

CSSCI 来源期刊
全国中文核心期刊
AMI 综合评价(A刊)核心期刊

学 子 报

国家教育行政学院

JOURNAL OF NATIONAL ACADEMY OF
EDUCATION ADMINISTRATION

以教育现代化赋能现代化强国战略目标的实现
新发展阶段我国高等医学教育改革探析
教师教育专业化与教师教育体系建设

2022.07

(总第 295 期)

《国家教育行政学院学报》征稿函

常设栏目：

教育政策与制度研究

高等教育管理

教育基本理论

教师教育与发展

职业教育探索

考察调研报告

国际视野

选题要点：

※学习宣传党的十九届六中全会精神和二十大精神

※习近平总书记教育重要论述研究

※高质量教育体系建设研究

※教育治理体系与治理能力现代化研究

※共同富裕与区域教育协同发展

※教育数字化转型研究

※高水平科技自立自强与人才培养模式改革研究

※高素质专业化创新型教师队伍建设研究

※新时代我国教育评价改革的理论与实践研究

※“双一流”建设与评估研究

※职业教育类型化发展研究

※教育发展与乡村振兴研究

※高校思想政治理论课与课程思政建设研究

※学科交叉融合创新研究

投稿须知：

来稿要论点新颖、论据充分可靠、论证严密、语言精练流畅。篇幅以8000字左右为宜，关于重大理论问题的论文篇幅可在1万字左右。题名限20字以内。摘要需准确提炼论文主要观点（300~400字），关键词3~5个。题目、摘要、关键词均需英文翻译。

投稿请按照学报已发表文章格式编辑，电子邮件投稿请按照：单位+姓名+文章题目方式命名。请勿一稿多投。

本刊所发文章均不代表编辑部的观点，作者文责自负。稿件以电子版为主。自投稿两周内未接到本刊任何通知，作者可自行处理。

对于采用稿件本刊有编辑删改权，不同意删改者请在稿件上特别注明；对于刊发的文章本刊享有网络传播权。如有异议，请投稿时注明。未声明者，本刊视为同意。

投稿方式：

编辑部电话：010-69248888转3122

投稿电子邮箱：xuebao@naea.edu.cn

在线投稿：<http://gjxz.cbpt.cnki.net/EditorEN/index.aspx?t=1&mid=gjxz>

可通过学院官网<http://www.naea.edu.cn>首页，点击“学院概况”后，选“主办期刊”进入。



国家教育行政学院学报 (月刊)

2022 年第 7 期(总第 295 期)

目 录

编辑委员会

主 任 侯慧君

副主任 韩 旭 于京天

编 委 (按音序排列)

陈晓宇 陈子季 丁月牙

葛道凯 郭 垒 韩 震

胡敏强 胡锐军 黄晓玫

李曼丽 刘亚荣 刘元春

卢晓中 马怀德 孟繁华

沈壮海 石中英 王炳林

邬大光 邢 晖 许 杰

许玉乾 杨晓慧 游旭群

于建福 于鲁文 袁振国

张 婕 张卫国 周 玉

周作宇 朱庆葆

主 编 侯慧君

常务副主编 吕文妙

副 主 编 高 政

编辑部副主任 吴 虑

编 辑 刘 红 吴潇剑

美 术 编 辑 张进美

录 入 排 版 梁京京

本期执行编辑 刘 红

教 育 学 人

以教育现代化赋能现代化强国战略目标的实现

韩喜平 3

教 育 改 革 探 索

构建中国特色大学生职业生涯发展教育理论体系探析

方伟 10

新发展阶段我国高等医学教育改革探析

郭建如 王维民 19

专题研究——教育高质量发展

高质量教育体系建设的中国特色与中国贡献

李政涛 王晓晓 27

中国特色教师教育高质量发展的制度逻辑

王鉴 33

教师教育专业化与教师教育体系建设

宋萑 40

新时代开放大学高质量发展的内涵与实践路径

李松 48

目 录

中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调：
评价与对策

叶蓓蓓 冯淑慧 55

教育政策与制度研究

教育信任与教育法治
——一种文化制度主义的解释路径

刘晓巍 65

教育管理的“四得当”范式：由来、内涵与意义

黄永军 74

高校巡察与其他监督贯通融合路径研究

姚君君 王璨苑 刘东晓 81

教育时论

人工智能教育的算法风险与善治

冯永刚 赵丹丹 88

致作者：作者文责自负；来稿如在两周内未接到联系，请另投他刊；本刊不收取版面费、审读费等任何名目费用；本刊对刊登的文章享有网络传播权，如有异议，请在来稿中注明，未声明者，本刊视为同意。感谢您对本刊工作的理解与支持！

编辑部 010-69248888 转 3122
投稿邮箱 xuebao@naea.edu.cn
在线投稿 <http://gjxz.cbpt.cnki.net/EditorEN/index.aspx?t=1&mid=gjxz>

主 管 中华人民共和国教育部
主 办 国家教育行政学院
出版发行 国家教育行政学院
教育管理杂志社
发行范围 国内外发行
地 址 北京市大兴区清源北路8号
邮 编 102617
网 址 www.naea.edu.cn
传 真 010-69260513
广告发行 010-69241029
010-69226801
印 刷 北京华联印刷有限公司
出版日期 2022年7月15日

