

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

「十四五」时期的教育发展（笔谈）
高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效研究
教育学为何能是当代本科专业？

2022.03

(总第 291 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3期(总第291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

专 题 研 究

——“十四五”时期的教育发展(笔谈)

- | | |
|---------------------|--------|
| “十四五”时期教育工作的着力点 | 马陆亭 3 |
| 如何变人口压力为教育红利 | 李立国 5 |
| 高质量发展下的人力资源需求 | 岳昌君 8 |
| 高校要切实谋划并完成好各自的“代表作” | 陈廷柱 10 |
| “十四五”期间研究生教育发展战略走向 | 王战军 12 |
| 教育要积极助力数字经济做强做优做大 | 张伟 14 |

教育管理者论坛

- | | |
|----------------------------|--------|
| 高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效研究 | 解志韬 17 |
| 新发展理念下我国高等教育高质量发展的实践困境及其超越 | 廖晓衡 29 |

目 录

教育基本原理

教育学为何能是当代本科专业?

——面向教育全面现代化的教育学本科专业变革与建设 余清臣 36

教育学本科人才培养的挑战与应对 周霖 王澍 46

教育学本科专业素养培养之构想 高洁 蔡春 56

青年学者论坛

德育一体化的社会向度及其实践要求 班建武 67

劳动意涵的历史演变与劳动教育的当代实践 位涛 刘铁芳 77

以教学学术评价教学型教授何以可能?
——基于高校教学型教授职称评审条件的分析 叶玲娟 87

致作者：作者文责自负；来稿如在两周内未接到联系，请另投他刊；本刊不收取版面费、审读费等任何名目费用；本刊对公开发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 北京市大兴区清源北路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3月15日

2022年度《国家教育行政学院学报》选题要点
首都师范大学

封二
封三、封底

“十四五”时期的教育发展（笔谈）

编者按：我国已经开启第二个百年奋斗目标新征程，面对科技革命、经济转型、社会发展、人口流动、大国博弈等诸多问题挑战，“十四五”起步工作非常重要。未来是以创新为主导的数字经济时代，高质量发展是主题，教育的重要性前所未有，对“增强中华民族创新创造活力、实现中华民族伟大复兴具有决定性意义”。为了有效把握“十四五”时期教育工作的重点思路，本刊特邀请著名大学、科研机构的教育专家以教育发展与人口变化的关系为基础，就高质量开发人力资源、构建高水平人才体系、适应国家或区域发展要求的成果形式、研究生教育发展战略、教育支撑数字化转型等工作实施着力点进行专题探讨。

“十四五”时期 教育工作的着力点

马陆亭

（中国教育科学研究院副院长，研究员）

我国已胜利跨越两个百年奋斗目标的历史交汇，“十四五”规划已全面部署新征程的起航工作。面向未来，我们需要把握大局、系统思考、精准发力，努力干事创业。

一、在总体把握上

当前，新一轮科技革命和产业变革风起云涌，国际格局深刻调整，新冠肺炎疫情影响的不确定性依然存在，教育对社会进步的作用明显增强。新征程的教育需要以系统思维加强体系应对，服务国家主要任务，解决社会主要矛盾，夯实自身普及化基础而实现高质量发展。

坚持稳中求进工作总基调，实现动态平衡。稳是高质量发展的前提，特别是在和平建设时

期，这个稳应在动态前行中实现而不是静止不动，不断进步的稳定发展才符合新发展理念。稳在人心，能够有效汇聚利于发展的最大公约数；稳需守正，不忘初心的开拓才是真正的前行；稳要协商，协商是现代社会避免冲突折腾的有效方式；稳出效率，平稳健康的发展才是人民群众最需要的发展。当然，稳的目的还是为了前进，许多问题需要在发展中解决，只有发展才能更好地满足人民群众对美好生活、优质教育的需求，稳中求进与又好又快的要义是一致的。

以推动高质量发展为主题，把内涵做好。高质量发展是“十四五”时期各项工作的主题，也可以说是时代主题。教育的高质量发展，首要是遵循教育规律，把各级各类教育、学校自身的事情做好，真正实现内涵式发展，然后以此为基把彼此的联系及与社会的适应做好。基础教育重在关注孩子们的健康科学全面成长，职业教育重在支撑技能型社会形成，高等教育重在提质创新，新时代需要公平而有质量的教育。高等教育要以“双一流”建设和应用型高校建设为牵引，推动高等学校分类和特色发展，着力培养担当民族复兴大任的时代新人。

以建设高质量教育体系为主线，把联系做好。体系反映关系，关系的重点在连接。高质量教育体系应以各级各类教育高质量发展为基础，相互连接畅通，满足社会需要，支撑国家发展。高质量教育体系建设是国家深化供给侧改革主线的重要组成部分，普及化阶段的教育要多元而不紊乱地满足社会与个人的有效需求。面向未来，各级各类学校要思考自己在体系中的位置，为高质量教育体系建设贡献才智，形成服务全民终身学习的教育体系。

以服务国家发展为战略导向，融入新发展格局。以人才培养、科技创新为主责，全链条服务国内生产的创新链、产业链、价值链，以开展国际交流合作的有效性、前瞻性助力国家高水平对外开放。高等学校特别是“双一流”建设高校要注重发挥在国家主体功能区建设、战略性新兴产业发展等重点领域的支撑作用，推动产学研融合发展。

二、在思维层面

恩格斯指出：“一个民族想要站在科学的最高峰，就一刻也不能没有理论思维。”党的十八大以来，习近平总书记多次强调各级领导干部要学习掌握科学的思维方法，特别聚焦辩证思维、系统思维、战略思维、法治思维、底线思维、精准思维，以科学的思维方法保证各项改革顺利推进。面对世界百年未有之大变局，教育工作更需要用心去做，特别是以战略思维应对各种变化。

心怀“国之大者”，保证方向性。大者关乎根本，关乎长远，关乎全局。为中国人民谋幸福、为中华民族谋复兴是中国共产党人的初心使命，是新时代最大的大者，是教育工作者心中要永远装着的定盘星。教育是国之大计、党之大计。当今世界的发展及与教育的关系处于这样一个逻辑之中：世界百年未有之大变局，核心标志是中华民族伟大复兴，科技革命是其中的关键推动力，教育有着决定性意义，高等教育的作用显著增强。因此，我们需要时刻思考这些根本性问题，对标对表对号，只有心怀

大者才能达到忘我，在面向未来时才能不走偏。

强化战略思维，力求抓大事。大事首先是主要任务、主要矛盾，必须以战略思维来思考。能否抓住战略问题、抓准战略方向，取决于站位的高度、认识的深度、视野的宽度和前瞻的广度。战略思维是力求把握事物发展趋势和方向的思维方法，即我们经常提到的统揽全局、宏韬大略、高瞻远瞩，是建立在大胸襟之上的大局观。教育工作要遵循教育发展的内外部规律，服务“两个大局”和人的自我完善，善于抓关键补短板，会牵“牛鼻子”。工作跟着方向走，小事随着任务办。

形成建设性思维，不断解决问题。前进的道路是不断解决问题的过程，中国的教育发展走的是一条“规划—建设”之路——“规划”体现了对美好未来、目标方向的设计追求，“建设”反映着具体实施、实现蓝图的实干精神。与这种模式相适应的是建设性思维方式，即朝着目标向前走，不断解决前进中遇到的发展问题，亦即我们经常提到的目标导向、问题导向。学术界有一种说法叫批判性思维，但这种说法放入日常工作中会产生歧义，因为批判一词在我们的语境中话太重，不太容易被人接受。建设性思维则不同，我们的工作肯定要针对问题，但目的是解决问题奔向更美好的未来，这符合我们的和谐文化传统。

三、在工作层面

“十四五”时期是我国迈向第二个百年新征程的第一个五年，开新局是奠基性工作。我们需要按照“十四五”教育发展规划的总体部署，以精准思维开展工作实施。

抓立德树人根本任务。培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题，育人是教育的根本功能，必须全面贯彻党的教育方针，培养担当民族复兴大任的时代新人。德是做人做事的起点，必须以德为先；不仅要思想政治过硬，还要有决胜千里的本领，因此又要以能力为重。以德为先、能力为重、科学成才、全面发展，是对落实立德树人根本任务操作性

的理解，学校教育要全面关注青少年的健康成长和科学成才。

抓建设高素质教师队伍。人才是战略性资源，教师是教育第一资源，教师队伍建设是教育工作的基础，兴国必先兴师。良好的师德师风是对教师的基本要求或首要标准，业务能力是教师水平的标志，教师作用的发挥最终还要看其在教书育人、科研服务一线所作出的成绩。我们需要构建师德师风建设、业务能力提升、教学科研实绩相互促进的教师发展新格局。

抓支撑创新发展新动能。新一轮科技革命和产业变革的来临使创新成为国际竞争力的核心要素。高新科技、新兴产业层出不穷，人工智能技术发挥着头雁引领作用。教育对创新的推动是全方位的，包括创新人才培养、科技成果应用、服务区域发展、创新文化培育、国际交流合作等方方面面，高等学校要特别重视创新工作。

抓教育数字化发展。未来是数字社会和数字经济的时代，数字化、网络化、智能化正在成为社会形态的重要基础，教育信息化建设至关重要。各级各类学校及教育主管部门需要充分认识到教育信息化对未来发展的战略制高点作用，从思想观念、基础设施、技术提升、数字应用全方面布局教育数字化发展，以教育信息化引领教育现代化，促进人才培养模式变革，推动教育高质量发展。

抓教育服务社会能力。教育与社会融合发展，既是当代教育发展的重要特征，也是当今我们教育工作的一个短板。教育是人实现社会化的基本手段，孩子们一步步通过各级各类学校逐步从家庭人转化为社会人，不仅要适应社会、自食其力，而且还要尽社会责任，所以教育模式要注重与社会的衔接。教育不仅仅是适应社会，更重要的是促进社会发展，学校要思考自己作为独特的社会组织所应履行的职能和具备的能力。

抓党对教育工作全面领导的体制机制。需要进一步健全党全面领导教育工作的组织体系、制度体系和工作机制，发挥各级党组织在领导

教育事业、贯彻新发展理念、推动高质量发展中把方向、谋大局、促改革的作用，落实全面从严治党主体责任。增强“四个意识”、坚定“四个自信”、深刻把握“两个确立”、坚决做到“两个维护”，全面加强教育系统党的建设，推进依法治教、依法治校，不断提高教育治理体系和治理能力现代化水平。

今年各项工作的重点是以实际行动迎接党的二十大胜利召开。

如何变人口压力为教育红利

李立国

(中国人民大学教育学院副院长，教授)

教育发展的根本目标是促进人的全面发展进而推动社会进步。教育发展与人口问题密切相关，教育在国家现代化发展中起着基础性、先导性、引领性作用，人口问题则是我国面临的全局性、长期性、战略性问题。在“十四五”和未来教育发展规划中，如何全面认识和把握教育发展与人口变化的关系，重视人口发展中的结构性问题与矛盾，通过教育推动解决人口发展中的一些问题，推动我国经济社会达到必要的增长速度和发展质量，是“十四五”和未来发展的关键之一。

一、实施教育优先发展战略，最大限度开发人力资源

我国仍处于社会主义初级阶段，不仅是世界上最大的发展中国家，还是世界上第一人口大国，这是我国的基本国情。虽然我国是世界第一人口大国，但我国人口的规模与结构都在发生着历史巨变。第七次人口普查结果显示，2020年，全国人口（注：全国人口是指我国大陆31个省、自治区、直辖市和现役军人的人口，不包括居住在31个省、自治区、直辖市的港澳

台居民和外籍人员)总量为 14 1178 万,约占世界人口的 18%;年均增长率只有 0.53%,比世界平均增速低 0.6%;总和生育率只有 1.3‰,低于代际更替生育水平的 2.1‰。人口变化、人口总量和结构变化对经济社会发展会产生直接和长期的影响,如何把人口变化真正变成经济社会发展的新动力而不是变成一个包袱就尤为重要。

当前,中国建成了世界上规模最大的教育体系,教育发展处于世界中上水平。我国人口发展中出现的少子化、老龄化问题与城市化、工业化进程的矛盾相互交织,既有发展中国家存在的问题,如劳动生产率水平不高、全要素生产率较低等;也有与发达国家相一致的特性,如人口红利下降、劳动力短缺。未来时期中国人口面临极大挑战,估计 0—14 岁人口数量从 2020 年的 25 338 万人下降至 2035 年的 15 588 万人,减少 1 亿左右,占总人口的比例逐步从 2020 年的 17.9% 下降到 2035 年的 11.1%;同时,65 岁及以上人口预计从 2020 年的 1.91 亿人上升至 2035 年的 3.27 亿人,65 岁及以上人口比重从 2020 年的 13.5% 提高至 23.25%。人口红利期基本结束。

经济社会的可持续发展亟须实现由人口数量红利向人口质量红利、由规模红利向制度红利和创新红利的转型,实现基于创新和附加值提升的高质量发展。“十四五”期间到 2035 年,我国将基本实现社会主义现代化,在这一伟大历史征程中,需要结合经济发展走向、产业结构调整趋势、人口基本国情和世界发展格局,坚持优先发展教育事业的战略定位,以教育的充分平衡发展破解关键挑战与难题,全面提升人口素质,全面提高人的发展能力,全面开发教育红利,以更好发挥教育的基础性、先导性、引领性作用,建设更加公平而有质量的教育,推动人的全面发展,真正使教育发展成为中国式现代化的先行者、助力者、受益者。

二、建设教育基本公共服务体系,促进劳动力有序转移

自 2012 年起,我国 15—59 岁劳动人口达到

峰值并转入负增长。从数据看,2020 年我国 15—64 岁人口总量为 9.68 亿人,占总人口比为 68.5%,占世界总量比为 19.04%。预计到 2035 年,我国 15—64 岁人口数量将会达到 9.24 亿人,占国内总人口比下降到 65.7%,占世界总量比下降到 16.2%。我国的劳动年龄人口比例会持续下降,新生劳动力供给数量不足,劳动力供给需要通过教育培训提高劳动者素质和促进劳动力转移来满足经济社会需求。据统计,我国农业劳动力占总人口比例为 25% 左右,与高收入国家平均水平的 3.1% 相比,仍有极大的转移空间到第二、第三产业。同时,在户籍人口城镇化率 45.4% 与常住人口城镇化率 63.9% 之间,仍存在 18.5 个百分点的差异。这个差异数字说明大量城市务工人员还没有在城市定居,而通过把进城务工人员转变为市民的途径,则既能增强劳动力供给,又能有效促进城市化。

从教育角度看,制约农业劳动力转移的因素主要是城乡教育发展不均衡,农村劳动力受到的培训少,无法满足现代工业和服务业的需要。应该看到,工业化城市化进程中带来的大规模人口流动既是我国城乡、区域间教育公共服务发展和教育资源配置不平衡的必然结果,也反过来进一步加剧了实现基本公共教育服务均等化的难度与复杂性。这就需要构建城乡一体化的高水平的教育基本公共服务体系,加快推动城乡义务教育一体化发展,实现从较低水平的均衡向更高水平的均衡迈进,切实实现基本公共教育服务的均等化,并向基本公共教育质量均等化的更高目标推进,以切实提高农村人口素质,这既是乡村振兴的需要,更是发展现代工业和服务业的需要。

国际提高劳动者素质的实践与政策表明,在全面发展基础教育的同时,针对广大劳动者的实际情况进行持续的继续教育和综合培训,使之能够适应现代科技和产业结构调整优化的要求,是促进经济社会发展的重要途径。因此,需加强针对农村和农民的职业教育与培训,既要有针对农业的培训,培养现代新型职业农民;也要有针对农村劳动力转移的培训,把农村劳动力转移到第二、第三产业,这样才能真正实

现乡村振兴。建立教育基本公共服务体系，提高农民的基本公共服务保障水平，解除他们的后顾之忧，以安心在城市就业，从而促进劳动力跨城乡、跨地区、跨产业流动，释放资源重新配置的潜在生产效率。

三、增强教育服务经济社会发展能力，提高劳动生产率

我国未来发展要更加注重内涵和质量。保持经济中高速增长，需要具有许多重要的基础性条件，其中提高人力资源开发水平和创新能力是最重要的基础环节。2020年，我国具有高中（含中专）文化程度以上的人口，为4.3137亿人，比美国总人口（2020年为3.2948亿人）多出1亿人；具有大学（大专及以上）文化程度人口达到2.1836亿人，突破了2亿。教育发展尤其是高等教育和职业教育发展为劳动生产率提高和经济增长提供了人力基础。

从经济社会发展角度看，我国职业教育和高等教育的短板是服务经济社会发展的能力不够强，对经济增长的贡献率亟待提高。一般来说，经济增长时期会形成对高等教育和职业教育人才需求量的增加。当高等教育与职业教育的规模扩张与增长速度跟不上经济发展的步伐时，高等教育与职业教育就无法满足经济增长对人力资源的需求，会对经济的中长期发展造成阻碍。但是经济发展需要的高等教育与职业教育不是规模越大越好，也不是增长速度越快越好，而是需要一个与经济结构、产业升级及创新驱动相适应、相促进的高等教育与职业教育体系。从国家经验看，加强产业政策和教育政策的系统协调与配合，提高教育与经济及产业结构的匹配程度，将显著提升劳动生产率。

中国经济正在由高速增长转向高质量发展，经济增长模式正经历由依赖劳动力数量和质量型转向主要依靠劳动力质量型。在推动高质量发展中强化学科专业设置与经济产业发展相结合的优先导向，将稳定和扩大服务经济社会发展作为教育宏观调控的优先目标，把服务发展问题放在更加突出位置。高等教育和职业教育

要与经济产业结构契合，面对国家产业结构调整 and 转型升级的新要求，应努力促进教育部门与产业部门、经济部门、社会部门的密切结合，推动政府宏观调控与市场调节的有机结合，逐步构建起职业教育、高等教育主动适应、动态调整的有效机制。特别是根据不同时期区域经济社会发展目标、产业调整、就业岗位变化等情况，健全学科专业预警机制。建立学科专业调整优化与毕业生就业、人才培养模式改革、教育资源配置和经费投入的联动机制，使“入口”与需求和使用相匹。围绕国家、区域经济社会发展战略需要，完善学科专业和人才培养结构的区域布局，引导高校不断优化学科专业建设结构，形成学科专业特色。

四、应对人口老龄化挑战，建设学习型社会

人口老龄化是一个世界性问题。联合国相关数据表明，2020年，60岁及以上人口比重在发达国家约为25.9%，在发展中国家（不包括最不发达国家）约为12.1%。与世界其他国家和地区相比，我国的老龄化规模大、进程明显加快，并且未富先老。第七次全国人口普查数据显示，我国60岁及以上人口为26402万人，占总人口的18.7%，其中65岁及以上人口为19064万人，占总人口的13.5%。我国从21世纪初就开始步入老龄化进程，目前已经拥有世界上最大规模的老年人口，而且将长期保持世界第一的规模。2020年，我国60岁及以上人口比重为18.7%，其他中等偏上收入国家平均约为12.5%，高收入国家平均约为24.1%，明显高于世界同等收入水平的国家和地区。据估计，到2035年，我国老龄化率预计超过高收入国家的平均水平。

既要重视银发经济，也要重视老年教育。老年教育是我国教育事业和老龄事业的组成部分。据全国老龄办统计，全国现有老年大学70951所（不含远程教育机构），在校注册老年学员1088.2万人（不含网络学员）。与规模庞大的老年人口和日益增长的老年教育需求相比，老年

大学培训课程供不应求。因此,应把老年教育纳入终身学习体系,切实予以重视,给予经费支持与制度保障;扩大优质老年教育资源供给,鼓励各级各类教育机构通过各种形式举办或参与老年教育,推进老年教育课程、师资、场地设备等资源共享,推动形成覆盖面广、参加主体多元、教育资源共享、办学灵活多样、发展特色鲜明、管理规范有序的老年教育发展新格局;建立与未来老年人生活相联系的教学体系,在城市社区和农村建设老年大学和老年班,开设丰富多彩的课程,既提高其生活质量,又可以促进一部分身体素质好的老年人继续就业,同时还可防止他们被各种保健品营销套住和网络诈骗。

高质量发展下的人力资源需求

岳昌君

(北京大学教育经济研究所副所长,教授)

“十三五”期间,我国经济发展迈上人均GDP一万美元的新台阶,高等教育进入普及化发展的新阶段。“十四五”时期,面对不确定的世界经济发展趋势和全球就业市场变化,我国发展将面临更大更多的挑战,但仍处于重要战略机遇期。我国已转向高质量发展阶段,制度优势显著,治理效能提升,物质基础雄厚,人力资源丰富。从人力资本理论来说,国家的繁荣与昌盛归根结底在于人力资本水平的全面提升。人力资本可以分为多个维度,包括教育型人力资本、技能型人力资本、健康型人力资本、创新型人力资本、迁移型人力资本等,只有提升人力资本水平,才能提高劳动生产率、提升技术和管理水平。

笔者承担了教育部发展规划司教育“十四五”规划课题——“‘十四五’时期构建支撑高质量发展的高水平人力资源和人才体系研究”的研究工作。以下基于课题的研究成果,从我

国人力资源和人才体系的发展现状、存在问题、需求变化、国际比较等方面进行实证分析,并提出相应的对策建议。

一、我国人力资源发展面临的主要挑战

进入21世纪以来,我国教育、科技、经济、社会等各方面百花齐放、成就斐然。我国成为全球经济增长的最大贡献者和全球第一大贸易国,我国的高等教育规模和科技人力资源总量均位居世界第一,人均GDP和高等教育毛入学率均超过了世界平均水平。展望未来,我国人力资源发展仍存在许多不足,面临严峻挑战。

第一,我国劳动力数量显著减少,呈现两个“双降”特点:一是劳动年龄人口的绝对数量及其占总人口的比重出现“双降”;二是就业人员的绝对数量及其占总人口的比重出现“双降”。

第二,我国的劳动生产率显著提高,但仍没有达到世界平均水平。我国就业人员的人均GDP与世界平均水平的比值由1991年的12.1%提高到2019年的75.9%。

第三,我国的人力资本水平显著提高,但仍低于世界平均水平。从25岁以上人口的平均受教育年限来看,我国与主要发达国家的差距较大。2018年,我国25岁以上人口平均受教育年限为7.9年,世界平均水平为8.4年,德国为14.1年,美国为13.4年,英国为13.0年,日本为12.8年。从就业人员的受教育程度来看,我国与美国的差距明显。从整体来看,美国有67.8%的劳动者具有高等教育学历,初中及以下学历的劳动者仅占7.0%;而我国有61.8%的就业人员受教育程度在初中及以下,就业人员接受高等教育的比例仅为20.2%。

第四,我国高技能人才不足。我国就业人员的高-低技能比较低,每百万人口研发人员数、每千名劳动力就业人员数和每千名就业人员研发人员数较低,高技能人才缺乏。

第五,我国人才创新能力有待提高。我国

的科研成果发表数量成为世界第一，但质量仍需要提高。我国科研成果发表数量的占比为21%，美国为17%。若将一国前1%被引文章数量在世界中的占比除以该国文章发表总量占比得到的比值视为高被引指数，则我国的高被引指数从2000年的0.4增长至2016年的1.1。但与美国和欧盟相比仍有差距，美国的高被引指数为1.9，欧盟为1.3。

第六，我国高端人才流失严重。在国际学生流动方面，我国的学生流出率较高，而流入率相对较低，导致我国成为国际学生的净流出国，人才流失较为严重，流失率相对较高。根据《中国统计年鉴》的数据计算，1978—2019年的42年间，我国留学人员累计净流出213万人。

第七，我国人力资源结构不合理。(1)三次产业就业人员结构与增加值结构不匹配，第一产业从业人员占比较高。(2)行业分布不合理，制造业等传统行业对高学历人才的吸引能力较低。(3)研发人员的部门分布不合理，高等教育机构人员占比较低。(4)人均研发支出较低且支出结构不合理，人员经费支出占比较低。(5)高质量人力资源的省际差异显著。2018年，拥有高等学历就业人员比例最高的五个省区市均位于东部，分别是北京(58.9%)、上海(49.6%)、天津(39.2%)、浙江(28.6%)和江苏(27.2%)；比例最低的五个省区市均位于西部；中部仅有一个省份达到全国平均水平。

第八，我国人力资源开发与培养不充分、不合理。(1)中西部省份生师比较高，教师资源缺乏。(2)高等教育研究生规模有待进一步提高。2017年，美国高等教育中硕士生和博士生的比例分别为20.4%和4.6%，而我国分别仅为6.6%和0.7%。(3)学科结构有待调整。自1999年高校扩招以来，我国普通本科中理工农医类招生的占比呈下降趋势，其中，理学占比由1999年的10.7%下降至2018年的7.0%；工学占比由1999年的41.3%下降至2018年的34.6%。我国研究生中理工农医类招生的占比也呈下降趋势，尤其表现为理工科的占比下降显著。(4)基础教育城乡差异较大，农村生均

经费水平有待提高。

二、我国人力资源及教育发展的基本目标

为应对人力资源发展中面临的挑战，教育的重要作用将更加凸显。从效率角度讲，教育要促进经济的高质量发展；从公平角度讲，教育要促进社会的共同富裕；从质量角度讲，教育要提升劳动力的创新能力。为此，基于国际比较、结合我国经济和教育发展趋势进行预测分析，有关“十四五”期间我国人力资源及教育发展的主要结论和政策建议如下。

第一，我国三分之二的学龄人口有望接受高等教育。根据预测结果，2025年，与我国经济发展水平相当的高等教育毛入学率的国际平均值为60%左右，根据未来我国经济、社会、教育、人口的实际情况，高等教育毛入学率可向上浮动。2021年我国高等教育毛入学率已经达到57.8%，2025年超过66.7%的概率极大。

第二，高等教育的学历结构应向上调整。根据预测结果，未来我国普通高等教育的学历结构应该进行动态调整，不断提高研究生的占比，略微提高本科生的占比，降低专科生的占比。具体而言，2025年的适宜目标为：研究生占比为15%以上；本科生占比为50%左右；专科生占比为35%以下。

第三，确保财政性教育经费占GDP的比例在4%以上。根据预测结果，2025年，与我国经济发展水平相当的公共教育经费占GDP比例的国际平均值为4.4%左右。我国自2012年实现4%目标以来，这一比例一直保持在4%以上，“十三五”期间的简单平均值为4.15%。“十四五”期间应确保在4%以上，争取不低于“十三五”的水平，努力接近相应的国际平均值。

第四，不断加强普职融合，动态调整普职比例。我国不应过分强调职业教育与普通教育的分类培养，二者应该相互融合发展，将关注点放在毕业生的职业能力和就业能力培养上。另外，应扩大普通高中与中职招生建议比例的区间弹性，根据市场和社会的需求、各地区经

济发展的差异，及时进行动态调整。

第五，重视高等教育地区结构对经济发展地区差异的长期影响。关于高校的地区分布，各国都表现出显著的分布不平衡现象，顶尖高校集中在少数经济发达的城市附近。对于我国未来高等教育发展，“双一流”大学的布局应以效率为主，其他高校应以属地化和公平为主。鉴于高校毕业生长期存在“孔雀东南飞”的流动现象，从人力资源和经费角度看，对于中西部地区而言是长期的“逆向补贴”，即“穷省补贴富省”。因此，政府应该采取措施进行高等教育层次的财政转移支付，包括在没有部属高校的省份新建部属高校或部属高校的分校。

第六，及时调整高等教育专业结构。关于高等教育的专业结构，各国的差异较大，但大多数国家都会随着市场需求的变化及时地进行调整。“十四五”期间，我国高等教育专业结构应更加富有弹性，适应市场需求的变化。从政府角度鼓励学生选择STEM专业，让理工科的占比不降低，同时提高医学的占比。

第七，人才培养应从专业结构向能力结构转变。未来就业市场对技术和能力的需求显著增加。2025年，全球就业市场最需要的能力分为四大类：包括创新能力在内的问题解决能力、包括编程能力在内的技术应用和发展能力、包括学习能力在内的自我管理能力、包括领导能力在内的与人合作能力。“十四五”期间，我国应该加强理工科专业人才的培养，让更多的人从事有技术含量的工作；同时，重视交叉学科人才的培养，为创新创业者提供更加肥沃的土壤。

第八，进一步加强基础学科拔尖创新人才的培养。从国际竞争看，经济发展表现出强者愈强的“马太效应”。高等教育进入普及化的国家越来越多，但教育对经济增长的作用在不同国家之间出现异质性，在大多数发展中国家中教育对经济增长的作用并不大，其主要原因在于高等教育的质量存在差异。“高峰”比“高原”更重要，拔尖创新人才是国际竞争的核心要素。因此，世界主要发达国家普遍强化基础研究战略部署，加大基础学科人才培养的力度。我国亦应加强此类人才的培养以强化国际竞争力。

高校要切实谋划并完成好各自的“代表作”

陈廷柱

(华中科技大学教育科学研究院院长，教授)

“代表作”制度由来已久，起初是用于职称晋升，现在也延伸至人才项目评审、教师年度或聘期考核等事项。推行“代表作”制度，其目标就是要克服成果数量与各种资历评价导向所衍生的学术体制弊端，更加注重标志性成果的质量、贡献与影响，为有真才实学的教师创造更好的发展环境与成长空间。近年来，我国在不断推出各种评价改革文件，努力破除“五唯”顽疾，“代表作”的价值与意识也随之不断升温。

一、高校规划普遍存在对标对表而不够重视国家或区域重大需求的问题

严格来说，没有哪一所高校不明白服务国家或区域重大需求的重要性。但是，真正将国家或区域重大需求努力转化为规划事项的高校，却几乎很难见到，倒是比照各种标准或是为了达到某个具体目标而设定规划任务及其相应指标的情况较为普遍。

究其原因，主要有三。一是大学排名、授权审核、学科评估以及较多项目申报等在高校与国家或区域重大需求之间形成了较难穿透的隔离带。为学校生存和发展而规划，就必须优先考虑对学校有硬约束和直接影响的事项，而服务国家或区域重大需求则成为远景目标与次要任务。二是模块化思维遮蔽了学校的规划立场。绝大多数的高校规划常常涉及学校方方面面的工作，是学校职能部门工作设想的汇总整合，未能充分体现学校层面的立场与诉求，故而拉低了学校集中力量谋大事的应有高度，冲

击了学校服务国家或区域重大需求的意愿与决心。三是标杆法在一些重点高校编制规划时较为盛行。部分本来可以较为超脱的知名高校,在规划时转而盯上某个或某层次的世界名校,希望在关键办学指标上赶超标杆院校,把自己在公众心目中的位次看得比实际贡献更为重要,仍然难以做到“急国家之所急,想国家之所想”。

总而言之,高校如同教师个体一样,围绕各种可比的数量化指标而规划,故面向教师群体推行“代表作”制度所要解决的“重数量、轻质量与贡献”问题,自然也见诸于各级各类高校。教师群体尚有道德与伦理压力,高校一旦落入指标化的陷阱,可能问题更为严重。

二、聚焦国家或区域重大需求的高校规划必须要有鲜明的“代表作”指向

规划是高校办学定位、价值取向、重要决断与实践智慧等最为集中的体现,规划中没有受到重视的事项,就很难说其在学校的地位有多重要。

服务国家或区域重大需求,应作为高校办学的基本要求,并需要从编制高校发展规划开始抓起。服务国家或区域重大需求,往往需要学校集中较多科研与教学资源,甚至需要进行学科专业与院系架构的必要调整,显然不是一朝一夕之事,也多半不是某个处室或学院所能独自应对的。因此,必须要有规划,而且要进入学校的规划。我在参与一些高校“十四五”规划研讨、编制与评议的时候,开始主张按照“谋大事、解难事、办实事”的思路与框架对待规划事项。现在看来,还须补充强调:“服务国家或区域重大需求,或许就是学校应谋划的最大之事。”当然,服务国家或区域重大需求,不能只是原则性地出现在高校规划的指导思想或策略方针之中,依据国家或地方经济社会发展需求而在学校规划中简单提及要重点建设哪些专业(群)或重点培育哪些研究方向,应该说也还不够。

在服务国家或地方重大需求方面,高校规

划也需有“代表作”。以“代表作”为抓手,才有可能将服务国家或地方重大需求任务落实落细。就像高校教师谋划代表作那样,高校规划这个方面的“代表作”,也要反复权衡和精挑细选,既适合学校的资源禀赋、办学定位与发展战略,也能够阐明满足国家或区域重大需求的具体指向、时间节点与预期成效。这个“代表作”,不能是一流学科或专业,不能是高水平论文或高级别项目,不能是重要奖项或帽子人才,而必须是实实在在能解决重大需求问题。当今世界正处在百年未有之大变局中,中国可能被“卡脖子”的领域就有很多,高校应该容易发现国家或区域重大需求所在。特别是理工科见长的高校,若能够从学科、专业、项目、论文、奖励的比拼中挣脱出来,转向认真谋划各自服务国家或区域重大需求的“代表作”,也许中国的高校将是另外一种景象。其实,这件事情不会有较大阻力,许多高校如同教师个体一样,也想静下来扎扎实实地为服务国家或地方重大需求作出力所能及的贡献。

就规划来说,若不宜改变或不好改变各高校规划基本套路,可以单独编制服务国家或区域重大需求专项规划。即便如此,“代表作”也不能多,不能向职能部门或院系摊派任务,必须是基于学校层面的立场与判断,因而决定集中资源与力量要做成的事情。

三、探索建立以“国之大计”为衡量尺度的高校规划“代表作”监管办法

查阅《教育部办公厅关于做好直属高校“十四五”规划编制工作的通知》,以“国之大计”来要求与衡量高校规划编制,可谓已有言在先。该通知强调“直属高校应牢记历史使命,通过编制‘十四五’规划,推动学校在中华民族伟大复兴历史进程中发挥更为坚强的支撑作用”;同时要求把“深度融入社会发展进程”作为规划编制的指导思想,期望教育部直属高校“紧盯国家战略需求,主动肩负服务国家、区域、行业的神圣使命,高度关注世界发展和人类文明进步面对的共同挑战,源源不断输出高

素质人才、高端科技成果和先进文化，在民族复兴中带头发挥国之战略重器作用”。此外，从“十三五”规划开始，教育部已开始介入部属高校规划文本的备案、审核与信息公开工作。高校规划的执行情况也是高校接受审计、巡视的重要内容。也许现在对高校规划进行审核、审计或巡视的做法，遵循的原则是“用自己的尺子量自己的脚”。

规划不仅是学校的行动纲领，也是对社会的庄严承诺，原则上还是政府与高校之间的特殊协议形式。参考教育部的上述通知与做法，综合来看，确有必要并有可能探索建立以“国之大计”为衡量尺度的高校规划监管或审核办法。以“国之大计”来指导、要求和监管高校规划工作，引导高校以报国强国为己任，主动面向国家或区域重大需求，也是针对高校过于关注数量指标的纠偏除弊之举。作为具体落实办法，可以要求高校在提交规划文本之时，提供服务国家与区域重大需求的“代表作”意向清单。若此，教育部关于规划编制工作要服务国家或区域重大需求的指导意见，才会受到足够的重视。地方教育主管部门同样可以照此办理，引导地方高校在地方经济社会发展中建功立业。推而广之，以五年编制一次规划为契机，全国的高校以及高校下设的各个学院，连同广大教师，均以规划好、完成好代表作为目标任务，或许可以算作我国加快教育现代化建设教育强国的路径创新。

“十四五”期间研究生教育发展战略走向

王战军

(北京理工大学研究生教育研究中心主任，教授，中国学位与研究生教育学会副会长)

新中国实施学位制度四十年来，研究生教

育实现了立足国内培养高层次人才的目标，取得了举世瞩目的成就。面对新冠肺炎疫情持续扩散、俄乌冲突爆发的世界格局大动荡、大变化、大调整，党和国家事业发展迫切需要培养造就大批德才兼备的高层次人才。研究生教育在培养创新人才、提高创新能力、服务经济社会发展、推进国家治理体系和治理能力现代化等方面发挥着重要作用。

2020年召开的全国研究生教育会议，标志着我国研究生教育由快速发展转向高质量发展。“高质量发展”是党的十九大报告中用于经济发展的新表述，十九届五中全会上被确立为“十四五”期间国民经济和社会发展的主题。“十四五”期间，我国研究生教育进入新发展阶段，高质量发展战略走向主要体现在四个方面。

一、立德树人，培养大批德才兼备的社会主义事业接班人

2021年9月，习近平总书记在中央人才工作会议上强调要深入实施新时代人才强国战略，加快建设世界重要人才中心和创新高地。人才是实现民族振兴的战略资源。“十四五”期间，高层次人才成为关乎国家核心竞争力和民族命运的核心要素。研究生教育要主动聚焦“培养什么人，怎样培养人，为谁培养人”这一根本问题，把正确政治方向和价值导向贯穿研究生教育全过程，坚持育人为本，以研究生德智体美劳全面发展为中心，增强研究生使命感责任感，全面提升研究生知识创新和实践创新能力，把立德树人成效作为评价研究生教育发展的根本标准。

要充分认识研究生教育培养高层次人才的时代使命，从“中华民族伟大复兴的战略全局”和“世界百年未有之大变局”的高度来把握研究生教育的重要战略定位；以主动服务国家发展战略需求为导向，培养更多德才兼备的高层次人才。研究生教育以立德树人为高层次人才培养的首位目标，充分彰显了研究生教育的“中国理念”。“德性”和“才能”是统一且不可分割的，德性是才能的“航向标”，才能是德性

的“压舱石”，德性只有载负在才能上才不至于成为空谈。个人才能的施展离不开社会，如何实现个人才能与社会的和谐共生需要道德规范和引导，德才兼备才能挑好“千钧担”。

二、创新创造，服务、支撑国家科技强国发展战略

“十四五”期间，我们面临着更加激烈的国际竞争、井喷式的科技发展和新百年征程的新要求。新阶段，研究生教育将在加强国家实验室建设、推进重大科技项目实施、实施基础研究十年规划、实施科技体制改革、分类建设一流大学和一流学科、加快培养理工农医类专业紧缺人才等方面发挥重要战略作用。研究生教育要发挥知识生产、创新创造作用，建立科教融合、产教融合育人机制，加强交叉学科、基础学科建设，服务、支撑国家建设科技强国。

“十四五”期间，研究生教育发展要聚焦破解“原始创新”“自主创新”难题。近年来，我国科技和产业发展笼罩在被“卡脖子”的阴影之下，归根结底是我国基础科学研究的短板和对冷门学科不重视所致。在第四次科技革命和产业变革的冲击下，在激励的国际竞争中，研究生教育发展要面向世界科学前沿和国家重大战略需求，建立基础学科、应用学科、交叉学科分类发展和动态调整新机制，按照国家引导调、市场调节调、大学自主调的原则，优化学科布局，瞄准科学前沿加强基层研究，针对核心技术加强合作攻关，增强国家战略科技力量，把科技的“根”扎在中国大地，建设中华民族的科技强国。研究生教育要充分发挥高层次人才和智力支撑作用，在基础研究和前沿交叉研究中作出卓越贡献。

三、深化改革，完善研究生教育治理体系

新中国实施学位制度四十年来，建立了全球最完备的研究生教育体系，从学位制度、招生体系、培养体系、授权体系、保障体系到学

位授予，形成了中央、地方、大学三级管理体系。在全面脱贫、全面小康的背景下，构建研究生教育治理体系，提高其治理能力，是建设中国特色研究生教育强国的关键所在。

进入 21 世纪，全球大变局是国际政治多极化、经济全球化、文化多元化、社会数字化和危机常态化的集中呈现。东西方意识形态领域的不同，要求研究生教育要以更加深邃的战略眼光认识中国特色，认识新阶段的新形势新要求，贯彻落实《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》。完善研究生教育治理体系要依照中国特色社会主义制度展开，完善政府宏观调节、高校自主调节、市场调整调节，厘清中央政府和省级政府关系、政府与大学关系、大学与市场关系，充分发挥中央、地方、大学、导师、研究生各方的积极性。

四、差异配置，优化研究生教育规模与结构

“十四五”期间，研究生教育改革的突出问题是规模与结构。2021 年，我国在学研究生达到 333.24 万人，位列世界第一阵营。研究生教育规模世界第一阵营中，印度 453.90 万（2019—2020 学年），中国 333.24 万（2021 年），美国 307.24 万（2019 年）。推动如此体量的研究生教育实现高质量发展是极具挑战性的宏伟目标。在新时代背景下，面对国际人才竞争、国家发展战略的迫切需求，人民群众希望享受高质量高层次教育的巨大愿望，研究生教育还是要合理扩大规模。

从研究生教育发展结构上看，2025 年，我国硕士专业学位研究生招生规模要扩大到硕士研究生招生总规模的三分之二左右。同时，区域结构、学科结构、层次结构也是研究生教育突出的问题。研究生教育结构要突出国家加快建设世界重要人才中心和创新高地的发展战略，布局区域研究生教育高地建设规划，加大差异化的资源配置，进一步优化我国研究生教育的区域结构、学科结构。

教育要积极助力数字经济 做强做优做大

张 伟

(中国教育科学研究院, 副研究员)

人类迈入数字时代, 数字经济继农业经济、工业经济之后将成为主要经济形态。习近平总书记深刻把握新一轮科技革命和产业变革发展趋势和规律, 要求不断做强做优做大我国数字经济, 加快数字中国建设。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》要求“打造数字经济新优势”, 国务院进一步制定了《“十四五”数字经济发展规划》, 对加快发展我国数字经济进行全面部署。做强做优做大数字经济需要大力发展数字科技, 提高全民数字素养与技能, 教育要为数字化转型提供全面支撑。

一、发展数字经济需要全面提升大中小学数字素养, 将数字素养教育纳入教育体系

习近平总书记强调: “要提高全民全社会数字素养和技能, 夯实我国数字经济发展社会基础。”随着数字科技的普及, 无处不在的数字产品与应用深刻影响着当下和未来社会, 数字素养成为青少年在数字时代学习与生活的必备素养。数字科技在促进经济发展、带来生活便利的同时, 也产生了多种形态的数字鸿沟。数字鸿沟的存在使部分个体或群体无法从数字经济中受益, 引发个体或群体间收入和发展水平的差距, 这种差距会随着数字经济的发展而扩大, 而数字素养不足是所有形式数字鸿沟产生的重要原因。

