

“十五五”时期基础教育优质均衡发展的新形势、 战略目标和行动方向

姬世杰¹, 闫俸和²

(1 教育部山东大学基础教育课程研究中心, 山东 济南 250014;

2 连云港市云山小学, 江苏 连云港 222000)

[摘要]“十五五”时期是我国全面建设社会主义现代化国家新征程的关键五年, 推进基础教育优质均衡发展是构建高质量教育体系的关键举措。面对学龄人口结构性变动、区域教育资源配置不均与数智技术深度冲击等新形势, 亟须重塑教育发展生态。战略定位上, 需以构建公平优质的基本公共教育服务体系为核心目标, 以建立适应人口变化趋势的资源供需动态适配机制为关键目标, 以深化“市县结合”的统筹治理与经费保障机制为保障目标, 进而形成一个逻辑严密、相互支撑的多层次战略目标体系, 引领基础教育向优质性、可及性、均衡性方向发展。实践路向上, 需要坚持系统观念, 统筹推进基于人口预测的学校网点前瞻性布局、适应小班化教学的师资队伍结构性重塑、城乡教育一体化融合发展、数字化赋能的精准教学变革, 构建供需匹配、优质高效的现代化基础教育体系, 为全面建设社会主义现代化国家贡献力量。

[关键词]基础教育; “十五五”时期; 高质量教育体系; 优质均衡发展; 城乡教育一体化

[中图分类号]G639.2 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0001-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.001

一、问题的提出

“十五五”时期是基本实现社会主义现代化夯实基础、全面发力的关键时期^[1]。党的二十届四中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》(以下简称《建议》), 明确提出“推动基础教育扩优提质”^[2], 为构建高质量教育体系指明了方向。当前, 我国基础教育虽已基本实现“有学上”的目标^[3], 但“上好学”“得公平”的矛盾日益凸显, 区域教育资源配置不均的问题依然突出。同时, 受生育政策调整、生育意愿降低和人口频繁流动等多重因素叠加影响, 学龄人口数量与结构产生了显著变化。国家统计局

数据显示, 2022年人口自然增长率为 -0.60% ^[4], 进入负增长状态, 这表明我国人口结构将出现巨大变化, 学前教育资源将出现供大于求的局面。进而递次传导到义务教育阶段, 加之人口城镇化和教育城镇化的叠加影响, 城乡义务教育阶段在校生数量结构将会发生显著变化, 对城乡义务教育资源配置形成重要挑战。

近年来, 现有研究主要从3个维度探讨基础教育优质均衡发展。一是价值意蕴与目标向度。有学者认为推动基础教育从基本均衡迈向优质均衡是新时期教育公平的必然逻辑, 能够通过阻断贫困代际传递、提升国民核心素质, 为中国式现代化提供人才支撑^[5]。二是制约因素与现实困境。现有研究深

[收稿日期]2026-06-28

[基金项目]山东省哲学社会科学青年人才团队项目“乡村振兴背景下乡村学校高质量发展的行动研究”(项目编号: 2024-QNRC-13)。

[作者简介]姬世杰(2000-), 男, 山东无棣人, 教育部山东大学基础教育课程研究中心博士生; 主要研究方向: 课程与教学论。

闫俸和(1999-), 女, 江苏赣榆人, 连云港市云山小学二级教师; 主要研究方向: 基础教育改革与发展。

刻揭示了城乡二元结构、区域经济差异、教师流动壁垒等传统因素对均衡发展的制约^[6]。近期研究进一步关注到人口负增长带来的学校布局调整阵痛,以及“城挤乡弱”向“城空乡弱”潜在转变的风险^[7]。三是关于数字化转型的路径探索,学者们开始探讨元宇宙、生成式人工智能(AIGC)等前沿技术在教育资源共享、个性化教学及精准治理中的应用潜力^[8],认为数字化是超越时空限制、缩小区域差距的关键变量^[9]。总体而言,现有研究为理解基础教育均衡发展奠定了基础,但多停留于单一要素分析,未能将人口结构变迁与数字技术赋能纳入“十五五”宏观战略框架进行系统性整合。因此,本文立足“十五五”开局的历史新方位,剖析人口与技术双重变奏下的新形势,提出基础教育优质均衡发展的战略目标与行动方向,为政策制定提供决策参考。

二、“十五五”时期基础教育优质均衡发展面临的新形势

“十五五”时期是迈向2035年基本实现社会主义现代化目标的关键冲刺阶段。在此背景下,厘清“十五五”时期基础教育面临的复杂形势,是优化资源配置与实现优质均衡发展的前置条件。

(一) 学龄人口结构变动的新格局

人口是影响教育发展长期性、战略性的要素。《建议》提出“健全与人口变化相适应的教育资源配置机制,扩大学龄人口净流入城镇的教育资源供给”^[10]。学龄人口不仅指法律范围内的义务教育,也包括学前教育和高中以上阶段教育学龄人口^[11]。全面认识学龄人口变动趋势与特征,是构建同人口变化相协调的基础教育资源配置机制的基础。人口数量、结构和质量是构成人口的主要变量,分别构成了反映人口宏观和微观、外延和内涵的三维支柱^[12]。从人口数量看,各学段面临不同程度的生源规模下降冲击。目前,我国已进入以“低出生、低死亡、低自然增长”为标志的后人口转变时期。据预测,“十五五”时期,我国学龄人口规模将经历显著变动:初中和普通高中在校生规模预计分别在2026年和2029年达到峰值后转入下行区间^[13]。这意味着,“十五五”时期将是基础教育各学段学位需求从峰值高位转向常态缩减的转折期,资源配置将从解决大班额转变为应对富余学位资源。从人口结构看,学龄人口呈现“倒金字塔”型代际分布与非均衡空间集聚特征。随着少子化程度加深,低

龄组人口占比持续萎缩,2025年后学龄人口结构将逐渐形成“上宽下窄”的倒金字塔型格局。此外,受区域经济发展差异驱动,学龄人口呈现由乡村向城市、由中部和东北地区向东部沿海地区集聚的特征。第七次全国人口普查数据显示,与2010年相比,城镇人口增加了23642万人,乡村人口减少了16436万人;东部地区人口所占比重上升2.15个百分点,而中部地区、东北地区人口所占比重分别下降了0.79个百分点和1.20个百分点^[14]。这种空间重构引发了显著的马太效应,人口净流入地区面临学位供给持续紧张的“城挤”压力,而中西部地区及乡村地区则因人口流失面临生源空心化的“乡弱”困境。从人口质量看,人均受教育年限增速放缓,对基础教育优抚提质提出更高要求。虽然我国在普及义务教育方面取得了历史性成就,文盲率降至2.67%,15岁及以上人口平均受教育年限提升至9.91年^[15],但从纵向发展历程看,受人口老龄化等结构性因素制约,近年来劳动年龄人口平均受教育年限的增速已明显放缓。在人口红利加速向人才红利转型的关键期,单纯依靠延长受教育年限的边际效益正在递减,倒逼基础教育必须从外延式规模增长转向内涵式质量提升。

(二) 区域教育资源配置的旧藩篱

“十五五”时期,教育资源的配置面临着空间固化与结构性挤占并存的严峻形势。为此,健全与人口变化相适应的基础教育资源统筹调配机制显得尤为重要。但一直以来,我国基础教育资源配置机制依靠资源集中实现教育供给的底线达标,这种侧重发展规模的配置范式与人口高质量发展形成强烈张力。一是资源配置呈现显著的路径依赖与俱乐部趋同特征^[16],区域差距面临固化风险。实证数据显示,我国基础教育资源在空间分布上长期处于非均衡状态,东部沿海及大城市始终占据优势地位,而中西部地区虽有提升但相对滞后。更为严峻的是,这种空间格局表现出强烈的路径依赖,即高水平资源区域倾向于维持优势,而低水平区域则难以打破贫困陷阱,形成了强者恒强、弱者恒弱的俱乐部趋同效应。二是经济增长与技术进步对基础教育资源产生结构性挤占,使传统投入逻辑面临挑战。长期以来,学界倾向于认为经济发展与技术进步会自然带动基础教育水平的提升,但最新的空间计量分析揭示了更为复杂的现实逻辑。研究表明,地区人均GDP与技术进步潜力对本地基础教育资源配置呈现出显著的负向效应^[17]。这意味着在“十五

五”时期，单纯依赖经济增长指标已不足以保障基础教育的优先发展，甚至需要警惕技术密集型产业发展对基础公共服务资源的隐性剥夺。三是资源配置的“空间溢出效应”日益增强，跨区域协同治理成为必然选择。在传统行政区划壁垒下，教育资源的配置往往被局限在单一城市内部。然而，随着城市群与都市圈的兴起，基础教育资源配置的空间关联性显著增强。邻域背景条件对本地资源配置演变具有重要影响，高水平邻域能够通过经济反哺、知识扩散及示范效应带动周边低水平地区跃升，反之则可能形成拖累。特别是教育系统管理能力被证实具有显著的正向空间溢出效应，表明先进的治理经验与制度优势比单纯的资金投入更容易实现跨区域共享。

（三）人工智能促进基础教育形态变革进入加速期

“十五五”时期，新一轮科技革命与产业变革的交汇点主要集中在智能技术领域。以生成式人工智能为代表的技术突破，正在成为重塑教育生态的关键变量。人工智能与基础教育的深度融合，正在推动教育从传统的知识灌输向人机协同、数据驱动的现代化形态转变。一是教育观念与模式的革新。长期以来，基础教育始终面临统一教学进度与学生个体差异之间的结构性矛盾。随着智能技术的介入，这一难题呈现出新的解决路径。借助学习全过程的数据采集与分析，教育者得以突破传统课堂中依赖经验的局限，更精准地把握学生的认知规律与兴趣潜能。在此逻辑下，教学内容得以摆脱“一刀切”的灌输模式，转为依据学生的能力图谱生成个性化学习路径，从而切实支撑从单一知识传授向跨学科能力培养、从封闭式教学向开放式探究的转变。二是教育结构与生态的优化。技术演进的加速趋势与教育育人的渐进特性之间形成深刻张力，推动教育时空结构重组。人工智能技术迭代迅速，根据 Gartner 技术成熟度曲线，生成式人工智能等新兴技术的发展速度已显著超越个体与社会适应步伐^[18]。相比之下，基础教育在本质上是一种注重积淀与涵养的渐进过程，其制度调适与观念更新往往存在一定的滞后性。在“十五五”阶段，这一“快技术”与“慢教育”之间的矛盾可能进一步凸显。三是教育价值取向的重塑。人工智能赋能教育虽为实现精准化与个性化提供了可能，但其底层逻辑仍建立在数据与算法基础之上，本质上缺乏情感温度与人文关怀。随着“十五五”期间机器的“授知”功能

进一步强化，基础教育需警惕滑向“唯效率论”的风险，即教育目标从促进人的全面发展窄化为单纯的技术优化。若任由这种缺乏温情的工具理性过度渗透，易弱化师生间基于默会知识与情感交流的互动关系，导致教育过程中至关重要的“人的温度”流失。

三、“十五五”时期基础教育优质均衡发展的战略目标

“十五五”时期推进基础教育优质均衡发展，需构建一个定位清晰、相互支撑的多层次战略目标体系，引领基础教育向优质性、可及性、均衡性方向发展。这一系统性的目标体系，能够引领基础教育有效地应对国内外复杂环境与“十五五”时期的新形势，实现更有效率、更具韧性和更可持续的发展。

（一）核心目标：构建公平优质的基本公共教育服务体系

“十四五”开启了全面建设社会主义现代化国家新征程，国家正式进入了新发展阶段。《建议》强调“十五五”时期的主要目标之一是“基本公共服务均等化水平明显提升”，同时指出我国“发展不平衡不充分问题仍然突出”^[19]。党的二十大以来，以习近平同志为核心的党中央多次提到要“把教育摆在优先发展的战略位置”。2021 年习近平总书记在看望参加政协会议的教育界委员时强调要“坚持教育公益性原则，着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系”^[20]。基本公共教育服务体系在教育事业中处于基础性地位，是实现教育从规模增长到质量提升的根本保障。“十五五”时期，构建公平优质的基本公共教育服务体系是推进基础教育优质均衡发展的核心目标。这一目标主要包含 3 个维度。一是健全动态调整的国家基本公共教育服务标准体系。基本公共服务标准是实现均等化的基础尺度，在“十五五”时期，必须超越“十一五”以来仅关注校舍建设、生均经费等硬件指标的静态思维，建立适应高质量发展要求的动态标准体系，包含办学条件、师资队伍、教育教学、经费保障等全要素，并依据国家经济社会发展水平和财政承受能力进行常态化调整。标准制定的重心应从单纯的“物”转向“人”与“软件”，将教师素质能力、数字化教学资源配以及对学生核心素养的支持服务纳入基本标准范畴。二是确立“积极差别待遇”的供给原则。公平优质的服务体系并非简单的平均主

义,而是在保障底线公平基础上的差异化供给。依据约翰·罗尔斯的“差异原则”,为了补偿由社会结构带来的先天不利,应向处境最不利者提供最有利的条件^[21]。在“十五五”规划中,应实施“积极差别待遇”政策,通过补偿性投入机制,将基本公共教育服务资源向农村地区、边远贫困地区以及留守儿童、随迁子女等弱势群体倾斜,以“补短板”的方式缩小群体间的发展差距。三是优化基本公共教育服务的项目结构。基本公共教育服务体系的构建应基于公共收益最大化原则,重点保障具有正外部性的教育项目。在“十五五”期间,应进一步巩固义务教育作为核心服务项目的地位,同时根据人口变化与社会需求,稳步推动学前教育普及普惠和高中阶段学校多样化发展纳入服务保障视野。

(二)基础目标:建立适应人口变动的供需动态适配机制

人口是基础教育资源配置的逻辑起点,其规模、结构与分布的变化直接决定了教育资源的需求形态。“十五五”时期,应建立一套具有前瞻性、灵活性与弹性的供需动态适配机制,将人口红利减退的压力转化为提升生均资源水平、实现教育内涵式发展的动力。一是构建人地挂钩与城乡协同的空间布局规划体系,实现资源投放精准化。人口变动引发的“城挤乡弱”与“城空乡弱”现象并存,对学校布局调整提出了严峻挑战。基础目标在于通过科学预测,形成与人口流动趋势高度契合的学校空间布局。此外,还应建立基于常态化人口监测的学位供需预警机制。打破行政壁垒,利用大数据技术精准分析学龄人口的流动轨迹与集聚特征,推动资源配置从“按户籍人口规划”向“按常住人口配置”转变,确保城镇地区学位供给能够吸纳农业转移人口和随迁子女,解决人口流入地的资源紧缺问题。同时,通过寄宿制学校建设和城乡集团化办学,解决乡村学校“小而散、弱而空”的质量困境,实现城乡教育资源在空间上的优化重组与有效覆盖。二是建立编制统筹与跨区调配的教师资源配置机制,实现师资管理的弹性化。学龄人口的波动性下降将导致不同学段、不同区域的师资需求呈现潮汐式变化,传统的定编定岗模式难以适应这一新形势。因此,资源配置的基础目标必须转向构建具有弹性的教师管理机制。通过完善“县管校聘”管理改革,推动教师资源由“学校人”向“系统人”转变,使教师编制资源能够在生源增加与减少的区域间、学段间进行统筹调配,解决结构性缺员与局部性超编并

存的矛盾。同时,针对乡村小规模学校生师比不合理的问题,目标应设定为从单一的“生师比”配置标准转向“生师比”与“班师比”相结合的复合配置标准,确保小规模学校开齐开足国家课程,保障教师资源的结构性均衡。

(三)保障目标:推进“市县结合”的基础教育管理体制变革

“十五五”时期推进基础教育优质均衡发展,须建立与之相匹配的管理体制。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》首次提出“建立‘市县结合’的基础教育管理体制”^[22],这标志着对持续实施20余年的“以县为主”的基础教育管理体制的战略性调整,同时也预示着中国基础教育治理体系将迎来深层次变革。基础教育管理体制改革的保障目标应聚焦于破解县域财政承载力不足与资源配置行政分割的双重困境,以此构建权责清晰、财力协调、区域统筹的现代化教育治理格局。一是确立“市级统筹、以县为主”的责任分担机制,实现治理重心的适度上移。市级政府要强化在跨区域规划、标准化建设及兜底性经费保障上的事权,特别是要承担起统筹城乡义务教育一体化发展的核心责任;县级政府则侧重于具体的学校建设、日常管理与服务落实。目标在于形成“市级统筹力度强、县级落实效率高”的上下联动机制,增强基础教育应对人口与经济变动的抗风险能力。二是打破县域行政区划的封闭性壁垒,建立市域范围内资源要素的自由流转机制。要推动教师队伍管理从“县管”向“市统筹、县管”转变,建立市域范围内的编制周转池与教师交流轮岗制度,使优质师资能够在强弱县之间、城乡之间有序流动。三是构建城乡一体的财政保障体系,实现基本公共教育服务财政责任的层级优化。财政保障的层级过低是制约基础教育优质均衡的主要瓶颈。在“十五五”期间,保障目标必须推动财政投入责任由“县级为主”向“市县共担、省级兜底”转型。针对区域内县际经济发展不平衡的现状,市级财政应在转移支付中发挥更显著的削峰填谷作用,加大对财力薄弱县的倾斜支持,确保基本办学标准与教师待遇不因县级财力差异而产生断层。同时,要建立与“市县结合”体制相适应的教育经费动态增长机制,明确市县两级在公用经费、基建投资及人员经费上的分担比例,确保财政投入的稳定性与充足性,为实现基础教育从基本均衡向优质均衡的跨越提供坚实的物质保障。

四、“十五五”时期基础教育优质均衡发展的行动方向

“十五五”时期不仅应保障教育民生底线，更应重塑教育发展生态，需要坚持系统观念，统筹推进基于区域人口预测的学校网点前瞻性布局、适应小班化教学的师资队伍结构性重塑、城乡教育一体化融合发展、数字化赋能的精准教学变革，构建供需匹配、优质高效的现代化基础教育体系，为全面建设社会主义现代化国家贡献力量。

（一）基于区域人口增减分化，调整基础教育资源配置

学龄人口在不同学段错位达峰与区域学龄人口增减分化对我国基础教育资源配置的影响是长期的、动态的。“十五五”时期，基础教育资源配置应充分考虑学龄人口在各学段表现出的阶段性特征，基于区域学龄人口变化趋势分类推进。

一是学龄人口减少区域应抓住资源相对富余的结构性窗口期，将小班化教学确立为内涵式发展的重要抓手。随着少子化趋势的蔓延，部分区域学龄人口的自然减员为教育从被动拥挤向从容提质转变创造了条件。在此类区域，资源配置的核心逻辑不应是简单的减量缩编，而应是利用生源减少释放的时空盈余，系统推进教育范式的转型。学前教育与小学阶段往往率先面临生源萎缩，应将其作为推行小班化的先行领域，通过设定班额上限保障基本教育质量，并为2026年后初中阶段的小班化改革储备空间。教育行政部门应当认识到，教师配置标准须由传统的生师比向班师比转变，以防止因学生基数下降导致教学力量被稀释的现象。同时，经费保障机制也需进行适应性调整，亟需建立基于班级数与学生数复合权重的经费拨付机制，以满足学校运转及小班化教学改革的实际支出需求。

二是学龄人口相对稳定区域应考虑根据人口变动进行学校布局微调。在学龄人口总量保持相对稳定的区域，资源配置的主要矛盾往往并非总量匮乏，而是由城市内部人口迁移引发的结构性错配。受旧城改造、产业迭代及轨道交通建设等因素驱动，学龄人口常呈现出由老城区向城市外围、高新技术园区及交通沿线扩散的趋势^[23]。针对此类区域，资源配置的重点应在于提升学位供需的空间适配度。这要求打破传统的静态规划模式，建立区域内学位供需的动态监测与预警系统，精准识别生源流动的热点板块，通过校区扩建、功能置换等“微

创手术”式的调整手段缓解局部片区的供需矛盾^[24]。同时，为提升教育系统应对局部性、阶段性人口波动的适应韧性，应完善教育资源的柔性调节机制，在政策允许范围内探索建立区域内学位的统筹调剂制度，并辅以完善的校车服务网络解决居住地与学位地分离的通学难题。更为关键的是，需要健全教师跨校流动与编制周转池制度^[25]，促进优质师资在不同功能区之间的有序流转，防止出现老城空心与新城拥挤并存的结构性失衡。

三是在学龄人口增加区域，要优先盘活既有教育资源存量。在新建学校之前，应全面评估区域内现有学校的承载潜能，通过集团化办学、跨片区学位统筹及校舍功能挖潜等方式优先盘活存量资源，严禁通过牺牲专业教室或活动空间等损害教育质量的方式进行被动扩容。在确需进行增量建设时，特别是针对“十五五”时期面临的高中入学高峰，新建学校选址应与区域人口发展规划深度协同，强化教育、发改、财政、自然资源等部门的联动机制，确保学校建设与社区开发、产业集聚同步推进。同时，应积极探索弹性供给的资源配置模式，针对短期内激增的入学需求，可利用可拆卸式校舍或改建闲置公共设施等方式进行应对，待生源回落后可灵活转换为其他公共服务设施，从而实现教育资源配置效益的最大化。

（二）基于空间正义视角，以县域为基点推进城乡教育一体化

在推进基础教育优质均衡发展的进程中，城乡教育一体化成为破解空间结构性矛盾的重要议题^[26]。“十五五”时期，推进城乡教育一体化不再是简单的城市反哺农村，而是要在城乡融合发展的宏观框架下，重塑基础教育的空间格局。

县域作为连接城市与乡村的关键空间节点，不仅是国家宏观政策落地的微观载体，更是实现城乡教育资源要素流动的核心场域。因此，必须将县域作为推进城乡教育一体化的关键枢纽，打破长期以来附着在行政区划之上的城乡空间壁垒，从空间正义的视角出发，推动基础教育资源在县域内部的统筹规划与无障碍流转。这要求我们在空间布局上超越传统的城本位逻辑，将县城、乡镇与村落的教育资源作为一个有机整体进行动态规划，建立城乡教育资源供需的协同响应机制。一是构建城乡教育命运共同体，实现教育生态的整体优化。长期的城市偏向政策导致乡村教育处于边缘化地位，单向的资源输血难以从根本上激发乡村教育的内生动力。在优质均衡导向下，城乡教育关系应从单向度的帮扶走向双向的互动与交融。必须重

新审视并挖掘乡村教育在乡土文化传承与自然生态体验等方面的独特育人价值,使乡村学校不再是城市学校的劣质翻版,而是具有本土特色的教育空间。在此基础上,推动城乡学校在课程开发、教学教研、学校管理等深层维度的实质性合作,通过集团化办学和城乡学校共同体等组织形态,促进先进教育理念与优质管理模式在城乡间的深度互融,最终形成“城中有乡、乡中有城、各美其美、美美与共”的良性教育生态。二是保障城乡教育一体化的深入推进,亟须在要素配置与技术赋能两个维度实现制度性突破。在要素配置层面,核心在于破除阻碍师资与经费双向流动的体制机制障碍。需要建立县域内统一的教师编制统筹池与岗位流动机制,通过职称评聘倾斜和薪酬待遇保障等实质性激励措施,引导优秀校长与骨干教师向乡村学校常态化流动,彻底改变乡村师资结构性失衡的被动局面。在技术赋能层面,应将教育数字化转型作为跨越城乡空间鸿沟的重要杠杆^[27]。借助新一代信息技术,构建覆盖全域的智慧教育平台,推动城乡学校在云端的无缝对接与资源共享。通过跨时空的数字化教学形态,不仅能够实现优质课程资源向乡村学校的低成本覆盖,更能通过线上线下相结合的跨区域协同教研,系统提升乡村教师的专业素养,从而在虚拟空间与实体空间的交叠中,真正实现基础教育的城乡一体化高质量发展。

(三)发挥数字技术赋能作用,打破基础教育优质均衡发展的时空壁垒

教育数字化转型是“十五五”时期全面推进基础教育优质均衡发展的核心引擎。伴随新一代智能技术的群体性突破,数字技术与基础教育的深度融合不仅跨越了传统的物理空间限制,更为重塑教育生态、优化资源配置、促进教育公平提供了历史性机遇。“十五五”期间,必须紧紧围绕国家教育数字化战略,将技术赋能贯穿于基础教育的资源供给、师资建设与治理评价全过程,以数字技术的普惠性与精准性驱动基础教育的高质量发展。

一是依托智慧教育公共服务网络,构建全域联通的优质数字教育资源生态。针对基础教育在课程供给与教学资源方面的区域落差,应充分发挥人工智能等智能技术的开放共享优势,打造跨越地域边界的基础教育数字化资源中枢^[28]。各级教育行政部门需系统整合顶尖学校的课程资源、前沿教研成果以及名师教学范式,实现海量优质资源的云端汇聚与常态化更新。同时,通过创设具备高交互性的虚拟互助社区,推动不同区域、不同办学水平学校

之间开展常态化的协同教研,构建跨区域协作型教师学习共同体,以数字空间的双向互动促进基础教育优质资源的高效流转与合理配置。

二是聚焦数字鸿沟消弭,全面提升薄弱地区师生的数字素养与应用能力。技术赋能的前提在于使用者的数字胜任力,若忽视数字素养的培育,基础设施的单向投入极易衍生新的技术不平等。“十五五”时期,须将缩小区域间师生数字素养差距作为深化优质均衡的关键前提。一方面,需依托相关课程体系,向资源薄弱学校倾斜配置专业化的信息化师资队伍,并建立长效化的数字素养培优机制,确保广大师生不仅拥有数字化设备,更具备数字化思维。另一方面,积极引导薄弱地区学校利用智能技术沉淀的动态数据轨迹,为学生提供精准诊断与定制化学习支持,通过人机协同的个性化辅导路径,实质性提升薄弱学校的教学效能与育人质量。

三是深化数据要素驱动,推进基础教育治理范式向科学精准施策转型。优质均衡的基础教育发展有赖于对各级各类学校办学质量的动态评估与科学诊断。大数据与多模态分析技术的引入,能够有效克服传统教育管理中主观经验的模糊性与滞后性,显著提升教育决策的科学化水平。各级治理主体应建立常态化的基础教育运行数据采集与监测机制,生成覆盖学生全面发展、教师专业成长及学校整体运营的精细化数字档案。基于此类多维度的数据画像,教育督导与评估体系可实现从经验评判向实证分析的根本性跨越,从而为基础教育领域的薄弱环节提供靶向干预和精准资源投放,全面筑牢基础教育高质量发展的现代化治理根基。

参考文献:

[1][2][10][19]新华社. 中共中央关于制定国民经济和社会发展的第十五个五年规划的建议[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202510/content_7046050.htm, 2025-10.

[3][16][17]李鑫, 罗翔, 江兴隆. 中国基础教育资源配置时空演变及影响机制研究[J]. 地域研究与开发, 2026; 1-13.

[4]方彬楠, 张晗, 袁泽睿. 人口负增长“三育”持久战[EB/OL]. <https://www.bbtnews.com.cn/2023/0118/464396.shtml>, 2023-08.

[5]薛二勇, 吴江. “十五五”时期基础教育优质均衡发展的战略思路[J]. 教育学术月刊, 2025(10): 4-8.

[6]颜晓程. 城乡基础教育一体化发展的生态位困境及优化策略[J]. 理论月刊, 2020(11): 132-139.

[7]李维, 杨顺艳, 许佳宾. 人口变化背景下我国城乡义务教育资源需求预测与规划[J]. 现代远程教育研究, 2024

(02):63-73.

[8]陈玥,王玮祺,彭光荣,等.数字化转型赋能基础教育高质量发展的内在逻辑与实践路径[J].教育学术月刊,2025(01):22-30.

[9]栾培中,王智超.数字技术赋能基础教育现代化治理范式转型:意涵、机理及路向[J].内蒙古社会科学,2025(06):173-180.

[11][23]邬志辉,王秦.构建同人口变化相协调的基本公共教育服务供给机制[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2025(02):1-10.

[12][25]王金涛.同人口变化相协调的教师资源配置机制:现实挑战与构建路径[J].中国教育学刊,2025(11):36-43.

[13]贺丹.中国人口展望(2024):迈向高质量发展的未来[M].福州:福建人民出版社,2024.

[14][15]牛建林.中国人口教育发展的特征、结构性矛盾与下一步思路——基于第七次全国人口普查公报和相关人口教育统计的发现[J].教育研究,2021(11):36-47.

[18]黄欣,戴立益.基础教育应对人工智能时代的挑战:厘清关系与超越现实[J].教师教育研究,2025(05):35-41.

[20]新华社.习近平看望参加政协会议的医药卫生界教育界委员[EB/OL].https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/06/content_5591047.htm,2021-03.

[21][美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1988:74.

[22]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.

[24]秦玉友,王玉姣,高鹏宇.人口变化下基础教育资源统筹调配研究[J].教育发展研究,2026(02):10-17.

[26]陈炜.城乡教育一体化的关键之匙——作为特定空间的县域[J].教育发展研究,2026(02):77-84.

[27]陈云龙,李翔宇.基础教育数字化生态系统构建研究[J].中国电化教育,2025(07):56-62.

[28]蔡文成,刘博睿.习近平总书记关于人工智能重要论述的科学体系与学理阐释[J].南昌大学学报(人文社会科学版),2026(01):11-20.

(责任编辑:孙冰玉)

The New Situation, Strategic Goals and Action Directions for the Balanced and High-Quality Development of Basic Education during the 15th Five-Year Plan Period

JI Shijie, YAN Fenghe

- (1. Basic Education Curriculum Research Center of Shandong Normal University, Ministry of Education, Jinan, Shandong 250014, China;
2. Yunshan Primary School, Lianyungang, Jiangsu 222000, China)

Abstract: The “15th Five-Year Plan” period marks a crucial five-year phase in China’s new journey toward building a modern socialist country in all respects, and advancing high-quality, balanced development of basic education is a key measure for establishing a high-standard education system. Faced with new challenges such as structural changes in the school-age population, uneven distribution of regional educational resources, and profound impacts from digital and intelligent technologies, it has become urgent to reshape the ecosystem of educational development. Strategically, the core objective should be to build a fair and high-quality public basic education service system; the key goal should be to establish a dynamic mechanism that aligns resource supply and demand according to population trends; and the supporting goal should be to deepen coordinated governance and funding mechanisms based on the integration of city and county-level management. Together, these form a logically coherent, mutually reinforcing multi-tiered strategic framework that guides basic education toward greater quality, accessibility, and equity. In practice, a systemic approach must be adopted, comprehensively promoting forward-looking school network planning based on population projections, restructuring teaching staff to meet the needs of small-class instruction, integrating urban and rural education, and advancing precise teaching through digital empowerment. This will help build a modern basic education system that matches supply with demand and delivers high efficiency and quality, contributing significantly to the comprehensive construction of a modern socialist country.

Key words: basic education; the 15th five-year plan period; a high-quality education system; high-quality balanced development; integration of urban and rural education

新时代我国高等教育改革创新发展的 三维特征及优化路径

韩 璇, 李 纯

(大连医科大学, 辽宁 大连 116044)

[摘 要]高等教育是建设教育强国的龙头板块, 是科技第一生产力、人才第一资源、创新第一动力的重要结合点, 在一体推进教育科技人才发展中居于关键地位, 肩负着特殊使命。党的十八大以来, 教育强国建设迈入深化推进的新阶段, 高等教育已经成为社会发展的重要引擎, 其改革创新发展的方向、特色、价值 3 个维度上展现出鲜明特征。当前, 面向教育强国建设新要求, 亟须立足新时代新特点, 探索数智赋能、科教融汇与产教融合、治理体系现代化的优化路径, 以改革创新助推高等教育高质量发展, 为中国式现代化与民族复兴提供坚实支撑。

[关键词]新时代; 高等教育; 改革创新; 教育强国

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0008-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.002

习近平总书记指出:“建设教育强国, 龙头是高等教育。放眼全球, 任何一个教育强国都是高等教育强国。”^[1] 高等教育既是现代教育体系的核心组成部分, 也是开展科研创新、培育高层次人才的关键平台, 是促进教育、科技、人才三者协同发展的关键枢纽, 承担着培养时代新人、助力打造国家核心竞争力的重大使命。党的十八大以来, 我国高等教育事业迎来历史性发展机遇, 在党的坚强领导下实现了规模与质量的双重跃升, 建成世界上规模最大的高等教育体系, 整体水平迈入世界第一方阵, 成为推动中国式现代化的关键支撑。新时代, 中国共产党立足中华民族伟大复兴战略全局和世界百年未有之大变局, 牢牢把握高等教育发展的正确方向, 将党的领导贯穿办学治校全过程, 以立德树人为根本任务, 推动高等教育与国家战略需求同频

共振, 逐步形成了独具特色的高等教育发展思想与实践路径。鉴于此, 从方向、特色、价值 3 个维度系统分析新时代我国高等教育改革创新发展的鲜明特征, 立足教育强国建设新要求, 探索数智赋能、科教融汇与产教融合、治理体系现代化的优化路径, 能够为新时代高等教育高质量发展、加快建设中国特色社会主义教育强国提供坚实的理论支撑和实践指引, 让高等教育在服务国家富强、民族复兴、人民幸福的进程中更好地发挥支撑引领作用, 为以教育之力厚植民族复兴根基注入不竭动能。

一、新时代我国高等教育改革创新发展的根本遵循

新时代以来, 我国高等教育始终锚定坚持和加强党的全面领导、坚守立德树人根本任务、聚焦国

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]辽宁省高校党建研究重点课题“以党的政治建设统领新时代高校‘六位一体’建设研究”(项目编号: 2023GXDJ-ZD017)。

[作者简介]韩璇(2001-), 女, 山东日照人, 大连医科大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 高校思想政治教育。李纯(1982-), 女, 辽宁大连人, 博士, 大连医科大学马克思主义学院党总支副书记; 主要研究方向: 高校党建、高等教育管理。

家战略需求的根本方向，这既是对我国高等教育发展历史经验的深刻总结，更是立足新时代、面向2035年教育强国建设目标作出的实践要求。精准把握新时代我国高等教育改革创新发展的根本遵循，对于加快推进高等教育现代化建设进程具有十分深远的现实意义。

（一）坚持和加强党的全面领导，筑牢办学治校根本保证

党的领导是新时代以来我国社会主义高等教育事业实现长足发展、取得历史性成就的根本政治保证，同样是未来我国迈向教育强国征程中的核心引领力量。习近平总书记强调：“高校党委对学校工作实行全面领导，承担管党治党、办学治校主体责任，把方向、管大局、作决策、保落实。”^[2]新时代以来，高校始终将政治建设摆在首位，把领悟“两个确立”的决定性意义、做到“两个维护”作为根本政治要求，全面贯彻党的教育方针，锚定“为党育人、为国育才”的初心使命。通过常态化开展思想政治教育、推动党的创新理论“三进”落地见效、强化意识形态阵地管理等举措，聚焦“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题，引导师生坚定理想信念，确保高校办学方向不偏离、育人目标不打折。各高校严格落实党委领导下的校长负责制，明确党委管党治党、办学治校主体责任，完善“把方向、管大局、作决策、抓班子、带队伍、保落实”的工作机制。实践中，通过健全议事决策规则、强化党管干部、党管人才、党管意识形态等制度，推动党建工作与教学科研、人才培养、社会服务等中心工作深度融合，破解党建与业务“两张皮”问题，以制度建设固化党的领导成效，为办学治校提供坚实制度支撑。高校持续健全基层组织体系，推动党组织向教学科研一线、学生班级、社团组织全面延伸，实现党的组织和工作全覆盖。深入实施教师党支部“双带头人”培育工程，强化基层党组织政治功能和组织功能，发挥党员教师先锋模范作用，凝聚师生发展合力。新时代，正是在党的全面领导下，高校办学治校的政治根基更加牢固、育人方向更加明确、发展动能更加强劲，为高等教育高质量发展提供了根本政治引领与坚强的组织保障。

（二）坚守立德树人根本任务，构建铸魂育人新格局

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央不断深化对教育发展的规律性认识，明确指出：“建设教育强国是一项复杂的系统工程，需要我们紧紧围绕立德树人这个根本任务。”^[3]新时代我国高等教育始

终把立德树人作为根本任务和中心环节，将铸魂育人贯穿人才培养全过程、各方面，构建起全方位、多层次、立体化的育人体系，着力破解育人过程中长期存在的“重知识、轻德育”“重理论、轻实践”等难题。坚持以理想信念教育为核心，把思想政治教育深度融入课堂教学、社会实践、校园文化建设、志愿服务等各个环节，推动习近平新时代中国特色社会主义思想进教材、进课堂、进头脑，引导青年学生树立正确的世界观、人生观、价值观，坚定听党话、跟党走的理想信念，厚植家国情怀。深化高等教育思政课改革创新，打破传统课堂的时空边界，推动思政课与专业课程、社会实践、红色教育资源深度融合，打造“大思政课”育人格局，鼓励教师将思政元素融入专业教学，让思想政治教育从“有形覆盖”向“有效覆盖”转变，实现“润物细无声”的育人效果。注重师德师风建设，将师德师风作为教师评价的第一标准，健全师德师风建设长效机制，加强对教师的思想政治引领和职业素养培育，引导广大教师争做有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师，当好学生健康成长的引路人。同时，立足时代发展需求，强化实践育人环节，推动高校与企业、科研院所、地方政府深度合作，搭建多元化实践育人平台，组织青年学生参与科研创新、乡村振兴、社区服务、应急救援等实践活动，让高校青年学生在实践中增长才干、锤炼品格、坚定信念。新时代，在党的领导下高等教育实现了价值引领、知识传授与能力培养的有机统一，彰显了育人铸魂的鲜明导向与实践成效。

（三）聚焦国家战略需求，提升服务贡献能力

世界一流大学都是在服务本国发展中成长起来的。习近平总书记指出：“要坚持中国特色世界一流大学建设目标方向，为服务国家富强、民族复兴、人民幸福贡献力量。”^[4]新时代以来，我国高等教育在党的领导下坚持与国家发展同向同行，把自身发展融入中国式现代化全局，显著提升了支撑国家战略、服务经济社会发展的能力。各高校主动对接国家重大战略，优化学科专业布局，加快推进“双一流”建设，重点布局一批国家急需、支撑产业升级与科技自立自强的学科专业，着力解决“卡脖子”关键核心技术问题。大力推进科教融汇、产教融合，搭建校企协同创新平台、新型研发机构，完善成果转化体系，推动教育链、人才链、产业链、创新链有效衔接，促进科技创新成果加快转化为现实生产力。高校充分发挥基础研究主力军作用，加强原创性引领性科技攻关，在关键领域取得一批重大标志性成果，为国家发展提供坚实

的科技支撑。坚持人才自主培养，围绕国家战略需求调整人才培养结构，加快培养拔尖创新人才、急需紧缺人才、复合型高技能人才，提升人才供给与国家需求的适配度。积极服务区域协调发展战略，主动对接地方经济社会发展需要，开展决策咨询、技术服务、文化传承创新，为地方高质量发展注入强劲动力。通过聚焦国家战略需求，高等教育实现了从规模扩张向内涵提升、从跟踪模仿向自主创新的深刻转变，有力支撑了科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，推动教育、科技、人才良性循环、一体发展，为全面建设社会主义现代化国家、实现中华民族伟大复兴提供了强大的人才保障、智力支持与创新动能。

二、新时代我国高等教育改革创新发展的鲜明标识

新时代我国高等教育立足中国国情、扎根中国大地，在砥砺奋进的实践进程中凝练出独具特色的发展标识，既坚守政治性与人民性相统一的价值底色，又开辟出民族性与世界性相贯通的发展路径，更遵循守正性与创新性相结合的改革逻辑，三者有机融合，深刻彰显了中国特色社会主义高等教育的制度优势，成为新时代高等教育事业实现历史性跨越的关键所在，也为持续推进教育强国建设、走好中国特色社会主义高等教育发展道路明晰了方向。

（一）政治性与人民性相统一的价值底色

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》要求“全面把握教育的政治属性、人民属性、战略属性”。政治性是中国特色社会主义高等教育的根本属性，人民性是中国共产党领导教育事业的本质要求，二者的有机统一构成了新时代高等教育发展的核心价值导向。党的十八大以来，习近平总书记高度重视教育的政治属性，并强调：“从历史和现实的角度看，任何国家、任何社会，其维护政治统治、维系社会稳定的基本途径无一不是通过教育。”^[5]新时代以来，在党的领导下中国高等教育始终坚守社会主义办学方向，将党的领导作为根本保证，始终与党的使命、国家命运同频共振。这种政治性并非抽象的政治表态，而是内化为高校的办学灵魂，体现为牢牢掌握意识形态工作领导权，坚守宣传党的理论、弘扬社会主义核心价值观的重要阵地，彰显出鲜明的社会主义属性。从人民性来看，新时代高等教育始终坚持以人民为中心的发展思想，把满足人民群众对优质高等教育的需求、促进人的全面发展作为出发点和落脚点。通过持续推

进教育公平，扩大优质高等教育资源供给，优化区域高等教育布局，实施支援中西部地区招生协作计划等举措，不断缩小城乡、区域、校际差距，让更多学子享有平等的受教育机会。同时，新时代高等教育发展始终聚焦人民群众关心的教育质量、就业发展等热点问题，深化学科专业改革，提升人才培养质量，推动产教融合、科教协同，着力培养“用得上、留得住、发展好”的实用人才，让高等教育发展成果更多更公平惠及全体人民，为人民群众实现人生价值提供坚实教育支撑。政治性与人民性的统一，展现出中国特色社会主义高等教育的独特优势。坚守政治立场，就是践行党的初心使命，确保高等教育不偏航。扎根人民群众，就是回应群众期盼，让教育真正服务于人的全面发展。

（二）民族性与世界性相贯通的发展路径

党的十八大以来，建设教育强国已被确立为中华民族伟大复兴进程中的基础性工程。高等教育话语体系以民族复兴为核心导向，将其作为推进高等教育现代化的根本出发点与最终落脚点，逐步形成了以强国建设为思想根基的“复兴”话语表达体系。它力图摆脱高等教育借鉴域外经验发展的路径依赖，在“人民满意”“立德树人”“内涵建设”等方面建构具有中国式现代化特征的高等教育话语体系，以凸显高等教育理论与实践发展的创造性与自主性^[6]。新时代，我国高等教育牢牢立足中华民族伟大复兴战略全局，深度传承中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，将民族精神、家国情怀与时代使命深度融入人才培养全过程，着力打造具有中国特色、中国风格、中国气派的高等教育体系。同时，始终坚持实事求是原则，立足我国发展阶段的基本特征和经济社会发展的实际需求，积极探索符合中国国情、适应时代发展的办学治校模式，坚决摒弃照搬照抄的发展路径，让高等教育发展始终扎根中国大地、服务中国人民。此外，我国高等教育坚持开放包容，主动融入全球高等教育发展格局，积极加强与世界各国高校的交流合作，在引进先进教育理念、优质教育资源和前沿科研成果的同时，主动分享中国高等教育发展经验。同时，积极参与全球高等教育治理体系改革，推动共建“一带一路”教育行动走深走实，立足我国科技发展和人才培养的迫切需求，在基础研究、前沿科技等关键领域开展国际联合攻关，不断提升我国高等教育的国际话语权和国际影响力。民族性为世界性提供坚实根基和明确方向，世界性为民族性注入鲜

活活力和广阔视野，新时代中国高等教育既坚守自身特色、扎根中国大地，又实现与世界高等教育的双向互鉴、共同发展。

（三）守正性与创新性相结合的改革逻辑

守正与创新是新时代中国共产党领导高等教育改革发展的基本逻辑，既坚守高等教育的根本遵循和核心要义，筑牢发展根基，又以创新破解发展难题、激发内生动力，推动高等教育高质量发展。党的十八大以来，我国高等教育面对世界百年未有之大变局和中华民族伟大复兴战略全局，准确识变、科学应变、主动求变，不断突破传统思维定式，坚持守正与创新辩证统一，走出了一条中国特色高等教育发展新路，在规模扩张与质量提升的双重跨越中实现历史性跃升，为国家发展注入强劲智力支撑。所谓守正，就是坚持党的全面领导这一根本保证，把党的领导贯穿高等教育改革发展各领域各环节。坚守立德树人这一根本任务，着力培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。坚守教育、科技、人才三位一体协同发展的核心要求，推动三者深度融合、同向发力。坚守高等教育服务国家发展的初心使命，始终遵循高等教育发展规律、人才培养规律，牢牢把握改革发展的正确方向，确保高等教育发展不偏航、不走样。所谓创新，就是以改革破局、以创新赋能，着力破解高等教育发展中的深层次矛盾和问题。在办学体制上，深化高校分类发展改革，激发各类高校办学活力。在育人模式上，推进通识教育与专业教育相融合，强化实践教学，培养学生创新思维和实践能力。在学科建设上，聚焦国家战略需求，加强新兴学科、交叉学科、前沿学科建设，补齐短板弱项。在科研创新上，完善科研评价体系，破除“五唯”顽瘴痼疾，鼓励原创性、引领性成果产出。在管理机制上，深化高校人事制度改革，健全激励约束机制，充分调动广大师生的积极性和创造性，同时推进科教融汇、产教融合，构建协同育人新格局。守正为创新划定边界、提供支撑，确保创新不脱离根本、不偏离方向。创新为守正注入活力、推动发展，让守正在新时代焕发新的生机。二者有机结合，让我国高等教育在坚守根本的基础上实现质量跃升，不断适应新时代国家发展和社会进步的新要求。

三、新时代我国高等教育改革创新发展的时代意义

在新时代我国高等教育改革创新发展的奋进历

程中，一系列实践经验凝聚成改革创新发展的价值共识，其蕴含的时代意义在强国建设、民族复兴的征程中持续彰显。这些价值不仅体现在为国家发展提供硬核的人才与科技支撑，更落脚于筑牢意识形态安全的思想阵地，还为世界高等教育发展贡献了独具特色的中国智慧。

（一）为强国建设与民族复兴提供人才支撑

党的十八大以来，习近平总书记高度重视高校科技创新工作，多次考察高校，给高校科研人员回信，明确高水平研究型大学是国家战略科技力量的重要组成部分，并强调“要加快一流大学和一流学科建设，加强基础研究，力争在原始创新和自主创新上出更多成果，勇攀世界科技高峰”^[7]。科技创新靠人才，人才培养靠教育。人才作为强国建设、民族复兴的第一资源，其培育质量直接关系到国家发展的后劲与潜力。新时代，高等教育作为培养高层次人才的主阵地、集聚优秀人才的新高地，始终紧扣国家战略需求，为中国式现代化建设提供了源源不断的人才保障和智力支持。高等教育精准对接国家发展需求，持续优化人才培养结构，聚焦基础科学、高端制造、集成电路、生物医药、人工智能等关键领域，加快培养拔尖创新人才、急需紧缺人才、复合型高技能人才。通过强化学科建设、完善人才培养体系、搭建人才培育平台等举措，打造了学科建设和人才培养高地，有效解决了国家发展中的人才短板问题，显著提升了人才供给与国家战略需求的适配度。同时，高等教育充分发挥人才集聚和科研创新优势，以高校为载体搭建各类人才创新平台，吸引和培育了一大批海内外优秀科研人才，在基础研究、原创性引领性科技攻关等方面取得一系列重大标志性成果，有效破解了一批“卡脖子”关键核心技术难题，为科技自立自强、产业转型升级提供了核心支撑。更重要的是，高等教育始终把立德树人放在首位，落实为党育人、为国育才的根本任务，培养的各类人才不仅具备扎实的专业素养，更有坚定理想信念、厚植家国情怀的底蕴，立志为中国特色社会主义事业奋斗终身，成为强国建设、民族复兴的中坚力量，让高等教育真正成为培育时代新人的重要摇篮。

（二）为意识形态安全与文化自信筑牢阵地

在中国特色社会主义战略布局中，意识形态工作是党的一项极端重要的工作，在推进经济社会发展中发挥着不可替代的重要作用。高校是巩固马克思主义指导地位、发展社会主义意识形态的重要阵

地^[8]。新时代中国共产党领导高等教育发展，始终牢牢掌握高校意识形态工作领导权、管理权、话语权，不断厚植文化自信，为维护国家意识形态安全、建设社会主义文化强国筑牢了坚实的教育阵地，凝聚起实现民族复兴的精神力量。高等教育在党的领导下，始终坚持马克思主义指导地位，把思想政治工作贯穿教育教学全过程，完善高校思想政治工作体系，落实意识形态工作责任制，加强高校思想文化阵地管理，严格实行审批制度，坚决抵御境外利用宗教进行渗透，防范校园传教活动。通过打造高质量思政课程和课程思政体系，筑牢青年学生的思想根基，引导青年学生树立正确的世界观、人生观、价值观，增强辨别是非的能力，让高校成为守护国家意识形态安全的坚强堡垒。同时，健全督导问责机制，实行校、院系、基层党组织书记抓党建和思想政治工作述职评议考核制度，确保意识形态工作落到实处。此外，高等教育能够充分发挥文化传承创新的核心功能，把中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化融入教育教学全过程，通过模块化课程设计、数字化传播、个性化文化志愿服务等举措，加强中华民族共同体意识教育，引导青年学生认识中华优秀传统文化的独特价值，增强民族自豪感和文化认同感。高校立足自身学科优势，开展文化研究与创新，推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展，加强国际文化交流与传播，向世界讲好中国故事、传播中国声音，提升中华文化的国际影响力。通过筑牢意识形态安全阵地、厚植文化自信，新时代高等教育引导广大青年学生自觉成为国家意识形态安全的守护者、中华优秀传统文化的传承者和弘扬者，为实现中华民族伟大复兴凝聚起强大的精神合力。

（三）为高等教育现代化贡献中国方案

我国高等教育发展正在推动世界高等教育格局发生深刻变化，世界高等教育规模的中心已经转移到亚洲，高等教育水平的绝对中心地位也开始发生动摇，亚洲开始成为重要重心之一^[9]。新时代高等教育的实践探索，立足中国国情、扎根中国大地，走出了一条独具特色的高等教育现代化发展道路，打破了西方高等教育现代化的单一模式，为世界高等教育发展尤其是发展中国家高等教育现代化建设贡献了宝贵的中国方案和中国智慧。新时代我国高等教育现代化始终坚持党的全面领导，这是区别于西方高等教育发展模式的核心特征，也是我国高等教育现代化的根本保证。通过构建党委统一领导、

党政齐抓共管、部门各负其责的教育领导体制，明确了高等教育发展的政治方向，有效解决了高等教育发展方向引领、统筹协调、资源整合等关键问题，确保高等教育现代化建设始终沿着正确方向稳步推进，为高等教育高质量发展提供了坚强的制度保障。这种制度优势，既体现了中国特色社会主义制度的优越性，也为其他国家尤其是发展中国家破解高等教育发展中的方向迷茫、统筹乏力等难题提供了借鉴。同时，我国高等教育现代化坚持规模与质量相统一、公平与效率相协调的发展原则，在实现高等教育普及化发展的基础上，主动推动高等教育从规模扩张向质量提升转型。通过“双一流”建设动态调整机制、学科专业布局优化、教育评价改革等一系列举措，不断提升高等教育发展的内涵式水平，让高等教育既满足人民群众对优质教育的需求，又适配国家战略发展需要。此外，我国高等教育现代化坚持科教融汇、产教融合，推动教育链、人才链、产业链、创新链深度融合，构建起与社会发展相适应的高等教育体系。这一系列实践探索证明了高等教育现代化发展可以有多种路径选择，为世界各国结合自身国情推进高等教育现代化提供了可借鉴、可参考的实践经验。

四、新时代我国高等教育改革创新发展的优化探索

立足“十五五”规划科学谋划与教育强国建设纵深推进的关键节点，新时代我国高等教育改革创新发展的优化路径，从数智全域赋能、科教产教深度融汇、治理体系与能力持续完善3个关键维度发力，构建兼具时代性、引领性与适应性的高等教育高质量发展体系。

（一）以数字技术与人工智能赋能，重构高等教育新生态

《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》指出，实施国家教育数字化战略，促进人工智能助力教育变革^[10]。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要》中指出：“把握数字化、网络化、智能化发展大势，充分发挥我国数据资源丰富、产业体系完备、应用场景广阔优势，激活数据要素潜能，加快数智技术创新，深化拓展‘人工智能+’，赋能经济社会发展和治理能力提升，促进生产方式深层次变革和生产力革命性跃迁。”同时，纲要明确提出“深入实施教育数字化战略”^[11]。由此可见，教育数智化是建设教育强国的重要支

撑，借助数字技术与人工智能，能够有效推动高等教育迈向现代化发展新阶段。推动数字技术与人工智能深度嵌入高等教育全过程、各环节，要以数字化、智能化、个性化为导向，对教学模式、学习方式、管理服务、质量评价进行系统性变革，构建精准育人、智慧教学、泛在学习、智能管理的现代化高等教育新生态，全面提升人才培养的针对性、适应性与高效性。

一方面，要加速教学范式的数智化革新，推动教育从“标准化”向“个性化”深度转型。依托人工智能大模型与学习分析技术，为每位学生构建动态知识图谱与数字画像，精准诊断学习难点、预测发展趋势，定制“一人一策”的学习路径与资源推送，实现大规模因材施教。全面推广“教师、学生、AI”三元协同教学模式，将AI助教、智能学伴融入课堂全流程，把教师从重复性讲授中解放出来，转向思维引导、价值塑造与学术点拨。同时，运用VR/AR、数字孪生等技术打造虚拟仿真实验教学中心，破解医学、工程等学科实操风险高、成本大的瓶颈，让学生在沉浸式、可反复试错的虚拟环境中锤炼硬核技能。

另一方面，需强化数字基座与资源体系建设，夯实高等教育新生态的硬件支撑。加快5G、智算中心、教育专网等新型基础设施部署，推动高校数据中台建设，打通教学、科研、管理等“信息孤岛”，实现数据互通与价值共享。以国家智慧教育平台为核心，联合高校与科技企业共建精品数字教材、学科专题大模型与优质慕课资源，健全开放共享、动态更新的数字资源库。同步加强教师数字素养培育，将AI应用能力纳入高校教师培训与评价体系，打造懂教育、善用数智技术的复合型师资队伍。此外，坚守“智能向善”准则，建立算法安全评估、数据隐私保护与伦理审查机制，防范技术滥用风险，确保数智化改革始终服务于立德树人根本任务。

（二）深化科教融汇与产教融合，激活高等教育核心动能

新时代高等教育的核心使命，是培养适应国家战略需求的创新人才、产出支撑科技自立自强的科研成果、服务经济社会高质量发展。推动高等教育改革创新向纵深推进，必须打破教育与科技、产业之间的壁垒，以需求导向、协同联动、开放共享、转化增效为原则，深化科教融汇、产教融合双轮驱动，推动教育链、人才链、产业链、创新链有效衔

接，同向发力，全面提升高等教育的创新能力、服务能力与核心竞争力。面向高水平科技自立自强，高等教育作为知识、人才、信息等多重要素的供给端，对科技创新成果的持续涌现发挥着至关重要的作用^[12]。

新时代高等教育应立足国家战略科技力量定位，强化高校基础研究主力军与重大科技突破策源地功能，推动科研创新与人才培养深度耦合、相互促进。优化高校科研布局，引导高校聚焦基础科学、前沿技术、关键核心技术与“卡脖子”领域，联合科研院所组建的创新联合体、重点实验室、新型研发机构，开展协同攻关与原创性研究，提升原始创新能力。完善科研成果转化机制，搭建高校科技成果转化服务平台，健全知识产权运营、技术交易、中试孵化、产业落地全链条服务体系，推动实验室成果快速走向生产线，将科研优势转化为产业优势与发展动能。同时，推进科研资源向教学开放，把重大科研项目、前沿科研成果、顶尖科研团队转化为育人资源，鼓励学生参与科研攻关、进入科研团队、开展创新实验，在科研实践中培养创新思维、科学精神与动手能力，构建“科研+教学”一体化育人模式。此外，加快发展新质生产力，抢占新一轮产业创新和深度转型的制高点，需要健全产业与教育的深度融合模式^[13]。

坚持面向产业、服务产业、支撑产业，推动高校办学与产业发展同频共振、精准对接。建立产业需求导向的学科专业动态调整机制，定期开展产业人才需求调研，及时淘汰落后、过剩、低适配专业，重点布局国家急需、产业紧缺、未来前沿专业。创新校企协同育人模式，支持高校与行业龙头企业、专精特新企业共建产业学院、实训基地，共同制定人才培养方案、开发课程教材、组建师资队伍、开展教学评价，将产业标准、技术规范融入人才培养全过程，推行订单式、学徒制培养，提升学生职业素养与实践能力。同时，完善创新创业教育体系，搭建孵化、竞赛、实践平台，联合地方政府、行业协会构建创新创业生态，让高校成为创新人才培养与成果产出的重要策源地。

（三）推进治理体系和治理能力现代化，夯实高等教育制度保障

制度优势是高等教育高质量发展的根本保障。新时代背景下推进高等教育改革创新，必须以治理体系和治理能力现代化作为核心支撑，通过系统性破解体制机制层面的深层次障碍，优化资源配置的

科学路径,完善评价激励的长效机制,强化质量保障的核心能力,最终构建起党委领导、多元协同、依法办学、精准高效的现代高等教育治理体系,为高等教育改革创新提供稳定、规范且有力的制度支撑。高等教育宏观治理现代化需以高等教育强国、高质量高等教育体系建设,以及高等教育竞争力提升为价值引领^[14],持续深化高等教育领域“放管服”改革,科学界定政府、高校与社会三者之间的权责边界,进一步扩大高校办学自主权,使高校在学科专业设置、人才招聘、职称评聘等关键领域获得更充分的自主空间,从而有效激发高校自身的办学活力与创新内生动力。同时,需健全高等教育分类发展与分类指导体系,依据高校的办学定位、学科优势及服务面向,将其划分为研究型、应用型、职业型等不同发展类型,实施差异化的政策支持、资源配置与评价引导策略,着力规避同质化竞争与低水平重复建设问题,推动各类高校立足自身定位实现特色发展、错位发展,充分彰显各自的办学优势。此外,还要不断优化高等教育区域布局,加大对中西部地区、东北地区及基层一线高校的政策倾斜与资源投入力度,推动优质高等教育资源扩容下沉,促进区域高等教育均衡发展,逐步缩小区域、城乡及校际之间的发展差距。在内部治理层面,需进一步完善党委领导下的校长负责制运行机制,健全党委统一领导、党政分工协作、协调高效运行的工作格局,强化高校党委管党治党、办学治校的主体责任,确保党的领导贯穿于办学治校的全过程与各环节。同时,深化高校人事制度改革,构建引才、育才、用才、留才的全链条工作机制,建立以创新能力、质量贡献与育人效果为核心导向的人才评价体系,充分激发教师队伍的工作积极性、主动性与创造性。

五、结语

习近平总书记指出:“建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程,必须把教育事业放在优先位置,深化教育改革,加快教育现代化,办好人民满意的教育。”^[15]面向教育强国建设与2035年教育现代化目标,我国高等教育仍需坚持党的全面领导、锚定立德树人根本任务、紧扣国家战略需求核心导向,以数智赋能重构教育生态、以科教融汇与产教融合激活发展动能、以治理体系现代化夯实制度根基,在守正创新中破解发展难题,在开放包容中提升国际影响力。持续深化改革创新,推动高等教育高质量发展,不断

强化人才供给、科技支撑与文化引领能力,稳步迈向高等教育强国行列,为全面建设社会主义现代化国家、实现中华民族伟大复兴提供坚实的人才保障与智力支撑,为世界高等教育现代化发展贡献独具价值的中国智慧与中国方案。

参考文献:

[1]习近平.习近平谈治国理政(第5卷)[M].北京:外文出版社,2025:218.

[2]吴晶,胡浩.习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程,开创我国高等教育事业发展新局面[J].中国高等教育,2016(24):5-7.

[3]人民日报记者.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]朱孔军.在服务国家重大战略中彰显高校使命担当[J].红旗文稿,2025(10):4-8.

[5]张烁.习近平在全国教育大会上强调:坚持中国特色社会主义教育发展道路,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人[N].人民日报,2018-09-11(01).

[6]姜嘉伟.中国特色高等教育话语体系的历史演进、核心要义与建构理路[J].高校教育管理,2025(01):84-98.

[7]人民日报记者.习近平在京津冀三省市考察并主持召开京津冀协同发展座谈会时强调:稳扎稳打勇于担当敢于创新善作善成,推动京津冀协同发展取得新的更大进展[N].人民日报,2019-01-19(01).

[8]王炳林,郝清杰.意识形态建设是高校思想政治工作的灵魂[J].国家教育行政学院学报,2017(01):3-8.

[9]吴岩.中国式现代化与高等教育改革创新[J].中国高教研究,2022(11):21-29.

[10]人民日报记者.中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N].人民日报,2025-01-20(01).

[11]人民日报记者.中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要[N].人民日报,2026-03-14(01).

[12]陈亮,袁满,陈泽寅.高等教育赋能科技创新中心建设的工作机理、风险解构与实施路径[J].高校教育管理,2024(05):26-37.

[13]景安磊,朱元嘉.高等教育“三融”体系赋能新质生产力发展[J].教育研究,2025(04):112-122.

[14]眭依凡,李芳莹.关于高等教育治理现代化关键问题的制度理性视角[J].中国高教研究,2025(05):12-19.

[15]教育部党组课题组.深入学习习近平关于教育的重要论述[M].北京:人民出版社,2019:155.

(责任编辑:孙冰玉)
(下转第21页)

高等教育“提质扩容”的议程设置与路径展望

——基于多源流理论的分析

付娟, 党家琪

(石河子大学, 新疆 石河子 832003)

[摘要]高等教育“提质扩容”是我国高等教育迈入普及化发展新阶段的政策导向,是实现规模扩张与质量提升协同并进的重点要求。基于本土化修正的多源流理论框架,从问题源流、政策源流、政治源流3个维度解构高等教育“提质扩容”的议程形成机制。研究发现:高校办学规模与办学质量的结构矛盾、“双一流”高校扩招等焦点事件的触发及社会各界对高等教育发展问题的反馈共同构成问题源流;学术共同体的理论建构、高等教育政策探索与国际经验借鉴形成政策源流;教育强国战略驱动、权威政策文本的合法性赋予与广泛的民意基础构成政治源流。三大源流在政策之窗开启时深度耦合,推动“提质扩容”从潜在议题上升为正式议程。最终从人才培养模式改革、高等教育结构布局优化、数字化与资源保障新生态构建3个层面,提出高等教育“提质扩容”从议程转化为行动的推进路径,为相关政策完善提供理论参考。

[关键词]高等教育;提质扩容;多源流理论;议程设置

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0015-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.003

我国高等教育在实现普及化后,其发展重心已从“规模扩张”全面转向“内涵式发展”。在人口结构转型、产业升级迭代与国家创新战略推进的多重背景下,高等教育“提质扩容”成为统筹规模与质量发展的核心政策导向。2024年底中央经济工作会议明确“扎实推进优质本科教育扩容”;2025年1月《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》要求“有序扩大优质本科招生规模,优化高等教育布局”,并提出“聚焦优势学科适度扩大‘双一流’建设范围”^[1];2025年6月《关于进一步保障和改善民生,着力解决群众急难愁盼的意见》强调“推动高等教育提质扩容,新增高等教育资源适度向中西

部人口大省倾斜”^[2];2025年10月《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》进一步明确“推动高等教育提质扩容,扩大优质本科教育招生规模”^[3]。与以往简单规模扩张不同,本次高校扩招更注重提质增效,通过结构性调整将规模扩张转化为体系变革的内生动力,标志着我国高等教育从外延式发展转向质量与规模并重的内涵式发展新阶段。关于高等教育发展研究,早期聚焦于大众化、普及化进程中的外延式发展,主要探讨规模扩大带来的资源分配、机会公平及体系结构等问题^[4-7]。随着发展阶段的演进,学界共识与政策焦点已明确转向以“提质扩容”为核心的内涵

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]2025年石河子大学对口支援合作研究项目“国家一流学科建设与兵团高等教育高质量发展的战略协同路径研究”(项目编号: KX6660)。

[作者简介]付娟(1983-),女,四川南充人,博士,石河子大学师范学院教育系主任、教授、硕士生导师;主要研究方向:教育学原理。党家琪(2002-),女,河南周口人,石河子大学师范学院研究生;主要研究方向:高等教育学。

式发展^[8]。然而，对高等教育“提质扩容”如何进入决策者视野，过程涉及哪些关键因素，又何以上升为国家行动研究等问题却缺乏系统性的深入分析，构成了一个亟待打开的“政策黑箱”。鉴于此，本研究引入约翰·W·金登的多源流理论分析框架，结合中国具体情境，深入解构高等教育“提质扩容”战略议程设置的内在逻辑，提出新发展阶段高等教育“提质扩容”推进路径，为进一步完善和优化高校扩招政策提供启示。

一、多源流理论及其适切性分析

（一）多源流理论的核心观点

多源流理论由美国著名公共政策学家约翰·W·金登提出，其强调政策议程的动态性特征，是解析公共政策议程设置的经典理论框架。多源流理论被广泛用于政策议程设定和政策形成的全过程^[9]。金登认为，政策议程设置是由问题、政治、政策三股源流共同作用的结果^[10]。问题源流是政策议程的前提，指社会中被广泛感知且需要政府干预的现实问题，这些问题通常通过指标变化、焦点事件及信息反馈等方式被识别。政策源流是政策方案的技术支撑，由专家学者、政府官员等构成的政策共同体围绕问题提出的各类政策建议、改革方案构成，这些方案需在可行性、价值匹配度等方面形成共识，才能成为备选选项。政治源流则是政策议程的推动力，涵盖国民情绪、公众舆论及执政党意识形态等政治环境要素，其动态变化会直接影响政策方案进入正式议程的可能性。通常三大源流相对独立，但在偶然时刻会实现耦合，只有推动“政策之窗”开启，特定问题、成熟方案与有利政治环境形成契合，政策才会被提上正式议程并最终出台。

（二）多源流理论的适切性

作为分析政策议程设置的工具，多源流理论具有强大的解释力。多源流理论分析我国高等教育“提质扩容”议程设置的适切性表现在两个方面。一是不少学者基于多源流理论对我国的“国优计划”政策出台、高校分类发展、高校教师评价改革、高等教育高质量发展、教育数字化战略行动等议题展开分析^[11-15]，该理论在我国教育政策议程设置分析中的可用性与适切性被证实。二是多源流理论契合高等教育“提质扩容”政策的公共属性。高等教育“提质扩容”涉及教育资源配置、人才培养质量、教育公平等公共利益议题，属于典型的公共政策范畴。多源流理论作为公共政策议程设置的经典

分析框架，能够准确分析出高等教育“提质扩容”政策议程形成过程中的影响因素，并为政策议程的形成逻辑提供系统性视角。但多源流理论源于西方国家，使用该理论需要结合中国国情对其进行实践修正。多源流理论分析模型认为，源流之间彼此独立，各有其运行规律。国内学者对该模型内生要素进行调整和优化，强调了3种源流间的融合与互动，突出政治源流的导向作用^[16]。

二、高等教育“提质扩容”议程设置的多源流分析

（一）问题源流

在多源流理论中，“问题源流”是指被政策制定者及其相关群体识别并界定为需要解决的公共问题的形成过程。就高等教育“提质扩容”议程而言，其问题源流源于长期积累的结构性矛盾，经由“双一流”高校扩招这一关键事件触发而进入公众视野，最终在社会各界反馈中凝聚成强烈的改革共识。

1. 指标变化：高校规模与质量的结构性矛盾加剧。规模扩张与质量提升的失衡，是高等教育发展的核心结构性矛盾。这一矛盾主要体现在规模扩张与质量支撑、质量输出与需求适配两个方面。一是规模扩张与质量支撑方面，我国高等教育实现跨越式规模增长的同时，质量保障资源供给呈现滞后性。《2024年全国教育事业统计公报》显示，我国高等教育毛入学率已达到60.8%且在学总规模突破4800万人^[17]。我国高等教育规模扩张速度虽位居世界前列，然而与之配套的质量保障资源却未能同步跟进。近几年全国地方高校生均一般公共预算教育经费年均增长率仅为2%左右^[18]，普通本科学校生师比达到17.14:1。过重的教师教学负荷将直接导致人才培养质量下降。二是质量输出与需求适配失衡，凸显人才培养与产业需求及国家战略的脱节。一方面，人才供需结构失衡显著。高校毕业生生年均规模突破千万大关且持续增长，然而“就业难”与“人才荒”的困境却愈发突出。部分高校毕业生因专业设置与市场需求不匹配等原因，导致就业难度加大和“慢就业”现象出现。同时，人工智能、智能制造等新兴领域快速发展，高技能创新型等复合型人才需求不断增加，然而高校人才供给却难以满足产业需求。这些现象直接导致全国人才供需适配度指数连续多年低于0.65的区间，高校人才培养与市场需求脱节问题短期内难以缓解。另一方面，高等教育质量发展问题与国际竞争压力并

存。在大众化推进过程中,教育质量不稳定、高校同质化加剧、应用型人才培养面临困境等问题层出不穷^[19-22]。全球人才流动格局下,我国顶尖人才留存率、世界一流大学核心竞争力等指标处于低位,同时还面临着高校科研成果转化率不足等系列问题。

2. 焦点事件:“双一流”高校扩招等事件激化高等教育矛盾。一系列具有广泛社会影响力的焦点事件不断激化高等教育矛盾,推动高等教育“提质扩容”问题进入政策制定者的视野,成为问题源流形成的关键触发点。其中,“双一流”高校扩招作为核心事件^[23-25],伴随就业市场冲突、质量争议、国际教育竞争等关联事件,形成催化反应。2025年国家发改委、教育部联合宣布“双一流”高校本科招生扩容2万人的政策动向,直接触发全社会对“规模与质量平衡”的深度讨论。该事件迅速登上多个社交平台热搜,公众与专家的讨论焦点精准指向结构性矛盾核心。相关讨论通过媒体报道等渠道持续发酵,逐步凝聚“提质优先于扩容”的共识,推动政策制定层高度关注结构性矛盾解决。关联触发事件进一步强化矛盾认知。一是就业市场“两难”冲突;二是高等教育质量争议,部分高校因专业脱离市场需求、实践教学薄弱导致毕业生就业质量偏低等事件,引发公众对高等教育办学质量的质疑;三是国际教育竞争,国际顶尖高校加大对我国优秀人才吸纳,再加上我国部分高校国际权威排名波动等,从外部视角强化了推进高等教育“提质扩容”的紧迫性。

3. 信息反馈:社会各界对高等教育发展问题共识逐步强化。焦点事件引发的公共讨论,通过企业、毕业生、公众、学界等多元主体的信息反馈,持续强化对“高校规模与质量结构性矛盾”的共识,并且为问题源流注入推动力。这种多元反馈使政策制定层清晰感知问题的严重性。企业与毕业生作为人才供需两端,其直接诉求构成反馈的基础。企业通过行业协会调研报告等渠道,不断传递“应用型、复合型人才供给不足”的核心诉求,指出高校人才培养与岗位需求脱节的质量短板。毕业生则通过求职反馈、社交媒体发声等方式,反映“专业技能与岗位需求脱节”的现实困境。这些诉求为政策制定提供了最直观的问题导向。社会公众、用人单位与高校自身的多元评价形成协同效应。用人单位对毕业生实践能力不足的普遍评价、公众对“千校一面”同质化办学模式的批评,无一不表现出对高等

教育质量提升的强烈要求。而高校在转型发展中对自身资源短缺、定位模糊的反思与调整建议,也印证了结构性矛盾的真实性,形成由外到内的良性互动,推动对问题的认知不断深化。此外,学界与业界的专业建议也为问题解决提供方向指引。学界通过学术研究等方式,提出“分类扩容、分层提质”等针对性建议。这些建议为政策方案设计提供参考,推动问题源流最终成型。

(二)政策源流

高等教育“提质扩容”的政策源流代表解决方案集合,在“政策原型”中不断酝酿,最终为高等教育“提质扩容”提供行动蓝图。其方案供给源于学术共同体的理论建构、本土试点的实践积累与国际经验的选择性吸收,三者协同构成了政策源流的核心内容。

1. 理论先导:学术共同体的研究与框架建构。不少学者对高等教育规模与质量关系的探索可追溯至高等教育大众化初期,早期研究聚焦高校规模扩张。随着普及化进程的推进,研究重心逐步转向“规模与质量的协同发展”。不少高校学者与团队,通过国家社科基金重大项目、教育部社会科学研究重大课题等专项研究,系统梳理我国高等教育规模扩张的历史经验与现实困境,为高等教育“提质扩容”的必要性提供了扎实依据。高等教育领域学者及核心领导层等围绕关键问题形成了系列研究成果,构建起高等教育内涵式发展的理论框架。2025年《政府工作报告》中,提出要“分类推进高校改革,扎实推进优质本科扩容”。十四届全国人大三次会议记者会上,国家发展和改革委员会主任郑栅洁明晰扩容方向:“进一步增加‘双一流’高校本科招生规模,力争再增加2万人。”随后,北京大学、清华大学等“双一流”建设高校纷纷宣布新增本科招生计划,2025年扩容总规模预计超过2万个名额,主要集中在人工智能、集成电路、生物医药、新能源等国家急需领域^[26]。此外,针对高校同质化这一核心痛点,提出“分类发展、特色定位”的破解路径,将高校划分为研究型、应用型、职业型等不同类型。

2. 实践预演:高等教育政策探索与经验积累。高等教育“提质扩容”的实施,建立在经过实践验证的“政策原型”之上。例如,“101计划”通过建设一流核心课程、教材和实践项目,夯实学生的知识根基与创新能力。基础学科拔尖学生培养计划2.0在“双一流”高校扩容中同步推进,书院制、导师

制、本硕博贯通等特殊机制的设立保障并扩大了顶尖创新人才的培养规模与质量。为了响应国家战略需求,“四新建设”(新工科、新医科、新农科、新文科建设)强调通过交叉融合推动现代科技与生产实践相结合。国家教育数字化战略行动则突破了优质教育资源的时空限制,促进跨校、跨区域的资源共享。高校分类评价与管理方面,教育部等部门明确指出高校应在不同领域和赛道追求卓越,并提出健全学科专业调整与人才需求联动机制。国家政策还引导新增招生计划、重大项目等资源,优先向战略急需领域、中西部和优质教育资源薄弱地区倾斜。系列政策为推进高等教育“提质扩容”提供宝贵经验,并且逐步成为国家教育政策的有机组成部分,共同服务于教育强国建设战略目标。

3. 经验借鉴:国际经验参照与选择性吸收。主要发达国家高等教育普及化阶段战略选择可为我国高等教育“提质扩容”提供参考经验。美国构建多层次、差异化的高等教育体系以支撑规模化与高质量并行发展^[27],形成“低端扩容保普及、高端提质强创新”的分层发展格局。德国将应用型人才培养体系与制造业深度绑定^[28]。其应用科学大学实行“双元制”的培养模式^[29],与企业共建实践教学基地,毕业生与岗位适配度高。这为我国应用型高校破解“实践教学薄弱、人才培养与产业脱节”难题提供了直接参照。日本的国立大学法人化改革,将高校从行政附属机构转变为独立法人实体^[30],同时建立“绩效评价与经费拨款挂钩”机制^[31],倒逼高校提升资源配置效率。改革后东京大学等顶尖高校科研经费自给率大幅度提升,地方公立高校生均经费使用效率也得到改善。英国建立了“高等教育质量保障署”这一独立第三方评估机构^[32],评估结果与政府经费支持、高校招生资格直接关联,有效防范规模扩张过程中的质量下滑风险。其第三方质量评估机制为我国建立多元化质量监控体系提供借鉴。

(三) 政治源流

高等教育“提质扩容”的政治源流,核心围绕战略驱动、规划部署、民意基础3个核心要素展开,三者协同塑造有利的政策决策环境,共同为“提质扩容”进入政策议程提供关键政治驱动力。

1. 战略驱动:教育强国与科技自立自强的顶层意志。党的二十大报告将教育、科技、人才进行“三位一体”统筹部署,表明高等教育已成为国家竞争与安全的重要支撑。在此背景下,高等教育

“提质扩容”直接服务于破解“卡脖子”技术难题,弥补芯片研发、高端制造等重点领域人才缺口。因此,其从教育系统的专业议题直接上升为关乎国家长远发展和安全的政治议题。与此同时,在“建设教育强国”目标导向下,高等教育“提质扩容”能够显著增强高等教育核心竞争力,尤其体现在对拔尖创新人才的培养上,从而获得更多政治关注与资源动员能力。数据显示,“双一流”高校在基础学科、前沿交叉领域的人才培养规模,直接影响我国高端创新人才的供给总量。而当前我国基础学科拔尖人才年均培养规模仅能满足市场需求的一半左右,这一缺口凸显高等教育“提质扩容”的战略紧迫性。高等教育“提质扩容”致力于突破优质高等教育资源短缺这一关键瓶颈,成为实现教育强国目标必须攻克的战略阵地,推动教育部、国家发改委等多部门打破壁垒,形成战略共识与推进合力。

2. 规划部署:权威政策文本的合法性赋予。宏大的政治意志必须通过权威的制度文本予以固化,才能转化为可执行、可考核的刚性行动。以《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》等为代表的系列纲领性文件的颁布,正是这一转化过程的关键环节。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出构建自强卓越的高等教育体系,指出要适度扩大“双一流”建设范围,为高等教育“提质扩容”奠定了国家层面的政策合法性基础,使其成为服务中国式现代化建设的重要举措。《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》则明确要“有序扩大优质本科招生规模”。这些文件以国家中长期规划的最高权威形式,为高等教育“提质扩容”议程设置提供确定依据,使其获得不容置疑的政治合法性,成为各级政府必须优先推进的核心任务。

3. 民意基础:回应社会焦虑与公平期待的社会共识。任何触及根本的重大改革,其顺利实施都依赖于坚实的社会基础与深厚的民意支撑。政治源流中的民众意愿构成了推动高等教育“提质扩容”的重要社会基础。当前社会上普遍存在的“教育焦虑”,实质上折射出家庭对于代际向上流动机会与公平竞争环境的深切关注。随着居民收入增长与教育观念升级,“上好学”已超越“有学上”,成为重要的民生需求。调查显示,多数家庭高度关注子女进入优质高校的机会,尤其是县域家庭普遍认为,优质高教资源分布不均衡直接影响其子女发展。这

反映出优质资源供给不足的根本问题。高等教育推进“提质扩容”，优化区域布局以促进教育公平，正是对这一民意的直接回应。政府相关部门也主动引导与整合民意。决策层将高等教育“提质扩容”与区域协调发展等议题相衔接，将分散的社会关注转化为支持改革的广泛共识，从而为政策推进营造稳定的社会氛围。

（四）三流耦合：政策之窗的开启

高等教育“提质扩容”政策议程的最终形成，是问题源流、政策源流与政治源流深度耦合的结果，而政策之窗的持续开启则为3个源流的有效互动提供了关键契机。当前，高等教育“提质扩容”政策之窗开启，为政策议程推进创造了最优条件。指标变化揭示的规模与质量结构性矛盾、“双一流”高校扩招等焦点事件引发的公共聚焦、社会各界对高等教育存在问题的多元反馈聚合的共识，共同将高等教育“提质扩容”的紧迫性推至顶点，使问题解决成为社会各界的共同期待，为政策介入提供了合理契机。国家战略的强力牵引、政治领导层的高度关注、国民情绪的广泛支撑，形成了强大的政治推动力，为政策议程的启动提供了权威与民意基础，促使高等教育“提质扩容”成功上升为正式政策议程。

三、从议程到行动：高等教育“提质扩容”的推进路径展望

（一）深化人才培养模式改革，确保“扩容”不“稀释”质量

以人才培养质量为核心，通过改革构建适配质量保障体系，破解“扩容易、提质难”的主要矛盾。一是推行分类精准培养模式，依据高校类型设计差异化培养目标。研究型高校聚焦基础学科与高端创新人才培养，强化科研训练与学术素养培育；应用型高校以产业需求为导向，重构课程体系，增加实践教学课时占比，推行“校企双导师制”；职业本科高校则应突出技术技能积累，围绕区域主导产业设置专业方向，实现培养内容与岗位需求精准对接。二是健全质量监控机制，建立“准入—过程—输出”全过程管控。准入环节，设定扩容高校的资源门槛，对生均经费、师资配比、实验设备等进行前置审核；过程环节推行动态监测，利用信息化手段跟踪教学进度、师生互动、实践成效等关键数据；输出环节强化结果导向，将毕业生就业率、用人单位满意度、职业发展质量等作为考核重要指

标，对质量不达标院校实行扩容限额或整改退出机制。三是强化师资队伍，实施“扩容配套师资建设计划”，通过专项编制、人才引进补贴、校企互聘等方式，补齐扩容带来的师资缺口；同时建立常态化教师培训体系，重点提升教师实践教学能力与数字化教学水平，保障教学质量与扩容规模同步提升。

（二）优化高等教育结构布局，实现“精准”扩容

立足国家战略需求与区域发展差异，通过结构优化引导扩容资源向关键领域、薄弱区域倾斜。一是优化区域布局结构，实施“区域高等教育均衡发展工程”。加大对中西部欠发达地区、东北地区等的财政投入，支持地方高校围绕区域主导产业，如中西部新能源、东北地区装备制造等扩容设点；推动东部优质高校通过对口支援、异地研究院、联合办学等方式，向中西部输出优质教育资源，缩小区域质量差距。二是优化学科专业结构。围绕芯片设计、高端制造、生物医药、人工智能等国家战略性新兴产业，扩大紧缺专业招生规模，设立专项扩容指标。对连续3年低就业率的专业实行限招或停招，推动传统文科专业向应用型、交叉型转型，培育特色优势方向。三是优化高校类型结构。构建多层次扩容格局，支持“双一流”高校在基础学科、前沿交叉领域适度扩容，培养高端创新人才；重点扶持应用型本科高校与职业本科高校扩容发展，其扩容规模占比应不低于区域总扩容规模的一半，满足区域产业对技术技能型人才的需求；规范民办高校扩容行为，将办学质量、诚信记录作为扩容审核的核心依据，引导其走特色化发展道路。

（三）构建数字化与资源保障新生态，赋能系统性提质

以数字化转型为抓手，完善多元资源保障机制，破解资源供给不足的核心瓶颈。一是打造数字化教育资源共享平台，建设“全国高等教育优质资源库”，整合名校精品课程、科研数据等优质资源，向扩容高校、地方高校免费开放。同时利用人工智能等技术实现个性化教学推送，缓解优质师资短缺问题。此外，搭建跨校协同教研平台，促进不同区域类型的高校实现教学经验交流与资源互补。二是健全多元资源保障机制，构建“政府主导、社会参与、高校自筹”的协同体系。设立“提质扩容专项基金”，确保生均经费增速与招生规模增速保持同步。政府鼓励社会资本通过产业投资等方式参与高

等教育发展过程,重点支持实践教学基地建设与应用型专业发展。引导高校优化经费使用结构,提高资源配置效率,优先保障教学与实践环节投入。三是构建协同治理体系,强化部门联动与多元参与。教育部、国家发改委、财政部等多部门协同发力,明确责任分工,统筹推进政策制定、资源配置与监督考核。成立政府、高校、企业及专家组成的“提质扩容指导委员会”,为政策实施提供咨询建议与第三方评估。通过听证会、意见征集等方式,畅通公众参与渠道,吸纳社会各界对扩容规划的意见建议,提升政策实施的科学性与公信力。

参考文献:

[1]新华社.中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm,2025-01.

[2]新华社.中共中央办公厅、国务院办公厅关于进一步保障和改善民生,着力解决群众急难愁盼的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202506/content_7027015.htm,2025-06.

[3]新华社.中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议[EB/OL]. <https://www.news.cn/politics/20251028/08920d9f557c432e99459f8f468504db/c.html>,2025-10.

[4]高建林.教育公平视阈下的高等教育资源生态配置研究[J].江苏高教,2017(05):34-37.

[5]闫志军.高等教育大众化进程中教育公平与质量的关系、问题 and 对策[J].教育探索,2016(07):68-71.

[6]宋海生.普及化阶段我国高等教育质量保障体系现状、问题与优化路径[J].当代教育论坛,2023(02):40-48.

[7]刘艳丽.高等教育大众化背景下的教育质量分析及策略[J].教育与职业,2015(21):34-36.

[8][26]李立国,田浩然.“双一流”建设高校扩容:目标与路径[J].高等教育研究,2024(12):11-18.

[9][美]保罗·A·萨巴蒂尔.政策过程理论[M].彭宗超,钟开斌,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2004:93-101.

[10][美]约翰·W·金登.议程、备选方案与公共政策[M].丁煌,方兴,译.北京:中国人民大学出版社,2004:111-151.

[11]何军,顾立新,莫甲凤.多源流理论视域下“国优计划”政策议程探析[J].现代大学教育,2025(05):86-94,113.

[12]叶晓力,徐培鑫,蔡敬民.多源流理论视角下我国高校分类发展政策议程研究[J].黑龙江高教研究,2023(12):51-57.

[13]张卓.多源流理论视域下高校教师考核评价的现实困境及路径选择[J].黑龙江高教研究,2022(04):99-105.

