的关键。新质生产力的形成成为职业本科教育发展提供创新的思维、革新的工具以及充裕的资料,职业本科教育应紧紧抓住新质生产力形成与发展的契机,明确高素质应用型人才培养的目标定位,不断地增强其改革创新的主动性和适应性,从而构建适合国情、结构合理的职业本科教育体系。

参考文献:

[1] 习近平. 习近平著作选读(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,2023:27.
[2] 习近平. 发展新质生产力是推动高质量发展的内在要求和重要着力点[J]. 宁夏农林科技,2024(11):1-2.
[3][8] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 北京:人民出版社,2016:33;120.
[4] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第46卷)[M]. 北京:人民出版社,1980:211.
[5][9] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:152;294.
[6] 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,1995:111.

[7] 高清海. 马克思主义哲学基础(下册)[M]. 北京:人民出版社,1987:466.
[10][11][16] 唐智彬. 理解职业教育类型定位的三重逻辑及其制度调适路径[J]. 南京师大学报(社会科学版),2023(01):28-39.
[12] 燕继荣. 制度、政策与效能:国家治理探源——兼论中国制度优势及效能转化[J]. 政治学研究,2020(02):2-13,124.
[13] 中国社会学网. 社会何以可能?——再读《社会分工论》[EB/OL]. http://www.360doc.com/content/11/0409/18/635122_108428234.shtml,2010-10.
[14] 吴小勇,黄希庭,毕重增,苟娜. 身份及其相关研究进展[J]. 西南大学学报(社会科学版),2008(03):8-13.
[15] 杜思民. 高校青年教师的身份建构与专业发展[M]. 开封:河南大学出版社,2019:111.
[17][美]T. S. 库恩. 科学革命的结构[M]. 李宝恒,纪树立,译. 上海:上海科学技术出版社,1980:29.
[18] 孟景舟. 职业教育名称的百年嬗变与职业教育学的重建[J]. 中国职业技术教育,2016(34):87-90.
[19] 罗校清. 职业本科推进科教融汇的现状、核心价值及路径设计[J]. 职业技术教育,2023(13):19-24.
[20] 杨琼威,彭光彬,张旭东. 科教融汇视域下职业本科教育的现实困境与发展出路[J]. 职业教育研究,2024(04):32-39.

(责任编辑:孙冰玉)

Theory, Value, Practice: A Triple Reflection on the Development of Vocational Undergraduate Education from the Perspective of New Quality Productive Forces

WU Xiaohua^{1,2}, LIU Zuofu³

(1 Shaanxi Normal University, Xi'an, Shaanxi 710062, China; 2 Guizhou Normal University, Guiyang, Guizhou 550001, China; 3 Guizhou Food Engineering Vocational College, Guiyang, Guizhou 550001, China)

Abstract: New quality productive forces, with technological innovation at their core, are actively advancing comprehensive innovation in management, business formats, institutional frameworks, and culture. This provides strong impetus and support for the high-quality development of vocational education. In turn, the deepening reform of vocational education, particularly through the development of vocational undergraduate education, empowers new quality productive forces at three levels: national governance, social solidarity, and individual development. This establishes a positive dynamic of mutual support and integrated advancement between the two. In response to the new demands of developing new quality productive forces, vocational undergraduate education must transcend traditional, rigid educational models, promote the autonomy of knowledge and thinking, strengthen the distinct identity of vocational education as a type, deepen the synergistic innovation of industry-education integration and science-education convergence, and accelerate the promotion and scaling of pilot reforms. These efforts will continuously contribute to establishing and improving the modern vocational education system.

Key words: new quality productive forces; vocational education; vocational undergraduate education; high-caliber talent