从主要发达国家的实践看, 数字素养应包括数字技能与意识、数字伦理道德、计算思

维、数字化学习等。我国开展信息技术技能教育较早, 对数字素养教育认识不足。青少年数字素养教育的欠缺不利于全民全社会数字素养和技能的提高, 会影响到数字经济的平衡健康发展。

全面提升大中小学数字素养水平, 最有效的方式就是将数字素养教育纳入教育体系, 对青少年进行系统化教育。要大力推进学校信息技术课程建设, 设立数字科技相关必修课程, 打造优质精品教材, 开展相关课外活动, 将数字素养教育内容融入中小学教育教学; 在普通高校和职业院校中开展“数字通识教育”, 开设公共基础课, 帮助各个专业的学生把握数字化发展浪潮。要大力提高教师数字技能, 引导教师转变教育观念, 以积极心态迎接信息技术考验和挑战; 加强教师数字技术应用能力培训, 提高运用数字技术改进教育教学的能力。要大力发展数字素养教育师资队伍, 扩大师范院校相关专业招生规模, 积蓄壮大数字素养教育师资后续力量。要大力普及数字教学设备和资源, 丰富教学手段与内容, 提高数字素养教育教学水平。

二、发展数字经济需要加强数字科技相关学科专业建设, 夯实人才和科技基础

数字经济已从需求端向供给端扩展, 发展重心也从消费领域向生产领域转移, 生产领域的数字化转型更加依赖“人才红利”。数字人才是数字经济的核心要素, 在数字经济发展中发挥着至关重要的作用。根据中国信息通信研究院的研究, 至 2020 年我国数字化人才缺口接近 1100 万, 且在持续放大。根据清华大学与领英(中国)的联合研究, 当前我国数字人才主要集中在产品研发, 数字战略管理和先进制造的比例不到 1%。从我国数字经济发展分布来看, 在服务行业释放较为充分, 渗透率超过 40%; 在工业和农业的数字渗透率只有 21%和 9%左右。同时, 我国数字技术创新能力依然不强, 关键核心技术受制于人的局面尚未根本改变, 特别是在核心芯片、智能传感器等关键硬件, 生产控

制、资源管理类高端软件等方面。数字人才的短缺、数字科技的创新不足,严重影响了我国数字产业化和产业数字化发展。

高校要发挥基础研究主力军和重大科技突破生力军的作用,加强学科专业建设,提高数字技术研发和人才培养能力,打好关键核心技术攻坚战。首先,要大力发展新兴学科专业,改造传统学科专业。数字科技涉及多个基础学科,也需要在其他学科中得以应用与验证,具有高度综合性和交叉性。数字科技的发展促进了各学科边界的开放,衍生出新的学科增长点,高校面临着学科重组、学科更新和新学科兴起的历史机遇。要支持“双一流”建设高校根据数字科技发展,依托优势学科建设发展新兴学科。要鼓励支持高校数字赋能传统学科,在交叉融合中使传统学科建设拥有新动能、获得新内涵。要加快推进云计算、大数据、物联网和人工智能等专业建设,在新工科、新农科建设中要特别突出产业数字化新要求,支持校企深度合作,培养数字经济紧缺人才。其次,教育主管部门和高校要积极研究、倡导、推动健全数字科技平台生态系统。随着数字科技的发展,除理论研究与应用研究之外,数字平台生态系统构建越来越重要,科研经费和科研力量要加大向构造平台系统的投入。最后,还要支持鼓励高水平大学建设协同创新平台。在京津冀、长三角、大湾区等高水平大学集中、数字经济发达、对海内外高端人才吸引力强的区域,依托高校多学科优势,针对数字技术的关键领域,抓住国家科研平台调整的机遇,建立跨学校、跨部门、跨企业协同创新平台,服务国家数字科技重大和长远发展需求。

三、数字时代需要教育尽快完成数字化转型,为数字经济提供新动能

教育发展必须要融入数字时代的数字环境,实现数字技术与教育系统各要素的深度融合与创新,实现教育生态的泛在化、智能化、感知化、终身化,进一步落实立德树人根本任务,服务民生领域保障,促进畅通“双循环”。

得益于我国在新一代信息技术领域的突飞猛进和10余年来“三通两平台”“中国教育和科研计算机网”等教育信息化基础设施的建设,我国教育信息化进入融合创新发展新阶段。特别是在新冠肺炎疫情期间,信息技术长时间、大规模地深入教育场景,腾讯、阿里、华为等头部数字科技公司大踏步进入教育领域,促进了教育信息化技术迭代,加速了融合创新。同时,疫情冲击也暴露出我国教育信息化建设的一些短板。第一,忽视了家校连接。当“在家上课”成为必选时,投入巨大的校园硬件失去用武之地。第二,软性资源短缺。中小学教学数字资源不足,在线教育软件工具多样性不够,优质数字教育资源供给不畅。第三,平台建设没有跟上。构建一体化的“互联网+教育”大平台、实现教育资源公共服务平台与教育管理公共服务平台融合的目标,没有实质性进展,平台分散带来重复建设和信息安全压力。第四,教育信息化标准建设相对滞后,阻碍了教育数据的循环共享,迟滞了信息化各系统平台的融合发展。第五,数字鸿沟有扩大之势。教育信息化市场需求集中于一、二线城市和其他地区的少数重点学校,大量不发达地区学校需求简单。

推进教育数字化转型,亟待进一步加强顶层设计。一是要理顺教育信息化宏观管理体制,教育内部各条线的信息管理系统要打破各自为政的现状,实现教育信息化建设的统筹管理。二是要重点推进国家教育信息化管理大平台建设,整合现有主要平台,包括资源和管理两个平台、主要业务条线的管理信息化系统、地方教育信息化平台,把大平台建设成各类数字教育资源的核心理出入口和管理大脑中枢。三是要充分利用市场化教育平台,阿里、腾讯等数字巨头建立的教育平台,更贴近社会化应用,可以采用购买服务或协议合作等方式将之纳入国家大平台。四是要加强“学情数据”、应用环境技术、数字教育资源等统一规范建设,把教育数字化标准作为前置条件,畅通教育数字化市场“双循环”和数字化平台有效运转。五是智慧教育试验区要关注欠发达地区,积累在信息化基础薄弱区域中开展智慧教育的经验,防止

数字鸿沟的扩大。

四、数字经济背景下，需要从战略高度把握跨境教育服务新机遇

随着数字技术在全球应用的普及，数字教育跨境服务迎来新局面。在开放性在线课堂领域，美国拥有 Coursera、Udacity、edX 三大平台，占据了该领域在技术、内容、市场和规则上的统治性地位。例如，麻省理工学院与哈佛大学创建的 edX，2021 年的全球合作机构已超过 160 家，包括哈佛大学、波士顿大学、IBM、微软、北京大学等著名大学和业界翘楚，服务近 200 个国家或地区，注册入学人数 1.1 亿，影响力日益扩大。中国高度重视数字经济国际合作，已申请加入《数字经济伙伴关系协定》，提出《全球数据安全倡议》，涉及数字主权治理、

数据跨境流动等广泛议题，国际教育数字网络空间的竞争与合作面临新形势。

占领国际教育网络阵地对于传播中华文明，提升国家软实力具有重要战略意义，国家要系统制定实施我国数字教育“出海”计划。许多亚非拉与“一带一路”沿线国家教育信息化基础设施相对薄弱，疫情之下劣势愈加明显，教育主管部门可以联合国家出口金融信贷机构和网络通信设备供应商等，通力合作实施“一带一路”教育新基建工程，带动沿线国家的教育系统更便捷地接入我国教育信息化平台。通过积极推动教育新基建向国外延伸，大力发展开放性在线教育平台，开发国际化数字教育资源，让我国数字教育资源和数字教育标准在实现互联互通中发挥关键作用，逐步建立起拓展国际教育网络空间的主动权。

(本刊编辑部)

高校重大科技基础设施 开放共享机制与运行绩效研究

解志韬

(上海交通大学, 上海 200030)

摘要: 高校重大科技基础设施是支撑重大科学问题研究和解决、促进高新技术发展、培养世界一流科研团队和工程技术管理团队的物质基础。设计面向高校、科研机构和企业等多元主体的开放共享机制是高校重大科技基础设施运行绩效提升的关键。通过多案例研究方法, 构建了高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效模型。研究发现, 开放机制包括开放准入机制、开放收费机制和开放保障机制, 用以促进高校重大科技基础设施科研成果产出和设施利用率提高; 共享机制包括人才共享机制和数据共享机制, 用以推动高校重大科技基础设施科研成果产出、设施利用率提升和人才培养。最后提出高校重大科技基础设施开放共享机制设计的启示: 面向多元主体, 扩大设施开放范围, 设计差异化收费体系, 构建有序开放保障机制; 跨出高校边界, 立足核心资源, 构建高层次人才共享机制, 健全数据共享协调机制。

关键词: 高校重大科技基础设施; 开放机制; 共享机制; 运行绩效

中图分类号: G644 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0017-12

一、研究基础

高校重大科技基础设施是指为提升探索未知世界、发现自然规律、实现科技变革的能力, 引领和支撑“双一流”建设和人才培养, 高校牵头建设, 经费投入大、工程建设难度高并提供开放共享服务的大型复杂科学研究装置或系统,^[1] 是推动国家科学和技术发展的“国之重器”, 是支撑重大科学问题研究和解决、促进高新技术发展、培养世界一流科研团队和工程技术管理团队的物质基础。^[2] 高校是科技资源汇

聚、人才汇聚、创新动力汇聚的结合点,^[3] 高校牵头或参与建设、管理的重大科技基础设施对产出重大科学成果、培养高水平科研人才有天然优势。欧美国家经验表明, 面向高校、科研机构和企业多元科研主体的开放共享是重大科技基础设施运行绩效最大化的关键。^[4] 在科学研究向纵深发展和国际科技竞争日趋激烈的背景下, 探索高校重大科技基础设施如何以开放共享机制吸引一流高校、科研机构和企业优秀人才开展前沿科学研究, 提高其重大科学新发现、技术新发明和产业新方向的高效率高质量产出, 对抢抓新一轮科技革命和产业变革机遇、

收稿日期: 2021-01-21

基金项目: 国家社会科学基金一般项目“新型举国体制下重大科技工程整合式创新范式与路径机制研究”(21BGL062)

作者简介: 解志韬, 男, 副研究员, 上海交通大学安泰经济与管理学院, 主要从事科研管理与创新绩效、高教管理研究。

服务国家高质量发展战略具有重大意义。

开放共享机制包括“开放机制”与“共享机制”。“开放”是重大科技基础设施向全国开放，设施作为重要科技资源，是国家科技创新体系重要组成部分，不应局限为单一部门、主体或地区所有，应向全国开放；^[5]“共享”指通过建设共享网络、制定共享政策，推动人才和数据等资源向有需要的研究者共享。^[6]从产业研究视角，开放和共享在单一企业层面^[7]、创新生态系统层面^[8]、产业联盟层面^[9]均是影响企业创新绩效的重要因素。近年来，学界对影响重大科技基础设施运行绩效的因素进行了广泛探讨。从宏观管理层面来看，改革科研治理体制、构建以重大科技基础设施为核心的基础研究生态、建立重大科技基础设施联盟等是提升设施运行绩效的有效路径；^[10]从设施管理层面来看，独立的管理体制、开放的运行机制、规范的数据开放管理是提升设施运行绩效的关键因素。^[11]也有学者对重大科技基础设施开放共享机制展开探索，段小华和刘峰认为国家层面科技资源共享机制应从建设模式、管理体制等四个层面构建；^[12]龚游等人则认为设施层面的开放共享机制包括合作模式、用户服务、人才培养和对外交流；^[13]冯伟波等人识别了美国国家实验室的4种主要开放共享机制；^[14]史文军和焦文彬发现科研设施和大型仪器共享平台建设对设施共享有重要意义。^[15]以往研究虽然指出了开放共享机制对重大科技基础设施的重要性，对开放共享机制的研究重点集中在机制组成和建设路径上，但较少研究开放共享机制与设施运行绩效的关系，尤其较少以高校重大科技基础设施为研究对象，更进一步，现有研究较少区分开放共享机制对重大科技基础设施运行绩效的影响。

基于现有研究，本研究采用多案例研究方法，探索高校重大科技基础设施的开放共享机制与运行绩效关系。高校重大科技基础设施开放机制和共享机制中各包含哪些关键要素？开放机制和共享机制分别如何影响高校重大科技基础设施运行绩效？研究对我国高校重大科技基础设施产出重大原创科学成果、提高设施利用率、培养科研人才提供启示。

二、研究设计

1. 研究方法

采用多案例研究法，主要原因有三个方面。第一，目前对高校重大科技基础设施开放共享机制影响设施运行绩效的研究较少，缺乏成熟理论框架。案例研究方法有助于从现象中归纳抽象概念，构建新理论。^[16]第二，对典型案例深入研究，有助于寻找现象背后的理论逻辑，^[17]探索“如何”问题。第三，多案例研究可通过对比多文化背景下不同性质案例寻找共性特征，有助于挖掘具有普遍意义的理论。因此本研究基于扎根理论，运用多案例方法发掘开放共享机制对高校重大科技基础设施运行绩效的影响。

2. 案例选取

我国高校重大科技基础设施建设起步于“十一五”期间，^[18]最早投入运行的设施仅9年运行历史。为了更好地研究高校重大科技基础设施开放共享机制，本研究以欧美地区运行时间较长、开放共享程度较高、取得科学成果较丰富的高校重大科技基础设施和我国部分高校重大科技基础设施作为主要研究对象，剖析高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效的关系。前期文献研究发现，欧美重大科技基础设施管理体制有所不同：美国设施以高校为主要管理单位的案例较多；欧洲设施更多成立有限责任公司作为管理单位，高校以参与设施管理为主。本研究遵循理论抽样原则，^[19]选取了6家设施作为主要研究对象开展研究（见表1）：以美国2所大学和1所国家实验室为管理单位的国家强磁场实验室（National High Magnetic Field Laboratory，以下简称NHMFL）；^[20]以欧洲核子研究中心（Conseil Européenn pour la Recherche Nucléaire，以下简称CERN）为管理单位，全球多个高校参与的欧洲大型强子对撞机（the Large Hadron Collider，以下简称LHC）；^[21]以德国亥姆霍兹联合会主管、多个德国高校参与的德国电子同步加速器（Deutsches Elektronen Synchrotron，以下简称DESY）；^[22]上海交通大学管理的转化医学国家重大科技基础设施（上海）

表 1 研究对象比较分析

设施	性质	管理单位	设施简介	类型	研究领域
NHMFL	政府出资 大学管理	佛罗里达大学/佛州 州立大学/洛斯阿拉 莫斯国家实验室	世界规模最大、类 别最全面、功率最 高的强磁场设施	公共实 验平台	物理、化学、生 物、医学及材料 等领域
LHC	23 国出资 共同管理	欧洲核子研究组织、 曼彻斯特大学、 清华大学	世界上最大最复杂 的粒子加速器	专用研究 设施	原子物理
DESY	政府出资 学会管理	亥姆霍兹联合会、 汉堡大学、 波兹坦大学	世界著名高能物理 研究设施	公共实 验平台	原子物理、固体 物理、化学、地 质、材料、分子 生物及医学领域
转化医学 设施 (沪)	政府出资 大学管理	上海交通大学	重大疾病转化医学 综合研究设施	公共实 验平台	肿瘤、代谢、心 血管疾病领域
风洞中心	政府/大学/企 业共同出资 大学管理	同济大学	中国第一座汽车整 车风洞	公共实 验平台	车辆空气动力学、 气动声学、热力 学领域
振动台	政府出资 大学管理	同济大学	世界规模最大实验 能力最强振动台组 试验系统	公共实 验平台	土木工程结构 抗震领域

注：资料来源于访谈及收集的公开资料

[以下简称转化医学设施 (沪)]; 同济大学管理的国家汽车整车风洞中心 (上海) (以下简称风洞中心) 和多功能振动台实验装置 (以下简称振动台)。

6 个研究对象的性质、管理单位、类型和研究领域有所差异 (见表 1)。其中, NHMFL 是由美国国家科学基金和佛罗里达州政府出资建设、两所大学参与共管的公共实验平台; LHC 是多国政府共同出资、CERN 管理、世界多家大学参与管理的基础科学专用研究设施; DESY 是政府出资、亥姆霍兹联合会主管、多家大学参与的公共实验平台; 转化医学设施 (沪) 是政府出资、上海交通大学管理的公共实验平台; 风洞中心是政府出资、大学出资、企业融资结合, 由同济大学管理的公共实验平台; 振动台是政府出资、同济大学管理的实验平台。以上 6 个研究对象的开放共享程度均较高。其中, 美欧 3 个设施均向多个国家开放, NHMFL 每年吸引 250 家以上机构数千研究人员前来研究; LHC 已吸引 1.1 万余名研究人员

在此进行实验; DESY 每年吸引超过 30 个国家的近 3000 名研究人员。而国内的 3 个设施开放共享程度也较高, 其中转化医学设施 (沪) 已吸引 3 万余名科研人员前来研究, 超过 1/3 科研项目是外部机构项目; 风洞中心向 60 多家企业开放, 每年机时对外服务率超过 99%。6 个研究对象的广泛开放共享, 使得研究对象在科研成果、设施利用率、人才培养等方面的设施运行绩效较高, 对所在国家和地区创新体系发挥了重要支撑作用。

3. 数据来源

本研究通过多渠道获取一手和二手数据, 以保证数据来源能形成三角验证, 避免共同方法和近似资料来源对研究结果造成偏差。本研究二手数据的来源是: 从网络收集的新闻报道 106 篇, 从中国学术期刊网络出版总库中搜索的学术论文 72 篇, 从图书馆、研究对象官网收集的研究对象报告 9 篇。研究通过整理形成约 13 万字的文档资料。一手数据主要来源于半结构化访谈和非正式访谈的文本记录 (见表 2)。为

表2 一手数据来源统计

访谈方式	访谈对象	涉及研究对象	访谈时长
半结构访谈	在国外研究对象中开展科研的科研人员	LHC	3个小时
	曾在国外研究对象做访问学者的高校教师	NHMFL	2个小时
	有研究对象博士后经验的高校研究人员	DESY	1.5个小时
	参访国外研究对象的国内设施的高校教师	DESY	1.5个小时
	国内研究对象执行负责人	风洞中心	2个小时
	国内研究对象负责人	振动台	2个小时
	参与国内研究对象建设的工作人员	转化医学设施(沪)	2个小时
非正式访谈	参观过国外研究对象的高校工作人员	NHMFL、LHC	共约3个小时

了尽可能还原信息,研究小组首先基于前期文献研究建构半结构访谈框架,之后针对被访谈人进行访谈。访谈对象包括:目前在国外研究对象中开展科研工作的科研人员1人,曾以访问学者身份在国外研究对象工作过的某高校教师1人,曾进入国外研究对象博士后项目某高校研究人员1人;国内研究对象现任负责人1人,执行负责人1人,参与国内研究对象建设的工作人员1人,参观过国外研究对象的高校教师1人。同时为补充研究所需资料,本研究对参观访问过国外多个研究对象的某高校工作人员进行间断性的非正式访谈共3个小时。访谈过程中,研究小组由1位资深专家为主提问题,访谈对象在其引导下展开讲述,其他成员作文字记录并随时补充询问,每场访谈时间在1.5个小时—3个小时之间,共计17个小时。为保证访谈资料准确性,研究小组在访谈后即将访谈内容录入电脑,并交由访谈对象确认。若存在访谈记录缺失和不确定的情况,则由1位研究小组成员通过电话沟通与访谈对象进一步厘清。

4. 研究策略

本研究针对一手和二手资料进行多级编码,^[23]对收集的一手数据和二手数据作螺旋式归纳,提取其中的概念和范畴。在理论饱和状态下,从6个研究对象设施的开放共享现象中提炼高校重大科技基础设施的开放共享机制。为了在编码工作中提高编码效率,并确保研究准确性,本研究采用以下策略进行研究:第一,设立工作记录,为每个案例设立一份Excel格式的工作

记录文档,记录编码、概念提炼、范畴归纳过程,并记录修改事件,提升研究效度;第二,建立独立编码机制,由于该方法较为依赖研究者本身的理论功底和抽象归纳能力,易受研究者主观意见影响,研究小组2位成员以独立编码的形式同时对一个案例开展初步资料剪切、标签化、概念化和范畴化工作,该案例编码完成后,将两者的编码结果进行比对,如果出现分歧则共同讨论直到达成一致,再对下一个案例进行编码;第三,不断比较分析,如果发现新概念和范畴,将其与已有概念和范畴对比,如果是互斥概念和范畴则保留,如果相容则重新审视已有概念和范畴是否能容纳,必要情况下更改概念或范畴的命名和内涵,或将已有框架重新界定层次和归属,不断使概念与概念间、概念与范畴间、范畴与范畴间关系趋向准确。

三、研究过程

1. 一级编码

本研究首先基于开放性研究思维,将收集到的原始资料进行切割打散,提取有意义的语句并将其标签化,所贴标签尽可能从原语句中提取。之后,对照研究主题,从标签中提取初始概念。最后,不断将具有相似性的初始概念归并为同一初始范畴,为范畴命名,并确定初始范畴的类属和维度。通过不断对初始范畴进行比较和归并,获得较为稳定的概念和范畴。第一个研究对象的概念和范畴提炼较为宽泛,

然后逐步通过概念归并收窄范畴类属，直到该案例概念和范畴达到饱和；然后对第二个研究对象重复标签化、概念化到范畴化过程，如果在第二个研究对象中发现新的概念类属，那么重新对第一个研究对象进行整理。通过对 6 个研

究对象原始资料的标签化、概念化和范畴化归并，剔除出现次数小于 3 的初始概念，本研究提取、归并了高校重大科技基础设施开放共享机制的 25 个初始概念，并从中归纳了 12 个初始范畴，部分编码过程见表 3。

表 3 编码过程示例

典型引用	标签化	概念化	范畴化
.....
比如 LHC 的 CMS 实验课题，合作研究机构就有 211 个，共同利用 CMS 设施进行课题研究	课题联合攻关 a ₁₂	共享实施机制 A ₁₁	人才共享机制 AA ₄ (A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃)
LHC 为其设施上的数据开发了标识、存储软件，这个软件是免费的，而且支持远程获取数据	数据软件免费 a ₁₃	数据分析工具共享机制 A ₁₆	数据共享机制 AA ₅ (A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇)
LHC 和成员国的很多大学签订了博士生联合培养协议，接纳在读博士参与设施课题研究	人才联合培养 a ₁₄	共享实施机制 A ₁₁	人才共享机制 AA ₄ (A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃)
到 2020 年 LHC 已经产出了接近 3000 篇论文，其中有观察到希格斯玻色子这样的划时代成果	产出大量论文 b ₁	新原理 B ₁	重大科学新发现 BB ₁ (B ₁)
.....
DESY 与高校和研究机构组建联合实验室和研究所，共同开展研究，培养学生，像汉堡大学的激光物理研究所就直接设在 DESY 园区内	组建联合研究所 a ₆₂	共享实施机制 A ₁₁	人才共享机制 AA ₄ (A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃)
DESY 所属的亥姆霍兹联合会特别注重先进技术转化进市场，去年的数据是亥姆霍兹和企业达成了 2000 多个研究合作项目	技术转化 a ₆₃	共享激励机制 A ₁₃	人才共享机制 AA ₄ (A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃)
DESY 的运行效率很高，比如疫情期间它的 PETRA III 有效机时达到 4797 小时，有效机时率达到了创纪录的 98.8%	高运行效率 b ₂₂	运行机时高 B ₁	有效机时提升 BB ₄ (B ₄)
.....
NHMFL 提案审查委员一般是 6—7 名科学家组成，根据科学潜力和科学影响分不同档次，决定申请者优先顺序	提案审查委员决定优先级 a ₉₆	机时安排 A ₃	开放准入机制 AA ₁ (A ₁ , A ₂ , A ₃)
所有申请项目都由用户委员会评估，每一个设施都有一个用户提案审查委员会，评估可行才有机会上机实验	用户提案委员会评估 a ₉₇	使用审批机制 A ₂	开放准入机制 AA ₁ (A ₁ , A ₂ , A ₃)
NHMFL 对企业收费开放，费用要 Cover 设施的综合运行成本	按综合成本向企业收费 a ₉₈	成果保密项目收费机制 A ₅	开放收费机制 AA ₂ (A ₄ , A ₅)
设施吸引科学家来研究，是有专款补贴的，比如生活津贴、旅行费用等，经费来自政府拨款	提供补贴 a ₉₉	经费保障 A ₈	开放保障机制 AA ₃ (A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉)
设施每年的技术转化会为美国经济创造 7 亿美元产值，能创造 4550 个工作岗位。	技术转化创造产值 b ₃₁	新产品新工艺 B ₃	支撑产业进步 BB ₃ (B ₃)
.....
转化医学设施（沪）提供珍贵临床样本资源、临床资料和相关信息，支持临床研究者，推动治疗方案尽快落地	新方案落地 b ₅₅	新产品新工艺 B ₃	支撑产业进步 BB ₃ (B ₃)
我们开放程度非常高，去年 99% 以上的机时是对外开放的	机时对外开放率高 b ₅₆	外部单位运行机时占比提高 B ₅	机时对外服务率提高 BB ₅ (B ₅)
	25 个初始概念	12 个初始范畴

2. 二级编码

一级编码阶段对原始资料概念化和范畴化的提炼较分散,此阶段主要任务是发现和建立初始范畴间的逻辑关联,将具有关联性的范畴进一步归并成主范畴,并建立主范畴间的关系,从而建立理论雏形。本研究基于“条件—行动/策略—结果”范式^[24]梳理初始范畴间的逻辑关联,条件指某一情境发生的背景和前提,行动/策略指设施为应对该背景和前提所实施的行为,结果指应对行为产生的结果。研究发现,“开放准入机制”、“开放收费机制”和“开放保障机制”基于上述范式可以被归并为一个“关联轴线”:重大科技基础设施的战略性、稀缺性和公共性决定了其只有充分开放才能最大限度发挥对科研体系的支撑作用,为此一方面研究对象通过“开放准入机制”尽可能扩大开放范围吸引多元主体申请,并优先向科学潜力大、可行性高的科研项目开放;另一方面以差异化的“开放收费机制”降低具备公共性的成果公开项目使用成本,并收回成果保密项目的综合运行成本,同时以“开放保障机制”给使用单位提供技术、

工作条件、经费等支持,以提升科研项目产出成果的效率。根据以上“关联轴线”分析,将这3个初始范畴归并入“开放机制”。通过与原始资料的对比,本研究将“关联轴线”进行归并,将12个初始范畴归并为5个主范畴。二级编码结果见表4。

3. 三级编码

本阶段首先进一步分析主范畴及其“关联轴线”间的逻辑关系,从中提炼核心范畴。其次,通过对核心范畴之间关系整理,呈现出研究问题的“故事线”,并通过对核心范畴与主范畴之间的关系进行分析,呈现逻辑脉络和作用机理,建立理论框架。通过对5个主范畴内涵进行分析并比对原始资料发现,“开放机制”和“共享机制”反映了高校重大科技基础设施设计的开放共享机制,具备理论一致性。本研究将这2个主范畴归并入“开放共享机制”核心范畴,其内涵为:“开放机制”促进高校重大科技基础设施向多元化科研主体的高潜力高可行性科研项目开放,并提升项目研究效率以促进科研成果产出和设施利用率提升;“共享机制”推

表4 编码结果

主范畴	初始范畴	内涵
开放机制	开放准入机制	以项目申请机制吸引多元科研主体扩大开放面,通过项目审批机制和机时安排机制确保最具科研价值的项目优先使用
	开放收费机制	以使用成本计费降低成果公开项目成本,鼓励成果开放;以综合成本计费吸引成果保密项目同时收回运行成本
	开放保障机制	以操作技术支持机制、工作条件保障机制、经费支持机制和知识产权保护机制保障科研项目高效开展研究工作
共享机制	人才共享机制	以共享准入标准、共享实施机制、共享保障机制和共享激励机制等机制,促进设施研究人才研究能力与多元主体研究能力交叉整合,提升设施科研成果产出和人才培养绩效,提高设施利用率
	数据共享机制	数据共享机制促进高校重大科技基础设施的海量数据产出二次创新
科学成果	重大科学新发现	重大科学新发现是评估高校重大科技基础设施运行绩效指标之一
	关键核心技术突破	关键核心技术突破是评估高校重大科技基础设施运行绩效指标之一
	支撑产业技术进步	支撑产业技术进步是评估高校重大科技基础设施绩效指标之一
设施利用率	有效机时提升	有效机时提升是衡量高校重大科技基础设施运行绩效的指标之一
	机时对外服务率提升	机时对外服务率提升是高校重大科技基础设施运行绩效的指标之一
人才培养	高水平科研人才培养	高水平科研人才培养是高校重大科技基础设施的重要运行绩效指标
	高技能技术人才培养	高技能技术人才培养是高校重大科技基础设施运行绩效的指标之一

动设施研究人才与外部研究团队的交流合作以促进成果产出、提升设施利用率和推动人才培养，推动科研数据共享以促进其二次价值实现。“科研成果”“设施利用率”“人才培养”3个主范畴反映了高校重大科技基础设施运行绩效，可以归入“设施运行绩效”核心范畴，其内涵是：开放机制和共享机制促进了设施运行绩效提升。提炼核心范畴后，本研究整理了范畴间的“故事线”：高校重大科技基础设施的“开放共享机制”影响“设施运行绩效”。基于以上研究结果，本研究构建了高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效模型（见图1）。

四、研究结论

本研究选取了国内外6个由高校管理或参与的重大科技基础设施作为研究对象，通过三级编码研究发现，“高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效模型”可以有效解释开放机制和共享机制对重大科技基础设施运行绩效的影响作用。具体而言，高校重大科技基础设施设计开放机制，面向高校、科研机构、企业等科研主体开放设施；设计共享机制，共享设施人才和数据资源，让设施极限实验条件得以充分利用，将促进重大科学新发现、关键核

心技术突破、支撑产业技术进步等具有前沿性的科研成果产出，提升有效机时及机时对外服务率等设施利用率，强化高水平科研人才和高技能技术人才培养。

1. 开放机制促进高校重大科技基础设施科研成果产出和设施利用率提高

开放机制是指高校重大科技基础设施扩大开放面，面向高校、科研机构、企业等多元科研主体开放。这些多元科研主体的科研项目利用高校重大科技基础设施极限实验条件开展研究，有助于多元科研主体的科研成果产出，提高设施有效工作机时。开放机制包括开放准入机制、开放收费机制和开放保障机制。

开放准入机制包括项目申请机制、项目审批机制和机时安排机制。项目申请机制通过不设申请限制、开放申请入口等举措便利高校、科研机构、企业等多元科研主体提交使用申请，扩大开放范围，提升机时对外服务率。NHMFL设立了线上申请平台，接收全球主体的使用申请，仅2020年就接收了272个研究机构进站研究；DESY设立了用户协会作为入口，接收大学、研究机构、企业提交申请，申请不设限，每年有近40个国家的3000多位科学家来此研究；转化医学设施（沪）、风洞中心、振动台则加入了长三角科技资源共享服务平台，可直接

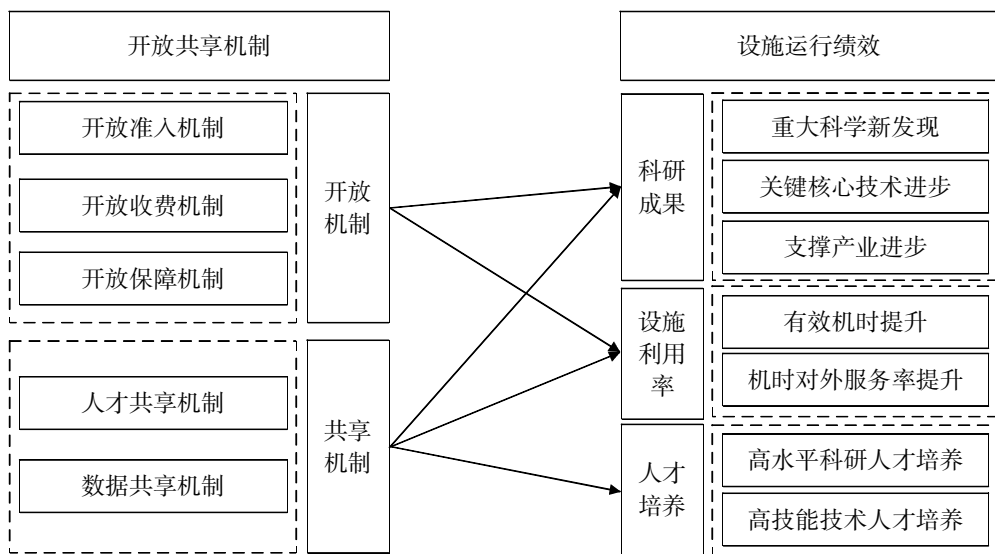


图1 高校重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效模型

线上申请,如转化医学设施(沪)已向3万余名科研人员开放,覆盖32个学科。项目审批机制基于科学性、可行性等标准,通过专家审批方式筛选科研项目,使最有可能产出科学新发现、技术新发明的项目获得优先使用权,提升重大科研成果产出。NHMFL由内外部专家组成用户提案审查委员会确定优先级,其科研项目2020年在《科学》《自然》等顶级期刊发表论文485篇,其中就包含首次发现分数量子霍尔态等重大科学发现;LHC在实验合作委员会框架内进行审核;DESY以内部专家评议的方式审核,虽然受新冠肺炎疫情影响,2020年仍产出65篇顶级学术论文、10篇论文预印本和内部报告;转化医学设施(沪)建立形式审查和科学审查两级机制。机时安排机制让设施管理者根据设施运行状况合理调配机时资源,提升有效机时。比如,NHMFL由设备主管建议,实验室主任确定具体机时分配,设备主管能为紧急重大项目研究开辟快速通道,2020年该设施克服疫情影响,7个子设施分别保持了50%—75%的运行机时;DESY由理事会以6个月为周期分配机时,同时允许高优先级科研项目优先使用;转化医学设施(沪)会根据在站科研项目需求灵活调配机时。

开放收费机制包括成果公开项目收费机制和成果保密项目收费机制。成果公开项目收费机制将成果以论文等形式公开的项目,设施对其免费或仅收取耗材等费用,以推动重大科学发现和关键核心技术进步。NHMFL收费规定联邦研究机构项目免费,外部成果公开项目承担设施运行和消耗品成本;LHC则对会员国项目免费,至今已经产出近3000篇论文。成果保密项目收费机制是指对高校、科研机构、企业等的研究成果需要保密的项目,设施会将管理费用等折入综合成本计费,支撑产业进步。NHMFL对企业保密项目要求企业全额负担成本,其成果每年为美国经济创造7亿美元产值。

开放保障机制包括操作技术支持机制、工作条件保障机制、经费支持机制和知识产权保护机制。操作技术支持机制通过提供操作培训、

技术人员现场支持等手段缩短科研团队熟悉设施的周期,规避因操作失误带来的研究停滞,保障有效机时。NHMFL根据不同实验给科研团队分配相应培训模块,以在线方式培训,并由技术人员提供支持,2020年疫情期间技术人员保障了其子设施——电子磁共振(Electron Magnetic Resonance,简称EMR)73%科研机时使用;DESY为科研团队上机前提供安全培训,并为科研团队提供了可灵活调配的实验空间,实验室技术团队帮助科研团队操作设施,2020年其机时有效利用率创纪录地超98%。工作条件保障机制通过为研究团队提供实验前准备空间、数据处理设备等,保障科研团队全时投入研究,保障有效机时。转化医学中心(沪)事先调研科研团队对办公空间、仪器设备等研究需求,提供定制化实验条件、实验场地安排。经费支持机制通过为科研团队提供生活津贴、旅行费用,适当降低其研究成本,保障重大科学发现。NHMFL基于国家拨款为科研人员提供多项生活经费,2020年该设施20位新科研项目负责人在此支持下开展研究。知识产权保护机制通过订立协议约定科研项目团队的成果所有权边界,保障重大科学发现、关键核心技术和产业进步。NHMFL规定成果公开性项目,知识产权由设施、外部主体和政府按照协议分享,若是私有项目则归于私人企业;LHC知识产权归欧洲核子中心和外部单位共有;DESY与外部主体事先签订协议,规定具体知识产权分配比例。

2. 共享机制推动高校重大科技基础设施科研成果产出、设施利用率提升和人才培养

共享机制是指打破现有高校边界,将高校重大科技基础设施资源如科研人才和数据与多元科研主体共享,推动外部科研主体与设施核心资源产生知识交叉整合,以提升科研成果产出、提升设施有效机时以及机时对外服务率,并强化人才培养。共享机制主要包括人才共享机制和数据共享机制。

人才共享机制是指设施跨越管理大学组织边界,基于高校学术合作网络,与外部多元科研主体构建多层次共享关系,推动设施集聚的

高水平人才与外部科研主体的人才充分交流，激发新思想，促进新工具、新方法使用，提升设施在科研成果产出和人才培养方面的绩效，并提高设施利用率。人才共享机制包括共享准入标准、共享实施机制、共享保障机制和共享激励机制。共享准入标准确保共享对象在研究目标上与设施一致，推进设施利用率、科研成果产业和人才培养。NHMFL 要求共享对象研究项目和其本身发展规划一致，在研究能力上与设施人才匹配。共享实施机制指设施与外部主体结成多层次关系实施共享行动联合推进重大科学新发展和领军人才培养。平台共建上，汉堡大学在 DESY 园区建立多个联合研究中心；转化医学设施（沪）已经与外部主体建立了 5 个联合研究中心。课题联合攻关上，LHC 的每个实验设施都与全球多个国家的研究主体开展联合攻关；DESY 每年与大量企业签署联合研究协议；转化医学设施（沪）的在站课题中，超过 1/5 是上海交通大学与外部机构的合作项目，如与上海公卫中心等机构成立联合课题组，一个月内完成新冠病毒基因组测序组装和解析，并向全球公开数据，成果在《自然》杂志发表。委托开发上，NHMFL 可依美国相关法律，由外部主体提供经费，设施内部科学家开展研究；风洞中心专家根据企业需求定制实验内容。人才联合培养上，NHMFL 为两所管理大学本科生提供跨学科课程教学，并支持研究生参与课题设施，2020 年吸收了博士后 36 人、研究生和本科生 240 人进入设施作为工作人员，并支持 85 位博士、20 位硕士毕业；DESY 建立与外部高校研究人员“双聘”制度，并接纳博士生开展研究，2020 年 6 位博士在此完成毕业论文；风洞中心是国内汽车和轨道车辆产业的高端人才培养基地。共享保障机制下通过资金支持和机时协调保障共享行动实施，推进关键核心技术进步。NHMFL 设立了“用户合作资助项目”为课题联合攻关提供种子基金支持，并尽可能确保高潜力联合攻关项目的机时分配；转化医学设施（沪）设立了开放课题基金、“交大之星”计划等，为重大课题提供资金支持，2020 年度支持了 52 项重要课题。共享激励机制以成果共

享机制保证共享双方利益，以成果转化机制激发双方人才积极性，推动产业进步和高级人才培养；LHC 与欧美产业界关系密切，积极推动其成果进入产业界应用，将其开发的电源技术、高频技术等顺利推广到了欧洲企业，推动相关产业技术进步和高级人才培养；DESY 与德国产业界关系密切，其产出成果能快速转化为工业产品创造经济效益，如其 MicroTCA 构架转化为行业标准等。

数据共享机制是指将设施上产生的海量数据资源通过适当分级处理后，与更多科研工作者共享，便于其运用和挖掘，从而放大数据的二次价值。数据共享机制主要包括数据分级机制、数据流通机制、数据分析工具共享机制和数据所有权保护机制。数据分级机制将数据脱密，并通过分级共享机制满足各类科研主体的研究需求，推进设施利用率、科研成果产出和人才培养。LHC 数据分级机制根据数据应用场景将数据分为四级：一级数据以文档和公开出版物为主完全公开；二级简化数据用于培训；三级重建数据、模拟数据和分析软件向学界公开以便于二次挖掘；四级原始数据仅限设施科研人员使用。数据流通机制主要开放下载入口，方便研究机构获取数据推进科研成果产出。LHC 公开数据获取网址，研究人员可以免费获得数据和分析软件，2020 年共有 1500 万人次访问并下载数据。数据分析工具共享机制通过开源分析软件共享，便利各类科研主体分析数据，推进科研成果产出和人才培养。如 NHMFL 建立数据分级和免费获取机制，并提供分析软件包。数据所有权保护机制确保了数据共享过程中不侵犯研究者权利，保障科研成果产出。NHMFL 数据所有权不仅属于用户，而且数据共享范围也由用户决定。

五、管理启示与展望

1. 管理启示

我国高校重大科技基础设施建设虽处于起步阶段，但发展迅速。如何设计有效的开放机制和共享机制，释放服务潜能，促进高校重大

科技基础设施的科研成果产出,提高设施利用率,并强化人才培养,充分发挥对国家科技创新体系的支持作用,是各重大科技基础设施管理高校面临的重要课题。本研究通过对6个国内外研究对象的编码分析所得出的结论,对高校重大科技基础设施开放共享机制设计具有如下实践指导意义。

第一,面向多元主体,扩大设施开放范围,设计差异化收费体系,构建有序开放保障机制。高校重大科技基础设施的战略性、公共性特征决定了其必须面向整体国家科技创新体系实施开放,高校、科研机构和企业等科研主体都应被纳入开放对象范围,提升机时对外服务率;其稀缺性特征决定利用设施的科研项目应有较高的科学意义和可行性,并尽可能优先向公开成果的科研项目开放,促进高质量科研成果产出。因此,在开放准入机制方面,高校重大科技基础设施应从提升设施利用率出发,降低申请门槛,开放申请入口,面向多元科研主体接纳使用申请,在扩大开放面的同时设置结合项目战略性、科学前沿性和项目可行性的标准,筛选高潜力科研项目进入设施开展研究。在开放收费机制方面,区分项目成果开放与否,设计差异化收费机制:向成果开放项目免费或仅收取耗材、设施运行产生的费用;向成果保密项目则应以包括管理费用等在内的综合费用作为成本标准收费。在开放保障机制方面,对已上机研究的团队,从资金、实验条件等方面保障科研团队全时工作,同时建立切实保护使用方的知识产权保护机制。

