

HIGH EDUCATION BRIEFING



高教信息简报

2024年第七期（总期第21期）



高教研究所 教务部

2024年7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

HIGH EDUCATION BRIEFING

2024年第七期（总期第21期）

➤ 高教信息动态

1. 高教新闻.....01

➤ 高教学术前沿

1. 应用型高校本科思政课教学高质量实施：视域与进路.....03
2. 深化教育评价改革的四个关键环节.....09
3. 教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求与实现.....17
4. 教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴、内在机理与实践进路.....25
5. 产教融合背景下基于TMACK的教师知识结构和教学推理.....35
6. “双创”视阈下的校企合作与产教融合.....43
-

► 专题分栏 高教信息动态

清华大学笃实书院、至善书院成立

6月6日，清华大学笃实书院、至善书院成立。新成立的笃实书院将充分整合航天航空学院、工业工程系和软件学院的教育教学资源，以大国重器和重大工程为深度实践场景，通过开放的课程体系、融合的系统实践和个性化的培养方案，帮助学生夯实数理基础、掌握智能技术、建立系统思维，成长为新一轮科技革命和产业变革的引领者。新成立的至善书院将以社会科学学院为主，汇集五道口金融学院、公共管理学院、新闻与传播学院、教育研究院等原先不承担本科生培养任务院系的师资力量，加强与信息学科的交叉融合，建立“大社科”课程体系，构建“社会科学+AI”培养体系，助力学生积淀人文素养、培育科学精神、拓展国际视野、提升创新能力，成长为数智社会的引领者。

来源：[清华大学](#)

中国人民大学国家治理大数据和人工智能创新平台揭牌

6月19日，中国人民大学国家治理大数据和人工智能创新平台揭牌。中国人民大学将以国家治理大数据和人工智能创新平台为新载体，努力打造交叉融合新范式、人才引进新平台、咨政服务新生态，推动大数据和人工智能技术与哲学社会科学深度融合，致力于在数字时代为世界贡献一整套国家治理和社会发展工程的智能系统，为加快构建中国特色哲学社会科学，以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业作出新的更大贡献。

来源：[中国人民大学](#)

长三角高等院校（建筑设计类）联盟成立

6月15日，长三角高等院校（建筑设计类）联盟在上海交通大学成立。据了解，该联盟成员覆盖了上海交通大学、浙江大学、同济大学、东南大学等34所高校。联盟将致力于深化交流与合作，不断拓展合作领域，提升合作层次，以推动长三角地区建筑设计教育与实践的深度融合，为长三角地区的高质量发展注入新的活力与动力。

来源：[新华网](#)

中国科学技术大学人工智能与数据科学学院和人形机器人研究院揭牌

6月18日，中国科学技术大学人工智能与数据科学学院、人形机器人研究院揭牌。据悉，人工智能与数据科学学院，是服务于人工智能与数据科学前沿交叉理论及应用研究的高端人才培养单位。该学院致力于建设世界一流的人工智能和数据科学学科，并建立相应的“科教协同”本科和研究生人才培养体系。

人形机器人研究院将发挥中国科大多学科交叉优势，在材料传感、结构驱动、小脑（运动控制）、以及大脑（具身智能）等方向争取技术突破，获得标志性成果。在技术创新的基础上，该研究院将积极推进人形机器人在服务、医疗、教育等领域的应用。通过与企业的合作，加快科研成果的产业化进程，推动人形机器人技术在实际场景中的应用和普及。

来源：[中国科学技术大学](#)

哈尔滨工业大学人工智能学院揭牌成立

6月17日，哈尔滨工业大学揭牌成立人工智能学院。人工智能学院将充分发挥“尖兵”引领作用，领跑人工智能领域创新发展，深入探索杰出人才培养之道，打造人工智能顶尖人才培养高地并持续深化产学研深度融合，以前沿科技创新赋能产业创新。

来源：[哈尔滨工业大学](#)

来源：【青塔周刊，142期-143期】

应用型高校本科思政课教学 高质量实施：视域与进路

蔡扬波

(重庆三峡学院,重庆 404020)

摘要:新文科建设对思政课教学质量提出新要求:体现思政课程之间、思政学科与其他学科之间教学融通,注重实践教学、知识生产、服务社会等三者应用性结合,强调现代信息技术在思政课教学中有效运用,彰显应用型高校办学特色寓于思政课教学之中,关注高校学生现实生活、实际需求和就业发展。目前,思政课教学对知识生产、社会服务、现代信息技术重视不够,课程学科融合创新、部门贯通在思政课教学中贯彻力度不强,实践教学、应用能力培养与“新文科、应用型”目标结合不紧密。针对上述问题进行深层分析,提出质量提升策略:落实新文科视域下思政课教学课前、课中、课后科学一体化,在思政课教学中贯彻课程、学科融合创新,盘活思政课教学实施主体交叉贯通、协同创新系统,重构新文科视域下思政课教学目标体系,探索新文科背景下思政课教学评价、考核和奖励机制。

关键词:新文科建设;应用型高校;本科思政课;教学质量

中图分类号:G641

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2024)05-0101-06

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2024.05.011

新文科建设是国家结合时代发展要求,对学科建设提出的全新要求,体现人才培养方案和学科体系建设的战略性、前瞻性、创新性、开放性、系统性和针对性,将“大”“新”“融”“通”“特”等突出特点融入新文科建设过程^[1]。新文科建设始终以立德树人为根本目标,既要以新的知识体系教育学生,也要以新的思想观念影响学生,使之能够成为同时具备新知识、新思想、新技能的新时代人才^[2]。在当代中国新文科建设中,必须着力预防价值观弱化、虚无、掏空的文科异化形态再现。中国新文科的枢纽链环是中国价值,一切与中国价值相悖的文科形态、文科实践、文科教育都不属于新文科建设之列^[3]。新文科是“求知、育人、服务”三位一体的功能集合体,关注鲜活社会现实,关切人的生存境遇,关心社会发展问题^[4]。应用型本科是指以应用技术类型为办学定位,而不是以学术研究型为办学定位的普通本科。应用型本科强化应用技术型人才培养,在教学改革的探索中注重通过实践教学培养学生实践能力和创新能力,通过与企事业单位联合培养适应社会经济发展需求的复合型人才,注重知识、能力和素质全面协调发展。应用型本科教育定“向”在应用,定“格”在特色。应用型高校思政课要想实现高质量发展,就需要在教学中充分体现新文科和应用型教育所蕴含的“融合、贯通、创新、应用、特色”等特征。

一、新文科建设对应用型高校本科思政课教学质量提出新要求

(一) 体现思政课程之间、思政学科与其他学科之间教学融通

新文科建设指向“回归文科教育的育人本质”,培育“有价值引领的人”,新文科教育创生“突破边界”的文科课堂,打造多样而灵动的“育人共同体”^[5]。新文科背景下需要构建思政协同的课程结构,要将思想政治工作贯穿在全学科全专业人才培养之中^[6],强调不同思政课程教学的融合与贯通,注重跨学科跨专业学习等方面。新文科要求学科与学科之间交叉融合^[7],打破文科、理科之间的界限,其学科边界具有可跨越性、融通性^[8]。在新文科建设背景下,思政课教师除对思政课程精心教学以外,还需要在教学过程中主动将思政课程与其他专业课程有机融会贯通,充分发挥好思政课程主阵地作用,培养文科专业复合型人才。

(二) 注重实践教学、知识生产、服务社会等三者应用性结合

新文科建设要在观念上树立“价值引领、文化自信、开放包容”的文科理念,要在行动上落实“关联实践、创新活动、资源投入”的应用特色^[9];作为应用型本科院校,凸显人才培

收稿日期:2023-06-02

基金项目:重庆市教育科学“十四五”规划2023年度教学改革研究专项一般课题“新文科建设视域下应用型高校本科思政课教学融通与创新研究”(编号:K23ZG2120232);2022年度重庆市高等教育教学改革研究重点项目“教师教育“三主体、三共建、三联动”立体式多元化实践教学模式研究”(编号:222127);重庆市高等教育学会2023—2024年度高等教育科学研究课题“纵向衔接·横向贯通·制度保障:新时代大中小学思政课一体化建设内涵、困境及路径研究”(编号:cqgj23095C)。

作者简介:蔡扬波,重庆三峡学院马克思主义学院教授,硕士研究生导师,研究方向:思想政治教育。

养的“应用性”特征,将思政元素融入课堂教学、社会实践、课程实验、野外考察、入学毕业教育之中,构建全员、全过程、全方位的协同育人体系^[10]。加强思政课和文科专业实践教学力度,落实实践教学的各个环节,为培养应用型人才奠定坚实基础^[11]。应用型本科思政课教学应体现“政产学研用”的原则,为当地社会经济文化发展服务^[12]。在新文科建设背景下,价值引领、知识生产既是应用型高校思政课教学的本质要求,也是顺应新时代发展战略的需要,如图1所示。

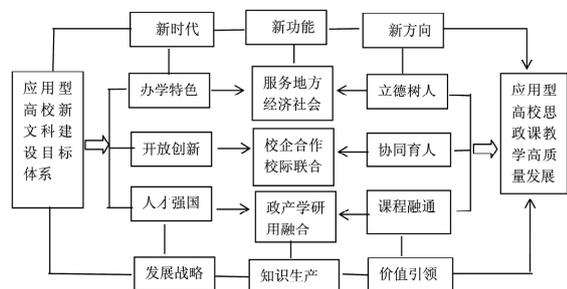


图1 思政课教学价值引领、知识生产与新时代发展战略相结合的逻辑关系

(三) 强调现代信息技术在思政课教学中有效运用

应用型高校思政课教学应将现代信息技术与课堂教学深度融合,探究思政课如何有效应用现代信息技术,以现代信息技术应用推动课堂教学质量提升。需要将多媒体技术、网络技术、远程通信技术等现代信息技术运用到思政课教学中,新媒体技术能为高校思想政治教育工作的方法创新提供便捷,为师生交互式教学提供载体和平台,多媒体教学技术、交互式双向视听技术、基于虚拟网络的教学技术等能为现代教育提供丰富的教学内容。应用新的教学技术制作成相关网络视频,使教学集形象性、直观性和趣味性于一体,极大地增强了思政课的吸引力和影响力。信息技术不仅为思政课教学提供海量信息,而且使信息的获取方式更加便捷。当今时代的大学生在某种程度上比教育者更容易掌握新技术的应用方法,更熟悉网络以及以网络为媒介的新生事物,学习和生活也越来越依赖于这些事物,网络虚拟社区、即时聊天工具等已成为影响大学生思想和行为的新的空间领域。在多媒体技术下,大学生可以随时查阅、学习存储网络教学资源,参加网上进行的各种思想政治教育活动^[13]。

(四) 彰显应用型高校办学特色寓于思政课教学之中

应用型高校本科思政课教学都应以“立德树人”为目标,这是毋庸置疑的,但是应用型本科思政课教学还应当凸显地域特色,而不是千篇一律地按照同一模板对学生进行思想道德教育。习近平总书记提出思政课教学坚持“八个相统一”辩证思想,为提升思政课教学的科学化水平以及推进理念思路、内容形式、方法手段的创新提供了重要遵循。其中,“统一性与多样性相统一”原理蕴含了因地制宜、尊重个性的思想。例如,带有民族特色的应用型高校和其他应用型高校对“民族共同体”内容教育的方式方法等方面就有所区别;不同

地域的经济发展状况、生活习俗和历史文化不一样,也导致了应用型高校在思政课教学的内容、目标和课程设置等方面有所差异。思政课教师应结合应用型高校自身的办学方向,在思政课教学中充分体现学校的区域特色。

(五) 关注高校学生现实生活、实际需求和就业发展

思政课教学要与学生的现实生活紧密结合起来,要让学生感受到思政课程中理论知识有助于解释和解决生活中的矛盾和问题。根据不同群体或个体进行因材施教,满足学生在思想上的实际需求,关注学生身心健康、文化涵养、创新创业能力、可持续发展潜力等方面^[14]。思政课教师需要通过教学模式的改革促进学生全面发展,对于思政课教学需要从长计议,只有实现大学生思政教育与毕业后职工思政教育更好对接,将思政课和职业素养教育进行融合,才能更好地为大学生今后的就业与发展服务。在教学过程中,教师应贯彻以生为本的教学理念,以针对性为前提开展教学活动。教师要以满足学生成长发展需求为基点,不断增强学生的获得感、成就感,激活教学活动各要素,切实提升高校思政课教学的有效性^[15]。

二、新文科建设视域下应用型高校本科思政课教学质量问题

(一) 教学过程中对知识生产、社会服务、现代信息技术重视不够

目前,应用型高校本科“六门”思政公共课程具体包括毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论、马克思主义基本原理、中国近现代史纲要、思想道德与法治、形势与政策、习近平新时代中国特色社会主义思想概论。新文科建设所强调的“知识生产和社会服务”特性没有在“六门”思政课教学课前、课中和课后整个过程中得到充分体现。思政课教师在培养具有较强社会适应能力和竞争能力的高素质应用型人才方面缺乏改革动力。部分教师对指导学生课前预习、发现问题、提出问题等相关工作不够重视,学习过程中的合作探究流于形式,课堂讨论难以有效进行,学生对重点、难点无法针对性把握。在课堂教学中,部分教师没有把现代信息技术充分融入沉浸式教学、案例式教学、讨论式教学、启发式教学中,教学方式方法单一、学生注意力不集中、学习主动性和积极性不强、学生的疑惑之处没有得到真正解决。在课后教学中,部分教师不重视体验式、情境式、参与式教学,师生教学互动性不足、学生综合应用能力差、心理素质差、人际关系不和谐等问题突出。

(二) 课程学科融合创新、部门贯通在思政课教学中贯彻力度不强

一些应用型高校的马克思主义学院“六门”思政课教学过分独立,每门思政课程之间教师“协同作战”意识薄弱,表现在思政课程之间教研活动各自为政、不同思政课程教学一

体化建设没有得到充分体现等方面。思政课与思政专业教学融合度不强,马克思主义学院思政专业教学本应该成为思政课程与课程思政相互融合的典范,但事实并非如此。思政课与人文社科专业课程教学融合度明显不够,没能很好体现思政课程与课程思政相向而行。思政课与理工科专业课程内容融合意识和能力欠缺,思政课教师受自身知识水平和创新意识的限制,使思政课与理工科专业课程内容交叉融合不够,主动融合意识薄弱。在思政课教学中,师生与二级学院辅导员、书记、教务处、教学质评处等部门贯通性不够,导致教师对学生心理困惑了解很少,对学生的实际需求和动态诉求忽略太多,以致教育教学诸多问题未能得到解决。

(三) 实践教学、应用能力培养与“新文科、应用型”目标结合不紧密

目前,应用型高校本科“六门”思政课程在实践教学、应用能力培养上没有与新文科建设要求全面结合,思政课教学如何实现新文科教育目标在操作层面不够明确。在教学目标体系的设置方面,没有把知识、能力、情感、价值目标有机融合起来。在知识传授方面,只注重对单门课程知识的教学,教学中很少考虑学生的现实生活与实际需求,很少融合高校自身的办学目标和办学特色。学生对脱离生活实际的理论知识不感兴趣。一些高校在思政课实践教学中,与中小学思政课实践教学衔接不够。在能力培养方面,与企事业单位协同效应不高,思想境界高、家国情怀深的企业名人和名校专家到校讲学频次不足^[16],没有把能力的培养与学生的专业知识、就业发展有机结合;在情感培育方面,部分教师对学生爱国主义教育、家庭和谐教育、劳动教育、师生关系教育等方面不够重视,照本宣科式的教育现象仍然明显,没有充分发挥实践教学培养学生家国情怀的作用;在价值引领方面,部分思政课教师没有将学生的理论知识和言行表现有机结合,更多停留在价值理念的宣传层面。没有把社会主义先进文化、革命文化、中华优秀传统文化与价值引导相融合,学生较少参观爱国主义基地,即使参观了革命历史基地,也没有引导学生深刻反思和总结。

三、新文科视域下应用型高校本科思政课教学问题产生的深层原因

(一) 实施规划及执行效果不佳牵制新文科和应用型教育整体实现

1. 对新文科和应用型教育畏难情绪明显、人才培养方案实施不到位

部分教师对新文科教育的时代价值还没引起重视,没有将应用型教育融入思政课教学中。由于对新文科教育的现实意义缺乏深刻的理解,教师在思政课教学中体现新文科教育理念方面显得不够积极。由于高校部分领导在组织管理方面规划不到位,在新文科教育和应用性培养方面对思政课

教师缺少方向性和关键性指导,导致思政课教师在教学中较为被动,在“立德树人”实效上并不理想。一些应用型本科院校人才培养方案的实施受到多方面因素制约,导致新文科和应用型教育培养方案内容要求难以完全落实。

2. 新文科和应用型教育融入思政课教学整体推进参差不齐

新文科建设视域下思政课教学融合创新思路大致会依循“理念与共识的建构→要素与实践的探究→文化与范式的转变”阶段性进程而展开。目前,从全国范围来看,部分高校还处在“理念与共识的建构”阶段,即围绕思政课教学如何体现新文科教育的基本思想和总体布局等进行充分的讨论,并逐渐在思想和理念上达成共识^[17]。一些高校已经处于“要素与实践的探究”阶段,即对思政课教学如何体现新文科教育进行“理论关联实践的行动研究”,并不断总结典型经验,从而使思政课教学改革向实践纵深推进。仍然有许多高校对思政课教学如何体现新文科教育理念和办学特色在整体规划和实践推进方面持有观望态度。

3. 新文科和应用型教育融入思政课教学难以突破实践性难点

在思政课教学中,贯彻新文科理念凝聚思想、达成共识是第一步,但更重要的是第二阶段如何在思政课教学中贯彻新文科教育思想,并找到科学实践路径。没有第二阶段就无法进入第三阶段,即“文化与范式的转变”阶段,让思政课教学如何体现新文科教育渐趋成为一种教育文化、一种教育范式,自然、自发甚至自觉地渗透到思政课教学行动中,成为一种共识性的认知、规范和习惯。就多数应用型高校思政课教学的实际情况来看,当下更需要解决的是第二阶段任务,即对思政课教学体现新文科教育如何进行实践性探索。正是因为第二阶段任务进入了瓶颈期,诸多难点未能突破性解决,导致了思政课教学体现新文科教育更多属于表面上的宣传而缺乏具体的科学操作。

(二) 教学质量评价体系和考核标准不科学阻碍教学目标达成

一些高校对思政课教师制定的教学质量评价体系和评价标准没有充分体现新文科教育要求,缺乏科学评判学生综合素养和核心素养的具体标准。在评价体系中很少涉及课程融合与创新量化指标,知识生产、实践能力等方面的考核指标较少且定性模糊。教学管理部门过多强调对学生理论知识的考核,弱化了对学生“应用”能力和“实践”能力的考核。过多注重显性指标的考核,而忽视了对学生情怀、态度、价值等方面的评价。教学质评考核部门缺乏联动效应,考评结果难以反映教学效果的真实状况。教学督导在考查思政课教师教学质量时,没有严格按照考核标准去科学评价。由于缺乏师生共同认可的教学质量评价体系和评价标准,因此导致了思政课教学过程中教与学的严重错位和不对等。

在对思政课教师教学质量评价方面,多数学校虽然采用以学生评价为主的评价方式,但是学生对新文科教育目标和应用型办学要求内容并不了解,对评价指标缺乏科学把握和正确认识,导致学生往往根据自己的感觉和偏好对思政课教师的教学质量进行评分。在教师互评过程中,由于在评价表中缺乏新文科教育目标和应用型办学要求的针对性指标,因此导致教师之间很难按照新文科教育目标和应用型办学要求进行科学合理评价。由于缺乏跨学科和跨专业交流与沟通,因此导致思政课教师与其他专业课教师双方合作较少,教师互评更多局限于本学院教师之间,难以真实掌握思政课程与其他文科课程教学融会贯通实施状况。

(三) 教学资源短缺、信息共享不畅、协作能力不强制约教学质量提升

现代信息技术设备、实践教学设施和基地建设经费投入不够等方面成为新文科教育和应用型特色融入思政课教学的掣肘。部分学校实践教学资源短缺、图书资料不全、网络平台建设滞后,制约了新文科教育硬件所需。学院之间、部门之间在教学资源和信息共享方面没有做到全面协作和相互补充,导致新文科教育文理交融难以实现。在网络学习平台、考核平台的联动共享、互通互畅方面明显不足,信息技术现代化水平较低,制约了思政课教学效果的提升。学院教师之间由于协作意愿和协作能力不足,导致了不同学科、课程之间知识、能力、素质的培育难以体现应用型和文科建设宗旨。不同院系、不同学科、不同专业之间缺少信息交流,集体备课、互通信息、相互监督、共同反思等有利于持续改进的教学活动效率不高。教务部门、学生处、二级学院之间难以就新文科建设和应用型要求达成一致,不同院系院长、书记、辅导员、任课教师之间很少就学生综合素质发展、学生心理问题、同学关系问题、寝室和谐问题等方面开展协作教育活动。即使是同一学院的不同课程教师之间,也很少就教学中的共同问题进行协商解决。这与新文科建设强调协同育人是相悖的。校企之间联合培养缺少制度规范和硬性要求,校企双方没有摸清对方的实际需要,导致合作意识不浓、对接力度不强,盲目合作、被动合作现象比较明显,进而导致了知识生产与成果转化不明显,难以做到真正为地方经济和社会服务,最终制约了应用型人才培养质量全面提升。

四、新文科建设视域下应用型高校本科思政课教学质量提升进路

(一) 思政课教学课前、课中、课后落实“新文科、应用型”建设要求

应充分发挥课前、课中和课后教学的整体性和连贯性作用,将显性教育和隐性教育相结合,形成协同效应,实现课前、课中和课后的高效联动^[18]。理论是根基:释惑、真学,实现理论认知;运用是关键:躬行、真用,实现实践自觉;悟道是

升华:真懂、真信,实现人生觉醒。课前激励学生自主学习,在课中通过师生互动、合理运用多种教学方式方法强化学生的理论认知;用理论去指导课内实践和课后实践,强化学生生活体验;师生通过翻转课堂调动学生学习的主动性和积极性,让学生真懂,最终通过汇报展示等方式实现成果转化,在实现多种评价方式过程中达到真信和醒悟。在整个过程中,要将学生个体、小组、教师、辅导员和教学督导等不同角色功能优化组合,如图2所示。

