

教育评论

EDUCATION REVIEW

福建省教育厅 主管

教育评论

二〇二五年

第八期

(总第314期)

- 党的十八大以来专业学位研究生教育政策演进的历程、逻辑与未来走向/李强 杨欧英
- 我国教育法典编纂的模式选择/包万平 陈思思 王翠青 彭风顺
- 教师教学的“非作品性”及其实现/潘禹辰 徐文彬
- 生成式人工智能教育应用风险治理路径探索——基于TOE框架的系统分析/张海鹏 左一冉

8

2025年8月

(总第314期)

教育评论

月刊 2025年第8期

主管 福建省教育厅

主办 福建省教育科学研究所
福建省教育学会

中国人文社会科学核心期刊扩展版
RCCSE中国核心学术期刊

■ 关注与聚焦 ■

新时代研究生教育改革发展专题

省域研究生教育竞争力的前因组态研究

——基于模糊集定性比较分析方法

王亚楠 (3)

党的十八大以来专业学位研究生教育政策演进的历程、逻辑与未来走向

李强 杨欧英 (13)

专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的作用机制与效果评价

王宝义 刘华琼 桑惠云 尹义尚 (22)

■ 教育治理 ■

我国教育法典编纂的模式选择

包万平 陈思思 王翠青 彭风顺 (33)

县域教育督导评估指标体系的发展演进、变迁逻辑与优化路径

——以福建省“对县督导”为例

何谐 黄芳 (43)

■ 青年博士论坛 ■

论教学美感及其生成

师珂欣 (54)

中小学项目式劳动教育的教学设计与实施

胡佳新 (64)

■ 理论与争鸣 ■

教师教学的“非作品性”及其实现 潘禹辰 徐文彬 (75)

规则的弹性：幼儿园安全教育中的自由边界 蔡文伯 程昱琴 (84)

■ 数智教育 ■

生成式人工智能教育应用风险治理路径探索
——基于TOE框架的系统分析 张海鹏 左一冉 (95)

幼儿教师数字素养的内涵特质、发展桎梏与丰盈路径 孙丽华 刘净池 (105)

本刊启事

一、本刊不以任何名义向作者收取费用，凡要求作者缴纳诸如审稿费、版面费的，均系诈骗行为。

二、向本刊投稿即视为所有署名作者都同意本刊对稿件具有编辑修改权；本刊发表的署名文章均为作者研究成果，文责自负。

三、本刊已许可中国知网以数字化方式复制、汇编、发行、网络传播本刊全文。

新时代研究生教育改革发展专题

省域研究生教育竞争力的前因组态研究

——基于模糊集定性比较分析方法

● 王亚楠

摘要 研究生教育竞争力是实现教育强国建设的重要支撑。以全国31个省(区、市)为研究案例,运用模糊集定性比较分析方法(fsQCA)探讨研究生教育规模、结构、质量和效益等基本因素对研究生教育竞争力的联动效应及其路径选择。研究表明,单一因素不构成影响研究生教育竞争力的必要条件;“规模化发展核心驱动型”“质效核心驱动型”“质效主导—规模辅助型”等路径是导向研究生教育强竞争力的三种有效路径;我国东部、中西部地区在研究生教育竞争力驱动路径上呈现显著的差异。因此,各省应把握组态思维,促进基本因素间的有效融合;坚持走内涵式发展之路,构建系统化的研究生教育竞争力体系;持续优化基本因素的条件组合,探索地区发展特色。

关键词 研究生教育;教育竞争力;组态研究;教育质量

作者 王亚楠,首都师范大学教育学院博士研究生(北京 100048)

高等教育竞争力是国家竞争力的重要组成部分,是影响综合国力和经济增长趋势的重要因素。研究生教育作为国家创新驱动发展战略和人才强国战略的重要支撑,是提升国家竞争力的重要基石。近年来,我国研究生教育从学科专业、导师队伍和人才体系等方面不断提升研究生培养质量,取得了一定的成绩。然而,各地区研究生教育发展水平在多重因素的作用下呈现不均衡状态,差距较为明显。^[1]我国省域研究生教育发展不均衡,整体竞争力不高,省域间总体呈两头小、中间大的“橄榄球”特征。^[2]研究生教育发展的非均衡化问题日益凸显,导致生源质量和教育竞争力呈现差异化分布,严重影响各省域研究生教育体系内外部要素的良性运转。因此,深入探析各省研究生教育竞争力发展的多样化路径,缩小地区间研究生教育竞争力的差距,是实现省域高质量发展以

及教育强国目标的关键所在。

研究生教育是国民教育的最高层次，其竞争力水平体现了国家的综合实力，并在推动省域教育竞争力层面发挥着不可替代的作用。提升省域研究生教育竞争力发展水平是新时期加快建设教育强国的重要引擎。通过构建指标体系综合评价区域高等教育竞争力发展水平已成为近年来的研究热点。已有研究构建了多元化的省域研究生教育竞争力相关指标体系，并采取多种研究方法进行分析，为后续相关研究奠定了基础。但是，学界对提高省域研究生教育竞争力驱动路径的相关研究较少。研究生教育系统内部各要素协调发展是其外部功能得以充分发挥的基石，各要素在相互作用、联动匹配的过程中可能形成不同的组合模式，并对研究生教育竞争力水平产生影响。因此，本研究试图运用模糊集定性比较分析方法（fsQCA），借助组态视角识别各影响因素在促进省域研究生教育竞争力过程中可能存在的组态路径。这有助于深化对省域研究生教育竞争力发展路径和驱动机制的理性认识，为相关研究提供新的思路。

一、研究框架

迈克尔·波特（Michael Porter）提出“钻石模型”（Diamond Model），他认为一个国家在某种产业的国际竞争中获得并保持较强竞争优势的关键在于四个基本因素和两个辅助因素的整合。^[3] 该理论已广泛应用于不同企业或产业的竞争力研究。四个基本因素主要指生产要素、需求条件、相关产业与支持性产业以及企业战略、结构和同业竞争；辅助因素包括机会和政府两个方面。基于已有研究，本文在“钻石模型”理论上，结合省域研究生教育竞争力的现实情境，构建了以下分析框架（见图1）。

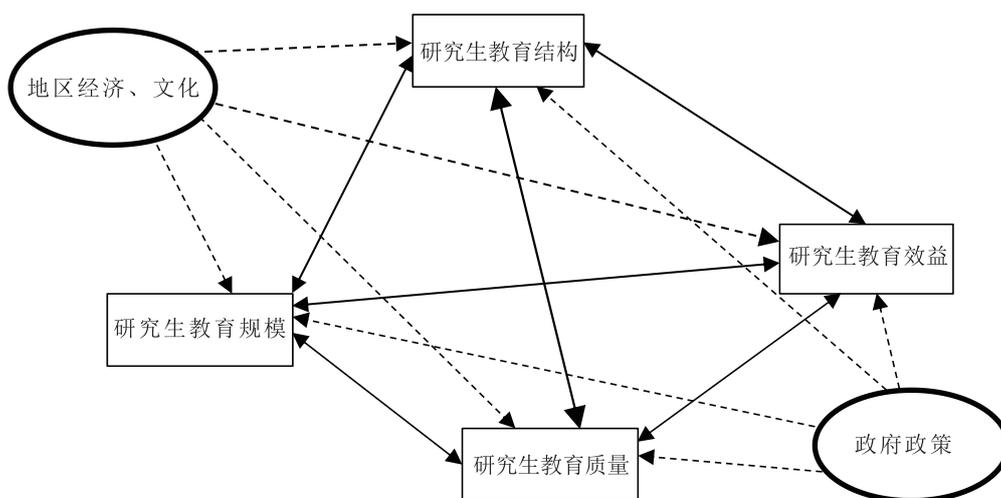


图1 分析框架

研究生教育规模，即研究生的招生数、在校生数以及授予学位数等，是衡量研究生教育发展水平的重要指标。研究生教育结构反映出师资队伍水平和学科学位建设能力，可为地区研究生教育竞争力的提升发挥关联效应。研究生教育质量作为人才培养和科研产出的目标导向，是增强研究生教育整体竞争力、推动其持续发展的关键要素。研究生教育效益作为衡量其成效的关键指标，能够有效体现高等教育对社会需求的回应。此外，研究生教育竞争力还受地区经济、文化发展水平和政府政策等因素的综合影响。省域研究生教育竞争力的提升是多重因素协同作用下的复杂动态过程。在一定的社会背景下，研究生教育规模、结构、质量和效益以及地区经济、文化和政府政策这六个要素可能会以某种方式交织成不同的动态路径，对省域研究生教育竞争力产生联动效应。

二、研究设计

(一) 数据收集

本研究数据主要来自《中国学位与研究生教育发展年度报告》《中国科技统计年鉴》《中国教育统计年鉴》《中国统计年鉴》等数据库，依据上述年鉴和相关报告，结合金平果中国科教评价网等官方数据，以我国31个省（区、市）2020年的相关统计数据为样本开展实证研究。

(二) 变量测量

一是结果变量。结果变量为研究生教育竞争力，主要来源于金平果中国科教评价网发布的我国各省（区、市）研究生教育竞争力指数得分。

二是条件变量。条件变量由研究生教育规模、结构、质量和效益四个基本因素构成。研究生教育规模主要选取高校硕士研究生规模和博士研究生规模2个二级指标，包含博士生招生数、硕士生招生数、在读博士生数、在读硕士生数、博士学位授予人数和硕士学位授予人数等6个三级指标。研究生教育结构主要选取教师结构和一级学科学位授权点2个二级指标，包含正高级专任教师占专任教师总数的比例（%）、具有博士学位教师占专任教师总数比例（%）、一级学科博士学位授权点、一级学科硕士学位授权点等4个三级指标。研究生教育质量选取的是人才培养质量和科研产出2个二级指标，包含研究生就业率（%）、R&D项目数、发表学术论文数和专利授权数等4个三级指标。研究生教育效益选取科学研究效益1个二级指标，包含研究与开发人员数、专利出售数和出版科技著作等3个三级指标。

(三) 变量的计算与校准

同一变量下不同数据类型的单位存在差异，若直接进行数据分析会存在量纲不

同的问题，因此先将各条件变量的基础数据采用标准化的方式进行无量纲化处理，保持其相对稳定性。KMO 检验和巴特利球体检验的结果表明，各条件变量的 KMO 统计量均大于 0.7，适合做因子分析。最后将数据进行因子分析并分别计算出各条件变量的综合得分。

在使用 fsQCA 进行运算时，需要先进行案例校准，为案例赋予隶属分数的过程即校准。本研究以杜运周等学者的校准准则为依据^[4]，结合所选数据的实际类型和特征，采用直接校准法进行数据转换处理，所有变量的交叉点的校准标准为 0.5，完全隶属点为 0.95、完全不隶属点为 0.05，最终使校准后的模糊集处于 [0—1] 之间。

三、数据分析与实证结果

(一) 必要条件分析

在进行条件组态分析之前，为确保分析过程的准确性，须对各结果变量进行单个条件变量的必要性检验，即检验单一因素是否能够有效解释各省研究生教育竞争力发展路径。研究以一致性作为判断必要条件的标准，为保证研究结果的稳健性，对“非”条件变量的结果同样进行检验（见表 1）。

表 1 研究生教育竞争力的单因素必要条件分析

	研究生教育强竞争力		研究生教育弱竞争力	
	一致性	覆盖度	一致性	覆盖度
研究生教育规模	0.844	0.994	0.450	0.531
非研究生教育规模	0.602	0.521	0.995	0.865
研究生教育结构	0.814	0.877	0.533	0.576
非研究生教育结构	0.606	0.564	0.886	0.827
研究生教育质量	0.877	0.983	0.461	0.519
非研究生教育质量	0.571	0.513	0.985	0.890
研究生教育效益	0.893	0.951	0.479	0.512
非研究生教育效益	0.542	0.509	0.954	0.899

由表 1 可知，在研究生教育强竞争力的条件变量中，所有条件的一致性水平均小于 0.9，表明不存在影响研究生教育强竞争力的必要条件。研究生教育弱竞争力的分析结果显示，研究生教育规模小、质量低和效益低是解释研究生教育弱竞争力

的必要条件。这三个条件变量对研究生教育竞争力的减弱产生直接影响，易使其陷入发展瓶颈。

(二) 充分性分析

对研究生教育竞争力进行条件组态的充分性分析，仍须以一致性作为衡量标准，但其标准和计算方法与必要条件分析有所不同。本研究根据案例特征、案例在真值表中的分布和具体研究情境将一致性阈值确定为 0.80，频数阈值应根据样本量来确定，研究共有 31 个案例，属于中小样本，因此将频数阈值设置为 1。基于已有研究的分析步骤，以综合组态分析结果的中间解和简约解分析省域研究生教育竞争力的影响路径（见表 2）。

表 2 研究生教育竞争力的条件组态分析

条件组态	组态 1	组态 2	组态 3
研究生教育规模	●		●
研究生教育质量	⊗	●	●
研究生教育结构		⊗	
研究生教育效益	⊗	●	●
一致性	0.996	0.981	0.999
原始覆盖度	0.458	0.504	0.780
唯一覆盖度	0.051	0.027	0.299
解的一致性		0.987	
解的覆盖度		0.858	

注：●表示核心条件存在；⊗表示核心条件缺失；●表示边缘条件存在；⊗表示边缘条件缺失；空白代表条件无关紧要。

表 2 呈现了可以解释研究生教育强竞争力的 3 条驱动路径。单个解和总体解的一致性水平均高于最低可接受标准 0.75。本研究中单个解的一致性水平分别为 0.996、0.981、0.999，总体解的一致性水平是 0.987，均符合一致性水平的标准。总体解的一致性水平意味着在所有满足这 3 类条件组态的省域研究生教育竞争力的案例中，有 98.7% 的省域研究生教育呈现较强的竞争力水平。解的覆盖度为 0.858，表示这 3 类条件组态可以解释总样本中 85.8% 以上的案例，研究结果具有一定的代表性和解释力。基于该结果，可进一步识别出研究生教育规模、结构、质

量和效益在推动省域研究生教育竞争力过程中的差异化适配关系。

基于上述结论，本研究对驱动省域研究生教育竞争力的三条组态路径进行命名，并对其所涵盖的部分典型案例进行解释分析。

一是规模化发展核心驱动型。条件组态 1 表明，研究生教育规模条件的存在对省域研究生教育竞争力的提升发挥核心作用，即相较于其他条件而言，研究生教育规模对于提升省域研究生教育竞争力具有较高的建设成效。该路径能够解释约 45.8% 的案例，其中约 5.1% 的案例仅能被这条路径解释。尽管研究生教育规模在此路径中是核心条件，但应注意可能还有其他因素在发挥作用，只是它们的影响相对较小或不够显著。由于该驱动路径由单一因素构成，因此，本研究将其命名为“规模化发展核心驱动型”。处于该组态路径下的典型案例包括天津市、吉林省。以天津市为例，该地区十分重视研究生教育的改革发展，2021 年曾出台《关于加快新时代研究生教育改革的实施意见》，提出优化考试招生制度、差异化扩大招生规模的举措，计划到 2025 年，专业学位硕士研究生招生规模逐步扩大至硕士研究生招生总规模的 2/3 左右，并且大幅增加专业学位博士研究生招生数量，进一步扩大招生规模。^[5] 这不仅能够提升高校科研水平，而且能为提升研究生教育竞争力提供人才支撑。

二是质效核心驱动型。条件组态 2 表明，研究生教育结构在不够合理的情况下，研究生教育质量和教育效益的不断提升也能够对研究生教育竞争力发挥显著的建设成效。该路径能够解释约 50.4% 的案例，其中约 2.7% 的案例仅能被这条路径解释。该驱动路径中研究生教育质量和教育效益均为影响研究生教育竞争力的核心条件，因此，本研究将其命名为“质效核心驱动型”。该组态路径下的典型案例包括河南省、福建省、重庆市。如，河南省 2021 年出台《河南省学位与研究生教育提升行动计划（2021—2025 年）》，提出立德树人固本行动、学科建设培优行动、教育规模扩容行动、培养质量提升行动等十项内容，旨在全面提升研究生教育质量。河南省鼓励各高校加强研究生教育创新培养基地建设，批准 18 所高校设立 18 个研究生教育创新培养基地，16 所高校开设 31 门优质研究生课程。^[6] 在第九届高等学校科学研究优秀成果奖（人文社会科学）评选中，河南省高校有 12 项研究成果获奖，^[7] 不仅在获奖类型和数量上取得新突破，而且体现了科研创新方面的顶尖水平，充分展现了该地区研究生教育质量和效益的提升。

三是质效主导—规模辅助型。条件组态 3 的结果表明，研究生教育质量和效益是提升研究生教育竞争力的核心条件，研究生教育规模则作为边缘条件发挥辅助作

用。该路径表示,部分省份在研究生教育质量和教育效益达到较高水平时,即便缺少合理的教育结构,在教育规模得到扩大的情况下,也能够有效提升省域研究生教育竞争力,因此,本研究将该组态命名为“质效主导—规模辅助型”。该路径能够解释约78%的案例,其中约29.9%的案例仅能被这条路径解释。该组态路径下的典型案例包括江苏省、上海市、湖北省、广东省、山东省、陕西省、辽宁省、浙江省、四川省、黑龙江省、安徽省、湖南省。如,江苏省不断推动研究生教育内涵式发展,旨在精准对接国家战略和社会发展的实际需求,提供坚实的人才储备与智力支撑。江苏省当前已累计建设266个优势学科且在科学研究中获得显著成果。^[8] 该省研究生招生规模持续扩大,在校研究生数量保持稳定增长,高素质人才不断涌现,彰显了教育资源的雄厚实力,为省域研究生教育竞争力的提升持续贡献智慧与力量。

(三) 区域间研究生教育竞争力的条件组态分析

由于经济水平、地域文化、资源禀赋等方面的差异,各地区研究生教育竞争力发展呈现出明显的异质性。本研究将全案例划分为东部地区和中西部地区:东部地区主要包括天津市、河北省、辽宁省、上海市、江苏省、浙江省、福建省、山东省、广东省和海南省;中西部地区包括山西省、内蒙古自治区、吉林省、黑龙江省、安徽省、江西省、河南省、湖北省、湖南省、广西壮族自治区、四川省、重庆市、贵州省、云南省、西藏自治区、陕西省、甘肃省、青海省、宁夏回族自治区、新疆维吾尔自治区。

由表3可知,我国东部地区研究生教育强竞争力存在两种组态,中西部地区存在三种组态。从东部地区看,组态1a表明,在研究生教育质量和教育效益较低的情况下,持续扩大教育规模、合理规划教育结构能够有效提升研究生教育竞争力水平;组态2a表明,研究生教育规模、结构、质量和效益均为核心条件。从中西部地区看,组态3a表明,在研究生教育质量和教育效益为核心条件的情况下,可以有效弥补其他因素的不足;组态4a中核心条件为研究生教育规模、质量和效益;在组态5a中,研究生教育规模作为核心条件单独出现。可以看出,东部地区虽然在研究生教育规模和结构层面具备一定的优势,但是也应该不断提升研究生教育质量和教育结构。中西部地区的情况较为复杂,虽然其研究生教育结构因素不具备优势,但可以通过扩大研究生教育规模、提升质量和效益的方式促进研究生教育竞争力的提升。综上所述,我国东部和中西部地区研究生教育竞争力提升的驱动路径存在显著差异。

表 3 东部、中西部地区研究生教育强竞争力组态分析

条件组态	东部地区		中西部地区		
	组态 1a	组态 2a	组态 3a	组态 4a	组态 5a
研究生教育规模	●	●		●	●
研究生教育质量	⊗	●	●	●	⊗
研究生教育结构	●	●	⊗		⊗
研究生教育效益	⊗	●	●	●	⊗
一致性	1	1	0.984	0.998	0.993
原始覆盖度	0.033	0.509	0.046	0.160	0.559
唯一覆盖度	0.337	0.814	0.623	0.737	0.559
解的一致性		1		0.984	
解的覆盖度		0.847		0.851	

注：●表示核心条件存在；⊗表示核心条件缺失；空白代表条件无关紧要。

（四）稳健性检验

本研究严格遵循 fsQCA 中用于评估结果稳健性检验的标准流程，通过提升一致性阈值及 PRI 一致性阈值的方法对结果进行验证。具体而言，原设定的一致性阈值从 0.8 上调至 0.85，PRI 一致性阈值从 0.75 提升至 0.8，其余步骤与标准流程保持一致。检验结果表明，参数变动并未引起条件组态的数量、组成成分、典型案例、覆盖率以及一致性水平发生显著变化。这说明本研究的测量结果具有较强的稳健性。

四、结论与对策建议

（一）研究结论

以全国 31 个省（区、市）研究生教育竞争力为研究案例，运用 fsQCA 进行条件组态分析，试图检验和拓展教育竞争力领域的“钻石模型”分析框架，从而探讨从研究生教育规模、结构、质量和效益等维度提升省域研究生教育竞争力的驱动路径，本研究主要得到以下结论。

第一，研究生教育规模、结构、质量和效益均不能单独作为研究生教育竞争力提升的必要条件。研究得到的 3 条驱动路径能够有效提升研究生教育竞争力水平，具体可以归纳为“规模化发展核心驱动型”“质效核心驱动型”“质效主导—规模辅助型”三种类型。

第二，研究生教育竞争力的提升是多种因素协同作用的结果。每种组态中的联

动效应并不是简单的累加，而是形成了深度复杂的交织体系。对3条组态路径的分析表明，研究生教育规模对于提升研究生教育竞争力发挥着核心作用。规模一定时，教育质量和效益的提升是实现研究生教育内涵式发展的重要路径，三种条件因素的结合可以有效突破结构方面的限制。

第三，由于受到地区经济发展水平以及文化等因素的制约与影响，我国东部、中西部地区在研究生教育竞争力水平的驱动路径方面存在显著差异。东部地区较为关注研究生教育规模和结构优化，而中西部地区更加聚焦于研究生教育规模、质量和效益等方面的提升。这也表明造成地区间研究生教育竞争力的异质性条件有所不同。

(二) 对策建议

首先，把握组态思维，促进基本因素间的有效融合。各省应从组态思维出发，针对性地制定提升地区研究生教育竞争力的有效政策，促进教育规模、教育结构、教育质量和教育效益等基本因素的有效融合。首先，研究生教育规模作为核心条件，对有效促进研究生教育竞争力的提升发挥着不可或缺的作用。虽然我国研究生教育规模在逐步扩大，但相较于发达国家，仍存在一定的差距。各省应正确认识研究生教育发展的阶段性特征，科学规划研究生教育规模发展，从而有效推动研究生教育竞争力的持续提升。其次，研究生教育质量和效益作为提升研究生教育者竞争力的核心要素，可以有效弥补其他因素的不足。各省应以体制机制创新作为研究生教育质量和效益提升的动力，充分发挥科研人才的优势，加大创新型人才培养力度，有效转化科技成果。最后，在适度规模下，各省应不断强化相应的制度体系，完善资源保障，不断推动研究生教育质量和效益迈向新高度。

其次，坚持走内涵式发展之路，构建系统化的研究生教育竞争力体系。各省应持续推进研究生教育内涵式发展，着力于优化教育规模，不断提升教育质量和效益。各省应构建系统化的研究生教育竞争力体系，激发各优势因素，强化“钻石模型”中四个基本要素的对应生成机制。研究生教育竞争力体系的系统化建设，有利于强化优势，补齐短板，激发研究生的创新潜能，推动科技成果转化和应用。各省应精准锚定研究生教育的培养方向、目标及规格，为构建研究生教育竞争力体系指引方向。通过增加资金投入、加强师资队伍建设以及基于学科前沿和行业需求完善课程设置，不断优化研究生人才培养环境，进一步强化政产学研多元协同，面向未来，积极建设具有重大影响力的国家级科研平台和实验室，服务于国家战略需求。构建全面且系统化的研究生教育竞争力体系不仅能促进国家科研竞争力实力的显著

提升，而且能为国家的长远战略规划与发展持续注入创新活力和驱动力。

最后，持续优化基本因素的条件组合，探索地区发展特色。各地区应因地制宜，根据地区经济发展水平和资源禀赋，立足当下实际情况及未来发展需求，不断探索和优化基本因素的“条件组合”，制定与地区特色相适应的研究生教育竞争力提升策略。具体而言，东部地区应重点扩大研究生培养规模，科学合理优化研究生教育结构，致力于打造具有国际竞争力的研究生教育体系。中西部地区应结合地区特点，充分利用国家政策扶持优势，强化内生动力，通过实施联合培养、学术交流、科研合作等举措，全面提升高校的综合实力。在有条件的地区打造产教融合体，通过校企合作、产学研结合等模式，促进科研成果的加速转化和应用，进而推动研究生教育质量和效益的双重提升。此外，应加大人才引进与培养力度，通过精准施策，调整并优化研究生教育规模和结构，培养符合国家战略要求和市场需求的高素质人才。

参考文献：

- [1]金红梅. 中国研究生教育地区发展差异及其对策研究[J]. 现代大学教育, 2006(01):89-94.
- [2]陆冷飞, 胡庆华. 我国研究生教育获奖成果分布特征及省域竞争力研究: 基于2022年高等教育(研究生)国家级教学成果奖视角[J]. 研究生教育研究, 2024(01):24-31.
- [3][美]迈克尔·波特. 国家竞争优势[M]. 李明轩, 邱如美, 译. 北京: 中信出版社, 2012:137-138.
- [4]杜运周, 贾良定. 组态视角与定性比较分析(QCA): 管理学研究的一条新道路[J]. 管理世界, 2017(06):155-167.
- [5]天津市教育委员会, 天津市发展和改革委员会, 天津市财政局. 关于加快新时代研究生教育发展的实施意见(津教规范[2020]2号)[A]. 2020-12-23.
- [6]河南省教育厅, 河南省发展和改革委员会, 河南省财政厅. 关于印发《河南省学位与研究生教育提升行动计划(2021-2025年)》的通知(豫教研[2021]79号)[A]. 2021-06-10.
- [7]黄发强, 王璐. 新突破! 河南12项入选! 全国高校科学研究优秀成果奖(人文社会科学)公布[EB/OL]. (2024-08-17)[2025-02-25]. https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzA5NTk2MDczNQ==&mid=2651337247&idx=1&sn=f452e817cf23b89754c0a2fb5683fce4&chksm=8a6ca201e0192d0d75cf3b78e720b53aa6323539f2fcc470b1c90ae789fc0830b7f02f29d82c&scene=27.
- [8]陈宇豪. 省教育厅通报高校优势学科建设成效[N]. 江苏教育报, 2019-12-20(004).

新时代研究生教育改革发展专题

党的十八大以来专业学位研究生教育 政策演进的历程、逻辑与未来走向

●李强 杨欧英

摘要 党的十八大以来,我国专业学位研究生教育政策经历以强化职业能力为导向的培养模式改革阶段,以探索服务社会发展需求的多样化发展阶段和以着力实施研究生分类发展为中心的内涵式提升阶段。从政策主体看,更加注重院校与企业、行业组织之间的多元主体办学;从政策目标看,更加凸显培养创新型人才以适应经济社会发展需求;从政策内容看,更加优化、完善人才培养模式。专业学位研究生教育政策演进呈现出从以职业发展为导向到追求卓越内涵式发展的生成逻辑,从依附学术型研究生培养到应用导向的多元主体参与培养的实践逻辑,以及从模糊性“应用型人才”培养到高质量“专门型人才”培养的发展逻辑。未来我国专业学位研究生教育政策应坚持以指导性制度为指引,以差异化、个性化培养为依托,以拔尖创新人才培养为目标,推进专业学位研究生教育高质量发展。

关键词 专业学位;研究生教育;分类发展

作者 李强,河南师范大学教育学部讲师、博士 (河南新乡 453007)

杨欧英,河南师范大学教育学部博士研究生 (河南新乡 453007)

专业学位研究生教育作为我国高层次应用型人才分类培养的重要举措,是当前高等教育改革的重点和核心议题。法国的专业学位在资产阶级大革命时期开始萌芽^[1],美国也于1908年正式设置专业学位^[2]。我国自1991年设置工商管理硕士学位以来^[3],历经短短30余年探索,之所以能够发展至今日规模,是因为我国颁布的一系列相关政策发挥了重要的导向功能和调控功能,逐步形成中国特色的现代化研究生教育制度。尤其是党的十八大以来,我国研究生教育实现了从快速发展向内涵式发展的转变^[4],这得益于国家出台《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》《关于加快新时代研究生教育发展的意见》等系列政策举措,还召开以研究生培养为主题的全国研究生教育大会,标志着专业学位研究生教育进入新的

基金项目: 2023年度国家社科基金教育学重大项目“教育科技人才协同推进中国式现代化的机制与路径研究”(VFA230003)。

发展阶段。

现有关于我国专业学位研究生教育的相关研究，主要集中在专业学位研究生培养的治理改革案例比较、内部培养质量保障机制以及专业学位研究生教育政策的议程设置上，更多聚焦于微观实践培养，对专业学位研究生教育政策文本及其演化机理缺乏深入剖析，尤其是对党的十八大以来专业学位研究生教育内涵式发展的关注和系统分析不足。基于此，本研究选取党的十八大以来有关专业学位研究生教育政策文本，梳理我国专业学位研究生教育政策变迁的逻辑、特点和规律，以期进一步提高对专业学位研究生教育政策内容、影响因素与特征的认识，凝练归纳其发展的内在规律和启示，发挥对研究生教育政策改进的积极导向作用。

一、党的十八大以来专业学位研究生教育政策的演进历程与特点

从研究生教育结构看，专业学位设置实质上是学位制度发展到一定阶段后出现的一种新的制度设计与政策安排。^[5]任何一项公共政策的形成均非一蹴而就，而是具有历史的连续性。唯有对某项公共政策长时间跨度演变进行审视，方能洞悉问题所在，把握其特征，并揭示其中规律。

（一）演进历程

一是以强化职业能力为导向的培养模式改革阶段（2013—2016年）。专业学位是为了适应经济全球化和科技革命的时代潮流，针对现代社会对高层次应用型人才的迫切需求而设立的一类学位类型。^[6]兼顾职业性的特点是专业学位研究生区别于学术学位研究生的根本特质。《关于深化研究生教育的意见》指出，要建立以提升职业能力为导向的专业学位研究生培养模式。专业学位研究生培养具有以实践为导向的特殊性，培养过程中的核心环节是在实践基地或实践场景中进行专业学习和实践应用。^[7]因此，专业学位研究生培养要贴合市场发展需求，实现产教协同与交流是精准化培养的必由之路。这一阶段，国家注重通过多主体联合办学试点改革、搭建职业基地和平台，以及产学研融通等方式提升专业学位研究生的实践与创新能力，建立起稳定、具体的联合培养机制。

二是以探索服务社会发展需求的多样化发展阶段（2017—2019年）。党的十九大以来，我国社会经济发展迈入新的历史转型阶段，以创新驱动为引领的产业转型升级对创新型和应用型人才的需求日益迫切。《学位与研究生教育发展“十三五”规划》指出，到2020年实现研究生教育向服务需求、提高质量的内涵式发展转型，建立高素质、高水平人才培养体系。截至2019年，累计培养专业学位硕士321.8万人、专业学位博士4.8万人，设置47个专业学位类别，共建有专业学位硕士授

权点 5996 个，专业学位博士授权点 278 个。^[8] 学位类别基本覆盖了我国重要行业领域，相关专业学位与职业资格体系实现有机衔接，为行业发展输送了大量高素质专业人才。这一阶段，专业学位研究生培养使命更加凸显，紧密贴合社会产业对紧缺人才的需求，适时调整和探索服务社会发展的多样化人才培养方式。

三是以着力实施研究生分类发展为中心的内涵式提升阶段（2020 年至今）。2020 年，教育部等部门联合发布《关于加快新时代研究生教育改革发展的意见》，明确了新时代研究生教育改革发展的指导思想和具体原则，提出应坚持内涵式发展道路。^[9] 2020 年 9 月，《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》出台，从专业学位的类别设置标准、程序、导师队伍建设、培养模式改革和教育评价机制等方面宏观规划了专业学位研究生未来五年的发展理念和具体方案^[10]。2022 年 9 月，《研究生教育学科专业目录（2022 年）》发布，新版专业目录中所有学科门类都加入了专业学位，数字经济、知识产权、国际事务等一批与行业产业密切相关的新兴专业学位也加入目录，进一步推动研究生分类培养、学位分类建设。2023 年 11 月，教育部印发《关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》（以下简称《意见》），提出要深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展、融通创新，着力提升拔尖创新人才自主培养质量，建设高质量研究生教育体系。这一时期，在《中华人民共和国学位法》明确专业学位独立属性的价值定位基础之上，专业学位研究生培养逐渐深化，致力于探索分类发展，更加注重能力导向下的内涵式发展。

（二）演进特点

虽然我国专业学位研究生教育政策本质上是由政府主导的一种强制性制度变迁，但政策的变迁、调整和优化是基于社会多方利益关系整合的过程，也是对政策资源本身的合理化配置，凸显政策主体、政策目标和政策内容的不断优化与调适。

第一，从政策主体看，更加注重院校与企业、行业之间的多元协同办学。专业学位研究生源于社会经济发展中产生的应用型人才需求，其发展动力在于我国经济发展、产业升级和社会进步。从政策主体看，党的十八大以来专业学位研究生教育政策文本中，“产教融合”“实训基地”和“行业部门”等字眼逐渐显现，鼓励社会企业行业参与到专业学位研究生培养中来，呈现出多样化办学趋势。《关于深化研究生教育改革的意见》《学位与研究生教育发展“十三五”规划》等文件相继出台，引导并鼓励行业企业全面参与人才培养工作，强调加大行业企业及相关协会等社会力量参与专业学位研究生培养的力度，积极构建互利共赢的应用型人才产学研合作培

养新机制，并明确支持建设一批专业学位研究生联合培养基地，以更好地满足行业发展需求。同时，明确提出要创新高校与国家实验室、科研机构、科技企业、产业园区的联合培养机制。

第二，从政策目标看，更加凸显培养创新型人才以适应经济社会发展需求。政策目标的设定往往源于政策主体的价值取向，体现政策主体的特定需求。目前，在我国的学位制度下，专业学位研究生教育政策的制定主体是政府。政府在制定政策时，主要依据专业学位研究生在国家人才培养体系中的具体角色，以及与国家发展战略相契合的实际需求，从而明确专业学位设置的政策目标。党的十八大以来，专业学位研究生教育政策文本中，“临床医学硕士”“中医硕士”“法律硕士”等的培养目标更加凸显适应经济社会发展需求，培养创新型人才。《意见》明确指出专业学位研究生的培养和学位授予将依据相应的专业学位类别进行。^[11] 这种培养方式特别关注行业产业发展的需求，强调服务行业产业发展的定位与使命。

第三，从政策内容看，更加优化、完善人才培养模式。政策内容与实质是政策科学的基本主题，对政策内容的研究体现的是对政策特征、起源、本质与功能等问题的探寻。^[12] 党的十八大以来专业学位研究生教育政策内容不断更新与调整，凸显专业学位研究生招生管理、培养模式、人才评价等方面的优化与完善。一是专业学位类别管理机制的完善。2013年，国家对硕士专业学位的申请单位资质和专业学位类别设置范围作出明确规定。2020年9月，国务院学位委员会印发《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》，明确提出开展硕士专业学位类别自主设置试点，赋予学位授权自主审核单位更大的自主权，允许其根据实际情况自主审核和设置硕士专业学位类别。这一系列政策的出台与调整，不仅优化了我国专业学位研究生人才培养体系，而且为推动研究生教育高质量发展奠定坚实基础，充分体现了政策制定者对专业学位研究生教育的高度重视和精准把控。通过这些政策措施，我国专业学位研究生教育逐步向更加开放、灵活、高效的方向发展，更好地服务于国家战略和社会发展需求。二是人才培养评价机制的完善。从2013年起，教育部等相关部门陆续出台系列重要文件，明确了推进学术学位与专业学位分类发展的标准与方向，为研究生教育分类改革提供政策指导。2024年《中华人民共和国学位法》的颁布为专业学位类别的设置与学位授予条件提供法律依据，标志着我国专业学位制度的进一步规范与完善。这一系列政策法规的出台与实施，构成我国研究生教育分类改革的重要里程碑，推动研究生教育体系不断优化与发展。三是专业学位实践教学模式的优化。专业学位研究生教育政策的调整与发展始终以社会需求为导