第二,跨出高校边界,立足核心资源,构建高层次人才共享机制,健全数据共享协调机制。高校重大科技基础设施跨出高校边界,^[25]让人才、数据与高校、科研机构、企业等科研主体共享,将有助于知识交叉整合,积极促进设施产出创新的高价值科学成果,充分利用有效机时,并培养高水平人才。一是在人才共享机制方面,立足核心资源依托设施集聚的高水平科研人才所具备的使用设施开展科研的丰富经验和科研能力,应基于研究目标和研究能力建立共享准入标准,提高人才共享效能;根据

各类科研主体的潜在共享需求,探索包括科研平台共建、前沿课题合作、委托开发、人才联合培养等灵活的共享实施机制;^[26]建立资金支持、机时协调等在内的共享保障机制,保障共享成果产出和人才培养;同时涵盖成果共享和成果转化的共享激励机制,激发共享方积极性。二是在数据共享机制方面,应从推动数据二次利用出发,建立数据分级机制和数据流通机制方便广大科研人员获取数据,建立数据分析工具共享机制便利内外部科研人员二次挖掘,建立数据所有权保护机制平衡科研人员权益与数据开放公共利益之间关系。

2. 研究不足与未来展望

首先,本研究的重点是重大科技基础设施开放共享机制与运行绩效关系。现实中其实还存在着与设施运行绩效相关的战略协调、治理机制、保障机制等,本研究对此涉及并不多。因此,我国要在基础科学领域取得重大科研成果,高校重大科技基础设施应从服务国家重大战略出发,从整合式创新的视角设计运行机制,提高运行绩效。

其次,已有研究指出了开放共享机制对重大科技基础设施的重要性,本文则进一步讨论了开放共享机制与设施运行绩效关系。重大科技基础设施不仅投入大,运行费以及升级改造费等都同样巨大。本研究可以被看作在特定高校情境下研究提升重大科技基础设施运行绩效的重要机制。这对已有研究形成了补充,但这也是本研究的一项不足。后续研究特别需要保持对高校重大科技基础设施的持续跟踪,在高度关注时空演进下新的运行结果中,不断涌现与之匹配的新理论。

最后,本研究仅以3个欧美和3个国内高校重大科技基础设施作为研究对象,这必然带有很强的国家国情、体制机制和发展阶段的烙印。实际上,当前及未来必然会有诸多相类似的重大科技基础设施运行实践。未来研究如能结合中国大学重大科技基础设施运行的实践案例与数据,专门研究我国高校重大科技基础设施的机制设计,将更具有研究意义和价值。未来研究有必要对更多中国大学重大科技基础设施实

践过程进行深度分析,借助对更多实践案例的剖析和数据挖掘,厘清中国高校重大科技基础设施的共性、个性特征及其适用条件。

参考文献:

- [1] 教育部网站. 高等学校国家重大科技基础设施建设管理办法(暂行)[R/OL]. (2019-11-08) [2022-01-21]. http://www.gov.cn/xinwen/2019-11/08/content_5450021.htm.
- [2] 曾钢, 姜言彬, 樊潇潇, 等. 中国科学院重大科技基础设施发展概述[J]. 中国科学院院刊, 2019(S2): 14-17.
- [3] 雷朝滋. 奋力做好新时代高校科技工作的若干思考[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(7): 3-7, 13.
- [4] 王慧斌, 白惠仁. 德国大科学装置的开放共享机制及启示[J]. 中国科学基金, 2019, (3): 308-312.
- [5] 张玲玲, 赵明辉, 曾钢, 等. 文献计量视角下依托大科学装置的学科主题与合作网络研究——以上海光源为例[J]. 管理评论, 2019(11): 279-288.
- [6] 黄廷政, 蒙绍新, 刘静, 等. 美国国家实验室开放共享的实践经验及启示[J]. 实验室研究与探索, 2020(12): 145-150, 187.
- [7] 喻登科, 周子新. 普适性信任, 知识共享宽度与企业开放式创新绩效[J]. 科技进步与对策, 2020(1): 112-121.
- [8] 王发明, 朱美娟. 创新生态系统价值共创行为影响因素分析——基于计划行为理论[J]. 科学学研究, 2018(2): 370-377.
- [9] 李玥, 郭航, 王宏起, 等. 基于扎根理论的联盟协同创新激励要素及作用机制[J]. 中国科技论坛, 2020(8): 129-137.
- [10] 王婷, 蔺洁, 陈凯华. 面向2035构建以重大科技基础设施为核心的基础研究生态体系[J]. 中国科技论坛, 2020(8): 7-9.
- [11] 王贻芳, 白云翔. 发展国家重大科技基础设施引领国际科技创新[J]. 管理世界, 2020(5): 172-189.
- [12] 段小华, 刘峰. 欧洲科研基础设施的开放共享: 背景、模式及其启示[J]. 全球科技经济瞭望, 2014(1): 66-71.
- [13] 龚游, 杜静玲, 夏芸. 欧美核物理与粒子物理领域大型科研基础设施开放共享的经验启示[C]//中国核学会. 中国核科学技术进展报告: 第6卷. 北京: 中国原子能出版社, 2019.
- [14] 冯伟波, 周源, 周羽. 开放式创新视角下美国国家实验室大型科研基础设施共享机制研究[J]. 科技管理研究, 2020, 40(1): 1-5.
- [15] 史广军, 焦文彬. 开放科研基础设施的共享管理平台机制、功能与流程——基于中国科学院仪器设备共享管理平台案例的分析[J]. 中国科学基金, 2019(3): 246-252.
- [16] EISENHARDT K M, GRAEBNER M E. Theory building from cases: opportunities and challenges[J]. Academy of management journal, 2007(1): 25-32.
- [17] YIN R K. Case study research: design and methods[M]. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.
- [18] 葛焱, 周国栋, 倪丹梅. 高校国家重大科技基础设施建设现状探讨与思考[J]. 科学管理研究, 2020(1): 52-56.
- [19] EISENHARDT K M, GRAEBNER M E, SONENSHEIN S. Grand challenges and inductive methods: rigor without rigor mortis[J]. Academy of management journal, 2016(4): 1113-1123.
- [20] National high magnetic field laboratory 2020 annual report[R]. Tallahassee: National High Magnetic Field Laboratory, 2021.
- [21] CERN annual report 2020[R]. Geneva: CERN, 2021.
- [22] Accelerators 2020. Highlights and annual report[R]. Hamburg: Deutsches Elektronen Synchrotron, 2021.
- [23] 陈向明. 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验, 1999(4): 58-63, 73.
- [24] CORBIN J, STRAUSS A. Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria

[J]. *Qualitative sociology*, 1990 (6): 418-427.

[25] 杨志. 高校产学研合作发展现状, 困境及发展建议——基于对九十五所高校的调查

[J]. *国家教育行政学院学报*, 2019 (6): 75-82.

[26] 乔锦忠, 孙娜. “双培养”路径对我国

科技学术产出的影响——以“C9大学”国家杰出青年科学基金获得者为例 [J]. *教育研究*, 2021 (12): 81-94.

(责任编辑 刘红)

Research on the Open and Sharing Mechanism and Operational Performance of Major Scientific and Technological Infrastructure in Universities

Xie Zhitao

Abstract: Major scientific and technological infrastructure in colleges and universities is the material basis for supporting the research and solution of major scientific problems, promoting the development of high and new technology, and cultivating world-class scientific research teams and engineering technology management teams. Designing an open and sharing mechanism for universities, scientific research institutions and enterprises is the key to improve the Operational Performance of major scientific and technological infrastructure in universities. Through the method of multi case study, this paper constructs the opening mechanism, sharing mechanism and Operational Performance model of major scientific and technological infrastructure in universities. It is found that the open mechanism includes open access mechanism, open charging mechanism and open guarantee mechanism to promote the output of scientific research achievements and the utilization rate of major scientific and technological infrastructure in universities; The sharing mechanism includes talent sharing mechanism and data sharing mechanism to promote the output of scientific research achievements, the improvement of facility utilization and talent training of major scientific and technological infrastructure in universities. Finally, it puts forward the enlightenment of the open and sharing mechanism design of major scientific and technological infrastructure in universities: facing multiple subjects, expanding the scope of facility opening, designing differentiated charging system, and building an orderly and open guarantee mechanism; Across the boundaries of universities, based on core resources, build a high-level talent sharing mechanism and improve the data sharing and coordination mechanism.

Key words: Major scientific and technological infrastructure in universities; Open mechanism; Sharing mechanism; Operational performance

新发展理念下我国高等教育 高质量发展的实践困境及其超越

廖晓衡

(西南大学, 重庆 400715)

摘要: 高等教育高质量发展是贯穿新发展理念的发展, 从内在逻辑来看, 新发展理念是引领高质量发展的价值遵循, 高质量发展是落实新发展理念的行动目标。从现实状况来看, 高等教育在落实新发展理念方面存有偏差, 导致发展质量不高。为解决内在逻辑与现实偏差的矛盾, 需要站在贯彻新发展理念的战略高度, 对高等教育高质量发展的实践路径进行整体审视与系统设计, 即坚持制度创新与科研创新相结合, 增强高质量发展的内生动力; 坚持布局调整与结构优化相结合, 推动高质量发展的整体协调; 坚持内涵建设与分类评价相结合, 营造高质量发展的良好生态; 坚持面向世界与扎根中国相结合, 拓宽高质量发展的全球视野; 坚持资源共建与成果共享相结合, 实现高质量发展的目标价值。

关键词: 新发展理念; 高等教育高质量发展; 内在逻辑; 现实困境; 实践路径

中图分类号: G649 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0029-07

教育
管理
者
论
坛

习近平总书记指出:“贯彻新发展理念是新时代我国发展壮大的必由之路。”^[1] 发展理念是发展行动的先导, 从根本上决定着发展成效乃至成败。在我国进入新发展阶段、构建新发展格局的关键时期, 党中央提出了“创新、协调、绿色、开放、共享”的新发展理念, 这不仅是我国政治、经济、文化、社会和生态文明“五位一体”总体布局的战略指引, 也是我国高等教育高质量发展的重要理念。随着社会主要矛盾的变化和高等教育普及化的实现, 我国高等教育进入了由规模扩张到质量提升的内涵式高质量发展新阶段, 其发展理念和发展方式都在发生深刻变革和战略转型, 更加需要新发展理

念的战略指引。准确把握新发展理念引领高等教育高质量发展的内在逻辑, 分析探究新发展理念下高等教育高质量发展中的现实困境与实践路径, 对于建立完善高等教育体系、建设高等教育强国意义重大。

一、新发展理念下我国高等教育高质量发展的内在逻辑

习近平总书记指出:“高质量发展就是体现新发展理念的发展。”^[2] 党的十九届六中全会强调, “贯彻新发展理念是关系我国发展全局的一场深刻变革”, “必须实现创新成为第一动力、

收稿日期: 2022-01-21

作者简介: 廖晓衡, 男, 副教授, 西南大学马克思主义学院党委常务副书记, 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, 主要从事高等教育研究。

协调成为内生特点、绿色成为普遍形态、开放成为必由之路、共享成为根本目的的高质量发展”。^[3]从五大新发展理念的内涵要求来看，每一个发展理念都与高质量发展息息相关、环环相扣。高等教育高质量发展是以新发展理念为引领、以追求优质为导向、以满足人民群众对优质教育的需求为目标的内涵式、整体性和可持续的发展。从本质上看，新发展理念是引领高质量发展的价值遵循，高质量发展是落实新发展理念的行动目标。坚持以新发展理念引领高质量发展，既是高等教育改革发展的内在要求与客观规律，也有利于回应解决高等教育战略转型中出现的现实问题，从而推动中国高等教育在全面建设社会主义现代化强国新征程中行稳致远。

1. 改革创新是高质量发展中动能转换的助推器

创新是大学的灵魂，是发展的动力，没有创新就没有大学的发展与进步。“创新发展是由理论、制度、科技、文化等方面组合而成的综合体，是社会发展进步的动力。”^[4]在精英化和大众化阶段，高等教育发展采用的是一种自上而下推动的外力主导模式，主要依靠政府主导来推动规模发展，通过政策倾斜、重点投入来提升办学质量。实践证明，这种外力主导模式在我国高等教育从精英化向大众化和普及化转型过程中起到了重要作用，可以在短时间内获得数量扩张性增长和低层次的质量提升，但外力驱动模式路径单一、方式粗放等弊端日益明显，难以取得整体性、根本性和可持续的高质量发展。当前高等教育发展正处于由政策主导到自主发展的动能转换阶段，必须依靠大学自身通过改革创新激发内生动力，从而实现更高水平、更具特色、更有活力、更高质量的发展。因此，观念与制度的创新、体制与体系的改革，必然成为高等教育高质量发展战略转型的核心推动力。

2. 协调共生是结构优化与功能发挥的黏合剂

结构与功能紧密相关，合理的结构有利于功能的发挥，结构的改变直接导致性质上的差异。高等教育结构的合理性直接关系到与经济

社会发展的协调性。高等教育体系的结构优化，是高等教育的规模、结构、质量、效益以及公平等的内在协调；而高等教育体系的功能耦合，则是高等教育实现政治功能、经济功能、文化功能和育人功能的有机统一。^[5]高等教育体系内在结构优化与外在功能耦合是紧密联系在一起，我们既要注重高等教育内部结构要素的协调，也要突出高等教育体系与产业体系、科技体系、社会体系的有机衔接，让高等教育结构更好地根据经济社会发展需求进行自主调节，从而使高等教育功能发挥最大化，进而促进经济社会发展，实现结构与功能的协调统一。当前，“我国高等教育领域的主要矛盾日益表现为人民群众日益增长的对优质高等教育资源的需求与优质高等教育资源供给不平衡不充分之间的矛盾”^[6]。要解决高等教育发展不平衡不充分的矛盾，就必须更加重视结构优化、布局合理，统筹推进东西部区域、不同类型高校的协调发展，不断完善高等教育与经济社会协调发展的外部环境 with 内部机制。

3. 可持续发展是高等教育评价改革的风向标

高等教育可持续发展，强调在遵循高等教育办学规律的前提下，通过强化特色、突出优势，产生技术性变革的重大科研成果，为促进经济社会的可持续发展提供不竭动力。可持续发展理念关注人的全面和长远发展，尊重学生成长成才规律，帮助学生形成可持续发展需要的价值理念、知识能力与生活方式，为经济社会的可持续发展培养合格人才。人才培养是有周期性的，要用未来科学知识而不能“过时”的知识来培养未来社会的人，要把可持续的发展理念和生活方式深深植根于受教育者的灵魂。与人才培养一样，科研创新工作也需要深耕细作、久久为功。鉴于此，在对高校科研进行管理、对高校教师开展考核时必须尊重科学研究的基本规律，以产出高质量的科研成果作为管理考核导向，营造良好的科研氛围。^[7]因此，高等教育评价不能急功近利、涸泽而渔，应该回归评价工作的价值理性，坚持工具理性与价值理性相统一，立足长远，着眼全局，秉承高质量、可持续的科学评价观。

4. 开放合作是高等教育服务新发展格局的必经路

党的十九届六中全会强调，开放带来进步，封闭必然落后，要加快构建以国内大循环为主体、国内国际双循环相互促进的新发展格局。开放合作是一个国家高等教育竞争力的重要源泉。我国高等教育的发展既要扎根中国大地建设世界一流大学，又要坚持立足国内和面向全球相统筹，主动服务国内国际双循环的新发展格局。全球化是世界潮流与发展的趋势，不会因个别国家的“脱钩主义”而逆转。中国高等教育要主动融入全球化，积极推进多层次、全方位、高质量的国际化办学，学习借鉴国外先进办学经验，建设世界一流大学，实现中国高等教育的追赶、超越和引领，以更主动、更开放、更自信的姿态站在世界高等教育的舞台。在推进全球化的过程中，不应否定或削弱中国特色，而是要坚持中国特色，增强“四个自信”，扎根中国大地办大学。既要自觉抵制西方意识形态对高等教育的渗透，又要根据中国历史传统和现实环境对全球化的教育制度加以改造，在坚持中国特色的基础上实现中国高等教育的创新。

5. 共建共享是高质量发展价值取向的落脚点

共享是中国特色社会主义的本质要求，共享理念彰显发展的价值伦理与目标追求，从强调个体发展转向共同发展，让每个人都成为发展的参与者和受益者，享受发展带来的红利。高等教育共享发展致力于提升发展的普惠性，让每个个体“各尽所能”“各得其所”，强调人人都是建设者、参与者。高等教育的共享发展包含两层意思。一是人人都是发展的主体，每个个体都应承担高等教育发展的责任。高等教育的发展必须坚持以人民为中心，紧紧依靠广大师生来办大学，最大限度地调动广大师生的积极性和主动性。二是发展的成果人人共享。要从人民群众的根本利益出发，“深刻把握人民群众对于高等教育多样化、多层次、多方面需要的新特点”^[9]，不断满足人民群众日益增长的美好生活需要。当然，共享发展不能一蹴而就，有一个从不均衡到均衡循序渐进的发展过程。

二、新发展理念下我国高等教育高质量发展的现实困境

我国高等教育虽然实现普及化，进入内涵式高质量发展新阶段，但引领高等教育发展的理念更新还不够，尤其是在坚持和落实新发展理念方面，还存在诸多偏差与问题，从而导致我国高等教育发展质量还不够高。

1. 创新发展方面：动能转换升级中自主创新驱动不足

当前我国高等教育发展正处于由政策外力牵引向自主创新驱动的动能转换升级阶段，但由高等学校内生力量主导的“自主性发展”还没有在我国高等学校中扎下根来，内生动力仍然处于“无根”的飘浮状态^[9]，导致高等教育高质量发展中自主创新驱动不足。关键的问题是体制机制的障碍，比如管理体制的僵化、创新人才培养模式的单一、科研自主创新能力的不足。尽管近年来政府加大了“放管服”改革力度，但计划经济时代的管理思维仍然根深蒂固，大学对政府的管理体制还存有自觉与不自觉的习惯性依赖思维，改革创新的主动精神有所欠缺，大学在创新人才培养模式改革和提高科研自主创新能力方面进展较慢。体制机制的弊端已经成为高校拔尖创新人才培养和标志性重大原创性科研成果供给不足的根本源头。

2. 协调发展方面：结构优化调整中统筹协调不够

长期以来，我国高等教育的区域布局、高校内部的学科专业结构都是由国家和地方政府统一规划的，高校区域布局与学科结构带有明显的“政策强制性”。随着市场经济的深入发展，高校的“市场主体性”得以凸显，要求高校根据市场需求进行布局调整与结构优化，但现阶段我国高等教育的“政策强制性”与“市场主体性”的矛盾比较凸显，布局与学科结构都滞后于经济社会发展的变化。我国高校现有学科专业结构在与国家产业结构、创新体系的对接中，特别是在解决“卡脖子”问题上存在明显短板，高水平的科技成果和高质量的创新

人才供给不足。从区域布局结构来看也明显不合理,近年来中西部高校发展迅速、进步很快,但与东部高校相比仍然差距明显。以2022年刚刚公布的第二轮“双一流”建设名单分析,共147所高校入选,包括86所东部高校和61所中西部高校;新增的7所高校,除了湘潭大学、山西大学在中西部,其他全部都在东部城市;新增40多个学科中(不含北京大学、清华大学自主确定),中西部高校仅新增16个。

3. 绿色发展方面:教育评价中存在急功近利

绿色发展坚持以人为本的教育立场,注重人的全面协调可持续发展,尊重人的身心发展和成长成才规律,强调教育的价值理性和大学的人文情怀。但现实中我国高等教育却出现了人文主义弱化、功利主义盛行的趋势。一方面是人的全面可持续发展被悬置。我国高等教育长期注重专业型人才培养模式,为社会各行各业培养所需规格基本相同的同质性的“标准产品”,单纯注重学生专业认知能力的培养,忽视人的个性化需求和全面化发展,大学培养的专业人才异化为“文凭的持有者”。另一方面是教育评价急功近利。受政绩思维和功利主义的影响,政府强调短期效果,急于立竿见影,出台的政策大多具有很强的现实针对性,未能致力于服务未来可持续性发展的目标需求。高校中重科研轻教学,形成了“科研成果数字化”“唯论文论英雄”等功利化价值取向,“五唯”现象成为顽瘴痼疾。功利化使得高等教育在管理、评价体系等方面走向追求简单化与片面化的工具主义与效率主义。^[10]

4. 开放发展方面:国际合作竞争中不占主导地位

受新冠肺炎疫情影响和美国“脱钩主义”阻挠,我国高等教育全球化进程正面临严峻挑战,在合作竞争中不占主导地位,使得高等教育全球化与本土化的矛盾更加显现。一方面全球化合作受阻。保守主义、民粹主义抬头,美国出台《安全校园法案》,禁止中国(内地)公民获取攻读科学、技术、工程、数学领域美国高校研究生,对国际人才培养、国际学术交流和科技创新带来严重影响,延缓了我国高等教

育融入全球化的进程。另一方面全球化竞争不利。我国高等教育照搬苏联和西方的发展模式,一直在中学与西学的移植与调试、冲突与融合的二元框架中前进,本土优势特色还未形成强大的国际竞争力,甚至过分依赖西方一流大学的经验模式和评价体系,在高等教育全球化竞争中明显不占主导地位。我国高等教育在世界高等教育舞台上的话语权和影响力,与中国作为世界第二大经济体的国际地位明显不相称。

5. 共享发展方面:资源配置中供给不足分配不均

教育公平主要体现为人人都有接受优质教育的平等权利,教育效率建立在教育公平的基础之上,无视教育公平、一味追求教育效率,必然危及教育质量。经过“211工程”“985工程”“双一流”等重点建设工程的推动,我国在世界一流大学建设方面所取得的成绩有目共睹,北京大学、清华大学等研究型大学在世界大学排名中明显提升。但是少数大学办学水平和大学排名的提升,并不能代表我国高等教育整体实力的增强。我国高校的“双一流”建设必须是高等教育整体发展,全面提升。而现有高等教育优质资源配置的严重不均衡,成为我国高等教育高质量整体发展的一大障碍。以办学经费为例,据教育部相关统计数据显示,清华大学预算经费高达317.28亿元,北京大学和浙江大学预算经费超过200亿元,中山大学、上海交通大学等高水平研究型大学预算总经费也均超过100亿元,而大部分普通地方高校年经费预算不过5亿元—10亿元左右,相差数十倍。^[11]

三、新发展理念下我国高等教育高质量发展的行动路向

创新、协调、绿色、开放、共享的新发展理念,既是针对我国高等教育战略转型中的现实困境提出的治本之策,也是新时代中国高等教育高质量发展的方向引领与实践路径。推动我国高等教育的高质量发展,必须坚持贯彻落实新发展理念,把新发展理念贯穿高等教育改革发展全过程、教育教学各环节,努力构建一

个富有活力、结构协调、绿色发展、开放合作、共建共享的高质量发展体系。

1. 坚持制度创新与科研创新相结合，激发高质量发展的内生动力

创新是发展的第一动力，必须大力推进以制度创新和科研创新为重点的系统创新，持续增强高质量发展的动力和活力。一是以制度创新为关键。高等教育高质量发展的最大阻碍是体制机制的固化，以“放管服”改革为抓手的管理体制与制度体系创新已成为当务之急。首先要从政府着力，坚持以“放管服”改革为抓手，简政放权的同时强化管理服务，扩大高校办学自主权，敢于“放得下”。其次就高校而言，应围绕政府放权的重点领域，在科研经费管理、学科专业建设、工资薪酬分配等方面积极对接“放管服”改革，同时完善内部治理结构，建立现代大学治理体系，确保“接得住”。二是以科研创新为核心。大学的核心任务是人才培养和科学研究，科研创新包括拔尖创新人才的培养和高水平科研成果的产出，这是检验高等教育高质量发展的第一标准。在创新人才培养方面，高校要将“知识创新”的理念与思维落实到教育教学改革全过程，从“未来知识”的前瞻性着手，推动以“创新思维和能力”为核心的创新人才培养模式改革。在高水平科研成果产出方面，高校要抓住新一轮科技革命和产业变革的契机，充分运用全球科技创新资源，围绕“卡脖子”关键核心技术领域提高自主创新能力，围绕基础研究领域取得“从0到1”的原创性科研成果，抢占引领未来战略发展的制高点。

2. 坚持布局调整与结构优化相结合，推动高质量发展的整体协调

统筹协调是高质量发展的内生特点，必须牢牢把握我国经济社会发展新常态和高等教育的战略布局，立足国家重大战略和区域经济社会发展需求，优化高校区域布局和学科专业结构，推进高等教育整体性、协调性发展。一是优化高校区域布局，推进中西部高等教育振兴。中西部高等教育要振兴，首要问题在于破解高等教育资源分配不平衡不充分的矛盾，这就需

要在区域内构建起高等教育发展共同体，从而实现集中优势、优质的高等教育资源来办学。^[12]换言之，中西部高校要主动对接区域经济社会发展新需求与新格局，以西安、兰州、重庆、成都为战略支点，建立健全协同发展命运共同体，发挥高水平大学和高等教育集群的溢出效应，推动西安、兰州和成渝双城经济圈内不同层次、不同类型高校的联动发展。中西部高校要注重错位发展，强化特色优势，充分利用区域特色来打造并培育办学特色，并以办学特色来削弱和弥补发展中面临的资源劣势，从而将有限的教育资源转化为办学的比较优势。^[13]二是优化学科专业结构，努力成为区域经济发展的“发动机”。高校要聚焦国家和区域经济布局、产业结构，积极参与地方经济创新链、产业链、价值链构建，不断调整优化学科专业结构，努力办好特色优势学科专业，大力扶持和发展新兴交叉学科专业，进而形成与国家重大发展战略和地方经济社会发展相协调的学科专业动态调节机制，^[14]成为区域经济社会发展一支不可或缺的力量。

3. 坚持内涵建设与分类评价相结合，营造高质量发展的良好生态

教育评价是指挥棒，关系到高等教育的办学导向。当前高等教育的评价改革，必须遵循自身发展规律，注重内涵建设，突出可持续发展。要坚持价值理性与工具理性的统一，注重教育的价值理性和大学的人文情怀，努力创造一个良性竞争、有序发展的绿色生态。一是坚持以人为本的内涵发展。“坚持以人为本的绿色教育理念，就是办学以教师为本、教育以学生为本。”^[15]高等教育要坚持以人为本的人本主义育人价值取向，坚持以提升人才培养质量为核心的内涵发展，通过构建和营造优良的育人环境促进人才培养模式的改革与创新，不断提升学生的思想素质、专业知识和身心素质。要始终遵循以人为本的教育教学规律，充分尊重学生的能动性、自主性，培养学生独立的人格追求和创新精神。二是建立分类评价的教育评价机制。实施分层分类建设评价，鼓励和引导不同类型高校和学科合理定位，凝练特色，在各

自领域争创一流，避免高校发展千篇一律、重复建设。高校要正确认识自己的办学定位和办学特色，以特色发展推动可持续发展。要强调效率优先、质量提升的教学科研评价，淡化数量指标评价，深化思想价值引领，坚持长期评价与阶段评价相结合、过程评价与增值评价相结合、定量评价与定性评价相结合。

4. 坚持面向世界与扎根中国相结合，拓宽高质量发展的全球视野

当前我国高等教育国际化正面临疫情和政治的双重冲击，要在危机中育新局、在变局中开新局，就必须坚持开放办学理念，正确处理好国际化与本土化的关系，探索构建在地国际化的新形态。一是主动融入全球化发展的趋势潮流。中国高等教育要善于把握全球化的趋势潮流，加强国际教育科技合作和人文交流，防止国际交流“脱钩”。一方面要主动地融入世界，加强与世界一流大学的交流合作，引进优质的教育资源和先进的教育理念，围绕战略性新兴产业加强国际科研合作和人才培养；另一方面，要自觉融入人类命运共同体建设中，充分发挥高校的平台和纽带作用，重点围绕“一带一路”建设，主动服务于大国外交，讲好中国故事，发出中国声音，树立中国形象。^[16]二是构建在地化国际合作交流新常态。在地国际化是对传统国际化的创新，积极创建本土化的国际性校园，大力加强国际化课程建设，让学生不离开本国本校就能接受国际性教育和国际文化的熏陶，让国际化惠及所有师生。^[17]在后疫情时代，我们要积极盘活现有国际化资源存量，在规范办学的基础上积极挖掘中外合作办学潜力，进一步加强与国外院校合作；要充分利用现代信息技术，举办线上国际学术会议和云端课堂，形成线上国际交流合作的新常态。

5. 坚持资源共建与成果共享相结合，实现高质量发展的目标价值

坚持共享发展理念，就是坚持以共建共享为出发点和落脚点，把人民群众的满意度作为“试金石”，把“办学以教师为本，教育以学生为本”的理念落到实处，把改革发展的成果体现在促进师生员工的发展上，不断提升人民群

众对高等教育的满意度。一是完善共建机制，走教育资源共享之路。高等教育优质资源总是有限的，要把优质的教育资源整合好、利用好，形成全国优质教育资源共建共享“一盘棋”。优质教育资源共享不仅涉及图书馆资源、科学仪器设备等硬件资源，还包括师资队伍、课程资源和教学方法与理念等软件资源。^[18]要充分利用现代信息技术手段，实施线上线下互动融合式教学，从而实现名师名课在不同高校的共建共享。二是完善共享机制，让改革成果惠及全民。高质量发展成果是全体人民共同享有，不是少数人或一部分人享有，要最大限度地让全国人民共享中国高等教育高质量发展的成果。在高校内部综合改革与资源分配中，要坚持公平公正原则，保护师生利益，调动师生积极性，为高质量发展不断增添新的活力。要切实加强科学民主决策机制，提高改革决策水平，充分听取民主党派、学术委员会、教代会、学代会的意见和建议，集思广益，最大程度凝聚各方面的智慧和力量。

参考文献：

- [1] 不断巩固中华民族共同体思想基础 共同建设伟大祖国 共同创造美好生活 [N]. 人民日报, 2022-03-06 (1).
- [2] 新华网. 坚持新发展理念打好“三大攻坚战” 奋力谱写新时代湖北发展新篇章 [EB/OL]. (2018-04-28) [2022-01-21]. http://www.xinhuanet.com/politics/2018-04/28/c_1122761186.htm.
- [3] 中国政府网. 中共中央关于党的百年奋斗重大成就和历史经验的决议 [EB/OL]. (2021-11-16) [2022-01-21]. http://www.gov.cn/zhengce/2021-11/16/content_5651269.htm.
- [4] 宋丹, 曾剑雄, 高树仁, 等. 新发展理念: “双一流”建设的新路向 [J]. 大学教育科学, 2017 (4): 17-23.
- [5] 林杰, 刘国瑞. 基于五大发展理念的高等教育强国建设研究 [J]. 现代教育管理, 2018 (7): 8-14.

- [6] 顾志勇. 高等教育新发展理念探究 [J]. 黑龙江高教研究, 2018 (8): 52-57.
- [7] 张晋, 王嘉毅. 高等教育高质量发展的时代内涵与实践路径 [J]. 中国高教研究, 2021 (9): 25-30.
- [8] 张炜. 高等教育内涵式发展的概念演进与实践探索 [J]. 中国高教研究, 2018 (1): 4-9.
- [9] 刘国瑞, 高树仁. 高等教育发展方式转变的历史逻辑与现实选择 [J]. 高等教育研究, 2015 (10): 1-7.
- [10] 王智超, 朱太龙. 高等教育高质量发展的价值逻辑探寻 [J]. 中国电化教育, 2021 (9): 1-8, 17.
- [11] 施晓光. 识读我国高等教育的“高质量发展” [J]. 北京教育 (高教), 2022 (1): 14-19.
- [12] 陈时见, 杨盼. “双循环”视域下中西部高等教育振兴的价值与路径 [J]. 国家教育行政学院学报, 2021 (5): 53-60.
- [13] 刘义兵, 陈雪儿. 中西部高等教育高质量发展的内涵、体系与路径 [J]. 中国电化教育, 2022 (1): 36-41, 49.
- [14] 徐高明. 动力转换、路径优化和目标聚焦——五大发展理念与我国高等教育发展 [J]. 现代教育管理, 2017 (1): 15-21.
- [15] 朱本义. 论大学校园绿色文化建设 [J]. 中国电力教育, 2010 (27): 177-180.
- [16] 唐国华. 以习近平新时代中国特色社会主义思想引领教育改革发展 [J]. 现代教育管理, 2017 (11): 1-7.
- [17] 张应强, 姜远谋. 后疫情时代我国高等教育国际化向何处去 [J]. 高等教育研究, 2020 (12): 1-9.
- [18] 宋金璠, 陈兰莉, 石明吉, 等. 教育现代化背景下终身学习的实践探索 [J]. 教育教学论坛, 2020 (26): 143-144.

(责任编辑 刘红)

The Practical Dilemma and Transcendence of High-quality Development of Higher Education in China under the New Development Philosophy

Liao Xiaoheng

Abstract: The high-quality development of higher education is the development that runs through the new development philosophy. From the perspective of internal logic, the new development philosophy is the value to lead the high-quality development, and the high-quality development is the action target to implement the new development philosophy. From the reality, higher education has some deviation in implementing the new development philosophy, which leads to the low-quality of development. In order to solve the contradiction between internal logic and reality deviation, it is necessary to examine and design the practice path of high-quality development of higher education from the strategic height of implementing the new development philosophy, that is, adhere to the combination of institutional innovation and scientific research innovation, enhance the endogenous power of high-quality development; adhere to the combination of layout adjustment and structural optimization, promote the overall coordination of high-quality development; adhere to the combination of value rationality and tool rationality to create a pleasant ecology of high-quality development; adhere to the combination of facing the world and taking roots in China, broaden the global view of the high-quality development; adhere to the combination of resource co-construction and achievement sharing, to achieve the goal value of high-quality development.

Key words: New development philosophy; High-quality development of higher education; Internal logic; Practical difficulties; Path of practice

教育学为何能是当代本科专业?

——面向教育全面现代化的教育学本科专业变革与建设

余清臣

(北京师范大学, 北京 100875)

摘要: 教育学本科专业是不少高等院校长期开办与建设的一个教育类本科专业, 但近年来关于是否要持续开办这个专业出现了愈加激烈的不同声音和争议。不断追求更高质量的教育全面现代化进程要求教育实践工作更专业、更智慧、更有研究基础, 在这个背景中教育学本科专业因不能满足这些主流趋势而面临着更内在的价值危机。从对本科教育和本科专业两个方面内涵的考察来看, 本科教育实际上有着多样化的专业类型, 也有着作为“具有一定专业学习倾向性的通识教育阶段”的历史含义。在这些内涵范围中, 教育学本科专业在今天既具有相当广阔、精密和周延的教育学学科基础, 又对应以研究生层次为主体的教育学科高层专业教育所需求的预备性。因此, 在教育全面现代化的进程中, 当代教育学本科专业需要从五个方面来重点建设: 明确兼具学科化教育和专业预备教育的二元复合性本科专业定位; 确立与更高层次教育学科专业学习更加对接的培养目标; 在通识课程基础上全面建设二元复合性专业课程体系; 面向建构本研贯通培养方式而积极加强与高层次教育专业学习的联结; 建构“基础知识+基本技能+方向选择”的系统化专业学习评价框架。

关键词: 教育学; 本科; 专业; 教育现代化

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0036-10

教育学本科专业是当代教育学类的一个核心本科专业, 也是正在实施的“双万计划”所能支持建设的一个本科专业, 其在不断探索发展的同时也面临着各种重大的挑战。在当前高等教育事业发展中, 本科教育和本科专业建设越发得到更高位和更广泛的重视。与其他很多本科专业只需要多考虑“如何发展”问题的总体情况不同, 当代教育学本科专业的建设者们还需要更多考虑“专业出路在何方”“专业开设必要性”之类的命运性问题。就具体情况来说, 一些师范类高校在今天面临着教育学本科专业

能不能通过师范专业认证的现实疑问, 也面临着如何保障教育学本科专业毕业生就业率的现实难题。这些现实疑问和难题的出现不仅反映出探索教育学本科专业建设方向和方式的重要性, 而且还从根本上昭示着探索当代教育学本科专业持续开办基础的必要性。

一、教育全面现代化进程中的教育学本科专业价值挑战

在我国, 长期定位为师范类专业的教育学

收稿日期: 2022-02-21

基金项目: 2019年北京高等教育本科教学改革创新项目“以实践性学术能力为核心的教育学专业人才培养探索”

作者简介: 余清臣, 男, 教授, 北京师范大学教育基本理论研究院院长, 主要从事教育基本理论与教育哲学研究。

本科专业生存危机在根本上凸显于从 20 世纪末期开始的师范教育体系改革,取消作为教育学本科专业毕业生主要就业方向的中等师范学校让其失去了主要就业领域和核心社会需求。虽然当代教育事业的整体发展为教育学本科专业开辟了其他方向的一些就业机会,但这些多样化而小量的就业机会并不能抵消失去主要就业方向带来的震动和压力,教育学本科专业由此开始进入为专业价值进行重新辩护的命运攸关时期。

面对包括价值质疑在内的专业发展困境,教育学本科专业的研究者和工作者们提出了很多不同的应对措施,直接停办和积极建设的两极对立性立场同时出现。在直接停办的立场上,研究者们给出的主要原因常常有:就业困难;^[1]周期性毕业生过剩,教材体系陈旧,成为就业市场的“鸡肋”,就业岗位并不能适应扩招,中等师范学校被取消。^[2]在积极建设的立场上,研究者们提出的主体思路包括:“改造目前单一的纯教育理论的培养模式,培养面向中小学既能从事教育科研又能胜任学科教学的‘教育学—学科’或‘学科—教育学’复合型人才,并建立起相应的多元化培养模式”;^[3]适度限制专业设置、集中力量办特色专业、开辟科研“创新班”、构建复合型人才培育新模式等;^[4]“将培养目标由‘教师的教师’转向直接培养教师”,“加强教育学自身的学科建设,使其拥有自己的逻辑和话语体系”,“挖掘其社会服务潜力”;^[5]“从教育学科建设尤其是未来教育研究专业人才培养的大局出发,构建由教育学学士、教育学硕士和教育学博士三级学位所构成的教育学学科人才培养体系”;^[6]等等。尽管直接停办的立场和积极建设的立场在应对逻辑和手段上差异巨大,但事实上这些探索都看到了教育学本科专业的艰难处境,在多样化具体困难中教育学本科专业人才的社会需求不广泛、不专门和不突出是核心的问题。因此,对教育学本科专业发展对应的基础社会需求趋势——现阶段教育发展总体趋势——进行总体分析和认识是进一步探索其发展方向和方式的前提。

可以说,当前要去考虑教育学本科专业还能否回应社会需求,实质上就是去审视教育学

本科专业在教育全面现代化发展的大局中能否占据相应的人才培养系统位置。虽然关于当下的时代定位也有“后现代”的说法,但是定位为与古代社会相对的现代社会是更能得到普遍认同的说法和立场,这种现代社会的定位观只需要明确现代社会具有不同的发展水平、形式和阶段就能把其他看法吸纳进来。在现代社会的总体定位中,我国当前的教育也自然处于现代教育和教育现代化发展的阶段与通道之中。关于现代教育的实质,由黄济和王策三先生领衔的北京师范大学教育基本理论研究团队从 20 世纪 80 年代就开始了探索,在关注现代教育具有生产性、普及性、多样化、科学化等特征的基础上最终提出:“现代教育是以社会化机器大工业生产为基础,以现代社会生活和科学技术为教育内容,以现代技术为教育手段。”^[7]确立当前教育属于现代教育范畴的立场,本身就意味着要从现代化的视角来衡量和推进教育的发展。不断走向更高水平的教育现代化是当今教育发展的实质进程与核心道路。在对教育现代化实质的研究中,顾明远先生的观点受到了很多人关注。他认为,教育现代化是以现代信息社会为基础,以先进教育观念为指导,运用先进信息技术的教育变革的过程,是传统教育向现代教育转变的过程;教育现代化具有民主性和公平性、终身性和全时空性、生产性和社会性、个性性与创造性等特征。^[8]众多的教育研究者总体上对现代教育和教育现代化进行了多方位研究,在贡献出丰富和多样化观点的同时也基本上取得了与引述观点内在一致的总体认识。虽然不是对现代社会和现代教育中“现代”概念的所有理解和认识都能追溯到关于人类社会形态的现代性思想上,但是关于人类社会发展的现代性思想却可以贡献出有助于深刻和精准理解现代教育内涵的重要观点。在人类社会发展和形态演变中,理解现代社会的一个核心角度是人类思想的祛魅和社会形态的世俗化,泰勒(Charles Taylor)在这个方面的很多观点具有重要的启示意义。他在对社会世俗化演变的论述中提出:“在其中,超越人间福祉的所有目标的东西都被遮蔽,变得是可想而知的;或者更

确切地说,这种遮蔽属于大众可以想象的生活之范围。”^[9]实际上,这里“人间福祉”“可想而知”“大众可以想象”的表述从根本上反映着现代社会对持续进步、人类中心和合目的性的根本信念。由此也可以说,教育现代化是通过不断升级的理念、内容和手段来实现对人类全面发展的持续促进。

在教育理念、教育内容和教育手段的不断升级中,教育实践工作对从业者也提出了越来越高的要求,这就是当代教育学本科专业所要面临的根本价值危机来源。关于教育实践工作对从业者的核心要求,长久以来被很多人赞美的一个姿态就是以情怀为中心,即只要具备愿意担当教育使命的情怀就能够担当实际的教育工作。在这个问题上,英国学者卡尔(David Carr)就指出只是把教学看作使命的弊端,提出:“在一般人的观念里,几乎都认为,这种爱心式的工作,尤其是教学和护理工作,是任何人都能胜任的有组织活动。”^[10]事实上,在以教师为核心代表的教育实践工作者素养问题上,当前最为主流的立场是坚持专业化的方向。但是,就教育实践工作的高水平发展来说,专业化并不是唯一的需求和方向,至少还有两个方向是明确的,它们因而构成当代教育学本科专业价值被进一步质疑的三个核心逻辑。

第一,在教育现代化进程中,教育实践工作越来越需要更专业。虽然大众对教育实践工作的主流印象是高情怀和高使命,但这并不意味着有这些就足够了。事实上,大众对教育实践工作的要求还有高质量的一面,这种高质量的要求既就长期发展维度而言又体现在可短期表现层面之上。从教育现代化的实质来说,不断升级的教育理念、教育内容和教育方法本身就不是人人都可以随意掌握的,更不是人人都可以轻易在教育实践中统合实施的。可以说,教育现代化进程越是向纵深方向发展,教育实践工作就越会在不断分化的背景下设定出更高的目标和要求并设计更专门的实施方式。有研究在对西方社会的批判中提出公共教育领域存在着典型的效率崇拜问题,认为效率崇拜经常表现为一种相当普遍的公共工作要求:“医院里