《国家教育行政学院学报》征稿函
青岛大学

封二
封三、封底

以教育现代化 赋能现代化强国战略目标的实现

韩喜平

(吉林大学, 吉林 长春 130012)

摘 要: 中国式现代化道路的建设进程要靠教育来推动。经济发展需要教育先行, 教育事业的历史发展与当代特征都昭示着教育现代化是推动国家整体现代化建设的动力源泉。走好以人的现代化为核心的中国式现代化道路, 需要通过教育事业的高质量发展为社会各领域现代化的协调进步输送创新人才, 也为趋近人的全面发展提供可能。新时代教育事业的发展, 要立足国内国际两个大局, 以服务中华民族伟大复兴事业为责任使命, 通过深入推进教育在理念、体系、制度、内容、方法、治理方面的现代化发展, 发挥教育的引领作用, 助力社会主义现代化强国目标的实现。

关键词: 教育现代化; 创新型人才; 教育公平; 智能化

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0003-07

教育投入是支撑国家长远发展的战略性投资, 教育现代化是中国式现代化建设中的重要组成部分, 教育事业的发展水平是衡量现代化的重要指标, 是具有前瞻性、基础性的工程。习近平总书记指出: “建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程, 必须把教育事业放在优先位置, 深化教育改革, 加快教育现代化, 办好人民满意的教育。”^[1] 近年来, 国家推出了《加快推进教育现代化实施方案 (2018—2022 年)》《中国教育现代化 2035》等政策方案, 将教育现代化建设纳入国家中长期战略规划。新时代, 在全面建设社会主义现代化国家新征程的历史阶段上, 更应该着力发展好教育现代化, 发挥好教育“为党育人、为国育才”的效用。

一、教育现代化是国家整体现代化事业的重要内容

教育现代化是一个国家的教育在适应现代化社会发展要求下, 不断调整从传统社会中继承下来的教育思想观念、教育制度规范、教育内容方法等, 逐渐形成新的教育形态、特征的发展过程。教育现代化的实质是教育现代性的增长与发展, 以培养既具有马克思主义理想信念又能适应信息化、智能化社会的新人为己任。因此, 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

收稿日期: 2022-06-30

基金项目: 2020 年度国家社会科学基金重大项目“中国特色社会主义‘人民至上’价值及其实践研究”(20ZDA004)

作者简介: 韩喜平, 男, 教授, 吉林大学党委副书记、中央马克思主义理论研究建设工程首席专家、吉林大学马克思主义学院中国特色社会主义理论体系研究中心主任, 主要从事马克思主义理论研究。

服务,是教育现代化建设的时代使命。

1. 教育先行是世界现代化进程中的一般规律

根据世界现代化历史发展的经验,国家的强大、人的素质的提升都是依靠教育先行。现代化本身表现为生产活动以及整个社会生活的科学化,而教育是传递、发现、丰富科学的有效方式。“为改变一般人的本性,使它获得一定劳动部门的技能和技巧,成为发达的和专门的劳动力,就要有一定的教育或训练”^[2],以及“教育会生产劳动能力”^[3]的论断都确证了教育之于生产发展的重要意义。教育通过不断优化人的劳动能力,提升人改造自然的体力与智力,决定着现代化发展的进程。因此,资本主义国家重视发展教育,特别注重现代化与高等教育之间的联系,进而为工业革命、产业革命的发展提供智力支持。16世纪,文艺复兴开创了意大利的辉煌时代,这与被誉为“世界大学之母”的博洛尼亚大学密切相关;17世纪,牛津大学、剑桥大学的发展促进了工业革命的进行,让英国稳坐世界霸主的位置;18世纪,高等专科学校的发展带动了法国的崛起;19世纪,德国普及义务教育并创建了世界上第一所将科学研究和教学相融合的洪堡大学,促进了其在现代工业文明中的崛起;20世纪,知识对经济社会发展的贡献不断攀升,美国对教育事业的重视推动了现代科技的进步与经济社会的发展,使世界的发展重心从欧洲大陆转移到了美国;日本的崛起也是奉行教育优先、科技立国的理念,为经济腾飞提供了人力支持。我国自改革开放以来,经济快速发展的经验也证明了教育先行的必要性。邓小平同志在改革开放之初就指出:“不抓科学、教育,四个现代化就没有希望,就成为一句空话。”^[4]步入现代化的建设轨迹需要知识与智慧的支持,历史与现实的实践皆证明:推动经济发展,建设现代化强国,必须优先发展教育,推动教育现代化势在必行。

2. 教育现代化对接实现以人的现代化为核心的全面现代化

中国式现代化兼顾人与社会二者关系的和谐发展。阶级社会中,教育发展必然受到阶级属性的影响。资本主义国家受资本逻辑的影响,

教育现代化的成果并不惠及全部人口。而我国作为人民当家作主的国家,教育现代化的成果惠及全体人民,人民对教育的满意程度就是判别教育现代化的标尺。但是,区别于空想社会主义对人的解放问题的浪漫主义幻想,马克思主义理论强调在社会现代化建设进程中实现人的自由全面发展,以社会的现代化发展为人的现代化发展提供基础,同时也要防止出现因为片面追求物质文明发展而导致人为物役的问题。

