

CSSCI 来源期刊
全国中文核心期刊
中国人文社会科学核心期刊

学 子 报

国家教育行政学院

JOURNAL OF NATIONAL ACADEMY OF
EDUCATION ADMINISTRATION

现代大学的社会责任及其边界拓展
建党百年来劳动教育的历史变迁与反思展望
教师尊严的理论蕴涵及其实践指向

2021.04

(总第 280 期)

《国家教育行政学院学报》征稿函

◆常设栏目：教育政策与制度研究、学术纵横、教育基本理论、思想政治教育、教师教育与发展、职业教育探索、考察调研报告、国际视野等。根据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。2021年重点建设“专题研究”栏目。

◆选题要点：

- ※习近平关于教育的重要论述研究
- ※中国特色高等教育发展理论体系研究
- ※新发展阶段高质量教育体系研究
- ※中共百年教育发展的理论与实践研究
- ※新发展格局下的教育治理现代化研究
- ※新时代我国教育评价改革研究
- ※教育发展与乡村振兴研究
- ※新发展阶段高等教育结构优化研究
- ※“十四五”时期高等教育区域化发展研究
- ※人工智能时代教育变革研究
- ※“四新”（新工科、新医科、新农科、新文科）建设研究
- ※“三个一流”（一流专业、一流课程、一流拔尖创新人才培养基地）建设研究
- ※“四史”教育与思政育人研究
- ※高校科技创新体系建设研究
- ※学习型社会与终身教育研究
- ※职业教育类型化发展研究

◆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（300~400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，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；对于刊发的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

投稿电子邮箱：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)

2021年第4期(总第280期)

目 录

编辑委员会

主任 侯慧君

副主任 韩旭 于京天

编委 (按音序排列)

陈丽萍 陈晓宇 陈子季

丁月牙 葛道凯 郭垒

韩震 胡敏强 胡锐军

黄晓玫 李曼丽 刘亚荣

刘元春 卢晓中 马怀德

孟繁华 沈壮海 石中英

王炳林 邬大光 邢晖

许杰 许玉乾 杨晓慧

游旭群 于建福 于鲁文

袁振国 张婕 张卫国

周玉 周作宇 朱庆葆

主编 侯慧君

常务副主编 吕文妙

副主编 高政

编辑 吴虑 吴潇剑

刘红

美术编辑 张进美

录入排版 梁京京

本期执行编辑 吴潇剑

教育学人

现代大学的社会责任及其边界拓展

钟秉林 翟雪辰 3

党的百年教育研究

建党百年来党的教育方针的传承与创新

秦惠民 曹翼飞 11

建党百年来劳动教育的历史变迁与反思展望
——基于教育方针分析的视角

刘燧 张辉蓉 18

教育管理者论坛

高等教育“放管服”改革中法律保障的缺位与应对

王立兵 26

跨界与融合：地方高校“三创合一”培养
“三创”人才的理论逻辑与实践路径

陈文兴 34

专题研究

委托-代理视角下的职业院校产教融合实体治理：
逻辑、困境与策略

张建云 缪朝东 41

目 录

链接与协同：产教融合“四链”有机衔接的内在逻辑
张庆民 顾玉萍 48

场域、动力、价值：高校与城市的共轭关系研究
涂宝军 丁三青 57

教育政策与制度研究

我国以教育发展促进收入代际流动性的政策演进与前瞻
陈新忠 黄欢 66

来华留学生奖学金制度设计的困境与突破
刘鑫鑫 钱婷 75

我国培育“时代新人”理念下的生涯教育反思与实践
高靓 王学男 81

教师教育与发展

教师尊严的理论蕴涵及其实践指向
戴妍 陈佳薇 88

征稿函
川北医学院

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；本刊对刊发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 2021年4月15日

现代大学的社会责任及其边界拓展

钟秉林 翟雪辰

(北京师范大学, 北京 100875)

摘要: 国际形势的复杂多变以及世界范围内高等教育的大众化、普及化进程丰富了大学社会责任的内涵, 赋予了大学新的时代使命。大学的精神理想与现实的社会问责相互耦合, 共同构成了现代大学社会责任的主客观基础。在时代发展变迁中, 大学社会责任的边界不断拓展, 现代大学不仅应当通过“公共行动”服务国家和区域发展, 也应当通过“共益行动”服务人类命运共同体。在当前新发展阶段, 我国大学应立足自身内涵建设, 服务国家发展战略需求; 加强国际交流合作, 提升高等教育国际影响力; 关怀全球共同利益, 在建设人类命运共同体的实践中主动担当。

关键词: 现代大学; 社会责任; 人类命运共同体

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0003-08

当今世界正经历百年未有之大变局, 国际环境日趋复杂, 政治多极化、经济全球化、文化多样化潮流不可逆转。同时, 全球性的重大问题层出不穷, 对国际秩序和人类生存构成了严峻挑战, 国际社会日益成为国家间相互依存的人类命运共同体。面对当前复杂多变的世界形势, 现代大学肩负着新的历史使命, 其社会责任已不再局限于其所属的国家或地区, 而是扩展至全球发展的共同视阈, 应当在全球性重大问题的背景下和人类命运共同体的框架下重新进行审视。当前, 如何实现我国大学在新发展阶段的使命担当, 统筹我国大学在服务国家经济社会发展与关怀全球共同利益方面的责任诉求, 成为我国大学不可回避的重要现实问题。

一、现代大学社会责任的内涵与来源

(一) 现代大学社会责任的内涵

社会责任并非大学的专属, 而是任何一个社会组织都不可回避的话题, 管理学领域首先对组织的社会责任进行了探讨。斯蒂芬·罗宾斯区分了组织的法律义务与道德义务, 认为社会责任是组织在做好自己分内事情基础上对其利益相关者所承担的道德义务, 蕴含了组织承担的高于组织自身目标的社会义务。^[1] 彼得·德鲁克拓展了社会责任的讨论对象, 认为无论是一个企业、一家医院还是一所大学, 它对社会所要承担的责任都主要来源于两个领域: 第一个领域强调该组织对社会可能产生的影响, 即组

收稿日期: 2021-03-24

作者简介: 钟秉林, 男, 教授, 北京师范大学高等教育研究院名誉院长, 国家教育咨询委员会委员, 主要从事教育政策与管理研究; 翟雪辰 (通讯作者), 女, 北京师范大学教育学部博士研究生, 主要从事高等教育管理研究。

织能够“对”社会做什么事情；第二个领域关注该组织对社会的主动贡献，即组织能够“为”社会做什么事情。^[2]

20世纪70年代以来，现代大学的社会责任随着大学社会影响力的与日俱增而逐渐受到关注。德里克·博克的《走出象牙塔——现代大学的社会责任》系统性论述了大学社会责任的演变与应对方式，指出现代大学可以在学术领域和非学术领域对社会责任有所担当。^[3] 21世纪初，胡安·雷塞尔提出了大学社会责任的具体概念，认为大学社会责任是一种具有伦理特性的政策，能够对大学社区（学生、教师、行政人员和雇员）所产生的教育、认知、劳动和环境影响进行负责任的管理，并与社会进行交互式对话，进而促进人类社会的可持续发展。^[4] 2009年年初，大学社会责任联盟举办第一届大学社会责任国际会议，将大学的社会责任概念进一步阐述为：大学以伦理的方式培养大学师生的社会责任意识，通过引导师生积极参与社会、生态、环境、技术和经济等活动，为建立可持续发展的当地社区和全球社区所做出的努力。^[5]

因此，从现代大学社会责任的溯源来看，社会责任首先来源于大学对社会的影响力，体现为社会对大学的现实问责。当大学对社会发展能够产生重要影响时，其社会责任便逐渐凸显；在不同历史发展阶段，大学所应承担的社会责任会因社会需求的不同而具有不同的表现。从现代大学社会责任的性质来看，社会责任是现代大学在遵守相应法律法规基础之上，基于自身的社会影响力所承担的一种道德义务，是大学为谋求社会公共福祉所做出的努力，是大学的主动担当。从现代大学承担社会责任的维度来看，现代大学不仅对其所处国家和地区的政治、经济、环境等社会问题负有责任，而且应当对全球的可持续发展以及全人类的共同利益做出贡献。

（二）现代大学社会责任的主客观来源

现代大学的社会责任来源于客观性与主观性因素的耦合，客观的社会问责与主观的大学精神理想有机结合，共同奠定了现代大学担当社会责任的合法性基础。在客观性维度，现代

大学逐渐与社会构成相互联系的有机整体，形成“大学-产业-政府-公民社会”相互交叠、相互作用的“四重螺旋”体系，^[6] 现代大学不得不将自身活动置于广泛的社会影响之下，并在行动中对社会各界的问责做出回应。在主观性维度，关怀奉献社会始终是大学固有的内在精神传统。大学自创办之初便孕育了心系社会的精神文化内涵，将担当社会责任作为大学精神文化中的应有之义。在大学发展历程中，社会基于大学影响力的现实问责与大学基于精神理想的主动担当相互融合，促使现代大学的社会责任在时代变迁中得以生成，并在当今时代获得彰显。

1. 社会基于大学影响力的现实问责

现代大学业已成为影响社会发展的重要力量，对政治、经济、文化等方面所产生的影响愈发深远，现代大学能够对社会产生的影响越来越大；与此同时，社会对大学各项活动的问责也愈加严厉，呼吁大学基于其影响力而为社会承担更多的道德责任。

学术活动影响力的扩展要求现代大学对社会公众负责。随着知识生产模式的变迁，现代大学与社会更加紧密地捆绑在了一起，大学正式走入了社会发展的核心地带，成为政治、经济、文化等多重领域共同的聚焦点。知识的生产、传播、应用已不再是大学单方面的事情，而是政府、企业、社会公民以及各类社会机构共同参与的多元利益活动，大学里的人才培养与科学研究等活动不仅要对自己负责，同时也牵涉到社会各方的共同利益。一方面，现代大学在人工智能、航空航天、清洁能源、生态保护、消除饥饿、疾病预防等领域的研究成果和人才供给将超越大学的校园，成为推动社会发展的重要力量，造福国家和人民；另一方面，教授学者们在基因编辑、人体实验、杀伤性武器、种族差异等领域的研究成果，若被别有企图的社会团体或个人不正当利用，亦将对社会发展产生不可控的危害，严重扰乱社会秩序，甚至危及人类自身的生存发展。因此，大学作为知识生产相关利益者联盟中的一员，对其学术研究成果的社会影响和人才培养质量负

有不可推卸的责任，专家学者的研究课题也务必置于人道主义、社会影响以及全人类共同利益的综合考量之下。

高等教育的大众化、普及化进程拓展了社会问责现代大学的基本范畴。高等教育的大众化乃至普及化为越来越多的青年人提供了接受高等教育的机会，大学的教育对象也由之前的一小部分社会精英逐渐扩展至社会上大部分的适龄青年。高等教育受众群体的扩张迫使大学与数量庞大的学生、家长群体联系在一起，大学教育目标的设定以及教育质量的高低直接关系到每一个学生、家长以及用人单位的现实利益，并对社会发展产生深远影响。现代大学从社会的边缘地带走向了社会舞台中央。这赋予了大学新的时代任务，即通过培养符合社会发展需求的优秀青年为社会进步贡献力量，“21世纪大学的中心任务就是在公共领域成为一个关键的参与者，进而促进知识的民主化”^[7]。如果说青年代表着国家的未来，那么大学当之无愧地成为国家未来的“孵化器”。某种意义上而言，大学给予学生们怎样的教育，日后学生们将回馈大学一个怎样的社会环境。也正因如此，现代大学不得不从更多元的层面上审视自身行为，在更广阔的视野中衡量可能对社会产生的影响，并基于自身社会影响力的增强有效回应社会各方的问责。

2. 大学基于精神理想的主动担当

现代大学对社会责任的担当并不是消极的回应，恰恰相反，大学在其发展历程中始终保持着对社会的无私关怀，将引领社会与超越现世的理想植根于大学精神之中。传承自中世纪的治国济世的情怀与公共知识分子关怀天下的人文主义精神在绵延不绝的大学精神之中得以融合、创新与延续，成为现代大学主动心系社会发展、甘愿为全人类共同利益鞠躬尽瘁的精神依托。

一方面，现代大学精神中依旧保留着心怀天下、治世济民的人文情怀。“在中世纪，当政教合一的基督教会无力维持意义境界时，经由修道院中介，承担社会终极价值意义阐释与教化的功能便历史性地传递给了大学”^[8]，引导大

学在追求真理的征程中，历史性地肩负着一一种包容并超越物质欲求和现实需要的信仰教化使命。这一使命日渐成为大学探索追求真理与关怀奉献社会之间的关系纽带，大学并非单纯为直接增加社会物质财富而努力，而是以超越功利趋向的精神内涵为社会贡献积极的精神力量。

另一方面，大学将胸怀人文精神的知识分子吸纳进大学师生的队伍，这些知识分子通过与大学的精神共契，探索形成了批判性地关怀与回馈社会的现实路径。他们“除了献身专业工作之外，怀有强烈的社会责任感和使命感，深切地关怀着国家、社会以至世界上一切公共利害之事，而且这种关怀是超越个人的私利之上，能够依循人类的基本价值进行独立思考、敢于批判社会上的不合理现象，并努力推动人类基本价值充分实现”^[9]。大学精神的超越性正是经由这些具有人文情怀的大学师生得以传承，使得现代大学在关怀当下社会的同时，具有了前瞻性引领社会发展的可能性。

纵览世界一流大学，无论公立还是私立，都无一例外地自觉承担起培养未来社会领袖的职责，以服务 and 引领社会、造福人类为己任。尽管不同高校的责任取向和实现方式千差万别，但是都指向服务国家政治、经济、文化发展这一共同志向。斯坦福夫妇在捐资创办斯坦福大学时明确表示要“通过发挥人文科学和文明的影响力来增进公共福利”^[10]；哈佛大学也声明“期望学生养成学术和学院精神，以便其在今后的生活中发展知识，增进理解，服务社会”^[11]；耶鲁大学前校长理查德·莱文则指出“耶鲁追求为学生提供一一个宽广、自由的教育面，而非狭窄的、职业性的教育，以便使他们具备领导才能和服务意识。耶鲁大学同时也是一个相互尊重的社区……在这个社区中人们的互动模式同样服务于社会”^[12]。

二、现代大学社会责任的边界拓展

随着时代的发展变迁，现代大学在社会发展中的“可为”与“应为”不断扩展，现代大学社会责任的边界也随之向外拓展，形成了从

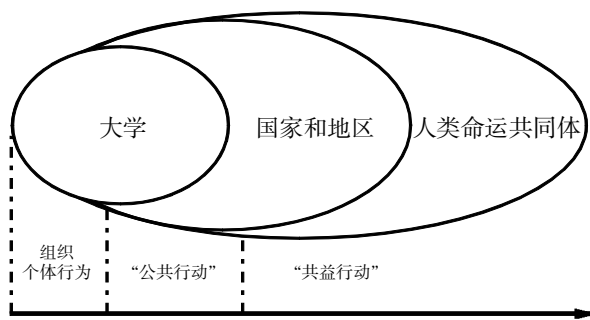


图1 大学社会责任的边界及其拓展

大学到国家和地区再到人类命运共同体的演变历程（见图1）。起初，大学作为独立的自治组织只需对大学师生负责，以组织个体行为的方式在社会中活动，自愿与社会产生联结，大学社会责任的边界仅限于大学自身。在其后的发展阶段中，公共财政的注入为现代大学赋予了“公共”基因，促使现代大学通过“公共行动”服务国家和地区发展。不论公立大学还是私立大学，都在实践中以各自方式参与社会“公共行动”，主动服务于国家和地区的发展需求，实现了大学社会责任边界由服务大学自身向服务国家和地区的拓展。当今，世界各国共同参与其中的人类命运共同体正在逐渐形成，现代大学的人才培养、科学研究、社会服务等职能活动将在世界范围内对全人类的共同利益产生深远影响，促使世界各国的高等教育举办者和参与者在相互的交往实践中形成有助于增进全人类共同利益的“共益行动”，敦促现代大学进一步通过“共益行动”服务于人类命运共同体。基于此，现代大学的社会责任超越了国家和地区的边界，拓展至人类命运共同体的视阈。

（一）通过“公共行动”服务于国家和地区发展

在公立大学兴起之前，大学并未把服务国家和地区发展需求纳入行动计划，甚至刻意与世俗社会保持一定距离，曾一度将学术研究人才培养工作置于精心铸造的“象牙塔”之中。19世纪美国州立大学的兴起打破了这项传统，向世界昭示了一种由地方政府创立、对地方政府负责，并且服务于当地社会发展的新型大学模式，深刻改变了大学与社会发展相互脱离的

高等教育运作模式。更重要的是，州立大学的兴起颠覆了以往人们认为大学只为小部分精英人士服务、只为小部分人的学术性职业做准备的观念，唤起了人们对现代社会中大学的地位、功能和作用等基本问题的重新审视和定位，公立大学也自此拥有了服务社会公共利益的功能与使命。^[13] 芝加哥大学曾任校长威廉·哈勃在威斯康星大学50周年校庆的演讲中宣称：“现代大学的座右铭应该是‘为人民服务’，不管人民来自何方。不仅在学术围墙内是要服务的，而且服务的范围在围墙外，乃至大到整个世界。未来大学为人民做的事情，必须像以往教堂为人民做的那样多。为了实现这一目标，大学必须直接地与人民相联系，这是必须要放在第一位的。”^[14]

在我国社会主义高等教育体制下，大学爱国奉献、积极主动服务国家和社会发展的使命得以巩固与彰显，成为我国大学的重要文化基因。在入围“世界一流大学”建设计划的42所大学中，有33所大学的章程中阐明了其服务国家和社会发展的宗旨，如浙江大学的办学使命是“推动国家繁荣、社会发展和人类文明进步”；上海交通大学秉承“储才兴邦”的建校理想；南开大学弘扬“爱国、敬业、创新、乐群”的传统和“文以治国、理以强国、商以富国”的理念；中国人民大学以“立学为民、治学报国”为办学宗旨；北京理工大学“一切从奉献伟大祖国出发，践行‘德以明理、学以精工’的校训，弘扬‘团结、勤奋、求实、创新’的校风和‘实事求是，不自以为是’的学风，瞄准国家重大战略需求和世界教育科技发展前沿，促进国防科技事业与经济社会发展”等。可以看出，在当前竞争与合作成为国际趋势的背景下，“双一流”建设高校更加凸显其服务国家重要战略需求的社会责任与担当。

当然，通过公共行动为国家社会发展服务不只是公立大学的“特权”，同时也成为世界范围内私立大学的重要实践。世界各国公共财政对私立高等教育机构科研和教学事业的持续投入，为私立大学通过其人才培养、科学研究等活动服务于国家和区域发展提供了导向与支持。

在争取公共资助的过程中，私立大学相继开展有关社会重大政治、经济问题以及医疗、教育等领域的研究，为公共政策的制定与完善提供学理性依据，依托自身育人与科研优势增进社会福祉，由此自觉或不自觉地承担起了更多的社会责任，拓展了自身社会责任的边界。据统计，1995—2000年间，美国私立高等教育机构有16.4%—17.1%的经费来自联邦、州、地方的财政拨款，这些拨款主要以设立专项课题的方式招募私立大学开展有关社会问题的科学研究。^[15]一些高等教育认证机构还要求拟申请国家资金资助的高校（不论是公立还是私立）首先要说明将如何为社会服务。例如，西方高等学院和大学协会（Western Association of Senior Colleges and Universities）要求“获得正式批准的院校……应明确界定其基本的价值观、特点以及为公共利益做贡献的方式”^[16]。与此同时，我国民办高校也在加快高等教育普及化进程、提供多样化高等教育服务、培养应用型人才、缓解高等教育财政压力、探索体制改革等方面发挥了重要作用，民办高校的社会责任感不断增强，为经济社会发展做出了重要贡献。“十四五”期间建设高质量教育体系，在更加规范化发展的同时，民办高等教育也将肩负不可或缺的使命与担当。

（二）通过“共益行动”服务于人类命运共同体

随着世界各国高等教育的发展与国际化进程的推进，世界高等教育格局发生了深刻变革，进一步改变了现代大学作为单纯的“公共组织”为一国政府和民族效力的角色，为大学的社会责任赋予了更为丰富的内涵，即通过“共益行动”服务于人类命运共同体，为全人类的共同利益做出应有贡献。2015年，联合国教科文组织发布《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》报告，倡导世界各国将教育和知识看作全球共同利益，敦促大学在未来发展中超越国家与民族的界限，共同服务于全人类的共同利益。^[17]共同利益无法被局限于某单一个体，同样也不能被某单一个体所拥有，而是由所有社会成员共有、共享、共同承担，是超越个人、

集体、阶级、民族、国家的最具普遍意义的范畴。^[18]阿尔弗莱德·佛德罗斯认为，“共同利益既不是单一个体所欲求的利益的总和，也不是人类整体的利益总和，而是一个社会通过个体的合作而产生出来的事物价值的总和；而这种合作极为必要，其目的就在于使人们通过努力和劳动而能够构建他们自己的生活，进而使之与人之个性的尊严相一致”^[19]。基于知识创造、传递、获取及应用共同性，^[20]现代大学的人才培养、科学研究、技术服务等活动本身便蕴含着“共益行动”的属性。知识技术成果虽有个人、组织或国家的归属权，但是从整体性角度来看，任何个人、组织或国家的知识技术成果都是人类知识体系中不可或缺的组成部分，是人类文明发展进步的基石。在世界高等教育网络体系中，大学通过彼此之间的交流与合作共同推进人类科学技术的进步，为世界文明的传承与创新做出贡献。

大学通过“共益行动”服务于人类命运共同体的理念与实践，并非是对大学通过“公共行动”服务于国家和地区利益的否定，而是大学对现代社会发展需求的必然回应。现代大学学术活动的跨国化、全球化也强化了大学对人类共同利益的使命与担当。例如，为应对全球气候变化的严峻形势，多伦多大学、加州大学、华盛顿大学、密歇根大学、波士顿大学等来自加拿大、美国、墨西哥的22所大学联合成立了“气候变化大学联盟”，致力于发挥研究型大学的专业知识与社会资源优势，构建跨部门合作的行动联盟，与当地企业、政府、基金会以及其他社会组织开展了积极合作，共同推动了改善气候变化的区域行动。^[21]2006年，来自9个国家的11所世界一流大学组建了“国际研究型大学联盟”，旨在“将一批具有相似价值观、全球视野和致力于培养未来世界领导者的研究型大学汇集在一起”开展合作研究，并通过教育推动世界领导力。^[22]2020年，在新冠肺炎疫情暴发的背景下，兰州大学西部生态安全省部共建协同创新中心发布了世界上首个全球疫情预测系统，对全球有疫情数据的190多个国家进行了未来一日、一月以及两个季度的新冠疫情预

测,^[23]为研判全球疫情态势、抑制新冠疫情的国际蔓延提供了帮助。现代大学依托其知识智力资源优势对人类当前所面临的全球性问题的积极参与,体现了大学对全人类共同利益的关切以及对社会责任的主动担当,同时也成为大学提升其自身国际影响力的有效途径。

三、我国大学在新发展阶段的责任与使命

现代大学的社会责任根植于所处的时代背景,肇基于国家和社会在不同发展阶段的现实需求。在两个一百年奋斗目标的历史交汇期,我国进入新发展阶段,党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展的第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》提出“加快构建以国内大循环为主体、国内国际双循环相互促进的新发展格局”,这是党和政府在当前国内外形势背景下对我国新发展阶段的重要判断,也为今后我国大学发展赋予了新的责任内涵与时代使命。在新发展阶段,我国大学在人才培养、科学研究、社会服务、文化传承与创新、国际交流合作等方面的社会功能应当有所拓展,在服务国家社会发展需求、提升高等教育国际话语权以及构建人类命运共同体的实践中,承载愈发重要的责任与使命。

(一) 立足大学内涵建设,服务国家发展战略需求

现代大学在政治、经济、社会、文化等领域的重要影响力奠定了现代大学担当社会责任的重要基础,因而现代大学在实践中应首先立足于自身的发展完善,在不断增强自身综合实力与影响力的基础上为国家和社会发展做出应有贡献。不同类型的高校应基于时代需求,主动增强担当社会责任的现实能力,结合自身优势与特色在服务国家战略目标过程中找到合理定位,有效构建服务国家发展的差序格局,共同致力于社会的发展进步。在科学研究领域,“双一流”建设高校应聚力于基础前沿研究与原始创新,着力攻克当前人类面临的世界性难题;地方应用型高校则应更加关注当地经济社会发

展中的技术需求,推进产学研用深度融合。在人才培养领域,研究型高校应当主动面向国家重大战略需求,凝心聚力培养拔尖创新型人才;应用型本科院校应当主动面向国家与地方经济社会发展需求,集中精力培养高素质复合型应用人才;高职院校则应当主动面向产业与市场需求,加强职业技能培训,大力培养高素质技术技能人才。在社会服务领域,部属高校、省属高校、市属高校等应当分别面向国家、省、市发展需求开展丰富多样的社会服务活动,从不同层面协同推进经济发展和社会治理现代化进程。

(二) 加强国际交流合作,提升高等教育国际影响力

经济全球化与区域经济一体化成为当今世界经济发展的重要趋势。在新发展阶段,我国与周边国家的联系与交往日益密切,在国际合作中的重要作用日益凸显。当前阶段,增强高等教育国际交流合作不仅是我国大学的自主选择,也承载了国家重要战略使命,是提升我国高等教育国际影响力;增进我国与世界各国文化互认的重要途径。一方面,我国大学要积极吸引优秀海外人才“走进来”,通过设立专项奖学金、开展技能培训项目、拓展师资交流、开设多语种课程等形式吸引优秀海外人才来华留学,拓展世界各国认识与感受中国的途径,增进西方国家对我国文化的理解与认同;另一方面,我国大学也要主动“走出去”,探索在海外建设分校区、设立二级学院等实践形式,彰显文化软实力,向“一带一路”沿线国家讲好中国故事,展示中国形象。与此同时,伴随我国高等教育的崛起,我国大学在“一带一路”教育共同体建设中应当积极主动作为,关注沿线国家的教育需求,为非洲、南亚等地区的发展中国家特别是最不发达国家提供力所能及的高等教育支持与援助,担负起“一带一路”教育共同体建设中的国际责任,由以往被动接受与加入西方国家话语体系主导的国际教育组织逐渐转变为主动发起与构建多元文化并存的高等教育共同体,增强我国大学在世界高等教育领域的话语权与主导力。

(三) 关怀全球共同利益, 在人类命运共同体中主动担当

在世界高等教育新格局背景下, 我国大学不仅应当有立足本土、服务祖国发展的爱国情怀, 也应当有超越民族观、国家利益观的全球视野, 站在全人类共同利益的普遍性视角, 关注人类发展所面临的全球性问题, 为人类文明的传承与创新贡献力量。首先, 我国大学应当秉持崇高的大学精神与理想, 以人文主义精神和人道主义情怀关注全人类的共同利益、共同价值、共同立场, 增进对世界各民族文明成果的理解与体认, 培养具有全球视野和担当精神的国际化人才, 为世界和平与发展贡献力量, 推动人类文明的发展进步。其次, 我国大学应当持续关注人类命运共同体中的重大问题, 主动对影响人类未来发展的全球性“重大挑战”做出回应。当今世界, 生态破坏、气候变化、毒品走私、贫穷与饥饿、传染性疾病等已成为人类命运共同体必须面对和解决的难题, 也成为现代大学不可回避的共同责任。近年来, 我国大学已经在全球性重大问题的研究方面积累了丰富经验, 并且向世界展现出了强大的科研实力。面向未来, 我国大学应当增强参与全球治理的信心与勇气, 以更加积极的态度参与全球性重大问题的研讨与应对, 形成致力于解决世界性难题的顶尖院校联盟与专家团队, 主动担当起世界高等教育大国应有的责任与使命, 为解决世界性难题贡献中国智慧、中国方案。

参考文献:

- [1] 徐艳兰, 刘珣. 管理学 [M]. 上海: 上海财经大学出版社, 2017: 44.
- [2] 吴伯凡, 阳光, 等. 企业公民: 从责任到能力 [M]. 北京: 中信出版社, 2010: 32-33.
- [3] 博克. 走出象牙塔——现代大学的社会责任 [M]. 徐小洲, 陈军, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [4] Saninuj Sawadikosol. Driving universities' collaboration toward the new era of sustainable

social responsibility [C]. University -Community Engagement Conference, Penang, 2009.

[5] ARNTZEN AAB. The influence of the information communication technology on university social responsibility [C]. Bangkok: University Social Responsibility International Conference, 2009.

[6] 黄瑶, 马永红, 王铭. 知识生产模式Ⅲ促进超学科快速发展的特征研究 [J]. 清华大学教育研究, 2016 (6): 37-45.

[7] 德兰迪. 知识社会中的大学 [M]. 黄建如, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 11.

[8] [9] 刘亚敏. 大学精神探论 [M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2006: 18. 45.

[10] University of Stanford. A history of Stanford [EB/OL]. [2021-01-09]. <https://www.stanford.edu/about/history/>.

[11] 刘宝存. 哈佛大学办学理念探析 [J]. 外国教育研究, 2003 (1): 48-53.

[12] 雷文. 大学工作 [M]. 王芳, 译. 北京: 外文出版社, 2004: 73.

[13] 杨艳蕾. 超越大学的围墙: “威斯康星理念”研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2015: 132.

[14] The Wisconsin Jubilee Committee. The Jubilee of the University of Wisconsin: in celebration of the fiftieth anniversary of its first commencement [M]. Madison: University of Wisconsin Press, 1904: 65.

[15] 胡娟, 张伟. 哈佛大学资金来源、筹资模式及其启示 [J]. 高等教育研究, 2008 (5): 104-109.

[16] [22] 沙克尔, 普莱特. 美国世界一流大学在贡献全球共同利益中的作用 [C] // 吴燕, 王琪, 刘念才. 世界一流大学: 面向全球共同利益, 服务本土社会. 上海: 上海交通大学出版社, 2020: 134. 137.

[17] [20] UNESCO. Rethinking education: towards a global common good? [EB/OL]. [2021-03-05]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555c.pdf>.

[18] 杨秀香. 论人的社会性与人的共同利益 [J]. 辽宁大学学报 (哲学社会科学版), 1994

(2): 89-91.

[19] 池勇海. 共同利益论——基于国际经济视角[D]. 上海: 复旦大学, 2011: 16.

[21] University Climate Change Coalition. Homepage of university climate change coalition

[EB/OL]. [2021-03-05]. <https://secondnature.org/initiative/uc3-coalition/>.

[23] 马富春. 新冠疫情, 这个系统可做全球预测 [N]. 中国青年报, 2021-02-09 (12).

(责任编辑 吴潇剑)

Social Responsibility of Modern University and Its Boundary Expansion

Zhong Binglin Zhai Xuechen

Abstract: The complexity of the international situation and the popularization of higher education in the world enrich the connotation of university social responsibility and endow the university with a new era mission. The spiritual ideal of university and the realistic social accountability are coupled, which together constitute the subjective and objective basis of modern university social responsibility. In the development and change of the times, the boundary of university social responsibility is constantly expanding. Modern universities should not only serve the national and regional development through “public action”, but also serve the community of human destiny through “common interest action”. In the new development stage, Chinese universities should base on the connotation construction of universities and serve the needs of national development strategy; Strengthen international exchanges and cooperation to enhance the international influence of higher education; Care for the global common interests and take the initiative in the practice of building a community of shared future for mankind.

Key words: Modern universities; Social responsibility; Community of shared future for mankind

建党百年来党的教育方针的传承与创新

秦惠民¹ 曹翼飞²

(1. 北京外国语大学, 北京 100089;

2. 中国人民大学, 北京 100872)

摘要: 党的教育方针是写入宪法和其他法律用于指导教育事业发展的纲领性教育基本政策。建党百年来, 党的教育方针的传承创新过程体现了变与不变的有机统一。变化之处在于其充分反映了党在不同历史时期依据需求和形势对教育方针的阐述不断创新完善; 不变之处在于其始终遵循“为谁培养人—怎样培养人—培养什么人”这条逻辑主线, 牢牢坚守教育的宗旨和方向。研究结合全国教育大会对教育改革发展提出的“九个坚持”, 尝试从史料梳理和文本分析角度探讨党的教育方针传承创新的内涵。

关键词: 教育方针; 教育政策; 党史学习教育

中图分类号: G520 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0011-07

2018年, 习近平总书记在全国教育大会上对中国共产党的教育方针作出了新的重要表述, 既一以贯之传承延续了党关于教育工作的总体思想和发展方向, 又与时俱进创新完善了关于劳动教育的要求, 丰富了党的教育方针的内涵。按照中央部署, 教育部等部门研究起草了教育法修正案, 已于2021年1月提请十三届全国人民代表大会常务委员会会议审议, 相关法律修正案在履行程序后, 即正式将党的主张上升为国家意志。由此回溯百年来, 党坚持把教育事业摆在优先发展的战略地位, 持续对教育方针创新完善, 在不断推进中国特色社会主义制度的创新中取得了教育改革发展举世瞩目的成就。系统梳理党的教育方针的演进过程, 深入理解其内涵, 对于全面贯彻党的教育方针、全面加强党对教育工作的领导具有重要意义。

一、党的教育方针的历史演进过程

作为一个具有历史属性的概念, 党的教育方针是党依据不同历史形势所做出的在某一时期内教育事业发展的总体性、纲领性部署, 是党的意志在教育领域最根本的体现, 反映了党对教育工作的基本价值取向。建党百年来特别是新中国成立七十多年来, 党的教育方针经历了不断发展完善的历史过程, 积极适应了不同历史时期经济社会发展对教育的总体要求。

根据历史制度主义研究关于观察制度演变的历史, 依照制度变迁中的关键节点对制度的历史变迁进行分期的分析框架, 通过对党的历史上教育方针决策过程及政策文本演变进程分析, 党的教育方针演进总体可以分为探索形成

收稿日期: 2021-03-30

作者简介: 秦惠民, 男, 教授, 北京外国语大学国际教育学院院长, 主要从事教育发展与学校治理、教育法律政策研究; 曹翼飞, 男, 中国人民大学教育学院博士研究生, 主要从事教育政策研究。

时期、规范完善时期以及内涵发展时期。

1. 探索形成时期 (1921—1978年)

党的教育方针在探索形成时期大致包括两个阶段，一是从建党之初至新中国成立，二是从新中国成立至改革开放前。其中，第一个阶段主要是在革命建设的实践中对中国传统教育精神特别是清末至民国以来教育理念的批判与继承；第二个阶段主要根据新中国成立以来经济社会发展形势对教育方针不断探索完善。历经近六十年的探索，党的教育方针经过萌芽、反复认识与实践、不断调整并初步趋于定型。

我们党自成立之日起，即坚持把教育事业摆在重要位置。为了更好地领导工农群众开展革命建设，在土地革命时期和延安时期，党在教育方向上均突出对于“服务生产劳动”的实用性需求，注意批判吸收和扬弃清政府关于“中体西用”“实用、通才”的理念，以及民国政府关于“注重道德教育，以实利主义教育、军国民教育辅之，更以美感教育完成其道德”^[1]的理念，创造性地提出“教育为无产阶级政治服务、教育与生产劳动相结合”^[2]的要求。这应当是党的教育方针的萌芽阶段。

1949年，具有临时宪法效力的《中国人民政治协商会议共同纲领》对文化教育工作的根本任务作了规定，提出“人民政府的文化教育工作，应以提高人民文化水平，培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想为主要任务”。1949年12月，国家召开第一次全国教育工作会议，提出“教育必须为国家建设服务，学校必须向工农开门”等。1951年，全国中等教育会议在谈到青年人才培养时，把智育、德育、体育、美育获得全面发展作为青年培养的方向，以使青年一代成为新民主主义社会自觉的、积极的成员，这是首次提出“德智体美”全面发展的培养目标。1955年至1957年，教育界针对教育方针问题开展了大讨论，主要聚焦于“全面发展”到底是德智体“三育”还是德智体美劳“五育”，以及“几育”具体排序方面。^[3]从新中国成立至1957年上半年关于教育方针的探索，总体上具有较多不稳定性，而且多有迂回

反复，这一阶段关于教育发展方向的提法更多代表了教育总体指导思想，尚未上升到“教育方针”层面。但是，从相关提法也可以看出，在探讨教育发展方向时，我们党已经十分明确地将教育的服务面向、培养具备什么素质的人等作为重要内容，相关考量为教育方针的形成积累了重要思想素材。

1956年我国社会主义改造取得决定性胜利之后，党的工作目标逐渐向满足人民群众物质文化生活需要聚焦。在此背景下，中央对教育事业做出新的安排。1957年，毛泽东同志的一篇文章中出现了教育方针的提法，这是新中国成立以来对教育方针的首次正式表述。在此后的会议或谈话中，毛泽东同志又多次提到教育工作必须坚持“为无产阶级政治服务”以及必须“同生产劳动相结合”的原则，这两条原则在1958年中央对教育工作的指示中也有明确体现。根据中央关于教育工作的部署，教育部将中央领导同志的要求和教育界的讨论深度结合，于1961年将教育方针正式确定为“教育必须为无产阶级政治服务，必须同生产劳动相结合，使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”。该表述一直沿用了近二十年之久，直至1978年对个别字词微调后（语义未变化）载入《中华人民共和国宪法》。

2. 规范完善时期 (1978—2012年)

1978年召开的十一届三中全会确立了以经济建设为中心，坚持四项基本原则、坚持改革开放的总路线，各项工作开始“拨乱反正”迈向正轨。邓小平同志在当年的全国教育工作会议上对毛泽东同志在1957年的谈话作了强调，并要求把教育方针贯彻到社会各个方面。1981年《中国共产党中央委员会关于建国以来党的若干历史问题的决议》除了强调对于“德智体”的要求之外，还特别提出要实现知识分子和工人农民的结合以及脑力劳动和体力劳动的结合。当年11月底12月初，第五届全国人民代表大会第四次全体会议上的政府工作报告《当前的经济形势和今后经济建设的方针》对上述决议中关于教育方针的内容再次做了明确，并新增了对所

培养人才具备“社会主义觉悟”情况的关注。1985年，中央印发了《中共中央关于教育体制改革的决定》，指出教育工作要服务社会主义建设，同时社会主义建设也要依靠教育，在二者的互动与促进中实现人才培养目标，该表述虽然没有被赋予教育方针的名义，但实质上是对教育方针内涵的深入阐释。

进入20世纪90年代以来，随着社会主义现代化建设进入新时期，党的教育方针进一步规范完善并趋于稳定。1990年，党的十三届七中全会对教育方针的表述做了规范，即“教育必须为社会主义现代化服务，必须同生产劳动相结合，培养德、智、体全面发展的建设者和接班人”。从文本结构来看，其表述层次与现行教育方针已基本一致。对于1990年提出的教育方针，其后的文件多作了延续，1993年除将其中“社会主义现代化”微调为“社会主义现代化建设”外，其他内容未做改动。1995年3月正式生效的《中华人民共和国教育法》对此前会议和文件中确定的教育方针再次做了微调，并通过单独条款确定下来，明确表述为“教育必须为社会主义现代化建设服务，必须与生产劳动相结合，培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”。这是党的教育方针第一次在教育法律中完整呈现。

1999年，党中央、国务院召开全国教育工作会议，江泽民同志在讲话中对党的教育方针作了阐述，与1995年《中华人民共和国教育法》中确定的教育方针内容相比，主要有三处重要变化：一是在“教育为社会主义现代化建设服务”的基础上增加了“为人民服务”的要求；二是将原提出的教育“必须与生产劳动相结合”，重新调整为教育“必须与实践相结合”；三是在人才培养目标中增加对美育的要求，将“德、智、体”拓展为“德、智、体、美”。在2002年召开的党的第十六次全国代表大会上，江泽民同志提出将“生产劳动”和“社会实践”并列，一并纳入教育方针，作为教育工作需要结合的方面。2007年，胡锦涛同志在党的十七大报告中关于教育方针的阐述，除承续之前提法之外，在人才培养方面专门提出要坚持“育人

为本、德育为先”，并积极实施素质教育。这种提法，在强调促进人才全面发展的同时，提升了德育的地位。2010年印发的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》以及之后召开的全国教育工作会议都明确提出要贯彻党的教育方针，其中表述与党的十六大报告相关表述一脉相承。

3. 内涵发展时期（2012年至今）

党的十八大以来，我们党开启了在新的历史条件下全面建成小康社会、加快推进社会主义现代化、夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利的新征程。习近平总书记高举旗帜、立论定向，把握大势、总揽全局，作出“中国特色社会主义进入新时代”的重大判断。在我国发展新的历史方位上，党的教育方针内涵也得到进一步丰富完善。

习近平总书记在新时代曾多次就党的教育方针作出重要论述。2013年10月，习近平总书记给中央民族大学附属中学全校学生回信，希望学校着力培养造就中国特色社会主义事业合格建设者和接班人。2015年12月，国家主席令公布通过《全国人民代表大会常务委员会关于修改〈中华人民共和国教育法〉的决定》，并于2016年6月实施。此次修订在关于教育方针的表述中增加了“为人民服务”的内容，并将对人才培养的要求从“德、智、体全面发展”调整为“德、智、体、美全面发展”，此次修改将1999年以来关于教育方针的历次探索完善以法律形式固定下来。2017年10月，习近平总书记在党的十九大报告中再次强调要全面贯彻党的教育方针，同时对发展素质教育、推进教育公平等工作作出明确部署。

在2018年召开的全国教育大会上，习近平总书记在此前教育方针关于“德、智、体、美”“四育”要求的基础上强调了对“劳动教育”的高度关注，正式将“德智体美全面发展”丰富为“德智体美劳全面发展”。从“四育”到“五育”简单的文字调整，实现了党的教育方针在内涵上新的飞跃。2019年3月，习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上，将党的教育方针、教育的“四为服务”以及新时代办