的医生和护士应该高效率工作,同样如此的还有教师、政府公务员。”^[11]当然,只关注效率的倾向并不普遍,我国教育在今天更追求全方位的高质量发展目标,在实现高质量发展目标的过程中不断提升教育工作者的专业能力自然也是一种必需。在2018年出台的《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》中,“大力振兴教师教育,不断提升教师专业素质能力”就是一个重要的部分,其中特别要求“全面提高中小学教师质量,建设一支高素质专业化的教师队伍”。这些方面都反映出这样的一个内在逻辑,教育实践在教育现代化进程中越来越需要具有更高的质量和效率,由此也就需要更高水平的专业化。

第二,在教育现代化进程中,教育实践工作越来越需要更智慧。虽然,关于教育工作者应该更加专业性的主张得到了很多人的认同,但在这一认同中也存在着相当大的分歧,其中最为常见的一类分歧就是教育工作者专业性的技术意义和实践意义之争。有研究在教师专业化的方向问题上就提出:“一味在技能技巧方向上发展,只能把教师造就成教书匠和教育生产线上的劳工,身心疲惫、情感耗竭、职业倦怠会成为常态。”^[12]事实上,越来越多的教育者认识到,教育实践工作真正难的地方和问题是那些没有确定规则和做法可依的地方和问题,那些有确定规则和做法可依的问题在教育现代化进程中越来越可能被新的教育技术所替代。在为转型世界探索教育发展方向的过程中,菲德尔(Charles Fadel)等人就看到,各种工作会随着技术发展而不断提升自动化水平,只有那些非常规和个人化的工作才会留给人类。^[13]可以想见,教育现代化进程不断抬高教育实践工作的自动化水平,需要人亲自担负的工作只能是那些特别需要个体判断和智能的部分,所以教育实践工作会越来越要求更智慧。

第三,在教育现代化进程中,教育实践工作越来越需要更有研究基础。就作为教育实践工作主要类型的教师工作来说,如今已经被广泛认可的一个声音是:当代教师要比以前有更多创新和反思,要成为研究者。虽然,学者古

德莱得 (J.I. Goodlad) 通过大规模的调查揭示了教师工作也有机械性, 指出教师的“实践却更像是工匠性质的”, 但这种情况的产生主要是因为传统教师工作条件的限制。^[14] 由于教育变革在理念、内容和手段等现代化维度上的深度展开, 传统教师工作的主要条件状况也必然发生着大幅度的实质性改变, 这样的改变就要求教师随时准备探索新的工作方式。这就是不少人今天提出教师要成为专家和研究者中的一个核心原因。在斯滕伯格 (Robert Sternberg) 等人关于专家型教师的特征分析中, 其中一个重要的特征是“专家比新手 (同样也是在专长领域里) 有更大的可能找到新颖和适当的解决问题的方法”^[15]。在比较受关注的论证教师作为研究者的一篇研究论文中, 作者给出的核心理由是“知识经济时代特点与需要, 迫切要求教师由知识传递者转变为教育实践研究者”^[16]。事实上, 教师要成为研究者的根本原因就是需要不断创新, 而不断创新的要求在今天则主要来源于教育现代化背景下教育实践的发展和变化。通过研究的方式来实现教育实践工作的创新, 这就要求当代教育实践工作者具备更高水平的研究素养, 掌握更高品质的研究基础。

在当代全面现代化发展的进程中, 教育领域的现代化是非常重要的一个组成部分, 不断升级的现代化目标定位和发展水平要求教育实践工作者更专业、更智慧和更有研究基础。在这种情况下, 教育学本科专业毕业生就面临着核心水平上的专业价值挑战和出路危机, 在专业性训练、智慧培育和研究基础上并没有得到特别保障的教育学本科专业毕业生因此遇到了根本的时代性挑战。

二、当代教育学“本科专业性”的探索与建构

从当代教育实践发展水平来看, 不光教育学本科专业毕业生遇到了就业方面的挑战和困难, 看起来比教育学本科专业更加具有专门就业方向的教育类其他本科专业也一样在不同程度上遇到了毕业生就业上的巨大挑战和危机。

近年来, 不少中小学名校以“海归”研究生和名校研究生为主要构成的招聘结果新闻不断引起社会争议, 一篇较有影响的新闻评论就指出: “‘名校’‘研究生’成为一些优质中小学招聘的标配。”^[17] 虽然, 当前并不存在全面要求新教师需具备研究生学历的政策, 具备研究生学历才能做中小学教师也不是普遍的现实, 但是这些成为新闻的招聘结果在折射当代学历社会不断提升学历要求的同时, 也显示着教育实践从业者越来越需要具备本科以上学历的一个现实趋势。如此似乎可以看出, 从就业专属性的角度来确定教育学本科专业是否有必要存在的问题是没有悬念的, 但这样的思维路线却是可疑的, 因为这样的推理逻辑并不具备更为根本可靠的出发点。从根本上看, 确定在当代是否有必要设置教育学本科专业的问题一定要从“本科”与“专业”的实质内涵出发, 在明确“本科”与“专业”内涵的基础上才更可能得出具有理性基础的结论和主张。

从“本科”的历史演变和内涵发展现状来看, 本科教育是一个具有多样化且不稳定内涵的教育阶段和类型。在当前高等教育发展中, 很多人都认识到一流本科教育之于“双一流”建设战略的重大意义, 并常常把一流本科教育作为新时代高等教育发展的标志和结果。但是, 在很多关于本科教育发展的研究中, 本科教育的本质意义相对没有得到足够的关注和深入探索, 似乎本科教育本身就无须深究内涵。然而, 真要从历史发展和正式定义分析来看, 本科教育与本科专业都是认识上差异巨大的概念和对象。在《教育大辞典》中, 本科教育的英文备注是 undergraduate education, 主要解释为“高等教育的中级层次”, 进一步的阐释还有: “与专科教育、研究生教育构成高等教育内部的3个层次, 为高等教育的主干部分”, “一般招收高中毕业生或具有同等学力者”, “实施本科层次的通识教育及有关某一专门领域的基础和专业理论、知识和技能教育”。^[18] 从这个通用的辞书性本科教育定义中就可以看到, 本科教育作为现代高等教育的主体部分本身具有两种性质: 一是“中间层次性”, 二是通识教育与专业教育

的“复合性”。事实上，当代本科教育同时具有的通识教育与专长教育两极化办学方向本身就是“中间层次性”和“复合性”特征的具体反映。阎光才对本科教育进行了专业而深入的历史考察和分析思考，指出：作为学科专业化结果的本科专业教育产生于传统综合性大学，而作为特定职业学术或学科化结果的本科专业教育起源于非传统综合性大学，拥有两个渊源和逻辑的本科教育因而“历来处在不上不下、不伦不类的尴尬层次”。^[19]可以说，这里所说的“不上不上、不伦不类”在根本上就是本科教育因中间性而带来的多样化并存和不稳定特征，但同时也需要意识到这种多样化并存的情况和不稳定特征并不是无边界的，在根本上是可以给出大范围和大框架的。虽然，不少人都指出我国的本科教育更加偏向专长训练或专业教育的那一端，但是从我国当前的本科教育总貌来看实质上也是多样化并存的。关于本科教育的专业类型问题，佩顿（P.Payton）引述了考雷（W.Cowley）的三分类观点。这种观点认为本科教育的主要类型有：（1）只为自身目的而非其他目的所设置的非预备类型，即不作为今后职业教育的预备，如历史学、经济学和化学等；（2）专业预备类型，即常规意义上的专业前教育，如医学、法学的专业前教育；（3）职业教育类型，即直接的职业训练，如工程、家庭经济、商业、体育等。^[20]从这个本科类型分析可以看出，本科教育本身具有跨度很大的多样化内涵，本科专业的设置具有差异较大的各种具体设置逻辑。从现实发展来看，不同的本科专业会因为不同的逻辑而成为本科专业，这样的情况在我国高等教育中也很明显。从通识教育到专业教育的渐变维度来看，不同类型的本科教育和专业在这个维度上具有不同的位置。但需要注意的是，这些有着逻辑差别的本科教育或专业在现实中既然都能够共同称为“本科”，就必然存在着一个基本的“标准”：不管具体本科专业的职业性水平如何，本科教育都要包含一个必备的通识教育中心板块，并附着着不同水平的、或学科方向或职业方向的专业教育板块。这个认识在佩顿对学士学位历史意义的关注中也得

到了印证，对应本科教育的学士学位在19世纪就“被当作具有一定专门学习倾向性的博雅教育的证据”^[21]。

在多样化和变动性本科专业内涵范围中，教育学在当代依然完全具备直接设置为本科专业的可能性和必要性，当今的教育学本科专业在新时代高等教育发展格局中完全可以因其学科性和对高层次专业学习的支撑性而成立。在之前关于教育学本科专业停办与否的各种意见中，赞成停办的一个根本理由就是教育学本科专业的专属就业领域缺失。这样的逻辑从根本上反映出这些论者的特定本科教育观，即只认同专业预备类型和职业教育类型的本科专业，有时甚至只认同具有直接职业训练意义的本科专业。但当前需要看到的是，教育全面现代化进程越来越超出本科层次来期待教育实践工作者的从业者，这些超出本科层次的教育实践工作者才更适应教育现代化进程所提出的更专业、更智慧和更有研究基础的总体需求。并且还需要看到的是，能够成为本科专业的合理性并不只有符合职业教育取向或能够直接实现专属化就业的这个单一逻辑形式，一个领域能够设置本科专业完全可以因为学科发展需要以及专业预备需要而得到根本的合理性。

一方面，今天的高等教育工作者要看到教育学已不再是零散教育经验和思考的混合体，也不是内容单薄的概论和通论领域，而是一个领域越来越广阔、体系越来越精密、逻辑越来越周延的学科体系。虽然，今天的教育学领域依然存在着“教育理论脱离现实”的指责，也存在着“教育学还不是独立学科”的质疑，但这些指责和质疑都难以否认教育知识领域已经现实地成为一个系统化的学科。德国学者布列钦卡（W.Brezinka）在对教育理论体系的哲学探索中就提出了著名的三分法观点，他认为教育知识领域已经形成了由教育科学、教育哲学和实践教育学三种成分构成的系统理论体系。^[22]当然，这并不是认识当代教育知识体系的唯一重要观点，但这种观点和同类观点都同样表明教育学内容逐渐丰富、体系逐渐明晰、独立性明确加强的现实情况。作为一个知识体系化的学

科领域，教育学完全可以因为已有的学科化发展基础而开设教育学本科专业，这种类型的教育学本科专业和历史学、经济学、化学等本科专业一样因自身学科发展的人才培养需求而存在。

另一方面，当前还需要看到的是，当代教育实践领域人才需求因教育现代化水平提升而越来越以研究生层次的教育专业人才为主，这也同样需要以高质量的教育学本科专业为基础。虽然近年来入职的教育实践工作者并不都具有研究生的学历水平，但是也应该看到教育现代化进程带来的教育实践精密化、专业化、高质量和高效率需求已经明显推动了从业者学历层次的抬高。从以教师职业为代表的教育工作者新近就业情况来看，越来越多的研究生学历拥有者成为新教师一方面表明为“让教师成为令人羡慕的职业”已作出了富有成效的努力，另一方面表明当代教育实践的专业性需求水平和研究生学历有着越来越平顺的对应性。从逻辑上看，从事教育工作的研究生学历拥有者并不必然来自教育学本科专业，但是完全不来自教育学本科专业的教育类研究生在招生和培养方面都有着很多不确定性。有研究就看到，非教育学背景的教育类研究生在现实培养中面临着挑战：“对教育学理论和思想方法掌握不足和研究过程中教育实践意识缺乏，进而导致研究生入学之后的专业适应期过长、学习过程中自信心不足、缺乏内在的学科认同、论文选题困难以及研究过程中的核心研究问题聚焦不够等多重问题。”^[23] 这样的培养挑战再加上招生中的生源保障问题，已经足够挑战只依靠非教育学本科生源来培养教育类研究生的做法和想法了。从本科教育在高等教育系统中的存在逻辑和定位来说，设置本科的一个核心价值就是支撑专业化的研究生教育，这应该也是英文中的本科单词“undergraduate”具有“研究生以下”直观意思的原因了。正是在这个逻辑上，当代教育学本科专业完全因为对教育类研究生的大量现实需求而存在，其构成了“教育类研究生以下”教育的坚实基础。

在审视当代教育学能否成为本科专业的过程中，关于“专业”的不同内涵也需要加以明

确才能对这个问题取得更深入的认识。事实上可以说，本科专业中的“专业”和职业发展意义上的“专业”在主体上并不是一回事，对教育学能否成为本科专业的思考不能建立在职业发展意义的“专业”内涵之上。在职业发展意义上的“专业”内涵方面，赵康给出了一个比较有影响观点：“1. 是一个正式的全日制职业；2. 拥有专业组织和伦理法规；3. 拥有一个包含着深奥知识和技能的科学知识体系，以及传授/获得这些知识和技能的完善的教育和训练机制；4. 具有极大的社会效益和经济效益（鉴于高度关注和力求达成客户利益和社会效益）；5. 获得国家特许的市场保护（鉴于高度的社会认可）；6. 具有高度自治的特点。”^[24] 可以说，这个观点从实质和重要属性的层面上解读了作为“职业”的“专业”（profession），认为其是一个领域的高标准合格从业者群体所具备的特征集合体。但是，本科专业中的“专业”本身却具有与知识、课程、学习等要素更紧密相关的内涵。在一篇专门针对本科专业及其设置问题的论文中，作者指出，本科专业中的“专业”是“大学知识组织化的表现形式”和“现代大学中知识专业化与组织分化的结果”，其与学科、课程、院系组织、文凭紧密相关。^[25] 从出现的历史来看，作为与本科专业更常常对应的“major”一词主要是指一种课程方案。^[26] 从对这两种“专业”的内涵分析来看，期待教育学本科专业的毕业生能够立即做到教育类职业内涵上的专业水平也不是一个很合理的要求。在这个问题上，教育学本科专业的课程方案本身就会根据不同的本科专业逻辑类型而拥有不同的内容，教育类职业内涵上的专业性经常是从业后才能真正达到的状态，也常常是在修习了研究生阶段的专业教育之后才能接近的水平。

三、面向教育全面现代化的教育学本科专业变革与建设框架

从专业发展规模来看，当前国内教育学本科专业在较长时间内表现出的发展困境制约了国内高校对教育学本科专业的设置热情，进而

也影响了教育学本科专业的招生规模。张斌贤等人在对教育学本科专业改革的研究中就考察了国内教育学本科专业的当前办学规模,明确了2019年时的专业规模为:“全国开办教育学类本科专业的高校为462所,共设置1020个本科专业,其中教育类专业为137个,仅占教育学类全部专业的13.4%。”^[27]与这种规模上的相对弱势一样令人焦虑的是这个专业的性质定位与出路,不少大学都出现了教育学本科专业能否以及是否要通过师范专业认证问题的疑问。这类现实的问题成为当代高等院校没有大力且坚定地开办与发展教育学本科专业的直接实际原因。

面对教育学本科专业的窘境,持改造建设立场的高等教育工作者通常是从“出路”方面来筹划改革和建设的思路,在这个方面也积累了比较丰富的想法和做法。在这个改革和建设方向上,教育学本科专业的培养机制和目标、课程体系、教学方法、师资队伍和资源设施等方面都被不同程度涉及,在不少方面上确实都提出了很多真知灼见。其中,最能代表“出路”思维的一个改革领域是培养机制和目标上的改革,这个方面的意见包括:转向大教育和直接从事教师培养;^[28]实施“连续6年(本+硕)或10—12年(本+硕+博)的贯通或一体化培养”^[29];扩大培养方向,包括“a.教育科学的科研及教学人员;b.教育行政管理人员;c.教育新闻工作者;d.教育咨询人员;e.社区教育工作者;f.人力资源开发及管理人员”^[30]。可以设想,这些改革思路和措施如能顺利实施,教育学本科专业的不少窘境肯定能够得到改善。但还需要注意的一个方面是,如果想让教育学本科专业能够获得长期的根本性发展基础,讲明白教育学本科专业不同于其他教育类本科专业的出路逻辑是必须要做的一项根本工作。因此,今天需要从教育学本科专业的属性变革开始筹划进一步改革与建设的思路,以期对教育学本科专业提供长期而根本的合理性支撑。这种以教育学本科专业属性变革为中心的改革与建设思路主要分为五个方面。

第一,明确兼具学科化教育和专业预备教育的二元复合性本科专业定位。当前的高等院

校有综合性院校也有专科院校,不同类型的院校对专业设置有着不同的思想和追求。但是,不管开设本科专业的院校是什么类型的院校,终究都是大学,从大学本身的逻辑来决定专业开设事务也是自然的逻辑。在探索高等教育机构本身的性质中,克拉克(B.R.Clark)就鲜明地指出:“只要高等教育仍然是正规的组织,它就是控制高深知识和方法的社会机构。”^[31]虽然,不同类型的本科专业在职业性内涵水平上表现不同,但只要能够设置本科专业就说明已达到一定的学科化水平,即具备相当水平的高深知识作为基础。可以进一步说,一个领域能否值得设置出本科专业在根本上不是以与特定职业的对应性为核心标准,而是以是否达到一定的学科化水平为核心标准,只是与职业更直接对应的本科专业在学科化程度要求上可以有一定的宽松度。从今天的教育学本科专业建设来说,由于缺少了毕业就能进入的专属就业领域,所以就明确选择成为兼具学科化教育和专业预备教育性质的二元复合性本科专业。只有从现代教育学已有的深厚学科体系和高位教育专业工作对本科阶段的基础需要出发,教育学本科专业才会有超脱直接就业困境的逻辑基础,也就有了更为明确的开阔地带。在当代高等院校举办教育学本科专业的实践中,高等教育工作者需要从思想逻辑上明确这个专业作为学科化教育和专业预备教育的二元复合定位,把这个专业的价值和发展方向指向学科发展和更高位的教育专业人才培养。

第二,确立与更高水平教育学科专业学习更加对接的培养目标。在定位为学科化教育和专业预备教育的二元复合性本科专业教育之后,教育学本科专业的培养目标也需要进行方向上的调整和建设,基本思路是:改变毕业生直接从事具体职业的培养目标确定思路,确立与更高水平教育专业学习更加对接的培养目标。虽然当代的教育实践工作并不只有教师工作,但教师工作之外的其他教育工作也一样会随着教育现代化进程深入而被要求更高专业效率和品质、更加智能和更有研究基础。从对更高专业效率和品质、更加智能和更有研究基础的需求

来说,教育学本科专业应该从通识培养和专业基础发展层面来确定培养目标,一方面强调心智的提升,另一方面强调高位教育专业研究所需的预备性基础知识和方法体系。特别需要指出的是,在教育学本科阶段对应的通识教育中的心智提升目标是这个阶段特别关键和基础的目标。依纽曼(J.H.Newman)所言,心智在提升中才真正会具有“一种连贯的见解和对事物的领悟力”以及表现出“健全的见识、清醒的思维,理性、公正、自制和稳定的见解”。^[2]与研究生阶段更加衔接的本科教育本身确实需要在通识教育方面投入更多精力,也会因为通识教育的更多投入而更可持续支撑研究生阶段的高水平教育专业学习。

第三,在通识课程基础上全面建设二元复合性专业课程体系。在以往的教育学专业建设研究中,课程体系的建设也一直是大家关注的一个焦点问题,不少研究出于促进就业的考虑提出加强应用性课程的开设。由于这里主张教育学本科教育是学科化教育和专业预备教育的二元复合性教育阶段,所以这个思路对专业课程体系的构建定位将淡化开发过于应用性的课程。为了更有力地对接研究生阶段的高水平教育专业学习,这里认为教育学本科专业课程体系应该是一个“教育相关学科基础课+教育基础史论课+教育研究方法体系课+教育专业研究先修课”的综合体。在这个课程体系中,不同的课程类型有着不同的功能定位:教育相关学科基础课的价值主要是学习教育基础史论课的前提知识和奠定研究生阶段教育专业研究的学科视角基础;教育基础史论课是教育基础知识的主体,主要功能是奠定教育学科的知识基础;教育研究方法体系课是创新性学习的需要和高阶教育专业学习的方法基础,主要功能是提供思维方法和探索方法上的认识和做法;教育专业研究先修课是研究生阶段教育专业学习内容的“下沉”,主要为选择专业生涯方向和开发学习余力而开设。

第四,面向本研贯通培养方式而积极加强与高层次教育专业学习的联结。把教育学本科专业定位为学科化教育和专业预备教育的二元

复合性专业之后,教育学本科专业的培养机制也需要作相应的调整,其中最为有价值的调整就是开辟本研贯通的培养方式。在这个方面,已有一些研究者和实践者先行探索,这些探索在凝聚共识方面以及切实性解除本科就业困境方面发挥了积极的作用。在对教育学本科专业性质进行变革的改革建设思路中,本研贯通的培养方式特别通过加强三个方面的努力以实现教育学本科专业人才培养目标:一是强化教育学本科阶段的通识教育意义和质量;二是在教育学本科阶段提高教育学科基础内容的教育容量和深度;三是强调教育类研究生阶段的一些专业课程向本科阶段下沉以实现生涯方向上的指导和预备。

第五,建构“基础知识+基本技能+方向选择”的系统化专业学习评价框架。学习评价是重要的教育环节,也是质量诊断、反馈和保障的核心机制,因而也构成了教育学本科专业改革的一个重要方面。在教育学本科教育的多方面评价活动中,对学生的学习评价最应该成为专业改革和建设的一个重心。在把教育学本科专业定位为学科化教育和专业预备教育的二元复合性专业的思路逻辑中,对教育学本科生的学习评价改革特别关注评价框架的建设,即探索在专业学习总体性和全面性层面对学生学习情况进行评价的改革。可以确定的是,在把教育学本科学习同时作为专业化学习和专业预备学习的背景下,“基础知识+基本素养+方向选择”的系统性要求构成了学习评价中的基础认识框架和价值格局,其具体要求教育学本科专业的学生在专业学习中要具有或实现更深厚的基础知识、更精敏的专业技能和更明智的方向选择。只有在这种系统化专业学习评价新框架的引导下,教育学本科生的各种具体学习项目和活动才有了更为根本而统一的方向,教育学本科专业的质量才能得到根本的提升。

参考文献:

- [1] 郝文武. 从教师教育的变革看教育学的

- 专业改造 [J]. 教师教育研究, 2011 (1): 12-16.
- [2] 司洪昌. 教育学本科专业, 最后的晚餐? [J]. 教育与职业, 2006 (25): 20-25.
- [3] 扈中平, 黄崑. 论高师教育学专业的改造 [J]. 高等教育研究, 2002 (2): 50-53.
- [4] 黄明东, 陈越. 调整与优化: 教育学专业本科人才培养问题研究 [J]. 中国大学教学, 2017 (7): 18-25.
- [5] [28] 杜芳芳, 徐继存. 高师院校教育学专业改革初探 [J]. 国家教育行政学院学报, 2007 (12): 71-74.
- [6] [27] [29] 张斌贤, 位盼盼, 钱晓菲. 从学科发展大局重新审视教育学本科专业改革的意义与路径 [J]. 大学教育科学, 2021 (3): 4-12.
- [7] 黄济, 王策三. 现代教育论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996: 11.
- [8] 顾明远. 试论教育现代化的基本特征 [J]. 教育研究, 2012 (9): 4-10, 26.
- [9] 泰勒. 世俗时代 [M]. 张容南, 盛韵, 刘擎, 等译. 上海: 上海三联书店, 2016: 26.
- [10] 卡尔. 教育的意义 [M]. 徐悟, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2015: 39.
- [11] 斯坦. 效率崇拜 [M]. 杨晋, 译. 南京: 南京大学出版社, 2020: 13.
- [12] 朱新卓, 陈晓云. 教师职业的特殊性与专业性 [J]. 高等教育研究, 2012 (8): 44-52.
- [13] 菲德尔, 比亚利克, 特里林. 四个维度的教育 [M]. 罗德红, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 19.
- [14] 古德莱得. 一个称作学校的地方 [M]. 苏智欣, 胡玲, 陈建华, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 169.
- [15] 斯腾伯格, 霍瓦斯, 高氏, 等. 专家型教师教学的原型观 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 1997 (1): 27-37.
- [16] 宁虹, 刘秀江. 教师成为研究者: 教师专业化发展的一个重要趋势 [J]. 教育研究, 2000 (7): 39-41.
- [17] 胡欣红. 从“名校生”到“名师”, 还要走几步? [N]. 新华每日电讯, 2021-03-26 (7).
- [18] 顾明远. 教育大辞典 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 80.
- [19] 阎光才. 本科专业与本科教育“通”和“专”定位的迷局 [J]. 高等教育研究, 2021 (6): 69-79.
- [20] [21] [26] PAYTON P. Origins of the terms “major” and “minor” in American higher education [J]. History of education quarterly, 1961 (2): 57-63.
- [22] 布列钦卡. 教育知识的哲学 [M]. 杨明全, 宋时春, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006: 28.
- [23] 石中英, 张羽. 综合性大学教育学院非教育学背景研究生的培养问题 [J]. 教育发展研究, 2021 (19): 36-38.
- [24] 赵康. 专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准——一个社会学角度的分析 [J]. 社会学研究, 2000 (5): 30-39.
- [25] 陈霜叶, 卢乃桂. 大学知识的组织化形式: 大学本科专业及其设置的四个分析维度 [J]. 北京大学教育评论, 2006 (4): 18-28, 188-189.
- [30] 杨晓, 傅维利. 教育学专业课程体系改革的理论与实践 [J]. 教育科学, 2000 (4): 30-33.
- [31] 克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究 [M]. 王承绪, 等译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994: 11.
- [32] 纽曼. 大学的理念 [M]. 高师宁, 何克勇, 何可人, 等译. 贵阳: 贵州教育出版社, 2003: 26.

(责任编辑 吴潇剑)

Why Can Education be a Contemporary Undergraduate Major? —Reform and Construction of Education Undergraduate Major Facing the Overall Modernization of Education

Yu Qingchen

Abstract: The undergraduate major of education is an educational undergraduate major established and constructed by many colleges and universities for a long time, but in recent years, there have been more intense different voices and disputes about whether to continue to maintain this major. The continuous pursuit of higher quality education in the process of comprehensive modernization requires educational practice to more professional, smarter and research-based. In this context, the undergraduate major of education is facing a more internal value crisis because it cannot meet these mainstream trends. From the investigation of the connotation of undergraduate education and undergraduate major, undergraduate education actually has diversified professional types and the historical meaning of “general education stage with certain professional learning tendency”. In the scope of these connotations, the undergraduate major of education not only has a fairly broad, precise and comprehensive educational discipline foundation, but also corresponds to the preparatory nature required by the high-level professional education of the educational discipline with the graduate level as the main body. Therefore, in the process of comprehensive modernization of education, the contemporary undergraduate major of education needs to be constructed from five aspects: defining its position as a dual compound undergraduate major with both disciplinary education and professional preparatory education, establishing the cultivating goal that docks with higher-level educational discipline major learning, comprehensively building a dual compound professional curriculum system on the basis of general curriculum, actively strengthening the connection with high-level education major learning for the construction of the consistent training mode of undergraduate and graduate students, and constructing a systematic professional learning evaluation framework of “basic knowledge + basic skills + direction selection”.

Key words: Education; Undergraduate; Major; Educational modernization

教育学本科人才培养的挑战与应对

周霖 王澍

(东北师范大学, 吉林 长春 130024)

摘要: 教育学本科专业的生存与发展一直被广泛关注。近年来由于对口就业机构数量萎缩, 教育学本科专业发展出现两条道路: 一条是消亡, 从本科专业目录中取消; 一条是变革, 变革人才培养模式以主动应对挑战。既有研究都对两条道路发表了重要的看法, 在实践上两条道路都处在“在途中”的样态。研究分析了教育学本科专业与教育学院发展、教育学科发展、本科生就业、本科生招生的关系以及教育本科人才培养国际样态, 提出了教育学本科人才培养的未来走向。认为教育学人才培养应当放弃“工具人”假设, 应为不确定社会培养人才, 注重专业厚度与研究素养, 同时提供辅修课程和副修学位来扩大生存空间。

关键词: 教育学本科; 人才培养; 现实分析; 未来发展

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0046-10

截至 2019 年, 全国总计有 462 所高校设置了 1020 个教育学类本科专业, 其中教育学专业 137 个,^[1] 国家一流本科建设点有 40 个, 在名称上经历了由学校教育专业到教育学专业的变化, 在所属机构上经历了由教育系到教育科学学院、教育学部等的变化。教育学专业的生存与发展一直备受教育学研究者和实践者们的广泛关注, 尤其是对口就业机构的萎缩更是引起了新一轮的大讨论。而如今, 国家接连发布了拔尖创新人才培养、“双万计划”、新文科建设等一系列关于本科教学改革的文件与通知, 在此背景下, 教育学本科人才培养又出现了新样态。本文尝试梳理各种观点、分析各种挑战, 试图转换思路焕发教育学本科专业新的生机与活力, 进而提出有针对性的教育学本科专业发展定位与策略。

一、问题提出: 教育学本科人才培养合法性遭遇质疑

1915 年, 北京高等师范学校设置了第一个教育系科。^[2] “高师改大”运动后, 1923 年, 北京师范大学教育系成立, 被认为是教育学本科专业的设置初始。^[3] 教育学本科人才培养至今接近百年, 但其人才培养合法性却屡受质疑。钱钟书在《围城》中的描述也总被当成教育系学术地位不高的证据。新中国成立后, 教育系在各师范大学成立, 一部分是民国时期教育系的整合, 一部分是新成立的。此时教育系下设教育学教研室, 以培养教育专业人才为目标。“文化大革命”期间, 教育系被取消或者合并。1978

收稿日期: 2022-02-21

基金项目: 国家首批新文科研究与改革实践项目“迈向新文科的中国教育学人才培养体系创新与实践”(2021150009)

作者简介: 周霖, 男, 教授, 东北师范大学教育学部, 主要从事教育基本理论研究; 王澍, 女, 教授, 东北师范大学教育学部, 主要从事教育哲学研究。

年拨乱反正后，诸多大学的教育系恢复重建。当时就有学者提出“为什么教育系的路子越走越窄呢”^[4]，如果仅仅是为中等师范学校补充师资，那么在招生数量足够的情况下，教育系该怎么办。1986年，有学者提出“当前，各院校教育系的招生数量远远超过了所需要的教师数量”^[5]，那时候培养中师教育学科教师的目标就受到了挑战。

1989年前后，全国高等院校设有招收本科生的教育专业32个，^[6]国家教委师范司的同志提出，“教育系教育专业的办学现状，与整个教育事业的发展很不适应……教育专业毕业生分配难的问题将日趋严重……培养目标、规格要求和课程方案不明确、不合理和不配套，培养的人才与教育事业发展的实际需求严重脱节”^[7]。此时的危机不在于规模大小而在于内部人才培养，因此在培养目标、课程设置、教学内容以及招生等方面提出了改革措施。到1998年，明确提出取消教育学专业本科的声音就出现了。1998年之前，被设置在大学的教育科学学院的教育学、心理学与学前教育学等本科专业主要为中等师范学校和幼儿师范学校提供教育学和心理学等相关学科教师。随着1998年之后国家师范教育政策变革，教师培养从三级师范体系变革为二级师范体系，中等师范学校和幼儿师范学校日益减缩，教育学本科毕业生面临着没有对口就业机构的生存状况，一些人明确提出取消教育学本科专业。

中师岗位有限，中师升格为师专，教育学的本科毕业生又难以胜任其工作，教育学本科必然面临着改变方向与缩小规模的问题。^[8]尽管如此，为了适应社会经济的发展，教育学本科专业也在培养目标、课程设置、教育教学等方面进行了变革。可以说，教育学本科专业的未来发展形成了两条道路：一条是“消亡道路”，从本科专业目录中取消，变为研究生专业；一条是“变革道路”，变革人才培养模式以主动应对挑战。从目前发展看，这两种道路都处于“在途中”的样态。在取消这条路径下，我们可以看到一个典型个案，即华东师范大学教育学专业1999年停止本科招生。在变革这条道路上，

西南大学教育学专业举办“晏阳初创新人才实验班”，北京师范大学大类分流背景下130多名本科生有91名选择了教育学本科，^[9]其他学校的教育学专业有的视攻读研究生为主要就业途径，有的主张学生辅修其他专业进而成为教师，可以说各自都在找寻生存之道。

二、既有观点：教育学本科专业人才培养的观点立场与实践变革

教育学本科人才培养问题既是理论问题，也是实践问题。既往研究中，有对教育学本科人才培养的立场态度问题，也有实践中尝试进行的变革与应对的实际措施。

1. 从高等教育的就业角度分析，主张取消教育学本科人才培养

在众多哲学人文社会科学的学科发展中，教育学的学科地位、教育理论的学术地位与哲学、社会学等相比，一直都存在着各种各样的争议。改革开放后，有学者提出教育学已经走向“历史的终结”的观点，^[10]亦有学者引入西方的元教育学争论，再一次讨论教育学的学术地位。与哲学、历史、文学等古老学科相比，教育学虽进入大学才百年，也曾经出现被取消的事实。2001年，芝加哥大学的教育学院被关闭，教育系师生彻底搬出芝大。^[11]在这些论点的基础上，一些研究者认为，社会发展需要教育学，需要教育理论专家和实践专家，但是这些专业人才的教育学本科学习背景并非必需。欧美许多大学的教育学人才培养都从研究生阶段开始，少有我国这样一般意义上的教育学本科专业。在这一背景下，许多研究者主张既然原有中等师范学校的就业对口机构已经不复存在，教育学也就失去了本科就业市场，那么取消本科的专业设置就理所当然。在这个意义上，有学者明确提出教育学本科专业乃是“最后的晚餐”。^[12]

就业对口率与匹配率低是许多学者主张教育学取消或转型的核心理由。当前就业市场萎缩，尤其是在本科专业设置以就业为取向、人才培养应与行业相匹配的背景下，教育学本科生存在着“去中师执教面临政策、学历障碍”

“去中小学执教面临学科、技能障碍”“多渠道就业面临意识、能力障碍”^[13]的就业问题。教育学本科专业在失去中等师范学校这个明确的对口就业机构之后，似乎已经找不到其他明确的对口就业机构了。尤其是在师范专业认证背景下，其师范属性由于缺乏明确、具体的学科背景而受到怀疑。2017年，教育部颁布《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》，提出了中学教育、小学教育、学前教育专业认证标准。教育学的师范属性由于对标问题而令人疑惑，教育学本科专业存在的合法性问题再一次被提起。若将教育学看作师范专业，则会出现无专业教师学科知识背景的难题；若从事教师教育，则面临着本科毕业不足以胜任教师职后发展实践工作的困境。因此，本着对学生负责任的态度，教育学本科理应停止招生。

瞄准相对晚近的时间，标志性事件是1999年华东师范大学取消了教育学本科专业招生，各界对此看法不一。一些研究者认为，华东师范大学的取消非常适时，这一做法是颇有前瞻性的，他们的教育学院迅速升格为教育学的研究生院，获得了非常好的发展。^[14]实际上，1989年1月，国家教委印发的《高等学校教育系教育专业改革座谈会纪要》和《高等学校教育系教育专业改革的意见》已经提出“改变生源，今后招收有实践经验和其他学科知识的人作为主要生源，逐渐改革招生办法”，“今后较高层次的教育管理人员、高校师资和科研人员主要通过研究生教育培养”。^[15]但当时的政策由于受毕业分配体制的保护未能被较好地执行，^[16]且《高等学校教育系教育专业改革的意见》这个文件在2011年被教育部废止，其主张并未成为后来教育学专业发展的指导性文件。今天来看，原教育学本科生的工作确实被各类型的教育学研究生取代。

从国际比较来看，美国绝大多数教育学院没有教育学本科专业，走学习借鉴美国取消教育学本科专业之路也是一种选择。在美国教师教育发展中，大学里的教育学院大都没有我国这个意义上的教育学本科专业，而是以培养研究生为主，并为学生提供教师教育课程。在这

种国际比较背景下，西方的经验可以提供一种解决问题的思路。^[17]

总的来说，主张取消教育学本科专业的理由是从高等教育的出口这一角度来考虑的，对口就业机构的消失和相关从业人员学历的提升是最为重要的原因。

2. 积极变革教育学本科人才培养模式，提升教育学本科人才培养水平

在危机背景下，许多学校采取了课程与教学改革措施，去克服就业市场变化带来的诸多问题，从实践应对的角度提出了教育学本科人才培养的出路与策略。

一些研究者认为，教育学本科专业知识体系陈旧，没有跟上时代发展前沿。“教育学类专业本科课程体系较为陈旧，不少高校教育学专业的教学盛行的仍是‘知识本位’的教学模式，启发式、探究式、讨论式、参与式教学、研究性教学尚未真正落实”^[18]，学生专业认同感低，课程、教学重理论轻实践，对学生的研究能力、师范技能训练不足，^[19]针对以上问题，研究者们提出改革培养目标、课程体系和教学模式。在培养目标方面，提出了更为宽广的定位，即培养各级各类的教育研究、教育教学、教育管理、教育培训等从业人员；^[20]教育学本科应该面向教育新闻传媒、教育经营管理、学校咨询服务三个方向；^[21]部分学生出口到各种各样的教育机构中，成为从事教育行政事务、人力资源开发、教育事务咨询、教育新闻工作、教育培训项目开发等领域的专业人才；^[22]培养新型中小学教师、初中编程教师、地方教育服务型人才。^[23]在课程教学方面，提出了更新课程体系、提供模块化课程的策略，通过变革课程教学为将来教学工作和深造打下宽广与厚重的基础，学生可以根据自己的志愿进行职业选择。^[24]还有研究者提出分层分类培养、形成专业新结构等措施。^[25]可以说，这些措施都在拓展教育学本科专业的出口，期待社会更广范围的接受与认可。

把教育学本科办成教育学类研究生预备教育是重要的变革道路。中师升格后，就有研究者提出，面对“教育系本科生的社会需要量日益减少、研究生的需要量与日俱增的现实，我

国师范大学尤其是部署（部分省属）重点师范大学的教育系应把办学的重心转移到培养研究生上来”^[26]。一些学校进行了大胆的改革，举办教育学的人才基地班，如西南大学举办“晏阳初创新人才实验班”^[27]。还有学者提出把教育学专业传统的“纯教育理论学习”模式转变为应用性和学术性并行的教育模式，其中一部分学生继续学习考取研究生，实现“面向研究生教育阶段输送优秀生源”^[28]。随着学习化社会的发展，许多教育教学和管理岗位的从业人员需要研究生学历，大批量的教育学类研究生走上了教育教学、各类型教育管理等工作岗位。可见，教育学类研究生预备教育的确是一条可行之路。

从现实发展来看，人们一方面为教育学本科人才培养的出口而苦恼，另一方面又通过各种变革使其顽强生存，让一批又一批的毕业生或升学或走上各种各样的就业岗位。有研究者分析了教育学的就业前景，发现教育学专业的学生仍有很大的选择空间，“教育系毕业生的优势是在于他们对教育基本理论的功底，和他们在教育心理学、课程教学论等方面的基础”^[29]，很多针对文科的招聘者并没有对专业的特别要求，教育学本科生是有选择空间的。个案分析表明，“教育学本科毕业生就业率总体偏高，但逐渐降低；学生就业现状满意度和职业期待吻合度逐年提升，毕业学生月收入逐年增加，教育工作相关度持续稳定”^[30]。

总的来说，教育学本科专业的发展喜忧参半，教育学本科专业的生存与发展虽然存在诸多外部挑战，但也都在寻求更加面向市场、更能应对实践挑战的培养目标定位，同时寄希望于通过变革课程体系、改变就业观念、提升专业认同等措施寻求更大的生存与发展空间。

三、问题分析：在关系世界中分析教育学本科人才培养的危机

1923年，北京师范大学教育系确立的培养目标是“以造就中等学校和师范学校师资为主，并以造就教育行政人员及研究教育学术与使用于教育之专门学术为辅”^[31]。这一定位基本被继

承，百年人才培养目标虽历经数次调整，但仍然秉承以培养教育学科教师、教育管理及科研人员为主的传统。^[32] 仅从专业出口分析教育学本科人才培养是不够的，需要在各种各样的关系中分析其生存与发展样态。

1. 教育学本科人才培养与教育学院发展

教育学本科人才培养的危机并非教育学院的发展危机，二者之间并非唇齿相依的关系。实践发展证明，没有教育学本科专业，教育学院依然可以不断发展壮大。在教师教育变革的背景下，大学的教育学院通过为师范专业提供教师教育课程、开展各类型的教师培训、开展各种各样教育研究、升格为教育学类研究生培养学院等多方面的途径而顺利转型，并在教师教育变革的进程以及教育科学研究方面获得蓬勃发展。世界知名教育学院哈佛大学教育学院的发展缘于中学师资与教育质量提升的培训业务，^[33] 并非以教育学本科人才培养为起点而形成。但也有相反个案，“芝加哥大学教育系想确立自己的优势地位以及与众不同的研究方式，于是将教育学本科层次提高到研究生层次，以此想将教育学研究提高到新的高度，但正是这一决定导致了招生规模的下降，随之研究实力也逐渐下滑”^[34]，之后芝加哥大学教育系彻底停办。2018年，教育部印发《关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》即“新时代高教40条”，提出以本为本、“振兴本科”的时代命题。教育学本科人才培养虽然在各大学的教育学院设立，但各教育学院还拥有其他教育学类专业，教育学本科人才培养与教育学院发展之间并非简单线性对应关系。没有教育学本科，还可以发展教育学类的其他本科专业如科学教育、人文教育、教育技术学、艺术教育、学前教育、小学教育、特殊教育等本科专业进而支撑教育学院的发展，也可以发展各种学制形式和各种形态的学历与非学历教育。