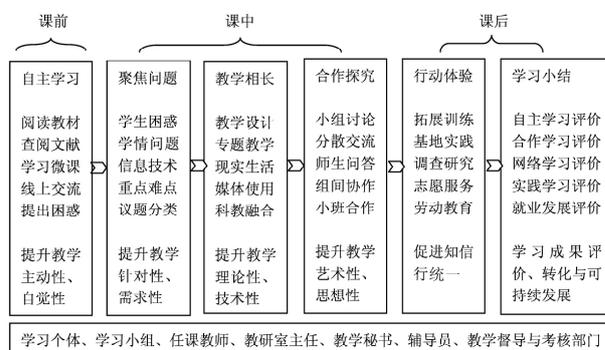


图2 新文科视域下应用型高校本科
思政课教学课前、课中、课后实施流程图

(二) 应用型高校本科思政课教学贯彻课程、学科融合创新主旨

首先,不论是在理论课还是实践课方面,必须有计划地科学地将“六门”思政课程有机融合起来,发挥其整合效应。其次,“六门”思政课需要主动与思政专业其他课程有机融合,包括思政专业通识教育课程、基础课程、专业必修课程、专业选修课程、教师教育课程等。再次,“六门”思政公共课应主动与学校其他人文社科类专业课程相融合。对于不同专业的学生,思政课教师在备课和上课时必须抓住学生的专业特点,学会科学分析不同专业学生的学情状况。最后,“六门”思政公共课应主动与学校理工科、农科等专业课程相融合,为新文科教育起到跨界融通作用。新文科建设强调“人文社会科学+”的跨学科交叉融合优势,多学科交叉融合、文理相融是“新文科”核心内涵之一。多数理工科或农科学生在高中阶段没有学习政史课程,政治基础和意识形态敏感性比较差,思政课教师必须有针对性地根据学生专业特性和现实情况抓住学生的兴趣点和耦合点。

为了便于更加直观地理解以上观点,以下通过“五环”蚌壳图展现融合创新的理路。需要强调的是,“五环”蚌壳图并非同心圆构成的系统,从最里面的第一环到最外面的第五环,在思政课教学育人力度上呈现相对递减式分布。因为如果不分清思政课教育教学的重点,不抓住每门思政课的核心作用,课程融合就会变成一盘散沙,就达不到牵牛鼻子的效果。马克思主义学院本科段的六个教研室需要充分发挥内部整合作用。以马克思主义学院为龙头,需要与其他二级学院在思政课教学方面开展跨院跨学科教研活动,才能产生同

频共振、协同育人效果,最终全员、全过程、全方位实现“立德树人”的目标,如图3所示。

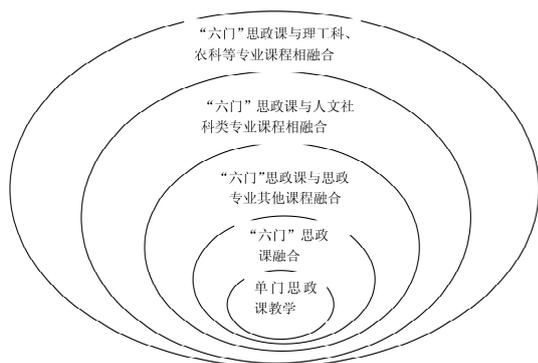


图3 应用型高校本科思政课教学贯彻新文科课程和学科融合创新主旨结构示意图

(三) 盘活应用型高校本科思政课教学实施主体交叉贯通、协同创新系统

事实上,课程与学科融合创新的实现以及课前、课中、课后教学一体化格局的形成,仅靠思政课教师是不现实的,思政课教学质量的提升涉及师生个体、辅导员、心理咨询师、宿管、社团、学生处、二级学院督导、学校教务处和教学质评处等实施主体。只有通过凝聚共识、齐抓共管,才能实现协同创新、交叉贯通;只有落实主体责任、协商约定,才能最终形成各部门、各院系协同运作的“大思政课”格局;只有构建系统科学的管理制度和协同机制,才能真正落实课程融合创新的目标。领导需要结合学校的实际情况统揽全局,以开放性的战略眼光整合所有教学管理部门,精准分析目前思政课教学的保障要素和动力要素,调动教学管理部门科学利用现有教学资源,开发拓展新的教学资源,为新文科课程与学科融合创新共同发力,如图4所示。

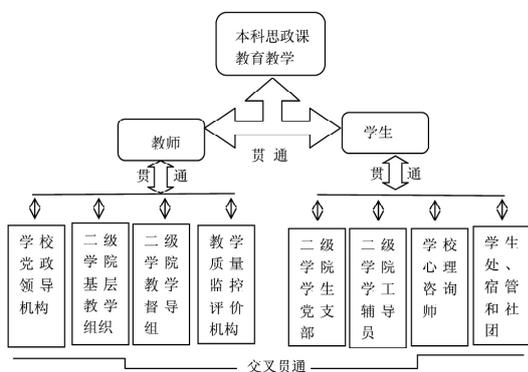


图4 应用型高校本科思政课教学实施主体交叉贯通、协同联动关系示意图

(四) 新文科视域下应用型高校本科思政课教学目标体系重构

新文科教育客观要求思政课教学目标体系的重构,需要在知识、能力、价值、情感等四个维度进行创新。在知识维度,应凸显以学生为中心的问题域。跨学科教学目标不再只是线性的“了解、理解、掌握、应用”^[19],更注重通过师生共同

协作来设置、分析与评判思政内容与专业内容的知识连接点。在能力维度,应形成以合作探究为导向的教与学。跨学科教学要摒弃单一的学科教材或固定的教学大纲,从议题出发设计问题链,帮助学生形成解决实际问题的高阶思维,在逻辑推演过程中完成能力重构。在价值维度,构建以融入为主旨的社会观。思政课承担着价值引领的人才培养重任,应将思政课程的显性教育和课程思政隐性教育有机融合,通过案例式、情境式、体验式教学方法实现对核心价值和社会意义的深刻内化。在情感维度,构建以互动为核心的信息链。通过知识的融合和教学实施主体的交互贯通,消除师生的倦怠感和陌生感,激发学生学习的主动性、自觉性、自信心和热情度。在情感培育方面,甚至有必要细化考虑到教学时空、班级规模、寝室和谐、校风班风、学习氛围等方面^[20]。

(五) 探索新文科背景下应用型高校本科思政课教学评价、考核和奖励机制

对不同学院思政课、通识课和专业课“三位一体”的课程体系进行重构,厘清思政课程和课程思政在思想政治教育中不同功能定位,通过教师广泛参与制定相互联动的整体考评体系。充分发挥思政课作为思想政治教育的主阵地作用,发挥通识课的美育和劳育功能,挖掘专业课中思想政治元素,例如,哲学要深掘爱智志道精神,文学要弘扬文道合一精神,教育学要筑牢立言立行精神,历史学要倡导家国一体情怀,经济学要高扬富民强国精神,等等^[21]。在新文科建设制度设计中,根据不同课程在育人育才方面的不同侧重点进行归类和整合,把分类考核与综合考核有机结合起来。

当前,学科质量评价多集中于科研项目和经费、学术论文和论著、各类教学和科研获奖等容易量化的显性指标上,思政课教学效果和课程思政育人效果方面的隐性指标还没有得到足够重视。这不仅使评价和考核在一定程度上出现了失真,也不符合新文科教育的目标和应用型要求,因此,需要进一步探索如何科学构建显性指标和隐性指标考评体系。在评价主体上,思政课教师与专业课教师双方可将对方纳入评价系统中,由共同组建的监督评价机构执行。探讨思政课教师和其他文科专业课教师全员育人量化指标体系,进一步探讨思政课教学贯彻“八个相统一”辩证思想的目标考评体系,对学生在情感控制、人生态度、价值取向、分析和解决现实问题的能力等方面进行科学综合评价。不断探索促进思政课教师与其他专业课教师双方共同协作、同频共振的资助和奖励机制,把评价、考核与奖励机制有机衔接形成连续统一体。

参考文献:

- [1][2]肖坤雪. 新时代新文科建设探究[J]. 学校党建与思想教育 2022(10):34-37.
- [3][4][8][19]龙宝新. 中国新文科的时代内涵与建设路向[J]. 南京社会科学 2021(1):135-142.

- [5]樊丽明. 中国新文科建设的使命、成就及前瞻[J]. 中国高等教育, 2022(12): 21-23.
- [6]钟启东. 思想政治教育的意识形态逻辑[J]. 思想教育研究, 2023(1): 43-49.
- [7]赵奎英. “新文科”“超学科”与“共同体”——面向解决生活世界复杂问题的研究与教育[J]. 南京社会科学, 2020(7): 130-134.
- [9]吕林海. 中国大学“新文科教育”建设: 价值蕴意、核心内涵与实践路径[J]. 大学教育科学, 2021(5): 49-58.
- [10]代玉启. 基于社会实验的思想政治教育研究初探[J]. 思想政治教育研究, 2022(1): 36-40.
- [11]李 硕. 新文科背景下铸牢中华民族共同体意识的课程思政——基于中国政治制度史“学-研”一体教学模式的应用[J]. 民族学刊, 2022(4): 103-114.
- [12]王春英, 赵 凤. “八个相统一”的方法论意蕴与实践路径[J]. 思想政治课教学, 2022(6): 13-16.
- [13]程华伟. 新媒体技术下的高校思想政治理论课教学体系构建[J]. 中国电化教育, 2022(7): 5-7.
- [14]王 瑜. 知识生产模式变革视角下高校社会服务的现实悖论与能力提升[J]. 黑龙江高教研究, 2023(2): 47-52.
- [15]伊丽娜. 新时代提升高校思想政治理论课教学有效性的路径探析——以满足学生需求提高教学针对性为视角[J]. 黑龙江教育·理论与实践, 2023(2): 14-17.
- [16]徐秦法, 黄俞静. 纵向衔接: 构建“链条式”大中小学思政课一体化课程内容体系[J]. 思想理论教育导刊, 2022(2): 122-127.
- [17]周 毅, 李卓卓. 新文科建设的理路与设计[J]. 中国大学教学, 2019(6): 52-59.
- [18]周国泉, 吕卫君, 洪 昀, 等. 一二三课堂联动的课程思政学院建设[J]. 高教学刊, 2022(1): 164-167.
- [20]陈 沛. 解构与重构“新文科”视域下跨学科课程教学的创新理念与实践探索[J]. 黑龙江高教研究, 2023(1): 156-160.
- [21]黄柄超, 黄明东. 价值链理论视角下应用型高校内涵式发展的内在机理探析[J]. 现代教育管理, 2020(2): 71-77.

High – quality Implementation of Ideological and Political Course in Application – oriented Colleges: Vision and Approaches

CAI Yang – bo

(Chongqing Three Gorges University , Chongqing 404020 , China)

Abstract: The construction of new liberal arts puts forward new requirements for the teaching quality of ideological and political courses: It reflects the teaching integration between ideological and political courses and between ideological and political subjects and other disciplines , emphasizing the practical combination of practical teaching , knowledge production and social service , focusing on the effective use of modern information technology in ideological and political courses teaching , highlighting the characteristics of application – oriented colleges and universities , and paying attention to the real life , practical needs and employment development of college students. At present , ideological and political teaching is not paying enough attention to information technology , knowledge production and social service , the integration and innovation of curriculum disciplines and departmental coherence are not strong in the teaching of ideological and political , and the practical teaching and application ability training are not closely combined with the goal of “new liberal arts and application – oriented”. In order to analyze the above problems , we put forward the quality improvement strategy: to implement the scientific integration of ideological and political course teaching before , during and after class under the new liberal arts perspective , to implement the innovation of curriculum and disciplines in ideological and political course teaching , to revitalize the cross – linking and collaborative innovation system of ideological and political course teaching subjects in the perspective of new liberal arts , to reconstruct the teaching target system of ideological and political course under the new liberal arts perspective , and to explore the mechanism for the evaluation , assessment and rewards of ideological and political course teaching under the new liberal arts background.

Key words: new liberal arts construction; applied colleges and universities; undergraduate ideological and political course; teaching quality

来源: 【黑龙江高教研究,2024,42(05)】

深化教育评价改革的四个关键环节

辛涛

(安徽师范大学, 芜湖 241002)

摘要: 深化教育评价改革是教育综合改革的关键任务和重要内容,对加快推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育具有重要战略意义。针对教育评价实施现状调查发现的突出问题,提出着力从4个关键环节进行重点突破。在政府评价上,从政府教育履职评价入手破除自上而下的“五唯”导向;在用人评价上,将以品德和能力为导向、以岗位需求为目标作为改革方向,促进学生多元发展;在招生制度改革上,加强高校多元录取及自主招生工作,为基础教育的各项改革提供拓展空间;在综合素质评价上,强调评价结果的公平真实及实质性应用,让“四个评价”真正落地。

关键词: 教育评价改革;政府评价;用人评价;招生制度改革;综合素质评价

【中图分类号】G405 【文献标识码】A 【文章编号】1005-8427(2023)10-0001-8

DOI: 10.19360/j.cnki.11-3303/g4.2023.10.001

党和国家高度重视教育评价工作,就深化新时代教育评价改革作出系列重要指示和战略部署,也围绕教育评价相继出台一系列政策举措。2018年9月10日,习近平总书记在全国教育大会上明确要求:“要扭转不科学的教育评价导向,坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾,从根本上解决教育评价指挥棒问题。”^[1]为落实总书记讲话精神,2020年10月,中共中央和国务院正式印发《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《总体方案》),这是破除“五唯”顽瘴痼疾、扭转不科学的教育评价导向的重大实质性举措。《总体方案》覆盖各级各类教育,涉及教育评价不同对象,对于深化教育评价改革以及通过评价撬动教育整体变革进行了总体谋划和顶层设计,具有重要的战略意义。

近10年来,我国在科学评价导向确立、评价理念和手段优化、评价政策供给能力提升等方面取得突出成就^[2],但仍存在教育评价管理体制有待完善、教育评价形式化与单一化、评价结果使用功利化等顽固问题^[3]。《总体方案》颁布后,我国教育评价改革进入一个新的历史阶段。进一步深化新时代教育评价改革,必须推动《总体方案》落实落地。基于2021年底教育部基础教育指导委员会教育教学质量评价专委会对于全国9省(市)17 086名教师和1 066名校长的教育评价实施现状调查发现,目前我国教育评价改革的一些深层次问题依然没有得到有效解决^[4]。进一步推动《总体方案》落地,必须针对这些突出问题和现实困境,重视从4个关键环节上实现突破。

收稿日期: 2023-07-25

基金项目: 北京市教育科学“十四五”规划2022年度重大课题“‘双减’背景下北京市义务教育高质量发展政策支持研究”(AAMA22001)

作者简介: 辛涛(1968—),男,安徽师范大学学术副校长,北京师范大学教授,博士生导师。

1 抓好政府评价,破除自上而下的“五唯”导向

破“五唯”是教育评价改革的当务之急。《总体方案》明确指出,要坚决克服教育中的“五唯”顽瘴痼疾^[5]。调查显示,对于政府评价、学校评价、教师评价、学生评价与社会用人评价5大改革重点,37.6%的校长与34.5%的教师认为最重要的是做好政府教育工作的评价,政府评价居于首位^[4]。不少校长与教师反映,部分地方政府不正确的教育观与政绩观层层传导,导致学校教育中唯分数、唯升学率问题积重难返。破除这一问题,需要从加强政府教育履职评价及其督导入手。

1.1 扩大政府教育履职评价在政绩考核中的比重

对政府进行教育履职评价是督促政府全面提高公共教育服务水平、推进教育公平和质量提升的重要手段。政府教育履职成效决定各级各类教育发展的水平与质量,突出政府教育履职评价在政绩考核中的重要地位,有利于更好实现新时代办好人民满意教育的目标。

一要督促地方政府将教育特别是切实提高教育的质量与公平放在战略优先地位。党的二十大报告从“实施科教兴国战略,强化现代化建设人才支撑”的高度,对办好人民满意的教育作出专门部署,凸显了教育的基础性、先导性、全局性地位。要确保真正实现在经济社会发展规划上优先安排教育、在财政资金投入上优先保障教育、在公共资源配置上优先满足教育,切实体现教育优先发展的战略地位,办好公平而有质量的教育。

二要加大政府教育履职评价在政绩考核中的比重。政绩考核是指挥棒,要推动政绩考核由偏重经济发展向经济、民生、教育等全面考核转变,进一步改进和优化地方政府政绩考核指标体

系,在地方政府政绩考核指标体系中提高教育类指标的地位。在将全面提升义务教育质量与公平纳入党政领导干部考核督查范围的基础上,督促政府把教育履职作为其行政履职的重要方面,扩大政府教育履职评价在政绩考核中的比重,并将考核结果作为干部选任、表彰奖励的重要参考。对于评价结果反映出当地教育存在严重问题的,要对当地政府和主要领导履行教育职责不力进行问责。

1.2 突出保障促进教育内涵发展的履职评价

自党的十八大报告中提出“推动高等教育内涵式发展”以来,内涵式发展逐渐被确立为我国教育发展的核心理念。促进教育内涵式发展,就是要以提高教育质量为核心,促进教育质量、公平、结构以及制度等各要素统一、协调、可持续发展^[6],涉及经费投入、师资配置、课程教学等各方面。要破除教育中的短视行为和功利化倾向,树立正确的教育政绩观,重点是坚决纠正片面追求升学率倾向,完善政府履行教育职责评价内容。

一是政府履行教育职责评价应更加突出保障教育内涵发展的评价内容。以学生和教师为重心,以提高教育教学质量为导向,建立关注政府在优化教育投入结构、建设高水平教师队伍、推动课程教学创新等方面作为的政府履行教育职责评价指标体系,推动教育高质量内涵式发展。

二是建立学生发展的多维评价指标体系。学生发展是学校内涵式发展的主旨和核心要素。在政府履行教育职责评价中,除学生学业成绩外,还应重点关注学生的身心健康、品德行为、艺术素养等多方面表现。

1.3 建立基于评价的反馈整改与问责机制

彻底转变地方政府的“五唯”教育发展观,仅依靠柔性宣传、教育、培训等手段远远不够,必须

使用刚性的制度约束,推进基于评价的反馈整改与问责,建立政府科学履职的体制机制。

一是使用评价结果,发挥评价的问责作用。我国基础教育质量监测作为教育督导评估体系的重要组成部分,其评价结果能够作为重要实证依据,为国家制定教育政策提供信息,为区域和学校教育教学改革提供指导,应该逐步向社会公众公布并提供解读。可考虑将教育质量监测结果作为对相关部门问责的依据,同时必须明确未能良好履行教育职责所要承担的责任,保证问责的严肃性和约束力。

二是通过评价结果应用,促进政府科学履职。加强评价结果的反馈,引导教育主体的反思和改变,为他们的改进提供动力、证据和可能的解决方案。如国务院教育督导委员会办公室每年向各地政府办公室印发关于基础教育监测结果的函件,客观说明当地教育的优势与不足,督促各地针对问题推动教育教学改进,从而形成监测—反馈—整改—提升的工作闭环。以评促改,以评促进,通过公示、公开、约谈、问责等多种方式督促地方政府刀口向内、狠下决心,推动各级党委和政府提升科学履行职责的水平。

2 抓好用人评价,促进学生多元发展

《总体方案》强调树立正确用人导向,建立以品德和能力为导向、以岗位需求为目标的用人机制,对促进学生多元发展、培养新时代的人才具有重要意义。用人应该是用人才,而不是用学历、用文凭或用帽子。调查发现,很多一线校长和教师指出用人和评价导向脱节的问题,呼吁扭转唯名校、唯学历的用人导向,改变当前选人用人机制^[4]。破除“五唯”顽疾,既要教育评价的“转”,也要用人导向的“变”。社会用人评价不改革,教育系统内的评价改革则很难有较大突破空间。

2.1 切实落实正确用人要求,改变人才高消费

高学历、低就业的人才高消费问题,是一种错位的人力资源配置。从它的特点及表现来看,实际上造成人力资源的浪费,对于个人的影响主要表现为知识性失业,会引发劳动力市场的无序竞争与就业困难问题^[7]。促进社会选人用人方式更加科学,能在一定程度上避免出现高聘低用、大材小用、才无以用、弃而不用的局面。

一要出台用人意见,变革用人导向。一些用人单位存在错误的用人观念,盲目追求人才的高消费,选人用人唯学历而不是唯能力至上,导致人才的高浪费。针对部分单位招聘时将第一学历作为首要门槛、非985或211不录用等不良现象,应联合多部委出台用人意见,明确要求党政机关、事业单位、国有企业带头扭转唯名校、唯学历的用人导向,改变人才高消费状况。

二要改革社会用人需求,促进人岗相适。各级公务员招录、事业单位和国有企业招聘要按照岗位需求合理制定招考条件,促进人岗相适,人尽其用。各级公务员招录、事业单位和国有企业招聘中有不科学设置毕业院校、国(境)外学习经历、学习方式等限制性条件并为学历、院校等歧视性地设置用人红线的,对于相关责任人要追究其责任。同时,用人单位应科学合理确定岗位职责,以岗定薪、按劳取酬,杜绝以人定岗、因人定薪。

2.2 打通技术技能人才选拔任用通道,实现人才选用多元化

进一步破除“五唯”倾向,必须强化技术技能贡献,打通技术技能人才的选拔任用通道,实现人才选用多元化。人力资源社会保障部《关于进一步加强高技能人才与专业技术人才职业发展贯通的实施意见》强调,加强评价制度与用人制度衔接,以提高高技能人才待遇水平和职业声

望,营造有利于各类人才成长和发挥作用的制度环境^[8]。

一是畅通职业学校毕业生的高质量就业路径。打通职业学校毕业生在就业、落户、参加招聘、职称评审、晋升等方面的通道,将符合条件的高水平技术技能人才纳入高层次人才计划,加大技术技能人才薪酬激励力度,提高技术技能人才社会地位,保障职业院校毕业生高质量就业,使职业教育的社会功能从社会阶层的筛选机制向社会公平的促进机制转变^[9]。

二是改观社会各界对职业教育认识的偏差。一方面,要加大对职业本科教育的宣传,扭转社会对职业教育的认知偏差;另一方面,打铁必须自身硬,个人能力和综合素质是最有用的职场入场券和通行证,因此切实提高职业院校办学质量、提升职业学校人才培养质量、提高社会对职业学校毕业生的认可度才是消除偏差的根本所在。另外,企业应积极顺应职业本科教育发展的大势,在人才招聘上因时而变,设置更多匹配职业学校毕业生知识技能结构的岗位,满足多元化的人才需求。

2.3 建立用人负面清单,杜绝用人标签化

立德树人是我国教育评价的根本遵循^[10]。教育的根本任务和目标是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,以德为先,德是基础,也是指引。用人单位在关注个体能否满足招聘岗位所需要的能力要求外,更应该重视品德等素养表现。建立用人负面清单,树立正确的选人用人观,为选拔高素质专业化优秀人才奠定基础。

一是探索建立用人负面清单,明确单位用人的具体内容和要求。为用人单位清晰地标明不得触碰的“雷区”和“高压线”,是用人选拔工作方面的一种有效“安保”措施。违规违纪、道德缺失

