



高教信息简报

2025年第一期（总期第27期）



高教研究所 教务部

2025年1月

高教信息简报

HIGH EDUCATION BRIEFING

编者寄语：

为了让全校教师和管理干部能进一步了解国家高等教育相关政策、高教研究与教学改革的发展动态、以及其他高校改革发展的经验和体会，从理论到实践层面进一步加深对教育教学改革政策的理解，借鉴其他高校成功经验，促进我校开展高教研究，推动教育教学改革，助力我校全面发展，我们特为您奉上《高教信息简报》内参资料。

简报着力提供国家及各省市教育教改资讯、其他高校发展状况及经验介绍、教学研究方法与指导，发布高教领域内优秀期刊简介，配合学校各阶段中心工作临时增设专题性内容，为我校不断深化教育教学改革、强化人才培养质量、提高学科专业建设与发展规划引经据典，提供借鉴。



高教信息简报

H I G H E D U C A T I O N B R I E F I N G

2025年第一期（总期第27期）

➤ 高教信息动态

1. 高教新闻 01

2. 2025年全国教育工作会议召开 02

➤ 高教学术前沿

1. 拨尖不等于创新——试论拔尖创新人才培养误区与破解之道 07

2. 课堂美感经验的寻求：基于观念的教学 19

3. 什么是学科实践？——基于本体论视角 26

4. 基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型及实现机制研究 35

5. 破“五唯”立多维：教育评价改革何以回归教学之本 45

6. 文化认同教育融入课程的价值意蕴、校本实践与改进路径 57

7. 中华美育精神理论透视与美育浸润行动场域创构 65

专题分栏 高教信息动态

教育部发布首批高校教师“领航工作站”建设试点单位

近日，教育部思政司发布关于开展高校教师“领航工作站”建设试点工作的通知，全国共有 20 所高校获批为首批建设试点单位，包括北京大学、清华大学、天津大学、哈尔滨工业大学、复旦大学、上海交通大学、浙江大学等单位。

[来源：北京科技大学](#)

河北工业大学牵手京东开启多领域战略合作

近日，京东集团副总裁薛刚一行到访河北工业大学并开展调研及工作座谈，河北工业大学党委书记韩旭，党委副书记、校长王利民，副校长郎利影及相关部门负责人出席活动。双方就贯彻落实中央经济工作会议精神，进一步加强校企间多领域战略合作进行了深入交流并正式签署了《战略合作框架协议》。

[来源：河北工业大学](#)

上海师范大学成立艺术学部

12 月 18 日，上海师范大学成立艺术学部。新学部整合了学校音乐学院、美术学院和影视传媒学院等校内单位的教学、科研力量，通过开展重大项目攻关、重大成果培育，搭建跨院系艺术学科建设平台。上海师范大学已经形成了结构合理、有行业领军人物的艺术学教师队伍。艺术学部现有教师 369 位，其中教授 62 位、副教授 84 位，具有博士学位的教师占比达 95%，45 岁以下青年教师占 72%。

[来源：上海师范大学](#)

武汉大学卓越工程师学院正式揭牌

12 月 18 日，武汉大学卓越工程师学院正式揭牌。成立卓越工程师学院并实体化运行，是学校推动教育科技人才体制机制一体改革，全面提升人才自主培养质量的重要举措，旨在优化培养建制，汇聚优势资源，增强工程硕博士等人才培养能力。

[来源：武汉大学](#)

来源：【青塔周刊第168期（2024-12-23）】

2025 年全国教育工作会议召开

1月9日，2025年全国教育工作会议在北京召开。会议以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻落实党的二十大和二十届二中、三中全会精神，深入学习贯彻全国教育大会精神和习近平总书记关于教育的重要论述，总结工作、分析形势，统一思想、凝聚共识，围绕组织实施教育强国建设规划纲要，安排布置年度重点任务，确保教育强国建设高起点布局、高质量推进。中央教育工作领导小组秘书组组长、教育部党组书记、部长怀进鹏出席会议并讲话。

会议指出，刚刚过去的2024年，是实现“十四五”规划目标任务的关键一年，党的二十届三中全会进一步拉开了全面深化改革的大幕，经济社会发展目标任务顺利完成，中国式现代化迈出新的坚实步伐。这一年在中国教育发展史上具有重要里程碑意义，习近平总书记和党中央清晰擘画了教育强国宏伟蓝图、发出了加快建设教育强国的动员令。总书记在全国教育大会上的重要讲话，深刻把握教育的政治属性、人民属性和战略属性，为教育强国建设指明了前进方向、提供了根本遵循。一年来，教育系统坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入学习领会总书记在全国教育大会上的重要讲话精神、习近平同志《论教育》和总书记关于教育的重要论述，围绕谋划实施教育强国建设规划纲要这条主线，推动形成教育强国建设上下联动、同题共答生动局面；坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，塑造立德树人新格局取得积极成效；把全面提高人才

自主培养质量、支撑高水平科技自立自强作为主攻方向，教育战略服务能力有效提升；着力解决人民群众急难愁盼问题，一系列教育民生实事惠及千家万户；深入推进教育改革和对外开放，教育事业发展的动力活力进一步激发；持续加强党的建设，教育系统保持总体稳定。

一年来，教育系统牢记嘱托、砥砺奋进，教育强国建设踏上新征程，以实际行动深刻领悟“两个确立”的决定性意义、做到“两个维护”，推动教育事业取得新进步，各项工作有了新成效。

会议强调，党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央立足“两个大局”，着眼强国建设、民族复兴的历史进程，把教育的战略定位提升到前所未有的高度。党的二十大和二十届三中全会作出专章部署，教育作为国家创新体系整体效能提升的基础性、战略性支撑，已成为国家利益和目标的中心。站在新的起点上，教育强国建设进入蓄势突破、全面跃升的关键阶段。要准确把握教育面临环境的深刻变化，增强以教育强国支撑引领中国式现代化的使命感，充分认识国际形势复杂多变的新趋势、我国经济社会发展的新特征、制约教育高质量发展的新问题、教育高水平安全的新挑战，保持定力、积极作为，把习近平总书记关于教育的重要论述有效转化为工作思路和方法举措，统筹好守正与创新，坚定不移走中国特色社会主义教育发展道路；统筹好综合改革与试点推进，不断提高支撑引领中国式现代化能力水平；统筹好重点开局与久久为功，推动教育强国建设积厚成势、行稳致远；统筹好高质量发展与高水平安全，确保教育系统成为安全可靠可信之地。

会议指出，2025年是贯彻全国教育大会精神、落实教育强国建设规划纲要的关键之年，也是“十四五”收官和“十五五”谋划之年，更是面向十年建成教育强国全面布局、高位推进之年。要突出抓好全年工作重点，推动教育强国建设高起点布局、高质量推进。

- 一要加强教育系统党的建设，深化党的创新理论“三进”，落细落实立德树人根本任务。坚持用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，全面提升教育系统党建质量，着力深化党的创新理论研究阐释，加快构建中国哲学社会科学自主知识体系，扎实推进“五育并举”各项行动计划。
- 二要锚定国家重大战略急需，深入推动教育科技人才良性循环。优化高等教育布局，加快建立科技发展、国家战略需求牵引的学科专业设置调整机制，积极探索形成科技创新与产业创新深度融合的制度机制，着力构建现代职业教育体系，助力新质生产力发展。
- 三要坚持以人民为中心发展教育，持续提升教育公共服务质量和水平。健全与人口变化相适应的基础教育资源统筹调配机制，把县中振兴作为深化基础教育扩优提质的关键枢纽点，有序探索中考改革，统筹提升校内教育质量和校外治理水平，保障好特殊群体。
- 四要启动实施教育家精神铸魂强师行动，引领新时代高水平教师队伍建设。加强师德师风建设，健全教师教育培养培训体系，超前谋划教师资源配置。

- 五要健全教育国际战略合作体系，推动各级各类教育找准国际交流合作的方位和职责，提升全球教育治理能力，促进更高水平教育对外开放。
- 六要持续推进国家教育数字化战略，助力教育教学深层次变革。强化制度建设，全面提升数字化领导力，始终坚持“应用为王”，加强前瞻布局，持续扩大数字教育国际影响力。
- 七要深入践行大安全观，持续巩固教育系统安全稳定态势。牢牢掌握党对学校意识形态工作领导权，织密扎牢校园安全“防护网”，完善工作机制。

会议要求，要围绕实干为先，做有理想、负责任的行动主义者，把党中央谋定的强国目标、任务落到行动和实效上。要发挥体制机制优势、压实责任抓落实，深化教育综合改革、用好试点抓落实，提升干部素质能力、善作善为抓落实，强化求真务实作风、干字当头抓落实，以钉钉子精神确保各项任务部署落地见效。要建立常态化长效化的党纪学习教育机制，使纪律教育贯穿干部成长全周期、融入组织管理全过程，使纪律成为抓落实的有力保障。

会议以网络视频会议形式召开，教育部党组成员，中央教育工作领导小组秘书组秘书局、教育部机关各司局和直属单位主要负责人，中央纪委国家监委驻教育部纪检监察组负责人，各省、自治区、直辖市和计划单列市、新疆生产建设兵团教育部门主要负责同志，部属各高等学校、部省合建各高等学校主要负责人参加会议。中央教育工作

领导小组成员联络员应邀参加会议。参加驻外使领馆教育工作会议人员列席会议。

来源:【教育部新闻办 微言教育, <https://mp.weixin.qq.com/s/1aYanJRFE2wtYh8vG1jE0g>, 2025.01.09】

拔尖不等于创新*

——试论拔尖创新人才培养误区与破解之道

王竹立¹ 吴彦茹¹ 石晓芬²

(1. 山西师范大学 教育科学学院, 山西太原 030031; 2. 江西职业技术大学 经济管理学院, 江西九江 332007)

摘要: 拔尖创新人才培养是我国教育的当务之急。为研究如何真正落实这一人才培养战略, 文章对拔尖与创新的内涵及其关系进行了认真的梳理, 并结合大量真实案例分析, 认为拔尖人才与创新人才并不是同一类人才, 拔尖人才是在同一赛道竞争中的领先者, 而创新人才是开辟新赛道的人, 两者的培养目标与方法不尽相同。我国当前主要采用的英才教育模式对创新人才培养并不适宜, 建议对拔尖人才与创新人才采取不同的培养模式, 与之相对应, 学校也应分成两大类型: 一类以培养拔尖人才为主, 一类以培养创新人才为主。通过对创新及其相关概念的仔细辨析, 文章提出创造力是由具有创新潜能的个体与环境相互作用的结果, 并对知识与创新的关系、创新教育的“可为”与“不可为”等问题进行了深入探讨, 提出要培养具有创新潜能的人才, 学校教育必须做出三大改变: 一是摒弃以知识传授为中心的传统教育理念, 转向以思维和能力培养为中心的创新教育理念; 二是将创新教育理念引入所有课程的教学之中, 从既成式课堂转变为生成式课堂; 三是将数智时代新知识观引入教育教学中, 从以传授硬知识为主向师生共同建构软知识转变。要让创新人才脱颖而出, 更重要的是营造有利于识人用人和创新创造的社会环境。

关键词: 拔尖创新人才; 创造力; 创新思维; 创新环境; 创新教育

【中图分类号】G40-057 【文献标识码】A 【论文编号】1009—8097(2024)12—0005—12 【DOI】10.3969/j.issn.1009-8097.2024.12.001

一 “拔尖创新人才”一词的概念辨析

1 名称的提出

早在党的十六大报告中, 我国就已经把“造就一大批拔尖创新人才”作为教育工作的一个重要目标^[1]。党的十七大报告再次提出, 要“努力造就世界一流科学家和科技领军人才, 注重培养一线的创新人才”。然而值得注意的是, 十七大报告将一流科学家和科技领军人才与一线的创新人才作了区分, 前者对应“拔尖人才”, 后者对应“创新人才”^[2]。此后, 党和政府的正式文件中有时将拔尖人才与创新人才连在一起, 有时分别提拔尖人才与创新人才, 提及拔尖人才时往往与高层次人才培养、领军人才计划等紧密挂钩, 用于描述那些在特定领域具有卓越才能和贡献的人才; 创新人才则更侧重于描述具有创新精神和创新能力的人才, 他们能够在科研、技术、管理等领域提出新思想、新方法、新成果^[3]。那么, 拔尖创新人才到底是指两类不同的人才, 即“拔尖”人才与“创新”人才; 还是指同一类人才, 即“拔尖”的“创新人才”? 这个问题在学术界有不同的看法, 多数学者将“拔尖创新人才”视为同一类人才, 将“拔尖”与“创新”混在一起讨论^{[4][5]}。而笔者则认为, 拔尖人才与创新人才是两种不同类型的人才, 不宜混为一谈^[6]。

钱学森先生曾提出一个发人深省的问题: 为什么我们的学校总是培养不出杰出的科技创新人才? 这便是著名的“钱学森之问”^[7]。“拔尖创新人才”一词, 有可能就是从钱老的“杰出的

“科技创新人才”中引申而来的。然而，“拔尖”这个词更侧重于体现在某个特定领域或方面的领先地位，有时带有一种比较和竞争的意味，它既可以形容个人在某个领域的卓越表现，也可以指事物在某一标准下的优越性；而“杰出”更广泛地用于形容个人或事物在整体上的优秀和卓越，它不仅仅局限于某一特定领域或方面，而是从整体上评价一个人或事物的成就和才能。因此，采用“拔尖”一词，容易引导人们更多地考虑某些可以客观比较的指标，如职务、职称、头衔、荣誉、地位等，与“创新”有内涵上的不同；而“杰出”则将更多的关注点放在创新成就大小这一方面，显然只是对“创新人才”的修饰。

2 拔尖人才与创新人才的异同

有大量的事实证明，创新人才并不一定是某个学科、专业和领域中的核心骨干或领军人物，这不是一般意义上的拔尖人才。爱因斯坦提出狭义相对论时仅仅是瑞士专利局的一个普通技术员，比尔盖茨、乔布斯、扎克伯克开始创新创业时还是一个大学肄业生，埃隆·马斯克也是研究生辍学转入创新创业领域的。

这样的例子在诺贝尔获奖者当中也不少见。例如，屠呦呦因为发现青蒿素获得了2015年诺贝尔生理学或医学奖，但她既没有博士学位，也没有留洋背景，评不上院士；2002年诺贝尔化学奖的获得者田中耕一在获奖时只是一名普通的公司职员；美国科学家卡塔林·卡里科获得2020年诺贝尔生理学或医学奖时只是宾夕法尼亚大学的一名副教授，而非更高学术头衔的教授；2018年诺贝尔物理学奖获得者之一的唐娜·斯特里克兰也只是加拿大滑铁卢大学的副教授，说明创新人才与拔尖人才并不一定相同。

反过来，拔尖人才是否一定是创新人才呢？这要看我们如何理解创新。这里的创新是指原始创新，即从0到1的创新；成为拔尖人才也需要有所贡献，但这些贡献未必是从0到1的创新，也可能是在1到100甚至更多的拓展，拓展当然也包含了一定的创新成分，但毕竟不是原始创新。例如，某个从海外学成归国的人，将某学科从国外引进到国内，并培养了一大批专业人才，自己也成为国内该领域的领军人物，贡献不可谓不大，但他只是复制了国外的技术与模式，并不具有多大的原创性；又比如某人掌握了一项新方法、新技术，并将之发展到极致，从而比其他人取得了更多的成果，发表了更权威的论文和著作，获得了相应的学术头衔和职位，成为该领域的拔尖人才，但其实他也没有多少原创性贡献。可见，拔尖人才是在同一赛道竞争中的领先者，而创新人才是开辟新赛道的人。

拔尖人才与创新人才的区别，与贡献大小无关，而与贡献是否具有原创性有关。一个拥有多项国家发明专利的普通人，其知名度和影响力也许并不是很大，却是真正意义上的创新人才。即使是做出重大创新性贡献的人，也不一定能拥有较高的知名度和影响力，历史上有不少创新人才在做出创新性贡献之前默默无闻，甚至在已经做出创新性贡献后仍然很长时间得不到认可。爱因斯坦提出狭义相对论时，曾想凭相关论文谋求博士学位和大学职位，却都被拒绝，直到多年后他的贡献才得到广泛的认可。这样的例子在人文艺术和社会科学领域更加常见，说明对创新成就的评价往往具有滞后性。然而，当创新人才开创了一个新领域并逐渐建立起新的规则和标准之后，他就成为那个新领域的拔尖人才了。从这个意义上说，创新人才比拔尖人才更难得、更可贵。

正如创新有微创新、小创新、专业性创新和大创新之分一样，拔尖也有不同层级之分，如单位拔尖、地区拔尖、全国拔尖和世界拔尖等^[8]。因此，可以借助一个坐标图说明理论上与现实

中人才拔尖程度与其所作出的创新成就高低之间的关系，如图 1 所示。理论上拔尖程度与创新成就应该呈正相关关系，即越是拔尖人才，其作出的创新性成就也应越大。然而现实中的情况并非如此，偏离常态的现象并不少见。如图 1 中位于 A 点的人才，可能拥有较高的头衔和社会地位，担任着学科和领域中的重要职位，知名度和影响力较大，但实际上并没有多少原创性贡献；而位于 B 点的人才，可能其身份地位远低于位于 A 点的人才，却作出了有更高价值的原创性贡献。因此，位于 A 点的人才通常会被认为是拔尖人才，但并非真正意义上的创新人才；而位于 B 点的人才则是创新人才而非通常意义上的拔尖人才。

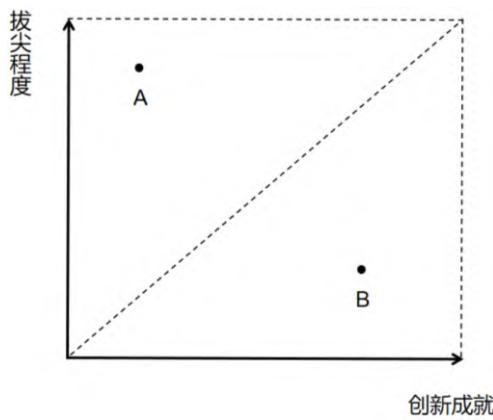


图 1 拔尖程度与创新成就的关系

当然，也确实存在如钱学森那样既“拔尖”又“创新”的人才，只不过这样的人少之又少，不太可能仅仅通过学校大批培养。由此可见，“拔尖创新人才”可视为一个集合的概念，包含了三类人才：拔尖人才、创新人才、既拔尖又创新人才。

二 拔尖创新人才培养的误区

现实中由于人们经常将拔尖人才与创新人才看作同一类人才，导致在培养过程中出现了认识与管理上的误区，那就是以为拔尖人才和创新人才都可以用同样的方式来培养，高校从中学提前选拔一批具有某方面特长的学生，进入各种“少年班”“尖子班”（以下统称“英才班”）进行集中强化和加速培养，也可以得到创新人才。

我国对特长学生的专门培养，起始于中国科技大学的“少年班”，并逐渐发展出多种超常教育模式^[9]。然而，对于这类“英才班”培养模式的成效一直存在较大争议。1999 年，政协委员蔡自兴在全国“两会”期间提出《及早废止少年班》的书面报告，引起强烈反响，此后少年班数量一度急剧萎缩^{[10][11]}。赵勇^[12]在回顾国际上几十年英才教育理论与实践的基础上，得出了“拔尖创新人才是不可能提前挑选出来进行专门培养”的结论，原因在于许许多多的选拔测试都不具备判断个体能力和预测未来成就的能力，同时并没有实证研究表明天才班或类似项目对培养拔尖创新人才有很大的作用，相反还可能导致学生大大地降低自我认识，怀疑自己的能力。褚宏启^[13]也认为，不能把成本高昂的英才班这种教育形式作为英才教育的主流模式。然而近年来，随着基础学科拔尖学生培养计划 2.0 的推出，这种超常规人才培养模式又重新受到重视^[14]。

对拔尖创新人才的培养，之所以存在不同的观点和主张，皆因没有对拔尖人才与创新人才

加以区分所致。如果以培养拔尖人才为视角，英才班之类的超常教育模式还是能够取得一定成效的，这可以拥有各种头衔的人才数量为证，其中确实不乏行业骨干和领军人物。事实上，如果按照现行的做法，从中学选拔一批学习能力强、在某方面有天赋的学生，使其提早或优先进入重点大学，并给予充足的优质教育资源和各种优待条件，重点培养乃至委以重任，这些学生要想达到“拔尖”的程度并不太难，成才概率相对普通学生要高。然而，这种“定制式”的培养模式是否能培养出真正的创新人才，则要打个问号。迄今为止，尚未见哪一位诺贝尔奖获得者是出自英才班这类超常规教育的毕业生。

三 拔尖人才与创新人才应采取的培养方式

既然拔尖人才与创新人才属于两种不完全相同的人才，那么他们的培养方式就应有所不同，拔尖人才培养依靠专业知识与技能的精进，创新人才培养则要靠大脑与思维的开发，以及创新意识和人格的塑造。虽然拔尖人才培养也离不开思维的训练，但其更侧重于学科和专业思维的培养；创新人才培养则需主要在通用的批判性思维和创新思维训练上下功夫。

与之相对应的是，学校也应分成两大类型：一类以培养拔尖人才为己任，这类学校主要由少数重点中学和研究型大学（含部分顶尖的职业院校以及普通高校里的一流学科）构成，主要任务是为国家战略新兴产业和未来产业培养核心骨干与领军人才。这类学校集中了各行业和学科的精英，具有较好的科研与实验条件，适合这项工作的开展。另一类则以培养社会普遍需要的创新人才为职责，由大多数普通中学、大学和职业院校组成，主要任务是为各行各业培养具有新素质的普通劳动者——这些新素质劳动者具有广博的知识面、强烈的创新意识、根据需要开展即时学习的能力及人-机协作能力。这项工作对专业水平没那么高的普通学校也是适合的。这类学校以通识教育为基础，专业教育不必那么精深，注重知识面的宽广度与可迁移能力的培养，可以为社会培养适应变化能力强的人才。

在数智时代，人类的大多数常规工作将陆续被人工智能机器所取代，这意味着大部分普通的专业技术人员将失去工作岗位。但人类仍需要少数顶尖的专业人才（拔尖人才）对智能机器人进行设计、管理、监督与教育，使之符合人类的价值观和发展需要；同时也需要更多的创新人才，开辟新的领域、创造新的生活^[15]。拔尖人才与创新人才都是国家需要的人才，没有高低之分，两者有时也可以互相转换角色，彼此是互补与合作的关系。将拔尖人才与创新人才在一定程度上分别进行培养，既有利于对不同类型的学生实行因材施教，也有助于弥合精英教育与大众教育之间的矛盾，满足国家短期局部人才紧缺与长期可持续发展的需要。

四 创新及其相关概念辨析

针对拔尖人才的培养，我们已经积累了数十年的经验与教训；针对创新人才的培养，我国学校与国际一流名校之间还存在较大的差距。要培养创新人才，首先要厘清创新及其一系列相关概念，没有对创新及其相关问题的深刻洞察，何谈创新人才培养？这种洞察，不仅仅来自书本知识的学习，更多地来自亲身实践的体悟。

1 什么是创新和创新思维

创新（Innovation）是指以提出有别于常规或常人思路的见解为导向，利用现有的知识和物质，在特定的环境中改进或创造新的事物、方法、理论、元素、路径、环境等，并能获得一定

有益效果的行为。一个事物是否属于创新，要看它是否包含两个核心要素，即新颖和有价值。新颖就是与众不同，或前所未有；有价值在这里是指对社会发展和生活美好有积极的作用，是正面的价值，而不是负面的价值^[16]。

创新思维（Innovative Thinking）是指以新颖独创的方法解决问题的思维过程，通过这种思维，能突破常规思维的限制，以超常规甚至反常规的方法、视角思考问题，提出与众不同的解决方案，从而产生新颖的、独到的、有社会意义的思维成果。

创新思维具有以下三大基本特征：①思维的流畅性，是指思维的速度，单位时间内产生点子或方案的数量越多，表示思维的流畅性越好；②思维的变通性，是指思维方向的可变度，思维方向变化越多，表示思维的变通性越大；③思维的独特性，是指思维的与众不同，思维越奇特、越少人想到，代表思维的独特性越高^[17]。

创新思维本质上就是一种超常思维，其与常规思维的区别如表 1 所示。

表 1 常规思维与创新思维的区别

| 常规思维 | 创新思维 |
|----------------|------------------|
| 一元的、连续的、线性的 | 多元的、跳跃的、发散的 |
| 单向的、平面的 | 多向的、立体的 |
| 以逻辑、推理、分析、综合为主 | 往往从直觉、顿悟、灵感、想象开始 |
| 讲究规则 | 打破规则 |
| 严谨的、谨慎的 | 游戏的、大胆的 |
| 可预期的 | 不可预期的 |
| 较少失误的 | 常有失误的 |
| 产生量的变化 | 导致质的飞跃 |

2 什么是创造力

美国积极心理学奠基人 Csikszentmihalyi 认为：“创造力是某种思维活动，是一些特殊人群头脑中产生的洞见，但这个简短的假设具有误导性，如果我们所说的创造力是指新颖且有价值的想法或行动，那么我们就不能仅凭个人自述作为其存在的标准。除非参照某些标准，否则无法判断一个想法是否新颖；而直到通过社会评价，才能确定其是否具有价值。因此，创造力并非发生在人们的头脑中，而是发生在个人思想与社会文化背景的相互作用之中。它是一种系统性现象，而非个体现象。”^[18]还有一种观点认为，并不存在能够涵盖所有人类创造现象的带有普遍心理学意义的“创造力”^[19]。尽管创造力在不同领域、不同个体身上表现出复杂性与多样性，但它们都有一个共同的特征，就是对常规思维与行动的有意义的突破。本研究认为，创造力由三部分构成，包括创新思维、创新人格与创新环境，具体如图 2 所示。其中，创新思维与创新人格体现在个体身上，可称为个人创造力，前者属于智力因素，包括思维的流畅性、变通性和独特性；后者属于非智力因素，包括创新意识、品质、习惯等。个人创造力要真正表现出来，在很大程度上依赖创新环境的支持，是个人创造力与环境互相作用的结果。创新环境是构成创造力的外部因素，即人们常说的天时、地利与人和，宽松、自由、鼓励创新和适度竞争的环境有利于创新创造。创新思维、创新人格和创新环境共同构成社会创造力。

有些创新创造只需要个人创造力就可以完成，如文学艺术方面的创作，以及日常生活中的

一些微创新、小创新，但如果没有被社会认可与接受，这样的创新创造仍然没有意义。而对于那些大创新、专业性创新，更需要社会与环境的支持，如袁隆平、屠呦呦等的创新，没有外界的支持根本无法完成。即便是爱因斯坦天马行空式的相对论，如果不是被众多科学家的研究所证实或论证，其创造力也不可能得到充分的实现。因此，个人创造力更多地被视为创新（或创造）潜能，而非创造力的全部。

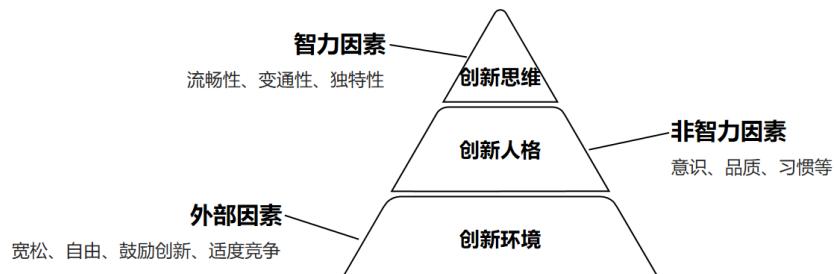


图 2 创造力的三部分构成要素

五 如何培养具有创新潜能的人才

要培养具有创新潜能的人才，关键应做好两件事：一是培养创新思维，二是塑造创新人格。人格又称个性，是个人带有倾向性的、本质的、比较稳定的心理特征（兴趣、爱好、能力、气质、性格等）的总和，是指人所具有的与他人相区分的独特而稳定的思维方式和行为风格^[20]。创新人格，是指有利于创新创造的独特而稳定的思维方式和行为风格。如前所述，创新思维和创新人格构成了创新潜能或个人创造力。

个人创造力的培养存在两大认识误区：一是知识越多，创造力越强；二是创造力是少数天才的专利，常人无法通过教育来培养。克服这两大误区，需要厘清下面两个关系，学校也应做出相应改变：

1 知识与创新的关系

知识与创新的关系比较复杂：一方面，知识是创新的基础与前提，没有与某个问题相关的知识，难以提出好的问题解决方案；即便有了好的问题解决思路，也难以真正付诸实施。另一方面，关于某个问题的知识（经验和权威的观点等），又可能变成思维定式，妨碍新的想法和思路的形成。对创新而言，知识是一把双刃剑，知识太少了不行，太多了也未必是好事。

西蒙顿分析了出生于 1450~1850 年间的 300 多位著名人士的创造成就与其所受正规教育程度之间的关系，这些人士包括伽利略、莫扎特、贝多芬等历史上的杰出人物。通过档案分析和量化研究，西蒙顿发现这些个体的杰出程度与其受教育程度之间呈现出一种倒“U”型曲线关系。具体来说，接受了大学教育（中等受教育程度）的个体在创造力方面表现最为突出，而受教育程度过高（如研究生及以上）或过低，都会导致个体的杰出程度相对较低^[21]。

此外，很多突破性的贡献是由本学科或专业领域之外的人完成的。例如，魏格纳是德国气象学家，却提出了大陆漂移学说；道尔顿是英国气象学家，然而他提出的化学原子论取代了当时在化学界居统治地位的燃素理论，被恩格斯誉为“近代化学之父”。季羨林先生曾说：“一个真正的某一门学问的专家，对他这一门学问钻得太深，钻得太透，想问题反而缩手缩脚，如临深渊，如履薄冰，战战兢兢……一个外行或者半外行人，宛如初生的犊子不怕虎，他往往能

看到专家、真正内行所看不到或者说不敢看到的东西。”^[22]黄昆院士也认为：“学习知识不是越多越好，越深越好，而是要服从于应用，要与自己驾驭知识的能力相匹配。”^[23]

对创新最有利的，不是知识的总量，而是知识在大脑中的组织和利用形式：书本知识的结构是层级化的，是为了方便记录与教学而组织起来的；学校的系统化教育让学生建立起金字塔式知识层级结构，这样的知识结构并不利于问题的解决与创新；只有以问题为中心建立起来的蛛网式知识结构，才是有利于创新的，这种知识结构不是由单一的显性知识构成的，而是显性知识与隐性知识在具体情境中恰到好处的结合。

2 创造力培养的“可为”与“不可为”

创造力并不只是少数“天才”的专利，国际上对创造力的研究有两种新观点：一种是人人都有创造力，只是表现的领域和大小不同而已；另一种是，创造力并非固定不变，而是可以动态发展与变化的^{[24][25]}。后者可从创造力构成的三要素中分析得出，因为创新思维、创新人格和创新环境都不是固定不变的，创新思维可以通过学习与训练获得提高，创新人格也可以在一定程度上进行培养和塑造，创新环境则会随着时间、政策等因素的变化而变化。学校培养学生的创造力，主要通过创新教育的形式进行，创新教育就是以培养人们的创新精神和创新能力为基本价值取向的教育。国际上主要将创新教育分为三种模式，分别是托伦斯模式、费尔德曼模式和索耶模式^[26]，如表2所示。

表2 创新教育的三种模式

| 模式名称 | 倡导人物 | 特征 | 举例 |
|--------|---------------|--|-----------------------|
| 托伦斯模式 | 托伦斯、斯滕伯格、润克 | 注重与创造力相关的思维方式和行为倾向，培养思维品质与思维习惯 | 专门开设的创新思维训练课程 |
| 费尔德曼模式 | 费尔德曼、谢维尼纳、帕金斯 | 在课程设置和教学上为学生创造空间，通过差异化发展提升创造潜力 | 将创新理念、方法与学科课程教学深度融合 |
| 索耶模式 | 索耶、基依、维斯伯格 | 参与特定领域共同体的创造实践活动，培养与之相关的习惯、性向、知识，形成专长，强调创造的领域具体性 | 各种发生在创客空间和创新工场的教育实践活动 |

如果把创新教育的目标分为由低到高的三个层级：创新原理和方法的掌握、创新意识和人格的培养、创意的产生和实现，那么前两个层级的目标都属于教育“可为”的范畴，最后一个层级的目标则在很大程度上依赖产生灵感顿悟的机遇和有利于实现创新创造的天时地利人和等条件，属于单纯的教育“不可为”的范畴。但如果前两类目标打下了“创新潜能”的基础，则最高层级的目标也就是“可以期待”的了。

3 为培养创造力学校应该做出哪些改变

多所著名大学的研究者发现，教学限制了儿童的自发探索和发现。教育学虽然促进了学习的效率，但也是有代价的：儿童不太可能执行或许无关的行动，也不太可能发现新信息^[27]。此外还有研究表明，随着年龄的增长，人类的发散性思维能力急剧下降的原因也可能与所受的教育有关^[28]。创新思维虽然不能简单地与发散性思维划等号，但在创意萌发阶段，发散思维的重要性仍然不可低估。