2. 教育学本科人才培养与教育学科发展

教育学本科人才培养危机与教育学科发展虽并非必然因果关系，但也存在关联。教育学本科由于未遭受过细过窄的专业划分，其提供的教育学学科的核心课程为教育理论的生产和

教育学基础学科的建设积蓄了后备力量。许多研究者相信,如果没有教育学本科,将会影响具有扎实教育学根基的教育学学者的成长,会削弱学科发展的基础与后备力量。有学者提出,“如果将教育学学士、教育学硕士和教育学博士三级学位看作一个有机联系的整体,那么撤销教育学专业就意味着瓦解了这个整体的基础”^[35]。教育学本科专业的核心课程为教育学的基础知识和基本理论,本科阶段的人才培养直接影响着教育学科的长远发展。但同时我们依然可以发现,无论是世界还是中国知名教育学者和教育学家都不一定是教育学本科出身,皮亚杰曾说过,“极大一部分的革新家们都不是职业的教育家”,“他们首先是哲学家、心理学家”。^[36]从结果倒推可知,教育学本科人才培养与教育学科发展之间也并非简单的线性对应关系。实际上,教育学的学科发展和知识创新与其他学科不同,其综合性与复杂性堪称之最。哲学、社会学、心理学、脑科学等学科知识创新可以在一定阶段暂停,余下的交给教育学者来继续研究,但任何一个教育学者如果不在上述知识的基础上开展研究,就失去了对教育学的承诺,或许从本科开始培养就意味着对教育学承诺的开始。

3. 教育学本科人才培养与就业的复杂关系

许多研究对教育学本科人才培养危机的分析基本是建立在“教育—就业”这一因果关系的背景下,即由于教育学本科人才培养没有对口的行业就业,则教育学本科专业就存在生存危机。以就业匹配率为指标去衡量和决定本科专业人才培养的去留是否合理?实际上,大学里的许多人文类学科的人才培养与社会从业人员的行业对口是无法实现无缝对接的。行业对口、就业匹配属于工业文明与工业生产时代的思维方式,专业是为了固定职业培养人才的,就中国目前的社会发展阶段与样态来说,并无错误。但是以对口就业为决定性因素来思考一个学科本科人才培养的存亡未免显得草率。有学者在比较中日教育系科之后提出“我国培养目标过分强调专业化是值得讨论的”,“日本人上大学首先是学习和掌握某一门学科及其相关知识,培养相应的能力,而我国则是掌握与专

业有关的知识的能力,为未来的职业做准备”。^[37]我们已经进入信息化时代,培养工具人的教育思维无法适应未来社会不确定性的挑战。高等教育内部层次与类型多样,高等教育的功能也是多样的,简单地以就业对口和匹配为标准就把复杂问题简单化了。

4. 教育学本科人才培养与招生的复杂关系

受1998年高等学校扩招政策的影响,教育学本科招生也处在上升进程中,直到大类招生政策实行,招生方式发生变化导致教育学本科生就读人数波动。2003年之后高等学校启动大类招生改革,与以往统招方式不同,大类招生意味着一些高校将2个或2个以上相同或相近的学科门类合并同类项后招生。教育学类实行大类招生后,学生除了可以选择教育学本科,还可以选择小学教育、学前教育等本科专业。北京师范大学、东北师范大学、海南师范大学等都先后启动大类招生,学生在了解教育学类专业之后再选择本科专业。相关调查显示:经过一段时间学习后,学生更不倾向于教育学专业,^[38]本科学生更倾向于选择容易就业的小学教育等其他应用型本科专业,教育学专业因就业前景不明朗而吸引力弱。此外,2017年,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(试行)》,启动了师范专业国家认证工作。在此背景下,教育学是否为师范专业就成了一个尴尬的问题,教育学专业由于没有学科背景无法培养学科教师。以西南大学教育学本科为代表的学校直接把教育学专业当作非师范专业,以北京师范大学教育学本科为代表的学校还是依然坚持师范属性。虽然如此,在大类招生后就读人数减少、师范专业属性有争论的背景下,依然有相当一部分学生选择教育学,教育学本科专业并没有出现令人揪心的衰落样态。但相关数据也不容乐观。2019年的数据显示,“2017—2019年43个全国教育学本科总计招生5532人,仅占全国教育学类招生总数的1.03%,远低于这43个专业在全部教育学专业所占比例(4.2%)”^[39],教育学本科生的数量似乎已经到了历史低点。

5. 教育学本科人才培养的国际样态

英美大多数教育学院都是教师教育学院,

为学生提供教师职业所需要的教育学类课程，属于教师职业预备课程；或者提供普通教育学的辅修课程与副修学位。虽然大部分英美的教育学科发展并不是以本科为起点，但也不是完全没有教育学本科专业。美国的佛罗里达大学(University of Florida)设立了教育科学(education science)的学士学位，是其中的典型代表。他们在人才培养目标方面放弃了朝向固定目标运动的职业取向模式，提出“教育科学专业促进对传统和非传统背景下的教育和学习系统、政策和成果的理解。此学位为各种各样的职业道路和研究生院作准备”^[40]。他们以“创造你自己的未来”(create your own future)作为教育口号，明确该专业“不是教师或教育工作者预备项目，而是对教育和心理基础、研究和政策的探索，适用于学校和社区环境中的教学、学习和专业发展”^[41]。他们要求学生修习120个学分，毕业生将会为在政府、非营利性组织、教育部门工作或者为进一步学习做准备。英国的伦敦大学学院也设置了教育研究(education studies)的学士学位，学制3年，提出这个学位“利用社会学、哲学、心理学和历史，为学生提供必要的关键工具来反思教育和社会，并成为社会和政治变革的领导者”^[42]。可以说，教育学本科学士学位的数量不多，但这两所学校具有代表性和典型性。他们提供的核心课程名称虽与国内教育学专业有所不同，但在具体内容上大致相当，许多讨论的问题都具有有一致性。

6. 其他学科本科人才存废与教育学本科人才培养存废之比较

本科专业人才培养是取消还是续存，并不只是教育学面临的问题，法学和管理学也曾经面临这个问题。2006年，在第三届中外大学校长论坛的报道中，“一些校长建议撤销本科管理、法律专业”。其中取消管理学本科专业的理由主要是本科生入校时候缺乏具体行业背景知识，没有阅历，就业没有对口机构，应该在研究生层次进行培养等。取消法学本科的主要理由有三：第一，我国已有法律硕士教育制度，能够满足法律实用人才的需要；第二，本科层

次培养法科学生难以满足从事相应工作的需要；第三，美国大学本科没有法学专业。^[43]教育学本科人才培养废除的理由与法学、管理学本科废除何其相似。无论是从学科发展来分析，还是从专业人才培养来思考，本科层面人才培养的危机是常态性问题，简单根据以上理由进行存废的决策都属于简单思维。因此，在上述观点出现之后，法学界、管理学界和教育学界的相关人士都发出声音，反对以就业、美国的做法等为标准作出撤销本科专业的决策。

从以上六个方面的分析中我们可以看出，无论是取消还是保留都没有到必须决策的紧急关头，但人才培养危机常态化的时代，教育学本科人才培养仍须直面以上生存与发展的危机，作出应对。

四、问题解决：教育学本科人才培养的出路

教育学专业在其发展进程中，几乎没有遭遇过专业划分过细过窄的专业问题，而是以一级学科人才培养为目标定位，以应对就业市场变化的挑战。从国家目前高等教育改革来看，教育学本科人才培养遇到了与以往不同的背景，前述本科人才培养的危机虽然来自外部，但危机的破除与生存空间的扩大只能来自教育学本科人才培养的内部变革。教育学本科人才培养不能走上消亡道路，但守旧不创新、固守旧本、不着眼未来，也必将失去发展的生机与活力。

1. 高等教育普及化背景下培养目标的新定位：为不确定社会培养人才

我国的高等教育进入普及化发展阶段。2017年，我国高等教育的毛入学率已经达到45.7%，与中等以上收入国家52.2%的毛入学率相差不多。2020年，我国高等教育的毛入学率为54.4%，与高收入国家76.8%的毛入学率还有差距。根据马丁·特罗(Martin Trow)的理论，我国的高等教育已经进入了普及化发展阶段。在普及化阶段，高等学校的本科专业设置与学生毕业后从事的某种职业是否具有——对应关系？这是普及化阶段需要思考的重要问题。我国高

等学校往往根据社会职业发展需要设置专业并开设相关课程，一旦职业消失或者专业与课程无法满足职业发展需要，那么需要改变的就是专业与课程。而今社会发展速度过于迅猛，瞬息万变，准确预测人才就业市场变得日益困难，学校是在为未知的社会发展培养人才。因此高等学校人才培养不是为学生从事某种职业、胜任某个工作进行岗位培训，而是帮助学生毕业后能利用自己的问题解决能力、知识迁移能力去胜任工作岗位。实际上，学生掌握了基础知识、基本理论和基本技术，通过知识的迁移与解决问题能力的运用就可以胜任岗位。从根本上来说，高校培养的人不是工具人，不是技术人，而是一个能够关心社会发展的有情怀的人，能够在广泛的生活中去改变和改善社会、社区和个人的生活。无论他们在哪工作，都能够拥有改变教育实践的技巧，同时也有机会和能力继续教育经历，获得相应的硕士与博士学位。所以教育学本科专业从专业知识出发而非某种具体岗位培训知识才能具有可持续的本科专业生命力。

2. 新文科建设背景下的课程定位：以一级学科为支撑，实现专业厚度

“六卓越一拔尖”计划 2.0 与国家新工科、新医科、新农科和新文科的“四新”学科建设是高等教育领域改革的重大举措。“四新”学科建设的目标是在我国原有学科的基础上，通过学科整合，开拓创新，凝练特色，建成具有反映中国特色理论水平、学术水平和话语水平的世界一流学科，进而创建世界一流大学。教育学的发展同样也必须回应这些时代挑战与命题，强化对教育实践的解释力与指导力。高等学校的专业设置要基于社会发展对人才的需求，而不仅仅是行业匹配问题，也要兼顾学科发展与社会经济发展的整体形势。在这个意义上，高校培养的人才不是以学科知识分类角度为取向的，并不是某种行业岗位胜任的取向。这意味着高等学校培养出来的人才必须满足社会经济发展的需要，学生应能够运用专业的理论、知识和技术来解决社会生活中的实际问题，这需要学生具备研究性思维。虽然教育学专业的学生在

教育行业中缺少学科知识背景，但却能够凭借他们的教育学专业知识诊断教育实践问题，以教育研究的方式改进教育实践。从毕业生看，部分活跃在一线的教育学专业毕业的教师是从教科研系列走向中小学各学科的。所以教育学人才培养的生长力还是从教育学专业的学科知识出发，培养出来的人才能在变革的社会中应对环境的变化。因此在培养过程中，除了培养一般意义上的思想政治道德品质、人文底蕴、社会责任感等方面的品质外，还应该凸显教育学基础知识、教育科研能力、国际视野、实践能力等方面的培养，培养能够在各种各样的教育教学实践、教育决策、教育管理、教育国际交流等活动中参与和推动中国各级各类教育改革的践行者，实现一专多能与复合交叉，尽可能开设门类种类丰富的课程。在具体操作上，各大教育学院可以依据自己的学科优势进行有针对性的培养、差异化的竞争；可以基于地方发展实际，面向一定区域有针对性、有利于发展自身优势地培养教育学人才。

3. 终身学习社会的培养核心：强化研究素养的培养

党的十九大和十九届二中、三中、四中、五中全会都提出了终身学习理念，构建服务全民终身学习的教育体系逐渐提上日程。如何满足“从婴儿到老年”的学习需求，如何建设学校、家庭、社会协同的学习环境及其相关的制度与运行机制等问题都为教育学本科人才培养带来了机遇。社会发展瞬息万变，教育实践中往往需要大量的能够通过一定的技术和手段准确诊断教育实践、发现教育实践问题、提出解决方案的教育学专业人才，这就要求相关人员必须具备相应的教育研究的知识，能够在教育实践中作具体问题的研究。因此，教育学人才培养需要夯实学生的研究基础，培养他们的研究性思维，促使他们为更好地从事日后的职业做好在知识更新、迁移、重构等方面的准备。为研究生教育输送人才也是教育学本科人才培养的重要任务之一，因此研究素养的强化培养也十分重要。学术性人才意味着必须从事知识的创新性生产活动，本科这一学段虽有其局限

性，但这并不妨碍本科阶段为学术性人才培养进行预备，因此，在这个意义上教育学本科生应实现“深度学习”。在拔尖创新人才培养的背景下，学生坚实的学科基础素养和研究能力与“深度学习”理念相匹配。研究素养的培养并不是一般意义上的研究方法类课程的学习，在人才培养中应与课程特色、目标特色结合起来，如人工智能教育学领域中的研究素养、大数据的教育研究等都需要结合具体教育实践与教育问题。研究素养的具备能够促使学生在不断变化的社会里通过迁移实现岗位适应，在产业升级换代的过程中通过研究实现工作创新，如此毕业生就能够在教育领域中承担各种项目实践，应对教育实践中的新现象与新要求。

4. 教育学本科人才培养的历史继承：鼓励学生副修第二学位

鼓励教育学专业学生副修另外一个专业是重要出路，这一做法可以追溯到新中国成立前，“北师大的教育系甚至规定每个学生都得选择另一个系作副系，修习其一部分课程，目的是在毕业后万一谋不到教育学科师资的位置，或者承担的教育学科课程时数达不到规定的数量时可以改教别的课程”^[45]。这一做法不仅符合当时的实际，也符合今天的实际，被北京师范大学的教育学本科人才培养继承下来。我国相当多的一些教育学本科教育改革虽然也有辅修和副修的制度安排，但大都停留在培养方案与课程安排的文本上，基于学校课程运行、时间安排、教室容量、师资数量等方面的原因，辅修与副修有名无实。学生主修和副修的专业课程编排在同一时间，既有课程容量有限等因素严重制约了学生的辅修选择，因此，拓展教育学本科毕业后的多种路径选择，鼓励其副修第二学位是恰当的选择。

5. 教育学本科人才培养的国际借鉴：进行辅修课程与副修学位

大学里的专业不仅仅是某种行业的意思，更多意味着学科的分化。顾明远主编的《教育大辞典》把“专业”定义为“高等教育培养学生的各个专门领域。大体相当于《国际教育标准分类》的课程计划（program）或美国高等学

校的主修。根据社会职业分工、学科分类、科学技术和文化发展状况及经济社会与社会发展需要划分”^[45]。从这个角度看，教育学本科虽然在社会具体职业分工方面不是十分明确，但从学科分类的角度设置确是毋庸置疑的。在美国高等教育体系中，专业设置分为 major 和 minor，前者指主修，后者指副修，主修与副修的内容与职业选择并非没有关系，但主修与副修是从学科知识的角度进行划分的。从学科的角度看，国外各大知名教育学院都提供教育学的副修学位或者第二学士学位课程，所修课程与我国教育学本科专业核心课程大致相当。他们在提供各类型的教师教育课程之外，都提供了辅修和副修的学分安排，并且明确这不是教师职业预备取向，如密歇根大学提供教育赋能（education for empowerment）的副修学位，整个课程是为那些关注教育关键作用的学生设计的，他们关心教育提升个人和集体能力以实现社会正义和民主目标。^[46] 这种安排为我国的教育学本科发展提供了启示，北京师范大学的教育学部作了这方面的探索，多年来为学生提供副修学位课程，国内诸多教育学本科专业也可以根据实际情况开展辅修与副修，拓展自己的生存空间。不仅如此，新冠肺炎疫情以来，在线教学发展迅猛，实现在线辅修学习也是有充分的技术保障的，关键在于投入和管理。

教育学本科专业发展的站位不能就本科而本科，社会变革的不确定性越来越强，今天的教育是为未来培养人才，教育学这一古老学科能否在新文科建设驱动下焕发出生命的活力还需要更多的实际行动和实践探索。

参考文献：

- [1] [3] [35] [39] 张斌贤，位盼盼，钱晓菲. 从学科发展大局重新审视教育学本科专业改革的意义与路径 [J]. 大学教育科学，2021（3）：4-12.
- [2] 侯怀银，李艳莉. 民国时期教育系科的分布及其特征 [J]. 高等教育研究，2011（10）：

100-105.

[4] 潘懋元. 教育系的培养目标和教育干部专业化 [J]. 教育研究, 1981 (1): 26-28.

[5] 高振业. 高等师范院校教育系的培养目标 [J]. 教育研究, 1986 (3): 70-72.

[6] [7] 何平, 乔玉权. 对高等学校教育系教育专业改革的几点想法 [J]. 高等师范教育研究, 1989 (1): 50-53.

[8] [12] [17] 司洪昌. 教育学本科专业, 最后的晚餐? [J]. 教育与职业, 2006 (25): 20-25.

[9] 北京师范大学教育学部. 关于公示 2019 级“宽口径培养”专业学生分流名单的通知 [EB/OL]. (2021-08-18) [2022-02-21]. <https://fe.bnu.edu.cn/html/1/news/202011/n387.html>.

[10] 吴钢. 论教育学的终结 [J]. 教育研究, 1995 (7): 19-24.

[11] 周勇. 芝加哥大学教育系的悲剧命运 [J]. 读书, 2010 (3): 80-89.

[13] 王金燕. 教育学本科毕业生的就业困境及原因探析 [J]. 当代教育论坛, 2009 (12): 78-80.

[14] 黄明东, 陈越. 调整与优化: 教育学专业本科人才培养问题研究 [J]. 中国大学教学, 2017 (7): 18-25.

[15] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1988) [M]. 北京: 人民教育出版社, 1989: 116-117.

[16] [31] 杜芳芳, 徐继存. 高师院校教育学专业改革初探 [J]. 国家教育行政学院学报, 2007 (12): 71-74.

[18] [27] 彭泽平. 教育学专业本科拔尖创新人才培养的思考与探索——西南大学教育学部晏阳初创新人才实验班的探索之路 [J]. 教育与教学研究, 2015 (7): 17-21.

[19] 石涛. 教育学本科专业转型发展路径初探 [J]. 教育, 2017 (21): 11-12.

[20] [32] 张晴, 谢梦, 王顶明. 教育学专业本科培养目标的固有传统与变化趋势——基于全国 92 所高校的文本分析 [J]. 大学教育科学, 2017 (2): 74-83.

[21] 杨克瑞. 市场细分与教育学本科专业

就业模块设计 [J]. 宁波大学学报 (教育科学版), 2013 (3): 82-85.

[22] [24] [28] 许庆豫, 许珍珍, 陆丽, 等. 教育学本科专业改革设想 [J]. 教育评论, 2011 (4): 83-85.

[23] 徐林. 地方师范院校教育学本科专业发展困境与出路 [J]. 商丘师范学院学报, 2020 (2): 96-99.

[25] 段禹, 高怡楠. 教育学本科人才培养的目标定位与模式创新——基于新文科建设的视角 [J]. 教师教育学报, 2020 (5): 112-118.

[26] 陈大超. 略论中师升格后高师教育系的战略调整 [J]. 课程·教材·教法, 2002 (4): 63-65.

[29] 张丰. 教育系毕业生出路何在? ——谈高师教育系科的专业改革必须适应基础教育的发展 [J]. 教育发展研究, 2001 (8): 27-29.

[30] 未华倩. 传统师范教育本科学生就业现状研究——基于 A 大学“教育学”专业就业数据的定量分析 [J]. 重庆电子工程职业学院学报, 2020 (1): 78-81.

[33] 李云鹏. 一流教育学院是如何建成的? ——基于哈佛大学教育研究生院的百年省思 [J]. 外国教育研究, 2021 (4): 30-44.

[34] 曾华. 从芝加哥大学教育系的停办看我国教育学专业的发展 [J]. 陕西教育学院学报, 2009 (4): 17-20.

[36] 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学 [M]. 傅统先, 译. 北京: 文化教育出版社, 1981: 9.

[37] 陈效斌. 中日两国教育系若干项目之比较 [J]. 比较教育研究, 1985 (4): 14-17.

[38] 任仕君, 黄小丽. 选择什么专业? 有何差异? ——教育学类专业大类招生调查研究 [J]. 海南师范大学学报 (社会科学版), 2019 (4): 89-123.

[40] [41] Education Sciences [EB/OL]. (2021-08-18) [2022-02-01]. https://catalog.ufl.edu/UGRD/colleges-schools/UGEDU/EDS_BA/.

[42] Education Studies BA [EB/OL]. (2021-08-18) [2022-02-21]. <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/degrees/education->

studies—ba.

[43] 王健. 法学本科专业的若干基本概念[J]. 新文科教育研究, 2021 (1): 90-107.

[44] 李继之. 谈谈教育系的改革问题[J]. 天津师大学报, 1985 (4): 25-29.

[45] 顾明远. 教育大辞典: 第3卷 [Z]. 上

海: 上海教育出版社, 1991: 26.

[46] Education for Empowerment [EB/OL]. (2021-08-18) [2022-02-21]. <https://soe.umich.edu/academics-admissions/degrees/minor/education-empowerment#tab1>.

(责任编辑 刘红)

Challenges and Strategies of the Talent Cultivation of Undergraduate Education Major

Zhou Lin Wang Shu

Abstract: The survival and development of the undergraduate education major has been widely concerned. Recently, due to the shrinking number of counterpart employment agencies, two paths have emerged for the development of the undergraduate education major. One claims the extinction and remove the major from the undergraduate professional catalogue; the other is to propose to change the cultivation mode to actively respond to challenges. Current studies have expressed important views on the two roads and both of them are in the state of “on the way” practically. The research analyzes the relationship between the undergraduate education major and the development of education schools, education discipline development, undergraduate employment, undergraduate enrollment, and the international pattern of the undergraduate education major, and proposes the future direction of the undergraduate education major. The paper argues that the educational talent’s cultivation should abandon the hypothesis of treating people as instruments, and should cultivate talents for the uncertain society, pay attention to professional thickness and research competence, and provide minor courses and minor degrees to expand the living space.

Key words: Undergraduate education major; Talent cultivation; Reality analysis; Future development

教育学本科专业素养培养之构想

高洁 蔡春
(首都师范大学, 北京 100037)

摘要: 在不少人开始强调“不能以本科论本科, 不能以就业论专业”的今天, 思考教育学本科专业到底培养学生哪些素养有其必要性与紧迫性。目前, 很多教育学本科专业建设者在长期发展中都形成了自己的专业核心素养定位思路, 比较突出的类型有: 重视教育史论的学问积淀取向、重视实用技能的职业能力取向、重视研究方法的专业研究取向。作为专业来说, 教育学本科专业需要学生从历史视域获得教育的本真理解, 从与其他学科的关系洞悉教育学学科特性, 从主体间性领悟教育学是作为“间性”的学科。在具体实践中, 当代教育学本科专业要注重夯实基础、通识引领, 培养学生具备一定的专业倾向性。在培养方案设计、课程建设和教学改进中, 当代教育学本科专业应使学生具备概览教育全貌的历史见识, 于人类文明中洞见教育本性的思想见识, 以及融合不同要素的系统见识。

关键词: 教育学; 本科专业素养; 学科建设; 培养倾向

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0056-11

在我国, 有关教育学学科是否应开设本科专业的讨论自 20 世纪末开始便从未停止, 但取消教育学本科专业带来教育学人才培养虚空的问题让专业建设的思路在今天越来越显示出合理性。有学者提出, 今天的人们应不再以传统视角思考教育学本科专业建设, 而应“从教育学学科人才培养体系建设的整体观念出发”、从向更高层次教育学输送人才出发来思考问题,^[1] 旨在使教育学本科、硕士、博士三级有机联动, 提升教育学学科的整体质量。欲重新审视教育学本科专业建设, 首先需要考量的便是教育学本科专业到底培养学生哪些素养。当下, 人们

从教育的本质与特点出发, 更多地对基础教育中学生核心素养进行讨论, 但鲜少对教育学本科学生的专业素养进行探索。本研究试图厘清目前我国教育学本科专业都存在哪些基本素养培养倾向, 同时探究教育学应培养哪些素养, 最终搭建教育学本科专业基本素养框架。这既是在“不能以本科论本科, 不能以就业论专业”的背景下教育学本科专业的自我理解, 同时也是为解决在整体教育学体系审视下回答教育学本科培养什么样的人、如何进行课程设置与培养方案制定等问题提供参考, 为高水平的教育学本科专业发展奠定基础。

收稿日期: 2022-02-21

作者简介: 高洁, 女, 讲师, 首都师范大学教育学院, 主要从事教育基本理论、教育学研究; 蔡春, 男, 教授, 首都师范大学教育学院院长, 主要从事教育基本理论、教育学研究。

一、当代教育学本科专业核心素养定位的多样倾向

目前，每一个拥有教育学本科专业的院系都在探索自己的专业建设道路，以谋求自身本科专业的特色发展。在探索的过程中，不同建设者出于对教育学本科专业性质和使命的不同理解，出现了分别看重教育学本科专业的学问性、职业性或专业研究性之差异，因而在教育学本科生的核心素养定位上出现了三种典型的倾向及其探索。

1. 重视教育史论的学问取向

现代社会，解读某个事物的概念，溯源其历史，进而理解该事物的本质已经成为了解某事物的固定的、严肃的认识论方法，^[2] 具有不言而喻的真理性。任何事物都有其自身发生、发展的规律与规则，教育亦然。作为一门基础性学科，教育的规律与规则记录在教育学的概念、历史与理论中。面对对教育学一无所知、对教育只持有经验化感知的本科新生，有关“教育是什么”“教育目的是什么”“教育如何发展”等涉及本质的内容是必先讲授的。我国几乎所有教育学专业的本科人才培养方案中均将教育学原理（教育学基础）（教育学概论）、中国教育史、外国教育史等作为学科基础课程，鼓励学生在初入教育学门槛时，通过直观体验、整体概览、要点精析、思维重构的方式理解教育现实世界，并在逐步理解不同的教育内涵基础上对教育本质、教育目的、教育形式等内容进行深入领悟，由此进入教育的规范世界与制度世界。

虽然不同地方的教育学本科专业在本科培养方案中均如此安排，但出于一些原因，或由于原理与中外教育史课程在内容设计与讲授方式上的不当，致使学生没有理解教育学发展全貌，未能瞭瞰教育发展全景图，成为仅“对各种教育学流派、原理如数家珍而对如何解决现实教育问题一概不知的‘背诵型人才’”^[3]；或由于一些学者对经典（古典）理论保有神圣信仰与坚守热爱，充分信任通过理论建设所达成

的理论本身的完整性、自主性以及理论世界对现实世界的解释效度，目前一些院系更加重视对学生古典思维与史论素养的培养。在他们看来，既然教育在整体人类文化中发生发展，是人类整体知识有机构成的一个脉络，与其他脉络和人类文明存在密不可分的联系，那么认识教育、研究教育之学的过程也应从整个人类文化思潮的视角出发，回归学科史或科学史的范式，在历史深处追问教育学的属性，把今天的教育看作过去教育的延伸，而非割裂的不同世界。鉴于此，这部分本科专业院系采取面向历史文化传统的经典史论培养取向。第一，提高史论与经典课程的学时占比，如将中外教育史课程由学期课程变为学年课程；第二，设置相关主题的课程模块与课包单元，如在学科基础课程中增加思想史、哲学、社会学等通识课程，开设诸如古希腊教育、儒家教育等特定主题的古典教育解读，增设专门的经典研读、讨论与写作课；第三，建设以此主题为特色的精品课程群，培养高水平师资队伍，创设教育学本科专业人才培养的优势领域，以经典培育学生的人文底蕴，借助理论及历史视野理解教育的独特属性与思维习惯，在学习中感受教育学的思维魅力和人文情怀，突破狭隘的、概念化的以及日常经验化的教育学视野。

2. 重视实用技能的职业能力取向

今天，几乎全部培养单位均设立了教育实习等教育实践课程，但出于个中原因，实践效果不尽如人意。第一，重理论轻实践的传统观念使实用技能的培养缺失。大部分学者认同教育学专业既“不等于教师教育专业，更不等于教师技能训练。教育学科和专业必须重视教育基本理论研究和教育实践的宏观研究”^[4]，故现实中学生接触的教育理论研究比教育实践情境丰富得多。但很多时候理论内容及其讲解只是提出一些过于悬离现实状况的应然构想、罗列一些过于游离社会现实的实践规范，其语言中大量充斥着以命令口吻表达的实践指令，^[5] 就像学者批判基础教育中的实践者经常以非教育的封闭语言或僵化命令指责学生一样，教育学研究者也用同样简化静止的逻辑表达出“权威”

建议，将逻辑的事物当作事物的逻辑。学者对真实教育生活的一知半解，也引发“失真研究—偏差教学—学生错误理解—理论与实践错位”的恶性循环。第二，对实习的本质及其承载的教育意义把握不足，实习流于形式。当下的实习，或者由学生自行寻找实习单位，或者由学校安排短暂进驻中小学观摩。培养单位未能真正将实习纳入教育专业整体结构，对实习课程的目的及其与专业主干课程的关系缺乏系统反思，实习内容缺乏严格设计，导致实践与理论“两张皮”，实习成为与理论无关的“补充”。

教育学不仅是基础学科，也是实践性很强的学科。当实践活动未能使学生充分理解“教育实践是一个极其复杂的行为，在它的内部构成的错综复杂的各种各样的关系，在它的外部所形成的方方面面彼此羁绊的联系”^[6]，更无法调动学生对丰富多彩的教育实践抱有充分尊重和同情的态度与一切感性的、理智的乃至想象的力量时，^[7]一些培养单位将培养重心转为面向真实教育世界的实用技能取向，以试图改变专业教学千篇一律的学术化倾向。他们提出，教育专业新的人才培养模式要突出学生在实践能力与创新精神的培养，加强实践环节，增加实践课程多样性。^[8]第一，建立稳定实习基地，转换学生培养模式。一些培养单位派出专门教师与具有文化特色的中小学校联合建立专业发展学校，共同开展有针对性的培养工作，“把教育专业传统的‘纯教育理论学习’模式转变为应用性和学术并行的教育模式”^[9]。第二，延长实习时间，增加实习学分，分阶段更新实习类别与内容。把实习看作理论激发而非理论验证的过程，根据不同任务和目的在大学中进行多阶段、连续性实习。将教育实习分为教学实习、班主任实习、学校管理实习等。使学生全面了解教育的实际运行，培养其创造性解决问题，从事教育管理、教育科学研究和教学的能力。^[10]第三，拓展实习空间，开展创新创业实践。除与学校合作外，培养单位也和企业等其他专业机构建立协作关系，增加职业生涯规划、中小学教师科研与教学技能培训等内容的创业训练，使学生形成创业能力。总之，虽

然培养单位已在增强学生现实探索能力、使其获得实用技能方面形成一定特色，但在跨越理论与实践逻辑、找寻实践空间中的诗意，使学生生动感受学校真实需求、形成复杂教育理解框架等方面尚需深入。

3. 重视研究方法的专业研究取向

有人认为，教育研究的专业化需要重视现代教育研究方法，从20世纪70年代的行动研究，到20世纪八九十年代被大量使用的诸如教育统计测量、教育实验、数据调查等量化研究方法，再到21世纪初教育叙事研究的兴起，等等，实质均是借助研究方法来加强教育研究的规范性，提升教育研究与实践者的教育素养。同时，在教育实践的专业化方向上，“研究型”成了越来越主流的认识，因此特别强调教育研究方法。在漫长的通过抽象思辨、演绎归纳追寻教育本质的传统中，教育研究基本被专业理论研究者所把持，这导致人们忽视研究过程中研究方法的重要性，也间接加剧了教育理论与教育实践的二元分裂。“理想的教育研究乃是从教育事实出发，同时又展现现实教育的内在方向，进而显现现实教育改进的可能性”^[11]。当人们越来越意识到教育实践与教育理论不可分割，洞悉教育研究方法作为弥合教育理论与教育实践之隔阂、融合教育事实中客观性与教育实践者主体性之可能时，便开始探索什么样的研究方法可以展现整体性、连续性的教育研究。同时历史上不同教育研究方法的更新迭代也揭示了教育问题日趋复杂的时代特征，正所谓“新旧教育学的主要区别，在于它们积累经验的方式和研究的方法”^[12]。今天，人们已充分感受到新研究方向的发展势头，新文科、新工科、新农科、新医科等诸多新领域的诞生彰显着学科发展亦来到新阶段。大数据、人工智能、脑科学等的兴起与发展对教育研究与教育实践带来深刻影响。当学者开始思考教育学科是否又来到一个变革时期时，我们也同样需要思考学科方向性的选择问题，如作为教育学科的建设者应该向哪个方向投入更多的资源、精力和心血以保证人才培养质量与学科领先优势，我们在选择中该如何在教育学科内部保持传统和现代、

基础和前沿之间以及在各个二级分支学科之间的平衡关系。^[13]

在这种背景下，部分培养单位将培养特色定位为面向新时代与未来教育发展的研究方法取向，如北京师范大学教育学部鼓励开展循证教育研究，以此促进教育研究范式转型，使其日趋多样与综合。在处于贯通培养起点的本科专业中，北京师范大学加强方法课，突出操作性，强化交叉性，突出前沿性，^[14] 强调理论与实践结合、情境性和个体性融通，真正解决一线现实问题。同时，也使教育研究的未来人才具有从学术研究、人才培养和社会服务等方面统领推动教育整体发展的思维，形成教育学新的科学基础、新的研究方式、新的布局和新的组织方式，最终致力于加强教育研究范式的体系与规范建设，使教育研究具有前瞻性和战略性，并着眼国家重大战略需求，瞄准国际学术前沿。

上述三种教育学本科生核心素养定位倾向并没有涵盖所有的现实形态，不少专业也是综合接受其中的两种或三种。此外，还有一部分教育学本科专业的专业核心素养定位并不具有明显倾向性，他们或延续传统，或均化对待。总之，所有院系目前均走在教育学本科专业素质培养的探索道路上，对如何定位教育学本科专业素养、如何从学科建设整体观与全局观建立课程体系并创新教育实践进行积极探讨。

二、当代教育学本科专业核心素养定位的学科基础探索

尽管今天也有一些综合性大学尝试举办教育学本科专业，而且举办的思路和定位与师范院校的对应做法有一些不同，但教育学本科专业素养定位问题在根本上要从教育学本科专业的内涵中得到支撑。同时，教育学专业首先要是教育学的，至于是否能划归为现行标准的师范专业，这既是就业的考量，也是发展变化的。因此，从教育学本科专业的内涵入手是当下最重要的事。任何事物都有其纵向的历史发展、横向的他者关联以及自身的主体性，教育亦然。教育学本科专业核心素养的培养即让学生获得

对教育全面、深入的理解，故专业核心素养定位也应从历史性、关系性与主体性中进行探寻。

1. 从历史视域获得教育的本真理解

对于刚踏入教育学门槛的本科新生而言，他们急切地探索“教育是什么”的真相，试图通过概念与理论检验自己头脑中经验化的教育理解是否正确，进而与自己所学专业产生共振，获得专业归属感。但不论是无法理解教育的抽象概念，还是未能参透“洞穴隐喻”“教育无目的”“教育回归自然”等诸学术理论的窘境都给学生的热情泼了冷水。一方面，他们感受到修习教育学的难度，洞察到真实的教育学学科性质与自己头脑中纯实践性的假设不一致，发现教育学不是传统经验的简单复述，而是超越日常大众的眼光，解释并动摇以往的观点；另一方面，他们也确实迷失在概念丛林，只看到概念与理论的文字，忽略理论形成的时代背景、社会变迁与具体情境，也未关注与人互动的环境与物质变动等，最后只抓住了道理，忽略了故事，也正因忽略了故事，道理也变得无法理解。在教育学的教与学中，师生对寻求权威的“一般性”定义抱有执念，但“一般性”概念的追求是理论生产之逻辑，而非事实理解之逻辑，也正因此学生无法明晰“教育”的本义。“教育”的本义，从一定时代、一定社会文化中界定出来，教育的“一般”内涵即使能够成立，也只是从教育的本义中派生的转义。教育虽有各种各样“定义式表述”，但这种或那种貌似定义的表述，如游离教育的本义，其实同“教育”无关。^[15]

那么，如何找寻教育的本真理解？答案是从发生学的历史视域出发。理论或概念在其作为理性依据或理论工具时，并不因为其表达了既定的抽象教条，而是因为它们在过往连续性的经验中为人们提供了有关事物价值和意义的鲜活认知。当赫尔巴特说出“教育学在其下几代渐渐地变得僵化起来，失掉其缔造者所具有的强烈冲动，埋在技术和纯粹的陈规俗套之中”^[16]时，我们意识到，不论是“过往经验”还是“缔造者”等，这些词语都隐含着回溯过去的意味，将人们指向历史具体的发生。的确，那些看起来“属于行政管理范畴”的学科“才

开始被视为存在于历史时空的形式”^[17]。自人类社会进入现代文明后，自然科学的意识使人采用极端还原论与客观论去认识事物，将具体的生活事件置于抽象的均质化解释框架中。但渐渐地，对科学、数据与本质的追捧消解了生活的丰盈，丧失了意义与感受。要想克服意义的空乏，真正理解某概念或理论的所指，人们便需要回归历史，回归历史中具体的发生。柏拉图式的无时间的涵义内容消解了生活与情境的丰富维度，只有奠基于时间性和世界性中的指引关联才最终指向一个普全的、可理解的视域，任何规范的建立均与其产生历史有关系。^[18]事实上，历史中最初的东西就是我们的现在，探寻我们现在世界中未知的东西就是探寻我们的历史。教育知识总是产生于原初的、具体的教育问题的发现和解决情境中。重新激活“原初的自明性”就是在还原教育历史原貌过程中使学生整体感受和理解这种行为背后的文化传统，感知古人在触摸教育脉动时的灵动思维和思想脉络，从古人在日常面临教育现实时的所思所想中获得教益而非为了模仿古人的具体做法。^[19]回归历史，才能真正理解概念或理论的本真的内涵；回归历史，才能使教育行动拥有鲜活充盈而非教条的依据。就像只有通过回溯历史，厘清 didactics 与 pedagogy 的区别，我们才更理解教育学不能使自己从一种教师之学 (didactica) 降格为教仆之学 (paedagogia)，真正的教师从不把价值标准交到别人手中；^[20]只有梳理了不同时代人的不同培养目标，如古希腊的“卓越” (arete)、19 世纪后的“有教养” (educated) 等才更明白教育的目的不在于外在，而关乎内在。所以，任何一个关键概念的讨论、关键问题的解决，均需找到原初的起点，探求它成立的合法性源头，正所谓“对现实的曲解往往源于对历史的无知”^[21]。教育内涵历史性变化的意义不仅揭示教育“从哪里来”，也借以推测今天的教育“到哪里去”。在学科知识的版图上，不熟悉全貌便无法获得重要性感受。

2. 从与其他学科的关系洞悉教育学的学科特性

教育学本科生对于教育学学科地位与专业

性的认知经历着不断的变化。初入教育学专业后，由于其迅速在教育学原理等课程中接触大量教育学家与教育理论，他们天然地认为教育学有明确的学者群体、特定的讨论内容以及明晰的学科边界，学科专业性毋庸置疑。但随着知识的拓展，当发现诸多教育学家均来自其他学科领域，对教育的阐述寓于其他学科内容中，且学术界对教育学地位存在争议时，学生对所学专业学科的独立性与合法性便产生疑惑，但也正是这种疑惑激发其在学习中深入探索学科存在的正当性与独特性。学生的这一学科认知过程其实也是教育学学者进行学科政治学研究的过程，而人们对学科特性的探索也正是教育学专业素养获得的过程。长期以来，教育学被视为是一种次等学科 (subdiscipline)，把其他“真正”的学科共治一炉，所以在其他严谨的学术同侪眼中，根本不屑一顾。^[22]学者们在探讨教育学合法性与独立性时，不可避免地会追问教育学和其他学科的关系，教育学的培养单位也在思考是否应该为学生开设其他相关人文社科课程，其他学科的讲授能否增进学生对教育的理解，是否会降低学生对教育学学科独立性的认同感。

就像艾儒略在《职方外纪校释》中提及的“无处非中”^[23]一样，地球上没有哪一个地方可以宣称自己是中心，在更广阔的宇宙视野中，所有的山川湖海都被打破界限，时间空间均被融在一起，人的社会活动亦然。学科乃现代社会分科之产物，在更大视野中，真实的人类发展与人类成长是流动穿越的，而非壁垒分明的。草蛇灰线，伏脉千里。一方面，任何事件都可能存在教育的成分，就像只有领悟了卢梭在《论科学与艺术》中所说的“我们的灵魂正是随着我们的科学和我们的艺术之臻于完美而越发腐败的”^[24]；理解了其在《社会契约论》中提到的人的自由状态，才能真正明白卢梭为什么想把爱弥儿培养为自然人；也只有明白洛克在《人类理解论》中对人性的分析，在《政府论》中对政治社会的考察，才能真正参透他在《教育漫话》中通过教育培养自由理性人的基本思路。另一方面，教育的事件也可能触发社会其他活动，甚至可以作为多学科网络，“在现代世

界汇聚成一种巨大的力量——这种力量足以改造整个现代世界”^[25]。我们“不是把教育恢复为一门‘学科’，而是要显示出其实所有学科都是以教育为缘起……教育学远非从属者，反而是统领者”^[26]，比如“当书写、评分、考试这三种做法合在一起，人类历史便发生重大变化，乃至出现断裂。现代学科规训制度的权力，尤其是规训性知识的权力，直到这一刻才称为可想象的事”^[27]。人们学以致学的结构发生变化，新的知识生产和消费体系诞生。不同学科边界的渗透性有别，教育学作为可渗透边界的学科其学科属性虽略显松散，但也带来更开放的知识结构与更宽广的心智视野。

那么，我们就将其他学科以其直接样貌呈现给学生吗？非也。今天，大部分学者均认为，即使教育学与其他学科关系暧昧，也不能说明教育学缺乏独立范畴与话语体系，不能否定教育学作为独立学科存在的必要性，因为我们显然不能将人的成长发展问题分散开来分别交付其他各门相关学科去研究。^[28]“没有一门特别独立的桥梁建筑学，同样也没有一门特别独立的教育科学，但是，从其他科学抽取来的资料，如果集中在教育上的问题，就能够成为教育科学的内容”^[29]。当我们说“哲学的思维取决于对认识可能性的态度，那么教育学的思维则取决于对人的可能性的态度”^[30]。不论是康德对教育中的人的关注——人只有通过教育才能成为人，还是卢梭提出的培养自然人，抑或赫尔巴特重视的学生的可塑性，以及杜威在意的社会生成中的人，包括布列钦卡提出的人格在教育中发生特定变化等等，教育学看重的是人，但不是人的单一发展，如大脑发展、生物发展、认知发展，而是整体的人的成长，且有价值关涉的人的成长——人的积极的、全面的发展。虽然我们拥抱其他学科，但意在其他学科内容中涉及人的成长与教化的理解，而不是获得关于人的精确的“知识”和一般性教育科学的体系。教育学不是把教育与人当作“物”一般的对象分析解剖，教育是人在生活的历史中不断求得精神教化的过程，是主体价值与意义不断实现的过程，对于这样的过程“既不能证实也不能