向。自2014年起，教育部联合其他五部门印发《关于医教协同深化临床医学人才培养改革的意见》，正式启动“5+3+X”临床医学人才培养模式的试点工作，旨在通过整合医疗资源与教育资源，培养更多符合临床需求的高素质医学人才。2015年，教育部进一步提出要求，强调要加强专业学位研究生的案例教学，深化与行业企业的合作，推动联合培养基地的建设与发展，提升研究生的实践能力和职业竞争力。2017年，《学位与研究生教育发展“十三五”规划》提出依据特定学科背景和职业领域的任职资格要求，分类改革课程体系、教学方式、实践教学，强化与职业相关的实践能力培养。2020年，《关于加快新时代研究生教育发展的意见》提出要强化产教融合育人机制，加强专业学位研究生实践创新能力培养。2023年，《意见》要求依据行业产业人才需求，突出精准培养、分类发展。这些政策的连续出台和实施，充分体现了专业学位研究生教育的灵活性和专业性，更加注重人才培养模式与社会产业发展的适切性。

二、党的十八大以来专业学位研究生教育政策的演进逻辑

党的十八大以来，专业学位研究生教育政策指引既凸显新的历史阶段国家政策层面对专业学位研究生教育质量和体系的顶层优化，又深刻蕴含我国专业学位研究生教育高质量发展的时代内涵，其发展过程中凸显的育人指向、政策保障和实践需求等多重逻辑，为实现专业学位研究生教育高质量发展提供可能。

（一）生成逻辑：从以职业发展为导向到追求卓越的内涵式发展

就本质属性和发展定位而言，专业学位研究生教育是为了适应社会产业发展需要，培养具有较强专业能力和职业素养的复合型人才。因此，初期专业学位研究生培养更加注重职业发展导向，以适应经济社会对人才的迫切需求。党的十九大以后，随着我国专业学位研究生培养模式改革的深入推进，更注重内涵式发展，主要体现在两个维度。一是“分类”。从2017年《学位与研究生教育发展“十三五”规划》发布到2023年《意见》出台，我国研究生教育分类发展的政策框架逐步完善。《意见》特别强调分类发展的核心要素，提出要推行分类考试和分类招生政策，允许培养单位根据学位类别差异制定不同的论文写作标准，并对论文进行分类评阅。此外，对研究生导师的评聘和管理也实行分类标准，进一步细化分类发展的政策体系。这一系列政策的出台，为学术学位与专业学位的分工合作、协调发展奠定坚实基础，有助于实现研究生教育的高质量发展，满足社会对高层次人才的多样化需求。二是“实践”。《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》《全国专业学位水平评估实施方案》等文件均提及专业学位要以提高实践创新能力为目标，并直

接从实践课程、产教基地建设以及推进与职业资格的衔接等方面对专业学位研究生实践培养进行导向指引。

（二）实践逻辑：从依附学术型研究生培养到应用导向的多元主体参与培养

全面深化人才培养模式改革是提升专业学位研究生教育质量的核心与关键。专业学位研究生培养模式改革过程的实质是利益相关者之间在教育利益需求方面冲突与整合的过程。^[13] 专业学位的设立是为了应对现代化产业结构的优化升级，培养新型应用型人才，以适应社会经济转型发展的需要。这种专门的学位类型旨在紧密结合行业需求，通过产教融合和校企协同的方式，为社会经济发展提供高层次应用型人才支撑。正如缪尔达尔（Karl Gunnar Myrdal）所说，社会文化与制度变迁不仅存在内在依赖，而且依赖是连续的、缓慢的、渐进的、内生的。^[14] 随着1991年国务院学位委员会第九次会议审议通过《关于设置和试办工商管理硕士学位的几点意见》，专业学位研究生培养实践正式开启。然而，专业学位研究生的培养模式和课程内容还不成熟，大多套用上位一级学科学术学位研究生培养模式，相关政策阐述也比较笼统。诸多地方高校在教育硕士、教育博士的培养方案中，无论是课程教学、实践方式，还是毕业考核，大多依附于学术学位研究生培养经验和模式，难以满足经济社会对应用型人才的急切需求。党的十八大以来，研究生教育由快速规模扩张转向追求卓越的内涵式发展，促进专业学位研究生培养改革不断升级。2014年，国务院学位委员会和教育部联合印发《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》，提出通过构建多部门协同参与的监督体系，进一步强化学位与研究生教育的质量监管，严格把控教育培养质量与学位授予标准。客观上看，专业学位研究生教育政策的日趋完善打破了过去依附于学术学位研究生的培养模式，形成适切性、自主化的高层次人才培养体系。

（三）发展逻辑：从模糊性“应用型人才”培养到高质量“专门型人才培养”

与学术学位研究生相比，专业学位研究生的设立主要是为了在专业学位类别和领域的设置上紧密结合职业需求，定位于应用性强的学科门类，其培养目标聚焦于为特定职业领域输送具备专业知识与实践能力的应用型人才。一方面，动态调整学科专业类别，优化专业布局。如，为了提升工程硕士管理水平和培养质量，我国于2018年将工程专业学位领域从40个调整为电子信息、机械和能源动力等8个。另一方面，强化专业学位质量评估。专业学位研究生培养不能局限在高校围墙之内，也不是高校特权，随着专业学位试点基地的推行，各科研院所、企业等社会力量协同参与到专业学位研究生培养中。如，2020年国务院教育督导委员会办公室印发

《全国专业学位水平评估实施方案》，提出要邀请同行专家和部分行业专家结合培养方案与特色成效，对专业学位进行综合声誉评价。

三、我国专业学位研究生教育政策的未来走向

党的十八大以来，我国专业学位研究生教育不再是学术学位研究生教育的“低配”和“附庸”，而是成长为一种培育专业化、高素质人才的类型教育，未来更加需要建立与之相適切的人才培养制度，推进专业学位研究生教育高质量发展。

(一) 坚持以指导性制度为指引

从管理体制与经费投入机制看，我国研究生教育发展模式体现了政策引导下的诱导型发展特征。^[15] 在专业学位尚处于探索发展阶段，政府依靠命令和法规进行政策帮扶和引导，能够在一定程度上发挥资源倾斜、调配和管理监督作用，对专业学位研究生教育发展具有重要推动作用。然而，实行强制性制度安排本质上是一种短期性的应急和帮扶之策，无法随社会需求的变化与时俱进。专业学位的设立本就具有旗帜鲜明的职业背景，常常需要与经济社会发展相適切，并受到政府的权威性干预，高校在人才培养模式和实践改革方面的自主性受到一定限制。因此，未来专业学位研究生教育政策应主要以指导性制度为指引，辅以权威性保障制度，以实现制度供给与需求之间的动态平衡。

第一，从政策导向上进一步区分学术学位研究生与专业学位研究生的培养，尤其是在课程开设、实践模式和毕业考核等方面，鼓励和支持地方高校开展专业学位研究生培养自主性特色实践，加强拔尖创新人才培养。第二，引导高校根据新兴产业的需求，设置相应的专业学位类别，如人工智能、大数据、新能源等专业领域的研究生学位，使培养的人才更加符合市场需求。明确各专业学位的培养定位和预期成果，使高校在开展专业学位研究生教育时有据可依。第三，对高校的专业学位研究生教育进行定期检查和评估，确保政策的执行效度。

(二) 坚持以差异化、个性化培养为依托

党的二十大报告提出到2035年要建成“教育强国、科技强国、人才强国”的发展目标。从规模化角度看，我国研究生在校人数已经从1949年的629人跃升至2022年的3653613人，其中专业学位研究生在校生1976347人。^[16] 我国要实现从研究生教育大国到研究生教育强国的转型，一方面要进一步强化专业学位重心上移，大力升格专业博士学位，尤其是在量子通信技术、航空航天、集成电路等高精尖领域要有所突破；另一方面要根据社会需求进行变革与重组，进一步促进专业学位的多元化发展，妥善处理专业学位研究生培养规模与社会效益之间的关系。

一要制订差异化人才培养方案。为满足不同群体需求，法国针对专业学位硕士研究生实行全日制培养（Formation Initiale）、在职培养（Formation Continue）、远程培养（Formation à Distance）和学徒制培养（Apprentissage）等多种培养模式。^[17]我国专业学位研究生教育政策的关注点应实现从“规模扩张”到“质量提升”的转变，通过多种模式、多个角度和多种特性识别人才的能力与特长，全面评估学生在理论创新及应用方面的能力，依据学生的兴趣、特长以及职业发展规划，制订差异化的培养方案，重视学生在专业深度和跨学科能力方面的提升。二要坚持拔尖创新人才的个性化培养。依据个人能力特点及行业发展需求，构建与实际需求紧密关联的多元化课程体系。在核心课程的基础上，允许学生依据个人兴趣选择跨学科课程，以促进交叉学科研究，并消除产教融合的障碍。大力开展实践教学，直接与产业链对接，螺旋式拓展创新空间，进而提升知识服务生产实践的价值。^[18]

（三）坚持以拔尖创新人才培养为目标

党的十八大以来，专业学位与学术学位之间的概念边界逐渐显现，专业学位研究生教育的发展慢慢步入正轨。从数量规模看，硕士专业学位授予人数占比逐年上升，从2012年的35%增长至2021年的58%；博士专业学位授予人数占比从5.8%提升至9%。^[19]从学科设置看，新增一系列专业类别，涉及诸多学科门类。当前专业学位研究生人才培养已发展至一定规模，但是在高精尖技术领域（如集成电路、人工智能、储能技术等）依然存在诸多“人才缺口”。

一方面，要坚持卓越引领，拉动横向扩张。专业学位研究生教育要坚持以“卓越工程师”“大国工匠”等国优计划为依托，以行业组织为桥梁，加强高校与科研院所、职业认证部门之间的对接，完善专业学位资格评价制度。高校应根据不同专业领域的实际需求，结合行业前沿技术和发展趋势，构建更具针对性和实用性的课程体系。同时，邀请行业专家、资深工程师等进入高校担任兼职教师，为研究生传授实际工作中的经验和技能。高校教师也应定期到企业院所挂职锻炼，深入了解行业需求，从而在教学过程中更好地将理论与实践相结合。另一方面，要建立能力提升的阶梯式培养模式，实现个体纵向发展。专业学位研究生培养要从基础的专业能力培养开始，逐步向高级能力培养进阶。高校要鼓励并引导专业学位研究生通过参与一系列由简单到复杂的项目或课题研究，实现个体能力的纵向发展。

参考文献：

- [1]周洪宇. 学位与研究生教育史[M]. 北京:高等教育出版社,2004:57.
- [2]马永红,张飞龙. 专业学位研究生教育发展国际趋势及启示[J]. 北京航空航天大学学报(社会科学版),2021(3):142—150.
- [3]国务院学位委员会办公室,教育部研究生工作办公室. 专业学位文件选编[M]. 北京:中国科学技术出版社,2001:3.
- [4]王战军,李旸旸. 党的十八大以来学位与研究生教育政策论析[J]. 研究生教育研究,2022(05):1—9.
- [5]邓光平. 我国专业学位设置的政策分析[M]. 武汉:湖北人民出版社,2014:19.
- [6]陈静. 现代职业教育体系下我国专业学位研究生教育发展问题研究[M]. 重庆:重庆大学出版社,2016:30.
- [7]刘润泽,马万里,樊文强. 产教融合对专业学位研究生实践能力影响的路径分析[J]. 中国高教研究,2021(3):89—94.
- [8][10]国务院学位委员会,中华人民共和国教育部. 关于印发《专业学位研究生教育发展方案(2020—2025)》的通知(学位[2020]20号)[A]. 2020—09—02.
- [9]中华人民共和国教育部,国家发展改革委,财政部. 关于加快新时代研究生教育改革发展的意见(教研[2020]9号)[A]. 2020—09—04.
- [11]中华人民共和国教育部. 关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见(教研[2023]2号)[A]. 2023—11—24.
- [12]陈振明. 公共政策分析[M]. 北京:中国人民大学出版社,2003:41.
- [13]邓光平. 利益相关者协同参与下的专业学位研究生培养模式改革研究[M]. 武汉:武汉大学出版社,2020:3.
- [14]Gunnar Myrdal. An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy[M]. New York: Harper&Brothers,1944:113—145.
- [15]杨超. 专业学位研究生教育高质量发展:内涵、逻辑及实践路径[J]. 研究生教育研究,2023(04):56—63.
- [16]中华人民共和国教育部. 各级各类学历教育学生情况[EB/OL]. (2024—01—10)[2024—10—24]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2022/quanguo/202401/t20240110_1099539.html.
- [17]赵洋,陈云奔. 法国硕士专业学位研究生教育的现状及启示[J]. 研究生教育研究,2024(04):113—117.
- [18]陈亮,叶明裕. 专业学位研究生教育赋能产教融合的内涵特征、运行机理与高质量发展路径[J]. 学位与研究生教育,2025(02):27—35.
- [19]中华人民共和国教育部. 专硕学位授予人数占比过半,新研究生学科专业目录将印发[EB/OL]. (2022—06—15)[2024—10—26]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54521/mtbd/202206/t20220615_637706.html.

新时代研究生教育改革发展专题

专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的作用机制与效果评价

●王宝义 刘华琼 桑惠云 尹义尚

摘要 专业调查实践对专业学位硕士研究生培养具有重要意义，挖掘专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的作用机制并评价育人效果，有助于把握专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的关键作用。将理论推演与准实验相结合，在解析专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的直接与间接作用基础上，基于对 646 家企业调查的准实验，分析赋能人才培养效果，结果表明：专业调查实践通过“四力一观”直接作用以及教师和研究生层面的间接作用赋能研究生培养。为更好地挖掘专业调查实践对专业学位硕士研究生培养的作用，应推动形成规范化的专业调查实践人才培养体系。

关键词 专业调查实践；专业学位硕士研究生；研究生教育；育人效果

作者 王宝义，山东交通学院交通与物流工程学院教授、博士（济南 250357）

刘华琼，山东交通学院交通与物流工程学院教授、博士（济南 250357）

桑惠云，山东交通学院交通与物流工程学院副教授、博士（济南 250357）

尹义尚，山东交通学院交通与物流工程学院副教授（济南 250357）

一、引言

专业学位研究生教育是我国教育强国建设的重要组成部分，旨在培养具有较强专业能力和职业素养、满足社会特定领域的高层次应用型专门人才。^[1]我国自 1991 年开始实施专业学位教育，经历四个阶段逐步构建起具有中国特色的高层次应用型专门人才培养体系。^[2]2020 年，我国专业学位硕士研究生招生规模已超过硕士研究生总量的一半。《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》明确提出，到 2025 年硕士专业学位研究生招生规模将扩大到硕士研究生招生总规模的三分之二左右。总体看来，硕士专业学位研究生教育已成为研究生教育的主流趋势。

基金项目：山东省教育科学“十四五”规划 2023 年度课题“物流新文科建设与物流产业变革互动的逻辑解构与循证研究”（2023YB021）；2024 年山东省本科教学改革研究项目（重点项目）“物流工程专业‘文工融合’新文科建设进阶与协同的机制及实践”（Z2024380）。

近年来,我国硕士专业学位研究生教育逐渐由数量扩张向内涵发展转变、政策价值也由需求优先向质量优先转变,^[3]但纵观现实,目前专业学位硕士研究生培养(以下简称专硕人才培养)在培养模式、培养效果上还存在诸多需改进之处。

相较于学术学位硕士,专硕人才培养更注重现实需求,提升实践创新能力是其培养的重要目标,应用性是其教育的内生属性。社会调查是专硕人才培养的重要途径^[4],提升社会调查能力是实现复合型应用人才培养的重要基础和动力源泉^[5],项目主导的社会调查对培养应用型人才具有重要作用^[6]。当前,学者较多基于专硕人才培养的模式、企业实践协同培养等展开研究,也有学者肯定了社会调查对专硕人才培养的作用,但对专业调查实践在培养中的作用机制尚缺乏系统性探讨。交通运输专业具有工管交融的典型特征,与行业结合紧密,其硕士专业学位研究生教育旨在培养交通运输行业基础扎实、素质全面、工程应用能力强且具有一定创新能力的应用型、复合型、高层次工程技术和管理人才。本文以交通运输专业硕士研究生培养过程中专业调查实践准实验为基础,从理论与现实相互照应的视角探讨专业调查实践对专硕人才培养的作用机制与效果,为挖掘专业调查实践对专硕人才培养的有效作用提供参考。

二、专业调查实践对专硕人才培养的作用机制分析

(一) 专业调查实践对专硕人才培养的作用

1. 直接作用分析

一是增强学习力,有助于拓展专业知识,促进理论与现实互动学习。以交通运输专业研究生参与企业物流调查为例,此类调查不仅有助于研究生获取课堂难以涵盖的专业知识,而且能够加强研究生对物流知识与现实应用的结合理解。如,如何有效控制物流成本、不同类型的企业的运营模式差异等。通过参加专业调查实践,研究生不仅能够深化对相关领域知识的理解和把握行业发展趋势,而且能促进理论知识与现实情境的紧密结合,尤其是在现实操作和行业前沿方面的学习,从而有效弥补传统课堂教育的局限性。

二是培养创新力,有助于培养发现问题的意识和解决问题的能力,增强创新能力。专业调查实践是一种互动性强、情境真实的学习方式,调查过程中充满了不确定性和挑战性,这些不确定性能够激发研究生的创新思维,促使其从多个角度审视问题。专业调查实践不仅为研究生提供了与社会互动的机会,打破了书本知识的局限,而且通过其临场应对和实景激发效应以及前期准备和后期总结的辅助效应,有效促进研究生发现问题和解决问题能力的培养。

三是提升社交力，有助于突破心理障碍，提高社交能力。专业调查实践为研究生提供以专业交流为核心的社交平台。研究生需要面对各种陌生对象，就专业问题进行沟通交流。这既是对研究生的一次挑战，也是对沟通技巧的一次锻炼，要求他们克服畏难情绪积极应对，并且实现顺畅沟通，有效获取调查所需信息。专业调查实践为研究生提供了与专业人士深入交流的机会，促进其社交能力的提升，特别是在提升其灵活性、多元化社交能力方面具有良好的促进作用。

四是培育合作力，有助于培养合作意识，提升团队合作能力。专业调查实践是提升研究生合作意识和团队合作能力的重要途径。调查过程中强调分工与协作的结合，每位成员在完成各自任务的同时，还需要为团队其他成员提供支持，以确保小组任务的高效完成。专业调查实践对培养研究生的合作能力具有显著作用，有助于他们更好地适应未来复杂多变的工作环境。

五是凝练价值观，有助于培养良好的价值观和择业观。研究生由于学习环境的局限性，往往对社会的多元性和行业的实际情况缺乏深入了解，其价值观与择业观多呈现理想化特征。通过专业调查实践，研究生能够更直接地接触社会现实，深入了解行业状况与工作岗位的实际需求，更加理性地评估自身能力。专业调查实践不仅有助于加深对行业发展和社会需求的认识，而且有助于促进其价值观与择业观的凝练与提升。

2. 间接作用分析

一方面，有助于研究生认识自身不足，针对性提升素能。专业调查实践有助于研究生提升对专业发展现实的了解，如通过企业物流调查能有效了解专业物流的营运状况、行业存在的痛点以及对物流人才素能的需求等，同时发现自身在专业知识、创新能力、社交能力、团队合作能力等方面存在的不足。通过专业调查实践，研究生能将行业人才素能需求与自身不足相互比照，为后续学习树立明确目标，有的放矢提升自身素能，适应目标岗位。调查会促进研究生发掘行业问题，发现自身兴趣，为论文选题提供帮助，乃至能结合调查数据和发现的问题撰写学术论文等。

另一方面，有助于指导教师加深对研究生的了解，推进个性化培养。研究生教育具备个性化培养的条件与优势：一是指导教师与研究生遵循师徒制深度互动培养逻辑；二是以学位论文为核心的素能训练深嵌培养过程。指导教师组织实施专业调查实践，既能增强师生互动，融洽师生情感，也能通过专业调查实践表现以及沟通交流等加深对研究生优缺点了解，有利于指导教师为研究生制定差异化的发展道路，开展个性化培养。

(二) 专业调查实践对专硕人才培养的作用机制框架

结合专业调查实践对专硕人才培养的“四力一观”直接作用和间接作用，融合课堂互动逻辑，勾勒专业调查实践对专硕人才培养的作用机制框架，(见图1)。

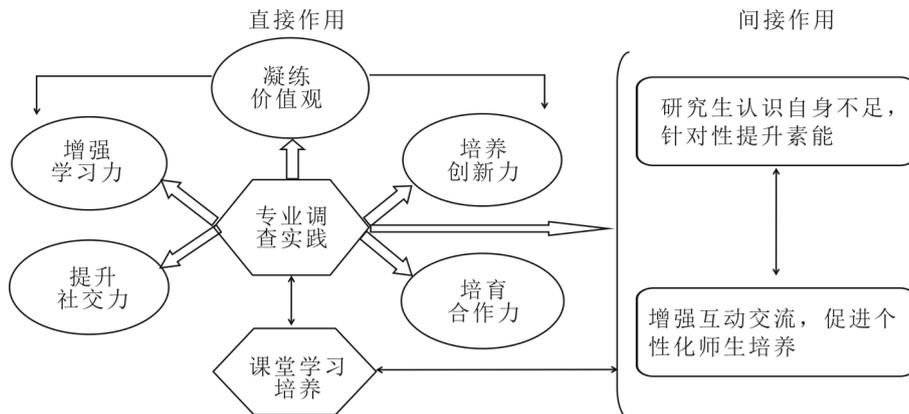


图1 专业调查实践对专硕人才培养的作用机制

在“四力一观”直接作用中，凝练价值观会对“四力”产生长期引导效应；在间接作用中，研究生基于自身不足的认识与指导教师加深对研究生了解的相互作用，共同推动研究生成长成才。课堂学习培养与专业调查实践培养相互促进，课堂学习有助于专业调查实践更好地发挥直接作用，专业调查实践有助于修正和加强课堂学习培养的方向、目标和效果，课堂学习培养有助于放大专业调查实践的间接作用，专业调查实践的间接作用也会反馈到课堂学习培养环节中。由此，构筑起点面结合、短期效应与长期效应结合、研究生自身提升与外部要素推动结合的以专业调查实践为依托的专硕人才培养作用机制。

三、专业调查实践对专硕人才培养的准实验分析

(一) 调查实施与培养照应

冠州国际陆港是山东冠县规划建设的占地3207亩的陆港枢纽园区，为掌握陆港腹地企业对园区物流的潜在需求情况，为制定开发和经营策略提供支撑，组织实施陆港腹地三省九县(市、区)规模以上企业的实地调查工作。调查工作与研究生教育实现协同联动，前者为后者提供资源支撑和调查目标导向，后者为前者提供优化方案参考。调查实践依托六个阶段展开(见表1)。

第一阶段，拟定调查问卷(问题)。根据调查需求，在教师指导下，研究生结合调查问卷设计原则和科学方法，融合不同产业物流特征设计了9类调查问卷，每类调查问卷涵盖企业及产品基础信息、货物流向和方式、入区意愿等30余个问题。

第二阶段，预调查与修正问卷。在山东冠县抽调20余家不同类型的企业进行

预调查，通过对被调查企业询问的方式评估问卷的合理性，并结合调查挖掘的信息与需求信息，对问卷进一步修正和完善，最终形成正式调查问卷。同时，结合预调查情况在形式上确定以半结构化面谈为主导，配合结构化调查问卷推进调查工作。

第三阶段，调查培训。基于调查需求和调查对象等现实情况，调查组织者对所有参与调查人员分三个模块进行培训：一是调查需求与专业知识，介绍冠州国际陆港规划建设背景以及调查的目的、要求，使所有调查人员明确调查要达到的目标和效果，并针对调查涉及的专业知识要点进行培训；二是调查策略与安全教育，包括访谈技巧、团队配合、危机应对策略、安全教育等；三是资料整理，对调查过程中音频资料、图片资料、问卷资料的收集以及数据资料汇总等要求进行解释说明，并对采集方法、整理方法进行培训。

表 1 调查不同阶段与研究生培养照应情况

调查阶段	时间跨度	培养照应	覆盖面
拟定调查问卷（问题）	1 个月	研究生参与调查问卷设计，强化专业知识，提升问卷设计知识与技能	部分人员
预调查与修正问卷	2 个月	研究生参与问卷修正，提升问卷设计知识与技能	部分人员
调查培训	1 个月	研究生专业知识、调查知识等多方面知识的获取	全体人员
正式调查	2 个月	研究生创新力、学习力、社交力、合作力多方面技能提升以及价值观凝练	全体人员
数据处理与报告撰写	2 个月	研究生专业数据处理能力、写作能力与知识输出能力培养	全体人员
总结调查工作	1 个月	总结调查经验与不足，研究生找寻论文选题，教师优化培养方案	全体人员

第四阶段，正式调查。根据调查人员性别、性格、年级等属性划分 8 个调查小组，每组包含 2 名研究生，按照“教师领调+研究生独立调查”组织模式推进调查。调查第一周由 6 名教师全方位领调 8 个调查小组，加强对研究生调查的现场培训，助力其调整心态、克服畏难情绪。通过总结调查中遇到或可能会遇到的问题以及深化对研究生的了解，进一步调整调查策略和研究生分组，领调期间每天召开总结调度会议，梳理问题，提出改进策略。其后由研究生分组进行独立调查，教师提供后方支持，并根据调查过程中遇到的问题进一步优化策略。

第五阶段，数据处理与报告撰写。通过调查获得 646 家企业的一手数据资料，考虑到调查对象可能存在误报、谎报以及调查过程可能存在记录偏误等导致调查数

据存在一定偏误,为保证数据准确性和可用性进行数据清洗和结构化处理,此项工作由教师指导研究生完成。同时,结合调查资料,教师指导研究生完成《冠州国际陆港项目客户及物流资源调查报告》《冠州国际陆港项目经营性评估报告》。

第六阶段,总结调查工作。一是总结调查工作的经验与不足;二是教师评估研究生调查表现及制订培养改进策略;三是分析调查数据可支撑、可挖掘的学术研究基点,为后续延伸培养提供支撑。

(二) 专业调查实践育人效果分析

共17名研究生参加专业调查实践工作,其中1名研究生承担机动任务,16名研究生参与主体调查,因承担机动任务的研究生直接参与实地调查工作较少,主要在后方承担调度协调及资料汇总整理工作,故问卷主要针对16名参与主体调查的研究生进行。结合参与主体调查的16名研究生的调查评估情况,分析专业调查实践的育人效果。为最大程度地获取有效信息,采用匿名问卷的形式进行调查,并结合问卷调查情况对需要深度了解的问题采用典型化访谈方式深化了解。

1. 基础信息分析

一是从基础数据看,参与主体调查研究生男女比例各占50.0%,照应男女搭配分组的策略;人员以低年级为主,其中研一占68.8%、研二占31.2%。二是从性格属性看,外向型、偏外向型、内向型、偏内向型、内外兼得型比例分别为18.8%、6.2%、31.3%、18.7%、25.0%。总体看来,自我评价内向型占比较高,内向型和偏内向型二者占比合计50.0%,教师要结合研究生的性格制订针对性培养策略。三是从研究生参加专业调查实践活动背景看,68.7%的研究生第一次参加独立调查,6.3%以往参加过独立调查,剩余25.0%的研究生以往参加过集体调查但未涉及独立调查,总体看,来参加过独立调查活动的研究生相对较少,经验相对不足。四是从小组成员配合情况看,认为搭档配合很好和较好的分别为68.8%、18.7%,合计占比87.5%,剩余12.5%的研究生认为配合一般;认为配合不足的原因主要集中于社交能力较弱、性格不能互补、专业知识不足,占比分别为25.0%、12.5%、12.5%,也有较多同学选择了其他原因。五是从搭档的相互学习情况看,双方都认为相互学习到一些的占比为68.8%,仅有一方认为从搭档身上学到了一些的占比为31.2%。总体看来,小组成员配合情况良好,在一定程度上凸显了小组成员合作学习的效果。调查过程中,遇到被调查方不配合的情况下,所有研究生都能尽量争取对方配合以获取调查数据,这说明调查中研究生具有较强的应对和解决问题的意识。

2. 专业调查实践习得分析

调查开始时采取教师领调的方式，从效果评价看领调对访谈技巧、社交技巧、专业知识学习具有很好的促进作用，对克服畏难情绪、搭档分工磨合等也具有重要意义，选择占比分别为 100%、93.8%、81.3%、75.0%、62.5%。通过访谈了解，教师领调不但有利于研究生掌握调查所需的知识与能力，而且有助于研究生对领调教师的了解，融洽师生关系。为评估研究生能力习得过程情况，表 2 列出了不同阶段研究生面临的困难：在前期阶段访谈技巧不熟悉、社交技巧不足、心理障碍较大、专业知识不足等问题影响相对较大；中期阶段访谈技巧不熟悉得到较好化解，占比由 93.8% 降到 25.0%，心理障碍的影响化解程度也较好，由 56.3% 降到 37.5%；调查后期阶段，大部分制约因素得到解决，但专业知识不足制约依然占比 18.7%。此外，从“其他方面”选项做答比例来看，三个阶段呈现上升趋势，后期阶段选择比例达到 68.8%， “其他方面” 主要反映在交通不便、生活住宿不便、调查工作与学校学习任务协同存在困难、数据汇总整理等方面。后期阶段选择“其他方面”的比例较高，主要缘于前期主要制约因素得到解决。总体上，调查过程也是研究生克服困难的过程，伴随调查的不断推进，研究生在克服制约因素方面取得明显效果，这显示出调查对困难克服能力锻炼的重要作用。总体看来，专业调查实践从不同层面促进了研究生专业知识的学习和多方面能力的培养。

表 2 调查不同阶段研究生面临困难情况表

选项	调查阶段					
	前期		中期		后期	
	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)
社交技巧不足	10	62.5	9	56.3	1	6.3
访谈技巧不熟悉	15	93.8	4	25.0	0	0
专业知识不足	8	50.0	7	43.8	3	18.7
心理障碍较大	9	56.3	6	37.5	1	6.3
团队成员配合不足	1	6.3	1	6.3	1	6.3
其他方面	1	6.3	4	25.0	11	68.8

从通过调查认识到自身不足的情况看，专业知识的广度和深度有待提升、社交能力有待提高比例相对较高，分别为 93.8%、62.5%，克服心理障碍战胜困难能力有待提升、团队合作能力有待提高以及其他方面也有部分影响，分别占比 31.3%、18.8%、18.8%。总体看来，调查有效促进了研究生对自身能力不足的认

识，这种认识既包括专业知识方面，也反映在素质和能力方面，尤其是通过调查研究较多认识到自身专业知识、社交能力等方面的不足。从研究生对专业调查实践作用的评价看，认为专业调查实践对硕士阶段的学习帮助作用很大、较大的比例分别为68.8%、18.7%，合计高达87.5%，这说明研究生充分肯定了专业调查实践对硕士阶段的学习具有较强的促进作用。从调查对自身能力提升的作用评价看，8个选项认为“很大”的比例平均为60.9%，所有选项比例均超过50.0%，尤其是了解社会现实的、社交能力、观察和思考问题能力方面比例分别达到75.0%、68.8%、68.8%，这三个方面对应的量值平均分也排名前三位，分别为4.69分、4.63分、4.63分（见表3）。总体看来，专业调查实践对研究生素质能力的提升能够起到较大以上作用。

表3 调查对研究生能力提升的作用评价表

选项	不同评价占比						平均分
	很大		较大		一般		
	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)	
社交能力方面	11	68.8	4	25.0	1	6.3	4.63
专业知识学习方面	8	50.0	5	31.3	3	18.8	4.31
团队意识和能力培养方面	10	62.5	4	25.0	2	12.5	4.50
学习观念塑造方面	9	56.3	4	25.0	3	18.8	4.38
就业意识塑造方面	9	56.3	4	25.0	3	18.8	4.38
了解社会现实方面	12	75.0	3	18.8	1	6.3	4.69
突破心理障碍克服困难方面	8	50.0	6	37.5	2	12.5	4.38
观察和思考问题能力方面	11	68.8	4	25.0	1	6.3	4.63
小计	78	60.9	34	26.6	16	12.5	4.48

注：“很大”“较大”“一般”“较小”“很小”“没有帮助”分别赋分为5、4、3、2、1、0；选项为“较小”“很小”“没有帮助”的实际选择均为0，故不再列出，下同。

3. 参与意愿及拓展

从参与意愿看，15名研究生表示若有此类活动还会继续参加，1名研究生缘于时间问题回答为否，参加专业调查实践活动的主要理由集中在社交能力及其他能力提升、学习专业知识等方面。进一步分析调查吸引力要素，评价为“很大”等级中认为能够锻炼社交能力和心理素质的比例为81.3%，能够获得一定的调查报酬、能够提升专业知识水平、能够提高专业实践能力比例均为56.3%；评价为“很大”

等级各项比例平均值和评价为“较大”等级各项比例平均值之和为 93.8%；从平均分看，能够锻炼社交能力和心理素质为最高得分即 4.75 分，其余 3 项分别为 4.50 分，（见表 4）。总体看来，几项要素均有较大吸引作用，尤其是锻炼社交能力和心理素质的作用最强。

表 4 参与调查的吸引力要素评价表

选项	不同评价占比						平均分
	很大		较大		一般		
	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)	个数	比例 (%)	
能够获得一定的调查报酬	9	56.3	6	37.5	1	6.2	4.50
能够提升专业知识水平	9	56.3	6	37.5	1	6.2	4.50
能够提高专业实践能力	9	56.3	6	37.5	1	6.2	4.50
能够锻炼社交能力和心理素质	13	81.3	2	12.5	1	6.2	4.75
小计	40	62.5	20	31.3	4	6.2	4.56

从对开设专业调查课程的诉求看，75%的研究生认为有必要开设专业调查类课程，显示出研究生对专业调查实践相关理论指导的诉求。从专业调查实践的时间安排诉求看，68.8%的研究生认为应安排在研二专业实习阶段，31.3%认为应安排在研一理论学习阶段。结合研究生诉求和调查中研究生的表现情况，可以在研一、研二实施多阶段专业调查实践安排，研一阶段参加专业调查实践重在认识自身不足以改进学习及努力方向，研二阶段参加专业调查实践照应分析针对性学习和能力的效果，以及为毕业论文选题、未来工作方向等进一步定位谋划。

（三）准实验结果与作用机制的照应

从准实验结果看，专业调查实践组织实施具有如下作用：一是能有效增强学习力，通过促进专业知识学习和塑造学习观念反映出来，研究生对这两方面作用评价为“较大”以上的比例均为 81.3%；二是能有效提升社交力，研究生对提升社交能力作用评价为“较大”以上的比例占 93.8%；三是能有效培养创新力，研究生对提升观察和思考问题能力作用评价为“较大”以上的比例占 93.8%；四是能有效培育合作力，研究生对提升团队意识和能力培养作用评价为“较大”以上比例占 87.5%；五是能有效凝练价值观，反映在就业意识塑造、了解社会现实、突破心理障碍克服困难等间接作用方面，研究生对这三方面作用评价为“较大”以上比例分别为 81.3%、93.8%、87.5%（见表 3）。专业调查实践不仅有效促使研究生认识到专业知识、社交能力、心理素质、团队合作等方面能力的不足，而且增强了教师与研究生的互动和了解。此外，课堂学习培养也与专业调查实践形成互动，如

75%的研究生认为有必要开设专业调查类课程，几乎所有研究生都有意愿继续参加专业调查实践等。总体看来，专业调查实践的准实验结果照应了专业调查实践对专硕人才培养的“四力一观”直接作用以及内外间接作用，直接作用直接促进研究生多方面能力的提升，间接作用在更大范围内产生长期持续效果，二者与课堂学习培养形成有效互动。

四、促进专业调查实践有效育人的对策建议

结合专业调查实践对专硕人才培养的作用机制分析以及准实验效果评价，从专业调查实践设置和组织实施两个方面提出促进专业调查实践有效育人的对策建议。

(一) 专业调查实践设置

第一，加强专业调查实践理论融入，奠定实践推行的一般基础。专业调查实践是一项系统工程，既具有较强的理论引导性又具有鲜明的现实性特征，调查涉及的环节众多，且具有较强的理论性和技术性，加强专业调查实践的理论学习与培训是保障实践有效开展的基础。为此，结合人才培养目标和素质要求以及专业调查实践理论知识整合课程体系，将相关知识有效融入专硕人才培养方案中，既为专业调查实践的有效推进做好铺垫，也在课堂教育中完善研究生知识结构，提升人才素能。

第二，设置规范化专业调查实践培养环节，有效挖掘与协同外部培养资源。整合资源，规范培养模式，将专业调查实践打造为育人的重要基点和纽带，融入人才培养方案，与专业调查实践理论学习形成照应，挖掘专业调查实践的多重育人效应。同时，积极探索将产学研合作资源有效融入专业调查实践人才培养中，形成稳定的资源支撑体系。除了借助外部资源，培养单位应建立专业调查实践培养的投入机制，支撑专业调查实践活动的有效开展。在调查时间设置方面，宜在研一第二学期设置专业调查实践理论课程，研二第一学期设置专业调查实践活动。

(二) 专业调查实践组织实施

第一，充分发挥教师领调引导作用，促进师生沟通互动。专业调查实践需要师生密切互动，且互动反映在学习、工作、生活的诸多方面。发挥教师的领调引导作用要注意以下事项：一是安排在调研初期且时间不宜过长，时间过长易使研究生产生依赖感，容易导致研究生在初期建立的心理应对策略失去效应；二是明确领调的主要目的是帮助研究生尽快适应独立调查工作，因此在领调前期教师“打样”的基础上后期应将任务放手交给研究生完成，教师在后期主要起修正、补充作用。

第二，科学制订专业调查实践危机和问题应对方案，保障研究生安全。在专业调查实践开始前，应针对不同类型危机制订针对性应对策略，并对研究生开展危机

应对培训，使其既在心理上树立危机防范意识，也能在遇到危机时采取有效应对策略和方法，及时化解危机和困难。调查团队应设定一名教师专门负责危机和困难应对工作，在调查团队遇到危机和问题时迅速指导研究生应对，或采取直接方式解决问题。在调查过程中及时总结危机和问题应对情景，预判可能遇到的问题并采取前置化的预防手段，对遇到危机和问题的研究生及时开展疏导工作。

第三，重视集体与个体相结合的专业调查实践总结工作，深度挖掘实践育人多重效应。总结工作对研究生加深对专业调查实践经验习得、启发找寻与挖掘以专业调查实践为基础的论文选题等具有重要意义。教师要督促参加专业调查实践的研究生对实践过程的获得以及发现的不足等及时做出总结，形成系统化和全面化的自我认识。此外，要通过集体讨论等方式进行总结交流，促使参与调研的研究生在交流中加深认识，为后续参加其他实践活动奠定良好的基础。

五、结语

专业学位研究生教育旨在培养具有较强专业能力和职业素养的满足社会特定领域的高层次应用型专门人才。专业调查实践通过直接与间接作用赋能专硕人才培养，不仅能够为研究生提供理论应用于取决现实问题的机会，而且能通过实践过程中的探索、分析和反思，培养研究生的综合能力与专业素养。总体看来，应充分发挥专业调查实践对专硕人才培养的作用，形成规范化的专业调查实践人才培养体系，有效推动专硕人才培养质量的持续提升。

参考文献：

- [1]薛建彬,王璐,苏建宁.专业学位研究生实践能力培养的几点思考[J].高教学刊,2023(14):39-42.
- [2]陈斌,王艳.我国专业学位硕士研究生教育演进图景、现实境遇与优化路径[J].高校教育管理,2023(3):76-87.
- [3]王莉.我国专业学位研究生教育政策的演进与发展趋势[J].高等教育研究,2021(7):78-84.
- [4]张军涛,孙晓雪.以问题意识和社会调查为导向的研究生培养模式研究[J].长春大学学报,2021(4):47-50.
- [5]邓雪琳.提高社会调查能力 培养管理类复合型应用人才:基于学生视角[J].长春教育学院学报,2017(1):23-26.
- [6]刘勤.项目主导的社会调查在培养社会学应用型人才中的成效、困境与对策[J].大学教育,2017(2):131-133+138.

