

CSSCI 来源期刊
全国中文核心期刊
AMI 综合评价(A刊)核心期刊

学 子 报

国家教育行政学院

JOURNAL OF NATIONAL ACADEMY OF
EDUCATION ADMINISTRATION

中国共产党领导教育的百年历程与历史经验
教育法典化进程中的终身学习权保障研究
政策分析视角下德国融通性教育体系的构建历程与逻辑取向

2022.01

(总第 289 期)

2022年度《国家教育行政学院学报》选题要点

1

重要专题企划

1. 学习宣传党的十九届六中全会精神和二十大精神
2. 落实“十四五”教育规划与高质量教育体系建设研究
3. 中国特色社会主义教育理论创新研究
4. 教育治理体系和治理能力现代化研究
5. 共同富裕与区域高等教育协同发展研究
6. 新一轮“双一流”建设与评估研究
7. 高校思想政治理论课建设与课程思政建设研究
8. 坚持和加强党的全面领导研究

2

宏观教育政策与制度

1. 教育评价改革的理论与实践研究
2. 中国特色高质量教材体系建设研究
3. 终身学习与学习权保障研究
4. “双减”政策研究
5. 乡村教育振兴与教育振兴乡村研究
6. 增强职业教育适应性研究
7. 高素质专业化创新型教师队伍建设研究
8. 教育数字化转型研究

.....

3

高等教育管理

1. 高等教育国际化新格局研究
2. 研究生教育研究
3. 学科交叉融合创新研究
4. 高水平科技自立自强与人才培养模式改革研究

.....



国家教育行政学院学报 (月刊)

2022年第1期(总第289期)

目 录

编辑委员会

主任 侯慧君

副主任 韩旭 于京天

编委 (按音序排列)

陈丽萍 陈晓宇 陈子季

丁月牙 葛道凯 郭垒

韩震 胡敏强 胡锐军

黄晓玫 李曼丽 刘亚荣

刘元春 卢晓中 马怀德

孟繁华 沈壮海 石中英

王炳林 邬大光 邢晖

许杰 许玉乾 杨晓慧

游旭群 于建福 于鲁文

袁振国 张婕 张卫国

周玉 周作宇 朱庆葆

主 编 侯慧君

常务副主编 吕文妙

副 主 编 高政

编 辑 吴虑 吴潇剑

刘红

美术编辑 张进美

录入排版 梁京京

本期执行编辑 刘红

学习宣传贯彻党的十九届六中全会精神

中国共产党领导教育的百年历程与历史经验

周洪宇 3

专题研究——终身学习与学习权保障

从受教育权到学习权：终身学习社会的权利转型

陈恩伦 13

教育法典化进程中的终身学习权保障研究

龚向和 20

公民终身学习权保障的国家义务及实现路径

祁占勇 32

教育管理者论坛

大学推动人类命运共同体建设的三个发展阶段

汪明义 43

凝聚价值共识的现实困境与实现路径

吕治国 温小平 50

大学生“躺平”心态的文化根源及其矫治路径分析

胡锐军 56

目 录

我国省级哲学社会科学评奖政策比较研究

——基于 31 个省级评选办法的分析

周倩 65

大学教学

“双万计划”提升高校人才培养质量了吗？

——基于财经类高校微观证据的断点回归分析

刘晓凤 75

国际视野

政策分析视角下德国融通性教育体系的构建历程

与逻辑取向

唐慧 谢莉花 84

致作者： 作者文责自负；来稿如在一个月未接到联系，请另投他刊；本刊不收取版面费、审读费等任何名目费用；本刊对刊登的文章享有网络传播权，如有异议，请在来稿中注明，未声明者，本刊视为同意。感谢您对本刊工作的理解与支持！

编辑部 010-69248888 转 3122

投稿邮箱 xuebao@naea.edu.cn

在线投稿 <http://gjxz.cbpt.cnki.net/EditorEN/index.aspx?t=1&mid=gjxz>

主管 中华人民共和国教育部

主办 国家教育行政学院

出版发行 国家教育行政学院
教育管理杂志社

发行范围 国内外发行

地址 北京市大兴区青源北路 8 号

邮编 102617

网址 www.naea.edu.cn

传真 010-69260513

广告发行 010-69241029

010-69226801

印刷 北京华联印刷有限公司

出版日期 2022 年 1 月 15 日

2022 年度《国家教育行政学院学报》选题要点
西藏民族大学

封二

封三、封底

中国共产党领导教育的百年历程与历史经验

周洪宇

(华中师范大学, 湖北 武汉 430079)

摘要: 中国共产党领导教育的百年历史是不懈奋斗的办学实践史, 是人民至上的教育体系建设史, 是与时俱进的教育制度改革史, 是实事求是的教育理论探索史。在中国共产党的领导下, 中国教育走过了一条从“筚路蓝缕”到“探索新路”到“走向大国”再到“迈向强国”的奇迹发展之路, 取得了一次又一次伟大的成就, 不断证明百年来党领导教育的先进性、规律性和合理性。中国共产党领导教育的百年探索积累了宝贵的历史经验: 一是坚持党的领导, 贯彻党的路线; 二是坚持人民至上, 牢记教育初心; 三是坚持正确方向, 探寻办学道路; 四是坚持与时俱进, 注重改革创新; 五是坚持围绕中心, 服务发展大局; 六是坚持实事求是, 遵循客观规律; 七是坚持扎根大地, 密切联系群众; 八是坚持对外开放, 着眼战略全局。

关键词: 中国共产党; 中国教育; 百年历程; 历史经验

中图分类号: G521 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0003-10

学习
宣传
贯彻
党的
十九
届六
中全
会精
神

一百年来, 中国共产党领导人民进行伟大奋斗, 在进取中突破, 于挫折中奋起, 从总结中提高, 积累了宝贵的历史经验。十九届六中全会提出, 全党要坚持唯物史观和正确党史观, 从党的百年奋斗中看清楚过去我们为什么能够成功、弄明白未来我们怎样才能继续成功, 从而更加坚定、更加自觉地践行初心使命, 在新时代更好坚持和发展中国特色社会主义。^[1] 从教育事业发展看, 党领导中国教育的百年历史是不懈奋斗的办学实践史, 是人民至上的教育体系建设史, 是与时俱进的教育制度改革史, 是实事求是的教育理论探索史。百年来, 中国共产党领导教育事业取得了一次又一次的伟大成

就, 不断证明党领导教育的先进性、规律性和合理性, 具体可以从实践逻辑、历史逻辑和理论逻辑三个维度予以阐释。实践逻辑即党领导的办学活动在教育实践土壤中萌发、孕育和成长, 在教育实践沃野中应用、检验和升华, 并引领中国教育事业稳步前行。历史逻辑即党对百年教育发展形势的理解和洞察, 对百年教育发展方向的判断和思考, 对百年教育发展规律的认知和遵循。理论逻辑即党在教育实践中总结、凝练和丰富教育理论, 在教育发展中继承、拓展和创新教育理论, 坚持立足已知、探索新知, 既一脉相承又与时俱进。“了解历史才能看得远, 理解历史才能走得远。”^[2] 在实践逻辑、

收稿日期: 2021-12-15

基金项目: 国家社会科学基金“十三五”规划 2018 年度教育学重大课题“建设教育强国的国际经验与中国路径研究”(VGA180002)

作者简介: 周洪宇, 男, 教授, 华中师范大学教育学院, 湖北省人大常委会副主任, 中国教育学会副会长, 主要从事教育史、教育政策研究。

历史逻辑、理论逻辑三者的统一中考察党领导教育的百年历程，全面考察和系统认识党的办学活动、党的教育政策、党的教育管理和党的教育理论，才能彰显党领导教育的百年辉煌，才能领悟党领导教育的百年艰辛，才能汲取党领导教育的百年经验。

一、雄关漫道，百炼成钢：中国共产党领导教育的百年历程

1. 筚路蓝缕，以启山林：新民主主义革命时期党领导下的教育

新民主主义革命时期，中国共产党将马克思主义与中国教育实际相结合，逐步取得对中国教育的领导权，并对教育进行了灵活多样的实践探索。^[1]无论是在建党初期，还是在大革命时期、土地革命时期，抑或在抗日战争时期、解放战争时期，党始终在艰苦革命中不断探索教育经验，与革命同行，为民族奉献，走出了一条艰苦卓绝、独树一帜、行之有效的教育探索之路。

一是在创业奋斗中开展卓有成效的办学活动。在一定程度上，我们可以说，中国共产党人开展办学活动的历史要早于党组织的正式成立。1920年9月，中国共产党发起组根据培养革命干部和输送进步青年赴莫斯科学习的需要，组织创办了外国语学社。1921年1月，为提高工人文化水平，北京共产主义小组在长辛店镇创办了长辛店劳动补习学校。为培养工人运动骨干、宣传马克思主义、推动中国共产党的成立，中国共产党早期组织便以教育为阵地，创办了党的早期教育机构。中国共产党成立后，确立了新民主主义革命的正确道路，也为中国共产党领导下的教育事业指明了前进的方向。同时，安源路矿工人补习学校、广州农民运动讲习所等学校相继成立。随着革命斗争和战争形势的不断变化，党先后创办了工农革命军军官教导队、中国工农红军通信学校、中国工农红军学校、中国工农红军卫生学校、中国人民抗日红军大学（后改名为中国人民抗日军事政治大学）等军事学校，培养了大批英勇善战的

红军干部，提升了人民军队的领导力和战斗力。

二是在唤醒和解放工农劳苦大众中制定教育政策。毛泽东在《湖南农民运动考察报告》一文中深刻指出：“中国历来只是地主有文化，农民没有文化。可是地主的文化完全是由农民造成的，因为造成地主文化的东西，不是别的，正是从农民身上掠取的血汗。”^[2]推翻腐朽的封建统治，让工农劳苦大众获得平等的受教育权，是新民主主义革命时期党制定教育政策的出发点和立足点。1931年11月，中华苏维埃第一次全国代表大会通过的《中华苏维埃共和国宪法大纲》规定：中国苏维埃政权以保证工农劳苦民众有受教育的权利为目的；一切工农劳苦群众及其子弟，有享受国家免费教育之权。^[3]在党的正确领导下，1944年，群众性的扫盲教育和社会教育在陕甘宁边区大量普及，兴起了大批的读报识字组、夜校和半日学校，参加人数达三万四千余人。^[4]

三是在艰苦摸索中推动教育管理的产生与发展。纵观中国共产党教育领导方式的百年进程，我们不难发现其经历了“组织”“管理”“治理”三种教育领导方式的转变，也可以说经历了“组织”“管理”“治理”三个阶段，呈现出清晰的历史轨迹与发展规律。^[5]1921年至1931年是党领导教育事业的“组织”阶段。1921年8月，党在上海成立了中国劳动组合书记部，领导全国工人运动和教育。1922年5月，安源路矿工人俱乐部宣告成立，俱乐部拟定了《安源工人补习学校章程》。1930年3月，中共鄂西特委在石首调关镇正式成立鄂西工人俱乐部，配合苏区开展文教宣传活动。^[6]1931年至1949年是党推动教育管理产生与发展的阶段。1931年11月，中华苏维埃共和国临时中央政府在瑞金成立，临时中央政府内设中央教育人民委员部，掌管苏区的教育行政事务，在方针政策上领导全国学校教育和社会教育。1934年，中央教育人民委员部修改了原有的教育法规草案，并补充制定了一些新的教育法规，主要有《教育行政纲要》《小学制度暂行条例》《小学管理法大纲》《列宁小学校学生组织大纲》等共计25项，后由中央教育人民委员部汇编成《苏维埃教育法规》。

四是在革命斗争中凝练形成新民主主义教

育论。1940年1月,毛泽东发表《新民主主义论》的演讲,明确提出了新民主主义教育论。新民主主义教育论主张新民主主义教育是民族的、科学的、大众的教育,是无产阶级领导的,人民大众的,反帝国主义、封建主义和官僚资本主义的教育,是新民主主义革命时期中国共产党在教育思想上最重要的收获。新民主主义教育论是新民主主义革命时期中国共产党领导政治、经济、文化建设在教育领域的反映,是马克思主义中国化的具体成果,是教育思想与实践经验的理论总结,代表着党的教育初心和使命,代表着党的教育宗旨和追求,代表着党的教育性质和目标。

2. 重建体系,探索新路:社会主义革命和建设时期党领导下的教育

为了充分发挥教育事业在国家经济社会建设中的作用,党在社会主义革命和建设时期首先将旧教育改造为新民主主义教育并逐步过渡为社会主义教育,建立社会主义教育制度,探索中国特色社会主义教育发展道路。社会主义革命和建设时期,党领导下的教育取得了很大的成绩,同时也走了一些弯路。

一是在恢复和重建中发展各级各类教育。新中国成立之初,百废待兴。国家建设需要大批管理干部和各级各类专业技术人才,广大干部和工农群众的科学文化水平亟待提高。第一,调整高等学校院系和专业布局。1952年,中央人民政府开始对民国时期效仿英美构建的高校体系进行大规模调整,建立了效仿苏联的新中国高校体系。20世纪后半叶中国高等教育系统的基本格局由此发端。第二,改进和发展中小学教育。1953年11月,中央人民政府政务院颁布了《关于整顿和改进小学教育的指示》,把小学教育视为整个教育建设的基础,对小学教育中存在的混乱现象进行纠偏。^[9]1954年6月,中央人民政府政务院公布了《关于改进和发展中学教育的指示》,对改革和发展中学教育作了具体部署,强调中学教育不仅要为高等学校输送足够的合格新生,而且还要为国家生产建设输送具有一定政治觉悟、文化教养和健康体质的新生力量。^[10]第三,教育为工农服务,教育向工

农开门。1950年4月,中国第一所工农速成中学——北京实验工农速成中学挂牌开办。工农速成中学是新中国成立初期中共中央大力提倡的提高工农干部文化的一种创造性的正规教育渠道。

二是在服务国家建设中建立崭新的社会主义教育制度。1949年12月,第一次全国教育工作会议在北京召开,开始有计划、有步骤地对旧教育进行接管、清理、整顿和改造。为了统一全国学制,改革旧学制中不合理的年限与制度,促使幼儿教育、初等教育、中等教育、高等教育相互衔接,1951年10月,中央人民政府政务院颁布了《关于改革学制的决定》。全面建设社会主义时期,党和国家确立了社会主义教育方针,遵循“两条腿走路”的办学理念,开展“两种教育制度、两种劳动制度”的教育试验,大力推动了教育与生产劳动相结合和教育教学改革并取得了显著成绩。^[11]但是,“左倾”错误也对教育产生了不良的影响。为此,党和国家通过贯彻“调整、巩固、充实、提高”的方针,制定了一系列教育规章和学校管理办法,及时调整了各级各类教育的规模和结构,促使教育事业走上正轨。然而,“文化大革命”的出现再次使社会主义教育事业遭遇了严重的挫折,教育工作在曲折中前进。

三是在计划和规范中形成集中统一的教育管理体制。社会主义革命和建设时期,党在教育管理上的特点是“计划管理,高度集中”。一方面,国家最高行政机关直接领导教育事业,并指导国家教育行政部门的工作,先后发布、印发《关于修订高等学校领导关系的决定》《国务院关于整顿和发展中等技术教育的指示》《中学暂行规程(草案)》《小学暂行规程(草案)》《幼儿园暂行规程(草案)》等文件,对大中小幼各级学校的管理作了详尽而又明确的规定,其主要精神是对教育实行集中统一领导;另一方面,经过20世纪50年代初对旧教育的接管、改造,各级各类教育均由国家举办,源远流长的民间办学传统至此中断,多样化的教育格局被大一统的、高度集中的计划管理体制所取代。在反思了苏联管理模式的弊端之后,毛泽东强

调要走自己的路。1958年的教育革命除了强调政治挂帅,着力加强党对教育的领导外,中央决定下放教育事业管理权,改变以条条为主的管理体制,中小学及中等专业学校等由地方管理。然而,由于这些改革缺乏完善的制度设计,并且与持续的政治斗争相伴随,整个教育管理体制也一直处于变化不定之中。^[12]

四是在社会主义教育实践中创生社会主义教育改革理论。在领导党和人民建立社会主义教育制度和探索社会主义教育实践的过程中,毛泽东以马克思主义教育理论为基础,从中国教育的实际出发,对新中国的教育地位、教育性质、教育方针、教育教学改革、师资队伍建设以及加强党对教育工作的领导等一系列重大问题提出了许多重要的教育思想,形成了社会主义教育改革理论。社会主义教育改革理论的主要观点集中体现为坚持教育为无产阶级服务,从根本上实现教育性质向社会主义的转变;确定社会主义教育方针,培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者;探索教育教学改革,促进教育同生产劳动与社会实际相结合。

3. 改革开放,走向大国:改革开放和社会主义现代化建设新时期党领导下的教育

1976年10月,中共中央一举粉碎“四人帮”,结束了历时十年之久的“文化大革命”。在这历史转折关头,邓小平领导教育战线率先进行拨乱反正,全面恢复和整顿学校的教育教学秩序,使学校教育迅速走上了正常发展的轨道。^[13]党的十一届三中全会作出把党的工作重点转移到社会主义现代化建设上来,实行改革开放的历史性决策,开启了我国改革开放和社会主义现代化建设新时期。^[14]在党的正确路线的指引下,教育工作的重点也转移到为社会主义现代化建设服务的轨道上来,拉开了新时期教育改革与发展的序幕。

一是在全面改革和发展中实施振兴教育事业的教育工程。“文化大革命”结束后,中国共产党迅速整顿教育秩序,恢复了高考,推翻了“两个估计”,为中国教育事业的重新出发指明了方向。^[15]1982年党的十二大召开,社会主义教育进入了全面改革与发展的阶段。在中共中央

的高度重视下,1984年,国家在北京大学等22所具备条件的高等学校试办研究生院,建立具有中国特色的研究生教育制度。同时,国家开始推行希望工程,希望工程是共青团中央、中国青年发展基金会于1989年发起实施的,以改善贫困地区基础教育设施、救助贫困地区失学少年重返校园为使命的社会公益事业。截至2019年9月,全国希望工程已累计接受捐款152.29亿元,资助家庭经济困难学生599.42万名,援建希望小学20195所。^[16]1992年党的十四大召开,标志着社会主义教育进入了深化改革与加速发展的新阶段。面向21世纪,为建设100所左右的高等学校和一批重点学科,1995年,“211工程”正式启动;1999年,“985工程”正式启动;进入21世纪,“校校通工程”“现代远程教育工程”等先后实施。通过一系列的教育工程,我国基本建立起中国特色社会主义教育体系。

二是在社会主义现代化建设中建立走向大国的教育新体制。党在改革开放和社会主义现代化建设新时期领导制定了诸多重大教育政策,建立了与社会主义市场经济体制、政治体制、科技体制相适应的教育新体制。1985年5月,中共中央颁布了《中共中央关于教育体制改革的决定》,从教育体制入手,系统地对各级各类教育进行改革,从根本上改变了我国教育事业的落后状况和教育体制的弊端。1993年2月,中共中央、国务院正式印发了《中国教育改革和发展纲要》,从战略高度规划了教育在发展规模、速度方面的目标,制定了各级各类教育的发展方针和发展任务,是20世纪90年代中国教育改革和发展的纲领性文献。2010年7月,中共中央、国务院印发《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》,这是中国进入21世纪之后的第一个教育规划,是指导这一时期全国教育改革和发展的纲领性文件。

三是在变革和创新中建立综合立体的教育管理体制。“责任共担,适度分权”是党在改革开放和社会主义现代化建设新时期教育管理上的主要特点。与政治经济改革相适应,党和政府开始在教育管理体制上推行简政放权策

略,改变并创新管理方式。1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》的重点是调整中央与地方的关系、政府与学校的关系,强调中央向地方放权,政府向学校放权,逐步扩大地方政府教育管理的权力。1993年颁布的《中国教育改革和发展纲要》强调要改变政府包揽办学的格局,逐步建立以政府办学为主体、社会各界共同办学的体制。同时,积极鼓励和支持社会力量办学,形成以政府办学为主体、公办学校和民办学校共同发展的格局。从21世纪开始,中国共产党的领导方式及其教育管理方式开始出现明显转变,逐步将部分经营性行为转变为以公共服务为本的治理体系,凸显“以人为本”的主题。^[17]

四是在与时俱进中发展适合国情的现代化教育理论。中国共产党的百年历史都是围绕探寻具有鲜明中国特色的现代化道路展开的。^[18]中国共产党领导的中国教育史既是一部实践办学史,也是一部理论认识史。“时代是思想之母,实践是理论之源。”^[19]党对教育思想和理论的认识,以马克思主义为指导,从中国实际出发,结合时代特点,遵循教育发展规律,是一脉相承和与时俱进的。每一代党的中央领导集体在继承与发展党的教育思想和理论的基础上,根据时情和国情,都科学准确地论述了每个时期教育事业发展的指导思想。1983年,邓小平为北京景山学校题词:“教育要面向现代化,面向世界,面向未来。”“三个面向”是邓小平运用马克思主义教育原理,分析国内外教育发展形势,作出的符合教育基本规律的科学概括。1994年6月,江泽民在全国教育工作会议上提出“教育优先发展论”,强调把经济建设转到依靠科技进步和提高劳动者素质的轨道上来,真正把教育摆在优先发展的战略地位,努力提高全民族的思想道德和科学文化水平。2010年7月,胡锦涛在全国教育工作会议上提出“教育事业科学发展论”,全面推动教育事业科学发展,立足社会主义初级阶段基本国情,提高教育现代化水平。

4. 鹏程新举,迈向强国:中国特色社会主义进入新时代党领导下的教育

党的十八大以来,中国特色社会主义进入

新时代,意味着近代以来久经磨难的中华民族迎来了从站起来、富起来到强起来的伟大飞跃,迎来了实现中华民族伟大复兴的光明前景。^[20]在习近平新时代中国特色社会主义思想的指引下,中国教育发展进入了新阶段,各项教育事业取得历史性成就,矢志办好人民满意的教育,为中华民族强起来、实现中华民族伟大复兴提供了教育保证。

一是在中华民族伟大复兴中实行建设教育强国的宏伟计划。中国共产党将教育视为民族振兴的重要基石,视为对中华民族伟大复兴具有决定性意义的事业。^[20]基于此,在学前教育领域,2011—2020年连续三次实施“学前教育三年行动计划”,有效缓解了“入园难、入园贵”问题,超额实现了中央要求的学前教育85%普及目标和80%普惠目标;在基础教育领域,党中央聚焦贫困地区义务教育发展,于2014年实施“义务教育全面改薄工程”,全面改善贫困地区义务教育薄弱学校基本办学条件;在高等教育领域,中共中央、国务院作出“建设世界一流大学和一流学科”的重大战略决策,2017年,国家印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法(暂行)》,“双一流”建设成为继“211工程”和“985工程”后的又一重要国家战略决策,旨在提升中国高等教育综合实力和国际竞争力。此外,党在教师教育、职业教育、老年教育、特殊教育等领域也实施了一系列重要的教育行动和教育计划,有力地保障了教育发展成果更多更公平地惠及全体人民,促使人民群众都能享受满意的教育。

二是在建设强国中构建新时代中国特色社会主义教育体系。党的十八大以来,按照党中央决策部署,我国先后制定了《国务院关于深入推进义务教育均衡发展的意见》《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》《中共中央 国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》《中国教育现代化2035》等一系列教育政策,构建了新时代中国特色社会主义教育体系,教育改革取得显著成就,教育总体发展水平进入世界中上行列。从“十三五”时期《全国教育事业统计公报》来看,全国各级各

类教育事业稳步向好发展, 各级教育普及程度均达到或超过中高收入国家平均水平。其中学前三前毛入学率逐年提升, 达到 83.4%, 提升较快; 高等教育毛入学率上涨最快, 达到 51.6%, 高等教育正式进入普及化阶段; 小学学龄儿童净入学率、初中阶段毛入学率、高中阶段毛入学率、九年义务教育巩固率分别达到 99.94%、102.6%、89.5%、94.8%。同时, 国家财政性教育经费支出首次突破 4 万亿元, 年均增长 8.2%; 全国义务教育阶段建档立卡辍学学生“动态清零”, 累计资助贫困学生 3.91 亿人次、资助金额达 7739 亿元; 全国中小学(含教学点)联网率已由 2015 年的 69.3% 上升至 99.7%; 全国过半数新增劳动力接受过高等教育, 平均受教育年限达到 13.7 年。一系列亮眼的数字证明了新时代中国特色社会主义时期我国教育事业在教育经费投入、教育普及、教育公平、教育信息化发展等重要方面发生了格局性的变化。

三是在建设高质量教育体系中完善国家教育治理体系。党的十八大以来, 中国共产党教育领导方式在“治理”上进入了一个新阶段、新水平。党的十八届三中全会通过的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》明确将“完善和发展中国特色社会主义制度, 推进国家治理体系和治理能力现代化”作为深化各领域改革的总目标, 也由此开启了我国由教育“管理”向教育“治理”转变的新征程。其转变表现主要有四个方面: 第一, 实行“管办评”分离, 明确主体责任; 第二, 实行“放管服”结合, 激发办学活力; 第三, 实行政校社一体, 发挥三方作用; 第四, 推进教育治理体系和治理能力现代化, 即推进教育管理主体由单一性向多元化转变、教育管理体制机制由集中性向民主性转变、教育管理过程由强制性向互动性转变、教育管理方式由控制性向合作性转变。党的十九大以来, 中国共产党的教育领导方式又有了新发展。新时代的教育治理主要体现在四个方面: 第一, 牢牢把握全面贯彻党的教育方针、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的根本方向, 完善立德树人体制机制, 加强师德师风建设, 使教育改革

发展成果更多更公平惠及全体人民; 第二, 深化教育领域综合改革, 构建服务全民终身学习的教育体系, 为促进人的全面发展筑牢基础性的制度体系保障; 第三, 在基本公共教育服务均衡化、均等化乃至城乡一体化方面, 依法确保各级政府担负起坚持教育优先发展、促进教育公平的主责; 第四, 聚焦办好人民满意的教育, 激发社会各方积极性, 尽快形成共建共治共享的有效机制, 逐步拓宽终身学习通道, 建设符合国情的学习型社会, 更好满足人民群众多层次多样化需求。^[21]

四是在扎根中国大地办教育中创新中国特色社会主义教育理论。一百年来, 中国共产党把马克思主义基本原理与中国实际相结合, 不断推进理论创新创造, 产生了毛泽东思想、中国特色社会主义理论体系特别是习近平新时代中国特色社会主义思想, 为党和人民事业发展提供了理论指导。^[22] 习近平总书记站在新时代坚持和发展中国特色社会主义的战略高度上, 在继承与发展中国特色社会主义教育理论的基础上, 在立足中国特色社会主义教育的伟大实践中, 多次就教育事业发表重要论述。特别是 2018 年习近平总书记在全国教育大会上提出的“九个坚持”, 深刻回答了培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这一根本问题, 思想深刻、内涵丰富, 是我们党对我国教育事业规律性认识的深化, 是我们党在实践基础上的理论创新成果, 是习近平新时代中国特色社会主义思想的重要组成部分。^[23]

二、百年初心, 人民至上: 中国共产党领导教育的历史经验

1. 坚持党的领导, 贯彻党的路线

中国共产党的领导决定着中国特色社会主义教育发展道路、理论、制度、文化的根本性质。^[24] 中国共产党始终总揽全局、协调各方, 决定着中国特色社会主义教育的前进方向。中共四大正式提出无产阶级领导权问题, 认为党的领导是中国革命取得胜利的必要条件。新中国成立后, 毛泽东高度重视党对一切工作的领

导,提出“工、农、商、学、兵、政、党这七个方面,党是领导一切的”^[25]。进入新时代,习近平总书记强调,“加强党对教育工作的全面领导,是办好教育的根本保证”^[26]。坚持党对教育事业的全面领导,首先体现在坚决贯彻落实党的教育方针上。提出“党的教育方针”,在党的建设历史和世界教育史上是一个创举。加强党对教育工作的全面领导既是我国教育事业改革发展的内在要求,也是人民群众对发展更加公平更有质量教育的迫切需要;既是对百年来党领导教育事业发展历史经验的深刻总结,也是新时代加快推进教育现代化、建设教育强国的必然选择;既是推进教育综合改革的坚强基石,也是深化新时代教育评价改革的强大保障。

2. 坚持人民至上,牢记教育初心

为中国人民谋幸福、为中华民族谋复兴,是中国共产党的初心和使命。中国共产党继承和发展了马克思主义关于为绝大多数群众谋利益的观点,坚持以人民为中心,密切联系群众,领导人民当家作主。党领导教育事业的百年史,从某种意义上说,就是一部人民教育史。百年来,党始终坚持以人民为中心发展教育,提高人民的思想政治觉悟和文化科技水平,办人民满意的教育。改革开放特别是党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央坚持以人民为中心的根本立场,尊重人民群众的历史主体地位,以人民对美好生活的向往作为党的奋斗目标,加快推进社会主义民主政治建设,保证人民当家作主。^[27]作为马克思主义中国化的最新成果,习近平新时代中国特色社会主义思想以人民为中心,坚持人民主体地位,并把人民对美好生活的向往作为发展的奋斗目标,与马克思主义关于人的全面发展学说具有内在的同理性和延续性,为推动人的全面发展、全体人民的全面发展提供了科学理论指导。迈向教育发展新征程,我们必须站稳教育的人民立场,坚决贯彻为人民服务的教育宗旨。

3. 坚持正确方向,探寻办学道路

坚持社会主义办学方向是百年来党落实教育方针为社会主义服务的经验总结。1957年,

毛泽东在扩大的最高国务会议上所作的《关于正确处理人民内部矛盾的问题》讲话中指出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”^[28]2018年在全国教育大会上,习近平总书记强调新时代党的教育方针是“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。不同时期党对教育方针的内容进行不断阐释和丰富,回答了教育的社会主义性质,确立了教育为社会主义服务的宗旨,明确了教育为社会主义培养人才的目的。

坚持社会主义办学方向,是长期以来党坚定中国特色社会主义教育的制度自信。长久以来,“西方中心论”者认为,起始于欧洲的现代化进程是唯一成功和正确的发展逻辑,人类要发展只有一条道路——西方道路。中国道路的成功是当今世界发展中最大的成果,证明了基于西方经验的“西方中心论”是狭隘的。习近平总书记在庆祝中国共产党成立95周年大会上提出要坚持“道路自信、理论自信、制度自信和文化自信”。中国特色社会主义制度是中国共产党在不断探索中形成的科学制度体系,我国的教育发展道路和发展方向要依照中国特色社会主义制度展开。正是由于中国特色社会主义制度的保障,我国的教育事业才能方向明确而正确,教育事业才有了如此快速健康的发展。

4. 坚持与时俱进,注重改革创新

百年来党始终坚持顺应时代发展,不断推进教育体制机制改革创新,在时代性和创新性相统一中把握中国教育事业发展的历史主动。新中国成立以来,党和国家根据时代形势,不断调整教育政策,实行教育改革,以适应社会主义建设和人民群众的需要。特别是改革开放以来,党中央、国务院对教育作出了一系列重要的战略部署,明确提出了加快教育改革的要求,如1985年颁布了《中共中央关于教育体制改革的决定》,1993年印发了《中国教育改革和发展纲要》,1999年印发了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》等。这些文件明确了改革创新是教育发展的强大动力,教育要发展,根本靠改革,开启了关于教

育改革的顶层设计，确定了教育改革的重要地位，指导推动我国教育改革进入新的阶段。2020年，中共中央、国务院专门印发《深化新时代教育评价改革总体方案》，进一步将教育改革推入深水区。在新的形势下，教育要坚持依靠改革创新应对变局、开拓新局、推动大局，坚持目标引领和问题导向，推进落实，突出实效，为中国教育开创新的未来。

5. 坚持围绕中心，服务发展大局

百年来中国共产党始终坚持把教育事业融入党和国家事业发展全局，在各个历史时期，党的教育事业始终紧紧围绕党的奋斗目标，坚定不移贯彻执行党的路线方针政策，坚定服从和服务党的中心任务与战略安排，为中国革命、建设、改革事业发挥有力助推作用、提供有力保障支撑，作出了不可替代的重要贡献。党的十八大以来，明确了立德树人是教育的根本任务。在2018年的全国教育大会上，习近平总书记指出，教育是国之大计、党之大计。这一论断直接、明确地把教育与党的事业、党的命运、党的前途紧密联系在一起。这说明党中央对教育重大意义的认识前所未有，对教育的重视程度前所未有。这是我们党百年来实践探索总结出来的深刻规律。这也说明，在新的时代，坚持教育立德树人，培养社会主义建设者和接班人，成了党的中心工作。这还说明，从教育为革命斗争服务，到为经济建设服务，到今天的为培养社会主义建设者和接班人服务，教育在党的事业中的决定性作用日益凸显。这是我们党百年来领导中国教育和革命的历史逻辑，是马克思主义与中国革命实践相结合的创新结论。^[29]

6. 坚持实事求是，遵循客观规律

百年来中国共产党始终坚持实事求是的思想路线，一切从实际出发，一切从国情出发，正确认知和遵循我国教育事业的发展规律。实事求是马克思主义的核心要义，也始终是中国共产党人认识世界和改造世界的根本要求。中国共产党自成立之日起，就把马克思主义作为行动指南和指导思想，用实事求是的立场、观点、方法来观察、分析、解决教育问题。党

对历史经验的每一次系统总结都深化了对党的建设规律的认识。新中国成立后，党通过接管和改造新解放区的旧学校，巩固和提高老解放区教育，改革学制、课程、教材，创建了社会主义教育体系，解决了“有没有”的问题。改革开放以后，党逐步确立了教育优先发展的战略地位，深化教育体制改革，各级各类教育体系发展完善，解决了“好不好”的问题。党的十八大以来，解决“强不强”的问题成为党在新时代的重要教育任务。在2018年全国教育大会上，习近平总书记明确提出要“坚持中国特色社会主义教育发展道路”，“坚持优先发展教育事业”，“坚持把教师队伍建设作为基础工作”。从这也可以看出中国共产党善于反思历史、总结经验，利用科学规律来推动工作。

7. 坚持扎根大地，密切联系群众

百年来中国共产党领导中国教育在困难中奋进，在挫折中成长，在探索中发展，在改革中成功，这种经验决定了教育发展必须坚持扎根中国大地，走中国特色社会主义教育道路。2018年，习近平总书记在全国教育大会上指出要“坚持扎根中国大地办教育”。这句话凝结了中国共产党领导教育事业健康发展的宝贵经验，是中国特色社会主义教育在党领导下持续不断探索的真实写照。扎根中国大地办教育，就是扎根基本国情和人民生活实际，从群众中来到群众中去，注重基层经验。中国共产党历来重视群众路线，视其为夺取革命战争、经济建设和文化教育建设成功与胜利的保证。1944年，毛泽东在陕甘宁边区文教工作者会议上指出：“我们的文化是人民的文化，文化工作者必须有为人民服务的高度的热忱，必须联系群众，而不要脱离群众。要联系群众，就要按照群众的需要和自愿。”^[30] 2013年，习近平总书记在党的群众路线教育实践活动工作会议上指出：群众路线是我们党的生命线和根本工作路线。这些表述充分体现了党对人民主体地位的尊重，体现了党同人民群众的血肉联系。马克思主义认为，人民群众是历史的创造者。历史经验告诉我们，人民群众是党的力量源泉、生存之本，更是我们党执政的最大资产。在教育实践中，

我们更要尊重人民的主体地位，注重基层经验，保障人民的教育权益。

8. 坚持对外开放，着眼战略全局

中国共产党从来就不是一个自我封闭的党，党一直重视教育领域的对外开放。1920年9月，中国共产党发起组创办了外国语学社，输送进步青年赴莫斯科东方劳动者共产主义大学学习。新中国成立后，百废待兴，党积极鼓励青年学生走出国门，学好本领，报效祖国。1957年11月，毛泽东在莫斯科大学大礼堂同中国留学生和中国实习生约三千人见面，在讲话中鼓励留学生和实习生：“世界是你们的，也是我们的，但是归根结底是你们的。”改革开放以来，我国教育事业逐步加快了对外开放的步伐。1978年6月，邓小平在听取清华大学工作汇报时对派遣出国留学学生工作作出重要指示，提出“我赞成留学生的数量增大，主要搞自然科学”，“要成千成万地派，不是只派十个八个”。1978年9月至1985年，我国向五大洲80多个国家派出留学人员25000余人。在“走出去”的同时，我国教育也主动“引进来”。截至2017年，我国与46个国家和地区签署了学历学位互认协议，我国已成为亚洲最大、世界第三的留学目的国。近年来，习近平总书记在“一带一路”国际合作高峰论坛、中国国际进口博览会、博鳌亚洲论坛等重大场合多次向世界宣示中国将扩大教育开放。新时代教育对外开放应以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，立足世界百年未有之大变局和中华民族实现伟大复兴战略全局，主动加强同世界各国的互鉴、互容、互通，形成更全方位、更宽领域、更多层次、更加主动的教育对外开放新格局。

习近平总书记在庆祝中国共产党成立100周年大会上强调：过去一百年，中国共产党向人民、向历史交出了一份优异的答卷。现在，中国共产党团结带领中国人民又踏上了实现第二个百年奋斗目标新的赶考之路。我国教育工作者应全面总结党领导教育的百年奋斗重大成就和历史经验，以史为鉴、开创未来，埋头苦干、勇毅前行，为实现第二个百年奋斗目标、实现中华民族伟大复兴的中国梦而不懈奋斗。

参考文献：

- [1] 中共十九届六中全会在京举行 [N]. 人民日报, 2021-11-12 (1).
- [2] 习近平. 在党史学习教育动员大会上的讲话 [J]. 党建, 2021 (4): 4-11.
- [3] [15] 朱永新, 罗晶. 中国共产党与中国教育百年 [J]. 教育研究, 2021 (7): 4-15.
- [4] 毛泽东. 湖南农民运动考察报告 [M]//毛泽东. 毛泽东选集: 第1卷. 北京: 人民出版社, 1991: 39.
- [5] 中共中央文献研究室, 中央档案馆. 建党以来重要文献选编: 第11册 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2011.
- [6] 李桂林. 中国现代教育史教学参考资料 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1987: 91.
- [7] [12] [17] [21] 周洪宇. 中国共产党教育领导方式的历史演进及其启示 [J]. 中国教育学刊, 2021 (7): 6-15.
- [8] 姚宏杰, 宋荐戈. 中国革命根据地教育史事日志 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2020: 42.
- [9] 中共中央文献研究室. 建国以来重要文献选编: 第4册 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2011: 502.
- [10] 中共中央文献研究室. 建国以来重要文献选编: 第5册 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2011: 173.
- [11] 何东昌. 中华人民共和国教育史: 上卷 [M]. 海口: 海南出版社, 2007: 8-9.
- [13] 方晓东, 李玉非, 毕诚, 等. 中华人民共和国教育史纲 [M]. 海口: 海南出版社, 2002: 270.
- [14] 中共中央党史研究室. 中国共产党的九十年: 改革开放和社会主义现代化建设新时期 [M]. 北京: 中共党史出版社, 党建读物出版社, 2016: 644.
- [16] 把希望工程这项事业办得更好 让广大青少年充分感受到党的关怀和社会主义大家庭的温暖 [EB/OL]. (2019-11-21) [2021-12-15].

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201911/t20191121_409118.html.

[18] 罗平汉. 中国共产党与中国现代化 [J]. 历史研究, 2021 (2): 29-37.

[19] 习近平. 习近平谈治国理政: 第2卷 [M]. 北京: 外文出版社, 2017: 34.

[20] 习近平. 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [J]. 党建, 2017 (11): 15-34.

[22] 杨凤城. 马克思主义中国化与中国道路百年探索 [J]. 历史研究, 2021 (2): 21-28.

[23] 牢牢把握教育发展的“九个坚持”——论学习贯彻习近平总书记全国教育大会重要讲话 [N]. 人民日报, 2018-09-14 (2).

[24] 刘复兴. 坚持党对教育事业领导的全面性、系统性、整体性 [J]. 教育研究, 2021

(4): 4-10.

[25] 中共中央文献研究室. 毛泽东文集: 第8卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1999: 305.

[26] 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 (1).

[27] 于化民. 中国共产党根本宗旨的科学内涵与时代意义 [J]. 中国社会科学, 2021 (7): 21-43, 204-205.

[28] 中共中央文献研究室. 毛泽东文集: 第7卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1999: 226.

[29] 孙霄兵. 中国共产党领导教育的基本政策、战略维度和历史逻辑 [J]. 人民教育, 2021 (Z1): 6-13.

[30] 孙国林. 延安文艺大事编年 [M]. 西安: 陕西师范大学出版总社, 2016: 631.