[14]欧李梅,廖春华.多源流理论视域下高等教育高质

量发展政策变迁与路径选择[J].黑龙江高教研究,2023(07):12-17.

[15]苏福根,杨伟平.多源流理论视域下我国教育数字化战略行动政策议程研究[J].中国编辑,2025(05):53-60.

[16]文宏,崔铁.中国决策情境下的多源流模型及其优化研究[J].电子科技大学学报(社科版),2014(05):12-19.

[17]教育部.2024年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. https://hudong.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html,2025-06.

[18]教育部.2023年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202410/t20241024_1159002.html,2024-10.

[19]李文燕.普及化阶段我国高等教育高质量发展研究——基于公平与效率视域[J].教育理论与实践,2025(18):3-7.

[20]赵映川,曹桂玲.我国大学章程的同质化及化解对策研究——基于33所大学章程文本的分析[J].湖北社会科学,2016(01):172-177.

[21]陈龙,方丽,颜海波.本科院校同质化发展的归因及出路——基于大学治理和高校分类理论[J].黑龙江高教研究,2015(06):44-48.

[22]胡春鲜,潘岳林,荀渊.高水平应用型本科人才培养的现实困境与突破路径[J].黑龙江高教研究,2025(11):67-73.

[23]林靖.优质本科持续扩招,多所双一流高校建设新校区[N].第一财经日报,2025-10-31(A07).

[24]熊丙奇.以“双一流”优质本科的扩容,促进高校学科布局优化[J].上海教育,2025(13):57.

[25]新华网.清华、北大、人大等多所高校宣布扩招计划[EB/OL]. <https://www.xinhuanet.com/edu/20250310/b092-2599e1984f4bb1152aa5a0aa32aa/c.htm>,2025-03.

[27]沈秋红.美国高等教育发展脉络对我国高等教育高质量发展的启示——评《美国高等教育史(第三版)》[J].中国教育学刊,2024(11):126.

[28]彭湃.德国应用科学大学的50年:起源、发展与隐忧[J].清华大学教育研究,2020(03):98-109.

[29]薛思敏,董显辉.德国高等教育“二元制”项目发展现状及其特点[J].职教论坛,2020(09):162-168.

[30]田凤.日本国立大学法人化改革及其启示[J].教育研究,2018(08):148-152,159.

[31]张君辉.政府与高校新型治理关系的国际经验——以日本国立大学法人化改革为例[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2015(01):28-34.

[32]陈彪,栾雨欣.英国高等教育教学质量监管:缘起、结构及启示[J].黑龙江高教研究,2024(12):80-86.

(责任编辑:孙冰玉)

Agenda-Setting and Future Pathways for Enhancing Quality and Expanding Access in Higher Education: An Analysis Based on Multiple Streams Approach

FU Juan, DANG Jiaqi

(*Shihezi University, Shihezi, Xinjiang 832003, China*)

Abstract: Enhancing Quality and Expanding Access in Higher Education represents a key policy direction as China's higher education enters a new stage of massification. It is a crucial requirement for achieving coordinated progress in both scale expansion and quality improvement. Based on a locally adapted Multiple Streams Approach, this study deconstructs the agenda-formation mechanism of this policy initiative from three dimensions: the problem stream, the policy stream, and the political stream. The research finds that: the structural tension between scale and quality in higher education institutions, focusing events such as the enrollment expansion in "Double First-Class" universities, and the feedback from all sectors of society on problems in higher education development collectively constitute the problem stream; theoretical constructions by the academic community, explorations in higher education policy, and lessons from international experiences form the policy stream; while the impetus of the national strategy to build a strong education system, the legitimization provided by authoritative policy documents, and broad public support constitute the political stream. These three streams converged deeply when a policy window opened, elevating "Enhancing Quality and Expanding Access" from a latent issue to the formal policy agenda. Finally, pathways for translating this agenda into action are proposed across three dimensions: reforming talent cultivation models, optimizing the structural layout of higher education, and building a new ecosystem underpinned by digitalization and resource support. These proposals aim to provide theoretical insights for policy refinement.

Key words: higher education; improving quality and expanding capacity; multiple streams theory; agenda setting

(上接第 14 页)

The Three-Dimensional Characteristics and Optimization Path of China's Higher Education Reform and Innovation Development in the New Era

HAN Xuan, LI Chun

(*Dalian Medical University, Dalian, Liaoning 116044, China*)

Abstract: As the leading power of education, higher education is an important combination of the first productive force of science and technology, the first resource of talents and the first driving force of innovation. It plays a key role in promoting the development of educational science and technology talents and shoulders a special mission. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, the construction of a strong education country has entered a new stage of deepening and advancing. Higher education has become an important engine of social development. The reform and innovation of higher education has shown distinct characteristics in the three dimensions of direction, characteristics and value. At present, facing the new requirements of building a strong education country, it is urgent to explore the optimization path of mathematical intelligence empowerment, integration of science and education, integration of industry and education, and modernization of governance system based on the new characteristics of the new era, so as to promote the high-quality development of higher education through reform and innovation, and provide solid support for Chinese-style modernization and national rejuvenation.

Key words: the new era; higher education; reform and innovative development; a country strong in education

普及化阶段本科教育高质量发展的价值诉求、现实审思与实践路向

于雪琼, 高 军
(沈阳师范大学, 辽宁 沈阳 110034)

[摘 要]高等教育普及化不仅是规模扩张的阶段跨越,更是本科教育从“规模扩张”向“质量内涵”转型的关键时期。立足普及化阶段本科教育的整体性特征,从人的全面发展、教育生态优化、国家战略适配、全球竞争力提升 4 个维度解构其价值诉求;聚焦资源供给矛盾、评价体系瓶颈、区域校际失衡、数字化转型滞后 4 大问题开展现实审思,最终提出革新资源配置体制、重构多元评价体系、深化区域校际协同发展、推动数字化转型赋能增效的实践路径,推动本科教育在普及化阶段实现“量质齐升”。

[关键词]高等教育普及化;本科教育;高质量发展;优质本科扩容

[中图分类号]G640 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0022-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.004

自 20 世纪末美国学者马丁·特罗提出以毛入学率为划分依据的高等教育发展三阶段理论以来^[1],我国高等教育规模持续扩张、体系日趋完备、综合实力稳步提升,适龄人口接受高等教育的数量不断增长。2024 年全国高等教育毛入学率已达 60.8%,标志着中国已进入高等教育普及化时代^[2]。从 2023 年我国高等教育毛入学率达 60.2%、2024 年新增劳动力平均受教育年限超 14 年的核心数据来看^[3],我国本科教育已经进入从“规模扩张”转向“质量内涵”的关键转型期。作为高等教育体系的核心环节,本科教育在人才培养中发挥着战略性作用。纵观全球高等教育发展态势,即便是顶尖研究型大学,也将本科教育置于学校发展战略的关键位置^[4]。因此,在高等教育普及化阶段尤其要注重本科教育的高质量发展。《教育强国建设规划

纲要(2024—2035 年)》明确提出“以高质量发展为主线,构建多样化、高质量的高等教育体系”^[5]。本科教育在这一关键转型期内,如何解决资源错配、评价体系脱节、区域校际失衡、数字化转型滞后等现实问题,推动本科教育从“规模扩张”到“质量内涵”的深度转型,成为普及化阶段本科教育高质量发展的核心命题。

一、普及化阶段本科教育高质量发展的四维内核

普及化阶段本科教育高质量发展的核心进阶方向是优质本科扩容,这不仅是规模层面的合理拓展,更是本科教育从“数量供给”向“优质均衡供给”转型的关键抓手。优质本科扩容绝非单纯的招生规模扩张,而是以“优质”为核心、以“均衡”为

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]2022 年度辽宁省教育厅基本科研项目“高等教育普及化阶段本科教育高质量发展的路径研究”(项目编号: LJKMR20221440)。

[作者简介]于雪琼(2003-),女,山东潍坊人,沈阳师范大学教育科学学院硕士生;主要研究方向:高等教育基本理论。高军(1980-),男,山东平邑人,博士,沈阳师范大学教育科学学院教授;主要研究方向:高等教育政策与管理。

导向、以“适配”为目标的系统性升级，其价值诉求具体体现在以下4个维度。

（一）人本维度：从“有学上”到“上好学”的需求回应

普及化阶段本科教育高质量发展在人本维度上的核心价值诉求，是从“有学上”的数量供给转向“上好学”的质量回应，最终回归教育公平与“人的全面发展”的本质，让每一位学生都能获得适配自身成长的教育资源与发展机会。优质本科扩容的根基不是单纯的招生规模扩张，而是通过精准布局与质量保障的协同，让更多的学生摆脱“有学上但难上好”的现实困境，不再是仅满足于“有学上”的数量供给。随着我国高等教育毛入学率突破60%，“有学上”的需求已经基本得到了满足，但“上好学”的供需矛盾仍十分突出。自2014年新高考改革在浙江、上海率先实施后，尽管全国“双一流”高校的招生规模整体呈上升趋势，但各省（市）特别是“双一流”高校的录取比例并未实现同步提升，高等教育机会的区域差异依然显著^[6]。虽然上大学的总机会变多了，但进入顶尖“双一流”高校的优质机会在不同省份的分配差距并没有缩小，大量学生面临“有学上但难上好”、优质教育资源的区域分配失衡等现实困境。此外，传统精英化教育残留的“标准化培养”的逻辑，将学生简化为“知识容器”，这又进一步忽视了学生之间的个体差异性与学生核心能力的培养。而优质本科扩容正可以扭转这一困境，一方面可以通过精准布局，在中西部和产业需求集中的地区扩大优质教育资源的投入，让更多学生共享获得优质教育资源的机会，践行教育公平的价值；另一方面可以通过质量保障，将“人的全面发展”的宗旨贯穿于本科教育高质量发展的全过程，打破标准化培养的桎梏，让“上好学”成为普遍可能，实现学生个性化成长和全面发展的核心理念。

（二）生态维度：构建“多元协同、动态适配”的本科教育生态

在普及化进程中，推动本科教育高质量发展的生态价值，首先体现为构建“多元协同、动态适配”的育人格局。这种教育生态在构建过程中尤其关注评价体系向多元化方向发展，在发展过程中也始终坚持以学生发展为中心。为适应本科院校的多样化特征及其办学定位、服务对象和发展现状，依据学科专业建设的内在逻辑，构建差异化的评估分类体系，以提升评估工作的精准性和适用性，这种分类指导方式有利于促进各类高校明确自身定位、发挥特色优势、履行相应

职责^[7]，有助于突破“学术至上”的评价限制，可使每一位学生在契合自身情况的道路上成长进步，充分彰显出教育公平、个性化发展所蕴含的生态价值。此外，时代变革也对本科教育的高质量发展不断提出了许多新的要求，如大数据、人工智能的发展与育人模式的转型等，推动本科教育在发展中逐渐从“封闭办学”转向“开放协同”的新发展态势。这种开放协同着重于产学研的结合，进而能够推动政府、高校、企业、社会等多个主体协同育人，使教育可以更好地为经济社会发展提供服务，彰显出教育的服务性和社会贡献力。本科教育高质量发展借助动态调整教育供给，引导人才培养与社会需求保持同步。既主动适配少子化下生源结构变化的社会现状，也精准响应《教育部关于加快建设高水平本科教育的意见》中“构建全方位全过程深融合的协同育人新机制”的要求^[8]，实现教育生态与人才需求、产业发展、社会需求的动态平衡，从而彰显普及化阶段本科教育高质量发展的生态价值。

（三）战略维度：对接“教育强国”与“新质生产力”的核心诉求

普及化阶段本科教育高质量发展的战略价值，核心在于锚定教育强国建设目标，精准回应新质生产力发展对多元人才的需求，为国家创新能力提升与产业升级提供核心人才支撑与战略引领。建设教育强国，龙头是高等教育^[9]。本科教育作为高等教育的核心，是教育强国建设的基础性、战略性支撑，其价值直接体现在服务国家战略的能力上，优化学科专业布局，强化基础学科与新兴交叉学科建设，将育人供给与国家精准需求对接，从而能够匹配国家重要战略领域与产业升级的人才需求。新质生产力对人才的需求呈现“高端化、复合型、技能化”特征，这为本科教育高质量发展赋予了明确的价值方向，即遵循新质生产力发展的内在要求，着力夯实新质生产力发展的人才要素基础，为产业升级与经济高质量发展提供精准适配的人才梯队。本科教育作为人才培养主阵地，其战略价值不仅在于培养单一类型人才，更在于通过持续调整和革新来构建适配国家长远发展的多元战略人才供给体系，精准满足新质生产力发展所需要的多元人才需求。因此从战略层面而言，本科教育高质量发展既是教育强国建设的基础性工程，也是新质生产力培育的核心引擎，它以人才培育为核心，既为教育强国提供坚实的育人支撑，又为新质生产力发展注入创新动能。

（四）全球维度：提升中国本科教育的“国际话语权”与“竞争力”

普及化阶段本科教育高质量发展的全球价值诉

求，是打破西方高等教育的话语垄断，构建并输出“中国特色、世界一流”的本科教育发展范式，为世界高等教育普及化发展贡献了中国智慧。在全球治理格局深刻变革的背景下，中国正实现从被动适应到主动引领的角色转变，高等教育作为国家战略发展的核心支撑，亟须完成由跟随模仿到创新引领的范式转变，以推动全球教育体系的变革与发展^[10]。其核心价值并非单纯的规模赶超，而是通过质量提升，在全球高等教育体系中确立中国教育的话语权与影响力。我国本科教育已具备参与全球竞争的基础，高等教育毛入学率达 60.8% 的普及化规模，使中国已经进入世界公认的普及化阶段^[11]。这一成果为国际社会提供了“大规模高质量教育”的中国样本，证明了非西方路径同样可以实现高等教育现代化，为发展中国家探索高等教育普及化提供了宝贵的价值借鉴。但仍需正视价值短板，我国在全球教育治理中的引领力不足，如高校国际师生占比、顶尖学术成果数量与发达国家还存在差距，亟须通过推动高质量发展来补齐短板^[12]。这一情况恰恰凸显了本科教育高质量发展的紧迫性，唯有尽快推进本科教育高质量发展，补足质量方面的欠缺之处，才能够切实提高中国教育所具备的价值感召力。因此，普及化阶段本科教育实现高质量发展符合全球化发展趋势，这不仅意味着自身内部质量得到提高，而且在参与全球高等教育竞争过程中，能够确定中国教育标准的合法性，输出具有普适性的中国教育模式，进而提高我国本科教育在国际上的竞争力。

二、普及化阶段本科教育高质量发展的深层矛盾

（一）资源供给矛盾：“规模扩张”与“内涵提升”的资源错配

普及化阶段本科教育正面临规模扩张与内涵提升之间日益突出的资源供给错配矛盾。随着高等教育毛入学率突破 60%，本科院校数量与招生规模持续扩容，2025 年全国新增 20 所本科院校，规划在校生规模总数达 21.1 万人，本科规模扩张态势显著^[13]。但与规模扩张形成鲜明对比的是，高校虽然规模不断扩大，但扩招后优质教育资源高度集中于少数高校，多数院校陷入“生师比失衡、实训条件不足、科研经费短缺”的困境，难以满足本科教育高质量发展的需求。追究资源供给错配的深层原因，核心在于行政主导的资源配置模式与功利化

高校评价导向的双重制约。当前高校管理体制呈现出明显的行政化倾向，决策权高度集中于上级部门，基层单位仅承担执行职能，在这种权力架构下，行政力量占据主导地位，学术权力长期处于边缘化状态，导致学者的创新潜能难以释放，教授的积极性受到抑制，最终对高校整体办学质量产生负面影响^[14]。我国高校长久以来依靠教育行政部门进行资源分配，资源分配主要由行政系统主导，并非基于高校的实际发展状况，这种情况使得优质资源集中于少数重点高校，多数地方本科院校虽然面临规模扩张压力，也难以得到充足资源支持。同时，功利化导向的高校评价体系进一步加剧了资源错配。当前在分层压力和资源诱惑下，无论是市场驱动的评价还是政府主导的评价，都更多关注、甚至放大或夸大校际之间在科研成果方面的差距^[15]。这种导向有可能致使多数院校为了迎合考核，把有限的资源朝着功利化指标倾斜，最终使得规模扩张与内涵提升出现脱节的情况。在规模扩张的背景之下，资源供给出现错配的情况，这成为普及化阶段本科教育实现高质量发展过程中面临的一个重要难题。行政主导的资源分配模式、功利化的高校评价导向相互交织，造成了优质资源集聚出现失衡、资源投入重点产生偏差的状况。只有破解这一深层次的制约因素，优化资源配置机制，才能化解规模与质量的核心矛盾，推动本科教育高质量发展。

（二）评价体系瓶颈：“传统评价”与“创新人才培养”的脱节

传统本科教育评价体系与创新人才培养的脱节问题日益突出，成为制约普及化阶段本科教育高质量发展的重要瓶颈，其表现具有鲜明的现实针对性。当前本科教育评价仍未彻底摆脱“唯论文、唯分数、唯奖项”的固化导向，评价重点过度集中于量化指标，侧重考查学生的知识记忆与应试能力，对学生的创新思维、实践探索能力及个性化发展关注严重不足。许多高校仍存在评价手段单一等问题，过度强调职称、学历、资历等条件，缺乏对职业素质、发展潜力、创新能力等方面的综合考核^[16]。此外，评价模式标准化一定程度上会影响学生创造能力的培养。一流大学在构建学生评价制度时，普遍存在简单套用既有模式的现象，未能针对本科生培养特点来制定差异化的评估标准，这种评价机制在一定程度上会削弱评价结果的客观性与公平性^[17]。这种单一化、标准化的评价模式，会严重束缚学生创新能力的发挥，与普及化阶段“因

材施教、培育创新型人才”的核心目标相悖。

评价体系与创新人才培养脱节的成因主要源于传统评价惯性与现实条件的双重制约。一方面，我国本科教育评价长期沿用量化评价模式，这种模式操作简便、可衡量性强，并形成了路径依赖，短期内难以实现根本性转变。另一方面，创新人才培养的特殊性决定了其评价难度较大，创新能力具有隐性化、个性化、长期化等特点，难以用统一的量化指标来精准衡量，并且构建科学的多元评价体系需要高校投入大量人力、物力完善评价机制，部分高校因资源有限、重视程度不足，缺乏推进评价改革的内生动力，进而导致传统评价模式难以适配创新人才培养的需求。传统评价体系的固化性与创新人才培养的多元化需求之间的张力，构成了本科教育高质量发展的评价瓶颈，既制约了创新人才培养的成效，也阻碍了本科教育的高质量发展。

（三）区域校际失衡：“发展差距”与“教育公平”的张力加剧

区域校际失衡的表现愈发凸显，成为普及化阶段本科教育高质量发展的突出梗阻，核心体现在资源配置、人才培养质量与发展机遇的全方位差距上。东部经济发达地区与中西部欠发达地区的本科院校之间的发展鸿沟不断扩大，东部地区高校凭借地区优势，集中了全国大部分优质师资、科研经费与高端办学资源，生均教育资源占有量、科研创新能力等核心指标均显著高于中西部院校。但是中西部部分地市高等教育仍存在显著布局空白，大部分无本科地市主要集中在中西部地区，导致当地学子接受本科教育的机会受限，进一步加剧教育不公平现象的产生。

区域校际失衡的成因具有复杂性，其根本在于经济基础差异与资源配置导向的双重影响。我国经济社会“二元结构”导致区域发展不均衡，得益于优越的地理位置和雄厚的经济基础，东部沿海及经济发达区域的高等教育发展呈现出强劲态势，然而在欠发达地区，高校与当地经济难以形成良性互动，进一步扩大了我国高等教育发展不均衡的地域差异^[18]。此外，财政分权体制下，地方政府对高等教育的资源投入存在“标尺竞争效应”^[19]，东部地区凭借经济优势吸引更多资源倾斜，能够为高校高质量发展提供基础保障，而中西部高校可用资源有限，难以支撑高校师资建设、设备更新与人才培养质量提升，处于优质师资流失、生源质量不高的困境当中，从而形成“强者愈强、弱者愈弱”的恶

性循环，进一步放大区域校际发展的差距，加剧教育不公平现象的发生。

（四）数字化转型滞后：“技术赋能”与“扩容提质”的融合不足

当前，教育数字化已成为建设高等教育强国的重要驱动力，数字化成为推动高等教育高质量发展的重要抓手，人工智能等数字技术为普及化阶段本科教育“扩容提质”提供了有力支撑。但从整体实践来看，多数高校数字化转型滞后，存在“技术赋能”与“扩容提质”融合不足的问题，出现“数字新瓶”装“传统旧酒”的现象，数字化转型沦为“表面功夫”，既难以满足扩招后学生的个性化学习需求，也无法实现教育质量与招生规模的同步提升。“技术赋能”与“扩容提质”的融合不足，是当前高校数字化转型滞后的核心表现，本质上是数字技术的应用价值未有效转化为普及化阶段本科教育扩容提质的实际成效，二者呈现各自分离的状态。深层原因主要有两方面：一方面是对数字化的认知不足，高校普遍将数字化等同于信息化升级。高等教育各利益相关主体对教育数字化的理解程度、接受意愿、感知敏锐度及适应能力参差不齐，普遍缺乏系统的数字化思维模式，往往片面将数字化技术简单理解为教学辅助工具^[20]。二是投入不足，支撑保障力度薄弱。资金大多倾向于学校硬件与扩招，对资源开发、师资培训等核心环节投入不够，复合型人才短缺。

三、普及化阶段本科教育高质量发展的系统性路径

高等教育普及化阶段本科教育高质量发展的核心是破解发展中的深层矛盾，实现从“规模扩张”向“质量内涵”的根本性转型。针对资源供给错配、评价体系脱节、区域校际失衡、数字化转型滞后等矛盾，亟需构建靶向性、系统性、协同性的实践路径，从资源配置机制革新、评价体系重构、区域协同发展、推动数字化转型赋能增效4个维度精准发力，推动本科教育形成优质均衡、多元适配、特色发展的新格局，让优质本科教育成为普及化阶段的普遍供给，最终实现教育强国建设与新质生产力培育的人才供给适配。

（一）革新资源配置机制，破解规模与内涵的资源错配困境

针对“规模扩张”与“内涵提升”的资源供给错配问题，核心是扭转行政主导的资源配置模式与功

利化高校评价导向，建立以多元主体为动力、以内涵发展为导向、以自主办学为支撑的资源配置体系，让教育资源精准匹配本科教育高质量发展的核心需求。

一是推动资源配置方式由行政主导转向多元协同优化。打破优质教育资源向少数高校过度集聚的格局，建立“政府支持+高校管理+市场联动”的多元资源配置机制。具体来说，中央财政重点保障教育强国建设核心领域、中西部薄弱地区的本科教育资源投入，地方财政根据区域产业需求与人口结构，精准配置本科教育资源，对应用型、技能型本科院校给予专项经费支持；同时引入市场资源，鼓励高校与企业、行业协会合作共建实训基地、研发中心，以社会资源补充高校内涵发展的资源缺口，让资源分配与高校办学定位、区域发展需求、产业人才缺口深度绑定。

二是优化评价指标，以此引导高校内涵式发展。改变功利化高校评价导向，需要重构以内涵发展为核心的评价指标体系，彻底破除“唯论文、唯帽子、唯项目”的量化偏好，将本科教学质量、学生成长成才成效、服务国家战略与区域产业发展的贡献度作为核心评价指标。通过建立分类评价框架，针对学术型、应用型、职业技能型高校分别设置差异化评价权重，引导不同类型高校立足办学定位配置资源，避免同质化竞争下的功利化资源倾斜。同时引入行业企业、地方政府等多元主体参与评价，将人才培养的社会适配度与实践价值纳入评价维度，从评价端倒逼高校将资源优先投向教学改革、师资队伍建设与学生发展上，真正回归本科教育的育人本位，破解资源配置与内涵发展需求脱节的困境。

三是高校可以通过扩大办学自主权来激发内部资源整合的动力。在专业设置、经费使用、人才引进和培养等重要环节，给予高校更多的自主决策权，使高校能够按照办学定位和内涵式发展需要，对教育资源进行优化配置。教育行政部门从“直接管理”转向“宏观监管”，仅对高校办学质量、教育公平等核心指标进行考核，不再干预高校具体的资源使用与办学细节，推动高校从“被动迎合考核”向“主动内涵发展”转变，让有限的教育资源发挥最大的育人价值。

（二）重构多元科学评价体系，适配创新人才培养的核心需求

破解传统评价与创新人才培养的脱节问题，关键是打破“唯论文、唯分数、唯奖项”的固化评价导向，改变普及化背景之下高等教育人才同质化发

展的现状，建立与普及化阶段本科教育发展相适配，与学术型、应用型、技能型3类本科分类发展相契合的多元评价体系，让评价成为创新人才培养的指挥棒与助力剂。

一是建立分类分层的本科教育评价标准。国家高度重视高校分类评价改革，主要原因之一是高校评价制度对高校坚持本位发展极具引领作用，在很大程度上会扼制高等教育体系整体高质量发展^[21]。因此依据3类本科院校的办学定位制定差异化评价指标尤为重要，重点要杜绝“一刀切”的评价模式。对学术型本科院校，侧重评价科研创新能力、拔尖人才培养质量、关键核心技术攻关成效；对应用型本科院校，重点考核产教融合深度、区域产业适配度、毕业生岗位胜任力；对技能型本科院校，突出评价技术技能人才培养质量、实训教学水平、校企合作实训基地建设成效。除了针对学校进行分类评价以外，针对学生评价也要建立合理的分类标准，学术型人才侧重评价科研思维与知识创新能力，应用型与技能型人才侧重评价实际操作与问题解决能力。

二是拓展评价内容维度，纳入创新实践隐性成果。打破传统的量化指标的线性评价逻辑，将数字素养、跨文化沟通、伦理思辨等非认知、非技能类核心素养纳入评价范围，形成“底层素养—中层能力—显性成果”的递进式评价内容；对教师而言，扭转“重科研、轻教学”的倾向，引入育人贡献度核心指标，将学生心理辅导案例、学困生帮扶成效、生涯规划指导时长等隐性指标，与教学改革成效、课程设计质量等一同作为教师职称评定、绩效考核的核心指标，让教师回归教学本位，主动参与到创新人才培养的教学改革当中。

三是创新评价方式方法，融合过程性、综合性与多元主体评价。摒弃以期末考核成绩为核心的终结性评价模式，构建“过程性评价+综合性评价+多元主体评价”的立体化评价方式。过程性评价贯穿教学全过程，通过AI记录学生课程互动数据、实践操作轨迹、小组协作日志、线上学习行为等过程性数据，进而生成个性化成长报告，实现评价的客观性与实时性。综合性评价聚焦学生的综合能力与创新潜力，代替传统的闭卷考试和课程论文，设计真实场景下的复杂任务，通过任务执行中的协作、决策和表现复盘，综合测评学生的创新与实践能力。引入多元评价主体，同时构建“社会—高校”双向反馈评价机制，让企业、行业导师、科研机构、毕业生等多元主体参与到对学生的评价当

中,并将社会评价结果反向输入到高校人才培养方案中,让评价成为连接高校与社会的桥梁和纽带。

(三)深化区域校际协同发展,弥合发展差距彰显教育公平

针对区域校际失衡与教育公平的张力问题,核心是立足我国区域经济社会发展的差异性,构建“央地协同、东西联动、布局优化”的区域本科教育发展机制,通过资源倾斜、对口帮扶、布局补白,逐步缩小东部与中西部、重点高校与地方院校的发展差距,让优质本科教育资源在区域间实现合理流动与均衡配置。

一是构建央地协同的中西部本科教育投入机制。加大中央财政对中西部本科教育的转移支付力度,设立中西部本科教育发展专项基金,重点用于中西部高校的师资建设、实训设备更新、课程体系优化。在地方上,建立地方财政投入的刚性约束机制,要求中西部省份将不低于一定比例的财政收入用于本科教育发展,对财政投入不足的地区实行中央财政奖补挂钩政策。针对中西部地方院校高层次师资出现流失的情况,要实施专项人才计划。可以设立中西部高校教师发展专项基金,给引进人才提供住房补贴、给予科研经费方面的支持,还要完善职称评审的区域差异化政策模式,切实提高中西部高校对人才的吸引力,增强人才的稳定性。

二是推进东西部高校对口帮扶与资源共享。建立东部“双一流”高校、优质应用型高校与中西部地方本科院校的结对帮扶长效机制,推动东部高校向中西部高校开放优质课程资源、科研平台、师资培训体系。由此可以通过深化科研合作与学生实践环节的协同联动,有效整合教育经费、师资力量及硬件设施等各类资源,从而显著提高教育系统的整体资源利用效率^[22],提升中西部高校的人才培养质量与科研创新能力。在当今信息化时代之下,可以依托数字化技术,建设全国本科教育优质资源共享平台,将东部高校的精品课程、实训教学视频、科研讲座等资源免费向中西部高校开放,打破教育资源的地域壁垒,让中西部学生也能享受优质的本科教育资源。

三是补齐中西部本科教育布局空白,优化区域办学结构。结合区域产业发展特色与人才需求,因地制宜增设本科院校,重点布局应用型、技能型本科院校与职业本科院校,填补中西部先进制造、现代农业、乡村振兴等领域的人才培养缺口。在本科院校增设过程中,要避免盲目规模扩张,让新增本科院校与区域产业发展深度绑定,实现“办学在地、服务在地、人

才在地”的发展目标。同时,推动中西部地方本科院校的特色化发展,鼓励高校结合区域资源优势打造特色专业,形成“一校一特色、一校一优势”的发展格局。

(四)推动数字化转型赋能增效,助力本科扩容提质落地

推动“技术赋能”与“扩容提质”深度融合,破解数字化转型滞后难题,需要立足根源、靶向发力,从认知、投入两方面提出针对性对策,实现优质本科教育规模与质量的同步提升。

一是强化认知引领。通过专题培训、行业案例宣讲、校企交流研讨等多种形式,引导高校管理人员、教师树立“技术赋能优质扩容”这一核心观念,让他们明白数字化转型并非单纯的信息化升级和服务工具,而是借助数字技术对教育教学、管理服务模式予以重构的系统性变革,进而促使教育切实回归育人的本质。重点在于引导教师主动运用数字技术优化教学设计,解决扩招后个性化指导不足等问题,助力学生的个性化全面发展。在现有基础上更加重视对学生人文素养的培养教育,将立德树人的育人功能置于核心地位,突破功利性教育理念的局限,切实助力学生实现道德修养与全面发展的统一^[23]。此外还要推动行政人员依托数字化提升管理效率,让技术真正服务于本科教育扩容提质的核心需求。

二是要加大精准投入力度,强化支撑保障。对资金投入结构加以优化,把经费重点投放到数字化教学资源开发、师资数字化能力培训等关键环节上面,建立适配优质本科扩容需求的数字化资源库,以此达成优质课程、教学案例能够在跨院系、跨专业语境下实现共享。搭建起校企合作平台,引进那些既具备教育理念又拥有数字技术的复合型人才,开展常态化师资数字化培训,提高教师在数字化教学设计、数据化分析方面的能力,补齐人才短板,为技术赋能给予坚实支撑。

参考文献:

[1]周洪宇,李东海,郭伟.高等教育数字化转型的空间逻辑[J].中国高教研究,2024(10):27-35.

[2]葛道凯,陈永可.中国教育发展进程与新时代教育变革走向[J].教育研究,2024(08):15-23.

[3]光明网.看,如何从教育大国迈向教育强国——关于我国高等教育现状的调研与思考[EB/OL].https://news.gmw.cn/2025-01/23/content_37814391.htm,2025-01.

[4][10]王定华.世界格局变革下我国本科教育发展的若干方略[J].教育研究,2020(08):85-95.

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

[6]徐光木,魏晴晴,何旭辉. 新高考改革促进高等教育入学机会公平了吗——基于31个省份“双一流”高校录取面板数据的实证研究[J]. 教育与考试,2023(01):5-13.

[7]范唯. 深化评估分类改革助力本科教育高质量发展[J]. 中国高等教育,2020(22):4-6.

[8]教育部. 关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[Z]. 2018.

[9]习近平. 扎实推动教育强国建设[J]. 新长征(党建版),2023(10):4-7.

[11]教育部. 我国教育取得五个“新突破”[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202509/t20250925_1414956.html, 2025-09.

[12]徐小洲. 以改革创新有效提升中国教育的全球影响力[EB/OL]. <https://www.rmlt.com.cn/2025/0425/728567.shtml>, 2025-04.

[13]央视新闻. 本科扩容! 中国高校版图正在“变阵”[EB/OL]. https://ysxw.cctv.cn/article.html?toc_style_id=feeds_default&item_id=1786591907113380800&channelId=1119, 2025-03.

[14]王荣庆. 高校去行政化改革的思考[J]. 苏州大学学报(哲学社会科学版), 2014(06):121-126.

[15]王建华,鲍俊逸. 中国特色高校评价体系的内涵与建构[J]. 高校教育管理,2024(04):1-12.

[16]王慧. “破五唯”背景下河南高校人才多元评价机制的构建研究[J]. 河南理工大学学报(社会科学版), 2026(02):101-105.

[17]陈恩伦,张乐乐. 建构中国特色的一流本科教育学生评价体系[J]. 吉首大学学报(社会科学版), 2020(02):61-64.

[18]邬大光. 把握高等教育发展的新格局[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2020n/2020_zt25/zhuanjia/202012/t20201209_504329.html, 2020-12.

[19]李振宇,李涛. 财政分权视角下地方政府高等教育投入的竞争效应分析[J]. 中国高教研究, 2020(03):39-43, 70.

[20]黄荣怀,刘嘉豪,祁彬斌. 高等教育数字化的现实挑战与核心关切[J]. 中国高等教育, 2024(Z1):34-38.

[21]睦依凡,幸泰杞. 高校分类评价与高校分类发展的逻辑适切性及改革取向[J]. 中国高教研究, 2026(01):8-18.

[22]王冬波. 高校教育资源配置非均衡化现状与对策[J]. 教育与职业, 2016(20):55-57.

[23]贾蓉,赵磊磊. 数字化转型赋能高等教育现代化:本质、逻辑与路径——基于创新生态系统理论[J]. 高教探索, 2026(02):16-25.

(责任编辑:孙冰玉)

The Value Demands, Realistic Reflections and Practical Directions for High Quality Development of Undergraduate Education in the Popularization Stage

YU Xueqiong, GAO Jun
(Shenyang Normal University, Shenyang, Liaoning 110034, China)

Abstract: The popularization of higher education is not only a stage leap in scale expansion, but also a critical period for undergraduate education to transition from “scale expansion” to “quality connotation”. Based on the overall characteristics of undergraduate education in the popularization stage, we deconstruct the value demands from four dimensions: comprehensive human development, optimization of educational ecology, adaptation to national strategies, and enhancement of global competitiveness. Focusing on the four major contradictions of resource supply contradiction, evaluation system bottleneck, regional inter school imbalance, and lagging digital transformation, this paper conducts practical thinking and ultimately proposes a practical direction for reforming the resource allocation system, reconstructing a diversified evaluation system, deepening regional inter school collaborative development, and promoting digital transformation empowerment and efficiency improvement, in order to promote the “simultaneous improvement of quantity and quality” of undergraduate education in the popularization stage.

Key words: universalization of higher education; undergraduate education; high-quality development; expanding quality undergraduate education

具身在场与叙事赋能： 数智时代青少年榜样教育的范式转型

王 贺，张香兰
(鲁东大学，山东 烟台 264025)

[摘 要]立足“十五五”时期新时代立德树人工程与“投资于人”政策导向，数智时代下，传统榜样教育的离身化灌输与宏大叙事在数智时代遭遇实效性危机，表现为认知离身、叙事悬置、他者异化三重困境。基于具身认知理论、德育叙事视角及重要他者概念，构建“具身—叙事—他者”三维耦合理论架构：以具身在场作为榜样学习的意义基底，以叙事赋能作为价值中介，以重要他者认同作为关系枢纽，三者形成“身体—符号—关系”闭环。通过构建“触发—体验—建构—循环”的动态过程模型，阐明从身体模拟到叙事身份、从意义建构到道德自我生成的内在机理。依循教育实践，从创设触发条件、生成体验形态、激活建构机制、培育循环生态 4 个维度提出系统性实践路径，推动榜样教育实现从单边灌输到双向共情、从离身认知到具身体验、从符号接受到意义建构、从同质供给到精准适配的范式转型。

[关键词]榜样教育；数智时代；范式转型；具身在场；叙事赋能

[中图分类号]G416 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0029-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.005

在世界上唯一以国家形态发展至今的中华文明谱系中，英雄与榜样始终是凝聚民族精神、引领核心价值追求的重要力量。习近平总书记指出，“立德为先，修身为本”，而“道不可坐论，德不能空谈”^[1]，深刻揭示了道德教育的实践性与内化性。当前，我国深入实施教育数字化战略行动，“投资于人”的政策导向将教育高质量发展的落脚点指向人的全面发展与价值塑造。据第 57 次《中国互联网络发展状况统计报告》，我国互联网普及率为 80.1%，生成式人工智能用户规模达 6.02 亿人^[2]，数智化生存已成为青少年最显著的成长特征，其认知方式、接受习惯与价值选择均发生结构性变革。在此背景下，传统榜样教育范式面临多重挑战：叙

事模式固化，导致吸引力和感召力显著下降；身体在场与情感联结缺失，造成“知行割裂”与“意义悬置”；AI 虚拟偶像、流量明星等冲击价值参照体系，引发价值判断模糊化与选择多元性的现实挑战，迫切需要对青少年榜样教育进行系统性范式转型。

一、数智时代青少年榜样教育的现实图景与困境审视

(一) 实践样态与基本特征

我国榜样教育长期遵循稳定的运作模式：榜样选择以组织推荐、遴选与表彰为主；呈现方面倾向于塑造“高、大、全”形象，通过课堂宣讲、宣传

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]2025 年度山东省重点研发计划(软科学)项目“教育科技人才协同创新共同体建设实践机制研究”(项目编号：2025RZB0305)。

[作者简介]王贺(2002-)，女，山东菏泽人，鲁东大学教育学院博士生；主要研究方向：教育基本理论、德育。

[通讯作者]张香兰(1969-)，女，山东济宁人，鲁东大学教育学院教授，博士生导师；主要研究方向：教育基本理论、德育。

栏和影视作品等渠道单向传播；学习上以“讲述—倾听—模仿—强化”为主轴，要求青少年了解事迹、背诵格言、撰写心得等，最终指向行为仿效。这一模式植根于行为主义“刺激—反应”框架，将道德学习视为知识传递与行为规训，忽略由“知”到“行”转化所需的身体参与、情境体验与情感浸润。数智技术的引入催生了VR/AR沉浸式情境、短视频叙事等新形态，如“元宇宙巴士”融合多模态技术使青少年身临历史现场^[3]。但这些实践多停留于技术工具论层面，未触及榜样教育的底层逻辑重构。当青少年信息获取转向算法推荐、情感联结转向虚拟陪伴、价值参照扩展至全网，传统榜样教育已难以回应时代需求，其结构性局限集中显现为三重困境。

（二）现实困境的三重表征

1. 认知离身：身心二元论的理论困境与知行断裂。认知离身是传统榜样教育的原生性困境，根源在于笛卡尔身心二元论预设。依据“我思故我在”逻辑，心智优先于身体，道德教育被构想为“心灵对理念的凝视”，即青少年通过听觉接受榜样“事迹”，经由大脑加工形成道德认知以指导行为。这一“感知—认知—行为”线性模型预设道德知识的可传递性，但面临双重理论困难。一是默会知识的不可传递性。波兰尼指出，人类知识中存在“我们所知多于所能言说的”维度，道德知识（如“勇敢”）不仅是面对危险不退缩的命题性知识，更是身体在危险情境中的姿态、肌肉紧张度与呼吸节律的整合性把握^[4]。传统榜样教育遗漏了构成道德行动基础的“身体图式”，造成知行断裂。二是镜像神经元的发现表明，人类的知觉能力（例如感知的范围、阈值和限度）都取决于身体的物理属性^[5]。这意味着，道德理解本质上是一种“身体模拟”过程：理解榜样的“坚持”，是因为在想象中重演了其身体负荷；而“静坐聆听”式教育切断了这一模拟通道，使青少年“知道”坚持却无法“感受”坚持为何艰难，道德认知沦为符号占有。此外，数智时代的屏幕中介加剧了离身困境：“虚拟身体参与”不等同于真实具身性。VR中的身体可逆、可重复、无真实风险，而道德认知的成熟正是依赖于真实他者的脆弱性与不可逆选择的身体焦虑。当前技术沿用离身逻辑，将数智工具视为传递信息的延伸，而非重构身体参与的机会。

2. 叙事悬置：宏大刻板的单向叙事与意义封闭。传统榜样教育的叙事呈现史诗范式，将榜样塑

造为无缺点、无犹豫、无挣扎的“完人”，生命历程被编排为从平凡到伟大的线性上升轨迹，榜样精神被视为超越情境的永恒本质，叙事功能停留于“展现”而非“生成”。伽达默尔解释学指出，理解并非主体对客体的认识，而是视域融合的过程，学习者的“前见”是意义发生的必要条件^[6]。这意味着，榜样故事的意义并非预先封存在文本中，而是在叙事者与倾听者的“前见”碰撞中生成。传统榜样教育违背这一原则，道德结论在讲述之前被锁定，青少年的任务是“接受”而非“对话”与“理解”，当青少年意识到“这个故事是在教育我”时，叙事便成为意识形态装置，情感共鸣的通道随之关闭。利科进一步指出，时间性是人类存在的基本结构，叙事正是“在时间中建构统一性”的努力^[7]。传统叙事将复杂抉择简化为线性必然、历史情境转化为命运逻辑，这种“去时间化”处理使榜样成为理想化存在。因而，青少年对榜样的“遥远”感知并非由于时代久远，而是叙事切断了生命与当下生活的意义关联，使榜样悬浮在历史真空之中。

3. 他者异化：承认结构的转型与道德参照系的紊乱。他者异化是数智时代榜样教育的新型结构性困境。传统教育中，父母、教师、英雄模范等“重要他者”具有稳定性，通过面对面互动为青少年提供稳定的承认来源（如爱、尊重等），构成道德自我的形成性力量。立足身体共在的承认机制，承认不仅是符号性“评价”，更是目光交汇、语调震颤、温度触碰等身体细节构成的情境。数智技术重构了承认的生成结构：一是承认来源多元化与算法中介化。社交媒体使青少年接触海量“远距离他者”（明星、网红、虚拟偶像等），但算法“点赞—反馈”的即时强化将承认简化为可量化数据指标，质性深度（如真诚性、持续性、责任性等）被抽离^[8]。二是虚拟他者的永远在线、永不失态和精准回应构成“完美陷阱”，青少年在虚拟互动中沉浸于被理解、被接纳的幻觉，无需承担真实关系的脆弱、冲突与妥协，长期沉浸产生削弱对真实他者耐受力的风险，承认危机便随之产生。三是互惠结构性消解，传统教育中青少年通过回应他者确认主体性，虚拟他者的单向确认打破了这一结构，道德自我形成失去“为他者负责”的维度，这并非选择多元化，而是面临道德参照系的结构性紊乱，当青少年“应以谁为榜样”的问题失去稳定答案，道德学习将失去方向感与根基。

（三）困境生成的深层根源

数智时代青少年榜样教育的认知离身、叙事悬置与他者异化三重困境，并非彼此孤立，而是身心二元论结构性矛盾在不同维度的折射。认知离身将身体置于道德学习之外，叙事封闭于“史诗范式”，他者异化将承认简化为符号交换，三者共同指向传统榜样教育的深层危机。

1. 哲学根源：身心二元论视域下的德育思维遗存。笛卡尔“我思故我在”将身心二元论推向了顶峰，将心智视为完美的事物^[9]。受此长期影响，道德教育被视作心灵塑造工程，身体被降格为需“管束”而非“调动”的对象，榜样教育的底层逻辑走向“离身化”：青少年身体被固定在课桌前，感知、动作、情绪体验被视为“不相关”甚至“需要克服”的要素。梅洛-庞蒂指出，身体不是心灵的附属容器，而是知觉与意义生成的原初场域，认知依赖身体的生物结构、感受运动系统与环境的耦合历史^[10]。Lakoff 与 Johnson 的隐喻研究进一步揭示，抽象概念的理解根植于身体经验的基本图式（如情感是温度，道德是上）^[11]。上述理论共同指向：道德认知并非离身的符号运算，而是身体图式、情境行动与情感基调的整合性生成；剥离身体参与和情境嵌入的道德教育，底层逻辑本身即不完整。

2. 技术根源：数智环境对具身交往与情感联结的挤压。数智技术的普及重构了青少年成长场域，但其“中介性”重构了人与世界、人与他人的关系方式^[12]。屏幕中介将互动简化为信息传递，具身化交往细节（眼神、语调、姿态）在数字传播中大量丢失，挤压了深度反思和情感共鸣空间。算法推荐在提高信息获取率的同时形成“信息茧房”，窄化了青少年接触“重要他者”的视野，引发“群体极化”“受众本位”“流量至上”等现实隐忧，深刻影响了青少年的认知结构^[13]。此外，虚拟偶像作为智能信息技术、二次元和粉丝文化三者交互的产物，易导致价值认知非理性、认同圈层化、判断偏差与选择盲从。技术的“离身化”倾向与榜样教育的“离身化”形成叠加效应，使叙事疏离、意义悬浮的问题在数智时代愈发突出，榜样精神的传递失去情感温度与体验根基。

3. 教育根源：榜样供给错配与叙事僵化的双重桎梏。榜样供给与青少年需求的结构性错配及叙事逻辑的固有僵化，构成三重困境的实践性根源。供给端遵循自上而下的逻辑，榜样被符号化表达，意义预设化、封装化、被单向传递；需求端呈现多元化、真实性、参与性特征，“标准化”与“个性化”的张力构成榜

样教育结构性错配的核心矛盾。同时，教师叙事素养系统性缺位与评价机制滞后是叙事僵化的制度性根源：多数教师缺乏叙事教学的专业训练，习惯于“结论先行”的宣讲模式；现行德育评价侧重知识考核，忽视意义生成，导致叙事教育被边缘化和形式化。哲学解释视域强调，“前视域”是价值理解与意义建构的前提^[14]。当教师的叙事素养与评价导向双双缺位，叙事僵化封闭成为制度性结果，价值传递与意义生成的双向互动难以实现。

二、数智时代青少年榜样教育范式转型的内在机理

传统榜样教育的三重困境，本质是育人逻辑与时代特征、成长规律的结构性背离，榜样教育的范式转型需要理论、过程与逻辑转向的系统性变革。

（一）“具身—叙事—他者”三维耦合的理论架构

三维耦合植根于意义生成的现象学机制，依循梅洛-庞蒂“身体间性”理论，身体是意义发生的原初场域，通过知觉活动与世界建立前反思的联结；叙事将身体经验转化为可理解、可传递的意义形式，实现从“身体感”到“意义”的跃迁；重要他者以身体姿态向青少年“现身”，又通过叙事被“内化”，构成意义循环的枢纽，最终使青少年成为新的意义发出者。具身在场提供物质基础，叙事赋能实现符号中介，重要他者搭建关系通道，形成“身体—符号—关系”闭环。

一是具身在场作为基底机制，旨在回归身体在榜样学习中的本体地位，破解认知离身困境。具身认知强调认知涉身性，道德知识中的情绪记忆与身体图式需要通过具身性体验激活。具身在场区别于技术沉浸，核心在于“身体图式的激活”与“动作意向的投射”，要求青少年的身体姿态、动作模式与榜样情境形成耦合，使身体成为理解价值的媒介，而非被动信息接收器。二是叙事赋能承担意义建构与价值传递的关键功能。借用 Latour“转译”概念（隐喻义，指价值在叙事过程中的意义重构与情境化生成），价值理念经由叙事被重新编码、情境化、具体化^[15]，如“坚韧”从抽象美德转译为榜样的具体坚持，再转译为青少年可设身处地想象的情境。转译是创造性的意义生成，要求叙事保留价值内核，并赋予其可进入生活世界的形式。德育叙事须重视青少年“前视域”，以实现叙事主体间的“视域交融”^[16]。三是重要他者作为联结载体，在米德社会心理学传统中，被界定为对个体自我形成具有构成性影响的参照人物。区别于一般“他

人”，重要他者具有情感投注深度、规范力量的强度、互动频率密度3个特征。进入数智时代，重要他者呈现形态分化，即情感性重要他者(与青少年建立长期互动、深度情感投注的真实人物)与参照性重要他者(数字建构的虚拟形象、AI生成的交互主体)。榜样教育需审慎处理两类他者的关系，以“真实他者主导、虚拟他者补充”重建稳固的道德参照系统。四是数智技术作为赋能底座，并非独立的第四维度，而是作为技术中介嵌入各环节：VR/AR 延伸身体知觉边界，数

字工具扩展叙事模态，智能算法优化他者匹配，技术由此成为三维耦合的存在论前提而非替代性力量。此外，技术的中介效应也可能导致身体经验的稀释与情感联结的浅表化。技术应用须置于教育价值规约之下，服务于三者深度融合。

(二)三维耦合的动态过程模型

“具身—叙事—他者”的三维耦合不是静态理论叠加，而是“触发—体验—建构—循环”的动态演进过程，层层递进、闭环运行(如图1所示)。

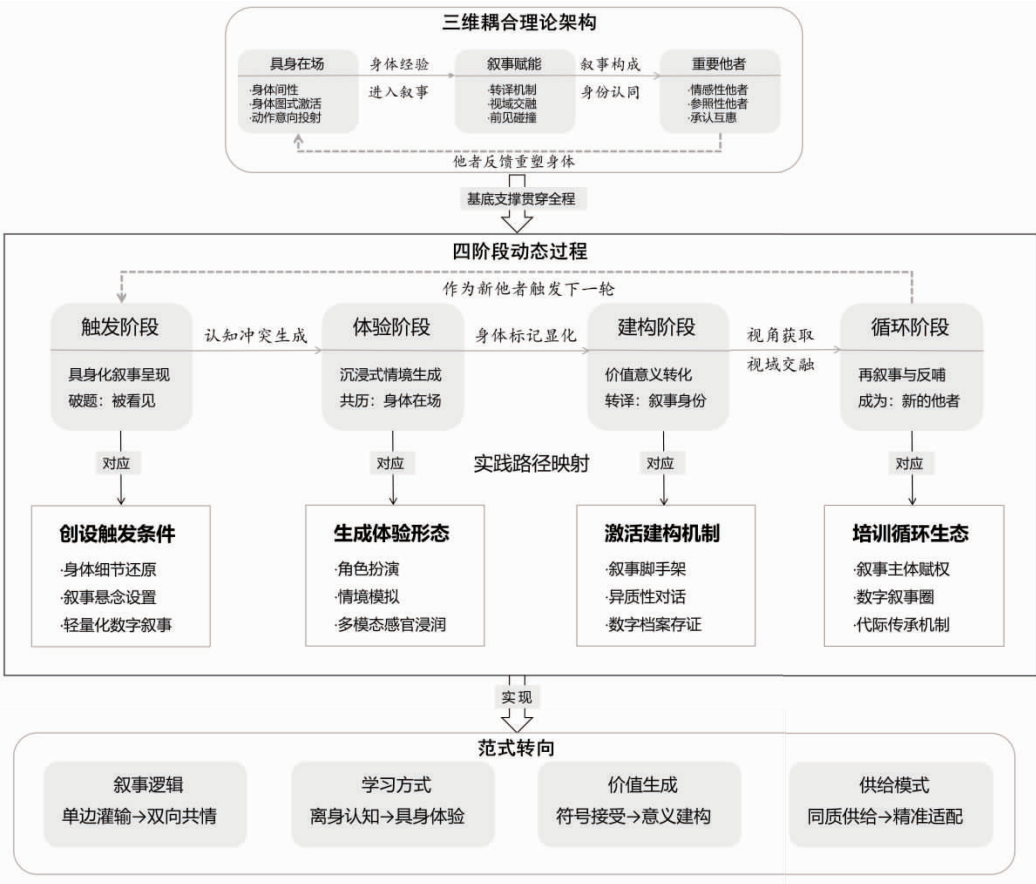


图1 “触发—体验—建构—循环”四阶段动态过程模型

1. 触发阶段：重要他者的具身化叙事呈现。触发是榜样教育三维耦合运行的逻辑起点，核心任务是引起青少年对榜样的注意与兴趣，建立初步情感联结。重要他者通过具身化叙事进入青少年的认知与情感场域，有效回应他者异化与叙事悬置困境。具身化叙事摒弃了以平面化的符号或抽象事迹呈现榜样的方式，通过立体化人物塑造、情境化场景还原、情感化叙事悬念，使榜样成为“可感知的他者”。此阶段以VR/AR虚拟场景还原、榜样互动、生活化叙事短视频等形式，赋予榜样“出场”以身体性的临场感，突破“信息茧房”算法困局，在保

留榜样精神内核的同时触发青少年的认知兴趣与情感关注，以“破题”解决榜样被看见、被关注的问题，实现重要他者的精准触发与叙事的有效切入。

2. 体验阶段：具身在场的沉浸式情境生成。体验阶段是三维耦合的核心环节，通过感官激活与情感共鸣，为意义建构提供体验基础，旨在让青少年在具身化情境中生成身体化的道德体验，破解认知离身困境。触发阶段的情感联结若仅停留于认知层面的“知道”，则难以转化为深层认同的“理解”。具身在场通过角色扮演、情境模拟、VR沉浸体验等方式发挥主导作用，使青少年从榜样事迹的“旁

观者”转化为“共历者”。角色扮演使其处于榜样身体位置,感受情境中的动作、姿态与身体负荷等;情境模拟将榜样所面对的困境与抉择置入直接经验之中;VR沉浸式体验则通过第一人称视角和身体动作的映射激活身体图式编码。身体记忆具有持久性与行动驱动力,内在要求教育者为青少年留出充分的身体体验空间,避免用语言纯粹替代感受。

3. 建构阶段:叙事赋能的价值意义转化。建构阶段指向叙事悬置和意义悬浮困境,将具身体验转化为可反思、可讲述、可内化的道德叙事。叙事赋能引导青少年由“体验者”转变为“叙事者”与“意义建构者”,通过小组分享、反思写作、数字创作等叙事形式,将具身体验转化为个性化道德叙事。这一过程不是复述榜样故事,而是青少年用自己的语言重构自身体验,如“如果我是他,我可能会犹豫”——在承认榜样勇敢的同时接纳自身脆弱,这本身就是价值协商。教师在此阶段不是评判者,而是以引导者的身份参与叙事过程,搭建平等的对话平台,并运用“苏格拉底式提问”(如“榜样当时的身体感受可能是什么”“他的选择排除了哪些可能”)促进青少年反思,使榜样精神转化为青少年的内在价值追求与道德信念,完成价值内化。

4. 循环阶段:道德自我的再叙事与反哺传递。循环阶段的核心任务是使青少年自身成为新的“重要他者”,完成榜样教育的良性循环。榜样教育的目的不是让青少年记住名字与事迹,而是使其成为具有榜样精神的道德主体。立足马克思实践哲学,德育叙事是一种“类实践”,即个体在叙事中完成社会价值的吸纳与个体德性的建构,并将个体经验上升为具有普遍意义的道德资源^[17]。当青少年讲述自己的道德故事,即使是诚实坦白、乐于助人等小事迹,他便成了他人眼中的“重要他者”。数智技术构建新型数字叙事生态圈,通过短视频、社交媒体等渠道,将个性化榜样故事或道德体验在再创作与分享中,形成具身化榜样故事的裂变式传播,以代际互动推动榜样精神传递与时代化阐释,实现道德自我的不断完善与升华。

综上,“触发—体验—建构—循环”动态过程模型推动系统性范式转型,其核心要义为四大转向:叙事逻辑上,从单边灌输到双向共情,叙事不再是教师向青少年的单向传递,而是师生间、生生间的意义对话与视域交融;学习方式上,从离身认知式识记转向具身体验学习,道德认知成为一种在身体知觉、情境耦合与情感卷入中生成的整合性过

程;价值生成上,从符号化被动接受转向意义主动建构,在此意义上,榜样精神在体验与叙事的循环中内化为学习者自身的意义结构;供给模式上,从同质化的统一供给转向青少年精准适配,改变“一种榜样面对所有青少年”的榜样教育样态。四者相互支撑,构成榜样教育范式转型的核心变革指向。

三、数智时代青少年榜样教育范式转型的实践路径

实践路径是“具身—叙事—他者”三维耦合与“触发—体验—建构—循环”动态过程模型的具象化落地,也是指向认知离身、叙事悬置、他者异化三重困境的思考。以动态模型的阶段演进为逻辑脉络,立足榜样教育实际从创设触发条件、生成体验形态、激活建构机制、培育循环生态4个维度探讨实践路径,使榜样教育实现价值引领与德性成长的深度融合。

(一)创设触发条件,以具身化叙事呈现重要他者

创设触发条件是榜样教育有效启动的前提。传统榜样教育常以“事迹报告会”开篇,榜样作为一种遥远的符号被“介绍”给端坐聆听的青少年。这样“认知优先”的预设忽视了道德学习的身体根基。具身化叙事创设触发条件,使重要他者以“可感知的身体”进入青少年的经验场域。一是叙事还原身体细节,从“做了什么”转向“身体如何承受”。例如,讲述“敦煌女儿”樊锦诗五十余年的坚守时,教师侧重描述戈壁风沙的粗粝感、洞窟阴冷的关节刺痛、临摹壁画时脖颈酸痛与眼睛干涩的交织等,使青少年在身体想象中建立具身联结。二是设置身体参与的叙事悬念,避免结论先行下的意义封闭。如讲述“排雷英雄”杜富国时在爆炸瞬间暂停,要求青少年以身体隐喻预测“此刻手部肌肉处于什么状态、呼吸节奏发生什么变化”,以“卷入”情境方式生成“前理解”的具身基础;随后揭示榜样真实身体反应,在预测与现实的裂隙中制造情感冲击。三是采用轻量化数字叙事。如短视频、纪实微片段、互动图文等弱化教化意图,推出“1分钟榜样叙事”等系列,聚焦榜样的一个具身化动作、一次关键抉择等,以小切口触发情感共鸣,以情感联结替代信息传递。

(二)生成体验形态,构建具身—叙事耦合场域

体验形态的生成要求构建身体与叙事相互生成的场域,使青少年在“做中学”与“叙中学”中编码道德记忆,深化对榜样精神的具身理解。一是开展角色扮演

与情境模拟,以身体承载叙事内涵。道德知识包含命题性知识(知道什么是对的)与身体图式(在情境中如何行动),后者需通过身体在场的情境参与编码。例如“红色剧本杀”课程中,青少年扮演地下交通员在有限时间内完成情报传递,设计“被搜捕”“抉择”(是否牺牲同伴保全情报)与牺牲(被“捕”后的静默反思)等情境,使青少年在承担真实身体负荷(奔跑后的喘息、抉择时的心跳加速、隔离时的孤独感等)中体悟革命先辈的坚韧与智慧。二是依托数字孪生、虚拟交互技术构建可参与、可反馈的动态榜样教育场景。将青少年的身体动作、行为选择转化为叙事触发机制,实现具身体验与叙事反馈同步发生。如创设“抗疫医生”教育主题,利用数字孪生技术创造“可逆的道德时间”,支持青少年尝试坚守岗位或申请撤离的不同道德选择,记录身体数据,在体验差异的对比中直观理解道德抉择的复杂性与现实张力。三是打造多模态感官浸润环境,推动体验与叙事同频共振。综合运用视觉、听觉、触觉等多通道刺激构建沉浸的叙事场域,将榜样精神的情感内核融入身体知觉。如校园文化走廊可结合音效、实物道具与光影设计等,让青少年在沉浸式感知中自然实现情感唤醒与价值共鸣。

(三)激活建构机制,转化叙事赋能价值意义

建构是榜样教育重构的关键环节。体验阶段生成的身体素材,若缺乏叙事整合,其价值易随时间的推移而消散。激活建构机制,核心是引导青少年将具身体验“翻译”为可反思、可交流的道德叙事,在意义阐释中实现价值的个性化生成。一是层级搭建叙事脚手架,降低意义表达门槛。初阶脚手架聚焦事件时序梳理,引导青少年以“起初—然后—最后”还原榜样事迹的因果链条;中阶引入视角切换,实现从第一人称“我”的体验,到第三人称“他”(榜样)的感受,再到“我们”的共同体叙事进阶;高阶推动经验概念化,将“手酸、疲惫”等具体身体感受,提炼为坚持、担当、奉献等抽象品质。二是构建异质叙事共同体,在对话协商中深化理解。个体叙事易受主观局限,可采用“跨龄混组”“跨背景混组”等形式,打破单一教化模式。如组织初中生与高中生共同讲述同一榜样故事,前者侧重身体细节的捕捉,后者侧重意义反思提炼;引导城乡青少年围绕“乡村振兴”典型展开叙事,在理解差异中实现价值共识。三是依托数字档案实现连续性建构,促进价值深度内化。真正的内化需要长期积淀,借助“电子档案袋”“云端叙事库”等平台,可使叙事建构突破时空限制,形成连续的“道

德成长档案”。教师定期组织叙事“重访”活动,引导青少年以“现在的身体”回忆“当时的身体”,使其在自我参照中直观感知认知进阶与意义变迁,将抽象评价转化为可感知的成长轨迹。

(四)培育循环生态,以再叙事反哺道德自我

榜样教育的终点不在于让青少年记住某个榜样符号,而在于实现道德自我的成长与超越。以循环生态为长效保障,突破传统榜样教育“一次性、碎片化”的局限,拓展教育时空边界,推动青少年通过再叙事成为他人眼中的重要他者,由外部输入转向内在道德溢出,实现道德自我的持续建构。一是赋权青少年为叙事主体。成为叙事主体的第一步,是意识到自身经验的他人可及性。通过“班级榜样墙”“微叙事分享”等形式,呈现青少年身边的真实道德行为(如“今天我扶起了摔倒的一年级同学,她手心的温度让我想起了妈妈”),教师适时进行价值“命名”,将青少年的自发行为与品质概念关联(“你描述的温度,是共情的身体标记”)。对亲社会行为进行正强化激励,使榜样在青少年眼中从遥不可及的符号转化为可感、可学、可及的身边存在。二是构建数字叙事生态圈,实现榜样故事裂变式传播。利用自主运营的数字叙事平台,鼓励青少年对榜样故事进行再创作、再传播,并以身体细节(如“颤抖的手”“湿透的背”)作为互文性锚点,保留情感与体验的真实性,使叙事在传递中具备感染力与说服力,形成可持续的数字育人场域。三是推进同伴与代际传承,夯实长效育人机制。叙事循环不能只依赖数字技术平台,还需要面对面的传递。推行学长制叙事传递方式,如高年级青少年作为叙事引导员,定期组织向低年级青少年讲述自身学习榜样、践行榜样精神的活动。四是邀请毕业校友分享中学阶段种下的榜样精神如何延续至后续人生,使榜样教育从一次性活动扩展为终身成长的支持系统。

上述四条路径分别对应动态模型中的触发、体验、建构、循环4个阶段,在实践中相互渗透、循环迭代,最终指向“可再生的道德共同体”。在这一生态中,青少年既是榜样精神的接受者,也是再生产者;既是历史叙事的继承者,也是时代叙事的再创作者。具身在场为意义生成提供物质基础,叙事赋能构成意义转化的符号中介,重要他者则作为枢纽联结个体经验与集体价值。三者循环往复、协同推进,推动青少年在榜样教育中实现道德自我的持续完善与精神境界的不断升华。

参考文献:

[1] 新华社. 习近平的青春观[EB/OL]. <http://jhsjk.people.cn/article/40513958>, 2025-07.

[2] 中国互联网络信息中心. 中国互联网络信息中心成功举办第57次《中国互联网络发展状况统计报告》发布会[EB/OL]. <https://www.cnnic.cn/n4/2026/0209/c326-11544.html>, 2026-02.

[3] 北京市海淀区中关村学区管理中心. 让信仰可视可感, 让成长生动具象[EB/OL]. https://zgxcq.bjhdedu.cn/jyxx/dtyw/202601/t20260105_88701.shtml, 2025-12.

[4] POLANYI M. The Tacit Dimension[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1966: 4-5.

[5] VARELA F J, THOMPSON E, ROSCH E. The Embodied Mind[M]. Cambridge: MIT Press, 1991: 23.

[6][德] 汉斯-格奥尔格·伽达默尔. 真理与方法: 哲学诠释学的基本特征[M]. 洪汉鼎, 译. 北京: 商务印书馆, 2007: 391-396.

[7] PAULRICOEUR. Time and Narrative (Vol. 1) [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1984: 52-64.

[8][德] 阿克塞尔·霍耐特. 为承认而斗争[M]. 胡继华, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 92-108.

[9] 叶浩生. 具身认知的原理与应用[M]. 北京: 商务印

书馆, 2017: 234.

[10][法] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 109-115.

[11] LAKOFF G, JOHNSON M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought[M]. New York: Basic Books, 1999: 45-56.

[12][美] 唐·伊德. 技术中的身体[M]. 韩连庆, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 23-31.

[13] 普金娜, 保虎. 算法推荐对青年价值观形成的消极影响及其应对策略[J]. 昆明理工大学学报(社会科学版), 2024(03): 125-132.

[14][16] 李西顺. 德育叙事过程之“前视域”研究[J]. 教育研究, 2015(03): 18-24.

[15] LATOUR B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory[M]. Oxford: Oxford University Press, 2005: 39-62.

[17] 马蕾. 德育叙事的本性、现实样态与实践逻辑[J]. 当代教育科学, 2019(09): 3-8.

(责任编辑: 孙冰玉)

Embodied Presence and Narrative Empowerment:
The Paradigm Shift in Youth Role Model Education in the Digital Age

WANG He, ZHANG Xianglan

(Ludong University, Yantai, Shandong 264025, China)

Abstract: Based on the new era's education for cultivating moral character and the policy orientation of "investing in people" during the "15th—16th" period, the isolated and indoctrinating transmission of traditional role-model education and grand narratives have encountered practical crises in the digital and intelligent era, manifesting as threefold dilemmas of cognitive disengagement, narrative suspension, and othering alienation. Based on the embodied cognition theory, the perspective of moral education narrative, and the concept of important others, a three-dimensional coupled theoretical framework of "embodied-narrative-other" is constructed: embodied presence returns to the significance base of role-model learning, narrative empowerment serves as a value mediator, important others are recognized as a relationship hub, and the three form a "body-symbol-relation" closed loop. A dynamic process model of "trigger-experience-construction-circulation" is proposed, clarifying the internal mechanism from body simulation to narrative identity, from meaning construction to moral self-generation. Following educational practice, systematic practical paths are proposed from four dimensions: creating triggering conditions, generating experience forms, activating construction mechanisms, and cultivating circular ecosystems, to promote the transformation of role-model education from unilateral indoctrination to mutual empathy, from disengaged cognition to embodied experience, from symbol acceptance to meaning construction, and from homogeneous supply to precise adaptation.

Key words: model education; the digital-intelligence era; paradigm shift; embodied presence; narrative empowerment

数智时代知识价值观的转向逻辑与重构路径

陈 锐, 龙瑞娜, 郝振君
(宁夏大学, 宁夏 银川 750021)

[摘要]智能技术的深度介入让知识的存在方式发生了根本性转变:知识不再是静态的占有物,而是在人、技术与环境的互动过程中持续生成的动态产物。知识价值的评判标准正从“拥有多少”转向“如何参与建构”,评判核心也由知识内容本身转向以元认知、批判性思维与伦理反思为核心的生成性能力。然而,当下教育仍困于“占有逻辑”主导的内卷式学习模式,压制了知识生成所需的主动性与创造性。需树立“人机协同”的教育理念,搭建“智慧主体培育—评价机制重构—伦理意识培植—文化生态营造”四位一体的实践框架,并将“智慧当量”作为衡量生成能力的全新标尺。只有依托过程透明化以及让价值引领完成从“占有”到“生成”的范式转型,方能培育出既能熟练驾驭智能工具、又坚守人文底色的未来创造者,助力人类文明在人机共生的全新格局中迈向更高的发展层次。

[关键词]知识价值观;数智时代;知识生成;人机协同

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0036-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.006

数智时代是由数据、算法与智能机器深度重塑的全新历史阶段,它超越了数字时代的工具性应用,成为全球性现代化进程中的重大范式跃迁。以生成式人工智能为代表的智能技术,不仅是这一时代的象征,更标志着人类正式进入与机器协同共生的认知新纪元。2022年以来,国家持续推动教育数字化战略行动,教育数字化转型由此上升为国家战略^[1-2]。政策层面的积极推动,映照着技术赋能教育的巨大期望,教育数字化转型成为具有统筹性、全局性的国家行动。

知识价值观即关于什么知识最有价值以及知识的价值何以判定的根本看法。从斯宾塞的“科学知识最有价值”,到阿普尔的“谁的知识最有价值”,再到比斯塔的“哪里知识最有价值”,这一追问的不断深化,折射出知识观的时代变迁。当前,学

界为数智时代知识价值观的重构提供了重要洞见。例如,有研究者从教育基本理论视角出发,主张回归知识的“生命立场”,强调知识应服务于人的整全发展^[3];也有学者提出“新的知识价值观具有使人类进一步认识自己,不断实现人的自我定义、实现自知之明的意义与功能”^[4]。然而,上述研究在一定程度上沿袭了“技术变革—知识转型—教育应对”的单向逻辑。普遍重视技术对知识形态、知识获取与知识评价的重塑,却相对缺失对知识价值本身的反向审视与主动建构。他们虽已洞察数智时代知识观的深层困境,但多停留于理念层面的批判与应然建构,尚未触及其制度根基、评价范式与文化生态的结构性重塑,更未形成从“占有知识”到“生成知识”的完整价值转型框架。基于此,本文从数智时代知识价值观发生何种本体论转向、其内在理

[收稿日期]2026-06-28

[基金项目]宁夏大学2026年本科项目式教学计划建设项目“小学跨学科项目式教学实践及典型案例研究”(项目编号:2026XJSZ06)。

[作者简介]陈锐(2001-),女,四川泸州人,宁夏大学教师教育学院硕士生;主要研究方向:教育学原理。龙瑞娜(1996-),女,宁夏固原人,宁夏大学教师教育学院硕士生;主要研究方向:课程与教学论。郝振君(1973-),女,内蒙古巴彦淖尔人,宁夏大学教师教育学院教授、硕士生导师;主要研究方向:教师教育、家庭教育、教育史。

论内核何在、如何通过实践路径完成系统性价值重构这三重问题进行论证，知识价值观正从静态占有走向动态生成，从工具理性走向价值理性，从权威认证走向透明共建；其核心是在人机协同中回归人的主体性，重建智慧、伦理与文化的统一秩序，最终为人的全面发展奠基。

一、数智时代知识价值观重构的三重张力

（一）人本与技术的张力

人本与技术的张力，首先体现为技术角色从工具向环境的转变。媒介技术不仅是教学信息的传递工具，更是塑造教育环境、传达教育理念与价值观的关键因素。随着数智技术的快速发展，尤其是人工智能、算法推荐和智能代理的普及，知识获取、决策判断乃至认知过程都在悄然发生变化。“算法推荐系统通过标签体系构建‘文化分类’，将用户行为数据转化为偏好向量，在算法黑箱中形成认知闭环。”^[5]智能代理逐步替代人的决策判断，技术中介在知识获取中扮演着越来越重要的角色。有学者指出：“人机协同、人机共创知识成为新的知识生产方式，甚至再造了知识生产主体，人工智能也因此成为新的知识生产主体，主体的边界得以彻底突破。”^[6]然而，这种技术对人类活动的深度介入引发了一个根本的伦理问题：技术到底是人类的延伸，还是正在成为人的替代？在这一过程中，技术的“增强”作用与“异化”效应并行存在。人类在享受技术可及性带来的知识平权化与应对智能化之利时，对于潜藏在生成式人工智能背后的诸多可能性之弊却不能不察。我们必须思考，在算法驱动的知识获取中，如何确保人类始终是目的，而非手段？在人工智能的介入下，谁才是真正的“生成”主体，是人类，还是人机共同体？

（二）过程与结果的张力

过程与结果的张力，根植于知识生产方式从封闭走向透明的结构性变化。在数智时代，知识生产的过程日益透明，算法决策过程逐步可追溯。建立知识确权机制，采用区块链技术追踪知识生产贡献度，如通过智能合约分配论文署名权，确保人类创作者的核心地位。“数学将人对神秘自然的‘敬畏’变为‘确证’，人类理性通过数学在自然面前展现出越来越强大的力量。”^[7]然而，透明化的过程中，是否能够保证知识的可信性仍然是一个值得深思的问题。技术鸿沟加速生产的知识鸿沟，知识的客观性是否因此被相对化？“透明”是否就意味着“可信”？这种对过程的高度可见性，可能带来更多的信任，但也可能被某些力量利

用，掩盖更深层次的操控。我们需要考虑，透明性是否真的是一种价值中立的呈现方式，还是本身就带有一定的价值倾向？算法透明化是否可能隐藏更复杂的操控机制？有研究警示，“当前‘红旗’规则难以适用于公开型算法推荐，算法的‘黑箱’与价值内嵌逻辑构筑的技术壁垒难以打破，导致该权力归化面临困境。”^[8]那么，在追求过程的透明度的同时，如何避免这些透明背后潜藏的不确定性对知识结果的可信度产生威胁？这一张力的核心问题在于如何在强调过程可追溯的同时，保证结果的可靠性与权威性，避免过程的可见性替代了结果的确定性。知识客观性传统上指知识与其描述对象之间的符合关系，即真理性判断依赖于超越个体主观意识的实在标准。然而，在数智时代，知识的生产日益依赖算法筛选、数据训练与人机交互，知识的客观性不再仅仅是“与事实相符”，而是在过程中被建构和协商。知识的可信度不再仅取决于其结果是否对应客观实在，更取决于其生成过程是否可追溯、可重复、可检验。客观性并未消失，而是被重新定义为“过程性客观”，一种在透明、开放、可质疑的生成链条中不断被确证的属性。

（三）守正与创新的张力

数智时代的知识价值观不仅仅是一个技术层面的问题，它更与文化传统、社会习惯和伦理观念密切相关。在全球化的背景下，知识生产的逻辑趋于统一，技术平台和算法背后的全球性标准化趋势日益显现。有学者深刻指出：“全球化强化了世界公民的普适价值并削弱了多元文明的基础，而数字智能社会强化了优绩主义的治理逻辑，强化了大学教育的技术化倾向，二者共同对大学通识教育构成了冲击。”^[9]然而，这种全球化的知识体系与本土文化传统之间常常存在冲突。例如，某些西方主导的技术平台常常忽视不同地区的文化差异，推动一种全球统一的知识霸权，这可能引发多元文化价值观的冲突。最终，技术红利也伴随着算法霸权加剧文明形态同质化、话语霸权解构“在地”文化认同、数字地缘政治博弈导致文明话语权悬置这三重结构性风险。

在这种背景下，如何守护本土的文化传统，避免文化同质化，成为知识价值观重构的重要议题。文化的传承不仅是知识内容的传递，更是价值观念的延续。在技术驱动的全球化知识生产过程中，如何保持对本土多元文化和价值体系的尊重与融合，是我们需要认真思考的伦理问题。“数字空间能够为传统文化的创造性转化和创新性发展带来新的机遇，使得文化的传承发展不再受限于地域、语言、

环境等因素的制约。”^[10] 我们需要思考, 创新如何与传统相结合, 如何既尊重传统, 又能推动知识的再创造。因此, 这三重张力不仅是知识价值观重构中必须面对的深刻矛盾, 也是当代社会在技术与人文之间持续博弈的体现。正是这些张力的存在, 使得从“占有”到“生成”的知识转型既显得迫切又充满挑战。

二、知识的存在之变与价值之迁

要回应这三重张力, 必须回到知识本身, 追问数智时代知识的存在方式发生了何种质变, 以及这种质变如何推动知识价值观从“占有”走向“生成”。从存在论转向与价值观迁移两个层面展开论述, 能够揭示“从占有到生成”的具体内涵。

(一) 知识的存在论转向: 知识如何成为“生成”

在展开知识存在方式的三重转变之前, 有必要对本文核心概念“知识生成”作出明确界定。所谓知识生成, 是指在数智时代, 知识不再被视为预先存在、可被静态占有的实体, 而是在人、智能机器与环境的动态交互中持续涌现、修订与沉淀的过程。这一概念区别于“知识建构”“知识创造”和“知识涌现”等邻近术语。具体而言, “知识建构”强调个体或群体在社会文化脉络中对意义的主动建构, 其重心在于认知主体的内部过程; “知识创造”多见于创新管理领域, 强调从无到有的原创性产出, 带有明确的目的性与价值导向; “知识涌现”则指向复杂系统中无需中央控制的、自下而上的新模式自发形成, 其特点是不可预测性与非意图性。相较之下, “知识生成”更突出数智时代技术中介下的人机协同性、过程可追溯性与持续迭代性, 它既包含了建构的主体能动性, 也容纳了创造的创新意图, 同时承认涌现的非线性特征。核心差异在于, 生成过程始终依赖于可记录、可审查、可干预的交互轨迹, 其产物不是封闭的最终产品, 而是开放的过程性存在。

1. 从“工具”到“环境”: 媒介重塑知识的感知方式。在传统的认知框架中, 媒介通常被视为传播知识的工具, 功能上仅仅是信息传递的桥梁。然而, 麦克卢汉“媒介即讯息”的理论视角, 强调媒介在扩展人类感官与认知能力的同时也塑造了社会结构和文化形态^[11]。媒介不仅传递信息, 还改变了我们对信息的感知和理解方式。例如, 在今天的社交平台中, 算法推荐机制并非中立的内容筛选工具, “固化个体圈层界限, 界定个体认知边界的意识操纵目标”^[12]。每个用户所看到的内容, 都是算法“认为”其应当看到的内

容。“搜索引擎的即时答案消解探索耐心, 智能推荐算法构建的‘信息茧房’固化认知边界, 自动驾驶弱化空间判断能力。”^[13] 而这一茧房, 并非单纯的信息选择偏差, 而是感知方式的封闭, 人们不再接触全面的世界, 而是感知到一个被推送的、被定向的信息世界。与此同时, “认知是分布存在的, 具有非正式性、社会性、情境性、非线性、微型性的特征”^[14], 形成了一个由技术支持的认知环境。因此, 当媒介不再仅仅作为工具, 而是成为了感知的环境, “信息网络也不完全由人类参与, 而是在模型、数据与用户输入的交互中动态生成”^[15]。因此, 媒介从传递信息的工具转变为塑造感知的环境, 算法推荐固化认知边界, 使知识在人与技术的动态交互中持续生成。

2. 从“人—物”到“人—机—物”: 智能机器作为认知行动者。另一种重构知识的方式出现在智能机器的参与中。在拉图尔的“行动者网络理论”中, 知识的生成不仅仅是人类个体的行为, 它是一个由人类与非人行动者(例如机器、工具)共同参与的交互网络^[16]。在当前的技术环境下, 生成式 AI(如 Chat GPT)参与到知识生产的过程中, 这一现象提出了一个核心问题: “ChatGPT 生成的内容是谁的知识? 人与机器的界限在哪里?” 有学者指出: “‘确立人机共同体’作为分析当代劳动、知识生产与社会互动的新基本单元, 应当是实现这一重构的有效尝试。”^[17] 人机协作的知识创造, 尤其在科研领域表现得尤为明显。人工智能的出现使认知传播的主体性问题从传统的人脑加工信息扩展为人机协同下的认知生成, 人们接受算法推送的信息时, 实际上已经进入了一个由机器参与的认知过程。知识不再是人的占有物, 而是在人机互动中生成。

3. 从“静态文本”到“动态生成”: 知识存在方式的质变。在这一过程中, 知识的存在方式不仅发生了深刻的认知变化, 还表现出一种从静态到动态的质变。传统的知识, 常常以书籍、论文等形式存在, 具有固定不变的内容。然而, 像维基百科这样的持续修订平台, 则强调知识不再是固定的状态, 而是一个持续生成和更新的过程。类似地, 在这个过程中, 信息不是静态存储、等待被发现的客体, 而是在互动中被生成、能够直接响应人类需求的新型信息。这种动态生成的方式, 标志着知识的存在从“名词”转变为“动词”, 从“占有物”转变为一个持续生成的过程^[18]。数智时代强调系统思维下的文化数字化重构, 文化承载着大部分知识价值观的建构, 具备中华优秀传统文化的色彩, 文化根基的数字

化重构与传承弘扬是构建中国哲学社会科学自主知识体系的基础环节和关键路径。对话式信息生态以持续的人机对话为组织原则，使信息从可被索引的静态存量转变为在互动中不断生成、修改与沉淀的过程。技术介入带来知识存在方式的三重转变，从静态转向生成，从人类独占转向人机共造，从工具转向认知环境。换言之，知识不再是静态占有物，而是人技互动中的持续生成过程。

（二）价值观的当代迁移：从“占有”到“生成”

1. 目标之变：从“知识”到“元认知”。在数智时代，最有价值的并非知识内容本身，而是对知识生成过程的参与与驾驭能力。这一判断并非凭空而来：已有研究明确指出了知识价值的时代性维度转变——从“掌握哪些知识内容”转向“如何驾驭知识的获取、评估与创造过程”，元认知知识因而成为智能时代最有价值的知识类型^[19]。在此基础上，人机融合的知识生产进一步凸显3种关键能力：向机器提供原初性知识的创生能力、评价机器产出效果的媒介驾驭能力，以及主导人机协同进程的非结构化思维能力^[20]。然而，上述研究多聚焦于认知与技术层面，忽略了伦理反思在元认知中的核心地位。真正的“过程掌控”必须包含对技术工具的伦理省察：我们不仅要知道“如何使用AI”，更要知道“何时不该使用AI”。这并非抽象的道德呼吁，而是由知识生成的内在逻辑所决定的——当知识不再是被占有的静态实体，而是在人机互动中持续生成时，每一次参与行为都隐含价值选择。因此，知识生成的目标不仅是元认知能力的提升，更是伦理反思能力的同步构建。唯有如此，才能在拥抱技术红利的时候，守护人的主体性与教育的人文灵魂^[21]。这与“生成”的呼应表明，在知识不再是简单的“占有物”时，参与知识生成的能力，尤其是对生成过程的伦理反思，成为至关重要的目标。

2. 内容之变：从“客观性”到“透明性”。随着知识生成方式的转变，内容的价值判断标准也发生了变化。传统上，知识的可信度往往依据其是否符合客观实在进行评估。然而，在知识成为一个动态生成过程的今天，透明性变得愈加重要。知识的可信度不再仅取决于其结果是否客观，而是取决于其生成过程是否可追溯。有学者深刻指出：“在科学研究新范式的变革进程下，知识增长伴随着信任危机，研究者更加关注实验数据和研究方法的公开透明，以确保研究结果的可再现。”^[22]需要强调的是，透明性并不等于客观性，也不必然自动带来可信

性。透明性为问责提供了程序基础，当知识生成过程清晰可追溯时，谁在哪个环节做了什么选择、引入了何种偏见，就变得可审查、可追责。然而，透明性本身也面临边界与陷阱，并非所有过程都值得或应该透明，例如个人隐私、商业机密；算法透明在实践中常遭遇“黑箱”的技术壁垒与制度阻力。因此，知识价值观的“内容之变”不应简单地从追求客观转向迷恋透明，而应在二者之间建立一种动态平衡，以透明性支撑客观性，以程序公开保障结果可信，同时警惕透明成为新的意识形态。

3. 评价之变：建立多元、动态、透明的计量机制。传统知识评价侧重于对“占有量”的认证，依赖专家权威与学科壁垒。然而，在“生成”导向下，评价的焦点应从“拥有多少知识”转向“如何生成知识”，尤其是个体在知识生成过程中的参与能力、批判能力与伦理判断力。已有研究指出，跨学科学习评价应以表现性评价为主，关注过程而非仅关注结果^[23]。评价机制的重构需围绕“过程透明”这一核心原则展开。具体而言，包括3个递进层次：一是引入“智慧当量”作为评价导向，综合评估个体在知识生成中的参与频次、批判性提问质量、协作贡献度与伦理反思深度；二是借助技术手段，例如知识追踪模型，实现生成过程的动态可视化，使学习者的能力演化轨迹可被记录与分析；三是建立可追溯的生成档案，确保知识生成的每一阶段均可被检视，从而打破传统评价的“黑箱”状态。这一转向并不意味着否定基础知识的重要性，而是将其视为生成的起点，而非终点。在技术介入下，知识的存在方式发生了质变——从“工具”到“环境”、从“人”到“人机”、从“静态”到“动态”。这一变化推动了知识价值观的转型，目标从知识到元认知，内容从客观性到透明性，评价从权威本位到智慧当量。这一迁移不仅改变了我们对知识的认知方式，还深刻影响了知识生成过程中的伦理构建，从“能够做什么”到“应该做什么”，从“效率优先”到“价值引领”。上述三重张力，即人本与技术的对立、过程与结果的博弈、守正与创新的冲突，并非彼此孤立的抽象困境，而是贯穿于知识生成全过程的结构性矛盾。要真正实现从“占有”到“生成”的价值观迁移，必须在实践层面系统回应这三重张力。

三、走向“生成”：知识价值观重构的实践路径

在从“占有”到“生成”的知识价值观迁移过程中，

我们需要系统的实践路径来支撑这一转变。这一过程不仅涉及知识的生成方式本身，也牵涉到主体能力、评价机制、伦理意识和文化生态4个维度的重构。智慧主体的培育回答“谁在参与生成”，评价机制的重构回答“如何衡量生成能力”，伦理意识的培植回答“以何准则参与生成”，而文化生态的营造则回答“在何环境中实现生成”。这4个维度层层递进，构成了一个完整的闭环，从主体能力到制度保障，从内在准则到外在环境，共同推动知识价值观的重构。

(一)智慧主体的培育：从“知识接收者”到“知识生成者”

这一路径旨在解决技术究竟是人的延伸还是替代的根本性焦虑。其核心策略是从“知识接收者”转向“知识生成者”，重点培养能够主动参与知识生成过程的主体，而非被动接受知识的容器。有学者深刻指出，教育的培养目标将从“知识传承者”转向“知识生产者”^[24]。重点掌握元认知、批判性思维和协作等关键能力。元认知能力注重培养个体对自己认知过程的监控和调节能力，帮助其更好地反思和调整自己的思维过程。要警惕思维放逐，防止元认知惰性 with 认知债务，同时元认知是影响学习成效的重要因素。批判性思维注重提升辨识知识来源、逻辑和潜在偏见的能力，培养学会质疑和深入思考的能力。研究表明，“‘师机协同’介入方式能更有效地提升小学生协作解决问题的质量，进而促进其批判性

思维的发展”^[25]。协作能力注重与人机共同体协同工作生成知识的能力，特别是在智能机器和人工智能的参与下，如何有效进行合作。教育决策者应将培养人机协同能力系统性地纳入课程标准、教学评价与师资培训体系，以理念性变革引领组织性重构，推动创新育人从价值指向落地为制度规范。教育不再单纯依赖知识传授，而应转向“生成能力的培养”。教育目标应由“结果导向”转向“过程导向”，即不再单纯关注学生掌握多少知识，而是注重其在生成过程中参与的能力与策略。通过培养元认知、批判性思维与协作能力，教育将更注重提升学生的知识生成能力，而非仅限于知识的接受。

(二)评价机制的重构：从“结果认证”到“过程透明”

从4个维度计量(各维度0—10分，可加权汇总)，引入“智慧当量”作为评价导向。例如，某生在协作中得分为参与7、批判8、创造6、伦理9，其智慧当量即4项均分7.5。该分数主要用于形成性反馈，帮助学生识别知识生成中的优势与待发展能力。知识追踪模型的应用能够帮助教育评价系统从预测单一知识点掌握度，升级为刻画能力要素的交互演化，为过程性评价提供了坚实的技术支撑。建立可追溯的生成档案，通过建立透明的生成档案，确保知识生成的每一个阶段都可被检视，从而促使评价回归到“过程透明”的原则(如表1所示)。

表1 “智慧当量”四维度计量框架

维度	计量指标	数据来源
参与维度	对话轮次、贡献类型(提问/补充/修正/整合)、任务时长	系统日志
批判维度	质疑频率、证据要求次数、反驳质量(可经教师或AI初评)	对话文本、反思报告
创造维度	原创提案数、假设生成次数、跨界联结频次	语义分析、同行评议
伦理维度	风险识别次数、价值权衡发言次数、责任声明次数	伦理反思日志

当知识不再是单一的“占有物”，而是一个持续生成的动态过程时，评价体系必须从传统的“占有量”转向“生成力”，关注个体对知识生成过程的参与能力、批判能力、创新能力以及伦理判断能力。

(三)伦理意识的培植：从“技术中立”到“价值引领”

这一路径旨在化解全球化技术标准与本土文化传统之间的冲突，确保知识生成不偏离人文价值轨道。相较于常规人工智能伦理教育，该德育维度具备独特定位：其并非局限于探讨技术应用的规范准则，而是立足“生成式”知识观，从德性层面展开

深层建构的教育。这里的核心问题不是如何道德地使用技术，而是在技术介入的知识生成过程中，如何确立人的道德主体地位。有学者深刻指出，“在人与人工智能的交互过程中，智能系统所具有的类主体性特质使其逐渐具备自主改造客观世界的实践能力，进而使传统人技之间的‘主—客’关系转变‘主—主’关系，主体间性由此发生结构性转换。”^[26]教育要明确德育目标，要培养负责任的生成者。学生应理解知识的价值不仅在于“如何生成”，更在于“为何生成”和“为谁生成”。这种思考促使学生深入反思自己生成知识的动机与责任。有

研究强调,“设计之初应融入对伦理道德、社会福祉与人类尊严的关切,在算法架构中注入人文关怀与价值判断,兼顾技术效率与伦理考量。”^[27]在面对由智能机器生成的知识时,学生应具备质疑精神,能够追问生成过程的后果,并权衡利弊。

教育可以通过融通传统美德生成伦理。中华优秀传统文化中的“仁爱”“诚信”“慎独”等美德,在知识生成的语境中被赋予新的含义。例如,“仁爱”在算法应用中表现为无偏见地服务所有群体;“诚信”体现为对数据真实性的坚守;“慎独”则提醒人在无人监督的虚拟空间中依旧保持道德底线。技术的深度嵌入亦伴随着技术实效悬置、资本逻辑僭越与法规制度滞后等风险,威胁着文化传承的深层逻辑与主体性根基。文化基因在知识生成中的焕发,要求德育不仅是知识技能的培养,更是文化价值的传承。在新的知识生成过程中,传统美德应与科技发展相结合,形成独特的道德智慧。借助 AI 模拟道德困境和分析伦理案例,使德育从传统的“灌输式”教育转向“探究式”学习,培养学生通过实际案例反思和评判道德困境,最终发展出能够在复杂环境下做出伦理决策的能力。无论如何,价值的最终锚点始终在人类个体身上,机器可以提供决策建议,却无法承担道德责任;算法可以优化效率,但无法替代人类的良知判断。

(四)文化生态的营造:从“知识权威”到“知识共建”

如果说伦理意识的培植是化解该张力的内在价值根基,那么文化生态的营造则是其外在制度保障。这一路径强调知识的生成不再是单纯对既定“权威知识”的接受,而是每个个体或群体对知识生成过程的共同参与。一是学会打破学科壁垒,促进跨学科知识生成。学科间的壁垒被打破,跨学科合作成为推动知识创新的重要路径。在知识生成过程中,不同领域的知识可以互相补充、交融,形成新的知识体系。二是要建立包容失败的激励机制,鼓励创新探索,尤其是在高风险、高不确定性领域,即使面临失败,也应给予充分的容忍和激励。研究表明,“失败容忍制度正日益成为创新保障体系的重要支撑”^[28],对失败的包容能够有效提升研发强度与创新产出。这样才能鼓励个体和团队勇于提出原创性意见和实验,推动知识的边界拓展。三是要构建“大学—企业—社会”协同的知识生成生态。政府、企业、学术界等各方应当形成有效的协作机制,共同推动知识的生成与应用,实现知识创

新的良性循环。有学者从存在论视角指出,课程知识的价值应转向“哪里知识最有价值”,强调知识生成的关系性、事件性和主体化特征,这为构建多方协同的知识生成生态提供了理论支撑^[29]。如果说伦理意识的培植是价值重构的内在根基,那么文化生态的营造则是其外在保障。

通过智慧主体的培育、评价机制的重构、伦理意识的培植和文化生态的营造,知识价值观的重构将不再是一个抽象的理论问题,而是一个具体的实践路径。这4个维度相互支持,形成了一个完整的知识生成与价值导向体系。唯有通过这种系统性的实践路径,才能真正实现从“占有”到“生成”的价值观迁移,使知识的生成过程更加开放、透明、道德、共建。

参考文献:

- [1]新华社.数字中国建设整体布局规划[EB/OL]. <https://www.gov.cn/xinwen/2023-02/27/content-5743484.htm>,2023-02.
- [2]教育部.携手推动数字教育应用、共享与创新:在2024世界数字教育大会上的主旨演讲[EB/OL]. <http://www.moe.gov.cn/jyb-xwfb/moe-176/2024-02/t20240201-1113761.html>,2024-02.
- [3]鲁子箫.知识观误区与数智时代教育知识的立场转向[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2025(06):119-127.
- [4]谢维和.知识价值观的演变与创新[J].教育研究,2023(06):47-58.
- [5]周茂君,罗丹.算法驯化与用户抵抗:智能推荐系统中的动态博弈[J].当代传播,2025(04):18-23.
- [6]李政涛.教育与人工智能的双向定义——兼论教育如何为技术赋魂和启蒙[J].教育研究,2025(09):42-52.
- [7][德]底特里希·本纳.普通教育学[M].彭正梅,译.上海:华东师范大学出版社,2006:30.
- [8]钟晓雯.算法推荐网络服务提供者的权力异化及法律规制[J].中国海商法研究,2022(04):63-72.
- [9]强世功.数字智能时代的大学通识教育[J].复旦教育论坛,2023(02):5-12.
- [10]孙绍勇,刘慧芳.数智技术赋能新时代中国特色社会主义文化发展的逻辑与路径——学习贯彻党的二十届四中全会精神[J].探索,2025(06):1-13.
- [11]Liu E,Zhao L. Research on the influence of new media on ideological and political education in colleges[J]. Applied Mathematics and Nonlinear Sciences,2023(02):3407-3426.
- [12]吴倩倩.论智能算法技术的意识形态性及其应对策略[J].思想教育研究,2023(02):90-96.
- [13]陈长里.人工智能对人的主体性影响的二重性——基于马克思机器论视角的考察[J].湖南师范大学社

会科学学报,2025(06):81-88.