尽管传统学校教育常常被诟病会遏制学生的创造力，但如果我们将学校教育的一些弊

病，将创新教育理念引入学校教育教学，同样可以促进学生的创新思维和创新人格的发展，培养创新潜能^[29]。历届诺贝尔奖获得者中出自国际一流名校的比例显著高于普通院校的比例就是一个例证。本研究通过梳理相关文献并结合实践经验，总结了学校教育对创新人才培养常见的有利与不利因素，如表 3 所示。

表 3 学校教育对创新有利和不利因素

| 有利因素 | 不利因素 |
|-----------|-----------|
| 对独立思考的鼓励 | 对权威和书本的崇拜 |
| 对个性的包容 | 对个性的苛责 |
| 鼓励寻找多个答案 | 追求唯一正确答案 |
| 多元化、差异化评价 | 标准化、统一化评价 |
| 容许失败 | 不容许失败 |
| 适度的竞争 | 过度的竞争 |

传统教育之所以对创新伤害极大，就是因为它几乎集中了学校教育中所有对创新不利的因素。一项国际研究发现，创造性与学业成绩之间关系模糊，甚至负相关，也就是学校成绩越好的学生，其创新性反而越差，这一点在数学方面尤其突出^[30]。如果我们不重视这一点，不改变传统教育，那么希望通过这样的学校教育培养出创新人才，无异于缘木求鱼。因此，要培养具有创新潜能的人才，学校教育必须做出以下改变：

①摒弃以知识传授为中心的传统教育理念，转向以思维和能力培养为中心的创新教育理念。举例来说，一门学科的课程教学应该重点培养学生的学科思维而不是传授知识。学科思维的培养需重视四个方面内容的学习：一是学科的历史发展脉络。教师应该帮助学生了解本学科“从哪里来、到哪里去”这样一条历史发展线索。一门学科课程一般会在开头总论的部分对该学科的历史进行简要的介绍，教师往往对这个内容不太重视，只是概要地描述，甚至一句话带过，但其实这部分内容反映了该学科的研究目标、内容、对象、方法和方向等重要信息。二是学科知识的框架结构。一门学科的框架结构体现在教材和课程的章节目录之中，它能帮助学生了解这个学科的知识组织方式，对学生今后建构自己的知识结构具有借鉴意义。三是学科知识的发现和创新故事。这些故事能启发学生的思维，培养他们的想象力和创新精神。四是学科知识与实际应用的结合处。每门课程中都有一些与现实联系比较密切的知识，也有一些联系不那么密切的知识，应该重视学科知识在现实中的应用，培养学生在真实情境中发现问题和解决问题的能力。如果将学科知识类比为一棵大树，那么学科的历史发展脉络相当于树根，学科知识的框架结构相当于树干和分支，学科知识的发现和创新故事相当于树的花朵和果实，学科知识与实际应用的结合处相当于榕树的气根（这种气根由树枝发出一直下垂到土里），而具体的知识点相当于枝头的一片片树叶。传统教学中重视的往往是一片片孤立的树叶，而不是前面提到的那些知识树中更重要的部分，这对培养学科思维是极其不利的，因为孤立的知识点是不可迁移的。学生只有掌握可迁移的学科思维，才能形成自主建构知识的能力，才有可能在原有知识的基础上实现创新创造。因此，对知识的学习应更多、更早地从忽略学生个性、特长和需要的预先学习范式向灵活主动和个性化的按需学习范式转变^[31]。

②将创新教育理念引入所有课程的教学之中，从既成式课堂转变为生成式课堂。课堂教学

是学校教育的基本组织形式，传统课堂教学由教师事先精心设计并严格按照计划分步实施，高度结构化且具有封闭性，要求尽可能减少意外情况的发生。因为课堂时间有限，而传统教学理念又要求尽可能用最少的时间传授最多的知识，所以教师不得不想法设法提高教学的效率，同时也要求学生提高学习的效率。而心理学实验研究表明，追求效率性与规则性的认知风格对创新人格和创新思维都有显著的负面效应^[32]。这提示我们，越是所谓“高效的课堂”，对创新人才培养可能越不利，因此必须在知识传授与创新思维培养之间取得某种平衡，最好的做法是在培养思维和能力的过程中“顺带”学习必需的相关知识，而不是相反。课堂教学应逐步从结构化走向半结构化、由封闭走向开放，教师应该有意识地增加课堂的互动，允许意外和即兴行为的发生，与学生一起营造探索和发现的氛围，并容忍一定程度的失败。这样的课堂追求的不是原定知识目标的全部实现，而是思维与能力目标的充分达成。要培养学生的创新意识与创新思维，教师首先应该是具有创新教育理念的人。

③将数智时代新知识观引入教育教学中，从以传授硬知识为主向师生共同建构软知识转变。人类社会进入信息时代以来，知识的形态发生了变化，出现了一种被称为“软知识”的新知识形态。随着人工智能技术的发展，硬知识越来越多地被智能机器所掌握与运用，逐渐成为隐藏在技术中的背景知识；而软知识由于其情境性、实用性和时效性强等特点，重要性日益升高，成为需要亿万网民共同建构的对象^[33]。软知识本质上是一种由不断变化的新情境派生出来的新知识，是一种网络化知识与数智化知识。大数据和人工智能技术的飞速发展，使软知识的生成速度进一步加快、生成途径进一步增多，日益取代了硬知识的重要性。今天的创新人才一定是建构软知识的高手、是人-机协作的高手，大学应该成为软知识创生的主力军之一。

六 如何才能让创新人才脱颖而出

对创新人才而言，一个有利于创新的环境，比所有的英才班之类的教育制度更加重要。因为人人都有创造力，但并不是时时都能遇上让创新人才脱颖而出的环境。创造力也有大小的不同，越是卓越的创造力，对环境的依赖程度越大。环境除了指资源、条件等物理环境外，更重要的是人文环境。韩愈说：“世有伯乐，然后有千里马。千里马常有，而伯乐不常有”。鲁迅先生也说：“天才并不是自生自长在深林荒野里的怪物，是由可以使天才生长的民众产生，长育出来的，所以没有这种民众，就没有天才。”^[34]要让创新人才能够脱颖而出，不仅需要懂得识人用人的领导和教师，还需要拥护和支持创新的群众。

1 什么样的环境有利于创新

美国人类学家克罗伯有一个著名的提问：为什么天才总是成群地来？导致天才成群地来的原因，无疑与当时的社会环境有关。伏尔泰曾发现人类历史上有4个“天才的世纪”，分别是古希腊伯利克里和柏拉图时代、凯撒和维吉尔时代、意大利美第奇家族时代和路易十四时代^[35]。我国历史上也曾有过春秋战国时期那样的百家争鸣、大师辈出的时代。有意思的是，这些所谓“天才的世纪”大都不是一般意义上的太平盛世，反而是充满战争和分裂的动乱时代。一项关于政治病理学和社会创造力之间关系的回顾性研究发现，国际战争、外部威胁、政治不稳定和内乱对社会创造力的影响十分复杂，既可能抑制社会创造力，也可能促进社会创造力，但有一点是被普遍公认的，就是思想和文化的多样性对创造力是有利的^[36]。

有利于创新人才脱颖而出的环境包括：自由宽松的社会环境、民主平等的集体氛围、不拘

一格和多元化的选人用人机制、社会对创新的强烈需求与支持等。当前社会已经进入数字化管理时代，很多单位尤其是高校对人才实行数字化考核机制，以论文、成果、基金数作为人才考核、职称职务晋升的重要依据，甚至采用“非升即走、末位淘汰”这样严格的用人机制。这种做法对“拔尖”有利，对创新则未必有利。它容易造成投机取巧、急功近利的倾向，而真正的创新创造需要经过长期艰苦的努力，赶时髦、追热点、凑数目只能产生一批粗制滥造、毫无新意的所谓“成果”，与创新创造完全背道而驰。

2 如何识别创新人才

一些管理者提出“给中才立规矩，为天才留空间”的管人用人观，这种做法看起来更加合理、开明，但关键问题在于，如何辨别中才和天才？谁来辨别？凭什么辨别？创新人才往往个性有些孤僻、不太善交际，有各种各样的缺点，如果把选人、用人的权力集中在少数领导者的手上，难免会出现各种偏差。因此，关键是要建立健全多元化的人才产生、使用机制，尤其要加强让人才脱颖而出的市场化机制，拓宽人才上升渠道，建立崇尚创新创造的社会风气和文化氛围。

戴耘^[37]在相关梳理研究文献的基础上，概括出创新人才的五个特点：对世界的、独特的感知能力和逻辑思考能力；兴趣广泛，眼界开阔；很强的自学能力；强烈的探索热情和不懈的钻研精神；敢为人先、不惧失败的冒险精神和抗挫折能力。这些特征可作为识别创新人才的参考。

还有研究表明，创新人才的年龄与杰出成就的关系表现出早期高峰现象和晚期高峰现象：许多领域的杰出成就往往在个体早期达到高峰，特别是数学和物理学领域，约有一半的杰出贡献者在30岁之前取得重要成果；但也有相当数量的杰出贡献者在中年或晚年达到高峰，特别是在社会科学、心理学和生物学等领域^[38]。因此，对于不同领域的创新人才培养应该有所不同：在数学、物理等自然科学领域，应更重视年轻人才的发现与培养，在人文社会科学和生物学领域，则应将更多的注意力集中在中老年学者身上。

对于创新人才的培养与发现，光依赖学校是不够的，还需要让人才在实际工作中锻炼、成长，为他们在实际工作中脱颖而出创造条件与机会。因此，发展终身教育、构建学校-社会协同培养人才的新机制至关重要。

参考文献

- [1]江泽民.全面建设小康社会,开创中国特色社会主义事业新局面[OL].
<https://www.gov.cn/test/2008-08/01/content_1061490.htm>
- [2]胡锦涛.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗——在中国共产党第十七次全国代表大会上的报告[OL]. <<https://www.chinanews.com/gn/news/2007/10-24/1058426.shtml>>
- [3]张国霖.“拔尖创新人才”概念略议[J].基础教育,2023,(6):1.
- [4]朱旭.“拔尖创新人才”概念审思[J].科教导刊,2021,(27):1-3.
- [5]高晓明.拔尖创新人才概念考[J].中国高教研究,2011,(10):65-67.
- [6]王竹立.新质教育:从理念构想到实施路径[J].现代远程教育研究,2024,(4):14-21.
- [7]百度百科.钱学森之问[OL].
<https://baike.baidu.com/item/%E9%92%B1%E5%AD%A6%E6%A3%AE%E4%B9%8B%E9%97%AE/3287915?fr=ge_ala>

- [8]Kaufman J C, Beghetto R A. Beyond big and little: The four C model of creativity[J]. *Review of General Psychology*, 2009,(1):1-12.
- [9]唐江澎,阿茹娜,刘思阳,等.超越争论,打通堵点,做负责任的行动者——“拔尖创新人才早期培养”研究与实践述评[J].*中国基础教育*,2024,(5):37-42.
- [10]王庆环.超常教育,出了什么问题?[N].*光明日报*,2011-10-26(7).
- [11]王松光.创新驱动发展背景下的英才教育小议(上)[J].*中国科技教育*,2015,(3):6-7.
- [12][24]赵勇.国际拔尖创新人才培养的新理念与新趋势[J].*华东师范大学学报(教育科学版)*,2023,(5):1-15.
- [13]褚宏启.英才教育的争议分析与政策建构——我国英才教育的转型升级[J].*教育研究*,2022,(12):113-129.
- [14]教育部.教育部关于做好2024年普通高校招生工作的通知[OL].
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202403/t20240320_1121360.html>
- [15][33]王竹立,吴彦茹,王云.数智时代的育人理念与人才培养模式[J].*电化教育研究*,2024,(2):13-19.
- [16][17]王竹立.创新思维训练教程[M].西安:西安电子科技大学出版社,2020:9-10.
- [18]Csikszentmihalyi M. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*[M]. New York: HarperCollins, 1996:39.
- [19][25][37]戴耘.拔尖创新人才培养的理论基础和实践思路[J].*华东师范大学学报(教育科学版)*,2024,(1):1-23.
- [20]百度百科.人格[OL]. <<https://baike.baidu.com/item/%E4%BA%BA%E6%A0%BC/2114241>>
- [21]Robinson A. *Genius: A very short introduction*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2011:17.
- [22]季羨林.季羨林谈读书治学[M].北京:当代中国出版社,2006:58.
- [23]科学网.黄昆院士的治学之道[OL]. <<https://spirit.scientenet.cn/detail.aspx?id=3970>>
- [26](美)Ronald A Beghetto, James C Kaufman 著.陈菲,周晔晗,李娴译.培养学生的创造力[M].上海:华东师范大学出版社,2013:9-10.
- [27]Bonawitz E, Shafto P, Gweon H, et al. The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery[J]. *NIH-PA Author Manuscript*, 2011,(3):322-330.
- [28]王小雪,刘菁,许涛,等.开放创新理念与“颠覆式技术”在教育教学中的实践与研究——AECT 2016 年会评述与思考[J].*远程教育杂志*,2017,(1):3-16.
- [29]阎光才.学校教育与创新人才培养——基于心智结构的视角[J].*教育研究*,2024,(1):52-66.
- [30]徐瑾勘,杨雨欣.学生社会情感能力的国际比较:现状、影响及培养路径——基于 OECD 的调查[J].*开放教育研究*,2021,(5):44-52、120.
- [31]王竹立,石晓芬.推动学习范式革新,加快新质人才培养——从预先学习向按需学习转变[J].*电化教育研究*,2024,(8):5-12.
- [32]张洪家,汪玲,张敏.创造性认知风格、创造性人格与创造性思维的关系[J].*心理与行为研究*,2018,(1):51-57.
- [34]百度百科.未有天才之前[OL].
<https://baike.baidu.com/item/%E6%9C%AA%E6%9C%89%E5%A4%A9%E6%89%8D%E4%B9%8B%E5%89%8D/3406877?fr=ge_ala>
- [35]刘道玉.我们该如何对待“天才”[J].*同舟共进*,2017,(4):26-29.
- [36]Simonton D K. Political pathology and societal creativity[J]. *Creativity Research Journal*, 1990,(2):85-99.
- [38]Simonton D K. Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research?[J]. *Psychological Bulletin*, 1988,(2):251-267.

Top-notch Does Not Equate to Innovation

——Exploring Misconceptions and Crack Solutions in Cultivating Top-notch Innovative Talents

WANG Zhu-Li¹ WU Yan-Ru¹ SHI Xiao-Fen²

(1. School of Education Science, Shanxi Normal University, Taiyuan, Shanxi, China 030031; 2. School of Economics and Management, Jiangxi Vocational and Technical University, Jiujiang, Jiangxi, China 332007)

Abstract: The training of top-notch innovative talents is a pressing priority in our country's education. In order to investigate how to effectively implement this talent cultivation strategy, this paper carefully sorted out the connotations of "top-notch" and "innovation" and their relationship. Combined with extensive real case studies, this paper believed that top-notch talents and innovative talents should not be the same kind of talents; rather, top-notch talents were leaders within established competitive frameworks, while innovative talents were those who forged new paths. Consequently, the goals and methods for cultivating the two types of talents differed significantly. The current gifted education model prevalent in China was not well-suited for nurturing innovative talents. It was suggested in this paper that distinct cultivation models should be adopted for top-notch and innovative talents, correspondingly schools should be divided into two main categories: one focused on cultivating top-notch talents and the other on fostering innovative talents. Through meticulous analysis of innovation and related concepts, this paper proposed that creativity emerged from the interaction between individuals with innovative potential and their environment. The relationship between knowledge and innovation, as well as the "do's" and "don'ts" of innovation education were deeply discussed. To cultivate talents with innovative potential, three fundamental changes in school education were advocated: first, shifting from the traditional knowledge transference-centered educational paradigm to an innovative one centered on cultivating thinking and capabilities; second, introducing innovative educational ideas into the teaching of all courses leading the transformation of established classrooms into the generative ones; third, introducing the new knowledge perspective of the digital and intelligent era into education and teaching resulting in the shift from primarily imparting hard knowledge to jointly constructing soft knowledge by teachers and students. In order to enable innovative talents to stand out, it was crucial to foster a social environment conducive to recognizing, nurturing, and utilizing such talents, as well as to fostering innovation and creativity.

Keywords: top-notch innovative talents; creativity; innovative thinking; innovative environment; innovative education

*基金项目：本文为山西省研究生教育教学改革课题（2024 年度）（省级）“基于学生数字画像的研究生个性化发展教学模式研究”（项目编号：2024JG100）的阶段性研究成果。

作者简介：王竹立，教授，硕士，研究方向为网络和智能时代学习理论、创新思维和创新教育，邮箱为wzl63@163.com。

收稿日期：2024 年 10 月 1 日

编辑：小时

来源：【现代教育技术, 2024, 34(12) :5-16】

课堂美感经验的寻求:基于观念的教学

◆邵朝友 张 桂

摘要:美感经验意指在一个完整学习过程中学生获得具有审美性质的体验;它能启迪诗性智慧、陶冶道德情操、发展核心素养。面对美感经验被遮蔽的问题,基于观念的教学提供了一种可能路径。它包含四个基本特征,即以美感经验为学习结果、以观念激发学习期望、以问题解决为学习方式、以知觉为学习手段。之所以基于观念的教学能促进美感经验的生成,乃因为——观念能引出期望,为美感经验的生成提供认知、情感与行动因素;期望能推动探究,为美感经验的生成提供知觉体验与完满经验;观念能联结学习与生活,为美感经验的生成提供广大的校外空间。实践中,基于观念的教学可采取四种基本策略,即把美感经验纳入教学,把它作为审美类学习结果;选择有意义的教学内容,引发推进探究的观念;以问题解决推动学习进程,兼重知觉感受与理性思维;分享审美经验,引导学生重新观看世界。

关键词:美感经验;观念;期望;知觉;探究;基于观念的教学

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2024.z2.006

美是人类的普遍追求,美育是教育的重要组成,教学则是落实美育的关键所在。按杜威(Dewey)的说法,教育即审美,所有教学都有一个美学维度^[1],能让学生际遇与欣赏最有个性与最值得珍惜的事物。随着美育的深入发展,世界各国普遍体会到课堂是开展美育的主阵地,需要让学生经历一种审美体验,需要大力开展美学取向的教学。在我国,美育被视为国家教育方针的重要内容、落实立德树人根本任务的重要途径。要实现如此功能,课堂教学需承担起责无旁贷的重任。那么,在课堂层面如何开展美学取向的教学?在我国课程改革进入深水区之际,这已成为一个无法回避的重大课题。当前关于美育存有诸多观点,一些侧重于理论阐述,一些关注于实践运行。总体上,这些研究较少探讨美育到底要具体落实什么,还需要对此进行更深入探讨。在这方面,杜威的美学较为贴近课堂,其美感经验(aesthetic experience)能为教学提供合适的具体指向。为此,本文将基于杜威(J.Dewey)的《民主主义与教育》《艺术即经验》《经验与自然》《哲学的改造》

《确定性的寻求》及相关论述,探讨一种旨在能生成美感经验的教学,即基于观念的教学。

一、沉重的课堂:被遮蔽的美感经验

(一) 美感经验及价值

经验是杜威用来论述其思想的关键词,美感经验与经验有何关系自然成为摆在杜威面前的一个问题。为此,杜威首先拓展了经验的范畴,把它从认识论领域扩大到生活领域。他指出经验不仅包括做些什么和遭遇些什么,也包括人们是怎样活动和怎样受到影响的^[2],把以前抽象的经验回归活生生的生活。实际上,经验来自有机体与环境的互动:经验首先是关于做(doing)的事情……它向着环境做出动作。结果,环境所产生的变化又反应到它的行动上,它经历和感受(undergoing)自己的行动^[3]。但这种做与受形成的经验并非都能显示生活的意义与价值,杜威认为,当人从生活的问题出发,采用正确的方法,服务于自己的生活,最后取得满意的结果,这样的经验才是完整的,才能令经验具有自身的意义。

这样的经验可称之为一个经验(an experience)^[4]。一个经验并非什么神秘的经验,它在生活中随处可见,例如:生活中我们一个完满得到解决的问题,一次声情并茂的演出,甚至一次不愉快的激烈吵架。只要它们善始善终,没有被中途打断,得到圆满的结局,它就是一个经验。一个经验包括完满性、情感统一性。完满性意味着一个经验是个整体,当经历一个完整的经验,我们往往获得满足。情感统一性是指情感参与了全程,通过情感统整促进经验的完满性。在经验过程中,没有单独存在的情感,情感总是关于情境的。当我们投入事件之中忘却自我,这种情感是无意识的,正是它们的波动粘合了各种经验,使得一个经验具有美感。美感经验就藏身于其中,与一个经验并没有明确的界限。当经验的完满性进一步强化和清晰时,即审美性在经验中居于支配地位时,一个经验就成为美感经验。在此,杜威试图把美感经验回归生活,因为生活经验最本真的意义就是审美^[5]。

由上观之,美感经验可视为,在一个完整学习过程中学生获得具有审美性质的体验。这样的美感经验是美学取向的教学指向的学习结果,它和知识技能一样,理应成为教学的起点之一。在课堂上,没有美感经验的生成就谈不上什么美育,美感经验的生成对于课程教学具有不可替代的意义。相比知识,对其掌握未必导向智慧,但美感经验要求学生经历探究的阻力、提升思维的品质、际遇学习的喜悦、生成审美的情感,即启迪诗性智慧。相比知识,对其掌握未必导向道德,但美感经验要求学生面对困境与挑战、关注合作协商与共同成长、抵制与超越物质主义,能锤炼人格修养、培育他者意识、升华精神境界,即陶冶道德情操。相比知识,对其掌握则未必导向核心素养,但美感经验要求学生在学习过程发现、感知、欣赏、评鉴美的现象,在生活中拓展知觉、升华美的认识,形成核心素养所需的审美情感与审美趣味,即发展核心素养。

(二)美感经验的遮蔽及后果

长期以来,在我国中小学课堂上美感经验并没有得到正确认识与实践,其典型表现有:一是忽视人的全面发展,把美育教学窄化为艺术教学。许多学校与教师把落实美育认为是艺术学科的事情,习惯性地把美育课等同于音乐课、美术课,认为它们的教

学才是落实美育的教学。二是误认美为一种形式,把美感经验等同于感受。不少教育者没有看到美乃形式与内容的合一,没有看到美感经验的独特性,以为有了感受就有了美感经验。三是深受应试教育的影响,把认知结果等同于学习结果。局限于考试方法,知识与技能成为当前考试的重点,在“为考而教”驱动下,知识与技能作为主要的教学目标/学习结果甚至是唯一的学习结果,至于教学中的学生的好奇心与想象力则无关紧要。四是教学过程机械肤浅,忽视身体与情感的作用。许多教师非常重视理性与逻辑,把学习视为“头部以上”的事情,很少关注感性与知觉,其教学过程缺乏能让学生充分深入地开展“亲力亲为”的学习活动。

这些认识与实践的直接结果是,美感经验无法融入教学设计与实施,遮蔽了课程的美学维度,忽略了课堂的诗意图象,使得教学拘束而生硬,缺乏神秘与惊奇,让许多学生高分低能、缺乏能力素养、失去学习乐趣,更遑论美感经验的生成。这进而极大削弱了美育的效果,显著影响了学生全面素质的培养,批量生产了众多只具知识技能而缺乏审美品质的人,严重阻碍了课程改革的推进,无法落实国家教育政策的需求。就此,在当前我国课程改革进入深水区之际,为落实美育、促进学生全面发展,势必要正确定位美感经验的价值,切实地在课堂加以实践。可以说,恢复教学的美感经验已成为当务之急。

二、美的救赎:基于观念的教学

为开显教学的美感经验,需要在教学中寻找合宜的方法与路径。人们在杜威著作中找到一种解决思路,即基于观念的教学(Ideas-Based Teaching)。那么,何谓基于观念的教学?它又如何促进美感经验的生成?下文将围绕这两个问题展开论述。

(一)基于观念的教学的发现

要理解基于观念的教学,首先需要理解何谓观念。为更好地理解观念,不妨对概念与观念进行比较。这可从三个方面来区别它们:第一,概念是人们认识事物本质属性的一种基本思维形式,人类在认识过程中,从感性认识上升到理性认识,把所感知的事物的共同本质特点抽象出来加以概括,就成为概念。观念更多表现为一种想法,不是现成的结论或研究结果,而是引导学生探究的一个观点或设想,它

应用或产生于学习历程^[6]。第二,相比概念,观念并非一个确定的结论,而是需要加以验证的观点或设想。概念定位的学习目标定位于精确的表征。相反,观念是那种能吸引学生、改变他们想法的东西,观念定位的学习目标帮助学生在观念引导下,应用观念生活、与之共存于世界。例如,在关于光合作用的高中科学课堂上,一位学生突然惊叫“我有一个想法,你说达尔文进化论中的差异性很重要,那么这是不是意味着人群的差异性或多样化对于人类的适应同样重要。”^[7]就此而言,观念不是“想想而已”,还要“打算把想法付诸实践”。第三,观念让学生获得一个激励作用的期望,在情感上推动学生不断深入学习,而概念通常表现为认知现象,不是表现为认知与情感的综合,通常被作为静态的表征,而不好体现为参与世界的方式^[8]。因此,要通过学习发展学生审美能力而不仅是概念认知,在很大程度上取决于教学是否围绕观念而不是概念。

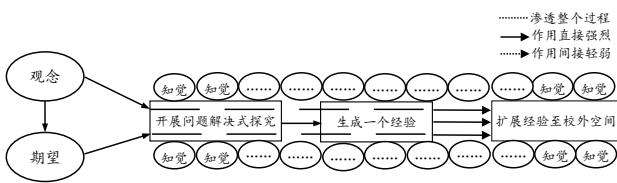
既然观念能催生学生的学习期望与行动,那么完全可以依托观念开展教学,即开展基于观念的教学。事实上,杜威曾在多处论述应用观念来发展美感经验,《确定性的寻求》指出,观念能为人们重新理解与建构生活世界提供行动,其价值并非只是体现在学生提出,而是为行动和结果提供了可能性^[9]。同样,《艺术即经验》也强调观念对美感经验的生成作用^[10]。这些作品都纷纷表现出应用“观念-期望-探究”的教学思想。这种思想得到进一步发展,有关这方面的研究主要由美国密歇根州立大学杜威思想小组 (The Dewey Ideas Group at Michigan State University) 推动而成。例如小组成员皮尤 (K.J. Pugh) 早期曾用故事展开和知觉拓展来隐喻观念的作用,论述了基于观念的教学^[11]。后期则具体指出生成美感经验对教师的诉求:(1)把教学内容加工成观念,以便为学生观看、经验和理解世界提供可能性,为拓展日常经验提供潜能。(2)引导学生以观念重新看世界(re-seeing),以便促进他们理解世界的丰富性。(3)分享不同美感经验,以便强化与型塑学生的美感经验^[12]。小组成员希罗德和王 (Girod.M. & W.David) 则认为在以语言思考和讲述科学概念前,必须先让学生通过科学观念来洞察世界,提出美感化教学的要求:(1)提供隐喻。隐喻是扩大知觉的催化剂,它们能把某个学科观念或多个学科观念、一

节课或系列课组织起来,让学生产生好奇、使用想象力思考问题解决方法。(2)解压隐喻。要求学生确定隐喻能用来解释什么?不能解释什么?让学生明晰隐喻的优点与不足。(3)转化隐喻。要求学生根据学科语言、概念理解隐喻,用学科语言和概念阐述相关隐喻,并用此重新观看世界^[13]。

尽管这些研究提出不同观点,但总体上它们都运用杜威美学思想,试图开展指向美学取向的教学,体现出一些共性。首先,在学习结果上,它们都以美感经验为指向,以弥补当前教学以知识技能为指向的不足。其次,在学习情感上,它们都注重以观念激发学习期望。学生学习不仅包含了认知因素,还包含了情感因素,它们相互促进地整合于活动过程。在这过程中,观念引发了学习期望,而学习期望发挥着认知与情感的动力作用。观念与期望使得基于观念的教学如故事般展开,而教师如讲故事的人,学生如听故事的人,教学环节如故事情节展开。而故事之所以富有吸引与变化,乃因为观念引发的期望能让故事富有吸引力,让学生置身于其中。再者,在学习方式上,它们都以问题解决为抓手。在观念与期望的推动下,学生展开探究。这些探究围绕观念所带来的问题而进行,即以问题解决来开展学习,邀请学生全身心地投入整个教学过程。最后,在学习过程上,它们都以知觉为重要体验手段。问题解决的过程实质是学习的过程,需要听觉、触觉、嗅觉、味觉等,它们综合而得的知觉渗透于学习过程,对事物重新进行建构。而且,知觉富有渗透性的情感性质^[14]。知觉的情感因素使得它具有生活与艺术的意味,有研究指出:只有当我们关注某物时,我们开始知觉它们。知觉不仅仅是注意某物,还包括精神和身体上的感觉。充分的知觉还意味着我们全身心地被事件或观念吸引,思考、感觉、鉴赏等能力都马上参与其中。在这样的时刻,我们不同能力得以实现,同时我们被融入、被整合——我们经验到自己成为充分的人^[15]。

(二)基于观念的教学对美感经验生成的促进

上文或多或少涉及了观念对美感经验生成的作用,但要深入地了解,还需要做深入的分析。如下图所示,总体上,从结果倒推来看(从右到左看),美感经验需要联结日常生活,而这首先要在课堂上获得一个经验;生成一个经验需要富有吸引力的探究,而



基于观念的教学促进美感经验生成的内在逻辑

这样的学习历程需要学生具有学习期望；而期望的产生不是凭空而来，需要引发学生学习期望的观念。具体说来，基于观念的教学对美感经验的生成作用体现如下：

一是观念能引出期望，为美感经验的生成提供认知、情感与行动因素。观念乃学生的想法或设想，意味着可能性，它产生期望——关于什么可能被发现、解释、揭示或忽略，是将来的期望生产器^[16]。观念能推动学生的学习期望的原因首先来自它的学科性，即观念指向与期望相关的学科或课程内容^[17]，学校与教学中存在许多已有想法，如学生盼望与同伴进行课外闲聊，就不是观念。观念具有行动性，只有在行动中观念才有意义和价值。一旦观念形成，将会通过行动验证它的可行性，如果不具有可行性，观念则仅仅是想象。学习过程中，学生通过试验观念来指导新的观察、反思、识别情境、综合过去、现在与将来^[18]。观念具有情感性，它关联着期望的情感，后者源于参与特定观念，持续推动并统一经验走向完满^[19]。这种情感伴随观念展开过程，直接创造了期望的情感，持续地邀请学生参与教学，产生持续兴趣，进而融合经验中的知性与感性，在感情和价值上认同学科。

二是期望能推动探究，为美感经验的生成提供知觉体验与完满经验。期望如同计划导向行动^[20]，期望的情感能持续推动行动并统一经验走向完满^[21]。在期望推动的探究中，教师设计来自学生生活或周围环境的情境，以邀请学生参与问题解决。对这样的内容，学生自然会乐意参与研讨，了解所学内容与自身生活的关系。这种问题解决式探究一方面表现为学生会充分调动知觉因素（知觉渗透于探究过程），协同各种感官，整体地把握事物，对知觉对象产生强烈情感^[22]。另一方面表现为，学生会进行持续地进行识别、推理、归类、设计等信息加工操作。当阶段性学习结束时，学生将获得完满经验，即获得一个经验。一个经验正是在期望的推动下学生与外

界互动的结果，当其审美性在经验中占据支配地位时，就意味着美感经验的诞生^[23]。

三是观念能联结学习与生活，为美感经验的生成提供广大的校外空间。学生在课堂上获得观念与美感经验后并不意味着结束，只有当他们把观念用之于日常生活，才算真正地实现了美感经验的教育意义。事实上，当学生在课堂上获得美感经验，他们将更乐意以观念来拓展知觉，把学习与生活连接起来，把校内所得经验迁移至校外世界，加深对学科的认同，扩大对世界的理解，获得探究的乐趣。例如，一位学生在学校学习了物理观念“物体具有保持自己运动的性质（实质为惯性）”，他将用此观念主动地在生活中发现与惯性相关的物理现象，用惯性解释这些现象，从中获得满足。换言之，学生会把学习与生活联系起来，用观念从新的视角理解生活现象，发现新的意义，使得审美体验日常化。

三、实践基于观念的教学：基本策略

综整上文，下文提出四种基于观念的教学的基本策略。这四种策略涉及目标、内容、方法、实施，为落实基于观念的教学提供实务支持。

（一）把美感经验纳入教学，把它作为审美类学习结果

课堂教学有着自己诉求，除了求真求善，还需要求美。上述论述都重视学生的好奇心与想象力，它们最终指向于美感经验。这其实不难理解，因为在基于观念的教学中，观念本身就含有行动的意蕴，而行动意味着在实践中发生认知与情感交织的事件。传统上，由于受自然科学影响，教育心理学过分讲究技术和程序，缺乏对人的意义的追问。其实学习不止于理性与心理活动，还有行动和情感因素，它们让教学更富有生气。因此，教学中除了需要求真，还需要求美。光有知识技能是不够的，一个全面健康发展的人还应拥有审美体验。从学习结果角度看，即要在教学设计中把审美体验考虑在内。