(责任编辑 吴潇剑)

A Century of History and Historical Experience of Leadership Education of the Communist Party of China

Zhou Hongyu

Abstract: The 100-year history of education under the leadership of the Communist Party of China is a history of unremitting efforts in running schools, a history of education system construction where the people are supreme, a history of education system reform that keeps pace with the times, and a history of educational theory exploration that seeks truth from facts. Under the leadership of the Communist Party of China, Chinese education has traversed a path of miraculous development from “difficult roads” to “exploring new roads” to “towards a big country” to “towards a powerful country”, and has achieved great achievements time and time again. Constantly prove the advanced nature, regularity, and rationality of Party leadership education over the past century. The centuries of exploration of the leadership education of the Chinese Communist Party have accumulated valuable historical experience. The first is to adhere to the Party’s leadership and implement the Party’s line; the second is to adhere to the people’s supremacy and keep in mind the original intention of education; the third is to adhere to the correct direction and explore the road to running a school; the fourth is to keep pace with the times and focus on reform and innovation; the fifth is to adhere to the center. Serve the overall situation of development; Sixth is to insist on seeking truth from facts and follow objective laws; Seventh is to insist on taking root in the earth and emphasizing

(下转第31页)

从受教育权到学习权： 终身学习社会的权利转型

陈恩伦

(西南大学, 重庆 400715)

摘要: 法治背景下, 社会转型的过程也是权利转型的过程, 终身学习社会的建立需要相应的权利转型予以保障支持。为适应社会经济多元发展和高质量复合型人才变革境遇, 学习已不再局限于传统教育框架内, 由此导致教育与学习的关系发生了根本变化。在此过程中, 受教育权作为接受权, 其实体权利内容和保障条件等局限性愈发凸显。一种超越了“接受教育”理念, 由学习自由权、以受教育权为核心的学习条件保障权、个体的发展权构成的综合性权利, 即学习权, 成为建立终身学习社会的基石。

关键词: 受教育权; 学习权; 终身学习

中图分类号: G729.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0013-07

学
习
与
研
究
—
|
—
保
障
终
身

社会转型是一种社会结构转换、社会机制转轨、利益调整和观念转变的过程, 在社会转型时期, 人们的行为方式、生活方式、价值体系都会发生明显变化。^[1] 在我国经济、社会、文化、政治各方面迅猛发展所带来的社会结构转型大背景下, 公民的权利意识和权利观念也得以加强, 一些经典的权利在新背景下衍生出许多新的具体权利问题, 一些新的社会关系又要求增添新兴权利让人们的诉求、主张、利益得到法律化的制度表达。^[2] 随着科学信息技术迅速发展和学习型社会的到来, 学习终身化与人类的生产生活日渐密切交织。为适应社会经济多元发展和高质量复合型人才变革境遇, 学习已不再局限于传统教育的框架内, 公民对于教育选择的诉求日益增强。从国家与教育的关系角度来看, 这实际上是公与私、政府与民间、强制与自由相互博弈的结果, 由此而导致的相关

主体利益关系的变化需要在相应的法律制度中予以体现。因此, 在法治社会, 学校教育向终身学习社会转型的过程也是权利转型的过程, 需要相应的权利转型支撑。

一、从终身教育到终身学习的历史必然追释

强调政府为主导的终身教育向强调受教育者为主体的终身学习转变与发展是学习化社会的内在诉求和人的个性社会化发展的必然结果。追释终身教育缘何要向终身学习转型, 须准确把握教育与学习关系的演进历史, 厘清职前教育、终身教育、终身学习的理念内涵。

1. 教育与学习关系的历史演进

相当长一段时间以来, 教育等同于学校、学习等同于接受教育的观念根深蒂固。尤其在农耕

收稿日期: 2021-12-20

基金项目: 重庆市社会科学规划 2020 年重大项目“在线教育发展与公民学习及受教育权保障研究”(2020WT29)

作者简介: 陈恩伦, 男, 教授, 西南大学教师教育学院院长, 主要从事教育法律与政策研究。

时代，由于生产力发展缓慢，人们的基本生存方式以重复性思维与实践为特征，社会对人的利用主要基于社会需要，因此，生产生活的知识与技能可以通过学校教育和习得直接用于生活生产实践，教育和学习相互交织的特点极为突显。

可见，随着社会的不断发展，多样化和扁平化的社会改革进程在世界范围内逐步展开，尤其是新科技革命和技术革命催生的信息社会的到来，彻底摧毁了传统教育对知识和知识标准的垄断地位，由此导致教育与学习的关系发生了根本变化。在某种意义上，教育与学习相分离既是教育变革的必然结果，同时也是社会经济生产迅猛发展和多元化行业产业知识迭代缩短的实质映射。

较之于农业社会而言，工业化社会对生产生活固化知识的运用程度降低、对知识与技能的活态运用日渐增强，知识增长的速度显著高于农耕时代。但从普遍意义上讲，人类的知识增长既是不断获得对认识对象可靠清晰和明确的认识过程，也是不断反映、揭示和把握认识对象本质的过程。由于工业社会的知识观把科学知识理解为客观、普遍的存在，工业时代的教育反映的是工业化“模具制造—批量生产”的本质，因此，在工业化社会发展阶段，学校教育及学习活动仍能在不脱离课堂、教师、教材“三中心”的情况下，通过对知识内容结构和教育方法的适当调整，让学生掌握科学知识基本结构的方法与手段，使其适应工业社会新增知识和科学技能的发展变化。

然而，在互联网、数字化、大数据和人工智能带来的信息化社会大背景下，认知主体可以获取的知识数量显著增多，同时，各种新兴信息技术还可以帮助认知主体将零散的思想加以集中并迅速传递给他人。知识创造、传播、使用的自主性、自为性增强为认知主体的自主性和认知活动的有效性提供了有力支撑，人类迈入了彰显学习性、主体性、发展性、开放性、整合性和服务性的学习化社会。具体而言，所谓学习性，即各种社会组织和群体都是学习组织，学习是个人和社会生活的重要组成；所谓主体性，即学习者是社会的中心，自我导向学

习极为重要；所谓发展性，即学习作为发展的手段，将成为持续的、延续终身的活动，以满足学习者自我实现的需要；所谓开放性，即社会全系统都向学习者提供学习资源、学习机会，每位学习者均享有同等的学习权利；所谓整合性，即正规学习、非正规学习和非正式学习等学习形态将成为统一整体，学习将突破传统学校空间；所谓服务性，即学习的途径、方法、手段多种多样，公民可以无障碍地进行学习活动。^[9]由此，在学习化社会，教育将从单向式传授转变为双向的学习交流，教育将从直接培养或塑造人变为通过帮助个体学习来促进个性发展，教育对人的发展作用将从直接的塑造功能转变为间接的服务功能。这也意味着把人生分为学习和工作两个阶段的传统认知被消解，教育变成了学习。

2. 职前教育到终身教育的发展

现代终身教育思想的兴起肇始于法国成人教育学者、联合国教科文组织成人教育计划处时任处长保罗·郎格朗于1965年提交的关于终身教育的提案，并在其后续研究中得到丰富与升华，为终身教育思想发展奠定了重要基础。他认为，每个人持续不断地接受教育和进行学习已成为一种必须和必然，主张社会要协调与统合各级各类教育机构、文化中心等，为人的一生提供教育（学习）的机会。1972年，联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》报告中进一步明确指出“国际教育发展委员会特别强调两个基本观念：终身教育和学习社会”，要求“把终身教育作为发达国家和发展中国家在今后若干年内制订教育政策的主导思想”，从更高的认识层面和更广泛的传播平台系统阐释和宣讲终身教育思想。

在此之前，社会对教育的认知与理解普遍停留于教育是为今后就业所需专业知识积累而作准备，侧重于教育目标、价值、设计、内容及方法等与学生职业规划的达成度。换言之，职前教育具有较强的“唯就业”导向，强调教育活动的开展旨在通过优化有限教育资源为学生就业铺路。知识传递错位成了入职培训的根源，学校教育被误认为是就业知识的交易所，

学生学习思维品质养成的主体性、能动性、创造性被忽视，在很大程度上限制了知识的内生力和学生的学习经验成长，学习者终身学习所需的品格教育被转移或分散。

从根上来讲，职前教育与终身教育存在明显的不同。职前教育强调学校教育需要铺垫好社会生产所需的知识与技巧，目标侧重点在于帮助学生知悉就业知识和行业技能；而终身教育内蕴“社会变动、知识更新、人类面临挑战”的理念，^[4]旨在提升全民素质、为人的全面发展服务，与人的终身学习权利保障密切关联，彰显着对人的生存发展权利和生命质量的关怀。从职前教育到终身教育的转向，从表面上看是促进社会发展能力与多元化适应水平提升，实则通过全面谋划学校社会教育一体化发展构想，衔接人的各个阶段的发展与成长，最终目的在于整合社会各项资源，建立起连接社会各级各类教育活动的协同体系，以满足和应对社会变革对教育活动产生的新使命与新思想。^[5]这就要求社会转变教育理念，以正规或非正规的教育形式激发人类各个阶段的学习兴趣，挖掘家庭社会学校一体化教育潜能，围绕信息化社会需求来创新和改革教育形态，作好教育服务和机会条件上的供给，推动从“专注职业知识传递的阶段性发展”向“终身接受教育的全过程”转变。

3. 终身教育到终身学习的转型

终身教育思潮自20世纪80年代传入我国以来，在学界很快得到认可、推广和普及，但早期学界和社会对于终身教育和终身学习的理解甚为相近，二者常被混杂而谈。如在研究层面，有学者指出，“终身教育和学习的术语是指，既致力于重建现存的教育体系，又致力于用成年男女都能决定他们自己的教育的方式来发展它的潜力的一个全面的计划”^[6]；在政策层面，教育部在2004年以前的工作要点中一直采用“终身教育法”的提法，而2004年以后则改为要对“终身学习法”的起草进行调研。^[7]

实际上，终身学习是伴随着终身教育及其相关理念的普及和认识的深化而逐渐发展起来的。从教育的供给与需求双重视角来看，终身

教育侧重于供给层面，意在从社会整体利益出发，通过国家在资源整合方面的协调作用，改革与重建现有的教育体系；终身学习则侧重于学习需求层面，通过增强社会成员学习的积极性和能动性，突显学习者的主体地位。概而言之，终身学习概念彰显的是公民作为终身教育主体的地位，是对学习者个体及其生命特性的关照，体现了对人及其学习权保障的重视，具有人权特性。为此，2019年2月中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》明确提出了“构建服务全民的终身学习体系”的任务目标；2020年党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》作了类似规定，提出要“发挥在线教育优势，完善终身学习体系，建设学习型社会”，把保障终身学习作为教育高质量发展的重要举措。

二、受教育权的权利性质及其局限性

受教育权是法律赋予公民的法定权利，作用对象主要是学校接受教育的群体，且计划性目的较强，具备特定时代产物的特征。但随着人类社会终身学习意愿日渐强烈，人们在受教育权问题及变化上越发突出学习观念，这一本质变化呈现为从受教育权走向学习权的根本性革新。

1. 受教育权的权利性质

受教育权产生于西方社会，是公民接受教育的机会和获得受教育的物质帮助的权利。从权利与义务的关系来看，受教育权最初并不以权利的形式出现，也未体现在宪法中，而是在一般法律中以受义务教育的义务形式出现。如《普鲁士义务教育令》（1717年）、英国《初等教育法》（1870年）、法国《初等教育法》（1881年）、日本《小学校令》（1886年）等都规定父母有送子女入学接受义务教育的义务。^[8]当受教育权被移植到我国时，面对国家危亡，当时的中国思想者首先需要考虑国家强盛问题，这就使得《钦定学堂章程》《奏定学堂章程》等虽然初步建立了义务教育制度，但都是基于国家本

位立场而设定的。二战后，伴随着人权观念在世界各国的发展变化，社会权利被纳入人权的重要组成部分，受教育权作为其重要内容，才逐步作为一种权利规定进入现代国际法和大多数国家的宪法，从一种义务性规范发展成为以权利为本位的、权利与义务统一的法律规范。我国也不例外。质而言之，公民享有受教育的基本权利需要国家来承担实现和保障公民受教育权的相应义务；与此同时，公民自身也同样是受教育的义务主体，需要履行受教育的义务。^[9]但在不同的社会发展水平、不同的教育状况以及社会对教育的不同认知水平下，公民受教育的权利与义务权重会随之发生不同的变化。在不同的受教育阶段，公民需要履行的受教育义务程度也会有不同体现，不能一概而论。

总体而言，受教育权作为一项复合权利，在宪法、行政法、民法、教育法等不同法律关系下表现出不同的权利功能。其一，受教育权在宪法关系中主要体现为自由权能，即公民的生存权和发展权。作为宪法的基本权利，受教育的权利主体包括全体公民，内容主要包括学习自由、教育选择和终身接受教育等权利，这是公民在教育方面的主观意志和行动自由的具体体现，可以不受法律或任何组织、个人的干涉。其二，受教育权在行政法关系中主要体现为请求权能，即公民为实现受教育权利，有权依其能力需要依法要求国家提供相应的教育条件、设施、资助或者保障的能力或者资格，权利内容包括法定就学权、教育条件请求权和提请行政保护权等。^[10]其三，受教育权在民法关系中主要体现为发展权能，即以人格利益为核心的人格权。一方面，在人的发展中，教育具有至关重要的作用，受教育的过程就是人的精神成长和过文化生活的过程。因此，受教育权承载着实现人的全面发展的可能性，具有丰富人格、拓展人生、提升人性等身心、智力、品德等多方面的发展人自身和整个人类的规范功能。^[11]另一方面，在民法的关系范畴里，受教育权以权利人的学生身份为前提，其核心在于禁止他人的非法干预，且具有不可转让、不可继承性，符合人格权的典型特征。^[12]其四，受教育权在教

育法律关系中主要体现为防御权能，^[13]即在依据教育法律实施的有组织教育教学活动当中，当与之建立了特定法律关系的教育主体实施的教育权、管理权超越了法律规范，受教育者可以依法对抗以保证其受教育机会与利益不受到非法侵害。

2. 受教育权的局限性

一是受教育权主要体现为不可选择的接受权。权利包括行为权和接受权两种类型。享有行为权是指有资格去作某事或用某种方式去作某事的权利；享有接受权是有资格接受某物或以某种方式受到对待的权利。英国学者米尔恩在此基础上进一步提出，如果权利人有资格接受且有资格拒绝某项权利，或在未能接受时可以选择默许，这才是一种可选择的接受权。^[14]就此而言，受教育权作为一项法律权利，虽然其核心在于追求自由与平等，但在我国实践中，由于教育内容、教育目的由教育者单方面事先规定，公民在接受教育的过程中也受到制度性因素的规约和行政性手段的干预而难以自主选择学校、选择学习方式等。这意味着受教育权在我国属于接受权，并且主要体现为不可选择的接受权。

二是受教育权的实体权利内容存在局限。随着社会的发展，尤其是互联网、云技术、人工智能不断融入教育领域，以MOOC（慕课）为代表的具有时间非限定性、空间开放流动性、形式多元性、内容海量共享性等突出特点的各种新型学习形态不断涌现，^[15]打破了以往人们接受教育的时间、空间桎梏，人们对于教育的选择超越了以往受教育权的受动性质，而愈发强调教育的自主、自决和自治，强调受教育者的自主教育选择。这使得受教育权的主张已不再局限于公民的生存权和受益权，要求受教育权不仅要与受教育义务相对应，而且也与个人的教育自由相对应。^[16]即需要在更大范围的内容体系下保障受教育者的平等受教育机会权、平等受教育条件权，获得公正评价权、受教育救济权、受教育环境权和受教育自主决定权等。

三是公民受教育权的保障条件受到冲击。整合互联网、物联网、大数据集成分析和人工

神经网络的深度学习,给公民教育服务带来了培养模式、学习范式和学校形态的变革。随着信息技术的不断发展,运用强人工智能技术和设备就可以在全国乃至全世界进行知识学习的高智能化传播,破除教育资源不均等和城乡教育质量差异大而引起的公民平等受教育权问题,进而冲击现有保障公民受教育权实现的条件权和机会平等权的监督评价标准。

三、保障学习权是建立终身学习社会的基石

终身学习社会旨在建构起“人人皆学、处处可学、时时能学”的学习化社会,强调每个人都有不可剥夺的学习基本权利。受教育权是与制度化教育相关联的概念,无法适应终身学习社会的要求。保障学习权既是助力建成终身学习社会的重要基石,同时也是终身学习社会教育政策及法律法规制度建设的价值旨归。

1. 终身学习已经超越了学校教育的范围

学校教育的重心在于知识及经验技能的传授与创新。但不同发展阶段将会对公民知识教育和技能训练提出一定的新要求。一方面,伴随产业和行业高新技术的不断更新,不适应社会发展的产业和行业存在被淘汰的命运;另一方面,新的产业部门和新兴技术行业的不断出现,对人员的供需方面将会产生变革性影响,需要从全面化、系统化、综合化、俱实化层面作好终身学习事业建设。^[17]就此而言,终身学习强调人的学习终身化和全面发展。为了满足终身学习对贯穿家校社教育的各场景和幼少青中老年各个阶段的需求,带有传统制度化特征的学校教育弊端日益凸显。尤其是随着社会经济的快速发展,高科技和新行业不断涌现,知识更新频率日渐加快,学校不再是唯一的知识来源,各种超文本的知识信息可以通过学校以外的许多途径获得,如图书馆、网络、媒体等,尽管接受教育仍是学习的主要途径,但已经不是学习的唯一途径。^[18]

2. 终身学习使学习者从教育的接受者变为教育的消费者

主体价值是主体追求、创造和实现自身价

值的价值,其确认与实现取决于个人所在的社会经济关系和具体的生产活动方式。在自然经济条件下,由于生产力水平低下,个人完全受制于自然与社会,消融于社会整体中,其主体意识更多地表现为类或群体的主体意识。在计划经济体制下,社会强调个人对集体的服从,个体依附于组织和集体生活中,在一定程度上压抑了个人利益需求。随着经济社会的不断发展,个体得以生存和发展的物质生活条件和个体可以依存的社会关系逐步改变,在以个人本位价值为核心的经济体制下,个体普遍获得了人格上的独立,个体主体意识进一步被强化。

与之相适应的是,在教育主宰学习的时代,学习内容、教育目的都是由教育者规定。虽然以前也倡导注重学生的主体地位,但其理论根基是建于外因需要通过内因而起作用上的,其实质仍是把学习者看成接受教育的主体,目的在于把学习者造就为教育者预设的模样,并没有促进个体在学习过程中追求、存在和实现自身价值。

而终身学习是一种体系、结构、布局、内容、途径、形式等都有利于广大学习者适应社会及自身发展的需求,在一生中的任何时间、任何阶段进行学习的形式。^[19]为促进和保障学习者在整个人生阶段的个性化与社会化全面发展,学习者需要在完成制度化教育后继续通过图书馆、网络等各种学习渠道拓宽知识视野,弥补其课堂学习的不足。我们不仅必须发展、丰富小学、中学和大学教育,而且还必须超越学校教育的范围,把教育的功能扩充到整个社会的各个方面。^[20]教育也开始具备为学习服务的性质。在教育为学习服务的时代,学习者应成为教育活动的中心,并随其成熟程度允许其拥有越来越大的学习自由。^[21]质言之,在终身学习社会,学习者的学习自由程度增强,通过倡导探究学习、合作学习、自主学习、参与式学习、研究性学习和在实践中学习,由学习者自主决定在哪里学习、怎么学习和学习什么,从教育的本质功能上把学习者作为教育主体的消费者而不是接受者得以确证。

3. 学习权的产生及权利性质

学习权伴随学习化社会和终身学习社会的

来临而产生，是学习者和教育者之间关系变化的产物。随着社会快速变革、知识大爆炸格局的形成以及科学技术的迅猛发展，学校教育阶段性的经验型和固化型的知识授受，很难完全满足时代变迁对于人们获取、吸收和交流知识的需求，人们需要通过获得本应享有的获取、吸收和交流知识的途径、机会和选择权，在一生中不断扩充和更新知识技能以适应社会发展变化。因而，健全和保障学习权成为推动终身学习社会得以实现的价值越发明确。

1968年，赫钦斯在《学习社会》一书中最早提出了学习化社会思想。他通过对当时的教育事项进行批判反思，系统描述了新的教育与社会构想，建立起的学习社会理念备受世界各国的重视与推崇。1985年，联合国教科文组织通过的《学习权宣言》对学习权的基本内涵作了细化界定，认为“学习权乃是：阅读和写作的权利；质疑与分析的权利；想象和创造的权利；研究自己本身的世界而撰写历史的权利；获得教育资源的权利；发展个人和集体技能的权利”^[2]。

较之于受教育权，学习权是从个体积极主动地获取的意义上说的，旨在充分运用教育的自由权，确保学习者可以积极地参与教育过程、选择教育内容。从教育理论视角来看，学习权强调了学习者在教育过程中的主体地位；从法学理论视角来看，学习权强调了学习者在享有受教育权利时的主动性和自由性。但学习权并不是在受教育权的基础上简单叠加受教育权利主体的主动性和自由性，而是超越了“接受教育”的理念，是对受教育权利的发展和突破。可以认为，学习权获得充分的实现，需要国家、社会、家庭等多元主体提供教育条件与环境、教育内容等权利，也就是说，受教育权以学习权为前提，是为达成学习权目标的手段或过程。从广义上讲，学习权是由学习自由权、以受教育权为核心的学习条件保障权、个体的发展权构成的统一体，是一项综合性权利，贯穿于公民学习的整个过程。^[3]学习权的核心在于保障所有公民可经由受教育或其他途径获得适当的学习机会。

4. 学习权利需要公权力的保障

学习权作为伴随公民终身的一项基本权利，涉及自主选择、获取信息的自由、个性发展等方面。在信息化时代和学习化社会进程里，学习权客观上要求国家能真正提供满足个体差异性发展的教育机会的平等。但这并不意味着教育自由是一种没有限度的自由，当教育自由超越了教育目的的要求以及社会允许的范围时，就需要国家公权力予以保障。即需要通过国家权力的正当运用和对国家权力的合理限制，积极创造条件，让学习权成为通过法律确认和保障的公民权利，而不是以不作为的方式让公权力限制甚至剥夺私权利。否则，公民只拥有的某种利益和需要、享有某种福利，不能转化为主体的道德资格和法律资格，而且如果只是消极地依赖相关义务人的行为，它随时可能被抵消，不能成为一项真正的权利。从我国现有的法律体系来看，《宪法》指出我国公民有受教育的权利和义务，虽然设计了学习自由和个性发展内容，但其只具有纲领性意义，相关具体权利内容没有在部门法或教育法律体系中得到体现。结合我国实际，对学习权进行立法保障，除了寄希望通过终身学习的立法和赋予学习权的法律规约外，最为主要的也最为可行的办法就是调整现有相关终身学习法律法规，完善公民学习权利法律法规保障细则，从共同利益视角保障学习权，^[4]为终身学习社会下的公民学习权利法律保障提出治理理路。

一是完善现有的《教育法》《高等教育法》《义务教育法》《教师法》《职业教育法》《侵权责任法》等有关终身学习的法律法规体系，通过修、改教育法律把公民学习权利的责任和义务列入其中。其一，建议立法机关在修订《教育法》时做好以下内容的增添：《教育法》的目的在于保障公民的学习及受教育权利；教育应该尊重学习者的人格尊严并促进个性发展；在承认和保护个体学习权的前提下，通过设立、配置或调整教育者和学习者之间的权利义务关系来谋求教育的有序发展。^[5]其二，通过制定《终身学习促进法》和实施细则，将学习自由权、学习条件保障权、个性发展权整合为一体，

形成公民学习权保障的纵横交互网络体系。其三，在完善和健全相关教育法律法规之际，同时需要制定相关主体在违反道德伦理法律准则后应该承担的相应层级的处罚条款，以此保障学习权利切实为公民终身学习服务。

二是制定如“终身学习型社会的公民学习权利责任”等学习权利保障实施条例。在注重终身学习社会交互融入公民学习权利义务的特殊性前提下，做好侵权责任主体认定、归责原则、责任机构、责任承担、救济组织等具体制度，形成监管与鼓励之间的平衡样态。针对终身学习社会在公民学习权利中相关伦理问题、侵权问题、偏见歧视问题，确定学习权利相关责任主体，如开发者、设计者、制造者、操控者的各自责任，以此建立起责任追溯机制和问责保障制度，详细确定终身学习社会公民学习法律主体在公民教育活动中的相关权利、责任和义务。通过拟建相关条例，从安全性、操作性、可用性以及可追溯性层面，细化终身学习型社会中公民学习权利中责任追讨明细条款。

参考文献：

- [1] 李培林. 另一只看不见的手：社会结构转型 [J]. 中国社会科学, 1992 (5): 3-17.
- [2] 姚建宗. 新兴权利论纲 [J]. 法制与社会发展, 2010 (2): 3-15.
- [3] [18] [25] 陈恩伦. 论学习权 [D]. 重庆：西南师范大学, 2003.
- [4] 吴遵民. 发展终身教育的目标与若干实践问题 [J]. 教育发展研究, 2009 (9): 38-39.
- [5] 路宝利, 张之晔, 吴遵民. 构建服务全民终身学习教育体系的本质思考——基于“自我导向学习”的视角 [J]. 中国远程教育, 2021 (8): 1-11, 39, 76.
- [6] 吴遵民, 谢海燕. 当代终身学习概念的本质特征及其理论发展的国际动向 [J]. 继续教育研究, 2004 (3): 31-36.

[7] 兰岚. 中国终身教育立法研究 [D]. 上海：华东师范大学, 2017.

[8] 徐继敏. 公民受教育权研究 [J]. 河北法学, 2004 (2): 19-23.

[9] [16] 劳凯声. 受教育权新论 [J]. 教育研究, 2021 (8): 23-34.

[10] [13] 王大泉. 论受教育权的权能与体系 [J]. 国家教育行政学院学报, 2012 (12): 21-25.

[11] 张玉龙, 尹奎杰. 受教育权能的多维面向及其实现 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2021 (2): 70-75.

[12] 周航. 受教育权民事救济的类型化研究 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2021 (6): 88-98.

[14] 米尔恩. 人的权利及人的多样性——人权哲学 [M]. 夏勇, 张志铭, 译. 北京：中国大百科全书出版社, 1995: 167-176.

[15] 郭璨, 陈恩伦. 我国网络教育政策变迁的多源流理论阐释 [J]. 教育研究, 2019 (5): 151-159.

[17] 闻志强. 我国终身教育法治化问题与应对——借鉴日本发展历程的启示 [J]. 中国电化教育, 2020 (10): 80-87.

[19] 褚宏启. 建设终身学习体系：中国教育发展的重大战略选择——兼评《跨进学习社会》 [J]. 教育发展研究, 2007 (19): 70-74.

[20] [21] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天 [M]. 北京：教育科学出版社, 1996: 261, 263.

[22] 李洁. 从学习权研究看教育发展趋势 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2011 (7): 81-85.

[23] 陈恩伦. 论学习权 [J]. 中国教育学刊, 2003 (2): 24-26, 35.

[24] 刘奉越. 从保障学习权到寻求共同利益：成人学习理念的演进——基于 UNESCO 报告的分析 [J]. 教育发展研究, 2019 (23): 64-70.
(责任编辑 刘红)

(下转第 42 页)

教育法法典化进程中的 终身学习权保障研究

龚向和

(东南大学, 江苏 南京 211189)

摘要: 启动教育法典编纂工作是 2021 年全国人大常委会立法计划的重要内容, 实现教育法法典化成为新时代教育立法的新目标。我国教育法法典化进程的推进, 是对学习型社会建设规范需求与公民终身学习权保障诉求的立法回应。从权利的基本属性划分来看, 终身学习权属于自然法层面的应然权利, 还处于一个向法定权利与实然权利逐渐过渡的过程。无论是教育单行法的制定, 还是教育法典的编纂, 都应当注重对公民终身学习权的保障。其中, 《终身教育法》对终身学习权起着直接保障的作用, 《学前教育法》《学校法》《考试法》则起着间接保障的作用。教育法典的编纂应当以终身学习权作为重要的权利基础, 赋予其明确的规范内涵与权利内容。教育法典的编纂可以遵循先制定总则、后制定分则的逻辑思路, 教育法典总则应当确立终身学习权的法律地位, 教育法典分则需要形成终身学习权的规范依据。

关键词: 教育法法典化; 终身学习权; 教育单行法; 终身教育法; 权利基础

中图分类号: G729.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0020-12

立法是对社会实践问题的制度回应, 教育法典的编纂在一定程度上反映了我国教育立法的模式创新, 同时也是对教育实践议题的积极回应。“正是在传承人类法律文明的经验和智慧的基础上, 我们形成了以法典为核心, 由单行法和特殊法为辅助, 组成了当代法律体系和法治体系, 并在民法领域获得成功的基础上, 逐步推介至刑法、刑事诉讼法、行政法、经济法、环境法、知识产权法等法域。”^[1] 但是, 在教育领域, “长期以来, 学界更多关注的是单个教育法的立法问题以及单个教育立法中的某个问题或者若干问题, 而鲜有涉及宏观层面的教育法

法典化问题”^[2]。2021 年 4 月发布的《全国人大常委会 2021 年度立法工作计划》明确提出, “研究启动环境法典、教育法典、行政基本法典等条件成熟的行政立法领域的法典编纂工作”^[3]。毋庸置疑, 教育法典的编纂将成为今后一段时期内我国教育立法的关键任务, 教育法法典化战略的推进也将构成我国教育法治事业建设的重要内容。

与此同时, 党的十九届四中全会明确提出, 要构建服务全民终身学习的教育体系, 这也是进入新时代以来我国首次将终身教育体系的建设提升到国家战略层面的高度。此外, 2021 年

收稿日期: 2021-12-20

基金项目: 2021 年教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“教育法法典化视野下的公民受教育权保障研究”

作者简介: 龚向和, 男, 教授, 东南大学人权研究院(国家人权教育与培训基地)执行院长, 教育部教育立法研究基地(东南大学)副主任, 东南大学法学院, 主要从事宪法学与人权法学、教育法学研究。

11月，联合国教科文组织在第41届大会上面向全球发布的《共同重新构想我们的未来：一种新的教育社会契约》明确指出，“新的教育社会契约必须遵循两条基本原则，即确保人们终身接受优质教育的权利，强化教育作为公共行动和共同利益的形式”^[4]。从权利保障的视角出发，无论是教育单行法的制定，还是教育法典的编纂，都应当以对公民教育权益的保障作为逻辑起点和价值目的。“我国教育法法典化固然是教育立法建设的最高目标，但是从可行性上来讲，我们应当率先实现教育法体系化，之后再进一步实现法典化，这个发展过程是不可跳跃的。”^[5]教育法典的编纂以教育法的体系化为前提，而教育法的体系化又必然要求教育单行法的立法规划已经基本完成。因此，教育单行法的制定与教育法典的编纂在逻辑思路上其实是一脉相承的，都是推进教育法法典化进程中的重要环节。教育法典的编纂不是一蹴而就的，应当在立法进路上分步骤、有次序地开展。随着学习型社会的建设，终身教育与终身学习理念得以确立，因此教育法法典化的推进应当为学习型社会的发展提供制度保障，也更加需要以终身学习权来奠定教育法制建设的权利基础。

一、教育法法典化进程的推进与终身学习权的形成

教育法法典化是我国今后一段时期内教育法制建设的主要立法实践活动，同时也是新时代下教育立法领域所实施的关键战略举措。伴随着民法典的制定与颁布，法典化开始成为诸多部门法学者都热衷讨论的焦点话题。教育法法典化作为一种立法策略被推进与实施，侧重于对既有教育法律资源的系统性整合，同时也会对学习型社会的建设与公民终身学习权的保障产生非常深刻的影响。终身学习权作为一项基本人权，在权利属性上还不是一项法定权利，而是属于一种应然的权利概念。在学习型社会建设的大背景下，终身学习权应当作为一项法律所积极保护的权益类型存在，不能仅仅停留

于应然权利层面。因此，在后续的教育单行法制定以及教育法典编纂的过程当中，立法者都应当对终身学习权保障问题作出积极的回应。

1. 我国教育法法典化进程的推进

从我国部门法法典化的制度实践来看，在我国可以被称为法典的部门法主要是《宪法典》、《刑法典》与《民法典》，而在严格意义上直接以法典方式进行命名的法律，迄今为止却只有《民法典》。从古代法典的实践样态来看，《法经》是我国历史上体系相对而言比较完善的成文法典，而古巴比伦的《汉谟拉比法典》与古代印度的《摩奴法典》则是西方历史上颇负盛名的法典。“从法律史的角度来看，法典编纂是近代民族国家迈向政治成熟的重要标志，也是一国法律共同体立法能力和立法技术趋于完善的表征。”^[6]虽然古代法典编纂的历史已经较为久远，但是现代部门法的法典化都或多或少地反映着过去的法典文化传统。我国教育法法典化进程的推进作为对教育法制建设实践需求的客观回应，既是依法治教策略在教育领域的深入适用，同时也是教育立法体系的不断周延与自我完备。“教育法的法典化就是按照特定的立法原则、根据特定的价值取向、选择特定的立法模式对教育法律规范进行创设、排列和编纂，使其形成体系完备、概念统一的规范体系的过程。”^[7]教育法法典化目标的顺利实现，不仅需要立法者开展周密的立法活动以及具备专业的教育法知识，同时也需要理论研究者从理论层面对教育法法典化的法律地位、实现路径、编纂模式以及立法体系等相关问题进行深入反思。教育法法典化涉及对现有教育法律资源的充分整合，需要在现有规范基础之上进行更为合理的建构，同时也需要从权利保障的进路出发，以更好地实现对公民教育权益的充分保障。

教育法法典化是法典化理念在教育立法领域的彰显，其主要目的在于推动教育法典的编纂。《教育部政策法规司2021年工作要点》提出，要进一步打造教育法治工作高质量，加快推进教育立法：加快推进《学前教育法》、《职业教育法》、《教师法》、《学位条例》、《国家通

用语言文字法》以及《中外合作办学条例》等法律法规的制修订工作；研究启动教育法典编纂工作。^[8] 随着教育立法体系的不断完备，教育法法典化进程的推进正式被提上了日程，而且教育法的体系化也为教育法典编纂工作的开展奠定了前提与基础。“在社会理论的视角下，法典化不仅是一个编纂技术和法律科学的问题，也是一个对不同社会群体所掌握的规范制定权力进行分配的问题。”^[9] 从我国教育法制的历史发展来看，教育法一直以来都与行政法保持着密切的关联，学界也有部分学者认为教育法从属于行政法的立法范畴，而且教育法学的独立学科属性也一度面临着质疑之声。自 20 世纪 80 年代我国第一部专门性教育法律——《中华人民共和国学位条例》颁布实施以来，教育领域已经形成了多部法律法规，具有了独立部门法属性的法律体系。据此至少可以确认教育法是从行政法体系当中逐渐分立出来，并渐成体系的部门行政法。教育法典也应当具有一定的独立性，而不是仅仅作为行政法典设想的构成部分。当然，教育法法典化进程的推进也不是一蹴而就的，而是需要立足于既有的教育单行法基础之上，并在立法技术与立法体例上都应当有所创新和突破，形成教育立法的新模式，从而推动教育领域“良法善治”目标的实现，并进一步提升教育治理体系和治理能力现代化水平。

2. 终身学习权的形成

终身学习权是终身与学习权相结合的权利范畴，终身学习权的形成是以学习权的存在与发展为前提的，同时暗含了学习的终身性价值。学习权是伴随着现代社会发展，尤其是建设学习型社会而产生的一种权利概念。相较于受教育权，无论是产生的时间，还是法律保障制度的建构，学习权都相对稍晚一些。受教育权已经成为许多国家宪法直接规定以及诸多教育单行法明确保护的公民基本权利，然而，学习权在我国立法体系当中并不具有明确的法定内涵，还只是停留于一种权利主张与权利呼吁的发展阶段，其立法保护之路还需要不断探索。当然，学习权这一权利概念的提出有着其自身特定的社会基础，是与学习型社会的建设需求相契合

的。“学习权是人在学习化社会的基本权利，是由学习自由、以受教育权为核心的学习条件保障权、个体的发展权构成的统一体。”^[10] 国际上，学习权首次成为宪法文本所保障的基本权利是在 1980 年的《越南宪法》之中，其中第 60 条规定“学习为公民之权利与义务”。

学习权开始成为一项有别于受教育权的独立概念，并且在世界范围内被大家所熟知，是在《学习权宣言》通过之后。1985 年，联合国教科文组织在法国巴黎所举行的第四届国际成人教育会议上通过《学习权宣言》，明确规定了学习权的主要内容包括读与写的权利、质疑与分析的权利、想象与创造的权利、研究自己本身的世界而撰写历史的权利、获得教育资源的权利以及发展个人及集体技能的权利。^[11] 《学习权宣言》主要以列举的方式说明了学习权所应当包括的具体权利内容，从国际层面表达了对学习权的基本共识。相对而言，终身学习权还只是法学研究层面的理论概念，尚未成为一个由法律制度明确保护的法定权利。因此，从权利的基本属性划分来看，终身学习权属于自然法层面的应然权利，还处于一个向法定权利与实然权利逐渐过渡的过程。就具体的权利内容来看，终身学习权既包括了传统意义下学校教育、正式教育模式中公民被动接受教育的权利，同时也包括了社会教育、非正式教育模式中公民主动获取知识的权利。依据不同的学习阶段，学习权包括开始阶段的“学习机会权”、过程阶段的“学习条件权”和结束阶段的“学习成功权”，^[12] 终身学习权自然也包括这三个阶段的权利内容。

不可否认，在教育领域，一直以来受教育权都是被大家所熟知和认可的权利概念。从世界范围来看，受教育权也是被国际所普遍认可的，而且也是被诸多国家的宪法文本与一般性法律所明确保护的重要权利类型。而学习权，或者说终身学习权这一概念并不被大家所了解，而且也仅有很少一部分国家的宪法与一般性法律对这一权利进行了规定。另外，在理论研究上，学界对于受教育权的关注程度也要高于学习权或终身学习权。在理论研究领域，对

学习权有着深入研究并且已经形成较为成熟理论体系的主要是日本学界和我国台湾学界，而且台湾对于学习权的研究主要是借鉴和承继了日本的既有成果。究其本质而言，权利的产生应当来自人的自然需求，是人为实现自我发展与目标价值而产生的利益需求，这可以被视为权利客观存续的最为本源性的正当基础。“尊重和保障人权、以人为本是当代社会的核心理念，在教育领域的具体表现就是尊重和保障学习权，保障学习权是教育制度变革的方向。”^[13]相应地，终身学习权正是源自公民对教育权益保障的诉求，同时也与学习型社会建设以及终身学习理念、终身教育理念的形成具有莫大的关联。

3. 教育法典化对于终身学习权的保障价值

教育法典化与终身学习权具有密切的逻辑关系，前者是后者的规范基础，为后者的实现提供着充分的制度保障；后者是前者的价值核心，为前者的推进提供着方向指引。教育法典化进程的推进对于公民终身学习权的保障具有重要价值，同时也为学习型社会的建设奠定着坚实的规范基础。我国教育法典化进程的推进，在一定程度上受到民法典的影响，民法典的编纂为包括教育法典等在内的其他部门法的法典化提供了有益的借鉴价值。应当予以指出的是，在我国既有的教育立法体系当中，终身学习权并没有被作为一项法定权利写入教育法律具体条款之中。这也正如有学者所指出的，学习权“在世界主要国家的宪法和法律中还未得到明确的确立，在我国现行的宪法和法律中也并没有明确的界定，目前还不是一个确定的经过法律认可的法律概念，只能界定为法理上的概念”^[14]。因此，教育法典化进程的推进为终身学习权的法定化提供了历史契机与制度基础。教育法典化有助于从法律层面明确终身学习权的权利主体、权利构成、实现方式、国家义务、救济途径等方面的内容，这对于终身学习权保障而言，无论是静态层面的立法保障，还是动态层面的司法保障，都能够获得很好的规范支撑。

教育法典化是我国教育立法的一个重要

发展阶段，是为更好地保障公民权利而在教育领域所展开的专门性立法活动。具体而言，教育法典化对于终身学习权的保障价值主要体现在以下三个层面。其一，教育法典化有助于从立法层面明确终身学习权的法律地位，赋予终身学习权更为丰富的规范内涵。依据联合国教科文组织《学习权宣言》对学习权的权利内容与基本内涵的规定，可以发现学习权在内涵与外延上还不够明晰，而且也相对缺少从终身学习的视角出发来定义这一权利，因而有必要借助教育法典的编纂来推动终身学习权的法定化。其二，教育法典化能够为终身学习权的司法救济提供直接的规范依据，为学习权纠纷的司法审查奠定立法基础。教育法典化并不仅仅是教育立法的全新思路与模式，同时还在一定程度上与教育司法具有密切的关系，为教育纠纷问题的解决提供了更为充分的法律依据，推动着教育立法与教育司法的有效衔接。其三，教育法典化能够统一终身学习权的法律制度体系，提升权利保障的有效性与连贯性。在学习型社会与数字化时代，对于公民教育权益的保障应当提出终身学习权这一权利概念，它更能涵盖公民教育权益的诉求。

二、教育单行法制定中的终身学习权保障

我国教育法典编纂的基本步骤，应当是先实现教育法的体系化，在重要的教育领域完成相应教育单行法的制定，从而为教育法典的编纂提供立法基础。教育单行法的制定属于教育法典编纂的前置环节，教育法典化进程的推进需要重视教育单行立法活动的开展。按照“六修五立”的立法计划，当下教育领域还有《终身教育法》《学前教育法》《学校法》《考试法》四部教育单行法尚未制定出来。教育单行法的制定应当注重对公民终身学习权的保障，需要在权利理念上体现终身学习权的规范价值。

1. 我国教育单行法的立法现状

综合来看，教育立法具有两种立法模式选择：一是以分散式为主导的教育单行法模式；

二是以集中式为主导的教育法典编纂模式，均是我国教育立法的重要方式。一直以来，我国所秉持的主要立法模式就是教育单行法，迄今为止我国现行的教育单行法共有九部，主要是针对不同的教育领域问题而制定的专门性法律，同时也属于一般性的教育法律。

所谓的教育单行法，主要就是针对特定教育领域与教育问题而制定的教育法律，在立法体系上保持着一定的独立性，同时也与教育其他领域的专门性立法在价值理念与立法体例上保持一定的衔接关系。整体而言，我国教育单行法在体系上已经初具规模，在教育发展的主要领域都已经制定了相应的法律制度，为我国教育事业的建设提供了很好的规范支撑作用。早在2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》就提出了“六修五立”的计划，“完善教育法律法规。按照全面实施依法治国基本方略的要求，加快教育法制建设进程，完善中国特色社会主义教育法律法规。根据经济社会发展和教育改革的需要，修订《教育法》、《职业教育法》、《高等教育法》、《学位条例》、《教师法》、《民办教育促进法》，制定有关考试、学校、终身学习、学前教育、家庭教育等法律”^[15]。迄今为止，“六修”的任务已经基本完成，“五立”中的《家庭教育促进法》也已经制定并颁布，只剩下《考试法》《学校法》《学前教育法》以及《终身学习法》还没有制定出来。

“六修五立”所修改和制定的法律类别主要是教育单行法，我国现行有效的教育单行法主要包括《教育法》《义务教育法》《高等教育法》《民办教育促进法》《职业教育法》《教师法》《学位条例》《通用语言文字法》《家庭教育促进法》九部。除此之外，就教育立法实践当中存在的问题，有学者提出，“在两大法系互相借鉴互补不足背景下，我国的教育立法也应吸收‘权利之法’与‘补救之法’两种法律目的观的优势，不仅要确定教育各方的权利和义务，也要重视提供补救和救济，不仅重视完善实体法规则，也应加强程序法规则的制定”^[16]。教育单行法是自20世纪80年代以来我国教育立法所采用的主要模式，教育单行法的特点在于

立法较为灵活、高效，能够在短期内集中立法资源对教育实践发展过程当中的问题进行及时有效回应。教育法典的编纂需要立足于教育立法已经实现体系化的基础之上，教育法的体系化是教育法典化的重要前提保障。

但是，教育单行法同样具有一定的不足之处，即相关教育立法不是在同一时间与相同情形下制定的，所回应的教育实践问题与所处的社会环境也不尽相同。因此，诸多教育单行法之间也就难免在立法理念、规范衔接与制度承继等方面面临着一定的困境。与此同时，在教育领域还有几部较为重要的教育单行法没有被制定出来，因而从严格意义上来讲，现行的教育单行法体系建构还不够完善。从现行教育单行法与终身学习权保障之间的关系来看，终身学习权也并没有在教育单行法之中获得充分、直接、明确的规定，缺乏相应的法律制度基础。为此，需要在尚未制定的教育单行法具体条款设计之中对终身学习权进行更为明确的规定，从而也为教育法典的编纂提供终身学习权法律保障的立法基础与准备。