我国教育法典编纂的模式选择

●包万平 陈思思 王翠青 彭风顺

摘要 教育法典编纂的适度模式,是以实现教育法律法规与教育实践动态平衡为目标的立法策略。它强调在编纂教育法典时,既要考虑当前的教育法治需求,又要预见未来的发展趋势。鉴于目前我国教育法律体系框架基本形成,已积累编纂民法典等的经验和技能,采用适度模式编纂教育法典更符合教育强国建设的现实需要。教育法典编纂应以保障受教育权为逻辑主线,按照“总则+分则+附则”体例建构内容体系。同时,为了应对现实世界的快速变化以及新技术等对传统教育的挑战,用适度模式编纂教育法典应注意对未来教育形式和技术手段的预见性规定、对教育政策和实践变化的响应性调整,以及对国际教育发展趋势的借鉴和融合等。

关键词 教育法典;法典编纂;适度模式;受教育权

作者 包万平,北京师范大学教育学部博士生导师,青海省人民政府—北京师范大学高原科学与可持续发展研究院教授 (北京 100875)

陈思思,青海师范大学国家教师发展协同创新实验基地 (西宁 810008)

王翠青,青海师范大学国家教师发展协同创新实验基地 (西宁 810008)

彭风顺,青海师范大学国家教师发展协同创新实验基地 (西宁 810008)

自2021年1月1日《中华人民共和国民法典》(以下简称《民法典》)施行起,我国正式进入法典化时代。此后,全国人大常委会明确提出研究启动环境法典、教育法典等条件成熟的立法领域的法典编纂工作。教育法典的编纂研究及制定迅速成为教育界与法学界的热点话题,学界围绕教育法典的编纂问题展开热烈讨论。当前,我国学界对教育法典编纂模式的研究尚处于探索阶段。鉴于我国目前已出台了部分教育法律,未来采用适度法典编纂模式更符合中国实际。

一、教育法典编纂的要义与模式

法典编纂是一个成文法国家进入高度法治化时代的典型表现。纵观古今中外,法典在各国法律体系中都发挥着重要作用,如古巴比伦的《汉穆拉比法典》、古罗马的《十二铜表法》、古印度的《摩奴法典》、中世纪德国的《萨克森法典》、中国

基金项目: 2021年国家社科基金教育学一般课题“中国共产党保障青藏高原少数民族受教育权百年发展研究”(BGA210054)。

的《法经》《大宝律令》《唐律疏议》《民法典》等。法典编纂是以法典为中心，构建一个体系完备、概念统一的规范体系的过程。英国法学家边沁（Bentham）认为，法典编纂是一个国家发展到特定阶段，在法治建设层面上取得的重要成果，其目的在于消除一般普通法律存在的概念不完整性、法律条款混淆性以及普遍适用性缺失等问题。^[1]

教育法典的编纂，是推动教育法律规范从体系的分散性向结构的统一性转变、从对其他规范的依附到制度体系独立性发展的过程，其基本功能在于实现教育法律的体系化。编纂后的法典有较严格的逻辑顺序性、统一性和普遍适用性，具备全面性、系统性、科学性的显著特点。全面性意味着教育法典是囊括教育领域所有法律关系的法律。系统性意味着教育法典不仅形式全面，而且内容全面。科学性要求教育法典的编纂要体现教育发展的基本规律，体现教育与社会、教育与人等协调的特点。

当前，教育法典的编纂主要有汇编型和体系型两种模式，多数学者认为我国的教育法典编纂应采取体系模式。汇编模式是把现有的教育法律法规进行汇集和重述，这种模式简便且易于操作，但其产生的教育法典内部仍然是分散且碎片化的；体系模式是由立法机构将现有的教育法律法规进行重新整合，使其具有逻辑性和体系化的特点。在新形势下，我国教育法典编纂采用体系模式较为科学，具体有两方面的原因：一方面，1949年以来，我国出台了一系列相对成熟、内容相对完整的教育法律法规，如《中华人民共和国教育法》（以下简称《教育法》）、《中华人民共和国高等教育法》（以下简称《高等教育法》）等，对这些法律采用汇编模式进行编纂没有太大的实际意义。另一方面，建设教育强国是以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴的基础工程，统筹推进教育强国整体建设，需要一部具有统领性的教育法典，采用体系模式编纂教育法典是不二选择。

根据我国《民法典》和国外法典的编纂实践，目前教育法典的具体编纂模式共有四种实践模式。

一是形式法典化模式。该模式是将现行的法律法规进行整理，依照既定的分类体系，将它们汇总编纂。此种编纂工作在技术和方法论上较为简单，主要关注文本的系统化组织、梳理和整合，通常呈现为按主题类别组织现有法律条文集合，但不包括对法律内容的实质性修改。这种编纂不追求构建一个全面的法律体系，而是采取一种相对简单且易于执行的方法，具有操作性强、便于查找相应法律法规的优点。采取这种模式的典型代表是《美国法典》，其中第20篇的“教育”即类似于教

育法典，简单地把教育领域的现有法律法规进行汇总，只是形式上的集合，不具有体系性和协同性，对我国的实际借鉴意义不大。

二是统一法典化模式。该模式也称建构型法典模式、体系型法典模式，其目标是确保编纂的法典在内部结构和外部表征上达到最大程度的统一性、一致性、完备性和整体性。采取这种模式的典型代表有《法兰西教育法典》。虽然统一法典化模式具有较强的系统性和逻辑性，囊括了教育领域的所有法律规范，但当前我国教育法律方面的研究还有待深入，缺乏按照统一法典化模式进行法典编纂的基础，因此难以采用统一法典化模式。

三是总则法典化模式。该模式也称类法典模式、基本法+单行法模式，主张法典只规定最关键的基本价值和原则内容，而技术性和特殊性较为突出的实施层面的细节性内容等交由单行法加以规定。^[2] 换言之，该模式采用以教育基本法为总则、其他教育单行法为分则的一种总分结构，典型代表有日本的《教育基本法》。总则法典化模式的体系性和逻辑性较弱，容易引起法律法规的矛盾和冲突，不符合我国教育法治发展的长远需要。

四是适度法典化模式。该模式也称相对法典化、不完全法典化（以下简称适度模式）。它是介于形式法典化模式、统一法典化模式和总则法典化模式之间的一种编纂模式。具体而言，适度模式的出发点是强化法典的根本法律地位，倡导法典专注于确立教育的基本价值与原则。涉及高度技术性 or 具体特殊性操作细节，则由专门法条或附属立法进行详细规范。^[3] 换言之，适度模式指法典在渐进过程中逐步形成，允许一定时期内法典与单行法共存互补。与其他法典化模式相比，这是一种既不过于宽泛也不过于狭窄的模式。采取此模式的典型代表是瑞典的《环境法典》，这种法典编纂模式对我国教育法典编纂有重要借鉴意义。

二、我国教育法典编纂采用适度模式的依据

就教育法典编纂而言，在我国已经有若干教育单行法，且在短期内无法厘清教育法律的一些基本理论问题，为了应对现实世界的快速变化，以及新技术、新手段等对传统教育的挑战，采用适度模式编纂教育法典较为适宜。既能够明确基本的教育法律内容，也可以保证教育法典的动态使用。具体来说，目前采用适度模式编纂教育法典具有以下三方面基础。

（一）教育法律体系框架基本形成

1949年以来，我国构建了相对完善的教育法律体系，包括不同效力等级的教育法律、教育行政法规、地方性教育法规、教育规章等。^[4] 具体而言，我国初步形

成了以宪法为统领和多部教育专门法律为主体的中国特色社会主义教育法律体系。此外，我国还有十几部教育行政法规，100余项省级人大、政府制定的地方性教育法规，200多项教育部门规章和地方性教育规章等。^[5]这些法律法规已形成我国教育法律体系的基本框架，为采用适度模式编纂教育法典提供了可能性和操作性，有利于将现有的教育法律通过整合编纂成一部具有逻辑性和体系化的法典。

（二）法典化传统的经验和技术积累

过去的立法为我国采用适度模式编纂教育法典积累了一定的经验和技术。立法技术指通过立法条文的文字与体例安排，从而实现较为理想的立法目的的技术。^[6]如“97刑法”将“79刑法”和一系列的单行刑法进行全面吸收和借鉴，类似的还有《民法典》。《民法典》的颁布和实施，为教育法典的编纂提供了借鉴经验。党的二十大报告提出“统筹立改废释纂，增强立法系统性、整体性、协同性、时效性”。^[7]习近平总书记强调：“民法典为其他领域立法法典化提供了很好的范例，要总结编纂民法典的经验，适时推动条件成熟的立法领域法典编纂工作。”^[8]《民法典》是按照体系编纂的具有严密逻辑的法典，采用“提取公因式”的立法技术，将具有普遍适用性的规范提取出来作为一般性规范，其他部分只规定具体、特殊的情况，而不再重复一般规范的内容。^[9]民法典的编纂是把零散的单行法通过立法技术进行整合，分为七编及附则。此外，一揽子修法的立法模式中的“包裹立法”技术也为教育法典编纂提供了立法实践经验。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（以下简称《纲要》）提出了“六修五立”的教育立法计划。这种“一揽子修法”的模式，通过对数部法律的立、修、改、废进行统一整合，加强教育法律内部的协调性与统一性，避免法律条文之间的交叉重复问题，从而提高立法的质量和效率。

（三）教育法律不完善困境的现实动力

当前，我国教育法律还存在不少问题，具体表现在以下几个方面。第一，教育单行法碎片化。改革开放以来，我国教育单行法虽有所建树，但还处于零散状态，大多数是以“问题导向”的模式立法，亟须加以整合、适度法典化以适应实践的需要。第二，立法存在空白。当前我国教育法律已经初步形成一定体系，但从建设教育强国的角度看，还存在一定差距，教育单行法在体量上不够完备，没有跟上时代的步伐，如教育考试、人工智能教育等相关法律法规存在一定空白，还没有完全实现对教育领域内相关问题的有法可依。第三，现有法律条文存在交叉重复和对立。如，有关“教师法律地位”问题在《教育法》《高等教育法》等均有规定，条文内

容交叉重复，浪费了立法资源。关于教师待遇，《中华人民共和国教师法》第二十五条与《中华人民共和国义务教育法》（简称《义务教育法》）第三十一条规定，对相同内容的表述出现条文不一致问题。采用适度模式编纂教育法典可以将教育法中不同时期以及散布于不同领域、位阶的法律条文进行整合，并减少法律条文间的交叉、重复，使我国零散的教育单行法走向系统化。

三、采用适度模式编纂教育法典的内容体系

教育法典内容体系化是基于对教育法固有的价值和外在逻辑的深入理解，通过运用先进的立法技术和方法，对现行教育法律法规进行梳理、整合与重新阐述的过程。体系化是法典编纂的核心要务，其实质在于确保特定法律分支或领域内一切法律规范的结构完整性、逻辑一致性和系统性表达。它包括外在体系化和内在体系化。外在体系化要求语言规范精准，避免模棱两可、歧义等情况；教育法律条文要避免交叉重复；结构上以总—分为体例，按照宏观—中观—微观的逻辑安排各相关内容；法律概念要体现稳定性以及与现有教育法律体系的融通性等。内在体系化主要包含两个核心维度，即目标理性和道德理性。目标理性关涉教育法典实施治理的能力，道德理性则涉及教育法典固有的对某些特定价值观（如民主、自由和人权）的追求。^[10] 不管是内在体系化还是外在体系化，教育法典内容体系都应遵循适度原则。教育法典内容体系的适度，意味着教育法典的相关内容不是静止不变的，而是根据其内容和需求适时变化，从而不断完善教育法典。《中华人民共和国立法法》明确指出，立法应当贯彻新发展理念，从国家整体利益出发，适应社会发展和全面深化改革的要求，把推进改革和完善法治相统一，充分发挥法治在推进治理体系和治理能力现代化中的作用。立法要求法律规范明确、具体，且具有可执行性。这就意味着教育法典的编纂不仅要明确涉及教育的一般法律规定，而且要对后续完善保留开放和发展的空间，允许根据教育改革的需要进行适时修订和补充，从而保障教育法典的时代性与全面性。采用适度模式编纂教育法典的内容体系，主要包括确定教育法典的逻辑主线、确立立法体例两大方面。

（一）教育法典编纂的逻辑主线

当前学界关于教育法典逻辑主线的探讨，主要存在“保障受教育权”“教育法律关系”“教育事业发展”“终身教育”等观点。“保障受教育权说”以《中华人民共和国宪法》第46条和《中华人民共和国教育法》第9条为依据，强调教育法典应覆盖从基础教育到终身教育的全过程权利保障，包括机会平等、基本条件保障及救济途径等。“教育法律关系说”基于教育法调整的是国家、学校、教师、学生等

多方主体间的特殊社会关系，主张以教育主体间的权利义务关系为逻辑主线。“教育事业发展说”依据宪法规定的“发展社会主义教育事业”的国家目标，认为法典应服务于教育现代化、均衡发展等政策需求，通过制度设计解决教育资源分配、质量提升等实践问题。“终身教育说”立足老龄化、数字化的时代背景，提出以终身学习权统摄法典，要求立法覆盖人的全生命周期教育需求。

党的二十大报告对“办好人民满意的教育”作出专门部署，彰显了以人民为中心发展教育的价值追求。^[11] 本研究认为，基于立德树人根本任务和以人民为中心的发展思想，教育法典应以保障受教育权为逻辑主线。目前世界上大多数国际组织、国家或地区在其宪法性文件中规定了受教育权。第二次世界大战后，《世界人权宣言》明确了受教育权是人固有的尊严和基本权利，不少国家相继在宪法中对受教育权做出了规定。1982年，《中华人民共和国宪法》对教育主权、发展教育事业的目的、教育根本制度、教育方针、教育体系、公民受教育的权利和义务等进行了明确规定。教育法律的主体涵盖学生、教师、学校、家庭和政府等，其中学生（即受教育者）是教育的核心主体。因此，教育法典应当把保障受教育权作为逻辑主线，以此为出发点和落脚点，从而构建一套完善的教育法律体系。

具体而言，应以保障受教育权为逻辑主线编纂教育法典，在价值引领、规范统摄与类型化实施等方面全面体现保障受教育权内容，并通过开放包容的体系设计和层级化的规范提取，体现采用适度模式编纂教育法典。如此，既可避免法典“大而全”带来的操作性不足，又能以保障受教育权这一核心主线统摄法典，确保其在实践中的普遍适用。

（二）教育法典编纂的立法体例

关于立法体例，多数学者认为教育法典的编纂应以总—分为体例，这种体例也称“法典+单行法”双法源模式，即法典和教育领域的相关单行法并行不悖，以法典为一般法，各单行法为具体法，单行法的主要作用是对教育法典的补充、完善和具体化。我国的民法典采用这种体例。本研究认为，教育法典内容体系可以采取“总则+分则+附则”的适度模式体例，以循序渐进、分步实施的原则进行。教育法典的体系化，先从总则研制开始，从既有的教育法律规范中抽象出一般的法律原则，并按照一定逻辑、顺序与具体的法律规范形成新的规范体系。^[12] 换言之，广泛整合现有的教育法律规范，仔细评估其他法律中与教育相关的内容是否应该纳入新法典，纳入教育法典的内容需确保与新法典内容之间的协调一致性。

教育法典的总则应当以保障受教育权为逻辑主线，对现有教育法律法规采取

“提取公因式”的立法方法进行编纂，将具有共性的法律规范提取出来作为教育法典的总则部分，作为教育领域的一般性法律规范。^[13]总则部分应主要包括十个方面的内容：教育目的（指导思想）、基本原则、基本制度、法律主体、教育权利和义务、教育类型、教育管理与监督、教育保障与支持、教育法律责任、教育法律救济等。总则的内容应具有稳定性，频繁变动更改必然会破坏法律的稳定性。同时，语言表述要具备概括化和原则化特点，使其具有简明性。

在教育法典的分则部分，应当在总则的统领下进行规定，即将不宜在总则中统一规范的内容一律纳入分则部分。分则部分按教育类别划分为学前教育、义务教育、高中教育、高等教育、职业教育、终身教育（包括成人教育、继续教育、老年教育、网络教育等），并设其他教育（包括民办教育、家庭教育、社会教育、特殊教育、国防教育、教育对外交流与合作、考试制度等）。根据法典编纂的适度模式，教育法典按照教育类别划分较为适宜，有利于将后续法律规范内嵌到不同教育类别中，从而体现教育法典的简洁性，避免教育法典的臃肿、凌乱，体现教育法典的适度性与灵活性。教育法典的分则内容应以现有的教育单行法为基础，学前教育可依托现有的《中华人民共和国学前教育法》《3—6岁儿童学习与发展指南》《幼儿园教育指导纲要》等起草；义务教育依托现有的《义务教育法》《中小学教师违反职业道德行为处理办法》和《中小学教育惩戒规则（试行）》等起草；高中教育依托《关于积极推进高中阶段教育事业发展的若干意见》《“十四五”县域普通高中发展提升行动计划》等起草；高等教育依托现有的《高等教育法》《中华人民共和国学位法》及《普通高等学校学生管理规定》等起草；职业教育依托现有的《中华人民共和国职业教育法》等起草；其他部分可以依托相对应的教育法律、法规、规章及规范性文件进行起草。

附则作为法典的补充部分，主要承担辅助总则和分则的角色。该部分涵盖若干要素，具体包括专有名词与术语的定义、法典解释权和修订权的归属、法规生效时间确定以及其他附加规定等。此外，附则还阐释了本法典与其他立法、规章之间的联系，以及不宜在总则或分则中规定的条款。

综上所述，总则通过一般性条款、分则按教育类别划分规定具体内容、附则作为补充条款，体现教育法典内容体系的适度。

（三）教育法典编纂的问题规避

教育法典编纂应注意两个问题。一要避免“解法典化”和“再法典化”的冲击。“解法典化”指在法典之外还有大量的特别立法，这些特别立法限制了法典调

整范围的领域，导致法典的作用逐渐降低，这个问题最早产生于民法领域，后来扩展到其他领域的法典争论中。“再法典化”指通过整合特别法对其法典进行更新，或是用新的法典代替旧法典。教育法典的编纂应遵循稳定原则，尽可能让教育法典与时俱进，通过立、改、废、释等方式不断改进，从而适应我国教育发展的现实需要。二要与其他法律法规相协调。教育法典编纂要注意与相关法律法规的协调性。宪法是国家根本法，任何法律都不得与宪法相抵触，教育法典的编纂要体现宪法精神，遵循宪法原则。教育法具有公法和私法的性质，具有管理的功能，因此教育法典的编纂要注意和行政法等衔接。教育法典的编纂与刑法也存在一定的关联，如考试作弊在《中华人民共和国刑法》有规定。考试作弊是教育治理的重要内容，惩罚考试作弊行为保护的是学生的公平受教育权，因此教育法典在编纂过程中应注重与刑法的衔接。此外，教育法典调整的法律关系中，如聘用合同、教学和科研过程中还涉及相关的知识产权等法律关系，因此教育法典还要协调好与民法典、著作权法、专利法等法律的协同。

四、适度模式编纂教育法典的适用及延展

法典化在适度范畴内采取的是一种动态进程，它允许立法机关依据法学理论的发展水平，逐步提高法典化水平，并在必要时调整法典的形态。这样的过程旨在强化法典对于外部变化的适应力及其内在的灵活性。从适用主体与法律关系看，教育法典的适用主体包括教育行政机关、学校、教师、学生等主体及其相互之间产生的法律关系，解决的具体纠纷主要包含学生与学校、学生与政府、学校与政府等主体之间存在的纠纷。^[14]从适用涉及的内容看，教育法典的调整对象主要集中于教育领域，同时还要协调好与民事、行政、司法等之间的关系。

（一）教育法典的适用范围

从教育法典的适用范围看，教育法典的编纂需反映时代的需求，但想要囊括所有教育法律，容易产生教育法典在后续执行中滞后于时代发展需求等情况。因此，教育法典编纂的适度模式是一种旨在实现教育法律法规与教育实践之间动态平衡的立法策略，强调在编纂教育法典时，为新旧制度的衔接与协调创造空间，留有足够的立法空间以便在未来进行修订和补充，从而在确保教育法典稳定性的同时，保持其适应性和前瞻性。具体而言，教育法典应关注以下几个方面的发展空间。一是对新兴教育形式和技术手段的预见性规定。未来随着数字化教育的发展，新兴教育形式和技术手段层出不穷，面对新形势、新业态，教育法典要对部分内容进行前瞻性规范，如人工智能在教育发展中的伦理性问题等，从而应对各种迎面而来的挑战，

以适应时代的发展。二是对教育政策和实践变化的响应性调整。教育实践中会出现各种意想不到的教育现象和问题,需要相应的教育政策去调节以保证教育的可持续发展。如,针对学生学业负担过重问题,国家出台“双减”政策;为了保证课堂秩序,规范学生行为,与体罚相区别,国家通过出台《中小学教育惩戒规则(试行)》,赋予教师惩戒权等。在未来的教育活动中,各种教育问题或现象还会出现,这就需要教育法典及时进行响应性调整,以解决现实的发展需要,因此教育法典在发展空间上应保持适度。三是对国际教育发展趋势的借鉴和融合。随着教育全球化发展,各国的教育事务联系越来越频繁,这要求在建立和完善国内教育法律体系并积极适应全球化的进程中,教育法典不仅要体现中国特色社会主义,坚定文化自信,而且要充分考虑到与国际法规的融合和对接,以确保国内外法律环境的协调一致。此外,远程教学等跨国教育模式未来将在全球教育中占据重要地位。因此,用适度模式编纂教育法典,要注重对国际教育发展趋势的借鉴和融合,使其具有本土化、国际化的特征,既要考虑当前的教育法治需求,又要预见未来的发展趋势,确保教育法典能够为教育事业的持续发展提供坚实的法律基础。

(二) 教育法典的地位认识

在探究教育法典适用范围适度的同时,还有一个基本的法理问题需要厘清,即教育法典的地位。对法典的地位认识不同,会导致后续的教育法典适用结果不同。教育法典的地位,简言之就是教育法典在国家教育法律体系中所处的位置。当前学界对教育法典的地位还存在一定争议,主要有三种不同的看法:一是把教育法典归属为行政法,也称“隶属说”,从教育法典的性质和内容的角度看,教育法典的调整对象是国家行政机关和教育机构在教育管理过程中发生的教育行政关系,即把教育法典归结为行政法的一个分支,这是主流看法,但这种地位归属,其主体是教育管理者不是受教育者,违背了现代教育的核心理念;二是把教育法典归属为综合性部门法,也称“独立说”,认为教育法典具有自身独立部门法的地位。教育法典是一种综合性法律,教育法典的一些内容从行政法、民商法、财税法等相关的法律中抽取,这些内容以教育内容为核心进行调整,具有独立的法律属性;三是把教育法典归属为领域法,即以领域法学为视角,把教育法典作为解决法律问题、调整法律关系,以促进教育发展和完善的一种领域法。本研究支持第三种观点,教育法典的编纂以教育问题为导向,以教育活动中存在的法律关系为基点,以保障优质而公平的受教育权为核心,教育法典在后续的适用中,正是以教育实践活动中出现的各种问题、协调各种教育法律关系为出发点而产生的适度范围,这样才能为后续的教育

司法、执法等提供明确定位的判断标准。

五、结语

教育兴则国兴，教育强则国强。为实现依法治国、依法治教，教育法典需要随着社会的发展和教育的推进而不断演进，以适应时代发展的需要。当前，教育法典编纂还处于探索阶段，需要分阶段进行。虽然当前我国已经具有编纂教育法典的基础条件，但采取何种模式进行编纂，要根据我国的教育实际并借鉴其他国家的经验选择。综合来看，采用适度模式编纂教育法典，能使教育法典兼具适应性和灵活性，具有一定的可行性，可以建立起一套完整、科学的教育法律体系，使我国教育治理更加有效。

参考文献：

- [1]徐国栋.边沁的法典编纂思想与实践:以其《民法典原理》为中心[J].浙江社会科学,2009(01):36-45+126.
- [2]鲁幽,马雷军.我国教育法法典化的路径、体例和内容:2021年中国教育科学论坛教育法典化分论坛综述[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(06):116-120.
- [3]高杭,王子渊.行业法视域下的教育法适度法典化[J].教育研究,2023(08):143-151.
- [4]江子丹.教育法法典化的正当性基础、逻辑进路与立法路径[J].江汉论坛,2023(04):116-124.
- [5]叶齐炼.完善我国教育法律体系的思考[J].中国高教研究,2019(02):16-20.
- [6]周航,申素平.从教育立法到教育立法学:法典化的学术因应[J].教育研究,2023(03):140-150.
- [7]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(01).
- [8]习近平.坚定不移走中国特色社会主义法治道路 为全面建设社会主义现代化国家提供有力法治保障[J].求是,2021(05):4-15.
- [9]聂圣.论我国汇编型教育法典的编纂:基于领域法学视角的论证[J].湖南师范大学教育科学学报,2022(06):33-43.
- [10]叶会成.立法法理学的类型与意义:立法学学科性质的反省[J].法制与社会发展,2021(06):32-50.
- [11]孙春兰.办好人民满意的教育[N].人民日报,2022-11-09(06).
- [12]王海军.法典编纂史对中国制定教育法典的镜鉴[J].华东师范大学学报(教育科学版),2022(05):108-117.
- [13]马雷军.论我国教育法的法典化[J].教育研究,2020(06):145-152.
- [14]魏文松.我国教育法法典化的核心问题[J].理论月刊,2022(09):131-142.

县域教育督导评估指标体系的发展演进、 变迁逻辑与优化路径

——以福建省“对县督导”为例

●何 谐 黄 芳

摘 要 对县级人民政府履行教育职责情况实施督导评估,是加快推进县域教育高质量发展与教育强国建设的助推器。2004年至今,福建省“对县督导”评估指标体系历经四次变化,从行政管理逻辑转向教育治理逻辑,从督导教育公平水平转向评估公平而有质量的教育履职,从经验驱动转向标准化管理,评估维度在履职主体、师资、经费、办学条件、弱势群体、学生全面发展等方面呈现出显著的内涵变化。鉴于县域教育发展的复杂性,县域教育督导评估指标体系应着力于多层次、宽维度的评估指标设计,兼顾履职监督与创新指导的督导功能发挥,鼓励多元化和专业化的评估主体参与,从而精准而客观地反映县域教育治理的真实情况。

关键词 对县督导;评估指标体系;教育督导;县域教育

作 者 何 谐,闽南师范大学教育与心理学院副教授、博士 (福建漳州 363000)

黄 芳,闽南师范大学教育与心理学院讲师、博士 (福建漳州 363000)

中共中央、国务院印发《教育强国建设纲要(2024—2035年)》,进一步强调教育监测与评价的重要作用,并提出“完善督政、督学、评估监测教育督导体系,健全国家、省、市、县教育督导机构”的具体要求。^[1]“对县督导”是中央或省市级人民政府对县级人民政府落实教育法律、法规、规章和国家教育方针、政策情况的督导,在保障基础教育高质量发展中发挥至关重要的作用。自2006年以来,福建省人民政府教育督导办公室启动实施“对县督导”,以五年为一个周期,旨在确保县级人民政府依法依规履行教育统筹规划、政策引导、监督管理和公共教育服务

基金项目:福建省教育科学“十四五”规划2021年度课题“县域义务教育督政多中心治理机制研究”(FJJKBK21-036);2024年度福建省教育系统哲学社会科学德旺基础教育研究院有组织的教育科研项目“新时期基础教育学校高质量发展指标体系建构研究”(JDW24002);2025年度福建省社会科学基金项目“优质均衡发展下义务教育学校督导评估制度优化供给研究”(FJ2025X004)。

供给等职责，以优质均衡的教育目标与理念推动工作机制创新，实现教育高质量发展。本研究深入解析福建省对县级人民政府履行教育职责督导评估指标体系的演进过程与变迁逻辑，重点考察指标的主要变化及其督导成效，并基于此提出县域教育督导评估指标体系的优化路径，对发挥县级督政职能与作用、加快推进县域教育高质量发展具有一定的借鉴意义。

一、福建省“对县督导”评估发展演进和变迁逻辑

（一）发展演进

教育督政以承诺契约为理念，通过明确职责与履职标准，强化“政府承担履约义务”与“人民享有监督评价权利”的合法性共识。人民以政策的形式赋予政府规范并引导教育改革与发展的权利，各级各类政府政策一旦颁布，即行使公权力，标志着政府与人民之间签订承诺契约，确立双方的权责关系。^[2] 作为国家和人民监督与评价县级人民政府教育履约履职的主要手段，“对县督导”以基础教育改革与发展政策中的承诺条款为依据，明确县级政府教育工作的目标与合法性方式，推动人民民主监督与评价的落地。2004年，国务院转发教育部《关于建立对县级人民政府教育工作进行督导评估制度意见的通知》，全面推行两项督导评估工作。同年，福建省首次制定“对县督导”的评估标准和评估方案（以下简称《2004年评估标准》），于2006年在全省正式实施。此后，评估标准和评估方案历经三轮修订，分别是《关于印发福建省县级人民政府教育工作督导评估标准（2011年修订）的通知》（以下简称《2011年评估标准》）、《福建省人民政府教育督导办公室关于印发县级人民政府教育工作督导评估办法和标准（修订）的通知》（以下简称《2017年评估标准》）、《福建省人民政府教育督导办公室关于印发县级人民政府履行教育职责督导评估办法和标准（修订）的通知》（以下简称《2021年评估标准》）。福建省对县级人民政府教育履职的督导评估已经成为县级人民政府促进教育公平和提升教育质量最有力的监督与评价手段，也是各设区市优化与制定县域教育政策的重要参考。

一是“对县督导”评估指标初建阶段（2004—2010年）。《2004年评估标准》共包含6个维度、25个项目、71个评估点，由省级人民政府全权组织实施。^[3] 在该评估标准要求指引下，各县区教育经费投入、学校办学条件等取得显著进步。据统计，2007年经督导评估的16个县教育经费投入近20亿元，扩大校园面积2287亩，新建扩建校舍128万平方米，共追补、返还国家法定教育经费1.4亿元，基本建立了“以财政拨款为主”的教育投入保障机制。^[4] 《2004年评估标准》提升了县

级人民政府及其主要领导干部对教育事业发展的重视度、优先度和研讨力度。

二是“对县督导”评估指标发展阶段（2011—2016年）。2011年，福建省颁布经第一轮修订的“对县督导”评估标准，新修订的指标共包含6个维度、22个项目、75个评估点，由省级人民政府全权组织实施，主要权重（权重 ≥ 30 分）分布在教育经费投入与管理、教师队伍建设两大维度上。^[5]相较于《2004年评估标准》，《2011年评估标准》以投入产出关系理论为设计框架，侧重评估教育资源配置是否达标、办学条件是否实现基本均衡的结果，对未达标指标进行针对性的改进指导，做到以督促改、以评促建。该标准强化约谈和问责两种行政处罚方式，针对未整改的问题指标追究相应领导责任。

三是“对县督导”评估指标改革阶段（2017—2020年）。2017年，福建省发布经第二轮修订的“对县督导”督导评估标准，新修订的指标共包含4个维度、23个项目、55个评估点。^[6]此份评估标准在设计理念、评估方式、内容权重上均有较大变化。设计理念上，制定者从政府教育治理结果之于学生有效性的视角设计指标，将人的全面发展理论贯彻到教育督导评估中，通过“质量与水平”维度评估学生德智体美劳方面的发展情况。评估方式由省级人民政府全权组织实施转变为市级核查、省级抽查的实施方式。评估维度中，“条件与保障”权重最高，占比36%。^[7]评估结果按照区县类别和得分分为四个等级。