好教育应当坚持的指导思想等内容融合在一起作了全面系统阐述,实质上形成了对党的教育理念的集成凝练和顶层设计,是指导教育工作的根本遵循。

上述分别以中国共产党成立、十一届三中全会召开、党的十八大召开等重大历史事件为关键节点而区分的三个时期,以及三个时期内党的教育方针的传承创新,清晰展示了教育方针的探索形成、规范完善和内涵发展的演进过程,深刻反映了党积极探索和大力促进教育发展的艰辛努力。

二、党的教育方针的传承:始终遵循“培养人”的逻辑主线

习近平总书记在全国教育大会上的重要讲话,站在党和国家事业发展全局的战略高度,深刻回答了“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题。基于党的教育方针所反映的教育与社会的本质联系及教育活动内部的关系,其无论是从外在的文本表述结构,还是从内涵来看,均有机地包含了教育的性质、教育的路径、教育的任务三个层次。这三个层次实质上是对“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的具体阐释。因此,从总体上,党的教育方针的演变始终遵循着“为谁培养人—怎样培养人—培养什么人”这一逻辑主线。

1. 党的教育方针始终将“为谁培养人”作为教育工作的出发点

教育为谁培养人,最终为谁服务,涉及教育的基本性质,是党的教育方针最基本的要素之一,也是确定教育工作导向的重要内容。从具体文本表述看,党的教育方针无论是探索形成时期的“为无产阶级政治服务”“为国家建设服务”,还是规范完善时期的“为社会主义现代化(建设)服务”,又或者当前内涵发展时期的“四为服务”,虽然在表述上有所差异,但都明确回答了教育“为谁培养人”这个问题,即党的教育方针从根本上确定了我国教育要始终坚持服务社会主义和服务人民的宗旨,也明确了教育要始终坚持社会主义办学方向。我国是社

会主义国家,坚持社会主义办学方向是题中之义,教育作为中国共产党治国理政的重要载体和工具之一,必须要牢牢掌好教育之舵,鲜明地举起社会主义办学方向的旗帜,确保教育工作不与党举办教育的初衷背道而驰。

2. 党的教育方针始终明确提出“怎样培养人”的基本路径

在“怎样培养人”方面,党的教育方针突出体现了拓展社会实践的要求。作为教育工作中“怎样培养人”的总体路径设计,党的教育方针历来强调教育与劳动和实践相结合,比如从1949年的“学校必须向工农开门”,到1958年的“教育必须同生产劳动相结合,劳动人民知识化,知识分子劳动化”,到1981年的“知识分子与工人农民相结合、脑力劳动与体力劳动相结合”,到1993年回归到“必须与生产劳动相结合”,到1999年提出“坚持教育与社会相结合”,2002年提出“与生产劳动和社会实践相结合”,再到习近平总书记提出“扎根中国大地办教育,同生产劳动和社会实践相结合”,生产劳动和社会实践始终被作为人才培养的有效路径。马克思主义哲学高度关注社会实践性问题,将其作为重要的理论品质。党的教育方针对于人才培养路径的选择以及对于教育实践性的强调都是党在革命和建设实践中总结出的法宝,既符合马克思教育学说的重要原则,也遵循着教育的基本规律。

3. 党的教育方针始终将“培养什么人”作为教育工作的落脚点

教育的根本任务是立德树人,准确把握立德树人的内涵,实质上就是深刻把握好“培养什么人”的具体方向。从这个意义上讲,“培养什么人”可以看作教育的首要问题,因此历来也被作为教育方针的关键内容。纵观教育方针的演进过程,无论是探索形成时期的“使青年一代在智育、德育、体育、美育等各方面获得全面发展”,以及之后关于德智体“三育”和德智体美劳“五育”的讨论,还是在规范完善时期对于“德智体美”的强调,又或者在内涵发展时期对“德智体美劳”的新要求,人才培养始终是教育的中心工作任务,也是教育改革发展发展的落脚点。

三、党的教育方针的创新：因时因势推进理论创新、实践创新、制度创新

党的教育方针在重大历史决策中孕育成长，充分彰显了党的几代领导集体因时因势擘画全局的非凡视野，展现了党中央谋划教育国之大计、党之大计的智慧。我们党对于教育方针从认识到实践再到认识的探索，以及经过否定之否定的完善，最终在形式和内涵上均实现了螺旋式上升，这也体现了党不断认识规律，持续推进理论创新、实践创新、制度创新的过程。

1. 对“以人民为中心”的强调凸显了教育由工具价值向内在价值的转变

从党的教育方针的文本分析看，关于教育性质表述的演变主要可分为四个阶段。一是在教育方针的探索形成时期，主要提法为“教育为无产阶级政治服务”，较有代表性的表述为1958年毛泽东同志的讲话以及1961年教育部确立的新中国教育方针中所提出的“教育必须为无产阶级政治服务”等。二是从党的十一届三中全会以来，关于教育性质的讨论热潮不断，直到1984年，教育部召开“新时代教育方针表述研讨会”，提出“教育必须为无产阶级政治服务”不宜再提，由此1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》将其调整为“教育必须为社会主义建设服务”。此后，随着改革开放进程加快和社会主义建设任务的提升，“社会主义建设”的表述进一步被修改为“社会主义现代化”“社会主义现代化建设”，并最终在1993年《中国教育改革和发展纲要》中确定下来，这体现了教育在新时期向“以经济建设为中心”的转变。三是1999年全国教育工作会议提出“坚持教育为社会主义为人民服务”，到2002年，党的十六大正式将“为人民服务”与“为社会主义现代化建设服务”并列，共同作为教育方针的内容之一。四是党的十八大以来，党中央从实现中华民族伟大复兴的目标出发，提出教育“为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务”的“四为

服务”。

在上述四个阶段中，基于党的工作重心逐步由无产阶级政治向社会主义现代化建设的转移，以及“以人民为中心发展理念”的践行，“以人民为中心”在教育领域也越来越成为所必须秉承的重要原则。这种变化体现了我国教育的导向经历了从强调教育为政治、经济服务等“工具价值”向更多强调以人民为中心、办好人民满意的教育等“内在价值”转变，体现了逐步将“立国”与“树人”相结合、有机统一的过程，其中蕴含的“教育必须为人民服务”的理念，是贯彻落实“坚持社会主义办学方向”“坚持以人民为中心发展教育”部署的具体体现，也是党执政为民的内在要求，是社会主义教育的本质属性。

2. 对“社会实践”的强调凸显了教育从单一培养到多元培养路径的拓展

“怎样培养人”与“培养什么人”密切相关，新中国成立之初，在当时主要培养劳动者目标的引导下，生产劳动自然而然成为培养人才的重要途径。但是，由于历史特殊时期对生产劳动理解的简单化、片面化，教育与生产劳动相结合被简单理解为“以干代学”“以劳代教”等单纯的体力劳动。随着党的十一届三中全会后教育工作的全面恢复，教育与生产劳动、社会实践的结合逐渐回归正轨。特别是面向全面建成小康社会的新形势，仅提“生产劳动”已不能满足需要，而“社会实践”则具有更多内涵，更符合时代需求。在“教育的工具价值已愈来愈趋向于多元化、多极化”^[4]的背景下，按照“坚持扎根中国大地办教育”“坚持深化教育改革创新”“坚持把服务中华民族伟大复兴作为教育的重要使命”等要求，将教育事业与我国发展实际相结合，以经济社会高质量发展对高素质人才的需求引导教育的人才供给，推动教育供给侧结构性改革，促进教育与经济社会发展实践有机融合，实现从人才单一培养途径到多元培养途径的整合转变。

3. 对“五育并举”的强调凸显了教育促进人才全面发展的价值追求

我们党从最初要求培养德智体三方面得到

发展、有社会主义觉悟的有文化的劳动者，到1985年要求培养“四有新人”，到1990年提出“培养德、智、体全面发展的建设者和接班人”，教育方针完成了从培养“劳动者”到培养“建设者和接班人”的转变。2002年，党的十六大明确了美育的地位，将其与德智体“三育”并列，强化了对全面发展的要求。党的十七大在强调“德智体美”的同时提升“德育”的地位。党的十八大以来，中央对教育“培养什么人”的问题作了进一步升华。习近平总书记提出要“努力培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。

习近平总书记对“德智体美劳全面发展”的要求，是新时代党的教育方针在“培养什么人”问题上的新概括，是党的教育方针最新创新成果。新的人才培养目标在强调“德智体美”的基础上，突出了劳动教育在“树德”“增智”“强体”“育美”等方面的重要作用，凸显了劳动教育对于促进德智体美知行合一、把观念转变为现实行动的重要基础，更反映了党在新时代对于人才质量的深化和人才素质的新要求。党的教育方针对于德智体美劳“五育”的要求，真正使德育、智育、体育、美育和劳动教育深度融合交织，将五个方面的教育呈现为一个统一的整体。对劳动教育的重视，从本质上讲，既强调了教育的育人价值，也强调了教育的社会价值。

四、办好新时代教育必须全面贯彻党的教育方针

新时代党的教育方针是党统筹中华民族伟大复兴战略全局和世界百年未有之大变局作出的重大部署，是我们在加快推进教育现代化、建设教育强国新征程中所必须坚守的行动指南。在贯彻党的教育方针中，应当依照“为谁培养人—怎样培养人—培养什么人”这条逻辑主线所衍生的具体任务细化落实。

一要坚持党对教育事业的全面领导。教育事业具有鲜明的意识形态属性，党在其中发挥着重要的领导作用。只有全面加强党对教育工

作的领导，用好国家教育权，才能抓住“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的主动权。全面贯彻党的教育方针，坚持社会主义办学方向，离不开党的领导这个根和魂，必须坚持党对教育事业的全面领导，坚持优先发展教育事业，才能保障教育事业健康快速发展。

二要坚持“四个服务”，办好人民满意的教育。党的教育方针的演进过程突出反映了党对教育的政治经济功能和个体发展功能的统一。因此，教育工作要把习近平总书记提出的“四个服务”作为根本遵循，一方面要积极强化教育的政治经济属性，提升教育“四为服务”能力，持续优化教育结构布局，主动对接服务重大战略需求；另一方面要积极推动教育为人民服务，完善基本教育公共服务供给，大力提升教育质量、促进教育公平，推动“有教无类、因材施教”，不断满足人民群众对优质教育的需要。

三要突出“五育并举”，促进德智体美劳全面发展。系统推进“五育并举”，首要工作是构建德智体美劳全面培养的教育体系，^[5]把“五育”的要求全面融入课程教材体系和学校管理体系，协同推进人才培养。坚持问题导向，抓好“短板”，正确理解“德智体美劳”相辅相成、互相促进的关系，特别是要深刻领会新时代赋予劳动教育的新使命，坚决克服重智育轻德育、体育美育和劳动教育被边缘化的现象，全面加强体育、美育和劳动教育。在实施劳动教育过程中，一方面要突出教育与生产劳动和社会实践相结合，但另一方面又不能把劳动教育简单理解为参加体力劳动或参与社会实践，而要在课程设置、教育评价等方面同当前经济社会发展相适应，努力培养学生的综合性“劳动素养”。

参考文献：

- [1] 于述胜. 中国教育制度通史：第七卷 [M]. 济南：山东教育出版社，2000：12-14.
- [2] 陈元晖. 老解放区教育简史 [M]. 北京：教育科学出版社，1982：52.

[3] 蒋珊. 新中国成立后中国共产党教育方针的传承与创新 [J]. 天津职业院校联合学报, 2012 (1): 10-15.

[4] 石连海, 齐春梅. 新中国成立 70 年来教育方针价值取向变迁研究 [J]. 清华大学教育研

究, 2019 (6): 47-54.

[5] 吴潜涛, 郭灏. 新时代党的教育方针的创新发展及其实现路径 [J]. 中国高校社会科学, 2019 (2): 21-32, 157.

(责任编辑 吴潇剑)

The Inheritance and Innovation of the CPC's Educational Guiding Principle In the Past 100 Years since Its Founding

Qin Huimin Cao Yifei

Abstract: The CPC's educational guiding principle is a programmatic educational policy was written into the constitution and the law that guides the development of education. The inheritance and innovation process of the party's educational policy in the past 100 years since the founding of the CPC embodies the organic unity of change and immutability. The change fully reflects the Party's continuous innovation and perfection of the education policy based on needs and situations in different historical periods; the immutability is that the guiding principle has always followed "for whom to train the talents-how to train the talents-what kind of talents needed to be trained". This logical thread firmly adheres to the purpose and direction of education. This article combines the "Nine Persistences" put forward by the National Education Conference on the development of education reform, and tries to explore the connotation of the Party's educational guiding principle innovation and perfection from the perspective of historical data combing and text analysis.

Key words: The CPC's educational guiding principle; Educational policy; The CPC's history

建党百年来劳动教育的历史变迁与反思展望

——基于教育方针分析的视角

刘 燧 张辉蓉

(西南大学, 重庆 400715)

摘 要: 中国共产党成立一百年来, 劳动教育历经新民主主义文化教育总方针、新中国社会主义教育方针、新时期中国特色社会主义教育方针和新时代社会主义教育方针的指引四个时期, 体现出渐趋本土化、彰显时代性、相对稳定性、动力外生性和脑体分离性的特征。反思我国劳动教育百年变迁, 教育方针规定着劳动教育的功能定位和发展方向, 对“教育必须与生产劳动相结合”的不同理解影响着教育方针的内容构成和贯彻实施, 满足社会需要和促进个体发展推动着劳动教育的变迁。未来劳动教育的发展应坚持个人发展与社会服务的统一、因地制宜与统一方向的结合、劳动教学与劳动实践的互促。

关键词: 建党百年; 劳动教育; 教育方针; 教育与生产劳动相结合

中图分类号: G40-015 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0018-08

教育方针是国家根据政治、经济和文化发展的要求提出来的关于教育的总方向和总目标, 是教育工作的根本指导思想。^[1] 我们党和国家的教育方针反映了我国不同时期政治经济发展对教育的基本要求, 它的制定与执行事关国家教育事业的兴衰成败。“教育与生产劳动相结合”是马克思主义教育理论的重要原理, 以毛泽东为核心的中国共产党第一代领导人继承了这一原理, 并把它纳入了我党早期的教育方针, 其后成为我国教育方针中始终贯穿的基本内容, 并结合我国实际进行了创新发展。劳动教育作为贯彻教育与生产劳动相结合方针的实践形式,

在教育方针不断变革的过程中, 其理论与实践也在不断地丰富和发展。在中国共产党成立 100 周年之际, 回顾在党的教育方针指导下劳动教育的演变历程, 总结劳动教育变迁的基本特征, 对全面把握和揭示劳动教育的发展规律、促进新时代劳动教育的健康发展具有重大意义。

一、建党百年来劳动教育的变迁历程

我国劳动教育的发展是在教育方针的指引下进行的, 根据党的教育方针的演进历程, 建党以来我国劳动教育的变迁可划分为四个阶段。

收稿日期: 2021-03-08

基金项目: 2020 年陕西省社会科学基金年度项目“陕西地方高校创新创业教育质量测评模型构建与应用研究”(2020P017)

作者简介: 刘燧, 男, 西南大学基础教育研究中心博士研究生, 主要从事基础教育研究; 张辉蓉 (通讯作者), 女, 教授, 西南大学基础教育研究中心, 主要从事课程与教学论、基础教育研究。

（一）新民主主义文化教育总方针与劳动教育思想（1921—1948年）

中国共产党成立初期，在党的教育纲领文献中没有关于劳动教育的直接表述，但党领导下的教育实践却体现了教育必须贯彻体力劳动和脑力劳动相结合、理论必须联系实际的方针。例如，毛泽东等人于1921年8月创办的“湖南自修大学”在其“组织大纲”中规定：“本大学学友为破除文弱之习惯，图脑力与体力之平均发展，并求知识与劳力两阶级之接近：应注意劳动”。^[2]此外，由共产党人于1921年创办的“平民女学”^[3]、于1922年创办的“上海大学”^[4]以及于1924年开办的“广州农民运动讲习所”^[5]都贯彻了这一方针。

1934年1月，毛泽东在第二次全国苏维埃代表大会的报告中指出，“苏维埃文化教育在于以共产主义的精神来教育广大的劳苦民众，在于使文化教育为革命战争与阶级斗争服务，在于使教育与劳动联系起来，在于使广大中国民众都成为享受文明幸福的人”^[6]。这一教育方针是政治上逐渐成熟的中国共产党把马克思列宁主义的教育学说运用于土地革命时期客观实际的产物，把“寄生虫”教育改造成劳动者教育是这一时期劳动教育的出发点。

1940年，毛泽东发表《新民主主义论》，在此基础上提出“所谓新民主主义文化，一句话，就是无产阶级领导的人民大众的反帝反封建的文化”。1945年4月，毛泽东在《论联合政府》中把新民主主义文化教育方针概括为：“中国国民文化和国民教育的宗旨，应当是新民主主义的，就是说，中国应当建立自己的民族的、科学的、人民大众的新文化和新教育”。^[7]该方针虽然没有直接的教育同劳动结合的表述，但却指出新民主主义文化是为全体民众中九成以上的工农劳苦大众服务的，其中必然隐含有教育同劳动（人民）相结合的涵义，并在由中国共产党直接领导的各抗日根据地的教育实践中得以充分体现。各抗日根据地的中小学通过组织师生参加劳动，使学校适应劳动人民的需要，使教师能担负为劳动人民教育子女的重任，使学生养成劳动观点、爱国主义观点、爱护公共

财物的观点。^[8]解放战争时期，教育需要向提高文化科学水平的“正规化”方向发展，并且教育方针也由地区性向全国性过渡，党中央的七届二中全会后，教育方针内容的调整更是具有向“建国”目标发展的特点。^[9]1948年以后，由于工业生产对劳动者文化科学素养的要求较高，“新型正规化”教育被推上了日程，劳动教育的形式也从联系农业生产逐步转向联系工业生产。

（二）新中国社会主义教育方针与劳动教育思想（1949—1977年）

新中国成立后的七年是我国由新民主主义社会向社会主义社会过渡的时期，劳动教育在这一时期被同时看作社会主义建设和社会主义改造的工具。1949年9月底通过的《中国人民政治协商会议共同纲领》把“爱劳动”作为全体国民的公德之一。^[10]1950年年初，时任教育部副部长钱俊瑞在《当前教育建设的方针》中指出，“为工农服务，为生产建设服务，这就是当前实行新民主主义教育的中心方针”，“在各种和各级教育工作中应该树立尊重劳动和热爱劳动的正确观点与习惯，应该肃清那种贱视劳动和劳动者的错误观点与习惯”。^[11]1954年4月，中央人民政府政务院发布《关于改进和发展中学教育的指示》，把“爱劳动”作为思想政治教育的具体内容之一，提出要培养学生的社会主义劳动观点。^[12]随后，教育部颁发的《关于小学课外活动的规定的通知》（1955）和《关于普通学校实施基本生产技术教育的指示（草案）》（1956）都对生产技术教育做了具体规定。可见，在新中国成立初期，强调教育为生产建设服务，劳动教育注重社会主义劳动观点和劳动态度的养成。

1956年年底我国基本上完成了社会主义改造，进入全面建设和探索社会主义发展道路的阶段。在教育领域，1957年、1958年先后提出了社会主义教育方针。1957年2月，毛泽东在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》中提出：“我们的教育方针，应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”^[13]，培养新型劳动者被确定为教育的目的。1958年，中共中央、国务

院发布的《关于教育工作的指示》提出：“党的教育工作方针，是教育为无产阶级政治服务，教育与生产劳动结合”^[14]，从而指明教育与生产劳动相结合是培养社会主义新人的根本途径，劳动教育在新中国教育方针中处于更加重要的地位。^[15]为了落实好关于劳动教育的方针政策，勤工俭学在这一时期受到大力提倡。“文革”期间出现了“以劳代教”“以劳代学”，致使劳动教育不能按照正常的内在规律进行，偏离了教育发展的正常轨道。

（三）新时期中国特色社会主义教育方针与劳动教育思想（1978—2011年）

十一届三中全会后，党的教育方针最明显的变化就是教育转向为社会主义现代化建设服务，对劳动教育的认识和实践也随之进行调整和改进。1981年6月，中国共产党第十一届中央委员会第六次全体会议通过的《关于建国以来党的若干历史问题的决议》指出，要“坚持德智体全面发展、又红又专、知识分子与工人农民相结合、脑力劳动与体力劳动相结合的教育方针”^[16]。这一方针中的两个重要变化是“教育必须为无产阶级政治服务”的表述不再出现，“教育必须与生产劳动相结合”的说法也被“脑力劳动和体力劳动相结合、知识分子与工人农民相结合”所取代。1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》强调“教育必须为社会主义建设服务”，正式取代“教育必须为无产阶级政治服务”，成为我国教育方针的基本组成要素。

此后至20世纪90年代初，关于教育必须与生产劳动相结合的正误及其存废存在较大分歧和争论。1993年2月，中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》将教育方针明确表述为：“教育必须为社会主义现代化建设服务，必须与生产劳动相结合，培养德、智、体全面发展的建设者和接班人”^[17]，再次确认了教育与生产劳动相结合是我国教育方针的重要内容。1995年3月“教劳结合”又被写入《中华人民共和国教育法》。1999年6月发布的《中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定》强调教育与生产劳动相结合是培

养全面发展人才的重要途径。2001年5月，国务院发布《关于基础教育改革与发展的决定》，将我国这一时期的教育方针表述为：“坚持教育必须为社会主义现代化建设服务，为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人”^[18]。该方针的一个显著变化是教育不仅要为社会服务，也要为人民服务，体现了我国教育在价值取向上对“人”本身的关注，也是我党“以人为本”执政理念的体现；另一个变化是教育不仅与生产劳动结合，也要与社会实践结合，社会实践比生产劳动含义更广，“教育与生产劳动和社会实践相结合”体现了新阶段劳动实践的多样性和劳动创造的无限空间。^[19]党的十六大报告和《中华人民共和国教育法》（2015年修订）也都延续了教育方针这一新的表述，并且党的十六大报告将“尊重劳动、尊重知识、尊重人才、尊重创造”明确为党和国家的一项重大方针，此后“四个尊重”被写进党的十七大、十八大报告。至此，社会主义教育方针完成了新时期的改进。

（四）新时代社会主义教育方针与劳动教育思想（2012年至今）

党的十八大后，我国进入中国特色社会主义新时代，党的教育方针不断完善，劳动教育也进入了新的发展阶段。2012年，党的十八大报告把“立德树人”确定为我国教育的根本任务，从而使我国社会主义教育方针的内容得到进一步丰富和发展。2015年12月，新修订的《中华人民共和国教育法》又将党的教育方针通过法律形式转化为国家意志，再次强调了“教育必须与生产劳动和社会实践相结合”。2018年9月，习近平总书记在全国教育大会上强调“要坚持中国特色社会主义教育发展道路”，“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，^[20]由此劳动教育上升到“五育并举”的高度，逐渐形成新时代的劳动教育思想。新时代的劳动教育关注学生作为人的自身价值，以劳动素养的培养为主要目的，具体包括劳动知识、劳动观念、劳动技能、劳动习惯以及劳动态度等内容，劳动教育是人得以全面发展的重要基

础。为了贯彻落实好教育方针关于劳动教育的定位，中共中央、国务院及教育部等部门先后印发《关于加强中小学劳动教育的意见》(2015)、《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》(2020)和《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》(2020)等指导文件，全面阐述了新时代劳动教育思想的丰富内涵。

二、建党百年来劳动教育的变迁特征

从建党百年来劳动教育的演变历程来看，虽然呈现出一定的阶段性，但依然表现出一些显著的整体变迁特征。这些特征既体现出劳动教育变迁的历史经验，也反映了变迁过程中的一些历史教训。

(一) 渐趋本土化

从中国共产党建党百年来党的教育方针与劳动教育的演进历程来看，我国劳动教育走了一条从探索、借鉴到本土化、特色化逐渐形成的发展之路。在中国共产党成立之初，虽然马克思主义的教育理论成为新民主主义教育事业的指南，党领导的教育事业在一开始就种下了脑体结合的种子，但这一时期，中国共产党对于马克思列宁主义的理论和革命实践还没有完整的、统一的了解，还不能很好地将马克思列宁主义的教育学说与中国的具体实践结合起来。^[21] 在新中国成立初期，我国劳动教育在理论思想、劳动教材的编写、劳动教育的实施内容和方法途径等方面都系统借鉴了苏联。^[22] 我国完成社会主义改造后，劳动教育在指导思想逐渐摆脱苏联模式，结合我国国情开始了本土探索。改革开放后，对劳动教育内涵的理解更加全面；进入21世纪之后，劳动教育吸收并再造了我国传统劳动教育中的优秀思想，同时对马克思主义劳动教育思想结合我国实际进行创新发展，从而形成了新时代中国特色社会主义劳动教育思想。

(二) 彰显时代性

党的教育方针以及对劳动教育的认识和定位是根据各个时期的具体国情和时代特征，并为适应当时的政治、经济和科技发展的需要而

定。新中国成立以前，中国处于半殖民地半封建社会，生产力发展水平较低，社会生产方式以手工业和农业为主，教育与农业和手工业劳动相结合是这一时期教育与生产劳动结合的主要形式；新中国成立后，现代工业有了较大发展，对教育与工业劳动的结合提出了要求。随着信息时代和智能时代的到来，越来越多的体力劳动开始被脑力劳动所取代，脑力劳动的重要性日益凸显，成为劳动教育不可或缺的组成部分。可见，时代的发展、认识的深化以及实践的检验，必然对劳动教育赋予新的内涵，从而对教育方针、政策也做出相应调整。

(三) 相对稳定性

劳动教育在与时俱进的同时，又因要遵循教育规律和变迁逻辑而保持着相对的稳定性和连续性。劳动是人的一种本质活动，劳动教育既是目的也是手段。若仅仅把劳动教育视为手段和途径，则它是可选可变的，容易被边缘化并沦为点缀。事实上，劳动教育本身就是重要的教育目的，劳动素养是全面发展的人的必备素养。因此，劳动教育不是某一特定社会制度下所特有的教育形态，而是现代社会的一种客观存在。这就决定了劳动教育必然贯穿于教育方针之中，具有一定的稳定性。此外，要贯彻教育方针必然会制定相关配套政策和措施，形成一套制度网络，为便于相关政策相互协调，不同时期的劳动教育方针又保持着相对的连续性。这些都有利于方针政策的执行和落实，有利于我国劳动教育事业的稳定发展。

(四) 动力外生性

我国劳动教育在发展动力和教育目的上都表现出明显的外生性特点，内在驱动力不足。首先，劳动教育的发展动力更多来自经济、政治等社会外力的驱动以及国家领导人的重视，而不是来自劳动育人的内在驱动。这就使得劳动教育容易受到教育系统外部因素的影响，难以形成稳定的劳动教育运作体系。^[23] 在这一点上，关于劳动教育的地位以及劳动教育与其他“四育”的关系问题一直备受争议便是例证。其次，我国劳动教育的目的也多是为了满足社会的需要，但劳动教育在满足教育系统之外的需

求时若不顾劳动教育自身的内在规律,让社会需要凌驾于人的发展之上,劳动教育往往就会沦为政治、经济发展的附庸,就会造成劳动教育的种种异化,遮蔽劳动的本真教育意蕴,^[24]从而无法造就全面发展的人,也就难以达成服务社会的外在目的。

(五) 脑体分离性

我国劳动教育在发展过程中还出现了劳动教学和劳动实践分离、脑力劳动和体力劳动分离的现象。在抗日战争时期、解放战争时期、新中国成立初期以及“文革”期间都出现了“重劳轻教”、“以劳代教”和“以劳代学”的偏向,破坏了劳动教育在学校的正常实施。改革开放以后又出现了“重教轻劳”、“以教代劳”和“以学代劳”的偏向。不论是“以教代劳”还是“以劳代教”都会对劳动教育的正确实施造成危害。^[25]正如列宁所说,“无论是脱离生产劳动的教学和教育,或者没有同时进行教学和教育的生产劳动,都不能达到现代技术水平和科学知识状况所要求的高度”^[26]。这种分离实质上也是脑力劳动和体力劳动分离的表现。

三、建党百年来劳动教育的变迁反思

(一) 百年来劳动教育的变迁机理

1. 教育方针规定着劳动教育的功能定位和发展方向

百年来,我国的教育方针历经新民主主义文化教育总方针、新中国社会主义教育方针以及新时期和新时代不断改进和完善的社会主义教育方针等不同发展阶段。教育的服务对象从“为革命战争与阶级斗争服务”,到“为工农服务、为生产建设服务”,到“为无产阶级政治服务”,再到“为社会主义现代化建设服务”,表明不同社会阶段对教育的要求也不同,体现了教育方针所具有的时代性特点。劳动教育是教育的重要组成部分,必然以教育方针为思想旗帜和行动指南,教育方针随时代变化的特性必然映射到劳动教育的发展历程中。中国共产党成立初期,劳动教育是为反帝反封建革命服务的,意在加强体力劳动教育,使知识与劳力两

个阶级消除隔阂;在中国共产党领导的新民主主义革命时期,劳动教育的功能是为阶级斗争和政治斗争服务,为战争服务,意在使学生保持劳动者本色,并用生产劳动缓解办教育的经济困难。新中国成立后,劳动教育的功能转变为为社会主义建设和思想改造服务,劳动教育的目的是培养学生的劳动态度和劳动观点。改革开放后,为社会主义现代化建设以及人的发展服务成为劳动教育的主要功能,劳动教育的目的开始重视社会建设人才的培养和劳动素养的养成。可见,在建党百年来的发展历程中,劳动教育的服务方向始终和教育方针规定的教育服务方向具有一致性。

2. 如何理解教育必须与生产劳动相结合影响着教育方针的内容构成和贯彻实施

教育与生产劳动相结合是一种社会现实和客观存在,有它自身存在和发展的规律,资本主义社会存在,社会主义社会也存在。人们对这一存在的认识和看法既有真理性的认识,也有主观的期望和臆测。教育方针中对教育与生产劳动相结合的有关规定是认识向规范和操作方向的转化,它一旦被确认,就具有强制性。但教育与生产劳动相结合“是什么”并不是一目了然的,对它的认识往往是曲折反复的。^[27]纵观中国共产党建党百年来党的教育方针的演进历程,可以发现教育与生产劳动相结合是贯穿我国不同历史时期教育方针的一条主线,但对其内涵理解以及如何实施却存在不同看法。20世纪90年代初,由于对教育与生产劳动相结合存有不同认识,萧宗六、顾明远、厉以贤等学者先后撰文对教劳结合是否应该成为社会主义教育方针的重要内容表达了不同看法。21世纪初,围绕劳动教育是否应与体育、智育、德育、美育并列,又出现了“黄瞿之争”。相应地,劳动教育在我国教育方针中的表述和地位也各不相同。在劳动教育的实施过程中也出现过“以劳代教”或“以教代劳”的现象,给国家的教育事业带来了一定的不利影响。

综上所述,教育方针指引着劳动教育的发展方向;同时,人们在成功或失败的劳动教育实践中逐渐形成对劳动教育的科学认识,从而

又促进教育方针的不断完善，二者在互动中获得发展。

（二）百年来劳动教育的变迁逻辑

1. 社会需要逻辑

回顾建党以来我国劳动教育的历史演变过程不难看出，满足社会需要是推动劳动教育政策变迁的核心动力。在建党初期，因反帝反封建革命的需要，中国共产党人所创办的学校中都贯彻了体力劳动和脑力劳动相结合、理论必须联系实际方针。在苏维埃政权时期，因革命战争与阶级斗争的需要，把“寄生虫”教育改造成劳动者教育，是确立教育和劳动联系原则的出发点。抗日战争时期，各边区政府为了解决办教育的物质困难，劳动教育成为发展生产、改善劳动人民文化生活的手段，注重追求劳动教育的经济利益。解放战争时期，因新民主主义政治斗争与和平建设事业的需要，劳动教育一面继续为解放区发展生产服务，一面向正规化、制度化的方向迈进。在新民主主义社会向社会主义社会过渡时期，因思想改造和社会主义建设的需要，劳动教育被作为思想改造和解决毕业生劳动就业问题的手段。在“文革”期间，因阶级斗争和解决教育经费的需要，劳动教育被视为阶级斗争的工具和解决教育经费问题的手段。改革开放后，因社会主义现代化建设的需要，劳动教育开始重视脑力劳动，致力于培养社会主义建设所需人才。进入21世纪，因加快推进社会主义现代化建设的需要，劳动教育致力于培养学生的劳动素养，使之成为全面发展的人。此外，毛泽东、邓小平、江泽民、胡锦涛、习近平等国家领导人的讲话也对劳动教育的发展起了重要推动作用，但本质上仍然是为了满足社会发展需要。

2. 个人发展逻辑

劳动教育以及所有教育理应满足社会政治、经济发展的需要，但教育是一种旨在育人的社会实践，满足社会需求和促进人的发展不是相互对立的，应当统一于教育发展过程中。倘若无视劳动教育的育人价值，一味强调劳动教育对社会政治、经济发展的作用，劳动教育就会异化为政治、经济发展的附庸，无法造就全面

发展的人。离开了人才支撑，社会发展也就变成了空中楼阁而无法实现。在我国，虽然劳动教育的发展受社会驱动的特征明显，但促进个体发展也逐渐成为推动劳动教育发展的重要动力。1961年，中共中央批准试行《教育部直属高等学校暂行工作条例（草案）》，明确指出学生参加生产劳动的主要目的是养成劳动习惯、培养劳动观点，^[28]强调劳动教育应该关注学生的身心健康发展，表现出劳动教育的价值理性。^[29]1999年，中共中央、国务院全面推行素质教育时又指出劳动教育是培养学生综合素质的重要组成部分。进入21世纪以后，劳动教育建立在“以人为本”的理念之上，劳动教育的旨趣在于使学生真正成为人格健全、自由而全面发展的人。可以预见，在个体发展与社会需要的博弈过程中，兼顾社会需要和个体发展将成为未来制定劳动教育政策的最终价值取向。

四、我国劳动教育发展的未来展望

劳动教育的发展关涉政府、社会、学校和学生等多个主体，既需要在顶层设计时平衡好不同主体的利益，也需要在实施中处理好统一与特色以及教学与实践的关系。

首先，应坚持个人发展与社会服务的统一。劳动教育的发展中要正确处理好劳动教育与人及社会的关系。我们办教育或是劳动教育，即出于促使人的成长和社会的进步这两个根本目的，而个人的成长和社会的进步之间相互依赖、相互渗透、相互促进，彼此之间存在着互为目的、手段的密切联系。^[30]因此，劳动教育的发展应坚持“以个体发展为基础，以社会进步为主导”的原则。这就是说，劳动教育既要明确树立为促进社会发展与进步服务的宗旨，也要扎扎实实做好学生的工作，促使他们健康成长和全面发展。但需要指出的是，个人发展与服务社会的统一不是简单的折中主义，二者的统一受制于社会条件和教育对象的特点，因教育对象和社会条件的不同而有所侧重。

其次，应坚持统一方向与因地制宜的结合。劳动教育是党的教育事业的重要组成部分，因

此, 必须加强党对劳动教育工作的领导, 坚持劳动教育的社会主义性质, 将马克思主义劳动观贯彻始终。劳动教育又是培养社会主义劳动者和学生成长成才的需要, 因此, 又必须制定统一的劳动教育总体目标并进行整体规划, 保证人才培养质量。另一方面, 我国地区之间经济、文化发展不平衡, 劳动教育可依托的基础条件就不同, 对劳动教育的发展要求也不同。因此, 劳动教育也要根据所在地区的需要和条件因地制宜、分类分步地开展。^[9] 具体而言, 可以通过制定符合本地实际情况的地方劳动教育政策, 开发特色化地方劳动教育课程, 来激活地方和学校的办学活力, 实现劳动教育的特色化发展。

最后, 应坚持劳动教学与劳动实践互促。一方面, 开设专门的劳动课程或是在其他学科教学中渗透劳动教育, 可使学生掌握有关的原理和知识, 但原理和知识只有在实践中才能确认其真理性, 原理和知识的价值也只能在实践中得以展示, 原理和知识进一步发展所需的动力和营养也只有在实践中才能获得,^[2] 并且学生在劳动实践中接受关于劳动的思想教育, 形成积极的劳动情感; 另一方面, 劳动实践又离不开一定的知识背景, 尤其是在科学技术成为第一生产力的今天, 创造性的劳动实践更是离不开科学理论的指导。因此, 劳动教学和劳动实践相辅相成, 互相促进, 不可偏废。

参考文献:

- [1] 萧宗六. 教育方针、教育政策和教育法规 [J]. 人民教育, 1997 (11): 35-36.
- [2] [3] [4] [5] 陈元晖. 中国现代教育史 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 61. 66. 67. 64.
- [6] 毛泽东. 毛泽东同志论教育工作 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1958: 15.
- [7] [8] [9] [21] 王铁. 中国教育方针的研究——新民主主义教育方针的理论与实践: 上册 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1982: 123. 181. 237. 88-89.
- [10] [12] [17] [28] 王卫国. 建国以来教育同生产劳动相结合法规文献汇编 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1995: 253. 267. 520. 325-327.
- [11] 钱俊瑞. 当前教育建设的方针 (下) [J]. 人民教育, 1950 (2): 8-11.
- [13] 中共中央文献研究室. 毛泽东文集: 第七卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1999: 226.
- [14] 中共中央文献研究室. 建国以来重要文献选编: 第 11 册 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2011: 425.
- [15] 俞家庆, 于建福. 我国社会主义教育方针的形成与发展 [J]. 教育研究, 1999 (10): 3-8, 77.
- [16] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献 [M]. 海口: 海南出版社, 1998: 1952.
- [18] 中国政府网. 国务院关于基础教育改革与发展的决定 [EB/OL]. (2001-05-29) [2021-01-12]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60920.htm.
- [19] [23] 李珂, 曲霞. 1949 年以来劳动教育在党的教育方针中的历史演变与省思 [J]. 教育学报, 2018, 14 (5): 63-72.
- [20] 人民网. 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人 [EB/OL]. (2018-09-11) [2021-02-12]. <http://edu.people.com.cn/n1/2018/0911/c1053-30286253.html>.
- [22] 徐海娇, 艾子. 新中国成立 70 年我国劳动教育价值取向的历史进程与反思展望 [J]. 广西社会科学, 2019 (11): 171-176.
- [24] 徐海娇, 柳海民. 遮蔽与祛蔽: 劳动的教育意蕴——基于马克思劳动概念的价值澄明 [J]. 湖北社会科学, 2017 (6): 13-18.
- [25] 刘楚明. 教育辩证法 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 169.
- [26] 上海师范大学教育系. 列宁论教育 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1979: 18.
- [27] 成有信. 教育与生产劳动相结合理论的新探索 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 1997 (3): 26-34.

[29] 祁占勇. 新中国成立 70 年来我国劳动教育政策的价值选择及其变迁 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (6): 18-26.

[30] 胡德海. 教育学原理: 第二版 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2006: 254.

[31] 罗士琰, 张辉蓉, 宋乃庆. 基础教育

改革与发展的中国模式探析 [J]. 江西师范大学学报 (哲学社会科学版), 2020, 53 (1): 123-129.

[32] 刘林元. 理论与实践相结合的互动性及主要环节 [J]. 学习论坛, 2008 (10): 27-30.

(责任编辑 刘红)

The Historical Changes, Reflection and Prospect of Labor Education in the 100 Years since the Founding of the Communist Party of China --From the Perspective of Educational Policy Analysis

Liu Yi Zhang Huirong

Abstract: In the past 100 years since the founding of the Communist Party of China, labor education has gone through the guidance of new democratic education policy, new China socialist education policy, new period socialist education policy with Chinese characteristics and new era socialist education policy, reflecting the characteristics of localization, times, relative stability, exogenous power and “brain-body” separation. Reflecting on the evolution of China’s labor education, the educational policy stipulates the functional orientation and development direction of labor education. The different understanding of “education must be combined with productive labor” affects the content composition and implementation of the educational policy, meets social needs and promotes individual development promotes the change of labor education. The future development of labor education should adhere to the unity of personal development and social service, the combination of local conditions and unified direction, and the mutual promotion of labor teaching and labor practice.