教育现代化关系着人口规模巨大的中国式现代化的实现。马克思主义指导下的中国式现代化承载着实现人的自由而全面发展的理想,在现代化进程中,人既是社会实践的主体,也是社会发展的最终受益者。然而,较大的人口基数决定了中国式现代化需要兼顾人口素质大规模提升的问题,加之推进人的现代化建设任务重大而紧迫,提高中国人民的素质需要不断加强教育。随着中国开启全面建设社会主义现代化国家新征程,中国的人口素质显著提升,民生福祉不断增进,这都依赖于教育事业的不断进步。2021年,我国高等教育毛入学率达57.8%,高中阶段教育毛入学率提高到91.4%。^[5]但是,我国14亿多人口要整体得到发展,必然需要教育事业克服困难,兼顾规模与质量的整体提高。因此,在“十四五”时期,国家明确把提升国民素质放在重要位置,通过构建高质量教育体系,提升人才的创新能力,实现人的思想观念、素质能力、行为方式、社会关系等方面的现代化转型,进而优化人口结构、拓展人力资本红利,为实现创新驱动发展提供智力支持。

二、实现现代化国家战略目标必须依靠教育现代化

“建国君民,教学为先”,“化民成俗,其必由学”。教育是以人为作用对象并带有社会阶级属性的活动。教育能够成为国家现代化建设的动力源泉是因为其自身具备的功能。教育按照社会要求培养各行业需要的人才,是沟通人与社会二者关系的纽带性存在。因此,优先发展

教育事业是提高国民素质、提升国家核心竞争力、实现中华民族伟大复兴的必然选择，要在实现教育现代化中推动中国现代化。

1. 教育现代化赋予“人才输出”之能

教育作为民族振兴、社会进步的重要基石，教育强则国家强，人才兴则民族兴。“技术进步的关键在于人力资本的积累”^[6]，特别是在信息时代中，教育对经济发展的价值愈加突出，人才对生产实践的价值愈加明显。所以，当代世界的竞争说到底人才的竞争。中国式现代化需要数以亿计的人才来支撑，需要大量的科学家队伍与工程师队伍带动科技创新，实现产业结构转型升级。正如习近平总书记指出：“我们对高等教育的需要比以往任何时候都更加迫切，对科学知识和卓越人才的渴求比以往任何时候都更加强烈。”^[7]教育的主要功能就是对人施加特定的影响，提高人的素质能力。所以要实现国家现代化，必须率先实现教育现代化，不可忽视教育对实现民族复兴伟业的价值意义。2019年中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》明确将教育现代化定位为未来发展阶段的目标。“到2035年，总体实现教育现代化，迈入教育强国行列，推动我国成为学习大国、人力资源强国和人才强国。”^[8]十年树木，百年树人。实现第二个百年奋斗目标的主力军正是今天坐在课堂上的学生。教育培养人才的周期性规律决定了教育事业布局要有前瞻性，能否顺利实现社会主义现代化强国的战略目标在一定程度上取决于教育对人才培养的质量。

2. 教育现代化赋予“科技创造”之能

农业文明表现为生产经验、技术知识的代际积累，而以机器大工业为标志的资本主义生产昭示了现代社会科学是引领技术变革、企业发展的根本要素。当今科技发展模式已由从生产活动中总结技术再凝练成科学的传统模式，转变为由科学带动技术直接作用于生产实践的现代模式。而现代大学作为科学技术的中心，更是从人才培养、科学研究、跨界合作等方面引领科技的进步。因此，教育对科学的传授与发扬理应走到生产的前面，成为联系科技和生产的中介以及科技进步的推动力。高校更是在

知识创新中起着举足轻重的作用。高校中集结了一流的科研力量，以大规模的高素质人才进行科学研究。特别是在直接关系到生产的自然科学领域，高校以发表高水平论文、承担国家自然科学基金课题等方式在基础研究与应用研究方面为国家输出多项科研成果，带动科学知识的创新。

3. 教育现代化赋予“认知转变”之能

以自然经济为基础的传统社会要求个人具有绝对地、无条件地服从社会共同体的价值观念。而现代化带来的社会转型就包括人在价值观念、思维认知方面的转变。教育实践包含转变人的认知这一功能，通过深化人对现代化的认识，推动全民族对国家现代化形成共识。第一，教育能够引导人树立正确的政治认识。教育的目的性使其被打上意识形态属性，在阶级社会中成为统治阶级培养人才的活动。我国要建设的是社会主义现代化，教育要为其培养的是社会主义的建设者和接班人。第二，教育能够引导人形成积极的奋斗认识。社会主义现代化是干出来的，社会建设离不开全体人民的共同努力，而教育通过讲授英雄人物的故事，传承中国共产党的精神谱系，涵养人积极进取的意识，增强历史自信、文化自信，在提高人民素质能力的同时，正确引导人民的思想、激发人民的奋进力量。培养具有坚定政治信仰的人民，这是维系社会稳定和发展的需要，也是推进中国民主政治发展的现实要求。第三，教育能够引导人形成对现代化内涵的正确理解。建设现代化强国是一个长期奋斗的过程，不是一蹴而就的，诸多要求要分轻重缓急，有序解决。发展教育有利于提升人们的理性素养和认识水平，促使人们以科学的态度对待目标与过程、路径与结果之间的关系，在稳步发展中推动中国式现代化进程；发展教育有利于帮助人们深刻体会现代化的基本逻辑和路径指向，将个人奋斗融入实现现代化的时代潮流，通过接续奋斗实现个人价值与社会价值的统一，进而有助于建设物质文明与精神文明协调发展的现代化。

