



泉州信息工程学院  
Quanzhou University of Information Engineering

# 高教参攷

REFERENCE OF HIGHER EDUCATION

高等教育研究所 编印  
Institute of Higher Education

2024年4月20日

第 8 期

总第 154 期

## 本期要目

- 【政策文件】中共福建省委教育工作领导小组印发《关于推进福建“大思政”教育体系建设的若干意见》的通知 (闽委教育〔2024〕2号)
- 【高端视角】全面推进新时代思政课高质量发展 坚持不懈用党的创新理论铸魂育人 (教育部社会科学司)  
优化调整高校学科专业 服务发展新质生产力需求 (教育部高教司)
- 【专家睿见】从“3C”走向“3I”：推动高等教育数字化纵深发展 (杨宗凯)
- 【学者观点】高等教育“教学成果”的本义与歧义 (周川)  
在地国际化：中国高等教育发展的新走向 (张伟 刘宝存)
- 【教改研究】“大思政课”建设的基本内涵、理念提升和机制建立 (王家明)  
新一轮审核评估背景下高校教学督导体系的构建路径 (张绪涛 弓凤鸾 宋艳丽)  
人类命运共同体视阈下的青年学生全球胜任力提升路径研究 (马炳航 孙莹)
- 【域外传真】法国“大校”产教融合机制及其对行业特色高校的启示  
——以巴黎综合理工学院为例 (白逸仙 耿孟茹)

## 政策文件

# 中共福建省委教育工作领导小组印发《关于推进福建“大思政”教育体系建设的若干意见》的通知

闽委教育〔2024〕2号

省委教育工作领导小组成员单位，各设区市委教育工作领导小组、平潭综合实验区党工委教育工作领导小组，各高校，省属中职、中小学：

《关于推进福建“大思政”教育体系建设的若干意见》已经省委教育工作领导小组会议研究通过，现印发给你们，请结合实际认真贯彻落实。

中共福建省委教育工作领导小组

2024年4月6日

## 关于推进福建“大思政”教育体系建设的若干意见

为深入贯彻落实习近平新时代中国特色社会主义思想精神和党的二十大精神，贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述，全面落实立德树人根本任务，充分发挥福建作为习近平新时代中国特色社会主义思想重要孕育地和实践地的独特优势，牢固树立“大思政”意识，加快构建“大思政”工作格局，着力培养担当民族复兴重任的时代新人，制定如下若干意见。

### 一、推进大中小学思想政治教育一体化建设

（一）工作格局一体化。健全党委统一领导、党政齐抓共管、教育部门组织协调、有关部门分工负责、全社会共同参与的工作体系，发挥各自协调、支持、服务、监督职能，以打造国家级、省级学校家庭社会协同育人实验区为牵引，形成共建共管的全社会育人工作格局。各地要建立定期研究会商机制，经常性组织开展专题研讨与工作会商，统筹地方教育资源，推动大中小学思想政治教育一体化建设。各地各校要积极动员社会各界力量和爱心人士关心关爱教育工作，形成一体化育人协同效应。

（二）课程建设一体化。将习近平总书记福建工作期间的重要理念和重大实践融入大中小学思政课，建立教研资源库、案例库。深化高校重点马克思主义学院对口帮扶普通马克思主义学院机制，并组团延伸至中小学。加强各教育阶段思政课程、教学大纲、教材、读物有效衔接，使小学、中学、大学各阶段的思政课程形成由低到高、由浅入深、循环上升、有机统一的体系。将思想政治教育融入大中小学各类课程，推动育智与育德的有机融合。

（三）师资队伍一体化。高校要按照标准配齐思政课教师、辅导员、心理健康教育教师，中小学要配足德育管理干部、班主任、心理健康教育教师等德育骨干力量，建强专兼职思政课教师队伍，推动各学段教师常态化开展集体备课、听课评课、集中培训、教学展示等教研活动。鼓励大中小学互派教师挂职、进修、交流访学，建立常态化的跨学段研修、帮扶机制。支持大中小学教师跨学段联合开展思想政治教育专项研究。广泛组织开展各类主题活动，邀请省内外名家大师、英雄人物、先进模范、法治副校长、校外辅导员等进行授课。

（四）育人资源一体化。强化全员、全过程、全方位育人，充分挖掘“社会大课堂”的育人资源，形成育人协同效应。以福州、厦门、龙岩等地为中心，依托大中小学思政课一体化建设“闽东北、闽西南”区域联盟，推动“大思政”教育区域联动、整体发展。建好用好省、市、县（区）、校各级劳动教育基地、青少年活动中心、红色场馆等，实现资源互补共促。发挥信息技术作用，建立虚拟教研室共享机制，打造全时空、全学段网络育人场域。

### 二、加强区域协同的研学实践

（一）构建完善研学实践工作体系。一体整合和规划研学资源，绘制本地区研学资源图谱，设计研学线路，打造研学课程。优化课程、师资、场所等教育模块，推动大中小学研学实践横向融通、纵向贯通。福建省“大思政课”研学实践圈试点建设协同中心和重点马克思主义学院要发挥带头示范作用，建设具有福建

特色的大中小学研学实践一体化资源平台。各高校要与“大思政课”实践教学基地开展结对行动，组织师生赴基地进行辅修研学，并逐步引导中小学共同参与。

(二) 优化整合优质研学实践资源。建好用好高校校史馆、博物馆、重点实验室等场所，丰富全省高校“大思政”教育线上特色场馆建设内容，推动高校场馆资源向中小学开放。大力传承弘扬习近平总书记在福建工作期间开创的重要理念和重大实践，结合各地各校特色资源，深入挖掘和运用红色资源、生态文明、海丝文化等育人意蕴。各地各校要结合实际，从工厂、企业、农村、街道社区以及爱国主义教育基地、革命史展览馆、红色遗址等，遴选建设一批“大思政课”实践教学基地，建立完善管理办法，优化资源供给。

(三) 全面推进“行见八闽”工作。支持由具有马克思主义理论一级学科博士点的厦门大学、福建师范大学分别牵头闽西南、闽东北两大板块，深化构建校地联合的研学共同体，吸纳周边地区和相关单位，开展“大思政课”实践教学。支持各高校依托自身学科和人才优势，自主设计“大思政课”研学实践有效路径，并面向周边地区中小学生学习开展专题研学、主题冬夏令营等活动。

(四) 打造特色主题研学实践活动。重点围绕学习领会习近平新时代中国特色社会主义思想，打造一批研学精品路线，推出一批优质教学资源，设立一批实践教学基地，做优一批品牌示范活动，推进研学实践连点串线、连线成圈。各地各部门要积极支持学校开展研学实践，提供必要的场所条件、师资配备、安全保障等。各大中小学要将研学实践纳入教育教学安排，广泛开展各类主题鲜明、形式多样的社会实践，引导大中小学生在研学实践中增长知识见识，打造具有福建特色的实践育人新范式。

### 三、优化心理健康教育发展生态

(一) 深化拓展区域协同。教育部门联合其他有关部门举办心理健康教育宣传活动，进一步推进教育主体、干预主体和参与各方的密切配合，构建高度协同、高效运转的社会支持

体系。各地加强与区域内高校、科研机构、学术团体对接，促进共同课程设计、共同课题研究、共同师资培养、共同活动开发，推动“全社会、全生命周期”心理健康建设。各地各校将红色、生态、信息数字、闽台融合等特色资源和优势融入心理健康教育各环节，探索协同共育新模式，推动心理健康教育生活化、品牌化。充分展示各地各校心理健康教育成果，强化工作协同和经验推广。

(二) 优化社会心理服务。卫生健康部门指导各地加强对医疗卫生机构精神(心理)科的建设与管理，为师生提供规范的精神障碍诊疗服务，配合教育部门推动各地各校与属地的精神卫生医疗机构全面建立学生心理疾病联系与转介“绿色通道”。人社等部门将心理健康教育列入专业技术人才知识更新工程高级研修项目和公需科目培训主题，进一步加强与学校心理健康教育工作的协同共进。教育等部门同步加强对教师群体思想动态和心理状态的关注，健全完善工作机制。

(三) 丰富心理援助渠道。教育部门充分发挥福建省学校心理健康专家指导委员会作用，组建教育系统应急心理援助小组，利用各地精神专科医院、“12355”以及各类心理支持热线，强化应急心理援助。民政、卫生健康、共青团、妇联等部门和组织要协同搭建社区心理援助平台，支持专业社工、志愿者等面向儿童、青少年和家长开展心理健康援助。整合教育、网信、公安、卫生健康等部门力量，健全完善心理援助应急预案，有效防止心理危机事件的发生。

(四) 构建家庭积极心理。妇联、文明办、教育、关工委等部门联合省内外名校名师开展家庭积极心理健康教育，探索在社区、新时代文明实践所(站)等场所成立家长学校，创新社区家庭教育载体，营造理性平和家庭环境。教育等部门开发各类心理健康教育公开课，配备心理健康和家庭教育相关课程，各大中小学每年面向家长至少开展一次心理健康教育。宣传、网信等部门创新开展各类宣传教育，有效管理和规范相关报道，营造积极心理氛围。

(五) 提高预警预防能力。中小学探索建立“校长+德育主任+班主任+专兼职心理教师+学科教师”网格化管理体系,每月开展1次学生心理健康风险研判。高校健全完善“学校—院系—班级—宿舍/个人”四级预警网络和心理危机干预体系,院系定期召开学生心理健康状况研判会。充分发挥朋辈、社区等各种力量,加强对学生日常行为与情绪的观察,推动形成全员育心格局。教育、卫生健康、人社等部门邀请省内外知名专家学者,线上线下开展具有针对性的知识讲授和技能培训。探索建立面向大中小学的学生心理健康教育研究与监测专业机构,推动构建完整监测体系。

#### 四、推动地方文化传承发展

(一) 打造文化载体品牌。学深悟透习近平文化思想的重大意义、丰富内涵和实践要求,发挥“侯官论坛”“考亭论坛”“嘉庚论坛”等品牌作用,提升中华文化影响力。以举办文化论坛讲堂等为载体,探寻地方文化源流,全面挖掘精神内涵,提供文化滋养。创新论坛举办形式,提高论坛活动实效,推动各方力量协同打造地方文化标识和人才汇聚高地。

(二) 加强文化主题实践。坚持以习近平文化思想为引领,教育引导学生在传承和弘扬中华优秀传统文化,培育和践行社会主义核心价值观,全面贯彻党的民族宗教政策,促进各族师生广泛交往、全面交流、深度交融。围绕中华民族共有精神家园建设,以及革命文化、海洋文化、中华福文化、朱子文化、船政文化和客家文化等,开展文化实践、主题宣讲和文艺展演等活动,组织“闽人智慧”主题宣讲进校园系列活动。文化赋能各类育人场馆,推动学校将校史馆、传统文化纪念馆、红色遗址等转化为开展文化实践的有效载体,开展“场馆里的文化实践”。

(三) 创作各类文化精品。宣传等部门结合实施福建电影精品工程、闽派广播电视和网络视听精品工程,策划制作“何以侯官”“红色的土地”“保卫海疆”“武夷山·我们的国家公园”“闽宁纪事”“清澈的爱 只为中国”等作

品,打造一批文艺精品。福建师范大学、福建江夏学院等高校要发挥优势,组织编写《侯官文化概论》等地方优秀传统文化读物。各地各校要推动建设文化创意主题街区、文化体验馆等,创作地方优秀传统文化系列文创作品,以地方历史名人故事为原型,绘制地方人物图谱,编创展演校园情景剧、话剧等,活化利用历史文化资源。

(四) 强化理论研究阐释。各地各校要注重发挥福建独特资源优势,加强对习近平文化思想的研究阐释,推出一批高质量研究成果。支持各地各校建设各类文化研究中心和文化传承推广中心,围绕校地合作、课程开发与实施、综合实践、成果凝练等,系统梳理地方优秀传统文化的历史脉络、时代内涵、实践意义、特色标识,实现教学引导科研、科研支撑教学的良性循环。宣传、教育、社科联、老区建设促进会等部门以重大研究项目为牵引和辐射,推出一批有影响力的理论文章、史料集萃和研究专著。

#### 五、统筹推进网络育人工作

(一) 推动网络资源供给改革。各地各校要以传统媒体为基础,增强育人阵地的联动性辐射性,以新兴媒体平台开发使用为重点,增强育人阵地的关注度知名度。各高校要聚焦网络育人,将数字化手段融入思政教育各个场景,重点打造“易班”等若干个高质量和有影响力的高校思政类平台,提高平台建设、运行、服务水平。

(二) 大力繁荣优秀网络文化。开展高校优秀网络原创内容训练营,优化全省“大学生网络文化节”“高校网络教育优秀作品”推选展示活动评选机制,推动党的创新理论入脑入心。遴选展示一批优秀网络文化成果,积极创作、推广青年学生喜闻乐见的网络文化精品。持续开展面向青少年群体的系列网络普法及云宣讲活动,大力打造“强国有我青年说”等网络宣讲品牌。

(三) 着力建强网络育人队伍。加强福建高校网络思想政治工作中心建设,培育和组

一支善于运用新媒体新技术开展工作的政工力量。提升高校党政干部和共青团干部、思想政治理论课教师和哲学社会科学课教师、辅导员、班主任等队伍网络育人能力建设。发挥“网络教育名师”辐射带动、引领示范作用，培育选树一批“网络思政精品项目”“网络育人优秀案例”等。举办全省高校思想政治工作骨干网络培训班，组织从事网络思政的骨干教师、学生网评员等群体开展专题研训。探索“网络大V”进校园活动，推动学校与网络媒体打交道、交朋友。

(四) 守牢网络意识形态阵地。各地各校要严格落实网络意识形态工作责任制，通过抓好“关键少数”带动“绝大多数”，全面提升教育宣传和舆情研判处置能力。组织开展“网聚青春正能量”系列宣传教育行动，增强青少年正确用网和安全防范意识能力。加强青少年网络文明素养，深化教育网络安全管理，建立教育网络安全管理跨部门协调机制。全面落实《未成年人网络保护条例》，健全教育APP审核备案和监管机制，加强教育数据安全管理和师生个人信息保护。

## 六、切实加强组织保障

(一) 加强组织协调。各级领导干部要落实上讲台讲思政课工作要求。各地各校要加强党的全面领导，带头执行联系教师、学生制度，

领导干部要带头研究“大思政”体系建设中的重大问题，建立健全“大思政”工作体制机制，主动强化区域、部门、校际间的协调联动和资源共享。

(二) 加强保障支撑。各地各有关部门要加强对“大思政”教育体系建设的支持，全面提高各学段、各层次、各学校的教育资源配置水平，在基地资源、经费投入、队伍建设、条件保障等方面采取有效措施，建立完善动态评估机制、综合评价机制和监督检查机制。

(三) 加强督促落实。各地教育部门要坚持目标导向、问题导向和效果导向，抓好本意见贯彻落实，把工作要求具体化。各校要细化工作方案，将“大思政”教育纳入改革发展整体规划，纳入人才培养体系、教育教学评估指标体系、思想政治工作体系，构建统筹协调机制。将“大思政”教育纳入各级教育督导范畴，定期开展督导检查。

(四) 加强氛围营造。各地各校要加强对“大思政”教育体系建设的梳理总结和凝练提升，大力宣传报道本地本校在内容、形式、方法、机制等方面的新探索和新成效，推动“大思政”教育理念创新、手段创新、体系创新，激发师生参与热情，营造浓厚氛围。

【来源】：福建省教育厅官网

## 高端视角

# 全面推进新时代思政课高质量发展 坚持不懈用党的创新理论铸魂育人

教育部社会科学司

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视学校思政课建设。2019年3月18日，习近平总书记亲自主持召开学校思想政治理论课教师座谈会并发表重要讲话。座谈会召开五年来，从“我对教育工作在这方面强调得最多，教育工作别的方面我也强调，但

思政课建设我必须更多强调”到“‘大思政课’我们要善用之”，从推动思政课改革创新，要做到“八个统一”到“把道理讲深、讲透、讲活”，从“各级党委要把思政课建设摆上重要议程”到“关键看重视不重视、适应不适应、做得好不好”，习近平总书记提出一系

列重要指示要求，为办好新时代思政课指明了前进方向、提供了根本遵循。教育部党组狠抓落实，各地各校有力推进，广大思政课教师担当作为，社会各界同向发力，学校思政课面貌发生格局性变化，思政课的针对性和吸引力不断提升，育人成效显著提升。对标中国式现代化这个最大的政治、高质量发展这一新时代硬道理，在加快建设教育强国新征程上，思政课建设要绵绵用力，久久为功，止于至善，不断提升解疑释惑、入脑入心效果，更好发挥立德树人关键课程作用。

**要进一步加强党对思政课建设的全面领导。**始终坚持思政课建设是党领导教育工作的重中之重，坚持育人的根本在于立德。始终聚焦用党的创新理论武装头脑这一首要政治任务，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。始终将思政课作为教育系统政治巡视的重点，持续加强对习近平新时代中国特色社会主义思想“三进”工作的政治监督，不断实现思政课建设与党的创新理论同频共振、与新时代伟大变革同步发展，确保思政课建设方向正确、行稳致远。

**要高质量开好讲好“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课。**不断巩固“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课作为思政课核心课程地位，围绕新时代伟大变革，开发教学内容和专题。加强全国高校“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”课教学指导委员会建设，加强教学指导，推动规范管理。不断改进和优化教学方式，大力推广启发式、互动式、探究式教学，发挥“统编教材+配套课件+示范讲义+集体备课+实践研修+研究阐释”合力作用，推动实现理论体系向教材体系、教材体系向教学体系转化，全面提升教学质量。

**要有力有效推动大中小学思政课一体化建设。**做好大中小学思政课一体化建设顶层设计，加大统筹协调工作力度，形成“一盘棋”工作格局。组织大中小学思政课教材统编统审统用，做好不同学段思政课课程教材的贯通衔

接，实现循序渐进螺旋上升的育人效果。整合跨地域、跨学段资源，持续组织教学展示、示范教学、同备一堂课等活动，开发各学段思政课“金课”，充分发挥省级大中小学思政课一体化共同体示范效应，促进各地区、各学段均衡发展。

**要狠抓教师队伍政治素质和业务能力提升。**系统规划思政课教师队伍建设工作，创新培养培训机制和举措，全面提升思政课教师队伍育人能力。加强针对性培训，重点开展思政课教师马克思主义理论功底、政治能力、师德师风、“四史”素养、教学法等方面全覆盖培训。不断丰富实践锻炼，进一步发挥各地各校区位和资源优势，为思政课教师提供更多实践锻炼机会，加强对“新时代伟大变革”的直观体认，更加深刻领悟“两个确立”的决定性意义。

**要下功夫破解思政课考核评价机制。**严格落实思政课教师职务评聘“单列指标、单设标准、单独评审”政策，引导支持思政课教师多方式、多渠道实践锻炼，并作为职称晋升的重要条件。深入研究优化马克思主义理论学科评估指标，把人才培养质量作为首要评价标准，提高教书育人成效在学科评估中的占比，不断强化教学评价导向。我们要进一步认真贯彻落实习近平总书记关于思政课建设的重要论述，全面推进新时代思政课高质量发展，坚持不懈用党的创新理论铸魂育人，教育引导坚定理想信念，锤炼意志本领，努力成长为堪当民族复兴重任的时代新人。

【来源】：《中国高等教育》2024年第6期



# 优化调整高校学科专业 服务发展新质生产力需求

教育部高等教育司

学科专业是人才培养的基础平台，是构建高质量人才自主培养体系的核心支柱。习近平总书记指出：“要根据科技发展新趋势，优化高等学校学科设置、人才培养模式，为发展新质生产力、推动高质量发展培养急需人才。”为加快调整优化高校学科专业结构，国家先后出台了《关于深化新时代高等教育学科专业体系改革的指导意见》《普通高等教育学科专业设置调整优化改革方案》等文件，推出了一系列务实管用的改革举措。近期，教育部公布了2023年度普通高等学校本科专业备案和审批结果，同步发布最新版《普通高等学校本科专业目录（2024年）》，增、撤、调共涉及3389个专业点，数量为历年最多。

服务国家战略，加快培养拔尖创新人才。围绕培育发展新质生产力，大力推进新工科、新医科、新农科、新文科建设，支持高校在集成电路、人工智能、量子科技、生命科学、能源等战略急需和未来新兴领域布局相关专业，有的放矢培养国家战略人才和急需紧缺人才。此次增设24种新专业：立足服务国家战略需要，设置大功率半导体科学与工程、生物育种技术等专业；聚焦科学前沿和关键技术领域，设置电子信息材料、智能视觉工程、智能海洋装备等专业；推动中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展，设置中国古典学等专业；聚焦服务健康中国、体育强国建设，设置健康科学与技术、体育康养、足球运动等专业。

面向区域发展，打造特色优势专业集群。围绕区域协调发展战略、区域重大战略和主体功能区战略，推动各省结合本区域产业发展实际，构建高等教育与产业集群联动发展机制，打造一批融人才培养、科学研究、技术创新、社会服务等功能于一体的专业集群。强化招生、培养、就业联动机制，引导高校增设区域发展急需紧缺专业，淘汰不适应经济社会发展的专业，力争到2025年优化调整20%左右专业布点。强化分类发展，引导广大高校结合办学定位和特色，有所为有所不为，避免简单跟

风，构建适应自身可持续发展的学科专业生态体系，在不同赛道上争创一流。

立足提高质量，加强教学核心要素建设。高等教育实现内涵式发展的关键，就是提高质量、强化特色。学科专业的调整优化，归根结底要落实在建设质量上。近年来，教育部组织开展了一流本科专业建设“双万计划”，共认定国家级一流本科专业建设点11761个、省级一流本科专业建设点11439个，对构建高水平人才培养体系起到了非常重要的基础性、示范性、带动性作用。要进一步深化教育教学改革，重构教学内容、重塑课程体系、抓好教材建设、推进数字教育，全面夯实教育教学“新基建”，完善专业建设质量保障机制，打造高水平人才培养平台，构建高等教育新生态。

推进政策创新，构建专业调整长效机制。坚持国家宏观调控、省级整体统筹和高校自律相结合，建立专业结构优化调整长效机制，促进教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接，逐步形成与经济社会发展格局相匹配的学科专业体系，实现人才供需精准匹配。创新专业目录管理模式，实施专业目录年度更新发布制度，完善本科专业类的设置与调整机制，动态调整国家控制布点专业和特设专业，定期发布引导性专业指南。实施专业预申报制度，加强对增设专业的论证和公示，完善有进有出、有增有减的专业动态调整机制，进一步提高专业设置的前瞻性和科学性。

面向新时代新征程，构建新发展格局、发展新质生产力、推动高质量发展对高等教育学科专业体系建设提出了更高的要求。要始终坚持以支撑引领中国式现代化建设为导向，以落实教育强国建设规划纲要为首要任务，进一步优化学科专业结构、招生计划调控和办学资源配置，完善人才供给与经济社会发展需求适配机制，为加快建设世界重要人才中心和创新高地提供坚强的人才支撑和智力保障。

【来源】：《中国高等教育》2024年第7期

# 从“3C”走向“3I”：推动高等教育数字化纵深发展

杨宗凯

**【摘要】**国家教育数字化战略行动已进入第三个年头，教育数字化正步入新的发展阶段。高等教育是龙头，回顾过往，秉持联结为先、内容为本、合作为要的“3C”理念，高等教育数字化取得了基础设施体系迭代升级、优质教育资源开放共享、国内国际合作深化务实等显著成效，为高等教育数字化全面转型奠定了坚实基础。立足当下，围绕集成化、智能化、国际化的“3I”道路，武汉理工大学积极开展先导性实践探索，争做高等教育数字化的“试验田”，实现了更高质量汇聚数据资源、更高效能应用智能技术、更高水平开展国际合作，为高等教育数字化创新发展提供支撑引领。展望未来，要更加关注人工智能重塑教育生态，深化应用服务导向，推动高等教育数字化全局性变革走向深入。