四是“对县督导”评估指标定型阶段（2021年至今）。2021年，福建省“对县督导”评估标准进行第三轮修订，沿用《2017年评估标准》中的4个维度，调整为24个项目、56个评估点。^[8]评估方式由“县级自评—市级核查—省级抽查”转变为“县级自评—市级督导”，将督导权下放至市级，市级人民政府教育督导机构有权细化各评估要点的分值、权重及测评细则。在结果运用上，新标准更加突出考核结果对被督导单位及其主要负责人的奖惩作用。《2021年评估标准》从过程性督导评估的视角，通过自主赋分和自设权重的方式，给予市县一级在解决其特殊问题、推动其特色发展上更大的评价权、建议权和指导权，既保障督导评估考核工作的权威性和合法性，又在一定程度上改善因指标适用性和灵活性较差导致的无法客观真实反映地区教育质量水平的问题。

（二）变迁逻辑

第一，从行政管理逻辑转向教育治理逻辑。《2004年评估标准》和《2011年评估标准》中“对县督导”评估指标体系以行政管理为建设逻辑，设有6个一级指标（领导职责、教育经费投入与管理、办学条件、教师队伍建设、教育管理、教育改

革与发展),强调政府的领导角色、管理运行条件、管理体制和发展目标。《2017年评估标准》和《2021年评估标准》中“对县督导”评估指标体系以现代化治理为建设逻辑,设有4个一级指标(职责与治理、条件与保障、结构与发展、质量与水平),强调结构建设、绩效标准、机制建立和问责。在指标内容上,最显著的特征是体制机制建设的指标不断增加。《2004年评估标准》中体制完善出现了3次,关涉“教育管理体制”“各类教育的办学体制”;机制建设出现了3次,包括“教育经费投入保障机制”“健全中小学校舍维护、改造和建设保障机制”“建立教师工资发放保障机制”。^[9]《2021年评估标准》中,体制健全完善出现了3次,关涉“学校管理体制”“党领导的体制”“教育督导体制”;机制建设出现了26次,包含“党领导的机制”“教育督导机制”“中小学集团化办学机制”“乡村小规模学校办学机制”“特殊儿童救助保护机制”“终身教育运行机制”等。^[10]福建省人民政府教育督导办公室根据不同阶段的发展特征和职责变化厘定评估重点,引导县级人民政府从自身实际问题出发,完善教育工作体制机制,重构部门协同运作关系,为不断提高公共教育服务质量创设适用于地方教育治理实际的体制机制条件。

第二,从督导教育公平水平转向评估追求公平而有质量的教育履职。自党的十八大首次提出“办好人民满意的教育”后,公平而有质量的教育成为各级人民政府教育履职的方向标。各级人民政府在统筹管理教育时力求满足绝大多数人的利益和要求,努力做到高水平的教育公平。从促进教育公平的评价机制看,福建省“对县督导”评估指标体系的数次修订体现出督导逐渐朝着权力下放、多元主体监督的方向发展。《2021年评估标准》中,福建省将对县级人民政府的教育督导责任下放到设区市一级,将“对县督导”程序从“县级自评—市级核查—省级督导”调整为“县级自评—市级督导—省级抽查”。市级人民政府及其教育局作为县级教育事业的上级主管,能够更及时地掌握所辖县教育满意度以及教育资源配置、管理和使用情况,由此更加精准地分析存在的问题和取得的成效。从促进教育公平的评价方式看,自2017年开始,“对县督导”除了固定的指标文本评估,增加了由第三方机构开展的社会满意度调查,通过多渠道、多主体评估基层政府教育履职情况,增强评估结果的公平性、真实性和数据来源的广泛度。从促进教育公平的评价内容看,标准的修订旨在不断推进缩小城乡教育差距。《2004年评估标准》重点关注农村义务教育管理体制建设,规范管理农村义务教育财政经费预算、补助资金和教育专项经费以及农村中小学教师津贴补贴问题,特别重视农村中小学校舍、教学仪器设备、图书资料、教育信息技术装备等办学条件的改善。《2011年评估标准》在此基础上增

加督导城乡义务教育学校布局的合理性和教育资源配置的优化度、农村学前教育扩容、农村远程教育运用、农村寄宿制学校寄宿管理规范等内容。《2017年评估标准》进一步增加对城乡骨干教师和校长校际交流、乡村小规模学校和薄弱学校办学机制和管理办法的完善、农村留守儿童关爱服务体系和救助保护机制、农村社区教育建设、农村学校信息化建设等方面的督导。

第三，从经验驱动转向标准化管理。在新公共管理主义思潮下，采用标准化的管理模式控制与保障教育产品质量成为一大趋势。美国基础教育质量提升改革中将循证质量标准达标情况作为学校问责依据，力求通过标准化管理与绩效问责达到教育质量提升的目的。^[11] 近几年，我国在各级各类学校建设、学校管理、课程和教学等方面均设置了国家标准。标准化管理实质上是通过制定、发布、实施标准，以协调、简化、统一管理的过程，进而达到最优管理目标。^[12] 福建省在“对县督导”评估标准体系建设与优化过程中，遵循标准化管理的制度逻辑和工作理念，增加可量化的指标类别进行统一标准监管，但仍处于初级阶段，尚未形成系统的、科学的标准化管理过程。《2021年评估标准》主要对义务教育学校办学条件、中小学生均公用经费、教职工工资津贴、生均校舍面积、生均教学设备设施、师生卫生和食宿条件等6个方面进行标准化管理规定，涵盖16个标准化指标。^[13]

二、福建省“对县督导”评估指标的主要变化及其成效

(一) 从“领导职责”指标转变为“职责与治理”指标，提升县级政府教育履职成效

人民政府的教育职责不应只是落实教育优先发展地位和协调各级各类教育均衡发展，而应集统筹规划管理、依法治教、监督指导、维护安全稳定等多项职能于一体。自2017年开始，福建省“对县督导”评估一级指标将“领导职责”改为“职责与治理”，更加具体、精准地诠释县级人民政府的教育职责。这一变化更加扎实地推进县级人民政府履行主体责任，增强县级人民政府及其主要领导依法治教、依法履职的责任意识。县级人民政府始终坚定不移地将教育工作摆在优先发展的战略地位，统筹资源、合理配置，制定县级教育改革与发展规划，常态化开展教育专题研讨会，将领导班子与联系学校挂钩，形成县直部门、乡镇齐抓共管教育工作的好局面，推动解决了教育工作中的不少困难和问题。

(二) 从“教师队伍建设”指标转变为“教师专业发展”指标，缩小城乡教师能力水平差距

教师是教育质量软实力的核心要素。最新的评估指标体系丰富了教师队伍建设

的内涵，增加了学科结构、学历结构和双师型教师的考核内容，更加重视教师个体的收入水平和专业发展。从指标变化看，当前关于师资的指标主要从师资配备、队伍管理、培训培养三个方面进行督导，保留了城乡编制分配管理、教师准入与聘用、校际交流的内容，加大对培训培养机构建设、教科研训能力、教学技能比赛、名优教师校长培养、进修培训频率和时长等方面工作的监督考核力度，同时增加对师德师风建设、教师激励制度建设、中小学教师减负的考核。全省各县基本能够给予山区、海岛等乡村教师平均每人每月300—800元生活补助，有条件的县还通过“教师安居工程”投资建设教师周转房，切实改善乡村教师生活条件。通过结对帮扶、城乡教师双向交流、乡村教师跟岗学习转岗培训等机制，乡村教师专业发展能力得到进一步提升，乡村校长和教师轮训取得阶段性成效。通过岗位竞聘交流、青年教师跟班交流、支教交流等多种形式，提升中小学教师教育教学能力；建立中小学教师工资收入与当地公务员工资收入联动增长机制，提高教师工资收入水平。

（三）从“教育经费投入与使用管理”指标转变为“教育经费体制建设”指标，提供更坚实的经费制度保障

福建省始终坚持将教育经费投入“两个只增不减”、不低于30%的教育费附加用于职业教育，以及土地出让金净收益的10%计提教育资金三个指标作为对教育经费考核评估的最重要指标，在贯彻落实“以财政拨款为主、其他多种渠道筹措为辅”的教育经费体制的基础上，不断优化教育经费管理办法。2016年以来，福建省逐步将教育经费管理的核心放在教育事业费上，加大教育经费资金监管考核力度。“十三五”期间，全省财政教育支出从789.4亿元增加到1026亿元，累计安排支出4548.9亿元，年均增长6.2%，比一般公共预算支出年均增长率高1个百分点，成为第一大民生支出。^[14] 财政教育支出占一般公共预算支出比例连续多年位居全国前五。全省教育经费投入逐年稳步增长，2021年全省教育经费总投入为1600.28亿元^[15]，较2006年增加1309.02亿元。经过分阶段督查、整改、指导，各区县级人民政府基本实现教育费附加按30%的比例投入职业教育，偏远山区县的土地出让金净收益10%计提教育资金用于乡村（含县镇）学前教育、义务教育和高中阶段学校的校舍建设和维修改造、教学设备购置等项目支出，保证了乡村改善基础教育办学条件的经费投入。

（四）从“办学条件提升”指标转变为“办学条件长效管理”指标，持续改善办学条件的薄弱环节

办学条件提升是一个持续、长期的过程，短期内集中投资虽然能迅速改善学校

硬件环境，但不能形成有序、联动的长效机制。《2004年评估标准》和《2011年评估标准》对县域学校办学条件的督导评估指标众多，内涵丰富。“十二五”期间，福建省“对县督导”重点督查义务教育学校标准化建设完成率。截至2016年，全省义务教育学校标准化建设完成率达98.5%，80.4%的县（市、区）通过“义务教育发展基本均衡县”国家认定，比全国平均水平高40%。^[16]2017年，福建省启动推进义务教育优质均衡发展工作。《2017年评估标准》缩减了办学条件的评估内容，仅从校园校舍、教学装备、教育信息化三个维度进行督查，旨在从稳步提升的理念出发，建立办学条件长效管理机制。截至2020年，全省基本实现完全小学以上学校网络空间校校通、班班通，整合汇集名师优课资源，以省级教育资源公共服务平台为媒介，促进中小学教师教育技术能力提升。2022年，全省累计投入资金9.22亿元，用于改善农村义务教育学校办学条件，开工校舍面积为40.17万平方米，可新增学位6万个；全省中小学校舍安全保障长效机制项目累计投入各级各类资金11.82亿元，其中省级及以上资金5.32亿元，改造农村义务教育学校校舍面积57.3万平方米。^[17]各区县基本建成“三通两平台”。

（五）从“经济困难学生助学”指标转变为“弱势群体教育公平”指标，强化教育公平的公共属性

弱势群体平等接受义务教育保障制度和关爱服务体系建设是各级人民政府履职教育公平的重要内容。福建省早期“对县督导”评估仅对经济困难学生享受“两免一补”助学政策落实进行监督，如今扩大对象群体，既关注经济困难学生，又关注随迁子女、留守儿童、特殊需求学生，在督导考核内容上，增加了扶贫助困、公平入学、特殊教育建设等三个方面的指标。通过督导评估，随迁子女就读公办学校的比例逐年增高，学位数量不断增加，特别是晋江市在全国率先建立外省学生异地高考体检制度，解决务工人员子女高考后顾之忧。福建省还建立了留守儿童档案和留守儿童关爱服务网络，形成富有特色的留守儿童管理模式。为保障特殊需求学生受教育权，全省基本实现每个区县至少建有1所特殊教育学校，并从经费投入与使用、教育教学资源配置等方面持续支持特殊教育学校办学。漳州市南靖县先后获得“全国教育系统先进集体”“全国残疾人之家”荣誉称号。通过重点督促23个重点扶贫县落实各项助学工作，福建省建立了家庭经济困难学生数据库，做到资助政策、资助对象、资助项目、资金投向、资助成效“五个精准”。

（六）从“教育事业管理”指标转变为“德智体美劳全面培养”指标，回归以学生为本的教育生态

相较于《2004年评估标准》和《2011年评估标准》，《2017年评估标准》和《2021年评估标准》的明显变化是新增了对德智体美劳五育发展情况的评估考核。教育督导应是行政监督与教育培养的结合，应坚持行政监督与教育教学指导职能并重的价值取向。教育督导工作不仅是为督促、检查、监督各级人民政府依法合理地履行教育职责和控制偏差，而且应该关注“人”的全面发展。自2017年起，福建省“对县督导”评估增加了有关德育落实机制和实践活动、中小学学业质量、体育课程与活动、美育课程与活动、劳动教育课程与活动等方面的考核。2020年福建省义务教育质量监测结果显示，全省义务教育阶段学生语文和数学学业水平表现均在Ⅱ级及以上，保持在较高水平。^[18] 2021年，福建省在国家义务教育体育与健康质量监测中四、八年级学生“体能达标率和主锻炼习惯的比例”均位于全国前列。^[19]

三、县域教育督导评估指标体系的优化路径

（一）着力于多层次与宽视角的督导评估指标设计

鉴于县域教育发展的复杂性，传统的以投入产出关系视角设计的评估指标表现出一些问题。如，过于注重教育经费与资源投入的评价，教育投入性过程指标与教育产出性结果指标之间关联度不高等。教育行政监督与管理质量监控有所不同，管理质量监控的主要依据是工作业绩的达标程度和超额完成程度，而教育行政监督是在保证教育公平的基础上促进教育的高质量发展。近些年，国家加快基础教育标准化建设，如颁布义务教育学校管理标准和义务教育课程标准、全面修订统编教材、颁布《中华人民共和国学前教育法》等，让基础教育建设有法可依、有标准可观照，让教育督政的评估实践更规范、更权威。自2006年以来，福建省各区县坚持对照国家和省级标准，补齐短板、抬高底部，重点监督依法治教、依法办学和国家教育方针政策的落地落实情况，统筹各级各类教育协同发展，不断提升县域各级各类学校基本办学条件水平，促进城乡教育公平。习近平总书记认为，“福建没有理由不把教育办好。”^[20] 经由标准化建设，福建省基础教育资源总量水平不断提高，但其县域教育事业水平仍不均衡，资源利用率和回报率有待提高，特别是教育贫困的农村地区。在对县域“义务教育优质均衡”“学前教育普及普惠”的两项督政工作中，主导的评估内容仍是依据国家标准尺度衡量县域的达标度，缺乏以发展性、增值性和需求性评价指标推动教育贫困地区循序渐进地提升教育教学质量。破局的关键在于宽视角、多层面考察县级人民政府在教育资源管理与使用上的统整性、效益性和差异性。因此，优化评估指标体系，要更加注重开发过程性评价指

标, 拓宽视角增加发展性、需求性、增值性评价指标, 促进内部与外部层次、过程与结果层次、宏观与微观层次等相结合, 将“办人民满意的教育”理念贯穿于评估指标设计全过程。不仅应评估共性和规范性的办学条件保障内容, 而且要根据不同区县经济发展水平和办学历史, 构建以师为本、软硬资源高效并用的增值性督导评估指标; 不仅应包含保障区域各级各类教育时空布局完整性的内容, 而且要根据不同区县人口结构变化, 构建以县为本、发展为先的需求性督导评估指标; 不仅应反映不同区县社会文化特点与水平, 而且要构建以生为本、“五育”并举的教育质量发展性督导评估指标。

(二) 兼顾履职监督与创新指导的督导功能发挥

教育督导评估标准设计服务于教育督导的功能发挥与目标实现。一方面, 教育督政评估标准发挥监督功能, 评价各级政府是否依法依规落实与执行教育方针与政策, 即政府承诺履约、职责履行问题。另一方面, 教育督政评估标准发挥指导功能, 评估教育政策目标落实与执行的成效与问题, 引导被督导政府根据本地实际情况探索创新性的政策执行办法。省级教育督导部门授予市级教育督导部门对县级教育督导工作的监督检查权与指导建议权, 有助于推进市级政府对县级人民政府教育履职的深入跟进指导与支持。市级教育督导部门可以基于所辖区域内各区县教育发展水平和教育发展的关键问题, 自行决定各项指标的分值和权重, 从而体现出各区县教育工作的差异性、特殊性与增值性, 避免全省“一刀切”的弊端。然而, 当前市级教育督导机构普遍缺乏独立性, 往往内设于市教育局, 这意味着监督与评价县级人民政府教育工作履职情况的主体既是管理者又是裁判员, 不利于确保督导评估过程与结果的公平性和公正性。因此, 省级教育督导部门在确保履职监督功能发挥的同时应加强指导功能的建设。在持续推进县域教育督导评估指导功能相应指标的建设上, 应重点考查县级人民政府能否针对新时代教育改革重点难点项目和县域内的教育问题做出创新性改革。在指标设置上, 可增加长效机制建设的评估内容。在指标内涵上, 可适度减少量化指标, 加强对课程教学、育人成效、学生核心素养等方面的考核。

(三) 鼓励多元化和专业化的督导评估主体参与

多主体参与监督评价是现代民主制度的重要内容之一。多元主体参与县域教育督导表现为在一定的规则约束下, 众多利益相关主体(政府、第三方专业机构、学校、社区、家长、学生等)通过持续的相互依赖与协商关系以及科学合理的权力分配与运行机制, 以多种形式共同行使主体性权力, 形成主体多元、方式多样的公共

事务互动管理的网络运行机制。在现有的县域教育督导评估场景中，一般以政府为中心和主体，其他利益相关者的评价主要作为补充。2017年，福建省将“社会认可度调查”纳入“对县督导”评估内容，明确要求通过省级政府委托的方式，由第三方专业机构实施调查。《2021年评估标准》将“社会认可度”改为“社会满意度”，不再明确要求由第三方专业机构实施调查，且社会满意度调查结果不纳入评估计分方案，其对最终评定结果仅发挥参考作用。毋庸置疑，家长、学生和社会应当作为督导主体参与评价，以更好地反映学校教育质量。为避免其评价存在随意性、主观性或缺乏实效性，需要制订科学的评价指标和评价方法以及配套的相关制度。如，优化评价指标，增加尊重与回应家庭和社会利益诉求的相关内容；采用线上填写评价问卷和线下座谈访谈相结合的方式；拓展家校互动内容、提高家校沟通频率，使其成为学校办学管理常态化机制的重要组成部分。

目前，多主体参与县域教育督导评估已经从理念认识进入实践场域，实行以政府评价主体为中心、以非政府评价主体为辅的共督共评模式，关键问题是非政府评价主体如何选取及其在评议权、建议权、评定权等方面能够发挥多大的作用。福建省积极发挥省内高校科学研究和社会服务的功能，成立福建独有的高水平第三方教育评价机构——闽南师范大学教育督导研究院暨福建教育督导智库。该智库不仅作为督导评估的非政府主体之一实施督政，而且能作为评价体系研发者完善民主监督制度，与政府主体共同考评区县教育治理的科学性与实效性。因此，构建专业化的督政评估多主体参与机制，应从参与的环境、条件和方式等方面加以优化。在参与环境方面，从法规条例、制度或政策层面保障第三方非政府教育评估主体评估政府教育履职的合法性地位，为其营造公开透明的参与环境。在参与条件方面，采取购买服务的方式，提供足够的经费支持，接纳并允许第三方教育评估机构投入使用自制的评估标准。在参与方式方面，推动第三方教育评估机构实质性地参与评估，合理配置其评议权重与评定权重。总体而言，县域教育督导评估应从专业、多元的视角交叉考查、监督、验证县级政府教育治理情况和县域教育公平与质量发展情况，变地方“自说自话”的陈述模式为“多方共证”的督导评估模式。

参考文献：

- [1]中共中央,国务院.教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[EB/OL].(2025-01-19)[2025-05-08].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.

html.

[2]谷世乾,党崇雷.政策承诺的履约评价:教育数字化评价指标体系建构[J].暨南学报(哲学社会科学版),2024(03):96-110.

[3][9]福建省人民政府办公厅.转发省教育厅关于建立对县级人民政府教育工作督导评估制度意见的通知(闽政办[2004]130号)[A].2004-06-11.

[4]福建省教育厅.福建省“对县督导”评估报告网上公开发布[EB/OL].(2008-02-20)[2025-05-18].http://jyt.fujian.gov.cn/ztlz/jydd/gzdt/200802/t20080220_4350430.htm.

[5]福建省人民政府教育督导办公室.关于印发福建省县级人民政府教育工作督导评估标准(2011年修订)的通知(闽政教督[2011]22号)[A].2011-04-14.

[6][7]福建省人民政府教育督导办公室.关于印发县级人民政府教育工作督导评估办法和标准(修订)的通知(闽政教督办[2017]13号)[A].2017-08-16.

[8][10][13]福建省人民政府教育督导办公室.关于印发县级人民政府履行教育职责督导评估办法和标准(修订)的通知(闽政教督办[2021]34号)[A].2021-08-05.

[11]兰彧,王祖浩,冯用军.美国基础教育循证学校问责制研究:内布拉斯加州学校质量评价与提升新探索[J].比较教育研究,2022(5):86-95.

[12]郭姣娜.国际文凭项目的标准化管理研究[D].济南:山东师范大学,2013:5.

[14]中华人民共和国财政部.福建财政奋进的五年|教育投入持续保持“两个只增不减”[EB/OL].(2021-11-26)[2025-01-09].http://www.mof.gov.cn/zhengwuxinxi/xinwenlianbo/fujian-caizhengxinxilianbo/202111/t20211126_3769373.htm.

[15]福建省教育厅,福建省统计局,福建省财政厅.关于2021年全省教育经费执行情况统计公告(闽教财[2022]46号)[A].2022-12-30.

[16]福建省人民政府办公厅.关于印发福建省“十三五”教育发展专项规划的通知(闽政办[2016]67号)[A].2016-04-28.

[17]福建省教育厅.关于省十四届人大一次会议第1586号建议的答复(闽教办议函[2023]67号)[A].2023-04-25.

[18]中共福建省委教育工委,福建省教育厅新闻中心.福建省义务教育质量监测报告(综合版)首发[EB/OL].(2021-08-28)[2025-01-09].http://jyt.fujian.gov.cn/jyyw/jyt/202108/t20210828_5677286.htm.

[19]中华人民共和国教育部.评价先导 综合发展:福建省义务教育体育与健康高质量发展的探索与实践[EB/OL].(2023-09-15)[2025-01-09].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2023/2023_zl17/202309/t20230915_1080516.html.

[20]郑璜,储白珊,潘抒捷,等.“真正把教育摆在先行官的位置”:习近平同志在福建工作期间关于教育工作的探索与实践[N].福建日报,2024-09-09(01).

论教学美感及其生成

● 师珂欣

摘要 教学是技术与艺术的融合，其中蕴含着师生的理性思考与感性体验。教学美感是教学的应有属性，是师生参与教学活动时产生的积极情感反应，暗含对师生审美能力的要求和期待。着眼于实践，程式化、功利化与技术化的教学取向阻碍了教学美感的生成。生成教学美感要在教学活动中增强感性与理性的融通、注重认识与情感的交织、追求愉悦与功利的统一，以期走向教学的美好彼岸。

关键词 教学；教学美感；教学技术；情感

作者 师珂欣，山东师范大学教育学部博士研究生（济南 250014）

教学不仅是一种技术实践，而且是一种充满美感的艺术活动。唯有以美启真、以美润心，教学才能展现其应有的价值与诗意，让教师和学生过上一种精神丰盈且心灵愉悦的教学生活。

一、教学美感的意涵

感，动人心也。《管子·小称》有言：“匠人有以感斤斲，故绳可得料也；羿有以感弓矢，故彀可得中也；造父有以感轡策，故邀兽可及，远道可致。”《宋本管子》注言：“感，谓深得其妙，有应于心者也。”^[1]“感”既强调主体对客体的体悟与洞见，也揭示客体润泽主体心灵的深层意义。由此，“美感”绝非浮于表面的视觉快意，实则是个体与事物深度交融后油然而生的一种美好感悟。这种感悟能够触动个体的心灵，激发他们内心深处的共鸣与情感。众所周知，教学不是一种自发现象，而是一种经过精心设计的有目的的活动，其中必然潜藏着发自教师内心世界的对教学生活的认识和判断。这些认识和判断并不是一成不变的，它们随着教学经验的累积日益清晰，进而化为教师心灵成长成熟的沃土。如果不珍惜并激励作为优秀教学之源泉的教师心灵，仅仅依靠重新编制课程、优化课堂环境或调整教学程序，教学就永远不能成为学生通达心灵的桥梁。^[2]教学不是机械传授知识，而是一场心灵碰撞和交流的过程。只有当师生与教学深度交融以至心有所动时，学生方能体验到教学的独特魅力，编织属于他们自己的内心世界。

美，善之形也。《论语·八佾》有言：“子谓《韶》，‘尽美矣，又尽善也’。谓

《武》，‘尽美矣，未尽善也’。”朱熹注言：“美者，声容之盛。善者，美之实也。”^[3]“美”特指音乐、舞蹈展现的外在形式之美，强调艺术为观众带来的感官愉悦；“善”则是对这种外在形式的超越与升华，关乎音乐、舞蹈等艺术形式背后蕴含的道德、伦理与精神。美与善并非割裂的，而是相辅相成的。美作为善的外在显现，借助动人的旋律将善的理念传递给观众，让他们在欣赏艺术之际得以修身正心、怡情养性；善作为美的内在根基，为艺术注入深厚的伦理内涵，使艺术成为引领人类向善的宝贵财富。教学亦是美与善的交融，这种本性决定了教学美感不仅体现在教学内容的逻辑之美、教学方法的创新之美以及课堂氛围的和谐之美，而且体现在教学所传递的有益于社会整体或个体的思想与行为之中。这意味着教师教授《论语》《大学》等经书典籍，除了呈现古代汉语简洁而典雅的文字之美、抑扬顿挫的声调之美，更重要的是通过细致入微的解读，引领学生沉浸于孔子及其弟子围坐论道的治学场景之中，诠释文本背后潜藏的圣贤智慧以及仁、义、礼、智、信等人文精神，进而揭示文本蕴含的道德意义和伦理价值，实现“美”与“善”的高度融合。

从心理学视角看，美感是主体面对客体时产生的情感反应。乔治·桑塔耶纳（George Santayana）解释道：“当感觉因素联合起来投射到物上并产生出此事物的形式和本质的概念的时候，当这种知性作用自然而然的是愉快的时候；那时我们的快感就与此事物密切地结合起来了，同它的特性和组织也分不开了，而这种快感的主观根源也就同知觉的客观根源一样了。”^[4]走入课堂，我们常能看到如此场景：当教师借由视频、图片等多媒体技术展现祖国壮丽山河时，学生无不感叹大自然的鬼斧神工，心中激荡起对祖国山河的无限热爱，自豪、愉悦、振奋之情自然涌上心头。这种深刻的美感体验既让课堂摆脱沉闷、压迫，也让原本知识传递的过程升华为师生心灵共振的过程。在这样的课堂上，学生心情欢畅、精神激昂，他们不只是在获取知识、增长智识，而是享受到美的愉悦。

如果承认美感之于教学的重要性，那么美感就是教学的应有之义，而不是强加于教学的外在要求。当我们真切感知到教学的美感并笃定这种美感源自教学活动，便不自觉地将这种美好体验与教学活动联结起来，进而从心理和认知上把美感视作教学不可或缺的内在特质。从学校生活的场域看，教学作为学校生活的核心，理应是一件丰盈师生心灵、引领师生向善的美好之事。这种美好既有利于教师发现自身工作的意义，增强职业自豪感，也有利于激发学生探寻真理的勇气，唤起他们对学习的憧憬与向往。从社会生活的场域看，美广泛存在、出现在社会生活过程中。^[5]在逐美的漫漫征途中，教学作为人类特有的社会活动，不可避免地被赋予探寻美

感、追求美感的使命。

蔡元培曾言：“美感在乎鉴赏，故美学之判断，所以别美丑，是吾人意识发展之各方面也。”^[6] 既然“美感”内含“判断”的意味，那么美好教学生活的建构就需要师生具有美感判断的能力。教师的审美判断能力要求教师在何以塑造课堂美感、何以揭示知识的美学价值等关键问题上保持理性的思考与审慎的判断，全面审视教学过程涉及的美学元素，确保其与学生审美需求和水平相契合，以此推动教学由原来的非审美状态转化为审美状态。同时，学生应主动发现和理解审美对象，并将其与心中储存的格式塔式的“审美原型”^[7] 相互比对，进而得出审美判断。如，当师生一起欣赏毕加索或康定斯基的画作时，教师根据学生的审美能力，选取恰当的方式解读作品的构图之美、色彩之美和线条之美，揭示其内在美感；而学生依据自身审美经验，将画作与内心先前构建的审美意象进行比照，感受作品蕴含的情感张力以及其中折射出的社会风貌。显然，教师的审美判断意在创造美感，学生的审美判断意在感知和体验美感，充满美感的教学过程是师生双方共同参与的审美实践活动。

由于个体独特的成长经历、文化背景和性格特质等因素影响，个体的审美观念以及对美的感知能力存在一定程度的差异。因而，师生对教学之美的感知自然呈现出较强的个体性、多样化特点。教学美感绝非追求师生对美好事物千篇一律的标准化理解，它尊重并承认审美主体的每一份独特感受。正如有些学生被语文课堂上诗词的韵律之美、意境之美打动；有些学生惊叹于物理、化学现象的奇妙变化，从中体悟到探索未知的快感。这种尊重每位学生美感体验的做法，使课堂不再是刻板的知识传输空间，而是学生能够源源不断地产出新奇想法，并能够毫无顾忌地表达内心感受的开放空间。如此，教学便能向着更契合学生精神和情感需求的方向发展，使知识传授与美感滋养相得益彰。在这样美好的课堂中，教师角色迎来了相应的转变：教师不再是讲台上的知识灌输者，而是化身为学生心灵成长和道德塑造的引导者。当学生沉浸于各自的审美活动中时，教师能敏锐捕捉到那些稍纵即逝的思维火花与情感反应，并以此为契机拓展知识的边界。

基于前文讨论，“教学美感”包含以下三层含义：其一，教学美感指师生的美感判断能力，相当于人的认识过程及其功能；其二，教学美感指师生的情感反应，启示教师不仅要注重学生智能和技能的提高，而且要追求教学的情感之维；其三，教学美感的价值在于对师生心灵与道德的塑造，引领他们好善恶恶、弃恶从善。一言以蔽之，教学美感是教学之美在个体知觉上的直接映射，特指师生在教学活动中

产生的正向情感体验。正是教学美感赋予教学以持久吸引力，丰盈教师的职业感受与学生的求知体验。置身浸润美感的课堂场域中，知识的传递不再是单向传输，而是以师生审美体验为纽带，在理性思辨与感性共鸣的交织中探寻知识的真谛。

二、教学美感的境遇

在现实中，本该充满美感的课堂常常变得单调乏味，更令人担忧的是，教师与学生日复一日地循环这样的生活。长此以往，教师难以体认职业的价值与意义，教学热情逐渐消磨殆尽；学生虽身处课堂，但未能将学习视作探索自我、丰富灵魂的途径，而将其视作一种强加于身的外在负担，认为只需按照要求完成任务即可。

(一) 程式化教学的阻碍

教学遵循特定的规律与原则，但是过多强调教学的理性而忽略教学的感性之维，师生就不能创造和感知教学带来的独特美感。汉娜·阿伦特（Hannah Arendt）指出：“每个人都是从不同角度来看和听的。”^[8] 每个人对同一事物有不同的立场和认识，即便面对教材中的同一篇文章，师生也会基于自身理解做出多元化的审美诠释与解读。经过严谨规划、精细规约的教学程序虽然蕴含一定的科学性且能为教师提供一种相对有效的教学组织方式，但是也容易限制师生的思维与视域，限制师生多样化的美感体验。当然，强调美感之于教学的价值并不意味着摒弃教学的理性，也不意味着教学不受任何客观标准或规则的规约，因为教学作为一项关乎人才培养质量和规格的国家事业，缺乏科学的指导是难以开展的，但是教学不能仅凭标准或规则来进行，教学美感是推动教师不断追求高质量教学、促进学生审美素养发展的强大动力。

深入教学实践不难发现，尽管多数名校声称自身已经形成一套独具特色的教学程序，但是一旦落实到日常教学的实际操作中，这些程序就呈现出较高的相似性，其通用思路多为“导学—展示—反馈”。同时，各类程序都对教学的时间结构、组织结构及教室的空间结构等方面做出精细的规定。^[9] 这种趋同的教学范式禁锢了课堂的活力，压缩了师生个性化发展的空间与潜力。如，部分教师将翻转课堂简单地理解为教学过程的“翻转”，即从“先教后学”转换为“先学后教”，对其中蕴含的“以学生为中心”的翻转理念漠然置之，全然忽略了学生主动性是否被充分激发、课堂的探究性是否有所增强等关键问题。程式化教学的谬误在于错误地将师生的情绪感受与教学活动的客观性、规律性相对立，认为只有排除自身的主观意愿，才能遵循客观规律或预定步骤进行教学活动。此时的课堂成为一个独立于师生生活世界的外部空间，其中的教学活动与师生个体的意识和经验脱节。事实上，“客观的必

然规律不是同个体的愿望、爱好、欲求等等相对立的，而是和它不可分地统一在一起的”^[10]。教学美感尊重个体在认知方式、思想意识和思维模式等方面存在的差异，鼓励师生从自身出发塑造教学生活，亲身感受教学之美。

（二）功利化教学的遮蔽

教学是一项人类特有的实践活动，自其诞生之日起就承载着特定的目的和意图。在古代，君王将教化视作治国安邦的重要策略，用以规范臣民的言行举止，追求儒家倡导的“大同社会”之理想；在现代，教学作为教育的主要方式，被赋予全新且意义深远的使命，即培养具有创新精神和实践能力的、全面发展的时代新人。我们并不批判教学的目的性，因为清晰的教学目的有助于明确教学的方向，确保课堂能够有序且高效地传播千百年来人类积累的宝贵经验，为学生未来生活奠定坚实的知识基础。然而，如果过于重视教学的短期成效或知识性、技能性目标的实现程度，忽略学生综合素养的提升以及情感能力、审美能力的发展，那么分数、成绩就自然地成为师生极力追求的首要目标，教学也沦落为一项功利化的活动。“美是无一切利害关系的愉快的对象”^[11]，也就是说，美不涉及功利，因此以功利性目标为最终追求的教学活动难以抵达美感之境。

教学的功利化使教学偏离育人的本真状态。当功利的思想与行为渗透于教学的整个过程成为教学活动最显著的特征时，课堂中本应流淌的诗意与温情、师生间思维与心灵碰撞的火花被磨灭殆尽，师生难以体察教学过程中动人心弦的美感。倡导功利主义的思想家在阐述“功利主义”时声称：“功利并非是用来区别于快乐的某种东西，而就是快乐本身，同样是为了避免痛苦。他们并不把有用的东西与令人赏心悦目的东西或纯粹起装饰作用的东西对立起来，相反，他们始终声明有用的东西就涵盖了后两种事物在内。”^[12]然而，现实的教学情况与他们描述的情况截然相反。在功利化教学的泥沼中，经由教材专家精心挑选的饱含情感与哲思的文学佳作，被简化为字词释义、语法剖析；科学实验不再是探索未知的奇妙旅程，学生动手操作的热情被实验结果是否正确的担忧浇灭。尽管有教师试图揭示作品情感或带领学生体悟科学精神，但在追求成绩与效率的压力下，他们往往只能浅尝辄止，难以真正深入学生的心灵和生活世界。造成这种现象的根本原因在于，我们错误地将教学的实用价值与审美价值视为相互排斥的对立面。师生往往满足于教学带来的实用益处，对教学的兴趣局限于知识与技能的掌握上。

（三）技术化教学的偏颇

当我们期待任何教学问题都能获得某种技术上的解决方案的时候，我们就让渡

了感受教学之美的权利。技术凭借其强大的扩展能力深入人类生存的各个领域，这是现代社会的重要特征。坦率地说，教学需要技术赋能，技术确实能解决部分教学难题，但教学绝不是技术的简单应用，更不是一场单纯炫技的技术展示活动。^[13]因此，迫切需要反思技术的教学价值以及技术嵌入教学后可能引发的风险问题。在追求技术赋能教学的同时，教师要坚守教学的初衷，努力抵御技术对教学生活的冲击与侵蚀。倘若不基于教学的实际技术需要，而让技术主宰教学活动的进程，那么教学便沦落为技术的附庸，极易引发教学技术滥用的问题，陷入技术化教学的困境。“技术化”使教学偏离“意义”“本原”，偏向“功能”“质量”。如此一来，教师就变成技术“工人”，技术能力的高低与技术产品的质量成为评判教师的重要标准。来自于生活世界的教学内容与其存在的原初情境逐渐分化，学生逐渐察觉到课堂所学与实际生活相脱离。在这样的教学过程中，教学失去其本应蕴含的情感温度以及指引学生明辨是非、涵养学生优秀品德的伦理向度，与师生的内心世界渐行渐远，也与美感彻底绝缘。