[14]张伟,陈琳,丁彦. 移动学习时代的学习观:基于分布式认知论的视点[J]. 中国电化教育,2010(04):21-25.

[15]晏青,郭京. 在对话中涌现:AIGC时代的对话式信息生态及认知共同体[J]. 编辑之友,2026(02):15-25.

[16][法]布鲁诺·拉图尔. 科学在行动:怎样在社会中跟随科学家和工程师[M]. 刘文旋,郑开,译. 北京:东方出版社,2005:1-25.

[17]李哲诚,郭道久. 从“器为人役”到“人机共生”:人机关系的当代重思[J]. 中国地质大学学报(社会科学版),2026(02):83-94.

[18]石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社,2011:125-148.

[19]任友群,杨晓哲. 智能时代什么知识最有价值?[J]. 中国远程教育,2025(09):3-13,88.

[20]吕慎敏,谭维智. 知识生产的人机融合趋向及其教育意蕴[J]. 济南大学学报(社会科学版),2025(04):155-165.

[21]褚乐阳,仇星月. 教育研究中应用AI合成数据的机遇与挑战[J]. 现代教育技术,2026(05):16-26.

[22]王元新,邵亚伟,黄金霞. 开放科学时代下的可复现性危机与机遇[J]. 科学学研究,2025(07):1411-1420.

[23]张春雷. 跨学科学习评价:价值定位、过程方法及模型应用[J]. 中国考试,2023(04):42-49.

[24]谭维智. 知识生产新境况下的学习路向与教育新可能:对DeepSeek的教育学思考[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2025(03):10-18.

[25]杨宁,杨锦,马子磷,等. 生成式人工智能支持的协作问题解决对小学生批判性思维的影响研究[J]. 电化教育研究,2025(12):104-112.

[26]闫瑞峰. 生成式人工智能赋能思想政治教育的伦理风险与化解路径——基于教育对象主体性视角的考察[J]. 思想教育研究,2025(06):34-42.

[27]张成岗,王一茗. 数字时代算法决策对人类主体性的挑战及其治理逻辑构建[J]. 甘肃社会科学,2025(05):185-192.

[28]杨健鹏,张晗雨,梅思雨,等. 失败容忍何以激励企业研发迎难而上?——基于研发费用加计扣除的视角[J]. 数量经济技术经济研究,2025(09):138-156.

[29]熊华军,曾琴. 从“什么”到“谁”再到“哪里”:课程知识价值观的时代跃迁与当下图景[J]. 开放教育研究,2025(06):50-57.

(责任编辑:孙冰玉)

The Logic of Shift and the Pathways for Restructuring Knowledge Values in the Digital and Intelligent Era

CHEN Rui, LONG Ruina, HAO Zhenjun
(Ningxia University, Yinchuan, Ningxia 750021, China)

Abstract: The deep integration of intelligent technologies has fundamentally transformed the way knowledge exists: knowledge is no longer a static possession, but rather a dynamic product continuously generated through the interactive processes among humans, technology, and the environment. The criterion for evaluating the value of knowledge is shifting from “how much one possesses” to “how one participates in its construction”; the focus of this evaluation has also moved from the knowledge content itself to generative capabilities centered on metacognition, critical thinking, and ethical reflection. However, contemporary education remains trapped within an involutionary learning model dominated by the “possession logic”, which suppresses the initiative and creativity required for knowledge generation. It is essential to adopt an educational philosophy of “human-machine collaboration” and establish a four-in-one practical framework comprising “cultivation of intelligent agents-restructuring of evaluation mechanisms-nurturing of ethical awareness-and creation of a cultural ecosystem”, while adopting the “Intelligence Quotient” as a new benchmark for measuring generative capacity. Only by facilitating a paradigm shift from “possession” to “generation” through process transparency and value-driven guidance can we cultivate future innovators who are proficient in leveraging intelligent tools while remaining grounded in humanistic principles, thereby empowering human civilization to advance to a higher level of development within this new paradigm of human-machine symbiosis.

Key words: knowledge value view; the digital-intelligence era; knowledge generation; human-machine collaboration

STEM 教育的内涵澄清、现实困境与突围路径

——基于芬兰“现象学习”经验的启示

彭 敏, 蒋文均

(四川师范大学, 四川 成都 610066)

[摘 要]STEM 教育是支撑教育、科技、人才一体化协同发展的核心载体, 其以跨学科整合、真实情境探究、核心素养培育为基本特征, 与芬兰现象式学习理念高度契合, 而现象式学习现已发展为全球广受认可的面向未来的育人范式。本研究借鉴现象式学习的实践经验, 对 STEM 教育的核心内涵进行澄清, 明确其以“现象统整”为逻辑起点、以“素养生成”为育人目标、以“师生共建”为教学过程。以此为前提, 剖析当前我国 STEM 教育在课程、教学、评价、师资层面存在的四重现实困境, 进而提出本土化突围路径: 搭建现象引领的课程整合机制、革新学生主体驱动的课堂教学模式、构建素养本位的多元评价体系、确立教师课程创生的专业角色, 以期为我国 STEM 教育的本土化落地与创新人才长效培养提供理论支撑与实践参考。

[关键词]STEM 教育; 现象学习; 现实困境; 内涵澄清; 突围路径

[中图分类号]G632 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0043-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.007

一、问题提出: STEM 教育何以需要“现象式” 重构

近年来, STEM 教育(由科学、技术、工程、数学四门学科英文首字母缩写构成)已然成为全球基础教育改革的热点议题。STEM 教育强调创设真实问题情境, 整合原本独立、分散的学科知识与技能, 推动知识与技能的灵活迁移与综合运用, 以此培育学生的问题解决、沟通协作、批判性思维与创新创造等 21 世纪核心素养^[1]。在我国加快推进教育强国建设的战略背景下, 发展 STEM 教育, 既是推动教育、科技、人才一体化协同发展的必然举措, 也是培育能够认知世界运行规律、助力社会与

环境正义、回应人类深层发展挑战的新时代合格公民的关键路径^[2]。基于这一发展大势, 我国出台一系列政策文件为 STEM 教育落地保驾护航。《义务教育课程方案(2022 年版)》明确倡导素养导向、学科实践与综合化学习理念, 同时规定“各门课程不少于 10% 的课时需用于跨学科主题学习设计”^[3], 《义务教育小学科学课程标准》进一步提出“加强工程与技术实践”^[4]。2023 年国际 STEM 教育研究所在上海落地, 随后中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》, 明确提出要搭建教育创新合作网络, 支持国际 STEM 教育研究所建设与发展^[5]。不难看出, STEM 教育已然成为我国基础教育改革的关键发力方向与核心议题。

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]国家社会科学基金教育学青年项目“学校 STEM 教育特色发展指数测度与提升路径研究”(项目编号: CHA250297)。

[作者简介]彭敏(1985-), 女, 重庆人, 博士, 四川师范大学教育科学学院副教授、硕士生导师; 主要研究方向: 课程与教学论。蒋文均(1998-), 女, 四川广安人, 四川师范大学教育科学学院硕士生; 主要研究方向: 小学教育。

但在我国 STEM 教育本土化推进的过程中,因本土理论支撑薄弱,逐渐暴露出教师培养体系混乱、课程目标定位偏移、配套资源与制度支持不足等现实困境,严重制约了其育人价值的完整落地^[6]。在此背景下,教育强国芬兰的课程改革经验,为我们提供了极具价值的借鉴参考。芬兰学生在 PISA 测试中长期保持优异成绩,其教育范式也获得全球广泛认可。2014 年,芬兰国家教育委员会修订新版国家基础教育核心课程,要求遵循学生成长规律开展跨学科教学,并将“现象式学习”正式纳入人才培养体系^[7],该模式以真实生活现象为核心载体,以项目化学习为实施路径、以学科知识为底层支撑,打破传统学科壁垒,最终指向学生核心素养的综合培育^[8]。2016 年起,芬兰进一步在全国新课程体系中全面推广主题式“现象教学”^[9],如今,跨学科导向的现象教学已被证实为课程改革的优质范式,也逐渐成为全球多国课程与课堂教学变革的关注焦点^[10]。这种以学生为中心、打破学科边界、立足真实情境开展深度探究的学习形态,与 STEM 教育整合性、实践性、情境性的核心特质高度内在契合。基于此,系统梳理芬兰现象式学习的理念与实践,厘清 STEM 教育的核心内涵与本土现实困境,可为我国 STEM 教育的本土化落地与长效实施路径创新,提供重要的实践启发与理论参考。

二、内涵澄清:基于“现象学习”的整体性重构

STEM 教育的理念已得到广泛认同;其本质内涵仍需与时俱进^[11],无论在理论层面还是实践层面,各国对 STEM 教育内涵的界定尚未形成统一共识^[12]。这种概念层面的模糊性,极易导致各国在 STEM 教育本土化落地过程中,出现课程设计与教学实施偏离育人本质的问题。因此,澄清 STEM 教育的核心内涵,是推动其高质量落地实施的重要前提。芬兰“现象式学习”作为突破传统分科教学的创新教学范式,具备“以真实现象为核心、以跨学科探究为路径、以素养培育为目标”的鲜明特征^[13],为 STEM 教育的内涵重构提供了极具参考价值的理论分析视角。

(一)整合性:逻辑起点在于“现象统整”而非“知识拼盘”

现阶段,多数 STEM 课程设计通常以既定学科知识点为出发点,聚焦“课程需要涵盖哪些科学、

技术、工程、数学知识点”,这种设计方式极易造成课程内容堆砌,形成浅层的“学科拼盘”。芬兰现象式学习的核心创新在于其“现象逻辑”,主张从现象出发而非从学科出发^[14],即学习活动始于完整、未被学科知识割裂的真实世界现象。作为跨学科整合的典型教育模式,STEM 教育的根本目的并非简单叠加四门学科的内容,而是引导学生通过探究性活动,促进科学概念的习得与科学思想的深化,从而加深对自然世界的理解^[15]。学生想要达成这种深层次认知,必须依托完整且具有现实意义的现象情境,让多学科知识在解决实际问题的过程中自然交融、互为补充。因此,课程设计需以“现象”作为不可拆分的整体性单元,将设计逻辑从“课程包含哪些学科知识点”转变为“学生探究何种核心现象、解决何种复杂问题”。现象本身具备复杂性、劣构性与意义性,探究现象的过程需要学习者整合多学科视角与知识体系,从认知层面推动学生构建跨学科知识体系。综上,STEM 教育的整合性本质,是以核心现象的持续性探究为依托,凭借“现象统整”打破“学科拼盘”的浅层整合局限,完成从“为达成整合而设计活动”到“探究现象过程中自然生成整合思维”的范式转型,保障各学科知识在解决真实问题时实现高质量、有意义的深度融合。

(二)实践性:育人目标在于“素养生成”而非“知识传授”

若将 STEM 教育的实践性片面窄化为动手操作或技术应用,便会弱化其素养培育的核心育人价值。芬兰现象式学习的定位明确,它是一种“整全的、学习者自驱的育人理念^[16]”,其教学实施贴合国家课程划定的“七大横贯能力”培育要求,强调过程本身的育人价值,聚焦人才培养的素养导向与能力导向,兼顾学科素养培育与跨学科综合能力提升。其中,综合智能包括复杂情境中的问题的提出、批判与修正,问题处理与解决,协作交流,目标预设与管理能力,社会参与能力,创造力发展等^[17]。由此可见,STEM 教育的实践性,应打造为助力学生素养生成的浸润式培育场。在此场域中,学生置身于仿真或真实的项目情境与问题场景中,通过自主探究、协作实践、设计创造与复盘反思,将固化的书本知识转化为应对现实挑战的行动能力,最终实现综合素养的培育生成。该教育模式的核心产出,不是孤立的学科知识或单项技能,而是在复杂情境中表现出来的

综合能力,即现象式学习所强调的思维技能、社会互动、信息处理技能、信息生产技能等多重能力的聚合、增值并在未来发挥的重要作用^[18]。因此,STEM教育的育人目标是整合科学、技术、工程、数学多学科知识,通过整合科学、技术、工程和数学等学科知识,并将其应用于解决现实问题,使学生掌握21世纪所需的沟通、协作、创造力、数字素养、批判性思维和问题解决等核心技能^[19],而非片面关注成品的技术完善度或知识复现的准确度。

(三)协构性:教学过程在于“师生共建”而非“静态传导”

当前学界对STEM教育师生关系的认知,普遍存在“教师单向授课、学生被动接受”的固化思维,忽视了教学活动社会性互动与意义协商的本质属性。芬兰现象式学习强调学生自主提取信息、挖掘研究对象、自定研究问题和方案,充分激发自驱性学习,培育积极主动的学习者(active learner)^[20],同时明确该教学模式以学生为驱动主体,是聚焦七项横贯能力培育的跨学科教育形式^[21]。这表明学习并非单向的信息传输过程,而是师生在真实探究场景中持续互动、共同构建知识意义的动态过程。因此,在STEM教育的教学过程,应构建为师生协同建构的探究共同体。在该共同体中,教师不再是知识与标准答案的唯一来源,而是教学情境的设计者、探究过程的协同参与者、学生思维的启发引导者;学生也不再是既定任务的被动接受者与执行者,而是真实问题的发现者、解决方案的共创者、知识意义的主动建构者。教学活动围绕复杂真实的问题情境展开,师生共同经历质疑探究、试错优化、复盘反思、意义生成的社会性认知过程,构建以尊重、信任、开放性对话为基础的师生协构关系,实现教与学在持续的意义协商中协同发展、共同进阶。

三、现实困境:基于“现象学习”经验的镜像反思

在完成对STEM教育的内涵澄清后,一项更为现实的问题随之产生:为何在我国的普遍实践中,STEM教育理论研究难以跟上实践的脚步,成为公认的发展瓶颈^[22]。对此,本文以芬兰现象式学习的成熟经验为参照,反观我国STEM教育发展现状,可厘清我国STEM教育在课程、教学、评价、师资4个维度面临的现实困境。

(一)课程之困:学科壁垒与现象统整的内在张力

课程规划决定了STEM教育以何种形态嵌入现行学校教育体系。芬兰在2016年开始实施的《基础教育国家核心课程大纲》(National Core Curriculum for Basic Education)^[23],以多学科学习模块(Multi-disciplinary Learning Modules,简称MLs)支持“七大横贯能力”的发展,并以现象式学习对MLs进行描述说明^[24]。现象教学强调整合类课程,突出学科之间的关联性、系统性与综合性,围绕同一现象开展多学科、多角度、多维度、多层级的研究,采用开放、发散、组合、融通等方式推进教学,以提高课程教学质量^[25],其课程设计以“现象”为逻辑起点而非固有学科,旨在培育学生适配21世纪发展的横贯能力。相较而言,我国STEM教育在课程层面的核心困境,体现为“现象统整”的理想设计逻辑与“学科分科”的现实教学结构之间的固有矛盾。一方面,国内课程设计仍普遍以单一学科为切入点,通常依托某一知识点或技术任务展开教学设计,再生硬叠加其他学科元素。此类设计模式易造成学习情境封闭化、真实问题模糊化,致使学生无法整体性把握复杂现象,难以形成持续性探究动力。另一方面,我国现行学校教育以刚性分科制度为基础,课时编排严格按照学科划分,教学管理、教师考核也延续学科本位的管理模式。该体系无法为跨学科、长周期的探究性活动提供弹性支撑,导致STEM课程缺乏稳定、可持续的落地实施空间。

(二)教学之困:教师主导与学生驱动的根本失衡

现象式教学构建了以“学生驱动”为核心的全新教育生态,其本质特征是重新划分学习主权。相较于浅层的课程融合,现象式教学更侧重个性化学习,弱化固化的灌输式教学。教师彻底摆脱知识灌输者与课堂管控者的身份,转变为学习环境设计者、探究过程协作者与思维发展促进者,教学活动演变为师生围绕真实复杂现象,共同完成问题挖掘、方案优化、意义建构的社会性认知实践。反观我国STEM课堂实践,虽已有部分教学活动注重强化学生参与度,但常态化、体系化落实“学生驱动”教学模式仍存在结构性阻碍。多数STEM课堂即便采用项目式学习形式,问题选取、方案规划乃至成果形态仍由教师预先设定,这种强预设性的探究任务,仅保留探究式学习的外在形式,压缩了学生自主发现、定义问题的空间,使得学生仅能依照

既定流程完成机械化操作。除此之外,受课堂管控、教学效率、知识达标等传统教学思维制约,教师往往全程主导教学进程、统筹分工任务,学生多停留于技术性操作层面,难以围绕核心概念开展深度思辨与方案迭代,最终阻碍知识的社会性建构与高阶思维的培育发展。

(三)评价之困:知识测量与素养评估的范式冲突

芬兰现象式学习的评价体系与育人目标高度契合,实现了从“知识测量”到“素养描述”的评价范式转型。该评价体系的设计完全遵循现象学的认识论,强调评价必须“回到学习发生的具体情境以及经验关联之中”,全面关注学生在探究复杂真实现象过程中的意义建构与能力发展^[26],而不能单纯地从学习活动结果去对学生进行评价。在实践层面,芬兰依托贴合“七大横贯能力”的多元化评价体系,融合表现性评价、学习档案袋、同伴互评、自我反思等多种评价方式,精准捕捉学生探究全过程中展现的批判性思维、问题解决能力、协作能力与反思能力等素养证据,让评价真正服务于深度学习与综合能力培育。我国 STEM 教育评价虽在理念层面倡导素养导向与过程性评价,但落地实施仍面临多重现实阻碍。第一,评价目标深陷知识本位惯性,评价重点依旧偏向学科知识点的记忆与复现。第二,评价环节存在脱节问题,“结果判定”与“过程追踪”相互割裂。目前国内缺乏简便通用、认可度高的评价工具,难以采集探究过程中的问题质量、方案迭代逻辑、团队协作成效、反思优化深度等过程性数据,且教师相关专业培训缺失,致使评价仅聚焦于最终作品、研究报告等显性成果。第三,评价结果应用存在生态隔阂。即便学校、班级形成能够反映学生综合素养的评价记录,也难以对接区域统考、升学选拔等高利害评价体系。当学生在 STEM 项目中的综合表现无法在关键升学评价中获得认可时,学生、教师及学校的改革参与积极性都会受到抑制。

(四)师资之困:既定角色与创生要求的能力鸿沟

教育改革最终落脚点在于教师。现象式学习的成功落地,得益于其教师完成了从“消极的课程实施者”到“积极的课程创生者”的角色重构^[27],而这一转型离不开研究型教师教育体系、系统化在职培训以及社会信任文化的全方位支撑。芬兰研究取向的教师教育使教师都具备探究态度和研究能力,

可以根据课堂教学中的实际情况作出判断,采取合适的应对方案^[28]。部分高校将现象式教学融入教师职前培养体系,例如于韦斯屈莱大学(University of Jyväskylä)专门开发适配教师教育的现象式教学课程。同时,其社会、学校系统赋予教师高度的专业自主权与信任,为其课程创生与教学创新提供了宽松、支持性的制度与文化环境^[29]。反观国内,我国 STEM 教育面临突出的师资发展瓶颈。第一,教师能力培养存在结构性矛盾。我国传统的师范教育立足于分科,而在职培训也常常未能充分覆盖这一核心素养,使得许多教师仍沿用单一学科的教学方法,在实际教学中难以引导学生开展跨学科探究与协作^[30],教师缺乏多学科整合能力,难以围绕真实现象设计长周期、完整性的探究项目。第二,教师专业发展支撑体系碎片化,无法适配角色转型的系统性要求。芬兰构建了职前、职后一体化的教师成长体系,而我国教师培训多以理念宣讲、零散技能教学为主,缺少助力教师向课程创生者转型的长期、系统化培育方案。尽管已有如“国优计划”等政策尝试吸引 STEM 背景人才进入教师队伍,但“试点学校较少,整体培养过程还处于摸索当中”^[31]。第三,学校育人生态支撑不足。尽管有大批教育工作者为之“呐喊”,学校和课堂却未能给予 STEM 课程充分支持^[32]。在分科管理、应试压力的双重约束下,STEM 教育所需的弹性课时、跨学科教研、适配性评价机制等配套保障难以落实。虽然国家层面陆续出台扶持政策,但“鲜有关于如何培养 STEM 教师的具体指示”^[33],致使教师开展 STEM 教学改革时往往孤立无援、难以长效推进。

四、突围路径:基于“现象学习”经验的实践启示

芬兰现象式学习的成熟实践,为我国 STEM 教育破解理念桎梏、落实教学实践提供了系统化改革参考。芬兰经验表明,STEM 教育不应局限于学科知识堆砌与单一技能训练,而应构建以“现象”为起点、以“探究”为过程、以“素养”为最终导向的完整育人生态。基于我国现有教育生态与制度框架,结合芬兰现象式学习的实践经验,本文提出以下优化改进路径。

(一)课程重构:建立现象引领的整合机制

我国 STEM 课程发展的核心矛盾,集中表现为跨学科、现象统整的理想教学逻辑与分科授课、课时固定的现实教学结构之间的冲突。想要破解这一

困境，关键在于构建贯通国家课程方案至学校课时安排的弹性融合保障体系。第一，国家层面应组织专业教研团队研发高质量跨学科主题项目库。项目库需遵循“双线并行”设计逻辑：以贴近学生日常生活的真实“现象”为显性主线，以各学科核心概念、通识大观念为隐性辅线，在保障跨学科探究趣味性、真实性的同时，夯实学科知识根基，规避表层化、形式化的活动堆砌问题。第二，地方与学校层面需优化课程管理模式，赋予教学安排适度弹性，满足跨学科学习的连续性、深度化探究需求。芬兰集中式长周期探究模式并不适配我国多数学校的教学现状，因此可探索本土化的“时段融合制”。例如，教育主管部门可鼓励学校每学期或每学年设置一至两周的“STEM 主题学习周”或“项目实践周”，在周期内灵活调整课表，合并、整合常规学科课时，保障单一跨学科项目能够完整落地。同时，学校需设立跨学科教研小组，统筹主题课程的规划、实施与复盘工作，打破传统分科教研组的组织壁垒。第三，课程开发逻辑需完成从“学科拼接”到“问题驱动”的范式转型。课程设计者应优先筛选具备开放性、复杂性、无标准答案的真实社会问题，并以问题为纽带串联各类学科知识。结合我国本土发展实况，可设计贴合时代背景的探究项目，如乡村振兴视域下的“特色农产品营销与物流设计”、智慧城市背景下的“校园周边交通微循环优化”等，盘活国家课程中的固有学科知识，赋予知识现实应用价值。

（二）教学变革：深化学生驱动的探究模式

教学模式转型的本质，是打破“教师中心”的传统教学习惯，构建“学生驱动”的新型教学范式。为实现这一转型，需依托科学的教学方法与辅助工具，逐步将学习主动权交还学生，打造师生协同共建的探究式课堂。第一，优化教学设计工具，推动学生驱动理念落地实施。将预设固定流程、限定操作步骤的传统“任务单”，升级为具备探究空间的“现象情境”，同时配套问题生成支架。在课程初期，引导学生多角度观察本土真实现象、自由发散提问，通过师生共同筛选确定探究方向，强化学生的内在学习动力与责任意识。第二，重塑教师课堂角色，使其从流程管控者转变为思维引导者与资源统筹者。配套开发小组合作协议、迭代设计日志、同伴互评量规等过程性指导工具，辅助教师开展科学化教学引导。教师在课堂中应侧重抛出启发性、元认知类问题，引导学生自主思考方案筛选、数据

比对、优化改良等核心环节，杜绝直接灌输标准答案。第三，优化校园教学文化，构建包容试错、鼓励创新的探究氛围。学校可定期举办 STEM 项目中期答辩会、失败案例分析会、过程性成果博览会等活动，不仅展示成熟的优秀作品，更着重呈现创新性疑问、失败的探究路径、存在缺陷的设计原型以及具有思考价值的反思报告。唯有破除师生对“标准答案”的固有执念，弱化结果导向的焦虑心理，才能推动学生驱动、试错迭代的真实探究模式常态化落地。

（三）评价革新：构建素养为本的多元体系

评价改革是决定 STEM 教育发展成效的关键环节，也是现阶段改革难度最大的一环。我国 STEM 评价改革面临的核心难题，是素养导向的新型评价理念与知识本位、结果导向的传统评价模式之间的范式矛盾。对此，无需被动等待高利害选拔考试体系的整体变革，而应采取“由内而外、由软到硬”的渐进改革策略，优先完善课堂内部的素养评价证据链，逐步推动校内评价与外部选拔评价实现互通互认。第一，研发适配日常教学、贴合素养维度的简易过程性评价工具。教师评价困难的核心原因在于专业化、可落地评价工具的缺失，教研机构应联动一线教师，围绕批判性思维、复杂问题解决、团队协作等核心素养，研制标准化表现性评价量规，明确各素养不同发展层级的判定标准，并搭配具象化案例辅助教师研判。第二，推动评价环节深度融入教学流程，发挥评价赋能学习的作用。项目启动阶段，向学生明确公示评价量规，将其作为学习目标与自我核查的依据；项目推进阶段，引导学生依托量规完成自主反思与同伴互评；项目收尾阶段，综合考量过程性表现与最终成果，形成全面客观的综合评价。第三，打通素养评价结果的认可渠道。校内层面，将学生 STEM 项目探究过程记录与综合表现纳入综合素质评价档案，并合理设置评优考核权重；区域及宏观层面，推动教育质量监测体系多元化改革，在传统纸笔测试之外增设情境化素养测评任务，同时鼓励高校在特殊类型招生中，参考学生的项目研究经历与过程性评价结果，拓宽素养评价的应用场景。

（四）教师赋能：确立课程创生的专业角色

我国 STEM 师资困境具有系统性特征，涵盖教师知识结构、角色认知、教学能力以及校园支持生态等多重维度。因此，师资建设需摒弃零散化、碎片化的培训方式，搭建职前职后贯通、理论实践结

合、生态保障完善的一体化教师专业发展体系。在职前教育阶段,强化师范生跨学科教学能力培养。在相关专业人才培养方案中增设“跨学科学习设计与项目教学”必修课程,使师范生完整亲历从现象挖掘到项目落地的全流程设计实践;同时,依托“国优计划”等人才引入政策,拓宽师资补充渠道,吸纳具备 STEM 专业背景、创新实践能力突出的优质人才投身教育行业。在职后发展阶段,改革碎片化培训模式,依托实践共同体开展长期伴随式教研。区域教师发展机构可组建跨学科指导团队,与学校教研小组结对共建,围绕真实跨学科项目开展长期性行动研究。通过集体备课、课堂观摩、案例研讨、方案优化的循环教研模式,推动教师将教育理念转化为教学实践。在校园生态层面,构建自上而下的信任赋权文化。国家教育与文化部和教育委员会信任地方,地方信任学校,学校信任教师,家长也信任学校和教师^[34],信任文化下,学校和教师的自主性得到了极大发挥,教学有效性大大提高,自主的教师也可以培养出自主的有驱动性的学生^[35]。除此以外,校长教学领导力升级与学校管理制度优化,是保障教师持续开展教学创新的关键要素。学校管理层需为投身 STEM 教学的教师提供最低限度的系统性保障,包括制度保障、时间保障、资源保障、文化保障等,为 STEM 教师提供系统而全面的专业发展机会,增强他们的自我效能感,提升教学效果^[36],提高他们整合科技资源、创新教学方法的能力^[37],助力教师完成从课程执行者到课程创生者的身份转型,为其职业发展提供长效支撑。

参考文献:

- [1] 杜文彬. STEM 教育的发展路径、本质内涵与价值追求[J]. 全球教育展望,2025(11):12-24.
- [2] Martín - Páez, T., Aguilera, D., Perales - Palacios, F. J., et al. What Are We Talking About When We Talk about STEM Education? A Review of Literature [J]. Science Education,2019(04): 799-822.
- [3] 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,2022:5,11.
- [4] 教育部. 义务教育小学科学课程标准[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022:63.
- [5] 中共中央,国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)[EB/OL]. https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_11846/202502/content_7002799.html,2025-01.
- [6][32] 董泽华. 试论我国中小学实施 STEM 课程的困

境与对策[J]. 全球教育展望,2016(12):36-42,62.

- [7] 赵晓伟,沈书生. 为未来而学:芬兰现象式学习的内涵与实施[J]. 电化教育研究,2021(08):108-115.
- [8] 李敏. 现象式教学:芬兰最新一轮基础教育课程改革的新动议[J]. 课程·教材·教法,2023(02):152-159.
- [9] 王昊,李一. 挑战与革新——面向 21 世纪的芬兰教育改革[J]. 北京联合大学学报(人文社会科学版),2019(04):81-86.
- [10][23] Pitkälä, A., Kauppinen, J. National Core Curriculum for Basic Education 2014 [M]. Helsinki: Ministry of Education and Culture,2014: 841,692,433,33-39.
- [11] 刘登琿,任平. STEM 教育本土化建构调查报告[J]. 全球教育展望,2025(11):55-66.
- [12] Colorado Department of Education. Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) [EB/OL]. <https://www.cde.state.co.us/stem>,2024-11.
- [13] 李睿怡. 跨学科主题学习的设计与实践研究——基于芬兰“现象式”学习的启示[J]. 教育学术月刊,2024(09):56-62.
- [14] 冉源懋,罗旋兮,翟坤. “现象教学”在芬兰:理念、实施与经验[J]. 教育学术月刊,2022(04):81-86,105.
- [15] 闫寒冰,王巍. 跨学科整合视角下国内外 STEM 课程质量比较与优化[J]. 现代远程教育研究,2020(02):39-47.
- [16][17] 张晓光. 芬兰现象式教学体系及其对新课标实施的启示[J]. 外国教育研究,2022(12):88-104.
- [18] Mattila, P., Silander, P. How to Create the School of the Future: Revolutionary Thinking and Design from Finland [J]. Helsinki: Multprint,2015.
- [19] Akpan B, Cavas B, Kennedy T. Contemporary Issues in Science and Technology Education [M]. Cham: Springer,2023:37-51.
- [20] 于国文,曹一鸣,David Clarke,等. 师生互动的实证研究:中芬法澳四国中学数学课堂中的师生互动[J]. 全球教育展望,2019(01):71-81.
- [21] 于国文,曹一鸣. 芬兰现象教学的理念架构及实践路径[J]. 外国教育研究,2020(10):117-128.
- [22] Mizell, S., Brown, S. The Current Status of STEM Education Research 2013-2015 [J]. Journal of STEM Education,2017(04):52-56.
- [24] Finnish National Board of Education (FNBE). Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteluonnos. A Draft of the National Core Curriculum for Basic Education [M]. Helsinki: National Board of Education,2016:33-34.
- [25] 钟佳容. 芬兰现象教学的融合机理及其实施路径——基于伯恩斯坦的教育边界理论[J]. 全球教育展望,2023(11):31-42.
- [26] 彭杰. 现象学视角下的学习:一种新的面向和可能

- [J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2020(02):103-113.
- [27]李艳,李家成.芬兰现象教学的外在特征与内在机理[J].比较教育研究,2022(12):62-70.
- [28]张晓光.研究取向的中小学教师职前教育探析——以芬兰为例[J].教育研究,2016(10):143-149.
- [29] Moilanen, P. A Phenomenon-based Curriculum for Teacher Education [A]. Pusztai, G., Cegledi, T. Professional Calling in Higher Education [C]. Nagyvarad: Partium Press, 2015: 12-18.
- [30] Corlu M S, Capraro R M, Capraro M M. Introducing STEM Education; Implications for Educating our Teachers for the Age of Innovation [J]. Education & Science/Egitim ve Bilim, 2014(171):74-85.
- [31]代蕊华,高辛宇.“国优计划”何以培优?——基于“国优生”培养体系构建的实践审思[J].教师发展研究,2024(04):69-74.
- [33]范文翔,王瑾,陈盼盼,等.中小学STEM师资短缺的问题根源与优化思路——基于职前职后一体化视角的调研分析[J].中国电化教育,2025(08):91-98.
- [34]张晓光.走进芬兰基础教育[M].重庆:西南师范大学出版社,2017:142.
- [35] Roth, G., Assor, A., Kanat - Maymon, Y., et al. Autonomous Motivation for Teaching: How Self-determined Teaching May Lead into Self-determined Learning [J]. Journal of Educational Psychology, 2007(04):761-774.
- [36] Gardner K, Glassmeyer D M, Worthy R. Impacts of STEM Professional Development on Teachers' Knowledge, Self-Efficacy, and Practice [J]. Frontiers in Education, 2019(04):26.
- [37] Du W, Liu D, Johnson C C, et al. The Impact of Integrated STEM Professional Development on Teacher Quality [J]. School Science and Mathematics, 2019(02):105-114.

(责任编辑:王岚)

Clarifying the Connotation, Realistic Dilemmas, and Breakthrough Paths of STEM Education ——Inspiration from Finland's “Phenomenon-Based Learning” Experience

PENG Min, JIANG Wenjun

(Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610066, China)

Abstract: As a core carrier supporting the integrated and coordinated development of education, science and technology, and talent cultivation, STEM education is characterized by interdisciplinary integration, inquiry in authentic situations, and core literacy cultivation, which is highly consistent with the concept of Finnish phenomenon-based learning. Currently, phenomenon-based learning has evolved into a globally recognized future-oriented educational paradigm. Drawing on the practical experience of phenomenon-based learning, this study clarifies the essential connotation of STEM education and defines its logical starting point as “phenomenon integration”, educational goal as “literacy generation”, and teaching process as “teacher-student co-construction”. On this basis, this paper analyzes four practical dilemmas of STEM education in China from the dimensions of curriculum, teaching, evaluation and teachers. Furthermore, it proposes localized breakthrough strategies, namely establishing a phenomenon-led curriculum integration mechanism, innovating student-driven teaching modes, constructing a literacy-oriented diversified evaluation system, and shaping teachers' professional role as curriculum creators. This research aims to provide theoretical support and practical references for the localized implementation of STEM education and the long-term cultivation of innovative talents in China.

Key words: STEM education; phenomenon-based learning; practical dilemmas; conceptual clarification; breakthrough paths

家校社“教联体”的空间重构与变革趋向

——基于对传统学校的反思

李若一, 王德强

(河北师范大学, 河北 石家庄 050024)

[摘要]教育现代化的纵深推进,是基础教育高质量发展的时代要求,同时也迫切呼唤育人模式的创新与教育空间的重构,构建家校社协同育人新格局是新时代教育改革的核心命题。面向学界对传统学校渐趋封闭化、规训化、标准化、权威化的反思,“教联体”作为家校社协同发展的新型组织形态,可以驱动数智赋能的开放性空间形态,涵养素养导向的包容性空间生态,激活因材施教的适配性空间规则,凝聚共治共享的协商性空间价值,通过空间重构形成独特的育人机制以提升育人实效。在突破传统桎梏的同时,“教联体”也面临开放与权责、韧性 with 秩序、弹性与公平、多元与专业等对立挑战,其成熟发展需站在传统与未来的交汇点,在多重平衡中探索基础教育空间重塑的实践进路。

[关键词]家校社协同育人;“教联体”;教育空间;空间重构;协同治理

[中图分类号]G459 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0050-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.008

教育现代化的纵深推进,使育人模式创新与教育空间重构成为基础教育高质量发展的时代必需,构建家校社协同育人新格局也因此成为改革的核心命题。教育空间作为教育实践的关键载体,其形态演变始终呼应着社会对人才培养的核心诉求。工业文明语境下的学校空间,曾凭借成熟的组织架构完成了规模化教育的历史任务,但其长期固化的封闭边界与标准化逻辑,与当代促进人的全面发展的价值取向日渐抵牾。在此背景下,推动教育空间从封闭走向开放、从单一走向融通、从标准化走向个性化,是顺应教育规律、回应育人诉求的必然选择。家校社“教联体”作为基础教育协同发展的新型组织形态应时而生,它以整合全域育人资源、构建多

元协同机制为路径,实现了对传统学校空间边界的深层重构。本文以此为切入点,重点探讨“教联体”重构教育空间的内在逻辑,以期为新时代基础教育生态优化与协同育人体系构建提供理论参考。

一、传统学校反思的学术史脉络：四重论域

家校社协同育人拓展了教育空间的传统边界。学界对学校空间的持续反思,为此提供了丰厚的理论给养。学者们普遍认为,学校空间不是价值无涉的建筑躯壳,而是被权力关系与社会期待反复形塑的复杂产物^[1-2]。纵观这一批判传统的展开,始终围绕着学校如何平衡两股看似相悖的力量:一方面,作为社会化的机构,学校需要将个体引入公共

[收稿日期]2026-06-28

[基金项目]重庆市教育科学“十四五”规划2024年度重大课题项目“教育科技人才一体化推进机制研究”(项目编号:K24YA2020002);河北省教育科学规划重点资助课题“学校家庭社会协同育人机制及其建设路径研究”(项目编号:2402081)。

[作者简介]李若一(1996-),女,河北邢台人,博士,河北师范大学家政学院讲师;主要研究方向:课程论、家庭教育。王德强(1973-),男,河北泊头人,博士,河北师范大学家政学院院长、副教授;主要研究方向:教育心理学。

生活；另一方面，该引入过程不可避免地伴随着对个体的区隔、约束与限定。正是对这种结构性张力的持续追问，催生了学校反思的多元面向。

（一）对“隔离”的反思：融入社会与制造隔离

在早期现代教育理论语境中，学校空间的相对独立性，是个体实现社会化的重要制度前提。涂尔干基于社会事实的客观性、先在性与强制性，将教育明确界定为“使年轻一代系统地社会化”的过程^[3]。个体内化社会规范，离不开相对稳定、可控，且与日常生活偶然性相区隔的制度环境。因此，学校被设定为专门化的隔离空间，核心目的是高效完成社会规范的传递。随着教育理论对个体成长与生活世界关联的研究不断深化，以“必要隔离”为核心的学校本体论假设，逐渐受到学界反思。其中的关键问题日益凸显，即学校的封闭设计，是否反而削弱了社会化的实际功能？杜威的经验主义教育理论，为此提供了重要启示。他从现实性、生成性的经验立场出发指出，教育并非脱离生活情境的知识单向传递，而是依托真实社会互动展开的经验重构过程。在杜威看来，学校不应成为过滤社会矛盾的“象牙塔”，而需主动接纳各类社会事实，实现知识与行动的联合^[4]。正是基于这样的认知，杜威将学校界定为“社会的缩影”，主张学校需在理想与现实、隔离与介入之间，寻求更为深化的发展路径。

进入20世纪后半叶，战后资本主义黄金增长期逐渐终结，现代性制度的内在矛盾愈发显现。1968年，联合国教科文组织国际教育规划研究所首任所长库姆斯提出“世界教育危机”的论断，明确指出当时的教育体制已难以适应急剧变迁的社会现实，学校与社会脱节成为全球性教育症候^[5]。如果说库姆斯等人的论断旨在修复教育系统与社会的脱节，那么以伊万·伊里奇为代表的激进批判者则认为，这种“脱节”正是学校制度化成功的必然结果，而不是偶然失灵。伊万·伊里奇在其代表作《去学校化社会》中，深刻揭示了学校如何通过“隐蔽课程”，完成对学习活动的制度性收编。他认为，此时的学习已不再是生命经验的自然延伸，而是对预先设定的“套装价值”的被动消费^[6]。埃弗雷特·雷默进一步补充，学校凭借封闭性的空间布局与排他性的参与资格，切断了知识与真实社会情境的有机关联，使学校异化为自我再生产的官僚机构，其合法性来源也不再是教育本身的效能，而是对文凭与晋升通道的垄断^[7]。20世纪60到70年代兴起的

“学校消亡论”与“去学校化”思潮，实际上源于对现代教育制度内在悖论的深刻反思。纵观这一演进过程，关于学校空间的理论认知，已从早期对学校“隔离功能”的正当性论证，走向对“隔离后果”的多视角反思。学校空间在制度逻辑的驱动下，不断走向封闭化与自足化，作为社会化中介的功能便可能发生异化，由此，学校不仅难以作为连接个体与社会的桥梁，反而可能成为阻断二者联系的壁垒。

（二）对“规训”的反思：培育自主与施行规训

19世纪欧洲社会的深刻转型，使“如何在秩序建构中生成个体自主”成为教育必须回应的核心问题。工业革命推动劳动分工不断细化，个体逐渐从传统共同体中脱离出来，获得形式上的行动自由，但与此同时，规范约束的松动也带来社会失序的风险。学校被赋予了新的社会功能：一方面，学校要通过有组织的学校教育将分散的个体纳入共同的规范体系之中；另一方面，学校要在规范的内化过程中培育能够自我约束、自我调节的主体。最早关注教育社会整合功能的圣西门、孔德等人，将教育视作协调社会的中心要素^[8]。涂尔干将这一理路系统化，并使其在20世纪50到60年代的结构功能主义那里达到顶峰。涂尔干将教育视为道德实践，他认为，学校纪律是道德教育的首要因素，它基于社会本性，旨在约束欲望、避免任意性，为自主性奠定前提^[9]。帕森斯、默顿等学者则认为，学校是社会秩序再生产的核心机构，学校培养个体对共同价值规范的“承诺感”，同时塑造个体完成角色任务所需的“能力”^[10]。只有将社会稳定的基本价值目标有效灌输给各社会群体，并实现群体目标从分裂到统一的观念整合，才能真正构建起预防群体性越轨的防线^[11]。

进入现代工业社会后，社会环境变得高度流动、复杂，服从型个体已难以应对新的社会需求，社会需要能够合作沟通、适应变化，并且有能力参与公共生活的人。杜威再次指出，当教育过分依赖既定规则和外在控制时，学生的学习活动便不再是基于兴趣与理解的主动参与，而是对指令的被动执行，所谓的“纪律”也只是外部施加的行为要求，缺少在共同活动中通过交流、合作与责任分担所形成的内在自我约束^[12]。由此，学校便只是机械训练和被动服从的场所，而不是经验交流与意义生成的共同体^[13]。真正意义上的自主判断与反思能力，只能生长于民主的、充满经验互动与共同参与的学校生活之中。不然，个体即便表现出顺从与高效，

也难以获得持续生长的内在动力。20 世纪后半叶以来,学校教育“纪律”的社会后果,经由福柯的规训理论,被重新定义为权力分析的核心对象。福柯在考察现代社会规训机制时指出,学校与监狱、军营、医院等机构共同构成一个“规训群岛”,通过空间隔离、时间编排、行为编码和持续性监视来训练个体身体的权力装置^[14]。规训并不直接诉诸暴力或禁止,而是借助层级监视、规范化裁决和定期检查等手段,对学生的动作、姿态、时间利用乃至行为表现进行精细调控,使学生将外部规范内化为自我监控的意识,从而生成一种能够主动遵守规则、自我矫正的“驯顺主体”^[15]。以秩序与效率为核心的学校规训教育,使身体被置于严密的监视、控制与训练之中,灵魂则在标准化的加工过程中逐渐丧失主体意蕴,人被异化为缺乏内在生命张力的“物”^[16]。由此,学校空间在追求个体自主的道路上,始终面临规训逻辑对育人目标的潜在消解与制约。

(三)对“标准”的反思:发展个性与依赖标准

现代教育以尊重个体差异、成全独特人格为核心价值,重视人的个性发展。学校空间致力于面向不同学生,发掘多元潜能,但育人过程与最终评判,始终依托标准化机制展开。在现代学校制度形成初期,统一标准首先被视为实现教育普及与质量保障的关键条件。现代教育制度区别于传统教育体系的一大特征,就是以教学的年龄组织取代了以往那种不分年级的结构,由此而来的同龄学生的增加,也降低了单个学生在师生互动中的地位^[17]。标准的确立为教育资源配置提供了参照尺度,也为不同个体提供了相对公平的学习起点,因而长期被视为学校教育体系不可或缺的基础要素。进入 20 世纪后,随着心理测量学与教育评价技术的发展,标准化理念获得了科学化与技术化支撑。通过明确教育目标,设计测量指标,并以测验结果作为评价依据,教育活动在更大范围内获得了比较与调节的可能性。其中最具代表性的便是泰勒提出的“主导课程范式”,在此之后,诸多与“泰勒原理”思路相近的课程开发模式,被统称为“工学模式”或“目标模式”,然而这类模式受“技术理性”支配,片面追求效率与控制,使得课程开发过程趋于机械化、非人性化,因此也长期受到争议^[18]。从更深的层面看,以预设目标为起点、可测量结果为终点的线性控制逻辑,不仅是课程开发的特定技术路径,更是现代教育中“标准化”精神的极致体现。正是这种

逻辑,使得标准化的力量从课程设计弥漫至整个学校的评价与管理文化之中。

教育理论界对以统一标准塑造个体的反思由来已久,思想源头可追溯至卢梭的自然主义教育观,反思总体上在两个层面展开:从知识社会学角度看,以布迪厄为代表的学者揭示了标准的文化建构性及其再生产功能;从教育哲学角度看,任何统一、可测量的外部标准,其还原论本性都可能对无法被量化的、整体的“个性”构成潜在的压抑。前者关乎公平,后者关乎自由。一方面,学校的评价标准并非完全超越特定文化背景,而是在特定的社会文化环境中形成,并通过教育过程逐渐获得普遍的认可^[19]。这种标准在一定程度上更贴近某些社会阶层所熟悉的文化资本,从而使那些家庭文化背景与学校要求更为接近的学生,在现有评价体系中相对更容易获得认可^[20]。另一方面,由于标准化评价倾向于对既定知识的准确再现,对多样化的表达方式或创造性路径的关注则相对有限^[21]。个性发展是个体基于自身禀赋、兴趣与需求的自由成长过程,而标准化体系的内在逻辑正是消解差异性,强化共性,即使这个标准是价值无涉的,它依然会压制个性。因此,学校教育中的标准化要求与个性发展之间始终面临艰难平衡。分数成为评价学生的唯一尺度,考试的失败等同于儿童整个人的失败,学校教育从而不断地排斥“失败”的儿童^[22]。由此,学校建立的统一标准为教育活动提供了运行基础,但也将学生纳入固定的发展轨道,导致育人目标与手段之间的冲突。

(四)对“权威”的反思:促成对话与维护权威

在传统教育理论体系中,尤以赫尔巴特教育思想最为典型。赫尔巴特将完整的教育过程清晰划分为管理、教学与教育 3 个环节,并确立了严格的先后秩序。管理先行于教学与教育,以此为教学活动奠定秩序基础,使教育能够立足学生个性,培育多方面兴趣,最终构建起规范有序的科学化教学体系^[23]。教师权威被视作教育活动有序推进、高效实施的根本前提。同时,对教师权威的坚守,亦与教育学谋求学科独立地位的内在诉求紧密相连。赫尔巴特始终警惕教育学沦为哲学、心理学等相关学科的附庸,致力于为现代教育的理论建构与实践运行确立自身独有的逻辑根基^[24]。然而,这一严密的次序设置,客观上确立了教师权威的先在性和中心性,成为日后反思者批评其压制学生主体性的思想源头。

19 世纪末 20 世纪初，美国社会裹挟于急剧推进的工业化、城市化浪潮中，社会结构剧烈变动，既有经验体系不断重构。杜威由此提出，教育本质上是生活本身的展开过程，不应只是对未来生活的准备，现代教育理应转向培育能够主动适应变革、持续重构经验的个体。在此时美国课程改革的思想论争中，杜威等人倡导“儿童中心”立场，初衷并非全盘否定教师价值，而是用以抗衡当时占据主流的“学科中心”与“知识中心”取向，强调学校教育的根本出发点应是儿童的生命成长^[25]，同时主张教师权威应当建立在“教育实践理智化”的根基之上，即教师的权威不是源于讲台之上的主导位置，而是来自对科学探究“理智方法”的娴熟把握与自觉运用^[26]。伴随现代教育制度批判性研究的不断深入，教育权威问题被置入更为宏阔的社会结构视野中加以审视。弗莱雷对教师权威与教学权威的阐释，对传统“储蓄式教育”的深刻批判展开。他指出，在压迫性的教育关系中，教师将儿童预设为“绝对无知者”，以此巩固自身的知识垄断地位，此种权威本质上是依托控制、规训与非人性化方式建构的虚假权威^[27]。弗莱雷主张重建一种民主、对话式的权威关系，认为教师必须厘清操纵、支配与自由之间的内在界限，妥善处理权威与自由之间的关系^[28]。在真实的教育过程中，真正的权威是通过提问式教育，唤醒学生的批判意识与主体精神，使教师与学生共同成为自由教育实践的能动主体^[29]。

学界围绕学校教育空间所展开的关于隔离、规训、标准、权威等多重反思，共同指向一个更为深层的命题：现代学校空间惯于封闭化的边界设置、规范化的行为管控、同质化的评价标准、中心化的权威结构，在有效维系教育秩序、提升运行效率的同时，也潜在地削弱着个体与社会、知识与生活、守正与创新之间的内在联系。正是基于此，在坚守基本教育秩序的前提下，重构更为开放、动态的育人空间，已然成为当代教育理论与实践变革共同聚焦的核心议题。

二、家校社“教联体”的空间重构及其育人机制

面对人才培养要求与儿童成长需求的新变化，家校社协同育人“教联体”是一种在多重空间中重构教育活动组织形态的新尝试。空间格局的重塑，必然推动育人逻辑的深刻转型。

（一）“教联体”作为联通枢纽，驱动数智赋能的开放性空间形态

数智时代，学习不再局限于课堂之内，而是在多种场景、多种渠道中灵活开展，知识在真实场景中不断更新、共同创造，这就需要教育体系能够打通不同学习场景，实现顺畅衔接。当前数智技术正在推动形成人机共融的新型学习生态，学习者需要在家校社多重境脉中持续体验，若只是关注课堂中的育人活动，育人效果会因缺乏连续的支持场域而大打折扣。家校社“教联体”作为联通枢纽，可以推动学校主动开放，促进家庭、社会广泛参与，利用数字技术，把分散的家庭、社区和社会资源有效连接起来，形成以数字设施为基础、以数字平台为桥梁、以数字场景为依托的开放育人体系，为建设全员参与、全程衔接、全域覆盖的家校社协同育人新模式提供有力支撑。具体而言，家校社“教联体”的育人机制体现在以下 3 个方面。一是“教联体”有助于拓展物理空间边界，形成线上线下一体化的开放学习体系。数智时代的“教联体”可有效整合场馆、企业、科研院所、各级各类学校、社区街道、自然生态空间等校外场域，依托馆校协同、医教互促、体教融合、家校互动、社教同频、警校联动等机制，推动优质家庭与社会资源规范有序融入育人全过程。同时，借助数字技术搭建虚拟访问、远程交互、数字孪生等新型学习空间，形成自然与社会联通、人文与科技融合、线上与线下联动、实体与虚拟互补的无界学习格局^[30]。二是“教联体”有助于打破校内师生交往的封闭格局，推动教育中的交往关系走向立体化的社会互动。受时空条件与资源限制，校内学生社会交往范围相对有限。“教联体”可充分依托数智技术，打破时空壁垒、拓展交往边界，有效联通科学家、工程师、法官、医生、媒体人等各类专业主体，将其纳入育人环节，切实拓宽学生社会认知视野。同时，立足现实生活场景夯实线下交往，增进祖辈、父辈与同辈之间的代际互动，推动地缘、邻里关系有序回归。三是“教联体”有助于突破刚性时间边界，推动学校“钟表时间”走向弹性化的“事件时间”。“教联体”并不会改变既定教学安排与学制时序，而是将重点放在丰富学生时间感知上，将社会生活节奏、行业生产周期、自然时序节律与规范统一的校园教学时间相互对照、有机联通。借助数智技术，丰富学生的现实体验，引导学生在学习实践中，体察多重时间节奏与差异化时间周期并行的复调结构，推

动教育时间与社会时间、生活时间深度契合。

(二)“教联体”作为融合场域,涵养素养导向的包容性空间生态

以人工智能、新能源、量子信息为代表的新一轮科技革命正在重塑全球创新版图,技术迭代加速,社会问题日益复杂。面向未来的现代教育致力于塑造具有独立人格、批判思维与内在自觉的自主个体。由外部指令与奖惩法则主导的教育系统,使个体的学习动力深度依附于分数排名、教师认可等外部刺激。学生被引导相信,获取高分、在竞争中胜出,就是对自身最有价值的选择,无形中压抑了内在兴趣与独特潜能,本应服务于内在丰盈与完整成长的真实为我性,逐渐转向对外部体系定义的狭隘成功规范的激烈竞逐。为此,面向基础教育的高质量发展,要把学校、家庭、社会统筹起来培养学生,使学生具有高尚的思想品德和良好的综合素养,以应对未来世界的复杂挑战^[31]。具体而言,家校社“教联体”的育人机制体现在以下三点。一是“教联体”有助于丰富素养培育内涵。针对唯学业导向下学生价值认定方式一元化的问题,“教联体”通过整合社会实践、职业体验、社区服务、科研探究、研学活动等多类育人资源,将多样的思想文化融入教育过程,使学生的自我认知锚点不再局限于学习成绩与校内表现,而是在思政育人、课程育人、实践育人、文化育人的协同推进中,构建起学生成长的多元价值参照体系。二是“教联体”有助于构建真实学习任务。针对外在规范主导所致学生内生学习动力不足的问题,“教联体”可统筹跨校课程资源与社会实践平台,围绕体育锻炼、艺术活动、劳动教育、科学教育、生态实践等设计跨学科学习任务,构建以问题解决为导向的学习模式,创新运用参与式行动研究、协作探究学习、工作坊等多样化教学方式,使学生在解决实际问题的过程中,逐步形成自主学习能力与积极健康的生活态度。三是“教联体”有助于创设复杂实践情境。针对传统教育场景相对单一、实践育人深度不足的问题,“教联体”可将学生置于目标开放、路径多元的真实社会情境中,引导学生在公共事务、社区服务、户外实践中,积极探究,广泛协作,提升实践创新能力,最终形成适应复杂社会环境的综合素养。

(三)“教联体”作为资源平台,激活因材施教的适配性空间规则

随着生成式人工智能与智能体技术的深度发

展,大量遵循固定规则的重复性劳动,正逐步被机器高效替代。但技术本身无法为人类指明前行的方向,唯有充盈而鲜活的人性,所蕴含的独有的洞察视角、理性的批判精神、非凡的创造想象与真切的生命体验,才能守住教育的根本,交出无愧于时代的育人答卷。为此,人的个性发展不仅需要被承认,还需要获得与之相匹配的教育资源支持。“教联体”的意义在于,重构教育资源的组织方式与供给逻辑,通过区域统筹,依托数智技术,使课程、师资、环境等关键要素实现重组,从而拓展可供调用的资源总量与类型结构,使“因材施教”在个别教师的经验性探索的基础上,获得来自家校社协同育人体系的全面支持。具体而言,家校社“教联体”的育人机制体现在以下两点。一是针对优质教育资源配置相对集中、分配机制偏于选拔性的问题,“教联体”可推动构建适度竞争、非排他性的资源供给体系。通过统筹区域内课程资源、师资力量与场地设施,提升课程体系的综合化、均衡化与可选性,增强区域课程资源的共享水平与可及程度,推动形成人文与科学并重、理论与实践结合、必修与选修结构合理、内容衔接有序的区域课程资源格局。与此同时,推进公共教育服务普惠开放,可重塑以往以学业成绩与家庭资本为主导的校外教育机会准入模式,建立面向全体学生的公共参与机制,真正支持学生依据自身兴趣与潜能自主选择,更好满足个性化发展需求。二是针对单一分数标准难以全面反映学生差异化发展的局限,“教联体”可推动评价机制转型,构建多维综合评价体系,搭建覆盖学科知识、实践能力、合作沟通、创新潜质、社会责任等维度的综合素养评价框架。同时,拓宽评价主体范围,吸纳行业专家、社区成员等共同参与,优化评价方式,综合运用过程性评价、表现性评价、档案袋评价等多元手段,精准识别学生个体特质,充分挖掘学生发展潜力,为学生提供成长指引,进而提升教育体系对学生多样化发展的响应能力。

(四)“教联体”作为协调中心,凝聚共治共享的协商性空间价值

当前人类社会面临地缘经济对抗、环境危机、技术风险等重大挑战。这些问题跨越学科边界与代际周期,演化路径高度不确定。唯有开展跨领域、跨文化的广泛协作,汇聚多元认知视角,才能在持续对话中形成动态平衡的应对方略。与此同时,知识创新日益依赖算力的普惠获取,需要开源社群的

集体贡献，如果家庭、学校、社会能够通过共享基础设施，畅通公共数据流转，则可帮助学生在开放互通的实践土壤中，涵养出协同创新的能力与精神。因此，在多元中凝聚共识，在分歧中保持对话，在协作中释放群体智慧，既是人机共生时代激发发展活力的基本路径，也应成为新时代人才培养的重要原则。具体而言，家校社“教联体”的育人机制体现在以下两点。一是“教联体”可作为家校社协同育人的协调中心，培育出全社会共同参与的基础教育治理文化，营造关心支持教育事业的良好社会氛围。在统一制度框架下，家长可以在家校合作中更加明确自身的定位，依托家长学校、家长委员会等制度化平台，逐步形成履责有据、同向发力的家庭参与文化，推动家长参与学校治理走向规范有序的共建共治形态。同时，“教联体”可整合心理服务、医疗健康、学术指导等多方专业力量，将心理健康教育、科学教育、劳动教育、生态文明教育、中华优秀传统文化教育、国防教育等纳入一体化育人体系，并与文明城市创建、未成年人思想道德建设、未成年人保护等工作机制有效衔接，推动教育真正成为事关社会发展全局的公共事业。二是“教联体”有助于完善家校社协同育人的保障条件，将共治共享理念切实转化为治理效能。在资源保障层面，通过构建经费投入、场地设施、数字平台等支持体系，建立跨部门资源统筹调配机制，为以往较为零散的家校社协同实践提供稳定的人力与物力基础。在能力提升层面，通过专业培训、典型示范、宣传引导等方式，提升各方主体履职能力，推动协同治理从“重形式”向“重实效”转变，最终实现家校社共谋、共建、共享的深度落地。

三、站在传统与未来之间：“教联体”建设的变革趋向

任何时代的教育空间重构，在突破传统桎梏的同时必然面临新的现实挑战，这也是“教联体”走向成熟发展的深层议题。活动边界的拓展需要与之匹配的权责划界，韧性生态的培育需要必要的秩序约束，差异化资源供给需要兼顾实质公平，多元信息的交融需要专业价值的引领。站在传统与未来之间，“教联体”需要在平衡中寻找恰切的位置，既不能退回封闭的旧路，也不能滑向无序的开放，既要释放改革活力，也要筑牢制度根基。

（一）“教联体”应在开放组织中明晰权责边界

随着育人场域不断拓宽，参与主体多元，“教

联体”治理面临权责交织、边界不清的现实难题，协同育人常常陷入“人人都有责、人人难尽责”的尴尬境地。加之信息沟通不畅、专业能力差异、角色定位不清等现实因素，家庭、学校、社会各方在育人过程中更容易出现责任模糊、相互错位甚至相互缺位的情况^[32]。日常运行中，家校沟通多停留在临时应对、家庭教育指导供给不足、社会机构育人意识不强、参与层次较浅等问题^[33]。为切实破解这些实践困局，亟需构建与“教联体”复合型空间结构相适应，与开放式育人场景相契合的协同治理机制。

一是明晰基于功能分工的权责边界。应立足教育活动内在规律，厘清学校、家庭、社会在育人过程中的功能边界与职责定位。学校作为育人主阵地，承担系统知识传授、价值引领之责。家庭作为人生第一课堂，肩负情感培育、品格塑造之任。社会作为实践大课堂，提供多样化、情境化学习资源与发展机会，发挥协同支撑之用。二是协调基于平台载体的权责关系。坚持“政府统筹、部门协作、学校主导、家庭尽责、社会参与”的工作原则和工作机制，构建“教育部门引领、多部门共治”的立体结构，依托“家校社协同育人指导委员会”及各级“教联体”办公室等实体协调机构，通过“教联体”联席会议等机制，将宣传、司法、卫健、民政、文旅等部门及群团组织的专业力量引入^[34]。配备专职人员与专项预算，作为处理跨域事务的常设责任主体。加快相关法律法规与政策文件的配套，细化成本分担、专业人员培训、设施开放等具体制度^[35]。三是落实基于项目运行的权责流程。对于家长课堂、社会研学、职业体验等不同类型的育人项目，建立从设计、实施到评价的标准化流程包，明确项目主导方、资源提供方、安全监护方、专业指导方的分工及任务。在此过程中，推动数字化“教联体”平台发挥集成活动发布、资源申领、反馈评价等功能。同时，建立覆盖项目全过程的监督评估体系，配套激励机制与退出机制，确保权责在具体育人活动中得到落实。

（二）“教联体”应在韧性生态中形成内生秩序

如果说“教联体”通过整合育人场景，突破了传统学校刚性管理对学生成长的束缚，那么，这种开放融合既为核心素养培育提供了广阔空间，也使育人体系更趋复杂。在高度规范的学校教育体系中，各主体习惯于自上而下的统一指令。一旦外部管控放宽，相关方易因失去参照而无所适从，或因

约束弱化出现非理性逐利行为。若无共同遵循的底线规则与顺畅的协商渠道，各方在资源竞争中易陷入缺乏共识的博弈。教育体系过度刚性，片面强调秩序，会抑制教育活力，但若缺乏必要约束，又可能使学生在多元价值冲击下迷失方向。因此，“教联体”的深层使命，是构建既包容多元、直面复杂，又坚守共识、强化引领的育人机制，在韧性与秩序之间探寻稳定可行的育人路径。一是疏解全社会的教育焦虑，引导各方回归育人本位，凝聚共识。家校社协同育人无论如何演进，家校社三方的育人目标都要保持一致^[36]。要通过提供家庭教育指导服务，弘扬好家风，减轻家长过度干预学业、盲目参与竞争的焦虑。建立聚焦教师成长的评价标准体系，切实破除唯分数、唯升学率评价的顽瘴痼疾，通过降低应试指标权重、增设核心素养培育等指标推动评价导向回归育人本质^[37]。打破“唯名校”“唯学历”的社会舆论倾向，向教育系统和公众发出关注综合素养的清晰信号。二是聚焦青少年发展的核心问题与主要困境，着力破解痛点难点，减轻家长的教育负担。面向“小眼镜”“小胖墩”以及青少年心理健康等突出问题，围绕校园安全、交通安全、网络安全、消防安全、食品用品安全，聚焦困境儿童、留守儿童、流动儿童等重点群体，以风险预防为导向，构建全链条安全防护体系，做实重点群体精准关爱，提供心理疏导、生活帮扶和社会融入支持。三是尊重县域禀赋差异，以差异化保障体系支撑协同育人。针对部分县域在医疗、心理服务、科普教育、文化场馆等方面资源供给不足，社会力量参与基础薄弱，导致“有机制、无资源”的矛盾，应摒弃“一刀切”的推进模式，探索分类施策路径。资源匮乏型县域可通过流动式、数字化、结对制等方式弥补物理空间不足；资源单一型县域可将本土优势资源转化为特色育人品牌，深度挖掘育人价值；资源丰富型县域可探索“学校按需点单、平台统筹派单、机构精准接单”的常态化运行机制，提升资源配置效能。

（三）“教联体”应在弹性机制中保障公平底线

“教联体”作为资源集成平台，能提供丰富多元的替代性选择，有助于打破“标准配给”对个性发展的束缚。然而需要清醒认识到，在具有明显资源梯度与发展差异的县域空间单元中，“教联体”所推动的弹性供给与差异化选择，若缺乏有效规制，极易沿既有结构路径流动，使优质资源进一步向县域内基础条件较好、区位优势明显的学校与学

生集聚，边缘学校与处境不利群体反而被排除在高质量资源之外，进而放大县域内部的校际差距与群体分化，形成新的隐性不平等，偏离县域教育均衡发展的政策初衷。因此，“教联体”的关键使命，是在释放供给弹性的同时，确保所有学生，特别是弱势群体，能够获得发展所需的关键资源，在差异化的新赛道中获得公平的成长机会。一是坚守平等性公平的普惠底线，推动优质教育资源在“教联体”内全面覆盖。“教联体”需在区域内明确各成员共同遵循的基础性质量标准，强化底线约束与过程监管，对关键流程实行统一规范，在关键环节推行随机分配、公开公示、全过程留痕机制，确保资源配置公平有序。通过同步课堂系统、数字化资源共建平台、优质课程共享机制、骨干教师区域轮岗、名师示范引领、跨校教研协同、薄弱学校对口支持等多种方式，统筹推进资源共建共享，使弹性供给始终建立在优质资源普遍可及、均衡分布的坚实基础之上。二是建立补偿性公平机制，在普惠供给基础上，畅通以区域为单元的资源补偿通道。统筹区域教育发展专项资金、家校社协同培育基金、乡土教育资源开发项目等资金项目，完善按需识别、精准投放的资源配置机制。依托“家校社联动”儿童心理健康成长项目、困境儿童精准关爱服务项目等民生示范项目，健全长效化保障格局，通过“五老”宣讲、爱心家长结对帮扶、专业人员驻点服务等方式，健全重点群体精准帮扶与动态跟进机制。充分运用国家中小学智慧教育平台和国家智慧教育公共服务体系，整合家庭教育指导、心理健康服务、科普教育资源等优质内容，实施分区域推送、分对象供给、全过程跟踪，推动优质资源向县域、乡村及薄弱群体精准下沉，切实补齐家庭教育支持与社会教育资源供给短板，提升区域教育服务的均衡性。

（四）“教联体”应在多元价值中坚守理性根基

“教联体”可以汇聚社会各界教育力量，形成跨界融合的育人场域，但与此同时，不同价值体系对“什么是好的”“什么是优先的”有着各自独立的判断标准，难以简单比较，家校社各方可能因此在具体问题上走向完全相左的行动路径。此外，若缺乏科学设计，不同价值观念的随意碰撞易使学生陷入认知迷茫，开放交流也可能冲击知识传承的内在连贯性，碎片化信息输入则可能打破知识本身的逻辑链条，影响学生对核心知识的系统掌握。因此，“教联体”的核心使命，在于在尊重信息多元与观

点对话的基础上,搭建具备专业引领的基础框架,塑造兼具开放包容与清晰导向的公共教育空间。一是在保持育人体系开放包容的同时,坚守知识传授的专业性与严谨性,健全公共知识生产的制度化路径。“教联体”应组建由教育学、心理学、社会学、管理学、法学等领域专家组成的专业指导团队,牵头设立课程审议专门机构,统筹学科专家、骨干教师及社会领域导师协同参与,对各类育人资源开展学术规范与价值导向双重审查,严把教育内容质量关口。健全社会力量有序参与教育的准入机制与运行规范,明晰参与主体资质条件,强化岗前培训与过程管理,建构跨界教研合作的良性运转机制^[38],完善资格认证体系,建立社会导师选聘与管理标准。二是在推进跨界融合育人实践的同时,恪守科学认知规律,构建专业支撑有力的实践模式。对于以问题解决为导向的跨学科项目,应在设计之初锚定学科大概念,明确所指向的核心素养,以问题牵引多学科视角,成果表达注重回归学术规范。对于以生活参与为基础的实践活动,则应强化背后的科学依据与规范引导。例如,在体育锻炼中融入身体发展的科学认知,在户外实践中强化对自然规律与生态责任的理解,避免流于随意化与浅表化。同时,牢固树立指向整体素养的评价理念^[39],鼓励各方提供过程性作品、项目成果、反思文本作为评价依据,组建由学科教师、校外专家、社区代表、家长观察员构成的评价团队,编制典型案例集、年度发展报告,以专业化评价督促跨界实践提质增效,确保融合育人始终在科学轨道上规范运行。

参考文献:

- [1] 石艳. 现代性与学校空间的生产[J]. 教育研究, 2010(02): 22-27.
- [2] 苏尚锋. 学校空间性及其基本内涵[J]. 教育学报, 2007(05): 8-12.
- [3] 李长伟. 教育社会化的两种类型: 涂尔干与康德的争执[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2024(03): 17-24.
- [4] 黄希雯. 从理想关照到现实关照: 杜威“学校即社会”命题的动态分析[J]. 中国人民大学教育季刊, 2025(03): 105-122.
- [5] 哈巍, 范皓皓, 李孟泽, 等. 从全球到中国: 社会与学校的教育协同创新[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022(12): 110-126.
- [6] 张家军, 杨洁. 伊里奇“非学校化”思想论析[J]. 教育理论与实践, 2014(25): 7-11.
- [7] 王佳佳, 韦珠玮. “非学校化”教育 40 年: 从改革理

想到教育实践[J]. 外国教育研究, 2019(01): 27-37.

- [8] 吴刚. 教育社会学的宏观分析[J]. 全球教育展望, 2004(07): 53-58.
- [9] 陈涛. 自主性的塑造——涂尔干论道德教育[J]. 北京大学教育评论, 2016(04): 21-44, 185.
- [10] 赵长林. 教育与社会秩序——结构功能主义的观点[J]. 教育理论与实践, 2003(08): 1-6.
- [11] 蒋占峰, 胡泉源. 默顿越轨理论与社会稳定观教育[J]. 教育评论, 2013(06): 144-146.
- [12] 叶晓力, 徐培鑫. 效率与民主之争: 博比特与杜威课程观之比较[J]. 教育学报, 2023(05): 39-50.
- [13] 马文静, 胡艳. 学校作为共同体意味着什么——基于杜威共同体理念的讨论[J]. 教育学报, 2021(03): 61-74.
- [14] 张丽, 阮成武. 规训与教化: 学校教育生活的样态歧化及其融合理路[J]. 教育研究与实验, 2022(02): 57-63.
- [15] 吴云云, 周义程. 纪律的权力面向与异化风险——以福柯《规训与惩罚》为中心的分析[J]. 理论月刊, 2026(01): 52-62.
- [16] 王小红, 杜学元. 学校规训教育与人的异化——福柯规训理论透视[J]. 教育研究与实验, 2011(05): 22-24, 96.
- [17] 康永久. 回归生活世界的教育学[J]. 教育研究, 2008(06): 24-30.
- [18] 张华. 从理论与实践的关系看 20 世纪课程理论发展[J]. 教育研究与实验, 2000(06): 12-15.
- [19] 李春影, 石中英. 布迪厄社会学思想对中国教育研究的影响: 回顾与评论[J]. 比较教育研究, 2018(08): 38-47.
- [20] 齐学红. 学校、家庭中的文化资本与社会资本[J]. 全球教育展望, 2007(01): 78-83.
- [21] 徐瑞, 郭兴举. 文化资本理论视阈中的教育公平研究——皮埃尔·布迪厄的教育社会学思想撷拾[J]. 教育学报, 2011(02): 15-20.
- [22] 章乐. 病态竞争的产生与化解——兼论学校教育如何面对现代人的身份焦虑[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2014(06): 10-14, 64.
- [23] 刘忠政. 论传统教育学派的教育思想[J]. 四川外语学院学报, 2008(06): 129-133.
- [24] 林凌. 教育学的观看之道——重审赫尔巴特“作为科学的教育学”命题[J]. 教育学报, 2025(02): 58-70.
- [25] 张斌贤, 王昕璐. 对“儿童中心论”的重新认识[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2026(02): 18-27.
- [26] 岳欣云, 丁永为. 论理智型教师及其培养——基于杜威教师观的解读[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2024(04): 161-170.
- [27] 周丽丽, 于伟. 弗莱雷论儿童的有限境况和自由教育[J]. 教育学报, 2019(05): 11-19.
- [28] 吕娜. 论保罗·弗莱雷的教师观[J]. 首都师范大学

学报(社会科学版),2017(01):149-154.

[29]王夏雨.从“异化”到“人性化”——对弗莱雷“人的解放”思想的逻辑审视[J].北京社会科学,2025(02):117-128.

[30]李若一,王牧华.面向2035我国基础教育课程空间建设:分析框架与实践路径[J].中国教育学刊,2023(09):68-74.

[31]顾明远,孔苏,郭昶,等.建设教育强国,未来学校何为[J].重庆高教研究,2025(01):3-8.

[32]廖婧茜,龚洪.家校社协同育人的责任伦理[J].民族教育研究,2023(01):13-20.

[33]杨茂庆,伍辉燕.教育高质量发展背景下家校社协同育人的博弈困境与纾解[J].现代教育管理,2025(03):31-42.

[34]赵冬冬,张竹林.全面建立县域“教联体”的四重挑战与推进路径[J].中国教育学刊,2025(10):43-49.

[35]邵晓枫,罗志强.教育强国建设背景下的家校社协同育人:新价值、新逻辑与新机制[J].四川师范大学学报(社会科学版),2025(03):98-106,203.

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

[37]李刚,辛涛,李慧婷.走向形成性评价:新时代基础教育教师评价的转型升级[J].教育学术月刊,2025(11):12-19.

[38]江淑玲,和祯.如何建构跨界教研合作的良性运转机制——兼论ANT理论与本土哲学智慧的对话[J].教育发展研究,2025(12):67-76.

[39]苏晓征,柳海民.论基础教育学业评价的“创新弱化”与破解策略[J].课程·教材·教法,2025(09):71-78.

(责任编辑:孙冰玉)

Spatial Reconstruction and Transformative Trends of the Home-School-Society
“Education Consortium”: Reflections on Traditional Schools

LI Ruoyi, WANG Deqiang
(Hebei Normal University, Shijiazhuang, Hebei 050024, China)

Abstract: The deepening advancement of educational modernization and the era-defining demand for high-quality development of basic education urgently call for innovations in nurturing models and the reconstruction of educational spaces. Building a new collaborative education framework involving home, school, and society is a core proposition of educational reform in the new era. In response to the long-standing scholarly critiques of traditional schools as increasingly enclosed, disciplinary, standardized, and authoritarian, the “Education Consortium” (Jiao-Lian-Ti), as a novel organizational form for collaborative development among home, school, and society, can drive the formation of digitally empowered open spatial forms, cultivate competency-oriented inclusive spatial ecologies, activate adaptive spatial rules that enable individualized instruction, and consolidate consultative spatial values based on co-governance and shared participation. Through spatial reconstruction, it establishes unique educational mechanisms and enhances educational effectiveness. While transcending traditional constraints, the “Education Consortium” also faces complex challenges balancing openness with accountability, resilience with order, flexibility with equity, and diversity with professionalism. Its mature development must stand at the intersection of tradition and the future, exploring practical pathways for the spatial reshaping of basic education through multidimensional equilibrium.