的学生,其与德才兼备、以德为先的用人标准相违背,即使拥有光鲜亮丽的学历,也不能轻易被录用。

二是杜绝标签化思维,树立选贤任能的用人导向。针对选人用人上考查标准难量化、考查操作难度大等问题,杜绝简单以学历论英雄的学历标签化行为,在全社会营造出科学、合理选拔人才的氛围。

3 探索招生制度改革,为基础教育的各项改革提供拓展空间

考试招生制度改革牵一发而动全身,是深化和落实教育评价改革乃至推动教育整体变革的关键。2014年启动的新一轮考试与招生制度改革基本经历了两个阶段:第一阶段是考试形式的改革,无论是“六选三”,还是“三加一加二”,均为具体举措;第二阶段是考试内容改革,国家出台一系列措施,力求使考试的内容与课程标准相一致。然而,考试与招生制度改革一直鲜有触及招生改革,招生政策甚至越收越紧。而不改革招生制度,课程改革、“双减”政策等都难以达到预期效果。因此,必须力争在招生制度改革上有所突破和创新。

3.1 给予高校多元录取的权力

在传统的招生制度下,往往优先保证招生的公平性,高校缺乏招生自主权,在录取标准上不敢突破“分分计较”,在推进自主招生上更是瞻前顾后,往往未能结合学校办学特色与专业人才培养需要提出针对性选才要求。如何提高选拔质量已成为招生制度改革必须面临的挑战。

《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》提出,要探索基于统一高考和高中学业水平考试成绩、参考综合素质评价的多元录取机制^[11]。这就要求给予高校更多开展多元录取的权

力。例如,大力推动学校基于科技创新的多元录取,鼓励双一流高校、拥有自主招生资格的高校、专业建设特色显著的高校(包括高职院校)根据自身办学定位和专业培养目标,研究提出选考科目以及考试分数与综合素质评价结果等的使用办法,使相关院校真正录取到符合本校专业建设要求、具有科技创新潜力的高水平后备人才。

3.2 给予高校更大投档录取的空间

改革当前的投档录取程序,给予高校更大投档录取的空间。实行一档多投制度,让高校和学生双向互选中拥有更多的主动权和选择权。随着录取标准与录取方式的多元化,高校招生录取的时间也应适当延长,学校能够组织相应的专家队伍,充分参照综合素质评价结果,对学生的专业潜力进行更为系统的评估。如国外高校申请录取的窗口期一般为2~4个月,从而为人才的遴选留有更多的时间窗口。如此,一方面让高校留有足够时间筛选录取符合本校专业特色与要求的学生,另一方面,给予学生更大的自主选择权,增强了学生与高校的适配性。

在切实保障高校多元录取的同时,还需要保证招生的严肃性和公平性。一方面,要加强对于招生环节的顶层设计,通过总体政策制定、开展外部监督和问责来保证招生工作的公平、公正与公开;另一方面,相关部门要形成权责清单,明确招考部门和高校在招生过程中的应为与不为,减少招考部门管得过多过死和高校招生权力滥用的问题。

3.3 切实做好高校自主招生

自主招生是高校自主选拔与高考统一选拔相结合的招生方式,是作为对现行统一高考招生按分数录取的一种必要补充,旨在选拔具有学科特长和创新潜质的人才。高校作为专业机构应当拥有较大自主权,在招生政策上进行探索和创新。

一是设置多元化的人才遴选考核评价标准。考核评价标准是否科学合理决定着高校自主招生的质量与效果,只有制定客观科学、多元化的考核评价标准才能够全面、有效地甄别学生的能力。当前自主招生高校的人才遴选考核评价标准仍比较单一,仍以学科竞赛成绩、高考成绩作为决定性录取指标,不利于选拔综合素质较高的优秀学生。自主招生高校在践行招生录取改革时,应该在坚持统一入学考试的基础上,结合自身使命和办学特色,凸显人才培养定位,在此基础上制定人才遴选考核评价标准,并能够根据创新人才培养要求与外部经济社会需求及时对人才遴选考核评价标准进行调整^[12]。同时,在实行多元录取方式改革时,需要科学、合理地设定不同方式在整个招生录取过程中的比例,最大限度地满足考生对多元录取方式的需求,尽可能减少因招生录取方式单一引发的不良影响^[13]。

二是鼓励高校运用更为多元、专业、有效的方法选拔优秀人才。采用科学的测评手段、技术和标准,真正检测、测量出学生的特长和优点,客观反映出学生的能力和潜质。这也要求学校不断加强招生队伍的专业化水平。同时,自主招生作为选拔人才的一种方式,公平公正应是第一位的。今后应通过限定高校权责,对自主招生政策的目标、功能、方向和进程进行调控,确保自主招生的科学性、规范性与公平性。

3.4 形成权力清单,明确各方权责

为切实保障学校的多元录取与自主招生权力,同时保证招生过程的严肃性和公平性,政府要加强对于招生环节的顶层设计,深化权责清单制度,明确各方职责。

一是要在制度建设、宏观指导与监督保障上下功夫,通过总体政策制定、开展外部监督和问责来保证招生工作的公平、公正与公开。这就需

要改变当前信息不对称的状况,通过建立开放体系主动吸纳社会力量共同参与招生过程的监督和管理^[14]。例如,建立学生中学表现的信息互通系统,让高校可以自主查询和了解学生的中学表现;对高校自主招生选拔的全过程进行监控,形成动态的信息反馈机制,实现学生、社会、家庭、用人单位、学生选拔质量之间的良性循环。

二是建立省级教育招考部门招生管理权力清单和负面清单。如明确其在制定与发布招生政策规范,收集、提供学生考试与综合素质评价信息,提供投档录取方面的技术支持等方面的主要服务职能,将清单之外的权力有信心、有步骤地交给高校。另外,在明确高校的权利与义务、给予其自主权的同时,还要督促其切实履行制定与招考相关的标准与程序、建立多元主体参与的招生委员会、接受社会监督等义务,让高校的招生权力使用更加合理、规范、高效。

4 抓好综合素质评价,让“四个评价”真正落地

作为一种过程导向的评价,综合素质评价的意义不仅在于改变唯分数的录取模式,它还是改进结果评价、强化过程评价、探索增值评价、健全综合评价的重要落点和抓手。调查显示,98.6%的校长和97.4%的教师认为开展综合素质评价非常重要,而47.3%的校长和53.3%的教师认为当地对综合素质评价重视不够^[14]。继续深化综合素质评价改革,可以从以下3个方面发力。

4.1 继续在科学性、真实性、公平性上下功夫

推进综合素质评价的常态化、规范化实施,要继续在科学性、真实性、公平性上下功夫,健全评价监督和管理制度,优化评价方法与技术。

一是建立全过程公示、诚信档案、问责监督、申诉复核等制度,加强诚信氛围建设,发挥多元

主体的监督与约束力量,做到全过程公示、全方位监督,杜绝评价中的弄虚作假行为和人情因素干扰。例如,通过定期检查或随机抽查的方式,监督学校学生综合素质档案的记录情况;对于学校片面追求考试政绩、学生综合素质档案弄虚作假,扭曲教育目的的行为,必须从严处理;加强高校在招生录取中使用学生综合素质评价的指导和监督,确保综合素质评价办法在招生录取中切实可行。

二是利用信息技术赋能综合素质评价,实现对学生发展过程的精准刻画。探索将电脑、智能手机、录像摄像设备等可视化手段以及智能穿戴等过程监控技术用于过程性数据的采集,并建立电子信息平台存储大规模学生成长数据,实现由传统考试分数、横断面数据、静态数据向学生综合素质数据、纵向追踪数据、动态数据的转变^[15]。这不仅有助于减轻学生、教师及家长的评价负担,也能够对学生进行全方位、多层次的综合素质考量,更加客观、全面、公平地评价每个学生,使每个学生都能得到适合自己的位置和发展路径。

4.2 关注过程,强化育人功能

综合素质评价的首要目的在于育人和促进人的全面发展。《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》明确指出,要把综合素质评价作为发展素质教育、转变育人方式的重要制度,强化其对促进学生全面发展的重要导向作用^[16]。综合素质评价对于弱化考试的功利性、撬动学校育人方式变革具有重要引领作用,应进一步关注过程,强化其育人功能的发挥^[17]。

一是综合采用量化与质性评价方法,尤其是应用实验操作、作品分析、口头表达、戏剧表演等表现性评价方法,充分使用信息技术与在线平

台,全面记录学生的学习轨迹,指导学生的成长过程,促进学生发展进步,使开展综合素质评价过程同时成为落实立德树人的教育过程,发挥综合素质评价的过程性育人功能,促进学生全面而有个性的发展。

二是注重过程性数据的采集与呈现以及挖掘与使用。学校和教师要改变当前重视终结性评价、忽略过程记录的做法,创设并提供相应学习机会以展示学生的综合素质,采用多种方式记录、描述并结构化地呈现学生成长过程中的关键时刻和典型行为。如对收集记录的有关学生变化与表现、优势与特长、个性与潜能等过程数据进行分析和解释,分析学生发展与教师教学的优势与不足,加强结果的反馈交流,为学习、教学、家庭养育的改进提供真实证据。

4.3 推动综合素质评价在招生录取中的实质性应用

高中和高校要发挥主动性,明确自身办学特色和招生要求,发挥评价材料在招生中的参考作用。这不仅要求学校和教师充分利用写实记录材料对学生成长过程进行科学分析,加强对学生成长的指导,更重要的是在中招和高招环节更为有效地参考学生综合素质评价的结果,推动其在招生录取中的实质性使用。

一是可以允许部分省市的部分优质特色高中和具有自主招生资质的高校先行先试。在总体框架的引领下,各地各学校结合各自的办学理念、培养目标、办学优势和特色,探索如何将综合素质评价结果纳入中招和高招、如何确保综合素质评价的科学性和公平性,总结综合素质评价结果应用的有效模式,然后逐步在统招中推广使用。

二是加强高一级学校自身招生选拔能力建设,既要在考试评价培训中增强理论学习,更需

要学校在实践中逐步提升合理分析与使用学生综合素质档案的实践能力,以适应将综合素质评价纳入考试招生改革的要求和趋势^[18]。

参考文献

- [1] 习近平出席全国教育大会并发表重要讲话[EB/OL]. (2018-09-10) [2023-07-14]. https://www.gov.cn/xinwen/2018-09/10/content_5320835.htm?tdsourcetag=s_pcqq_aiomsg.
- [2] 张宁娟,燕新,左晓梅,等.构建科学的符合时代要求的教育评价制度:习近平总书记关于教育的重要论述学习研究之七[J].教育研究,2022,43(7):4-16.
- [3] 石中英.回归教育本体:当前我国教育评价体系改革刍议[J].教育研究,2020,41(9):4-15.
- [4] 教育教学质量评价专委会.普通高中学生综合素质评价实施报告[R].北京:教育教学质量评价指导委员会,2022.
- [5] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[A/OL]. (2020-10-13) [2023-07-14]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [6] 张德祥,林杰.“高等教育内涵式发展”本质的历史变迁与当代意蕴[J].国家教育行政学院学报,2014(11):3-8.
- [7] 苏世隆.另一种浪费:人才高消费的负面影响[J].中国青年研究,2003(3):43-44.
- [8] 人力资源社会保障部.关于进一步加强高技能人才与专业技术人才职业发展贯通的实施意见:人社部发〔2020〕96号[A/OL]. (2020-12-28) [2023-07-14]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-01/07/content_5577864.htm.
- [9] 周文和,尤伟.批判与归正:对我国职业教育发展中价值取向的审视[J].职教通讯,2023(6):34-42.
- [10] 辛涛.党的十八大以来我国教育评价改革的成效与经验[J].人民教育,2022(增刊2):6-10.
- [11] 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见:国发〔2014〕35号[A/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.htm.
- [12] 杜瑞军.我国高校自主招生政策演变的多重逻辑[J].教育学报,2021,17(01):110-129.

- [13] 郑若玲, 陈斌. 高校招生综合评价录取改革的困境与出路[J]. 高等教育研究, 2014(10): 11-15.
- [14] 吉明明, 李峻. 公平视阈下高校自主招生选拔机制研究[J]. 中国教育学刊, 2016(8): 46-50
- [15] 辛涛. 推进中国式教育考试现代化的初步思考[J]. 中国考试, 2023(1): 1-5.
- [16] 国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见: 国办发〔2019〕29号[A/OL]. (2019-06-19)[2023-07-14]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-06/19/content_5401568.html.
- [17] 辛涛. 深化教育评价改革 促进育人方式转变[J]. 中国考试, 2021(2): 4-6.
- [18] 刘志军, 徐彬. 综合素质评价: 破除“唯分数”评价的关键与路径[J]. 教育研究, 2021, 41(2): 91-100.

The Four Key Links in Deepening the Reform of Educational Evaluation

XIN Tao

(Anhui Normal University, Wuhu 241002, Anhui, China)

Abstract: Deepening the reform of educational evaluation is a key task and an important breakthrough point in the comprehensive reform of education, which has strategic significance for accelerating the modernization of education, building an educational power, and running education that satisfies the people. In response to the prominent issues identified in the survey of the implementation status of education evaluation, we propose four key links to break through. In terms of government evaluation, we should abandon the top-down orientation of the "five only" and start from the evaluation of government education performance; In terms of personnel evaluation, the reform will be focused on morality and ability, with job requirements as the goal, in order to promote the diversified development of students; In terms of enrollment system reform, we should strengthen the diversified and independent enrollment work of universities, and provide expansion space for various reforms in the basic education; In terms of comprehensive quality evaluation, emphasis should be placed on the fairness, authenticity, and substantive application of evaluation results, to ensure the implementation of the "four evaluations".

Keywords: reform of educational evaluation; government evaluation; employee evaluation; reform of enrollment system; comprehensive quality evaluation

(责任编辑:周黎明)

来源: 【中国考试,2023(10)】

教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求 与实现

李洪修 蒋维西

摘要：教育家精神的顶层理念具有深刻的伦理意蕴，其在目的论上蕴含“至善”的伦理归旨，过程论上体现“从善”的德性实践。它的提出为大学教师专业发展提供了伦理遵循。教育家精神引领下的大学教师专业发展具有三重伦理诉求：学术研究向度体现为从克己他律的被动约束到多种语境下的修身自为；教学育人向度体现为从单向的知识传输到师生人伦关系的情感重构；社会服务向度体现为从自我中心的身份取向到融入共同体的家国情怀。这需要大学教师追求学术实践的价值理性，达成“主体责任”与“自由意志”的契合；秉持学生主体立场的道德倾向，发挥公正的育人效力；挖掘教师身份的“社会价值”，实现公共与个体间的意义澄明。

关键词：教育家精神；教师专业发展；伦理诉求；学术研究向度；教学育人向度；社会服务向度

中图分类号：G640；G645

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2024)03-0004-08

2023年9月，习近平总书记提出“以教育家为榜样，大力弘扬教育家精神”，并从理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个方面对其内涵进行了深刻阐述。教育家精神是教师专业伦理的一种体现，是教师在成为教育家的实践过程中形成的专业品格。当前对教育家精神的研究大多从教育家精神的历史溯源^[1]、概念演进^[2]、价值谱系^[3]等层面进行分析，对于高校教师如何践行教育家精神的研究较为单薄，少有学者从伦理的层面分析教育家精神与大学教师专业发展的内在关系。基于此，本文探讨教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求，尝试以伦理的视域揭示教育家精神对大学教师专业发展的规定性指引，明确新时代大学教师专业发展的伦理遵循。

一、教育家精神为大学教师专业发展 提供了伦理遵循

习近平总书记提出的教育家精神是我国历代教育家师道文化的共同核心要义，凝聚了中国特色师者的优良传统，为大学教师的专业发展提供了伦理指向。

（一）教育家精神的伦理意蕴

伦理学认为，精神是人的“自我意识”在“知、情、意”等领域中建构起来的“真、善、美”^[4]。黑格尔将精神视为伦理，指出“伦理本性上是普遍的东西，这种出之于自然的关联本质上也同样是一种精神”^[5]。基于此，教育家精神以一种伦理范畴，揭示了教师职业核心的美德、关键的道德能力，是一种蕴含多重德性条目的精神载体。

收稿日期：2024-01-11

基金项目：2022年教育部哲学社会科学重大攻关项目“双减背景下基础教育课堂形态及高质量发展研究”（22JZD047）。

作者简介：李洪修，山东沂水人，教育学博士，天津师范大学教育学部教授、博士生导师，主要从事课程与教学论、教师教育研究；蒋维西，天津师范大学教育学部博士研究生。天津，300387。

首先,教育家精神在目的论上蕴含“至善”的伦理归旨。“教育的精神意向是对人性之善的执着追求。”^[6]教育者致力于教人向善、探究真理。“善”成为教育家精神本质的规定性。至善既是教师专业活动的伦理目标,也是教师专业伦理的终极形态。一方面,教育家精神描绘了教育活动“至善”的理想图景。教育家精神中关于“理想信念”“道德情操”等相关论述是教师个人修身目标与教师育人效能发挥社会预期的有效统一,即对教师个人修养与社会效益的整体性认知。这一图示源于教师在社会中的伦理身份定位以及社会对教师的伦理诉求。另一方面,教育家精神明确了教师“促进至善”的道德义务。教师的教育活动是在内化教育家精神基础上的义务彰显与责任担当。教育家精神对师德等伦理准则进行时代革新的同时,也明确了教育活动中教师对伦理准则的践行使命,指明了教师在伦理价值上合乎道德的“善”,以及教师具备辨识何为善恶、何为应当的道德视野,以此实现自我内在道德律令的养成。

其次,教育家精神在过程论上体现“从善”的德性实践。德性论思想认为,德性的指向促使个体理智地追寻善的目的,行为者个体的美德是在这种追寻善的德性实践中逐步健全并完善的^[7]。教育家精神映射了德性论中美德与实践的共生关系,并在过程论中阐明了教师作为道德主体“如何为善”的标准和实践途径。一方面,教育家精神提供了一种教师美德实践路径。诸如教育家精神中“乐教爱生、因材施教”等实践路径具有现实性和情景性,蕴含了教师德性能力的实践场域。教师达成德性之善的基础固然是对规范准则的习得,但意识的具备无法直接形成德性之伦,而是应落实于专业发展过程的实践中,包括道德推理、道德抉择在内的道德行为。另一方面,教育家精神延续了我国优秀传统文化中教师的实践智慧结晶。诸如“言为士则,行为世范”等均是我国历代教育家所发扬的实践真理。这种历史经验的合理性延续能够由内而外浇筑教师稳定的道德信念和准则,并不断提升大学教师在复杂专业情境中具体行善的能力。

(二)教育家精神引领下大学教师专业发展伦理诉求的内涵

大学教师的专业发展受多种意向的驱动,面临多种可能性,并非偏向个人喜好的一种定夺行为,

而是一种受道德意识指导和影响的实践活动。这种实践活动凭借特定的道德原则,以善恶、正义等指标调节课程与学生、专业与社会之间的现实关系,从而成为一种大学教师主动自觉开展的伦理实践。伦理自觉意味着大学教师要主动对专业发展的多种取向和知识生产中的行为实践进行道德判断和道德抉择。因此,大学教师的专业发展不仅充满效率、均衡等理性维度,还无不渗透着道德、人文关怀等伦理维度。

伦理是“人在面对各种关系时所遵循的道德准则”^[8],因为人是各种社会关系的总和。埃德加·莫兰认为,伦理行为是一种连接(Reliance)的个体行为,即伦理主体与自我、与他者、与社会之间的关联^[9]。大学教师专业发展的内涵包括“教学、研究和社会服务的专业知识与精神”^[10]。将“伦理”概念映射到大学教师专业发展的内涵上可以发现,大学教师专业发展的伦理诉求是大学教师在专业发展的过程中秉持特定的道德规范妥善处理个体与自我、与他者、与社会之间的关系,即大学教师在学术研究中实现对学者德性的塑造、在教学育人中履行对学生等他者的价值关怀以及在社会服务中契合社会利益、承担社会责任。教育家精神的提出为大学教师的专业发展提供了一套指向明确的评价原则和规范体系,其以一种道德化的目标形态成为大学教师专业发展的必然追求。在教育家精神的引领下,大学教师得以针对专业发展的各种可能性进行考量,既能够保留符合道德价值的专业发展内容并以合乎道德的方式完成自身专业发展的诉求,又能够妥善处理专业实践中存在的显性道德问题和隐性道德风险,使专业发展成为一种开放空间下的自觉行动。具体而言,教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求划分为学术研究向度、教学育人向度和社会服务向度三个层面。

首先,学术研究向度是指借助专业学术活动的历练,实现教师作为学者的德性之善。道德是对“善”阐释,其根本目的在于规范个体行为及维护世界的和谐秩序,它依靠主体的专业行为使其意义获得彰显。教师要“借助专业实践在目的论意义上完整实现教育价值,将意念之善变为现实之善。”^[11]教育家精神作为一种精神引领,旨在帮助大学教师在对专业学术行为的调适中形成德性伦理的意识。

具体来看,大学教师的专业实践贯穿于对科学研究、知识生产与知识传播等学术活动的践行之中。教师作为学者的德性之善是教师在对自身学术使命的认知、认同、执行的过程中存在并被唤醒的。教育家精神以价值理性的逻辑关注大学教师专业发展过程本身所具有的德性关怀,倡导大学教师通过对学术研究的能动自为,养成具有教育家典范的学者风格,使学术权力在复杂的专业活动中有效彰显伦理品性。教育家精神引领下的大学教师会自觉权衡不同学术活动对自身专业的道德诉求,树立自身德性伦理的意识,从而预见性地发现不同价值取向的学术实践及其结果偏重。

其次,教学育人向度是指通过对人伦关系的调适,在教学育人过程中实施对学生等他者的价值关怀。尽管大学教师的专业发展从显性层面上是教师个体与专业活动之间发生的改造与被改造的关系,但这种实践活动的归旨在于促进学生的生命成长。教育家精神引领下的大学教师专业发展应该凸显其独有的育人属性,成为一种劝人向善并充满人性关怀的活动,进而实现学生的主体价值。一方面,以自身的专业德性涵养学生的德性。教育家精神蕴含了教师教学育人活动的目标定位,反映了教师育人范式的愿景构想。教育家精神引领下的大学教师专业发展旨在通过教学育人活动帮助学生领会价值观的理性法则,并将之内化为学生自身道德自律的意志。作为有道德能动性的学习者能够在教师“言为士则、行为世范”的帮助下对教师德行传递的道德价值进行有效吸收,加以内化,使之成为自身的行动准则。另一方面,大学教师的专业发展要展现一定的关怀伦理,凸显学生的主体价值。大学的育人模式不应该将学生与育人目标的关系视为对生产线的被动适应。教育家精神倡导教师的育人智慧。在其引领下,大学教师理应创造性地改变育人过程的内容布局和呈现形态,使之形成与学生民主对话的良性互动状态,从而丰富学生的学习体验。在此过程中,教师自身的道德魅力、道德精神也会融入专业活动,在获得学生主体认同的基础上逐渐孕育学生的主体精神。