技术根源于、依存于现实的社会情境，是人们为了满足社会生产需求而创造发明的产物。技术哲学家安德鲁·芬伯格（Andrew Feenberg）指出：“一个技术的完善的定义必须表明技术面向现实的倾向的特点是如何与技术在社会世界中的实现结合起来的。”^[14]技术在发展与成形的过程中，不可避免地渗入所处生活情境的特征与元素，与特定的社会生活背景紧密相连。技术化教学忽略了技术的情境相关性，片面追求通过使用各类技术增强教学的科技感，致使技术与具体教学活动的适配性极大降低。充满美感的教学活动应是流畅自然、令人愉悦的，而生硬嵌入的技术终究会使教学变得机械且缺乏活力。受技术化教学的影响，教师常常关注技术的功用价值，极易形成一种实用至上的教学倾向，即“不作纯粹抽象的思辨，也不让非理性的情欲横行，事事强调‘实用’‘实际’和‘实行’，满足于解决问题的经验论的思维水平，主张以理节情的行为模式”^[15]。这种行为模式使教师变成无情感投入的劳动工人，使教学变成一种不掺杂美感、不源自心灵的纯粹技术化活动。更令人担忧的是，这种技术化教学的倾向极易通过教师的言行举止在学生之间传播开来。久而久之，学生逐渐成为技术的忠实追随者，学习被简化为一系列可被技术量化和运算的数字指标。尽管这些数字指标为教师提供了精准的教学数据，但是也极大束缚学生的学习进程和学习体验。学生的情绪、兴趣和热情被搁置一旁，他们很少有机会自由地欣赏知识的内在之美、体验文本传递的情感与智慧，审美判断力与审美感知力受到一定程度的压制。

三、教学美感的生成

教学美感描述了一种理想的教学状态。“对事物的美感或感觉力是天生的，先于一切习俗、教育或典范。”^[16] 美是人类永恒的追求，向往美感是人的天性使然。可是，教学美感并非轻而易举就能实现，需要教师努力突破实践的困境，有意识、有目的地挖掘教学内容的审美价值，为教学活动赋予独特的审美意义，不断追求以美育人、以美化人的最终目标。

（一）增强感性与理性的融通

教学活动是感性与理性的交织融合，教学美感的实现必须协调感性与理性的统一。“感性经验的认识是人们在实践中接触客观事物时首先取得的认识……人们只有首先取得经验的认识，才可能进一步取得理性思维的认识。”^[17] 就美的认识过程而言，人们通常先对具体的审美对象形成一定的感性认识，而后随着审美经验的不断积累，逐渐凝练出美的规律和原理，进而上升到理性认识。这要求教师以学生的感性认识为起点，经由抽象、概括和改造等一系列思维过程，引导学生发现事物的本质、特征和普遍内容。如，教师从学生熟知的简单几何图形或生活常见物品入手，帮助他们直观感受规整与平衡带来的视觉美感，获得有关对称的感性印象，然后通过比较对照，发现它们沿某条轴线或中心旋转后能完全重合的特性，从而进一步理解对称图形的定义。在这一过程中，理性认识的内容被巧妙地融入具体可感的图形中，对称之美以一种直观、生动的方式展现于师生面前。美感心理学认为，“对于对象的美的认识，往往不是如科学认识那样有明显的从感性到理性的认识过程，有抽象的逻辑思考，而是感性和理性不可分离，二者紧密结合在一起。”^[18] 当理性认知与感性印象相互融合且共同作用时，教学的美感就会不着痕迹地发生。单纯讨论对称的定义或对称图形的性质、特点或原理等问题，虽然可以更高效地传递对称图形的相关知识，但在这种教学方式下，对称图形无法成为学生的审美对象，只能沦为学生理解对称规律的辅助工具。

教学美感源于师生对教学活动涉及的诸多事物的感性认识，并依托于具体可感的审美对象而存在。这意味着教师应将教学活动涉及的各类审美对象，通过形象且直观的方式铺陈于学生面前。在提高教学直观性的方法中，多媒体技术凭借集图像、音频、视频等多元功能于一体的优势，将抽象的知识具象化，把遥远的历史场景、微观的科学现象以及晦涩的文学意境等生动地呈现出来，激发学生的形象思维，深化学生的感性印象。然而，教学不是一种简单的停留于感性认识阶段的直觉活动，绝不能陷入脱离理性判断的危险之中。正是由于理性的介入，学生才能基于

自身的审美经验，将事物的单一表象抽象为诸多同类事物之共性，从而形成相对稳定的审美认知图式。如，通过对称图形的学习，学生逐步树立有关对称图形的理性认识，理解对称规律在科技、艺术和生活等多个领域的广泛应用。在此过程中，教师以其敏锐洞察力与专业素养，适时适度地介入学生的认识过程，使学生反复地感悟对称之美，导引学生审美判断的结果。此后，当学生再遇对称之物时，就会产生一种深刻的对称美感，并将这种美感与具体的对称之物联系起来。可以说，审美认知图式一经形成，便以一种相对稳定的方式，潜移默化地影响着学生的审美活动，而美感因理性认识的融入而逐渐得以丰富和完善。

(二) 注重认识与情感的交织

在科学探索的活动中，许多突破性的科学认识往往发轫于难以验证的预感或不可言表的直觉，根植于研究者深沉且丰富的情感世界。可以说，认识与情感绝非相互对立的矛盾体，而是辩证统一的有机体。情感贯穿人类认识的全过程，影响个体的思考、判断和推理。同样地，教学活动亦离不开情感的支撑，并与情感具有天然的亲缘关系。^[19]“好的教师、律师、医生和领导人带入工作中的艺术至少和科学同样多——艺术又部分根植于我们的情感知识，而情感知识是我们的工具和思维逻辑领悟力难以触及的。”^[20]不管教学技术如何更新，也不管教学数据多么精准，扎实的情感基础始终是高质量教学的灵魂所在。“情感的感动和愉悦是美感中必不可少的一种心理活动，是美感的意识活动的最显著、最突出的标志。”^[21]教学情感充实师生的精神生活，使教学不仅成为一种认知过程，而且成为一种情绪激动、精神愉悦的审美过程。美的认识与对美的情感彼此交织，共同创造了教学的美感。对于教师而言，他们对教学的理解越深刻、对教学的认识越充分，其情感反应就越为强烈。这种情感反应带有一定的主观性，彰显教师个人的情感色彩。但是，教师作为教书育人的国家工作者，其情感表达并不能完全随心所欲，应当受到职业规范或条例的约束，以确保为学生营造积极、健康的情感氛围。对于学生而言，某些事物（诸如图形、画作、音乐等）一经出现就能迅速激起他们的审美快感，而另一些事物（诸如诗词古文、人物形象等）需要经过理解、转化、分析等一系列认识过程，才能逐渐唤起学生的审美快感。这要求教师具备准确把握学生审美能力、审美需求的能力，既要了解学生的内心世界，又要引导学生积极探寻事物的美学意义，使教学成为师生共同感知美、认识美、创造美的活动。

教学的互动本质使教师与学生的情感世界紧密互通。教师要想感化学生，就必须率先涵养真挚的教学情感，并将这种情感灌注于课堂教学的全过程。学生永远不

可能在消极的状态中，或者在弥散着厌倦或冷淡的氛围中获得知识和快乐。只有在声情并茂的声音语调、或激昂或悲悯的面部神情和形象多变的肢体语言之下，学生才能感受到学习的充实与乐趣，而这些恰恰是教师教学情感的外在表现。学生要通过教师对美善之物的刻画以及对丑恶之物的批判，感知教师的情感倾向，获得情感的享受与道德的熏陶。当审美对象具备美感，审美主体大多会产生轻松、喜悦、赞美、歌颂等肯定性情感。^[22] 这些丰富的情感体验蕴含着强大的力量，使学生逐渐学会以更加细腻、敏感且充满同理心的方式认识和改造世界，主动走向教学生活乃至社会生活的美好彼岸。

（三）追求愉悦与功利的统一

美感有别于情感，情感涵盖积极与消极的各类情绪体验，但美感具有明确的倾向性，只唤起审美主体的积极情绪，使主体形成欢欣、愉悦的心理感受。置身充满美感的教学环境，教师和学生被美的对象深深吸引，进而获得精神上的享受。此时，他们的身心得以自由舒展，达到一种和谐与平衡的状态。相反，缺乏美感的教学往往令教师和学生感到枯燥，以至陷入无趣无味的状态之中。当教师在教学过程中融入一段契合教学主题的悠扬乐曲时，即使学生并未掌握与此曲有关的音乐专业知识，也能沉浸于音律音韵之中并感受其内在情感，从而舒缓课堂的紧张节奏。虽然教学美感突出强调教学活动的精神愉悦，淡化教学的功利性，但是教学在本质上区别于其他的一般审美活动，承载着知识传授、技能培养和能力提升的重要任务。因而，不能脱离功利性目的而单纯讨论教学带来的快感和愉悦感。况且，除自然风物之外的大部分审美对象皆源自作者的构想与编创，其中可能隐含着作者对当时社会生活的理解与思考，蕴藏着一定的道德和伦理意义。当师生接触这些审美对象时，他们的审美体验在一定程度上受到社会功利目的的限制，他们的美感愉悦被不自觉地打上社会生活的烙印。

“既然在美感的愉快中总是这样或那样地隐伏着社会功利内容，那就可知美感的愉悦作用和教育作用必然是互相统一的。”^[23] 美是善的具体化、形象化表现，善是美的理性内容，两者互为表里。雕塑作品《加莱义民》中6位市民赴死的悲壮形象，既是造型艺术的巅峰之作，又承载着舍生取义的道德教化功能。在赏析这一作品时，既希望教师和学生能获得精神层面的愉悦，又希望学生能透过具体的审美对象认识到普遍真理，从而获得智能的发展、思想的教育以及情感的浸润。这种统一性要求教师在教学实践中，既要善于挖掘审美对象的形式之美，又要善于挖掘审美对象的思想内涵。具体而言，教师应在赏析作品之前搜集关于审美对象的资料或档

案,向学生说明作者创作的背景、过程和目的,帮助学生建立对审美对象的整体性、系统性认识。如果要欣赏贝多芬的乐曲之美,就要了解作者所处的时代背景、生平经历和创作思想——听力衰退、恋人离去激发贝多芬与命运抗争到底的勇气,壮丽恢弘的《命运交响曲》寄托着他战胜宿命、不屈不挠的精神。美感介入教学并不只是为了得到精神层面的愉悦和享受,单纯将教学美感等同于教学快感的认识或思想是对教学美感的误读。除了精神层面的目的,教学美感的最终目标在于培养学生欣赏美、创作美的能力,并使他们在不知不觉的愉悦中受到情感的陶冶和向善的教化,获得心灵与道德的滋养。

参考文献:

- [1]房玄龄.宋本管子(第二册)[M].北京:国家图书馆出版社,2018:73.
- [2][20][美]帕克·帕尔默.教学勇气:漫步教师心灵[M].吴国珍,等译.上海:华东师范大学出版社,2014:3、196.
- [3]朱熹.四书章句集注[M].北京:中华书局,2011:68.
- [4][美]乔治·桑塔耶纳.美感[M].缪灵珠,译.北京:中国社会科学出版社,1982:32.
- [5]李泽厚.美学四讲[M].武汉:长江文艺出版社,2019:70.
- [6]蔡元培.美育与人生:蔡元培美学文选[M].济南:山东文艺出版社,2020:15.
- [7]张玉能.深层审美心理学[M].武汉:华中师范大学出版社,2018:290.
- [8][美]汉娜·阿伦特.人的境况(第二版)[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2021:38.
- [9]李允.繁荣背后的危机:中小学课堂教学模式同质化[J].课程·教材·教法,2015(11):43—48+55.
- [10]刘纲纪.美学与哲学[M].武汉:湖北人民出版社,1986:74.
- [11][德]康德.判断力批判(上卷)[M].宗白华,译.北京:商务印书馆,2017:42.
- [12][英]约翰·斯图亚特·穆勒.功利主义[M].叶建新,译.北京:九州出版社,2006:15.
- [13]徐继存.论教学审慎[J].课程·教材·教法,2019(8):27—33.
- [14][美]安德鲁·芬伯格.技术批判理论[M].韩连庆,曹观法,译.北京:北京大学出版社,2005:221.
- [15]李泽厚.中国现代思想史论[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2008:342.
- [16]北京大学哲学系美学教研室.西方美学家论美和美感[M].北京:商务印书馆,1980:100.
- [17]张巨青.辩证逻辑导论[M].北京:人民出版社,1989:48.
- [18][21][23]彭立勋.美感心理研究[M].长沙:湖南人民出版社,1985:29、36、49.
- [19]赵鑫,李森.教学情感的基本特征与内在逻辑[J].教育研究,2018(6):129—138.
- [22]孔智光.理想美学[M].济南:山东大学出版社,2002:393.

中小学项目式劳动教育的教学设计与实施

● 胡佳新

摘要 中小学项目式劳动教育应依据《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》和《义务教育劳动课程标准（2022年版）》，围绕劳动育人总目标，遵循“目标—主体—内容—方式—评价”的教学设计模式。中小学项目式劳动教育以“实践育人”为目标，强调学校、家庭、社会三方之间的互联，构建“三位一体”的协同机制。在内容整合上，依据“知行合一”原则，精选日常生活、生产、服务性劳动内容，采取养成式、主题式、体验式教学方法。在效果评估上，以“评价引领”为核心，注重学生发展，强化过程性评价，实施层级评价，形成“评价—反思—改进”的闭环路径，实现以评促教。

关键词 项目式劳动教育；协同育人；教学设计；劳动教育评价

作者 胡佳新，江苏大学教师教育学院讲师、博士（江苏镇江 212013）

劳动教育研究应紧密关联现实教育问题，致力于回归生活世界和实践本质。《义务教育劳动课程标准（2022年版）》要求，“构建以实践为主线的课程结构。围绕日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动，根据学生经验基础和发展需要，以劳动项目为载体，以劳动任务群为基本单元，以学生经历体验劳动过程为基本要求，构建覆盖三类劳动，学段进阶安排、有所侧重的课程结构。”^[1]这是1949年以来国家颁布的首部义务教育劳动课程标准，“以素养为统领表述课程目标体系，让课程目标做到‘目中有人’，是本次义务教育课程改革的重要突破。”^[2]劳动教育与项目式学习在目标上具有内在一致性，在形式上具有外在相似性。因此，在中小学劳动教育中实施项目式学习是可行的，能够“凸显劳动实践主题、体验跨学科知识融合、构建实践型学习方式、重组同伴学习关系”^[3]，从而增强劳动教育的有效性。项目式学习（Project Based Learning, PBL）是“一套系统的教学方法，它是对复杂、真实问题的探究过程，也是精心设计项目作品、规划和实施项目任务的过程。”^[4]项目式学习具有开放性、实践性和研究性特征，遵循“目标—主体—内容—方式—评价”的路线，有助于中小学劳动教育的落地。对学生而言，项目式劳动

基金项目：2025年度镇江市社会科学应用研究“教育专项”课题“基于‘教联体’建设的中小学劳动教育资源整合与共享机制研究”（2025jy281）。

教育是一次学习方式的转变，是学生主动构建自身认知体系的实践活动。“项目式学习有助于实现从‘讲授’（instruction）到‘建构’（construction）的转变，通过解决问题、完成真实任务和动手实践等，为学生的深度学习奠定基础。”^[5] 教师应更加注重学生的主体性和建构性，鼓励学生通过实际操作、探究学习等方式，帮助学生在现实情境中习得劳动知识和劳动技能，在参与劳动的过程中体验劳动的“教育性”，培养学生的创新精神、实践能力与社会责任感。

一、实践育人：中小学项目式劳动教育的目标定位

项目式劳动教育通过项目式学习的方式，帮助学生在劳动实践中体验、学习和成长。教育与生产劳动相结合的原则，既体现了教育实践的本质特性，也体现了实践教育哲学理论的本质特性。教育主体作为人的存在，其发展依赖于实践。人通过实践活动才能创造出一个属于人的世界，实现人的自由而全面的发展。在人的实践活动中，“人”才是具体的、现实的、具有生命价值的个体。“实践的丰富多样性是人类及其社会生存发展需要的产物，又深刻地影响、决定着其中生存的每一个参与不同社会实践的个体之生命发展。”^[6] 项目式劳动教育作为一种劳动教育方式，目的是实现“实践育人”，回答“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题。劳动实践以一种具身的、操作性的形式体现在教育活动中，是人类认识世界的基础、改造世界的方法，属于人类教育的起点。中小学劳动教育应确立“实践育人”的目标，加大在“五育”中的权重。

《义务教育劳动课程标准（2022年版）》提出，“劳动课程强调学生直接体验和亲身参与，注重动手实践、手脑并用，知行合一、学创融通，倡导‘做中学’‘学中做’”^[7]，明确了劳动教育的实践导向。由此可见，实践性是最能表征劳动教育的特征。通过具体项目的设计与实施，项目化劳动教育将项目“实践性”外显化，不仅使学生个体劳动实践的经验得以积累，而且促进了群体劳动实践的社会化，使其更好地适应社会发展需求，秉持“为了实践育人、通过实践育人、在实践中育人”的行动导向。“实践育人”作为马克思主义实践哲学的重要衍生，深刻阐释了人类生活实践活动中“实践本性”这一概念，实现了从单纯的认识论向实践论的转型。这种理念为项目式劳动教育提供了坚实的理论基础，强调通过实践活动培养学生的实践能力和创新精神，从而成为项目式劳动教育的理论源泉。“实践”具有教育意蕴，劳动不仅是对技能的培养，而且是对个人品质、责任感和团队精神的锻炼。因此，“劳动”本身即一种教育。劳动实践育人依赖于学生的现实活动，结合其生活经验和所处的自然环境，注重引导学生进行劳动感受。“通过感受，人得

以获取关于现实世界的理解和体验，完善认知，丰盈情感，并不断实现自身的完整发展。”^[8] 项目式劳动教育侧重于引导学生通过参与具体劳动项目，深入体验劳动过程，从而培养实践能力、创新精神和团队协作能力，实现对现实生活的深刻理解和体验，学会劳逸结合。

二、协同育人：中小学项目式劳动教育的多元主体

劳动教育具有长期性和系统性，建立家庭、学校、社会多方协同、合作共赢的运行机制，从教育法律法规、政策制定和保障机制三方面实现劳动教育顶层设计的系统化^[9]，能够有效激发劳动教育活力。项目式劳动教育作为一种综合性的教育模式，重视学校、家庭、社会在劳动教育中的互联，遵循“协同育人”的理念，搭建“目标协同、资源协同、评价协同”的三维框架，促使多方合作的路径从模糊走向清晰、多方合作的实施从松散走向系统，实现“三位一体”的协同发展，形成强劲的教育合力，显著提升劳动教育质量。

（一）学校要做项目式劳动教育的主导方

学校是劳动教育的主战场，在劳动教育中发挥主导作用，负责制定教育计划、组织实施和监督评估等，实施系统化的劳动教育教学。首先，学校要认真学习、落实政府出台的劳动教育文件，加快劳动教育教学改革进程，积极探索开展项目式劳动教育的教学模式，可通过“智能农场 STEAM 项目”等跨学科项目的设计，实现劳动教育与科技创新、职业认知的深度融合，促进五育协同发展。其次，学校要推进劳动教育与学科课程、思想政治教育、综合实践活动等相结合，形成协同效应，积极营造校园劳动文化，传播劳模故事，引导学生全面提升自身劳动素养。再次，结合劳动教育的培养目标，学校应充分利用家委会、家长学校等途径，积极引导家长和学生参与校外的项目式劳动，提供劳动教育项目清单，有针对性地对家长和学生进行指导和培训，将项目式劳动教育纳入学生综合素质评价体系。最后，坚持以市场需求为导向，通过有针对性的劳动教育激发学生内在的劳动潜力，加强劳动教育与产教融合的结合，充分利用学校布局调整中的闲置场所，或与企事业单位合作，积极扩展校内外劳动教育基地。

（二）家庭应为项目式劳动教育的支持者

家庭是个体教育的起点，应支持学校的劳动教育，提供必要的资源和环境，共同促进学生全面发展。人的成长历程本质上是逐步建立并优化个人行为模式的过程，这些模式最终凝聚为习惯的力量，指引着个体的行动与思维。这一系列基本生活习惯与核心价值观念的萌芽，植根于家庭之中，潜移默化地塑造着个体的行为轨

迹与思维框架。家庭劳动教育资源因学生家庭所在地区、家庭经济生活水平、家庭结构的不同而有所区别，赋予劳动教育不同的资源，这为实施项目式劳动教育提供了契机。家庭生活中蕴含的劳动教育资源，主要涉及衣食起居的方方面面，从穿衣戴帽、铺床叠被到洗衣做饭、房屋修缮等，都是可以开发利用的劳动项目。通过这些贴近生活的家庭劳动实践，家庭成员不仅能够有效增进情感交流，加深彼此的理解与依赖，而且能在无形中传递劳动的价值观念，培养正确的劳动态度，掌握实用的劳动技能。

（三）社会可为项目式劳动教育的联结体

劳动教育需要多方面整合社会资源，与生产实践相结合。社会各界应积极参与劳动教育，提供实践机会和资源，形成良好的教育生态。劳动教育持续、全面开展，离不开社会的支持和保障，亟需构建“企业导师—学校教师—家长助手”的协同体系。各级各类中小学校可利用现有的校外活动场所、综合实践基地、高等学校实习实践基地等，拓展功能，开展生活生产劳动；调动并联合共青团、妇联等组织，搭建服务性劳动活动平台，支持学生深入城乡社区、福利院参加志愿服务。家校社协同育人的互联通道有助于学生提高综合劳动素养，打好新质劳动力的基础。社会还可以通过提供实践基地、志愿服务机会等方式，让学生接触和了解不同行业的劳动特点和要求，培养学生的社会责任感和团队协作能力。此外，对学校的劳动教育进行评价和监督，促进劳动教育不断改进和发展。

“构建‘学校—家庭—社会’协同联动机制”^[10]，是汇聚劳动教育资源、实现劳动教育与生活实践深度融合、构筑学校—家庭—社会三元联动体系的关键路径与有力支撑。学校作为劳动教育的核心场域，应积极与政府机构、家庭单元及社会各界携手，建立紧密合作、资源共享、优势互补、多元协同且互惠互利的运行机制。同时，要积极构建“双循环协同模型”。其中，“内循环”着重打造包括学科教师、劳动模范和家长代表的劳动教育课程开发共同体，“外循环”重在寻求企业、实践基地和公益组织等构成的社会支持网络。

三、知行合一：中小学项目式劳动教育内容的整合方式

劳动教育不是孤立存在的。我们要切实转变劳动教育形式，充分利用校内外资源，根据学生身体情况，科学设计灵活多样的课内外劳动项目，涵盖“知能转化层—实践迭代层—生态共建层”，以知行合一的方式验证知识的意义。“强调对知识的深度理解，在做事中形成专家思维，引发跨情境的迁移。这种类型的项目化学习已经脱离了活动的窠臼，而表现为严谨的学习设计，通过驱动性问题，与课程标准中

的核心知识相关联，将标准作为评价学习结果的重要依据之一。”^[11] 为了实现育人目标，在系统的文化知识学习之外，适时开展劳动教育，有目的、有计划地组织学生参加日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动，从内容整合方面培养学生正确的劳动价值观和良好的劳动品质。

（一）以日常生活劳动内容连接生活世界

将日常生活劳动内容深度融合于生活世界的广阔背景之中，是项目式劳动教育的应有之举。这一教育模式广泛涵盖了日常生活中诸如家庭清洁、烹饪技能、园艺维护等多方面的劳动技能，通过具体实践，搭建起理论知识与现实生活之间的桥梁，将日常生活劳动内容融入项目式劳动教育体系，使学生在亲身体验中深刻领悟劳动与生活世界的不可分割性。以家庭清洁为例，学生不仅学会高效整理家务，保持环境整洁，而且在这一过程中体会到劳动对提升生活质量的重要性。烹饪项目则让学生亲手操刀，从食材的挑选到佳肴的呈现，每一步都蕴含着对生活的热爱与尊重，能锻炼他们的动手能力和创新思维。园艺活动是绿色生活的体现，也是培养学生耐心、观察力与审美情趣的有效途径。在这些劳动实践中，知行合一的原则被生动诠释。学生的学习不仅包括书本知识的积累，还要将所学知识积极应用于日常生活，通过亲身实践不断深化对劳动价值的认识。此外，日常生活劳动的实践过程也是学生认识生活、学会独立的重要途径。在劳动中，学生学会承担责任、学会合理规划时间与资源，更能在解决问题的过程中锻炼坚韧不拔的意志和养成积极向上的生活态度。这些宝贵的经验与技能，将伴随他们走出校园，成为他们未来生活中的重要部分。

（二）以生产劳动内容改造现实世界

以生产劳动内容为杠杆，撬动并改造现实世界，这是项目式劳动教育价值的集中体现，其范畴涉及物质生产的各个领域及社会发展的深层次脉络，为学生提供直接参与并影响社会进程的宝贵平台。通过参与农业种植、手工制作、工业生产等一系列生产劳动项目，学生得以近距离观察并理解社会生产的基本流程与内在逻辑，在实践中逐步掌握关键的生产技能。在农田里耕耘，他们能学会作物生长的规律与季节的更迭；在手工坊中雕琢，他们能体会到匠心独运与技艺传承的魅力；在工厂流水线上操作，他们能见证现代科技的力量与效率的提升。这些经历不仅让学生掌握创造物质财富的本领，学会做事，而且能激发他们为社会发展贡献力量的热情与责任感。知行合一的原则在生产劳动内容中得到了淋漓尽致的展现，并在知情意行四个方面影响学生的成长。学生不再只是知识的被动接受者，而是成为了知识的

运用者与创造者。“项目式教学是对课程与教学的整合，以问题解决为主要任务的项目学习方式，为学生创新素养的发展提供了载体和平台。”^[12] 学生将课堂上学到的生产理论、技能技巧，直接应用于实际生产过程中，通过双手的实践，将抽象的知识转化为改造现实世界的具体行动。这一过程不仅能巩固学生的知识体系，而且能在无形中锻炼他们的创新思维与问题解决能力，为他们未来在各个领域的创新发展奠定坚实的基础。更为重要的是，生产劳动的实践过程有助于培养学生的社会责任感。在亲身参与社会生产的过程中，学生逐渐意识到个人行为与社会发展之间的紧密联系，学会在追求个人价值的同时兼顾社会利益，为构建更加和谐、可持续的社会环境作出贡献。

(三) 以服务性劳动内容创造和谐世界

以服务性劳动内容为基石，构筑和谐世界的愿景，是项目式劳动教育赋予学生的重要使命。服务性劳动作为劳动教育体系的核心构成，着重倡导通过实际行动服务他人与社会，以此作为个人成长与社会进步的双重驱动力。在这一框架下，学生参与志愿服务、社区建设、公益活动等服务性劳动项目，不仅是在履行社会责任，而且能在这一过程中培育关爱他人、乐于奉献的高尚情操。这些实践活动，如同一面镜子，映照出学生内心深处对美好世界的向往与追求，为他们锻炼沟通能力、团队协作能力提供宝贵的舞台。在服务性劳动中，也是秉持实践哲学的观点，将生活实践融入学生成长的过程。学生不再仅仅停留于理论学习层面，而是将掌握的服务理念与技能，如理解尊重、有效沟通、团队协作等，直接应用于实际服务之中。每一次的志愿服务和社区参与，都是对“知”与“行”相结合的生动诠释，也是他们以实际行动为构建和谐社会贡献力量的具体体现。更为重要的是，这样的实践经历能塑造他们的社会责任感与公民意识。这种意识的觉醒，不仅促使他们在日常生活中更加注重道德修养，而且激励他们无论身处何方都能以积极的态度投身于社会服务，成为推动社会和谐发展的中坚力量。

在项目式劳动教育中，“劳动”概念应植根于马克思的实践哲学。“马克思所倡导的劳动，只要体现了主体自己本质的生命，也就同时满足了他人的需要，这种劳动就具有善性，属于好生活的本质。”^[13] 对马克思而言，全部社会生活的本质就是实践，理论知识必须在实践中以及基于对实践的理解才能得到确认，继而被承认。个体的认知体系通过在生活、生产和服务中的实践不断更迭，在劳动实践过程中生成新的整体。项目式劳动教育的实施不应被局限在传统的“学科世界”框架内，而应积极寻求与生活世界的深度融合，与社会活动及服务实践的紧密联系，有效回应

劳动实践的始源性需求。传统的劳动教育过于泛化，缺乏针对性和精准性，难以满足学生的个性化需求。项目式劳动教育更加注重知识的精准生成，根据学生的实际情况和兴趣特点，设计具有针对性的劳动项目，让学生在实践中掌握具体的劳动技能和知识。同时，项目式劳动教育也是对数字劳动的一种回应，充分考虑数字化劳动教育的个性化需求，开展精准化教学活动。这种精准化的教学方式有助于提升学生的劳动素养和技能水平，培养他们的专业素养和综合能力，形成劳动智慧。

四、中小学多元适切：项目式劳动教育的方法选择

项目式劳动教育是一种注重实践、强调建构、关注情境、精准生成的教育模式。“教师设计实践项目需要根据设计思维的特点，在升级课程目标的基础上围绕真实的复杂问题开展创新型项目设计”^[14]，既要符合课程标准，又要联结真实问题，设计出“价值浸润—具身实践—社会延伸”的进阶式实施方案。因此，中小学校应通过实施日常生活劳动项目、生产劳动项目和服务性劳动项目等多种方式，有效提高学生的实践操作能力、创新思维能力和责任感等综合素养。

（一）日常生活劳动项目聚焦养成式教学

日常生活劳动项目作为一种深度融入日常生活的教育模式，其核心在于倡导“养成式”教学，通过一系列与日常生活紧密相连的劳动实践活动，如家务劳动、校园环境整治等，逐步提高学生的生活自理能力，培养他们良好的生活习惯。日常生活劳动项目不仅仅是简单的任务完成，而是蕴含着深远的教育意义。烹饪、清洁、整理等家务劳动让学生不仅能够掌握基本的生活技能，而且在长期的劳动实践中逐渐学会高效管理个人生活，加强时间管理能力和自我约束力。校园环境整治活动能让学生在参与公共空间的维护中体会到集体合作的力量，增强社会责任感和环保意识。实施日常生活劳动项目应高度重视学生的主体性和创造性，这离不开教师的作用。教师应成为引导者和支持者，鼓励学生主动探索、勇于创新，而不是简单地按照既定步骤完成任务。教师给予学生足够的自主空间，让他们在实践中不断试错、调整，不仅能够激发他们的学习兴趣，而且能在无形中培养他们的问题解决能力和批判性思维。日常生活劳动项目的“养成式”特性还体现在持续性和渐进性上。良好生活习惯和自我管理能力的培养不是一蹴而就的，需要长时间的坚持和不断的实践。“以人的全面发展为目标，以生活力培养为主导，在培养人、塑造人、改变人的教育过程中结合其他四育形成‘合育’，实现求真、至善、臻美的教育意蕴。”^[15]因此，教育者应设计一系列由浅入深、循序渐进的日常生活劳动项目，让学生在持续的实践中逐步形成稳定的行为习惯，最终实现个人能力的全面提升。

(二) 生产劳动项目凸显主题式教学

生产劳动项目教学的核心在于凸显“主题式”教学法的重要性。生产劳动项目涵盖诸多与实际生产环节紧密相关的劳动实践活动，如工艺品的制作、机械设备的保养与修理等。这些项目既为学生搭建了将理论知识和实际操作紧密结合的平台，又成为培养实践能力、激发创新思维能力的重要途径。在开展生产劳动项目教学时，着重运用主题式教学模式，实现课程知识的整合。“主题式教学中的课程知识整合即教师围绕主题，对课程知识进行选择组织、整体性联结、功能性转化的过程。”^[16] 主题式教学通过精心设计的教学主题，将相关知识和技能有机地串联起来，形成系统化、结构化的学习框架。在此基础上，围绕特定的生产劳动主题，引导学生主动参与到学习过程中，进行深入研究和实践操作，自主探索和解决问题。在此过程中，教师为学生提供必要的指导和资源支持。此外，主题式教学还强调跨学科知识的整合与应用，将真实情境中的问题转化为跨学科的学习主题，并采用探究、服务、制作、体验等多元化的教学组织方式，培养学生核心素养。在生产劳动项目中，学生可能需要运用多学科的知识技能完成任务，这对他们的综合素养提出了更高的要求。通过跨学科的学习和实践，学生不仅能够拓宽知识视野，而且能够培养综合运用知识解决实际问题的能力。

(三) 服务性劳动项目紧扣体验式教学

服务性劳动项目作为以体验式教学为核心的教育模式，着重强调学生在实际社会服务中的参与和实践。这类项目涵盖志愿服务、公益活动等多种为社会直接提供服务的活动形式，通过实际行动，深化学生对社会责任的认知，并激发其内在的奉献精神。在实施服务性劳动项目时，教师不仅要关注学生的服务成果，而且要重视他们在服务过程中的情感体验与实践感受。在服务性劳动项目体验过程中，学生通过情境体验、过程体验、方法体验，提高对实践情境的理解力，形成对他者与自我、个体与社会关系的整体认识。学生亲身参与到服务活动中，能够在服务他人、贡献社会的同时，深刻体验到成就感与自我价值实现的愉悦感。这种体验式教学，不仅能增强学生的社会责任感，而且能促进他们形成积极向上的价值观和人生观。此外，服务性劳动项目为学生提供了实践平台，使他们在实践中学习、在体验中成长。通过参与这些项目，学生可以更好地了解社会、理解他人，从而强化自身的社会责任感，这将对他们未来的个人发展和社会贡献产生深远影响。

五、评价引领：中小学项目式劳动教育的效果评估

在项目式劳动教育的实施过程中，需要发挥评价的引领作用。这既直接反映教

育效果，也是促进教学模式不断革新与优化的关键所在。以“评价引领”为核心的项目式劳动教育效果评估体系应具备精细化、多维度和动态化的特点，以有效评估学生的学习成果，同时激发学生的内在潜力，全面提升劳动教育质量。

（一）强化过程性评价的导向作用

过程性评价作为一种先进的教育理念，其核心在于持续且细致地观测并记录学生在整个学习过程中的表现、成长轨迹以及面临的挑战，而非仅仅聚焦于学习的最终结果。在项目式劳动教育实践中，这一评价模式要求教师成为学生学习旅程的紧密陪伴者与细心观察者，全面跟踪学生在项目规划、执行推进、团队合作以及难题攻克等各个关键阶段的表现。在实施过程性评价的过程中，灵活性与包容性被赋予了极其重要的地位。评价体系不应是僵化固定的，而应根据学生的个体差异和项目的实际需求进行灵活调整，以适应不断变化的学习情境。同时，充分接纳并尊重学生的多样性，为每个学生提供展示自我、发掘潜能的广阔舞台。在这一评价框架下，“自我评价”“同伴互评”与“师生双向评价”三种评价方式相互融合、相辅相成，共同构建了一个多维度、全方位的评价结构。“自我评价”鼓励学生深入进行自我反思，清晰认识自己的优势与不足，激发内在的学习动力；“同伴互评”促进学生之间的深入交流与相互理解，使他们在互相学习中共同成长；“师生双向评价”架起沟通的桥梁，使教师能够更准确地把握学生的学习状态，为他们提供个性化和精准化的指导与支持，助力学生在项目式劳动教育中取得更加优异的成绩。