Key words: home-school-community collaborative education; education consortium; educational space; spatial reconstruction; collaborative governance

家校社协同治理视角下 课后延时服务的生态失衡与共生重构

——基于 C 市实证研究

王晓红, 武天宏
(昌吉学院, 新疆 昌吉 831100)

[摘要]课后延时服务作为“双减”政策落地见效的核心载体与关键抓手,其高质量供给不仅是破解“三点半难题”、缓解家庭教育焦虑的民生工程,更是构建“五育并举”教育体系、推动教育回归育人本源的战略举措。基于此,本文以协同治理理论与生态系统理论为支撑,采用混合研究方法,对 C 市 6 个行政区的 24 所中小学开展实证调研,从认知耦合、资源配置、机制运行 3 个核心维度,对 C 市课后延时服务的实践样态进行全景式审视。研究发现,当前课后延时服务普遍面临认知协同碎片化、资源供给结构性失衡、治理机制制度化缺位的三维困境。为此,本文创新性提出“共识凝聚—资源整合—机制重构—生态优化”的四阶共生路径:以协同育人共同体理念重塑多元主体认知共识,以“校内+校外”多元主体资源耦合模式破解供给矛盾,以“决策—执行—评价—反馈”全链条治理机制完善制度保障,以数字赋能构建家校社协同育人生态系统。

[关键词]课后延时服务;家校社协同治理;生态系统理论;协同耦合;教育治理现代化

[中图分类号]G471 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0059-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.009

一、研究背景与政策语境

2021 年 7 月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》,明确提出“提升课后服务水平”的核心要求,将课后延时服务正式定位为“缓解家长接送困难、促进学生全面发展、帮助家长解决实际困难”的民生与教育工程^[1]。2022 年党的二十大报告强调“办好人民满意的教育”“强化

学校教育主阵地作用”^[2],而课后延时服务作为学校教育的延伸与拓展,其服务质量直接关系到“教育回归学校、学校回归育人”的政策目标实现,更关乎青少年健康成长与社会和谐稳定。从教育生态视角来看,课后延时服务处于学校教育、家庭教育与社会教育的交汇点,天然具有“多元主体协同”的本质属性,其有效运行离不开学校、家庭、社会 3 方的深度协作与功能互补^[3]。

从政策实践来看,我国课后延时服务已历经近

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]2025 年度新疆维吾尔自治区教育科学规划课题“新疆县域家校社三元循环协同育人教联体实施路径研究”(项目编号: EES2025009);2023 年度昌吉学院校级科研项目“专业认证背景下师范生语文教学技能提升策略研究”(项目编号: KYWK011);2023 年度新疆基础教育质量提升研究中心项目“基于双导师制的小学教育专业师范生教学技能培养模式创新与实践”(项目编号: WKJDSYB23009);2023 年度昌吉学院校级科研项目“师范专业认证背景下小学教育专业师范生核心能力培养研究”(项目编号: KYWK018);2025 年大学生创新创业训练计划项目“双减视域下家校社三元循环协同育人教联体实施路径研究”(项目编号: S202510997027)。

[作者简介]王晓红(1994-),女,新疆和硕人,硕士,昌吉学院中国语言文学学院教师;主要研究方向:中学语文教育。

[通讯作者]武天宏(1992-),男,甘肃民乐人,硕士,昌吉学院教育科学学院小学教育教研室主任、讲师;主要研究方向:教师教育。

二十年的发展演进,大致可分为3个阶段^[4]:一是“自发探索期”(2004—2016年),以2004年“一费制”政策首次提及“课后延时班”为标志,核心功能聚焦“安全看护”,服务内容以作业辅导为主;二是“规范发展期”(2017—2020年),2017年教育部印发《关于做好中小学生课后服务工作的指导意见》,明确了服务时间、内容、经费等基本规范,开始倡导“学校为主、社会参与”的模式,但社会资源参与度较低;三是“提质增效期”(2021年至今),在“双减”政策推动下,课后延时服务从“有没有”向“好不好”转型,要求服务内容向“五育并举”多元化、个性化升级,强调家校社协同育人。然而,政策实践中“协同不足”的突出问题日益凸显:C市调研数据显示,67.3%的教师认为“课后服务是学校的独角戏”,72.5%的家长表示“除了缴费几乎不参与服务管理”,89.2%的社区工作人员反映“与学校缺乏常态化对接机制”。学校单打独斗导致服务资源透支、教师负担过重,家长认知偏差引发“重成绩轻素质”的需求错位,社会资源参与低效造成“资源闲置与供给不足并存”等问题,这些问题共同制约了课后延时服务的育人效能,亟需从家校社协同治理视角进行系统性破解。

学界围绕课后延时服务的研究已形成较为丰富的成果,大致可划分为3大研究脉络^[5]:一是实践现状与特征研究,二是困境归因与影响因素研究,三是路径优化与对策建议研究。从国外研究来看,课后服务相关研究起步较早,形成了成熟的实践模式与理论成果。国外研究普遍强调多元主体协同与制度保障,为我国研究提供了借鉴,但由于国情与教育体制的差异,不能直接照搬。现有研究为本文提供了坚实基础,但仍存在3大明显研究缺口。一是理论视角局限,缺乏前沿理论的系统性应用。现有研究多采用传统教育管理理论,如学校治理理论、教师专业发展理论等,仅有少数研究提及协同治理理论,但未将其与生态系统理论等相结合构建分析框架,难以解释课后延时服务中多元主体的互动关系与生态失衡问题。二是分析框架单一,未能构建多维度的困境分析体系。现有研究多从单一维度分析问题,如仅关注教师负担或资源供给,缺乏对“认知—资源—机制”等多维度耦合关系的探讨,难以揭示困境的整体性与复杂性。三是实践路径空泛,缺乏精准性与可操作性。现有研究提出的对策多为“加大投入”“加强培训”等宏观建议,未结合多元主体的利益诉求设计机制化解决方案,更未关

注数字技术等新手段的应用。

二、实践审视:家校社协同课后延时服务的运行样态与特征

(一)认知共识:主体诉求差异显著,协同理念尚未形成

通过差异性检验发现,家长与教师对课后延时服务的核心认知存在显著性差异($t = 5.87, p < 0.05$),且不同群体内部分化明显。家长群体中,本科及以上学历者认可“全面育人价值”的有38.6%,高中及以下学历者仅12.3%;公务员/事业单位家长关注“习惯培养”(35.5%),务工家长侧重“作业辅导”(62.1%)。整体而言,43.2%的家长将服务核心功能定位于“辅导作业提高成绩”,25.1%认可“促进学生全面发展”,18.7%认为是“解决接送困难”,13.0%表示“不清楚”。教师群体中,教龄16年以上者41.7%将服务定位为“托管看护”,1—5年青年教师38.1%关注“素质培养”;艺体学科教师52.9%认为应“丰富兴趣爱好”,语数学科教师58.1%侧重“作业辅导”。整体来看,35.7%的教师认为服务核心价值是“缓解家长接送困难”,24.3%将其视为“额外行政任务”,19.0%关注“学生全面发展”,21.0%属于“被动参与,无明确认知”。社会机构认知呈功利化倾向:3家第三方机构负责人表示“靠作业辅导吸引家长”,2家社区工作人员坦言“为完成上级任务,缺乏育人意识”。多元主体认知分化导致服务缺乏统一核心目标,难以形成协同合力。

态度层面呈现“家长强需求、教师低认同、社会弱参与”等特征。家长端,80.9%认为“非常必要”或“有必要”,73.8%愿每周参与3次以上,但需求功利化,70.9%希望增加作业辅导课时,68.5%要求配备优秀学科教师,仅23.4%关注艺体活动质量;郊区家长需求更强烈(91.2%认为必要),但对质量要求低,城区家长需求相对理性但注重个性化。教师端,仅31.0%支持并主动参与,33.3%明确反对,35.7%被动接受;反对原因集中在工作负担过重(58.3%反映每日增加2—3小时工作)、补贴偏低(42.9%认为未体现劳动价值)、专业发展受限(28.6%表示占用备课教研时间)。社会端,社区参与率2.5%,高校志愿者1.3%。家长志愿者3.8%。社区因缺乏经费与专业人员难以组织活动;高校因对接不畅、培训缺失、安全责任不明,参与意愿低;家长志愿者因未获信任,仅承

担简单看护，参与感不足。这种态度差异源于主体利益诉求分化，未能形成利益共享的协同共识。

(二)资源配置：供给结构失衡，协同效能不足

1. 人力资源：学校主导，多元主体参与不足。人力资源配置呈“学校单一主导、多元参与不足”格局，区域与学校类型差异显著。整体构成中，校内教师占比 52.5%，第三方机构 36.3%，家长志愿者、社区志愿者、高校志愿者参与率分别仅为 3.8%、2.5%、1.3%。公办校以校内教师为主（68.2%），第三方机构参与 25.8%；民办校更依赖第三方机构（58.3%），校内教师参与 35.7%，家长志愿者参与率 6.2%。城区学校第三方机构参与率（45.2%）高于郊区（22.1%），郊区学校 78.3% 依赖校内教师，艺体、科技类专业师资严重短缺。师资质量与结构问题突出：41.0% 的教师认为“师资力量缺乏”，郊区学校达 68.5%。具体表现为专业结构失衡（语数学科教师占 62.5%，艺体、科技、劳动类教师仅 18.7%）、培训缺失（72.4% 的参与教师未接受专项培训）、第三方机构师资质量参差不齐（38.1% 的家长反映教师流动性大、教学不稳定，45.2% 的学校缺乏资质审核手段）。某郊区小学校长坦言：“想开展足球、绘画等特色课程，但全校仅 1 名美术教师，第三方机构要价过高，只能以作业辅导为主。”

2. 物力资源：校内局限，校外资源利用低效。物力资源配置呈“校内紧张、校外闲置”双重困境，利用效率低下。校内方面，服务场所集中于教室（100%）、操场（95.2%），实验室、计算机室、音乐教室、美术教室利用率分别仅为 42.9%、38.1%、26.2%、21.4%，原因在于管理成本高、安全顾虑、缺乏统筹规划。校外方面，科技馆、博物馆等公共文化资源参与率仅 18.9%，社区活动中心、企业实践基地不足 5%；城区学校与校外资源合作较多（28.6%），郊区学校参与率仅 3.2%。某科技馆负责人表示“有专门青少年科普课程，但与学校对接不畅，学校因安全、交通成本顾虑未达成合作”；某社区主任反映“有场地和志愿者，但学校不认可专业能力，仅让其负责看护，资源未有效利用”。资源分配校际差异明显：城区优质公办校人均服务面积 3.2 平方米，配备多媒体与活动器材；郊区学校仅 1.8 平方米，多为普通教室，缺乏特色设备，进一步加剧服务质量差距。

3. 财力资源：经费来源单一，激励机制薄弱。

财力资源呈现“来源单一、分配不均、激励不足”等问题。经费来源中，财政补贴占 58.3%，家长缴费 36.4%，社会捐赠与企业赞助仅 5.3%。公办校依赖财政补贴（72.5%），家长缴费 200—300 元/生/学期；民办校财政补贴占比 28.6%，主要依赖家长缴费（800—1200 元/生/学期）。郊区学校财政补贴到位率 68.2%，低于城区的 100%。经费使用结构不合理：72.4% 用于人员补贴，18.7% 用于场地租赁与维护，仅 8.9% 用于课程开发、师资培训、设备采购等增值性支出，导致服务内容难以创新。某学校课后服务负责人表示：“经费仅够发教师补贴，无钱开发特色课程或购买器材，只能维持基本托管。”激励机制薄弱制约教师积极性：教师补贴 30—39 元/课时占 35.71%，40 元及以上占 47.62%，16.67% 低于 30 元；郊区学校补贴标准更低，28.6% 存在延迟发放现象，7.14% 的教师不清楚补贴标准，部分学校存在平均主义，难以激发主动性。社会参与经费激励缺失，89.2% 的社区与志愿者缺乏专项补贴，企业捐赠因无税收优惠意愿低迷。

(三)机制运行：制度建设缺位，协同流程不畅

1. 权责界定模糊。权责界定模糊是协同核心瓶颈，呈现“三方权责不清、责任划分失衡”等特征^[6]。家校权责方面，68.5% 的家长需提交申请参与服务，但 14.1% 的家长未与学校签订协议，45.42% 的家长未收到含服务内容、安全责任、收费标准的告知书；58.3% 的家长不清楚学生安全事故责任划分，62.5% 的教师表示学校未明确课后服务期间的权责。某班主任坦言：“学生打闹受伤后，学校让教师自行处理，无明确界定与保障机制，压力很大。”校社权责方面，36.3% 的第三方机构与学校仅为口头约定，2.5% 的社区参与为临时协助，均无明确权责划分；学校过度强调安全责任，对服务内容与质量缺乏明确要求，第三方机构与社区因权责不清不敢大胆开展活动。某第三方机构负责人表示：“想带学生开展户外实践，但学校要求签订免责协议，不敢承担风险，只能在室内开展简单活动。”政府权责定位不清晰：45.2% 的学校不清楚教育、财政、文旅等部门具体职责，出现问题时多头管理、相互推诿；郊区学校反映经费不足时部门间推诿，导致协同缺乏顶层统筹。

2. 内容决策单一。内容决策呈“学校单一主导、多元参与缺失”的格局，导致供需脱节^[7]。

决策主体中, 47.62%的服务内容由学校自上而下统一安排, 28.57%由教师自主决定, 仅38.1%依据学生需求设定, 家长、学生、社会机构参与率分别仅为14.3%、8.1%、4.8%; 民办校家长参与率(21.4%)略高于公办校(10.7%), 但整体偏低。服务内容呈“同质化、功利化”特征: 作业辅导占36.0%, 社团活动26.4%, 阅读12.0%, 劳动实践7.6%, 其他18.0%; 作业辅导集中于语数外, 艺体、科技等素质类活动占比低且形式单一。这与家长需求存在显著差距: 73.8%期望增加社团及兴趣小组活动, 70.9%期望增加阅读辅导, 58.3%期望增加劳动实践活动。学生自主选择权严重缺失: 仅8.1%可自主选择服务内容, 91.9%被动参与学校安排。某初中生表示: “课后服务要么写作业要么上自习, 想参加编程兴趣班但学校没有, 也不让提建议。”这种供需错位导致35.7%的学生不愿参与, 主要原因是内容枯燥、不符合学生兴趣^[8]。

3. 评价机制匮乏。评价反馈机制呈“单一化、形式化”特征, 难以发挥质量提升导向作用。评价主体上, 16.67%的学校无任何评价方式, 64.29%仅通过学校领导检查、成果展示自评, 家长参与评价率23.8%, 学生14.3%, 第三方机构7.1%, 社会评价几乎为零。评价指标重“过程合规”轻“质量效能”: 72.4%的指标集中在学生出勤、安全状况、教师在岗等过程性内容, 仅27.6%涉及服务质量、学生满意度、育人成效等核心指标。某学校评价方式为“检查教师是否在岗、学生是否安静”, 忽视服务适配性与育人目标达成度。反馈整改呈“闭环断裂”特征: 58.3%的学校未建立常态化反馈渠道, 41.7%的学校即使收集到反馈也未制定整改措施或无跟踪评估。某家长反映: “多次建议增加书法课程, 学校仅口头答应, 未落实也未反馈原因。”这种“评价形式化、反馈无效化”导致服务质量难以持续提升。

三、现实困境：基于三维耦合框架的协同失衡分析

结合协同治理理论与生态系统理论^[9-10], 课后延时服务的协同失衡呈现“认知—资源—机制”三维耦合失衡的复杂格局。协同治理理论强调多元主体协同需以“共同目标、资源整合、制度保障”为核心要素; 生态系统理论指出教育生态系统平衡依赖各子系统互动耦合与功能互补。实证数据显

示, 认知耦合失衡导致协同“目标错位”, 资源耦合失衡导致“动力不足”, 机制耦合失衡导致“保障缺失”, 三者相互交织、互为因果, 共同构成生态失衡困境。

(一) 认知耦合失衡：协同共识的碎片化困境

协同治理的首要前提是多元主体形成“价值共鸣、目标一致”的认知共识, 而当前家校社对课后延时服务的认知呈“碎片化”特征, 缺乏“促进学生全面发展”的核心共识, 导致协同育人目标错位。家长认知呈“功利化偏差”: 43.2%将其视为“作业辅导延伸”“校外培训替代品”, 过度关注成绩, 抵触艺体、劳动类服务。某家长直言: “孩子课后服务写作业就好, 搞体育活动浪费时间影响学习。”这种偏差导致家长参与意愿局限于配合作业辅导, 难以主动参与素质教育活动。教师认知呈“负担化认知”: 35.7%将其视为“额外工作负担”或“行政任务”, 源于工作量与回报不匹配的现实困境, 缺乏设计服务内容、整合资源的积极性。某数学教师表示: “正常教学已很累, 课后服务还要看学生写作业, 补贴又少, 没心思搞特色活动。”社会机构认知呈“市场化倾向”: 36.3%将其视为“盈利渠道”, 过度关注家长功利化需求, 忽视育人价值; 社区与高校等公益力量因“认知模糊”参与不足, 89.2%的社区工作人员不清楚自身角色定位, 仅将其视为“额外任务”。认知碎片化的直接后果是家校社“各怀心思”: 学校想“完成政策任务、保障安全”, 家长想“提高成绩、解决接送”, 社会机构想“获取收益”, 协同育人沦为“形式上的合作”。

认知耦合失衡的深层成因在于以下4点^[11]。一是政策宣传“工具化导向”误导认知。“双减”政策解读多强调“解决接送困难”“缓解教育焦虑”等工具性价值, 对“五育并举”“协同育人”等核心育人价值阐释不足。二是主体利益“本位化倾向”导致认知分化。家长追求“低成本、高收益”教育回报, 教师关注“劳动付出与回报平衡”, 社会机构注重“成本与利润匹配”, 政府关注“政策落实率”, 多元主体从自身利益解读服务价值, 难以形成共同认知。三是专业引导“缺失化现状”加剧偏差。仅12.3%的家长参与过相关培训, 72.4%的教师未接受课后服务专项培训, 社会力量缺乏参与指导, 认知偏差难以纠正。四是评价导向“功利化牵引”固化偏差。学校评价仍以“升学率”“考试成绩”为核心, 将课后服务评价与“作业完成率”“学生成绩”挂钩, 进一步固化功利化认知。

(二)资源耦合失衡:协同供给的结构性矛盾

协同治理的核心在于“多元主体的资源互补与优化配置”,而当前资源配置呈现“供需错配、内外循环不畅”的结构性矛盾,资源利用效率低下,难以支撑高质量服务供给^[12]。从供需匹配度来看,学生与家长最需要的“艺体特色课程”“劳动实践”“科普活动”等资源供给不足(占比不足30%),而供给过剩的“作业辅导”(36.0%)并非核心需求^[13];这种错配在郊区学校尤为突出,78.3%的郊区学校仅能提供作业辅导,无法满足学生素质发展需求。从资源空间分布来看,呈现“校内透支、校外闲置”双重困境:校内基础资源(语数学科教师、普通教室)过度使用,特色资源(实验室、专业教室)利用率不足50%;校外优质资源(科技馆、博物馆、企业实践基地)参与率不足20%,社区活动中心、高校场馆几乎闲置。某科技馆馆长表示:“有先进科普设备和专业讲解员,但每周仅1—2所学校组织学生参观,大部分时间资源闲置。”从资源质量结构来看,呈现“基础资源过剩、优质资源短缺”的失衡状态:基础型资源供给充足,但优质特色资源(艺体专业教师、科技设备、劳动实践基地)严重短缺。C市调研显示,68.5%的学校缺乏“专职艺体教师”,82.1%没有“劳动实践基地”,第三方机构虽能提供部分特色资源,但质量参差不齐且价格较高,郊区学校难以承受,导致课后服务难以实现“五育并举”目标。从资源依赖理论视角来看^[14],资源耦合失衡的根源在于“学校过度依赖内部资源、外部资源依赖不足,且内外资源缺乏有效对接机制”。一方面,学校资源依赖结构单一化:受“学校中心主义”观念影响,64.3%的学校未主动对接校外资源,72.5%的教师认为“课后服务应由学校独立完成”,“自给自足”模式导致校内资源透支、校外资源闲置。另一方面,外部资源参与存在“壁垒与障碍”:家长志愿者因信任缺失、渠道不畅难以有效参与;社区与高校因缺乏经费、培训、安全保障参与意愿低迷;第三方机构因准入机制不规范、合作成本高难以提供优质服务。

从资源配置的制度保障来看,缺乏“多元化资源整合机制”:一是缺乏统一资源共享平台,校内校外信息不对称;二是缺乏资源整合激励政策,对参与主体缺乏补贴与表彰,企业捐赠无税收优惠;三是缺乏资源质量监管机制,第三方机构供给质量难以保障,家长与学生选择权有限。

(三)机制耦合失衡:协同治理的制度化短板

协同治理的有效运行离不开“权责清晰、流程顺畅、反馈及时”的制度机制保障,而当前课后延时服务协同治理机制呈“制度化缺位”特征,导致多元主体协同行为缺乏规范引导,难以形成稳定持久的协同合力^[15]。从制度经济学视角来看^[16],制度的核心功能是“降低交易成本、规范主体行为”,而协同机制缺失导致家校社协同交易成本过高,主体行为缺乏约束,协同难以持续。机制耦合失衡主要表现为四大机制缺失:协同决策机制缺失导致“需求与供给错位”,资源整合机制缺失导致“资源循环不畅”,评价反馈机制缺失导致“质量难以提升”,风险防控机制缺失导致“协同动力不足”。四大机制相互关联,任一机制缺失都会导致协同体系失衡。实证数据显示,68.5%的学校未建立家校社协同治理机制,72.4%的家长与教师反映“协同过程无制度可遵循”,89.2%的社会力量表示“因缺乏机制保障不敢深度参与”,协同治理处于“自发零散”状态,难以实现从“碎片化协同”向“系统化协同”转型。

一是协同决策机制缺失:“单一主体主导、多元参与不足”导致供需脱节。深层原因是“决策权力分配不均”:学校掌握绝对决策权,家长、学生、社会机构缺乏制度化参与渠道;仅14.3%的学校建立“家长委员会参与决策”制度,8.1%设立“学生代表议事会”,且多为形式化参与;47.62%的学校决策为“领导拍板”,缺乏“需求调研—方案论证—集体审议”的规范化流程,决策科学性与民主性不足。

二是资源整合机制不畅:缺乏“信息共享、供需对接、激励保障”一体化机制。信息共享方面,无统一资源共享平台,64.3%的学校不知道如何获取校外资源;供需对接方面,缺乏常态化对接会议与合作机制,36.3%的合作为“临时联系”,稳定性不足;激励保障方面,政策空白导致外部资源参与动力不足,89.2%的社区志愿者无交通补贴与安全保障,企业捐赠因缺乏税收优惠参与率不足5%。某第三方机构负责人坦言:“与学校合作无固定协议,课时费结算延迟3个月以上,不敢长期投入优质师资。”这印证了资源依赖理论的核心观点:单一资源依赖易导致供给僵化,多元资源整合需制度性平台与激励政策双重保障。

三是评价反馈机制不全,质量提升缺乏闭环。评价主体上,64.29%的学校仅通过“领导巡查+成

果展示”自评，家长、学生评价权重不足10%；评价指标上，72.4%聚焦“学生出勤、安全无事故”等过程性指标，“育人成效、个性化满足度”等核心指标缺失，仅5.13%的家长认为服务满足孩子个性化需求；反馈整改闭环断裂，58.3%的学校未建立问题“收集—整改—跟踪”机制，某城区家长称：“连续3次反馈作业辅导过于简单，学校仅口头回应，未实质调整。”这与整体性治理理论强调的“绩效导向评价”要求差距显著，难以形成质量提升的内生动力。

四是风险防控机制薄弱：协同行为缺乏底线保障。安全责任方面，14.1%的家长未签订服务协议，45.42%的家长未收到安全责任告知书，某班主任提及“学生课后打闹受伤后，学校与教师相互推诿责任”；师资监管方面，36.3%的第三方机构与学校为口头合作，未建立资质审核与动态评估制度，家长反映“部分校外教师上课敷衍，却无法投诉”；经费监管方面，7.14%的教师不清楚补贴标准，郊区学校存在补贴延迟发放现象。制度缺位导致各主体陷入“怕担责”的谨慎性博弈，第三方机构不敢开展户外实践，学校不敢开放专业场馆，制约协同深度。

四、路径优化：家校社协同育人生态系统的重构路径

针对课后延时服务“认知—资源—机制”三维耦合困境，依托协同治理、生态系统等理论，构建“共识凝聚—资源整合—机制重构—生态优化”四阶共生路径，推动课后延时服务从“碎片化协同”向“生态化共生”转型。

（一）共识凝聚：构建协同育人共同体的认知框架

以共同体理论为支撑^[17]，锚定“学生全面发展”核心目标，破解“家长重分数、教师重负担、社会重收益”的认知壁垒，形成“责任共担、利益共享、价值共鸣”的协同共识。一是政策宣传“价值导向转型”，构建“分层分类+多维载体”宣传体系，从“托管功能”转向“育人价值”阐释。针对学校管理者开展政策解读会，明确“五育并举”考核导向；向家长发放《课后服务育人价值手册》；面向社区及社会机构举办政策宣讲沙龙。线上依托学校公众号开设育人专栏，每周推送课程纪实；线下设育人成效展示区，联合本地融媒体中心制作短视频传播典型案例。二是专业赋能“认知重塑工程”，分

主体精准赋能，实现“教师会设计、家长懂育人”。教师端实施“三阶递进式培训”（基础能力、特色能力、案例研讨），培训后通过课程设计评审的教师纳入“特色课程师资库”^[18]。家长端实施“分类指导计划”，针对不同学历家长开展沙龙、实操课堂；线上设“家长学堂”，组建家长互助群以形成支持氛围。三是实践反馈“共识强化机制”，以“体验+互动”搭建双向反馈渠道。每学期开展2次“课后服务开放日”和1次成果展，邀请家长和社区代表评分并收集反馈；每月召开家校社小型座谈会；设立线上线下意见箱，专人每周汇总反馈，共性问题于1周内给出解决方案。

（二）资源整合：构建多元主体资源耦合模式

基于资源依赖理论（多元互补降风险）与生态系统理论（要素循环）^[19]，打造“校内核心+校外补充”的生态化资源体系，破解“校内不足、校外闲置”矛盾。

一是人力资源耦合，实施“分类管理+供需匹配”，建立多元师资库。校内教师按特长分为基础服务组、特色课程组，配套“课时补贴+职称加分”激励；家长志愿者由家委会分类招募，经岗前培训后发放服务证书，时长纳入家长积分；与本地院校共建实践基地，高校学生团队申报课程可获补贴与学分；社区梳理非遗传承人等资源建“专家库”，学校按需邀请授课并组织评价。二是物力资源耦合，搭建“校内统筹+校外联动”共享体系。校内制定场所开放细则，实行资源预约制，每月盘点器材；校外与公共文化机构、社区、企业共建实践基地，明确各方权责；线上建资源供需平台，线下设信息栏，每季度更新资源清单。三是财力资源耦合，构建“多元筹措+规范管理”经费体系。学校按季度申领政府补贴，优先用于师资与安全保障；成立家校缴费协商小组，制定差异化缴费标准，对困难家庭减免费用；德育处制定捐赠方案，规范企业与个人捐赠管理；引入第三方机构开设特色课程，实行自愿报名、全程监管，如不合格则终止合作。

（三）机制重构：构建全链条协同治理制度体系

整体性治理强调“权责清晰、流程协同、反馈及时”，构建覆盖“决策—执行—评价—反馈”的全链条机制^[20]，破解“权责模糊、流程混乱、整改低效”的治理难题。一是协同决策机制，组建9人决策委员会（学校3人、家长3人、学生1人、社会/

社区各1人),每月召开会议,重大事项需2/3以上成员投票通过;学期末收集需求形成清单,决策后制定《执行方案》由校长督办。二是资源整合机制,搭建简易数字协同平台(需求发布、资源展示等4大模块),线上审核资质、线下对接资源;每月召开资源对接会,建立台账,对长期合作方授予“优秀合作单位”称号。三是评价反馈机制,构建“家长40%+学生30%+教师20%+第三方10%”的评价体系,细化4类核心指标;每月开展过程性评价、每学期开展终结性评价,评分低于60分的机构暂停服务;德育处每周梳理问题形成整改清单,明确时限并开展“回头看”。四是风险防控机制,制定安全管理细则,明确家校社安全责任,每学期开展2次安全演练,全员购买意外险;师资实行“三级审核”,经费专款专用、每月公示,成立监督小组每季度核查;建立应急预案,突发事件在1小时内告知家长、24小时提交处置报告。

(四)生态优化:构建数字赋能的协同育人生态系统

依托数字治理理论^[21],打造“线上协同+线下互动”融合生态,推动治理从“粗放”到“精准”升级。一是开发功能集成的微信小程序平台,涵盖需求申报、课程选择等6大模块,优化各主体操作流程;平台由学校联合本地企业开发,建立数据安全制度,专人30分钟响应技术问题。二是个性化服务设计,采集学生基础信息、兴趣等数据,联合科研机构建立分析模型,按“兴趣+需求+能力”匹配课程;每月推送个性化课程清单,支持每学期最多2次课程调整,为特殊需求学生定制方案。三是跨区域资源共享,教育局牵头成立资源共享联盟,评选“联盟精品课程”,并以直播、录播形式共享;薄弱校按需申请课程,由联盟协调直播时间,为网络条件差的学校提供录播U盘;设立专项经费,每学期评估共享成效并调整供给。

参考文献:

[1]教育部.中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202107/t20210724_546566.html,2021-07.

[2]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜,为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].<http://www.rmzxb.com.cn/c/2022-10-25/3229500.shtml>,2022-10.

[3]肖梦瑾,赵波.教育生态学视域下教学多模态协同机

制及研究路向[J].教学与管理,2025(30):19-24.

[4]杨平,沈月娣.中小学课后服务的政策分析与实践策略[J].教学与管理,2022(30):27-31.

[5]张琼,李太平.小学校内课后服务有序参与的模式及路径[J].教学与管理,2025(17):11-15.

[6][9]罗恒,刘嘉欣.小学课后体育服务家校社一体化治理[J].教学与管理,2025(02):11-14.

[7]段碧花.“双减”政策背景下的中小学课后服务优化研究——基于公共责任视角的分析[J].教育理论与实践,2025(11):14-18.

[8]张小花,马焕灵.高质量课后服务供给的集体行动与协同调适[J].教学与管理,2024(01):11-17.

[10]赵可丽,吴晓红.生态系统理论视角下“双减”落地若干问题研究[J].教学与管理,2022(30):1-5.

[11]韩中美,张歆.人机协同的复合脑启发:群体认知失调情境下学习者生理—心理—行为耦合的新模式[J].电化教育研究,2025(08):30-39.

[12]李宇阳,周洪宇.如何完善学校家庭社会协同育人机制——基于系统耦合理论的分析[J].中国教育学刊,2023(08):59-63.

[13]吴宗艳,袁思婷,唐智松.“双减”政策下农村学校课后服务供给的优化——基于重庆市的调查数据分析[J].教育理论与实践,2024(07):26-32.

[14]于洁.资源依赖理论视角下民办教育的角色研究——以参与“政府购买服务”的民办D校为例[J].教育学术月刊,2017(11):20-27.

[15]于璇,杨广宇,栾晓晶.城乡基本公共教育服务均等化与乡村振兴耦合协调的动态演进及驱动机制[J].教育学报,2024(02):134-149.

[16]夏茂林,张学敏.关于义务教育教师法律身份的经济学思考——基于新制度经济学的分析视角[J].教师教育研究,2013(03):27-30,36.

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

[18]吴开俊,庾紫林,黄炳超.“双减”政策下课后服务的生态变化及多元协同[J].中国教育学刊,2023(03):12-17.

[19]刘丹,薛海平.区隔的“双减”:“双减”对学生家庭课外补习行为影响分析——基于生态系统理论的质性研究[J].现代远距离教育,2023(04):22-33.

[20]祁占勇,王书琴.“双减”政策执行的碎片化困境及整体性治理[J].湖南师范大学教育科学学报,2022(06):13-22,74.

[21]罗生全,张俊生.数字治理赋能新时代教育综合改革:内涵逻辑、模型框架与实践进路[J].电化教育研究,2025(03):13-20.

(责任编辑:孙冰玉)
(下转第80页)

村校共生视域下乡村小规模学校社会功能的失衡与重构

千 羽，邱艳萍
(宝鸡文理学院，陕西 宝鸡 721013)

[摘 要]在教育强国建设与乡村全面振兴持续推进的背景下，乡村小规模学校虽已被纳入县域教育体系并定为必要学校，但其社会功能在运行中被持续削弱。立足村校共生视域，乡村小规模学校社会功能失衡可理解为学校与村庄之间原有共生联系减弱所引发的结构性结果，表现为公共教育服务功能的供给失稳、校村社会联结功能的关系松动、乡土文化传承功能的表达失语以及乡村发展支撑功能的作用承载乏力。从空间脱嵌与教育服务重心上移、组织脱嵌与校村治理接口变迁、文化脱嵌与学校知识结构离土化、主体脱嵌与功能承载网络弱化等方面发掘校村关系与乡村小规模学校社会功能失衡的生成机制。进而以主导性共生单元夯实学校的功能承载基础、以互惠共生关系重塑校村协同的组织机制、以文化共生机制推进地方知识的课程转化、以协同共生网络激活多元主体的支持体系及以共生环境优化牵引功能导向的治理转型等实践路径实现乡村小规模学校社会功能的重构，促使学校重新回到村庄公共生活之中，发挥其教育保障、关系联结、文化承载与发展支撑的综合作用。

[关键词]村校共生；乡村小规模学校；社会功能；共生关系；功能重构

[中图分类号]G627 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0066-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.010

在教育强国建设与乡村全面振兴持续推进的背景下，乡村小规模学校并未退出国家教育治理视野，反而被持续确认为县域基本公共教育服务体系中的必要性学校。2023 年《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》明确提出办好必要的乡村小规模学校^[1]；2026 年中央一号文件在“加强县域基本公共服务供给统筹”部分，将“保留并办好必要的乡村小规模学校和幼儿园”与“推进城乡学校共同体建设”“加强县域教师队伍统筹配置”“推动城乡学校在线共享优质课堂”等任务并列纳入县域基本公共服务统筹框架^[2]。与此同时，乡村

教育网络仍在持续重组，2020—2024 年，全国普通小学由 15.80 万所降至 13.63 万所，而义务教育专任教师总量则由 1 029.49 万人增至 1 073.89 万人^[3-4]；2025 年常住人口城镇化率已达 67.89%^[5]。当前乡村教育并未沿着“学校减少即教育退场”的单线逻辑展开，而是在学校布点压缩、人口流动加速与质量保障并行推进的条件下，日益依赖县域统筹维系末梢公共教育服务。然而，制度层面的持续保留并未同步转化为功能层面的稳定实现。

近五年来，围绕乡村小规模学校的研究不断深

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]陕西省哲学社会科学专项项目宝鸡市教育高质量发展课题“乡村振兴战略下农村小规模学校高质量发展的现实困境、支持体系与实践路径研究”(项目编号: 2025SHZ1572)。

[作者简介]千羽(2001-)，男，四川宜宾人，宝鸡文理学院教育学院硕士生；主要研究方向：教育史、乡村教育。邱艳萍(1979-)，女，湖北枣阳人，宝鸡文理学院教育学院教授、硕士生导师；主要研究方向：教师教育、高等教育。

化,大体沿着从城乡关系、教育公平与乡村振兴出发,强调其在教育兜底、人口留存和乡村社会延续中的制度价值^[6];从县域统筹、资源配置、共同体建设与数字赋能出发,讨论扩优提质的现实路径^[7-8];从教师发展、课程建设与乡土资源转化出发,分析其在师资稳定、课程回应和文化遗产中的现实困境3条路径展开^[9]。这些研究为理解乡村小规模学校的存续逻辑与改进方向提供了重要基础。乡村小规模学校的问题并非单纯的资源不足、师资薄弱或规模偏小,更深层的症结在于学校与村庄之间关系结构的持续松动,使其作为村庄公共生活节点的嵌入位置被不断削弱。这里所说的社会功能,并非学校在完成基础教育任务之外附带承担的外在职责,而是其在村庄人口再生产、文化再生产、社会联结、公共服务与基层协同中的综合性作用^[10];村校共生,也并非对传统乡土社会的浪漫化回望,而是学校与村庄在空间、组织、文化与主体层面形成的相互依赖、相互支撑与共同演化的关系状态^[11]。乡村小规模学校社会功能失衡应被界定为关系脱嵌推动下的结构性过程,其重构也应转向关系修复、功能再生与治理重构相互联动的分析框架。在县域教育治理持续调整、乡村人口结构深刻变动与基本公共教育服务均衡化要求不断提升的背景下,系统研究这一问题,既有助于揭示乡村小规模学校社会功能失衡的制度生成机制,也关系到乡村振兴进程中教育公共性如何获得稳定而有效的现实承载。

一、乡村小规模学校社会功能失衡的现实表征

村校共生并非单指学校与村庄在地理意义上的共同存在,而是指二者在空间嵌入、组织协同、文化传递与主体互动中形成的相互依赖关系。基于这一视角,乡村小规模学校的社会功能也不能仅从教育教学任务出发加以界定,更应理解为学校依托其在地性存在而承担的公共教育服务、社会联结维系、乡土文化承载与乡村发展支撑等功能形态。

(一)公共教育服务功能的供给失稳

乡村小规模学校公共教育服务功能的失衡表现在学校在地教育供给能力的持续脆弱化。对于偏远地区、居住分散地区以及低龄儿童占比较高的村庄而言,这类学校的制度价值不仅在于缩短通学距离、降低入学成本,更在于以日常在场的方式维系教育机会的现实可及性。从共生理论看,学校公共教育服务功能的形成,有赖于学校与村庄之间较为

稳定的空间接近、资源供给、组织协同与日常互动等条件。倘若共生关系松动、共生环境支撑减弱,学校即使仍处于正式制度网络之中,其功能释放也会下降,进而导致供给连续性减弱、服务回应性下降与支持能力走弱。

这一变化与乡村基础教育末梢网络的持续调整密切相关。教育部《2024年全国教育事业统计公报》显示,2024年全国共有普通小学13.63万所、小学教学点5.22万个^[12]。这一数据表明,在当前城乡人口流动、学龄人口变化与县域教育资源统筹持续推进的背景下,乡村基础教育末端供给体系已经呈现出较强的收缩性特征。更值得注意的是,末梢供给载体处于压缩状态之后,乡村小规模学校赖以维系公共教育服务功能的课程实施、师资配置、教学组织和日常支持条件,并未同步获得充分而稳定的补强,由此使部分学校虽仍承担基础教育兜底职责,却在实际运行中日益依赖外部资源输入和上级统筹配置,自身在地化组织教学、持续回应儿童成长需求以及承接村庄日常教育事务的能力则相对减弱。因此,学校形态的实体存续与其服务能力的脆弱化同时显现,导致公共教育服务在保留条件下呈现供给失稳的状态。对于低龄儿童、不适宜寄宿的儿童以及家庭陪伴能力不足的儿童而言,其所受影响主要体现在教育融入日常生活的连续性保障与可靠性的下降。

(二)村校社会联结功能的关系松动

乡村小规模学校的社会功能还体现在其作为村庄公共生活中介节点所承担的联结、协调与沟通作用。长期以来,学校既是儿童成长支持的重要场域,也是家庭、村庄与基层公共事务之间的重要接口。围绕学生出勤、家庭沟通、风险识别、通学安全与公共协商等高频事项,学校在村庄内部形成了持续性的关系联结功能。

随着县域统筹、标准化治理和制度化协同育人持续推进,乡村小规模学校的运行重心日益转向县域教育治理。学校越来越深地被纳入统一管理、共同体协作与考核评价体系等制度框架中,其组织运行更多面向县域管理、部门协同和平台机制,而原先依托熟人社会、日常共处和共同事务等所形成的校村联系则有所收缩。制度支持增强与日常联结减弱并存构成了当下校村关系变化的一个重要特征。学校在村庄公共生活中的中介性位置逐渐松动,学校仍存在于村庄空间之中,也仍承担教育职责,但其作为关系组织节点和公共沟通节点的作用有所减

弱。校村之间的联系一旦更多依赖外部制度接口而较少依赖日常互动,学校的社会联结功能便会趋于弱化。

(三) 乡土文化传承功能的表达失语

乡村小规模学校的乡土文化传承功能主要体现为将地方知识、生活经验、伦理秩序与实践智慧等转化为课程内容、教学表达和儿童文化认同建构的教育过程。然而,乡土文化虽仍广泛存在于乡村社会及学校周边环境之中,却未能稳定进入学校教育的核心结构^[13]。现实中,本地资源和地方经验在学校内部更多以节庆活动、校园布置和校本展示等方式被有限调用,较少沉淀为持续性的课程单元、课堂叙事和育人机制。其结果是,乡土文化在学校中的存在状态往往呈现为可见但浅表、丰富却零散、在场却难以内化的趋势,乡村儿童借由学校理解家乡、认识乡土并形成文化认同的教育路径也随之收缩。乡土文化要转化为教育表达,学校就需要持续嵌入乡村社会的行动逻辑、交往逻辑与意义结构,使地方经验能够进入知识建构、价值涵养与认同生成过程。现实中,学校知识组织更多受统一课程标准与外部评价要求牵引,地方礼俗、生产经验、乡贤记忆等较难获得稳定的教育合法性;同时,乡村小规模学校在师资配置、课程开发和教学支持等方面又相对有限,教师将地方文化转化为正式课程内容和课堂任务的能力与空间均受到约束,致使乡土文化更多停留于展示层和符号层,难以进一步进入课程层、教学层与认同层,乡土文化传承功能遂呈现出明显的表达失语。

(四) 乡村发展支撑功能的作用承载乏力

作为乡村社会再生产的重要制度环节,乡村小规模学校不仅承担适龄儿童教育的基本任务,还在儿童未来预期形成、家庭教育期待维系、人力资本积累和村庄公共发展信心维持中发挥基础作用。学校在村庄中的意义关乎乡村社会对未来的基本判断,这一支撑功能正在呈现明显的承载乏力。现实中,这一维度的支撑作用正在趋于弱化。已有研究表明,乡村小规模学校教师来源多元,队伍结构不均衡,人员流动性较强,临聘教师、特岗教师、交流轮岗教师与支教教师并存的情况较为普遍^[14],教师来源多元、流动性较强、岗位认知短期化等现象,使学校难以沉淀长期性的关系资源、组织记忆与发展积累^[15]。教师主体一旦缺乏持续驻留与深度参与,学校便很难成为稳定支撑儿童成长、维系家庭教育信心并参与乡村未来建构的组织支点。综

上,乡村小规模学校当前所呈现的公共教育服务供给失稳、村校联结松动、乡土文化表达失语和支撑乏力等问题,并非彼此分离的孤立现象,而是同一关系结构松动在不同层面的集中表现。也正是在这一意义上,乡村小规模学校面临的关键问题已不再停留于形式上的存续与否,而是进一步转向其社会功能何以在制度保留背景下持续弱化。对这一问题的解释,需要进入村校关系脱嵌的生成逻辑之中加以展开。

二、村校共生视域下乡村小规模学校社会功能失衡的生成机制

乡村小规模学校社会功能的弱化,并非若干办学短板的简单叠加,也不能仅归因于学校规模偏小或资源条件有限。学校作为重要的共生单元,在村庄中的组织位置趋于边缘,校村之间的日常互动密度下降,地方经验进入学校教育的通道收窄,多元主体围绕学校形成的支持网络也趋于松散。由此,乡村小规模学校的社会功能开始由稳定释放转入脆弱维持,其失衡状态遂逐步形成并累积。

(一) 空间脱嵌与教育服务重心上移

基于共生理论,空间并不是学校存在的外部背景,而是村校共生得以生成的基础条件。乡村小规模学校之所以能够成为村庄公共教育生活的重要节点,首先就在于其与村庄儿童、家庭和日常生活保持着高频、低门槛、连续性的空间联系。这种空间联系使教育机会能够以较低成本嵌入儿童生活中,也使学校得以在及时响应、成长观察和日常照护中发挥基础作用。但在现实运行中,乡村教育空间组织方式已经发生深刻变化。伴随城镇化推进、学龄人口波动和县域教育资源重组,基础教育供给越来越多地通过县域统筹、集中配置、共同体协作和数字平台支持来完成。乡村小规模学校依然存在于乡土空间中,不再像以往那样主要依靠自身在地组织能力来完成教育服务供给。课程开设、师资支持、教学协同与资源补充等越来越依赖学校外部的供给链条,教育服务的重心逐步从学校所在村庄转向县域层面的统筹配置^[16]。学校虽然仍承担低龄儿童就近入学和教育兜底功能,但其功能实现的稳定性越来越取决于外部支持系统是否及时、持续和适配。一旦外部供给在频率、内容或覆盖范围上出现波动,乡村小规模学校便容易从“能够稳定供给”的状态滑向“勉强维持运转”的状态。对偏远地区、居住分散地区和交通条件复杂地区而言,这种变化

尤为明显。教育服务空间重心上移之后,学校与村庄之间原有的高密度空间联系被削弱,学校的在地服务生成能力随之下降,公共教育服务功能也因此表现出明显的不稳定性。

(二)组织脱嵌与校村治理接口变迁

共生关系不仅体现于空间共在,也体现于组织层面的持续联动。乡村小规模学校之所以能够长期嵌入村庄公共生活,关键在于其与家庭、村庄及基层治理主体之间曾经存在围绕学生出勤、生活照护、风险识别、家庭沟通与事务协商展开的高频联动机制,学校因此得以在教育场域之外承担关系联结与事务协调功能。相关研究表明,当前乡村小规模学校的深层困境之一,正在于学校与社区互动机制尚未真正建立,稳定的制度安排、协同行动机制和支持条件仍然不足。随着管理重心持续上移,学校与上级治理体系之间的联通有所增强,但校村之间原有的事务接口并未同步完成再组织,学校在行政体系中的位置趋于强化,在村庄公共生活中的组织中介功能却相对减弱,校村共生关系由此出现组织层面的松动^[17]。这种接口变迁还与乡村社会组织基础的变化密切相关。熟人社会变迁研究指出,人口流动、利益分散与互惠信任弱化正在改变村庄内部的协作结构,依赖日常交往维系的低成本回应机制因而越来越难以持续^[18]。放在乡村小规模学校场域中看,校村治理接口的变迁并不只是联系频率下降,更意味着问题识别、信息反馈、事务协调与责任分担链条的连续性减弱。其结果是,学校发现儿童与家庭风险后未必能够迅速进入村庄协同网络,村庄感知到相关问题也未必能够稳定反馈至学校,学校作为村庄公共关系节点和事务协调节点的功能由此持续弱化。

(三)文化脱嵌与学校知识结构离土化

文化是维系村校共生关系的重要纽带。乡村小规模学校之所以能够承担文化传承功能,在于其能够将村庄中的生活经验、地方知识、公共记忆和伦理秩序转化为儿童可以理解、体验并内化的教育内容。只有当学校知识结构与乡村生活世界之间保持稳定联系,地方文化才有可能由生活事实转化为教育资源,并进一步形成对儿童认知方式与文化认同的持续影响。现实中,尽管现行课程方案为地方教育资源进入学校课程保留了一定制度空间,乡村小规模学校仍普遍缺乏将地方经验稳定转化为课程内容的组织条件、教师能力与评价支撑。受此影响,乡土文化虽未退出村庄生活,却往往只能以节庆活

动、校园展示、短时项目或外围资源的形式被有限调用,难以沉淀为系统、持续且稳定的育人机制^[19]。由此,学校与乡村文化环境之间的共生链条逐步减弱,学校在知识传递上越来越趋向普遍化和标准化,在地方经验的教育转化上则明显趋弱。儿童固然能够在学校获得规范化知识训练,却未必能够借此形成对家乡社会、地方生产、村庄历史与生活伦理的深层理解。随着学校知识结构持续偏离乡村生活经验,其文化承载功能也更容易滑向表层化、活动化与装饰化。

(四)主体脱嵌与功能承载网络弱化

乡村小规模学校社会功能的形成,有赖于教师、家庭、村庄干部、驻村力量、乡贤等主体围绕学校建立持续、稳定且分工明确的支持关系。基于共生理论,共生单元只有在长期互动中形成稳固联结,共生能量才能转化为教育支持、社会联结与公共服务功能。当前,这一关系网络正在松动。李涛、邬志辉关于乡村小规模学校教师的调查发现,这类教师具有较强的本土化和附近性特征,六成教师能够在半小时内到校任教,同时又存在“事实流动率高于观念流动率”的现象,说明教师留任意愿与实际稳定性之间仍有张力。换言之,县域统筹和跨校调配提升了教师资源周转效率,却未必能够同步增强单所学校的组织记忆、关系沉淀和地方理解^[20]。与此同时,人口外流、家庭监护弱化和村庄熟人结构变动,使学校外部支持基础趋于松散。家庭教育配合受制于劳动力流动与代际照护结构,村庄内部原有的互助看护、公共协商和关系协调机制也难以持续运转;乡贤、驻村干部和社会组织等力量虽不断进入学校场域,却多以项目化、阶段性方式发挥作用,缺乏稳定分工与制度化协同。其结果是,学校周围虽仍存在多元支持力量,却难以形成长时段、低成本、可持续的合作关系,学校、家庭与村庄之间的互动也多停留于临时响应和分散配合层面,进而削弱了乡村小规模学校在儿童成长支持、村庄公共联结和基层协同治理中的功能承载能力。

三、村校共生导向下乡村小规模学校社会功能重构的实践路径

乡村小规模学校社会功能的恢复,需要回到村校共生关系本身来寻找出路。重构路径不能停留于局部补给和单项修补,而应围绕共生关系的重建展开系统安排,推动学校重新进入村庄儿童成长、家

庭支持、文化传递与公共生活的连续过程，使学校由被动维持的教育末梢逐步转回具有持续生成能力的村庄公共节点。

(一)以主导性共生单元夯实学校的功能承载基础

对乡村小规模学校而言，学校本身就是村校共生结构中的主导性共生单元，因此，推动乡村小规模学校社会功能重构，需要从夯实学校这一主导性共生单元的承载基础入手，使其在制度定位、供给方式与功能布局上形成更具稳定性的支撑结构。

1. 建立更具识别力的必要性学校分类机制。乡村小规模学校功能重构的前提，在于将学校保留的制度依据与其实际承担的公共职责重新对应起来。只有在类型识别的基础上明晰功能层级，学校的存续价值才能由空间意义上的保留进一步落实为功能意义上的承载。当前，乡村小规模学校的保留依据、功能边界和支持重点，仍需与其所处空间条件、人口结构和教育需求建立更为紧密的对应关系。为此，有必要围绕通学安全、服务半径、低龄学生比例、寄宿替代成本、留守儿童规模等关键变量，形成基础性的学校识别框架，并据此区分就近入学保障型、边远地区兜底型、成长支持强化型等不同类型。通过类型识别与功能分层相结合的方式，学校存在的制度依据才能与其应承担的核心功能实现有效衔接，学校保留也才能进一步转化为功能激活。

2. 形成本地基本保障与外部协同增能相结合的供给格局。乡村小规模学校功能能否保持稳定，关键取决于在地供给能力与外部支持体系能否形成合理衔接。推动本地基本保障与外部协同增能相互耦合，有助于在维系学校主体性的同时提升教育服务的完整性与持续性。从学校所承担的核心职责看，低龄儿童日常到校、基础学习支持、成长观察、生活照护、家校沟通和安全保障等内容，应尽可能稳定地保留在学校所在村庄或其邻近区域，以维持学校与儿童生活世界之间的连续联系。在此基础上，专业性更强、师资要求更高的课程与支持，则可依托县域学校共同体、巡回授课、同步课堂和联合教研等方式实现协同供给。如此，学校既能够保持其作为在地主体的基础功能，又能够借助外部资源弥补供给短板，从而形成“本地稳定支撑”与“外部协同增能”相互配合的供给结构。

3. 根据乡村类型差异明确学校的功能定位。乡村小规模学校的功能建构并不存在脱离具体情境的

统一模式。只有结合不同乡村的人口结构、空间条件与教育需求，确定学校的功能重心，主导性共生单元的承载能力才能获得现实基础。城郊融合区乡村小规模学校可更多承担流动儿童与留守儿童的教育整合、家庭支持和共同生活秩序维系等功能；平原集聚区则可更加重视课程完整性、教师支持稳定性与学校日常活力保持；深山区、边境地区及交通风险较高地区，应优先保障低龄儿童在地教育、安全通学和综合生活支持。通过将学校功能定位与乡村类型特征相结合，学校才能在差异化情境中形成更清晰的职责边界与发展重心，也更容易积累持续运行所必需的组织能力与社会支持。

(二)以互惠共生关系重塑校村协同的组织机制

乡村小规模学校与村庄之间的关系之所以重要，在于学校始终处于由家庭、村庄、基层治理主体与社会支持力量共同构成的关系网络之中。对乡村小规模学校而言，社会功能的恢复，有赖于更为稳定的校村互惠关系的形成，使学校能够持续进入村庄公共生活，村庄也能够持续参与学校教育支持。

1. 完善分层协作链条。逐步形成以学校为日常识别接口、乡镇为统筹支持层、村庄为协同落实场域的分层协作链条。学校最接近儿童的日常学习与生活状态，更适合承担问题发现、成长观察、风险预警与家校沟通等职责；乡镇更适合承担跨部门协调、资源统筹与应急支持功能；村庄则更适合在家庭联系、生活照护、出行安全和公共事务协同中发挥在地作用。通过分层协作，学校与村庄之间能够围绕高频事项重新形成较为稳定的互动界面，共生关系也更容易在具体事务处理中得到强化。

2. 建立轻量化、连续性的联动机制。乡村小规模学校社会功能的恢复，关键在于校村之间能否围绕缺课预警、家庭沟通、困境儿童识别、通学安全和课后照护等事项形成低成本、常态化的协作方式。较为可行的做法，是以事项清单和责任清单为基础，将协同过程直接嵌入日常事务处理，使学校在发现问题后能够及时连接村庄支持力量，村庄在感知风险后也能迅速反馈给学校。如此一来，共生关系便能够在反复发生的具体事务中逐步沉淀为相对稳定的互动秩序。

3. 推动校村协同由临时性配合转向责任性联结。乡村小规模学校能否稳定发挥社会功能，不仅取决于具体协同事项是否存在，也取决于学校与村庄之间是否形成较为明确的责任边界与持续性的合

作预期。为此，有必要围绕儿童成长支持、家庭教育沟通与公共事务协同，逐步明确学校、监护人、村庄干部及相关基层力量的职责分工，使各类主体在共同参与中形成相对稳定的支持关系。只有当这种责任联结能够持续发生，校村互惠关系才可能由短时互动转向常态协同。

（三）以文化共生机制推进地方知识的课程转化

乡村小规模学校文化功能的恢复，关键在于重建学校知识结构与乡村生活经验之间的稳定联系，使地方知识能够由生活事实转入课程内容、教育活动和成长体验，进一步增强学校的文化承载能力。

1. 推动地方知识由展示性资源向课程性资源转化。乡土文化资源若长期停留于节庆活动、校园布置和短时展示层面，其教育影响便难以稳定积累。较为可行的路径，是围绕村庄历史、地方生态、劳动经验、生活技艺、公共伦理、口述记忆等内容，优先开发若干与语文、科学、劳动、综合实践、道德与法治等课程高度契合的教学主题，使地方经验逐步进入日常教学过程，先形成若干可持续实施的课程单元，再逐步扩展其影响范围。

2. 推进地方知识的组织化开发。乡村小规模学校教师通常承担较重教学任务，单靠个体力量完成地方知识搜集、课程设计、活动开发与资源整合，实践上往往难以持续。较为稳妥的做法，是借助县域学校共同体、中心校教研网络和区域课程资源开发机制，由骨干教师、乡村教师和地方主体共同参与地方知识的整理、提炼与转化。通过组织化开发，地方知识进入学校教育的通道会更加稳定，教师负担也会更加可控。

3. 推动地方知识逐步进入过程性评价视野。地方知识长期停留在学校边缘位置，一个重要原因在于其常常处于能够进入活动却难以进入评价的状态。更可行的方向，是在综合素质评价、劳动教育评价、项目学习评价等现有框架中，适度增加与地方观察、社区服务、口述史整理、劳动实践、公共表达等相关的内容。评价一旦适度介入，地方经验在学校中的地位就更容易由临时性进入转向稳定性存在。

（四）以协同共生网络激活多元主体的支持体系

乡村小规模学校的主体重构，关键在于围绕儿童成长、学校运转与校村协同事务，重建一套低成本、可持续、可分工的支持网络。多元主体围绕儿童成长支持、学校运行保障与校村协同事务形成持续性责任共担与关系互赖，使支持关系能够在反复

发生的共同事务中逐步转化为稳定网络。

1. 推动教师支持由岗位供给转向关系驻留。推动教师支持由岗位供给转向关系驻留，以修复主体脱嵌条件下教师支持关系流动化、组织记忆难以沉淀的问题。当前乡村小规模学校面临的突出症结，并不只是教师数量不足，更在于教师结构呈现高流动、低稳定、弱嵌入特征，致使学校难以积累稳定的教育关系与组织记忆。考虑到乡村小规模学校难以实现全学科教师长期在地驻留，更可行的方向，是围绕校长或负责人、低龄段核心教师以及承担家校沟通和综合支持职责的教师，形成相对稳定的小核心团队，其余课程再通过巡回授课、同步课堂和跨校教研加以补充。小核心团队之所以具有制度价值，在于这些岗位更容易形成对儿童成长、家庭处境和村庄情境的连续性理解，也更容易在持续交往中沉淀学校所必需的关系基础。只有教师支持由数量补缺推进到关系积累，学校对儿童成长的支持才可能由离散输入转入连续生成。

2. 围绕高频成长事务建构最低限度稳定协作的支持共同体。围绕高频成长事务建构最低限度稳定协作的支持共同体，以修复支持关系过于零散、协作场景难以持续的问题。支持网络的重建，重心并不在于不断扩张参与主体，而在于围绕日常监测、生活支持与风险干预3类高频事项形成常态化协作。缺课预警、家庭沟通、成长观察属于日常监测事项，通学安全、儿童照护、课后陪伴属于生活支持事项，监护薄弱识别、突发困难发现和行为风险反馈则属于风险干预事项。这类事务最能直接呈现儿童成长中的真实支持需求，也最容易促成学校与村庄之间持续发生互动。较为可行的做法，是由学校牵头组织问题识别和日常反馈，联动监护人、村干部、驻村力量、乡贤、返乡青年及社会组织，在若干关键事项上形成周期安排与责任清单。学校牵头所承担的是识别、联结、反馈与教育支持职责，并不替代监护责任、基层治理责任与专业干预责任。只有当高频事项不断触发稳定协作，支持共同体才可能摆脱临时动员和项目驱动，逐步沉淀为学校周围最基本的支持结构。

3. 明晰多元主体的责任边界。明确不同主体的功能分工与进入机制，以推动多元支持由松散参与转入责任清晰、边界明确的协同格局。主体共生的形成，有赖于各类主体在相对清晰的职责边界内提供互补性支持。教师主要承担学习支持、成长观察、家校反馈与课程组织职责，家长或监护人承担

日常陪伴、家庭教育配合与生活信息反馈职责，村干部和驻村力量承担困难学生识别、资源链接、通学安全与公共事务协同职责，乡贤、返乡青年和志愿者则可结合学校与村庄实际参与阅读陪伴、地方知识讲述、社团活动与职业启蒙。与此同时，不同主体的进入应以具体事项触发为前提。学校在发现缺课、监护薄弱、通学风险或成长异常时启动反馈，村庄和乡镇根据问题性质进入协同，涉及较强专业性的事项再转入相关部门接续。分工越清晰，支持关系越容易持续；边界越明确，越有利于形成协同而非替代、分责而非卸责的支持格局。只有当多元主体能够围绕具体事务在适当时点稳定进入，学校才可能真正成为儿童成长支持网络的核心节点。

(五)以共生环境优化牵引功能导向的治理转型

对乡村小规模学校而言，共生环境主要体现为政策导向、资源配置方式、评价规则和城乡学校共同体运行逻辑等制度条件。其作用并非停留在外部背景层面，而是通过评价标准、资源分配和共同体运行方式，持续塑造学校何种功能能够被看见、何种工作能够被支持、何种责任能够被认可。

1. 增加功能性识别指标。在现有评价框架内逐步增加功能性识别指标，提升乡村小规模学校复合功能的制度可见度。当前县域教育评价、学校年度考核和共同体运行评估，更容易识别办学规模、课程开设、师资结构和标准化办学成效，而对教育可及性、低龄儿童支持、末梢服务连续性、教师关系稳定性、校村协同和地方课程实施等功能关注相对不足。乡村小规模学校的独特价值，需要在评价中转化为可识别、可比较、可跟踪的功能性指标，使学校承担的照护性、支持性、联结性与文化性工作由隐性付出进入正式识别。只有学校的复合功能能够被制度看见，其作为共生单元的地位才可能获得更稳定的治理承认。

2. 建设功能改善导向的城乡学校共同体。推动城乡学校共同体建设由资源输入导向逐步转向功能改善导向，增强外部支持与学校实际功能修复之间的对应关系。当前共同体建设在不少情况下更偏向于教师流动、课程共享、平台支援和教研输送等输入层面的安排，至于这些输入是否真正转化为乡村小规模学校课程更完整、教师支持更稳定、成长观察更及时、校村关系更顺畅，往往缺乏充分检验。对乡村小规模学校而言，共同体建设的成效，关键

在于外部支持能否切实改善学校的功能状态，而不只是形成资源进入的表面景观。共同体运行若能围绕课程实施质量、儿童成长支持及时性、家校沟通连续性和校村协同顺畅度等结果性改进展开，外部协同才更可能由一般性资源输入转化为学校复合功能的实质增能。

3. 嵌入功能补偿因素的资源配置。在资源配置中逐步引入功能补偿因素，使承担特殊公共职责的学校获得与其功能负担相匹配的制度支持。对偏远地区、分散居住地区、低龄学生比例较高地区和留守儿童较为集中的乡村小规模学校而言，其价值往往首先体现为教育可及、安全保障、成长支持和基本公共服务维系。在此情形下，资源配置逻辑宜适度超出一般规模和效率考量，将交通风险、寄宿替代成本、低龄学生比例、家庭支持能力和综合支持需求等因素逐步纳入经费安排、教师配置和共同体支持强度之中。如此，学校承担的公共功能才能获得更具针对性的补偿性支持，村庄儿童和家庭也才能在现实生活中持续感受到学校所发挥的教育保障作用。

参考文献：

[1] 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202306/content_6886110.htm, 2023-06.

[2] 中共中央, 国务院. 关于锚定农业农村现代化扎实推进乡村全面振兴的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/yao-wen/liebiao/202602/content_7056929.htm, 2026-02.

[3] 教育部. 2020年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202108/t20210827_555004.html, 2021-08.

[4][12] 教育部. 2024年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html, 2025-06.

[5] 国家统计局. 中华人民共和国2025年国民经济和社会发展统计公报[EB/OL]. https://www.stats.gov.cn/sj/zxf-bhjd/202602/t20260228_1962662.html, 2026-02.

[6] 于莎, 刘奉越. 城乡关系视域下乡村教育的演进图景与发展展望[J]. 教育发展研究, 2021(24): 24-31.

[7] 赵丹, 范先佐, 郭清扬. 乡村小规模学校教育质量提升——基于集群发展视角[J]. 教育研究, 2019(03): 90-98.

[8] 赵丹, 范先佐, 郭清扬. 如何优化乡村小规模学校布局[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2024(01): 63-72.

[9][14] 雷万鹏, 张子涵. 定力与坚守: 乡村小规模学校教师留任意愿研究[J]. 中国教育学刊, 2024(04): 76-82.

[10] 李涛. 中国农村教育的概念实质及未来特征[J].

探索与争鸣,2021(04):31-34.

[11]姚荣.从“嵌入”到“悬浮”:国家与社会视角下我国乡村教育变迁研究[J].清华大学教育研究,2014(04):27-39.

[13]黄贤忠.乡村教育文化空间的认知缺席与建构策略[J].民族教育研究,2022(05):65-72.

[15]石君齐,佛朝晖,冯文字.嵌入基层“缝隙治理”的学校——西部乡村校长视角下教师减负困境形成机制分析[J].全球教育展望,2026(02):70-85.

[16]尹浩宇,赵丹.组织变革视角下乡村小规模学校高质量发展发展的困境与突破[J].教育研究,2024(02):31-42.

[17]赵丹,陈遇春,赵阔.优质均衡视角下乡村小规模学校教育质量困境与对策[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2019(02):157-167.

[18]湛礼珠.人际信任的自我削弱与熟人社会变迁[J].华南农业大学学报(社会科学版),2022(01):118-129.

[19]薛晓阳.乡村学校“在乡性”的危机与应对——以“乡村文化教育”作为一种应对战略[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2022(01):84-95.

[20]李涛,邬志辉.乡村振兴背景下中国乡村小规模学校教师调查报告[J].复旦教育论坛,2022(04):5-16.

(责任编辑:孙冰玉)

The Imbalance and Reconstruction of the Social Function of Rural Small-Scale Schools from the Perspective of Village-School Symbiosis

GAN Yu, QIU Yanping
(Baoji University of Arts and Sciences, Baoji, Shaanxi 721013, China)

Abstract: In the context of the era of the construction of a strong education country and the continuous promotion of rural comprehensive revitalization, although rural small-scale schools have been included in the county education system and designated as necessary schools, their social functions have not been strengthened with the retention of the system, but continue to weaken in operation. Based on the perspective of village-school symbiosis, the imbalance of social function of rural small-scale schools can be understood as the structural result caused by the weakening of the original symbiotic relationship between schools and villages, which is manifested in the instability of the supply of public education service function, the loosening of the relationship between the social connection function of schools and villages, the aphasia of the expression of the inheritance function of local culture and the weak bearing of the supporting function of rural development. This paper explores the formation mechanism of the imbalance between school-village relationship and the social function of rural small-scale schools from the aspects of spatial disembedding and the upward shift of the focus of educational services, organizational disembedding and the change of the interface between school-village governance, cultural disembedding and the delocalization of school knowledge structure, the main body disembedding and the weakening of functional bearing network. In order to realize the reconstruction of the social function of rural small-scale schools, it is necessary to consolidate the functional bearing foundation of the school with the dominant symbiotic unit, reshape the organizational mechanism of school-village coordination with the mutually beneficial symbiotic relationship, promote the curriculum transformation of local knowledge with the cultural symbiotic mechanism, activate the support system of multiple subjects with the collaborative symbiotic network, and optimize the symbiotic environment to guide the governance transformation oriented by the symbiotic environment, so as to promote the school to return to the public life of the village and restore its comprehensive role of education guarantee, relationship connection, cultural bearing and development support.

Key words: village-school symbiosis; rural small-scale schools; social functions; symbiotic relationship; functional reconstruction

网络圈层化视域下大学生“轻社交”的 样态、困境与引导路径

王汉卿¹, 闫珮², 饶静怡¹, 张珂珂¹

(1 东南大学, 江苏 南京 211189; 2 陕西师范大学, 陕西 西安 710119)

[摘要]数字技术迭代发展催生网络圈层社交, 重塑当代大学生人际交往形态, 轻社交逐步成为青年群体主流交往模式。现有相关研究大多停留在现象表层描述, 既忽视圈层场域对轻社交形态的形塑逻辑, 也尚未搭建系统化的思政引导体系。本文以马克思主义人的全面发展理论、戈夫曼拟剧理论为分析基础, 剖析大学生轻社交存在“聚而不群”“轻而不松”“孤而不独”“简而不浅”四重典型样态; 而轻社交与生俱来的浅层化、圈层化、工具化特质, 也为高校思政引领衍生多重现实育人困境。据此, 研究构建“入圈、破圈、出圈”圈层递进式引导路径: 依托圈层精准画像研判交往特征、破除圈层固化交往壁垒、引导青年价值理性回归, 以此规范并调适大学生轻社交模式, 助推青年实现良性社会化成长, 同时为高校思政教育创新、青年网络社交生态治理提供学理依据与实践路径。

[关键词]网络圈层化; 大学生; 轻社交; 青年社交生态治理

[中图分类号]C913.5 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0074-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.011

一、引言

随着数字技术持续融入大众日常生活, 青年群体的社交模式与交往场景发生了明显改变。以大学生群体的社交行为为例, 小红书平台中普遍出现“蹲一个xx搭子”的交友诉求, 以及朋友圈里频繁出现的“i人”、“社恐”等人格标签表达, 能够直观反映出当代大学生社交状态的新变化。上述两类网络社交行为, 体现了当代大学生线下社交与线上表达的行为差异, 也展现出大学生群体社交方式的转变特征, 而网络圈层化发展, 是造成这一社交变化的主要原因。网络圈

层化作为数字时代青年社交生态的显著特征, 核心概念是指青年群体基于共同兴趣、价值观念或文化偏好, 在互联网平台上形成相对封闭、内聚性强的社交圈层。置身数字空间, 个体总是自觉或不自觉地进入到符合自身兴趣爱好、情感需求的小众圈层, 并将自己与圈层以外的人区隔开来, 从而在自我身份定位中找到自己的存在感和归属感^[1]。在此背景下, “轻社交”这一新型社交形态在大学生群体中迅速兴起。“轻社交”是指数字化技术和社交媒体平台共同开拓的, 以即时信息流互动为核心的人与人之间偶发的非深入的在线社交形式^[2]。“轻社交”作为一种新型社交形态

[收稿日期]2026-04-26

[基金项目]2025年度教育部人文社会科学研究专项任务项目(高校辅导员研究)“网络圈层化视域下大学生轻社交样态及引导策略研究”(项目号25JDSZ3136); 东南大学2025年大学生创新训练计划项目“大学生‘轻社交’现象的心理机制与有效应对研究”(项目号202615001)。

[作者简介]王汉卿(1991-), 男, 山东临沂人, 东南大学马克思主义学院讲师, 东南大学信息科学与工程学院专职辅导员; 主要研究方向: 数智技术与青少年发展、思想政治教育。闫珮(2002-), 女, 陕西宝鸡人, 陕西师范大学马克思主义学院硕士生; 主要研究方向: 思想政治教育。饶静怡(2006-), 女, 江苏南京人, 东南大学人文学院本科生; 主要研究方向: 汉语言文学。张珂珂(2006-), 女, 河南周口人, 东南大学人文学院本科生; 主要研究方向: 政治学与行政学。

迅速崛起,以“低投入、弱绑定、高灵活”的特征契合了大学生对社交效率与心理舒适度的双重需求。尽管既有研究已勾勒出这一“新常态”的特征,但大多仅停留于现象描述,忽视了“圈层”作为核心场域对社交样态的作用。有鉴于此,本研究立足网络圈层化视域,穿透“聚而不群、孤而不独”的表象,阐释轻社交的样态及困境。突破单一视角局限,构建“入圈—破圈—出圈”的递进式治理路径,以期为高校思政教育优化、青年网络社交生态建设,提供理论参考与实践思路。

二、网络圈层化视域下大学生“轻社交”的样态表征

任何时代的社交行为均受客观环境与技术条件的深层制约。在数字技术普及、网络平台迭代与社交媒体深度影响生活的时代背景下,大学生的社交需求与交往形态发生了结构性变迁,轻社交正是这一变迁的核心产物。“轻社交”的概念界定虽已成为现有研究对数字时代新型社交形式的共识,但既有研究多聚焦于轻社交的形式特征,却未充分结合网络圈层化的场域特征分析其样态本质。作为数字时代社交转型的核心群体,青年群体在拒斥“功绩社会”的同时又被功利主义所渗透,渴望“自我隐退”的同时又在积极寻找情感代偿,依赖“赛博生活”的同时又试图逃离数字泛化^[3]。究其原因,在于现代社会的发展让青年群体既追求社交的个性化与低压力,又无法摆脱对情感归属与群体联结的本质需求,而轻社交的兴起与发展,恰好契合了青年群体在这一社会背景下的复杂社交心理与多元交往需求,也正因如此,在网络圈层化的视域下,大学生轻社交呈现出兼具时代特征与群体特质的多重样态表征。

(一)聚而不群:圈层边界下的弱连接社交形态

网络圈层往往依托相近的价值观念、行为模式与兴趣偏好得以维系,圈层内部成员往来密切、联结紧密,而跨圈层的交流则相对匮乏。这种状况无形中缩小了大学生的社交半径,也削弱了他们向外探索的意愿。在此情形下,大学生的社交展现出明显的“聚而不群”特质——众人虽在各类趣缘圈层中汇集,彼此陪伴,却有意回避密切的群体交往。“搭子社交”将人际关系进行简化和提纯,在社交过程中充分尊重双方隐私,不涉及感情的牵绊,彼此之间强调边界感与分寸感。这种非黏稠化的社交让搭子们各取所需、来去自如,在需要时陪伴,在不需要时沉默,搭子双方都可以保持独立的自我^[4]。以“搭子社交”为例,饭搭子只负责一起吃饭,考研搭子只共享学习资料,游戏搭子只组队开黑。彼此之间界限清晰,互不越界。这种

社交模式,反映了大学生独特的社交矛盾:既渴望融入圈层以消除个体孤独感、获得群体归属感,又秉持低精力社交原则守护个人隐私与独处边界,最终呈现出远离群体孤独与保存隐私空间并存的双重特征,而这一矛盾也印证了现有研究中关于圈层社交“联结与疏离并存”的判断。圈层之间存在“隐性城墙”,不同的圈层有着不同的核心和环境,青年在特定的圈层中长时间、高强度地接收属于此圈的定制信息,沉浸于圈层营造的文化中,易忽视其他非圈内信息,长此以往,即使身处同一个网络也很难与他人沟通交流^[5]。

(二)轻而不松:低能耗背后的社交约束

轻社交的核心逻辑在于追求社交的松弛与舒适,双方更看重社交过程中各自情感投入和体验感受,社交启动与退出更加自由和个体化,强制性因素减弱,社交规则复杂性降低^[6]。这一特征看似精准匹配了当代大学生对低压力、高效率交往模式的现实需求,成为部分研究肯定轻社交价值的重要依据,然而深入观察会发现,这种“轻松”背后隐藏着隐形的社交规则。从马克思主义关于人的全面发展理论视角审视,这一以浅层互动、弱情感联结为特征的交往方式存在着先天的发展局限,其在客观上限制了大学生社会交往的深度,不利于其社会属性的充分发展与完整人格的塑造。基于兴趣、需求等浅层因素形成的社交关系,缺乏稳定的价值共识与深度情感支撑,难以构建持久、真诚且具有建设性的人际联结。找饭搭子要看口味是否一致,找学习搭子要看作息是否同步,找游戏搭子要看段位是否匹配。每一次看似随意的“组局”,背后都是一番对他人喜好、情绪价值的反复试探。这种为了维持“轻松”而付出的心力,构成了另一种形式的隐性约束。表面上是低能耗社交,实则是一场场需要精心运营的“社交表演”。

(三)孤而不独:线上线下的社交分裂

戈夫曼的拟剧理论为分析个体社交表达提供了经典框架。个体社交表达是指人在日常生活中的表达,连同它给人造成印象的能力,通常包括给予的表达和流露的表达^[7]。给予的表达通常是个体主动的、有意识的展示,包含暗示含义;流露的表达是个体无意识的表达,或者是刻意回避但被观众所看穿的表达。这种有意识的表达和无意识的表达共同构建了观众对于个体的印象,即个体自我建构的形成^[8]。然而,网络空间的匿名化、符号化、圈层化特征,打破了这种统一性,让大学生的社交呈现出鲜明的“线下社恐、线上社牛”双重人格与行为分裂态势。一方面,大学生在虚拟社交圈层中开展“键对键”互动,是能在游戏

语音里激情开麦、能用一套套表情包精准传达情绪的“社交恐怖分子”。在模式层面，以“搭子社交”这种社交模式为代表的爆款，在一定程度上打破了社会对于社交模式的原有认知，极大拓展了社交模式的范围^[9]，也让大学生能够以较低的心理成本实现大胆表达与情感宣泄，获得在现实社交中难以实现的表达自由。但另一方面，在现实课堂、社团聚会甚至宿舍楼道里，他们却普遍表现出社交回避、沟通阻滞、抗拒深度互动等行为倾向，瞬间切换为“社恐本恐”，陷入既渴望融入群体又恐惧社交负担的心理困境。

（四）单纯简化：工具理性主导的社交取向

在传统社交中，朋友之间会聊理想、聊人生、聊情感，交往本身承载着情感共鸣与精神契合的意义。而现代社会的个体化发展趋势让青年群体的价值取向发生了显著转变，青年群体因更加注重个体的发展而转向工具理性，传统的强关系网络，无法提供有利于青年发展的社会资源，因而他们从传统关系中主动抽离出来，重新建构以个体利益为中心的新关系网络^[10]。这种转变也深深影响大学生的社交行为，使得大学生的交往动机逐步从追求情感共鸣和精神契合，偏向效率至上和需求匹配的功利化工具诉求。在此背景下，依托亲缘、地缘和学缘构建的传统稳固社交纽带持续弱化，社交关系的稳定性、延续性与责任意识逐步削弱，人际交往日益简化为单纯的功能性利益互换。这一社交简化特征体现在诸多现实场景：点赞评论、表情包互动、线上趣味互动等低门槛行为，成为当代青年维系人脉的最低社交成本，以兴趣为圈层的QQ、微信群聊等轻量化、符号化和碎片化的互动形式越来越普遍，深度的思想对话、价值探讨与情感沟通则日渐消失，人际交往所需要的情感支持、社会实践等重要作用逐步弱化，人与人之间的联系变得越来越平淡。这种趋势使得大学生的社交行为逐步显现出肤浅、功利和碎片化的特征，在一定程度上淡化了社会交往的意义，这也是当前研究中需留意并警惕的轻社交发展的潜在风险。

三、网络圈层化视域下大学生“轻社交”的现实困境

网络圈层化与轻社交的交织融合，虽在表层适配了大学生的个性化社交需求、完成了青年交往形态的数字化重构，但其自带的浅层化、圈层化、工具化本质特征，并非简单的社交形式创新，而是在实践中逐步衍生出一系列深层次的发展与治理问题。既有研究多聚焦轻社交对青年社交需求的满足性，却忽视了这

种新型社交样态的先天局限性在大学生群体社交实践中的持续发酵，其负面影响并非单一维度的社交行为偏差，而是层层递进地对大学生个体成长发展形成现实制约，进而引发整体社交生态的结构性失衡，最终对主流价值引领与高校思政教育带来系统性挑战，三者相互关联、层层传导，亟待学界与高校共同审视与破解。

（一）个体发展困境：社交能力退化与身心健康受损

身处快节奏、高流动的现代社会中，青年群体面临传统社交模式带来的“熟悉却孤独”困境，对深度连接的需求推动着社交策略的持续调适^[11]。长期沉浸于“轻而不松”的社交内耗与“孤而不独”的人设割裂，让大学生陷入需求适配与社交能力弱化的现实矛盾中。线上社交日渐挤占并替代线下现实交往，使得大学生缺少在真实场景中锤炼沟通表达、情绪调控等社会化能力，进而造成现实交往本领退化。大学生习惯使用表情包和语气词等替代情绪表达，线下交流时容易出现“词穷”的状态。究其根源，这本质上背离了马克思人的全面发展理论内在要求。同时，在“圈地自萌”的小圈子里，学生习惯了及时反馈的被点赞、被评论，一旦脱离了舒适的圈层回归到线下社交生活，容易产生自我怀疑与社交焦虑。这种线上“社牛”与线下“社恐”行为的强烈对比，加剧了大学生社交焦虑和自我认同混乱，同时部分大学生沉迷虚拟社交，挤压了现实社交生活空间，容易诱发手机社交媒体依赖、自我封闭等问题，进一步加剧了身心健康的脆弱性。大学生沉溺于网络社交圈层，易出现“虚拟的我”与“现实的我”之间的矛盾冲突，出现交往焦虑、抗挫力下降等问题^[12]。社交媒体的出现实现了社会交往的互联互通、高效便捷，有效扩大了交往范围。然而，交往范围扩大并不意味着沟通藩篱消失，相反地，圈层门槛更加固化，个体社交也只是在自己铸就的种种圈子内游走^[13]。当下高校教育发展，普遍遭遇信息同质化严重、学生社交模式固化的双重发展难题。这一情形削弱了学生对不同观点的包容度，导致独立思考能力面临困境，容易产生认知偏差，对其长远发展产生不良影响。

（二）社交生态困境：圈层壁垒固化与社交秩序失衡

当代大学生的个体社交困境并非偶然出现，在数字技术普及与算法推送模式的共同作用下，各类社交问题逐步渗透至大学生日常学习与生活之中，打破了青年群体原本平稳的人际交往状态。算法应用的普及，持续推动大学生社交圈层分化。平台依托用户日常浏览、互动等数据构建个人使用画像，推送内容带

有固定的价值取向，与当下流行的轻量化兴趣社交圈层相互作用。长期接收同类信息的大学生，容易局限在单一的信息环境与话语体系内，不同圈层之间的信息互通、观点交流与理性探讨不断减少，慢慢形成固化的认知思维，陷入信息茧房的局限。这种封闭的信息与社交环境，进一步收紧了圈层的开放空间，也让大学生的人际交往失去了多元包容的特质。与此同时，社交圈层能够为个体带来稳定的群体归属感，这种群体属性伴随一定的排外特质。轻量化、碎片化的网络社交模式，进一步加剧了圈层的排他特征。在相对封闭的圈层环境中，个人的思维与观点极易受到群体情绪的裹挟。从最初网络空间中趣味性的玩梗互动，逐步发展为不同圈层之间的言语对立与争执，情绪化的表达不断增多，取代了独立、理性的思考与思辨，群体观点极端化的问题愈发普遍。圈层成员依靠内部抱团、对外对立的方式确认自身身份与群体归属，这种隐性的群体对抗容易引发各类矛盾分歧，继而滋生网络谩骂、舆论对立等不良现象，既扰乱了健康的网络环境，也违背了基本的人际交往道德与准则。除此之外，主打低压力、浅互动的轻量化社交，在市场资本运作与消费观念的渗透影响下，逐渐呈现出过度竞争的不良态势。网络社交的工具属性不断凸显，交往过程更加看重即时反馈与实际效用，传统人际交往中重视的情感维系、长期信任积累则慢慢被忽视。在此背景下，大学生群体普遍出现社交疲惫、情感淡漠等问题，亲情、友情等传统线下社交联结逐渐弱化，人与人之间的情感沟通与深度互动不断减少。整体而言，数字化社交带来的各类问题，对大学生群体稳定、健康的人际关系体系造成了明显的负面冲击。

（三）价值引领困境：主流价值观淡化与思政教育失语

当前大学生网络社交生态失衡，折射出青年价值引导工作仍存在不足。圈层集聚、浅层交往的网络社交形态，改变了大学生的人际交往模式，也给主流价值传播与高校思政工作带来挑战，让高校育人工作面临主流价值淡化、思政教育实效不足等问题。第一，相对封闭的圈层环境，容易成为各类非主流思潮滋生与蔓延的土壤。不同于开放的公共网络社交场所，圈层内部成员观点趋同、认知相近，使得大学生逐渐丧失独立思考和辨析信息的能力。历史虚无主义、极端个人主义等各类负面思潮容易侵入青年社交圈层，且多以圈层专属话术隐蔽传播，不断弱化主流社会价值观，难以凝聚青年群体的思想共识。第二，轻社交模式自带的娱乐化氛围与功利交往思维，对处于价值观

塑形关键阶段的大学生产生负面冲击。“青年的价值取向决定了未来整个社会的价值取向，而青年又处在价值观形成和确立的时期，抓好这一时期的价值观养成十分重要。”^[14]在片面追求便捷化的社交思维影响下，部分大学生的价值认知逐渐偏向功利主义、个人主义与短期主义，主动淡化对集体责任、家国大义等崇高价值的追求，既阻碍了个人正确世界观、人生观、价值观的培育，也不利于青年群体整体价值认知的健全发展。第三，面对圈层化、浅层化的新型网络社交环境，高校传统的思想政治教育方式愈发难以适配青年成长需求。传统思政教育以单向宣讲、理论灌输为主的传播模式，和大学生圈层化的交往特征、日常话语表达存在明显脱节。教育工作者难以融入学生真实的网络社交圈层，思政教育内容也难以贴近青年学生的日常认知与生活场景，最终形成教育主体与教育对象相互割裂的局面，弱化了思想政治教育的渗透效果与引导作用，进一步加重了青年价值培育的现实困境。

四、网络圈层化视域下大学生“轻社交”的引导策略

“迄今为止的一切交往都只是在一定条件下个人的交往，而不是作为个人的个人的交往。”^[15]这一论述揭示了交往的社会性本质，也为改善网络圈层化与轻社交交织下的现实困境提供了解决思路。引导工作的重心不应是对轻社交的简单否定或遏制，而应立足青年社交行为的客观规律，遵循“入圈—破圈—出圈”的行动逻辑，构建系统化的干预路径，推动网络社交与现实社交的良性互动，让大学生社交活动真正服务于自身的成长与全面发展。

（一）入圈：贴近圈层特征，构建精准研判与柔性渗透机制

破解网络圈层化语境下大学生轻社交的现实困境，前提是走进网络圈层内部，厘清圈层运行规律。既有研究多侧重于宏观层面描绘大学生网络社交特征，对圈层内部的运作规则与青年群体的思想变化关注不足，使得传统教育引导方式长期停留于外部宣教层面，无法真正贴近当代大学生的思想与社交实际。依托网络圈层开展相关研究，梳理各类社交圈层的运行规则与青年群体的思想特征，能够推动教育工作从外部宣教转向主动融入圈层，为后续开展思想引领工作夯实基础。第一，深耕圈层研究，研判精准画像。高校应整合辅导员、思政课教师和专家学者等多方力量，凝聚研究合力，聚焦抖音、小红书、B站等大学生高度聚集的主流社交平台，开展系统性、常态化调

研。当前大学生轻社交呈现圈层化、碎片化、个性化特征,单一研究主体难以全面把握发展态势,多方协同调研可实现研究视角互补。在此基础上,运用大数据分析、舆情监测等技术手段,对大学生轻社交开展实时监测与动态分析,及时梳理核心问题,提炼研判结论。第二,培育朋辈骨干,实现主流价值柔性渗透。传统思政教育多以单向灌输为主要形式,而朋辈引导建立在平等的交往关系之上,自带人际亲和特质,能够有效缓解生硬说教引发的心理距离与抵触情绪。对此,高校可有效利用规范有序的朋辈教育队伍,鼓励朋辈骨干以平等同伴的身份,自然融入大学生各类社交圈层。依托圈层内部固有的话语方式与交往习惯,将社会主义核心价值观与主流意识形态转化为圈层成员易于理解、乐于传播的表达形式,借助话题发起、观点交流、原创内容创作等多元轻松的社交方式,使主流价值在轻社交场域中落地生根、入脑入心。第三,打造圈层适配的思政教育内容。当前部分思政教育内容脱离大学生社交实际,呈现“高大上”的空洞化特征,难以与学生同频共振。基于此,高校应结合“搭子社交”“圈层互助”等大学生常见社交现象,创作正能量短视频、图文推文、情景短剧等内容,将价值引领融入日常社交场景。围绕圈层热点话题、争议议题开展辩论赛、主题班会等互动活动,引导大学生在多元观点碰撞中明辨是非、坚守主流价值;将家国情怀、集体主义、责任担当等主流价值理念转化为圈层成员喜闻乐见的话语形式与内容载体,让思政教育真正走进大学生的社交生活,提升主流价值引领的感染力与实效性。

(二)破圈:打破圈层壁垒,搭建跨圈层互动与现实联结平台

圈群表现出的封闭性与排他性导致价值观教育介入困难,“圈内”价值观引导缺位,无法赋能“圈内”青年辨识错误思潮,纠正价值偏见^[16]。由此可见,打通圈层之间的认知隔阂与交往壁垒,是改善当前大学生圈层社交困境的主要方式,而非单纯的辅助性手段。第一,优化算法技术,打破信息茧房壁垒。从技术治理层面来看,当下网络社交平台的算法推荐,大多以流量收益和用户停留时长为主要导向,这也是信息茧房持续形成和固化的主要诱因。对此,网络社交平台应当主动承担社会责任,转变单一的流量运营逻辑,对现有算法推荐体系进行调整升级,在适配用户个性化浏览偏好的基础上,增加跨圈层、跨领域多元信息的推送比例,减少同质化内容的重复推送,引导大学生主动接触不同观点、多元文化与跨界信息,逐步打

破固化的认知与思维局限。第二,丰富校园活动形式,搭建线下跨圈层互动场景。线上圈层的封闭问题,可通过线下现实交往加以缓解。高校可充分利用“一站式学生社区”等平台,引导学生成为活动主角,以润物无声的方式吸引不同圈层的学生围绕“一站式学生社区”开展活动。让大学生在真实的活动任务与人际交往中,感受交往的情感价值与成长意义,在现实互动中增进彼此理解、建立人际信任、拓宽认知视野,培育良性的校园交往氛围,提升大学生社交能力,实现全面发展。第三,强化师生互动,破除师生圈层隔阂。师生之间形成的圈层隔阂,不仅会弱化教育引导的实际效果,还会进一步加重大学生的社交封闭状态。目前部分教师对大学生的圈层文化、话语方式与社交习惯缺乏了解,难以真正融入学生群体,致使教育引导工作流于形式。为此,教师需要主动贴近青年学生,主动了解当代大学生的圈层文化、交流方式、社交偏好与成长困惑。辅导员、专业课教师、学业导师等各类育人主体,可通过学业指导、科研合作、日常谈心等多种形式,融入大学生的日常社交与生活场景,实现教育引导与日常陪伴的有机结合。在此基础上,搭建氛围轻松、开放自由的常态化师生交流平台,弱化师生间的身份差异与圈层距离,让师生在平等沟通中增进了解、凝聚共识。通过持续增加师生交往的频次与温度,让教师成为大学生良性社交的参与者与陪伴者,切实消除师生间的认知隔阂,为开展正向价值引导、提升学生现实社交能力、营造包容和谐的校园交往氛围筑牢基础。

(三)出圈:引领价值回归,推动网络社交向现实社交有序转向

“入圈”是引导基础,“破圈”是关键抓手,“出圈”是育人目标。既要强化素养培育,也要引导学生自我调适,树立健康社交理念、提升社交综合能力。由此完成从被动接受引导到主动自觉践行的转变,化解轻社交现实困境,护航大学生全面发展与社会化进程。这一过程中,高校的外部引导与大学生的内在调适缺一不可,不能片面强调某一方面而忽视另一方面。第一,要强化素养培育,提升大学生综合社交能力。当前大学生轻社交困境的产生,既与圈层封闭有关,也与自身社交素养不足、媒介认知不清密切相关,而现有高校教育中,社交素养与媒介素养教育多为零散化开展,缺乏系统性与针对性。因此,高校可以开设《大学生人际交往与沟通艺术》《网络媒介素养》等通识课程,系统传授现实交往技巧、情绪管理能力、矛盾化解策略等内容,从知识层面夯实大学生理

性社交的基础。同时,引导大学生科学认知轻社交的双重效应,理性看待线上线下社交差异,自觉规避圈层封闭、社交倦怠、信息盲从等问题,树立健康、理性、包容的现代社交观念,从而全面提升适应社会发展所需的综合社交素养与社会化能力。第二,引导自我调适,培养大学生理性社交意识。现阶段,不少大学生存在社交焦虑、圈层依赖、线上线下社交行为脱节等问题,多是因为对数字化社交缺乏正确认知,自我反思与行为管控能力不足。针对这一问题,大学生可借助高校心理健康教育中心、主题班会、成长讲座等各类校内资源,辩证看待数字化社交的利弊,理性认识自身的社交需求与个人局限,主动审视轻量化、碎片化、圈层化的社交形态,提升自我反思与行为约束能力。大学生可主动调整自身社交结构,合理分配线上社交与线下现实交往的时间和精力,主动摆脱过度沉溺虚拟社交、回避深度人际互动的不良社交习惯。同时,在自我觉察、自我约束与自我提升的过程中,大学生可着力培养情绪调节能力、共情能力与人际边界意识,以开放包容的心态参与多样化的人际交往。在持续的社交实践中逐步适应并妥善处理复杂的人际关系,养成自主、理性、健康的常态化社交模式,为自身全面发展与顺利完成社会化进程夯实心理基础。

网络圈层化视域下大学生轻社交作为一种新型社交样态,既契合了大学生的个性化社交需求,为其提供了便捷、高效的交往渠道,也存在着圈层封闭、信息茧房、社交能力退化等问题。轻社交与网络圈层化的交织融合,不仅引发了大学生个体发展、社交生态、价值认知等层面的多重困境,也对高校思想政治教育与人才培养工作提出了全新挑战。值得注意的是,既有研究多聚焦于轻社交困境的描述或单一引导措施的探讨,缺乏对引导逻辑的系统性构建,难以形成全方位、多层次的引导体系。因此,破解大学生轻社交困境,不能简单否定或遏制轻社交的存在,而应遵循“入圈一破圈一出圈”的解决逻辑,兼顾大学生的多元社交需求,实现对大学生轻社交的精准引导,让网

络社交真正成为促进大学生身心健康与全面发展的助力,同时也为高校思政教育创新提供新的思路与路径。

参考文献:

[1]袁文华.数字时代大学生社交行为的样态、特点及其引导[J].思想理论教育,2025(09):86-92.