最后,社会服务向度是指教师将社会价值嵌入自身专业身份中,以达成社会责任的目的。教师对专业发展的各种可能性决断最终的归旨在于满足

社会需求、契合社会利益。为国育人、服务社会等理念作为社会赋予大学教师身份的诉求决定了大学教师需要解决一系列关涉道德的伦理命题。马克思指出,“道德的基础是人类精神的自律”^[12]。而当下,“现代人的日常生活面临着多元的、相互冲突的道德符号,面临着现时代的精神生活秩序与道德秩序的混乱”^[13]。大学教师的专业发展既要适应社会生活的变迁,又要以自身独特的身份伦理抵御社会多元价值思潮的冲击。教育家精神既是传统社会对教师身份要求的确证和再现,又是新时代背景下对教师身份伦理的拓展。教育家精神引领下的大学教师专业发展旨在增强教师对社会主流价值的体认,提升自身专业与社会的嵌入,促进教师形成对党育才、服务国家的伦理抱负。一方面,社会价值的传递有赖于大学教师群体的自主与自律。在专业化发展过程中,教育家精神引领下的大学教师群体在自由意志下能够保持一种道德的自律性,使社会价值获得彰显和传递。另一方面,社会价值的更新依靠教师群体的道德实践。大学教师对教育家精神的践行过程就是融合了自身职业使命、专业理想后对社会责任的一种精神把握,能够形成一定的专业伦理标准来观察、评判和改变社会现实,使主观见之于客观。

二、教育家精神引领下大学教师专业发展伦理诉求的基本表征

大学教师具有学术研究、教学育人、社会服务等三重职能。教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理诉求需要围绕这三方面实现从被动到主动、从职能到情感、从个体到整体的转变。

(一) 学术研究向度: 从克己他律的被动约束到多种语境下的修身自为

大学教师在学术研究中所具有良知、信仰、世界观等道德准则构成了自身专业发展的个体伦理。作为个人道德的观念底线,它指导和约束个体的行动指向。当前,部分大学教师对外在的学术规范呈现一种被动服从的状态,关注学术伦理外在的教条式行文约束,而忽视其内在深刻的伦理内涵,致使学术伦理异化为一种“克己”的力量,对主体发挥“他律”效应,难以深入到个体伦理的框架中。教

育家精神以承续与创新、外在规范与个体修身的辩证互动,完善了个体伦理的时代适配,倡导教师主体形成内在的伦理自觉和道德习惯。例如,“言为士则、行为世范的道德情操;勤学笃行、求是创新的躬耕态度”的理念,延续了我国历史长河中诸多教育家个体伦理的经验主义传统。因此,教育家精神引领下的大学教师专业发展既是立足历史与传统发掘教育家作为“学者”的实践德性,并达成“自为”的意识觉醒,又是扎根现实情景、谋求自我实现的修身实践。

首先,在历史语境中探寻教师个体作为伦理实体而存在的道德生活。“言为士则、行为世范的道德情操”是将历史语境中我国教育家的学者风范提取出来,使之成为新时代教师修身的遵循。大学教师从事学术研究的过程即是成为德才兼备的学者的过程。大学教师的专业发展作为一种充满伦理意义的生活世界,不应脱离历史境遇中的“学者”属性。大学教师的社会性决定了其是历史传承中的道德主体。一方面,大学教师要从既往的伦理经验与传统文化中挖掘学者所具有的德性根基,并以此谋求自身专业发展的共识拓展。这种共识源自历史的回溯,能够引起自身专业的共鸣,摆脱个人主义的幻象。也即是说,通过对“言为士则、行为世范”的传统修身观进行现代性审视,形成一种“自我习得”的意识觉醒。另一方面,大学教师要结合自身专业发展实际对历史中教育家的传统个体伦理进行创造性激活。历史的场景性变革使得传统个体伦理在当面临多种不确定性。大学教师专业发展不是对历史中教育家个体伦理的简单重复,而是基于新时代教育生态的现实要求而推进的创新性转化。也即是说,大学教师不能机械地复制历史中教育家个体的性格品性和处事习惯,而应该立足新时代教育发展的独特性,探寻历史经验与现实情景的结合点,创新育人模式,将历史中普遍的教育家精神与当下教师个体独特的人格魅力相结合,生成自身个性化的育人智慧。

其次,在现实情景中追求学术真理,具有一种自我实现的实践理智。亚里士多德在《尼各马可伦理学》中指出实践理智是“一种同人善相关的、合乎逻辑、求真的实践品质”^[14],不仅关注总体层面的善,更聚焦实践行为的技巧性和适用性。“勤学笃

行、求是创新的躬耕态度”既有道德目标的形上性,又具有学术实践的针对性。教育家精神引领下大学教师的学术研究是具备道德判断的“转识成智”。一方面,对技术价值性的道德审视是追求学术真理的基础。技术在学术实践中并非价值中立。大学教师在科学研究、知识生产等学术活动时要判断、甄别各种专业技术潜在的道德风险,遵循研究过程与成果输出的技术伦理,防范自身的专业技术出现伦理失范。另一方面,对实践性知识的道德转化是具有实践理智的关键。即对“求是创新”的追求融入学术研究的实践体验中,将这种道德体验升华为自我实现的实践智慧。借助道德推理,大学教师在学术研究中凝聚的实践性知识能够在伦理情境的渲染下转化为具有坚定意志取向的学术发展信念,成为教师应对专业问题的实践智慧。

(二) 教学育人向度:从单向的知识传输到师生人伦关系的情感重构

伦理源于人与人之间各种关系的存在,又因各种关系的相互作用成为处理关系的意识形态,使“人与人以柔性规范建立良好关系并维持它的最一般意义。”^[15]教学育人向度的伦理以道德主体间的关系为客观内容,呈现在家庭与社会生活中。相对于中小学教师而言,大学师生的交往较为短暂,通常以专业课程的教学关系为契约。传统大学教师在教学育人上单纯以知识传输为导向,忽视了师生人伦的情感建构。教育家精神中关于“乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心;启智润心、因材施教的育人智慧”的论述,是对中华文化内隐人伦情结的彰显。因此,教育家精神引领下的大学教师专业发展应以深层伦理情感的人文情怀建构起教师与学生之间的伦理关系,以“情感”与“智慧”为纽带达成育人的合理性。

首先,在师生人伦关系上生成“为他责任”的“教育爱”。列维纳斯认为,“伦理的核心是以‘他人’为重”^[16],道德主体在选择之前,为他人的责任已然存在^[17]。教育家精神强调了师生人伦关系的他者取向,“乐教爱生、甘于奉献”指明大学教师的专业发展需要突出教师充当伦理主体的责任前提,以学生为中心传递教育爱的归旨。一方面,大学教师以教育爱作为伦理实践的契约形式。教育爱具有“先在”的应然性和自然性,它以教学契约、师生互

动为效用机制建立师生间情感信任、道德认同的伦理文化。大学教师是将教育爱视为一种隐性的契约运用到其专业发展的道德实践中,使师生作为伦理主体的情感建构与伦理关系的规范化具有内在的一致性。另一方面,大学教师要关注教学过程中师生施受相遇的品质,在人文关怀上与学生的精神境界发生意义契合。这意味着大学教师基于育人立场对自身专业进行人伦视野的意义发掘,以谋求师生人伦关系从平行的事务性关系转化为情感交织的和谐人伦关系。

其次,保持自身育人实践的稳定性和完整性。

“启润心智、因材施教”的教育家精神为教师的多种育人实践提供了行动的理由,并将规范性寓于育人实践的标识中。大学教师需要在多线交织的专业发展脉络中维持自身育人行为的连贯性。一方面,专业情景与育人行为的统一。教育家精神指向教师专业发展的知行合一,大学教师需要维持育人行为在跨情景中的稳定性,不局限于单一课堂教学的育人范式,将片段式的专业情景与其特定的育人元素进行有效串联,使之形成跨界连贯的意义整体。另一方面,多种育人范式在教师专业发展中的均衡和协调。培育拔尖创新人才需要大学教师在专业发展中尝试不同的育人范式,也会面临不同育人路径引发的道德冲突。教育家精神引领下大学教师专业发展需要在同一道德体系内协调不同育人范式的价值差异,使教育家精神介入、影响并统一于育人决策的各个环节。

(三) 社会服务向度:从自我中心的身份取向到融入共同体的家国情怀

伦理以一种现实性的象征附着于身份的符号载体中,这种依存关系勾连着身份内在的价值内涵。

“‘身份’背后所承载的社会普遍性价值诉求构成流动性身份背后稳定的价值支撑。”^[18]大学教师职业在不同情境中被社会框定为不同的身份,这些身份框架中的价值属性也赋予大学教师自身独特的规定性。传统语境中部分大学教师的专业发展是建立在“自我中心”的基础上,将个体利益作为首要发展要素,认为“个体应追逐个体之善,对个体而言的好也将有益于社会”^[19]。然而,新时代背景下教育情景的复杂性要求大学教师专业发展的身份取向必须发生时代性的转变,即教师个体的专业发展不仅

是要实现自己的完满生活,更要在深刻的意义上体现出他作为社会实践者的活动价值和身份意义。教育家精神揭示了教师作为一种社会身份所具有的美德形式。例如,“心有大我、至诚报国的理想信念;胸怀天下,以文化人的弘道追求”还原了教师身份的社会价值,也是对天下和合的伦理共识。因此,教育家精神引领下大学教师的专业发展需要从自我中心的身份取向转向融入共同体的道德自觉。

首先,在服务社会中获得自我与社会身份间的同一性知觉。教育家精神着眼于教师专业发展中的身份张力,提炼出了一种对教师身份的整体性理解。

“胸怀天下,以文化人”要求大学教师转换一种身份伦理的思考方式,以适应教育家精神内核的身份主张。一方面,反思地把握教师身份存在的个人与社会属性,形成对伦理身份的概念认同。教育家精神引领下大学教师专业发展要把握社会对学科专业的需求导向,从碎片化的自我观念中抽离出来,凭借自我意识的反思结构在具体的教育情景中塑造引领社会发展的伦理身份^[20],使之契合教育家精神中胸怀天下的道德要求。另一方面,将教育家精神以道德观念的形式转化为自我伦理身份与社会主流价值之间的同一性知觉。教育家精神作为教师伦理身份的现实表达,其对教师身份的道德规约定义了教师在服务社会的情景中所需承担的社会责任。

“以文化人”就是要大学教师以社会的主流价值观教化人。也即是说,将社会主流意识形态融入咨政建言、人才培养、产教融合等专业活动的解释框架中,使之成为大学教师专业身份背后的行动遵循。

其次,与国家等共同体关系上形成“归属感”的家国情怀。中国传统语境下的共同体以“国”“天下”为主要形式,其“本质意志”为最高的善,也容纳了个体对善的追求^[21]。共同体公共价值的达成离不开成员在道义上的共通、对集体的情感依赖以及由此衍生的地缘归属感。黑格尔认为,基于情感的相互“归属感”(Subsumtion)是共同体与成员间相互统一的关键^[22]。教育家精神中关于“心有大我、至诚报国”的论述是对教师身份与国家共同体情感关联性的直接呈现。教育家精神引领下的大学教师专业发展应回应国家共同体的伦理期盼,在服务社会中由“个体善”向“共同善”拓展。一方面,教师以价值共通的专业身份书写对共同体的情感性论

释：在伦理认知上，将家国情怀作为专业身份内在的价值序列，形成与共同体同生共荣的身份意识；在服务社会中，不把复杂普遍的个体诉求及其驱利的基本属性作为孤立的效益判断依据，而是强调专业身份服务社会的公共性目标以及情感性的意义追问。另一方面，教师将“小我”的专业身份诉求与共同体“大我”的利益目标相结合：摒弃自我中心伦理（egocentric）的预设，在社会服务中将个体专业发展的意义归置于共同体发展的框架下，凸显个体与共同体的生存关联性。

三、教育家精神引领下大学教师专业发展的伦理实现

（一）追求学术实践的价值理性，达成“主体责任”与“自由意志”的契合

专业发展是包含道德符号的实践性载体。大学教师作为一个道德性主体，其主体责任在于将道德维度融入专业价值的学术实践过程中，使学术活动的目的指向立德树人。当然，教师也拥有学术自主的自由意志。教育家精神既明确了大学教师作为学者“行为世范”的主体责任，同时又赋予教师学术自主达成“求是创新”的伦理期待。大学教师学术自主的自由意志具有鲜明的动态性、个体性和生成性，表现为个体对专业学术实践的独特建构和理解。而教育家精神赋予的主体责任则具有旗帜鲜明的规定性、普适性和示范性，体现为群体对公共利益的共识。因此，大学教师要将教育家精神视为自身学术自主的一种行为指向。

首先，追求学术实践的价值理性，在专业发展中将教育家精神蕴含的主体责任有效地通过实践予以转化。麦金太尔认为，实践是对“内在利益”（internal goods）的追求，它不是外在物质实体化的表征，而是通过能力的获取实现内心的“至善”^[23]。大学教师的学术研究是“生命成长”而非“制器”的活动，需要追求价值理性的专业学术实践。一方面，大学教师在学术研究过程中始终秉持耐心求真、严谨奋进的实践原则，不仅遵循学术研究的本真面目，而且使学术实践能切实促进自身德性的养成以及社会的进步。功利取向的学术研究常常把法理责任置于首位，而忽视道德责任。务实求

真作为行动者的一种实践理性，其真正的使命是产生善良意志，达成与道德实践的默契，使行动者不易受制于外来的感性诱惑。另一方面，预防学术实践模式化引发的职业倦怠对专业发展的桎梏。单纯模式化、缺乏问题导向的学术实践难以适应复杂的时代变迁，极易引发专业发展与社会需求的割裂。因此，学术的创新发展要求大学教师根据社会利益的动态变化及时调适研究取向和方法，始终处于一种持续更新的状态，以此适应变化发展中的专业发展实际。

其次，发挥自由意志的创生作用，不断丰富主体责任实施的专业路径。教师个体是实践教育家精神的基本单位，个体具有独特的自由意志，能够以自身内在的行为范式和感情意向作为专业学术实践的参照标准，并以此为基础建立起一种履行主体责任下的自主实践逻辑。一方面，教师的学术发展要以学术实践过程为补益，探求学术实践中个性化的实践智慧并不断加以丰盈。个体在学术实践中领悟的实践性知识是以零散的、碎片化的形式存在于个体意识中，具有不确定性的特点。教师的专业发展需要及时、准确、科学地对这些存在于学术实践中的零散的价值要素进行判别和归纳。另一方面，教师的学术发展要弘扬学术实践的创新价值。个体实现自由意志不仅要挣脱内在惰性的束缚，更要加强对理性经验的创造性建构。大学教师的学术发展是基于社会经验意义上的主动建构，理应强调直接经验在学术实践中的主动性、创造性，并以此成为教师主体责任的彰显。

（二）秉持学生主体立场的道德倾向，发挥公正的育人效力

不同情景对大学教师专业身份的要求逻辑并非完全重合，对其道德价值的诉求往往呈现交叉、重叠、兼具的样态。因此，大学教师的专业发展要探寻不同情景中隐藏的道德要素，秉持学生主体立场的道德倾向，及时进行专业行为的道德评价，维护育人效力。

首先，秉持学生主体立场的道德倾向。大学教师要重视自身专业发展对学生主题成长的重要内在价值，从而使得自身发展的取向服务于学生成长成人，包括激发学生兴趣、培养学生主体性以及挖掘学生的潜能等。一方面，在课程与教学中，教育家

精神倡导的“因材施教”要求着眼于学生个体成人的发展性取向,谋求学生德性发展与社会主流价值观相统一。具体而言,在课程目标的设计中要求教师关注学生的全面发展,重视课程对学生道德境界提升的功效;在课程内容组织中要求教师立足于课程内容与学生德性发展的适应性。教师应以适应学生道德学习的规律和道德发展的目标为旨趣,为学生建立一种可能的德性生活,在教学中谋求课程与学生精神世界的真挚对话,保障课程的理性与学习者的感性相统一。另一方面,在师生交往中,教师对道德价值争议等问题应保持一种持续的敏感性,有必要形成对“什么样的互动最有育人价值”的追问。教育家精神倡导的“启润心智”要求大学教师洞察学生学习情境、活动过程的细微之处,更需关注学生的学习体验。教师要尊重学生表达学习需求的权力,给予学生表达需求的话语权并及时发觉学生自我意识与观念的变化与更新,从而有意识地促进学生形成正确的价值观,找准育人落脚点。

其次,及时进行专业行为的道德评价,维护育人的效力。“乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心”阐明了大学教师的每一种专业活动“必然有着自己的道德责任,而且其道德责任的基本内容就是维护和提供正义”^[24]。对专业行为的道德评价是教师以教育家精神的评价标准,直面自身履行专业职责的利弊得失,从而提升职业的道德效力。这种道德成效能够在情感、规范和意识方面给教师一种心灵上的精神约束,从内在道义上使教师专业发展产生向善的倾向。一方面,教师对育人效力的评价需要依据教育家精神的价值愿景。教育家精神提供一种合乎道德逻辑的、普遍意义上的标准和行动秩序。这种基于教育家精神的伦理评价是将独立的教师自我意志与主流道德准则以自由选择的形式达成条件性联结,使得大学教师将复杂的专业情境与道德准则进行反复匹配判定。另一方面,教师要善于对职责的执行结果进行批判性的反思。作为专业主体,大学教师在实践活动中对育人者的身份行为等进行分析、决断、管理时,要明确这一过程中多种结果所带来的责任,包括以何种态度和方式参与实践以及如何面对执行后的结果。在履行职责之后,教师要考量自身的专业行为是否符合教育家精神,是否有助于实现大学教师职业本身的利他性和服务性。

(三) 挖掘身份的“社会价值”,实现公共与个体间的意义澄明

教师既是个体性的存在,也是公共性的存在。大学教师的专业发展既具有自身生存发展的“个体意义”,又具有贡献社会的“公共意义”。个体意义与公共意义之间的实践视域存在一种不可分割的耦合关系。教育家精神引领下的大学教师专业发展在面对公共与个体的双重维度中,必须权衡意图和结果之间的现实张力,规避二者的局限性,以共融性的整体思维将个体与公共进行统筹,避免使个体凌驾于公共意义之上。

首先,在既定价值的把握与动态价值的探寻中实现对身份价值的挖掘。具体而言,对“胸怀天下、以文化人”等既定价值的把握能够彰显大学教师身份所承载的持续、普遍、共通的社会意义,使得教师身份所负载的既定价值被教师自身认同并内化。而对产教融合、咨政建言等不同情境身份中的动态价值的追寻则着眼于个性化、时效性、特殊化的意义附着。一方面,“胸怀天下”要求依据不同情境中服务对象的需求明晰教师身份的社会价值。这意味着大学教师的社会服务不仅要满足显性规章既定的合法性,更要在此基础上将学科发展、社会利益等诉求融入身份伦理中,使多元价值之间相互融合,和谐统一。另一方面,大学教师要始终保持一种对身份背后社会价值时代性意蕴的敏感嗅觉,并根据不同身份情境有侧重地对“以文化人”的方式进行拓展,补充时代性较强的专业身份伦理,增强身份背后社会价值的生命力。它旨在减少因时代发展、情境变迁而对大学教师身份造成的耗散、折损甚至异化,确保大学教师身份的社会价值有稳定的更新范式。

其次,将社会的发展诉求和个体的发展目标相统一。“心有大我、至诚报国”的教育家精神要求大学教师专业发展的个体意义实现要以公共意义的落实为前提。在社会服务中,教师需要明确个体专业发展的初衷不是单纯为了满足自己的自由意志,更不是被当下私欲捆绑的短视倾向,而是在道德主体责任和良心庇护下的自觉自由。一方面,在社会服务时需要判断个人生存目标与自身道德使命的协调。大学教师处于复杂公共情境中,因此需要以道德规范的视角及时反思自身专业决策在社会发展中的矛盾冲突,适时调整专业行为运作的程序安排,

使之为社会进步创设富含价值的环境,关注专业决策在社会情境中隐藏的价值要素。另一方面,教师在社会服务时需要以道德的方式缝合社会需求与学生发展的缝隙。这表现为教师以积极的方式实施专业服务社会的行为、以理性的思维审视育人过程中出现的与社会需求脱轨的问题,又表现在教师敢于突破自身固有的舒适区、以自身的专业行动为拔尖人才培养提供环境支持,兼顾学生能力培育与社会应用的有效统一。

参考文献

- [1] 蒋纯焦,李瀚文.论中国特有的教育家精神的历史逻辑与现实路径[J].思想理论教育,2024(1):106-111.
- [2] 张志勇,史新茹.“中国特有的教育家精神”的演进逻辑、本质内涵和时代价值[J].中国教育学刊,2023(11):1-6.
- [3] 罗生全.教育家精神的价值谱系及塑造机制[J].南京社会科学,2023(10):135-142.
- [4] 杜灵来.伦理精神的哲学意蕴及其基本特征[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2021(3):34-40.
- [5] 黑格尔.精神现象学(下卷)[M].贺麟,王玖兴,译.北京:商务印书馆,1996:8.
- [6] 樊浩.教育的伦理本性与伦理精神前提[J].教育研究,2001(1):20-25.
- [7] 卫建国,高宇航.论公共服务精神的三重伦理维度及其统一[J].伦理学研究,2020(6):7-14.
- [8] 李建华.伦理与道德的互释及其侧向[J].武汉大学学报(哲学社会科学版),2020(3):59-70.
- [9] 埃德加·莫兰.伦理[M].于硕,译.上海:学林出版社,2017:35.
- [10] 林杰.大学教师专业发展的内涵与策略[J].大学教育科学,2006(1):56-58.
- [11] 蔡辰梅.教师之善:本质特征、实践偏差及其完整实现[J].当代教育科学,2021(8):19-27.
- [12] 马克思.马克思恩格斯全集(第一卷)[M].北京:人民出版社,2001:15.
- [13] 金生钰.德性与教化[M].长沙:湖南大学出版社,2003:207.
- [14] 亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2003:172.
- [15] 王中江.关系世界、相互性和伦理的实态[J].武汉大学学报(哲学社会科学版),2020(3):71-86.
- [16] 陈红,张福红.梁漱溟伦理责任观及其当代价值——基于“他者”视角[J].学术交流,2016(9):26-30.
- [17] 张广君,宋文文.教师“为他责任”伦理:言说与批判[J].高等教育研究,2019(2):27-33.
- [18] 窦立春.身份的伦理认同[M].北京:人民出版社,2019:42.
- [19] Merchant C.Radical Ecology:The Search for a Livable World[M].New York:Routledge,2005:64.
- [20] 向玉乔,卢明涛.论身份伦理[J].伦理学研究,2023(4):28-36.
- [21] 王晓丽,李琦.共同体的伦理之维及其当代中国诠释[J].学术研究,2023(5):29-35.
- [22] 肖祥.社会主义:全球化视界中的伦理共同体及其世界意义[J].求索,2020(4):72-80.
- [23] 阿拉斯戴尔·麦金太尔.德性之后[M].龚群,译.北京:中国社会科学出版社,1995:237.
- [24] 张康之.寻找公共行政的伦理视角[M].北京:中国人民大学出版社,2002:260.