（二）重视学习效果的层级评价

为了确保对学生劳动教育进行全面且精准的评价，中小学校应致力于构建多层次（“新手—熟手—专家”的三级发展水平）、多维度（劳动观念、劳动能力、劳动精神）的劳动教育评价体系框架。此体系应全方位透视学生的学习成效，不仅聚焦于基础知识的稳固积累，而且要广泛涉及实践技能的灵活运用、创新思维的有效激发以及团队协作能力的深度培育等。各评价维度需进一步细分为具体、可量化的指标，形成循序渐进、难度递增的层级化评价架构，以便精确捕捉并评估学生在学习不同阶段的发展轨迹与成就表现。采用电子档案袋、AI行为分析、社会影响力评估等新技术收集相关信息，通过精细化的学生表现定位，教师能够依据个体差异，量身定制教学策略，实施因材施教，从而最大程度地促进教学成效的提升。层级化的评价体系还蕴含着强大的激励效能，鼓励学生勇于挑战自我极限，积极追求更高的学业目标。每当在某一评价层级实现突破时，学生体验到成功的喜悦与成就感，自我效能感增强，这将成为他们持续前进的动力源泉，激励他们不断攀登学习的新

高度，探索知识的无限可能。

(三) 聚焦“项目”本身的综合评价

项目式劳动教育的核心在于通过精心设计与实施的项目使学生在实践中融合理论与技能，重点是让学生在解决实际问题的过程中获得新的认知和做事的能力。对项目的设计、执行、成果及影响进行综合评估，是一个多维度的分析过程。项目目标达成度是基础，需要对比预设与实际成果；创新点能激发探索兴趣，培养创新思维。此外，对资源利用效率、环境适应性及社会价值等方面的考量同样不可或缺。资源利用效率关注的是项目在实施过程中对人力、物力、财力等资源的合理分配与有效利用，目的是充分培养学生的成本意识和可持续发展观念。环境适应性要求项目能够灵活应对外部环境的变化，并及时调整策略，以确保项目顺利进行，这有助于提升学生的应变能力和团队协作能力。社会价值体现了项目对社会的贡献程度，具有积极社会影响的项目既能增强学生的社会责任感，又能促进其公民意识的觉醒。“教师需充分发挥评价的导向和监测功能，有意识地从‘劳动与自我、他人、社会’多元互动的视角理解学生的具体表现，和学生成为整个评价的交互主体。”^[17] 通过全面而深入的综合评价，教师可以有效地促进学生将理论知识与实践操作紧密结合，在实践中不断发现问题、解决问题，从而提高解决实际问题的能力。

(四) 形成“评价—反思—改进”的闭环路径

评价不应是终点，而应是新的起点。项目式劳动教育应当建立起“评价—反思—改进”的良性循环机制，为后续的教育活动提供宝贵的反馈与指引方向。具体而言，项目完成后，师生应共同参与评价流程，细致入微地审视项目成果，不仅要关注成果的显性表现，诸如任务完成度、创新亮点等，而且要深入挖掘其背后的教育价值，如学生能力的提升、团队协作的效率、家校劳动契约达成率等。基于对评价结果的全面剖析，双方需展开深入的反思活动，坦诚面对成功与不足，剖析成功背后的关键因素以及问题产生的根源，并探寻和实施改进方案。师生共同研讨并确定具体、可行的改进策略，既要解决当前项目中存在的问题，又要为未来的项目或学习活动提供更为科学、有效的指导，从而形成不断迭代、持续优化的教育实践进程。在评估环节引入区块链技术实现过程性数据存证，渐进完成劳动教育评价数字化转型的要求。“评价—反思—改进”的闭环路径能确保劳动教育的持续优化，促使学生学会自我评估、自我调整，提高自主学习与持续改进的能力。教师也能通过不断地实践与反思，提升专业素养与教育智慧，更好地引导学生成长。

参考文献：

- [1][7]中华人民共和国教育部.义务教育劳动课程标准(2022年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2022:2、3.
- [2]顾建军,郝天聪.劳动课标(2022年版):建构新时代以劳育人课程体系[J].中小学管理,2022(06):28—31.
- [3]张丽虹,吕立杰.从任务群到劳动项目式学习:劳动教育的学校实践思考[J].中国教育学刊,2023(4):69—70.
- [4][美]巴克教育研究所.项目学习教师指南:21世纪的中学教学法[M].任伟,译.北京:教育科学出版社,2008:4.
- [5]杨明全.核心素养时代的项目式学习:内涵重塑与价值重建[J].课程·教材·教法,2021(02):57—63.
- [6]叶澜.回归突破:“生命·实践”教育学论纲[M].上海:华东师范大学出版社,2014:227.
- [8]郭元祥,马晓华.感性活动的进阶:感受性学习及其发展价值的表达[J].南京师大学报(社会科学版),2024(02):24—40.
- [9]李珂.嬗变与审视:劳动教育的历史逻辑与现实重构[M].北京:社会科学文献出版社,2019:227—228.
- [10]崔玉利.“学校—家庭—社会”协同推进中小学生学习劳动教育路径探析[J].教育评论,2024(07):58—65.
- [11]夏雪梅.从设计教学法到项目化学习:百年变迁重蹈覆辙还是涅槃重生? [J].中国教育学刊,2019(04):57—62.
- [12]尹逊朋.指向创新素养培育的普通高中项目式教学实践与研究[J].中国教育学刊,2022(04):96—100.
- [13]陈理宣,刘炎欣.基于马克思主义实践哲学的教育问题研究[M].北京:人民出版社,2020:55.
- [14]王志军,严亚玲.设计思维如何指导教学创新:项目化学习设计的视角[J].开放教育研究,2023(01):26—36.
- [15]胡佳新,刘来兵.回归生活力视域下的青年劳动教育[J].中国青年社会科学,2020(01):110—116.
- [16]高嵩,陈晓端.论当代主题式教学中的课程知识整合[J].课程·教材·教法,2020(05):79—86.
- [17]向艳,张萌,王红.义务教育阶段劳动项目的课程价值及其设计原理探析[J].中国教育学刊,2024(04):34—39.

教师教学的“非作品性”及其实现

● 潘禹辰 徐文彬

摘要 教师教学的“非作品性”，既指在教师专业发展评价体系驱使下产出的教学设计、科论文等所谓的“教学作品”并非教学的根本目的，也指基于个体生命发展的差异性、开放性、生成性、未完成性与不可尽述性，学生不能被简单地视为由教师精心打造的“作品”。为实现教学的“非作品性”，师生双方要树立自我决定的个人发展观，在面对教育的开放性与风险时能够自我决策、自我承担，这些取决于并最终指向师生个体的主体化。

关键词 教学目的；教学本质；非作品性；教师专业发展

作者 潘禹辰，南京师范大学课程与教学研究所博士研究生（南京 210097）

徐文彬，南京师范大学教授、博士生导师（南京 210097）

近年来，中小学教师负担问题备受关注，非教学负担使教师职责泛化。一般而言，教学工作与教科研工作在基础教育教师专业发展中并重，在“教师作为研究者”的理念下，教师开展行动研究确实具有一定的资源优势。然而，中小学教师教科研的简单化、重复化、科学性低等问题屡见不鲜，这与教师难以为研究分配出专门的、集中的时间大有关联。随着工具理性在中小学校管理中蔓延，教学以“绩效”为上，教师不得不以量化的成绩提升作为教学的主要目标，他们同样以这些“优异的成绩”作为自身职称晋升的重要资本。尽管在各类评比中涌现出大量优秀教学案例与教学（研究）成果等，似乎塑造出一位位出色教师形象与一所所成功学校典范，但是在这些光鲜亮丽的背后，教育教学的初心是否得以回应，值得反思。通过分析教师教学的“作品性”现象，本研究期望教师关注教学目的与学生培养的“非作品性”本质。

一、问题背景：探讨教学的本质

对“教学”概念的理解映射出人们对教学本质的认识。针对“教”与“学”的关系以及教学活动中教师和学生这两个角色，研究者从不同角度阐释了“教学”的含义。若是侧重于“教”的角度，那么“教学”一词的定义以教师为主语展开，如教学指传授知识技能；若是侧重于“学”的角度，那么教学是“学生在教师指导下在掌握知识过程中发展能力的活动，在此基础上，增强体质并形成一定的思想品

德”^[1]。然而，无论是向哪一方倾斜，都可能导致以“教”或“学”片面取代“教学”的偏误。从“教”与“学”协同活动的意义来定义教学，能够体现这两方面的整体性和统一性，如“教学是教师的教和学生的学组成的双边活动”^[2]。具体而言，关于教学本质的观点大概可以分成十类，即认识说、发展说、层次类型说、传递说、学习说、统一说、实践说、认识—实践说、交往说、价值增值说。^[3] 这些不同的观点反映出研究者对师生角色、师生关系以及教学过程的丰富见解，对教学本质的探讨也从本体论逐步扩展至认识论和价值论的视角。

回顾历史，我国的教育教学整体上都以服务社会为目的，同时对人本身的关注越来越强烈。从近代蔡元培的“五育并举”，到改革开放后邓小平提出的“四有新人”，现代教学论的“以人为本”更为突出，教学被普遍认为包含认知与非认知两个方面。然而，在相对固定的评价体系中，优秀的学生形象似乎是被树立起来了，一些固化的“好学生”标志也常在社会大众的舆论中形成。这引发了对教学的反思：教学的终极目的是“塑造”出“特定规格的人”，还是培养能够运用自身理性对自己的生活、社会担当进行思考、选择的有教养的“主体的人”^[4]？有时问题也会变成究竟是要“教学生”还是“学生自我教化”？在后现代主义视角下，教学中的差异性、多元性和不确定性凸显。在生命的视角下，教学的目的应是富有弹性的、粗线条的，并且在教学中应是尽可能的隐蔽^[5]，生命教育更是指出要培育人的独立思考能力和批判精神^[6]。

尽管对教学的诸多探讨极大地推动了教育的进步，但是对教师应该承担怎样的角色、要教会学生什么等问题的答案，随着时代更迭而不断变化，这些也将指引教育教学的方向。本研究从当前教育教学中的现实问题出发，通过揭示并反思教师教学的“作品性”倾向，回应在不确定时代背景中教学的应有之义。

二、现实反思：教师教学的“作品性”倾向

各省、市、区诸如“教坛新秀”“优秀青年教师”“学科教学带头人”等评选的相关文件显示，除了基本的教学工作量，公开课、讲座、课题、论文等方面都有着严格的量化指标，成为教师职称晋升的硬性门槛。所谓教师教学的“作品性”倾向就是在这种教师专业发展制度的背景下出现的。

（一）教师过度追求教学成果

“作品”是一种具有独创性且能以一定形式表现的智力成果。“教学作品”指以文本等形式记载下来的有关课堂教学情况的材料。^[7]“教学作品”是教师个人生活史的重要部分，隐含着教师的教学思想和特征，“作品化”的过程可以发掘教师教

学特色与风格之间的共性与差异。随着优质课、教学技能比赛以及论文发表、课题申报与个人荣誉评选等评奖评优活动如火如荼开展，一个个优秀教学设计诞生，一批批教学研究课题与项目顺利完成，教育教学似乎呈现出一幅丰收的景象，这些可见、可保存的“教学作品”为新教师的成长提供可借鉴的具体参考物。然而，教学竞技的背后隐藏着教学目的异化危机，“教学作品”的产生似乎是刻意为之。

教师专业发展与学生成长发展是相互成就的，从某种程度而言，教师呈现出的优秀教学案例、凝练出的先进教学主张，是可以让学生受益的。但是，这些“教学作品”究竟是以服务学生为初衷，还是以专业发展为目的？换句话说，教师需要这些实实在在的“教学作品”为自己的职业生涯添光增彩，那么“教学作品”的创造是否真的回应了教育培养人的目的？为了上出一堂出彩的公开课，不知道对多少个班级反复演练了多少次，又或是对同一批学生进行了几次“彩排”……在以评估为导向的教师专业发展体系中，不得不承认以上现象的存在。如果学生并不是教师从事这些活动的出发点与归宿，而变成实验的工具，那么“教学作品”便与教学目的无关，最多只能称作教学的“副产品”。因此，上述现象可以总结为教学的一种“作品性”倾向，扭曲了教学以学生为出发点的初衷，甚至让学生成为教师产出所谓“教学作品”的工具。

（二）学生成为教师打造出的“作品”

教学“作品性”倾向的另一层含义指向学生，即将学生与教学设计、研究成果等同样视为教师教学工作的结果。先从“产品”一词谈起，产品是经由“输入—输出”活动后的结果，可复制性是一大特点。在学校是工厂的隐喻中，学生就是批量生产的产品，这种绝对工具理性的不可取之处已昭然若揭。现代教学论主张的培养具有理性能力的人是被抽象为真善美、高大全的“完人”^[8]，实则是标准化和绝对化参照的结果，背离了人性与教学的教育性^[9]。再谈把教育视为农业，人们常说的教师与学生是辛勤的园丁灌溉着祖国的花朵，亦有此意。但是，师生关系同农民与农作物之间的关系有着本质不同，即人与人的平等以及人对物的可抛弃的本质区别。既然教学不是批量生产的过程，而是教师的悉心照料与灌溉，是对每一朵花的呵护，那么从尊重学生差异的角度来说，教学包含教师对每一位学生的个性化创造，这是作品有别于产品的特性之一，注重教师的个人表达以及每一件作品的独特性。尽管作品概念相比产品概念在教育领域中更能体现对学生的关注，但对作品的完成度和可完成性以及实现自我表达的要求，是将学生视为“教学作品”的不可取之处。一方面，学生成为教师表征自身教学理念和教学能力的“毛坯房”，仍然是

被塑造的特定规格的人；另一方面，学生的发展仍然有着预设的最低完成限度，是期望在结束特定阶段教育后至少能被打上合格标签的过关“作品”。因此，即使让“教学作品”回归到学生这一目标对象上，它仍会因为具有被动性和完成性的特点而失去其应有的实际意义。

教学的“作品性”倾向不仅让教学偏离初心，而且在降低教育风险的尝试控制中逐步抹去教育的本来面目。实际上，无论是把教育教学过程中产出的附属物当作教学作品，还是把学生看成教学活动后完成的一件件作品，都体现了教师教学的“作品性”倾向，而“教学作品”本质上并不存在。因此，本研究使用的“教学作品”一词加以引号，表示诸如研究成果、荣誉等被误认为是而实际上并不存在的“教学作品”。

三、内涵解析：教师教学的“非作品性”本质

教师教学的“非作品性”本质，是把教学的目的从产出具体的教学成果回归到关注学生本身，承认学生个体发展的生成性、开放性与不可尽述性，从而真正确立学生的主体地位。

（一）“教学作品”并非教学目的

教师专业发展不仅代表了教师自身职业生涯的追求，而且体现着教育事业的进步。与学生评价体系的困境相似，当前的教师专业发展评价体系也存在着功利化取向，教师的工作价值变成追求更多有助于自身在评价体系中得到地位提升的可视化、可操作化的内容，或称所谓“教学作品”。当教师站在新旧教育观念的交叉路口，面对理论与实践的弥合困境时，很可能受到评价系统的牵引，把自身发展变成一种过关形式的任务。若是为了评优而磨课，为了结项而撰写论文，教师就陷入了“制度陷阱”，此种情况下的专业发展是他驱型的。

对于教师而言，用于迎合评价体系的“教学作品”仅是在一切为了学生的教学实施后而产生的附属品，它绝不是教学的目的，也不宜成为教学的手段。将学生作为完善教学设计、寻求研究结果的试验品，其出发点是生成令人满意的“教学作品”，而不是出于帮助学生而对好的课堂进行探索，学生在这一过程中实际上是缺位的。当然，并不是完全排斥这些“教学作品”的出现，而是反对刻意为之。当教师用心打磨出一节好课，对教学有所反思之时，成果自然就会产出，这样的过程不仅符合以学生为本的教育初心，而且不会让教师感到负担加重。

尽管教师也需要将发展自己作为教学的目的之一，但是追名逐利式的发展不仅不利于自身素养的实际提升，而且会在盲目奔波的洪流中偏离教学本身的轨道。教

学“非作品性”的第一层认识，是要正视外物并追问本心，避免陷入专业精神淡化的困境，如此才能始终将学生放在教学的第一位。因此，教学的本质不是生产出可供保留、翻阅或浏览的具体的实物作品，尽管它们的存在也是需要的，但若将其看作教师发展的目的或终点，是绝对不可取的。

(二) 学生不作为“作品”而存在

在确认教学的目的是指向学生后，可进一步追问，教学究竟是为了学生什么？止步于追求分数、名校等认知层面发展的教学已经站不住脚了，在着眼于学生情感、态度、价值观等方面发展的当下，教学要更加重视学生的自我教化，不是弱化教学或使教师边缘化，而是让学生懂得运用自身理性对自己的生活、社会担当进行思考 and 选择，成为一个“主体的人”^[10]。

认识到学生自我教化的必要性是对“教—学”路径上的诸多不确定性的承认。从“教”到“学”，其间的转化样态非常复杂，有所教有所学、有所教无所学、教多学多、教少学少、教多学少、教少学多，皆有可能，这就是教学结果的不可预测性，因此学生最终能成为什么，并能在多大程度上成为某种可能的样子，均是未知。换言之，如果教育想要塑造人，那么这一塑造活动的可达成性与实际完成度存在不确定性。教与学之间绝不是简单的因果关系，在教学中，若是将目的与过程都进行了全局的计划与严密的执行，那么教学就失去了生命观照，“仅仅通过计划来选择自身的道路是行不通的，单纯的计划已经意味着选择沉沦之途”^[11]。人是未特定化、未完成的、开放性的“可能之在”^[12]，教学生活是师生自己选择并创造的，具有未定性、丰富性、创造性、价值性的“可能生活”^[13]。从这一充满“可能”的意义上看，教学并不是“一切既成”，将教学比作教师完成一个个独特作品是不恰当的，尽管它承认了教师的个别化表达，但是对个体生命的开放性、生成性、不可尽述性的关注还不够。只有彻底地认识到教学是创造生存“意义”的生命活动的过程，形成教师与学生之间“我与你”的“存在之交流”^[14]，才能真正确立起学生的主体地位。

以上对学生不是“作品”的反驳是因为否定了对学生培养的“可完成性”，它建立在教学是可能有结果的预设之上。或许，教学也可能无结果，那么塑造学生的可能性从根本上就会崩塌，更不必说最终会有产出的作品了。教学的“非作品性”本质应内含于教师自身发展和教师对学生的培养两方面，基于对现实中教学的“作品性”倾向的否定而展开论述其含义，将有利于进一步讨论教师教学“非作品性”的实现。

四、回归初心：教师教学“非作品性”的实现

为了实现教师教学的“非作品性”，师生双方要树立自我决定的个人发展观，在面对教育的开放性与风险时能够自我决策、自我承担，这些取决于并最终指向师生个体的主体化。

（一）师生发展从他律决定转变为自我决定

特定主体有与生俱来的能力进行自我激励和自我指导，教育的任务是激发或释放这种潜力，教育最终与自我决定有关^[15]。由此可见，一个人的发展是自我决定的，它同时适用于教师和学生。

对教师而言，尽管评价体系难以撼动，但是仍然可以期望观念先行，通过改变自身，逐步转变大众对待评价的看法和相应做法，那么原本由评价体系产生的负向影响就可能减弱。教学的“非作品性”并不排斥“教学作品”的生成，它反对的是仅以某些可见的成果产出作为教师专业发展的目标，以及“作品”背后并不真正为学生考虑的现象。教师应当把“教学作品”看作在教学生涯中记录个人专业发展以及随着自身素养提高而自然产生的外在之物，教学设计的优化是随着教师个人对每一堂课的经验不断积累而逐渐润色的，科研论文的撰写也是在困惑于教学实践中出现的问题，经过思考、顿悟、验证之后形成的，这往往需要一个漫长的过程。教学研究不必追求解决宏大的教育理论问题，而应是真真切切、脚踏实地地解决教学实践中面临的一个个问题与困难，这才是发挥教师自身优势的行动研究。自我决定的教师专业发展不受制于职称评定及其他评价要求，而是要做到专注自身、服务学生。

对学生而言，在“内卷”社会背景下，学生大多是被家长、教师推着走，被教育浪潮裹挟着，难以具备独立思考、自我决定和自我承担的能力，甚至到了硕士、博士阶段，有些学生还想不清自己到底要做什么，等到面对现实的打击时才幡然醒悟，原来“我该掌握自己的人生，可我却毫无经验”。再者，当学生沿着“被决定”的道路走得不顺或出现不良后果时，他们就会顺理成章地将失败归因于替他们做决策的他人，起初看似是家长和教师出于好心的“控制”，变成了产生冲突与紧张的根源。久而久之，学生很可能会养成不愿决策的心态，因为这能使他们不必承担后果，毕竟直接执行命令比思考后再做出行动更简单。然而，每一个人总有一天要“孤立无援”地面对世界，因此必须做好准备。教育要唤醒并培育学生的主体意识，让学生去认识世界，去创造自己的生活，与世界直接对话，而他律决定论下的对话无疑是在学生与他者之间树立了中介。

(二) 教师与学生共担教育之“弱”

教师对学生教学产生的“作品性”倾向，即教学中预成性或预设性成分的出现，可以看作规避风险，以期用最安全、可控的方式达到目标，因为人总是惧怕不确定的东西，总是害怕承担风险带来的后果。教师为了尽可能实现家长对孩子以及学生对自身的期待，为了顺利完成学校要求的教学任务，愿意提前、小心地计划着一切，让一切都能在没有过于偏离自己可控的范围内展开。然而，教师独立承担教学风险使他们想方设法降低风险、提高安全感，以保障职业满意度，但在剥离教育风险的过程中让教育变得越来越不像教育。

教育之“弱”意味着任何教育参与总是含有风险的，试图杜绝教育的风险实际上是一种急躁的做法，对教育“输入—输出”之间的因果追求导致教育的医疗化（先“诊断”后“治病”），而将教育方式变成一种结果既不保险也不安全的“弱”的方式才是可持续的选择^[16]。全力以赴的教师加上足够努力的学生，仍不能完全剔除教育风险，因为这是它存在的条件。师生的发展都应当是自我决定的，那么教育中的风险就应当由师生双方共同承担，教学应当使师生认识到学科知识以及自身生长过程中的确定性与不确定性，并将这种认识作为教学促进双方共同成长的重要一环。尤为重要的是，学校要把学生看作发起行动和担当责任的主体。当前教学目的的扭曲与教师全权承担学生发展的责任是有关的，他们不仅要为教育过程负责，而且承受着让每一位学生达到预期目标的压力，在很大程度上降低了教师的职业幸福感。换句话说，家长对孩子的期待以及学生对自己的要求，转移到教师的付出上来。教师对学生培养的责任确实是不可推脱的，这一责任也是教师职业应有的担当，然而，学生的自我担当在很多时候没有被重视。教育的风险应当开放给每一位学生，学习过程的多元化与学习结果的未知性是掌握在学生自己手中的，很多时候教师只是辅助者，学生要为自己的未来负责，要为自己在学习中做过或未做过的事情负责。

教师与学生共担教育风险的基础，是双方要坦然地面对不可避免的风险，但这种风险意识的树立往往是很困难的。教书育人是教师的立身之本，如果让教师接受教与学之间不牢固的因果关系，甚至是承认两者之间可能不存在绝对的关系，那么教师很可能对自己的职业价值感到怀疑和不安。而对于学生来说，所谓的挫折教育在当下的社会背景下已经越来越少了。这似乎是在教育环境中营造一种积极的氛围，尽可能地在追求高质量教育的过程中让学生拥有幸福、快乐的学习生活。但是，当学生习惯被鼓励后，他们会逐渐失去面对失败的勇气。教育不必不断打击学

生的自信，但是也不该一味地让学生畅想事事美满的结果，有必要让他们知道一切都有可能发生，而允许一切发生的心态更能够激发斗志。对确定性的追求源于恐惧，这是人的本性，但是让人为之苦恼的不确定性恰恰为人的前行带来动力，让学生在受教育阶段就暴露在风险之中，体会面对选择时的复杂情感，感受决策带来的得与失，或许更有利于他们形成从容的人生态度。

（三）教学应唤起师生的主体状态

根据比斯塔（Biesta）的观点，教育通常具有三个不同而相关的功能^[17]：向学生提供知识和技能（资格化），帮助学生成为特定社会、文化和政治“秩序”的一部分（社会化），以及让个体找到独立于秩序之外的存在方式（主体化），它们分别为学校教育的存在、社会文化的传递、个体成长提供了合理性。^[18] 主体化既不是自我客体化，也不是只做自己想做的事（非自我中心的），而是根据世界的需求考虑自己究竟要做什么。教师的责任在于让每一个独一无二的个体“进入世界”，并守护这个世界的多元性和差异性；学习是“回应”，是在回应他者、回应他的问题以及回应作为问题的他者的方式上找到自己独特的存在。^[19] 从这一意义上看，让学生自我承担教育（甚至整个人生发展）中的风险，无论是成功地渡过风险还是承受风险带来的不良后果，都是世界在对个体传递信息以帮助个体了解“世界的需求”。若是教师（或成人）挡在学生面前，成为世界需求的传递者，那么这种需求多多少少夹杂了人为因素。因此，教学要使学生把注意力转向自我之外的世界，通过各种课程获得多样的存在方式，而不只是“学习者”这一种存在方式。至此，学生负责的对象就从自我拓展到他人，进而指向整个世界。

基于教与学相互作用的观点，脱离因果关系的教—学框架会转向对话性，教育中的主体化不只是学生的主体化，也是教师主体化的过程。教师就其职业而言，也和学生一样处于不断成长的过程中。因此，教师个人发展也需要在回应中找到自己独特的存在，获取除了就学生而言的“教育者”和就自身发展而言的“学习者”之外的其他存在方式。干扰、混乱、问题为发展提供动力，促使个体进行自组织，这一过程不是师生复制已有知识和技能达到简单的“获得”，而是在遇见和回应他者、差异、陌生时不断搜寻，以承担自己的责任。主体状态的觉醒是师生具备自我决定的生存态度以及承担教育风险的勇气的根本支撑，其关键在于不要忘记自己思考、判断、决策和行动的能力。教师不用试图以自己的“知”来替换学生原本的“无知”，不要妄图以外界的新潮思想取代自己的教学观，学生也不该把自己当作嗷嗷待哺的雏鸟。知识匮乏的表现背后是压迫结构抹去了师生的声音，终将导致失败。

正如多尔(Doll)在设想后现代课程的回归性中提及一种将思想回转到自身的能力,是通过反思性行为发展关于“我们是谁”和“我们做了什么”的观念^[20],最终从被动遵守的消极自由走向主动承担的积极自由。

当我们容许教育中存在一些风险,对学生和教师都减少一些外力时,才有条件产生更多“可能”,让教师和学生获得更多、更好的与世界对话的机会,从而看清自己的境遇,做出自己的选择,成为自己生活的主体。当前的教学模式是时候出现一些“中断”了,当常规被打破,教师和学生可能会看到不一样的未来,教育生态或许也会发生转变。

参考文献:

- [1]陈桂生.常用教育概念辨析[M].上海:华东师范大学出版社,2008:107.
- [2]叶澜.课堂教学过程再认识:功夫重在论外[J].课程·教材·教法,2013(05):3-13.
- [3]李定仁,徐继存.教学论研究二十年(1979—1999)[M].北京:人民教育出版社,2001:59-75.
- [4][10]赵秀文.新时代教学中的“文化他性”与“和合之道”[J].当代教育科学,2020(11):37-44.
- [5]燕良轼.教学的生命视野研究[D].长沙:湖南师范大学,2005:61+65-66.
- [6]王北生.生命的畅想:生命教育视域拓展[M].北京:中国社会科学出版社,2004:6-9.
- [7]于波.20世纪我国中学数学课堂教学变革研究[D].重庆:西南大学,2009:58.
- [8]李森,石健壮.教学思维变革三题[J].大学教育科学,2010(05):29-33.
- [9]王治河.扑朔迷离的游戏:后现代哲学思潮研究[M].北京:社会科学文献出版社,1988:109.
- [11][德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:27.
- [12]刘济良,赵文慧.后现代主义视域下的个体生命及其生命课堂建构[J].全球教育展望,2023(06):13-21.
- [13]罗祖兵.教学即“可能生活”[J].教育研究与实验,2011(03):19-22+88.
- [14]迟艳杰.教学本体论的转换[J].教育研究,2001(5):57-61.
- [15][17][荷]格特·比斯塔.测量时代的好教育:伦理、政治和民主的维度[M].张立平,韩亚菲,译.北京:北京师范大学出版社,2019:73、20-21.
- [16][荷]格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2018:3+10-11.
- [18]Biesta, G. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited [J]. Educational Theory, 2020(1): 89-104.
- [19][荷]格特·比斯塔.超越人本主义教育:与他者共存[M].杨超,冯娜,译.北京:北京师范大学出版社,2020:13.
- [20][美]多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2015:107.

规则的弹性：幼儿园安全教育中的自由边界

● 蔡文伯 程昱琴

摘要 保障幼儿安全是学前教育工作的首要任务，规则与自由是实现幼儿园安全教育由“应急”到“预防”有效转化的关键。幼儿园安全教育较易陷入规则主导型教育、自由放任型教育、教育方法异化和家园共育断裂的困境，过度强调规则会限制幼儿的探索和发展，而过分追求自由又可能产生安全隐患。幼儿园安全教育在给予幼儿充分自由的同时需要把握好规则约束的“度”，通过打造支持性安全空间、设计由说教转变为体验的活动、掌握动态干预三步策略及构建家园协同的闭环式合作机制，助力自由与规则平衡的实现，促进幼儿在安全的环境中自由探索和全面发展。

关键词 幼儿教育；安全教育；规则弹性；自由边界；幼儿发展

作者 蔡文伯，塔里木大学人文学院教授、博士生导师（新疆阿拉尔 843300）

程昱琴，塔里木大学人文学院（新疆阿拉尔 843300）

安全是学前儿童在园接受教育的首要条件，也是幼儿园实施保育和教育活动的保障。幼儿园安全教育指让儿童认识到日常生活中的潜在风险，并培养儿童在紧急情况下应对风险的态度和能力的教育。《幼儿园教育指导纲要（试行）》明确提出，幼儿园必须把保护儿童的生命和促进儿童的健康放在工作首位^[1]。《幼儿园入学准备教育指导要点》也明确将规则意识与任务意识纳入幼儿入学准备的核心素养范畴，目的是助力幼儿顺利向小学生活过渡。与此同时，国家政策着重强调激发幼儿的主动精神，给予幼儿更多的自由空间。《幼儿园保育教育质量评估指南》和《3—6岁儿童学习与发展指南》等文件将儿童定位为积极主动的学习主体，大力倡导“发现式学习”和“自主性学习”，倡导儿童主观能动性的培养。3—6岁幼儿受心智发展不成熟以及经验匮乏等因素的影响，安全意识整体较为薄弱，他们无法准确识别各种潜在的危险^[2]。换言之，即使他们意识到危险，也不能很好地认识和把握危险的阈限^[3]。研究显示，幼儿通过安全教育可以学习基本的安全知识和技能，培养自我保护意识和能力。除此之外，安全教育是促进幼儿责任感、规则意识和社

基金项目：2022年国家自然科学基金项目“新疆乡村教育现代化高质量发展的动态监测与预警机制研究”（72264033）。

交能力培养的重要途径。幼儿园安全教育与家庭的幸福和社会的稳定息息相关。有效的幼儿园安全教育不仅能够保障幼儿的安全，而且能缓解家长的焦虑，促进家庭和谐。从社会层面看，幼儿园安全教育有助于培养遵纪守法、富有责任感的公民，为构建安全、和谐的社会环境作出贡献。本研究探讨自由与规则的内涵及其在幼儿园安全教育中的重要性，深入分析幼儿园安全教育面临的困境，并提出自由与规则平衡重构的策略与方法，为幼儿园安全教育提供新的思路，促进幼儿在安全的环境中自由探索、全面发展。

一、自由与规则：幼儿园安全教育的理论溯源与实践向度

自由是教育的终极目标，规则是幼儿园管理者和幼儿教师维持教育教学秩序的重要依据，也是幼儿自身发展需求以及教育期望达成的目标。然而，如何把握安全教育中自由边界的确立与规则弹性的运用是一个现实且棘手的难题，由此对自由与规则的理论溯源至关重要。

自由在哲学和教育领域有着丰富的内涵。亚里士多德曾说过：“人本自由，为自己的生存而生存，而非为别人的生存而存在。”^[4] 伯特兰·罗素 (Bertrand Russell) 认为，“自由便意味着能够自行决定与自己有关的一切事情。”^[5] 究其本意，自由意指不受阻碍地去做自己愿意做的事情。在教育领域，教育自由是一种实现自我价值的媒介，即在教育实践活动中，客体的属性和变化与主体需要之间相一致的程度^[6]。洛克 (John Locke) 将教育领域中的自由界定为“在教育生活中，个体能在理性引导下实现自我价值，在充分的自由中决定发展自己。”^[7] 将这些理念置于幼儿园安全教育中，自由并非无限的放任，而是指幼儿在必要的安全边界内，拥有自主探索、选择、体验和决策的空间。幼儿园安全教育中的自由是幼儿自由意志的体现^[8]，要求幼儿教育工作者创设既安全又富有探索可能性的环境，运用富有弹性的思维方式和手段支持其在安全框架内的自主活动。

规则是人类一切活动的前提和基础，“没有社会规则，社会就无法运转”。^[9] 蒙台梭利 (Maria Montessori) 指出，儿童对于规则的热爱与成人对秩序的热爱截然不同，“对儿童而言，规则意味着儿童可以适应自己的环境，儿童可以在规则中感到自然的快乐。”^[10] 在教育领域，有研究者结合教育自由的内涵进行反推，将教育规则界定为“受教育者在自我实现的道路上，教育者对其所做的必要的限制与约束。”幼儿园安全教育中规则的本质指幼儿园教学、游戏、常规教育三大活动和环境创设中应遵循的基本框架和行为准则，核心价值在于确立安全的自由边界并蕴含必要的弹性空间。

“自由与规则”这一看似矛盾却又相互依存的概念，构成了幼儿园安全教育的理论基石，明确的自由边界是幼儿安全探索的基础，而适度的规则弹性则是激发幼儿主体性和促进规则内化的关键，二者在动态平衡中共同促进幼儿的成长。首先，让幼儿回归自由是幼儿教育的灵魂和价值旨归。自由是生命个体拥有的基本权利，是与生俱来的天性，是幼儿探索世界、释放潜能的动力源泉。在尊重儿童天性的同时，为幼儿提供自主感知风险、体验后果、解决问题的自由空间，使每个幼儿的天性和与生俱来的能力得到健康成长^[11]。其次，维护秩序、遵守规则是为幼儿提供安全环境的必要框架。蒙台梭利倡导为幼儿提供自由而有纪律的环境，幼儿可以“决定自己的工作时间，但这并不表示幼儿是自由散漫的。”^[12]自由与纪律是辩证统一的，规则为幼儿提供自由的可能性与保障，而自由因为规则更加理性自觉^[13]。适度的自由给予幼儿自主探索的空间，激发其主观能动性，使幼儿能够亲身感知、体验潜在的危险。如在户外游戏时，允许幼儿自由选择活动区域和方式，幼儿在攀爬过程中感受到高度带来的危险，在具身体验中理解规则的意义并发展自我保护能力。自由探索的过程有助于培养幼儿的自主意识和独立思考能力，让其在面对安全隐患时能够主动寻求解决办法。在宽松的安全教育氛围中，自由还能促进幼儿的心理健康发展，避免幼儿因过度压抑对安全知识产生抵触情绪。同时，游戏是幼儿获得经验的主要途径，幼儿在自由的游戏增强社交能力，表露内心世界，充分发挥其主观能动性积累经验与技能。但是，自由并非无限制的“放任”，需要在规则的框架下有序展开。正如卢梭（Rousseau）所言：“人生而自由，却又无往不在枷锁之中。”^[14]个体必然受到且要接受外在社会规范的束缚。规则守护安全的自由边界，弹性规则赋能幼儿自主探索与发展。规则培养幼儿的自律能力和责任感，引导幼儿如何在集体生活中恪守原则，如何在面对危险时保护自己，如何避免同伴受到伤害。如，在幼儿园楼梯口设置“上下楼梯靠右走”的规则，能有效避免幼儿在上下楼梯时发生碰撞、摔倒等隐患。再如，幼儿学习如何遵守交通规则及如何遵守公共场所的行为规范，有助于幼儿掌握基本的自我保护技能。由此可见，在幼儿园安全教育中，自由与规则并非僵化对立的两端，其核心在于根据具体情境进行动态调整的弹性机制，生命安全构成刚性边界，日常行为规则具有解释和应用上的弹性，为幼儿的自主决策和容错发展预留空间。