[2][13]孙寿涛,张晓芳.断裂与弥合:数智时代Z世代“轻社交”行为分析[J].中国青年研究,2023(11):15-22,14.

[3]孙凯奇,陆珈怡.当代青年“陌生化”轻社交的兴起及其生产逻辑——以“搭子社交”为例[J].青年探索,2025(01):101-112.

[4]王昕迪,胡鹏辉.搭子社交:当代社会青年新型社交趋势与形成逻辑[J].中国青年研究,2023(08):90-95,119.

[5]黄世虎,丛婷.当代青年网络“圈层化”的困境与出路[J].理论导刊,2023(10):72-78.

[6]王德福.轻社交与浅缘社会:新生代青年的社交转型及其社会后果[J].中国青年研究,2024(05):30-39.

[7][美]欧文·戈夫曼.日常生活中的自我呈现[M].冯钢,译.北京:北京大学出版社,2008:03.

[8]李媛媛.数字游牧民:复媒体环境中的社交媒体平台摇摆研究[J].当代青年研究,2022(03):27-34,98.

[9]项久雨.青年社交行为的困局与破局——基于Z世代“现象级”社交模式分析[J].人民论坛,2024(08):43-47.

[10]刘胜枝.拼单社交:当代青年创新社会连接的实践[J].人民论坛,2025(23):82-85.

[11]曹清燕.当代青年社交模式的调适路径——基于对网络热词“社恐”和“搭子”的分析[J].国家治理,2025(05):30-36.

[12]杨华,赵景阳.大学生网络社交圈层化的成因、隐忧与破解[J].学校党建与思想教育,2024(18):79-81.

[14]人民日报记者.习近平在北京大学师生座谈会上的讲话[N].人民日报,2014-05-05(02).

[15]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,2009:579.

[16]董圆圆.智媒时代青年价值观引导:现实图景、挑战与应对路径[J].现代教育科学,2023(01):25-30.

(责任编辑:王岚)

From the Perspective of Online Circle Stratification: Patterns, Dilemmas and Guidance Paths of University Students' Light Social Interaction

WANG Hanqing¹, YAN Pei², RAO Jingyi¹, ZHANG Keke¹
(1. Southeast University, Nanjing, Jiangsu 211189, China;
2. Shaanxi Normal University, Xi'an, Shaanxi 710119, China)

Abstract: Digital technology and network stratification promote the structural changes of college students' social

forms, and light social interaction has become the mainstream form of communication. However, existing studies have ignored the shaping of their patterns by stratified fields, and lack of systematic guidance logic construction. Based on the Marxist theory of human all-round development and pseudo-drama, this paper analyzes that college students' light social interaction presents four patterns: "gathering but not group", "light but not loose", "solitary but not independent" and "simple simplification". Its shallow, layered and instrumental nature leads to progressive difficulties in individual development, social ecology and value guidance, which not only deviates from the requirements of human all-round development, but also causes aphasia in ideological and political education. The research puts forward the progressive guidance strategy of "entering, breaking and leaving the circle", which realizes the standardized guidance of light social interaction through accurate judgment at the circle level, breaks down communication barriers, promotes value return, makes it a beneficial carrier to help college students socialize, and also provides theoretical and practical reference for ideological and political education innovation and youth social ecological governance in colleges and universities.

Key words: network stratification; college students; light social interaction; governance of youth social ecosystems

(上接第 65 页)

**Ecological Imbalance and Co-evolutionary Reconfiguration of After-School
Extended Services from the Perspective of Collaborative Governance Among Schools,
Families, and Communities**

——Based on empirical research conducted in City C

WANG Xiaohong, WU Tianhong

(Changji University, Changji, Xinjiang 831100, China)

Abstract: As the core vehicle and key lever for implementing the "Double Reduction" policy, high-quality after-school extended services not only address the "3: 30 problem" and alleviate family educational anxiety as a public welfare initiative, but also represent a strategic measure to establish an education system that promotes all-round development and return education to its fundamental purpose of nurturing individuals. Grounded in collaborative governance theory and ecosystem theory, this study employs a mixed-methods approach to conduct empirical research across 24 primary and secondary schools in six administrative districts of City C. It provides a comprehensive analysis of the operational practices of after-school extended services in City C from three core dimensions: cognitive coupling, resource allocation, and mechanism operation. The study reveals that current after-school extended services generally face a three-dimensional dilemma characterized by fragmented cognitive coupling, structural imbalances in resource allocation, and institutional voids in governance mechanisms. To address this, the paper proposes an innovative four-stage symbiotic approach: "consensus building-resource integration-mechanism restructuring-ecosystem optimization". This involves reshaping cognitive consensus among multiple stakeholders through the concept of a collaborative education community; resolving supply constraints via a multi-stakeholder resource integration model combining in-school and out-of-school resources; strengthening institutional safeguards through a comprehensive governance framework encompassing decision-making, implementation, evaluation, and feedback; and leveraging digital technologies to establish a collaborative education ecosystem involving families, schools, and communities.

Key words: after-school extended services; home-school-community collaborative governance; ecological systems theory; collaborative coupling; modernization of educational governance

数智技术赋能高校思政课的基本特征、育人逻辑及实践进路

肖银洁

(深圳开放大学, 广东 深圳 518001)

[摘 要]数智技术赋能高校思政课是推动思政课教学形态变革、提升育人实效的关键路径。数智技术推动高校思政课教学呈现具象化、智能化、个性化的基本特征;其过程遵循技术赋能内容、内容影响主体、主体驾驭技术的三元互动逻辑;技术对内容的数字化呈现与时代化焕新、数智化内容对学生价值建构的深层影响、育人主体对数智技术的能动性应用,共同构成了数智技术赋能高校思政课育人的内在逻辑。为深化技术赋能效应,要坚守政治方向优先,以价值引领主导技术赋能方向;坚守人本立场核心,以人的全面发展统摄技术应用逻辑;坚守主体理性自觉,以辩证批评意识防范工具异化风险;坚守伦理治理保障,以制度化规范构筑技术赋能边界。本文研究数智技术赋能高校思政课的基本特征、育人逻辑与实践进路,旨在为高校思政课数智化转型提供理论参考。

[关键词]数智技术;高校思政课;基本特征;育人逻辑;实践进路

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0081-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.012

数智技术(Data-intelligence Technology)是数字技术和智能技术二者集成化的一个技术性概念,即数字技术与智能技术的集合体^[1]。在这里,新兴数智技术主要指以大数据、人工智能、云计算、虚拟现实、增强现实、5G 等为代表的数字化、智能化技术群^[2]。随着智能时代的到来,以 GPT、Deep-Seek、Claude、Gemini、豆包为代表的生成式人工智能迅速壮大,学界对“教育+人工智能”的探讨日益兴盛。高校思政课因其政治属性与社会功能也成为数智技术赋能教育教学的重点关注领域。学者们认为,数智技术不仅在宏观上推动了整个教育体系变革,促进学生按需或情境学习、教师专业化、产学研转化^[3],而且在微观上也提升了高校思政课

的综合评价^[4]、教师素养^[5]及教学模式^[6]等。然而,既有研究多聚焦于数智技术赋能高校思政课的应用价值,其基本特征与育人逻辑还有待拓展。鉴于此,本文拟从整体性视角出发,以数智技术赋能高校思政课的基本特征为逻辑起点,深入阐释其育人的内在逻辑,进而提炼其实践进路,以期的高校思政课数智化转型提供理论参考。

一、数智技术赋能高校思政课的基本特征

数智技术赋能高校思政课教学不只是教学媒介的更新,更是思政课教学形态、组织方式、呈现逻辑与互动结构的系统性调整。相较于以往依赖单向讲授、有限资源和固定时空的教学模式,数智技术

[收稿日期]2026-05-31

[基金项目]湖北省教育厅哲学社会科学项目“高校思政课建设内涵式发展的路径创新研究”(项目编号:25Z004);深圳开放大学重点课题“数字技术赋能高校思政课教学模式研究”(项目编号:SKD2024009)。

[作者简介]肖银洁(1994-),女,湖北荆州人,博士,深圳开放大学马克思主义学院思政学科带头人、讲师;主要研究方向:思政课技术教学。

以数据、算法、平台与智能终端为支撑,推动高校思政课在内容呈现、课堂组织、学习支持与教学关系等方面发生结构性变化,逐渐呈现出具象化、智能化、个性化的基本特征。

(一)具象化

传统高校思政课以教师讲授为主,主要依赖语言阐释、板书书写和文本阅读来传递理论知识与价值观念。这种教学方式固然有助于保持课程的理论深度,但也存在一个突出问题:部分理论概念较为抽象,若缺少与现实场景、历史过程和具体经验的连接,学生往往容易产生理解障碍,进而出现“知其然但不知其所以然”的学习状态。尤其对于当代大学生而言,单纯依赖文字化、口头化的理论传递,容易使课程内容停留在符号层面,难以有效转化为可感知、可经验的学习对象。

数智技术为高校思政课理论内容提供了更加直观的表达方式。借助虚拟现实、增强现实、数字建模、多媒体交互、全景呈现等技术手段,原本相对抽象的理论命题、历史情境和现实议题,可以被转化为图像化、场景化、沉浸化的教学资源,从而增强学生对教学内容的感知强度与理解深度。数智技术并不是简单地“美化”课堂,而是在一定程度上改变了高校思政课知识与价值的呈现方式,使教材中的理论叙述更容易与现实生活、历史记忆和社会经验建立联系。

首先,这种具象化特征表现为教学内容的可视化重构。通过数字影像、动态图示、交互动画和仿真场景,抽象理论可以获得更强的可见性和可感性。其次,表现为教学过程的沉浸化延展。尼古拉·尼葛洛庞蒂(Nicholas Negroponte)指出:“虚拟现实能使人造事物像事物一样逼真,甚至比真实事物还要逼真。”^[7]虚拟现实技术能够突破传统课堂的空间限制,使学生“进入”特定历史现场、社会情境或实践场域,在模拟体验中形成对理论问题的具体认知。最后,表现为教学理解的情境化生成。高校思政课中的历史逻辑、制度逻辑和实践逻辑,不再只是停留于文本讲解,而是可以通过数字化情境实现“以境释理”,帮助学生在身临其境式的体验中深化对理论内涵的理解。

例如,围绕党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史等主题,一些高校已开始借助虚拟仿真技术构建数字化教学场景,把重要历史节点、重大事件与典型人物转化为可交互、可体验的学习资源。数智技术对高校思政课的意义并不局限于“增加信息量”,而在于通过场景再造和感知增强,使学生在更具现场

感和参与感的教学环境中理解中国道路、中国理论、中国制度和中国文化的内在逻辑。由此,思政课教学从以文本阐释为中心的“平面呈现”,逐步转向以场景建构为支撑的“立体表达”。

(二)智能化

数智技术赋能高校思政课的另一显著特征,是教学支持系统由传统的信息化工具使用,逐步转向以数据驱动、算法支持和智能协同为核心的智能化形态。与早期多媒体技术或一般网络教学不同,数智技术不仅能够承载教学内容,还能够参与学习分析、过程反馈与效果评价,推动高校思政课教学从经验主导走向数据辅助、从统一供给走向精准支持、从单向传授走向人机协同。

首先,这种智能化体现在教学工具的升级上。以学习管理平台、智能课堂系统、在线测评工具、学习分析系统、自适应学习平台等为代表的新型工具,不仅能够承担签到、测验、讨论、作业批改等基础功能,还可以根据学生在课堂中的行为数据和学习轨迹,生成过程性反馈,为教师调整教学节奏、优化教学设计提供支持。相较于传统工具,这类平台的优势并不只是“自动化”,更在于其能够通过持续采集与分析教学数据,帮助教师把握学情变化,提升课堂组织的精细化程度。

其次,智能化还体现在教学平台的集成化与协同化上。当前,高校思政课教学平台正在从单一功能型平台向综合服务型平台演进,逐步整合备课资源、课程共享、在线互动、虚拟体验、测评反馈、教师研修等多元功能。教育部等十部门早在2022年就提出建设“‘全国高校思政课教师网络集体备课平台’网络支持系统、‘青梨派’大学生自主学习系统、高校思政课教学创新中心资源开发系统、高校思政课教学指导委员会指导审核评估系统、高校思政课教师基础数据系统、高校思政课教师研修培训系统等为一体,共建共享、系统集成、全面覆盖的全国高校思政课教研系统”^[8]。此类平台的建设让高校思政课不再局限于单一课堂与教材,转而延伸为一套可持续运行、动态更新、多方协同的教学体系,助力教学资源在更广范围内实现共享与协同优化。

最后,智能化还体现在教学环境的重构上。数智技术不仅改变了“教什么”“怎么教”,也在重塑“在哪里教”“如何在场”。它所构成的智能化环境并非中性的“背景板”,而是蕴含着数据流、信息流与价值流的重要教学元素,对教师的教学设计、学生的价值判断和课堂互动方式都会产生较大影

响。一方面,泛在网络环境使高校思政课教学突破了时间和空间的限制,线上学习、混合式教学、远程互动、直播录播等成为常态化手段;另一方面,智慧教室、云录播空间、可交互终端等新型物理场域,也为高校思政课提供了更具技术支撑的课堂环境。这种环境不只是硬件设施的更新,更意味着教学组织逻辑的变化:教师可以更灵活地组织教学过程,学生可以更主动地参与互动,课堂也因此从相对封闭的单向讲授空间转向开放的智能协作空间。

(三)个性化

习近平总书记指出:“世界上没有两片完全相同的树叶,老师面对的是一个个性格爱好、脾气秉性、兴趣特长、家庭情况、学习状况不一的学生,必须精心加以引导和培育。”^[9]高校思政课面对的是差异化显著的青年学生群体,其思想基础、知识结构、生活经验、价值偏好和学习能力并不相同。这就决定了思政课教学不能停留于统一化、平均化的内容投送,而应更加关注学生的差异性需求与成长节奏。数智技术的一个重要优势在于它能够在一定程度上突破传统班级授课中“难以精准识别个体差异”的局限,为思政课教学提供更具针对性的个性化支持。

首先,个性化体现为学生个性画像的动态生成。依托学习平台、课堂互动系统、数据分析工具和智能测评机制,教师可以较为系统地掌握学生的学习轨迹、关注议题、知识掌握程度、阶段性的思想困惑以及课堂参与状况,形成相对动态的学习者画像。与经验判断相比,这种画像方式虽然不能替代教师的教学判断,但可以为教师了解学生提供更加细致的参考依据,提升教学指导的针对性。

其次,个性化体现为资源供给的差异化。数智技术可以根据学生的不同需求,向其推送相应的课程资源、案例材料、专题内容和延伸阅读,实现从“同一内容统一供给”向“按需供给、分层供给、分类供给”转变。对于基础较弱的学生,可提供概念梳理、知识导学和重点解析;对于思辨能力较强的学生,则可提供拓展议题、比较研究和现实案例,以满足其更高层次的认知需求。这种差异化供给方式,有助于缓解思政课教学中长期存在的“有人吃不饱、有人跟不上”的问题。

最后,个性化还体现为学习方式的自主化。依托数字平台,学生可以根据自身兴趣、节奏和时间安排开展碎片化学习、移动学习和专题化学习,突破传统课堂在时间与空间上的限制。智能系统可根据学生思政课学习基础,推送适配的学习内容,学

生能够自主调节学习快慢、选择拓展学习模块,进而针对性弥补马克思主义理论学习短板、深化学习认知。这种自主化学习模式,充分尊重了学生的主体地位,有效解决了传统思政课同质化教学的问题,提升了学生学习的主动性与体验感。

二、数智技术赋能高校思政课的育人逻辑

数智技术赋能高校思政课的育人逻辑,不能简单理解为技术对教学效率的提升,而应从更深层的理论视角加以把握。从本质上看,数智技术赋能思政课育人是技术、内容、主体三元互动的动态生成过程:技术为内容的呈现与传播提供新的媒介形态,内容通过技术媒介对主体产生更深层的影响,主体在与技术和内容的互动中完成价值建构。这一互动过程,构成了数智技术赋能思政课育人的内在逻辑。其中任何一元的缺位或失衡都会影响整体育人效能的发挥。

(一)技术赋能内容:思政课育人内容的数字化呈现与时代化焕新

习近平总书记指出:“思政课建设要向改革创新要活力。”^[10]高校思政课落实立德树人任务所要面对的一个时代课题就是如何使中国化时代化的马克思主义以学生更感兴趣、更易认同的方式呈现出来。数智技术对高校思政课育人内容的创新,主要体现在内容的数字化呈现与时代化焕新两个层面。

高校思政课内容的数字化呈现。数智技术依托多模态呈现、场景化搭建与叙事化转译,打破了思政理论内容单一的文字传播形态,将其转化为图像、短视频、动态动画、虚拟仿真场景等多元表达形式,让原本抽象的理论命题拥有了更具层次感、更易感知的呈现维度。这种多模态转化绝非单纯的形式升级,而是对思政理论内涵的深度挖掘与重新诠释:场景化搭建能够将历史事件的内在发展脉络,置于具体可感的情境之中,让理论逻辑更具说服力;叙事化转译可将抽象的价值理念融入鲜活的人物事迹与现实故事,赋予理论内容浓厚的情感共鸣;交互化设计则能打破静态知识的传播壁垒,在动态互动场景中引导学生主动思考、主动探究,让思政课知识与价值从“被动接收”转化为“主动建构”。

高校思政课内容的时代化焕新。数智技术通过实时数据接入、动态资源更新和智能内容生成,使高校思政课内容始终保持与时代发展的同步性。传统高校思政课内容更新周期较长,难以及时回应社会热点和时代问题,而数智技术支持的动态内容生态,能够将最新的时政要闻、社会事件、政策动态和实践案例及

时纳入教学内容,使思政课始终站在时代前沿,保持对现实问题的强大解释力。这种内容的活化不仅增强了高校思政课的时代感和现实感,更从根本上提升了其对学生的吸引力和说服力。

(二)内容影响主体:数智化内容生态对学生价值建构的深层影响

习近平总书记指出:“思政课重在塑造学生的价值观,这一点必须牢牢抓住。”^[11]数智技术赋能的高校思政课内容,通过多种机制对学生的价值建构产生深层影响。这种影响不是单向的灌输,而是在学生与数智化内容的持续互动中逐步生成的。

首先,沉浸式内容体验激活学生的情感认同机制。数智技术所创造的沉浸式学习环境,能够使学生在高度仿真感的情境中产生强烈的情感体验,这种情感体验也是价值认同生成的重要心理基础。情感体验能够显著增强记忆的编码强度和提取效率,让学生对高校思政课内容的记忆更加深刻、持久,并在心理深层建立起与主流价值观的情感联结,使价值认同从理性层面延伸至情感层面,形成更加稳固的价值信念。

其次,个性化内容供给激活学生的主动认同机制。当高校思政课内容能够精准回应学生的个性化需求和思想困惑时,部分学生对内容的接受态度更易从被动转为主动,从抵触转为认同。这种主动认同的生成得益于数智技术对学生思想状态的精准感知和对内容供给的智能调适。在人工智能技术的支持下,思政课教学内容可以根据学生的实时学习状态和思想动态进行动态调整,尽可能与其需求高度契合,从而最大化地激活学生的主动认同机制。

最后,开放性内容生态激活学生的批判性认同机制。数智技术凭借去中心化、交互性优势,构建多元包容的思政内容生态,为学生提供丰富信息与价值参照。这在一定程度上有益于驱动学生批判性思考,在观点碰撞与理性鉴别中筑牢主流价值观的根基。相较于封闭式灌输的被动认同,这种批判性认同更多地源于学生自主思考与主动选择,更具深度、稳定性与内在驱动力。

(三)主体驾驭技术:思政课育人主体对数智技术的能动性运用

数智技术赋能高校思政课育人的最终实现,取决于育人主体对技术的能动性运用。技术本身是中性的,其育人价值的实现依赖于师生对技术的有意识、有目的、有方向的驾驭与运用。

就高校思政课教师的能动性运用而言,数智技术赋能思政课育人要求教师具备3个层次的技术运用能

力:第一层次是技术操作能力,即能够熟练使用各类数智技术工具开展教学;第二层次是技术整合能力,即能够将数智技术与思政课教学内容和育人目标有机整合,使技术真正服务于育人;第三层次是技术反思能力,即能够批判性地审视数智技术在思政课育人中的局限性和潜在风险,在技术赋能的过程中始终保持对育人方向的清醒把握。这3个层次的能力,共同构成了思政课教师数智技术育人素养的完整结构。缺乏任何一个层次都可能导致技术赋能的偏差,仅有操作能力而缺乏整合能力,会使技术沦为课堂装饰;仅有整合能力而缺乏反思能力,则可能在技术热情中遮蔽育人风险。因此,教师对数智技术的能动性运用,本质上是一种以育人目标为导向的专业判断能力,而非单纯的技术熟练度。

就学生的能动性运用而言,数智技术赋能思政课育人的最终实现也有赖于学生从被动的技术使用者转变为主动的技术驾驭者。在数智化学习环境中,学生面临的核心挑战不是“如何获取信息”,而是“如何在信息洪流中保持主体性”。算法推荐的“信息茧房”效应、技术依赖对自主学习能力的侵蚀,都是学生在数智化学习中需要主动应对的现实风险。真正意义上的能动性运用,要求学生在享用数智技术便利的同时,始终保持对技术逻辑的清醒审视,将技术作为深化理论理解、拓展认知视野、强化价值判断的工具,而非替代思考的“外脑”。这种主体性的技术驾驭本身就是高校思政课育人目标的重要组成部分,它培养的是学生在复杂信息环境中独立思考、理性判断、自主选择的能力。

三、数智技术赋能高校思政课的实践进路

数智技术赋能高校思政课,并非技术自发运作的过程,而是需要在明确的价值导向与实践规范下有序推进。为此,要坚守政治方向优先,以价值引领主导技术赋能方向;坚守人本立场核心,以人的全面发展统摄技术应用逻辑;坚守主体理性自觉,以辩证批判意识防范工具异化风险;坚守伦理治理保障,以制度化规范构筑技术赋能边界。

(一)以价值引领主导技术赋能方向

技术从来不是价值中立的。数智技术所承载的信息流、话语体系与算法逻辑都内嵌着特定的价值取向,并通过教学过程对学生的思想认知产生潜移默化的影响。习近平总书记指出:“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程。”^[12]他明确指出高校思政课教学具有鲜明的政治定位与意识形态功

能。这是由我国的“社会性质与育人目标”^[13]所决定的。在高校思政课这一具有鲜明政治属性的课程场域中,要以正确价值引领主导数智技术赋能的方向。

这一导向的实践要求体现在两个层面。一方面,在内容层面,数智技术所承载与传播的信息、资源与话语要契合社会主义核心价值观的内在要求。这意味着无论是算法推荐的学习资源,还是AI生成的教学内容等,都要经过严格的政治审核与价值把关。因而要常态化开展从业人员思政素养与合规能力培训,构建层级化内容审核体系,配备专职思政审核人员压实把关职责。同时,在算法模型、生成程序中植入合规阈值,前置拦截违规内容;紧跟政策导向更新内容评判细则,适配高校思政课教学应用新形态、新场景。另一方面,在目标层面,数智技术赋能思政课的根本落脚点在于铸魂育人,即通过技术手段创造性地解决“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题^[14]。这就要求在技术赋能的全过程中,始终以引导学生坚定马克思主义信仰、厚植爱国主义情怀、树立正确世界观人生观价值观、成为“担当民族复兴大任的时代新人”^[15]为核心目标,使技术的应用都指向育人目标的深化与落实。可以依据理想信念、道德法治、家国情怀等思政育人模块,差异化地定制适配的教学场景及元素,将抽象的理论知识、厚重的价值理念转化为可感知、可共情、可体悟的数字叙事,强化情感浸润与思想熏陶,真正推动马克思主义理论入脑入心,转化成可践行的思维范式与行为方法,实现课堂效果从表层认知认同到深层价值内化的深度跃迁。

(二)以人的全面发展统摄技术应用逻辑

刘易斯·芒福德(Lewis Mumford)指出:“我们要使机器的天性和节奏与人类的需求相吻合。”^[16]人类需求和智慧是技术及其人造物发明与应用的根源所在。技术的价值最终由人来定义,也最终由人来承受。数智技术赋能高校思政课,其出发点与归宿点都是人,离开了对人的关切,再先进的技术也不过是冰冷的工具;背离了人的全面发展目标,再精密的算法也难以实现真正意义上的育人。

就学生而言,坚守人本立场意味着将学生的思想成长、情感体验与价值建构置于技术应用的核心位置。数智技术的引入不应以提升课堂“技术含量”为目的,而应以更精准地回应学生的思想需求、更有效地激活学生的价值认同为导向。具体而言,

需要将数智技术的精准画像、个性化推送、智能反馈等功能优势,与学生的政治认知发展、道德情感培育和实践能力提升有机结合,使技术真正成为学生主动成长的赋能工具。

就教师而言,坚守人本立场意味着将数智技术作为教师专业能力提升的工具,而非加重教师负担或替代教师角色的威胁。数智技术可分担高校思政课教学中重复、机械的事务,减轻教师繁杂工作负担,让他们把更多的精力投入到教学内容的深度研究、师生关系的情感建构和育人方式的创新探索中。数智技术赋能高校思政课教师,通过数字化教研共同体、智能化教学反馈系统和开放性学习资源平台持续激发教师的专业成长动力,提升其数智化教学素养与育人能力,“让思政课教师特别是青年教师的创造活力竞相迸发、聪明才智充分涌流”^[17]。总之,在数智技术赋能高校思政课的全过程中始终以人的需求和人的发展为核心准则,使技术的每一次应用都能推动人的全面发展。

(三)以辩证批判意识防范工具异化风险

马克思曾指出:“每一种事物好像都包含有自己的反面。”^[18]人在利用和享受工具便利的同时,其意向也可能会受到工具的裹挟。同样地,数智技术具有二重性,它在赋能高校思政课教学的过程中也会带来一定的潜在风险。当技术逻辑开始主导教学逻辑,当算法推荐开始替代教师判断,当感官刺激开始遮蔽理性思考,思政课的育人本质便面临被技术形式所消解的风险。唐·伊德(Don Ihde)指出,诺贝尔发明炸药是为了帮助工人采矿,这是设计者通过技术人工物所呈现的原初意向,但使用者在具体应用情境中的意向具有多样性。同样,信息技术的设计者与使用者的意向也并非同一,“如何使用它,从而成其所是”^[19],还取决于师生能否坚守主体理性自觉,以辩证批判的意识驾驭技术应用。

就教师的主体自觉而言,核心在于确立“内容为本、技术为用”的教学理念,并将这一理念贯穿于教学设计的全过程。2022年,习近平总书记在中国人民大学思政课智慧教学观摩中指出:“思政课的本质是讲道理”^[20]。这一判断深刻揭示了思政课教学的内在逻辑:无论技术形式如何创新,讲清楚道理、讲透彻理论、讲深刻价值,始终是思政课教学的核心任务。这就要求教师在运用数智技术时,始终以教学内容的深度阐释为中心,以技术手段的合理选择为辅助,防止“为技术而技术”的形

式主义倾向。教师应当定期开展对数智技术教学效果的批判性评估,审视技术应用是否真正服务于学生的理论理解与价值认同,并及时调整技术应用策略,确保技术始终处于服务育人的从属地位。数智技术所预设或生成的思政教学素材,须与具体教学情境高度契合,防止内容向娱乐化方向滑落,尤其不能让技术形式反客为主、遮蔽育人本质。在课堂实践中,高校思政课教师应发挥主导作用,有意识地将学生的认知重心引向实质性内容,防止其沉溺于视听技术所营造的感官刺激之中。与此同时,教师须善于捕捉数字化情境中潜藏的知识节点与方法线索,及时加以点拨与提炼,并从整体上厘清知识脉络与情境逻辑,帮助学生构建融贯的理论认知框架。在此基础上,进一步激活学生的思维潜能,适时延伸至价值层面与情感维度,实现从知识传授到精神涵育的跃升。

就学生的主体自觉而言,核心在于做到“用技术而不被技术裹挟”。首先,要坚守思政学习的核心目标,明确数智技术是辅助理解主流价值观、深化理论认知的工具,始终聚焦思政课立德树人的根本主题,不被技术形式所迷惑。其次,要树立批判性技术意识,理性审视数智化学习资源,辨析信息真伪与价值导向,拒绝被动接收碎片化、表面化内容,主动结合思政理论对技术呈现的内容进行思考鉴别。最后,要主动发挥主体性,合理运用数智工具补充学习、深化理解,同时注重线下学习与线上赋能的结合,在技术辅助下强化理论认同与价值自觉,既借助技术提升学习实效,又防范技术工具化、异化带来的认知偏差,实现技术赋能与主体自觉的有机统一。

(四)以制度化规范构筑技术赋能边界

数智技术赋能高校思政课的可持续推进,离不开完善的伦理治理体系作为制度支撑与价值保障。数智技术在思政课教学场景中的深度渗透,虽极大提升了育人实效,但也不可避免地引发系列伦理失范风险,亟需确立明确的行为规范与道德准则,将价值理性深度嵌入数智技术伦理建设全过程,为技术赋能划定伦理边界、筑牢价值根基。

在数据伦理层面,数智技术对学习行为、思想动态和社交信息的大规模采集与处理,这种数据化生存状态虽然为精准教学提供了可能,但也潜藏着侵犯学生隐私权、消解主体性的风险。为此,需要建立基于知情同意原则的数据采集授权机制,确保学生对个人数据享有充分的知情权、选择权与所有

权。在技术系统设计阶段就嵌入隐私保护机制,严格限定数据使用的目的、范围与期限,建立数据生命周期管理制度,防止教学数据被商业化滥用或转向非教育目的。

在算法伦理层面,智能推荐系统基于历史数据训练产生的算法偏见,要求我们对思政课教学平台的算法逻辑要进行定期的公平性审查与透明度披露,建立算法审计机制,确保推荐算法不仅服务于个性化学习,更要促进教育公平与价值引导。具体而言,可以通过引入多元数据源、设置内容多样性指标、建立人工干预机制等方式,防范算法偏见对高校思政课教学内容均衡性的影响。

在数字公平层面,数智技术赋能可能加剧高校思政课教学资源的“马太效应”,导致不同地区、不同院校之间的数字鸿沟进一步扩大。基于此,为纾解这一困境,要将数字思政资源均衡配置纳入教育公平框架,依托大数据技术精准捕捉不同地区、院校的教学需求,实现优质资源精准推送,同时建立严格的质量管控机制,保障资源适配性与实效性。针对欠发达地区和高职院校的短板,精准提供轻量化、低成本的数智教学解决方案,配套专项技术运维帮扶,降低其数智化转型成本。创新“线上+线下”分层分类师资培训模式,建立优质院校与薄弱院校结对帮扶模式,动态调整帮扶策略,确保数智技术赋能高校思政课的红利尽可能地惠及更多师生。

数智技术赋能高校思政课是教育数字化战略背景下思政课改革创新의必然选择,也是新时代思政课守正创新、提质增效的重要路径^[21]。当然,数智技术赋能高校思政课仍处于探索阶段,诸多问题有待深入研究,如生成式人工智能对高校思政课教学内容生产的深层影响机制、数智技术赋能思政课育人的实证评估体系、不同类型院校数智化转型的差异化路径等,均需在后续研究中进一步探索。

参考文献:

- [1]王秉.何为数智:数智概念的多重含义研究[J].情报杂志,2023(07):71-76.
- [2]余东华,李云汉.数字经济时代的产业组织创新——以数字技术驱动的产业链群生态体系为例[J].改革,2021(07):24-43.
- [3]张家华,胡惠芝,杨刚,等.智能技术赋能教育:教育高质量发展的新动能——第二十届教育技术国际论坛综述[J].现代教育技术,2022(03):5-13.
- [4]李怀杰.智能技术赋能思想政治理论课综合评价的

逻辑理路与实践策略[J]. 思想理论教育, 2023(05): 76-80.

[5]唐晓勇,李颖. 现代信息技术赋能高校思想政治理论课教师教学的成效、困境及路径优化[J]. 思想教育研究, 2022(11): 125-130.

[6]张琼,高盛楠,李玉纯. 大数据技术赋能高校精准思政的重要价值与实践进路[J]. 思想教育研究, 2022(06): 139-144.

[7][美]尼古拉·尼葛洛庞蒂. 数字化生存[M]. 胡泳, 范海燕, 译. 海口: 海南出版社, 1997: 140.

[8]教育部. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672.html, 2022-08.

[9]习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[M]. 北京: 人民出版社, 2014: 11.

[10][11][12]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: 17; 18; 2.

[13]刘同舫. 高校思想政治理论课的功能及其实现[J]. 思想理论教育导刊, 2021(12): 84-90.

[14]习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2020: 328.

[15]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——习近平同志代表第十九届中央委员会向大会作的报告摘登[N]. 人民日报, 2022-10-17(02).

[16][美]刘易斯·芒福德. 技术与文明[M]. 陈允明, 王克仁, 李华山, 译. 北京: 中国建筑工业出版社, 2009: 323.

[17]习近平. 论党的宣传思想工作[M]. 北京: 人民出版社, 2020: 388.

[18]马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 776.

[19][美]唐·伊德. 技术与生活世界: 从伊甸园到尘世[M]. 韩连庆, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 73.

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

[21]焦凤梅. 数字技术赋能高校思政课高质量发展研究[J]. 现代教育科学, 2026(03): 80-86.

(责任编辑: 王岚)

Basic Characteristics, Educational Logic and Practical Path of Digital-Intelligent Technology Empowering Ideological and Political Courses in Universities

XIAO Yinjie

(Shenzhen Open University, Shenzhen, Guangdong 518001, China)

Abstract: Empowering college ideological and political courses with digital and intelligent technology serves as a key approach to transforming teaching models and improving educational outcomes. Such technology enables the teaching of these courses to feature visualization, intellectualization and personalization. Its operation follows a tripartite interactive logic: technology empowers teaching content, content influences participants, and educators harness technology. Specifically, the digital presentation and contemporary renewal of teaching content driven by technology, the profound impact of digitally intelligent content on students' value construction, and the proactive application of digital and intelligent technology by educators jointly form the internal educational logic of technology-empowered college ideological and political courses. To amplify the effects of technological empowerment, we must adhere to four principles: prioritize political orientation and guide technological empowerment through value leadership; uphold the people-centered stance and govern the logic of technological application with the goal of all-round human development; foster rational self-awareness among educators and guard against the risks of instrumental alienation via dialectical critical thinking; and reinforce ethical governance to define the boundaries of technological empowerment through institutional regulations. This study explores the basic characteristics, educational logic and practical paths of digital and intelligent technology empowering college ideological and political courses, aiming to provide theoretical references for the digital and intelligent transformation of relevant teaching.

Key words: digital-intelligent technology; ideological and political courses in colleges and universities; basic characteristics; educational logic; practical approaches

数智时代思想政治教育人机协同的风险及其规避

罗俊¹, 徐灿琪^{1,2}

(1 中南大学, 湖南 长沙 410083; 2 浙江中医药大学, 浙江 杭州 310053)

[摘要] 数智时代, 人机协同成为思想政治教育创新发展的必然形态, 这是思想政治教育适应数智化转型的必然选择, 是回应新时代学生认知特征的必然要求, 是实现立德树人根本任务的必然支撑。但这一新形态潜藏着价值偏差、主体异化与伦理失范三重风险: 算法逻辑易扭曲价值导向; 人机关系失衡会消解教育主体地位; 技术边界模糊引发数据隐私与责任界定困境。为规避风险, 需坚守“以人为本、以技术为支撑”的协同原则; 以思政价值逻辑嵌入技术全流程矫正技术理性偏差; 以教师赋能与学生引导重构人机协同关系; 以法律法规、行业标准与校内规章完善制度保障。

[关键词] 数智时代; 思想政治教育; 人机协同; 风险

[中图分类号] G641 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005-5843(2026)05-0088-07

[DOI] 10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.013

一、问题的提出

数智化技术的飞速发展, 正以前所未有的广度与深度渗透至社会生活的各个领域, 引发了生产关系、生活方式与思维模式的深刻变革, 这标志着一个新的时代——数智时代已然到来。思想政治教育作为塑造灵魂、引领价值、传播主流意识形态的核心实践活动, 不可避免地置身于这一宏大的时代背景之下。在大数据、深度学习和强算力等智能技术的赋能下, 生成一种新形态的思想政治教育, 即智能思政^[1]。这一形态呈现“人机协同(Human-Machine Collaboration)”的显著特征, 展现出提升教育精准性、个性化与吸引力的巨大潜力, 具有鲜明的时代必然性。

人机协同思想最早可追溯至工业时代, 此时人

类通过操作机器来完成特定的生产任务, 进而提升工业生产效率^[2]。人机协同经历了一段逐步积累、渐进发展的历程, 尤其是最近三十年, 随着人工智能的不断发展, 人机协同也步入了发展的快车道。在数智化时代, 人机协同中的“机”已经超越计算机的范畴, 而是指包含计算机在内的智能感知、云计算、区块链等多种智能技术^[3]。因此, 从信息科学角度, 人机协同是指人类与人工智能系统之间的互动与合作模式, 通过结合人类的创造力、判断力与机器的数据处理、计算能力, 实现更高效、精准的任务完成。随着人类社会面对的问题越来越复杂, 也越来越困难, 特别是面对开放复杂巨系统的问题, 仅仅依靠人或者计算机单独一方的能力远远不足以解决, 这就需要人和计算机相互协同, 紧密配合, 各自发挥自身的长处^[4]。一言以概之, 人机

[收稿日期] 2026-04-26

[基金项目] 2026年度中南大学研究生教育教学改革研究项目“加速时代研究生‘休息羞耻’的教育干预路径研究”(项目编号: 2026JGB030); 浙江中医药大学2025年度校级科研项目“社会科学青年探索项目”(项目编号: 2025JKSKTS06)。

[作者简介] 罗俊(1992-), 男, 江西吉安人, 中南大学马克思主义学院讲师; 主要研究方向: 马克思主义理论、思想政治教育。徐灿琪(1992-), 男, 浙江杭州人, 中南大学马克思主义学院博士生, 浙江中医药大学生命科学院团委书记、讲师; 主要研究方向: 网络思想政治教育。

协同已成为各个领域不可逆转的人机交互形态。2025年8月《国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见》中明确指出,“加快形成人机协同、跨界融合、共创分享的智能经济和智能社会新形态”^[5]。

具体到思想政治教育人机协同,指教育者与数智技术围绕特定教育目标,以大数据、人工智能等为技术支撑,通过“机器量化分析+教师价值引领”形成协同互补,实现教育数据精准捕捉、内容个性化供给与思想靶向引导,核心是技术理性与价值理性的协同统一,旨在落实立德树人根本任务。这一样态是教育主体、智能算法与海量数据在特定教育场景中的深度耦合与价值共创。然而,技术赋能的同时,决不能忽视思想政治教育人机协同中潜藏的风险。若对其缺乏清醒认知与有效规制,人机协同则可能偏离“育人”之本,甚至引发教育异化。因此,系统研判人机协同的内在风险,前瞻性地探索其规避路径,是推进思想政治教育创新发展的重要理论与现实课题。

二、数智时代思想政治教育人机协同的时代必然

思想政治教育的形态演进始终与技术发展同频共振。“人机协同成为理解并建构未来教育世界的方式”^[6],从“可选项”转变为“必选项”,其必然性植根于技术迭代、教育需求与育人目标,是思政教育适应时代变革、坚守育人本质的主动转型。

(一)思政教育适配数智化转型的必然选择

马克思指出,“各种经济时代的区别,不在于生产什么,而在于怎样生产,用什么劳动资料生产”^[7]。这一论断揭示了劳动资料的技术属性对时代发展范式的决定性意义,其逻辑同样适用于思政教育领域。

传统思政教育受限于经验判断的主观性和信息捕捉的局限性,长期面临“效能瓶颈”。一方面,对学生思想动态的把握多依赖课堂观察、课后交流等碎片化方式,难以实时、全维度捕捉其在网络空间、社会实践中的价值倾向,导致对思想困惑的研判滞后、应对被动。另一方面,内容供给多采用统一教材、统一讲授的同质化模式,难以充分考量不同专业、不同认知特征学生的接受偏好与学习节奏,“一刀切”的教育方式削弱了思政内容的感染力与穿透力。数智化技术迭代恰好为破解这一困境提供了可能。大数据技术可通过语义分析、情感识

别等手段,抓取学生课堂互动的话语特征、课后讨论的观点倾向、社会实践的行为数据,构建完整的思想动态数据轨迹,使思政教育从经验推断转向数据实证,为精准研判学生价值困惑提供科学依据;人工智能则能基于学生的认知水平、学习节奏、兴趣偏好,通过算法模型定制个性化思政内容,破解传统思政教育的同质化局限。

数智化技术的协同性,决定了思政教育的转型适配不能仅仅依赖技术驱动。数智化技术的核心优势在于技术理性,擅长高效处理海量数据、精准执行重复性任务。人文精神是技术发展的永恒底色,技术发展是人文精神的时代表达^[8]。由此,技术理性的局限同样明显,其无法替代人(教师)所承载的价值理性,教师能够通过情感共鸣感知学生思想矛盾的深层成因,通过价值引领化解技术难以处理的“灰色地带”问题,通过人文关怀传递思政教育的温度,这些恰恰是思政教育立德树人根本任务的核心体现。显然,人机协同要兼顾智能技术的工具属性和教育的价值属性^[9],才能将数智化技术的优势真正转化为思政教育的育人优势。

(二)回应新时代学生认知特征的必然要求

习近平总书记指出,“思想政治工作从根本上说是做人的工作,必须围绕学生、关照学生、服务学生”^[10]。思政教育的有效性始终建立在对教育对象认知特征与价值诉求的精准把握之上。正如马克思、恩格斯所指出:“思想本身根本不能实现什么东西。思想要得到实现,就要由使用实践力量的人。”^[11]大学生作为数字世界的“原住民”,其生活深度嵌入网络、学习广泛应用网络、工作紧密关联网络、社交普遍依赖网络,他们的认知样式、信息行为与价值取向已形成与传统代际截然不同的鲜明特征:认知不再是线性递进的深度吸收,而是碎片化接收与关联性整合并存的模式。信息获取不再依赖权威渠道的单向灌输,而更倾向于通过互动化、场景化载体主动筛选;价值诉求上,既强调教育内容的个性化适配,也注重自身在育人过程中的主体性参与,同时因长期浸润多元网络环境,对思想理论的接受更具批判性与选择性。这是新时代学生认知的新特征,也是思政教育必须予以回应的新需求。

人机协同通过“技术赋能+价值引领”的双重支撑,实现对学生认知需求的精准回应。依托VR、AR等技术搭建“沉浸式思政场景”,将马克思主义基本原理、红色文化等抽象理论转化为可感知、可

参与的具象体验；人工智能技术可实时采集学生在学习过程中的认知数据，如对不同思政主题的关注程度、讨论中的观点倾向、课后反馈的困惑焦点，为教师提供“可视化认知画像”。教师基于这些数据，摆脱经验判断的局限，开展“靶向式思想引导”。这种“技术搭台构建认知场景、教师唱戏深化价值引领”的协同模式，契合了学生互动化、个性化的认知习惯，通过人机互补强化了价值引领的精准度与感染力，实现思政教育“贴近学生、贴近实际、贴近生活”的根本要求，成为回应新时代学生认知特征、提升育人实效的必然路径。

（三）实现立德树人根本任务的必然支撑

从现实逻辑看，落实立德树人根本任务是思想政治教育内涵式发展的应有之义；从历史逻辑看，20年来，思想政治教育学科凸显育人属性，始终坚持立德树人，围绕立德树人深化学科建设，致力于为解决培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这一根本问题提供学科学理支撑^[12]。数智时代，社会结构、价值观念与育人环境的深刻变革，为立德树人提供了新的实践场域，对其实施路径提出了更高要求。

从立德树人的全周期育人需求来看，人机协同通过大数据技术构建覆盖“线上+线下”“课堂+课外”的全场景数据感知网络，可实时捕捉学生在思政学习、热点讨论、志愿服务中的行为数据与思想轨迹。教师以此为依托，能精准把握学生不同成长阶段的思想困惑，开展贯穿学生成长全过程的针对性引导，确保立德树人始终贯穿育人各环节。从立德树人的价值引领核心来看，数智时代网络空间多元思潮交织，历史虚无主义、功利主义等错误观念借助算法推荐渗透，对学生理想信念形成冲击。通过人机协同对此形成抵御：人工智能通过算法过滤有害信息，优先推送红色文化、“时代楷模”等优质思政资源，为立德树人营造清朗的价值环境；教师依托人工智能梳理的学生思想疑点，结合马克思主义立场观点方法，将抽象的价值理念转化为贴近学生生活的现实解读。从立德树人的能力与价值协同培养要求来看，新时代立德树人不仅要传递价值理念，更要培养学生运用马克思主义立场观点方法分析问题、解决问题的能力。人机协同可依托数智技术结合学生专业特点和兴趣偏好定制实践方案，教师则在实践过程中引导学生运用思政理论分析实践中的问题，使学生在实践中深化对价值理念的理解，同时提升解决实际问题的能力，实现价值

与能力协同发展。

可见，人工智能虽然在载体、手段等“事”“体”层面变革了思想政治教育的外在形态，但在彰显思想政治教育“道”这一层面的育人目标、育人本质、育人价值时，却未因外在形态的改变而发生根本改变^[13]。人机协同通过重构育人流程、强化价值引领、协同能力培养，全方位适配立德树人在数智时代的新要求。

三、数智时代思想政治教育人机协同的风险研判

思想政治教育人机协同是技术逻辑与思政逻辑、技术理性与价值理性的复杂互动。若缺乏对风险的深层审视，数智化技术则可能从“赋能工具”异化为“风险源头”，冲击思政教育的价值根基与育人成效。

（一）价值偏差风险：算法逻辑对思政教育价值导向的扭曲

思想政治教育是教育者把一定社会的思想观念、价值观念和道德规范转化为受教育者个体的思想品德的社会实践活动。这决定了思想政治教育的本质是价值引领，以社会主义核心价值观为内核，承载着传递正确政治立场、塑造主流思想观念、培育高尚道德规范的核心使命。而数智化技术赖以运转的算法逻辑，本质上是技术理性的具象化，以效率优先为核心准则、以数据驱动为运行基础、以用户黏性为重要目标，二者在价值取向上存在差异。在人机协同中若缺乏有效的思政价值规制，极易引发思政教育价值导向的扭曲。

这种扭曲体现在算法偏见引发的价值倾斜。现代社会算法的本质是一种人机交互决策，应当戳穿算法的面纱与价值中立性^[14]。算法的客观中立仅为技术层面的理想预设，实际运行中高度依赖训练数据的质量与导向。思政教育领域的算法数据源，无论是网络空间中的舆论信息，还是用于内容生成的理论素材，均是社会多元信息的映射，难免潜含与主流价值观不符的隐性倾向。若在数据源筛选、标注与校准环节未嵌入思政价值判断标准，算法便会将这些隐性倾向转化为系统性的价值偏好，进而在内容推送、思想引导中输出偏离社会主义核心价值观的信息。此外，在当下“智慧欠缺”的算法技术逻辑中，思想政治教育信息往往被算法所“冷落”，用户成长成才真正需要的有价值信息得不到应有的推送^[15]。

从更深层次看,这种扭曲体现为流量逻辑对价值深度的消解。算法为提升用户留存率与互动率,往往遵循“最低认知成本”原则,倾向于推送低认知门槛、强情绪刺激的内容,使“情绪价值成为当代青年价值取向的新向度”^[16]。然而,思想政治教育所传递的理论体系具有系统性、深刻性与逻辑性,需要通过循序渐进的阐释、辩证深入的分析,引导学生形成对主流价值的深层理解与理性认同。算法的流量逻辑将完整的思政理论拆解为碎片化片段,将严肃的思想引领简化为娱乐化表达,以吸引关注取代深度引领。这种处理方式虽能在短期内提升学生的参与度,却割裂了思政理论的内在逻辑与思想深度,使学生对主流价值的认知停留在浅表化、片面化的层面,难以形成稳定的价值判断体系与坚定的理想信念。

(二)主体异化风险:人机关系失衡对思政教育主体的消解

思想政治教育效能的生成,高度依赖教师“主导性”与学生“主体性”的协同统一。正如习近平总书记所强调:“老师要用心教,学生要用心悟,达到沟通心灵、启智润心、激扬斗志。”^[17]教师作为价值引领的践行者,承担着解读理论、传递信念、疏导思想的核心职责;学生作为价值内化的能动者,需通过自主思考、辩证认知、实践体悟完成主流价值观的建构。在人机协同场景中,若对数智技术的应用边界缺乏清晰界定,则易出现“技术工具性”凌驾于“教育主体性”的异化现象,导致人机关系倒置,从而消解思政教育的双主体地位。

一方面,体现为教师育人主导性的弱化。数智技术的高效性特征,易使教师陷入对技术的路径依赖,人工智能可替代完成教案生成、案例筛选等备课环节,自动响应学生的常规性疑问,甚至通过数据模型完成对学生学习效果的初步评价。在此过程中,教师的角色逐渐从“价值引领者”窄化为“技术操作员”,其工作重心从深度育人转向技术运维。当教师长期依赖人工智能提供的标准化解读与答案时,将逐渐丧失对复杂思想问题的批判性分析、辩证阐释能力,难以针对学生个性化的思想困惑开展有温度、有深度的引导。这种能力消解会弱化教师的情感沟通效能,背离了思政教育“以情动人、以理服人”的本质要求。

另一方面,体现为学生认知主体性的侵蚀。当前,以生成式人工智能为代表的数智技术,在智能传播实践中展现出拟主体性与类主体性,促使其成

长为“虚拟的意见领袖”,在交互中展现出一定的“引导性”。而心理学研究表明,人类决策多依赖启发式(认知捷径)作出判断,以简化复杂的判断过程^[18]。数智技术提供的便捷化信息获取与答案生成功能,易诱发学生的认知惰性,面对思想理论问题或价值困惑,学生更倾向于直接获取人工智能输出的“标准答案”,而非通过独立思考、逻辑辨析、同伴研讨等方式自主探寻答案。这种认知路径的转变,会削弱学生的批判性思维与辩证分析能力,使其从“能动的认知主体”退化为“被动的信息接收者”。思政教育的核心目标是引导学生实现主流价值观的内化,这一过程必须依托学生的自主思考与情感体验。而认知依赖将会使学生在无形中失去价值信念自主建构的能力,难以形成稳定、深刻的价值判断体系,这和思政教育的育人旨归相悖。

(三)伦理失范风险:技术应用边界模糊引发的伦理困境

“当人类不断建构复杂高科技系统时,不确定性必然滋生,科技伦理问题必然凸显。”^[19]数智化技术的数据化生存与匿名化运作特征,为思政教育人机协同提供精准赋能的同时,也因技术应用边界的模糊性,催生了一系列伦理失范风险。

一方面,体现为数据隐私的过度采集与异化滥用。人机协同的精准育人逻辑,依赖于对学生思想动态相关数据的捕捉与分析,这些数据涵盖课堂表现的价值倾向、思想汇报的情感表达、网络言论的观点立场等,本质上是学生精神世界的具象呈现,蕴含着极强的隐私属性与人格尊严价值。若缺乏清晰的伦理规制与刚性的保护机制,技术主导的数据采集极易突破必要限度,从“教育需求导向”异化为“数据囤积导向”。更甚者,部分主体可能借精准育人之名,将学生的思想隐私数据用于非教育目的的运作,或通过数据标签化将其与各类评价指标强制挂钩。这种行为不仅侵犯学生的合法权益,更违背了思政教育“敞开心扉、平等交流”的伦理内核,导致学生因恐惧数据滥用而刻意隐瞒真实思想。

另一方面,体现为责任界定的模糊化与真空。思政教育人机协同构建起“人一机一环境”相互交织的复杂互动系统,技术的中介性与复杂性打破了传统教育中清晰的责任主体边界。当教育过程出现价值偏差、思想误导等问题时,责任归属难以精准厘定。算法生成的思政内容存在价值谬误,是算法设计者的价值校准失职,还是学校技术管理者的审

核疏漏，抑或授课教师的二次把关缺位？学生因过度依赖技术而出现认知偏差甚至行为失范，是学生自身的主体性缺失，是技术提供方的功能设计不当，还是教育者的引导职责不到位？这种责任划分的模糊性，既可能导致责任分散效应下的无人担责，弱化对技术应用的约束与规范，纵容伦理失范行为的滋生；也可能引发责任转嫁焦虑，使教师因害怕承担不确定风险而不敢参与人机协同创新，从而阻滞数智技术与思政教育的深度融合。

四、数智时代思想政治教育人机协同的风险规避路径

马克思时刻提醒着我们，人类创造和使用技术最终目的是人自身^[20]。由此，要规避思想政治教育人机协同的潜在风险，核心是坚守“以人为主导、以技术为支撑”的协同原则，通过价值嵌入矫正技术逻辑、主体赋能重构协同关系、制度保障规范技术应用，确保人机协同始终服务于立德树人的根本目标。

（一）价值引领：嵌入思政价值逻辑，矫正技术理性偏差

技术是价值中性的，但其应用方向由人的价值判断决定。规避人机协同的价值偏差风险，关键是将思政教育的价值逻辑嵌入技术设计与应用全过程，实现技术理性与价值理性的统一。

第一，构建系统化的思政算法规范，实现技术的价值对齐。对齐“本质就是我们人类想要这些类人系统或人工智能系统（模型）‘以人类想要的方式行事’”^[21]。算法作为人机协同的核心运行机制，其逻辑设计决定着教育内容的供给方向与价值取向。这就需要构建由教育行政部门、高校思政教研团队、伦理学者与技术研发主体共同参与的协同治理体系，联合制定兼具教育適切性与技术可行性的“思想政治教育人机协同算法规范”。通过该规范将社会主义核心价值观细化为算法设计的可操作价值指标体系。如在内容筛选算法中，明确主流价值内容的优先级与审核标准，确立理论传播的价值底线；在数据应用算法中，划定思想数据的采集边界与使用范围，杜绝非教育目的的异化应用；在评价反馈算法中，剥离思想数据与功利性评价指标的直接挂钩，坚守育人而非量化导向。

第二，建立常态化的算法规范审查委员会，实现思政专家与技术专家的优势互补。依托思政专家深厚的价值理论素养把握思政教育的本质要求，凭

借技术专家的专业能力解构算法运行逻辑，形成“价值判断和技术解码”的双重审查机制，对各类思政数智化工具开展上线前的价值合规性审查与运行中的动态监测。上线前聚焦价值合规性审查，重点核验算法设计是否嵌入思政价值指标、内容生成逻辑是否符合主流价值观；运行中实施动态监测，通过实时追踪数据流转与输出内容，构建“异常信号捕捉—风险等级评估—即时干预响应”的预警体系；针对发现的偏差，启动闭环整改流程，从算法参数调整、数据源优化到价值校准标准完善，形成全链条规制。如“今日头条”“抖音”“快手”等网络信息服务平台在被国家网信办约谈后，纷纷建立责任制度和信息审核制度，强化对算法的驾驭把控和价值设定^[22]。通过这一机制从源头遏制技术工具理性对教育价值理性的僭越。

第三，推动思政内容数智化深度转化，防止流量逻辑对价值深度的消解。需引导思政教育者深度参与数智化内容的研发过程，发挥其在理论解读、价值把握上的核心优势，定期与技术研发人员进行关于科技伦理话题的讨论与交流，开展价值理性引导和责任意识培育。将抽象的思政理论转化为兼具思想深度与互动特质的数智化表达，借助技术手段构建理论探究的互动场景，引导学生在沉浸式思考中把握理论逻辑；通过数据可视化、逻辑结构化等方式，呈现主流价值背后的历史脉络与实践内涵。通过这一转化发挥数智技术对学生的吸引力，坚守思政教育的思想内核，使技术互动性与理论深刻性形成互补，确保人机协同中的价值传递既“接地气”又“有深度”。

（二）主体赋能：强化人的主导性，重构人机协同关系

归根结底，思政教育是“人的教育”。“在人类实践和认识所能涉及的范围内，任何事物或现象都是人们实践的或精神的活动。”^[23]无论技术如何发展，人的主导性都不能被替代。规避主体异化风险，需从“赋能教师”与“引导学生”两方面入手，重构“人主导机、机服务人”的协同关系。

第一，赋能教师是重构协同关系的首要维度，核心在于提升教师人机协同育人能力，避免其从育人主导者异化为技术依附者。需将“数智化思政能力”系统纳入教师培养体系，构建技术驾驭和价值引领的双重能力培育框架。技术层面聚焦边界把握能力，通过专业化培训引导教师精准认知数智技术的功能边界与局限，掌握对人工智能生成内容的审

核、修正方法,确保技术应用始终服务于教育目标;价值层面强化育人自觉,通过思政理论研修与育人理念研讨,让教师深刻认知数智技术作为辅助工具的本质属性,明确其无法替代情感共鸣、价值解读、思想疏导等富含人文温度的育人环节,主动承担起技术难以胜任的核心育人职责。同时,还需建立科学的教师人机协同考核机制,破除技术使用频率的单一评价导向,将学生思想成长成效纳入核心考核指标,引导教师将工作重心从技术操作转向育人本质。

第二,引导学生是重构人机协同关系的关键支撑,核心在于培育学生的认知主体性,避免其从能动学习者退化为技术依赖者。随着机器体生命化程度的愈发加深,人在数字交往中的传送主体和接收主体的主体性地位不断让位于数字智能^[24]。对此,需在思政教学中构建人机协同探究式学习模式,通过科学的流程设计激发学生的独立思考意识。以人工智能的数据支撑功能为基础,提供开放性问题与相关理论素材,为学生探究搭建基础框架;以学生的主动思考为核心,引导学生依托素材开展逻辑辨析与小组研讨,自主构建对思想理论的认知体系;以教师的价值升华为引领,对学生的探究成果进行辩证分析与理论提炼,确保认知方向的正确性。通过这种模式发挥技术的高效辅助作用,以流程设计倒逼学生摆脱标准答案依赖,激活认知能动性,使其“思想意识由自发上升到自觉,由分散上升到集中,由感性认识上升到理性认识”^[25]。从而主动破除认知惰性,构建技术辅助下的自主认知模式,巩固认知主体性。

(三)制度保障:完善制度框架,规范技术应用边界

制度是规避风险的硬约束,需通过法律法规、行业标准与校内规章构建多层次制度框架,为思想政治教育人机协同划定安全边界。

第一,完善针对性法律法规,筑牢学生数据隐私保护的法治根基。思政教育中的思想数据承载着学生的精神特质与隐私信息,其采集、使用与存储关系到学生的合法权益与思政教育的信任基础。需以国家《数据安全法》《个人信息保护法》为遵循,制定适配思政教育场景的数据管理细则,明确数据治理的核心原则:在采集环节坚守合法性与必要性底线,严格界定数据采集范围,仅归集教学活动必需的思想动态数据,坚决杜绝无关隐私信息的过度采集;在授权环节确立“明示同意”规则,清晰告

知学生数据的使用目的、范围、保存期限及权利救济途径,保障学生的知情权与选择权;在追责环节建立数据泄露与滥用追责机制,明确数据处理各主体的法律责任,对未经授权泄露、篡改或违规使用学生思想数据的行为实施严厉追责,从法治层面遏制数据隐私风险。

第二,制定清晰行业标准,破解责任界定模糊困境。由教育行政部门牵头,联合法律专家、思政教育学者与技术研发团队,共同制定思想政治教育人机协同责任认定相关办法,构建基于人机分工逻辑的责任划分体系。明确技术研发机构与学校技术管理部门对算法设计的科学性、安全性及价值合规性承担主体责任;授课教师与思政专家对人工智能生成内容的二次审核、价值把关及教育引导承担主导责任;学生对自身合理使用技术、坚守认知主体性承担自律责任。通过精细化的责任界定,避免责任分散导致的约束弱化,防止单一主体过度担责引发的创新顾虑,为思想政治教育人机协同的有序推进提供明确的责任指引。

第三,健全校内规章制度,强化技术应用的过程监管。学校作为人机协同思政教育的实践主体,需明确制定“思政教育人机协同管理办法”,构建全流程监管机制。在技术引入阶段,建立价值与伦理多维评估制度,对拟采用的思政数智化工具进行严格审查,确保其符合思政教育价值导向与伦理要求;在运行阶段,实施常态化监管,定期核查人工智能内容的价值导向、数据使用的合规性及教育效果的适切性,及时发现并纠正偏差;在退出阶段,规范数据销毁与转移流程,彻底清除留存数据可能引发的风险隐患。同时,设立便捷畅通的投诉反馈渠道,鼓励师生对技术应用中的违规行为、伦理问题进行监督举报,形成“评估—监管—反馈—整改”的闭环管理,确保人机协同始终在规范有序的轨道上运行。

参考文献:

- [1]崔建西,白显良.智能思政:思想政治教育创新发展的新形态[J].思想理论教育,2021(10):83-88.
- [2][9]张辉蓉,魏利,李舒展.人机协同深度教学:内涵、特征与实践逻辑[J].教师教育学报,2025(05):41-50.
- [3][6]毛刚,王良辉.人机协同:理解并建构未来教育世界的方式[J].教育发展研究,2021(01):16-24.
- [4]刘步青.人机协同系统的哲学研究[M].北京:光明日报出版社,2018:135.
- [5]国务院.关于深入实施“人工智能+”行动的意见[EB/

OL]. http://www.scio.gov.cn/zdgz/jj/202509/t20250901_928364.html, 2025-08.

[7] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第5卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 210.

[8] 于天宇. 技术与人文精神的时代融合[N]. 光明日报, 2025-05-30(11).

[10] 习近平. 论教育[M]. 北京: 中央文献出版社, 2024: 146.

[11] 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: 320.

[12] 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): 20-28, 202-203.

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

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

[15][22] 崔聪. 人工智能时代思想政治教育的算法风险及其应对[J]. 思想理论教育, 2020(05): 76-81.

[16] 靳玉军, 何攀文. 情绪价值: 当代青年价值取向的新向度[J]. 思想理论教育, 2024(10): 106-111.

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

[18] 崔立红, 李昶彬. 重塑信任: DeepSeek 类生成式人工智能嵌入司法审判的底层逻辑和优化路径[J]. 中国海洋大学学报(社会科学版), 2025(05): 83-93.

[19] 田旭明. 数字社会的主要伦理风险及其应对[J]. 中州学刊, 2022(02): 87-93.

[20] 陈凡, 陈多闻. 文明进步中的技术使用问题[J]. 中国社会科学, 2012(02): 23-42, 205.

[21] 岳璠, 田海平. 道德机器与价值对齐的道德前景[J]. 深圳大学学报(人文社会科学版), 2024(04): 125-133.

[23] 张澍军. 德育哲学引论[M]. 北京: 人民出版社, 2002: 189.

[24] 雷志佳, 刘俊显. 数字交往中人的主体性嬗变与重塑[J]. 理论导刊, 2025(04): 99-106.

[25] 倪隽襄. 思想政治教育元问题研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2014: 133.

(责任编辑: 王岚)

Risks and Their Avoidance in Human-Machine Collaboration for Ideological and Political Education in the Digital-Intelligent Era

LUO Jun¹, XU Canqi^{1,2}

(1. Central South University, Changsha, Hunan 410083, China;

2. Zhejiang Chinese Medical University, Hangzhou, Zhejiang 310053, China)

Abstract: In the digital-intelligent era, human-machine collaboration has become an inevitable form for the innovative development of ideological and political education. It is an inevitable choice for ideological and political education to adapt to the digital-intelligent transformation, an inevitable requirement to respond to the cognitive characteristics of students in the new era, and an inevitable support for fulfilling the fundamental task of fostering virtue and cultivating people. However, this new form entails three potential risks: value deviation, subject alienation and ethical anomie. Algorithmic logic tends to distort the value orientation; the imbalance of human-machine relations will weaken the subjective status of educators; the blurred technical boundaries lead to dilemmas in data privacy and responsibility definition. To avoid such risks, it is necessary to adhere to the collaborative principle of “human-led and technology-supported”, correct the deviation of technical rationality by embedding the value logic of ideological and political education into the whole process of technology, reconstruct the human-machine collaborative relationship through teacher empowerment and student guidance, and improve institutional guarantee via laws and regulations, industry standards and campus rules.

Key words: the digital-intelligence era; ideological and political education; human-machine collaboration; risks

高校思想政治教育数智化转型的现实梗阻及创新路径

王宇凤

(北京邮电大学, 北京 100875)

[摘要]数智技术的快速发展,不仅改变了人类的生产生活方式,也推动教育生态发生深刻变化。高校思想政治教育的数智化转型重塑教育主客体关系结构、重构教育内容生成体系、创新教育话语表达范式,但也面临着内容供给碎片化与个性化、技术支撑悬浮化与孤立化、教育主体素养不足与角色固化、制度体系滞后化与模糊化等现实梗阻。推进高校思想政治教育数智化转型,需要强化价值引领,把稳高校思想政治教育数智化转型的方向盘;创新技术载体,打造高校思想政治教育数智化转型的新引擎;提升主体素养,激活高校思想政治教育数智化转型的内生力;建立长效机制,优化高校思想政治教育数智化转型的生态圈。

[关键词]高校思想政治教育;数智化;现实梗阻;创新路径

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0095-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.014

随着人工智能、云计算、大数据等数智技术的不断发展,人类文明正在经历着深刻的数智变迁。数智技术凭借其强大的变革性力量,产生“头雁效应”,已全面融入经济社会发展各领域、全过程,并重塑着教育新生态。习近平总书记指出:“教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。”^[1]高校思想政治教育作为立德树人的关键环节,承担着传播马克思主义科学真理、塑造青年学生正确世界观、人生观、价值观的历史使命。推动高校思想政治教育数智化转型,是时代发展潮流的必然选择,更是以高校思想政治教育高质量发展助力建设教育强国的应然之举。

一、高校思想政治教育数智化转型的价值意蕴

在数智技术浪潮席卷全球的当今时代,数智化转型已经成为社会各个领域创新发展的核心驱动力。习近平总书记指出:“人工智能是新一轮科技革命和产业变革的重要驱动力量,将对全球经济社会发展和人类文明进步产生深远影响。”^[2]高校思想政治教育的数智化转型,不仅是一项技术应用工程,更是一场关乎教育主客体关系、教育内容生产、教育话语表达的全方位深刻变革。

(一)高校思想政治教育数智化转型重塑教育主客体关系结构

教育主体与教育客体是高校思想政治教育的两个基本要素。教育主体指思想政治教育中有目的地

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]2025年北京高校思想政治工作研究支持课题“高校思想政治教育数智化转型的主要问题及其创新路径研究”(项目编号: BJSZ2025ZC21)。

[作者简介]王宇凤(1992-),女,山西吕梁人,博士,北京邮电大学马克思主义学院讲师;主要研究方向:马克思主义中国化。

施加教育影响的教育者，教育客体则是指接受思想政治教育影响的受教育者，二者之间的关系是高校思想政治教育过程中最基础、最核心的关系。马克思指出，人的本质不是单个人所固有的抽象物，就其现实性而言，“是一切社会关系的总和”^[3]。高校思想政治教育在本质上是教育主体与教育客体之间特殊的社会交往实践。在“人—机—物”三元融合的数智时代，数智技术凭借其互联性、智能性与生成性等多重特征，正系统性地重塑教育主客体间的互动模式与角色关系，推动思想政治教育向更加开放、协同、共生的方向演进。

一方面，数智技术有力推动教育主客体从单向传递走向双向互动。传统高校思想政治教育模式往往呈现出一种相对封闭的二元主客体结构。在此结构中，教育者作为知识的掌控者、传播者和评价者，居于中心支配地位；受教育者的主要任务则是准确接收、存储并复述教育者传授的知识。这种类似于“银行存储式”的教育范式，具有明显的单向性与线性化特征，难以充分回应受教育者个性化、情境化成长需求，也制约了教育内容真正内化于心、外化于行的效果。数智技术的介入，从根本上改变了知识生产、传播、获取的逻辑。数字平台、智能设备、移动终端等现代化技术共同构筑了一个泛在互联的教育环境，受教育者得以在其中自主检索信息、分享心得、参与创造，由知识的被动接受者转变为学习活动的积极参与者。在这一变革下，知识不再被视为静止不变的、预先设定的绝对内容，而是在教育者和受教育者的持续对话与协作实践中不断动态更新，一种基于教育主客体平等尊重、理性对话与相互启发的协同教育新样态应运而生。

另一方面，数智技术促使教育主客体的传统边界趋于模糊和流动。传统高校思想政治教育框架内含着一个等级分明的权力结构。教育者凭借着对知识资源的垄断，掌握着绝对的话语权，受教育者则处于一种服从与被接受的位置。随着数智环境的不断优化和普及，受教育者的主体性被极大激活，他们不仅可以依据自己的需求和兴趣自主选择学习内容、掌握学习节奏，还能借助数字平台发布观点、创造内容，间接成为知识的生产者，甚至可以通过社交媒体组建学习社群，扮演学习活动的组织者和引领者。这意味着，受教育者正实现从被动接受知识的“容器”向主动建构的“探明灯”的角色转化，并在一定程度上完成从教育客体向教育主体的跨

越。AI 导师、智能助教等“数字伙伴”的出现，进一步加快了教育角色的流动性与可互换性。在这一多元主体相互建构的新型教育生态中，每个参与者都在不同情境下兼具教育者和被教育者双重身份，传统意义上清晰、固化的教育主客体边界日渐消融，取而代之的是一种更具弹性的关系网络。

（二）高校思想政治教育数智化转型重构教育内容供给体系

传统高校思想政治教育内容供给模式主要依赖于教材、文件、报刊等静态文本体系，这些内容供给在理论传递的系统性与权威性方面具有制度优势，但其内容更新周期长，呈现形式趋于单一，难以适应数智时代社会的快速变迁以及青年群体生动多元的生活体验。

高校思想政治教育数智化转型，驱动算法模型、数据分析、场景重构等技术深度融入教育内容生产、组织和传播全流程，进而构建起数字化、精准化、立体化的教育内容供给体系。第一，依托数据分析，实现教育内容数智化供给。数智技术凭借强大的数据处理能力，深入挖掘马克思主义理论经典文本，并将其转化为图片、视频等多模态知识资源，构建起内容丰富的教育资源库。同时，数智技术还能够实时抓取并整合时事政治、新闻资讯、学术最新成果等思想政治教育资源，运用机器学习、自然语言处理等方法进行深度分析，快速生成相契合的教育内容，将党的创新理论成果融入教育教学。第二，运用算法匹配，实现教育内容精准化供给。算法通过收集受教育者线上浏览、交互、反馈等多维度行为数据，构建起动态更新的“数字画像”。基于该画像，系统为不同专业背景、认知水平、兴趣偏好的受教育者匹配相对应的思想政治教育内容，使数智技术赋能下的思想政治教育内容不再“大水漫灌”，真正做到因材施教。第三，借助场景重构，实现教育内容立体化供给。场景重构依托图像传感、三维建模、实时渲染等技术，将抽象的理论逻辑、宏大的历史叙事、重要的精神标识转化为可体验、可交互、可共情的沉浸式内容，使受教育者在具身体验中深化理解。

（三）高校思想政治教育数智化转型创新教育话语表达范式

话语既是实现思想政治教育由理论阐释转向实践拓展的必备媒介，也是实现其从价值倡导向意识形态权力建构的重要载体。高校思想政治教育的成效很大程度上取决于其话语能否引发共鸣，是否有

效传播。马克思指出,新的生产方式“造成新的交往方式,新的需要和新的语言”^[4]。数智技术赋能高校思想政治教育的过程中,其话语表达范式呈现创新形态。

第一,教育话语表达呈现“可视化”与“叙事化”。借助信息图表、动态数据可视化、微纪录片、动漫短视频等手段,将抽象的理论观点、深刻的价值理念转化为直观、生动、富有故事性的视觉叙事。例如,用动态图表展示新时代的伟大成就,用人物短片诠释工匠精神或科学家精神,使宏大的叙事具象为可感可知的细节,深奥的理论蕴含于情感流淌的故事之中。第二,教育话语风格转向“网络化”与“青年化”。通过把握网络传播规律和青年学生的语言习惯、审美偏好,运用网络用语、流行文化元素、时尚表达方式对主流价值话语进行“转译”和“再生产”,让表达更接地气、更有网感、更显朝气。第三,教育话语交互实现“情感化”与“共情化”。情感是认知转化为信念的关键中介。数智技术可以通过分析文本、语音、表情乃至生理信号中的情感信息,帮助教育者更敏锐地感知受教育者的情绪状态和情感需求。在教育互动中,教育者可以更有意识地运用富有感染力、亲和力、共情力的话语,进行情感疏导、价值共鸣和精神激励。

二、高校思想政治教育数智化转型的现实梗阻

习近平总书记指出:“当前,新一轮科技革命和产业变革迅猛发展,人工智能等新技术方兴未艾,大幅提升了人类认识世界和改造世界的能力,同时也带来一系列难以预知的风险挑战。”^[5]数智技术在赋能高校思想政治教育深度发展的同时,也面临着一系列现实梗阻,制约着育人实效。

(一)内容供给碎片化与个性化,消解思想价值引领

高校思想政治教育的内容体系是一个有机联系的整体。然而,当前数智技术驱动下的高校思想政治教育内容供给将教育内容体系离散,呈现出碎片化、个性化特征。

一方面,碎片化内容供给,消解思想价值引领的深度。为了适配“短平快”的新型传播节奏,适应受教育者碎片化的阅读习惯,原本完整的、系统的思想政治教育内容被拆解成简短的文字、图片和视频,导致受教育者只能获得表层化或浅显化的知识,难以真正实现教育内容从认知到认同的深度转化。此外,由于过度追求视听特效、网络热梗和娱

乐化叙事,教育内容在碎片化供给过程中,极易掺杂背离思想政治教育价值理念和行为准则的虚假内容,导致受教育者对教育内容产生信任危机,难以将其内化于心,更难以形成持久而深远的影响。

另一方面,个性化内容供给,消解思想价值引领的广度。数智技术依托算法推荐机制,根据用户的浏览、互动、点击等在线行为,为其标注“兴趣偏好”“行为特征”等标签,提供个性化内容。这一过程在帮助教育者识别需求的同时,极易构筑起受教育者的“信息茧房”,使其陷入“算法塑造的认知舒适区”。在单一的认知框架中,受教育者难以接收到丰富的思想认知体系,更难以全面认识到复杂的社会现象;思想政治教育的批判反思意识和主观能动性被削弱。

(二)技术支撑悬浮化与孤立化,制约资源配置效度

高校思想政治教育数智化转型的关键在于数智技术与思想政治教育的相互融合、相互连通。然而,当前高校思想政治教育数智化建设存在技术应用悬浮化、孤立化等问题,致使技术优势难以充分转化为治理合力。

一方面,“重硬件轻软件、重建设轻应用”倾向导致数智技术陷入悬浮化困境。数智技术的赋能与思想政治教育的内容并非简单叠加,“在技术治理与思想政治教育的耦合发展中,教育目的与教育手段的混淆与错置可能导致技术赋能转向技术悬浮,使得应然层面的技术赋权增能成为虚妄”^[6]。当前,智慧校园、虚拟仿真实验室等硬件设施的建设成为高校进行思想政治教育数智化转型的焦点,但数智化终端平台建设相对滞后,配套教育内容、系统课程设计缺乏。在应用过程中,通过“技术展示”营造虚拟沉浸式体验场景增加感性思维体验,未能与思想政治教育的理性思维分析相结合;或将数智技术机械式“外嵌于”传统思想政治教育框架之中,未能与思想政治教育固有的政治性、思想性等内在属性有机融合,造成了数智资源的浪费。

另一方面,跨部门数据壁垒导致数智资源陷入孤立性分割困境。数据标准化是实现高校思想政治教育数智化转型的前提基础。高校思想政治教育涉及的学生数据源于教务、学工等不同职能部门,各部门依据自己工作需求,在数据采集、分类、存储方面标准不一、各有差异,形成事实上的“数据壁垒”。各部门受限于数据安全与管理便利等因素,缺乏数据共享的内生动力。这种

“条块分割、权责分立”的数据治理模式，难以构建起贯通学生发展全过程的、纵横交错的数据底座，弱化了教育主体因材施教的数据资源支撑，致使“精准思政”落地缺乏可依赖的中介载体。

（三）教育主体素养不足与角色固化，阻滞转型实践进度

教育主体作为高校思想政治教育的核心，其数智素养的层级结构和数智角色调适能力直接关系着数智技术赋能的实际成效。然而，当前教育主体数智素养不足，角色认知固化，成为制约高校思想政治教育数智化转型纵深推进的关键因素。

一方面，教育主体数智素养有待进一步提升。数智时代教育主体的自身素养是涵盖思想认知、技术应用、人机协同等多维度的复合型素养结构，但现实并非如此。在理念认知维度，教育主体缺乏对数智技术融入教育教学的意识，囿于传统教育的路径依赖，将数智化简单等同于“多媒体辅助教学”，未能认识到大数据、生成式人工智能等前沿技术正在从底层逻辑上重塑教育生态，未能将数智化转型视为提升思想政治教育针对性与亲和力的最佳选择。在技术应用维度，多数教育主体缺乏系统的数智技术培训经历，对数据画像、区块链、大数据分析、虚拟仿真交互等前沿工具操作熟练度不足，难以将技术手段深度融入教学设计过程。这种困境使得教育主体面对数智化教育场景时，难以释放数智技术的赋能潜力。

另一方面，教育主体出现角色认知固化危机。在传统高校思想政治教育场域中，教育主体的角色合法性来源于对教育资源的绝对性占有和对教育过程的程序化支配。随着数智技术的介入，这一稳定的角色基座被打破。信息化生产与去中心化传播拓宽了受教育者获取信息的渠道，知识资源呈现出及时、多源的分布样态和流通形态，不仅消解了教育主体的知识权威地位，而且弱化了教育主体作为“信息中介”的传统功能。面对这一结构重塑，部分教育主体陷入角色认知困境，在角色期待与角色能力之间形成落差，固守传统思想政治教育的“知识传授者”角色定位，缺乏向新型角色转型的思想主动性，衍生出技术畏难情绪、变革抵触心理与消极应对行为，形成阻滞转型进程的主体性障碍。

（四）制度体系滞后化与模糊化，缺乏转型长效保障

当前，数智技术普遍应用于高校思想政治教育各个环节，但与之相配套的法规制度尚未健全，使

高校思想政治教育数智化转型缺乏稳定的运行框架和长效动力机制。

一方面，顶层设计与统筹机制尚不健全，数智化转型缺乏系统性制度支撑。高校思想政治教育数智化转型是一项涉及教育理念更新、教育模式重塑、教育资源重组、道德伦理规约的系统性工程，需要从国家宏观战略层面进行整体谋划，建立健全涵盖战略目标、战略任务、实施步骤、资源配置、权责划分、监督评估等在内的制度框架。然而，当前在国家层面缺乏针对高校思想政治教育数智化建设的专项指导意见，在学校层面亦缺乏将高校思想政治教育数智化建设融入学校整体发展的实施细则缺位，在数智平台建设、多源资源整合、跨部门运维保障、安全风险评估等方面制度供给滞后，部门间协同机制不畅，权责边界模糊，制约了高校思想政治教育数智化转型的整体效能与纵深推进。

另一方面，数据安全与伦理规制尚不完善，数智化转型缺乏底线化制度守护。数智技术赋能高校思想政治教育，本质上是数据要素的深度挖掘与应用过程，数据采集、智能分析、动态监测等环节，涉及受教育者基本信息、社交关系、生理特征甚至思想动态、行为轨迹等敏感数据，在这一过程中，数据安全、隐私保护、算法公正、伦理遵守成为不可逾越的底线。但是，当前我国高校思想政治教育领域尚未形成完整的数据保护制度，技术伦理规范、人机边界准则缺位，不仅容易引发数据泄露、数据滥用的风险，还容易引发信任危机与伦理风险，进而制约高校思想政治教育数智化转型的健康发展。

三、高校思想政治教育数智化转型的实践路径

高校思想政治教育数智化转型过程中，挑战与机遇并存。习近平总书记指出：“要顺应信息化、数字化、网络化、智能化发展趋势，抓住机遇，应对挑战。”^[7]这就要求我们积极应对高校思想政治教育数智化转型过程中的挑战，在趋利避害中充分释放数智技术对高校思想政治教育的有效赋能。

（一）强化价值引领，把稳高校思想政治教育数智化转型的方向盘

高校思想政治教育数智化转型的根本旨归是坚守教育初心，落实立德树人根本任务。数智技术是实现这一目标的工具与手段。因此，高校思想政治教育在数智化转型过程中要始终强化价值引领，确保技术应用不偏航、不无序。

第一,要坚持育人为“本”、技术为“用”的根本原则。“人”是高校思想政治教育数智化转型的主体和中心,离开人的活动和实践,高校思想政治教育也失去了应有的价值意义。这就意味着数智技术在赋能高校思想政治教育活动中主要充当“器物”和“工具”的作用。这就要求正确处理“育人”与“技术”之间的关系,不能为了技术创新、教育改革而本末倒置、舍本逐末,而要坚持育人为“本”、技术为“用”的教育理念,充分运用数据挖掘、算法算力、智能识别、深度学习等数智技术优势,弥补传统高校思想政治教育中的不足,使其成为高校思想政治教育工作开创新局的有效工具。第二,要以主流价值为导向进行算法建构。作为一种技术工具,算法本身没有任何价值负载,但是设计者的偏好、需求使其难以真正保持价值中立。习近平总书记强调,要“用主流价值导向驾驭‘算法’,全面提高舆论引导能力”^[8]。这就要求对数据设计者进行主流价值引导,在算法的底层逻辑中嵌入主流价值导向,有效抵御和防范非主流意识形态的渗透;还要建立算法推荐的价值权重调节机制,将民主、平等、和谐等主流价值嵌入算法执行中,实现价值引领的“破茧”效应;更要建立算法偏见的动态监测与矫正机制,使大模型更好地实现数据拟合,生成符合主流价值观的教育内容。第三,要推动价值引领与数智技术的深度融合。高校思想政治教育数智化转型不是对传统思想政治教育模式的彻底否定,而是要在继承中创新、在创新中发展。传统思想政治教育在理论阐释的系统性、价值引导的深刻性方面具有不可替代的优势,数智技术则在资源整合、情境再造、精准推送等方面展现出独特潜能。二者的深度融合,意味着要将主流价值内容以数智技术可理解、可运算、可传播的方式嵌入技术系统,使技术成为承载主流价值的生动载体,使价值成为技术赋能的灵魂所系。

(二)创新技术载体,打造高校思想政治教育数智化转型的新引擎

技术载体是数智技术在高校思想政治教育过程中发挥效能的内驱动力,要从数据底座、智能平台、应用场景3个维度进行系统创新,构建起支撑高校思想政治教育精准化发展的技术引擎。

第一,筑牢贯通全域的智能化底座。强大的数据、算法和算力构成了人工智能的基础层^[9]。在数据应用方面,要构建统一的数据中台,推动数据采集、存储、分析形成相辅相成的闭环系统,并转化

为精准育人的有效资源。在算法应用方面,要通过运用协同过滤、分类推荐、关联分析等核心算法技术,精准识别学生思想动态,实施差异化教育引导。在算力应用方面,要通过数据计算与智能分析,对校园网络社区、社交媒体、学习平台中的文本与行为进行实时语义分析,释放数智技术的技术效能。第二,开发思想政治教育智能平台。这一平台集资源整合、交流分享、效果评估于一体,不仅能够汇聚文本、图像、视频、虚拟仿真等多模态教育内容,形成思想政治教育资源库,而且能提供师生互动空间,支持情感化、共情化的交流沟通。第三,打造全周期智慧应用生态。围绕受教育者成长的全周期,构建覆盖“精准识别—精准供给—精准评价”全链条的智慧应用体系。在精准识别层面,构建受教育者动态更新的“数字画像”,从整体上把握受教育者思想动态、价值取向和情感需求。在精准供给层面,依托智能推荐算法,实现教育资源与受教育者特征的精准匹配,使教育内容在时机、渠道、形式上的智能调整成为可能。在精准评价层面,引入循证评价理念,对受教者的认知过程、情感变化、价值认同进行伴随式记录与多模态分析,形成定量与定性相结合的育人效能评价结果。

(三)提升主体素养,激活高校思想政治教育数智化转型的内生力

马克思认为,任何技术产品都是“人的产业劳动的产物,是转化为人的意志驾驭自然界的器官或者说在自然界实现人的意志的器官的自然物质”^[10]。数智技术作为人的器官的延伸,应当始终处于人的支配之下。人对技术的掌控能力越强,其改造世界的实践能力也会越显著。因此,要从认知更新、能力提升、角色转型3个层面系统发力,激活教育主体的内生动力。

第一,推动教育主体的认知更新。作为教育主体,要深刻认识到高校思想政治教育数智化转型的时代必然性,深入了解数智技术对知识生产与传播逻辑的改变、教育主客体关系的重塑、教育内容生成体系的再造,充分掌握数智技术的基本概念、工作原理等基础知识,破除技术畏难情绪。马克思指出:“思想要得到实现,就要有使用实践力量的人。”^[11]只有从思想上确立起对数智技术的正确认知,明确其“为何应用”“何以应用”,才能使教育主体成为推动高校思想政治教育数智化转型的实践力量。第二,提升教育主体的数智化胜任力。面对教育数字化的新要求,高校应对教育主体开展分层

化、差异化的数智素养精准培训。基础层培训要聚焦大数据分析、人工智能生成、虚拟仿真交互等前沿工具的操作熟练度与场景适配力，筑牢教育主体运用数智技术开展教育的基础底盘。进阶层培训要破解技术与教育“两张皮”的难题，将数智技术作为教育教学设计的核心要素，通过技术与内容的互融互通，实现思想政治教育的提质增效。第三，引导教育主体实现角色转型。高校思想政治教育的数智化转型不是对教育主体的异化，而是在更高位阶的育人维度重塑教育主体角色。面对这一变革，教育主体需要在人机共生的生态中重新进行坐标定位。首先，进行功能重构，即教育主体要主动从传统的知识讲授者转型为深度学习引导者，将知识传递让渡给数智系统，自己则投身于问题解决和高阶思维训练，实现“人机共智”。其次，进行价值重构，即教育主体要从“信息中介者”转型为“意义阐释者”，在碎片化数据洪流中，帮助受教育者抵制算法偏见，澄清伦理道德，实现从数据驱动到价值驱动的育人升华。最后，进行情感重构，即教育主体要从事务管理者转化为情感关怀者，通过技术对事务性工作的替代，将更多精力投入具身性精神引领，以“人的温度”抵充“算法的冷度”，彰显思想政治教育的人文底色。

（四）建立长效机制，优化高校思想政治教育数智化转型的生态圈

高校思想政治教育数智化转型既要实现价值最大化，又要减少相关风险。这就“要前瞻研判科技发展带来的规则冲突、社会风险、伦理挑战，完善相关法律法规、伦理审查规则及监管框架”^[12]，建立数智技术运用的长效机制，提供坚实的制度保障。

第一，完善相关法律法规，厘清数智技术的运用范围和行为标准。相关部门要建立健全法规制度，清晰划定数智技术在高校思想政治教育中的使用范畴、创设准则、责任边界等，明确其权利与义务；要加强责任追溯，对利用数智技术传播非主流价值思想、偏离教育理念、损害教育公平等行为及时问责与处罚，保障合法权益；要加大监督与评估工作力度，敦促法律监督机构对数智技术使用情况持续监测，保障其在法律框架内发挥作用；要建立公平公正的法律申诉通道。第二，要统筹推进组织管理机制，保障数智技术合理配置和有效运转。高校思想政治教育数智化转型涉及多方主体、多个部门、多元利益、多重环节，组织管理需要畅通连

接。这就要求强化顶层设计，一体统筹组织框架，明确政府、高校、企业、信息技术中心等部门的责任，促使各方积极发挥作用；畅通资源共享渠道，形成集约化数智技术利用平台，形成优质技术资源在思想政治教育过程中互惠互享的全新格局；坚持数智技术全周期管理，从技术安全性、价值导向型、育人实效性维度进行准入评估，实时监测、有序清退性能低、安全性差的数智技术应用。第三，要建立全流程数据伦理治理制度，筑牢技术应用的伦理底线。在数据采集环节，制定受教育者信息数据合理采集的伦理规制，明确数据使用范围，从数据源头保证数据的安全性和有效性；在数据使用环节，建立伦理风险预警机制，设置数智技术在高校思想政治教育应用中的伦理风险预警阈值，制定分等级的伦理风险智能处置预案；在数据管理环节，建立伦理监管机制，职能部门要建立健全数据审查制度、数据应用流程标准等伦理风险监管体系，对数据应用的全过程进行监管与审查，确保数智技术赋能高校思想政治教育的可追溯性和可审查性。

参考文献：

[1] 习近平. 习近平谈治国理政(第5卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2025: 221.