2. 《终身教育法》对终身学习权的直接保障

《终身教育法》对于终身学习权的保障是最为直接的，所起到的规范作用也是最为有效的。“《终身教育法》的立法重点是规范终身教育的发展，打通各种教育壁垒，侧重于各种资源的优化配置，着力于终身教育体系的建设，这样就符合同位法在‘各自范围内施行’的原则。”^[17]就我国终身教育立法的实践现状来看，地方终身教育立法实践先行是我国的一大特色，但是国家层面的终身教育法却还没有取得实质性进展。“确定公民终身学习权是我国终身教育立法的核心，其他内容都是保障公民终身学习权的有力支撑和实现手段。”^[18]自1995年《教育法》第11条提出“完善终身教育体系”后，终身教育立法工作多次被纳入全国人大、教育部与地方人大的工作计划，也多次被写入教育部年度工作的重点内容。现已经制定的地方终身教育促进条例总共有5部：2005年制定的《福建省终身教育促进条例》、2011年制定的《上海市终身教育促进条例》、2014年制定的《河北省

终身教育促进条例》、2012年制定的《太原市终身教育促进条例》以及2014年制定的《宁波市终身教育促进条例》。

在世界范围内，很多国家和地区都相继建立了与终身教育相关的制度，而且具体规则的设计方面在一定程度上也都体现了对公民受教育权或学习权的保障。在中国，《终身教育法》的制定与实施同样是“六修五立”规划中的重要内容，相较于《学前教育法》《学校法》《考试法》，对终身学习权的实现起着直接的保障作用。很多国家都非常重视发展终身教育，也都相继建立起了相应的保障机制，而且还有不少国家开启了终身教育立法的相关工作。例如，1976年，美国国会就通过了与终身教育制度密切相关的法律——《终身学习法》，这部法律的出台在一定意义上推动了世界终身教育的专门立法进程。除此之外，日本、韩国等国家以及我国台湾地区也都开展了终身教育的立法尝试，日本曾在1990年制定了《终身学习振兴法》，韩国则是在1999年制定了《终身教育法》。

从终身教育立法与公民学习权的保障关系来看，有学者指出，应当“明确‘公民享有接受终身教育的权利’，以便弥补终身教育地方立法在政府职权赋予和公民学习权利规定上的不平衡，这是《宪法》《教育法》关于公民受教育权规定的应有之义。当然，终身教育资源的开发与整合既是终身教育体系的前提，也是公民学习权利实现的基础”^[19]。终身教育立法依然强调国家在终身教育发展过程中的主导地位，国家是教育立法的核心主体，在介入教育发展的过程中发挥着重要的引导作用。更进一步而言，终身教育立法的推进直接指向的是公民权利，应当是公民的终身学习权，因而终身教育法的制定也必然要对终身学习权保障实践问题进行直接而有效的回应。对终身学习权的保障程度是国家发展教育能力的一种外在体现，国家需要为学习型社会的建设提供充分的制度供给、物质基础等方面的内容。“在实施与推广终身教育的过程中，加强制度层面的立法举措，切实保障公民终身受教育的权利，已日益成为世界各国发展终身教育的必然趋势。”^[20]

3. 《学前教育法》《学校法》《考试法》对终身学习权的间接保障

当前制定教育单行法的任务，除了《终身教育法》之外，还要加快推动《学前教育法》《学校法》《考试法》等的制定，使教育单行法能够对教育主要领域的问题作出全面的回应与规制。这些法律的制定不仅是教育法体系化的重要内容，也是教育法法典化进程推进的关键环节。但与《终身教育法》不同，从立法性质与权利保障效力上来讲，《学前教育法》《学校法》《考试法》对于终身学习权的保障主要是一种间接保障。

首先，就《学前教育法》的制定而言，2020年9月，教育部发布关于《中华人民共和国学前教育法草案（征求意见稿）》公开征求意见的公告，《学前教育法》已经进入最后审议阶段。制定《学前教育法》的主要目的在于保障适龄儿童接受学前教育的权利，促进学前教育事业普及普惠安全优质发展，规范学前教育实施，提高全民素质。其中，第十三条还专门对儿童权利作出规定：“国家保障学前儿童的受教育权。对学前儿童的教育应当坚持儿童优先和儿童利益最大化原则，尊重儿童人格，保障学前儿童享有游戏、受到平等对待的权利。”这一规定是对学前儿童受教育权的直接性保护，据此也可以作为终身学习权概念与基本内涵的解读依据。但是，《学前教育法》并不能对终身学习权进行全面保护，只能对学前阶段学习权的权利内容进行保障。

其次，就《学校法》的制定而言，主要是为了规范学校自主实施教育的行为，同时对学校、教师以及学生的合法权益进行充分保护，并维护统一的教育秩序，落实宪法和教育法文本中的教育条款。“没有《学校法》，整个国家的教育法律体系是不健全的，而没有《学校法》，也不可能建立真正意义上的现代学校制度，学校的发展不能获得新的解放。”^[21]《学校法》适用的范围主要包括小学、中学、高等学校、职业学校以及特殊学校等。究其本质而言，学校应当属于一种公益性组织，同时又可以被划分为公办学校和民办学校。“在教育关系中，国家、

学校、教师和学生是必不可少的四个基本主体，以这四个主体为核心至少形成三个基本的教育关系：国家与教育者之间的关系、国家与受教育者之间的关系以及教育者与受教育者之间的关系。”^[23]《学校法》的制定意在强调对作为特定主体的学校的行为施以正当规制，因而《学校法》主要调整的教育法律权利义务关系涉及两个层面：一是学校内部的权利义务关系，主要涉及的主体是学校、教师与学生；二是学校外部的权利义务关系，主要涉及的主体是政府、社会与学校。“制定《学校法》是完善我国教育法律体系、建立和完善现代学校制度、完善学校的内部治理结构、落实学校依法自主办学、规范学校资产与财务管理、解决日益增多的校内纠纷的需要。”^[24]学校是《学校法》调整的主要对象，同时也是衔接学校内部与外部权利义务关系的关键环节。就《学校法》与终身学习权的保障关系来看，《学校法》在立法阶段与内容上具有特定的针对对象，其对于公民终身学习权的保障作用主要体现在学校教育过程当中，因而侧重于保障在学校阶段接受正式教育与学历教育的公民的学习权。

最后，就《考试法》的制定而言，考试作为选拔、考核人才能力的重要途径，是许多国家发展教育的重要内容。为确保考试过程与结果的公平公正，有必要建立相应的考试制度，以明确教育考试管理机构的权利与责任，实现对相关主体违法行为的规制。《考试法》是一部更加具有针对性与专业性的教育单行法，对教育领域的特定问题作出规定，类似于《学位法》与《通用语言文字法》。“考试法诉求的秩序内含着公平、正义、自由、安全、效率等诸多价值因子，其基本要义是在法权层面实现考试权利与权力关系的理性平衡。”^[24]制定《考试法》的主要目的在于确保考试活动公平公正有序地开展，同时实现对诸多考试参与主体之间的权利义务关系进行合理的调整。从立法实践来看，2005年6月，由学者起草的《国家教育考试法》（学者建议稿第7稿）面世，受到社会的广泛关注，此后教育部也多次将《考试法》的制定作为其工作要点内容。《考试法》作

为一项独立的教育单行法，立法者在制定这样一部法律的过程中，也应当注重对公民终身学习权的保障。公民个人在追求自我发展的一生当中必然会经历各种各样的考试，《考试法》的制定自然会对公民的终身学习权产生一定程度的影响。《考试法》的制定旨在塑造科学合理的评价机制，以期实现对公民在特定时间段的学习情况作出公平公正的鉴定，因而考试法所影响的具体权利内容正是公民的学习成功权。在学习成功权中，又包括了两种权利类型：获得公正评价权和获得学业证书学位证书权，《考试法》对于终身学习权的间接保障作用在这两种权利类型上都有所体现。因为考试是对学生进行公正评价的一种重要方式，同时学习者在完成学业之后，要想获得学业证书与学位证书，也需要经历不同形式要求的考试。因此，《考试法》的制定关键要明确《考试法》的法律地位、指导思想、立法宗旨、基本原则、调整范围以及相应的法律责任，具体条款的设计应当侧重于对公民学习成功权的保障，而且考试制度的建立同样属于教育法治建设的重要组成部分。

三、教育法典“总则+分则”编纂中的终身学习权保障

教育法典化进程的推进所直接指向的立法结果就是编纂独立的教育法典，推动形成体系严密的教育法律制度体系，从而实现教育领域的“良法善治”。受教育权一直以来都是我国教育立法所依循的关键权利要素，因而受教育权在一定意义上也成为教育单行立法的主要权利逻辑。教育法典的编纂是教育立法从教育单行法模式向集中式立法的转向，是依法治教实践的创新与发展。因此，教育法典的编纂应当对终身学习权的保障问题进行更加积极的回应，在今后的立法计划实施当中，需要在具体条款设计上充分体现对公民终身学习权的保障。

1. 教育法典编纂的权利基础：从受教育权到终身学习权

权利是法律体系得以建构的核心要素，同

时也是法典编纂的基石。从立法与权利保障的内在逻辑关系出发,教育法典在一定意义上也可以被视为公民教育权益的保障法典。正如前文所指出的,教育法典的编纂应当对学习型社会建设的立法需求作出积极而有效的回应,同时在权利保障逻辑上实现从受教育权到终身学习权的转变。“学习型社会的建立基于公民学习权的全面实现,学校之外公民学习权利的实现和保障是当下的重要历史命题。”^[25]从教育单行法的制定到教育法典的编纂,其实就是一个教育立法演进的过程,而且也暗含着教育立法权利理念的衍变。一直以来,在我国《宪法》第46条关于受教育权条款的引领下,立法对于公民教育权益的保障所依循的权利逻辑一直都是受教育权保障逻辑。从一定意义上讲,终身教育制度的建设在权利保障内涵上已经远远超出于受教育权的固有范畴,不再局限于国家力量主导下的学校教育范围,而是面向更为开放与多元化的现代教育制度体系。

教育法典的编纂在权利保障方面,应当着眼于对公民终身学习权的保障。对公民教育权益的保障,应当在权利保障层面实现从受教育权到学习权的过渡与跨越。这也正如有学者所提出的,“从‘受教育权’到‘学习权’的理论转型,既是教育理念的实质性飞跃,亦是权利意识的历史性回归”^[26]。对于公民教育权益的保障,我们以往一直强调权利保障逻辑是受教育权保障逻辑,受教育权是我国《宪法》赋予公民的一项基本权利,并且在教育法等单行法中都得到了直接的保护与规定。无论是在实务层面,还是在理论研究方面,大家对于受教育权这一权利概念都保持着极大的认可度。而且应当予以肯定的是,受教育权作为既有的权利范式,对表征与涵盖公民教育权益发挥着极其重要的作用。“从基本权利的功能体系出发对受教育权进行具体化、体系化保障,是完善教育立法、实现教育法体系化乃至法典化的重要路径。”^[27]

相较于受教育权而言,终身学习权侧重于从学习者的角度出发,强调公民在教育与学习

活动中的主体地位,学习者是教育活动开展所围绕的核心主体,应当享有合法与合理的教育权益。“学习权是人们所应当享有的基本权利,终身学习理念的深入影响和学习化社会的全面构建使学习权的充分实现成为可能。”^[28]教育法典化其实就是一个消解教育立法复杂性、分散性的过程,从而提高立法的精准性与系统性,而且教育法典的稳定性与长效性也能够一定程度上避免教育单行立法变动的频繁性与不确定性。除此之外,教育法典也需要对现代信息技术、数字教育、智慧教育、泛在学习等问题进行更为积极的回应,体现法律发展对技术创新的适度规制。

2. 教育法典总则应当确立终身学习权的法律地位

教育法典的编纂可以参照民法典的编纂模式,遵循先制定总则、后制定分则的逻辑顺序,这也是部门法实现法典化的一种基本方式与进路。民法典编纂的具体进路可以为教育法典的编纂提供经验借鉴,因为“在改革开放之初的民事立法恢复之时,我国存在着民事单行法与民法法典化两种不同的立法思路,前者指根据社会发展的实际需要就具体民事关系制定民事单行法律,后者指制定(编纂)一部系统的法典以统揽民事关系”^[29]。在教育法典的总则部分,需要对教育法典编纂的一般性与基础性问题进行规定,主要涉及的内容包括教育基本原则、教育法律主体、教育法律行为、教育法律基本关系、教育权利与义务(涉及受教育权、受教育权、终身学习权)、教育类别以及教育法律责任等方面。教育法典总则是教育法典整体内容建构的基础,是整部教育法典得以有效展开的前提。也有学者据此认为,“作为教育法典的首编,总则编由目的性条款、基本原则和共同性规则组成,对分则诸编甚至整个教育法典有着统辖遵从的效力。就此而言,总则编的质量关乎教育法典体系的整体水平,也是实现教育法体系质的进步的根本保证”^[30]。

教育法典总则侧重于从宏观层面对教育法典的基本问题作出规定,个别条款的设计一般具有原则性与指导性的规范效力。具体而言,

教育法典总则部分主要是以既有的教育法为基础，吸收教育法的主要规范内容与法律条款。“坚持以《教育法》为基础编纂教育法典的总则编，以其他单行法为基础编纂教育法典的各分编。”^[31] 教育法典总则在设计时，需要赋予终身学习权基本的规范内涵与法律地位，以此奠定终身学习权的法律地位，为教育法典分则的编纂提供价值指引与规范基础。教育法典总则应当对终身学习权保障问题作出回应，并对学习权这一权利概念进行直接而明确的规定，赋予其明确的法律地位，使之具有与受教育权相对等的基本权利属性。应当予以肯定的是，民法典的颁布不仅为教育法典的制定，同时也为其他部门法的法典化积累了立典经验。另外，就环境法典总则的编纂而言，有学者指出，“环境法典总则的功能在于确立环境保护的基本原则和一般性规则，统领环境法典各分编内容并指导环境单行法律的立法和适用”^[32]。教育法典采取总则和分则分别前后制定的顺序，分两步走最终整合成一部完整的教育法典，还需要处理好二者之间的有效衔接关系。

在教育法典的总则部分，对于终身学习权的保障要解决的关键性问题，就是应当确立终身学习权的法律地位，进一步明晰终身学习权的规范内涵与基本外延。以终身学习权作为法典编纂的重要权利基础，有助于实现对受教育权保障理论的创新与突破。教育法典总则对于终身学习权的保障所起到的作用属于宏观层次，主要是在原则上确立终身学习权保障的价值与目的，而具体的权利内容、保障方式以及实现路径等方面的问题则主要是由教育法典分则来规定。易言之，终身学习权的法律地位在教育法典总则中得以确立，为教育法典分则具体条款的设计提供指导。终身学习权的保障理念应当贯穿教育法典编纂过程的始终，教育法典化是教育立法的过程性行为，无论是教育单行法的制定，还是教育法典的编纂，都是教育法典化进程中的重要内容。因此，无论是教育法典总则的制定，还是教育法典分则的安排，都应当在一定程度上体现对公民终身学习权的保障。

3. 教育法典分则需要形成终身学习权的规范依据

就教育法典总则与分则二者之间的关系来看，总则应当是整部教育法典的基础，分则是对总则规定的延续与细化。教育法典“总则+分则”的体系结构，意在强调教育法典的编纂过程应当循序渐进。从其他相关法典的制定与颁布情况来看，总分结构是一种具有正当性、合理性与可行性的基本模式，符合一般性法典编纂的发展规律与基本要求，而且属于一种兼具科学与理性的选择，对于教育法律规范的整合起着重要的积极价值。教育法典分则的制定在规范内容上是以诸多教育单行法作为文本依据的，既包括已经制定出来的《教育法》《义务教育法》《高等教育法》《民办教育促进法》《职业教育法》《教师法》《学位条例》《通用语言文字法》《家庭教育促进法》，同时也包括《学前教育法》《学校法》《考试法》《终身教育法》等尚在立法过程当中的教育法律。教育单行立法具有一定的灵活性，但也有损法律的稳定性与权威性，教育立法活动的频繁性会消解教育法规范的效力。

教育法律分则的制定应当是对社会实践问题的回应，实践对法律规范的需求是教育立法活动有效开展的关键推动力。教育领域问题越来越多样性与复杂性的客观事实，在一定程度上决定了需要一部统一的教育法典来更好地回应。“法典化是一个过程，其中少不了立法。没有法律的制定，就产生不了法典。”^[33] 终身学习权属于全体公民的权利，每一位公民都应当享有自身合法的学习权利。依据教育与学习不同阶段划分，公民在一生当中各个阶段所享有的学习权内容是不尽相同的，国家为此需要履行的义务内容与给付程度也是有所区别的。这也正如有学者所指出的，“在不同的教育阶段，公民受教育权的性质和内涵不尽相同，国家的责任或义务也相应有所区分”^[34]。应当予以肯定的是，教育立法的体系化建构是教育法典编纂工作有效开展的关键保障。“保障成人的学习权，首先要使学习明确成为一项基本权利，而不能仅仅是一个法理上的概念。”^[35] 因此，就需要依

赖教育法典分则来进一步细化对公民终身学习权的保障。终身学习权应当是贯穿于教育法典分则编纂过程始终的权利概念，体现在各分编之中，强调对教育法典总则基础性条款的进一步细化与落实，为教育实践提供更为明确的规范指引。

终身学习权既强调公民终身学习的重要性，同时也更加侧重于公民学习的主动性价值。“学习型社会与终身教育体系是全体社会成员的全部教育，绝对不是少数‘特殊对象’的某一类教育。”^[6]教育法典分则部分主要是以既有的教育单行法为基础，吸收教育单行法的主要规范内容与条款设计。具体而言，教育法典分则应当包括以下几个方面的内容：学前教育编、义务教育编、高级中等教育编、高等教育编、职业教育编、继续教育编、民办教育编、其他教育编、学位编、国家考试编、教育对外交流与合作编以及教育投入编等。另外，就终身教育与终身学习的关系来看，有学者认为，“与‘终身学习’概念不同，终身教育是从社会角度出发的教育资源服务与教育机会提供，体现的是政府‘自上而下’的国家行为；而终身学习则是从个人角度出发的学习者自身变化，体现的是学习者‘自下而上’的个体行为”^[7]。

总而言之，教育单行法的制定与教育法典总则、分则部分的编纂都是教育法典化进程推进中的重要环节，在法典编纂逻辑上是一脉相承的。教育单行法的制定是为了促进教育法体系化目标的实现，并在此基础之上通过规范整合推动教育法典的编纂。《终身教育法》《学前教育法》《学校法》《考试法》等教育单行法的制定对于公民终身学习权的保障都在一定程度上发挥着相应的规范效力，能够为特定领域教育事业的发展提供指引作用。教育法典的编纂适宜采取“总则+分则”的模式，同时应当致力于实现二者之间的体系贯通，确保不同分编在逻辑思路与价值取向上的有效衔接。教育法典化进程的整体推进为终身学习权的保障发挥着重要的规范价值，无论是教育单行法的制定，还是教育法典的编纂，都应当以终身学习权作为关键的权利基础，都需要注重对每位公民终身的教育权益进行更加充分的保障。

参考文献：

- [1] 何勤华. 法典化的早期史 [J]. 东方法学, 2021 (6): 4-21.
- [2] 湛中乐. 论教育法典的地位与形态 [J]. 东方法学, 2021 (6): 111-122.
- [3] 中国人大网. 全国人大常委会 2021 年度立法工作计划 [EB/OL]. (2021-04-21) [2021-12-20]. <http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202104/1968af4c85c246069ef3e8ab36f58d0c.shtml>.
- [4] 联合国教科文组织发布《共同重新构想我们的未来：一种新的教育社会契约》[N]. 中国教育报, 2021-11-11 (1).
- [5] 任海涛. 论教育法体系化是法典化的前提基础 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020 (6): 15-24, 76.
- [6] 许小亮. 世界主义视野下的法典编纂 [J]. 法学, 2017 (8): 143-151.
- [7] 孙霄兵, 刘兰兰. 《民法典》背景下我国教育法的法典化 [J]. 复旦教育论坛, 2021 (1): 31-37.
- [8] 教育部网站. 教育部政策法规司 2021 年工作要点 [EB/OL]. (2021-03-24) [2021-12-20]. http://www.moe.gov.cn/s78/A02/tongzhi/202103/t20210324_522325.html.
- [9] 朱明哲. 法典化模式与规范制定权的分配 [J]. 东方法学, 2021 (6): 37-54.
- [10] 陈恩伦. 论学习权 [J]. 中国教育学刊, 2003 (2): 24-26, 35.
- [11] 周志宏. 教育法与教育改革 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2003: 510-511.
- [12] 龚向和. 受教育权论 [M]. 北京: 中国人民公安大学出版社, 2004: 37-56.
- [13] 陈恩伦. 尊重和保障公民学习权是全面实施素质教育的制度基础 [J]. 教育研究, 2010 (10): 38-40, 52.
- [14] 刘晓芳. 学习权: 学校变革的新视角 [J]. 教育理论与实践, 2016 (17): 3-5.
- [15] 教育部网站. 国家中长期教育改革和

发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL].(2010-07-29)[2021-12-20].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_t20100729_171904.html.

[16] 申素平. 对我国教育立法的思考[J]. 中国教育学刊, 2018(6): 62-66.

[17] 兰岚. 我国终身教育立法困境探析[J]. 现代远距离教育, 2015(6): 16-23.

[18] 严静. 基于终身学习权的我国终身教育立法思考[J]. 厦门广播电视大学学报, 2020(4): 6-9.

[19] 靳澜涛. 我国终身教育立法缘何“难产”: 瓶颈与出路[J]. 中国远程教育, 2021(9): 1-7, 28, 76.

[20] 吴遵民, 黄欣, 蒋侯玲. 终身教育立法的国际比较与评析[J]. 外国中小学教育, 2008(2): 1-9.

[21] 李伟涛, 傅禄建. 现代学校制度建设呼唤建立《学校法》[J]. 教学与管理, 2004(34): 41-42.

[22] 马怀德. 学校法律制度研究[M]. 北京: 北京大学出版社, 2007: 92.

[23] 陈恩伦. 关于制定《学校法》的思考[J]. 高等教育研究, 2008(6): 29-32.

[24] 于林洋. 论考试法的秩序诉求——对“私权优位”热的冷思考[J]. 法学论坛, 2010(4): 124-130.

[25] 兰岚. 我国终身教育立法公民学习权保障路径探析[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2019(4): 86-94.

[26] 倪洪涛. 大学生学习权的类型化[J]. 现代大学教育, 2010(3): 11-18, 110.

[27] 申素平. 教育立法与受教育权的体系化保障[J]. 教育研究, 2021(8): 35-47.

[28] 陈露. 成人学习权研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2006.

[29] 柳经纬. 民事单行法思路及其消极影响之克服——以民法典编纂为视角[J]. 法制与社会发展, 2019(5): 38-53.

[30] 任海涛. 教育法典总则编的体系构造[J]. 东方法学, 2021(6): 123-140.

[31] 周洪宇, 方磊. 学习习近平法治思想加快编纂教育法典[J]. 国家教育行政学院学报, 2021(3): 16-25.

[32] 汪劲. 论中国环境法典框架体系的构建和创新——以中国民法典框架体系为鉴[J]. 当代法学, 2021(6): 18-30.

[33] 王立民. 以民法典颁行为契机推动中国法典化进程——学习习近平法治思想中的法典化理论[J]. 东方法学, 2021(6): 22-36.

[34] 申素平, 周航. 学前教育立法亟待厘清的几个问题[J]. 中国教育学刊, 2019(4): 44-47, 72.

[35] 刘奉越. 从保障学习权到寻求共同利益: 成人学习理念的演进——基于 UNESCO 报告的分析[J]. 教育发展研究, 2019(23): 64-70.

[36] 朱成晨. 学习型社会与终身教育体系建设: 信息化时代的省思[J]. 电化教育研究, 2018(10): 41-46.

[37] 张妍. 中国终身教育概念的本土化缺失与建构逻辑[J]. 中国职业技术教育, 2021(9): 25-30.

(责任编辑 刘红)

On the Guarantee of the Right to Lifelong Learning in the Codification of Education Law

Gong Xianghe

Abstract: Launching the codification of education code is an important part of the legislative plan of the Standing Committee of the National People's Congress in 2021, and realizing the codification of education law has become a new goal of education legislation in the new era. The advancement of the codification process of education law in China is a legislative response to the normative demand for the construction of a learning society and the demand for the protection of citizens' lifelong learning rights. From the perspective of the basic attributes of rights, the right to lifelong learning belongs to the natural law level of contingent rights and is still in a process of gradual transition to statutory rights and actual rights. Both the enactment of the single law on education and the codification of the education code should pay attention to the protection of citizens' right to lifelong learning. Among them, *the Lifelong Education Act* plays a direct role in guaranteeing the right to lifelong learning, while *the Pre-school Education Act*, *the School Act* and *the Examination Act* play an indirect role. The codification of the education code should take the right to lifelong learning as an important right basis and give it clear normative connotation and right content. The codification of the education code can follow the logical idea of formulating the general provisions first, followed by the sub-provisions. The general provisions of the education code should establish the legal status of the right to lifelong learning, and the sub-provisions of the education code should form the normative basis of the right to lifelong learning.

Key words: Codification of education law; Right to lifelong learning; Separate law on education; Law on lifelong education; Basis of rights

学专
习题
与研
究学
习 |
权终
保身

(上接第 12 页)

contact with the masses; The eighth is to persist in opening up to the outside world, based on the overall strategic situation.

Key words: CPC; Chinese education; A century of history; Historical experience

公民终身学习权保障的国家义务及实现路径

祁占勇

(陕西师范大学, 陕西 西安 710062)

摘要: 公民终身学习权是指公民终生都应享有学习并能自由支配其学习过程的权利, 具有奠基性、发展性、全面性的特性。公民终身学习权作为每个公民都应享有的基本权利, 是一项需要国家施以保障的权利, 国家义务是保障公民终身学习权的根本所在, 公民终身学习权的实现依赖于国家通过履行尊重义务、保护义务和给付义务来保障。国家尊重义务是指国家应当尊重公民选择学习类型、学习方式、学习内容的自由权利。国家保护义务是指国家应当从立法、行政、司法等方面保障公民终身学习权。国家给付义务是指国家从物质、服务、制度等方面为公民实现终身学习权提供相应保障。

关键词: 终身学习权; 终身学习法; 国家义务; 尊重义务; 保护义务; 给付义务

中图分类号: G720 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0032-11

《中国教育现代化 2035》中明确规定, 到 2035 年我国要建成服务全民终身学习的现代教育体系。2019 年党的十九届四中全会审议通过的《中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度 推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定》(以下简称《决定》) 进一步指出要构建服务全民终身学习教育体系, 将终身学习纳入国家教育体系, 凸显了国家着力打造终身学习教育体系的信心和决心。事实上, 终身学习的概念肇始于 1972 年联合国教科文组织发布的报告——《学会生存——教育世界的今天和明天》, 该报告指出, “我们再也不能刻苦地一劳永逸地获取知识了, 而需要终身学习如何去建立一个不断演进的知识体系”, “如果学习包括一个人的整个一生……那么我们除了对‘教育体系’进行必要检修, 还要继续前进……”。^[1] 自

此, 终身学习成为引导各国教育发展的教育理念。

作为政策话语体系的终身学习, 通过宏观的、指导性的方式掌舵教育发展方向, 实质上更多地代表着一种先进教育观念, 是一种教育宣示、宣传与主张, 并不是真正意义上的教育行动, 需要借助法治的手段使政策文本话语转换成权威性的利益分配, 通过法治来配置教育法律关系主体的权利与义务。从法律的权利构造来看, 终身学习权是终身学习的权利向度, 包括“终身”和“学习权”两个层次。“终身”是指一个人的整个一生。20 世纪 80 年代美国联邦政府在终身学习计划中曾提到终身学习是个体在一生中持续发展其知识、技巧和态度的过程。^[2] 关于“学习权”, 联合国教科文组织在《学习权宣言》中将学习权解释为六项具体的权利, 认为其是每个个体都应享有的基本权利。

收稿日期: 2021-12-20

基金项目: 全国教育科学“十三五”规划国家一般课题“教育供给侧改革的基本理论与制度保障研究”(BAA170014)

作者简介: 祁占勇, 男, 教授, 陕西师范大学教育学部, 主要从事教育政策与法律研究。

从法理层面来看,学习权强调教育过程中个体自身的主导地位,包括学习的主动性、自由性和选择性。^[3]基于此,公民终身学习权是一个人一生都应享有学习的权利且能自由地、持续地支配自己学习的过程。毋庸置疑,终身学习权是每个公民都应享有的权利,是一项需要国家施以保障的权利。通常来讲,人们总是习惯性地将权利与权力相对应,认为国家权力来自权利,权利也理应由权力来保障,经权力进而产生义务。但事实上,从法哲学的权利理论来看,公民基于权利的实现产生了对国家义务的需求,为满足此需求衍生出国家权力,因此,国家义务是保障公民权利的根本所在。^[4]基本权利具有防御权功能、受益权功能和客观价值秩序功能,对应的国家义务则表现为国家尊重义务、国家给付义务和国家保护义务。^[5]公民终身学习权包含的权利内容与国家义务的划分存在着对应关系。根据国家履行的难易程度,将公民终身学习权实现的国家义务体系划分为国家尊重义务、国家保护义务和国家给付义务。

一、国家尊重义务是公民终身学习权实现的基础

国家尊重义务是国家义务的第一层维度。回溯人权发展的历史,基本权利原意多指古典自由权,也就是说基本权利的主要构成是自由权,而自由权是典型的消极权利,享有不受国家干涉的自由,是具有抵御国家干涉的防御权。正因为自由权天然具有的防御功能,要求国家不干预、不妨碍基本权的实现,^[6]国家也因此只负有一种消极的、不加侵犯的义务。终身学习权与受教育权密不可分,如果说现代社会是以受教育权为轴心,那么未来在学习型社会不断构建和完善的过程中,终身学习权势必会超越受教育权,成为新的教育中枢。终身学习权具有的自我赋权性也会使受教育权原本以社会权为主、自由权为辅的权利特性转向为以自由权为根本兼具社会权属性。^[7]终身学习权中凸显的自由属性强调国家需保障公民个人学习的自由空间,在公民终身学习权实现中,国家权力要

与之保持适当的距离和谦抑的态度,尊重公民的选择。

1. 尊重公民选择学习类型的权利

在公民终身学习权实现中,首先需要尊重其对学习类型的选择权,即选择接受何种类型的教育是公民的自由。公民终身学习权的核心要义是将公民摆在主体位置,是公民为了更好地生存与发展而积极主动的一种选择。这也正是我国在终身学习体系塑造过程中将终身教育话语体系演进为终身学习的重要原因。相比之下,终身学习将教与学的重心由原本的施教者转向受教者,注重公民的实际需求,教育内容则附随公民学习需求的变化进而产生不同的类型。教育类型中既有纵向的不同类别,也有横向的不同形态。纵向类别基于国家制度设计分为不同学习阶段,并且依据年龄、智力等自然条件可选择的空间较小;而横向形态的选择范围则相对较广。在终身学习理念和社会经济发展需求等多轮因素的推动下,教育的各个阶段和领域都出现了多元的教育类型,公民可以根据自身的需求和兴趣选择适合自己的教育类型。美国在《终身学习法》中指出有正规和非正规的学习形式、公立和私立及其他教育研究机构按计划执行的形式、自学的形式等,^[8]公民可以根据自身的情况选择适合的学习类型。正式教育中公民的可选择性相对较小,特别是义务教育阶段通常具有强制性,学界强调此阶段公民不具有自由选择权。而新冠肺炎疫情以来,“在家上学”这一学习类型又重新进入人们的视野。^[9]非正规教育中通常含有更丰富的类型,既有以取得学历为目的的自考、成人教育、远程教育等,也有以获取技能的培训和活动等。公民可以充分结合自身生涯发展规划选择相应的学习类型。

我国自孔子以来就注重因材施教,强调施教者要根据受教者水平的不同对教学的内容和方式作适当调整,这条教学原则一直以来都是我国教学过程中的重要原则。在现今学习权主导的时代背景下,“因材施教”的原则更应深入人心。英国生物学家高尔顿在《遗传的天才》中通过大量的统计论证天才是遗传的,有杰出

贡献的天才人物，往往出自同一家族，^[10] 换言之，人在出生时受遗传基因的自然影响，每个人都携带相应的“天赋”，虽然“天赋”并不是人发展的全部，但不可否认的是确有某些人在特定领域拥有比其他人更灵敏的直觉，将教育建立在“天赋”之上，往往会带来惊人效果。从国家的角度而言，越多的学习主体能主动挖掘、发展自己的学习长处，选择更契合自身的学习类型，实践中能培养出更多专且精的创新型人才。

2. 尊重公民选择学习方式的权利

21 世纪以降，社会各个领域迎来快速发展期，一个丰富、多样、综合的社会已经悄然形成，各种新型事物大量涌现，教育领域亦是如此。社会的快速发展、知识的爆炸性增长、新一代信息技术的革新无不触动公民学习的神经，从而激发了公民学习的热情以及相伴而生的不同学习方式的选择。学习方式是指学习者在学习过程中具体采取的途径、形式和手段，基于个体差异，适合每个人学习的有效模式都不尽相同，^[11] 因此，公民在学习时需要选择符合自身实际发展状况的学习手段。面对纷繁复杂的社会变动，公民为满足不同的学习需求，不再将学习拘泥于传统固定的模式，而是从形式上、时间上等引申出多种不同的学习方式。

从形式上看，传统的面授方法是公民获取知识的主要途径，但在第三次以信息控制技术为导向的信息化革命和第四次以智能制造为核心的智能化革命的时代背景下，创新 2.0 (Innovation 2.0) 即面向知识社会的下一代创新搭载着信息化和知识社会的浪潮成为新的发展模式，在这一过程中，“互联网+教育”成为一种趋势，人们的学习方式应这种趋势而发生了深刻变化。自 2004 年开始，美国新媒体联盟发布的年度地平线报告成为国际教育信息化发展的风向标，其主要关注新兴技术在教育领域的应用。以高等教育为例，美国高等教育信息化协会 (Educause) 发布的《2021 地平线报告：教与学版》描述了高等教育中新技术对学习者的影响，详细介绍人工智能、混合课程模型、学习分析、“微证书”、开放教育资源、高质量的

在线学习等六大关键技术。可以说信息化学习方式中的创客空间、虚拟平台等弥补了传统学习方式流通性、传播性弱的问题。面向公民终身学习时，终身学习权的权利主体更为复杂，其年龄层次、职业面向、学习需求等都不尽相同，对学习方式的选择需求更为多元，特别是成年人阶段的部分群体在职后学习中，一方面可能不具备线下面授的学习条件，另一方面信息化学习方式的便捷性、灵活性、贯通性深刻地影响着人们。

从时间与进度上看，一方面，基于现行学制，我国在学习时间方面的规定通常比较固定，特别是青年的学习时间。事实上，西方国家非常流行“间隔年”(gap year)。这是源起于英国 20 世纪 60 年代的一种活动，指一个人在正规教育或工作之外，利用 3—24 个月的时间进行旅游、实习、志愿服务、休闲等。^[12] 现实中，真正实践“间隔年”的人集中在 18—25 岁。这一年龄阶段的青年，选择“间隔年”的方式认识自己、找寻感兴趣的事物、培养独立能力等。我国青年在当下较为繁重的学业负担下，缺乏足够的时间去探索自己和社会，造成了许多高中生、大学生甚至部分成年人在升学、工作选择中，总是难以找到清晰的目标。另一方面，我国对学习进度的规定较为僵化。以大学本科为例，学制基本上固定为 4 年，虽然学校对提前和延迟毕业都有相应规定，但实践中能做到提前毕业的学生甚少，即便能达到条件，也会因为种种原因难以真正实现弹性学制。与此同时，成人教育中也应对时间作一定的范围限定，充分考虑每个人的学习能力。总之，面对日益多元的学习主体，国家需要对不同的学习方式持有尊重态度，让每个公民都能在最大程度上实现学习权。

3. 尊重公民选择学习内容的权利

终身学习关注的是公民的主动学习，那么选择学习什么内容，自然是实现公民终身学习权的应有之义，对学习内容的选择是公民根据自身的兴趣爱好和实际需求所作的决定。如果说公民对学习类型和学习方式的选择是实现终身学习权的“前菜”，那么对学习内容的选择才

是“主菜”，人们总是强调学习的重要性，但其实“学什么”才是关键问题，因为每个人的学习需求和能力都有所不同，而最重要的就是要结合自身发展，明确自己要学习什么内容，对学习内容的选择直接关系到公民可以掌握何种生存技能。

21世纪以来，为适应社会的快速变迁，越来越多的国家开始关注元学习问题，强调学习者应该“学会学习”，在元层面练习如何反思、了解自己的学习方式、内化为成长心态，激励其努力并学会如何根据目标调整学习方式和行为，^[13]这一转变就要求学习者在学习过程中能根据自身变化，自主选择相应的学习内容。如在传统高考模式中，学生仅能就文理科进行选择，2018年高考试点改革打破传统文理分科的方式，考虑到不同学生学习潜能的差异性，有地区尝试采用“6选3”的方式，让学生自主选择未来的学习内容，充分激活了学生在学习内容选择上的内在动力。整体来看，不论在学校教育阶段还是社会教育阶段，国家都已经提供了丰富的学习资源，公民可以在对学习内容甄别的基础上，选择适合自己的学习内容。目前，国家对年轻人学习内容选择的尊重较为成熟，但面对老龄化社会的到来，有关老年人学习内容的选择则稍有不足。我国正在迈向深度老龄化社会，老年人学习权的实现是关乎民生的重点问题之一。艾森（Eisen）曾在—项研究中提出，最能描述老年人学习领域的术语是“选择”，即有足够的选择来满足他们不同的学习需求。^[14]但事实上，我国许多老年人特别是处在贫困、乡村地区的老年人总是被剥夺自由选择学习内容的权利，这对国家履行尊重义务提出了新要求。

虽然国家不能过多干预公民对学习内容的选择，但公民的发展与国家、社会的发展休戚相关，特别是青少年时期，正是公民养成健全人格的关键期，需要国家在学习内容上加以限制，在学习内容的选择上应当秉持国家“规定动作”与个人“自选动作”相结合的原则。当然，对公民选择学习内容的尊重并不是毫无限制的，要特别注意“自选动作”与“规定动作”的界限。简言之，公民对选择何种学习内容

自主选择权，国家给予每个公民对学习内容选择的尊重，使其能够在众多学习资源中实现个性化选择，并依照实际情况调整学习的广度和深度。

二、国家保护义务是公民终身学习权实现的关键

国家保护义务是国家义务中的第二层维度，即国家有义务采取积极的措施予以应对，以期降低侵害发生或是减少侵害的范围和程度。德国宪法学界和实务界在考察基本权利的功能时发现除个别性、主观性的权利面向外，从保护基本权利的理念之中演绎出其蕴含的客观价值决定，也即基本权利是一种客观价值秩序，这种客观价值决定能够辐射至所有法律领域，成为立法者、行政部门、司法机关行使职权时所应遵循的重要准绳。^[15]因此，对基本权利的保护需要立法、行政和司法通力协作。当然，根据立法、行政、司法的特性，对基本权利的保护既有事前预防，也有事后救济，故而将国家保护义务分为立法机关预防义务、行政机关排除义务和司法机关救济义务三个层次，以此实现国家对基本权利的保护义务。^[16]公民终身学习权是兼具自由权和社会权属性的基本权利，国家需要履行保护义务使其免受第三人侵害。

1. 立法机关的预防保护义务

一般来说，立法机关具有实施预防保护义务的得天独厚的条件，因为经立法机关制定、认可并以国家强制力保证其实施的法律是调整个体行为或社会关系的规范，具有强制性、权威性、严肃性。当然立法机关在制定法律过程中要注意法律与基本权利之间的边界，以防国家权力对基本权利的侵害，这是立法机关保护义务的第一层次。与此同时，社会共识、经验等通过法律条文经立法机关固化后具有指引、评价、预测、强制和教育的作用，既对人们的作为或不作为作出指引，来规范民众的具体行为，并确立民众争取民生权利的社会秩序，^[17]也从反向角度预测当事人行为的法律后果，并对违法行为进行制裁，给予公民实施行为以必

要的警示，防止他人对基本权利的侵害，这是立法机关保护义务的第二层次。

目前，在终身学习理念的驱动下，已有许多国家进行了终身学习的立法活动，从名称上直接与终身学习相关的有美国的《终身学习法》、日本的《终身学习振兴法》，另外韩国的《终身教育法》、英国的《学习与技能法》等法令虽未以终身学习命名，但其立法内容也旨在促进终身学习发展。我国自引入终身教育、终身学习、学习型社会的理念后，国家通过颁布各类规范性文件对终身学习过程中的种种行为进行调整与规范，对我国终身学习的发展起到了至关重要的作用，但整体来看，其法律位阶比较低，效力上缺乏权威性和强制性，并且一项成熟的政策必然要向法律转向。^[18]在这一背景下，我国已有多个省市对终身学习立法进行了有益探索，福建省、上海市、太原市、宁波市、河北省都相继出台了《终身教育促进条例》，用以推动、促进本地区终身教育事业的发展。

然而，从上述地方性法规及政策文件的表述中，我们也能清晰地发现我国终身学习立法中仍存在着许多亟须解决的问题。立法是实现公民终身学习权的规则要素，呼唤国家从法律层面对其进行统一规范，就要求立法机关履行对公民终身学习权的保护义务。一是尽快从上位法层面对终身学习进行立法，立法需要辨明制定该法律的目的是什么，究竟是规范法还是促进法，这直接影响到法律制定的技术与手段。^[19]二是在确定立法目的的基础上，明确法律的名称，当前学界关于《终身学习法》还是《终身教育法》的名称还未有定论，因此，立法的关键是厘清终身学习法和终身教育法两者的立法价值取向，选择最有利于保障公民终身学习权实现的法律称谓。三是立法应该明确法律调整的对象，对终身学习法律中是否应该包括学校教育阶段等作出明确界定，因为就目前出台的地方性法规而言，都排除了对国民教育体系的规范，但事实上终身学习的最大特性在于终身性，学校教育不应被割裂在终身之外。四是立法应当有技巧地平衡该法与其他法律的关联与区别，如有学者认为该法调整对象需要排除学

