

学报

JOURNAL OF NATIONAL ACADEMY OF
EDUCATION ADMINISTRATION

国家教育行政学院

治理现代化视角下行业高校共建体制改革研究

我国职业教育「理论自信」的实现逻辑

探寻新时代高校思想政治教育承认逻辑

《国家教育行政学院学报》征稿函

《国家教育行政学院学报》是教育部主管、国家教育行政学院主办的教育管理类学术期刊，是CSSCI来源期刊、全国中文核心期刊和中国人文社会科学核心期刊，同时也是中国高教学会高教管理研究会会刊。

本刊协同国家教育行政学院的干部培训工作，以“突出高等教育管理，服务教育改革与发展事业”为宗旨，坚持学术性、理论性、政策性、实践性办刊方向，密切关注教育热点和难点问题，注重开展宏观教育政策、教育基本理论研究，广泛交流高等教育改革发展研究成果。

◆常设栏目有：教育政策与制度研究、高校管理研究、教育基本理论、思想政治教育研究、教师教育与发展、职业教育探索、考察调研报告、国际视野等。随着教育改革和发展的需求，适当调整增设新栏目。“学员论坛”栏目主要刊发高校管理者的办学治校研究和学术思考。2020年重点建设“专题研究”栏目。

◆选题要点：高等教育普及化与十四五高等教育发展规划；“双万”计划与高质量内涵式发展；教师评价与专业发展；高校绩效评价制度改革与院系治理；终身学习与人才培养模式改革；“双一流”建设成效评估；全面小康后“后扶贫”教育问题研究；高职高质量发展；面向2035的教育对外开放；“五育并举”与思政教育。

◆优先关注：习近平关于教育的重要论述研究；中共教育百年与教育方针；教育法律与教育治理现代化；“放管服”及教育体制机制改革；德智体美劳全面发展研究；教育评价；考试招生制度改革；研究生教育改革；区域教育协调发展战略；技术变革下的教育基本理论与方法；高校党建；就业创业；新时代大学生的学习与成长；国外大学改革动向。

◆投稿须知：来稿要论点新颖、论据充分可靠、论证严密、语言精练流畅。篇幅以8000字左右为宜，关于重大理论问题的论文篇幅可在1万字左右。题名限20字以内。摘要需准确提炼论文主要观点（200~300字），关键词3~5个。题目、摘要、关键词均需英文翻译。

投稿请按照学报已发表文章格式编辑，电子邮件投稿请按照：单位+姓名+文章题目方式命名。请勿一稿多投。

本刊所发文章均不代表编辑部的观点，作者文责自负。稿件以电子版为主。自投稿一个月内未接到本刊任何通知者，作者可自行处理。

对于采用稿件本刊有编辑删改权，不同意删改者请在稿件上特别注明；对于刊发文章本刊享有网络传播权。如有异议，请投稿时注明。未声明者，本刊视为同意。

投稿方式

编辑部电话：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>

可通过学院官网<http://www.naea.edu.cn>首页，点击“学院概况”后，选“主办期刊”进入。



国家教育行政学院学报 (月刊)

2020年第5期(总第269期)

目 录

编辑委员会

主任 侯慧君

副主任 韩旭 于京天

编委 (按音序排列)

陈丽萍 陈晓宇 陈子季

丁月牙 葛道凯 郭垒

韩震 胡敏强 胡锐军

黄晓玫 李曼丽 刘亚荣

刘元春 卢晓中 马怀德

孟繁华 沈壮海 石中英

王炳林 邬大光 邢晖

许杰 许玉乾 杨晓慧

游旭群 于建福 于鲁文

袁振国 张婕 张卫国

周玉 周作宇 朱庆葆

主 编 侯慧君

常务副主编 吕文妙

副 主 编 蒋园园

编 辑 叶桂仓 吴潇剑

刘红 李威

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

治理现代化视角下行业高校共建体制改革研究

李北群 宋齐明 王骥 3

联合与独立并行：国立西南联合大学的办学体制

熊贤君 9

教育政策与制度研究

我国大学发展中“唯帽子”现象的权力困境与化解

徐娟 18

统筹管理背景下工程硕士考试招生改革：困境与突破

白丽新 张立迁 杨佳乐 27

学 员 论 坛

我国教育考试成绩异议申诉机制的问题及对策

柳博 戴一飞 35

新时代高校二级学院治理体系改革困境及路径重构

南国君 卫婷婷 41

目 录

职业教育探索

我国职业教育“理论自信”的实现逻辑 张社宇 47

思想政治教育

人工智能赋能高校思想政治教育的挑战与应对 杨仁财 54

探寻新时代高校思想政治教育的承认意蕴
——以马克思的“承认逻辑”为视角 李振 刘余勤 60

应用型高校专业课程思政教材建设关键问题之思
杨晓东 甄国红 姚丽亚 68

大学教学

学校课程实施协同主体建构研究
——协同论的视角 白洁 于泽元 76

大学生在线学习满意度及其影响因素与提升策略研究
朱连才 王宁 杜亚涛 82

高校课程教学对工科大学生学习收获的影响机制研究 杨院 89

征稿函
吉林工程技术师范学院

封二
封三、封底

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

编辑部 010-69248888 转 3122
投稿邮箱 xuebao@naea.edu.cn
在线投稿 <http://gjxz.cbpt.cnki.net/EditorEN/index.aspx?t=1&mid=gjxz>

主管 中华人民共和国教育部
主办 国家教育行政学院
出版发行 国家教育行政学院
教育管理杂志社
发行范围 国内外发行
地址 北京市大兴区青源北路8号
邮编 102617
网址 www.naea.edu.cn
传真 010-69260513
广告发行 010-69241029
010-69226801
印刷 北京华联印刷有限公司
出版日期 2020年5月15日

治理现代化视角下 行业高校共建体制改革研究

李北群 宋齐明 王 骥
(南京信息工程大学, 江苏 南京 210044)

摘要: 共建体制是我国高等教育管理体制改革的重大制度创新, 对推进高等教育治理现代化具有重要意义, 主要体现在推动管理体制改革、促进多元主体参与治理、拓展高校自治空间、提升高校资源配置能力等方面。然而, 行业高校共建体制在责任分担、模式推进、院校行动等方面依然存在不少问题。在推进高等教育治理体系与治理能力现代化的新阶段, 行业高校共建体制改革要求进一步明确责任主体的共建任务, 构建更加多元化的共建体系, 提升行业高校内部治理能力。

关键词: 治理现代化; 行业高校; 共建体制

中图分类号: G649.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0003-06

专
题
研
究

实现治理现代化是近一阶段我国高等教育改革发展的核心议题。行业高校作为我国高等教育机构的重要组成部分, 其治理改革的历史和现实均具有一定的典型性。在 20 世纪 90 年代所推行的第二次高等教育体制改革中, 为解决高等教育管理中存在的“条块分割”体制弊端, “共建”逐步成为理顺中央和地方在高等教育管理中的关系的基本方针, 隶属于行业部委的高校则成为这一改革所针对的重点对象。在当前推进高等教育治理体系与治理能力现代化的征程中, 行业高校依然面临进一步拓展发展空间, 提高资源获取、资源配置以及资源有效利用能力等问题。因此, 有必要从治理的角度审视共建体制在促进行业高校发展中的政策价值, 反思其实施过程, 进而探讨如何使共建工作的相

关制度安排走向更高水平现代化。

一、行业高校共建体制的治理意蕴

历史地看, 我国高等教育治理现代化的目标主要是, 加强省级政府高等教育统筹, 推动大学自主办学, 完善社会参与高等教育治理的体制机制, 构建政府、大学、社会之间新型关系。^[1] 虽然在共建体制实施之初, 治理现代化尚未成为我国高等教育改革的政策话语, 但其理念和做法是与高等教育治理现代化的趋势和要求相一致的。实际上, 共建体制的确立不仅是 20 世纪末我国高等教育体制改革的重要举措, 还是推动我国高等教育治理现代化的关键一步。所谓共建, 主要是指中央政府 (国家教育主管

收稿日期: 2020-04-21

基金项目: 教育部人文社会科学规划项目“知识生产方式转型视野下一流学科的建设机制与形成路径研究”(17YJA880072)

作者简介: 李北群, 男, 教授, 南京信息工程大学校长, 主要从事高等教育管理研究; 宋齐明, 男, 助理研究员, 南京信息工程大学高等教育研究所, 主要从事高等教育管理研究; 王骥, 男, 研究员, 南京信息工程大学教师发展与教学评估中心, 主要从事高等教育管理研究。

部门、行业部门)和地方政府针对某一所大学共同出资(或以土地出让、减免税赋等形式)、共同建设和管理、共享建设成果,以推进大学的发展,同时为地方经济建设做出贡献。^[2]其着眼点就在于解决以往我国高等教育管理中存在的“条块分割弊病”,“将部门与地方条块各自办学转变为共同办学”。^[3]在治理现代化的视野下,这恰恰是重构政府、社会与高校之间关系以及扩大社会参与的关键环节。具体来看,共建体制的治理意蕴主要表现在以下四个方面。

1. 从治理体系而言,共建推动行业高校管理体制变革

从理论上讲,治理模式是相对于管制模式而言的。管制模式反映的是一种全能政府的基本理念,强调政府的管制能力,依赖政府单一执行主体来管理高等教育。而治理模式则倡导多主体合作,^[4]理顺中央和地方权责关系,推动社会主体和高校之间的合作。这也是我国改革开放以来高等教育管理体制改革的核心理念之一。政府治理要求实现政府内横向和纵向(即政府间治理)的分权与合作。^[5]20世纪中叶以来,高等教育管理体制长期以分权为主的国家纷纷加强对高等教育的干预,而以集权管理为主的国家大多在探索扩大分权管理和扩大高校自主权,寻求中央集权与地方分权的最佳结合点成为世界高等教育管理的重要趋势。共建作为我国高等教育管理体制改革的组成部分,对于破除部门办学的格局、淡化高等学校单一的隶属关系观念、拓宽学校的服务面向具有重要意义,使得“条块分割”逐步转向“条块结合”。共建体制是实现我国高等教育治理中的集权与分权相结合模式的重要制度保障。

行业高校是共建体制所针对的主要对象。在计划经济的管理体制下,行业主管部门所属的高校自成系统,很少与地方发生关系,为区域经济社会发展服务不够。1995年国务院办公厅转发的国家教委《关于深化高等教育体制改革的若干意见》对共建体制进行了较细致的阐释,提出“积极推进中央部门与地方政府共同建设、共同管理高等学校的改革试验”,“这类学校在投资渠道基本不变的情况下,实行中央

部门与省、自治区、直辖市人民政府双重领导,共建、共管,既可以中央部门为主,也可以地方政府为主,具体分工由共建双方通过签订协议确定”。^[6]此后,我国分步推行了由中央与地方政府共建高校的管理体制改革。可以说,围绕共建体制所进行的改革,是我国迈向高等教育治理体系现代化的重要一步。

2. 从治理主体而言,共建体制促进多元主体参与行业高校治理

治理强调政府与社会、市场之间的分权与合作。^[7]治理是建立在主体多元化前提之下,而在以往隶属关系单一的体制下,多元主体难以参与高校治理。“条块分割”模式下,隶属于中央部委的高校主要为本行业的发展做出人才培养、科学研究等方面的贡献,而很少顾及为所在区域的经济社会发展提供服务。地方政府则“另起炉灶”,从地方经济社会发展的需要出发,开办特定的高校和专业。这样便形成了不同部门各自办学、各成体系的办学格局。20世纪末至21世纪初,在“共建、调整、合作、合并”八字方针指导下,我国对原中央业务部门管理的200多所行业高等院校分批次进行了管理体制层面的划转,逐步形成中央和地方政府两级管理,在国家政策指导下、以省级政府统筹管理为主的新体制。在共建体制下,以往单一的隶属关系被打破,双重或多重主体对高校进行管理的模式得以形成。《关于深化高等教育体制改革的若干意见》要求,与省、自治区、直辖市人民政府共建的学校“积极争取所在地各方面的支持,并通过适当方式吸收当地有关方面参与学校的建设和发展”,以地方政府为主管理的共建学校,“中央主管部门应继续发挥本部门、行业在业务指导、提供信息、毕业生就业、科学研究等方面的有利条件,做好促进、协调和服务工作”。^[8]因此可以认为,共建体制为此后各方面力量参与行业高校的治理提供了依据和保障,为多元主体参与高校治理提供了必要的基础。

3. 从治理方式而言,共建体制拓宽行业高校自治空间

保证高校办学自主权,实现高校“自律”,是高等教育治理现代化的应有之义。由于历史

原因,我国大学有着强烈的外部依赖性,大学基本上是政府的“延伸机构”乃至“附属机构”。随着社会主义市场经济体制的建立以及转变政府职能改革的推进,逐步建立政府宏观管理、高校面向社会自主办学的体制,成为高等教育管理体制改革的的重要目标。1993年中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》提出要“改革包得过多、统得过死的体制”,“进一步扩大高等学校的办学自主权”,“使高等学校真正成为面向社会自主办学的法人实体”。一系列相关的改革淡化了高校与政府之间的直线关系,尤其是基于共建体制的改革,使得高校的办学自主权得到保障和扩大。共建体制作作为一种制度创新,其对行业高校的核心价值在于利用契约管理的方式,使高校面对中央与省级政府的管理,更高程度地发挥高校的自主权,使各方面的资源投入在学校层面实现集成,而学校则根据自身的优势与办学需要自主发展,成为一个主动的责任主体,由此充分调动学校的发展积极性。^[9] 共建体制的确立,为行业高校发挥办学自主权提供了更大的可能空间。

4. 从治理能力而言,共建体制提升行业高校资源配置能力

治理能力是相对于国家治理体系而言的执行能力,涵盖行使公共权力、制定公共政策、分配社会资源等各个方面的能力。具体到行业高校而言,共建体制主要是对学校的资源获取与利用能力起到巨大的促进作用。治理能力可以分为资源动员能力、资源配置能力和资源有效使用的能力。^[10] 资源依赖理论也认为,组织生存建立在一个组织控制与其他组织关系的能力基础之上。既然组织的首要任务是获得生存,那么如何获得、保持和使用资源对组织而言就显得至关重要。^[11] 行业高校在划转后或转制后,原有行业主管的资源供给链发生断裂,在获取经费资源、科研平台建设、师资队伍建设等方面就面临资源获取能力下降的问题。换言之,行业高校因为其长期依赖单一的行业配置资源的计划方式,导致其缺乏自主获取资源的意识和能力,普遍面临资源短缺的困境。共建体制不仅从形式上为各方面力量参与行业高校的治

理提供了依据和保障,而且从实质上为行业高校发展带来了资源,形成行业、政府、产业的利益共同体,确保高校能够在新的政策环境下获取发展所需的资源。

二、行业高校共建体制的实践检视

共建体制对于促进高等教育治理现代化和行业高校发展均具有重要价值。从国家“双一流”建设情况来看,入选高校中的25所非“211工程”大学中,有23所是行业特色高校,且其中至少有19所为共建高校。然而,共建体制作作为方针性的制度安排,其政策实践存在很大的不确定性,并且在实施过程中各方所关注的重心未必一致,这些导致行业高校共建实践在若干关键环节上存在明显问题。同时还需认识到,治理体系和治理能力的完善和提升需要一个过程,一些问题的解决策略在实践探索中逐渐显现。

1. 行业高校共建体制中的责任分担

就责任关系而言,实现行业高校共建治理能力现代化主要是指在理顺中央和地方职责关系的前提下,建立中央与地方良性互动关系。随着20世纪90年代末一大批归口行业部委管理的高校划归中央或地方管理之后,有的高校是以中央为主与地方共建,有的是以地方为主与中央共建,目的都在于建立新型的央地关系,让办学资源在行业高校进行自主集成,共同办学,更好地促进行业高校发展。在高校体制划转改革过程中,一些划转为“中央与地方共建,以地方管理为主”的行业高校,实际上主要实行属地化管理,没有真正实现共建,这导致很多高校的行业特色趋于消弭。

共建体制的实施主要依赖共建协议的签署,规定各方主体对于高校建设和发展的责权利,是一种相互协商式的契约式管理。这确实是我国高等教育宏观管理的一种理念创新和制度突破,在国家或地方层面以行政决策来为高校实现多方主体办学破除体制障碍,实现调动中央、地方和高校三方积极性的目标。

但目前来看,行业高校共建体制的契约管理的真正落实还需要一个长期的过程。因为目

前的共建协议都是原则性的，在共建责任规定上主要是指导性话语，责任主体其实还是高校，方案还是由高校来具体负责，多方责任主体实际上并没有担负明确责任，也没有规定相应的违约责任和考核目标，有些情况下共建协议甚至沦为一纸空文。共建体制的建立虽然改变了行业高校的隶属关系，但高校与政府之间关系的属性并未发生根本性改变，只是政府部门之间的责任转移而已。^[12] 因此，在当前的行业高校共建体制下，多方主体虽然广泛参与，但是责任主体的地位以及承担的具体责任还没有完全落实，还需要进一步的制度供给。

2. 行业高校共建体制的实施机制

从20世纪90年代初，共建体制就作为高等教育管理体制改革的探索，由点到面渐次推开。到目前为止，高校共建模式主要有三种：教育部与行业部门共建，教育部、行业部门与地方三方共建，以及中央部委与地方双方共建。行业高校主要实施的是前两种模式，其中有以中央为主的地方共建型，也有以地方为主的中央共建型。^[13] 但是不管是哪种模式，共建体制实施的核心仍在于各方主体自主合作、共同管理、共同投入、共享成果，使学校人才培养、科技创新更好地服务行业和社会，比如在科研上建立科技创新平台、信息交流平台，在人才培养上建立人才培养联盟、共同参与制定人才培养方案等。其中政府的作用在于国家目标导向的推动，通过制定各种法律和政策来明确各方主体的地位、作用和权利义务及其相互关系，让行业企业能够积极参与到高校发展中来。^[14] 如为了更好地促进气象人才培养，2015年教育部、中国气象局联合印发的《关于加强气象人才培养工作的指导意见》就充分表明了各方主体对于行业人才培养的参与，而随之成立的气象教育联盟则保证了各个主体参与的运行机制。治理型共建的实施策略在于为各方主体参与高校发展提供合作的平台和渠道，改变以往高校相对封闭的办学局面，激发高校的办学活力，促进高校的办学改革。

但是就当前我国共建体制实施机制来看，部分仍然延续以往的计划经济的思维模式，不

是强调市场经济下的资源的自主合作竞争，而是回到计划分配下的重点建设和资源倾斜。2004年，国家开始实施“省部共建”政策。最初，政府推进的省部共建地方高校政策是针对中西部高校开展共建工作，从公平角度出发，以资源倾斜的方式缩小中西部与东部高等教育发展水平之间的差距。然而，受这一政策所产生显著效应的影响，省部共建地方高校工作的范围逐渐扩展到全国。行业高校进入省部共建一方面意味着得到教育部或行业部委的支持，另一方面意味着一种身份——国家队或准国家队的标记效应。其背后是高校依据“依傍”政府的程度和力度而被分成三六九等的制度怪象和高校对政府的程序依赖、资源依赖、心理依赖等积习。^[15] 从共建的本义而言，政府直接主导共建并不有利于治理现代化的推进，不利于高校之间良性互动关系。

3. 行业高校共建体制之下的院校行动

在既定的治理制度体系之下，共建体制能否取得实质性成效主要依赖行业高校运用该制度的能力。部分行业高校在划转之后，并没有积极利用共建体制去寻找社会主体参与高校治理，导致共建流于“空心化”。这是以往管控模式下所形成的“等靠要”思维的体现。但是近些年来，尤其是“双一流”建设实施以来，一些行业高校在充分发挥共建体制的资源集聚效应方面做出了有益的探索，积极主动地加强与各级政府、企事业单位等的联系，争取社会各方面的支持，多渠道筹集办学资金，促进自身的建设与发展。其表征体现在以下三个方面。一是行动趋于自动自发。一些高校从以往的被动共建开始走向主动共建，即自身成为发起共建行为的主体。这一方面得益于现代大学制度建设的成效，另一方面高校之间竞争加剧迫使高校做出积极创新、突破限制的行动选择。二是参与主体趋于多元。行业高校通过近些年的改革创新，探索出一条多方协同共建的发展之路，参与共建的部门和机构包括不同层级的地方政府、行业部门、科研院所、各类企业、国外机构等。三是方式趋于多样。共建的方式从总体支持走向总体支持与单项支持相结合，如共建一

个科研平台,甚至共建一门课程。南京信息工程大学提出的“一院一所、一系一企、一院一校”新举措是共建形式趋于多样化的体现。高校所进行的共建机制改革探索,是共建工作逐渐走向微观领域和不断细化的结果,同时也是推进高等教育治理走向更高程度现代化的体现。

三、行业高校共建体制改革的未来方向

现代化是一个不断完善的过程,而不是结果。作为中国特色的高等教育管理体制,包括面向行业高校的共建体制,都有一个逐步完善的过程。从高等教育治理现代化的角度进行审视,共建体制对行业高校的发展具有重要意义,但在实施过程中依然存在诸多问题。在国家整体推进治理体系与治理能力现代化的背景下,行业高校共建体制的实践价值将具有更大的释放空间。因此,有必要从治理的视角重新思考行业高校共建工作的制度安排,关注点从宏观转向微观,推动共建工作走向深入和精细化。通过构建新型的共建模式,实现各方面社会力量在高等教育治理中的联合和协作关系,建立以高校为主体的工作机制,促进高校在共建工作中的自动自发,最大限度地整合和集聚各类社会资源,实现推进高校内涵式发展和提高服务经济社会发展的能力。

1. 明确责任主体的共建任务

首先,在治理理念下,共建体制应从管理思维走向治理思维,使高校与各级各类政府从管理与被管理的关系走向合作伙伴关系,转变政府在共建工作中的职能,传统上的主管部门应当成为促进行业高校发展而构建新型共建模式的积极推动者,同时改变支配者心态,保障高校依法自主办学,为高校改革发展创造良好的外部环境。政府对中西部高校的共建(基于公平)和对行业共建的高校(基于效率)要区别开来,不可混为一谈。其次,应加强作为共建参与方的不同政府部门间的交流与协调,特别是建立教育部及省级教育主管部门同中央及地方各有关部门间的沟通协作,确保在促进共建高校各方面事业的协调发展方面达成共识。

再次,省级政府、城市政府及其相关部门在加大区域高等教育统筹和支持力度的同时,应解决好管理、服务等方面的职能交错,克服高等教育行政系统条块矛盾,发挥各级各类政府在推动高校发展中的合力,最大化各级各类政府在行业高校共建工作中的协同效应。最后,规划并制订共建高校的发展战略与实施举措。^[6]各方主体应在协议大框架下协商制订共建高校中长期发展战略,以及实现协议和战略的可操作步骤和具体措施。

2. 构建更加多元化的共建体系

治理的实现有赖于参与者最终实现自主自治的行动网络。^[7]新时期的行业高校共建工作应从过去单纯的外部驱动,转向注重构建多元协同、互利共赢的内外部结合的驱动机制。现阶段,随着高等教育治理现代化的推进,高校所面临的外部环境普遍更为复杂,需要处理好与更多社会力量和组织的关系。相关主体包括各级政府、行业部门、科研院所、企业等。2010年中共中央、国务院印发的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出要扩大社会合作,包括健全社会支持和监督学校发展的长效机制,探索高校与行业、企业合作共建模式。共建体制能够为扩大高等教育治理中的社会合作提供有力的制度保障,能够为社会相关机构持续参与高校办学提供有效的渠道。同时,这也有赖于构建多元参与的共建体系,将各级政府、行业部门、科研院所、企业等高校办学的关键利益主体纳入高校共建工作之中,进而构建包含众多治理主体的共建体系。这无疑有助于增加高校服务社会的渠道,提升多元化筹集办学资源的能力。

除了参与主体的多元化,共建的形式也应是多样化的。具体而言,在参与主体方面,可以是两方共建,也可以是多方共建;可以是政府之间开展合作共建,也可以是政府与其他社会机构协同开展共建,还可以是政府之外的社会机构共同开展共建。在方式方面,可以是对高校的总体性支持,也可以是对高校的单项支持,比如以支持某方面的科研项目或者科研成果转化的形式展开。在内容方面,包括办学资

源、人员支持、教学科研平台共建共享等,应根据不同参与主体的情况寻找最佳共建模式,实现双方乃至多方共赢。

3. 提升行业高校内部治理能力

治理能力是共建体制能否取得实质成效的关键所在。行业高校在划转之后,都面临资源短缺、服务面向不明、学科专业单一等众多转型过程中存在的问题。行业高校的服务面向从国家或行业逐渐向地方倾斜,是国家经济体制从计划经济向市场经济转轨的必然要求。^[18]进入新时代以来,高等教育的社会环境越来越复杂,高校所面临的外部需求愈发多元化,以国家和地方政府以及传统行业的需求作为主要面向的办学定位将受到越来越多的挑战。在这样的形势下,行业高校除了依托特色学科专业之外,还应进一步扩大自己的服务面向,根据行业和地方需求拓宽服务领域,这也是推进高等教育治理现代化和扩大高校办学自主权的重要目的。在共建体制下,行业高校必须改变“等靠要”的行为模式,加快建设现代大学制度,充分调动自身以及内部机构的主观性,提升内部治理能力,实现来自各方面资源支持在学校层面或内部机构层面的主动集成和有效整合,达到资源集聚和最大程度地拓展发展空间的目的,进而促进自身的内涵式发展,最大限度地释放在人才培养、科学研究、社会服务等方面的功能。另外,应建立由学会等组织牵头的行业共建高校发展与评价机制,按不同共建类型,对共建成果、质量和绩效进行定期评价,为今后共建高校工作提出意见和建议,实现共建主体和客体“双赢”。

参考文献:

[1] 林杰,张德祥.中国高等教育外部治理现代化:理想目标、现实困境及推进策略[J].中国高教研究,2020(3):4-10.

[2] 王亚杰.共建互动共赢——特色型大学与区域经济社会发展的互动机制初探[J].北京教育(高教版),2009(2):21-24.

[3] 李岚清.谈高等教育管理体制决策改革过程[N].中国教育报,2003-12-16(4).

[4] 郁建兴.中国地方治理的过去、现在与未来[J].治理研究,2018(1):65-74.

[5] [7] 吴理财.政府间的分权与治理[J].马克思主义与现实,2003(3):67-72.

[6] [8] 国家教育委员会.关于深化高等教育体制改革的若干意见[J].中国高等教育,1995(10):8-10.

[9] [12] 李北群.行业特色型高校共建体制探析——以南京信息工程大学的局省共建为例[J].中国高教研究,2012(7):72-75.

[10] 薛澜.顶层设计与泥泞前行:中国国家治理现代化之路[J].公共管理学报,2014(4):1-6,139.

[11] 刘慧珍,张熙.哈佛大学董事会组织机构与治理改革——基于资源依赖的理论视角[J].现代教育管理,2016(3):1-7.

[13] [16] 李爱民,郭有成.我国共建高校分类及其发展研究[J].高等工程教育研究,2017(1):69-74.

[14] 李北群,华玉珠.行业特色高校协同人才培养模式改革:转型与路径[J].江苏高教,2018,206(4):22-25.

[15] 程天君,陈栋.自主抑或依傍:困境中的“省部共建”高校[J].高等教育研究,2015(5):33-40.

[17] STOKER G. Governance as theory: five propositions [J]. International social science journal, 2002, 50 (155): 17-28.

[18] 赵义华.我国高校定位政策的变迁及其动力[J].国家教育行政学院学报,2012(3):25-30.

(责任编辑 刘红)

(下转第26页)

联合与独立并行： 国立西南联合大学的办学体制

熊贤君

(杭州师范大学, 浙江 杭州 311121)

摘要：“卢沟桥事变”爆发之初，教育部决定设立三所“临时”大学，并迅即将国立北京大学、国立清华大学和私立南开大学组建为国立长沙临时大学，首开临时联合和独立并行的办学体制。迁到昆明后，虽然更名为国立西南联合大学，但体制仍是联合与独立并行的“临时”性质。在领导体制方面实行三校整合，教育教学方面实行半联半独，既有联合的性质，又有若明若暗的疆域，准备抗战结束后拆分独立；而在留学生派遣、研究生教育和学术研究等方面则完全独立。这种体制既使三校优质教育资源得到整合，发挥出良好效益，又使各校的特色得到强化，但也存在缺乏发展规划等弊端。

关键词：抗战时期；西南联合大学；联合办学；独立办学；办学体制

中图分类号：G529 **文献标识码：**A **文章编号：**1672-4038 (2020) 05-0009-09

专题研究

国立西南联合大学是由国立北京大学、国立清华大学和私立南开大学在全面抗战之初合组而成的一所大学。它既是一所联合大学，又是三所独立大学。校长既是联合大学的校长，又是某一校的校长；院系机构既有隶属于联合大学的，也有不隶属于联合大学的；教师有既属于联合大学又属于某一校的，也有仅属于联合大学的。各种关系之所以如此复杂，是由西南联合大学实行的联合与独立并行的办学体制所致。

一、临时捆绑式的办学体制

1937年7月7日，“卢沟桥事变”爆发，时值暑假，北平大部分大学生已经离校。7月9日，教育部在庐山举办全国中等学校校长、训

育主任及县教育局局长等千余人参加的教育人员训练班；同时，召开大学校长、教授谈话会，征求对政治和教育诸方面的意见。蒋梦麟、梅贻琦和张伯苓三位校长及三校学者名流都应邀参加蒋介石在庐山举行的各界知名人士关于国是问题的谈话会。7月14日，清华大学潘光旦、沈履急电梅贻琦校长，告知教育部办公处急转的“和平望绝，战机已迫”电文，盼他紧急返校。^[1]梅贻琦密电潘光旦，“当局表示坚决，并已有布置”^[2]。梅贻琦所言之“并已有布置”，即三校在会间已经讨论过合组国立长沙临时大学并暂避北平的方案。迁移之所选在长沙，主要原因是清华大学此前已经在长沙岳麓山建有校舍，且即将竣工，可节省建筑费用。但这只是意向而已，在庐山期间并没有深入讨论实施

收稿日期：2020-02-05

作者简介：熊贤君，男，教授，杭州师范大学教育学院，主要从事民国教育研究。

方案。

“卢沟桥事变”爆发的当月，教育部颁发《战区内学校处置办法》，要求各省市教育厅（局）于其辖区内或境外比较安全的地区，择定若干原有学校，即速加以扩充，或布置简单临时校舍，以为必要时收容战区学生之用；^[3] 还没有将战区和沦陷区高等学校迁到后方的打算。当月 28 日，北平沦陷。北京大学等三校在原地办学已经不可能，但直到 8 月 11 日，蒋介石还是要求各级学校维持课务，并没有下决心将高等学校迁出；14 日，教育部密电梅贻琦，告知“政府拟在长沙设临时大学一所，特组织筹备委员会，敦聘先生为委员”，并定于 8 月 19 日召开预备会，“届时务希出席为盼”。^[4] 应当是 8 月 20—27 日之间，教育部制定《设立临时大学计划纲要草案》^①，为应付时局，计划设临时大学 1—3 所，一所设在长沙，一所设在西安，另一所“地址在选择中”。^[5]

临时大学设筹备委员会设主席 1 人，由教育部部长兼任；设秘书长 1 人，常务委员 3 人，分别负责秘书、总务、教务及建筑设备 4 部事务，由常务委员合组常务委员会。蒋梦麟在《西潮》中记述道，当时他“与北方三个大学有关的人士正在南京商议学校内迁的计划。大家有意把北平的北京大学、清华大学和天津的南开大学从北方撤退而在长沙成立联合大学。胡适之从南京打电话给我，要我回到南京商量实施这个计划的办法。我经过考虑，勉强同意了”^[6]。长沙临时大学便是教育部计划设立的三所临时大学之一。

三校合组长沙临时大学的方案是三位校长到南京和教育部商定后确定的。1937 年 8 月 28 日，教育部分函三校：“指定张委员伯苓、梅委员贻琦、蒋委员梦麟为长沙临时大学筹备委员会常务委员。杨委员振声为长沙临时大学筹备委员会秘书主任。”^[7] 9 月 10 日，教育部正式宣布派定张伯苓、蒋梦麟、梅贻琦、杨振声、胡适、何廉、周炳琳、傅斯年、朱经农、皮宗石、顾毓琇为筹备委员；指定张伯苓、蒋梦麟、梅贻琦为常委，杨振声为秘书长。9 月 13 日，长沙临时大学举行第一次筹委会，确

定长沙临时大学实行由常委 3 人、秘书长 1 人组成常务委员会的体制，由“常委蒋梦麟负责总务，梅贻琦负责教务，张伯苓负责建筑和设备”^[8]。

由于战事不断扩大，长沙临时大学接到教育部迁往云南昆明办学的命令。1938 年 4 月 2 日，教育部以命令转知：“已奉国防最高会议通过”，校名改称“国立西南联合大学”。^[9] 名字虽然更换，体制却一以贯之。虽然没有“临时”二字，但学校的“临时”架构没有改变，并没有将三校全部打散实行实质性融合，而是有整合也有保留。按照教育部的要求，西南联合大学设常委会以及教务、总务和建设三个部处，这便是“联合”。西南联合大学的文、理、法商、工和师范五大学院，除师范学院是云南省要求与西南联合大学合作创办外，都有三校的根底，有的是三校原有学系的“块移”或捆绑，如文学院便是由三校文学院相关学系“合组而成”。^[10] 其“合组”，并不是整合，各专业、学系各有其主。法商学院设有政治、法律、社会和经济学系·商学系 4 系。“经济学系·商学系”在联大是一个系，不是两个系，二者性质相近，“按照长沙临时大学建系的原则，两系原应合并，但照顾到南开大学的商学院和商学系的传统特点，南开商学院与北大、清华的法学院合并成为‘法商学院’，商学系仍单独建系”^[11]。有的院连一粒“沙子”也没有掺进，整体进入西南联合大学，如工学院“可以说主要是清华工学院在抗战时期的继承与发展”^[12]。

之所以采取这一联合与独立并行的办学体制，主要原因有以下几点。第一，国民政府错误地估计了战争形势，以为日军发动的是局部战争，且战事不会长久，故教育部将要创办的大学定为“临时”性质，其架构采取简单的捆绑办法，是暂时应对之举，是过渡措施，要不了很长时间就会恢复原址办学。教育部曾坦言：“……其后决定长期抗战，战区日益扩大，中央遂成立正式机构。”^[13] 难怪三校在联合之初就都想着“将来三校分家的时候”^[14]。第二，战局恶化急速，来不及精心策划。1937 年 7 月 7 日

“卢沟桥事变”爆发，当月28日北平陷落，北京大学和清华大学的教学仪器设备和图书无法运出，但清华大学战前在汉口寄存有部分图书仪器，并有南开大学抢运出的部分校产。将三校捆绑起来实行联合与独立并行体制，有利于极度匮乏的办学资源得到高效利用。第三，战时教育经费紧张，政府无力大兴土木，将三校捆绑成一校可节省建校和教学仪器设备费用。而三校旧生合计仅1120人，其中清华大学631人，北京大学342人，南开大学147人，^[15]实在没有必要让三校独立门户，分灶吃饭。即使达1500人“左右之数”，^[16]也没有什么问题。第四，教育部成立临时大学的初衷是为使“战区内优良师资不至无处效力，各校学生不至失学，并为非常时期训练各种专门人才以应国家需要”^[17]。其要求不高，只要教师们不致因战争而失业，大学生能够赓续学业，学校能够培养些专门人才就可以了。第五，教育部采取捆绑方式将三校联合到一起，可以达成省时省力的效果。客观上不允许教育部有太长的时间讨论如何联合，也不可能花费力气使三校深度融合，只要求很快就开学上课即可。但战局却没有按教育部设计的路数发展，战争时间拉长，战区扩大，长沙临时大学不得不迁往昆明，“临时”已经是不可能了，不得不做长远打算。但教育部对长沙临时大学的联合与独立并行的“临时”体制，却因教育头绪万端无暇进行整合。第六，实行捆绑式联合，还有一个难言之隐。三校是北方高校“三巨头”，由谁牵头组合都不合适，不如先不分孰重孰轻谁主谁次，捆绑到一起，三校长“平起平坐”反倒相安无事。愈模糊愈实用，愈精细愈易生矛盾。

二、西南联合大学之联合

西南联合大学有些部分是三校名副其实的联合。梅贻琦曾说，“好比一个戏班，有一个班底子。联合大学的班底子是清华，北大、南开派出些名角共同演出。但是步骤都很协调，演出也很成功”^[18]。三位校长在很多场合强调西南联合大学是一所大学，不是三所大学。三所大

学在以下几个方面的联合，便是“一所大学”的“明证”。

其一，西南联合大学的领导管理体制。联合大学以三所大学捆绑式联合，不设一校之长，由三校校长联合组成一个校务常委会。由于南开大学校长张伯苓“基本上留在重庆，蒋虽然大部分时间也在昆明，却基本上不问校务”，公推“资历较浅”的梅贻琦做常委会主席。常委会由三位校长（北大和南开校长不在时，派代表1人）和一位秘书长组成，“执行校长职务，为校内最高权力机构”^[19]。常委会下设教授会，由全体教授、副教授组成，以常委和秘书长为当然成员。这不是权力机关，而是“咨询性机构”，审议“（一）教学及研究事项改进之方案。（二）学生导育之方案。（三）学生毕业成绩及学位之授予。（四）建议于常务委员会或校务会议事项。（五）常务委员会或校务会议交议事项”^[20]。并有全校性诸如校舍委员会之类的各种委员会数十个。还有一个由常务委员、常委会秘书长、教务长、总务长、各学院院长及教授、副教授互选之代表11人（每学院至少须有代表1人）组成的校务会议，审议预算及决算、学院学系之设立及废止、各种规程、建筑及其他项重要设备、校务改进事项和常委会交议事项。^[21]这是全校性管理机构架构。从1937年9月16日长沙临时大学常务委员会第一次会议开始，到1946年7月31日西南联合大学常委会召开最后一次会议止，常委会共开会385次，研究议决事项均为学校内外关系、教育经费、教育教学、教师聘用与晋级、管理规章等。西南联合大学校务会议从1939年1月17日召开第一届第一次会议开始，到1946年4月17日召开第八届第十次会议止，共召开59次，研究议决建筑费、校舍租借、图书仪器费、教职员津贴、学生贷金、校历修正、校内机构添设和归属、预防空袭，以及校歌审定等事项。西南联合大学教授会从1939年5月13日召开1938年度第一次会议开始，到1946年5月10日召开1945年度第十二次会议止，共开会31次，讨论议决包括教育教学规章、教师生活救济、招考新生办法、学生毕业审核、学生权益维护，以及教授会代表票

选等事项。

其二，统一的教育教学管理制度。西南联合大学设置既有对全校训育教学统一管理的训育处和教务处，又有负责具体训育和教学工作的文、理、法商、工和师范五个学院近30个学系，及先修班、体育部和两个专修科，这是学校的训育和教学机构。各学院的课程，均以教育部相关规定及校教务通则为依归。^②规定本科生除党义、体育及军事训练的学分和个别学系外，每学期以17学分为准，不得少于14个，亦不得超过20个。“开学时请假满二星期者，其所选课程不得超过十七学分；满三星期者，不得超过十四学分；满五星期者，不得注册，即休学一年。”“学生如有品德不端，或违犯规章者，给予小过、大过或开除学籍之处分。小过三次作大过一次算；积满大过一次者，于一年内不得当选为学生会社职员。积满大过二次者，休学一年。积满大过三次者，开除学籍。其开除学籍者不予发给转学证明书或修业证明书。”^[24]师范学院毕业标准还有“知识、思想、态度、理念与其整个人格，是以领导青年，为人师表”的规定。^[25]招生制度、体育与训育制度、借读和旁听制度，以及学生的表彰和处分等，都是全校一盘棋。

其三，酿造统一特色的校园文化。西南联合大学着力打造融合北京大学思想自由、兼容并包，清华大学科学严谨、力学报国，南开大学勤勉务实等精神，适应抗战需要，具有学校特色的校园文化。为此，西南联合大学1939年5月16日的第四次校务会议通过的《西南联大学生会社管理规则》，规定学生社团的性质以“学生自治”“学术研究”“课外作业”“日常生活”四者为限。^[24]1941年2月7日常委会通过的《西南联大叙永分校壁报管理办法》规定：“一、凡学生出版壁报，必须有壁报社之组织，并须遵照本分校学生会社管理规则，并请登记经核准后方得出版。二、壁报言论不得违背抗战建国纲领及政府法令。三、壁报言论不得妨碍学校行政及伤及师生感情。四、壁报稿件由其编者负责审查，非署真名不得登载，但发表时得用笔名。……”^[25]只要与西南联合大学统一要求

不相抵牾，均可听任自由发展。西南联合大学学生社团最盛时有200多社员，“前后间有一千余人”；还有各种学习小组，“社会科学方面有哲学、经济。文学方面有文艺、诗歌及俄语、世界语讲习班，译员都是同学。最卖座的时候，现在云瑞中学最大的教室可容五百人，都挤满了。艺术方面有戏剧、歌咏、木刻。时事方面有中国问题等。受他们的号召而参加学习小组的同学最多时达到七百余”^[26]，形成了特色鲜明的校园文化。

其四，总务后勤实行归口管理。西南联合大学设有总务处，对全校总务后勤工作实行统一管理。总务处设文书、事务和出纳3组，从长沙临时大学时期就实行统一管理，校舍、图书馆、阅览室、实验仪器设备，以及学生贷金、教师米布补助等，事无巨细，总务处全部负责。战争时期，经济、交通都十分困难，总务后勤工作任务繁重，是学校的重中之重。在极度艰难之时，总务处努力改善图书馆条件，阅览室可容800人，师范学院分馆可容200人，各学院专门期刊室每室可容30—50人不等。到1941年年底，西南联合大学自购藏书中文书籍29700余卷，外文书籍12100余册。虽然大部分由三校藏书迁运而来，但也有相当数量就地采购及由国外购来或经外人赠送。理工仪器设备虽较三校原有设备相去甚远，但“尚能勉强教学之用”。战争时期，物价飞涨，物资供应紧张，给学校办学带来诸多困难，总务后勤工作面临巨大挑战。1940年5月7日，西南联合大学校务会议报告事项有三，其中两项是总务后勤事务：一是“本校同人食米经与云南省公米储销处商洽，今已得复允，由校备折领购公米，学生自三月领购公米未有间断”；二是“最近昆师及工校催还校舍，本校下年校舍不敷情形”。^[27]1943年12月29日，学校校务会议总务长郑天挺报告，从云南省政府领到布匹，如照全校732人每人28平方尺计，共应得20496平方尺，折半计算应得10248平方尺。但实际只领到8908.14平方尺，^[28]提出在不敷分配情况下的分配方案。西南联合大学很多院系“寄人篱下”，文法学院教室和宿舍借用昆华工校，