**【关键词】**教育数字化；高等教育；3C；3I；全局变革

“教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口”。教育数字化既是办好人民满意的教育应有之义，也是抢占科技竞争和未来发展制高点的关键之举，更是建设教育强国实现中国式现代化的重要先手棋。2022年全国教育工作会议明确提出实施国家教育数字化战略行动，2023年全国教育工作会议进一步提出要纵深推进教育数字化战略行动。正值国家教育数字化战略行动第3年开启之际，教育部部长怀进鹏在2024世界数字教育大会强调，我国教育数字化战略行动要从“联结为先、内容为本、合作为要”的“3C”走向“集成化、智能化、国际化”的“3I”，为教育数字化发展指明方向。高等教育是国家教育数字化战略行动的重点，也是建设教育强国的龙头。站在新的起点，深刻总结高等教育数字化在“3C”建设中的成就经验，深入探究高等教育数字化在“3I”道路的先导实践，系统研判高等教育数字化的发展前景，是加速高等教育数字化全局性变革、实现高等教育高质量发展的战略应答。

## 一、“3C”奠基：高等教育数字化的成就经验

自2022年全面启动实施国家教育数字化战略行动以来，我国秉持“联结为先、内容为本、合作为要”的核心理念，贯彻“应用为王、

服务至上、安全运行、简洁高效”的基本原则，推进高等教育数字化发展，取得了显著成效。

### （一）联结为先：基础设施体系迭代升级

国家智慧教育平台是国家教育数字化战略行动的关键支撑。经过近两年的发展，国家智慧教育平台完成5次迭代升级，通过整合各级各类教育平台，汇聚各类优质资源，开展示范应用，为师生、家长和社会学习者提供“一站式”服务。目前，18个省（直辖市）已开展国家智慧教育平台应用试点。截至2023年底，平台累计注册用户突破1亿，浏览量超过367亿次、访问量达25亿人次。作为国家智慧教育平台三大平台之一，国家高等教育智慧教育平台联通爱课堂、学堂在线、中国大学MOOC、智慧树等课程平台，分类呈现热门课程、一流课程、新开课程等资源；所有在线课程平台的学分课均纳入管理范围，并具备门户聚集和开关控制能力，实现“平台评平台”“平台管平台”。同时，国家教育数字化大数据中心已初步建成，通过国家智慧教育平台延展运行监测范围，拓展监测深度，采集数据500余亿条。平台提供招生考试、学历学位、出国留学等30余项服务，累计办理量超过8000万；一年来发布各类岗位1755万个，近1/3高校毕业生通过平台就业。

智慧教学环境是高等教育数字化的转型基座。我国高度重视教育新型基础设施体系建设,推动高校打造终端交互、智能感知、智能分析的智慧教室、智慧实验室和智慧校园。截至目前,已实现全国高校无线网络全覆盖,并持续建设教育专网、升级校园网络,提供高速、绿色、便捷、安全的网络服务;推动在线教学平台开放协同,不断完善平台服务功能,有力支撑疫情期间“停课不停教、停课不停学”,充分推动数字技术与教育教学深度融合成为“新常态”;建设数据治理平台,开展两批共61所高校试点工作,通过各类政务数据共享,实现跨部门、跨地域、跨层级数据流通,创新新生注册、精准资助、智慧思政、校园安全等应用场景,赋能各类管理服务;健全网络安全防护机制,加强云、网、端等关键基础设施保护,通过数据存储加密、统一身份认证、推进国产正版软件使用等方式打造可信技术体系。

我国积极探索数字化赋能高校基层教学组织创新。自2021年以来,教育部连续实施第三批虚拟教研室试点,汇聚同一专业、同一课程(群)、同一研究领域志同道合的教师群体,打造开放联通、经验互鉴的教研平台,激发基层教学组织活力。两年来,虚拟教研室的建设成效显著,依托全国282所高校,辐射带动1700余所高校以及科研院所、企业等,建设虚拟教研室787个,参与成员超过7万人,建设4.9万余项教学资源,共享近7.5万份教研资料。同时,构建虚拟教研室信息平台,支持教师开展跨地域、高频次、实时性教研交流,通过名师带动一线教师开展各类教研活动约3.5万场,参与人数达93.4万人次。此外,虚拟教研室探索技术与教研深度融合,推动教研模式创新。如运用虚拟现实、混合现实等技术,构筑“线下直通线上、在线如同在场”的教研空间。

(二)内容为本:优质教育资源开放共享  
经过十多年的建设,我国的慕课数量和学习人数均居世界第一位,已上线慕课超过7.68万门,服务国内12.77亿人次学习。作为国家智慧教育平台“三横三纵”资源服务格局中

的重要一“横”,国家高等教育智慧教育平台汇聚2.7万门优质慕课、虚拟仿真实验,以及6.5万余件教材、视频等各类学习资源,用户覆盖166个国家和地区,资源覆盖13个学科92个专业类,开设课程、教材、虚仿实验、教师教研等栏目,设立思政课、院士讲堂、红色筑梦之旅、大学书记校长大课堂等专题资源,并设置“慕课西部行”专栏。其中,慕课板块能够“一站搜索全网好课”,虚拟仿真实验板块实现“网上做实验”和“虚拟做真实验”,平台已成为德智体美劳五育并举、课内外教育横向联通、本研教育纵向贯通、覆盖高等教育人才培养全过程的综合资源服务平台。依托国家高等教育智慧教育平台上线“创课”平台,设置创业理论、创业模拟、创业实践、创业支持4个模块,创业理论模块上线450多门慕课和微课,创业模拟板块开设创业活动虚拟仿真实验,创业实践板块提供创新创业大赛实况和路演视频,创业支持板块汇聚全国100家国家级创新创业实践教育基地简介及联系方式。

我国历来高度重视在线开放课程等数字教育资源管理。开展三批次国家级一流本科课程遴选,遴选范围包括线上、线下、线上线下混合式、虚拟仿真实验教学和社会实践五类,遴选标准重点关注开发适宜的课程内容以及提供优质、开放、共享的教学服务。印发《教育部等五部门关于加强普通高等学校在线开放课程教学管理的若干意见》,就教师管理、学生在线学习规范与考试纪律、课程平台自我监督机制、课程平台监管机制等提出明确要求。出台《国家智慧教育平台数字教育资源内容审核规范(试行)》《智慧教育平台数字教育资源技术要求》,加强国家平台数字教育资源质量管理,研制数字教育资源入库出库管理规范,开展平台内容安全专项排查,以保障各级各类平台资源优质、内容可靠。

(三)合作为要:国内国际合作深化务实  
长期以来,我国经济社会发展呈现不平衡、不充分的状态,中西部地区落后于东部地区。习近平总书记强调,应通过提升中西部教育水平来促进中西部经济社会发展,通过解决教育

不平衡带动解决其他方面的不平衡。2013年，教育部启动“慕课西部行计划”，精准对接西部高校教与学需求，通过有组织的慕课供给、师资培训和教学平台服务，分享东部地区高校的优质教育资源，提升西部高校教学水平。十年来，“慕课西部行计划”将东部地区高校的大批名师名课等优质资源持续输送至新疆、西藏等西部地区，极大拓宽了优质教育资源覆盖面。据统计，东部地区高校累计面向中西部高校提供了19.8万门慕课及在线课程服务，帮助中西部地区开展混合式教学506.9万门次，参与学习学生达5.4亿人次，西部高校教师接受慕课培训达189.3万人次，虚拟仿真实验平台“实验空间”覆盖682所中西部高校。中西部高校课堂中涌现出一批新颖的教学模式，如异地同步课堂、融合式协同教学、在线远程实验等。其中，依托国家平台发展的“1+M+N”模式，由一所高校带M所高校、N个课堂，实现资源共享和学分互认。持续开展中西部高校大规模师资培训，有效提升中西部地区教师的数字素养与数字化教学能力。以慕课“小课堂”为切入点，在中西部高校掀起一场“课堂革命”，有力推动中西部高校教育教学改革，解决高等教育高质量发展的“大问题”。

与此同时，我国通过构建“大学（U）-政府（G）-企业（B）-学院（S）”合作机制，持续推进跨校合作办学、产学研用协同育人。教育部直属的13所原“211工程”建设高校组成了高水平行业特色大学优质资源共享联盟，通过精品课共享、学生互派交流、学分互认等方式实现互利共赢。教育部与华为联合发起“智能基座”产教融合协同育人基地项目，并于2023年9月正式启动“智能基座2.0”，联接校企主体、联接教学要素、联接时空，通过联合培养数智人才深化产教融合。华中师范大学联同宁夏教育部门共建华中师范大学宁夏人工智能教育研究院，实现优势互补、强强联手，为宁夏“人工智能+教育”领域的创新发展提供学术引领、人才保障、教学服务与科技支撑。中国科学院举办“院士大讲堂”“科

学家精神大讲堂”，通过线上线下混合的活动形式，让广大学习者收获更多知识、领悟科研精神，推进科教融汇。此外，国家智慧教育平台强化与博物馆、图书馆等社会组织合作，上线国家智慧教育读书平台，整合中国语言文字数字博物馆、中国数字科技馆等社会资源，为大学生非正式学习提供有力支持。

我国在推进高等教育数字化转型过程中，通过实施“数字教育出海”，让中国慕课走向国门，为世界高等教育发展作出中国贡献。建设了“爱课程”和“学堂在线”两个高校在线教学国际平台，向全世界大学生和学习者提供了包含14个语种的1000余门在线课程。为亚洲、非洲地区高校无偿捐赠软硬件设备并提供技术支持，为巴基斯坦、埃及等国家的伙伴院校建设数字化学习环境。服务“一带一路”倡议，开展国际课程、教材建设，辅助轨道交通、能源化工、健康医疗等领域的人才培养。2020年，在教育部倡导下，清华大学牵头成立了世界慕课与在线教育联盟，这是由我国发起并主导的首个高等教育数字化领域多边国际组织，成员包括16个国家的17所知名大学与6家在线教育机构，2023年新加入英国FutureLearn平台、印度尼西亚网络教育学院、墨西哥国立自治大学3个成员。自联盟成立以来，已举办4届世界慕课与在线教育大会，其中2023年首次走向国门在意大利举办，引发国际广泛关注；开设341门次全球融合式课程，推出10个全球融合式证书项目，服务2540万人次学习，用户覆盖200多个国家和地区；与全球30余家知名高校和在线教育机构合作搭建课程引进与输出的双向渠道，组织88所国内大学为印度尼西亚提供近300门高水平慕课并覆盖3000多所高校；连续两年发布《无限的可能——世界高等教育数字化发展报告》和《世界高等教育数字化发展指数》，为世界各国推进高等教育数字化提供经验借鉴和数据支撑。2024世界数字教育大会上，教育部协同联合国教科文组织、国际教育技术协会等国际组织，联合北京大学、清华大学、北京师范大学

学等知名院校，共同发起成立世界数字教育联盟；上线国家智慧教育公共服务平台国际版，支持中文、英语、法语、俄语、西班牙语、阿拉伯语等联合国6种官方语言，设置资讯专栏、资源服务、政务大厅三大板块，其中资源服务板块首批上线约780门课程。

## 二、“3I”引领：高等教育数字化的实践探索

近年来，数字技术加速迭代演进，ChatGPT、Sora、人形机器人等应用愈发成熟。以生成式人工智能、元宇宙为代表的新一代数字技术正推动新一轮产业变革，预示着社会生产力即将迎来新一轮质的飞跃。伴随新质生产力的出现，产业数字化和数字产业化呈双螺旋上升趋势，共同引领经济发展方式重构，数字经济正逐渐成为经济发展的主导力量。教育作为培养未来人才的重要途径，必须与经济发展同步，通过数字化转型着力培养价值为先、能力为重、知识为基的创新人才，在推动新质生产力和数字经济发展的同时实现自身创新发展。

历经两年国家教育数字化战略行动建设，我国数字教育发展水平稳步提升，各项工作都取得了丰硕成果。同时，我国教育数字化开始进入新的发展阶段，面临从局部转型到全面转型乃至全局变革的新问题和新挑战。在科技革命和教育变革交织的历史关口，教育部对我国教育数字化战略行动作出重要决策部署，提出以“3C”为基础，以“3I”为指引，坚持应用为王，实现中国数字教育的高质量、全球化发展。高等教育作为时代发展的引领者、时代变革的先行者，需要牢牢把握数字化变革的历史机遇，乘势而上、顺势而为、积极行动，加速高等教育系统的全面数字化转型、实现高等教育数字化跨越式创新发展。

武汉理工大学以响应落实国家教育数字化战略行动为切口，围绕“3I”发展道路开展先导性实践探索，大胆尝试以数字化重塑校园新生态，争做高等教育数字化的“试验田”，为纵深推进高等教育数字化发展积累了宝贵经验。2022年5月，武汉理工大学适应数字时

代要求主动求变，全面修订人才培养方案，部署实施以信息化为战略引擎的“5·30”行动计划，以“深入实施数字化战略行动全面赋能教育教学高质量发展”为主题推进人才培养与招生就业改革，打造以“重构新标准、注入新动能、创建新模式、打造新体系、培育新文化”为内涵的“五新”计划，实施以“数字赋能行动、措施引导行动、管理保障行动”为核心的“30条”行动，培养智能时代的拔尖人才和卓越工程师。“5·30”行动计划的全面推进，为高等教育数字化“3I”落地创设优质环境和良好条件。

（一）集成化：更高质量汇聚数据资源，塑造高等教育发展新优势

集成化是指进一步强化优质资源的开发利用，加强平台之间的互操作性，扩大应用间的数据交换和海量多源异构数据的整合，构建资源体系、目录体系、数据体系、应用体系。武汉理工大学大力推进综合化、一体化校园平台建设，通过数据挖掘和智能分析技术推动实现资源、数据集成化管理，努力为优质资源流通提供畅通渠道，为教育教学决策提供科学依据，为提升办学质量提供坚实保障。

平台集成方面，建成数据中台并发布服务指南，无缝对接校内平台和校外平台，集成教学平台、管理平台、服务平台、国家高等教育智慧教育平台、国家第三方学科平台等141个平台，逐步实现跨应用的业务流程整合与拓展。

资源集成方面，建成数字化资源中心平台，打造“理工智课”平台，目前已建设超1.9万课程空间、58万个课程资源、1300余门数字化课程，提供常态化课堂的实时教学视频资源的汇聚存储、管理及应用，实现线下课堂教学与线上虚拟课堂无缝融合，满足翻转课堂、混合式学习、MOOC、SPOC、碎片化学习等多种应用场景。同时，兼顾核心AI能力平台的本地化搭建，向学校其他周边系统提供能力及资源输出服务，将优慕课平台、中国大学MOOC、超星学习平台、融媒体平台的教学资源接入学校系统，依托国家智慧教育平台上线

课程近 100 门，与华中师范大学、中南财经政法大学共建优质课程 126 门。开设智能建造、智能系统技术、智能汽车技术、光电子信息玻璃、碳经济与碳数字化等 14 个微专业，深化产教融合，实现跨界、跨学科培养专业人才。

数据集成方面，组建数据治理工作专班，围绕数据驱动“一条主线”，聚焦应用、数据“两个架构”，梳理服务、系统、数据“3 个目录”，形成业务信息化清单、服务事项清单、业务数据化清单、电子资源清单“4 张清单”，建立“1234”数据治理体系，加快推动“热数据”供给，持续提升数据交换能力。按照上下贯通、协同共享的原则，一体化构建校长、处长、院长“3 层链接”数据驾驶舱。围绕学生、学科、教学、科研、人才等重点领域，汇聚 106 个关键指标形成综合校情“十大指数”建设“校长驾驶舱”。聚焦规划、监管、评估、服务四大职能，选取核心业务域的关键指标项建设“处长驾驶舱”。梳理 2700 余个数据项建设“院长驾驶舱”，打通教学科研单位数据驱动全链条。

**（二）智能化：**更高效能应用智能技术，开辟高等教育发展新空间

智能化是指促进智能技术与高等教育系统全要素、全流程、全业务深度融合，实现智能助教、智能助学、智能助管、智能助评、智能助研，通过构建人在回路的智能教育，为高等教育数字化变革赋能。武汉理工大学积极推进智能技术充分融入教育教学全过程，努力构建“师-生-智”结合的人才培养体系，鼓励教师利用智能技术创新教学活动，强调为学生提供更加个性化的学习体验，构建数据驱动的管理体制，打造能力为重的全过程智能评价，探索智能技术支撑的科研模式，构筑人机共生、数智融合的校园新生态。

智能助教方面，全力推动智能技术再造学科教学，利用虚拟现实技术突破教与学边界，打造“无人工厂”“无人码头”“无人汽车”等情境化教学场景，提供数字化创新创业体验、光纤传感网络体验、船舶远程驾驶体验等 7 个沉浸式体验场景。开设校企共建特色专

业课程，与相关行业企业联合打造“无边界”课堂与定制班级。“理工智课”平台正结合 ChatGPT 等产品，联合百度、科大讯飞等企业，推进大模型在课堂教学中的应用，基于大模型自主开发教学资源工具、辅助探究教师教学基本规律，助力形成大模型教育应用标准规范。

智能助学方面，依托智能技术构建物理空间与数字空间有机融合的“双空间”育人新格局，学生可以通过线上、线下方式开展自主学习研究，确保“时时可学、处处可学”。借助数字孪生等技术，学校和湖北民族大学跨校合作办学，实现两校学生在地域一起进行仿真操作，远程控制机器人共同完成实验项目。

智能助管方面，借助智能运行中心的调度驾驶舱实现精准化扁平化管理，上线“AI 校长助理”，创新实施“红绿灯计划”，利用人工智能及时提醒任务推进落实进程，显示既定目标达成与偏离情况，实现学校事业发展态势一屏统览和一键调度。同时，开发 AI 巡课系统，自动化分析课堂教学质量并辅助教师改进；实现“一站式、不填表、零跑路、免证明”等常规式服务。

智能助评方面，构建数据驱动的质量保障体系，绘制学院、学科、专业、课程、教师、学生等多元数字画像。依托本科教育教学质量数据驾驶舱，建设教育部本科教育教学审核评估“全程线上不入校”可行性试点，实现“无感式”教学评估。

智能助研方面，学校打造的专业学位研究生培养模式改革襄阳示范区配备智慧教室、实验室及智能化科研设施，并与 10 余家共建单位，成立湖北隆中实验室，组建了由院士等国家高层次人才组成的科研创新团队。依托国家重点实验室，聚焦电子信息材料、新能源材料等领域转型升级，并将研发的新型材料与信息产业融合，通过“材料+信息”转型策略推动产业数字化。面向智能交通、网联汽车等领域寻求技术突破，并围绕数字人文、数字伦理开展研究探索，不断为传统优势学科注入发展动能。

(三) 国际化：更高水平开展国际合作，构建高等教育发展新格局

国际化是指深化数字教育国际交流合作，凝聚教育数字化发展国际共识和标准规范，面向全球学习者提供公益性学习指导和支持服务，加强同世界各国在高等教育数字化领域的互容、互通、互鉴，提升高等教育国际影响力和国际地位。武汉理工大学正积极探索国际化发展路径和推进策略，依托国家平台向全球各国共享课程资源，开展跨国人才培养和跨国科学研究，提升学校教育数字化国际影响力，为“数字教育出海”献智献策。

目前，学校上线 19 门国家级精品资源共享课程，全球学习者可在中国大学慕课、爱课程等平台在线免费学习；探索基于数字化平台的国际合作办学模式，深化国际协同的人才培养模式改革，跨国联合培养高技能、高素质复合型人才；参加世界数字教育大会等重要国际论坛，向世界各国宣传高校数字化转型的实践经验和行动方案。未来，学校将贯彻落实国际化发展理念，把国际交流合作作为数字化转型的重点方向，积极参与国际教育数字化合作联盟建设，依托国家智慧教育平台国际版推动学校优质资源向全球开放共享，响应国家号召加强对“一带一路”共建国家高校教育数字化建设帮扶，打造高等教育数字化国际典范；围绕“AI for Science”“AI for Engineering”“AI for Technology”发展方向，聚焦新能源、新材料、智能交通等重点领域，构建国际研究合作网络，深化国际产学研协同育人，联合世界知名高校、科研机构探索建设全球研究中心。

### 三、全局变革：高等教育数字化的前景展望

当前，以生成式人工智能、元宇宙为代表的新一代数字技术正促进社会的深刻变革，未来已来。面向未来，要更加关注人工智能对高等教育生态的变革作用，通过集成化、智能化、国际化，升级国家高等教育智慧教育平台，建设教育数字化大数据中心，发展类型多样的教

育大模型，全方位推进高等教育的“人工智能+”行动，加快教、学、管、评、研的系统性变革，实现育人方式、办学模式、管理体制、保障机制的范式再造，构建绿色、创新、协调、可持续发展的“人工智能+高等教育”体系，培养促进新质生产力发展的大批拔尖创新人才。

教育数字化蕴藏无限潜能。高等教育的利益相关方应争做教育变革的引领者、先行者和创造者，携手推进高等教育数字化建设，主动超前布局、有力应对变局、奋力开拓新局，共同打造更加以学习者为中心，更加公平、更加包容、更加开放、更高质量、更有韧性的高等教育新生态，充分发挥高等教育龙头作用，支撑引领教育强国和中国式现代化建设，夯实社会进步基石。

【作者】：杨宗凯，教育部教育数字化专家咨询委员会主任委员、武汉理工大学校长、教授

【来源】：《中国高教研究》2024 年第 4 期



# 高等教育“教学成果”的本义与歧义

周川

**【摘要】**：高校教学以高深知识为内容，以学生的发展为宗旨。高等教育“教学成果”理应是目标与结果的统一、师生双边主体作用的统一、短期效果与长期效果的统一、主观与客观的统一，归根结底应是教学与发展的统一，它只能由学生的发展来认定。由于高校教学目标具有模糊性和动态性，教学效果的载体形式异常复杂，评价主体的地位明显不对称，因此高等教育“教学成果”实际上处于“测不准”的状态，高等教育“教学成果奖”在实施过程中也就出现各种歧义。若高等教育“教学成果奖”所奖非所实，就可能助长虚饰浮夸之风，造成教学质量假象，并使“良心活”发生异化。为此，亟须对高等教育“教学成果”进行前提性反思和正当性审查。

**【关键词】**：高校教学；教学成果；教学成果奖；“测不准”

“教学成果”在高等教育领域原本不是一个专业术语，人们一般都是比较笼统地使用这个词，这在高等教育的日常中并不妨碍交流和理解，也不会产生什么不良后果。然而，当高等教育“教学成果”成为一个重要的官方奖项，且这个奖项可以从校级、省级一直评到国家级并附有重赏的时候，兹事体大，那就再也不能任由这个词依旧处于笼统、多义的状态，而是必须作出准确界定，给出一个合乎逻辑的定义。否则名不正言不顺，在奖项的申报和评审过程中就可能生出诸多歧义，以至于所奖非所实，不但殃及奖项本身的正当性和公信力，甚至还可能贻误高校教学。基于此，本文就高等教育“教学成果”的含义作初步探讨，以求教于同行学者，并期待引起更多高等教育工作者的关注。

## 一、高等学校教学的特性

在高等教育学理论中，“教学”通常被界定为“教师引导学生学习知识和技能的双边活动过程”，这个过程“就其本质来说，是学生在教师引导下的学习知识的过程，也就是学生在教师引导下，对客观世界的认识过程”。<sup>[1]</sup>这个定义源自普通教育学，阐释了教学的基本特征，框定了教学活动中教师、学生、媒介三大要素。在此基础上厘清高等学校教学的特性，是探讨高等教育“教学成果”的逻辑前提。