二、幼儿园安全教育中自由与规则的困境与表征

幼儿园安全教育的重要性已得到广泛认可，但在实践中仍存在诸多问题，自由与规则的不平衡现象尤为突出，许多幼儿园面临规则型主导教育、自由放任型教

育、教育方法异化和家园共育断裂的困境。

(一) 规则主导型教育：幼儿自主性的结构性抑制

在幼儿园安全教育中，规则主导型教育模式以制度化规范与标准化流程为核心，通过结构化的活动设计、教师权威介入以及风险规避的刚性约束形成对幼儿行为的规训，其单向度的规训逻辑将幼儿视为被管理的对象而非能动的主体，削弱幼儿的自我效能感与创造性思维，进而导致其内在动机与自主性在规则主导的框架内被边缘化。幼儿园在安全责任博弈中处于劣势，教师选择在绝对安全、零责任的前提下开展教育^[15]，使儿童失去勇敢、创新等品质。研究表明，幼儿认知发展水平和生活经验的差异性使其在识别和应对危险方面的能力也存在差异；幼儿教师对于危险因子的界定标准不一，部分教师认为某种行为存在危险，也有部分教师可能将其视为具有教育意义的挑战性行为。^[16] 这种规则主导型教育现象在户外活动时尤为突出。幼儿被限制在固定的区域内活动，教师严格管控其活动方式，导致幼儿无法自由选择游戏场地和游戏内容。过度的规则约束较大程度抑制了幼儿自主性发展，这与幼儿教育的目的背道而驰。规则主导型教育限制了幼儿自主选择权利和自主探索的空间，阻碍幼儿个性和气质的发展，削弱幼儿主体性，导致幼儿不会自我评估风险，缺乏面对困难的勇气和解决问题的能力。柏拉图（Plato）认为，儿童的勇敢精神等素质以动作训练为基础，经过相应的训练，儿童的理智才会得到发展并成为固定习惯。^[17] 自觉的理性养成有赖于适度且必要的强制性约束和规范，但幼儿长期被动接受易失去主动探索和创新的动力。如，幼儿教师为了避免安全事故，明确禁止幼儿攀爬、奔跑等隐藏风险的活动。这种做法虽然短期内规避了安全隐患，但是忽视了幼儿认知和技能发展的需求。攀爬和奔跑等活动不仅能促进幼儿身体健康发展，而且有利于培养幼儿解决问题的能力。幼儿通过自由探索感知世界的变化，丰富自身经验。当幼儿的自由被过度限制时，挫败感和压抑感随即产生，幼儿就会逐渐失去对学习和探索的兴趣，甚至对幼儿园及教师产生情感疏离，影响其心理健康。

(二) 自由放任型教育：安全底线的失范风险

以“儿童中心主义”为哲学根基的自由放任型教育模式，往往通过弱化成人干预、推崇自然生长逻辑，释放幼儿的自主探索空间。然而，当安全教育过度强调“自由优先”而忽视规则的动态适配时就会面临安全底线的失范风险，致使安全教育从有意义的边界引导滑向无原则的放任自流，使幼儿暴露于不可控的伤害累积中。以安吉游戏为例，教师为了激发幼儿的创造力和自主性，允许幼儿自由预设剧

本、选择与深度探索。这种做法有利于幼儿进行自由探索，但如果缺少必要的规则指导，忽略对使用规则和安全注意事项的强调，很容易发生意外伤害，暴露出严重的安全隐患。这种现象不仅反映出教育方法的片面性，而且揭示了自由与规则失衡的深层次问题。缺乏规则约束的自由，本质上是一种“失控”的自由。长期处于自由的环境没有受到适当的规则引导时，幼儿会形成一种错误的认知：自由是无边界的。这种认知一旦形成，将对幼儿的长期发展产生负面影响。幼儿在面对潜在危险时缺乏正确的判断能力，缺乏安全意识，甚至在步入小学后也难以养成遵守规则的意识。从教育理念的角度看，这种过度追求自由的现象反映出教育者对自由与规则关系的误解。自由并非无拘无束，而是在规则框架内的自主探索。规则的存在是为了保障教学活动正常进行并培养幼儿良好的自我控制能力，而非限制幼儿的自由。因此，幼儿教师在教育实践中应理性审视自由与规则的关系，不仅要提供自由的环境以支持幼儿的自由探索，而且要注重规则的教育和引导。

（三）教育方法异化：伪平衡背后的工具理性批判

工具理性主导的安全教育强调教育手段的合理性和效率，强调“零风险”教育，看似找到自由探索与绝对安全之间的平衡点，实际上使教育过程逐渐异化为以控制为核心的技术操作，将儿童的安全简化为可量化、可预测的指标，形成“伪平衡”的假象。首先，学龄前儿童对事物的认识往往是“试误”的过程，方法异化使儿童缺乏独立思考及应对风险的行为能力，难以实现安全教育的预期目标。教师的安全素养是幼儿园安全教育工作能够顺利开展的重要保障^[18]，一些教师对安全教育的理解停留在“禁止”和“限制”层面，忽视了培养幼儿自主性和自我保护能力的重要性。如，教师为杜绝幼儿跌倒风险，将原本用于锻炼平衡能力的木质独木桥替换为贴地软垫；为避免户外活动中产生擦伤等风险，用多媒体课件中的模拟探险替代真实的沙坑游戏等。这种过度干预看似降低了意外发生的概率，实则剥夺了儿童通过试错学习自我保护的机会。其次，教师往往采取灌输、控制等简单粗暴的方式，强制幼儿遵守安全规则，形成“伪平衡”的假象。教师仅简单地向幼儿灌输安全指标、应急预案等内容，侧重于成人对幼儿的被动保护，而没有让幼儿理解规则的意义和重要性，甚至将安全规则作为控制幼儿行为的工具，忽略了幼儿的主体性和教育的生成性，导致工具理性对教育价值的僭越；教师缺乏在保障安全的前提下给予幼儿足够自由空间意识，使安全教育的效果大打折扣。最后，一些教师在处理自由与规则的矛盾时，忽视幼儿的差异性，处理方式缺乏灵活性和艺术性，容易引起幼儿的反感和抵触情绪。这既违背了幼儿教育的本质，也与教育倡导的人文关

怀和价值理性背道而驰。

(四) 家园共育断裂：主体间视角下的协同育人困境

家园合作共识是家园共育关系建立的基础和前提，幼儿园安全教育的有效实施依赖于家庭与幼儿园的主体间协同，而家园共育往往陷入形式化协作的窠臼，家庭与幼儿园在安全议题上呈现表面共识与深层断裂的悖论。家长基于个体化风险焦虑与教师遵循制度化安全管理之间的价值张力难以弥合，双方在风险认知、干预尺度及教育权责上的主体间协商常被简化为单向信息传递或技术化互动。这种断裂使幼儿园的安全教育沦为碎片实践，削弱了儿童对规则内化与社会化适应的连续性。从主体间视角看，家长和教师作为幼儿教育的主体，其教育理念和行为的不一致性，会破坏幼儿对安全教育的整体认知。家长与幼儿园的安全教育理念不符时，这种认知差异可能导致家庭和幼儿园在安全教育上步调不一致，影响教育效果。一些家长过度溺爱孩子，放松安全要求，这与幼儿园的安全教育形成矛盾，导致幼儿较难形成正确的安全意识。此外，受教育观念影响，部分家长对自由与规则的认知存在偏差，无法与幼儿园的教育理念一致，使本应起到“游戏支持者”作用的教师反而成为“安全监视者”^[19]。有些家长过于宽松，对孩子的行为没有明确的规则约束，导致孩子在幼儿园难以适应规则要求；而有些家长过于严格，限制孩子的自由活动，使孩子在幼儿园无法正确把握自由的限度。家园安全教育观念的断裂，使幼儿在自由与规则的认知和行为上产生混乱，影响幼儿园安全教育中自由与规则平衡的实现。

三、自由与规则在幼儿园安全教育中的平衡重构

自由是规则制定的出发点和落脚点，实现安全教育的平衡重构关键在于理解并实践“规则的弹性”与“自由的边界”的辩证统一。“规则的弹性”体现在规则绝非僵化的桎梏，而是为幼儿的自由探索划定清晰且可调整的边界，其核心在于能根据幼儿的年龄特点、能力水平、情境风险与探索目标进行动态调适。“自由的边界”是幼儿自主探索的安全底线，表现为在特定环境中允许幼儿的冒险范围、可接受的行为方式以及不可逾越的安全红线。边界是弹性规则生效的前提，而适度的弹性是边界不被视为绝对限制的关键。环境创设、活动设计、教师素养提升和家园协同等方式可助推幼儿园安全教育中自由与规则的平衡重构。

(一) 环境创设：打造支持性安全空间

支持性安全空间通过环境赋权重塑幼儿在安全教育中的主体地位，为幼儿自主探索提供适度的弹性空间以激发认知冲突与问题解决能力，实现安全底线的无痕渗

透。支持性安全空间的本质在于创设与幼儿行为动态适配的环境，旨在为幼儿提供保障安全且激发其探索欲望的综合空间。具身认知理论认为，认知发展并非单纯的心智活动，而是通过身体与环境互动产生具身化经验的建构过程^[20]。因此，打造支持性的安全空间与激发幼儿探索的认知生态空间是幼儿安全教育实现自由与规则平衡的重要载体，而环境是对规则的弹性与自由的边界的物化表达。首先，幼儿园应根据不同年龄段幼儿的身心发展特点科学划分活动区域，对幼儿自由活动的范围进行界定。如，为小班幼儿设置较低难度、低风险的活动区域，如沙水区、积木区等，注重空间的开阔性与材料的安全性；对于中、大班幼儿而言，可适当增加具有挑战性的设施以满足幼儿日益增长的探索欲望，增强其运动能力，通过攀爬墙、平衡木等，允许幼儿在更高安全阈值内进行更具挑战性的自由探索。不同区域之间应通过就近等原则设置合理的过渡空间进行连接，避免幼儿在活动过程中因空间转换而产生安全隐患。其次，材料投放应体现“感知—动作”的循环认知机制，要求材料本身蕴含规则信息，引导幼儿在多元触感体验中学习规则。幼儿与材料互动的过程是通过身体体验建构认知图式的过程^[21]，教师引导幼儿规范自身行为，究其本质是通过重复的身体动作行为运动记忆，进而内化为认知规则。如，材料的开放性本就赋予幼儿在规则框架内自由创造和试错的弹性空间，幼儿选择玩法丰富的开放式玩具时，教师需要告知基本安全规则。最后，定期排查更新材料、设置软包边角、铺设防滑地垫等措施是设定安全边界的关键。教师在环境创设时应充分考虑风险性并基于身体力学的特征融入安全设计，使幼儿在安全范围内通过试误完善本体感觉系统，感知“身体—环境”的风险边界。

幼儿园安全教育强调构建教师与环境融为一体的教育体系，注重人文环境、物质环境的建设^[22]，通过空间、材料、评估与防护四维度的系统建构为幼儿打造支持性安全空间。建立容错弹性，使幼儿既能通过自由探索获得感知运动经验，又能通过身体实践内化安全规则，促进幼儿在身体与环境的持续对话中实现双重发展。

（二）活动设计：从说教到体验的转变

传统的说教式教育是容器化的陷阱，活动设计往往囿于知识灌输的范式，通过单向度的说教与重复性行为训练，将安全认知简化为可复制的信息传递。这种“离身化”的教育模式因忽视幼儿的具身学习特质与情境化经验生成，导致安全知识停留于表层记忆，难以转化为真实情境中的风险应对能力。基于具身认知理论，幼儿生活的真实情境是幼儿学习的载体，情境式体验是幼儿形成能力以及社会化的必要途径^[23]。安全教育的有效性根植于“身体—环境—行动”的动态交互。然而，当

前体验式活动设计常陷入“形式化体验”的困境，或通过游戏化包装维持说教内核，或在风险规避逻辑下将体验窄化为虚拟演练，致使幼儿的探索动机与认知张力在预设的安全脚本中被消解。传统幼儿园安全教育实践中，个体的认知效能受制于个体的身体构造以及身体在参与认知活动时的状态^[24]，个体的身体不仅受限于作为信息传送的渠道，而且参与着大脑由初级认知向高级认知的转化。研究显示，具身动作比单纯语言指导的记忆留存率高47%，具身化课程使幼儿安全行为发生率提升62%^[25]。幼儿在安全知识、风险评估和冒险行为之间存在一个三角关系模型^[26]。首先，教师应根据幼儿的年龄特点和发展水平，设计富有创意和趣味性的安全教育活动，通过角色扮演和情景模拟的方式，让幼儿在亲身体验中学习安全知识，增强其风险认知能力。教师可以模拟火灾场景，让幼儿扮演被困人员，通过“弯腰捂鼻”的实际身体姿态形成“消防逃生”的动作记忆，还可以让幼儿在攀爬架上实践“三点支撑”的防摔技巧，通过肢体动作内化安全规范。其次，教师应民主地协商规则，鼓励幼儿参与规则的制定过程。让幼儿共同商议不变的规则、适应性规则和临时性规则，使其认识到规则的弹性源于共同生活的实际需求、情境变化和集体共识，增强幼儿对规则认同感的同时也理解了弹性调整的合理性。最后，不同情境蕴含着不同的风险水平和行为要求，幼儿园应充分利用信息资源大力丰富安全教育内容。通过专项式安全教育课程将安全学习融入多样化的活动情境，使幼儿不断调整自身行为以适应变化的情境，体验规则随情境变化的弹性要求。

从说教到体验的活动转变，让幼儿亲历规则的弹性调整过程，在自由探索中具身化感知规则的弹性，认识到规则不是铁板，而是在保障安全的前提下根据情境和共识进行灵活调整的。

（三）教师素养提升：动态干预的三步策略

幼儿园安全教育中，教师的干预行为长期陷于控制与放任的二元困境，或权威化压缩幼儿的探索空间，抑或退守为风险旁观者，二者割裂了安全教育中“保护”与“赋能”的共生关系。究其根源，传统教师素养框架往往将安全干预简化为静态的规则执行，忽视教育情境的动态性、儿童行为的不可预测性以及风险生成的多维性。在敏感的社会环境下，安全教育要求教师超越角色固化，在干预中嵌入儿童视角，使安全规则的内化从外部强制转向意义协商。基于维果茨基“最近发展区”理论，幼儿的安全规则意识形成需要教师在幼儿现有能力水平（独立解决问题水平）与潜在发展水平（借助指导可达成的水平）之间搭建教育支架。因此，幼儿园应加强教师培训，提升教师的综合素养，引导教师掌握“观察—干预—反思”三步策

略，帮助教师识别临界点，即在尊重探索自由与坚守安全底线之间进行智慧决策与适时介入。首先，教师需运用发展性评价方法观察幼儿。观察是教师了解幼儿需求和行为模式最直观的手段，通过日常的观察记录了解幼儿在自由探索中的行为表现，准确判断其安全认知的现有水平。如，通过观察幼儿攀爬活动的行为，教师可以发现哪些幼儿在攀爬时缺乏安全意识、较易与同伴发生冲突，记录幼儿已掌握的平衡能力、空间判断能力等现有发展水平，也要注意其可能达到的潜在发展水平，如规则内化的可能性。这种观察需聚焦三个维度，即潜在风险预判能力、幼儿的自主探索行为与同伴互动中的规则意识，为教师的动态干预及后续安全教育提供直接依据。其次，教师在干预环节需要实施差异化支架策略。当教师发现幼儿行为接近潜在风险边界时，应根据个体差异采取分层干预。对处于“现有发展区”的幼儿，采用引导式提问法，如“你觉得这个高度安全吗？”这并非否定其自由，而是通过问题引导其自我觉察边界；对进入“最近发展区”的幼儿，则运用示范指导法，如展示正确攀爬姿势等，在明确安全边界的同时，提供具体方法；对超越发展区的危险行为需及时制止并解释规则。基于“教学应走在发展前面”的原则，既保护幼儿安全，又促进其规则认知向更高水平发展。最后，教师在反思阶段应建立循环改进机制。教师需系统分析干预效果：是否过早干预压制了本可安全的探索或过晚干预导致边界失守？幼儿是否在原有基础上实现了规则认知的进阶发展并提升了其在边界内安全探索的能力？是否考虑了情境和个体差异？通过对比干预前后幼儿在相同情境中的行为改变，评估规则内化的程度，进而调整教育策略的適切性。此外，幼儿园应持续地、定期地开展培训和研讨活动，帮助教师掌握各年龄段幼儿的典型发展特征，设计適切性较强的安全教育方案。针对小班幼儿动作发展不协调的特点，重点训练基础防护规则；对大班幼儿则侧重培养风险预判和自主管理能力。

动态干预三步策略是教师持续优化自由与规则平衡的重要手段。通过观察、干预和反思全过程，教师能够精准把握教育介入的时机与方式，在保障安全的前提下，为幼儿创设“跳一跳够得着”的发展空间，既避免过度保护压制幼儿的探索欲望，也防止放任自流产生的安全隐患，在清晰的安全边界内最大可能提供自由探索与学习发展的弹性空间。

（四）家园协同：构建闭环式合作机制

幼儿园安全教育的可持续性依赖于家庭与幼儿园之间深度协同关系的制度化构建，其碎片化、偶发性的协作模式难以形成风险共治的闭环效应。闭环式合作机制的核心在于打破事件响应的被动逻辑，建立“安全风险评估—教育策略调节—家园

反馈优化”的三阶循环，促使双方在安全的核心边界上达成共识，并在规则的弹性应用层面形成理解与默契，为幼儿提供相对一致且富有弹性的成长环境，形成持续流动的安全生态链。首先，幼儿园和家长应定期召开安全风险评估会议，汇总分析园所与家庭环境中的风险点，共同确认幼儿生活环境中不可逾越的安全红线，如家长工作坊、安全日记共享、线上交流平台等多种方式，引导家长理解安全教育中自由与规则平衡的重要性。其次，幼儿园和家长要根据风险的严重程度和发生概率进行分级，界定需要刚性边界（高风险）及可以允许更多探索和适度弹性（低风险）的区域，确保幼儿共性及差异性策略的有效性和适应性。再次，幼儿园要加强家庭教育指导，让家长在具体情境中学习如何既设定清晰的安全边界，又在可控范围内给予孩子探索的弹性空间。如，开展亲子安全教育活动，教师可以指导家长如何在家庭中创设安全环境，或鼓励家长积极参加幼儿园安全知识竞赛、安全小剧场等活动，深化其对园所“自由与规则平衡”教育理念的认同，理解规则弹性的价值，助力家园协同育人合力的最大化。最后，幼儿园需设置畅通的反馈渠道，整合家园反馈的信息，对安全教育工作进行优化，通过不断地反馈和优化形成良性循环，持续提升家园安全教育的质量和效果。家园协同从“单向”到“双边”的转变，不仅是合作模式的改变，其核心价值在于弥合安全教育中的“规则断层”。通过共同识别安全边界、动态反馈调整为幼儿构建富有弹性的成长环境，促使幼儿在一致的教育环境中自由探索，学会遵守规则，从而实现安全教育的生态化延续。

幼儿园安全教育的目标不仅是要“规避危险”，而且要培养“有安全能力的自由人”。自由的边界在于守护儿童生命底线的同时，赋予他们自主探索的勇气和智慧；规则的弹性本质是对儿童能力的信任——当他们理解“为什么不能做”，才会真正学会“怎样安全地做”。自由与规则的平衡是动态的、情景化的教育艺术，通过打造支持性安全空间、设计由说教转变为体验的活动、掌握动态干预三步策略及构建家园协同的闭环式合作机制，促使幼儿园安全教育实现自由与规则的平衡。在规则的弹性作用下把握自由的限度，不断优化自由与规则的平衡艺术，为幼儿创造既安全又充满挑战的成长环境，真正实现幼儿园安全教育的目标。

参考文献：

[1]中华人民共和国教育部.关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[J].中华人民共和国国务院公报,2002(15):16—20.

- [2]黄咏梅. 提高幼儿安全意识与自我保护能力的策略分析[J]. 求知导刊, 2022(02): 2-4.
- [3]贾艳秋. 幼儿安全意识和自我保护能力的培养[J]. 学前教育研究, 2022(11): 83-86.
- [4]亚里士多德. 形而上学[M]. 吴寿彭, 译. 北京: 商务印书馆, 1959: 5.
- [5][英]罗素. 自由之路[M]. 李国山, 等译. 郑州: 文化艺术出版社, 1998: 221.
- [6]靳玉乐, 李叶峰. 论教育自由的尺度及实现[J]. 高等教育研究, 2015(04): 21-26.
- [7][美]纳坦·塔科夫. 为了自由: 洛克的教育思想[M]. 邓文正, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2001: 46.
- [8]陈晓为. 探寻自由游戏中自主与规则的平衡点[J]. 上海教育科研, 2018(02): 92-95.
- [9][美]丹尼尔·布罗姆利. 经济利益与经济制度: 公共政策的理论基础[M]. 陈郁, 等译. 上海: 上海人民出版社, 1996: 55.
- [10][意]玛利亚·蒙台梭利. 童年的秘密[M]. 马荣根, 译. 北京: 人民教育出版社, 2004: 64.
- [11]钱丹丹. 从促进儿童自我生长的角度解析杜威的“教育即生长”[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2017(S2): 172-174.
- [12][意]玛利亚·蒙台梭利. 蒙台梭利方法[M]. 江雪, 译. 天津: 天津人民出版社, 2003: 76.
- [13]宋坤. 论基于儿童自由的规则教育[J]. 当代教育科学, 2015(10): 3-6+14.
- [14][法]卢梭. 社会契约论[M]. 何兆武, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 4.
- [15]孙端, 顾敏康. 学前儿童在园安全责任的多方博弈[J]. 学前教育研究, 2022(04): 83-86.
- [16]李珂, 王宇佳. 幼儿冒险性游戏的开展现状及其促进策略[J]. 学前教育研究, 2020(12): 82-85.
- [17][古希腊]柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和, 张竹明, 译. 北京: 商务印书馆, 1986: 19.
- [18]马玉娟. 幼儿园安全教育的现存问题及对策研究[J]. 基础教育论坛, 2025(05): 104-106.
- [19]王晓宇, 于浩, 高俊霞. 异化与回归: 幼儿园安全教育的个案研究[J]. 教师教育学报, 2022(02): 93-100.
- [20]焦彩珍. 具身认知理论的教学论意义[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020(04): 36-44.
- [21]陈志. 具身认知视角下 A-STEM 学习空间设计[J]. 全球教育展望, 2020(04): 46-57.
- [22]李彩雯. 以教育生态学指导幼儿园安全教育的策略[J]. 教师博览, 2025(12): 85-87.
- [23]郑永红. 幼儿园安全教育课程设置与课程教学分析[J]. 新课程, 2020(50): 59.
- [24]肖菊梅, 李如密. 从“离身”到“具身”: 课堂学习环境的新构建[J]. 教育理论与实践, 2018(1): 56-60.
- [25]郝俊, 薛焱, 陶志琼. 基于实证干预研究的幼儿园安全教育课程有效性探讨: 以我国西部城乡对比为例[J]. 全球教育展望, 2023(05): 3-14.
- [26]Hao, J. Hsueh, Y. Chinese Preschoolers Risk-taking Behaviors: A Tripartite Relation[J]. International Journal of Child Care and Education Policy, 2018(1): 10.

生成式人工智能教育应用风险治理路径探索

——基于 TOE 框架的系统分析

● 张海鹏 左一冉

摘要 技术向善要求技术发展最大程度地促进人类和社会福祉。为发挥技术赋能教育数字化转型的正向作用，面对生成式人工智能教育应用中的各类风险，亟须采取有效措施进行治理。借鉴 TOE 框架，通过技术层面的自我完善与融合赋能、组织层面的多元主体协同与配套支撑、环境层面的数字素养培育与法律保障的三重路径，探索生成式人工智能教育应用风险治理的范式革新，促进技术革新与教育发展同频共振，在“育人为本、技术为用”原则下加快推进教育强国建设。

关键词 生成式人工智能；教育风险；TOE 框架；技术向善

作者 张海鹏，西南大学法学院副教授（重庆 400715）

左一冉，西南大学法学院（重庆 400715）

生成式人工智能依托海量训练数据、自然语言理解优势与个性化交互特征，在教师教学、学业辅导、教育评价等方面得到广泛应用。生成式人工智能的教育应用既具有巨大的解放潜力，也可能带来广泛损害风险。技术本身没有善恶之分，关键在于如何处理好技术与人类之间的关系，使技术发展及其应用符合社会价值观和道德规范，最大限度地增进人类和社会福祉。因此，亟须对生成式人工智能教育应用中的诸多风险进行治理，推动技术向善发展。生成式人工智能技术的快速迭代性与风险不确定性要求治理手段应具备及时性与灵活性。由技术（technology）、组织（organization）与环境（environment）构成的 TOE 框架，作为对技术应用影响因素进行组态分析的模型，在全面分析生成式人工智能教育应用风险、提供风险治理新思路方面展现出独特优势。因此，本文借鉴 TOE 框架剖析生成式人工智能教育应用的潜在风险及其治理困境，在技术向善导向下探讨生成式人工智能教育应用风险治理的范式革新，并分析具体实施路径，以期更好发挥生成式人工智能技术在促进教育数字化转型中的正向作用。

一、理论研究框架——TOE 框架

目前，生成式人工智能在教育实践应用过程中存在隐私泄露、学术不端、数字

鸿沟加剧等不同维度风险，因此需综合考量此技术在教育应用过程中的负面影响。由托马茨基（Tornatzky）和弗莱舍（Fleischer）于1990年提出的TOE框架，主要用于讨论新技术如何被采纳与应用的问题，强调结果产生是多方协同作用的结果，而非单一线性的。^[1] 其本质是对多种因素进行组态分析的模型，旨在探究各个因素对技术应用产生影响的复杂机理。具体而言，TOE框架将影响技术应用的因素分为技术、组织和环境三类。其中，技术因素包括技术本身的特性及其对组织的有效性；组织因素涉及组织内部各个方面，包括组织规模、沟通过程、成员间的连接机制、内部资源等；环境因素指组织外部的政府政策、市场结构、基础设施等方面。^[2] 目前，TOE框架已在教育数字化转型、人工智能韧性治理、数字乡村建设等方面广泛应用。

TOE框架作为解析技术扩散效应的综合模型，有助于从技术、组织与环境方面系统剖析生成式人工智能赋能教育过程中存在的问题及其治理困境，为探索适应技术发展的新型治理范式提供系统性框架。框架内的变量选取可以根据不同研究对象进行调整，能够灵活应对与处理不同教育应用场景中的多样化风险，促进技术更好地造福人类，实现技术向善。本研究基于TOE框架，从技术、组织与环境三个因素中选取影响生成式人工智能教育应用效果的具体变量（见表1），并根据以下变量进一步分析生成式人工智能教育应用的潜在风险与治理困境，探索风险治理的新型范式与具体实施路径。

表1 TOE框架下生成式人工智能教育应用效果的影响因素

影响因素	具体变量
技术因素（T）	安全性
	兼容性
组织因素（O）	协同性
	组织准备
环境因素（E）	数字素养
	政策法规

首先，技术层面包括技术安全性与兼容性两个变量。一方面，生成式人工智能的技术安全性直接影响师生等用户利用此技术进行教育教学的意愿。另一方面，生成式人工智能模型与校内相关平台的兼容性越高，越能够发挥技术优势，彰显其在促进教育发展中的正向作用。其次，组织层面包括学校组织内部的协同性与组织准备两个因素。一方面，在人工智能教育应用过程中，有必要通过多种形式的互动与合作发挥技术助力教育发展的独特优势。因此，作为生成式人工智能教育应用的

主要场景，学校内部管理层、师生等主体应共同合作以促进生成式人工智能技术赋能教育发展。另一方面，组织准备指组织应用技术时的准备情况，该情况直接影响技术有用性。生成式人工智能教育应用中所需的制度支持、配套设施与专业人才均属于学校组织准备范畴。最后，环境层面包括公民数字素养与法律法规保障两个变量。一方面，“智能社会中的公民素养，归根到底是人与技术之间互动的关系问题，也是人在技术面前如何协调工具理性与价值理性之间平衡的问题。”^[3] 因此，公民的数字素养在生成式人工智能教育应用过程中起着关键作用。另一方面，制度是影响技术发展的重要因素。良好的法律环境对普及与规范生成式人工智能教育应用、规避技术应用带来的风险具有重要意义。

二、生成式人工智能教育应用的潜在风险及其治理困境

在教育数字化转型背景下，生成式人工智能在促进教育发展方面的作用日益凸显，但在教育应用过程中也不可避免地引发诸多风险，威胁现有教育教学环境。作为一种新兴技术，生成式人工智能的技术发展趋势、教育应用潜能及可能存在的风险具有高度不确定性，继续沿用传统治理模式存在诸多困境。

（一）主要风险识别

1. 技术层面风险

技术层面风险指由于生成式人工智能技术自身局限性导致的安全问题及其在与校内平台兼容过程中产生的相关风险，包括算法、数据与内容风险。

算法风险指生成式人工智能由于算法问题产生的各种不确定性和负面影响。一是算法黑箱问题。算法通过处理海量数据执行复杂任务，但其复杂的运行机理往往难以为外界知悉，由此产生算法运行缺乏透明性和可解释性的黑箱问题。生成式人工智能的算法技术更为复杂，当其应用于教育领域产生错误时，一般人更是无从知晓。二是信息茧房问题。网络媒介常利用算法等技术手段，向用户精准投送个性化定制内容，从而形成信息茧房，使用户处于狭窄封闭的信息环境之中。^[4] 生成式人工智能技术凭借强大的信息处理能力，采用人机对话方式与用户进行交流，在教育应用过程中更为精准地捕捉师生用户偏好、推送同质化内容。这将加剧“信息茧房”现象，造成师生认知偏狭，削弱师生的批判思维能力。三是算法偏见问题。机器利用算法模型分析数据的不透明性，导致人工智能在使用过程中形成语言、地域、年龄等各类偏见。^[5] 我国教育应用若直接调用国外的生成式人工智能基础模型，潜藏于模型中的算法偏见会以隐蔽的方式影响教育教学，进而侵害教育主体权益，加剧教育不公平现象。

数据风险指生成式人工智能在数据收集、储存、使用过程中可能产生的各种风险，包括数据质量与数据安全两个方面。在数据质量方面，作为一种高度依赖训练数据的技术，生成式人工智能生成的结果在很大程度上受到训练数据质量影响。如果训练数据存在不准确性、代表性不足、时效性偏差等质量问题，就会影响生成式人工智能技术的使用效果。尽管目前研发者已利用少量教育领域专业数据研发出 EduChat 和 MathGPT 等专用模型，但由于没有足够的专业数据对模型进行训练，其使用效果有待提高。在数据安全方面，生成式人工智能在模型训练与人机交互过程中存在数据泄露风险。为精准满足师生用户需求，模型开发者需收集师生个人信息、课程内容、教学活动等数据进行处理和训练。OpenAI 的隐私政策明确规定，为提升服务质量，其有权对收集的个人数据进行继续处理。^[6] 如果师生不了解生成式人工智能数据处理规则，可能会无意间提交个人敏感信息。一旦这些数据泄露，将对师生甚至整个教育领域造成难以估量的损失。

内容风险指生成式人工智能生成的内容可能产生侵害他人合法权益、危及社会秩序等不利后果，主要包括生成内容不准确与内容权属纠纷问题。一方面，生成式人工智能以自然语言处理与机器学习技术为基础，其习得的知识仅来源于训练数据中的统计规律、缺乏特定语境理解能力。因此，在面对师生用户的个性化提问时，可能无法生成准确答案。尽管与基础模型相比，教育专用模型的输出精确度更高，但由于底层技术的限制，专用模型生成的内容不可避免地会产生错误。另一方面，生成式人工智能可以根据用户输入的内容生成新内容，由此将产生如何评价生成内容的创新性、输入内容与生成内容之间所有权归属界定以及生成内容责任承担等一系列问题。

2. 组织层面风险

组织层面风险指学校内部因主体协作不足、相关管理机制不完善引发的风险，包括教师维度风险和学生维度风险。

从教师维度看，一方面，生成式人工智能会冲击教师主体地位。生成式人工智能技术能够承担课堂辅助教学、学习成果评价与反馈等部分教学职能，若教师过度依赖生成式人工智能完成教学任务，将会逐渐丧失教学自主权，进而冲击教师主体地位。另一方面，生成式人工智能会阻碍师生情感交流。生成式人工智能的思维是由算法决定的，不具备真正情感与意志。当其执行部分教学职能时，现实的师生互动将转化为数字符号交流，技术理性使情感元素被边缘化。师生间原本的情感沟通与思想碰撞受阻，从而影响师生正常交往。

从学生维度看，学生对生成式人工智能的过度依赖可能削弱创新思维能力，诱发学术诚信危机。一方面，生成式人工智能生成的内容往往具有格式化特征，可能导致学生利用此技术进行创作时形成思维定式，从而削弱其创新能力。另一方面，生成式人工智能凭借强大数据库支撑与信息组合能力，能够在极短时间内为学生提供精准的个性化答案。此外，其低门槛的准入条件，容易使学生依赖生成式人工智能技术完成学习任务。若不对其加以限制，可能会诱发考试作弊、论文代写、学术抄袭等学术不端行为。

3. 环境层面风险

环境层面风险指由于外部政策法规缺位与公民数字素养不足导致的风险，主要包括两个方面。一是加剧教育数字鸿沟。虽然生成式人工智能为各地区学习者提供更加便捷的学习机会，但不同地区在师资力量、数字技术应用能力、教育基础设施等方面的差异可能导致教育资源分配不均，加大各地区间教育差距，进一步扩大教育数字鸿沟。二是侵蚀教育育人本质。教育领域中对生成式人工智能的过度推崇与依赖，可能导致人类忽视教育在价值观塑造、人格培养、批判思维发展等方面的本质功能，导致不良后果。首先，效率至上。追求教学过程的便捷性、结果的可量化性，将“技术是否提升效率”作为教育质量的主要评价标准。其次，工具理性主导。把技术视为解决教育问题的万能工具，忽视技术应用中的人文关怀与伦理反思。最后，教育目标异化。从“培养全面发展的人”转向“培养适应技术工具的使用者”，使教育沦为技术附庸。

(二) 现存治理困境

由于生成式人工智能技术的快速迭代性与风险的复杂多样性，生成式人工智能教育应用风险治理存在如下困境。

首先，技术自治效果有限。目前，生成式人工智能治理依赖外部硬性法规约束技术应用，忽视通过技术自身迭代从源头化解风险。如，国家通过《生成式人工智能服务管理暂行办法》（以下简称《办法》）强制要求内容合规性审核，但未切实鼓励研发者开发可解释性算法。又如，监管部门要求企业落实数据脱敏，但未激励技术端创新隐私计算方案。算法黑箱迫使教师耗费精力验证生成答案可靠性，数据泄露风险倒逼学校重复采购低兼容性安防系统，生成内容失控易诱发学术不端与教学事故。技术自治能力的边缘化，使风险治理始终面临“末端兜底”的困境，难以形成“事前预防、事中监管、事后处理”的有效治理模式。

其次，学校组织治理效率低下。学校组织内部治理合力缺失与制度规范空白影

响风险治理效率。一方面，学校管理层、教师、学生及家长等主体间缺乏有效的风险共治机制，管理层往往以“效率优先”思维主导技术引入决策，忽视教师教学自主权与学生发展需求。作为技术在教育领域的主要使用者，师生缺乏有效渠道及时反馈技术的使用体验与完善建议。家长因信息不对称难以介入风险治理，多方主体形成“各自为战”的割裂状态。另一方面，绝大多数学校尚未制定系统完善的生成式人工智能使用指南，导致技术使用标准模糊、权责界定不清。治理合力缺失削弱风险识别的全面性，制度空白导致风险应对的碎片化，最终使学校陷入“重技术引入、轻风险管控”的治理困境。