学生及教职员寄居昆华师范的中院、西北院；师范学院教室设在昆华中学，昆华中学北院为师范学院新生和其他各系高年级学生宿舍；理学院的教室、实验室及全校各行政部门办公室集中在昆华农校，各系一年级学生教室也在农校；工学院教室、宿舍、办公室都在迤西会馆、江西会馆及盐行仓库等处。^[29] 教室、宿舍和办公场所星散各处，总务后勤工作繁忙与艰巨可想而知。

西南联合大学在存续不到9年的时间里，较好地发挥了“联合”的功能，取得了相当大的成功。第一，完成了教育部预定的目标。教育部当初将三校捆绑到一起时，希望三校的优秀教师有效力之所，学生不致辍学流浪街头，并能培养出一些抗战建国所需专门人才。这一点，8年多的办学成绩证明教育部的目标圆满实现。第二，西南联合大学一联到底，证明了中国人民坚强抗战到底的信心和决心。全面抗战爆发后，教育部先后运作了4所联合大学，^③除西南联合大学一联到底外，其余三所或者中途解散，或者联成之日即解散，或者胎死腹中。西南联合大学在联合期间，虽然也出现了不少“险情”，但终究还是化险为夷。第三，整合了三校优质教育教学资源，三校“强强联合”，优势互补，使三校旧生和西南联合大学新招学生能够分享三校的优质教育教学资源而得到茁壮成长。第四，节省了大量人力资源和行政成本。西南联合大学因其联合，将三校三套行政班子压缩为一套，精减了大量行政人员，节省了行政成本，在一定程度上缓解了教育经费的压力。

但是，西南联合大学的联合体制也有先天不足。其一，因为是捆绑式联合，抗战胜利之日就是松绑之时，致使学校的联合疲于应付具体事务，并没有顾及学校及学科发展的长远规划。正如西南联合大学常委会委员、法商学院院长、曾任教育部常务次长的周炳琳所言，西南联合大学“处今日而言，大有为必不能；在合作局面下而求大改革，亦必不能”^[30]。这说明西南联合大学捆绑式联合体制约束着学校的改革和发展。其二，联合大学的联合也很不轻

松，常委会主席梅贻琦花了大量时间和精力使三校平衡。三校捆绑之初，并不是冯友兰所说的“维三校，兄弟列。为一体，如胶结。同艰难，共欢悦”^[31]，长沙临时大学运作之初就有人向蒋梦麟建议北京大学“拆伙好了”^[32]。在蒙自，北京大学“师生群议分校，争主独立”^[33]。为了一联到底，常委会主席梅贻琦煞费苦心，在三校间力求平衡，“一方面要使清华的各方面绝不感到划不来，一方面要使非清华的各方面绝不感到清华占了上风”^[34]。其三，制约了三校功能的发挥。作为三所北方顶尖级大学，本应在育人、科研和社会服务方面发挥出更大的功能，但因为捆绑式联合体制束缚住了手脚，除育人功能发挥得淋漓尽致外，科研方面西南联合大学校方基本上让其自生自灭。著名教授陈岱孙坦言，“学校更多的工作是忙于应付眼前的师生生活、空防和解决不可或少的教学设备等等具体问题”，“谈不上有多少教学、学术方面的积极建树”。^[35] 社会服务方面，除以西南联合大学名义为美军培养军用译员外，少有作为。

三、三校之独立运作

冯友兰《国立西南联合大学纪念碑》云：“文人相轻自古而然。昔人所言，今有同慨。三校有不同之历史，各异之学风。……同无妨异，异不害同。五色交辉，相得益彰，八音合奏，终和且平。……以其兼容并包之精神，转移社会一时之风气，内树学术自由之规模，外来民主堡垒之称号，违千夫之诺诺，作一士之谔谔。”^[36] 这是对西南联合大学三校在联合基础上独立运作的写照。三校整体捆绑，在不妨害联合大学整体办学的同时，各自看护着自己的家底，守望着自身办学特色，独立地开展教育教学、科学研究和社会服务活动。

第一，三校在昆明设有独立的办事处和校长办公室。三校在昆明都设有不属于西南联合大学管辖的办事处，都有校长办公室之设，处理与该校有关的特殊事宜，经费自筹。北京大学昆明办事处1942年有14人，从1938年7月

26日到1942年7月29日,开过一次临时会议和三次教务会议。^[37]清华大学办事处下设秘书处和教务处:秘书处下分文书、事务、会计3组,办理清华大学及其附属机构清华研究院、无线电等5个特种研究所及留美公费生招考等行政事务;教务处办理清华学籍学生及清华研究院研究生招考、注册、升留级、毕业等教务,以及清华教师的任免和招考留美公费生等事宜。还设有校务会议、评议会和教授会,“其组织办法和职权与战前无异,但极少开会”^[38];此外,还设有校友通讯部,负责发行校友通讯录和与各地清华同学会联系。南开大学昆明办事处由黄钰生等人负责,管理学校的经费及师生的生活事宜,还负责学生学籍、招考、注册、升留级、毕业等工作。由于校长张伯苓常驻川渝,有关大政方针,由办事处请示重庆。校长办公室秘书伉乃如也随张伯苓常驻重庆。

第二,教职员统系十分清楚。长沙临时大学和西南联合大学成立之初,参加工作的三校教职员,除由各校发给该校的聘书外,另由西南联合大学加聘。西迁昆明的当年,清华大学从“老清华”中续聘148人,又新聘“新清华”45人;1942年续聘181人,以清华大学名义新聘43人。^[39]北京大学和南开大学都有自己的教师名册,如1939年度西南联合大学理学院院长和系主任由北京大学教师担任的有院长饶毓泰(兼物理系主任)、数学系主任江泽涵、化学系主任曾昭抡、地质系主任孙云铸、生物系主任张景钺;^[40]法商学院经济系教授名单有周作仁、周炳琳、秦瓚、杨西孟、宋作楠、陈岱孙、萧蓬、张德昌、伍启元。^[41]聘书是三校中的某一学校颁发的,对于教师们而言,认的是某校的聘书,后面由西南联合大学加聘仅是一个形式。教师看重的“第一聘书”意味着抗战胜利后西南联合大学解散时有自己的归属。非但如此,西南联合大学职员也归属于某校。北京大学捆进西南联合大学前,郑天挺“临离北平,解雇全校职员、兼任教员及工友”,西南联合大学总务处无一北京大学职员,而清华大学“职员之纷纷而来,多所请求”。^[42]私立南开大学教员较少,显得势单力薄,“不免有受‘排

挤’之感”^[43]。

第三,科学研究独立进行。无论是长沙临时大学时期,还是西南联合大学时期,“三校名义并没有撤销,而是和联大并行存在”^[44]。三校都保留和创建了若干研究所,科学研究及其管理体制仍然延续抗战前的体制,并未因迁校联合而中断,科学研究的传统一直保持着。1938年,清华大学的特种研究十分活跃,设有无线电研究所、金属研究所、农业研究所、航空研究所和国情普查研究所。航空研究所“与航空学校及航空机械学校合作,研究飞机构造、飞机材料实验、风洞实验、航空气象各问题”;无线电研究所“与资源委员会合作,注重各种真空管之制造与测量、短波无线电台之设计、短波军用无线电机、秘密军用无线电话之研究,及专门电讯人才训练”。^[45]1939年后,三校分别设立研究院,北京大学研究院下设理科研究所和文科研究所,理科研究所下设算学部、物理学部和生物学部;南开大学研究院下设理科研究所和商科研究所,理科研究所下设化学部和物理学部,商科研究所下设经济理论、经济史、农业经济、工业经济和统计学诸组。三校都独立制定有研究院暂行管理办法,经费也由各校或者向教育部申请,或者由各校筹措。

第四,各校部分经费享有独立性。各校在教育部有独立的账户,教育部既给西南联合大学拨出预算款项和专款,也对三校拨出特殊款项。1941年,教育部计划给北京大学拨款94万,给清华大学拨款120万,给私立南开大学拨款24万;另给西南联合大学拨款156.8万。^[46]教育部还经常绕开西南联合大学直接向各校拨发“特别费”。1939年,行政院核准清华大学特种研究经费38万元,留美经费73.3万余元。^[47]各校也直接向教育部申请经费。1938年6月,南开大学校长张伯苓利用国民参政会副议长身份请行政院长蒋介石令教育部续拨南开大学经济研究所补助费10万元。^[48]当张伯苓得知南开大学到1941年6月尚未领到1月的补助费后,致函高教司长吴俊升,谓“敝校经费素称支绌,除兹物价高涨,更感维持为艰。拟恳鼎力向部

方催询，即为续发，藉资维持”^[49]。教育部借口南开大学未及时报告补助费使用情况，“故未予分配”；后虽同意续拨，但又以“本年度省、私立专科以上学校补助费仅余 29 501.50 元，准予扫数分期拨给。着先拨发两万元，余待年底再行拨发”。^[50]这说明教育部按款项性质分校划拨。清华大学还有大宗利息等收入。其在中华教育文化基金项下所存资产，“约值国币一千二百万元；又该董事会代管清华大学基金项下所存资产，亦值国币二千万元以上，每年均有相当利息收入”^[51]。因此，清华大学经常拿“私房钱”支持西南联合大学的校舍及各项建设。梅贻琦曾说，自 1938 年秋季以来，“学生人数骤增，课程设备一切均有增加，联大每月经费遂益感不敷，幸于二十八年度经商准教部，以上半年清华节余之款拨助，每月一万五千元”^[52]。三校中清华大学是颇为富足的。

西南联合大学保留三校独立运作空间的体制，产生了意想不到的积极效能。首先，三校捆绑式联合到一起后，联合前的诸多事务，如旧学生的学籍、教务、毕业、研究生招考与学籍管理、留学生的派遣等，有一机构及人员做“善后”和处理不属联大共性的事务。其次，三校中明显存在的此疆彼界，激发出教师之间的竞争意识。西南联合大学保有三校一定独立的地位，使三校的教师努力为自己的学校增光添彩。清华大学教师“对于本校有深厚的感情”“历届学术审议会所公布的得奖人数的名单里，在数量上在名次上，我们的地位也不在他校之下。……工作的繁重较战前也有过之无不及。因为职教同人的不辞艰苦劳瘁，所以历年的毕业生，无论清华名下的，或联大名下的，在品质上都还能维持相当的水准。三十一年，英庚款派送的留学生里，我们占到百分之八十”，^[53]唯恐清华遭人诟病。北京大学教师也暗地与他校教师较劲。他们不甘示弱，一定要在学术上争口气。罗常培曾与文学院院长胡适写信说：“……我只觉得由您领导的北大文学院战时不能如此消沉下去，所以我做一事，为北大；写一文，为北大，绝没有为个人争名夺利的念头。”^[54]三校间教师存在的良性竞争，使得各校拼命争

先，从而使得西南联合大学整个水准高于其他高校。其三，三校名义的“存在”强化了各自的特色。冯友兰十分形象地描述这一体制说：“联大好像是一个旧社会中的大家庭，上边有老爷爷、老奶奶作为家长，下边又分成几个房头。每个房头都有自己的‘私房’。他们的一般生活靠大家庭，但各房又有自己的经营的事业。‘官中’‘私房’并行不悖，互不干涉，各不相妨。”^[55]三个“房头”都积攒着自己的“私房货”。各校均于 1939 年续办研究院，北京大学同时制订《国立北京大学研究院理科研究所暂行办法》等管理规章，推进研究工作。^[56]清华大学则大力拓展科学研究，从 1938 年夏开始，先后开办金属学、无线电、农业、航空和国情普查研究所。南开大学也设立边疆人文研究室，并于 1939 年夏将经济研究所在重庆沙坪坝的南开学校恢复，迅即开展“战时通货膨胀”“中国农业经济和战后中国经济建设”“中国经济史”“社会与文化”等课题的研究。^[57]这些“私房货”的“积攒”，强化了各校的办学特色，形成西南联合大学强大的学科群，使其在战时高等学校中鹤立鸡群。

西南联合大学创造了世界教育史上的奇迹，锻造了高等教育史和联合办学的辉煌。西南联合大学探索了以联合解决战争时期办学资源匮乏抱团取暖，以独立强化办学特色的世界独一无二模式，取得了强强联合、扬长避短、互通有无、优势互补、降低内耗的办学效益，成为高等教育史上联合办学的典范。

注释：

①这个时间是笔者推定的。教育部制订该草案的时间只交待是 1937 年 8 月，而 8 月 19 日，教育部颁发全面抗战爆发后的第一个文件——《战区内学校处置办法》的密令，要求战区各教育当局应择定若干原有学校，即速加以扩充，或布置简单临时校舍，以为必要时收容战区学生之用；须“力持镇定，维持课务”。同日下午，教育部召开长沙临时大学筹备委员会。

而当月28日教育部密谕任命长沙临时大学负责人,故草案制订时间当在两者之间。

②《国立西南联合大学本科教务通则》有两个版本,第一个于1938年10月的教务会议通过,共8章59条;第二个通过时间不详,是后来的修订本,共9章65条。

③抗战时期,教育部决定成立西南联合大学、西北联合大学、复旦和大夏合组的联合大学及东南联合大学,只有西南联合大学一直联合到抗战胜利。西北联合大学只存续了一年多就在陕西汉中解散。复旦和大夏合组的联合大学,校名尚未敲定,一部迁江西,一部迁贵州,到位就宣告独立。教育部拟将上海撤出的暨南大学、上海美专、上海法学院、大同大学等合组东南联合大学,终未成功。

参考文献:

- [1] [2] [4] [39] [47] [51] [53] 清华大学校史研究室. 清华大学史料选编: 第3卷·上 [M]. 北京: 清华大学出版社, 1994: 2. 3. 4. 214. 338. 339. 214.
- [3] 中央教育科学研究所. 中国现代教育大事记 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1988: 372.
- [5] [17] 教育部设立临时大学计划纲要草案 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号5.
- [6] 蒋梦麟. 西潮 [M] // 西潮·新潮. 长沙: 岳麓书社, 2000: 209-210.
- [7] [20] [21] [23] [31] [36] [37] 北京大学, 清华大学, 南开大学, 等. 国立西南联合大学校史料(一)·总览卷 [M]. 昆明: 云南教育出版社, 1998: 54. 111. 105. 145. 284. 284. 116-122.
- [8] [10] [11] [12] [29] 西南联合大学北京校友会. 国立西南联合大学校史 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1996: 20. 104. 284. 322. 52.
- [9] 王学珍, 郭建荣. 北京大学史料(第三卷 1937—1945) [M]. 北京: 北京大学出版社, 2000: 70.
- [13] 教育部教育年鉴委员会. 第二次中国教育年鉴: 第1编 [M]. 上海: 商务印书馆, 1948: 11.
- [14] [18] [55] 冯友兰. 三松堂自序 [M]. 北京: 人民出版社, 2008: 332. 331. 332.
- [15] [16] 清华大学校史研究室. 清华大学史料选编: 第3卷·下 [M]. 北京: 清华大学出版社, 1994: 2.3.
- [19] [35] [44] 陈岱孙. 三四十年代清华大学校务领导体制和前校长梅贻琦 [M] // 往事偶记. 北京: 商务印书馆, 2016: 83、83、84.
- [22] 国立西南联合大学本科教务通则 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号12.
- [24] 西南联大学生会社管理规则 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号90.
- [25] 西南联大叙永分校学生壁报管理办法 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号95.
- [26] 残年. 群社 [M] // 西南联大除夕副刊. 联大八年. 昆明: 西南联大学生出版社, 1946: 131.
- [27] [28] 北京大学, 清华大学, 南开大学, 等. 国立西南联合大学校史料(二)·会议记录卷 [M]. 昆明: 云南教育出版社, 1998: 466. 486.
- [30] [42] [46] 郑天挺. 郑天挺西南联大日记(上) [M]. 北京: 中华书局, 2018: 237-238. 307. 414.
- [32] 叶公超. 孟邻先生的性格 [M] // 叶公超散文集. 台北: 洪范书店, 1979: 182.
- [33] 钱穆. 八十忆双亲·师友杂忆 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998: 216.
- [34] 傅任敢. 值得我们学习——为梅校长六十寿辰而作 [J]. 重庆清华, 1949 (22).
- [38] 清华大学校史编写组. 清华大学校史稿 [M]. 北京: 清华大学出版社, 1981: 372.
- [40] 二十八年度国立北京大学主要职员一览表 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号57.
- [41] 法商学院经济学系、商学系教师名单 [A] // 北京大学档案. 全宗号2. 案卷号4.
- [43] 何炳棣. 读史阅世六十年 [M]. 北京: 中华书局, 2014: 145.
- [45] [57] 北京大学, 清华大学, 南开大学, 等. 国立西南联合大学史料(三) [M]. 昆明: 云南教育出版社, 1998: 598. 591-592.
- [48] 王文俊, 梁吉生, 杨珣, 等. 南开大学校史资料选(1919—1949) [M]. 天津: 南开大

学出版社, 1989: 86.

[49] [50] 私立南开大学昆明办事处. 并报属校二十七、八、九年度及三十年度补助费使用情形 (1941年1月7日) [M] //南开大学校史编写组. 南开大学校史 (1919—1949). 天津: 南开大学出版社, 1989: 251. 251.

[52] 刘述礼, 黄廷复. 梅贻琦教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 84.

[54] 中国社会科学院近代史研究所中华民国史研究室. 胡适来往书信选 (中) [M]. 北京: 中华书局, 1979: 566.

[56] 国立北京大学研究院理科研究所暂行办法 [A] //北京大学档案. 全宗号2. 案卷号10.

(责任编辑 刘红)

The Concurrence of Integration and Independence: Educational System of National Southwest Associated University

Xiong Xianjun

Abstract: Upon the breaking out of “Lugou Bridge Incident”, the Ministry of Education decided to set up three “temporary” universities and soon integrated Peking University, Tsinghua University, and Nankai University into Changsha Temporary University. In so doing, it set a precedent of concurrent integrated and independent university system, which is the first temporary joint and independent university system. After moving to Kunming, the university renamed as national southwest associated university, but it still employed the temporary system of concurrent integration and independence. It also integrated the leadership of the three universities, and employed semi-integrated and semi-independent teaching system, which allowed collaboration and flexibility and prepared for fully independence after the War of Resistance Against Japan. The three universities were fully independent in aspects such as dispatching students overseas, graduates’ educations and academic research, etc. This system not only enables three universities to integrate the quality education resources and bring into full play of the good benefits, strengthen the characteristics of each university, but also has some disadvantages such as lack of development planning.

Key words: The period of the War of Resistance Against Japan; National Southwestern Associated University; Independent university; Joint education; Educational system

我国大学发展中“唯帽子”现象的 权力困境与化解

徐娟

(鲁东大学, 山东烟台 264011)

摘要: 人才项目政策是一项择优才而育之的重点培育政策,却在学术权力、行政权力与统筹权力的变通运作中衍生出“唯帽子”现象。由于同行评议制度难以完全依赖学术权力独立运行,学术人员大多需要通过竞争“帽子”头衔获取体制认可,学术权力陷入生存之困;过多的外部规制使大学在“帽子”符号的等价逻辑中面临两难选择,行政权力陷入运作之困;地方政府对人才工作的政绩工程化诠释引发公平悖论,统筹权力陷入运作之困。实现政府治理范式的法治化转型是化解“唯帽子”现象的前提,在此基础上还需增强学术共同体内部的公信力,弱化利益驱动的评价导向,强化行政权力的制度规范,通过约束性政策完善针对地方政府的问责机制。

关键词: “唯帽子”; 权力困境; 人才项目政策

中图分类号: G619 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0018-09

始于20世纪90年代的人才项目政策配置出一系列体制化的项目人才,却产生了以“帽子”判定学术能力、确定薪资待遇的意外后果,这便是我国大学发展中的“唯帽子”现象。伯顿·克拉克认为,高等教育研究的一个重要视角是分析“众多的学术群体是如何把他们的利益结合在一起”,这便是权力分析的视角。他指出,权力分析的“基本任务是发现广泛的法定权力模式,即由于某些群体占据支配地位而产生的权威。各种不同的群体有着自己特定的利益和信念,甚至有其自身的神话和游戏规则”^[1]。依循这一思路,我们需要思考的便是:主要行动者是在何种利益驱使下将人才竞争异化为“帽子之争”的?基于此,本文尝试性地分析“唯帽子”现象中的权力困境,并在此基础上探讨

权力困境的化解策略。

一、我国大学发展中“唯帽子”现象的形成及与权力的关系

在20世纪90年代,伴随着国家治理社会的意识形态合法性向绩效合法性的转向,国家对高等教育的资源分配模式也逐渐从平均主义转向以竞争性项目为支持手段的效率主义。这种效率主义取向既体现为国家对重点大学和重点学科的资助(如两大工程),也体现在国家对优秀人才的重点培育。迄今为止,中央政府出台了一系列层次分明、上下衔接的人才项目政策,如“国家杰出青年科学基金”(1994)、“百人计划”(1994)、“新世纪百千万人才工程”(1995)、

收稿日期: 2020-02-05

基金项目: 国家社会科学基金一般项目“新旧动能转换与地方‘双一流’建设大学社会责任实现研究”(19BGL223)

作者简介: 徐娟,女,副教授,鲁东大学教育科学学院,主要从事高等教育理论和高等教育政策研究。

“春晖计划”（1997）、“长江学者奖励计划”（1998）、“新世纪优秀人才支持计划”（2004）、“赤子计划”（2009）、“青年拔尖人才计划”（2011）、“国家优秀青年科学基金”（2012）、“青年长江学者奖励计划”（2015）。这些人才项目所配置的项目人才是一个集声望、经费、地位与体制认可于一体的身份集合。这意味着，人才项目政策本质上是一种资源的分配与奖励制度，“帽子”与权力之间的联系由此建立，因为权力在本质上是指“权力主体由于占有某种资源而具有的影响、制约和控制行为的能力”^[2]。恰如吉登斯所言，“必须把权力同资源联系起来”^[3]。

在高等教育领域，伯顿·克拉克的三角形理论是当今最普遍采用的高等教育权力理论，后人对有关高等教育权力理论的扩充与修正都以该理论框架为基础。^[4] 三角形理论将国外8个国家的高等教育权力结构划分为国家权力、市场权力与专家权力。^[5] 然而，由于政治、经济、文化、教育的内容特性及相互作用方式的不同决定了权力结构在不同国家的差别化样态，从而形成了多种权力模式。在我国，学术界通常将大学内部的权力结构划分为学术权力和行政权力。^[6] 在大学的运行实践中，两种权力的边界并非十分明确，但从权力行使主体来看，也可以对其进行区分，即学术人员和学术共同体所拥有的权力可称之为学术权力；校党委、校长等管理人员所拥有的权力可称之为行政权力。依据此标准，同一个主体可能兼具双重权力，但不同的权力属性对资源的控制方式不同。与此同时，随着高等教育管理体制改革的不断深化，省级政府的高等教育统筹权力^①得以形成。统筹权力指作为权力主体的省级政府对辖区内高等教育系统各个要素、组成部分和各子系统进行通盘考虑、统一筹划和全面安排的权力。^[7] 在我国大学发展中，“随着人才项目资源禀赋的强化，人才项目更多地成为一种对整个高等教育的外部激励”^[8]。但当学术权力、行政权力与统筹权力的运作仅仅以作为符号象征的“帽子”为凭依时，便会使政策的激励效应出现偏差，“唯帽子”现象由此产生。相应地，学术权力、行政权力和统筹权力也构成了我国大学发展中

“唯帽子”现象的三元权力结构。

第一，学术权力在职业发展中的“唯帽子”。在学术职业内部，人才项目政策作为学术精英的选拔机制在常规职业发展阶梯（助教、讲师、副教授、教授）之外构建起一种精英式的职业发展路径。那些具有较大学术潜力的学者，其职业发展更多地受到精英式阶梯的激励。就这类学者而言，他们更多地期望通过突出的学术成就与贡献赢得科学发现的优先权，在认可与声望的积攒之中获取主导本领域的话语权。^[9] 然而，在奉行“知识就是权力”的学术场域中，即便是拥有最多知识的人，也难以掌握绝对的话语权与影响力，仍然需要得到体制的认可。也就是说，学术人员的能力和贡献仅仅获得同行内的认可似乎并不够，唯有获得人才“帽子”的加冕才意味着正式拥有学术权威。人才项目因裹挟着物质资源、普遍认可及发展前景，在构建精英等级与身份标识的过程中，学术成就分伯仲、仅仅存在细微模糊差异的学术人员却可能因是否获批“帽子”头衔而产生巨大差异。于是有实力竞争“帽子”头衔的佼佼者竞相走上这条带“帽子”的高端职业发展路径：先获得四大国家级青年人才称号，再竞争“杰青”“长江”，最终当选为院士。恰如阎光才在实地调研我国56所拥有研究生院的高校后所描述的，不断地竞争“帽子”成为我国研究型高校尤其是自然科学与工程领域学术人员职业发展的常态。^[10]

第二，行政权力在“卓越与一流”目标追求中的“唯帽子”。国家为寻求治理大学绩效的合法性，为大学设定了“卓越与一流”的发展目标。由此我们便能感知到，管理体制改革的不断扩大我国大学内部自主权力的同时，却也在有意或无意中大学的发展进行规划，从而将行政权力的思维框限在一定的“标准”之内。于大学发展而言，获得具有“帽子”头衔的高层次人才意味着可以获得优质国家资源、“第一梯队”的地位等级等的优先权。因此，大学的发展走上了一条通过聘任“帽子”人才追求“卓越与一流”的路径。一项对我国31个地区140所大学有关高层次人才引进政策的统计分析

显示,全国各地区的大学几乎都制定了对有国家级“帽子”人才的引进计划,其中90%的大学希望引进“长江学者特聘教授”,75%的大学向“海外高层次人才引进计划”入选者抛出橄榄枝。^[11]甚至,不少西部的普通本科院校为了获得升格、申硕、申博中的有利条件也在资金匮乏的情况下开出天价吸引“帽子”人才。“帽子”人才成为大学快速提升学术生产力、实现“跨越式”“突破式”发展的王牌。

第三,统筹权力在人才工作问责中的“唯帽子”。统筹权力的形成使得地方政府具有了更大的自主运作空间,但中央政府为了更好地实现国家战略目标规划了地方政府在高层次人才培养中的重要职责,并对其进行必要的问责与监管。于是,中央政府在多项针对地方政府人才工作的规范性文件中明确,建立领导干部人才工作目标责任制(详见表1),如2016年中共中央出台的《关于深化人才发展体制机制改革的意见》明确指出,“建立各级党政领导班子和领导干部人才工作目标责任制,细化考核指标,加大考核力度,将考核结果作为领导班子评优、干部评价的重要依据”。在绝对考核标准不易确定的情况下(如可以评定为优的具体标准),具有比较优势者(即相对业绩)便更容易得到上级的肯定与赞赏。这种问责机制产生了较强的激励效应,“地方政府为了更好地完成委托方(中央政府)的任务,会在委托方所确立的目标的基础上‘层层加码’,以获得相对较好的业绩

排名”^[12]。据统计,目前我国31个省级行政区的地方政府均出台了针对本地区的大学高层次人才扶持政策,并不断强化物质激励和薪酬待遇在人才引进中的重要性。地方政府以拥有多少两院院士、“长江”、“杰青”等“帽子”人才来凸显其政绩。如王建华所言,为争夺极为有限的“锦标”,地方政府的政绩工程已经由通过土地使用权有偿转让以发展区域经济向通过争夺“帽子”人才以建设域内高水平大学转变。^[13]

二、我国大学发展中“唯帽子”现象的权力困境

在国家的治理思维中,人才项目政策的设计目标在于通过对高层次人才的重点培育激发更大的科研产出进而促进大学学术的繁荣,却在学术权力、行政权力和统筹权力的变通运作中衍生出“唯帽子”现象。“制度的缺陷从根本上说主要就是我国大学权力谱系失去了内在平衡的基础,不同主体间的权责关系严重失衡,并导致大学组织发生异化。”^[14]因此,“唯帽子”现象彰显的实为学术权力、行政权力和统筹权力失去了内在平衡的基础,从而陷入权力困境。

1. 学术权力的生存之困:带“帽子”中的无奈之举

在布鲁贝克看来,无论是从认识论探寻高深学问的视角,还是从政治论服务社会需要的层面,抑或道德的伦理意义上,学术权力都具

表1 中央政府设定地方政府人才工作职责的代表性政策

政策名称	政策内容
2001年《关于加强专业技术人才队伍建设的若干意见》	“建立领导干部科技进步与人才工作目标责任制,并作为考核各级党政领导干部政绩的重要内容”
2006年《中组部、人事部〈关于贯彻落实“十一五”规划纲要,加强人才队伍建设的实施〉的通知》	“要把人才工作情况纳入各级党政领导班子及领导干部工作目标责任制,定期进行考核”
2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》	“要把推进教育事业改革发展作为各级党委、政府政绩考核的重要内容”
2016年《关于深化人才发展体制机制改革的意见》	“实行人才工作目标责任考核”“建立各级党政领导班子和领导干部人才工作目标责任制,细化考核指标,加大考核力度,将考核结果作为领导班子评优、干部评价的重要依据”

有合理性。^[15]在我国,同行评议的制度化运行难以完全依赖于学术权力,这导致其在学术共同体内部的公信力不足。“学术共同体的集体权力如果缺乏公信力,就往往赋予了行政权力介入以合法性,如此循环往复,很可能导致权力结构的进一步失衡,从而使得学术活动按其内在逻辑展开的基础始终无法确立。”^[16]这必然引发的结果是:学术人员的学术成就仅仅获得同行内的认可并不能保障其在学术场域内的话语权。因此,努力竞争各种国家级“帽子”头衔,借助“帽子”头衔所裹挟的物质资源与普遍认可强化学术威望,成为学术权力扩展生存空间的必然选择。

由于“长江”“杰青”等“帽子”头衔直接与国家所提供的研究资源和其他收益挂钩,对于学术人员而言,获得这些学术头衔就成为常规学术晋升之外所期望得到认可的新身份。当学术人员科学研究的动力被引向了申报各种人才项目时,“为了尽快发表以入选各种人才计划,科学工作的完整性被打破,短期性、功利性研究占主导”^[17]。面对这种功利性的学术行为,学术人员本身在意识到问题的严重性时也往往无可奈何,陷入权力之困。有学者就曾表达过这种无奈:当今我国的学者在最有创造力的时候是在以利益化的方式做科研,而只有获得院士等头衔的体制认可时,才有资本潜心做真正的科研。但现实是,那些最有活力的年轻人依然在不断地重复着这样一条路。当学术研究中的功利主义盛行,并慢慢侵蚀着潜心科研者的生存土壤,“帽子”竞争也就难以成为真正学术成就的比拼(“帽子”并非不好,如果“帽子”与高学术成就相契合,是一种理性的状态),学术权力由此陷入生存之困。

2. 行政权力的发展之困:引“帽子”中的两难选择

在西方,伴随着学术体制的现代化转身,大学组织的规模在与外部需求的结合中日渐庞大,组织规模扩增所衍生出来的复杂管理事务孕育出大学行政权力。由于宏观制度架构的目标追求不同,在不同的民族国家,大学行政权力的生存形态各异。在美国,大学管理权经外部董事会的让渡流向以校长为首脑的集体决策,

并具有极大的自主性,董事会虽对大学校长拥有聘任与解聘的权力,但他们并没有给大学发展设置一套统一的标准;与美国不同的是,在德国学术体制转型的过程中,联邦政府并没有将管理大学的事务过多地让渡给行政人员,而是选择与教授合作,以致行政权力在大学极为微弱,大学管理的效率较低。^[18]在我国,救亡图存的特殊历史需要决定了大学在诞生之日便缺乏独立性,虽然管理体制改革不断扩大着我国大学的行政权力,但这一权力的自主性却极为有限。中央政府的绩效合法性治理思维使大学发展被框限在一套统一的评价标准之中,大学的高层次人才聘任被引向“利益驱动下的有意识选择”。获得拥有“帽子”头衔的高层次人才就意味着优质国家资源与较大发展空间的青睐,因而是否具有“帽子”头衔而非是否需要成为大学聘用高层次人才的主要甚至唯一考量。

大学对“帽子”人才的追捧陷入“帽子”符号的等价逻辑之中,将“帽子”等价为学术产出(文章的数量、期刊影响因子、被引次数)、重大课题(国家级课题的等级、课题经费以及连带的成果转化效益)、奖项等,“帽子”人才背后真正的能力与品性往往被大学忽视。在这种等价逻辑的诱致下,“一人一议”、引才程序黑箱等开始冒头。在当今大学的内部行政权力仍然受到上级部门约束(如校领导由上级部门任命)的体制下,大学需通过引进拥有“帽子”头衔的高层次人才来获取制度意义上的合法性,因为国家级“帽子”头衔是在已有的制度环境下彰显学科实力与大学水平的有力筹码。于是,在制度环境的迫使或诱导下,大学之间的高层次人才竞逐越是激烈,大学行政权力运作中的随意性越是凸显。人才的引进计划、聘任政策、薪酬待遇等成为大学在引才时不可公开的秘密。例如,某普通地方院校从宾夕法尼亚大学引进一位“千人计划”入选者,对于引进的这位高层次人才不少校内教师是在引进几个月之后才知晓,至于引进程序、引进过程中各行政部门的职责、引进人员的聘用协议等均未在校内以文件的形式公布。这种随意性的权力运作模式为大学发展带来诸多潜在风险,^[19]而

风险一旦显现,学校通常很难通过正当途径维护自身权益。但在现有体制下,大学如果不引进“帽子”人才,就会面临生存空间被挤占的危机;而继续聘用“帽子”人才,大学也未必能真正实现“卓越与一流”的目标。在这种两难选择中,大学的行政权力陷入发展之困。

3. 统筹权力的运作之困:争“帽子”中的公平悖论

随着我国宏观管理体制由计划经济向市场经济转变,高等教育管理体制改革也不断深化,一大批部属高校及其治理权限下放地方,地方政府的高等教育统筹权力应运而生。在周雪光看来,地方治理力量的增强会对一统体制产生巨大威胁,因为中央政府与地方政府之间天然地存在着紧张和不兼容,并表现为一统体制与有效治理之间的内在矛盾。^[20]这场“帽子”人才争夺大战便体现出地方政府的统筹权力在运作过程中所衍生出的央地矛盾。

中央政府对地方政府的职责划分使其在赋予地方政府统筹权力的同时也建立起一种有效的激励与监督机制。然而,地方政府在行使统筹权力时,必然会为了自身需求与利益而展开博弈。如同福柯所言,“暴力或许是权力关系的原初形式、永恒秘密和最后手段。一旦迫使它撕开面具,露出真身,它的真正本质最终会暴露出来”^[21]。面对中央政府的考核,地方政府很难通过学术能力、学术潜力等内隐性特征来判断何为高层次人才,在“有限理性”之下,不得不以“帽”取人。由此,国家级“帽子”人才迎合了地方政府彰显业绩的内在需求,在人才工作相对应的业绩考核的压力下,人才培养最终被演绎为抢“帽子”的政绩工程。为吸引更多的“帽子”人才,地方政府纷纷在薪酬、住房、家属工作、子女入学等方面上演了前所未有的人才大争夺,从而导致引才成本无限抬升。对于劳动力市场而言,合理的定价机制是规范化运行的必要条件,这在高端学术劳动力市场中亦是如此。竞争成本的无限抬升成为我国大学高层次人才流动乱象丛生的重要原因,通过人才自由流动达成高等教育的公平目标更是难以实现。针对这一现象,教育部办公厅于

2017年出台规范性文件(即《关于坚持正确导向促进高校高层次人才合理有序流动的通知》),明确提出“高校之间不得片面依赖高薪酬高待遇竞价抢挖人才”,但收效甚微。“作为‘块块’的地方政府,他们所关注的并非国家实施高等教育项目所期冀实现的整体目标,而是在资源有限的情景下为各自利益展开激烈的高等教育竞争,以此昭示地方政府在高等教育领域取得的绩效”。^[22]也就是说,统筹权力虽然可以调动地方政府的积极性与主动性却也使得国家意志难以顺利向下传递,在地方政府的策略性统筹应对中(人才竞争中的地方主义),中央政府追求公平的宏观目标最终被扭曲,从而出现公平悖论。

三、对化解我国大学发展中“唯帽子”现象的审思

通过对“唯帽子”现象中权力困境的分析可以发现,引发“唯帽子”现象的权力纠葛十分复杂,既涉及微弱的学术权力在生存中的困境,又关涉虽不断扩大却缺乏自主性的行政权力在发展中的困境,更关系到统筹权力在运作中的困境。接下来就“唯帽子”中权力困境的化解做一些探讨。

1. 中央政府治理范式的法治化转型

客观而论,中央政府在治理大学的过程中总是有意或无意地对大学发展进行目标规划,似乎达到一种既定的预设状态就意味着学术与大学无可争议的进步。在这种治理范式的指引下,大学发展转变为一系列具体化的、具有可见性的外指标,学术权力、行政权力与统筹权力的运作被规划进中央政府的需求之中,并通过“唯帽子”达成利益联结。这意味着,人才项目政策越规范、学术人员获批项目人才越多、项目人才的资源配置越强大,中央政府对大学的控制也就越细密。恰如卢卡奇所论述的,“现实越是彻底地合理化,它的每一个现象越是能更多地被织进这些个规律体系和被把握……主体也就越发变为只是对被认识的规律提供的机遇加以接受的机体……以使这些规律根据他

的意思,按照他的利益产生作用”^[23]。也就是说,政府的治理范式构成了“唯帽子”中权力困境的根源。在我国,这种治理模式应仅仅是在建设世界一流大学过程中的一个暂时性阶段,当我们的大学日益趋近于这一目标时,便越需要实现中央政府治理范式的转向。在张应强看来,“推进和实现高等教育治理的法治化”应成为未来国家治理变革的方向,通过“限制政府对高校的管理和支配权力,使政府在法律框架下行使高等教育管理权利和义务,使大学获得法不禁止即许可的办学自主权利”。^[24]向依法治教变革,成为消解“唯帽子”中权力困境的必要前提。

2. 学术人员可通过同行评议制度的有效运行增强学术共同体内部的公信力

在世界高等教育发展史中,因科研探索需要巨大的国家资源支撑,国家力量在资助科研探索的同时也纷纷介入学术精英的认可机制,如美国国家科学院(NAS)每年会选拔部分不同领域的杰出成就者,授予院士头衔。然而不同的是,由于公众“对共同体内部强大的惯例和习俗传统、相对公正和透明的制度抱有基本的信任”^[25],这些“帽子”更多是一种荣誉称号,表示对学者学术贡献的最高级认可,并没有与学术人员的薪酬、大学发展空间相挂钩,更遑论州政府的业绩考核。因此,尽管美国大学的优秀学者在“院士”头衔的竞争中也异常激烈,但这种竞争整体上并没有使学术人员放弃真正的科研,相反那些功利化的科研成果也难以获得同行认可。

在学术精英成长的过程中,学者首先会基于个体的自主探究取得重大突破,进而通过论文发表、学术交流等方式积攒学术声誉和威望,一种理想的学术精英认可机制应是基于同行评议的层层选拔让有潜力者脱颖而出。如果精英地位的获得主要是学术同行内部自发认可的结果,这种学术精英的选拔方式不管是否有“帽子”,抑或是授予何种“帽子”,都更容易将学者引向真正的科学研究;而如果学术精英的选拔更多地依靠外部力量的介入和扶持,则很可能因外部利益的存在导致“唯”某种称号,即

便没有“帽子”称号,也会“唯”其他。因此,建立内部公正的学术认可和资源分配机制,保障同行评议的独立化运行应成为学术人员增强学术共同体内部公信力的制度选择。需要注意的是,同行评议制度本身也存在固有缺陷,由于“学术系统内部存在一个天然的等级结构,少数精英主宰着学术认可和资源分配的过程,而具备常人人格缺陷的学术权威就未必较他人更超脱”^[26]。这就需要通过学术权威资源分配过程的公开化与透明化对其进行制约,以预防“老友”关系的负效应,通过这种倒逼机制保障同行评议的制度优势,使同行评议不仅获得内部人员的认同与忠诚,也为政府与社会所信任。制度设计的立足点首先应是防范,然后才可能有更高的期待。恰如罗素在论述权力的伦理时曾指出的,“权力的伦理,不在于区别何种权力是正当的以及何种不是正当的。我们必须以行使权力的结果来判断权力的行使是否正当,因此我们首先就必须弄明确我们所要求的结果是什么”^[27]。

3. 行政管理人员需弱化利益驱动的评价导向并强化大学内部权力运行中的制度规范

在运行实践中,我国大学行政权力既受制于外部制度化的利益驱使而框限在“帽子”符号的等价逻辑之中,又因内部运作的随意性而给自身带来诸多风险,从而陷入人才聘任中的两难选择。因此,“唯帽子”中行政权力困境的消解既依赖于利益驱动评价导向的弱化,更期冀于内部运行的规范化。

一方面,弱化利益驱动的评价导向以增强大学行政权力的自主性。本质而论,评价仅仅是组织对自身行为进行纠正的一种反思习性,而在我国整个教育领域中却早已被塑造成一种治理工具,与资源、发展、等级、水平相挂钩。伴随着评价指标的体系化(如统计、数字、绩效、被引、影响力)、评价工具的精致化、评价次数的频繁化,评价的负效应不断溢出,包括大学高层次人才引进在内的一切学术事务均被评价所控制。那么,对于高等教育领域名目繁多的评价特别是附带诸多资源的优选评价,^[28]有必要慎之又慎。只有理性看待评价

结果，弱化评价中的利益驱动，才能使我国大学的行政权力不受过多限制，也才能保障我国大学依据自身需要引进人才，从而提升行政权力的自主性。

另一方面，强化大学内部权力运行中的制度规范。我国大学在高层次人才引进中“一人一价”的引才方式、各部门职责的模糊性、引进待遇的保密性，等等，都为大学的引才行为潜藏了巨大风险。这皆根源于大学内部行政权力运行中规范化缺位而带来的权力约束不足。恰如施一公和饶毅所直指的，中国“科学文化”中最大的问题便在于大学行政权力运行的随意性。^[29] 伴随着大学规模的日益扩增，行政权力的重要性也日渐显现，行政权力在我国大学中先天的强势（与学术权力相较）决定了其运行是否科学会决定大学发展的高度。因而在大学高层次人才引进这一重要学术事务中，必须要强化程序的规范性以及运行规则的非人格化。通过聘任标准的制定、聘任过程的执行、薪酬待遇的公开、聘任效果的问责等一系列严格的刚性程序，使大学高层次人才引进在程序规范中保障自身的利益。

4. 通过约束性政策完善中央政府对地方政府人才考核中的问责机制

中央政府对地方政府人才工作的问责与监管，在无意中演变为地方政府的“抢人”大战，人才培养异化为“帽子”之争中的“地方主义”。作为“块块”的地方政府利用资源优势大力引进具有高显示度的“帽子”人才，人才引进成本的日益抬升引发公平悖论。然而，如果取消对地方政府人才工作的问责，又会将地方政府的行动逻辑引向制度激励缺失下的不作为，在放权赋能的宏观背景下，这其实是一个两难抉择。两害相权取其轻，问责机制的变革取向只能是通过政策规范对地方政府的统筹权力进行必要的约束。已有研究显示，可“制定关于地方政府在人才引进中的约束性政策，通过激励与约束并举引导地方政府行动的规范化”^[30]。改进方案需由地方政府的直接上级（即国家权力机关）出台，可通过约束性清单的方式，详细列出针对地方政府在引才计划、引才成本、

引才方式、引才结果等具体引才过程中的规范性要求，围绕科学配置人才的薪酬待遇以防止竞争成本无限抬升，试行国家重要人才引进审批制以避免只考虑“帽子”头衔而造成重要人才资源浪费；针对区域经济、大学发展的需要，合理规划人才引进几个方面设计约束方案，以保障对地方政府人才引进行为的有效规约。也就是说，中央政府治理范式的转型并不意味着完全放弃国家的宏观规制，相反，伴随着治理范式的变更，我国在诸多领域恰恰需要通过政府的宏观规制来规范微观层面的行为。其实，无论是制度更替，抑或是制度完善，最终目的在于达成善治之底线。

习近平总书记在全国教育大会上提出，坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾，从根本上解决教育评价指挥棒问题。从基础教育领域的“唯分数”“唯升学”到高等教育领域的“唯文凭”“唯论文”以及本文所谈及的“唯帽子”，在本质上是绝对性、确定性、科学性的价值观在教育领域泛化、从而引发的消极后果。破解“唯帽子”以及其他“四唯”所涉及的是一系列宏大议题，而非单纯不依据“分数、升学、文凭、论文、帽子”进行教育评价这么简单。也就是说，“五唯”的破解不是不需要国家体制资源对教育领域的宏观配置，而是应冷静思考一下我们究竟需要中央政府如何作为，需要什么样的顶层设计来尽可能地避免负效应的出现。虽然从来不存在完美的制度方案，但无论如何也无论何时，一个体现“善治”的宏观制度框架总是值得追求的，这种制度会在最大程度上保障大学内部的利益，国家也会从中获得最大收益。

注释：

①省级政府的统筹权力得到《中华人民共和国高等教育法》的正式认可，该法明确规定省级政府负责“统筹协调本行政区域内的高等教育事业，管理主要为地方培养人才和国务院授权管理的高等学校”。

参考文献:

- [1] [5] 克拉克. 高等教育系统: 学术组织的跨国研究 [M]. 王承绪, 徐辉, 殷企平, 等译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994: 121. 159.
- [2] 戴菲弗. 空间与政治 [M]. 李春, 译. 上海: 上海人民出版社, 2008: 46.
- [3] 吉登斯. 民族-国家与暴力 [M]. 胡宗泽, 赵力涛, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998: 7-8.
- [4] 郑文. 高等教育权力理论的形成和发展 [J]. 教育研究, 2007 (6): 64-68.
- [6] 柯文进. 现代大学权力运行机制研究 [J]. 中国高等教育, 2006 (22): 27-28, 35.
- [7] 贾永堂, 孔维申. 省级政府高等教育统筹权: 渊源、内涵、困境及对策 [J]. 高等教育研究, 2017 (11): 29-38.
- [8] 蔺亚琼. 人才项目与当代中国学术精英的塑造 [J]. 高等教育研究, 2018 (11): 1-12.
- [9] 徐娟. 大学高层次人才竞争中的经济资本激励: 多维视角的透析 [J]. 国家教育行政学院学报, 2018 (5): 24-31.
- [10] 阎光才. 学术等级系统与锦标赛制 [J]. 北京大学教育评论, 2012 (3): 8-24.
- [11] 郭书剑, 王建华. “双一流”建设背景下我国大学高层次人才引进政策分析 [J]. 现代大学教育, 2017 (4): 82-90, 112.
- [12] [30] 徐娟, 贾永堂. 大学高层次人才流动乱象及其治理——基于政府规制与市场设计理论的探析 [J]. 高校教育管理, 2019 (3): 97-106.
- [13] 王建华. 人才竞争、资源配置与理念重审: 关于“双一流”建设的若干思考 [J]. 中国高教研究, 2019 (1): 16-21.
- [14] 张继明, 王希普. 大学权力秩序重构与大学治理的现代化——基于社会参与大学治理的视角 [J]. 高校教育管理, 2017 (1): 27-32.
- [15] 布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 王承绪, 郑继伟, 徐辉, 等译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 46.
- [16] [26] 阎光才. 学术共同体内外的权力博弈与同行评议制度 [J]. 北京大学教育评论, 2009 (7): 124-138.
- [17] 王建华. 我国高校高层次人才非正常流动的反思 [J]. 江苏高教, 2018 (2): 1-5.
- [18] 徐娟. 美国与德国大学高层次人才引进中三种权力的影响差异 [J]. 高等教育研究, 2019 (7): 97-103.
- [19] 范冬清. 大学高层次人才引进风险: 影响因素与对策建议 [J]. 高等教育研究, 2014 (6): 39-45.
- [20] 周雪光. 中国国家治理的制度逻辑: 一个组织学研究 [M]. 北京: 三联出版社, 2017: 19.
- [21] 福柯. 自我技术: 福柯文选Ⅲ [M]. 汪民安, 编. 北京: 北京大学出版社, 2016: 127.
- [22] 熊进. 高等教育项目制治理的碎片化及其整体性治理 [J]. 教育科学, 2016 (6): 55-62.
- [23] 卢卡奇. 历史与阶级意识——关于马克思主义辩证法的研究 [M]. 杜章智, 任立, 燕宏远, 等译. 北京: 商务印书馆, 1992: 202-203.
- [24] 张应强, 张浩正. 从类市场化治理到准市场化治理: 我国高等教育治理变革的方向 [J]. 高等教育研究, 2018 (6): 3-19.
- [25] 阎光才. 中国学术制度建构的历史与现实境遇 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2008 (6): 21-28.
- [27] 罗素. 权力论 [M]. 吴友三, 译. 北京: 商务印书馆, 2018: 219.
- [28] 阎光才. 谨慎看待高等教育领域中各种评价 [J]. 清华大学教育研究, 2019 (1): 1-4.
- [29] Shi Yigong, Rao Yi. China's research culture [J]. Science, 2010, 329 (3): 1128.