Key words: 100 years since the founding of the party; Labor education; Educational policy; Combination of education and productive labor

高等教育“放管服”改革中法律保障的缺位与应对

王立兵

(黄冈师范学院, 湖北 黄冈 438000)

摘要: 法治是教育治理现代化的核心内容, 高等教育“放管服”改革的落实必须依靠依法治教。推进高等教育“放管服”涉及体制机制的改革内容众多, 当前, 面临的法律难题就是改革的先行性与法律的滞后性之间的矛盾。为此, 应从法律层面界定高校办学自主权的性质、内容、分配和实现方式, 完善“放管服”改革的配套法律和实施细则, 理顺各级政府在教育活动中的权限, 明确高校的法人地位和权益, 构建高校内部治理法律体系。

关键词: 高等教育“放管服”改革; 教育法律; 法律保障; 高校办学自主权

中图分类号: G649.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0026-08

受长期以来的计划经济体制影响, 我国高等教育管理体制容易陷入“一管就死、一放就乱”的怪圈, 如何协调政府、高校、市场三者的关系, 落实地方和高校办学自主权一直是我国高等教育改革的重要议题。2017年出台的《教育部等五部门关于深化高等教育领域简政放权放管结合优化服务改革的若干意见》(以下简称《若干意见》)提出加快推进高等教育领域“放管服”改革。四年来, 地方政府和高校在学科专业、人员编制、进人用人、职称评审、薪酬分配、经费使用、内部治理、监管服务等方面获得了更大的办学自主权。陈宝生部长在2021年全国教育工作会议上也特别强调, 做好新时代教育工作对教育管理效力提出了新的更高要求, 要进一步深化“放管服”改革, 这是优化政府治理、建设人民满意的服务型政府的重要抓手。

因应教育治理现代化的要求, 高等教育领

域“放管服”改革必须依靠依法治教。近年来, 尽管地方也出台了推进改革的具体实施意见, 《若干意见》作为政府部门的行政政策仍缺乏必要的法律制度支撑。2019年全国人民代表大会常务委员会启动的对《中华人民共和国高等教育法》(以下简称《高等教育法》)的执法检查中也发现类似问题, 而且, 在当前“双一流”建设背景下, 高校治理受绩效管理、目标管理影响尤甚, 与政府的资源依赖和行政依附关系更为密切, 高等教育领域“放管服”改革具体实施情况不容乐观, 地方和高校所获得的自主权有限。因此, 推进高等教育“放管服”改革亟待进一步完善相关法律政策体系。

一、以法律制度建设推进高等教育“放管服”改革

高等教育领域“放管服”改革涉及的体制

收稿日期: 2021-03-24

基金项目: 教育部教育法治课题“地方高校转型和高质量发展的法律保障机制研究”(JYBZFS2019013)

作者简介: 王立兵, 男, 黄冈师范学院党委书记, 主要从事高等教育管理、教育法研究。

机制难题很多,哪些权力应该下放、放权后如何对地方和高校进行管理、如何提升政府教育服务的水平和能力,这些重大问题的解决都必须依靠法律制度建设和依法治教。

1. 加强法律制度建设是教育治理现代化的核心内容

《中国教育现代化 2035》指出“优先发展教育,大力推进教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化,着力提高教育质量”。作为教育现代化的重要组成部分,教育治理现代化专注于国家教育体制机制的运行效力和教育行政体系的效能,归根结底就是要加强在现代教育治理问题上的国家有效性,并通过这种有效性推进教育综合改革的深化和教育现代化的发展,从而支持国家治理现代化。^[1]

教育治理现代化是一项系统工程,是教育治理体系不断完善、教育治理能力不断提高的过程。从现代社会发展进程来看,法治是现代治理体系的本质特征,一个现代国家必须是一个法治国家;国家要走向现代化,必须首先走向法治化。教育法律制度建设直接影响着现代国家教育发展的水平,是实现教育治理体系和治理能力现代化的重要标志,因此也是教育治理现代化建设的核心内容。对此,《若干意见》明确提出“完善高校内部治理”,“各地各部门要进一步转变职能和管理方式,支持高校适应创新发展需要,推进治理结构改革”。

2. 完善法律制度是高等教育“放管服”改革的前提

“不以规矩,不能成方圆”。新时代我国推进教育治理体系和治理能力现代化的立足点与最终归宿都是进一步完善和发展中国特色社会主义教育制度。^[2]《若干意见》指出“高校要坚持正确办学方向和教育法律规定的基本制度,依法依章程行使自主权”,只有不断完善高校内外部治理法律制度,高等教育“放管服”改革才能做到有法可依,才能为教育制度的有效供给预留空间,进而突破原有制度的桎梏,实现教育制度的创新,提升高等教育活动的效能。

高等教育“放管服”改革在向地方和高校下放权力的同时,废止了过去一些制约高校办

学活动的制度,但这并不意味着地方政府和高校办学活动就可以在真空中运行,相反,后者更应“明确哪些是需要坚持和巩固的制度、哪些是需要完善和发展的制度、哪些是需要立足教育实际创新的制度”^[3],从地方政府和高校推进改革的制度性障碍入手,统筹教育法律规定的基本制度、运行机制、高校章程和内部具体管理制度等各个方面的全面要求,出台具体实施细则,利用好这些权力制定个性化治理制度,加强改革实施过程中自我规范。

3. 依法治教是落实高等教育“放管服”改革的重要手段

国家教育行政机关必须依法治教,实现教育工作的法治化。这主要是指国家教育行政机关权力的行使必须依据宪法和其他法律的授权进行,依法推进教育的改革和发展,实现宪法和其他法律所设定的教育发展和改革目标。教育事业关系着千家万户,教育政策实施必须把握好改革和法治的关系,教育领域的重大改革和制度安排更要于法有据、依法实施。

高等教育“放管服”改革所涉及的问题大多是过去改革中的“硬骨头”、深水区,由于教育管理和制度的惯性思维存在,一些地方政府在推行改革过程中,“放”缺乏统一标准的放权口径,“管”缺乏对不同类型高校和高等教育事务的分类管理,“服”的意识不强、依法治教的水平有待提高,甚至出现在高教领域“放管服”改革文件下发后对政策“截流”的现象。^[4]因此,依法治教的落实有助于建立服务型政府,实现政府公共权力的重构。在依法行政方面,政府在对高校放权的同时,采取依法行政、建设法治政府等一系列措施来维持市场秩序。^[5]

4. 法律制度是高等教育“放管服”改革成果的集中体现

法律制度与高等教育改革是相辅相成、相互作用的关系。一方面,高等教育“放管服”改革离不开法律制度的保障。随着普及化的不断深入,高等教育“放管服”改革面临不少新问题新挑战,高等教育事业发展呼唤更多的大胆探索,需要进行系统性的制度创新。推动高等教育“放管服”改革,全面提升教育治理现

代化水平,确保改革成果惠及高校和广大学生,是高等教育事业发展的不竭动力,也始终需要法律为之保驾护航。

另一方面,法治是社会文明的重要尺度,高等教育“放管服”改革成果需要法律制度的保护。法律在固定成功的高等教育“放管服”改革模式、巩固改革成果、推广改革经验等方面具有重要功能,能够把那些相对成熟的教育实践经验、教育政策规定和制度设计提炼升华为具有强大约束力的刚性制度,推动构建结构完备、科学规范、运行顺畅、保障有力的高等教育治理体系。同时,这也有助于厘清中央和地方政府、高校的关系,从而使政府和高校更好地实现高等教育“放管服”改革的各项任务,运用法治思维和法治方式化解高等教育管理的矛盾和风险,确保改革落到实处。

二、高等教育“放管服”改革的法律保障缺位

改革开放以来我国高等教育事业发展的经验表明,促进各项重大改革的推行,必须有健全的法治保障。当前,高等教育领域“放管服”改革是一项系统工程,涉及体制机制的改革内容众多,其中最大的法律难题就是改革的先行性与法律的滞后性之间的矛盾。

1. “放管服”改革的配套文件与制度缺位

2011年以来,随着国家政治治理体制改革的加快,教育改革的领域不断扩大,改革的内容更具全局性、力度更大、涉及面更广,有些内容甚至超出了《中华人民共和国教育法》(以下简称《教育法》)和《高等教育法》的范畴。因此,政府在实施推进“放管服”改革这样一种涉及全局、影响体制机制重大问题的高等教育改革时,需要出台教育改革的配套文件、细则与制度。

然而,与其他领域相比,我国教育法律建设整体上比较滞后。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》就“推进依法治教”提出“制定有关考试、学校、终身学习、学前教育、家庭教育等法律”,要求“各地根据当地实际,制定促进本地区教育发展的地方性

法规和规章”。但从实践来看,国家教育法体系的内部结构不够完善,相关法律法规还存在不少真空地带,可实体操作的法律较少,原则性、指导类的法律较多,覆盖不同类型和层次教育的专项教育法制体系缺乏有效沟通。

特别是我国“放管服”改革的配套文件与制度还不系统。以《高等教育法》为例,尽管该法对高校内外治理结构都做了顶层设计,但由于法律多为原则性规定导致治理主体之间的责权关系仍然较为模糊。政府与行政权力凭借自身优势打破治理结构的平衡,也导致法律规定难以在部分地区与部分学校落到实处。^[6] 该法关于自主办学制度的规定条款模糊,与其他法律亟待衔接和融合。^[7] 由于相关法律缺位,教育改革总体上存在一定的局限性,没有从中国特色现代大学制度建设的高度进行考量,相关政策、制度和目标的出台具有很强的经验性、政治性,一些改革内容往往围绕特定时期的国家总体方针政策、重要工作制定,落实改革的制度和法律保障不足,改革任务的执行缺乏有效监督和反馈机制。

2. 政府与高校在高等教育活动中的法律权限模糊

《中华人民共和国宪法》(以下简称《宪法》)、《教育法》、《高等教育法》等相关法律对政府和高校在高等教育活动中的法律权限进行了划分,总体上看,主要包括高等教育的举办权、办学权和监督权三种权力。从法理和国际惯例来看,这三种权力应分属政府、高校和社会。然而,实践中政府与高校三种权力不分,有些权力的规定还比较模糊、存在法律的灰色地带。如《宪法》和《教育法》规定:国家举办各级各类学校,国家授予社会力量举办各种教育事业的权力。但是实践中,由国家举办的公办高校是否可以主办“独立学院”,这又涉及比较复杂的教育产权问题。再如《高等教育法》第二十二条规定:“公民通过接受高等教育或者自学,其学业水平达到国家规定的学位标准,可以向学位授予单位申请授予相应的学位。”第三十一条规定:“高等学校应当以培养人才为中心,开展教学、科学研究和社会服务,保证教

育教学质量达到国家规定的标准。”由于我国实行国家学位制度，高等学校的学位授予权事实上只是授予了高校授权国家学位的权力，这在操作层面上被误解为高校的学位授予自主权。同时，对于什么是“国家规定的（学位）标准”，更缺乏必要的操作性意见。

由于政府与高校在高等教育活动中的权限划分不明，使得政府拥有对高校内部运行活动的决策权，比如高校校长和书记甚至中层管理人员的产生、办学经费的划拨与使用、人事编制管理制度、学位授予权、教师职称评审、招生考试、就业等都由政府主导。理论上，我国高校办学既有民法规范，也有教育法规范，高校既是行政主体和行政相对人，也是民事主体，高校办学自主权也因而同时具有权利和权力两种复合属性。^[8]但由于上述原因，高校难以放开手脚面向社会办学。同时，三种权力之间缺乏制衡，造成高等教育活动中的行政权力、学术权力不分，从而严重制约了“放管服”改革的制度建设。此外，当前的“放管服”改革体现为中央政府主导下的教育部门内部改革，并未内化为地方政府和高校的行为自觉。地方政府只是作为改革政策的执行方，而不是被放权方，承担并主导地方高等教育系统改革的动力和意识比较淡薄。同时，高校办学自主权的落实仍然取决于上级教育主管部门的政策，高校作为学术组织，对于自身学术事务的管理权还远远未达到自主的程度。

3. 高校法人地位的类型有待明确

高校法人地位是推进“放管服”改革、落实其办学自主权的根本保障。在我国，学校具有法律意义上的法人资格。《教育法》规定：“学校及其他教育机构具备法人条件的，自批准设立或者登记注册之日起取得法人资格。”《高等教育法》也指出，“高等学校自批准设立之日起取得法人资格。高等学校的校长为高等学校的法定代表人。高等学校在民事活动中依法享有民事权利，承担民事责任”。根据《中华人民共和国民法典》（以下简称《民法典》）的规定，现行的教育法律将学校的法人确定为两类：一是非营利法人；二是营利法人。综合这些法律，

从法理层面上看，公办高校是事业单位非营利法人，民办高校可以是非营利法人或者营利法人。

然而，公办高校作为事业单位法人本身就不存在不少歧义。一方面，事业单位法人在传统民法分类体系中很难找到相对应的定位。公办高校复合了“单位”和“法人”的矛盾属性，其在从事市场经济活动时是独立法人，在政府面前仍是高度依附的单位，以至于陷入了法人化不足的困境。^[9]学界对“事业单位法人”的法律涵义也屡有“名不符实、内涵与外延不一致等逻辑矛盾”之类的抨击。^[10]在实践中，法律规定的很多高校办学自主权被低位阶的行政规章、政策文件等架空，对高等教育事业的发展产生了很大的不利影响。^[11]比如，一些法院对高校教育侵权案件均以行政诉讼形式受理，而根据行政诉讼法的一般原理，既然高校以被告的身份出现，那就必然要具备行政主体地位，这显然是与高校作为事业单位法人而非行政主体的身份相冲突的。同样，民办高校的法人地位也面临着不少争议。由于传统的公立、私立二元论划分法备受质疑，大学越来越像是混合机构，刻意区分两类高校法人制度将越来越没有意义，实践层面也会破坏两类高校的平等地位。^[12]《民办学校分类登记实施细则》第7条规定，正式批准设立的非营利性民办学校，符合《民办非企业单位登记管理暂行条例》等民办非企业单位登记管理有关规定的到民政部门登记为民办非企业单位，符合《事业单位登记管理暂行条例》等事业单位登记管理有关规定的到事业单位登记管理机关登记为事业单位。这不仅与《民法典》等上位立法发生冲突，存在操作障碍，而且背离事业单位改革趋势。^[13]

高校法人地位不清使得高校办学自主权存在歧视性差异。公办高校比民办高校的自主性高，“双一流”大学、重点大学比其他大学的自主性高，国家部委属高校比地方高校的自主性高，研究型大学比教学型大学的自主性高。同时，这也会造成高校法人地位的空置。“从法律规定看经过核准后的章程具有相应的法律效力”^[14]，但在实践中，很多学校不重视学校章程的建设，常常出现章程雷同的现象，使学校法

人的权力虚化，从而常常被“征收”“侵占”“滥用”。^[15]这些都为高等教育体制机制改革带来根本性的制度障碍，严重阻碍了“放管服”改革的深入推进。从国外情况来看，在高等教育分权过程中，高校获得了更多企业意义上的自主权（表现为政府要求高校承担更多的财政责任，允许高校在一定程度上扩大财政自主权），但是失去了更多学术意义上的自主权。^[16]

4. 高校内部治理法律立法缺失

“放管服”改革本身并不是根本目的，而是为了促进高校更好地行使办学自主权。然而，高校并没有完善与之配套的内部结构和制度来接收政府下放的权力。按照《高等教育法》，高校作为具有独立法人资格的办学实体，应具有相应的办学自主权，具体包括民事权、招生权、学科专业设置权、教学权、科研开发和社会服务权、国际交流合作权、机构设置和人事权、财产管理和使用权。高校理应建立与此配套的内部治理部门和规章制度，并接受政府的指导和社会的监督。然而，当前部分公立高校内部党政职责界限不清，三级管理效率低下；外部利益相关者参与内部治理的机制缺乏；内部治理监督虚无化；内部治理由行政权力主导，学术权力式微。^[17]比如，当前公办高校的校级领导人的产生并不是由所在高校而是由政府按照国家有关规定任命，高校领导干部也被纳入党和国家干部管理范畴，这也导致学校领导在主导学校内部事务时很难摆脱对上级党政任命部门负责的行政管理思维。

高校内部治理结构和制度建设的缺失无疑也会弱化“放管服”改革效果。一方面，“放管服”改革下，随着政府与高校权力的此消彼长，高校内部办学自主权不断加大，而如何规范使用这些自主权，高校没有实践经验，反过来只能依据过去的办学传统和管理制度，凡事问政府讨授权、向上级要依据、靠经验找办法。另一方面，随着高校自主权的加大，行政权力与学术权力交集不断扩大，两种权力的矛盾和冲突更为激烈。高校越来越依仗行政力量推进内部组织变革，以行政权力代替学术权力的现象比较普遍，滥用办学自主权，侵犯教师和员工、

学生利益的事件时有发生。由于缺乏应有的内部规制和政府问责，社会监督更无法正当介入，这样也会滋生教育腐败和寻租行为。目前，一些高校的腐败案件多与“一把手”和关键部门负责人相关，所涉案件多发生在基建后勤、选人用人、招生考试、科研经费、校办企业等领域，而这些领域恰恰是高校治理最为复杂而制度建设最为薄弱的事务部门。

三、完善高等教育“放管服”改革法律保障机制的对策

我国高等教育领域“放管服”改革的实施意图是通过政府与高校的“双向变革”，激发作为法人实体的高等学校面向社会独立自主办学的活力，促进高等学校内部治理体系与治理能力现代化，破解高等学校办学自主权的“放乱收死”难题。^[18]应对当前普遍存在“放管服”改革后高校接不住政府下放权力的难题，关键在于从法律层面界定高校办学自主权的性质、内容、分配和实现方式。

1. 完善“放管服”改革的配套法律和实施细则

首先，要结合当前高等教育体制机制改革的要求，进一步修订《教育法》《高等教育法》。《教育法》作为教育根本大法，建议由全国人民代表大会常务委员会对其体制制度框架做出必要的强制性要求，提高教育法规的权威性；同时，建议《教育法》中增加推进教育改革和规划的原则性、程序性规定，对教育改革中政府权限和改革内容做出明确的法律解释，使教育改革和规划有法可依，处理好《教育法》稳定性与教育改革长期性之间的关系。对于《高等教育法》，建议由全国人民代表大会常务委员会对其涉及教育体制机制、高校办学自主权的内容做出明确的法律解释，对落实相关行政问责部分内容做出明确的法律解释或规定。

其次，出台高等教育“放管服”改革实施细则。基于法律保留原则、正当程序原则、效率原则、比例原则与信赖利益保护原则，全面落实高等教育领域“放管服”改革中各级政府

的监管权。针对《若干意见》中提出的高等教育体制机制改革具体任务，重点聚焦人事制度与薪酬分配制度、高校经费使用和监管制度等关键领域，出台专项实施细则和改革办法，明确改革的重点、难点和突破口，为地方政府和高校的“放管服”改革提供务实的法律指导。要加强“放管服”改革实施细则的制度化建设，避免各级政府和部门以落实“放管服”改革的名义追加不必要的制度控制而造成的“反放管服”现象的产生。可以通过立法、合约增加教育行政部门、内部主体等相关方的义务，同时有必要将办学自主权纠纷纳入行政诉讼。^[19]

2. 理顺各级政府在高等教育活动中的权限

中央政府要当好高等教育活动的“守夜人”。要切实把握好高等教育的宏观调控和政策顶层设计，加强教育标准体系建设，结合各地高等教育体制改革的特点，协调好中央政府、地方政府、各类高校在高等教育活动中的利益关系，引领地方出台针对性、个性化的“放管服”改革的落实方案；不断加强教育制度化建设，完善教育投入体制，完善高校自主办学监管制度体系，下放高等教育活动审批权限，真正实现政府权力放得下，认真落实改革的权力清单、责任清单与负面清单；^[20] 提高教育法律法规的执行力，推进法治政府建设，从严落实依法行政、依法治教，严格执行教育问责制度，培育专业化的第三方评估组织参与高校办学监督，加大对落实教育法规和制度不力行为的惩戒力度。

省级政府要增强统筹地方高等教育改革的能力。省级政府作为地方高等教育的主办者和落实“放管服”改革的中坚力量，要根据国家和社会发展的需要，科学制订高等教育事业发展规划，提高政府教育信息咨询服务水平、教育决策能力，主动创新高等教育政府规制工具，注重通过行政指导、信息服务、评估论证等方式行使教育行政权力，加强对区域内高校的组织和管理；进一步下放高校办学自主权，专注于对高校办学评估、过程督导和质量监测等职能；明确高等教育发展目标、规划和工作重点，协调相关行政和事业部门，加强对区域高等教育事业发展的统筹，减少对高校

办学活动的过度或不恰当干预。

3. 明确高校的法人地位和权益

首先，建议设立“高校法人”。行政权力与学术权力的二元对立统一是高校内部治理结构有别于其他组织的典型特征，而高校通过落实法人治理则有望达到二元权力结构平衡，满足不同群体的利益诉求。国外高校治理存在美国的校外利益者控制模式、德国的校内利益者控制模式和日本的综合控制模式三种典型模式，无论哪种模式，高校都是作为特殊的独立法人而存在的。在我国，高校在法律实施层面具有多重身份，属于行政权力和民事权利的复合型权力综合体。这决定了高校在处理内外部事务时，拥有更为复杂的法律身份，其组织运行和社会职能显然有别于文化、科技、卫生等其他事业部门，不仅具有社会服务性、组织活动公益性和职能公共性等特征，而且具有更强的阶级性和文化教化功能。基于此，结合我国实际和国外经验，建议在立法中明确高校作为“高校法人”的独立法人身份，对“高校法人”的概念、定位、治理结构等问题进行规范解释，为高校建立完整的治理结构提供法律保障和制度基础。这将有助于进一步厘清高校作为独立的公共部门的法律地位，从而避免其受到政府过多的行政权力对其办学自主权的侵蚀。

其次，推进“高校法人”分类管理。财产权与人事权运行中的矛盾是中国大学法人化和依法治校过程中最为紧迫的基础问题，^[21] 这也是制约民办高校发展的瓶颈所在。人民代表大会或政府应以财产所有权为基点，在立法中明确各类高校特别是各类民办高校的产权制度，明晰高校作为法人实体与举办者之间的财产关系，清晰界定各类高校法人实体对财产的拥有、占有、使用、收益、处分的权利。坚持公益性原则，统筹公办、民办和中外合作办学等不同种类高校法人关系，根据高校产权制度，将高校分为公立高校法人、民办非营利性高校法人和营利性高校法人，要明晰各级政府、院校举办者或投资人、决策层（董事会）、校长、内部职能部门等主体间的权责关系，完善高校共同治理模式。落实各类高校的法定代表人在院校内

部治理和与外部主体关系中的职能,规范法人章程,加强国家、地方政府机关、行业协会组织对高校外部治理活动的监督。

4. 构建高校内部治理法律体系

首先,进一步修订《高等教育法》。清晰界定中国共产党高等学校基层委员会领导下的校长负责制,明确高校党委和校长在高校内部组织机构的设置与负责人任免,事关院校改革、发展及重大制度等事务方面的权限;结合《中华人民共和国民办教育促进法》,明确社会力量办学组织的内部设置与运行办法,进一步健全董事会领导下的校长负责制,完善董事会组织形式及议事规则。对高等学校组织与运行相关内容进行修订,将下放到地方政府和高校的权力以法律的方式予以固化,提高规范性法律对高校内部治理制度和运行的支撑作用,推进形成高校-学院-系-专业四位一体的内部治理协调机制,以及规划-决策-运行-监督-反馈的权力运行机制。确立学校章程对内部治理制度建设的统领地位,提高章程的法律效力。

其次,进一步完善高校法人治理结构和内部控制体系。要通过对内部高校“私主体”的刻画,借鉴私法主体的两种能力——平等的权利能力和差异的行为能力,为高校按照学术逻辑的特色治理架起理论桥梁。^[2]完善基层组织建设,合理划分党委、校长、学术委员会、教授委员会的职责权限和议事规则。主动吸纳社会利益者参与院校内部治理,积极拓展师生和校外利益相关者参与学校治理的渠道,完善学校理事会制度,发挥教职工代表大会、学生代表大会、政府部门、校外专家、校友会等组织在民主决策中的作用,提高学校决策的科学性、透明度。加强高校自主办学的风险预警与治理体系建设,高度重视法律顾问制度建设,构建规范的高校内部权力运行规则,形成良好的自主办学风险的预警、识别、规避与转移机制。

参考文献:

[1] 孙杰远. 教育治理现代化的本质、逻辑

与基本问题 [J]. 复旦教育论坛, 2020 (1): 5-11.

[2] 桑锦龙. 关于深入推进教育治理体系和治理能力现代化的思考 [J]. 教育发展研究, 2020 (5): 1-5.

[3] 陈宝生. 推进教育治理体系和治理能力现代化 [EB/OL]. (2019-12-19) [2021-03-15]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/201912/t20191220_412762.html.

[4] 澎湃网. 陈宝生: 高教领域放管服改革文件下发后有地方对政策“截流” [EB/OL]. (2019-01-30) [2021-03-10]. https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_2927819.

[5] 《高校办学自主权落实情况评估研究》课题组, 吴景松. “放管服”改革: 高等教育治理机制创新的基石 [J]. 中国高等教育, 2020 (Z1): 47-49.

[6] 段斌斌. 《高等教育法》实施二十周年: 成就、问题与改进 [J]. 高等教育研究, 2020 (2): 26-35.

[7] 黄宇骁. 自主办学制度的历史、现状与展望——基于《高等教育法》的分析 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2018 (4): 38-45.

[8] 陈兵. 论高校办学自主权的权能 [J]. 高教探索, 2017 (8): 30-35.

[9] [12] 卢威. 论建立公私统一的高等学校法人制度 [J]. 复旦教育论坛, 2017 (3): 25-31.

[10] 任中秀. “事业单位法人”概念存废论 [J]. 法学杂志, 2011 (7): 118-120.

[11] 包万平, 李金波. 《高等教育法》的制定、完善及未来面向 [J]. 中国高教研究, 2016 (8): 35-41.

[13] 张海鹏. 非营利性民办学校登记为事业单位的悖论及其破解——以《民办学校分类登记实施细则》第7条为中心 [J]. 复旦教育论坛, 2021 (1): 45-51, 59.

[14] 黄兴胜. 大学章程与大学治理现代化——专访教育部政策法规司副司长黄兴胜 [J]. 黑龙江高教研究, 2015 (1): 5-8.

[15] 叶齐炼. 完善我国教育法律体系的思考 [J]. 中国高教研究, 2019 (2): 16-20.

[16] 蒋凯. 高等教育分权的悖论 [J]. 现代大学教育, 2014 (1): 19-25.

[17] 王宝玺, 陶扣红. 公立高校内部治理结构现状分析——基于10所高校管理者的调查研究 [J]. 高校教育管理, 2016 (3): 42-46.

[18] 姚荣. 高等教育领域“放管服”改革的意图、效应及其深化——基于《高等教育法》首次执法检查报告的分析 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020 (2): 1-10, 77.

[19] 温红超. 高校办学自主权法律性质探析 [J]. 高教探索, 2019 (7): 5-17.

[20] 刘业进. 高等教育“放管服”改革的三张清单: 权力清单、责任清单与负面清单 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2020 (2): 53-67.

[21] 周详. 我国公立大学的法律属性与依法治教的推进 [J]. 中国高教研究, 2015 (11): 13-18, 22.

[22] 范奇. 论高校“办学自主权”的双面法治逻辑及统合 [J]. 交大法学, 2019 (3): 56-76.

(责任编辑 吴潇剑)

Research on the Legal Guarantee Mechanism of the Reform of “Decentralization, Management and Service” Reform in Higher Education

Wang Libing

Abstract: The rule of law is the core content of the modernization of education governance. The implementation of the reform of higher education must rely on the rule of law. There are many contents involved in the reform of system and mechanism to promote the “decentralization, management and service” of higher education. At present, the biggest legal problem is the contradiction between the advance of reform and the lag of law. Therefore, we should define the nature, content, distribution and realization mode of university autonomy from the legal level, improve the supporting laws and implementation rules of the “decentralization, management and service” reform, straighten out the authority of governments at all levels in higher education activities, clarify the legal status and rights of universities, and construct the legal system of university internal governance.

Key words: Reform of “decentralization, management and service” in higher education; Education law; Legal guarantee; Autonomy of running a university

跨界与融合：地方高校“三创合一”培养“三创”人才的理论逻辑与实践路径

陈文兴

(浙江理工大学, 浙江 杭州 310018)

摘要: 培养创新、创意、创业人才是地方高校服务国家发展战略的现实需要, 是引领区域经济社会发展的基本遵循, 是履行教育评价改革的实践探索。基于建构主义理论, 浙江理工大学以理念变革为先导, 以课程变革为基础, 以科研教育为支撑, 以校企合作为突破, 通过“专创”“科创”“产创”之“三创合一”教育实践, 形成了富有特色的“三创”人才培养新模式, 推进了学生知识、能力与素质教育相统一, 有效提升了地方高校人才培养质量。

关键词: 创新驱动; 地方高校; “三创”人才; 三创合一; 跨界融合

中图分类号: G647 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0034-07

实施创新驱动发展战略是党中央、国务院作出的重大战略部署。^[1] 2019年3月, 习近平总书记在参加十三届全国人大二次会议福建代表团审议时强调, “要营造有利于创新创业创造的良好发展环境”, “最大限度释放全社会创新创业创造动能”。^[2] 推动创新、创业、创造发展的关键在于人才。当前, 教育领域综合改革正深入推进, 如何培养能够适应未来社会发展需要、具有创新精神和创造能力的高素质人才是教育的首要问题。地方高校肩负着为区域经济社会发展培养高素质人才的根本使命, 不仅要关注学生创新创业能力的培养, 还应关注学生创新能力的发展, 以创意思维激发创造活力。

一、地方高校“三创合一”培养“三创”人才的理论逻辑

何谓“三创”人才? 简言之, 就是德智体

美劳全面发展, 基础宽厚、专业扎实、能力突出, 具有爱国情怀、社会责任、国际视野的创新、创意、创业人才。^[3] 新一轮科技和产业革命呼唤社会发展动能转换, 国家科技竞争日益激烈, 社会各行各业对能创新、有创意、会创业的高素质人才的需求都非常迫切。地方高校只有及时对接创新型国家建设需要, 遵循教育发展规律, 满足社会发展对人才的需求, 才能融入新时代高等教育发展新阶段。

(一) 新时代地方高校培养“三创”人才的价值逻辑

1. 地方高校服务国家发展战略的现实需要

21世纪以来, 新一轮科技革命和产业变革风起云涌, 科技创新成为时代最强音。习近平总书记在中国科学院第十九次院士大会、中国工程院第十四次院士大会上明确了企业、高校、科研院所创新主体在创新链不同环节的功能定位, 强调激发各类主体创新激情和活力。无论

收稿日期: 2021-03-08

作者简介: 陈文兴, 男, 教授, 浙江理工大学校长、中国工程院院士, 主要从事高等教育管理研究。

是十八大提出的创新驱动发展战略，还是十九大提出的创新是引领发展的第一动力，无不强调了创新在国家战略中的核心地位。而创新驱动、创新发展战略都有赖于通过优质创新人才来实现，优质创新人才又必须通过高等教育来提供。新时代，人才成为驱动创新和转型发展的主要要素，培养国家发展所需要的专业基础扎实，有创新意识、创意思维、创业能力的高素质卓越人才成为高等教育的新使命。作为高等教育重要组成部分的地方高校，唯有把国家战略擘画与自身发展相结合，培养高素质的创新、创意、创业人才，才能在国家新发展格局中取得新成效。

2. 地方高校引领区域经济社会发展的基本遵循

教育从狭义上讲，是“教育者根据一定社会的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成一定社会所需要的人的活动”^[4]。而人又是有能动性、差异性的个体，通过接受教育不但能够适应社会，还可以发挥自身能动性不断地引领社会发展。新时代，人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾反映了社会发展的新目标，这对地方高校人才培养规格、层次提出了新要求。

地方高校必须深刻把握社会发展特征，积极探索新时代对人才知识结构、能力结构及创新素质的要求，并根据自身办学特色、类型和层次等，确定与区域经济社会发展相适应的办学定位。针对社会对人才培养多样化需求，构建多元化、个性化、融合式人才培养模式。针对创新型人才需求，设置口径宽广、基础扎实、文理互融的课程体系。针对创业型人才需求，将创业知识、创新精神等融入通识课程，提高课程的集成度和系统性。针对创意型人才需求，推行各类体验式、启发式和探究式教学，促进学生发散性思维养成。地方高校主动适应社会发展需求，积极探索人才培养模式变革，培养能够引领社会发展的高素质人才，实现教育对区域经济发展的人才支撑功能。

3. 地方高校落实教育评价改革精神的应有之义

地方高校培养“三创”人才不仅是适应国家发展战略、地方经济社会发展需要，也是地方高校落实《深化新时代教育评价改革总体方案》（以下简称《总体方案》）的应有之义。^[5]中共中央、国务院印发的《总体方案》非常重视高校人才评价，明确提出了“突出培养相应专业能力和实践能力”“坚持面向人人、因材施教、知行合一”等要求。“三创”人才培养充分体现了《总体方案》中多元评价、增值评价等理念。在人才选拔上，注重学生理论知识和实际能力、显性知识与隐性知识、现有基础和未来潜力相统一；在培养过程中，按学生兴趣、知识基础等实施分层分类教育，提供多次转专业机会，实行弹性学制，尊重学生个性差异；在培养结果上，鼓励学生“将论文写到工厂车间里，把科研成果体现到产品中”^[6]，注重学生解决实际问题能力的培养，强化知行合一。地方高校对“三创”人才培养模式的积极探索，不仅是对《总体方案》在人才评价改革方面的积极回应，也有利于地方高校自身找准办学定位，进一步办出特色和水平。

（二）新时代地方高校“三创合一”人才培养体系的理论框架

建构主义理论认为知识的生成是学习者基于自身已有的知识经验，通过体验式参加社会活动，不断生成意义、建构理解的过程。^[7]学习者基于原有的知识结构、特定的社会情境，主动与他人互动协商并不断重新建构知识是学习者获取新知识的关键。

基于建构主义理论的“三创合一”人才培养体系，主要分为专创融合、科创融合以及产创融合三个维度。专创融合是指专业教育与“三创”教育融合，即以专业教育作为“三创”教育实现的基础性要素，^[8]建构“三创”人才的知识体系，产生以思想和意识或者理念的更新和创新为主要表现的“创意”。“专创”教育主要建立在对专业知识再发现、再认识的基础上，通过专业建设、课程变革、课堂教学等方式激发、培育学习者的高水平思维活动来实现，

强调对创造性思维的训练以及通过学习者主观能动性实现原有的知识经验与新的思维模式的双向作用。

科创融合是指科研教育与“三创”教育融合，即以科研教育作为“三创”教育实现的支撑性要素，建构“三创”人才的思维体系，实现以创新意识、创新思维、创新方法及创新技能为主要内容的“创新”。建构主义强调学习者与真实情境的交互过程以及学习者对真实情境的反思活动。在科研教育中，学习者在科研导师指导下通过科研项目开展科研训练，实现对学科专业知识的深化、转化、迁移。

产创融合是指产业行业教育与“三创”能力融合，即以产业行业教育作为“三创”教育实现的条件性要素，建构“三创”人才的意义体系，激发以创造性的生产或经营活动为最终结果的“创业”。“产创”教育要求学生在原有知识经验的基础上通过校企合作、众创空间、创意园区、创业项目、实践基地、模拟竞赛等方式积极主动地参与知识建构，教师在情境创设、学习团队组建、资源整合、实践机会和平台创设、实践活动组织开展等中给予引导，促进行业产业领域内顶尖“三创”人才培养，实现价值共融。

“三创合一”人才培养体系即高校通过“专创”“科创”“产创”三者教育过程的融合，实现学生主体知识习得与能力发展的最终目的。

值得注意的是，“三创合一”应坚持异位思维，拥有跨界意识，通过跨专业、跨校门、跨国门的教育培养形式，实现“专创”“科创”“产创”知识的融会贯通、触类旁通，达成能力在不同专业领域的迁移。换言之，“三创合一”是运用建构主义理论大视野、全方位、多角度分析问题，进而提出解决问题方案的一种思维能力的方法和途径。建构主义视角下的“三创”人才培养体系见图1。

二、地方高校“三创合一”培养“三创”人才的实践路径

我国高校长期沿用苏联教育模式，注重学科条块分割，专业口径小，学生知识面过于狭窄，创新能力不强，发展潜力受限。浙江理工大学基于建构主义理论，以理念变革为先导，以课程变革为基础，以科研教育为支撑，以校地合作为突破，以机制优化为保障，对学生进行“三创合一”培养的实践探索。

(一) 以理念变革为先导

根据《国务院办公厅关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》，浙江理工大学立足以学生为中心的建构主义理论基础，主动适应国家战略发展和区域经济社会发展对高层次、创新创业人才的需要，结合学校在纺织、服装、艺术等专业上的特色，在继承和发扬学校求知

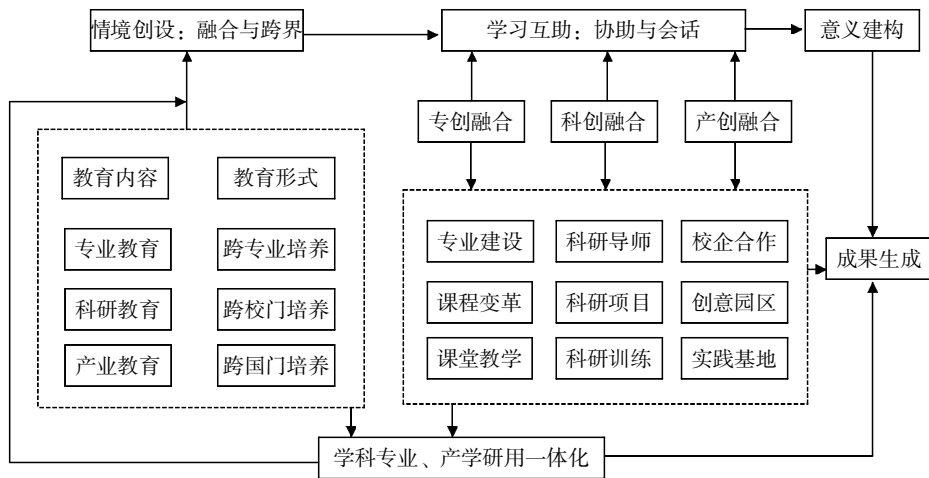


图1 基于建构主义理论的“三创合一”人才培养体系示意图

求实、创新创业优良传统的基础上，顺应时代发展，提出了以跨界融合为导向的“三创”人才培养理念。通过课程教学体系、科研训练体系以及实战教学体系的构建，促进专创融合、科创融合与产创融合，实现培养高素质“创新、创意、创业”人才的目标，从而打破传统人才培养模式在学科专业、校门以及国门上的界限。学校从顶层设计入手，对人才培养进行整体规划，出台《浙江理工大学关于制（修）订2020级本科人才培养方案的原则意见》《浙江理工大学关于加快一流本科教育建设的实施意见》，将“三创”人才培养目标、要求等纳入人才培养方案，从目标、专业、课程、教学、科研、管理和评价等方面强化跨界融合的“三创”人才培养理念，不断夯实领导者、管理者和教师们对跨界融合“三创”人才培养理念的理解与吸收。

（二）以课程变革为基础

基于“专创融合”，优化专业建设，构建课程教学体系，创新课堂教学方式方法。学生鲜明的个性是发展创意思维、培养创新创业能力的基础。为培养学生个性发展和“三创”意识，学校构建了由通识课程、专业课程和大类平台课（综合课程）组成的三层面立体式专创融合课程体系。一是拓展通识课程。在开设文史哲法类、工程技术类、自然科学类、艺术类、经济管理类、计算机信息类、体育与健康类七大模块的基础上，增加了思维训练类、工程伦理类、人文社科类课程，注重学生全面知识学习和综合能力培养，为学生长远发展和终身教育奠定扎实的知识基础。二是改革专业课程。对缺乏办学特色、社会需求量少、办学水平差的专业，采取“调、停、并、转”等措施，改变以往专业教育覆盖面过窄、内容陈旧、知识重复、与社会脱节等课程缺陷，构建相互融通、有机统一、立体交叉的课程体系。同时，为拓宽专业人才培养口径，把专业方向调整为专业模块，针对不同专业、不同类型人才培养需求，通过优化培养目标和课程体系，推进分类分层课程教学，建设一批优质课程，保证“三创”人才培养质量的提高。三是增设大类平台课。大类平台课为学校综合课程，在各招生专业类

的基础课程、专业课程中设置大类平台课。根据各招生专业类直接分流到专业，大类平台课时间为1—3学期，更多引入交叉与融合课程、前沿、新兴课程，同时根据学生多元化发展需求，配备不同专业领域的师资对学生进行跨专业、多学科、交互式培养。这样的课程体系符合地方高校“厚基础、宽口径”的大类基础教育与“自主性、个性化、研究型”的专业培养相结合的培养模式需求。

（三）以科研教育为支撑

基于“科创融合”，构建科研训练体系。一是构建科研项目导师制度。为培养学生的批判性思维与能力，提出从低年级到高年级依次构建成长导师制、英才导师制、科研导师制和论文导师制的四年一贯的科研项目导师制度。大一新生实行成长导师制，主要通过建立由导师、导师助理与学生构成的学习共同体，创设“三创”教育情境，培育学生创新意识；大二学生实行英才导师制，通过导师与学生的双向选择，实施更具针对性的科研培育方案，培育学生创新思维；大三学生实行科研导师制，通过让学生加入导师课题组，为大学生构建创新实践平台，使学生系统掌握创新方法；大四学生实行论文导师制，通过为期一年的以导师为指导、以学生为主体的毕业论文设计环节，提高学生创新能力。二是强化科研训练。通过设立专业实验班、定期开放实验室以及组建学生科研团队等途径，为学生提供锻炼科研创新思维、提高科研创新能力的场地与平台，为促进“产创”融合做好技术准备。三是发掘“三创”教育实践资源。积极响应国家“双创”战略需要，从服装、纺织等优势特色学科中不断发掘整合“三创”教育实践资源，积极探索将科研资源中的“创新、创意、创业”元素转化为教学实践资源的途径，提升学生专业实践创新能力。

（四）以校企合作为突破

基于“产创融合”，构建实战教学体系。打破传统单一培养模式的壁垒，牵头成立产学研合作联盟，走校企合作道路，培养学生“三创”思维。一是建立校企联合培养基地，根据企业技术需求清单，以学校导师团队为项目负责人、

企业导师配合指导、学生为主要实施人、政府监督企业投入，真正把学生培养前置到企业一线。校企联合制定人才培养方案，对在企业实习实训的学生按照企业员工来管理。二是建立创意孵化基地，将企业实验室作为培养学生创意认知和进行创业训练的平台，将研究室和设计工作室作为学生动手进行创意研究和设计的平台，将创意园区和实践基地作为学生“真刀真枪”实战磨炼的平台，形成“激发创意、开放实验、行业实践”的校企结合的实战教学特色。三是建立实验实习基地，坚持科学研究与教学实践深度融合，通过“四进工程”（进实验室、进工作室、进产业园、进科技园），将学生实验室从“象牙塔”搬到“大厂房”“田间地头”，以学生“三创”实践能力培养为重心，为企业输送大批专业人才，实现“三创”人才培养和企业发展的互利双赢。