4. 教育现代化赋予“社会公平”之能

共同富裕是中国式现代化的重要特征。这

要求现代化建设要追求社会公平,而教育公平是社会公平的重要内容,是需要保证的、最基础的公平,也是推动社会公平的重要动力,促进教育公平能够为中国式现代化营造出公平的社会环境。从个人发展角度来看,人们通过受教育的方式缩小个人先天发展条件的差距,教育投资与工资回报的正相关性使得教育成为决定工资收入的重要因素。^[9]教育公平不仅能为每个人收入水平的提高提供均衡的“赋值”机会,而且能够在不拉低任何人收入的情况下,通过受教育者自身的努力创造出新的收入,提高自身的生活质量。从社会发展角度来看,推动教育公平有助于缩小贫富差距。市场越大,获利的机会越多。教育作为增强社会流动性的重要方式,为中国人民提高发展能力创造了更加普惠公平的条件。特别是国家针对低收入群体所提供的专业技能教育,通过提高其就业、创业能力增强致富本领,降低因智返贫的概率;同时,教育现代化发展利于扩大中等收入群体,为拉动社会消费提供潜在可能,有助于推动实现全体人民共同富裕的现代化。考虑到教育投资回报的延时性与人才培养的周期性,教育现代化建设需要优先发展教育,优化教育政策,充分发挥教育在提高人民群众素质、推动经济社会发展中的作用,通过教育现代化深入推动中国式现代化。

三、教育现代化建设面对的重大机遇与现实挑战

从世界的发展趋势来看,当今世界正处于百年未有之大变局,发展中国家在按照西方模式进行现代化建设的过程中出现了“中等收入陷阱”“塔西佗陷阱”等问题。这些问题出现的深层原因是基础理论不尽科学。近代以来,西方理论家们以“理性经济人”为基本假定构建的哲学社会科学体系带有鲜明的资本逻辑特征,以资本增值为目的的资本主义政治经济体制存在的诸多问题,造成了世界发展体系的不平衡。因此,辨别西方新自由主义等思潮成为教育现代化要面对的问题。新一轮科技革命和产业革

命正在兴起,科技创新成为引领社会生产变革的重要动力,人工智能、新能源、新材料等领域不断崛起,科技革命意味着既定的学科与知识需要交叉重组。因此,数字革命能否在科技上获得突破,社会主义现代化能否成功实现赶超,关键取决于教育发展水平的高低。从中国社会的发展实际来看,随着国家供给侧结构性改革的推进,人们逐步意识到科技创新对增强国家经济创新力和竞争力的巨大影响。在全面建成小康社会后,中国进入了新发展阶段,开启全面建设社会主义现代化国家新征程,这意味着人与社会的发展皆面临转型,即由依赖发展速率向依靠发展质量转变。历史的转型期,尤其需要通过教育发展的转型带动人才质量规格的转型,从而推动社会发展的进步,引领中国式现代化建设。

教育发展的转型关涉着全体中国人民的发展利益。截至2021年,全国在校生2.91亿人,专任教师1844.37万人,这代表着当今教育事业承载着数以亿万个家庭的希望。^[10]所以,教育牵涉到社会的各方各面,涉及人口规模最大国家的人民能否过上现代化的生活。然而,由于我国人口多,经济基础的起点相对落后,导致各项人均指标与教育强国要求之间仍存在差距。在现实发展中,教育仍然是中国式现代化建设中的短板,是最大的民生问题。首先,我国教育经费占GDP比例有待提高。2020年,全国教育经费总投入53 033.87亿元,比上年增长5.69%。^[11]我国教育经费占GDP比例常年维持在4%以上。^①但是,我国教育经费占GDP比例与发达国家相比仍有较大差距,略低于发达经济体教育经费总投入占GDP的比例,“尤其是OECD国家总体的教育总投入GDP占比(2012年以后无可用数据)近年来一直稳定在6%以上”^[12]。我国的教育总体水平,尤其是人口素质,与发达国家相比仍有较大差距。其次,区域间教育机会不平等问题依然突出。目前,我国东西部教育经费投入差距较大,2020年一般公共预算教育经费中,广东省为3537.82亿元,宁夏回族自治区为207.22亿元,青海省为218.01亿元,广东省的教育经费分别为宁夏回族自治区、青海省的

17.07 倍、16.22 倍。^[13] 我国城乡间教育经费差距也呈现出扩大趋势,近年来,城乡小学、中学的生均公共财政预算差距不断拉大,教育环境与教学设备存在质的区别,各地区在师资水平、录取人数等方面也存在差距,优质教育资源明显向城市倾斜,这些导致了我国区域间教育机会分配的不平等。最后,人才培养模式偏差不利于提高低收入群体的收入水平。由于各阶段教育培养较多进行知识教育,较少关注学生学习能力以及其他能力的培养,缺乏适应社会以及个人发展的必备素质,导致学生毕业后无法较好胜任工作,不适应社会岗位的更新变化,进而影响收入水平的提高。因此,需要优化教育政策选择,稳步增加教育资金投入,提高教育的总体水平,即提高广大人民受教育层次和受教育质量,公平分配有限的教育资源,保障低收入群体受教育的机会,着重培养学生各方面的素质和能力,促进低收入群体适应社会发展。