(责任编辑 刘红)

Power Dilemma and Solution of “Titles-only” Phenomenon in the Development of Chinese Universities

Xu Juan

Abstract: The policy of talent project is a key policy of cultivating talents, but in the flexible operation of academic power, administrative power and overall planning power, there is a phenomenon of “titles-only”. Because peer review is difficult to operate independently on academic power, academic personnel have to obtain institutional recognition through competing for titles, and academic power is trapped in survival dilemma; Excessive external regulations make the university face a dilemma in the equivalent logic of the title symbol, and the administrative power is trapped in operation; The local government’s engineering interpretation of talent work results in the paradox of fairness, and the overall power is trapped in the operation. To realize the transformation of the rule of law of the government governance paradigm is the premise of resolving the phenomenon of “titles-only”. On this basis, it required to strengthen the credibility of the academic community, weaken the evaluation guidance driven by interests, strengthen the institutional norms of administrative power, and improve the accountability mechanism for local governments through binding policies.

Key words: “Titles-only”; Power dilemma; Talent project strategy

(上接第 8 页)

Research on the Reform of Jointly Construction Mechanism of Universities with Industrial Characteristics under the Perspective of Governance Modernization

Li Beiqun Song Qiming Wang Ji

Abstract: As an important institutional innovation in the reform of higher education management system in China, jointly construction mechanism is of great significance in promoting the modernization of higher education governance, which is reflected in promoting the reform of management system, promoting the participation of diverse subjects in governance, expanding the space of university autonomy, and improving the resource allocation capacity of university. However, there are still some problems in the responsibility sharing, promotion mode, college action and so on. In the new stage of promoting the modernization of higher education governance system and governance capacity, the reform of jointly construction mechanism of universities with industrial characteristics requires further clarification of the jointly tasks of the responsible subjects, building a more diversified jointly system, and improving the internal governance capacity of universities.

Key words: Governance modernization; Universities with industrial characteristics; Jointly construction mechanism

统筹管理背景下 工程硕士考试招生改革：困境与突破

白丽新¹ 张立迁² 杨佳乐³

(1. 教育部全国高等学校信息咨询与就业指导中心, 北京 100098;

2. 天津大学, 天津 300350;

3. 清华大学, 北京 100084)

摘要: 工程硕士研究生教育是招生人数最多、培养规模最大的专业学位类型, 对我国经济社会发展具有较大影响作用。统筹管理后, 需从切实服务国家经济社会发展需求出发, 设计科学、有效且符合工程硕士发展的考试招生制度。结合招生录取实践和有关调研咨询建议成果, 提出推进学术学位和专业学位分类考试的工程硕士考试招生改革设想: 将现有的四门考试科目调整为三门, 将第三门“数学”改为“工程硕士综合能力”, 原来的第四门专业课考试科目交由招生单位在复试环节自行组织考查。改革设想的预期成效: 为探索招考分离的研究生考试招生制度改革提供有益参考, 也将有利于进一步落实招生单位的考试招生自主权、提升工程硕士选拔的针对性和适切性以及体现工程教育的灵魂性。

关键词: 统筹管理; 分类考试; 考试招生改革; 工程硕士; 科目

中图分类号: G643 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0027-08

工程硕士具有覆盖领域广、招生与培养规模大等特点, 无论在全日制专业学位还是非全日制专业学位研究生教育中都占有举足轻重的地位。工程硕士自 1998 年开始招生以来, 为国家培养了 80 余万高层次工程技术和工程管理人才, 有效解决了企业部门存在的高级技术人员和管理干部数量紧缺、年龄老化等问题, 较好满足了国民经济快速发展的需要。当前新一轮科技革命蓬勃兴起, 我国经济由高速增长阶段转向高质量发展阶段, 在此重大机遇和形势挑战面前, 如何进一步推进工程硕士招生选拔机制改革, 以有效回应国家对高层次工程技术人

才培养提出的更高要求, 切实增强服务国家经济社会发展需求能力迫在眉睫。

2016 年, 教育部办公厅印发《关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知》(以下简称《统筹管理通知》), 有力促进了全日制和非全日制研究生教育统一、规范管理。在统筹管理背景下, 科学设计工程硕士^①人才选拔的考试招生制度, 对深化我国工程专业学位研究生教育创新发展意义重大。那么, 应怎样科学设置工程硕士考试科目? 如何进行相应考试内容相关的考试招生改革? 本文旨在对“怎么考、考什么”这一核心关键问题提出改革设想并予以

收稿日期: 2020-04-24

基金项目: 国家教育考试科研规划 2017 年度课题“博士生招生制度改革与拔尖创新人才选拔机制研究”(GJK2017031)

作者简介: 白丽新, 女, 副研究员, 教育部全国高等学校信息咨询与就业指导中心, 主要从事考试招生研究; 张立迁, 男, 助理研究员, 天津大学研究生院, 主要从事研究生教育管理研究; 杨佳乐, 女, 清华大学教育研究院博士研究生, 主要从事研究生教育研究。

回答,以期为我国探索合理有效的工程硕士考试招生制度提供有力决策参考。

一、统筹管理的演进形成:工程硕士考试招生发展历程及现状

工程硕士自1998年开始招生以来,依据重要的改革事件为时间节点,对其进行梳理,形成了三个主要发展阶段。

(一)非全日制工程硕士独立发展阶段(1998—2008年)

为进一步完善具有中国特色的学位制度,改变工学学位类型比较单一的现状,满足我国工矿企业和工程建设部门对高层次工程技术和工程管理人才的需要,经过十余年试点探索,国务院学位委员会于1997年审议通过了《工程硕士专业学位设置方案》。工程硕士以在职人员攻读硕士专业学位形式开展招生,由国务院学位办单独组织,于1998年正式开展招生;报考条件是获得学士学位后,具有三年以上工作经验的优秀在职人员;招生考试科目有英语、数学和专业课三门,由各校自行组织;可授予“工程硕士学位证书”(单证)。

人才素质状况与考试招生内容设计紧密相关。2001年,国务院学位办对在职人员攻读非全日制专业学位入学考试方式进行了改革,由各招生单位自行组织考试发展为“在职人员攻读硕士专业学位全国联考”,考试科目设有英语、数学和专业课。2003年,国务院学位办在充分调研和借鉴美国GRE考试模式的基础上,改革非全日制工程硕士考试科目,实施GCT(Graduate Candidate Test)入学资格考试,开启非全日制研究生招考制度“两段制”试点模式。该阶段招考制度设置重点围绕“在职人员”而展开,如报考条件要求、考试科目设置、考试内容等。

(二)全日制、非全日制工程硕士独立并存阶段(2009—2016年)

2009年之前,专业学位人才培养主要以非全日制在职人员为主;全日制专业学位人才培养仅在工商管理硕士、法律硕士、教育硕士、

软件工程硕士等少数类别招生。为更好地适应国家经济社会发展对高层次、多类型人才的需要,增强研究生教育服务经济社会发展能力,教育部自2009年起全面开展全日制专业学位硕士研究生招生工作。2009年3月召开的全国专业学位教育指导委员会联席会议明确指出,自2009年起,所有专业学位全部可以招收全日制硕士研究生,可以颁发研究生毕业证书和学位证书。这对于专业学位发展既是非常好的、难得的发展机遇,也是研究生教育结构由“学术学位主导”转变为“学术学位与专业学位并重”的有利时机。^[1]

这一阶段,全日制和非全日制工程硕士独立并存,在工程硕士培养中形成有益互补,既满足应届生继续深造的多类型需求,也为在职人员终身学习畅通了多元化渠道。然而,虽同属工程硕士专业学位招生,全日制和非全日制在招生管理上却存在较大区别,在社会上曾引起不同程度的质疑,认为非全日制工程硕士入学考试组织不够规范、培养质量不高、学位论文要求不够严格等。为此,2014年国务院学位委员会办公室印发《关于2014年招收在职人员攻读硕士专业学位工作的通知》,提出“为统一管理各类研究生招生工作,从2016年起,将不再组织在职人员攻读硕士专业学位全国联考”。

(三)全日制、非全日制工程硕士统筹管理阶段(2017年至今)

为推进全日制和非全日制研究生教育协调发展,促进规范管理,准确界定全日制和非全日制研究生,加强对计划、招生、培养的统筹管理,2016年9月,教育部办公厅印发《关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知》,对全日制和非全日制研究生招生计划、考试录取、质量标准、学历学位证书管理等方面做出规范要求。自此,全日制和非全日制研究生考试招生依据国家统一要求,执行相同的政策和标准。统筹管理后的并轨招生,对推进依法行政和依法办学、促进学习型社会建设、推动研究生教育科学管理具有重要意义。

从对研究生教育领域相关专家、管理人员、导师和研究生的大量访谈中得出:考试科目与

内容以及与之相适应的组织管理机制和考试招生政策,是工程硕士专业学位教育创新发展的重点工作。为进一步发挥非全日制研究生教育功能,提升研究生教育质量以满足社会需求,国家统一规范工程硕士学位管理要求,自2017年起取消“在职人员攻读硕士专业学位全国联考”,转为“全国硕士研究生统一入学考试”。两者在考试科目设置和内容中存在较大差异,并轨后出现在职人员考生录取人数明显下降、未能充分彰显工程硕士选拔特色等问题,但这些问题终须通过积极回应“怎么考、考什么”的考试招生改革寻求进路。

二、统筹管理后工程硕士考试招生的统计分析及困境表现

笔者选取了清华大学、天津大学等招收工程硕士较多的11所高校^②进行录取数据统计分析,统筹管理后的3年(2017—2019年)工程硕士考试招生情况集中表现为以下三个方面。

其一,考试科目设置和内容的简单沿袭,造成工程硕士录取中生源结构相对失衡。历经2009年开展全日制工程硕士招生以及2017年统筹管理两个阶段,全日制、非全日制工程硕士多沿袭全日制工学硕士的考试科目和内容。尤其在后一阶段,统筹管理前大部分在职人员报考的是在职人员攻读工程硕士专业学位,主要考试科目为GCT;而统筹管理后,取消了之前的GCT考试,考生需参加全国硕士研究生统一考试,且非全日制工程硕士考试科目和内容与全日制完全相同。在职人员考生需应对一种新的且相对陌生的全国统一考试模式,担心考试成绩不理想,弃考及改报其他者不在少数,而应届毕业生和非应届非在职人员因具有充足备考时间以及对考试科目和内容的良好适应,成为不少招生单位非全日制工程硕士录取的生源主体,造成了具有一定工程领域实践经验的在职人员录取大为减少的结果,这在一定程度上反映出工程硕士考试招生系统与培养高层次工程技术人才社会需求、服务全民终身学习教育体系不相适应。统筹管理后的2018年,这11所

高校共录取工程硕士14141人,其中录取在职人员762人,仅占5.4%。这其中,全日制工程硕士414人,非全日制工程硕士348人。从全国范围看,工程硕士录取在职人员规模结构出现较大波动与比例失衡。在统筹管理前的2013—2015年,全国联考录取在职人员攻读工程硕士分别为7.57万人、5.96万人、5.89万人,而统筹管理后的2017—2019年,每年工程硕士录取在职人员均不足1万人。

其二,在职工程人员因考试科目设置和内容放弃报考工程硕士,大量转报管理类联考相关专业学位。选取天津大学为例,从该校2018年考试成绩看,全日制和非全日制工程硕士考生数学平均成绩为86分和34分,数学单科成绩相差52分;在专业课得分差距也比较明显,全日制和非全日制工程硕士考生平均成绩为96分和55分,成绩相差41分。从成绩分布及下一年学生报考情况可以看出,数学和专业课已成为在职人员报考工程硕士的“拦路虎”。而工商管理硕士(MBA)、公共管理硕士(MPA)、工程管理硕士(MEM)、会计硕士(MPAcc)等专业学位考试采用管理类联考模式,设有管理类综合能力(满分200分)和英语(满分100)两门科目,且管理类综合能力科目及内容很好地借鉴GCT及国际研究生考试通用的能力测试等成功经验,重点考查考生一贯素质表现、一般能力和思维水平,受到在职人员、应届考生以及招生单位普遍好评。由于考试科目及内容原因,大量具有工程实践背景和工作经验的考生放弃报考工程硕士,转而选择备考上能做到相对充分的管理类联考相关专业学位。一些招生单位为完成招生计划,将计划增加调整至管理类联考相关专业,录取工程硕士人数呈明显下降趋势。2018年,前述11所高校MBA、MPA、MEM录取在职人员6690人,比2016年增长100%;而2018年工程硕士录取在职人员762人,仅为MBA、MPA、MEM录取人数的1/9。此种现象无异于对社会工程领域急需的高层次人才培养形成一定冲击,也对“主动适应需求,动态调整优化结构”的研究生教育改革发展趋势造成不利。

其三, 考试科目设置和内容未能充分彰显工程硕士人才选拔特色。2009年招收全日制工程硕士和2017年的统筹管理, 其考试科目设置和内容基本沿用工学硕士招生考试模式, 在一定程度上掩盖了具有不同知识结构、职业取向和社会背景生源的差别,^[2] 在考查考生工程综合能力方面存在一定程度的“失真”,^[3] 未能很好地彰显工程硕士人才选拔特色。当今社会产业结构发展快速多变, 岗位需求加速迭代, 在职人员系统“充电”成为一种常态。^[4] 《统筹管理通知》界定了非全日制研究生, 指在从事其他职业或者社会实践的同时, 采取多种方式和灵活时间安排进行非脱产学习的研究生,^[5] 这与通常意义上所指的在职人员相近度较高。在职人员相较应届毕业生拥有更多工作实践经验和应用知识, 不少是在工程实践一线遇到问题并带着问题前来学习的, 故其生源对象中较大比例为在职定向人员具有现实合理性。但倘若今后仍固守原有考试科目设置和内容, 对毕业时间较长且具有一定工程实践经验的在职考生特别不利, 难以真实考查他们的知识结构和能力水平, 势必对在职人员的学习深造形成一定壁垒, 对招生培养单位与工矿企业间紧密协作的联合培养机制形成制约, 不利于工程硕士学位研究生教育的健康可持续发展。

三、工程硕士考试招生改革设想及进路

首个以“质量”为主题的2014年全国研究生教育质量工作会议指出, 研究生考试招生现行制度不能有效考查学生的专业素养、学术潜质和职业能力。^[6] 工程专业学位作为硕士学位教育中规模最大的类别, 改革诉求也最为迫切, 急需推进先行试点改革。对考试科目设置和内容进行系统改革, 构建功能明晰、内容科学、导向明确、选拔高效的考试招生制度, 使具备良好综合素质和发展潜能的各类拔尖创新人才脱颖而出,^[7] 必将有效服务于研究生教育内涵式高质量发展。鉴于此, 从现实可行性、未来发展方向、改革方案设想三个方面探寻工程硕士考试招生改革设想及进路。

(一) 溯源既往: 工程硕士考试招生改革的现实可行性

人才选拔制度的设计以及初试、复试科目设置和内容的选择确定, 是一项科学性很强的创造性工作。为更好地适应工程硕士专业学位人才培养目标需要, 整体推进专业学位研究生培养体系规范化、高质量, 对部分考试科目和内容进行科学调整, 既抓住了当前问题困境的关键所在, 又契合了研究生考试招生改革的演进趋势与发展进路。

一方面, 前期已推行的考试招生改革基础良好。2003年, 全国硕士研究生统一考试初试科目由5门减少为4门, 专业课改在复试阶段进行。2007—2009年, 对教育学、历史学、医学、农学等学科专业进行考试科目改革, 设置统一命题的专业基础综合考试; 管理类硕士、法律类硕士、经济类硕士、临床医学专业硕士等, 推行学术学位与专业学位分类考试改革。这一系列改革逐步向拓宽学科基础、侧重专业基础综合考试、推进分类考试改革方向演进, 使考试成绩具有更高水平信效度, 人才选拔更具科学性。另一方面, 得益于实施GCT考试模式的成功实践。GCT是在职人员攻读硕士招生考试的主要模式, 它引入综合能力考查理念, 采用“全国联考GCT+招生单位自主复试”的基本形式, 即第一阶段中所有考生需参加国家组织的GCT考试, 第二阶段中考生持本人GCT成绩参加学校组织的专业考试和相关测试, 部分实现了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中提出的“招考分离”目标。尽管实施过程仍存在一些不足, 但作为一种新的考试模式探索, 得到了业界广泛认同, 与当前国际主流研究生入学考试模式相似度较高。

统筹管理后工程硕士考试招生改革, 应积极吸取既有招考体系中注重专业基础知识考查, 又注重加强综合素质和一般能力考查的经验。工程科学知识、工程技术知识是工程专业学位的核心知识形态, 构筑成工程知识的两大主体部分。不可否认, 全日制工学硕士招生考试的知识能力测试, 在一定历史阶段中发挥了重要作用。随着新时代对工程人才选拔提出的更高

要求, 过于注重单一知识能力测试已远不能满足人才培养的新要求。因此, 统筹把握全日制、非全日制工程硕士人才培养目标, 构建一套能够测试一定专业知识基础能力以及综合能力素质的分类考试新模式, 即在“回归工程”理念的基础上, 从工程实践所需的知识体系和逻辑层次出发, 充分考虑工程硕士应具备的知识系统和实践能力,^[8] 将侧重考查基础知识的数学科目的占比降低、内容减量, 同时借鉴原 GCT、管理类联考考试招生改革经验, 增加国际研究生考试中通用的综合能力考查的部分内容, 由国家依据国家教育考试标准统一组织实施。

(二) 顺势而为: 工程硕士考试招生改革的未来方向指引

2019年, 中共中央办公厅、国务院办公厅发布的《加快推进教育现代化实施方案(2018—2022年)》提出“进一步推进学术学位和专业学位硕士研究生分类考试”要求。作为一项国家教育基本制度, 研究生考试招生制度应通过统筹管理、改革创新, 兼顾非在职和在职考生各自优势以及个体学习发展需求, 系统构建立体、多元、分类的研究生招生考试体系。当然, 研究生考试招生改革的最终目标, 还应实现《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出的“招生与考试相对分离”目标, 这既有利于国家建立公平、高效的考试招生制度体系, 又有利于落实招生单位自主权。

按照现代大学治理理念, 招生单位是考试招生管理事务的责任主体。探寻统筹管理后工程硕士考试招生改革设想, 增设的初试科目由国家统一考试实施, 以最大限度保证国家教育考试公平、权威; 体现招生单位人才选拔特色的专业课考试科目则放在复试中进行考查, 以体现对考生个性化考核要求, 突出招生单位选拔理念、标准与特色, 有序推进招考分离, 实现初试和复试两个阶段更高水平的有机融合。

(三) 落地落细: 工程硕士考试招生改革方案设想

有专家建议, 研究生招生考试内容应覆盖学科专业主要基础理论、专业理论和技术, 考核考生专业深造和发展所必须掌握的知识和技能,

可按学科门类或若干一级学科群组织命题。^[9] 依据前述改革设想, 建议工程硕士考试由“四门科目改为三门”, 将第三门“数学”改为“工程硕士综合能力”; 因第四门“专业课”考试内容专业性较强, 将其放在复试环节由招生单位自行考查。改革后科目设置情况为: 思想政治理论和外国语科目均保持不变, 满分均为100分; 第三门设置为“工程硕士综合能力”, 满分为300分。而如何科学设置“工程硕士综合能力”是此次改革的关键和重点。经采取德尔菲法, 笔者对招生考试领域相关专家和管理人员进行咨询, 先后与全国工程专业学位研究生教指委以及清华大学、天津大学等单位开展多轮调研, 形成了现有“工程硕士综合能力”考查内容结构设想, 既保留了原有“数学”内容, 又增加了综合能力考查, 更加贴近工程硕士培养目标要求。

1. “工程硕士综合能力”科目内容范围

第一部分, 数学基础能力, 满分100分。侧重考查考生对工程场景中数学基础知识的理解掌握情况, 以及运用数学解决工程实际问题的能力, 参照原数学二考试大纲的部分内容结构。

第二部分, 逻辑推理能力、语言表达及写作能力, 满分100分。逻辑推理能力部分侧重考查考生掌握和运用逻辑分析方法的能力, 特别是分析推理能力和批判思维能力。运用给出的信息和已掌握的综合知识, 通过理解、分析、综合、判断、归纳等过程, 引出概念、寻求规律, 做出合理判断与分析, 确定解决问题的途径和方法。语言表达及写作能力部分侧重考查考生的知识积累与语言表达及写作能力, 重点考查学生能否清晰流畅、准确得体、逻辑严密地用文字表达自己的思想、观点。知识面注重学术和工程现象表达, 通过考生对字、词、句、篇的阅读与理解, 考查其对自然科学知识和工程现象认知的掌握程度, 以及运用语言工具表达知识与写作的能力。

第三部分, 工程基础能力, 满分100分。侧重考查考生工程基础知识和能力。借鉴美国 GRE、我国 GCT 考试经验, 参考工学门类硕士研究生基本能力测试指标体系研究成果, 从 36

个“能力格”^[10]中选取学术概念的理解、学术意识的感悟、学术工具的应用、学术沟通交流、生态意识和工程伦理等工程及学术基础素养；发现问题与描述问题、文献检索与综述、课题规划与再调整、创新与实践操作、研究评价与分析判断等工程项目应用拓展能力作为基本依据命制具体内容题目。

2. 推进工程硕士考试招生改革设想的实施细则

在考试科目设置方面，建议将“工程硕士综合能力”设为全国统考科目，由全国工程专业学位研究生教指委会同有关研究生培养单位提出可行性方案，报教育部批准。改革后，该科目组织与管理的工作流程亦做出相应调整变革，考试中心负责编制《工程硕士综合能力考试大纲》并组织命题工作，工程教指委负责协同考试中心做好大纲编制和命题专家推荐工作。一个科学、有效的考试，应在考后进行全面数据统计分析，以反馈考试结果。^[11]因此，在保证生源质量和选拔实效基础上，考试中心及工程教指委应对命题内容、招生录取质量进行跟踪分析，并协同加强对复试和录取质量的数据检测、评价与持续改进工作。

四、工程硕士考试招生改革的预期成效

（一）将积极回应以“招考分离”为目标的研究生考试招生制度改革

推进研究生考试招生制度改革，探索招生和考试相分离的运行机制，在招生考试管理环节上实行分权管理、招考分离、自主录取的同时，也将实现高层次人才选拔的公信力和科学性，这是符合人才选拔规律和时代演进趋势的。实现完整意义的招考分离，需科学设置初试科目，大力推进初试考试改革，待时机成熟后，将目前全国统一命题和招生单位自命题并存的局面，转变为仅保留全国统一命题，取消招生单位自命题。^[12] 稳慎推进研究生考试招生制度“招考分离”模式，未来也会为思想政治理论和外国语上机考试或社会化考试做好前期准备。

工程硕士分类考试招生改革设想，取消招

生单位自命题科目，新增“工程硕士综合能力”科目，将原有“数学”考试科目部分内容扩展增加考查考生综合素质和一般能力的相关内容。内容模块组成清晰，可操作性强，有利于以大数据有效载入方式组建试题库，实现试题编制流程规范、制作科学、导向明确，为未来实行国家级水平资格考试做先行试点。此外，改革设想的成功实践，也将有助于推行其他学科专业综合能力测试科目实施，增强科目设置和内容与相关职业领域无缝对接的粘合剂。

（二）有助于进一步落实推动招生单位考试招生自主权

充分尊重和发挥高校考试招生自主权，是世界各国尤其是高等教育发达国家的主要特点。^[13] 改革设想取消各工程类别原有的专业自命题科目，将其后移至复试阶段，与强化复试考核协同实施。这样既增大由招生单位自主安排复试的内容含量和比例权重，增强专业化复试的考查力度和有效性，也契合第一阶段重在考核综合能力、第二阶段重在考核专业能力的“两段式”考试模式的本义。

选择统考或联考试卷是相对经济高效的模式，既能切实增强试卷的科学性、公平性和安全性，也便于调剂的有序对等流动和标准统一，提升考试招生和人才选拔实效，落实学校和导师考试招生自主权。改革设想一旦落地实施，全国将有望减少招生单位自命题科目试卷数量近2000种，避免同一工程类别不同院校的命题标准和评阅标准不统一问题的出现，减轻招生单位的考试考务组织与管理压力。

（三）有利于全面提升工程硕士专业学位研究生选拔的针对性和适切性

招生选拔要特别关注生源知识结构和工程背景，使高层次、复合型、应用型优秀人才脱颖而出，尤其要关注选拔具有一定实践经验的优秀在职人员。招生考试具有良好的导向和指挥棒作用，科目设置规则带有一定激励效应，而改革设想中“工程硕士综合能力”科目的设立，是对考生在未来研究生学习阶段中发展潜能评估的一种“预测性考试”，这也是对该项改革设想最好的一个诠释回应点。

首先,工程硕士考试招生改革设想适度调整数学考试内容,增加综合素质和一般能力的考查,减轻广大考生的备考压力,引导考生加强对数学基础能力、逻辑推理和语言表达与写作能力、工程基础能力等全面、深入学习;其次,有助于满足工程企业、工程相关行业内工程技术以及工程管理人才在职求学和职业能力提升的需要,使在职人员在考试中施展和发挥出工程实践中积累的经验,并取得较为理想成绩、赢得更多学习机会。既有研究表明,拥有较高教育程度在公司内部晋升和外部向上的职业流动中都能够转化为更大的优势。^[14]优秀在职人员接受专业学位研究生教育,既有助于其未来职业发展,也能更好地服务国家社会需求。再次,改革设想将各工程类别原有的专业自命题科目后移至复试阶段,将强化考生与招生单位工程类别人才选拔培养匹配度,提高与培养目标相适应的因地制宜式选才特色,有利于招生单位对专业知识的考核要求更好地考虑不同类别间的差异性,以及研究方向的特定性和倾向性。

(四) 将充分体现有灵魂的工程硕士专业学位研究生教育

雅斯贝尔斯认为,“教育的原则,是通过现存世界的全部文化导向人的灵魂觉醒之本源和根基,而不是导向原初派生出来的东西和平庸知识”^[15]。工程学科知识的应用性和市场化程度较高,工程硕士专业学位研究生教育的目的是培养服务社会需要的未来工程师、产业工程师,更能体现知识本位教育哲学观向社会本位教育哲学观的转变。因此,招生考试要体现补足“工程基础能力”,注重工程教育知识性,注重对工程素养、工程职业伦理素养、社会责任感、敬业精神以及“投身制造业”的价值追求的考查力度与示范效应,引导考生自觉以有理想、有信念、有情怀的卓越工程师为人生目标。改革设想将有效规避既往在职人员攻读工程硕士招生中GCT考试过于宽泛等不足,弥补当前笔试环节中缺乏逻辑思维能力和语言表达及写作能力考查相对较弱等问题。通过集中专家优势力量,以教育测量科学理论为指导,实现“工

程硕士综合能力”试题编制标准化和规范化,以唤起考生对工程基础知识和工程素养的持续习得能力的学习投入热情,引导工程硕士研究生不断成长为有灵魂、有责任感的高层次工程专门人才。

注释:

①2018年,国务院学位委员会、教育部印发《关于对工程专业学位类别进行调整的通知》,将工程硕士专业学位类别调整为电子信息、机械、材料与化工、资源与环境、能源动力、土木水利、生物与医药、交通运输8个专业学位类别。本文所指的工程硕士,也包含自2020年起,按照调整后进行硕士招生、培养和学位授予的8个专业学位类别硕士。

②这11所高校指:清华大学、北京航空航天大学、北京理工大学、北京科技大学、北京邮电大学、天津大学、太原理工大学、哈尔滨工业大学、中国科学技术大学、中国矿业大学(北京)、中国地质大学(北京)。

参考文献:

- [1] 中国学位与研究生教育发展年度报告课题组. 中国学位与研究生教育发展年度报告(2013) [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2014: 188.
- [2] 傅维利. 高考改革与高校责任主体的回归[J]. 中国高等教育, 2015(12): 12-14.
- [3] 中国日报网. 四大名校增加硕士生推免比例引争议 [EB/OL]. (2010-11-22) [2020-04-15]. http://www.chinadaily.com.cn/dfpd/2010-11/22/content_11583952.htm.
- [4] 杨斌, 康妮. 亟须激发活力: 非全日制研究生教育发展的若干思考 [J]. 学位与研究生教育, 2019(7): 49-53.
- [5] 教育部网站. 教育部办公厅关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知 [EB/OL]. (2016-09-14) [2020-04-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/201609/t20160914_281117.html.

[6] 刘延东. 在全国研究生教育质量工作会议暨国务院学位委员会第三十一次会议上的讲话 [J]. 学位与研究生教育, 2015 (1): 1-6.

[7] [13] 高升. 关于全国硕士研究生入学统一考试初试科目设置的思考 [J]. 中国高教研究, 2014 (6): 31-35.

[8] 吴小林, 齐昌政, 文永红, 等. 全日制工程硕士研究生实践能力培养之省思 [J]. 学位与研究生教育, 2016 (2): 12-17.

[9] 刘光连, 李劼, 陈立章. 全国硕士研究生招生考试现状和改革建议 [J]. 现代大学教育, 2016 (4): 85-93.

[10] 包艳华, 于苗苗, 马永红, 等. 我国工程硕士研究生教育服务质量满意度调查 [J]. 学

位与研究生教育, 2017 (10): 59-65.

[11] 陈睿. 硕士研究生招生初试内容与形式的再思考 [J]. 学位与研究生教育, 2016 (1): 47-51.

[12] 白丽新, 江莹, 张立迁, 等. 我国硕士研究生“招考分离”制度改革研究 [J]. 国家教育行政学院学报, 2018 (4): 30-35, 72.

[14] HALL R E, KASTEN R A. Occupational mobility and the distribution of occupational success among young men [J]. American economic review, 1976, 66 (2): 309-315.

[15] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 三联书店出版社, 1991: 44.

(责任编辑 刘红)

Enrollment Reform of Master of Engineering Examination under the Background of Overall Management: Dilemma and Breakthrough

Bai Lixin Zhang Liqian Yang Jiale

Abstract: Master of engineering education is the main channel for training high-quality engineering professionals, and has a great impact on China's economic and social development. After the reform of full-time and part-time overall management, it is necessary to design a scientific, effective examination and enrollment system that is in line with the development of engineering master's. Combined with the current enrollment practice and the results of relevant research and consultation suggestions, this paper puts forward a tentative plan for promoting the enrollment reform of the engineering master's examination of the classified examination of academic degree and professional degree. Namely adjusting the existing four examination subjects to three, and change the third "mathematics" to "comprehensive ability of master of engineering". The original fourth unit professional course examination subjects are handed over to the recruitment unit to organize the examination on its own in the second-round examination. The expected effect of the reform plan: It will provide useful reference for exploring the reform of postgraduate examination and enrollment system, and will also help to further implement the examination and enrollment autonomy of enrollment units, improve the pertinence and relevance of the selection of master of engineering, and reflect the soul of engineering education.

Key words: Overall management; Classified examination; Examination and enrollment reform; Engineering master; Subjects

我国教育考试成绩 异议申诉机制的问题及对策

柳博 戴一飞

(教育部考试中心, 北京 100084)

摘要: 教育考试成绩异议申诉本质上是一种行政性的非诉讼程序, 是参加考试的考生及其利益相关者向考试机构或考试组织管理者, 就考试结果提出复查、复核要求的权益救济行为。以高考为代表的我国教育考试的成绩异议申诉机制还需进一步完善, 主要存在成绩复核主体责任有待明确、对成绩复核行为的专业性缺乏心理认同、考生行使申诉权缺乏边界意识等问题。建议教育行政部门厘清责任主体, 成立成绩复核专家委员会; 完善法律法规, 规范成绩复核相关行为; 主动正面宣传, 引导考生正当行使合法权利, 从而确保我国教育考试成绩异议申诉机制畅通有序。

关键词: 教育考试; 高考; 成绩复核; 申诉; 公平

中图分类号: G642.47 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0035-06

学
员
论
坛

一、问题的提出

高利害教育考试的分数复核一直是个敏感话题, 有关提出考试分数异议的新闻历来受到较高关注, 尤以高考为甚。如 2018 年, 河南考生家长反映高考答卷被“调包”, 一时间引发强烈的社会关注, 就是例证。当年高考结束后, 河南四名考生家长向纪检监察部门实名举报省招办负责人“滥用职权、组织考试作弊、内外勾结”, 在互联网上公开质疑高考成绩的真实性, 认为孩子的答题卡被“调包”, 此事迅速发酵成一起公众事件, 社会舆论直指高考阅卷“暗箱操作”。最终, 考生承认说谎, 以闹剧收场。该事件对政府公信力构成的威胁之大, 对公共资源的浪费之多, 对教育考试公平性和权

威性造成的损害之强, 从一个侧面反映出我国教育考试治理能力有待提升的现实, 背后涉及的制度问题, 亟须审慎对待。

为落实好《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》提出的“建立考试录取申诉机制, 及时回应处理各种问题”的要求, 本文通过分析目前我国教育考试成绩异议申诉机制的现状和问题, 从制度建设角度, 运用权责利相统一的法理, 结合心理学理论, 提出具体的完善对策, 以期弥补制度短板, 加强和维护教育考试的公平公正。

二、高考成绩异议申诉机制的现状分析

教育考试成绩异议申诉本质上是一种行政性的非诉讼程序, 是参加考试的考生及其利益

收稿日期: 2020-03-19

作者简介: 柳博, 男, 副研究员, 教育部考试中心命题二处处长, 教育部机关党校第 18 期党员干部理论进修班学员, 主要从事教育评价与管理研究; 戴一飞, 女, 助理研究员, 教育部考试中心, 主要从事教育测量与评价研究。

相关者向考试机构或考试组织管理者,就考试结果提出复查、复核要求的权益救济行为,围绕该行为的利益主体所应共同遵循的行为规范体系,构成教育考试成绩异议申诉机制。目前,国家针对教育考试成绩申诉行为制定的规范,尚未上升到法律层面,相关权益救济途径散见于各项部门规章和地方性法规当中,效力位阶普遍较低,且多为程序性规定。以高考为例,2011年《教育部关于深入实施高校招生阳光工程的意见》提出“鼓励各省级招生考试机构和高等学校根据本地本校实际,进一步完善申诉受理和争议仲裁办法,积极吸纳具有社会公信力的仲裁机构或人员参与相关争议解决工作,及时调查、处理、仲裁、答复考生合理申诉,有效化解招生中出现的各种问题和矛盾”。《普通高等学校招生工作规定》则明确赋予考生或者其法定监护人“向所报考高校提出异议、申诉或者举报”的权利。教育部的一些规范性文件还要求“省级教育考试机构应制订考生成绩复核办法及其程序,向考生提供成绩复核服务。成绩复核办法及程序应告知考生”^[1]。有的省市制定地方性法规,要求教育考试机构应当告知考生在拿到成绩后申请成绩复核的时间、方式和程序;^[2]有些省份在高考《考生指南》中提示考生复核的方式和内容;还有些省市将考试成绩的复核内容扩及答题情况的扫描图像是否清晰、是否双评以及评分是否超过规定阈值,^[3]等等。这些规范性文件既是考生行使成绩异议申诉权的依据,也是相关机构处理申诉的准则,共同构成教育考试成绩异议申诉机制的规范基础。

总体上看,高考成绩异议申诉机制有两个鲜明的特点:一是公益性,考生提出成绩异议申诉要求与考试机构组织复核审查都是免费的,这体现出我国教育考试的公益属性;二是有限性,复核内容仅限于是否为本人试卷、分数计算是否有误、是否漏评与漏统等信息采集或分数统计类事项,不涉及评分细则。从理论上讲,我国有关高考等教育考试的成绩异议申诉机制的规定是比较详尽的,对考生申诉行为的指引也较为明确,但实践中,利益相关方对于规则

的理解依然存在不少误识,如认为考生有权利查阅试卷、有权利质疑评分细则甚至要求重新评阅试卷等。围绕成绩异议,为何始终存在应然向度与实然层面的错位?