Ethical demands and realization of professional development of university teachers under the guidance of educator spirit

Li Hongxiu Jiang Weixi

Abstract: The top-level idea of educator spirit has profound ethical implications, including the ethical aim of perfect goodness in teleology and embodying the moral practice of good virtue in process theory. It provides ethical guidelines for the professional development of university teachers. The professional development of university teachers under the guidance of the educator spirit has three ethical demands. The academic research orientation is embodied from the passive restraint of self-denial to self-cultivation in various contexts. The orientation of teaching is embodied in the emotional reconstruction of the relationship between teachers and students. The dimension of social service is embodied in the self-centered identity orientation and the feeling of integrating into the community. This requires university teachers to pursue the value rationality of academic practice and achieve the combination of subject responsibility and free will, uphold the moral tendency of students' prominent position and exert the objective effect of educating them, and excavate the social value of teachers' identity and realize the clarity of meaning between the public and the individual.

Key words: educator spirit; teachers' professional development; ethical demands; academic research dimension; teaching and education dimension; social service dimension

(责任编辑 李震声)

来源:【大学教育科学:1-8[2024-05-27]】

教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴、内在机理与实践进路

罗生全 吴开兵

摘要：教育家精神与大学教师专业发展在价值目标、实践主体和实践内容上相互契合，以教育家精神作为大学教师专业发展的核心逻辑，可充分发挥教育家精神的价值意蕴：一方面，教育家精神内在于大学教师的心灵世界进而引领教师专业发展，点明教师专业发展的理想样态与价值追求；另一方面，教育家精神外在于大学教师的行为责任进而弘扬教师教育家精神品质，以教育家精神基因推动教师专业发展。这也即是“内化于心，外化于行”，“知行合一”。在充分厘清教育家精神对大学教师专业发展的价值意蕴之基础上，从知、情、意、行四个维度澄明教育家精神融入大学教师专业发展的内在机理，诠释其中蕴含的理论认知逻辑、情感共鸣逻辑、意志保障逻辑和实践养成逻辑，并通过强化理性认知、把好教育家精神融入大学教师专业发展的着力方向，培植情感内化、提升教育家精神融入大学教师专业发展的主体自觉，锤炼意志品质、确保教育家精神融入大学教师专业发展的常态长效，注重实践养成、夯实教育家精神融入大学教师专业发展的行动支持，从而促使大学教师成长为培养时代新人的大先生。

关键词：教师专业发展；教育家精神；知情意行；融入机理；实践进路

中图分类号：G640；G645

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2024)03-0012-10

1966年，联合国教科文组织及国际劳工组织出台《关于教师地位的建议》，强调“教育工作应被视为一种专业。这种专业要求教师经过严格且持续的学习，才能获得并保持专业知识与专业技能”^[1]。自20世纪80年代起，教师专业发展这一课题被各国学者广泛关注，并逐渐发展为各国教育改革的主流话语。1994年1月，我国开始施行《中华人民共和国教师法》，其总则中明确规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员。”^[2]2023年9月，习近平总书记在致全国优秀教师代表座谈会与会教师代表的信中阐明中国特有的教育家精神，即“心有大我、至诚报国的理想信念，言为士则、行为世范的道德情操，启智润心、因材施教的育人智慧，勤学笃行、求是创新的躬耕态度，乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心，胸怀天

下、以文化人的弘道追求”，并呼吁“全国广大教师以教育家为榜样，大力弘扬教育家精神”^[3]。

“精神是一个民族赖以长久生存的灵魂，唯有精神上达到一定的高度，这个民族才能在历史的洪流中屹立不倒、奋勇向前。”^[4]教育家精神是指引教师高质量发展的思想明灯，而大学教师专业发展是高校教师高质量发展的重要基础。在推进教育强国建设新时代背景下，大学教师专业发展必须坚持以教育家精神为核心的发展逻辑，在具体的实践中有机融入教育家精神。因此，澄明教育家精神融入大学教师专业发展的内在机理，明晰教育家精神融入大学教师专业发展的实践进路，对培育强国之师、建设强国之教、实现中国式教育现代化具有重要的现实意义。

收稿日期：2024-01-15

基金项目：西南大学创新研究2035先导计划“智慧育人计划”（SWUPilotPlan001）。

作者简介：罗生全，四川南充人，西南民族教育与心理研究中心/西南大学教师教育学院院长、教授、博士生导师，主要从事教师教育、课程与教学论研究；吴开兵（通信作者），西南大学教育学部博士研究生。重庆，400715。

一、教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴

随着时代发展,社会赋予大学教师更为深远、更加多元的教育责任,涵盖人才培养、科学研究、社会服务、文化传承与创新等多个方面。大学教师教育责任的落实情况直接影响着高校人才培养的质量与规格、学科专业领域的创新与发展、学生参与社会实践和赓续中华文脉的水准与成效。是以,大学教师亟须提升自身专业发展水平,以更好地担当起立德树人的教育使命。教师专业发展即教师在职业生涯进程中不断提升自身的专业知识、专业能力、专业精神、专业追求等方面,并逐渐符合专业特性的动态过程。就其结构而言,具体包括专业知识中的学科知识、通识知识、教育知识,专业能力中的教学能力、教研能力、教育能力、交流合作能力,专业精神中的师德修养、职业态度与专业追求中的发展意识、职业理念等。高质量推进大学教师专业化发展,是培养造就高素质、专业化教师的重要前提。教育家精神与大学教师专业发展具有内在耦合关系,可作为大学教师专业发展的核心逻辑。大学教师通过学习和弘扬教育家精神,将其内化于心,外化于行,在自身专业发展过程中躬体力行、潜移默化、融汇贯通,从而不断提升专业发展水平。

(一) 核心逻辑:教育家精神融入大学教师专业发展的三个维度

教育家精神作为一种精神指引,与大学教师专业发展在价值目标、实践主体和实践内容三个维度上相互契合,具有内在耦合关系。具体而言,二者具有相通的价值目标、相同的实践主体与相融的实践内容。

在价值目标上,赓续教育家精神与推动大学教师专业发展均以培育堪当民族复兴大任的时代新人为导向。教育家精神作为教育工作者在长期育人实践中凝练而成的精神结晶,为大学教师指明了专业发展的理想样态与价值追求。而大学教师在其专业发展过程中,为了不断提升自己的专业知识、专业能力、专业精神、专业追求,也在进一步践行和弘扬着教育家精神,淬炼育人高尚品格。在实践主体上,大学教师既是赓续教育家精神的重要主体,亦是提升自身专业发展的责任主体。大学教师赓续与弘扬

教育家精神的过程,也就是以教育家精神引领自身专业发展的过程,并在这一过程中将教育家精神提升至新的高度。在实践内容上,赓续教育家精神与大学教师专业发展相通互融。一方面,大学教师赓续教育家精神,就是要在专业知识、专业能力、专业精神、专业追求等方面,以教育家的精神品质形塑大学教师的价值观念,进而推动大学教师专业发展。另一方面,教育家精神蕴藏着成长为一名优秀教师的宝贵经验和如何培养新时代优秀教师的工作方法,对“培养什么教师、怎样培养教师、为谁培养教师”具有重要的指导意义,是建设高质量高校教师队伍的思想源泉。“除了大学教师职业角色本身的要求之外,大学教师同时应该具备知识型的教师、反思型的教学者、有效能的沟通者、有责任的教育者、自发的学习者、合作型的工作者等特征。”^[5]而教育家精神的具体内容恰好为大学教师提供专业知识、专业能力、专业精神、专业追求等方面的指引,促使大学教师超越“传道授业解惑”的传统角色定位,持续向新时代所需要的多重角色转型。

正是教育家精神与大学教师专业发展之间的内在耦合性,使得教育家精神作为大学教师专业发展的核心逻辑具有高度适切性。基于此,教育家精神融入大学教师专业发展的价值意蕴的有效实现,具体体现在教育家精神内在于教师的心灵世界进而引领教师专业发展,点明教师专业发展的理想样态与价值追求,外在于教师的行为责任进而弘扬教师教育家精神品质,以教育家精神基因推动大学教师专业发展。这也就是人们常说的“内化于心,外化于行”,“知行合一”。

(二) 内化于心:教育家精神引领大学教师专业发展的三个层面

教育家精神有效引领大学教师专业发展,是大学教师将教育家精神内化于心的基本前提。“教育理论对于教育实践最重要的功能在于对教育实践工作者的启迪与唤醒,以及增加教育实践工作者的实践智慧。”^[6]将作为理论存在的教育家精神转化为大学教师专业发展的内核精神基因,从而持续引领教师专业发展向善向好,是教育家精神对大学教师专业发展的价值意蕴所在。教育家精神作为一种外在指引,从理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个方面对教师专业发展

进行了全新阐释,促使传统的教师精神向内涵更为深刻的教育家精神提升,进而转化为教师的内生动力,从价值向度、实践维度与精神高度三个层面驱动大学教师专业发展。

在价值向度上,教育家精神为大学教师专业发展树立价值追求,勉励大学教师以家国情怀、立德树人的崇高价值追求投身教育研究与教学实践,致力于开拓学科专业领域新理论、新视角、新方法,树立为党育人、为国育才的职业信仰,将教育理想信念化作道德精神力量,勇担教育强国使命,进一步明确大学教师的专业追求,葆有心有大我、至诚报国的职业理念与以文化人、赓续文脉的发展意识。在实践维度上,教育家精神为大学教师专业发展提供动力源泉,指明大学教师的职业发展定位——新时代教育家,明确大学教师需具备知行合一、博学笃实的学术操守,始终以“经师”“人师”融于一体的大先生为标准要求自己,激励大学教师不断丰富专业知识,锤炼专业能力,不仅要掌握学科知识、通识知识与教育知识,还要提升教学能力、教研能力、教育能力和交流合作能力。在精神高度上,教育家精神为大学教师专业发展筑起精神支柱,进一步涤清大学教师的专业精神,促使大学教师自觉提升自身师德修养,深植教育家精神基因,保持勤学笃行、求实创新的职业态度,激发大学教师仁而爱人、无私奉献的教育情怀,鞭策大学教师不断深化创新意识,立足教育科学研究,破解教育难题,以持续推动教育高质量发展。

“教育家之所以称为‘家’,应该超越一般意义上的教育工作者,体现出更强的生命张力,表现出强烈的使命感和责任感。”^[7]因此,教育家精神以其更为深刻的精神底蕴引领、优化大学教师的专业发展,为大学教师专业发展提供价值追求、动力源泉与精神支柱。

(三) 外化于行: 大学教师在专业发展过程中弘扬教育家精神的两个重点

大学教师在专业发展的实践过程中弘扬教育家精神品质,是将教育家精神外化于行的重要表征。大学教师在专业发展过程中具有自我独立性与自主权,可通过“主动构建合情合理的精神世界,由被动的‘在场’过渡到有情感融入的、充满激情的‘入场’”^[8],提升行动自觉,促进专业素养的不断养成。

大学教师将内嵌于心的教育家精神基因转化为外化于行的教师专业发展实践,从而持续强化教育家精神作为教师专业发展的核心逻辑与价值取向,同样是教育家精神对大学教师专业发展的价值意蕴所在。在教育家精神的方向引领下,大学教师专业知识、专业能力不断增长,专业精神不断加强,专业追求不断完善,在这一过程中,他们也在进一步地践行教育家精神取向,丰富教育家精神内涵,由此形成良性循环。

在专业知识与专业能力方面,大学教师专业知识与专业能力的有机结合,可实现育人智慧的最大化。“育人智慧是教育家在遵循教育目标、积累教育经验的基础上,基于自身的核心素养、教育理念和教育艺术集成创新而形成的具有鲜明个性的教育能力。”^[9]大学教师能够根据学生的个性特点有针对性地开展教学,深入浅出地讲解专业知识,从而达到启智润心、因材施教的效果,是构建和谐师生关系、培养高水平创新型人才的关键步骤,是其专业能力的重要体现。在这一过程中,专业发展与教育家精神内核交相呼应,相融共生。

在专业精神与专业追求方面,大学教师专业精神与专业追求体现着中国教育家精神的时代意蕴,是对中国教育家精神的实践传承与创新。教师在专业发展过程中以教育家精神基因为根基,构建“学高为师、身正为范、培根铸魂、崇德尚美、立德树人、作育新人”的人民教师价值追求^[10],并在自身教育教学实践过程中创新发展教育家精神,助推教育家精神内涵与时俱进,从而进一步坚定初心使命、道德情操、躬耕态度、仁爱之心与弘道追求,进而保障专业精神与专业追求的纯洁性与先进性。在这一过程中,大学教师以其教育家精神品质感染带动学生,其价值取向和品格特质在潜移默化中影响着学生的价值观念与道德水平,为学生提供榜样示范^[11],建立道德情感纽带,推动师生共同体建设,从而进一步实现教育家精神的传承与弘扬。

大学教师在专业发展过程中弘扬教育家精神品质,就是要把教育家精神践行在日常教育教学、科研、管理工作甚至日常生活的细节之中,体现于大学教师丰富的专业知识、深厚的专业能力、恬淡的专业精神、崇高的专业追求中,以教育家理念涵养精神世界,以教育家情怀培育时代新人,以教育家担

当助力教育强国,真正将教育家精神内化于心、外化于行,做到知行合一。

二、教育家精神融入大学教师专业发展的内在机理

教育家精神作为当代教师成长为优秀教师的价值追求、动力源泉与精神支柱,对于促进大学教师专业发展具有重大意义。持续强化大学教师群体对教育家精神的理论认知、情感共鸣、意志保障与实践养成,是实现教育家精神引领下高质量推进大学教师专业发展的重要前提。因此,从知、情、意、行四个维度澄明教育家精神融入大学教师专业发展的内在机理(如图1),阐释教育家精神融入大学教师专业发展的理论认知逻辑、情感共鸣逻辑、意志保障逻辑与实践养成逻辑,有助于从更深层引领大学教师将教育家精神内化于心、外化于行,确保教育家精神引领下大学教师专业发展朝着正确的、理想的方向迈进。

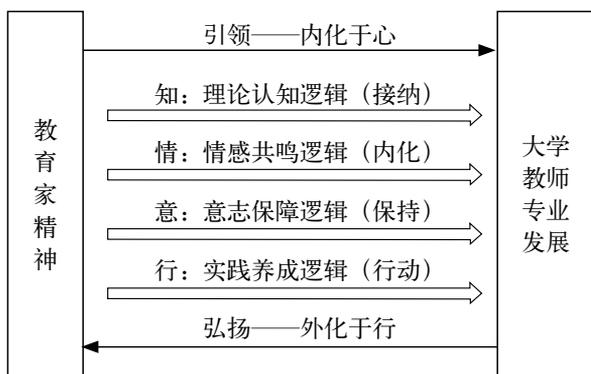


图1 教育家精神融入大学教师专业发展的内在机理图

(一) 教育家精神融入大学教师专业发展的理论认知逻辑

理论认知,即指个体揭示事物发展本质与运行规律的系统性认知。马克思指出,理论的任务在于“把可以看见的、仅仅是表面的运动归结为内部的现实的运动”^[12]。大学教师对于教育家精神的理论认知是教育家精神融入大学教师专业发展的首要前提,是将教育家精神理论有效转化为高质量教育教学实践的关键环节。然而,“教师作为教育变革主体,往往会陷入理论学习与实践工作‘两张皮’的困境,认为理论‘无用’,无法指导解决实际教育问题”^[13],由此导致实践工作难以推进。因此,教育家

精神融入大学教师专业发展,首先要从明晰理论认知入手,培养教师坚持用理论指导实践、用实践检验理论的教学认识论。

由于教师专业发展首先是一个自主推动的过程,教育家精神有机融入大学教师专业发展,需要大学教师充分发挥理论自觉,深刻领悟教育家精神的核心要义,实现对教育家精神的主观接纳,并从中汲取奋进精神力量,强化立德树人使命,提升教育思想觉悟,进一步实现教师专业精神与专业追求的淬炼升华。

教育家精神根植于中华优秀传统文化沃土,体现出中华传统师道的中国式现代化传承。习近平总书记在致全国优秀教师代表座谈会与会教师代表的信中所阐明的“教育家精神”的六个方面,深刻揭示了新时代中国教师的崇高责任使命,是教师提升自身专业发展的理论源泉与行动基石。大学教师在专业发展过程中,需要全面把握教育家精神与教师自身专业发展的契合要点,从理论认知层面接纳教育家精神。“心有大我、至诚报国的理想信念”是教育家精神之“根本”,“人民教师要自觉回答好为谁培养人,培养什么人,如何培养人这一教育的根本问题,始终坚守‘为党育人、为国育才’的初心使命”^[14],进而明确大学教师专业追求,树立高尚职业理想。“言为士则、行为世范的道德情操”是教育家精神之“基础”,同样也是大学教师专业精神的核心内涵。教师的师德素养与行为规范通过潜移默化影响着学生成长与发展,对学生世界观与价值观的建立发挥着重要作用。“启智润心、因材施教的育人智慧”是教育家精神之“本体”,强调大学教师需要扎实的专业知识与过硬的专业技能,具备“转识为智”的教育功底,能充分发挥教学机智,激发学生学习兴趣与潜力。“勤学笃行、求是创新的躬耕态度”是教育家精神之“关键”,点明了大学教师专业精神中的职业态度。大学教师应充分发挥学术科研能力,不断开拓学科专业领域新理论、新视角、新方法,扎根教育事业,研精覃思,默默坚守。“乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心”是教育家精神之“标识”,凝练了教师专业精神中必不可少的师德修养。大学教师应当以教育教学工作为志趣,以学生全面发展为己任,建立师生之间坚固的情感联结,涵养教育健康绿色生态。“胸怀天下、以文化人的弘道追求”是教育家精

神之“境界”，呼吁大学教师在追求专业发展过程中应当具备发展意识与长远眼光，立志铸魂育人，追求大家风范，以胸怀天下、以文化人之格局，育人育才，争当大先生，努力培养堪当民族复兴大任的时代新人。作为国家高等教育事业的重要建设者与参与者，大学教师唯有从认知层面积极接纳和充分理解教育家精神的实质意蕴，把握教育家精神各要点与教师专业发展各要素之间的耦合联结，才能得以涵养精神世界，提升专业素养，潜心教书育人，为新时代拔尖创新人才培养贡献智慧力量。

（二）教育家精神融入大学教师专业发展的情感共鸣逻辑

“主体性教育理论指出：接纳只是主体允许对象以客体的身份存在，以独特的结构存在于主体的思想认识层面；内化是指主体将感知到的思维和观点转化为自我的认知、情感、意志、信仰等，将客体的一切符合主体的思维系统转化为主体的一部分，使客体与主体成为同一整体的存在。”^[15]因此，在理论认知层面接纳教育家精神的基础上，从情感活动层面将教育家精神的本质内涵真正内化为个体信仰，是教育家精神有机融入大学教师专业发展的关键环节。

如果说处于理论认知层面的教育家精神只是作为一种知识性存在，那么从情感活动上体认教育家精神价值、领悟教育家精神意蕴、树立教育家精神信仰，则是对理论的进一步深化、内化，由此形成的心理定势不仅能强化教师对教育家精神的认知程度与认知效果，更能指导教师践行教育家精神。

“情感影响人们对信息的选择、评价和预测，只有经过情感的发酵，才能实现理性认知与情感认同的高度融洽，最终形成人们的信念。”^[16]在理论认知与情感活动的双重引导下，大学教师能够自觉主动地内化教育家精神，形成教育家精神信念，并適切地将其融入自身教育教学实践之中，从而有效促进自身专业知识、专业能力、专业精神、专业追求的持续提升。

大学教师作为知识分子，经过长期的精神教养和思想磨砺而摆脱单纯的生物实体和知识实体状态，以包摄生命充盈、精神充实、情感充沛、德性充达的精神实体状态存在，其必须具有勤学笃行、求是创新的躬耕态度，胸怀天下、以文化人的弘道追

求，既要“学问凸显”，也要“思想彰显”^[17]；既要“至诚报国”，又要“乐教爱生”；既要“言为士则”，又要“因材施教”。这不仅是国家教育强国战略对大学教师提出的整体要求，也是大学教师作为人师者必备的道德情操与价值追求，更是大学教师专业发展过程中需要不断强化的专业精神与专业追求。尽管情感活动的外在表现相对微弱，但其却对个体的认知和行为起着举足轻重的作用。从情感活动层面出发，大学教师理应寻求自身专业发展与教育家精神实质的契合之处，积极创造情感体验，强化心理认知，从情感层面上转化、内化、深化，并达至与教育家精神共鸣，以此深度指导自身专业实践。

（三）教育家精神融入大学教师专业发展的意志保障逻辑

“意志从理性的角度向人类的感官发出指令，使人的视听言动皆处在意志之心的掌控之下”^[17]。意志通过对个体心理活动的导向、调控、维持，从而实现指导个体行为表现、保障个体行动持续朝向理想状态发展的功能。因此，大学教师的主观意志是教育家精神持续融入大学教师专业发展、助推大学教师持续实践教育家精神的基础保障。

意志是个体主观意识能动性的重要表达路径，其作用的发挥一般包括两个阶段：第一阶段，个体根据意志活动确定行动的目的和选择采取何种行动；第二阶段，个体努力克服客观上和主观上遭遇的种种阻碍，根据预先决定的目标坚定地采取持续性行动。因此，意志具有强大的内驱力与能动性，能够促使个体主观意愿上维持原有行动，此即为意志的保障功能。如果说认知是关于个体形塑对事物“是什么”的认识，情感是关于个体树立事物“应如何”的认识，那么意志就是指导个体“怎么做”的认识。进言之，大学教师对于教育家精神的理论认知得以建立，情感活动得以运行，便完成了对教育家精神本质与价值的认识，而后便是其主观意志发挥保障作用，促使自己在专业发展过程中持续实践教育家精神。

在教育家精神融入大学教师专业发展的过程中，应充分重视教师主观意志对于其践行教育家精神的驱动作用。其一，将教育家精神融入大学教师专业发展，应切实符合教师群体的集体意志与普遍利益，尊重和理解教师群体的工作愿景与职业诉