校教育，理由是学校教育已经有了规范的制度设计，无须再纳入该法中。^[20]若依此立法逻辑，目前我国也已出台了《职业教育法》等与继续教育、成人教育相关的法律，那是否也没有必要将其纳入终身学习法体系。因此，立法的重点应该是厘清该法与其他法的关系，有效连接与平衡法律之间的关系。当然，一部法律调整的内容和范围是十分有限的，美国在《终身学习法》出台后又颁布《中学后继续教育法》《美国2000年教育目标法》等法案来不断完善美国终身学习的法制建设，所以未来国家出台终身学习法后，其他享有立法权的机关也要及时出台相应的配套法规，从而形成一个系统、连贯的终身学习法律体系，切实保障终身学习法律发挥其保护义务。

2. 行政机关的排除保护义务

行政法理论认为，行政机关是依法履行国家权力、承担国家行政职能的机关，立法通过制定抽象规范为个体行为设定准则，最终要靠行政机关得以具体执行，^[21]行政机关享有的职权也是其义务的来源。与此同时，在社会不断发展与进步的进程中，行政机关成为直面民生问题的机关，相对于立法机关而言，行政机关在处理问题时更具灵活性和直观性，是践行国家保护义务的主要机关。从行政机关保护义务的功能上看，既要求行政机关本身积极履行自身负有的职责，又需要行政机关根据“法律保留”“法律优先”“依法行政”等原则适当行使自由裁量权。^[22]

首先，行政机关需要积极履行行政职能，行政机关应当在相应期限内履行职责是行政法上的“铁律”，党的十八届四中全会上通过的《中共中央关于全面推进依法治国若干重大问题的决定》中重申“行政机关要坚持法定职责必须为”，强调行政机关要勇于负责、敢于担当。除了立法上明文规定的职责外，行政机关本身基于国家行政机关的身份，注定其行为需要符合人民至上的原则，恪守行政为人民服务的宗旨。因此，负有保护公民终身学习权义务的行政机关，需要肩负起保护公民终身学习权的法定职责，积极处理公民在实践中遇到的种种问

题,保护公民的合法权益。根据我国《行政复议法》《行政诉讼法》的规定,当行政机关未履行或怠于履行相应法定职责时,行政相对人可以通过申请复议或提起行政诉讼的方式维护合法权益,若行政机关确有履行上的问题则需要承担法律上的不利后果。

其次,行政机关需要就基本权利的实现采取相应的手段与措施,通过各种积极行为切实保护公民终身学习权最大限度地免受第三人侵害。一方面,行政机关要制定相应的规范性文件。法律一旦被制定就具有稳定性,不能朝令夕改,但社会生活往往复杂多变,需要行政机关在上位法的安排下、在法律规定的界限内为公民终身学习权的实现制定相应的具体规范,制定并颁发规范性文件亦是行政机关依法履行职能的重要方式和手段,能保障其在实践中机动、灵活地处理公民可能遇到问题。另一方面,行政机关要设计相应的制度规范。一是增强行政机关的管理职责。行政机关在推动终身学习发展中具有不可替代的作用,理应重视终身学习,积极主动发挥作用,将终身学习纳入年度发展规划,明确不同层级行政机关应承担的具体职能,保证行政机关在关键决策中的主要作用,进一步提升行政机关行为的质量与效率。二是整合各类学习资源。形成以行政机关为主导,社会各界参与、资源共享的终身学习服务体系。公民终身学习权的实现从来就不是单打独斗的过程,政府、企事业单位、学校、社会团体、行业协会等都在不同程度上占有学习资源。行政机关应当发挥统筹、协调的作用,将各部分资源有效利用,充分发挥不同主体具备的不同功能,最大程度地为公民提供终身学习资源。三是加强对终身学习提供机构的监管与评价。在终身学习思想的引领下,社会中许多机构开始提供与终身学习相关的学习内容,为保证公民能够进行高质量的学习,行政机关应当逐步规范和管控这类机构,通过政府和市场来共同筛选出有品质的机构,把监管责任落到实处,让公民通过学习切实掌握生存技能。

3. 司法机关的救济保护义务

传统宪法权利理论中,基本权利并不具有

对司法机关的拘束力,但在人权观念不断深化发展下,法院作为国家公共机关被要求承担在司法审判中保障基本权利的义务,故而形成了基本权利对法院的约束。^[2]特别是在现代依法治国背景下,公民基本权利的实现不仅需要立法和行政的加持,而且已经离不开司法机关对权利的保障救济。况且“徒法不足以自行”,立法部门所制定的法律若无法在现实中发挥实际效果,那么即便有法律,也不能产生威慑力。司法作为守护公平正义的最后一道防线,法院审理的过程就是将“纸面上的法”转化为“行动中的法”,通过审判和仲裁的手段充分履行对公民终身学习权的保护义务,确保每个公民在遭受侵害时都能获得司法保护,让立法的意义得以真正展现。就我国诉讼领域而言,主要有民事诉讼、刑事诉讼、行政诉讼,司法机关对公民终身学习权的保护义务亦集中在民事诉讼、刑事诉讼、行政诉讼领域。

一是民事纠纷救济。公民终身学习权实现中会受到来自其他平等民事主体对其人身或财产的伤害,侵害主体包括自然人、法人。例如,目前市场上出现了诸多提供终身学习项目的机构,通过签订合同的方式招收学习者,但合同签订后,学习机构与学习者之间有时会出现纠纷。一方面,囿于学习机构质量良莠不齐的情况,如有不少机构缺乏办学资质和能力,在招生后出现经营不善或无力经营的情况,既无法给学习者提供学习资源,也不予偿还培训费,如果机构未能履行合同,学习者则可以提起民事诉讼。另一方面,学习机构与学习者签订的合同中经常出现各种“霸王条款”。学习者在签订合同时,往往缺乏法律知识和辨别能力,对条款含义理解不到位,造成后续维权困难,若法院审理后认定合同效力,确认机构违约,则应判决退还培训费。显然,当公民终身学习权实现中遭受民事侵害时,可以通过民事诉讼的途径来提出继续履行合同或解除合同、退还相关费用等诉讼请求。

二是刑事纠纷救济。公民终身学习权实现中也会受到来自其他主体侵犯其刑法上的法益。例如,在学习场所内,公民间可能因打架、斗

殴等对对方身体造成实质性伤害，从而侵犯公民的人身权利，引起故意伤害罪等。再如，在公民与培训机构间，如果机构存在不履行合同责任的情形则要承担民事责任；如果机构有进一步的错误行为，如机构成立时就是以非法占有为目的，招生后有携款潜逃的行为，则涉嫌非法吸收公众存款罪、诈骗罪等。因此，当公民发现其遭受刑事侵害时，应该选择向公安机关报案，由检察院向法院提起公诉，由法院审理被告人的行为。当然，在这一过程中，通常会出现民事、刑事竞合的情况，法院应当遵循“先刑后民”的原则，对机构应承担的刑事责任定性后，再就涉及的民事责任进行审理。

三是行政纠纷救济。公民终身学习权实现中还会产生与公权力的纠纷，公权力的行使主体主要包括行政机关以及法律法规授权的特殊行政主体。一方面，行政机关负有实现公民终身学习权的主要职责，如公民对行政机关所作的规定或行为有知情权，当公民依法申请行政机关公开相应信息时，若该信息属于行政机关应当公开但行政机关却不予公开时，公民则可通过行政诉讼的方式就该问题提起诉讼。另一方面，法律法规授权的特殊行政主体在行使行政行为时具有行政主体资格，公立高校属于典型的法律法规授权组织，若学生认为学校作出的行政行为侵犯了自身合法权益，则可以向法院提起诉讼。当然，行政诉讼较之于其他两种诉讼类型而言，属于“民告官”的诉讼，我国《行政诉讼法》对法院的受案范围作了详细规定，因此只有公民终身学习权受到《行政诉讼法》规定的侵害行为时，才有可能得到行政诉讼的救济。

三、国家给付义务是公民终身学习权实现的核心

国家给付义务是国家义务中的第三层维度，传统宪法理论认为自由权对应国家消极义务，强调国家不介入权利的行使，社会权对应国家积极义务，要求国家承担提供经济和社会给付的作为义务。^[24]然而，在对权利结构的进一步研究中，人们发现所有基本权利都不是单一

地仅具有某一种属性，往往在自由权和社会权之间流转，国家必须既承担消极义务的尊重，也要履行积极义务的给付。给付的概念源自民事领域中的债法，公法领域的国家给付义务则对应行政给付，联合国经济、社会及文化权利委员会曾在1999年明确界定国家给付义务是“在个人或群体由于无法……自行落实有关权利的情况下，缔约国有义务落实（提供）《公约》规定的某项权利”^[25]。公民终身学习权兼具自由权与社会权的属性，需要国家履行物质性给付、服务性给付和制度性给付等给付义务。

1. 物质性给付

给付行为中一项重要的内容即物质性给付，是行政机关依法对特定的相对人提供物质利益或与物质利益有关的权益的行为，物质权益既包括金钱，也包括实物，在教育领域还应当包含对知识、技能传授的给付。

一是要持续加强对终身学习的资金投入。对终身学习的经费投入属于构建终身学习体系中的重要方面，从我国教育经费整体投入来看，虽然2012年全国教育经费投入占GDP比重的4.28%，但长期以来学校教育在教育发展中占主导地位，能获得更多的经费支持，其他的社会教育则显得捉襟见肘。^[26]可喜的是，党的十八届四中全会明确了构建终身学习体系的重要性和迫切性，未来政府对终身学习的资金投入，一方面要继续保持并逐步增加学校教育的经费，另一方面要将终身学习经费列入财政计划，逐步加大对终身学习的专项投入；同时，要积极协同社会力量，建立多渠道筹措经费的机制，发挥社会群体在终身学习资金投入中的重要作用。此外，行政给付的一个特征就是关心、帮助社会特殊群体、弱势群体，因此既要整体经费投入向偏远、贫困等地区倾斜，也可以为终身学习设置不同种类的贷款、奖助政策，为在经济方面有困难的学习者提供资金支持。

二是要不断落实对终身学习的实物投入。实物投入指国家给公民提供学习设备、器材、场所等有形的载体。当然，国家除了通过投入各种类型的学习机构外，还应积极利用图书馆、科技馆、博物馆等社会文化设施丰富公民的学

习场所和类型，特别是随着终身学习进一步深入人心，公民对终身学习的需求要求政府尽可能多地、有质量地进行实物投入。一方面要加大各类学校的建设力度，保证学校各类学习设备的投入与及时更新，特别是开放大学、社区大学、普通大学与社会教育的融合等。另一方面要健全社会文化公共设施，既要将学校教育与社会教育进行有效联动，也要妥善利用这类设施为公民提供便捷、丰富的学习资源，特别是面对不同群体有针对性地建设相应公共设施。此外，在互联网时代，要积极打造终身学习网络平台，实现资源的数字传播、共享，切实营造随时随地能学、可学的氛围。

三是要加大知识型投入。知识型投入是国家通过审批、认证等方式将义务转移给具有专业知识、技能的人来履行。终身学习体系是一个集正规、非正规、非正式学习于一体的庞大体系，涉及多个领域和主体。鉴于此，政府在处理各类问题时经常出现“眉毛胡子一把抓”的现象，正因为国家在履行给付义务时，往往会涉及较多专业问题，只有行政机关中经过专业训练的人员才能胜任该工作。^[27]就终身学习发展的专业人员而言，日本、韩国等国家为统筹推进终身学习事业发展而设置如“社会教育主事”“终身教育师”等相关职位，特别是日本有着较为丰富的终身教育经验，其在2015年发布的一项报告中提出，社会教育主事的职责在于协调，经过培养的人员应该具备推动地区与学校联动、合作以及全局统筹地区终身学习事业发展的能力。^[28]韩国在《终身教育法》中规定了终身教育师应具备的多项职能。^[29]目前，我国虽然也有类似的工作人员，并出现了“成人教育工作者”“社区教育工作者”“终身教育工作者”等多种称谓，但存在准入退出不明、职能职责不清、专业性不足等多种问题，国家亟须整合这类人员，进而设计完整、有序的管理制度，从而更好地服务公民终身学习。

2. 服务性给付

德国行政法学家厄斯特·福斯多夫（Ernst Forsthoff）早在1938年就提出了“服务行政”的概念，服务行政强调要将以管理为目的的传统

行政方式转向以服务为核心的行政模式。^[30]这就要求行政机关在行政过程中树立“以民为本”、服务公民的思想，切实通过行政手段落实公民实现基本权利的需求。

首先是行政组织。好的顶层设计往往能达到事半功倍的效果。美国在联邦、州、地方三级都建立了“终身学习委员会”“终身教育局”等管理机构，通过立法和拨款的形式宏观调控终身学习的发展事宜；日本则在国家文省部下设终身学习审议会，在省一级建立终身学习专司，^[31]这些机构都旨在加强对终身学习的管理，使其更加规范。2012年，我国教育部办公厅在调整内设机构的工作职能时，成立继续教育办公室负责终身教育事业发展的相关事宜，具体日常工作由职业教育与成人教育司承担，从继续教育办公室承担的相关职能中可以看出，我国终身教育的发展重点基本集中在学校教育外的社会教育中，而未来终身教育的走向必然是全纳型的教育体系，相较于继续教育更为复杂、多元，若再以继续教育作为宏观引领，势必会造成其发展后劲不足和规范性不够的问题。因此，为更好地为公民终身学习提供政策供给，国家层面应当率先成立专业的终身学习指导机构，从顶层设计上提升终身学习的地位，可以将现行终身学习机构进行改组和整合，在保留原有优势资源的基础上，进一步提升终身学习机构的专业性。

其次是行政管理。面对知识经济发展和教育全球化的浪潮，20世纪80年代新型的国家资历框架和学分认证开始兴起，建立资历框架是实现教育现代化宏伟目标的一项重大国家战略，资历框架国际化是终身学习时代世界教育和人力资源发展的大趋势。^[32]资历框架最早出现在英国，学分银行则是实施资历框架的管理制度，在资历框架中实现学分的认定、积累和转换。澳大利亚自1995年开始建立国家资历框架以来，在资历框架中划分了15种资格，通过学分认证获取相应证书，该制度仍在不断完善。^[33]我国自2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》中提出建立便于学习者选择和沟通的终身学习体系以来，如何架起各类学

习者、各种学习方式等之间的“立交桥”便成为终身学习发展的重要内容。《中国教育现代化2035》以“建立国家资历框架”“建立健全国家学分银行制度与学习成果认证制度”两大方式确立了未来终身学习发展的主要目标。因此，从公民终身学习权实现的行政管理给付来讲，一是国家要制定统一的资历框架，按照一定的标准对资历等级进行划分，不仅要勾勒出总体轮廓，而且要积极探索国家资历框架的立法路径，疏通公民终身学习权无法可依的现实困境。^[34]二是在国家资历框架中融入学分银行和学习成果认证制度，如果把国家资历框架比作一个人的骨骼，那么学分银行和学习成果认证就是一个人的血肉。在资历框架下，通过国家课程标准设计促进学习成果等值流通、建立健全学习成果质量监控体系等方式，^[35]使公民的学习成果价值得到认可，激活公民的学习热情与活力。当然，任何制度的形成都不是一蹴而就的，我国在构建资历框架时要根据社会经济发展和现实需求不断进行调整，从而确保公民终身学习权的实现。

最后是行政程序。正当程序是行政机关实施行政行为的重要原则之一，在依法治国的建设中，程序正义不可缺失，根据自然正义的判断基准，行政机关的自然正义应包括行政公开、行政听证、行政回避以及说明理由等制度。^[36]行政机关在履行职责时，一是要遵循信息公开的原则，在关乎公民终身学习权信息中，除法律规定要保密的，其他都应当主动公开；二是在关乎公民终身学习权的重大事项决策中，行政机关要设置相应程序来保障决策的科学性和民主性；三是行政机关在作出有损公民终身学习权实现的行政行为时，应当充分说明理由；四是若有侵害公民终身学习权涉及行政处罚等不利行为时，要保证被侵害人的陈述权、申辩权。

3. 制度性给付

制度性给付即国家要建立一套规则来保障公民权利的实现。在公民终身学习权实现的制度性给付中，首先需要发挥立法机关和具有立法权的行政机关的作用，将物质性给付义务和服务性给付义务制度化，^[37]从而构建完备的终身学习制度体系，确保公民终身学习权的实现。

特别是在国家层面的立法出台后，行政机关在国家制度框架下应根据社会生活实际情况，设计相应配套措施，并使制度随着教育实践和理论的发展而变革，以适应教育和社会发展的要求，^[38]使之充分发挥行政的灵活性，及时、有效地回应公民终身学习权实现的诉求。与此同时，国家义务的本质在于保障基本权利，因此，需要充分考虑公民在规则制定中的不可替代性，既要在规则制定前保障公民的直接立法参与或间接立法参与，又要充分发挥规则制定后公民的监督权，通过批评、建议、申诉、控告或检举等方式监督规则的实施，倒逼国家制度向好发展。

参考文献：

- [1] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天 [M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 职工教育出版社, 1989: 2-18.
- [2] U.S. Government Printing Office. Report prepared by the lifelong learning project [R]. 1978: 1.
- [3] 陈恩伦. 论学习权 [J]. 中国教育学刊, 2003 (2): 27-29, 38.
- [4] 龚向和. 国家义务是公民权利的根本保障——国家与公民关系新视角 [J]. 法律科学(西北政法大学学报), 2010 (4): 3-7.
- [5] 祁占勇, 康韩笑. 学前教育阶段受教育权保障的国家义务研究 [J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2017 (6): 46-52.
- [6] 龚向和. 论民生保障的国家义务 [J]. 法学论坛, 2013 (3): 126-133.
- [7] 尹力. 学习权保障: 学习型社会教育法律与政策的价值基础 [J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2010 (3): 70-78.
- [8] [31] 桑宁霞. 国际终身学习法比较研究 [M]. 山西: 三晋出版社, 2015: 15. 130.
- [9] 劳凯声. 从教育选择权看教育发展的历史性转折 [J]. 复旦教育论坛, 2020 (4): 5-11.
- [10] 顾明远. 教育大辞典 [M]. 上海: 上海

教育出版社, 1990: 39.

[11] PASHLER H, MCDANIEL M, ROHERE D, et al. Learning styles: concepts and evidence [J]. Psychological science in the public interest, 2009 (3): 105-119.

[12] 张钟月. 英国青年的“间隔年”现象 [J]. 当代青年研究, 2015 (3): 94-99.

[13] 比亚利克, 菲德尔, 洪一鸣, 等. 21世纪的技能与元学习: 学生应该学什么 [J]. 开放教育研究, 2019 (1): 37-46.

[14] EISEN M J. Current practice and innovative programs in older adult learning [J]. New directions for adult and continuing education, 1998 (77): 41-53.

[15] 李建良. 基本权利理论体系之构成及其思考层次 [J]. 人文及社会科学集刊, 1997 (3): 39-83.

[16] 龚向和, 刘耀辉. 论国家对基本权利的保护义务 [J]. 政治与法律, 2009 (5): 59-65.

[17] 董宏伟. 民生保障的国家保护义务 [J]. 北京理工大学学报 (社会科学版), 2012 (4): 123-129.

[18] 黄欣, 吴遵民. 中国终身教育法为何难以制定——论国家终身教育法的立法思想与框架 [J]. 开放教育研究, 2014 (6): 36-41.

[19] 沈光辉. 我国终身教育立法的主要问题与对策建议——福建省的实践探索与启示 [J]. 中国远程教育, 2014 (12): 72-77.

[20] 杨晨. 我国终身教育立法三难 [J]. 教育发展研究, 2009 (Z1): 47-50.

[21] 李海平. 基本权利的国家保护: 从客观价值到主观权利 [J]. 法学研究, 2021 (4): 39-54.

[22] 郑旭文. 基本权利的国家保护义务 [J]. 福州大学学报 (哲学社会科学版), 2012 (6): 72-78.

[23] 杜承铭. 论基本权利之国家义务: 理论基础、结构形式与中国实践 [J]. 法学评论, 2011 (2): 30-38.

[24] 张翔. 基本权利的受益权功能与国家

的给付义务——从基本权利分析框架的革新开始 [J]. 中国法学, 2006 (1): 21-36.

[25] 王新生. 略论社会权的国家义务及其发展趋势 [J]. 法学评论, 2012 (6): 12-16.

[26] 兰岚. 构建服务全民终身学习的现代教育体系——政府责任与立法设计 [J]. 教育学术月刊, 2021 (9): 3-11.

[27] 杨建顺. 比较行政法——给付行政的法原理及实证性研究 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2008: 14.

[28] 马丽华. 日本社会教育专职工作者培养的经验及启示 [J]. 外国教育研究, 2020 (12): 98-111.

[29] 林晓凤, 史琳. 韩国终身教育师制度探析——兼论我国终身教育工作者队伍建设 [J]. 中国成人教育, 2015 (11): 97-100.

[30] 程倩. “服务行政”: 从概念到模式——考察当代中国“服务行政”理论的源头 [J]. 南京社会科学, 2005 (5): 50-57.

[32] 季欣. 终身学习时代国际资历框架建设范式及发展趋势 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (5): 89-95.

[33] 陈丽, 郑勤华, 谢浩, 等. 国际视野下的中国资历框架研究 [J]. 现代远程教育研究, 2013 (4): 9-18.

[34] 祁占勇, 刘丹. 国家资历框架立法的现实诉求及其立法思考 [J]. 江苏高教, 2021 (3): 33-41.

[35] 祁占勇, 刘丹. 国际视野下学习成果认定的保障机制及其启示 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021 (4): 83-92.

[36] 唐汇西, 戴建华. 行政法上自然正义理论初探——以英美法为考察对象 [J]. 行政法学研究, 2010 (1): 93-103.

[37] 莫静. 论受教育权的国家给付义务 [J]. 现代法学, 2014 (3): 40-47.

[38] 史志谨, 李彦平. 终身教育理念下我国“成人教育”概念的发展与建构 [J]. 当代教师教育, 2010 (2): 78-84.

(责任编辑 刘红)

State Obligations and Pathways to Realization of Citizens' Right to Lifelong Learning

Qi Zhanyong

Abstract: The right of citizens to lifelong learning refers to the right of citizens to learn throughout their lives and to freely dispose their learning process, which is fundamental, developmental and comprehensive. As a fundamental right to be shared by every citizen, the right to lifelong learning is a right that needs to be guaranteed by the state. The state's obligation is fundamental to guaranteeing the right to lifelong learning, and the realization of the right to lifelong learning depends on the state's fulfilment of its obligations to respect, protect and pay. The state's obligation to respect means that the state should respect citizens' freedom to choose the type, mode and content of their learning. The state's obligation to protect means that the state should guarantee citizens' right to lifelong learning through legislative, administrative and judicial means. The state's obligation to pay means that the state shall provide corresponding guarantees for the realization of citizens' right to lifelong learning in terms of materials, services and institutions.

Key words: Right to lifelong learning; Lifelong learning law; State obligation; Obligation to respect; Obligation to protect; Obligation to pay

(上接第 19 页)

From “the Right to Education” to “the Right to Learn”: the Right Transformation of the Lifelong Learning Society

Chen Enlun

Abstract: Under the background of the rule of law, the process of social transformation is also the process of right transformation. The establishment of lifelong learning society needs to be guaranteed and supported by corresponding rights transformation. Lifelong learning is increasingly intertwined with human production and life. In order to adapt to the pluralistic development of social economy and the reforming circumstances which high-quality compound talents are faced with, learning should no longer be limited to the framework of traditional education, resulting in a fundamental change in the relationship between education and learning. In this process, the right to education equals the right of acceptance while the limitations of the content and guarantee conditions of its substantive rights are becoming more and more prominent. Beyond the concept of “receiving education”, a comprehensive right composed of the right to learn freely, the right to guarantee learning conditions with the right to education as the core and the right to individual development, namely, the right to learn, has become the cornerstone of establishing a lifelong learning society.

Key words: Right to education; Right to learn; Lifelong learning

大学推动人类命运共同体建设的三个发展阶段

汪明义

(四川师范大学, 四川 成都 610066)

摘要: 共享的文化观念是人类命运共同体建设的核心, 因为只有文化观念才能塑造人相对统一的意识及其行动的价值世界。共享文化成就共同存在。大学是从事人类共享文化建设的学术组织。基于文化学传播的视角, 大学助推人类命运共同体建设经历了三个发展阶段: 中世纪, 大学的知识教育具有人类学象征, 塑造了人类普遍存在所依存的人文理性和科学精神; 近现代以来, 大学不断拓展人文理性的边界, 致力于普遍民主科学的文化价值观塑造; 新时代, 大学经由铸造人类赖以存在的文化意识宇宙, 致力于共存共享的文化建设, 为打造人类永久的和平和繁荣发展服务。

关键词: 人类命运共同体; 共享文化观; 人文理性; 民主科学; 文化意识宇宙

中图分类号: G649.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0043-07

教育
管理
者
论
坛

党的十九大报告提出“坚持和平发展道路, 推动构建人类命运共同体”。以此为出发点, 为应对新时代国际体系的深刻变化, 习近平总书记从“建设一个什么样的世界, 怎么建设这个世界”出发, 高瞻远瞩地提出了“以和平发展为主题、以合作共赢为核心、以共同价值为纽带、以共同利益为动力、以共同安全为基石、以交流互鉴为桥梁”^[1] 构建人类命运共同体的全球治理理念和治理方案, 在全世界引发广泛反响。近代以来大国崛起的经验证明, 国之将兴, 必有伟大的大学与之相伴。大学因以人的培养和学术研究为根基, 服务于国家和人类文明建设而成为大国崛起的文化和教育基础。构建人类命运共同体的伟大事业, 也必然有待大学作为重要的推动力量而有所作为。^[2] 人类命运

共同体虽是一个新时代处理国际关系的核心概念, 但是它所昭明的大学与人类存在的关系却是自大学诞生起就本然地蕴含在大学的实践视阈之中的。随着人类社会历史的发展, 这种关系经历了不同的阶段, 表现出了不同的内涵、特征和价值倾向。根据历史和逻辑相统一的辩证唯物主义的基本原理, 从文化史和文化传播学的角度, 大学在服务人类命运共同体建设的实践上大体经历了三个历史发展阶段。

一、中世纪大学知识教育的人类学象征

大学诞生于中世纪欧洲的一隅之地, 源于独断的宗教文化。经过从宗教哲学家奥古斯丁 (Augustine) 到阿奎那 (Aquinas) 几百年的辛勤

收稿日期: 2021-11-12

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般项目“大学推动人类命运共同体建设的理论依据及实践研究” (BIA200176)

作者简介: 汪明义, 男, 教授, 四川师范大学校长, 主要从事高等教育管理研究。

翻耕，人们将信仰的宗教变成了理性的宗教，大学在这一转变的过程中应运而生。中世纪的大学诞生于宗教的理性化和宗教信仰的学术化与组织化，它追求讲道理、讲普遍规律、讲最终秩序、讲统一的人文理性。中世纪产生的那批最早的大学，如博罗尼亚大学、巴黎大学、牛津大学、剑桥大学等，所从事的同一件事情是寻找上帝创造这个世界时所赋予的规律、规则，探求一种抽象的道理、万物背后的逻各斯。大学诞生之初探究世界、万物、存在之根本知识的这一原初的根本定位，使大学成为欧洲中世纪文化遗留给现代的最为重要的文明成果和文明形式之一，其影响之深远至于今亦至于遥远之将来。大学在诞生之初虽仅局限于欧洲这一狭小地区，散落于几个日渐复兴的城市，但是它已经从目的、语言、知识和方法等诸多方面，经由学术和教育在无意间开启了助推人类文明命运共同体构建的实践进程，显示出世界的抱负，成为象征意义上的国际社区。

1. 共同的目的

中世纪的大学脱胎于教会组织，它的教师最初有一部分是来自从事牧师工作的神职人员，其栖身之处往往是租借教会的场所或由教会直接提供，它所传授的最为突出和合法的知识是神学知识，等等。这就使得中世纪的大学与教会之间有着千丝万缕的联系。所以，中世纪大学的知识探索和教育追求一种服务上帝的信仰。中世纪初期阶段的大学教师和学生自觉地把知识的探索和创造作为对上帝的知识献祭形式，主动服务于一个统一的上帝，并把这种服务看作自己的荣耀。^[9]正是由于知识献祭于上帝的信仰，中世纪的大学在教育实践中倾向于与世俗的社会之间保持应有的距离，大学成了象牙之塔，研究和教学成了纯粹的精神性事业。随着大学的生长，知识的探索和教育经由上帝的视角悄然转变为知识本身的神圣视角，以及对知识解释世界的神秘感的憧憬和崇敬。这就使得知识服务上帝的目的发生了一种世界的普遍化意识的转向。这种转向对其后大学发展的价值和意义突出地表现为两个方面。一方面是通过专业的职业性转化为严谨敬业的职业精神、职

业操守和职业能力；另一方面是通过知识的普遍性转化为一种普遍的服务于全体的人的世界意识。上帝逐渐退隐，共同存在的意识出现。由是，人类生存于共同的地球之上，人与人之间应该平等友爱、命运与共、休戚相关等价值认同悄然生根。正是经由大学的知识教育和文化传播的实践，人与人之间共同存在的共通感意识在人们的心里逐渐生根并茁壮成长，在世界上传播开来。

2. 共同的语言

诞生于宗教怀抱的大学之所以在探求和创造知识的过程中彰显出世界的抱负并形成对国际社区的向往和耕耘，是因为学者们拥有可以通用交流的拉丁语。只要掌握了拉丁语，学者之间便可以进行自由地交流。“所有受过教育的人都能说拉丁语，他们就掌握了一种国际的语言，而消除了愚蠢的语言隔阂。”^[10]今天某些世界著名大学如哈佛大学的校训仍然是由拉丁语写成，学生宣誓仍然提倡使用拉丁语，这便是拉丁语作为当时学者世界通用语言的古典遗迹。海德格尔说，“语言是存在之家”。共同的语言形成学者们之间共同的理解，建立起共同的情感和价值追求。这是因为，第一，“语言是全部思维和感知活动的认识方式，这种活动自古以来就为一个民族代代相承，它在对该民族产生影响的同时，也必须影响到其语言”^[11]；第二，“语言产生自人类的某种内在需要，而不仅仅是出自人类维持共同交往的外部需要，语言发生的真正原因在于人类的本性之中。……所以，我们有必要把每一种语言都看作为为了满足上述内在需要而进行的某种尝试。而把全部语言看作为此所作的总的贡献。由此可以认为，人类的语言创造力量始终运行不息，直到它部分或是全部产生出那些能够最大限度和最完美地满足上述内在需求的形式为止”^[12]。所以，按照洪堡特的观点，作为民族思维方式的反映和民族团结的工具的语言是一种类存在，它植根于人的本性之中，产生于人之内在需要。这种内在需要主要呈现为三个方面：一是人的精神力量需要语言的产生和介入；二是世界观的生成需要语言的产生和介入；三是个体与个体、个体

与群体（家庭、家族、宗族、部落、民族、人类）之间思维的联系和类的联系，同样需要语言的产生和语言的介入。由此三者构成人类外部生存交往需要的内在精神基础和心灵平台，才使语言构成共同理解的方式、共同情感的纽带和共同价值的桥梁，才推动大学探索、创造知识和传递知识必须以通用语言为基本工具。

3. 共同的内容和方法

中世纪的大学学者们之所以在寻找万物背后的道理和存在世界的逻辑的过程中能自觉继承古希腊罗马文化，并以其为主要的知识形式和内容，主要是由两个方面的原因决定的。一方面是因为这些学者能够自觉超越狭隘的城市地域文化之局限性，把古希腊罗马文化作为人类文明的象征编写为教材，以语法、逻辑、修辞、数学、几何、天文、音乐等七艺课程形式传授给学生，不断开拓人类知识的边界，并进一步把这些知识提升为人们生存所依赖的思想形式和思想观念，形塑了作为整体的人类是思想和文化的存在者，以及思想和文化是人类福祉的共同价值认识。另一方面，在七艺课程所传授知识内容的基础上，中世纪的大学又进一步按照城市实际的社会职业需求把知识体系划分为法学、神学和医学等不同的专业提供给学习者，学习者可以按照自己的兴趣和实际需要对其加以选择学习。法学、神学、医学等三大专业具有严密的可以反复验证推广的专业性，也具有科学时代到来之后的隐喻意义上的客观的科学性。内容的客观性和专业性决定了方法的客观性和普遍性。中世纪学者们在大学教育的实践过程中，沉浸于知识教学及其研究，进一步凝练了知识探究和科学研究的方法论体系，使得知识的求索从此具有了可以依存也可以离开具体的知识内容传播的章程，具有了严密的方法论意义上的复杂程式。客观复杂的知识体系与专业研究方法的结合产生了客观化存在的知识世界，这一世界逐渐与现象世界产生了距离，成为相对独立的世界。与客观的知识世界相对应，也产生了人类历史上第一批的专业性知识分子。方法形塑思维方式，相同的方法形成了相同的真理之真值的价值判断形式，进而

建立起具有相同价值的人类学意义上的文化和学术社区，经由大学教育，这些共同的价值进一步普及泛化为人们行动所遵循的共同价值观。

二、近现代大学民主科学的共同价值观形塑

人类大学诞生于中世纪宗教的一种自我革新活动，借由中世纪有宽博学识和深厚文化造诣的神职人员破茧成蝶，获得了一种知识传播和创新的新组织形式。因此，从历史发展的角度来看，大学的诞生虽然原本是宗教世界为其世俗化、大众化、普世化发展所开辟的一种偶然的可能性，但却为大学自身走向世界确立了现实性，更为世界走向现代提供了知识的基础、认知的来源和前进的动力。

1. 大学人文理性的诞生

诞生于中世纪的大学，之所以具有这种将宗教信仰转换成人文理性、将中世纪迅速转换成近代继而使之脱胎换骨为现代的能力，是因为它扎根于深厚的文化土壤并受孕于伟大的思想精神的传统。这个传统就是古希腊-罗马文化。从古希腊到罗马，人类思想经历了一个思想精神培育的“正→反→合”过程。在古希腊早期，古希腊人基于严酷的存在现实而关切自然，产生以关注自然为中心的自然哲学；对自然的关注达向成熟的临界点必然转向以关注人为中心的人文性哲学，这就是智者运动何以兴起以及催生苏格拉底道德哲学的原因。其后，从柏拉图到亚里士多德的历史进程中，虽然不同的思想探求各有侧重，但始终呈现自然与人文并行展开的哲学和文化姿态，最后为罗马文化所吸收和融合：神、上帝统摄起自然和人，世界必然成为神的世界。中世纪的宗教革新，诚然是从神的世界向人的世界的探索，具体表现为信仰向理性的迎合，但背后却有两种力量在推动：一是人在宗教的长久压抑下缓慢苏醒；二是新科学的兴起，自然重新被关注。自然和人缓慢地走到再度联姻的前夜，即宗教革新。宗教革新需要理性的解释，于是就自发地将那个时代的精英集聚在一起，形成了大学。最初

诞生的大学自然要披上宗教的外衣，但其身骨、精神和灵魂却已经融会了新兴的科学精神和苏醒的人文个性，由此形成了大学的宗教形式和人文实质。中世纪的大学最初特别热衷于探讨和追问“针尖上能站多少个天使”“上帝可不可以是女人的样子”等等之类的神学问题，这就已经在带着宗教神学的痕迹中充分展现了极具现代性的理性精神和人文意蕴。中世纪的大学在与世俗和宗教世界的抗争发展中不断地努力向世界澄明，“大学一定是并且只能是追寻理性生活的地方，就是讲求道理、明辨是非的地方，就是学习掌握世界法则、宇宙规律、万物根本之智慧和方法的地方。说得更通俗点，大学就是培养人凡事先动脑子掌握根本，然后才按法则和规律行动的能力、品格的地方。换句话讲，大学就是引导我们追求真理和掌握真理，然后运用真理来指导实践和检验实践”⁷¹。以新科学和人的觉醒为催化剂，借壳宗教而诞生的大学，必然以探索真理、创造知识为使命和以培育新人为根本责任，这一为之努力的使命和责任本身就为世界迅速突破中世纪牢笼走向近代、开创现代开辟了思想精神和知识方法的道路，这条不断敞开的道路实际上同样表现为新一轮“正→反→合”的过程，也即从中世纪宗教统治到近代人文主义思潮向现代社会民主的世界化方向挺进，不断拓展理性发展的新境界。

2. 塑造科学民主的价值观和世界观

中世纪宗教统治的自我革新开启了向哲学理性求助的自我革新，却也无意间催生了大学，大学释放出淑世的新科学精神和觉醒的人文风采，孕育近代科学革命和哲学革命，产生科学精神和人文理性，此二者既构成造就现代社会的驱动力，更成为现代社会得以立身的灵魂。由于其科学精神和人文理性，大学的诞生既是对中世纪的终结，也是新世界的开启。所以，近现代大学自觉以生产和传播科学与民主的文化及其价值观为己任，不断拓展人类生存境遇的新天地。以科学文化及其价值观生产为特征的大学，以德国洪堡大学为重要代表；以民主文化及其价值观生产为特征的大学，以法国和美国大学为重要代表。而近现代中国大学则是

民主科学文化及其价值观的重要传播地和民主科学文化的集大成者，其中最为典型的当属清华大学、北京大学和南开大学，这三所大学在民族危急存亡的艰难时刻联合成立西南联合大学，与西北联合大学一道努力为中华民族的新生贡献新的知识和文化。在这样的发展过程中，大学坚毅地走出欧洲的诞生地，不断向外界扩展，随着民族国家的产生、发展和繁荣，大学所传播的民主和科学的思想观念遍及世界各地。科学价值观随到德国求学的世界各地学者向世界传播，民主价值观则由到法国和美国求学的世界各地学者向世界传播。在中国大学，则催生了社会主义的民主思想及其价值观念。民主的形式尽管形态各异，但却已然成为整个人类世界的文明之光。科学以其客观的真理性，成为世界所有大学学者之间凝聚探讨的圭臬和交流互商的内容、标准和方法。同时，随着民主和科学知识一同发展起来的是社会学和人文学，语言不再是学者之间的障碍，各种语言之间可以自由互译、转换和对话。任何一个社会的发展和思想的交锋，都会的交流、参照和比较中获得来自对方的启示，世界在大学文化知识之轮的推动下日益成为一个真正的国际社区，借助文化知识的学习和共同价值观的教育，人们之间可以突破种族、文化和地域的阻隔自由来往，在价值的追求上人们日渐能够求同存异和相互包容，地球日益成为人们共居共存的文明村庄，人们的心灵则在日渐扩大和丰富，成为能够相互包容的巨大空间。

三、大学探索创造人类共存的文化意识宇宙

人类的社会实践活动受人的意识的指导，人的意识也在社会实践活动中得以不断丰富和扩展。由此产生两个方面的规定，实践是有意识的实践，意识是实践中的意识。大学教育作为一种重要的社会实践活动，无论从探索、创造知识方面讲，还是从向学生系统地传递知识使之生成富有创意个性的教学方面论，其根本的功能价值，仍然是对人类意识及精神的扩展

和丰富。大学在其实践过程中由理性而民主而科学，不断形塑和扩展着人类的意识。以不断扩展的意识为基础，大学也在不断地增强着人类对自我生命和世界的理解。新的时代，经由世界上所有大学的共同努力，人类已然构建起一个从民族文化意识向人类（地球）文化意识不断演进和丰富的文化意识宇宙。它与自然物质的宇宙一起成为人类赖以存续的生活空间和生命发展空间。

文化意识宇宙是牟宗三评价唐君毅一生学术功业时所使用的一个概念。牟宗三认为，唐君毅毕其一生的学术思想和努力集中于探索、承传、拓展并重建了中华民族的文化意识宇宙。牟宗三是从中国文化的“以文化成”精神传统中汲取灵感而创造出此意识感很强的概念。他说：“所谓‘文化意识’乃即中国固有之‘观乎人文以化成天下’之意识也，此一意识……由《贲卦·彖传》简单辞语作代表，由此意识，吾人即可开辟价值之源，依此价值之源以作道德实践而化成天下，即名曰‘文化意识宇宙’。”^[8]可见，牟宗三的文化意识宇宙概念表达的是与物质的宇宙相对应的人文的宇宙。人文的宇宙是人之意识向世界不断敞开的进程（即时间），并呈现为开放性生成的文化空间。因此，人的意识、人的意识向世界敞开的生成性进程以及所呈现的文化空间，此三者整合生成的精神形态即文化意识宇宙。它既成为人的心灵情感精神的疆界，也构成人类成就极限的标志，更构成大学永无止息地探索、创造知识，不断开辟人类新文化、新文明、新精神的无限可能性之最终主体性依据，更是人类行为的意义创建与文化性格生成的存在论原型。文化意识宇宙是民族化存在的人，基于特定的地缘结构而不断探索建构起来的既在不变中革新变的力量、又在变中保持不变因素的精神实体，这一精神实体融进了个人的、时代的、历史的以及未来理想等等方面的所有因素，最终通过民族文化意识和人类文化意识而互为彰显，并发挥其整体驱动功能。

1. 民族文化意识

大学自身规定了它虽然是世界的，但首先

是民族的。大学探索、创造知识和传递知识培育新人的基本努力，就是以其固有的科学精神和人文理性培养人内生世界精神的民族文化意识，这是大学的实践任务，它在大学诞生之时就得到了明确的自我规定。在大学产生的中世纪及至以后很长一段时间里，人类社会尚处于前民族国家时代，是时的国家多是一姓之王朝，人们的行业文化意识、城市文化意识、王朝文化意识等相对较强，一种普遍的民众意义上的民族文化意识尚未扎根于人们的意识之中。作为“想象的共同体”^[9]的民族之文化意识一般诞生于主权国家争取独立及其之后的历史时期。在这一过程中，大学起到了至关重要的作用。1807年普法战争时期，大学教授也是后来柏林大学首任校长的费希特回到法军占领地柏林，向民众作了《对德意志民族的演讲》的报告。费希特呼吁国家建立柏林大学，实施德意志民族教育，重建德意志的民族精神，把德意志人培养成为一个整体，不再是四分五裂，以形成强大的民族力量。^[10]从此以后，服务民族精神重铸的大学意识和大学使命经由新建的柏林大学这一现代大学之母在世界各个正在争取独立的民族国家中传播开来。现代中国的新文化运动和五四爱国运动以及中国共产主义运动的重要策源地正是当时的北京大学。经由北京大学师生的共同努力，民主和科学等现代文化精神才深刻地植入了中华民族文化意识的内核，使得古老的中华民族重新焕发出勃勃生机，从而获得新生。^[11]一部人类的大学实践史证明，大学既是优秀民族文化之果实，亦是优秀民族文化意识不断丰富和扩展的不竭动力。民族文化意识的澄明是民族国家独立的前提，大学与国家意识联姻，方才使民族文化意识得以凝聚升华，民族国家也才有了存在的合法性证明和合理性依据，从根本上获得独立。清华大学和北京大学之于中华民族的价值正如哈佛大学之于美利坚民族、巴黎大学之于法兰西民族，如此等等。

2. 人类文化意识

文化意识宇宙的地缘取向构成民族文化意识；文化意识宇宙的非地缘取向则构成人类文化意识。人类文化意识的大学表达，或可说大

学诞生之初内具生成的科学精神和人文理性——具体地讲，也就是凡事讲道理、凡事探究事物存在背后的逻辑——所形成的无国界的世界视野和跨国性意识，构成了大学的人类文化意识的通俗表达。所以，大学的世界视野和国际意识是大学自诞生起就拥有的本性意识。^[12] 这一意识在中世纪大学时代只是一种源自知识无边界性生长和知识的世界生成性的隐喻或象征，^[13] “学生通常从一所大学游历到另一所大学。他们是一个国际群体，意识到与所住城市的一般居民有别，自己不过是碰巧住在这里而已”^[14]。到了民族国家争取独立的时代，受战争和政治意识形态的影响，大学的世界视野和国际意识也只能是一种奢侈品，隐而不发却缓慢生长，积蓄着未来国际化发展的能量。只有在经历了两次世界大战，伴随着冷战的终结，人们进入了相对和平的时代，大学的国际意识才得以逐渐澄明，其重要性也日益凸显。这种凸显从内部看，主要是大学自身发展的内在要求和必然，从外部看则是受经济全球化这一外在因素的驱动。经济全球化使得经济资源全球配置，生产关系全球流动，文化科技相互交流和使用，政治模式相互理解和借鉴，等等。这一切形成一种巨大的合力，快速地改变着人们的生产、生活、工作、学习和社会交往的方式和效率，也使得大学国际化发展的内部动力终于形成一种普遍共识的时代浪潮。大学的触角不断地向外界舒展。新的知识观念突破人们旧的意识，科学提供技术突破外在的障碍，文化则进行综合地创造，形成弥漫整个世界的新精神，内化为人们的性格。于是，当前仍具有一定局限性的民族意识被大学从内外突破，一种着眼于人类生存整体的文化意识悄然扎根于人们的思想意识之中。地球是我们共同的家园，全世界的人们命运息息相关，休戚与共，这一共同体意识逐渐成为人们的普遍共识，并转化为自觉的全球大学伦理实践。

新时代，全球大学与外部世界的关系构成了辩证发展的生态进步关系。大学是世界发展和进步的智力引擎，也是世界价值稳定的罗盘。从引擎的角度，大学始终是创新的，它及时地

回应世界的挑战，给世界供给先进的科学、技术、文化和观念，用新的文化观念引领世界的前进。在世界遇到如新冠病毒这样的危险时，大学会自觉超越意识形态等的限制，联合起来进行科研攻关，并对各种社会因素进行关联性统计分析，找出对付病毒的最为有效的方案，给人类的存在建立人文科学的有效屏障，并在这一过程中普及和扩大了人类命运共同体意识。从价值稳定的角度，大学又是保守的，它坚守着千余年来大学的优秀学术传统，把人类所创造的爱、理解和宽容等有利于人类共同存在的价值观念置于人类一切活动的核心。每当世界出现冲突和不宽容，大学都会重新澄明这些观念，为人类的和解点亮希望之灯。所以，无论从创新还是保守的角度，大学都是人类经由知识走向解放的重要凭借。从这个意义上讲，大学是人类的，大学从人类命运共同体意识、价值和能力的培养等方面成为人类命运共同体建设的最为基础的因素。未来的大学如何开启这样一个人类命运共同体的新时代，更加全面地服务人类现代文明建设，培固人类幸福生活的根基和福祉，还需要进行更加深入地全域性探讨。

参考文献：

- [1] 中国共产党第十九次全国代表大会文件汇编 [G]. 北京：人民出版社，2017：46.
- [2] 汪明义. 大学推动人类命运共同体构建的使命及实践方式 [J]. 中国高教研究，2021(7)：35-41.
- [3] 哈斯金斯. 大学的兴起 [M]. 王建妮，译. 上海：上海人民出版社，2007：22.
- [4] 房龙. 人类的故事 [M]. 刘缘子，吴维亚，邢惕夫，等译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1988：220.
- [5] [6] 洪堡特. 论人类语言结构的差异及其对人类精神发展的影响 [M]. 姚小平，译. 北京：商务印书馆，1997：45. 25.
- [7] 唐代兴. 大学：大人之学 [M] //《北大讲座》编委会. 北大讲座：第16辑. 北京：北京

大学出版社, 2007: 3.