证明，而只能解释”，这种解释必然地包含着价值判断与反思。^[31]

3. 从主体间性领悟教育学作为“间性”的学科

不同于哲学、社会学或心理学分别对哲思、社会结构与人的心理活动等进行研究，教育学研究教育活动既不是纯粹事实的，也不是纯粹观念的。也就是说，教育既研究事实又涉及观念，是一种“间性”的学科，主要表现在理论与实践间性、教师与学生间性，以及事实与价值间性。提出“间性”，并非重申教育中的二元，而是强调改变原有的分裂思维，培养重新审视教育世界中各种关系的教育学应然素养。

理论与实践间性的教育。进入教育学本科专业后，学生会不断感受到教育理论与教育实践之间的联系与张力。教育学有责任使学生在对教育理论与实践关系认知的颠覆中真正理解教育理论与教育实践的关系，厘清教育理论的实践应用机制。学界早已认识到教育理论与教育实践“两张皮”的现象——理论无法直接指导实践，实践也并非个人理性的产物。在这种情况下，第一，认识到理论生产与实践经验生产的逻辑不一致，清楚教育理论多以演绎推理、实证科学或人文研究获得方向性、确定性的结论，而实践经验蕴含个人知识，是主观化经验传承的结果。同时实践者在消费理论时会消解与改造理论。第二，明晰教育实践真正问题中牵扯的诸多复杂现实因素，知晓教育问题并非当下呈现在眼前杂乱而模糊的情境，^[32]需要对实践问题进行抽丝剥茧般剖析，找到内核成因与辅助成因，并对教育实践的理论理想与真实生活的差别进行比较。第三，理论在原初意义上表达神圣实践的涵义，这虽使人们看到理论与实践的内在一致，却也容易使人轻视理论与实践在大众经验中的错位。故改变学生传统的“努力研制出不脱离实践的教育理论”的观念，修炼能力，鉴别可以用教育理论解决的具体教育实践问题，确定该实践问题的内核原因与其他原因，定位教育理论的实践应用目标，最后根据这一目标选择教育理论和确定效果评价标准。^[33]

教师与学生间性的教育。教师生产出某一真理学说的过程并不是教育，将一种观念内化于学生之心才是教育。教育天然是人與人之间的传递工作，但这种传递并非客观的机械传递，而是即刻的，蕴含着情感、责任等一切人性纽带的传递。不论是教师还是学生，人都无法被设定，所以教育就发生在一切人格、性格等复杂特征的混响中。就像卢梭在关于“科学与艺术是否有益于敦风化俗”的探讨中表明的那样，当科学、艺术与教育意义上的人发生关系，即影响到活生生的、在成长状态中的人时，若科学与艺术无法以符合人的成长规则的方式进行传递，那么科学与艺术也不过是精致而美妙的趣味，仅仅增加了人的虚荣心。如此看来，教育并非单纯依靠教育内容、教师与学生中的任意一方，而是在教师、教育内容、学生之间形成朝向“完整之人”的教育性的“聚”，任何对人单向度的理解都遮蔽了人之充盈。尽管学者对师生关系已进行大量有关交往理论、主体间性的研究，但教育学本科新生很难自然地意识到教师与学生之间的关系。使学生深刻意识到凝结在大人和孩子间的关系本质其实就是让他们的思维将“一个际遇、一个关系、一个情境或活动变得有教育学意义”^[34]。

事实与价值间性的教育。今天，大众对教育的理解仍存有“教育是什么”与“教育应如何”的二分误解。自教育研究诞生以来，不论是《理想国》中对教育目的的讨论，还是《大教学论》中人道主义的教师实践，抑或《爱弥儿》中对“儿童”的重新解读，人们始终在追问“教育应该怎样”。虽然科学主义与实证思潮的流行使教育中的事实与价值分离，但杜威对科学判断与价值判断的分析使事实与价值再次构成连续整体，形成螺旋上升的“合一—分—合”态势。教育既呈现为实在的“事实”样态，又在“事实”中蕴含着“价值规范”，构成价值事实。人们在进行有目的的行为时，均以现状的改变为目的，使其按照应有的规定实现出来。教育亦如此，价值论是全部教师行动的准则，无关教师职责、教授内容。正是“价值”因素在教育学研究中的特殊地位使得教育学研究中

的“事实”比自然科学中的研究对象更加复杂，但这并非教育学的缺陷，而恰恰是教育学魅力之所在。

三、当代教育学本科专业核心素养培养构想

虽然上文提及的教育学素养贯穿教育学专业层次的全部阶段，硕士生与博士生也需获得此三种素养的培养，但从表述方式能看出，上述素养的提出明确以本科阶段为起点，从教育学人才培养整体贯通的视角出发，充分考量本科生学习中面临的问题，以此激发教育学深造动力，最终实现教育学专业人才培养的目的。为什么从教育学贯通培养的视角提出教育学专业素养，以及何为教育学本科素养是本部分解决的问题。

新中国成立后，我国学习苏联教育理念，高等教育与计划经济相伴随，高等教育主要为专业教育，“各校皆有明确的任务，集中力量培养某几行国家建设需要的专才”^[35]，彼时的教育学专业完全为师资培养服务。20世纪90年代后，通才教育、人文教育与通识教育对我国高等教育的影响越来越大，本科教育逐渐强调“宽基础”，回归通才教育理念。^[36]进入21世纪，现代化建设促使高等教育培养顶尖专业人才，因为本科生与研究生教育共同完成此任务，且专、本、硕、博四个层次教育的边界非常明确，故此时本科教育开始成为“高等教育中的基础教育”。^[37]

当前，教育学本科专业更需要定位在学科基础性与专业预备性的交叉点上，改变本科毕业后只能走入社会或要立刻走入社会的传统定位，而成为高级专门人才的后备力量。对教育学而言，正如上文所言，今天若还以取消教育学本科专业的思维来解决此问题，便将产生比就业困境更严重的问题，削弱教育学本科专业的学术氛围，影响教育学学科专业人才培养。现代社会，人们对高层次人才的需要已经从本科生升级至研究生层次，本科生更大概率需要继续修读硕士研究生。同时，教师教育领域的

发展使基础教育教师岗位更多向学科教育学士、硕士倾斜，教育学本科专业在就业市场趋于弱势。今天，去职业化与基础性的特点使教育学本科专业与培养专业高级人才的法学、医学、经济学等学科的本科专业具有相同性质，它们均为硕士的“厚专业”与博士的“深领域”奠定“宽基础”。在这个意义上可以说，教育学本科专业在师范院校开设中需要更多考虑“去职业化”的调整，其在综合性大学的开设则需要更多考虑必要的专业预备性。

如果说上述内容为“宽基础”中的“基础”提供证据，那么还需要为“宽基础”中的“宽”提出具体目标构想。既然教育学学科素养培养学生从历史视域获得教育的本真理解，从与其他学科的关系洞悉教育学的学科特性，从主体间性领悟教育学作为“间性”的学科，且教育学本科专业不再以就业为旨归，转而注重夯实基础、通识引领，培养学生具备一定的专业倾向性，那么教育学的本科专业基本素养便应使学生具备概览教育全貌的历史见识，于人类文明中洞见教育本性的思想见识，以及融合不同要素的系统见识。这三个方面共同作为教育学本科生的核心专业素养一方面需要在培养方案中得到确认，另一方面需要在课程与教学中得到实现。

第一，形成概览教育全貌的历史见识。历史的视角不仅使学生将对教与学的微观体认放置于历史背景，使心灵不再被迫局限在抽象信条所揭示的问题上，而是按照历史之人起初发生的状态，同样运用其生命力体悟、感知某个观点，进而理解微观行动发生的原因及其本质内涵。要培养教育学本科生的这种历史见识，一方面教育学本科专业建设者需要在课程建设中开设教育史课程，进一步深入和全面认识教育发展的全貌，反思自己过往经历中对教育的盲目认知，对教育发展的历程是一帆风顺还是曲折蜿蜒、教育本性是不断实现还是不断丧失等有宏观掌握。通过历史视角，学生在对某一阶段、某一学者论断的理解上对教育现实保持清醒，不至于完全被基础教育形成的某种教育价值观所束缚，能够找到教育学应有之路。另

一方面教师需要进行教学改进，将教育史置于整个人类文明史的视域中，破除教育史是人名史、国别史的状态，既不能直接将某历程中的某观点生硬地扔给学生，也不能将其僵化地置于当今教育研究的现实之中。为破解教育史的虚空化与封闭化，教师应承担起教育史内容的转译工作，将浩如烟海的史籍中古人对人类之悲欢、对教育的特有看法展现出来，不仅讲解“是什么”，更需要讲清楚“什么为什么是什么”以及“什么如何是什么”。

第二，于人类文明中洞见教育本性的思想见识。教育学涵涉诸多不同方面、不同侧面及不同层面，这使得对于教育的考察不仅有必要而且也有可能基于多种学科视角，需要以各种学科方式对教育现象或问题加以较为深入的研究，对该现象或问题的各种“学科层面”获得较为系统与较为细密的了解。改变学生就教育学而教育学，将各种不同观点碎片化地截取得理解，无批判、杂乱地使用各种理论的行为，将学生从成为教育学理论的奴隶状态中解放出来。通过整体性思想的构成，对不同学科的思维方式与基本价值观念及其与教育学学科性质的差异进行感知、对比，建立起一种高位目光和普遍视野，把握教育在人类整体文明中的另外样貌，达成从“见山是山”到“见山不是山”，进而到“见山还是山”的思想提升。之前有院系在培养方案中设置前置课程，使学生在低年级修读哲学、心理学、社会学等学科，帮助其扩大学科视野，但前置课的实际效果不佳，与课程设置初衷相背离，一方面学生优先选择“水课”，另一方面大课形式也无法达到提升学生能力的效果。在这种情况下，教育学本科专业建设者们不是单纯增加前置课程，将不同学科作简单融合与交叉，而是需要设置以“增加教育学专业理解与归属感”为旨归的其他学科课程群组，创造一个新的理解教育学的模式，如通过哲学探讨人的根本问题、通过社会学探讨社会结构等内容，或通过思想史探讨人类与国家的整体发展等以更好地认识教育、认识自己所受的教育，进而对教育问题产生思考的动力与兴趣。需要注意的是，这些课程的讲解并不以

其学科本身的精深细究为逻辑，而应保障其与教育学专业必修课程之间的连贯度，在普及的基础上使学生更明白某学者的教育学观点。同时，这些课程应以小班必修课形式展开，与某教育学专业必修课，如教育哲学、教育社会学或西方教育思潮等课程同频展开。不同领域的结构性关系的探索与发现，以及多维度多视角交互后对教育的升华理解将使学生更清晰地看到时代背景下教育的挑战与机遇，而这也正是新文科的期冀与追求。

第三，融合不同要素的系统见识。整体具有各组成部分以及部分之综合不具有的特性，一旦把整体还原为它的组成，这些特性便不复存在；因而认识了各部分特性，再把它们汇总起来，并不能认识这类整体特性。就像上文提到的，教育是处于理论与实践之间、教师与学生之间、事实与价值之间的学科，任何对“间性”的拆解与单独认知均消解了教育学的灵魂，认识教育学的整体涌现不仅要单独认识某一元素，更要以关联性的基底认识元素所蕴含着的蔓延可能。要培养这种素养，教育学本科专业建设者们要拥有以“事的整体涌现”这一系统根本特征，而非“部分的总和”这种加和整体性作为课程设置与教学策略的思想，在培养方案中运用案例解析或真实教育世界的深度参与，以此修炼学生用系统观点看教育的能力，把握教育的宏观与微观结构效应。例如，在课程中可加入“教育改革”“双减”“我国素质教育20年”“人工智能未来学校”等既真实又庞杂的案例，从本体论、认识论、方法论等不同视角，从组织者、管理者、支持者等不同角色，以及政策、学校、教师等不同因素中分析完整教育事件的关联运行，以此展现教育学作为系统整全涌现的惊奇感，使学生产生进一步揭示教育深层规律、复杂结构与精妙运作机制的冲动。当然，充分利用教育实习中的见闻与体验也是促进学生系统见识的方法之一。

在上述教育学本科专业素养的方向下，教育学本科培养需加强通识课程引领，增加与教育学联系紧密的其他学科课程，并在课程实施的顺序前后性上加以考量；增加教育学基础课

的容量与门类，如可将教育史从学期课程改为学年课程，将严格按照时间阶段展开的课程内容转变为以主题为逻辑的教育思想史；增加教育理论的解读课程，以坚实的教育学底层思维为后续课程打下学以致用、层层递进、前后串联的基础；减少教育学某精专研究领域的小众课程，将此类课程作为研究生方向课更适宜。总之，不论教育学本科生日后从事何种工作，不论教育实践者或教育咨询、培训、管理者之后继续修读何种专业方向，教育学本科专业素养均使其走向更高位的专业理解，为获得教育学视角奠定基础。

参考文献：

- [1] 张斌贤，位盼盼，钱晓菲. 从学科发展大局重新审视教育学本科专业改革的意义与路径 [J]. 大学教育科学，2021 (3): 4-12.
- [2] 石中英. 本质主义、反本质主义与中国教育研究 [J]. 教育研究，2004 (1): 11-20.
- [3] 段禹，高怡楠. 教育学本科人才培养的目标定位与模式创新——基于新文科建设的视角 [J]. 教师教育学报，2020 (5): 112-118.
- [4] 郝文武. 从教师教育的变革看教育学的专业改造 [J]. 教师教育研究，2011 (1): 12-16.
- [5] 程天君，吴康宁. 当前教育学研究的三个悖论 [J]. 教育研究，2006 (8): 20-24.
- [6] 郑金洲. 教育理论研究的世纪走向 [M] // 熊川武. 教育研究的新视域. 沈阳：辽海出版社，2003: 44.
- [7] 石中英. 论教育实践的逻辑 [J]. 教育研究，2006 (1): 3-9.
- [8] [10] 常国良，刘惠林. 教育学专业本科课程体系与人才培养模式探索 [J]. 黑龙江教育 (高教研究与评估)，2010 (10): 44-45.
- [9] 许庆豫，许珍珍，陆丽，等. 教育学本科专业改革设想 [J]. 教育评论，2011 (4): 83-85.
- [11] 刘铁芳，位涛. 教育研究的意蕴与教育研究方法的多样性 [J]. 吉首大学学报 (社会科学版)，2018 (1): 7-14, 2.

- [12] 拉伊. 实验教育学 [M]. 沈剑平, 瞿葆奎, 译. 北京: 人民教育出版社, 1996: 3.
- [13] 朱旭东, 施克灿, 王晨. 提升科学研究能力 保持教育学科领先地位——北京师范大学教育学部学科建设的新探索 [J]. 教育发展研究, 2021 (19): 44-46.
- [14] 邹红军. 挑战与使命: 教育学一流本科专业建设研讨会综述 [J]. 教育学报, 2021 (6): 204-205.
- [15] 陈桂生. 教育学究竟是怎么一回事——略议教育学的基本概念 [J]. 教育学报, 2018 (1): 3-12.
- [16] 赫尔巴特. 普通教育学 [M]. 李其龙, 译. 北京: 人民教育出版社, 2015: 169.
- [17] [22] [25] [26] [27] 华勒斯坦, 等. 学科·知识·权力 [M]. 刘健芝, 等编译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999: 12. 43. 45. 45. 47.
- [18] 王俊. 从现象学到生活艺术哲学 [J]. 浙江大学学报 (人文社会科学版), 2018 (1): 231-240.
- [19] 刘铁芳, 刘向辉. 重启教育研究的古典传统 [J]. 国家教育行政学院学报, 2016 (5): 3-8.
- [20] 娄雨. Didactics 还是 Pedagogy——《大教学论》与伟大的教育精神 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2019 (2): 64-70.
- [21] 布洛赫. 历史学家的技艺 [M]. 张和声, 程郁, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 1992: 36.
- [23] 王铭铭. 无处非中 [M]. 济南: 山东画报出版社, 2003: 封面.
- [24] 卢梭. 论科学与艺术 [J]. 何兆武, 译. 上海: 上海人民出版社, 2007: 11.
- [28] 项贤明. 教育学的学科反思与重建 [J]. 教育研究, 2003 (10): 14-18.
- [29] 杜威. 教育科学的资源 [M] // 杜威. 杜威教育论著选. 赵祥麟, 王承绪, 编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 281.
- [30] 李政涛. 论“教育学理解”的特质 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2004 (1): 1-6, 13.
- [31] 金生铉. 教育学的合法性与价值关涉——对元教育学的反思 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 1996 (4): 8-16, 26.
- [32] 舍恩. 培养反映的实践者——专业领域中关于教与学的一项全新设计 [M]. 郝彩虹, 张玉荣, 雷月梅, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 4.
- [33] 余清臣. 基于教育实践问题的教育理论实践应用机制 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (9): 9-16.
- [34] 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [35] 曾昭抡. 高等学校的“专业”设置问题 [J]. 人民教育, 1952 (9): 6-9.
- [36] 康全礼. 我国大学本科教育理念与教学改革研究 [D]. 武汉: 华中科技大学, 2005.
- [37] 单桂锋. 确立“本科教育是高等基础性教育”的观念 [J]. 江苏高教, 1999 (3): 66-68.
- (责任编辑 吴潇剑)

The Idea of the Cultivation of Professional Literacy of the Undergraduate Education Major

Gao Jie Cai Chun

Abstract: With many people beginning to emphasize that undergraduate cannot be regarded as undergraduate, and the employment cannot be simply decided by majors, it is necessary and urgent to think about what literacy should undergraduates of education major be cultivated. At present, many constructors of the undergraduate education major have formed their own orientation of professional core qualities in the long-term development, among which more prominent types are the theory orientation that attaches importance to educational history, the professional ability orientation that values practical skills, and the professional research orientation that highlights research methods. Professionally, the undergraduate education major needs students to acquire the true understanding of education from the historical perspective, to discern the characteristics of education from the relationship with other disciplines, and to understand education as a nexus of discipline from the intersubjectivity. In practice, contemporary undergraduate education major should put emphasis on laying a solid foundation, leading general knowledge and cultivating students with certain professional orientation. In the cultivation design, curriculum construction and teaching improvement, the undergraduate major of contemporary education should equip students with the historical knowledge of general view of education, the ideological knowledge of insight into the nature of education in human civilization, and the systematic knowledge of integrating different elements.

Key words: Education; Professional literacy of undergraduate; Discipline construction; Tendency of cultivation

德育一体化的社会向度及其实践要求

班建武

(北京师范大学, 北京 100091)

摘要: 德育一体化不仅是一个教育的概念, 更是一个社会的概念。德育所要培养的“德”和实现德育目标的“育”都具有鲜明的社会属性。具体而言, “德”具有明显的价值性, 其存在形态具有历史变化性、文化相对性。“育”则具有突出的主体多元性、方式多样性。“德”的一体化重在解决德育的合法性问题, 重点是要处理好变与不变、同与异之间的关系; “育”的一体化则着力提升德育过程和方法的有效性, 重点是坚持科学性和正当性的统一。为此, 需要从社会综合治理的角度去思考德育一体化的实现。具体而言, 社会路径的德育一体化重在用社会主义核心价值观来引领社会价值环境的综合治理; 教育路径上的德育一体化则需要将立德树人根本任务落到实处; 德育方向上的德育一体化就是要切实提升整个德育的专业化水平。

关键词: 德育一体化; “德”的一体化; “育”的一体化; 德育生态

中图分类号: G410 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0067-10

2010年以来, 国家先后出台的有关教育重要文件涉及德育部分, 如《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》《国家教育事业发展规划“十三五”规划》《关于深化教育体制机制改革的意见》《中小学德育工作指南》等, 均高度强调德育一体化在当前德育工作中的重要性。全国各地也在德育一体化政策的要求下, 结合各自实际情况进行了诸多德育一体化的实践探索。可以说, 德育一体化正成为德育政策和德育实践的重要高频词。然而, 现有的德育政策和实践关于德育一体化的理解, 更多聚焦在学校层面, 强调德育一体化主要是实现不同学段德育的纵向衔接和家校社不同形态德育的横向整合,^[1] 缺乏对这一个概念所指向的复杂社会议题及其可能包含的诸多理论和现实

张力的深入分析, 以至于有学者认为德育一体化就是一个“空泛的问题”。^[2] 因此, 有必要超越现有关于德育一体化讨论的学校立场, 从更为宏观的社会向度对德育一体化这个概念的基本内涵作必要的理论澄清, 才能更好地发挥其实践指导意义。

一、德育一体化的社会意蕴

德育的核心目标指向于个体德性的成长, 而人的德性的成长, 不管就其结果还是过程而言, 均有着与其他“四育”不一样的特点。从结果来看, 德育所要育之“德”具有极强的价值属性, 而德育之德所以形成的“育”则具有空间的广延性和时间的延绵性。这表明, 不

收稿日期: 2022-02-16

基金项目: 北京市教育科学“十三五”规划2018年度重点课题“研学旅行的教育基础理论问题研究”(BABA18039)

作者简介: 班建武, 男, 教授, 北京师范大学公民与道德教育研究中心主任, 主要从事德育原理、劳动教育、教师伦理研究。

管是“德”还是“育”，都有着突出的社会属性，极易受到各种社会因素的影响。

（一）“德”的社会性与德育一体化

德育显然是育德的工作。虽然学界关于德育之德有大德育和小德育的讨论，但不管是指向思想、政治、道德、法律等内容的大德育，还是聚焦在道德教育的小德育，它们一个共同的特点就在于，均与个体精神世界的改变和提升有着非常密切的关系，即德育所要培养的“德”更多地属于价值世界的范畴。数学、物理、化学等学科主要是反映人与客观世界的认知关系问题，而客观世界更多是一种事实性的存在。由此可见，德育所要培养的“德”与其他各育所要培养的素质，在性质上存在着很大不同。这种不同就在于“德”是一种价值性的社会存在，具有突出的社会历史和文化属性。

1. 德育之“德”具有突出的历史性，使得德育所要传递的价值观念具有时代性

作为上层建筑的“德”，深受物质基础变迁的影响。在自给自足的小农经济时代，大规模的社会人口流动并不存在，人们的社会生活也主要是以熟人社会为基础。在这种情况下，人与人之间更多是一种涂尔干（Émile Durkheim）所说的“机械团结”。与此相适应的是人们对一个人德性的期待与其在私人的人伦关系结构中的位置有着非常密切的关系，更多强调的是德的私人性、亲密性、从属性等特征。而现代社会建立在社会大生产的基础之上，生产要素的全社会配置以及劳动分工的日益细化促进人口跨空间流动的空前增强，从而使得现代人的社会生活与过去相比发生了根本性的变化。陌生人社会正成为当下社会生活的新样态，人与人之间也结成了新的团结方式——“有机团结”。过去那种私人性、亲密性和从属性的德性要求逐渐变成一种基于公共生活的公共性、制度性和民主性的德性期待。因此，不同时代社会所认可和倡导的“德”，会由于社会发展阶段的不同而呈现不一样的社会规定性。特别是在社会飞速发展的时代，社会物质基础的急剧变迁会带来“德”的合法性的社会危机。因为相比于物质基础的活跃性，上层建筑的变迁具有很大

程度的滞后性，这就容易造成社会发展的文化堕距（culture lag）和社会失范（social anomie）情况的出现。

这就使得德育所要培养的“德”与其他各育所要培养的素质有着很大的不同。相对而言，诸如智育等其他各育所指向的人的素养更多地体现为人与客观世界的认知和改造关系。而客观世界是不以人的主观意志为转移的事实性存在，并不属于上层建筑的范畴，因而具有较强的社会稳定性，往往不会因社会物质基础的变迁而发生变化。当然，随着人类对客观世界探索和认知的不断深化，曾经被认为真理的知识也会发生改变。但这种改变并不像“德”的变迁那样特别受社会发展的影响。这就确保了教学知识的相对稳定，从而也就确保了教学存在的知识合法性前提。

因此，从社会发展的角度看，“德”的上层建筑属性就使得其不可避免地带有发展的历史性。对此，恩格斯曾经指出：“一切已往的道德归根到底都是当时的社会经济状况的产物。”^④这种历史性对德育来讲，最大的挑战就在于：如果“德”的变迁过于频繁，势必会导致社会、学生对“德”的合法性的主动认同产生危机，也会诱发代际关于“德”的评价的冲突。毫无疑问，当下中国社会不管是经济还是政治、文化等方面，都正处在前所未有的飞速发展阶段，在这种情况下，“德”的合法性变成了一个需要重新确认的时代课题。如果这一课题解决不好，势必会影响德育的有效开展。

2. 德育之“德”具有文化性，使得德育所要面对的价值世界具有相对性

如果说德育之“德”的历史性更多是从时间的角度去考察“德”的社会特点，那么，文化性则是从空间的角度去澄清“德”的社会特殊性。在很大程度上，“德”属于文化的范畴。文化与文化之间相互区别的最重要依据不在于文化的外在表现形式，而在于文化中所内含的价值系统。实际上，每一种文化中的内在价值系统，主要规定的是人们生活和交往方式的合法性，即什么样的行为在文化中被认定为合理且正当的，什么样的行为被认定为不能接受的。

从这个角度看，文化和道德就其社会约束机制而言，具有很强的同构性。因此，如何理解文化在很大程度就近乎于如何理解现实的道德。

在文化问题上，当下社会毫无疑问是一个文化多元的社会。就现代社会而言，不仅存在着全球范围内国与国、地区与地区之间的诸多异质化的文化形态，而且一国之内，也会存在因区域、民族、宗教、性别等方面的不同而造成多元文化共生的社会现实。这一现实就表明了德育之“德”具有文化的相对性。如果说这些具有相对性的“德”在一个封闭且彼此孤立的传统社会尚且可以相安无事地共存，那么，在全球化以及现代媒体无孔不入的新时代，“德”的相对性正伴随着不同文化接触的不断深化而呈现出日益紧张与冲突的局面，甚至有学者认为“文明的冲突”将是造成主要社会矛盾的根本原因。这一点对德育来讲，带来的最大挑战就在于相对主义的冲击。现实生活中不难发现，文化正日益成为“德”之合法性得以确认的辩护资源。从大的角度来讲，一些所谓的强国，往往以其文化为根基对其行为的道德性进行一种不容置疑的辩护，并将这种文化上的道德辩护普适化为一种人类共同价值，以确保自己在对外进行文化输出时占据道德的制高点。这不可避免地带来对他国文化和意识形态安全的深刻挑战。从小的方面来看，当代学生特别容易从媒体所承载的形形色色的文化资源中获得其道德合法性的文化辩护资源，以此来对抗甚至否定学校、家长所传授的道德的合法性。

“德”的这一文化特性也使得它与教学所面临的现实教育问题不一样。如果说教学更多是让学生获得具有文化普适性的科学知识，德育则是要帮助学生在一个文化多元性的社会中形成与自己的民族国家身份相匹配，同时又形成与人类文明相一致的道德解释系统。从这个角度看，德育比教学更容易受文化多样性的挑战。由此可见，德育之“德”的历史性和文化性使其不可避免地带有相对性的特质。如何理解这种相对性，是当前德育能否有效推进的重要认识论前提。

需要注意的是，承认“德”的相对性并不

是主张德育上的相对主义。正如有学者指出，“肯定道德的相对性，并不意味着相对主义；肯定道德的绝对，也不意味绝对主义”^[4]。实际上，相对性不等于相对主义。相对性更多指向事物因其所处时空环境的不同而具有不一样的存在形态，是事物存在的一种特质。从这个角度看，相对性与发展性等同，即事物会随着时间、空间的改变而不断变化，产生新质，从而使其更好地与特定物质基础相适应。但是，从辩证唯物主义的角度来看，相对主义只承认事物运动的绝对性，否定其相对静止性，因而就把相对和绝对完全割裂开来，从而也就从根本上否定了事物客观存在的可能性。因此，强调“德”的相对性，更多是强调“德”的时空变化性，并不是否定特定时空当中“德”的稳定性和绝对性。如果“德”丧失了这种内在的稳定性和绝对性，那么德育也就失去了存在的逻辑前提。

由此可见，“德”的历史性和文化性决定了德育一体化的极端重要性。没有“德”的一体化，就会使德育陷入价值相对主义中，从而失去自身存在的合法性。因此，德育一体化首先要实现的就是“德”的一体化，这是解决当代德育存在合法性危机的基本前提。

（二）“育”的社会性与德育一体化

如果说德育之“德”更多指向的是德育所要培养的人的德性素养，那么德育之“育”则聚焦德育之“德”如何能够真正确立的教育过程和方法。实际上，德育一体化的提出不仅仅基于“德”的社会价值性，更基于“育”的特殊社会性。相比于其他学科教学而言，德育之“育”更需要社会的整体支持。

1. 德育之“育”具有主体多元性

“道德并没有自己专属的独立实存领域和感性空间，它作为一种个体的心灵状态和生活智慧必须要依附和附着于特定、具体的实践活动才能显示出来，才能得到锻炼和培养。”^[5]因此，德育所要培养的“德”不是一种与生活无涉的客观知识，也不是一套脱离实际的道德说辞。在很大程度上，道德不仅是人之为人的内在规定性，同样也是社会生活的内在价值尺度。即人类社会与其他生物世界的最大不同就在于，

它是依据一定的价值原则而形成的生活共同体。因此，道德弥散于人类生活的每个空间。这种弥散性一方面表明道德持有者的广泛性，另一方面表明道德教育准入门槛的开放性。这就决定了德育之“育”普遍存在于社会的每个角落。因此，学校既不是道德的唯一持有者，也不是道德的唯一教育者。这表明，一个人品德的形成是不同主体共同作用的结果。即使一个人没有接受学校教育，他也同样可以在家庭和社会当中习得一套道德品性。

这使得德育之“育”与其他各育相比，社会性更大，即社会的不同主体乃至社会生活本身都可以成为品德成长的“育”的现实途径。而其他学科教学由于其所传递知识的专门化程度较高，并不是所有人天然就可以掌握，因此个体要想获得这种带有学科化和体系化的专门知识，就需要到专门的教育机构去学习。这就确保了学校在德育之外的其他学科教学方面具有很大程度的垄断性（虽然这种垄断性随着公众受教育程度的提高以及专业知识供给主体如各种网络和校外教育的日益增多而有所下降，但总体而言，学校依然是学科化专门知识的重要传递机构）。因此，相比于德育，其他各育的学校教育途径相对而言显得更为关键。德育在这一问题上，显然不像其他各育那样途径相对单一且明确。当前，德育受到的重要挑战之一就在于，各方“育”的主体并未形成有效的教育合力，彼此在教育观念和方法等层面甚至还存在着明显不同乃至冲突的地方，这同样会削弱德育的合法性。如果缺乏德育之“育”的不同主体间的通力协作，势必不利于德育的有效开展。

2. 德育之“育”具有途径多样性

“育”的主体多元性必然会带来“育”的途径或载体的多样性。一个人接受德育的途径，既可以是直接的，也可以是间接的；既可以是显性的，也可以是隐性的。在很多时候，我们更多强调的是直接的、显性的德育，在很大程度上忽视了间接的、隐性的德育的极端重要性。实际上，对于学生的品德形成而言，间接的、隐性的德育也许比直接的、显性的德育更具有

深刻且持久的作用。有学者深刻指出，“暗示”是学生道德学习的重要机制，“生活中的道德学习是这样的：以我们拥有的道德本能为基础，通过接受暗示、非反思性选择和自主性选择的交互作用而实现的”^[6]。即个体更多是通过他所接触和生活于其中的道德文化的“暗示”而获得自我道德的成长。如果没有看到学生道德学习的特殊性，没有充分发挥各种间接的、隐性的德育力量，那么德育的效果必然不佳。

实际上，除了学校中不同形态的德育之外，社会的各种德育资源同样是学生品德成长和发展的的重要途径。比如，积极向上的影视节目、内涵丰富且直观的实践基地、良好的家风家训，等等，无一不是促进学生品德发展的有效途径。正因如此，很多地方都开展了“社会大课堂”等校外教育实践。可见，学生品德的成长不仅仅局限在学校之中，整个社会都可以构成学生品德成长的重要舞台。在很大程度上，德性本质上就是实践的，只有在广大的社会生活中接受锻炼，才能够更好地锤炼品德。正如亚里士多德所说，“我们做公正的事情才能成为公正的人；进行节制，才能成为节制的人；有勇敢的表现，才能成为勇敢的人”^[7]。只有在真正的道德实践中，一个良好的德性才会得到不断锻炼和养成。对于大部分时间处在学校环境中的学生而言，更需要通过一定的活动来弥补其在社会实践方面的不足。因此，如果学校德育在教育途径上不能与整个社会生活有机结合，其育人效果必将受到影响。

由此可见，“育”的主体多元性和途径多样性同样表明了德育之“育”具有非常明显的社会属性。只有将社会上广泛存在的“育”的主体和途径有机整合在一起，才能营造出一个积极的育人环境。从这个角度上看，追求“育”的一体化，主要解决的就是德育有效性的方法论问题。

二、德育一体化的社会诉求

之所以提出德育一体化，根本原因就在于德育之“德”与德育之“育”和其他各育相比，

不管是目标还是手段层面，都有着突出的社会属性。因此，从社会的角度看，德育一体化重在解决“德”的一体化和“育”的一体化问题。前者主要事关德育存在的合法性，后者则关系到德育过程和方法的有效性。

（一）“德”的一体化

德的历史性和文化性实际上就表明了“德”具有发展性和相对性。但如果只看到“德”的发展性而看不到其中所内含的稳定性因素，就容易将德育导向历史虚无主义；而如果只强调“德”的相对性而否定其共识性价值，就容易使德育陷入相对主义的泥潭。因此，要实现“德”的一体化，就必须努力处理好“德”的变与不变、同与异之间的辩证统一关系。

1. “德”的一体化中变与不变的调适

“德”在不同的历史发展阶段，其具体主张和外在表现形式具有鲜明的历史性和时代性。但是，这并不意味着“德”没有其历史发展的相对稳定性内核。“德”作为人类社会存在的重要价值尺度，其诞生是与人类对美好生活的追求紧密结合在一起的。

在中国古代社会，“德”上接天道下连人生，讲求通过对个人德性的修炼而实现天人合一的理想境地，目的是确保人与周遭万事万物的关系和谐，从而达到个人品性的提升和人类美好生活构建的目的。不管是中国古代的“三纲五常”还是西方中世纪的“禁欲主义”，其所主张的德目都带有极其明显的等级性、压迫性和残酷性。这样一种带有等级性、压迫性的德目之所以被倡导，固然与统治阶级的阶级统治有着非常密切的关系，但也与当时的人对何为人性、何为美好生活等生存哲学的认识紧密相连。古代社会中的“修德”与“修身”近乎等同。即个体作为人的纯粹性与其德的修炼程度是合二为一的。在中国古代，个人要想获得人的社会规定性，就需要修德。而在西方社会，个人要想洗清“原罪”，重新获得上帝的认可，恢复人的完满，同样也离不开修德。虽然二者对具体德的认识有着本质的不同，但对德的期待——人的纯粹性和美好生活，则在很大程度上是一样的。

随后兴起的文艺复兴和启蒙运动，虽然二者所高扬的旗帜与口号各有特点，但它们都围绕着一个核心主题展开，那就是人的觉醒与解放。不管是人文主义者所倡导的“以人为中心而不是以神为中心”的人文主义精神，还是启蒙运动所极力推崇的“理性崇拜”，都聚焦于如何才能更好地将人存在的价值和主体地位充分彰显出来、让人生活在一个理想的社会当中这一关键问题。与此目的相对应，那一时期所倡导的“自由、民主、平等、博爱”等德目则是更好地实现其服务人的解放这一主题。中国的“五四运动”所高扬的“科学”和“民主”同样也与人的解放这一主题紧密相连。

因此，从历史的角度看，不同历史时期对具体德目的强调与社会发展的阶段特点有着非常密切的关系。这使得“德”的具体呈现和表达呈现出鲜明的历史性。透过“德”的历史性变迁，不难发现一个相对稳定的主题，那就是“德”的变迁都是围绕着的对人的理解和对美好生活的期待这一主题而展开的。因此，思考“德”的一体化既要考虑“德”的具体要求的时代性，也不能遗忘这些具体要求的内在价值是指向于人及其生活的幸福。忽视后者而只强调前者，就容易在德育一体化的过程中过于追求“德”的形式而遗忘了“德”的实质——人的存在。

2. “德”的一体化中同与异的平衡

“德”的文化性毫无疑问说明了不同文化系统中“德”的价值体系有明显不同。从积极的角度来看，这些不同是社会文化生活多样性的生动表现，有利于人类文明的繁荣；从消极的角度看，这些不同既有可能导致亨廷顿(Samuel P. Huntington)所说的“文明冲突”，也有可能导致德育自身合法性的消解。因此，在德育一体化的过程中，需要处理好同与不同的张力，即德育之“德”的一体化，既不能用文化间“德”之不同的客观存在来否定“德”的共性基础，否则人类不同文明之间将难以对话，人类也就很难共存于同一个地球；同时也不能将某种文化中的“德”视为绝对真理，否则既可能导致文化殖民，也极有可能禁锢思想，阻碍社会发展。

实际上，“德”之同与异，在很大程度上是如何处理矛盾的普遍性和特殊性关系的问题。马克思主义哲学认为，普遍性寓于特殊性之中，并且通过特殊性（事物的特殊形象或者属性）来表现自身；同时，特殊性也离不开普遍性，因为事物的存在离不开与其他同类事物的共同属性。^⑧从辩证唯物主义的角度看，一般性通过事物的特殊性而得以具体存在，而事物的特殊性则因其内含的一般性而获得存在的现实规定性。因此，“德”之同所反映的是“德”存在的一般规定性，而“德”之异则更多指向“德”存在的特殊形式。从现实的社会生活来看，不同文化间“德”与“德”的不同，或者冲突，主要聚焦在“德”的规范性话语表达和要求方面，而在“德”之背后的原则性论证和追求方面一般则不易产生观念上的分歧和冲突。比如，就尊重而言，不同文化在具体表达尊重的规范要求方面，具有明显的区域差异。从文化空间的不同来看，不同的国家、民族、宗教在具体尊重表达形式上，也有着各自的特点。一些在自己本民族文化中被认为尊重的言行在其他国家、民族和宗教中有可能被视为一种冒犯。但是，这并不妨碍彼此对尊重这一带有原则性的问题达成共识。也就是说，一旦我们从这些具体规范当中抽离出来，回到各自规范合理性的价值论述之上，便容易在道德原则和理想层面达成相互理解和共识。

人们之所以能够在道德规范的合理性价值论证层面容易获得理解和达成共识，主要是因为德育之“德”所存在的最终目的是为了人及其美好生活。而人的存在不仅是一种个性化的存在，也是一种社会性的类存在。即作为不同国度、不同民族、不同宗教存在的人类个体，都共同分享着“人”这一共同身份。这一共同身份就赋予了人类共识得以实现的基本前提。因此，在处理德育之“德”的一体化过程中，需要以人之同来容文化之异。即在关乎人之为人的一般性德性要求方面，应以求同为其基本价值基调；但是在人之为人的个性化表达方面，则允许存异。这样才能够更好地将“德”之同与异辩证统一起来。

（二）“育”的一体化

德育一体化的对象不仅仅是“德”的一体化，同样也包括“育”的一体化。即德育在体系和途径、方法、载体等层面，也要实现相互配合、彼此合作，才能够取得实效。

1. “育”的一体化的科学性问题

“育”的一体化，纵向来看，就是要实现大中小学德育的纵向衔接；横向来看，则是实现不同育人形式的横向整合。这一纵横育人体系的构建，本质上是一个科学的求真问题。纵向衔接一方面需要充分依据不同学段学生身心发展的特点，尤其是品德发展的基本规律来系统设计；另一方面要能够将相关的德育要求进行层次性的序列化设计。前者需要对学生的品德发展进行科学研究，后者同样也离不开对诸如德育目标分类学等领域的科学研究。如果对学生品德发展的阶段性特点认识不清、把握不准，则很难对德育目标进行学段化的分解，从而就容易造成对不同学段德育要求和方式方法等方面的简单重复。当前，德育纵向衔接不好，与我们对“育”自身科学性的认识不高有着很大关系。就现实德育而言，很多时候我们更多是在经验层面进行探讨和实践，而对于其背后的规律性、原则性等科学问题的认识相对滞后。在这种情况下，人们只能依靠各自的经验来开展德育体系的构建，这势必会影响“育”的一体化实现。因此，“育”的一体化必须实现经验与科学的高度整合。

此外，对于“育”的具体形式而言，如果不同形式的“育”缺乏合力，甚至相互掣肘，“育”的落实很难达成。当前，学校德育在直接德育与间接德育、显性德育与隐性德育等不同德育形态之间存在着落差，原因是多方面的，对间接德育、隐性德育的科学性研究不够是其中一个非常重要的原因。比如，由于对学科德育特点的科学性认识不足，现实的学科德育就容易走向一个极端，即将学科德育直接上成了德育课。此外，家校社德育协同不高，也与人们对家校社在德育方面的职责边界认识不清密切相关。如果对家校社各自的德育职责边界认识不清，很容易造成德育上的僭越或相互推诿。

因此，同样需要对这些问题进行科学的研究，才能更好地在厘清各自边界的基础上相互协同。

2. “育”的一体化的正当性问题

如果说科学性是“育”的一体化中的求真问题，那么正当性则是回答“育”的一体化的向善问题。长期以来，我们更多是从手段的角度来理解“育”的德育价值，即“育”的存在意义是因为其所要实现的目标，它自身并没有独立的德育功能。但对于德育之“育”而言，仅有科学性的考量是远远不够的。德育效果的真正取得，“育”的正当性问题极其重要。如果要培养一个具有民主、法治精神的现代公民，就必须用民主、法治的方式来进行培养。很难想象有人能够用反民主、反法治的方式来培养民主、法治的价值观。这主要是因为，德育目标的最终实现是以个体内在的价值认同为前提的。如果学生在德育过程中的真实经历和感受与教育者所倡导的价值观不一致，会削弱德育目标在学生心目中的合法性。从这个角度看，作为手段的“育”在很大程度上也是其所指向的目标的真实展示，因而也就获得了目的性存在的德育价值。对此，诺丁斯（Nel Noddings）指出，德育不仅仅是指向培养品德的教育实践活动，同时也是指向用道德的方式来进行教育的所有实践活动。