### 1. 特殊的双边活动

高校教学的双边活动由教师的教和学生的学构成，缺少任何一方都构不成教学。高校教学的特性首先体现在活动的双边主体身上。

大学生是教的客体、学的主体，无论是传统年龄还是非传统年龄的大学生，他们都已完成基础教育阶段的学业，认知能力趋于成熟，初步形成了自我学习、自我发展的动力和能力，也初步实现了个体社会化。在高等教育阶段，教师通过言传口授方式“教会”学生的重要性相对降低，学生主动学习探索、自己“学会”的重要性相对提高。当然，这并不是说教师在教学过程的主导作用不重要，而是说教师主导作用的性质和目标发生了变化，即从“教会”学生转变为引导学生自己“学会”。在高等教育大众化、普及化阶段，大学生个体差异巨大，基础学力不齐，就学动机多样，价值取向多元。无论是在同一高校，还是在同一专业、同一班级，学生的同质性都在减少，异质性都在增加。面对这样一个多样而异质的群体，高校教学的复杂性早已今非昔比。

高校教师既是教者，又是学者，职业身份具有双重性。高校教师首先是教者，教书育人永远是其第一职责，是天职；当教学和科研发生冲突时，后者必须服从于前者，这是高校“科学研究教育性原则”的内在要求。<sup>[2]</sup>但是，高

校教师的教者身份与学者身份是相辅相成、互为源流、密不可分的。在洪堡时代，由于高等教育处于精英阶段，师生双方基本志同道合，学术研究成为连接他们的共同纽带，大学教师的双重身份在当时是可以统一的。但在高等教育大众化、普及化阶段，高校内外部条件都发生了根本的变化，教师双重身份的统一基础已大为动摇，特别是随着“不出版就出局”评价制度的盛行，这种统一性备受侵蚀，导致双重身份的冲突愈演愈烈，“重科研轻教学”几乎成为世界各国高等教育共同的痼疾。尽管博耶很睿智地为这个学术职业划分了“四种学术”<sup>[3]</sup>，意在缓解高校教师的身份冲突，但路漫漫其修远兮，要从根本上解决问题，关键还得取决于教师评价制度的改革。在量化评价大行其道的当下，头顶“不出版就出局”的紧箍咒，天职是一回事，生存则是另一回事，孰轻孰重，不言自明。在这样的情况下，高校教师如何履行好双重身份、处理好教学与科研的关系，就成为一个剪不断、理还乱的无解难题。

### 2. 高深知识的教学难点

高校的教学内容属于高深知识的范畴。高深知识的特点，一是专业性：专门而又精细，只有系统接受了专业教育的人，才能理解和掌握；二是深奥性：建立在大量前置性知识的基础之上，没有相关前置性知识的储备，也很难理解和掌握；三是前沿性、动态性、不稳定性：位于本知识领域的前沿地带，位于“已知与未知之间的交界处”，处在变化、发展的动态过程之中。布鲁贝克把高深知识看作是“高等教育合法存在的哲学”，在他看来，“高深”不仅仅是“程度”的不同，更重要的是量变会导致质变，形成“不同性质”的教育体系。<sup>[4]</sup>

高深知识的教学之难，一方面在于，理解和掌握高深知识，需要付出更多的必要学习时间，进行更加艰苦的脑力劳动；另一方面在于，高深知识的教学是一种探索性教学，教学过程是一个探索的过程，具有动态性和发展性。探索性教学也需要教师讲授，但讲授的重点，主要不是结论，而是得出结论的过程，是结论的来龙去脉；探索性教学不仅要教会学生掌握结

论本身，更要引导学生把结论当作问题，让他们知道“科学界在每一阶段所提出的合乎理性的解释、理论和假说不论多么必要，却又是多么不稳定和具有临时性质”<sup>[5]</sup>；探索性教学不仅坐而论道，更要坐言起行，付诸探索的行动，以问题为起点进行思考，直至将教学过程与研究过程合二为一。在探索性教学中，教师的学术能力和教学能力紧密地缠绕在一起，教师的教学主导作用有着更复杂的表现，对它的观测难度也远远超出传统教学评价的范围。

### 3. 良心职业

教师职业是良心职业，教学是“良心活”。<sup>[6]</sup>教师的职业良心，是教师对职业行为道德责任的自觉意识及其遵从，是教师从内心驱使自己职业行为的一种责任感和道义力量。教师的职业良心因教学双边活动的私密性和排他性而显示出特别的重要性。在教学双边活动过程中，除了教师和学生之外，任何第三方都很难实质性地进入教学过程。而在教学过程内部，就师生双边的相对地位来说，教师是教学过程的主导者，实际主导着教学目标、教学内容和教学方法以及教学评价，虽说学生的存在，对教师的教是一个重要的制约因素，但这种制约主要体现在“因材施教”的层面，而不是学生对教学过程的实际主导。教师心目中是否有学生，在教学中投入了多少精力和时间，自己教了多少、学生学了多少，是否尽心尽力帮助每个学生都学有所得，对学生是否一视同仁严格要求，有没有“放羊”、“放水”，对于此类事关职业道德的问题，只有教师自己心里最清楚，学生并不能作出全面而准确的判断，第三方更难直接感知。

在高校教学过程中，师生双边主体、高深知识、学术自由和教学自由传统等因素的共同作用，为任何第三方进入教学过程设置了更高的门槛，高校教师在教学过程中也相应拥有了更大的自主性，高校教学也因此成为学生难以准确评判、第三方难以围观的一种具有更大私密性和排他性的活动。正因为如此，高校教学更需教师的职业良心来支撑和维持。

## 二、何谓“教学成果”

“教学成果”就是教学效果，但它又不是一般的教学效果，而应该是得到证明的、成效显著的教学效果，是比较成熟、稳定的教学效果。高校教学的特性决定了高等教育“教学成果”的复杂性，它看似有形实则无形，看似简单实则极其复杂且难以把握。以高校教学的特性作为分析基点，我们可以粗略地描述教学成果应然的某些特征。

### 1. 教学成果是目标与结果的统一

教学目标是预期的教学结果，预设了教学过程结束后学生在目标要素上所应达到的发展水平。在我国高等教育领域，国家层面有法定的高等教育目的和各级学位的“学业标准”，依次还有专业培养目标、课程目标、单元目标乃至单课目标，形成了一个自上而下的教学目标体系；每一层次的目标，又都包含了专业知识和技能、思维能力以及品德等方面的目标要素。教学结果是教学过程完成之后学生的学业所得，只能用教育对象的发展水平来标志。这个结果，不仅应该体现在学生的知识技能方面，也应该体现在他们的思维能力和品德方面；不仅体现为学生最高的发展水平，也体现为他们的相对发展水平，亦即发展的“增值”幅度上。

适宜而明确的教学目标，在其他条件恒定的情况下，当然可能导向好的教学结果。但教学目标毕竟不等于教学结果，因为在教学实践中，“其他条件”不可能恒定，存在着无限的可能性和不确定性。教学目标无论制定得多么美好，“教育教学方案”无论设计得多么周全，如果不能在教学过程中实现并转化为实际效果，那也就是一纸空文。布卢姆的“教育目标分类学”，旨在对教学目标进行分解，直到分解为“明确的、特定的、行为性目标”，并落实在“学习者实际发生了哪些变化”以及“变化的数量或程度”上<sup>[7]</sup>，从而使分解后的目标不仅成为“课程编制和教学指导所要达到的目的”，而且也成为教学评价的技术指标和“详细说明”。<sup>[8]</sup>“教育目标分类学”的所有努力

实际上都企图在证明一个问题：任何教学成果不仅在理论上是教学目标与教学结果的统一，在实践上也可以是两者的统一。

### 2. 教学成果是师生双边作用的统一

在高校教学过程中，教师的主导作用固然重要，但归根结底要转化为学生的主体作用才有实际意义，才能产生最后的教学效果。最理想的状态当然是，教与学双方都动机纯正，教师诲人不倦，学生学而不厌，在这种状态下，就可能取得最佳的教学效果，学生获得最大限度的发展。但在高校教学中，有两种比较极端的情况也并不鲜见，一种情况是，教师虽然尽心尽力，然而教学结果却未必很好，因为一个社会化基本完成的大学生，如果他不想学，既无“目标承诺”又无“学校承诺”<sup>[9]</sup>，那么，即使教师教得很好，教学效果也会大打折扣；相反的情况是，即使教师教得不很好，也不排除某些学生通过自己的努力而学有所成。这是高校教学双边主体作用的复杂性所在，所以高校的教学成果，既不能单方面用教师教的状况来代替，也不能单方面以个别学生或少数学生学的结果来推断，而必须从教师的主导作用和学生的主体作用的统一性，从教师教的质量和大多数学生学的质量的统一性上来评定，它应该是教与学双边主体作用的统一。

### 3. 教学成果是短期效果与长期效果的统一

按照布卢姆的目标分类，教学效果也可以按时效性粗略地分为即时效果、阶段效果、长期效果和长远效果。即时效果主要是当堂效果，即一节课或一个短暂的教学活动完成之后学生的学习所得，大多体现在专业知识方面，可以通过课堂作业、讨论或课后作业等形式来评定。阶段效果是指一门课程或一个教程（学程）完成之后学生的学习所得，可以通过课程考试、课程论文等形式来评定。长期效果是指某一层级高等教育（如专科、本科、硕士、博士）完成之后学生的学习所得，应综合体现在培养目标各要素的全面发展方面，在学生毕业之后仍有一定的持续效应，毕业论文和毕业作品是重要的评价依据。长远效果是学生在毕业

之后很久甚至是终身都具有持续效应的教学效果，这种效果是“一个人忘掉了他在学校里所学到的每一样东西”之后而仍然“留下来的”那些品质<sup>[10]</sup>，也就是凝聚在人的精神深处的那些思维方式和能力，以及价值观和品德等，这些效果在目前条件下还很难测评。

学生的发展是从短期的即时和阶段效果，再到长期乃至长远效果不断累积的过程，是潜移默化地从量变到质变的过程，需要较长的时间来检验。教学效果可分为即时性、阶段性、长期性、长远性，但作为“教学成果”，就不能仅用不稳定的短期效果来衡量，而必须从短期效果和长期效果的统一性上来证明。高等教育的任何教学成果，都应该是经过长期积累和检验的教学效果，如果一项“教育教学方案”在提出之后两年就轻言“教学成果”，很难让人信服。

#### 4. 教学成果是主观与客观的统一

如同科研成果一样，教学成果也必须有客观的证据来证明。在目前的技术条件下，主观性材料当然也是需要的。例如，教师本人的教学叙事和教学总结，学生的就学体验、学生的评教，以及用人单位对毕业生的评价等。这些材料虽然都是主观性、自述性的，但对评定教学成果也具有一定的参考作用。但是，也正因为由于这些材料是主观性的，其可靠性和可信度很难得到保证，关键取决于评价者的职业良心，否则就很靠不住，尤其是在有重赏的情况下。对教学成果的认定，主观材料毕竟不是客观材料，充其量只能作为参考材料而不能作为客观证据。

能够用作教学成果客观证据的材料，主要有三类：第一类是学生的学习作业和作品，如课内外作业、考试成绩、毕业论文或设计等，这些材料由学生自己完成，比较客观地反映了他们的学业表现和发展水平；第二类是大规模的学习结果测试成绩，也能客观反映学生的学习结果并可进行比较分析，如经济合作与发展组织（OECD）2010年开始启动的“国际高等教育学习结果测评”项目，以“通用技能”和

“学科技能”为两大指标，已对多国本科生进行了大规模的试验性测试<sup>[11]</sup>；第三类则是借助心理测评工具，测量学生在心理品质方面的发展水平。对于一项具有公信力的教学成果来说，这三类证据最好都能提供，这样可以从三方面互证，从而提高成果的可靠性。但在目前的技术条件下，大规模学习结果测试工具尚处于开发阶段，而心理测评工具本身的信效度也很有限，因此相比较而言，第一类证据是第一位的，第二、第三类证据只能是辅助性的。为“教学成果”的评选计，即便是第一类证据，在使用时也不能只凭个人的教学经验和偏好，还应尽量运用科学的方式方法，比如前后测、对照组、准实验等，这样才能进一步增加证据的可靠性和可信度，也才能显示出对“教学成果”应有的敬畏之心和科学态度。

#### 5. 教学成果是教学与发展的统一

综上所述，一言以蔽之：教学成果是教学与发展的统一。教学是师生的双边活动，需要在教与学的互动过程中完成，学生的发展是这个活动的根本出发点和最终归宿。教学过程本身的质量对教学效果当然有重要的作用：教学目标精确，教学内容适宜，教学方法得当，在其他条件恒定的情况下，势必有助于学生的学业成就和发展。但是，教学过程毕竟不等于学生的实际发展结果，在教学过程与学生发展之间，存在各种可能性和不确定性。因此，教学成果也就不能仅以教学过程的情况来衡量，既不能单方面以教师教的情况来衡量，也不能单方面以学生学的情况来衡量，而必须从教学过程和学生学业成就及其发展水平的统一性上来衡量，从教的质量、学的质量、学生最终学业成就及发展“增值”的统一性上来衡量，并且要用有效的证据来证明。

就目前高等教育“教学成果”的评价方式而言，在以上“五个统一”的基础上，强调评价的着眼点从教师的教转向学生的学，加大“学生发展”在评价中的权重，大有必要，这既是所有教育教学活动的本质要求，也是国际高等教育改革发展的共同趋势。20世纪80年

代后期,美国州立大学及赠地学院联合会制定了一套教学评价原则体系,其中第一条就是:“院校、学科及学生成就评估应主要集中在学术方案的效果,以及学生学习与表现的改进上”;90年代初,美国高等教育协会以此为参照,提出了一套适用于所有高校的新教学评价原则,进一步突出学的一方,强调“教育价值”、“教学目标”、“教学反馈”、“学业成就”和“就学经历”的重要性,目的就是为了通过“持续的、不间断的”评估以促进“变革和改进”,最终实现“对学生和公众负责”。<sup>[12]</sup>有鉴于此,在以上“五个统一”的基础上,我们也有理由强调:不可能有脱离了学生发展的教学成果,任何不能用学生发展的证据来证明的教学成果都是不可靠、不足信的“伪成果”;如果说实践是检验真理的唯一标准,那么学生的发展就是检验教学成果的唯一标准。

### 三、教学成果的“测不准”现象

给“教学成果”下一个逻辑上的定义也许并不难,真正难的是在实践层面上如何把握它、测评它。高校教学活动的的作用机制复杂而微妙,过程与结果之间存在着一个很难打开的“黑箱”,而且教学成果与科研成果又有着本质的区别,缺乏可重复性和可检验性。因此在现有技术条件下,高等教育教学成果实际上处于“测不准”的状态,这与量子运动的“测不准”现象<sup>[13]</sup>有相似之处。

#### 1. 教学目标的模糊性和动态性

把“目标达成度”作为评定教学成果的依据,在理论上是成立的,但现实困难在于,高等教育的教学目标本身具有模糊性和抽象性,很难精确而具体地描述。例如,各级学位的“学业标准”,基本上是抽象的陈述,并没有评价的可操作性;专业培养目标理应比教育目的具体化,然而目前所见到的专业培养目标,大多数也是以抽象陈述为主,且囿于专业知识和技能方面。“教育目标分类学”在将教育目标从抽象陈述分解到可操作性具体陈述方面迈出了一大步,不过它目前主要应用于基础教育层次,这是因为基础教育的目标有较多的共同性,因而有可能在一定程度上层层分解,直到

找出比较共同的“行为变化”来描述。其实,即便在基础教育层次,“教育目标分类学”的实际应用也是有限的,其效果尚待检验。高等教育教学目标分解的复杂性、艰巨性远甚于基础教育,虽然也有学者主张运用“教育目标分类学”的理论和方法来分解高等教育的教学目标,以学生的“变化效果”和“净效果”来评价教学<sup>[14]</sup>,但这些主张目前基本停留在理论探讨阶段,付诸实践还很遥远。

教学活动的复杂性还表现在,教学目标不完全是预设性而是建构性的,并非一成不变而是动态发展的。布卢姆在创立“教育目标分类学”时曾一再强调:“目标决没有包括所有的成果”。他解释说:“由于大多数学科范围的复杂性以及课堂内的动态社会结构,无法预料教学所产生的成果的全部范围”,正因为如此,“没有预料不到的成果,教学也就不成其为艺术了。”<sup>[15]</sup>在高等教育领域,由教学主体、高深知识以及教学过程的特殊性所决定,教学目标的这种建构性比之中小学更为明显,由此而带来的模糊性和动态性也更为突出。

#### 2. 教学效果的表现形式异常复杂

以教学效果来认定教学成果,实践上同样有很多尚未解决的难题,因为教学效果的最终载体只能是学生,是学生的发展水平,其表现形式异常复杂且多变,很难准确测定。从内容来看,专业知识和技能的教学效果,相对较易测评;而思维能力,特别是批判性思维能力、创新能力的教学效果,测评难度就大很多;至于精神品德方面的教学效果,测评更是难上加难。从时效性来看,随着时间的推移,教学效果的测评难度几何级数式加大。短期的即时和阶段效果相对较易测评,学生的课内外作业,大小考试,毕业论文和毕业设计等,都是测评的有效形式;长期教学效果的测评难度陡增,很难准确把握;至于长远的教学效果,现有条件下几乎不可能全面测评——学生长远的发展,受到多种因素的影响,其中哪些是教学的作用,哪些是环境的作用,哪些是自我成熟的作用,连理论都说不太清楚,遑论测评实践操作了。

教学效果的最好证据是学生发展的“增值”性，只有证明了每个学生的发展“增值”，才能证明教学是有效的；“增值”幅度越大，教学效果就越好，反之亦然。这应该是教学评价的一条基本原则，这一原则不仅适用于对一位教师、一门课程的教学评价，也适用于对一所高校的教学评估。但在高等教育领域，校与校之间、专业与专业之间、年级与年级之间，学生的差别很大，即使是同校、同专业、同年级，学生个体之间差异同样很大，面对如此巨大的学生差异，若要进行“增值”评价，就需彻底改革以同一标准来测评所有学生的评价体系，就需从学生入学之日就进行起点测评，任何教学活动在开始前和结束后都需进行“前测”、“后测”，但这样的“增值”评价，无论是在测评能力还是在测评成本上，目前都不太可能做到。

### 3. 评价主体的地位不对称

教学效果评价的主体，不外乎教师、学生和第三方。教师理应是本人教学效果评价的最适宜主体，无论是对教学目标的理解还是对教学效果的判断，无论是介入教学过程的程度还是与学生互动的程度，都没有人能与其任教教师相比拟。但教师作为教学效果的评价主体，等于教师在作自我评价，这种自我评价的可靠性和可信度，首先要以他的职业良心来保障。没有这个前提保障，评价结果的失真就难以避免，所以这才需要引入学生评教和第三方评价。

学生是教的客体、学的主体，他们对教师教的情况和自己的学习所得，有切身的感受，在一定程度上能对教学效果作出有参考价值的评价。但学生毕竟是知之较少者，他们对教学目标、教学结果的理解和把握，与教师相比处于不对称地位，因而他们的评教，就会带有很大的个别性和主观性。特别是初步完成社会化的大学生，学习动机多样，“目标承诺”的个体差异很大，在学习动机不够纯正、“目标承诺”程度很低的情况下，学生评教的有效性就无法保证。

师生之外的第三方，实际上很难成为教学效果的评价主体。首先是高深知识将同行学者之外的几乎所有人都被排除在评价大门之外，即便是造诣深厚的同行学者，若只是进课堂听一二节课，或是看几分钟的教学录像，也很难胜任评价者的角色，因为课堂教学只是教学环节之一，其他如备课、课后辅导、作业批改等，都是同样重要的教学环节；不进入教学过程的各个重要环节，就不可能了解教学过程的全面信息，因而也就不可能对教学作出全面的判断。加之任何第三方进入教学过程都有可能致使教学过程失真，眼见也不一定为实，更何况是蜻蜓点水式的进入。从这个角度来看，也许本院系同一学科的同事倒有可能成为比较合适的第三方评价者，因为他们对身边同事的教学情况，长时期近距离耳闻目睹，或许能形成比较恰如其分的判断，因此，在“教学成果”的评选中增加本院系同事教师的“民意”成分是很有必要的。至于用人单位对毕业生的评价，既是主观评价，又是长期评价，评价之难不言而喻。

### 4. 学业成就评价的可行性与局限性

根据学生的学业成就评价教学效果，目前仍是国际高等教育比较通行的办法。学业成就的形式，既包括即时效果的材料，如课内外作业、考试试卷；也包括阶段效果的材料，如毕业论文或毕业设计，以及其他各类与学业有关的作品；此外，也可以采用 OECD 那样的大规模学习结果测评方式。这些材料能比较直接地反映学生的学习所得和发展水平，而且都很直观，具有可视性，不仅教师、学生双方可视，师生之外的第三方也可视，可以公开围观、公开评论，在目前条件下，再也找不到比这更有效的教学成果证据了。

但是，以学业成就来评定教学成果，目前在技术上也有一定的局限性。相对而言，这些材料较易评价学生学业的绝对水平，较难证明学生发展的“增值”幅度；较易直接证明学生的专业知识和技能水平，较难直接证明其思维方式和能力。另外，根据学业成就评定教学成

果,工作成本很大,没有众多造诣深厚的同行专家的参与,没有同行专家对数量庞大的材料尽心尽力的审读和分析,也难以作出合乎情理的判断。故此,通过学业成就评价教学成果,也是有限度的,其本身也有一个方法的改进问题。美国“以学生为中心(SC)的本科教学改革”已经进行了多年,相关的跟踪研究发现,在SC改革的实践中,学业成就的评价方法“仍然滞后”,“已经严重影响了SC改革的进步”<sup>[16]</sup>,可见学业成就评价方法本身也需要不断改进,以提高其科学化、可证实性和评价效率。不过,即便如此,还是不得不承认:在目前技术条件下,学生的学业成就材料仍然是最有效的教学成果证明。

#### 四、可能的歧义及其危害

三十多年来,我国的高等教育“教学成果奖”已经评选了多届,产出了数以万计的校级、省级、国家级获奖项目。随着奖赏力度的不断加大,高等教育领域对“教学成果奖”的重视程度空前提高,但质疑之声同时在上涨,不仅很多一线教师对“教学成果奖”并不信服,还有不少学者通过实证研究揭示了获奖项目在主题方面的偏颇<sup>[17]</sup>,以及在区域、院校、职位身份等方面的偏颇<sup>[18]</sup>。所有这些质疑,最终其实都指向同一个焦点问题:这些获奖项目果真是“教学成果”吗?