1. 成绩复核主体责任有待明确

根据教育部的授权,教育部考试中心(以下简称“考试中心”)、省级招委会、高等学校承担高校招生考试的有关工作。全国统考、省级统考试题的命制和参考答案、评分参考的制订,分别由考试中心、省级招委会负责。教育部授权自主命题的高校,按教育部有关规定办理。《2019年普通高等学校招生工作规定》第21条明示,全国统考和省级统考答卷的评阅由各省级招委会统一组织,高校单独招生考试的答卷评阅由各高校组织。据此,授权承担考试职责的主体共有三个:教育部考试中心、省级招委会、高等学校;而承担阅卷职责的主体共有两个:省级招委会和高等学校。这就意味着,在省一级,考试(全国统考和省级统考)实施主体和阅卷主体是合一的,都是省级招委会。关于招生委员会的组织规定最早出现于《普通高等学校招生暂行条例》当中,该条例第六条规定,省、市、县人民政府分别成立普通高等学校招生委员会,招生委员会主任委员由本级人民政府负责人兼任,副主任委员、委员由教育部门及其他有关部门、高等学校的负责人兼任,而招生办公室是招生委员会的常设机构。该条例虽于2004年废止,但相关机构设置依然存在。伴随数轮政府机构改革,大部分省级招生办公室已改制为省级教育行政部门的直属事业单位,代之以省级考试机构,不再具备行政职能,但其作为省级招委会常设办事机构的身份却一直没有变化。省级招委会受省政府领导,省级考试机构则主要向省级招委会负责,受省级招委会领导,然而,又因省级招委会在性质上属于协调性的议事机构,从操作层面讲,考试实施与阅卷职责的实际组织者是省级考试机构。

现行做法是,考生提出成绩申诉后,经县、市级考试机构受理报省级考试机构复核。此时,省级考试机构就成为成绩复核组织机构,但同时该机构是阅卷实际组织者的身份并没有改变,

于是在客观上便给社会公众造成一种印象，以为省级考试机构既负责阅卷，又负责成绩复核。“调包”事件在网络发酵之前，河南省招办发布“已按规定程序进行了反复核实……”^[4]的声明，但这样做不仅没有起到有效化解这种误解的作用，反而强化了省级考试机构具体复核成绩这种认识，当事人之所以实名举报，实质上正是出于对这种复核行为的不信任。事实上，省级考试机构并不是阅卷主体，而是阅卷组织方，阅卷的责任主体是阅卷专家组；同样，省级考试机构也不是成绩复核主体，而是成绩复核组织方，成绩复核的责任主体是成绩复核专家组。

2. 对成绩复核行为的专业性缺乏心理认同

教育考试严格说来属于教育测量学范畴，具有较强的专业性和理论性。我国历来重视教育考试科学理论与支撑，力求达到考核目标，实现考试功能。评阅试卷与报告分数是非常重要的考试环节，需要科学的制度方案设计和理论技术支撑，以确保结果公平公正。阅卷环节中，客观题通常采用机读答题卡的形式，分数自动生成，异议空间很小；主观题阅卷的情况相对复杂，若评分细则宽严把握不合理，容易影响考试效度和信度。主观题阅卷通常采用双评制，由两位阅卷者打分，在阈值内取二者打分的均值，如二者分差超过规定的阈值，系统便会自动交由第三位阅卷者独立评分，取分差在阈值之内且较小的两个分数的均值。极个别情况下，也会出现三个分数的差距超过阈值的现象，这一情况则会进入四评或提交专家组讨论。^[5]追踪阅卷者的评分纪录是保障主观题阅卷质量的一个重要手段。当发现某位阅卷者所评主观题的分数标准差过小，就需要检查其是否在把握给分标准时存在系统偏差或分数过分趋中。^[6]目前以高考、研考为代表的高利害性教育考试均采用网上阅卷，分数统计的精确性通过计算机网络技术得到保障，杜绝了人工统分数造成的评分误差。同阅卷一样，成绩复核也具有高度的专业性，这种专业性要求复核流程有人力、物力、技术等方方面面的支撑。承担成绩复核工作的人员应当具有相应的专业素养，包括教育测量专家、学科专家、阅卷专家、笔迹

鉴定专家、信息处理技术人员、监督检查人员等，在确保复核专家与阅卷专家不重合的前提下，由上述人员组建成绩复核专家组。

长期以来，由于成绩复核的提出往往是个体行为，是随机发生的、零散性的，将复核结果直接告知利益相关者后，成绩异议申诉流程即告完结。这样一来，便在公众心中形成了一种神秘感，而这种神秘感的存在容易造成社会对成绩复核行为产生刻板印象，即认为政府不愿意公开某些事项是有意为之，是另有隐情，有人甚至会质疑为“暗箱操作”，久而久之就会出现社会心理上的成见效应，这种成见在网络平台上，通过自媒体被成倍放大，以致公众对整个成绩异议申诉机制的公平性都产生怀疑。的确，公众想要正确理解这一流程必须具备一定的专业理论素养，但并不能因此就不重视对公众进行适当、必要地宣传和说明，如同普法在本意上是为了让公民了解规则赖以存在的思想意识与文化土壤，即培育法意或认同感，而非简单地将法律法规知识灌输给公众，唯有公民对法律产生信仰，才能转化为内在的行动约束力。^[7]同理，让公众对考试成绩复核环节的组织流程和专业流程有适当的了解，其实也是为了让其相信成绩复核流程是有科学性与专业性保障的，是依据教育测量与统计理论设计出来的，以减少一些不必要的消极猜测。成绩复核流程本身并不涉及国家秘密或个人隐私，考试机构完全可以通过网络平台长期开展针对考试成绩复核的说明、解释等宣传性工作，开展相关基本教育测量理论的普及性工作，努力向公众揭开这层笼罩在阅卷与成绩复核上的“面纱”。

3. 考生行使申诉权缺乏边界意识

任何一种权力的行使都是有边界的。没有无权利的义务，亦没有无义务的权利。与高校和考试机构相比，考生处于弱势方，掌握的信息少，举证能力低。因此，在成绩异议机制中，对考试机构方规定更多的举证责任是符合法理的。然而，这并不意味着考生在行使申诉权时不受约束地随意提起利益诉求。河南高考试卷“调包”案中，四位考生家长盲目听信孩子的话，凭借身份及职务之便，拿到了所谓

“证据”，又借助政治监督和舆论发酵对考试机构施压，这种申诉权的行使方式本身就包含了实体的非正义和程序的不正当。

申诉行为一般针对的是执法机关或相关主体的不当行为，涉及大量的利益诉求，申诉的目的在于对申诉人的合理诉求进行救济，兼有监督功能。⁸⁾从实体上讲，考生提出申诉要具有合理性，有些考生认为，答题的是自己，试卷和答题结果考后都应归还本人，据此提出要亲自查看试卷等诉求，但专业考试机构提供的教育考试属于公共服务，试卷只是服务产品的信息载体之一，属于评价工具，不归属于考生。考生接受的是考试服务，包括命题、考务、阅卷、分数报告等各项流程，不是简单地购买试卷。试卷作为心理测量工具，无论是用于传统考试的纸介质试卷，还是用于计算机化考试的电子介质试卷，均应由考试机构负责管理和维护。“调包”事件的一个突出特点是家长的参与，那么家长是否有成绩异议的申诉权？首先，家长不是一个法律概念，但通常家长都是未成年人的法定代理人，是可以在申诉时代为行使相关权力的。高考考生多数年满18周岁，成年考生如其智力、精神健康良好，应由其本人提出申诉，未成年考生可由其法定监护人代为申诉，针对后者，法定监护人不应当实施超越其代理的内容。通常情况下，作为法定监护人的家长在年龄、阅历、社交等方面比考生有更大的优势，容易出现一些越俎代庖的情况，将家长本人的一些诉求加诸申诉活动当中。“调包”事件中，考生家长利用其检察人员的职务身份，进行了一些不符合正常程序的“调查”，就属于典型的代理权力行使过当。此外，家长也不是笔迹鉴定专家，更不是阅卷专家，无权私自对答卷的真实性和阅卷的科学性妄下结论。

申诉权的行使缺乏边界意识的背后是制度设计上存在不足，即申诉的机会成本过小。“调包”事件中，考生及家长的个人名誉尽管重要，但同考生的前途相比，就属于一种较小的可以被牺牲的权益，但问题是其个人名誉牺牲的同时，也给社会公共资源带来极大浪费，对政府公信力造成极大损害，这种责任应当如何

认定？目前的法律法规尚未对考生及其法定监护人的此类责任做出具体规定，无法对当事人追究责任，仅能通过《考生诚信承诺书》从道德上给予考生一定的惩戒。从刑事责任方面看，《中华人民共和国刑法》所规定的诬告陷害罪需要主观上存在陷害他人的故意，且客观上有捏造事实、虚假告发的行为，“调包”事件的申诉行为虽然是虚假的，但并不是家长蓄意捏造的陷害行为，不能认定为诬告陷害，也就无法用刑事责任对其进行规制。

三、完善我国教育考试成绩异议申诉机制的对策与建议

基于对我国高考成绩异议申诉机制现状及问题的分析梳理，就完善我国高考等教育考试成绩异议申诉机制，针对性地提出三个方面的对策与建议。

1. 明确责任主体，建立成绩复核专家委员会

进一步完善教育考试成绩异议申诉机制，首先需要明确的就是责任主体。各省级招委会经授权组织高考全国统考和省级统考答卷的评阅工作，省级考试机构具体承担评阅试卷的组织职能。从行政责任角度看，省级招委会是评阅试卷的组织责任主体，但因其属于临时性议事机构，应由产生它的行政机关即省政府承担行政责任；从对阅卷科学性负责的角度来看，阅卷专家组是责任主体，只是专家组所负的这种责任并非行政责任，而是提供阅卷服务的履约责任。^①如果省级招委会（考试机构）、省政府在组织阅卷、遴选阅卷专家等方面存在玩忽职守等失职现象，利益相关者可以提起行政诉讼，由省政府承担行政责任；如果阅卷专家在阅卷环节存在违规打分的故意或重大过失，导致阅卷结果有误，情节特别严重的，阅卷专家将可能面临刑事责任。实践中，对于阅卷者行为的约束主要来自其推荐单位，即阅卷者所在高校或中学，如果阅卷者的确有过失，还可通过推荐学校的内部管理办法加以惩戒与制约。基于上述分析，建议由省级招委会负责聘请一批来自各学科专业、教育测量、计算机技术、

统计、笔迹鉴定等领域的专家学者，成立成绩复核专家委员会，负责处理高考等高利害性教育考试的成绩异议申诉，省级考试机构承担具体组织协调工作。

2. 完善法律法规，规范成绩复核相关行为

规章制度是行动的指南针，完备而良善的规章制度对于执行者和被执者而言，都将起到正面的行为指引作用，限制个案解决和个体决策带来的不确定性。就完善目前的教育考试成绩异议申诉制度而言，建议可从以下几个方面着手。一是完善立法，依法治考，梳理目前散见于部门规章和地方性法规中有关成绩复核方面的规定，就成绩复核责任主体、程序以及内容等方面，制定统一要求，上升为法律。二是详细告知申诉人诉求范围与所需承担的义务，明确告知复核启动的条件，如提供分数存疑的证据清单；明确告知可复核与不可复核的事项，评分标准和细则等事项对全体考生一律适用，阅卷工作一旦结束，不允许再质疑和挑战，应列为不可复核的事项；明确告知成绩复核有可能带来的负面风险，如分数下降等；明确成绩复核结果的再复核条件以及二次复核的终局性。三是细分成绩复核行为的类型，可根据申诉人的不同诉求，完成初步分类，如有些仅涉及分数核对，而有些却涉及评分标准的适用等，再依类型由专家委员会处理，从而确保复核工作的效率和准确性。

3. 主动宣传，引导考生正当行使合法权利

政府管理与考生利益诉求之间在制度逻辑上有时存在不一致的现象，在我国的教育体制之下，政府是整个教育考试制度的设计者和管理者，教育考试是政府分配教育资源的制度性安排，政府长期以来形成的是一种行政管理的思维方式；而考生却是从个人利益出发的，希望能够公平地获得教育资源实现个人发展，期待的是一个服务型政府。^[9] 在进一步完善教育考试成绩异议申诉机制时，建议政府尽快转变观念，树立“以考生为中心”的服务理念，尤其是作为省级招委会常设机构的省级考试机构，更应本着为考生服务的宗旨，加大宣传力度，普及宣传教育考试各个环节的科学性、规范性

保障措施，让老百姓了解和理解考卷如何组织评阅、分数如何统计等方面的知识，打消公众心中不必要的猜疑。2019年高考结束后，四川省教育考试院将高考阅卷现场向媒体开放，这是近年来首次开放高考阅卷现场。通过媒体的报道，公众深入了解了如何选聘培训阅卷老师、如何评阅高考试卷、如何生成分数、如何控制分数误差等。^[10] 这些正面宣传和积极报道不仅向社会传递了阅卷流程信息，更重要的是树立了教育招生考试管理部门的良好形象，令老百姓对政府有信心，愿意去相信。同样，在成绩复核环节，也完全可以通过宣传册子、网络报道、媒体参与、专家讲解等方式，将实施过程公开化，变被动疏解为主动引导，变舆情监管为正面宣传，积极为考生行使合法权利提供保障、开拓渠道。

教育考试成绩异议申诉问题是考试实施与组织管理的最末一环，也是考试行为参与各方利益冲突集中体现的一环。成绩异议申诉的制度设计涉及实体性权利的分配，也包含着大量的程序性安排，本质上反映的是教育考试治理能力水平的高低。当前，我国教育考试成绩异议申诉机制还亟待完善，制度上要明确主体责任，通过健全法律法规，规范成绩复核相关行为；同时还需要特别重视宣传与引导，利用信息化平台对考生做好服务，改善社会舆论环境，确保成绩异议申诉机制畅通有序，办好让人民满意的教育。

注释：

①实践中，通常以签订《保密协议书》等形式做出约定。

参考文献：

- [1] 教育部网站. 2016年普通高等学校招生全国统一考试考务工作规定 [EB/OL]. (2016-03-29) [2020-03-03]. http://www.moegov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/201604/t20160411_237531.html.
- [2] 重庆市教育考试院网站. 重庆市国家教育考试条例 [EB/OL]. (2007-05-18) [2020-

03-03]. <http://www.cqksy.cn/site/ShowArticle4.jsp?ArticleID=2845>.

[3] 四川省教育考试院网站. 四川省 2018 年普通高考考生成绩复核办法 [EB/OL]. (2018-06-22) [2020-03-03]. http://www.sceea.cn/Html/201806/Newsdetail_692.html.

[4] 河南省招生办公室网站. 致全省招生考试战线同志们的一封信 [EB/OL]. (2018-08-07) [2020-03-03]. <http://www.heao.gov.cn/a/201808/41810.shtml>.

[5] 赵静宇, 柳博. 高考作文评分现存问题及另一种构想 [J]. 语文月刊, 2016 (1): 4-9.

[6] 杨志明. 提升主观题质量的措施及其测量学分析方法——兼论部分高考满分作文 [J]. 教

育测量与评价, 2016 (6): 4-8.

[7] 李安, 王家国. 法律移植的社会文化心理认同 [J]. 法制与社会发展, 2018, 24 (1): 149-165.

[8] 范愉. 当代世界多元化纠纷解决机制的发展与启示 [J]. 中国应用法学, 2017 (3): 48-64.

[9] 章建石. 一项公平与效率兼备的高考改革为什么难以为继? ——标准分制度的变迁及其折射的治理困境 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2016 (1): 31-41.

[10] 李寰. 看看高考阅卷到底有多“严” [N]. 四川日报, 2019-06-14 (5).

(责任编辑 吴潇剑)

Problems and Solutions of the Complaints and Appeal Mechanism of the Education Examinations Score Objection in China

Liu Bo Dai Yifei

Abstract: The appeal of educational examination score objection is essentially a kind of administrative non-litigation procedure, which is a kind of right remedy behavior that examinees and their stakeholders ask examination institutions or examination organization managers to recheck the examination results. The appeal mechanism of the educational examination's result objection in China needs to be further improved. Problems are that the main responsibility of the performance review needs to be clarified, the professional nature of the performance review lacks of psychological recognition, and the examinees needs to set up of boundary awareness in exercising the right of appeal. It is suggested that the education administrative departments should clarify the main body of responsibility, establish an expert committee for performance review, perfect laws and regulations, standardize the relevant behavior of performance review, actively and positively publicize and guide the legitimate rights of examinees to be exercised properly, so as to ensure the appeal mechanism of educational examination scores in China to work effectively and efficiently.

Key words: Education examinations; College entrance examination; Performance review; Appeal; Fairness

新时代高校二级学院 治理体系改革困境及路径重构

南国君 卫婷婷

(合肥工业大学, 安徽 合肥 230009)

摘要: 高校二级学院在办学治校中发挥着基础性和决定性作用, 其治理体系不仅是提升学院高质量内涵式发展的重要保障, 更关系到学校的治理能力和治理水平。回顾高校二级学院治理实践, 结合新时代新要求分析当前现状, 不难发现, 高校二级学院治理体系仍面临治理理念、治理结构、治理制度和决策运行等方面的诸多现实困境。随着高校综合改革的深入推进, 基于实践建立领导、责任、管理、制度、文化“五位一体”的治理体系, 是高等教育综合改革的必然要求和现实选择, 更是重构高校二级学院现代治理体系的必由之路和改革路径。

关键词: 二级学院; 治理体系; 路径重构

中图分类号: G647 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0041-06

学
员
论
坛

党的十八届三中全会提出深化教育领域综合改革的战略部署, 十九届四中全会做出的重大决定, 掀起了新时代我国高等教育全面深化综合改革、推进学校治理体系和治理能力现代化新的历史进程。作为高校重要的基层办学实体, 二级学院(本文所指二级学院是直属于学校的二级办学机构, 有的仍称为系, 除特殊情况外本文不作区分)处于学校治理的中末端, 其治理问题自然成为高校治理体系改革的重要组成部分。然而, 二级学院在人员构成、职能定位、资源禀赋等方面兼具复杂性和特殊性, 其治理在整体设计、运行效率、利益关系、执行落地等环节尚难达到预期, 因而成为治理体系改革的聚焦点, 也是重点和难点。同时二级

学院改革又关涉高校改革的实际成效, 唯有提升基层局部现代化治理能力, 才能实现学校整体现代化治理。当前, 我国高等教育领域改革已步入关键阶段, 二级学院理应在深化治理体系改革上持续发力, 有新作为。针对面临的系列困境, 构建“五位一体”的治理体系改革实施路径, 可有效激发基层办学活力, 大幅提升学院现代化治理能力和治理水平, 促进学院高质量发展, 支撑和推动高校内涵式发展。

一、高校二级学院治理改革实践回顾

二级学院作为人才培养、科学研究和社会服务的重要实体, 其治理体系构建亦成为高等

收稿日期: 2020-05-05

基金项目: 国家社会科学基金项目“网络社会下的开源创新及其激励机制研究”(18BJY029)

作者简介: 南国君, 男, 合肥工业大学食品与生物工程学院党委书记, 国家教育行政学院第53期高校中青年干部培训班学员, 主要从事党建和高等教育管理研究; 卫婷婷, 女, 讲师, 合肥工业大学食品与生物工程学院, 主要从事大学生思想政治教育研究。

教育领域深化改革的聚焦热点和难点。^[1]新中国成立以来,我国紧密结合国情、社情和不同阶段的经济社会发展状况,针对高等教育管理体制改革、完善中国特色现代大学制度出台了一系列政策,引导高校二级学院领导体制、治理结构和治理制度不断发生变革。梳理新中国成立以来我国高校二级学院治理改革实践,可分为领导体制探索期、党政联席会议制度形成期和治理结构完善期。

从新中国成立到20世纪80年代末,我国高等教育经历了“苏联模式”“革命教育模式”,也经历了“文革”时的“混乱停滞期”、改革开放后的“恢复重建期”,高校及二级学院领导体制随着国家时政变动频繁。20世纪90年代到21世纪头十年,二级学院从院长负责制逐步过渡至党政联席会议决策机制,并开始注重内部治理,高校基层党组织在参与学院治理工作中的地位日渐凸显。2007年,教育部党组印发《中共教育部党组关于加强普通高等学校基层党组织建设的意见》,明确了以党政联席会议为最高决策制度的治理体制,是我国高校学院治理的一项重要变革和实践探索。^[2]

随着改革开放的深入推进,高等教育也在不断深化内部管理改革。2011年,教育部选取北京大学、清华大学等17所高校试点学院立足自身实际,重点围绕人才培养模式、师资队伍建设和进行了探索。整体来看,改革重心主要集中在创新人才培养方面,一系列改革成果为内涵式发展积累了经验。针对学院内部治理的改革虽有进展但局限性和难度最大,改革举措也多为趋同。^[3]在内部管理体制方面,有的制定了学院章程,建立了理事会,实行理事会领导下的院长负责制;有的强调教授治学,引进多方力量支持学院发展,形成社会支持和民主监督机制;有的结合学校实际,依据所属一级学科建立分院模式,将学科发展与学院发展有机结合,提高教师参与学院民主管理的热情,增强了办学活力。

纵观高校二级学院改革实践,校院两级管理体制机制改革趋势总体上是从“校办院”模式向“院办校”模式转变,这些认识上的深刻

变化为推进学校和学院治理体系改革奠定了坚实的基础,局部也取得了一定成效。作为特别试验区,试点学院改革能直面学院层面的治理难点,聚焦学术权力和行政权力相互制衡、彼此支撑,核心是保障学术权力运行,从而竭尽全力释放自身发展能量。^[4]随着“一流大学”“一流学科”建设深入推进,二级学院改革需要探索与之相适应的治理体系,在领导体制和运行机制健全,党政联席会议制度、党委会议制度、院务会议制度、教授委员会会议制度和学位评定分委员会制度完善等方面得到改善,使党建、行政和学术更加协调地相互支撑、相互促进,不断推动新旧动能转变。

二、高校二级学院治理面临的困境

现代大学制度建设和完善要求二级学院治理模式不断创新优化,但学院治理体系构建是一项复杂的系统工程,通过回顾改革实践,从理工科普通高等学校的治理视角看,现阶段二级学院治理主要在理念、定位、结构、制度等方面存在着阶段性困境,由此可探寻改革路径重构的突破口。

1. 治理理念不够先进,缺乏系统性的创新设计

高校涵盖人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新和国际合作交流的多重职能,拥有教师、管理者、后勤保障、本科生、研究生等复杂的人员构成,讲求立德树人、崇尚科学、探索真理、教授治学、学术自由等多元文化追求,并受到社会诸多因素的影响。这些特征决定了高校治理体系的复杂特殊性,治理理念和顶层设计与政府机构于外在形式和内在体系上难以雷同,也没有统一的范式,需根据自身特点探求不同阶段的最优管理体制和运行机制,实现治理体系和治理能力的双提升。我国大学曾一度取消二级学院行政体系,到1953年基本完成高校内部校院两级管理体制的改革;改革开放以后,高校内部又逐步建立了学院行政单位设置,恢复了校-院-系三级管理体制和运行模式。^[5]在此治理模式中,校院之间局限于单向

沟通,二级学院一般是按学校指令行动,凭借指标机械考核,一方面确保了政令畅通步调一致,但同时导致学院主动性不够,创造力不强,存在“等靠要”的惯性惰性思维,缺少自主治理的积极性,与改革期盼格格不入,这也与二级学院寻求学术权力、“教授治学”、“学术自由”的理念相反。治理理念缺乏顶层设计,缺乏先进性和科学性,以及学术权力作用发挥受限等,导致治理改革自下而上的优势缺失,削弱了基层实体的改革动力和办学活力。

2. 领导体制不够聚焦,缺乏高效率的决策机制

二级学院自身治理结构和运行模式,不同于学校层面的治理体系的下沉或者简单移植,而应有其独特的院情和运作模式,这就需要在学校领导体制下考虑如何形成自身的领导体制,以及决策机构如何聚焦中心开展工作。在21世纪头十年,作为我国高校学院治理的一项重要变革和实践探索,^[9]高校二级学院从院长负责制逐步过渡至党政联席会议决策机制,学院党的建设也得以持续加强。由于高校二级学院以学科发展为主的特点,行政的职能和权力往往更具权威,加之一个时期“院长负责制”的惯性影响,普遍存在行政主导话语权现象。2004年,中共中央、国务院印发《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》,对高校党建和在大学生中发展党员工作提出了明确要求。在这一背景下,为适应党员规模增加和组织发展程序所需,高校基本将二级学院党总支整体升格为党委建制,党委会也随之成为学院一级重要的组织机构,发挥政治核心和监督保证作用,尔后进一步明确了党政联席会议的决策职能,逐步建立完善了各自的议事规则。2018年,教育部党组又补充规定将二级学院内设机构负责人的选拔任用决策权归属党委会,一定程度上释放了强化学院党委职能的信号。学院党政联席会议作为学院最高的决策机构,是学院治理体制改革以及保证权力运行的关键。在探寻“学术自由”“教授治学”的过程中,如何使党政联席会议制度进一步完善,是学院聚焦治理能力提升以及治理现代化的重中之重。

3. 治理结构不够合理,缺乏科学性的利益分割

二级学院作为高校基层组织和机构,是一个利益相关的组织,需要从自身立场出发正确处理学院与学校、学院内部各要素、学院与其他利益相关体间的关系,这需要进行权力的合理分配,建构符合学术组织的治理结构。然而在现实发展过程中,二级学院与学校、政府、社会之间的外部治理结构过于集权化,学院内部政治权力、行政权力和学术权力的内部治理结构过于复杂化。外部治理结构集权化导致学院自治权力受限。从我国高校学院发展历程可以看出,高校发展受国家政策的影响较大,而学院的发展更受社会、学校的多重影响。作为基层办学实体,尽管从不同程度上在校院两级管理体制改革中扩大学院的人事、财务管理自主权,但是校院之间权责不明晰、责权不对称的结构性矛盾依然突出,学院配置资源的权限仍十分有限。内部治理结构复杂导致学院权力失衡,长期存在政治权力、行政权力和学术权力的博弈。“三大权力”在学院内部各有一套管理体系,纵向来看,各权力内部运行高效,但横向比对,权力之间利益主体取向各异,存在不必要的对立和竞争,造成内部运行耗能较大。其中行政权力与学术权力相互牵扯,干预因素较多,其科学运行一直是学院内部治理的难点。同时,二级学院民主管理和民主监督机制不健全、监督权力不足,也都不利于二级学院高效、高质量发展和现代化治理。

4. 治理制度不够健全,缺乏全口径的管理规约

治理是调整或约束行为的手段和方式,二级学院治理制度直接关系到学院的规范运行、文化认同。高校二级学院治理就是通过可行的途径和方式实现学院的高效有序运转。从形态来看,主要是通过一定的制度来规范运行;从生态来说,是通过长期形成的文化认同固化特定的行为准则。前者为狭义的强制的初级阶段,后者为广义的自觉的高级境界,从初级到高级是一个持续完善的漫长过程。现阶段高校的治理制度日趋完善,而针对二级学院治理制度普

遍存在不健全的情况，如二级学院学术委员会的基本构成及职能界定、教学质量监管机制、可控财务运行的流程和规范、实验室安全管理考评等，要么制度未覆盖导致管理空白，要么操作性不强导致形同虚设，要么执行力不强难以落地。此外还存在制度滞后难以跟进形势需要的情况，如目前大部分高校实行校内巡察，对二级学院管党治党和监督落实具有一定威慑力。但在对二级学院巡察中，以政治巡察为主的责任主体是学院党委，实际运行保障制度中并未赋予学院党委相应的决策权限，很难在重要事项中发挥主导作用，导致在责任的界定上存在不对称。

三、高校二级学院治理体系改革路径重构

随着与社会的高度融合发展，高校日益呈现出一种利益相关者组织的典型特征。^[7]治理是多元的协同集成，基于实践以治理视角寻求高校二级学院治理路径，需要在系统思维、共治理念、创新模式上下功夫，直面改革面临的困境，通过科学合理的体制机制和责任界定，从领导、责任、管理、制度、文化方面系统设计“五位一体”的治理体系，提高决策、运行、考评、监督、共治效能，逐步实现治理体系和治理能力现代化。

1. 以建立共治文化体系为目标，持续创新学院治理模式

学院治理是一门科学。治理制度以静态形式确保了学院治理有法可依、有序推进。而在动态场域，如何激发基层活力、营造“共治”文化环境是学院治理的能力和艺术体现。^[8]鉴于目前学院内部各利益相关者的治理共识尚未普遍形成，需要在物质和精神层面齐头并进，辩证统一，处理好办学秩序和办学活力的关系，从而提高治理能力和治理水平，推进现代化治理进程。

第一，通过理念创新构筑起学院治理的上层建筑。治理理念创新与治理文化提升一脉相承，既要让学院治理理念成为文化组成，同时

又要使学院文化蕴藏在理念的更新之中，让理念创新成为共治文化体系的引领。第二，构建学院治理共同体。遵循共建共治共享原则，重视党政学协同多元治理，借助政府、校友、家长、合作单位、行业专家等社会资源的作用，大力发展合作治理、共同治理机制，构建充满活力的学院治理共同体，形成学院治理体系新格局。第三，营造民主开放的治理氛围。通过各种宣传媒介，以及学院管理者和有影响力的师生，向学院治理的各利益相关者宣传阐释学院的办学理念和治理模式，引导他们积极参与到学院发展中来，汇聚治理的智力资源，扩大治理的民主性、广泛性和开放性。第四，营造鼓励创新创造的治理环境。兼顾知识分子特点，在干事创业中要宽容改革创新的非故意失误，与原则性错误区分开来，以保持改革发展的活力和动力。第五，在共治中涵养学院文化。文化是软实力，却能发挥硬作用，要凝练形成与学院学科特色、专业特点、管理理念相统一的治理文化，引导价值认同。合肥工业大学某二级学院根据实际提出的“四态”——昂扬奋进的状态、一心为公的心态、担当作为的姿态、追求一流的常态——文化和价值追求，实践证明，在重振精气神、提升软实力、重塑新形象、引领新发展中发挥了显著作用。

2. 以优化党政领导体系为目标，不断明晰学院决策机制

治理体系改革的核心是权力、利益的再布局 and 再分配。习近平总书记深刻指出，办好我国高等教育，必须坚持党的领导，牢牢掌握党对高校工作的领导权，使高校成为坚持党的领导的坚强阵地。二级学院是高校的办学根基，更是育人的实施主体，在领导体制和治理体系中理应旗帜鲜明坚持和强化党的领导，有力支持行政运行，确保办学的质量和效益。

第一，主管部门加强设计和指导。通过完善《中国共产党普通高等学校基层组织工作条例》等党内法规，进一步明确学院党委的政治领导和决策事项，从而更有力地支持院长行使职权，全面落实立德树人根本任务。2018年，浙江省在部分高校二级学院试行的“党委领导

下的院长负责制”就是解决这一问题的有益实践之举。第二，要从制度安排上明晰学院党政职能分工，强化目标管理，保持在制度框架内高度协同、分工负责，确保学院党的建设和中心工作同频共振。第三，重视学院党委班子建设。注重选拔德才兼备、敢于担当的优秀干部担任学院党委书记，提高履职能力，守好一方重要阵地，推动办学实体高质量发展。同时将在学院主要岗位工作的经历和实绩作为干部提拔重用的条件，激励干部在基层吃劲岗位历练成长。第四，探索推进学院业务院领导目标管理制。敢于突破原有体制局限和利益格局，在任期内签署业务和管理目标责任书，保证集中精力履行岗位职责，全身心投入学院管理和公共办学资源拓展的同时，对其教学科研等学术业务指标进行量化，切实做到管理业务两促进，推动学院整体发展。第五，实现学院学术事务的科学治理。注重发挥好学术委员会、教授委员会等在学术事项方面的突出作用，形成行政权力更好地服务学术运行的观念，尊重学院学术自由和学术主体特征。

3. 以理顺多元责任体系为目标，注重加强治理整体设计

我国高校二级学院外部治理体系改革主要聚焦校院两级管理体制变革，需要在理顺校院两级管理的责权利关系上持续发力。纵向来看，高校一般实行“校-院-系-个体”四级管理体系，其中由学院主导的有三级，因而理顺并压实学院三级多元责任体系，对提高学院治理能力至关重要。

第一，学校层面做好顶层设计和统筹，使“院办校”能真正办起来。“院办校”的显著特征是差异化特色发展。因此学校要理顺“院办校”理念和思路，强化二级学院治理体系构建的核心职能发挥，更好地服务人才培养、科学研究、学科建设和专业发展。按照分级治理原则，根据学院特点实施大同小异的分权规则和资源配置方案。明确学校与学院、部门与学院之间的权责利关系，重点明确委托代理的责权范围。第二，大力推动管理重心下移。借助“放管服”改革，大力推行二级学院试点改革，根据自身

不同发展需求探索不同的发展途径，在学科学术、教学监督、专业设置、人事聘任方面赋予学院更多的自主权，持续推进二级学院去行政化，激发办学活力和内生动力，促进二级学院的特色发展和高质量发展。第三，配备强有力的学院领导班子，勇于担当作为，稳妥承接责权，确保“接得住管得好”，全面履行办学治院主体责任。同时要据责定岗，引导内设机构切实从管理向服务角色转变，将服务学院发展和师生需求作为一切工作的落脚点。第四，实化学院所属系一级职能。拓展系主管教学的有限职责，赋予系主任和支部书记更多的权限，明确更多的责任，尊重一线首创精神，支持其在日常管理和推动发展中尽己作为。第五，各级党组织要加强思想引领，切实落实教职员个体责任，提升师生员工的民主管理和民主监督的意识，突出监督权力的运行，从而使得学院治理力量由“独角戏”变为“大合唱”，形成全员参与、人人负责、追求一流的办学环境和氛围。

4. 以改善内部管理体系为目标，始终追求智能高效工作运行

管理是科学也是艺术，高效的管理体系是高质量发展的硬核条件。学院管理事务千头万绪，因而治理体系改革的重心主要集中在学院内部管理体系的完善优化。其体现在宏观层面即是保证学院安全平稳有序运转，实现阶段性发展目标；体现在微观层面则为如何达到精细化管理，实现管理效益最大化，让每一位师生员工有明显的获得感和幸福感。

第一，全面施行清单式内部管理模式。列出学院党委、系党支部、行政班子、学术组织、民主监督组织的任务清单、责任清单和负面清单，明确各自的职责要求和管理边界，防止出现空白或过度交叉。分阶段制定作业路线图和时限表，建立定期提醒预警机制，确保既定任务达成。第二，实行全面绩效管理。通过设立公共服务绩效、突出贡献奖、一票否决制等专项奖惩办法，建立健全绩效考评机制，撬动全员干事创业的动力和自觉。第三，整体性提高学院管理专业化水平。通过流程再造、理念创新，落实一线规则意识，实现管理职能由传统、

行政管理型向新型、专业服务型转变。第四,利用信息化手段和平台推进“智慧学院”建设。打造“一键式一站式”服务,让数据多“跑路”,提高线上办事水平,减轻师生行政事务压力,为其营造专心学术、潜心治学的工作环境。第五,建立纵横交错、条块结合的网格化管理模式。最大限度彰显组织优势,发挥支部、系、班级、教研室、导师、辅导员的作用,实现纵向到底、横向到边、不留死角、高效运转的治理方式和运行模式。

5. 以健全现代制度体系为目标,逐步建立现代治理规范约束

完备的学院治理制度体系是强化依法治院、推进学院治理体系建设的重要保障,二级学院治理体系需要实现治理制度的健全和持续改进完善。治理不同于简单的管理,管理是治理的静态表征,制度是管理的实施手段,需要基于治理理论与治理理念对现有的管理制度持续重建。同时要强化民主监督体系保证制度执行,最终达到治理文化自觉。

第一,建立完备的学院制度体系,力求全覆盖、执行性强。尤其是针对本学院治理难度较大、易出现管理漏洞的领域更要做到制度先行,将一切权力和行为关进制度的“笼子”,使决策和执行不以人的意志为转移,保证公平性原则。第二,在学校章程框架内尝试制定学院章程。作为学院治理的“宪法”,明确学院的办学定位、权责和组织架构,^[9]保持学院办学行稳致远。第三,注重多方有效联动。以制度形式明晰政治、行政和学术三大权力的分工和界限,细化教代会、学代会等民主管理组织的运行规则,在保障各自利益的同时尽力实现权力协调制衡,防止失衡无序,形成办学合力。第四,持续推进巡察常态化。制定科学的校内巡察工作方案,坚持政治巡察与责任审计相结合,让该负责的责任体担起责,从而发挥巡察利剑的探照灯作用。第五,健全民主监督、执纪问责和奖惩并举。建立二级学院纪委,推进纪检监

察工作机构向基层延伸,为全面从严治党在基层落实提供制度和机制保障。注重日常督查督办,强化保障制度执行、过程管控和目标管理,强力解决学院内部执行力不强的顽疾。

参考文献:

- [1] 刘冬冬,张新平.高校二级学院治理:困境及其消解路径[J].现代教育管理,2018(6):17-22.
- [2] 教育部网站.中共教育部党组关于加强普通高等学校基层党组织建设的意见[EB/OL].(2007-05-25)[2020-04-30] http://www.moe.gov.cn/s78/A12/szs_lef/moe_1416/s6628/moe_1417/tnull_22773.html.
- [3] 仰丙灿,张兄武.试点学院改革下的大学二级学院治理[J].现代教育管理,2019(2):37-42.
- [4] 符平,冯浩,孙天亮,等.“学院办大学”:理想类型与现实境遇[J].国家教育行政学院学报,2019(12):59-66.
- [5] 刘聪聪.高校校院二级管理:历史沿革、现实梗阻与治理路径[J].河北企业,2019(7):14-15.
- [6] 张天华.高校院(系)党政联席会议制度演变与内涵分析[J].国家教育行政学院学报,2013(3):64-68.
- [7] 迟沂军,孙兆扬.治理理念下校院两级管理的权责划分与路径构建[J].教育探索,2016(4):62-66.
- [8] 何晓芳,宋冬雪.美国研究型大学二级学院治理的制度与权力关系——基于章程文本的分析[J].复旦教育论坛,2019(5):34-39.
- [9] 马陆亭,范文曜.我国现代大学制度的建设框架[J].国家教育行政学院学报,2009(5):35-41.