（五）以机制优化为保障

学生对知识的主动探索和发现，离不开学校提供的良好情境和教师的指导，离不开学校创设的机制保障。学校围绕学生学习中心，优化办学机制、培养机制和组织机制，服务“三创”人才培养。一是办学机制优化。学校与国外优质高校合作培养，构建与国际接轨的先进教学体系。学校与素有“时装界的哈佛”美誉的美国纽约州立大学时装技术学院合作办学二十多年，与美国北卡罗来纳州立大学合作举办服装设计与工程专业硕士研究生项目，与意大利时装与设计名校马兰欧尼学院合作开办非独立法人中外合作办学机构，与国（境）外大学合作建立学生交流项目100余项，每年派出大批学生跨国门交流学习。跨国门合作培养，使学生的国际视野得到进一步拓展，创新思维和国际化素质获得显著提升。二是人才培养机制优化。为促进学生的个性化发展，学校在新生始业教育中融入了个性化培养方案，学生进校后如果对所学专业不满意，学校提供“5+1”次转专业机会。对大多数专业来说，只要学生具备转入专业的培养要求，原则上都会被接收。教学采用启发式、讨论式、探究式等研究性教学方法，促进学生探究性学习；设立个性化学分和科研

训练课程，挖掘大学生“三创”潜力，推动“三创”教育融会贯通。三是组织制度优化。为促进“三创”人才培养落地，学校专门成立了创新创业创意教育专家指导委员会，委员会在制定“三创”人才培养方案、推进弹性学制、设置创新创业创意学分、学分转换、保留学籍休学创业等方面的改革中发挥了巨大作用，推进了学生创业实践和项目孵化，为“三创”人才培养质量提供了有力保障。

三、地方高校“三创合一”培养“三创”人才的价值反馈

地方高校通过“专创融合”，夯实学生理论知识；通过“科创融合”，拓展学生的研究视野和研究领域；通过“产创融合”，丰富学生创新创业实战经验。浙江理工大学的“三创合一”模式实践与探索，使创新、创意、创业的“三创”人才培养目标更加清晰，“三创合一”的培养路径更加明确，培养机制更加完善，高素质“三创”人才培养成效逐渐显现。

（一）“三创”人才培养目标更明晰

“三创合一”实现了“专创-科创-产创”的有机融合和互动，形成了学生培养、科学研究、实战教学、成果转化的诸要素闭环系统，突出了学生“三创”综合能力的提升，有利于培养学生跨界适应能力。“三创合一”创新培养形式、丰富培养内容、拓展培养途径，以专业知识教育为根基，以实践能力培养为目标，以职业素养提升为导向，实现了知识与能力、博学与精专的有机融合，能够培养具有爱国情怀、社会责任、国际视野的高素质人才。浙江理工大学多年的办学实践证明，“三创合一”培养模式的变革适应当今社会知识交叉性、职业动态性、能力迁移性的发展趋势。近几年，学生连续获得了服装设计新人奖、汉帛奖、德国IF、红点等国内外服装设计、工业设计大奖。在5000多个“杭派女装”自创品牌中，有近70%由校友创立或担任主设计师。

（二）“三创”人才培养路径更明确

校院同频、校地联合、校企合作等方式促

进了以知识相通、能力提升为导向的“三创”人才培养。校院同频共振，通过学校统一规划，学校将各专业资源整合，打通专业壁垒，对学生跨专业混合式培养，为学生创新意识、创造思维的发展提供多元化选择支持。校地联合以培养学生科创能力为目的。校内以成长导师制、英才导师制、科研导师制和论文导师制为举措，构筑四年一贯的科研项目导师制，促进学生知识、能力、素质的协调发展；校外与基地平台联合，采用建立地方研究院等形式，形成了产、学、政、研良性互动的人才培养模式，培养学生将知识融会贯通、解决实际问题的能力。校企合作，坚持艺术设计与工程技术相结合、创意设计与产品设计相结合、校内教学与校外实践相结合，将人才培养始终与市场紧密结合，使学生具有较强的创新创业能力和职业适应能力。实践证明，“三创”人才培养模式夯实了学生专业基础，提升了学生实践能力，增强了学生创新、创意、创业精神，开阔了学生眼界。另外，教师深入企业一线等丰富了实践经验，使教学内容更贴近社会实际、更有针对性，教育成果显著。浙江理工大学2015年入选全国高校实践育人创新创业基地；2016年被评为浙江省中外合作办学示范性项目；2017年国务院时任副总理刘延东对学校依托新昌新技术研究院开展的科创融合创新创业协同育人模式专门作了批示，同年学校被评为全国示范工程专业学位研究生联合培养基地；2018年入选教育部全国创新创业典型经验高校50强；2020年被认定为浙江省大众创业万众创新示范基地。

(三) “三创”人才培养机制更完善

平台依托、制度保障的“三创”人才培养机制更趋完善。“三创合一”人才培养以资源整合、机制监控为抓手，通过“请进来、走出去”的方式将校内校外、国内国外资源整合，创设愉快学习情境，点燃学生学习激情，增强学生学习积极主动性，丰富学生学习体验感。改革学籍管理制度，建立“三创”学习档案，设置创新学分、第二课堂学分、休学制度等支持学生大胆进行创业实践，允许学生边学习边创业

或者在最长学制范围内休学创业，为学生提供了强有力的学籍制度保障。健全教师企业挂职、企业咨询、培训研修制度，实施创业教育师资人才培养工程。在2019—2020学年第一学期转专业过程中，学校共有415人提出转专业申请，最终351名学生通过考核，转专业成功率达84.6%。每年参加创业学院学习和实践的学生数保持在500人以上。从近两年对毕业生的追踪调查看，毕业生一年后自主创业率稳定在5%以上，97%的毕业生对学校进行“三创”教育开展的创新创业意识与能力培养非常认同。

在新一轮科技革命和产业变革的大背景下，社会经济发展更需增强创新动力，学科融合、知识重组已成为时代发展的必然趋势。使人才培养能够紧跟时代发展，尊重知识规律，及时调整发展思路，创新人才培养模式不仅是落实十九大报告实现高等教育内涵式发展的要求，也是地方高校实现特色发展的必由之路。地方高校应培养知识基础宽广、创新思维活跃、能融会贯通各学科专业知识又懂实践创作的高素质“三创”卓越人才，不断提升学生综合素质和核心竞争力，以适应未来社会职业发展需要。

参考文献：

- [1] 袁旦. 地方高校创业型创新人才培养研究[J]. 中国高等教育, 2019(11): 39-41.
- [2] 人民网. 让创新创业创造迸发最大活力[EB/OL]. (2019-03-12) [2021-03-08]. <http://cpc.people.com.cn/n1/2019/0312/c64387-30971610.html>.
- [3] 陈文兴. 扎实推进教育改革 培养高素质“三创”人才[N]. 浙江教育报, 2018-11-12(1).
- [4] 鲁杰, 梁廉玉. 教育学[M]. 南京: 河海大学出版社, 1988: 4.
- [5] 黄荣杰. 地方高校创新创业教育的理论及实践探索[J]. 中国高等教育, 2019(9): 41-43.
- [6] 黄慧仙. 中国工程院院士、浙江理工大

学校长陈文兴论文写到车间里 [N]. 浙江日报, 2020-05-29 (10).

[7] 白逸仙. 建构主义学习理论与创业型工程人才培养——英美高校人才培养模式变革的案例研究 [J]. 高等工程教育研究, 2014 (5):

46-51.

[8] 杨雪梅, 王文亮. 创新创业教育论 [M]. 北京: 清华大学出版社, 2017.

(责任编辑 刘 红)

Boundary-crossing and Integration: Theoretical Logic and Practical Path of Cultivating Innovative, Creative and Entrepreneurial Talents

Chen Wenxing

Abstract: Cultivating innovative, creative and entrepreneurial talents is the practical need of local colleges and universities to serve the national development strategy, is the basic principle to lead the regional social and economic development, and is the practical exploration to fulfill the educational evaluation reform. Based on the theory of constructivism, Zhejiang University of science and technology, guided by the concept change, based on the curriculum change, supported by scientific research and education, and made a breakthrough through school enterprise cooperation, has formed a new talent training mode of “three innovations in one” through the educational practice of “specialized innovation”, “scientific innovation” and “production innovation”, which promotes the unity of students’ knowledge, ability and quality education, effectively improve the quality of personnel training in local colleges and universities.

Key words: Innovation driven; Local universities; Innovative, creative and entrepreneurial talents; Three innovations in one; Boundary-crossing and integration

委托-代理视角下的职业院校 产教融合实体治理：逻辑、困境与策略

张建云 缪朝东

(宜兴高等职业技术学校, 江苏 宜兴 214200)

摘要：实体化日益成为职业院校产教融合的重要方向。在产教融合实体治理的过程中存在至少三种委托-代理关系。这些委托-代理关系在治理过程中存在一定的困境，如产教融合参与主体间的信息不对称及其道德风险、多主体围绕产教融合的效用目标不完全一致、层层分包导致产教融合质量下降等。这些困境应通过构建信息透明化机制、动态绩效考核机制、利益共享和风险分担机制加以解决。

关键词：产教融合；实体；委托-代理关系；职业院校

中图分类号：G712 **文献标识码：**A **文章编号：**1672-4038 (2021) 04-0041-07

专题研究

自产教融合进入国家政策视野以来，实体化日益成为职业院校产教融合的重要方向，^[1]如建立单一所有制或混合所有制的产业学院、企业、研究机构等。已有研究从利益相关者、产权结构等视角阐释了职业院校产教融合实体治理的举措，如建立现代法人治理模式^[2]、依托共同体治理理念和机制^[3]、发挥理事会领导下的院长负责制的作用^[4]等，其核心要素是通过建立机制处理好利益相关者的关系。相关研究认为，当前我国职业教育产教融合的治理呈现出“管办评”关系不清且中间性组织作用淡化的困境^[5]，体系建设政策集权化与区域产教融合利益多元化之间存在冲突^[6]，行政权力、产权保护和学科发展间的矛盾难以消解^[7]。由于产教融合是多个异质性主体围绕特定目的合

作，因此必须要秉持协同治理的精神^[8]，以市场为中心构建共治体系^[9]，并适时引入第三方评价机构^[10]。但是现有研究单一强调了产权对利益相关者利益博弈的影响，而相对忽视了其作为不同类型的社会主体所表现出的更丰富的行动逻辑和复杂关系，例如，政府、职业院校、企业以及个体之间围绕产教融合如何构建行动关系？政府、企业和学校之间的矛盾和各自的利益诉求如何调和？是否存在除了产权因素以外的其他因素影响利益相关者参与产教融合实体治理的动机和行动逻辑？对这些问题的明晰，有助于我们更全面地把握产教融合的治理机制，从而提升制度的设计效果。本研究借助委托-代理理论构建分析框架，以解释职业院校产教融合治理过程中主要利益相关者的行动逻辑，借

收稿日期：2021-01-26

基金项目：国家社会科学基金“十三五”规划2019年度教育学一般课题“发达县域创新创业孵化园区产教深度融合机制研究”(BJA190227)

作者简介：张建云，男，正高级讲师，宜兴高等职业技术学校党委书记、校长，主要从事职业技术教育研究；缪朝东，男，正高级讲师，宜兴高等职业技术学校副校长，主要从事职业教育研究。

此指出当前治理模式中存在的问题，并给出解决的对策。

一、职业院校产教融合实体治理中的委托-代理关系

(一) 职业教育产教融合的实体化背景

产教融合实体指的是学校和企业基于产教融合的目的所共同成立的组织。这个组织拥有独立的治理体系和相对独立的财权，在人才培养、技术研发、社会服务等方面拥有一定的决策权。目前，职业院校产教融合实体的主要形式是依托学校的二级学院组建由企业 and 行业参与建设和治理的产业学院。这类产业学院依据产权归属分为两种形式：一种是产权全部归属学校的“企业参与式”实体，企业和学校以技术攻关、人才培养等方式实现基于项目或任务的产教融合，企业享有学院的冠名权、毕业生供给优先权等；另一种是具有独立法人、产权根据建设投入分属不同主体的“产权共享式”实体。这类实体主要依托学校的基础设施和各类资源，企业多以技术、设备、人员等非基础设施建设投入为主，在实际运营中基于所有权和使用权分离的原则，由学校和企业通过友好协商实现共建共享。本研究主要讨论这两种产教融合实体及其治理特征。

作为公益性事业单位，公办职业院校资产属于国有性质，因此产教融合实体的建设和运营必然涉及国有资产估值和管理的问题。这就使产教融合实体的治理变为政府、学校和企业三方主体的利益博弈和协同。但这种博弈的背后存在一对难以克服的矛盾。一方面，产教融合是政府大力鼓励的政策，也是职业教育办学体制改革的重心。政府希望通过引入社会资本的多元办学，实现职业教育与产业发展的深度融合，促进异质性资源的流动和优势互补，提升职业教育的办学质量。另一方面，以产业学院等为代表的混合所有制办学形式目前尚未在法律层面确立合法性地位，尤其是对国有资产流失、职务侵占等的疑虑，使产教融合实体的成立和运营举步维艰。目前，国内从实体层面

完全实现混合所有制改革的职业院校屈指可数，绝大多数仍属“企业参与式”实体，或在非关键领域构建的“产权共享式”实体。在这种情况下，基于所有权和经营权分离的委托-代理关系成为很多学校构建产教融合实体的重要路径。

(二) 职业院校产教融合治理中的委托-代理链

治理的本质是权力关系。因此，产教融合实体的治理，本质上是产教融合实体涉及多个主体间的权责分配问题。那么探讨产教融合实体治理的逻辑，也必然深度剖析这种权责分配的机制及其影响。对这一机制的剖析，不同理论视角会产生不同的解读，如交易成本理论关注产教融合项目的资产专用性、不确定性、交易频率对治理的影响。^[11] 产权视角下的产教融合实体治理更多是从实体产权特征出发，分析这一治理机制中存在的准租金配置问题及其解决办法。^[12] 委托-代理理论视角则更多从非对称信息博弈的角度分析产教融合实体的治理机制。根据詹森（M.C. Jensen）和麦克林（W.H. Meckling）的定义，委托-代理关系可被视为一种契约关系。在这种关系中，委托方授予代理方一定的权力和利益，要求代理方提供有利于委托方的相关服务。^[13] 基于这一定义，职业院校产教融合实体治理过程中至少存在三种委托-代理关系：政府与职业院校基于国有资产监管的委托-代理关系，企业、职业院校与产教融合实体基于工作绩效的委托-代理关系，产教融合实体与工作单元基于工作绩效的委托-代理关系（见图1）。

1. 主管部门与职业院校基于国有资产监管的委托-代理关系

根据《事业单位国有资产管理暂行办法》，我国事业单位国有资产实行国家统一所有，政府分级监管，单位占有、使用的管理体制。单位在处置、评估和清查国有资产的过程中应严格履行报批、核准、备案等必要手续。这种监管体制本质上可被视为“国家—政府—事业单位”三个层级的委托-代理关系。^[14] 基于这一关系以及国有资产管理部门自身存在的专业领域国有资产管理能力缺失的实际情况，^[15] 事业单位

事实上拥有较大的国有资产处置和管理权限。近年来，政府积极鼓励提升国有资产使用效率，尤其是促进高校科研成果的市场转化，因此在公办高职院校产教融合实体运营的过程中，财政部门 and 事业单位主管部门允许事业单位基于合法合规的原则开展多方位合作乃至制度探索。通过委托-代理关系，主管部门落实了管辖责任，而职业院校也实现了对制度创新等“剩余控制权”的争取。

2. 企业、职业院校与产教融合实体基于工作绩效的委托-代理关系

产教融合实体占据了企业和学校一定数量的软硬件资源，学校希望通过投资进一步提升产教融合在人才培养、技术研发、社会服务等维度上的绩效，获得上级主管部门的认可以及学校社会声誉的提升；而企业则希望通过投资获得租金减免、税收优惠、员工队伍建设稳定性、智力支持、社会声誉等有形和无形资源。因此，学校和企业会通过一定方式对产教融合实体的运行绩效进行评估，并决定未来合作的方式、内容和可持续性。这就形成了企业、职业院校与产教融合实体之间的委托-代理关系。通过委托-代理关系，企业和职业院校实现了对绩效的动态管理，从而确保产教融合实体能够为学校和企业持续产生收益；而产教融合实体则获得了学校和企业投入的资源，以维持自身利益的可持续发展，从而巩固自身的合法性地位。

3. 产教融合实体与产教融合工作单元基于组织运营的委托-代理关系

产教融合实体一般通过由企业、学校等多方代表组成的理事会对实体的日常运营进行治理，实体内部可按照部门、项目等维度组成纵向或横向的基本工作单元，从而构成实体的组织结构。实体的工作绩效来自这些工作单元工作绩效的总和，因此，实体和工作单元之间形成了委托-代理关系。通过委托-代理关系，产教融合实体（理事会）实现了对绩效任务的分解和落实，而各工作单元则获得了资源的分配和使用权，在完成绩效的同时还可获得其他剩余控制权。

(三) 职业院校产教融合实体委托-代理关系的特征

1. 形成了完整的委托-代理关系链

与一般组织内部的一级或二级代理关系不同，产教融合实体中存在三级委托-代理关系，且这些关系共同构成了一条完整的委托-代理关系链。这条关系链协调了政府、职业院校和企业围绕产教融合所形成的利益关系，同时将教师、员工、学生等个体置于委托-代理关系链的最底层，从而形成了“国有资产监管”和“鼓励产教融合”的政治及经济任务转包至组织基层成员的现象。

2. 职业院校和产教融合实体扮演“双重代理”的角色

如图1所示，在层层转包的关系链中，职业院校和产教融合实体既是委托方，又是代理方。职业院校受政府部门委托提升国有资产的使用效果，并在实践层面负责国有资产的合法处置和管理，同时职业院校也委托产教融合实体开展产教融合的具体工作；产教融合实体在受学校委托开展产教融合工作的同时，将任务转包给了产教融合的工作单元。因此，职业院校和产教融合实体扮演着“双重代理”的关键角色。这一角色的功能不仅在于信息的传递，更在于信息的转换和创新，即通过对上级组织信息的加工和处理，使之能够在满足上级要求的同时调动下级工作的积极性，挖掘下级工作的潜力。

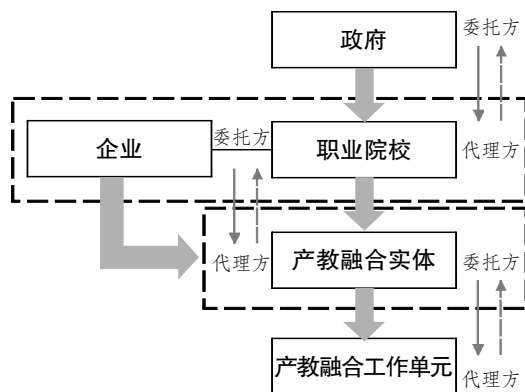


图1 职业院校产教融合实体治理中的委托-代理关系

二、职业院校产教融合实体治理中的委托-代理困境

(一) 产教融合参与主体间的信息不对称及其道德风险

在产教融合实体治理的过程中,信息不对称主要发生在交易合同达成即委托-代理关系正式建立之后。因此,这种委托-代理关系在一定程度上存在道德风险。首先,在政府和职业院校的委托-代理关系中,公办职业院校希望通过产教融合实体的顺利建立和运营,来落实政府倡导的产教融合办学理念和办学任务,使组织及其内部成员在相关评价中获得肯定以及进一步发展的资本。而政府在鼓励职业院校开展产教融合的同时却极力避免因国有资产处置监管不力而违反规定或法律的风险。因此,职业院校会采取措施对其职业院校产教融合的实体化运营进行包装,通过一些巧妙的制度设计以规避可能存在的国有资产流失等风险,甚至会隐藏制度设计中可能存在的法律风险,从而为国有资产管理带来隐患。职业院校和产教融合实体甚至会形成合谋关系,以推动政府部门打消资产处置顾虑,允许产教融合实体的建设和运营。其次,在职业院校、企业和产教融合实体的委托-代理关系中,产教融合实体为保证其运营的稳定和资源的持续供给,会通过不同方式向职业院校展示其产教融合的工作绩效。这些工作绩效既体现在人才培养数量、横向技术研发专利数量等统计数据中,也体现在一些具有宣传效应的大型活动和项目申报中,这时绩效表现不佳的部分可能会被省略或掩盖。产教融合实体和工作单元之间也可能会形成合谋关系,通过数据造假、信息夸大等形式美化工作绩效,从而获得职业院校作为实体管理单位的认可。最后,在产教融合实体和产教融合工作单元的委托-代理关系中,如果缺少针对员工个体的绩效考核制度,则很有可能发生“搭便车”等行为。而工作单元也会通过对工作绩效,尤其是对质性工作内容的“美化”,获得产教融合实体的认可和奖励。

(二) 多主体围绕产教融合的效用目标不完全一致

委托-代理关系在一定程度上缓解了政府、职业院校、企业之间围绕产教融合所存在的角色矛盾。然而在实际治理过程中,三者参与职业教育产教融合的效用目标并不完全一致。在剩余控制权和决策权相分离的情况下,这种效用目标的差异可能会为实体运营带来障碍。

从地方政府的角度来看,将国有资本与民营资本相融合形成产教融合混合所有制的运行实体,主要目的是确保国有资产的增值和响应上级政府对产教融合的倡议。这决定了政府允许在法律框架内给予职业院校一定的资产使用权和处置权,并期待职业院校能够产生绩效。从职业院校的角度来看,建设产教融合实体能规避事业单位资金流动和资产处置的繁琐程序和严格审查,从而能改善传统产教融合模式的低效和浅层次,从建制层面实现与企业利益共同体建设的落地。因此,职业院校的效用目标主要是育人和政绩目标。从企业的角度来看,和学校成立产教融合实体能更便捷灵活地使用学校各类资源,尤其是硬件资源、智力资源、人力资源乃至人脉资源,这些资源对于企业而言是十分宝贵且更有价值的生产要素。因此,企业参与产教融合的主要效用目标是提升生产效率并实现更多盈利。此外,在产教融合实体中工作的企业员工和学校教师也有自己的效用目标。进入实体的员工和教师更多地追求自己的工资收入、消费和闲暇时间最大化,以及与原有身份相关的利益,如教师追求论文的发表和横向技术课题的获得,员工追求生产绩效的提升和社会资本的获得等。

一些研究认为,这些效用目标的差异是客观存在的,解决这些问题必须要依靠构建利益共同体、寻找多方存在的共同利益。^[16]不可否认,这种利益可能存在,但由于组织性质的根本差异及其利益诉求不同,在多重委托-代理关系的存在下,相关主体必然会借助信息不对称的制度安排缺陷来为自身谋取利益,并有意或无意地损害其他主体的利益。最为典型的行为就是企业使用学校的硬件设施和人力资源进行

生产却不履行育人职责。

(三) 层层分包导致产教融合质量下降

委托-代理关系的另一个缺陷在于责任风险不对等。尽管委托人将资产的经营管理权交给代理人,但最终的责任和风险仍然由所有者承担。在组织或资产遭到破坏或损失后,代理人的损失仅限于收入、名声和职务,而资本的所有者则可能蒙受更大甚至毁灭性的损失。因此,委托人实际承受的风险与代理人不相匹配。这种不匹配同样存在于产教融合实体的治理过程中,如政府部门和公办职业院校要承担国有资产流失及其带来的违纪违法风险,而企业或产教融合实体则仅仅对自身的利益负责,实体内的工作单元也无须承担政治和盈利的直接责任。

在责任风险不对等的情况下,产教融合实体治理中存在的三层委托-代理关系必然导致产教融合质量下降。在政府和职业院校的委托-代理关系中,政府对职业院校产教融合实体的绩效往往难以设定十分明确的考核目标,且现阶段政府的主要任务是通过改革促进国有资本和民营资本的融合与优势互补,因此政府在产教融合议题上的目标是促成和监督,并无明确的质量目标。在职业院校、企业和产教融合实体的委托-代理关系中,政府鼓励产教融合的宏观目标由职业院校委托给产教融合实体进行代理,企业借助产教融合提升生产效率的任务也交由实体完成。由此,职业教育产教融合就进一步细化为实体内的育人、生产、研究等具体项目。在产教融合实体和产教融合工作单元的委托-代理关系中,这些项目被进一步细化和分派给学校教师与企业员工。最终,区域职业教育产教融合的质量主要取决于实体中具体项目的设计和执行情况。在信息折损、科层管理和责任不对等的情况下,单凭基层员工的一己之力和有限资源,难以实现更高质量的产教融合。典型的案例是构建双师型教师队伍。教育行政部门鼓励各地基于产教融合培养一批高质量双师型教师队伍,因此地方政府和职业院校与企业合作,通过建设职教教师实习实训基地、制定职业院校教师下企业实践制度等落实上级政策。

然而基地的教育功能并未得到充分发挥,教师下企业实践沦为形式,缺乏实效,甚至出现企业、教师和职业院校合谋应付教育部门考核的现象。^[17]

三、构建职业院校产教融合实体治理的有效机制

(一) 基于公开原则构建信息透明化机制

确保信息尽可能透明,是解决不完全契约导致的各类问题的基本原则。通过构建和使用促进信息透明化的机制和手段,委托方可以更清晰地了解代理方的工作过程和绩效,从而最大限度地确保委托方利益不受损害。产教融合实体运营过程中存在的三层委托-代理关系,使信息在由上而下传递的过程中发生损耗,代理方也凭借关系中的信息优势,使委托方承受可能存在的风险。因此,各方应基于公开的原则,利用各种手段提升信息的透明度,降低因信息不对称导致的治理成本提升。

在政府和职业院校的委托-代理关系中,职业院校可与国有资产管理部门建立专报制度,定期向主管部门呈报学校资产在产教融合实体中的使用绩效,尤其是《事业单位国有资产管理暂行办法》中规定的由单位自主决定的相关事项,应做到对决策过程和结果的积极公开。在职业院校、企业和实体的委托-代理关系中,职业院校和企业的合作协议应尽可能表述清晰。在实际操作过程中,一些合同故意使用模糊化表述,希望借此规避审查。但这可能会导致法律风险,为未来的合作埋下隐患。因此,双方应在可能产生合作的各个领域(包括但不限于人才培养、产品研发、日常经营与管理、教师和员工培训、场地使用和装修、广告设置、装备维修和保养、税务缴纳等)做出尽可能详细的约定,并产生出一套规范、统一的合同文本。学校也应充分发挥学校理事会、教代会、产教融合工作委员会等顶层治理组织和中间组织的监督作用。在产教融合实体和工作单元的委托-代理关系中,实体层面应建立工作例会制度,确保实体内治理层和实施层间信息的及时沟通,

同时应发挥员工代表大会、工会等组织的监督和建议作用。此外,运营实体应建立网站等信息发布平台,向利益相关主体和社会发布必要的人事、财务等信息。

(二) 基于代理主体的工作特征构建动态绩效考核机制

由于委托-代理关系中存在的责任风险不对等导致执行层可能损害委托方的利益,降低产教融合的质量,因此应通过建立绩效考核机制,充分照顾委托方可能遇到的风险,降低代理方“搭便车”等降低工作质量行为出现的概率。

在当前实体化运营中学校占据主要股份或资产的情况下,职业院校作为国有资产的代理管理主体和使用主体,应主动担负起资产使用监督和提质增效的作用。例如,一些学校和实体之间建立产教融合保证金制度,由学校每年对企业参与产教融合的绩效进行评估,评估的维度包括产业贡献度、产教融合度、产研融合度3个一级指标和10个二级指标。每年由企业、学校、行业、研究机构等多方组成的评估委员会实施评估工作。评估的结论包括“优秀”“合格”“整改”三个等级。“优秀”和“合格”等级的企业可立即退还保证金,并获得续签合同的资格,且优秀级别的企业可获得优先招聘、租金减免等更多优惠政策;“整改”企业需要在6个月之内整改并取得显著效果,否则将直接淘汰。

实体和工作组织单元之间也应建立绩效考核制度,激励一线员工投入产教融合实体的建设。对一线员工的绩效考核应尽可能细化和量化,并采用“门槛式评估+典型成果评估”的组合式评估方法。“门槛式评估”设置必要的、基础的量化考核指标,企业员工和学校员工应分别达到各自的“量”的标准。在此基础上,每位员工还应参加“典型成果评估”,介绍自己在过去一年内完成的代表性产教融合成果,包括该成果的想法来源、产生过程、社会效益等,以此来评定员工“质”的水平。这种评估组合能在消除一线员工绩效考核压力、推动产教融合评价改革的同时,促进员工以一技之长探索具有长远意义和价值的产教融合项目,以获得更高质量的成果。评价主体应包括自评和外部

评价两个部分,外部评价应由学校代表、企业代表、同事代表、学生代表等多元主体共同承担,以提升评价结果的多元性和准确性。

(三) 基于剩余索取权分配构建利益共享和风险分担机制

剩余索取权指的是资产所有者可以按任何不与先前的合同、习惯或法律相违背的方式决定资产所有用法的权利。^[18] 在不完全契约执行的过程中,委托方基于对产权的完全所有,对委托-代理过程中产生的额外价值拥有所有权和处置权。因此,剩余索取权可以被视为产权所有的判断条件。正是由于委托方对剩余索取权的全部占有,客观上导致了代理方在工作过程中往往难以投入全部的智慧、精力和资源。因此,在具有委托-代理关系的企业中,股东通常会通过提薪、奖金、股票期权、晋升等方式激励代理方,使代理人追求个体利益与组织追求集体价值之间实现最大化的统一,实现“激励相容”^[19]。在产教融合实体的治理过程中,这一方式也可以适当加以运用。

产教融合实体在治理过程中,政府和职业院校是国有资产的代理监管和使用主体,二者尽管存在委托-代理关系,然而由于在根本利益上一致(均为了国有资产的保护和增值),有着相似的行动逻辑和外部约束制度,因此不存在剩余索取权分配的根本矛盾。利益共享和风险分担主要存在于职业院校和企业,职业院校、企业和实体以及实体和工作单元之间。其一,职业院校和企业应采取措施,调动实体作为双方合作载体的积极性,促进双方优质资源的互补,如给予实体在财政、人事等关键领域更多的行动自主权,允许实体领导团队以合理方式兼职、兼薪等,允许实体在缴纳必要的成本和收益后保留一定的收益作为发展基金等。其二,产教融合实体可通过多种方式,向员工合理分配剩余索取权,如建立重大成果奖励制度,对当年产值达到一定数量、在社会上引起广泛正面社会反响、在产业发展中起到关键创新作用的产教融合成果,给予成果创造个人和团队以丰富奖励;以“不唯学历唯能力”的基本原则建立组织内部晋升制度,允许实体内的企业员

工和学校教师通过公平竞争实现职级晋升,允许对有突出贡献的个体破格晋升;实体内教师获得的薪酬或奖金不受原单位绩效工资总量控制,企业员工也可在原企业和实体中兼职兼薪;实施产教融合成果署名制度,对使用实体内资源产出的各类成果,均给予成果完成人署名权。

随着职业教育产教融合逐步踏入改革的“深水区”,实体化运作所遇到的困难也必将不断增多,各方利益的博弈也日益复杂化。因此,未来的研究和政策制定应更加关注产教融合过程中的微观行动机制,将产教融合的支持政策逐步精细化、区域化,让更多的主体进入政策视野,从而提升产教融合实体治理的灵活性和可行性。

参考文献:

- [1] 郝天聪,石伟平.从松散联结到实体嵌入:职业教育产教融合的困境及其突破[J].教育研究,2019,40(7):102-110.
- [2] 张艳芳,雷世平.论混合所有制产业学院的内涵、地位及属性[J].中国职业技术教育,2018(34):50-55.
- [3] 王俊杰.高等职业教育混合所有制改革的基本定位及其实践路径[J].中国高教研究,2017(6):104-110.
- [4] 朱跃东.高职混合所有制二级产业学院建设的实践之惑与应对之策[J].中国职业技术教育,2019(1):61-67.
- [5] 李政.职业教育的产教融合:障碍及其消解[J].中国高教研究,2018(9):87-92.
- [6] 田志磊,李俊,朱俊.论职业教育产教融合的治理之道[J].中国职业技术教育,2019(15):14-20.
- [7] 白逸仙.高水平行业特色高校“产教融合”组织发展困境——基于多重制度逻辑的分析[J].中国高教研究,2019(4):86-91.

[8] 郭广军,赵雄辉.高职教育产教融合质量协同治理体系的基本框架与关键路径[J].教育与职业,2020(17):12-19.

[9] 陈星.以市场为中心的共治:高职教育产教融合治理机制改革探析[J].教育发展研究,2019,39(23):56-63.

[10] 刘晓,段伟长.产教融合型企业:内涵逻辑与遴选思考[J].中国职业技术教育,2019(24):9-14.

[11] 李玉倩,陈万明,蔡瑞林.交易成本视角下产教融合平台治理研究[J].高等工程教育研究,2020(5):71-77.

[12] 李玉倩,陈万明.集成化产教融合平台产权的经济分析与治理对策[J].高等工程教育研究,2018(6):27-32.

[13] JENSEN M C, MECKLING W H. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure [J]. Journal of financial economics, 1976, 3 (4): 305-360.

[14] 杨鹏,赵连章.我国国有资产管理中的委托-代理关系及其改革[J].中国集体经济,2013(4):48-50.

[15] 邵宁.中国国有企业改革的前景和面临的挑战[J].理论前沿,2007(20):5-7.

[16] 潘海生,王佳昕.产教融合命运共同体的时代意蕴、路径选择与行动指南[J].中国职业技术教育,2019(28):22-27.

[17] 张日恒.做实教师下企业实践促进双师型队伍建设[J].中国职业技术教育,2011(35):71-74.

[18] HART O D, MOORE J. Property rights and nature of firm [J]. Journal of political economy, 1990, 98 (6): 1119-1139.

[19] 郭剑鸣.廉能激励相容:完善干部考评机制的理论向度与实施进路[J].社会科学战线,2018(11):203-212.

(责任编辑 刘红)

(下转第56页)

链接与协同： 产教融合“四链”有机衔接的内在逻辑

张庆民¹ 顾玉萍²

(1. 南京财经大学, 江苏 南京 210023;

2. 安徽财经大学, 安徽 蚌埠 233030)

摘要: 推进产教融合的核心是实现高校教育链、人才链与企业产业链、创新链(简称“四链”)的有机衔接。从网络链接视角分析“四链”之间的内在关联性,探究促进产教融合“四链”有机衔接的政策补链、收益强链、服务延链与生态固链的网络链接结构,通过协同思想探讨政府赋能中的政策协同、收益协同、多主体跨界协同与标准协同机制。研究表明,领先企业产业链、创新链与高校教育链之间的有机衔接是深化产教融合、协同育人项目的关键,加强产教融合物理链接新基建和协同软实力建设是推进产教融合“四链”有机衔接的基础性保障,对化解产教鸿沟现象起到关键性作用。

关键词: 产教融合;“四链”;链接机制;协同机制

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0048-09

大学与社会之间的反向交流正在推动科学的进步,这种推动是极为强烈的,突破了行业与行业之间的界限,突破了大学与社会之间的界限,这是21世纪第四次工业革命背景下大学的深刻变革和必由之路。^[1]尤其是新一轮科技革命和产业变革的来临,行业领先企业在新基建、技术研发、应用场景等方面的投入强度远超大学。党的十九大以来,产教融合作为一项重大政策相继写入“双一流”建设、普通高校转型发展等重大文件中,2019年产教融合又上升为国家战略,凸显了国家对产教融合的高度重视。当前,推进产教融合的侧重点或者关键点是技术革命和产业变革带来的高等教育和高校

人才培养模式改革的新命题,这必将倒逼我国高校转变办学理念,打开大学围墙,主动融入社会和企业,尽早打破自身封闭的人才培养模式,弥补产教融合“四链”之间的鸿沟,提升产业对大学教育的支持度、大学教育对产业的贡献度。

自从产教融合被学界关注以来,学者们探讨了产教融合的内涵、政策、机制与模式、“四链”等。一是大量文献对产教融合的内涵、机理、冲突及消解进行了探讨,为开展产教融合研究奠定了基础。二是产教融合相关政策的变迁、扩散与协同性研究,如产教融合政策发展历程^[2]、历史观与战略抉择^[3],国家部委、

收稿日期: 2021-03-09

基金项目: 2020年南京财经大学课题“产教融合视角下校外实习基地建设模式和运行机制的研究与实践”(202075)

作者简介: 张庆民,男,副教授,南京财经大学管理科学与工程学院,主要从事数字经济、产教融合研究;顾玉萍,女,讲师,安徽财经大学管理科学与工程学院,主要从事管理决策、产教融合研究。

省级、高校产教融合政策协同^[4]、扩散机制^[5]、制度化发展^[6]等。三是推进产教融合的机制与模式,如产教融合机制设计^[7]、五维融合^[8]、创新共同体建立^[9]、价值链重构^[10]、打造符合我国经济转型的产教融合模式^[11]、思维转变^[12]、演化路径^[13]等。四是产教融合“四链”研究。仅有少量文献对其进行了探讨,如双重论域建构“四链”互通的逻辑框架^[14]、基于双层次螺旋协同创新^[15],以及创新型人才培养模式^[16]。总体来看,已有研究为进一步探讨“四链”衔接奠定了基础,但是针对产教融合“四链”的具体内涵、逻辑关系、链接与协同机制等研究还不够深入。因此,下面主要聚焦于新一轮科技革命、产业变革及新经济发展场景,探讨产教融合“四链”有机链接与协同问题。

一、产教融合“四链”的内涵与痛点

在已有“四链”界定的基础上对“四链”的内涵做进一步分析。首先,把教育链分为狭义和广义两类:狭义教育链理解为各级各类高等教育系统中专科、本科、研究生等校内教学与校外实训教学所构成的多场景、多层次、多周期的教学和科研服务教育的全链条;广义教育链界定为高校人才培养与企业员工培训等所构成的国民终身教育体系。在教育链界定的基础上,狭义人才链是指高校各专业、各层级学生共同构成的人才梯度链条,如高职-本科-研究生人才链等;广义人才链是指高校教师与学生群体、企业专家与职工群体共同构成的多条人才链,如企业管理人才链、技术人才链与作业人员人才链等。从上述分析可以判定,教育链是培育专业人才、为人才链服务的链条,人才培养水平成为教育服务效果的集中体现,因此,从逻辑关系上分析,人才链是教育链的结果。这里研究的产业链是指第四次科技革命驱动的第一、二、三产业升级转型背景下的产业链条,如智能制造产业链等;创新链指由企业主体组成的应用型创新链、高校等科教机构组成的理论性创新链,以及两者协同形成的产学研合作创新链等共同构成的从形成创意到商业

盈利的全过程创新链条,如重大工程创新链等。为降低研究“四链”网络链接的复杂性以及适应当前产教融合的实际需求,这里把教育链和人才链限定为高校的教育链和人才链,产业链和创新链限定为企业的产业链和创新链。

在产教融合“四链”内涵的基础上进一步探讨“四链”的痛点。众所周知,产教融合“四链”在产业系统与教育系统的体制机制、企业和高校发展目标导向、资源配置方式、考核评价体系等方面存在明显的差异性。首先,产业系统实行市场经济体制,走现代企业管理制度;教育系统实行业务单位体制,执行政府计划主导性的大学制度,两种系统之间呈现出体制机制不兼容的问题。其次,企业产业链和创新链围绕企业发展战略开展生产研发等活动,打造企业核心竞争力;而高校教育链、人才链主要围绕教育考核指标开展育人工作,与产教融合“四链”的目标导向性不一致。再次,企业产业链和创新链的研发、采购、生产、测试等核心部门多与产教融合业务需求不匹配,难以承担高校教育链、人才链的育人任务,在企业资源配置中得不到充分支持;而高校教育链、人才链的教学资源大部分来自财政拨款,校企人力资源均缺少“双师型”师资和资源支持。最后,关于绩效评价,企业面对市场竞争需要以盈利和税收为中心,而高校主要围绕教育系统自身评价体系、教师考核体系,出现了校企评价体系与人员考核体系之间的矛盾。因此,宏观层面,产教融合“四链”衔接存在着政府、企业、高校等多主体治理体制机制不完善问题;中观层面,存在校企内部目标导向、资源配置、考核评价体系不明确问题;微观层面,缺乏专业化人才与设施设备。

另外,在应用需求方面,从企业视角分析,当前协同育人项目、产教融合型企业正处在建设培育期,总体数量偏少,远不能满足大部分高校的基本实践需求。从企业人员视角分析,企业对顶岗实习、实习实训基地、课程开发、教学实施与人才培养等方面的意愿比较低。如基于吉林省538份企业调查问卷的分析,企业愿意接受院校学生顶岗实习的占比为23.88%,

合作建设实训基地、实验中心或产业学院的占比为 18.38%，参与专业建设、课程开发等的占比为 12.61%。^[17]

可见，校企双方落实产教融合、协同育人项目的空间还比较大，目前其瓶颈表现在企业产业链、创新链的知识与资源缺少流向高校教育链、人才链的渠道，影响了高校人才培养质量。不难推断，产教融合“四链”存在如下痛点：一是企业产业链与高校教育链不兼容，如何实现产业链对接教育链是关键；二是高校人才链与企业产业链、创新链不同步，人才培养质量达不到企业“基于工作”的技能要求，校企产教融合“四链”之间存在着明显的链接关系弱化，甚至是断层现象，不具备可持续融合发展的物理链接结构与协同机制。

二、产教融合“四链”链接的机制及构建

《国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见》（以下简称《若干意见》）中把实施产教融合发展工程的高校分为应用型本科高校、中西部普通本科高校、世界一流大学和一流学科建设高校三类；《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》中四类审核

评估方案把普通高校分为二类四种：定位世界一流大学，以学术型人才培养为主要方向、以应用型人才培养为主要方向、本科办学历史较短的地方应用型普通本科高校。基于上述分类，这里把高校分为一流大学、学术型普通高校、应用性普通高校三类。同样，根据《若干意见》把企业分为产业链领先企业（如单项冠军企业）、创新链领先企业（如华为）、产业链和创新链领先企业（如中车集团）、一般企业四类。基于上述分类，对校企在推进产教融合过程中存在的超前、同步或滞后关系进行分类比较。四类企业和三类高校共有三十六种组合，其中包含领先企业同步或滞后普通高校、一般企业超前或同步一流大学四种不符合实际的情况，合并处理后的产教融合关系组合如表 1 所示。