##### 1. 可能的歧义

由于“教学成果”至今尚无准确定义和评价标准,因此“教学成果奖”在申报评选过程中出现种种理解和操作上的歧义,几乎是难以避免的。这些歧义主要表现在以下几个方面。

以方案代替成果。在现行的评奖政策中,“教学成果”被界定为“教育教学方案”,这本身在逻辑上就不能自治,暴露出“依据不合理”的致命伤。<sup>[19]</sup>无论什么教育教学方案,从一节课的教案、一门课程的教学计划,到专业的培养方案,再到学校层面乃至国家层面的教育改革方案,即便方案制定得再好,再有“独创性、新颖性、实用性”,方案也只是方案,只是纸上谈兵,绝不等同于教学过程结束之后的结果;从教育教学方案到教学成果,其间还

有漫长的距离,有无限的变数和不确定性。谁也不能说有什么样的教学方案就必定会有什么样的教学过程,更不能说必定会有什么样的教学成果,这是一个基本的常识。

以过程代替成果。不仅教学方案代替不了教学成果,教学过程同样也代替不了教学成果。即便教学过程是最佳教学方案在教与学双边活动中的实施,实施过程中同样也存在着各种变数和不确定性;在过程与结果之间有一个“黑箱”,过程只是过程,过程绝不等于结果。从教的方面来说,无论教师的精力和时间投入如何之多,也无论教学方法如何先进,都不能保证过程投入与教学效果一定成正比。对于一位教学认真、投入足够的教师,可以评给他“职业道德奖”,却不能给他“教学成果奖”。从学的方面来说,情况也是如此。

以主观报告代替成果。根据现行的评奖政策,“教学成果奖”的申报材料主要是《教学成果申报表》和《教学成果报告》以及“视频支撑材料”。《教学成果申报表》和《教学成果报告》均由申报者自行填写,内容有“成果解决的主要问题”、“成果的核心理念和主要内容”、“成果的创新点”、“成果的推广应用效果”等项,都是主观性的自我总结。“视频支撑材料”有“示范中心实验教学情况统计表”、“学生获奖证书”、“学生已发表的论文”、“用人单位对毕业生的评价”、“学生所获技术资质证书”、“校际共享合作协议”、“承办省级及以上实验教学研讨会一览表”等项。不难看出,这些“支撑材料”,有的与“教学成果”并没有直接关系,有的仍属于“自证自”,有的则是个别学生或少数学生的学业作品。如果把这些“支撑材料”当作教学成果的证据,既不够全面也不够确凿,很难起到支撑和证明的作用。

以教学学术成果代替教学成果。21世纪以来,随着“教学学术”运动的推动,越来越多的高校教师投身于教学学术,他们在自己的教学过程中反思和研究教学,并发表教学学术成果,对提高教学水平和教学质量起到了积极的作用。教学学术的成果形式有多种,目前在“教学成果奖”评选中起较大作用的主要是公开发

表的教学学术论文。然而从内容来看，当前的很多“教学学术”论文，“或者是教育教学理论概念的生搬硬套，或者是作者的个人感想的随感而发，或者是年度总结的套路”，基本反映不出“教学学术的实践性和行动性”<sup>[20]</sup>，因而也就证明不了教学成果，当然更不能代表教学成果。即使是那些真正的教学学术论文，可以评“教学学术奖”，也没有理由评为“教学成果奖”。

## 2. 可能的危害

多年来高校教学评价的正反经验已经表明，高校教学评价应以“合事实、合逻辑、合目的的统一”为根本原则<sup>[21]</sup>，这既是高校教学评价规律的内在要求，也是其正当性和公信力的基础。在“教学成果”理论上尚未准确定义、实践上尚未找到有效评定办法的情况下，大规模评选高等教育“教学成果奖”并予以重赏，极易偏离这一根本原则，以致出现与设奖初衷相反的种种负效应，滋生出种种流弊。

奖项本身正当性和公信力的缺失。高等教育“教学成果奖”获奖项目除了在主题、区域、学校、学科、职位身份方面存在偏颇之外，更值得正视的是奖项本身的正当性和公信力。由于在理解上和操作上都可能出现种种歧义，再加之各种不正之风的影响，“教学成果奖”评选结果的似是而非、错进错出，就可能成为司空见惯的现象。名为“教学成果奖”，如果评出来的却是“教学方案”奖、“教学投入”奖、“教学总结”奖，抑或是“科研成果”奖、“管理政绩”奖，那么所奖非所实，奖项就不能令人信服。更严重的是，如果平时教学不投入、不认真的人获了奖，如果很多不在教学一线的行政管理人员获了奖，那么，不仅对奖项本身的正当性和公信力是一种伤害，而且对认真教学的教师、对所有的一线教师，相对而言就是一种事实上的不公正。

助长虚饰浮夸之风。作为“教学成果奖”主要评选材料的《教学成果申报表》和《教学成果报告》，都是自述性、主观性的报告，其内容的真实性程度，连申报者自己都无从证明，外部评审者更是无从验证，基本不存在被

揭露的风险。“视频支撑材料”大部分也是主观性材料，由申报者自己制作，其真实性同样难以保证。在这种情况下，申报材料就很可能成为“任人打扮的小姑娘”。尽管评奖政策对“弄虚作假或者剽窃他人教学成果”的行为作出了明确的处罚规定，但只要“教学成果奖”的主要评审依据是自述性、主观性的表格和报告，那么，申报材料中的自吹自擂、自我神话、弄虚作假就难以避免，甚至还可能泛滥成灾。

造成质量假象，掩盖实际存在的质量短板。我国高校的教学，在专业知识传授方面有很多传统优势，但在思维能力、精神品质的培养方面却有很多短板，特别是独立思考、批判思维、创新精神的培养，更是长期存在的老大难问题。随着高等教育进入大众化、普及化阶段，教师厌教、学生厌学的倾向有蔓延之势，也严重影响到教学质量。针对高校教学存在的这些新老问题，21世纪以来高等教育行政主管部门出台了一系列旨在保障高校教学质量的政策文件，提出了一系列旨在提高质量的新命题、新口号。从近几届获奖项目的名称来看，“跟风”偏向显而易见：上面吹什么风，有什么新命题和新口号，“教学成果奖”就报什么主题，偏偏这些“跟风”项目获奖几率又明显偏大。有如此之多的项目获奖，就很可能造成问题已经解决的假象，使人掉以轻心，反而无助于发现问题、弥补缺陷。我国高校教学的诸多新老问题，不仅仅是具体教学环节或方法的问题，而是涉及整个高等教育观念、体制、传统的系统性问题，不进行彻底的系统性改革就不可能有实质性的解决，怎么可能像有些《教学成果报告》上说得那样轻松，似乎一夜之间就迎刃而解、大功告成。

“良心活”的异化。设立“教学成果奖”的目的之一是奖优示范，激励教师重视教学、投入教学，本意当然很好。然而，教学是一个“良心活”，归根结底要靠教师的职业良心来维持和调节，教学效果首先也要由教师本人的职业良心来评判。良心只能呵护，不能过度用外部因素来激励，更不能以不当方式去考验。过度的或不当的外部激励，对参与者的作用可能

是“兴奋剂”，是一种“肯定性暴力”，兴奋过后往往“过度疲劳和倦怠”<sup>[22]</sup>，而对未参与者的作用则可能是“麻醉剂”，会使他们感到消极、茫然，甚至殃及他们的价值取向和职业良知。对于“良心活”来说，可以没有外部激励，但绝不能没有内部激励；任何过度或不当的外部激励，最终伤害的只能是内部激励，是价值取向的迷失和职业良心的遮蔽。滥奖误教的危险，在某些特定条件下是很有可能出现的。

### 3. 有待审思的几个相关问题

除了“教学成果”本身的定义之外，还有几个相关问题同样值得我们深思。就现有的资料来看，世界上绝大多数国家都没有高等教育“教学成果奖”，不仅没有省级、国家级“教学成果奖”，也鲜见校级“教学成果奖”，原因

何在？我们设置高等教育“教学成果奖”，这到底是我们对高等教育规律的认识独具慧眼，还是已经陷入认识的盲区抑或误区？开评高等教育“教学成果奖”并且附加了各种名与利的重赏，对高校教学的客观影响到底是利大于弊，还是弊大于利？如果不设“教学成果奖”，高校的教学是不是更有可能回归常识、回归初心、回归本源？诸如此类问题，同样需要进行前提性反思。只有通过这种反思，我们对高等教育“教学成果奖”正当性的认知，对这一奖项该何去何从的判断，也许才能比较理智、比较清醒一些。

【作者】：周川，教育学博士，苏州大学教育学院教授。

【来源】：《高等教育研究》2023年第8期

## 在地国际化：中国高等教育发展的新走向

张伟 刘宝存

【摘要】：20世纪90年代以来，为扭转传统国际化模式过于重视人员跨境流动而造成的高等教育资源分配不公平的弊端，以瑞典为代表的部分欧洲国家发起并推进了高等教育“在地国际化运动”。作为传统国际化模式的替代方案，在地国际化以其“立足本土本校”、“面向全体学生”、“有效提升全体学生国际化和跨文化素养”等特征迅速在高等教育国际化领域引发热潮，许多国家都旗帜鲜明地将在地国际化作为本国高等教育国际化的有效推进模式。长期以来，我国高校盛行的以跨境教育为特征的教育国际化战略在教育公平与教育效果等领域面临着困境。实施在地国际化战略不但可以有效促进我国高等教育资源的公平分配，也能帮助高校取得较好的社会、经济和文化效益。另外，我国已经在高校的人员交流、课程设置、管理机制和技术应用等方面为这一战略的实施奠定了一系列坚实基础。为了保障在地国际化战略在未来的顺利实施，我们应在高等教育国际化的推进理念上实现从“西化”到“化西”的转变、在制度设计上完成从“管理为先”到“服务为本”的转化、在教育环境上实施从“资本先行”到“文化立足”的改革。高等教育在地国际化战略在我国的推进过程中会面临着挑战，这要求我们一方面要对各种困难保持警惕，另一方面要保持改革决心，稳步而坚定地实施这一重要战略。

【关键词】：在地国际化 跨境流动 高等教育 教育国际化

20世纪80年代以来，国际化已经从高等教育事业的边缘走向中心。越来越多的国家认识到：在知识经济时代，大学需要加强教学、科研和人才流动等领域的国际化，充分利用国际优质教育资源来提升本国学术研究与人才培养的水平。我国政府在《国家中长期教育改

革和发展规划纲要（2010-2020年）》中明确提出：“应加强国际交流与合作，坚持以开放促改革、促发展，开展多层次、宽领域的教育交流与合作，提高我国教育国际化水平，培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才。”这一目标

的提出,既从国家战略发展的高度充分肯定了教育、特别是高等教育国际化对于人才培养与国家竞争力提升的重要意义,也为我国高等教育未来发展指明了方向。如何结合我国国情探索出一条高效、优质、可行的高等教育国际化的实施路径,成为所有关心高等教育发展的理论研究者时代使命。在对当今世界高等教育发达国家的国际化历程进行梳理和分析的基础上,我们认为,推进具有本土特色、顺应社会需求、符合全球潮流的在地国际化(Internationalization at Home,简称IaH)战略将是未来我国高等教育实现全面国际化的必然选择。

### 一、在地国际化的涵义与特征

近年来,随着人们对高等教育国际化的研究日益深入,许多人认识到,经济和社会全球化与日益增长的知识与技术的重要性都在对高等教育国际化提出更高要求。高等教育国际化不单是一个国家的高等教育系统不断和国际社会在联系上的“加深、加强与加大”,更是具有内外双重属性——国际化既要求大学广泛参与国际交流,同时也要求各国积极改革本国高等教育体制。高等教育机构既成为国际化的客体与对象,同时也被视为国际化的主体,从而肩负着利用全球资源提升本土高等教育国际化水平的使命。为了迎接这种挑战,世界各国都在结合本国高校现实状况的基础上积极摸索最优化的国际化实施路径,“在地国际化”成为许多国家研究和探索后的首要选择。

#### (一)“在地国际化”的涵义

有关“在地国际化”的讨论最早兴起于20世纪90年代末期。这一概念是由瑞典马尔默大学主管国际事务的副校长本特·尼尔森(Bengt Nilsson)在1999年的欧洲国际教育协会(European Association for International Education,简称EAIE)春季论坛上提出的。作为一所新成立的大学(马尔默大学建校于1998年)的管理者,尼尔森一方面认识到跨文化与国际性视野在学生培养与提升学校学术声望中的重要性,另一方面又苦于本校没有足够国际

项目和经济资本来帮助跨境流动。在筚路蓝缕的办学历程中,尼尔森逐渐探索、整合与提炼出自身有关大学开展国际化建设的经验,在其《在地国际化——理论与实践》(Internationalization at Home—Theory and Praxis)的报告中首次完整阐释了“在地国际化”的概念。他认为,“在地国际化”是指“教育领域中发生的除学生海外流动之外的所有与国际事务相关的活动”,其目标是“通过让所有学生在求学时期有机会接受国际理念与跨境文化的影响来提升自身能力和资格,以应对不断变化的全球化世界的需求。”<sup>[1]</sup>尼尔森将在地国际化的重心置于学生的本土培养,即让所有学生(而不仅是跨境学生)在学校学习期间都能够得到国际视野与多元文化的熏陶和历练。

“在地国际化”作为一种新兴办学理念,很快受到欧洲教育学界的关注。德国学者贝恩德·沃切特(Bernd Wachter)对这一概念进行了拓展,其在《在地国际化:一种立场》(Internationalization at Home: A Position Paper)的手册中将“在地国际化”定义为“高等院校中发生的除师生海外流动之外的所有与国际事务相关的教育活动。”<sup>[2]</sup>这一界定既是对尼尔森定义的延伸,也为在地国际化理念的探讨定下基调。人们认识到:“在地国际化”并不是一种固定的概念范式,而是有待充实和深化的“未定事物”,其内涵会随着实践的深入发展而拓展。随着研究的深入,理论界近年有关在地国际化涵义的探讨也取得新的进展,其中以乔斯·贝伦(Jos Beelen)和埃尔斯佩思·琼斯(Elspeth Jones)的观点影响最大。他们在《重新定义在地国际化》(Redefining Internationalization at Home)一文中提出:“在地国际化是指高校在教学过程中有意识地将国际性和跨文化维度融入面向全体学生开设的各种正式和非正式课程之中。”<sup>[3]</sup>按照这一解释,在地国际化的推进策略开始从否定转为肯定,从关注人的跨境流动到主张通过各种课程来推进学校自身国际化建设。在贝伦看来,在地国际化和课程国际化(curriculum

internationalization) 既有关联又有区别: 从某些方面来说, 课程国际化可以等同于在地国际化, 两者都是指高校利用所开设的课程来提升本校教育和研究的国际化水平; 区别在于课程国际化的出发点是课程建设, 因此它并不关注授课地点(既可以在国内, 也可以在国外), 课程国际化的服务对象并不限于高校所在的国家 and 地区, 而对于在地国际化来说, 所有正式与非正式课程均面向高校的所有学生, 其授课地点仅限于本国本校之中。

围绕在地国际化的研究已经形成较为成熟的理念认知体系。结合世界高等教育的发展脉络, 我们认为, “在地国际化” 是指在高等教育国际治理日趋明显的背景下, 高校利用已有国际优质教育资源——国际学者、留学生、国外教材、跨境项目、多元课程与国际会议等——建设富有本土特色的国际性校园, 为全体学生在校内提供接触跨文化与国际性事物的机会, 进而实现培养高层次国际化人才的办学目标。

## (二) “在地国际化” 的特征

作为一种新兴事物, 在地国际化在很短时间内迅速从理念走向实践, 从一国迈向多国, 从不被人熟知到逐步赢得人们认可, 这一发展历程与其具有的特殊性质密切相关。

### 1. 缘起: 传统国际化模式过于重视人员的跨境流动

高等教育国际化自 20 世纪 80 年代成为社会热点以来, 目前已经形成较为成熟的概念体系, 并且已经形成较为固定化的实践模式。这种模式的主要特征是鼓励人员的跨境流动。在阿特巴赫(Philip G. Altbach)看来, “高等教育国际化是指政府、学术系统和高等院校, 甚至个别学系所实施的具体的政策和计划, 以支持学生和教师的流动, 鼓励海外合作研究, 在其他国家建立联合培养计划以及各种创新活动。”<sup>[4]</sup> 阿特巴赫的观点实际上代表着人们对高等教育国际化的传统理解和认知, 其特征是将“人”的跨国流动视为一种理想的教育方式, “人通过移动, 在其他国家积累各种经验, 会产生超越文化的人与人的相互理解, 为世界和平做出

贡献, 因此被认为是有价值的。”<sup>[5]</sup> 受这种理念的影响, 在谈及高等教育国际化实施策略时, 人们首先会想到学生和教师的跨国流动, 许多人甚至将人员流动作为院校开展国际化建设的最佳(甚至唯一)途径。总体上看, 以人员跨境流动为特征的国际化策略已经成为一种较为固定的模式。在这种模式的刺激下, 许多有条件的院校纷纷与国外机构达成交换协议, 许多政府和非政府机构都在设立留学奖学金和地区性的学生交换项目。

传统国际化模式过于注重人员在地理位置上的跨境流动, 往往使得国际化的性质发生了异化——国际化成为学校的一种行政任务(administrative task) 而不再是一种学术活动(academic activity)——许多学校甚至出现本末倒置的情况: 为了国际化而跨境流动, 将师生的跨境流动作为学校推进国际化战略的核心, 把跨境人员的数量、高校参与国际项目的程度作为衡量学校国际化水平的标志, 这便违背了国际化政策的初衷。另外, 受限于教育经费与政策支持等多重因素, 传统国际化模式无法惠及绝大多数学生。实际上, 尼尔森之所以提出“在地国际化”, 其重要原因就在于他发现: 尽管欧盟通过开展“伊拉斯谟”等项目努力推进学生在不同国家间流动, 然而这种努力的收益大多仅能惠及 10% 左右的学生, 剩下的 90% 的人将没有机会得到跨文化教育的熏陶; 另外, 人员跨境流动的教育效果同样值得深入推敲。根据学者索里亚(Krista M. Soria) 等人在 2011 年对美国 213160 名大学本科生的跟踪研究, 具有跨境学习(study abroad) 经历的学生与接受在地国际化教育的学生相比较, 前者在全球性、跨国性和跨文化能力(global, international, and intercultural competencies) 方面没有表现出足够的优势<sup>[6]</sup>。究其原因, 一是由于大部分人员的跨境学习与交流的时间很短(不超过一年), 而对国外文化的适应期较长; 二是由于缺乏指导, 许多跨境人员很难对国外教育方式和生活习惯的冲击予以正面回应, 也无法利用文化间的异质而提升自身对国

际交往的理解；三是由于留学国外的人员日渐增多，许多人已经实现“国外的国内化”——生活方式和日常语言都完全本国化，跨境者的生活和学习空间完全局限于本国人员——跨境交流的意义难以彰显。为了弥补甚至改善传统国际化模式存在的不足，在地国际化作为一种替代方案逐步登上历史舞台。

2. **目标：**提升全体学生的国际化水平和能力

在地国际化的兴起有着深刻的社会与经济原因。相较于传统国际化模式来说，其最鲜明的特征在于其目标是提升全体学生——既包括有条件、有能力实现跨境流动的个体，更包括那些无法实现教育空间地理位移的人员——的国际化能力和跨文化修养。从源头来说，在地国际化是针对学生国际流动不足问题而提出的，其目标是最大程度上帮助全体学生在不离开母国的前提下能够接受跨文化和国际性教育。它强调国际化对学校开展的所有项目中的全部学生的影响，因此并不依靠跨境流动来为学生提供国际与跨文化知识。

由于优质高等教育资源的稀缺性和社会经济发展的不均衡性，跨境流动尽管被视为有效推进教育国际化的实践策略，然而其并非能够被大多数人员所享有。在很多情况下，传统国际化模式往往呈现出“马太效应” (Matthew Effect)，即“多者愈多，贫者恒贫”。这是由于那些能够进行跨境流动的人员本身在国内便是教育资源的富集者，他们或者掌握较多的经济资源，或者具备较强的智力资本；而那些无法实现跨境流动的“贫者”则由于缺乏国际视野的冲击与跨文化能力的培育而拉大与前者的差异。这种“差异”的形成显然有悖社会公正性的要求。高等教育在地国际化策略的推进能够有效弥补传统国际化模式在受惠群体上过于狭窄的漏洞，它将教育国际化的目标定位于全体学生，这是对国际化理念在目标定位上的扭转。如果说传统国际化遵从的是一种“优者愈优”的精英教育理念的话，在地国际化在目标上则贯彻了“普惠全体”的民主教育理念。

3. **方式：**打造以国际化课程为中心的教育环境

在地国际化的目标是提升全体学生的国际化素养和跨文化能力，其方式是通过打造以国际化课程为中心的学习环境，使得本土高校能够成功培养国际性人才。在地国际化策略成功实施的关键是学校中跨文化与国际性教育氛围的养成，在地国际化的建设实际是一项围绕校园学习环境开展的整体工程。

加拿大学者简·奈特 (Jane Knight) 认为，高等教育国际化的实现与一些重要的相关因素密切相关，这些因素包括：跨文化或国际性课程的开设、跨国项目的开展、外语教育的推进<sup>[7]</sup>。不过，琼斯 (Elspeth Jones) 认为，奈特弱化了课程在实现大学国际化中的作用，课程并非只是相关因素之一，而是实现这一进程的中心<sup>[8]</sup>。按照贝伦的说法，以下因素组成在地国际化的主旨内涵：面向全体学生、跨文化和国际性理念、嵌入正式和非正式课程中、采用国际化评估、不依托国外师生且不假定国外师生的引入可以自动增加学生的国际化经验、不过分强调英语教学、重视基于学术研究目的而进行的个人留学计划<sup>[9]</sup>。许多支持在地国际化的专家认为，所有高等教育国际化的策略与方案都要紧密扎根于本土文化与民族特征之上，那种将授课语言改为英语或是仅在课程中增加一些有关跨文化领域的选修课(或活动)而并不在课程理念和学习效果评估中引入国际化和跨文化维度的课程，并不是真正在推行国际化。要想取得预期效果，必须培育以国际化课程为中心的“校园学习环境”，实现“ASAP”，即“所有学生的所有项目” (all students in all programs)。

在地国际化的特殊性在于，它强调学校的国际化应立足于自身校园文化环境建设，通过打造面向全体学生的、以国际化课程为中心的校园氛围来使得学校中的所有人受益。在地国际化并不将学生的海外工作、学习和志愿者经历作为其教育计划最重要的部分，而是强调通过设置包含国际性要素的“国内课程”来推进高校的国际化进程。

(三) 在地国际化成为高等教育发展的新潮流

在地国际化作为传统高校国际化模式的替代方案受到瑞典、荷兰、芬兰和法国等国家的热捧。根据 EAIE 的统计数据,截至 2015 年,56% 的欧洲大学已经将在地国际化纳入学校的战略规划中,64% 的学校宣称其将会采取实质行动来推进这一进程<sup>[10]</sup>。欧盟委员会在 2013 年出台的《世界图景中的欧洲高等教育》(European Higher Education in the World) 的报告中将“在地国际化”正式纳入官方文件,并且认为:“在地国际化已经获得发展的动力,它既是高等教育国际化领域争论的焦点问题之一,也已经成为许多成员国教育政策的一部分。”<sup>[11]</sup> 随着欧洲国家高等教育在地国际化运行的蓬勃展开,20 世纪中后期以来所形成的传统高等教育国际化模式正在发生某种深层转向。

就世界范围来看,在地国际化理念近年来已经逐步从欧洲走向拉美、非洲等地区,并且受到巴西、南非等国高等教育界的重视与认可。“在地国际化”正逐渐从理念走向实践,从政策计划与制定层面走向政策实施与推进层面。这一新兴事物已经成为许多国家推动高等教育发展的重要策略。

## 二、我国开展高等教育在地国际化的动因分析

我国许多高校提出要将国际化作为自身发展的重点策略。然而,从总体上说,理论界就“如何推进中国高等教育国际化”的回答尚未达成共识。在此背景下,在地国际化的兴起为我们思考和解答这一疑问提供了一种全新视角。

(一) 传统国际化模式在我国面临着现实困局

作为高等教育后发国家,我国想要推行高等教育国际化必然面临一系列理论和实践层面的挑战。我国高校过去采用的主要是以单向人员跨境流动为特征的传统国际化模式,这种模式的发展在当前主要面临着意识形态、教育公正与教育质量等方面的困境。

从理论上讲,我国推进高等教育国际化的挑战主要来自历史和意识形态方面,许多人受传统思维方式的影响,将“国际化”视为“西方化”或者“美国化”,而后者在当前社会背景下是难以获得合法性认同的。应当说,这种围绕高等教育国际化的担忧绝非空穴来风。拉雷恩(Jorge Larrain)曾指出:“无论是在过去还是现在,国际化进程同时也是控制和权力分配的过程。在这一过程中,主导社会的主流文化模式成为范本,是他者必须追求的目标。围绕着这一点,某种形式的同质化得以出现。”<sup>[12]</sup> 在全球化背景下,高等教育作为培养人的重要方式,始终渗透着复杂的政治、文化和意识形态因素。王英杰告诫人们:“从某种意义上说,高等教育国际化即是不公平国际高等教育关系的延续和扩展,这一过程伴随着发展中国家高等教育无法摆脱作为西方边缘的危险……为了与‘国际’通行的制度接轨而对本国的高等教育进行改革,也容易使其高等教育沦为西方附庸。”<sup>[13](P85)</sup> 传统国际化模式对于这种充满意识形态色彩的诘问采取的是回避的态度,这就导致我国高校国际化之路总是显得“理不直、气不壮”。另外,许多人认为传统国际化模式忽视甚至蔑视了我国的文化特色,而一旦丢失自身特性,我国就会沦为文化霸权国家的附属国。实际上,如何衔接文化特性与国际要求的确是一道理论难题。奈特曾提醒我们:“高等教育国际化的意图是完善、协调并且扩展地方特色。如果这个基础性的真理不被尊重,那么极有可能在间隙中生出一种可能性,那就是国际化可能被看作一种均质的或霸权的中介。”<sup>[14]</sup> 总体上看,传统国际化模式很难在意识形态和本土文化特色方面回应人们对其发出的现实质疑。