四、提升教育现代化建设质量的相关举措

教育事业发展的质量与速度影响着整体现代化进程的推进。党的十九大重点提出“优先发展教育”的要求,旨在建设教育强国,办好能让人民满意、国家富强的教育。因此,要大力推进教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化,优化教育结构,发展公平而有质量的教育,为实现中国教育现代化提供有力支撑。

1. 树立好以人为本的现代化教育理念

教育的现代化发展,首先要实现教育理念的现代化,进而才能对教育体系、制度、内容、方法和治理的现代化发挥引领和导向作用。教育理念的发展要始终坚持马克思主义的指导,而马克思主义指导下的社会发展注重人的主体性地位,因此,必须发展以人为本的教育事业,形成在指导思想区别于资本主义国家的教育理念,这是中国特色的教育理念现代化。在宏观价值方向的引导上,要坚持以人民为中心发展教育的理念,提高教育体制机制与社会发展、

人民需要之间的契合度,优化教育事业管理的能力水平,不断增强人民对教育的获得感,将人民满意作为评价教育实践的指针,切实推进教育公平,解决教育资源的不平衡分配;在具体教育理念的建设方面,要以《中国教育现代化 2035》中提出的八大“更加”理念为指向,发展“五育并举”的全面教育思想,将人的全面发展纳入现代化建设实践,通过改革学校教育中的应试取向,重点培养学生的核心素养,培养面向世界、面向未来的时代新人,既注重全体人民素质的提高,也要兼顾好个人素养的培育。

2. 打造以终身教育为特征的现代化教育结构

教育结构的现代化发展是教育制度现代化的基本内容和重要保障,通过教育组织机构和相应方针政策的现代化发展,为教育现代化提供强有力的基础保障。构建以终身教育理念为指导的现代教育结构体系是时代要求,所以必须更加注重全民的终身发展和自身的全面发展。因此,打造学习型社会以丰富教育结构是新时代教育事业发展的重点,这需要大力推进教学组织形式、课程内容、教育资源整合方式等方面的变革,建成能够为个体一生提供接续教育的开放性教育体系,而终身教育的构建重点是公平公正地保障所有公民的受教育权。一方面,继续推进体制内教育的高质量、均衡发展。抓好各层级、各学段、各类型的学校教学,从教师队伍建设、课程内容整合、学校管理工作等方面入手,全方位提高教育教学质量;另一方面,充分提高体制外教育的丰富性、科学性。社会各领域应在技术、资源等方面积极给予支持,搭建全民终身学习的平台,充分利用好线上线下的空间场域,联动起全国各地优秀的教育资源,构建畅通、连续的人才培养体系,为受教育者提供丰富的受教育机会,在社会上营造出一种全民学习的好风气,在优化广大人民受教育层次的过程中提升个人能力,推动社会公平。

3. 以教育治理体系现代化推动教育改革

教育治理体系现代化是实现中国教育现代化的重要支撑。首先,要强化党对教育工作的

全面领导。在各级各类学校中深化党建工作，在教育系统中确保落实党的各项要求，落实党对办学方向的指引，坚持党对教育改革发展、人才干部任免等的统一领导，维护好党中央的绝对权威。其次，将依法治教与依法执教向纵深推进。提高教育法治化水平是推进教育治理体系和治理能力现代化的关键点。通过完善教育立法、规范教育执法、强化法治宣传等手段构建完善的教育法制体系、提高教育治理法治化水平、提升政府管理服务水平和质量是实现教育治理体系和治理能力现代化发展的根本保障。最后，持续深化教育办学体制与教育管理体制体制改革。厘清中央与地方、政府与学校之间关于教育职责权限的问题，规范多元化的办学主体，深化以政府办学为主体、社会各界积极参与的办学格局，将学校自主管理能力的提升作为推进教育治理现代化的核心要素，通过深化教育领域“放管服”改革，构建新型“政校社”合作关系，鼓励、推动社会各方群体参与教育治理的常态化工作。

4. 加强教育方式方法的智能化建设

随着社会的进步和发展，我国正加快向创新型国家行列迈进，教育形式和方法的全面智能化已经成为时代趋势，这是提高教育现代化效率的重要途径。因此，全面建设智能化校园成为推进的重点。各级学校的管理者与一线教师必须改变思维定式，教师队伍培训内容中要涉及人工智能教育培训，保证各级教师熟练使用新兴教学设施、设备，促进教育内容的更新与手段方式的创新。充分利用信息技术变革传统人才培养模式，将个性化培养与制度化教育统一起来，通过互联网、大数据等技术做好各项教育数据的统筹与监测，进而整合、更新各地区的教育资源，提高教育资源的利用效率。教育现代化也涉及对人的思想道德教育进行时代转型的问题，即思想道德教育的内容要适应信息时代和知识经济时代的飞速发展，及时调整思想道德教育的育人手段，打破以知识灌输为主的传统方式，运用多媒体等手段更新课程呈现方式，并且要引导学生认知信息化的价值，从而真正变革人头脑中深层次的思维定式，确

保人民群众能正确地树立现代价值观念、拥有崇高的精神境界，最终实现人的现代化。

注释：

①从2012年起，国家财政性教育经费占GDP比例已经持续保持在4%以上。2017—2020年分别为4.14%、4.11%、4.04%、4.22%，均维持在4%以上。

参考文献：

[1] 习近平. 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [M]. 北京：人民出版社，2017：45.