表 1 中的“√”“△”“×”表示是否与实际情况、产教融合需求相符的情况。下面主要针对①—⑧中与实际相符的产教融合“四链”关系进行分析。根据表 1 中的①②可得到图 1 中的(a1)—(a3)，行业领先企业的产业链、创新链分别成为产教融合“四链”关系的驱动者。由(a1)可知，当产业型领先企业超前一流大学和高校时，企业产业链的知识流向教育链；由(a2)可知，当创新型领先企业超前一流大学和高校时，企业创新链的知识流向教育链；由(a3)可知，

表 1 合并后产教融合关系分析

产业	关系	教育	比较	结果	标号
领先企业 (产业型、 创新型)	超前	普通高校 (学术型 应用型)	与实际相符，符合产教融合需求	√	①
	同步		不符合实际情况	×	
	滞后		不符合实际情况	×	
领先企业 (产业型、 创新型)	超前	一流大学	与实际相符，符合产教融合需求	√	②
	同步		与实际相符，符合产教融合需求	√	③
	滞后		与实际相符，但不符合产教融合需求	△	④
一般企业	超前	一流大学	不符合实际情况	×	
	同步		不符合实际情况	×	
	滞后		与实际相符，但不符合产教融合需求	△	⑤
一般企业	超前	普通高校 (学术型 应用型)	与实际相符，符合产教融合需求	√	⑥
	同步		与实际相符，但不符合产教融合需求	△	⑦
	滞后		与实际相符，但不符合产教融合需求	△	⑧

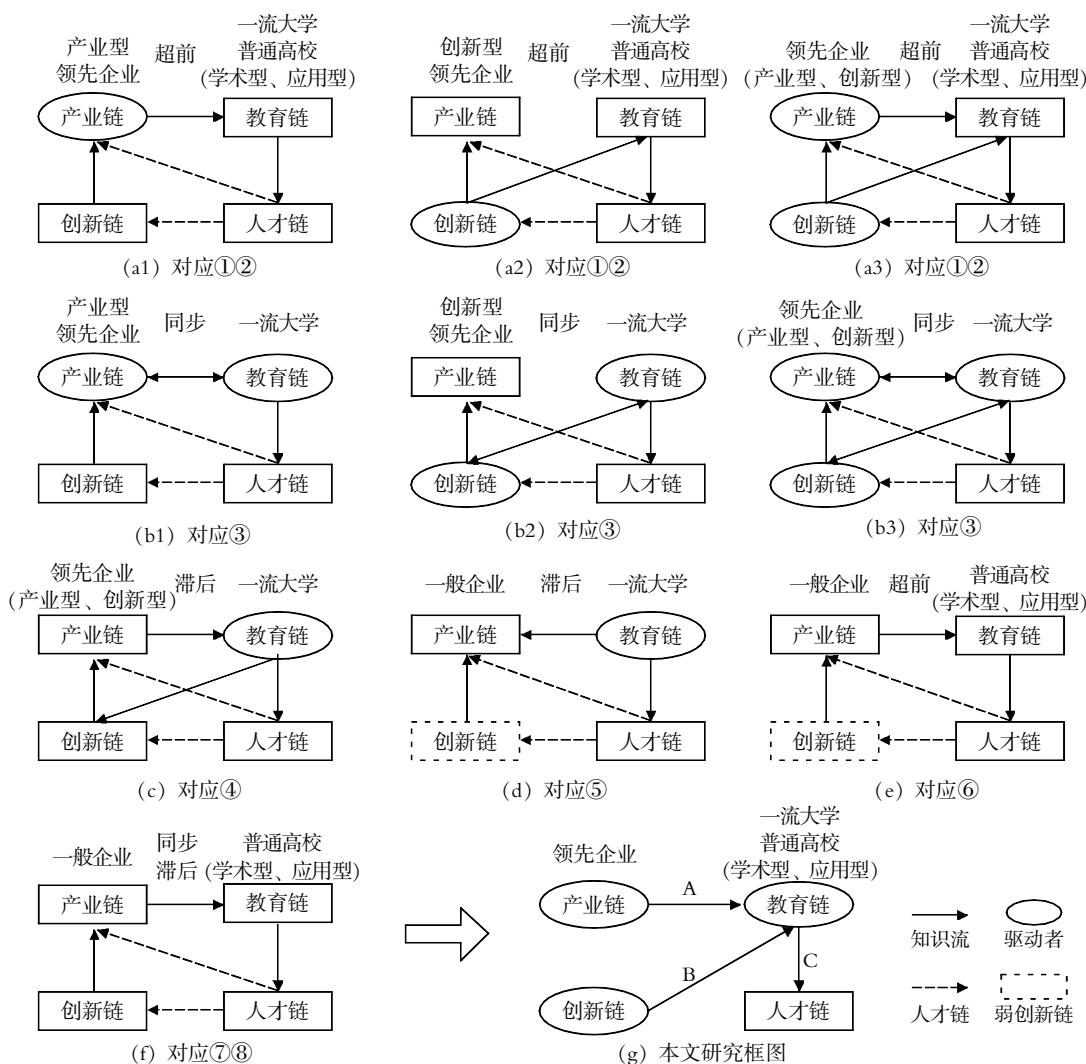


图1 产教融合“四链”关系

当领先企业的产业链和创新链均超前时，企业产业链、创新链的知识流向教育链。同理，根据表1中③—⑧可对应分析图(b1)—(f)。

通过对图1中产教融合“四链”关系的知识流、人才流分析可知，(a1)—(a3)图反映了第四次工业革命浪潮下领先企业是优势驱动方，领先企业产业链、创新链知识将流向高校教育链，通过教育链培养专业人才，人才链又应聘到产业链、创新链中，形成良性闭环互动。(b1)—(b3)图反映了领先企业和一流大学均具有不同优势，存在均等的互利关系。(c)图呈现出领先企业在产业链、创新链方面滞后于一流大学的教育链、人才链，不符合产教融合的要求。(d)图显示一般企业与一流大学之间的产教融合关系，这时

一流大学具有明显的知识优势，企业创新能力相对较弱，一流大学向企业输送知识和人才，也不符合产教融合的要求。(e)图是一般企业和应用型普通高校之间的产教融合关系，相对来讲，产教融合链接关系较弱，互补优势不明显，必要时可考虑推进产教融合合作。(f)图不符合产教融合的要求。因此，(a1)—(a3)是所有高校推进产教融合的首选；其次，(b1)—(b3)是一流大学的有效选择，(e)是学术型、应用型普通高校的有效选择。因为产教融合的主要目的是实现行业领先企业的知识流向高等院校，提升人才培养质量，通过图1分析可知，产教融合“四链”有机链接的研究问题归纳为图(g)，即研究(g)中领先企业的产业链、创新链如何促

进高校的教育链，教育链又如何实现人才链的A、B、C三条关系链。

从我国国情、教情实际情况出发，基于产教融合“四链”的痛点，围绕人才链布局教育链，厘清领先企业产业链、创新链知识转移的链接结构内在关联性，需要回答如下问题：实现知识转化的政府法规政策如何？领先企业转化的动力从哪里来？领先企业能否实现专业化的转化？如何保持持续高效的转化？对于这些问题，下面主要从网络链接角度探究产教融合“四链”物理链接新基建。

1. 政府赋能的政策补链

近年来，产教融合工作在宏观制度层面已引起重视，一系列产教融合政策对统筹部署、高位制定产教融合战略规划具有重要指导作用。但是，从各地产教融合、协同育人项目实施情况来看，并没有出现非常火爆的局面。^[18]

为什么没有出现火爆局面呢？从社会网络理论中的网络密度可知，现有的校企链接网络中各节点之间的链接偏弱，大多属于弱链接关系，产业链没有很好地支持教育链，教育链没有很好赋能人才链，相关产教融合法律法规、政府政策缺失是主因之一。如基于吉林省538份企业调查问卷的分析中指出的企业最希望政府加强和完善的政策依次为财税政策、金融支持政策、建设用地政策等。^[19]要实现产教融合强链链接，需要各级政府围绕领先企业打通产教融合链条上产业链、创新链与教育链之间的断点与堵点。在现有政策的基础上，在国家层面，多部委进一步联合制定一系列产教融合政策，如产教融合与国家社会经济发展战略、行业法规、行业标准、资格认证等，为地方政府、行业企业实施产教融合提供指导性文件；在省级层面，省级主管部门协同落实细化产教融合政策，如地方社会经济发展战略、资源配置、绩效考核等政策；在微观层面，地方政府督促领先企业积极参与产教融合，协助指导校企开展产教融合“最后一公里”政策。因此，在补齐宏观层面产教融合政策的基础上，需要进一步弥补中微观层面领先企业与高校之间产教融合政策的短板。

2. 价值链导向的收益强链

根据教育部和各地发改委网站的公开报道，企业参与产教融合、协同育人项目的数量和规模还不高，原因何在？产教融合中的企业核心任务是围绕产业链开展战略规划、生产运营等，企业的创新链又是为产业链服务的，共同实现企业盈利，而产教融合中的教育链不是企业运营的重点，企业如果投入大量的人财物，结果没有盈利，积极性自然不高。可见，产教融合不仅是教育制度，也是经济制度、产业制度的组成部分。^[20]

目前，开展产教融合、协同育人项目存在多种形式，如高校校友资源、企业自愿捐助、政府财税用地等政策激励、购买服务等。高校校友资源与企业自愿捐助主要适合一流大学；对于普通高校来说，应该更多地依靠政府政策激励与购买服务。在政府政策激励方面，对于入选产教融合型企业认证目录的企业，政府给予“金融+财政+土地+信用”等激励，提供财税用地等收益支持。在高校购买服务方面，基于吉林省538份企业调查问卷的分析指出，企业对合作院校不满意最多的指标之一是“院校人财物投入偏少”^[21]，说明需要基于价值链理论构建校企价值流，实现领先企业与高校之间的知识流、价值流双向流动。这里提出了一种企业收益强链的初步思路。在利用实物期权^[22]、交易成本理论^[23]等探讨企业经济补偿机制的基础上，基于价值链理论设计一套收益转化协议满足双方需求。基于高校实习实训经费管理模式现状，在不额外增加学费的前提下，建议尝试把学生学费和财政相应拨款进行单列，设立产教融合实习实训费用会计科目，该费用不直接划拨给高校，而是根据校企签订的产教融合服务协议，直接划拨给相关企业。

3. 产教融合专业化服务的延链

根据工信部网站报道，我国拥有41个工业大类、207个工业中类、666个工业小类，可见产教融合服务业务分工将更加细化。目前，高校也设立了七百多个本科专业、八百多个专科专业，针对不同高校、学生、课程的产教融合服务更加需要在组织治理架构、人员配置、课

程定制等方面进行完善。那么，领先企业的知识如何实现向高校专业化转移？谁来承担领先企业和高校的专业化对接？目前来看，仅仅依靠领先企业产教融合挂靠的人力资源部门很难承担这一重任，况且在部分企业里产教融合、协同育人项目已经演变成为人力资源部门招聘人才的渠道。

为此，发展专业化的产教融合服务企业是一条可行路径吗？从产业发展演化规律分析，我国正处于现代服务业快速发展阶段，产教融合服务作为在传统产学研合作的企业和高校之间衍生出来的专业化服务，对促进产教融合有效落地是不可缺少的重要组成部分，属于现代服务业，这里把专门从事第三方产教融合、协同育人服务的企业称为产教融合服务企业。产教融合服务企业既不同于产教融合型企业，又不同于产学协同育人项目企业，而是这两者的升级版，产教融合服务企业既可从领先企业内部教育培训服务部门（如人力资源部门）分离和独立发展起来，也可以从专门从事教育技术服务的企业中转型而来。产教融合服务企业的核心工作应当是通过自身专业化服务把领先企业的产业先进技术、应用场景，通过专业化的知识再造方法植入大学教学资源中，实现领先企业产业链、创新链的知识流向高校教育链，如建设产教融合新基建，独立或牵头联合相关领先企业与高校建立面向不同学科门类的实训车间、实习实训工厂等。^[24]

4. 形成集聚化的生态固链

在政策补链、企业收益强链、产教融合专业化服务的基础上，如何把领先企业的优秀做法推广应用？根据我国产业布局集群化、高校城市集聚化等特征，基于产业集群理论探讨产教融合、协同育人项目。基于《若干意见》倡导的产教融合同城化发展意见，在大中城市集聚的众多领先企业供给方和高校需求方，为领先企业产业链、创新链与高校教育链形成稳

定的产教供需关系提供了条件。如近年来逐渐兴起的产教融合园就是一种产教融合集群式发展模式。^[25] 产教融合本身也是一种现代教育服务业，既可在高校集聚区建立产教融合实践基地，也可依靠现有的产业链和研发中心建设产教融合基地；同时，也可利用领先企业上云契机，搭建产教融合“云供应”“云服务”等共享平台，定制不同学科、专业的产教融合云平台，促成产教融合大数据共享，形成产教融合线上线下混合式的集群生态系统。

三、产教融合“四链”有机衔接的协同机制

产教融合协同问题涉及面较多，如产教融合与我国经济社会发展、国家创新体系、新型城镇化建设等协同。产教融合物理链接结构实现了知识流和价值流闭环，这里主要探讨产教融合“四链”有机衔接的协同问题，该协同问题依存于产教融合的物理链接结构中，并在此物理结构中发生交互协同作用。表2给出了政策补链、收益强链、服务延链、生态固链的交互协同作用关系，通过该表可知协同问题可分为链内协同和链间交互协同。

1. 政策协同机制

在政策补链的物理链接基础上，各级各类政策又如何实现协同呢？这里主要从链内协同和链间交互协同两个方面进行分析。目前，政府、领先企业、产教融合服务企业、高校内部和它们之间的政策协同问题比较突出。一是政府层面，各主管部门原有政策与产教融合新事物之间存在的横向协同，国家、省级和地市级层面产教融合政策的纵向协同，还包括统筹规

表2 物理链接下的交互协同关系

驱动方 \ 接受方		政府政策补链	多主体收益强链	企业服务延链	多主体生态固链
		链内协同	强化	强化	强化
政府	政策补链	链内协同	强化	强化	强化
多主体	收益强链	×	链内协同	强化	完善
企业	服务延链	×	×	链内协同	完善
多主体	生态固链	×	×	×	链内协同

划产教融合新基建；二是校企内部管理层面，校企现有各自管理规定与产教融合政策的协同问题，如大部分高校的各项规章考核制度还是聚焦于校内的日常教学管理考核，缺少与企业的产教融合协同；三是各级政府产教融合宏观政策与校企产教融合内部管理规定的协同问题。链间交互协同主要是政府补链的赋能政策对多主体收益强链结果、企业服务延链行为、高校主动作为、生态固链常态化统领指导的强化作用，同时领先企业、产教融合服务企业、高校等产教融合创新业务也会反作用于补链政策。

2. 收益协同机制

在收益强链链接结构的基础上，一直以来企业收益协同最为突出的问题是产教融合更多地强调企业应该承担社会责任，对企业投入收益平衡关注不够。收益协同主要涉及如下几类。一是政府购买服务机制的协同。如何综合运用金融贷款、财税补贴、土地审批、信用评价的组合拳实现“金融+财政+土地+信用”激励机制的协同。二是高校购买服务方式的协同。作为一种收益强链的设计思路，主要涉及购买服务的定价规则制定、学校购买产教融合的投入与学生学费支付的比例等。三是企业资金收益和社会责任的协同。如何界定领先企业与产教融合服务企业投入产教融合方面的收益和社会责任边界，确保企业投入产教融合、协同育人项目的积极性。四是实现多主体间不同收益诉求的协同。产教融合收益协同主要涉及不同企业、高校、政府之间的不同收益与公益性等需求，既要保证企业作为商业性组织的盈利，又要保证高校、政府关注的人才培养质量的公益性。在链间交互协同方面，多主体收益协同将进一步调动领先企业、产教融合服务企业参与的积极性，创新更多的产教融合服务，起到正向强化服务专业化水平，完善产教融合生态系统的作用。收益协同体现价值链导向的市场机制将进一步促进校企之间的强链协同。

3. 多主体跨界协同机制

服务延链的本质是多主体跨界协同问题，深入推进产教融合、协同育人项目更多地涉及异构组织对接、业务衔接等跨界协同问题，^[26]

如跨界组织协同、业务协同与流程协同等。首先，实现跨界组织协同是基础。校企双方处在不同的体制机制下，实现领先企业、产教融合服务企业、高校之间的多主体组织协同是重要突破口，如领先企业与产教融合服务企业协同。其次，跨界业务协同是核心。领先企业的先进技术与应用场景、产教融合服务企业的知识转化能力、高校专业课程的实践性教学与实习实训内容等之间的业务协同直接影响着企业产业链、创新链与高校教育链有机衔接的质量与效果。最后，流程协同是实现跨界操作的保障。领先企业衍生出来的产教融合服务业务场景先进，需要再造领先企业、产教融合服务企业和高校学科专业之间的业务流程，消除多主体间的流程断层化和瓶颈问题。在跨链交互协同方面，产教融合服务业务的不断细化将推动产教融合全链条的不断细分，也促进了产教融合生态系统的不断完善。

4. 标准协同机制

为实现多主体、多层次、多业务间的产教融合政策、业务和流程固化，促进领先企业产业链、创新链知识转化为高校教育资源，研究提出了产教融合、协同育人项目的标准化固链模式。在政策补链标准化方面，根据国家标准化管理委员会颁布的相关文件，从国家层面制定产教融合的基础性标准，建立基础术语、标准框架及其之间的关系；针对收益强链标准化界定产业链、创新链与教育链、人才链之间的收益边界、资金持续来源、服务价格、收费标准等；在服务延链标准化中，确立领先企业、产教融合服务企业、高校等相关主体的产教融合新基建、技术规范、工作规范、技能认证标准等。标准化后的产教融合、协同育人项目的内容、指标、评价、平台等具备了通用语言，为可持续推广提供了基本准则和基础保障。

从产教融合的发展趋势来看，随着第四次工业革命带来的产业链、创新链新场景和新应用在产教融合、协同育人项目中的持续落地，通过政府补链与协同，实现发展规划与制度有效供给、资源高效配置与绩效评价，确保政策贯通联动；基于价值链构建知识流和价值流团

环实现价值链强链与收益协同, 激发企业投身教育新基建、实践课开发、技能认证和服务规范化, 确保领先企业产业链、创新链有效转化为高校教育链资源; 构建产教融合服务企业的延链与跨界协同, 实现多主体协调、领先企业知识资源的专业化转化; 最后, 借助产教融合标准实现生态固链, 促进产教融合、协同育人项目持续发展。

参考文献:

- [1] 王树国. 第四次工业革命背景下的高等教育变革与发展 [J]. 中国高教研究, 2021 (1): 1-4, 9.
- [2] 祁占勇, 王羽菲. 改革开放 40 年来我国职业教育产教融合政策的变迁与展望 [J]. 中国高教研究, 2018 (5): 40-45, 76.
- [3] 袁靖宇. 高等教育: 产教融合的历史观照与战略抉择 [J]. 中国高教研究, 2018 (4): 55-57.
- [4] 王坤, 沈娟, 高臣. 产教融合政策协同性评价研究 (2013—2020) [J]. 教育发展研究, 2020 (17): 66-75.
- [5] [18] 张绪忠, 郭宁宁. 省级行政区域深化产教融合政策的扩散机制研究 [J]. 教育发展研究, 2020 (7): 15-21.
- [6] 何谐. 应用型高校产教融合制度化发展研究 [J]. 国家教育行政学院学报, 2020 (11): 50-57, 87.
- [7] 谢笑珍. “产教融合”机理及其机制设计路径研究 [J]. 高等工程教育研究, 2019 (5): 81-87.
- [8] 刘晶晶, 和震. “双高计划”高职院校深化产教融合的维度及内涵研究 [J]. 教育发展研究, 2020 (17): 52-58.
- [9] 刘志敏, 张闰肆. 构筑创新共同体 深化产教融合的核心机制 [J]. 中国高等教育, 2019 (10): 16-18.
- [10] 陈星. 以市场为中心的共治: 高职教育产教融合治理机制改革探析 [J]. 教育发展研究, 2019 (23): 56-63.
- [11] 柳友荣, 项桂娥, 王剑程. 应用型本科院校产教融合模式及其影响因素研究 [J]. 中国高教研究, 2015 (5): 64-68.
- [12] [20] 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 (1): 1-9.
- [13] 陈锋. 产教融合: 深化与演化的路径 [J]. 中国高等教育, 2018 (13): 13-16.
- [14] 张弛. 高等职业教育产教融合的“四链”逻辑建构——基于经济与教育的论域考证 [J]. 职业技术教育, 2019 (7): 6-13.
- [15] 何景师. 职业教育专业链、产业链、教育链、人才链“四链”融合的培养模式探索——基于双层次螺旋协同创新的视角 [J]. 中国成人教育, 2018 (18): 67-71.
- [16] 李滋阳, 李洪波, 范一蓉. 基于“教育链-创新链-产业链”深度融合的创新型人才培养模式构建 [J]. 高等教育管理, 2019 (6): 95-102.
- [17] [19] [21] 李克. 企业对产教融合的认知、需求、满意度及政策建议研究——基于吉林省 538 份企业调查问卷的分析 [J]. 现代教育管理, 2019 (3): 96-100.
- [22] 邹小芄, 胡嘉炜, 王登科. 企业参与产教融合培养工程师的经济补偿机制——基于人力资本期权 [J]. 高等工程教育研究, 2018 (6): 60-64, 155.
- [23] 李玉倩, 陈万明. 产教融合的集体主义困境: 交易成本理论诠释与实证检验 [J]. 中国高教研究, 2019 (9): 67-73.
- [24] 张国明. 建设产教融合型企业的探索和思考 [J]. 中国高等教育, 2019 (10): 22-24.
- [25] 张建云. 职业教育产教融合园: 内涵、动力及功能 [J]. 中国高教研究, 2020 (11): 104-108.
- [26] 杜连森. 职业院校、企业与产教融合——基于组织社会学视角的分析 [J]. 中国高等教育, 2018 (9): 93-98.

(责任编辑 刘红)

Link and Cooperation: Internal Logic of the Organic Connection of “Four Chains” in the Integration of Industry and Education

Zhang Qingmin Gu Yuping

Abstract: The core of promoting the integration of industry and education is to realize the organic connection of university education chain, talent chain, enterprise industry chain and innovation chain. From the perspective of network link, this paper analyzes the internal relationship between the “four chains”, explores the network link structure of policy supplement chain, income strong chain, service extension chain and ecological fixed chain to promote the organic connection of the “four chains” in the integration of industry and education, and probes into the mechanism of policy coordination, multi-agent cross-border coordination, income coordination and standard coordination in government empowerment through the idea of coordination. The research shows that the key to deepening the project of industry education integration and collaborative education lies in the organic connection among industry chain, innovation chain and university education chain of leading enterprises. Strengthening the construction of new infrastructure and collaborative soft power of physical links of industry education integration is the basic guarantee to promote the organic connection of “four chains” of industry education integration, which plays a key role in resolving the gap between industry and education.

Key words: Industry-education integration; Four chains; Linkage mechanism; Cooperation mechanism

(上接第 47 页)

Entity Governance of the Integration of Industry and Education in Vocational Colleges from the Perspective of Principal-agent: Logic, Dilemma and Strategy

Zhang Jianyun Miao Chaodong

Abstract: Materialization has increasingly become an important direction of the integration of production and education in vocational colleges. There are at least three kinds of “principal-agent” relations in the process of entity governance of the integration of industry and education. There are some dilemmas in the governance process of these principal-agent relations, such as information asymmetry and moral hazard among the participants of the integration of industry and education, the inconsistency of the utility goals of multi-agent around the integration of industry and education, and the decline of the quality of the integration of industry and education caused by layers of subcontracting. These dilemmas should be solved by constructing information transparency mechanism, dynamic performance appraisal mechanism, benefit sharing mechanism and risk sharing mechanism.

Key words: Integration of industry and education; Entity; Principal-agent relationship; Vocational colleges

场域、动力、价值： 高校与城市的共轭关系研究

涂宝军 丁三青

(中国矿业大学, 江苏 徐州 221116)

摘要：高校与城市的关系是一个历久弥新的重要课题，也是区域协调发展的重要主题。共轭具有合作与制衡、互惠与平等的思想内涵，可以从不同层面解释高校与城市的关系。高校与城市的共轭趋向形成帕累托最优状态，其核心是场域、动力、价值：共轭场域决定了高校与城市的空间位置，认为高校与城市两个系统是可以超越地理范畴和一般意义的“对称”关系；共轭动力体现高校与城市关系对社会发展的影响，是高校与城市发展的动因所在，是驱动社会发展的运行规则和工作方式；共轭价值是多元和递进的，终极价值是社会可持续发展。对高校和城市共轭关系进行梳理和分析，可以为我国区域协同发展提供具有启示意义的指引。

关键词：共轭理论；高校；城市；场域；协同发展

中图分类号：G640 **文献标识码：**A **文章编号：**1672-4038 (2021) 04-0057-09

专题研究

高校与城市的关系问题是一个历久弥新的重要课题。近年来，社会转型、政策后效、区域条件、高等教育格局调整等因素多元耦合所导致的系列问题，正逐步使得协调发展成为我国高等教育不可避免的选择。^[1]而实际上，高校与城市协同发展的理想与现实之间、应然与实然之间还存在较大差距。高校与城市作为相互作用而又彼此独立的系统，两者具有非常复杂和多样的关系模式。由此引出一些问题：如何界定高校与城市的空间位置，如何认识高校与城市系统的互动机制，哪些要素在高校与城市关系中发挥作用。本文在分析高校与城市关系

的基础上，引入共轭理论，从共轭场域、共轭动力、共轭价值三个视角解释和架构高校与城市的关系模式。

一、共轭：高校与城市关系研究的新视角

共轭 (conjugate) 是广泛存在于宇宙间的一种现象，作为自然科学领域一个重要的基本概念，涉及化学、物理学、数学等诸多学科领域，主要用来表示平衡、稳定、对称等属性特征。“共轭”一词大多与“共轭效应”“共轭体系”

收稿日期：2021-02-21

基金项目：江苏省教育科学“十三五”规划2018年度重点资助项目“淮海经济区高校与城市发展的共轭驱动研究”阶段性成果 (B-a/2018/01/18)

作者简介：涂宝军，男，中国矿业大学公共管理学院博士研究生，徐州工程学院党委常委、宣传部部长，主要从事教育经济与管理研究；丁三青，男，教授，中国矿业大学公共管理学院，主要从事高等教育与思想政治教育研究。

等联用。严格来说,当前仍没有关于“共轭理论”的确切阐释,对“共轭”很难给出一个具有一般意义的解释。因此,为便于表述和理解,本文将广义的“共轭效应”与共轭思想及其应用简称为“共轭理论”。共轭理论发展到今天,已经突破自然科学领域,逐渐演化为一种视野独特、逻辑严谨的描述事物或现象相互关系的方法论,并逐渐在哲学社会科学领域得到越来越多的运用。然而,由于哲学社会科学问题相对于自然科学领域而言具有多样性、复杂性的特征,共轭要素并非完全“对称”,使得共轭效应在哲学社会科学领域的“关系”研究中的适切性和作用机制更加复杂。回归共轭效应的本源,这让人联想到与共轭效应相关联的、作为共轭效应特殊形式的超共轭效应。在有机化学领域,超共轭效应并不像共轭效应那样属于P轨道共轭体系,它是一种轨道看似重叠又不完全重叠的状态,这种状态使得系统趋向稳定。由于超共轭效应体现了共轭效应的基本特征,但又弱化了共轭对要素对称的要求,笔者认为,基于共轭效应与超共轭效应的基本原理,更有利于研究和解释社会科学领域的现象和问题。

许多学者对共轭理论在哲学社会科学领域的应用进行了内涵阐述,^[2]这为我们进一步研究共轭理论提供了基础。笔者认为,共轭的内涵包括“工具”“存在”“价值”三个哲学层面意义,分别对应“轭”“共轭”“共轭状态”三个概念。“轭”是一种工具,具有客观性、普遍性的特征;“轭”可以通过实践的途径确认工具的实用性,追求事物的最大功效,为组织某种功利的实现服务,在哲学社会科学领域,“轭”更多的是在共轭场域中由于共轭要素的相互作用而作为一种无形的客体中介出现。“共轭”是指按一定规律相配的一对,体现的是对系统发展既相互博弈又彼此不可或缺,是一组成对要素之间的联系和状态。“共轭”是一种关系,也是一种联系,形成一种相互制约又相互促进的存在,由此构成共轭系统,并产生能够推动事物发展的“共轭动力”。“共轭状态”是共轭要素通过共轭关系推动整个系统结构发展而形成的一种相对稳定、协调、可持续的状态。共轭状

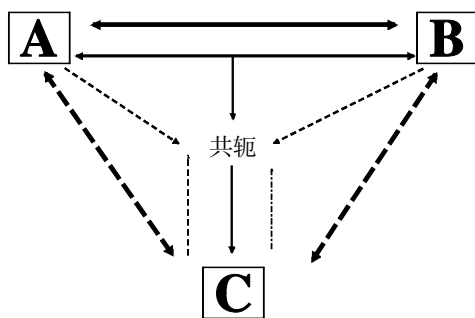


图1 共轭状态图
(A、B为驱动要素,C为驱动对象)

态体现了某种价值特征,具有价值理性。图1为共轭要素的共轭状态图,如图所示,要素A与要素B形成共轭关系,进而促进C(驱动对象)的发展。在一个复杂系统中,共轭要素是主体,“轭”是客体中介(更多是无形的);主体有着不同方面和不同层次的诉求,两者在客体中介以及自组织源动力的作用下,形成一个“主体-客体-主体”的三式结构,产生一种交往实践。^[3]这种交往实践融合了工具、存在、价值三个层面意义,包含了“轭”“共轭”“共轭状态”三个层面概念,体现了完整性、系统性和全面发展。本文所指的“共轭”,亦是以“共轭”的存在价值为主,三者兼而有之。

当今社会,高等教育发展对社会的作用日益凸显,高校已成为社会的轴心机构和“动力站”。作为高校生存与发展的基本环境,城市在高校发展过程中发挥着越来越重要的作用,高校和城市的“联姻”成为必然趋势。^[4]关于高校与城市关系的研究很多,在如何平衡与协调二者关系上大体有以下几种观点。一是互动论。认为高校与城市的互动共生成为主流,两者谁也难以独处,城市是高校赖以生存的基本环境,高校是城市的文化名片。^[5]二是协同论。指高校与城市两个不同主体相互协作实现共同发展的双赢效果,如研究型大学与创新型城市的协同发展。^[6]三是耦合论。有学者通过耦合度模型测算代表人力资本的高校与代表经济增长的城市的耦合水平,证实人力资本和经济增长之间存在动态不协调,易陷入区域发展的“低水平均

衡陷阱”。^[7]

高校与城市是不可分割的，两者相辅相成，必须寻求一种合理的平衡点，这与共轭理论的内涵特征不谋而合。高校与城市关系的理想状态趋向系统内耗最少、组织状态最优的共轭状态，是一种基于现实又高于现实的理性追求。高校系统与城市系统作为共轭要素，当形成共轭状态时，在共轭驱动力的作用下，驱动形成经济社会的可持续发展。

共轭要素自组织源动力的相互作用，产生共轭驱动组织发展的作用力。^[8] 由于共轭系统的对称性和依存性，共轭要素互为存在基础，越是趋向共轭状态，整个系统发展就越顺畅，形成组织整体功能和效益最大化的价值预期，趋向组织和谐有序发展的帕累托最优状态。当共轭要素一方消亡，另一方自然也将不复存在，共轭系统及其驱动作用也将消失。总之，共轭是一个系统、动态的过程，关键在于对各要素的相互协调与整合，实现组织和谐有序的目标，这为我们厘清高校与城市关系提供了新的研究视角，对其理论適切性与作用机制有必要进行深入探讨。

二、共轭场域：高校与城市的空间位置

1. 高校与城市的边界

场域是有生命力的，始终处于各种力量关系的紧张状态。^[9] 法国学者布尔迪厄以“场域”为核心概念，详细分析了高等教育的场域形态。他认为，“‘场域’是差异化社会中所特有的社会小宇宙，而教育机构就像同属于一个引力场的天体，由此及彼、远距离地相互作用”^[10]。场域将组织与其所在场域的渗透和建构功能联系在一起，更多地考虑组织被卷入的一种制度环境。在社会场域中，高校与城市占据着不同的秩序结构和位置空间，反映出权力与资源占有的多寡。本文研究范畴为某区域内的城市及处于其中的高校，因此不可避免地涉及区域边界问题以及高校与城市的位置关系。

高校边界是高校与其外部环境之间的分界线，这种分界线不仅是高校与外部环境或组织

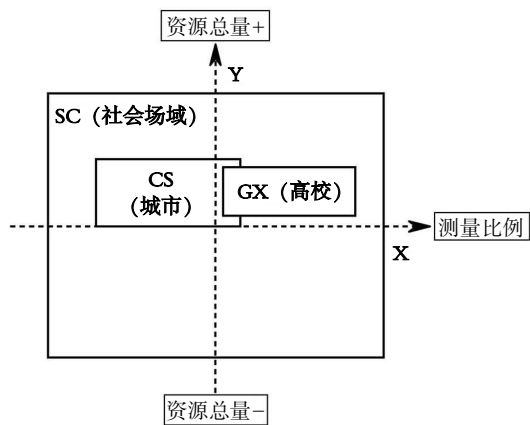


图2 社会场域中高校和城市资源占有的均衡状态

进行相互区分的界限，也是彼此之间相互影响的界面。共轭场域作为高校与城市共轭的作用空间，在一定程度上体现了高校与城市共轭的工具意义。高校规模和体量的急剧扩张必然会引发高校及所处城市在资源和空间上的竞争与冲突。行动者和资源是社会场域中的两个基本元素，高校与城市两大系统无疑也是由各相关资源合组而成。如图2所示，方框代表直角坐标系上的位置关系，SC代表社会场域，CS代表城市，GX代表高校，而坐标上的Y轴测量资源总量，X轴测量比例，位置空间仍然倾向于对场域空间起到支配的作用。在一般情况下，可以用一个简要的公式来表达高校与城市之间的相互作用： $[(\text{高校}) (\text{城市})] + \text{位置} = \text{均衡状态}$ 。而由均衡状态向最优状态逼近的过程，就是高校与城市趋向共轭的过程。场域是位置之间客观关系的网络或结构。因此，我们不需要清晰地划定高校与城市共轭关系的边界，因为高校与城市争夺的主要焦点就是对共轭边界的界定。

2. 高校与城市的空间位置

在社会空间场域范围内，高校与城市是一种伙伴关系，双方承载着不同的社会责任和历史使命。高校发展体现了人类长远的发展需求，城市发展则更多是现时发展需求，任何一方发展滞后都会让社会发展存在短板，而社会发展水平大多是由短板决定的。高校场域位置的分化与契合是基于其学术性水平，高校与城市所处的位置和所持的立场会影响其行为策略并影

响各主体的发展。不同层次的高校所处的场域位置不同。学术性水平越高的大学,其场域位置越高,就愈发能够挣脱外部行政化制度环境的力量,与行政化的制度环境形成张力。相比高水平大学而言,地方普通高校更容易成为场域活动中的被建构者。

关于高校与城市的位置关系,有人认为,高校是学术的化身,必须保持一定的独立性,高校与城市的位置关系是一种相互隔离的状况;也有人认为,从地域角度看,高校身处城市之中,受城市的滋养与规约,属于城市这个“大场域”中的子场域。^[11]而实际上,从场域视角而言,社会场域超越了地理范畴,若将城市看作一个包含政府、行业企业、公民社会等要素的有限概念,则高校与城市显然是一一对立统一的关系,是一一对称的关系,城市与高校两个“轮子”必须同时转动。虽然高校与城市组织的场域位置对应情况较为复杂,与高校和城市的类型特征有关,不同层级的高校与城市存在独特性与差异性。但整体而言,高校既与城市有着千丝万缕的联系,又与城市保持适度的距离,既相互制约又保持平衡。而高校与城市的占位大小,虽然客观反映出高校与城市占有资源的多寡、力量的差异,但不会影响高校与城市的伙伴关系。

3. 高校与城市共轭:悖论中的契合

在一般意义上,高校与城市由于其地理范畴、占有资源等方面非对称性的客观存在,使其共轭看似是一个悖论,而实际上从场域视角而言,高校与城市的空间位置关系符合共轭的对称性这一普遍要求,二者在系统生态范型、互动模式和发展动因上的关系均符合共轭特征,彰显的是场域位置的契合。这种对称与契合类似前述共轭效应中的特例——“非共轭效应”,这一效应淡化了共轭的对称性要求,但却始终遵循和体现共轭的基本原则。高校与城市在组织场域中的对称关系是高校与城市共轭的基础。高校与城市之间可形成一个结构相对稳定的系统,组成一个“共轭系统”,成为一个动态的、开放的、非线性的集合。由于共轭要素多种多样、具有不可观测性,再加上各种可知因素和

不可预见因素的共同影响,使得共轭系统在源自系统内的自组织源动力作用下,不断进行能量传递,并逐步趋向理想状态。

高校与城市是两种不同的社会存在,也是两个特殊的生态系统。在一定区域内,高校与城市各类资源要素的应然水平与实然水平越接近,越能更好地支撑区域的良性运行。处于这种理想状态的高校与城市相互影响、相互促进,形成各类要素联系紧密、整体功能协调、对环境适应性强并共同驱动经济社会可持续发展的状态,最终达成一种最优状态——共轭状态。

三、共轭动力:高校与城市的发展动因

共轭动力是能够推动事物发生发展的动力因素及其构成,以及维持和改善这些动力发挥作用的各种组织制度、利益关系、体系结构等。^[12]高校与城市共轭的动力机制是高校与城市两个主体系统驱动社会发展的运行规则和工作方式,在哲学层面体现了高校与城市共轭的存在意义,其在权力博弈、生态范型和契约张力三个方面分别具有控制与自治、妥协与竞争、效率与公平三种辩证统一关系。

1. 控制与自治:高校与城市共轭的权力博弈

在社会场域中,共轭是一种权力运作,是高校与城市发展的内生力。高校与城市作为共轭运作的主体,因权力博弈而产生相互促进和相互制约的关系,相互之间存在权力张力。城市与高校的权力关系分别代表行政权力与学术权力,这是基于政治论和认识论两种价值观产生的,行政权力的主导思维是控制,学术权力的主导思维是自治。由于权力张力的存在,高校与城市两者间形成了控制与自治的矛盾。

以知识为基础的高校为追求真理、保护学术自由必须实现自治,这与国家要求高校为政治利益服务而对其进行控制的做法产生了不可避免的矛盾。这种“命令-服从”的行政隶属关系,严重损害了高校的自治精神和学术发展。^[13]在我国,高校管理体制存在差别,有中央部属院校、地方院校以及数量日益庞大的民办院校。高校无论管理体制如何,与城市基本是一种依

附关系, 各级政府手中掌握各种高等教育资源(如法规、政策、经费等)和调控手段。只要这样的依附关系存在, 城市就有了向高校索取全部剩余权利的理论依据和施威空间,^[14] 城市和高校作为行动者就分别处在主导和从属位置上。而实际上, 高校与城市的关系应该是平等的, 其责权利划分都应在法律和制度的规范之下。根据社会系统理论, 现代社会已经变成一个无中心(centerless)的社会。在这个社会中, 不存在任何拥有无可争辩优势的中心或部分。同处于社会场域中的高校与城市也是一样, 不是高校与城市哪一方更加重要的问题, 而是在复杂的场域中高校与城市如何以合适的身份出现。因此, 高校与城市两者在权力博弈的过程中, 应当理性地配置资源、进行策略选择, 在某一均衡状态下形成共轭状态, 以此实现组织目标。

与政府控制高校针锋相对, 高校一直致力于保持其与生俱来的自治权力。但高校的自治权力是城市政府赋予的, 不能享有绝对的自治权, 比如高校的发展规模和水平深受所在城市的空间资源、物质条件和人文环境的影响。高校在输出各种资源的同时反过来也受到所在区域政策环境、系统结构和组织氛围的影响。但高校与城市各有发展逻辑, 生长于城市的高校会考虑城市的发展需要, 但无须刻意迎合城市。高校作为科学研究、知识传播、人才培养等方面的主体, 对所在区域发展发挥着“锚机构”的作用, 是城市经济社会发展必备的一类机构, 可使城市生机勃勃、充满活力。

2. 竞争与妥协: 高校与城市共轭的生态范型

高校与城市共轭形成的竞争与妥协关系构成一种生态范型。在共轭动力学机制下, 系统之间相互作用、相互影响和相互制约, 其间蕴含着制约与竞争、促进与妥协等内生动力。就像美国学者亚罗斯拉夫所说, “大学与城市二者是并列成长的, 不一定像孪生兄弟或者姐妹, 甚至兄弟姐妹, 而是像表兄弟姐妹——他们只是有时候接近, 更多的是争吵不休, 但是他们承认在不少显著的方面, 他们有共同点”^[15], 这是高校与城市生态范型的客观基础。高校与城

市之间存在着一种生态平等关系, 但这种生态平等关系并不是那种完全对等的、对称的平等关系, 而是一种不失生态理性和生态价值的非线性平等关系。^[16]