[8] 牟宗三. 道德的理想主义 [M]. 台北: 台湾学生书局, 2000: 266.

[9] 安德森. 想象的共同体: 民族主义的起源与散布 [M]. 吴叻人, 译. 上海: 上海人民出版社, 2016: 45-46.

[10] 黄英杰. 古典书院的终结及其对现代中国大学的影响 [M]. 北京: 人民出版社, 2017: 61-62.

[11] 黄英杰. 我们时代的大学转型 [M]. 北京: 人民出版社, 2018: 258.

[12] [13] 黄英杰. 地方本科大学在地性国际化的内涵及现实路径 [J]. 四川理工学院学报(社会科学版), 2019 (4): 58-69.

[14] 伯克. 知识社会史(上卷): 从古登堡到狄德罗 [M]. 陈志宏, 王婉旒, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2016: 23.

(责任编辑 吴潇剑)

Three Stages of University to Promote the Construction of a Community with a Shared Future for Mankind

Wang Mingyi

Abstract: Shared cultural concept is the core of the construction of the community with a shared future for mankind, because only cultural concept can shape people's relatively unified consciousness and the value world of their actions. Shared cultural achievements exist together. Universities are academic organizations engaged in the construction of human shared culture. Based on the perspective of cultural communication, universities have experienced three development stages to promote the construction of a community with a shared future for mankind: In the middle ages, the knowledge education in universities had the symbol of anthropology, which shaped the humanistic rationality and scientific spirit that human beings depended on; Since modern times, universities have been expanding the boundaries of humanistic rationality and committed to shaping the cultural values of universal democracy and science. In the new era, universities are committed to the cultural construction of coexistence and sharing by casting the cultural consciousness universe on which mankind depends, so as to serve the permanent peace, prosperity and development of mankind.

Key words: A community with a shared future for mankind; Shared cultural idea; Humanistic rationality; Democratic science; Cultural consciousness universe

凝聚价值共识的现实困境与实现路径

吕治国¹ 温小平²

(1. 中国人民大学, 北京 100872;

2. 海南大学, 海南 海口 570228)

摘要: 凝聚价值共识是思想政治教育工作当前面临的一项重要任务。人类共同的命运、人类对美好生活的向往和人的社会交往属性, 构成价值共识构建的情感、认知和行为基础。凝聚价值共识, 需要彰显价值理性、取得价值效益、推进价值规范和增强价值认同。从人类历史发展来看, 在价值本身具有的差异性和多样性规律之外, 实现价值共识在当前还面临价值虚无的消解、“佛系”思潮的软化、普世价值的幻化、霸权主义的分化等现实困境。未来通往价值共识之路, 需要发挥思想政治教育的功能, 实施有目的有计划的价值影响和价值传播, 注重底线价值、范式改进、中介转化和科技运用, 提升价值认同, 达成价值共识。

关键词: 价值共识; 社会基础; 现实困境; 实现路径

中图分类号: G641 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0050-06

凝聚价值共识是当前加强和改进思想政治教育工作面临的一项重要任务。从人类发展规律来看, 对美好生活的向往、趋利避害和人性完善等构成不同人群、不同种族、不同文化观念认知的人形成价值共识的前提和基础。从加强和改进思想政治教育的目标和方向来看, 思想政治教育的重要功能就体现在对特定的社会群体进行理论传播、价值影响和共识凝聚。如何让不同的主体对价值达成一致或根本一致的看法, 不但是思想政治教育肩负的使命和需要着重解决的问题, 更是现实面临的一项重要任务。

一、凝聚价值共识的社会基础

价值是维系与促进人类社会生存和发展的

动力源泉。价值共识是指不同价值主体通过相互沟通就某种价值或某类价值及其合理性达成一致意见。由此, 根据不同的价值主体, 凝聚价值共识又可分为不同的层面, 比如在横向上可分为世界层面、国家层面、社会层面和个人层面, 在纵向上可分不同的时代。不过, 不管是横向还是纵向, 凝聚价值共识的主体始终是人。从人类社会发展规律来看, 人的认知、情感和行为构成对人们对社会和生活的价值判断, 影响价值共识的形成。

1. 人类共同的命运是凝聚价值共识的认知基础

人是一种类存在物, 以生产与交往的实践方式存在。价值共识是以同样的或者类似的自然事实为根基, 对该自然事实的一种文化反映。^[1]

收稿日期: 2021-12-21

基金项目: 国家社会科学基金高校思政课专项项目“新时代高校网络思想政治工作体系创新研究”(20VSY130)

作者简介: 吕治国, 男, 中国人民大学马克思主义学院, 主要从事高校思想政治教育研究; 温小平, 男, 副教授, 海南大学马克思主义学院, 主要从事思想政治教育基础理论与实践研究。

面对人们对能否形成价值共识的质疑，只要我们回归人的类存在就能很好地回应。比如，从宏观视角来看，“我们只有一个地球”就构成了人类存在的最大基础，以此形成一个简单的价值共识便是人类需要共同守护这唯一的生存环境。人类以生存和实践为基础，并关联政治、经济、文化、生态、社会、地理等诸多因素，形成一个个命运共同圈。人口增长、资源紧缺、战争破坏、环境污染、疾病贫困、跨国犯罪等一系列全球性问题使得“共存共生”这样一种人类存在状态更加凸显，从客观上促使人类在很多领域需要形成全球一致的价值理念和共同规范。^[2]

2. 对美好生活的向往是凝聚价值共识的情感基础

人类各方面的性质整体相似。从人类社会历史来看，对美好生活的向往不但是人类社会进步的动力，更是不同种族人类的共同性。“在一定意义上，美好生活就是一部人类生存发展的演进史。这种美好生活的深沉追求既表现在人的实践上，也表现在思想观念的争鸣上。”^[3]比如，中国古代追求的“大同世界”“小国寡民”，西方追求的“理想国”“乌托邦”，在一定程度上彰显了人对未来社会的美好生活向往。马斯洛的需求理论将需求划分为五大类，彰显了对美好生活向往的层次性。《共产党宣言》中对共产主义社会的描述不但符合人类社会发展的规律认识，更满足了人们对未来美好生活的向往。它体现了对人类社会的终极关怀，契合了人类追求美好生活的心理需求。^[4]

3. 人的交往属性是凝聚价值共识的行为基础

马克思主义认为，人的本质不是单个人所具有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。^[5]如果人是一个个独立存在的人，没有社会交往，那么也就无所谓形成价值共识。“首先，在人的全部的所作所为中，重要的是保证作为实在交往共同体的人类的存在；其次，要紧的是在实在交往共同体中实现理想交往共同体。”^[6]有了人的社会交往，对人才能作出价值判断，对家庭、社会、民族、国家、世界才会产生归属和认同，“在人类经验的熔炉中、在

人类善良行为的结果中得到了验证”^[7]。如西方政治思想社会契约论的达成，并不是指人们真的在历史上某一天签订了一个契约，而是在人与人的社会交往中，为了避免伯林意义上的价值冲突，人们可以进行一种基于原初状态的价值契约，确认一些公认的价值理念。^[8]

二、凝聚价值共识的机制要求

价值共识何以形成，或者说怎么样才能算是有效达成了价值共识，这是凝聚价值共识需要面临的核心问题。回到“凝聚”的角度，价值共识的形成是多种价值的融合和博弈的过程，要建立和完善融合机制；或者说，需要在一定条件下，遵守一定的规则，从各自允许选择的行为或策略进行选择并加以实施。这也就是说，站在“博弈”的角度来看凝聚价值共识，需要符合一定的规律，满足一定的要求，建立彰显价值理性、增强价值效益、推进价值规范、强化价值认同的良性博弈机制。

1. 彰显价值理性

米德曾指出某个社会的道德价值水准取决于它的社会成员经过合理程序实现一致性的程度。^[9]作为人类思想形成共识的启蒙，重点是使社会成员意识到真理是不可能独立在理想之外的。^[10]也就是说，人的内心深处都有共性的理性因素在影响人的价值判断，如“恻隐之心人皆有之”“向上向善之心人皆有之”，有了这样一个支柱前提和价值理性的彰显，才能“把每个人的全部权力与力量交付到一个人或由许多人组成的集体”^[11]。在人类历史上，霸权主义、大国沙文主义、种族主义甚至法西斯主义等虽然“也许能唤起民众一时的热情”^[12]，但违背了人类的基本价值理性并颠倒了国家与个人之间的逻辑关系，给社会带来的危害也是最具毁灭性，也就很难达成真正的价值共识。

2. 取得价值效益

“人们奋斗所争取的一切，都同他们的利益有关”^[13]，“这些物能使人们‘满足需要’的这一属性”^[14]。在形成价值共识当中，除了要彰显价值理性之外，更要注重人的价值收益。为此，

价值的共识不能总是建立在一方或者多方价值退让甚至一味忍受的基础之上，而是需要让人在认知、情感和行动上有所获得感。在公平、正义等方面价值理性得到彰显的同时，要谋求合规律性与合目的性的统一，谋求个体与整体的和谐、共赢。“认识一致是人类任何真正结合所必需的基础，这一结合与其他两个基本条件有相应的联系感情，感情上的充分一致，利益上的某种相通。”^[15]

3. 推进价值规范

在价值博弈形成价值共识的过程中，博弈各方的关系不仅体现出理性共识的一面，更是一种情感感性的共识。一种利益上的竞争要使博弈各方实现各自认为的最大效用，更要让各方对博弈结果满意，在认同和满意之后，才能使价值内化于心、外化于行。然就博弈论而言，每个参与者都有一个预先确定的偏好，所有参与者的抉择决定了博弈的结局。在价值博弈过程当中，价值规范往往成为影响价值共识的重要因素，“个人怎样表现自己的生活，他们自己就是怎样”^[16]。在寻求价值共识过程当中，不是不需要价值规范，而且要使价值规范从应然变得实然。价值规范不是影响达成价值共识的枷锁，而是最大的基础保障和促进外在的彰显。

4. 增强价值认同

“价值和规范共同塑造了一个文化的成员在其环境中的举止。”^[17] 实现价值上的共识，“一种价值观要真正发挥作用，必须融入社会生活，让人们在实践中感知它、领悟它”^[18]。如果说一套做一套，甚至用欺骗性、虚伪性的价值共识倡导，用“两种标准”来衡量的价值判断，不但会引发共识各方的不满，更直接会导致价值共识的破裂。

三、凝聚价值共识的现实困境

从人类历史发展来看，大到宇宙、地球和人类，小到一个国家、民族、社会和家庭，凝聚价值共识是一个与时俱进的过程，在一定程度上引领进步潮流，昭示发展方向。这就是说，价值共识不是与生俱来的，更不会从天而降，

而是在人类历史与社会发展的实践中逐渐产生的，需要经过一个不断超越、螺旋式上升的过程。回到当下，凝聚当代价值共识在现实生活中存在着问题和挑战。

1. 价值虚无的消化

凝聚价值共识的基础是对价值认知的一致。但从现实来看，“在现代精神生活中暴露和蔓延开来的价值虚无主义”^[19] 最大限度地在冲击和分化价值共识的认知基础，让人“再也找不到信仰”^[20] 和再也找不到理性。糅合佛家虚空、道家虚境等衍生出的精神虚无、历史虚无、民族虚无、文化虚无、价值虚无、法律虚无与无政府主义、民粹主义、霸权主义等意识形态的彼此支撑，在现实生活中表现为相对主义、功利主义以及精神生活的物质化等诸多状态的价值取向，成为达成价值共识亟须直面的挑战。一方面，价值虚无主义直接冲击了价值存在的基础。“社会的分化和理性化使人类越来越脱离生命的终极关怀”，“不仅消解了社会的内在灵魂，亦失去了批判的思想力量，更侵蚀着现代的价值基础”^[21]。另一方面，价值虚无主义具有很强的欺骗性和隐蔽性，实质上对当前的价值理性和价值认同进行了消化和分解。比如，凝聚当代中国价值共识便面临着历史虚无主义的冲击，历史虚无主义“意图通过摧毁我们长期宣传树立的英雄，来瓦解这些英雄所代表的纯粹、崇高、伟大的道德境界和精神追求”^[22]。

2. “佛系”思潮的软化

凝聚价值共识的前提是相信价值的存在，但从当前社会面临的现实来看，看似看淡一切的“佛系”现象的兴起，以及衍生出的“佛系少年”“佛系家长”等身份标榜和“佛系人生”等态度行为，看似一种面对生活压力的自我释放，实质是“负性幻觉”和现代性消极性的价值结果。^[23] 带来的严重后果，一方面，是对价值共识追求的颓丧化。在情感上来看，人类追求价值共识展现的是一种积极进取的乐观态度，表现出一种对美好生活向往的渴望。但“佛系”思潮，特别是价值“佛系”，实质上是精神动力缺乏的一种危机表现，实质是颓丧化的扩大化。另一方面，软化达成价值共识的中坚力量。青

年是凝聚价值共识的中坚力量，但“佛系”滋生和扩散的对象主要是青年。结合当前青年面临的就业、心理、学业、工作等问题，青年成为受“佛系”影响最大的群体。“佛系”文化主张看淡一切，这在一定程度上就是放弃了价值追求，使青年人的价值观与主流价值观相对抗，造成价值观失群、价值观嬗变等现象。^[24]如果一个国家和民族的青年一代没有理想、没有担当，那么这个国家和民族的前途命运让人堪忧。

3. 普世价值的幻化

凝聚价值共识需要“不被欺骗”。在凝聚当代价值共识过程当中，普世价值最具有欺骗性。在第二次世界大战结束之后，西方国家抛出普世价值论，试图将它作为一种凌驾在国家、民族、种族和信仰之上的人类社会道德的共同底线在世界范围内广泛传播，这对凝聚当代价值共识产生了一定的影响。一方面，普世价值折射在价值博弈过程当中并没有彰显价值理性。“即使在西方发达国家，所谓自由、民主、人权至今仍然是残缺不全的，并没有成为人人享有的普遍价值。”^[25]它不外是披着骗人的外衣，实质上，采取双重标准来对待价值取向和是非判断。^[26]为此，对待普世价值宣传的法治、自由、人权、民主等，不能仅从概念和字面上去判断，必须从其本质的角度进行分析。另一方面，普世价值不符合价值主体博弈的均衡性。站在良性的价值均衡角度，应该尊重价值主体各方选择的自主性，但从普世价值的本质和实质来看，特别是从其在全球的扩散和对中国的渗透情况来看，普世价值实质上是西方对付非西方社会的意识形态和美国的驱动力，它要把西方的“民主国家体系”和“自由体制”推向世界，通过推行西方价值观来“重塑世界面貌”。^[27]

4. 霸权主义的分化

在达成价值共识过程当中，霸权主义是一个重要的影响因素。一方面，价值霸权主义违背凝聚价值共识的社会基础。从历史来看，支撑价值霸权观念和思维逻辑的霸权主义、大国沙文主义、大民族主义，往往习惯于宣传和推崇“干涉例外论”“主权过时论”“大国优先”

“民族优劣”等，有意制造针对别国的贸易摩擦、文化摩擦、政治摩擦、军事摩擦，甚至在多边领域挥舞“单边主义”“保护主义”等制裁大棒，遏制其他国家的发展和竞争，同世界和人类进步的时代潮流背道而驰，不但没有满足人类对美好生活的向往，而且违背了人类命运共同的底线。另一方面，价值霸权虽然也在试图推进价值规范，但影响和限制了人们的价值选择，很难彰显价值理性和实现价值收益。所以，尽管持霸权主义观念的人也时常会呼吁所有人放下分歧，寻找共识，但在“优先”的思维逻辑和“四面出击”的事实行动之下，价值霸权往往成为阻挡价值共识形成的最大障碍。

四、凝聚价值共识的实现路径

从社会历史发展来看，通往价值共识之路有多条。但在诸多路径选择过程当中，实现价值认同是思想政治教育肩负的重要任务之一。在凝聚价值共识过程当中，要注重发挥思想政治教育的功能，实施有目的有计划的价值影响和价值传播，提升价值认同，实现价值共识。

1. 注重底线价值

社会上最重要的是对普通规则的遵守与尊重，在达成价值共识的过程当中，最重要的是重视底线价值，坚守底线伦理。注重底线价值就是在开展思想政治教育实践活动过程当中做到以下几点。一要尊重历史伦理的价值底线。历史虚无主义对人类社会发展历程、历史的文化、民族的文化、民族习俗以及民族精神不进行具体分析就随意地予以否定的表现，就是突破了历史伦理的价值底线。二要尊重最高价值取向的价值底线。例如，在凝聚当代中国价值共识过程当中，虽然人们的价值观遭到经济转型、文化摩擦等冲击，但中国坚持和发展中国特色社会主义的最高价值取向，即“坚决维护国家主权、安全、发展利益，坚决依靠人民创造历史伟业和美好生活，实现国家富强、民族振兴、人民幸福”^[28]。三要尊重人类对美好生活向往的价值底线。比如，在推动中国价值的国际传播过程当中，“人类命运共同体”思想的提

出引起国际社会的极大反响和情感共鸣，关键是它坚持了“持久和平、普遍安全、共同繁荣、开放包容、清洁美丽”^[29]等人类对未来生活向往的价值底线，为实现人类社会的共同进步、持续昌盛、久安长治绘制了宏伟蓝图。

2. 注重范式改进

范式是指人类对于事情真相的共同认识、开展科学研究的准则以及被大家都认可的圭臬，向人类提供了种种规范、价值观作为参考框架和存在法则，就像在数据库设计过程当中，存在确保每一列原子性的第一范式、一行数据只做一件事的第二范式、传递函数依赖关系的第三范式。立足人类社会交往属性达成的价值共识，一方面，在宏观层面要积极打造主流价值引领范式。纵观人类发展历史，大到文明进程，小到中国革命、建设和改革的具体征程，都有不同主导范式。在达成价值共识过程当中，要积极打造主流价值引领范式，“让和平的薪火代代相传，让发展的动力源源不断，让文明的光芒熠熠生辉”^[30]。另一方面，在微观层面要制定具有针对性的价值引导范式。比如，在凝聚当代中国价值共识过程当中，面对价值虚无的消化、“佛系”思想的软化、普世价值的幻化、霸权主义的分化，要分层分类制定具有针对性的价值引导范式，增强价值引领的科学性、实效性。

3. 注重中介转化

恩格斯说：“一切差异都在中间阶段融合，一切对立都经过中间环节而互相过渡。”^[31]中介是价值的实现过程，是个人把共同价值整合进来的“社会作用”。以思想政治教育叙事转向达成价值共识，要注重中介的转化。一是要注重推动中介方式的创新。在达成价值共识过程当中，同样是坚守价值理性，不同的中介表达，价值收益完全不同，需要注重中介方式的创新，实现喜闻乐见。二是要注重发挥中介主体的示范作用。在达成价值共识的过程中，中介人和中介组织起着积极的作用。要切实发挥先进典型示范引领作用，发挥先进组织的示范推动作用。三是要注重强化中介空间的营造。在场域空间中，哈贝马斯的公共领域理论等启示我们，不同的

场所营造对价值共识的形成具有非常重要的影响。比如，在封闭的、集权的社会条件下形成价值共识的难度就很大。在开放交流的社会条件下更有助于达成价值共识。

4. 注重科技运用

价值理性与工具理性构成人类精神飞跃的双翼。在互联网和新媒体快速发展的时代，要善于学会利用现代媒体，做好价值引导。一要增强互联网的价值引领功能。必须增强建设意识形态工作，强化构筑网络文化价值观，净化网络生态。二要加强价值引领的新媒体技术创新。要拥抱大数据、人工智能、互联网等各类技术，立足价值共识的目标维度，拓展价值引领空间。比如，针对对未来美好社会的向往，可以通过虚拟仿真技术，对未来社会进行虚拟图像化，进一步激发人们的向往和认同。三是打造彰显价值引领的网络作品。打造既彰显主流价值观，又能广为传播的产品，引导更多用户能够正确地使用网络资源，促进自我价值与社会价值的提升、从价值网络到共识社会的实现。

参考文献：

- [1] 沈湘平. 价值共识是否及如何可能 [J]. 哲学研究, 2007 (2): 107-111, 128.
- [2] 袁祖社. “全球公民社会”的生成及文化意义——兼论“世界公民人格”与全球“公共价值”意识的内蕴 [J]. 北京大学学报 (哲学社会科学版), 2004 (4): 12-19.
- [3] 项久雨. 新时代美好生活的样态变革及价值引领 [J]. 中国社会科学, 2019 (11): 4-24, 204.
- [4] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第23卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1972: 649.
- [5] [16] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2012: 135. 67.

- [6] 阿佩尔. 哲学的改造 [M]. 孙周兴, 陆兴华, 译. 上海: 上海译文出版社, 1997: 337.
- [7] 库尔兹. 21 世纪的人道主义 [M]. 肖峰, 等译. 北京: 东方出版社, 1998: 3.
- [8] 沈湘平. 价值共识是否及如何可能 [J]. 哲学研究, 2007 (2): 107-111, 128.
- [9] 米德. 心灵、自我与社会 [M]. 赵月瑟, 译. 上海: 上海译文出版社, 1992: 6.
- [10] 张乾友, 黄雨阳. 论认知理性与价值理性民主观上的差异 [J]. 国家行政学院学报, 2016 (6): 73-79, 127.
- [11] 霍布斯. 利维坦 [M]. 黎思复, 黎廷弼, 译. 北京: 商务印书馆, 2009: 131.
- [12] 翟振明. 价值理性的恢复 [J]. 哲学研究, 2002 (5): 15-21.
- [13] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 1 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1995: 187.
- [14] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 19 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1963: 405-406.
- [15] 孔德. 论实证精神 [M]. 黄建华, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 19.
- [17] 吉登斯. 社会学 [M]. 赵旭东, 齐心, 王兵, 等译. 北京: 北京大学出版社, 2003: 30.
- [18] 中共中央文献研究室. 习近平关于社会主义文化建设论述摘编 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2017: 109, 106.
- [19] 刘祥乐. 以马克思主义抵御价值虚无主义 [N]. 中国社会科学报, 2018-12-11 (8).
- [20] 尼采. 权力意志: 下卷 [M]. 孙周兴, 译, 北京: 商务印书馆, 2007: 400-401.
- [21] 刘宇, 苏继月. 价值虚无主义: 现代文明深刻的精神危机 [J]. 教学与研究, 2018 (3): 75-81.
- [22] 林钊. 历史虚无主义也是一种价值虚无主义 [J]. 世界社会主义研究, 2019 (3): 92.
- [23] 孙向晨. 佛系现象: 披着美丽东方外衣的现代性消极后果 [J]. 探索与争鸣, 2018 (4): 36-38.
- [24] 第天骄. “佛系青年”的价值困境及其超越 [J]. 北京青年研究, 2018 (4): 16-22.
- [25] 陈先达. 论普世价值与价值共识 [J]. 哲学研究, 2009 (4): 3-9, 128.
- [26] 王伟光. “普世价值”的反科学性、虚伪性和欺骗性 [J]. 世界社会主义研究, 2017 (5): 4-14, 94.
- [27] 卫兴华. 掀开西方“普世价值”的面纱 [N]. 人民日报, 2015-11-30 (7).
- [28] 杨信礼. 深刻认识坚持底线思维 [N]. 人民日报, 2019-06-25 (7).
- [29] 习近平出席“共商共筑人类命运共同体”高级别会议并发表主旨演讲 [N]. 人民日报, 2017-01-20 (1).
- [30] 习近平. 共同构建人类命运共同体 [N]. 人民日报, 2017-01-20 (2).
- [31] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第 3 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1972: 535.

(责任编辑 吴潇剑)

(下转第 74 页)

大学生“躺平”心态的文化根源及其矫治路径分析

胡锐军

(国家教育行政学院, 北京 102617)

摘要: 近期, 一种以不思进取、得过且过、颓废放弃、瘫软不动等为价值取向的“躺平”心态开始在一些大学生群体中显现, 突出体现在政治观“外偏”、人生观“内虚”、价值观“中空”、世界观“上浮”。而“躺平”文化实质上是一种亚文化, 它的滋长有着深层次的文化根源, 是在主流文化与亚文化交汇博弈的缝隙中生长起来的, 主要源于三对互斥性矛盾的对垒性互动: 等序与差序、正序与倒序、有序与无序。因此, 要对大学生“躺平”价值观进行矫治必须以文化建设作为抓手, 重点是构建和强化维系主流文化的三种机制: 一是磁吸机制; 二是排斥机制; 三是固着机制。

关键词: 大学生; 躺平; 文化; 矫治

中图分类号: G641 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0056-09

“风险的存在既体现了人类理性的力量, 也暴露了理性的限度。风险的重要性不在于风险本身, 而在于风险附着对象。”^[1] 新冠肺炎疫情的出现加剧了世界的变局和社会的内卷, 作为社会重要而特殊的群体, 大学生自然是此次风险的重要附着对象和影响群体, 部分大学生的社会心态和价值观受到了一定的影响和冲击, 有些甚至是深层次、结构性的, 需要给予持续而高度的关注。为及时了解这一新动向, 2020年6月以来, 我们通过问卷、访谈、案例分析等方式对我国15所不同类型高校的2700余名大学生进行了跟踪调研。从调研情况看, 大学生的心态总体平稳、理性、乐观, 在大灾大难面前不惧风雨、冲锋在前, 展现出青春激昂的风采和中华民族的希望; 但也存在一些突出的苗头性问题, 一种以不思进取、得过且过、

颓废放弃、瘫软不动等为价值取向的“躺平”心态开始在一些大学生中初现端倪且有蔓延滋长之势。作为一种文化现象, 对其进行对应性文化探源并建构矫治路径意义凸显。

一、大学生社会心态“躺平”性波动主要倾向

大学生的社会心态包含丰富多样的价值范畴和价值指向, 就宏观层面看, 其“躺平”性波动倾向和表现形式主要体现在四个方面。

(一) 政治观“外偏”

调研显示, 时局的剧变使意识形态领域的斗争越来越激烈, 一些不良社会思潮对大学生的侵蚀持续成高压态势。许多学生反映, 新冠肺炎疫情后敌对势力的攻势更猛, “低级红”

收稿日期: 2021-11-30

基金项目: 国家教育行政学院智库研究课题“习近平新时代高校党建思想与学校安全稳定”(2019)

作者简介: 胡锐军, 男, 教授, 国家教育行政学院宣传中心, 主要从事政治学理论、教育政治学研究。

“高级黑”加剧，渗透渠道更加大众化、生活化、草根化、学术化，隐蔽性更高，破坏性、攻击性更强。在对“疫情后国内思想论争更加激烈”“关于疫情的一些言论有明显的政治企图”“目前社会上的负面价值观呈增加趋势”“时下‘低级红’‘高级黑’现象有所加剧”等观点的判断中，有四成大学生表示“不确定”，思想认知相对欠缺，价值辨别力有待加强；57.9%的大学生对社会思潮的了解程度为“一般”，还有14.2%的大学生表示“不了解”或“不太了解”；有三成大学生对“我能分辨出一些言论的别有用心和不良企图”的判断持“不确定”或“否定”态度；部分大学生对我国主流价值观受到的威胁谈不上来，对各种社会思潮多元并存带来的影响“说不清楚”。面对错综复杂的观念形式，部分学生的政治价值观出现了“躺平”。如对于恶意抹黑中国、制造事端的言论，有的“认为不会产生影响，置之不理”（12.1%），有的选择“保持沉默，围观”（18.1%），虽有87.9%的大学生“感到不满”，但只有17.7%的学生“自发地通过网络平台表达了不满、进行了声讨”；有的对“为了国家利益而牺牲个人利益是值得的”这一观点持“不确定”态度（27.9%），甚至有的对此表示“否定”（7.8%）；另外，仅有63.7%的学生认为“为了国家利益而牺牲个人利益是值得的”。极个别的学生甚至出现了政治认同偏移、错位，如季子越、许可馨等就是典型代表。大家普遍认为，从某种程度看，在大是大非面前政治价值观的“躺平”即变相的政治认同“偏移”。

（二）人生观“内虚”

调研发现，形势的变化使部分大学生的焦虑感、失落感、无力感、麻木感增强，存在发展内力不沛、健康珍爱不够、生存动力不足等“内虚”状态，故采取一种消极的人生态度：要么无动于衷、得过且过，要么超前消费、及时行乐。有些人自愿被裹挟在“从哪里跌倒就从哪里躺下”“躺平即正义”“做条咸鱼，有什么不好”“做小确丧”等扭曲的观念中随波逐流，个别人甚至漠视生命。从调研情况看，仅有32.6%的学生认为新冠肺炎疫情使“生命健康安

全隐患增多”，在一定程度上折射出一些学生漠视生命健康的淡薄心理和侥幸心理。调研显示，有的学生对疫情防控规定充满抱怨、排斥甚至随意宣泄谩骂；有的对熬夜、吃垃圾食品、不安全性行为等身体透支行为不以为然；有的锻炼意识差，体质虚弱，不能有效参与和完成基本的体育运动；尤为突出的是，有的学生在面对升学、就业、评优、婚恋、套路贷、家庭变故、传染病感染等带来的挫折时抗压能力不够，易产生轻生冲动。同时，“境外疫情依然严峻，不知何时结束”等也增加了部分学生的焦虑。此外，一些潜入学生群体进行“传教”的行为依然零星散发，个别学生误入或沉迷于“网游”“暗网”等不能自拔，在一定程度上也对其生命价值取向产生了干扰。在多重因素的叠加下，一些大学生的抗压能力进一步减弱，自杀倾向和个案比例也有所增加，这从侧面凸显了大学生社会心态波动所导致的累积性负面效应。

（三）价值观“中空”

调研显示，新冠肺炎疫情的常态化、社会的内卷化、经济的内循环化等叠加因素给大学生的学习、生活、交往、就业等带来了冲击，部分大学生内心“空荡”，对自己的人生定位和发展前途产生了颓废迷茫或“个人至上”的“躺平”心态，在如何正确对待权力、金钱、地位、爱情等关涉人生走向的一些重大问题上认识模糊甚至存在极端倾向。一方面是懈怠迷茫。有的担心找不到合适的工作（18.7%）；有的反应“同学教师之间的沟通交往障碍增加”（33.7%）；有的表示“更担忧自己的前途”（45.2%），对发展前景感到悲观，其中，37.1%的学生表示“实现既定目标阻力增大”；有的对出国留学受阻非常烦恼。调研中，近半数大学生考虑调整计划但又没想好，内心犹豫、迷茫和纠结，有的甚至对学校一些关涉个人发展的决策采取了非理性行为。另一方面是过度功利。调研显示，与一部分人的颓废心态相比，有的人却异常积极，但这种积极是“负功能”的，即在个人成长和追求上过于“精致”，将个人利益置于社会利益之上，秉持唯利是图、损人利己、急功近利等极端功利主义的价值取向，这实际是变异或变

相的“躺平”，因为这种价值取向无论对其个人发展还是对社会文明都是“零进步”甚至是“负作用”的。

(四) 世界观“上浮”

调研反映，新冠肺炎疫情的骤然爆发及常态化的存在给个别大学生的世界观产生了一定的解构，部分学生的世界观“上浮”或悬置于马克思主义世界观之上，缺少了唯物主义的思想和观念立场。调研显示，面对新冠肺炎疫情的发生，大部分学生都感慨“疫情面前，感到人类非常渺小，生命脆弱”，并开始重新审视人与自然、人与世界的关系，但有的学生却将这种感慨转换成了对自我世界认知观念的质疑和否定，甚至有的学生对人定胜天的人类主观能动性客观真理、对人类认识自然和改造自然的实践伟力开始持怀疑态度。尤其是一些受到“传教”势力影响的学生，这种观念更甚，他们在坚持唯物还是唯心的价值边界中站在了唯心的一边甚至产生了“宿命论”。还有的学生对现实世界、物质世界与理想世界、精神世界的作用与反作用关系产生了模糊性认识，尤其是新冠肺炎疫情的爆发充分印证了世界不确定性的存在；但有的学生非但不能据此充分认识世界的规律性运动，反而将其作为放大世界不确定的理由，不断放大世界的危险性、不稳定性等世界末日论或观念，对坚持解放思想、实事求是、一切从实际出发、具体问题具体分析的马克思主义认识论、方法论不能一以贯之地执行。如 12.5% 的大学生在对“非常时期可以不必讲求法律”这一观点的判断中，表示“不确定”，还有 3.5% 的大学生持肯定态度，个别学生的防控意识、纪律观念变得淡薄，这实际在某种程度上是其世界观异样的行动反映。

二、大学生社会心态“躺平”的文化根源

从功能论角度看，“躺平”作为一种文化形态，在某些特定场景和语义环境，可能具有些许积极作用，但整体功能是负向的。从上面的分析我们明显感觉到，部分大学生的“躺平”

心态本质上都是一种非理性的亚文化，实际上是一种以温和的方式抵抗、拒绝或拒斥主流文化的消极行为，因此常被称为“毒鸡汤”“丧文化”。而其之所以突然冒起，除了时代剧变带来的经济、政治、社会乃至环境变化所致外，还和文化间的互动有关。因为一种价值心态的变化和波动离不开有关文化观念的侵染和影响，而从发生学的角度看，一种文化的形成过程就是文化圈围的产生过程，这种“文化圈围是某一种文化的整个方面的表示……它可以从两方面去观察：一方面是空间，一方面是时间。从空间看去，文化的特性是复杂的；从时间看，文化的特征是变动的。因为它变动的，所以经过了悠久的历史，文化遂成为不少的层累。因为它是复杂的，所以在每一个圈围的文化里，其所包含的成分也很多”^[2]。所以，一种主流文化通常都是在与其他亚文化乃至敌对文化的博弈竞争中得以壮大并脱颖而出的，或对垒或互斥或融合或消解或同质或解构，也正是因为有了这样的博弈，才为其他一些文化的间断性兴起和生成提供了空间和条件。而不同的文化嵌入所体现的是不同的社会结构、阶层状态和社会纹理，体现为等差、正反、稳乱等交汇形式和存在状态，因此，“躺平”文化是在主流文化与亚文化交汇博弈的缝隙中生长起来的，至少源于以下几对互斥性矛盾的对抗博弈。

(一) 等序与差序

按照费孝通先生提出的差序格局原理，我们党的奋斗目标是构建一个和谐有序、人人平等、和平相处等美好福祉无限充盈的等序社会，构造平等、有序的等序文化。时下，等序文化建设方兴未艾，但离最终实现还有很长的路要走。因为等序社会的构成必然是克服差序社会、越过差序社会的藩篱而一步步朝前迈进的，等序文化的孕育成长必然以防止差序文化的冲击为基础和前提。

1. 社会差序文化沟壑

新时代，社会主要矛盾是人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾，这充分表明差序文化仍然在我们的总体社会格局中占有相当大的比重。差序化即沟壑，

意味着不平等、不对等状态的存在，也意味着部分人群的价值观念将在两个不同境遇的端点出现极化。一方面，处于差序高位的人群，因为家境过于殷实富足，几乎没有“不当家不知柴米贵”的历史记忆和“贫穷困苦”的磨难艰辛，从而缺乏奋斗的动力，选择了“吃老本”“啃老”式的“躺平”；另一方面，处于差序低位的人群在生存发展方面则需要迈过更多的沟沟坎坎，当面对一个个难以逾越的鸿沟或高峰撞得头破血流都没有办法突破或没有努力的空间、看不到希望的时候，人们自然会产生一系列的无奈、愤怒、泄气和颓废，久而久之，必然会孕育出一些差序化的亚文化，“躺平”文化也就滋生起来。与此同时，在市场经济环境中，由于社会的不完善性，社会上有些人过于追捧和痴迷于功利主义，特别崇尚快餐式的成功，迷恋或轻信一举成名、一夜暴富等短视观念，结果面临的失败更多、遭遇的打击更频，在高频度的屡战屡败心态下，出现索性全盘放弃的“躺平”心态的概率也就更高。

2. 学校差序文化障碍

学校作为社会的有机组成部分同样在不同维度和程度上存在各种各样的差序文化，师生之间、同学之间、学科之间、部门之间、同事之间等都存在不同的圈层、圈子。尤其是教育发展不平衡不充分，对学生和教师日益多样化的教育需求还不能作出有效的满足和供给，导致某些圈子进一步多层化，圈子之间的隔阂或间隙进一步扩大，一些学生始终难以企及和实现个人发展目标。结果是差序文化潜行，对学校的主流文化构成潜在性或现实性的矛盾性冲突和对立，既直接压制了学生们“学不成名誓不还”的雄心壮志，也间接阻滞了“不到黄河不死心”“不撞南墙不回头”等朴素观念。显然，等序社会本身建构的不足为“躺平”文化的突起提供了基本的土壤和生存空间。正如罗素所指出的，“这些种种的不快乐，部分源自社会制度，部分源自个人心理。当然了，个人心理在相当程度上是社会制度的产物”^[9]。需要指出的是，对等序社会的建构和迈进不是说要根绝社会秩序中所有的差序秩序，而是从整体和超越层面

形成一个平等而有序的等序社会的总体格局。

(二) 正序与倒序

主流文化是社会的良心、文明的主脉，按照舍勒的价值秩序理论，主流文化是正序而又正态的文化形态。面对这样的文化形态，“躺平”文化能够产生，必定是通过倒序的方式对主流文化产生倒序性逆动、冲击或解构而得到生长空间的，主要有两种形式。

1. 不良社会思潮干扰

不良社会思潮从来都是主流文化的绊脚石。受不同思潮和价值观的影响，加之价值判断能力较弱，部分学生的价值成长环境受到的挤压和干扰增强，尤其是随着中美关系的持续恶化，一些不良和错误社会思潮对大学生的影响和渗透将持续成高压态势，特别是一些境外敌对势力暗中策动和鼓噪的思潮，对大学生形成了潜在影响和威胁。在关于“从经历疫情的感受看，您认为哪种社会思潮对主流意识形态构成的威胁更大”问题的调研中，我们列举了当下典型的社会思潮，包括新自由主义、个人主义、民族主义、历史虚无主义、普世价值、民主社会主义、新左派、新权威主义、民粹主义、生态主义、极端主义、排外主义、反智主义（阴谋论）、泛娱乐主义、女性主义、文化保守主义、极左主义（“低级红”“高级黑”）、宪政民主、其他思潮。结果显示，在受访的大学生看来，极端主义、反智主义、个人主义、历史虚无主义和极左主义（“低级红”“高级黑”）对主流意识形态构成的威胁更大，分别占比 47.2%、46.8%、45%、37.2%、36.9%。