从实践上说,传统国际化模式的问题表现在以下两点:一是教育不公问题;二是教育效果难以评价问题。就教育公平问题来说,传统国际化模式尽管加强了我国学术人才的国际流动,然而也引发人才流失等问题。阿特巴赫便指出:“学术人才大量地从南方流向北方,

即从发展中国家流向北美和欧洲,利益受损害的是一些边缘国家,已经拥有庞大的、不断发展的教育体系的中国还是发现自己在全球学术市场上处于窘境。”<sup>[15]</sup>换言之,传统国际化模式并不利于中国加入并创建一种基于合作互利和共享进步的全球性学术共同体,人才的跨境流动并没有带来高等教育资源分配的公平性;同时,传统国际化模式很大程度上可以被看成是一个“富裕阶层”的活动——一个以高额投入为基础的游戏,绝大多数没有学术资本或是经济资源的中国学生都被隔绝在这个游戏之外。这种模式的国际化无法面向所有学生,使全体学生相对公平地享受优质高等教育机会和资源。就教育效果评价来说,受困于各种现实因素的制约,不管是个体、学校还是政府机构和社会团体都很难对跨境学生的教育水平和学习结果进行客观衡量。这就导致国际化的实施效果实际上成为一笔“糊涂账”,每个参与者仅能根据自身的主观感受和利益出发点对其进行“描绘”,这种做法既缺乏说服力,也为人们攻击其缺点提供了例证。总体上看,我国长期实行的传统国际化模式在当前面临各种挑战与困境。

(二) 在地国际化可以提升我国高等院校的综合效益

在地国际化的出现本身是对传统国际化模式的深化,是对以跨境流动为特征的国际化策略的批判与超越。对于我国来说,国际化本身是高校面临的重要挑战,然而受困于现实因素的制约,以跨境流动为主的传统国际化模式并不能很好地应对这一诉求。而在地国际化模式的出现既能有效整合稀缺的教育资源,又能显著提升我国高校国际化的整体水平,取得较好的社会综合效益。

从理论层面来说,推进在地国际化可以规避传统高等教育国际化模式所引发的意识形态方面的风险——处于高等教育国际化中心的国家(通常是欧美国家)会把自身塑造为占支配地位的、肩负着使命的、享有价值优越性的个体,而那些参与国际化的边缘国则不得位

于从属地位——这是以跨境流动为特征的国际化模式所必然面临的挑战。由于在地国际化倡导立足于本土,因此其能够较好地平衡本国与外国、文化与文明、我们与他者之间的关系,从而缓解甚至弥合全球化时代不同国家之间的文化冲突,更好地服务于本国利益,从而能够有效缓解外部世界带来的文化与价值冲击。另外,由于在地国际化强调立足本土本校,这就为不同院校开展国际化工作预留出足够空间,从而激励其探索不同的办学目标,实现差异化发展,建设富有特色的校园文化。

从教育实践上看,在地国际化可以面向所有学生,给学生提供相对公平地享受优质高等教育资源的机会,使得学生受益面更为广泛;同时,在地国际化可以充分利用国内已有优质国际教育资源,提高资源的使用效率,使得学生不离本土也能置身于国际化的学习氛围和教育环境中,利用与国际学界便捷、高频的交流条件及时了解国际学术前沿动向。在地国际化既有助于高校营造一种国际化、多元化的校园文化环境,同时又能够推进中国高等教育自身的国际化改革,把国际高等教育先进理念、模式与方法引入中国大学中,帮助建构一种具有世界水平、中国特色的现代高等教育体系。在地国际化不仅能为学校带来经济利益和国际合作机会,同时它也能够“在学校中建立一种异质性的、语言混杂的、文化多元、种族多元的人文和学术生态环境,从而使不同的文化在大学发生冲突和融合、不同的思维模式在这里得到互补和改造,使得大批高质量的、极具创新能力的一流人才在这里得到熏陶、培养和提高。”<sup>[16]</sup>总体上看,在地国际化能够帮助高校取得较好的社会综合效益。

(三) 我国开展高等教育在地国际化已经初具基础

“随着改革开放的深入,国外高等教育发展的有益经验被不断地介绍到我国,在学生与教师方面的交流日趋频繁,教学与科研领域的合作逐步加深,国际化已经不仅是中国高等教育发展的口号,而且已经成为一项具体的实

践。”<sup>[13](P85)</sup> 经过近年来的努力与探索,可以说,我国开展高等教育在地国际化已经具备一系列现实条件,这些条件为我们未来推进在地国际化战略打下了坚实基础。

就我国高等院校国际化战略的实施现状来说,目前有利于在地国际化推进的外部条件包括:(1) 每年都有大批的国际学者来华讲学、研究、参加学术会议,开展文化交流活动;(2) 大量的国际学生在华学习;(3) 部分高校已经开设了一批具有国际水准的国际项目;(4) 许多大学已经引进一批优秀的国际教材与国际课程,同时正在利用互联网技术来扩大本校教育的国际开放水平;(5) 我国正通过多种跨境教育形式来实现高等教育的国际发展;(6) 在中国举办的高层次国际学术会议越来越多。这些条件均能够帮助我们扎实有序、进退有据地推进在地国际化策略。

### 三、我国推进高等教育在地国际化的策略分析

在地国际化是一个不断深化世界高等教育机构和组织相互联系与互相影响的过程。它并非一个同质化的过程,而是一个充满张力甚至差异的演化历程。在地国际化的实施是一个极为复杂的选择过程,其中包含诸多维度和层面,不同国家甚至同一国家的不同院校都会存在对在地国际化的不同理解和阐释,因此很难为这一战略勾勒出一套详尽的推进蓝图。尽管如此,就我国现实条件来看,要想深入推进高等教育在地国际化战略,应着力做好以下三方面工作。

(一) 从“西化”到“化西”:转变人们对高等教育国际化的认识

观念是一个社会各种政策与制度形成的文化基础和思想根基,其看似模糊却深刻影响各项措施的实施效果。高等教育国际化观是指人们对高等教育国际化的态度和认知,主要是指对国际化的推动方式、预期效果和现实作用的理解。传统上,人们对高等教育国际化的态度大多停留在“应加强与欧美教育的联系”的层次上,即尼尔森所指出的:“对大多

数人来说,国际化等于到西方流动(equivalent to mobility)。”<sup>[17]</sup>正是在这种理念的支配下,中国大学往往只是将国际化的重点置于少数指标——如留学生人数、外籍教职工数、英语课程开设数等——之上,很少将国际化理念融入到日常教学、科研和行政工作之中。这样一种过于狭隘的理解实际上束缚了自身高等教育国际化的脚步。在地国际化的推进应首先转变人们头脑中根深蒂固的关于高等教育国际化的理解,即国际化就是要到国外接受教育,就是要“西方化”,甚至就是“美国化”。这样一种思维方式是对国际化涵义的窄化和扭曲。人们要认清:国际化只是一种达到目的的方法,它是以确保国际性和跨文化维度能以一种可持续的方式被整合,并将其注入到教与学、科研与知识生产、服务社会等这些高等教育主要功能中去的一种行动策略。

高校国际化的最佳方式不是“西化”,而是“化西”。换言之,一个完全被西方文化所影响甚至同化的人只是一个“西方人”,而一个立足本土文化传统,同时有能力理解世界各地文化和思想的“人”实际上更符合“国际化人才”的标准。对我们来说,国际化人才培养的关键环节包括两个方面:一方面是扎根本土、夯实中国内涵;另一方面是囊括全球视野,懂得不同文化(甚至文明)间的差异。这样一种对于国际化的理解才能真正为在地国际化的开展提供鲜活自由的思想氛围和价值支撑。

(二) 从“管理为先”到“服务为本”:完善高校在地国际化的实施机制

高等教育在地国际化的深入推进需要有与之相配套的、科学规范的内外运行机制和保障体系,从而为其顺利发展提供导向和规范。就我国现实状况而言,从宏观层面来看,首先,国家应对高校制度改革予以政策倾斜。目前,我国高校国际化战略的主要困难在于公共政策导向模糊、资金与激励措施缺乏、高校与中央及地方机构合作意愿不足等。这一方面是由于国际化战略是一种新兴事物,我国的应对经验不足;另一方面也受制于当前高等教育的管

理体制,正如有学者所指出的“尽管所有研究都显示了国际化日益明显的重要性,但中国高等教育机构的运作仍然在大部分程度上遵循着国家的管理,在国家体制框架内进行。”<sup>[18]</sup>基于这种状况,如果国家层面缺乏改革意愿,那么可以预见,在地国际化战略的推进将会举步维艰。其次,高校应增强推进在地国际化战略的积极性,找准自身战略定位。在地国际化的模式绝非单一的,不同高校可以根据自身因素来发展不同的侧重点。这里涉及高校的自我定位问题,除了成为优秀的研究型大学之外,学校可以着眼于提高国家和地区的教育与培训水平,或是致力于培养国家政治、经济和文化领域的精英人才,或是发展成为地区甚至全国最好的教学型大学等。不管高校的定位有何根本性差异,其重点都是打破传统高等教育国际化的管理体制和运行机制,建立一套以服务为本的在地国际化推进机制。

具体来说,政府要为在地国际化战略提高一个规范有序的发展氛围:首先,应提供较为有利的法律保障和宽松的政策环境;其次,要做好制度支持和专业指导;另外,还要建立专门的财政资助体系,特别是对通过专业机构和人员评估的优秀项目,要做到专款专用,并建立具体的考核指标。在高校方面,学校除了要加强财政与物质资源支持外,还应重视院校配套措施的改革,特别是在教师晋升和职称评定方面予以政策倾斜。在教育评估方面,高校应进行教育评估机制改革,从传统的“投入—产出取向”(input and output-focused orientation)型评估走向“结果取向”型评估(outcomes assessment),真正以每位学生的国际化素养和技能作为考核学校国际化成效的衡量标准。

(三)从“资本先行”到“文化立足”:建设高校在地国际化的适宜环境

人的生存和发展需要适宜的外部环境,大学与学科的发展同样需要一种良好的教育环境。因此,推进我国高等教育在地国际化战略应注重校园文化的建设。从某种方面来说,如何发挥院校自身优势,打造适宜在地国际化发

展的良性校园教育环境成为我国高校未来能否顺利推进国际化发展的关键。在地国际化要求高校既应开展对“跨文化和国际性的教学过程、科学研究、课外活动以及当地文化与不同种族团体的跨文化关系”的研究,也要重视“外国留学生和学者在大学校园里的生活与活动。”<sup>[19]</sup>过去中国高校的国际化建设主要以资本投入后的人才培养为主,而在地国际化对管理者提出更复杂与严格的条件要求,它不但要求高校要投入经济资本,还要求大学建设适宜的、国际化的校园环境。

尽管在地国际化没有一种绝对统一的建设模式,所有机构都应该根据自身的历史、使命、位置、资源和师生状况等特征摸索出适合自己需要的推进策略,但总体上看,一个和谐健康、理性宽容、开放多元的校园文化环境将有利于学术人员的交流互动,从而有力地推进在地国际化战略的顺利实施。

#### 四、结语

高等教育国际化从出现以来就面临着如何在实践中深入推进的难题,从早期的关注人员的跨国流动到后来更为注意研究和项目的国际间合作,可以说,各国都在艰难摸索适合本国国情的国际化策略。历经多年发展,高等教育国际化的特征和范式在经历着深刻转型。这种转型一方面折射出国际化的理念从强调客观的量化目标转变为关注教育质量和学生素养,另一方面也标志着国际化的内涵从重视异域经历和跨境流动转变为更加关注本土课程改革和跨文化校园建设。更为重要的是,人们逐渐意识到国际化的受益者不应只是一小部分学生,而应该惠及全体学生。“在地国际化”的出现迎合了上述趋势,也为全球高等教育国际化的未来发展指明了方向。我国传统的以跨境流动为特征的国际化模式正面临一些难以克服的挑战,这一状况促使我们不得不加强对在地国际化的研究与探讨。借助于这一战略,我们希望能够以“弯道超车”的方式来推动我国高等教育国际化的快速进步。

可以预见,在地国际化在我国的实践之路绝不会一劳永逸。不过,正如康德所说:“对一种教育理论加以筹划是一种庄严的理想,即使我们尚无法马上将其实现,也无损于它的崇高。不要把理念看作是幻想,或是一种黄粱美梦,那就败坏了它的名誉。”<sup>[20]</sup>许多理念都是一种在现实中无法遇见的完美性设想,无论其实践之路多么艰难,只要它是理性而合理的,就值得人们认真对待与推动。从这一视角来

看,相较于目前流行的形形色色的国际化“模式”与“范例”,在地国际化的引介不但有着丰富的实践价值,同样还有深刻的理论意义。

【作者】:张伟,教育学博士,北京师范大学国际与比较教育研究院博士后研究人员;刘宝存,北京师范大学国际与比较教育研究院教授,博士生导师。

【来源】:《大学教育科学》2017年第3期。

## 教改研究

# “大思政课”建设的基本内涵、理念提升和机制建立

王家明

【摘要】:习近平总书记提出“‘大思政课’我们要善用之”的重要命题,教育部等十部门发布《全面推进“大思政课”建设的工作方案》,为新时代思政课守正创新、与时俱进提供了根本遵循,指明了前进方向。为全面推进“大思政课”建设,应从拓展“大资源”、构建“大体系”、探索“大手段”、融入“大时空”等方面理解“大思政课”的基本内涵,促进“大思政课”教学理念从线性教学转向立体教学、从静态教学转向动态教学、从单一评价转向综合评价等方面提升,同时建立“大思政课”建设素材和教学过程的集显、甄选、嵌合和反馈机制,推进“大思政课”建设发展取得新成效。

【关键词】:“大思政课”;内涵;理念;机制

中国特色社会主义进入新时代以来,党和国家事业取得了历史性成就、发生了历史性变革,我国胜利实现了第一个百年奋斗目标,全面建成小康社会,顺利开启全面建设社会主义现代化国家新征程,正向第二个百年奋斗目标迈进,与此同时,世界正经历百年未有之大变局,世情国情党情发生深刻变化。新时代呼唤新思想,新思想呼应新时代。作为落实立德树人根本任务的关键课程,新时代的发展对思政课建设也提出了更高更新的要求。党和国家高度重视思政课建设,习近平总书记审时度势,提出“大思政课”理念,教育部等十部门发布《全面推进“大思政课”建设的工作方案》,为新时代思政课守正创新、与时俱进,培养合格中国特色社会主义事业建设者和接班人提供了根本遵循,指明了前进方向。

## 一、“大思政课”建设的基本内涵

“大思政课”,从语义角度分析,目前,学者主要有两种理解:一种是“‘大思政’课”,另一种是“大‘思政课’”,前者侧重于“大思政”理念及其在思政课程中的深化应用,后者侧重于“大思政”课程及其内涵和外延的拓展。就前者而言,“所谓‘大思政’理念,就是学校在落实立德树人根本任务方面,充分利用和发挥各类主体、各门课程、各种资源的思想政治教育功能,形成协同育人效应。党的十八大以来,习近平总书记从不同角度多次强调“‘大思政’格局,‘三全育人’‘课程思政’‘大中小学思政课一体化’‘大思政课’等都是贯彻‘大思政’理念的过程中形成的”<sup>[1]</sup>。就后者来说,“大思政课,是在思政课的宗旨——培养时代新人、培养社会主义建设者和接班人这一目标下,充

分发挥传统教材和课堂以外的资源与方式,进行课程资源转换,使之构成思政课的要素,引导学思践悟,更好完成思政课立德树人关键课程这一重任的形象用语”<sup>[2]</sup>。

其实,从内容综合性、课程目的性和实际应用性来讲,以上两种理解没有根本矛盾,均统一于立德树人、为党育人、为国育才这一思政课根本目的之中,可以并行不悖、包容兼顾,最大程度发挥“大思政课”立德树人、培根铸魂的作用和效能。在实践路向上,“大思政课”应围绕大视野、大阵势、大格局三个方面进行<sup>[3]</sup>。综合以上两种理解,“大思政课”建设的基本内涵可以有如下体现。

### 1. 拓展“大思政课”教学“大资源”

“大思政课”建设要成其为“大”,面对的核心问题就是拓展教学资源。教学资源是有效开展任何教学活动的逻辑起点和生成要素。狭义的教学资源一般仅限于教学所需的教材教具和其他必要的教学设施,传统思政课一般也局限于课堂、课内、校内,教学资源的质、量、面等都比较单一、稀少、狭窄。“大思政课”建设,需要从更宏观的视野来看待教学资源,凡一切为我思政课教学所需之内容、素材、信息、媒介等皆可为教学资源,不能固守在传统思政课教学资源的小天地里。具体来说,首先要从书斋走向现实。“思政课具有鲜明的实践品格、突出的问题导向、浓厚的现实关怀,而非所谓书斋里的‘纯理论’,不食人间烟火的‘纯学术’,这是由思政课自身的性质宗旨和目标任务所决定的。”<sup>[4]</sup>习近平总书记指出,“‘大思政课’我们要善用之,一定要跟现实结合起来。上思政课不能拿着文件宣读,没有生命、干巴巴的”<sup>[5]</sup>。这就告诉我们“大思政课”建设要向火热的、活生生的现实生活寻找大思政课资源的源头活水,让现实生活成为思政课最好的老师。其次要从课堂走向社会。习近平总书记指出,“思政课不仅应该在课堂上讲,也应该在社会生活中来讲”<sup>[6]</sup>。思政课是立德树人、培根铸魂的关键课程,本质上是对青年思想道德修养、人生观、世界观、价值观

进行正确引导的过程,要推动思政小课堂与社会大课堂相结合。唯物史观指出,“物质生活的生产方式制约着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程。不是人们的意识决定人们的存在,相反,是人们的存在决定人们的意识”<sup>[7]</sup>。“大思政课”建设要让学生在现实的社会生活中接受实践大课的熏陶和感染,形成正确的价值观念,“在实践中证明自己思维的真理性和力量,自己思维的此岸性”<sup>[8]</sup>。最后,要开门办思政课。建设“大思政课”,不仅要“走出去”,还要“请进来”,特别是要遴选邀请社会各界代表性人物走进思政课大讲坛,如英雄模范、道德楷模、改革先锋、工作标兵、领导干部、重大事件的亲历者参与者决策者等,打造思政课“大师资”,化为“大资源”,弥补思政课教师队伍自身局限性,将“大思政课”讲深、讲透、讲活。

### 2. 构建“大思政课”一体育人“大体系”

思政课发挥育人功能有其自身的规律性,并非一朝一夕、一时一地就能实现。“大思政课”建设要求遵循育人规律,更加注重思政课系统化体系化建设,贯通“大思政课”学科体系、教材体系、教学体系、管理体系,形成“全员、全过程、全方位育人”合力。一是要坚持和加强大中小学思想政治教育一体化建设,将思政课教育端口前移,从娃娃抓起,“扣好人生第一粒扣子”,“循环反复核心议题,逐层递进但又鲜明区分,遵循小学‘故事链’、中学‘逻辑链’到大学‘问题链’的话语叙述模式,有序推进大中小各教育阶段思政课课程的分层递进和螺旋上升”<sup>[9]</sup>。二是要坚持思政课程与课程思政一体化建设。思政课程是落实立德树人根本任务的关键课程,是主渠道主阵地,但也仍然需要其他课程发挥思政功能,形成同向同行合力,塑造协同育人效应。“课程思政建设就是要将显性思想政治教育和隐性思想政治教育相统一,形成协同效应,构建全员全程全方位育人大格局,着力解决好专业教育和思政教育‘两张皮’问题,深入挖掘各类课程和教学方式中蕴含的思想政治教育资源,让学

生通过学习丰富学识、增长见识、塑造品格,成为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”<sup>[10]</sup>三是要坚持学校家庭社会网络教育一体化建设。人的教育总是在一定的环境中实现的,任何人都不能在真空中生活,建设“大思政课”,要有大环境观。家庭环境、学校环境、社会环境、网络环境,是当代青年所处的四大环境,这些环境由于各种原因往往存在不相匹配的地方,青年在不同的环境中切换,思想教育素质会受到不同环境的影响,这就要求教育者在“大思政课”建设中要对不同的环境进行匹配对冲,营造多元一体、协同育人的良好环境。

### 3. 探索运用形式多样教学方式方法“大手段”

教学活动本质上是一项实践活动,而任何实践都是物质的、具体的活动,“大思政课”也不例外。思政课作为实践活动,需要有物质的、具体的实践中介,作为教学活动,则要有开展教学的方式方法手段。建设“大思政课”,服务于教学目的,要求我们在教学手段、工具、媒介、技术上探索创新,“探索形式多样、行之有效的教学方式方法”<sup>[11]</sup>,比如慕课、微课、微视频、新媒体、大数据、VR、数字教学平台和工具等新手段新技术新业态在“大思政课”场域中的应用开发,让教育内容更加直观、形象、生动地呈现出来,增强时代感和吸引力。在教学方式上,可以灵活采用实践教学、现场教学、模拟教学、体验教学、沉浸教学等方式方法,“强化自主学习、合作学习、互动学习的新理念,着力推进案例式、探究式、互动式、议题式、情境式等教学新模式,加强课堂互动环节设计,充分调动学生的主动性,激发学生独立思考,激活学生的理论渴求,促进其学以致用”<sup>[12]</sup>。

4. 融入“大思政课”全方位育人“大时空”建设“大思政课”,无论是拓展资源,构建体系,还是挖掘手段,归根结底还是要在一定的时空场域中进行。“‘大思政课’是一项基础性、长期性、全局性的系统工程,要求突破

思政课局限于课堂、校园这一有限时空范围的狭隘性,广泛调动课内与课外、校内与校外、线上与线下的一切育人主体,有效整合育人资源。”<sup>[13]</sup>应当“深入挖掘和充分利用时空要素的延续性与拓展性,合理调用多维时空,不仅在时间维度上实现课前、课内、课后的接续递进,而且在空间维度上实现课堂、网络、校园、社会的全面覆盖”<sup>[14]</sup>。总而言之,应在“大格局观”“大历史观”“大世界观”的多维视域中形塑“大思政课”的发生场域,构建起全员全过程全方位协同育人格局,要让“大思政课”培根铸魂、启智润心像空气一样无处不在、无时不有,达到“日用而不觉”的融合状态。

## 二、促进“大思政课”建设的三种理念转型

思想是行动的先导。“大思政课”所面对的教学资源、教学体系、教学手段和教学时空都发生了巨大的变化,要求“大思政课”建设者从以下三方面进行理念提升,促进“大思政课”建设发展。

### 1. 从线性教学转向立体教学

所谓线性教学,一般是指围绕着学科基本知识和基本技能进行内容的线性系统传递并以此为唯一目的的教学模式,具有以课堂教学为主、以教师讲授为中心、以教材为课程全部等特征。传统的思政课教学,具有较明显的线性教学特点。思政课程均包含一定广度和深度的知识教学目标,由于教学时间紧、课程任务重等多重原因,往往偏重于知识传授,以灌输、显性教育为主,以知识线性传递为特征,老师成为思政课的唯一主导者,没有发挥学生的主体能动性,没有将思政课的理论性和实践性、知识性和价值性、灌输性和启发性、显性教育和隐性教育很好地结合起来,使得思政课缺乏生气,育人效果受到影响。建设“大思政课”,是时代发展的需求、现实社会发展的需要,要求在教学理念上从线性教学向立体教学转变,从平面转向多维,在教学目标上重拾立德树人根本任务,在教学场域上不仅在课堂上讲、还要在社会上讲,在教学主体上回归教师与学生双主体地位,在教学素材上大力拓展