(责任编辑 刘红)

(下转第67页)

我国职业教育“理论自信”的实现逻辑

张社字

(河南科技学院, 河南 新乡 453003)

摘要: 职业教育不仅是国家教育体系的重要组成部分, 而且是国家治理体系、战略体系, 特别是国家技术技能体系的重要支撑。职业教育“理论自信”作为职业教育理论建设的思想基础和持久动力, 具有自身独特的生成逻辑。其中, 理论危机是逻辑动因, 要求准确分析职业教育理论贫困的表现及成因; 主体自觉是逻辑前提, 要求化解职业教育认同危机并形成共同体意识; 理论自立是逻辑基础, 要求追溯“技术族谱”建构既能反映职业教育本质又能逻辑自洽的职业教育理论体系; 中国特色是逻辑条件, 要求凸显国家主导的制度优势、丰厚的历史积淀及当下生动的职业教育实践所创造的本土化成功经验。

关键词: 职业教育; 理论自信; 理论危机; 技术理论; 中国特色

中图分类号: G710 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0047-07

马克思曾经明确指出, “理论在一个国家的实现程度, 决定于理论满足这个国家的需要的程度”^[1]。作为理论表现力和影响力的话语权, 是一个民族、一个国家文化软实力的重要标志。因此在建设中国特色社会主义的伟大征程中, 习近平总书记将“理论自信”上升到了国家治理的新高度, 殷切希望哲学社会科学要构建具有自身特质的学科体系、学术体系、话语体系。所谓“理论自信”, 即“对理论价值的充分肯定, 对理论发展进程和未来的充分认识, 对理论价值的生命力有坚定的信念”^[2]。国家宏观层面的“理论自信”是对中国特色社会主义发展道路的理论概括和高度总结, 对各领域、各学科均具有普遍的指导、引领和激励作用, 要求各领域、各学科都要在中国特色社会主义的实

践中增强理论自信, 加强理论创新, 实现理论自强。这是建设中国特色社会主义理论体系和话语体系、实现中华民族伟大复兴和繁荣的基础性工程。

一、理论危机: 职业教育“理论自信”的逻辑动因

职业教育作为人类社会文明和人类自身发展的产物, 不仅是国家技术技能体系的重要组成部分, 而且是和谐社会建设的重要支撑, 直接影响着国家的创新体系构建和综合国力提升。可以毫不夸张地说, 职业教育关乎我国教育现代化水平、关乎政治稳定、关乎经济发展、关乎技术进步、关乎社会公平。完整、科学的职

收稿日期: 2020-03-21

基金项目: 2018 年度国家社会科学基金(教育学)一般项目“新时代中国职业教育社会学学科体系构建研究”的阶段性成果(BJA180101)

作者简介: 张社字, 女, 教授, 河南科技学院职业教育与经济社会发展研究中心副主任, 主要从事职业教育社会学、职业教育政策研究。

业教育理论体系不仅有利于从整体上认识和把握职业教育发展规律,增强理论对现实问题的解释力,推动并引领职业教育的科学发展,而且有利于扩大我国职业教育的国际影响力、传播力和话语权,凸显中国在建立世界共同体中的地位与作用,彰显并发挥大国的典范与带动作用。因此,职业教育理论建设是中国特色职业教育体系的重要组成部分。

改革开放40多年来,我国基本形成了一支敢担当、有热情、讲奉献、高水平的研究队伍,初步建立起了较为完善的职业教育理论体系,为我国职业教育事业繁荣做出了积极的贡献。但面对技术的飞速变革以及工业化、信息化、智能化的挑战,面对世界上规模最大、发展速度最快、效率最高的职业教育改革实践,我国职业教育理论危机日益严峻,职业教育经常遭遇标签化、妖魔化的尴尬。职业教育理论危机表现于职业教育理论的“本体危机”,归因于职业教育理论的“主体危机”,根源于职业教育“理论自信”的缺失。

1. 职业教育理论的“本体危机”

职业教育理论的“本体危机”实质上就是理论自身的危机。主要表现在以下几个方面。一是职业教育理论的“绝对贫困”,即我国职业教育缺少科学、完善、具有世界影响力的职业教育理论体系。二是职业教育理论的“相对贫困”,表现为职业教育理论在轰轰烈烈的职业教育实践面前的“无力感”。三是西方职业教育理论的“水土不服”。虽然我们在借鉴西方职业教育理论方面做出了很大努力,但是收效甚微。四是普通教育理论的“学科移植”。职业教育理论建设明显存在普通教育模式的借鉴、拼盘、嫁接甚至简单模仿等痕迹。五是职业教育理论的“决策缺位”。职业教育理论在重大职业教育决策面前存在“失语现象”,往往跟在政策后面做“注释者”^[9]。六是职业教育理论的“实践离场”。本来滞后的职业教育理论脱离职业教育实践,在实践现场之外的“书屋”建构理论等。

2. 职业教育理论的“主体危机”

职业教育理论的“本体危机”归因于我国职业教育理论的“主体危机”。职业教育理论的

“主体危机”是指职业教育理论主体的主体意识缺失与偏离,主要表现在以下几个方面。一是价值取向上的“社会本位”。职业教育是一种面向人、为了人的实践活动,表面上看其目的是解决社会需求问题,但根本目的是实现人的技术化生存与职业化发展并达至个体价值与社会价值的统一。但以往的一些职业教育研究总是围绕社会需求寻找问题、思考方案、建构策略,缺乏人本意识,导致职业教育理念表现出过强的工具理性。二是研究旨趣上的“精英意识”。“人民性”“大众性”是职业教育的重要特征,也是职业教育能否有持久生命力的重要标志。但一些职业教育研究者表现出明显的精英情结,往往带着强烈的精英主张和精英意识去研究和分析平民教育问题,甚至表现出居高临下的优越感,没有将自己置身于职业教育场域之中,忽视了职业教育对象的内在关切与核心诉求。三是研究目的上的“功利主义”。中国广袤大地上规模巨大的职业教育实践本应是最好、最便利的试验田,但却没有产生具有世界影响力的本土化职业教育理论。我国20世纪有陶行知、晏阳初、梁淑敏等开展的乡村生活教育、乡村平民教育、乡农教育等教育实验,但当下偌大的中国职业教育规模,职业教育实验学校却寥若晨星,反映出一些职业教育研究者的非理性态度和非科学精神。四是成果评价的“方法依赖”。职业教育研究还有一个问题是过于看重方法而不以创新程度和意义大小作为标尺,忘记了人类思维的独特性才是科学创新的源泉和最佳工具。方法追求的是效率,而学术追求的是思想。过度的方法依赖往往限制甚至破坏人的想象力。

化解职业教育理论危机必须增强职业教育“理论自信”。职业教育理论危机既是职业教育“理论自信”缺失的外在表现,又是职业教育“理论自信”的逻辑动因。职业教育“理论自信”包含着职业教育理论主体对职业教育价值的充分认同和接纳、对中国特色职业教育发展道路的内在自觉、对职业教育未来发展的坚定信念和美好期待。职业教育“理论自信”是中国特色社会主义“理论自信”在职业教育领域的贯彻落实和具体实践,是我国职业教育理论

创新的思想基础、精神支撑和持久动力。因此，增强职业教育“理论自信”，构建具有中国特色的职业教育学科体系、学术体系和话语体系，是我国职业教育事业发展的内在需要，是新时代党和国家的重托和期待。

二、主体自觉：职业教育“理论自信”的逻辑前提

人是作为主体而存在的，自信的前提是自觉。没有主体的自觉，自信就失去了依托。所谓“主体自觉”，是指行动主体对客体保持较高程度的认同和理解，并积极主动地参与实践活动的心理状态。主体自觉包括主体对客体所表现出来的科学认知、坚定信念、深厚情感、坚强意志及矢志不渝的行动等，是知、情、意、行的高度统一。职业教育的主体自觉就是职业教育主体对职业教育的本质、价值有充分、准确的理性认识和觉醒。只有职业教育主体发自内心地认同、接纳并以一种生命自觉态度参与和投入发展职业教育的理性行动中，切实弄明白什么是职业教育、为什么发展职业教育以及如何发展职业教育等时代命题，职业教育理论自信才有依托。

1. 化解认同危机

在我国“重道轻器”“道本器末”的传统儒家文化影响下，职业教育虽然是一种不可缺少且规模巨大的教育类型，但职业教育的认同危机一直是制约和影响我国职业教育健康发展的思想阴影。众多的政策和制度创新难以应对职业教育吸引力不足的尴尬，存在职业教育“实然”状态和“应然”状态严重错位等问题。化解职业教育认同危机，必须将职业教育放在技术强国与民生问题的战略高度，将职业教育作为实现人民幸福、社会和谐、国家富强的重要手段之一。同时也要求职业教育理论主体具有高远的理想信念和高尚的道德情操，要具有宽广的学科视野、创新的思维方式以及反思批判精神，为营造良好的技术文化环境贡献智慧。

2. 构建合理的知识结构

职业教育不同于其他成熟的显学。成熟学

科尤其是自然科学具有自身清晰的学科边界，而职业教育是一种具有较强综合性、社会性特征的新学科，技术知识的默会性、复杂性，技能形成的“黑箱”以及职业分工的多样性、差异性，决定了构建职业教育理论话语体系是一项高难度的系统工程。职业教育涉及多个领域，包括技术领域、职业领域、劳动领域、经济领域以及社会领域等，涉及多个学科如经济学、管理学、教育学、心理学等，甚至在很大程度上横跨自然科学与人文、社会科学。因此职业教育理论建设需要多学科的知识支撑与多领域的协同攻关。

3. 建立职业教育共同体

任何理论都源于实践，都是实践催生的产物。我国职业教育是在理论准备不足的情况下大规模发展起来的，理论与实践之间先天性地存在着一道难以逾越的鸿沟，而且学术话语体系、官方话语体系和民间话语体系之间缺少及时有效的对话沟通和转换机制，导致职业教育共同体意识缺失。^[4]建立职业教育共同体，职业教育理论工作者要面向职业教育实践，构建体现职业教育特色的理论体系、学科思维范式和价值体系，为职业教育共同体的文化认同提供思想武装；职业教育实践工作者要主动提升理论意识，增强实践理性，实现职业教育实践的“理论自觉”；职业教育政策制定者要向理论和实践双向“借力”，争取使职业教育政策既具有理论的合理性与合法性，又具有实践的科学性和有效性。

三、理论自立：职业教育“理论自信”的逻辑基础

自立既是一种价值取向，又是一种客观实在。一门学科如果没有独立、科学的理论体系，就不可能有理论自信，行为自主将是空中楼阁。科学的理论是实现理论自信的逻辑基础。理论从低到高有三重内涵：第一是世界图景，以概念体系规范人们对世界的理解；第二是思维方式，以概念框架规范人们如何理解和描述世界；第三是价值规范，以价值观念规范人们的思想

和行为。^[5]

1. 职业教育理论自立要回归生命关切

职业教育理论自立要回归生命关切，这是职业教育的哲学观，反映了职业教育的价值维度。

从人学角度分析，职业教育是塑造灵魂、增进技艺、实现人生幸福的学问，通过实现职业匹配满足个体的生存与发展需要并达至人生幸福的内在逻辑而体现自身价值。就社会科学的本质而言，能给人带来幸福的学科才是有价值的学科。就像哲学通过“爱智慧”达致人生幸福，心理学通过追求心灵的平衡求得人生的安宁和自我实现，经济学通过最少的投入获得最大的产出为人们创造幸福生活的物质基础，宗教学试图为人类提供终极指向和终极关怀而使躁动的心灵得以安宁与平和。^[6] 职业教育其实就是围绕幸福生活目标，对具有可塑性、可能性的特定生命个体进行影响和改造的实践活动。因此，职业教育必须突出人在其中至高无上的地位——关注人的需求，尊重人的身心特点，通过科学的精神、科学的内容、科学的方法，将外在的知识、技能有效地内化为职业教育对象的生命自觉，实现知识、技能与人的身心发展的有机统一。这样的职业教育理论才具有长久的生命力。

2. 职业教育理论自立要回归技术本质

职业教育理论自立要回归技术本质，这是职业教育的类型观，反映了职业教育的事实维度。

职业教育理论自立必须“寻根问祖”回归技术本质，这是职业教育类型独立的基础。人类社会的实践活动包括两个方面，即认识世界和改造世界。科学是认识世界，属于知识领域；技术是改造世界，属于经验、技能领域，二者共同担负起了服务人类生存、发展的使命。由于科学与技术各自有与自身特点相适应的目的、规律、思维特征、知识体系和实现方式，由此就催生了两种不同的教育类型——学术教育与职业教育。科学的劳动特点是学术思维，与其对应的教育类型是学术教育；技术的劳动特点是技术实践，与其对应的教育类型是职业教育。由于人类追求精神生活排斥体力劳动的本性，科学长期处于主流地位，导致“形而下”的技

术难登大雅之堂，学术体系长期凌驾于技术体系之上，使职业教育成为学术教育的“补充”，一直是“低层次教育”的代名词。随着技术与科学的不断分化和融合，特别是技术水平的不断提升，技术逐步取得了与科学平等的独立地位。1996年经合组织（OECD）在《以知识为基础的经济》的报告中，将知识分为四类，其中技术知识作为一种独立的知识类型正式得到承认。^[7] 技术知识的独立性、技术知识形成过程的复杂性和技术知识来源的多元性，支撑了职业教育独立的类型属性，三者分别对应了职业教育人才培养过程的类型化、办学形态的类型化和管理模式类型化。^[8] 因此，与普通教育立足于科学的学术逻辑建立普通教育理论体系相对应，立足于技术的实践逻辑构建职业教育理论体系就成为必然。技术的特征与技能形成规律决定了职业教育的理论特性和实践路径，技术的地位、结构、功能、变迁路径决定着职业教育的实践模式和理论样态。这是职业教育“类型观”的理论根基。

3. 职业教育理论自立要回归职业世界

职业教育理论自立要回归职业世界，这是职业教育的实践观，反映了职业教育的实践维度。

如果说技术是职业教育的理论出发点，那么“职业”则是职业教育理论的最终归宿。职业是指人们在社会生活中所从事的以获得物质报酬作为主要生活来源并能满足精神需求、在社会分工中具有专门技能的工作。职业教育实质上就是人通过技术实现与职业匹配的过程。职业不仅呈现了职业世界的变迁规律和逻辑，而且通过制度规范、资格要求等为个体的职业选择提供了依据。因此，职业教育的教学设计必须遵从社会的职业分工和职业岗位要求。“职业性”是职业教育的基本属性，职业科学是职业教育理论的重要来源。^[9]

职业教育理论元素来自生命世界、技术世界、职业世界。其中，人是技术和职业的主体，职业是技术的载体，技术是职业的依托。职业教育理论建设就是探索三者之间有机统一的内在规律、原理与机制。这是实现职业教育理论自信的立足之本和逻辑前提。

四、中国特色：职业教育“理论自信”的逻辑条件

习近平总书记曾经指出，“我们的哲学社会科学有没有中国特色，归根到底要看有没有主体性、原创性”^[10]。职业教育作为人类文明的一部分，具有鲜明的民族性、区域性特征。中国职业教育理论自然应该具有中华民族的基因和学术灵魂。因此，中国特色职业教育理论建设必须立足中国本土的职业教育历史和现实。追溯我国古代灿烂的技术文明和技术教育实践史，回望近现代以来救亡图存的职业教育强国探索之路，面向新中国成立70多年尤其是改革开放40多年来职业教育改革、创新、发展的辉煌成绩，一幅波澜壮阔的职业教育历史画卷清晰地展现在我们面前。其中虽然有失败的深刻教训，但更多的是彰显了我国职业教育改革创新巨大成就和显著特色，蕴含着丰富的职业教育理论与主张、经验和模式、创新与特色。国家鲜明的制度特征、丰厚的历史积淀和当下生动的职业教育实践，都是激发职业教育主体自信的精神力量，是实现职业教育“理论自信”的逻辑条件。

1. 国家主导的职业教育模式是中国特色职业教育理论的制度保障

国家主导是我国职业教育事业成功的政治保障和基本经验，这是由我国的根本制度所决定的，是由我国国家利益的公共性和人民性特征以及由此带来的社会成员的深度心理认同产生的合法性所决定的。首先，职业教育的国家主导模式体现了我国的政治制度优势，有利于国家在发挥市场资源配置的基础作用的同时，对市场失灵进行矫正，以保证职业教育的公平性。其次，职业教育的国家主导模式表达了国家的治理理念。职业教育协同治理“不仅是完善职业教育和培训体系、推动职业教育现代化的重要举措，更是贯彻落实国家治理体系和治理能力现代化的重要内容”^[11]。再次，职业教育的国家主导模式有利于彰显职业教育的本质。由技能型人才成长规律所决定，职业教育具有

很强的“跨界”特征，产教融合、校企合作、工学结合是职业教育的内在要求。^[12]而有效实现教育系统与经济领域的跨界资源整合，需要政府的强力组织。因此，职业教育的国家主导不仅是我国职业教育实践的制度保障，是职业教育理论工作者强大的精神动力，而且有利于凸显职业教育的本质，是职业教育理论自信的制度根源。

2. 中国古代的技术文明是中国特色职业教育理论的文化基因

虽然我国有“重道轻器”“重学轻术”的文化传统，但中国古代历史上的职业教育实践充满了智慧之光。“四大发明”作为中华技术文明的象征，是古代先贤技术创新、创造、传承与积累的结晶，融入了古人的生存智慧和深邃的“技艺之道”。路宝利曾经用“匠人”“匠制”“匠道”对我国古代的职业教育进行了高度概括：“匠人”涵盖了“匠士、农人、百工、商贾”，反映的是职业教育对象；“匠制”包括“治事之学”“职官制度”“修业学馆”“劝课农桑”“学徒制度”“艺徒制度”“箕裘相继”，反映了我国古代职业教育的体制、机制与模式；“匠道”概括为“通艺通道”“德艺兼求”“强勉拙诚”“维新守庸”“民生家国”，反映了我国职业教育得以延续的职业道德、工匠精神和伦理思想等。^[13]这些中华民族的历史瑰宝是我国职业教育理论形成的文化基因。

3. 近代自成体系的职业教育思想是中国特色职业教育理论的坚实基础

近代爱国先贤从实业救国的愿望出发，不断探索中国本土的实业教育之路，实业教育得到了系统化发展。张之洞、康有为、梁启超、严复、陆费逵等均提出了自己完整的实业教育主张。黄炎培的一系列本土化的职业教育理论和实践，更是完整地建构起了我国职业教育理论体系框架。陶行知的“教学做合一”的生活教育理论、梁淑敏的“乡农教育实验”、卢作孚的“乡村教育城镇化实验”，以及《钦定学堂章程》（壬寅学制）、《奏定学堂章程》（癸卯学制）等，不仅深刻诠释了职业教育的内在规律，而且形成了基本完善的职业教育制度体系，使我

国的职业教育进入了近代化轨道,^[14]为建设中国特色的职业教育理论提供了完整的框架和逻辑体系。

4. 改革开放 40 多年的卓越成就是中国特色职业教育理论的丰厚沃土

改革开放 40 多年来,国家层面出台的诸多职业教育改革发展的纲领性文献,不仅蕴含着丰富的职业教育理论,而且从精神层面提振了职业教育工作者的士气和热情。“大国工匠”精神的全民弘扬,世界最大的职业教育规模,贯通、衔接、立交、融合的现代职业教育体系,以及职业教育类型观的确立、国家资格框架的实施等,都是我国职业教育成功探索的成果与标志。进入 21 世纪之后中国职业教育的“一条道路”^①、“两个重点”^②、“三大制度”^③、“四大工程”^④、“五大计划”^⑤、“六大机制”^⑥,^[15]特别是《国家产教融合建设试点实施方案》的出台,各个省区职业教育管理部门、众多职业学校、大批职业学校教师在不同层面的改革探索,以及无数职业学校毕业生的成功案例,等等,均从不同层面揭示了职业教育的基本规律,反映了职业教育的本质特征,是建设中国特色职业教育理论,为世界提供职业教育的中国声音、中国智慧、中国方案的宝贵财富,是实现职业教育理论自信的精神支撑和逻辑条件。

中国职业教育广泛、深入、最大规模的成功实践和非凡成效,蕴含着丰富的职业教育思想和智慧,是中国职业教育理论的重要来源。我们通过对历史的观照和对现实的反思,弄清楚中国何以在“重道轻器”的文化中产生举世瞩目的技术文明,在缺少系统文化知识的情况下古代技术是如何被传递、改良并发扬光大的,中国历史上技术传承的“道”与“技”、“师”与“徒”、“学”与“用”、“技”与“术”、“专”与“博”的关系是什么,在职业教育吸引力不足的情况下中国何以能建立起完整、科学、现代的职业教育体系,其内在动力机制是什么,技术变迁对职业教育的影响机理何在,信息技术与人工智能对职业教育是机遇还是挑战,等等。这些问题均从不同角度为职业教育理论赋予了巨大的思维张力。回答这些问题的过程其

实就是对中国特色职业教育理论进行挖掘与整理的过程,有利于形成职业教育的中国声音、中国智慧、中国方案,从而达至实现职业教育“理论自信”的目的。

注释:

① “一条道路”即“以服务为宗旨,以就业为导向”的发展道路。

② “两个重点”即重点加强职业道德教育和职业技能教育,促进学生全面发展。

③ “三大制度”即招生制度、学生资助制度、顶岗实习制度,目的是健全人才培养机制。

④ “四大工程”即国家技能型紧缺人才培养培训工程、国家农村劳动力转移培训工程、农村实用人才培训工程、成人继续教育和再就业培训工程。

⑤ “五大计划”即职业教育实训基地建设计划、县级职教中心专项建设计划、国家示范性中等职业学校建设计划、国家示范性职业技术学院建设计划、职业院校教师素质提高计划。

⑥ “六大机制”即办学主体多元化、办学模式集团化、学生要求“双证书”、教师资格“双师型”、培养模式“订单式”、课程设计“模块化”。

参考文献:

[1] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第1卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,1972:10.

[2] 张建.论坚定中国特色社会主义理论自信的挑战与对策[J].毛泽东思想研究,2013,30(3):43-47.

[3] 张社宇.谈我国职业教育学科自主性的提升[J].教育探索,2006(12):36-37.

[4] 张社宇.我国职业教育政策的效度分析[J].教育与职业,2006(32):5-6.

[5] 孙正聿.现实问题的理论自觉[N].光明日报,2010-12-14(11).

[6] 李政涛.教育科学的世界[M].上海:华东师范大学出版社,2010:24-26.

[7] 唐林伟. 技术知识论视域下的职业教育有效教学研究 [M]. 浙江: 浙江大学出版社, 2017: 70-75.

[8] 徐国庆. 确立职业教育的类型属性是现代职业教育体系建设的根本需要 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2020, 38 (1): 1-11.

[9] 姜大源. 职业教育要义 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017: 2-4.

[10] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话 [N]. 人民日报, 2016-05-19 (2).

[11] 邢晖, 郭静. 职业教育协同治理的基础、框架和路径 [J]. 国家教育行政学院学报,

2018 (3): 90-95.

[12] 石伟平, 郝天聪. 从校企合作到产教融合——我国职业教育办学模式改革的思维转向 [J]. 教育发展研究, 2019, 39 (1): 1-9.

[13] 路宝利. 中国传统职业教育“断代工程”研究: 基因谱系 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2018.

[14] 吴洪成. 中国近代职业教育制度史研究 [M]. 北京: 知识产权出版社, 2012: 125.

[15] 本刊编辑部. 中国职业教育三十年 [J]. 职业技术教育, 2008, 29 (30): 24-25.

(责任编辑 吴潇剑)

On the Realization Logic of Theoretical Self-confidence in Vocational Education in China

Zhang Shezi

Abstract: Vocational education is not only an important part of the national education system, but also an important support for the national governance system, strategic system, especially the national technical skills system. As the ideological basis and lasting motive force of vocational education theory construction, “theoretical self-confidence” of vocational education has its own unique generating logic: the theory crisis is the logical motivation, which requires accurate analysis of the performance of vocational education theory poverty and its causes; the subject self-consciousness is the logical premise, which requires resolving the crisis of vocational education identity and forming community consciousness; the theory self-reliance is the logical basis, which requires tracing back the “technical genealogy” to construct the theory system of vocational education which reflects the nature of vocational education and is logically consistent; Chinese characteristics are logical conditions, which require highlighting the state-led institutional advantages, rich historical accumulation and the local successful experience created by the current vivid vocational education practice.

Key word: Vocational education; Theoretical self-confidence; Theoretical crisis; Technical theory; Chinese characteristics

人工智能赋能高校思想政治教育的挑战与应对

杨仁财

(陕西师范大学, 陕西 西安 710119)

摘要: 以大数据、深度学习和强算力为典型特征的人工智能正深度参与社会领域的重塑, 给高校思想政治教育带来契机和挑战。人工智能为思想政治理论课教学、思想政治状况调查、思潮舆情监测与网络发声提供精准化、个性化和差异化的支持, 也潜藏着人的主体性落寞、核心价值的消解和意识形态安全的威胁等挑战。正确处理育人与技术、工具理性与人文情感、算法推荐与自主学习、技术壁垒和意识形态安全之间关系, 才能实现人工智能赋能高校思想政治教育的应有价值。

关键词: 人工智能; 思想政治教育; 价值理性

中图分类号: G641 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0054-06

人工智能, 就其本质而言, 是基于认知科学发展起来的人机环境系统交互关联的一种知识集成, 以大数据、虚拟现实、物联网和量子计算为代表的人工智能正深度参与社会领域的重塑。人工智能的发展应用带来了社会生产力与生产效率的迅猛发展, 社会系统的数据化、网络化、即时化成为现代发展范式, 智能化趋势已经势不可当。历史上, 每一次重大技术革命都深刻改变着社会结构和人们的生活方式, 也在科技力量的冲击下, 对人们的认知、思想、价值准则和行为产生深远影响, 人工智能亦是如此。思想政治教育以实现价值引领和人的发展为宗旨, 无论是主动拥抱, 还是被动接受, 不应也不能缺席这一具有革命性的技术和趋势, 应顺势而为, 通过人工智能的赋能, 助力思想政治教育的发展和人的培养。

一、人工智能赋能高校思想政治教育的主要表现

思想政治教育并非单纯只需强大的初始动力, 就可以依靠自身的惯性向前运行, 并通过自我扩张而实现发展的活动和事业;^[1] 而是必须通过有意识的持续推动, 才能使其不至于丧失动力而停摆。其动力来源于两个方面: 一方面, 内在的来源是党的高度重视, 通过不断创新发展马克思主义理论, 丰富中国特色社会主义实践, 形成了说服、教化和培养人的真理力量, 这是基础和动力源泉; 另一方面, 外在的来源是技术、工具的革新和利用及其带来的各种辅助手段的赋能, 这种赋能能够让思想政治教育内容以更具有吸引力的方式为大众所接受、认

收稿日期: 2020-05-07

基金项目: 2020年教育部人文社会科学研究专项任务项目“时代新人担当精神培育路径研究”(20JDSZ3136)

作者简介: 杨仁财, 男, 讲师, 陕西师范大学马克思主义学院, 主要从事思想政治教育原理研究。

同和践履。人工智能作为 21 世纪具有革命性意义的综合技术创新,在党和国家高度重视思想政治教育的前提下,能够为思想政治教育的个性化、精准化给予有力支持。

1. 思想政治理论课教学

我国思想政治理论课教学在不同的发展进程中对人的教化和意识形态的维护是一脉相承的,但在不同教学方式下,教育效果存在差异。智能型思想政治理论课教学注重精准教学“一人一策”,重视个性化的需求满足和差异化的实践体验。大数据和强算力为思想政治理论课教学提供强大技术支持,可以区分不同情境和特定阶段,精准联系教育对象成长经历、教育背景和个性心理,通过主题式、菜单式教学促使学生进行创新学习。如打造思想政治理论课“金课”,开设慕课专题,让网络精品课程进驻抖音、快手等短视频 App 平台等。徐川、陈果等一批“网红”思政课教师的横空出世,便是基于满足青年人接受方式的深度解读而做出的供给方式的创新。人工智能还可以通过打破物理空间、网络空间、社会场域间隙,增进思想政治教育主体间的交互体验和协同能力,形塑新的教学方式和知识体系,^[2]如国家虚拟仿真实验室教学项目共享平台“马克思主义理论”类别下设有 14 个虚拟仿真实验室,通过云上游历、自制案例、在线 COSPLAY 教学。基于技术支持和思维革新,思想政治教育者在人工智能助力下摆脱传统经验的思维惯性,能够探索新的教育教学规律,建构教学方式与教学生态的“好办法”和“新办法”,从“数据围着处理器转”转变为“处理器围着数据转”,提高思想政治理论课教学实效,为提升思想政治教育有效性增加可能。

2. 思想政治状况调查

思想政治状况调查是了解我国一定时期特定群体或社会整体价值趋向的基本途径。现代社会学调查方法通过抽取样本的方式,以问卷、访谈、座谈、调研等方式获取数据和信息。但随着移动网络和自媒体的发展,有效信息来源呈现出多元化、全员化样式,带来数据爆发式增长。这种巨量数据已经大到人工无法处理,

人工智能的强算力在获取和处理数据时展现出巨大优势,可以实现思想政治状况调查从抽样式向全样本式转变,能够对结构化和非结构化数据进行融通分析,不仅能实现对社会以全员形态呈现的思想状况进行分析,也能够挖掘未经人的思考加工处理过的非结构化数据的价值蕴含。通过对动态数据的因果性或者相关性处理,实时追踪研判思想动向、行为方向和价值取向,多维度进行综合立体分析,进而为一定时期某个个体、特定群体乃至社会整体精准绘制思想政治状况“画像”,还可以与历史数据相结合,更为完整地展现人的思想,为思想政治教育提供精准化、分众式、系统性依据。如武汉大学沈壮海教授主持的“中国大学生思想政治教育发展报告”项目,从 2015 年起针对中国大学生思想政治教育发展状况进行持续跟踪调研,项目运行期间主要通过抽取样本开展问卷调研获取数据,并采用 VOSviewer 软件分析,先后发布了 2015—2019 年的《中国大学生思想政治教育发展报告》。基于该项目在历年获得的问卷数据和其他相关性研究的基础上,2019 年项目组启动运行“思享珞珈——中国大学生研究数据平台”^[3],平台依托五大系统(问卷调查系统、知识图谱系统、数据分析系统、机器学习系统、知识库系统),在调研方式、数据共享上为开展思想政治调研提供技术支持,通过形成的大数据,运用强算力来刻画新时代大学生思想政治状况的群体样态、动态图谱和发展脉络,这是基于人工智能开展思想政治状况调查的一次尝试和创新。

3. 思潮舆情跟踪与网络发声

传统信息和价值传播体系式微,围绕社会问题的产生原因和解决策略进行的公共表达转移至基于数字化、扁平化、社交化的网络媒体和人工智能平台。微博微信等社交平台、今日头条等资讯平台对青年网民的影响越来越大。据统计,截至 2020 年 3 月,中国互联网网民人数达到 9.04 亿,人均周上网时长为 30.8 小时,2019 年 1 月至 12 月仅移动互联接入的数据流量就达到了 1220 亿 GB,^[4]在新闻资讯、在线教育、网络支付、即时通信、网络购物、社交娱

乐等方面产生了浏览、点击、消费和评论的大数据，使通过吸收算法推荐和移动传播等技术，把握一段时期内网民情绪动向和社会思潮舆论的聚焦点成为可能。基于观测点的思潮舆情数据获得，网络发声和价值引领的同步跟进就能够精准施策，提升意识形态传播引导能力。目前，在主流媒体客户端有针对用户个性化阅读和信息获取的精准供给，如“人民日报”“学习强国”等；同时，还有基于主流媒体数据输出支撑和算法演绎而产生的资讯推送，如“今日头条”“一点资讯”“腾讯新闻”等。以政务微信、微博和微头条为代表的政务新媒体在舆论场中也承载着信息发布、政策解读和正能量报道等多重功能，主流意识形态的话语影响力得到加强，形成了具有层次化的监测传播和引导体系。

二、人工智能赋能高校思想政治教育引发的挑战

人工智能在上述领域赋能高校思想政治教育，为提升思想政治教育的针对性和有效性提供了支持，但人工智能作为一种方兴未艾的事物，在发展、应用和治理上仍处于探索阶段，一方面为思想政治教育发展赋能，另一方面也潜藏对于思想政治教育核心关切所在，如人的主体性、核心价值和意识形态安全的挑战。

1. 人的主体性落寞

当以人工智能为代表的科技展现出前所未有的生命力，孕育出庞大的数据体系和算法系统，在特定方面展示出克服人类生理局限的能力，且以这种优势满足大众各式各样的需求、提供各种服务、创造巨大价值时，可能因为人工智能技术的发展，造成事与物的工具化，乃至人的工具化的趋势，^[5]把科学技术异化成“偶像”和“信仰”，造成人对工具理性的极端推崇。在主体性视野中，对工具理性的极端推崇必然带来对人的忽视，矮化人在社会发展中的作用和价值，这与社会主义制度下思想政治教育重视人、培养人和实现人的全面发展的宗旨是背道而驰的。与此同时，过度依赖人工智

能也将大大减少人们所渴望实现的目标和实际得到的东西之间的张力。人的生活世界因生活环境的复杂变化、内在心理的调适、价值实现的矛盾冲突等丰富过程而变得具有完整性意义，^[6]必要的张力只有始终存在于个体和社会之间，才能够感受和创生丰富的意义世界。试想，当人类世界过度依赖人工智能对人类的一切生活需求的满足，剩下的只是享受时，奋斗、思考、探索、责任这些品质就只能成为“奢侈品”了，由此也将引发人的自我价值、人文精神、情感关怀和人际关系的危机。

2. 核心价值的消解

互联网信息资源以算法为基础做出智能推荐和分发，这种算法往往基于个体职业类型、社会阶层、兴趣爱好和浏览记录等信息。有数据显示，接近80%的微信用户习惯从“订阅号”“朋友圈”“看一看”中寻找阅读内容，^[7]这表明，平台推荐和朋友圈信息的分享在一定程度上决定了大多数用户获取信息的来源，这可能导致在算法的精准推送下，用户窄化、同质化地获取与自身意识形态趋同的有限信息，不自觉地固守于自我建构的“信息茧房”。同时，缺失必要人工干预的智能信息推荐，使得传播力成为决定内容影响和价值实现的关键因素，存在利用人们猎奇心理以标题吸引人们注意力的现象，用户关注的内容成为算法推荐的“绝对头条”。无论内容多好，价值多么重要，只要不是你的兴趣范围，算法都不予推荐，诱发“劣币驱逐良币”，从而在内容上形成了对主流意识形态话语产生的“过滤气泡”。质言之，基于算法推荐产生的“信息茧房”“过滤气泡”“回声室”等效应都是人工智能算法个性化和差异化特征的体现，^[8]这加剧了不同圈层的离散、隔阂与固守，增加了核心价值引导和聚合的难度。这都给社会主义思想政治教育所倡导的核心价值的高度统一、特定规则之下的自由活泼以及高度自信下的价值交流带来了不小的挑战。

3. 意识形态安全的威胁

人工智能不仅有其科技属性，也有其政治属性。从技术上看，人工智能的发展应用，需要技术迭代的进步和足够庞大的社会信息数据

源。人工智能在我国的发展优势在于互联网用户的数量和活跃度，以及巨大的用户群产生的海量数据，而劣势在于核心技术同世界先进水平还有差距。庞大的数据规模和核心技术上的落后相叠加，将对我国的意识形态安全造成巨大风险。如目前世界上大多数根服务器均位于美国等西方大国的领土范围内或者为其所掌控，^[9]这些根服务器及其延伸的数据库，又为世界范围内的政府和企业提供计算和数据服务，这样我们就面临着国家庞大生物种群特征，乃至思想动态、行为轨迹被其他国家所掌握，而我们可能完全不知情。从政治上看，技术是人的本质力量的外呈现，从当前人工智能所处的发展阶段来看，其设计和运用仍然离不开人工的支持，而这一过程显然与设计者自身的理念、思想和价值导向密切相关。且西方国家在技术上原本就具有先发优势，基于人工智能深度嵌入社会生活的领域产生的收益而获得的认同，存在通过“非政治化”的外衣下隐蔽地裹挟其政治意图和价值输出的可能。如在“阿拉伯之春”中，美国以注资相关信息技术公司的方式，依托其强大机器计算能力，获取用户偏好，精准推送渗透他们的“民主思想”，进而实现破坏别国主流意识形态安全的企图。

三、人工智能赋能高校思想政治教育的价值追求

人工智能背景下如何通过其赋能实现思想政治教育高质量地发展，是思想政治教育工作者必须积极思考和认真作答的问题。与此同时，如何应对人工智能赋能思想政治教育的过程中带来的挑战，形成正确的价值取向更是一个不可忽视的重要问题。

1. 坚持技术为“用”，追求育人之“本”

人工智能应该也有必要成为思想政治教育的有效工具，乃至成为革新思想政治教育既有生态的利器，思想政治教育工作者对此应持有积极的态度，并不断深化思想政治教育和人工智能的技术结合和协同运用。在此过程中，需要明确技术为用、育人为本的价值导向。从根

本上讲，思想政治教育是意识形态的教化与濡化，并不断提高人的思想道德素质，实现人的发展和为社会进步服务的过程，一切的技术利用都应该服务于这一根本。人工智能赋能思想政治教育，并非将二者融合生成一项新的活动，更不是思想政治教育被吸收合并到人工智能中去，丧失其独立性；而是立足育人中心，吸纳利用人工智能这一技术优势和强大能力，充分发挥其快速感知和获取需求的能力，营造适宜的氛围和支持环境，愉快地创设相应的知识、能力、素养和服务的供给，最终是为了实现思想的认同、良好道德品质的形成和行为的笃定。纵观思想政治教育发展的历程，能够为实现效果提升的所有手段都应该为我所用，人工智能正展现着其史无前例的数据处理、分析能力和算法、深度学习优势，而这些也正是提升思想政治教育效果所不可或缺的因素。可以预见的是，在超人工智能发展阶段，其智能程度将更胜现在，技术上赋能思想政治教育的强度也将远胜现在，但无论人工智能如何发展和进步，均不能改变其为人所用、服务于育人的技术和器物属性，只能成为增强思想政治教育有效性和针对性的媒介和手段，不能“本”“用”倒置。

2. 减少工具理性的“冷”，增强人文情感的“暖”

马克思主义理论视野中高度关注“现实的人”^[10]，关注人也是社会主义制度下的思想政治教育基本特征。数据主义认为人的意识本质上也是一种算法，数据在强算法的介入下甚至比人类更了解自己，可以完成人类想完成但实现不了的事情，即便如此，人工智能也无法产生人类的情感。人类不仅可以通过训练获得科学的思维、推理和逻辑能力，而且人类每个个体还具有独一无二的主体价值以及在社会中所产生的社会价值，这是人工智能所无法超越的。这也要求科学技术越是进步，在思想政治教育积极利用人工智能的过程中，由于个体在家庭环境、教育背景、成长条件、性格特征等方面的差异，越应该对自身主体特性和价值有着高度的自觉和肯定，需要倾注和投入思想政治教育

工作者的情感和关怀,避免“只见技术不见人”“只认数据不认人”的工具理性主义偏向,才能实现思想政治教育应有的价值旨归和人文关怀。比如在思想政治理论课的教育教学活动中,利用人工智能获取学生更易于接受的教学方式方法,通过仿真虚拟实验室等技术找准契合点,增加教学情境的带入,以情动人、以理服人,增加情感和实践经验,增强教学过程的亲和力和获得感。在日常进行的思想政治工作中,通过读取学生校园消费信息,对贫困生开展精准的经济资助,既能实现对经济困难学生的帮助,又最大限度地保障其个人隐私,赋予数据“情感”和“温度”。通过正确处理好“冷”的数据和“暖”的情感之间的关系,增强教育对象的心理认同,坚定其行为践履。

3. 注重算法推荐的“智能”,更重个体学习的“自主”

人们需要的是什么已经不再是问题,因为有智能推荐,但是人们真正想要的是什么很可能成为一个需要认真思考的问题。人工智能使得算法变得聪明,智能推荐极大方便了信息的精准获取,但没有经过干预的算法推荐容易导致信息固守、传播偏好和价值失衡,呈现出消解学习者的自主学习和独立思考能力的特征。在充分发挥智能推荐的优势时,实施逆向推荐“你最不想要什么”“你最不喜欢什么”等内容,减少智能推荐因标题做推荐,增加因内容和价值做推荐都是必要之举。毋庸置疑,个体自主意识和行为是减少或者避免算法推荐过度干涉的决定性因素。通过培育个体自主忽略、过滤不相关的信息能力,才能不被算法的智能所遮蔽。一定意义上说,人工智能之所以不能取代人也是因为人有自主学习、独立思考和创新创造的能力。因此,应加强个体自主学习、选择和信息辨识能力的培养,增强对个体自我效能感、自主调整方略和对获取信息价值目标的引导。如果个体拥有较高的自主学习能力和媒介素养,就能够有意识地避免算法的用户偏好所带来的过度推荐和智能遮蔽。由此,基于主流媒体传播和“以内容为王”的核心价值的传播力、影响力和整合力势必得到加强。

4. 谋求技术壁垒的“破”,构筑意识形态防线的“立”

人工智能的普适性发展和应用,似乎使西方“意识形态终结”论调得到了验证,但意识形态领域的斗争在人工智能时代并没有停止,也不可能缺席,只是新增了斗争场所和变换了斗争形态。^[1]人工智能的发展使得意识形态的斗争从显性转为隐性,从正面宣传话语的交锋转为非对抗式“去政治化”的技术裹挟。“社会历史生活的一种基本的结构,不能设想可以不需要社会生产组织以及与之相适应的意识形态形式”^[2],通过人工智能转移意识形态的引发路径,在技术裹挟下分散民众关注的焦点,但其内核却从未改变,只是形态意蕴更加隐秘,且更具有迷惑性。因此,在价值审视上既要充分发挥和运用人工智能在器物属性上为产业升级、社会治理和人的培养带来的便捷和高效,最大化释放其技术红利,又要有着格外清醒的认识,其在一定条件下仍然摆脱不了资本逻辑的节制和异化人的作用,需要对由人工智能引发的极端价值偏向风险保持警惕。因为当“技术成为物质生产的普遍形式时,它就制约着整个文化,设计出一种历史总体”^[3]。要实现人工智能赋能思想政治教育效能的最大化,必须运用马克思主义和社会主义思想政治教育的价值理念对人工智能的现实应用、育人效能和价值合理性进行审视,筑牢意识形态的安全防线。为此,在技术上要不断实现突破和发展,制定我国自己的人工智能和工业发展升级发展战略,实现技术上落差缩小,进而抢占人工智能前沿领域的制高点和锦标,拥有更多的技术话语和技能权重,并不断强化技术本身“内嵌式规则”的意识形态话语引领和价值自信,巩固我们意识形态阵地,维护好意识形态安全。

参考文献:

- [1] 刘建军. 新时代思想政治工作的十大原则——习近平对思想政治工作原则的创新发展[J]. 学术界, 2018 (9): 5-17.

[2] 武东生, 郝博炜. 思想政治教育有效利用人工智能的分析 [J]. 马克思主义理论学科研究, 2019 (3): 103-112.

[3] 张胜, 夏静. 为高校思想政治工作科学化打造“硬支撑” [N]. 光明日报, 2019-11-24 (2).

[4] 中国互联网络信息中心. 第45次中国互联网络发展状况统计报告 [R]. 2020: 1. 10. 17.

[5] 刘光斌. 哈贝马斯的技术统治论批判 [N]. 中国社会科学报, 2018-06-05 (2).

[6] 徐海娇. 意义生活的完整性: 人工智能时代劳动教育何以必要与何以可为 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (11): 88-95.

[7] 薛永龙, 汝倩倩. 遮蔽与解蔽: 算法推荐场域中的意识形态危局 [J]. 自然辩证法研究, 2020 (1): 50-55.

[8] 弗洛里迪. 第四次革命——人工智能如

何重塑人类现实 [M]. 王文革, 译. 杭州: 浙江人民出版社, 2016: 211.

[9] 美国是如何进行网络安全审查的 [N]. 人民日报 (海外版), 2014-05-23 (12).

[10] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第4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: 295.

[11] 沈江平. 人工智能: 一种意识形态视角 [J]. 东南学术, 2019 (2): 65-74, 247.

[12] 阿尔都塞. 保卫马克思 [M]. 顾良, 译. 北京: 商务印书馆, 1984: 229.

[13] 马尔库塞. 单向度的人: 发达工业社会意识形态研究 [M]. 刘继, 译. 上海: 上海译文出版社, 2006: 140.

(责任编辑 吴潇剑)

Challenge and Response of the Ideological and Political Education in the Universities Empowered by Artificial Intelligence

Yang Rencai

Abstract: With the typical characteristics of big data, deep learning and strong computing power, artificial intelligence is deeply participating in the reconstruction of society, which inevitably brings opportunities and challenges to ideological and political education in universities. Artificial intelligence provides precise, personalized and differentiated support for ideological and political theory teaching, ideological and political situation investigation, ideological and public opinion monitoring and network voice, which also hides challenges such as the desolation of human subjectivity, the elimination of core values and the threat to ideological security. Only by correctly handling the relationship between education and technology, instrumental rationality and human emotion, algorithm recommendation and autonomous learning, technical barrier and ideological security, can we realize the due value of ideological and political education in colleges and universities empowered by artificial intelligence.