2. 倒序价值观迷惑

除了不良思潮的影响，“躺平”观念有相当一部分还源于西方犬儒主义、自由主义等不良价值观和相关行为的影响，如“大拒绝”观念、美国的归巢族（Boomerang Kids）、英国的尼特族（NEET）及日本的低欲望社会等。面对错综复杂的观念形式和价值导向，部分学生的价值观念出现偏移、价值定势出现松动，极个别甚至出现了“背反”，呈现的最糟糕状态就是价值观倒序。一方面，把低欲望摆在价值目标之首。“躺平族”在面对高房价、高消费、高竞争、高

考核、高担当乃至高风险的社会境遇时，选择以低欲望的生活方式主动放弃，没有欲望、梦想、干劲。有的人索性选择“不结婚”“不生孩”“不买房”“不买车”等放弃奋斗甚至放弃生命的“躺平”人生，表现在大学生群体则是选择不听课、不就业、不考试、不学习等倒立的价值观。久而久之，就会“人口少，超高龄化、失去上进心和欲望的年轻人越来越多”^[4]，进而使整个社会陷入“低欲望社会”。另一方面，把极端功利主义置于价值目标之冠。与一些人“得过且过”的颓废心态相比，另一些人则是过于重视个人利益的获取，按照“精致的利己主义”路线来规划自己的人生路径，把个人利益摆在价值链的顶端，不履行社会责任。这实际上是对社会公德和社会责任的“躺平”，且越是追求精致的利己主义，失望和失败的概率也就越高，当屡试不成之后，其价值观就将反向转为“躺平”。

（三）有序与无序

主流文化的存在和传播一定是有序、正向而又充满正能量的宏大叙事。而从某种意义看，“躺平”实则是一种无序并裹挟了负能量的病态文化。因此，主流文化的发展就是不断克服无序文化或文化无序，进而不断自我固塑成型的过程。也正是在这种矛盾双方此消彼长的力量较量过程中，“躺平”文化得以时隐时现，甚至长时间停留显现，当然，“躺平”文化本身其实也是一种无序文化。从人类文明的实践和发展史看，对主流文化造成无序冲击的消极亚文化方式多种多样，其中能够产生“躺平”文化的无序性作用方式主要有两种。

1. 单线阻滞

这种单线阻滞主要表现在流动的单向性、人情化，即阶层的固化。由于经济社会发展水平不足和制度安排的缺陷，一些人的流动可以通过人情而实现超越，或者流动规则为特定人而定，从而使有些人可以通过非常规的方式获得更多向上流动的机会，有些人则无论如何努力也无法向上流动甚至连平级的流动都无法进行，流动的通道可能遭遇人情因素和制度因素的双重堵塞，从而被困在一个固定的空间或维度上徘徊，形成一个固定流动的局面。这种固

定流动看似有序实则无序，因为僵死的单向就是僵死的有序，本质就是无序。原因在于，当人们找不到奋斗的方向，就会像无头苍蝇一样到处乱飞，结果在一个不可突破的屏障底下，涌动的就是混乱、拥挤不堪的乱象，即我们常常论及的“阶层固化”现象，也是我们国家仍然面临的一个时弊。时下我们虽然大大释放和扩大了“流动性”空间，但合理的社会结构仍没有形成，“阶层固化”顽疾仍然没有得到完全解决，而这恰恰是造成“躺平”现象的一个重要因素。并且这种固化是传导性的，即由于制度的同源性或相似性，社会的固化现象也可以传导到学校这个“小社会”，所以大学生既会受到社会外层文化的熏染，也会受到学校内部自身某些固化文化的直接冲击，如以奖项、论文论英雄等现象。

2. 多点干扰

无序文化，顾名思义它的无序特性决定了它对主流文化的抵抗、抵制或攻击是多方向的，也可能是散乱的，还可能是潜藏、隐匿的。当前，我们的文化格局从宏观层面看，正呈现出中国特色社会主义文化、传统文化和西方文化三驾并驱的互动博弈态势；而从更细微的层面看，则隐含着各色各样散落、弥散在民间的非主流文化样式，既有积极属性的也有消极属性的，既有民间词话也有网络新语，尤其是随着新媒体的兴趣，各种文化碎片花样翻新、鱼龙混杂地纠缠在一起，更显无序特性，既在社会上潜行也流入学校生长。显然，危害来自具有消极属性的非主流文化，尤其是对于心智还不是特别成熟的大学生来说，被利诱、蛊惑、煽动的概率更高。随着传播渠道的不断增长和拓展，这些负向性亚文化更是从不同的角度对主流文化形成冲击、围攻、合围之势，进行多点攻击，一旦主流文化在传播上存在盲点、阻击上缺乏靶向，“躺平”文化凸显的空间就会随机而来。

三、大学生社会心态“躺平”的文化矫治

大学生价值观“躺平”心态的出现从某种

程度上警示的是一种文化危机和价值颓势风险，要对大学生“躺平”价值观进行矫治，必须把文化建设作为抓手。而且大学本身就承担着文化传承的功能，具有先天的文化优势，更应在主流文化的传播上作出表率，其路径就是通过壮大自身实力来克服文化差序、倒序、无序的弊病。通常，弘扬和传播现代文明价值的基础工作包括除障、解蔽、矫治、固本、培元、立新等。张岱年先生很早就指出，要建设具有中国特色的社会主义文化“必须坚持马克思主义普遍真理的指导，必须坚持社会主义原则，必须弘扬民族主体精神，走中西融合之路，必须以创造的精神从事综合并在综合的基础上有所创造”^[5]。因此，要重点构建和强化维系主流文化的三种机制。

（一）主流文化的磁吸机制

文化是人类不竭的动力和源泉，人类之所以能摆脱蒙昧并不断迈向更高级的文明，就因为文化的教化功能，核心是主流文化对时代风尚的培育引领和对人类德行的涵养教育。所以，要让主流文化在对亚文化的交汇博弈中占优，就要让主流文化形成持续而强大的正能量磁场，产生虹吸效应。按照文化的传播生长原理，主要有三个路径。

1. 讲好主流文化的自身故事

主流文化即文化的重心，弘扬主流文化的核心是要打造好、维护好、发展好文化重心，因为“明了时代文化的重心，不但可以明白文化发展的程序与趋向，而且可以当作改造文化的张本”^[6]。首先，加强高位宣传。关键是要进一步提升大学生的文化自信，有了自信，他们的内心才能坚强、坚韧，更为重要的是有足够的文化自信才能对西方不良文化形成强大的抵御屏障，对矫治大学生政治观的偏移问题能起到决定性作用。其次，提升传播质量。一方面，优化传播方式。防止主流价值过度娱乐化、商业化的传播模式，特别要矫正将灾难“萌化”“饭圈化”“娱乐化”等思维方式，引导学生树立阳刚之气、正义之气。另一方面，拓展传播路径。调查显示，46.7%的大学生通过抖音等自媒体接触社会观点，16%的大学生

经常关注一些网络大V的言论，这显然离主流文化的传播要求还存在差距，因此，要组建舆论引导新矩阵，充分利用新媒体力量，传播先进文化。

2. 加强对其他优秀文化的借鉴吸收

文化造就文明，文明涵养文化。从广义文明范围看，“一切生命有机体都需要新陈代谢，否则生命就会停止。文明也是一样，如果长期自我封闭，必将走向衰落”^[7]。虽然按照亨廷顿的文明冲突原理，文明之间存有冲突，但并不妨碍彼此互鉴，并且从文明自身的成长来看，也需要不断吸收养分才能实现自我成长和蜕变。如韦政通所说，“不论对西方或者是对自己的传统，采取怀恨或狂热的态度，都不是具有民族自信心的表现”^[8]。主流文化是一种先进文化，是文明的主流，因此主流文化要壮大就要不断地吸收各种有益的文化，既包括优秀的传统文化、革命文化，也包括有益的民间文化及其他先进文化，即不忘本来、面向未来、吸收外来。

3. 阻断其他异质文化的价值移接并改造归化

异质亚文化对主流文化的抵制、干扰通常是在价值变迁的过程中采取“移花接木”的价值移接方式进行。而之所以能进行这种“价值移接”，一定有着其所谓的“高明之处”和较大的“迷惑性”“伪装性”，甚至有些就是披着主流文化的外衣或打着主流文化的幌子行事，个别甚至在某种场景和语境下还存在一定的积极因子，而“任一新的文化价值或价值系统通过了原有文化的检查站以后，可能产生一个新的价值界域”^[9]。因此，一定要采取措施，不能让其蒙混过关地通过主流文化“检查站”，一方面，要对其进行有效阻断，从源头上铲除其赖以生存的土壤，因为“某一价值在原有社会结构、经济形态，或风俗习惯里可以维持得住，如果这些条件变了，那么该一价值便也不易再悬空地维持得住”^[10]；另一方面，要对其进行归化性破解，即除了让其“销踪匿迹”还可以对其进行有效“剥离”，尽量让其“投降”并对可用之处加以“收编”，促进其进行改造性转化，为我所用。

(二) 主流文化的排污机制

博弈总是攻守一体，要突破“躺平”亚文化尤其犬儒主义、功利主义等消极亚文化的围追堵截，还必须建立一定的排斥机制。

1. 强化人防与技防并重的结合机制

一方面，发挥教书育人的主动性。“躺平”文化能得以在一定范围流行，有一部分源于西方文化观念。但西方文化的一些观念并不适用于中国，当然也不具备对我国的比较优势。对此，梁漱溟先生早就一针见血地指出：“我们只说西洋长处在于‘人对物’，在科学技术，而不说民主也是他的长处，就为民主精神中国并非没有，即非他一家专长。”^[1] 所以必须充分发挥教育的育人功能，对“躺平”的政治危害性和误导性进行揭示，针对错误思潮，全面铺开“四史”“思想史”等进课堂，如开设“社会思潮评析”等课程，通过教书育人的方式来激发学生的斗志和爱国热情。另一方面，发挥新技术的优势。加强网络舆情监控，尤其要对一些以炮制诸如“重磅体”“震惊体”“惊呆了”“警惕体”“可怕体”“吓坏体”“坐不住体”“跪舔体”为营利噱头的营销号平台从重惩处；对“饭圈”文化和“流量明星”等畸形现象从严根治；对“高富帅”“白富美”“拼爹”“炫富”等过度宣传予以规制；等等。

2. 建构通专教育与超越性教育结合的互补机制

高质量的教育体系一定是高质量的育人体系。抵御和消解大学生的“躺平”心态，教育自身的功能最有效。因此，面对“躺平”的价值取向，进一步转换育人理念尤为重要，其中一个重要路径就是推进通专教育与超越性教育的有机结合。首先，继续加大通专教育。一方面，进一步强化通识教育。因为通识教育可以大大拓展学生的信息流和知识面，授予学生基本的价值伦理、公民素养，让学生合乎逻辑地去思考。另一方面，进一步提升专业教育。既要让学生在才能上专起来，更要让其在思想上专起来、红起来，并且要特别发挥“共产党人入党心学”对学生党员的文化熏陶及带动示范作用。其次，开展超越性教育。超越性教育即让学生在德行方面达到更高的成人境界，正如按照冯友兰先生所规划和描绘的路径那样去追求，不断迈过“一本天然的‘自然境界’，讲求实际厉害的‘功利境界’，‘正其义，不谋其利’的‘道德境界’，超越世俗、自同于大全的‘天地境界’”^[2]。

在德行方面达到更高的成人境界，正如按照冯友兰先生所规划和描绘的路径那样去追求，不断迈过“一本天然的‘自然境界’，讲求实际厉害的‘功利境界’，‘正其义，不谋其利’的‘道德境界’，超越世俗、自同于大全的‘天地境界’”^[2]。

3. 架构平凡与优秀“同优”的互认机制

习近平总书记指出：“人才培养一定是育人与育才相统一的过程，而育人是本。人无德不立，育人的根本在于立德。这是人才培养的辩证法。”^[3] 我们看到，在“躺平”的背后其实蕴含着失衡的社会评价机制和解释逻辑，即过于重视“优秀”的优秀，而缺乏重视“平凡”的优秀。前者的依据主要是得奖或获得荣誉的数量及层次，而对那些不具备某方面能力不能达到某种量化标准，但又能作出不寻常奉献、不平凡业绩的人缺乏有效的激励机制，从而导致这类学生总觉得奋斗和成功的大门对其永远是关闭的，于是就索性选择“躺平”。因此，要进一步创新大学的评价机制，构建一种能让众多学生都能获得成就感、幸福感、获得感的多元评价机制，改变大学生“个人收益努力比”严重下跌的现状，让大部分平凡的学生也能得到认可、获得成功，让平凡也可以成为优秀，如此这样，学生的“躺平”想法将会大大削减并逐渐向正态价值回归。

(三) 主流文化的固着机制

要克服差序化的价值倒序就需要“坚持以社会主义核心价值观引领文化建设，注重用社会主义先进文化、革命文化、中华优秀传统文化培根铸魂，广泛开展中国特色社会主义文化和中国梦宣传教育，推动理想信念教育常态化制度化”^[4]，让主流文化能稳定地固着在大学生的心田，形成稳态的价值取向。根据一般的文化学分类原理，构建主流文化的固着机制主要从四个方面加以强化。

1. 观念文化

放弃有时是一种美德和成功的因素，但“躺平”的这种放弃却不一定是美德，因为在实际工作中，效率和我们投进去的感情是不成比例的，有时候感情简直就是效率的绊脚石，

应有的态度是尽人事，听天命。放弃共有两种，一种是因为绝望而放弃，另一种是因为有着不可征服的希望而放弃。第一种放弃是不好的，第二种的放弃是好的。一个遭受过重大失败，以至于放弃了取得重大成就的希望的人，可能知道什么是绝望的放弃，而如果他真的放弃了，他就会放弃所有正经活动……而出于不可征服的希望而放弃的人却完全不是这样的。不可征服的希望一定是宏大的，非个人的希望^[15]。显然，并不是所有的放弃都是美德，但有些大学生似乎不能清楚地界定和把握二者的关系，甚至把放弃置顶于价值序列的顶端；与此同时，社会的剧变也必然会产生一批“扶不上墙”的人，仅靠高大上的灌输和说教已不能让学生心动。因此，首先要从观念上对大学生进行思想纾解和矫治，除了改进育人方式、加强辅导员队伍建设外，还特别需要用持续而又鲜活的文化来濡化学生，如编撰凝练新的“润心图”“资源谱”“案例库”等。

2. 行为文化

“躺平”是一种非理性的行为，要让大学生形成合理的行为文化，就要建立一定的非理性行为预判机制，其基本逻辑在于，“我们进一步观察到，我们是非理性的，但这种非理性是可以预测的——我们的非理性一次又一次，以相同的方式发生。不论我们作为消费者、生意人，还是政策制定者，懂得了非理性的预测方法，就为我们改进决策、改善生活方式提供了一个支点”^[16]。如果能形成合理的非理性预判机制，就可能把学生的非理性观念和行为防御下来，因为“我们有种非理性的冲动，要让所有的门都开着。这是我们与生俱来的本性，但这并不意味着不应该去关”^[17]，“躺平”的非理性行为就是应该关闭的那扇门。同时，要培养大学生刚毅坚卓的实践精神、历练刚健果敢的行为方式，如全面推进学生军训改革试点，推行大学生军事训练常态化、军事教育系统化，构建大学生体育劳育常态化、信息化机制，加强体育核心素养能力培养考核等。

3. 物质文化

从生存伦理的角度看，“躺平”文化主要是

物质生活无法获得足够保障的弱势群体学生对主流文化的温和抵抗或变异的自力救济行为。因此，让大学生真正成为大变局时代的“弄潮儿”，仅通过精神食粮并不能完全消弭其价值“中空”甚至“真空”，更需靠政策制度保障。通过科学合理的制度安排和制度救济，让其在升学、就业、出国等方面得到实实在在的收益。如果这一路径受损，大学生的认同观念将大大削损、大打折扣，所以，必须进一步丰富物质文化，建立帮扶关心弱势群体的救助保障机制。当务之急是调整就业指导机制、搭建出国留学分疏渠道、拓展“受困”“受阻”生关爱通道、优化学习生活指南、改进成长成才评价等。

4. 制度文化

在现代社会的构建和推进中，随着人类改造自然、创造世界等活动频率的提高和活动范围的扩大，人类对大自然和人类社会自身的影响也在加大，尤其人类认识和行为的缺陷使得风险发生的人为性、制度性因素凸显，风险的结构和特征也随之产生了重大变化。现代意义的风险已经由传统的单一“天灾性”风险逐渐转向了“人祸性”风险与“制度性”风险并行。由此观之，因文化博弈而出现的“躺平”文化，可以看作制度化风险的一个重要表现，换言之，由于制度建构和安排的短板与不足，使主流文化在与亚文化的交汇博弈中，在某个阶段不具备连续完胜的实力和基础。因此，必须在制度的改进上构建科学合理的制度体系，突破“阶层固化”制度之障，下大力气着力改进并久久为功，推进治理体系现代化。

总之，作为一种非理性亚文化，慵懒无力的“躺平”文化以或直接或间接、或隐性或显性的方式来对抗主流文化，对大学生的社会心态和价值观具有很大危害性，会在一定程度上侵蚀我们的力量根基。我们一定要充分发挥教育的功能，从文化的源头着手予以矫治，只要我们深刻洞见、明理践行，就一定能从源头治理上产生应有的效应，使我们的的大学生经受住各种风浪的考验，成功抵制各种不良思想的侵袭，茁壮成长。

参考文献:

- [1] 杨雪冬. 风险社会与秩序重建 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2006: 1.
- [2] 陈序经. 中国文化的出路 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 11.
- [3] [15] 罗素. 幸福之路 [M]. 刘勃, 译. 北京: 华夏出版社, 2016: 5. 208.
- [4] 大前研一. 低欲望社会: “丧失大志时代”的新·国富论 [M]. 姜建强, 译. 上海: 上海译文出版社, 2018: 2.
- [5] 张岱年, 程宜山. 中国文化与文化论争 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 401.
- [6] 陈序经. 文化学概观 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005: 227.
- [7] 习近平. 习近平谈治国理政: 第3卷 [M]. 北京: 外文出版社, 2020: 469.
- [8] 韦政通. 中国文化与现代生活 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005: 25.
- [9] [10] 殷海光. 中国文化的展望 [M]. 上海: 上海三联书店, 2002: 52.
- [11] 梁漱溟. 中国文化的命运 [M]. 北京: 中信出版社, 2013: 189.
- [12] 冯友兰. 中国哲学简史 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009: 373.
- [13] 本书编写组. 习近平总书记教育重要论述讲义 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2020: 46.
- [14] 中共中央关于党的百年奋斗重大成就和历史经验的决议 [M]. 北京: 人民出版社, 2021: 45.
- [16] [17] 艾瑞里. 怪诞行为学: 可预测的非理性 [M]. 赵德亮, 夏蓓洁, 译. 北京: 中信出版社, 2017: XXVI. 151.

(责任编辑 刘红)

Analysis on the Cultural Root and Correction Path of University Students' "Lying Flat" Mentality

Hu Ruijun

Abstract: Recently, one kind of subculture called “lying flat” values which means someone has no desire to improve himself or reject any race is spreading in some university students. It is prominently reflected in the “external deviation” of outlook on politics, the “internal emptiness” outlook on life, the “hollow” and “upward floating” outlook of values and world. The “lying flat” culture is essentially a subculture which has deep cultural roots to grow up and flourish just by using the gap of the intersection game between mainstream culture and subculture. It's mainly from the antagonistic interaction of three pairs of mutually exclusive contradictions: the equal order and differential order, the positive order and reverse order, the order and disorder. Therefore, in order to correct the “lying flat” values of university students, we must take cultural construction as the starting point, and focus on constructing and strengthening three mechanisms to maintain the mainstream culture that include: the magnetic attraction mechanism; exclusion mechanism and the fixing mechanism.

Key words: University students; Lying flat; Culture; Correction

我国省级哲学社会科学评奖政策比较研究

——基于 31 个省级评选办法的分析

周 倩

(郑州大学, 河南 郑州 450001)

摘 要: 省级哲学社会科学优秀成果奖是申报和获得教育部高等学校科学研究优秀成果奖(人文社会科学)的重要参考和基础,是各省、自治区、直辖市哲学社会科学研究领域内的最高奖项,也是对哲学社会科学工作者的认可和奖励。通过调研我国 31 个省、自治区和直辖市关于哲学社会科学优秀成果奖的评选政策,运用文本分析法对评奖政策的价值取向、参评条件、奖项设置和评审程序四个方面进行比较分析,揭示我国省级哲学社会科学优秀成果奖的评奖现状,指出部分省份评奖中的问题并从评奖周期、申报时限、参评范围、奖项数量设置、奖项类型设置、评审程序、奖励办法七个方面提出改进建议,以期为提高省级社科奖评选的科学性和合理性提供参考和借鉴。

关键词: 省级; 哲学社会科学; 评奖政策; 评选办法

中图分类号: G649.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0065-10

一、问题提出

2011年3月,《中华人民共和国国民经济和社会发展的第十二个五年规划纲要》颁布,首次把“实施哲学社会科学创新工程,繁荣发展哲学社会科学”^[1]列入规划纲要。2011年11月,教育部、财政部联合印发《高等学校哲学社会科学繁荣计划(2011—2020年)》,提出要积极推进高等学校哲学社会科学创新体系建设。^[2]2016年5月,习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上指出:“哲学社会科学是人们认识世界、改造世界的重要工具,是推动历史发展和

社会进步的重要力量,……一个没有发达的自然科学的国家不可能走在世界前列,一个没有繁荣的哲学社会科学的国家也不可能走在世界前列。”^[3]2017年5月,中共中央印发《关于加快构建中国特色哲学社会科学的意见》,再次强调要加快构建中国特色哲学社会科学,为实现“两个一百年”奋斗目标、实现中华民族伟大复兴的中国梦提供强大思想理论支撑。^[4]2020年9月,习近平总书记在教育文化卫生体育领域专家代表座谈会上强调,要抓好深化新时代教育评价改革总体方案的出台和落实落地,构建符合中国实际、具有世界水平的评价体系。2020年10月,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》。站在新的历史起点

收稿日期: 2021-11-30

基金项目: 河南省高等学校哲学社会科学创新团队支持计划“全球化与教育政策”(2019-CXTD-009)

作者简介: 周倩,男,教授,郑州大学社会科学处处长,国家教育行政学院第2期教育部直属机关中青年干部培训班暨第64期高校中青年干部培训班学员,主要从事高等教育、教育管理、比较教育研究。

上,推进中国特色社会主义伟大事业,需要充分发挥哲学社会科学的重要作用,需要哲学社会科学工作者立时代潮头、发思想先声。各级哲学社会科学成果奖评选不仅是对我国哲学社会科学事业建设成效的重要检验,也是对哲学社会科学工作者及其研究成果的极大认可和鼓励。创新、发展、完善哲学社会科学评奖体系,有利于充分激发哲学社会科学工作者的研究积极性、主动性,营造崇尚知识、尊重人才的良好社会风气。

省级哲学社会科学优秀成果奖(以下简称“社科奖”)是各省、自治区和直辖市(以下简称“省”或“省级”)哲学社会科学领域内的最高奖项,是对哲学社会科学工作者的认可和奖励,也是申报和获得教育部高等学校科学研究优秀成果奖(人文社会科学)的重要参考和基础。目前,全国范围内还没有设定统一的评选办法或奖励条例,主要由各省参照教育部颁发的《高等学校科学研究优秀成果奖(人文社会科学)奖励办法》,结合本省实际情况自行设定。那么,不同省开展哲学社会科学优秀成果奖评选有哪些创新突破与特色举措,还有哪些问题与不足,是否呼应了社科奖崇尚知识、尊重人才和传递学术的历史使命和价值取向,这些都是需要在政策层面进行回应的现实问题。基于此,本研究运用政策文本分析法,对31个省哲学社会科学评奖政策进行对比分析,探讨当前我国省级社科奖的评选体系和实施现状,发现不同区域评选办法设置存在的问题与不足,并提出相应解决对策,旨在为下一阶段哲学社会科学评价体系的完善提供参考,助力我国哲学社会科学事业的健康、优质和可持续发展。

二、研究设计

1. 分析方法

政策文本分析历来是公共政策研究的重要方法。政策文本分析主要有三种类型:一是比较纯粹的文本定量分析,最一般的表现是对文本中某些关键词的词频统计,重在描述文本中的某些规律性现象或特点,属于传统的内容分

析;二是对文本中词语的定性分析,多从某一视角出发对文本进行阐释,属于话语分析范畴;三是综合分析,即文本的定量分析与定性分析相结合,对文本既有定量描述也有定性阐释甚至还有预测。^[5]本研究主要采用第三种综合分析方法,从目标设置、评奖周期设置、参评条件设置、奖项设置、程序设置共五个方面对我国31个省级哲学社会科学的评奖政策进行深度解读与比较研究。

2. 样本选取

本文选取我国22个省、5个自治区及4个直辖市共31个省级行政单位的社科奖评选办法为研究对象。除港澳台地区外,其他31个省级行政单位均涵盖在本文的研究范围之内,因此样本选取具有一定的广泛性。在文本资料收集方面,本研究在确定目标省级单位及其所辖区域的基础上,选择对应的各级人民政府、(哲学)社会科学界联合会、省级社会科学院及高校社科处等官方网站发布的最新政策文件。由于信息公开程度不同、发布渠道多样,需要对信息内容的有效性和真实性进行筛选和考证。最终,本研究将31个省级评奖政策文本作为研究对象,文件类型具体包括实施办法、评选条例、奖励办法、实施细则和申报须知等。其中,实施办法、评选条例、奖励办法这三类文件是由各省级人民政府办公厅印发,内容主要包括总则、评选范围、奖励等级和标准、组织领导、评选程序和纪律、奖励、奖励撤销和经费等宏观层面的规定;实施细则、申报须知主要由各省(哲学)社会科学界联合会根据实施办法制定。内容详细规定了每一届社科评奖微观层面的具体要求。

三、各省哲学社会科学评奖政策的比较分析

1. 价值取向:立足本省哲学社会科学事业繁荣发展,构建中国特色哲学社会科学体系

通过对评奖政策中“指导思想”“评奖标准”等模块内容的文本分析,研究发现各省哲学社会科学评奖政策表现出以下几点共性。第

一, 在基本立场上, 以马克思主义的立场、观点、方法为根本立足点, 以党的基本理论、基本路线、基本方略为指导方向, 坚持“二为”方向和“双百”方针。在多个省级政策文本中都出现了类似表述, 如江苏省提出要“坚持以马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论、‘三个代表’重要思想、科学发展观、习近平新时代中国特色社会主义思想为指导, 坚持为人民服务、为社会主义服务的方向和百花齐放、百家争鸣的方针, 坚持解放思想、实事求是、与时俱进”; 新疆维吾尔自治区提出要“按照习近平总书记关于‘立足中国、借鉴国外, 挖掘历史、把握当代, 关怀人类、面向未来’的思路, 不断推进马克思主义中国化时代化大众化, 创新发展哲学社会科学”。第二, 在目标设置上, 立足本省哲学社会科学事业繁荣发展, 以优秀的研究成果促进本省哲学社会科学学科建设、理论发展、人才培养以及决策科学化。例如, 广西壮族自治区提出要“大力繁荣发展广西社会科学, 为建设壮美广西、谱写新时代广西发展新篇章服务”; 北京市提出要“为首都经济建设、政治建设、文化建设、社会建设、生态文明和党的建设服务”; 河南省提出要“推动我省哲学社会科学工作在新时代展现新作为, 不断巩固马克思主义在意识形态领域的指导地位, 巩固全省人民团结奋斗的共同思想基础”。第三, 在质量保障上, “科学权威”“公开透明”“自主创新”“坚持标准”“注重质量”“与时俱进”“公平、公正、公开”“继承性、民族性、原创性、时代性、系统性、专业性”等关键词在各项办法中频繁出现, 显示出各省级评奖政策对入选哲学社会科学优秀成果的质量要求, 以及对评奖过程的严格把关。评选出自主创新、与时俱进的优秀成果, 保证评审程序的公开透明、科学权威, 不仅是各省级社科奖评选的基本价值诉求, 也是当前我国哲学社会科学事业繁荣发展的重要推动力。

2. 参评条件: 以国内 (不包含港澳台地区) 发表或出版的作品为主, 申报时限灵活度呈现地区差异

在参评作品的归属地问题上, 多数省哲学

社会科学评奖范围主要面向本省社科工作者在国内 (不包含港澳台地区) 发表或出版的作品, 个别省份 (如河南省) 明确规定“在港澳台和境外出版、发表的成果不能参评”。但也有部分地区灵活应对该问题, 如江苏、新疆和重庆规定在港澳台地区发表或出版的成果可参评; 江苏、贵州、云南、山西、陕西、新疆、内蒙古和重庆规定海外作品可参评。上海市虽然没有明确规定, 但从其评审结果看, 海外作品也可参评。整体来看, 各省哲学社会科学评奖范围以国内发表或出版的作品为主, 海外作品申报在部分地区受到了限制。

在参评作品的申报时限问题上, 各省呈现较大差异。评选周期平均年限为 2 年的有 27 个省、直辖市、自治区, 河南省、云南省和山东省一年评选 1 次, 宁夏回族自治区三年评选 1 次。各地区要求参评作品申报时限的跨度从两年到五年不等, 其中有 23 个省份明确规定参评作品必须是当届评选年度前两年内的成果, 甘肃、青海、新疆、辽宁、江苏、山东 6 个省份延长至三到五年。对于超出申报时限的优秀成果, 部分省份适当延长了其时间跨度。如山西省在 2019 年的评审办法中规定“2017 年 1 月以前出版发表的成果, 如未申报参加过山西省社会科学研究优秀成果评奖, 且有较大理论价值及社会反响, 亦可申报参评”, 山东省甚至“上推至十一届三中全会”以来的成果。仅有云南和河南要求参评作品需在评奖前一年内出版或发表。个别地区所规定的较短的申报时限可能会遗漏部分“学术价值滞后”类的成果, 也会忽视一个作者当年可能产出多个优秀成果的情况。

在参评作品及其申报人的条件限制上, 辽宁省明确规定第一作者连续两届获得一等奖的需要隔届申报; 河南省规定上年获得一等奖的第一作者本届不得参评, 连续两年以第一作者的身份获得二等奖的成果不得参评; 河南、安徽、山东、广东、内蒙古、黑龙江、吉林、湖北、浙江、江西、天津、新疆和湖南 13 个地区规定副 (厅) 省级以上干部作为主要作者的作品不能参评; 除北京、上海、辽宁、湖南、西藏 5 个地区, 其他省份均明确要求获得省部级以

上奖项的作品不得参评。

在参评作品是否需要进行 CIP 核字号验证这一问题上,对此作出明确规定的有辽宁、甘肃、山东、河南 4 省。但明确规定 CIP 号必须为评奖当年规定时限的省份只有河南省(即“必须是‘中国版本图书馆 CIP 数据核字[2018]’,同时也必须以‘第 1 版第 1 次印刷’为准”)。对于这一问题,在河南省 2019 年度社会科学优秀成果评奖通知中,CIP 号须为当年规定时限的申报要求已作出及时调整。

3. 奖项设置:奖项类型覆盖面较广,奖项数量分配差异较大

在奖项类别设置上,各省哲学社会科学奖主要设有一等奖、二等奖和三等奖三种类别,部分省份还设有特等奖、佳作奖、青年奖、优秀奖、荣誉奖、学术贡献奖、研究报告特别奖、优秀科研成果服务奖和优秀科研成果追加奖、中国特色社会主义理论奖、学科学术奖、决策咨询和社会服务奖等类别。为鼓励、支持青年学者的发展需要,一些省份设置了专项奖励政策。例如,内蒙古设置了“青年才俊奖”,福建和新疆设置了“青年佳作奖”,黑龙江、湖北、甘肃和贵州四省明确规定了青年社科工作者的最低获奖比例要求(见表 1)。总体来看,各省哲学社会科学奖项类别覆盖面较广,同时兼顾了不同类型的研究成果和不同层次的研究人员。

但是在奖项数量设置上,各省差异较大。奖项设置总量不超过 100 项的有湖南、青海和西藏,101—200 项的有云南、贵州、浙江、山西、

宁夏、天津、重庆、安徽、海南、新疆,201—300 项的有辽宁、陕西、甘肃、河北、福建、江西、湖北、河南、山东、广东、北京,301—400 项的有四川、广西、吉林、内蒙古,501—600 项的是黑龙江,601—700 项的是上海,超过 700 项的是江苏。

在奖项数量分配上,主要以一等奖的数量差异最为明显。按照各省份最新一轮的评奖办法,各省平均一次评出一等奖 36 项。从数量上来看,上海市一等奖数量最多,一次评出 162 项;^①新疆、青海、西藏三个地区一等奖数量最少,分别是 9 项、5 项和 3 项。从比例上来看,上海、贵州、吉林、广东、天津、湖南六个地区一等奖占比高达 20%及以上,而最少的河南、广西、内蒙古三地一等奖占比仅为 5.4%、5.0% 和 3.8% (见表 2)。可见,各省哲学社会科学奖项设置差异较大,尤其以一等奖的数量及比例差异最为明显。

4. 评审程序:重视评审过程的科学性、公平性、透明性,评审专家组成以本省人员为主

社科评奖是一项持续时间长且具有复杂性的工作。确保各项环节的科学性和公平性是社科奖评审工作顺利进行的根本。考虑到每届申报成果数量较多,为了提高评审效率、减轻各省社科奖评选委员会的压力,大多数省份采用的都是先向各初评单位(申报点)分配名额(或按申报比例推荐入选作品或只进行资格审查),再由各单位初评(或资格审查)后统一交到评选委员会进行复评(学科评审)和终评的

表 1 对各类青年奖项的设置要求统计表

省份	奖项类别及比例	申报要求
内蒙古	青年才俊奖(每届名额不超过 5 个)	作者年龄在 40 周岁以下且作出突出贡献
黑龙江	青年的获奖成果一般不少于总奖项的 25%,青年获一等奖的数量不低于一等奖总数的 10%	青年作者出版成果时年龄在 39 周岁(含 39 周岁)以下
福建	青年佳作奖 30 项(视同三等奖)	作者年龄在 40 周岁以下
湖北	青年的获奖成果一般不少于总奖项的 25%	作者年龄在 40 周岁以下
甘肃	中青年专家、学者的研究成果原则上不少于获奖成果总数的 25%	作者年龄在 45 周岁以下
新疆	青年佳作奖 12 项(视同三等奖)	作者(包括合作者)年龄在 40 周岁以下
贵州	青年社科工作者获奖比例不低于 20%	作者年龄在 40 周岁(含 40 周岁)以下

表2 各省一等奖数量及所占比例排序表

省份	一等奖数量	一等奖占比	省份	一等奖数量	一等奖占比
上海	162	26.5%	山东	30	11.9%
贵州	50	25.0%	福建	30	10.7%
吉林	81	23.4%	西藏	3	10.7%
广东	53	23.2%	辽宁	30	10.0%
天津	30	20.0%	云南	20	10.0%
湖南	20	20.0%	重庆	15	10.0%
陕西	59	19.7%	安徽	15	10.0%
北京	40	19.0%	黑龙江	50	8.9%
宁夏	33	18.8%	江西	22	8.0%
江苏	120	16.0%	新疆	9	8.0%
浙江	30	15.0%	湖北	20	7.7%
甘肃	40	13.3%	四川	30	7.5%
海南	16	13.2%	河南	14	5.4%
青海	5	13.2%	广西	20	5.0%
山西	25	13.0%	内蒙古	12	3.8%
河北	35	12.1%			

注：根据各省一等奖数量所占比例从上到下、从左到右按照大小排序

三级评审程序。在逐级评审程序中，甘肃、重庆、江苏、河北、安徽、山西、广西和贵州8个地区要求对评审结果进行两轮公示（资格审查、终评），浙江、四川和福建3个地区要求对三级评审程序（资格审查、复评和终评）全程公示。此外，为进一步加强评审过程的科学性、公平性和规范性，江苏、新疆、内蒙古3个地区坚持“分数优先、兼顾学科（地区）均衡”的原则对申报成果进行定性和定量双重评价的做法；吉林、辽宁、甘肃、内蒙古、新疆、西藏、天津、山东、北京、四川、黑龙江和贵州12个地区设置了督查（纪检）组对评审过程进行全程监督；吉林、辽宁、甘肃、山东、河北、江西、陕西和贵州8个地区采用“匿名评审”的方式，在一定程度上避免了暗箱操作、人情评奖等问题。

在评审专家的人员构成上，主要以本省专家学者为主。但也有11个地区（黑龙江、广东、浙江、湖北、内蒙古、广西、宁夏、新疆、四川、贵州和福建）选择在评审过程中邀请省外知名学者参与评奖，以保证对申报作品的区域

流动性和普适性进行有效评价。甘肃省还特意强调青年学者应在评审专家的组建中占有一定比例，更加说明了其对青年学者的重视。

四、结论与展望

1. 研究结论

本研究从评奖政策的价值取向、参评条件、奖项设置及评审程序四个方面入手对31个省级哲学社会科学评奖政策的相关办法进行了比较分析，得出以下四点结论。

第一，在政策目标的价值取向上，各省哲学社会科学评奖政策以党的基本理论、基本路线、基本方略为指导方向，以促进本省（市）哲学社会科学事业繁荣发展为根本目标，以评选出高质量、高规格、高水平的研究成果为质量保障。这不仅是各省级社科奖评选政策的基本价值诉求，也体现了各地区对推动我国哲学社会科学事业繁荣发展的更高追求。

第二，在申报作品的参评条件上，各省哲

学社会科学评奖范围以国内（不含港澳台地区）发表或出版的作品为主，只有少部分地区规定海外作品可参评；各地区要求参评作品申报时限的跨度从两年到五年不等；部分地区还对已获得省部级以上奖项的作品或连续获奖的申报人进行了参评限制，对副省级以上干部作为主要作者的作品进行了参评限制。

第三，在奖项类别的设置上，各省哲学社会科学奖项类别覆盖面较广，以一等奖、二等奖、三等奖三类奖项为主，部分省份增设了青年奖、学科学术奖、决策咨询和社会服务奖等类别，兼顾了不同类型的研究成果和不同层次的研究人员。但是在奖项数量设置上，各省差异较大，奖项总量从 28 项（西藏）到 750 项（江苏）不等。而在各类别数量分配上，主要以一等奖的数量差异最为明显。

第四，在评审程序的规范上，各地采用了不同的方式来确保各项环节的公平、公正。例如，采用定性和定量双重评价的方法、设置督查（纪检）组对评审过程进行全程监督、采用“匿名评审”的方式、对评审结果进行两轮或三轮公示、邀请省外专家参与评审等，这一系列操作均体现了各地对评审过程科学性、公平性和规范性的重视。

2. 改进建议

一个地区哲学社会科学事业的快速发展，除了研究成果的提质增效外，政策的支持不可或缺。通过对 31 个省级哲学社会科学评奖的相关政策进行比较分析，本研究发现仍有一些问题需要进一步细化和完善。

第一，评奖周期应该适中，不宜过长或过短。周期过长容易造成申报作品积压，而且大多数省份设置有作品申报的最高数量（一般第一作者最多申报 2 项），较长的评奖周期不利于作品高产学者及时申报最新成果；周期过短则容易使学者产生浮躁、趋利的心理从而影响申报作品的质量，而且社会科学领域包含较多隐性观念意会的知识，人才成长周期长，成果不易在短期内产出，较短的评奖周期不利于学者进行学术沉淀。根据统计，目前有 27 个地区均采用“两年一评”的办法，相比部分地区“一

年一评”或“三年一评”的周期具有一定的合理性。

第二，适当延长参评作品的申报时限，确保每一个年份的成果都有机会参与评选。避免出现一些年份产出的成果遭遇“无法参评”的窘境，如宁夏地区社科奖评选周期是每三年一次，但参评作品申报时限要求为前两年内完成的成果，那么评选前第三年的成果就被遗漏，不能参加评选。姜春林等人的研究表明，文学、史学类的研究成果应该在其发表五年至八年后进行评价，而经济学等应用类成果和交叉性比较强的学科，其成果在发表三年到五年后进行评价比较合适。^[6]因此，在一定范围内适当延长参评作品的申报年限跨度，不仅能够保证参与机会公平，还能有效避免对学术价值滞后型成果的遗漏。

第三，扩大申报作品的参评范围，建议将港澳台地区和海外出版、发表的成果纳入参评范围。目前来看，在港澳台地区和海外发表、出版成果还没有得到足够重视。省级社科奖评选虽然是为本省社会、经济、文化发展服务，但并不应该排斥在港澳台地区和海外出版、发表成果。相反，他们的研究也能在一定程度上完善本省的理论和实践研究。因此，本研究建议将港澳台地区和海外出版、发表成果纳入参评范围。鼓励优秀成果向海外推广，增强各地区之间的文化传播与交流，为各地区的哲学社会科学研究工作提供更加开阔的视野和国际格局。

第四，合理设置奖项总量，优化各等级奖项数量分配比例。各省奖项数量设置悬殊较大，奖项总量最多的省份与最少的省份相差 20 多倍。本研究认为，数量过少的省份可以根据需求适当增加奖项，但也不能盲目增加，宁缺毋滥。一等奖、二等奖、三等奖设置的数量应在本省奖项总量的基础上，按比例明确分配各等级奖项数量。个别地区应适当扩大一等奖数量或比例，其比例在奖项总数的 15% 到 20% 之间较为合理，有利于重大优秀成果的推广。在四年一度的教育部高等学校科学研究优秀成果奖（人文社会科学）评选中，申报作品所获得的省级奖

项等次是重要的参考标准,适当扩大本省一等奖数量及比例,有利于优秀成果在更高级别的奖项评选中脱颖而出。

第五,丰富成果评奖种类,优化奖项类型。首先,设置学科学术奖、咨询和研究报告奖。在学科学术奖中对著作和论文分别进行评审,平衡好著作和论文的评奖数量。在每个等次的奖项中,著作类成果可占40%,论文类成果可占60%。虽然论文类成果申报数量大,但仍应适当提高著作类成果获奖数量,因为在历届教育部高等学校科学研究优秀成果奖(人文社会科学)评审中,著作类成果获高层次奖项的几率更大。在学科学术奖的评选中,还要在兼顾学科分配公平的基础上,特别加强对交叉学科、新兴学科和边缘学科研究成果的支持力度。其次,单独设置青年奖(年龄40周岁以下)。青年学者思维敏捷、富有创造力,有巨大学术潜力和发展前景,应当受到重视。加强对青年社会科学工作者的重视,积极制定鼓励青年学者参评的政策,有助于为哲学社会科学事业的发展培养新生力量。