“大思政课”素材，在教学手段上勇于采用丰富多元现代化手段，努力实现从纯理论教学向理论、实践、价值相统一的教学大跨越。

### 2. 从静态教学转向动态教学

无论是线性教学还是立体教学，呈现在人们面前的仍然是一幅静态的画面，也就是说，人们常常会以一种形而上学的方式来对待思政课教学，将教学资源、教学工具、教学主体、教学场域等割裂开来，就本课堂而本课堂，就本教材而本教材，照本宣科，孤立、静止地对待教学过程。这种教学方式与活生生的现实生活没有联系，与大中小学一体化教学没有联系，与“三全育人”也没有联系，老师懒于挖掘，学生“抬头率”低，实际上是一种“没有生命”的教学。建设“大思政课”，迫切需要将这种静态教学观念转变为动态的、与现实生活紧密联系的、与教学对象积极互动的教学理念，要求我们不仅要看到思政课教学丰富性的静止表面，更应该看到在表面静止下的各要素内部之间的相互运动发展。

建设“大思政课”，应从理念上明确思政课变“大”，树立起“大思政课”理念，理解“大思政课”的基本内涵，从教学素材上把思政课讲“深”，从教学手段上把思政课讲“活”，从教学体系、时空经纬上把思政课讲“透”，真正使思政课大起来、动起来、活起来。

### 3. 从注重单一评价转向注重综合评价

从评价方式来看，传统思政课教学偏重于学生单一的学业评价，即以学生课程考试分数论高低，这种评价导向使得大多数师生对于思政课只关注课程考试结果而不注重教学过程，因而育人成效就会打折扣。

评价就是导向，也是思政课改革创新的动力。很明显，单一的偏重于思政课程考试成绩结果的评价不能满足“大思政课”建设需要，应更加注重综合评价，注重“全员、全过程、全方位育人”评价，构建起以立德树人为核心目标的多元一体的综合评价体系。评价包括谁来评价(即评价主体有哪些)、评价什么(即评价指标内容是什么)、怎么评价(即评价方式怎样)

等问题。结合“大思政课”的基本内涵，评价主体应跟随教学资源、教学体系、教学时空等的变化而变化，领导专家、教师同行、社会组织、教学对象乃至社会公众在不同的教学环境中都可能成为教学评价的主体，针对“大思政课”课程的理论知识传递、价值目标达成、实践能力提升等内容进行综合评估，在学校评价和社会评价、长期评价和短期评价、态度评价和行为评价、过程评价和结果评价等方面综合平衡，最终得出真实有效的评价结果，实现思政课“为党育人、为国育才”的立德树人根本任务。

## 三、“大思政课”建设需建立四种机制

习近平总书记指出，“系统观念是具有基础性的思想和工作方法”，“必须从系统观念出发加以谋划和解决，全面协调推动各领域工作和社会主义现代化建设”<sup>[15]</sup>。建设“大思政课”也应当如此，树立系统思维观念，统筹协调，将“大思政课”建设相关素材、体系、手段、时空、评价等要素进行系统集成，建立和完善相应机制，形成联结一体、运作有序、输出高效的“大思政课”体系和过程，发挥最大的立德树人效能。

### 1. 集显机制

当前，中国特色社会主义进入新时代，世界处于百年未有之大变局，社会发展日新月异，5G技术、数字技术、融媒体技术等层出不穷，人类处于前所未有的资讯高度发达时代。“大思政课”建设要走出课堂，走向社会，面对着浩瀚广阔的信息海洋，面对良莠不齐、泥沙俱下的资讯冲击，如何识别哪些资讯与“大思政课”建设相关、哪些无关，如何从如此深广的信息大海中让“大思政课”的素材表达出来、显现出来，需要建立相应的素材集显机制，也就是“大思政课”素材的收集、汇集、显现机制。“问渠哪得清如许，为有源头活水来”，素材的收集、显示是“大思政课”建设的第一步，“巧妇难为无米之炊”，没有把素材凸显出来，“大思政课”建设就会陷入“无米”、无源、无本的窘境。

建立素材的集显机制,可以在三个层次上进行。从微观层次来讲,就是从事“大思政课”教学的教师本人进行素材的收集,这样收集的素材一般较具有亲和力,但往往较为随意,也较为有限。从中观层次说,在“大思政课”建设的教研室、专业组、备课组等层面进行集体协作,发挥集体力量进行素材收集,这样的结果具有较强的准确性和针对性。从宏观层次说,可由高等学校及相关院系设立“大思政课”信息中心、素材库、数据库等机构,专事素材的收集、处理,这样收集的结果具有很强的思想性、理论性和权威性。当然,这三个层次也不应该彼此孤立、封闭起来,而应该上下联动、互相补充、集思广益。如果从更宏观的层面来说,教育教学行政主管部门也可以设立相关机构,及时收集储备相关“大思政课”素材,然后根据教学需要下发相关指导材料到学校,发挥高端集成、新、针对性强的优势。

### 2. 甄选机制

集显机制的建立只是“大思政课”建设的第一步。恩格斯说过,先有收集材料阶段,后有整理材料阶段。一般情况下,我们收集到的信息、素材往往是原始的、粗糙的,甚至其本身是“死”的,而要让信息、素材精致起来、“活”起来,在思政课上发挥培根铸魂、启智润心功能,还需要对收集到的信息、素材进行整理、分析、辨别、甄选、加工、打磨,发掘其中蕴含的思政元素和思政功能,使之成为生动活泼、经得起推敲、意涵深刻隽永、脱离了说教意味的具有较强说服力和感召力的思政好材料。这样的机制就是思政素材的甄选机制。

甄选机制是“大思政课”建设的关键步骤,关系思政素材的政治性和思想性,也影响接下来的嵌合机制和反馈机制的建立和成效,需要投入较多的智慧和注意力。实际上,在素材的集显阶段,初步筛选的工作就已经开始了,进入甄选阶段,就是在集显阶段基础上对各类素材精益求精。甄选工作同样可以在微观、中观、宏观三个层次上进行,在各个层次上,可以引入咨询团、专家组、顾问团等参与进来,为素材把关定脉,以进一步锤炼信息,锻造素材。

### 3. 嵌合机制

习近平总书记指出,“做好高校思想政治工作,要因事而化、因时而进、因势而新”,“要运用新媒体新技术使工作活起来,推动思想政治工作传统优势同信息技术高度融合,增强时代感和吸引力”<sup>[16]</sup>。这里所说的“因事而化、因时而进、因势而新”“高度融合”实际上就是需要我们建立“大思政课”的嵌合机制,将思政素材和教学手段更好地嵌合到“大思政课”当中去。所谓嵌合,就是要将经我们加工处理后的具有较强思政元素和思政功能的各类信息、素材精准地嵌入思政课。这一机制关乎信息、素材与思政课教学目标、教学方法、教学重难点乃至与整个教学过程是否能够准确而又很自然地对接和匹配。分清哪些素材属于“事”而适于“化”,哪些素材属于“时”而适于“进”,哪些素材属于“势”而适于“新”,素材在哪里嵌入、什么时候嵌入、如何嵌入,为了什么德育目标而嵌入等等,这些问题处理是否得当将直接关系到思政课的改革创新和育人效果。

在信息嵌入过程中,往往会出现这样的现象,因为不同的思政课教学目标和德育目标不同,同一素材可以用在这个思政课上,也可以用在另一个思政课上,即同一素材可以切合不同的思政课和教学目标;同样的,同一思政课和教学目标往往对应着不同的信息、素材。这就要求我们对信息、素材进行精准分类,准确对接教学要求。一方面防止学生审美疲劳,总是看到听到相同的素材;另一方面要更加增强思政课的说服力和多样性,让素材多样化,让素材丰富起来。总而言之,在做到“八个统一”的要求下,分清思政课的具体教学目标、德育要点与信息素材之间的对应关系是嵌合机制的关键。此外,嵌合机制不仅应用在思政素材的遴选和适配上,在教学方法、教学媒介、教学场所等方面也要求我们与思政教学内容、教学目标、教学对象等匹配起来,建设有机统一的“大思政课”。

#### 4. 反馈机制

如果将“大思政课”教学作为整个系统看待,那么我们可以将反馈机制分为教学输入、教学转换和教学输出三个环节。反馈不单单是关注教学结果,而是关注“大思政课”的全过程。大致说来,输入对应于集显、甄选阶段,主要反馈教学素材、教学媒介、教学步骤等方面的优缺点;转换对应于嵌合阶段,主要反馈教学素材、方法、场域等方面的契合度;输出则关注“大思政课”效能的评估,主要反馈教学目标的实现程度、教学任务的完成度、教学对象的成长度等。

关于反馈机制的参照标准,习近平总书记作出一系列论述,譬如“办好思政课,最根本的是要全面贯彻党的教育方针,解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这个根本问题”,“落实立德树人的根本任务,坚持教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和

发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务”,“努力培养担当民族复兴大任的时代新人,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”,等等<sup>[17]</sup>。这些重要论述表明,应针对根本问题,重点围绕立德树人根本任务,牢记为党育人、为国育才使命,在教育各环节、各领域、各体系建立起“大思政课”反馈机制。当然,“大思政课”作为一门课程,也应按课程的标准从教学目标、教学任务、教学步骤、教学方法、教学效果等常规要求方面加以衡量评估,建立起相应的反馈机制,促使“大思政课”大而得当、形神兼备。

【作者】:王家明,博士,井冈山大学马克思主义学院讲师。

【来源】:《江苏高教》2024年第2期

## 新一轮审核评估背景下高校教学督导体系的构建路径

张绪涛 弓凤鸾 宋艳丽

【摘要】:高校内部质量保障体系的运行成效是新一轮审核评估关注的重点内容之一,教学督导作为高校内部质量监控与评价的重要措施,是质量保障体系的重要组成部分。针对目前高校教学督导中存在的问题立足于学生中心、产出导向、持续改进的质量保障理念,从完善体系、建设队伍、优化内容、构建文化等方面提出教学督导体系的构建路径,以期促进学校人才培养质量持续提升,并为高校教学改革提供参考。

【关键词】:审核评估;教学督导;质量保障;质量文化

2021年教育部印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021-2025年)》,启动新一轮审核评估工作。本次审核评估关注的重点内容之一是质量保障工作,即高校内部质量保障体系的建设情况及运行效果,要求高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化,强化学生中心、产出导向、持续改进理念,以评估理念引领改革,实现高质量

发展。

不断提高人才培养质量是高校工作的中心任务,也是构建高质量教育体系的重要内容。接受审核评估是保障高校教育教学质量的外部监控手段,而高校的内部质量监控与评价则是落实质量保障的关键。教学督导作为当前各高校内部质量监控的重要措施,已经成为高校质量保障体系的重要组成部分。

课题组基于新一轮教育教学审核评估的背景,阐述审核评估要求强化的学生中心、产出导向、持续改进质量保障理念,分析当前教学督导中存在的问题,从完善督导体系、建设督导队伍、优化督导内容、构建质量文化等方面提出教学督导体系的构建路径,以期促进学校人才培养质量持续提升,实现高质量发展,并为高校教学改革提供参考。

### 一、新一轮审核评估的质量保障理念

新一轮教育教学审核评估主动适应高等教育新形势,迎接教育强国建设新挑战,充分发挥评价诊断、激励导向作用,扎实推进高校教育教学改革。坚持学生中心、产出导向、持续改进质量保障理念,以学生发展为本位,推动人才培养范式从“以教为中心”向“以学为中心”转变,是新一轮审核评估的重要特点。

#### (一) 坚持学生中心理念

学生中心是指学校紧紧围绕学生这个主体,把学生的学习、成长、发展作为学校教育教学工作的中心任务,引导教师积极转变教育教学理念,推动课程教学与评价从“以教为中心”向“以学为中心”转变。从“学什么”的角度进行教学设计、从“怎么学”的角度规划教学过程、从“学得怎么样”的角度开展教学评价,并以提高学生的学习成效为目标,重新设计课程的考核内容与评价方式,注重学生的获得感与能力提升。高校应以学生为主体构建教学质量保障体系,着力推行以学生为中心的多维评价机制,构建聚焦学生学习、成长、发展的质量文化。

#### (二) 坚持产出导向理念

产出导向理念是一种以学生的学习成果为导向的理念,其教学设计和教学实施应聚焦于学生的学习成果。高校应按照产出导向理念,以学生毕业时应具备的知识、能力、素质为参考,反向设计专业培养目标、毕业要求和课程体系,并借助教学环节的实施达到相关毕业要求。在此过程中应着重解决以下几个问题:学生应取得什么样的学习成果?为什么要求学生取得这些学习成果?帮助学生取得这些学习成果需要设置哪些教学环节?为确保学生

取得这些学习成果应如何开展教学活动,做什么样的教学设计?为评价学生的学习成果应采取哪些考核方式,考核什么内容?

#### (三) 坚持持续改进理念

“评价—反馈—改进”的质量保障闭环有效运行的前提是坚持持续改进。持续改进理念应贯穿人才培养的全过程,通过分层次(学校层、学院层、系传专业层、教研室层)和分类别(教学运行类教学评估与督导类、专业/课程建设类)完善教学质量保障协同机制。持续改进效果有赖于学校和学院两级教学质量保障体系的完整性与有效性,对教学活动进行定期自我评估和评价,以稳定、有效的机制不断改进教学过程中出现的问题,增强教学改革的针对性和科学性。高校教学质量的持续改进主要体现在专业培养目标、毕业要求、课程体系、课程教学、教师教学能力等方面。

### 二、审核评估背景下教学督导存在的问题

#### (一) 与审核评估的质量保障理念不一致

高校的教学督导应遵循审核评估所坚持的质量保障理念,即学生中心、产出导向、持续改进,并按照审核评估的标准和质量要求督导教学活动、评价教学质量、及时总结反馈,为持续改进提供依据。

然而,学生中心理念还没有在教学督导中得到有效落实。目前,教学督导更多关注的是教师而不是学生,更关注教学是否规范和教学投入程度,关注点在于“教什么”和“教得如何”,而不是学生的学习活动和学习成效,即“学什么”和“学得如何”。以学生为中心的教学督导应该是从学生角度去评价,如关注“本节课的目标是什么”“课堂教学内容能否支撑本节课的教学目标”“学生是否达成了这些目标”等,课堂评教反馈的重点也应体现在这些内容上。

同样,产出导向和持续改进理念在教学督导中也没有落实好。目前,教学督导对象常常是某位教师的某节课或者是某个项目,如毕业论文、课程考核材料等。这样的教学督导内容是局部的、片段化的,所反馈的评价信息常局限于课堂教学的规范程度和教学档案质量等,

缺少体现产出导向的课程体系、课程目标等较宏观的意见建议。而没有全面的、高水平的、及时反馈的教学评价,当然也无法保证持续改进有效进行。

#### (二) 教学督导制度和运行机制不健全

目前,大多数高校已建立教学督导制度。该制度在教学工作中发挥着检查、监督、指导等功能,已成为高校内部质量保障体系的重要组成部分。然而,目前教育部尚未出台明确可执行的高校教学督导办法,这导致高校教学督导的权威性和约束性不足,如教学督导专家一般只有建议权,对教师及教学管理人员约束力较低,其建议很难得到有效落实。此外,目前各高校所设立的教学督导机构大多依附于学校的职能处室,如教务处或质评处等,这导致教学督导机构的独立性不足,其督管功能难以发挥,较难客观评价教学管理的运行质量,所提出的意见建议也不易被重视、采纳。基于上述原因,教学督导工作逐渐变成了可有可无的存在,其作用没有得到充分发挥。

#### (三) 教学督导队伍建设不满足审核评估的要求

目前,大多数高校的教学督导队伍常由以下三类人员组成:一是离退休专家教授,二是副教授以上的在职教师,三是学院教学副院长及在任的教学管理人员。同时,以离退休教师为主组成兼职教学督导队伍。尽管高职称的离退休教师专业水平高、治学严谨,开展督导工作时有一定的权威性,但其年龄相对偏大且已不在教学一线工作,教学观念无法及时更新。较难做到与时俱进,不能有效落实新一轮审核评估所倡导的新理念、新要求等。总体来看,当前大多数高校的教学督导队伍存在年龄结构整体偏大、专业化水平不高等问题,距离高水平的专家型督导队伍还有较大的差距,这在很大程度上限制了教学督导功能的发挥。

#### (四) 教学督导内容相对单一

一般来说,对高校教学质量有影响的所有教学环节都应被纳入督导的工作范围,教学督导应对学校的所有教学工作进行检查、监督、指导。然而,目前部分高校尤其是地方高校受客观条件所限,教学督导内容相对单一,如注

重对理论课的课堂教学督导,而对实践教学环节关注较少;注重对日常教学秩序的督导,而对专业建设、课程建设等关注较少;注重对教师的教学效果督导,而对学生的学习成效关注较少。目前,大多数地方高校的人才培养目标是培养高水平应用型人才,实践教学则是关系人才培养质量的重要环节,应加强对实践教学的监督指导。然而,实际情况却是督导人员对实践教学环节关注不够,某种程度上可以说是督导工作内容的不够全面影响了高校的人才培养质量。

#### (五) 教学督导的工作方式不完善

要使教学督导评价结果具备权威性、公信力,前提是要有一套大家普遍认可的督导评价标准,而这恰恰是当前大多数高校所缺失的。在当前的教学督导工作中,由于督导评价标准的缺失,督导专家常凭借以往的教学工作经验开展工作,主观化评价现象较为严重。督导专家每学期需要完成几十学时的理论课听课任务,听课后基于个人教学经验填写几句简单的评语并给出评价分数,即完成了教学督导的工作任务。事实上,由于督导评价标准的缺失,导致督导评价不够客观公正,这严重影响了教学督导工作的权威性和可信度。

此外,教学督导工作包括检查、监督和指导,其中更重要的是有效指导。而目前的教学督导工作过于重视督而忽略导,仅着眼于检查、监督且仅给出简单的评价,对教学工作给出的有指导意义的改进建议不多。教学督导工作的公信力不足、权威性打折扣、只督不导等问题的存在,使得督导者与被督导教师之间形成某种矛盾,严重影响着督导工作的正常开展,更不利于学校的教学质量监控体系发挥作用。

### 三、审核评估背景下教学督导体系的构建路径

高校要想使其内部的质量保障体系高效运转,并做到与审核评估、专业认证等外部质量保障有效衔接,就应基于新一轮审核评估的相关要求并针对上述存在的问题,对已有的教学督导体系进行重新构建。具体可从完善体系、建设队伍、优化内容构建文化等方面着手。

### （一）落实审核评估理念，完善督导体系

高校在教学督导体系的构建过程中，应将学生中心、产出导向、持续改进的质量保障理念充分内化吸收，并形成行动共识。为落实审核评估的质量保障理念，应在检查、监督的基础上充分发挥指导作用，逐渐由“督教”向“督教、督管、督学”转变。重点着眼于帮扶与指导，坚持服务理念、强化意识。教学督导应基于学生中心的协同指导功能、基于产出导向的全程监督功能、基于持续改进的反馈提升功能，逐步构建起着眼于指导的督教、着眼于保障的督管、着眼于学生成长的督学的工作框架努力实现过程性督导、分类型督导、诊断式督导和发展性督导，优化完善教学督导体系。

### （二）适应审核评估要求，建设督导队伍

教学督导专家队伍是高校教学督导体系高质量运行的关键，是教学质量内部监控的主要执行者直接影响着学校审核评估的评建质量，因此督导队伍的建设必须适应审核评估的新要求。高校应着力优化督导队伍结构，建立一支专职与兼职相结合、在职与退休相结合、教师与学生相结合、学校与院系相结合、专业与行业相结合、校内与校外相结合的督导队伍。同时，为保证审核评估的质量保障理念落地落实，应建立定期培训交流制度，提升督导队伍能力水平。此外，督导专家应熟悉学校的人才培养目标、专业的人才培养方案，努力成为高校教学管理部门的智囊和审核评估的专家。

### （三）对接审核评估标准，优化督导内容

审核评估要求全面系统地审视学校的人才培养质量，教学督导也不能仅局限于听课、资料检查等传统的督导内容，而要涵盖学校人才培养的全部环节，实现督导内容由局部化、片段化向整体化、全面化转变。教学督导过程应紧紧围绕学生中心理念，将学校办学定位和人才培养目标与社会需求的适应度、培养目标和毕业要求的达成度、教师和教学资源的保障度、质量保障体系运行的有效度、学生和用人单位的满意度等有机结合，优化督导内容。同时，应基于产出导向，对培养目标和毕业要求

的达成情况开展专项评价，并针对持续改进情况进行专项督查。此外，督导内容在优化过程中应把握好全面性与重点性、规范性与灵活性的关系，切实做好质量保障的底线工作。

### （四）以审核评估为契机，构建质量文化

高校应借助新一轮审核评估的契机，积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化，并将其作为推动学校高质量发展的内生动力。应将审核评估的学生中心、产出导向、持续改进的质量保障理念融入教学督导中，使其成为师生的共同价值追求和行动自觉。逐步打造基于学生中心的教学文化、基于产出导向的评价文化、基于事实的数据文化和基于持续改进的发展文化。将学生中心理念落到实处，把提高学生的学习成效作为教学督导工作的核心目的，推动学校的内部质量保障体系高效运行。

高校的高质量发展是当前和未来一段时间的重点任务，教学督导是保障学校人才培养质量持续提升的重要措施之一。目前，高校教学督导工作还存在不少问题，应将学生中心、产出导向、持续改进的质量保障理念融入督导工作中，使审核评估等外部质量保障与学校内部质量保障有效衔接，并形成质量保障共同体，推动教学督导体系发挥最大效能，助力高校高质量发展。

【作者】：张绪涛，聊城大学副教授；弓凤鸾，聊城大学讲师；宋艳丽，聊城大学助教。

【来源】：《河南教育（高等教育）》2024年第2期



# 人类命运共同体视阈下的青年学生 全球胜任力提升路径研究

马炳航 孙萱

**【摘要】**：习近平新时代中国特色社会主义思想中的“人类命运共同体”理念，在维护国际格局稳定与世界和平演变方面发挥了重要作用，是我国为全球治理贡献的“中国方案”和“中国智慧”，具有特殊的理论意义和研究价值。在国家赋予高校国际化建设任务的背景下，以构建“人类命运共同体”理念为目标导向，文章通过对全球胜任力在知识、价值观、态度、技能等四个维度进行探讨，在原有全球胜任力培养路径的基础上，探索其新的提升路径。

**【关键词】**：人类命运共同体；全球胜任力；青年学生；提升路径；教育改革

“人类命运共同体”理念在维护国际格局稳定与世界和平演变方面发挥了重要作用，是我国为全球治理贡献的“中国方案”和“中国智慧”，具有特殊的理论意义和研究价值<sup>[1]</sup>。目前，伴随着世界政治经济一体化呈波浪式前进发展，国际社会正处于百年未有之变局，“东升西降”成为未来国际格局的变迁趋势。对于中国而言，这既是机遇，也是挑战。青年学生作为我国社会主义事业的接班人，肩负着时代使命和民族期望。因此，如何培养青年学生国际视野与核心素养成为高等院校教学改革的重要课题之一。本文以青年学生全球胜任力为主要研究对象，以人类命运共同体理念研究视角，试图探寻青年学生全球胜任力新的提升路径。

## 一、全球胜任力概念及其培养路径的发展沿革

### （一）全球胜任力概念的提出与发展

全球胜任力是以全球政治经济一体化为背景而提出，通过提高青年学生语言能力、学习能力、适应能力、文化理解能力，以适应国际社会发展的需要。

**1. 概念构成。**在经济合作与发展组织（Organization for Economic Cooperation and Development，以下简称“经合组织”）给予的官方定义中，将“全球胜任力”细化为四种能力，分别是针对区域性或全球性等跨文化问题的分析解读能力，对不同观点和价值观的理