[2] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集：第2卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，编译. 北京：人民出版社，2012：166.

[3] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集：第33卷 [M]. 2版. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，编译. 北京：人民出版社，2004：249.

[4] 邓小平. 邓小平文选：第2卷 [M]. 北京：人民出版社，1994：68.

[5] [10] 教育部网站. 2021年全国教育事业统计主要结果 [EB/OL]. (2022-03-01) [2022-06-20]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202203/t20220301_603262.html.

[6] 阳立高，龚世豪，王铂，等. 人力资本、技术进步与制造业升级 [J]. 中国软科学，2018(1)：138-148.

[7] 把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面 [N]. 人民日报，2016-12-09(1).

[8] 本书编写组. 《中共中央关于制定国民经济和社会发展的第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》辅导读本 [M]. 北京：人民出版社，2020：410.

[9] 曲恒昌，曾晓东. 西方教育经济学研究 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2000：259.

[11] [13] 教育部网站. 教育部 国家统计局
财政部关于 2020 年全国教育经费执行情况统计
公告 [EB/OL]. (2021-11-22) [2022-06-10].
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A05/s3040/202111/
t20211130_583343.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A05/s3040/202111/t20211130_583343.html).

[12] 黄河, 黄志成. 教育扩张和经济周期
下教育经费投入的特征与趋势 —— 基于 2008—
2018 年《经合组织教育概览》的比较分析 [J].
外国教育研究, 2020 (3): 79-93.

(责任编辑 吴潇剑)

Enabling the Realization of the Strategic Goal of Modernizing a Strong Country Through Education Modernization

Han Xiping

Abstract: The construction process of the Chinese modernization road depends on education. Economic development requires education first, and the historical development and contemporary characteristics of education indicate that education modernization is the power source to promote the construction of overall national modernization. To follow the Chinese modernization road with human modernization as the core, it is necessary to deliver innovative talents for the coordinated progress of modernization in all fields of society through the high-quality development of education, which also provides the possibility to converge to the comprehensive development of human beings. The development of education in the new era should be based on the two major situations at home and abroad, with the mission of responsibility to serve the cause of the great rejuvenation of the Chinese nation, and play a leading role in education by deeply promoting the modernization and development of education in terms of concept, system, system, content, method and governance, and helping to achieve the goal of a strong socialist modernization.

Key words: Education modernization; Innovative talents; Educational equity; Intelligent

构建中国特色大学生 职业生涯发展教育理论体系探析

方 伟

(教育部学生服务与素质发展中心, 北京 100044)

摘 要: 针对大学生职业生涯发展教育“本土化”指导理论供给不足的问题, 在梳理广义的西方职业生涯发展教育理论嬗变的基础上, 立足中国国情、中国文化, 结合中国大学生职业生涯发展实际, 突破现有以个体职业指导为核心的静态职业规划的思维定式, 从逻辑起点、核心使命、价值主线、本质内涵、基本方略、时代课题、评价指标等方面出发, 构建具有中国特色、世界水平的现代化职业生涯发展教育理论体系, 以期为我国高校职业生涯发展教育提供创新性理论指导。

关键词: 中国特色教育事业; 职业生涯发展教育; 理论体系创新

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0010-09

以职业指导为滥觞的职业生涯发展教育起源于美国, 大致经历了职业指导、职业辅导、生涯辅导、生涯教育、后现代性生涯咨询这五个主要发展阶段。其中, 20 世纪 70 年代中期由美国联邦教育总署推动的职业生涯教育 (career education) 运动力图把生涯辅导与学校教育、学术教育与职业教育结合起来, 推动实现大中小学一体化的职业生涯教育。^[1] 这是生涯辅导阶段的成熟和鼎盛时期, 也是狭义的职业生涯发展教育运动时期。与上述狭义的职业生涯发展教育定义不同, 本文所说的大学生职业生涯发展教育是广义的, 是从当代中国文化语境的视域来界定的, 是立足于当代中国大学生全面发展、终身发展的价值定位, 以职业生涯规划、职业素质拓展、核心素养提升、成长成才引导为主

线的全程化综合性教育活动, 是高校就业创业工作、人才培养工作的重要组成部分。

职业指导理论于 1916 年左右传入中国, 时任清华大学校长周诒春先生以及当时处在创办时期的中华职业教育社开始介绍西方职业指导理论, 并结合我国实际开展了一系列理论和实践探索。黄炎培先生“使无业者有业, 使有业者乐业”的名言一直影响至今。20 世纪三四十年代, 整个国家内忧外患、民生凋敝, 我国职业指导的研究和实践被迫中断。新中国成立后, 我国实行计划经济体制, 大中专院校毕业生就业方式为统包统分, 职业指导继续处于中断状态。20 世纪 90 年代中后期, 以职业生涯规划、生涯辅导为主要内容的西方职业生涯发展教育最新理论与方法再度传入我国尤其是大学, 近

收稿日期: 2022-06-10

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般课题“当前我国高校学生创业失败的原因、效应与改进对策研究”(BIA170218)

作者简介: 方伟, 男, 教育部学生服务与素质发展中心副主任, 教育部高校毕业生就业创业指导委员会职业生涯教育与就业指导专家组组长, 主要从事大学生就业创业指导和职业生涯发展教育研究。