对于当前德育而言，人们往往过于强调“育”的目标的正当性，却在很大程度上忽视甚至遗忘了“育”本身的正当性问题。对“育”的正当性缺乏重视，就特别容易造成德育中的教育伤害。比如，成人往往基于“为了学生好”这一善的目的，将自己放置在道德制高点上，采用有悖教育伦理的方式来进行所谓的德育。这样的德育本质上是一种反德育，既不能够有效地实现其育人目标，同样也不能很好地做到对学生必要的人格尊重。因此，“育”的一体化需要在目的之善与过程之善这一关键问题上实现统一。

三、德育一体化的社会治理

德育一体化不仅仅是一个德育系统自身的

专业问题，同时也是一个事关整个教育生态和社会环境变革的重大社会问题。因此，要想将德育一体化真正落到实处，就必须采取综合治理的推进思路，从社会、教育以及德育三个不同层面来予以落实。

（一）德育一体化的社会路径

德育一体化难点就在于，在当前这样一个飞速发展的时代，价值观念呈现出明显的多元化特征。从宏观层面看，存在着传统与现代、东方与西方价值观念的相互碰撞；从微观层面看，存在着家庭、学校、社会、媒体等不同主体之间在价值观念上的冲突。这样复杂的价值环境使当前学校德育所面临的教育合法性危机比任何一个时候都更为突出。这种危机是其他各育所较少遭遇的。当前，德育一体化成为一个德育政策的高频词，与时代特点有着非常密切的关系。对民族、国家而言，多元价值观念的交流有可能会促进不同国家间的相互理解和人类文明的繁荣，但也有可能对民族国家意识形态安全造成潜在威胁。因此，从国家意识形态安全的角度，就必须高度重视“德”的一体化问题。

当前“德”的多元化的出现，与社会的开放、包容、民主的进程有着非常密切的关系。我们很难想象在一个封闭专制的社会中，能够出现多元价值并存的社会局面。因此，从这个角度看，“德”的多元化的确是社会进步的重要指征。问题在于，这些多元化的“德”是否有其共识性的价值基础，以及这种价值基础是否有其社会正当性。没有共识性的价值基础，“德”的多元化一方面会造成社会价值生活的混乱，另一方面会使社会缺乏内在的凝聚力而走向一盘散沙。而如果这种共识性的价值基础缺乏存在的社会正当性，不符合时代和社会成员的共同利益，那么这样一种价值共识也会导致整个人类社会走向黑暗的未来。因此，就“德”的一体化而言，显然是要构筑具有正当性的社会价值共识。在这方面，社会主义核心价值观毫无疑问就是具有正当性的社会价值共识。实际上，社会主义核心价值观中的“核心”更具有共识性的意涵。当我们承认某一事物具有

“核心”属性时，就等于我们达成了对这一事物关键性质的基本共识。而社会主义核心价值观中的“社会主义”是对具有共识性的价值观的正当性进行了必要的规定。因此，要实现德育一体化中“德”的一体化，就需要在承认多元价值存在合理性的基础上切实发挥社会主义核心价值观的价值共识作用。

以社会主义核心价值观来构建具有正当性的社会价值共识，显然不是学校教育通过自身的努力就能够实现的。它必须依赖整个社会价值环境的综合治理才能够实现。就当下中国社会而言，要开展价值环境的综合治理，就必须切实将社会主义核心价值观真正转变成各种规章制度的内在精神，转变成各行各业的工作实际，转变为每个公民日常生活的自觉要求，让社会主义核心价值观真正成为当下多元社会中具有正当性的价值共识。因此，社会主义核心价值观不仅仅是一个面向学生的教育问题，还是引领整个社会价值环境治理的行动指南。当整个国家、社会和公民都真正做到了符合社会主义核心价值观要求的时候，多元化的价值生活就有了必要的、正当性的价值共识前提。这实际上要求所有的制度、部门、机构以及每个公民个体自觉对照社会主义核心价值观的精神来切实改造自我的工作作风、行为方式和处事原则，如此才能够为德育一体化的最终实现提供必要的环境支撑。

（二）德育一体化的教育路径

如果说德育一体化的社会路径更多聚焦“德”的一体化，那么这里所强调的教育路径主要实现的是“育”的一体化。“育”的一体化的难点就在于各种教育途径和载体缺乏内在的育人合力，从而不可避免地造成德育过程中出现碎片化、零散化的现实问题。

从体制上看，“育”之所以分散，没有形成合力，是因为现行的学校教育在管理上被切割成了两大职能部门：德育部门和教学部门。这种划分固然有利于德育工作的专职化，保证德育开展所需的必要人力和时间、空间。但是，其所蕴含的教育弊端也十分突出，即将德育和教学完全割裂开来。而且在这样一种割裂中，

往往教学部门在学校中更有地位，也更有资源。这事实上更是挤压了德育的存在空间。此外，这样一种管理划分也将教师划分成了德育工作者和非德育工作者。这必然使“育”在学校中处于一种被割裂的状态。

从评价上看，“育”缺乏系统性，也与学校在育人的价值取向上过于重视知识、成绩、升学等这些外在的指标密切相关。诚然，一个好的学校不可能不在乎学生的成绩和升学，但如果一个学校眼里只有成绩和升学，那绝对不是一所好学校。实际上，成绩和升学更多是属于工具性价值，其背后需要承载育人向善的价值目的才能够使得相应的教学配享教育的称谓。在很大程度上，教学之所以是教育而不是培训，不仅仅因为其传授学生知识和技能，更是因为其承担着育人向善的价值引导功能。赫尔巴特(J.F.Herbart)明确指出，道德是整个教育的最高目的。^[9]也正是从整个角度出发，有学者旗帜鲜明地反对将德育工作化。^[10]

因此，“育”的一体化首先不是一个如何构建相应的平台来实现班主任与学科教师、家长与学校的通力合作、相互配合的技术性问题，而是一个学校教育理念的根本性变革问题。即学校必须在教育中“眼里有人”，把人的成长和发展作为学校教育所有工作的核心。对此，习近平总书记明确指出，“要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节”^[11]。具体而言，就是要将立德树人根本任务真正落实到整个学校的育人工作中。只有立德树人成为学校教育的灵魂，成为每位教师的行动自觉，“育”的一体化才能够真正构建起来。

（三）德育一体化的德育路径

“德”和“育”的一体化，基本出路就在于提高德育自身的专业化水平。当前，德育一体化中存在的诸多问题与我们对“德”的科学认识和“育”的科学操作缺乏足够的科学基础有着非常密切的关系。从“德”的角度看，虽然伦理学、政治学等学科都对其内涵不断地进行探索和研究，也积累了大量的成果，但是这些成果如何转变成教育的具体目标和内容，目前的研究还远远不够。此外，“德”与国家意识形

态的高度关联性也使“德”的教育转化面临着比其他学科知识的教育转化更为复杂的现实挑战。其中，最大的挑战就在于如何将“德”的政治正确转变成教育正确。如果过于强调“德”的政治正确，不允许对其进行教育的转化，这样的政治正确就很难内化为学生的真正品格。对此，有学者在谈到德育教材一体化的问题时就明确指出，目前除了编写者转化意识与能力之外，也有编辑和审核者的问题。某些编辑和审核专家往往以简单的文件话语作为尺度，不允许教材有任何基于教育规律和语境进行的言语变化和有机设计，这是导致不同学段教材简单重复的原因之一。^[12]因此，我们既需要对“德”自身进行深入研究和准确把握，更需要对“德”的教育转化进行专业判断。如果缺乏专业判断，那么与“德”相匹配的“育”将由于缺乏必要专业性而导致德育目标的落实难以实现。

从“育”的角度看，近年来有关品德心理学、社会心理学等学科的发展对我们如何认识和把握学生品德成长和发展的基本规律有着非常好的学科借鉴意义和参考价值。总体而言，相较于已有学科对学生思维、认知等方面的研究成果，学生在道德认知、道德心理、道德行为等方面的具体发生机制的系统性研究相对比较少。这在客观上造成了人们在“育”的时候缺乏足够的学理性支撑，更多地只是一种经验性的探索。此外，每一位教师不管在学校承担何种具体学科的教学任务，他们都共同承担着立德树人这一根本任务落实的重任。但是，绝大多数教师职前并未系统接受过有关“育”的专门教育，“教师大学毕业拿到教师资格证书时基本没有学习过如何进行德育，在继续教育过程中对德育的学习也是偶然和不系统的，故所有教师都在以‘摸着石头过河’的方式从事德育”^[13]。这就使其在学校工作中面对如何育人这一问题缺乏必要的专业知识，从而也就不可避免地造成了“育”的能力和所要达成的“德”的目标要求之间的断裂。

因此，要能够将“德”和“育”有机结合起来，就需要切实提升每位教师的德育专业能力。没有教师德育专业能力的提升，立德树人根本

任务就会因为缺乏教师必要专业能力的保障而流于表面。要提高教师的德育专业能力，一方面需要在职前教师教育培养体系当中加大有关教师德育专业能力的课程和实践；另一方面需要在教师的职后培训中增强教师的德育能力培养。唯有如此，“德”和“育”的一体化才有其实现的专业前提。

综上所述，德育一体化问题的提出既与时代和社会发展的阶段特点密切相关，也与德育自身的特性有着非常紧密的关系。可以说，德育一体化不仅仅是一个德育自身的命题，更是社会发展和德育自身变革相互影响所交织而成的重大时代课题，其核心是对“培养什么人”“怎样培养人”问题的一种综合性、系统性的主动回应，其最终目标就是要围绕现代公民的培养构建一个生态性的育人体系。因此，德育一体化既是一个教育问题，同时也是一个社会问题，需要包括教育在内的社会各界的共同努力才能够真正实现。

参考文献：

- [1] 韩春红，沈晔. 推进大中小学德育一体化的现实困境及机制建设探究 [J]. 中国电化教育，2021 (2): 8-13.
- [2] 陆无功. “德育一体化”是个空泛问题 [J]. 教育科学研究，2018 (10): 1.
- [3] 华东师范大学教育系. 马克思恩格斯论教育 [M]. 北京：人民教育出版社，1986: 283.
- [4] 黄向阳. 道德相对主义与学校德育 [J]. 全球教育展望，2001 (6): 5-8.
- [5] 唐汉卫. 学校立德树人的全面渗透：意蕴、实践与优化 [J]. 中国电化教育，2020 (10): 1-6.
- [6] 高德胜. 道德学习在生活中是如何发生的 [J]. 南京师大学报 (社会科学版)，2004 (2): 76-80.
- [7] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 苗力田，译. 北京：中国社会科学出版社，1990: 26.
- [8] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集：

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, 2009: 52-55.

[9] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985: 259-260.]

[10] 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000.

[11] 习近平. 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).

[12] 韩震. 推进德育一体化的时代背景、内涵要求与实践进路 [J]. 思想政治课教学, 2021 (3): 4-7.

[13] 檀传宝. 再论“教师德育专业化” [J]. 教育研究, 2012 (10): 39-46.

(责任编辑 刘红)

The Social Dimension of the Integration of Moral Education and Its Practical Requirements

Ban Jianwu

Abstract: The integration of moral education is not only a concept of education, but also a concept of society. Specifically, the “morality” to be cultivated by moral education and the “education” to achieve the goal of moral education have distinct social attributes. “Morality” has obvious historical and cultural value. “Education” has prominent subject diversity and mode diversity. The integration of “morality” focuses on solving the legitimacy of moral education, focusing on dealing with the relationship between change and invariance, and between similarities and differences. The integration of “education” focuses on improving the effectiveness of the process and methods of moral education, focusing on the unity of scientificity and legitimacy. Therefore, it is required to think about the realization of the integration of moral education from the perspective of comprehensive social management. Specifically, the integration of moral education in the social path focuses on the comprehensive management of the social value environment with the socialist core values; The integration of moral education on the path of education needs to implement the fundamental task of moral education; The integration of moral education in the direction of moral education is to effectively improve the professional level of the whole moral education.

Key words: Integration of moral education; Integration of morality; Integration of education; Moral education ecology

劳动意涵的历史演变与劳动教育的当代实践

位 涛¹ 刘铁芳²

(1. 西南大学, 重庆 400715;

2. 湖南师范大学, 湖南 长沙 410081)

摘要: 劳动教育理论和实践的前提是对“劳动”本身的认识和理解。劳动是具有丰富内涵的人类实践,这就决定了劳动教育的多维度和多层次性;劳动的形成和发展具有历史性,我们需要从劳动的历史变迁之中探寻劳动的意涵及其教育价值。从人的本质力量、人与自然的关系以及技术运用等方面可以发现劳动意涵的历史演变,及其对人的存在和发展的深刻影响。同时,劳动的时代变迁也与现实教育发展存在着紧密关联。由此,当代劳动教育的展开需要立足于人类劳动的整体历史实践,结合时代特征,在把握劳动本身丰富性的基础上,以人的成长为中心,引导青少年实现自身的健康成长。

关键词: 劳动; 劳动的历史演变; 人的成长; 劳动教育

中图分类号: G40-015 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0077-10

一、如何理解劳动作为劳动教育的前提

如何理解劳动是当下劳动教育理论和实践的前提。劳动具有丰富的理论与实践内涵。而当下的劳动教育忽视了劳动本身的丰富意涵,似乎劳动已经是一个言明的概念,这就造成了其理论研究和具体实践中的众说纷纭。比如,有研究者指出劳动教育的本质是培养劳动的价值观;^[1]有研究者则认为当下的劳动教育要重视体力劳动,要让学生出大力、流大汗;^[2]还有研究者认为劳动教育要符合时代发展形势,注重高科技劳动素质的培养等。^[3]当然,无论劳动的价值观、体力(身体)劳动,还是高科技(智力)劳动,都关涉劳动中的某个维度。或者说,劳动本身的丰富性意味着劳动教育的多层次性。

劳动教育是关涉人的成长的活动,人的全面发展必然需要关于整体性的劳动的教育。换言之,我们要在充分理解劳动本身的丰富性基础上实施劳动教育。

同时,劳动作为一种基础性的人类活动,是历史性的、发展着的人类实践。正如马克思和恩格斯所言,“我们首先应当确定一切人类生存的第一个前提,也就是一切历史的第一个前提,这个前提是:人们为了能够‘创造历史’,必须能够生活。但是为了生活,首先就需要吃喝住穿以及其他一些东西。因此第一个历史活动就是生产满足这些需要的资料,即生产物质生活本身,而且,这是人们从几千年前直到今天单是为了维持生活就必须每日每时从事的历史活动,是一切历史的基本条件”^[4]。人的劳动在生产物质资料的同时创造了历史,“整个所谓世界历史

收稿日期: 2022-02-11

作者简介: 位涛,男,助理研究员,西南大学教育学部博士后,主要从事教育基本理论研究;刘铁芳,男,教授,湖南师范大学教育科学学院院长,主要从事教育基本理论研究。

不外是人通过人的劳动而诞生的过程”^[5]，历史的发展由劳动所推动。同样，劳动是在历史中展开的，有其历史必然性和阶段性。在此意义上，任何劳动都具有历史性。我们理解劳动的第一个前提，是回到劳动的历史演变过程之中，从劳动的古今变化中发现和挖掘劳动的意涵，从而整体性地把握劳动及其所蕴含的教育价值和意义。换言之，当代劳动教育的展开需要立足于人类劳动的整体历史实践，体现时代特征。

二、人的存在与劳动意涵的演变

人如何存在是一个教育问题，人如何经由劳动而存在则是劳动教育的价值中心。换言之，劳动关系着人的存在，理解劳动的历史演变过程也是探讨人的自我发展的历程。劳动是劳动者、劳动资料和劳动对象共同作用的过程和产物。在这个过程中，作为劳动者的人具有主体性的地位，劳动资料是凝结了人类主体性力量的“造物”，而劳动对象首要的则是来源于外在的自然界。由此，我们可以从三个维度出发，理解劳动意涵的变迁，从中发现其蕴含着的人类存在和发展的历程。

1. 从人的本质力量来理解劳动的古今之异

诚如恩格斯所言，“劳动创造了人本身”，这不仅缘于“劳动是整个人类生活第一个基本条件”，^[6]也意味着在起源的意义上，人是劳动的产物，人的本性与劳动紧密相关。在唯物史观看来，人起源于自身对象化的创造活动。从类人猿到猿人再到人类，不仅是人自身演化的过程，也是人类物种学上的起源。如维柯所言，“起源即本性”^[7]，起源决定和预示着事物的本性及其未来的发展。由此，人的本性及其发展同劳动的历史紧密相连。当然，这种本性是一种创造性的实践，是人类自身本质力量的展现。正是在这种意义上，马克思认为以工业（机器）制造为基础的人类劳动体现了最高意义上的人的本质力量。“全部人的活动迄今都是劳动，也就是工业”，“工业的历史和工业的已经生成的对象性的存在，是一本打开了的关于人的本质力量的书”。^[8]进言之，劳动的历史演变过程中

蕴含着人类本质力量的不断展现和释放，理解劳动的古今之异也是寻求和发现人类自身本质力量的过程。

在古代，人并没有把劳动作为自身本质力量的基础。西方世界中对劳动的探讨始于荷马与赫西俄德。在他们看来，劳动是神对人的“惩罚”，是人类生活中饱含艰辛和痛苦的必然。换言之，神是完满的，当人脱离神后必然要独自面对整个自然，劳动是人类以自身的“必然”命运来应对“偶然”的活动。这就意味着人是不完满的，人不能像神一样自由地生活，而劳动则是人接近神所设定的自然秩序的途径和“通道”。人把自己的本质异化为对神性的完满、美好、荣誉的追求，辛勤的劳动虽然使人增加“财富”，获得“善德和声誉”^[9]，但这只是去做“诸神为人类规定的那些活儿”^[10]，为了获得“永生神灵的眷爱”^[11]。也即人是神的造物，人的本质力量取决于神的“设定”，而艰辛的劳动仅是人取悦神的手段，劳动本身并不能代表人的本质力量。在柏拉图那里更是如此，人的本质力量被理念所规定，包括工匠等手工业者在内的体力劳动（者）是不受重视的。进言之，人的存在并不由劳动所决定，人的本质力量更不是由现实劳动所体现。一直到中世纪时期的基督教也把劳动当作人对神“涤罪”的手段，人是神的创造，人的存在和本质只能由神所规定。

近代以来^①，伴随着文艺复兴和宗教改革运动，人的主体力量被不断发现和激活。人的发现不仅意味着人本身的解放，也预示着人的创造力量受到重视。新教伦理中所推崇的节约、辛勤劳动，从某种意义上来说不仅是对神的奉献和荣耀，也是人自身创造性的本质力量的激活。在这种背景下，资本的积累、商业的发展推动着人类生产劳动的进步。劳动能够创造出更多商品和财富，成为展现人的本质力量最根本性的活动。古典政治经济学家正是在此背景下应运而生，他们所有工作的目的在于证明人的劳动是创造财富的源泉，也是生存与生活的基础。

当然，对劳动进行存在论意义上的解读始于黑格尔。他把劳动当作一种人的对象化的活

动，是人在对象中确证自己本质力量的实践。在此过程中，劳动是一种对欲望的延迟，从而使人与动物相区别开来，人的本质是由自身有意识的劳动实践所决定。^[12] 马克思正是在克服了黑格尔劳动的抽象性基础上，提出了自己的劳动概念。在他看来，劳动是现实的人类感性的对象化活动，是人与自然进行物质交换的过程。劳动作为人类“有意识的”“自主活动、自由活动”^[13] 在最大程度上体现了人（类）的自我本质力量。因而，人的本质不是抽象的理念，人的本质力量由现实的人类实践活动所规定和推动。而劳动的确是确证和展现人类本质力量的根本性实践。当然，人的劳动创造性价值的发现与实际生产者社会地位的提升并不同步，这主要源于资本对（无产）劳动者的剥削。

整体而言，古代的劳动只是人的必然生活的一部分，是人存在的一种“无可奈何”的选择，人的本质力量并不由劳动所决定，这也决定了古代劳动以及劳动者不受重视和地位低下的现实；而近代以来的劳动则是人类创造财富和生产自身的活动，不论是现实生活需要的满足，还是在存在论意义上寻求人的生存都需要劳动的奠基。换言之，劳动价值的发现也是人类本质力量不断激活的历程。劳动在历史演变中成为具有根本性意义的人性建构力量。在此意义上，劳动的古今之异意味着人生存的根基以及推动人自身发展力量的变化。

2. 从人与自然的关系窥探劳动的古今变化

劳动是作为主体的劳动者与对象化的世界进行互动和交往的过程，而自然则是人类生产生活首先需要面对的对象。在此意义上，“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个体的存在。因此，第一个需要确认的事实就是这些个人的肉体组织以及由此产生的个人对其他自然的关系”^[14]。劳动者本身是自然的产物，劳动就是“人以自身的活动来中介、调整和控制人和自然之间的物质变换的过程”^[15]。通过探寻人（劳动者）与自然（劳动对象）关系的演变能更好地理解劳动意涵的变化。

古代的劳动直接面对的是原始的自然（界），森林、水源、阳光、土地等都蕴藏着人

类生存的资源。而对土地资源的开发则是古代最重要的人类劳动。所以，耕种成为保障人类生存和发展的主要劳动内容。在《工作与时日·神谱》之中，诗人对其兄弟佩耳塞斯劝说的主要内容也是如何耕种、如何面对自然的“无常”。通过对自然秩序的了解来更好地劳作成为获得财富和美德的途径。这种带有自然性的劳动更多体现着人类最初与自然的某种“和谐”的关系。当初民面对无限的自然之时，首先感受到的是自然所带来的恐惧和压迫：风雨雷电带来的破坏性力量，以及自然中的“偶然”所带来的对生存的威胁等。在此背景下，人类开始了与自然的交往，他们把自然当作神的化身，如何更好地耕作需要了解各种“自然神”的习性。人的劳动仅在很小的范围内与自然交往，从自然中获取生存的技艺和资源，所以此时的劳动更多的是在自然之中的农业劳动，“人要靠天吃饭”，对自然带有某种敬畏之情。

近代以来，人的发现也是人的理性力量的激活。人的生存不再依靠神秘的“自然”，特别是随着科学技术的发展，人类对自然的认识发生变化——它仅是某种可以测量的、客观的物质的集合。由此，人类的劳动不再单纯依赖于土地资源；对各种矿产的开发，促使人类劳动的范围越来越大，劳动产品越来越丰富。换言之，工业劳动开始取代农业劳动成为促进人生存和发展的主要劳动内容。其反映的是人类理智对自然了解程度的加深，人对自然的控制造就了更加广泛的“人化自然”。人类的自我理性开始成为劳动中最重要的力量，劳动从主要依靠外部对象转为依赖自身的力量，这种变化也体现出人与自然关系的演变。

整体而言，古代的劳动更多的是一种自然（性）的劳动，而近代以来的劳动是对自然控制程度加深的“非自然性”的深入异化劳动。正是如此，劳动的生态意义体现的是人与自然的历史与现实的关系。在此意义上，劳动的古今变化意味着人的存在需要处理好与对象世界的关系。

3. 从人类的技术发展探讨劳动的变迁过程

劳动的过程需要劳动者借助于一定的劳动

资料。如果说劳动工具是主要的劳动资料，那么制造什么样的工具、如何制造工具则制约着劳动的开展。而这又关涉人类的技术，正是在此意义上“没有技术就没有劳动”^[16]，劳动工具的制造是人类技术的现实展现。如此，劳动中人的本质力量的显现依赖于技术，人对自然改造程度的深入也是技术力量的体现。在某种程度上，人的存在是由技术决定着，劳动的历史变迁也是人类技术演化的历程。

古代的劳动之所以充满痛苦和艰辛，最主要的原因在于人类认识、改造自然的技术低下。自然的无常、命运的偶然使劳动充满了不确定性和风险，所以与自然直接打交道的劳动并不能展现人类的自由。而自由的人类活动是沉思的活动，无论是柏拉图还是亚里士多德都鄙视那种对变动、偶然和感性的探究，劳动成为奴隶和下等人的工作。这也反映出他们对技术的态度，技术性的活动是对自然的摹仿，而不是探求完满的自然本身，所以它所创制出来的事物是非自然的，因而是有欠缺的。亚里士多德区分了静观、实践与制作的三种生活。制作是技术性的活动，处于最低的地位。在此意义上，劳动的艰辛程度、人对技术的态度以及技术的发展具有内在统一性。换言之，人类早期对技术的态度不仅制约着技术本身的发展，也影响着人类劳动的现实状态。

近代以来，技术不断发展，其在劳动中的作用不断凸显。这主要源于科学与技术的结合。因为科学使得人对自然认识和理解的程度加深，在此基础上的人类实践更加轻松和自由。科学与技术越来越成为人类劳动实践的基础。伴随着科技对劳动的指引作用的强化，劳动创造出了更多的文明，推动着人更好地生存，劳动的地位开始上升。所以，笛卡尔才提出“技术(artes)和不断发展的科技能够减轻劳动的负担使劳动成为乐趣”^[17]。马克思认为，在资本主义大生产时代，机器是技术，^[18] 机器化的生产既是人类主要的劳动，也是最为发达的人类文明的体现。当然，今日信息技术的发展，更是使人类的劳动朝向智能化、便捷化方向发展。同时，技术对劳动作用的增强也推动着人类异化

程度的加深，即人对技术的依附性日益强化。这也说明人类的存在需要辩证地看待技术与劳动的结合。

整体而言，古代的劳动是“弱技术化”的，对技术本身的不重视与技术的落后共同造成对生产劳动的“鄙视”；近代以来的劳动则越来越重视技术的基础性作用，技术的进步推动了生产劳动的发展，技术性劳动成为劳动的主要趋势。在此意义上，劳动的变迁意味着人的存在需要更合理地借助于外在的技术性因素。

三、劳动的时代变迁与教育发展的关系

教育不仅关涉人的存在，也关注人如何更好地存在，即人的发展问题。教育发展归根结底是要解决人的发展问题。而处在历史演变过程中的劳动也与人在时代中的成长、生活紧密关联。由此，人如何发展是联结劳动的时代变迁与教育发展的中介；人的发展方向、人的发展所需的教育内容以及人的发展的最终目的与劳动的时代互动，推动着教育自身的发展和变革。

1. 劳动价值转型制约着教育中人的发展方向

劳动中人的本质力量的激活，对自然探索和改造能力的增强使自身发展的外部环境不断得到改善，技术的进步又不断加快这个进程，最终推动了人的发展。劳动的进步史也是人类自身朝向自由发展的历程。劳动的现实发展也推动着人类生产生活的价值观转变。同样，不同时代和制度背景下的劳动也蕴含着独特的价值观念，这也意味着对人的培养方向上的差异。进言之，劳动的时代变迁背后所隐藏的价值观的转型影响着教育中人的发展方向。

古代劳动重视其德性价值，建基于此的教育关注个人德性的发展。因古代劳动技术落后，在劳动过程中人被束缚在自然的条件之下，人的创造性和改造能力受到制约。在这种相对落后的生产劳动环境之中，人的发展主要依靠各种文化性、习俗性的知识。而通过学习获取知识的目的在于进行更加丰富多样的生产，而在于取仕、参与公共政治生活。人的发展主要

是朝向公共的政治生活，劳动作为一种生产性的活动地位自然低下。因此，人的劳动除了满足日常的物质资料需要以外，最主要的教育意义是在劳动中培养人的德性。中西文明在其最初的时期都有对劳作的崇拜和对生产之神的敬畏。在此意义上，劳动关涉人的现实品格。古代对劳动的教育除了传递生产技术以外，最主要的是让人们形成对劳动的热爱，劳动的生产性教育价值被“忽视”。进言之，古代教育对人的发展的要求建基在生产力低下的现实之中，所以它就必须发扬劳动的德性价值，以此引导更多劳动者参与劳动，从而保障整体的生产生活。

现代劳动重视经济价值的发掘，由此而来的教育更加注重对人的发展的物化价值的寻求。现代劳动激活了人的创造力量和进行商品生产的欲望。换言之，随着自然物逐渐转化为制造物，人的劳动生产能力增强，劳动作为价值创造者的地位得以凸显。“劳动是一切价值的创造者，只有劳动才赋予已发现的自然产物以一种经济意义上的价值。价值本身只不过是物化在某个物品中的、社会必要的人类劳动的表现。”^[19] 现代劳动之所以能推动人的发展就源于其物化能力的提升，以及创造更多的经济价值。马克思劳动价值论所揭示的是以商品生产为起点、以价值交换为中心的社会生产劳动的全貌。劳动产品的丰富推动了人的需要的不断产生，这就需要更多的劳动以创造更丰富的商品。在一个生产-消费型的社会中，商品成为一种“社会权力”的象征，人的所有发展都朝向对物化价值的追求。于是，教育中人的成长是为了能够增强自身的“劳动能力”，对文凭、学历的追求其实质是为了交换更多的物化的商品，获得更多的经济价值。也即现代劳动的经济价值在教育领域中最大的体现就是把人的发展引向对物的追求和满足的道路之中。

当然，劳动的德性价值和经济价值并不是截然分开的。只不过在古今的表现各有侧重。整体而言，古代在人的发展中凸显对德性价值的追求而忽视其经济价值，造成人的发展和整体社会物质基础的薄弱；而当今对经济价值的追逐虽引导着人的发展更加注重社会整体生产

的进步，但也易造成人的发展的物化、异化以及片面性。所以，在当今这个劳动价值观急剧转型的时代，如何在教育中平衡劳动的德性价值与经济价值也是必须思考的问题。

2. 劳动形式更新影响着教育内容的选择

现实的劳动在不同时代表现为差异化的劳动形式。在某种意义上，劳动的演变也体现为劳动形式在历史发展中的更新。劳动形式是人类对象化的实践活动所展现出来的现实形态，是人们生产生活的真实样态。在此之中的教育呈现出不同的内容选择，人的教育需要提供与时代劳动形态相适应的教育内容。

首先，劳动经历了以体力（身体）劳动为主到以脑力（智力）劳动为主的形式上的转变。古代的劳动主要是人以自己的身体与自然进行物质交往的实践，其实质是把人的身体自然力量作为主要的劳动创造力量。在劳动过程中“使自身的自然中蕴藏着的潜力发挥出来，并且使这种力的活动受他自己控制”^[20]。劳动主要依赖于自身“臂和腿、头和手”等自然力量的释放。由此，以体力的开发为主导形式的劳动，要求在教育中主要教授的是一种关于劳作的经验。换言之，古代关于劳动的教育主要是靠着手耳相传和现实的动手操作来进行简单的练习，其目的在于通过身体操练获得劳动的经验性知识。伴随着劳动的技术性发展，现代劳动主要依靠的是人的智力。这也拓展了劳动本身的范围和内容。如果说古代劳动主要指向身体性劳动，自由的沉思属于“闲暇”的产品，并不是劳动，那么近代以来智力越来越参与劳动创造的过程，“脑力劳动者”真正取得了劳动者的地位和属性。现代高科技的劳动需要的是人的智力水平的提升，这反映在教育中就是教育的专门化和专业化。因为现代劳动需要高深的专业知识和原理，这就决定了它需要专门的机构和专业的人员来进行教育。现代学校制度就是在此背景中产生的专门培养具有一定知识、技能的大规模劳动者的机构。在这种教育中，对智力训练和思维提升有所帮助的现代科学知识成为主要的教育内容。

其次，劳动也经历过以个体化形式为主到

以集（群）体化形式为主导的转变。古代的劳动由于内容简单、形式单一，使得单个的人和家庭也能够完成这种生产。“男耕女织”是典型的小农经济时代的劳动形式。在这种劳动形式中，个体自身的力量便可以完成整个劳作过程。在此背景中的教育，更多指向的是简单化的教育内容，而不需复杂的理论知识的教授。教育的目的是能够完成简单的现实劳动，而不是通过掌握理论知识来进行更高层次的创造。而近代以来的劳动则更多的是一种群体性的劳动，劳动的社会化程度不断加深。现代工业劳动本身就与商品经济的发展紧密相联。商品需要交换、流通到更广大的市场之中，于是世界市场不断被打开，人与人之间的交流日益紧密。这也意味着每个人的劳动都必须以其他人的劳动为基础和条件，劳动逐渐成为公共化的社会形式。当然，劳动的社会化发展，预示着一种标准化生产的产生，劳动不再依赖每个人自身的独特技艺和能力，而越来越依靠建基于技术化、纯粹化、无差别之上的普遍原理和知识。“随着劳动越来越丧失一切技艺的性质，也就发展得越来越纯粹，越来越符合概念；劳动的特殊技巧越来越成为某种抽象的、无差别的东西，而劳动越来越成为纯粹抽象的活动，纯粹机械的，因而是无差别的、同劳动的特殊形式漠不相关的活动；单纯形式的活动，或者同样可以说单纯物质的活动，同形式无关的一般意义的活动。”^[21]这也是现代劳动的典型形式，在此基础上的教育则需要传授更多的普遍性、原理性的知识。我们可以说现代教育是“知识”的教育，其目的在于通过对普遍原理的掌握来适应社会化大生产对人的要求。

最后，现代劳动的非生产性，即非生产性劳动也引起了人们的重视。如果说古代劳动主要是生产性的劳动，以创造物质财富、满足物质需求为目的，那么现代劳动的非（物质）生产性则日益凸显。比如，日常生活劳动、服务性劳动等都不直接指向自身物质需求的生产。所谓劳动的非生产性关涉劳动产品的丰富程度及其分配。现代劳动生产率的提升，使物质财富极大丰富，剩余产品和闲暇时间得以产生。

这就预示着越来越多的人能够摆脱物质生产劳动对自身（身体）的束缚从事一些精神性的创造、奉献、享受活动；而且这种劳动形式使劳动的过程与产品之间的关系更加复杂。社会分配制度则关涉所有人对劳动产品的所有和使用，也影响着非生产性劳动的规模和范围。这就要求教育不仅要提升人的物质生产能力，也要引导人们能适应变化，进行更多的精神性（产品）的创造、贡献和享用。因此，在教育内容的选择上也要有所丰富和转变。

当然，在现实的教育过程中，无论是体力劳动还是脑力劳动、个体性劳动还是社会化劳动、生产性劳动还是非生产性劳动并不是必然对立的。这就决定了任何时代的教育内容都应是丰富的、整体性的，需要满足不同劳动形式的要求。

3. 劳动特征转变指引着教育改革的最终目的

劳动在不同时代的价值观和形式使得其呈现出各异特征。劳动的特征不仅是时代经济、政治的体现，也在某种程度上指引、影响和建构现实的人的成长。而建基于劳动基础上的教育是要给人以劳动的生产-创造力量，从而实现更好和更高层次上的发展，其目的在于把人从受自然和社会等条件的束缚、不自由状态中解放出来。进言之，劳动的进步及其对人的发展要求的变化，需要教育的不断变革，从而营造更好地适合于人成长、创造的条件和环境。

首先，劳动越来越呈现出技术性的特征。劳动的技术化，抑或技术化的劳动成为现代劳动的主导。古代劳动的“弱技术化”决定了其自身的稳定性。因为技术总是带有革命性，是对事物的创造、发明、实现，指向未来。换言之，技术本身具有“意向性”^[22]，工具的制造适应、创生了目的论引导下的人生意义。因此，劳动的技术性特征要求人具备一种革新和适应时代快速变化的力量。在马克思看来，工业是劳动技术化的最高体现，在这种高度发达的生产劳动中，人的需要不断被满足和再生产出来，从而实现社会的永续向前和人的不断发展。“在再生产的行为本身中，不但客观条件改变着，例如乡村变为城市，荒野变为开垦地等等，

而且生产者也改变着，他炼出新的品质，通过生产而发展和改造着自身，造成新的力量和新的观念，造成新的交往方式，新的需要和新的语言。”^[23]这对于持续的教育改革来说，要以技术为先导性力量，使人更加适应日益变化、变动之中的现实生活。“在这里，人不是在某一种规定性上再生产自己，而是生产出他的全面性；不是力求停留在某种已经变成的东西上，而是处在变易的绝对运动之中。”^[24]换言之，教育的目的是培养人适应变易的能力，实现生长性、持续性的全面发展。

其次，劳动越来越呈现资本化的特征。在某种程度上，古代的劳动是资源依赖型的。对土地等自然资源的索取和改造是劳动的主导形态，由此呈现出天然的特征。而现代工商业劳动则越来越以资本为主导。资本的流向使资源、技术、劳动力快速集聚于某个领域，从而推动其生产劳动快速发展。但资本的本性是不断地增殖，为了这个贪婪的目的必然造成某种对人自身生产劳动价值的盘剥。正是在此意义上，马克思认为，资本主义制度下劳动的不合理之处在于它使劳动成为压榨剩余价值、剥削人的异化活动。受此影响，教育俨然成为一种产业，资本也在引导着教育资源的流向。这也意味着改革不合理制度的必要性和重要性。进言之，教育改革的目的是为了调整不合理的制度形式，实现合理的人的再生产，以及“人向自身，也就是向社会的即合乎人性的复归”^[25]。引导个体“作为一个完整的人，占有自己的全面的本质”^[26]，促成人的自由的成长。

最后，现代技术的快速发展以及资本逻辑的渗透，使两者结合的程度日益加深。资本与技术的合谋，使人类的劳动处于一种加速异化的状态。换言之，当代智能化劳动虽然解放了人的身体，提升了脑力劳动的地位，但它仍然通过资本的引诱和数字技术强大的抓取能力吸引和控制着人的劳动的内容、方向。在此意义上，劳动的日益智能化、群体性以及非生产性的发展，要求我们解决好社会（劳动）制度的改革问题。这也是马克思反思资本主义制度弊端以及对未来共产主义畅想的原因所在。只有

不断变革不合理的制度，技术与资本的勾连才能朝着对劳动更加有益的方向发展，这也是人的发展的最终目的所在。

当然，人的存在和发展始终受制于身、心两个方面。纵观人类劳动的整体历史，古代劳动以身的自然力量为中心，现代劳动越来越注重心的力量。劳动经济价值的发现、脑力劳动的增加以及技术化劳动的趋势虽在形式上解放了人的身体，但在实质上人仍然摆脱不了异化的风险。古代劳动的异化主要源于劳动生产力低下对人的身体的束缚，现代劳动则把人的发展置于技术和制度的双重不确定之中。如果说教育的目的是逐渐解放人的主体性力量，那么教育改革必须为改变人类异化的状态而努力。进言之，劳动的新特征要求教育需要培养人对生产劳动的时代敏感性，从而实现自由全面的发展。

四、当代劳动教育促进人自由全面发展的内在理路

劳动的历史变迁与教育中人的成长相连，劳动的时代性决定了人的发展需要融合各种因素。这意味着，当代劳动教育是发展着的、历史过程中的教育，它需要从历史的先在性和未来的导向性中探寻出现实发展的理路。换言之，我们所要培养的人是基于历史传统而又指向未来生活的现实实践者。从以上论述可知：劳动愈来愈成为人的本质力量的展现，它对人的发展的作用逐渐从隐性走向显性；劳动中的德性价值逐渐转换到经济价值之上，人的发展逐渐被物化的力量所引导；劳动的形式在身体性、个体性、生产性之外，智力化、社会化、非生产性逐渐增多，人的发展越来越需要多样化因素的引导；劳动的技术化和资本化特征的凸显，一方面为人的发展提供了基础，另一方面也加剧了异化的风险。由此，当代劳动教育的展开可以从以下几个方面进行考量。

第一，从存在论意义上注重劳动教育中人的主体性力量的激活。劳动是人自身的创造性活动，它不是神的规定，而是人的现实生活。

在劳动教育中首先需要明确的一点：人的发展是现实的产物。换言之，我们要从人的存在的意义上来理解劳动教育，把其当作实现人的生命自我生成的历程。这就要求在实际的劳动教育中需要凸显真实性，引导个体展开充分的生命对象化的实践，在切实的对象化过程中感受生命的创造力量，最终实现“我的劳动是自由的生命表现，因此是生活的乐趣。……我在劳动中肯定了自己的个人生命，从而也就肯定了我的个性的特点。劳动是我真正的、活动的财产”^[27]。进言之，劳动教育就是要引导个体在创造性的现实生活中，逐渐把劳动转化为自我生命的展现，把劳动的展开当作自身生命活力的显现。

第二，引导个体在关注劳动的经济价值基础上融合德性价值，实现发展的全面性。在某种意义上，劳动的经济价值是其德性价值的基础。现实的劳动之所以为人类所重视，在教育中要求人们具备关于劳动的美德，其根本性原因在于劳动所具有的创造性价值。人类生存和发展的第一个前提是物质需要的满足。“生产物质生活本身”具有根本性的意义。而人在劳动中之所以要遵循各种德性的规则，因为这是保障劳动正常展开的基础性、程序性条件。由此，劳动的经济价值以及其所延伸出来的德性价值构成了劳动最主体性的价值序列。在实际的劳动教育中，我们需要引导个体建立完善的劳动价值观。而其展开则需要个体通过参与现实的劳动，感受劳动过程中所包含着的生产规则、程序，以及具体的劳动产品分配所包含的集体道德（规则、文化），经由感受人类经济社会发展的实际过程，从中体悟出劳动的德性价值。真实的劳动过程及其蕴含着的价值决定了劳动教育中人的价值的生成性和全面性。换言之，各种关于劳动的道德灌输都是低效的。

第三，以身体的激活为基础，逐渐引发智力水平提升，从而更好地把个人性劳动与社会化劳动结合起来。“我们把劳动力或劳动能力，理解为人的身体活的人体中存在的、每当他生产某种使用价值时就运用的体力和智力的总和。”^[28] 人的身体本身是体力与智力的结合，劳