解和包容能力，与不同文化他者开展开放和有效交际的能力以及为集体福祉和可持续发展采取行动的能力。在“PISA之父”安德烈亚斯·施莱希尔（Andreas Schleicher）构建的评估框架中，全球胜任力由三大基础要件构成，即知识、技能和态度。同时，技能层面向下细化分为认知技能和社会技能两大维度，全方位多角度涵盖了青年学生在应对全球化问题时所应具备的核心素养。

**2. 应用指向。**全球胜任力的提出具有明确的实际应用指向，具备全球胜任力的个人能够将理论知识与文化理解力、技能、态度、语言和价值观相结合，在交际合作过程中解决全球性问题，从而适应全球范围的生存环境和发展要求。全球胜任力重视学生跨文化的知识储备和理解能力以及分析和批判性思维，强调学生关注诸如气候变化、移民和贫困等全球治理问题，并学会分析这些问题的形成原因及发展趋势。由其衍生的全球学习力、跨文化理解力、全球流动力与全球公民力等子能力在当今时代具有很强的前瞻性和指导性。

**3. 发展历史。**全球胜任力概念早在 20 世纪 80 年代末期被美国国际教育交流协会提出，当时主要适用于高等教育范畴，随着该概念不断发展和补充完善，目前被延伸使用至基础教育领域。该概念旨在帮助学生充分理解国际社会变化，增加青年学生与世界的联系，并帮助他们在全球劳动市场竞争中取得优势。我

国在《国家教育事业发展“十三五”规划》中明确提出,高校需要对大学生在全球胜任力方面进行培养,在基础教学中融合多元文化教育以及国际理解教育,从而提升青年学生参与全球合作与竞争的适应能力,对于我国“人才强国”的建设目标具有非常重要的战略意义。经合组织于2017年末将全球胜任力作为独立模块加入2018版国际学生评估计划(PISA2018),受到教育界的广泛关注。目前,全球胜任力作为评估个体胜任全球化挑战、参与全球合作与竞争所必备的能力,已经受到国际社会的普遍关注。

(二)“全球胜任力”培养路径的提出与发展

**1. 提出背景。**以构建人类命运共同体为导向,面向新时代复合型国际青年人才需求,如何培养具备宽阔国际视野和过硬核心素养的实用型人才成为各国教育界关注的焦点。青年学生既是全球胜任力的客观载体,又是其传播使者,在世界青年相互交流的过程中,不断赋予其新的核心价值和时代意义。全球胜任力的提出为全世界青年学生把握时代机遇、适应国际环境指明了奋斗内容和努力方向,关于其提升路径的研究成为当前重要的教育改革课题。

**2. 培养目标。**全球胜任力培养教育是一种培养青年全球素养与国际视野的教育活动。国内学者认为对于全球胜任力的培养应当紧跟国际发展趋势,在国内营造更为活跃的教育环境,通过国际理解教育的普及促进青少年全球胜任力的全面提升。纵观我国国际理解教育的开展历程与现状,结合经济全球化和我国“一带一路”建设的现实需求,全球胜任力的培养教育应当跳出传统教育思维定式,重新审视国际理解教育的价值与作用。适当借鉴国际复合型人才培养模式,积极深化教育全球化改革,及时调整教育策略,注重国际理解教育课程的探究性研究,系统性地发展具备全球胜任力的人才培养路径。构建具有中国特色的全球胜任力人才培养路径,能够培养青年不断拓宽国际视野以及传播中国故事的责任感和使命感。

**3. 发展挑战。**随着计算机及信息技术革命的到来,5G 光纤、无线网络等跨距离信息传输系统井喷式发展,国家间互动距离缩短,跨国沟通日益增多,这为全球胜任力培养路径的发展提供机遇,但也伴随着挑战。世界正在经历百年未有之变局,全球治理体系正在发生深刻变化。尤其是2019年新冠肺炎疫情暴发,扰乱了正常的社会运行节奏,也迫使现代教育模式与业态发生了转变。因此,在全球一体化节奏放缓、地缘政治和公共卫生安全双重影响叠加的巨大影响下,我国高等教育应当以构建人类命运共同体为人才教育培养导向,聚焦全球协作以解决诸如全球变暖、环境生态、能源安全等全球治理问题为指向内容,为迎接全球教育系统性改革而作好准备。

## 二、人类命运共同体视域下的全球胜任力解读

(一)人类命运共同体理念的演进

人类命运共同体强调共同富裕,在追求本国利益的同时兼顾他国利益关切,从而寻求共同发展。《中国的和平发展》白皮书中指出中国的崛起将以“人类命运共同体”作为发展新视角,以和平发展为己任,寻求人类社会共同利益和价值的新内涵[2]。随后,习近平总书记进一步解读了“人类命运共同体”理念,在多个场合发表主旨演讲,指出构建命运共同体是大势所趋、人民所向。该理念以全人类福祉为出发点,提倡各国人民共同面对和解决复杂多变的世界经济和全球性问题,共同创造一个和平、安宁、繁荣、欣欣向荣的世界。

“人类命运共同体”强调国家行为体享有平等参与经济全球化和全球治理的权利,

“倡导尊重世界文明多样性,以文明交流超越文明隔阂、文明互鉴超越文明冲突、文明共存超越文明优越”。搭建以多边主义为核心的全球治理模式,积极协调国际问题相关方良性互动,消除国家间发展不平衡鸿沟,对维护世界和平发展、实现全人类共同进步意义深远。因此,“构建人类命运共同体”是人类面向经济全球化和全球治理的必然选择,是应对百年未有之大变局之“不变”的“中国方案”,为引领人类文明进步方向贡献了“中国智慧”。

(二) 构建人类命运共同体与培养青年全球胜任力息息相关

2017年, 习近平总书记在联合国总部向世界发出倡议, 发表了题为《共同构建人类命运共同体》的主旨演讲。他指出构建人类命运共同体不仅是现阶段触手可得的美好目标, 而是需要全人类携手共进、薪火相传才能够实现的远大目标。时代考题已经列出, 青年学生应时刻准备为继承社会主义事业、构建人类命运共同体贡献青春和力量。

习近平总书记出席博鳌亚洲论坛2015年年会时, 在其主旨演讲中将构建命运共同体凝练成“四个坚持”, 并详细阐述了“四个坚持”的内涵和实质(见表1)。这与经合组织发布的“PISA2018全球胜任力评估框架”中对全球胜任力给出的定义不谋而合。如果说“四个坚持”是在国家层面对如何构建人类命运共同体给出的基本规范, 那么全球胜任力的“四个维度”就是在个人层面对如何适应和融入经济全球化给出的具体要求。

表1 迈向命运共同体的“四个坚持”内涵分解表

| 人类命运共同体 | 四个坚持                | 理念与主张  |
|---------|---------------------|--|
| 政治观     | 坚持各国相互尊重、平等相待       | 各国具有平等参与地区和国际事务的权利, 应尊重彼此核心利益和重大关切, 努力求同存异、聚同化异              |
| 合作观     | 坚持合作共赢、共同发展         | 树立双赢、共赢的新理念, 维护开放型世界经济体制, 共同应对世界经济中的风险和挑战                    |
| 安全观     | 坚持实现共同、综合、合作、可持续的安全 | 摒弃冷战思维, 创新安全理念, 以合作谋和平, 以合作促安全; 坚持发展和安全并重, 以可持续发展促进可持续安全     |
| 文明观     | 坚持不同文明兼容、交流互鉴       | 不同文明没有优劣之分, 只有特色之别, 要促进不同文明、不同发展模式交流对话, 在竞争中取长补短, 在交流互鉴中共同发展 |

(三) 人类命运共同体和全球胜任力的概念融合

全球胜任力在知识、价值观、态度、技能四个维度有着明确定义, 结合当今时代特点和我国实际需要, 作如下解读。第一维度, 青年学生能够独立思考, 准确分析区域、全球等跨文化问题, 理解国家间制度差异和文化差异, 掌握国别和区域相关的史地政经及社会文化等背景知识。第二维度, 秉持多元价值, 对新鲜事物保持理解开放的心态, 对不同种族、地域以及文化的差异求同存异, 学会换位思考, 学会接纳和包容不同观点与行为, 并适时调整个人的情感和应对行为等。第三维度, 能够熟练运用除母语外的至少一种外语进行流畅表达, 与国际同行在专业领域进行深入交流沟通, 在国际社会和跨文化职场中发挥建设性作用, 并善于化解跨文化冲突等。第四维度, 强调勇于承担责任, 关注社会可持续发展和人类文明进步。

人类命运共同体的构建与青年学生全球胜任力的培养密切相关, 在迈向人类命运共同

体的道路上, 需要提升青年学生的全球素养, 以更好、更快地实现共同繁荣。而“人类命运共同体”作为本土提出的概念, 全球胜任力作为国际提出的概念, 如何将二者有机结合成为本文的关键议题。在人类命运共同体构建的宏大思想框架下, 为青年学生全球胜任力提升路径找到准确的契合点需要一个有机协调融合的过程(见图1)。

### 三、我国当前对于青年全球胜任力培养路径现状

(一) 基本概况

面对世界青年人才竞争愈演愈烈的现实, 我国高校已经积极行动起来, 取得了一定的实践经验与成果<sup>[3]</sup>。随着各国以及国际组织对全球胜任力的重视程度逐渐提高, 我国也越来越重视对青年进行全球胜任力的针对性培养, 通过国际教育理念引导、调整人才培养目标、构建学习能力框架等途径进行人才培养模式的改革。高等院校针对上述四个维度的解读, 为学生拓展第二课堂的宽度, 通过搭建国际新闻动态和学术动态平台、组织学生参与体

验国外高水平院校直播课程等方式,将外语技能和专业知识有机结合并贯穿培养全球胜任力的始终。高校还倡导学生积极参与跨文化交流活动,营造良好的学术开放型环境,不断拓宽学生的国际视野以及坚定学生传播中国故

事的使命担当。在国家层面,依托“一带一路”倡议,为青年学生搭建对外交流平台,提供大量出国留学和就业机会,在学习实践中提升个人全球胜任力。

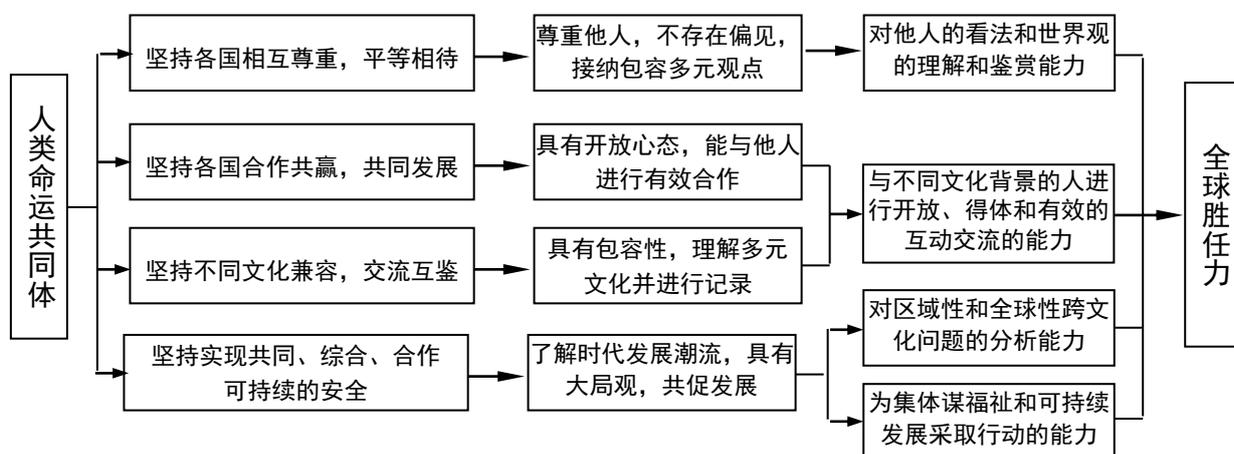


图1 人类命运共同体与全球胜任力关系融合模型

## (二) 存在的不足

由于第三次科技革命知识的生产仍呈现井喷态势,伴随着经济全球化的推进,对青年全球胜任力也有新的要求。在此过程中,我国对于青年全球胜任力的培养路径也显现出不足。

1. 现阶段我国部分高等院校并未形成针对全球胜任力提升的课程体系。目前,我国在课程思政和国际化课程中加入部分拓宽学生国际视野的课程,部分高校通过国别和区域研究等专业或开设“跨文化交际”“国际理解”等课程帮助学生了解国际时政和全球治理等相关内容,从而提升学生的全球胜任力水平。但相关课程内容对全球胜任力的内涵和维度体现仍有不足,全球治理问题与课程衔接不够,课程设置呈现单一化和碎片化的特点,缺少课程体系各要素间的系统整合,因此教学效果并未达到课程目标。

2. 现阶段部分高校专业教育对提高大学生的文化自我认同感方面有待提高。在全球化的时代背景下,学生主要通过互联网来了解外国文化,缺少了对获取内容的筛选,也缺少价值观方面的正确引导。人类命运共同体理念要求青年学生充分认同民族文化,清晰地理解本

民族的文化特质和精髓,增强民族自信,从而实现民族文化在国际社会传播,以便于让世界更加了解中国。全球胜任力不仅要求对多元文化的尊重与理解,还需要掌握本国文化,从而实现跨文化的思考和分析,立足本国,面向世界。这便要求高校在未来的课程思政和课程设置上加强对本民族文化认同和多元文化理解的相关内容。

3. 我国高校对青年学生全球胜任力的教育水平地域分布失调。各高校对全球胜任力的理解认识和培养能力差异显著,国际化水平较高的高校国际交流合作规模大,因而对于学生的全球胜任力培养意识和能力提升明显好于经济欠发达地区高校。

4. 教师总量不足且水平有限。由于部分高校对学生全球胜任力的培养意识不足,教师参与相关培训较少,难以满足实际需求。目前,部分高校主要以国际主题研讨会和国外访学活动作为教师获得教学材料和教学技能提升的途径,因而缺少规范性、系统性和针对性。同时,由于高水平的外籍教师较少,致使高校师资队伍全球胜任力提升的作用发挥不显著。

### （三）新的时代要求

中国始终坚持构建人类命运共同体理念，为世界注入强有力的稳定剂。面对全球公共卫生安全危机，我国积极倡导全球疫苗合作行动，发起“一带一路”疫苗合作伙伴关系倡议，始终站在抗疫合作第一线，让疫苗跨越山海、跑赢病毒，为广大发展中国家送去“及时雨”。作为最早承诺将新冠肺炎疫苗作为全球公共产品，最早支持疫苗知识产权豁免，最早同发展中国家开展疫苗生产合作，向120多个国家和国际组织提供超过20亿剂疫苗的负责任大国，中国疫苗真正成为人民的疫苗、世界的疫苗<sup>[4]</sup>，为全球新冠肺炎疫情防控的贡献无可替代。抗疫过程中，我国无数医疗人员、翻译人员和志愿者冒着生命危险为世界防疫筑起安全屏障，这正是实践“人类命运共同体”的最真实写照。中国人民始终勇于承担社会责任，以全球胜任力为载体，与世界人民休戚与共，共同参与全球治理当中。

同样，“一带一路”建设为世界经济的发展注入了新的活力，为区域经济协调发展提供不懈动力，而具有全球胜任力的青年人才，可以为推进区域经济与文化发展提供必要的人力资源支撑，助力“一带一路”向前推进。因此，对青年学生全球胜任力的培养提出了新要求：主动关注国际时事，对全球环境、能源、经济、发展等议题进行广泛了解；能够熟练地运用母语和至少一种外语进行流畅沟通，能够准确地对区域性或全球性问题表达个人观点；具备较强的专业素养和敬业精神，能够在国际社会和专业领域发挥建设性作用；勇于承担责任，关注社会可持续发展，具有为人类文明进步作贡献的奉献精神等。

### 四、青年学生全球胜任力提升路径规划与建议

为了进一步加强培养青年学生全球意识和参与全球治理的能力，在国际社会中树立良好的中国形象，全面提升青年学生的全球胜任力势在必行。结合我国现阶段全球胜任力培养路径的不足以及人类命运共同体理念对全球胜任力培养所提出的新要求，建议在以下几个方面进行调整。

### （一）构建完善的全球胜任力课程培养体系

为改善我国高校缺乏对全球胜任力提升针对性开设课程现状，将碎片化的课程进行系统整合，应在以下两个方面进行调整。第一，针对全球治理问题开展专题课程，培养学生追踪国际时事的习惯和分析国际问题的能力。开设的全球胜任力课程不要流于形式，而要积极探索其实践意义和精神内涵。以人类命运共同体为思考出发点，让学生置身于全球时事中，树立历史参与者的心态，从而开阔学生的国际视野并锻炼学生的国际思维。第二，从国家层面出台关于全球胜任力课程培养体系的评价标准。目前，各高校主要通过主观认知或以往经验进行相关课程设置，因而造成课程设置呈现碎片化态势，应当调整资源配置，为培养学生全球胜任力制定具体的教学目标和教学计划，并出台适合的行业规范以确保有效实施，从而实现课程设置的整体性和执行上的可行性。

### （二）构建“四个自信”的课程培养目标

“四个自信”是新时代中国特色社会主义制度建设的重要组成部分，四个自信不仅有利于全球胜任力的培养，更是当代青年提高自身修养的必经过程。因此，应当将树立“四个自信”作为课程培养目标，培养我国青年学生全球胜任力有助于提升中国在国际社会中的地位和话语权，因此，教师在课程中应积极发挥课堂思政的作用，传承与弘扬中华优秀传统文化，提升青年学生对中华文明的整体认知，系统构建学生的民族自信和认同感。

### （三）平衡我国高校国际化建设水平和全球胜任力培养水平

近年来，随着乡村振兴和全面小康社会建设的稳步推进，我国偏远地区的教育水平得到了进一步提升。双非高校与双一流高校间虽存在差距，高校间国际化建设水平有所不同，为解决此类问题，出台特殊地区帮扶政策将是有效的解决方式之一。各级政府和教育部门为不同高校设立帮扶项目，结合高校优势学科专业开展国际交流合作，为落后地区的学生搭建国际信息获取平台，以开拓其国际视野并培养其参与国际事务的能力，从而在国家层面上实现教育资源的合理分配。

#### (四) 加大全球胜任力教学师资培训投入

为全面提高全球胜任力教学师资水平,扩大授课教师总量,应当进一步重视对相应师资的培训。通过组建定点培训机构,定期对相关师资进行全球胜任力的系统培训,并根据社会实际需求调整培训内容。在此基础上,可以通过聘请在各行各业中表现突出、有所成就的行业领袖参与到全球胜任力的实际教学中,从而为学生提供多维分析思路,并能有效弥补师资缺口等。

#### 五、结语

百年大变局向青年学生提出了新的时代要求,正如习近平总书记在庆祝中国共产主义青年团成立 100 周年大会上向广大青年发出的号召,“实现中国梦是一场历史接力赛,当代青年要在实现民族复兴的赛道上奋勇争先”。青年学生应当不负众望,不断提升全球

胜任力,积极参与到全球治理当中。为此,高等院校需要进一步克服在青年学生全球胜任力培养路径上的众多不足,依托人类命运共同体的重要理念进行教育国际化改革,在构建完善的全球胜任力课程培养体系基础上,将树立“四个自信”列入课程培养目标,同时进一步加大在全球胜任力教学师资培训方面的投入,从而实现高校国际化建设水平和对全球胜任力培养水平的均衡提升。在人类命运共同体的理论支撑下,通过对青年学生全球胜任力培养路径的改革和创新,为我国社会主义建设提供具有较强国际竞争力的复合型人才,为实现中华民族伟大复兴输送源源不断的青春智慧。

【作者】:马炳航,博士,黑龙江大学中法学院讲师;孙萱,黑龙江大学中法学院讲师。

【来源】:《黑龙江教育·高校》2022年7期

## 域外传真

# 法国“大学校”产教融合机制 及其对行业特色高校的启示

——以巴黎综合理工学院为例

白逸仙 耿孟茹

【摘要】:深化产教融合可有效促进教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接。结合高等教育与工作世界协同理论和三螺旋理论建构产教融合协同理论,以法国“大学校”典型代表巴黎综合理工学院为案例,深入分析“大学校”产教融合机制,研究发现:第一,产教融合以创业型大学、知识型企业、创新型政府为主体;第二,产教融合以主体间松散耦合关系为基础;第三,不同主体相互作用,共同推进产教融合的实现。行业特色高校需明确产教融合主体角色,定位产教融合主体关系,发挥产教融合主体功能。

【关键词】:产教融合 行业特色高校 巴黎综合理工学院 创业型大学 知识型企业 创新型政府

## 一、引言

产教融合作为高等教育与工作世界协同发展的桥梁,对促进教育链、人才链与产业链、创新链的有机衔接至关重要。2017年产教融合正式上升为国家战略。国务院办公厅《关于深化产教融合的若干意见》提出“逐步提高行业

企业参与办学程度,健全多元化办学体制,全面推行校企协同育人”。<sup>[1]</sup>行业特色高校作为中国高等教育系统重要组成,是实施创新驱动发展战略、建设科技强国不可或缺的支撑力量。行业特色高校根植于行业,在培养专业人才方面独具优势。1998年高等教育管理体制改

革后,行业特色高校逐渐“去行业化”,与行业分离,学校人才培养与行业企业需求不适应的问题日渐突出。在此背景下,行业特色高校积极探索建立健全产教融合新机制,尽管如此,当前仍面临合作主体单一、合作深度不够、制度化程度偏低等问题,产教融合体制机制亟待完善。<sup>[2]</sup>

法国作为世界最发达的工业国家之一,其发展与具有成熟产教融合机制的“大学校”密不可分。法国高等教育体系属于综合大学和“大学校”并行发展的“双轨制”模式。与承担高等大众教育的综合大学不同,“大学校”属于精英教育,致力于培养各行业高级专门实用人才。该类学校具有鲜明特色:首先,“大学校”由政府行业部门分别设置并进行管理,涉及军事、农业、卫生等部门;其次,“大学校”集中于某一学科领域或按某一职业设置学科专业,且多为应用学科;最后,“大学校”注重产教融合,强调通过校企合作培养学生的实践创新能力。<sup>[3]</sup>作为法国精英高等教育板块,“大学校”在管理体制、学科设置、人才培养等方面与我国高水平行业特色高校高度相似。因此,本文以具军事特色的法国“大学校”典型代表——巴黎综合理工学院为例,深入分析“大学校”产教融合机制,以期为我国行业特色高校产教融合发展提供参考。

## 二、产教融合新机制:内在机理、基本结构和核心要素

### 1. 产教融合内在机理

产教融合本质是强调高等教育与工作世界的耦合关系,通过整合产业优质育人资源,培养学生解决问题能力、跨界能力和创新能力。德国著名高等教育学家乌尔里希·泰希勒研究高等教育与工作世界关系时发现,工作环境变动引发学校模式变革,高等教育扩张推动就业系统发展<sup>[4]</sup>,两者互动密切。在此基础上,国内学者提出高等教育与工作世界协同理论,明确了教育系统与工作世界的协同关系。<sup>[5]</sup>

高等教育与工作世界协同理论指出,耦合指两个或两个以上系统通过相互作用、彼此影响,从而联合,或通过内在机制互为作用、走

向一体化的现象。不同系统通过相互作用形成新的、具有一定结构和功能的整体系统,同时原生系统的功能和结构也不断进化,最终形成复合系统。高等教育与工作世界两个系统通过各自元素相互作用、彼此协同。一方面,高等教育通过人才培养、科学研究对工作世界起推动作用;另一方面,工作世界通过人力资本、技术研发等需求影响高等教育。随着两者相互作用程度加深,高等教育系统及工作世界系统各自功能与角色逐渐转变。高等教育作为与工作世界保持互动关系的开放系统,其功能不再仅是通过教学进行知识传承,通过科研实现知识创新,还承担将创造的新知识投入商业应用的重要使命,即高校的“创业”职能。对于工作世界而言,知识经济时代,知识是经济发展的关键资源,创新是获得竞争优势的重要途径。因此,企业从对土地、资本等生产要素的关注转向对知识与创新的投入,逐步向知识型企业进化。高等教育与工作世界各自角色及功能发生转变后,创业型大学知识产业化依赖于工作世界的孵化,知识型企业建立竞争优势需要高等教育的支撑,两者的联系进一步加强,高等教育—工作世界耦合系统由此产生,产教融合得以实现。