具体至目标撰写，由于美感经验相对比较抽象，也不好预设，很难直接撰写出具体的内容，但如果不行又可能导致被忽视。本文认为，由于美感经验产生于学生经历的学习过程，伴随知识技能的落实，在撰写教学目标时不需要单独罗列美感经验，但可在教学目标中增加学习活动，突出学习活动的情境性

与完整性。在这方面,可借鉴艾斯纳的表现性目标 (expressive objectives)^[24],以完整的活动来体现美感经验方面的教学目标。例如某单元学习结果的叙写为:(1)单元总目标:理解并实施科学探究的基本过程……(2)单元分目标:a. 学生能理解科学探究活动各个阶段的内涵;b. 理解加速度的内涵……(指向知识技能)f. 观看视频后,学生自己确定研究课题,设计并完成一个完整的探究活动(指向美感经验)。

(二)选择有意义的教学内容,引发推进探究的观念

确定学习结果后还要选择有意义的教学内容。这些教学内容通常指向学科/课程核心概念,富有新奇性,内容呈现形式也可以多样,对学生具有吸引力。例如,在物理教学中可运用物理学史,让学生在故事中感受与领略物理发展的坎坷起伏。又如,可以呈现一些冲突事件来让学生思考并做出行为抉择。有研究指出,有意义的教学内容立足学科概念与学生生活,富有新奇性,能帮助学生联系所学内容与现实生活;让学生产生学习兴趣,能推进学习进程;重视身心的应用,能促进学生在“做中学”感受到世界的丰富性^[25]。

教学内容为生成美感经验提供了好素材,但仅有好素材还不够,还需要把这些素材组织起来,使内容与形式得以统一。这需要对教学内容进行处理,使之成为观念,以便学生基于观念开展探究。实践中,可采取五种策略观念化教学内容。一是通过声明所学内容的价值。课堂上,教师可设计一些精彩的导入来引发学生的学习期望。二是强调学习目的在于经历过程。例如,某生物单元教学伊始,教师设计了如下开场白——什么是科学?我个人认为如果科学学习不能让我们领会生活中更多意义,那么科学学习并没大多价值。本单元将帮助大家领会生活中有趣的事情^[26]。三是提供精彩的隐喻。例如,隐喻“腐蚀如同战争”能引导学生探究地球破坏力量和抗拒力量之间的较量。四是回顾概念的起源和意义。例如,对于牛顿三大定律,可先从牛顿当年为何探讨物体运动开始入手——牛顿三大定律看似非常平常,但要知道牛顿当年研究物体运动是出于一个宏大的计划,即寻找解释、预测与控制的力量!^[27]五是激发好奇、质疑和崇高感。例如,在生物保护色单元中可用如下设计导入——熄灯、拉上窗帘,减弱教

室的亮度后,投影一副图画,然后提问学生看到了什么。过一阵子后学生发现了一个非常隐蔽的虫子,它与树枝的颜色、形状极其相似以至于很难发现。一旦学生发现了,很自然会产生一种好奇心“为什么有些动物以这种方式藏入周围环境”^[28]。

(三)以问题解决推动学习进程,兼重知觉感受与理性思维

探究总是指向特定问题,探究的过程也就是问题解决的过程。基于观念的教学本身就含有“观念-期望-探究”教学思想的内在诉求,因此它需要通过问题解决来进行。在此,问题解决(提示-理智化-形成假设-演绎推理-验证)是一种极其重要的学习方式。问题解决过程不只是获取知识的一种认知手段,还具有美的意蕴。事实上,问题解决需要想象力,成功解决问题的完满经验即美感经验。杜威在解释艺术活动时就运用了问题解决:一个组织良好的科学探究在试验中有所发现,在探索中得到发明。而对话、喜剧、小说和建筑,如果有组织良好的经验,会达到一个阶段,能同时记录和总结已经完成的,并且导出和预测未来要怎么做。每个阶段的结束都有个警醒(awakening),而每个警醒也解决了一些问题^[29]。这种问题解决过程是产生情感的过程。这种情感不是预定的,而是与任务紧密缠绕一起,展现于问题解决过程,催生富有情感的意义,使得人们获得美感经验。这将拓展他们的视野,改变他们观看世界的方式,打破他们与世界的关系。

在问题解决过程中,知觉感受与理性思维渗透其中,二者缺一不可。这是因为,仅有各种感官不能形成具有理性思维的概念,仅有理性思维不能形成具有多种感受的知觉。身体是非常重要的认识途径,教师可让学生运用多元方式感受世界。实际上,人类了解世界可通过以科学、逻辑、语言文字方式为特征的推理方式,还可通过感性认识途径。这种感性认识途径通过可见、可闻等具体形象让我们理解世界,将世界用恰当的空间、时间或诗意的结构反映出来以让我们感知、理解,而不是通过抽象的概念、公式等令人费解的方式让我们揣摩、猜测^[30]。古德曼(Goodman)曾言,有多少描述世界的方式,就存在多少个世界^[31]。针对当前知觉的漠视,教学中需要引发学生应用多种感官认识世界,形成视觉、听觉、嗅觉、味觉、触觉等。正是这些知觉因素让学生

直接面对与亲和事物,让学生与审美对象产生交互往返的认知与情感层面的交流,然后在诠释理解后开展审美判断或行动。

(四)分享审美经验,引导学生重新观看世界

美感经验分享主要包括教师与学生两个方面。毋庸置疑,教师是学生重要的模仿对象,为促进学生美感经验的产生,教师可以自身为例阐述对美感经验的认识或相关事件,对教学内容表现出一种兴趣、体现出一种激情。例如在五年级的分子运动一章中,有教师与学生分享了如下自身体验:昨晚,我发现有水珠凝结在我车库的窗户上。这些冰晶非常好玩有趣,带着壮丽色彩。我忍不住想象,随着温度下降,水分子正在越来越慢地移动,直到它们最终形成如此美妙的晶体^[32]。与此同时,教师可鼓励学生与他人分享自己的经验。为了让学生分享美感经验、表达对学科内容的喜好,教师需要提供引导与支持。相关常见的做法有:让学生通过对话讨论如何运用动机、知觉、与教学内容相关的有价值经验;让学生为后续学生或重要他人撰写关于所学内容的价值;让学生应用技术联结自身日常经验与学校学习内容。下述例子生动反映了上述做法:在开展“生物适应性”教学中,教师首先示范了自己对动物适应性的理解,然后指导学生观看生物的适应性,接着他要求学生以小组为单位通过适应性的视角来观察动物,最后他鼓励学生尝试应用适应性概念于日常生活、校外生活,并为学生提供机会相互讨论各自应用适应性概念观看动物的经验^[33]。

美感经验意味着重新打量世界,需要教师有意识地引导学生把世界陌生化。在某种程度上这也是勇于质疑校内外的事物、把课堂所学拓展至校外空间的需要。关于此,有研究建议教师引导学生:不要安于传统与现状,要以“陌生人”角度看待自己;不要

用熟悉的眼光看待自己的环境,要惊奇地探究自己的生活世界;不要习惯于舒适的旧仪式,要思考是否含有不可预知的世界;不要习惯于简单静止不变的世界,要勇于习惯于不稳定性,复杂性和变动性;不要将过去视为理所当然,要看到他人看不到的东西;不要忽视细节和类型,要注意学校社区的仪式和习俗^[34]。“重新观看世界”是该建议的关键,在课堂上教师可采取三种措施帮助学生加以理解:一是提供给可用所学知识做出解释的现象或事件,唤醒学生多角度看待世界的热情;二是提供变化中的世界,促进学生思考真实世界中的现象和事件;三是提供学生自身的经验,要求学生分享与教学内容相关的经验,就所分享经验开展案例研究,要求学生分析与重看这些案例,鼓励学生提供更多与教学内容相关的经验。

四、结语

教育是关于人的培育、关于真善美人性的教养,课堂美感经验的回归实质就是人的回归。在强调标准与考试、学校绩效考核的当下,我们需要课堂生成感经验,它追求意义,能带给我们希望与关怀。作为恢复美感经验的尝试,基于观念的教学提供了一种可能办法。然而,开展基于观念的教学并非易事。就中小学教师而言,需要他们领会基于观念的教学所需的基本精神,勇敢面对教学的不确定性,明晰观念、期望、探究对美感经验的作用;研习基于观念的教学所需知能,尤其是描述美感经验、引发相应观念和探究问题、熟悉知觉应用、品鉴美感经验、创设合作与分享的学习文化。只有这样,教学才有可能充满鲜活的生命气息,课堂才有可能滋生动人的审美体验,学生才有可能成为教师创造的艺术品。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1][美]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:276.
- [2][美]杜威.经验与自然[M].傅传统,译.北京:商务印书馆,2005:10.
- [3][美]杜威.哲学的改造[M].许崇清,译.北京:商务印书馆,2002:46.
- [4]贾媛媛.艺术与经验:杜威艺术哲学研究[D].哈尔滨:黑龙江大学,2009:64.
- [5]张宝贵.西方审美经验观念史[M].上海:上海交通大学出版社,2011:236-237.
- [6][10][14][18][22]Dewey J. Art as experience[M]. New York: The Berkley Publish Group, 1934: 52,35,117,174,106.
- [7][8][16][17][19]David Wong, Kevin Pugh, and the Dewey Ideas Group at Michigan State University. Learning Science: A Deweyan Perspective[J]. Journal of research in science teaching, 2001:317- 336.

- [9] Dewey J. The Quest for Certainty[M]. New York: Minton, 1929: 111.
- [11] Pugh, K.J. & Girod, M. Science, Art, and Experience: Constructing a Science Pedagogy From Dewey's Aesthetics[J]. Journal of Science Teacher Education, 2007(18):9–27.
- [12] Pugh, K.J., Bergstrom, C.R., Krob, K.E. & Hedd, B. C. Supporting Deep Engagement: The Teaching for Transformative Experience in Science (TTES) Model[J]. Journal of Experimental Education, 2017(85) : 629–657.
- [13] [21][23] Girod, M. & Wong, D. An Aesthetic (Deweyan) Perspective on Science Learning: Case Studies of Three Fourth Graders[J]. Elementary School Journal, 2002(102): 199–224.
- [15] Jackson, P.W. John Dewey and the Lessons of Art[M]. Yale University Press, 1998:149.
- [20] Hook, S. John Dewey: An intellectual portrait[M]. Amherst, NY: Prometheus, 1939.
- [24][美]埃利奥特·W·艾斯纳. 教育想象:学校课程设计与评价[M].李雁冰,等,译北京:教育科学出版社,2008:176.
- [25][29] Pugh, K.J. Teaching for Transformative Experiences in Science: An Investigation of the Effectiveness of Two Instructional Elements[J]. Teachers College Record, 2002(6): 1101–1137.
- [26][27][28] Pugh, K.J. Transformative Science Education: Change How Your Students Experience the World[M]. Teachers College, Columbia University, 2020:19–30,31–46,77–93.
- [30] 何茜. 美学取向课程探究[D]. 重庆:西南大学,2014:117.
- [31][美]纳尔逊·古德曼. 构造世界的多种方式[M]. 姬志闯,译. 上海:上海译文出版社,2008:2.
- [32] Girod M. Teaching 5th-grade Science for Aesthetic Understanding[D]. Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, East Lansing, 2001.
- [33] Pugh, K.J., Cassandra M. Bergstrom, Benjamin C. Hedd & Karen E. Krob. Supporting Deep Engagement: The Teaching for Transformative Experiences in Science (TTES) Model[J]. The journal of experimental education, 2017(14):46.
- [34] 欧用生. 课程美学[EB/OL].<https://wenku.baidu.com/view/16621e8ead51f01de281f15e.html>, 2012–12–10.

The Search for Aesthetic Experience of Classroom: Ideas-Based Teaching

SHAO Chaoyou & ZHANG Gui

(College of Education, Wenzhou University, Wenzhou 325027)

Abstract: aesthetic experience(AE)is regarded as student's aesthetic feelings resulted from one wholelearning progress. It can enlighten aesthetic wisdom, cultivate moral character, develop key competencies. Facing the forgottenness problem of AE, Ideas-Based Teaching can provide a possible way to solve, which embodies four characteristics, including making AE as learning outcome; arousing anticipations by ideas; making problem solving as learning methods; making perception as important learning tool. The reason why Ideas-Based Teaching can promote the development of AE is that ideas can trigger anticipations which provide cognitive, emotional and actional elements for AE; anticipations push forward inquiries from which students attain perceptions and full experience; ideas can connect learning and life which can extend experience to outside of school. In practice, Ideas-Based Teaching has four basic teaching strategies: (1) to take in AE into teaching and regard it as aesthetic learning outcome; (2) to select meaningful teaching contents, and arouse ideas for inquiry; (3) to move learning progress as problem solving, and attach equal importance to perception and rationality; (4) to share AE with others, and guide students to re-seeing the world.

Keywords: aesthetic experience, ideas, anticipation, perception, inquiry, ideas-based teaching

来源: 【教育发展研究, 2024, 43(Z2) :67–73】

什么是学科实践? *

——基于本体论视角

杨道宇

(湖南师范大学教育科学学院,长沙 410081)

摘要: 学科实践是认识世界与改造世界的活动走向专业化的结果。作为核心素养时代育人新范式的学科实践,在其本义上具有行为、思想与反思三个维度的内涵:在行为维度上,学科实践指向了亲身实践履的经验调查,这一调查以基于真实世界的真问题提出为起点,以客观事实为经验对象,以动手操作为基本方式,以获取一手经验数据为直接目的,以服务理论建构与工程设计为基本宗旨;在思想维度上,学科实践在科学层面指向了以揭示与表征世界本来面目为目的的理论思维建构,在工程层面指向了以设计改造世界的工程为目的的工程思维建构;在反思维度上,学科实践指向了实践者以自身实践的行为与思想为对象而反观自身、改善自身、激励自身的实践自觉,是确定自身实践状态的自我清晰、提升自身实践质量的自我批判与激励自身实践前行的自我勉励三方面的有机统一。

关键词: 学科实践;经验调查;思维建构;自我反思

学科实践是本次义务教育课程标准修订的一大亮点,被视为中小学学习方式变革的新方向(崔允漷等,2021),由此引发了学界的研究热潮。目前,国内对学科实践的研究一方面多从教育学角度展开,缺少对学科实践本体意义的探讨,从而使学科实践的教育学意义研究难以深入;另一方面多从各具体学科角度展开,缺少对学科实践公共意义的探讨,从而使学科实践的分学科研究难以走远。

有鉴于此,本文试图以学科实践分类为基础,从学科实践本身的内在构成角度,集中探讨其隐藏在教育学应用背后的本体意义和超越各具体学科的公共意义。从学科实践内在构成的本体角度看,任何实践都包括行为、思想和反思三个维度,其中,行为之维指向身体投入的动手过程,思想之维指向支撑身体活动的心路历程,反思之维则是对前两者(做事知行)的反观与改进。据此,作为旨在解决问题的专业活动,学科实践指向了实践者在真实情境中运用知识发现问题、寻找方案解决问题以及对自身实践质量自觉提升三个方面。

一、经验调查: 学科实践的行为之维

学科实践是认识世界与改造世界的活动从日常走向专业化的结果,它可分为生产知识以解释世界的科学实践和运用知识以改造世界的工程实践。其中,工程实践可分为工程设计与工程建造两部分,本文对工程实践的分析因教育运用之需而主要集中于工程设计部分,虽然实际的工程建造比工程设计更具实践的行为性。由于实践是主观见之于客观的行动,因而动手去做的行为维度成了学科实践的基本向度。这一向度突出地表现为基于真实世界而提出科学实践或工程实践所要解决的真实问题,并基于问题、围绕问题而制定与实施获取相关事实的经验调查。

* 基金项目:国家社会科学基金后期资助项目“从良知开出万物一体:王阳明教育哲学阐释”(23FJKB008)。

(一) 真实世界的真问题提出

真实世界是分类型、分层次的。从类型角度看,真实世界可分为自然世界、社会世界与精神世界三大领域,相对应的学科分别是自然科学、社会科学与人文科学(王策三等,2002,第76页)。长期以来,自然科学之所以被视为科学的原型,主要因为其表征的自然客体最具独立于人的客观实在性,相比之下,社会科学与人文科学则常因所表征的社会世界与精神世界具有文化性而被误认为客观实在性阙如,进而被误认为是不科学的,这种误识没有意识到社会世界与精神世界虽是人建构的,但一经建构出来便涌现出不依赖于人的客观实在性(扬,穆勒,2021,第139页)。实际上,社会世界与精神世界也具有真实存在的客观实在性,虽然是一种异于自然世界的客观实在性。否认科学研究的客观性就会走向反科学的虚无主义,建构主义的真正问题不在于弘扬人的主体性,而在于天真地以为人构建了表征世界的术语就构建了世界本身,这种想法如同“通过将尾巴称为腿而将一条尾巴变成一条腿”一样荒谬(德维特,2013,第201—202页)。

从层次角度看,真实世界可分为形下真实世界与形上真实世界两大层次,形下真实世界指向的是实存个体构成的实体世界,形上真实世界指向的是实存个体的共相所构成的虚体世界。究竟是实体世界更真实还是虚体世界更真实?对这一问题的看法,大致可分理念论、物质论与一体论三种:理念论认为只有形上普遍抽象的事物之理组成的共相世界才是真实的,形下世界则因是形上世界的影子而是虚幻的;反理念论的物质论则认为只有形下个别具体事物组成的物质世界才是真实的,事物的共相则是人的意识构建出来的虚幻之物;一体论则认为任何事物都是形式与质料的组合,形下物质世界与形上理念世界都是真实世界的一体两面(梯利,伍德,2015,第88—89页)。

面对真实世界,人常问两大问题,即“是”(being)问题与“做”(doing)问题。“是”的问题是科学问题,它以“是什么”问题为中心,既包括事物实际是什么样的实然问题,又包括应该是什么样的应然问题;既包括事物的现象是什么样的现象问题,又包括使一事物成为其自身而区别于其他事物的本质问题;既包括“什么产生”的“what”问题,又包括“如何产生”的“how”问题,还包括“为何产生”的“why”问题。对这些问题的追问势必涉及“如何解决‘是’问题”的“doing”问题(National Research Council, 2012, p. 54),即人如何才能更好地认识与解释世界的问题,从而使得科学问题不仅是关于世界是什么样的知识问题,而且是如何认识世界的实践问题,进而使科学呈现为知识与实践的统一体而不仅仅是离开知识的实践或离开实践的知识。因此,以教学生认识世界为主要任务的科学实践不仅要提出“世界是什么”的知识问题,更要提出“如何认识世界”的实践问题。

“做”的问题是实践问题,它以“做什么—怎么做”问题为中心,既包括指向做事动机的“想不想做”的“意愿问题”,又包括指向做正确之事的“该不该做”的“规范问题”,还包括指向“能不能做”的“方法问题”。“想不想做”与“该不该做”主要涉及人的需要满足问题,其中“想不想做”主要涉及做事之人的个体需要满足问题,“该不该做”主要涉及利益相关者群体需要与整个社会需要的满足问题;“能不能做”主要涉及人的做事能力问题,在做事中主要表现为使事情得以顺利进行的方法问题,而方法在其根本上来源于事物之理,从而又牵涉“是什么”的本体论问题,因为认识世界是改造世界的前提,只有尊重、遵循与利用事物的规律才能更好地改造事物。在此基础上,人须将实践分为日常实践与专业实践,并从日常实践走向专业实践,只有这样才能获得实践的更大突破。素养为本的教育不仅在于教学生学会实践,而且在于引导学生从日常实践走向专业实践,从而使学生能够像专业人员那样去做事,具体就是让学生像科学家那样专业地认识世界,像工程师那样专业地改造世界。因此,根据认识世界与改造世界的实践二分法,指向各科教学的学科实践可分为科学实践与工程实践两大类型,并以自身原义引申出教育义:科学实践原义指向生产知识以解释世界的专业化实践,在教学中主要指向教学生“如何认识世界”;工程实践原义指向运用知识以改造世界的专业化实践,在教学中主要指向教学生“如何改造世界”。无论是科学实践还是工程实践,都要教学生学会提出有价值的真问题。

（二）客观事实的经验性调查

经验调查的知识目的在于穿越概念丛林,通过经验直观而系统地描述现实世界,并基于经验直观而通达本质直观,从而将基于经验调查而形成的事物的经验意义与基于概念学习而形成的事物的名言意义贯通起来,进而使概念因与经验联合而不再空洞,经验因与概念联合而具有意义(冯友兰,2017,第7页)。“概念”在其本质上是对事物本质的把握,现代知识教学的一大弊病是在书本知识所构筑的概念丛林中迷失了学习方向,忘记了概念与其所代表的事物本质之间的表现被表现关系,从而天真地以为学习即是为掌握概念而掌握概念的概念游戏;至于“概念是否正确反映了事物的本质”,则成了无人关心的问题,从而使人难以看清真实世界,更难以解决真实世界提出的现实问题(石中英,2019,第5页)。经验调查则是走出概念丛林迷雾的基本路径。

在经验调查中,实践主体通过身心投入地与事物打交道而获得了对事物的直接经验,这种直接经验首先指向的是对实存个体的感性直观。感性直观即是人通过感官而获得的感觉直观,直观的对象是具体的实存个体,获得的是形而下的个别性事实,这种事实则因靠人的感官经验直接得来而被称为“感性事实”。感性事实是科学的直接基础,如何获得一手的感性事实则成了经验调查的基本问题。为使学生更好地获得一手感性事实,须将外部的真实世界融入教学,于是便出现了“学校建在社区里”与“社区建在学校里”的融入式学校。尽管如此,仍难以将现实世界有效融入教学,难以在有限的时间里教学生实地进行经验调查,即便其中的经济、交通、安全等问题能够得到有效解决。元宇宙时代的到来则为这一问题的解决提供了可能,因为将现实世界数字化而形成的虚拟世界虽不是真实的,却能使人其中获得如同在现实世界中同样的真实体验。换句话说,世界虽是虚拟的,但带给人的体验却是真实的(朱克斯,沙夫,2020,第82页)。

在经验调查中,要获得的直接经验虽包括感性直观,但不限于感性直观,还包括理性直观,即胡塞尔所言的本质直观。与以实存个体为对象的感性直观相比,本质直观的对象是事物的纯粹本质,这种纯粹本质不能为感性直观所把握,而只能由本质直观来把握,因为本质直观把握纯粹本质的根本路径虽是“看”,看的眼睛却只能是心眼而不能是肉眼:肉眼只能看到有形的形下事实,而不能看到无形的形上事实——事物的纯粹本质。尽管本质直观不同于感性直观,但作为直观,二者却有相似的经验要求,即要求悬置各种已有的理论和经验主体自身的偏好而直接面向事实本身,从而获得最为本源的直接经验(张祥龙,2011,第5页)。不仅如此,作为直观,本质直观与感性直观还存在内在的有机联系:由于任何实存个体都是质料与形式的统一,因而实存个体包含本质直观的对象——事物本质,这意味着事物本质在经验所与物中形成了显现自身为自身的例示,从而使得感性直观可以转化为本质直观,使得本质直观常以感性直观为基,从感性直观开始,虽然本质直观也可从非感性的想象开始。换句话说,“如果没有朝向‘相应的’个体之目光的并形成例示性意识的自由可能性,就不可能有本质直观”(胡塞尔,2017,第62页)。从这种意义上讲,教学生如何从感性直观进入本质直观从而直观地把握事物的本质,则成了经验调查的关键,因为经验调查不仅是为了获得形下的个别性事实,更是为了获得形上的一般性事实。从感性直观走向本质直观的关键在于,在利用感性直观把握实存个体的同时,借助想象而将具体的事例进行尽可能多的变形,从而在各种变形中显现其中不变的结构,这一稳定不变的结构便是事物的本质(邓晓芒,2008,第223页)。

在经验调查中,与知识目的相伴而生的是素养目的,即通过教人实际从事经验调查而使人其学会如何进行经验调查,具体包括学会如何提出与确立调查要解决的问题,学会如何制定调查的工具、程序和方法,学会如何与调查对象建立和谐关系,学会如何评价调查等(National Research Council, 2012, p. 60)。值得注意的是,经验调查虽有最一般的概括,但这种概括在不同学科,甚至在同一学科的不同阶段与主题中又会形成各有不同的具体程序与方法:自然科学因调查对象是物质世界而常以量化调查为主,人文科学因调查对象是精神世界而常以质性调查为主,社会科学因调查对象是社会世界而常使调

查兼顾量化与质性。因此,中小学各科教学不仅要教普遍性的调查程序与方法,更要教适合自身学科的具体程序与方法。

二、思维建构: 学科实践的思想之维

经验调查是为寻找问题解决方案做准备的,它为问题解决提供了可靠的经验性材料,人的思维则依据经验性材料去构建解决问题的专门性方案:在旨在解释世界的科学实践中,认识世界所提出的科学问题,主要依据理论思维去解决,理论思维则借助经验性材料建构解释世界的“理论方案”从而更专业地认识世界;在旨在建造事物的工程实践中,改造世界所提出的工程问题,主要依据工程思维去解决,工程思维则借助经验性材料设计“工程方案”从而更专业地改造世界,改造世界必然涉及对世界的认识。

(一) 理论思维建构

理论思维是专业的认知思维,认知的根本目的是弄清世界的本来面目。世界是质料与形式的统一体,“质料”构成了有形的形下世界,“形式”构成了无形的形上世界,从而使得认知目的在逻辑上可分为认识形下实存个体的本来面目和认识形上普遍客观之理两大类型,进而使得理论思维亦可相应地分为“物思维”与“理思维”(徐长福,2013,第53页)。“物思维”是认识形下实存个体的理论思维,“理思维”是认识形上客观之理的理论思维。

“物思维”与“理思维”的共同之处在于二者皆具理论思维的客观性特征,即让认识对象的客观性决定认识方法与认识结果的客观性。一方面,认识对象的客观性决定了认识结果的客观性,即决定了认识结果只能以客观反映事物的本来面目为旨归,决定了作为认识结果的知识只能是对事物本来面目的正确反映,决定了知识的真理性只能付诸于与事物本来面目的相符合性。另一方面,认识对象的客观性决定了认识过程与方法的客观性。认识过程的客观性主要表现为认识者通过高扬自身的主观性而通达认识对象的客观性的过程,在这一过程中认识主体的主体性虽需高扬(主观性是通往客观性的唯一途径),但高扬主体性并不是鼓励主观随意性,而是为了克服主观随意性以便认识主体能够更加客观地认识事物(安克斯密特,2011,第80页)。认识方法的客观性则主要表现为认识方法虽在形式上表现为认识主体的创造,但在实质上则根源于事物本身,是事物本身决定了认识事物的方法,而不是认识方法决定了事物本身(杨国荣,2011,第125页)。总之,“物思维”与“理思维”的客观性主要表现为认识过程与结果的非价值性,即认识的方法与结果不取决于认识主体的主观价值意愿,而取决于认识对象的客观性,虽然人对认识对象的选择常具价值偏好(徐长福,2013,第57页)。

“物思维”与“理思维”的相异之处主要表现为认识对象的不同:“物思维”的对象是实存个体,“理思维”的对象是普遍之理。世间任何实存个体都是杂多属性的复合体,并且任一实存个体的杂多属性在逻辑关系上又分别属于不同的类,从而使得对实存个体的认识只能采取非逻辑推导的认知思维方式。这种认知思维方式主要包括描述与统观:描述的关键在于将实存个体的各属性分别表述出来,统观则负责将这些不同属性的描述粘连成一个整体(徐长福,2013,第48页)。将一实存个体的所有属性尽收眼底并加以描述虽在理论上是可能的,但实际上是不可能的(冯友兰,2017,第9页)。这种不可能性催生了对实存个体认识的两大转向:一是转向了准实体思维,即对实存个体某些属性进行认识;二是转向了理思维,即从实存个体所属的类的角度对实存个体进行认识,并在把握其类属性的同时舍弃了该实存个体的其他属性。如果说准实体思维偏向“物思维”,那么“理思维”则是与“物思维”有异的理论思维:“理思维”虽常以实存个体为感性基础,但其认识对象却不再是实存个体,而是使一实存个体属于该类实存个体的类属性,是一种虽存于实存个体之中却超越实存个体的共相,即使一事物成为该事物的本质属性——事物之所以然的普遍之理。一事物的普遍之理存在于该类事物的实存个体中,由此事实得出的认识普遍之理的方法主要有归纳推理与现象学方法两种。归纳推理是目前最受科学认可的方法,虽然其存在以有限推论无限、以部分推论全体的缺陷,这一缺陷导致“归纳推理的问题是即

使所有前提条件与证据都是正确的,得出的结论也有可能是错误的”(德威特,2021,第48页)。为弥补这一缺陷,胡塞尔提出了现象学方法,试图通过“本质还原”在直观一类事物的所有可能个体的全体基础上把握事物的本质从而超越样本的有限性,通过“先验还原”使认识主体由经验主体走向先验主体从而超越经验主体的局限性。基于以上双重超越,胡塞尔认为现象学方法是比归纳推理更科学的认识方法。

如果说归纳法与现象学方法属于经验的方法,认识事物之理的方法还有逻辑的方法,因为事物“背叛了逻辑就背叛了存在”(赵汀阳,2017,第14页)。逻辑的方法要求“理思维”内部的融贯,要求一个知识体系内部的概念相互支持、彼此连贯而不能相互矛盾,更不能相互拆台。逻辑法的融贯特征使理论思维可借助逻辑将概念联结成理论体系,并借助理论体系内部概念间的逻辑关系来理解概念体系中单个概念的意义。逻辑法的融贯要求是形式上的,各学科在何种逻辑上融贯则由各学科的具体性质决定。以往中小学课程的一个基本问题是试图用统一的探究逻辑决定各学科的教学实践方式,从而走向了形式主义;本次新课标修订则强调各学科基于自身学科性质构成的学科逻辑实施教学,让一门学科自身的实践方式决定该学科的教学方式,让一门学科实践本身的做法决定学生的学法和教师的教法:语文逻辑、数学逻辑、物理逻辑等不同学科的逻辑各不相同,从而在各学科之间形成了学科边界。学科边界不仅意味着学科之间研究对象的差异,而且意味着知识标准与生产方法的不同,这些差异不是随意的,而是各学科长期知识生产实践的结果,这些差异以其自身的专业化而使自身生产的知识成为强有力的知识,继而使掌握专业知识的人能够超越自身日常生活经验的局限性,走向强有力的专业化实践(扬,穆勒,2021,第83页)。面对学科边界,各科教学应持的态度既不应是“边界固定论”,也不应是“边界消亡论”,而应是“边界维持与边界跨越共生论”,将边界维持视为边界跨越的前提,将边界跨越视为学科发展的力量,从而在边界维持与边界跨越的动态互动中提升学生基于学科逻辑的理论思维能力,鼓励学生探索新知、获取新知(扬,穆勒,2021,第81页);面对学科边界,各科教学应以自身学科的大概念与核心实践为基点让学生掌握本学科的实质结构与句法结构,从而形成概念与实践互系的结构化知识体系,并在互系的概念结构化与实践结构化中激发学生的高阶思维活动。

(二) 工程思维建构

工程思维虽然和理论思维一样都是“想”,却又有本质的区别:理论思维的“想”是旨在弄清事物本来面目的认知意义上的理论之“想”,工程思维的“想”则是旨在建构出理想性实体的筹划意义上的工程之“想”,这种“想”属于工程施工之前的工程设计,是为建造工程做准备的“想”。工程之“想”的根本目的在于筹划出理想性实体以满足价值主体的需要,这一目的规定了工程思维是以价值主体需要为出发点、以设计出满足需要的理想性实体为终点的“审议型思维”,其突出特征是非逻辑复合的整体性关联(徐长福,2013,第58页)。

这种非逻辑复合的整体性关联主要包括三方面。一是价值主体需要的非逻辑复合。一般而言,一个工程服务的价值主体往往是复数而不是单数,不同的价值主体对同一工程有着不同的价值期许,即便是同一价值主体,也会对同一工程有着各种各样的需求,从而要求工程设计不但要列出价值主体的需求清单,而且要在各种需求之间作出权衡,特别是在冲突性需求之间作出折中择宜的平衡。二是工程客体属性的非逻辑复合。工程思维筹划出的工程虽最初存在于头脑与图纸之中,但最终要变成现实实体,这种现实实体往往是多重属性的非逻辑复合,从而要求工程设计将众多属性非逻辑地复合在同一工程中。三是价值主体需要与工程客体各属性间的非逻辑复合。工程设计不仅要弄清价值主体需要与工程客体各属性,而且要在价值主体各需要与工程客体各属性之间建立各种价值关联,从而将这些价值关联非逻辑地复合在一起去设计工程的完形(徐长福,2013,第59页)。价值主体对工程的各需要与工程自身的各属性之间具体复合到什么程度、如何复合,都不像“事物本质是什么”那样有个唯一性答案,而是具有各种可能的创造性解答:“科学问题的答案具有‘唯一性’特征,而工程问题的答案却

多种多样,形形色色,甚至可以说一百个设计师就会有一百个答案,并且这一百个不同答案还可能都是‘有理有据’的。”(李伯聪,2018)。尽管存在多种可能的创造性解答,但不意味着解答是随意的,恰恰相反,每种解答都必须是客观可行的,因为工程设计与工程建造是天然联系在一起的,是以实现工程建造为要务的,这一要务要求工程设计必须有实际操作性,并且是安全可靠的操作。为此,在主客体之间迭代反复的折中择宜,必然涉及认识工程属性的理论思维介入,以及工程思维与理论思维的关系问题。