年来越来越受到高校和社会的广泛重视,大学生职业生涯发展教育更是方兴未艾。然而,尽管多年来我国大学生职业生涯发展教育取得了一定的成效,但也存在着一些突出的困难和问题。职业生涯发展教育长期以来从理论到实践尚不能有效满足大学生的实际需要。产生这些困难和问题原因是多方面的,既有现实国情、历史文化、发展水平、工作实践等方面的因素制约,同时也有思想理论供给不足、本土化程度不够等深层次原因。所以,面向新时代,构建具有中国特色、世界水平的现代化职业生涯发展教育理论体系就具有重大而紧迫的理论价值与现实意义。

一、西方职业生涯发展教育的主要理论嬗变

从广义的西方职业生涯发展教育理论的演变过程看,本研究认为,西方职业生涯发展教育的理论嬗变主要围绕以下四个方面的探索而展开:人的特质与职业的适配关系(对应的是人职匹配理论);人的职业发展与自我实现、终身发展的关系(对应的是职业生涯发展理论);人的职业生涯发展与社会环境的关系(对应的是社会学习生涯理论);人的自我同一性与流变性职业生涯的关系(对应的是后现代生涯理论)。以此四个方面为逻辑线索,本研究把广义的西方职业生涯发展教育理论也大致分为四大类型,即人职匹配理论、职业生涯发展理论、社会学习生涯理论、后现代生涯理论。

1. 人职匹配理论

人职匹配理论最早起源于1908年帕森斯(Frank Parsons)提出的“特质-因素论”以及由此产生的职业指导的“三大原则”,即了解自己、了解职业、进行自我和职业的精准匹配。1939年,明尼苏达大学教授威廉姆逊(Williamson)在帕森斯的理论基础上将职业指导分为六个步骤,进一步系统化了以人职匹配为核心的职业指导理论。随后,人职匹配理论在新的历史条件下不断发展:霍兰德(John Holland)在1959年提出了人格类型理论;罗伊(Anne Roe)在20世

纪60年代提出了需要满足理论;鲍丁(Edward S. Bordin)在1963年提出了心理动力理论;施恩(Edgar H. Schein)在1974年提出了职业锚理论;彼得森(Gary Peterson)等人于1991年提出了认知信息加工理论(CIP模式);加蒂(Gati)等人在2001年提出经修改完善的生涯决策理论(PIC模式)。这些后续的理论本质上都是在前人研究基础上更加深化的新型的人职匹配理论。人职匹配理论的基本模式和特点主要是强调人的特质与相关职业的关联、适配,强调个体职业选择的精准性、可预测性,认为只要清楚自己的职业兴趣、价值观、能力、性格等特质以及特定职业的要求与环境,就可以科学地选择适合自己的职业目标。相比较而言,CIP模式和PIC模式尽管同属于以职业选择为目的的人职匹配模式,但更加强调以当事人为中心,更加关注当事人的自主决策能力和自我决策过程。

2. 职业生涯发展理论

职业生涯发展理论最早起源于美国学者金兹伯格(Eli Ginzberg)。金兹伯格在1951年提出职业发展是一个与人的身心发展相一致的、连续的、长期的发展过程,分为幻想期、尝试期、现实期三个阶段。在此基础上,舒伯(Donald Edwin Super)于1953年提出“生涯”概念并在1957年出版的《职业生涯心理学》一书中系统阐述了其职业生涯发展理论。舒伯认为生涯辅导应该突出自我概念,应该以内在的自我实现、个体的生涯发展为中心动态地展开,而不应该以外在的“职业需求”为核心。由此,舒伯对“生涯”的界定便超出了狭隘的职业定义而具有深刻的人生内涵,使以职业为核心的静态职业指导逐渐被以个体发展为核心的动态生涯辅导所代替。除了前期提出的以时间为主轴的发展阶段理论之外,舒伯后期还提出了以空间为主轴的角色理论,认为人的一生除了工作者的角色以外还承担着多种角色,在人生的不同阶段每个角色的分量、投入程度是不同的,每个阶段都有占据主导地位的“显著角色”并影响其他角色,职业生涯发展是不同人生发展阶段生活广度与多种角色交织在一起的人的生

活空间的统一。除金兹伯格和舒伯外,格林豪斯(Greenhaus)、施恩、加里·德斯勒(Gary Dessler)等人对职业生涯发展的过程进行了专门研究。职业生涯发展理论共同的模式与特点就是认为职业生涯发展应该以人的自我实现为中心,生涯辅导应该协助个人觉察其自身的社会化历程,聚焦更大范围的生活领域以及与职业发展的关联而非单纯的职业选择、工作本身;强调职业生涯发展是动态的阶段性与连续性生涯发展的统一,生涯辅导的任务重在发现不同职业发展阶段人们自我发展和职业成熟水平,通过各种途径增进人们职业成熟和自我价值的实现。