Key words: Artificial intelligence; Ideological and political education; Rational value

探寻新时代高校思想政治教育的承认意蕴

——以马克思的“承认逻辑”为视角

李 振¹ 刘余勤²

(1. 同济大学, 上海 200092;

2. 东华大学, 上海 201620)

摘 要: 发掘和探索马克思“批判哲学”的另一个积极建构新世界、面向新未来的“承认维度”, 是超越当代西方“承认政治”的一个重要实践反思课题。在新时代, 高校思想政治教育认同越来越难以通过“工具理性”的实践模式直接实现, 需要以“承认”作为政治认同和思想趋同的过程目标进行完善。“承认”体现着中国特色社会主义认同在“价值理性”上的过程效能, 也是新时代思想政治工作创新发展、提质增效的关键着力点。高校思想政治教育“承认”有其独特的意蕴, 体现在人的主体性承认、人的发展承认、劳动实践承认、教育制度承认四个层面。新时代深度拓展高校思想政治教育“承认意蕴”, 必须立足和借鉴马克思“承认逻辑”, 以“共同追求”来营造情感共鸣, 以“知行合一”来激活内生动力, 以“现实回应”来破除思想羁绊, 以“主体交往”来完善参与机制。

关键词: 思想政治教育; 马克思; 承认逻辑

中图分类号: G641 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0060-08

毋庸置疑, 高校思想政治教育是学校各项工作的“生命线”, 事关党对高校的领导, 事关中国特色社会主义事业后继有人, 是意识形态领域一项极端重要的工作。在新时代, 高校思想政治教育深化自身“承认意蕴”是其创新发展、提质增效的关键着力点, 也关系到高等教育能否回答好“培养什么人”的“根本问题”以及能否落实好“立德树人”的“根本任务”。当前, 高校思想政治教育面临着诸多新境况、新现实, 思想政治教育传统的认同模式亟待转型提质。本文面向全球化、信息化的思潮涌动, 立足马克思承认视阈, 对高校思想政治教育

“承认意蕴”展开多维解读, 不仅是对西方左派承认哲学消极误读的正面回应, 也是思想政治工作价值引导中彰显哲学自觉、显明历史唯物主义承认向度的必然选择, 具有极为重要的理论反省价值和现实启示意义。

一、新时代高校思想政治教育的承认前提

作为高校各项工作的“生命线”, 思想政治工作关系到“培养什么人、如何培养人以及为谁培养人”的根本问题, 关系到立德树人的根

收稿日期: 2020-02-26

基金项目: 2020 年度教育部人文社会科学研究青年基金“新时代内地高校港澳台大学生中华民族共同体意识培养研究”(20YJC710038)

作者简介: 李振, 男, 教授, 同济大学马克思主义学院, 主要从事马克思主义理论研究; 刘余勤, 男, 副教授, 东华大学学生处, 主要从事学生思想政治教育研究。

本任务。一直以来，高校思想政治教育具有解释性的逻辑建构，本质上在党和国家的教育框架下，对主流意识形态进行概念诠释和意义论证，其目的在于让教育对象不断增强对中国特色社会主义的政治认同、思想认同、理论认同和情感认同，最终形成共同的价值观念。就其认识论本性来说，思想政治教育要促使受教育者对所传授的主流意识形态形成价值认同和价值共识，从而明确当下位置和行动的方向。但是，在现代的开放性社会中，由于各种思想文化的交流、碰撞和冲突，造成了人与人之间、思想观念和文化之间的差异，从而产生了“我是谁”的身份诘问和“我们是谁”的归属迷茫。从词源上来看，“认同”本身就有身份和同一性两重含义，身份意味着人类个体的自我确认、确证，而同一性表达的则是人与他者、群体和社会的关系。可以说，同一性和差异性的矛盾导致现代人从自我认同上升到对他者、群体、共同体的认同缺乏内在的衔接逻辑，也构成了现代社会的认同困境。一般而言，当下我们对思想政治理论的论证和解释逻辑着眼于两个方面。其一，着眼于“理论对手”的批判，即运用马克思主义的基本话语、概念和逻辑，批判现代西方资本主义制度所标榜的“文明范式”的虚假性、虚伪性和片面性，进而对整个近代以来由西方所代表的生存方式、发展模式和未来终结性进行批判；其二，着眼于“自身逻辑体系”的建构，重点通过我们自己的独特历史发展和演化过程，在马克思主义理论的指导下，立足当下丰富生动的社会主义实践运动，来建构思想政治教育自己的逻辑体系。显然，这里最突出的逻辑主语和实践主体是“中国人民”“中华民族”“全人类”等，属于宏大叙事的文明结构。一旦我们把“微观主体”（如学生群体）全部纳入“宏观主体”的话语方式，将“宏观主体逻辑”无条件纳入“微观主体”的认同模式，就会遭遇诸多具有现代性特征的亚文化、微主体的强烈挑战，这其实与当代西方思想界、舆论界特别强调“承认”的思想背景和讨论主题相类似。

根本而言，思想政治教育的价值认同是个

体对自身身份或群体价值的一种肯定性心理判断和情感归属，是一种“内在的认同”，必须靠主体去发现、自己去认定和承认。思想政治教育的意识形态属性也决定了其价值认同不仅指个人、群体和国家的自我确证和自我承认，而且是从自我认同走向群体认同，在认同主流价值过程中确立自己本真意识的过程。但是，传统的意识形态认同理论单纯把个人作为身份主体，始终有着挥之不去的逻辑原子主义意蕴，一旦思想引领过程中过于强调个体的独特性、差异性，就不利于凝聚人心和共识。此外，在思想政治工作实践中，也存在着把“认同”片面等同于认可和接受的做法，忽略了受教育者对价值的构建性，也削弱了认同的能动力，从而陷入机械唯物主义的窠臼。因此，如果缺乏对“承认”的足够重视，价值认同就容易沦为一种灌输或压迫形式，只会把受教育者禁锢在单向度的、非针对性的，甚至是扭曲的认同方式中。从这个意义而言，高校思想政治教育的现代认同越来越难以通过“工具理性”的实践模式直接实现，需要以思想政治教育承认作为认同的过程目标进行完善。换言之，思想政治教育“承认”是实现主流意识形态认同的前提，直接决定着思想政治教育的实际效能。研究思想政治教育从“认同”到“承认”并非问题的“时髦转向”或“语词偏向”，也不是要以承认问题替代或颠覆认同问题，而恰恰是对解决当代“认同困境”的有效补充。我们要在新时代谋求青年学生实现对中国特色社会主义的真正认同，就必然引发高校思想政治教育承认问题的出场。

从学术史的直接逻辑线索看，“承认理论”一般被认为源自黑格尔著名的“主奴辩证法”。^①进入20世纪后，随着西方左派激进学者对承认理论的复兴，尤其以霍耐特、泰勒为代表的法兰克福学派深化了在文化精神和社会心理层面上的承认逻辑，最终促使“承认”作为一种反思思潮逐步受到学界的重视，甚至“成为我们时代的一个关键词”^②。实质上，西方承认学派对黑格尔承认论题和重要理论的回应，不管是哈贝马斯提出的交往和对话的方案，还是霍耐

特所提出的爱、法律和团结三种承认方式，或者米德的主我-宾我、镜中我的主体认知反思模式，无不是在经济全球化和世界一体化背景下应对认同危机、重建认同的一种理论尝试。但是，由于霍耐特等西方学者对马克思思想的误解和偏见，导致“承认问题”一度成为马克思主义哲学的理论空场，引发了意识形态领域马克思有无承认思想的论争。事实上，马克思毕生都无志于建构一套统摄万物的理论体系，他虽未对承认理论做过直接鲜明的系统阐述，但是并不意味着没有承认思想意蕴。作为黑格尔思想的批判继承者和创新者，马克思走出“青年黑格尔派”、从革命民主主义走向科学社会主义的一个重要思想逻辑转折，就在于其不仅仅意识到资产阶级学者“主体性承认”逻辑形式上的先进性、至上性和同一性，更重要的是发现该逻辑系统背后隐藏着无法破除的、致命的自我矛盾。可以说，对于“虚假承认”的彻底批判，以及对于“彼此平等、相互自由”真正现实的“承认思想”的“隐性论述”则是一以贯之的。在这里，马克思不但批判继承了黑格尔“为承认而斗争”的承认理论，也超越了“主奴辩证法”的“交互主体性”承认视角。在马克思看来，真正现实的“承认”是平等主体间的相互承认，意味着被资本家剥削的劳动者打破枷锁，通过劳动解放恢复了人的尊严和本质，从而实现了真正的、普遍的“相互承认”。^②从马克思主义发展史的角度看，在19世纪40年代创立“新唯物主义”的过程中，与黑格尔唯心主义哲学、青年黑格尔主观唯心主义的“自我意识”哲学、费尔巴哈人本主义唯物主义产生三次伟大的决裂。这充分显示出马克思“为承认而斗争”的思想历程。我们可以从越来越显示出马克思独特思想特征的《德意志意识形态》、《哲学的贫困》和《共产党宣言》体会到马克思强烈“向全世界公开表明自己的观点、自己的目的、自己的意图”的“承认意识”；《共产党宣言》之后，思想和观点越发成熟的马克思不仅致力于推动“第一国际”的现实运动，而且还继续与各种流行思潮进行斗争。而浩繁的《资本论》及其系列“手稿”书写的

初衷就在于揭示资本主义社会不公正、不平等的经济秘密，提升工人阶级的普遍反抗和反思觉悟。这意味着，人类只有不倦地追求历史发展的“真正规律”，才可能获得真正的、最后的解放。透过此，我们可以看到一个勤勉探索、孜孜以求，并竭力掌握历史真理、永不停止“真理被承认”的马克思形象。因此，马克思不仅存在着承认哲学思想，并且通过其劳动学说和物化学说揭示了资本主义承认的虚伪本质。更为关键的是，马克思的承认思想是对启蒙现代性之解放图式的一种批判、超越和推进。正是在这个意义上，西方承认学派脱离了马克思的解放语境，其承认理论回避了历史和现实的辩证法运动，无法从根本上解决社会冲突、价值多元等问题，不过是一种比较理想的哲学构想而已。深化高校思想政治教育承认意蕴必须以马克思承认逻辑为哲学依据和方法论支撑，把探索构建自身的承认体系作为提质增效的着力点，从而更好地引导“拔节孕穗期”的青年学生健康成长和全面发展，进而书写中华民族伟大复兴时代新人的“奋进之笔”。

二、新时代高校思想政治教育的承认逻辑

思想政治教育承认是主流意识形态引导在追求价值理性上的操作理念以及可达到的过程效能。承认一方面建立在受教育者的理性判断基础之上，另一方面更加突出主体间的和谐平等以及主体与共同体的内在统一性。在马克思承认视域下，高校思想政治教育承认意蕴有着严密的逻辑和丰富的内涵，体现为人的主体性承认、人的全面发展承认、劳动实践承认、教育制度承认四个层面。

1. 人的主体性承认：思想政治教育的他者视角

马克思认为人“是他自己为别人的存在，同时是这个别人的存在，而且也是这个别人为他的存在”^③。这一论断有明显的黑格尔“承认色彩”，但是马克思对黑格尔并非简单地继承，而是从政治经济学批判的逻辑中考察承认逻辑

中的主体间性问题。按照马克思的运思逻辑,所谓劳动异化、商品拜物教、货币拜物教和资本拜物教的逻辑实质,就是“主体相互承认缺失”,追求“人的解放”(即“每个人的自由而全面发展”)也是重建真正承认状态的过程。在资本主义社会中,尽管在商品经济社会中的“每一个主体都是交换者……他们的关系是平等的关系……他们在社会职能上是平等的”^[3],现实却是社会中的“每一个人都把另一个人当作自己的手段互相利用”^[4],主体性承认被遮蔽在人们的相互欺骗之下。对于高校思想政治教育而言,其主体由教育者和受教育者共同组成,他们之间是一种互为主体的承认,这也预设了在价值引导过程中教育者和受教育者是良性互动的关系。这种承认模式打破了传统以教育者为中心的僵化、固定的思维范式。受教育者不应被看成教育的附属品或者单纯的被教育对象,而是在与教育者平等的承认关系中来实现教育认同。所以,高校思想政治教育要发挥主体间性的优势,把“主体的人”置于价值引导的场域中,在主体平等、良性的互动中来促进人的全面发展,共同完成教育的目标。传统思想政治教育过程中,教育者企图对受教育者进行控制,强迫他们处于被动接受地位,结果只会瓦解自身的信任和认同,让受教育者的价值承认沦为一种虚假的、表象的承认。所以,在高校思想政治教育的承认逻辑及其实践中,必须承认的一个社会事实和逻辑现实是个体能力的多样性与社会关系承认的复杂性,必须强调个体的自我承认、相互承认与社会承认之间的辩证关系,这里的逻辑关键,就在于超越单一主体思维惯式,强调“思想政治教育共同主体”的确认,以“社会共同体价值”来衡量自身和他人的关系。在思想政治教育中,教育者和受教育者都在致力于一个“共同命题”,必须承担“共同的责任”。

2. 人的全面发展承认:思想政治教育的价值旨归

现代西方承认哲学亦曾提出“好的社会”“好的生活”作为承认理论的终极目标,但是由于缺少现实实践支撑,其理论依然没有摆脱抽

象的哲学想象,成为一种空泛的道德形而上学要求和价值准则。在马克思这里,承认哲学从理论叙事上升到了社会实践,尤其强调无产阶级以彻底革命斗争的精神和理论指导,追求全人类以及每个人的自由解放和全面发展,是一个现实政治、现实社会、现实经济诸问题的彻底变革,而并非抽象的哲学思辨。在走出黑格尔、青年黑格尔派的过程中,马克思越来越强调,真正的承认是面向现实的历史活动而非“思想活动”,是“由工业状况、商业状况、农业状况、交往状况促成的”,是“世代活动的结果”,^[5]无产阶级追求的承认不是利益和荣耀,而是作为“人的本质”和“人的权利”,把人的解放和发展建立在客观的历史和现实中。与此相对应,高校思想政治教育应坚持“人的全面发展”的根本原则,将为党育人、为国育才作为目标宗旨,其承认的内涵可以从三个层面来解读。其一,基于民族复兴的伟大梦想。这要求高校思想政治教育把实现“两个一百年”奋斗目标的“中国梦”作为青年学生价值追求的“最大公约数”,引导学生在新时代以奋斗圆梦,为全面建设社会主义现代化国家贡献才智和力量。其二,基于世界大同的理想追求。面对当今世界百年未有之大变局,习近平站在全人类发展高度适时提出“人类命运共同体”的新构想,成为高校思想政治教育新的目标承认。倡导“人类命运共同体”意识,是思想政治教育人类命运关怀的哲学指向,有助于培养青年大学生的国际视野和世界情怀,增强他们参与全球治理的责任和能力,为构建人类命运共同体提供强有力的人才支撑。其三,在全球范围内资本逻辑统治劳动者的现状没有根本改变,工人运动也在不断发展,思想政治教育承担着培养社会主义接班人的使命,要让学生充分认识到资本私有制必然被推翻的历史规律,把实现“自由人的联合体”的远大理想同中国特色社会主义共同理想统一起来,把“世界梦”和“中国梦”统一起来,为人类解放的崇高事业不懈奋斗。

3. 劳动实践承认:思想政治教育的实践逻辑

从马克思承认视角来看,承认本质上是一

种社会交往实践的承认，不仅要在交往关系中得到确认，更为重要的是把承认与劳动实践连接起来。在马克思看来，劳动实践是承认的直接形式和主导形式，唯有在体现“人自我确证的本质”的劳动实践中，人才实现了对自我和他者的“双重肯定”，“在这种情况下，我们每个人在自己的生产过程中就双重地肯定了自己和另一个人”^[6]。但是，资本主义社会承认的对象实质是私有财产和财产权，不可能实现真正的承认。只有打破资本的奴役和剥削，让“被迫的劳动转化为自由创造的生产活动”^[7]，劳动实践才能成为人自由本质的体现，人的最终解放才能完成。这也标志着马克思承认理论从人本主义转向了历史唯物主义，“从天国的批判变成对尘世的批判”^[8]。作为主流意识形态引导的主渠道，高校思想政治教育要彰显马克思承认理论的时代价值，把价值承认融入劳动实践的育人中。正如马克思所说，一旦“当我们作为人进行生产”时，“我们的产品都是反映我们本质的镜子”，^[9]学生在劳动实践中不仅能认识自身，也能意识到他者作为人的本质，通过劳动实践把主流意识形态作为“批判的武器”和“武器的批判”双重力量的统一。同时，思想政治教育本身就是能够激发学生能动性、自主性和创造性的实践活动，与劳动实践是本质互通、深入衔接和高度融合的，绝不是“两张皮”或者“脱节”的。思想政治教育要尊重人的主体性，劳动实践也不是“被迫式”的活动，而是能够促进学生全面成长和健康发展的“催化剂”，是马克思所说的“自由自觉的活动”，让学生在亲身体验中对价值引导产生情感共鸣，从而有利于主流意识形态的内化。

4. **教育制度承认：思想政治教育的开放立场**

制度本身是一种价值规范，对其组织运作和成员行为具有内在的约束性。马克思重视对人类社会的制度、政治、经济制度的研究，通过对资本剩余价值理论的揭示，他深刻剖析了财产私有制的剥削性和“商品拜物教”的虚伪性，也论证了资本主义制度何以不可能获得真正承认的必然性。从马克思哲学视角来看，意识形态是“制度化的思想观念”和“观念形态的国

家机器”。作为意识形态引导的思想政治教育开展离不开制度保障，新时代党和国家对思想政治教育进一步加强了体系化设计，高校自身也不断推进思想政治工作规范完善。思想政治教育是“做人的工作”，以立足人、围绕人、关照人为根本立场，要取得良好的育人效果，必须实现受教育者对制度的承认。教育制度承认是受教育者对思想政治教育的一种规范认知，同样要把人作为出发点，在人与制度的良性互动中来深化承认意蕴。也就是说，教育制度承认不是强调思想政治教育的制度“至上性”，在受教育者的服从、敬畏中来实现，而是双方的共生共存、共同发展。这就决定了高校思想政治教育的制度确立过程不应是封闭和僵化的，只有“开放性”制度才能为教育主体的平等参与提供渠道，在激发他们主观能动性和责任意识的同时，也能够融入他们的发展性需求，从而在客观的制度体系和主观的道德规范间建立内在联系，让思想政治教育的制度价值成为个体行为规范中不可分割的一部分，最终形成对思想政治教育共同体的归属感和认同感。

三、新时代高校思想政治教育的承认路径

新时代，探索高校思想政治教育承认意蕴的深化路径，要以马克思“承认逻辑”为根基，紧密结合新时代高校意识形态价值引导中的新问题新现实，通过适应形势发展、符合现实需要的承认方式进行创新，在培养担当民族复兴大任的时代新人的使命中开拓新的承认实践和图景，最终实现青年学生对新时代中国特色社会主义的政治认同、思想认同、理论认同和情感认同。

1. 打造“共同追求”：营造承认的情感共鸣

正如马克思所说，资本主义社会的承认本质上是虚假承认，这个社会只有资产阶级才有个人自由，社会群体与共同体处于相互对立的状态。在新时代，高校思想政治教育需要摆脱虚假承认的表象，必须打破权威性灌输教育带来的逆反情绪和抵触心理，把受教育者被迫

的价值接受转为自觉、自主的价值认同,通过在价值承认过程中打造“共同追求”来形成情感共鸣。马克思承认理论认为物质经济基础对人的全面发展和人类共同体的发展起着决定性作用。因此,高校要关注思想政治教育共同体成员的利益诉求,在意识形态价值引导过程中处理好个体价值与共同体价值在承认上的辩证关系,关键是让受教育者认识到国家、社会价值与个体价值的内在于同一性,认识到中华民族伟大复兴的“中国梦”、构建人类命运共同体的“世界梦”是个人和国家的共同价值追求。马克思强调,“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段……才可能有个人自由”^[10]。因此,教育者要引导青年学生在祖国改革发展的伟大事业中、在人民创造历史的伟大奋斗中实现个人价值,鼓励他们勇于到新天地中去建功立业,这也是高校思想政治教育“价值承认”的本真性回归。

2. 强化“知行合一”: 激活承认的内生动力

“知行合一、以知促行、以行求知”是中华优秀传统文化的精华,也是高校思想政治教育的实践方法和内在原则。习近平总书记强调,“道不可坐论,德不能空谈。于实处用力,从知行合一上下功夫,核心价值观才能内化为人们的精神追求,外化为人们的自觉行动”^[11]。这启示我们在意识形态价值引导过程中,要更加突出主体实践性,把对主流价值观的“知”通过劳动实践的“行”融入个体意识中,并内化生成成为个人思想和言行的指引。在新时代,高校思想政治工作要做好对劳动实践育人的系统化设计。首先,在教育内容上,要把劳动实践精神融入高校人才培养课程体系中,构建全员化、全过程、全方位的教育模式,让学生认识到劳动实践对个人自由和全面发展的积极意义,深刻认识马克思哲学关键不在于解释世界,而在于改变世界。其次,在育人方法上,要坚持实践育人理念,引导学生以教育者传授的主流价值观念为指导,通过社会实践、创新创业、公益服务、志愿支教、学科竞赛等实践活动来践行“知行合一”思想,在劳动实践中主动了解国情、增长才干、塑造品德、增强社会责任感。

再次,在机制保障上,要探索建立合理的激励机制。应根据受教育者不同学习阶段的培养目标来建立思想道德评价档案,对学生参加劳动实践的相关情况做好跟踪记录并给予客观评价,应用到学生评奖评优重要环节,同时对优秀学生先进事迹加大宣传,及时树立朋辈榜样,激发他们践行“知行合一”、增强意识形态价值承认的动力。

3. 注重“现实回应”: 破除承认的思想羁绊

第一,立足社会现实。习近平总书记强调,高校思想政治教育是释疑解惑的过程。这决定了意识形态价值引导不能“空谈理论”,必须立足受教育者所处的社会现实。历经40余年改革发展,我国正处于社会转型期,制度法规、思想观念、经济形态都处在迅速变化发展中,这一过程呈现出高度的复杂性,不可避免产生一些社会矛盾和利益冲突。如何引导学生正面看待社会转型的“阵痛”,为他们的现实困惑和思想震荡提供有效价值指引,是思想政治教育承认能否实现的关键。第二,提升说理能力。教育者要深入研究学生的思想变化和个性特点,把思想政治教育同学生的经验世界紧密结合,不断增强理论阐释力、说服力和穿透力,“要及时回应学生在学习生活社会实践乃至影视剧作品、社会舆论热议中所遇到的真实困惑”^[12],从而破除学生思想上的羁绊。第三,培养发展眼光。要引导学生树立辩证唯物主义历史观,理解人类社会发展规律和世界大势,既要看到中国特色社会主义取得的伟大成就,也要认识到当前我们处于社会主义初级阶段的客观必然性和不可逾越性,帮助学生在激荡的社会思潮中以历史眼光、发展视角看待问题,激励他们勇做新时代的奋斗者。第四,占领舆论战场。当前,网络空间已经成为各种意识形态激烈碰撞、冲突的舆论场,对青年学生道德观念、行为方式、价值取向产生了深刻影响。高校思想政治工作要牢牢掌握网络舆论主导权,对网络“热点问题”要善于分析、迅速回应、正确引导,不断增强学生的甄别、抵制和批判能力。

4. 创新“主体交往”: 完善承认的参与机制

当前,高校思想政治教育在内容规划、教

学设计、规范制定上主要还是以教育主管部门、教育者为主导,缺乏受教育者的参与交往,造成了他们的“身份缺场”,从而影响了价值引导的承认效果。因此,高校要把教育主体间的参与交往纳入价值引导过程,努力打造思想政治教育的“参与共同体”。首先,要转变观念。教育者要转变传统单向的教育观念,在教育过程中既要发挥自身主体性,也要尊重受教育者的主体地位,帮助受教育者完成主体身份建构,使之平等参与到意识形态教育实践活动中,共同把传统教育的“权威-服从”模式扭转为平等参与、对话交往的师生和谐互动模式。其次,要拓宽渠道。高校要为受教育者参与思想政治教育的全过程尽可能搭建平台,如可通过畅通网络渠道发扬民主精神,邀请学生代表参与到学校教育理念改革、教育活动设计中来;通过校学生会、学生社团等学生自治组织充分征求意见和建议,为规范确立中融入学生合理需求打好基础。再次,创新参与模式。高校可根据受教育者的兴趣爱好、价值取向、个人能力等对思想政治教育的参与方式进行分类,根据不同主体的特性来匹配适合其个体价值发挥的参与活动,从而提升思想政治教育的认同效果。

注释:

①法国哲学家利科在其生前最后一本著作《承认的过程》之“第一研究”中认为“承认”在哲学话语中让人感到困惑(可能是“一个虚假的真实概念”或者是一个“真实的错误主题”)的根本原因,就在于其语词的多义性。为此,必须拓展“承认哲学”思想史挖掘。利科认为,在笛卡尔和康德那里,承认就是认同,二者皆指通过心灵来试图把握一个意义统一体。“误解的本质在于没有认识误解”,而“沉思”的目的就是承认人的认识能力,“对真的东西加以接受”;“批判”的宗旨就是合理安置和承认“我们心中的东西”。

②一个重要的思想事件与例证即马克思、

恩格斯将正义者同盟的口号“人人皆兄弟”转变为“全世界无产者联合起来”。这不是一般意义的语词转向,而是“承认性质”的彻底改变,是对当时在工人阶级流行的魏特林平均主义的社会主义和基督教的社会主义、普鲁东的小资产阶级的社会主义思想的彻底否定。

参考文献:

[1] 弗雷泽,霍耐特.再分配,还是承认?——一个政治哲学对话[M].周穗明,译.上海:上海人民出版社,2009:1.

[2] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯文集:第1卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,2009:187.

[3] [4] 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,1995:195.198.

[5] [10] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第1卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,2012:155.199.

[6] [9] 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,1979:37.

[7] 陈良斌.论马克思承认理论的历史-逻辑谱系[J].西南大学学报(社会科学版),2012(3):21-27,173.

[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,2002:200.

[11] 习近平.青年要自觉践行社会主义核心价值观——在北京大学师生座谈会上的讲话[N].人民日报,2014-05-05(1).

[12] 习近平首次点评“95后”大学生[N].人民日报,2017-01-03(2).

(责任编辑 吴潇剑)

Exploring the Recognition Meaning of Ideological and Political Education in Colleges and Universities in the New Era --From the Perspective of Marx's "Recognition Logic"

Li Zhen Liu Yuqin

Abstract: Discovering and exploring another "recognition dimension" of Marx's "critical philosophy" is an important practical reflection topic that transcends the "recognition politics" of the contemporary western world. In the new era, the identity of Ideological and political education in colleges and universities is increasingly difficult to achieve directly through the practice mode of "instrumental rationality". "Recognition" embodies the process efficiency of socialist identity with Chinese characteristics in "value rationality", and is also the key point of innovation, development, quality and efficiency of ideological and political work in the new era. The "recognition" has its unique meaning, which is reflected in the four levels of human subjective recognition, human development recognition, labor practice recognition, and education system recognition. In order to expand the "recognition meaning" of ideological and political education in colleges and universities in the new era, it is required to base on and draw lessons from Marx's "recognition logic", create emotional resonance with "common pursuit", activate endogenous power with "unity of knowledge and practice", break the ideological fetters with "realistic response", and improve the participation mechanism with "subject communication".

Key words: Ideological and political education; Marx; Recognition logic

思想
政治
教育

(上接第 46 页)

The Predicament and Path Reconstruction of the Management System Reform of the Secondary Colleges in the New Era

Nan Guojun Wei Tingting

Abstract: Secondary colleges play a fundamental and decisive role in running and managing colleges and universities. Their governance system is not only an important guarantee to enhance the high-quality and connotative development of colleges, but also relates to its governance ability and governance level. In view of the governance practice of secondary colleges and analyzing the current situation in combination with the new requirements of the new era, it is not difficult to find that the governance system of secondary colleges still face many practical dilemmas in terms of governance concept, governance structure, governance system and decision-making operation. With the deepening of the comprehensive reform in colleges, it is an inevitable requirement and realistic choice for the comprehensive reform of higher education to establish a five-in-one governance system based on the practice of leadership, responsibility, management, system and culture. It is also the only way and reform path for the reconstruction of the modern governance system of secondary colleges.

Key words: Secondary colleges; Governance system; Path reconstruction

应用型高校 专业课程思政教材建设关键问题之思

杨晓东 甄国红 姚丽亚

(吉林工程技术师范学院, 吉林 长春 130052)

摘要: 应用型高校是我国高等教育体系的重要组成部分。为解决相当一部分应用型高校教书与育人功能分离的问题, 提出加强专业课程思政教材建设的破解之路。教材建设需遵循五个原则, 即政治性与思想性统一、契合性与适度性统一、权威性与亲和性统一、普适性与特色性统一、基础性与先进性统一; 需解决两个关键问题, 即以校史、学科史、党史, 中华优秀传统文化、区域文化、产业文化作为思政元素来源, 做好思政元素的内涵转化和形式表达进路; 需采取四个实施路径, 即组建专业研发队伍、建设资源库、健全制度体系、构建评价标准。

关键词: 应用型高校; 专业课程思政教材; 关键问题; 实施路径

中图分类号: G648 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0068-08

部分应用型高校教书与育人功能分离的现象比较普遍、严重, 这是当前与今后一个时期这类高校亟须解决的重要问题。“三全育人”是破解高校重智轻德、教书育人分离难题的根本途径之一, 专业课程思政是在课程层面落实“三全育人”理念的方式, 教材是专业课程思政育人功能的重要依托, 其作为“关系国家事权的特殊文化产品, 内蕴民族文化和国家意志, 是学生形成国家认同的重要媒介”^[1]。

应用型高校通常是指教学型普通本科院校, 其主体为 1999 年高校扩招后的新建本科院校。作为一种独立的教育类型, 应用型高校有自己的人才培养目标、培养规格、培养过程、培养方式和评价标准。2016 年, “地方大学的数量和就学人数占全国总数的 90% 以上, 已经成为我国

高等教育的主体部分。”^[2] 与研究型大学相比, 应用型高校体量大, 但建校历史短、人才培养重心低, 加之专业师资力量不足, 具有思政育人特色的专业课程教材建设缺失。因此, 应用型高校有必要以教材建设为切入点, 在阐明缘起的基础上, 确立教材建设原则, 解决好关键问题, 并探索具体的实施路径, 从而破解教书与育人分离难题, 提升育人质量。

一、专业课程思政教材建设的缘起

(一) 专业教学的思政功能弱化

智育与德育是教育活动的基本内容, 其中德育带有较为强烈的政治属性。亚里士多德论述教育与政治的关系时, 就区分了智育和德育,

收稿日期: 2020-04-08

基金项目: 全国教育科学“十三五”规划 2018 年度课题“高校专业课程思政的推进路径与教材建设研究”(FIB180537)

作者简介: 杨晓东, 男, 教授, 吉林工程技术师范学院院长, 主要从事高等教育管理研究; 甄国红, 女, 教授, 吉林工程技术师范学院高等教育研究所所长, 主要从事高等教育管理研究; 姚丽亚, 女, 副教授, 吉林工程技术师范学院高等教育研究所高教研究室主任, 主要从事高等教育管理研究。

并提出要“引导公民纳入行善的良轨”，而这样做是“为了把城邦治理好”。^[5] 俄国教育家乌申斯基重视道德教育，“我们大胆地提出一个信念，道德的影响是教育的主要任务”^[6]。也正是从教育活动的思想政治教化功能出发，英国学者安迪·格林提出，“教育的功能绝不仅仅是满足国家经济发展的需要，在绝大多数国家，形成公民群体仍然是教育的主要功能之一”^[7]。

我国历来重视教育的思想政治教化功能。从新中国成立之初教育“为工农服务，为生产建设服务”，到改革开放时期“三个面向”“四个现代化”，继之倡导素质教育、培养“四有”新人，直至当前“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”等一系列教育方针的演变以及“三全育人”理念的提出，都是我党对不同时期我国教育要“培养什么人、为谁培养人、怎样培养人”这一根本问题的回答，其中内蕴着对思想政治教育的深刻要求。

尽管如此，重教书、轻育人仍然是我国高校存在的较为普遍的问题。尤其对于应用型高校来说，其面向社会、行业、市场的实用主义办学定位加剧了思想政治教育在教学中的边缘化程度，专业教学的思想政治育人功能被弱化，主要表现为：课程理念上，轻视专业课的育人功能，认为“思政育人”只是“两课”教师、辅导员的职责，与专业课教学无关；课程设置上，优先开设与地方经济发展关系密切的理工类课程，并强化其教学地位，轻视提升学生思想政治素质的人文类课程；课程目标上，追求就业导向，重视知识解读、技能传授，轻视课程内容中的思政教育成分；课程评价上，注重考查学生技能水平与岗位的符合程度，轻视职业道德评价；课程管理上，轻视专业课程思政育人制度要求与考核，等等。

（二）专业教材的思政功能缺失

教材从其产生之初就带有传承文化的基因，具备关涉意识形态的属性，^[8] 具有思想政治教育的功能。首先，教材作为实施国家课程或者说正式课程的物质载体，体现了主流社会意识形态和价值取向。“国家课程倾向于大力强调民族国家，语言和文化、历史被用来普及国家神话

和促进民族认同，公民和道德教育被用来灌输民族价值观和良好的公民观念。”^[7] 因此，教材通常被视作“官方知识”的代表，通过其中蕴藏着的丰富的思想政治教育内容，对学生发展形成“今日的教材，明日的心灵”^[9] 般的影响。

批判教育社会学理论认为，进入教科书的“合法知识”既不是任意或随机的，也不是中立或价值无涉的，很大程度上是国家统治阶层意识形态的体现，也是统治阶层实现社会控制的途径。^[9] 近70年来，我国教材建设经历了“统编、统发、统供”“编审分离”“一纲一本”“一纲多本”，直到中央、地方、学校三级管理制度以及国家与省（自治区、直辖市）两级审定制度。从表面上看，这是教材管理统权—分权—统分结合的过程，但在此过程中，对“教材建设中的权力限度，关涉教材建设应遵循什么价值导向，建设什么样的教材和教材体系，以及如何建设等问题，都进行了明确规定”^[10]。

新中国不同历史时期的高校教材建设呈现不同的特点，但总体上围绕服务社会、人才培养两大目标进行，教材对社会经济发展、高校人才培养的支撑作用明显。1949年新中国成立至“文化大革命”时期，为满足社会主义生产建设和高校“专门人才”培养需求，教材突出了理论与社会生产相结合；改革开放至20世纪末，为适应社会主义现代化建设、培养德智体全面发展人才需要，理工农医及哲学社会科学教材得到迅速发展；21世纪初期至今，培养高素质专门人才和拔尖创新人才成为高校共识，相应地，研究型高校、教学型高校、技能型高职院校教材建设开始探索分类实施、特色发展。^[11]

应用型高校教材建设在此背景下展开，大致经历了从自选到自编的过程。自选教材即借用普通本科教材，但由于应用型本科和普通本科教育在人才培养目标上有较大差异，两者契合度较低。近年来，应用型高校自编教材数量增势明显，但质量仍然不高，存在对权威教材模仿痕迹过重、重复出版等现象，与应用型人才培养目标联系不紧密，更无视教材的育人元素和科学评价指标，无视教材的思想政治育人作用，甚至“极个别地方教材的某些内容存在政

治导向错误”^[12]。具体到专业课程思政教材，大多数应用型高校尚未认识到教材在专业思政课程改革中的重要意义，这不仅导致相关研究数量少，而且即使有研究者提出要加强专业课程思政教材建设，也多为宏观层面的应然建议，而非中观和微观层面的实然举措，对改变应用型高校教材建设现状意义不大。

二、专业课程思政教材建设的基本原则

教材内容的科学性、教育性，编写体例的体系性、艺术性，在教学活动中的合规性、可行性等是教材建设的一般性原则。^[13] 本文所指的专业课程思政教材，是指适合于应用型高校使用的，具有知识传授与价值引领双重目标的专业课程教材，其开发还需要遵循以下“五个统一”的“特殊”原则。

（一）政治性与思想性统一

政治性原则，指教材要体现马克思主义的指导地位，把习近平新时代中国特色社会主义思想贯穿编写全过程，体现社会主义核心价值观，体现社会主义办学方向，是教材的方向性原则；思想性原则，指教材要体现学生全面发展所需要的精神品质、价值追求、人文关怀，包含理想、信念、品德、情怀、道德、修养等多项内容，涉及学生生活、职业、未来发展多个领域，表现为个人、家庭、社会、国家多个层面，是教材的价值性原则。这是基于教材建设要坚持国家性、坚持国家价值首位，以及落实立德树人根本任务提出的要求。^[14]

政治性原则来自党和国家的需要，体现国家意志、国家认同；思想性原则来自学生发展需求，体现学生自身需要。两者内容不同，但关系统一。应用型高校在教材建设过程中，要将两者充分结合，一方面以政治性统领思想性，一方面将思想性融于政治性。政治性只有与思想性结合，才更容易达成；思想性只有被引入政治性轨道，才不至于走偏。

（二）契合性与适度性统一

契合性原则，指教材中思政元素融入专业知识而非嵌入，是专业课程思政作为隐性思政

教育对教材的建设要求；适度性原则，指教材中思政元素比例要适度，少了育人目标无法实现，多了易致知识目标偏废，是为保证教材学科属性的建设要求。

契合性要求应用型高校厘清不同学科、专业的差异，对部分理论性较强的技术密集型课程，不宜做课程思政的硬性要求，避免课程“被思政”。适合的专业课，要建立学科、课程和思政元素的内部契合关系，准确对位融入点。具体来讲，可探索自然科学对接科学精神、价值范式；技术科学对接技术伦理、工程伦理、工匠精神；哲学社会科学对接人文素养、道德情操、理想信念等。专业通识课对接价值情怀，专业基础课对接方法论，专业核心课对接创新意识。在适度性上，既坚持专业课程思政目标两点论，又坚持重点论，即以知识目标为主，以思政目标为辅。切记课程思政是借助专业课程开展思想政治教育，承担的是协同育人功能，不能把专业课教材变成思想政治理论课教材。

（三）权威性与亲和性统一

权威性原则，指教材通过内容的政治性、思想性，结构的体系性、严谨性，语言的学术性、正统性，在把握教学活动方向、稳定教学秩序中发挥指挥棒作用；亲和性原则，指教材难度适中、风格平易、可读性强，学生爱读易读。这两点都是基于教材作为人群覆盖面最大的阅读文本以及有制度保障的学习材料属性提出的建设要求，其中权威性易于实现，难点在于亲和性。

一直以来，我国高校思想政治教育实效不很理想，一个重要原因就是理论性过强、亲和性不够，缺少对学生个体及其现实生活的关照。因此，应用型高校专业课程思政教材，要贯彻以学生为中心理念，强化理论与学生思想、生活实际的关系。首先，教材要“以大见小”，联系学生的生活实际。要将地方经济社会发展与学生个人前途联系在一起，引导学生树立看得见、摸得着的目标。具体来说，教材要多使用学生学习、生活、就业中的真实素材，多提供反映学生未来发展可能遇到的真实问题，多引入学生以后工作中可能承担的典型任务。其次，教材要尽可能“浅入浅出”，联系学生的认知实际。要充分考

考虑应用型高校学生文化基础和思想道德素养与研究型高校学生相比存在差距的现实,并结合专业、学段特征,把握好教材的难易度。

(四) 普适性与特色性统一

普适性原则,指教材具有典型的应用型特色,具备在同类高校、专业中推广的可能,这主要是考虑虽然我国区域教育发展水平不一,但总的思政育人目标仍然一致;特色性原则,指教材要在学校所处区域、优势学科专业等方面体现出育人优势,是高校分类特色发展、差异化竞争的需求。

遵循普适性原则,要求应用型高校专业课程思政教材符合应用型教育规律,教材目标体现应用型、技术技能型人才培养导向,教材内容科学分配理论与实践知识比例,教材结构通过社会问题或主题单元组织,教材难度匹配应用型教师教学水平,教材形式适于学生自主学习。遵循特色性原则,一方面要求应用型高校立足本土,深耕厚植,挖掘区域地缘与产业方面的特色和优势;另一方面要求根据学校发展定位,在优势学科、师资队伍、课程建设、校风校貌等方面持续培育育人亮点,并在教材中适当展现。

(五) 基础性与先进性统一

基础性原则,指教材中的知识、理论、规律是一个学科中最基础的内容,育人元素是思想政治教育中最根本的部分。前者是因为基础性知识是其他知识的母机,具有广泛的迁移能力;后者是因为我国思政育人目标在一定时期是稳定的,要求教材中的育人元素也保持相对稳定。但是,强调基础性并不意味着一成不变,教材建设也应遵循先进性原则,即及时响应并吸收新时代学科专业和德育教育的最新内容,因为任何学科以及思政教育的演进都是随着经济社会的发展以及教育教学实践而不断丰富、完善的。

专业课程思政本身既是我国思想政治教育的应有之意,与传统的专业教育、思政教育一脉相承,又有着丰富的新时代内涵。教材建设过程中,应用型高校一方面要对选入教材的基本知识、理论和融入的思想政治元素进行认真梳理,去粗取精,精选具有共性的知识点,以

体现基础性;另一方面,又要做好这些知识、理论、思政元素的新时代解读,要讲清其在当代的创新变化,以及变化的理论基础、现实依据、演变过程、内在逻辑。

以上“五个统一”原则,既有各自鲜明的内涵边界和要求,是教材建设原则独立性的表现;又彼此关联,要求同时遵循,即“并举”,是教材建设原则整体性的表现。独立性强调每项原则关注的重点、着力点各有不同,不能彼此替代;整体性强调各项原则之间要相互照应,不能顾此失彼。同时,“五个统一”“并举”的实现,要以每项原则的独立实现为前提。

三、专业课程思政教材建设的关键问题

专业课程思政是兼具专业教育、思想政治教育性质的融合教育。“融什么”以及“如何融”,是困扰任何“融合”改革的关键,这个问题不回答好,不可能有真正的专业课程思政。具体到教材建设的要领,前者关涉教材中的思政元素从何而来,后者关涉这些思政元素如何进入教材,实现落地生效。

(一) 思政元素的来源

思政元素的来源,要解决的核心问题是“融什么”,即哪些素材承载了教材的思想性或体现了教材的价值目标及育人功能。通常认为,可以从历史资源和文化资源两个方面切入。

1. 历史资源

“历史的教育是建立在对过往事实系统认识基础上的理论教育、政治教育,这种教育具有别的课程所无法取代的作用。”^[15] 应用型高校专业课程思政教材建设,可以从校史、学科史、党史三个方面着手。

校史是德育的宝贵财富。首先,校史是学校理念的创造史,凝聚了高校从小到大、从弱到强历程的精神品质;其次,校史是员工奉献的奋斗史,体现了教职员工的责任感和使命感;最后,校史是民族和时代发展的见证,映射了国家的发展历程。应用型高校建校历史不长,但发展较快,其间涌现出的骄人成绩、感人事迹、德识双馨的教工、品学兼优的校友,是专

业课程思政教材最具贴近性的素材。

学科专业作为知识的载体，内隐地蕴含着实现人全面发展的必需元素，也是专业课程思政不可或缺的宝贵资源。从学科价值来看，每个学科都有其独特的文化诉求、社会贡献；从学科进程来看，每个学科都有其特殊的、漫长的演变历史；从学科实践来看，每个学科都有其独特的学习经验、事业感受；从学科代表来看，每个学科都有其不畏艰苦、勇攀高峰的典型人物。以上学科史中的理念、精神，思想元素、价值范式，学者的学术品格、人格魅力，都可以成为专业课程思政教材最具典型性的素材。

党史是我国长期革命、建设和改革实践的宝贵经验，是中国共产党带领人民实现民族独立、繁荣昌盛、共同富裕的有力证明，其中蕴含着中国共产党人光荣的革命传统和中华民族伟大的民族精神。党史育人一直是我国的优良传统，党的光荣传统、优良作风理应成为专业课程思政教材最具思想性的素材。

2. 文化资源

文化是教育之根。党的十八大报告指出，提高国家文化软实力，要发挥文化引领风尚、教育人民、服务社会、推动发展的作用。应用型高校专业课程思政教材建设，要充分利用中华优秀传统文化、区域文化、产业文化等文化资源。

中华优秀传统文化能够作为专业课程思政的最主要素材，首先是因为应用型高校育人目标的核心是培养学生的社会主义核心价值观，而社会主义核心价值观是涵养与转化后的传统文化的思想精华，认真汲取中华优秀传统文化，才能够从源头上开展好专业课程思政。其次，培养文化自信也是应用型高校的育人目标之一。中华优秀传统文化博大精深，一直源源不断地为现代人输送着文化自信，是大学生坚定文化自信的基础。

区域文化在开展专业课程思政改革过程中别具优势，因为应用型高校均处于自身区域特殊的文化背景中并被其形塑。区域文化是处在一定的地域环境、特定的历史背景、独有的人文精神等条件下物质财富和精神财富的总和，是学生个人品德、审美经验的地缘基础，是家乡自豪感、自信心，热爱乡土、热爱祖国美好情操，

为地方经济社会建设做贡献决心的重要来源。

产业文化可以作为思政元素的素材来源，是因为应用型高校的人才培养目标与企业文化对人才的内在要求具有同一性，通常以企业的形式被引进高校。^[6]企业文化中包含的行业的发展历程、先进的生产经营服务管理方式、优秀企业和典型人物反映出来的行业文化精神，是激发学生职业兴趣、树立职业荣誉感和职业自尊的最有效素材。

(二) 思政元素的落地

在历史资源、文化资源作为思政素材来源已然明晰的情况下，两者以什么方式融入教材实现落地，即“如何融”就成为新的关键问题。我们认为至少需要在两个方向重点发力：一是做好内涵转化，即化实为虚，将具体的历史资源、文化资源转变为抽象的育人资源；二是做好形式表达，即化虚为实，使历史资源、文化资源以恰当形式在教材中得以呈现。