在工程实践中,理论思维是为工程思维服务的,对工程涉及的各种主客体属性的认识是为工程设计服务的,并且这种服务是沿着工程思维而非理论思维的方式进行的:依理论思维服务工程,必然是逻辑线性服务,这种服务天真地认为只要理论正确就必然可以逻辑推导出可行的实践,从而试图以一种理论指导工程设计,这样的设计即使理论上可行,实践上也必然失败,因为任何工程作为实体建构活动都不是由一种理论决定的;工程思维则倡导非逻辑的审议式服务,这种服务要求工程设计遵循所有相关学科理论,围绕工程问题对各种相关理论进行折中择宜地综合运用,并致力于形成相对最优的可操作性设计方案(徐长福,2013,第3页)。

工程教育的根本目的在于培育工程思维,从而决定了其主要任务在于教学生学会如何设计工程,具体主要表现为学会如何提出工程问题,如何围绕工程问题进行经验调查,如何将各种相关理论折中择宜地运用到工程方案设计中。这种折中择宜以要解决的工程问题为中心进行非逻辑复合的整体性关联,从而要求师生采用跨学科思维,将各种知识整合到工程问题的解决中,并通过工程问题的跨学科解决培养学生的跨学科素养。如果说思维是素养的核心,指向实践的思维建构是素养发展的关键,那么指向科学实践的理论思维建构便是学科素养发展的关键,指向工程实践的工程思维建构则是跨学科素养发展的关键;而且,学科素养须在跨学科学习为主的工程实践中得以提升,跨学科素养培养须以分科学习为主的科学实践为基。如果说教学生认识世界是中小学教学的主要任务,那么一门学科的教学应在科学教育与工程教育的融合共生中以科学教育为主、为基,从而让工程教育服务于科学教育,让工程教育成为科学教育的自然延伸,进而决定了一门中小学学科“不少于10%课时的跨学科主题学习建议”的合理性边界,决定了跨学科主题学习在培养跨学科素养的同时也应成为学科素养的孵化器、深化剂(吴刚平,2022)。

三、实践自觉: 学科实践的反思之维

学科实践不仅是知行一体的,而且是自觉的,这种自觉不是对外的,而是对内的。它是实践者以自身实践的知行之维为对象而反观自身、改善自身、激励自身的实践自觉,是确定自身实践状态的自我清晰、提升自身实践质量的自我批判与激励自身实践前行的自我勉励三方面的有机统一。

(一) 确定实践状态的自我清晰

实践自觉首先是实践者对自身实践状态的自知,这种自知可分为对自身实践活动状态的自知和自身实践素养状态的自知。前者主要表现为对自身实践目标、过程、方法与结果的自知。其中,“目标自知”主要表现为实践者对自己所要解决的学科实践问题的背景、内容、性质与价值等方面自知,即清楚自己所要解决的实践问题“是在什么背景下产生的,如何产生的”“其内容是什么,由此而规定的具体实践任务有哪些,是如何组织和表达的,是否被细化成了可操作性问题”“是科学实践问题还是工程实践问题,由此而规定的解决问题的标准是什么”“其理论价值与实践价值有哪些,有多大”;“过程与方法自知”不仅表现为实践者知道达至实践目标的各种方案和判断各种方案的优劣标准以及各方案的实际优劣,而且知道方案的实际执行情况和执行中的落差;“结果自知”主要表现为实践者对自己通过科学实践与工程实践所构建的理论模型与工程方案的自知,不仅知晓理论模型与工程方案的内容,而且知晓其质量如何,效益有哪些。

实践素养是实践活动的本体,实践者对自身所从事的具体实践活动的自知只有走向综合、走向支撑活动的本体,才能超越琐碎走向整全、超越外在走向内在、超越个别走向普遍,才能更清晰而准确地把握自身所从事的学科实践。实践者对自身实践素养状态的自知,主要包括对自身实践知识、能力与价值观的自知。其中,“知识自知”意指实践者知道自身是否具备学科实践所要求的各类知识,具体表现为知晓学科实践的知识标准、自身的知识现状以及二者之间的差距等方面;“能力自知”主要指向实践者知道自身是否具备做学科实践的本体性能力,具体包括知道自己是否具备科学与工程问题的提出能力、收集经验数据的调查能力、问题解决假设的建构能力、依据数据论证假设的论证能力和行动验证假设的执行能力等关键能力;“价值自知”主要指向实践者知道自身是否具备做学科实践的价值态度,具体包括知道自己是否具备有效做学科实践的智能性品格、规范做学科实践的道德性品格和愿意做学科实践的动力性品格(杨道宇,2022)。

总之,实践状态的自我清晰,可分为对自身实践活动状态和自身实践素养状态的自我清晰两大类型,每种类型又可分为对理想状态的自我清晰、对现实状态的自我清晰以及对现实与理想差距的自我清晰三大方面。这些自我清晰既可能产生于实践过程的伴随性自我意识,也可能产生于实践之前的准备和实践之后的反思,都为实践质量的提升奠定了基础。

(二) 提升实践质量的自我批判

实践自觉不仅意味着确定实践状态的自我清晰,更意味着提升实践质量的自我批判。这里,自我批判首先是实践者面向未来而对自身过去与现在实践经验的自我整合,并通过自我整合使自身实践经验生长,具体表现为实践者通过“为改善而质疑”的意义建构将过去的经验整合进现在并长入未来,引发实践经验的迭代升级,进而使自身更好地预测未来、适应未来、生成未来(Dewey, 1933, p. 16)。质疑过去不是为了否定已有实践经验,而是为了用一分为二的辩证眼光审视已有实践经验的糟粕与精华,将值得借鉴的保留下来,用于现在与未来;质疑现在同样不是为了否定现在,而是为了改善现在、走向完善的未来,为了更加美好的未来去筛选经验、完善经验,使实践者能够面向未来而建构自身经验在过去、现在与未来之间的连续性,进而基于经验积极地适应与建构未来。

其次,自我批判指向了实践者借助经验批判提升自身实践质量的过程,具体表现为实践者借助对自身实践经验的自我批判,将更高水平的复杂性带入实践的知行之维,引发实践知行之维的深度变革(OECD, 2019, p. 122),从而更高质量地认识世界与改造世界。在此过程中,自我批判使实践者自身深度介入现实世界,从而将事物更高水平的复杂性带入实践思维,引发对事物的深层次理解,并凭借深度理解更加深入地改造事物,后者又反过来进一步推动对事物的进一步理解,二者在自我批判中反复交互建构,相互促进。这在学科实践中具体表现为:在经验调查中,实践者为了更深入地认识世界和改造世界而深度经验事物,从而凭借深度经验获得更复杂的经验数据,进而引发对事物的深度理解;在思维建构中,实践者凭借深度经验而获得对事物的深度理解,并以此为基构建出更高质量的理论模型和工程方案,从而使学科实践在更深层次上进行,这反过来会促进对事物的进一步经验,引发进一步理解。

再次,自我批判指向了实践者本人与他者之间的经验互鉴,并凭借经验互鉴而达至实践者之间的相互成就。自我批判虽是自己批判自己,但并不意味着关起门来自己批判自己,因为封闭式自我批判不仅不能完成自我批判,而且会陷入自我中心式批判的局限,即批判者只能看到自己的长处与优点,而看不到自己的缺陷与不足,进而难以自我改进。为此,实践者须置身于与他者的交流互鉴,“通过他者的眼睛看自己”(Aronson et al., 2021, p. 161),以发现自身实践的优劣。这要求实践者本人向他者开放,虚心接纳他者对自己的看法,借助他者对自己的批判而使“自我批判”的主体从“小我”走向“大我”,从而能够跳出自我的限制而在更大视野、更高水平上进行自我反省,进而不断地将自己的实践提升至专业的水平、人类的水平(杨道宇,2023)。

（三）激励实践前行的自我勉励

实践自觉不仅意味着实践者对自身实践的自我清晰与自我批判,而且意味着自我勉励,即实践者通过自我鼓励而主动地展开实践,自觉克服实践中的困难,使实践不断前行。自我勉励是对理想信念的坚定追求(叶澜,2015,第295页),是以志向为本体、以做事为工夫的自我管理过程,具体表现为将志笃实于事的立、持、信、责(杨道宇,2020)。这里,自我勉励首先表现为立志,它在学科实践整体的宏观层面表现为理想信念的确立,在具体实践事务的微观层面表现为近期目标的设定。相对而言,理想信念指向学科实践的长期目标并常以自身的崇高性激励人心,近期目标则因目标距离近、内容具体而激励人心,将二者结合起来的目标系统使实践目标因融贯崇高与具体而更能激发实践者斗志:崇高而具体的目标能提高实践动机和绩效,平庸而模糊的目标则会使实践动机和绩效下降(伯克利,2020,第155—159页)。

其次,自我勉励表现为“为理想而奋斗”,具体表现为实践之中的持志、信志与责志。一是持志,即持有志向。志与事的本体工夫关系决定了实践者要持志就须鼓励自己化志向为行动,使志在事上磨,将志笃实于事,将志笃实于长期做事,从而“立长志”而非“常立志”。为此,实践者必须勉励自己以“只问耕耘,不问收获”的态度躬耕于事,把苦吃到位,把工做到位,从而通过日复一日、年复一年的实干实现心中志向。二是信志,即信奉志向。自勉总是与困难相伴,信志的关键在于实践者在遇到实践困难时依然相信自己志向的崇高性,依然相信可通过努力渡过难关,从而凭借相信的力量“在绝望中看到希望,在黑暗中看到光明,在磨难中看到成长,在失败中看到胜利”(杨道宇,2020)。三是责志,即责备志向。自勉不仅是鼓励自己持志、信志,更是鼓励自己依据自身树立的理想信念和实践目标去责备自己行为的责志过程。这一过程突出地表现为责己是否有懈怠之心从而永不懈怠,责己是否粗心大意从而精察备至,责己是否急躁冒进从而有条不紊,责己是否心怀妒忌从而合作共进,责己是否蔽于物欲从而趋于自我实现,责己是否骄傲自满从而虚怀若谷,责己是否自私自利从而立己立人。

(杨道宇工作邮箱: yangdaoyu2035@163.com)

参考文献

- 安克斯密特.(2011).崇高的历史经验(杨军译).上海:东方出版中心.
- 伯克利.(2020).动机心理学(郭书彩译).北京:人民邮电出版社.
- 崔允漷,张紫红,郭洪瑞.(2021).溯源与解读:学科实践即学习方式变革的新方向.教育研究,42(12),55—63.
- 德维特.(2013).实在论与真理(郝苑译).北京:科学出版社.
- 德威特.(2021).世界观:现代人必须要懂的科学哲学与科学史(孙天译).北京:机械工业出版社.
- 邓晓芒.(2008).哲学史方法论十四讲.重庆:重庆大学出版社.
- 冯友兰.(2017).新原人.北京:生活·读书·新知三联书店.
- 胡塞尔.(2017).纯粹现象学通论:纯粹现象学和现象学哲学的观念(李幼蒸译).北京:商务印书馆.
- 李伯聪.(2018).工程思维的性质和认识史及其对工程教育改革的启示——工程教育哲学笔记之三.高等工程教育研究,(4),45—54.
- 石中英.(2019).穿越教育概念的丛林.北京:教育科学出版社.
- 梯利,伍德.(2015).西方哲学史(葛力译).北京:商务印书馆.
- 王策三,裴娣娜,丛立新.(2002).教学认识论.北京:北京师范大学出版社.
- 吴刚平.(2022).跨学科主题学习的意义与设计思路.课程·教材·教法,42(9),53—55.
- 徐长福.(2013).理论思维与工程思维:两种思维方式的僭越与划界.重庆:重庆出版社.
- 杨道宇.(2020).学由志成:阳明心学的学习意志论.山西大学学报(哲学社会科学版),43(3),99—104.
- 杨道宇.(2022).论教师的评价品格.教育科学,38(4),8—14.
- 杨道宇.(2023).从“科学探究”到“学科实践”的新课标意义.课程·教材·教法,43(9),50—57.
- 杨国荣.(2011).道论.北京:北京大学出版社.
- 扬,穆勒.(2021).课程与知识的专门化:教育社会学研究(许甜译).上海:华东师范大学出版社.
- 叶澜.(2015).回归突破:“生命·实践”教育学论纲.上海:华东师范大学出版社.

- 张祥龙. (2011). 现象学导论七讲: 从原著阐发原意. 北京: 中国人民大学出版社.
- 赵汀阳. (2017). 第一哲学的支点. 北京: 生活·读书·新知三联书店.
- 朱克斯, 沙夫. (2020). 教育未来简史——颠覆性时代的学习之道(钟希声译). 北京: 教育科学出版社.
- Aronson, E. et al. (2021). *Social Psychology (Tenth Edition)*. London: Pearson Education.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: D. C. Heath & Co.
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 & OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Learning-Compass-for-Mathematics-2023-13-Oct.pdf>.

(责任编辑 孟明心)

What Are Discipline Practices: Based on the Perspective of Ontology

Yang Daoyu

(School of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: Discipline practices are the result of the specialization of the activities of understanding and reforming the world. As a new paradigm of talent cultivation in the era of core competencies, original connotations of disciplinary practices have three dimensions: behavior, cognition and reflection. In the behavioral dimension, discipline practice points to the empirical investigation, which begins with the presentation of real questions based on the real world, with objective facts as the object of experience, with hands-on operations as the basic method, with the direct aim of obtaining first-hand empirical data, and with the basic tenet of service theory construction and engineering design. In the thinking dimension, discipline practice from sciences points to the construction of theoretical thinking aimed at revealing and representing the world as it really is, and its engineering level points to the construction of engineering thinking aimed at designing of transforming the world. In the reflective dimension, discipline practice points to the practice consciousness of the practitioner, who takes his own practice behavior and thought as the object to reflect on himself, improve himself, and motivate himself. It is the organic unity of self-clarity of determining self-practice state, self-criticism of improving self-practice quality, and self-encouragement of motivating self-practice forward.

Keywords: discipline practices; empirical investigation; thinking construction; self-reflection

来源: 【华东师范大学学报(教育科学版), 2024, 42(12):73-81】

基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型及实现机制研究*

刘清堂^{1,2} 马鑫倩^{1[通讯作者]} 吴林静¹ 高 喻¹ 马一平¹

1. 华中师范大学 人工智能教育学部, 湖北武汉 430079

2. 华中师范大学 数字教育湖北省重点实验室, 湖北武汉 430079

摘要: 在教育数字化转型的时代背景下, 慕课的适应性学习支持正在面临新的挑战。为应对这一挑战, 文章立足于我国慕课蓬勃发展的现状, 针对慕课课程相互独立、适应性支持不足等问题, 首先构建了基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型。然后, 文章以该理论模型为指导, 提出服务应用落地的实现机制, 即以知识图谱技术为支撑将现有优质慕课资源重构为相互关联的学科“网”络, 系统化整合多种自适应学习技术支持, 生成高质量、联结化的适应性慕课。最后, 文章以项目组研发的“智慕”平台为案例示范, 勾勒了基于知识图谱的适应性慕课生成和实践的真实场景, 旨在为我国大规模、可推广的适应性慕课实现提供理论和实践借鉴。

关键词: 适应性慕课; 慕课重构; 适应性学习; 知识图谱

【中图分类号】G40-057 【文献标识码】A 【论文编号】1009—8097(2024)12—0105—10 【DOI】10.3969/j.issn.1009-8097.2024.12.011

在教育信息化不断深入和教育数字化转型持续推进的时代背景下, 慕课凭借其课程资源优质、开放、共享的特点得到迅猛发展, 对在线教育领域产生了深刻的影响^[1]。2013 年, 我国将慕课引入教育教学, 经过十余年的探索与实践, 其建设数量和应用规模均居世界第一^[2]。在此期间, 一大批顶尖高校和优秀教师积极响应, 涌现了数以万计的高质量慕课, 我国慕课正逐渐成为高品质“金课”典范^[3]。但是随着应用的不断深入, 慕课的不足也逐渐暴露出来, 其中的典型问题包括: 喷涌式增长的慕课资源呈现课程相互独立、资源重复建设等现象, 进而导致“知识迷航”“信息过载”等问题^[4]; 现有慕课往往是教师将精心设计的教学资源以固化的知识结构呈现给学习者, 缺乏适应性的学习支持, 难以满足智能时代多元化的学习者的个性化学习需求^[5]。针对这些问题, 有研究者指出, 将适应性学习技术应用于慕课, 为学习者提供适应性学习支持, 从而指引有效学习的发生, 不失为一种可行的解决途径^[6]。同时, 这也是探索和实现大规模适应性学习的有效方式^[7]。基于此, 本研究立足蓬勃发展的优质慕课, 尝试以知识图谱联通慕课资源, 系统化整合多种适应性学习技术支持, 探索基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型和实现机制, 并以自主研发的“智慕”适应性慕课平台为案例示范, 验证提出理论模型和实现机制的可行性, 旨在为我国大规模、可推广的适应性慕课实现提供理论和实践借鉴。

一 文献综述

1 知识图谱及其应用

知识图谱因强大的知识表达能力和语义描述能力, 被广泛应用于教育领域, 并在学科知识建模、资源聚合、适应性学习等应用领域取得了良好的效果。在学科知识建模方面, 清华大学的 eduKB 包含基础教育九门课程的知识图谱, 实现了基于学科知识图谱的精准自动问答服务^[8]; 也有研究从理论层面提出了教育知识图谱的构建模型, 其中具有代表性的是 Shi 等^[9]的多维知识

图谱模型、钟卓等^[10]的 KQA 三层知识图谱模型等。上述理论和实践研究验证了知识图谱表征知识间复杂关系的能力。在资源聚合方面, 余胜泉等^[11]利用知识图谱整合育人知识与育人案例, 开发了基于知识图谱的“智慧学伴”; 卢恒等^[12]基于知识图谱实现了网络社区学术资源深度聚合, 以支持网络社区的高质量知识服务应用。由此可见, 知识图谱能够对已有资源进行系统化整合, 以提升资源的可访问性。此外, 知识图谱因其导航性、关联性和结构性等特征, 在适应性学习领域也取得了一定成效。其中, 美国 Knewton 平台聚合不同学科、学段的资源构建了多学科知识图谱, 以此来定位学生困难, 服务适应性学习; 国内的松鼠 AI 构建了面向 K12 教育的领域知识图谱以支持适应性学习; IntelliPath、CogBooks、悠数学等适应性平台也将知识图谱作为重要支撑技术。综上可知, 知识图谱在支持学科知识建模、整合资源和适应性学习方面具有巨大潜力, 如何设计合理的知识图谱模型, 将现有多源、异构的优质慕课资源有效重构为相互关联的学科网络, 以更好地支持慕课的适应性学习服务, 仍是一个亟待深入探讨的问题。

2 适应性学习及其理论模型

适应性学习支持以非线性方式提供个性化服务, 包含考虑先前知识、跟踪学习者进度, 并动态做出改变^[13]。国内外诸多企业及高校均对此进行了研发和应用实践, 其中具有代表性的适应性学习平台包括 Knewton、Realizeit、松鼠 AI 等。实践为本, 理论先行, 适应性学习在理论研究上呈现出不断发展的趋势, 其中最具代表性的就是 Brusilovsky^[14]提出的自适应教育超媒体(Adaptive Educational Hypermedia Systems, AEHS)模型, 包含领域知识模型、学习者模型、教学模型、自适应引擎、系统界面模型五个重要模块, 其中自适应引擎作为核心组件连接其他模块。AEHS 模型是一个较早提出的适应性学习模型, 之后的许多模型均基于其发展而来^[15]。例如, Aroyo 等^[16]提出的包含自适应引擎、领域知识模型、教学模型、学习者模型、情境模型的增强适应性超媒体应用模型(Enhanced Adaptive Hypermedia Application Model, EAHAM); 姜强等^[17]提出的包含领域知识模型、用户模型、呈现模型及自适应引擎的自适应学习系统通用参考模型(Generic Adaptive Learning System Reference Model, GALSRM); 陈昂轩等^[18]提出的包含适应来源、适应对象、适应情景、适应方法的双重身份学生自适应学习模型(Double Identity Student Adaptive Learning Model, DISALM)等。尽管各类适应性学习模型层出不穷, 但大多数是基于 AEHS 模型进行了扩充和细化, AEHS 模型仍是目前认可度较高且应用较为广泛的适应性学习模型。因此, 本研究以 AEHS 模型为理论指导, 集成知识图谱、知识追踪和适应性学习路径规划等自适应技术, 探索符合我国慕课发展特征的适应性慕课生成理论模型及实现机制。

3 适应性慕课重构与生成

慕课的出现使学习突破了时空约束, 引发了学习的变革。全球慕课的发展势头迅猛, 涌现了美国的 edX、欧洲的 OpenupEd、我国的中国大学 MOOC 等一系列慕课平台, 但随着应用的不断深入, 其缺点也不断被暴露出来——现有各类慕课平台大多沿袭传统的课程结构, 以固化的线性模式呈现, 无法为不同类型的学习者提供适应性的学习支持; 同一课程在慕课中往往有多位教师讲授的不同版本, 其侧重点和内容各有不同^{[19][20]}。如何对异构慕课资源进行整合和重构, 并建立有效的适应性理论和技术支持, 是解决上述问题的关键。对此, Stein^[21]指出慕课平台要具有适应性, 适应性学习应是网状模型的, 将适应性学习的相关理论和方法引入慕课, 为学习者提供个性化学习支持, 是指引有效学习发生的可行途径。对此, 研究者从理论框架、慕课资源重构、自适应算法设计、平台开发等方面对适应性慕课的实现进行了探索。在理论框架

方面, Stein^[22]提出了个性化慕课三层系统架构, 包括用户界面层、服务层和数据层; 姜强等^[23]在深入剖析三种既有慕课范式的基础上, 提出了 abMOOC 自适应混合慕课设计范式。在慕课资源重构方面, 王亮^[24]基于知识图谱对慕课资源进行重构以支持深度学习; 李艳红等^[25]基于知识地图支撑联系型慕课的构建。在自适应算法设计方面, 李建伟等^[26]面向学习任务的自适应学习路径推荐算法; 方海光等^[27]基于学习者在线学习过程数据提出了量化自我学习算法。在平台开发方面, 当前开发的平台大多面向单门课程, 如“跟它学”、MOORS 等^{[28][29]}。尽管上述研究探索了提升慕课适应性的可行途径, 但是仍局限于单门课程内的优化, 并未突破慕课相互独立的现状。适应性学习的实现需要海量资源的支持, 然而一门慕课的资源十分有限; 如果不能实现同学科多门慕课海量资源的有效联动, 那么慕课的适应性程度也将受到限制。因此, 仍需立足我国慕课的发展现状, 进一步探索高质量、联结化的适应性慕课落地的可行方案。

综上所述, 通过知识图谱联通慕课资源, 并以经典适应性学习理论模型为指导, 开展适应性慕课生成的理论研究和实践探索, 对建立我国适应性慕课学习平台和生态具有重要意义, 这也是本研究致力解决的关键问题。

二 基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型

针对当前存在的资源相互独立、适应性支持不足等问题, 本研究借鉴 AEHS 模型, 以适应性慕课的实践落地为目标, 扩展适应性慕课重构和生成的具体维度设计, 构建了基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型(下文简称“理论模型”), 如图 1 所示。该理论模型包含聚合慕课资源的学科知识图谱模型、学习者模型、教学模型、学科知识图谱支持的慕课自适应引擎、适应性慕课界面及系统模型五个主要模块。

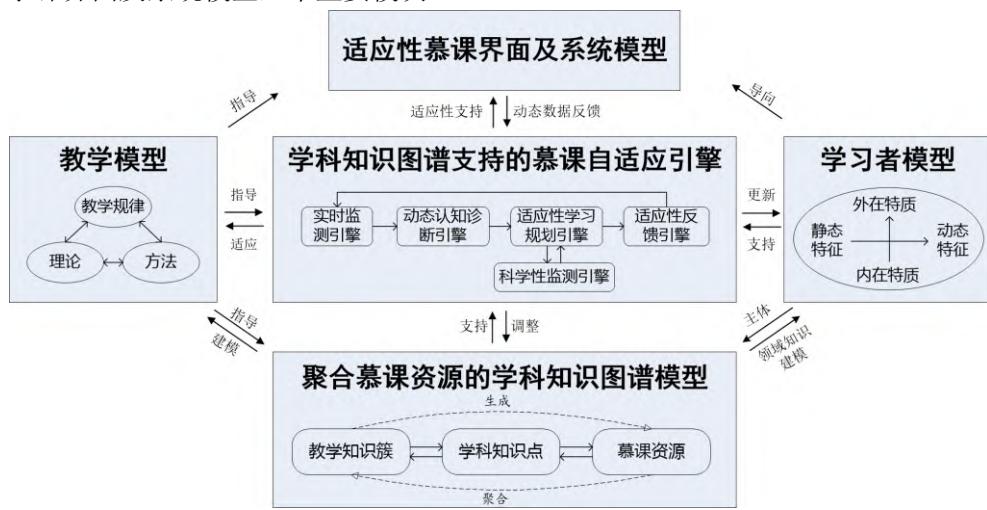


图 1 基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型

①聚合慕课资源的学科知识图谱模型是慕课资源重构与适应性慕课生成的基石。适应性学习的实现需要以大规模优质学习资源为基础, 蓬勃发展的慕课为此提供了资源基础。针对传统慕课存在的线性组织、相互独立等问题, 本研究设计了“教学知识簇-学科知识点-慕课资源”三级互联结构以实现对多源异构慕课的聚合。具体而言, 以教学知识簇(教学模型中教师的教学

经验、慕课教学法知识等的具象化表征)指导学科知识点组织,以学科知识点联通慕课资源,利用知识间的关联结构将慕课资源聚合为细粒度、网状的学科知识图谱。

②学习者模型是理论模型的适应主体。适应性慕课的最终目标是服务学习者的个性化学习,而适应性支持的质量很大程度上依赖于学习者模型的准确性^[30]。常见的学习者模型主要包含认知水平、兴趣偏好、学习风格等要素^{[31][32][33]}。根据现有研究,以服务适应性慕课为目标,本研究提出由外在特质、内在特质、静态特征、动态特征构成的四维象限学习者模型。具体而言,第一象限包括点击流、学习路径等学习过程数据,第二象限包括年龄、性别等基本信息,第三象限包括自治力、元认知等心理特质,第四象限主要是基于学科知识图谱建模的动态认知特征。

③教学模型是理论模型的主导模块。慕课教学作为一门复杂的科学,具有其内在的逻辑结构和方法论。针对现有研究仅关注自适应技术开发、而忽略教学本身的逻辑和方法论的问题,本研究构建了理论、方法、教学规律三位一体的教学模型,用于指导学科知识图谱的构建、自适应引擎的运行与监测、界面及系统模型的设计等。具体而言,为聚合慕课资源的学科知识图谱模型提供理论指导,将教学模型中抽象的教学规律、教学法知识等具象化表征为知识图谱中的教学知识簇;为学科知识图谱支持的慕课自适应引擎提供理论指导和支持,具体包括以最近发展区理论和掌握学习理论为指导从学科知识图谱中确定适应性学习内容、以解释结构模型型法(Interpretative Structural Modeling, ISM)为借鉴支持认知合理性监测等;指导适应性慕课界面及系统模型的设计,使界面布局、功能导航等更符合教学和认知规律。

④学科知识图谱支持的慕课自适应引擎是理论模型运行的核心,是实现适应性慕课生成的关键。现有的适应性学习平台大多直接迁移计算机领域的算法,较少关注算法设计及其计算结果的认知科学性^{[34][35]}。为此,本研究提出并构建了以教学模型为主导、学习者模型为适应主体的学科知识图谱支持的慕课自适应引擎,并提出该自适应引擎的运行需要包含实时监测引擎、动态认知诊断引擎、适应性学习规划引擎、科学性监测引擎、适应性反馈引擎五个基础模块。具体而言,该引擎将三级互联知识图谱作为运行的数据基座,通过实时监测引擎接收适应性慕课界面及系统模型传递的动态学习数据反馈,并调动其他自适应模块;通过动态认知诊断引擎获取学习者的认知诊断数据,并动态更新学习者模型;通过适应性学习规划引擎获取实时的学习者模型,进而从学科知识图谱中动态生成适应性学习内容;将适应性学习内容传递给教学模型支持的科学性监测引擎,进行教学合理性检验,经修正后推荐给学习者;在学习过程中,通过适应性反馈引擎给学习者提供适应性反馈和支持,并根据学习者需求进行动态调整,以服务适应性慕课学习。

⑤适应性慕课界面及系统模型是与学习者直接交互的通道。学习者通过界面模型与系统进行信息的交互共享,相应的系统模型为慕课学习者提供适应性学习支持。需要注意的是,适应性慕课界面及系统模型需要以服务学习者为目的,符合其慕课学习特性,同时要遵循慕课的教学理论和实践原则,具有易用性、智能性和科学性等特征。

三 基于知识图谱的适应性慕课生成的实现机制

为促进理论模型的实践应用,本研究设计了基于知识图谱的适应性慕课生成的实现机制,如图2所示。本研究遵循“高内聚,低耦合”的分层设计思想,借鉴Stein^[36]提出的个性化慕课平台三层系统架构和计算机领域的经典三层框架结构^[37],从数据建模层、业务运行层和应用表

示层构建了适应性慕课生成的主要运行机制。其中，数据建模层主要完成慕课知识建模与资源聚合，以提供数据支持；业务运行层主要负责核心适应性技术的实现；应用表示层则用于实现模型与学习者的交互，向学习者提供适应性慕课支持并收集适应性学习信息。层与层之间各司其职、相互支持，共同服务适应性慕课的生成与应用。

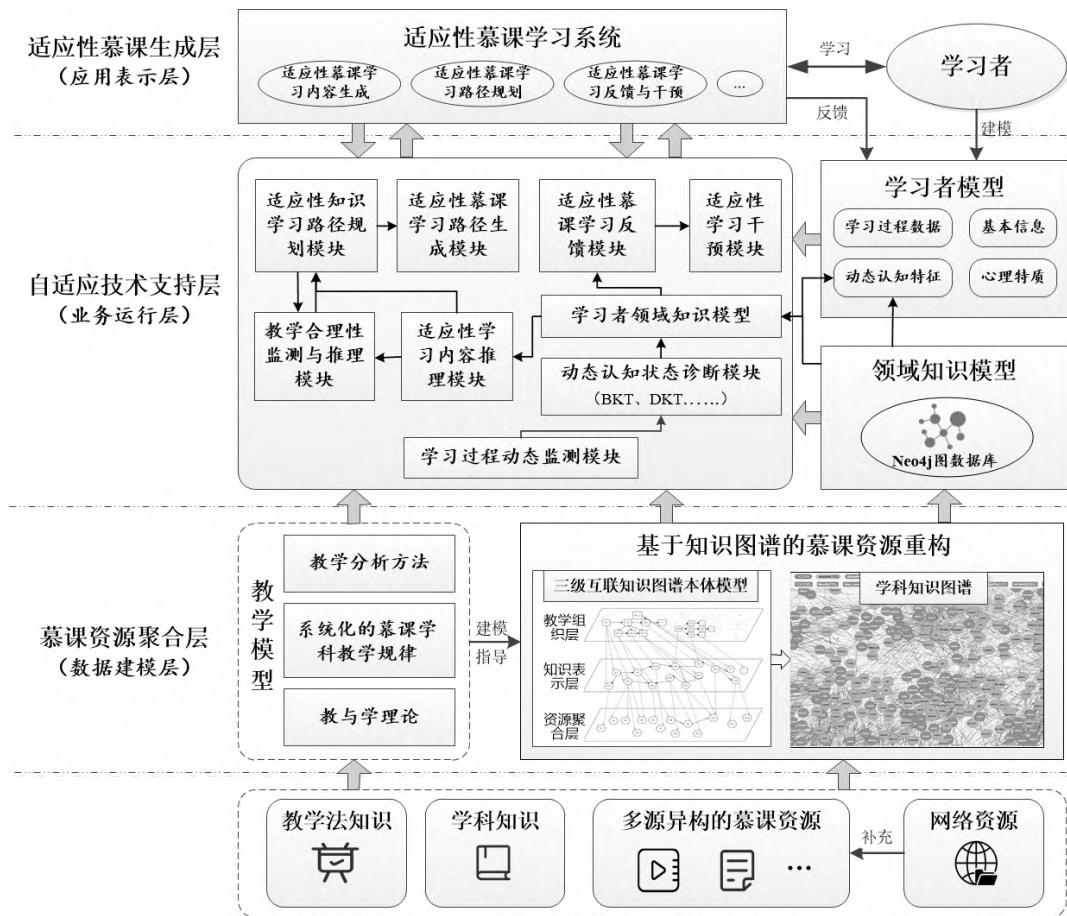


图2 基于知识图谱的适应性慕课生成的实现机制

1 数据建模层：慕课资源聚合层

本层用于实现教与学理论指导下的慕课知识建模和多源异构慕课资源聚合，是基于知识图谱的适应性慕课生成的关键与基础。首先，本研究在对现有慕课特征进行全面分析的基础上，以教与学理论为指导，以适应性慕课的应用需求为目标，构建了面向慕课资源重构的三级互联知识图谱本体模型，包括教学组织层、知识表示层、资源聚合层。其中，教学组织层是对教学模型中系统化的慕课教学规律、教学设计以及教学法知识的具象化表征，主要是通过教师、专家或教学团队精心设计实现的系列教学知识簇的表示，指导适应性慕课中的学科知识点组织；知识表示层是对学科中客观存在的知识及其内在依存关系的抽象化表征；资源聚合层以有意义地聚合慕课资源为目的，以知识联通慕课资源，利用知识间的逻辑依存关系将线性、独立的慕课资源聚合为相互关联的学科资源“网”络。