最后，外部治理面临双重挑战。一方面，面对生成式人工智能新兴技术，公民数字素养不足会导致技术教育应用风险的被动扩散。模型研发人员可能过度追求技术性能，而忽视教育场景的特殊需求，导致模型设计存在安全漏洞。教育管理者难以准确预测技术教育应用风险，致使政策制定滞后且缺乏针对性。教师难以辨别技术生成内容的准确性，学生因批判思维薄弱易被信息茧房困住……这种素养鸿沟会逐渐导致技术应用风险从“可防可控”演变为“隐性蔓延”。另一方面，硬法规制不能适应技术的快速迭代性。2023年4月，《办法》的出台，代表我国开始通过针对性立法对生成式人工智能进行集中式治理，但基于硬性规范的集中式治理难以应对技术快速迭代引发的各类治理难题。OpenAI公司研发的GPT模型在5年内完成了五次迭代升级，其中新版GPT-4在GPT-3.5推出后的三个月内便成功问世。这表明生成式人工智能技术发展日新月异，该技术应用于教育领域时带来的治理问题也充满动荡复杂性。虽然硬法治理能够明确生成式人工智能开发与应用的底线，但法律制定程序繁琐、过程漫长，加上法律滞后性、稳定性等固有局限，仅依靠硬法规制不能适应生成式人工智能技术的快速迭代性。“素养洼地”与“硬法滞后”问题交织，加大了生成式人工智能教育应用风险的治理难度。

生成式人工智能教育应用风险的治理需以“技术向善”为价值导向，构建技术、组织与环境协同联动的新兴治理范式（见图1）。在技术层面，通过提升技术安全性与兼容性进行技术自治，从源头减少算法偏见、数据泄露等技术自限性风险，以技术进步缓解治理难题，实现治理包容性。在组织层面，强化学校内部多元主体共治，建立管理层、教师、学生与家长的多方协作机制，完善校内制度配套，体现治理协同性。在环境层面，以数字素养培育与软硬法协同为双支柱，营造良好治理环境，保证治理灵活性。由此，推进治理范式革新的动态适配，最终在“技术自治—组织协调—环境营建”的闭环中发挥生成式人工智能技术赋能教育数字化转型

型的正向作用。

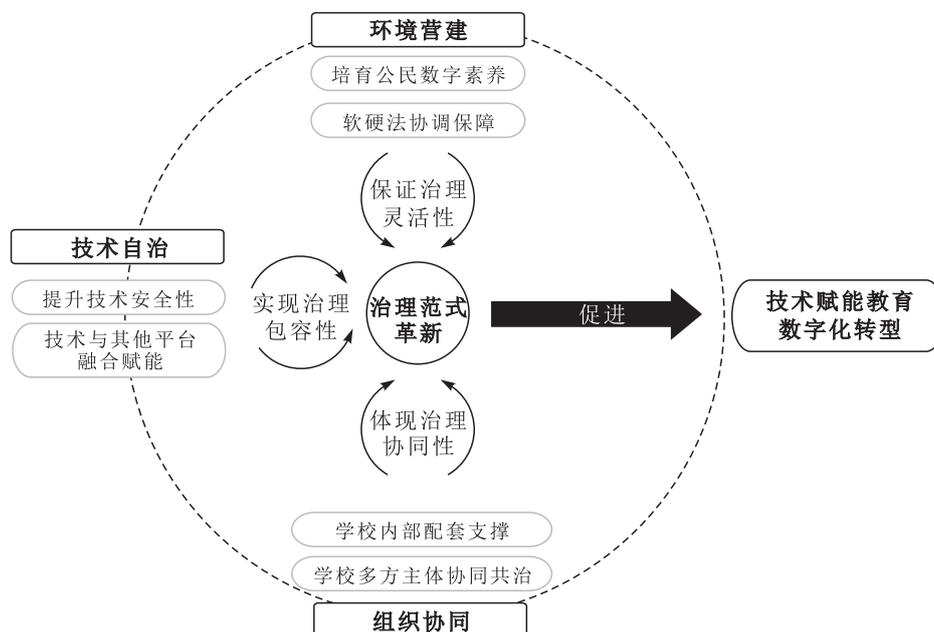


图1 技术向善导向下生成式人工智能教育应用风险治理范式

三、TOE 框架下生成式人工智能教育应用风险治理的实施路径

（一）技术自我完善与融合赋能，发挥技术正向作用

在技术层面，影响生成式人工智能教育应用效果的因素主要包括技术安全性与兼容性。一要提高技术安全性。由于技术自限性风险很大程度上源于技术自身的不安全性，因此要提升技术安全性，缓解算法黑箱、算法偏见、数据泄露等风险。针对算法黑箱问题，在选用算法时优先考虑可解释性算法，以增强模型的透明性和可解释性。针对算法偏见问题，应从我国教育发展实际情况出发，开发符合国情的本土教育专用模型，以最大程度地保障意识形态安全。对于数据泄露风险，不仅要采用加密技术处理师生个人信息，保证数据在训练与传输过程中不被窃取或篡改，而且应利用脱敏技术隐藏或修改师生敏感信息，在确保数据符合使用需求的同时保障师生数据隐私。^[7]二要促进生成式人工智能教育应用技术与其他平台融合赋能。一方面，要利用技术优势，实现技术对相关平台的赋能。凭借强大的资源交互、信息传递与数据整合能力，生成式人工智能应在学校管理与服务系统、在线学习平台、学术数据库等平台建设中发挥相应作用。另一方面，要发挥平台数据优势，促进技术发展。在生成式人工智能赋能教育相关平台建设过程中，模型研发主体应注意采集学生学习数据、教师教学数据等多元教育数据，以丰富训练数据，提高模型的教育专业能力。

（二）多元主体协同与配套支撑，提升组织治理效能

学校是生成式人工智能教育应用的主要场景，应从多元主体协同与治理配套支撑两方面着手，提升组织治理效能。从多元主体协同看，学校管理层作为直接领导者，组织开展风险治理工作，其他主体通过与学校管理层协作，间接参与风险治理。一方面，学校管理层应定期召开会议，组织师生、家长、跨领域研究者等相关主体进行交流，探讨生成式人工智能教育应用时存在的风险，以实现风险治理的信息共享。另一方面，师生、家长应积极通过学校内部管理服务平台等渠道，向学校管理层反馈生成式人工智能教育服务产品的使用意见与完善建议。从治理配套支撑看，应从制度指导、基础设施建设与人才队伍培育等方面为学校风险治理工作提供支撑。第一，出台学校层面的生成式人工智能使用指南。目前，哈佛大学、耶鲁大学等高校先后颁布了生成式人工智能教育应用指南。华东师范大学与北京师范大学也联合发布国内首个《生成式人工智能学生使用指南》，以规范生成式人工智能的教育应用。第二，加强基础设施建设。在升级现有数字化教学设备，实现生成式人工智能教育应用的基础上，积极拓展其他服务平台。如，四川大学在线图书馆开设生成式人工智能专题，介绍生成式人工智能技术的相关资讯与使用指南。上海交通大学建设“交我算”计算公共服务平台，服务学校科研、提供优质计算资源。第三，建设专业人才队伍。一方面，吸纳模型研发人员、教师代表、人工智能领域企业导师等人员组建教务团队，探讨生成式人工智能教育应用潜能，帮助教师提升运用技术进行教育教学的能力。另一方面，学校内部可以设立人工智能安全调查员，引导、监督师生合理使用生成式人工智能，处理技术应用带来的学术不端等问题^[8]。

（三）数字素养培育与法律保障，营造灵活治理环境

为实现生成式人工智能教育应用风险治理，不仅需要学校组织内部的多元协同，而且应加强公民数字素养培育与法律保障，在组织外部营造动态适应、灵活感知的治理环境。生成式人工智能教育应用风险治理涉及模型研发人员、教育管理者、教师、学生等多元主体。这些主体的风险意识越高，越能迅速感知技术发展和教育应用过程中可能存在的风险并及时采取措施进行规避。因此，应注重相关主体的数字素养培育，增强其风险感知与应对能力。一方面，在学校课程培养以及教师、管理者与研发人员培训体系中融入生成式人工智能技术学习与应用相关内容，并制定相应评价标准，促进数字素养教育的可持续发展。另一方面，鼓励各类主体提升数字工作能力、开展数字创新、维护数据安全，将数字素养转化为数字技能。

动态灵活的治理环境需要法治提供保障。法律规范在保障治理的有效性方面发

挥着重要作用，但硬法因其稳定性、时效性等弊端无法完全胜任生成式人工智能教育应用风险治理的任务。因此，要实现生成式人工智能教育应用风险的良法善治，需要硬法与软法协同治理。一方面，通过“硬法”形成底线约束，对生成式人工智能教育应用中的共性问题进行规制。虽然《办法》的出台促进了生成式人工智能有序发展，但考虑到生成式人工智能教育应用风险的复杂性与特殊性，立法机关可以考虑制定专门规范，从法律主体、权利义务、责任认定等方面对风险进行系统规制。在法律主体方面，明确教育行政部门、生成式人工智能技术研发者、教育应用服务提供者与使用者、科技社团的主体地位，形成多方参与、协同共治的治理格局。在权利义务方面，根据不同应用场景确定上述主体的权利与义务，为真正实现多方共治提供硬法支持。在责任认定方面，针对不同风险类型划分责任主体。具体而言，由于生成式人工智能技术的专业性与复杂性，对于技术自限性风险，应由技术研发者在可解释性、透明度等方面承担责任，政府应就技术的可问责性承担责任。针对教育应用失范风险，应由政府、技术研发者、学校与社会团体等多方主体共同承担相应责任。另一方面，利用“软法”设置柔性边界。对于教育应用场景中的个性化问题，从国家与社会层面出发，采取软法灵活应对，弥补硬法不足之处。在国家层面，优化原则指引，提供操作指南。一要优化原则指引，提升原则实践指导力。欧盟《数字教育行动计划（2021—2027）》（Digital Education Action Plan 2021—2027）、澳大利亚《学校中运用生成式人工智能框架》（The Australian Framework for Generative AI in Schools）、联合国《北京共识——人工智能与教育》（Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education）等文件表明，目前生成式人工智能教育领域已基本确认公平、安全、隐私、透明、可问责性等共识性原则。在此基础上，应进一步明晰原则具体内涵，并在生成式人工智能实际应用于教育领域时，根据教育目的确定原则的优先次序，以不断优化原则指引。二要制订行动指南，引导用户合理使用。可借鉴联合国教科文组织《生成式人工智能教育和研究应用指南》（Guidance for Generative AI in Education and Research）、日本《初等和中等教育阶段使用生成式人工智能暂行指南》（初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン）、英国《生成式人工智能在教育中的应用》（Generative Artificial Intelligence in Education）等规范性文件，出台专门行动指南，引导师生等用户正确理解并合理使用生成式人工智能技术。在社会层面，建立行业规范，强化自我规制。要求各行业组织不仅应主动承担社会责任，围绕生成式人工智能教育应用与风险规制等内容凝聚行业共识、制定行业规范，而且

应树立风险意识，发挥自治效能，构建风险评估与审查机制，监测教育模型的有效性与局限性，及时应对潜在风险。

四、结语

生成式人工智能凭借强大的语言理解能力与个性化反馈等优势，展现出巨大教育应用潜能，正以一种势不可挡的态势介入教育领域。但随之而来的隐私泄露、学术不端、信息茧房等问题不断显现，给教育领域带来巨大冲击，亟须采取措施进行风险治理。在教育数字化转型背景下，技术与教育不是彼此割裂的个体，而是同频共振、协同共进的关系。因此，既要积极拥抱新兴技术，充分利用生成式人工智能技术促进教育发展，也要采取切实有效措施化解其在教育应用中的风险，以实现教育发展与技术进步的和谐共生。基于 TOE 框架探索生成式人工智能教育应用风险治理范式，不仅有助于技术自治效能得以充分发挥，而且能够在学校组织内部实现多元主体协同共治，在组织外部营造动态适应、灵活感知的治理环境，从而发挥技术赋能教育数字化转型的正向作用，实现生成式人工智能技术与教育高质量发展同频共振，在“育人为本、技术为用”原则下加快推进教育强国建设。

参考文献：

- [1]Ergado A A, Desta A, Mehta H. Determining the Barriers Contributing to ICT Implementation by Using Technology—organization—environment Framework in Ethiopian Higher Educational Institutions[J]. Education and Information Technologies,2021(3):3115—3133.
- [2]Baker J. The Technology - Organization - Environment Framework[J]. Information Systems Theory: Explaining and Predicting Our Digital Society, 2011(1): 231—245.
- [3]吕明杰,陈旭.提升数字素养做合格智能社会公民[N].中国社会科学报,2022—06—15(6).
- [4]刘金星.中华人文实践内外兼修与全息养成[M].武汉:华中科技大学出版社,2022:6.
- [5]詹跃明,张孟资.人工智能基础与应用(第2版)[M].北京:航空工业出版社,2021:146.
- [6]Open AI. Privacy policy[EB/OL]. (2023—11—14)[2024—06—30]. <https://openai.com/policies/privacy-policy/>.
- [7]Cheng Q, Gong Y, Qin Y, et al. Secure Digital Asset Transactions: Integrating Distributed Ledger Technology with Safe AI Mechanisms[J]. Academic Journal of Science and Technology, 2024 (3):156—161.
- [8]李焕宏,薛澜.加强生成式人工智能在高等教育领域中的风险管理:基本框架与关键举措[J].高等教育研究,2024(2):31—38.

幼儿教师数字素养的内涵特质、 发展桎梏与丰盈路径

● 孙丽华 刘净池

摘要 数字素养是幼儿教师不可或缺的综合实践能力，具有本体育人性、应用创生性、合作模式嬗变性等特质。幼儿教师数字素养的发展桎梏主要表现为缺乏清晰的数字化教育理解和自觉，缺乏内生的数字化道德意识和精神，缺少能动的数字化实践反思和联动。幼儿教师数字素养缺失的隐忧，主要包括技术裹挟下的精神贫困、批判精神不足的创新枯竭以及人机合作能力欠佳。幼儿教师数字素养发展应以育人性为导向提升数德素养，以专业性为指引提升创能素养，以前瞻性为引导提升数字化联动素养。

关键词 幼儿教师；数字素养；数德素养；创能素养；数字化联动素养

作者 孙丽华，辽宁师范大学教育学部副教授（大连 116029）

刘净池，辽宁师范大学教育学部（大连 116029）

幼儿教师的数字素养水平直接关乎教育数字化转型的进程，关乎我国教育强国建设进程。教师数字素养不仅塑造了教师在信息处理、教学实践和技术应用方面的行为模式，而且对教师专业成长和教育质量提升具有显著影响。提升数字素养成为塑造幼儿教师核心竞争力的重要引擎。^[1] 2018年，《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确指出，教师要主动适应信息化、人工智能等新技术的变革，积极利用新技术开展教育教学。2022年，教育部颁布《教师数字素养》教育行业标准，明确了数字时代教师应该具备的素养框架。相较于中小学教师数字素养的研究，目前对幼儿教师数字素养相关的理论与现实状态关注较少。幼儿教师数字素养方面的缺失易导致教育质量下降和教师专业化水平停滞不前。当前，提升幼儿教师数字素养，对建设师德高尚、业务精湛的幼教队伍具有极其重要的意义。本文力图对幼儿教师数字素养的内涵特质进行较为明晰的厘定，解析数字时代幼儿教师数字素养的发展桎梏，进而对幼儿教师数字素养的缺失隐忧加以分析，以期对幼儿

基金项目：2024年奕阳教育研究院青年学者研究项目“基于数字化转型的幼儿教师评价素养研究”（SEI-QXZ-2024-13）。

教师数字素养的丰盈路径提供思路。

一、幼儿教师数字素养的内涵特质

（一）幼儿教师数字素养的内涵

1997年，保罗·吉尔斯特（Paul Gilster）将信息素养发展为数字素养。数字素养指能够正确运用和评估数字资源、工具及服务，并将其融入终身学习过程中的能力。2008年，联合国教科文组织拓展了数字素养的概念，将其定义为一种能力，关乎就业、获取体面工作以及创业机会，掌握并运用数字技术和网络设备进行有效沟通与合作，同时确保在信息安全与恰当的框架内获取、管理、理解、整合、交流、评估及创造信息。为了更全面界定教师数字素养概念，2017年，欧盟委员会的联合研究中心发布了《欧洲教育工作者数字能力框架》，构建了一个多维度且结构化的体系。教师数字素养被划分为六大领域，即专业参与域、数字资源应用域、教与学实践域、评估反馈域、学习者赋能域以及学习者数字素养提升域。2022年，我国教育部公布的《教师数字素养》包括数字化意识、数字技术知识与技能、数字化应用、数字社会责任以及专业发展五个维度。

基于以上关于教师数字素养的界定，结合幼儿园的特殊场域，本文认为，幼儿教师数字素养体现为一项综合性数字化实践能力，具体包括数德素养、创能素养与数字化联动素养。幼儿教师数字素养是以综合运用数字资源为手段，以全面育人为己任，以提升幼儿园教育质量与自身专业能力为目标，以师智幼合作为核心，具体包含信息化环境下的道德觉知、批判创新能力、教与学的应用以及多重合作能力在内的综合能力。

（二）幼儿教师数字素养的特质

幼儿教师数字素养的内涵不仅要结合幼儿教师职业角色的特殊性，而且要结合公民道德责任进行分析，蕴含以下几种特质。

1. 赋予数字化情感：本体育人性

本体育人性是幼儿教师数字素养的核心特质，是借助现代化信息技术育人而形成的一种全新转型模式，核心要义是利用现代信息化技术为教育内容、方法、环境等系统赋能，提供更加个性化、多样化、智能化、精准化、科学化的教育内容。教育是人与人之间情感的碰撞，归根结底是育人的活动，技术是人的本质力量具象化的产物。“信息主义”的盛行使教育各个领域成为被数字技术规训的“异托邦”。“尊德性”的人文追求不断萎靡，人文教育逐步滞后。^[2]本体育人性正是对这种现象的扭转。幼儿教师借助数字化教育培养“理想人性”和“完美人格”，把握真善

美，让教育从技术驱动回归育人为本，体现了数字化时代教育观念和育人层面的新变革，是实现立德树人根本任务的有效途径，是数字化时代对教育本质的呼唤。在教育技术的迭代发展和教育理念的渐进更新中，育人是教育永恒不变的价值尺度，技术的核心是促进人的幸福与发展，为了儿童自由而全面的发展服务。育人性帮助教育打破数字技术的藩篱，重回教育以人为本的价值原点。幼儿教师数字化时代更加需要保持冷静和清醒，坚守教育的育人本质。

2. 借助数字技术：应用创生性

作为一项面向未来的复杂性工程，教育数字化转型要经历数字化辅助、优化和颠覆三个阶段。^[3] 数字化时代背景下幼儿教师数字技术应用创生性指教师应具备应用技术支持实践的创生思维，将外部技术与自身教学智慧共融于教学实践中，将技术主动内化为自身的能力。技术创生应用能极大丰富幼儿园活动形式，但也会招致一些现实问题。因此，必须考虑实践与技术共生可能发生的异化问题，发挥人与技术各自的功能，消解人与技术之间的对立关系，提升教育质量。教育数字化转型背景下的教育元宇宙集人工智能、区块链、数字孪生等多种新兴技术于一体，搭建虚实融合的数字化教育环境，通过对教学资源和教育场景的创意建模为学习者嵌入精准化教学。幼儿教师通过对数据的收集、分析、重组、转化，使数据产生意义，从虚拟世界走向现实世界，通过模拟情境为幼儿打开一个新的世界，在活动中给幼儿全新的体验。幼儿教师数字技术应用创生性是联通虚拟世界和现实世界的桥梁，是将虚拟世界的知识情感具象化的重要路径，是将知识转化为实践的重要能力。数字技术应用创生性帮助幼儿教师赋能教育教学，促进教育方式方法的变革，塑造教育新生态，激发幼儿教师的实践创生能力，培养数字化时代的新幼教队伍。

3. 数字融合：合作模式嬗变性

合作精神贯穿教育的始终，在每个时代都彰显其价值。随着数字化、智能化的发展，教师的合作突破了时间和空间的限制，一个无边界、泛在化的合作世界正在形成。传统意义上的合作指两个或两个以上的个人或群体为了实现共同的目标而一起努力、协同工作的过程，是一种社会现象，更是人类生存和发展的基础。在教育数字化时代，合作的内涵发生了巨大的变化，智能合作的重要性愈发凸显。通过智能跨学科合作，教师可以拓宽自身的视野，增强自身的综合能力，以适应教育数字化时代的需求。教育数字化时代的合作体现为人机合作，具体包括两个模式：一是“师—智—师”合作模式，指通过数字化技术实现教师间的资源共享、交流互动和共同发展；二是“师—智—幼”合作模式，指借由数字工具进行师幼之间的互动、

沟通和协作。人机协同的教育活动是未来教育的基本特征，“师—智—幼”合作能实现人与“机”实体交互，“机”的智能来自人类的智能，人的认知可以通过算法程序外化表征为“机”，两者交织构成合作的新样态。^[4]

二、幼儿教师数字素养的发展桎梏

教育数字化时代，幼儿教师数字素养水平将直接影响我国学前教育的质量。我国幼儿教师数字素养缺失凸显，主要存在以下方面的发展桎梏。

（一）数字化认知迷茫，缺乏清晰的数字化教育理解和自觉

基于数字化认知形成幼儿教师数字素养，在清晰认知的指引下生成数字化的教育生态。幼儿教师推进幼儿园活动场域的数字化知识供给方面明显不足：一方面，受到“他主型”数字素养生成逻辑的外在限制，习惯于接受性学习的教师过度依赖外部策略改进教育活动；另一方面，“自主型”数字素养生成路径的内部约束让幼儿教师在教育实践中遭遇“行动迷茫”，不知如何在具体情境中应用数字技术，进而对教育专业缺乏深刻的理解和自觉性。数字素养培养的系统性缺失，导致教师认知上的游离以及“非共生”的教育过程和实践形态的不断涌现。新生代幼儿教师数字化认知方面出现迷茫，原因在于幼儿教师将自己置身于数字化时代之外，尚未将自己定位为新时代的数字化教育工作者，未能清晰构建起符合数字化情境的教育者角色认知，没有成功实现由“传统幼儿教师”向“数字化幼儿教师”的身份转变。这种脱节导致他们的教育实践与数字时代化背景相分离，容易在教育理解和自我认知层面产生困惑或无助感，最终引发认知迷茫。

（二）数字化育人情感疏离，缺乏内生的数字化道德意识和精神

数字技术推动“师—智—幼”三元教育活动结构的形成、教与学行为时空分离、师幼之间的交往抽象符号化，师幼心灵沟通与行为交往的亲密性受阻、虚实之间的摩擦与误解增多、师幼之间的育人角色结构弱化。内生的数字化道德意识和精神的缺乏使在线教育主体间产生情感疏离。内生的数字化道德意识和精神指在长期的数字化实践中逐渐形成的道德认知，具有自律性、持续性和实践性的特征。一方面，个人信息的读取成为使用各种电子产品的前提条件，数字化管理模式泄露幼儿信息容易造成不良影响，教师缺乏自律性难以自觉地遵守道德规范和伦理准则；另一方面，顶层设计规划了师幼互动的美好蓝图，幼儿教师与智能机器携手同行，却忽视在实践中的探索和总结。内生的数字化道德意识和精神是一种实践性的精神追求，需要幼儿教师数字化使用和实践不断探索和积累经验，逐渐完善自身的数字化道德素养和精神追求。

(三) 数字化行动力欠缺，缺少能动的数字化反思和联动

数字化行动力的培养需要经历数字素养认同、数字素养反思、数字素养联动三个发展阶段。数字素养认同体现在意识方面，幼儿教师应秉持积极肯定、开放包容的心态看待数字素养，意识到数字素养可以为教育教学服务，从而产生提升数字素养的意愿。数字素养反思指幼儿教师对数字技术应用等的反思和批判。反思型教师的培养不仅是全球范围内幼儿教师素养提升的关键趋势，而且是数字化时代我国学前教育发展的内在要求和基本路径。在数字化教育实践中，幼儿教师由于经验不足以及教育反馈机制限制，尚未真正具备在数字教育情境中构建“反思意识”的能力，在教育现实场域中未能很好地生成数字化能动的反思文化，未能很好地将数字技术特质嵌入联动的教育实践，因此在教育实践中的能动反思和相互联动难以真正展现出来。数字素养联动是一种自觉自主的觉知，对数字素养认同、数字素养反思具有促进的作用。部分幼儿教师合作意愿淡薄，处于“孤岛”之地。由于缺少数字化联动专家引领，幼儿教师共同体内大多是专业背景相近、教育经验相似的教师，教师群体同质化固化了旧有的合作模式，难以进行数字化联动，进而造成行动力的欠缺。

三、幼儿教师数字素养缺失的隐忧

幼儿教师数字素养对提高幼儿教育质量、保障幼儿安全、促进幼儿教师专业发展具有重要意义。幼儿教师数字素养缺失会带来隐忧，主要表现在三个方面。

(一) 育人本体性遮蔽：技术裹挟下的精神贫困

育人性是教育的本质属性，教育具有培养人、塑造人、引导人向积极方向发展的特性。教师应关心每个幼儿，从幼儿生命成长的立场出发，尊重教育规律和幼儿身心发展规律，促进每个幼儿主动地、生动活泼地发展，满足不同幼儿多样化需求。^[5]教育是充满人文伦理关怀的活动，其最终目标是育人。数字化转型背景下“人工智能+教育”成为一种常态化模式。这种“冷”智能可能导致人文精神和情感互动的缺失。幼儿的发展具有丰富的可能性，无法用数据预测。教学过程中教师和技术的主次关系被混淆，教师成为教育场域的“透明人”，被技术裹挟，难以发挥育人作用。从一般意义上理解，贫困分为精神贫困和物质贫困两方面。物质贫困是显性的，可以通过量化指标评估。精神贫困是隐性的，因其深层次性、隐蔽性难以被发现。数字化时代解放了教师的双手，并不意味着放空教师的灵魂。如果教师受技术控制，就会被带向另一个极端，即精神贫困，丧失自我发展的理念和信心。精神贫困已然成为数字化时代幼儿教师发展的难题和痛点，幼儿教师亟需补充心灵

营养，精神贫瘠的幼儿教师很难唤醒与启迪幼儿的灵魂。

（二）技术转化能力欠缺：批判精神不足的创新枯竭

随着教育环境的变化，数字素养的研究模式从最初的普遍适用技能范式，逐步演进到强调情境特定能力的范式，并最终转向更加注重在实践活动中嵌入数字能力的范式。提升实践型教师的专业素养是我国学前教育持续发展的内在驱动力和必由之路。然而，幼儿教师未能很好地适应数字化情境的冲击，进而影响到教育实践场域中的技术转化，未能在教育场域中进行批判性选择、开展智能化教育活动，最终制约创新能力的发展。幼儿教师的根本任务不仅在于将多种数字技术合理运用到实践之中，而且要打破实践和创新之间的壁垒，对数字化技术进行理性批判，深度应用数字化资源对幼儿教育活动进行创新。数字化时代的知识不再是固态的、确定的，而是液态的、复杂的，甚至是混沌的。^[6]对海量信息选择、反思与批判的过程本身就是创新的过程。我国高度重视幼儿教师实践能力培养，开展“国培计划”“教育信息化2.0行动计划”等针对性强的培训，提升幼儿教师的实践能力。当前阶段对幼儿教师数字化批判精神与创新能力的培养不足，幼儿教师缺乏批判性思维和独立思考能力，创新思路受限，导致教育活动的开展缺乏深度和广度。由于对现有技术的理解和分析不够深入，幼儿教师过于依赖技术或他者的意见而缺乏独立思考和判断。幼儿教师缺少质疑的态度和精神，缺乏对数字化资源的批判反思，很难培养出具有批判精神和创新能力的幼儿。

（三）数字权力规训：人机合作能力欠佳

数字权力规训指通过数字技术对个人和社会进行权力规范和制约的过程，包括对个人信息、隐私、言论自由等方面的控制和监管。在这个过程中，数字技术对个人和社会的制约表现为对个人表达、自主决策和创新能力等方面的限制，以及对社会多元化、包容性和创新发展的限制。数字技术日益融入教育领域，正逐渐超越马克思实践哲学视域下传统教育技术在教育实践中的中介角色定位，甚至成为具备自主知识生产能力的教育实践主体。^[7]数字化转型导致现实躯体的绝对主体地位部分让渡于数据躯体，教师沉浸在智能终端带来的高效智能中，钝化了认知思维，难以把握深层次的因果关系，直觉的判断被迫让位于数据分析，最终做出决定的是智能终端而非教师自己。^[8]教师采用智能技术提供的多维场景以丰富课堂活动，但是在实践过程中忽略了数字化教学环境的营造、智能教学方式的设置以及多维教学目标的突破，导致教师地位弱化，从根本上背离了“师—智—幼”合作模式的本质。“人工智能+教育”模式丰富了教育形式，但是这种模式是一种“冷”智能，隐藏

着对教师教、学、管、评的规训，使数字权力主导下教育各个要素间的平衡被打破。幼儿教师思维、教学模式、学习等方面习惯于服从技术，沦为技术的“持存物”，忽略知识的情境性，陷入技术的泥潭不能自拔。^[9]

四、幼儿教师数字素养的丰盈路径

随着教师角色从传统的“教师”向“智慧教师”转变，幼儿教师必须提升数字素养，提升数字化教学能力，助推教学质量提升。

(一) 以育人性为导向培育数德素养

幼儿教师的数德素养指在数字技术应用中，幼儿教师个人或群体应具备的道德品质、行为规范以及与之相关的责任意识、法律意识和安全意识。它强调在数字环境中，幼儿教师不仅要掌握技术能力，而且要遵循道德准则，维护网络空间的健康与秩序。幼儿教师数德素养的发展对维护幼儿信息安全、促进幼儿教育发展具有重要意义。幼儿教师要始终将育人放在教育的第一位，贯彻落实立德树人的根本任务，成为具备较高数字化水平的、有温度的幼儿教师。高校作为幼儿教师的摇篮，其培养模式对幼儿教师的专业素养、师德师风具有举足轻重的影响。高校应强化数字技术运用，将虚拟现实作为教学手段，通过增设相关课程，明确幼儿教师数字技术应用中的法律边界与道德责任。通过对数字资源侵权等相关案例分析，引导教师理解技术滥用对儿童权益的危害，强化法律意识。幼儿教师应清晰界定数据使用的伦理边界，对人工智能技术运用进行有效监督，并在必要时采取人为干预措施。任何条例规范都只是外在的、暂时的约束，只有当幼儿教师真正从内心深处认同数字伦理规范，才会在数字技术应用活动中主动肩负起育人的责任，遵守道德底线，积极主动地学习更多、更深入的伦理知识，维护校园网络空间的秩序。

(二) 以专业性为指引培育创能素养

创能素养指在数字化体系下对新问题、新知识、新规律的发现与探索能力。数字化时代幼儿教师必须具备创新意识和创新能力。技术、教师和幼儿基于对创能的共同需求而嵌合在一起，铸就“三位一体”的创新发展模式。其一，高校要为幼儿教师的创能素养培养提供技术支撑，将新技术引入教育领域，提供泛在的、多元化、多模态的数字化设备。教育与数字技术之间是“道”与“器”的关系，技术本应服务教育。其二，幼儿教师要主动求变，通过多媒体、互联网、虚拟现实等数字技术工具，在数字世界不断打磨自身的教学能力。依托数字技术克服传统教育的机械化、模式化困境，坚持实践技术创生的教学思维，以应对技术冲击下教师角色的嬗变，实现技术与教育的相融共生。其三，赋权于幼儿教师。要赋予教师独特见解

权，鼓励他们表达自己的观点，激发他们的创新意识。幼儿教师要主动和高校教师合作开展数字化教育实践研究，提升幼儿教育研究的质量和创新能力。

（三）以前瞻性为引导培育数字化联动素养

数字化联动素养指在数字环境中个体或组织通过协同工具与资源整合能力，实现跨场景、跨角色的高效协作与创新的能力集合，其内涵超越传统“数字技能”范畴，强调技术、协作、伦理与安全的多维融合。其一，要为“师—智—师”合作模式赋能，建立合作导向职前职后一体化培训机制，通过数字化联动实现跨高校和幼儿园场景的高效协作与创新团队能力集合。其二，要强化师范生、实习教师与入职前新教师的人机合作意识，加强数字化能力培育，以缩短新手教师的入职适应期。一些引领前沿的高校已经建成了“未来教师培育虚拟仿真实验教学中心”，创建数字化的职场体验与教育实习现场体验相互促进的新模式，实现教师身份和角色的自如切换，提升“师—智—师”合作的质量。其三，要通过提供丰富的数字化资源，培养教师的主动精神。自律的幼儿教师会积极学习更多的知识，锻炼信息实践能力，主动尝试“师—智—幼”合作新模式，主动追求数字素养的多维融合与全面提升。

参考文献：

- [1] 蔺海洋,赵敏,杨柳. 新生代乡村教师角色认同危机及其消解路径[J]. 中国教育学刊,2019(02):70—75.
- [2] 杨超,耿知音. 中国古代书院育人传统在现代大学的创新性发展:以嵩阳书院为例[J]. 教育评论,2025(01):104—112.
- [3] 刘三女牙,郝晓晗,李卿. 教育数字化转型的中国道路[J]. 中国电化教育,2023(01):52—61.
- [4] 戴岭,祝智庭. 教育数字化转型的逻辑起点、目标指向和行动路径[J]. 中国教育学刊,2023(07):14—20.
- [5] 姬梁飞. 迷失、厘正与突围:智能时代数学个性化学习的进阶路径[J]. 教育评论,2024(12):103—112.
- [6] 王曼,吕建强. 数字时代的教师:身份转换与价值重塑[J]. 当代教育科学,2021(09):35—41.
- [7] 杨宗凯. 在中国教育学指引下推进教育数字化[J]. 教育研究,2023(07):12—16.
- [8] 张家军,陈苗. 回归育人价值:数字全景凝视下教育规训隐忧的消解路径[J]. 现代远程教育研究,2021(4):33—42.
- [9] 张霞. 师范生实践性知识习得:困境、溯源与路径[J]. 教育导刊,2022(5):73—80.

教育评论

月刊 2025年 第8期 (总第314期) 8月28日 出版

主管 福建省教育厅
主办 福建省教育科学研究所 福建省教育学会
编辑出版 《教育评论》编辑部
地址 福州市鼓楼区五四路217号
邮政编码 350003
电话 0591-87841955
在线投稿 <https://jypl.cbpt.cnki.net/portal>
主编 叶峰
执行主编 钟建林
副主编 吴丽仙
印刷 福州兴教印刷有限公司
订 阅 全国各地邮局(所)
国内总发行 福州市邮局
国外总发行 中国出版对外贸易有限公司(北京782信箱)
邮发代号 34-52

Education Review

Monthly, No. 8 (Sum. 314) August 28, 2025

Supervisor: Fujian Provincial Department of Education
Sponsors: Fujian Institute of Education Research
Society of Fujian Education
Editor and Publisher: Editorial Department of Education Review
Address: No. 217 Wusi Road, Gulou District, Fuzhou
Postal Code: 350003
Tel: 0591-87841955
Contribution Platform: <https://jypl.cbpt.cnki.net/portal>
Chief Editor: Ye Feng
Executive Chief Editor: Zhong Jianlin
Deputy Chief Editor: Wu Lixian
Printer: Fuzhou Xingjiao Printing Co., Ltd
Subscriber: Post offices all over China
Primary Distributor in China: Post offices in Fuzhou
Primary Distributor (Overseas): China National Publishing Industry
Trading Corp (P. O. Box 782 Beijing, China)
Postal Distribution Code: 34-52

国际标准连续出版物号: ISSN 1004-1109

国内统一连续出版物号: CN 35-1015/G4

定价: 9.60元

Price: RMB 9.60

ISSN 1004-1109



9 771004 110255