1. 历史资源、文化资源的内涵转化

首先，要做好两个统筹，这是内涵转化的前提。一要做好历史、文化资源中育人元素的统筹。全面认识党史、学科史、校史以及中华优秀传统文化、区域文化、产业文化的内涵，并梳理、整合各自的价值构成、层次、特点，凝练其中的优质育人资源。二要做好各学科和学术资源中育人元素的统筹。因为各学科内在知识结构的封闭性，每个学科蕴含的思政元素有所不同。因此，对人文学科、理工学科，专业基础课程、核心课程，理论课程、实践课程中的思政元素要科学规划、区别对待。

其次，要做好三个转化，这是内涵转化的重点。一是专业转化。要将历史资源、文化资源的丰厚润泽与应用型高校育人环节尤其是专业技术环节相结合，使历史、文化素材转化为大学生职业品格、职业道德培育素材。二是个人转化。构建历史资源、文化资源与大学生学习、生活、就业的联系，将历史、文化素材转化为学生个人品德教育、家庭美德教育、社会公德教育、爱国情怀教育的素材。三是时代转化。挖掘历史资源、文化资源中的时代精神、现代内涵，使历史、文化素材转化为大学生创

新精神和与时俱进品质培养的素材。

最后,要做好两个调和,这是内涵转化的关键。一是调和好应用型人才培养目标的趋利性和中华优秀传统文化公益性的冲突。应用型人才培养以市场需求为导向,竞争与利益既可以成为促进学生成长的动力,也可能成为助长其功利心的推手。因此,要坚持以优秀文化的公益性弱化人才培养目标的趋利性,规避应用型人才培养的功利化、世俗化倾向。二是要调和好学校文化和企业文化的冲突。从本质上来讲,学校文化是育人文化,企业文化是经营文化,两者存在异质性。因此,企业文化在融入教材的过程中,要坚持以育人文化熔铸经营文化,规避企业文化中重利轻义、急功近利的弊端。

2. 历史资源、文化资源的形式表达

互联网时代,数字化学习是遍布各专业学习的底层能力,也是当代大学生面向未来生活的核心能力,因此,专业课程思政教材建设应充分利用现代信息技术。在载体上,要转变以纸为媒介、以文字为表达的思路,构建纸质教材、电子教材、数字教材结合的立体教材体系,创设文字、图像,音频、视频,线上、线下,立体、平面融合的阅读情境;另外,要突破“读”书观念。价值观的学与教,不同于知识、技能的学与教,很难以口授和训练的直接方式加以教授,必须诉诸学生的亲身体验。^[17]因此,教材可适当运用3D、AR、VR技术,展示可以激活学生思想道德体验的真实工程教育案例和场景,让专业课程思政教材不仅可读,而且可听可看可参与,增强思政教育的沉浸式体验。

另外,历史资源、文化资源融入专业课程教材,可能会因为学科逻辑不同引发与专业知识的冲突,“专栏”融入方式可以较好地解决这一问题。专栏融入,即通过设置专门的知识主题、单元、模块融入思想政治教育内容,以相对独立的形式分别阐述专业知识和育人知识,将能够有效避免专业课和思政教育内容相互掣肘从而导致教材目标不易达成的弊端。在操作层面,栏目设置要多样化,案例、名人名言、人物示范等,均可采用;栏目设置要有灵活性,数量多少、在教材中的位置、呈现形式可视教

材内容需要而定。需要注意的是,无论采用案例、故事还是其他何种形式,都要把握好几个比例:中外比例、古今比例、图文比例以及交叉学科素材使用比例,尽量做到中国为主、外国为辅,当代为主、古代为辅,文字为主、图片为辅,专业为主、其他学科内容为辅。

四、专业课程思政教材建设的实施路径

对于应用型高校来说,专业课程思政是个新事物,无先例可循;教材建设涉及人财物力浩大,是个新挑战,需要多部门、多渠道、多举措共同推进。

(一) 组建专业研发团队

研发团队是应用型高校专业课程思政教材开发的基础保障,要构建规模适当、结构合理、素质优良的专业化教材研发队伍。在人员构成上,提倡高校、行政部门、行业企业、科研院所联合编写,成员包括党政领导干部、学科专家、一线教师、企业骨干、科技专家。党政领导干部负责从宏观层面把握高校思想政治教育的总体要求,为教材建设提供方向引领;一线教师一方面要探索本学科知识育人和价值育人规律,一方面要深入行业一线,探索岗位对人才的需求,为教材建设提供原始依据;学科专家负责从应用型课程运行规律、技术技能型人才身心发展特点角度,研究教材编写规律;企业专家负责将专业实践知识、工程实际问题、生产管理模式,以及反映企业文化、精神的实践案例写入教材。

另外,要强化对编写人员的培训。教材编写是铸魂工程,编写人员既是知识的传播者,又是思想的启蒙者,必须具备学者素养和大师风范,方能做到术道结合。应用型高校专业课教师育人能力不足是普遍现象,至少需要从提升思政能力、专业能力、教材编写能力三个方面做好培训工作。应以内培为主、外培为辅,通过新教师入职培训、骨干教师职中培训、思政专项培训等渠道,采取集体备课、示范课演示、优秀思政教师带动等方式,最终从理念及实践两个层面提高教师的教材编写能力。

（二）建设教材资源库

应用型高校专业课程思政教材建设涉及的学科众多，信息庞杂，环节繁琐。资源库能将孤立的、静态的文本数据，转化为关联的、动态的和具有整体性结构的数据。因此，进行资源库建设，能够推进教材资源整合与整体开发，使教材建设成为有本之源。

专业课程思政教材资源库建设，首先，要分主次，资源库主要定位于素材库，然后才是教材信息的发布库、评价库、推介库。因此，要将教材编写相关资料碎片化并重新组织编码，以利于编写人员根据个人需求进行二次开发。其次，要分类别，专业知识库、思政元素库、育人素材库，理论库、案例库，建设库、研究库，基本教材库、配套教材库，要分门别类地建设。再次，要分层次，要在建好基础数据库的基础上，将基础数据按一定逻辑组织，建设二级、三级数据库。最后，要分类型，包括文本库、PPT库、图片库、视频库、音频库、虚拟现实库等，不同形式的资源分别对应不同的资源库。另外，考虑到教材要体现应用型特色，要特别注意从企业中撷取各类教育教学素材，尽可能地将体现企业文化、职业品德、技术风范的企业真实素材纳入资源库。

（三）健全教材建设制度体系

构建专业课程思政教材建设制度体系，是通过制度化、规范化、常态化手段确保教材建设的有效途径。首先，制定教材建设管理制度。成立教材建设指导委员会，加强对教材建设的领导，制订专业课程思政教材建设规划、年度编写出版计划；制定并落实定期检查、中期检查、结题验收制度，加强教材建设的过程监控。其次，制定教材建设激励制度。设立应用型专业课程思政教材建设专项基金，尤其鼓励专业课教师育人观念更新、非专业知识拓展、数字教材编写以及有企业工作经历或工程背景的教师编写教材；开展优秀专业课程思政教材评选，对获奖教材给予物质奖励；修订绩效奖励制度，对开展专业课程思政教材改革的教师在师资培育、课时减免、年终考核、职称评定、教学质量奖评选中给予优先。最后，制定教材建设师

资培养培训制度。出台专门的专业课程思政集中备课制度、试点听课制度，将教师思政能力培养培训纳入高校教学日常工作。

（四）构建教材评价标准

专业课程思政教材评价体系构建至关重要，评价的导向作用有助于教材改进、质量提升。评价理念上，应由当前的静态评价为主转向重视诊断、监测、改进功能的动态评价，重点检视应用型人才培养的知识目标与育人目标在教育过程中的融合程度、协同程度、实现程度；评价理论上，着眼于应用型教育的独特性，从教育学以及社会学、管理学等角度，开展关于专业课程思政本体论、认识论的研究，提供评价的学理基础；评价主体上，扩大覆盖面，吸纳计量学、评价学等不同领域、学科的专业人员以及利益相关者、第三方机构参与评价，形成教材评价专业力量；评价方法上，主张从理论思辨转向实证研究，尽可能采用教材在理论课堂及实践环节使用过程中发生的数据，以及行业企业来源数据；评价指标上，坚持宏观指标与微观指标、定性指标与定量指标、主观指标与客观指标、一般指标与特殊指标相结合，既重视包含知识性、教学性、系统性等在内的“通用指标”，更重视包含思政元素选择的科学性、形式的多样性、融入的精准度、占比的合理度等在内的“融合指标”。另外，考虑到教材形态的多元发展态势，电子教材、网络教材、数字教材的评价也应该提到日程上来。

参考文献：

- [1] [6] 李太平，王俊琳. 教材建设与国家认同 [J]. 国家教育行政学院学报，2019（9）：23-30.
- [2] 郑晋鸣. 地方大学在“双一流”建设中应主动作为 [N]. 光明日报，2016-03-07（8）.
- [3] [4] 单中惠. 西方教育思想史 [M]. 北京：教育科学出版社，2007.
- [5] [7] 格林. 教育、全球化与民族国家 [M]. 朱旭东，徐卫红，等译. 北京：教育科学出

出版社, 2004.

[8] 翟志峰, 董蓓菲. 美国教材评价标准的指标和方法——以《优质教材工具》为例 [J]. 全球教育展望, 2019, 48 (5): 91-104.

[9] 时丽娜. 意识形态、价值取向与大学英语教科书选材 [D]. 上海: 复旦大学, 2013.

[10] 罗生全. 论教材建设作为国家事权 [J]. 课程·教材·教法, 2019, 39 (8): 4-11.

[11] 李辉. 我国高校教材建设的历史回顾 [J]. 江苏高教, 2019 (1): 93-96.

[12] 靳晓燕. 教材建设是国家事权 [N]. 光明日报, 2017-07-14 (6).

[13] 丁朝蓬. 教材评价的本质、标准及过程 [J]. 课程·教材·教法, 2000 (9): 36-38.

[14] 马云鹏, 李哨兵. 德智体美劳培养体系下的教材体系建设 [J]. 教育研究, 2019, 40 (2): 25-28.

[15] 程中原. 读高校思想政治理论课教材《中国近现代史纲要》 [J]. 高校理论战线, 2007 (3): 29-31.

[16] 余祖光, 王文瑾, 荀莉, 等. 职业教育中工作价值观教育和产业文化育人的研究与教改实践 [J]. 中国职业技术教育, 2015 (12): 56-62.

[17] 杜时忠, 曹树真. 社会主义核心价值观“进教材”的教育学探索 [J]. 教育研究, 2015, 36 (9): 34-39.

(责任编辑 吴潇剑)

Textbook Construction of Ideological and Political Education in Professional Courses in Application-oriented Universities: Origin, Principles, Key Issues and Implementation Approaches

Yang Xiaodong Zhen Guohong Yao Liya

Abstract: Application-oriented universities are an important part of China's higher education system. To solve the problem of the separation of imparting knowledge and educating students in considerable Application-oriented universities, a solution is proposed to strengthen textbooks construction of ideological and political education in professional courses. Five principles are proposed about textbooks construction of ideological and political education in professional courses: the unity of politics and ideology, the unity of conformity and appropriateness, the unity of authority and affinity, the unity of universality and characteristics, and the unity of basic and advanced nature. Two key issues need to be solved: taking university history, subject history, CPC history, Chinese excellent traditional culture, regional culture, industrial culture as the source of ideological and political elements, making better connotation transformation and form expression so as to realize the implementation of the ideological and political elements. The four specific paths are taken: the establishment of professional research and development teams, the establishment of a resource library of textbooks of ideological and political education in professional courses, the improvement of institutions guarantee system, and the establishment of evaluation standards.

Key words: Application-oriented universities; Textbooks of ideological and political education in professional courses; Key issues; Implementation approach

学校课程实施协同主体建构研究

——协同论的视角

白洁 于泽元

(西南大学, 重庆 400715)

摘要: 学校课程实施主体是影响课程实施质量的重要因素, 亦是教学理论研究中相对滞后的领域。当前, 学校课程实施中普遍存在着对目标愿景认识不清、对主体发展变化认知不足、对主体间矛盾冲突化解不力等问题。本研究基于协同论基本原理, 系统阐释了以共同目标愿景为学校发展的“序参量”、以支配原理实现对主体发展的科学认知、以自组织整体效应实现矛盾冲突化解的课程实施协同主体建构策略。这种研究有效深化了对教学改革理论思考和实践分析, 从而为学校推进课程变革和提升课堂质量提供了新的理论支持。

关键词: 课程实施; 协同主体; 建构策略

中图分类号: G642.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0076-06

知名的教育变革研究者富兰强调, 课程实施过程是非线性的, 充满着不确定性。因此能够影响课程实施质量的课程实施主体, 需要得到高度关注。其他不少研究也表明, 人员的参与和干涉是课程实施十分关键的影响要素之一。^[1] 本文尝试在进一步明晰有关概念的基本内涵和实践要素的基础上, 借鉴“协同论”原理对学校课程实施主体间关系进行重新建构, 以实现学校课程实施过程的和谐、有序和高效。

一、学校课程实施协同主体的基本内涵与实践意义

(一) 学校课程实施协同主体的内涵与特征

“协同”的概念源于协同论 (Synergetics), 亦称“协同学”或“协和学”, 是 20 世纪 70 年

代联邦德国斯图加特大学教授、物理学家哈肯提出来的, 其实质是关于系统中各子系统之间相互协同的科学。一个系统的行为, 其实质并不是其子系统行为的简单相加, 而是所有子系统的机理性的共同作用, 它们对整个系统的贡献是一种有目的自组织行为。在协同论中研究的系统可能是性质不同的基元, 例如原子、分子、光子, 生物组织的细胞、器官, 动物世界, 以至社会中的人。^[2] 系统是否具有开放性, 系统内部各子系统之间是否存在非线性相互作用, 以及系统是否处于不稳定的非平衡状态, 是判断协同学理论适用性和解释力的三个关键环节。^[3]

马克思认为, “人始终是主体”^[4]。学校课程实施是教育实践活动的基础性表现形式, 国内外学者对其主体的认识大体经历了单主体说、双主体说, 以及三主体说三个阶段。^[5] 早期比较

收稿日期: 2020-04-02

基金项目: 国家教育科学规划课题“义务教育课程实施效果评估的指标体系和指数研究”(BHA160157)

作者简介: 白洁, 女, 西南大学教育学部博士研究生, 主要从事课程与教学论研究; 于泽元, 男, 教授, 西南大学中国基础教育质量监测协同创新中心西南大学分中心副主任, 主要从事课程与教学论研究。

集中于将教师和学生作为课程实施主体；20世纪90年代开始将校长纳入研究视野，但有关研究对学校中层管理人员作为课程实施主体的关注仍然不多。在纯粹教与学的行为视角下，教学活动确实最直接体现在教师和学生身上，然而这种理解只看到了表面上教师的角色权威与行为呈现，却严重忽视了校长、中层管理人员对教师、对教学活动直接或隐形的重要影响。就课程实施而言，目前中国学校普遍存在着这样一个垂直的权力结构，在这个权力结构中拥有不同地位的人，^[6]对于课程实施的影响程度也是不一样的，他们之间也相互作用，共同构成了对课程实施过程的影响。因此，可以认定学校课程实施主体虽然看似是由一个个单一的人组成，但实际上是一个开放的、非平衡状态的、存在非线性相互作用的系统。

所谓学校课程实施协同主体，是指学校在课程实施过程中，通过系统协同效应建构起来的使校长、中层管理者、教师各主体间既明确分工又共同行动的一种系统性主体关系。学校课程实施主体的系统协同效应，是校长、中层管理者、教师各子系统之间相互分工合作与共同行动的结果。他们之间相互作用的行为具有明显相似性，遵循着学校运行、课程实施、认知心理过程的普遍规律。学校课程实施主体的开放性主要表现在教育理念、信息技术、资源平台、教学环境的变化必然对课程实施不断提出革新要求，课程实施主体系统也必然会与外界形成持续的信息与能量交换。学校课程实施主体系统的非平衡状态，表现在各子系统固有的联系模式和行为界限会因为课程实施情态的不同而被不断打破，有时校长是支配者，有时校长必须善于倾听来自中层和教师的声言。非线性相互作用主要体现在校长、中层管理者、教师作为课程实施主体的子系统并不是分别独立运行的，而是一种彼此制约影响和关联耦合的宏观整体结构，没有哪一个子系统在课程实施中发挥绝对的决定性作用，各个子系统之间也不是静止的科层机制，而是随着时空的变化通过协商不断调整着彼此的关系，并通过这种关系格局的调整来确保课程实施效果的最大化。

（二）学校课程实施协同主体建构的实践意义

学校课程实施协同主体的建构，是要实现各主体间的关系从无序到有序、从矛盾冲突到协同一致的理想状态。哈肯的协同论为实现这一过程提供了有效的理论工具。

1. “序参量”的内核是课程实施协同主体的共同需求

作为重要影响因素的课程实施主体，因“人”的主观性、能动性及其复杂性，各要素之间往往产生价值矛盾与能量内耗。如何把各类实施主体整合起来，形成课程实施的合力，对于提升课程实施的效果具有重要的价值。为此，协同论的“序参量”概念提供了极具穿透力的思维工具。所谓“序参量”，是指在复杂系统形成协同效应的过程中，“把一切事物有条不紊组织起来的无形之手”^[7]，它实质上是系统中各个子系统在无序中通过竞争和合作创造出来的有序，决定着各子系统的演化方向及其进程。找出产生协同作用的最大“序参量”，就可以促使系统朝着有序化方向发展。

“序参量”的观测分析需要从以下三个方面考虑：第一，它能够描述系统的整体行为特征；第二，它可以产生和强化系统的协同作用；第三，它主宰着系统的整体演化进程。这里的难点，就在于对实施主体各要素共同需求的深刻认知与准确把握，因为这种共同需求实际上是把各类实施主体整合起来的关键因素，以之作为“序参量”的内核可以深刻体现各课程实施主体间需求的“吻合性”。如果这种“序参量”能最大程度地反映不同参与主体的内在需要，得到他们充分的价值赞同，这将有助于激发各子系统参与实施的热情，强化协同的自觉。显然，“序参量”必须是基于对学校发展现实与理想的深思熟虑，必须是一种整体性、方向性、长远性的价值判断，是课程实施主体各方面能动性的有机整合。它不仅标识了课程实施主体共同努力的目标与方向，也能够让实施主体各要素间基于共生共享而实现有效协同。

2. “支配原理”揭示了协同主体的内生动力

“支配原理”也称作伺服原理。这一原理

指出,大系统可以通过子系统动态变化的不稳定性而自发形成多样化的时空结构,系统的整体特征及其发展变化通常由数个变量即“序参量”决定。在系统中,每个“序参量”都包含一组微观组态,它们都对应着一定的宏观结构。如果每个“序参量”之间处于均势状态,彼此之间就会自动形成无序性妥协。随着系统控制参量的继续变化,如果处于合作中的几个“序参量”的均势状态被打破,“序参量”之间的矛盾与竞争也会日益尖锐,经过交替性博弈最终形成只有一个“序参量”单独支配系统的格局,进而达到更高一级的协同,或者说是实现更高一层的有序,即支配促进发展。

学校课程实施主体是“人”的主体,各主体在课程实施过程中对角色、功能、意义的理解与追求是多元化且不可控的,各主体在一定的环境和条件下也会发生变化甚至实现相互转化。从子系统间的协同运动规律来看,学校课程实施主体各子系统在地位和作用等方面不完全对等,普遍存在着支配与服从、决策与执行、监管与配合等多种不均衡、不平等关系。“支配原理”表明,实现学校课程实施主体高效协同的核心,就是要不断寻找、强化和突出最大的“序参量”,促使课程实施主体系统按照共同的目标愿景发展,占据支配地位的共同愿景实际上也就是系统自觉趋向有序协同的内生动力。

3. 自组织体现了协同主体的整体效应

无论在自然界还是在人类社会中,各种系统都以两种组织形式存在。其一是靠外部指令和外在约束而形成的他组织,其通常缺乏共同需求和发展的内生动力;其二是自组织,这是基于共同愿景,按照某种规则,通过相互认同、相互默契、各尽其责、自主协调而形成的组织系统。自组织既是一种新的宏观结构体系,也代表了一种新的有序状态。系统自组织的功能愈强,就愈能发挥组织主体的协同效应,持续产生促使系统发展变革的内生动力。课程实施主体子系统间要达成充分协同,必然要通过一个自组织的过程。自组织承认和尊重学校课程实施主体子系统之间的差异,能有效转化与消弭差异进而完成系统的协同,实现主体间差异

和协同的辩证统一是学校课程实施协同主体形成的基本标志。

二、建构学校课程实施协同主体面临的困境

(一) 对课程实施系统的目标愿景认识不清

校长、中层管理者和教师这三个主体因素在课程实施中的角色定位和功能效应是不同的,他们有各自的利益追求、文化背景和行为规范。目前学校课程实施主体间的关系主要受制于学校组织权力结构的制约。^[8] 校长拥有教学人员的遴选聘用、教学督导、开展教研活动等多重权力,有效地影响着课程实施的进程。^[9] 中层管理人员就像“夹在中间的男人”^[10],虽然角色稍显被动,但在系统中的功能无可替代,课程实施的大量过程必须通过教务、教研等组织的中层管理者传递至教师。普通教师是课程实施最终端、最主体、最实际的干事者,然而往往也是相对最为被动的执行者。

更为重要的是,由于受权力结构的制约以及角色定位的影响,校长、中层管理者的课程实施取向大多是为了完成“政治性”的任务,缺乏对学生的直接关注与对教学的深刻理解,作为课堂主导者的教师所注重的则是在具体教育情境中实现既定的课程目标。课程实施主体的不同角色定位、不同价值追求与行为特征,必然导致各主体对学校共同愿景目标认知的分歧与模糊,从而弱化了课程实施主体形成有效协同的基础。

(二) 对课程实施主体的动态变化认知不足

课程实施协同主体内在子系统自身的不均衡性以及课程实施过程自身的非线性特征,决定课程实施协同主体建构的内生动力是一种永恒的发展变化过程,主体系统因为存在模式和功能界限的不断变化也会不断形成新的状态与结构。无论是校长、中层管理者还是教师,他们的身份角色、价值取向与行为方式都不会固定不变,而是会随着外部环境与内在条件的变化而经历从量变到质变的过程。课程实施主体的多样性与持续的变化特征决定了寻求及实现

协同的基本行动策略,包括各方要不断深化统一对课程实施目标愿景的深刻理解与科学认知,在课程实施共同愿景目标的制定中必须强调多元主体的民主参与和充分协商,在课程实施共同目标愿景的实现过程中,必须辩证理解和灵活调适各主体之间的关系,这种关系不是自上而下的命令指导体系,而应该是一种自下而上的主体间的平等对话与协商。非常遗憾,在课程实施的真实情境中,大多数学校并未能深刻意识到“支配原理”对协同主体建构的内在意义,更缺乏自觉的实践探索。

(三) 对课程实施主体的矛盾冲突化解不力

学校课程实施主体的自组织状态既是系统的目的也是系统的结果。一旦缺失了以共同目标愿景为“序参量”的相互竞争与合作,各主体间关系必将呈现为充斥着矛盾和冲突的复杂综合体,学校课程实施主体系统的自组织状态整体效应将难以实现。学校课程实施是一个包含组织矛盾与冲突的过程。^[11]如果对矛盾冲突化解不力,这些消极反应会使各主体间的关系出现互相掣肘和摩擦,导致系统运行中的能量耗散。随着矛盾、冲突不断演化、升级,学校课程实施协同主体的自组织状态将难以形成或持续。考察现实可以发现,很多时候学校课程实施协同主体不能有效形成或难以为继,一个极为重要的原因就是建构者对实施主体间的矛盾冲突重视不够,化解不力,各主体要素本身也对这种矛盾冲突缺乏警惕意识与自觉的规避行为。

三、学校课程实施协同主体建构行动策略

根据协同论原理揭示的学校课程实施协同主体的本质属性和一般特征,针对目前学校现实情境面临的突出困境与存在的普遍缺陷,学校课程实施协同主体的建构方向与行动路径可以明确为以下几个方面。

(一) 明晰学校共同的目标愿景

学校目标愿景是学校所有教职人员想实现的宗旨,是学校领导者经过深思熟虑之后做出的价值判断。^[12]为制定学校发展计划和明确发展

需求,许多国家的学校改进发展计划都强调学校要对自身的优势、不足、机会和挑战进行系统分析(SWOT),进而明确组织愿景和使命,设立学校改进发展目标。^[13]

作为“序参量”的核心构成要素,学校的共同目标愿景是行为主体各方参与热情的源泉和趋向协同的基础,从根本上决定着课程实施主体系统的行为方向及整体效率,主宰着课程实施主体的协同水平与演化进程。学校的共同愿景与目标的一个重要价值在于为各个课程实施主体的行为提供价值参照,并将之内化为各实施主体的内在意识和自觉行为,这绝对是加快建构课程实施协同主体的首要环节和基础工程。“如果每个人都认识到自己行为的结果和系统内别人行为的关联,并自觉考虑他人行为对自己的后果,那么组织就有了共同的思想,组织主体的行为就有了共同的意愿。”^[14]内在的协调一致于是就很容易发生。

(二) 深化对主体特征及发展变化的科学认知

“在成熟组织系统的有关个体之间一定有一种理解,这种共同理解控制着每个人的行动。”^[15]校长、中层管理者和教师必须站在学校组织系统全局角度,互相认可并接受各自在身份、职能和角色方面的不同定位,互相理解并欣赏各自的群体特征与行为范式的发展变化,而不再将身份与行为差异作为各主体的明显标志。了解基于交流,理解源于沟通。无数事实证明,正是交流沟通促成了组织主体之间的理解认同,形成了组织系统打破原有状态进入新有序结构的内在动力,亦是各主体角色实现有效转化的关键。

在课程实施的过程中,应该采取多种措施促进主体各方的沟通与理解。学校发展愿景目标必须由各方充分协商共同制定,教师之间、教师与管理者之间应该形成一种平等、民主的交往关系,通过真诚沟通实现双方的理解,在理解中达成内在的一致,获得对学校发展、学生发展目标的认同。^[16]课程实施标准、工作流程与工作规范必须是校长、中层管理者和教师深入协商的产物,要努力让校长、中层管理者和

教师在理念上逐渐趋同，最终形成类似于“教学有效标准框架”^[17]的指导性工具。通过这种沟通与交流，各实施主体会逐步建立起相互理解、认可和欣赏的心理机制，这非常有利于各主体在学校课程实施过程中实现专业成长与角色重塑，加快实现“支配原理”所期待的对各主体角色发展变化的科学认知。

（三）充分实现课程实施自组织的整体效应

从本质上来说，学校课程实施是各实施主体通过持续“对话”而实现“视界融合”的过程。^[18]随着学校发展目标不断明晰和统一，各课程实施主体会在内外部环境因素影响下不断协调各自的行为方向与进程，关联性行为会逐步代替独立行为并占据主导地位。学校课程实施不再是校长、中层管理者、教师行为的简单叠加，而是经过深入沟通、交流达成的有机融合，进而形成整体效应，起到各自独立运行所起不到的作用。^[19]课程实施绝对是一个多元化的动态过程，校长、中层管理者和教师在具体的课程实施活动中需要不断进行自我调适。这种调适是一个不断更新和超越自身原有状态的过程，不仅体现在认知状态和心理感受上，也必然表现在具体的行动中。调适应该是一种自觉行为，校长和中层管理者一方面要注重教师在课程实施中的主体参与价值，尊重专业人员的课程价值观，力求更深刻地理解课程实施的复杂性；另一方面，要让更多的教师深度参与课程设计，让教师具有课程实施的充分自主空间。崔允灏等人认为，教学活动是一种情绪性实践，涉及大量的情绪理解和情绪行为，具有文化依附特征的教师情绪与课程实施互为影响。^[20]

学校课程实施主体各子系统功能的有效发挥需要整体性融合。这种融合的达成与维系是各子系统共同努力的结果，需要各子系统适应学校教育环境的变化，及时实现和学校环境中新物质、新能量及新信息的交换。通过信息与能量的输入、输出和多向反馈响应学校课程实施目的和条件的发展变化，随时进行自我调节和自我完善，确保整体系统的有序性不随外部环境改变而自然衰减，防止自组织系统因熵增走向混乱而导致崩溃。在学校课程实施过程中，

校长、中层管理者和教师等子系统的功能角色与结构地位的差异只是一种形式化的符号存在，他们更看重的是一种对共同文化与卓越精神的追求，是一种命运共同体的存在。营造教师间的协作文化势在必行，而这些同行者不仅要担任着聆听者的角色，他们更能够彼此提醒和帮助，在实施课程改革的过程中，实现共同的专业成长。^[21]

借助“协同论”原理开展对学校课程实施主体的研究，是希望能够提供一种新的理论视角来理解主体间矛盾冲突并寻求解决问题的路径。“协同”理念的提出确实具有一定的时代意义。团队成员建立良好沟通、解决彼此矛盾冲突、发展正面开放的人际关系都需要基于“协同”理论的建构。协同精神与协同机制有助于校长、中层管理者及教师的专业成长，有利于教育主动应对日益加剧的内外部变化而提高学校课程实施质量，实现更加公平和更有质量的教育。从学校课程实施的具体实践看，“主体协同”的形成及效果首先取决于各子系统内在的合成素养及相互关系，但切不可忽略整体社会环境及其文化氛围，因为任何一种具有生命力的自组织都需要依托更大范围内的“视界融合”。“主体协同”的背后是一种现代民主的协商精神，与社会的整体改革、理性多元的文化息息相关。所以，学校课程实施协同主体的建构需要“当事人”的共同自觉，也需要全社会的理解、包容与支持。

参考文献：

- [1] 李子建，尹弘飏. 后现代视野中的课程实施 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2003（1）：21-33.
- [2] 哈肯，郭治安. 协同学的基本思想 [J]. 科学，1990（1）：3-5，79.
- [3] 肖军飞，刘大伟. 协同学视阈下的综合实践活动课程构建探讨 [J]. 教育探索，2012（2）：29-31.
- [4] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集

[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1979: 130.

[5] 郑志辉, 刘祖勤. 课程实施主体探究 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版), 2009, 22 (1): 102-105.

[6] [11] 李洪修. 学校课程实施的组织社会学分析 [D]. 长春: 东北师范大学, 2010.

[7] 哈肯. 协同学: 大自然构成的奥秘 [M]. 凌复华, 译. 上海: 上海译文出版社, 2013: 7.

[8] 于显洋. 组织社会学 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009: 132.

[9] 李洪修, 熊梅. 组织社会学视域中的学校课程实施 [J]. 社会科学战线, 2011 (7): 221-227.

[10] 英格索. 谁控制了教师的工作? ——美国学校里的权力和义务 [M]. 庄瑜, 等译, 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 121.

[12] 泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 罗康, 张阅, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2016: 4.

[13] HOFMAN R H, DUKSTRA N J,

HOFMAN W H A. School self-evaluation instruments: an assessment framework [J]. *Leadership in education*, 2005, 8 (3): 253-272.

[14] [15] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2010: 37.

[16] 马廷伟, 马云鹏. 课程改革与学校文化重建——一所学校的个案研究 [J]. *教育研究*, 2004 (3): 62-66.

[17] 孙亚玲. 课堂教学有效性标准研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2004.

[18] [19] 胡定荣. 学校课程创新: 从自主到协同 [J]. *课程·教材·教法*, 2015 (11): 22-28.

[20] 崔允漷, 洪志忠. 第八届两岸三地课程专家论坛综述 [J]. *教育研究*, 2007 (4): 94-95.

[21] 黄显华, 徐蒋凤, 朱嘉颖. 校本课程发展下课程与教学领导的定义与角色 [J]. *全球教育展望*, 2002 (7): 49-56.

(责任编辑 吴潇剑)

Study on the Construction of Cooperative Subject in School Curriculum Implementation --From the Perspective of Synergetic Theory

Bai Jie Yu Zeyuan

Abstract: The main body of school curriculum implementation is an important factor affecting the quality of curriculum implementation, and it is also a relatively lagging field in teaching theory research. At present, there are many problems in the implementation of school curriculum, such as unclear understanding of the goal and vision, insufficient understanding of the development and change of subjects, and weak resolution of conflicts among subjects. Based on the basic principle of synergetic theory, this study systematically explains the strategies of curriculum implementation of synergetic subject construction, which take the common goal and vision as the order parameter of school development, realize the scientific cognition of subject development by the dominant principle, and realize the contradiction and conflict resolution by the self-organizing overall effect. This research effectively deepens the theoretical thinking and practical analysis of the teaching reform, thus providing new theoretical support for the school to promote the curriculum reform and improve the classroom quality.

Key words: Curriculum implementation; Collaborative subject; Construction strategy

大学生在线学习满意度及其影响因素与提升策略研究

朱连才 王 宁 杜亚涛
(河北金融学院, 河北 保定 071000)

摘要: 本研究基于学生的教学体验视角, 对开展大规模在线教学过程中的学生学习满意度进行调查研究, 在此基础上, 结合期望确认理论对在线教学满意度的影响因素进行考察。研究发现, 学生对在线学习的整体满意度良好, 影响学生对在线学习满意度的根本原因在于学习目标、师生互动、教师关注学生进度等因素。提升学生在线教学满意度, 根本解决策略在于打造“高效课堂”, 精心教学设计, 发挥学校职能, 确保在线教学实质等效, 缩小学生学习期待和学习体验之间的差异。

关键词: 在线教学; 学生体验; 教学设计; 高效课堂

中图分类号: G642 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0082-07

在线教学是远程教育的形式之一, 在线教育是一种利用互联网技术, 以网络学习资源、现代学习技术为依托, 突破空间和时间的限制, 实现师生异地同步教学的新型教学形态。在线教育相关研究主要围绕在线教育平台的技术实现路径、在线教育的实现机制、在线学习过程和在线学习效果展开。早期研究主要围绕具体的技术问题进行; 随后, 研究者更加关注在线教学过程, 如学生学习体验、学习投入、师生互动、生生互动的理论研究和路径; 近年来, 研究者更加关注在线教学的实施效果、智能化自适应学习路径推荐等方向。

2020年3月发布的《2020地平线报告: 教与学版》报告指出, 在线教育是在气候等特殊因素的影响下保持高等教育活力的一种有效方

式, 能够满足学生对低成本、灵活教育的需求。2020年年初爆发的新冠肺炎疫情将传统的线下教学方式阻断, 各大中小学等教学机构纷纷开展在线教学, 对高校而言, “在线教学不仅在疫情期间可以起到救急的作用, 而且这也是中国高等学校这几年来一直致力推动的教育教学领域的一场学习革命”^[1]。如此大规模的在线教学是对高校应急管理能力和教学组织水平的一次大考, 与传统教学方式以及线上线下混合教学模式相比, 大规模在线教学下的教学目标达成情况和学生的学习效果面临着怎样的现实和挑战? 如何以此为契机, 深入推进“课堂革命”和“学习革命”, 促进教师进一步转变思想、深化教学改革, 成为摆在所有高校面前的一项重大课题, 需要我们结合各类高校的实际开展情

收稿日期: 2020-03-20

作者简介: 朱连才, 男, 教授, 河北金融学院副院长, “千名中西部大学校长海外研修计划”2018年下半年赴海外培训团学员, 主要从事金融理论与政策、高等教育管理研究; 王宁, 男, 教授, 河北金融学院教务处处长, 主要从事农业经济理论与政策研究; 杜亚涛, 女, 教授, 河北金融学院校级教育教学督导员, 主要从事经济金融法、高等教育改革与评价研究。

况进行深入研究。

一、研究设计

根据成果导向教育 (Outcome-Based Education, OBE) 理论和建构主义学习理论, 教学过程需要注重学生对知识和技能的掌握, 教师作为引导者与辅助者, 教学的最终目标被确定为帮助学生建构意义, 引导学生实现学习目标的达成。学生本人感知到的学习体验以及学习成果, 是学生作为学习的主体判断是否达到教学效果的主要依据。

为了解学生对在线教学的满意度和影响学生在线教学满意度的因素, 本研究设计了学生问卷。学生问卷由学生基本情况、学生自评问卷 (包括学习投入问卷和学习体验问卷)、学生满意度三部分构成。问卷采取李克特 5 级量表, 对在线教学的学习投入、学习体验以及满意度进行评价。根据学生对在线教学的满意度情况, 对学生在线学习过程中的学习投入和学习体验进行分析, 以期了解影响学生对在线教育满意度的因素。学生自评问卷部分包括学习投入和学习体验 2 个维度 13 个评价因子, 要求学生根据实际教学体验如实作答。其中, 学习体验这一维度的 9 个评价因子从学生期待、学生感知到教师完成情况、学生的实际达成情况三个方面自评; 学习投入这一维度的 4 个评价因子从学生期待、学生实际达成情况两个方面自评。问卷的学生满意度部分包括对在线教学实施情况的满意度、对在线学习效果的满意度以及建议 3 个问题。

本研究使用开发的问卷, 采用方便抽样为方法对大学生在疫情期间在线学习满意度水平及影响因素进行问卷调查, 最终回收有效问卷 6709 份, 其中大一学生 3259 名, 占学生总数的

48.58%; 大二学生 1788 名, 占学生总数的 26.65%; 大三学生 1572 名, 占学生总数的 23.43%; 大四学生 90 名, 占学生总数的 1.34%。

二、学生在线学习满意度的结果分析

(一) 在线教学基本情况

调研数据显示, 疫情期间各学校开展在线教学的基本模式有以下五种。一是直播教学, 教师实时音频或视频直播授课, 学生在线实时听课; 二是 SPOC 教学, 学生课前学习中国大学 MOOC、超星、智慧树等平台上的 MOOC 课程资源, 线上进行难点讲解、分组讨论、习题讲解等; 三是线上研讨教学, 教师课前通过课程平台等渠道提供 PPT、音视频资料、作业、思考题等给学生学习, 线上通过各种形式组织学生讨论、答疑、互动等; 四是录播教学, 课前学生通过教师录制好的上课视频学习, 线上进行难点讲解、分组讨论、习题讲解等; 五是学生自主学习, 教师提前通过邮件等渠道发送学习资料, 以学生自学为主, 辅以邮件等形式的讨论、答疑。在线教学虽有以上五种基本模式, 但开展的形式不仅限于一种, 教师在开展在线教学时会根据课程实际需求采取多种形式组合, 如直播+研讨, 录播+作业, MOOC+研讨, 线上研讨教学+学生自主学习相结合等。在实际教学活动中, 五种在线教学模式开展比例如图 1 所示。

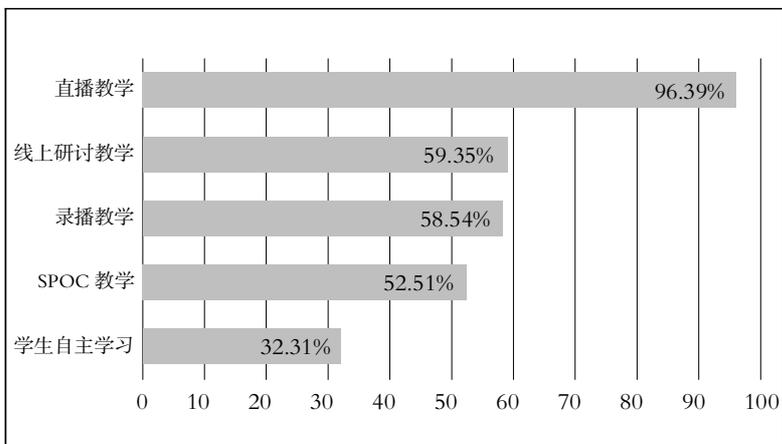


图 1 在线教学模式开展比例

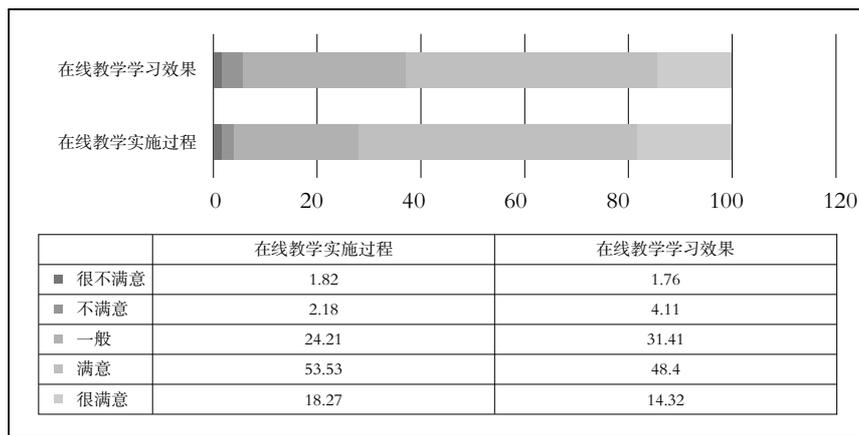


图2 学生满意度情况 (%)

(二) 学生满意度现状

将学生问卷中关于在线教学学习效果和在线教学实施过程的数据进行汇总和分析,如图2所示,学生对在线教学的实施过程和学习效果整体评价良好。其中,对在线教学实施过程评价很满意、满意的学生多于对在线学习效果评价很满意、满意的学生,对在线教学实施过程评价一般、不满意、很不满意的学生少于对在线学习效果评价一般、不满意、很不满意的学生。由上可知,学生对在线教学实施过程的评价整体高于学生对在线教学学习效果的评价。

(三) 学生在线学习满意度的影响因素分析

1. 在线教学实施过程满意度影响因素的回归分析

为了解影响在线教学实施效果的因素,本研究以学生在线教学课程实施过程的满意程

度为因变量,学生学习体验这一维度的9个评价因子中的教师达成度为自变量进行回归分析,回归分析结果见表1。

如表1所示,学生在线教学实施过程满意度主要受教师在课程介绍、学习目标、师生/生生互动、正向价值观传递、教师关

注学生进度、知识体系构建、自主学习能力培养方面的达成度等因素的影响。

2. 学生学习效果达成满意度影响因素的回归分析

为探索影响学生学习效果达成满意度的因素,本研究以学生对自己达到的学习效果的满意程度为因变量,学生学习体验和学习投入这两个维度的13个评价因子中的学生达成度为自变量进行回归分析,回归分析结果见表2。

如表2所示,学生在课程介绍、正向价值观传递、教师关注学生进度、知识体系构建、复习、预习、主动拓展学习广度和深度的达成度等均是影响学生学习效果达成满意度的因素。

3. 学生学习效果期待满意度影响因素的回归分析

为了解影响学生学习效果满意度的因素,

表1 在线教学实施过程满意度的影响因素回归分析(教师达成维度)

变量	β	标准误差	t
课程介绍	0.092	0.020	4.714
学习目标	0.132	0.021	6.247
教学形式	0.013	0.022	0.586
师生/生生互动	0.069	0.021	3.342
过程评价及反馈	-0.021	0.022	-0.955
正向价值观传递	-0.074	0.025	-2.993
教师关注学生进度	0.134	0.022	6.168
知识体系构建	0.098	0.024	4.051
自主学习能力培养	0.140	0.023	6.033