滋养哺育与涵养反哺的交融是我国高校与城市系统生态范型的典型特征。我国的高校发端于城市, 城市是高校的环境, 高校是生长于城市的一个生态系统, 高校与城市构成一个独特的生态范型。一方面, 城市的产业结构和经济水平影响着高校学科专业设置和人才培养类型与层次。城市通过与高校签署战略合作协议、出台各项政策、提供土地资源等支持高校内涵和外延的发展。同时, 城市的文化、传统、气质和精神滋养了身处其中的高校。另一方面, 高校在从城市获取所需资源的同时, 也以知识作为原材料, 通过人才培养、科学研究、社会服务涵养城市, 为城市和社会的发展提供知识贡献和智力支持, 推动城市功能的拓展和创新活力的提升。高校的发展要与城市定位相匹配, 高等教育协同发展的前提是要适应和满足区域协同发展的战略目标。

协同合作与竞争博弈的共存是高校与城市互动模式的典型特征, 也是两者趋向共轭的必要过程。高校与城市作为两种生命存在体, 其冲突是历史发展的必然现象。早期高校与城市的冲突主要集中在空间和文化上。随着高校与城市关系的日益密切, 高校专业与城市产业的冲突、高校学生与城市市民的冲突、高校毕业生数量与城市就业岗位冲突等很多问题也随之出现。此外, 同一区域中高校之间的政治攀比现象, 以及资源内耗、无序竞争现象时有发生。^[17] 这种不和谐的生态范式, 偏离了高校与城市的共轭状态, 导致两者之间出现矛盾甚至对立的现象。当然, 高校与城市之间并非一次性博弈, 而是多次博弈, 这也是共轭动态性的体现, 使得合作共赢最终会成为高校与城市实现利益最大化的共同选择, 使合作而非冲突成为主流。

3. 效率与公平: 高校与城市共轭的契约张力

契约作为现代社会普遍存在的社会精神最强调的是主体平等。^[18] 高校与城市在契约关系中

的地位变化是产生契约张力的主要因素，也是高校与城市共轭发展的动力所在。高校与城市的共轭必然导致在契约关系中存在效率与公平两者的取舍。就高校与城市两者而言，城市倾向于效率，而高校更看重公平，高校与城市在效率与公平两种价值取向上各执己见，形成对立统一与交错互动的契约关系。

效率与公平是矛盾的两个方面，往往不可兼得，关键是恰到好处，这也体现了共轭存在的哲学意义。而实际上，效率与公平两者并不冲突，只有在效率基础上的公平才是真正的公平，也只有公平基础上的效率才是真正的效率。城市具有经济人特征，往往将高校作为实现政绩目标的手段，这是高校与城市共轭的阻力所在。现实中也是这样，以城市政府为主导的不完全契约在高校发展过程中占据着优势地位，产生一种不谐和的紧张关系。^[19]

从社会场域看，高校是一种文化资本。文化资本不同于经济力量与社会权力，但它又与这两者有着千丝万缕的联系，经由文化资本产生的精神统治成为后现代社会的机制性力量。^[20] 尽管教育场域有相对自主性，但权力场域毕竟最终左右了教育场域，它可以将自己的标准强加到高等教育系统内部，既让高校发挥巨大作用，又把高校置于其控制之下。就像作为元场域的政治场域和经济场域，如同两只“闲不住的手”，常常有意或无意地侵入教育场域的领地。^[21] 而高校与城市契约张力的存在，使得高校与城市关系趋向由不完全契约向完全契约转变，逐步建立完善平等主体间的新型契约关系，从而趋向高校与城市的共轭状态。高校与城市作为复杂系统，各自既以一种“自组织”的生态系统在进化，也以一种“他组织”的生态系统在进化，并且一方的进化部分地依赖和促进另一方。高校与城市是利益共同体，也是责任共同体，同时对人类社会的发展担负着应有的使命和职责，这是高校与城市这对责任共同体的内在逻辑。高校与城市的共轭状态以及趋向共轭的过程，使两者的紧张状态得以缓解，效率与公平的对立排斥关系得以调适，这是高校与城市共轭契约张力的体现。

四、共轭价值：社会可持续发展

开展价值分析，需要将价值看作一个系统，深刻认识构成这个系统诸要素的关系和结构。分析高校与城市的共轭价值，首先需要厘清高校与城市的共轭关系和共轭实现机制。

1. 高校与城市共轭机理

在社会场域中，高校与城市的共轭实现机制源于共生并存、相互依赖、互动促进、竞争冲突等多种关系形成的内外驱动力，使高校与城市两个系统趋向形成共轭状态，突破固化、定型化的模式，诱发共轭的原始驱动力，驱动社会系统可持续发展。基于前述共轭场域、共轭动力的研究阐述，认为高校与城市的共轭机制主要基于“共生”“依赖”“互动”“竞争”四个基本事实条件在起作用（见图3）。第一，高校与城市共生于社会场域之中，无论两者“斗争”的结果如何，都要继续共同存续下去，维持一种最低限度的和谐与善意，这也是共轭对称性的体现。第二，高校与城市之间具有较强的多样性和互赖性，存在着大量的合作、配合与和谐相处的需要。高校与城市相互依赖，既有关联性又存在差异性，既具有重要的连续性又存在一定的分界线和区隔，而且这种相互依赖未必一定就是“零和”的，保持实力均衡可

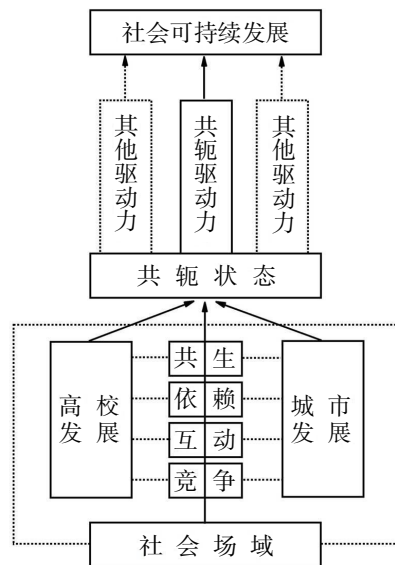


图3 高校与城市的共轭机理

以使得各方受益，这是高校与城市共轭的基础。第三，高校与城市两者都是一种社会存在，两者在社会场域中是紧密联系、互动发展的，两者的互动不是偶然现象，而是具有必然性，形成高校与城市功能的耦合与匹配，从而产生正向效应和驱动力，直至趋向共轭状态。第四，竞争是社会发展的因素和推动社会发展的动力，即使高校与城市两者之间的正向效应大于负向效应，但两者间始终存在矛盾、冲突、博弈，而且一直以来高校与城市的竞争从未停止过，并且仍将继续存在。因此，高校与城市之间的关系既是共轭的、稳定的，也是竞争的。

正是基于“共生-依赖-互动-竞争”这样的事实条件，在社会场域中高校与城市之间才有可能处于共轭状态，才能创造发展动能，形成内外结合的复杂的共轭驱动力系统，从而推动社会可持续发展。

2. 高校与城市共轭的价值追求

工具理性是为价值理性服务的，而价值理性的实现必须以工具理性为前提。也就是说，共轭的存在，必须有相应的“轭”来实现这种价值的预设，两者应是有机结合且统一的。关于共轭的价值意义，从词义上理解，“共”是指创造一种和谐的氛围，“共轭”是一种趋向和谐的状态，共轭的实质是向最优状态的逼近。从价值论的视角而言，共轭理论遵循客观规律，共轭价值是合目的性与合规律性的统一，既是组织生存境界的不断提升，更是按照组织客观内在的规定性开展的理性的、可持续的而非急功近利的行动，即组织的可持续发展。根据前述对高校与城市共轭场域、共轭动力、共轭机理等方面的探讨，结合已有研究，认为高校与城市共轭的价值追求模式呈现一个递进式的多元组成，包含效率、秩序、公正和发展四个层面的价值追求。^[2]

效率价值追求。共轭最直接的追求就是减少内耗，促进系统更加快速有效地发展，这是效率价值追求的典型特征。高校与城市作为社会组织中的子系统，必须依靠环境中其他邻近系统的输入才能形成自身的自主运作，以此决定社会系统是否能够稳定、和谐地运转，实现

价值理性和工具理性的协调。高校与城市共轭的效率价值追求包含自身的效率逻辑，有利于资源在高校与城市两者间的有效分配，这种理性追求利益最大化是高校与城市共轭的价值基础，会自动达成整个系统的发展。

秩序价值追求。高校与城市的冲突并非仅是对资源的争夺，还意味着主体关系的适应、协调、颠覆与重构。竞争与冲突可能是破坏性的，也可能是建设性的，关键是如何调适使其避免偏离理想的轨迹而误入歧途，以建立和维持双方身份特征和职责边界，从而以合适的身份处于秩序与自由之间。社会场域中的秩序可以是自由秩序，也可以是竞争秩序，目的都是确保系统协调有序、有章可循地运转。高校与城市在冲突中走向融合，在对抗中走向共生，维护开放系统的秩序稳定，契合社会系统生存和发展的本能需求，是高校与城市共轭的价值保障。

公正价值追求。高校与城市在社会系统的存续主要是由它与环境之间的交换关系决定的。高校与城市的共轭促进资源、行动者、信息等要素的整合与优化组合，同时进行着系统内外的能量转换与传递，从而产生某种力量，这种力量具有方向、尺度和控制参量，满足相关主体的合理需要和主张，促进系统进步与提高，是公正价值的体现。高校与城市共轭的公正价值追求将不断促进高校与城市在和谐运行中共享资源，把符合多级主体需求并体现人的全面发展和社会关系的完善作为关注的主体，从而充分发挥组织系统的整体功能，这是高校与城市共轭的价值标准。

发展价值追求。发展既是一个实证问题，也是一个伦理问题。在一定的时空范围内，高校与城市两者缺一不可，应当将某区域中的高校与城市统一起来考察。教育体现了可持续发展的需要，这是教育的使命；城市是可持续发展的根基，城市发展为社会可持续发展提供了土壤和环境。高校与城市发展必须有一个合理的、恰到好处的度，这个度可以理解为共轭状态，若处于这一状态，则既能满足高校与城市各自主体的发展需要，又能共轭驱动经济社会

发展,实现区域可持续发展。可持续发展是高校与城市共轭的最高价值追求,是在遵循系统承载力、遵守自然规律、努力保证环境稳定性前提下的成长与发展,是共轭价值追求的核心和灵魂。

总之,高校不是独立于城市而存在的,城市也不是孤立于高校而出现的,共轭视角避免了把高校视作一方,同时把城市视作另一方,而是基于现实世界的真实情况,把高校和城市的关係在共轭理论框架内进行了平滑处理,进而形成了一个共轭的系统。在这个系统内,高校与城市这对共轭要素越是趋向共轭状态,社会系统稳定性越高,内耗越少,系统发展就越快;越是背离共轭状态,系统稳定性越弱,整体发展就越慢。为此,城市应树立广义功利观,避免狭隘、短视的功利行为,促进大学的可持续发展;大学应树立大教育观,以更加宏观的视野审视自身和社会的需求,共同实现城市和社会的可持续发展。

综上,共轭为我们审视高校和城市关系提供了颇为重要的维度,也给决策部门提供了认识、处理高校和城市关系的一个极为重要的方法论视角。通过对社会场域中高校与城市共轭关系的分析,我们可以得出如下结论:第一,在社会场域中,高校与城市共轭是一种自组织现象,两者通过相互依赖、相互作用,能产生结构更趋稳定的共轭结构;第二,高校与城市共轭体现了相互促进、互补共生的关系,两者必须全方位地科学利用资源来弥补自身不足,从而更有效地发挥自身的优势;第三,高校与城市共轭根本上是资源互动,本质上是行动者交往,彼此间的共轭关系也随着场域中物质与能量的交互而减弱或增强;第四,共轭存在整合效应,共轭的过程将会伴随着能量的产生,使得各类要素能够得到更有效地配置,因此共轭的过程也是社会发展进步的过程。

参考文献:

[1] 段从宇. 高等教育区域协调发展的判

准绳及分析框架构建研究——基于资源的视角[J]. 国家教育行政学院学报, 2019(9): 31-37.

[2] 郭莉. 当代中国大学学术权力与行政权力的共轭机理研究[D]. 徐州: 中国矿业大学, 2013.

[3] 刘林. 走向交往实践的高等教育哲学[J]. 江苏高教, 2014(4): 46-48.

[4] 邰海霞. 美国研究型大学与城市互动机制研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2009: 3.

[5] 张德祥, 李泉鹰, 等. 大学与城市互动发展论[M]. 北京: 科学出版社, 2018: 7.

[6] 施孝忠. 大学与创新型城市协同发展研究[J]. 江苏高教, 2018(7): 37-41.

[7] 周迪, 周茂湘. 五大城市群人力资本与经济增长耦合水平差异及耦合路径[J]. 统计与决策, 2020(20): 61-71.

[8] 张继林. 共轭动力系统分析及其在高等教育专业结构管理中的应用[D]. 天津: 天津大学, 2009.

[9] 高宣扬. 布迪厄的社会理论[M]. 上海: 同济大学出版社, 2004: 138.

[10] 布尔迪厄. 国家精英——名牌大学与群体精神[M]. 杨亚平, 译. 北京: 商务印书馆, 2004: 229.

[11] 刘广明. 组织社会学视域中的大学边界研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2018.

[12] 姚树伟. 职业教育发展动力机制研究——基于利益相关者理论分析框架[D]. 长春: 东北师范大学, 2015.

[13] 黄巨臣. 大学治理现代化的法理探析[J]. 江苏高教, 2018(1): 24-30.

[14] 马开剑. 契约管理: 公立大学与政府关系的新视角[J]. 教育发展研究, 2009(9): 10-13.

[15] 帕利坎. 大学理念重审——与纽曼对话[M]. 杨德友, 译. 北京: 北京大学出版社, 2014: 77-78.

[16] 李廷洲, 杨文杰, 李婉颖. 长江经济带高等教育资源优化配置研究[J]. 中国高教研究, 2021(2): 30-35.

[17] 李泉鹰, 袁开源, 唐德海. 教育内外关系规律的间性思想及其理论价值 [J]. 江苏高教, 2021 (1): 1-6.

[18] 杨婕. 价值、权力、契约: 政府与大学关系张力研究 [J]. 江苏高教, 2018 (4): 11-16.

[19] 黄俊. 布尔迪厄文化再生产理论研究——一种教育社会学的视角 [D]. 重庆: 西南大学, 2016.

[20] 朱国华. 文化再生产与社会再生产: 图绘布迪厄教育社会学 [J]. 华东师范大学学报

(哲学社会科学版), 2015 (5): 173-189, 224.

[21] 刘林. 高等教育与人才集聚两种投入对区域经济增长的共轭驱动研究——以江苏、浙江两省为例 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2015: 69-74.

[22] 钱宁, 张美川, 吕付华, 等. 有序社会的知识基础: 当代社会管理的社会学理论探索 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2017: 43.

(责任编辑 吴潇剑)

Field, Power and Value: Research on Conjugate Relationship between Universities and Cities

Tu Baojun Ding Sanqing

Abstract: The relationship between universities and cities is an important topic with a long history, and also an important theme of regional coordinated development. Conjugate theory has the ideological connotation of cooperation and balance, reciprocity and equality, which can explain the relationship between universities and cities at different levels. The conjugate trend of university and city forms Pareto optimal state, whose core is field, power and value; The conjugate field determines the spatial position of the university and the city. It is considered that the two systems can transcend the geographical category and the general sense of the “symmetrical” relationship; Conjugate power reflects the impact of the relationship between universities and cities on social development, which is the driving force of the development of universities and cities, and the operating rules and working methods of driving social development; Conjugate value is pluralistic and progressive, and the ultimate value is social sustainable development. Combing and analyzing the conjugacy relationship between universities and cities can provide an enlightening guidance for China’s regional collaborative development.

Key words: Conjugate theory; University; City; Field; Coordinated development

我国以教育发展促进收入代际流动性的政策演进与前瞻

陈新忠¹ 黄欢²

(1. 武汉大学, 湖北 武汉 430072;

2. 贵州师范大学, 贵州 贵阳 550001)

摘要: 新中国成立以来, 我国以教育发展促进收入代际流动性的政策经历了“以工农当家为主线的利好期”、“以阶级斗争为主导的动荡期”、“以机会公平为重点的调整期”、“以均衡质量为核心的推进期”和“以脱贫致富为目的的帮扶期”五个阶段。政策内容在教育机会、经费扶持、渠道疏通、质量提高、环境营造和愿景实现等方面呈现出鲜明的演进特点, 逐渐凸显出强民富民的价值功能。新时代背景下, 针对教育影响收入代际流动性的实践短板, 我国以教育发展促进收入代际流动性的未来政策应加大机会均等补偿力度, 稳步推进弱势阶层教育起点公平; 借助建档立卡扶贫制度, 构建弱势阶层教育精准帮带动态机制; 健全继续教育培训体系, 完善弱势阶层自我提升长效渠道; 引导多方力量协同参与, 形成弱势阶层教育优质发展合力; 激发环境的正向促进作用, 引导弱势阶层积极关注子代与自身发展; 强化职业指导常态教育, 提升弱势阶层就业创业竞争力与适应性。

关键词: 教育发展; 收入代际流动性; 政策演进; 内容分析; 政策建构

中图分类号: G40-052 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0066-09

一、引言

2019年, 我国人均GDP首次突破1万美元, 是新中国成立初期人均GDP的447倍; 农村贫困人口从1978年的7.7亿人下降到551万人, 贫困发生率从97.5%下降到0.6%。^[1] 这一巨变是历届中央领导集体理性选择的成果, 教育优先发展战略便是其伟大决策之一。教育优先发展不仅传递了社会经验与社会文明, 培养了

经济人才, 保证了经济持续增长与社会进步, 而且通过育民启民、安民富民和化民强民的功能调节贫富差距、阻断贫困代际传递, 发挥了维护社会稳定、优化社会流动秩序的作用。然而, 教育能否很好促进经济社会发展和社会成员良性流动与反映父子两代收入关系的收入代际流动性水平密切相关, 通常低收入代际流动性会导致底层人群向上流动困难、社会阶层固化严重、贫富差距拉大, 引起经济效率下滑、社会不稳定加剧, 将发展中国家拖入“中等收

收稿日期: 2021-03-09

基金项目: 国家社会科学基金重大项目“以教育发展促进收入代际流动性的机制与政策研究”(19ZDA066)

作者简介: 陈新忠, 男, 教授, 武汉大学教育科学研究院, 国家社会科学基金重大项目首席专家, 主要从事高等教育分流与社会分层流动研究; 黄欢, 女, 讲师, 贵州师范大学教育学院, 主要从事高等教育管理研究。

入陷阱”。习近平总书记在中国共产党第十九次全国代表大会报告中指出要“破除妨碍劳动力、人才社会性流动的体制机制弊端，使人人都有通过辛勤劳动实现自身发展的机会”^[2]。作为社会个体实现向上社会流动的主要途径，教育在破除人才社会性流动体制机制弊端方面当仁不让。

当前，学界及社会人士对教育与收入代际流动性的关系存在两种对立观点。一种观点认为，学校教育是社会的平等器，是人们突破社会出身制约、实现向上流动、改善经济生活的开放路径，^[3]也是打破社会流动性趋弱的重要途径；基础教育能缩小不同家庭背景对子代人力资本投资的差异，^[4]高等教育能有效消除户籍歧视、有利于受教育者获得社会资本，进而提高收入代际流动性。^[5]另一种观点认为，学校教育是代际地位的传导器，旨在维持已有经济和资源分配的不平等，具有明显的自我实现和阶层再生产特征；学校教育在消除个体出身差异和促进经济平等方面能力有限，父代有可能通过学校教育将自身的经济、文化、政治优势转化为子女的经济优势，起到固化不平等的作用。^[6]

现实社会中，教育对收入代际流动性的影响和作用有赖于以教育发展促进收入代际流动性的系列政策。以教育发展促进收入代际流动性的政策是指国家层面颁布的有利于农村籍产业工人阶层、农业劳动者阶层、城乡无业失业半失业者等弱势社会阶层及其子女不断接受适

切教育的政府规定，是一定时期内党政机关以权威形式明确的相关教育目标、行动原则、工作任务、工作方式、一般步骤和具体措施等。我国以教育发展促进收入代际流动性的政策广泛存在于与教育相关的文件中，针对弱势阶层从教育机会均等、教育经费扶持、教育渠道疏通、教育质量提高、教育环境营造及教育愿景实现六大方面进行帮扶（见图1）。新时期，我国教育能否有效破解社会纵向流动弱化困境，阻断贫困代际传递，助推社会流动，提升收入代际流动性，是当前亟待研究和回应的重大社会课题。本文梳理新中国成立以来的相关重要政策，依据其演进特点及趋势提出建构未来以教育发展促进收入代际流动性的积极政策建议。

二、以教育发展促进收入代际流动性的政策演进历程

以教育发展促进收入代际流动性的政策是兼顾国家利益和个体利益的产物，直接或间接发挥了促进人群收入代际流动性的作用。依据影响受教育者在收入代际流动性提升中受益的方面及其程度，1949年以来我国以教育发展促进收入代际流动性的政策可分为五个历史阶段。

1. 以工农当家为主线的利好期（1949—1957年）

1949年，《中国人民政治协商会议共同纲领》确定了“民族的、科学的、大众的文化教

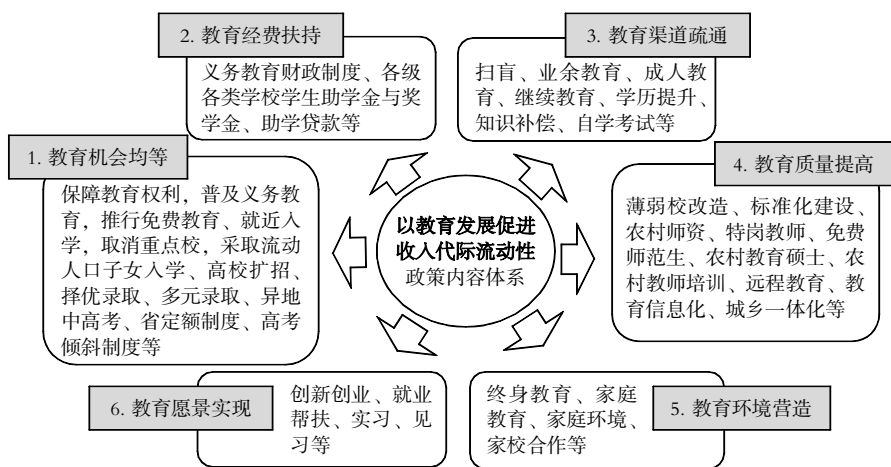


图1 以教育发展促进收入代际流动性的政策内容体系

育”方针。一是突出工农身份的入学优势。这一时期，我国教育政策强调向工农开放，通过优先录取、降低分数线、免考外语等方式扩大工农群体的入学机会，高等院校中工农身份学生占比由1952年的27.39%升至1958年的55.28%。^[7]二是设立人民助学金制度。政府颁布《全国高等学校（不包括高等师范学校）一般学生人民助学金实施办法》（1955）等文件，建立了针对中学、工农速成中学、技校、高校学生在内的人民助学金制度，减轻受教育者的经济压力。三是开展扫盲教育。国家颁布《关于扫盲标准、扫盲毕业考试等暂行办法的通知》（1953）等文件，形成了以扫盲教育为中心的成人教育形式。截至1964年，全国15岁以上文盲率由解放初期的90%下降至52%，^[8]为公民普遍向上社会流动创造了文化素质条件。四是建立统包统分就业制度。根据《关于1952年暑期全国高校毕业生统筹分配工作的指示》等文件，我国按照各地人才需求对所有毕业生统一分配工作，为毕业生实现收入代际向上流动搭建了入职公门的桥梁。此外，通过《中华人民共和国婚姻法》（1950）等法令政策，我国确立了家长承担子女教育的义务和责任，促使民众视教育为收入代际向上流动的重要通道。

2. 以阶级斗争为主导的动荡期（1958—1976年）

这一时期，我国各项事业趋近于停滞，但教育依然具有倾向工农阶层的特点。一是强化工农身份入学优势。在强调教育面向工农的基础上，《教育部临时党组关于1958年高校招生的请示报告》提出高校招生“要对工农速成中学的毕业生、工人、农民、工农干部等实行‘保送’制度”，强调“招生要增加工农成分学生比重”。1964年，工农家庭及本人为工农成分者在录取新生中占70.10%。^[9]1966年，我国高考制度改为政治优先的“群众推荐制”，工农身份入学优势被进一步强化。二是扩大农村中小学教育规模。1966—1976年，高校因大量撤、并、迁、改而数量急剧下降，而农村则在教育革命和普及教育政策推动下形成“村办小学、生产队办初中、公社办高中”的办学格局。三是关注培

养与分配的协调性。1958年，中共中央颁布的《关于高等学校和中等技术学校下放问题的意见》提出将毕业生就业分配政策调整为“中央统一分配和地方省市、自治区分配相结合”；1962年，国家提出高校毕业生分配必须与培养结合，毕业生分配改为政府部门与有关教育部门协调完成。四是启动城乡与校际教育差别发展。为适应赶超型发展战略需要，国家建立了户籍制度、统购统销制度和人民公社制度，首次形成了城乡有别的教育管理体制，也导致了此后的教育质量失衡。在教育经费短缺情况下，政府财政退出农村办学，而依靠集体和农民力量办学使得农村教育呈现“乱、小、弱”局面，教育质量严重下滑。同时，国家先后发布《关于在高等学校中指定一批重点学校的决定》（1959）、《关于增加全国重点高等学校的决定》（1960）、《关于有重点地办好一批全日制中、小学校的通知》（1962）等系列文件，提出并开展重点学校建设，拉开了城乡、校际教育质量差异。

3. 以机会公平为重点的调整期（1977—1998年）

受城乡二元结构和效率优先理念的影响，这一时期我国城乡教育差距被逐步拉大，弱势阶层接受优质教育、高等教育的机会减少，于是国家颁布相应教育政策予以调整。其一，普及义务教育，补偿入学机会。1986年，《中华人民共和国义务教育法》（以下简称《义务教育法》）首次以法律形式确立了普及九年义务教育的目标，保障弱势阶层子女的受教育权利。1987年，国家教委提出对贫困地区与少数民族地区实行“定向招生、定向分配”“降分录取”“优质学校就读比例倾斜”等政策，并将适龄儿童、少年义务教育“以户籍所在地政府为主”改为“流入地政府担任解决农民工子女接受义务教育的责任”，探索弱势阶层子女的教育补偿政策。其二，改革教育财政体制，探索奖励政策。1985年，国家提出教育拨款应遵循“两个增长”原则；1993年，《中国教育改革和发展纲要》确立了国家财政性教育经费支出占国民生产总值比例在20世纪末达到4%的目标。同时，国家探索

建立包括中小学、专科、本科生在内的奖学金、助学金、贷款及学费减免制度，帮助弱势阶层子女不断接受教育。其三，提出均衡发展理念，推进义务教育均衡发展。1993年，《中国教育改革和发展纲要》提出基础教育要“继续改善办学条件，逐步实施标准化”，启动对口支援和支教等方式帮助贫困地区发展教育。针对重点学校“择校热”问题，1997年国家教委要求义务教育阶段不设重点校、重点班和快慢班。其四，加大扫盲教育力度，建立继续教育制度。1993年国家制定“基本扫除青壮年文盲”目标，2000年文盲率降至6.72%。^[10]针对弱势阶层群体，国家建立和完善正式继续教育制度，制定发展乡（镇）村农民文化技术学校、农业广播电视大学等政策为农民子女依靠科技致富助力。此外，国家于1983年实行“学校与用人单位直接见面”的就业办法，打破统包统分制度；1989年开始建立“毕业生自主择业，用人单位择优录取”制度，不断健全教育促进社会流动的政策体系。

4. 以均衡质量为核心的推进期（1999—2012年）

随着对教育公平认识的加深，政府大力推进教育质量均衡发展，满足弱势阶层对较高教育质量的需求。其一，巩固义务教育阶段成果，扩大高等教育招生规模。在“拉动内需、刺激消费、促进经济增长、缓解就业压力”的中央精神指引下，1998年出台的《面向21世纪教育振兴行动计划》提出到2010年“高等教育规模有较大扩展，入学率接近15%”，而我国于2002年高等教育毛入学率便达到了这一目标。其二，关注农民工子女义务教育，完善随迁子女教育政策。2001年，《国务院关于基础教育改革与发展的决定》确立了随迁子女教育“以流入地区政府管理为主，以全日制公办中小学为主”的方针，此后进一步完善了包括财政支出、管理机制、办学质量等在内的教育政策体系。其三，改革农村教育财政体制，规范奖助政策体系。我国于2000年逐步取消“农村教育集资”和“农村教育事业费附加”，于2003年实施“两免一补”政策，建立“以县为主”的农村义务教

育新体制。2006年，《义务教育法》规定在义务教育阶段全面免除学费和杂费的基础上建立起中央和地方分项目、按比例分担农村义务教育经费的保障新机制。这一时期，我国还从启动国家助学贷款代偿机制、设立国家励志奖学金、提高国家奖学金奖励标准、确立国家助学金平均资助标准等方面完善各个学段弱势阶层子女的奖助政策体系。其四，颁布专项指导文件，着力解决义务教育发展不均衡问题。通过《教育部关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见》（2005）等专项文件，国家从严禁义务教育学校举办或变相举办重点班、实验班、特长班，建立健全义务教育均衡发展责任制，加大对口支援力度等方面提供动力和保障。此外，我国还进一步完善继续教育制度体系，引导提升家庭教育水平，增强弱势阶层不断接受学校教育的能力。

5. 以脱贫致富为目的的帮扶期（2013年至今）

2013年，习近平总书记提出现阶段我国“精准扶贫”的迫切任务，要求践行“以人民为中心”的社会发展思想。国家健全相关教育政策，以期实现“人人有学上、个个有技能、家家有希望”的教育扶贫目标。其一，规范义务教育入学机制，制定专项招生计划。国家出台“规范入学”“阳光入学”“压缩（取消）特长生”等政策，规范小学阶段免试就近入学、初中阶段对口直升入学秩序，保障弱势阶层子女入学机会公平；出台农村“国家专项计划”“高校专项计划”“地方专项计划”等对贫困地区考生实施单独招生，落实农村户籍学生进入重点高校比例。其二，完善城乡义务教育经费保障机制，注重资助政策精准性。在整合城乡义务教育经费保障机制的基础上，国家要求精准识别各教育环节中家庭经济困难学生，通过建档立卡制度，对贫困生提供学费、书费、营养改善计划资金、寄宿生生活补助、国家助学金、国家助学贷款等精准援助。其三，强化乡村教师队伍建设，加大教育质量均衡支持力度。以推进城乡师资均衡为基础，2014年，教育部办公厅、国家发展改革委办公厅、财政部办公厅印发《全面改善贫困地区义务教育薄弱学校基

本办学条件底线要求》以缩小城乡办学差距；2018年，国家启动“网络扶智工程攻坚行动”，以信息化手段扩大优质教育资源覆盖面。其四，重视教育的个体经济功能，构建弱势群体接受教育的体系化渠道。针对弱势阶层群体，国家探索建立多元施教主体、差异性教育内容、创新型教育方式相结合的新型农民工培训服务体系，增强帮扶的针对性；建立就业精准帮扶机制，提供就业保障；加强家庭教育规划和指导，促进家庭教育均衡发展。

三、以教育发展促进收入代际流动性的政策演进特征

以教育发展促进收入代际流动性是政府对社会秩序的追求方向，其政策既具有措辞表达上的内隐性，也具有内涵意旨的外显性。依据政策要素结构的内容演进，我国以教育发展促进收入代际流动性的政策在教育机会、经费扶持、渠道疏通、质量提高、环境营造和愿景实现等方面呈现出鲜明特点，凸显出强民富民的价值取向。

1. 教育机会：从倾向工农、偏离均衡向制度补偿转变

教育机会是指个体取得教育资格、接受教育的选择权利，在不同时期表现出显著差异。新中国成立伊始，我国以工农阶级为代表的弱势阶层成为时代主人，国家颁布多项政策强调各级各类学校应面向工农开放。1966—1976年，国家在批判精英教育的基础上多次申明教育要面向工农，采取了取消高考、凭工农身份保送入学等措施，使工农群体享受了教育权利的优先性。改革开放后，教育的经济功能凸显，国家提出“要经过严格的考试，把最优秀的人集中到重点中学和大学”^[1]，集中资源与力量发展了一批重点高校，人才选拔标准从“身份优势”转换为“知识优势”。对处于低教育水平的弱势阶层学生而言，知识选拔减少了其接受高等教育的机会，奖项加分则筑起其进入高校的壁垒，高等教育逐渐偏离工农群体。1999年，国家通过高校扩招来缓解这一趋势，但并未破解农村

生源学生在重点高校比例逐步降低的困境，“农民子女在高校层次中的分布比例随着学校层次的升高而降低”^[2]。此后，国家通过少数民族加分政策、贫困地区招生专项计划等来缓解弱势阶层子女的入学劣势，教育机会均等政策转向制度补偿。

2. 经费扶持：从“单一助学模式”向“多元助学体系”转变

奖助政策是财政经费扶持弱势阶层子女不断接受教育的重要手段，是弱势阶层子女借助教育提升收入代际流动性的基本保障。1952—1983年，国家对在校生采取免费教育或统一发放人民助学金的方式资助贫困群众子女接受教育。由于经费支出压力过大，而学生不思进取之风滋长，1983年我国助学体系由“大锅饭”改为“奖优”形式。1983—1985年，人民助学金与人民奖学金并行，并逐步以奖学金为主，取消了人民助学金。之后，国家教委、财政部针对贫困学生在1987年设置助学贷款制度，1987—1993年主要通过奖学金与助学贷款形式对学生进行资助。随着“两免一补”“减免学费”政策的确立，我国形成了“奖、贷、助、补、减”资助制度体系。新时期以来，国家对建档立卡弱势阶层子女在书费学费、营养改善、寄宿生活费等方面提供资助，“奖优”与“助困”兼顾。

3. 渠道疏通：从“笼统模糊”向“细致精准”转变

弱势阶层教育关乎国家稳定和发展的基础，国家为“想学习、想提升”的弱势阶层及其子女构建渠道通畅的教育政策体系至关重要。新中国成立初期，我国依托以扫盲教育为中心的成人教育助推弱势阶层实现自我提升，面向全民开展认字和算数培训，培养对象笼统，培养内容模糊，培养方式具有强制性和碎片化特征。随着“三农”问题凸显，国家积极推进弱势阶层接受继续教育，针对农民群体开展“星火计划”“丰收计划”“燎原计划”等系列科技推广培训，助力贫困地区人口依靠科技致富。2014年，国务院要求分门别类地对农村转移就业劳动者、未升学应届初中毕业生、在岗农民工、

职业技能农民工等弱势群体提供就业技能培训、劳动预备培训、岗位技能提升培训、高技能人才培训等，完成了对象与内容的精准匹配。

4. 质量提高：从“兜底均衡”向“优质均衡”转变

教育质量是教育水平高低和效果优劣的集中体现，对衡量国家教育建设和个体发展有着重要作用。新中国成立初期，针对国民文化素质低、文盲率高的实情，国家通过扫盲、扩大学校及教师规模保障国民的教育需求，注重教育质量“兜底均衡”，成人识字率与学生入学率获得历史性提升。1958年，国家为纠正“大跃进”盲目建校遗留问题，提出“质量与数量”并行发展的方针。随着户籍制度下“城乡二元结构”深化，教育质量鸿沟拉大，2010年，国家首次将“义务教育均衡发展”纳入教育发展核心，当年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出要从师资建设、财政拨款等方面促进农村贫困地区教育发展，建立城乡一体化义务教育发展机制。基于此，国家通过建设标准化学校、均衡师资、均衡优质教育资源等政策大力推进义务教育优质发展，尤其是党的十九大报告提出“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”目标后，我国进入了追求优质教育质量均衡发展的新时期。

5. 环境营造：从“低频关注”向“逐渐重视”转变

弱势阶层子女的成长离不开社会与家庭的教育环境，弱势阶层家庭的教育观念和终身教育态度是影响收入代际流动性的重要环境因素。新中国成立初期，我国政府对家庭的关注集中于子女抚养责任及其营养健康，21世纪之后逐渐重视家庭教育对社会发展、受教育者成长的积极作用，出台系列政策加强对家庭教育的责任主体、基本方法、协作机制、保障措施等的引导，推进家庭教育整体发展。2016年，“均衡家庭教育资源配置”“构建覆盖城乡的家庭教育指导服务体系”的提出表明我国开始重点促进家庭教育质量均衡发展。1995年，《中华人民共和国教育法》明确提出“建立和完善终身教育

体系”后，我国持续推进终身教育发展和学习型社会建设，于2019年确立了构建“服务全民终身学习的教育体系”的改革和发展目标。

6. 愿景实现：从“全员分配”“扶持就业”向“帮助创业”转变

我国弱势阶层就业政策受经济发展、治国方略等影响，存在着鲜明的阶段性特点。从新中国成立初期到1996年，我国基本上对工农出身为主的毕业生采取国家统包统分制度。这一制度虽能集中力量发展经济，但学校、毕业生与用人单位之间割裂，学生缺乏学习动力。市场经济体制建立后，国家逐步确立起“毕业生自主就业、用人单位择优录取”的就业制度，通过技能培训、见习制度等提升学生就业能力，并针对就业困难群体构建了高校、用人单位和劳动保障部门等联动的多主体援助体系。2014年，我国进入“大众创业、万众创新”的时代，国家不仅引导帮助毕业生创业，而且面向农民工群体出台创业支持政策，从简化市场准入、改善金融服务、加大财政支持、创建创业基地等方面予以扶持。

四、以教育发展促进收入代际流动性的政策建构

面向知识经济社会，以教育发展促进收入代际流动性是时代趋势和社会主流。科学合理地制定以教育发展促进收入代际流动性的政策有利于教育积极地正向影响社会分层流动，有助于形成公平与质量兼顾的良好分层流动社会秩序。

1. 加大机会均等补偿政策力度，稳步推进弱势阶层教育起点公平

1966年，詹姆斯·S·科尔曼（James S. Coleman）提出“教育机会均等”概念，^[13]认为教育应不受经济、性别、种族等影响，为所有人提供同样机会、创造适当条件。^[14]新中国成立以来，我国通过制定就近入学、降低分数线、为特定群体保留固定录取名额等补偿性政策推进弱势阶层教育机会均等。然而，国家补偿性政策对优质教育资源再分配的作用有限，弱势阶层子女

进入重点高校的机会依旧偏低,义务教育阶段城乡、区域、校际不均衡问题仍然严峻。为进一步推进教育起点公平,国家应科学而慎重地进行乡村学校布局调整,保证乡村学生就近入学底线,同时加大对城镇随迁子女就近入学、免试入学、阳光入学等政策执行的监督力度;提高重点中学、重点大学、重点专业的弱势阶层生源学生录取比例,保障优质教育资源向弱势阶层倾斜。国家还应建立教育公平问责制度,引导优质民办中学增强社会公平责任担当,拿出一定名额向弱势阶层子女倾斜。在此基础上,国家要严格管理和监督补偿性政策的实施过程,避免补偿性政策沦为优势阶层的寻租工具。

2. 借助建档立卡扶贫制度,构建弱势阶层教育精准帮扶动态机制

长期以来,我国教育资助政策主要面向贫困学生,但如何界定贫困尚无清晰标准。目前,奖学金、助学金指标主要按照学校和班级人数比例设定,贫困指标逐级分配的做法存在名额浪费和覆盖面不够等问题。2013年,国家在乡镇全面开展农村贫困户建档立卡工作,学校可借此在对象识别、资助过程、资助效果等方面完善我国教育资助体系,提升教育资助对象的精准性。这要求国家在度量识别贫困对象时,除经济收入和消费水平外,还应将教育、健康、营养、居住环境等非经济指标纳入评估体系,拓宽建档立卡认定范围,逐步将贫困村之外的城镇贫困家庭、伤残家庭等纳入认定范围,严格规范贫困认定程序,遵守与监督贫困认定的原则及过程,设立评估责任制,确保认定对象精准,保障教育资助行为的适切性与合理性。借助扶贫信息动态监管机制和扶贫信息工作平台,我国可以配套建立教育资助的动态管理机制,将学生教育资助等级与家庭贫困程度相匹配,定期更新学生发展动态,及时排除已脱贫对象,发挥助学资金对学生的正向促进作用。

3. 健全继续教育培训体系,完善弱势阶层自我提升长效发展渠道

当前,通过职业教育、成人教育及以计算

机、多媒体和网络技术为支撑的现代远程教育进行技术、技能培训是我国促进弱势阶层增收的主要途径。然而,培训机构大多资质低下,培养内容多与培养对象的实际相脱离,弱势阶层求学态度被动。为此,我国各级政府应重视落实对城乡弱势阶层尤其是农民、农民工从劳动预备到就业创业的系列政策,建立贯穿弱势阶层学习和职业生涯全过程的终身职业技能培训政策体系。在此基础上,政府要从观念扭转、财政投入和制度保障三个方面完善城乡弱势阶层自我提升长效发展机制。一是转变弱势阶层的消极教育观念,帮助其认识继续教育不仅可以提升自身素质,而且能促进增收致富,助力国家长远发展;二是建立政府部门、企业和个人一体化的教育成本分担机制,减轻个人继续教育经济压力;三是建立政府主导,企业、社区、学校共同参与制定评价标准,专业技能鉴定机构组织实施的弱势阶层继续教育培训效果评价机制,解决好效果评价与管理问题。

4. 引导多方力量协同参与,形成弱势阶层教育优质发展合力

70余年来,我国政府在推进教育公平、促进优质教育协同发展方面一直处于主导地位,为缩小城乡、校际教育质量差距发挥了重要作用。随着人民对优质教育需求增大,以政府为主导的教育均衡政策显得力不从心。联合国教科文组织反思“公共利益”内涵,认为教育是“共同利益”即社会集体努力的一部分,^[15]教育均衡发展不只是政府的责任而应是社会的共同责任,急需多元主体参与。在不增加家庭负担的基础上,我国要大力鼓励社会力量参与优质教育均衡发展建设,建立和规范社会力量参与机制。在此进程中,我国应及时总结推广社会力量参与的经验,如2019年银川市组建“学校发展共同体”“校际发展合作体”,扩大优质教育资源覆盖面;2020年石狮市设立镇(街道)教育促进会,募集善款3.2亿元。同时,我国应秉承“合作兴校,开放强校”等原则积极引进教育集团、教育联盟及教育共同体,从办学理念、办学模式、师资培训、学生管理等方面助推优质教育均衡发展。

5. 激发环境的正向促进作用，引导弱势阶层积极关注子代与自身发展

以家庭教育和终身教育为核心的教育环境是影响弱势阶层收入代际流动性的重要因素，正在成为社会个体起步乃至成长的决定性力量。早在18世纪后期，福禄培尔（Froebel）就指出：“国家的命运更多掌握在母亲手中，而不是有权有势的改革家手中。”^[16]拥有更多文化资源的家庭往往拥有更多“社会资本”投资于子女的教育，^[17]继而影响着社会个体之间的教育公平。作为21世纪的教育理念，终身教育主张在每一个人需要的时候以最好的方式提供必要的知识和技能，为弱势阶层提高收入提供了可能性。当前，我国进入重视家庭教育均衡发展及终身教育体系构建阶段，加大环境营造力度尤为必要。国家应加大弱势阶层家庭教育帮扶力度，宣传和培训科学的家庭教育理念及技能，逐步缩小弱势阶层与优势阶层家庭教育的质量差距，减小弱势阶层家庭的教育积累劣势；深化终身教育理念，明确生活质量与教育程度的强相关性，引导弱势阶层积极关注自身发展；推进“全民终身学习”进程，建立“想学习”“能学习”“学习好”的终身教育体系，帮助弱势阶层通过提升自我教育水平而实现经济增收。

6. 强化职业指导常态教育，提升弱势阶层就业创业社会竞争性与适应性

近70年来，我国弱势阶层就业政策主要集中在加强社会实践、加强就业困难者帮扶、完善创新创业政策体系方面，为促进弱势阶层就业发展提供了制度保障。但从现实境况来看，我国现阶段人才市场结构性失调问题仍然严峻。为增强就业创业的行业针对性，我国应围绕专业发展所需的知识结构、技术能力及思想特征出台指导文件，引导学校以职业为导向自主设立具有地方需求特色的专业课程体系。高校应建立贯穿整个人才培养过程的职业常态化教育机制，重视学生职业能力培育，与优质用人单位合作设置课程、规划课时、确定实习时间、建立评估体系，对学生进行针对性培训，帮助学生迅速了解行业前沿、模式、规则、纪律、文化、问题等，提升弱势阶层就业创业的社会

适应性与竞争力。

参考文献：

- [1] 国家统计局网站. 方晓丹: 2019年全国农村贫困人口减少1109万人 [EB/OL]. (2020-01-23) [2020-11-10]. http://www.stats.gov.cn/tjsj/sjjd/202001/t20200123_1724700.html.
- [2] 习近平. 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [M]. 北京: 人民出版社, 2017: 45.
- [3] [6] 周金燕. 教育是中国社会的“平等器”吗? ——基于CHNS数据的实证分析 [J]. 复旦教育论坛, 2015 (2): 11-17.
- [4] 李力行, 周广肃. 家庭借贷约束、公共教育支出与社会流动性 [J]. 经济学, 2015 (1): 65-82.
- [5] 刘志国, 范亚静. 教育的代际流动性影响因素分析 [J]. 教育科学, 2013 (1): 1-5.
- [7] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1949—1981) [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1984: 175.
- [8] 刘立德, 谢春风. 新中国扫盲教育史纲 [M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2006: 243.
- [9] 杜瑞军. 从高等教育入学机会的分配标准透视教育公平问题——对新中国50年普通高校招生政策的历史回顾 [J]. 高等教育研究, 2007 (4): 29-35.
- [10] 国家统计局网站. 2000年第五次全国人口普查主要数据公报 [EB/OL]. (2001-03-28) [2021-03-13]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60740.htm.
- [11] 邓小平. 邓小平文选: 第2卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1994: 40.
- [12] 曾满超. 教育政策的经济分析 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000: 271.
- [13] 科尔曼. 科尔曼报告: 教育机会公平 [M]. 汪幼枫, 译, 上海: 华东师范大学出版社, 2019: 2-3.