然后，本研究依据三级互联知识图谱本体模型从多源异构的慕课资源中对教学知识簇、学科知识点、慕课资源的实体和关系进行抽取，并表征为标准化的 $\langle S, P, O \rangle$ 三元组格式。其中，教学组织层主要来源于系统化的慕课学科教学规律，在具体实施时主要由慕课教师、专家或教学团队进行人工抽取和构建；知识表示层的实体和关系抽取主要基于权威书籍中的学科知识，需在自动化抽取的基础上由学科专家进行审核和验证，以确保建模的准确性；资源聚合层的数据主要来源于多源异构的慕课资源，并以其他网络资源进行补充，主要通过爬虫技术获取资源实体，同时利用语音转写、图像识别、深度学习等技术进行知识实体与关系抽取，借助关系推理、人工审核等方法构建聚合慕课资源的学科知识图谱，并存储于 Neo4j 图数据库中，为适应性慕课的生成和运行提供数据基础。此外，教学模型也为业务运行层相关适应性模块的实现提供了理论和方法支持（具体表现在将 ISM 教学分析方法引入的教学合理性监测与推理模块，以最近发展区理论和掌握学习理论为指导适应性学习内容生成等方面，在业务运行层的具体运行流程中对详细的运行逻辑进行了解读）。

2 业务运行层：自适应技术支持层

本层用于桥接各模块（以聚合慕课资源的学科知识图谱模型为资源基础，以教学模型为指导，以学习者模型为适应主体），设计符合慕课教学规律的自适应学习技术作为系统适应性引擎，是支持适应性慕课运行的核心与关键。

在学习者模型构建过程中，以学习者四维象限模型为理论指导，以服务适应性慕课生成与实践需求为目标，主要包括学习过程数据、基本信息、心理特质、动态认知特征。其中，动态认知特征是在学科知识图谱基础上，通过自适应引擎中的动态知识追踪算法对学习者动态领域知识掌握情况的建模与更新。

具体的运行流程为：①学习过程动态监测模块通过嵌入平台的监测算法，以过程数据为输入监测学习者的学习状态（停滞、发展等），进而发送指令调动其他适应性引擎的模块。②如果发生变化，则启动动态认知状态诊断模块，通过贝叶斯知识追踪（Bayesian Knowledge Tracing, BKT）、深度知识追踪（Deep Knowledge Tracing, DKT）等算法对知识点的掌握状态进行动态更新，进一步调整基于学科知识图谱构建的学习者领域知识模型。③通过适应性学习内容推理模块，以最近发展区理论和掌握学习理论为指导，通过知识推理规则及算法，确定课程知识图谱中最适合学习者下一步学习的认知区域——认知差异子图。④基于适应性知识学习路径规划模块，以学习者的认知差异子图、学习者模型、学科知识图谱等作为算法的数据输入，通过改进蚁群算法、粒子群算法等实现慕课知识学习路径的适应性规划。⑤在上述步骤的基础上，辅以教学合理性监测与推理模块，即通过 ISM 方法推理知识间的教学依赖关系，进而规避违反教学依赖关系的路径信息，提升学习路径规划的教学合理性。⑥适应性慕课学习路径生成模块以适应性知识学习路径为依据，辅以协同过滤、学习收益值计算等算法支持，生成适应性慕课学习路径并推荐给学习者。⑦在适应性慕课学习反馈模块和适应性学习干预模块，通过对学习者过程数据进行量化分析，以可视化的方式呈现学习者状态特征，并嵌入 ChatGPT、讯飞星火、文心一言等大语言模型为学习者提供实时反馈和干预。

3 应用表示层：适应性慕课生成层

本层是适应性慕课的最终呈现形式，以慕课资源聚合层和自适应技术支持层为支持，重构形成高质量、联结化的适应性慕课系统平台。具体运行时，通过对学习者的细粒度建模，将自

适应技术支持层生成的适应性学习内容、学习路径、个性化反馈和干预等呈现给慕课学习者，在此过程中收集学习行为数据，动态监测学习者的知识状态变化，同时更新学习者的认知特征和学习过程数据，进而适应性地调整慕课学习内容，并提供动态学习反馈。

四 典型应用——“智慕”适应性慕课平台

“智慕”是本研究团队开发的适应性慕课平台。该平台对标国家教育数字化转型战略的实践落地，以探索大规模、可推广的适应性慕课生成和实践路径为目标，完成了第一阶段以“数据库”学科为例的适应性慕课生成系统开发与实践落地。该平台以本研究提出的基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型和实现机制为指导，通过对来自中国大学 MOOC 的不同学校、不同教学团队开发的 7 门“数据库”慕课的资源进行整合与重构，完成了包含 2368 个实体、14027 条关系的“数据库”三级互联学科知识图谱的构建。研究团队通过设计和集成知识追踪、知识推理、学习收益计算、学习路径规划等自适应技术，完成了“智慕”适应性慕课平台的开发与测试。图 3 展示了“智慕”平台关键的适应性学习页面，为学习者 A 规划了适应性学习内容、知识学习路径和慕课资源学习路径。

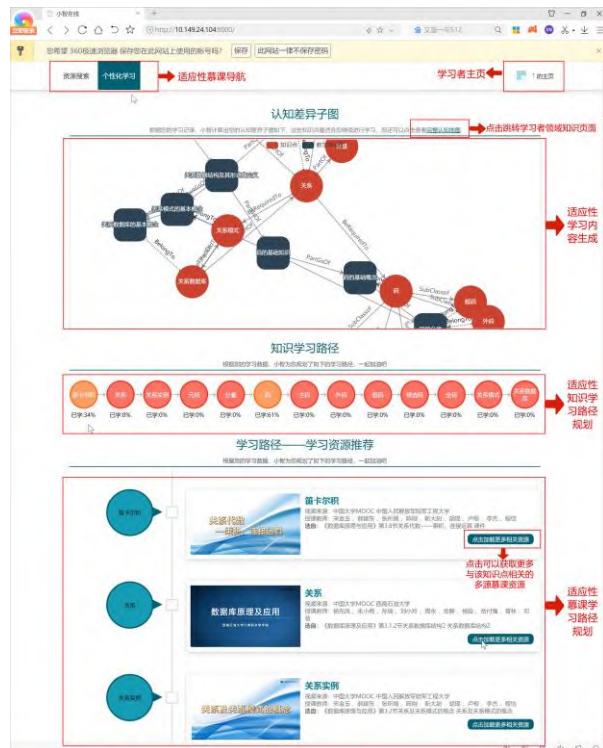


图 3 “智慕”适应性慕课平台

本研究将深入剖析“智慕”平台中依据提出的理论模型和实现机制所实现的关键适应性功能,以验证基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型的科学性及其实现机制的可行性。

①适应性学习内容生成。首先，根据实时学习数据，采用引入遗忘率的 BKT 算法动态获取学习者的认知画像（学习者模型）。然后，依据构建的三级互联学科知识图谱中教学组织层与

知识表示层的实体和关系（聚合慕课资源的学科知识图谱模型），采用基于最近发展区的认知发展知识簇推理方法（教学模型），确定知识图谱中最适合学习者学习的认知发展知识簇。最后，通过全依赖子图推理、子图剪枝等步骤（学科知识图谱支持的慕课自适应引擎），推理出所需的先验知识，并对上一阶段未掌握的知识点进行查漏补缺，生成目标学习者的认知差异子图（适应性慕课界面及系统模型），为学习者生成适应性学习内容，并直观展示知识关联及结构。此外，通过点击查看“完整认知地图”，可以向学习者展示完整的领域知识认知状态。

②适应性知识学习路径规划。首先，以推理出的认知差异子图为基础，根据基于规则推理的知识及依赖关系抽取方法从学科知识图谱中提取知识点，以及各知识点之间的认知依赖关系（聚合慕课资源的学科知识图谱模型）。然后，通过引入ISM的可执行矩阵算法（教学模型）推理出所有不违反认知规律的路径信息，生成适应性学习路径规划的可执行矩阵。接下来，基于相似学习者的历史学习数据（学习者模型），通过协同过滤算法计算出路径学习收益值矩阵。最后，采用引入学习收益计算的改进蚁群路径规划算法（学科知识图谱支持的慕课自适应引擎），设置虚拟头节点表征学习者的认知状态，从中找出收益值最高的学习路径，作为最优知识学习路径推荐给学习者（适应性慕课界面及系统模型）。此外，在学习界面会展示学习者模型中该知识点的动态认知状态。

③适应性慕课学习路径规划。首先，以适应性知识学习路径为指导，从学科知识图谱中获取与该知识点直接关联的慕课资源（聚合慕课资源的学科知识图谱模型），依据学习者模型采用协同过滤算法获取适配指数排序前 n 的慕课资源（学科知识图谱支持的慕课自适应引擎）。然后，在此基础上依据慕课资源的教学顺序关联（教学模型）和相似学习者慕课学习路径数据，采用动态规划算法为学习者推荐适配度最高的适应性慕课学习路径（适应性慕课界面及系统模型）。此外，通过“点击加载更多相关资源”可获取更丰富的多源且紧密相关的精准资源推荐。

综上，该适应性慕课平台能够根据学习者特征提供符合教学规律的适应性学习路径与资源，有效聚合和重构多源异构的慕课资源，初步勾勒出适应性慕课生成与实践的真实场景，落实了基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型与实现机制，由此验证了本研究提出的理论模型具有科学性，实现机制具有合理性和可行性，能够为慕课资源的聚合和应用提供有效支撑，为探索大规模、可推广的适应性慕课生成与实践提供借鉴。

此外，“智慕”平台的开发充分考虑了国内知名慕课平台的特征，并包含与现有平台相匹配的数据和功能调用 API 接口，这使该平台与中国大学 MOOC、学堂在线等大规模慕课平台具有良好的适配性。在未来的工作中，可以考虑将其接入更多的大规模慕课平台，以验证本研究提出的理论模型在更广泛场景下的有效性。

五 结语

慕课的蓬勃发展为自适应学习的实现提供了有组织的资源基础，针对现有慕课存在的过分标准化、资源重复建设、适应性支持不足等问题，探索实现大规模、可推广的自适应慕课生成的理论和实践模型十分必要。本研究聚焦我国慕课发展和组织的特征，以 AEHS 模型为理论指导，提出了基于知识图谱的适应性慕课生成理论模型，进一步从实践应用角度出发，构建了基于知识图谱的自适应慕课生成的实现机制，并以团队研发的“智慕”自适应慕课平台作为应用示范验证了理论模型和实现机制的有效性。但是，本研究仅在小范围的慕课（面向数据库的 7

门慕课)中对模型进行了重构应用,其大规模实践效果仍需在未来研究中进一步检验。除此之外,在现有模型的基础上整合大语言模型、深度学习等技术以提供更好的自适应慕课学习体验也是本研究的目标。

参考文献

- [1]韩筠.在线课程推动高等教育教学创新[J].教育研究,2020,(8):22-26.
- [2][5]教育部.数字化赋能高等教育高质量发展[OL].
<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/202212/t20221219_1034999.html>
- [3]吴岩.深入实施教育数字化战略行动以教育数字化支撑引领中国教育现代化[J].中国高等教育,2023,(2):5-10.
- [4][24]王亮.深度学习视角下基于多模态知识图谱的 MOOC 课程重构[J].现代教育技术,2018,(10):100-106.
- [6][21][22][36]崔向平,徐娟.自适应学习技术的应用、问题及趋势——访美国俄亥俄州立大学大卫·斯坦恩教授[J].开放教育研究,2019,(5):4-10.
- [7][35]汪存友,黄双福.自适应学习支持下的美国高校课程设计和教师角色研究——以科罗拉多理工大学 IntelliPath 项目为例[J].电化教育研究,2020,(7):35-41、54.
- [8]许斌,苏伟杰,刘阳.基础教育知识图谱赋能智慧教育[J].人工智能,2019,(3):37-43.
- [9]Shi D, Wang T, Xing H, et al. A learning path recommendation model based on a multidimensional knowledge graph framework for e-learning[J]. Knowledge-Based Systems, 2020,195:105618.
- [10]钟卓,唐烨伟,钟绍春,等.人工智能支持下教育知识图谱模型构建研究[J].电化教育研究,2020,(4):62-70.
- [11]余胜泉,彭燕,卢宇.基于人工智能的育人助理系统——“AI 好老师”的体系结构与功能[J].开放教育研究,2019,(1):25-36.
- [12]卢恒,张向先,尚丽维,等.基于知识图谱的网络社区学术资源深度聚合框架研究[J].情报理论与实践,2021,(1):180-187.
- [13]罗江华,冯瑞.学习平台的适应性进化及其对教育新基建的启示[J].现代教育技术,2022,(10):17-25.
- [14]Bursilovsky P. Methods and techniques of adaptive hypermedia[J]. User Modeling and User-Adapted Interaction, 1996,(2-3):87-129.
- [15]Li F, He Y, Xue Q. Progress, challenges and countermeasures of adaptive learning[J]. Educational Technology & Society, 2021,(3):238-255.
- [16]Aroyo L, Dolog P, Houben G J, et al. Interoperability in personalized adaptive learning[J]. Journal of Educational Technology & Society, 2006,(2):4-18.
- [17]姜强,赵蔚,王朋娇.基于 GALSRM 模型的自适应学习系统体系结构研究[J].现代远距离教育,2013,(1):71-77.
- [18][33]陈昂轩,刘怀亚,贾积有,等.双重身份学生自适应学习模型的构建与实证研究[J].现代教育技术,2023,(10):108-117.
- [19]刘红晶,谭良.基于教师视角的 SPOC 课程知识地图构建方法研究[J].电化教育研究,2017,(9):64-70.
- [20]周骅,杨嘉浩.突破中国慕课深度发展瓶颈的三个策略[J].现代大学教育,2021,(6):101-107.
- [23][28]姜强,李月,孙洁,等.自适应混合 MOOC 模式:MOOC 设计新范式[J].中国电化教育,2019,(9):82-90.
- [25]李艳红,赵波,甘健侯.基于知识地图的 MOOC 课程开发[J].现代教育技术,2015,(5):85-90.
- [26][31]李建伟,武佳惠,姬艳丽.面向自适应学习的个性化学习路径推荐[J].现代教育技术,2023,(1):108-117.

- [27][31]方海光,罗金萍,陈俊达,等.基于教育大数据的量化自我 MOOC 自适应学习系统研究[J].电化教育研究,2016,(11):38-42、92.
- [29]张治,刘小龙,余明华,等.研究型课程自适应学习系统:理念、策略与实践[J].中国电化教育,2018,(4):119-130.
- [30]Carmagnola F, Cena F, Gena C. User model interoperability: A survey[J]. User Modeling and User-Adapted Interaction, 2011,(3):285-331.
- [32]马相春,钟绍春,徐姐.大数据视角下个性化自适应学习系统支撑模型及实现机制研究[J].中国电化教育,2017,(4):97-102.
- [34]Vanitha V, Krishnan P, Elakkiya R. Collaborative optimization algorithm for learning path construction in E-learning[J]. Computers & Electrical Engineering, 2019,77:325-338.
- [37]Oluwatosin H S. Client-server model[J]. IOSR Journal of Computer Engineering, 2014,(1):67-71.

Research on Theoretical Model and Implementation Mechanism of Adaptive MOOC Generation Based on Knowledge Graph

LIU Qing-Tang^{1,2} MA Xin-Qian¹[Corresponding Author] WU Lin-Jing¹ GAO Yu¹ MA Yi-Ping¹

(1. Faculty of Artificial Intelligence in Education, Central China Normal University, Wuhan, Hubei, China 430079;

2. Hubei Key Laboratory of Digital Education, Central China Normal University, Wuhan, Hubei, China 430079)

Abstract: Under the context of educational digital transformation, the adaptive learning support of massive open online courses (MOOCs) faces new challenges. In order to cope with this challenge, grounded on the current situation of the vigorous development of MOOCs in China, this paper firstly constructed the theoretical model of adaptive MOOCs generation based on knowledge graph aiming at the problems such as the independence of MOOCs and the lack of adaptive support. Then, guided by the theoretical model, the paper proposed the implementation mechanism of service application, that was, the existing high-quality MOOCs resources were reconstructed into interrelated subject “networks” with the support of knowledge graph technology, and a variety of adaptive learning technologies were systematically integrated to generate high-quality and connected adaptive MOOCs. Finally, the ZhiMu platform developed by the project team was taken as a case demonstration, and the real scene of the generation and practice of adaptive MOOCs based on knowledge graph was outlined, aiming to provide theoretical and practical references for the realization of large-scale and scalable adaptive MOOC realization in China.

Keywords: adaptive MOOCs; reconstruction of MOOCs; adaptive learning; knowledge graph

*基金项目: 本文受教育部人文社科规划基金项目“智能导师情绪线索对大学生在线学习影响的作用机制研究”(项目编号: 22YJAZH067)、华中师范大学中央高校基本科研业务费项目“人工智能赋能社会认知调节过程动态感知与智能干预研究”(项目编号: CCNU24ai019)、华中师范大学2024年度优秀研究生教育创新资助项目“应对挑战的群体调节学习模式挖掘及应用研究”(项目编号: 2024CXZZ041)资助。

作者简介: 刘清堂, 教授, 博士, 研究方向为学习分析技术、数字化学习、知识挖掘与知识服务等, 邮箱为liuqtang@mail.ccnu.edu.cn。

收稿日期: 2024年5月13日

编辑: 小时

来源: 【现代教育技术, 2024, 34(12):105-114】

破“五唯”立多维： 教育评价改革何以回归教学之本^①

刘振天，钟蕊坤

(厦门大学，福建 厦门 361005)

摘要：教育评价改革业已成为推动高等教育高质量发展的重要举措。长期以来，传统的“五唯”评价体系过于依赖教育量化指标，忽视教育的多样性、综合性、丰富性、人文性等复杂品性。此种评价范式严重背离了教育的本质和规律，偏离了学校办学的核心目标：它在认识论上表现为机械片面，缺乏对教育的多元化理解；在实践论和价值论上趋向功利主义，仅关注短期和表面成果；在管理学上，落入形式主义和技术至上的陷阱。要破解上述困境，需要破除“五唯”评价体系，代之以新的多维评价体系，推动高校回归育人本位。为此，在认识论层面，教育评价应以“立德树人”为根本标准，致力于培养德智体美劳全面发展的高素质专门人才；在价值论层面，教育评价应突出质量导向，尤其是对人才培养、教学改革和促进学术进步所作出的实际贡献；在实践论层面，教育评价应侧重向教学工作倾斜，增强教学评价的分量和占比；在管理学层面，需要进一步完善教育评价指标体系，改进评价标准、程序和方法，健全高校师生和社会用人部门多元主体参与的评价机制。

关键词：高等教育评价；教育评价体系；“五唯”评价；教学为本；多维评价

中图分类号：G40-058.1 **文献标识码：**A **文章编号：**1674-5485(2025)01-0001-12

DOI：10.16697/j.1674-5485.2025.01.001

教育评价、教育理论和教育发展被看作当代世界教育的三大主题。其中，教育评价是人类古老的、有目的的教育实践活动。高等教育评价从以往作为检验教育效果的后置性（事后）活动，日益演变成影响教育目标、计划、政策、

决策活动的前置性（事前）活动。评价制度体系对高等教育组织及个体具有显著的规范、激励和导向作用。^[1]这就是人们经常形容的，教育评价不单是尺子和镜子，更是指挥棒和方向盘。2020年我国颁布的《深化新时代教育评价改革

收稿日期：2024-11-20

①基金项目：教育部人文社会科学重点研究基地厦门大学高等教育发展研究中心课题“高等教育评价与质量保障体系研究”(22JJD880034)。

作者简介：刘振天，厦门大学教育研究院教授，博士生导师；钟蕊坤，厦门大学教育研究院硕士生。

总体方案》(以下简称《总体方案》)开篇即提到,“教育评价事关教育发展方向,有什么样的评价指挥棒,就有什么样的办学导向”。习近平总书记在中央政治局第五次集体学习时把教育评价提高到“事关教育发展方向,事关教育强国建设成败”高度上看待。然而,在长期的教育实践中,一种与“教学为本”理念背道而驰的评价体系逐渐形成,即“五唯”评价标准,即唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子。这种评价模式严重偏离了教育评价的初衷,不仅影响了高等教育的本质使命,也逐步削弱了教学在高校中的核心地位。因此,反思“五唯”评价的弊端,确立回归“教学为本”的理念与路径,业已成为深化新时代教育评价改革的重要目标和迫切任务。

一、“五唯”评价何以背离教学为本

在当今高等教育体系中,“五唯”评价体系虽然在促进研究成果和学术竞争力方面发挥了一定作用,却也引发了许多对其与教育本质关系的反思与质疑。现代大学作为知识生产与传承的核心,其教学职能应当始终处于优先地位。然而,量化导向的评价机制常常导致教学目标的偏离。

(一) “五唯”教育评价之源

众所周知,现代大学具有教学、研究、服务和交流四项主要职能。教学职能出现最早,且长久以来是大学的唯一职能,因而从事教学工作自然成为大学教师的唯一职责。中国古人留下了许多关于大学及其教师职责的论述。比如,“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”“教也者,长善而救其失者也”“师者,所以传道授业解惑也”;等等。19世纪初,德国大学首次确立了“教学与研究”结合的教育原则,使得研究活动正式进入大学。但那时的研究主要是为了教学,且服务于教学,目标是培养理性与德性兼备的完人。之后,研究日益受到大

学的重视,逐渐发展成为与教学并存的独立职能,如此,教学职能由以往的“唯一”变成了“之一”。19世纪末,美国发展起了研究型大学,研究不仅成为独立职能,也成为大学的一种类型。20世纪初,欧美大学已经把研究和发表视为学者安身立命之本了,评价大学教授的学术水平、教职的获得与晋升,主要看研究和发表情况,这一传统一直延续到现在。

蔡元培认为,大学是研究高深学问的机构,以发展学术和养成硕学宏才为首要目标,坚持思想自由和兼容并包的原则。可见,当时大学对研究的高度重视。中华人民共和国成立后,相当长时期内,大学以教学为主。因为我国学习苏联经验,采取科技和教育分立的体制与模式。大学系统是教育教学单位,以教学和人才培养为主;独立设置的科学院系统则是研究部门,以科学研究为主。20世纪80年代末,为适应现代化建设以及应对世界范围内掀起的新科技革命挑战,大学的科研职能才得到重视和强化。国家确立了重点高校的“两个中心”目标:既是教学中心又是研究中心,以此发挥高校人才和学科密集优势。但如何开展高校科研工作,对于刚刚改革开放不久的中国高校而言,却是个新课题。为此,有高校尝试引入了国际科学引文索引,即“SCI”机制,鼓励高校教师开展研究,对发表SCI论文的院系和教师施以奖励,并以此作为教师职称晋升的重要依据,作为衡量教师和高校学术水平的重要标准。不仅如此,“SCI”机制的影响逐步扩大,从少数单位拓展到几乎所有部门,从自然科学拓展到人文社会科学,从唯论文到以论文为核心的唯职称、唯帽子、唯奖项、唯课题等。“五唯”成了评价高校办学水平和教师工作质量的标准体系,直接左右着高等教育的改革和发展。

“五唯”评价体系的实质是以量化为标志的一维性或单一性评价。“五唯”评价中的每一项具体指标,都可以找到一系列数量加以支持,

如，论文的篇数、字数、转载率、引用率等，刊物、课题、奖项、人才称号等亦如此。“五唯”评价确有其明显的优势，主要体现为：一是化繁为简。“五唯”评价将复杂的教育问题、人才问题、学术问题进行简化，即从这些不同的事物中，抽取并归结为一定的数量形式表征大学、学科或教师的水平、声誉和贡献，这就消除了事物间的各种差异，并以此作为学校、学科或教师质量考核、绩效考核与资源分配的重要依据；二是强化激励。量化数据的公开性、可比性特点有利于不同主体掌握更多的有用信息，看到自身位置以及与他人之间的距离和差距、优势与劣势，激发组织及个体之间的资源竞争与荣誉竞争，提高了知识生产活力和效率。如近年来，我国发表的科技论文数量一路攀升，成为名副其实的论文生产大国。据中国科学技术信息研究所发布的《2022年中国科技论文统计报告》显示，中国科技论文数量首次排名第1位，高水平国际期刊论文数量排名保持第1位，农业科学、材料科学、化学、计算机科学、工程技术5个领域排名世界第1位，高被引论文数量、发表在国际顶尖期刊论文数量继续保持世界排名第2位等。^[2] 三是提高管理效率。“五唯”量化评价体系的引入，不仅能够为教育管理和教育资源的分配提供理论支持，而且通过标准化和可操作化的量化手段，提升了评价结果的精确度与可比性，从而减少了主观判断的偏差。同时，在技术层面实现了数据收集与分析的可视化，使教育管理的效率显著提高。这种量化管理模式能够快速识别教育资源配置中的短板，优化教育资源的分配方案，最终助力教育公平与高效管理目标的实现。四是促进学术活动的全球化。如最早出现的理科的“SCI”科学引文索引与排名，使得高校找到了知识生产的国际可比参照系，从而使广大科技工作者按照国际惯例和前沿趋势选择课题，遵照标准、程序和方法等开展科研工作。

（二）“五唯”教育评价之弊

虽然“五唯”评价有其历史必然性及一定的功效，但如果发展到极端，则从根本上违背教育的性质和规律，成为错误导向，给高校以至整个教育工作带来消极影响和危害。

从认识论上看，“五唯”评价是不符合教育本质规律的评价理念和评价模式。这里所说的“违背教育活动的本质与规律”，不单指违背了教育本质与规律的具体内容，也指违背了人们对教育本质与规律认识的过程和发展阶段。就教育本质与规律的内容来看，教育的对象不是僵化物，而是有生命、有意识、有性情的个体。人的受教育过程及其结果，有的是能够显现出的外在行为变化，但更多的是无法显现的内隐的、高度复杂的心理和精神活动，如动机、情感、价值、态度等可能无法通过观察其外部变化等量化形态来描述和说明。很多情况下，不同主体所展现出相同外在行为表现的内在动机与价值可能并不相同，完全通过量化进行分析可能使结果南辕北辙。因此，不宜机械地对学生进行量化考核和评价，否则会陷入荒谬。就后者，即人们对教育本质和规律的认识和把握过程来看，“五唯”评价仅仅表明人完成了对教育本质认识过程的第一阶段，即“从生动的直观上升到理性认识”的阶段。若按照马克思所说的人的思维形成的两条路线，则“五唯”评价只完成了“从丰富的现象表象蒸发为一般的抽象”的规定阶段，而此过程未能继续深入，使抽象的规定回到思维中的具体，也就是没有从整体出发，未能做到理论与具体实际相结合，而将抽象的规定当作最普遍和最一般的规律形态，陷入了僵化的教条主义。换言之，将复杂的现实教育剥茧抽丝，抽象出一般的数量形式，只完成了认识教育本质的第一阶段，只有将抽象的数量指标体系和量化评价理论，同具体的教育情境、教育对象、教育条件有机结合，看到具体教育对象、教育环境、教育条件的差异

性，以此作出相应的改变，才能使理论更好地适应实际、刻画实际、指导和改变实际，也算达到了认识、理解和把握对象的最终目的。所以，破除“五唯”评价符合哲学认识论原理，是回归完整的认识路线的具体表现。

从实践论上看，“五唯”评价是典型的重研究轻教学、重知识轻能力、重理论轻实践、重教书轻育人的片面评价。不管是基础教育阶段的唯升学、唯分数，还是高等教育阶段的唯文凭、唯论文、唯帽子，都是由升学、分数和论文派生出来的。唯升学、唯分数、唯论文，是以学术评价和人才评价为核心的评价，使学校及师生追求升学率、追求分数、追求论文至上。具体来说，“五唯”评价会驱使教师把大量时间和精力投入论文和科研成果，让学生更加重视与考试相关的学科，教学呈现出片面化、静态化、死板僵化等状态，导致重视智育忽视全面教育等问题，教育封闭于学校围墙，切断与生产生活结合。这与培养生动活泼、主动发展的人，与创新教育目标格格不入。

从价值论上看，以量化为主的“五唯”评价，是典型的功利主义和政绩主义评价。在“五唯”评价观导向下，高校政策与决策、发展与改革均围绕数量进行，以数量增长为目的。具体表现为：考虑眼前利益多，谋求长远发展少；考虑局部政绩多，考虑整体发展少。一些高校热衷于制造“短平快”论文、奖项以提升排名，进而获取更多资源；部分教师把工作当成换取利益手段，缺乏对事业和教学科研工作热爱；部分学生攻读学位的目的是谋求就业，缺乏投身科学事业的雄心壮志。这与培养家国情怀和社会责任感的教育目标严重不符。

从管理学上看，“五唯”评价是典型的技术主义和管理主义至上的评价理念。在高校内部，高校管理者成为评价施加者，而师生在评价中的主体性被消解，高校行政权力凌驾学术权力之上。一个最显著的例子就是，高等教育改革

方向本是转变政府职能，简政放权，扩大高校办学自主权，使高校成为依法面向社会自主办学的实体；高校内部自然也应逐渐扩大二级学院权力，实施“学院办大学”。诚然，在近年来的实践中，教育行政部门和高校行政系统确实下放了不少权力，然而由于“五唯”等各种教育评价，使那些已经下放给高校或二级单位的自主权力，变相地被事中和事后的教育评价所收紧或收回，高校或二级学院被动地跟着评价指标，尤其是各种数量指标转，实际自主权大大弱化，办学模式雷同，对高校多样化发展和特色化发展造成阻碍。

需要指出的是，自20世纪90年代以来，我国开展了多个轮次的高校教学评价和专业认证工作，目的就是扭转长期以来“五唯”影响下高校形成的重研究轻教学现象。30年来的教学评估和专业认证实践，取得了明显成绩。然而，对成绩不能估计过高。实际上，教学评估和专业认证不仅未能破除“五唯”，甚至也受到了“五唯”评价误导，出现了“重数量轻质量、重硬件轻软件、重结果轻过程、重短期轻长远”的弊端。

可见，“五唯”评价已泛化为唯科学主义或技术至上主义评价，它不仅在认识上轻视教学，在地位作用上弱化教学，而且在时间空间上挤占教学和压缩教学，更重要的是，“五唯”评价背离了教育教学过程中人的本体性、多样性和丰富性，背离了全面发展的教育目的和宗旨。不破除“五唯”，就谈不上高等教育高质量发展，谈不上创新人才培养，谈不上自主知识体系建设，更谈不上实现建设教育强国、科技强国和人才强国的战略目标。

二、破“五唯”立多维评价，能否使教学回位

我国教育评价领域正在经历从“五唯”向多维评价的转变，这是解决长期以来教育评价

中存在的简单化和功利化倾向的重要举措。虽然我国政府持续推动教育评价的系统性改革。但在实际操作中的困境依然突出。这种评价顽固性阻碍了教学回归的进程，也暴露出教育评价改革在落实过程中的复杂性和挑战性。

（一）政策指导性：从“五唯”到多维的视角转变

针对“五唯”评价错误导向及其给教育教学带来了诸多问题和弊端，中共中央、国务院2020年颁布《总体方案》，提出了改革教育评价的一揽子解决办法，包括以立德树人为根本任务，以党政、学校、教师、学生和社会评价改革为主要对象，以破除“五唯”为关键抓手，以破立结合、政策集成、协同推进为主要方法，以构建中国特色、世界水平的教育评价体系为主要目标。针对长期以来教育评价中存在的简单化、功利化、单一化倾向，明确提出了“十不准一禁止”要求，锚定到2035年，基本建成富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的教育评价体系。^[3]

《总体方案》由中共中央、国务院印发，这在中国教育评价领域还是首次，充分显示了中央对教育评价改革的高度重视和推进改革的坚定决心，也反映了教育评价改革这一世界性难题的艰巨性和复杂性。《总体方案》最大的特点，就是在强调破除“五唯”评价的同时，推出了一系列新的评价，如教师师德评价、同行评价、代表作评价，学生德育、美育、体育、劳动教育评价，过程评价、增值评价、综合评价等。显然，这些新的评价，为以往的教育评价增添了新的内容，赋予了新的时代内涵，提出了新的标准和要求。概言之，《总体方案》就是变“五唯”评价为多维评价。《总体方案》发布后，各级政府、学校和社会积极行动，加以贯彻落实，取得了明显的进展和阶段性成果。按照《总体方案》的要求，有关部门协同行动，仅在中央部门就印发了40多个有关职称评定改