求,实现融入合理性,保障融入通畅性,做到融入积极化、正向化。其二,要找寻大学教师主观意志发挥作用的时机,以此不断强化教师对教育家精神的理念内化。大学教师应正确认识意志与认知、情感、行为的关系,积极培养坚定意志,充分发挥意志保障作用,将教育家精神的六维精神图谱与个体日常教育、教学、科研工作紧密结合,通过自我暗示、自我评价等方式自觉强化对教育家精神的理解与把握,促进自身专业知识、专业能力、专业精神、专业追求与教育家精神要求不断靠近。

(四) 教育家精神融入大学教师专业发展的实践养成逻辑

“实践养成既表征为动态过程,又体现为静态成果。”^[18]教育家精神融入大学教师专业发展,既需要教师在具体教育教学实践中逐步养成教育家精神,又需要将认知、情感、意志最终化为行动付诸于教育教学实践。因此,实践养成是教育家精神从知、情、意、行四个维度有机融入大学教师专业发展的目标归宿,是教师真正将教育家精神内化于心、外化于行的具体表现。

虽然“教育家精神”这一概念作为一种客观、抽象的理论被首次提出,但教育家精神却长久地存在于中国悠久的教育发展进程中。“教育家精神是教育工作者在长期育人实践中形成的价值理念和崇高品质的集中表达。”^[19]因此,教育家精神融入大学教师专业发展的实践养成,其精髓便在于将客观、抽象的理论概念转化为教师群体日常教育教学的主体实践,将教育家精神真正内化为教师的认知结构、情感结构与意志结构,最终转化为教师具体的行动结构,与教师的实践活动紧密融合,成为教师专业知识、专业能力、专业精神与专业追求的核心部分。大学教师对教育家精神的理论认知、情感内化与意志保障,能够在其专业发展进程中最终以显性的行为实践表现出来。这一过程既是大学教师将教育家精神内化为自身精神世界之行为标准的过程,也是将以理论形式存在的教育家精神进一步外化为以实践形式存在的教育家精神的过程。“以知导情,以情达意,以意促行,以行践知”^[20],知、情、意、行是一个循环往复、彼此关联、良性互动的动态过程,缺一不可。同样地,教育家精神从中华民族长久以来的宝贵育人实践中形成,又重新作用于新时代中国教师的

教育教学实践,亦是一个循环往复、彼此关联、良性互动的动态过程。从知、情、意、行四个维度引导大学教师接纳、内化并持续实践教育家精神,是教育家精神融入大学教师专业发展的必然选择。

传承与弘扬教育家精神,最终要落到大学教育具体的行动实践上来。具体而言,要深入贯彻学习教育家精神,将教育家精神自然融入大学教师的专业发展过程当中,使重视、践行、传承、弘扬教育家精神成为教师群体的主观日常行动。高校应开展深入学习贯彻教育家精神专题论坛、沙龙、研讨会、座谈会等系列学术活动,组织教育家精神专项课题研究,充分挖掘中华优秀传统文化中的教育资源,激发教师立德树人教育追求,鼓励教师人人争做教育家型教师,进而促成教育家精神融入大学教师专业发展的实践养成。

三、教育家精神融入大学教师专业发展的实践进路

基于教师专业发展的心理建构过程,大学教师专业发展包含着“知、情、意、行”——专业知识、专业情操、专业意志和专业行动四方面内容^[21]。从知、情、意、行四个维度构建教育家精神融入大学教师专业发展的路径,符合大学教师专业发展的逻辑过程,为丰富大学教师专业发展的内涵提供了一种新理路。

(一) 强化理性认知,把好教育家精神融入大学教师专业发展的着力方向

认知是教育家精神个体内化过程的第一个环节,大学教师只有在对教育家精神建立理性认知的基础上,才能引发深层次的情感共鸣,进而引导其自身行为朝向正确的方向发展。一方面,在认知内容上应着力强化大学教师对教育家精神的实体认知、理论认知以及价值认知。一是要注重实体运用,提高教师群体对“教育家”这一概念的实体性、具象化的感知力。教育家精神并非主观臆想,而是中华传统师道文化长期发展的产物,其植根于中华民族传统与现代的交融。对此,教育相关部门及高校应大力深挖教育家的先进事迹,建设教育家宣传基地,以实体传播、现身说法等形式为基本依托,运用媒体宣传、事迹报告、学习参观、馆课融合等多种手段,鼓励

广大大学教师向榜样看齐,学习“人民教育家”“全国模范教师”“全国优秀教师”等荣誉称号获得者的理论素养、育人实践经验、崇高品德和精神风范。二是要注重理论引领,推进大学教师对“一心六维”教育家精神谱系内容、价值原则和实践要求的系统认识和学习^[18]。相关部门要系统构建教育家精神理论引领的知识体系,深化对教育家精神的理论阐释,并建立起教育家精神理论知识的系统性框架,引导每一位大学教师个体通过科学的理论学习方法,深刻体会教育家精神的丰富内涵、内在关系等。三是要注重价值取向,强化新时代大学教师承担国家使命、社会责任的理想信念。高校要明确立德树人的价值坐标,促进不同思维准则和价值取向之间的交流与沟通,为大学教师践行教育家精神提供价值导向^[22]。另一方面,在认知方式上,应遵循教师个体认知发展的基本规律,突出表征认知和具身认知方式。教育部教师管理相关部门要及时整理与研究中华优秀传统文化中教育家精神的具体表征,设计教育家精神相关的教师学习资料、启动教育家精神出版工程计划,明确大学教师专业发展应当学习的对象、目标、内容、重点等。同时,社会要做好影视与舞台剧等场景的阐释和形塑,创建认知的具体语境和氛围,创设教育家精神沉浸式体验场景。

从宏观层面上看,教育家精神融入大学教师专业发展的着力方向直接影响大学教师对于这一精神符号的认知建构。把好以下三个大方向,有助于大学教师将教育家精神内化于心,外化于行。一是要把好政治方向,瞄准教育强国建设目标。应加强党对大学教师工作的政治引领,将党的领导融入教育家精神与大学教师专业发展融合的全过程,以党建引领大学教师队伍建设,服务现代化教育强国建设。高校及其各级党组织应加强组织领导、整体规划、顶层设计,将教育家精神融入到党建、思想政治教育、师德师风建设等工作中去。二是要把好培育方向,将教育家精神融入大学教师专业发展全过程、各领域。在融入过程中,既要保证教育家精神传承的完整性和系统性,又要确保这一精神贯穿于大学教师专业知识、专业能力、专业精神、专业追求等专业发展全过程,开发多层次、可实践的大学教师培养管理方案,从时间结构和内容结构上对高质量推进大学教师专业发展的目标进行统筹规划,促使

教育家精神在教师头脑中由抽象的精神符号转向具象的精神画像。三是要把好时代方向,坚持守正和创新相统一。在推进教育家精神融入大学教师专业发展进程中,既要加强对传统师道文化的溯源,大力弘扬教育家精神,体现一以贯之的师道精神,更要注重融入载体、形式、方式的创新,赋予其新时代表现形式,使之始终与时代发展同向同行,不断激活教育家精神的生命力。

(二) 培植情感内化,提升教育家精神融入大学教师专业发展的主体自觉

情感共鸣是教育家精神内化于广大大学教师内心的关键所在。大学教师在对教育家精神进行认知整合的过程中,以情感为纽带不断丰富对于教育家精神的情感体验,进而达成精神共鸣。鉴于此,一方面,要以情感引领、情感熏陶为载体夯实大学教师情感发生的基础,建立起其与教育家精神之间的情感联结。从精神文化层面看,仪式传播对意识培育具有积极的建构作用^[23]。政府相关部门要以文化建设、平台搭建为媒介,建构起立体式的传播范式,加强社会舆论空间正向情感的引导。同时,高校应积极构建多样化的教育家精神情感体验的现实场域、虚拟场域、文化心理场域,开展专题研修、学术研讨、日常教研等活动,激发大学教师的教育家情怀,通过感知优秀教育家的先进事迹唤醒大学教师内心深处的情感共鸣与身份认同。另一方面,要以情感表达为中介促进大学教师内心的情感共鸣,增强教师对教育家精神的信念信心。情感表达的客观本质是教师个体向他人展现自身的价值关系,是情感共鸣的行为表现。政府部门、高校、社会相关部门应协同合作,搭建起高效运转的教师对话交流平台,建设完善的校际、校社教师情感交流与沟通机制,鼓励广大教师就教育家精神的六方面核心内容分享自己的理解和思考,重新认识教学职责之根本、科研事业之基础、回报社会之使命、传承文化之责任,提升职业认同感。在此基础上,高校要积极鼓励大学教师形成专业研究团队,申报教育家精神专项科研课题,开展相关项目研究,产出相应学术成果,进一步提升大学教师践行教育家精神的主体自觉性。

“广大教师是新时代教育家精神的主要继承者和弘扬者。要通过全方位开展系统教育,推动广

大教师理解和领会新时代教育家精神的丰富内涵，做到学思践悟，形成思想自觉和行动自觉，从而筑牢精神弘扬所依靠的主体力量。”^[24]教师专业发展是教师作为主体自觉、主动、能动、可持续地完善自身的过程。当前大学教师专业发展普遍面临着教师角色定位不清晰、责任伦理缺失等问题，只有唤醒大学教师的主体意识、思想自觉和专业自觉，才能促使其在教育家成长路上不断前行。第一，要引导大学教师牢记职业使命担当，提升主人翁意识。教育家精神融入进程是面向群体、针对全体教师的，大学教师应以主体身份把握自身的能力、责任、需求和发展目标，明确发展方向。同时，高校应给予教师合理的自主权和决策权，提供专业发展支持，引导教师自觉承担时代责任，形塑大学教师内在化的生命价值自觉。第二，增强大学教师践行教育家精神的思想自觉。大学教师应将内化教育家精神摆在首位，深刻领会并肯定其核心要义，掌握精神实质，把握贯穿其中的立场观点，坚定家国情怀、躬耕育人、求实创新、扎根奉献的理想信念，提升自身道德人格修养，真正实现“经师”与“人师”相统一。第三，引导大学教师坚定融入教育家精神的专业自觉。高校应激发大学教师专业发展的内驱力，推进自主发展型大学教师队伍建设。大学教师要以推动高质量高等教育发展为己任，主动参与教育家精神相关系列活动，在日常教学、行政、科研、社会服务等工作中积极践行教育家精神，充分了解党情、国情、社情、民情、学情，不断提升自身专业素养，充盈职业生命。

（三）锤炼意志品质，确保教育家精神融入大学教师专业发展的常态长效

意志品质是教育家精神落实的动机系统，是个体实现从意识层面到行为层面转化、“保持”教育家精神持续实践的内在动力。锤炼大学教师教育家精神的意志品质，需要教师个体动机和外部环境动力共同发挥作用。一方面，从教师个体角度讲，体认教育家精神生成逻辑、内塑教育家精神信念、理解自身职业角色定位、享受教育家精神生活是其精神意志建构的主要方式。大学教师应主动参与文化分享、意义交流、社会批判、情感沟通，不断增强自身意志力。另一方面，从外部环境角度讲，应以“推一拉”理论模型来强化大学教师精神意志的外部动

力。在“推一拉”理论模型中，推力是指促使个体脱离当前状态的消极因素，拉力则是指吸引个体向目标状态发展的积极因素，旨在不断增强个体的内部动机^[25]。具体而言，一是以克服消极因素作为推力制约，消除精神虚无和意志迷失。在工具理性、功利主义、事务主义的冲击下，教师队伍普遍面临着道德风险与价值冲突，极易丧失精神和意志的生长点，乃至陷入职业倦怠，导致专业发展长期处于停滞状态。这同样也是当前大学教师面临的挑战之一。鉴于此，高校应组织教师积极主动加强自身的精神修养和思想磨砺，提炼教育智慧，重构教育情怀。二是以国家政策导向作为拉力牵引，突出教育家精神的引领。教育主管部门要将教育家精神作为重要专题纳入各级各类高校教师培养体系，以完善的教学体系和专业的培养计划作为支撑，推动教育家精神进培训、进课堂、进教师头脑，进而融入大学教师专业发展。此外，高校要系统推进科研经费、项目、成果评价管理改革，完善大学教师激励机制，强化积极性动机，尤其要关注“青椒”群体的职业生存状态，营造高校发展的健康生态，持续提升大学教师的育人成就感，有效激发教师投身教育强国建设的内生动力。

固化于制是实现常态的关键。“制度是国家治理和社会治理的根本支撑，制度完善与成熟的程度，是衡量国家和社会成熟与完善程度的关键标准。”^[26]从大学教师职业生涯出发，构建科学规范、系统有效、体系完备的制度体系，能够有效促进教育家精神融入大学教师专业发展的常态长效。一是健全教师准入制度。高校要对教师的聘用引进严格把关，严格考查其思想政治、师德师风以及专业基础，确保大学教师后续专业发展的持续稳定。二是建立健全大学教师发展培训制度。高校要将教育家精神融入到大学教师职前培养和职后锤炼一体化进程中，构建相互衔接的教师专业发展制度体系，健全教育经费投入机制，赋予大学教师人才培养、科学研究、学科建设等方面的参与权和发言权，拓展教师专业发展空间。三是完善教师评价管理制度和考评标准。高校要依据教育家精神相关文件重新修订完善大学教师评价考核制度与考评标准，将理想信念、道德情操、仁爱之心作为基础性指标，将育人智慧、躬耕态度、弘道追求作为发展性指标，建立健全大

学教师师德师风考核机制,构建起以教师自评为主,学生、领导、同事、家长、社会人员等多主体参与的多元评价,分级分类评审教师的教学、科研、行政、社会服务等工作内容,落实师德第一标准。四是建立健全师德监督制度。高校要着力“构建学校、教师、学生、家长和社会多方参与的师德师风监督体系,动员各方力量对教师师德进行全过程、全方位监督”^[27],促使大学教师自觉遵守师德规范。此外,高校应建立起与大学教师专业发展相配套的保障制度,改善大学教师待遇,为大学教师潜心育人、专心科研、全身心履职尽责创设良好的工作生态。

(四) 注重实践养成,夯实教育家精神融入大学教师专业发展的行动支持

教师自我专业发展必须走向实践,指向实践理性,“实践理性是教师正确思考教育实践的方式,是一种教师专业发展的品性”^[28]。一方面,要以教育家精神为依托,加强大学教师个体行为实践。全社会要激励广大教师在教育报国理想信念中承担国家责任,树立服务国家战略和人民需求的信念,为高质量的高等教育发展而教,为办好人民满意的教育而教,践行为党育人、为国育才的教育初心;在行为世范的道德情操中涵养德行品格,扎实学识修养,做到躬行践履、行胜于言;在教书育人的职责使命中锻炼教育智慧、修养育人艺术,做到启智润心、因材施教;在仁爱情怀的专业精神中涵育师德修养,关爱学生、了解学生、尊重学生,投入、坚守、奉献和享受教育工作。作为高等教育工作者,大学教师要通过学习教育家精神,以教育家的站位把握高等教育发展趋势,以更宽广的视野推进高等教育创新发展。另一方面,要构建大学教师实践共同体,提升教师专业发展的有效性。大学教师教学实践反思缺位是其专业发展过程中的常见问题,而教师实践共同体能够有效培育教师合作文化,发展教师实践性知识,提升教师个体实践智慧与实践反思能力,有利于促进“新手教师”向“专家教师”的转化^[29]。因此,以践行教育家精神为共同愿景,以大学教师共同体为载体,以增强教师实践能力为目标,当是促进大学教师自我专业发展的必由之路。高校要鼓励新手教师、专家教师、学校管理者、政府相关工作者等多主体参与,依据学科背景的统一性和异质性成立大学教师专业发展小组,关注教师发展的内在

需求,组织开展专项课题研究,发挥大学教师实践共同体的效能。

教育家精神融入大学教师专业发展是一项系统工程,全社会要共同努力,构建起多元支持体系,加强社会的实质性支持,为教育家精神融入大学教师专业发展营造优良生态。一是建立统筹协调机制,形成合力。相关部门应通力合作,加大对教育家精神资源的整合力度,合作设计教育家精神融入大学教师专业发展的实施方案,加大经费、平台、设备的投入力度,协调关系、沟通信息,积极组织专家、学者研究团队阐释教育家精神,为教师内化、践行教育家精神创设支持性条件,将学习成果真正转化为建设高素质专业化教师队伍的具体实践。二是营造尊师重教的良好社会风尚,夯实社会信任。尊师重教的社会氛围是推进教育家精神融入大学教师专业发展的现实要求,也是培养造就一支高素质专业化高校教师队伍的重要前提。要通过各类媒体宣传平台加大教育家精神宣传教育力度,鼓励社会团体、民间组织、企事业单位等出资赞助相关主题活动,充分展现教育家型教师的风采,提升教师对教育家精神的认可度和崇尚感,从而激励广大大学教师全身心投入到人才培养与科研创新之中,助推大学教师实现教育价值与教育理想的实践转化。

参考文献

- [1] ILO and UNESCO. Recommendation Concerning the Status of Teachers[R]. Adopted on 5 October 1966 by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, Convened by UNESCO, Paris, in Cooperation with the ILO. 1966.
- [2] 中华人民共和国教育部. 中华人民共和国教师法[EB/OL]. (2009-08-27)[2024-02-05]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/tnull_1314.html.
- [3] 中华人民共和国教育部. 大力弘扬教育家精神 勇担强国建设使命[EB/OL]. (2023-09-10)[2024-02-05]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/202309/t20230911_1079583.html.
- [4] 中华人民共和国中央人民政府. 纪念红军长征胜利80周年大会在京隆重举行[EB/OL]. (2016-10-21)[2024-02-05]. https://www.gov.cn/guowuyuan/2016-10/21/content_5122887.htm#1.
- [5] 林杰. 大学教师专业发展的内涵与策略[J]. 大学教育科学, 2006(1): 56-58, 74.
- [6] 彭泽平. 对教育理论功能的审视和思考[J]. 教育研究, 2002(9): 9-13.
- [7] 殷利. 教育家精神的价值向度、实践维度与精神高度[J].

- 中国教师,2023(11):81-84.
- [8] 魏传光. 大学教师精神实体的当代建构[J]. 大学教育科学,2015(5):69-74.
- [9] 卢黎歌,武星星,李迎霞,等. 大力弘扬教育家精神——学习习近平总书记致全国优秀教师代表的信精神笔谈[J]. 北京工业大学学报(社会科学版),2024(1):147-178.
- [10] 冯用军,赵雪. 论教育家精神的历史源流、时代意蕴与实践理路[J]. 当代教师教育,2023(4):1-8.
- [11] 闫建璋,郭蕊. 新时代导生共同体的应然形态及其构建[J]. 高教论坛,2023(6):93-99.
- [12] 马克思恩格斯全集:第25卷[M]. 北京:人民出版社,1974:349-350.
- [13] 王鹏,韩利泽. 提升教师理论自觉 助力高质量教育体系建设[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版),2023(6):79-85.
- [14] 张志勇,史新茹. “中国特有的教育家精神”的演进逻辑、本质内涵和时代价值[J]. 中国教育学刊,2023(11):1-6,96.
- [15] 张桂华,顾栋栋. 从接纳到内化——思想政治教育的主体性生成逻辑[J]. 江苏高教,2019(5):110-114.
- [16] 王梅琳. 中华优秀传统文化融入中国共产党治国理政的机制研究[D]. 曲阜师范大学,2020.
- [17] 沈顺福. 荀子之“心”与自由意志——荀子心灵哲学研究[J]. 社会科学,2014(3):113-120.
- [18] 王娜,金昕. 社会主义核心价值观实践养成的内在逻辑与关键点位[J]. 思想理论教育,2021(4):60-64.
- [19] 罗生全. 教育家精神的价值谱系及塑造机制[J]. 南京社会科学,2023(10):135-142,151.
- [20] 毛华兵,王东. 民族复兴视阈下传承弘扬中国共产党人精神谱系的四重向度[J]. 学校党建与思想教育,2022(15):22-25.
- [21] 王立平. 理性规定的大学教师专业发展[J]. 高教发展与评估,2021(4):66-73,110.
- [22] 管健,杭宁. 知情意行: 四维一体铸牢中华民族共同体意识[J]. 南开学报(哲学社会科学版),2021(6):53-67.
- [23] [美]克利福德·格尔茨. 文化的解释[M]. 韩莉,译. 南京:译林出版社,1999:36.
- [24] 刘力波,张子崮. 新时代教育家精神的内涵意蕴、形成机理与弘扬路径[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2023(5):28-36.
- [25] Bogue D J. Streams of Migration Between Subregions: A Pilot Study of Migration Flows between Environments [J]. Population, 1958(2):328-345.
- [26] 包心鉴. 制度现代化: 国家治理现代化的实质与指向[J]. 社会科学研究,2015(2):6-10.
- [27] 徐士元,陈帅. 高校师德他律机制研究[J]. 思想教育研究,2017(4):48-51.
- [28] 曹永国. 从实践主义到实践理性——教师自我专业发展的一个现代取向[J]. 南京社会科学,2014(7):122-127.
- [29] 张平,朱鹏. 教师实践共同体: 教师专业发展的新视角[J]. 教师教育研究,2009(2):56-60.

On the Value implication, internal Mechanism, and Practical Approaches of Integrating Educator Spirit into University Teachers' Professional Development

Luo Shengquan Wu Kaibing

Abstract: Educator spirit and university teachers' professional development align with each other in terms of their value goal, practical subject, and practical content. Taking educator spirit as the core logic of university teachers' professional development can give full play to the value implication of educator spirit. On the one hand, educator spirit existing within the spiritual world of university teachers can guide as well as clarify the ideal state and value pursuit of their professional development. On the other hand, educator spirit existing externally in university teachers' behavioral responsibilities can promote their educator spiritual qualities and drive their professional development with educator spiritual genes. This is often referred to as “internalizing in the heart and externalizing in actions”, or “the unity of knowledge and action”. Based on a thorough clarification of the value implication of educator spirit in the professional development of university teachers, this article explores the internal mechanism of integrating educator spirit into the professional development of university teachers from the four dimensions of knowledge, emotion, will and action, interpreting the theoretical cognitive logic, emotional resonance logic, volitional identification logic and practical cultivation logic contained therein. It further proposes to promote university teachers to grow into great teachers of the new era by strengthening their theoretical cognition to grasp the ideological direction of the integration, cultivating their emotional internalization to enhance the subjective consciousness of the integration, refining their willpower qualities to ensure the normal and long-lasting effect of the integration and focusing on the cultivation through practice to solidify the action support for the integration.