[14] SCHLEICHER A, ZOIDO P. Global equality of educational opportunity: creating the conditions for all students to succeed [J]. Journal of social issues, 2016 (4): 676-719.

[15] 联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变? [M]. 北京: 教育科学出版社, 2017: 77.

[16] 福禄培尔. 儿童心理的研究 [M]. 吕亦士, 译. 上海: 世界书局, 1931: 2.

[17] BORMAN G D, DOWLING M. Schools and inequality: a multilevel analysis of coleman's equality of educational opportunity data [J]. Teachers college record, 2010 (5): 26-37.

(责任编辑 吴潇剑)

The Policy Evolution and Prospect of Educational Development to Promote Income Intergenerational Mobility in China

Chen Xinzhong Huang Huan

Abstract: Since the foundation of the people's Republic of China, the policy of promoting intergenerational income mobility with education development has gone through five stages: the favorable period with workers and peasants as the main line, the turbulent period dominated by class struggle, the adjustment period focusing on fair opportunity, the promotion period with balanced quality as the core, and the crucial period aiming at poverty alleviation and prosperity. The policy content shows distinct evolution characteristics in education opportunities, funding support, channel dredging, environment construction, quality improvement and vision realization, that gradually highlights the value function of strengthening and enriching the people. In the context of the new era, by considering practical shortcomings of education affecting intergenerational income mobility, China's future policy of promoting intergenerational income mobility through educational development should increase equal opportunity compensation and steadily advance the fairness of education for disadvantaged groups; establish a poverty alleviation system to build a dynamic mechanism for the precise assistance of education for the disadvantaged class; improve the continuing education and training system and improve the long-term channel for self-improvement of the disadvantaged class; guide the coordinated participation of multiple forces to form a joint force for the quality development of education for the disadvantaged class; stimulate the positive promotion of the environment, and guide the disadvantaged class to actively pay attention to their children and own development; strengthen the normal education of vocational guidance, improve the employment and entrepreneurial competitiveness and adaptability of the disadvantaged class.

Key words: Educational development; Intergenerational mobility of income; Policy evolution; Content analysis; Policy construction

来华留学生奖学金制度设计的困境与突破

刘鑫鑫 钱 婷

(清华大学, 北京 100084)

摘要: 在新发展形势下, 吸引更多更高质量的国际学生来华留学, 已经成为我国推进以质量建设为核心的高等教育国际化的重要举措, 在此背景下, 留学生的招生和培养质量与相配套的留学生奖学金制度设计步入紧密互动阶段。然而, 当前我国留学生奖学金制度设计面临诸多困境, 需要围绕全面发展目标并把握留学生的认知特点, 真正构建精准而多元的奖学金评价指标, 提供弹性而公正的奖学金评选程序, 更加强调奖学金制度多重而有效的激励功能, 从而有效地服务国家开放型人才政策的落地。

关键词: 来华留学生; 奖学金制度; 高质量发展; 教育国际化

中图分类号: G648 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0075-06

《中共中央关于制定国民经济和社会发展的第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》中指出, “实行更加开放的人才政策, 构筑集聚国内外优秀人才的科研创新高地”。教育部印发的《来华留学生高等教育质量规范(试行)》(以下简称《规范》)也明确提出, “建立健全来华留学生教育管理体制和工作机制, 保障来华留学生教育的健康发展和持续改进, 推进中外学生管理和服务的趋同化”。2018年, 习近平总书记在非中合作论坛北京峰会上指出, 中国要为非洲提供5万个中国政府奖学金名额和5万个研修培训名额, 邀请2000名非洲青年来华交流。^[1]可见, 伴随着高水平对外开放的持续扩大和推进, 党和国家对来华留学工作愈加重视, 其承担着将国外优秀人才“引进来”和促使中国文化“走出去”的双重职能,^[2]在我国全面对外开放整体战略布局中占据重要地位。

在此背景下, 吸收和培养优秀来华留学生成为各大高校贯彻落实党的十九届五中全会精神、坚定实施开放人才政策的重要举措和重点方向。相关研究表明, 教育政策尤其是“中国政府奖学金支持力度”在吸引来华留学生方面发挥着巨大作用,^[3]同时它对引导来华留学生形成正确价值取向、激发学生学习科研主动性、促进学生全面发展等也具有十分重要的意义。^[4]为此, 本研究将围绕我国来华留学生奖学金制度设计情况进行探究, 试图剖析当前我国来华留学生奖学金体系存在的供需矛盾, 并为更好地完善来华留学生奖学金体系建设提出适切性建议。

一、来华留学生奖学金制度供给概观

随着我国经济实力和综合国力的不断增强,

收稿日期: 2021-02-15

作者简介: 刘鑫鑫, 女, 清华大学党委研究生工作部, 主要从事研究生教育管理研究; 钱婷, 女, 清华大学党委研究生工作部, 主要从事研究生教育管理研究。

加之党的十八大以来“一带一路”倡议在社会各领域的长驱推进，我国的国际影响力显著提升，对外开放程度日趋深化，越来越多的国际学生将中国视为海外深造的第一选择，来华留学生数量呈快速上涨趋势。^[5] 2017年，中国已发展成为世界第三大、亚洲最大的全球留学目的地国。^[6] 据教育部统计，2018年我国高校留学生总量接近50万人，较2013年增长38.1%；其中，学历教育留学生人数增长最为显著，由2013年的14.8万人增长至2018年的25.8万人，增长率约为75%。从来华留学生结构来看，近一半留学生来自“一带一路”沿线国家，这些留学生主要分布在我国31个省市自治区的1000余所高校，构成了我国高校留学生群体的重要组成部分。

针对学历教育留学生，我国设置了三种不同类型的奖学金。第一，中国政府奖学金。该项目源于20世纪50年代，是我国最早为来华留学生设立的奖学金，主要由教育部根据我国与有关国家（地区）政府、国际组织等签订的教育交流协议，如中国-欧盟学生交流项目，为来华留学生提供奖学金，主要由国家留学基金委负责具体管理工作。目前来看，中国政府奖学金覆盖全国289所高校，涵盖理学、工学和经济学等多个学科领域。该奖学金分为全额资助与部分资助两类。其中，全额奖学金资助内容包含学费、住宿费、生活费和医疗保险等，硕士生资助每年约7.02万至9.92万元，博士生资助每年约8.78万至9.98万元，不同学科类型资助金额不同；相较于全额奖学金资助，部分奖学金资助的费用更低，涵盖的资助内容也更少。第二，地方政府奖学金。这是各个地方政府为吸引留学生到当地高等院校学习而设立的奖学金。目前，北京、上海、浙江、湖北等多个省市设立了地方政府奖学金，同时许多地方还结合教育国际化需要，开发出了一些具有特色的奖学金项目。以北京市为例，2016年在原北京市政府奖学金的基础上，北京市政府设立了“一带一路”奖学金，主要面向来自“一带一路”沿线国家的留学生提供资助，资助内容和金额与原北京市政府奖学金保持一致。第三，

高校奖学金。此类型奖学金是我国高校为吸引国外学生来校学习、提升国际化办学水平而设立的专项奖学金，具体资助内容和资助额度主要取决于高校。当前，多数有国际学生招生资质的学校都设立了相关的高校奖学金来吸引留学生。

总体而言，历经长期探索，我国针对来华留学生的奖学金体系已相对较为完整，这对吸引更多优秀的国际生源、推进我国以质量建设为核心的高等教育国际化具有重要价值。

二、来华留学生奖学金制度的设计困境

尽管来华留学生奖学金体系的设置为来华留学生提供了一定的奖励与支持，在推进中国高等教育国际化程度、调节各个地区留学生规模、增强中国文化软实力等方面发挥了重要作用。进入21世纪以来，“来华留学潮”^[7]不断涌现，我国逐渐从全球人才流失国转变为“人才流失与人才获得”并重国，^[8]而随之暴露出的是我国高等教育国际化“大而不强”，留学生质量低导致教育资源浪费的讨论引发了社会公众对来华留学生奖学金制度设计的关注。^[9]

1. 来华留学生奖学金体系设置相对有限

我国高校留学生奖学金体系的设置主要存在两种方式，即留学生与国内学生混合参评和留学生专项专评。其中，混合参评是在中外学生管理和服趋同化的整体部署下形成的，是指同时面向留学生和国内学生设置奖项，留学生和国内学生在同一评价指标体系下共同申请奖项。这种方式理论上能够较好地弥补专评的弊端，但从实际效果看，在与国内学生的竞争中，留学生获奖比例一般较低，激励效应非常有限。而留学生专项专评则是指单独为留学生设置的奖项，且在留学生内部单独评审。这种方式能够保证留学生获奖比例，但不利于留学生理解和认同学校的整体教育理念并融入学校的整体教育环境。^[10]同时，与国内学生的奖学金体系相比，此类专门为来华留学生设置的奖学金种类、奖励规模、覆盖范围都相对有限，奖学金形式也较为单一。比如，就奖励规模而

言, 2017年和2018年分别有5.9万和6.3万来华留学生获得中国政府奖学金, 占同期留学生总人数的12%和12.8%; 而北京市政府为来华留学生提供的奖学金覆盖比例不足10%, 这意味着大多数留学生难以获得奖学金支持。

2. 来华留学生奖学金评价指标相对单一

奖学金的评定指标是奖学金体系设计的核心所在, 直接决定着奖学金的导向作用。《规范》强调, 要“注重奖学金的激励和价值导向作用, 严格把握奖学金资助对象的学业、品行要求, 建立定期评审和动态调整机制”。从我国部分高校留学生奖学金评价指标来看, 学术科研表现、志愿服务表现、社会工作表现和品行是最为重要的四个指标, 且学术科研表现在其中占据关键地位, 这与国内学生参评奖学金的评价标准大体一致。这是由于我国明确提出要推进中外学生教学、管理和服务趋同化, 也就是要将来华留学生教育纳入高校的教育质量保障体系, 实施趋同化的教学管理和考试考核制度。整体而言, 学术科研表现作为来华留学生奖学金评定的关键依据, 而志愿服务表现、社会工作表现和品行则作为补充指标。但在具体操作中, 出于评选的便利性考量, 学术科研表现逐渐成为奖学金评价的关键指标, 且学术科研表现指标又被窄化为留学生完成学校安排的课程情况, 这在一定程度上导致了奖学金激励留学生综合能力提升的功能弱化。

3. 来华留学生奖学金激励效应相对不足

来华留学生奖学金激励效应相对不足主要体现在三个方面。首先, 留学生奖学金覆盖范围比较有限, 获奖比例偏低, 难以充分发挥激励作用。其次, 我国高校留学生奖学金的设置多为一次性评定、一次性奖励, 主要给予留学生奖金及荣誉称号, 体现的是某一特定时刻对学生表现的肯定与奖励, 奖励的激励效应较为短暂。中外学生奖学金体系均缺少对获奖学生持续的跟踪及发展支持机制, 奖学金的育人功效有待进一步提升。最后, 部分高校的留学生奖学金主要以资助留学生在华期间的学习生活费用、缓解经济压力为主要目标, 尚未构建起完善的以激励为导向、以奖优为目标的留学生

奖学金体系, 这在某种程度上削弱了奖学金应有的激励功能。

三、来华留学生奖学金制度设计的新图景

当前, 吸引更多更高质量的国际学生来华留学已成为我国推进高等教育国际化的重要举措。在此背景下, 留学生的招生和培养质量与相配套的留学生奖学金制度设计步入紧密互动阶段, 不断完善留学生奖学金制度设计已被视为推动留学生质量提升的重要引擎。从根本上而言, 一项真正理想的留学生奖学金制度必须能够真正地发挥激励和育人功效。

1. 精准而多元的评价指标

留学生来自不同文化、不同国家, 在思想认知上必然存在诸多差异, 具体可分为三个层次, 即学习、生活和语言环境等表层差异, 因文化背景导致的管理方式、交流方式差异, 以及因价值观等差异带来的分析问题和处理问题的深层的立场差异。^[1] 为了充分发挥留学生奖学金的激励作用, 要求留学生奖学金评定指标必须精准契合来华留学生的思想认知特性, 准确激发出学生追求先进、奋发向上的思想动力。清华大学于2019年开展的中外学生奖学金认知差异的调查显示, 来华留学生希望奖学金的评定同时兼顾学术科研表现、志愿服务、社会工作、品行等多个方面; 同时, 部分留学生反馈, 奖学金评定不仅应突出结果导向, 也应注重过程导向, 对在某段时间内取得明显进步的学生也应予以奖励激励。

2. 弹性而公正的评选程序

《规范》要求, “高等学校应当按照学业品行择优原则, 规范、客观、公正地进行奖学金评定”, 同时要求“为来华留学生提供安全、卫生、便利的生活条件, 以合理、公平、审慎为原则, 适当照顾来华留学生的风俗习惯和文化差异”。因此, 奖学金评定需充分考虑国外留学生语言、文化、行为习惯等方面的差异, 在公平、公正、合理的前提下, 为留学生参评奖学金提供双语化等必要的便利条件和人性化服务。

3. 多重而有效的激励功能

对清华大学中外学生奖学金认知差异的调研结果显示,国内学生和来华留学生对奖学金的需求具有明显差异。比如,来华留学生更加注重资助设立奖学金企业的国际形象,更加希望奖学金不仅仅是物质奖励,还期望可以获得更多优质资源,如在知名企业获得暑假实践或实习项目的机会。基于此,在中外学生趋同化管理的整体部署下,未来奖学金的设置需要更加体现不同群体的多样化需求,面向不同学生群体设置丰富的奖励形式,增强奖学金对来华留学生群体的吸引力,从而提升奖学金的激励效应。

四、来华留学生奖学金制度设计的策略

随着来华留学生规模的不断扩大,如何在趋同化管理的整体部署下改革完善留学生奖学金体系,使之更好地推动实现高质量的高等教育国际化,从而服务国家开放型人才政策的贯彻落实,具有较强的紧迫性和现实意义。

1. 紧密把握留学生认知特点,精神价值和实用价值并举,提升奖学金的激励效应

根据学者埃克尔斯(Eccles)提出的期望价值理论,某项任务对个体的激励效应受到个体对成功完成任务的期望概率的评估,以及个体对这项任务赋予的价值的共同影响。^[12]学生对获得奖学金的期望越高,对奖学金赋予的价值越大,努力追求奖学金的动机便会越强,奖学金产生的激励效应就越大。因此,根据期望价值理论,从提升期望的维度来看,要合理设置来华留学生奖学金的覆盖面,避免让奖学金成为留学生“高不可及”的奢望,进一步坚定留学生为追求奖学金而努力奋斗的的决心和信心;同时也要避免使奖学金成为留学生“人人有份”的安慰,进而提升获得奖学金为国际学生带来的荣誉感、认同感。

从拓展奖学金价值的维度来看,要重点关注奖学金的物质价值和精神价值。^[13]一方面,提高奖学金辨识度。对种类繁多、奖金分散的留学生奖学金进行归并整合,统一奖学金的等级

划分和名称规范,适当提高奖学金奖励金额,形成等级清晰、结构规范完整的留学生奖学金体系,提高奖学金在留学生中的知名度和价值认可度。如清华大学改革奖学金结构体系,将各类奖项统一于综合优秀一等奖与综合优秀二等奖,明确规范奖学金的结构等级。另一方面,强化宣传引领,秉持“立标杆、重育人”的理念,在宣传中不以学业成绩、发表论文数量、各类荣誉数量等为宣传点,而是着重宣传留学生在科研中表现出的创新意识、批判思维、挑战精神和顽强意志,在朋辈教育中传递精神力量,鼓舞留学生坚定必胜信念,培养顽强拼搏的意志品质。

2. 科学建立评定指标体系,强化监督管理机制,切实发挥奖学金的价值导向作用

在趋同化管理背景下,要强化留学生奖学金与国内学生奖学金的衔接,保证对国内学生和留学生评定机制的相对公平性,同时实现对留学生的激励作用,就迫切需要建立起一套“目标引领、分类评价、制度严密”的奖学金体系,以留学生人才培养目标为引领,在同一评定体系内科学建立分类评价指标体系,切实发挥奖学金的激励效用。

一是严把品行关口,坚持以德为先。将留学生的道德品行考核放在奖学金评定的首要位置,通过其导师、同学、舍友、社交媒体等多个渠道全面了解留学生的品行表现,尤其是在亲华、近华以及对国家大政方针、国际外交理念认同度等方面的态度,对于发表不当言论、做出不当行为的留学生,要坚决挡在奖学金门外,确保获奖对象观念正、品德优、素质高。二是推进分类评价,统筹考虑国内学生和留学生。奖学金体系的建立完善必须充分考虑两类学生群体的认知特性和培养目标差异,不宜将两类学生群体简单割裂开来,避免留学生奖学金体系独立运转、自成一套。要在全校奖学金体系设置的目标、原则、程序等总体框架下,对留学生与国内学生开展分类评价,针对两类学生的培养目标设置个性化的评价指标,使留学生奖学金设置既与国内学生奖学金有可比性,又兼顾留学生差异化的培养方向。三是准确把

握“去五唯”要求，促进全面发展。留学生奖学金评价指标要向多元化转变，推进德智体美劳“五育”并举，既要关注留学生的学业科研表现，也要关注留学生志愿服务、社团活动等专项表现，引导留学生快速融入校园、融入社会，实现多元发展。四是完善制度体系建设，规范奖励管理。以制度形式对留学生奖学金分类评定原则、评定标准、条件要求等予以明确，建立公平、公正、公开的制度环境。加强对留学生奖学金评定的责任追究体系建设，强化学生的主体责任，在申请奖项时请学生就材料真实性作出书面承诺，提高学生的诚信意识；同时对评定过程中及评定后发现的学术不端、材料造假等问题，严肃追究评选对象责任，及时撤销已授予的奖励荣誉，提高奖学金制度的权威性。

3. 围绕全面发展目标，建立全过程奖励支持机制，持续激励留学生成长成才

切实改变将奖学金作为一次性奖励的传统认识，以系统思维将各类奖学金链接形成奖励体系，并以奖学金为主线多方匹配资源，构建从留学生入学到学习进步再到求职就业的全过程激励支持机制。具体而言，一是留学生奖学金要与留学生的学术发展相结合，在入学阶段，以新生奖学金为依托，重点关注综合素质突出、发展潜力较大的优秀留学生，对获奖学生提供相关的学术科研指导、对外交往交流等资源，助力优秀留学生在更高起点成长进步。比如，对学术志向坚定、学术潜质突出的留学生开展持续关注，支持其开展原创科研项目，激发其科研创新动力。二是留学生奖学金要与留学生的成长发展相结合，对获得各类奖学金的留学生进行持续跟踪，积极协调各方资源支持留学生在自身优势领域深入探索，取得更大的成绩。如开展“学术之路”系列论坛，进一步总结经验，加强朋辈交流，促进共同进步。三是留学生奖学金要与留学生的职业发展相结合，在求职就业阶段，一方面为相关奖学金设计配套的实习实践项目，另一方面加强捐赠单位与获奖留学生的互动交流，将颁奖会与引才招聘有机融合，为获奖留学生提供更多的求职就业机会，

帮助留学生在更大平台上实现人生价值。

参考文献：

- [1] 中国青年网. 习近平：为非洲提供5万个中国政府奖学金名额 [EB/OL]. (2018-09-13) [2021-03-20]. http://news.youth.cn/sz/201809/t20180903_11716524.htm.
- [2] 李冰. “引进来”“走出去”——中国政府奖学金与对外传播 [J]. 对外传播, 2017 (5): 37-38.
- [3] 魏浩, 袁然, 赖德胜. 中国吸引留学生来华的影响因素研究——基于中国与全球172个国家双边数据的实证分析 [J]. 教育研究, 2018 (11): 76-90.
- [4] [10] 顾彤彤, 魏晶, 邹逸宁. 国内高校留学生奖学金奖励体系现状及改善策略 [J]. 高教研究与实践, 2018 (3): 68-71.
- [5] 程伟华, 张海滨, 董维春. “双一流”战略引领下的来华留学研究生教育发展探析 [J]. 研究生教育研究, 2018 (3): 70-76.
- [6] 新华网. 陈宝生：中国已成为世界第三、亚洲最大的留学目的地国 [EB/OL]. (2017-10-22) [2021-03-20]. http://www.xinhuanet.com/politics/19cpcnc/2017-10/22/c_129724590.htm.
- [7] 陆菁, 凌慧, 潘修扬. 全面开放格局下的中国高等教育服务国际化——高等教育服务出口与留学生来华因素的实证分析 [J]. 中国高教研究, 2019 (1): 22-27.
- [8] 刘进, 刘真. 从人才流失到人才获得——“一带一路”沿线国家的机遇与挑战 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2017 (4): 81-85.
- [9] 刘进. “一带一路”背景下如何提升来华留学生招生质量——奖学金视角 [J]. 高校教育管理, 2020 (1): 29-39.
- [11] 刘鑫鑫, 钱婷. 从文化冲突到文化融合：高校国际学生趋同化管理的策略研究 [J]. 北京教育 (高教), 2020 (8): 43-45.
- [12] ECCLES J S, ADLER T F, FUTTERMAN

R, et al. Expectancies, values, and academic behaviors [M] // SPENCE J T. Achievement and achievement motivation. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1983: 74-146.

[13] 张茂聪, 陈萍, 范晓婷. 我国研究生

国家奖学金政策的价值取向分析: 应然、异化及回归之道 [J]. 学位与研究生教育, 2018 (12): 27-31.

(责任编辑 刘 红)

Difficulties and Breakthroughs in the Design of Scholarship System for International Students in China

Liu Xinxin Qian Ting

Abstract: Under the new development situation, attracting more and higher quality international students to study in China has become an important measure for my country to promote the internationalization of higher education with quality construction as the core. Under this background, the quality of enrollment and training of international students and the design of the corresponding scholarship system for international students have entered a stage of close interaction. However, there are many difficulties in the design of the scholarship system for international students in China. We need to focus on the overall development goals and grasp the cognitive characteristics of international students, truly build accurate and diversified scholarship selection indicators, provide flexible and fair scholarship selection procedures, and emphasize the multiple and effective incentive functions of the scholarship system, so as to effectively serve the implementation of the national open talent policy.

Keywords: International students in China; Scholarship system; High quality development; Education internationalization

我国培育“时代新人”理念下的 生涯教育反思与实践

高 靓¹ 王学男²

(1. 中国教育报刊社, 北京 100082;
2. 中国教育科学研究院, 北京 100088)

摘 要: 生涯教育是面向学生未来发展的一种教育活动, 是教育与社会、学业与职业、现在与未来的连接点, 在育人过程中有着独特的作用。从改革开放至今, 随着个体在升学、就业等方面拥有越来越多的选择空间, 我国的生涯教育在大学和高中阶段日益普遍, 并在一定程度上发挥积极作用。但是, 与培养担当民族复兴大任的时代新人的要求相比、与政策提出的目标相比, 我国的生涯教育在实践层面还存在着功利性、碎片化和不平衡性等问题。应从培养社会主义建设者和接班人的高度出发、从解决社会主要矛盾出发、从高质量发展对人才培养的要求出发, 重新审视生涯教育; 从师资队伍建设、公平普及、核心价值观引领、系统化设计、新技术支撑等维度系统推进与时代要求相匹配的中国特色生涯教育发展。

关键词: 中国特色; 生涯教育; 高考改革; 育人; 就业

中图分类号: G473.8 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0081-07

教育政策与制度研究

培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人, 培养担当民族复兴大任的时代新人, 是以习近平同志为核心的党中央对新时代教育提出的根本要求。但现实中, 青少年群体中还存在着迷茫、脆弱、缺乏动力等令人担忧的现象。要改变这一状况, 落实“为党育人、为国育才”的教育初心和使命, 加强理想信念教育至关重要, 而使广大青少年对实现理想的途径与方法有更为清晰的认识, 也是习近平总书记提出的做好“引路人”的题中应有之义。

生涯教育作为一种帮助学生认识自我、职业与社会, 树立未来发展远景目标并掌握实现

目标的途径和方法, 从而促进个人发展与未来职业、生活各方面要求相适应的一种教育活动, 发挥着重要的育人功能, 为青少年指明从现实到理想之路。

生涯教育与社会、职业等相联系的特点, 决定了其必须植根于本土经济社会发展的环境与条件, 必须与时俱进, 与社会发展对人才培养的需求相适应。由西方引入的一套生涯教育理论与方法, 虽然在我国经过几十年的实践, 但还未能充分发挥作用。故本文提出, 应通过理论与实践创新构建以培养社会主义建设者和接班人为目标、以促进人的全面发展为使命、

收稿日期: 2020-11-18

作者简介: 高靓, 女, 副编审, 中国教育报刊社, 国家教育行政学院第 1 期教育部直属机关中青年干部培训班学员, 主要从事教育社会学研究; 王学男, 女, 助理研究员, 中国教育科学研究院教育发展与管理研究所, 主要从事教育政策、民族教育研究。

以终身学习和发展为支撑，帮助学生将个人的发展与国家民族发展的需要相结合、将远大理想与实践路径相统一、将学业与未来职业更加精准对接中国特色生涯教育体系。

一、系统发展中国特色生涯教育的时代要求

中国特色社会主义进入新时代，是党的十九大提出的中国发展新的历史方位。党的十九届五中全会开启了全面建设社会主义现代化、向第二个百年奋斗目标迈进的新征程，据此，我国对经济社会发展作出了一系列新的部署，对教育和人才培养也提出了新的要求。因此，构建和推进生涯教育也需要深刻把握时代要求。

1. 社会主义现代化建设新征程要求大力弘扬个人小我与祖国大我相融合

要实现中华民族伟大复兴的中国梦，依靠的是一批又一批合格的社会主义建设者和接班人。因此，培养担当民族复兴大任的时代新人，把广大青少年个体的成长发展与国家、民族的发展需要相联系，是各级各类教育共同的职责使命。十九大报告指出，“青年一代有理想、有本领、有担当，国家就有前途，民族就有希望”。此后，习近平总书记又多次在讲话中论及人才培养与国家民族需要之间的关系。2017年10月，习近平总书记在会见清华大学经管学院顾问委员会海外委员和中方企业家委员时指出，“教育就是要培养中国特色社会主义事业的建设者和接班人，而不是旁观者和反对派”^[1]。在纪念“五四运动”100周年大会上，习近平总书记再次指出，“新时代中国青年要树立远大理想”，“青年的理想信念关乎国家未来。青年理想远大、信念坚定，是一个国家、一个民族无坚不摧的前进动力。青年志存高远，就能激发奋进潜力，青春岁月就不会像无舵之舟漂泊不定”。^[2]总书记进而指出，“青年的人生目标会有不同，职业选择也有差异，但只有把自己的小我融入祖国的大我、人民的大我之中，与时代同步伐、与人民共命运，才能更好实现人生价值、升华人生境界”^[3]。

人生目标、职业选择、小我融入大我，这三个关键词勾勒出了中国特色生涯教育的方向。这表明生涯教育的任务不仅是要让青少年有理想、有发展目标，而且要有超越个体目的、与国家和民族需要相契合的理想，有符合中国意识形态的远大理想和奋斗目标；同时，这些远大理想和奋斗目标不是遥不可及的空谈，而是应该能够通过个人发展的规划和努力获得实现的路径。这正是我国生涯教育与其他国家最根本的区别所在，是中国特色生涯教育的重要内涵。

2. 社会主要矛盾变化要求生涯教育支撑终身学习和促进人的全面发展

中国特色社会主义进入新时代，我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。通过受教育获得美好的未来，是人民群众对美好生活的向往和追求人民满意的教育的题中之义。这种对美好的追求和向往包含着一个人更加自由而全面的发展，通过教育对自己的未来更加自主的选择和规划，而不仅仅是被动、盲目地被筛选和安排。眼下，社会上充斥着家长教育焦虑的言论，在高等教育进入普及化的情况下，仍呈现千军万马过独木桥的紧张，并将这种紧张提前到小学甚至学前教育阶段。这其中固然有教育自身发展的原因，但不可否认，家长和学生教育前景的不确定、对信息掌握的有限性，会加剧焦虑。而其应对不确定性的办法，就是采取超前学习、反复练习等方式去为应试做万全准备；在面临专业、学校类型选择时，以高分、高收入等作为评判标准。这样的做法无形中增加了学生和家庭的负担，造成过度教育和资源浪费，不利于满足社会多样化的人才需求。同时，按照同一个类型、同一种目标去进行学业竞争，势必导致教育的异化，不利于实现未来一代的全面发展。

事实上，党和国家的教育决策部署已经进入新的阶段。2019年，党的十九届四中全会通过的《中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度 推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定》中明确提出教育治理体

系和治理能力现代化的目标是“构建服务全民终身学习的教育体系”^[4]。同年，中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》，提出“构建更加开放畅通的人才成长通道，完善招生入学、弹性学习及继续教育制度，畅通转换渠道”，“加强创新人才特别是拔尖创新人才的培养，加大应用型、复合型、技术技能型人才培养比重”^[5]。2020年，十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》，鼓励高中阶段学校多样化发展，深化职普融通，等等。^[6]这些政策意味着决策层面正在着力推动教育提供多样化的成才途径，破解一考定终身带来的弊端。但是，由于家长和学生惯性思维固化且缺少了解渠道，在作出个人选择时，可能仍循着过去的“经验”进行，与政策之间存在偏差，甚至导致一种反向的张力。

鉴于生涯教育对未来和选择的认识与引导功能，中国特色生涯教育应自觉地以促进人的全面发展为使命，更加清晰地梳理和展现终身学习教育体系的最新改革成果，帮助学生认识和了解多种成才的方式和途径，认识社会和人生的宽广舞台，而不是帮助学生进行基于分数和利益的精确计算和传授在狭窄通道内如何胜出。同时，生涯教育应该贯穿教育的各个阶段，相互衔接，伴随整个终身学习过程。

3. 高质量发展要求生涯教育应更加精准地为人才培养服务

进入新时代，我国经济由高速增长阶段转向高质量发展阶段。与职业、工作紧密相连的生涯教育和经济的发展高度相关。进入高质量发展阶段，我国以供给侧结构性改革为主线，推动经济发展质量变革、效率变革、动力变革，提高全要素生产率，着力加快建设实体经济、科技创新、现代金融、人力资源协同发展的产业体系。这就对向社会各行业输送人才的教育系统提出了新的要求。

过去，与粗放型经济相对应的是粗放的、规模化的人才培养方式，学校只需按照社会需求的大致轮廓去培养人才即可。具体到生涯教育，也主要是笼统地普及一些有关职业的知识，

较为零散地传递一些有关职业的形象，这种方式无法适应高质量发展阶段的人才培养需求。

当前，经济社会发展给传统的人才培养方式带来三大冲击：其一是变化速度快，新职业层出不穷，原有职业的内涵不断更新，任何人都不能靠一次性的学校教育胜任未来不断变化的职业要求；其二是种类越来越多，社会分工越来越精细，职业种类纷繁复杂；其三是形态多样，新业态不断涌现，如灵活就业、平台就业等非传统就业模式出现。这就意味着过去“大水漫灌”或“盲人摸象”式的生涯教育无法为学生提供有效指导。生涯教育中传统的人职匹配理论已不再适应新时代生涯教育面临的新情况，因此构建中国特色生涯教育需要不断适应经济社会发展的新情况，需要借助信息化、大数据等新技术手段掌握社会各行各业最新动态，帮助学生对未来有尽可能全面、清晰的了解，做到知己知彼。

二、中国特色生涯教育理论与实践面临的问题与挑战

梳理并分析现有理论与实践面临的问题与挑战，是推动中国特色生涯教育理论与实践的现实基础。我国的生涯教育起步可以追溯到20世纪初，但受制于半殖民地半封建社会积贫积弱的状况，并未真正发展起来。新中国成立后，虽未使用“生涯教育”概念，但在教育与生产劳动相结合的方针下，通过思想政治教育让学生了解社会和工作岗位需要、引导升学就业的活动已经存在。改革开放后，特别是近年来随着大学生就业、新高考改革、高中育人方式变革等新情况不断涌现，生涯教育的价值和功能越来越被教育者和决策者所认识，在大学阶段已纳入必修环节，高中阶段日益普遍，部分地区中小学阶段开始涉及。虽然经过几十年的实践探索，我国生涯教育也存在诸多问题与挑战，本文尝试从四个方面加以归纳。

1. 政策供给不足，发展不平衡

我国生涯教育进入政策层面已有较长历史。早在1955年，中央人民政府教育部、高等教育

部就曾发布《对高中毕业生进行关于升学的思想教育的通知》，要求各级教育行政部门加强高中毕业生升学指导教育，通过思想政治教育缓解高中毕业生志愿填报与国家需要之间的矛盾。改革开放后，个人在教育、就业方面的选择空间逐步扩大，职业指导、职业生涯规划等进入政策视野。1993年，原国家教委出台《就业指导纲要》和《就业指导办法》。2003年，教育部印发《普通高中课程方案（实验）》，提及人生规划能力。2008年，教育部办公厅印发《大学生职业发展与就业指导课程教学要求》，提倡所有普通高校开设职业发展与就业指导课程，并作为公共课纳入教学计划。^[7] 2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出要“建立学生发展指导制度，加强对学生的理想、心理、学业等多方面指导”^[8]。

新一轮高考改革的启动将生涯教育带入新的阶段。2014年，《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》指出要“建立普通高中学生发展指导制度，指导学生学会选择课程，做好生涯规划”^[9]；同年，《教育部关于普通高中学业水平考试的实施意见》强调要加强学生生涯规划指导；2017年，《普通高中课程方案（2017年版）》再次明确，“加强对学生的理想、心理、学业、生活、生涯规划等方面的指导”^[10]。2019年，《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》，首次将学生发展指导作为育人方式变革的重要方面，并再次将生涯教育写入其中。^[11]

总体来看，虽然涉及生涯教育相关内容的文件数量不少，但是往往一笔带过。在国家政策层面，尚未对全口径的生涯教育目标、内容、课程、师资等作出明确的规定。随着新高考的推行，生涯教育与高考报志愿这一刚性需求结合，增加了地方教育行政部门出台政策的动力，但由于上位文件缺乏等原因，目前10余个已出台的省级生涯教育专门文件更侧重于原则性要求。以最核心的师资问题为例，仅浙江省明确提出要完善生涯规划教师序列。

政策供给的不足，直接影响着课程、教学、师资等下位问题，也给政策倡导与执行偏差之

间留下了较大空间。同时，缺乏宏观战略层面对生涯教育的重视，使得生涯教育主要由地方甚至学校进行探索，在普遍师资准备和资源不足的情况下，借助校友资源、家长资源开展生涯教育，被不少学校视作开展生涯教育的一条重要经验。但是如果放大到区域乃至全国层面看，这种做法可能会加剧地区之间、学校之间的差距。欠发达地区的家长和社会资源难以为学生提供丰富的职业生生涯信息，特别是在新高考背景下有可能造成学生面对选择时信息占有的不公平。

2. 课程系统设计不足，体系有待完善

从政策发展历程上可以看出，我国生涯教育偏重实用功能，往往以解决问题为出发点。例如，改革开放前，我国教育资源匮乏，只有少数人可以就读高中、大学，因此升学和就业指导主要聚焦在鼓励无法继续升学的学生致力于国家生产建设、培养正确劳动观价值观。进入21世纪，随着高等教育普及化和大学生就业市场化的加速，生涯教育后移至高等教育阶段，主要是解决就业问题。近年来，虽然政策层面对生涯教育的育人功能有了进一步认识，但到实践层面，往往又同高考志愿填报联系在一起。无论哪个阶段，生涯教育都是以解决找工作或选专业这样的现实问题为出发点的，未能从受教育者整体人生发展的角度进行全盘考虑。

虽然目前我国除大学和高中阶段外，部分地区中小学也在综合实践活动中开展职业启蒙，在劳动教育中融入职业体验等活动，但是，各种与生涯教育有关的力量目前主要还处在各自为政的状态，没有形成系统化的生涯教育课程。在宏观层面，在掌握着课程和教学计划权力的教育行政部门中，尚无专门机构设置对生涯教育分学段、分年级进行系统规划、设计、管理和评价；在微观层面，学校实施的生涯教育目前多以单次体验活动或学校自主研发的课程为主，并且仍处于意识唤醒阶段和零散化探索阶段，虽然生涯教育可以通过思政教育、劳动教育、综合实践、心理健康、就业指导等多种途径呈现给学生，但是相互之间缺乏统筹和关联，很多内容还会重复进行，无法给学生提

供贯穿教育生命周期全过程的指导，也影响学生的接受度和学习效果。

3. 本土理论支撑不足，教学落入功利窠臼

由于生涯教育具有较强的实践性，目前理论方面的支撑不足，特别是缺乏本土化的理论支撑。目前，在实践层面所依据的理论和方法大多源于西方，产生于西方国家的文化背景与价值体系之下，此类理论更多关注的是个体特质和职业需要等微观因素。

这些理论和方法往往是个人主义倾向的，如常见的职业性向测试、自我认知、职场信息介绍、职业体验等手段，大多是从个人和职场具体要求出发。在引导学生认识自我、认识世界、进行生涯决策时，更多的都是从利己的角度出发。各类生涯指导机构、基因检测机构，大多为迎合家长需求而进行的营利性项目，更是异化了生涯教育的内涵与功能。因此，在某些地区高中选科以及志愿填报时出现了报考物理专业的人数寥寥无几的现象。一些生涯教育窄化为职场经验、技巧的传授，引导不当还会传递所谓的职场潜规则、对体力劳动的轻视、因性别而产生的偏见等社会不当认知。

可见，生涯教育在培养学生远大的理想、安邦定国的责任以及吃苦耐劳的品质等方面的作用远远未能发挥出来，中华优秀传统文化和新时代下立德树人的育人要求并未得以充分体现。^[12]“树立远大理想”“小我融入大我”等政策目标在现实中实现的手段和办法不多，仅限于课程导论的泛泛而谈，或者成为需要依靠教师个体水平来决定能否实现的偶然事件。这就造成了生涯教育政策倡导与教育实践“两张皮”的现象。