革、SCI论文认定等具体落实文件和补充性规定文件。各地方教育行政部门和学校印发的文件更多、规定也更加具体，由此推动评价改革走实、走深、走细。高校基本遵循《总体方案》要求进行评价，普遍把立德树人和师德师风置于各种评价的首位，师德问题一票否决；坚持并完善教授上本科课制度；多数高校开辟了教学型、科研型、教学与研究结合型、服务与成果转化型教师不同的评价赛道，实行多元评价和分类评价，对某一方面业绩特别突出的教师，破格提升职称或者实行重奖；一些高校取消了论文发表作为研究生取得学位的限制性条件，弱化帽子人才的身份象征，回归学术荣誉称号；部分高校积极探索学生五育全面评价、学业考试与平时综合评价模式、增值性评价和过程性评价；等等。凡此种种，在改变长期以来重研究轻教学的趋向、巩固教学中心地位以回归教学根本职能，特别是遵循教育教学规律、体现教育教学本质等方面发挥了重要作用。

（二）路径依赖与新政不足：破“五唯”教育评价的现实困境

现实评价改革政策尽管强调多维评价的重要性，但在实际执行过程中，尤其是高校内部的各项具体决策与资源分配中，仍面临许多障碍。“五唯”的“顽瘴痼疾”使多维评价的推进面临重重困难。

一是“五唯”评价由明转暗，并未得到根除。多维评价还处于次要、边缘和附属地位，尚未动摇“五唯”主导地位。一些高校在大学和学科排名、资源配置、人才引进、教师评价与绩效奖励等方面，依然强调帽子、论文、课题、影响因子等“五唯”指标，评价中的简单化和功利化趋向未能有效克服。有的高校对不同级别刊物上的论文、不同级别课题实行区别化重奖，从数万到十数万不等；一些“双一流”高校实施的人才引进政策、预聘—长聘制度过于依赖量化的科研指标。各个高校在相互竞争

和比对中，也突出对比各种人才帽子数、权威论文发表数、重大课题立项数及经费数、重点学科数、大学及学科排名次第等，这些导向严重偏于强化科研而弱化教学。虽然多数高校开始重视并探索多维评价，如同行评议、代表作制度、品德评价、综合评价、特殊贡献评价及质量文化评价，但关于如何建立有效的多维评价机制，使其更为科学合理、更具实践性和可操作性，从而促进多元评价和多样化发展等探索相当不够。因此，在现实评价中，多维评价常常被边缘化，作为点缀或修饰。同时，人们担心多维评价会更受个体主观影响，助长不公平。因此，实际中发挥作用的依然是“五唯”评价。

二是本科教学评估和专业认证不足以起到落实教学中心地位的作用。本科教学评估和专业认证虽然已经开展30多年，但实践中逐渐形式化和表面化，且评估和认证越来越繁杂，未能对分类办学、内涵建设和质量提升发挥其应有之义。大多高校将其作为临时应对的行政手段，“上热中温下冷”现象较严重，学校积极性不高，参与度低，消极被动，对改进教学和提高教学质量缺乏助力。

三是高校教学投入不足的问题仍然存在^[4]。教师对教学的投入，在时间和精力上多满足于完成基本教学工作量和不出教学事故，很少有教师将时间和精力花费在备课、批改作业、辅导答疑以及与学生接触当中。预聘—长聘制使青年教师压力增大，焦虑感和危机感严重，普遍缺乏单位认同感和归属感。他们心思更多放在争项目、做论文和求发表上，不愿意承担公共服务和学生教育教学工作。

四是高校教育评价改革力度不够，缺乏系统性和联动性。有些高校领导担心破“五唯”后教师会“躺平”，影响学校整体的学术发展、学科建设和学校排名，进而影响学校资源、声誉和长期发展，因此在教师评价、绩效和资源

分配方面，变相鼓励研究和发表。有些高校虽然实施了分类评价，单设教学类型高校和教师，但教学型高校和教师的地位依然偏低，晋升要求又很高。如教学型教师职称评聘中，要求教师要有省级以上教改课题立项、教改成果奖项，同时还要有教改类论文发表等。另外，对教学型教师的晋升和奖励数量过少、范围过窄，不足以激发和唤起更多教师投入教学行动。教学与研究政策出于不同部门，相当抵牾，没有考虑系统性和整体联动性，教学与研究一软一硬现象没有得到根本改变。高等教育评价改革力度不够、评价的系统性和联动性不强有一定的原因。

一是评价认识问题。人们早已在心中对大学、教师乃至学科进行分等分级，评价标准也随之产生了某种“鄙视链”。在许多人看来，高校的主要职责是推动学术前沿的突破与创新，因此，科研成果成为衡量大学及其教师水平的核心标准。即便是教学水平高、成果显著、影响力广的教师，他们的地位和贡献也往往低于那些学术发表显赫的同仁。各类高校，尤其是不同层次的高校，在人们眼中被划分为明确的等级，最顶尖的是研究型大学，最底端的是应用型和技术型高校，而在各个高校内部，学科之间的评价标准也存在差异，通常以自然科学、工程技术等“硬学科”占据评价的上层位置，社会科学和人文学科则常常居于相对次要的地位。这种“分等”现象不仅反映在社会对高校的总体认知上，也深刻影响了高校内部的资源分配和发展策略。

二是评价性质问题。评价的性质决定了其设计和实施的复杂性以及对不同主体的影响。不同类型的评价在目标、方式、难易程度、成本投入以及被评价者的主观感受上存在显著差异。例如，以论文数量、影响因子、刊物等级、课题等级、获奖等级、人才称号等为核心指标的“五唯”评价模式，由于其简单明了、显示

度高、易于量化和比较、评价成本低且经济实效，具备了广泛传播和应用的基础，由此大行其道，甚至被普遍视为相对公平的评价模式，而多维的综合评价虽然在理论上更贴近科学与人文精神的平衡，能够更全面反映个体或集体的实际表现，却面临诸多挑战。首先，这种评价方式需要综合考虑多种主客观因素，评价标准的主观性和模糊性使得结果难以量化和统一。其次，评价过程往往需要较长的周期和更多的经济和人力资源投入。再次，多维评价对实施者的专业性和执行能力要求较高，可能受限于执行机制的不完善或缺乏配套制度保障。更为关键的是，多维评价容易受到行政意志或个别利益群体的影响，导致评价结果的公正性和可靠性受到质疑，甚至可能加剧不公平现象的出现。

三是评价方式问题。当前的教学评估、专业认证等工作，更多呈现出一种自上而下、自外而内的行政检查模式，评估和认证过程中过于强调复杂的指标体系、严格的要求和繁琐的程序，虽然在一定程度上能够确保对教育教学质量的客观监督，但也让高校在实际操作中疲于应对。很多高校的评价工作逐渐退化为“迎检”导向：教师和管理人员将大量的精力放在整理材料、应付检查、专家接待等表面工作上，而非关注实际教学质量的提升或教学方式的改进。原本应当推动高校向更高质量发展迈进的评估体系，反而因为程序的繁杂性和操作的形式化，难以有效调动师生的主动参与和积极反馈。在实际操作中，师生往往感到这些评价标准与自身的实际教学和学习需求存在距离，甚至对评估程序本身产生心理抵触，而学生作为评价中的重要一环，也常常处于被动接受评价的地位，他们的反馈和参与无法得到充分重视，这些，进一步削弱了评估在改进教学中的作用。

四是高校职能转变问题。当前高校的职能已从传统的“以教学为核心”逐渐扩展为多重

任务体系，教学职能也因此发生了根本性的变化：从以往的“唯一”职能转变为如今的众多职能“之一”。高校教师在这一多元职能体系中，面临着不同角色之间的冲突与挑战。在过去，教师的主要职责是教学，传授知识、培养学生做人是他们工作的重心。然而，随着高校职能向多元化发展，教师不仅要完成教学任务，还要承担繁重的科研和社会服务工作，这使他们难以全身心投入教学。如今，科研甚至逐渐“僭越”了教学，导致教师们不得不在教学和科研之间进行时间和精力的平衡。尽管如此，回到以教学为“唯一”核心的时代已不可能。高等教育的现代化和全球化趋势决定了高校不仅要承担传授知识的任务，还要成为推动知识创新、服务社会发展的重要力量。

五是资源分配政策问题。当前依旧顽固存在的绩效主义教育评价和以激励为主的管理主义评价，总是与资源配置联动。^[5] 我国在高等教育发展的不同阶段，资源配置方式也呈现出明显的阶段性特征。随着高等教育进入快速扩张期，国家在资源分配上采用了竞争性分配的方式。这种竞争性资源配置模式的一个突出特点是，优质资源往往向少数顶尖高校倾斜，尤其是研究型高校。这些高校具备较强的科研实力和学术影响力，因此更容易在各类科研项目申报、人才引进、成果奖励等方面获得优先支持。相较之下，地方高校和教学型高校由于科研产出相对较少，在竞争中处于劣势，无法获得足够的资源支持。竞争性资源配置模式的一个后果是，高校之间的评价标准逐渐趋向于科研成果的量化。这种量化导向的评价体系激发了高校和教师追求科研产出的动力，尤其是在当前绝大多数优质资源集中于研究型高校的情况下，教师们意识到只有在科研领域有所突破，才能获得更多的发展机会和资源。这种结构性的资源分配不平衡，不仅使高校间的分类评价失去公平性，也在无形中传递出一种单一的评价标

准，即学术水平高低和科研成果多少是衡量高校水平的唯一标准，而这显然不利于分类评价。同时，在高校教师分类评价中，也存在畸轻畸重的现象。即使已经实行教学倾斜政策的高校，范围和力度也远远不够，难以让高校和教师安于教学、潜心教学。比如，一流大学教学型教师晋升高级职称，每年只有个位数教师能够获得机会。所谓向教学型教师倾斜的政策，多是点缀和修饰，起不到重视教学的示范和引领作用。

三、教学回归本位的评价改革路径

回归教学本位，有三方面含义：一是要恢复高校教学职能的首要地位。教学始终是大学最核心的职能之一，高校的首要任务是为社会培养高质量的人才，因此，必须在教育评价中重新聚焦教学，使教学工作成为评价的核心；二是要重新确立教学工作中心任务。高校的科研和社会服务要与教学应相互促进，而非形成割裂。科研活动应促进教学，提升教学的专业和学术水准；社会服务应为教学提供实践资源和平台，帮助学生将理论知识转化为实践能力；三是要提高教学质量。教学质量的提升不仅仅意味着单一的知识传授，更要求高校在教学设计、课程安排、教学方法等方面进行深层次的改革，提供更具挑战性和启发性的学习环境。此三方面紧密相连，缺一不可。回归教学本位，必须以提高教学质量为最终目的，这也应当是高校评价体系改革的根本目标，舍此，前两者就会陷入形式主义，失去回归的价值。回归教学本位的教育评价改革，需要从多维视角系统推进各项评价改革。

（一）认识论维度：确立立德树人根本标准，牢记育人初心

从认识论的角度来审视高校教育的根本任务，“立德树人”不仅是教育活动的核心理念，也是教育理论中的基本命题之一，是对教育本

质的一种反映。“立德树人揭示了教育的本质，突出了‘德’在人的全面发展教育中的突出地位，科学地阐释了道德发展与人的全面发展的辩证关系。”^[6]因此，“立德树人”的理念不仅仅是一个政策导向，而是基于教育认识论的根本要求。正如杜威所言，教育的真正目的在于塑造个体的成长与发展，使之成为社会中的有用成员，而不仅仅是传授知识。^[7]

教育知识的结构在很大程度上决定了教育评价的模式。^[8]在如今的高等教育中，知识传授的社会意义和道德意义逐步被其科研意义所超越，教书育人、评价育人存在两层皮现象：在实际操作中，育人目标与教育评价之间出现了脱节。在许多高校中，评价标准更倾向于依赖量化指标，这些标准与学生的全面发展目标存在偏差。因此，应着力在认识论维度上打破这种局面，将育人贯穿于整个知识传递过程中，将“立德树人”这一教育使命落实到具体的评价标准中，构建一个多元化且符合育人目标的评价体系，从而将教育评价转化为促进学生全面发展的有效工具。这一体系应从认识论出发，围绕学生全面发展的需求，注重培养学生的社会责任感、创新能力、合作能力、批判性思维能力等软实力，而不是仅仅追求学术产出。因此，教育评价不仅仅是对教育成果的考核体系，还是教师课程和教育实践的反馈体系，是促进教育主体不断提升和改进的手段。通过教育评价，教师能够更好地反思和调整自己的教学方法和理念，使教学真正回归到“育人”这一根本任务上来。无论哪项工作，都应该围绕和有利于人的培养，教书育人、科研育人、服务育人、评价育人。要把教育评价作为落实立德树人的有效抓手和机制，认真落实执行。

（二）价值论维度：强化质量与贡献导向，引领价值认同

评价是关于“对象”价值的活动，是“主体”根据一定“目的”，通过特定“方法”收集

关于某“对象”在某“价值领域”或“价值向量”的“数据”，根据特定指标、标准或“参照系”对数据进行分析，以识别对象的价值、品质、质量、效用、效率和重要性的过程。^[9]也就是说，价值论域下的评价活动本质上是一种基于价值的认识活动，高校教育的根本任务更在于通过科研和教学实践，为社会提供有质量、有价值的贡献，而非为政绩主义和功利主义服务。按照马克思主义价值论，人的活动及其成果的价值取决于其在社会实践中的贡献。马克思认为，价值是人类劳动的产物，所有活动的价值都必须通过其对社会的贡献来衡量。^[10]在高校教育中，高校教师教学活动与科研活动的价值也应从其对社会、学生以及学术界的贡献，而非简单地通过学术发表，或获取科研项目课题的数量等目标来进行评判。强化高校教师的教学与科研质量，首先必须要厘清教学与科研的目的性和价值性。教学的最终目的和内在价值体现在教师通过教学激发学生的各种能力，帮助学生形成健全的人格等。因此，教学评价的标准应更多地关注教学质量和对学生成长的贡献，而不仅仅是教师授课的次数或学生成绩的量化指标。同样，科研活动不能仅仅依赖数量来判断其质量，而应考量科研成果在理论、技术和工艺上的突破，尤其是其对社会发展和实际应用的贡献。数量型科研的评价体系往往导致巨大的学术泡沫，许多成果缺乏真正的创新性或社会效用，使得科研活动失去了其真正的价值。

此外，教学与科研的双重平衡也是价值论中不可忽视的一部分。教学和科研应当被视为高校教师职责的两个重要方面，二者在价值贡献上是等同的。在当前的高校评价体系中，过度强调科研已经导致教学的边缘化，这违背了价值论对教学的内在要求。德鲁克曾有过这样的观点：组织的目标必须是产生价值，而不仅仅是创造数据。^[11]质量和贡献为导向的评价体

系能够给科研成果挤水分和泡沫，杜绝数量型科研，同时，教学课题、教学成果应该与科研课题、科研成果应该同等对待。价值论逻辑为我们提供了一种有效的评价框架，将评价引回到教育的本质。

（三）实践论维度：凸显教学主体地位，提升教学质量

从实践论的角度来看，教育评价改革的核心在于提升教学主体的地位，并促进教学质量的提高。这一主张反映了实践论中“实践是检验真理的唯一标准”的基本理念。重新确立教学的主体地位，既离不开对其本身投入的强调与重视，更需要反馈机制和矫正机制为其保驾护航。

一是要提升教学分量和占比。美国耶鲁大学、威斯康星大学等一流大学在对教师职称评定中，主要考评教学、研究和服务三方面内容，教学评级必须在考核期内连续优秀，否则没有资格参加职称评审。^[12-13]这一做法强调了教学在高校中的核心地位，要求教师在教学质量上保持高水平的投入与表现，为我国教育评价改革提供参考借鉴。在“双一流”高校中，教学型教师比例可占20%~30%，而在普通高校中，这一比例则应达到50%~70%。这不仅符合客观实际，也能切实调动教师教学积极性和主动性，促使高校真正回归教学本位，使教学实践成为评价高校教师的重要标准。

二是改进教学评价方式与程序。任何实践活动都需要有反馈机制，反馈不仅是反映实践效果的途径，更是推动实践持续优化的重要动力，以在下一步实践中进行自我修正和优化。在教学实践中，教学评价就是一种重要的反馈手段。有效的评价机制不仅能够检验教学的实际效果，还能为教师提供改善教学的方向。但传统的教学评价在方式和程序上都缺少多维度反馈机制，容易产生主观性强、缺乏系统性的弊端。因此，教学评价应充分发挥教师自我评

价、同行评价和学生评教的优势。自我评价能够促使其反思教学中的不足，同行评价可以提供专业性指导，学生评价能够及时直接反映教师教学效果，以此三位一体推动评教成为教师改进教学实践的有效工具。通过强化教学评价的反馈机制，可以促使教师在教学中不断改进，最终实现教学质量的提升。

三是对教学问题建立问责追责机制。在实践论的框架下，实践的成效必须得到检验，任何偏差都需要矫正机制加以调整，以确保实践活动朝着正确的方向发展。建立教学问责机制能够有效监督教师的教学态度、投入和水平，对教学效果存在明显问题的教师进行问责。问责的处理结果可以包括降级、转岗，甚至降低职称和待遇。这是一种保障教学质量的手段，借此可以形成进退有序的教学管理机制。这一机制与实践论中的“否定之否定”辩证法相吻合，即通过否定不合格的实践，进而推动新的、更高水平的实践发展。这种问责机制的实施，不仅为教师提供了高质量教学的明确导向，而且促使其在教学过程中保持自律与高水平的投入，实际上是对教学质量的进一步保障。

（四）管理学维度：完善评价标准，健全质量治理制度

从管理学的角度来看，完善高等教育的评估、认证和指标体系是提升教学质量、促进高校管理现代化的重要制度保障。管理学理论强调通过科学的、有效的、针对性强的管理方法和制度安排，确保组织目标的有效实现。相反，过度形式化的评估并不能真正提升活动的质量，反而会造成资源和时间的浪费。

一是要改进现行的本科教学评估和专业认证工作，变强制性评估为自主性评估，从结果性评估转向过程性评估。当前本科教学评估和专业认证工作中，存在形式主义严重、程序烦琐、实质性指导不足等问题。因此，必须使行政权力让渡学术权力，从强制性检查转向自主

性评估，变“要我评”为“我要评”，即将评估的主动权交给高校，让高校根据自己的办学目标、教学特色以及学生的需求进行诊断和改进，强化自主评价和自我评价。同时，现行的评估认证工作过于注重结果导向，而忽视了过程中问题的诊断和改进。在管理主义框架下，过程控制是提升管理效率的重要手段。^[14] 评估应从单一的结果量化导向或最后的量化指标导向转变为“诊断、咨询和指导”的过程性评估导向。上述转变有利于高校及时发现教学中的问题并进行自我诊断，以此为基础，辅之外部专家的诊断咨询指导，从而更好地帮助高校在教学实践中进行反思和调整，提升教学质量。

二是研制高质量教学评价指标体系。我国已形成一套教学评价标准和指标体系，但理念、标准、方法和技术都比较落后，教学评价指标体系较为僵化，普遍强调知识中心和教师中心，不适应新时代需要。因此，需要重新组织力量对教学评价指标体系加以修订完善，使其呈现多元化、科学化的特点。在此过程中，发达国家经验值得借鉴。比如，针对不同类型高校制定不同的评价标准和指标，这种评价通常不仅限于教师“教得如何”，更注重学生“学得如何”，特别是在学生的学习体验、实际应用能力、创新创业能力等方面。例如，经济合作与发展组织（OECD）将批判性思维、沟通能力、团队合作等能力视为现代教学的重要组成部分。^[15] 学生作为“教育服务”的最终受益者，他们的学习体验、沟通能力、批判性思维、团队合作能力、解决问题的能力等，都是评估教学效果的重要维度。这种多元化的评价标准不仅有利于高校更好地发挥自身优势，也有助于学生能力的全面发展。另外，当前的教学评价体系过于简单，缺乏对教学质量的精细化测量。为了增强评价的有效性，应当引入更多科学化的评价方式。例如，通过大数据技术和人工智能手段，实时监控和分析学生的学习进度、课

堂参与度、考试表现等，构建涵盖教学质量、学生学习效果、教师发展等多个维度的指标体系，从而为教学评估提供更为精确和客观的依据，更加科学地反映教学实践的全貌。

三是建立多元主体评价机制。世界教育评价发展史大致分为四个演变阶段：20世纪初至30年代的单一结果测量阶段（如智力测验、标准化考试等），20世纪30至50年代对测量结果进行目标性描述阶段（从测量结果说明与课程目标一致性状况），20世纪50至80年代的判断阶段（根据评价结果为学校改进教学与课程提供咨询建议），20世纪80年代以来的合作协商或建构阶段（评价的本质是为多元主体表达观点和利益诉求搭建平台）。从评价发展演变的不同阶段看，评价的性质、价值、功能、目标等日益现代化、多元化，它不再是简单的结果说明，也不单是为了改进工作，而是在此基础上多方利益主体的协商对话，这符合现代社会条件下从管理到治理的转变。这种多元评价体系，既是治理体系的一部分，又显著促进了整个高等教育治理体系的建立和完善。因此，为了回归教学为本，高校必须在教育评价中充分尊重师生的主体地位与权利，办学以教师为本，教学以学生为本，使师生具有评价的知情权、参与权、表达权和监督权，只有把师生置于主体地位，教育评价才能真正做到回归教学本位。

参考文献：

- [1] 时益之,杨兆山.高等教育评价现代化的内涵要义与实践路径[J].现代教育管理,2023(4):118-128.
- [2] 陈海峰.2022中国科技论文:世界热点首次排名第一 高被引保持世界第二[EB/OL].(2022-12-29)[2024-09-20].<https://www.chinanews.com.cn/gn/2022/12-29/9923673.shtml>.
- [3] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13)[2024-09-20].https://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5554488.htm.
- [4] 刘振天.推进高校教师教学变革的内在原理与外在方法[J].中国高教研究,2018(6):22-28.
- [5] 罗晶.灵魂·特色·效能:大学教育评价改革的三种取向[J].现代教育管理,2022(4):50-57.
- [6] 立德树人是教育的根本任务和时代主题[EB/OL].(2015-07-24)[2024-10-20].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/201507/t20150724_195348.html.
- [7] 杜威.民主主义与教育[M].魏莉,译.武汉:长江文艺出版社,2018:10-18.
- [8] BRUNER J S. The process of education[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1960:17-30
- [9] 周作宇.论教育评价的治理功能及其自反性立场[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,39(8):1-19.
- [10] 马克思.资本论:第1卷[M].中央编译局,编译.北京:人民出版社,2004: 51-79.
- [11] 德鲁克.管理的实践:珍藏版[M].齐若兰,译.北京:机械工业出版社,2009:65-75.
- [12] The Report of the faculty of arts and sciences tenure and appointments policy committee[EB/OL].(2007-02-07)[2024-09-20].<https://facultyadmin.yale.edu/criteria-promotion-associate-professor-term>.
- [13] Guidelines for appointment and promotion of teaching professor[EB/OL].(2021-05-11)[2024-09-20].<https://facstaff.sop.pharmacy.wisc.edu/fac-staff-hb/guidelines-appointment-promotion-teaching-professor/>.
- [14] 泰勒.科学管理原理[M].赵涛,陈瑞侠,郭珊珊,译.北京:电子工业出版社,2013:110-120.
- [15] VINCENT-LANCRIN S, GONZÁLEZ-SANCHÓN C, BOUCKAERT M, et al. Fostering students' creativity and critical thinking what it means in school[M]. Paris: OECD Publishing, 2019.:46-54.

（责任编辑：李作章）

Breaking the “Five Only” Evaluation and Establishing the Multidimensional Evaluation: How Can Educational Evaluation Reform Return to the Essence of Teaching?

LIU Zhentian, ZHONG Ruikun

(Xiamen University, Xiamen Fujian 361005)

Abstract: Educational evaluation reform has emerged as a critical initiative to promote the high-quality development of higher education. For an extended period, the traditional “Five Only” evaluation system has been overly reliant on singular quantitative indicators, focusing on academic scores, publications, research output, awards, and professional titles, while disregarding the diversity, complexity, and intrinsic value of education. This evaluation paradigm significantly deviates from the essence and principles of education, straying from the core objectives of institutional development. Epistemologically, it is characterized by a mechanistic and one-sided approach, lacking an understanding of the multifaceted nature of education. In terms of praxeology and axiology, it leans toward utilitarianism, focusing exclusively on short-term and superficial outcomes. From a management perspective, it falls into the traps of formalism and a technological absolutism. To address the aforementioned challenges, it is imperative to dismantle the “Five Only” evaluation system and replace it with a new, multidimensional evaluation framework. This shift is essential to realign universities with their core mission of talent development.

Therefore, at the epistemological level, educational evaluation should explicitly emphasize on developing high-quality individuals endowed with social responsibility, innovation, and other comprehensive abilities. This approach ensures that teaching returns to its core purpose of cultivating students, positioning educational evaluation as an effective mechanism and fundamental guarantee. At the axiological level, educational evaluation should prioritize a quality-oriented approach, particularly emphasizing the actual contributions to talent cultivation, teaching reform, and the advancement of academic progress. Only by doing so can education provide meaningful and valuable contributions to society, rather than serving the interests of performance-driven politics or utilitarianism. At the praxeological level, the core of educational evaluation reform lies in elevating the status of the teaching function. The re-establishment requires not only an emphasis on the importance of teaching inputs but also the establishment of feedback and corrective mechanisms to support and safeguard this process. In practical terms, this necessitates universities increasing the weight and proportion of teaching in their evaluation frameworks, innovating teaching assessment methods and procedures, and establishing mechanisms to address teaching-related issues. At the managerial level, the refinement of the educational evaluation system requires comprehensive reforms in standards, procedures, and methodologies. Specifically, this includes improving the current undergraduate teaching evaluation and program accreditation processes, developing a high-quality teaching evaluation indicator system, and establishing a multi-stakeholder evaluation mechanism.

Keywords: higher education evaluation; educational evaluation system; “Five Only” evaluation; teaching-oriented; multidimensional evaluation

来源: 【现代教育管理, 1-12[2025-01-16]】

文化认同教育融入课程的 价值意蕴、校本实践与改进路径

叶延武

摘要:文化认同教育是国家认同教育的核心,是学生发展核心素养的基本要点。文化认同教育融入课程具有丰富的价值意蕴,是践行以文育人、文以化人的应然选择。在基础课程、拓展课程和特色课程中融入文化认同教育内容,可以增强学生国家意识,激发爱国情怀,坚定理想信念。但在实践过程中也存在对融入课程价值认识不高、课程资源整合与利用不足、教学方法创新不够等问题,其改进路径包括搭建“政府+社会+学校+家庭”融入课程支持体系,创生“课程目标+课程整合+教学方式”融入机制以及优化“承认+体验+探索+融入”心理认同策略等。

关键词:文化认同教育;学校课程建设;课程价值

中图分类号:G423.04 **文献标识码:**A **文章编号:**1000 0186(2024)11 0051 08

文化是一种生活方式,也是一种教育方式。“文化自信是一个国家、一个民族发展中最基本、最深沉、最持久的力量。”^[1]文化认同是文化自信的基础和源泉,其本质是价值观认同。文化认同教育是国家认同教育的核心,是学生发展核心素养的基本要点。文化认同教育融入课程具有丰富的价值意蕴,能够增强学生国家意识,激发爱国情怀,弘扬中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化,践行社会主义核心价值观,坚定为实现中华民族伟大复兴而不懈奋斗的理想信念。

一、文化认同教育融入课程的价值意蕴

文化认同是对于文化的倾向性共识与认可^[2],人们使用相同的文化符号,秉承共同的文化观念,遵循共同的思维方式和行为规范,追求共同的文化理想。文化认同教育在于捍卫“我”

与“我们”的正当身份,其生成的基础包括自然属性,更在于人们的社会属性和文化属性。^[3]它既是有意识的,也是无意识的;既可以表现为共有行为,也可以表现为个体气质。文化认同教育重在培养学生对所属文化产生归属感,获得文化意义上的“我们感”。它以一种稳定的价值取向和行为方式,形成国家和民族的集体性格与精神基础。

随着经济全球化的不断发展和科技进步的速度加快,西方强势民族的文化通过扩张而重构一种被崇拜的“文化标本”来垄断全球文化,通过强行灌输其价值观念、意识形态来不断削弱其他民族文化的独立性和自主性^[3],形成文化殖民、文化霸权。追寻和构建本民族的文化认同,使学生在文化自觉中强化中华文化认同,有助于验证文化身份,解除“身份危机”,确立“我是谁”和“我们是谁”的公民立场。

作者简介:叶延武,深圳大学湾区教材研究院特聘研究员(深圳 518061);香港教育大学亚太领导与变革研究中心研究员(香港 999077)。

课程与文化有着天然的血脉联系，二者共同的基石是价值观。文化认同教育与学校课程价值相通、目标一致、内容融合，二者相融是双方的相互认可、相互接纳，并形成行为方式上的互补互动性和协调一致性，具有深厚的价值意蕴与坚实的实践支撑。

第一，凸显核心价值。从某种程度上说，文化认同教育是一种精神价值认同的教育，中国的中小学文化认同教育是以社会主义核心价值观为根本遵循，根植于数千年积淀的中华文化传统与民族意识，将国家、社会、公民的价值目标融为一体，是中国特色社会主义教育的本质要求和时代精神的集中体现。培育和践行社会主义核心价值观，学校课程发挥着基础性和先导性作用，其价值理念融入课程目标、内容、实施及评价等课程活动，为落实立德树人根本任务提供丰富载体，为学生的人生观、世界观、价值观的确立指明方向，为培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的总体教育目标奠定生命底色。

第二，融会优秀文化。中华优秀传统文化是文化认同的坚实根基。它既是中小学课程内容，又是课程媒介，包含历史、文学、哲学、艺术等学科精华，是学生提升道德观念、审美情趣和生活智慧的重要来源，与课程、教材和知识体系的内容高度关联。学生发展核心素养和学科课程标准强调的文化自信、家国情怀、道德修养、法治意识、文化素养等内容，蕴藏在中华优秀传统文化的博大世界里，存贮在革命文化、社会主义先进文化的精髓要义中。作为课程媒介，将文史常识、文学经典、民间风俗、传说故事等中华文化资源导入课程，可以广泛应用于学科课程、活动课程和环境课程，进入校园小课堂与社会大课堂，形成外在渠道与内在机理的交融互通。

第三，丰富学校内涵。推进文化认同教育融入中小学课程的过程，是学校内涵不断积淀和丰富的过程。它影响着学校整体的价值观、传统、精神及行为准则，有助于学校树立以文化人的办学理念，形成以文育人的办学氛围。将文化认同教育的深厚性、多元性融入中小学全学段、全课程，实施于教育活动所有情境、领域和载体，充分发挥其润物无声的特点，实现教育一体化和课程设计贯通化，让学生重拾民族共同的历史记

忆，感受民族特有的思维方式，传承民族千百年来创造的杰出智慧，激发对中华文化的情感联结，以此弘扬伟大的民族精神，铸就卓越的民族品格和高尚的家国情怀，促进学生对中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化的认同与热爱。

第四，创新育人方式。文化认同教育融入学校课程，可以克服品德养成与学习成绩“两张皮”的现象，避免德育工作“唱高调”的形式主义倾向，有利于育人方式的创新与发展。通过教育引导、文化熏陶、实践养成等方式，与学科教学、学生活动紧密结合，以隐性课程与显性课程为呈现主体，以基础课程、拓展课程与特色课程为组织形式，按照学段分课程类型循序渐进地开展，全息浸润式营造文化认同氛围，达成全面育人的课程目标。借助课程的力量，引导学生由“点”到“面”系统体会中华优秀传统文化的精深和丰富，了解文化的典型表征，开阔文化视野，理解接纳自己的文化背景，巩固文化主体地位，增强文化自觉，坚定文化自信。

“教育者若要在价值日渐多元的社会形势下担负起价值整合和理想重建的使命，就必须成为理性的行动者。”^[4]身处新时代中国特色社会主义建设的关键时期，让中华优秀传统文化融入中国学子血脉，厚植坚不可摧的强大基因，是每个教育人的神圣职责；让爱党、爱国、爱社会主义的深厚情感以及自强不息、团结奋斗与改革创新的时代精神涵养学生的生命世界，是强化文化认同教育融入中小学课程的应然选择。

二、文化认同教育融入课程的校本实践

学校课程作为教育体系的核心，是体现国家意志、文化理念和学生发展的重要资源，是青少年培根铸魂的牢固基石。以基础课程为主体，以拓展课程为补充，以特色课程为亮点，三者协同推动文化认同教育融入课程的校本实践。

（一）将文化认同教育融入基础课程

基础课程是培育学生国家认同、融入文化元素的主要途径。学校应向师生传递一种理念：每门课程与中华文化都是有紧密联系的。在基础课程中有机融入中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，全面渗透文化传承、革命传