第六,不断完善评审程序,确保评奖过程的科学性、精准性和专业性。首先,要加强意识形态审核环节,组织专家对参评成果进行意识形态审读,切实防止有问题的成果“带病获奖”。其次,要细化评审学科组,有效解决作品评选中“隔行如隔山”的问题,尤其是提高对交叉学科、新兴学科和边缘学科的重视。再次,要实行匿名评审和公开评审相结合,降低申报人行政职务带来的影响,使评选专家能够对参评作品进行客观评价而不受其他因素影响,一视同仁。最后,要加强社会监督,设立督查组对评奖过程进行全程监督,提高评审程序透明度,打造“阳光社科奖”。

第七,分级分类对获奖作品进行物质奖励,并提高荣誉证书颁发单位的行政级别。研究发现,各省社科奖所提供的物质奖励相差甚大且远低于同等级科技奖的奖金。一些省份甚至没有按作品类别(著作、论文和调研报告等)和获奖级别(特等奖、一等奖、二等奖和三等奖)分级分类进行物质奖励。除了奖金外,各省主

要以颁发荣誉证书的形式对获奖者予以嘉奖。据统计,各省社科奖所颁发荣誉证书的级别并不相同。其中,4个由省级党委、政府共同颁发荣誉证书,16个由省级人民政府颁发,9个由省级社科优秀成果评奖委员会颁发,江西由省社会科学界联合会颁发,西藏由自治区哲学社会科学规划办公室颁发(见表3)。对于社会科学工作者来说,省级社科奖不仅是学术界对个人研究成果的肯定与嘉奖,也是作为个人学术水平和职位晋升的重要凭证。因此,建议提高荣誉证书颁发单位的行政级别,以省级人民政府为单位对获奖者予以奖励。

3. 未来展望

近年来,我国哲学社会科学事业蓬勃发展,在人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新等方面都发挥了重要作用。省级社科评奖作为一种学术评价和奖励,能够在一定程度上激发他们的研究积极性和主动性。建设哲学社会科学研究强省,离不开评奖政策的优化、改革与完善。在对31个省级哲学社会科学评奖政策进行比较分析的基础上,本研究认为未来的政策发展还需沿着以下两个方向展开。

第一,评奖政策要上升到群体的高度。既是评奖就必然会打破“一团和气”。评奖过程中必然有学术权力的运用,但学术权力的使用是有界限的,滥用学术权力会造成不公正的结果。不规范、不合理、不公平的评审程序表面上是机制不健全问题,但更深层次反映的是学术权力的“授权”及其使用问题。因此,评奖政策的制定要上升到群体高度,避免由“小群体”搞评奖,避免一些学人既当“运动员”又当“裁判员”。不断提升社科评奖政策的学术公信力,增强社科评奖过程的专业性和科学性,让所有参与者都能获得群体归属感和认同感,这也是对认认真真、踏踏实实做学问的学者一种极大的鼓励和认可。

第二,充分发挥评奖政策的指挥棒和风向标作用,引领社科工作者把论文写在祖国的大地上。对于哲学社会科学研究,习近平总书记强调要立足中国特色社会主义伟大实践,提出具有自主性、独创性的理论观点,构建中国特

表3 成果奖评审机构和证书颁发机构

省份	评奖机构	发证机关
省级党委政府颁发证书		
北京	北京市哲学社会科学优秀成果评奖委员会	中共北京市委、北京市人民政府
湖南	湖南省社会科学成果评审委员会办公室	中共湖南省委、湖南省人民政府
甘肃	甘肃省哲学社会科学优秀成果评奖办公室	中共甘肃省委、甘肃省人民政府
青海	青海省科学成果奖(哲学社会科学类)评奖委员会	中共青海省委、青海省人民政府
省级政府颁发证书		
天津	天津市社会科学优秀成果评奖委员会	天津市人民政府
重庆	重庆市社会科学优秀成果奖评审委员会	重庆市人民政府
江苏	江苏省哲学社会科学界联合会	江苏省人民政府
四川	四川省社会科学评奖委员会	四川省人民政府
陕西	陕西省哲学社会科学优秀成果评奖委员会	陕西省人民政府
福建	福建省社会科学优秀成果评奖办公室	福建省人民政府
湖北	湖北省社会科学优秀成果评审委员会	湖北省人民政府
广东	广东省哲学社会科学优秀成果奖工作领导小组	广东省人民政府
云南	云南省哲学社会科学优秀成果评奖委员会	云南省人民政府
贵州	贵州省哲学社会科学优秀成果奖评奖领导小组办公室	贵州省人民政府
浙江	浙江省哲学社会科学优秀成果评奖领导小组	浙江省人民政府
安徽	安徽省社会科学界联合会	安徽省人民政府
宁夏	宁夏回族自治区哲学社会科学奖评审委员会	宁夏回族自治区人民政府
新疆	新疆维吾尔自治区社会科学界联合会	新疆维吾尔自治区人民政府
广西	广西壮族自治区社会科学优秀成果奖评选委员会	广西壮族自治区人民政府
内蒙古	内蒙古自治区社会科学界联合会、内蒙古自治区社会事业工作领导小组	内蒙古自治区人民政府
省级评审委员会颁发证书		
上海	上海市哲学社会科学优秀成果评奖委员会	上海市哲学社会科学优秀成果评奖委员会
黑龙江	黑龙江省社会科学优秀成果评奖委员会	黑龙江省社会科学优秀成果奖评奖委员会
吉林	吉林省社会科学优秀成果评审委员会	吉林省社会科学优秀成果评审委员会
辽宁	辽宁省哲学社会科学奖·成果奖评审委员会	辽宁省哲学社会科学优秀成果奖评审委员会
河北	河北省社会科学优秀成果奖评审委员会	河北省社会科学成果评奖委员会
河南	河南省社会科学优秀成果评奖办公室	河南省社会科学优秀成果评奖委员会
山东	山东省社会科学优秀成果奖评选委员会	山东省社会科学优秀成果奖评选委员会
山西	山西省社会科学研究优秀成果评审委员会	山西省社会科学研究优秀成果评审委员会
海南	海南省社会科学优秀成果评奖委员会	海南省社会科学优秀成果评奖委员会
省级其他部门颁发证书		
西藏	西藏自治区哲学社会科学优秀成果评奖委员会	西藏自治区哲学社会科学规划办公室
江西	江西省社会科学界联合会	江西省社会科学界联合会

色学科体系、学术体系、话语体系。引领社科工作者把论文写在祖国的大地上，就要坚持从我国国情出发，开展符合中国实际的时代课题。“时代课题是理论创新的驱动力”^[7]，因此各省评奖政策的改革要紧紧围绕“新时代坚持和发展什么样的中国特色社会主义、怎样坚持和发展中国特色社会主义”这个时代课题，鼓励支持更多原创性高的、直面社会经济发展重大问题的、具有时代价值和实践意义的研究成果，充分体现社科研究围绕中心服务大局的特点，以思想文化领域的创新引领社会现实发展。

第三，国家有关部门需要对各省社科奖评审进行指导或者协调，避免内卷。在申报更高级别的奖项时，各省一等奖的数量会在一定程度上影响评价和评审，因此，本研究的结论是希望未来不出现各省评定一等奖数量上的攀比，能够把真正高水平的成果评选出来。究竟各省各个层次的奖励比例、数量如何设置得更加科学，很值得研究。

(感谢王琳琳、曹璐为本论文所作的资料搜集整理工作!)

注释:

①以上海市第十四届哲学社会科学优秀成果奖(2018年)为例，各类别一等奖共评选出162项。具体包括：中国特色社会主义理论奖一等奖35项(分为著作类10项，论文类25项)，

学科学术奖一等奖117项(分为著作类41项，论文类76项)，决策咨询和社会服务奖一等奖10项。

参考文献:

[1] 中国人大网. 中华人民共和国国民经济和社会发展第十二个五年规划纲要 [EB/OL]. (2011-08-16) [2021-10-03]. http://www.npc.gov.cn/wxzl/gongbao/2011-08/16/content_1665636.htm.

[2] 教育部网站. 教育部 财政部关于印发《高等学校哲学社会科学繁荣计划(2011—2020年)》的通知 [EB/OL]. (2011-01-07) [2021-11-05]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/s7061/201111/t20111107_126304.html.

[3] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话 [EB/OL]. (2016-05-19) [2021-11-05]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/201605/t20160519_245223.html.

[4] 中国政府网. 中共中央印发《关于加快构建中国特色哲学社会科学的意见》[EB/OL]. (2017-05-16) [2021-03-03]. http://www.gov.cn/xinwen/2017-05/16/content_5194467.htm.

[5] 涂端午. 教育政策文本分析及其应用[J]. 复旦教育论坛, 2009(5): 22-27.

[6] 姜春林, 陈秀红, 赵宇航. 我国省级哲学社会科学评奖体系现状研究——基于评奖文件的分析[J]. 图书与情报, 2015(4): 96-101.

[7] 习近平在经济社会领域专家座谈会上上的讲话[N]. 人民日报, 2020-08-25(2).

(责任编辑 吴潇剑)

A Comparative Study of China's Provincial Philosophy and Social Science Award Policies —Analysis Based on 31 Provincial Review Methods

Zhou Qian

Abstract: The Provincial Philosophy and Social Science Outstanding Achievement Award is the highest award in the field of philosophy and social science research in all provinces, autonomous regions, and municipalities. It is a recognition and reward for philosophy and social science workers. By investigating the review policies of 31 provinces, autonomous regions, and municipalities on the selection of awards for outstanding achievements in philosophy and social sciences, this article compares and analyzes the review policies' value orientation, conditions for participation, award setting and evaluation procedures. By using the method of text analysis, this article reveals the status quo of the awards for outstanding achievements in philosophy and social sciences at the provincial level in our country, and points out the problems in some provinces. This article proposes improvement suggestions from seven aspects: evaluation cycle, application time limit, evaluation scope, award number setting, award type setting, evaluation procedure, and reward method, in order to provide reference for improving the scientificity and rationality of the provincial social science award review.

Key words: Provincial level; Philosophy and social sciences; Review policy; Review methods

(上接第 55 页)

Realistic Dilemma and Realization Path of Achieving Value Consensus

Lu Zhiguo Wen Xiaoping

Abstract: Achieving value consensus is an important task at present. Human yearning for a better life, common human destiny and human social communication attributes constitute the emotional, cognitive and behavioral basis for the construction of value consensus. To achieve value consensus, we need to highlight value rationality, achieve value benefits, promote value norms and enhance value recognition. From the perspective of human historical development, in addition to the laws of difference and diversity of value itself, the realization of value consensus is still facing the digestion of value nothingness, the softening of Buddhist thought, the illusion of universal value and the differentiation of hegemonism. The road to value consensus in the future needs to give full play to the function of ideological and political education, implement purposeful and planned value influence and value communication, pay attention to bottom line value, paradigm improvement, intermediary transformation and scientific and technological application, enhance value recognition and reach value consensus.

Key words: Value consensus; Social foundation; Realistic dilemma; Realization path

“双万计划”提升高校人才培养质量了吗？

——基于财经类高校微观证据的断点回归分析

刘晓凤

(湖北经济学院, 湖北 武汉 430205)

摘要: 基于财经类高校专业的微观数据, 使用模糊断点回归方法, 选取人才培养质量、师资队伍与资源、科学研究、社会服务和社会声誉共5类指标, 考察“双万计划”对人才培养质量的影响。实证结果显示, “双万计划”显著提升了高校专业进行一流建设的机会, 提高了因“双万计划”而进行一流建设的高校专业的产出, 推动了人才培养质量水平、师资队伍与资源水平、社会声誉水平的提高, 但因“双万计划”而进行一流建设的高校专业身份流转不明显, 造成这类高校专业的总人才培养质量水平的下滑。机制检验的结果显示, “双万计划”让受益的高校专业实现身份向上流转与否, 是影响“双万计划”和人才培养质量关系的关键机制。研究认为, “双万计划”无法有效解决当前高校身份固化问题, 也难以提升高校整体人才培养质量水平, 未来应大力推动高等教育优质资源的合理分配, 弱化高等教育优质资源的过度集中造成的身份固化, 推动“双万计划”这一普惠性政策切实发挥提升人才培养质量水平的作用。

关键词: 双万计划; 身份流转; 社会声誉; 模糊断点回归

中图分类号: G649.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0075-09

一流本科专业建设“双万计划”是国家为做强一流本科、建设一流专业、培养一流人才, 全面振兴本科教育, 提高高校人才培养能力, 实现高等教育内涵式发展, 在2019—2021年建设一万个左右国家级一流本科专业点与一万个左右省级一流本科专业点。

“双万计划”实施以来, 一流本科专业建设对人才培养质量的影响备受关切。有学者认为“双万计划”没有改变东强西弱的人才培养质量,^[1]东西部高校差距短期内难以消除, 西部高校人才培养面临与区域协调的问题。^[2]也有学者认为“双万计划”鼓励高校差异化发展,

有利于缩小高校人才培养质量。^[3]从理论角度看, 两种观点争论的焦点在于“双万计划”是拉大还是缩小了高校间的差距。

专业基础本就相对强势的高校在进入“双万计划”后, 与之前相比, 后续发展如何, 研究者和社会都非常关注。断点回归设计可从制度的外生变化环境中找寻适当的驱动变量, 使其能够引起高校人才培养发生跃迁, 但不直接扰动人才培养质量, 由此测算出人才培养质量的变化在多大程度上是由高校人才培养的外生变动引发, 来验证两者的因果关联关系。断点回归分析可充分利用政策冲击所引发的跃迁效

收稿日期: 2021-11-17

作者简介: 刘晓凤, 女, 副教授, 湖北经济学院财政与公共管理学院, 主要从事教育经济与管理研究。

应,对变量本身的外生性要求不高,且有利于解决高校人才培养的内生性问题,从而取得对两者因果关系的无偏估计。在“双万计划”实施中,如果断点回归方法能够识别出高校人才培养质量在“双万计划”实施前后发生突变,而其他影响因素是持续变动的,就有理由认为人才培养质量的突变是“双万计划”这一干预引发的,即“双万计划”有效;若未观测到高校人才培养质量发生突变,则“双万计划”无效。

研究结构安排为:第一部分是理论假设和实证方法;第二部分是对选择的变量与数据来源的诠释;第三部分是对实证结果的归纳分析;第四部分是结论和政策建议。

一、理论假设和实证方法

(一) 理论假设

人才培养是高等教育的重要内容,“双万计划”的直接受益对象是大学生,他们对高等教育质量有着浸入式的体验与感受,这会直接影响到其对高等教育总体状况的评价。“双万计划”的目标是实现中央高校和地方高校、公办高校和民办高校共同发展,激励高校差异化发展,各展所长,增进高校人才培养能力,提高人才培养目标完成度与社会满意度,并进行动态调整,不达标的专业要取消建设点。2019年,4054个第一批国家一流本科专业建设点中,中央高校有1691个,地方高校有2363个;2020年,第二批3977个国家级一流本科专业建设点中,中央高校有1387个,地方高校2590个。平均每个中央高校有26.76个国家级一流本科专业建设点,平均每个地方高校有4.28个国家级一流本科专业建设点,“双万计划”仍然凸显了中央高校和地方高校在一流本科专业建设上的不均衡状况。因此,虽然更多地方本科高校通过“双万计划”获得了一流本科专业建设机会,但建设机会不平等的状况未得到显著改善,人才培养质量仍有差距。由此,研究提出理论假说1。

理论假说1:“双万计划”可以显著影响一流本科专业建设情况,进而影响人才培养质量。

“双万计划”让更多地方高校获得了建设

一流本科专业的机会,增进了地方高校的专业建设能力,使更多地方高校有机会通过自身努力打造一流本科专业,从而提升人才培养质量。已有研究也反映了“双万计划”的实施对于地方高校专业建设的提升作用,因“双万计划”而开展一流本科专业建设的专业可能会因为建设加码而提高其人才培养质量。^[4]但另一方面,2019年我国开展为期3年的“双万计划”的直接动机是希望经由20000个左右一流本科专业建设让地方高校在“双一流”建设中不受冷落。^[5]“双一流”建设虽然增加了地方高校进行一流本科专业建设的机会,却也降低了一流本科专业含金量,降低了对“双万计划”一流本科专业建设的期望值,人才培养质量相较于“双一流”建设高校而言,也会相应降低。由此,研究提出理论假说2。

理论假说2:“双万计划”会影响高校专业发展差距,进而影响人才培养质量。

地方高校是否拥有同等的一流本科专业建设的机会,是衡量一个国家高等教育人才培养质量状况的重要指标。地方高校可以通过自己的努力展开一流专业的建设、打造一流本科专业,进而提高人才培养整体质量。中国优质高等教育资源有限,地方高校在专业竞争中往往处于劣势,“双万计划”虽然把地方高校也纳入进来,但从相对规模来看,“双万计划”虽然使更多高校专业纳入一流本科建设点,但未必改善了地方高校在专业竞争中的劣势地位,中央高校仍占优势,故“双万计划”能否提高高校专业建设质量,进而提高人才培养质量,仍有待实证检验。由此,研究提出理论假说3。

理论假说3:“双万计划”可以显著影响一流专业流动性,进而影响人才培养质量。

(二) 实证方法

2019年、2020年的“双万计划”将更多高校专业纳入一流本科专业建设点的事实,为使用断点回归方法研究“双万计划”对人才培养质量的影响提供了一个准自然实验。其理念是:若未实施“双万计划”,高校人才培养质量在年度间应为平滑变动的,“双万计划”实施前后高校人才培养质量一旦显著改变,则可认为这一

变动主要由外生的“双万计划”所致。

这里使用模糊断点回归方法。其中，处理变量 T 为是否评为一流本科专业建设点，当专业被评为省级、国家级一流本科专业建设点时，处理变量取值为 1，否则为 0；驱动变量 X 为专业评为一流本科专业建设点的年份。定义中心化的驱动变量 R （专业建设时间距离“双万计划”起始年 2019 年的距离）： $R = X - 2019$ 。定义虚拟变量 D 为是否受“双万计划”影响：若 $R \geq 0$ ， $D = 1$ ；若 $R < 0$ ， $D = 0$ 。

“双万计划”从 2019—2021 年连续三年进行一流本科专业建设点的评价，2019 年、2020 年一流本科专业建设点已评出，由于 2021 年结果未出，因此采用模糊断点回归，不采用精确断点回归。

在 $X=2019$ 临界点附近的局部平均处理效应为：

$$\theta_{loc} = \frac{\lim_{R \downarrow 0} E\left(\frac{Y}{R}\right) - \lim_{R \uparrow 0} E\left(\frac{Y}{R}\right)}{\lim_{R \downarrow 0} E\left(\frac{D}{R}\right) - \lim_{R \uparrow 0} E\left(\frac{D}{R}\right)} \quad (1)$$

其中， Y 是结果变量（人才培养质量）。式 (1) 的分母为处理变量的期望值在断点两侧的差值，也就是处理变量发生变动的程度，分子为结果变量的期望值在断点两侧的差值。可认为断点附近的样本，在专业特征和社会声望等主观变量和客观变量方面不存在系统差异，专业评为一流本科专业建设点时间的差异可看作随机抽样的结果。择取断点附近的样本展开估计类似于局部试验。在异质性假设下，把式 (1) 估计量诠释为局部平均处理效应，即由于“双万计划”的实施，原本没机会展开一流学科建设的专业在获评为一流本科专业建设点后的结果。

使用模糊回归模型进行估计可使用两种方法。

一是运用两阶段最小二乘法参数估计。其中，第一阶段的回归方程是：

$$T_i = \alpha_0 + \alpha_1 D_i + f(R_i) + \alpha_x X_i + \mu_i \quad (2)$$

其中， $f(R_i)$ 是驱动变量和处理变量关系的多阶项，反映了“双万计划”实施时间与是否展开一流本科专业建设间的潜在关系； X 是影响专业是否开展一流本科专业建设的其他外生解释变量向量，式 (2) 中 X 需符合连续性条

件，即在临界点附近（“双万计划”实施前后） X 不能发生显著的跳跃。 μ_i 是随机误差项。核心参数是 α_1 ，反映了“双万计划”对专业建设的影响。第二阶段的回归方程是：

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 D_i + h(R_i) + \sigma_x W_i + \delta_i \quad (3)$$

其中， $h(R_i)$ 是驱动变量和结果变量关系的多阶项，反映了“双万计划”实施时间与人才培养质量间的潜在关系。 W 是影响专业人才培养质量的其他控制变量向量。 δ 是随机干扰项。核心参数 β_1 ，反映了因“双万计划”而开展一流本科专业建设对人才培养质量的影响。

二是非参数估计。使用 Kernel 密度估计对式 (1) 分母与分子中的各项展开点估计。利用修正后的交叉验证方法^[6]，采用可使拟合均方误差最小化的带宽作为最优带宽。模糊断点回归中，把分子分母设置相同的带宽，择取一阶段方程与结果方程最优带宽中小值为共同带宽。^[7] 采用 Triangle Kernel 作基准回归估计，并使用 Epanechnikov 核函数进行稳健性检验。^[8]

二、变量和数据

研究的数据来源于各高校官网、教育部网站、软科中国财经类大学排名。为确保统计口径的一致性，采用 2017—2020 年的数据作为分析样本。

断点回归模型中的驱动变量为“双万计划”的起始年 2019 年。断点回归模型的结果变量是人才培养质量，用在校生的代表性成果和学位论文质量、毕业生的就业与职业发展质量、用人单位评价表示。并进一步考察“双万计划”对多个具体维度的人才培养质量变量的影响，这些变量反映了社会对人才培养质量状况的评价，构成了人才培养质量的组成部分。具体涵盖如下变量。

一是师资队伍与资源。师资队伍与资源主要看师德师风建设成效、师资队伍建设质量（高级职称教师占比）、支撑平台和重大仪器情况。二是科学研究。主要看学术论文、学术著作的数量和质量。三是社会服务。主要看社会服务贡献（横向课题数量）。四是社会声誉。主

要看国内声誉和国际声誉情况（软科财经类高校专业排名）。

为增进断点回归估计的精准性，在模型中控制一些解释变量，具体涵盖省份哑变量、样本年哑变量、教育经费投入、科研经费投入、社会服务收入、教师工资水平、毕业生工资水平等。

研究涉及 54 个财经类本科高校的 2542 个专业，其中拥有国家级一流本科专业建设点的 48 所高校中，有 562 个在 2019 年、2020 年被评为国家级一流本科专业建设点的专业。不对省级一流本科专业建设点进行统计的原因是省级一流本科专业建设点若评为国家级一流本科专业建设点，则取消原有省级建设点的名额，在 2021 年国家级第三批一流本科专业建设点结果出来之前，还处于变动之中。表 1 为处理变量和结果变量的描述性统计。

三、实证结果和分析

（一）断点回归第一阶段估计结果

对人才培养质量、师资队伍与资源、科学研究、社会服务、学科声誉等 5 个结果变量的断点回归进行第一阶段估计，分别对 5 个模型是否受“双万计划”影响哑变量与驱动变量对专业是否获评一流专业建设点的影响进行甄别。发现在断点前，只有“双一流”高校有一流学科，财经类高校只有 5 所属于“双一流”建设高校，且都只有一个大类的学科作为一流学科建设点；“双万计划”实施后，财经类高校一流本科专业建设点发生了明显跃迁。断点回归第一阶段估计的系数显示，在最优带宽模型中，“双万计

划”对财经类高校一流本科专业建设点的影响系数平均为 0.368。“双万计划”实施后高校进行一流本科专业建设的概率平均提高了约 36.8 个百分点。

（二）“双万计划”对人才培养质量的影响

从“双万计划”实施前后人才培养质量、师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会声誉的变化情况看，在“双万计划”实施的断点前后，人才培养质量、科学研究、社会服务、社会声誉有波动，上升为主，师资队伍与资源呈显著提升态势。为精准识别断点处的变动在多大程度上反映了两者间的因果关系，开展断点回归的参数与非参数估计，结果方程的估计结果如表 2 所示。

首先，因“双万计划”的实施而获得国家级一流本科专业建设点的专业师资队伍与资源水平、社会声誉显著提高。在“双万计划”实施之前，“双一流”建设的高校较少，有机会开展一流本科专业建设的专业也不多，能进行一流专业建设的高校仅仅是少数。在这一时期，“双一流”建设退出机制引发高校间的激烈竞争，造成普通高校即使拥有一些特色专业也难以进行一流本科专业建设。“双万计划”的实施使得普通高校也有参与一流本科专业建设的机会，激励着普通高校向卓越化发展，既要专业有特色，也能够进行一流本科专业建设。已有研究也显示，“双万计划”减缓了高校间差距越拉越大的趋势，缩小了高校专业间的发展差距，弱化了高校间发展的马太效应。总体来看，“双万计划”提升了普通高校进行一流专业建设的机会，促进了高校教育均衡发展，推动了高校人才培养质量的均势发展。

表 1 处理变量和结果变量的描述性统计

变量名称	平均值	标准差	最小值	最大值	观测值个数
是否获评一流专业建设点	0.1469	0.2243	0	0.7256	2542
人才培养质量	0.8595	0.0999	0.5623	0.9827	2542
师资队伍与资源	0.4651	0.1123	0.2353	0.7697	2542
科学研究	0.3306	0.2654	0.008	0.9981	2542
社会服务	0.5238	0.4364	0.0136	0.9876	2542
社会声誉	0.5091	0.2886	0.0182	0.9631	2542

表 2 结果方程估计结果

		非参数估计			参数估计		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
人才培养质量	0.5 年带宽	-0.233 (0.000)	- 0.603 (0.137)	-0.521 (0.000)	-0.215 (0.000)	-0.562 (0.136)	- 0.258 (0.136) (二次项)
	1 年带宽	-0.675 (0.283)	-1.162 (0.536)	-0.551 (0.237)	-0.652 (0.481)	-1.024 (0.516)	
	2 年带宽	-0.251 (0.306)	-0.385 (0.568)	-0.461 (0.386)	-0.127 (0.511)	-0.296 (0.582)	
师资队伍与资源	0.5 年带宽	0.424 (0.000)	0.374 (0.000)	0.416 (0.000)	0.514 (0.000)	0.462 (0.191)	0.382 (0.155) (一次项)
	1 年带宽	0.550 (1.366)	0.612 (1.297)	0.631 (1.698)	0.546 (1.860)	0.652 (6.917)	
	2 年带宽	0.328 (0.1604)	0.538 (2.691)	0.373 (1.643)	0.319 (0.455)	0.403 (1.831)	
科学研究	0.5 年带宽	0.290 (0.028)	0.211 (0.179)	0.268 (0.065)	0.352 (0.169)	0.221 (0.151)	0.251 (0.181) (二次项)
	1 年带宽	0.293 (0.128)	0.269 (0.126)	0.216 (0.169)	0.247 (0.134)	0.351 (0.126)	
	2 年带宽	0.247 (0.126)	0.346 (0.118)	0.353 (0.157)	-0.331 (0.511)	0.046 (0.011)	
社会服务	0.5 年带宽	0.191 (0.024)	0.231 (0.175)	0.249 (0.063)	0.351 (0.164)	0.326 (0.141)	0.181 (0.163) (二次项)
	1 年带宽	0.261 (0.118)	0.263 (0.122)	0.313 (0.147)	0.316 (0.115)	0.354 (0.124)	
	2 年带宽	0.341 (0.121)	0.348 (0.127)	0.314 (0.165)	0.236 (0.413)	0.136 (0.014)	
社会声誉	0.5 年带宽	0.424 (0.000)	0.373 (0.000)	0.416 (0.000)	0.514 (0.000)	0.462 (0.191)	0.398 (0.167) (一次项)
	1 年带宽	0.550 (1.366)	0.612 (1.297)	0.631 (1.698)	0.546 (1.860)	0.652 (6.917)	
	2 年带宽	0.328 (0.1604)	0.538 (2.691)	0.373 (1.643)	0.319 (0.455)	0.403 (1.831)	
高阶项		一次项	一次项	一次项	一次项	一次项	依照 AIC 选择
控制协变量与否		否	是	否	否	是	否
内核选择		Triangle	Triangle	Epanechnikov	-	-	-

注：模型 (1) 没有控制其他协变量，模型 (2) 控制了其他协变量，模型 (3) 没有引入其他协变量且采用了 Epanechnikov 核函数，模型 (4)、模型 (5) 使用两阶段最小二乘法开展的参数估计，其中，模型 (4) 没有控制其他协变量，模型 (5) 控制了其他协变量，模型 (6) 使用了所有样本，并采用使 AIC 信息准则最小的高阶项，拟合驱动变量和处理变量的函数关系获得的估计结果

其次，因“双万计划”的实施而开展一流本科专业建设的高校，本身在人才培养质量、师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会

声誉方面就有不错的基础。根据断点回归的原理，断点两侧的区域，专业除了能否被评为一流专业建设点不同外，其他方面是类似的。因

此，因“双万计划”才能开展一流本科专业建设的高校专业与“双万计划”实施前没能进行一流建设的高校专业并不存在太大差别。“双万计划”实施后，一流本科专业建设点的激增强化了专业间的竞争，因“双万计划”进行一流建设的高校专业有不少是普通高校的专业，这些专业在师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会声誉上相较于重点高校而言，竞争力处于相对劣势。然而，“双万计划”实施前后，普通高校和重点高校人才培养质量没有很大差异，尤其从毕业生就业收入看。

最后，因“双万计划”的实施而开展一流专业建设的高校专业在社会声誉上有一定提高，表现在有些普通高校在专业排名中有所提升。基于最优带宽选取样本及全样本估计的结果显示，“双万计划”实施后普通高校专业也有了开展一流本科专业建设的机会，加上一流本科专业建设点的退出机制，激励普通高校加强一流本科专业建设点的建设力度；重点高校同样没有放松一流本科专业建设点的建设，虽然“双万计划”为普通高校提供了一流本科专业建设的机会，从平均指标看也确实推动了普通高校和重点高校专业发展的均衡，但重点高校在师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会声誉上有更大优势，发展更为迅速，人才培养质量相对更高，“双万计划”实施后，普通高校与重点高校间的发展差距仍然不小，普通高校要想在特色专业上赶超重点高校，仍有较大难度。

从短期看，“双万计划”使得许多原本无缘一流本科专业建设的普通高校专业能开展一流专业建设，这是一个正向利好的政策。但因“双万计划”而加入一流本科专业建设的普通高校专业在与重点高校专业进行竞争时，仍然难以弥补两类高校间在人力、物力、财力上的差距，普通高校一流专业建设点在未来发展中面临着难以突破的瓶颈障碍，这在一定程度上可解释为什么因“双万计划”的实施而参与一流本科专业建设点的普通高校与重点高校间的发展差距没有缩小而是在扩大。

（三）断点回归模型设定检验

为确保断点回归结果的有效性，需具备两

个前提条件。

1. 驱动变量在断点两侧呈连续性分布

若个体可以自由选择进入处理组还是控制组，那么断点附近的分组为内生而不是随机的，这会造成断点回归失效。在研究中，内生分组蕴含着2019年参评“双万计划”的高校专业提前知道2019年国家将实施“双万计划”，从而只在2019年下功夫；2018年“双万计划”还没实施，先放缓专业发展。基于两个理由，这种情况应该是不成立的：第一，2018年6月，教育部首次提出要实施一流专业建设“双万计划”，2019年4月9日，教育部办公厅发布《关于实施一流本科专业建设“双万计划”的通知》，正式实施“双万计划”，高校对教育部实施“双万计划”的具体时间、要求只是被动接受，难以自主选择；第二，考虑到教育的发展是长期的、连续性的，没有哪一所高校能今年不发展，明年就迅速发展起来，无论教育部是否实施“双万计划”，高校始终都面临着激烈的竞争，不进则退。这里对驱动变量在断点处的连续性进行检验，以验证断点临近区域局部随机化假设是否成立。针对不同结果变量采用的样本，驱动变量（“双万计划”实施时间）的概率密度函数及其连续性检验的结果显示，驱动变量的密度函数及其置信区间在断点处没有出现显著的波动，连续性检验统计量在统计上都不显著，表明高校专业建设时间的分布是连续的，样本个体无法对驱动变量开展精确操纵，没有内生分组问题。

2. 协变量在断点两侧呈连续性分布

在断点回归模型中控制协变量与否，不会对断点回归估计量的一致性产生影响。但若对结果变量有影响的协变量在断点处也存在显著波动，就不能认为完全是处理变量造成的局部平均处理效应。断点回归的隐含假设之一为协变量的条件密度函数在断点处是连续的。为了验证该假设，把协变量分别作为被解释变量开展断点回归估计，结果如表3。

（四）机制分析

能否普遍获得进行一流专业建设的机会、能否获得与自身专业投入相匹配的产出、能否

表3 协变量连续性检验

变量名	教育经费投入	科研经费投入	社会服务收入	教师工资水平	毕业生工资水平	省份哑变量
0.5年带宽	0.058 (0.067)	0.024 (0.036)	-0.127 (0.371)	0.683 (0.427)	-0.201 (0.137)	均不显著
1年带宽	0.065 (0.061)	0.034 (0.029)	-0.537 (0.642)	0.542 (0.352)	-0.139 (0.113)	
2年带宽	0.058 (0.451)	0.038 (0.025)	-0.215 (0.362)	0.574 (0.601)	-0.053 (0.107)	

突破高校身份固化的枷锁实现身份的流转，构成了评价高校专业建设人才培养质量状况的三个核心维度。在这三个维度中，开展一流专业建设和培养高质量人才构成了高校专业建设的阶段目标，而实现身份突破（成为一流）则成了高校专业建设的终极目标。

因此，采用两种方法来检验“双万计划”与人才培养质量关系的内在机制，以合理解释基准回归结果。将目前高校专业排名与2017年专业排名进行比较，构建身份向上流转与否，若目前专业排名高于2017年专业排名时，定义为身份向上流转，反之则为身份未向上流转。分别对低、中、高三个专业排名的子样本及身份向上流转与身份未向上流转两个子样本展开类似于基准回归的断点回归分析，结果见表4。

从表4可以看出，当高校专业在排名中处于靠前的位列（排名在1—18之间）时，因“双万计划”而进行一流建设的高校专业反映出“双万计划”有利于提高人才培养质量，对师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会声誉也存在正向作用，但在统计上不显著。因此就排名较高的财经类高校专业而言，“双万计划”对人才培养质量起到推动作用。当高校专业排名居中时（排名在19—36之间），因“双万计划”而进行一流建设的高校专业显示出“双万计划”有助于师资队伍与资源、科学研究、社会声誉，但对人才培养质量、社会服务的影响是负向的，且在统计上显著。当高校专业排名靠后时（排名在37—54之间），因“双万计划”而进行一流建设的高校专业显示出“双万计划”有助于人才培养质量、师资队伍与资源，但对科学研究、社会服务、社会声誉的影响是负向的，且在统

计上显著。在这两类子样本中，由于对社会服务的负向影响，因“双万计划”而进行一流建设的高校专业人才培养质量上没有显著提高；当高校专业已实现了向上身份流转时，因“双万计划”而进行一流建设的高校专业社会声誉上升，但在统计上不显著，这类高校专业人才培养质量出现提升；当高校专业未实现向上身份流转时，因“双万计划”而进行一流建设的高校专业师资队伍与资源、科学研究水平提升，但在统计上并不显著，人才培养质量、社会服务、社会声誉下滑，且在1%的统计水平下显著。

前述分析显示，是否处于较高排名及是否实现排名提升，是影响高校专业人才培养质量的关键，而“双万计划”对社会声誉的影响又扰动着人才培养质量。因此，影响“双万计划”和人才培养质量关系的中间机制就是“双万计划”是否让受益高校专业实现身份的向上流转。

四、结论与建议

研究利用2017—2020年财经类高校专业的数据，使用断点回归分析法，检验“双万计划”对人才培养质量的影响，从人才培养质量、师资队伍与资源、科学研究、社会服务、社会声誉等多维角度，考察“双万计划”的政策效果。实证结果显示：“双万计划”的实施给更多高校带来开展一流本科专业建设的机会，使得许多高校也能够进行一流本科专业建设，并在建设后获得高于非一流建设高校专业的产出，获得师资队伍与资源水平的提升，但因“双万计划”的实施而开展一流专业建设的处于后位的高校社会服务、社会声誉发生少许下滑，影响其人

表4 机制分析结果

	变量名	样本对象身份			样本对象身份流转情况	
		1—18 高	19—36 中	37—54 低	向上流转	未向上流转
处理方程：获评一流专业比率	人才培养质量	0.258 (0.000)	0.056 (0.019)	0.242 (0.114)	0.089 (0.035)	-0.058 (0.018)
	师资队伍与资源	0.324 (0.031)	0.061 (0.000)	0.304 (0.052)	0.262 (0.000)	0.042 (0.028)
	科学研究	0.043 (0.028)	0.043 (0.021)	0.118 (0.236)	0.382 (0.007)	0.073 (0.026)
	社会服务	0.186 (0.082)	0.046 (0.000)	0.163 (0.069)	0.064 (0.015)	0.026 (0.034)
	社会声誉	0.425 (0.000)	1.032 (1.353)	1.028 (1.145)	2.362 (0.394)	2.408 (0.105)
结果方程：总人才质量水平	人才培养质量	0.658 (0.000)	-0.546 (0.086)	0.113 (0.227)	0.309 (0.016)	-0.653 (0.267)
	师资队伍与资源	0.559 (0.023)	0.572 (0.000)	0.721 (0.253)	0.782 (0.461)	0.067 (0.002)
	科学研究	0.427 (0.192)	0.562 (0.106)	-0.464 (0.703)	0.646 (0.283)	0.287 (0.307)
	社会服务	0.241 (0.276)	-0.623 (0.000)	-0.653 (0.498)	0.262 (0.632)	-0.354 (0.072)
	社会声誉	0.266 (0.000)	0.292 (0.083)	-0.043 (0.267)	1.249 (1.513)	-0.642 (1.228)
高阶项	—	一阶项	—	一阶项	—	一阶项
控制协变量与否	是	是	是	是	是	是
内核选择	Triangle	Triangle	Triangle	Triangle	Triangle	Triangle

人才培养质量总水平。机制检验结果反映，若因“双万计划”而进行一流建设的高校专业在建设后身份仍处于中下或不能实现身份的向上流转，则该类高校专业人才培养质量不会有明显上升甚至下滑。

研究显示，2019年“双万计划”更为重视扩大进行一流建设的高校专业数量而忽视了提升高校专业的建设质量，一流建设的高校专业数量扩张带来的一流建设专业激增但人才培养质量下滑及随之而来的社会声誉下降等问题，因“双万计划”而进行一流建设的高校专业难以获得身份向上流转的机会，“双万计划”反而弱化了高校专业特色化发展的身份重塑功能，从而无助于解决高等教育中的身份固化问题及提升高等教育整体人才培养质量状况。研究以为，未来应在坚持“双万计划”鼓励高校特色化发展的同时，注重一流建设的高校专业数量

与质量的有效平衡，重点提升高校人才培养质量，推动高校专业资源的合理分配，弱化资源分配的马太效应造成的高校专业的身份固化，推动“双万计划”这一普惠性政策真正发挥提升人才培养质量的作用。^[9]

参考文献：

- [1] 尚志海, 陈楚滢. 首批国家级一流本科专业建设点分布特征研究 [J]. 现代教育科学, 2021 (1): 134-141, 156.
- [2] 戚业国. “十四五”时期高等教育的发展环境与高校的战略选择 [J]. 复旦教育论坛, 2021 (2): 5-11.
- [3] 罗启轩, 钟秉林. 京津冀区域高等教育协同发展态势及推进策略研究 [J]. 清华大学教育

研究, 2021 (1): 13-24.

[4] 郭顺峰, 田小军. “双万计划”背景下小学教育一流本科专业建设的探索 [J]. 当代教育科学, 2020 (5): 72-77.

[5] 王婷婷, 李雨佳, 熊卉, 等. 首批“双万计划”名单公布 “双一流”高校成绩如何 [N]. 中国科学报, 2020-01-21 (8).

[6] IMBENS G, KALYANARAMAN K. Optimal bandwidth choice for the regression discontinuity estimator [J]. The review of economic studies, 2012, 79 (3): 933-959.

[7] IMBENS G, LEMIEUX T. Regression discontinuity designs: a guide to practice [J]. Journal of econometrics, 2008, 142 (2): 615-635.

[8] LEE D, LEMIEUX T. Regression discontinuity designs in economics [J]. Journal of economic literature, 2010, 48 (2): 281-355.

[9] 应望江, 李聪, 曹靖东. 财经特色世界一流大学的内涵及建设路径研究 [J]. 国家教育行政学院学报, 2021 (9): 78-87.

(责任编辑 刘红)

Does the “Double Ten Thousand Plan” Improve the Quality of Talent Training of Universities and Colleges? —Based on the Regression Discontinuity of Microcosmic Evidence from Universities and Colleges of Finance and Economics

Liu Xiaofeng

Abstract: Based on the microcosmic data of specialties in Financial Colleges and universities, the research uses fuzzy regression discontinuity design and five indexes of talent training, faculty and resources, scientific research, social service and social reputation to explore the influence of “double ten thousand plan” on talent training quality. The empirical results show that “double ten thousand plan” improves the opportunities of specialties of universities and colleges to construct first class predominantly, improves the output of first-class construction of university majors due to the “double ten thousand plan”, and promotes the improvement of talent training quality level, teaching staff and resource level, and social reputation level. However, the professional identity transfer of colleges and universities with first-class construction due to the “double ten thousand plan” is not obvious, resulting in the decline of the total talent training quality level of such colleges and universities. Mechanism testing result shows that whether “double ten thousand plan” causes the status mobility of specialties of universities and colleges is the key mechanism which influences the relationship between “double ten thousand plan” and talent training quality. The research concludes that “double ten thousand plan” couldn’t solve the problems of status solidification of universities and colleges and improve the whole talent training quality of universities and colleges, in the future, the government should improve the reasonable allocation of good resources of higher education, weakening the status solidification caused by excessive concentration of good resources of higher education, promote the function of inclusive policy of “double ten thousand plan” on talent training quality.