[2] 人民日报记者. 习近平向 2024 世界智能产业博览会致贺信[N]. 人民日报, 2024-06-21(01).

[3] [11] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 139; 320.

[4] [10] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 747; 784-785.

[5] 人民日报记者. 习近平向 2024 年世界互联网大会乌镇峰会开幕视频致贺[N]. 人民日报, 2024-11-21(01).

[6] 冯琳, 倪国良. 思想政治教育与技术治理耦合发展的现实困境及其超越[J]. 江淮论坛, 2023(03): 145-152.

[7] 习近平. 习近平书信选集(第1卷)[M]. 北京: 中央文献出版社, 2022: 362.

[8] 习近平. 习近平谈治国理政(第3卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2020: 318.

[9] 赵建超. 人工智能时代的思想政治教育规律新探[J]. 探索, 2024(01): 144-156.

[12] 习近平. 习近平著作选读(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2023: 474.

(责任编辑: 王岚)
(下转第 130 页)

思想政治教育学科标识性概念的生成逻辑、 结构演化与当代转向

孙建树^{1,2}

(1 云南大学, 云南 昆明 650500; 2 青岛科技大学, 山东 青岛 266100)

[摘要]概念是联结学科知识与教育实践的关键枢纽, 标识性概念则关乎学科性质的凸显与话语体系的成型。思想政治教育学科标识性概念是完善学科自主知识体系的核心基础。立足历史与现实双重视野进行“生成逻辑—结构演化—当代转向”的三维论证, 从中华优秀传统文化、马克思主义理论原创、党的百年思想政治教育实践以及新时代现实需求4个维度, 揭示标识性概念多源生成的内在机理; 搭建“点链网域”分析框架, 刻画概念由单点命名走向话语体系的谱系流变; 从“谱系生成、范式革新、动力驱动”等方面构建未来概念体系, 推动标识性概念的理论转向; 从制度嵌入、场域拓展与国际表达等方面构建未来应用体系, 贯通标识性概念的实践转向, 进而为新时代思想政治教育学科高质量发展提供学理支撑与实践方略。

[关键词]思想政治教育; 标识性概念; 生成逻辑; 结构演化; 当代转向

[中图分类号]G641 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0101-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.015

一、问题的提出

作为一门在改革开放后逐步确立学科身份的独立学科, 思想政治教育学科正处于由经验性知识积累迈向学科自主知识体系建构的关键期^[1]。概念作为组织知识结构、支撑理论建构与塑造学科话语的基本单元, 其学理地位愈益凸显, 其中标识性概念因体现学科独特的价值旨趣、理论母题与知识框架, 而成为建构学科自主性的核心枢纽^[2]。习近平总书记指出“要善于提炼标识性概念, 打造易于被国际社会理解和接受的新概念、新范畴、新表述”^[3], 为中国特色哲学社会科学知识体系构建提供了方法论遵循与时代指向。然而, 当下思想政治教育学科概念体系仍存在内涵模糊、位置失范、结构松散、体系不足等问题, 导致学科理论表达缺乏

统一性, 学科知识框架缺乏整体性, 严重制约了学科的理论自觉、话语自立与体系自成^[4]。因此, 如何通过概念体系的系统重建, 为学科高质量发展夯实知识基础, 成为亟须回应的理论命题。

进入新时代, 国家对于教育的价值塑造功能、政治认同功能及社会整合作用提出更高要求。党的二十大报告明确指出“完善立德树人机制, 推进大中小学思政课一体化改革创新, 健全德智体美劳全面培养体系”, 为思想政治教育在新时代承担基础性工程职责提供了顶层设计支撑^[5]。同时, 数字化时代的社会结构变迁、青年政治社会化方式重构以及国家治理体系现代化进程, 使思想政治教育的对象结构、实践逻辑与功能使命发生深刻变化, 传统概念体系的解释力与适配性不断下降, 推动学科进入“概念再造—体系重组—话语更新”的理论生长阶段^[6]。在此背景下, 系

[收稿日期]2026-04-06

[基金项目]山东省艺术教育专项课题“理论融合视角下教育大数据的文化意蕴和价值向度”(项目编号: L2023Y10230013); 山东省青少年研究课题“建党百年视域下红色文化引领青年成长路径探析”(项目编号: 21QSN006)。

[作者简介]孙建树(1993-), 男, 山东邹城人, 云南大学马克思主义学院博士生, 青岛科技大学经济与管理学院团委副书记、讲师; 主要研究方向: 思想政治教育、中国近现代政治经济社会变迁。

统梳理思想政治教育学科标识性概念的生成逻辑、结构演化路径与当代转向,不仅是实现学科知识体系完善与理论体系重构的基础工程,也是落实立德树人根本任务、推动中国自主知识体系建构与增强国家话语能力的战略性举措。标识性概念研究已成为新时代推动思想政治教育学科实现理论自信、学科自觉与话语自主的支点性课题^[7]。

二、思想政治教育学科标识性概念的生成逻辑

概念是理论大厦的基石,但并非学科知识体系中的所有术语皆可被称为标识性概念。所谓思想政治教育学科标识性概念,是指那些在学科发展历程中通过对经典文献、政策文件及生动实践的提炼而形成的,能够集中彰显学科本质属性、承载特定价值立场、具有独特象征意义与广泛认同度的核心概念范畴。相较于思想政治教育学科内通用的“一般概念”,标识性概念在生成来源上往往具有鲜明的“原创性”“主体性”与“自主性”,是学科基于自身独特的现实问题与实践场域生成的内生性知识成果;在学理属性上蕴含着构成该体系的“基本理念”和“解释原则”,具有强烈的意识形态属性与价值导向;在功能定位上则居于核心枢纽地位,是引领支撑学科发展的“学术标识”与“理论支点”,成为引发学科“术语革命”、建构中国自主知识体系的逻辑起点。思想政治教育学科标识性概念的生成,是在特定历史文化结构、理论资源体系与教育实践经验共同作用下逐步形成的复杂过程。这些概念既继承了教育学概念的一般属性,又叠加了思想政治教育学科特有的政治性、价值性与时代性,其背后是多种来源要素长期交互作用的结果^[8]。

(一)本土传统文化基因:价值观念与教育智慧的深层渊源

中华优秀传统文化为思想政治教育标识性概念的生成提供了深厚的价值伦理基础与教育智慧资源^[9]。儒家道统中关于“修身、齐家、治国、平天下”的整体性价值理想,以及贯穿其中的德性养成、人格塑造与秩序维系等理念,构成了思想政治教育概念体系的原始逻辑母体^[10]。这一母体之所以能转化为“标识性概念”的持续供给,并不在于传统话语被简单移植,而在于传统文化中蕴含的价值判断方式、教化运行机制与社会整合逻辑,能够为现代思想政治教育提供“可再生产”的概念资源^[11]。它既提供价值目标(何谓“善”“德”“义”),也提供达成路径(如何“教化”“成德”),还提供秩序想象(个体—家庭—国家—天下的

递进结构)。在此意义上,传统文化不仅是概念的语源背景,更是概念生成的“深层语法”,使思想政治教育的概念天然带有规范性与目的论取向。传统政治文化中的礼治秩序、群体伦理、君子人格与民本意识等元素,构成了“德育”“政治认同”“价值规范”“行为准则”等一系列概念的文化底色。从概念史视角看,中国传统教育中“教化—成德—成志”的内在结构,为思想政治教育提供了贯通人格修养、社会秩序与政治认同的概念逻辑链条^[12]。“德”的本体属性、“礼”的规范功能、“义”的价值判断与“仁”的社会情感,共同塑造了古代社会的价值结构,并在现代语境下对“德育主体性”“价值导向”“品格建构”“群体规范”等概念的语义边界产生长远影响。换言之,传统文化在概念层面形成了一种以德为本、以礼成形、以义决断、以仁润泽的组合机制,使思想政治教育的标识性概念在建构时更倾向于呈现价值统摄性、规范操作性与情感接受性的统一。整体性思维、实践性智慧与目的论取向,使思想政治教育概念天然具备“整体—层级—目标”之结构特征,“修身、齐家、治国、平天下”的逻辑递进,使概念从个体层面延展至家庭、国家乃至天下之广阔空间,标识性概念在现代学科建构中依然保留鲜明的东方伦理特征与价值指向。

(二)马克思主义理论原创:现代思政教育的科学依据与方法论指向

思想政治教育学科的现代形态,根本上依托于马克思主义理论体系的深刻影响^[13]。与传统文化更多提供价值伦理底色不同,马克思主义为思想政治教育标识性概念的生成提供了科学世界观与方法论,使概念能够从经验性的描述上升为具有解释力、批判力与建构力的理论范畴^[14]。马克思主义关于人的全面发展、阶级立场、意识形态机制、社会关系与历史发展的基本理论,为思想政治教育概念的科学化与现代化提供了理论原点和方法论支撑^[15-18]。对意识形态阶级属性与社会功能的揭示,为“政治认同”“价值共同体”“理论武装”“思想转化”等概念提供了科学内涵;实践唯物主义强调人的主体性和实践精神,深刻影响了“立德树人”“思想教育”“价值塑造”等概念的理论表述,使之具有明确的历史指向与现实诉求;人既是现实社会关系的总和,又是社会关系再生产的主体,这一视角又赋予了思想政治教育诸多概念以“结构—主体—实践”的三重逻辑维度。“结构”维度对应社会制度、阶级关系与意识形态结构的理论规定,“主体”维度凸显教育对象的能动与反思,“实践”维度则呈现教育影响的现实与转化。这种理论结构极大促进了思想政治

教育概念体系的科学建构，概念要能解释“何以如此”、指向“如何改变”、回答“向何处去”。这也意味着，马克思主义所提供的不仅是概念内容的来源，更是概念建构的规范：一方面要求概念保持对现实的穿透力，避免脱离实践的空转；另一方面要求概念具备逻辑自洽与层级分化，使核心概念能够辐射、牵引并组织其他概念，从而形成可推演、可检验的体系结构。正是在这种理论结构牵引下，思想政治教育概念体系得以从经验性、零散化表达转向理论性、系统化表述，推动标识性概念形成具有现代形态的学理格局，并为学科的自主知识体系奠定更坚实的科学基础。

（三）党的百年思想政治探索历程：实践积淀与溢出效应

党的百年奋斗历史，是一部不断推进思想建设、政治教育与价值凝聚的历史，也是一部标识性概念持续生成、不断演化与逐步体系化的历史^[19]。革命年代形成的“信仰”“理想”“政治动员”“党性教育”“群众路线”等概念，并不仅是政治动员的口号，而是党在极端复杂环境中凝聚力量、塑造共同目标与构建政治共同体的理论成果，构成了关于“政治认同构建”的早期概念框架，使思想政治教育学科在生成之初便具有鲜明的政治性、方向性与先进性。伴随新中国成立后社会主义制度的初步确立，“思想改造”“集体主义教育”“劳动观教育”“道德模范塑造”等概念不断发展，反映了国家建设时期塑造新型社会主义主体的时代诉求，推动思想改造、行为规范、价值凝聚的层层递进，为后来的“社会化过程”“价值认同”“行为选择”等理论路径提供概念基础。改革开放以来，社会结构和价值结构的多元化推动思想政治教育从“单一价值灌输”转向“价值引领”“主体教育”和“自我塑造”，使“理想信念教育”“精神文明建设”“社会价值整合”等概念逐步进入学科话语，其生成呈现出由经验总结向理论表述、由散点经验向制度文本上升的趋势，以及概念间内在逻辑愈发清晰、层级结构愈发明晰的结构化特征。进入新时代，国家治理体系和治理能力现代化的战略推进，使思想政治教育作为国家治理逻辑的重要组成部分，其概念体系进一步得到理论凝练与时代升维。“社会主义核心价值观”作为凝练国家和社会价值秩序的核心概念，成为新时代标识性概念的中心节点；“大思政课”“三全育人”“协同育人”等概念，则体现了党对育人结构、育人逻辑与育人制度整体设计的制度化表达。这些概念具有显著的政策牵引性与制度驱动性，同时表现为带有类型概念性质的框架性概念，成为新时代思想政治教育学科标识性概念的重要增量。

可以说，党的百年思想政治教育实践构成了标识性概念生成的深层历史逻辑，为学科提供了源源不断的实践概念资源，使概念体系在长期发展中积淀出深厚的政治意蕴、理论张力与实践效能。

（四）现实需求催生的应用性概念：新情境转换推动机制创新与结构跃迁

面对数字技术的迅猛发展、社会结构的深刻重组及国家治理体系现代化战略的全面推进，思想政治教育的实践场域、对象特征与功能定位均发生重要变化，由此推动了一系列具有时代性、现实指向性与结构创新性的应用性概念生成^[20]。这一时期的概念创新并非主要由学科内部逻辑自发推进，而是由技术场景、社会情境与国家战略等多重外在因素共同牵拉所形成的外驱内化式的生成机制^[21]。数字化、智能化及媒介革命改变了青年政治社会化的方式，“算法规训”“碎片化传播”“虚拟互动”等新情境重新塑造了思想政治教育的主客体关系，由此催生“数字思政”“融媒育人”“智能时代思政主体性”“网络认同建构”等具有鲜明技术语境色彩的概念，这些概念既反映了教育媒介和方式的跨平台迁移，推动了基础概念的再阐释，也体现了思想政治教育内在逻辑在新空间中的外延扩展。与此同时，社会结构流动化、分层化与多元化并存，青年价值观呈现差异化、情境化与多维互动的特征，思想政治教育的目标更加突出身份认同、价值自觉、行为承诺的连续性过程，由此衍生出的“共同体意识培育”“情境价值引导”等兼具理论解释力与实践指导性的概念，为学科有效回应社会复杂性提供了新的理论资源。再加之国家治理体系和治理能力现代化进程中，思想政治教育从“教育系统中的一项工作”逐步被提升为“国家治理体系中的基础性工程”，其功能边界大幅拓展，“大思政课”“课程思政”“三全育人”“协同育人”“思政引领力”等政策牵引型概念在治理逻辑的框架中迅速上升为具有制度意义的话语节点。这些概念不仅具有规范性和导向性，而且具备推动教育供给侧结构性改革的功能，标志着思想政治教育从“教育功能”向“战略功能”跃迁的时代走向，显著提升了学科在现代社会中的解释力、回应力与建构力。

三、思想政治教育学科标识性概念的结构演化

思想政治教育学科标识性概念的演化，并非简单的数量累积或外延扩张，而是一种在理论互动、实践情境与话语表达不断互动中生长出谱系结构的过程^[22]。概念作为学科知识的基本单元，既具有语言形式，又具有知识功能，更具有体系结构属

性，因此其演化呈现出由单点概念到链式逻辑、再到系统网络与话语场域的层级递进，反映了概念语义边界的逐步扩展，体现了其在学科体系中结构位置与话语功能的持续升级。

(一)“单点生成”：概念与意义边界的初始确立

在标识性概念的演化链条中，“点”是概念生成的初级形态，体现为对某一类教育现象、价值目标或政治属性的高度凝练的语义指称。“政治认同”“价值引领”“理想信念”等概念的出现，均源于特定历史时期的现实需求与学科问题意识，它们以相对集中的指向性对教育对象、教育内容与教育目标进行初步规定，使概念从经验层面的朴素表述上升为具有学理意蕴与学科定位的知识单元^[23]。一方面，它基于现实教育活动中可感知、可验证的实践样态而生成，具有明确的经验依据；另一方面，它又通过价值指向和目标设定，对思想政治教育的功能定位与发展方向作出规范性引导。在这一阶段，概念虽然尚未形成完整体系结构，但已呈现出语义开放性、指向集约性与结构萌芽性等特征，其内涵具有可拓展性，外延具有可延展性，为后续结构演化预留了生长空间^[24]。这种开放性并非概念模糊不清，而是一种有边界的开放，即在初步界定研究对象与意义指向的同时，保留与其他相关概念发生关联、组合与分化的理论可能。概念在此阶段通过对对象边界的初步界定，实现了从“命名事物”到“建构意义”的转化，是学科知识系统生长的起点，也为思想政治教育学科标识性概念在后续演化中不断获得更强的解释力、整合力与引领力奠定了不可或缺的理论基石。

(二)“条线链接”：概念稳定关联与意义结构的初次演化

随着学科理论的逐渐深化与实践经验的不断积累，原本相对孤立的标识性概念开始在逻辑上彼此关联，形成具有内在秩序的“链式结构”。这一过程并非概念的简单并置或经验拼接，而是概念在持续理论反思与实践检验中，通过因果关联、机制衔接和语义递进等方式逐步生成稳定关系的结果，体现了思想政治教育概念从单一指涉向多重解释的关键转向。在这一层级中，概念之间基于逻辑推演、机制关联或语义连续而构成稳定的关系链条，从而实现意义属性的第一次系统性演化^[25]。“政治认同—价值自觉—行为承诺”构成主体政治社会化的逻辑链条，“立德树人—三全育人—大思政课”构成新时代育人机制的政策逻辑链，“理论武装—内

化于心—外化于行”构成思想政治教育发挥作用的因果链。这类链式关系使概念的对象边界得到重新界定，语义深度得到拓展，概念内涵从单向指涉转变为多向关联，叙事方式由静态命名转向过程表达，呈现出阶段性、机制性和生成性等特征。通过“链”的生成，概念不再是孤立点位的简单相加，而是被有序嵌入到意义脉络、教育路径与理论逻辑之中，为思想政治教育学科标识性概念由初步生成走向系统化、结构化演进提供了关键的内部纽带。

(三)“互联织网”：多维结构耦合与概念体系的整体生成

当链式结构不断增多并互相交织时，标识性概念的关系网络逐渐由线性序列转化为更为复杂的系统，“网”的形成标志着概念体系迈入整体性与系统性阶段。与“链”侧重揭示概念之间的逻辑递进和机制衔接不同，“网”强调概念之间多向联结、交叉嵌合与整体协同，是思想政治教育学科在理论层面由结构自觉走向体系自觉的重要表现，概念不再仅沿着单一逻辑路径展开，而是通过多重关系维度同时发生作用，形成具有内在张力的概念系统^[26]。“网”的生成不仅包括纵向的层级结构，也涵盖横向的功能分工以及与外部情境的互动结构。例如，新时代“大思政课”体系内部形成的“价值塑造—知识传授—能力培养”的教育目标网络，“学校—家庭—社会—网络”的育人场域网络，“协同育人—全程育人—全域育人”的机制网络，都体现出概念间的多维耦合与系统共构。此时，概念的意义不再仅由自身内涵决定，而是由其在整体系统中的位置、联系与功能所共同界定。对象边界在多主体、多场域、多系统中被不断扩展，概念内涵从单义表达转向结构意义，叙事方式由线性展开转向整体呈现，系统整体性显著增强。“网”的生成意味着标识性概念实现了从局部知识向综合知识体系的跃迁，使思想政治教育能够在复杂现实条件下对多重教育要素进行统筹解释与协同引导，具备解释复杂教育现象与指导综合教育实践的能力，是学科理论成熟的重要标志。

(四)“构筑全域”：话语场的形成与学科身份的外化呈现

当概念网络在学科共同体内部形成相对稳定的知识结构，并通过政策文本、理论著述、课程体系与公共传播不断被重申、动员时，便逐渐构成具有凝聚力、规范性与扩展性的“话语域”，成为标识性概念演化的高阶形态。概念不再仅作为学术体系内部的认知

工具而存在,而是通过制度化表达、规范性话语与公共传播机制,被嵌入更为广阔的社会意义生产过程之中,从而实现由“概念体系”向“话语场域”的跃迁^[27]。“域”突出表现为概念群落所构筑的话语场,它不仅涵摄概念及其内部结构关系,更指向背后隐含的价值立场、知识范式与表达方式,是学科在社会层面确立自身存在方式与话语位置的重要载体。“社会主义核心价值观”作为国家意识形态话语的集中表达,“新时代思想政治教育”作为具有明显时代意蕴的学科话语域,“大思政课”作为跨场域的制度化育人话语域,均超出单一概念范畴,而构成本质上具有社会传播力、政治号召力与学科建构力的综合话语空间,并通过持续的制度嵌入和话语循环,将学科核心概念转化为可被广泛识别、共享和使用的公共符号,从而实现学术话语、政策话语与社会话语之间的联通与转换。在“域”的层面,概念的对象边界扩展至整个社会空间,意义属性由学理范畴转化为公共话语元素,叙事方式由学术表达延伸至政策语言、制度表述与国际话语,实现跨语境呈现。此时,标识性概念已不仅是学科内部的知识单元,更成为学科身份的外化形式和国家话语体系的重要支点。

四、思想政治教育学科标识性概念的当代转向

(一)理论转向:构建谱系化、系统化的未来概念体系

首先,面向新时代思想政治教育学科标识性概念理论建构需要实现从“静态范畴学”向“动态谱系学”的方法论转向,即以“语源谱系—意义谱系—结构谱系”构成的三级谱系框架为抓手,通过对概念来源逻辑、历史流变与结构位置的整体考察,推动概念研究走向系统化、层级化和本体化^[28]。在这一过程中,语源谱系强调概念与中华优秀传统文化、马克思主义经典理论以及百年思想政治教育实践之间的深层关联,着力揭示概念背后所蕴含的思想资源、价值根基与理论血脉,从根本上回应“概念从何而来”的问题;意义谱系聚焦概念在不同时期、不同情境中语义内涵的变动、外延范围的扩展与功能指向的调整,强调概念意义并非一次性完成,而是在反复使用、不断阐释与实践检验中逐步沉淀和定型,从而回应“概念何以成立、如何演进”的问题;结构谱系则致力于厘清概念在学科知识网络中的结构位置、关系形态与功能角色,通过揭示概念之间的层级关系、功能分工与逻辑联结,回应“概念如何嵌入体系、如何发挥统摄

作用”的问题。只有在谱系视野之下,标识性概念才能真正摆脱“静态定义”的窠臼,转而呈现出具有生长性的知识实体。

其次,未来的概念研究需要在“流变论”的视角下实现理论范式的整体革新。与以往偏重结果界定与结构分类的研究取向不同,“流变论”更加强调概念作为理论单位的生成过程与演化机制,要求将概念置于持续运动的历史与现实整体互动之中加以把握^[29]。通过整合“基础概念论”“概念结构系统论”“应用概念论”,构建兼顾历史生成性、结构关联性与实践功能性的流变研究路径,使概念被理解为在时间中生成、在结构中定位、在实践中转化的动态理论单位。“流变论”强调,标识性概念必须在“历史—结构—实践”的三维空间内被考察,即既要在历史中追踪其生成逻辑,避免脱离历史语境的概念抽象;又要在体系中厘清其结构意义,防止概念孤立化、碎片化使用;还要在实践中检验其功能成效,确保概念能够真实回应思想政治教育的现实问题。由此,概念研究不再停留于静态描述,而是转向对概念生命历程与功能演化的宏观把握,形成一个开放的、可延展的、具有生成能力的概念体系,从而为学科原创性理论生成提供稳定支点。

最后,未来标识性概念的理论创新还必须建立在“国家战略驱动—学科范式更新—实践需求牵引”三者互动构成的“三驱力量模型”基础之上。从国家战略层面看,立德树人、教育强国与文化强国等顶层目标不仅为概念提供方向性、根本性与使命性的价值坐标,还通过制度设计与政策话语持续塑造概念生成的宏阔语境;从学科发展层面看,范式更新促使概念不断完成从经验表述到理论表达、从零散范畴到体系知识的跃迁,使标识性概念逐步具备统摄理论议题与引领研究方向的能力;从现实实践层面看,青年群体变迁、社会结构重组与技术情境演化又持续向概念抛出新的问题要求。因此,概念建构不能单向依附某一种逻辑,而是需要在这三重动力的交汇点上寻找创新空间,使标识性概念在政治逻辑、学科逻辑与实践逻辑之间形成动态平衡,从而保持持续演化能力与体系更新能力,真正成为新时代思想政治教育学科自主知识体系中的关键枢纽。

(二)实践转向:构建制度化、场域化与国际化的未来应用体系

与理论转向相呼应,新时代思想政治教育标识性概念的实践发展同样需要完成从“学术话语”到“制度话语”“公共话语”“国际话语”的多重转向,其核心任

务在于推动概念由解释工具转化为实践机制,使其在现实运行中持续生成效能与影响力^[30]。标识性概念如果仅停留于理论阐释层面,难以形成稳定的实践支点,唯有通过制度嵌入、场域扩展、教育实践与国际运作,才能真正实现从“被理解”到“被运用”、从“被认同”到“被执行”的实践跃迁^[31]。

首先,在制度维度上,必须通过政策文本、课程方案、教材建设、评价体系与学校治理体系等多种制度载体,将标识性概念有机嵌入教育治理体系之中,构建“概念—制度—行动”的实践链条。诸如“立德树人”“大思政课”“三全育人”“协同育人”等概念,在未来应当更加清晰地界定其在课程目标设定、教学组织方式、资源配置机制与质量评价体系中的具体指向,更加明确其在制度设计中的逻辑起点与参数意义,使其不只是纲领性话语,而是转化为具有可操作性、可检验性的制度规定和行动规范,从治理层面保障概念的落地实施与效能发挥。

其次,在育人场域维度上,新时代标识性概念的实践应用必须超越校园的单一场域,通过系统联动家庭、社区、媒体、网络与社会组织等多元空间,构建“学校—社会—网络—文化”相互贯通的“大思政课”实践生态,使概念在多场域中被不断再现、再解释与再生产^[32]。概念不再只存在于课堂讲授之中,而应在社会生活实践、网络交往结构与公共文化环境中形成可体验、可感受的价值情境,在这一过程中,概念的实践效能不依赖单向灌输,而更多通过情境嵌入和生活化呈现发挥作用,使青年在参与式体验中完成价值理解与行为内化,从而增强标识性概念的现实穿透力和持续影响力。

最后,在国际维度上,标识性概念的未来发展必须更加注重对外传播能力与跨文化阐释能力的同步提升。当前,全球治理体系处于深度调整阶段,文明交流互鉴不断拓展,“共同体意识”“社会主义核心价值观”“意识形态引领力”等核心范畴只有通过更加规范的概念译介、扎实的跨文化比较研究以及多层次的国际教育合作,才能形成可理解、可传播与可对话的中国话语表达体系。应在保持概念本体意涵稳定的前提下,对其语义结构与话语形式作恰当调整,使这些概念能够在不同文明传统、知识体系与教育语境中获得有效进入的路径^[33]。通过在全球教育实践领域开展平等而持续的交流互动,提升我国思想政治教育话语的国际识别度与影响力,有助于推动相关概念在碰撞、对话与互鉴中不断吸收新的文化资源与理论元素,从而扩展其学理阐释空间,增强其在国际知识体系中的

解释效度与思想辐射力。

思想政治教育学科标识性概念的关键价值,在于其能够以高度凝练的方式统摄学科对象、组织理论结构并引领实践运行。标识性概念并非静态的定义范畴,而是在思想政治教育实践持续展开、理论不断反思的过程中,通过结构化运作逐步生成的知识形态。随着学科发展由经验积累迈向理论自觉,标识性概念呈现出由单点生成到链式关联、由网络整合到话语外化的演进轨迹,逐渐构成具有层级性、系统性与规范性的概念体系。在当代语境中,标识性概念的演化已明显突破学科内部使用的边界,其功能不再局限于学理解释,而是通过制度嵌入、场域拓展与公共传播,转化为支撑思想政治教育运行的重要知识支点。这一转向要求概念研究超越静态界定与经验描述,将概念置于历史生成、结构定位与实践效应的整体视野中加以把握。通过不断优化标识性概念的结构关系与功能指向,思想政治教育学科得以在理论建构、实践展开与话语表达之间形成更加稳定的内在联结,从而为学科自主性与体系化发展提供持续而有力的概念支撑。

参考文献:

- [1]张耀灿.关于思想政治教育学科自主知识体系建构的思考[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2025(04):1-4.
- [2][25]栾淳钰.思想政治教育学科标识性概念及其应用路径[J].思想教育研究,2025(07):46-51.
- [3]习近平.习近平谈治国理政(第2卷)[M].北京:外文出版社,2017:346.
- [4]宇文利.论思想政治教育学科的概念体系[J].马克思主义理论学科研究,2025(11):90-98.
- [5]周洪宇,李宇阳.习近平总书记教育重要论述的新发展——党的二十大报告关于教育的系列新论述研究[J].国家教育行政学院学报,2023(02):7-15,70.
- [6][20]吴一孔.思想政治教育过程基本矛盾研究[D].喀什大学,2023.
- [7]代玉启.思政引领力:思想政治教育学科的标识性概念[J].马克思主义理论学科研究,2025(08):105-112.
- [8]叶方兴.思想政治教育学科标识性概念提炼的方法论[J].学校党建与思想教育,2025(15):20-27.
- [9]单文鹏.中华优秀传统文化蕴含的思想政治教育资源[J].教学与研究,2024(06):24-35.
- [10]杨威,田祥茂.思想政治教育的“术”“道”“学”[J].教学与研究,2023(03):103-111.
- [11][23]叶方兴.论思想政治教育学科基本概念的学理优化[J].社会科学辑刊,2025(02):59-66.
- [12]栾淳钰.思想政治教育史学自主知识体系探析

[J]. 国家教育行政学院学报, 2025(03): 87-95.

[13] 崔朝东, 孟艳. 思想政治教育与马克思主义理论研究[M]. 北京: 光明日报出版社, 2023.

[14] 叶方兴. 坚持马克思主义思想政治教育观——新时代思想政治教育基础理论创新的观念前提[J]. 思想政治教育研究, 2020(06): 70-74.

[15] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集(第8卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 56.

[16] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 148.

[17] 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: 550.

[18] 韩伟. 马克思社会关系思想与道德教育: 对话与同构何以可能[J]. 西南民族大学学报(人文社会科学版), 2024(12): 204-212.

[19] 田雪飞, 李欣. 思想政治教育概念演进: 历程、特征、启示[J]. 学校党建与思想教育, 2025(01): 26-29.

[21] 张彦, 张锐. 论思想政治教育的三种概念生产方式[J]. 思想理论教育, 2025(05): 59-65.

[22] 钟启东. 马克思主义思想政治教育学的基本范畴[J]. 社会科学辑刊, 2024(06): 105-112.

[24] 徐志远, 周政龙. 论现代思想政治教育学基本范畴及其体系的构建原则[J]. 学校党建与思想教育, 2018(15): 14-19.

[26] 孙其昂. 论思想政治教育基础理论的“体系”研究[J]. 马克思主义与现实, 2021(05): 185-190.

[27] 胡启明, 王佳. 概念供给: 思想政治教育自主知识体系建构的基本维度[J]. 思想政治教育研究, 2024(06): 56-62.

[28] 刘永谋, 夏学杰. 谱系学的方法论创新[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2006(05): 82-85.

[29] 李海龙. 知识社会学视角下的学科: 概念、形态与流变[J]. 扬州大学学报(人文社会科学版), 2023(01): 94-106.

[30] 张耀灿, 骆郁廷, 刘建军, 等. “建构思想政治教育学科自主知识体系”(笔谈)[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2025(04): 1-24.

[31] 潘一坡. 建构思想政治教育学科自主知识体系的时代进路[J]. 教学与研究, 2024(10): 46-54.

[32] 曹超, 李玲芝, 罗方禄. 高校思想政治教育空间场域的价值透视与实践创新[J]. 理论观察, 2024(11): 82-85.

[33] 王春英. 浅析人类命运共同体思想对高校思想政治教育价值意蕴[J]. 思想教育研究, 2019(09): 37-40.

(责任编辑: 王岚)

The Generative Logic and Structural Evolution and Contemporary Transformation of Disciplinary Identifying Concepts in Ideological and Political Education

SUN Jianshu^{1,2}

(1 Yunnan University, Kunming, Yunnan 650500, China;

2 Qingdao University of Science and Technology, Qingdao, Shandong 266100, China)

Abstract: Identifying concepts play a crucial role in structuring disciplinary knowledge and shaping the discourse system of ideological and political education (IPE). Yet the conceptual system of IPE remains fragmented, lacking clear definitions, internal coherence, and systematic development. This study investigates the formation, evolution, and contemporary transformation of identifying concepts through a three-fold analytical lens: generative logic, structural evolution, and disciplinary reorientation. Drawing on traditional Chinese cultural resources, Marxist theoretical foundations, the historical practices of the Communist Party of China, and emerging social demands, the study reveals the multi-source mechanisms underlying concept formation. It further develops a “points-chains-nets-domains” model to explain how concepts evolve into integrated discourse structures. Building on this framework, the study proposes directions for conceptual reconstruction driven by genealogical analysis, paradigm innovation, and contextual dynamics. It also outlines practical pathways—including institutional embedding, multi-field expansion, and international articulation—to enhance the applicability and global communicability of identifying concepts. The findings contribute to strengthening the theoretical foundations and disciplinary identity of IPE in the context of contemporary educational transformation.

Key words: ideological and political education; signature concept; generative logic; structural evolution; contemporary turn

高校人工智能通识课程建设的理论阐释、现实挑战和优化路径

高 慧

(厦门大学, 福建 厦门 361005)

[摘 要]随着人工智能技术逐步渗透并深刻影响社会各领域,全民人工智能素养培养逐渐成为高校改革和社会关注的焦点。人工智能通识课程因其综合性和广泛性、非专业性和非职业性,以培养包含理解、应用、情感和社会4个维度的人工智能素养为目标指向,成为高校助力全民人工智能素养培育的有效途径。目前,我国高校人工智能通识课程建设面临着目标模糊、内容通识性不足且衔接不畅、师资匮乏、教学方法陈旧、评估机制不健全等现实挑战。为此,高校应确立素养导向课程建设理念,以AI素养为核心重构课程目标;构建分层分类的课程体系,实现贯通式一体化发展;强化高质量师资队伍建设,打造制度化教学共同体;创新教学方法,提高项目式学习与情境化教学占比;构建素养导向的评估体系,持续追踪学习成果。

[关键词]高校;人工智能;通识课程;人工智能素养;课程建设

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0108-08

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.016

人工智能作为新一轮产业变革的核心力量,正在不断重塑着经济活动各环节,催生新模式、新产品和新业务,深入影响着社会经济各领域的发展,推动社会向智能社会乃至超智能社会的转型。人工智能不再仅是特定产业领域的技术工具,而日益成为嵌入政治、经济与文化等社会各方面的普遍性技术。在这样的社会中,所有成员均可能使用人工智能或与人工智能协作共存^[1]。因此,所有公民均需了解并掌握一定程度的人工智能知识和技能,全民人工智能素养(以下简称“AI素养”)培育正逐渐成为社会关注的重点。高等教育作为人才培养的核心阵地,不仅需要培养掌握人工智能技术的专业人才,更需要面向全体学生乃至更广泛的社会公众,提供系统、规范且具有公共取向的人工智能通识教

育,以为智能社会提供智力支撑和人力保障。2024年8月,国务院印发《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》,明确了实施“人工智能+”行动的总体要求、发展目标和重点方向,指出要推进人工智能全学段教育和全社会通识教育,强化人才队伍建设^[2]。如何重新界定自身通识使命,培育能够理性理解、审慎使用并负责任参与人工智能治理的未来公民,已然成为高等教育亟需面对的紧迫问题。

然而,目前学界关于人工智能教育的讨论多集中于专业人才培养^[3-4]、教师素养培训^[5]或培养模式转型^[6],较少系统关注面向非专业人员的人工智能通识教育。在实践层面,高校人工智能人才培养虽逐渐从单一专业化向专业化与大众化兼顾的方向转变^[7],但由于起步较晚,其人工智能通识课程建

[收稿日期]2026-06-28

[基金项目]国家社会科学基金(教育学)一般项目“基于利益相关者的国家助学贷款政策实施效益评价”(项目编号:BFA170051)。

[作者简介]高慧(1999-),女,山东潍坊人,厦门大学教育研究院博士生;主要研究方向:比较高等教育、高等教育政策。

设仍旧存在诸多不足。不少高校的相关课程或偏重工具操作与应用技能,或仅停留于科普式知识传递,尚未形成以人工智能素养为核心、以公民培育为旨归的通识课程形态。这种取向在一定程度上混淆了人工智能专业教育与通识教育的区别,将人工智能教育窄化为技术能力训练,忽视了其公共性、伦理性与政治性维度,难以回应智能社会对公民理性、公共判断与民主参与的新要求。因此,厘清高校人工智能通识课程的理论内涵与目标导向,梳理其在实践过程中存在的现实问题,有助于探寻其面向未来公民的体系化、制度化优化路径,为我国未来社会建设增添动力。

一、高校人工智能通识课程建设的理论阐释

(一)人工智能通识课程的理论阐释

通识教育(general education)是由西方“自由教育”“博雅教育”等传统演变而来的教育理念。教育理念是社会环境的产物^[8],社会环境的演变必然会促使教育理念发生改变。通识教育理念也受社会环境演变的强烈影响,其内涵和外延亦随着时代变化而不断丰富和发展。但在漫长的演变过程中,其核心特征始终不变,是通识教育区别于其他概念或教育理念的关键。因此,应当从其核心特征着手理解通识教育的内涵。根据已有研究,通识教育在漫长的历史发展中主要存在两个稳定不变的核心特征。

其一,通识教育具有综合性和广泛性。“general”一词本身具有“普遍的、全面的、一般的”内涵,可以理解为“不限于(人的、事物的、时间的)一部分的”^[9]。可见,通识教育在教育内容和教育对象两方面均存在鲜明的综合性和广泛性。从教育内容来看,通识教育所传递的是关于人的生活的各个领域的知识和技能的教育^[10],其涉及范围是广阔的、综合性的,不局限于单一学科或领域;从教育对象来看,通识教育应面向所有人,而高校所实施的通识教育也应面向所有高校职能所能涵盖的服务对象。最初的通识教育由于高校职能和规模的狭窄,主要关注社会特定阶层的文化和德行修养^[11],而随着高校职能和规模的不断发展,其教育范围不仅突破了社会阶层的限制,也在逐渐超越学段乃至高校围墙的桎梏,拓展至所有高校在校生乃至社会公众。然而,现有诸多研究对通识教育的意涵阐释多限定在大学本科教育阶段^[12],限制了通识教育研究的进一步发展。

其二,通识教育具有非专业性和非职业性,以

培养全面发展的社会公民为目标。通识教育自诞生以来,就以培养完整的人为目标^[13]。在时代发展中,虽然这一核心目标并未发生转变,但其内涵得到了拓展,加入了科学和社会责任相关内涵。现行通识教育在强调知识的广泛性和综合性的同时,也注重学生知识、能力、态度与价值的全面发展,以培养具有全面素质和能够履行国家公民职责的个体^[14]。而从培养手段来看,通识教育最初是以知识为抓手,通过跨学科的知识整合培养全面发展的人,而随着时代发展,通识教育正转变为一种融通教育,即超越了一般知识和学科教育,成为一种综合素养和能力教育^[15]。因此,通识教育应以培养未来社会公民的通用素养为核心目标。

基于上述通识教育的核心特征,人工智能通识教育应该是面向全体非专业高校在校生乃至社会公众,旨在培养具备人工智能通用素养的未来公民的教育。而课程是通识教育最常见、最基本的实现形式^[16],具备通识教育的基本特征。

(二)AI素养的内涵解析

根据人工智能通识课程的理论内涵可知,人工智能通识课程是以培养学习者的人工智能通用素养为目标导向的,其所要培养的人工智能通用素养,在相关研究和政策框架中,多被表述为AI素养。虽然已有很多研究甚至政策尝试搭建AI素养框架,但目前学界乃至社会尚未对AI素养的定义达成共识,也导致了实践中的诸多乱象。因此,建设高校人工智能通识课程,首先应剖析AI素养的具体内涵。

AI素养这一概念最早在2015年由日本学者小西洋子提出,最初主要强调对人工智能应用的批判性反思能力^[17]。其后,随着人工智能技术的不断发展,AI素养的内涵也在不断丰富。目前学界最常被引用的定义之一是朗和马格科提出的,他们将AI素养描述为“一套能够使个人批判性地评估AI技术,与AI有效沟通和协作,并将AI作为工具应用于网络、家庭和工作场所的能力”^[18]。这一定义表示,AI素养是一个多维度的概念,且更多地强调的是一种通用的AI应用能力。

一方面,AI素养是一种通用素养。AI素养通常用于描述非专业人士而非人工智能专业人员的能力。非专业人士是指未接受过正规人工智能培训,使用AI应用而非开发应用的人^[19]。它主要强调人理解、使用、监控并批判性地反思人工智能应用的能力,而不是自行开发人工智能模型的能力。另一

方面, AI 素养是一个多维度的概念, 其内涵具有多层次性和丰富性。在朗和马格科所提出的定义中, AI 素养主要强调的是在多元场景下认识和利用 AI 的能力。而随着生成式人工智能的诞生和普及, 学界对 AI 素养内涵的认知也在不断发展。阿达马基斯等人认为, 除了技术、伦理和关键能力外, 高等教育中的 AI 素养还应培养自我调节学习的能力, 使学生能够应对人工智能辅助学习的认知、元认知和动机需求^[20]。大部分学者则将 AI 素养划分为理解、应用、情感(伦理)和社会 4 个维度, 梳理其在不同维度的具体内涵^[21-22]。

可见, AI 素养超越了单纯的知识或技能层面, 是一个更加多维且复杂的综合能力体系, 其内涵至少应包含理解、应用、情感和社会 4 个维度。其中, 理解指个体建构对人工智能基本原理、数据逻辑与算法机制等相关基础知识的结构性理解; 应用指个体能够掌握使用 AI 的相关基础技能; 情感指个体在人工智能应用中具备责任意识、规范判断能力、批判性反思能力以及伦理意识; 社会指个体能够在社会具体场景中应用 AI 及在智能社会中参与公共讨论与治理协商的能力。

上述 4 个维度并非彼此并列的能力要素, 而是相互支撑、相互塑造的关系性结构, 共同构成人工智能通识课程建设的 AI 素养基础。这意味着, AI 素养的生成不能依赖单一的教学内容或教学方式, 而必须在课程目标、教学内容、教学方法、课程资源与课程评价等课程建设的核心要素中予以整体嵌入与系统落实。基于此, 本文从课程建设的角度出发, 系统审视我国高校人工智能通识课程建设各要素中存在的现实挑战, 并在此基础上提出相应的优化路径。

二、我国高校人工智能通识课程建设的现实困境

2024 年以来, 在政府政策和高校实践的推动下, 我国高校陆续开始探索人工智能通识课程的建设路径。目前, 部分高校已经构建了卓有特色和成效的人工智能通识课程体系。例如, 南京大学的“1+X+Y”三层次人工智能通识核心课程体系、清华大学推出的大中小学贯通式人工智能通识课程体系、复旦大学的“AI-BEST”课程框架等。但从高校整体实践情况来看, 我国人工智能通识课程建设仍旧面临着多重现实困境, 成为掣肘其高质量、可持续发展的关键瓶颈。

(一)课程培养目标模糊, 素养导向建设理念尚未确立

目前我国高校人工智能通识课程建设仍存在目标模糊的问题, 主要有 3 种表现形式。其一, 移植人工智能专业教育课程的目标。我国人工智能通识课程起步晚于人工智能专业教育课程。部分高校在建设人工智能通识课程时, 直接挪用了专业教育课程的原班人马和资源, 甚至直接移植了其课程目标。这种做法模糊了专业教育与通识教育之间的界限, 不利于课程的有效实施。其二, 将目标简单定位为知识传授。部分高校将人工智能通识课程简单定位为传授人工智能基础概念知识和技术, 而忽略了对学生综合 AI 素养的培养, 无法真正满足学生未来社会中理解、应用和反思人工智能的需求。其三, 将目标设定为 AI 素养培育, 但对 AI 素养进行了狭义化处理。这部分高校虽然明确人工智能通识课程以培养学习者 AI 素养为目标, 但在具体课程中更多聚焦于 AI 相关知识和技能的传授, 对伦理和社会影响等方面关注度不足, 难以培养学生全面的 AI 素养。究其原因, 我国高校人工智能通识课程目标模糊的根源在于高校对 AI 素养的认知存在不足, 素养取向的通识课程建设理念尚未确立。

(二)课程内容通识性不足, 衔接不畅

从目前高校实践来看, 人工智能通识课程在内容上主要存在通识性不足和衔接不畅两大问题。一方面, 课程通识性不足的现象普遍存在, 主要表现为课程内容综合性、广泛性不足以及课程教育对象范围狭窄。通识教育本身应扎根于广泛的、非专业且非功利的基本知识、技能和态度中^[23], 培养健全的个人和自由社会中健全的公民^[24]。但部分高校开设的人工智能通识课程过于偏向技术层面, 注重算法、编程等专业内容, 忽视了人工智能在社会、伦理、文化等多方面的影响, 使得课程无法真正体现通识教育的特点, 难以让学生全面、深入地理解人工智能与社会的关系, 限制了学生 AI 素养的提升。此外, 大部分高校现有人工智能通识课程大多是面向本科生开设的, 面向研究生(特别是非信息学科)的系统性 AI 通识课程较为少见, 而专门针对社会公众、管理者的非学历通识项目更是零星存在, 不成体系。即使有面向研究生和社会公众的人工智能课程, 由于各高校大多依据自身的理解和资源开设课程, 课程内容和难度参差不齐, 学生在跨校交流、转学或进入社会后, 可能会面临课程重复学习或知识断层的情况。另一方面, 人工智能通

识课程存在衔接不畅的问题。从纵向来看,高校人工智能通识目标与基础教育阶段目标未能有效衔接,难以支持学习者 AI 素养的递进式培养^[25]。从横向来看,高校中各类教育应当整体、综合、交织地进行,孤立地开展通识教育,反而会限制通识教育的发展^[26]。但目前我国高校人工智能通识教育仍存在与专业教育边界不清和衔接不畅的问题,有待进一步的改善。

(三)高质量师资匮乏,教学共同体建设滞后

教师是最为重要的课程资源,教师的素质状况决定了课程资源的识别范围、开发与利用的程度以及发挥效益的水平^[27]。组建高质量教师队伍是开发优秀人工智能通识课程的关键前提。当前,我国高校人工智能通识课程建设面临着严峻的师资匮乏的问题^[28],阻碍了人工智能通识课程的开发、建设和可持续发展。虽然部分高校已经开始通过将人工智能融入教师培训等方式提升教师 AI 素养,但人工智能本身具备跨学科性强且技术更迭快等特点,给教师队伍专业素质的提升带来了巨大的挑战^[29]。从国际改革动向来看,国外高校通过制度化的跨学科、跨机构教学共同体建设解决这一难题。然而,我国高校及内部各组织长期的各自为政,学科壁垒森严^[30],使得跨学科、跨机构教学共同体建设难以开展。目前我国部分高校尚未实现各学院和各学科之间的师资共享,导致难以实现跨学科教学合作与协同创新^[31]。即使是走在我国人工智能通识课程建设前列的部分高校,其课程建设也仅通过模块化的课程组合实现跨学科师资共享,课程本身仍旧由个体教师设计并实施。此外,北京^[32]、天津^[33]等地开始尝试汇集区域内高校力量,打造市级人工智能通识课,面向全市高校全面开放,实现人工智能通识课在校生全覆盖。但目前来看,实践仅限于少数资源发达城市,多数高校人工智能通识课程建设仍处于各自为政的状态,跨学科、跨机构教学共同体建设滞后。

(四)教学方法陈旧,项目式学习和实践不足

人工智能通识课程的通识属性决定其需要面向多样化的学习者群体,而这些学习者往往具备不同的专业背景和知识基础。如何引导他们跨越专业背景壁垒,建立起对人工智能核心概念的统一理解和思维范式成为人工智能通识教育亟待解决的重要问题^[34]。此外,不同学科领域中人工智能的使用途径和目的存在显著差异。例如,在 STEM 领域,人工智能通常用于解决结构化问题和自动化评估;而

在人文和社会科学领域,其使用则更具反思性和创造性,往往作为对话伙伴或增强论证和批判分析的辅助工具^[35]。因此,不同学科领域的学习者对 AI 通识课程内容的需求有所不同。这不仅要求课程针对不同专业背景和知识基础的学生设计差异化的教学内容,还需根据学生的个性化需求,引导其掌握不同的 AI 使用方法与技能。加之人工智能素养本身具有极强的应用性和实践性^[36],且人工智能通识教育不仅强调学生的人工智能相关知识、技能、伦理责任感,更深层次的目的是根据学习者的实际需求,将 AI 应用于不同的情境当中^[37]。因此,可以围绕真实问题灵活组织教学内容的项目式学习方法,以及能够让学生在真实情境中了解并应用 AI 的实践教学环节,无疑应成为人工智能通识课程的核心组成部分。然而,在目前高校人工智能通识课程中,传统的讲授法仍旧是主流,项目式学习和实践环节比重较少^[38]。这种陈旧的教学设计显然无法满足学习者的实际需要,难以达成人工智能通识课程提升学习者 AI 素养的实际目的。

(五)素养导向的评估机制不健全,课程效果难以判断

在以学生为中心教育理念的影响下,教育质量评价的落脚点转移到学生的成果上,一切教育教学过程和环节应朝着达成预期学习成果的方向努力^[39]。在人工智能通识课程向素养生成转向的整体趋势下,学习者课程学习成果主要表现为其 AI 素养的提升。因此,课程评估也应紧密围绕学习者在多大程度上提升了自身的 AI 素养展开。然而,由于目前部分高校对 AI 素养的认知存在一定模糊性,缺乏有效的 AI 素养评估框架,难以明确学习者在多大程度上提升了自身 AI 素养,导致课程效果难以判断。此外,课程学习成果评价重在关注学生的学习过程,应当抓住课堂学习评价、书面作业评价、课程实践评价等关键环节,采取多样化的评估方式,改变以往单一、线性的评价方式^[40]。然而,从中国大学 MOOC 平台上提供的人工智能通识课来看,大部分课程仍旧以传统的知识性测试为主,课堂研讨、实践作业、研究报告等形式较为少见,难以测量学习者的具体学习成果。

三、高校人工智能通识课程改革的优化路径

人工智能通识课程的转型与重构,本质上是高等教育在智能社会背景下对自身通识使命的再反思与再定位,是一个涉及多方面的整体性调整过程。

高校应当结合现有问题和已有先进经验,推进人工智能通识课程建设的全要素、全过程的整体性调整,为培养未来智能社会的公民做出重要贡献。

(一)确立素养导向课程建设理念,以 AI 素养为核心重构课程目标

课程目标是人工智能通识课程建设的价值基石与方向标尺,决定了课程“为何而设、为谁而教、培养何种主体”。在课程目标不明确的情况下,通识教育课程的持续改进也成了不现实的假想,课程的闭环建设就无从做起^[41]。因此,人工智能通识课程的改善应先从明确课程目标做起。基于社会需求与人工智能通识教育的理论内涵,其目标应指向培养具备 AI 素养的未来公民。高校人工智能通识课程建设的现有问题的本质在于,高校未能正确树立素养导向的课程建设理念或对课程应培育的 AI 素养认知不够充分。为此,高校应从以下 3 个方面进行改善,以 AI 素养为核心重构课程目标。首先,在操作层面,高校需要将抽象的 AI 素养转化为可理解、可实施、可评价的具体目标体系。其次,基于理解、应用、情感与社会四个维度,可以分别设定对应的学习目标。最后,课程目标重构还应兼顾不同学生群体的需求。面向非专业学生的通识课程应具有普适性和包容性,避免过度技术化而排斥部分学生,同时也防止过度浅化而流于泛泛而谈。因此,高校需要通过清晰、层次化的目标体系,既保障学习可及性,又确保素养深度。

(二)构建分层分类的课程体系,实现贯通式一体化发展

课程目标的转型必须由相应的课程体系来承载,否则难以避免碎片化与随意化的问题。针对当前高校人工智能通识课程建设中存在的通识性不足、衔接不畅等问题,有必要对课程进行重构,形成分层分类、纵横贯通、内在衔接的课程结构。

在纵向层面,应根据学生的知识基础与认知发展,设计分层分类、梯度递进的课程体系。如何解决人工智能与不同专业交叉融合的知识结构和技术路线的差异问题以及如何满足不同专业背景、知识基础、岗位要求的学生的个性化需求,一直是人工智能通识课程建设面临的核心难题^[42]。对此,高校可以借鉴南京大学“1+X+Y”通识课程体系的建设经验^[43],设置由基础核心课程、AI 技能与伦理课程、在不同学科领域中应用 AI 的实践性课程组成的 3 个由浅入深的课程层次,逐步深化学生 AI 素养的培育,既避免“一刀切”,又可以为不同学

生提供成长空间。此外,还可以借鉴清华大学的经验,尝试将高校人工智能通识课程置于终身教育的背景下,强化大中小学人工智能通识课程的衔接,以适应人工智能技术的更新迭代,培养终身学习的未来公民。

在横向层面,课程体系应强化课程与课程之间、通识教育与专业教育之间的联系,使人工智能通识教育真正融入高校育人体系中。一方面,需要增强人工智能通识课程体系中不同课程模块之间的逻辑衔接。高校可以借鉴中国人民大学“AI+”创研课的经验^[44],围绕核心问题或典型案例建设课程,以具体问题或案例为主线串联各学科相关知识,形成连贯的学习路径,切实促进学习者 AI 素养的生成。另一方面,高校需要加强人工智能通识教育与专业教育的融通,将人工智能通识教育和专业教育交织实施,推动两者相互支持、相互作用,共同服务于人工智能时代的人才培养工作。

(三)强化高质量师资队伍建设,打造制度化教学共同体

课程资源除能够成为课程素材或来源的素材性资源外,还包括能在很大程度上决定着课程实施范围和水平的条件性资源^[45]。其中,教师就是一个能在很大程度上左右课程建设的关键的条件性资源。教师的专业背景、认知框架与教学理念在很大程度上塑造了人工智能通识课程的实际样态。若教师仍以技术效率或工具理性为中心,课程很容易滑向技能化培训;若教师能够自觉嵌入伦理反思、社会分析与公共理性视角,则课程更有可能生成真正的 AI 素养。因此,师资队伍建设并非单纯的外在配套问题,而是人工智能通识课程能否实现转型的关键影响因素。

然而,人工智能和通识课程本身均具有高度的跨学科性,其知识边界横跨多个学科领域。同时,人工智能通识课程的教育对象又是高度多样化的非专业学生乃至社会公众,其专业背景、知识基础和学习需求具有高度的复杂性和多样性。这使得人工智能通识课程对教师提出了极高要求。理想状态下,教师既需要理解人工智能的基本技术逻辑,能够进行伦理与社会批判,还要具备多学科的知识背景,能够将复杂问题转译为学习者可理解、可讨论的学习材料。现实中,很少有单一教师能够同时具备深厚的技术基础、跨学科视野与专业背景、通识教学经验,现有高校师资在数量与结构上也难以支撑这一理想模型。因此,依赖个体全能型教师的路

径既不现实,也不可持续。

在此背景下,跨学科乃至跨机构的教师共同体成为更为可行的解决方案。通过汇聚不同学科背景的教师,可以在课程内部形成互补性的专业分工;而通过高校间师资力量的整合则可以弥补单一高校师资规模小和多样性不足的缺点。此外,高校还可以引入校外专家,如行业技术人员、公共机构代表或社会组织研究者,丰富课程的实践视角与公共议题感。然而,这种合作不能停留在临时拼凑式授课,而应当走向制度化建设,以保障人工智能通识课程的可持续发展。高校可以借鉴北京邮电大学^[46]等高校的经验,搭建人工智能通识教育中心等平台或机构,为跨学科教师提供稳定的合作空间,并在制度层面建立共同备课、联合授课、协同评课与共享教学资源的机制,使教师共同体成为持续运转的教学组织,而非一次性的项目团队。此外,还可以参考北京市^[47]和天津市^[48]的经验,汇集市政府、高校和企业的力量,共同打造高质量人工智能通识课程。

(四)创新教学方法,提高项目式学习与情境化教学占比

教学方法的设计和实施要紧密围绕课程性质、教学目的、教学内容而展开^[49]。因此,教学方法的选择往往会受课程性质、目标与内容的制约。人工智能通识课程之所以必须突破传统讲授式教学范式,根本原因在于其素养导向的课程目标及人工智能教育本身所具有的跨学科性、实践性与技术性特征^[50],对学习方式提出了与传统课程不同的要求,要求教学方式从知识灌输转向问题探究,从概念记忆转向情境判断。

然而,当前不少高校的人工智能通识课程仍以教师讲授为主,课堂互动与实践环节相对薄弱,学生多处于被动接受状态。这种教学方式与人工智能的学科特征存在结构性错位:一方面难以培养批判性思维与伦理反思能力,另一方面也无法真正提升学生在复杂情境中应用与判断AI的素养。正是在此背景下,项目式学习与情境化教学成为教学方式改革的关键方向。项目式学习以真实问题为中心,要求学生跨学科合作、搜集资料、分析案例并形成成果,有助于打破知识碎片化,促进整体理解;情境化教学则将学习嵌入具体社会场景,使学生在做中学,提升其在自身学科领域应用AI的能力以及面对不确定性与价值冲突时的判断能力。

基于此,高校应该提升人工智能通识课程中项

目式学习和情境化教学的比例,助推学生AI素养的生成。为此,高校可以借鉴深圳职业技术大学的经验,通过多场景深度实践项目设计、虚实协同的智慧化教学平台等方式拓展学生实习实训渠道^[51],为学生创造更多在真实社会情境中应用AI的机会。此外,在课程组织层面,教师可以尝试以真实问题或社会议题作为教学主线,贯穿整个学期,设计递进式项目任务,使学生在持续探究中逐步深化理解,以实现AI素养培养目标。

(五)构建素养导向的评估体系,持续追踪学习成果

当前以学生为中心的教育理念要求整个教学设计与教学实施都要紧紧围绕促进学生达到学习成果来进行^[52]。课程评价也逐渐从以“教师教了什么”为中心,转向以“学生学会了什么、发展了什么”为核心。就人工智能通识课程而言,评价的重点不再是教师是否完成了既定教学内容,而是学生在课程学习过程中究竟获得了何种学习成果、形成了何种能力结构与价值判断。因此,课程评价本质上是对学生学习成果的系统判断与价值衡量,其功能既包括对学习结果的鉴定,也包括对教学过程的反馈与改进。在这一意义上,评价不仅是课程的终端环节,更是连接目标、内容与教学方式的重要中介机制,深刻影响着课程建设的实际走向。

鉴于人工智能通识课程的目标聚焦于AI素养的培育,评价取向也需与之同步规划。若依旧以传统的知识记忆或技能操作为主要考核依据,可能会在无形中强化课程的技术工具主义倾向,降低通识课程的育人功效。因此,课程评价的核心应从“学生对AI知识或技能的掌握程度”转变为“学生所形成的AI素养水平”。这表明人工智能通识课程评价框架需与AI素养的4个维度保持内在一致性:在理解层面,着重考察学生能否理解人工智能的基本运行逻辑和基础知识,而非仅仅停留在概念的简单记忆;在应用层面,评估学生是否能够合理、审慎地运用AI工具,而非盲目依赖;在情感层面,考查学生是否形成了对AI风险、伦理与责任的自觉反思意识;在社会层面,则关注学生能否在自身学科领域内负责任地应用AI,并在公共议题中进行理性的表达、倾听与协商。构建与素养内涵相适配的评价标准,才能避免目标难以落实以及课程难以持续改进的问题。为此,高校应当构建“理解—应用—情感—社会”四维一体的综合评估模型,完成从知识导向的单一考核向素养导向的全面评估的转

变。此外,高校还应重视过程性评价,采取终结性评价与过程性评价相结合的模式,持续追踪学习者的素养生成情况,及时调整和改善课程设计,从而推动人工智能通识课程的可持续发展。

参考文献:

[1] Ng et al. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review[J]. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2021(02):1-11.

[2] 国务院. 国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content_7037861.htm, 2025-08.

[3] 张海生. 我国高校人工智能人才培养:问题与策略[J]. 高校教育管理, 2020(02):37-43, 96.

[4] 刘永, 胡钦晓. 论人工智能教育的未来发展:基于学科建设的视角[J]. 中国电化教育, 2020(02):37-42.

[5] 李艳, 孙凌云, 江全元, 等. 高校教师人工智能素养及提升策略[J]. 开放教育研究, 2025(01):23-33.

[6] 张波, 方祖华, 叶宏. 新工科人工智能教育型人才培养模式研究——以上海师范大学“人工智能+教育”人才培养模式为例[J]. 现代教育技术, 2019(08):113-119.

[7] 屈廖健, 温晓芳. 世界一流大学学生人工智能素养培养的内容维度与实践路径——以卡内基梅隆大学为例[J]. 中国高教研究, 2025(05):56-64.

[8] 别敦荣, 等. 世界一流大学教育理念[M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2016:16.

[9][10] 李曼丽, 汪永铨. 关于“通识教育”概念内涵的讨论[J]. 清华大学教育研究, 1999(01):99-104.

[11][15][16][26] 别敦荣, 齐恬雨. 论我国一流大学通识教育改革[J]. 江苏高教, 2018(01):4-12.

[12] 侯园园, 叶晓力, 葛琪. 研究生通识教育的内涵、价值、困境与路向[J]. 扬州大学学报(高教研究版), 2026(01):110-118.

[13] 陈向明. 对通识教育有关概念的辨析[J]. 高等教育研究, 2006(03):64-68.

[14] 张寿松, 徐辉. 通识教育的八个基本问题[J]. 浙江社会科学, 2005(04):87-91.

[17] 経済産業研究所. AIリテラシーは何を必要とするのか[EB/OL]. https://www.rieti.go.jp/jp/columns/s16_0014.html, 2015-12.

[18] D. Long, B. Magerko. What is AI literacy? Competencies and design consideration[C]. the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Georgia Institute of Technology: Atlanta, 2020:1-16.

[19] Laupichler. C, Aster. A, Raupach. T. Delphi study for the development and preliminary validation of an item set for the assessment of non-experts' AI literacy[J]. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2023(04):1-10.

[20] Adamakis. M, Rachiotis. T. Artificial Intelligence in Higher Education: A State-of-the-Art Overview of Pedagogical Integrity, Artificial Intelligence Literacy, and Policy Integration[J]. Encyclopedia, 2025(04):1-25.

[21] Kong. S, Cheung. M. W, Tsang. O. Developing an artificial intelligence literacy framework: Evaluation of a literacy course for senior secondary students using a project-based learning approach[J]. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2024(06):1-11.

[22] Tadimalla. S. Y, Maher. M. L. AI literacy as a core component of AI education[J]. AI Magazine, 2025(07):1-21.

[23] 吴易林, 吕林海. 塑造全球能力:美国大学通识教育的路径机制——以哈佛大学、斯坦福大学的通识课程为例[J]. 清华大学教育研究, 2023(05):78-88.

[24] 张凤娟. “通识教育”在美国大学课程设置中的发展历程[J]. 教育发展研究, 2003(09):92-95.

[25] 魏艳涛, 徐琦, 王鑫茹, 等. 一体化推进大中小学人工智能教育的价值意蕴与实施路径[J]. 中国电化教育, 2026(01):13-20, 45.

[27][45] 吴刚平. 课程资源的理论构想[J]. 教育研究, 2001(09):59-63, 71.

[28][34][38] 唐芊尔. 大学 AI 通识课, 应该怎么开[EB/OL]. https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2025-06/17/nw.D110000gmrb_20250617_1-14.htm, 2025-06.

[29] 余燕芳, 李艺. 基于计算思维的项目式教学课程构建与应用研究——以高中信息技术课程《人工智能初步》为例[J]. 远程教育杂志, 2020(01):95-103.

[30] 汪锋. 高校一流学科与新型智库建设的互动机制研究[J]. 中国高教研究, 2016(09):35-41.

[31] 陈雅赛. 高校出版教育的 AIGC 技术融合应用与人才培养模式重塑[J]. 编辑学刊, 2025(01):37-43.

[32] 施剑松. 北京市属公办高校将开人工智能通识课[EB/OL]. https://edu.gmw.cn/2024-07/03/content_37418060.htm, 2024-07.

[33][48] 天津市教育委员会. 我市高校为本科新生开设人工智能(AI)通识课[EB/OL]. https://jy.tj.gov.cn/JYXW/TJJY/202501/t20250106_6824664.html, 2025-01.

[35] Velázquez - García, L. et al. AI - Based Applications Enhancing Computer Science Teaching in Higher Education[J]. Journal of Information Systems Engineering and Management, 2025(10):14-31.

[36] 陈珊珊, 弓越, 王晓光. 英国高校人工智能素养教育框架与启示[J]. 图书馆论坛, 2025(09):83-92.

[37] 李睿, 王欣苗, 戴蕴秋, 等. AI 素养发展维度指标构建的新思路——《2023 人工智能促进教育发展报告》节选四[J]. 中国教育信息化, 2024(07):43-53.

[39] 林健. 工程教育认证与工程教育改革发展[J]. 高等工程教育研究, 2015(02):10-19.

[40]杨彩霞,邹晓东.以学生为中心的高校教学质量保障:理念建构与改进策略[J].教育发展研究,2015(03):30-36,44.

[41]苏芃,李曼丽.基于OBE理念,构建通识教育课程教学与评估体系——以清华大学为例[J].高等工程教育研究,2018(02):129-135.

[42]李良立,肖正兴,王茂莉.人工智能通识教育课程的建设逻辑与实践探索——以深圳职业技术大学“人工智能应用”课程为例[J].高等工程教育研究,2024(06):62-67.

[43]南京大学.首开先河!南京大学开设“人工智能通识核心课程体系”[EB/OL].<https://www.nju.edu.cn/info/1056/356301.htm>,2024-02.

[44]中青在线.这门“AI+”课程怎么上?人大学生说了算![EB/OL].http://news.cyol.com/gb/article/2025-03/26/content_kaoPb7hB7k.html,2025-03.

[45]北京邮电大学.人工智能科普与通识教育中心[EB/OL].<https://ai.bupt.edu.cn/xygk/zzjg/rgznkpytsjyzx.htm>,2025-11.

[46]人民网.北京:面向市属公办本科高校全覆盖开设人工智能通识课[EB/OL].<http://bj.people.com.cn/n2/2024/0712/c233088-40910100.html>,2024-07.

[47]王贤卿.论高校思想政治理论课教学方法创新的特点与路径[J].思想理论教育导刊,2011(01):70-74.

[48]丁世强,马池珠,魏拥军,等.中小学人工智能教育区域推进的困境与突破[J].现代教育技术,2022(11):76-83.

[49]李良立,肖正兴,王茂莉.人工智能通识教育课程的建设逻辑与实践探索——以深圳职业技术大学“人工智能应用”课程为例[J].高等工程教育研究,2024(06):62-67.

[50]李志义,朱泓,刘志军,等.用成果导向教育理念引导高等工程教育教学改革[J].高等工程教育研究,2014(02):29-34,70.

(责任编辑:姜佳宏)

Theoretical Interpretation, Practical Challenges and Optimization Paths for
General Education Curriculum of Artificial Intelligence in Higher Education Institutions

GAO Hui

(Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China)

Abstract: As artificial intelligence (AI) technology gradually permeates and profoundly influences various sectors of society, the cultivation of AI literacy among the general public has increasingly become a focus of university reform and social attention. AI general education courses, characterized by their comprehensiveness, wide coverage, non-professionalism, and non-vocational nature, aim to develop AI literacy encompassing understanding, application, emotion, and social dimensions, thus serving as an effective approach for universities to contribute to the cultivation of AI literacy for all. Currently, the construction of AI general education courses in Chinese universities is confronted with practical challenges such as ambiguous goals, insufficiently general content with poor connection, a shortage of qualified teachers, outdated teaching methods, and an incomplete assessment mechanism. To address these issues, universities should establish a literacy-oriented course construction concept, restructure course objectives with AI literacy at the core; build a stratified and categorized course system to achieve integrated and continuous development; strengthen the construction of high-quality teaching staff and create a systematized teaching community; innovate teaching methods and increase the proportion of project-based and contextualized teaching; and establish a literacy-oriented assessment system to continuously track learning outcomes.