注: $|t| > 1.96$, 就说明 $P < 0.05$

表2 学生学习效果满意度影响因素的回归分析(学生达成维度)

变量	β	标准误差	t
课程介绍	0.167	0.018	9.400
学习目标	0.021	0.020	1.058
教学形式	0.009	0.020	0.470
师生/生生互动	0.005	0.021	0.223
过程评价及反馈	-0.044	0.021	-2.103
正向价值观传递	-0.069	0.024	-2.922
教师关注学生进度	0.124	0.021	5.951
知识体系构建	0.071	0.025	2.879
自主学习能力的培养	0.073	0.024	3.025
复习、预习	0.125	0.019	6.471
完成分阶段学习任务	0.018	0.021	0.855
师生/生生互动	0.038	0.022	1.715
主动拓展学习广度深度	0.065	0.021	3.063

注: $|t| > 1.96$, 就说明 $P < 0.05$

本研究以学生对自己达到的学习效果的满意程度为因变量,以学生学习体验和学习投入这两个维度的13个评价因子中的学生期待为自变量进行回归分析,回归分析结果见表3。

如表3所示,在学生期待这一维度中,影响学生对自己达到学习效果的满意度的要素包括课程介绍、学习目标、教学形式、主动拓展学习广度深度的期待和重视程度等方面。

三、提升大学生在线学习满意度水平的策略

本研究不仅通过描述性统计揭示出大学生在线学习满意度的整体水平,而且采用线性回归为方法洞察大学生在线学习满意度水平的影响因素,研究发现学生对在线学习的整体满意度良好,影响学生在线学习满意度的因素主要有学习目标、师生互动、教师关注学生进度等方面。这些发现对提升学生在线学习满意度提供了一定的启示。针对这些发现,我们可以从“高效课堂”“奠定建设基础”“精心教学设计”等三个方面努力,来缩小学生学习期待和学习体验之间的差异。具体到教师和学生层面,教

师需要更新教学理念,学生需要提升自律意识。学校等管理层面需要做好顶层设计,构建完整的教学管理、服务和监控体系,为在线教学实施指引方向、保驾护航。

(一) 明确一个目标——打造“高效课堂”

教学环境的变化并不会改变教育的初心和使命,在线教学应当以OBE和建构主义理论为指导,坚持“以学习成效为中心、以学生能力培养为目标、以价值观塑造为根本”的教学理念,突出目标导向、学生中心和持续改进。在线教学设计要充分发挥技术手段和数据分析对辅助教学的重要作用,以“学习革命”推动“质量革命”,通过打造“高效课堂”提高人才培养质量。

所谓“高效课堂”,就是要确保在线教学的高效率、高效益、高效果。所谓“高效率”就是要提高单位时间有用信息的输出率,尤其是在线教学、模块分割和互动环节必然要减少教学内容,这就需要教师更精细化地设计,教给学生最有用的知识、引导学生深层次地思考;“高效益”就是要尽力达成多维教学目标,实现知识传授、能力培养和价值观塑造的综合效益;“高效果”就是要贯彻OBE教育理念,关注学

表3 学生学习效果满意度影响因素的回归分析(学生期待维度)

变量	β	标准误差	t
课程介绍	0.065	0.016	4.129
学习目标	0.088	0.017	5.223
教学形式	0.072	0.021	3.442
师生/生生互动	0.007	0.020	0.364
过程评价及反馈	-0.058	0.026	-2.229
正向价值观传递	0.004	0.028	0.145
教师关注学生进度	-0.039	0.028	-1.401
知识体系构建	0.036	0.030	1.206
自主学习能力培养	0.078	0.028	2.821
复习、预习	.046	0.025	1.849
完成分阶段学习任务	0.041	0.026	1.598
师生/生生互动	0.017	0.024	0.685
主动拓展学习广度深度	0.121	0.025	4.877

注: $|t| > 1.96$, 就说明 $P < 0.05$

生学习效果, 将学习成效作为在线教学质量评价的重要标准, 持续改进教学。

(二) 处理三组关系——奠定建设基础

线上教学技术是手段, 形式是载体, 关键还要看教学效果。为实现教学目标, 在线课程建设和实施过程中要处理好三组关系。一是教学内容模块化和系统化的关系。为持续吸引学生的注意力, 保障教学效果, 在线教学适宜以20—30分钟为一个阶段和学习单元, 进行“小片段、模块化”教学。这就需要教师合理拆分教学内容, 但是“小”不等于“碎”, 教师要厘清各模块知识点之间的关联性, 帮助学生搭建完整的框架体系, 只有结构化的知识才能更好地培养学生的专业素养和思维能力。二是教学形式多样性和高效性的关系。在线教学与面对面的授课方式相比, 教师的吸引力下降了, 教学监管难度加大, 这就需要增加课堂互动的形式和频次。在线教学工具为互动的多样性提供了技术支持, 签到、提问、抢答、弹幕等充分发挥了提醒、监督的作用。但是如果仅停留在热闹的“形”而忽视了内在的“质”, 无疑是本末倒置, 违背高阶性、创新性、挑战度的“金课”建设要求。因此, 在线教学的互动应当围

绕教学目标的达成, 精心设计, 使网络课堂从沉默型、对话型向质疑型、思辨型课堂过渡, 争取在有限的时间内带给学生更大的获得感。三是教学分析整体性与单个性的关系。在线教学最大的优势就是可以通过技术手段, 全面记录教和学的过程数据, 并通过多元分析, 反映出教学效果和学习状况, 教师通过数据分析反馈, 可以及时改进教学并大胆进行创新。需要注意的是, 教师不仅要重视整体数据分析和比例, 而且要进行精细化教学, 关注学生个体需求和学习特征, 进行有针对性地指导, 从而实现传统教学较难达成的“因材施教”效果。

(三) 抓好三个阶段——精心教学设计

1. 课前教学准备阶段

第一, 准备教学资源。除教师自制教学资源外, 在线教学可以充分利用优质在线课程和虚拟仿真实验教学资源。优质教学资源进课堂, 既有利于保证疫情防控期间教学进度和教学质量, 又可以减轻教师录课负担, 使教师将更多的精力放在课堂活动的组织以及教学效果的反思等方面。截至2020年2月2日, 教育部组织22个在线课程平台免费开放在线课程2.4万余门, 覆盖了本科12个学科门类、专科高职18个

专业大类。^[2] 面对海量信息,教师要对线上教学资源进行认真筛选,综合考虑对教学目标达成度的支撑作用,分类整理、有序推送,以更好地满足和指导学生自主学习的需要。

第二,选择在线教学平台。在线教学因数字空间的特性,可以利用教学平台的互动功能,这成为在线教学的一种优势。如何在教学分离时空下保证教学的有效互动?这就涉及教学工具的选择。目前可供选择的的教学软件种类繁多,功能设计不尽相同,教师可以根据课程性质和教学安排尝试不同的教学软件。但是教学工具的选择和功能使用要注重“质”而非“形”,有的教师在课堂教学中多平台频繁切换,影响教学的连贯性,也给学生跟随操作带来一定困难;有的课堂教学活动丰富,利用平台的签到、抢答、讨论等功能,看起来很活跃,但学生的知识获取和能力提升有限。因此,在线教学面对的不仅仅是技术挑战,更重要的是教学理念和教学方法的变革,学生的学习成效依然是教学需要关注的核心问题。

2. 课中组织实施阶段

第一,合理分割、组织教学内容。根据在线教学特点,在教学内容的设置上强调“小片段、模块化”的设计。“小片段”即每个教学单元尽量简短和精炼,避免学生长时间盯着电脑、手机以致注意力不集中的情况发生,教学资源颗粒化也方便学生课后利用碎片时间完成学习。“模块化”即每个教学单元内容应自成一体,围绕一个概念、原理或者话题,逐步深入,每个单元结构完整又相对独立。颗粒化教学资源需要教师根据教学目标进行科学组合、有序重构,形成若干教学模块;模块化的知识点可以形成教学内容的主题字典,帮助学生快速定位需要了解和学习的信息,多模块相互配合,形成一个完整的教学体系。

第二,教学方法注重交互性。在线学习本质上是教与学时空分离的学习形态,有效的交互是促进教与学再度整合,实现成功、高效学习的关键。利用教学平台的互动模块,设计“互动强、形式多样”的网上教学活动,强调学生是活动的主体,教师是引导者、点拨者和促

进者。^[3] 鼓励学生以互助探究的方式获得知识建构和能力提升,形成师生之间、生生之间的有效交流,引发学生深层次思考。

3. 课后指导促进阶段

与传统课堂一样,学生在线学习也会遇到各种问题,需要教师及时进行答疑解惑,有针对性地导学、助学,提供灵活的个性化学习支持服务,保障学习效果。在线教学中,学生的学习情况可以借助大数据及时追踪和分析,变结果性评价为过程性评价,结果公开发布、可查询,督促学生及时调整学习状态和投入。教师再通过课后练习、布置作业、提供资源等进行有针对性地学习支持,考虑到学生一周内需要学习多门课程,课下任务量要适中、不宜过多,要侧重方法指导,体现“低负高效”的要求。

(四) 发挥三项职能——确保实质等效

在线教学的实施,不仅需要师生的积极参与和创新实践,而且离不开学校的整体推进。学校职能的发挥对大规模在线教学的有序运行意义重大。一是科学规范管理职能。大规模在线教学作为一种新的尝试,学校要统一思想,科学制定管理方案、标准和措施,从在线教学准备、教学开展与组织、教学评价与保障等方面提出具体要求,指导在线教学各阶段工作有序运行。通过学校顶层设计、规范管理,职能部门联合发力、积极落实,确保在线教学的顺利开展。二是精准服务指导职能。实施在线教学过程中,学校应当建立相应的技术平台,依托大数据统计功能,实时掌握和公布教学基础及整体情况、资源建设数量、师生活跃度等各类数据,指导各教学单位随时根据数据变化做出教学组织安排调整。针对在线教学中可能出现的问题,学校应当预先部署,为广大师生提供政策解读、在线答疑及技术支持等相关工作,为在线教学顺利开展提供及时准确的指导和交流平台。三是加强督导检查职能。督导检查是确保教育教学质量的重要手段,在线教学区别于传统的教学模式,教学空间的改变对教学组织和管理提出新的要求。在线教学督导在贯彻OBE教育理念的基础上,要重新设计评价标准,教学准备增加资源建设权重,教学过程突出互

动性要求,教学效果关注学生的获得感。评价手段可以借助大数据分析的优势,加强督导工作的针对性、科学性和精准性。通过抓部门促管、抓教师促教、抓学生促学,全面推进在线教学质量的提高。

综上所述,大规模在线教学对高等教育是挑战更是机遇,通过在线教学实践,为打造线上线下混合式一流课程奠定了基础;在线教学贯彻 OBE 教育理念,以学生为中心进行教学设计和效果评价,有利于持续推进学生养成自主学习、深度思考的习惯;在线教学并非应急之举,而是对传统课堂的赋能,高等院校以此为契机,加强与课程平台的深度合作,充分利用学习行为分析数据,建立教学质量保障联动机制,主动适应“互联网+”时代新知识观和本体论的需求,必将有力推进“课堂革命”和“质量革命”,实现教育教学在课堂环境与网络环境下的整体优化与变革。

参考文献:

[1] 教育部网站. 教育部回应学校疫情防控 12 热点 [EB/OL]. (2020-02-13) [2020-03-16]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202002/t20200213_420702.html.

[2] 教育部网站. 教育部应对新型冠状病毒感染肺炎疫情工作领导小组办公室关于在疫情防控期间做好普通高等学校在线教学组织与管理工作的指导意见 [EB/OL]. (2020-02-05) [2020-03-16]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html.

[3] 刘邦奇, 吴晓如. 智慧课堂——新理念新模式新实践 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2019: 137-141.

(责任编辑 李 维)

Research on the Influencing Factors and Promotion Strategies of Online Learning Satisfaction of College Students

Zhu Liancai Wang Ning Du Yatao

Abstract: Based on the perspective of students' teaching experience, this study investigates the teacher experience and student experience in the process of large-scale online teaching in Hebei Institute of Finance. On this basis, combined with the expectation confirmation theory, it studies the influence of students' learning input, students' experience of teachers' teaching completion, students' experience of learning effect on online teaching satisfaction. The study found that students' overall satisfaction with online teaching is good, and the root cause of influencing students' satisfaction with online teaching lies in the difference between students' expectation and students' achievement of learning effect. The network platforms such as Catton are only the surface factors that are magnified when the online teaching process is limited by technical means and space-time distance. To improve students' online teaching satisfaction, the fundamental solution strategy is to create "efficient classroom", elaborating teaching design, giving full play to school functions, ensuring the substantive equivalence of online teaching, and narrowing the difference between students' learning expectations and learning experience.

Key words: Online teaching; Students experience; Teaching design; Efficient classroom

高校课程教学对工科大学生学习收获的影响机制研究

杨 院

(天津大学, 天津 300350)

摘 要: 探究课程教学对工科大学生学习收获的影响机制具有重要的实践价值。本研究着重探究“以学生学习投入为中介, 课程教学对工科大学生学习收获的影响机制”。研究发现: 工科大学生的学习收获及影响因素各因子的整体状态较好, 但高校要注重学生专业能力和思维能力等认知能力方面的提升; 课程教学对工科大学生的学习收获既有直接影响, 也有以学习投入为中介的间接影响, 且间接效应远大于直接效应。故而, 高校要优化教学整体设计, 既要鼓励教师采用翻转课堂教学模式, 又要不断优化实践教学体系; 同时, 高校要引导学生合作学习与深入思考, 发展学生的合作学习能力, 培养学生的批判质疑精神, 不断提升学习收获。

关键词: 工科大学生; 课程教学; 学习投入; 学习收获

中图分类号: G642.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2020) 05-0089-07

习近平总书记指出, 实施创新驱动发展战略, 是加快转变经济发展方式、提高我国综合国力和国际竞争力的必然要求和战略举措。高等工程教育在实施创新驱动发展战略的过程中具有至关重要的作用, 高等工程教育质量的优劣直接决定着创新驱动发展战略的实施效果。从工程教育自身发展现状看, 我国高等工程教育占整个本科教育专业数的 1/3、在校生的 1/3、毕业生的 1/3, 毕业生占全世界总数的 1/3 以上; 90% 以上的高等院校开设了工程类专业。^[1] 2017 年以来, 教育部先后发布了《教育部高等教育部关于开展新工科研究与实践的通知》等一系列政策文件。站在新工科的背景下, 提升工科大学生的学习收获是最终的落脚点。已有

研究成果表明, 学生自身的学习投入对学习收获具有重要影响。同时, 课程教学等外部因素直接影响学生学习收获, 也通过学生自身的学习投入对学习收获产生间接影响。因此, 基于实证调查数据, 探究学习投入在工科大学生学习收获形成过程中的中介作用具有重要意义。

在已有的研究中, 既有关学习投入对学习收获影响的研究, 也有关院校环境对学习收获影响的研究。阿斯汀 (Alexander W. Astin) 的学习卷入理论 (Theory of Involvement)、帕斯卡雷拉 (Ernest T. Pascarella) 的变化评定模型 (General Model for Assessing Change) 以及乔治·库 (George D. Kuh) 提出的学生学习投入理论 (Student Engagement) 等都着眼于学生学习投入

收稿日期: 2020-01-31

基金项目: 全国教育科学规划教育部青年课题“基于学习模式形成机理的本科生培养质量提升路径研究——以 985 高校为例” (EIA130421)

作者简介: 杨院, 男, 副教授, 天津大学教育学院, 主要从事大学生学习质量研究。

对学习收获的影响。汀托 (Tinto) 强调构建完善的院校支持环境以发挥学校对学生学术融合和社交融合的正向影响, 认为院校支持包括学术支持 (Academic Support)、社交支持 (Social Support) 和财政支持 (Financial Support);^[2] 帕斯卡雷拉等认为大学组织结构通过课堂互动、实践活动以及学生个体行为影响学生的发展。^[3] 我国一些最新的研究也表明, 院校环境与支持对学生学习收获具有重要影响。有研究认为学校支持对工科大学生的学习效果产生显著积极影响;^[4] 另有研究提出环境支持度是理工科大学生学习收获最重要的影响路径。^[5] 当然, 现有研究在关注院校环境对学生学习收获影响的同时, 也关注院校环境通过影响学生的学习投入间接地影响学习收获。我国学者从人际关系、课程挑战、认知期望、学校支持等探究高校环境对大学生学习投入的影响, 认为高校环境作用于学生个体学习投入从而影响其学业表现。^[6] 高校环境涉及诸多要素, 既包括图书馆、实验室等, 也包括教师的课程教学活动等。其中, 课程教学对学生学习而言最为直接、最为重要, 在各类教育改革中, 课程教学改革也是关注的焦点。从而, 在已有研究的基础上, 本研究重点探讨学习投入在课程教学对工科大学生学习收获影响过程中的中介作用。具体而言, 着重探讨以下问题: 其一, 工科大学生学习收获的现状如何, 是否存在性别、年级、院校类型的差异; 其二, 课程教学对工科大学生学习收获的直接影响如何; 其三, 以学习投入为中介, 课程教学对工科大学生学习收获的间接影响如何。

一、研究设计

1. 理论基础与假设模型

帕斯卡雷拉的学生发展评定模型和毕格斯 (Biggs) 提出的 3P (Presage, Process, Product) 理论均认为院校环境会影响学生的学习努力质量和学习行为, 进而影响学生的认知发展和学习收获。在学生发展评定模型中, 帕斯卡雷拉认为院校环境直接影响学生的认知发展, 并且院校环境通过师生互动和生生互动等社会性互动

间接影响学生的认知发展; 同时院校环境还通过学生的努力质量间接地影响学生的认知发展。毕格斯的 3P 理论则认为, 院校的课程教学环境对学生的学习收获具有直接影响, 院校的课程教学环境通过学习过程间接地影响学生学习收获。根据研究问题, 本研究着重探讨课程教学对工科大学生学习收获的直接影响, 以及以学习投入为中介探讨课程教学对工科大学生学习收获的间接影响。基于研究问题, 根据上述理论形成本研究的假设模型, 见图 1。

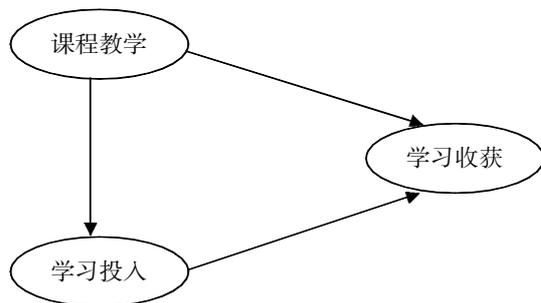


图 1 课程教学影响工科大学生学习收获假设模型

2. 数据来源与样本结构

研究中的样本为厦门大学“国家大学生学习情况调查研究数据库”(NCSS) 中 2017 年的调查数据。本研究从中抽取 6 所“双一流”高校和 35 所非“双一流”高校共计 23 864 名工科大学生的数据作为研究样本, 具体样本结构见表 1。

3. 测量工具与研究变量

根据研究目的及研究思路, 本研究的潜变量包括课程教学、学习投入和学习收获。本研究数据收集所用的测量工具为“国家大学生学

表 1 样本结构表 (N=23864)

样本结构		人数	比例
性别	男	16050	67.3%
	女	7814	32.7%
年级	大一	8835	34.9%
	大二	6649	27.9%
	大三	5698	23.9%
	大四	3182	13.3%
学校类型	“双一流”院校 (6 所)	2084	8.7%
	非“双一流”院校 (35 所)	21780	91.3%

习情况调查”项目组所开发的《大学生学习投入》、《大学生感知的教学环境》和《大学生学习收获》等测量量表。测量工具为李克特6级量表，量表刻度分别为“非常不同意”“不同意”“基本不同意”“基本同意”“同意”“非常同意”。各量表具有良好的信效度，见表2。

研究包括三个核心变量，分别为“学习投入”、“课程教学”和“学习收获”。“学习投入”是关于大学生学习的一个非常重要的概念。教育心理学家泰勒（Tyler）首次使用“学生投入”概念，将其界定为“用于任务的时间”，描述学生花费多少时间用于他们的学业。^[7] 乔治·库认为“学习投入”既包括学生自身的努力及与同伴、教师的交流和互动，也包括院校为学生学习和努力提供的各种支持和引导。^[8] 也有研究从学生自身的角度出发将学习投入分为行为投入和情感投入等维度。^[9] 可以看出，学习投入可以分为以学生为主导的个人学习投入及以院校为主导的院校投入。本研究探讨以学生为主导的

学习投入，通过“深入思考”和“合作学习”两个因子来测量。“深入思考”因子主要包括“学习时，我会试图得出自己的看法”，“阅读时，我会去试图理解作者的意图”及“我会对所学的知识提出自己的质疑”等题目；“合作学习”因子主要包括“与同学合作完成作业”、“积极参与小组讨论”及“与同学讨论分享学习经验”等题目。课程教学主要指学生感知的课程教学环境，包括对课堂教学和实践教学的感知。从而，本研究中的“课程教学”变量包括“课堂教学”和“实践教学”两个因子。“课堂教学”因子包括“老师的教学注重学科间的交叉与融合”“老师的教学能够理论联系实际”“老师能够以具体案例讲解知识”“老师会采用翻转课堂组织我们课下自学、课上讨论”“上课时，老师注重启发我们思考”等题目；“实践教学”因子包括“实训/实习课指导教师的实践经验丰富”“实训/实习课指导教师能给我们耐心的指导”“学校为我们提供很多实训/实习机会”等题

表2 变量描述表

量表	题数	CFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	TLI	方差解释率	收敛效度 (AVE) /组合信度 (CR)	克隆巴赫 Alpha	
课程教学	14	0.989	0.981	0.970	0.019	0.045	0.985	73.113%	-	0.950	
因子	课堂教学	9	0.981	0.970	0.938	0.021	0.081	0.968	-	0.6451 /0.9421	0.944
	实践教学	5	0.995	0.992	0.970	0.010	0.071	0.988	-	0.7292 /0.9306	0.934
学习投入	7	0.997	0.996	0.991	0.013	0.033	0.997	74.846%	-	0.878	
因子	深入思考	4	1	1	0.999	0.002	0.013	0.999	-	0.6157 /0.8644	0.872
	合作学习	3	饱和模型	饱和模型	饱和模型	饱和模型	饱和模型	饱和模型	-	0.6746 /0.8601	0.855
学习收获	21	0.985	0.968	0.955	0.022	0.048	0.981	81.385%	-	0.970	
因子	专业能力	4	0.997	0.995	0.955	0.007	0.09	0.984	-	0.7931 /0.9387	0.934
	思维能力	4	0.998	0.998	0.977	0.007	0.067	0.990	-	0.7280 /0.9144	0.904
	人文情怀	5	0.998	0.997	0.988	0.006	0.044	0.995	-	0.7271 /0.9301	0.932
	人际交往	5	0.995	0.991	0.968	0.008	0.074	0.989	-	0.7824 /0.9472	0.948

目。对于学习收获而言,不论是阿斯汀(Astin)将学习收获分为知识学习、逻辑思维等认知收获和价值观念、人际交往等情感收获,^[9]还是培养新工科学生的伟大心灵和卓越能力的分类法,^[10]都强调既要培养学生的专业能力和工程能力,也要注重培养学生的人文素养。因此,工科大学生“学习收获”变量包含“专业能力”“思维能力”“人文情怀”“人际交往”四个因子。其中,“专业能力”因子包括“通过大学的学习,我具备了本专业的实践操作技能”“通过大学的学习,我掌握了本专业的前沿知识”“通过大学的学习,我系统地掌握了本专业的基本理论”等题目;“思维能力”因子包括“通过大学的学习,我分析问题的能力提高了”“通过大学的学习,我的阅读和理解能力提高了”“通过大学的学习,我的领导能力提高了”等题目;“人文情怀”因子包括“通过大学的学习,我形成了自己的价值观和世界观”“通过大学的学习,我具

备了更强的社会责任感”“通过大学的学习,我对自己的认识更加深入了”等题目;“人际交往”因子包括“通过大学的学习,我能更好地与他人进行团队合作”“通过大学的学习,我能更好地与他人沟通”“通过大学的学习,我能更清楚和有效地表达我的想法”等题目。各因子中,“专业能力”和“思维能力”着重指认知能力范畴,“人文情怀”和“人际交往”主要指非认知能力范畴。

二、分析结果

在研究设计的基础上,本研究首先使用SPSS18.0对工科大学生学习收获及各影响因素的因子进行了描述性分析,主要分析了学习收获、课程教学和学习投入各因子的均值和标准差,并分别检验了各因子在院校类型、学生性别和年级方面的差异显著性(见表3)。在此基础上,

表3 工科大学生学习收获及影响因素变量描述表

类型	描述值	专业能力	思维能力	人文情怀	交往合作	课堂教学	实践教学	深入思考	合作学习	
总计 N=23864	均值	17.7655	18.4906	23.9664	23.9984	38.8892	21.5827	17.9304	13.0529	
	标准差	3.7608	3.4982	4.0642	4.1078	8.1716	4.8496	3.2964	2.8060	
	最大值	24	24	30	30	54	30	24	18	
	最小值	4	4	5	5	9	5	4	3	
“双一流” N=2084	均值	18.0926	18.6132	24.3623	24.2908	38.7783	22.0187	18.0912	12.8066	
	标准差	3.7267	3.5436	4.0670	4.1234	8.0561	4.7799	3.3159	2.9084	
	均值	17.7342	18.4788	23.9285	23.9704	38.8999	21.5410	17.9150	13.0764	
	标准差	3.7626	3.4937	4.0620	4.1053	8.1826	4.8543	3.2942	2.7949	
非“双一流” N=21780	T值	4.158***	1.676n.s	4.657***	3.402**	-0.649n.s.	4.298***	2.331*	-4.195***	
	均值	17.8622	18.4960	23.9406	23.9672	38.8462	21.6171	18.0455	13.0495	
	标准差	3.8206	3.5600	4.1670	4.1995	8.4487	4.9930	3.3752	2.9029	
	均值	17.5669	18.4795	24.0193	24.0625	38.9776	21.5119	17.6938	13.0599	
女 N=7814	标准差	3.6269	3.3681	3.8442	3.9121	7.5704	4.5403	3.1154	2.5958	
	T值	5.695***	0.340n.s.	-1.404n.s.	-1.682n.s.	-1.165n.s.	1.573n.s.	7.746***	-0.269n.s.	
	大一 N=8335	均值	17.8902	18.4615	23.9201	23.9680	38.7848	21.7572	17.8558	12.8521
	标准差	3.6649	3.4590	4.0023	4.0358	8.0560	4.6716	3.2500	2.8182	
大二 N=6649	均值	17.5157	18.2994	23.7342	23.7431	38.5261	21.4255	17.7688	12.9663	
	标准差	3.7600	3.5115	4.0581	4.1283	8.1438	4.7762	3.3259	2.8081	
大三 N=5698	均值	17.5290	18.4010	23.9417	23.9588	38.8601	21.2613	17.9421	13.1436	
	标准差	3.8802	3.5613	4.1444	4.2086	8.2987	5.0898	3.3317	2.8151	
大四 N=3182	均值	18.3843	19.1263	24.6169	24.6823	39.9739	22.0295	18.4422	13.5974	
	标准差	3.7073	3.3876	4.0281	3.9950	8.2140	4.9663	3.2429	2.6745	
	F值	49.366***	43.314***	34.983***	38.467***	23.610***	23.337***	32.464***	58.691***	

注:***<0.001, **<0.01, *<0.05, n.s.>0.05

依据假设的路径模型,采用 Amos22.0 进行模型检验和路径分析。

1. 工科大学生学习收获及影响因素的描述性分析

从表 3 可以看出,学习收获四个因子的得分均较高,说明学生自我评价下的学习收获情况较好。在类型比较方面,“双一流”高校学生在学习收获中的四个因子均高于非“双一流”高校学生,但在“思维能力”因子方面的差异不显著;男生在“专业能力”和“思维能力”两个因子方面的得分均高于女生,在“人文情怀”和“交往合作”方面的得分均低于女生,但仅“专业能力”的差异显著;学习收获的四个因子在年级维度上均有差异,“专业能力”和“思维能力”两个因子为“大二<大三<大一<大四”,“人文情怀”和“交往合作”两个因子为“大二<大一<大三<大四”。

从表 3 可以看出,学生对课程教学的认可度较高。在类型差异方面,“双一流”高校的“实践教学”要高于非“双一流”高校,并且差异显著,“课堂教学”因子的差异不显著;性别维度上,课程教学的差异不显著;在年级维度上,“课堂教学”因子的得分为“大二<大一<大三<大四”,“实践教学”的得分为“大三<大二<大一<大四”。在学生投入方面,学习投入的两个因子均值得分也较高;“双一流”高校学生“深入思考”的得分高于非“双一流”学生,但是“合作学习”的得分低于非“双一流”高校学生,且均差异显著;在性别维度,男生“深入思考”的得分高于女生,且差异显著,女生“合作学习”的得分高于男生,但差异不显著;在年级维度,“深入思考”因子的得分为“大二<大一<大三<大四”,“合作学习”的得分为“大一<大二<大三<大四”,均差异显著。

2. 工科大学生学习收获影响因素的路径分析

一般来讲,在进行中介效应检验前要检验自变量与因变量的直接效应是否显著。经检验发现,课程教学对工科大学生学习收获的直接效应存在且显著($P<0.001$),从而具备了进行中介效应检验的条件,进而将研究数据带入假设模型进行中介效应检验。检验发现,模型拟合

的主要指标较理想。其中, $\chi^2=4626.832$, $df=15$, $\chi^2/df=308.46$, $RMSEA=0.1$, $SRMR=0.037$, $GFI=0.953$, $CFI=0.968$, $IFI=0.968$, $NFI=0.968$, $RFI=0.941$, $TLI=0.941$, $P<0.000$ 。根据结构方程拟合指数及准则的标准,由于样本量 $N>1000$,不使用卡方准则。^[12]同时,由于本研究样本量大于 20000,并且理论模型合理且成熟,所以,虽然 $RMSEA=0.1$,也认为是拟合较为良好的模型。并且,在拟合后的模型中,各路径的效应值均显著($P<0.001$)。该模型中,课程教学直接对工科大学生的学习收获产生影响,同时也通过学习投入对学习收获产生影响。课程教学对学习投入的直接效应值为 0.95,学习投入对学习收获的直接效应值为 0.71,课程教学对学习收获的直接效应值为 0.14,课程教学对学习收获的间接效应值为 0.67,直接效应与间接效应相加后,课程教学对于学生学习收获的总效应值为 0.81(见表 4)。

表 4 结构方程模型效应表

变量关系	直接效应	间接效应	总效应
课程教学--->学习投入	0.95	-	0.95
学习投入--->学习收获	0.71	-	0.71
课程教学--->学习收获	0.14	0.67	0.81

三、研究结论与建议

在数据分析的基础上发现,工科大学生的学习收获及影响因素各因子的整体状态较好;课程教学对工科大学生的学习收获具有重要影响,既包括直接影响,也包括以学习投入为中介的间接影响;并且,课程教学对学习收获的间接效应远大于直接效应,进而提出研究建议。

第一,工科大学生的学习收获及影响因素各因子的整体状态较好,并且存在院校类型、学生性别和年级维度的差异。首先,工科大学生在专业能力、思维能力、人文情怀、交往合作四个维度的自我评价均较为良好,其中,学生在人文情怀和交往合作方面的自我获得感要好于专业能力和思维能力的收获情况。学生学

习收获体验感从大一到大四呈先降后升的“U”形变化趋势,“双一流”高校工科大学生的习收获好于非“双一流”高校的学生。因此,高校要重视工科学生思维能力和专业能力等认知能力范畴的提升,特别要注意学生在大二时获得感的不足,并采取相应措施进行引导。其次,在课程教学方面,学生对课堂教学的体验感略好于实践教学;“双一流”高校学生实践教学的体验优于非“双一流”高校,而课堂教学在院校类型维度不存在显著差异;当前,见习、考察、观摩及实习等各种形式的实践教学贯穿于大学四年,大三和大二的学生对实践教学的体验感比大一差,这可能与学生对实践教学的认识深度及期望有关。所以,高校要重视实践教学的开展,探索与时代需求相适应的工科实践教学体系。最后,在学习投入方面,深入思考高于合作学习。同时,深入思考和合作学习在院校类型维度差异显著,“双一流”院校学生在深入思考方面的得分较高,在合作学习方面得分较低,这可能由于“双一流”高校学生的学习独立性更强一些;学习投入的因子在各年级具有显著差异,在深入思考方面,从大一到大四呈先降后升的“U”形变化趋势,而合作学习则从大一到大四呈上升趋势。所以,高校要注重引导学生合作学习,特别是“双一流”高校,并且要关注学生深入思考的学习投入在大二下降的问题。

第二,课程教学对工科大学生的习收获具有重要影响,包括直接影响和以学习投入为中介的间接影响。所以,要注重通过加强课程教学来提升工科大学生的习收获。一方面,高校注重向课堂教学要质量。在课堂教学过程中,发挥教师的主导作用及学生的主体作用。教师积极使用各种在线教学平台,善用翻转课堂,课上注重采用案例教学、启发式教学等方法理论联系实践开展教学活动,课下引导学生自主学习。另一方面,优化工科教育的实践教学体系。学校应科学设计学生实践教学的时间与内容,促进学生知识的消化与应用,^[13]注重培养学生在工程设计、建构、实施、反馈各环节的系统性、全周期的问题识别能力、问题解决能力

和创新思维能力。同时,在实践教学过程中引导学生关注能源、环境、健康等与工程生产和工业技术紧密相关的社会问题,理解现实问题的复杂性,并引导学生在实践教学中的合作学习,提升学生的人文情怀和交往合作能力。

第三,以学生学习投入为中介因素,课程教学对学习收获的间接效应远大于直接效应。故而,高校要注重优化制度设计,提升学生学习投入,包括引导学生学会合作学习和提高学生的深度思考能力。本研究中,合作学习因子主要包括“积极参与小组讨论”“与同学讨论分享学习经验”等题目。学校在课内外教学制度设计过程中要注重让教师通过布置课后作业等方式引导学生合作学习;同时,教务部门或学生管理部门要搭建各种平台,引导学生经常开展学习经验的讨论和分享。对于深入思考而言,“一个技术工作者如果不能超越自身之外去思考问题,那就是一个普通的、物质的器,也就是一个缺乏自我意识的工匠”^[14]。所以,深入思考是卓越工程师的必备素质。本研究中,深入思考因子主要包括“学习时,我会试图得出自己的看法”“阅读时,我会去试图理解作者的意图”等题目。教师的课堂教学以及课外非正式学习情境的创设要注重鼓励学生大量阅读经典著作,利用各种线上线下学习平台开阔学生视野,培养学生的批判质疑精神,帮助学生形成独立思考的习惯,进而提升自身习收获和国家工程教育质量。

参考文献:

- [1] 吴岩. 新工科: 高等工程教育的未来——对高等教育未来的战略思考 [J]. 高等工程教育研究, 2018 (6): 1-3.
- [2] TINTO V. Enhancing student persistence: lessons learned in the United States [R]. Syracuse: Syracuse University, 2006.
- [3] PASCARELLA E T, CRUCE T, UMBACH P D, et al. Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: how strong is the link?

[J]. Journal of higher education, 2006, 77 (2): 251-285.

[4] 项楚瑶. 学校支持对工科生学习效果的影响研究——基于华中科技大学 SSLD 的分析 [D]. 武汉: 华中科技大学, 2016.

[5] 张洪亚, 郭广生. 理工科大学生学习收获影响机理实证研究 [J]. 大学教育科学, 2019 (3): 68-75.

[6] 田甜. 高校环境对大学生学习投入的影响研究: 基于 CCSS2016 问卷 [J]. 教育发展研究, 2018 (17): 43-49.

[7] 徐波. 高校学生投入理论: 内涵、特点及应用 [J]. 高等教育研究, 2013 (6): 48-54.

[8] GEORGE D K. What student affairs professionals need to know about student engagement [J]. Journal of college student development, 2009, 50 (6): 683-706.

[9] FREDRICKS J A, BLUMENFELD P C, PARIS A H. School engagement: potential of the

concept, state of the evidence [J]. Review of educational research, 2004, 74 (1): 60.

[10] ASTIN A W. Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education [M]. Thousand Oaks: American Council on Education, 1993: 43-45.

[11] 张进明. 大学新工科的目标就是: 培养伟大的工程师 [N]. 光明日报, 2017-08-22 (13).

[12] 温忠麟, 侯杰泰, 马什赫伯特. 结构方程模型检验: 拟合指数与卡方准则 [J]. 心理学报, 2004 (2): 186-194.

[13] 史秋衡, 王芳. 我国大学生就业能力的结构问题及要素调适 [J]. 教育研究, 2018 (4): 51-61.

[14] 李培根. 重塑工程教育文化——工科之“新”的文化高度 (二) [J]. 高等工程教育研究, 2018 (3): 1-5.

(责任编辑 吴潇剑)

Learning Engagement as an Intermediary: Study on the Mechanism of Curriculum Teaching Influencing the Learning Gains of Engineering College Students

Yang Yuan

Abstract: Exploring the impact of curriculum teaching on the learning mechanism of engineering college students is of great practical value. This study focuses on exploring the influence mechanism of curriculum teaching on the learning gains of engineering college students through the mediation of students' learning input. The research reveals that the overall state of the engineering students' learning gains and influencing factors are good, but colleges and universities should pay special attention to the improvement of students' professional abilities, thinking abilities and other cognitive abilities. The course teaching not only directly influences learning outcomes, but also indirectly influences learning outcomes through student engagement, and the indirect effect of course teaching on learning gains are far greater than the direct effect. Therefore, teachers should make good use of flipped classrooms, and universities should optimize the practice teaching system. At the same time, universities should pay attention to guiding students' cooperative learning and in-depth thinking, develop students' cooperative learning ability, cultivate students' critical and questioning spirit, and then constantly improve students' learning outcomes.

Key words: Engineering students; Course teaching; Learning engagement; Learning outcomes

Journal of National Academy of Education Administration

Vol. 269 No. 5 2020

Monthly

CONTENTS

- Research on the Reform of Jointly Construction Mechanism of Universities with
Industrial Characteristics under the Perspective of Governance Modernization **Li Beiqun et al.** (3)
- The Concurrence of Integration and Independence: Educational System of
National Southwest Associated University **Xiong Xianjun** (9)
- Power Dilemma and Solution of “Titles-only” Phenomenon in the
Development of Chinese Universities **Xu Juan** (18)
- Enrollment Reform of Master of Engineering Examination under the Background of
Overall Management: Dilemma and Breakthrough..... **Bai Lixin et al.** (27)
- Problems and Solutions of the Complaints and Appeal Mechanism of the Education
Examinations Score Objection in China **Liu Bo & Dai Yifei** (35)
- The Predicament and Path Reconstruction of the Management System
Reform of the Secondary Colleges in the New Era **Nan Guojun & Wei Tingting** (41)
- On the Realization Logic of Theoretical Self-confidence in Vocational
Education in China **Zhang Shezi** (47)
- Challenge and Response of the Ideological and Political Education in the
Universities Empowered by Artificial Intelligence **Yang Rencai** (54)
- Exploring the Recognition Meaning of Ideological and Political Education in
Colleges and Universities in the New Era
--From the Perspective of Marx’s “Recognition Logic” **Li Zhen & Liu Yuqin** (60)
- Textbook Construction of Ideological and Political Education in Professional
Courses in Application-oriented Universities: Origin, Principles, Key Issues and
Implementation Approaches **Yang Xiaodong et al.** (68)
- Study on the Construction of Cooperative Subject in School Curriculum Implementation
--From the Perspective of Synergetic Theory **Bai Jie & Yu Zeyuan** (76)
- Research on the Influencing Factors and Promotion Strategies of Online Learning
Satisfaction of College Students **Zhu Liancai et al.** (82)
- Learning Engagement as an Intermediary: Study on the Mechanism of Curriculum
Teaching Influencing the Learning Gains of Engineering College Students **Yang Yuan** (89)



吉林工程技术师范学院
Jilin Engineering Normal University



全国重点建设职业教育师资培训基地



工匠之师孕育工师精神



中国现代职业教育史馆



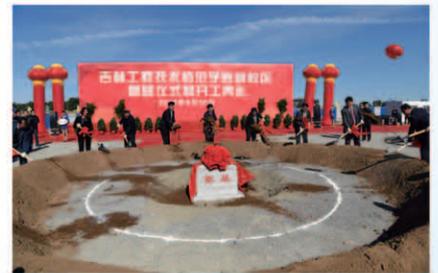
六秩鼎新 逐梦未来



建立全国首家职业教育博物馆



2019年“双对接”专项行动暨“生根吉林”就业创业洽谈会



长德校区奠基仪式
一期工程已经建成并投入使用



吉林省地方本科高校
转型发展示范校





吉林工程技术师范学院

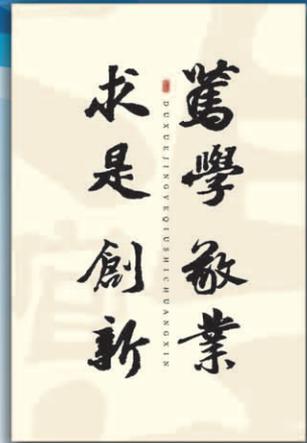
Jilin Engineering Normal University

吉林工程技术师范学院创建于1959年，本科办学始于1979年。是全国重点建设职教师资培训基地，吉林省地方本科高校转型发展示范校，吉林省特色高水平应用型大学，被誉为职业教育师资的摇篮。

建校 60 年来，这所承载着国家现代化建设期望、浸润着职教基因、肩负着光荣使命的大学，扎根于吉林热土，奋进在时代前列。坚持“应用性、师范性、学术性”的办学定位，始终与国家同呼吸、与时代同步伐、与人民共奋进，始终坚守办好职业师范教育的初心和使命，创建了全国首家职教师资培养培训创新协同体，拓展了“校-企-校联动、工-学-教融合”的职教师资培养培训新模式。

目前，学校占地100万平方米，在校生13000余人，专任教师770人。拥有7个省级教学团队，16个省级工程中心、重点实验室和智库；2个国家级特色专业，1个国家级专业综合改革试点专业，8个省级特色专业，4个省级特色高水平专业。

这里的老师，以三尺讲台为敬业乐业的舞台，用爱与坚持育人育才；这里的学生，以“为人朴实、工作务实、作风踏实”的鲜明品格，为学校赢得了良好声誉。共和国职教师资培养的历史，在这里写就；新时代大国工匠崛起的梦想，在这里升腾！以师者担当，滋养职教园里的点点新绿；以执着信仰，浇灌职教花圃的激情盛放！



统一刊号：ISSN1672-4038 国内邮发代号：82-484 国内定价：15.00元
CN11-5047/D 国外发行代号：M2076 国外定价：\$11.00元
广告经营许可证号：京大工商广登字20170005号 国外总发行：中国国际图书贸易集团有限公司