Key words: teachers' professional development, educator spirit, knowledge-emotion-will-action, integration mechanism; practical approach

(责任编辑 李震声)

来源: 【大学教育科学:1-10[2024-05-21]】

产教融合背景下 基于 TMACK 的教师知识结构和教学推理

吴振谦 郑文娟 马叶灵

【摘要】当前高校产教融合教学存在产业和教学硬性拼接、教学开展深度依赖企业、教师在产业情境中教学能力不足等问题,未能做到教学链、产业链和技术链的深度融合。在推进信息智能技术与教师发展融合、提升教师智能教育素养的背景下,构建产教融合教学中教师知识结构框架和探索产教融合教学推理路径显得尤为必要。本文以整合技术的学科教学法知识(TPACK)为基础,构建整合技术的产业教学方法及内容知识(TMACK)教师知识结构框架,分析了内容知识域、技术知识域和方法知识域的要害构成和相互耦合关系,并基于此给出了知识耦合发生在内容准备阶段、表征阶段和方法选择阶段的三种不同的教学推理路径。文章拓展了产教融合教学所必需的教师知识结构,给出了合理的产教融合教学设计路径,为提升教师的产教融合教学素养、提升教育质量提供了新的思路。

【关键词】TPACK 教师知识结构 教学推理 产教融合

一、问题提出

2018年中共中央国务院发布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,指出“高校教师应主动适应信息化、人工智能等新技术变革”。^[1]2019年教育部和发展改革委印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》,明确指出高校教师发展应适应智能制造技术驱动的产业转型升级需求。^[2]新技术背景下的产教融合教学意味着新的挑战,需要改变传统教学模式,实现教育链、产业链和技术链的深度融合。现实层面,在目前的产教融合教学中,无论是现代产业学院、传统的“产业班”“定制班”或是师徒制等教学模式,普遍存在产业和教学硬性拼接、机械绑定的教学形态。产业中必备的学科内容仍然采用传统教学模式,依赖企业完成产业情境下的实践教学。^[3]大多数教师未能深刻领会产业转型中需要的诸如人工智能、大数据、虚拟仿真、元宇宙等关键智能技术,也未将教育技术与产业情境下的学科教学内容深度融合,更遑论在产业情境中进行教学设计和指导学生实践。^[4]究其原因,教师作为挖掘产教融合和智能技术潜能的关键力量,未能根据教学情境和内涵的变化更新自身知识结构,未能做到产业技术和教育技术、企业岗位工作

内容和教学内容的融合共生。如何发展与产教融合相适应的教师知识结构,目前仍然缺乏相关系统性理论。

本文以整合技术的学科教学法知识(Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK)为基础,构建一套适应产教融合背景的教师知识框架,给出教学推理路径,并列举了多个产教融合情境中具体的教学推理实例。本文试图从教师知识结构和教学推理的视角,探讨和总结符合产教融合情境的、具有普遍适用性的教学设计和实践教学规律,从而指导产教融合教学工作。

二、TPACK 框架下的教师知识与教学推理

(一) TPACK 教师知识结构

教师知识结构是指教师所具备的知识和经验在大脑中的组织形式和结构,是由多种教师知识要素整合而成的多维度、多层次的动态知识体系,包括不同知识域的知识节点及其联结组织的多种存在样态。^[5]舒尔曼提出了学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)这一教师知识结构模型,包括一般教学法知识、学科内容知识、学科教学知识、关于教育目标及价值的知识、课程知识、教育情境知识和针对学习者的知识。^[6]PCK

收稿日期:2024-01-08

基金项目:浙江省“十四五”教学改革项目“基于角色理论的产业学院学习评价体系构建”(JG20220736);宁波大学教育评价研究院研究课题“本科高校的专业影响力绩效评价研究”(018-432102072);浙江省高教学会高等教育研究课题“地方应用型本科高校现代产业学院建设绩效评价机制与策略研究”(KT2022004)

作者简介:吴振谦、郑文娟,宁波大学科学技术学院副教授;马叶灵,宁波大学科学技术学院讲师。

教师知识结构模型解释了学科内容知识和教学法知识之间的复杂性和关联性,强调两者交互作用的重要性。科勒和米什拉在 PCK 基础上拓展了信息通信等教育技术^[7],将技术知识(TK)、学科内容知识(CK)、教学法知识(PK)相结合,构建学科教学知识(PCK)、整合技术的学科知识(TPK)、整合技术的学科教学知识(TPACK)等四个复合元素,形成了整合技术的学科教学知识 TPACK 知识框架(图 1)。

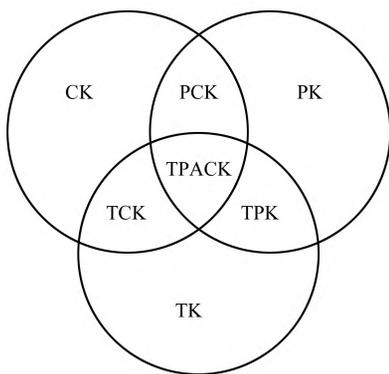


图 1 TPACK 教师知识结构

教师 TPACK 知识结构注重技术、内容和教学三方面知识的动态整合,完整诠释了教师在具体情境下运用教育技术增强教学效果的原理和过程。随着信息通信技术和人工智能技术的发展,有学者利用 TPACK 框架分析在线教学和运用人工智能教学中的多种知识要素^[8],在认识论立场上采取整合取向,在实践论立场上采取转化取向,跟踪信息及智能教育技术背景下教师知识结构的发展和实现路径,推动智能教育技术和教育学的融合创新。

(二) 教学推理

教师的教学推理(Pedagogical Reasoning)是指教师从教学已知和缘由出发,按照一定的逻辑推演教学设计,从而推出教学结论的思维过程。^[9]舒尔曼基于学科教学知识结构模型(PCK)论述教师知识和教育教学的关系时,提出教师要用教学推理来调用、转换、整合各种知识要素,从而制定出适合学生的教学方案和教学策略。舒尔曼认为教学推理是一个包含理解(Comprehension)、转化(Transformation)、教学(Instruction)、评价(Evaluation)、反思(Reflection)和新的理解(New Comprehension)在内的过程。其中转化过程是教师将理解的内容转化成学生能接受的形式,包括学科内容结构化准备、知识表征方式确定、教学方法选择、根据学生特点的调整、依据教学情境的裁剪五个环节。^[10]

在应用在线会议、电子白板、数据分析统计、内容可视化、模拟仿真、虚拟实验、教育云平台等教育技术之后,学科内容的教学过程变得相对复杂。TPACK 框架引入教育技术知识,提供了一个观察教学活动现象的崭新视角,并成为理清教学机制的重要工具。^[11]有学者对 TPACK 框架下的教学现象和教学过程进行了深入研究,提出了内容表征驱动、技术应用驱动和教学改进驱动等多种教育推理路径^[12](图 2)。这些教学推理路径从不同的知识要素出发,意在深度解构教学过程,遍历式探寻教育技术、教学内容和教学方法的最优匹配,实现三者的深度融合。

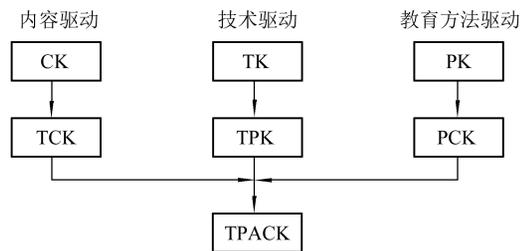


图 2 基于 TPACK 的教学推理路径

(三) 产教融合背景下的 TPACK 及教学推理

理

在信息与智能技术驱动的产教融合背景下,教学不再是传统学科教学过程在产业情境的单一扩展,新引入的产业内容知识、管理知识、产业技术知识与原有的学科内容教学知识要素充分碰撞并获得深度延伸,导致教师很难处理好生产流程、企业管理流程和教学流程之间的关系。由于 TPACK 框架自身对于基本知识演变的混合知识类型如 PCK、TCK 和 TPK 存在概念模糊、界定不清的问题,没有形成严格的区分标准,在产教融合教学中新增的产业内容知识、产业技术知识加剧了这种概念界定的模糊性。TPACK 也没有表达清楚产教融合背景下教师知识要素之间的相互作用关系,没有形成适应产教融合教学的知识类型定义。从信息与智能技术驱动产教融合教学的意涵和现实来看,TPACK 框架无法解释产教融合教学中教师知识要素的多元性、多层次性和复杂性。^[8]因此,目前 TPACK 框架在产教融合教学背景下尚需进一步探索和发展。

从教学推理角度看,在产教融合背景下教师既要针对产业情境的学科知识进行内容教学设计,又要在掌握多种产业技术知识的情况下,结合企业的管理和生产流程进行实践教学设计。原有 TPACK 框架指导下的教学推理,不能实现产教融合教学过程的深度解构,也无法完成产业链、教育链和技术链的深度融合。因此需要新的教师

知识结构构建的基础上,推导相适应的产教融合教学推理路径。

三、产教融合背景下 TMACK 教师知识结构框架构建

为了实现技术、教学和产业的有效整合,本文借助社会学及管理学中的知识耦合概念,构建整合技术的产业教学方法及内容知识(Technological Methodological Content Knowledge, TMACK)框架。

(一) 理论基础

知识域耦合不是各领域或类型知识资源的简单叠加,而是两种及以上知识领域多知识要素的交叉渗透、融合为一种全新知识建构的过程。^[13]运用知识域耦合概念建立新的教学知识框架,将借鉴和吸收系统论、联结主义模型论的相关思想。

系统论的核心思想是系统的整体理念,认为研究对象是多个对象成分构成的一个复杂的系统,各成分之间存在相互联系、相互作用的耦合关系,整体性、关联性、动态平衡性等是所有系统的共同特征。^[14]联结主义模型论强调概念是由分布在神经网络中的激活表征的,学习和记忆通过单元之间的连接和激活所耦合而成的神经网络来实现。^[15]教师在整合产教融合多元化教学知识要素时,其大脑形成了一个复杂的神经网络。系统论和联结主义模型论指出,各个教学知识要素组成了一个整体性的网络,各单元之间相互联结并产生相互作用。因此,在产教融合教学中所有知识要素构成了一个完整的知识耦合系统,相互之间密不可分,对于教师开展教学设计和实践指导等教学行动有直接或间接的影响。

(二) TMACK 教师知识结构框架

TMACK 教学知识结构框架的核心思想是将产教融合教学情境中的所有知识要素视为一个耦合的知识域网络,不同的知识要素之间相互关联、互相影响,构成一种复杂的知识结构(图 3)。

1. 内容知识域(Content Knowledge Domain)

内容知识域由 TPACK 理论中的学科知识扩展而来,新增了行业知识、生产知识和岗位知识等产业内容知识。行业知识包括产业业态、供应链体系、商业模式、盈利模式等知识内容;岗位知识包括岗位分工体系、岗位职责等知识内容;生产知识包括生产流水线、生产工艺等知识内容。舒尔曼定义 PCK 中学科知识包括相关学科的基本概念、理论证明、思想框架、层次框架、逻辑证据和学科知识创新发展的实践内容等。^[16]然而,在产教融合教学情境中,教师仅仅掌握学科知识并不足够,教师除了要教授学生行业知识、岗位知识、生产知识等产业内容知识外,还要能够教会学生理解学科内容知识在产业情境中的呈现和运用。

2. 技术知识域(Technology Knowledge Domain)

在 TPACK 框架中,技术知识主要指应用在教育情境中的信息技术,包括电子音像技术、广播电视技术、计算机技术、网络通信技术、仿真技术、虚拟现实技术等。沿用 TPACK 对于技术知识的定义范式,作为信息与智能技术驱动的产教融合教师知识结构框架,TMACK 的技术知识域包含在产教融合教学情境中所应用的,与教学内容表征、转换、评价相关的所有技术知识。数据挖掘、机器学习、模式识别等 AI 技术不仅在产业升级和数字化转型中获得大量应用,也正在

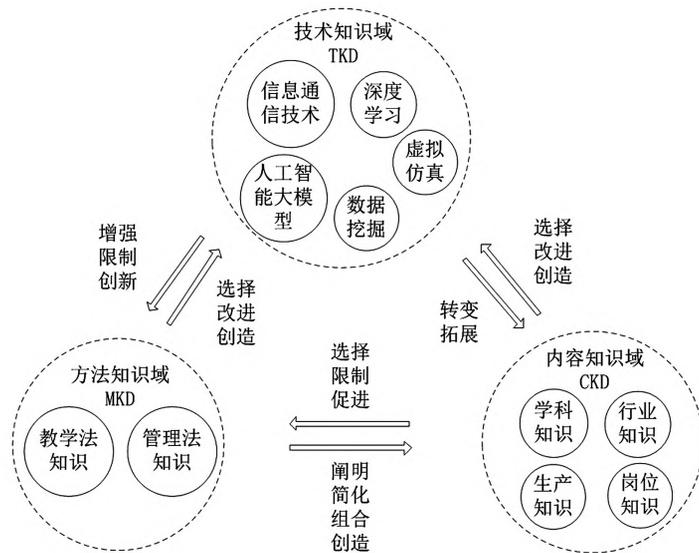


图 3 TMACK 教师知识结构框架

快速重塑教育的底层逻辑。因此,对应于内容知识域,技术知识域既包括信息与智能教育技术,也包括驱动产业升级的信息与智能产业技术。

3. 方法知识域(Methodological Knowledge Domain)

方法知识域包含教学法知识和管理法知识。教学法知识沿用 TPACK 框架中的定义,是指教师在实施教学活动时所需要的各种教学方法和策略的知识,包括教学目标、学生特征、教学设计和课程规划方法、教学评价反思、教学沟通和互动方法、教学管理和组织方法等。管理法知识主要包括教师在产教融合情境中所涉及到的企业管理方法和策略知识,包括对预算、绩效、进度和质量等的计划与控制,以及组织结构设置、任务分工和领导力开发,还包括生产计划和物流策略的制定等。

4. 产教融合背景下各知识域的耦合关系

知识域耦合关系描述同一知识域内部和不同知识域的知识要素之间相互影响、相互作用的联结关系。

在产教融合背景下,知识域内部知识要素之间更多体现相互交叉、融合创新的耦合关系。技术知识域内的多种 AI 技术及通信技术的交叉融合是技术创新的主要动力,这些技术不仅大规模应用在产业领域,也是现代教育技术的主要内容。教师掌握这些 AI 及现代通信技术不仅是从事产业背景教学的刚性需求,也能极大促进自身教育技能的提升。内容知识域中的学科知识提供了理论框架、基本概念和逻辑证据等,而产业知识则为学生提供了实际应用场景、行业业态、商业模式、生产工艺等具体信息。两者的交叉融合形成学科知识在特定岗位、供应链、生产工艺中丰富的应用分析和诠释等知识内容。方法知识域中的教学法知识和管理法知识的交叉融合是实现产教融合实践教学效果的基本保障。

在产教融合背景下,知识域之间更多体现相互补充、相互依存的关系。学科知识和产业知识依赖技术知识以学习者易于接受的方式进行表征,并能促进新技术的创新和发展。教育和产业技术为教学和管理方法的实施提供重要支撑,新的教育和产业技术也随着新的教学和管理需求而获得发展。

四、产教融合背景下基于 TMACK 教师知识结构框架的教学推理

TMACK 框架横向分析了产教融合教学中教师知识要素的组成分类和耦合关系,但在进行教学推理时,需将焦点转向教学活动和教学现象。教学推理要分析教师所采取的每一步教学决策行

为所依赖的知识要素以及知识要素之间的耦合关系,进而根据知识要素的横向拓扑关系梳理纵向的逻辑链条。产教融合教学是在产业情境下的内容教学和实践教学,其本质特征在于:在不同的教学活动阶段,将关于产业的内容知识、管理法知识、技术知识和关于教育的内容知识、教学法知识、技术知识等知识要素不断进行耦合关联。根据舒尔曼基于“转化”的教学推理路径,本文总结以下几种产教融合背景下基于 TMACK 的教学推理路径。

(一) 知识耦合发生在内容准备阶段

舒尔曼基于 PCK 的教学推理路径中,第一步是准备学科内容,之后利用教学技术对学科内容进行表征。与之相应的产教融合教学推理的内容准备阶段,应将需要学生掌握的学科内容知识和产业内容知识充分耦合交互(图 4),使得学科内容知识在产业情境下具有生成意义。

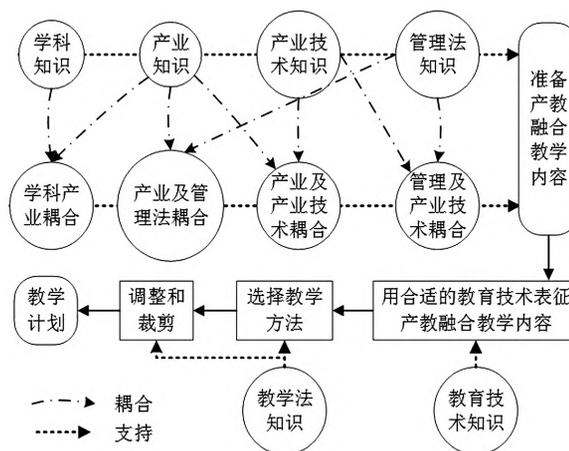


图 4 知识耦合发生在内容准备阶段的教学推理

1. 知识耦合发生在内容准备阶段的推理原理

产教融合教学中除了学科知识之外,产业知识、产业技术知识、管理法知识都会适时成为教学内容。比如某个生产流程的组织构成和实现原理、实现该生产流程的相关通信控制及数字化技术,以及确保该生产流程能实现增产提效的管理方法,都需要教师在教学过程中进行融合,并采取合适的教育技术进行表征,最后完成教学计划的定制。在产教融合这一多变的教學情境中进行教学推理,教师需要改变绝对真理知识观,在内容准备阶段将单一、专门化的学科内容知识与产业知识耦合。在这一过程中,教师应特别注重用以解构多元问题类型的综合性知识的挖掘和梳理,形成具有多元、多变解构能力的教学内容实质结构,使得学习和实践符合“无边界”特征。

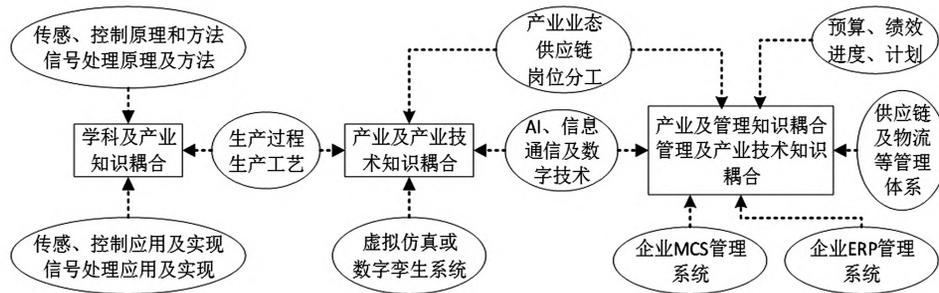


图5 在内容准备阶段的知识耦合实例

根据产教融合教学目标和阶段的变化,发生在内容准备阶段的知识耦合包括学科产业知识耦合、产业及管理知识耦合、产业知识或管理法与产业技术的知识耦合。图4中所示的学科产业知识耦合强调学科知识在产业背景下的转化和应用,产业和管理知识耦合注重产业背景下的一般管理法应用或特定产业管理模式剖析,产业及产业技术知识耦合关注如何应用产业技术梳理或转化产业知识,管理法和产业技术知识耦合则强调分析数字化管理系统的应用。

2. 知识耦合发生在内容准备阶段的应用举例

图5以某智能制造电气设备生产为例说明该阶段的教学推理。其中生产工艺及过程、产业业态、供应链和岗位分工等产业知识分别与学科知识、管理法知识和产业技术知识充分耦合。在生产工艺及过程的产教融合教学内容准备中,教师一方面应特别注重传感、控制及信号处理在生产过程的应用和实现,另一方面应充分利用生产虚拟仿真或数字孪生系统,运用AI及数字化技术对生产工艺及过程进行系统性分析,结合产业业态、供应链体系等产业知识,构建多元立体的生产过程知识内容体系。

在对企业管理体系比如供应链管理、物流管理、生产管理等进行教学内容准备时,教师不能只针对特定单一的教学内容进行准备,需要结合企业的产业业态、供应链体系等具体背景,在企业预算、绩效、进度、计划等管理模式和实际执行情况指导下,与企业MCS(Manufacturing Control System)管理系统、ERP(Enterprise Resource Planning)管理系统的内容进行合并、匹配和汇总,利用AI及数字技术提炼具有丰富层次性的教学内容。

(二) 知识耦合发生在表征阶段

在产教融合教学中,对一个复杂的认知客体进行动态表征时,单靠教学内容准备阶段进行知识耦合已经不能满足学生对教学内容的表征需求。此种情况下,教师应选择表征阶段进行知

识耦合,实现复杂认知客体的动态表征(图6)。

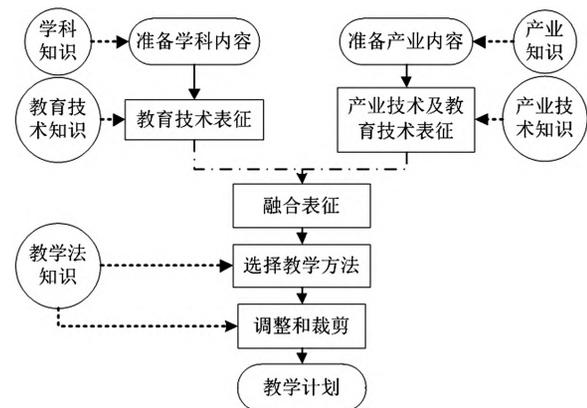


图6 知识耦合发生在表征阶段的教学推理

1. 知识耦合发生在表征阶段的推理原理

在人们进行思考和决策之前,需要先有一个认知客体,即需要先有一个能够被认知、理解和思考的事物、概念或现象,才能进行相关的思维活动和心智活动。^[17]表征就是教师根据所教授学科内容的性质和学生的特点选择合适的教学技术进行表达、分析和模拟教学内容,以便生成学生认知客体,促进学生理解和接受。而当认知客体的结构、规模或过程较为复杂时,教学表征演变为一个随着学生的学习和认知发展而不断变化的动态过程。另一方面,产教融合教学内容、目标和情境的复杂性也决定了教学表征过程的渐进性和多样性。

在图6表述的教学推理过程中,学科内容对应原理客体,教师选择合适的教育技术进行表征,而产业内容对应实践客体,教师在原有产业技术表征的基础上利用教育技术进行表征,对这两种表征结果进行知识耦合和融合表征,可以形成初始、调整、重组和转化的动态表征过程。上述表征的知识耦合主要指学科内容表征结果和产业内容表征结果的耦合,这与内容准备阶段知识耦合区别在于,后者会形成一个静态的知识耦合结果,而表征阶段的知识耦合强调表征的动态性和对学生认知状态的跟随性,是基于各自的表征结果迭代的再表征过程。