与此同时，生涯教育也缺乏基础研究和资源支撑。随着市场与人才供需结构的变革，个体与社会的双向了解之广度、速度与深度要求也随之提高，但多数求学者及家庭、生涯教育从业者和学校受固有观念、经验与知识体系的影响，不可能形成及时性和预测性适应，需要来自科研领域的基础性工作支持。例如，从总体上对职业与专业的对应关系进行比较系统的梳理，对产业结构、劳动力市场和人才需求的

及时收集反馈等。

4. 师资队伍专业储备不足，数量质量亟待提高

教师是决定教育质量的关键。目前，我国大部分高校从事职业生涯教育的教师主要由大学生辅导员、就业指导中心的行政管理教师及校外培训机构的兼职人员构成，高中阶段生涯教育主要以班主任、心理健康老师为主体，普遍缺乏足够的知识技能储备。对北京、上海开展的调查显示，在高中生涯规划教师中，67.77%的生涯规划教师表示缺少相关专业知识，工作自我效能感较低，信心不足。^[13]甚至很多高中教师无法给学生正确解释本专科专业内涵及就业岗位的工作环境与工作内容，仅就职业收入、单位性质等方面提供表面性的介绍信息。无论是以生师比还是班师比统计，生涯教育教师都极难满足现实发展的需求。

总体而言，高校和高中的专任生涯教育教师（生涯咨询师）的数量不足、专业性不强、结构不尽合理，同时在统筹设计的视域下，师资队伍建设的保障体系和运行机制有待完善并重视落实到学校层面，特别是对编制、待遇和培训的具体指导。对生涯教育的重视，不仅需要专任教师的胜任，更需要全体教师的普及提高，才有助于将生涯教育融于学校教育体系和各科教学之中，更有助于生涯教育的大中小学一体化推进。

三、系统推进中国特色生涯教育发展的对策建议

当今世界正经历百年未有之大变局，新一轮科技革命和产业变革深入发展，国际力量对比深刻调整，人才竞争进一步加剧。通过生涯教育，学生对自身、对社会、对职业会有更为充分的了解和准备，对未来发展有更清晰的目标和更强大的动力，这将对提高人才竞争力大有裨益。系统推进中国特色生涯教育发展，需要在理论、政策、实践层面共同发力，特别是需要从宏观层面对生涯教育作出相应安排，为各地各校中观和微观层面的实践提供支撑。

1. 宏观层面：提升生涯教育战略地位，加强国家统筹规划和支持

如前所述，随着社会对人才培养要求的不断提高，生涯教育在人的成长发展中越来越成为不可或缺的一环。纵观世界主要发达国家，都发展出一套比较完整的生涯教育体系。例如，美国通过立法正式成立国家职业信息协调委员会并发布《国家职业发展指导方针》，按照小学、初中、高中及成人进行标准划分，分别提出应具备的与就业有关的能力指标，其中，小学阶段包括“对自我意识重要性的认识”“与他人交往的技巧”“对成长与改变的重要性的认识”“对工作与学习的关系的意识”等7项能力40余项指标，从六岁开始进行有关职业的启蒙和指导。这些能力可以说是一个人立足社会所需的基本综合素质。因此，要从未来人才竞争力的战略高度去认识和发展生涯教育。生涯教育不再是一种可有可无、锦上添花的教育活动，而是能够伴随育人全过程的必要内容。

因此，应进一步加强生涯教育的政策供给。在各地前期探索的基础上，在全国层面对生涯教育有统一规划、要求和指导，提供开展生涯教育的基本依据，提供生涯教育的支持系统。明确生涯规划教师的身份、地位、岗位和待遇，从生涯教育教师专业发展需要的制度、经费、资源、指导团队等多方面予以体系化保障。要注重生涯教育的公平和普及，运用新技术促进资源共享，使高质量的生涯教育覆盖农村和偏远地区。例如，运用虚拟现实的技术，使学生身临其境进行职场和人生不同阶段的体验。通过大数据、云计算等技术厘清繁杂多变的职业动态，实现不同地区、不同学校相关资源的汇聚与共享。运用短视频，可以邀请优秀的职场从业者现身说法，等等。政府可以以委托第三方购买服务的方式去开发生涯教育资源，免费提供给老师和学生，特别是欠发达地区的师生，帮助他们开展高质量的生涯教育，获取更多人生出彩的可能。

2. 中观层面：深挖生涯教育育人内涵，以社会主义核心价值观为引领

生涯教育在未来一代人生观、价值观、职

业观的塑造上发挥着直接的作用。在生涯教育的设计实施过程中，应特别注意价值导向和引领作用。

中国特色生涯教育应以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，自觉对标新时代对社会主义建设者和接班人的要求。通过生涯教育，让广大青少年对国家和社会对人才的需要有所认识，并找到个人发展与国家需求的结合点，帮助青少年树立远大理想，坚定理想信念。

中国特色生涯教育要以社会主义核心价值观为引领，向青少年传递职业和人生的正确观念。但是，远大理想与现实之间还有中观层面的职业和人生观。社会主义核心价值观是社会主义核心价值观体系的高度凝练和集中表达，其中“平等”“敬业”“诚信”“友善”，对个人职业和发展具有直接的指导意义。但是，生涯教育不能简单地照本宣科，而应该将相关内容转化为生涯教育的话语、案例，变成可学可见可感的内容，如体现平等的“职业没有高低贵贱之分”，体现敬业的“行行出状元”等。同时，还可以充分发挥各行各业榜样的力量，强化生涯教育育人育才的双重作用。

3. 微观层面：推动生涯教育一体化建设，贯通教育系统内外高质量发展

中国特色生涯教育要从系统性上下功夫，超越零散片面的升学就业问题解决思路，从支撑终身学习和促进人的全面发展的角度去进行建构。一方面，使受教育者及其家庭掌握更充分的信息，明晰更多成长成才的途径，缓解教育焦虑和过度教育；另一方面，超越升学就业权宜之计，从人的生涯全过程去考虑生涯教育，注重提升受教育者获得美好生活的能力。

生涯教育应从特定学段的出口环节前移至入口阶段，贯穿各学段、各类型教育。以大中小学德育一体化为契机，可以将散落在教育各环节、各阶段的与生涯教育有关的内容进行统整，形成纵向以学生年龄特征划分，横向涵盖思政教育、劳动教育、综合实践、各学科教育、家庭教育等领域的网状生涯教育系统。

除了教育内部的系统设计外，生涯教育还需要内外打通的系统设计。对社会职业和学校

专业进行全盘梳理,是开展生涯教育的重要基础,也是社会发展的一项基础性工作。目前,我国虽然有《中华人民共和国职业分类大典》和《普通高等学校本科专业目录》,但仍不足以呈现给学生一个清晰完整的专业和职业发展路径,其表述风格和呈现方式与青少年能够理解和接受的生涯教育之间还需要转换和丰富。与此同时,社会发展日新月异,同一个职业名称之下对劳动者素质、能力的要求也在不断变化,需要不断更新。这就迫切需要教育、人社以及各行业部门多方合作加强对职业与专业信息的收集、提炼、整合,加强研究和技术力量支撑,解决职业生涯信息零散、偶然的问题,帮助学生更好地认识进入一个职业的入口在哪里、一个职业从初级到顶尖的路径,更好地找到实现人生理想的通途。

参考文献:

- [1] 习近平会见清华大学经济管理学院顾问委员会海外委员和中方企业家委员 [N]. 人民日报, 2017-10-31 (1).
- [2] [3] 习近平. 在纪念五四运动 100 周年大会上的讲话 [N]. 人民日报, 2019-05-01 (2).
- [4] 中共中央关于坚持和完善中国特色社会主义制度、推进国家治理体系和治理能力现代化若干重大问题的决定 [EB/OL]. (2019-11-05) [2020-11-28]. http://www.gov.cn/zhengce/2019-11/05/content_5449023.htm.
- [5] 中国政府网. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》[EB/OL]. (2019-02-23) [2020-11-28]. http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm.
- [6] 中国政府网. 中共中央关于制定国民

经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议 [EB/OL]. (2020-11-03) [2020-11-28]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-11/03/content_5556991.htm.

[7] 教育部网站. 教育部办公厅关于印发《大学生职业发展与就业指导课程教学要求》的通知 [EB/OL]. (2008-01-16) [2020-11-28]. http://www.moe.gov.cn/s78/A08/moe_745/tnull_11260.html.

[8] 教育部网站. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020 年) [EB/OL]. (2010-07-29) [2020-11-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html?gs_ws=tqq_635879677144434007.

[9] 教育部网站. 教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见 [EB/OL]. (2014-3-30) [2020-11-28]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7054/201404/167226.html>.

[10] 教育部网站. 教育部关于普通高中学业水平考试的实施意见 [EB/OL]. (2014-12-16) [2020-11-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3732/201808/t20180807_344610.html.

[11] 中国政府网. 国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见 [EB/OL]. (2019-06-19) [2020-11-28]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-06/19/content_5401568.htm.

[12] 梁惠燕. 我国当前中小学生涯教育实施的问题与对策 [J]. 教育理论与实践, 2019 (17): 18-20.

[13] 鹿春敏. 普通高中生涯教育师资队伍建设的困境与出路 [J]. 教学与管理, 2019 (10): 64-66.

(责任编辑 刘红)

(下转第 95 页)

教师尊严的理论蕴涵及其实践指向

戴妍 陈佳薇

(陕西师范大学, 陕西 西安 710062)

摘要: 教师尊严既需要教师自我建构与自觉维护, 又需要社会他者的认可与尊重, 坚守教师尊严是推进新时代教师队伍建设的应然选择与必行之路。阐明教师尊严的真实意蕴、内在属性和价值逻辑等核心要义是坚守教师尊严的理论前提。坚守教师尊严在实践指向上要承转师尊之中华优秀传统文化、恪守新时代教师职业使命、创新家校社协同育人体系、探索教师队伍治理新模式, 以培育教师尊严主体自觉、升华教师尊严内在价值、构建教师尊严共生空间、夯实教师尊严制度基础来推进全社会形成尊师重教之风, 巩固和夯实强教兴国之本, 为建设中国特色社会主义现代化教育强国奠定坚实基础。

关键词: 教师尊严; 尊师重教; 理论蕴涵; 实践指向

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2021) 04-0088-08

国将兴, 必贵师而重傅。尊师重教不仅是中华民族的传统美德, 也是教育事业发展的必然要求, 更是文明繁荣、社会和谐与民族振兴的基础保障。党的十八大以来, 习近平总书记多次在考察、讲话、批示中表达了对教师职业的尊敬, 鲜明地指出“教师是立教之本、兴教之源”“使教师成为最受社会尊重的职业”……彰显着尊师重教的历史意蕴与时代诉求。抚今追昔, 从古人尊师重道到今人尊师重教, 精神上是一脉相承的, 有历史关联性和内在一致性。新时代尊师重教是对古代传统尊师重道的继承与发展, 是教师对职业责任的履行和对教育理想的坚守, 是全社会对教师职业和地位的尊重。然而, 在教育现代化和信息化的大变革背景下, 部分教师职业素质和道德修养不足, 学生道德

教育实践缺失, 社会多元价值彼此无涉, 网络社交媒体趋于关注焦点事件和负面事例, 从而动摇了教师的知识话语权和专业化形象, 降低了师生、家长及社会公众对教师职业地位与角色价值的认可和尊重, 使教师尊严在不断流变的现代社会中屡遭挑战, 愈显失落。当前, 在内外压力交错的影响下, 教师尊严已成为严峻的现实问题, 提振师道尊严成为推进新时代教师队伍建设的议题与必然选择。

一、教师尊严的多重意蕴

1. 教师生命尊严是诠释教师生命价值的核心概念

生命超越世界上一切价值。世界诸多价值

收稿日期: 2021-03-07

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“西北民族地区教育扶贫效果综合评估及长效机制研究”(20YJA880007)

作者简介: 戴妍, 女, 副教授, 陕西师范大学民族教育学院, 主要从事教育基本理论研究; 陈佳薇, 女, 助理研究员, 陕西师范大学民族教育学院, 主要从事教育基本理论研究。

可以互相替代、弥补和复得，但生命对于每个人来说有且仅有一次，是不可逆转和无可替代的。对于人来说，生命是本质性的，^[1] 生命的存续是人创造、体验和享受其他价值的基础条件。人，不需要任何其他附加条件，都应享有人的生命尊严。^[2] 人类特有的类本质特征赋予人类物种以特殊地位，人类个体通过共享这种地位而拥有平等的生命尊严。教师生命尊严是教师尊严的价值内核，这是由生命标准的统一性和生命价值的最高性决定的，反映教师作为人类个体所享有的尊严既无量的差别，也无质的差异，要求他人和社会平等地尊重每一位教师的生命。教师通过一系列主体性活动来创造卓越的人生价值，从而赢得广泛的社会尊重。简言之，教师生命价值不因阶层、民族、国籍等差异而被区分为高低贵贱，教师生命尊严是教师尊严最基础的部分，是教师的底线尊严，具有客观平等性和普遍至上性。因此，尊重教师要以尊重其生命为先，维护和保障教师生命尊严是教师尊严存续与发展的首要前提和必要条件。

2. 教师职业尊严是塑造教师职业形象的关键因素

教师职业是人类最古老的职业之一，古之教师有“西席”“师傅”“教习”等称谓。当前，教师已成为一种专门职业，这是一种既成的社会现实，也是时代发展的必然结果。^[3] “潜心问道”“传道授业”“敬业爱生”“教书育人”“言传身教”等教师职业本质决定教师是“道”的代表，是“明道、信道、悟道、传道”之人。维护和增强教师职业尊严的核心在于让教师在教育教学实践中真正拥有职业尊严感，不断获得自我及他人对教师职业地位与角色价值的认可和尊重。教师职业尊严感不仅是教师对其自我价值和社会价值的强烈认同感，也是教师普遍的精神向往和价值追求，它在引导教师建构和发展完整人性的过程中发挥着无可替代的重要作用。教师正是在以立德树人为目标、以服务社会为取向、以师生互动为重心的教育教学实践中建构和发展职业尊严，教师职业尊严蕴含“立德树人”的教育本质、“传道解惑”的职业权威、“平等对话”的师生关系

和“尊师重教”的社会伦理等。教师职业尊严既凸显学生、家长和社会公众对教师职业角色与使命价值的认可和尊重，又要求教师强化尊严意识和主体自觉以正向建构良好的教师职业形象。

3. 教师德性尊严是陶铸教师道德品质的重要产物

人的自然和自由、无限和有限、普遍和特殊、脆弱和坚韧之间的内在矛盾构成了尊严的人性根据。^[4] 德国著名哲学家康德从理性能力、道德自律和参与立法三个方面阐释人为何享有尊严，指出“道德”（善良意志）与“人性”（理性本性）是尊严主体，强调“人性”中最为重要的是理性以及由此升华出来的德性，即“在人性所容许的范围内，唯有道德具有尊严”^[5]。在教育实践中，教师的职业原则、规范、交往等需通过教师职业伦理道德内化为教师个体道德取向而发挥作用。纵观“学高为师，身正为范”“师者，所以正礼也”等传统教师职业伦理和新时代教师职业道德规范，教师的职业特性决定教师应具备的道德素养和公众对其道德期望要高于其他职业。教师德性既是区分教师职业与其他职业的显著标志，也是区分教师个体与其他个体的自治因素。教师德性自治、自决、自律的过程实际上是教师以内在自由发展为基础，依靠道德“自我立法”建构个体尊贵与德性庄严并获得社会他者的认可与尊重，从而实现自我价值和提升人性尊严的过程。教师德性尊严是教师修德达善的产物，必须通过教师陶铸道德品质来达成，教师德性修炼是实现和提升教师德性尊严的核心理路。

4. 教师人权尊严是保障教师合法权益的基本准则

尊严已成为现代人权话语的中心，是最接近于能够被普遍接受的宪法价值，它影响到大量的国家宪法、国际公约和宣言。^[6] 但宪政制度不是对人权尊严的赋予或创造，其正当性基础在于保障人有尊严地生活。^[7] 教师人权尊严是教师作为主体和目的的一种权利诉求，也是法律必须规范和维护的一种总括性教师权利。《中华人民共和国教师法》明确要求“全社会都应当

尊重教师”，表明“尊重教师”是全社会的“应为”义务，并规定教师享有“进行教育教学活动”“从事科学研究、学术交流”等权利，依法保障以教师人格自由、平等、独立为基准，以教师职业身份、角色、价值为特性的教师人权尊严。教师人权尊严既指教师人权具有尊严，任何机构或个体不得任意践踏教师的生存、平等、自决、发展、安全等基本人权和教育教学、科研交流、评定学生、按时取薪、民主管理等职业权利，亦指不能否定教师的主体地位和不容忽视教师的目的价值，不可将教师工具化、客体化。

二、教师尊严的多元属性

1. 个体认同与历史确证：教师尊严的价值建构性

人作为独立个体和社会存在具有内在价值和外在价值。其中，内在价值指人作为具有自治、自由、自主意识与能力的行为主体所创造的自我价值，外在价值则指人通过参与经济、政治、文化、教育等活动所实现的社会价值。一方面，理性存在者因其道德性具有内在价值，^[8] 教师尊严的价值建构于教师个体对自身道德、人性等内在价值的自决与自治、认同与提升中；另一方面，教师不是完全独立的抽象个体，其尊严是在社会的、历史的实践中确立起来的，教师尊严的价值建构于经济、政治、文化、教育等系统对教师职业身份与社会地位的历史确证中。回溯历史，我国师道尊严传统由来已久。春秋战国时期，“稷下学宫”尊贤礼士，行“尊师重道”之表率。秦汉时期，“吏师”享有较高评价，备受学生尊崇。隋唐时期，兴礼教，广设庠序，提倡尊师。宋元时期，奉行尊孔崇儒，尊孔子为“师表万世者也”^[9]。近代之后，教师从传统职业中分化并成为一种专门职业，师道尊严思想适应历史发展需要，被赋予新的时代内涵。新中国成立以来，国家实施科教兴国、人才强国战略，师道尊严通过教育法律法规得以明确，教师职业地位得到极大提升。

2. 主体对话与教育交往：教师尊严的互动生成性

人的尊严来自对人际间基本的相互尊重的一种普遍需求。那么，人为何会有此种需求呢？因为人是个体性与社会性的统一体。这个统一体是人在其成长中逐渐建构起来的，它承载着社会影响的印记。^[10] 我们能否真正维护好自己的尊严，不仅取决于我们自己的态度，更依赖于他人对我们的态度。教师作为具有主体间对话和交流能力的社会性存在，是无法孤立于人类社会的，有着与他人进行人际互动和教育交往的需求。教育交往是一种共主体教育，它消除了自我中心意识，生成了交互主体性。^[11] 教师尊严正是在多元教育主体间的平等对话与教育交往中生成的，离不开教师与其他教育主体之间的冲突、磨合、交融等经历体验。在教育交往过程中，他们尊重对方的感受，体会对方的情绪，融入对方的心灵世界，获得对方的尊重和信任，从而真正拥有具体而不是抽象的尊严，实现共同发展。在此意义上，教师尊严实则是教师“自尊”“尊他”“他尊”三者的辩证统一。尤其是师生交往，它是教育交往的重要组成部分，更是彰显教育主体间性的基本途径。在师生交往活动中，师生主体双向理解、彼此接纳、相互尊重，教师尊严则在富有社会性、互动性和理性的师生交往场域中持续生成。

3. 德性自治与情感希冀：教师尊严的相对差异性

人作为具体的、有限的理性存在者，会受社会环境、群体组织和个体家庭等影响，尤其是在个体德性与心理发展过程中表现出较为显著的差异性，在此基础上建构起来的个体尊严具有相对差异性。从尊严的主体来看，广义的教师尊严是指教师基于人类基因组及其生命特质而具有区别于自然存在物的生命尊严，即教师“自在尊严”^[12]，具有客观平等性和普遍至上性；狭义的教师尊严则指教师作为理性存在者在教育教学实践中所形成的区别于其他理性存在者的道德和心理尊严，即教师“自为尊严”^[13]，具有相对差异性和主观能动性。一方面，

“德性是一个人在遵从其义务时意志的道德力量，而义务是由其自己的立法理性而来的一种道德强制”^[14]。教师德性尊严的建构与发展取决于教师个体自觉将师德修养纳入职业生涯规划，将师德规范融入教师职业实践，并转化为内在信念和行为品质，反映教师个体的德性成长轨迹。另一方面，尊严归因于人的脆弱性等特性，这种特性使人产生一种对尊严的最基本的情感与精神需求，^[15] 尊严感表现为自我价值的肯定和得到别人尊重的希冀，是一种合理的情感诉求。教师在其职业实践中因意识到自我及社会价值而产生自尊心理和职业情感，它们在教师职业实践中内在提升为教师对传播知识、思想、真理，以及塑造灵魂、生命、新人的职业责任感与时代使命感。

4. 合法权威和职业角色：教师尊严的边界守则性

教育大计，教师为本。教师尊严是影响教师专业发展的重要因素，其与教育品质密切联系，历史性地建构和发展于具体教育实践之中。在古代社会等级框架和宗法制度下，“师”为五尊之一，教师既是知识传授者，也是道德宣扬者，尤其是在教育场域内，“师”对于“生”而言有着绝对权威，“师”是凌驾于“生”的知识和道德权威，拥有“道”的教师受学生的绝对尊重。此时的教师尊严具有浓厚的等级色彩，易异化为一种制度性、赋予性的教育权力，如封建社会将教师尊严异化为专制型教师权力，借“师之法”“师之道”传“治之道”“君之道”，刻意模糊独裁教师权力与合法教师权威之间的界限，严重破坏了教育的相对独立性，使教师尊严沦为国家政治权力的附属品。而新时代教师尊严呼唤民主、平等、对话和理解，提倡“亲师乐友”“亦师亦友”，要求在坚持依法治教的基础上建立健全以教师权益保障为重点的教育法律法规体系，切实维护教师合法权威。此时的教师尊严正是教师自我与社会他者基于合法教师权威和教师职业角色而对其建构起来的认可与尊重，它是教师共同体区别于其他职业共同体的重要标志，其作用范围受限于教师职业属性、权利、义务与责任等。

三、教师尊严的价值框架

1. 人文价值：契合以师为本，满足美好需要

尊严是人的本质属性与内在要求，它既需要个体以信念甚至是生命来维护，也建构于社会和他人所给予的认可与尊重，为人的全面发展和终身成长提供不竭动力。在马斯洛需要层次理论中，尊重的需要实质上是强调人的自尊和外部尊严，揭示了人在满足了生理、安全、情感和归属等需要后，会渴望获取尊严上的满足。^[16] 在人的基本需要中，与生命尊严有密切联系的是处在“马斯洛金字塔”下层的低级需要，亦称“缺失需要”，包括生理需要和安全需要；而与职业尊严、德性尊严与人权尊严紧密相关的是位于“马斯洛金字塔”上层的高级需要，亦称“生长需要”，包括归属和爱的需要、尊重需要和自我实现需要。教师之所以需要尊严，是因为教师是一个具有灵魂、情感和理性的存在，有其感觉、体验与思考，他们不仅仅追求物质方面的充盈，更要实现精神层面的满足。因为有了尊严的存在，教师在思考问题、自我控制和作出判断时更加清醒、理智，既不盲目受自身欲望驱使而侵犯他人尊严，也不凌驾于他人自由意志之上。教师生命尊严的存在和保障是教师尊严得以实现和提升的基础性条件，满足教师生理和安全需要、弘扬教师生命价值与维护教师生命尊严，是关照教师情感需求、唤醒教师德性自觉和保障教师合法权益的必然选择，契合教师全面发展和终身成长之本，满足教师美好教育生活的需要。

2. 智慧价值：涵育师生关系，促进教学相长

现代师生关系的新走向是“构建尊重、沟通、协商、对话、民主、和谐的双向互动式师生关系”^[17]，具有尊重有度、教学相长、民主平等、真诚融洽、和谐有序、双向互动等丰富特征，能够有效促进师生共同成长与和谐发展。教师尊严的智慧价值实质上是一种关系性价值，取决于教师所身处的主要社会关系，体现于教师与学生的交往互动之中。师生交往实质上是教师与学生思维碰撞、灵魂对话和人格互塑的

过程。在这一过程中，教师在认清角色定位和提升职业素养的同时，扮演着学生善良德行的哺育者、自主学习的引导者、创新能力的培养者和美好心灵的发展者。教师怀着对生命的挚爱和敬畏走进课堂，在师生关系中创造生命价值、提升审美情趣、丰满精神世界和孕育人性之美。教师尊严存在和实现于教学实践和师生互动之中，既有赖于教师个体在教学实践中的内在自觉和主观努力，即教师“自尊”，又依靠师生互动中教师与学生人格、角色及价值的相互承认和尊重，即师生“互尊”。教师和学生在教育教学实践中坚持自尊与尊他、尊己与尊人的统一，共同建立互尊互爱、互亲互信、互惠互利的师生关系。教师尊严既不否定教师权威的合法性，也不承认绝对独裁或纯粹民主的师生关系，而是致力于涵育师生互尊关系和促进师生教学相长。

3. 伦理价值：明晰人伦秩序，修炼师之德性

人的尊严是诸多伦理价值评价的原理与基准，其伦理价值的实现是道德他律与德性自治共同作用的结果，如东西方文化关于人的尊严的基本立场都要以人伦秩序和道德规范为基础。教师尊严的伦理价值属于精神价值，但并非超现实的，而是在教师与社会、他人的现实关系中产生并作用于这些社会人际关系。尊师重教作为一种道德外在规范，强调社会尊师、教师受尊是社会公民理应遵从的社会人伦秩序和道德他律，旨在明晰社会人伦秩序和维护社会和谐安定。教师尊严的伦理价值以教师人格伦理价值为最终归宿，而教师人格伦理价值取决于教师的德性自治。教师德性品质是教师在教书育人实践中所遵循的内在规范，它形塑教师的精神世界和涵育教师的教育信仰，促使教师拥有灵魂至善的人性品格和挚爱真理的理性智慧，并能够倾心传授真理性知识、培养学生理性思考能力、引导学生过善的理性生活且追求幸福人生。^[18] 教师通过锻铸道德品质和形塑道德人格而获得德性尊严，教师的德性修炼和人格完善是教师尊严的伦理价值归宿。道德伦理视域下的教师“自为尊严”“差异尊严”，意味着教师比其他个体更为“高贵”，但这种“高贵”是教

师基于德性自治从而陶铸道德品质和提升人性尊严获得的，为教师的德性发展和人格健全提供不竭动力。

4. 宪政价值：保障教师人权，维护公平正义

宪政的存在是以人为本体的，是“人为的”和“为人的”的有机统一，通过保障人权来实现人的尊严。^[19] 在现代社会，宪政是一种以宪法为前提、以法治为基石、以民主政治为核心、以保障公民权利和限制国家权力为目的的政治形态或政治过程。^[20] 而在公民权利保障方面，尤其以人权保障为根本，以维护人的尊严为最高取向。对人权的保障既意味着应确认人的主体地位，避免将人沦为客体或纯粹的手段，否则，人的尊严就会受到侵害；也意味着人对自身充分的自治和接受共治的界限，即人基于尊严应享有一定的自由。就我国教师法制建设而言，1982年，《中华人民共和国宪法》明确规定中华人民共和国公民的人格尊严不受侵犯；2004年，《中华人民共和国宪法修正案》明确将“国家尊重和保障人权”写入宪法；1993年，《中华人民共和国教师法》从法律层面规定教师身份，明确教师的权利和义务；2018年，《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确将中小学教师身份规定为国家公职人员，这是教师身份归属问题的一次重大突破，有利于维护教师合法权益，提高教师的法律地位和政策地位，奠定尊师重教的宪政基础，推进依法治教和依法治国，维护社会公平正义。

四、坚守教师尊严的实践指向

1. 承转师尊之中华传统文化，培育教师尊严主体自觉

人生活在一定文化中应有文化自觉，要对自己的文化自知，了解孕育自己思想的文化，在世界多元文化中找到自己的位置。^[21] 新时代以来，文化自信更是成为一个国家、一个民族发展中最基本、最深沉、最持久的力量。为实现中华民族伟大复兴的中国梦，需结合时代要求继承、发展与创新中华优秀传统文化，展现其

永久魅力与时代风采。而师道尊严是中华优秀传统文化的智慧结晶，对中华民族的道德观念和价值取向有着深远影响。重提师道尊严，并非借助弘扬中华优秀传统文化的“壳”搞全盘教育复古，而是在新时代赋予师道尊严新内涵、新使命和新期望。基于此，我们有必要传承、转化和发展师尊之中华优秀传统文化以培育教师尊严主体自觉。学校要广泛开展中华优秀传统文化教育，通过经典诵读、组织专题培训和开设专门课程等形式深入挖掘和阐释师道尊严的时代要义，汲取中华优秀传统文化精髓，教育和引导师生自觉传承中华师德和师道。政府及教育行政部门要通过制度供给和保障体系推进新时代中国特色社会主义文化建设，在全社会范围内推进实施中华优秀传统文化传承发展工程，深入挖掘师道尊严的时代要义，并纳入主流价值范畴，引导和激励全社会创造性传承和转化“师道尊严”之中华优秀传统文化。同时，加强媒体规范运行，理性报道教育事件，发掘和宣传优秀教师的典型模范事迹，推出一批展现教师时代风貌的影视文学作品等，营造尊师重教的社会氛围。

2. 恪守新时代教师职业使命，升华教师尊严内在价值

道高为师，身正为范。为维护教师尊严，新时代教师要恪守职业使命，把握好变与不变、挑战与适应、守正与创新的关系，坚持“四个统一”，争做“四有”好教师，提升教师尊严内在价值。首先，教师应善待自己的劳动价值。教师劳动的属性决定其职业是具有情怀和特色的。教师以强烈的教育情怀投身于教育教学实践与创新中，或以无私大爱“育人”学生，或以上好每堂课为原则严于律己。教师要坚持教学自省和劳动反思，立足于立德树人根本任务来理解和反思自己的劳动价值，把育德育人工作贯穿于教育教学全过程。其次，教师需听从自己的内在尺度。教师越是向内走，越是以自我之镜灼照“尊师重教”之形，越能发现自己心灵的敞亮自由，也定能内生“用满心的爱教书、用一腔的情育人”的执着和定力。^[2]教师要增进学识和锻炼德性，强化教书育人与

自我修身的统一，以师道和师德涵养自我，追求高远教育理想和崇高人生目标，实现自我价值和社会价值统一。最后，教师要建构自身的职业认同。教师要把握好新时代中国特色社会主义事业的前进方向和变革脉搏，关注知识背后的人性光辉，营造和谐生动的教育生态，理解和尊重自己所承担的庄严而神圣的职业使命，叩问自己的职业良心，积极践行职业理想、涵养教育情怀、发展理性智慧和提升人格魅力，培育自身的职业认同感、幸福感、成就感、荣誉感等。

3. 创新家校社协同育人体系，构建教师尊严共生空间

由于受时空和地域的限制，很多学校之间往往是一种单向度合作，无法实现多组织间基于资源差异的互补合作，未能充分挖掘和利用家社空间内的优质资源。目前，提振教师尊严单纯依靠学校力量是难以实现的，需要学校面向家社开放办学，积极与家社等进行多向度合作互动，创新以“沟通关联”为特征的家校社协同育人模式，构建教师尊严共生空间。政府要开展优秀教师评优评奖活动，扩大全国优秀教师、育人楷模、模范教师等的影响力，借助媒体展示优秀教师的先进事例，宣传教师情怀、教学热情以及科研精神等，引领家校社共同创设良好的尊师风尚。学校要重视家校社“三位一体”化教育服务平台建设，增强家校社教育者的合作互动意识和能力，丰富教师与家社的沟通交流方式，提升他们对教师工作的尊重、理解与认可。在此基础上，家长、教职工和社区成员要在家校社协同育人生态空间内积极培育“尊师重教”的思想道德自觉、践行“敬师爱师”的教育伦理规范、重振“师道尊严”的中华优秀传统文化教育活动等，继承发扬中华民族尊师重教的优良传统，厚植尊师文化，增强尊师观念，落实尊师行动；关注和参与学校教育教学活动，真实观察和体悟教师所置身的复杂教学情境，在加大家校社教育资源投入的同时，强化自身对教师职业角色与使命价值的认同，合力构建教师尊严共生空间。

4. 探索教师队伍治理新模式，夯实教师尊严制度基础

教师队伍治理是教育治理现代化的核心和关键。在教师队伍治理体系中，国家机关、社会与公民并非对立关系，而是致力于构建共赢善治的联动合作关系。推进教师队伍治理现代化，优化教师队伍治理体系和提升教师队伍治理能力，为坚守教师尊严提供坚实的基础保障制度。一是健全教师队伍管理问责制度。各级党委和政府要实行一把手负责制，紧扣教师最关心的重大问题，优先谋划教师工作、保障教师工作投入、满足教师队伍建设需要，细化分工，确定路线图、任务书、时间表和责任人，将教师队伍建设列入督查督导工作重点内容。二是推进教育法治建设。教育立法机关要坚持依法治教原则，基于教师合法权益健全以宪法为统帅、以教育基本法为核心、以教育单行法和教育行政法规为主体的教育法律法规体系，保障教师尊严在受到侵犯时能够获得充分的法律救济和援助。三是构建教师精准治理长效机制。各级各类教育行政部门要以促进教师专业可持续发展为原则，完善教师分类遴选、精准培训、资源配置、荣誉表彰、激励考核、待遇保障、参与决策等制度，制定地方性、校本性教师职业道德规范的实施细则和考核办法，健全师德建设长效机制，实施教师教育振兴计划，搭建教师专业成长平台，推动区域城乡教师教育融合发展，激励和引导社会力量参与教师队伍建设，跨时空建构教师队伍治理共同体，引领教师队伍管理走向集体善治，为坚守教师尊严提供制度保障和资源支撑。

参考文献：

- [1] 莫迪恩. 哲学人类学 [M]. 李树琴, 段素革, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2005: 1.
- [2] 韩跃红, 孙书行. 人的尊严和生命的尊严释义 [J]. 哲学研究, 2006 (3): 63-67.
- [3] 王荣德. 教师职业伦理 [M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2013: 1-3.
- [4] 任丑. 人权视阈的尊严理念 [J]. 哲学动态, 2009 (1): 24-29.
- [5] PATTON H.J. The moral law [M]. London: Hutchinson, 1948: 96-97.
- [6] ROSEN M. Dignity: its history and meaning [M]. Harvard University Press, 2012: 1-2.
- [7] [19] 陈寿灿. 论人的尊严是宪政的伦理基础 [J]. 社会科学战线, 2008 (3): 250-254.
- [8] 李秋零. 康德著作全集第4卷: 纯粹理性批判 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2005: 443.
- [9] 乔卫平. 中国教育通史: 宋辽金元卷(下) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 422-423.
- [10] [15] 甘绍平. 作为一项权利的人的尊严 [J]. 哲学研究, 2008 (6): 85-92.
- [11] 冯建军. 主体间性与教育交往 [J]. 高等教育研究, 2001 (6): 26-31.
- [12] [13] 权佳果. 中国伦理——中国人生之道 [M]. 西安: 陕西人民出版社, 1995: 270-272.
- [14] 康德. 道德形而上学: 注释本 [M]. 张荣, 李秋零, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2013: 188.
- [16] 林丹, 张佩钦. 重振“师道尊严”: 回到教师本身 [J]. 现代教育管理, 2020 (12): 79-86.
- [17] 张东娇. 师生关系新走向: 双向式“师道尊严” [J]. 教育科学, 2007 (1): 60-63.
- [18] 韩延伦, 刘若谷. 教育情怀: 教师德性自觉与职业坚守 [J]. 教育研究, 2018 (5): 83-92.
- [20] 殷啸虎, 王月明. 宪法学 [M]. 北京: 中国法制出版社, 2001: 50.
- [21] 费孝通. 文化的生与死 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2009: 185-186.
- [22] 贺武华. “尊师重教”: 由外向内的主体转向及教师自我认同提升 [J]. 教育发展研究, 2017 (12): 66-70.

(责任编辑 刘红)

The Theoretical Implication and Practical Direction of Teachers' Dignity

Dai Yan Chen Jiawei

Abstract: Teachers' dignity not only needs teachers' self-construction and self-conscious maintenance, but also needs the recognition and respect of the other in the society. To stick to teachers' dignity is the inevitable choice and way to promote the construction of teachers in the new era. To clarify the core meaning of teachers' dignity, such as its true meaning, intrinsic attribute and value logic, is the theoretical premise of sticking to teachers' dignity. In order to stick to teachers' dignity in practice, we shall abide by teachers' professional mission in the new era, hand down Chinese traditional culture of teacher-dignity, innovate family-school-community collaborative education system, explore new pattern of teacher team governance to foster the subject of teachers' dignity consciousness, sublimate the intrinsic value of the teachers' dignity, build teachers' dignity symbiotic space, strengthen teachers' dignity system foundation. In order to build a modern education power with Chinese characteristics, it is necessary to promote the formation of respecting teachers and valuing education in the whole society, consolidate and consolidate the foundation of strengthening education and rejuvenating the country

Key words: Teachers' dignity; Respect teacher and value education; Theoretical implication; Practical direction

(上接第 87 页)

Reflection and Practice of Career Education under the Concept of Cultivating "New People of the Times" in China

Gao Liang Wang Xuenan

Abstract: Career education is an educational activity oriented to the future development of students. It is the connection point between education and society, academic work and occupation, the present and the future. It plays a unique role in the process of education. As individuals have more and more choices in terms of further education and employment, career education has become increasingly common in universities and high schools, and has played an active role to a certain extent since reform and opening up. However, compared with the requirements of cultivating new generation of the times who are responsible for national rejuvenation, and compared with the goals proposed by the policy, there are still problems of utilitarianism, fragmentation and imbalance in the practice of career education in our country. We should re-examine career education from the perspective of cultivating builders and successors, from solving the main social contradictions, and from the requirements of high-quality development for talent training; From the construction of teaching staff, fair popularization, core values guidance, systematic design, new technology support and other dimensions to promote the development of career education with Chinese characteristics matching the requirements of the times.

Key words: Chinese characteristics; Career education; Reform of college entrance examination; Education; Employment

Journal of National Academy of Education Administration

Vol. 280 No. 4 2021

Monthly

CONTENTS

- Social Responsibility of Modern University and Its Boundary Expansion
..... **Zhong Binglin & Zhai Xuechen** (3)
- The Inheritance and Innovation of the CPC's Educational Guiding Principle
In the Past 100 Years since Its Founding **Qin Huimin & Cao Yifei**(11)
- The Historical Changes, Reflection and Prospect of Labor Education in the 100 Years
since the Founding of the Communist Party of China
--From the Perspective of Educational Policy Analysis **Liu Yi & Zhang Huirong** (18)
- Research on the Legal Guarantee Mechanism of the Reform of "Decentralization,
Management and Service" Reform in Higher Education **Wang Libing** (26)
- Boundary-crossing and Integration: Theoretical Logic and Practical Path of Cultivating
Innovative, Creative and Entrepreneurial Talents **Chen Wenxing** (34)
- Entity Governance of the Integration of Industry and Education in Vocational Colleges
from the Perspective of Principal-agent: Logic, Dilemma and Strategy
..... **Zhang Jianyun & Miao Chaodong** (41)
- Link and Cooperation: Internal Logic of the Organic Connection of "Four Chains"
in the Integration of Industry and Education **Zhang Qingmin & Gu Yuping** (48)
- Field, Power and Value: Research on Conjugate Relationship between
Universities and Cities **Tu Baojun & Ding Sanqing** (57)
- The Policy Evolution and Prospect of Educational Development to
Promote Income Intergenerational Mobility in China **Chen Xinzhong & Huang Huan** (66)
- Difficulties and Breakthroughs in the Design of Scholarship System for
International Students in China **Liu Xinxin & Qian Ting** (75)
- Reflection and Practice of Career Education under the Concept of
Cultivating "New People of the Times" in China **Gao Liang & Wang Xuenan** (81)
- The Theoretical Implication and Practical Direction of Teachers' Dignity ... **Dai Yan & Chen Jiawei** (88)



川北医学院
NORTH SICHUAN MEDICAL COLLEGE



留学生教育



校园风光



青春风采



抗疫英雄回家



临床手术



毕业典礼





川北医学院
NORTH SICHUAN MEDICAL COLLEGE

川北医学院坐落在四川省历史文化名城、三国文化发祥地——南充市。学校前身是1951年创办的西南区川北医士学校，1965年升格为专科，1985年升格为本科，学校获评“四川省文明校园”“全国师德师风建设先进集体”。

学校建有21个学院（系），开设24个本科专业、1个国家级特色建设专业、4个四川省特色专业，为全国首批“卓越医生教育培养计划”试点建设高校、四川省医学影像学 and 临床医学本科人才培养基地、四川省博士后创新实践基地、联合培养博士基地、四川省新增博士学位授予立项建设单位，建有2个院士工作站。研究生教育有4个一级学科授权点、4个专业学位授权类别，涵盖32个二级学科授权点。学校临床医学进入ESI全球学科排名前1%。招收来自美国、加拿大、印度等21个国家的留学生，与美国托莱多大学等10余所院校和教育科研机构建立了良好合作关系。学校附属医院发挥区域医疗中心功能，被纳入国家疑难杂症诊治能力提升工程项目储备库。

学校坚持党的教育方针，深入学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想，聚焦立德树人根本任务，纵深推进学校第七次党代会提出的“365总体布局”，努力建设特色明显、优势突出、人民满意的高水平医科大学。



敬
业
博
爱
求
是
创
新



统一刊号：ISSN1672-4038
CN11-5047/D

国内邮发代号：82-484
国外发行代号：M2076

国内定价：15.00元
国外定价：\$11.00元

广告发布登记编号：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