动是体力与智力联合引发创造的过程，这也是人的劳动区别于动物的活动所在。所以，在实际的劳动教育中需要调动人的身体充分参与，这也是实现个体手脑和谐发展的过程。“单个人如果不在自己的头脑的支配下使自己的肌肉活动起来，就不能对自然发生作用。正如在自然机体中头和手组成一体一样，劳动过程把脑力劳动和体力劳动结合在一起了。”^[29] 同时，完整的社会劳动由物质的生产和非物质性的精神创造共同组成。劳动教育不仅要引导个体发展自己的体力和智力展开社会物质生产，也要引领个体合理地开启各种精神文化生活的历程，在完整的劳动之中实现个体与社会的互动、联系；当然，个体的成长是一个过程，身体感性发展是首要的，在此基础上才能够更好地进行智力的教育，故需要合理分配身体性劳动与智力性劳动之间的比例。这也意味着个体有着自身的发展秩序，各种普遍性、原理性知识的传递需要放到身体感官的激活之后。如马克思在谈论男儿童和少年的劳动及其教育时所言，“对儿童和少年工人应当按不同的年龄循序渐进地授以智育、体育和技术教育课程”^[30]。而且在这个过程中也要引导个体从自然性身体所引发的个体性劳动走向现实的社会化劳动，从而逐渐实现自身的成长。换言之，劳动教育所引发的个体理性化（能力）的增长，需要为个体更好地参与集体性的、公共化的社会（劳动）生活作准备。

第四，在注重高科技对人的发展的解放作用的基础上，防止不合理的异化，实现人的自由全面的发展。当代劳动逐渐呈现出科技化的特征，这就要求人的发展需要关注科学技术的引导性作用。科学技术不仅包含对自然和世界探索的基本规律，更蕴含着创造和革新的力量。对于劳动教育来讲，科技的基础性作用要求我们重视最新的科技动向，让学生了解最前沿的社会发展动向，形成对现实生产生活的真实理解。如马克思预见性地说到，“要使儿童和少年了解生产各个过程的基本原理，同时使他们获得运用各种生产的最简单的工具的技能”^[31]。换言之，重视科技在劳动教育中的作用，就要把

人的发展与整体社会的进步结合起来,以劳动的新形态引导学生关注最具革命性和导向性的现实因素,从而助益自身的全面成长;当然,在资本逻辑逐渐渗透的当下,技术的发展乃至现实劳动的展开被“资本”所驱使,异化劳动以及人的片面发展在所难免。由此,劳动教育不仅要引导学生关注科学技术所蕴含的创新、创造的力量,也要保持必要的警惕,重视学生批判性思维的养成。发挥“教育(性)”的作用,以个体主体性养成和更好发展为旨归,通过引入对现实生产劳动批判性的反思来防止异化的产生,从而实现个人自由全面的发展。

五、以劳动教育引领当代青少年的健康成长

教育与现实的生产劳动紧密关联,而其联结的中心在于人的成长。进言之,劳动教育的目的是引导青少年在参与、感受整体性的社会生活之中,经由热爱劳动、学会劳动从而找到自身创造、发展的道路。因而,劳动教育的展开需要整体性地看待劳动,在教育的逻辑与生产劳动的逻辑之中寻求平衡,通过教育来实现青少年更好地融入社会。这也意味着劳动教育需要打开视域,在社会发展、变革的丰富成果基础上引领青少年全面成长。当然,劳动的丰富性建基在时代性之上,劳动的丰富性是时代性的现实呈现。劳动的历史演变及其所蕴含着的价值观转型、形式更新以及特征转变深刻影响着当下劳动教育的具体展开。由此,以劳动教育引领青少年的健康成长,一方面需要在传统与现实的张力之中,引领个体正视劳动与人的存在发展的多样性关系;另一方面也要认真对待劳动的新形态、新特征,对现实葆有批判性的审视。

具体而言,第一,聚焦课程目标的整合性和教育性。劳动教育课程要以“人的成长”为中心目标,把各种劳动要素转化为教育要素。高科技所引领的智能劳动与传统劳动逐渐升级共同构成了当下的劳动形态。由此,劳动教育课程的目标设置既要突出科技时代对人的发展

的要求,也要结合传统劳动对人的成长起引导作用;既要提高青少年对传统劳动所蕴涵着的价值观的认识,也要提升对时代劳动发展的了解,批判性地理解整体的劳动,从而引导他们全面把握劳动的教育意义,在历史和当下的交融中理解劳动、热爱劳动、学会劳动。第二,彰显课程内容的整体性和连贯性。青少年既是今天的学生,也是未来的劳动者。劳动教育的课程内容要能贯通学校教育生活与未来社会生产生活。在实际的教育过程中,要以学生的年龄和劳动水平为依据,以学校这个微观的教育场所为主导,整合日常生活劳动和服务性劳动的内容,同时引导学生走进现实的生产劳动场所。低年级的学生以组织日常劳动为主,中年级的学生要逐渐引入服务性劳动,高年级的学生要引入现实的生产劳动。第三,突出教学方式的参与性和体验性。劳动教育的教学要以学生的直观和亲身体验为主。这就意味着要营造适合不同地域、不同发展阶段青少年实际的劳动教育环境。首先要以本地区常见的、传统的、自然的劳动形式为切入点,引导学生参与劳动的全过程,激活身体的感官机能,深度体验劳动与人的意义联结。随着年龄和知识的增长,要通过感受现实的高科技劳动来提升他们参与未来创造性劳动的兴趣和能力。当然,劳动场地的设置既要充分利用学校已有的资源,也要寻求社会的支持。这个过程需要学校、家庭、社会的全方位互动和合作。

总之,劳动教育需要以人的成长的逻辑来实现教育与劳动的结合,而人的成长则是在时代中的整体性的发展。由此,当代劳动教育的展开需要立足于人类劳动的整体历史实践,结合时代特征,在把握劳动本身丰富性的基础上,引导个体实现自身全面的发展;立足劳动的时代性与丰富性,以劳动教育的多维度和多层次性引领青少年持续健康成长。

注释:

①这里我们把近代以来的历史统称之为

“今”，即现代。有两个问题需要说明：第一，历史分期的问题。以“古”和“今”概括劳动及其教育的历史变迁，既是为了论述和对比的方便和清晰，更是为了说明现（当）代社会关于劳动的价值观念奠基于文艺复兴所开启的思想变革，两者（近代与当代）的价值主题和追求是一致和一脉相承的。也即以文艺复兴作为标志，以人的发现和自然发现作为主题，“古”“今”之异得以产生。第二，中国传统劳动观念的历史演变问题。从劳动的起源、劳动的发展动力、现实形态等方面来看，中国与西方在劳动实践和劳动观念上存在着某些方面的相似。特别是伴随着欧洲文艺复兴，一种带有普世性的价值观念开始产生，“世界市场”的打开更是使得“世界历史”产生，中国被卷入世界的发展潮流和趋势之中。在此之中，劳动的转型和价值观念的转变也融入世界历史之中。所以，我们论述劳动及其教育的价值首先是从对西方的勾勒开始的。当然，在这里我们不是否认和消解中国传统劳动的演变过程，而是更侧重于从劳动的起源和当代的现实劳动样态来展现中西之间共通性的一面。此外，在具体的劳动实践和教育中，“古”“今”之间的差异也不是绝对的，而是相对的。

参考文献：

- [1] 檀传宝. 劳动教育的本质在于培养劳动价值观 [J]. 人民教育, 2017 (9): 45-48.
- [2] 杜作润. 劳动教育——这是一个值得思考的问题 [J]. 现代大学教育, 2016 (3): 29-33.
- [3] 王定华. 试论新时代劳动教育的意蕴与方略 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (5): 4-10.
- [4] [14] 马克思, 恩格斯. 德意志意识形态 (节选本) [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, 2018: 23. 11.
- [5] [8] [13] [25] [26] 马克思. 1844年经济学哲学手稿 [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, 2018: 89. 85. 53-54. 78. 81.
- [6] 恩格斯. 自然辩证法 [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, 2018: 303.
- [7] 维柯. 新科学 [M]. 朱光潜, 译. 北京: 人民文学出版社, 1986: 17.
- [9] [10] [11] 赫西俄德. 工作与时日·神谱 [M]. 张竹明, 蒋平, 译. 北京: 商务印书馆, 1991: 10. 13. 10.
- [12] 黑格尔. 精神现象学 (上卷) [M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1979: 130.
- [15] [20] [28] [29] 马克思. 资本论: 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, 2018: 207-208. 208. 195. 582.
- [16] 斯蒂格勒. 技术与时间: 1. 爱比米修斯的过失 [M]. 裴程, 译. 南京: 译林出版社, 2019: 34.
- [17] 科卡. 欧洲历史中劳动问题的研究 [J]. 李丽娜, 译. 山东社会科学, 2006 (9): 5-11.
- [18] 乔瑞金. 马克思技术哲学纲要 [M]. 北京: 人民出版社, 2002: 121.
- [19] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第26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, 2014: 209.
- [21] [23] [24] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第30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: 255. 487. 480.
- [22] 吴国盛. 技术哲学讲演录 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 8-11.
- [27] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第42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, 1979: 38.
- [30] [31] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第16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, 1965: 218. 218.

(责任编辑 刘红)

(下转第95页)

以教学学术评价教学型教授何以可能?

——基于高校教学型教授职称评审条件的分析

叶玲娟

(厦门大学, 福建 厦门 361005)

摘要: 突出教师教育教学实绩已成为当前新时代教师评价改革的重要方向。教学是高校教师职业的根本要求, 学术是高校教师职业的本质特征。教师教学学术能力是大学教学质量高低的决定性因素, 应是教学型教授评聘中重要的内容。研究选取我国 15 所高校教学型教授职称的政策文本, 结合对各高校教学工作的实践观察, 分析教学型教授评聘中评审条件的评价内容、主体和手段, 发现教学型教授评价各指标更多关注显性教学学术, 评价主体由行政主导, 评价手段倾向量化和等级制的要求。完善基于教学学术的教学型教授评聘可进一步建构教学学术的合理认知, 充分发挥教学学术共同体的作用, 丰富教学实践成果。

关键词: 教学型教师; 教学学术; 大学教师评聘

中图分类号: G451.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 03-0087-09

教师评价影响大学教师的价值判断和取向, 关乎高等教育的发展方向。中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》明确指出“改革教师评价, 推进践行教书育人使命”。破除“重科研、轻教学”等现象, 扭转不科学的教师评价导向已经迫在眉睫。2020年12月, 人力资源和社会保障部、教育部出台《关于深化高等学校教师职称制度改革的指导意见》, 提出设置“教学为主型教师”岗位, 意在打破传统过分偏重科研的单一类别评价方式, 进一步完善教师评价机制, 激励广大高校教师教书育人。这是国家在政策文本中首次正式提出教学为主型教师岗位。突出教师教育教学实绩、推进践行教书育人使命, 成为当前教师评价改革的重要方向。教授是教师队伍

的重要组成部分。早在 2005 年, 同济大学就开启了全国首次教学为主型教师岗位设置, 评聘教学型教授, 为热衷教学的教师拓宽了职业发展空间。随后, 武汉大学、江西理工大学等高校也先后在校内评选聘用教学型教授, 以鼓励在教师工作中作出贡献、教学效果得到认可的教师。但与此同时, 不少学者对此提出异议。王长乐在讨论江西理工大学的教学型教授岗位设置时认为教学和科研是密不可分的, 只会教学但没有研究能力的教师不足以成为一名大学教师, 更别说是教授了。^[1] 刘尧甚至提出“设置‘教学型教授’是对大学、大学教师认识缺位的群体情绪化行为, 也是一个无须争议而又不断被热议的假命题”^[2]。那么, 当前教学型教授岗位的设置是否真如部分专家所言失去了所谓的

收稿日期: 2022-02-17

基金项目: 国家社会科学基金重点项目“高质量教育体系建设: 理念、标准、机制与方法”(21AZD68)

作者简介: 叶玲娟, 女, 厦门大学教育研究院博士研究生。

“学术”的支撑，是对大学职能、大学教师身份认知的缺位呢？

20世纪90年代，面对本科教学质量不断下滑的情况，美国开启了一轮回归教学的教育改革浪潮。美国卡内基教育基金会前主席欧内斯特·博耶（E.L.Boyer）随之提出“教学学术”（scholarship of teaching）的概念，试图纠正把研究看成是“机会”、把教学看成是“负担”的社会偏见。^[3]他认为教学也是一种学术，且是教授学术工作中不可或缺的一部分，应将教学作为一种学术纳入教师评价体系。^[4]以学术支撑教学，教学就不再囿于“技术性”操作，而是作为一种学术行为可以与学科性学术并行而论。教学学术水平的评价是教学型教授评聘中最重要的内容。^[5]沈红等人同样认为教师教学学术能力是大学教学质量高低的决定性因素，应成为教师教学评价的核心。^[6]教学学术是教学型教授有别于科研型教授的主要特征。现行的高校教学型教授评聘是否具备了教学学术的特征？能否以“教学学术”为教学型教授“强体正身”呢？笔者基于近年来部分高校教学型教授评聘政策文本和实践观察，透视教学型教授的专业技术职务评聘现状，解析教学学术作为教学型教授评聘要求的实然样态，探索基于教学学术的教学型教授评聘的应然路径，以期科学的教师评聘政策改革提供理论支持和实践借鉴，为进一步推动教学学术提供实践参考。

一、“教学学术”的相关概念内涵

1. “教学学术”的概念

“教学学术”作为一个内涵非常丰富的概念，自问世以来就引发社会各界的广泛研究和讨论。教学学术的创始人博耶（E.L.Boyer）将教学学术范式指向“教”的学术，认为教学必须详细计划、不断检验并与所教学科有关。^[7]随后，舒尔曼（L.S.Shulman）和哈钦斯（P.Hutchings）将教学学术继续拓展为“教”与“学”的学术，并将教学学术落实到教学实践层面。他们认为，教师要系统地调查与学生学习有关的问题——学习发生的条件等，^[8]即教师不

仅要掌握教学内容和教学方法，还要了解学生学习的特征和深度等。可以说，舒尔曼（L.S.Shulman）的“教”与“学”的教学学术概念推动了学界对教学学术内涵的进一步认识。而后，特里格威尔（K.Trigwell）认为教学学术是对教学的学习，即其知识的论证。^[9]麦肯尼（K.McKinney）认为教学学术是对教与学的系统性反思和公开。^[10]教学学术的内涵由此不断地丰富并呈现多元化发展特征。由于学科领域的巨大差异，教学学术的概念在学术界一直未取得统一认识。但目前普遍认可教学学术包括以下几个方面特征：一是教学学术具备学术的普遍特征；二是教学学术指向教学问题的解决，目标在于推进教学的发展；三是教学学术是对教学与学习的理论探究，同时要求将理论联系实际，重视在教学实践中的应用。

2. 教学学术评价的内涵及标准

“评价”是指通过一定的技术和方法，对某个对象进行科学判定，从而确定对象的价值或状态。它包括评价主客体、评价方法和评价标准等要素。从评价的角度审视教学学术，需要厘清教学学术“评什么”“谁来评”“怎么评”的问题，即关注教学学术评价的内容、主体和方法。

在博耶提出教学学术之前，美国高等教育界基本以莫顿（R.K.Merton）的科学社会学评价标准作为学术的评价标准，关注研究成果的创新、发表和出版。1990年，博耶的“教学、探究、整合、应用”四维学术观问世后，包括博耶在内的学者随即开始关注新的学术评价及其标准的研究。博耶认为教学学术评价应包括教学内容的理解和把握、教学程序的设计和检验、师生间的学术桥梁、学生学习的主动性激发和知识迁移等。^[11]该标准仅为一个概念性的框架，并未形成完整的内容体系，且带有典型的教学要素特征。格拉塞克（C.E.Glassick）提出学术评价应包括“目标明确、准备充分、方法得当、结果显著，有效表达、评判反思”^[12]。该评价标准并未得到广泛认可，特别是以明确目标预设的学术，将学术局限在狭窄的范围之内。而后，克莱博（C.Kreber）等人以内容、过程和

前提三种反思工具为框架,与教学的三种基本知识(教育知识、教学知识和课程知识)结合起来,构成了相对完善的教学学术评价的九成份模型。^[13]但该模型量化评价困难,操作性并不强。特里格维尔(K.Trigwell)将教师教学学术水平评价分为知识维度、反思维度、交流维度、观念维度四个维度。^[14]舒尔曼(L.S.Shulman)提出的学术评价标准包括成果公开化、成果可接受批判性评论、成果能够交流和被同行使用。^[15]此标准作为共性的学术评价将教学的学术、探究的学术、应用的学术和整合的学术联系起来,形成新的学术评价标准,为教学学术获得合法的学术地位奠定了基础,也为教学学术评价体系的建立奠定了理论基础。国内学者在借鉴国外教学学术评价标准的基础上,也构建了多种不同教学学术评价指标体系。王若梅构建了包括教学的理念、知识、能力、效果、应用性成果、教学研究、反思、合作交流八个维度的大学教师教学学术水平评价模型。^[16]李志河结合舒尔曼、特里格维尔的教学学术评价模型以及我国学者的本土化实践,从观念、知识、交流和反思四个内容维度构建评价框架模型。^[17]根据克莱博“九成份”教学学术评价模型,周鲜华等人将内容、过程和前提反思应用到教学知识、教学方法和教学纲要知识中,形成了“3×3矩阵式”教学技能的“九成份”模型。^[18]

在大量关于教学学术评价标准的研究中,学者对教学学术评价主体、评价方式也予以关注。从评价主体看,特里格维尔、王若梅等人的教学学术评价模型中都有同行、专家、学生以及教师多元评价主体的参与。其中,学者们普遍认为同行评价是教学学术评价的重要主体。周玉容认为“教学学术能力评价是一种专业能力评价,对评价者的专业能力要求很高”^[19]。专业化使同行评价具有较高的可信度,也促进了教学学术的交流。从评价方式看,大部分学者提出的教学学术评价范式多为定量和定性方法相结合,评价性质一般是过程评价和总结性评价相结合。20世纪80年代开始,由加拿大大学教师协会提出而后发展成的“教学档案袋”评价也成为目前应用较多的一种教学学术评价方式。

综上,教学学术是基于教学理论和实践问题的学术性探究,它将学术融入教学的各类要素、过程和结果变量中,又以学术性的范式呈现各类教学成果。教师教学学术评价是围绕教学学术的内涵和属性要求,通过互动、交流及教学反思等途径,针对教师教学知识传播、实践活动、教学探究与应用等方面能力进行综合评价。职称也称专业技术职务,是评聘教师专业技术能力和水平的重要依据,也是影响教师专业发展方向的重要政策之一。以教学学术为指导的教学型教授评聘具备学理性基础。教学型教授岗位的设立又为有志于教学学术的教师发展拓宽了职业路径。

二、教学型教授职称评审条件的文本分析

本研究从121所省部共建高校官网上查找职称评审相关文件,取得56所省部共建地方高校职称评审文本,其中有15所高校设置了教学型教授的岗位。本研究聚焦教学型教授评聘条件要求中的教学学术考察,对职称政策文本中评审程序等不同类别教师职称评聘的共性内容不作探讨,仅选取政策文本中关于教学型教授的评审标准中的具体条件指标文本,结合各高校教学实际工作的实践观察,围绕“评什么”“谁来评”“怎么评”的评价实践逻辑进行分析,探究教学型教授评聘中教学学术的实然样态。

1. 评价内容:教学学术要素的窄化

根据教学型教授职称评审条件的文件,采用质性分析方法,使用Nvivo11软件对教学型教授职称评审标准中的评审指标文本资料进行编码分析,并通过对本研究文本进行充分阅读、分析和提取,形成10个教学要素开放式编码,在开放式编码基础上又进一步提炼,形成3个主轴编码(见表1)。

教学要素是教学型教授评价区别于科研型教师评价的关键。对文本中教学要素逐级编码可以得出,教学型教授的具体评审指标主要包括“基本教学能力”“理论探究能力”“教学实践能力”三个方面的要求。根据高校教学工作

表 1 教学型教授职称评审中教学要素分析

序号	主轴编码	开放式编码	原始语句	编码频次/占比 (%)	
1	基本教学能力	教师教学质量综合评价结果	教学质量综合评议结果达到优秀标准; 教学质量综合评价结果在本单位平均排名前 30%	19/12.1	36/22.9
2		教学工作量	超额完成额定本科教学工作量一倍以上; 年均授课学时数达到 300 学时以上	17/10.8	
3	理论探究能力	教改论文/学术论文	一级以上期刊发表教学改革与教学研究论文 2 篇以上; 独立或作为第一作者发表 2 篇教学研究论文	25/15.9	67/42.7
4		教改项目/学科研究项目	持省级及以上教改项目 1 项; 主持并完成省级教学改革项目 1 项, 或参加并完成国家级教学改革项目 1 项 (前三名)	22/14.0	
5		教材建设、学术专著	正式出版普通高等教育国家级规划教材 1 部; 国家级规划教材的主编	20/12.7	
6	教学实践应用能力	教学成果奖	任现职以来获国家级教学成果奖或省级教学成果奖特等奖; 国家级教学成果奖 (排名前三)	16/10.2	54/34.4
7		课程建设	主持省部级以上“五大金课”、精品课程; 系统讲授全英文课程一门 (外语教师除外); 主讲课程被认定为国家级课程类项目; 主持省级以上实践教学基地建设等	10/6.4	
8		指导学生	指导学生获得学生竞赛奖; 指导学生发表高水平学术论文; 指导毕业论文 (毕业设计) 获得校级以上优秀 2 篇	16/10.2	
9		教师教学竞赛	获得省级以上教学竞赛一等奖; 全国青年教师教学竞赛获奖者; 获得省部级各类教学竞赛一等奖	9/5.7	
10		教学传帮带等团队成果	担任过班主任并指导青年教师或进修教师的教学	3/1.9	

实践考察, 对照舒尔曼 (L.S.Shulman) 的学术评价标准, 分析各指标中的教学要素, 各要素具备了学术特征 (见表 2)。首先, “教学工作量”和“教学质量”要求指向教师的“基本教学能力”, 在教学型教授评审条件中作为“基本要求”, 在编码频次中占比 23%。教学能力的评价主体为高校、学生或是高校的同行督导等, 通过交流、竞赛等形式交流。其次, “教改论文”“教改项目”“教材建设”等重在考察教师的“理论探究能力”, 是教学型教授的业绩要求中的必选项, 在编码频次中占比 43%, 比重最大。其评价主体以学术界的评价为主, 一般通过各类的出版物、会议等载体进行公开。最后, 教学实践应用性的成果如课程建设、教学竞赛、指导学生等, 重点指向教师的“教学实践应用

能力”。这类指标在教学型教授职称文本中基本以可选项的形式存在, 在编码频次中占比 34.4%, 低于“教学理论探究能力”指标。其评价主体一般是各级教育行政部门或行政管理部门主导下的同行学者专家。

从以上研究可以发现, 上述教学型教授评价中教学学术成果包括公开发表的论文、著作等, 也包括经评审认定并公开了的各类教学资源以及在各级平台公开展示的各类非正式的教学学术实践成果。教学学术的基本特征就是要围绕教学问题, 指向教学实践。但上述各所院校教学型教授评审关注的重点仍是显性的理论性研究成果, 如论文、课题、教材等。而“课程建设”等各类教师的教学资源建设成果, 作为教师教学实践工作的重要组成部分, 在教学

表 2 基于教学学术的教学型教授评审中的教学要素和学术表征

类别	教学要素		学术表征		
	类型	表现形式	公开性层级	评价主体	交流样态
教学学术	教学能力	教师教学效果、教学任务、教学质量的评价等	在院、或校层面公开	高校、学生评教或是高校的同行督导评议	进行观摩、交流、竞赛等
	理论探究能力	科研项目、教改或学术论文、教改课题、教材等	一般在出版物、会议等载体公开	同行评议为主	通过期刊、会议等形式开展学术交流
	实践应用能力	教学成果奖、课程、指导学生等	学校、省及国家各级教育主管部门等公开	各级行政管理部门为主导	根据级别在一定范围内公开展示

评价指标中并不占多数。此外，杜威 (J.Dewey) 曾说：“教之于学，犹如卖之于买”。^[20] 教学学术的内涵要求教师的教学要指向学生的“学”，即关注学生的成长收获。周文叶提出，实践评价的一个基本逻辑应该是不仅要看实践者做了什么，更要看其所做产生了什么样的结果。^[21] 而在上述教学型教授的评审指标中，纯粹指向“学生指导”的指标，其编码频次仅占 10.2%。那些本应重点考量学生学习效果的教学实践性成果如教师教学观摩、竞赛等，现实中往往也被异化成教师的教学个体“表演”行为。

2. 评价主体：学术权威力量的弱化

教师职称政策是多元主体共同建构下的高校评审教师职称程序和标准要求的总和。职称评审标准是多样性指标的集合。不同评审指标中的评价主体也有所不同。本研究对评审具体指标的评价主体逐一确定并编码量化分析发现，各指标的评价主体主要涉及行政部门、校内外同行、学生等，具体如表 3 所示。

根据上述分析发现，正式公开发表的相关论文主要以同行评议为主，在评审指标中占比分别为 15.9%。其他非正式发表的教学业绩成果指标基本由各级行政部门评定或以行政部门主

导下的同行评议为主。其中，教育行政力量主导下的同行评价的指标在所有指标中所占比例最大，达到 59.2%。如一流课程、一流专业建设等教学资源建设，主要由各级行政管理部门发起项目的遴选工作，并组织专家评选推荐产生。评选的结果直接作为评价等级参照。这类在行政管理部门主导下的评审指标由于评审的专家同行不明、成果公开层级有限，不免让老师怀疑评选出的教学业绩成果是否是基于教学学术的应然评价结果。就如舒尔曼在学校教师职称评审委员会任职时会担忧一些非正式发表的教学成果材料是否会有矮化教学学术之意。^[22] 此外，教师职称评聘政策的落地、评审、监督等工作均由教育行政部门主导，而作为学术权威力量的各类学术委员会在职称文件等制定、评审中并不占主要话语权，这在一定程度上挤占了教学成果的学术性，也削弱了公众对这些教学成果学术性的认可度。

3. 评价手段：定量和等级制要求的泛化

解析评审指标中各要素的评价方式可以发现，在现行的各高校教学型教授的评审条件中，主要通过数量多少、等级高低或是兼具数量与等级的要求来体现教师教学学术水平和质量。

首先，评审指标中的数量要求包括“发表教改论文 2 篇”“主持教改项目 1 项”“达到额定教学工作量 300 学时以上”等，该类指标占总指标

表 3 各要素评价主体编码量化分析

评价主体	各级行政部门	行政部门主导下的同行	校外同行	校内同行和学生
数量	20	93	25	19
比例	12.7%	59.2%	15.9%	12.1%

数的93.6%。其次,成果载体的等级性要求。如“主讲课程被认定为国家级课程类项目”“获国家级教学成果奖或省级教学成果奖特等奖”“发表在CSSCI类教改论文”等,该类指标占总指标数的75.2%。这些成果评价的共同特征是将成果的载体等同于成果质量。不管是量化还是等级性的业绩成果要求,作为教师职称评审的条件,其优点在于节省大量的人力、物力,提高评价工作效率。但这些定量评价中易测的业绩成果容易对不易测的产出贡献造成挤出效应。^[23]政策文本中鲜少涉及定性的指标,仅在教学质量评价中考察,如“教学质量评价优秀”,而这类定性评价往往被评价者所直接忽视,甚至成为被评价者视为可有可无的政策“漏洞”。

三、以教学学术完善教学型教授评价的实践路径

视教学为学术,既激发教师探究教学的热情,又养成如其他学术一样的严谨态度。从教学学术的角度窥视当前教学型教授评聘,其具备了教学学术的理论基础,也提供了教学学术的实践路径。但在当前教学型教授评聘标准中还存在支撑教学实践成果不够、教学学术评价的主体和手段适切性不足等问题。完善基于教学学术的教学型教授评聘可进一步建构教学学术的合理认知,充分发挥教学学术共同体的作用,丰富教学实践成果。

1. 建构教学学术的合理认知

教学学术具备学术的特征,但不能偏离“教学”的轴心。教学学术的根基与主脉在于“教学”,而非“学术”。^[24]学科学术研究强调直接的显性化的成果。而大学教学学术的本质属性指向教学实践,服务于教学过程,其成果更多是内隐于教学实践过程或教学资源的建设中。因此,完善教学型教授评价,要求教育行政部门要建构合理的教学学术认知并推动教师教学学术的实践,以此提升教学学术的影响力。首先,要加大对教学学术认知的宣传。各高校可利用教师教学发展平台,开展教学学术相关

知识宣传和实践活动,浓厚教学学术氛围,避免教师将对学科学术的认知直接迁移至教学学术。其次,要引导教师从教学实际问题出发,鼓励教师关注教学过程的学术探究,开展教学学术行动研究,以促进自身教学水平的提高。各高校可通过教学共同体研讨、教改项目立项等进一步支持和鼓励教师开展基于教学过程的教学学术行动研究,鼓励形成多样的物化教学学术成果,多渠道开展表彰、交流活动,推动教师间的教学学术合作交流。

2. 发挥教学学术共同体作用

受政治经济体制的影响,长期以来,我国高校一直将教师职称评聘视为程序性的行政管理工作,评审工作主体基本以行政权力部门为主。但是,教师职称评审工作本质上是对教师能力、水平及贡献等学术能力的评价,只有同行才能透过那些显性的具有学科(专业)特征的教学学术成果,发现并考量隐含于教学行为和结果中的教学学术能力。因此,学术评价应当以学术同行作为评价主体。首先,要构建多渠道基于教学学术共同体的评价体系,保证学术同行在评价工作中的主导作用。各高校可做活基层教学组织,鼓励基层教学组织围绕教学问题进行研讨交流等,推动建构基于本专业或课程特征的多元教学评价体系,借助信息化技术手段,对教师教学相关数据进行多模态综合分析。此外,还可以建立基于校际的教学学术共同体,对教师的课堂教学质量、学生指导能力等教学实践工作进行评价,抑或对教师行动研究中的教学反思、成长档案等进行发展性评议。借助信息化手段或校际间的教师学术同行力量,既从学术同行层面考量教师教学能力水平、教学学术性价值等,又在一定程度上避免校内行政力量或校内同行人情的干预。其次,扩大并形成更大范围的社会化评审主体。可借鉴国外教学学术组织的建设经验,探索成立教学学术社群、协会等社会认可度高的第三方组织机构,组织多形式、多层次的教学学术成果展示,形成可交流、可评价的教学学术成果,丰富教学学术的评价要素,为高校教学型教授的教学学术评价指标设置提供多元支撑。

3. 丰富教学实践类学术成果

教师教学学术的评价本质上是对教师的教学专业实践进行评价。那些纯粹追求课题、论文之类的显性教学学术，容易使教学学术成为“无源之水”“无本之木”，且在提高教师教学水平上作用并不明显。因此，基于教学学术的教学型教授职称评聘工作目标在于强化教师教学学术实践。这就要求教学学术共同体、教育行政部门等要构建更为丰富的教学实践性学术成果评价指标体系，推动教师教学学术实践的积极性。如在课程教学设计或教学反思过程中，研究运用先进的教育教学理论、详尽调研学生学情、科学组织教学过程、探究有效的教学方法和学生评价等。这类教学实践成果形式可以是指向学生学习收获之类的研究报告，也可以是教学反思性的网络短文、小视频等。这类成果的学术考量重在对教学整合和应用能力评价，弱化其学理探究深度要求。总之，选择教学型教授职称评聘的教学学术性指标，在考察教学学术正式发表的理论性成果时，也要注意非正式发表的实践性教学学术成果；在关注教师教的业绩成果时，不能忽视教师以学为中心的育人实践。

4. 探索多样化的评价手段

与其他类型的教师职称评聘类似，教学型教授评聘标准中的各类指标目前仍以量化和等级性的评价为主。这类评价在一定程度上克服了评价的主观性和人情关系，但一方面容易催生学术泡沫，另一方面也会引发对其他不易测量的学术的挤出效应。例如，教改论文等教学学术成果堆积容易导致教师低质量的重复研究，耗费精力，又无所裨益。而在教学过程中教学思路的设计、教学方法的改革、师生关系的重组等促进教学质量提升的教学新技术、新理念的教学学术研究，其价值是潜在的，且具有一定的滞后性，难以简单地量化，往往被评价者所忽略。因此，在当前教学学术日益繁荣、教学学术成果不断丰富的背景下，教学学术评价需要探索更多样化的评价手段。首先，适当引入同行专家质性评价，与量化评价相互补充验证。如国外不少高校开展教师教学成长档案

袋评价，将其作为教师教学学术评价的参考之一，指导教师教学学术成长。国内的上海交通大学、北京大学等高校也逐步开始实践性探索。将类似教学成长档案袋等以发展性为主的教学学术评价纳入教学型教授评聘指标中，既丰富了教学学术的评价手段，也进一步提升了教学型教授评价的科学性。其次，要避免低质量标准的教学学术成果通过数量上的加码对高质量的教学学术成果简单取代。这种评价指标设置是简单地以数量取代质量，通过低水平的重复而试图达到高质量要求的目标，背离了教学学术质量价值的根本追求。

大学者，研究高深学问者也。教学学术与高校教学型教授评聘互为依托，互相促进。教学学术揭示了大学教学的学术本质，是教学型教授有别于科研型的重要特征，为教师教学评价体系的反思、重构提供了新的观念指引。以教学学术作为教学型教授评聘的核心，强化了教学型教授的高校“学者”身份认同，也为该岗位设置提供了理论支撑。但我们也要认识到教学学术还处在前范式发展阶段，目前的主要任务是做大规模，要最大限度地包容和鼓励多样性，让所有有志于从事教学学术的学者都能在这里找到一席之地。^[25]因此，以教学学术这盏明灯照亮教学是推动教师回归教学、促进教师教学发展的有效路径，也是教学型教授评聘的目标所在。构建教学学术“大帐篷”，进一步丰富有形的教学学术评价，建构更为科学的教学型教授评聘机制，是当前高校完善教学型教授评聘、推动教师评价改革的现实选择。

参考文献：

- [1] 王长乐. 教学型教授评聘辨析 [J]. 高校教育管理, 2010 (1): 18-22.
- [2] 刘尧. 让教授的归教授——由大学设置“教学型教授”说开去 [J]. 高校教育管理, 2010 (2): 23-29.
- [3] [4] [7] BOYER E L Scholarship reconsidered priorities for the professoriate [M]. New

Jersey: University Press, 1990: 24.

[5] 穆湘兰, 张其志. “教学型教授”评聘的思考——兼论教学学术水平评价 [J]. 黑龙江高教研究, 2017 (2): 53-56.

[6] 沈红, 等. 大学教师评价的效能 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2018: 233-240.

[8] SHULMAN H L S. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments [J]. Change, 1999 (5): 10-15.

[9] [14] TRIGWELL K, MARTIN E, BENJAMIN J, et al. Scholarship of teaching: a model [J]. Higher education research and development, 2000 (2): 155-168.

[10] MCKINNEY, KATHLEEN. The Scholarship of teaching and learning: past lessons, current challenges, and future visions [J]. To improve the academy, 2004 (1): 3-19.

[11] BOYER EL. From scholarship reconsidered to scholarship assessed [J]. Quest, 1996 (48): 129-139.

[12] GLASSICK C E, HUBER M T, MAERO F G I. Scholarship assessed: evaluation of the professoriate [J]. Jossey-bass, 1997: 24-67.

[13] KREBER, CAROLIN, CRANTON, et al. Exploring the scholarship of teaching [J]. The journal of higher education, 2000 (4): 476-495.

[15] SHULMAN L S. From minsk to pinks: why a scholarship of teaching and learning? [J]. Journal of the scholarship of teaching and learning,

2000 (1): 48-53.

[16] 王若梅. 大学教学学术评价方法之研究 [J]. 江苏高教, 2012 (5): 95-96.

[17] 李志河. 高校教师教学学术水平评价模型建构研究 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (11): 63-71.

[18] 周鲜华, 黄勇. 3×3 矩阵式“九成份”教学学术模型的建立 [J]. 现代教育管理, 2010 (10): 56-59.

[19] 周玉容, 李玉梅. 大学教师教学学术能力结构及其评价 [J]. 高教发展与评估, 2015 (3): 79-84, 115.

[20] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 38.

[21] 周文叶. 试论“以学为中心”的教师评价框架 [J]. 教育研究, 2021 (7): 150-159.

[22] [25] 赵炬明, 高筱卉. 赋能教师: 大学教学学术与教师发展——美国以学生为中心本科教学改革研究之七 [J]. 高等工程教育研究, 2020 (3): 17-42.

[23] 朱军文, 刘念才. 高校科研评价定量方法与质量导向的偏离及治理 [J]. 教育研究, 2014 (8): 52-59.

[24] 龙宝新. “化”与“性”的纠结——大学教学学术的内涵与边界辨析 [J]. 南京社会科学, 2019 (6): 130-136.

(责任编辑 吴潇剑)

How can the Evaluation of the Teaching Professors with SoTL be Possible? —Analysis Based on the Evaluation Conditions of Teaching Professors

Ye Lingjuan

Abstract: Highlighting the actual performance of teacher education and teaching has become an important direction of teacher evaluation reform in the new era. Teaching is the fundamental requirement of college teachers' profession, and academic is the essential feature of teachers' profession. The teaching quality of university teachers is the decisive factor of teaching quality, and it should be an important content in the evaluation of teaching-focused faculty. The research selects the policy text of the title of teaching

professors in 15 colleges and universities in China, combined with the practical observation of the teaching work in colleges and universities, analyzes the evaluation contents, subjects and means of the evaluation conditions in the evaluation and employment of teaching professors, and finds that the evaluation indicators of teaching professors pay more attention to the explicit teaching academic, the evaluation subject is led by the administration, and the evaluation means tend to the requirements of quantification and hierarchy. Improving the evaluation and employment of teaching-focused faculties based on scholarship of teaching can further construct the reasonable cognition of teaching academic, give full play to the role of teaching academic community and enrich the achievements of teaching practice.

Key words: Teaching-focused faculties; Scholarship of teaching; Faculty evaluation

(上接第 86 页)

The Historical Evolution of Labor Connotation and the Contemporary Practice of Labor Education

Wei Tao Liu Tiefang

Abstract: The premise of labor education theory and practice is the knowledge and understanding of “labor” itself. Labor is a human practice with rich connotations, which determines the multi-dimensional and multi-level nature of labor education. Similarly, the formation and development of labor are historical, and we need to explore the connotation of labor and its educational value from the historical changes of labor. The historical evolution of labor connotation and its profound influence on human existence and development can be found from the aspects of man’s essential strength, man’s relationship with nature, and the use of technology. Moreover, the changing times of labor are closely related to the development of realistic education. Therefore, the development of contemporary labor education needs to be based on the overall historical practice of human labor and to be combined with the characteristics of the times, and to guide young people to achieve their own healthy growth on the basis of grasping the richness of labor itself and centering on human growth.

Key words: Labor; History of labor; Human growth; Labor education

Journal of National Academy of Education Administration

Vol. 291 No. 3 2022

Monthly

CONTENTS

- Educational Development during the 14th Five-year Plan Period (Viewpoints)
..... **The editorial department** (3)
- Research on the Open and Sharing Mechanism and Operational Performance of
Major Scientific and Technological Infrastructure in Universities **Xie Zhitao** (17)
- The Practical Dilemma and Transcendence of High-quality Development of
Higher Education in China under the New Development Philosophy **Liao Xiaoheng** (29)
- Why Can Education be a Contemporary Undergraduate Major?
--Reform and Construction of Education Undergraduate Major Facing the
Overall Modernization of Education **Yu Qingchen** (36)
- Challenges and Strategies of the Talent Cultivation of Undergraduate
Education Major **Zhou Lin & Wang Shu** (46)
- The Idea of the Cultivation of Professional Literacy of the Undergraduate
Education Major **Gao Jie & Cai Chun** (56)
- The Social Dimension of the Integration of Moral Education and
Its Practical Requirements **Ban Jianwu** (67)
- The Historical Evolution of Labor Connotation and the Contemporary
Practice of Labor Education **Wei Tao & Liu Tiefang** (77)
- How Can the Evaluation of Teaching professor with SoFL be Possible?
--Analysis Based on the Evaluation Conditions of Teaching Professors **Ye Lingjuan** (87)



	1	
2	3	4
5	6	7

1、校训：为学为师 求实求新

2、首都师范大学党委举办的“红色·记忆——北京革命旧址手绘展”。用70余幅作品集中展现了中国共产党在新民主主义革命时期在北京的光辉历程，是一堂“画出来”的生动党史教育大课。展出作品全部由首都师大美术学院师生创作，从最初创作的300余作品中精心挑选而出。

3、首都师范大学“第一班主任”工作启动仪式。首批“第一班主任”由全体校领导担任、学校党委聘任。他们分别担任9个本科班级的“第一班主任”，工作职责是发挥政治引领作用，协同领航班主任、专任班主任共同承担学生思想政治教育工作。

4、获批牵头建设北京国家应用数学中心，是科技部首批支持建设的13家国家应用数学中心之一。

5、2021年，首都师范大学获“全国脱贫攻坚先进集体”表彰。

6、成立教育学部，进一步加强学校教育学科建设、强化教师教育和教育科学特色。

7、北京冬奥会期间，首都师范大学有429名赛会志愿者、209名城市志愿者，此外还有大量校内保障志愿者，总计800余人参与冬奥服务保障工作。赛会志愿者涉及总部、交通、住宿、礼仪、开闭幕式五个领域的工作，共24支工作团队。图为参与闭幕式《折柳寄情——缅怀时刻》环节演出的同学们。



首都师范大学

首都师范大学创建于1954年，是国家“双一流”建设高校、教育部和北京市共建大学，现有学科专业涵盖哲学、经济学、法学、教育学、文学、历史学、理学、工学、管理学、艺术学等，是北京市人才培养重要基地。

学校始终坚持首师大姓“师”办学定位，落实立德树人根本任务，形成了全学段、多科性教师教育体系，着力打造教育家成长的摇篮，撑起首都基础教育半边天。建校68年来，共培养各级各类人才20余万名，学校综合实力、核心竞争力和社会贡献力大幅跃升。

新征程上，首都师范大学将继续秉持“以高质量党建引领高质量育人育才、以高水平学科建设支撑高水平教师教育、以高标准学校效能服务高标准首都发展”的发展指导思路，释放办学活力、激发改革动力，在接续奋斗中踔厉奋发、笃行不怠，以实际行动和优异成绩迎接党的二十大胜利召开，为实现中国特色世界一流师范大学的发展目标不懈攀登。



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