2. 知识耦合发生在表征阶段的推理实例

以小家电产教融合教学为例,教师教授同一对象的电子线路设计和制造过程时,教师一方面要将电子线路原理、控制原理用思维导图、视频、仿真等教育技术进行原理表达或模拟,另一方面要将基于电子线路 EDA 软件设计、制造和生产的详细过程进行表征。为了使学生更深层次的理解电子线路原理知识点与设计生产制造知识点的各种关联匹配关系,需要应用信息通信、视频图像、统计分析、数据处理等技术对上述两种表征结果进行修改、匹配和重组,并随着学生理解的深入,逐步演进和迭代,以期在学生产教融合学习的不同阶段,对同一电子产品理论与设计制造过程形成不同的表征形式。

表 1 同一产教融合内容不同学习阶段的不同表征

| 学习阶段 | 基础认知 | 应用认知 |
|--------|-------------------------|------------------------------|
| 表征形式 | 架构图、流程图、对应关系图 | 表格、对比图、视频、仿真 |
| 侧重点 | 电子线路及控制方案原理及产线模型的匹配 | 设计理论方案与产品实现的虚实对照 |
| 耦合表征方法 | 以方案原理为横向、以产线流程为纵向进行综合表征 | 以产线流程为主线进行特写表征、以统计分析方法进行对比表征 |

表 1 说明了在基础认知和应用认知两个不同阶段,由于教学侧重点不同,在电子线路原理方案表征和产线模型或流程表征的基础上,采用不同的耦合表征方法,使得学生能够循序渐进地理解电子线路及控制原理、设计生产制造的整个过程,并理解这些知识和技术之间的逻辑对应关系。其他诸如化工生产制造、工业控制器设计等复杂工业系统的产教融合教学设计均适用该类型的教学推理模式。

(三) 知识耦合发生在方法选择阶段

在产业真实情境中,教师应结合企业的管理过程进行实践教学,帮助学生在企业生产情境中循序渐进地探究和发现知识应用和实践方法,使得学生充分理解和体验企业的运行节奏和规律,实现产业情境下实践身份的构建(图 7),因此需要教师在教学方法选择阶段进行知识耦合。

1. 知识耦合发生在方法选择阶段的推理原理

产业真实情境的项目式学习、“做中学”等理念,提倡学生充分利用学习环境和资源,通过自身的活动和思考来构建知识,在与他人交流和合作的过程中进行社会化学习。^[18]在设计产教融合实践教学计划时,教师应该考虑实践教学与企业生产活动的结合,选择适当的教学方法,并将教学法知识和管理法知识充分耦合,保障教学活动按照企业生产的规律运行。

教学法的选择和管理法的匹配有两种方式,

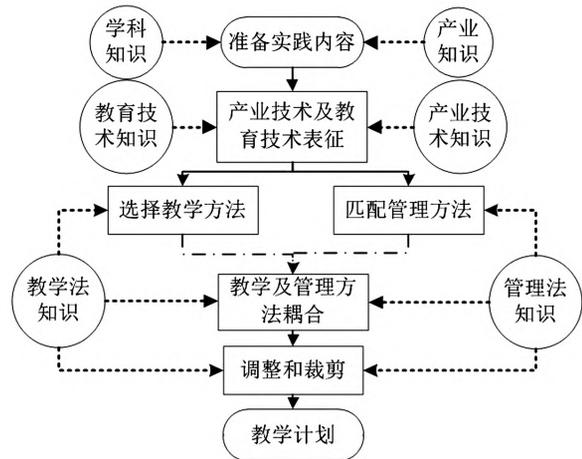


图 7 知识耦合发生在方法选择阶段的教学推理

一种是以管理法为主导,在学生实践流程中构建适应性的实践教学法,比如问题导向、实践探究、个性化引导、多元评价和社区服务等教学法等。生产流水线上的岗位实习、师徒制模式等产教融合实践教学方法就是这种教学匹配方法。另一种是打造教学和管理深度融合的实践过程,教师带领学生进行学习实践,同时完成既定的生产任务。教师一边模拟企业生产管理流程设计实践流程,模拟企业团队架构构建学生实践团队,使得学生能够完成生产实践任务,同时教师又能针对既定学科理论和技术技能问题展开规范的学科、产业、技术等内容的教学。

2. 知识耦合发生在方法选择阶段的推理实例

比如笔者在前期研究中打造的多场域情境化工程实践教学模式^[19],教师模拟软件公司企业组织架构,带领学生构建多个包含物联网前端研发人员、云后台研发人员、系统测试人员、项目管理人员的项目组,进行软件产品项目驱动开发,同时教师组建物联网前端教学组、云平台后台教学组、系统测试教学组、项目管理教学组,进行专业化技术技能教学培训,如图 8 实例所示。

图 8 所示的产教融合教学推理以虚拟化构建多个企业技术部门和企业项目管理流程为主导,在各个项目实施的特性阶段嵌入技术开发实践教学。运行结果证明,上述教学推理所形成的教学模式能够充分调动学生的学习积极性,在团队化的项目实施过程中切实提高了学生的实践技术技能,以及分析、演绎、拓展等心智能力,极大提升了产教融合教学效果。

五、结语

作为对 TPACK 的延伸和发展, TMACK 将产业知识、管理法知识和产业技术知识纳入教师知识结构框架,并使之与学科知识、教学法知识和

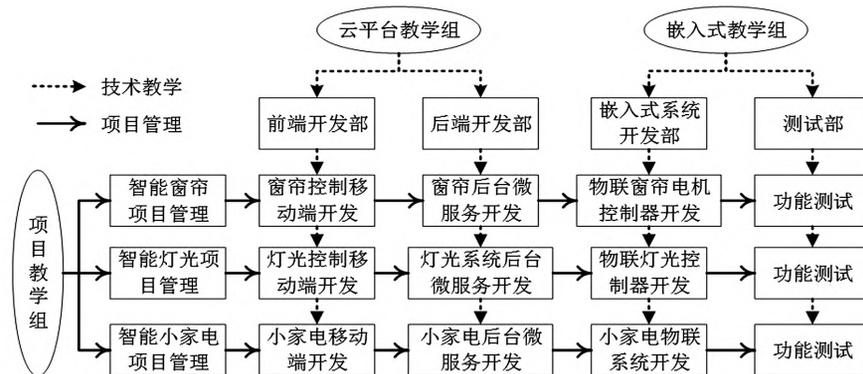


图8 企业项目管理模式嵌入技术开发教学

教育技术知识进行动态整合,以期实现教学链、产业链和技术链的深度融合。本文还从基于TPACK的教学推理模式出发,总结提炼了分别着重在内容知识耦合、表征知识耦合和方法知识耦合的三种不同的产教融合教学推理路径。

本研究对产教融合背景下教师知识结构框架的剖析尚处于探索阶段,后续将持续推进相关研究,从教师教学思维、能力、素养和产业思维、能力、素养等层面进行系统分析,并进一步研究各产业各学科差异化的教学推理路径,为解决产教融合深层次问题提供借鉴。

参 考 文 献

[1] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. [2023-09-15]. https://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm.

[2] 教育部. 教育部等四部门关于深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案的通知[EB/OL]. [2023-10-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016_403867.html.

[3] 马树超,郭文富. 高职教育深化产教融合的经验、问题与对策[J]. 中国高教研究, 2018(4): 58-61.

[4] 邓国民,李云春,朱永海. “人工智能+教育”驱动下的教师知识结构重构[J]. 远程教育杂志, 2021(1): 63-73.

[5] 罗强. 智能时代教师知识结构的发展框架及其实现路径[J]. 现代教育技术, 2022(7): 31-39.

[6] SHULMAN L S. Those who understand: knowledge growth in teaching[J]. Educational researcher, 1986(2): 4-14.

[7] MISHRA P, KOEHLER M J. Technological pedagogical

content knowledge: a framework for teacher knowledge[J]. Teachers college record, 2006, 108(6): 1017-1054.

[8] 闫志明,李美凤. 整合技术的学科教学知识网络[J]. 中国电化教育, 2012(4): 58-63.

[9] 赵冬臣,马云鹏. 教学推理的意蕴与价值[J]. 课程. 教材. 教法, 2017(1): 113-118.

[10] SHULMAN L. Knowledge and teaching: foundation of the new reform[J]. Harvard educational review, 1987(1): 1-23.

[11] WEBB M E. Pedagogical reasoning: issues and solutions for the teaching and learning of ICT in secondary schools[J]. Education and information technologies, 2002(3): 237-255.

[12] 周佳伟,王祖浩. 信息技术与学科教学如何深度融合[J]. 电化教育研究, 2021(9): 20-26, 34.

[13] ENBERG C. Enabling knowledge integration in cooperative R&D projects: the management of conflicting logic[J]. International journal of project management, 2012(7): 771-780.

[14] 张际平. 系统论与基础教育信息化应用推进[J]. 中国电化教育, 2009(3): 24-29.

[15] BAARS, BERNARD J, BERNARD J BAARS, et al. Cognition, brain, and consciousness: introduction to cognitive neuroscience[M]. Amsterdam: Academic press, 2012.

[16] KOEHLER M, MISHRA P. What is technological pedagogical content knowledge[J]. Contemporary issues in technology and teacher education, 2009(1): 60-70.

[17] 张良. 课程知识观研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2015.

[18] 乔为. 从做中学: 基于具身认知的视角[J]. 职业技术教育, 2017(31): 13-20.

[19] 吴振谦. 多场域情境化工程实践教学模式构建[J]. 高等工程教育研究, 2022(2): 63-68.

Teacher Knowledge Framework and Pedagogical Reasoning Based on TMACK in Industry-Education Integration

Wu Zhenqian, Zheng Wenjuan, Ma Yeling

Abstract: Currently, the integration of industry and education in universities faces issues such as rigid splicing of industry and teaching, deep dependence of teaching on enterprises, and insufficient ability of teachers in industrial situational teaching. It has not achieved deep integration of the teaching

chain, industrial chain, and technology chain. In the context of promoting the integration of intelligence technology and teacher development, it is particularly necessary to construct a new teacher knowledge structure integrating industry and education, and explore the reasoning path of teaching in the industrial situation. This article is based on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), constructs the Technological Methodological Content Knowledge (TMACK) framework, and analyzes the element composition and mutual coupling relationship of the content knowledge domain, technology knowledge domain, and methodological knowledge domain. Three different teaching reasoning paths where knowledge coupling occurs in the content preparation stage, representation stage, and method selection stage are given. The article expands the teacher knowledge structure for the integration of industry and education, and provides a reasonable design path for the integration of industry and education. This article provides new ideas on how to improve the teacher's literacy of teaching in industrial cooperation.

Key words: TPACK; teacher's knowledge structure; pedagogical reasoning; industry-education integration
(责任编辑 任令涛)

来源: 【高等工程教育研究,2024(03)】

“双创”视阈下的校企合作与产教融合

李媛媛

(西南石油大学 经济管理学院,四川 成都 610500)

[摘要]“双创”是培育和催生经济社会发展的新动力,是激发全社会创新潜能和创业活力的有效途径。在双创视阈下,校企合作与产教融合成为了推动创新创业发展的重要手段。本文阐述了校企合作与产教融合的特点以及两者之间的关系,分析了校企合作与产教融合过程中面临的问题,最后提出解决问题的策略。

[关键词] 双创视阈;校企合作;产教融合

[基金项目] 四川省 2021-2023 年高等教育人才培养质量和教学改革项目“‘大思政课’背景下创新创业实践育人路径的探索与实践”(JG2021-573)

School- Enterprise Cooperation and Industry-Education Integration in the View of “Entrepreneurship and Innovation”

LI Yuan-yuan

(School of Economics and Management, Southwest Petroleum University, Chengdu 610500, China)

Abstract: The strategy of “entrepreneurship and innovation” is effective for economic development and mass innovation. Based on the view of entrepreneurship and innovation, school-enterprise cooperation and industry-education integration are the main channels for the development of innovation and entrepreneurship. The paper expounded the characteristics of school-enterprise cooperation and industry-education integration, as well as the relationship between the two. Then the paper analyzed existing troubles, and proposed targeted measures at last.

Key Words: view of entrepreneurship and innovation; school-enterprise cooperation; industry-education integration

校企合作与产教融合是双创视阈下的重要议题。校企合作指的是高校与企业之间建立起紧密的合作关系,共同开展科研、技术创新、人才培养等活动。产教融合则是指将产业需求与教育教学相结合,通过实践教学、实习实训等方式,培养适应社会需求的高素质人才。然而,在校企合作与产教融合过程中也存在一些挑战和问题。因此,为了实现校企合作与产教融合,需要高校与企业之间建立起长期稳定的合作关系,制定合理的合作机制和相关政策。只有通过相关各方的共同努力,才能够实现校企合作与产教融合的目标,推动双创事业的发展。

一、校企合作与产教融合的特点和关系

校企合作可以促进科技创新和技术转移。高校作为科研机构,拥有丰富的科研资源和人才,可以与企业共同开展科研项目,推动科研成果的转化和应用。同时,企业可以将实际生产中的问题和需求反馈给高校,促进科研的针对性和实用性。校企合作可以提高学校教育质量和学生就业竞争力。通过将企业需求纳入课程设置,开展实践教学和实习实

训,使学生在实践中获得更多的经验和技能,更好地适应社会需求。企业参与教学过程也可以更好地了解学生的能力和潜力,提高毕业生的就业率和就业质量。合作开展科研项目和技术转移,可以加速科研成果的转化和应用,推动实际生产与学术研究的紧密结合。同时,校企合作也为学生提供了创新创业的机会和平台,促进创新创业能力的培养。

产教融合是指产业界和教育界之间的合作与融合,旨在将教育培训与产业需求相结合,促进人才培养与产业发展的有机衔接。产教融合的核心原理是以产业需求为导向,将教育培训与实际产业需求相结合。通过与产业界密切合作,教育机构可以了解到产业的人才需求和技能要求,从而调整教育内容和培养模式,培养出符合产业需求的人才。产教融合强调资源的共享与互补,教育机构可以借助产业界的实践基地和设备资源,提供实践教学和实训机会,产业界可以借助教育机构的专业知识和人才培养能力,提升企业的创新能力和竞争力。

在双创视阈下,校企合作和产教融合是互相补

充和融合的关系。首先,校企合作是指高校与企业之间的合作关系。通过校企合作,高校可以将自身的专业知识和科研成果与企业的实际需求相结合,共同开展科研项目、技术转移和人才培养等活动。这有助于提升高校的科研水平和教学质量,同时也为企业提供了创新资源和人才支持。而产教融合是通过将产业需求纳入教育体系中,教育可以更加贴近实际需求,培养符合产业发展需要的人才。同时,企业也可以通过与教育机构合作,共同开展技术研发、人才培养和创新创业等活动。这有助于提升产业的创新能力和竞争力。因此,校企合作和产教融合在双创视阈下是相互补充和有机结合的。校企合作可以为产教融合提供实践基础和资源支持,通过与合作企业的合作,教育机构可以更好地了解产业需求,调整教学内容和培养模式,培养更符合产业需求的人才。而产教融合则可以为校企合作提供更加全面的合作领域和机会,通过与教育机构的合作,企业可以获得更多的创新资源和人才支持。

二、校企合作与产教融合过程中面临的问题

(一)合作需求和目标的差异

校企合作和产教融合是促进产业和教育领域之间合作与交流的重要方式。尽管二者都强调学校和企业之间的合作,但在合作需求和目标上存在一些差异。校企合作主要关注人才培养、技术研发和资源共享,而产教融合则更加注重产业转型升级、人才供给与需求匹配以及创新创业支持。校企合作的合作需求和目标主要是学校与企业合作,旨在为学生提供实践机会,帮助他们将理论知识应用于实际工作中。企业可以提供实习、实训和就业机会,培养学生的实践能力和职业素养。学校与企业合作,可以共同开展科研项目和技术创新,共享研究成果和技术资源。企业可以提出实际问题和需求,学校可以提供专业知识和研究能力,共同推动技术创新和产业发展。

产教融合的合作需求和目标是将教育培训与产业需求相结合,促进产业的转型升级。通过与教育机构合作,企业可以获得专业技术和管理培训,提升员工的综合素质和能力,适应产业发展的变化。产教融合强调教育培训与产业需求的紧密对接。通过与教育机构合作,企业可以参与课程设计和教学内容的制定,确保培养出符合产业需求的人才。

(二)资源分配和利益分配问题

校企合作和产教融合是促进产业发展和人才培养的重要途径,但在资源分配和利益分配方面

面临着一些问题。校企合作和产教融合需要投入大量的人力、物力和财力资源。但是,学校和企业之间的资源分配可能存在不平衡的情况。解决这个问题的一种方式建立公平合理的资源分配机制,确保双方都能够从合作中获益。学校和企业可能有不同的利益诉求和期望。解决这个问题的关键是建立合理的利益分配机制,确保双方的利益得到平衡和保障。为了解决资源和利益分配问题,可以建立利益共享机制。这意味着学校和企业合作中共同承担风险与共享收益。通过共享利益,可以增强双方的合作动力和合作效果,从而建立长期稳定的合作关系。学校和企业可以建立战略合作伙伴关系,共同制定发展目标和规划,共同投入资源,共同分享成果和利益。通过长期合作,建立互相信任和互相依赖的关系,更好地解决资源和利益分配问题。

三、促进校企合作与产教融合发展的策略

(一)加强沟通和协商

学校和企业应建立定期的沟通机制,例如每季度或每月召开校企合作会议,交流合作进展、问题和需求。通过定期沟通,双方可以及时了解对方的情况,解决问题,协调合作计划。指定专门的联络人或合作专员负责校企合作的沟通与协调工作。他们可以作为双方的桥梁,负责信息传递、协调资源、解决问题等工作,确保合作顺利进行。建立共享平台,用于交流合作信息、资源和需求。这可以是一个在线平台,例如专门的合作网站或社交媒体群组,也可以是一个线下的合作办公室或资源中心。通过共享平台,双方可以随时了解对方的最新动态,方便沟通与协调。学校和企业还可以共同开展联合项目或实践活动,例如,可以组织学生参与企业的实践项目,让学生与企业员工直接接触和合作,加深双方的了解和合作意识。同时,这也为双方提供了一个共同的平台进行沟通与协调。只有学校和企业建立长期的合作伙伴关系,才能通过多次合作积累信任和经验,提高沟通与协调效果。因此,双方可以签订长期的合作协议或框架协议,明确合作目标、责任和权益,建立稳定的合作关系。

(二)建立合作机制和平台

学校和企业可以设立校企合作委员会,由学校和企业代表组成,负责制定合作计划、协调合作事宜、解决合作中的问题等。合作委员会可以定期召开会议,促进双方的沟通与合作。建立一个专门的产教融合平台,提供信息交流、资源共享、项目合

作等功能。平台可以包括在线交流论坛、人才招聘平台、实习就业信息发布平台等,方便学校和企业之间的合作与交流。还可以合作建设实践基地,为学生提供实践机会和实习岗位。实践基地可以是企业的生产基地、研发中心或创新孵化器等,学生可以在实践中学习并解决实际问题,提高实践能力、创新能力和创业就业竞争力。联合研发项目,通过项目合作,学生可以接触到实际的产业问题,学习解决问题的方法和技能,同时企业也可以获得学校的专业知识和人才支持。学校可以根据企业的需求,开设与产业相关的专业课程和培训班。

(三)提供政策支持和保障

政府部门应建立相关法律法规,健全合作制度,明确校企合作的权益和责任,保护合作双方的合法权益,解决合作过程中可能出现的纠纷和问题。政府部门出台相关政策,包括资金支持、税收优惠、人才培养奖励等,为校企合作提供良好的环境和条件。学校和企业可以建立共享资源的机制,例如共享实验室、设备和技术资源,以降低合作成本,提高合作效率。共同制定人才培养计划,根据产业和企业需求调整课程设置,企业提供实习岗位和就业机会,学校培养符合市场需求的应用型、实践型人才。建立校企合作的信息交流平台,促进学校和企业之间的沟通和合作,如通过定期举办交流会议、研讨会等活动,促进双方的合作和共同发展。建立质量监控机制,对校企合作项目进行监督,确保合作项目的质量和效果。设立校企合作的奖励机制,鼓励学校和企业积极参与合作,推动校企合作与产教融合的发展。

(四)加强评估和监督

应引入企业、行业、政府等组成第三方机构,通过制定科学的评分细则和评分指标来进行全面评估考核,通过对贡献较大的企业、高校或个人给予奖励,通过监督使校企合作和产教融合机制不断完善。例如设定科学的评估制度。要紧扣双创的要求与政府有关校企合作、产教融合的文件精神为依据,制定科学的评估数据指标,站在企业和学生的角度,定期或不定期对校企合作和产教融合的实施效果进行评估,从而针对在合作效果突出的方面继续加强深化,对存在的问题应及时修改或叫停止损,这样才能不断完善合作机制,提升合作效率。制定合理的考核机制,对于在校企合作和产教融合的过程中,做的好的企业或者高校应由当地教育部门给予一定的奖励,对于有突出贡献的个人也应奖励,从而增加参与各方的积极性。制定完善的监督机制,任何制度和方法都有可能滋生腐败,因此完善的监督机制意义重大,可以防止高校某些人员在此过程中为自己或为个人牟利,从而损害其他人的正常权益。

四、结语

综上所述,校企合作与产教融合的发展在双创视阈下具有重要意义,只有不断加强深化校企合作与产教融合,才能培养出更多的双创型人才,从而提高教育质量和学生的就业竞争力。然而,要实现更加良好的合作效果,需要政府、企业、高校、学生等各方的共同努力,克服各种挑战和问题,建立可靠稳定和可持续的合作关系。

[参考文献]

- [1] 吴瑞芳,孙兆丹.京津冀协同发展下机械制造专业人才培养发展路径研究——走产教融合校企合作之路[J].产业创新研究,2023(06):178-180.
- [2] 吴海花.产教融合、校企合作课程建设与人才培养模式的创新与实践[J].新课程研究,2023(09):8-10.
- [3] 翁秀琴,任清华,杨 扬.高职院校创新创业教育机制问题分析与实施策略[J].福建教育学院学报,2023(04):104-107.
- [4] 李宇建.基于“互联网+”的产教融合多元化校企合作人才培养模式研究[J].中国新通信,2023,25(04):135-137.
- [5] 欧佩玲,蔡建轩.产教融合与校企合作双驱下实训基地建设的路径研究[J].甘肃开放大学学报,2023,33(01):7-10.
- [6] 肖雄子彦,陈江平,全月荣,等.基于产教融合的混合式教学改革探究——以上海交通大学人工智能实践课程为例[J].实验室研究与探索,2022(11):208-212.

[责任编辑:张文晋]

来源:【山西财经大学学报,2024,46(S1)】



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