统、生态文明、时代精神等内容，能够充分发挥基础课程的育人功能，传承中华文化与民族精神。

一方面，通过文史类课程感受文化脉搏。文史类课程理应担当体现文化自信、文化传承的重任。文化认同教育融入文史类课程，强化文化符号，回望历史轨迹，可以提高人文素养，增强学生热爱国家的凝聚力和向心力。语文学科，以文化自信、语言运用、思维能力、审美创造为主要目标指向，融入文学经典等内容，培养学生热爱国家语言文字，体认民族优秀品质，培育民族气节和爱国主义情怀。通过品读经典，学习古诗文，穿越时空感受“思接千载，视通万里”；置身时代情境，提升革命文化感受力。学习《纪念刘和珍君》《最后一次讲演》等革命时期文学作品，培养勇毅的斗争精神；引用央视节目《经典咏流传》里的现代改编，结合流行文化学习《琵琶行》《过零丁洋》等，学生边读边吟唱，增强学习兴趣。道德与法治学科，以家国情怀、责任意识为纲领，实时分享时事新闻及典型事件，结合华为手机、福耀玻璃、大疆无人机等民族品牌崛起事例，讲述典型时代人物，帮助学生了解当代中国科技成就，激发民族自豪感和责任感；历史学科，以唯物史观、史料实证及民族精神为指南，传颂伟大历史人物故事，自然生发对民族脊梁的崇敬之情。

另一方面，通过理科类课程领悟文化智慧。没有人文底蕴的理科课程是缺乏温度的，甚至是盲目的。兼具人文底蕴与科学精神，才能更好地感受现实世界、激发创新能力和提高文化自信，才能更好地塑造学生的人格、气质及精神世界。数学学科，以应用意识、创新意识为理念，融入古代数学文化中相关典籍史料和经世致用观点，传承数学智慧，启发求异思维。引导学生关注文化生活现象，培养学生的数字感知能力。理化生学科融入古代科学技术成就及贡献，如研究《墨经》里的小孔成像，导读《本草纲目》里的医药知识等，汲取传统智慧，学习科学思维、提高探究能力、提升态度与责任素养。地理学科运用文献资料、图表、实物、遗址、影像等事实材料，呈现传统聚落、耕作技术、古代工程、文化遗址、建筑园林等方面成就，理解中华文化形成

与地理环境间的密切关系，使学生领悟道法自然、天人合一的文化哲学思想，感受人地和谐之美，唤醒生态文明意识，初步建立人地协调观。^[5]

（二）将多重文化主题教育融入拓展课程

拓展课程相对于基础课程而言，它侧重兴趣的激发、个性的发展和实践智慧的培养。文化认同教育融入拓展课程，强调课程的人文性、实践性及综合性，学生在更真实的情境中感受文化魅力，在更深层次的探索中体认文化内涵。

一是主题活动课程，弘扬社会主义核心价值观。主题教育具有事实和价值双重属性，是以贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想为基本遵循，承载着党的意志、红色基因、革命传统、国家概况、道德诉求及文化使命等社会导向意识形态，具有思想引领与道德教化的功能。^[6]整合社会主义先进文化的思想精华、民族品质等资源融入主题活动课程，将长征精神、特区精神等精神谱系融入青少年的理想信念教育与使命担当教育，将伟大成就与伟大实践融入社会主义核心价值观教育以及公民道德教育，将天下为公、世界大同的社会追求融入中国梦教育^[7]，启发学生深刻理解中国特色社会主义的意义与价值。开展“争做新时代好队员”建队日系列活动，举行“国家公祭日”纪念活动暨入团宣誓仪式等活动，增强学生理想信念，发扬光荣革命传统；针对地域特点，开展“相逢雨季花盛开”女生教育专题活动，鼓励女性学生绽放“她”力量，积极参加各项集体活动，为将来投身社会主义建设做好准备。

二是楷模教育课程，延承爱国崇德传统。楷模是社会的路标与时代的灯塔，引领人们朝着更高、更远的目标前行。楷模教育是一种精神文化的渗透，具有典型性与导向性，是文化认同教育融入课程的具象化表现。通过学习楷模的先进事迹和崇高精神，帮助学生“系好人生的第一颗纽扣”。如以周恩来为榜样，从小立志“为中华之崛起而读书”；以雷锋为榜样，树立“把有限的生命投入无限的为人民服务之中去”的人生目标；举办“影视作品鉴赏活动”，精选一批反映爱国人物事迹的电影、电视剧、纪录片等，直观地感受国家发展历程、民族精神风貌和社会变

迁；学生对家乡楷模有着自然的亲近感，可开展探访当地名人故居，参观当地名人博物馆等活动，走进楷模生活空间接受精神洗礼，激发学生积极向上的内在动力，领会爱国崇德的深刻含义。

三是古典人文课程，传承先民智慧。古典教育是从古典出发，探寻个体成人的内在典则，进而使之融入当下、开启当下的教育实践形式。^[8]诗词歌赋是中华优秀传统文化的瑰宝，充盈历史信息、民族情感和审美体验。古人以诗词描绘山川湖海，记录人文风貌，将自然之美与人文情怀融为一体。学校可创新活动形式，以时空转移为融合点设计课程，将古诗词研读与研学旅行相结合，举办“跟着诗词去旅行”项目式活动，学生在教师的引导下，追寻李白、杜甫等诗人的足迹，吟咏千年诗篇，游历北京、西安、南京等著名中华古城，了解城市历史文化、风俗人情等，让学生受到文明意识和文化力量的浸润滋养。

四是展演展评活动课程，再现传统美德。文化认同教育融入展演展评活动课程是一种有效的教育实践，是充分展示新一代文化风采和精神面貌的重要平台。学校通过举办艺术节、读书节等活动，为全体师生构筑形式多元、内涵丰富的展示舞台，以诗文朗诵、小品舞蹈、吹拉弹唱等载体弘扬新时代主旋律，展现学生的青春活力，艺术地再现中华民族的优秀文化和传统美德。展演展评活动不仅能绽放文化艺术风采，还能弘扬中华文化美学精神，促进学习成果的转化。

（三）将地域文化融入特色课程

国家与地方不可分割，一个国家的文化是建立在各地多元文化基础之上的。学校可基于区域特色与资源，开展地域文化与特色课程深度融合的实践探索，有利于学生认识家乡，弘扬中华文化多样性，增强文化生命力和影响力，培养学生挚爱家乡、心系国家的人文积淀和生命情感。

一是地域文化通识课程。当儿童对乡土历史、地理等各方面都产生相对清晰、准确的认识时，他们就会在不知不觉间形成对这片土地的认同，产生情感依赖，并形成牢固的热爱家乡的思想根基。^① 开设地域文化通识课程，课程内容紧

密融合乡土文化，考察地方自然环境、历史文化如何影响衣食住行等生活习惯，提升学生人文认知，建立对自身文化根源的认同感；系统讲述家乡之美，勾起乡情乡恋，培养“我是家乡代言人”意识；深入探究民间故事的教化内涵、传统节日的源流传说和民俗活动的质朴情愫等，让学生继承优秀 的传统习俗，养成良好的生活习惯，转变学生对传统文化固守本位的古板印象，传递身边文化的引领价值、人生感悟和社会哲思。

二是“非遗”民俗课程。“非遗”蕴含所属民族或群体的文化基因、精神特质，沉淀社会发展的经验和生存的智慧。“非遗”与课程相结合，依托课程进行“非遗”知识教育、技艺学习、文化考察、艺术欣赏、主题探究等教育活动，学生不仅能接触原汁原味的独特技艺与风采，还能感受优秀传统文化的强大生命力。这种近乎神秘的民俗文化凝聚力，不但要使朝夕生活、呼吸在一起的成员，被那无形的仙绳捆束在一起，把现在活着的人跟已经逝去的祖宗、先辈联结在一起；而且它还把那些分散在世界各地的华侨和华裔也团结在一起。^[9] 闽南地区的答嘴鼓、歌仔戏，潮汕地区的英歌舞、潮剧，海南岛地区的黎族传统纺染织绣技艺、苗族盘皇舞等都是最好的课程素材。非遗文化与课程文化相融合，能激发学生对家乡的深情厚谊和对传统文化的浓厚兴趣，生发浓浓的乡愁，涵育积极的生活情趣和高尚的审美情感。

三是地方方言课程。方言是地域文化的显著特征，具有传播传统文化、民间文化和地域文化的重要功能，常常被视作一个族群最重要的文化认同标志。随着现代社会的发展，学生的方言水平明显退化，不同程度地影响本土文化与艺术的传承，不利于理解语言及文化间的平等关系。为了继承这份独特的遗产，学校可开设方言类特色课程，如苏州地区的吴侬软语、广州地区的粤语、川渝地区的川语，内容包括童谣吟诵、讲故事、绕口令、方言歌唱课文等，引导学生接纳与尊重方言，保护语言资源，发现民间魅力，萦记族群情感。

^① 转引自《中国社会科学报》2021年6月28日第2195期所刊发的郭方玲的《重建乡土教育 助力乡村振兴》一文。

三、文化认同教育融入课程的基本经验与存在问题

(一) 基本经验

第一，现状调查与问题分析是实施文化认同教育融入课程的前提。开展现状调查与问题分析，为文化认同教育融入课程提供必要的基础数据与信息，可以更好地了解群体共性特点。笔者在一所 12 年一贯制公办学校开展文化认同教育融入课程现状问卷调查^①，学校文化认同教育融入情况考查维度含课程目标、课程内容、课程类型、教学方式、课程资源（见图 1），学生认同水平包括理性认知、情感态度、行为表现三个维度（见图 2）。采用软件 SPSS22.0 对数据进行分析，精准掌握学生需求，便于建构更有针对性的课程方案，设计更加有效的教育路径，这是实践文化认同教育融入学校课程的前提与基础。

表 1 文化认同教育融入学校课程情况

| 维度 | 平均值（3 为中值） |
|------|------------|
| 课程目标 | 4.214 |
| 课程内容 | 4.031 |
| 课程类型 | 4.128 |
| 教学方式 | 3.749 |
| 课程资源 | 3.244 |
| 总体 | 3.873 |

表 2 学生文化认同水平情况

| 维度 | 平均值（3 为中值） |
|------|------------|
| 理性认知 | 4.024 |
| 情感态度 | 4.472 |
| 行为表征 | 3.967 |
| 总体 | 4.154 |

第二，价值认同是实施文化认同教育融入课程的核心所在。价值认同可以形成共同的精神取向，它是社会成员对社会价值规范所采取的自觉接受、自愿遵循的态度。这种自觉认可与共识，有助于形成个体在社会实践中的价值定位和定向，凝聚社会群体共同的理想、信念和追求。学校课程牢牢把握社会主义核心价值观，依照“认知—内化—行动”的逻辑，落实文化认同教育融

入课程，让学生发自内心地接纳并融入自身的言行中。

第三，立足地域文化是实施文化认同教育融入课程的重要渠道。地方集综合位置、自然及文化各要素为一体，具有独特的教育价值。从学校实际出发，嵌入“文化”大概念课程元素，继承和创新地方课程教育资源，将地方知识、乡土情怀、当地民俗、人文地理、社区特色等元素融入课程，为学生生活经验的发掘与运用提供可能，升华更有意义的文化认同。

第四，教师素养的提升是实施文化认同教育融入课程的关键。文化认同教育融入课程的开发与实施主体是全体教师，通过育人主体的素养提升和言传身教，推进融入课程的效果及质量。教师不仅需要专业能力与素养发展，更需要思想道德和社会情感发展。推动中小学文化认同教育背景下课堂教学“七个转变”：内容向设计转变，设计向问题转变，问题向情境转变，情境向思维转变，思维向活动转变，活动向对话转变，对话向素养转变。最终实现文化认同的感悟和内化，真正落实“教”与“育”并行，“教”与“学”同向，“学”与“习”共生。

(二) 存在问题

一是对文化认同教育融入课程的价值认识不高。尽管在理念上对文化认同教育给予了足够的重视，但在实践督导检查中并未制度化、长期化，导致地方响应与落实不够。受传统“知识本位观”“唯分数论”思维定式影响，学校对文化认同教育价值认识不足，鲜有规范与系统地开展文化认同教育融入课程建设。在教育内容上，存在过度强化民族情绪倾向，导致部分文化认同教育实践活动片面化、功利化和极端化。

二是对课程资源整合与利用不足。课程资源包括校内资源与校外资源，丰富的地域文化资源不可或缺。根据调查问卷结果，学校文化认同教育融入情况中的课程资源维度均值为 3.244（见表 1），显著低于总体均值，处于各维度的最低值，文化资源的课程引入，存在简单叠加等现象，说明课程资源整合与利用有待进一步加强。

^① 问卷设计及结果分析参照《国家认同教育融入中小学课程研究》第三章“国家认同教育融入中小学课程的现状调查”研究内容。

学校图书馆藏书不够丰富，信息化程度不够高，当地博物馆的教育资源不足，总体利用率偏低。

三是教学方法创新不够。问卷“教师是否采用自主探究的方式，让我们探索中华文化”一栏显示，近一半的学生表现出否定及不确定的体验与认识，大部分教师被问及“开展文化认同教育时会经常采用哪些教学方法”时，首选讲授法、讲解法，可见，教师在文化认同教育教学方法上，知识灌输占较大比重，学生处于被动接受的地位，主动学习没有充分调动。

四、文化认同教育融入课程的改进路径

知识并不能自然而然地转换为价值认同和情感归属，要将知识教育升华为指向更高层面的情感教育、价值观教育，需要超越传统的知识教育范式，拓展多元化、立体化的教育形式与教育手段。^[10]分析校本实践中存在的问题，中小学文化认同教育融入课程尚需明晰改进路径。

（一）搭建“政府+社会+学校+家庭”融入课程的支持体系

文化价值观和态度可以阻碍进步，也可以促进进步，将改变价值观和态度的因素纳入发展政策、安排和规划，是一种很有意义的办法。^[11]课程实施的过程，既是一个专业的过程，也是一个需要不同课程利益主体齐心协力推动的过程。^[12]应把握当前文化认同教育融入学校课程的规律和特点，聚合多方力量，立足中国传统文化，融入地域文化，凸显时代特征，搭建多元主体协同的融入课程支持体系。

在政府层面，特别是地方政府需利用区域独特优势，制定符合当地情况的刚性文件，将文化认同教育融入课程列为重点工作，确保文化认同教育在学校课程活动中顺利开展。要建立督查及奖惩机制，定期评估教育效果。鼓励社会各界参与，投入建设更为丰富的场馆资源，促进馆校合作，设计符合青少年认知特点的教育活动，为文化认同教育融入学校课程提供多样化的支持平台。家长的认同、支持与影响，是文化教育连续性的重要保证。^[13]家长应承担起教育子女文化认同的责任，通过家庭活动和日常交流传授文化价值，并与孩子共同参与文化认同学习，起到表率、引导作用。

学校应在教育活动及环境布置中融入文化元素，整体设计文化认同教育融入学校课程体系，有计划地深化文化价值和认同理解。加强教师专项培训，提升教师文化传承与融合能力；增加文化标识元素，丰富文化认同主题内容，提升校园文化底蕴；建立激励机制，将文化认同教育融入情况列入优秀学科组的评比指标，推动集体共创共融；把文化认同教育融入学校课程中较成熟的项目、案例编印成册，及时总结推广成果经验。建设有利于学生文化素养提升的社会环境，营造根植于优秀传统文化的教育氛围，促进学校课程文化与社会主流文化相统一，学校教育与广阔的社会文化环境相协调，提高文化认同教育融入学校课程的成效。

（二）创生“课程目标+课程内容+教学方式”的融入机制

课程制度是学校共同遵守的，落实课程计划和课程方案，有效促进学校课程实施与课程开发、课程管理与课程评价的一系列规程和行动准则，是学校实现课程自主更新的机制。^[14]构建全方位育人的教育新格局，需要从根本上扭转学科课程单向度育人的现状。^[15]创生课程融入目标，整合课程融入内容，创新教学融入方式，将文化因子注入课程实施的诸多环节，突破单一的课堂场域，实现课内外、校内外的空间整合和拓展链接，使学习与育人结合、学科世界与生活世界融合。

首先，明确融入目标。课程目标的确定对文化认同教育融入学校课程有奠基作用，决定其文化内容的选择策略、实现的价值意义及生成的情感要素。阐明育人目标不仅可以确保教育正在努力做正确的事，做有实用价值的事，还可以为检验教育做得到底有多好奠定基础。^[16]融入目标在落实“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”总体目标的同时，细化各类课程的具体目标，统筹理性认知、情感态度及行为表现，强化核心素养指向，立足时代前沿，肩负复兴使命，遵循育人规律，推动社会进步，促进民族团结，融入世界文明，全面适应国家对人才的需要、社会对文化的诉求以及学生对教育的期待。

其次，整合融入内容。对部分的认识依赖对

整体的认识，而对整体的认识依赖对部分的认识。对于孤立的信息和资料的认识是不够的，必须把信息和资料放置在它们的背景中，以使它们获得意义。^[17]文化认同教育涉及诸多领域，融入内容需结合育人理念、课程类型、课程层次等因素进行教学化处理，生成文化认同教育内容与学科教学内容高度契合的课程内容。统整化构建课程内容体系，横向统筹基础课程、拓展课程和特色课程，鼓励跨学科整合，纵向贯通小学、初中和高中课程，形成由低年级到高年级的课程进阶。融入内容的有效整合，使学生更加系统、规范地接触与弘扬中华优秀传统文化，赓续中华文脉。

最后，创新融入方式。“作为教师，他考虑的是怎样使教材变成经验的一部分，他自己的教材知识怎样可以帮助解释儿童的需要和行动。”^[18]教师应精巧融入优秀文化元素，设计富有互动性的教学活动，坚守儿童立场，突出趣味性；彰显人文底蕴，突出审美性；指向价值引导，突出体验性。开展研究性学习、体验式学习、操作性学习、项目式学习等活动，通过小组研讨、演讲辩论和学期汇报等方式，自主展现优秀文化内容。融入方式的情境化、过程性运用，能有效搭建起文化认同教育与课程内容之间的内在联系，提升课程的生活性、实践性，有助于用实证主义的态度、实事求是的精神来认识有悠久历史的中国文化和社会。^[19]

（三）优化“承认+体验+探索+融入”心理认同策略

编制课程标准的前提一般是先界定各学年阶段应达到的“基础学力”或“基本能力”。^[20]这个基本能力除知识与技能以外，还应包括道德品行、学习态度和兴趣特长等学习内驱力。因此，优化心理认同策略，以自我驱动、内在承认为前提，在体验和探索中深化，在接受、融入中完成内化，才能真正推动学生文化认同教育的学习走向自醒、自觉、自为。

承认，即人们作为文化共同体成员而相互认同，并服务于他们对美好生活方式关心的价值评价标准。^[21]在课程建设中，要积极引导学生认识到中华优秀传统文化的独特性与多样性、革命文化的宝贵性、社会主义先进文化的引领性。结合

中外历史，感受五千多年文化绵延不断的中华民族，生命力之强大，在于文化的强大，在于文化精神的强大；结合古诗文，自觉承认以中华优秀传统文化为内核的文学作品，诗词、歌赋和小说矗立在世界文学史的顶峰，从灵魂深处承认自己的身份并引以自豪。

体验，是一种基于认知又超越认知的理解世界的方式，其突出特征为亲历性、情感性和意义性，以身践行，以心会心。创造机会让每个个体亲身体验不同的文化活动，发挥课程文化崇尚精神信仰的价值功能。同时，全球化时代，要跨越国别、种族、文化的边界，把自然、社会及人类文明融成一个整体去体认^[22]，这是文化认同教育融入课程不可或缺的。

探索，可以将体验提升到新的境界，鼓励个体主动学习和探索文化脉络及特点。探索活动可以是主题式，也可以是学科融合式，在体验和探索中，接受也在渐进中深化。如创新性地呈现中华优秀传统文化，让学生真切感受到中华优秀传统文化代代传承的生命力和无穷魅力，主动自信地接受、认同中华文化。通过有计划、持续地参与社区服务，发扬守望相助、邻里和睦的传统美德，让文化接受自然承传、水到渠成。

融入，是文化认同最高境界，能为此作出必要的文化改变，甚至是发挥积极的作用去创造。^[23]在这一层面，由接纳到喜爱再到主动传播，文化与人融为一体，“我”就是文化。学生能从自己的兴趣和认同出发，走到台前，走向社会，主动作为文化活动的策划者、组织者、执行者和创造者，自觉投入社会建设，成为真正讲好“家乡故事”“中国故事”的传播者和肩负中国责任与世界使命的新一代。

参考文献：

- [1] 习近平. 习近平谈治国理政：第四卷 [M]. 北京：外文出版社，2022：312.
- [2] 郑晓云. 文化认同与文化变迁 [M]. 北京：中国社会科学出版社，1992：4.
- [3] 同琳，董蓓菲. 从“文化探索”到“文化体验”：文化认同的形成机制及教育路径 [J]. 全球教育展望，2023（1）：33-46.
- [4] 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社，2003：285.

- [5] 叶延武. 试论“中国魂”的基本内涵、历史演进与教育价值 [J]. 教育史研究, 2024 (1): 63-78.
- [6] 张良. 重大主题教育如何融入中小学课程 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (4): 4-11.
- [7] 吉振峰, 田祖国. 文化认同教育融入“大思政课”的逻辑理路 [J]. 党政干部学刊, 2024 (2): 34-41.
- [8] 王晖, 赵舒琦, 张梦怡. 追寻古典之光: 古典教育的内涵与路径: 刘铁芳教授访谈录 [J]. 中国教育科学, 2021 (6): 84-89.
- [9] 钟敬文. 民俗文化学梗概与兴起 [M]. 北京: 中华书局, 1996: 54.
- [10] 李家新, 邹静宜. 建立多维立体的国家认同教育 [J]. 中小学德育, 2024 (1): 5-10.
- [11] 亨廷顿, 哈里森. 文化的重要作用: 价值观如何影响人类进步 [M]. 程克雄, 译. 北京: 新华出版社, 2017: 43.
- [12] 周彬. 学校课程治理: 内涵、路径与保障 [J]. 全球教育展望, 2023 (8): 3-13.
- [13] 郑葳. 中小学中华优秀传统文化教育发展现状、问题与对策 [J]. 中国德育, 2022 (24): 23-28.
- [14] 郭元祥. 学校课程制度及其生成 [J]. 教育研究, 2007 (2): 77.
- [15] 李臣之, 郑涵. 共生理论视域下粤港澳大湾区国家认同教育课程建构 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (4): 20-26.
- [16] 联合国教科文组织国际教育规划研究所. 教育规划基础 [M]. 丁笑炯, 译. 上海: 上海教育出版社, 2009: 49-50.
- [17] 莫兰. 复杂性理论与教育问题 [M]. 陈一壮, 译. 北京: 北京大学出版社, 2004: 25.
- [18] 杜威. 杜威教育论著选 [M]. 赵祥麟, 王承绪, 编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 57.
- [19] 费孝通. 反思·对话·文化自觉 [J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 1997 (3): 15-22.
- [20] 钟启泉. 现代课程论: 新版 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 457.
- [21] 王凤才. 蔑视与反抗: 霍耐特承认理论与法兰克福学派批判理论的“政治伦理转向” [M]. 重庆: 重庆出版社, 2008: 226.
- [22] 叶延武. 学校课程融创的背景、价值与路径 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (10): 43-49.
- [23] 欧阳康. 多元化进程中的文化认同与文化选择 [J]. 华中科技大学学报(社会科学版), 2010 (6): 1-7.

(责任编辑: 刘启迪)

Value, School-Based Practice and Improvement Path of Integrating Cultural Identity Education into Curriculum

Ye Yanwu

Abstract: Cultural identity education is the core of national identity education and the basic point for students to develop core competency. The integration of cultural identity education into curriculum has rich value, and it is the natural choice to practice education with culture and transform people with culture. Integrating cultural identity education content into basic, expanded and special curriculum can enhance students' sense of nation, stimulate patriotic feelings and strengthen their ideals and beliefs. However, in practice, there are also some problems, such as low recognition of the value of the integration, insufficient integration and utilization of curriculum resources, and lack of teaching method innovation. The improvement path of the integration includes building support system composed of government, society, school and family, creating integration mechanism of curriculum objectives, curriculum integration and teaching methods and optimizing the identity strategy of recognition, experience, exploration and integration.

Key words: cultural identity education; school curriculum construction; curriculum value

来源: 【课程·教材·教法, 2024, 44(11): 51-58】

中华美育精神理论透视 与美育浸润行动场域创构

赵伶俐 张 颜

[摘 要] 弘扬中华美育精神,是传承和构建中华民族共同精神境界、助力民族复兴伟业的重大时代命题,凸显中华美育境界论丰富意蕴,涵盖“以美育人”的价值论和“遵循美育特点”的方法论,是当代中国教育和美育的重要理论创新。中华美育境界论,是关于中华民族精神世界或精神家园构建的理论,涵盖历史、当代和未来中华民族审美和人文的核心诉求,是弘扬中华美育精神的理想指向和最高目标,在美育浸润行动体系中占有决定性位置。弘扬中华美育精神,既要发挥以美育人、以文化人、以美培元的独特功能,也要彰显学校美育应有的价值。浸润是中华美育传统方法,创构美育浸润八大行动有机关联的全时空学校美育浸润行动场域,应以弘扬中华美育精神、涵养师生人生境界为最高目标,以美育评价和智慧美育为逻辑主线,以美育课程教学和教师美育素养提升为重心。在此基础上,进一步拓展为浸润滋养中华民族自豪感、荣誉感、神圣感、使命感的更大的社会美育行动场域。

[关键词] 中华美育精神;浸润行动场域;境界论;价值论;方法论

[作者简介] 赵伶俐,西南大学教育学部教授;张颜,西南大学教育学部博士生
(重庆 400715)

习近平总书记提出“弘扬中华美育精神”^[1],是富有鲜明中国特色和时代内涵的标志性命题,丰富和发展了马克思主义教育理论。“中华美育精神”,是中华民族特有且一贯推崇和践行的,以美育浸润提升人的精神境界,以助力中华民族伟大复兴为最高目标的新时代美育理念。美育事关全面发展人才培养要求,事关强国建设和民族复兴,事关满足人民对美好生活的向往和精神追求。坚定文化自信,“深化美育对民族复兴的文化使命的认识,对推动新时代学校美育高质量发展具有重要意义”^[2]。《教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知》(以下简称《美育浸

润行动(2023)》),以学习贯彻党的二十大精神为主旨,以“美育浸润”为主题词,再次强调“弘扬中华美育精神”,积极探索以美育浸润学生、教师和学校的方法与路径、规律与优势。中华美育理论包含的中华美育境界论、美育价值论和美育方法论,是《美育浸润行动(2023)》创构的重要理论基础。

一、中华美育境界论

中华美育境界论,是关于中华民族精神世界或精神家园构建的理论,涵盖历史、当代和未来中华民族审美和人文的核心诉求,是

弘扬中华美育精神的理想指向和最高目标，在美育浸润行动体系中占有决定性位置。

（一）中华传统美学境界说

中国文化史和美学史上的精神境界，很多时候等同人生境界，包括自然境界、道德境界、人格境界、诗意图境、艺术境界等。“追求人生的境界是中国传统文化的精髓。”^[3]其以儒释道三家为代表。儒家注重人性修养、道德养成和人生境界提升，推崇“圣贤”境界。道家主张出世修行、超越名利、精神自由与解放，推崇“真人”境界。佛教则通过“戒、定”获得“慧”，去除欲望，消除痛苦，推崇“圆满”境界。儒释道的三大境界学说，深刻影响了历代关于人生、人格与美德教育。被誉为“现代新儒家”的冯友兰，以中国传统禅学“觉解”为基础，提出人生四种境界：自然境界、功利境界、道德境界、天地境界。^[4]每种境界都是对人生的一种“觉解”，对前一境界的超越和升华，四种境界相互交融于一体。

宋代苏轼的人生三境界，分别对应他生命的不同阶段和心路历程，包括早期意气风发的入世境界、中期沉稳内敛的越世境界和晚年淡泊明志的悦世境界。^[5]这一演化历程，也是中国古代士大夫阶层对人生境界和治国理想追求的缩影。晚清儒将左宗棠以一副对联，彰显其所推崇的人生三重境界。上联“发上等愿，结中等缘，享下等福”；下联“择高处立，就平处坐，向宽处行”。“发上等愿”和“择高处立”，为格局远大、眼界开阔、志存高远的崇高精神境界；“结中等缘”和“就平处坐”，则是不要太高看自己，要脚踏实地，一步一个脚印谋事为人的处事境界；“享下等福”和“向宽处行”，就是摒弃奢侈繁华，只求粗茶淡饭的平实生活境界。这副格言对联充分彰显了主人胸怀天下、敢当社会大任、恪守日常德行的精神境界与行为风范。

美学境界与人生境界、人格境界的提升直接关联。王国维是概括性提出中华传统美学“境界”概念的第一人。他在《人间词话》

中，以境界为核心概念构建中国古典文艺作品鉴赏标准，并借用古典诗词名句提出了事业和人生三重“境界说”^[6]，对后世影响深远。他比较西方美学家康德(Kant, I.)的“美无功利”和叔本华(Schopenhauer, A.)的“无欲之我”等学说，专题阐发孔子和中国古人“其视外物也，不以为与我有利害之关系”的精神境界。“故审美之境界乃物质之境界与道德之境界之津梁也。”^[7]20世纪初，力倡和践行美育者蔡元培认为，人生境界有三层次，相应也有三种美育境界。一是“生而免死、趋利而避害者为最普通；二是“进一步的，以众人的生及众人的利为目的，而一己的生与利即托于其中”；三是“更进一步，于必要时，愿舍一己的生以救众人的死，愿舍一己的利以去众人的害，把人我的分别，一己生死利害的关系，统统忘掉了。这种伟大而高尚的行为，是完全发动于感情的”。^[8]情感作用即所谓美感，这类健康、高尚的情感之于完整、和谐的现代公民人格的培养具有不可替代性。^[9]

（二）中华美学理论的当代教育意蕴

当代中国学者充分阐释了中华传统美学境界理论的当代意义，拓展了中华美育境界的宽度和高度。

有学者借用王阳明的“人心一点灵明”，论说中国古人倡导的人生境界。他认为，人与动物的不同就在于人有这点“灵明”，照亮了人生活于其中的世界。而“境界”，就是一个人的“灵明”所照亮的有意义的世界。因此，境界可以说是浓缩一个人的过去、现在与未来三者而成的一种心理导向、一种思路或路子，对一个人的生活有一种指引、导向的作用。“这种内在化的东西又指引着一个人的各种社会行为的选择、包括其爱好的风格。”^[10]还有学者指出，“人心灵中的境界（或云世界）是在与外在世界相互作用下产生的心灵影像，每个人都有自己心灵的境界”，“所以，境界就是意识中的世界”。^[11]而中国美学就是一种刻画人的不断超越，进而构建精神世界

的美学。

审美活动与人生最是相关,人格境界与审美境界密不可分。“讨论中国美学思想,不能仅限于艺术作品的范围,故选择境界来论之。”^[12]境界可用于人(人格境界),可用于自然(自然境界),也可用于评价艺术作品(艺术境界)。^[13]在评价人时,境界往往用来形容人格所显示出的胸襟、气度、风神。有学者引用和注解孔子的“志于道、据于德、依于仁、游于艺”阐释中华美育精神特质,提出了中华美育以美兴人、以美化人、以美立人、以美和天等四种境界,且逐层从宇宙中脱颖而出,到达天地人和谐的高尚之处。^[14]

(三)“小我”境界与“大我”境界

尼采(Nietzsche, F. W.)认为,每个人都有权利与责任创造自己的价值和意义、追求个人发展和幸福、实现自我超越和成长。^[15]在《快乐的科学》(Die fröhliche Wissenschaft)这本综合性的生命美学著作中,尼采使用了大量诗词,颂扬“我”或“我要”、“我是”等个体生命的快乐,是他人生境界的核心要义。^[16]马斯洛(Maslow, A. H.)提出了人的需要层次论。^[17]他认为,高级需要包括认知需要、审美需要和自我实现的需要,一旦获得满足,就会产生狂喜的高峰体验。^[18]自我实现作为自我潜力充分发挥的最高层次,显然是指不直接关乎社会和他人的“小我”。

中华美育精神的一个独特方面,就是它在数千年文化历史积淀中,确立了超越个人功利而追求大自然、大宇宙、大人格、家国天下的旷达与无私无畏的“大我”境界。冯友兰第四层次“天地境界”,即“一种超乎社会整体利益之上的达于全宇宙高度的人生追求,相当于孟子所说的‘天民’。天地境界的人既能尽人伦人职,更能尽天伦天职,才是理想的人格,人生的最高境界”^[19]。苏轼的“大江东去,浪淘尽千古风流人物”,突破了过往诗词小情感的围城,表现出人生大情怀、大意境。“横空出世,莽昆仑,阅尽人间春色。飞起玉

龙三百万,搅得周天寒彻。”这些诗词气吞山河、大气磅礴,直抒胸臆、意气昂扬,尽显作者人格高洁、胸怀远大。这些由“大我”格局所带来的高峰体验,是灵魂的颤动,是道德上的人格境界,是美学上的人生情调,是哲学上的宇宙精神的反映。其所突出的是世界的大全意,是一个完整的世界,一个自足的世界,一个当下所发现的活泼的世界;是由人内在的胸襟气度所体现出的独特风貌,宇宙之内,岂无此种境界。^[20]这种境界,就是美感能与美德教育、与人格境界、与人生境界教育之大义。元代王冕的传世画作《墨梅图》,一枝墨梅迎霜傲雪的风骨与神韵,使人“似乎觉到自身在这个世界上有一种伟大的使命”,“因而愿意不计个人荣辱得失投身更辽阔的生活和更壮丽的事业中,这样的人,便是进入崇高的精神境界的人”。^[21]