### 2. 产教融合基本结构

依据高等教育与工作世界的关联程度,可将系统间耦合关系分为非耦合、紧密耦合与松散耦合。<sup>[6]</sup>非耦合是高等教育与工作世界各自为营、相互独立,高等教育以“象牙塔”自居,拒绝学术的社会意义,与工作世界没有任何联系。紧密耦合是高等教育完全面向工作世界发展,强调教育适应当前工作世界需求,表现出过度的工具主义。松散耦合强调高等教育与工作世界彼此适应、相互促进,在相互独立的基础上产生系统联系。高等教育既非封闭系统,也非毫无边界。实质上,产教融合以松散耦合为基础,才能维持高等教育与工作世界的稳定和谐关系:“产”与“教”强调主体独立性,“融合”强调主体互动性。紧密耦合意味着主体独立性丧失,非耦合意味着主体互动性缺乏。因此,建立产教融合机制,应遵循高等教育系统与工作世界系统松散耦合的基本原则。

现实情况下,高等教育与工作世界并非总是维持适当的平衡关系,大学—产业形成的“双螺旋”结构,即高等教育—工作世界耦合系统缺乏稳定性。结合“三螺旋”理论可知,政府以适当角色加入耦合系统,对形成稳定的产教融合“三螺旋”结构尤为重要。值得考虑的是,国家战略导向下,政府作用相对过强时,高等教育与工作世界可能过度耦合,高校职能与企业价值不能充分实现;相对较弱时,高等教育与工作世界可能脱钩,教育发展与产业需求错位。创新型政府是较为适宜的政府定位。创新型政府主要通过法律、税收等方式引导高校与企业建立合作关系并保持相对独立,政府既非全面包揽也非放任,有利于促进高等教育与工作世界形成松散耦合关系。同时,创新型政府鼓励大学与企业积极开展创新活动,强调产教融合对创新发展的重要意义。<sup>[7]</sup>

### 3. 产教融合核心要素

整合高等教育与工作世界协同理论和“三螺旋”理论,可建构产教融合协同模型,进而深入分析产教融合机制。机制原指机器构造及其运行方式,借指事物内在工作方式,包括事物组成部分及各组成部分相互关系。机制通过系统内部组成要素按照一定方式相互作用实现特定功能。基于此,产教融合协同模型以产教融合实现为核心,大学、企业、政府为主体,三者产教融合过程的相互作用为主要内容。

知识经济时代,产教融合三个主体发生了战略性转型。一是大学由研究型向创业型转型。创业型大学指将促进经济社会发展的第三使命与教学、研究结合起来,积极进行知识产业化的大学。创业型大学是产教融合的驱动引擎,在产教融合中发挥主导作用:人才培养方面,着力培养实践创新人才,提升企业协同育人动力;科学研究方面,融合基础研究与应用研究,满足企业科技研发需求;知识转化方面,将广大师生的研究成果商业化,提高知识转化效率。二是企业由劳动密集型向知识型转型。知识型企业指企业价值和竞争优势依赖于持续知识创造、科技创新的企业。知识型企业为产教融合增强活力,在产教融合中发挥支撑作

用:专业人才方面,企业专家与高校师资有效互补,支持实践创新人才培养;经费资助方面,企业对科学研究、人才培养及学术活动的开展等予以赞助;资源共享方面,企业向高校开放内部资源和前沿资源。三是政府由守成型向创新型转型。创新型政府指通过新型合作关系促进创新发展的政府,是凯恩斯主义与福利政府结合的产物。创新型政府为产教融合提供制度保障,强调维持高等教育与工作世界的松散耦合关系,在产教融合中发挥保障作用:通过法律法规规范产教融合程序;利用税收政策提升产教融合动力;通过中介机构促进产教融合发展。总之,通过创业型大学、知识型企业、创新型政府的系统联系与相互作用,长期稳定有效的产教融合机制得以建立。

## 三、巴黎综合理工学院的产教融合:典型案例

为培养高水平工程技术人才,法国“大学校”以企业教席为典型特色、以学生实习为主要途径大力开展产教融合。企业教席由“大学校”设置框架性规定,企业围绕关切主题出资设立。学生实习在“大学校”是强制性的,实习培训中,学生以学生身份或学徒身份进入企业实习。实习结束后,实习结果由企业、指导老师与答辩委员会三方进行评价。

### 1. 案例描述

巴黎综合理工学院是法国顶尖工程师“大学校”的典型代表,具有鲜明军事特色,在2022年法国入选QS世界百强大学4所高校中位居第二。截至2023年,该校企业教席发展至32个,涵盖可持续发展、能源、人工智能等领域,包括以人才培养为中心的教学型教席、以产业需求为导向的研究型教席及同时关注人才培养与科学研究的教学研究型教席。基于企业教席,学校与75家公司建立了长期稳定的合作关系。学生实习方面,规定学生须完成3个月的企业实习、4~6个月的研究实习及毕业实习,实习时间约占学习时间的1/3。<sup>[8]</sup>通过产教融合,巴黎综合理工学院成为法国高质量工程教育典型代表。

从产教融合角度看,巴黎综合理工学院的发展经历了三个阶段。

第一个阶段(1794-1815年)是产教紧密耦合时期。随着法国大革命爆发,大量中世纪旧式大学被关闭,一批专科学校兴起。为满足对军工、路桥工程师的迫切需求,1794年法国成立“中央公共工程学院”。按国民公会要求,学校旨在培养掌握专业技能的“技师”“共和国不需要学者,它需要技师,至于学者,将来再说”。学校定位于教授“综合技术”,奠定了培养工程技术人才的基本目标。1795年更名为巴黎综合理工学院。1804年拿破仑改建巴黎综合理工学院为军校,将校训确立为“为了祖国、科学与荣誉”。学校“为炮兵、工兵、路桥、造船、军用和民用工程、开矿和地理等技术性的公立专科学校输送学生”,成为“下金蛋的老母鸡”。<sup>[9]</sup>这一时期,学校军事特色鲜明,政府对学校进行军事化管理,人才培养直接面向军事工程需求,培养忠于共和国的军工技术人员,高等教育与工作世界紧密耦合。

第二个阶段(1815-1830年)是产教非耦合时期。1815年波旁王朝复辟,次年,路易十八解散了理工学院。1817年,波旁王朝重新建立巴黎综合理工学院,对学校组织形式、教学内容、学生管理各方面进行“去军事化”改造,命名为“帝国综合理工学院”。学校军事技艺课程被取消,改由法国内政部监管。与主要创始人蒙日主张理论知识联系应用实践的教育理念不同,拉普拉斯倾向于传播高深科学知识,学校“发展极少数个人的能力,那些人的品位和天赋召唤他们深入进行科学研究”。<sup>[10]</sup>同时,学校教学技术性成分被取消。这一时期,学校以推动数学和自然科学进步为办学目标,以学科逻辑为主导,从注重工程技术转向以自然科学为中心,从培养专业技术人才转向培养数学家与科学家,军事特色淡化,高等教育与工作世界分离,两者走向非耦合状态。

第三个阶段(1830年-至今)是产教松散耦合时期。随着七月革命推翻复辟王朝,发展现代化工业的法国在筑路、开矿等工程领域急

需大批工程人才,工程教育重要性日益显现。1930年学校改由战争部监管。1950年学校进行课程改革,减少理论研究,为更实际的应用教育让路。1962年学校教学计划加入“接触人世的实习期”,使学生接触现实复杂问题。<sup>[11]</sup>1970年学校成为培养高级工程人才的公共机构,隶属国防部。同年,法案规定巴黎综合理工是“给学生以科学的和一般的文化,使他们在经过专业训练之后,适于在国家的民政部门 and 军事团队中担任科学的、技术的或经济的高级职位或责任;也可以更普遍地在全国范围的活动中担任科学的、技术的或经济的高级职位或责任”。<sup>[12]</sup>2003年,学校设立第一个企业教席,推动校企合作在标准化框架下高效运作。2011年,学校与标致雪铁龙集团共同创建著名的教学研究型教席——“雪铁龙教席”,教席以材料和机械结构、表面物理、数值建模和多物理场耦合为主题,汇聚一流教学研究人员及领军企业专家,围绕人才培养、科研攻关开展校企合作。这一时期,学校以军事特色为“底色”,积极与企业保持密切联系,既强调学习广泛基础知识、进行科学研究,也注重提高学生的专业实践能力,高等教育与工作世界相互独立、密切联系,两者属于松散耦合互动。

## 2. 案例分析

(1) 创业型大学是产教融合的主导力量  
人才与知识是遵循学科知识逻辑的大学与遵循经济生产逻辑的企业开展产教融合的平衡点。依据职能定位,大学可分为教学型、研究型及创业型。教学型大学注重传播知识与技术。研究型大学注重科学研究,在传授知识的基础上创造知识。创业型大学以服务经济社会发展、提高国家竞争力为导向,积极培养实践创新人才、促进知识产业化,不断提高大学在产教融合中的组织效力与资源价值,为高等教育与工作世界耦合协同创造耦合点。

产教紧密耦合时期,巴黎综合理工学院面向军事需求培育工程技术人员,以传授科学与技术知识为核心,属教学型大学。学校早期综合工程教育主要由数学科学和物理学两部分

组成,教育内容从几何分析、力学分析等理论知识延伸到切割术、建筑学等应用实践内容。作为“下金蛋的老母鸡”,学校产出的“X蛋”以G、V、C为基因,其中,G代表与科学、技术相关的理论知识,V代表坚定自由的意志、C代表强健的体质。产教非耦合时期,学校以发展工程科学为目标,积极开展基础研究、推动创造新知识,属于研究型大学。“为了训练工程师和推进工程科学发展”,学校以数学科学、理论知识为主,探索创造高深知识。产教松散耦合时期,学校属于创业型大学,通过培养实践创新人才、开展基础研究与应用研究、积极推动科技成果转化,成为产教融合的驱动引擎。

人才培养方面,学校结合系统的知识学习与问题情境的技能培训来培养实践创新人才。一方面,“雪铁龙教席”为学生提供多层次、跨学科课程,包括初级课程、高级课程及主题广泛的深度课程。同时,设置“材料、结构、多物理场建模”的跨学科英语硕士项目,涵盖力学、物理学和数学等跨学科知识。<sup>[13]</sup>另一方面,在课程学习基础上,为学生设置企业实习、研究实习与毕业实习。企业实习是观察性实习,实习生主要进行现场观察,了解公司组织和管理情况。研究实习是科学研究的开始,实习生面向企业需求以应用性问题为中心进行研究分析,推进科学知识发展。毕业实习是实习生对未来工作的模拟体验,实习生以工程师身份参与公司项目,解决实际问题。<sup>[14]</sup>学校将理论联系实际,培养具有实践创新能力的顶尖优秀人才,满足企业高水平人力资本需求,进一步提升企业合作动力。

科学研究方面,学校以有现实意义与科学价值的研究为主题进行科技研发。企业教席中,“雪铁龙教席”研究集中于结构轻量化和纳米传感器开发两个领域及多功能材料、结构可靠性、多物理耦合和电动马达、纳米传感器四个焦点。研究问题既有解决企业难题的现实意义,也有进行理论研究的科学价值。研究实习中,实习生从应用性问题出发,提出原创的、

具有科学价值的研究问题,采用科学方法进行基础研究。学校意识到具体应用问题背后有进行基础研究的可能,科研选题既来自大学内部,也来自工作世界。大学与产业间的知识流动,从传统的产出地流入应用地的单向“线性模式”向双向流动的“互动模式”发展,基础研究与应用研究走向相互融合的巴斯德象限。

针对知识转化,学校成立了合作研究与知识产权部。项目合作方面,该部门帮助公司或研究人员寻找合作伙伴或合适资金,起草、分析、评估项目合同;技术转让方面,检测可能产生创新的发明、专有技术并进行潜力评估,支持研究人员进行创业、专利申请及技术转移,帮助其与学校、工业企业合作伙伴谈判研究成果所有权合同。<sup>[15]</sup>合作研究与知识产权部作为科技中介组织,以促进成果转化为主要职能,全方位、全过程帮助研究人员与企业建立合作联系,提升了大学知识产业化效率与企业投资赞助动力。

## (2) 知识型企业是产教融合的支撑力量

资源依赖理论指出,组织在资源交换中的外部依赖及组织效力形塑其环境角色。根据盈利模式,企业主要分为制造型、技术型及知识型。制造型企业主要依赖现代机器设备进行大规模生产制造,对高水平技术型人才及科技研发需求程度低。技术型企业主要依赖技术革新进行创收,对技术型人才产生需求但与高校合作科研意愿低。知识型企业主要依赖知识与创新发展核心竞争力,急需高水平创新人才并对科技研发具有强烈需求,对高校资源依赖程度高。同时,该类企业拥有产业前沿知识与应用技术资源,在产教融合中极具效力,因此产教双方积极主动进行资源交换,产教融合走向纵深。

产教紧密耦合时期,企业以制造型为主。第一次工业革命开创了近代工程技术的“蒸汽时代”,同时,拿破仑颁布各种法令,大力发展近代工业,新发明的机器陆续进入法国企业,工业现代化发展进入起步阶段。这一时期,企业主要利用机器设备进行大规模生产

制造,对高校资源依赖程度低。产教非耦合时期,企业向技术型转变。复辟王朝时期,政府充分利用国内政治相对安定的局面,全面开展工业革命。这一阶段蒸汽动力使用数量激增,工业机械化程度不断提升。企业逐渐重视技术革新,对工业技术人才产生一定需求,但进行科技研发的意愿较低,对高校资源依赖相对较弱。产教松散耦合时期,企业逐渐向知识型企业进化。20世纪80年代,法国对国有企业进行私有化改革,建立现代企业制度。随后,法国提出“后工业社会模式”,不断发展高新技术企业,以知识与创新为中心建立竞争优势。知识型企业急需大量实践创新人才并产生与高校合作研发的强烈意愿。同时,作为产业专业人员与前沿知识的集中站,知识型企业向高校提供专业人才、进行经费赞助并共享前沿资源,成为产教融合的支撑主力。

专业人才方面,企业实践型专家与高校教师有效互补。通过企业教席,标致雪铁龙集团的工业专家参与学校教学,向学生展示前沿技术和工业问题,为学生研究实习提供专业建议。此外,教席开展校企联合培养博士项目(CIFRE),博士生以企业雇员与学校学生双重身份,在企业导师和学校导师联合指导下完成论文。学生进入企业实习时,企业专家全程指导监督。实习前,企业专业人士为学生讲解实习经验;实习中,实习导师带领学生熟悉业务环境,指导学生日常学习和工作。基于校企双方需求,知识型企业专家以不同方式灵活融入学校人才培养,助力培养实践创新人才。

经费资助方面,企业拥有技术和资本,高校掌握人才和知识,为使高校向企业输送高质量创新人才、承担企业外包的部分研究,企业成为重要经费提供者。企业教席通常由一家或多家企业出资设立,企业对科学研究、成果转化等提供全方位经费支持。同时,教席向学生提供资助奖励。如“雪铁龙教席”对校企联合培养博士生的论文进行资助,对实习表现优异的学生进行奖励。<sup>[16]</sup>学生实习中,企业还提

供实习津贴。此外,支持讲座、研讨会等学术活动也是企业的重要赞助内容。

资源共享方面,企业积极与高校共享内部资源和前沿资源。除专业人才与资本外,企业拥有产业前沿资源,但由于自身技术、人才等方面限制,难以独立攻克复杂技术难题。因此,企业向高校开放共享内部资源,通过协同合作实现技术进步、推动产业升级。在“雪铁龙教席”中,“材料、结构、多物理建模”项目的合作伙伴包括雷诺、标致雪铁龙集团等,向巴黎综合理工学院招聘实习生,企业对实习生开放技术资源,允许实习生使用企业内部资料开展学习和研究。

### (3) 创新型政府是产教融合的保障力量

政府引导和制度保障对于优化校企资源配置、维持稳定长效的校企合作关系至关重要。政府职能的充分发挥依赖于合理的政府定位。当政府“越位”,在产教融合中掌握全方位主导权时,产教融合政策设置不合理、不灵活问题频繁发生,融合效率降低;当政府“缺位”,在产教融合中自由放任时,校企两张皮、企业合作积极性弱等问题凸显,产教融合无法有效开展。创新型政府既不“越位”也不“缺位”,而是通过出台相关政策、健全法律体系等方式引导产教融合,是适宜的政府角色定位。

产教紧密耦合时期,法国政府在产教融合中占绝对核心地位。拿破仑执政后,巴黎综合理工学院被置于军队系统,校长由将军接替,学生按军队建制分编并接受军事训练。有限的毕业生首先满足国家需要,经专业训练后由政府分配工作岗位,政府成为对接高等教育与工作世界的“掌控者”,产教互动缺乏灵活性。产教非耦合时期,法国政府不再强调高等教育与工作世界的紧密联系。复辟的波旁王朝意图恢复革命前的国家,推崇人文主义传统,主张研究高深学问,巴黎综合理工不再是军事化院校,政府从产教紧密耦合时期的“掌控者”转变为“放任者”,高等教育与工作世界逐渐分离。产教松散耦合时期,政府通过颁布法律法规、制定税收政策及设立中介机构等方式,从

外围进行政策帮助与行动调控,积极服务产教融合活动,成为维系高等教育与工作世界松散耦合关系的“引导者”。

法律法规方面,2003年法国颁布《赞助、协会和基金会法》(“阿亚贡法”),通过税收减免、鼓励基金会设立等方式,促进高校与企业联合设立教席。“阿亚贡法”规定,企业赞助高等教育等非营利性公共事业可享受税收优惠,同时将基金会收入的免税额度由1.5万欧元提高至5万欧元。企业向学校捐赠的资金由大学基金会管理,基金会则将大部分资金用于发展企业教席,公司不再对资金具有支配权,赞助资金与赞助者独立。<sup>[17]</sup>这一举措有效避免了公司在产教融合中处于支配地位,高等教育主体性降低。针对学生实习,政府出台《教育法》对学生实习目的、实习时间、主体责任等具体事项进行规定。明确实习目的是提升学生专业能力,让学生认识工作环境。实习时间不超过6个月,实习生须和企业、学校签订三方协议以明确各方主体责任。实习期限、节假日等详细事项都需要写进三方协议。<sup>[18]</sup>法律法规促进企业教席的设立、规范学生实习活动,明确了各方主体责任,高等教育与工作世界既不相互越界,也不各自为政。

税收政策方面,依据“阿亚贡法”税收减免规定,赞助非营利性公共事业的企业当年上缴税款可免其赞助金额的60%。税收优惠政策充分调动了企业投资学校和企业教席的积极性。此外,政府规定所有企业均需根据年度工资总额缴纳学徒培训税,税率为0.68%。在普遍征收学徒培训税基础上,对员工总数超过250名的企业,政府额外征收学徒培训附加税。企业学徒数占员工总数的4%~6%时,企业每多雇一名学徒,可获得400欧元补贴,该补贴可用于抵减学徒培训附加税。企业学徒占员工总数的10%以上时不需缴纳学徒培训附加税。政府通过学徒培训税使企业分担学徒成本,通过学徒培训附加税引导企业接收学徒。由于部分学生选择以学徒身份进行实习,因此征收学徒培训税与学徒培训附加税成为提高企业参与实习活动积极性的重要举措。

中介机构方面,1934年法国通过法律确定工程师职衔协会(CTI)为工程师学历教育认证机构。工程师职衔协会的职能、构成等由法律明确规定,是教育部下属机构,不具有独立行政权力,成为政府协调高等教育与工作世界关系的重要中介机构。工程师职衔协会负责对工程师“大学校”及工程师学历教育进行评估认证,只有经工程师职衔委员会认证,“大学校”才有资格颁发工程师学历证书。工程师职衔协会对于“大学校”的评估,强调学校与企业的合作关系。具体而言,学校开放合作维度评估以企业教席、框架计划及校企联合培养博士项目的数量与开展情况为依据。工程师评估,强调学生参与实习活动的情况,公司实习必须至少累计达28周,才有资格获得学历证书。<sup>[19]</sup>通过赋予工程师职衔协会评估“大学校”质量、颁发工程师文凭资格并对其进行监督,政府提高学校设立企业教席、开展实习活动的积极性。

#### 四、结论与讨论

结合高等教育与工作世界协同理论及“三螺旋”理论,构建产教融合协同模型,以巴黎综合理工学院为案例,透视分析产教融合机制,形成以下研究发现。第一,产教融合以创业型大学、知识型企业与创新型政府为主体。传统大学与企业分属知识逻辑与经济逻辑,缺乏耦合动力,创业型大学强调知识产业化,知识型企业注重知识与创新投入,两者产生资源共享、知识生产、科技成果转化的共同诉求,因此相互协同,形成高等教育—工作世界耦合系统。创新型政府鼓励校企双方相互独立的基础上积极互动,对维护高等教育—工作世界耦合系统的稳定至关重要。第二,产教融合以主体间松散耦合关系为基础。产教融合是互动性与独立性的统一,高校与企业需维持松散耦合关系,在相互独立基础上产生系统关联。第三,不同主体产教融合中相互作用,共同推进产教融合实现。人才和知识是沟通高校与企业的重要桥梁,创业型大学作为人才培养与知识生产的动力源,通过人才培养、科学研究与知识转

化，成为产教融合的主导力量；知识型企业作为产业前沿知识的集中站，通过专业人才、经费资助、资源共享，成为产教融合的支撑力量；创新型政府作为新型合作关系的维持者，通过法律法规、税收政策、中介机构，成为产教融合的保障力量。

对我国行业特色高校完善产教融合机制，提出以下建议。第一，明确产教融合主体角色。行业特色高校学校应改变以学科发展为中心、获取学术成果为目标的办学模式，以行业特色为抓手，着力建设与经济社会紧密结合、注重成果转化的创业型大学；行业企业应面向产业前沿，积极推进校企合作，以科技创新建立竞争优势、推动产业升级转型，向知识型企业进化；政府既要给市场留一定空间，也不能放任，应基于创新型政府的角色定位积极引导高校与企业建立完善合作关系。第二，定位产教融合主体关系。产教融合以主体间的松散耦合为基本原则。我国行业特色高校与其所在行业互动可知，产教紧密耦合时，高校与企业缺乏独立性，人才培养质量欠佳；产教非耦合时，高校与企业缺乏互动性，高校人才培养、科学研究与企业需求脱节。产教间的平衡关系影响两者互动效果，产教融合既要遵循教育规律、知识逻辑，也要考虑应用价值、经济效用，高校、企业、政府应相对独立，在平等原则上相互作用。第三，发挥产教融合主体功能。创业

型大学是产教融合主导力量，人才培养方面，行业特色高校应着力提升学生创新精神与实践能力，培养行业领军人才。科学研究方面，应遵循基础研究与应用研究相辅相成基本原则，以行业实际问题为着力点，推动知识生产同时服务产业技术创新。知识转化方面，构建符合自身特点的成果转化模式，全方位、全过程指导科技成果转移转化。知识型企业是产教融合的支撑力量，行业企业应与高校密切合作，通过校企共建合作平台、开展企业实习等在人力、资本、物质等方面对行业高校进行支撑，进而满足自身对高质量创新人才的需求、提高企业研发效率。创新型政府是产教融合的保障力量，政府需通过出台产教融合政策法律、建立监督评价机制等方式提升产教融合主体动力、维系产教主体独立性。

**【基金项目】**：中国高等教育学会 2021 年度专项课题“行业特色型高校产教融合机制研究—基于三螺旋理论的视角”（21CJZD04）

**【作者】**：白逸仙，中国高等教育学会事业发展部副主任、研究员；耿孟茹，中国人民大学教育学院博士研究生。

**【来源】**：《高等工程教育研究》2024 年第 1 期。