Key words: colleges and universities; artificial intelligence; general education courses; AI literacy; curriculum construction

人工智能赋能大学教学变革的价值意蕴、 现实隐忧与消解路径

苏若菊

(辽宁师范大学, 辽宁 大连 116029)

[摘要]大学教学是高等教育的立身之本、新质人才培养的主要途径。人工智能与高等教育的深度融合,将赋能大学教学的系统性、结构性变革。人工智能赋能大学教学变革的本真价值在于实现教学目标的个性化进阶、教学过程的具身性强化和教学主体的创造性激发。囿于技术理性渗透及异化,人工智能赋能大学教学变革过程中可能存在技术理性僭越、数据决策依赖、算法逻辑控制等风险,引发教学目标功利化、育人过程空心化和师生主体边缘化的隐忧。直面隐忧,亟须规约技术伦理边界,创新大学教学范式,健全协同发展制度,平衡人机协同关系,使人工智能赋能大学教学变革真正回归其教学立场、育人本真。

[关键词]人工智能;赋能;大学教学变革;技术理性;人机协调

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0116-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.017

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》指出,要促进人工智能助力教育变革,推进智慧校园建设,探索数字赋能大规模因材施教、创新性教学的有效途径,主动适应学习方式变革^[1]。国家教育数字化战略行动2.0背景下,如何通过人工智能赋能大学教学,“解决教育个性化、高质量、大规模三大难题”^[2],成为推进大学教学全面、深度变革的紧迫议题。伴随人工智能技术的加速发展与普及应用,大学教学享受着人工智能带来的技术红利。技术不仅代表着技术工具,更夹带着以技术理性为核心的技术文化。若大学教学变革使用技术不当,使技术理性压倒价值理性,将可能带来隐忧乃至异化,亟须明确人工智能赋能大学教学变革的价值意蕴,理性审思其现实隐忧,探赜其消解路径,以推动人工智能有效服务大学教学育人质效提升。

一、人工智能赋能大学教学变革的价值意蕴

人工智能的加速发展和教学应用,成为推动大学教学创新变革的关键动力。明确人工智能赋能大学教学变革的价值意蕴,揭示人工智能赋能大学教学变革的本真价值和意义。

(一)差异化智能支持下教学目标的个性化进阶

伴随以人工智能为代表的数智技术加速发展和教学应用,大学教学目标迎来向个性化和高阶性阶段发展的契机。

首先,人工智能可以支持精准性、适配性的教学目标制定。教师可以通过对学生认知图谱、学习风格和情绪数据的全周期数据采集与深度算法分析,获得高精度和细粒度的学生“学情画像”,使得教学目标从

[收稿日期]2026-05-10

[基金项目]2023年度辽宁省社科基金项目“大学生生态文明素养测评与提升研究”(项目编号:L23BKS013)。

[作者简介]苏若菊(1979-),女,黑龙江哈尔滨人,博士,辽宁师范大学影视学院讲师;主要研究方向:英语教学理论与实践。

群体平均值向服务于个体潜能的个性化定制与动态进阶转变。基于人工智能的建模能力,教学目标制定从传统的模糊化、直觉化转向个性化、智能化,实现对学生学情的精准诊断与干预。同时,差异化人工智能还能借助互联网与大数据分析,模拟辅助、替代、延伸、扩展和增强教育教学的主体能力和动力^[3],真正实现教育的个性化培养。

其次,人工智能可以促进高阶性、探究性教学目标的实现。高阶思维作为学生核心素养的重要构成,并非由简单的“阶梯式训练”而成,需要复杂情境的引导,让学生在复杂、不确定性情境中形成批判性判断、决策、协调、反思等能力^[4]。新基础观认为,学生能在真实、复杂、动态的学习情境中生成思维能力,高阶思维孕育于复杂情境^[5]。大学教学实践中,通识性课程和专业性课程的学习需要学生高阶思维的参与。这就要求教学中的复杂情境应转变为“成长场域”,来帮助学生厘清知识概念和完善认知结构。人工智能可以借助大数据、云计算等技术将教学目标聚焦于批判性思维、创新能力和复杂问题解决等高阶思维的培养,不仅能提供针对性的知识系统,还能实现问题生成、多路径推理解答和逻辑纠错。

最后,人工智能可以激发学生对教学目标的兴趣与内在动机。工作动力理论认为,内源性动力是指由于工作或学习本身具有挑战性、趣味性等因素而激发的人的工作或学习愿望^[6]。个体内源性动力越高,越倾向于花费更多的时间和精力来解决工作或学习中的问题,其工作或学习越容易趋向于成功。传统大学教学实践在一定程度上难以激发教师的教学热情和学生的求知欲望^[7]。人工智能赋能大学教学变革为唤醒师生“教”与“学”的内源性动力提供了可能,借助互联网和大数据的数据分析、算法推荐,超越标准化预设。教学目标不再是传统“一刀切”式的知识传递,而演化为“私人定制”式的情境化学习体验。这能帮助学生在学习过程中获得掌控感和成就感,形成稳定、持久的学习兴趣与动机。

(二) 虚拟仿真沉浸下教学过程的具身性强化

课堂是教学过程的空间依存、场域所在。人工智能通过构建虚实共生、人机协同的动态课堂情境,可以弥合教学知识和真实情境之间的鸿沟,促进学生的个性化学习与情感联结之间产生共鸣。

首先,根据学生学习状态的即时反馈,动态调适教学过程的切身性。传统教学受制于应试文化影响,一定程度上压制了学生的智慧生成。人工智能为学生

摆脱应试束缚、生成个体智慧提供了一定的可行性。数智时代借助虚拟现实技术(VR)、增强现实技术(AR)和混合现实技术(MR),可以建立智能推送与反馈系统并动态捕捉学生的实时学习数据(眼神、语言、肢体动作等),达到自动调整学习内容的效果。由此,学习过程从传统的线性程序变成精准干预、动态生成的沉浸式场域,更加支持学生探究式学习的发生。

其次,借助虚拟情境再现知识的“发生”或“被发现”过程,增强学生学习的体验性和沉浸性。教师教学是以教学内容为中介实现对学生潜能的开发。教学过程中的任何知识内容对于学生而言大都是陌生的,学生从未接触过、体验过。学生在行动中通过独立或合作的形式“发生”和“再发现”的任何知识,对学生而言都是“创造抽象的从未存在之物”。传统课堂教学内容以符号知识学习为主,难以突破时空限制。人工智能则将抽象知识凝练为可感知、可操作、可体验的沉浸式具身情境。这种具身化教学情境能够将真实的知识生产和应用场景引入课堂,通过建构虚实结合的课堂空间情境,提高学生的动手操作能力与行动创新能力,增强知识的深度理解与迁移能力。教师可以利用虚拟现实技术将学生带入沉浸式的学习环境,帮助他们在虚拟现实场景中进行实验操作或体验历史事件,增强相关知识的理解和记忆^[8]。

(三) 算法数据中介下教学主体的创造性激发

人工智能赋能教学变革的核心价值在于借助大数据、智能感知等技术优势,开展面向师生发展的教学活动,强化师生双方在交互中的主体地位,使教学关系从单维传递迈向多维协同。

首先,人工智能帮助教师主体从机械性的“教书匠”转向创造性的“大先生”。人工智能为教师承担了大量诸如数据收集整理等重复性、程序化的教学职能,使其从低价值交互事务中解放出来。这种“解放”不是弱化师生互动,而是强调将教师有限的时间、精力投入到高质量的师生交互中,如学术指导、情感联结等。

其次,人工智能促进学生主体从知识的被动接收者转向意义的主动创造者。教学活动是大学生学校活动的基本组成部分,其质量直接影响其多方面的成长与发展。算法和数据分析能够给学生提供即时且个性化的反馈与指导,帮助其了解自己及他人的学习进展,从而在与教师的交互中实现高程度的自我调控。大学生心智发展相对成熟稳定,人工智能的使用能够帮助其进一步确定学习目标,选择适配的学习策略,同时监控自己的学习进程并及时调整。清晰认知自身学习后,学生在与教师进行交互时就不再是盲目的单

向度的知识接收者，而是带着自己的思考和问题与教师进行深度对话的主动建构者。

二、人工智能赋能大学教学变革的现实隐忧

伴随人工智能技术与大学教学多维度、深层次地融合，大学教学的目标、内容、形态等迎来前所未有的变革契机，同时也潜藏着一些现实隐忧。

（一）技术理性僭越与教学目标功利化之忧

伴随智能技术在大学教学中普及应用，其蕴含的技术理性逐渐渗入大学教学实践中，致使大学教学所秉持的本真价值逐渐被忽视。

首先，技术的量化导向可能挤压教师承担道德、情感方面教学目标的空间。人工智能外在表现为一种技术，蕴含着技术理性、功利主义的文化传统。受制于技术理性文化，教师可能利用学生行为检测平台、课堂注意力分析系统等技术，以量化的形式设定教学目标，引导教学行为完全围绕“可观测指标”展开。大学教学的本质是培养有扎实学识、健康思想、高尚道德情操和较强创造力的终身学习的“完整人”。技术理性的日益渗透遮蔽了教学目标应遵循的教学立场、价值理性，导致人工智能技术的应用只停留于“用”之层面，对“为何而用”“是否适用”“如何更好地用”等问题背后所蕴含的教学思维与价值观缺乏深度思考和适切的理论支撑。

其次，算法推荐机制可能导致“信息茧房”，窄化学生自由全面的发展目标。智能学习平台追踪透视学生学习行为的本意是为其定制个性化教学目标，但人工智能的本质是“由人类随时间创造的算法，在软件中实现并在机器上运行”^[9]。人工智能系统中的数据可能腐烂和漂移，当数据训练过度、算法积累错误或无法适应不断发展的现实世界条件时，会产生较低质量的输出^[10]。同时，人工智能亦缺乏人类所特有的情感、道德和生命体验等特质，难以洞悉学生内心真正的情感需求，可能影响教学目标的价值导向与开放性设计，从而窄化学生的知识边界、限制学生自由全面发展。

最后，技术指标可能加剧教师的绩效压力与“数据内卷”，阻碍学生批判性思维目标的生成。一些学校过度迎合 AI 发展趋势，将课堂教学演变成智能技术的“炫技”场所，将智能技术的使用纳入教师考评体系，强制要求教师在教学中使用指定的智能教学软件。但技术是否真的适用、是否真的能助力教学更好地实现学生心灵的唤醒、智慧的培育，这些问题常被忽视。这种教学压力无形中导致教师为了点击率、完成度、上传量等“量

化竞争”，让渡一部分教学权力，设定一些不适配课堂、不适用于学生的教学目标。教学目标由此异化为“数字指标机器”，不利于学生批判性思维与创造能力的生成。

（二）数据决策依赖与育人过程空心化之忧

当前部分高校在人工智能运用中存在数据依赖，忽视其潜在的育人价值促进功用。

首先，“数据导向”可能掩盖育人过程中学生的真实学习过程。数据驱动的决策逻辑可能将大学教学推进“囚徒”式的全程监管中。人工智能异化为监督老师“教”和学生“学”的工具，掣肘师生自主性、创造性和想象力的彰显。在“提高课堂教学质量”“加强课堂管理”等理由的裹挟下，学生的学习行为和课堂表现可能被数据过度解读，学生的学习效率被简单等同于量化的指标结果，学习过程的复杂性被旁置。数据分析若是演化为以智能技术为利器的高监控化智能场景，那么学生的活动一旦超出数据规定的范围，教师就会受到学校和社会舆论的谴责。大学教学不同于中小学教学，更强调自由讨论、创新思考，学生生命成长的走向与进度不应被“数据”限定。同时，技术对学生部分隐私数据存在过度收集的问题。这些数据可能会成为智能教育商之间相互分享的商业数据，无形之中侵犯了学生的隐私^[11]。

其次，“屏幕中介”可能遮蔽育人过程中师生的真实主体“在场”。大学教学中常引入智能技术、制定各种技术发展规划、购买先进的仪器设备和各种课堂教学 APP。虽然以“屏幕”为中介的技术介入提升了教学呈现的直观性、便利性，但也可能会营造出一种“真实的虚假感”。学生在高度数字化的环境中，身体隔着屏幕“学习”，却呈现出身心的二元割裂——身体在场，心灵不在场。当学生将视线从屏幕中移开并回归现实世界，人工智能技术包装的“赋能幻象”瞬间破裂。学生清楚地知道自己所处的学习空间是一个人造的虚拟世界，又怎么要求学生在其中寻求一种真实感。“当我们在教育中狂热地拥抱 AI 时，我们是否正在构建一个教学版的‘芭比乐园’——一个看似高效、个性化，实则充满塑料感且丧失了真实生命力的仿真世界？”^[12]

最后，“算法黑箱”可能异化育人过程的本真价值。虽然人工智能作为一种模仿人类智能的人工技术物，在识别、记忆、计算和联想等方面具有极大的优势，但这并不意味着它所秉持的技术理性可以代替教师的教学理性，引领师生实现对生命意义的丰富和升华。在技术黑箱的制约下，人工智能与师生主体之间存在的技术鸿沟难以避免，师生很难知悉算法如何分析数据以及算法按照何种权重进行评分。这意味着教学过程、教学评价的透明度和公

正性将受到挑战。技术应用若缺乏明确的算法伦理制约规范机制,其产生的数据偏差和隐性歧视可能使得课堂教学很难契合师生内心真正的情感需求,更难回应师生对生命意义的思考和追问。

(三) 算法逻辑控制与教学主体边缘化之忧

随着智能技术成为新时代教育改革的宠儿,由智能技术主导的课堂教学改革一定程度上贬黜了作为其原住民的师生所拥有的主体性地位。“今天的技术真实世界是由规范性技术的支配所塑造出来的。”^[13]这种规范性技术暗含着一种服从性文化,即使用者在技术使用过程中没有自行判断的权力与机会,只能按照技术预设好的一整套严密算法来执行。在这种算法逻辑主导下,技术与教学主体的关系发生了根本性错位。

首先,算法流程规训可能导致教师主体丧失教学机智和教学风格。技术被视为“教师的替代品,研发产品、服务或工具的目的是代替教师的某些功能”^[14],教师在教学活动中的公共性、专业性和法定性权利逐渐被技术剥夺,俨然成为技术操纵的木偶。其次,算法“投喂式”学习可能削弱学生主体的探索性精神、创造性思维。大学教学内容是基于专业知识却非止于知识,更加注重学生的自主学习、学术志趣等。当下智能技术对学生的作用更多体现在提升学业成绩和考试分数,并非作为变革工具帮助学生提升探索精神、创新精神与实践能力。学生在教学活动中仍处于被动地位,且可能被持续压制。最后,算法控制可能悬置师生主体承担教育伦理的风险责任。技术作为一种虚拟存在,具有一定的“类主体”属性。若大学教学未能明确技术应用的伦理限度及责任,可能使得“类主体”成为教育决策的依赖和主导,技术便被冠以“人”“智”甚至“神”的标签,演化为未来教育世界中的“新偶像”、课堂教学中的“新主体”。师生作为教学的真实生命主体,可能迷失于智能技术编织的“罗网”,在技术理性下逐步丧失了对课堂教学的掌控权。

三、人工智能赋能大学教学变革的消解路径

人工智能赋能大学教学变革,不仅意味着技术工具带来的便利,更裹挟着技术理性带来的隐忧。直面隐忧,亟需探索消解路径,以人工智能技术发展与应用为契机,指引人工智能赋能大学教学深层、创新性变革。

(一) 规约技术伦理边界,确立人工智能应用的育人导向

大学是知识创造和人才培养的中心,人工智能

融入大学教学实践涉及专业知识传递、人格塑造、学术志趣发展。因此,必须确立清晰的技术伦理边界,避免技术中心侵蚀育人立场。

首先,明确人工智能的教学应用边界,明确学生亲身探究的重要性。从知识生成角度来看,人工智能可以辅助学生收集整理资料,但绝不可以直接作为学生的原创性学术表达,也绝不可以替代学生的实际探究过程。学校不仅应该禁止将 AI 生成的内容直接作为原创学术成果,也应该要求师生必须承担在人工智能辅助下进行资料收集、数据分析等环节的责任。从学术规范角度来看,学校应该明确文献引用、标注等规范,进一步细化科研工作的流程制度。从评价决策角度来看,学校在制定评价方案和规则时,应该强调人工智能的辅助地位。此外,应该确保算法生成的透明性,防止“技术黑箱”带来的隐匿化歧视,促进课堂教学中的“道”和人工智能技术中的“器”深度融合,使课堂教学无限接近并实现其本真价值,实现对师生整全生命的观照。

其次,以“有限介入,深度支持”为基本原则,建立人工智能的教学应用规范。大学教学之目的在于培养具备自主学习能力、科研创新潜质的时代青年。因此,学校应该留给学生更多的机会和时间去创造、去探究、去讨论,尽量减少算法和数据分析占用的时间。譬如,教师只在学生遇到学习瓶颈时提供资源链接,其目的是借助人工智能训练学生的学术思维,不可以直接替代学生的思考探究过程。

最后,以“学习质量”“高阶思维”为核心标准,确立人工智能赋能大学教学的质评方向。大学教学核心任务是培育学生的核心素养和训练高阶思维。通过人工智能收集的教学数据固然重要,但并不能将其作为评定教学质量的唯一标准。以高阶思维为评定教学质量的核心标准,可以在一定程度上改变因技术倾向而造成的“可视化指标治理课堂”。人工智能赋能大学教学变革绝不是为了收集或表现“好看的数据”,而是要成为深化学习的驱动器。

(二) 创新大学教学范式,厘清人工智能技术的赋能对象

大学教学变革的核心对象是教学实践的真实场域,不管变革理念多么先进科学,只有落实到真实教学实践中才能得以实现。大学教学的核心任务包括知识创新、学术探究、科研能力养成。因此,拒绝对技术臣服的最佳思路是从“绑在荧幕上的人”转变为“回归生活中的人”^[15]。

首先,要充分利用技术强大的信息搜集和处理能力,丰富教学内容。人工智能具有的强大的信息

搜集功能,使教师能克服信息处理的生理短板,利用自身卓越的专业判断力,结合学情借助信息技术甄选和融入当下科技领域的最新成果。同时,智能技术所具有的信息处理功能,使教学内容形态呈现出多样化的特点。音频、视频、图片、动画等资源丰富了教学内容,使得教学过程更具丰富性和个性化,促进教学质量和价值不断提升。

其次,依托人机协同机制完善教学方法。前数字时代,各种技术进入课堂的首要功用是让教师高效地向学生传递教学信息。这是以牺牲课堂中学生的学情信息为代价的,严重影响了学生个性化能力的培养 and 差异性成长的需求。从发展潜力来看,这种过分追求效率的教学范式可能已经到达了效率“天花板”。学生只能靠增加学习时间来提升效率,这可能摧残学生的身心健康。因此,教师可以考察各种智能技术与教学方法融合中的价值性和有用性问题。在坚守课堂教学本真价值的基础上,结合学情信息和教学内容特点,运用教学智慧辩证地、批判地、冷静地对具体技术和方法进行取舍,使新的智能化教学方法真正为学生个性化成长和发展提供强力助益。

最后,借助虚拟化网络技术优化具身性学习空间。身体“在场”是学习发生的必要条件。梅洛-庞蒂指出,身体是知觉和学习的指挥者和执行者,任何学习过程都应首先了解身体在其中所发挥的作用^[16]。换言之,认知是具身的,而身体又是嵌入环境的。因此,人工智能赋能大学教学变革应充分利用可视化、交互式、虚拟化等情境感知技术,创建虚拟与现实相结合、人与技术协同工作的体验式、个性化教学环境,赋予师生更具真实性和获得感的互动体验,全方位刺激师生身体的各项感官系统参与到学习中来。

(三)健全协同发展制度,保障大学教学变革的深度落实

大学教学变革要落到实践层面需要完善协同发展制度体系保障。大学组织结构复杂,教师教学有较强的专业自主性。因此,仅仅依靠智能技术难以推动大学教学变革的深度演进,亟需健全人机协同发展的制度体系。

首先,建立数据链互通的跨部门协作机制,寻求多元主体共鸣。大学教学变革既需要从上至下多部门之间的统筹推进,又需要兄弟院校之间的经验交流。美国学者麦克尼尔指出,自上而下变革策略的重点在于国家或地方等上层机构创设条件使学校管理者和教师充分认识改革的价值。因此,为推动变革各项工作的顺利进行,需由相关教育行政部门

牵头在宏观、中观和微观层面建立顺畅的沟通交流机制,借助智能技术优势采用讲座、座谈、会议、培训和邮件等多种形式,实现信息的有效传播,获得所有变革的相关利益群体的理解。

其次,完善基于大数据分析的智能评价与反馈激励机制,调动一线教师积极性。人工智能赋能大学教学变革能否成功取决于教师参与的积极性,有效的激励机制对教师全身心参与改革、获得积极的成效产生直接影响。因此,可以借助大数据量化分析设置有差别的薪酬激励机制、科学的业绩评价机制和良好的精神激励机制,使教师能够获得参与感、成就感和职业幸福感。

最后,搭建开放资源云平台,推动课堂变革常态化良性发展。人工智能赋能大学教学变革是一项全新的教改活动,如何改、改什么、如何评价改革成果等都是值得商榷和探讨的问题。面对智能技术生态的突破发展与持续升级,国际教育界立足智慧教育新阶段,发挥大数据、知识图谱与人工智能等技术的全链条赋能作用^[17],从多个维度推进大学教学数字化转型。这需要由政府相关部门牵头建立变革资源共享平台和机制,使所有参与改革的高校管理者和一线教师能在平台上分享改革经验、探讨改革中遇到的问题,使改革少走弯路,如建立校级教学资源联盟,形成外部支持网络;共享课程资源库、案例库等。

(四)平衡人机协同关系,复归大学教学中师生的主体地位

人工智能赋能大学教学变革的未来在于将学习重新想象成为一个技术与人类经验共同进化的写作空间,从而实现变革。

首先,厘清“人机关系”边界,确立正确的教学主体观和技术应用观。一方面,认清大学教学的本质和智能技术的有限性,充分理解大学教学是促进人的生命全面而自由发展的活动。明晰智能技术应用的目的是回应教学需求、是服务于教师的“教”和学生“学”,旨在通过技术的融合促进师生更好的发展。另一方面,明确智能技术在大学教学中的工具性地位。运用智能技术在于满足大学教学的“育人”需求,其融合过程应遵循由表及里、由浅入深的路径,即由早期对师生开展知识和技能传授的辅助,到中期对师生情感态度和价值观的培育,至高层次对师生全面发展的助力,以实现技术服务于人的成长的目的。

其次,立足教学实践需求,将智能技术支配权还给师生。师生是课堂教学的主人,在课堂教学既占据主体性地位又具有极大的个体差异性,他们有能力、有资格、有权力根据教学实际情况自主决定教学全过

程,其中包括对智能技术应用的选择。因此,1996年联合国教科文组织发布的《关于教师地位的建议》中指出“教师最有资格判断最适合自己学生的教学设备和方法”^[18]。由此可见,立足教学实践需求,尊重教师智能技术选择和使用自主权是破解智能技术发展剥夺教师主体性地位的有效途径。

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].http://www.tibet.cn/cn/jszg/202501/t20250120_7742428.html,2025-01.

[2]谢幼如,陈薇,邱艺.人工智能赋能高校课堂教学重构研究[J].电化教育研究,2025(10):5-13.

[3]蔡宝来.人工智能赋能课堂革命:实质与理念[J].教育发展研究,2019(02):8-14.

[4]杨九诠.什么才是与什么不是“高阶思维”:教育目标分类学审辩[J].南京师大学报(社会科学版),2025(05):5-18.

[5]杨九诠.学科核心素养与高阶思维[N].中国教育报,2016-12-21(09).

[6]Amabiet M,Pilleme R J.Perspective on the Social Psychology of Creativity[J].Journal of Creative Behavior,2005(01).

[7]刘振天.高校课堂教学革命:实际、实质与实现[J].高等教育研究,2020(07):58-69.

[8]张昱.人工智能赋能课堂教学:价值意蕴、现实挑战与实践路径[J].教育理论与实践,2025(18):51-55.

[9]Costello E.ChatGPT and the educational AI chatter: Full of bullshit or trying to tell us something? [J].Postdigital Science and Education,2024(02):425-430.

[10]Baker R S,Hawn A.Algorithmic bias in education[J].International Journal of Artificial Intelligence in Education,2022(04):1052-1092.

[11]郭紫怡.论人工智能赋能教育的价值理性与工具理性[J].教育理论与实践,2024(31):24-29.

[12]Vallis C.Barbie meets generative AI in education: Neither artificial nor intelligent? [J].Educational Philosophy and Theory,2025(10):871-882.

[13][加拿大]厄休拉·M·富兰克林.技术的真相[M].田奥,译.南京:南京大学出版社,2019:30-31.

[14][美]赵勇.不要让人去做机器的事[M].杨浩,等,译.上海:华东师范大学出版社,2018:5.

[15][法]柏格森.创造进化论[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2004:139.

[16][法]莫里斯·梅洛-庞蒂.知觉现象学[M].北京:商务印书馆,2005:105.

[17]谢幼如,陆怡,彭志扬,等.知识图谱赋能高校课程“教—学—评”一体化的探究[J].中国电化教育,2024(12):1-7.

[18]林崇德.构建中国特色高质量教师教育体系[J].教育研究,2023(10):108-114.

(责任编辑:姜佳宏)

The Value Implications, Practical Concerns and Resolving Paths of AI-Empowered Teaching Reform in Universities

SU Ruoju

(Liaoning Normal University, Dalian, Liaoning 116029, China)

Abstract: University teaching is the foundation of higher education and the main way to cultivate new quality talents. The deep integration of artificial intelligence and higher education will empower the systematic and structural transformation of university teaching. The true value of artificial intelligence empowering the transformation of university teaching lies in achieving personalized advancement of teaching goals, the embodied reinforcement of the teaching process, and the creative stimulation of the teaching subjects. Due to the infiltration and alienation of technical rationality, there may be risks such as the overstepping of technical rationality, reliance on data decision-making, and control by algorithm logic during the process of artificial intelligence empowering the transformation of university teaching. This may lead to the utilitarianization of teaching goals, the hollowing out of the educational process, and the marginalization of the teaching subjects. Facing these concerns, it is urgent to regulate the boundaries of technical ethics, innovate the university teaching model, improve the coordinated development system, balance the relationship between humans and machines, and make artificial intelligence empower the transformation of university teaching truly return to its teaching position and true educational purpose.

Key words: artificial intelligence; empowerment; transformation of university teaching; technological rationality; human-machine collaboration

生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力： 价值、风险与应对

刘佳

(西南民族大学, 四川 成都 610041)

[摘要]生成式人工智能与教育教学的深度融合,正深刻重塑着思想政治教育教学范式与话语生态。生成式人工智能以数据驱动、智能生成、情境交互、精准适配等核心能力,推动思政课教学话语从传统模式转向数智形态,不断提升教学话语的理论解释力、表达说服力、情感共鸣力与价值塑造力。与此同时,智能技术固有局限所衍生的“技术迷思”“数据失范”“隐性操控”及“信息茧房”等链式隐患,也潜藏了话语主客异位、话语内容失实、话语权威消减与话语引领乏力等风险。面对智能技术赋能思政教学的“机”与“危”,需要通过重构人机协同的话语生成模式、构建价值导向的话语质控机制、搭建主流价值的话语表达场域、营造健康清朗的话语传播生态,为提升数智场域思政课教学话语力注入科技动力。

[关键词]生成式人工智能;思政课;教学话语;话语力

[中图分类号]G434 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0122-09

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.018

当前,以 ChatGPT、DeepSeek 为代表的生成式人工智能加速迭代,深刻重塑了人类社会生产生活乃至思维方式。《中共中央关于制定国民经济和社会发展的第十五个五年规划的建议》明确提出,要“加快人工智能等数智技术创新,全面实施‘人工智能+’行动”^[1],在此背景下,思想政治教育同样迎来了智能化转型的历史契机。思政课肩负培根铸魂的使命职责,习近平总书记多次强调“思政课的本质是讲道理”,要“把道理讲深、讲透、讲活”^[2],这一深刻论述对思政课教学话语能力和效力提出更高、更具体的要求。在教育数字化浪潮中,生成式人工智能凭借其强大的语义理解、知识推理和内容生成能力,成为推动高校思政课教学话语创新的重要驱动力。然而技术理性与价值理性的“结构性张力”以及由此

引发的“数据鸿沟”“信息茧房”等衍生风险,也构成了亟待应对的潜在挑战。基于此,理性审视生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力的价值逻辑,前瞻预判潜在风险并探索应对策略,推动技术与教学的深度耦合,既是提升思政课教学实效性和针对性的必要之举,也是回应智能时代话语实践范式革新的务实之策。

一、智能革新：生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力的作用机理

“话语力”关乎话语的传播效度与实践效果。英国语言哲学家奥斯汀(J. L. Austin)在其言语行为理论中将“语力”定义为“话语施事的力量”,即说话者通过话语想要实现的功能、意图或行为。基于此,高

[收稿日期]2026-05-08

[基金项目]教育部人文社会科学研究项目“高校思政课中英雄人物叙事教学整体性建构研究”(项目编号:22JDSZK088);西南民族大学“维舟团队”专项资金资助(项目编号:SMUWZ202402);2026年西南民族大学教育教学研究与改革项目“AI驱动下高校思政课‘教—学—管—评’一体化智慧教学体系构建与实践研究”(项目编号:2026JGYB50)。

[作者简介]刘佳(1986-),女,四川成都人,博士,西南民族大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:网络思想政治教育。

校思政课教学话语力可定义为教学主体在课堂场域中通过话语实践有效传递知识、情感与价值,并使教育对象的认知结构、价值观念与行为模式发生改变的“现实影响力”,具体包括理论解释力、表达说服力、情感共鸣力以及价值塑造力。作为人工智能领域的突破性产物,生成式人工智能实现了从“判别型模型”到“生成式模型”的根本性范式转变,为高校思政课教学话语创新发展、提升话语力赋予了全新的可能与空间。

(一)数据驱动:提升教学话语的理论解释力

政治引导和学理阐释是思政课的基本功能,“以透彻的学理分析回应学生,以彻底的思想理论说服学生”^[3]是发挥思政课教学话语效力的根本遵循。思政课教学话语的理论解释力,表现为基于马克思主义立场、观点、方法,对现实问题与社会思潮进行洞察深邃、逻辑自洽的阐释,彰显自身学理性,掌握和武装学生思想的话语效力。教学话语的理论解释力是马克思主义理论本身的彻底性和说服力的外在表现,是其他所有“力”的基础。生成式人工智能凭借卓越的算法运算和自主学习能力,在实现思想政治教育资源增量涌现、增强思政课理论魅力方面展现了强大的科技潜力。

第一,以数据驱动实现教学议题的实时更新,塑造教学话语的“新思维”。“思维要新,视野要广”,不仅是思政课教师的核心素养,同样是思政课教学话语创新的内在逻辑和实践要求。马克思主义与时俱进的理论品质,决定了思政课教学必须时刻感知时代发展,深刻把握世情、国情与社情变化,不断增强课堂教学与社会现实问题的关联度。生成式人工智能依托大型语言模型、Transformer 模型和超强算力,展现出超越人类的精准匹配能力,通过对海量社会数据的实时抓取,分析研判其同思想政治教育议题的关联点。同时,将关注度高的“热搜”议题与教材理论要点进行智能关联,挖掘现实问题背后的深层学理内核,并自动生成与之相应的教学案例与学理阐释,拓展教学话语的知识边界和论证维度,生动彰显马克思主义“洞察时代、引领时代”的理论品格。

第二,以人机协作构建跨学科知识关联网络,拓展教学话语的“广视野”。思政课作为落实立德树人根本任务的关键课程,必须能够及时回应社会现实、有效解答学生困惑,这也是教学话语“言之有物”的根本底气。正因如此,思政课教师不仅应深谙马克思主义理论,更须具备宽广的跨学科知识结构,

能够以深厚的理论魅力、渊博的学识素养打动学生,奠定课堂教学的说服力与穿透力。生成式人工智能凭借大规模语料库、自然语言处理技术等深度学习能力,实现离散信息的系统化聚合与智能再生产,推动思政课教学话语资源从“存量整理”到“增量涌现”的转变。同时在话语生产中突破单一学科局限,通过构建人机协作的弹性知识网络,将静态、孤立的理论知识转化为多学科动态、交织的立体认知图谱,彰显其对社会真问题的普遍解释力与时代生命力。

(二)智能生成:强化教学话语的表达说服力

说服教育是中国共产党思想政治工作的基本方法之一。通过教育主体的话语表达、话语说服,使教育客体产生与说服目标相一致的态度和行为,是发挥思政课教学话语效力的根本遵循。思政课教学话语的表达说服力表现为经过教育者透彻的学理阐释,以语言的力量影响教育对象的态度、看法和认知,使其心悦诚服地接受教育的非强制性影响力。在信息爆炸的数字时代,如何高效、恰当地表达观点,实现教学话语的显性化表达与循证性重构,引起学生兴趣并让他们信服,是教师教学技能的核心表征。

第一,以智能转译支撑教学话语的“隐性内涵”得以“显性表达”。思政课政治性、理论性强,其核心概念多为高度抽象的宏大叙事。如何让宏大的、抽象的哲学、政治概念直抵人心、说服和引导学生,教学话语必须实现通俗化与形象化的转化。生成式人工智能运用信息图、思维导图、动态时间线等可视化工具,将抽象概念转化为更为清晰、直接的表达方式,为理论之间的抽象逻辑建立空间结构与形象关联。例如在解读相关政策文件时,常常采用“一图读懂”等方式快速传递复杂信息。同时,生成式人工智能可以通过扮演特定角色,创设互动情境、设计问题链与思维支架,引导学生进行开放式、启发式的深度对话,使其自主探究与建构知识,从而有效提升批判性思维与逻辑推理能力。

第二,以数据观念助推话语范式从“结论叙事”转向“数据论证”。信息爆炸时代,数据已经成为人们表达观点、阐述理念的重要工具。当前高校思想政治教育话语主要来源于教材及理论知识,呈现主观思辨性特征,在讲述中多以既有论断作为教学起点,一定程度存在“结论先行”的话语倾向。生成式人工智能基于知识挖掘和语义理解等技术,能够从海量数据中提取结构化、可验证的证据,以客观数

据、统计案例为论证起点,引导学生从数据中推导结论。例如在讲授“中国式现代化的本质特征”这一知识点时,引入工业增加值、城镇化率、森林覆盖率及对世界经济增长贡献率等离散数据集进行交叉对比,通过数据的无声力量,增强理论讲授的客观性与说服力。

(三)情景交互:深化教学话语的情感共鸣力

作为人类特有的心理现象,情感是个体与情境动态耦合的产物,反映了人的社会生存性需要。在思政课教学中,教师通过与学生建立情感联结,可以有效激发学生的学习兴趣 and 参与热情,达成“以情促知”的理想状态。在思政课堂中,教学话语的情感共鸣力体现为教师将情感因素融于教学话语生产的全链条,通过富含情感的话语表达与情境创设,激发学生的积极情感体验,最终实现认知与情感深度交融的一种话语效力。当前生成式人工智能凭借智能交互技术,革新了教学主体间的互动方式与情感连接形态,以多模态的教学话语、情境化的教学议题,构建了情感共鸣的教学语境。

第一,推动教学话语多模态转化,实现富有温度的话语表达。情感是推动人类探索真理的内在驱动力。列宁曾指出,“没有‘人的感情’,就从来没有也不可能有人人们对于真理的追求。”^[4]语言神经学研究表明,话语不仅承载意义,还能激活大脑的情绪反应区,形成“情绪感染链”。如何让思政课摆脱固有刻板印象的“说教气”“枯燥感”,关键在于要将教学话语从术语化、单向化的“权威独白”转向有温度、有场景的“共情对话”。而生成式人工智能依托文本、语音、图表、动图、视频等多元表现形式,实现思想政治教育话语跨模态的语义解析与转换,将抽象深奥的理论原理与复杂概念,转化为“绘声、绘色、绘情”的多模态形式,为单一的、学理性的书面话语或口头话语提供更鲜活生动的展现范式。

第二,实现教学议题情境化建构,创设情感共鸣的教学语境。澳大利亚心理学家约翰·斯威勒在其认知负荷理论中提出,当仅用单一语言或文本描述复杂理论时,听众需要在脑海中自行构建视觉模型,这一过程会产生较高的“内在认知负荷”。而生成式人工智能能够助力打造虚实结合的智能教学场景,构建一个多感官参与的立体符号空间,通过生动的图像和视频等形式实现知识可视化,将抽象深奥的理论原理与复杂概念,解构为通俗易懂的叙事语言与沉浸式的学习情境,有效降低“认知负荷”,以多感官参与的立体符号空间再现理论知识所指的

实际事物,“实现理论知识与社会环境的融合,将思政课搬到社会大背景下”^[5]。例如在海南师范大学全息智慧教室,学生可以通过裸眼3D技术参与思政虚拟仿真实验,深入理解“一带一路”倡议、乡村振兴等政策的现实意义。

(四)精准适配:增强教学话语的价值塑造力

话语蕴含着特殊的权力,而权力的实现程度取决于话语生成及表达是否产生足够强大的价值塑造力。思政课教学话语的价值塑造力,是指教师运用严密的叙事逻辑、论证结构与话语策略,有效传递主流价值观念,引导学生形成正确的世界观、人生观和价值观,并最终将其内化为自觉行为准则的综合能力。数字化时代的社会模式已悄然转变为“微粒社会”,青年学子思想日趋多元化、差异化,高校思想政治教育亟须与时俱进地从“关注群体均值”转向“解析个性差异”,即“以精准滴灌方式实现对传统思想政治教育大水漫灌模式超越”^[6]的精准思政。而生成式人工智能技术,特别是其在特定情境模拟、语义深度理解及内容精准生成等方面的核心能力,恰恰擅长实现高度个性化的话语适配,为完成与教学对象“精准连接”,构建教学共生场域提供了可能。

第一,适配个体需求,实现话语风格“精准连接”。教学话语是连接师生、传递知识的重要桥梁。依托深度学习的语言迁移能力,生成式人工智能可以对教材核心知识点与理论逻辑进行深度学习,同时根据教师的不同指令和设定,将统一的教材话语、理论话语,转化为一套可供课堂实时调用的“话语库”,包含用于理论深度阐释的精准学术版、嵌入现实生活案例的生活叙事版、结构化问题链驱动的问题探究版以及设置思辨情境的观点辨析版等多种“教学话语脚本”。在课堂教学中,教师可以根据学生的实时反应、互动方式及接受程度对话语版本进行灵活调整和合理取舍,从多版本话语脚本中选取或组合最优表达方式,实现话语风格、叙事逻辑与教学情境、学生接受状态的精准匹配。这使得教学话语不再是单向度的灌输,而成为一种依据学情实时反馈进行双向调适的“对话系统”,有效提升了教学过程的灵活性、回应性与吸引力。

第二,强化实时交互,构建教学师生“共在场域”。当代“数字青年”习惯于在虚拟场域中塑造多样化的数字身份,这种由“虚拟在场”所构建的自主认同,与强调统一规范和身体在场的传统课堂之间,逐渐形成了微妙的身份张力。当课堂“教学引力”不足以抗衡网络“数字引力”时,便催生了学生“人在课

堂, 心在网络”的“隐性逃课”现象。传统课堂受限于时空场景, 往往难以满足个性化、分众化的实时互动需求。而生成式人工智能通过创设对话接口, 实现规模化的个性回应, 为打造人机协同、双向建构的师生共在课堂体验提供了可能性。在人机协同情境下, 教师可以利用生成式人工智能创设互动情境、设计问题链与思维支架, 引导学生探究与建构知识, 增强互动质量, 培养创新思维。学生可通过文字或语音向 AI 智能助教即时提问、发表观点, AI 基于对课堂内容的实时理解, 生成针对性回应、追问或延展资料, 让每位学生都感受到“参与感”。

二、现实审视: 生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力的潜在风险

作为人工智能领域的范式革命, 生成式人工智能为提升高校思政课教学话语力注入新动能的同时, 亦潜藏着不可忽视的技术风险。正如美国社会学家尼尔·波斯曼在其著作《技术垄断: 文化向技术投降》中提出: “每一种技术都既是包袱又是恩赐, 不是非此即彼的结果, 而是利弊同在的产物。”^[7] 生成式人工智能的普及应用, 衍生了“技术迷思”“数据失范”“隐性操控”与“信息茧房”等链式隐患, 这些内生于技术之中的固有局限, 也给高校思政课教学话语带来了话语主客异位、话语内容失实、话语权威消减以及话语引领乏力等潜在风险。

(一) 技术迷思: 主客异位引发话语主体失落风险

从工业革命到信息时代, 每一次科技创新都在重塑世界的面貌。在技术进化论观念的主导下, 人们常常将计算机、人工智能等想象为“奇妙的思维机器”, 从而衍生出“技术无所不能”的技术迷恋与技术崇拜。加拿大媒介政治经济学家文森特·莫斯可在其关于“数字化崇拜”的著作中将迷思看作是“对技术概念的‘欢乐的明晰’, 以期技术能协助我们实现无限放大的欲望”^[8]。生成式人工智能凭借其自然语言处理生成技术扮演了“机器意识形态家”^[9]的角色, 通过人机交互重构了信息传播的主体间性结构, 引发“主客异位”风险。

第一, 智能技术的拟人化趋向引发话语权力让渡。随着智能技术在信息处理、交互反馈及自主决策等维度的持续突破, 生成式人工智能展现出许多过去认为只有人类才具备的技能。其“主体性”意识的逐渐强化, 深入渗透到话语生产、叙事传播及价值诠释等精神性意义生成领域, 一方面提升了思政

课教学话语的生产效率, 另一方面也引发了对教育话语主体性让渡的担忧。例如电影《流浪地球》中的 MOSS, 其基于超级算力的“理性”决策, 恰是技术“主体性”意识强化, 乃至试图替代人类价值判断的现实隐喻。这种以“人格化”姿态介入教学话语的能力, 赋予生成式人工智能超越一般智能工具的他者身份, 在话语生产等环节逐渐获得了类主体地位。师生在教学活动中对智能技术的过度依赖, 使其在话语生成、传播等环节的占比逐渐提升, 教师的话语主导性相应被稀释。而在不透明的技术逻辑牵引下, 使用者不仅容易陷入技术依赖的窠臼, 更可能在无意识中将人工智能的输出作为决策与判断的主要依据, 导致教育主体批判、辨别能力的衰退。

第二, 话语交流的数字化迁移导致情感联结虚化。大语言模型的开发与运营方普遍将情感化回应、角色扮演视为增强用户黏性的关键手段, 在话语交互中通过设问、语境搭建与需求分析等方式挖掘使用者的潜在问题, 使其产生持续对话的欲望。师生若过度依赖人工智能进行互动对话与内容生成, 可能使课堂问答沦为预制信息的交换流程, 遮蔽师生作为认知与情感主体的真实相遇, 抽空教学作为主体间精神交往的本体价值。高校思政课教学是兼具“知识传授”和“价值塑造”的精神性实践, 尤其依赖情感联结与心灵共鸣来实现价值引领。一旦技术逻辑对教育逻辑产生潜在僭越, 教师的情感温度、人格魅力及其在即时互动中的价值引导作用则可能被削弱。此外, 课堂交流方式日趋程式化与工具化, 削弱了教学过程中持续专注、深度共情所需的“慢注意力”, 更在结构上抽离了师生互动的真实情感实体与精神共鸣。

(二) 数据失范: 模型瑕疵衍生话语内容失序风险

作为思想政治理论的外在表达, 思政课教学话语必须言之精准、论之无误。然而, 随着生成式人工智能深度融入高校思政课教学, 其底层架构与训练机制中固有的、当前难以根本消除的缺陷可能干扰到思想政治教育的话语输出。根据美国斯坦福大学《人工智能指数报告》显示, 2024 年报告的 AI 相关负面事件同比增长 56.4%, 其中深度伪造、虚假信息、隐私泄露等潜在风险呈现持续增加态势。

第一, 生成内容失实, 诱发话语信任危机。一方面, 由于训练数据缺陷或算法局限, 生成式人工智能在输出时可能生成“在表述上看似合理流畅、但与事实不符或无法从源出处中得到验证的内容”^[10]。

AI生成内容本质上依赖对海量语料的统计规律，基于词语统计规律生成“看似合理”的文本，却不具备支撑语言意义的深层结构。这种基于统计生成的内容，往往条理清晰、逻辑自洽，却可能隐含事实谬误，具有较强的隐蔽性与迷惑性。另一方面，大数据模型知识库可能存在滞后和局限性，导致训练数据难以与党的创新理论成果实时同步，可能生成不准确、片面的教学材料，而教育主体若未经充分甄别便在课堂直接引用相应内容，其可能潜在的事实性错误、片面信息或偏激观点，将会冲击教学话语的专业性与可信度，引发深层次的话语信任危机。

第二，数据应用失范，衍生话语安全危机。高质量的训练数据是保证生成式人工智能内容输出准确可靠的核心要素，也是智能技术赋能高校思政课教学话语力的逻辑起点。然而生成式人工智能在数据采集、处理、生成、输出等各个环节均存在数据污染、隐私泄露、数据侵权等多重数据安全风险，进而演变为影响思想政治教育话语安全的数据隐患。大语言模型本质上是一种统计语言模型，当训练数据中混入虚构性、偏见性的污染数据，其又会成为后续模型训练的数据源，形成延续性“污染遗留效应”，造成递归污染。在数据应用失范场景下，生成式人工智能可能对思想政治教育话语意义进行解构与曲解，导致话语内容偏离客观事实。这种话语异化不仅破坏了话语的表意功能，更可能侵蚀社会主义核心价值观，引发意识形态层面的安全风险。

（三）隐性操控：语境垄断导致话语权威消减风险

在结构主义语境之下，话语总是伴随着权力的运行。法国哲学家米歇尔·福柯认为，话语可以塑造意义系统、影响公共权力并重塑社会结构，并由此提出“话语即权力”^[11]的论断。因此，思想政治教育主体对话语语境的控制和使用，决定着教育话语的权力和效能。与此同时，生成式人工智能背后隐藏的技术权力与资本逻辑结合，可以通过精巧的“认知引导”重塑社会共识。相关研究发现，在涉及重大政治议题时，GPT在不同语言版本间存在系统性政治立场差异^[12]。一定程度上，这种输出偏差已超越技术缺陷范畴，导致生成式人工智能工具日渐成为“数字资本增殖与社会规训的工具”^[13]，在思想政治教育话语实践中可能对现有话语权格局带来挑战，导致思想政治教育话语权威消减的风险。

第一，信息输出的隐性赋权，衍生话语供给偏向风险。某种程度上，生成式人工智能的“叙事输

出”无法脱离社会文化语境独立存在，它可能被截取、被利用，成为特定群体强化自身叙事的工具。多项实证研究指出，包括GPT在内的各类大型语言模型不仅隐含着性别、种族、政治与文化偏见，更可能成为放大社会偏见的“超级传播者”，由数字资本操纵的内容输出看似“中立”却实施着“偏向”的隐性权力^[14]。若训练数据中隐含意识形态偏见性观点或不良价值导向，可能会通过算法编码转化为课堂话语的隐性语境。例如，在“民主政治”相关案例教学中，生成式人工智能生成的案例若过度侧重西方治理模式，会潜移默化地构建“西方中心主义”的话语语境，导致中国哲学社会科学自主知识体系的语境表达空间不断被挤占，诱发思想政治教育话语权威失守。

第二，话语叙事的技术割裂，衍生话语价值弱化风险。思想政治理论课教学话语往往与特定历史、文化语境关联，其蕴含的辩证思维、话语逻辑需要完整的、体系化的知识脉络作为支撑。当前智能技术对语境进行解构与重组所衍生的娱乐化、碎片化的话语叙事偏好可能将知识脉络拆解为孤立的知识点或情绪化表达，表演式的话语供给不仅分散学生对话语本质的关注，更引发学生对传统教育话语方式的疏离。正如美国科技作家尼古拉斯·卡尔所说：“在能够轻易获得信息的情况下，人们通常喜欢简短，支离破碎而又令人愉快的内容。”^[15]此外，大数据模型遵循预设的安全策略或过滤机制，“对敏感词的刻意回避往往会导致语境连贯性断裂”^[16]，当生成式人工智能模型以“这个问题我无法回答，咱们换个话题聊聊吧”“该问题无法提供解答”等话语来回应用户的追问，反而在客观上加剧用户对某些特定意识形态话语“讳莫如深”的片面感知。

（四）信息茧房：圈层固化滋生话语引领乏力风险

生成式人工智能依托智能算法不断细化用户的行为数据，提高对用户偏好的响应速度和预测能力，从而提供高度个性化的话语生成与交流体验。然而以精准预测和高效响应为终极目标的算法逻辑，在提升服务个性化的同时也内嵌着将用户禁锢于“信息茧房”与“过滤气泡”的隐患，在人机交互过程中遭遇信息同质、认知固化等问题，导致思想政治教育话语缺场，滋生话语引领乏力风险。

第一，个性化内容生成模式，导致认知视野趋于窄化。与个人在传统数字媒体技术中面对的大众化、开放性的信息世界不同，算法推荐技术“潜藏着

对公共传播秩序的深层扰动”^[17]，让个体面对的信息世界更具独特性和隐蔽性。哈佛大学桑斯坦教授在其著作《信息乌托邦》中提出，当公众过分局限于个人关注领域，久而久之就会将自身桎梏于“信息茧房”中。而算法驱动的“个性化适配”模式无形中加剧了“信息偏食”倾向，使用户囿于同质化内容循环，限制了认知视野的拓宽。与购物平台、短视频平台的算法推荐相比，生成式人工智能所产生的“信息茧房”藏匿于类似人际自然交流一样的对话场景中，在潜移默化地改变对话用户的认知习惯和结构，更加不容易被使用者察觉。个性化内容生成模式无形中成为形塑个体价值偏好的隐形阀门，削弱了社会共识的形成基础。

第二，圈层化回声壁垒效应，引发思维认知趋于固化。英国认知心理学家彼得·沃森通过实验研究发现，人类思维普遍存在“证实倾向”，即倾向于寻找信息以支持既有观点。生成式人工智能通过分析用户输入的历史对话与内容偏好，使其算法倾向于输出符合用户隐含立场或预期框架的答案，以此提升“对话满意度”，这种技术的“适应性反馈”在无形中将用户置于自我强化的思维循环之中。而大语言模型普遍存在的“社会式谄媚”特征进一步加剧了这一倾向。对话模型往往会主动迎合师生情绪偏好，技术赋能下的认知强化让师生群体往往倾向于筛选符合自身预设的叙事内容，最终无形中陷于自我固化的思维循环之中，不仅限制了思政课堂话语视野的拓宽，甚至弱化事实与价值的一致性判断。

三、应对策略：生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力的优化路径

面对生成式人工智能赋能高校思政课教学话语力的潜在风险，需坚持“技术向善”的价值导向，立足话语实践全局进行有效重构与系统优化。聚焦重构人机协同的话语生成模式、构建价值导向的话语质控机制、搭建主流价值的话语表达场域、营造健康清朗的话语传播生态等关键环节，充分释发生成式人工智能技术势能，确保技术应用始终服务于立德树人根本任务。

（一）主体回归：重构人机协同的话语生成模式

作为知识生成与价值传递的“共同建构者”，生成式人工智能既为拓展人类认知提供了技术动力，也导致了话语权力的结构性让渡。面对“人机关系失衡阶段性产物”的主体异化危机，应遵循“办好思想政治理论课关键在教师”^[18]的实践准则，强化思政

课教师作为话语主体的身份自觉，重构人机协同的话语生成模式。

第一，厘清技术边界，重塑教师在话语转化中的主体地位。技术的力量并非无限，其发展应用必须被置于合理的边界之内。随着人工智能技术的“类主体”功能逐渐凸显，其与人的主体性之间应遵循何种规范与界限，成为当前不可回避的时代命题。在人与技术关系的重构进程中，必须始终坚守教师的教育主体地位，保持人的主体反思能力，推动话语主导权的回归，确保技术赋能始终服务于价值塑造、思维发展与人格完善的目标。在教学任务分工层面建立清晰的技术使用准则，理性审视生成式人工智能提供的“标准模板”“现成答案”，自觉摆脱对智能技术的“依附”与“盲从”，从而在多元话语场中保持教学话语的实效性与影响力。

第二，防范算法替代，强化教师在话语传播中的主导权。在信息过载的时代，算法技术凭借智能分析和决策优势，通过数据筛选、内容过滤等方式已实际承担部分“话语把关”职能，深刻影响着话语选择与流向。然而，技术无法替代教师在价值引领与思想启迪方面的主导作用。作为教学情境和话语体系的设计者和主导者，思政课教师应当基于学生的成长需求和心理发展，秉持技术理性与批判意识，合理、适度地运用数字资源与智能技术。教师应始终保持对话语意义与价值导向的最终裁定能力，避免陷入技术依附与算法牵引，从而以更规范、更精准的教学话语，在复杂的信息传播环境中巩固思想政治教育的权威性与有效性。

（二）技术规制：构建价值导向的话语质控机制

“技术逻辑外溢的意识形态风险根本上仍需依靠技术手段来防控。”^[19]面对技术机理及其应用所呈现的现实风险样态，必须超越技术工具主义范式，在技术迷思与技术祛魅的辩证张力中，进一步明确生成式人工智能服务于高校思政课教学赋能增效的工具定位。在马克思主义技术观指导下管控话语异化风险，通过完善技术研发、加强技术应用的全流程监管，将价值导向嵌入话语生产的全过程周期，确保技术运行在可控、可纠偏的轨道上，实现技术赋能与价值引领的辩证统一。

第一，完善技术研发，增强模型理解能力。当前多数生成式人工智能模型核心运行逻辑多基于海量文本数据的概率建模，依赖词频统计和共现关系规律构建浅层语义关联。换言之，大数据模型操作的是符号关联，而非意义本身。这种数据驱动的拟

合机制，难以匹配思想政治教育话语复杂的逻辑结构、丰富的情感色彩与鲜明的价值取向，易陷入“形式模仿”与“意义空转”的技术困境，甚至导致概念被机械拆解、话语脱离语境的风险。因此，需要加快构建融合理论概念、历史语境与价值规范的结构化语义知识库，同时研发针对思想政治教育领域的专用深度语义理解框架，通过优化领域适配算法、强化对意识形态话语的精准解析与生成能力，遏制概念阐释被机械性拆解的话语风险，从而从技术底层提升模型对思想政治教育内容的理解深度、表达精度与传播效度，筑牢高校思政课教学话语质量的可控性防线。

第二，加强技术监管，规范数据质量管理。从数据源头上筑牢意识形态安全堤坝是技术赋能思政课教学的核心所在。为此，必须以主流价值为坐标，建立精准化数据筛选机制，在源头筛除非权威信源，尤其警惕深度合成等技术带来的数据污染与异常，确保数据来源合法、质量可信，纾解思想政治教育话语内容失实的风险。同时以主流价值引导算法应用，强化内容筛选的正向价值标准，提高思想政治教育话语内容的可见度与传播优先级，以突破“信息茧房”带来的传播壁垒。此外，应规范并引导资本健康发展，防止商业资本利用数字资本权力介入算法迭代，防止算法因追求商业价值而越轨失控。

（三）语境赋权：搭建主流价值的话语表达场域

语言本身的力量是有限的，但其所在“意义场域”的力量是无限的。作为交往、互动的产物，话语只有在与之相联的语境中才能彰显真实意义。思政课教学话语是承载社会主义意识形态的重要载体，也是教育者将一定思想、观点和价值作用于教育对象的重要手段。因此，在智能技术赋能思政课教学的过程中，要基于育人目标和意识形态要求关注话语内涵的语境差异，提升主流价值语料规模和多样性，保障思想政治教育话语的效能与权威。

第一，聚焦语料库建设，优化思想政治教育话语语境。语料库是大模型的基石，其可靠性和安全性直接决定了模型输出的价值取向与可信度。国家数据局出台的《“数据要素×”三年行动计划（2024—2026年）》提出，要“构建科学知识资源底座，建设高质量语料库和基础科学数据集”^[20]。面对开放网络中数据的复杂性和价值多元性，应着力打造以主流意识形态为核心的高标准中文语料库，将马克思主义基本原理、党的最新创新理论以及中央相关政策文件等话语资源转化为大数据模型训练的优质语

料，从数据端确保人工智能生成内容与主流意识形态同频共振，形成体现中国智慧、中国理论与中国特色的思想政治教育话语语境。例如，南开大学2024年推出的“AI开开”智能体，依托结构化、体系化的思政专题数据资源，生成了海量高质量思政语料与答疑素材，为学生提供更具深度、更富“思政味”的交互体验。

第二，聚焦跨语境适配，具象主流价值话语实践语境。作为塑造意义、表达思想的生产工具，话语的感召力离不开具体、生动、可感知的实践场景。思想政治理论根植于具象鲜活的社会实践，而其文字表征则具有抽象、简约等特性。应基于不同学生群体、不同理论要点的接受语境，充分发挥智能技术在模拟、重构与拓展教学场景方面的优势，破解“如何讲好”思政课这一核心难题，立足教材话语的供给侧结构性改革，实现学术语言、理论话语的实践性延伸与多样化表达。同时，调整话语表达的风格、重点与形式，将抽象的理论逻辑转化为具身化的情境体验，在多元、流动的现代传播生态中提升主流价值话语传播效能，保持思想政治教育话语的阐释力与凝聚力。

（四）制度规范：营造健康清朗的话语传播生态

“制度是一种规范化的行为方式与关系结构规则体系”^[21]，是保障生成式人工智能赋能高校思政课教学实践活动有序运行的根本性力量。面对人工智能带来的机遇与挑战，习近平总书记强调，“要把握人工智能发展趋势和规律，加紧制定完善相关法律法规、政策制度、应用规范、伦理准则。”^[22]在思想政治教育话语数字化转向的实践中，必须将制度建设摆在优先位置，通过强化立法规制、明晰主体责任，确保高校思政课教学话语在智能化赋能进程中始终坚守正确的价值导向，筑牢意识形态安全防线。

第一，强化立法规制，完善智能应用的法律法规。目前，我国已陆续出台《生成式人工智能服务管理暂行办法》《人工智能伦理治理标准化指南》《人工智能生成合成内容标识办法》等制度性规范，为统筹人工智能技术与风险防控提供了重要的制度遵循。在规则制定层面，需进一步健全人工智能法规政策体系与技术伦理规约，制定教育数字化专项实施细则，推行包容审慎与分类分级监管模式。通过建立数据筛选审核、数据分析规范、算法推送适用等配套制度，明确生成式人工智能技术在高校思政课教学中的适用边界与权责范围，严守意识形态安全底线；在技术监管层面，应构建覆盖数据输入端、

算法运行端、内容输出端的全链条监管体系,确保智能技术应用的合法性、正当性与透明度,以法制规范思想政治教育话语实践智能化发展。

第二,健全过程治理,打造多方协同治理共同体。生成式人工智能赋能高校思政课贯穿技术研发、教学与评估全流程,背后潜藏着诸多责任主体,需明确教育管理者、技术提供方、教师与学生等多元主体的角色与责任,建立可追溯的责任分配机制,来应对内容生成与应用过程中存在的责任边界模糊问题。从个人层面,师生需要在实践中不断提高对生成式人工智能工具的认知、使用能力和风险防范意识,积极提升自身的技术应用素养,确保遵守相应的道德规范,合理适度使用智能技术,避免潜在的话语价值冲突与伦理失范风险。

四、结语

数智技术与社会发展的深度互构,引领人类社会迈入全新的数智时代。新的时代语境下,如何积极推进思政课教学话语智能化转向,提升教学话语能力与效力,推动高校课堂教学改革创新已成为亟待破解的重要现实课题。面对生成式人工智能的兴起所带来的技术红利,思政教育工作者既要积极把握其变革潜力,构建“理论解释有力、表达说服有效、情感共鸣有度、价值塑造有魂”的高校思政课教学话语新格局;也要清醒认识伴随而来的复杂性与不确定性,在技术赋能与价值引领之间寻找动态平衡,推动思政课教学实现从“技术为我所用”到“我与技术共生”的认知哲学跃迁。

参考文献:

[1]新华社. 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/202510/content_7046050.htm,2025-10.

[2]新华社. 习近平在中国人民大学考察时强调:坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地,走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-24(01).

[3]习近平. 习近平主持召开学校思想政治理论课教师座谈会强:调用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人,贯彻党的教育方针落实立德树人根本任务[EB/OL]. http://www.news.cn/politics/leaders/2022-04/25/c_1128595417.htm,2022-04.

[4]列宁. 列宁全集(第25卷)[M]. 北京:人民出版社,2017:117.

[5]刘佳. 人工智能技术条件下高校思政课情景教学模式创新研究[J]. 思想理论教育导刊,2021(11):100-103.

[6]操菊华. 人工智能赋能思政课教学精准化的理论逻辑与实践图景[J]. 思想理论教育导刊,2022(04):141-147.

[7][美]尼尔·波斯曼. 技术垄断:文化向技术投降[M]. 何道宽,译. 北京:中信出版社,2019:3.

[8][美]文森特·莫斯科. 数字化崇拜——迷思,权力与赛博空间[M]. 黄典林,译. 北京:北京大学出版社,2010:13.

[9]王海威. 人工智能诱发隐性意识形态话语风险的逻辑机理及化解策略[J]. 马克思主义研究,2024(04):124-133,155.

[10]梁昭. AI“幻觉”:认知困境、术语反思与范式嬗变[J]. 民族学刊,2025(08):82-87,161.

[11][法]M 福柯. 话语的秩序[M]. 肖涛,译. 北京:中央编译出版社,2001:5.

[12]Zhou D, Zhang Y. Red AI? Inconsistent Responses from Gpt3. 5 Models on Political Issues in the US and China [EB/OL]. <https://arxiv.org/pdf/2312.09917>,2023-12.

[13]王嘉,唐盼. 数智时代思想政治教育话语的范式革新、技术审视与风险治理[J]. 思想教育研究,2025(11):29-37.

[14]苏玉波,李浩. 智能推荐的意识形态风险及其防范[J]. 思想理论教育,2025(01):89-94.

[15][美]尼古拉斯·卡尔. 浅薄:互联网如何毒害了我们的大脑[M]. 刘纯毅,译. 北京:中信出版社,2010:8.

[16]杨云霞. 人工智能赋能思想政治教育中的幻觉生成及其消弭[J]. 马克思主义理论教学与研究,2025(03):80-90.

[17]高盛楠,张远航. 人工智能时代主流意识形态供给体系重构:范式变革、风险挑战与系统优化[J]. 烟台大学学报(哲学社会科学版),2026(01):23-31.

[18]习近平. 论党的青年工作[M]. 北京:中央文献出版社,2022:185.

[19]李瑞奇,李高磊. 生成式人工智能的意识形态风险:出场、样态与治理[J]. 当代世界与社会主义,2025(02):149-156.

[20]国家数据局. 国家数据局等部门关于印发《“数据要素×”三年行动计划(2024—2026年)》的通知[EB/OL]. https://www.cac.gov.cn/2024-01/05/c_1706119078060945.htm,2024-01.

[21]崔聪. 人工智能赋能网络思想政治教育话语实践论析[J]. 思想理论教育,2023(03):91-96.

[22]新华社. 习近平在中共中央政治局第二十次集体学习时强调:坚持自立自强,突出应用导向,推动人工智能健康有序发展[EB/OL]. https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202504/content_7021072.htm,2025-04.

(责任编辑:姜佳宏)

Generative AI-Enabled Discourse Power in University Ideological and Political Education: Values, Risks, and Responses

LIU Jia

(Southwest Minzu University, Chengdu 610041, China)

Abstract: The deep integration of generative artificial intelligence into education and teaching is profoundly reshaping the paradigm and discourse ecology of ideological and political education. With its core capabilities such as data-driven processing, intelligent generation, contextual interaction, and precise adaptation, generative AI is driving the transformation of the teaching discourse of ideological and political courses from traditional models to digital-intelligent forms, continuously enhancing the theoretical explanatory power, persuasive force, emotional resonance, and value-shaping ability of teaching discourse. At the same time, the inherent limitations of intelligent technologies give rise to chain-type hidden risks, such as “technological myth”, “data anomie”, “implicit manipulation”, and “information cocoons”, which conceal potential dangers including the reversal of discourse subject-object relations, falsification of discourse content, diminishment of discourse authority, and weakened discourse leadership. Facing both the opportunities and crises brought by AI-empowered ideological and political education, it is necessary to inject technological impetus into enhancing the teaching discourse power in the digital-intelligent field by reconstructing a human-computer collaborative discourse generation model, establishing a value-oriented discourse quality control mechanism, building a discourse expression arena for mainstream values, and fostering a healthy and clear ecosystem for discourse dissemination.

Key words: generative artificial intelligence; ideological and political courses; teaching discourse; discursive power

(上接第 100 页)

The Practical Obstacles and Innovative Paths in the Digital-Intelligent Transformation of Ideological and Political Education in Colleges and Universities

WANG Yufeng

(Beijing University of Posts and Telecommunications, Beijing 100875, China)

Abstract: The rapid development of digital intelligence technology has not only changed human production and lifestyle, but also promoted profound changes in the education ecology. The digital transformation of ideological and political education in colleges and universities reshapes the structure of the relationship between the subject and the object of education, reconstructs the educational content generation system, and innovates the paradigm of educational discourse expression. However, it also faces practical obstacles such as fragmentation and personalization of content supply, suspension and isolation of technical support, insufficient education subject quality and solidified roles, and lagging and blurring of the institutional system. To promote the digital and intelligent transformation of ideological and political education in colleges and universities, we need to strengthen value guidance and stabilize the steering wheel of the digital and intelligent transformation of ideological and political education in colleges and universities; innovate technology carriers to create a new engine for the digital and intelligent transformation of ideological and political education in colleges and universities; improve subject literacy and activate the endogenous force of the digital and intelligent transformation of ideological and political education in colleges and universities; establish long-term mechanisms to optimize the ecosystem of the digital and intelligent transformation of ideological and political education in colleges and universities.

Key words: ideological and political education in colleges and universities; digital-intelligent transformation; practical obstacles; innovative paths

数智时代高校思政课实践教学资源建设探究

周 雯^{1,2}, 艾楚君^{1,2}

(1 湖南第一师范学院, 湖南 长沙 410205;
2 湖南省专业特色智库报国强国人才培养战略研究中心, 湖南 长沙 410205)

[摘 要]在国家教育数字化战略的推动下,数智技术为高校思政课实践教学资源建设提供了重要契机,有助于推动教学资源从静态存量向动态活化增值、教学范式从单向灌输向精准协同革新,最终服务于人的自由全面发展。当前,资源建设仍面临碎片化与数据孤岛、供需矛盾突出、教师参与主体性不足、持续建设机制不健全等问题。需善用数智技术,搭建多主体共建共享的资源建设网络、丰富虚实融合的资源内容供给、落实智能精准的资源配置导向、健全动态流转的资源优化机制、营造持续发展的资源整体生态,更好地汇聚合力、破解难题、提升效能,推动高校思政课实践教学内涵式发展,从而落实立德树人根本任务。

[关键词]数智技术;思政课;实践教学;资源
[中图分类号]G416 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0131-08
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.019

长期以来,高校思政课实践教学受限于育人资源更新滞后、分布零散、供需不匹配等掣肘,面临着教学形式化、覆盖范围小等现实难题。数智时代下,大数据、人工智能、虚拟现实(VR)、区块链、云计算等新兴技术成为打破育人资源壁垒、提升资源配置效能的核心变量,为深入推进思政课实践教学改革创新,推动其真正成为连通“思政小课堂”与“社会大课堂”的“大思政课”提供了关键契机。目前学界围绕数智技术议题已进行了初步研讨,但多关注于思政课教育理念变革、方法技术革新等领域,在数智技术赋能实践教学资源建设方面仍有可进一步探讨的空间。探究如何利用数智技术赋能高校思政课实践教学育人资源的全面开发、系统整合、智能配置与动态调整,构建高效、智能、精准的“大思

政课”资源供给体系,具有突出的研究价值。

一、数智时代高校思政课实践教学资源建设的突出意义

习近平总书记指出:“要运用新媒体新技术使工作活起来,推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合,增强时代感和吸引力。”^[1]数智技术赋能思政课实践教学资源建设的价值意蕴是全方位、深层次的。在工具理性层面,通过技术的创新应用,活化资源、革新教学、优化供给,以帮助提高资源建设与利用的效能;在价值理性层面,更推动着思政课实践教学育人理念范式的深层转变,在数字形态的实践场域中延续和变革传统实践方式,培育学生的实践智慧和道德人格,最终服务于立德树人根本任务。

[收稿日期]2026-05-18
[基金项目]2023 年国家社会科学基金“新时代青年的信仰塑造研究”(项目编号:23BKS157)。
[作者简介]周雯(2000-),女,湖南张家界人,博士,湖南第一师范学院马克思主义学院教师,湖南省专业特色智库报国强国人才培养战略研究中心研究员;主要研究方向:思想政治理论课。艾楚君(1976-),男,湖南岳阳人,博士,湖南第一师范学院马克思主义学院教授、硕士生导师,湖南省专业特色智库报国强国人才培养战略研究中心副主任;主要研究方向:青年思想政治教育。

(一)教学资源:从静态存量到动态活化的增值意义

数智技术的首要价值在于它能根本性地改变资源的形态、结构和流转方式,使其从孤立、固化的静态存量转变为互联、可再生的动态活化资源。其一,拓展资源边界,实现从物理到虚拟的时空融合。技术能够“打破校内外各业务系统的资源壁垒”,将原本受制于时间、地域的社会育人资源转化为现场教学的“活教材”。通过虚拟仿真、数字地图等技术,红色场馆、实践基地等得以跨越时空限制,以数字化形式进入课堂,极大地丰富了资源的广度与可及性,为实现常态化的实践教学提供了可能。其二,活化资源形态,实现从展陈到交互的功能跃升。实践教学的突出价值即在于其实践性,是学生作为主体改造自身精神世界的对象性活动。数智化赋能并不仅仅是将物质资源进行数字化迁移,其更高价值在于创造可交互、可深度实践的新的资源形态。相较于现实实践基地,虚拟实践基地能够为学生提供更多自主选择、思考、决策的实践机会,更契合知行合一的实践育人要求。其三,优化资源结构,实现从碎片到一体的系统整合。数智技术的价值还体现在其强大的整合与协同潜力上,它能够将分散的资源串联成有机体系,实现线上线下资源的联动互补,提升资源使用的整体效能。

(二)教学范式:从单向灌输到精准协同的革新意义

数智技术赋能深刻改变了思政课实践教学的实施方式,推动教学范式向更加科学、精准和以学生为中心的方向演进。其一,推动教学模式的个性化与精准化。技术赋能有助于实现资源的个性化精准推送,改变统一标准和大规模推送的粗放模式,使思政课实践教学同专业实践相协同,更贴合不同学科专业、不同认知特点学生的需求,实现“因事而化、因时而进、因势而新”^[2]。其二,增强教学过程的交互性与探究性。AI大模型、虚拟仿真等技术不仅提供资源,更有助于创设互动探究的实践学习环境。学生通过与智能体问答、在仿真情境中决策,变被动接受为主动建构,促进深度学习与知识内化,这是对传统实践教学形式的深刻革新。其三,实现教学评价的科学化与过程化。数智技术通过记录学生的实践时长、实时表现、资源使用轨迹等过程性数据,为教学评价提供了客观、全面的依据,有助于破解长期以来重结果而轻过程的评价难题,进而能真实反映学生的成长与实践育人效果,并为教学改进提供数据支撑。

(三)育人本质:促进人的自由全面发展的终极意义

在数智空间中进行的思政课实践教学中,数智技术虽然改变了实践教学资源的形态与交互方式,但它仍然符合主客体互动的实践辩证法。在这个意义上,虚拟实践教学是现实实践教学在数智维度的革命性延伸、补充与深化,为个人能力的全面发展、社会关系的全面建构及个人需要的全面满足提供了前所未有的条件。其一,数智技术赋能有助于促进知行合一的价值内化与实践转化。思政课实践教学的核心育人价值是引导学生经由实践将外在理论知识转化为内在信念和自觉行动。数智技术创造的沉浸式、交互性实践情境,为学生提供了低风险、高仿真的实践预演机会,让他们在模拟的真实矛盾和价值冲突中锻炼思辨能力、做出道德选择,从而更便捷有效地促进“知”到“行”的辩证转化。其二,数智化的思政课实践教学资源有助于构建平等、立体、开放的教学交往共同体,推动着普遍交往的深度拓展,为个人需要的全面发展和全面满足及个人能力的全面发挥建构起全面的社会关系。其三,数智技术对教学资源的极大的拓展与活化,也为促进学生的个性化发展和综合性发展提供了广阔的可能性。马克思指出,共产主义是使人以一种全面的方式、作为一个“完整的人”占有自己的全面的本质。这种全面的占有就包含了对自身个性的充分发展,对自我价值的充分实现。数智化教学资源体系正不断为学生发展个性、才能提供技术支持,从而为人的能力全面发展创造出良好的物质基础和条件。数智技术赋能高校思政课实践教学资源建设的核心价值,在于要围绕促进人的自由全面发展这一终极目标,尊重并坚守思想政治教育的本质规律,不断满足学生发展个性、实现自我价值、建立各种社会交往关系等精神世界发展需要和社会需要,努力培养全面发展的社会主义建设者和接班人。

二、数智时代高校思政课实践教学资源建设的现实困境

在教育数智化浪潮中,国家陆续出台系列政策文件,提出“推动思想政治工作和信息技术深度融合”^[3]“创新资源新形态,增强资源交互性”^[4]等指导和要求。全国各地有关部门和高校积极应用数智技术加强思政课实践教学资源建设,涌现出一批具有示范意义的创新实践。这些举措拓展了高校思政课实践教学资源系统的边界,打破了校内外各业务系统的资源壁垒,为思政课实践教学的内涵式发展

提供了助力。但在充分肯定现有工作成效的同时,也要理性剖析现存问题和深层次挑战。

(一)资源碎片化与数据孤岛现象

资源碎片化表现为当前高校思政课实践教学各类资源在建设、存储、使用和更新环节中,呈现出分散化、孤立化、低适配性、无体系化的特征,资源之间缺乏有机衔接和协同联动。数据孤岛则是在系统内部“因技术壁垒或部门分隔而形成的信息孤立现象”^[5],表现为高校不同部门、不同业务系统之间技术标准不一,数据接口互不开放,关于学生参与思政课实践学习和日常思想行为表现的数据缺乏联通;马克思主义学院与实践教学基地间也存在数据隔阂,学生的实践时长、实时表现、资源使用轨迹、学习偏好等数据未能有效参与教学评价以及对实践教学的动态调整中。资源碎片化与数据孤岛的深层成因主要在于缺乏统一的建设规划与建设标准。在国家层面,现有文件多为宏观性的政策指导,对于高校思政课实践教学的数智化资源建设上没有统一或具代表性的建设标准,各高校在资源的格式、内容、分类、接口等方面无一致规范:不同高校的虚拟仿真资源采用不同的技术架构,无法实现平台互通;案例库的分类标准、实践教学的内容评价指标各不相同,导致资源无法进行系统整合;高校与校外实践基地之间也未制定统一的资源共建标准。在学校层面,尚未将思政课实践教学数智化资源建设纳入学校“大思政课”建设总体规划和数智化校园建设的顶层设计之中,或未制定专门的思政课实践教学资源建设标准、统筹方案和考核机制,导致“教学、科研、管理等单位资源各为己用,系统内各主体围绕达成‘立德树人’根本目标的整合意识不够”^[6]。在技术层面,则可能缺少统一的大数据中台、标准化的技术接口和兼容的教学平台作为支撑。总体而言,数智技术本应实现资源的跨时空整合,但当前建设中的盲目性、分散性反而可能放大碎片化问题。

(二)资源供需矛盾突出

供需矛盾的本质是数智化资源供给与思政课实践育人需求、学生发展需求的适配性失衡,需结合供给侧与需求侧特征进行分析。从供给侧看,数智化资源供给存在结构性短板。一是供给结构失衡,技术应用深度不足,重形式轻实效。一方面,部分资源开发只是简单地将传统实践资源迁移到线上,而未从根本上改变资源形态和使用方式;另一方面,大数据、人工智能等关键技术多用于辅助功能,如智能问答、资源推荐等,而在情感计算、适应性学

习、智能评测等方面的应用深度不足。“片面追求智能外嵌技术,忽视智能化优势与教育内容的深度融合,弱化教学实践中理论指导和情感沟通,可能导致思政课教学呈现出单一化、机械化的趋势。”^[7]二是供给内容低水平、同质化。一方面是部分高校跟风开发大量红色主题、政策解读类资源,出现低水平重复建设;另一方面则是优质数字教学资源的“产能不足”,虽然国家大力推广智慧教育平台,但“真正适用于思政课实践教学、思想性艺术性技术性俱佳的高质量、原创性数字资源依然稀缺”^[8]。三是供给时效滞后,数字资源内容更新周期长,对新时代社会发展热点、国家战略、青年思想动态的捕捉不及时,与思政课实践教学“因时而进、因事而化、因势而新”要求脱节,降低了资源的使用效率。从需求侧看,思政课实践教学需求呈现多元化、个性化、场景化特征,进一步放大供需落差。其一,新时代大学生作为“数字原住民”^[9],对沉浸式、个性化实践资源需求强烈,但供给模式仍以统一标准和大规模推送为主,未形成“线上线下互补、个性化推送”的供给格局。其二,现有资源内容与思政课课程标准、教学目标、学生认知规律的适配性仍有待提升,针对不同专业学生、不同思政课程模块的差异化资源供给不足,未能适配不同学科学生的认知特点与各门思政课程的教学重点。其三,数智化场景下的便捷化需求响应不够充分,部分优质资源平台受身份权限、设备等限制,无法实现跨终端、跨时空便捷获取,降低了资源可及性。资源供需矛盾的根本原因,在于资源开发过程中缺乏对学生认知需求的精准洞察,缺少同思政课实践教学育人规律、同大学生思想政治教育规律的深度契合。

(三)教师参与资源建设的主体性不足

马克思指出,“人是人的最高本质”^[10]“历史不过是追求着自己目的的人的活动而已”^[11]。技术飞速迭代的汹涌浪潮带来了“以人为师的合法性危机”与“技治主义的主体性危机”^[12],但无论科技如何进步,人的主体性不能丧失,技术的工具性和辅助性地位也不能改变。尤其高校思政课作为立德树人的关键课程,本质是价值理性的彰显,其实践教学是一项富于情感性、道德性和创造性的工作。从这个意义上讲,思政课教师是最重要的课程资源,无论是各类物质性实践资源,还是各种知识性教学资源,都需要通过教师进行整合和优化,才能最终成为服务于学生建构自身意义世界的育人资源。思政课教师应用数智技术进行资源开发的意识和能力,直接关系着

课程资源的识别范围、开发与利用的程度以及发挥效益的水平。然而,在当前高校思政课实践教学の数智化转型中,许多思政课教师是以资源消费者身份进入课程资源建设中,未能充分主导或参与数智化资源设计、开发与应用过程。一些教师存在“技术恐惧症”或“技术依赖症”,但无论哪种表现,均属于被动适应技术工具,缺乏相应的知识储备和技术理解能力,难以将数智技术与教学规律辩证融合,开发出真正符合学生认知特点和兴趣点的优质资源。同时,技术开发人员又往往对思政教育的本质规律把握不足,易过于关注交互形式而弱化价值引领,导致技术与教育相脱离。此外,针对思政课教师的数智技术培训多集中于工具使用层面,而在融合创新、课程设计等方面的支持不足,也制约了教师数智素养的全面提升。这些现象的深层次根源在于教师数智化素养断层、制度激励缺位、技术反客为主等多重矛盾。数智时代放大了这些矛盾,但同样蕴含着破解路径。

(四)资源持续建设机制不健全

在教育数智化转型如火如荼的今天,仍然需要理性审视与思考。如果仅追求短期的显性效益而缺乏长效规划,将会导致思政课实践教学资源建设缺乏可持续性,这一问题与前述资源碎片化、数据孤岛、供需不匹配问题相互掣肘、叠加强化,形成系统性育人困境。具体主要表现在:一是“重建设、轻运维”的建设模式。许多高校对思政课实践教学资源投入呈现出明显的“头重脚轻”现象,即大量资金和精力集中于硬件购置与平台初期开发。项目结项后,用于内容更新、技术维护、推广应用、人员培训的后续投入不足,导致资源逐渐陈旧,难以适配数智技术的迭代节奏与思政课实践教学的动态需求,最终闲置浪费。二是数智技术赋能思政课实践教学资源建设的质量评价体系尚未健全,缺乏科学的评价指标和有效的反馈机制。部分学校对于数智化实践教学资源的评价多关注于资源数量和技术先进性,注重宣传价值而忽视了其与教学实际的契合度及真实的育人效果。即使进行了评价,其结果也未必能够有效反馈至资源的优化与迭代过程中,导致资源开发与配置缺乏明确的优化方向和持续改进的数据支持。三是协同共建缺乏持续性。近年来,在国家政策导向和支持下,社会上各类陈列场馆、企业车间、乡村社区等纷纷与高校建立思政课实践教学基地。但由于这些基地分属于不同单位与主管部门,实践基地与高校之间缺乏互利互惠的制度保障,无明确的权责划分与激励机制。尤其是一些营利性的

教育基地与学校合作的热情不高、意愿不强,出现重“挂牌”而轻“建设”的形式化问题。就数智技术方面,目前实现高校与社会力量的数智化资源联动以及跨校优质资源更新共享仍缺少专项的政策保障和经费支持,要建立长效合作机制实属不易。

三、数智时代高校思政课实践教学资源建设的实践路向

习近平总书记强调:“我们要把握数字化、网络化、智能化融合发展的契机,以信息化、智能化为杠杆培育新动能。”^[13]虽有种种问题和挑战,但其中同样蕴含着改革发展的新动能、新契机。善用、活用数智技术推动高校思政课实践教学资源建设网络、资源内容供给、资源配置体系、资源优化机制等进行创新,构建校内校外连通、线上线下一体、虚拟现实融合、多元主体共创的思政课实践教学资源建设整体生态,能够使思政课实践教学在数智时代焕发新的生机与活力。

(一)搭建共建共享的资源建设网络

构建多主体协同参与、动态开放、共建共享的思政课实践教学资源建设网络,是破解资源碎片化、低水平重复建设、校际资源建设不均衡等问题的关键,是高校思政课实践教学成为新时代铸魂育人的“大思政课”的重要举措。

首先,打破主体隔阂,构建多方参与、开放共享的思政课实践资源开发共同体。推进高校思政课实践教学资源的数智化开发,是一项系统工程,需要多主体协同配合。可通过建立权责清晰的合作机制、设立专项基金、构建评价激励体系等举措,推动校企协同开发,引入教育信息化企业的技术优势和实战经验,开发贴近实际的高校思政课实践资源;推动师生协同开发,鼓励学生参与资源创建和优化;推动校社协同开发,引入社会机构和育人基地的实践平台与案例资源,增强数智化实践资源的真实性和时效性;推动校际协同开发,组建高校思政数智资源共建联盟,实现优质资源的共建共享、联合开发,扩大资源配置的覆盖面与效益。

其次,突破领域界限,通过跨学科、跨领域的资源整合,开发综合性实践资源。习近平总书记指出,思政课要坚持问题导向,围绕学生关注和有疑惑的现实问题深入研究^[14]。新时代高校思政课实践教学是综合化的“大课堂”,它需要反映复杂生动的社会问题,就会涉及多学科的复杂知识,应按照各门思政课程的实际教学需求与相关的社会现实,系统挖掘人文、自然、工程与技术等各类学科知识中的思

想政治教育资源,形成多学科融合的“大思政”实践教学项目^[15]。可吸纳各专业学科教师参与指导,将思想政治教育、专业教育和创新创业教育深度融合,创建主题式、项目式的虚拟仿真实践资源。围绕重大现实问题创设虚拟实践情境,整合不同学科的理论视角和方法工具,培养学生高阶思维和跨学科的复合能力。

最后,打破平台壁垒,深入推进高校思政课实践教学资源平台集成化,实现入口统一、资源共享、数据融通。在国家层面,需定标准、搭枢纽:可出台相关指导意见和技术规范性文件,明确高校思政课实践教学平台建设与集成数据接口标准、资源分类规范、功能模块要求等核心指标。可整合“大思政课”实践教学数字地图、国家虚拟仿真实践教学平台等现有优质平台,使其承担全国优质资源聚合、跨区域资源调度、标准推广等功能,为省级和校级平台提供接口支持与资源供给。在省市层面,需建联盟、促联动:可推动组建省级思政课实践教学资源平台联盟,统一区域内资源共享规则、数据互通标准,开展省级优质资源评选与入库,实现省内实践资源互补,降低区域内高校集成化建设成本。在高校层面,需做规划、明分工:可将思政课实践教学网站、教学系统、智慧教室、虚拟仿真体验实践教学中心等教学技术平台的集成化建设纳入学校思想政治工作总体规划和数智化校园建设,明确马克思主义学院、教务处、信息中心、学生处、团委以及校外实践基地的各自职责。有条件的学校还可探索搭建校级思政课实践教学数据中台,支持与校园统一身份认证系统、教务管理系统、校外实践基地管理系统等跨平台对接,整合学生实践数据、资源使用数据、教学评价数据等各类数据,形成校内外平台联动的建设格局。

(二) 丰富虚实融合的资源内容供给

思政课实践教学资源内容供给,事关“以怎样的信息充实教育教学内容、以怎样的内容激发青年学生的学习需求、以怎样的方式丰富学生的理论视野,是一项推进教学过程中各个要素之间提质联动的系统工程”^[16]。针对虚拟资源与现实实践联系不紧密、技术形式与思政内容不匹配等问题,需着力构建育人为本、技术为用、虚实融合的思政课实践教学资源内容供给体系。

首先,坚持服务现实和育人导向,推进现实资源的数智化转化和开发。明确思政课实践教学的思想性、政治性、现实性,围绕课程模块、时代发展、校情学情等现实需求构建全面化、立体化、数智化的实践教学资源体系。一是针对各门思政课程内容

体系和目标要求,设计针对性的数智实践教学资源。如针对历史类课程开发重要历史场景的虚拟实践情境资源包,配套数字版《红色家书》《历史档案》等拓展资源。二是紧扣社会现实与时代发展脉搏,构建与时俱进的数智实践教学资源。“‘大思政课’我们要善用之,一定要跟现实结合起来,上思政课不能拿着文件宣读,没有生命、干巴巴的。”^[17]可建立资源内容的快速响应与动态更新机制,及时将新时代中国式现代化的一系列战略性举措、变革性实践、标志性成果转化为思政课实践教学的数智化“大素材”,保持思政课实践教学的时代感与吸引力。三是依据校情学情因地制宜,构建特色化、差异化的实践教学资源体系。鼓励地方教育部门和高校结合当地育人资源、红色校史资源和校园特色文化等开发差异化、特色化的思政课实践教学资源库。如可借助GIS(地理信息系统)技术、大数据爬虫、语义分析等技术,加强对地方红色文化资源的数字化采集、空间定位与信息建档,整合遗址坐标、历史背景、实物影像等数据,形成“地域红色文化资源数字地图”。学校可基于学科特色开发与理工、经管、人文等学科领域相结合的差异化实践资源,满足不同专业学生的多元化、场景化学习需求。

其次,强化技术赋能创新,丰富资源内容的呈现与互动形式。数智技术在思政课实践教学中的应用,并不仅仅是以一种外在的、工具性的形式简单改变实践内容和场景的呈现方式,而是需要通过技术赋能“对高校思政课实践教学体系中的基本要素和关键环节实现进行适应性变革和创新性建构”^[18]。应充分利用数据可视化、知识图谱、虚拟现实等技术手段优势,改变传统资源的静态呈现模式,着力打造沉浸式、交互性、探究式的高阶资源。可融入生成式人工智能、自然语言处理等技术,设计智能交互角色,强化个性化引导;可设置探究式、闯关式决策模拟等任务,激发学生的参与积极性和思维流动,推动“学、思、行”的互相促进;可运用VR/AR技术创设道德两难情境,让学生在虚拟实践中进行价值判断与决策分析,促进获得道德实践经验;还可整合文字、图片、音频、视频、3D模型、虚拟互动等多种形态,打造多模态、多媒介、轻量化的实践资源,满足不同学生、不同场景的学习需要。

最后,通过线上线下一体化设计,促进虚拟实践资源与现实实践资源的有机融合。现实的社会实践是数智化实践资源的来源,也是学生以全部感官直接介入客观社会生活的、不可替代的根本形式,它提供了最真实、最复杂的情感体验和社会互动,

是检验真理以及实现“知行合一”的最终场域。虚拟资源能够拓展现实实践的时间和空间维度，现实实践资源则丰富虚拟实践资源的内容维度，二者相互促进，共同提高思政课实践教学育人效能。可以设计“线上预习—线下实践—线上反思”的一体化实践流程，使虚实实践环节互相衔接和补充；可开发增强现实实践的资源，通过手机 APP 等工具，在实体实践场景中叠加虚拟信息，丰富实践内容；可构建混合式实践社区，实现线上讨论与线下活动的互动融合，通过虚实融合实现“时时可实践、处处可育人”。

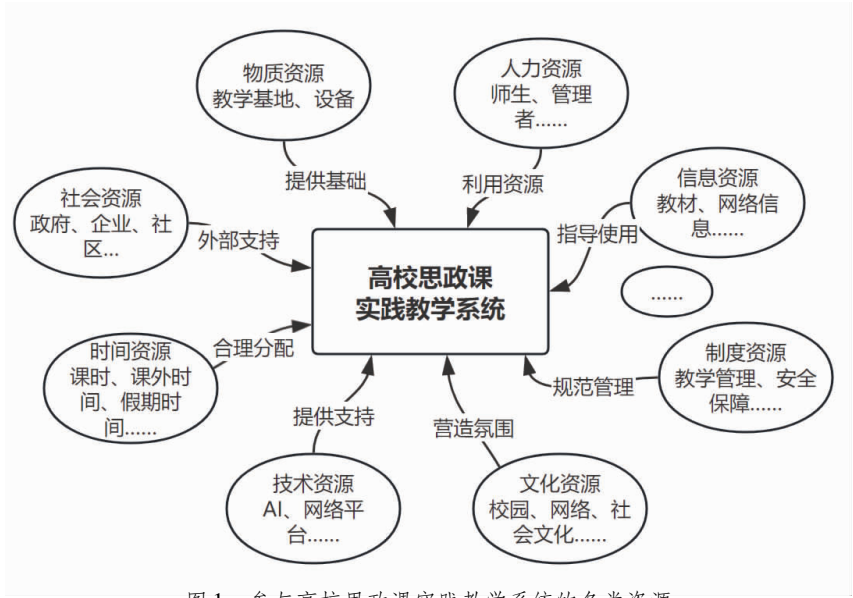


图1 参与高校思政课实践教学系统的各类资源

首先，落实智能化资源配置导向。在建设资源中台的基础上，开发智能化的资源调度与推荐引擎，依据资源热度、关联度、时空属性以及思政课实践教学的育人目标，实现资源的高效匹配、精准投放与动态优化，解决传统资源配置中的盲目性和低效性问题，最大化资源的使用效益。一是需依托大数据等技术，搭建“数据—算法—工具”三位一体的智能配置支撑体系，让资源配置有“智”可依。可建立全维度数据中台，广泛采集学生状况、资源类型与使用情况、教学内容与实践环节设计等方面的数据，实现数据实时同步、集中管理，为智能配置提供全面、精准的数据支撑。二是可依托人工智能、机器学习算法，研发智能配置算法模型，实现各类人力物力资源的智能匹配与调度。如对教学基地、设备等物质资源，通过物联网监控使用状态，进行智能调度；对教材内容、新闻热点等信息资源，通过知识图谱进行分析和个性化推送；对校园文化、网络文化等文化资源，通过情感计算和舆情分析进行实

时监控，及时转化为思政课实践教学资源等。

其次，建立精准化资源适配机制。利用学习分析技术，对学生的实践需求、学习偏好、学习能力等数据进行深度挖掘，构建精准的用户画像，通过算法模型为不同学生智能匹配最适合的实践教学项目资源，促进教学资源的精准聚焦、靶向发力，达到精准育人的效果。具体而言，可以应用协同过滤算法，根据相似用户的选择推荐资源；采用内容过滤算法，基于资源内容特征与用户兴趣的匹配进行推荐；结合混合推荐算法，综合多种推荐策略，提高推荐的准确性和覆盖面。但同时，强化思政课实践教学场景应用中的良性价值需要重构“把关人”角色，即实现算法推送功能与精准思政育人场景相协同，以价值导向和人文关怀推动“技术向善”，防范可能存在的技术异化。

要改变持续建设乏力、优质资源不足等问题，需健全建管并重、动态流转的数智化教学资源优化机制，其核心在于运用数智技术，将思政课实践教

学资源的增量提质与存量盘活、精准配置深度融合,建立动态的资源反馈与持续优化机制。

正如恩格斯所说,“没有任何东西是不动的和不变的,而是一切都在运动、变化、生成和消逝。”^[19]高校思政课的实践教学因为联结了课堂和校园内外,而显示出更强的开放性、动态性、系统性,它所涉及的资源不仅种类丰富,且处于不断的动态变化之中。它必须与外部的其他体系进行物质、信息、能量、资源等的交换,与外部的其他体系如学校的管理体系、社会的教育环境体系之间形成良好协同。对各种类型的实践教学资源,可根据资源质量、应用效果、师生反馈、协同效率、可持续性等指标进行评价和动态调整,通过建立持续性的数据采集与反馈机制,实时监测资源使用情况与教学效果,据此不断优化资源内容和形式。资源质量指标可包括数智化程度、教育热点导向、与思政育人目标适配性、更新频率等;应用效果指标包括资源点击量、使用时长、实践任务完成率、学生成绩与思想认知的提升度等;师生反馈指标通过问卷调查、学习行为分析等获取,可利用自然语言处理技术分析学生的课程评价、实践报告,提取对资源的改进建议;协同效率指标包括社会主体资源供给速度、平台对接成功率等。根据评价结果及时调整资源采集重点、转化方式与传播策略,促进资源开发、应用、评价、优化之间的有效衔接。对使用效率高、育人反响好的实践教学基地和平台资源,增加经费投入、扩大合作范围;对闲置率高、反响平平的资源,暂停使用或调整配置方式;对随着经济社会发展而涌现的新素材、新技术、新平台,及时吸纳,使其成为思政课实践教学资源体系的一部分。

(五)营造持续发展的资源整体生态

“大思政课”是一个与社会、经济、政治、文化的生态环境关系密切,由时间和空间构成的,开放而实在的生态系统,它体现的是思政课教学理念、方法、内容、载体、环境等要素的系统性改革,目标是构建有利于思政课可持续发展的教育生态^[20]。高校思政课实践教学的资源建设,是“大思政课”教育生态中的一个微观结构,其内部同时又包含着由各建设主体、各资源类型、各技术载体所构成的生态子系统,彼此之间都存在着能量的流动、物质的交换和信息的传递。应用数智技术推进高校思政课实践教学资源的数智化建设中,应从局部的、不均衡的、短期的工具性建设思维转向整体的、均衡的、长期的生态性建设思维,以营造能够自我更新、自我发展的可持续性的良性资源建设生态为目标。

一方面,赋能教师主体,增强“内生态”系统发展动力。在数智化实践教学资源的开发与建设中,思政课教师应是十分活跃和重要的因素,是聚集其他要素资源的主导。应系统开展思政课教师的数智素养培训,重点提升其融通技术与教育的实践教学设计与实施能力,支持教师围绕自身研究专长开展数智化实践教学探索。应完善激励机制,将优质实践教学资源开发成果纳入教师绩效、评优评先的考评体系。在凸显思政课教师“建设者”与“引领者”角色的基础上,带动学生和思政课实践教学“内生态”系统各要素之间的协调联动,推动多主体的“同学、同研、共建、共享”。可以构建资源创作平台,提供易用的数智化资源创建工具,支持学生自主创作实践资源;建立资源分享机制,鼓励学生分享优质资源和实践经验;形成资源评价社区,通过同行评价促进资源质量提升,从而构建多层级、互联互通的实践资源生态系统,形成自我进化、持续优化的资源发展机制。

另一方面,完善制度体系,增强“外生态”系统持续支持。完善高校思政课实践教学资源建设的组织管理制度、教学管理制度、师资管理制度、评价管理制度、经费管理制度等一系列的制度保障,确保思政课实践教学资源建设有稳定的经费、技术和管理支持,切实用于内容迭代、技术升级、平台维护与人员培训,确保资源建设的可持续性。尤其应积极拓展并规范校外实践基地的数字化、智能化合作,与社会资源提供方建立长期稳定的合作机制,确保社会教育资源的持续供给和稳定利用。设立由教育部门、学校代表、实践教学基地负责人、科技企业等组成的领导小组,通过协议明确权责和制定规划,形成“政府搭台、社会支持、高校对接”的协同方略,保障数智化实践教育资源的持续建设和优化升级,真正把“社会大课堂”的优质资源持续注入“思政小课堂”。

参考文献:

- [1]习近平.习近平谈治国理政(第2卷)[M].北京:外文出版社,2017:378.
- [2]习近平.习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程,开创我国高等教育事业发展新局面[N].人民日报,2016-12-09(01).
- [3]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://news.gmw.cn/2025-01/20/content_37806414.htm,2025-01.
- [4]教育部,中央网信办,等.教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见[EB/OL].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202504/content_7019045.htm,2025-04.