二、中华美育价值论

弘扬中华美育精神的核心价值,就是要通过中华民族丰富的审美文化和美感能体验,建立学生、教师、公民乃至全世界华夏子孙与祖国的最牢固情感纽带,构建筑牢中华民族共有的精神家园。这便是弘扬中华美育精神、以美育人、以文化人、以美培元的独特功能,也体现了学校美育应有的价值。

(一)建立以“大我”为核心的审美价值观

美,即“人在实践中发现、创造的体现人的本质力量、令人愉悦的事物形象”^[22]。党的二十大指出,“中国式现代化是物质文明和精神文明相协调的现代化”^[23]。中华美育精神“大我”境界之美的首要价值,就是要在学校师生、公民与祖国之间建立令人愉悦的审美关系。或者说,可以使学生、教师和公民感知与体验中华民族独特的魅力,产生美感能高峰体验,进入崇高的精神境界。

在当代文化情景中,文化价值的多元性和大众传播的复杂性,都不同程度地影响着

学生、教师和学校教育的价值走向。“美育是文明建设的一条重要途径,其功能在于不仅以潜移默化的手段,自觉培养一种完整的个性和健全的人格,而且面对新的文化状态和要求,应特别注重对青少年审美评价能力和文化鉴别能力的培养,在分析、引导和批判的过程中,增强青少年的理性认知与判断,以建设一种理想、健康的新的文化人格。”^[24]这也就是以“立德树人”为核心力量,构建学生、教师、学校教育的崇高精神境界,以及生态自然境界、生动艺术境界和自觉自律道德境界等人生境界的,当代中华美育精神不可或缺的育人功能。“只要中华民族一代接着一代追求美好崇高的道德境界,我们的民族就永远充满希望。”^[25]

(二)精神与物质的协调发展

所有的审美对象,都有着物质载体或可感的物质形式,如山河之美、建筑之美、诗词与乐舞之美、人格与行为之美等。“审美对象最初来自实用对象,是实用对象变化、发展而来的。由实用对象变化为审美对象,由功利关系发展为审美关系,是人在劳动实践过程中历史地形成的。”^[26]如何将物质对象中的审美因素,通过美育实践活动彰显出来,使之转化成精神性的审美对象,是美育又一重要功能与价值所在。

“美好生活是民生有保障的‘好生活’,与精神充实积极愉悦的‘美生活’的有机统一。”^[27]追求美是根植于人的身体和灵魂的精神内驱力。但如果缺乏后天积极引导,这种天性和内驱力就会顺着本能方向,以追求生理和物质快感的方式宣泄。正如《墨子》所言,“食必常饱,然后求美;衣必常暖,然后求丽;居必常安;然后求乐”。所以,要引导人们耳知其乐、目知其美、口知其甘、居知其安,但切不可探求锦衣玉食、豪宅极乐。这也正是中国传统美学和弘扬中华美育精神的辩证统一思想。

马克思(Marx, K.)指出,人与动物的区别

在于,“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来建造”,而人是“按照美的规律来建造”。^[28]美,就是人按照美的规律进行物质与精神创造与转化的智慧,创造性和自我净化等是本质力量的显现;美育,就是“按照美的规律”提高人类自身,即对全体学生和全体国民的社会生活精神内涵的教育。“在这个世界上,还有什么比人的内生动力与社会美好建设的理想有机结合起来,建造美好物质世界和塑造人类美好灵魂有机统一更为美妙和伟大的事业、更为宏伟的工程呢!”^[29]

(三)以心灵的体操激发生命正能量

以中华美育精神激发生命活力,滋养有道德情操、想象力和创造力的具有审美与人文素养的全面发展的美好人性与人格。美育,“就是人们的心灵的体操”^[30]。美立于人生,就是一种导向。“一个人的境界就是一个人的人生的意义和价值。”^[31]

中华美育精神,既是中华美学和传统美育精神的传承和弘扬;又是深深刻写着新时代精神的烙印,“写着中国的灵魂,指示着将来的命运”^[32]的国家文化和美育战略概念;更是每个中国人,每个当代中国学生、教师、学校、社会和公民等,都应该接受的洗礼与生命活力的张扬。因此,成为有审美素养、有文化内涵、有创造活力、有人格魅力的中国人的教育。“审美活动对人生的意义最终归结起来是提升人的人生境界。”^[33]

三、中华美育方法论

在中华美育精神中,包含着以美浸润学生、教师及课程教学改革发展的独特的美育方法论。“遵循美育特点”,是习近平总书记关于美育浸润方法论的简明表述和明确强调。美育不是说教,不是用行政手段强制规范;而是以美“悦人感人到育人”的、寓教于乐、感染熏陶、潜移默化、浸润涵养的过程与结果,是“使人能在人的心灵深处产生一种追求高尚、

美好、文明的欲望,在赏心悦目中开阔视野,领略人类征服自然、改造社会的本质力量”^[34]的显现。

(一)浸润是中华美育传统方法

习近平总书记特别指出,“中华美学讲求托物言志、寓理于情,讲求言简意赅、凝练节制,讲求形神兼备、意境深远,强调知、情、意、行相统一。”^[35]

浸润,是中国古人早就发现的、以美育人的规律与有效方法。浸润表达的是万物和艺术的感染力,教化的逐渐渗透,教养不可强求,以及沾濡滋润、恩泽普施等,引申为逐步推进,积久而发生持续或巨大的作用。浸润就是通过感染熏陶、润泽普施,由表及里渗入骨髓和灵魂的潜移默化过程。孔子以“兴于诗,立于礼,成于乐”(《论语·泰伯》),精辟阐释诗与乐浸润人格养成的逻辑。《礼记》曰:“夫民之父母乎,必达于礼乐之原,以致五至,而行三无,以横行天下。”这里的“五至”、“三无”都是通过礼乐教化浸润提升人的境界。老子言,“大音希声,大象无形”;《毛诗序》讲,“美教化,移风俗”;《颜氏家训·慕贤》指出,“迁移暗化,自然似之”;龚自珍的《与秦郭夫书》,则正式采用“潜移默化”这种说法。这些均是对人受审美对象的感染与启示,价值观、思想、情感、性格、习惯乃至心理结构在不知不觉中被同化而得以发展的美育方法与特征的肯定。

中国人自幼认汉字、习汉字,一笔一划的书写,自带中华传统文化和美学基因,浸润着世世代代的民族性。中国现代美育家弘一大师认为,习书法必须从《说文解字》开始,以中华文化浸润和不断丰富内心的涵养与德行。^[36]南朝刘勰创作的《文心雕龙》,系统论述了如何用“心”撰“文”,以“雕龙”、“琢玉”之功书写精品文章,某种意义上也受到《说文解字》等先贤著作的深刻影响或浸润,是“对前贤著作中释名方法以及内容的吸收、借鉴与阐发”,“体现了其‘师乎圣,体乎经’的观

念和思想”。^[37]

(二)美育浸润涵养品格

蔡元培认为,美育专事“陶养吾人之情感”,“使有高尚纯洁之习惯,而使人我之见,利己损人之思念,以渐消沮者也”。^[38]“孔子于是以诗与礼乐为涵养心性之学。”^[39]他认为,“人人都有感情,而并非都有伟大而高尚的行为,这由于感情推动力的薄弱。要转弱而为强,转薄而为厚,有待于陶养。陶养的工具,为美的对象,陶养的作用,叫作美育。”^[40]“由于感情的陶养,就是不源于智育,而源于美育。”^[41]“盖以美为普遍性,决无人我差别之见之参入其中。”^[42]

近现代哲学美学和审美心理学,高度关注美和美育通过情感浸润理性与人格发展的价值。鲍姆嘉通(Baumgarten, A. G.)将令人愉悦的感性称为美感,席勒(Schiller, J. C. F.)强调完美的人格是感性理性发展的统一,黑格尔(Hegel, G. W. F.)认为美是理性的感性显现,海德格尔(Heidegger, M.)的美是诗意栖居。这些都表明,丰富的感性或感性愉悦,可以加强人与客观世界、与理性、与教育的正向关联。古希腊亚里士多德(Aristotle)的“净化说”,贺拉斯(Flaccus, Q. H.)的“寓教于乐”等,都主张通过美好和快乐的活动达到教育目的。

《义务教育语文课程标准(2022年版)》,向学生推荐了中华古诗文135篇(段)。其中1~6年级75篇,7~9年级60篇(段)。1~6年级的背诵篇目都是诗歌;7~9年级的篇目,除诗歌外,也选入了一些短篇散文。^[43]同时,在各个学科的课程标准中,介入中华传统文化和当代价值观内容,如数学教学要“让学生了解中国古代数学家的杰出贡献,传播数学中的中华优秀传统文化”^[44]。欣赏中华数学之美,旨在以浸润式美育增强学生的爱国情怀和民族自豪感。^[45]

(三)美育浸润的科学性

浸润,是科学和哲学领域的重要概念与

研究课题。在这些领域取得的成果,对美育浸润有重要启示作用。

1. 共同结构

数学“拓扑浸润”及各领域的“科学浸润”研究,从不同角度揭示浸润对事物外在形式结构和内在共同结构或永恒痕迹的依存与传承。《易经》、《河图》、《洛书》等早就觉悟:“宇宙间万物一理,小事物中蕴含着大道理。我们看似有明显区别的事物其实是有着根本的共性的”^[46]。人类千百年来的经典艺术作品如浩瀚星辰,美育思想理论数不胜数,但都不是独自在黑夜闪耀,相互之间总是有着某种联系或共同结构。^[47]贯穿千差万别的审美和美育实践的、稳定的民族审美“共同结构”(包括共同价值观),浸润影响着中华艺术的民族根性,是中华优秀传统文化的根与魂,也是构成当代美育目标、内容、方法和评价等的有力支撑。多年来,笔者着力探寻各经典教学理论的共同内核,将其浓缩为“12条视点结构教学哲学定律”^[48],力图从科技和哲学角度深度解析“美育浸润方法”的原理基础。

2. 相互作用

美育浸润是主客体间物质与精神、精神与精神、表层感觉与深层心理等因素间的相互作用,逐渐渗透、积久而成,不可逆转的价值观、理想、信仰等的无声的力量;是施予者与接受者双主体间的精神性相互作用,以及审美的主客体间发生移情作用,实现“物我同一”^[49]的过程与结果;是教育主体与教育对象双向互动,即在教育者主体(教师)作用下,受教育主体(学生)“在沾濡滋润、浸染熏陶、逐渐渗透过程中获得具身性的审美体验,从而养成健全的人格与美好的心灵”^[50],构建美好“心灵世界”的双向互动与建构的过程与结果。事实上,师生“双主体”互动成长,本来就是整个人类教育的理想。美育浸润,是实现这一理想的一条重要通道。

3. 可浸润性

只有美的事物被潜移默化地接受,方可

令人的心灵得到净化和提高。其一,美育课程与教学浸润的方式要与受教者形成足够的引力关系,有高度附着力和亲和力,是师生双向奔赴、灵魂相拥、共建崇高的艺术与审美境界和创造性活动。其二,加强美育与学生实际学习和生活的关联,从最佳角度切入,建立学校美育课程教学、校园审美文化环境及更广阔的社会美育资源有机联系,以提高美育浸润与学生的接触面的恰适关系及有效接触机会。其三,美育浸润的内容或材料要选择适当。好的音乐作品如同一面面明镜,反映着社会生活的方方面面和人的灵魂状态。健康、自然、活泼、安闲、恬静、清明、典雅、条理、秩序的作品,充满时代的力量、信仰的力量,具有超时代的永恒感染力。此类美的事物,才是入选美育浸润内容的最佳材料,也才有资格用以“制定美育教学指引”。

4. 规律与实证

实验研究表明,美育和美好事物有助于强力提升人的抗压能力,增强正能量与创造性能力,提高幸福感和精神境界。^[51]人类本来就有欣赏美、追求美、创造美的天性。神经美学、审美心理学等很多实证研究,都从不同角度和层面证明了,美育具有提升社会文明水平的重要意义。

《美育浸润行动(2023)》在文件标题上,就以“浸润”为关键词,彰显了“遵循美育特点”,“以美育浸润学生、美育浸润教师、美育浸润学校”的路径与方法的主张。其以美育专项发文,旨在全覆盖、多样性、更充分地发挥美育“恩泽普施”的功效。

四、美育实践场域创设

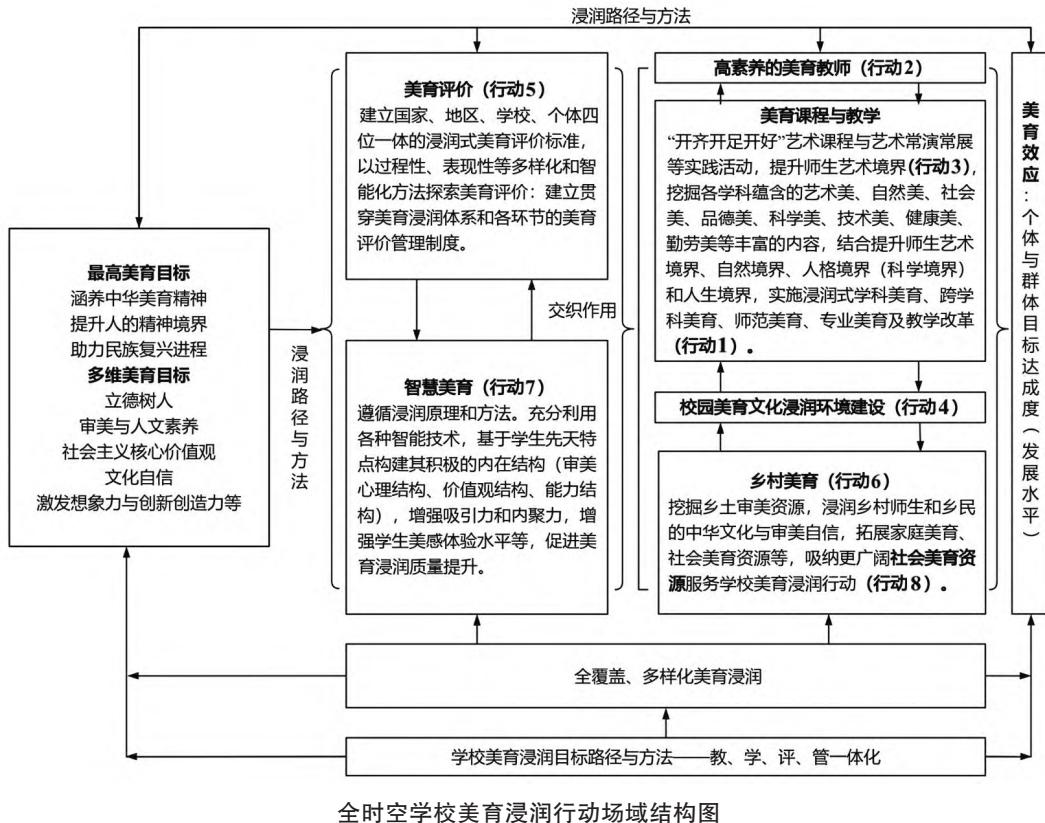
中华美育境界论、价值论和方法论,是弘扬中华美育精神和落实《美育浸润行动(2023)》的重要理论基础。

(一)全时空学校美育浸润八大行动场域
《美育浸润行动(2023)》特别提出了八大

浸润行动,包括美育教学改革深化、教师美育素养提升、艺术实践活动普及、校园美育文化营造、美育评价机制优化、乡村美育提质发展、美育智慧教育赋能、社会美育资源整合等,充分诠释了美无处不在、美育浸润潜移默化的强大育人功能,确保全覆盖、多样化,时时、处处、人人尽得美育的涵养与浸润。

本文基于境界论、价值论和方法论,结

合八大行动,探索构建了以涵养中华美育精神、提升人生精神境界、助力民族复兴事业为目标,以立德树人、文化自信、核心价值观、提高学生审美与人文素养、激发想象力、创新创造力等多元多级美育目标体系,以美育评价改革和美育智慧行动为主要逻辑线索,从空间、时间和多样化等维度构建全时空学校美育浸润行动场域。(见下图)



全时空学校美育浸润行动场域结构图

(二)创设普适与特殊兼顾的美育环境

全时空学校美育浸润行动场域,为八大行动系统实施,提供了参考体系。

1. 多样性与创新空间

全时空学校美育浸润行动场域,因地区、学校和社会资源等不同有相应变化,呈现多样变式;在共同目标下,又各具特色、精彩纷呈。

2. 个体性与选择性

审美对象是针对审美主体的人而言的。因为主体和美的差异,审美活动本身就具有显著个性和选择性,美育浸润行动也当然是

所有教育方式中,最具个体选择性和包容性的。全时空学校美育浸润行动场域,并不强求每个学生都要与场域的每个构成因素和方方面面接触。学生可以根据自己的审美偏好,在此场域自由选择最适合自己的活动或行动甚至目标。在条件允许的情况下,可借助智能化手段等调整活动空间,组建适合自己的美育浸润场域。在尊重和保护学生兴趣爱好和个性特点基础上,形成切实实现丰富学生的精神文化生活,让学生身心更加愉悦、活力更加彰显、人格更加健全的生动活泼的学校美育局面。

(三)难题突破与实践创新

有效实施全时空学校美育浸润行动,面临诸多难题。这也是近些年美育政策、美育理论和美育实践亟待破解的难题。

1. 完善评价体系,实现美育目标

美育评价一直在艰难中探索。本研究的美育最高目标表述为“涵养中华美育精神,提升人的精神境界,助力民族复兴进程”,合乎国家发展战略定位。再整合其他层面相关目标或标准,构成四级多维美育目标体系,包括国家指标、地方指标、学校指标、个人选项指标。“四位一体”美育评价目标或指标体系,是美育浸润行动场域的价值定向与实施指南。

国家指标,由四级构成。第一,“涵养中华美育精神,提高师生精神境界,助力民族复兴进程”等具有高度统摄性的国家要求,设为高级目标。第二,“提高学生审美与人文素养”作为一级目标,分为审美素养和人文素养两大维度。第三,将审美感知、艺术表现、创意实践和文化理解四个艺术核心素养作为二级目标,将其中的“艺术表现”调整为“审美表现”,便可兼容自然美、科学美、社会美的素养及评价指标。第四,将艺术课程学业考核指标,作为三级目标,也可兼容其他学科审美化教学(学科美育)的评价指标。地区指标,是一个地区的教育行政部门领衔,组织专家参照国家标准,选择添加或制定具有地方特色的指标。学校指标,是一个学校参照国家标准和地方指标,结合自己学校办学特色和发展目标,选择添加或制定具有学校特色的指标。个人选项指标,是学生个体按照自己的兴趣或特长,在国家、地方和学校的指标体系中,选择组织美育学习与发展目标。

美感是一项综合评价指标,指“主体在对美的主观感受、体验、理解、评价中所获得的精神愉悦”^[52]。美感是美学高度关注的核心概念,也是美育的原动力,审美素质的核心是美感体验。^[53]“审美是‘使人成为人’的桥梁。如果人缺乏审美情感的桥梁,他只能要

么是感性的人、动物的人,要么是理性的人、机械的人,最后会走向低迷或崩溃。”^[54]因此,当美育评价指标不能或不便细分时,可用参与式观察法直观评估美感的反应强度和持续性,既便于操作也符合美育浸润不知不觉的特性。

2. 借力智能技术,驱动智慧美育

在全时空学校美育浸润行动场域系统中,智慧美育有两方面含义。一是借鉴科技浸润原理,提高美育浸润的吸引力、附着力和亲和力等;二是充分利用现代信息平台尤其是智能技术,对美育浸润的全覆盖、多样化实现的支持。人工智能(Artificial Intelligence,以下简称AI)或数字赋能集结了图像、视频、音频等诸多符号模式,形成全觉传播模式的媒介形态,以及短视频、AI技术、音乐、电影、手游,加之虚拟现实(Virtual Reality, VR)技术、增强现实(Augmented Reality, AR)技术、元宇宙等技术的不断涌现与广泛应用,以及生成式预训练转换模型(Chat Generative Pre-trained Transformer, ChatGPT)和文生视频大模型Sora等,实现了文字和视、听、声、光、电的整体呈现,获得了在虚拟世界的创新和创造性体验,给社会生产、生活和教育领域带来强烈震撼。“让美育从平面式的理论教学升华为一场沉浸式的感官体验。”^[55]同时,提供了更为深层的美感能体验和精神享受,成功打破美学和艺术学中对模糊现象(信息)进行科学化研究和数字化处理的坚冰,为学校美育带来了新思路、新方法和崭新前景。^[56]

智能化介入美育的实践探索已有非常积极的表现,探析美育和中华美育精神境界的自由性和创造性以及在方法上的浸润特性,填补模式化的技术与其应用之间的鸿沟,可为美育浸润行动落实提供保障。我们需要借助人工智能技术提高美育效果,为学生的自由性、创造性和美感能体验提供技术支撑,实现双向浸润或双向兼容、相互诠释,使智能技术在构建学校、家庭和社会的美育体系,推动美

育成为激发创造力、美化心灵和陶冶情感的重要方式等方面,发挥更大作用。^[57]

3. 改革美育教学,推进学科育人

美育课程是学校美育浸润实施的主渠道,艺术课程则是主渠道的核心通道,也是全时空学校美育浸润行动场域主干道。有学者指出,“当前,学校固然重视美育,但对美育的理解还存在偏差,开展美育工作忽视了课堂这个主阵地。如部分学校单纯以才艺或艺术教育来落实美育,部分学校单纯通过开展文化艺术活动来落实美育,违背了全面加强美育的精神。”^[58]因此,《美育浸润行动(2023)》再次明确,要充分发挥艺术课程在学校美育中的主渠道作用,严格按照各学段课程标准开齐开足开好艺术相关课程,完善面向人人的常态化学校艺术展演机制,让每名学生都有展示的机会和平台等。同时要求,深入挖掘各学科蕴含的美育价值与功能,挖掘和运用各学科蕴含的品德美、社会美、科学美、健康美、勤劳美、自然美等丰富美育资源,分学科推动制定美育教学指引,构建完善艺术学科与其他学科协同推进的美育课程体系,建立学科美育,审美化教学、跨学科美育与教学、师范美育课程与教学,以及与高等学校人才培养结合的专业美育等,这是对之前误解误导的校正。

4. 培根乡村美育,促进乡村振兴

“乡村美育提质发展行动”,与国家乡村振兴和美丽中国、美丽乡村建设紧密关联,是美育浸润民族复兴进程主阵地。应全面实施《美育浸润行动(2023)》,锚定“全覆盖、多样化、高质量的具有中国特色的现代化学校美育体系”这一目标,推动学校美育高质量发展,为美丽中国建设、强国建设、民族复兴做出应有贡献。^[59]

乡土永远是浸润着中华民族文化基因的根。在共同富裕、乡村振兴、美丽乡村、实现富强美丽和谐的社会主义现代化强国大背景下,让乡土培“根”育“树”结出新果,以“文化

自觉”实现乡村“塑形铸魂”,^[60]是乡村美育独特责任与重大使命。《美育浸润行动(2023)》肯定乡村美育在助推国家乡村振兴战略中的特殊价值,鼓励因地制宜发展乡村美育,鼓励城乡美育手拉手、互鉴发展,体现对乡村美育和乡村独特审美趣味的客观、开放和包容的大爱大美情怀。各地区各城乡学校,还需要借助各种资源美化校园,进一步走出校园到社会中去,充分利用博物馆、展览馆、科教馆的高科技数字场域,宣传美丽中国建设生动实践,将美育贯穿学校教育的各个环节,让祖国年轻一代牢固树立为美丽中国贡献力量的崇高理想。亦如蔡元培百年前憧憬的,“而于工作的余暇,又不可不读文学,听音乐,参观美术馆,以谋知识与感情的调和。这样,才算是认识人生的价值了”^[61]。这充分体现了全时空学校美育浸润行动场域更大的社会张力。

5. 强化教师教育,提升教师美育素养

高素质美育教师及美育专业教师,是全时空学校美育浸润行动场域最强劲的牵引力和操盘手。

《美育浸润行动(2023)》指出,美育浸润包括浸润每一位教师,要实施教师全员美育培训、师范美育的“源头培训”、艺术教师和各学科教师的美育名师骨干培育,“将美育课程纳入师范类专业学生人文素养课程,将美育素养有关内容纳入教师资格考试”。将培养高素质美育教师,融入教师培养、发展,构建日常浸润、项目赋能、平台支撑的教师发展良好生态,融入教师课堂教学、科学研究、社会实践诸环节。这样才能把美育渗透各门学科,增加学生学习兴趣与美感体验,激发学生思维的灵活性、创造性,产生寓教于乐、寓德于乐的效果。^[62]这还涉及美育硕士和博士等美育高级专门人才培养,包括培养目标、课程、教学与评价等,以及美育学科制度和人才培养制度的系统化改革等难题。

春风化雨、润物无声,滴水穿石、精雕细

琢。无处不在的美与美育,无处不在的中华美育精神,全时空浸润学生、浸润教师,浸润课程、浸润教学,浸润学校、浸润国民乃至全球华人。其在更大的社会场域中,潜移默化浸润滋养中华民族的自豪感、神圣感,荣誉感、使命感。如此全覆盖、多样化、高质量宏大而精美的,凝聚了中华美育精神和人类精神的,具有中国特色的现代化学校美育体系,展现于世界,必将成为21世纪人类教育改革并指向人类美好未来的一道灿烂风景。

参考文献:

- [1] 做好美育工作弘扬中华美育精神 让祖国青年一代身心都健康成长[N]. 光明日报, 2018-08-31.
- [2] 王嘉毅. 扎实推进新时代学校美育高质量发展[J]. 教育研究, 2023, (12).
- [3] 郭文良. 中国传统文化中的境界学说及其当代教育意义[J]. 当代教育科学, 2021, (1).
- [4][11][12][13][20] 朱良志. 中国美学十五讲[M]. 北京: 北京大学出版社, 2006. 272, 274, 272—273, 272, 272.
- [5] 阮延俊. 论苏轼的人生境界及其文化底蕴[D]. 武汉: 华中师范大学, 2012.
- [6] 王国维. 人间词话[M]. 兰州: 敦煌文艺出版社, 2020. 3.
- [7] 王国维哲学美学论文辑佚[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1993. 256.
- [8][40][41][42][61] 蔡元培美育论集[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1987. 266, 266, 267, 46, 267.
- [9] 潘黎勇. 蔡元培“以美育代宗教说”的价值结构分析[J]. 求是学刊, 2010, (2).
- [10] 张世英. 哲学导论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002. 84.
- [14][19] 王一川. 中华美育精神的内涵和特质[N]. 中国艺术报, 2018-09-07.
- [15] 弗里德德里希·威廉·尼采. 查拉图斯特拉如是说[M]. 北京: 九州出版社, 2006. 5—7.
- [16] 尼采. 快乐的科学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [17] 亚伯拉罕·哈罗德·马斯洛. 动机与人格[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2007. 30—34.
- [18] 亚伯拉罕·马斯洛. 人性能达到的境界[M]. 北京: 民主与建设出版社, 2023. 142.
- [21] 宋修见. 美育要使人进入崇高的精神境界[J]. 前线, 2021, (1).
- [22][52] 朱立元. 美学大辞典[Z]. 上海: 上海辞书出版社, 2010. 39, 121.
- [23] 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.
- [24] 杜卫. 美育学概论[M]. 开封: 河南大学出版社, 2013. 42.
- [25] 认真贯彻党的十八届三中全会精神 汇聚起全面深化改革的强大正能量[N]. 人民日报, 2013-11-29.
- [26][30][34] 苏丁. 简明文艺美学手册[M]. 成都: 四川文艺出版社, 1988. 7, 60, 62.
- [27] 赵伶俐. 中华美育的新时代风范[N]. 中国教育报, 2020-10-29.
- [28] 马克思. 1844年经济学哲学手稿[M]. 北京: 人民出版社, 1985. 53—54.
- [29] 赵伶俐. 新时代美育的价值与使命[J]. 中国德育, 2021, (6).
- [31] 叶朗美学讲演录[M]. 北京: 北京大学出版社, 2021. 123.
- [32] 严昭柱. 中华美学精神论集[M]. 北京: 作家出版社, 2020. 31.
- [33] 叶朗. 美学原理[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009. 429.
- [35] 习近平. 在文艺工作座谈会上的讲话[N]. 人民日报, 2015-10-15.
- [36] 蒋雨航. 李叔同“先器识后文艺”的艺术教育观及其启示——以书法实践为例[J]. 美术教育研究, 2023, (23).
- [37] 段培越. 《文心雕龙》文体论的“某者,某也”句式浅析[J]. 名家名作, 2022, (2).
- [38][39] 蔡元培. 中国伦理学史[M]. 北京: 中国言实出版社, 2021. 13, 13.
- [43] 义务教育语文课程标准(2022年版)[Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022. 58.
- [44][45] 义务教育数学课程标准(2022年版)[Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022. 35, 95.
- [46] 陈安临. 天书之谜——对万物一理的东方探索[M]. 北京: 华夏出版社, 2018. 142.
- [47] 菲利普·达维里奥. 艺术博物馆——50位艺术大师的500幅传世名画[M]. 北京: 电子工业出版社, 2020. 9.
- [48] 赵伶俐. 教学哲学[M]. 重庆: 西南大学出版社, 2022. 3.
- [49] 朱光潜. 文艺心理学[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2005. 29—31.
- [50] 刘欣, 李吉品. 浸润式美育的学理内涵和实践路径——基于现象学的阐释[J]. 文艺争鸣, 2022, (11).
- [51] 丁峻, 赵伶俐. 哲剧美育功能、心脑机制及实证研究进展[J]. 马克思主义美学研究, 2023, (1).
- [53] 赵伶俐. 以目标与课程为支点的美育质量测评——为了有效实施《国务院办公厅关于全面加强和改进学校美育工作的意见》[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2017, (5).
- [54] 宋修见. 中华美育精神访谈录[M]. 北京: 北京大学出版社, 2019. 15.
- [55] 杨玲玲. “数字中国”与高校大学生智慧美育新模式探究[J]. 中国高等教育, 2023, (6).

- [56] 赵伶俐. 审美认知:美学与认知心理学的联姻——论美学的信息化、数字化、科学化、综合化[J]. 美育学刊, 2011, (4).
- [57] 刘麒. 人工智能赋能美育创新的动能、图景与路径[J]. 艺术探索, 2023, (4).
- [58] 顾明远. 抓住课堂教学这个美育主阵地[J]. 中国教育学刊, 2022, (3).
- [59] 赵伶俐. 美育“浸润”民族复兴进程[N]. 中国教育报, 2024-01-18.
- [60] 为美丽乡村塑形铸魂——陕西省留坝县推进人居环境整治纪实[N]. 农民日报, 2019-03-29.
- [62] 刘兆吉. 美育心理文艺心理研究文选[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2003. 131.

A Theoretical Exploration into the Chinese Spirit of Aesthetic Education and the Construction of the Field of Immersive Actions in Aesthetic Education

Zhao Lingli & Zhang Yan

Abstract: Carrying forward the Chinese spirit of aesthetic education remains a major contemporary topic that inherits and builds the shared spiritual realm of the Chinese nation and promotes the great cause of national rejuvenation. It highlights the rich implications of the Chinese realm theory of aesthetic education, encompasses the value theory of "educating people through aesthetics" and the methodology of "following the characteristics of aesthetic education," and reflects the theoretical innovation of contemporary China's education and aesthetic education. The realm theory of Chinese aesthetic education, which is a theory involving the construction of the spiritual world of or the spiritual home to the Chinese nation, covers the historical, contemporary and future core demands of the Chinese nation for aesthetics and humanity; it is the ideal and the highest goal for the development of the Chinese spirit of aesthetic education, and occupies a decisive position in the system for immersive actions in aesthetic education. To carry forward the Chinese spirit of aesthetic education, we need not only to perform its unique functions as educating people through aesthetics, cultivating people through culture, and nourishing people's soul through aesthetics, but also to highlight the value inherent in aesthetic education at schools. Immersive action is the traditional method of Chinese aesthetic education. To create a spatial-temporal field of immersive actions (organically linked to eight immersive actions) in aesthetic education at schools, we need to establish the highest goal of carrying forward the Chinese spirit of aesthetic education and cultivating the life realm of teachers and students, follow the major logic for aesthetic education evaluation and intelligent aesthetic education, and focus on the curriculum of aesthetic education and the improvement of teachers' aesthetic competences. Based on this, we need to expand the field of immersive actions in aesthetic education at schools into a larger field of social action that infiltrates all the Chinese people's sense of pride, honor, sacredness and mission.

Key words: the Chinese spirit of aesthetic education; the field of immersive action; realm theory; value theory; methodology

Authors: Zhao Lingli, professor of the Faculty of Education, Southwest University; Zhang Yan, doctoral candidate of the Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715)

[责任编辑:杨雅文]

来源: 【教育研究, 2024, 45 (11): 88-98】



高教研究所 教务部



高教研究所 教务部

电话：0431-81310822

地址：吉林省长春市高新技术产业开发区博识路168号