Key words: Double ten thousand plan; Status mobility; Social reputation; Fuzzy regression discontinuity

政策分析视角下德国融通性教育体系的构建历程与逻辑取向

唐 慧 谢莉花
(同济大学, 上海 201804)

摘要: 教育体系的融通性是德国教育政策的世纪议题。融通性教育体系的整体构建是一个动态过程, 德国教育体系在维系原有教育领域特点的同时塑造领域间的多层次关系, 生成了非终结性、融合性、独立性和等值性的多维度融通性观念, 探索出职业教育与学术教育相互过渡、交叉混合和一体化的多层次融通性模式, 最终确立了全面的融通性教育体系框架, 在不同教育类型、层次之间提供多样的、灵活的教育路径。在这一历程中, 德国融通性教育体系整体构建的逻辑取向体现出兼顾体系内外部发展需求、兼备类型特性与融通特点、兼容领域多层次关系塑造和兼虑各部门之间工作成效的特色。

关键词: 融通性; 职业教育; 学术教育; 教育政策; 德国

中图分类号: G649.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 01-0084-12

国家教育体系的形成和发展从来都不是一蹴而就的。回顾德国教育史, 发现其不仅对自己国家教育格局产生深远影响, 而且对世界教育发展亦有诸多贡献: 义务教育制度、实科教育、师范教育、双元制职业教育等大多教育理念都起源于德国; 德国教育家首创的幼儿园、职业学校等多种教育机构类型流传至全世界。^[1] 在这样一个颇具深度教育思想的国家教育体系中可以明显地观察到教育领域的传统分野: 遵循着不同的制度秩序, 远离教育的职业教育与远离实践的普通、学术教育相互分隔^[2]、独立发展。然而随着社会、经济、科学的快速发展, 教育问题得到持续讨论: 一方面因为“死胡同

职业教育”和“学术化狂热”言论引发了职业教育边缘化危机; 另一方面则因为“高等学校职业化”思想引起了对高等教育课程体系及其质量的冲击和质疑。传统的教育领域关系受到了考验和挑战, 教育改革在所难免。当教育参与变革的动力超过了教育体系的原有制度结构, 教育需求与制度规定的教育途径之间的对应关系就会丧失,^[3] 更具现代性的教育体系改革便会被提上教育政策议程。

教育体系融通性 (Durchlässigkeit) 的构建已成为德国教育政策的世纪议题。在教育情境下, 融通性意味着在国家 (及国际) 教育体系及其子体系中的不同教育类型、层次之间^[4] 提供多

收稿日期: 2021-12-16

基金项目: 国家社会科学基金 2018 年度教育学一般课题“德国职业教育治理体系应对‘工业 4.0’的进程、举措、方向研究”(BJA180104)

作者简介: 唐慧, 女, 同济大学职业技术教育学院研究助理, 主要从事中德职业教育比较研究; 谢莉花 (通讯作者), 女, 副教授, 同济大学职业技术教育学院, 主要从事职业教育比较研究。

样灵活的教育路径。通过对时间线上重要政策及其核心理念的梳理,结构化呈现德国融通性教育体系在不同时期的构建侧重点并分析其策略导向,以期更加深刻地理解德国面向未来的、蕴含美好愿景的融通性教育体系。世界教育体系处于不断发展、完善中,增强融通性亦是各国教育体系面向未来发展的共同需求与挑战,德国相关的发展轨迹和经验可以为其他国家提供一定的启发与借鉴。

一、融通性观念的特性生成:源于职业教育与普通教育的关系对话

1. 融通性初显:非终结性

二战之后,德国的主要任务之一便是恢复教育体系的功能。德国教养与教育体制委员会(Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953—1965)致力于解决教育体制面向未来的功能问题,^[5]于1959年颁布《普通教育公立学校制度重组和统一的框架计划》^①(以下简称为《框架计划》)。1965年,联邦、州政府协议下成立的德国教育委员会(Der Deutsche Bildungsrat, 1965—1975)接手相关工作,根据文化、经济和社会生活需求以及教育群体的未来需求,规划教育体系结构,拟定不同教育层次的长期计划。^[6]随后,该机构于1970年颁布具有前瞻性的《教育制度结构计划》^②(以下简称为《结构计划》)。《框架计划》和《结构计划》体现了德国战后对教育体系较为全面的政策思考和布局,其中提到的大量关于学校结构变更的思想,如设立综合中学、重构文理中学高中阶段,^[7]仍见诸现有学校体系中,影响力延续至今。为了在僵化(即低融通性)的中等学校结构中增强不同学校类型之间的融通性,《结构计划》提出“任何学校学习都不应当陷入死胡同……就算只从现有的机构考虑,教育体系也应该是融通的”^[8]。但现实是,即使在普通教育学校之间融通性也非常低,^[9]普通教育与职业教育之间更是如此。遵循每个人都应该在教育不同阶段得到充分发展的人才观,当时德国提出的教育体系发展目标

是学习路径不受阻碍(选择导向)和学习机会得以开放(促进导向)。^[10]学习路径和学习机会的非终结性,体现了德国教育体系融通性的最初观念。

2. 融通性奠定:融合性和独立性

1974年,德国教育委员会颁布《高中阶段重组:普通性学习和职业性学习的联系理念》^③,就高中阶段的改革目标提出明确建议:普通性学习和职业性学习要有持续联系,核心在于提高教育体系融通性和升值整个职业教育体系。文件指出,“职业教育与获得高校学习资格的教育虽然相互分隔,但都应归至完整的高中阶段……为了消除对现有职业教育体系的歧视……高中阶段教育应避免职业准备和学业准备中所需知识、技能和能力的基本区别……,提高横向不同学习形式之间、纵向不同教育层级之间的融通性有助于减少机会不均等”^[11]。也就是说,教育供给的区别只涉及不同资格或学业的获得,与教育体系内部横向、纵向融通性的全面增强并不相悖。这是德国首次明确定义基于普、职融合的教育体系融通性。教育委员会虽然最终解散,相关规划未能顺利地全面实施,但仍对后续关于融通性的讨论产生了深远影响,其多项建议被纳入后续机构的规划设计中。由联邦、州政府代表组成的联邦-州教育规划委员会(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, BLK)陆续出台《教育整体计划》^④中的系列计划,1975年的《职业教育要点的阶段计划》提出要引入全日制学校形式或合作形式的职业基础教育年、建立跨企业教育机构以及尝试实施高等教育领域中(高等学校外的)职业资格教程,^[12]第一、三项措施指向了职业教育体系内部融通性。尽管来自联邦、州的专家认为有必要促进高等教育领域的融通性,但此计划仍提醒到:在整个层次结构中,不同性质的学习应该承担独立的任务,职业性学习不应该仅仅只作为高等学校学业的直通车。^[13]计划所涉及的具体措施在当时同样未得到有效实施,但可以肯定的是,20世纪60年代后期的教育改革计划及对其的讨论仍被认为是20世纪德国教育史上伟大的改革之举。^[14]时至今日,教育界尤

其是职教界仍坚守着其中有关职业教育体系独立性和内部融通性的思想。

3. 融通性发展：等值性

1984年，联邦职业教育研究所（Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB）主体委员会在《关于职业教育与普通教育等值性建议》中肯定并强调要保持职业教育自有价值，要基于对职业教育与普通教育不同类型属性的尊重来认可两类资格授予的等值性（Gleichwertigkeit），两者的等值性对高等教育准入规则的制定极其重要，依照平等规则，应该允许根据《职业教育法》和《手工业条例》成功通过职业进修教育考试的毕业生进入应用科学大学。^[15] 1990年，在德国联邦议会第11届任期内，由其任命的调查委员会（Enquete-Kommission）发布《未来教育政策——教育2000》报告，希望可以借助政治对话获取面对千年之交教育挑战的力量。报告提出若干关于提升职业教育体系自身融通性以及职业教育与普通教育之间等值性的措施建议，比如为医学类、社会护理类和家政服务类职业教育提供晋升可能，通过引入劳动学课程和授予双重资格的预科学校（Kollegschnule）提高学校间的融通性以及促进职业教育与普通教育的融合。更为核心的思想：一是迫切地需要考虑通过资格之间的相互认可，提高职业教育与普通教育、高校学习之间的融通性，但整体融通性并不意味着单个体系要删减决定自有体系成功毕业的至关重要的知识和能力要求；二是通过促进有针对性、差异化和融通性的教育供给保障机会平等（Chancengleichheit）和社会公平（soziale Gerechtigkeit）。^[16]

对于融通性教育体系的构建来说，首先是观念的萌芽和生成。这种观念具有多维特征：第一，它表明了教育发展（层次）的非终结性，既有畅通的学习路径又有开放的学习机会；第二，它体现了教育领域的融合性和独立性，既有不同教育领域之间的融合学习又有对各种教育类型的特性坚守；第三，它还显现了职业教育与普通教育的等值性，既有对两类教育自身价值的尊重又铺垫了职业教育与学术教育衔接、等值的可能。

二、融通性模式的层次形成：源于职业教育与学术教育的关系探寻

1. 职业教育向学术教育的单向过渡：基于职普等值的高校准入资格

随着职业教育与普通教育的等值明确、职业教育体系内部的衔接设计以及高等教育体系的内涵发展，融通性相关的政策重心逐步转至职业教育向学术教育的过渡。1995年，联邦教育、科学、研究和技术部秘书长弗里茨·绍曼（Fritz Schaumann）在BIBB成立25周年之际强调，“实现职业教育与普通教育的等值性是联邦政府职业教育政策的核心任务：除了对资格的正式认可，职业初始、继续教育毕业生应享有与学术教育毕业生同等的受教育机会和职业晋升机会……如普通教育路径一样，通过职业教育路径亦可进入所有教育路径（包括高校学习）”^[17]。文教部长联席会议（Kultusministerkonferenz, KMK）在职业教育与普通教育的等值性问题上同样作了大量的努力，1994年作出《关于普通教育与职业教育等值性的问题澄清》，希望：一是与各方机构共同推动关于资格或学历等值认可的法规出台，在教育学、教育政策、社会政策方面开发已形成自有价值和形象的职业教育与普通教育的等值性，使其具有平等的公共价值，但仍需要各自有毕业资格和能力证明；二是呼吁就业体系要在就业、薪酬、晋升等方面给予来自两条教育路径但资格可比的毕业生同等机会；三是为进一步促进职业教育与普通教育的等值性，就应用科学大学准入资格与职业型学校的联系展开工作，后续将根据教育内容、要求水平、获取资格的相互认可建立差异化的高校准入资格授予制度。^[18] 1997年，KMK委托相应委员会去检查和描述职业教育路径上的哪些毕业资格可以基于教育价值、要求水平和成绩证明获得后续教育准入的认可。之后，KMK于2002年、2008年两次颁布关于《高校体制外获得的知识与能力在高校学业中的换算决议》（以下简称《换算决议》），高校体系外获得的知识与能力可在本-硕分级制的框架内计入高校学

业（即学业或考试成绩），^[19] 最高可以替代 50% 的高校学业。^[20] 《换算决议》指出当职业资格者过渡到学术教育时，可以通过对其知识、能力的换算来降低高校录取门槛并缩短学习时间，这种换算可能性增加了政策上所期待的职业、学术资格形成中的融通性。考虑到全球化竞争，教育政策的核心任务是扩大教育参与度和保障稳定、高质量的未来技术工人供给，提高教育体系融通性是挖掘和促进现有人力资源潜力的前提条件。然而《换算决议》从实施伊始就陷入困境，^[21] 一些高校没有太大意愿引入或尚未使用这些换算可能性，所以《换算决议》在当时仅仅只起到了阐述、呼吁的作用。

2009 年，KMK 终于落实相关措施，颁布《（不具有传统高校准入资格的）职业资格者的高校准入决议》（以下简称为《准入决议》），明确规定：第一，符合相关规定的职业晋升性进修教育资格者可以获得普通的高校准入资格，如符合《手工业条例》第 45、51a 和 122 条规定的手工业师傅；第二，具备相关专业的至少两年职业教育和至少三年职业经验以及完成能力评估测试的其他职业资格者可以获得有专业限制的高校准入资格，能力评估测试由高校或州级机构根据考试规则实施，由笔试和口试共同组成，含普通的和专业相关的知识，可由至少一年的试学学期代替；第三，各州可视具体情况作进一步的规定。^[22] 之后，KMK 于 2015 年颁布《通过职业教育进入高校——路径与准入》，

进一步完善职业教育过渡到学术教育的可能性，为那些完成职业初始教育或职业相关教育后决定继续进入高校学习的人提供多样的发展路径（见表 1）。^[23] 愈加规范的高校准入规则和丰富多样的教育路径体现了职业教育与学术教育之间不断提升的融通性。

《准入决议》已在所有联邦州开始实施，并转化为州级法律法规。这意味着联邦各州具备针对职业资格者高校准入资格的共同认可基础，决议中的统一标准打开了职业教育向学术教育过渡的局面。职业教育与普通教育等值性的实现是职业教育与学术教育产生联系的重要前提条件，但在此阶段，融通性是相对单向的，仅考虑到职业教育者进入学术教育学习的可能性。

2. 职业教育与学术教育的双向衔接：基于职学互认的路径转换

2010 年，BIBB 主体委员会发布《关于促进职业教育与高校教育融通性的建议》，明确指出“在德国，职业教育体系和高校教育体系彼此间并没有什么联系，只是有些职业资格者从职业教育或职业中过渡到高校里”，但是“处于信息和知识社会，从国民经济、企业经济、教育政策、个体的视角出发，在终身学习日益重要、教育机会亟须全面保障和技术工人逐渐短缺的背景下，德国需要提高职业教育与学术教育之间的融通性”。联邦、州和社会伙伴共同追求的目标是促进职业教育到学术教育的双向过渡

表 1 通过职业教育进入高校——路径与准入

拥有职业初始教育经历的高校准入						没有职业初始教育经历的高校准入					
A1	A1	B1		B2	B3	B4	C1	C2		C3	C4
普通的高校准入资格	有专业限制的高校准入资格	普通的高校准入资格 (2门外语)	有专业限制的高校准入资格 (1门外语)	应用科学 大学准入资格	应用科学 大学准入资格	应用科学 大学准入资格	应用科学 大学准入资格	普通的高校准入资格 (2门外语)	有专业限制的高校准入资格 (1门外语)	应用科学 大学准入资格	普通的高校准入资格
↑	↑	↑		↑	↑	↑	↑	↑		↑	↑
晋升性进修教育	资质测试 (3年职业实践后)	职业高中 (2年)		专科高中 (1年, 第12 年级)	职业学校、 职业专科学校 专科学校 (BBiG/HwO 或州法律规定的、有附加活 动的职业教育)	职业专科学校 (三年, 双资 格, 州级法律规定的职业教 育)	专科高中 (2年, 第11、12年 级)	专科高中 (3年, 第11—13年 级)		职业专科学校 (2年+至少半 年相关的实 习、至少2年 的职业活动)	职业/专业文 理中学 (3年)
↑						↑					
BBiG、HwO 和州级法律规定的职业教育毕业证书						中等学校学历					

并提供符合需要的学习条件。第一,支持政策性的 KMK《换算决议》和《准入决议》的继续实施,并执行实践性的联邦教育与研究部(Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF)《职业能力在高校学业中的换算》倡议,认可这些措施重要性的同时亦反对以学校-体系化知识为主体内容的入学考试,呼吁应该更多专注于通过职业教育和职业实践获得的与高校学业相关的能力以及个体的学习兴趣;同时,提供财政性支持,消除较常规大学生而言年龄更大、职业和家庭责任更重的职业资格者在高校学习中的经济障碍,尽可能提供个体自付、企业参与、州级促进的灵活开放的组合资助形式;另外,还提供咨询性服务,高校与职业教育提供者加强合作,成立委员会,为职业资格者提供可用的信息和咨询报告,如换算倡议信息、换算程序措施、基金会告示等。第二,改善不同就读群体的高校供给,一是加强提供由职业教育、高校及其他行动者共同制定实施的预备、支持项目(如预备、衔接和指导课程),减少职业资格者进入高校的过渡困难;二是高校课程设计要有针对性地考虑目标群体,整合其前期的职业经历并根据其能力调整教学方法;三是新开辟职业晋升性进修教育毕业生直接进入硕士课程的可能性。^[24]第三,创设性地提出需提高从高校到职业教育的融通性,如针对无法适应学术教育的高校辍学或对就业迷茫的高校毕业生,只要在主题和内容上与所需要的职业教育相匹配,在高校获得的能力原则上可以在双元制职业教育中进行换算,从而缩短教育时间。2013年,德国政党^⑤在第18次立法会议任期达成的联合执政协议《塑造德国的未来》就教育体系融通性也有一定的布局:加强融通性,更好地结合职业教育与学术教育,开发和系统化两者的双向衔接。^[25]

在这个时期,政策对“融通性”一词有了更具体的思考:首先,融通性教育体系的建立不仅仅只是教育体系内部的事情,也与外部的社会发展息息相关,如应对社会发展、技术工人短缺;其次,职业教育与学术教育之间的融通性是多方面的,如职业教育与学术教育交流

的基础(能力与知识的换算),两者的相互开放与过渡以及相应的支撑措施;最后,必须认识到“为职业资格者开放高校学习机会”和“职业教育与学术教育之间的融通性”这两个主题密切相关,但绝不相同,^[26]前者只是后者构建中的若干重要措施之一。

3. 职业教育和学术教育的混合形式:基于职学交叉的空间创新

2014年,德国教育年度报告《德国教育2014》列出政策面临挑战的五大行动领域,其中第四个行动领域是在系统视角下确定职业教育与学术教育的接口。由于学生群体向高校领域转移,职业教育和学术教育关系出现新格局,一方面,尽管关系发展动态仍不够明晰,但多少会促发两类教育中间形式(混合教育)的产生;另一方面,确定需要一种新的教育政策理念来协调两类教育的竞争。^[27]同年,科学委员会(Wissenschaftsrat, WR)发布《关于职业教育与学术教育关系设计的建议》,这是一份在德国人口转变背景下从劳动市场视角进行职业教育与学术教育关系分析、政策建议^[28]和实践介绍的文件。从人口发展来看,由于人口持续下降、年龄结构老年化,德国需要同时在数量、质量上开发技术工人的潜力。从劳动市场来看,一方面,据联邦劳动局分析,已有部分职业群出现严重人才短缺,这种短缺同时涉及了学术型和职业型人才,但情况有所差异,如在车辆技术和电气技术职业群缺乏学术型技术人才,而在能源技术和健康、疾病护理职业群则主要面临着职业型技术人才的不足;另一方面,劳动过程中自动化、技术化以及逐步的知识化越来越需要兼具实践性技能、深化知识以及科学-反思能力的人才。为保证国民经济的资格供给处于功能性平衡以及应对个体教育决定和社会未来劳动市场需求的匹配偏差,有必要重塑职业教育与学术教育之间的关系。因此,WR认为需要借助职业教育与学术教育的互补性和合作潜力,为个性的、自由的教育路径设计必要的框架条件,予以个体充分的教育决定权。^[29]WR除了再次强调前期提出的提供咨询、信息和支持服务,帮助学生探索自己的能力和兴趣,建

立职业教育与学术教育之间的双向过渡，还提出了设计与扩展混合教育模式，如兼顾职业实践性和理论科学性的双元制高校教育，或者锚定职业教育端的混合教育形式，更加注重两类教育的功能性平衡和教育形式的丰富。

基于前期职业教育与学术教育双向的交流、衔接，为应对劳动过程中兼备职业和学术能力的新型人才需求，两者的关系迎来了制度性突破，在彼此的边缘交叠空间处产生化学反应——出现了双元制高校教育等。这既是学历、职业资格获取的双重升级，也是人才培养形式的创新设计。

对于融通性教育体系的构建来说，第二步是措施的设计和验证。基于非终结性、融合性、独立性和等值性，探索多层次的实践措施。从融通程度来看，首先有关于职业教育进入学术教育的单向布局，即通过职业教育与普通教育等值性获取高校准入资格；接着有关于职业教育与学术教育彼此过渡的双向布局，即通过能力的认可和换算在对方教育准入和学习过程中获取一定的认可；还有关于职业教育与学术教育混合教学的融合布局，即通过结合职业实践性和理论科学性开发双元制高校教育或其他混合教育形式。

三、融通性体系的框架确立：侧重职业教育与学术教育的关系开拓

1. 融通性体系的内涵扩展：明确融通性的实现工具和关系层次

德国教育体系融通性理念在前期政策对话的不断推进下有了进一步的升华和扩展。2017年，BIBB发布《教育体系融通性——个性化教育路径设计的可能性》，全面系统地阐明了教育体系融通性的重要功能、广义内涵、实现基础和实践探索等。融通性教育体系使得终身教育中个性的、灵活的学习途径变得可能，开辟了各种教育机会。对融通性的广义理解包括：在职业的、学术的初始教育和继续教育之间及其自身内部之中设计需求导向的准入和过渡机会；通过实施全纳教育系统地创建平等机会；对在

不同教育领域获取的能力提供进行等值认可、换算的方法和工具。^[30] 融通性得以实现的基础，一是基于欧洲资格框架进行了本土化的“德国资格框架”建构（Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR），有层次地呈现了各种学习路径所获资格的透明性、等值性和可比性；二是描述、记录学习成果换算、转移和积累的工具，即学分体系和欧洲通行证。除了前面提过的信息支持、单向过渡、双向衔接和交叉整合，在职业教育与学术教育关系上有了更加大胆的实践探索，打破领域分野、升华边缘融合，以DQR为出发点，通过一体化思想共同设计教育供给，如率先在手工业领域尝试职业生涯理念，以DQR等级5为桥梁对来自不同教育领域的不同DQR等级（4—6）中学习成果模块或单元进行组合处理和适当增加额外单元。在德国，融通性教育体系的实现已成为可能，新的教育政策理念正在形成，新的教育秩序正在构建。

2. 融通性体系的构建重点：强调职业教育与学术教育的等值性和协同性

2018年，德国政党在第19次立法会议任期达成的联合执政协议《欧洲新起点、德国新活力、国家新凝聚》中提到，在面对国内外多重挑战的背景下，德国正在经历新的政治时期，教育、科学和研究是德国未来的关键问题，这将促进技术的、科学的和社会的创新，确保每个人都有公平的教育机会，并保证社会中高水平的资格。^[31] 德国职业教育是国际范围内成功的典范：对于企业来说，确保了技术工人的供给；对于年轻人来说，为职业成功创造了良好的机会，这也是德国青少年失业率远低于其他欧洲国家的原因之一。政府当局认为，德国正在提高职业教育吸引力，认为其与学术教育是等值的，希望根据每个人的兴趣塑造其在劳动世界中的角色。职业初始教育和继续教育必须与不断变化的资格要求保持一致步伐，并长期满足企业和公共领域的资格要求。国家一方面建立透明的职业进修教育三阶层次，并为各层次晋升者提供财政支持；另一方面希望增加创新性资格化路径，如高等职业教育（höhere Berufsbildung）和双元制高校教育，以及更好地

利用职业教育与学术教育的各自优势。德国希望促进职业教育与学术教育之间的协同性和融通性,改善教育形式并更有效地利用教育时间。这是德国政府当局对融通性教育体系最直接、明确的表态与期许。

3. 融通性体系的未来发展: 寻求跨领域、机构的共同行动方针

2020年9月, BIBB 主体委员会再次就职业教育与学术教育关系发声, 颁布《关于职业教育与高校教育融通性的建议》。它首先肯定了前期工作成效——德国教育体系融通性已取得了很大成就,^[32] 然后提出职业教育与学术教育之间相互联系使得职业发展前景更具吸引力, 而实现这种融通性还需采取更具体的行动。技术的变革、经济的转型、生态的发展和社会的变迁, 越来越需要在职业教育和学术教育之外寻求新的能力概貌和形成路径, 这必将是跨领域、跨机构的一种创新性共同合作。具体的目标和建议体现为开发统一的能力(逻辑)描述语言, 设计跨教育领域的合作, 提供系统的职业指导, 绘制个体灵活的教育、职业路径, 以及克服政策和经济障碍等。这是对融通性教育体系框架形成后的内涵补充, 也是一种认知提升。

对于融通性教育体系的构建来说, 第三步是架构的思考和规划。基于前期确定的观念特性和模式层次, 融通性教育体系在政府当局的大力支持下全面构建, 一是扩展体系内涵, 形成教育路径丰富化、灵活化和教育领域合作化的一种调节机制——教育体系中的融通机制;^[33] 二是强调构建重点, 将职业教育与学术教育的等值性和协同性置于核心地位; 三是着眼未来发展, 希望突破教育领域界限, 以职业为目标, 从期望获取的能力和资格出发开发教育供给、构建教育路径。

四、政策分析视角下德国融通性教育体系构建的逻辑取向

融通性已被置于德国教育政策发展中最为突出的话语和行动领域之内, 具有特定的理念阐释与社会价值, 促进教育体系融通性是德国

教育政策改革的既定目标。从观念的特性生成到模式的层次形成, 再到体系的框架确立, 教育界各方行动者基本已对融通性教育体系达成共识。融通性教育体系的逐步发展是历史时间线上各方相关工作的层层递进和相互遵循, 也是教育构建中制度化进程的体现。尽管一些发展要点在时间线上可能存在一定程度的重叠和共存, 但仍可清晰地判断出德国融通性教育体系整体构建的逻辑取向。

1. 兼顾体系内外部发展需求

面向未来的融通性教育体系构建并不是教育政策制定者的突发奇想, 而是基于教育体系内外部局势转变, 与科学、实践参与者多方协商的结果。一是社会环境的结构变迁。一方面人口社会转变, 尽管人口预测会受到不确定性因素的影响, 但仍有明显迹象表明德国社会人口会进一步老龄化, 人口数量也会继续下降, 德国需要同时在数量、质量上开发各类资格人士的潜力; 另一方面是向服务型、知识型社会转变, 其所要求的活动类型、主导的知识形式、相应的资格要求和核心的教育领域均发生变化。^[34] 二是劳动市场的复合需求。一方面, 技术发展和创新带来了职业结构和工作任务的关键性变化, 劳动组织呈现数字化、智能化以及知识化, 人才越来越需要拥有兼具实践性技能、深化知识以及科学-反思能力的广义能力结构; 另一方面, 技术变革加剧了原有的人才瓶颈问题, 除了新职业及其形象的大量涌现, 一些职业群出现严重的学术型和职业型人才短缺现象, 如侧重实践、应用导向的技术类职业群缺乏学术型技术人才, 以人文情感为支撑的健康、疾病护理职业群主要面临着职业型技术人才的不足, 这也足以引发对职业教育与学术教育关系的再思考。三是教育体系的内涵发展。随着社会的发展推进, 教育体系更加注重提高教育参与度和保障全面教育机会, 横向分化、纵向深化, 从过去探讨职业教育与普通教育的关系转移到职业教育与学术教育, 教育层次上移已是趋势, 教育体系需要遵循个体在教育不同阶段都应充分发展的人才观, 丰富教育路径可能性, 实现职业教育和学术教育的功能性平衡。

2. 兼备类型特性与融通特点

在融通性教育体系构建过程中，教育发展（层次）的非终结性，教育领域的融合性和独立性，以及职业教育与普通、学术教育的等值性，共同构成了多维度的融通性观念。职业教育与普通、学术教育之间的关系不断得以深化和拓展，从分野、交流到融合，再到一体化部署，最终形成多层次的融通性模式。但德国教育界从来没有试图抹去、推翻职业教育与普通、学术教育自身领域的独立性，反而在此过程中不断强调要保持职业教育自有价值，要尊重教育的不同类型特性，职业教育要形成自有的完整路径，如建立职业进修教育三阶层次。职业教育与普通、学术教育遵循的制度逻辑、教育模式、结果评价虽然有所差异，但他们对劳动市场、专业人员的发展以及职业图景的设计是同等重要的。只有坚守类型特性、保持各自的独立性，才有可能思路清晰地塑造彼此之间的关系。职业教育的学术化倾向或学术教育的过度职业化，会模糊类型特性，破坏平等关系，极可能产生某一类教育的依附现象，使得教育体系趋同，背离融通性教育体系灵活、多样教育路径的构建初衷。

3. 兼容领域多层次关系塑造

职业教育与普通、学术教育，至少从理论遵循和政策期许来说，从来都不应该站在竞争的对立面，它们是等值的不同教育类型。尽管

传统分野造成的制度性渗透障碍真实存在，但这并不是教育研究者和政策制定者希望看到的，尤其在当下社会，职业教育与普通、学术教育突破制度篱笆，在融通性视角下重塑彼此的关系是时代话题。回溯政策指导下融通性教育体系的发展，发现职业教育与学术教育的关系演变是渐进式的：最初，彼此完全分野，相互远离；之后，通过职业教育与普通教育的关系对话，确定了教育发展（层次）的非终结性、教育领域的融合性和独立性以及两者的等值性，铺垫了职业教育与学术教育的交流可能；然后，塑造职业教育与学术教育之间的多层次关系，从通过KMK统一标准打开职业教育向学术教育的过渡局面，到职业教育与学术教育双向的衔接交流，再到为应对劳动过程中兼备职业和学术能力的新型人才需求在职、学的边缘空间发生化学反应，实施双元制高校教育等；到现在，随着提供多样的、灵活的教育路径的融通性教育体系全面形成，打破领域分野、升华边缘融合的一体化设计思想出现。在两者之间分野、交流、衔接、融合和一体化的关系不断推进、创新过程中，根据其融通程度，可以划分成信息型（informativ）、传递型（transitiv）、混合型（hybrid）和聚合型（konvergent）四种融通性模式。^[35]德国职业教育与学术教育之间的关系形态、融通性模式及其相应的政策支持见表2。

表2 职业教育与学术教育之间关系形态、融通性模式及其政策支持

关系形态	融通性模式	政策表现和支持
分野	-	-
交流	信息型	信息、咨询和对学习者的伴随性支持 (KMK 1994; BIBB 2010; WR 2014; BIBB 2017; BIBB 2020)
衔接	传递型	职业教育与学术教育之间纵向的（认可之前的资格，视为准入前提条件）和/或横向的（换算之前的学习成绩）衔接、过渡 (BIBB 1984; KMK 1994; KMK 2002; KMK 2008; KMK 2009; BIBB 2010; CDU、CSU、SPD 2013; AGBB 2014; WR 2014; BIBB 2017; CDU, CSU, SPD 2018; BIBB 2020)
融合	混合型	同步或连续完成的、相互结合的教育措施 (AGBB 2014; WR 2014; BIBB 2017; CDU、CSU、SPD 2018; BIBB 2020)
一体化	聚合型	基于跨教育领域的教学安排、课程或生涯理念，有学习成绩/资格相互认可的准入规则 (BIBB 2017; CDU、CSU、SPD 2018; BIBB 2020)

4. 兼虑各部门之间工作成效

作为一项教育政策的方案设计性任务，德国融通性教育体系的构建并不是由单一部门设计、实施和推进的，也不可能仅凭借单个部门的功能和能力能够实现。一方面，随着时间推移，国家行政管理结构中部门新立、撤销、合并之类的调整在所难免，部门中关于融通性教育体系构建的工作会出现交接情况；另一方面，针对职业教育与普通、学术教育的研究和管理本身就牵扯多个部门，在不同部门之间既有明确区分的工作职能，也有些任务交叠。在整个构建过程中，会发现不同部门之间的工作合作是紧密的，更为难得的是尽管服务于不同的职务功能，他们对彼此阶段性工作成效是处于相对高度认可的状态。早期，工作成效偏向于工作交接的部门合作保存了融通性观念特性生成的完整性，现在则可以看到不同部门间滚动合作、工作上相互遵循，尤其是在 KMK、BIBB 和 WR 之间，KMK 与 BIBB 联手探索了融通性模式并付诸实践，WR 则为两者的行动提供理论支撑并为其创新行动理念。兼虑多部门的工作成效是德国融通性教育体系构建的有力秩序保障。

五、总结与反思

融通性教育体系是德国教育界乃至整个社会的构建目标，与教育体系的未来生存力和社会体系的国际竞争力息息相关。这是一个动态过程，特点在不断生成、模式在不断探索、理念在不断创新。除了维系教育体系中传统教育路径（如职业初始教育—职业进修教育、普通教育—学术教育）的畅通衔接外，融通性教育体系还有基本的一项功能：“纠正”教育路径，^[36]保证有需求的个体在达到一定前提条件后都可以根据自己的教育、职业兴趣选择或调整教育路径，不必受到先前教育选择的束缚。融通性为个体提供了在国家（及国际）教育体系内极大的流动可能性，赋予教育框架生命力。在这些功能实现下，德国融通性教育体系早期的构建重点更多是放在职业教育与普通教育之间的

等值性和独立性、职业教育向学术教育的过渡，后来逐步演变成职业教育与学术教育之间的双向交流、混合教学、跨领域设计，近期则集中在融通性教育体系的完整阐述、以职业教育与学术教育关系为重点的策略安排和未来探索。融通性坚固地支撑了教育公平和参与以及教育体系现代化，有效地保障了国家人才资源和竞争力。

教育体系融通性与机会平等、资格等值紧密相连，从整个发展来看，职业教育与普通、学术教育之间的物质等值性（materiale Gleichwertigkeit）^[37]通过资格框架、能力换算已有所体现。经过科学、政策论证，物质等值性在现实中切实可行。但是融通性教育体系希望实现的绝不只限于物质层面的等值性，而是寻求社会各界、个体对职业教育与普通、学术教育之间精神等值性的认可。只有消除对其中某一类教育的歧视或过度追捧，个体凭借自身兴趣和能力选择所需的教育才可能同时实现物质、精神等值性。

然而必须承认，任何一个教育现象都是理论、政策、实践三方交叠探索、相互促进生成的，仅仅从政策视角分析存在一定的局限性，无法面面俱到，如未能详尽介绍体现等值性的资格框架，以及政策文件中没有提及但已有实践案例的三元或四元制高校教育。但是，教育体系融通性相关政策的颁布从来都不是一个闭门造车的过程，而是在理论支撑、政策促进、实践验证持续滚动过程中形成的成果，政策视角能够充分体现国家及各方参与者的态度与取向，所以寻迹相关政策，是可以清晰地观测到德国职业教育与学术教育的关系发展以及融通性教育体系的完整构建历程和布局，从而挖掘出关于融通性教育体系的有益经验，获得启发。

注释：

① 《普通教育公立学校制度重组和统一的框架计划》原文件名称为 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden

öffentlichen Schulwesens。

② 《教育制度结构计划》原文件名称为 Strukturplan für das Bildungswesen。

③ 《高中阶段重组：普通性学习和职业性学习的联系理念》原文件名称为 Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen。

④ 《教育整体计划》原文件名称为 Bildungsgesamtplan。

⑤ 政党主要涉及德国基督教民主联盟 (Christlich Demokratische Union Deutschlands, CDU)、巴伐利亚基督教社会联盟 (Christlich-Soziale Union in Bayern, CSU) 和德国社会民主党 (Sozialdemokratische Partei Deutschlands, SPD)。

参考文献：

[1] 李其龙, 孙祖复. 战后德国教育研究 [M]. 南昌: 江西教育出版社, 1995: 1.

[2] [14] BAETHGE M. Das deutsche Bildungsschisma: welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat [J]. SOFI-Mitteilungen, 2006, 34: 13-27.

[3] 沃尔特, 李超. 从职业教育到学术教育? 德国关于“学术化”的辩论 [J]. 北京大学教育评论, 2018 (2): 63-76, 188.

[4] [8] FROMMBERGER D. „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik [J/OL]. (2009) [2021-05-24]. http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf.

[5] [10] DITTON H. Entwicklungslinien der Bildungsforschung [M] // REINDERS H, DITTON H, GRÄSEL C, et al. Empirische Bildungsforschung – Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 2015: 31-45.

[6] Deutsche digitale Bibliothek. Deutscher Bildungsrat (Bestand) [EB/OL]. [2021-11-14]. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/JLTH6EQTFMYGRIWIKNMPKCBOWAZA6F3>.

[7] GLASER E. Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag

zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft in der frühen Bundesrepublik [M] // REH S, GLASER E, BEHM B, et al. Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim: Beltz Juventa, 2017: 88-107.

[9] BELLENBERG G, HOVESTADT G, KLEMM K. Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem: rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen [R]. Essen: Universität Duisburg-Essen, 2004: 4-5.

[11] [17] [21] FRANK I, HEISTER M, WALDEN G, et al. Berufsbildung und Hochschulbildung: Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen [R/OL]. (2015) [2021-05-10]. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7724>.

[12] MATANOVIC W. Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung – Konsequenzen für Ausbildungspraxis und Bildungsplan [J]. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1975 (4): 1-4.

[13] HEISTER M, HMEKES B, WILBERS K. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung [R/OL]. (2019) [2021-05-13]. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9753>.

[15] Hauptausschuss des BIBB. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur “Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung” [R/OL]. (1984) [2021-05-14]. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA061.pdf>.

[16] Deutscher Bundestag. Schlußbericht der Enquete-Kommission “Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000” [R]. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, 1990: 48, 220.

[18] KMK. Erklärung der Kultusministerkonferenz “Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung” [R/OL]. (1994-

12-02) [2021-05-16]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_02_12-ErGIWk.pdf.

[19] KMK. Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) [R/OL]. (2008-09-18) [2021-05-16]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.

[20] KMK. Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) [R/OL]. (2002-06-28) [2021-05-16]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf.

[22] KMK. Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung [R/OL]. (2009-03-06) [2021-05-16]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.

[23] KMK. Hochschulzugang über berufliche Bildung – Wege und Berechtigungen [R/OL]. (2015-09-08) [2020-02-02]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_09_08-Hochschulzugang-ueber-berufliche-Bildung.pdf.

[24] Hauptausschuss des BIBB. Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung [R/OL]. (2010-12-15) [2021-05-14]. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA139.pdf>.

[25] CDU, CSU, SPD. Deutschlands Zukunft gestalten [R/OL]. (2013-12-14) [2021-05-29]. <https://archiv.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>.

[26] WOLTER A. Gleichrangigkeit beruflicher

Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule [M] // SEVERING E, TEICHLER U. Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013: 191-212.

[27] Autorengruppe Bildungsberichterstattung (AGBB). Bildung für Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht zur Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung [R]. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2014: 12.

[28] [29] Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung [R]. Darmstadt: Wissenschaftsrat, 2014: 7. 5.

[30] VOGEL C. Durchlässigkeit im Bildungssystem: Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege [R/OL]. (2017) [2020-05-04]. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8426>.

[31] CDU, CSU, SPD. Ein neuer Aufbruch für Europa – Eine neue Dynamik für Deutschland – Ein neuer Zusammenhalt für unser Land [R/OL]. (2018-03-12) [2021-01-23]. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>.

[32] BIBB. Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung [R/OL]. (2020-09-01) [2021-09-06]. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_HA171.pdf.

[33] [34] 唐慧, 谢莉花. 德国教育体系中融通机制的构建: 政策、举措与经验 [J]. 德国研究, 2021 (2): 54-71, 133-134.

[35] HEMKES B. Zwischen Studium und Beruf: Formate und Handlungskoordinationen im Kontext von Durchlässigkeit [J/OL]. (2018) [2021-05-27]. http://www.bwpat.de/ausgabe34/hemkes_bwpat34.pdf.

[36] OESCH D. Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen [D].

Frankfurt am Main: Goethe –Universität Frankfurt am Main, 2017.

[37] DYBOWSKI G, PÜTZ H, SAUTE E, et al.
Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigen-

ständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem
[J]. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1994
(6): 3–13.

(责任编辑 吴潇剑)

Construction Process and Logical Orientation of the Permeable Education System in Germany —under the Perspective of Policy Analysis

Tang Hui Xie Lihua

Abstract: The permeability of the education system is an important issue in German educational policy. The entire construction of the permeable education system is a dynamic process. The permeability of the education system maintains the characteristics of the original education field while shaping the multi-level relationship between fields. It not only establishes the concepts of non-termination, integration, independence, equivalence, etc., but also explores the relational form of transition, convergence, mixing and cross-field for vocational education and academic education, and promotes the development of the German permeable education system. This development provides diverse and flexible educational paths between different education types and levels in the national (and international) education system and its sub-systems. In this process, the logical orientation of the entire construction of the permeable education system has the following characteristics: meeting the internal and external development needs of the education system, possessing both independence and permeability, shaping the multi-level relationship of the education fields and combining closely the work of all relevant departments.

Key words: Permeability; Vocational education; Academic education; Educational policy; Germany

Journal of National Academy of Education Administration

Vol. 289 No. 1 2022

Monthly

CONTENTS

- A Century of History and Historical Experience of Leadership Education
of the Communist Party of China **Zhou Hongyu** (3)
- From “the Right to Education” to “the Right to Learn”:
the Right Transformation of the Lifelong Learning Society **Chen Enlun** (13)
- On the Guarantee of the Right to Lifelong Learning in the Codification of
Education Law **Gong Xianghe** (20)
- State Obligations and Pathways to Realization of Citizens’ Right to
Lifelong Learning **Qi Zhanyong** (32)
- Three Stages of University to Promote the Construction of a Community
with a Shared Future for Mankind **Wang Mingyi** (43)
- Realistic Dilemma and Realization Path of Achieving Value Consensus
..... **Lv Zhiguo & Wen Xiaoping** (50)
- Analysis on the Cultural Root and Correction Path of University Students’
“Lying Flat” Mentality **Hu Ruijun** (56)
- A Comparative Study of China’s Provincial Philosophy and Social Science Award Policies
—Analysis Based on 31 Provincial Review Methods **Zhou Qian** (65)
- Does the “Double Ten Thousand Plan” Improve the Quality of Talent Training of
Universities and Colleges?
—Based on the Regression Discontinuity of Microcosmic Evidence from Universities
and Colleges of Finance and Economics **Liu Xiaofeng** (75)
- Construction Process and Logical Orientation of the Permeable Education System in Germany
—under the Perspective of Policy Analysis **Tang Hui & Xie Lihua** (84)



西藏民族大学建校60周年庆祝大会



藏秦·喜马拉雅论坛



欢快的锅庄



秦汉校区校园风景



西藏民族大学

西藏民族大学前身由1957年中央指示创办,1958年9月15日,于陕西咸阳正式开学的“西藏公学”。1965年4月30日,更名为“西藏民族学院”。2015年4月28日,更名为“西藏民族大学”。

学校诞生于特殊的历史时期,是西藏和平解放后党中央为西藏创办的第一所高等学校。学校的创建是党中央基于民族团结、边疆稳定和国家振兴的政治远见作出的英明决策,是中央治藏方略的重要布局。

学校肩负着特殊的历史使命,始终致力于全面落实党的教育方针和党的治藏方略,维护祖国统一、民族团结、反对分裂、铸牢中华民族共同体意识;始终致力于西藏经济发展、社会进步和长治久安;始终致力于为西藏造就一支立场坚定、经得起各种风浪考验的高素质干部队伍。

学校作出了特殊的历史贡献,紧紧围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题,形成了适应西藏实际和需要的人才培养模式,构建了与西藏经济社会发展高度契合的学科专业体系,有着鲜明的办学特色。

学校是西藏现代高等教育发展的缩影,创造了西藏高等教育的诸多奇迹,在我国民族高等教育史和西藏高等教育史上确立了自己独特的历史地位。

学校先后培养了10万余名高水平的优秀建设者和各行各业的优秀人才,40多名校友走上了省部级领导干部岗位,被誉为“西藏干部的摇篮”。

展望未来,学校以习近平总书记致学校建校60周年贺信精神为根本遵循,为建设具有中国特色、西藏特点,区域一流的现代化大学建设而努力奋斗。



统一刊号: ISSN1672-4038 国内邮发代号: 82-484 国内定价: 20.00元
CN11-5047/D 国外发行代号: M2076 国外定价: \$15.00

国外总发行: 中国国际图书贸易集团有限公司