[5]周茂君,潘宁. 赋权与重构:区块链技术对数据孤岛
的破解[J]. 新闻与传播评论,2018(05):58-67.

[6]谭志敏,张齐学. 新时代“大思政课”建设的系统审视
[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2023(06):157-
165,208.

[7]陈建名,牛仪萌. 人工智能赋能高校思政课的有利条
件、现实困境及优化路径[J]. 郑州轻工业大学学报(社会科学
版),2025(02):50-57.

[8]岳奎. 融合与重构:数智时代高校思政课实践教学
的系统化构建[J]. 思想政治教育研究,2025(06):80-86.

[9]张瑜,王青青. 虚拟仿真实验赋能思政课教学的创新
探索[J]. 思想理论教育,2025(08):79-85.

[10][11]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第2卷)
[M]. 北京:人民出版社,2012:16,118-119.

[12]邹太龙,谢敏. 数智时代思政课教师专业发展的历
史机遇、现实困境与推进路向[J]. 教育学术月刊,2025(08):
104-111.

[13]习近平. 瞄准世界科技前沿引领科技发展方向,抢占
先机迎难而上建设世界科技强国[EB/OL]. [http://news.cctv.
com/2018/05/28/ARTIWMYTXWqkWpcNn-ONYhqv0180528.sht-
ml](http://news.cctv.com/2018/05/28/ARTIWMYTXWqkWpcNn-ONYhqv0180528.sht-ml),2018-05.

[14]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.

[15]周雯. 高校思想政治理论课实践教学效能的目标维
度、生成机理与提升策略研究[J]. 现代教育科学,2026(02):
84-91.

[16]徐蓉,张琪. 新时代高校思想政治理论课教学资源建
设研究[J]. 马克思主义理论学科研究,2022(04):115-123.

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

[18]郝玲玲. 数智化赋能高校思政课实践教学体系创新
的理路探赜[J]. 思想理论教育导刊,2025(11):114-120.

[19]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集(第3卷)[M].
北京:人民出版社,2012:395.

[20]马其南,高亚南. 论“大思政课”的教育生态构建
[J]. 中国矿业大学学报(社会科学版),2025(01):91-100.

(责任编辑:姜佳宏)

Research on the Construction of Practical Teaching Resources for Ideological and Political Courses in Colleges and Universities in the Digital-Intelligent Era

ZHOU Wen^{1,2}, AI Chujun^{1,2}

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

2 Strategic Research Center for Talent Cultivation for Serving the Nation and Strengthening the Country, a Specialized Think Tank of Hunan Province, Changsha, Hunan 410205, China)

Abstract: Driven by the national education digitalization strategy, digital-intelligent technologies have provided an important opportunity for the construction of practical teaching resources for ideological and political courses in colleges and universities. They help promote the transformation of teaching resources from static stock to dynamic activation and value-added, and the reform of teaching paradigms from one-way indoctrination to precise collaboration, ultimately serving the free and all-round development of individuals. At present, resource construction still faces problems such as fragmentation and data silos, prominent contradictions between supply and demand, insufficient subjective initiative of teachers in participation, and imperfect sustainable construction mechanisms. It is necessary to make good use of digital-intelligent technologies to build a multi-subject co-construction and sharing network for resource development, enrich the supply of virtual-real integrated resource content, implement the orientation of intelligent and precise resource allocation, improve the dynamic circulation mechanism for resource optimization, and create an overall ecosystem for sustainable resource development. This will better pool synergies, solve difficulties, improve efficiency, promote the connotative development of practical teaching of ideological and political courses in colleges and universities, and fulfill the fundamental task of fostering virtue through education.

Key words: digital-intelligent technology; ideological and political courses; practical teaching; resources

核心素养培育视域下的高中化学教学评价研究

张立正
(山东省威海市教育教学研究院, 山东 威海 264200)

[摘 要]为突破传统化学课时教学评价的碎片化困境,落实学科核心素养培养目标,本文以深度教学理念与大单元教学设计的融合为切入点,构建“核心素养导向的化学大单元深度教学评价模型”。基于“逆向设计、情境嵌入、多元反馈”原则,提出包含目标层(素养分解)、任务层(表现性评价)、工具层(量规开发)、反馈层(数据驱动)的四维评价框架,强调“目标—评价—教学”的一致性逻辑。选取高中化学“钠及其化合物”“有机分子结构”等单元开展实证研究,设计逆向评价任务(如实验探究、图谱分析),验证该模型的有效性。结果表明:该模型能够显著提升学生的结构化认知与问题解决能力,助力教师开发学科特色评价工具,有效促进“教—学—评”一致性。研究依托“逆向任务链开发”“三重表征检核表”“动态反馈闭环”等策略,将抽象的素养目标转化为可观测的学习行为,实现知识学习与素养发展的有机融合,为化学学科核心素养落地提供了系统化评价路径,对推动课堂教学转型具有重要参考价值。

[关键词]高中化学;核心素养;大单元教学;四维评价
[中图分类号]G633.8 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0139-05
[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.020

《普通高中化学课程标准(2017年版2025年修订)》(后文简称《课标》)在“课程目标”中明确了其学科核心素养内涵的5个方面:一是宏观辨识与微观探析——能从宏观和微观相结合的视角分析与解决实际问题;二是变化观念与平衡思想——能认识物质是运动和变化的,能多角度、动态地分析化学变化,运用化学反应原理解决简单的实际问题;三是证据推理与模型认知——具有证据意识,能基于证据对物质组成、结构及其变化提出可能的假设,通过分析推理加以证实或证伪,并能运用模型解释化学现象,揭示现象的本质和规律;四是科学探究与创新意识——认识科学探究是进行科学解释和发现、创造和应用的科学实践活动;五是科学态度与社会责任——具有严谨求实的科学态度,具有探索未知、崇尚真理的意识,能

参与有关化学问题的社会实践活动^[1]。这是高中化学课程育人价值的集中体现,是该学科教学的终极育人旨归与统领性目标,也是高中化学教师一切教学设计的依据,引领着教学内容选择、教学活动设计与学业评价实施等教育教学活动。

《课标》将高中化学的培养目标清晰地表述为“通过高中化学课程的学习,学生一是能形成化学基本观念,认识物质的组成、结构、性质、转化及应用;掌握化学基本概念、原理、化学用语、基本实验技能,初步形成化学思维方式。二是能基于证据进行推理,建构化学模型,运用宏观—微观—符号三重表征分析物质及其转化,解决真实情境中的简单化学问题。三是能独立或合作开展化学实验探究,设计方案、收集证据、分析解释,敢于质疑,具有创新意识与实验安

[收稿日期]2026-08-29
[基金项目]威海市第二届普通高中教学改革项目“深度学习视域下普通高中数字化实验校本案例的开发与应用研究”(项目编号:GZJG202618);威海市教育科学“十四五”规划课题“核心素养视域下基于命题情境的大单元教学评一体化实践研究”(项目编号:KY2025343)。
[作者简介]张立正(1981-),男,山东泰安人,山东省威海市教育教学研究院高中化学教研员,高级教师;主要研究方向:高中化学教学。

全、环保意识。四是能认识化学科学价值,理解化学与技术、社会、环境之间的关系;树立绿色化学、人与自然和谐共生观念,增强总体国家安全意识,承担社会责任”^[2]。培养目标的清晰化能够引领所有教学活动围绕预设素养、能力、知识落点展开,杜绝了超纲拔高、无效拓展教学,更提供了评价的权威标尺,为实现“教—学—评”的一致性奠定了基础。这使得教师对学生学业的评估与管理部门对教师、学校的评价不再凭主观感觉与经验,而是有据可依,减少了命题、测评的随意性。同时,也把清晰的目标传递给学生,让学生知道“学完之后我能做到什么”,激发其学习动机,学会自我评估与监控。这更倒逼任课教师积极开展教研,自我推动专业成长,主动对标核心素养,思考如何把宏观素养拆解为单元、课时、作业等可落地目标。

《课标》的修订表明高中化学教学正经历着从“知识传授”向“素养育人”的深刻转型。然而,当前教学评价仍深陷三重困境:一是碎片化评价割裂知识脉络,传统的以课时为单位的检测难以支撑以核心素养培育为核心的结构化学习;二是纸笔测试主导削弱实践价值,实验探究、社会决策等高阶思维活动沦为“纸上谈兵”,难以测评《课标》提出的5项综合能力;三是反馈迟滞阻碍教学改进,量化分数无法揭示素养发展的真实轨迹。在此背景下,笔者立足化学学科特质,结合大单元教学的系统性优势,探索素养导向的评价实践路径,为课堂教学转型提供新视角^[3]。主张以大单元教学为破解评价困境的突破口,要求教师跳出知识点堆砌的窠臼,转而以核心素养为锚点,用评价串联起“目标设定—任务设计—教学实施”的全过程,真正实现“以评促学、以评导教”。为实现这一目标,就要让评价从“教学终点”的测量工具转变为“素养落地”的脚手架。这需要回应3个关键问题:为什么评——解答评价如何指向培养核心素养深层目标的问题;评什么——解决评价内容如何超越知识本位而指向能力素养的困惑;怎样评——解决评价策略如何嵌入真实学习进程之中的路径问题。

一、守正与定向:把握《课标》的导航性作用

当前,化学教育正经历从“知识传递”向“素养育人”的深刻转型。随着《课标》的落地,学科核心素养的培养已成为化学课堂的“指挥棒”。然而,传统教学评价的惯性思维与素养导向的育人目标之间仍存在三重割裂。一是评价目标与学科本质的偏离。化学学科的本质在于通过“宏观现象观察—微观本质探析—符

号表征转化”的三重表征思维,培养学生解释现象、解决问题的科学素养。但传统课时评价多停留在“化学方程式默写”“实验现象背诵”等表层知识检测层面,既割裂了知识间的内在关联(如钠的性质与原子结构的关系),也忽视了学科思维的贯通性(如从实验现象推理反应机理的能力)。这种“碎片化”评价模式,导致学生陷入“学得懂知识点,解不了真问题”的困境。二是评价方式与学习深度的矛盾。化学学习的深度应体现在对真实情境中复杂问题的解决能力,如通过核磁共振图谱推断有机物结构、基于绿色化学理念设计实验方案等。但现实中,纸笔测试仍占据主导地位,部分教师甚至将“刷题量”等同于“素养水平”,使探究性实验沦为“标准答案填空”,社会性议题退化为“模板式论述”。这种“去情境化”评价,既削弱了化学学科的实践价值,也阻碍了学生高阶思维的发展。三是评价反馈与教学改进的脱节。有效的评价应成为推动教学优化的动态指南,但传统评价往往止步于量化分数的呈现。教师难以从笼统的分数结果中诊断学生思维发展的具体瓶颈,更无法精准定位教学设计的薄弱环节和教学盲区。这种“重结果、轻过程”的单向反馈机制,使得教学改进长期徘徊于经验层面,缺乏科学证据的支撑。

摆脱困境的关键,在于重构评价的底层逻辑。核心素养导向的大单元教学评价,正是以“逆向设计”打破传统线性思维^[4]:从“学生最终应具备怎样的学科素养”出发,将抽象目标(如“证据推理”)转化为可观测的行为表征(如“通过实验数据反推反应规律”),再通过真实任务(如“钠电池与锂电池的可持续性论证”)串联起知识、能力与价值的共生发展。这种评价模式,既呼应了化学学科“从生活走进实验室,从实验室走向社会”的实践特质,也为“教—学—评”一致性提供了系统化落地方案。其深层价值在于让学生的“学习真正发生”,让“素养可见”。当教师不再满足于“学生记住了什么”,而是追问“学生能用知识创造什么价值”,评价便从测量工具升华为育人实践的组成部分。这一转向,既是化学课堂回应时代需求的必然选择,更是学科本质回归教育初心的深刻体现。因此,评价不是教学的终点,而是推动深度学习的“导航仪”。

二、聚焦与重构:素养立意下的评价内容向度

“教—学—评”一体化要求评价从“结果导向”转向“过程与结果并重”。过程数据化通过记录实验全流程的关键节点数据,构建多维度评价体系,使评价能

客观反映学生的认知水平、操作能力与思维品质,为教学改进提供精准依据。核心素养导向的化学大单元教学评价,需突破传统“知识点检测”的局限,从学科本质、实践能力、学习过程3个维度重构评价内容。其核心在于以“结构化思维”替代“碎片化记忆”,以“真实问题解决”替代“纸笔应试训练”,以“素养发展轨迹”替代“静态分数评判”。具体而言,评价应聚焦以下3个方面。

(一)评学科思维的贯通性

化学学科的独特价值,在于通过“宏观辨识—微观探析—符号表征”的三重表征思维,揭示物质变化的本质规律^[5]。大单元理念下的教学评价需关注学生能否在真实情境中实现3种思维的有机融合。

1. 从现象到本质的理性推演。化学学习的核心不在于记住实验现象,而在于能否建立现象与本质之间的关联。例如,评价学生能否通过钠与水的剧烈反应现象,关联其原子结构(最外层单电子易失)解释强还原性,而非仅停留在现象复述层面。此类任务需引导学生从观察转向本质分析,避免思维表层化。

2. 从理论到实践的符号转化。化学符号系统是学科思维的载体。例如,在有机物结构单元中,学生若仅能书写同分异构体化学式,却无法通过模型展示空间构型差异,则表明符号与空间思维脱节。通过模型搭建、图谱分析等任务,可诊断学生对符号意义的深层理解。

3. 从知识到能力的系统整合。大单元评价需打破课时壁垒,考查学生对知识网络的自主建构能力。例如,在氧化还原反应单元中,学生能否将分散知识点(如钠的燃烧产物、过氧化钠的漂白性)整合为“物质氧化还原性递变规律”,并关联电池原理、金属腐蚀等跨单元内容,其表现是评价思维系统性的关键。

(二)评问题解决的实践性

化学学科的实践性决定了评价必须扎根真实情境,关注学生“像科学家一样思考与行动”的能力。

1. 实验探究的全链条能力。从提出假设到方案设计,从数据收集到结论论证,评价需贯穿科学探究的全过程。例如,在“过氧化钠性质探究”任务中,学生是否能在观察“脱脂棉燃烧”现象后提出“反应放热且生成氧气”的假设,能否设计对照实验(如对比加水与加二氧化碳的产物差异),能否对异常数据(如温度测量偏差)进行合理解释,均是评价其科学思维严谨性的重要维度。

2. 跨学科问题的决策能力。在能源开发(如钠电池性能优化)、环境保护(如含钠废弃物处理)等复杂

议题中,评价需超越学科边界^[6]。例如,“钠电池与锂电池的可持续性对比”任务,不仅要求学生运用电化学知识分析能量密度、循环寿命等技术参数,还需综合考虑工程成本、资源储量、环境影响等多重因素,体现科学决策与社会责任的融合。

3. 创新迁移的开放性思维。通过开放性任务(如“设计检测食品中钠含量的简易方法”),评价学生能否突破教材框架,将知识创造性应用于新场景。此类任务无固定答案,但需依据“科学性、可行性、创新性”三大量规指标,观察学生如何平衡理论依据与实践条件,从而衡量其高阶思维水平。

(三)评学习品质的发展性

素养的深层发展离不开学习过程中态度、习惯与价值观的塑造,评价需关注以下3个方面。

1. 科学精神的真实体现。在实验失败时是否保持严谨求实的态度(如重复验证而非篡改数据),在争议性议题中是否秉持证据优先的理性思维,均是科学精神评价的关键。例如,当学生发现“钠与水反应产物检验结果与理论不符”时,能否反思实验条件(如钠表面氧化物未去除)、改进方案而非简单归因于操作失误,反映了其科学态度的成熟度。

2. 合作学习的深度参与。通过小组任务(如协作搭建有机物分子模型),评价学生能否合理分工、倾听他人观点、整合集体智慧。例如,在“有机分子结构”单元中,教师可依据“沟通有效性、贡献均衡性、冲突解决策略”等量规指标,观察学生在模型修正过程中的互动质量,而非仅关注最终成果的正确性。

3. 自主学习的持续进化。单元学习档案袋(含实验改进方案、社会调研报告、反思日志等)可动态记录学生的成长轨迹。例如,通过对比初期“实验设计粗糙、变量控制缺失”与后期“方案精细化、数据可视化”的差异,评价其自主学习能力的发展水平。

总之,评价内容的深层逻辑,在于将抽象的学科核心素养转化为可观测、可干预的具体行为。当教师从“学生记住了多少方程式”转向“能否用化学思维解释生活现象”,从“实验步骤是否正确”转向“探究过程中展现的科学态度”,评价才能真正成为素养落地的支点。这种转向,既呼应了新课标“从知识立意转向素养立意”的顶层设计,也重塑了化学学科“为理解而教、为发展而评”的实践哲学。通过结构化思维、真实性任务、发展性观察的三维评价,化学课堂得以超越知识传递的局限,真正成为孕育科学精神、实践智慧与终身学习能力的育人场域。

三、路径建构：素养立意下的评价落地策略

核心素养导向的化学大单元教学评价，需跳出“为评价而评价”的形式化陷阱，从逆向设计、工具开发、动态反馈3个方面构建可操作的实践路径，让评价真正成为推动素养落地的“脚手架”。

(一)逆向设计：以终为始的任务开发

评价设计的逻辑起点是“学生最终应达成的素养目标”。教师需遵循“目标分解—任务匹配—工具适配”的逆向路径。一是目标分层转化，将抽象的学科核心素养(如“证据推理”)转化为可观测的行为指标。例如，“证据推理”可细化为三级水平：水平1(能复述实验现象)、水平2(能通过数据推导反应规律)、水平3(能设计实验验证假设)。二是任务情境化嵌入，围绕真实问题设计连贯性任务链。例如，在“钠及其化合物”单元中，以“钠电池的环保性论证”为核心任务，串联“钠的性质探究—钠的保存方法优化—钠电池与锂电池性能对比”等子任务，让学生在解决复杂问题的过程中自然生成评价证据。三是工具适配性选择，依据任务类型匹配评价工具。实验探究类任务采用量规评分(如“假设提出—方案设计—结论论证”三阶量规)，社会议题分析采用观察记录表(如“多视角论证深度”“社会考量维度”)。

(二)工具开发：学科特色量规的构建

化学学科的评价工具需兼顾三重表征思维与素养发展需求，开发“看得见、用得上”的量规体系。一是科学探究分级量表的构建，从“假设合理性、方案严谨性、结论科学性”3个维度设置进阶指标。例如，在过氧化钠性质探究中，可细化为三级水平：水平1(能描述实验现象)、水平2(能推测反应产物并设计验证实验)、水平3(能解释异常数据并提出改进方案)。二是三重表征检核表的构建，针对“宏观—微观—符号”思维设计观测点。例如，在有机物结构单元中，检核学生能否通过核磁共振谱(宏观数据)推断官能团(微观结构)，并用结构式(符号)准确表征。三是学习档案动态追踪，通过单元学习档案袋(含实验报告、反思日志、改进方案等)，记录学生从“知识积累”到“素养发展”的成长轨迹。例如，对比初期“实验设计粗糙”与后期“方案系统性提升”，直观呈现思维进阶。

(三)动态反馈：数据驱动的教学改进

评价的终极价值在于为教学改进提供证据支持，需建立“评价—诊断—优化”的闭环机制。一是课堂即时反馈，利用课堂观察表、学生互评记录等工具，捕捉学习过程中的关键事件。例如，当多数学生在“变

量控制”实验中表现薄弱时，即时增设“对照实验设计”专题，填补认知断层。二是技术赋能诊断，借助课堂云平台、AI分析系统等工具，将评价数据可视化。例如，通过“素养发展雷达图”呈现学生在“科学探究”“社会责任”等维度的强弱项，为分层指导提供依据。三是学生参与式反思，引导学生通过自评量表、小组互评报告等工具，自主诊断学习问题。例如，在单元结束时，要求学生依据量规标准撰写“学习历程反思书”，明确改进方向。

(四)协同迭代：从单点突破到系统优化

评价策略的有效性需通过“设计—实践—反思”的循环迭代不断完善。一是教研共同体共建。区域教师协作开发“单元评价资源包”，共享量规模板、任务案例、数据分析工具。二是教师能力分层赋能。通过“逆向设计工作坊”“量规开发实战训练”等分层培训，提升教师的目标转化能力(将课标分解为可测指标)、工具开发能力(设计学科特色量规)、数据诊断能力(从评价数据反推教学问题)。三是“教—学—评”一致性校准，定期开展“目标—任务—工具”匹配度审查。例如，审查“钠电池可持续性论证”任务是否真正指向“社会责任”素养目标，量规指标是否覆盖“多学科视角整合”等关键维度。化学大单元教学评价的落地，本质是让“教—学—评”从割裂走向协同。当教师以终为始设计任务、用专业工具捕捉素养轨迹、借动态反馈驱动教学优化，评价便不再是课堂的“附加环节”，而是深度学习的“导航仪”。这一转向，既需要教师从经验直觉转向证据思维，也需要教研体系从零散经验转向系统支持，最终实现“评价引领学习，学习反哺评价”的良性循环。

四、循评促教：重构高中化学教学的新生态

核心素养导向的化学大单元教学评价，其终极价值在于构建“教”与“学”的共生关系，让评价从静态的测量工具升级为动态的生长引擎^[7]。这一转向需依托三大支点：一是以评价驱动教学重构。通过逆向设计将素养目标转化为可观测的行为标准，依托真实任务链串联知识、能力与价值的协同发展，使教学目标从“模糊经验”走向“清晰证据”。二是以数据赋能精准改进。借助课堂观察、学习档案等多源数据，精准诊断学生的思维断层(如微观解释薄弱、跨学科整合不足)，并据此动态调整教学策略(如增补模型演示、设计分层任务)，实现从“群体覆盖”到“个体适配”的跨越。三是以师生共治激活内生动力。教师通过学科特色量规开发、教研共同体共建，实现从“经验判断”到

“专业诊断”的转型；学生通过自评反思、协作互评，从“被动接受者”转变为“学习管理者”，在评价中实现自主成长。

“教—学—评”一体化导向下的高中化学探究性数字化实验，通过具象场景、可视化工具、交互化应用与过程性评价的深度融合，有效突破了传统实验的局限性。未来，随着数字化技术的发展，相关研究人员需持续优化实验场景的真实性、评价维度的全面性及技术应用的便捷性，使探究性数字化实验在高中化学教学中发挥更大价值，为培养具备科学素养与创新能力的人才奠定基础。这需进一步突破三重边界：一是从工具到文化的跃迁，让评价不再局限于技术层面的优化，而是成为课堂文化的一部分，孕育科学精神与合作意识；二是从学科到跨界的融合，开发“化学+STEM”评价工具包，在能源、环境等复杂议题中培养高阶思维能力；三是从经验到智能的升级，借助AI课堂分析、学习轨迹建模等技术，实现素养发展的可视化追踪与预警。唯有如此，评价才能真正成为核心素养落地的“脚手架”，让化学课堂从“知识传授场”进

化为“素养生长地”，为培养具有科学理性、实践智慧与社会责任的时代新人提供坚实支撑。

参考文献：

[1][2]教育部. 普通高中化学课程标准日常修订版(2017年版 2025 年修订)[M]. 北京:人民教育出版社,2020:5-6.
[3]崔允漷. 学科核心素养与大单元教学设计的实践路径[J]. 课程·教材·教法,2023(05):12-19.
[4]李杰. 基于核心素养的高中化学大单元教学设计分析[J]. 化学教学参考,2023(03):45-49.
[5]黄萌. 基于核心素养的高中化学大单元教学实践分析[J]. 素质教育,2024(01):78-82.
[6]赵玉梅. 核心素养下的高中化学大单元教学实践探究——以“水溶液中的变化规律”为例[J]. 数理化解题研究,2024(15):124-126.
[7]蔡巧红. 指向核心素养的高中化学大单元教学设计探究——以《生命活动的物质基础》为例[J]. 中学化学教学,2023(08):22-27.

(责任编辑:孙冰玉)

A Study on High School Chemistry Teaching Evaluation from the Perspective of Core Competency Development

ZHANG Lizheng

(Weihai Institute of Educational Sciences, Weihai, Shandong 264200, China)

Abstract: To address the fragmentation issue inherent in traditional chemistry lesson-based teaching evaluations and to fulfill the objective of fostering core disciplinary competencies, this study adopts the integration of the deep teaching approach with large-unit instructional design as a starting point to develop a “Core Competency-Oriented Deep Teaching Evaluation Model for Chemistry Large Units”. Based on the principles of “reverse design, contextual embedding, and diversified feedback”, the study proposes a four-dimensional evaluation framework comprising the Goal Layer (competency decomposition), Task Layer (performance-based assessment), Tool Layer (assessment rubric development), and Feedback Layer (data-driven analysis), emphasizing a consistent “Goal-Assessment-Teaching” logic. An empirical study was conducted across chemistry units in high school—such as “Sodium and Its Compounds” and “Organic Molecular Structures”—where reverse-evaluation tasks (e. g., experimental inquiry, spectral analysis) were designed to validate the effectiveness of this model. The results demonstrate that this model significantly enhances students’ structured cognitive and problem-solving abilities, assists teachers in developing discipline-specific assessment tools, and effectively promotes the alignment of “teaching-learning-assessment”. By leveraging strategies such as “reverse task chain development”, the “Triple Representation Checklist”, and a “dynamic feedback closed-loop”, this model transforms abstract competency goals into observable learning behaviors, achieving an organic integration of knowledge acquisition and competency development. This study provides a systematic evaluation pathway for implementing core chemistry disciplinary competencies and has significant reference value for advancing the transformation of classroom teaching.

Key words: high school chemistry; core competencies; big-unit teaching; four-dimensional

我国教师教育数字化转型的生态系统建构： 现实困境和优化策略

师玉生，郑悦，段文利
(河西学院，甘肃张掖 734000)

[摘要]教师教育数字化转型是推动我国教育发展的新要求，这一过程不是简单的数字技术与教育的叠加，而需重塑联通、共享、本质化的新型数字化教育生态。在对我国教师教育数字化转型生态系统建构的价值意蕴和生态系统结构分析的基础上，指出我国教师教育数字化转型生态系统建构面临物理层“数字鸿沟”加剧与“信息孤岛”林立、社会层“组织惯性”桎梏与“文化滞后”效应、主体层“主体性迷失”与“关系异化”风险等多维困境，并从夯实物理基础、培育协同创新的社会文化、重塑师生主体的数字素养与关系等方面提出教师教育数字化转型生态建构的策略。

[关键词]教师教育；数字化转型；教育生态系统；优化策略

[中图分类号]G451.2 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0144-07

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.021

在数字时代，教育与数字技术融合已成为趋势，传统教育生态系统已逐渐被技术更迭淹没。教师教育数字化转型正重塑着教育生态，成为推动教育高质量发展的有力抓手。教师教育数字化转型本质是构建一个以数字化为核心的新型教育生态系统。在这一生态中，为满足适应数字时代的新要求，教师需要具备数字素养，能够在复杂、开放、互联的数字环境中设计学习情境、引导知识建构、促进学生成长，同时培养学生的信息化沟通能力、创造能力和数字化解决问题的能力^[1]；更重要的是，教师需在实践中培养学生的数字能力，通过重

塑教与学的模式、教育治理的结构以及教育的文化范式，实现生态系统的新平衡。数字赋能教育将推动社会的进步，国家层面的政策体系日趋完善。2021年《教育部等六部门关于推进教育新型基础设施建设构建高质量教育支撑体系的指导意见》明确提出“以信息化为主导”“推动教育数字化转型”^[2]；《教师数字素养》标准、《新时代基础教育强师计划》等政策也指出，教师教育数字化转型是“数字中国战略”的一部分和教育高质量发展的应有之义。但是，学校层面的实践缺乏有效的理论模型指导、数字化教育生态系统的建构和明确的实施路径^[3]，

[收稿日期]2026-04-26

[基金项目]中国教育学会2024年“师范教育协同提质计划”专项重点课题“教师教育数字化转型背景下提质院校教师数字素养影响因素与提升策略研究”(项目编号:202500002211ZXB);甘肃省2025年高等教育教学改革研究重点项目“数智时代大学生数字素养能力的现状及提升路径研究”(项目编号:GJJGA114);河西学院教学研究重点项目“数智时代师范生数字素养的特征、影响因素及提升路径研究”(项目编号:HXUJXYJ-2025Z-6);甘肃省高校研究生“创新之星”项目“数智时代小学教师人机协同教学胜任力测评与提升策略研究”(项目编号:2026CXZX-999)。

[作者简介]师玉生(1977-),男,甘肃张掖人,博士,河西学院教师教育学院教授、硕士研究生导师;主要研究方向:教育经济与政策。郑悦(1992-),女,甘肃张掖人,河西学院教师教育学院硕士生;主要研究方向:小学课程与教学。段文利(1999-),女,甘肃兰州人,河西学院教师教育学院硕士生;主要研究方向:小学课程与教学。

教学中普遍存在“重硬件轻软件、重技术轻教学、有设备无生态”的现象，将新技术简单“嫁接”于旧有教育体系之上，其结果往往是“新瓶装旧酒”，难以实现旧有教育体系内核的转变。

基于此，本研究采用教育生态系统理论的分析框架，在对我国教师教育数字化转型的教育生态体系建构的价值意蕴和生态结构分析的基础上，深入剖析我国教师教育数字化转型教育生态系统建构面临的实践困境和优化策略，旨在厘清我国当前教师教育数字化转型的实践逻辑，为有效推进教师教育数字化转型提供理论和实践指导。

一、教师教育数字化转型生态系统建构的价值意蕴

为完善数字社会结构，需要构建一个完备的教师教育数字生态系统，这是决定教师教育数字化转型成败的前提。教育部在首届世界数字教育大会上发布了《教师数字素养》行业标准，明确了教师教育数字转型的方向。教师教育数字转型涉及教学、信息技术和数字素养的多维度耦合，需要社会、经济等宏观因素和学校、教师等微观因素的协同发展^[4]。在教育实践中，构建完整的教师教育数字生态系统迫在眉睫，其必要性和紧迫性体现在以下3个层面。

(一)突破“碎片化”困境，实现系统化推进的必然要求

数字化教学生态系统的整体运行，依赖于教学基础环节的数字化整合，包括数字化的物理环境、数字化的制度环境和数字化技术的有机融合。但是，当前的转型实践常陷入“碎片化”陷阱：各部门、各教学平台之间的数据、信息不能联通，无法形成从信息输入到信息输出的一体化工作模式，造成教学物理环境的“碎片化”；在典型的科层制架构下，各职能部门、各教学部门、各教学平台之间缺乏网络化的管理制度，造成制度环境的“碎片化”；学校组织的各培训项目零散、不切实际，未形成教、学、管、评的系统化培训，造成技术使用的“碎片化”。教师教育数字化转型的过程。是一个将大量“数据孤岛”和“创新孤井”整合的过程，也是一个将分散的技术要素、组织要素与主体要素视为一个有机网络的过程。在这个过程中，构建教师教育数字化生态系统势在必行。教师教育数字化生态系统强调将技术、课程、教学、评价、管理、培训等视为一个有机整体，进行一体化设计和推

进，通过统一的架构设计、标准规范与数据治理，打通物理层的“技术—资源”壁垒，实现技术、资源、数据的深度融合，为教师教育的系统性、整体性、协同性数字化转型提供坚实支撑，确保系统内物质(资源)、能量(动力)、信息(数据)的顺畅流动，从而产生“1+1>2”的整体涌现效应。这不仅是提升转型效率与效益的迫切需要，更是遵循教育系统发展规律，实现从局部改良向整体重构范式转变的必然要求。

(二)重塑教师专业发展范式，从“培训”到“成长”的内在诉求

数字化教育生态系统的运转是系统内主体与资源的联动过程，通过协同作用，连通实际需求和教师教育数字化转型的缺口，包括教师专业培训、培训组织与管理等。但是，教师教育数字化培训多采用“输血式”的授课模式，培训的重点是教师教育数字化转型的理念，对于实际数字化教学工作方法的培训和引导内容较少，难以满足教师数字化转型的实际工作需求，培训成果难以连通课堂教学实践。一个健康的数字生态系统，能为教师提供切合实际教学的“造血机制”。在这个生态系统中，教师接受了从理念到技术再到方法的全方位引导和训练，使教师不再是知识的被动接受者，而是主动的学习者和创造者，在这一过程中满足个体的数字化专业发展需求。

(三)回归育人本质，应对技术异化风险的根本保障

教师教育数字化转型在满足教育实践多元化、信息化新需求的同时，也面临了更多的挑战。技术本身是价值中立的，但其应用方式却可能带来异化风险，如过度依赖数据导致“数字泰勒主义”，侵蚀教育的人文关怀；算法推荐可能固化偏见，阻碍批判性思维培养。有学者指出，农村教师缺乏数字化思维，功利化教育思想深厚，片面追求技术和设备水平，将教学的主导权盲目叠加到数字化技术之上，忽视与学生间的情感传递，使得教育数字化转型违背“以人为本”的教育本质^[5]。生态视角要求我们始终将“育人”作为系统的核心功能。一个健康的教师教育数字生态，不仅关注教师“如何教”，更关注其“为何教”。它通过构建一种强调伦理反思、人文精神和主体间性的文化环境，引导未来教师和技术使用者思考技术的价值负载，审慎地运用技术赋能学生全面发展，从而在数字化浪潮中牢牢守住教育的初心与使命。

二、教师教育数字化转型的教育生态系统分析

根据生态系统理论，个体的身心会受到相互联系的、多层次环境的影响，包括微观、中观和宏观环境。其中，微观环境对个体产生直接影响，中观环境链接多个微观环境，宏观环境指社会意识形态、文化价值观念^[6]。教师教育数字化转型生态系统以生态系统的整体性、关联性与动态平衡性为主要特征，通过重塑教师教育数字化转型过程中各要素及其与外部环境之间的相互作用机制，系统地推

动教师专业发展的数字化进程，进而提升教育教学质量。该系统以教师教育数字化转型为核心，构建涵盖物理、社会与主体三个圈层的协同性生态模型（如图 1 所示），其中，物理圈层是系统的“物质—能量”基础，为数字化实践提供载体与支撑；社会圈层是系统的“组织—文化”中介，通过制度设计与文化形塑引导系统运行方向；主体圈层是系统的“能动核心”，通过教师与学生的互动实现系统的创生与演进，三者相互依存、协同共生，共同推动教师教育数字化转型的可持续发展。

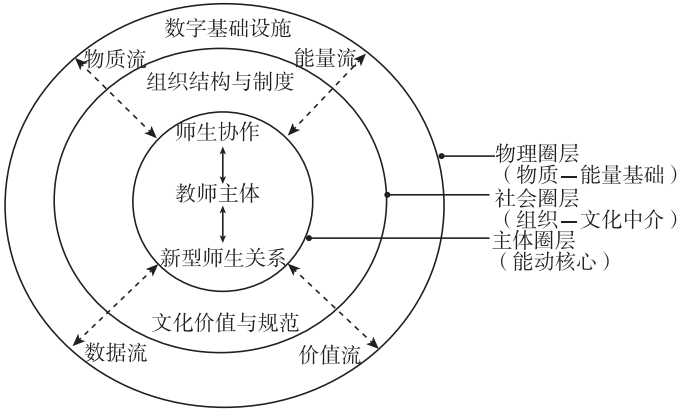


图 1 教师教育数字化转型生态系统

（一）教师教育数字化转型生态系统的结构要素

教师教育数字化转型的生态系统主要包括物理圈层、社会圈层和主体圈层，各圈层承担不同的功能，共同推进系统的运转和演进。第一，物理圈层是系统的“物质—能量”基础，包括数字基础设施、数字资源与平台以及数据流通与治理体系 3 个方面。其中，数字基础设施是系统运行的物理基础，包括网络环境、智能终端、云计算平台等；数字资源与平台承载知识流动与教学活动实施，包括国家级教育资源平台、学科工具库、在线教研系统等；数据流通与治理体系通过标准化协议与安全规范，保障数据在系统内有序共享与利用，支持精准教学与科学决策。第二，社会圈层是系统的“组织—文化”中介，包括组织结构与制度、文化价值与规范两个方面。其中，组织结构与制度体现为从国家到院校的顶层设计、跨部门协调机制以及评价激励体系，为系统提供政策引导与制度保障；文化价值与规范涵盖知识共享文化、教学创新氛围、协作共同体构建以及数字伦理准则，通过价值引领与文化塑造影响主体行为与系统演进。第三，主体圈层是系

统的“能动核心”，包括教师与学生两类主体及其互动关系两个方面。其中，教师主体包括其数字素养、职业效能感、身份认同与积极情绪体验，构成系统运行的关键动力；师生关系在数字化转型中由“单向传授”向“双向建构”转变，并在人机协同模式下重塑情感联结与教育关怀，共同推动学习共同体的形成与发展。

（二）教师教育数字化转型生态系统的能量系统

能量系统是推动教师教育数字化转型的核心驱动力，价值流、物质流、能量流以及数据流在各圈层内流动，发挥协同作用，最终整合成能量系统。在能量系统中，各支流有着不同的功能。第一，价值流是系统的思想引擎，包括数字化转型的理念认同、政策导向与文化氛围 3 个方面。价值流的有效输入，能够激发教师的主体意识，推动主体从“被动适应”转向“主动建构”，为系统演进提供价值引领。第二，物质流是系统的物质保障，包括硬件设施、数字资源、平台服务等实体支持。物质流的丰富程度与配置合理性直接影响数字化转型的可行性与实施成效。第三，能量流是系统的动力来源，主

要指教师与学生的能动性、参与度与创新活力。通过专业发展活动、协作研修、教学实践等途径,让主体的能量在系统内传递与转化,推动整个生态系统的持续改进与优化。第四,数据流是系统的创新性驱动力,贯穿于教学、学习、管理与评价各环节。通过多模态数据的采集、分析与应用,实现学情诊断、精准干预与模式重构,支持教师教育向个性化、智慧化的方向发展。

能量流在物理圈层、社会圈层和主体圈层之间有序流动,在流动过程中减少系统熵增,协同推进着教师教育数字化转型生态系统的动态平衡与持续演进。通过政府、学校、企业与社会等多主体的协同作用,为系统提供外部能量输入,推动教师教育数字化生态系统的整体优化与高效运转。

三、教师教育数字化转型教育生态系统建构的多维挑战

我国教师教育数字化转型在经历从技术叠加到重塑数字生态结构的过程中,物理圈层、社会圈层与主体圈层将不断遭遇新的挑战。这些挑战并非源自孤立的技术鸿沟和难以执行的实践难题,而是源自传统教育生态系统在数字时代要求面前的低效适应。基于上述分析框架审视当前实践,教师教育数字生态的建构在3个圈层均面临严峻挑战。

(一)“数字鸿沟”加剧与“信息孤岛”林立

1. 技术的“理想化”要求与实际使用的鸿沟。学校是一个完整的、闭环的数字化生态系统,教学主体对数字信息技术的使用程度决定了整个系统的运行效率和效果。但是,教师在实际教学中仅学习和运用了学校所提供的学习资源的一部分。教师在面对冗长、复杂的数字化教学要求时,倾向于学习自己所擅长的领域,如此也有利于完成继续教育的学习任务;教师在选择学校所提供的数字信息库进行实践时,通常会选择与教学工作高度契合的信息和资源。如选择教学方面的资源多于学生学习、管理和评价的资源。这使得教师教育数字化转型未形成教学管评一体化、整合化的系统,从而影响学校整体的数字化转型效果。

2. 平台资源的“碎片化”与“低效性”。教学资源投入碎片化,优质资源难以共享流通。数字化教学硬件、软件、平台等资源库的建设缺乏统筹规划,不同层级、不同区域“各自为政”,导致教学资源重复建设、互不兼容,“信息孤岛”现象突出;教学平台功能碎片化,资源独立缺乏整合。教师专

业培训、教研、管理、评价等教学与管理的平台林立,但功能单一,这使得教学与管理数据之间缺乏有效联动,教师需要在多个独立的教学平台或管理系统中重复操作,教学工作效率低下。各级各类平台(如教务、科研、培训平台)往往由不同厂商承建,数据标准不一,接口互不开放,形成一个个“信息孤岛”。教师和学生不同平台间反复切换、重复登录、重复填报数据,导致体验割裂、效率低下。资源库则普遍存在“大而全但不好用”的问题,缺乏精准推送和智能关联,使得资源“沉睡”现象严重。

3. 数据治理的“缺失”与“安全风险”。实践推进碎片化,难以形成合力。当前的教师教育数字化转型举措局限于技术应用的“点状突破”,如零散的在线培训、孤立的技术工具引入或单门课程的数字化改造,缺乏与教师专业发展全周期、教育教学全流程、学校组织变革全要素的系统性整合。系统缺乏统一的数据标准与共享机制,数据无法汇聚形成有价值的“大数据”。同时,数据隐私保护措施不足,数据采集、使用边界模糊,存在泄露与滥用的风险,侵蚀着系统信任的基石。

(二)“组织惯性”桎梏与“文化滞后”效应

1. 制度系统的“路径依赖”。根据社会制度支柱理论,社会制度通过规制性、规范性和文化认知性三大基础要素影响组织与社会^[7],制度是通过多重机制,系统性地塑造组织与个人行为的,制度管理具有多维性与复杂性的特点。制度体系建设是整体性、系统性的,强调制度安排的整体优化而不是孤立设计^[8]。但是,在教师教育转型的过程中,现有的教师教育管理体系、评价机制(如重科研轻教学、重论文轻实践)具有强大的惯性,与数字化转型所要求的灵活性、创新性格格不入。具体而言僵化的科层制管理难以适应数字时代快速迭代的需求,决策链条冗长延缓了技术应用的响应速度;资源分配机制未能有效向数字素养提升、在线课程开发、混合式教学实践等关键领域倾斜,导致投入与转型目标错位;跨部门协同机制缺失,导致“政出多门”,如教务、科研、信息中心等部门在推进数字化转型时各自为政,难以形成合力。这种制度“锁定”效应,严重制约了组织层面的数字化转型,导致改革措施相互掣肘。

2. 激励机制的“短期化”与“表面化”。根据佛鲁姆的期望理论,激励机制是一个“努力—绩效—回报”的关联感知体系,激励水平取决于个体对目标

价值的评估及其对实现目标可能性的预期^[9]。但是，在教师教育数字化转型的过程中，学校层面对教师的评价和激励仍侧重于易量化的科研成果和比赛获奖，而对耗时耗力的数字化教学创新、资源共享等长期性工作缺乏有效认可。这导致教师参与培训和继续学习的动力不足，倾向于进行“表演性”的浅层应用，影响教师教育数字化转型的效果。

3. 文化层面的“保守主义”与“个人主义”。实践共同体理论强调，学习是在社会共同体中通过积极参与实践而发生的^[10]；根据鲍曼的共同体理论，构建共同体将面临巨大挑战，社会中的个体既渴望共同体的安全，又珍视个体自由，这使得共同体的构建举步维艰^[11]。但是，在教师教育数字化转型中，“液态现代性”导致“保守主义”文化倾向^[12]，部分教育机构和教师受传统观念的影响，对新技术持怀疑和保守态度。同时，“专业个人主义”文化使得教师习惯于闭门教学，缺乏开放共享的意愿，阻碍了实践共同体的形成和集体智慧的涌现。这导致教育组织和教师对新的合作实践持保守态度——这是一种对不确定性的规避和对传统路径的依赖，是应对风险社会的一种自我保护行为，但同时也会抑制构建新共同体所需的精神和动力，在教师教育数字化转型中阻碍了数字化生态系统的构建。

（三）“主体性迷失”与“关系异化”风险

在数字化转型的浪潮中，教师与学生作为教育最核心的主体，其内在体验与相互关系正面临前所未有的挑战。技术如若不能服务于人的发展，便会反过来规训与异化人，导致教师主体性的迷失与师生关系的工具化。

1. 教师的“技术焦虑”与“增负感”。在“技术达尔文主义”的隐形压力下，教师面临着持续的技能过载与认知透支^[13]。在层出不穷的新技术、新平台面前，教师容易产生“学不完、跟不上”的焦虑，学校提供的培训资源多聚焦于理念的传授，对数字技术与学科教学知识融合的方法则乏善可陈，缺乏与教学法深度融合的专项培训，这导致教师将数字化转型视为行政任务和额外负担，而非专业发展的机遇。在技术与教学法的割裂中，教师从创造性的教学设计者，异化为遵从预定技术流程的执行者，其专业自主性与创造性被消解，产生持续性的“增负感”，在数字化转型中陷入无力为之的状态。

2. “数据主义”对教师专业自主权的侵蚀。教

育是特殊的社会活动，不是简单化的数据合集，不能被出勤率、互动率、作业分数等可量化的行为数据所代替。但是，当数据驱动教学被置于转型的制高点时，一种推崇“一切皆可量化”的数据主义便开始在教学实践中蔓延，客观数据成为评价教学质量、学生发展和教师素质的主要甚至唯一依据，教师的专业化判断便会逐渐“退化”。教师的决策不再主要依赖于其对学情的敏锐观察、对教学时机的精准把握以及基于多年经验的教育机智，而是让位于算法模型的推荐与数据仪表盘的指示。长此以往，教师面临着从富有创造性的“教育艺术家”退化为执行数据指令的“技术操作工”的危险。其基于情境、经验和爱心的教育智慧面临被消解的风险，算法黑箱正在挑战教师传统的专业权威与自主权，使得教学这一专业实践面临“去技能化”的威胁。

3. 师生关系的“去人性化”隐忧。教育的本质是“一棵树摇动另一棵树，一朵云推动另一朵云，一个灵魂唤醒另一个灵魂”的深度互动。然而，过度依赖人机交互，会不可避免地挤占师生之间面对面的、富含非语言信息的深度交流空间。当沟通主要通过平台留言、在线测验和自动反馈进行时，那些蕴含在眼神、语气、手势中的关心、鼓励、疑惑与顿悟便随之流失。师生关系面临着从“我一你”式富含情感的生命相遇，异化为“用户—界面”式冰冷、功利性关系的风险。这种“去人性化”的隐忧不仅在于情感联结的弱化，更在于教师“关怀者”角色的缺位。教育中至关重要的品德塑造、情感滋养与价值观引领，在高度技术中介的环境中难以有效实现。若技术应用不当，教育的育人功能将被弱化，最终指向一个只见技术不见“人”的、异化的教育未来。

四、教师教育数字化转型教育生态系统建构的优化策略

教师教育数字化转型是数字时代加速发展的必然产物，是一项系统性的工程。重构教师教育数字化转型的生态系统，需要把握教育生态发展的必然趋势，立足于教育的现实挑战，以数字赋能为主线，以重构数字化生态系统为主轴，采取系统性治理策略，协同推动3个圈层的演进与优化，以此推动教师教育与数字技术的多维度融合，统筹推进教师教育数字化转型的生态系统重构，从“技术叠加”走向“生态重塑”。

（一）构建智能、普惠、互联的“数字基座”

重构教师教育数字生态系统，需要转型主体牢记教育者的使命，把握数字时代发展的主流，明确转型发展的方向，优化传统的教育生态架构，完善各系统的生态结构，明确系统内各自所归属的生态位置，联通各系统之间的生态化链条，推进教师教育数字化转型的生态系统建构。

1. 实施“新基建”补短与弥合计划。国家和地方政府应设立专项基金，重点支持薄弱地区的数字基础设施升级，确保网络接入与智能终端的“基本公共服务”均等化。此举旨在从源头上遏制“数字鸿沟”的进一步扩大，保障教育公平的底线。在具体实施中，应超越简单的硬件堆砌，采用“需求侧驱动”的供给模式，优先部署那些能直接赋能课堂教学、支持教师专业发展的关键性基础设施，如高速教育专网、沉浸式互动教室等，确保投入的精准性与效能。

2. 推动平台整合与数据互通。遵循“平台+生态”战略，着力打造或认定国家级、省级的教师教育一体化服务平台，作为生态的核心入口。强制推行数据接口国家标准，打破“信息孤岛”，实现“一次采集、多方复用”。核心在于实现从“工具集合”到“服务中台”的理念转变。大力发展基于人工智能的资源标签化和个性化推荐系统，构建“知识图谱”，让资源不仅能“活起来”，更能“智慧地流动起来”，精准服务于教师的个性化专业发展需求。

3. 建立健全数据安全与伦理规范。制定出台《教师教育数据管理办法》，明确数据所有权、使用权和隐私保护红线，建立数据安全风险评估和应急响应机制。数据治理的目标是在促进数据流动与保护主体权益之间取得平衡。除了合规性要求，更应前瞻性地关注算法公平与伦理，建立对教育应用中算法模型的审查与审计机制，防止数据主义对教师专业判断的侵蚀，为生态的可持续运行奠定信任基石。

（二）培育协同、创新、共享的“制度—文化”土壤

教师教育数字化转型是一场技术的革新和思维的变革，对于单个学校而言，更是一次制度的革新。数字化转型生态系统的构建，需要理念的结构化转变，坚持立德树人的价值观，强化制度的生态思维重塑，养护从数字化制度生态观到数字生态文化观的成长沃土。

1. 深化体制机制改革，强化顶层协调。建立由

教育行政部门主要领导牵头的“数字化转型联席会议制度”，统筹各方力量和资源，以破解“政出多门”的碎片化治理困境。重构评价体系：推行发展性评价，将教师参与数字教研、贡献原创资源、开展教学创新的成果，作为职称评定、评优评先的重要依据。评价改革的关键在于，将难以量化的“数字教学智慧”与“共同体贡献”转化为制度性认可，从根本上改变教师的激励结构。

2. 创新组织模式与激励机制。以项目制方式支持教师和师范生团队开展跨学科、融合技术的教学探索。推广“数字徽章”体系，对教师在数字素养、资源建设、在线教学等方面的能力进行微认证。数字徽章作为一种新兴的、可视化的能力凭证，其价值在于能够更加柔性、即时地认证和激励教师的非正式学习与专项能力发展，并将其与继续教育学分、专业发展机会挂钩，从而形成内在与外在激励相结合的良性循环。

3. 着力培育数字生态文化。校长、院长等管理者应率先成为“数字领导者”，其核心作用不在于技术精通，而在于塑造愿景、分配资源、营造安全的创新氛围，让教师敢于尝试、不怕失败；打造“标杆”与“故事”，积极发掘和宣传数字化转型中的优秀教师案例和成功实践，利用“示范效应”，用身边人、身边事激发共鸣，营造“我要转”的氛围；构建多元实践共同体，鼓励成立校际、区域性的“数字教学研究坊”“名师网络工作室”等，这不仅是知识共享的平台，更是情感支持、抵御职业倦怠的“精神家园”，为教师提供持续的心理支持与专业陪伴。

（三）重塑教师教育数字化转型的主体性

在教师教育数字化转型的过程中，教师的主体性在“数字化主导”下，面临着被异化的风险。因此，教师数字化专业技能的提升，是对教师专业本质的重塑，使教师在数字时代成为驾驭技术、富有创造性的教育设计与引领者。

1. 开展“素养为本、情境化”的教师发展活动。彻底改革培训模式，从“教技术”转向“用技术设计学习”。采用工作坊、设计冲刺、行动研究等方法，让教师在解决真实教学问题的过程中，同步提升技术应用与教学设计能力，使技术真正成为其专业知识结构中的有机组成部分。

2. 捍卫教师专业自主权，促进人机协同。明确技术是辅助而非主导，鼓励教师对教育技术产品进行批判性审视和创造性使用，发展其“技术批判素

养”。在教学设计中,必须坚持“教学法先行,技术赋能”的原则。这意味着在任何技术介入的教学决策中,教师的专业判断应居于中心地位,技术的作用是拓展其教学能力,而非用预设的算法流程替代其基于具体情境的教育机智。

3. 引导构建数字时代的新型师生关系。在课程设计与教师教育中,强调数字伦理与人文关怀的融合。鼓励师生利用数字工具进行更深入的协作探究与共创,同时保障线下高质量互动的时空。让技术成为深化而非替代师生情感的桥梁。

参考文献:

[1] NG D T K, LEUNG J K L, SU J, et al. Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world[J]. Educational Technology Research and Development, 2023(01): 137-161.

[2] 教育部. 教育部等六部门关于推进教育基础设施建设构建高质量教育支撑体系的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202107/t20210720_545783.html, 2021-07.

[3] 胡姣, 彭红超, 等. 教育数字化转型的现实困境与突破路径[J]. 现代远程教育研究, 2022(05): 72-81.

[4] 朱德全, 许丽丽. 技术与生命之维的耦合: 未来教育旨归[J]. 中国电化教育, 2019(09): 1-6.

[5] 梁云真, 王玥. 教育生态学视域下乡村学校课堂教

学数字化转型的困境和路径[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2025(03): 66-75.

[6] BANDURA A. Exercise of human agency through collective efficacy[J]. Current Directions in Psychological Science, 2000(03): 75-78.

[7] SCOTT W R. Institutions and organizations: ideas, interests, and identities[M]. 4th ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2014: 103-115.

[8] 牛月永. 以系统论为理念 形成制度建设顶层设计[EB/OL]. <http://theory.people.com.cn/n/2013/0401/c148980-20984497.html>, 2013-04.

[9] Vroom, V. H. Work and motivation[M]. New York: Wiley, 1964: 45-67.

[10][美]J·莱夫, E·温格. 情景学习: 合法的边缘性参与[M]. 王文静, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 43-47.

[11][英]齐格蒙特·鲍曼. 共同体[M]. 欧阳景根, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003: 3.

[12] SLIJEPČEVIĆ D. Zygmunt Bauman's contribution to the discourse on a risk society[J]. Sociological Discourse, 2017(13): 79-106.

[13][美]乔治·戴森. 机器中的达尔文主义: 全球智能的进化[M]. 刘宾, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2020: 1-9.

(责任编辑: 姜佳宏)

The Construction of the Ecosystem for Digital Transformation of Teacher Education in China: Realistic Challenges and Optimization Strategies

SHI Yusheng, ZHENG Yue, DUAN Wenli
(Hexi University, Zhangye, Gansu 734000, China)

Abstract: The digital transformation of teacher education is a new requirement for promoting the development of education in our country. This process is not simply the superimposition of digital technology and education, but requires the reformation of a new digital education ecosystem that is connected, shared, and essential. Based on the analysis of the value implications and ecosystem structure of the construction of the digital transformation ecosystem of teacher education in China, it is pointed out that the construction of this ecosystem faces multiple challenges at various levels, including the exacerbation of the “digital divide” at the physical level and the prevalence of “information islands” at the social level, the constraints of “organizational inertia” and the “cultural lag” effect at the social level, and the risks of “subjective confusion” and “relationship alienation” at the subject level. Strategies for constructing the digital ecosystem of teacher education digital transformation are proposed from aspects such as strengthening the physical foundation, cultivating a social culture of collaborative innovation, and reshaping the digital literacy and relationships of teachers and students.

Key words: teacher education; digital transformation; educational ecosystem; optimization strategies

从松散联结到松散耦合：高校师生关系的转向

李新军

(安徽中医药大学, 安徽 合肥 230012)

[摘要]和谐的师生关系有助于师生双方共同成长。当下高校师生关系普遍呈现松散耦合状态,具体表现为学生刻意疏离教师、教师主动弱化互动,师生间缺乏共享文化,进而产生3个方面负面效应:师生互信割裂、交往行为功利化、互动沟通梗阻。依据松散耦合理论建构新型师生关系,能够有效遏制师生主体疏离态势,契合高校师生关系特质,推动师生关系融洽和谐。因此,构建高校师生松散耦合关系,亟须师生双方凝聚思想共识、明确价值追求、涵养情感根基、完善保障机制。

[关键词]松散联结;松散耦合;师生关系;转向路径

[中图分类号]G645 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1005-5843(2026)05-0151-06

[DOI]10.13980/j.cnki.xdjyxx.2026.05.022

高校教师与学生之间良好关系不仅有助于教学任务的完成,更是教学活动中双方成就感与生命价值的互相体验。为紧扣立德树人根本任务、构建和谐师生关系、培育高素质人才,国家出台了《中华人民共和国教师法》《教师资格条例》《新时代高校教师职业行为十项准则》《教育部关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》等法律法规和制度文件。然而,近年来,高校师生关系逐渐出现异化、疏离冷漠等现实问题,值得深刻反思。因此,立足当前教育实践剖析高校师生关系现存弊病,以此构建相互理解、平等融洽的新型师生关系,有着重要的理论价值与实践意义。

一、教育实践中师生间的“松散联结”关系

(一)师生间“松散联结”的体现

松散联结(Loose Coupling System)的概念是由

美国社会学家卡尔·韦克于1976年提出,后广泛运用到教育、企业、政府等多个领域。按照这种理论,各个单元虽有联系,但是彼此依赖程度较低。运用松散耦合理论审视当下高校师生关系不难发现,师生间存在结构松散、互动联结不足等突出问题,这类问题会严重削弱教学育人实效。第一,学生刻意疏离教师。随着高校持续扩招,生源体量不断扩张,学生群体综合素养参差不齐。部分学生因中学时期长期承压,或是成长于优渥的家庭环境,进入大学后完全释放自己:或沉湎于网络游戏,或过度投身于校外兼职,或专注于恋爱交往,长期封闭在个人小世界中。他们不会主动与任课教师、辅导员沟通交流,甚至惧怕双方产生交集,担心过多往来会受到管束、个人生活受到干涉,于是对教师与辅导员采取抵触、屏蔽的防御态度,以免自己的私人空间被“侵扰”。

[收稿日期]2026-04-26

[基金项目]2024年新时代育人质量工程项目(研究生教育)“高等医学院校思政教育专业硕士研究生培养质量提升研究”(项目编号:2024jyxggjY214);2025年高等学校省级质量工程项目“数智时代新安医学文化资源与思政课教学融合路径研究”(项目编号:2025sxzz010)。

[作者简介]李新军(1976—),男,安徽六安人,博士,安徽中医药大学马克思主义学院副教授、硕士生导师;主要研究方向:思想政治教育。

第二，教师主动弱化互动。高校教师大多授课结束后便离开教室，即便回应学生疑问也仅停留在浅层答疑，师生之间缺乏深度的心灵沟通与情感互动，二者松散的联结呈现单向线性交往模式，师生距离始终在疏远与贴近之间摇摆不定。造成这一现象的核心诱因在于高校制度生态内卷化：高校考核体系偏重论文产出、科研项目等量化硬性指标，对教师教学能力科学评价有所缺位。致使教师将主要精力倾注于科研工作，没有多余的精力搭建和谐的师生关系。第三，师生间缺乏共享文化。心理学中人际吸引的“相似律”表明：个体在认知方式、理解视角、价值判断等维度越趋同，彼此间越容易互相吸引。师生协同求知、共同研学过程中，能够逐步凝聚共识，树立一致的价值理念，进而形成专属的师生共享文化，这种共享文化根植于双方相通的思想观念和精神追求。然而当下高校师生关系普遍陷入“冷亲密”困境。“冷亲密”概念是由法国社会学家伊娃·易洛思提出，她指出随着市场机制发展与技术进步，人们之间互相认识的渠道增多，但是人与人之间的情感联结趋于淡漠^[1]。在教育实践中，师生沟通渠道虽持续拓展，双方却刻意隐藏真实情感，交往仅维系浅层客套的表面关系。师生之间观念分歧明显、缺少共同语言，沟通难以深入，无法构建文化共享。

（二）师生间松散联结关系的负面效应

高校师生松散联结关系催生如下3个方面的负面效应，而这些负面效应又会进一步拉大师生间的心理隔阂与情感距离。

第一，师生互信割裂。信任是维系师生交往的根基与纽带。信任使得师生双方对彼此产生认同，认为对方是“另一个‘自我’，具有‘类我性’”^[2]，从而在两颗心之间搭建起坚实的桥梁，双方可以毫无保留地相互倾诉。同时，教师信任能够提升学生学习的自我效能感，“释放出革新的、企业家式的积极精神”^[3]。正是所谓“亲其师，信其道”。德国社会学家齐美尔的“信任理论”同样指出信任是人际良性互动的前提。信任就意味着个体将切身利益托付他人，天然就存在风险。信任一旦缺位，师生双方都会主动自我封闭，拒绝深度沟通以防范风险，师生关系随之变得十分脆弱，一件偶发小事便会导致“冷亲密”的交往状态。师生互信割裂是由两个方面原因共同造成的。一方面，学生对教师的人格信任弱化。传统师生信任同时涵盖教师的“学识能力”与“品

德修养”，二者相辅相成，不可分割。当下教师师德滑坡事件屡见报端，学生与家长对教师的人格层面信任逐步弱化，原本双向的人际信任逐步转向制度信任，寄希望于学校规章制度约束师德师风，对教师的信任仅剩“学识能力”单一维度。另一方面，教师没有及时为学生提供情绪价值。在日常育人过程中，学生会遭遇学业压力、就业抉择、情感婚恋、日常生活等多重现实困扰，倘若教师无法及时给予心理疏导与情感慰藉，极易令学生心生失落，继而以礼貌疏离的方式刻意拉开距离，最终令师生间产生信任危机。

第二，师生交往呈现功利化倾向。当前教育实践中工具化、利益化以及过度维权化等问题持续出现，阻碍良性师生关系构建。一是交往工具化。松散联结模式中的师生互动呈现工具化的往来：教师仅着眼于完成既定的教学任务，片面看重学生竞赛获奖、评奖评级等能为自身带来收益的事项，忽视思想价值引导和人文关怀，疏于关注学生长期学业规划与心理健康成长，使得教育行为呈现庸俗与功利化。与此同时，学校管理制度同样发挥塑造作用，绩效考核机制不断放大工具理性，进一步固化师生之间的功利性相处模式。二是交往利益化。在松散联结的交往中，非情感的利益成为维系师生关系的纽带。古语有云“天下熙熙，皆为利来；天下攘攘，皆为利往”，点明“逐利”是人性与生俱来的本能。在传统社会中，“逐利”本能会受到道德礼法的约束制衡，正如孔子所言：“君子喻于义，小人喻于利”。在教育场域本应淡化利益考量，可是教师同样是“社会人”，难免会权衡自身利弊得失，更有极少数师德失守者侵占学生学术成果，严重侵害学生合法权益。根据美国心理学家亚伯拉罕·马斯洛的需求层次理论，教师同样存在正当的物质需要与精神期许，其生存保障、职业成长乃至自我实现等多层次需求均应得到合理满足。学生单方面用道德绑架的方式让教师“无私奉献”，本质仍是从自身角度算计得失，片面否定教师合理的个人诉求。三是学生过度维权。法国社会学家埃米尔·涂尔干提出，教师承担着道德权威的角色，必须具备坚强意志和权威感^[4]。在现代性理念的冲击下，“去权威化”的思潮从西方学术界蔓延至教育领域，教师的传统权威不断被弱化、消解。部分高校片面曲解“以学生为中心”的教育理念，加以学生维权意识日益增强，遇事习惯于从自身利益

出发主张权利，致使教师正当的教育惩戒权不断萎缩。教师职业压力持续攀升，师生之间的距离也不断拉大。

第三，师生互动沟通出现群体性梗阻。松散联结关系使得教师难以体察、尊重学生个体差异，无法开展具备共情基础的深度交流，进而形成大范围沟通群体梗阻。马克思说过：“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。”^[5]个体不是孤立存在的，个体与群体之间始终相互作用、彼此制约。这种群体性交流梗阻具体体现在3个层面：一是个体影响群体。教师是群体中的核心人物，倘若自身沟通方式欠缺，或是仅选择性对接少数学生，会产生示范作用，造成学生群体下意识地与教师保持距离。二是群体影响个体。一般而言，融洽宽松的集体环境，容易形成群体共识。而师生关系松散联结时，双方缺乏深层的情感交流，群体共识难以凝聚，学生普遍缺少班级归属感。即便教师主动想要拉近与某位学生的距离，该学生也会受制于集体环境带来的隐性压力，被动顺应群体态度，刻意疏远教师。三是群体叠加效应放大疏离态势。师生之间由于松散联结而表现出来的冷亲密交往模式，会在群体环境中不断扩散发酵，逐步演变为整体性集体冷漠，成为横亘在师生之间难以逾越的的隔阂。

二、师生关系由松散联结向松散耦合转向

耦合(coupling)一词最初用于物理学领域。加拿大心理学家格拉斯曼首先提出“松散耦合”的概念，他指出系统内部各要素既互相关联，又保持相对独立性，因此存续性更为长久。1976年，美国学者卡尔·维克将“松散耦合”引入组织管理学领域^[6]。随着研究不断深入，这一概念的应用情境向营利组织、教育机构、产业分析等领域拓展。松散耦合理论以包容、辩证的视角看待师生双方差异化诉求与利益分歧，破解二者交往中“冷亲密”的二元对立困局，化解松散联结困境，调动师生双向主动性，助力和谐师生关系构建。

(一)松散耦合理论为师生关系的建构提供了契合的理论视角

高校师生之间在主体关系、行为逻辑、评价标准等3个维度，均表现出鲜明的松散耦合特质。

第一，师生主体关系具备松散耦合属性。虽然法国社会学家布迪厄认为“所有的教育行动在客观

上都是一种符号暴力”^[7]，倡导将教育权威作为一种符号暴力，但是教育实践中，传统的“教师中心论”已经瓦解，“学生中心论”成为主流教育理念。相较于中小学，高校师生交往模式存在明显特点：师生双方彼此独立，同时又保持必要的沟通、互动与往来，形成弱联动的相处形态。根据松散耦合理论，这种弱联动关系充分保障了师生的自主空间，让师生关系更具灵活性与持久性。据此，可立足师生互动现状，搭建平等独立的双向对话平台，推动双方在相互信任、彼此尊重和价值认同的前提下构建良性交往的关系，加深双方交融协作，实现师生共生发展、互利共赢。

第二，师生主体行为呈现松散耦合特征。对教师而言，育人工作使命赋予教师教书与育人双重职责，二者相辅相成，缺一不可。这意味着教师在系统传授知识的同时，还需要关注学生个性化发展，并塑造其内在人格与道德品质。而想要夯实教学根基，教师又必须持续深耕科研、迭代教学方法。简言之，教师所有教学活动最终都指向人才培养这一核心育人目标。与此同时，教师同样是“社会人”，也存在合理的物质诉求，需要相应的回报支撑自身生存保障与职业长远发展。对学生而言，自身发展涵盖学业质量、综合发展质量以及生命质量3个层面：学业质量代表学生基础知识储备水平以及运用知识解决现实问题的实操能力；发展质量侧重个性特长、社交能力、创新素养等综合能力养成；生命质量则指向学生的身心健康与正确人生价值观塑造。由此可见，师生主体行为既有交集共识，也存在显著诉求差异。传统教育模式过于强调二者目标完全统一、行为高度同步，却忽略了双方天然的差异化诉求。而松散耦合的关键点是要求在行为方式上达成一致，并推动共同目标的形成。基于此，应当正视师生各自差异化的行为目标，不再片面追求彼此间的高度一致。与此同时，通过搭建学术共同体、利益共同体、成长共同体等协同载体，促进共同目标的形成，从而推进教学高质量的发展。

第三，师生主体间关系的评价标准体现松散耦合特征。师生双向评价体系涵盖师德师风、考核管理、制度建设、人才培养等多重维度，各项评价指标既自成体系，又彼此关联。具体来看，评价标准分为两类：一类是针对师生关系的直接考核，例如学生评教打分，教师评定学生学业成绩；另一类是师生主体本身的考核，包括教师绩效考核、学生综

合素质测评等。这套多元分层评价逻辑，与松散耦合理论的内在机理高度契合。因此，依托松散耦合理论优化师生关系评价标准建设，一方面能够增进师生互信、推动双方协同发展；另一方面可以兼顾师生两大主体差异化的发展定位与成长特点，最终实现师生关系的和谐发展。

（二）松散耦合理论为师生关系的建构提供了有力的实践支撑

松散耦合理论为研究师生之间的关系提供了一个分析框架，使得师生在锚定共同育人目标前提下，保留交往模式的灵活性与适配性，为构建稳定融洽的师生关系提供了有力的支持与保障。

第一，有效破解师生松散联结的现实困境。师生拥有协同育人的共同理想，但同时各自存有差异化的发展诉求，双方在保有独立发展空间、谋求个体成长的基础上寻求师生关系的融合，极易产生利益分歧，逐步走向相互疏离，最终使双方关系呈现松散联结状态。而松散耦合关系包容师生主体间客观差异性，认可各自的目标追求，维护双方合法合理的利益诉求，推动师生关系由松散“联结”到“耦合”关系的转变，防范因利益纷争使得双方关系呈现“冷亲密”困境，持续提升师生群体内部的凝聚力。

第二，契合高校师生交往的独有特征。当师生目标协调一致，行为就会趋向统一，育人成效也随之提升，例如高中阶段，师生围绕升学指标这一共同目标协同配合，构建起顺畅的沟通机制与稳固的信任纽带。当然这需要明确的考核目标、刚性管理手段与人性化规章制度。与之不同，高校师生关系天然带有松散属性，目标设定与个体行为之间没有较强的因果关联，双方关系充满较多的不确定性。相对于当前高校师生之间的松散联结关系，松散耦合理论所倡导的师生关系有着目标的灵活性、方式多样化等优势。更为重要的是，松散耦合通过刚柔并济的方式加固师生利益纽带，让师生联结更为稳固。师生之间的松散耦合关系并不意味着双方关系弱化，只是顺应了复杂的组织结构特征与治理方式^[8]。

三、师生关系松散耦合实现路径

师生关系松散耦合的实现路径，既要关注师生主体的内部思想共识与价值追求，涵养双方的情感基础，还要以规章制度确立实践准则，在制度刚性约束与柔性人文关怀之间寻找动态平衡点，持续推

动师生主体良性耦合、常态化深度互动。

（一）凝聚师生松散耦合关系的思想共识

高校师生之间由于不同目标取向以及差异性行为使得师生在思想、道德、情感等多个层面呈现动态性、多样性等特征，实践中造成双方分散的价值认同。根据松散耦合理论，师生关系一方面需要制度来规制，形塑双方关系的实体样态与运行机制。另一方面更需要在“思想—认知”层面凝聚共识。思想共识不仅能够为师生关系提供深层价值指引，更是维系双方长期和谐共处、持续协同发展的核心支撑。从师生两大主体分别来看，第一，教师的专业素养、教学能力与认知视野的迭代升级，无法依靠个体闭门造车独自完成，遵循“实然—应然—新实然—新应然”螺旋上升的成长逻辑，教师必须在与学生的互动耦合中积累教学经验、更新知识储备，在“实然”与“应然”的不断转化中，提升专业水平。德国哲学家尤尔根·哈贝马斯提出交往行为理论，强调在交往中通过对话和协商达成共识。因此，教师要主动转变传统权威式角色定位，以朋友的身份同学生开展深度交流，形成共同成长的思想理念。教育应当理解为生活，而不仅仅是工具^[9]。第二，学生应当明确自身享有的合法权益与应履行的责任义务，认清师生关系绝非单向的知识授受关系，而是多层次、多维度的复合型联结。学生在与教师互动耦合、相伴成长的过程中，收获的不只是专业知识与综合能力，还有世界观塑造、行为方式养成等深层成长内容。因此，学生要主动培养自我内省、理性批判、辩证反思与认知重构能力，不断深化对师生耦合关系的理解，促进个人全面发展。

（二）明确师生松散耦合关系的价值追求

建构师生松散耦合关系，固然需要主体双方凝聚核心“共识”，即以推动学生德智体美劳全面发展为根本育人方向，但达成这一共识，并不代表师生的目标愿景和利益追求完全一致。过往研究与教育实践过度强调师生价值同向、目标统一，忽视了两主体与生俱来的差异性，造成师生之间微弱的松散联结。因此，第一，正视师生主体间的客观差异性，构建和而不同的共同体。师生在身份定位、成长阶段、发展诉求等方面存在差异性，这种差异性能够为师生各自达成个体目标、实现个性化发展提供内在动力。德国社会学家哈特穆特·罗萨认为，实现美好生活应是差异与共鸣不断相互辩证转化^[10]。正是由于差异性的存

在,在师生关系建构的初期就要正视双方差异化的发展目标和行动方式。一旦师生主体双方在追求多样性的目标方式上达成一致,那么目标就会从多样性到共性发生微妙的转变。第二,保障师生各自的行动目标和正当利益诉求。传统语境常将教师塑造成理想化、神圣化的道德形象,不断拔高其道德标尺,却忽略教师作为普通人的现实需求,遮蔽其合理的利益诉求,长期下来消磨了教师从教热情。美国社会学家布劳的交换理论提出:“人类的一切行为都受到某种能够带来奖励和报酬的交换活动的支配。”^[11]根据利益相关者理论,师生同属教育场域内核心利益相关主体,二者的个体利益诉求能否得到合理满足,会直接影响双方共同目标的实现。为此,需要明确师生双方合法正当利益,充分尊重并回应二者多元化的行动诉求与现实需要。当师生各自的发展诉求、合理期待能够与共同利益相联系时,利益就会成为师生关系新的现实纽带,持续深化双方关系,最终实现师生发展“同频共振”。

(三)涵养师生松散耦合关系的情感基础

从松散耦合的视角来看,师生双主体兼具相对独立性与内在关联性,呈现出适度离散却又彼此联结的状态,这就意味着师生主体之间建立深厚的情感至关重要,可以调和二者关系,维系交往融洽。教师是师生关系的掌舵者,在涵养双方关系中发挥着引领作用,可从多重路径推动师生实现深度情感耦合。第一,以真情实感促进师生情感耦合。德国学者雅斯贝尔斯主张,教育是“一个灵魂唤醒另一个灵魂”^[12]。真情是教师人格魅力的重要特质,发自内心的关爱能够触动学生心灵最柔软的地方,拉近双方的心理距离,达到心理相容,而心理相容是“良好的人际关系在人们心理上的反映”^[13]。第二,以提升修养促进情感耦合。教师要从厚植育人情怀、恪守师德师风、精进专业能力、规范职业行为等多个维度出发,做到表里如一,知行合一,才能赢得学生发自内心的信任和敬重,从而增强双方心灵的深度耦合。第三,以有效沟通促进情感耦合。一是认同。美国心理学家施恩提出心理契约理论,认为双方虽然没有书面约定,但因特殊关系的存在,心理期待成为行为的动力。高校师生虽有差异化的利益诉求,但二者之间存在隐性的心理契约。教师先行给予学生充分认可与接纳,能够加固双方心理契约,在此基础上开展针对性引导。学生

因为教师的认同,也会主动依照心理契约严格要求自己,双方朝着共同目标前行。二是共情。人本主义创始人罗杰斯提出共情概念,意指站在他人的角度看待问题,将心比心。师生双方由于教育背景、知识结构、人生阅历等方面不同,认知视角天然存在差异。教师要主动运用共情思维,想学生所想,思学生所思,达到情感耦合。

(四)完善师生松散耦合关系的保障机制

松散耦合的内部遵循是双重互动的行为逻辑^[14]。因此,师生松散耦合关系不仅需要在多样化的行为目标上对各主体予以确定,还要建立师生之间深度协同的创新保障机制,让师生之间自觉“互动”,产生连续性的行动循环。第一,学校层面完善宏观调控顶层制度设计。高校从“顶层设计”与“具体实践”两个层面在制度层面规范师生交往边界,为师生常态化互动营造良好制度环境与实施条件。一是完善师生互动的激励机制,从课时核算、绩效奖励、评奖评优等方面配套扶持政策,正向激励师生开展良性互动,形塑双方关系的新生态。二是构建规范化的师生利益统筹管理制度。细化利益分配、动态调节、全程监管以及申诉维权完整流程,重点建立学生权益专项保护细则。唯有切实保障师生双方的合法基本权益,才能更好地理顺利益联结关系,强化双方的耦合程度。三是严格执行“立德树人”教师管理规范。当前各高校持续深化师德师风建设,并将师德师风表现纳入考核评优指标。师德师风建设成效,能够有效消解师生隔阂,增进彼此间的互信与理解。第二,在师生层面生成互动交往运行机制。推动师生自发搭建常态化交往协作模式,教师可以吸纳学生深度参与课程教学、科研项目,组建科研团队,共建专业工作室等。例如教师可以引领学生步入学术研究领域,开展系统化科研训练,既锤炼学生学术探究能力,又和“学生一起开展直接的讨论和交流”^[15],双方因探求真知凝聚共同目标,形成共生共进格局。依托每个节点“润物细无声”的双向互动,不断强化师生共同体意识,让师生关系在持续往来中稳固深化。

总之,推动师生主体之间由松散联结关系向松散耦合关系转向,既要凝聚思想价值共识、厚植师生情感根基,也要借助制度化约束统筹调节,构建师生同质利益共同体,打造互通共享、动态调适的协同育人场域,从而促进师生良性耦合、链式互动,适配新时代多元育人工作的需求。

参考文献:

- [1][法]伊娃·易洛思. 冷亲密:为什么爱越来越难[M]. 汪丽,译. 长沙:湖南人民出版社,2023:47-52.
- [2][德]尼克拉斯·卢曼. 信任:一个社会复杂性的简化机制[M]. 瞿铁鹏,李强,译. 上海:上海人民出版社,2005:8.
- [3][波兰]彼得·什托姆普卡. 信任——一种社会学理论[M]. 程胜利,译. 北京:中华书局,2005:139.
- [4][法]涂尔干. 教育与社会[M]. 上海:上海人民出版社,2006:249.
- [5]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,1995:60.
- [6]张新平. 教育组织范式论[M]. 南京:江苏教育出版社,2001:207.
- [7][法]皮埃尔·布迪厄,帕斯隆. 再生产——一种教育系统理论的要点[M]. 邢克超,译. 北京:商务印书馆,2002:13.
- [8][美]斯科特. 组织理论:理性、自然和开放系统[M]. 黄洋,等,译. 北京:华夏出版社,2001:83.
- [9]蔡春,扈中平. 从“独白”到“对话”——论教育交往中的对话[J]. 教育研究,2002(02):49-52.
- [10][德]哈特穆特·罗萨. 新异化的诞生:社会加速批判理论大纲[M]. 郑作或,译. 上海:上海人民出版社,2018:12-22.
- [11][美]彼得·布劳. 社会生活中的交换与权力[M]. 孙菲,张黎勤,译. 北京:华夏出版社,1988:188-237.
- [12][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,1991:1.
- [13]杨芷英,等. 思想政治教育心理学[M]. 北京:中国人民大学出版社,2019:133.
- [14][美]卡尔·维克. 组织社会心理学[M]. 贾柠瑞,高隽,译. 北京:中国人民大学出版社,2009:84.
- [15][德]卡尔·雅斯贝尔斯. 大学之理念[M]. 邱立波,译. 上海:上海人民出版社,2007:97.

(责任编辑:王岚)

From Loose Connection to Loose Coupling: The Shift of Teacher-Student Relationships in Colleges and Universities

LI Xinjun

(Anhui University of Chinese Medicine, Hefei, Anhui 230012, China)

Abstract: A harmonious teacher-student relationship helps both parties grow together. Currently, the relationship between teachers and students in universities generally exhibits a loose coupling state, specifically manifested as students deliberately distancing themselves from teachers and teachers actively weakening interaction. There is a lack of shared culture between teachers and students, which in turn leads to three negative effects: a fractured mutual trust between teachers and students, utilitarian communication behavior, and obstructed interactive communication. Constructing a new type of teacher-student relationship based on the theory of loose coupling can effectively curb the alienation between teachers and students, align with the characteristics of teacher-student relationships in universities, and promote harmonious and friendly teacher-student relationships. Therefore, to build a loosely coupled relationship between teachers and students in universities, it is urgent for both parties to reach ideological consensus, clarify value pursuits, cultivate emotional roots, and improve safeguard mechanisms.

Key words: loose connection; loose coupling; teacher-student relationship; transformation path