3. 社会学习生涯理论

社会学习生涯理论主要包括克朗伯兹(John Krumboltz)的生涯决定社会学习理论(The Social Learning Theory of Career Decision Making)和伦特(Robert W. Lent)的社会认知生涯理论(Social Cognitive Career Theory, SCCT),二者都把班杜拉(A. Bandura)的社会学习理论作为其重要理论资源,都认为生涯选择不是单纯由环境决定,也不是在某一时刻发生的,而是人与环境相互作用的动态的选择过程,要兼顾个人心理因素与社会影响因素,要发挥人的主观能动性。LTCC理论是由斯坦福大学教授克朗伯兹在20世纪70年代提出的。克朗伯兹认为影响生涯决定的核心要素是学习经验,生涯咨询不仅是人职匹配的过程,生涯决定也不能仅仅基于现存的特质去判断,因为人的特质是可以改变和培养的,应该去扩展辅导对象学习新的经验,“增进当事人对技能、兴趣、信念、价值、工作习惯与个人素质的学习,期许每一个当事人能够在快速变迁的社会中,创造出幸福美满的生活”^[2]。克朗伯兹后期又提出偶然学习理论,认为应该帮助来访者学会利用偶然事件,保持对新机会的警觉,并通过个人对偶然事件、新机会的生涯学习去进一步影响生涯诊断、生涯决策。与LTCC理论一样,SCCT理论也特别强调通过人与环境的互动来提升个人的生涯规划能力。与生涯学习理论不同的是,SCCT强调通过自我效能信念、结果期望和个人目标三个变量的相互作用来探索人与环境互动的内在机

理及其路径,认为自我效能、结果预期会影响个人的兴趣发展,兴趣发展能预测目标进而影响个人对于活动的选择及实践,而活动的选择与实践又会使人体验到目标达成与成就表现,进一步增强个人的自我效能与结果预期,勇于尝试不同的活动并进而主动学习,如此就会形成良性循环。^[3]

4. 后现代生涯理论

一般认为,现代生涯理论始于20世纪50年代,后现代生涯理论始于20世纪80年代晚期至20世纪90年代早期。现代生涯理论主要受逻辑实证哲学的影响,认为人们可以透过科学分析的方法客观地观察并测量出所谓的现实。不同于逻辑实证哲学,后现代生涯理论强调没有绝对的客观现实,人通过生活经验赋予客观事物意义,主观解释大于客观现实。后现代主义拥护多元文化观点,强调没有单一不变的真理,只有由我们自己建构的现实及真理;^[4]强调接纳不确定性和片断性,尊重多样性和差异性。后现代生涯理论主要有生涯混沌理论、无边界职业生涯理论、生涯建构理论和生涯咨询领域的叙事取向生涯咨询、生涯教练技术等。^[5]其中,影响最大的是萨维科斯(M. L. Savickas)在2001年提出的生涯建构理论。萨维科斯认为生涯建构的重点就是帮助当事人在面对流动不确定生涯时重新建构自我的同一性,重新建构身份认同和职业适应性,实践模式就是叙事取向。当一个人讲述自己的故事时,他就创造了自我并建构了自身的职业生涯。后现代生涯理论一般都认同个体生涯发展的独特性、差异性,接纳职业生涯的不可预测和不确定性;强调个体是生涯的主动创造者,是自己生涯问题的专家;人既是维持角色的“演员”,也是适应和建构新环境的“作者”;鼓励当事人通过自己的行动和生涯叙事去重新建构自己的生涯,等等。

从理论本身的价值取向角度来看,上述四种职业生涯发展教育理论的价值取向分别回答的是人如何适应现有的职业环境和要求;人如何通过职业以及职业与生活的有机统一而得以自我实现;人如何积极主动地改变自己,去开拓更为广阔的职业发展空间;人如何通过自己

的行动和生涯叙事去重新建构自己的职业生涯。四种理论的价值取向各有侧重,也都有各自的现实合理性和理论局限性,实践过程中也往往根据辅导对象的不同特点、不同需求综合施策、灵活应用。^[6]从理论嬗变的借鉴意义来看,上述西方职业生涯发展教育理论在其发展过程中至少可为我国职业生涯发展教育理论的本土化创新提供五点重要启示:一是特定经济社会发展阶段尤其是生产力发展水平、劳动力市场发育程度决定了职业生涯发展教育理论的产生及发展程度,特定社会政治、经济制度决定了职业生涯发展教育理论的价值取向;二是从世界范围来看,职业生涯发展教育理论的发展趋势已由科学主义向人本主义转变、由“指导者中心”向“当事人中心”转变、由“以职业为中心”向“以人本为中心”转变;三是从人与职业的关系看,职业生涯发展教育理论已由静态的职业指导、人职匹配向动态的生涯辅导、人职互动转变,由单纯的职业选择、职业发展向人的自我实现、自我建构、终身发展转变;四是从人与环境的关系看,职业生涯发展教育理论已由单纯的环境决定论向强调人与环境交互作用、重视当事人社会学习、职业体验和参与职业活动转变,继而强调介入式的“基于工作的学习”或“通过职业的教育”;五是开始注重生涯咨询与生涯教育模式的整合,一方面高度重视心理学取向的经典理论的运用、职业分类与生涯量表本土化探索,另一方面高度重视教育学取向的普职融合的职业生涯教育,强调多学科支撑的、满足社会需要的职业生涯发展教育。^[7]

二、当前中国大学生职业生涯教育理论存在的主要问题

在社会学变迁史上,本土化作为一种自觉的群体性的学术活动取向,率先出现于20世纪二三十年代的拉丁美洲地区和中国,二战后成为普遍性的学术运动。起源于美国的职业生涯教育也是如此。大学生职业生涯教育在各国本土化的历程大致经历了移植、借鉴、对话和创新四个阶段。^[8]各国理论界比较一致的意见是要

从本国、本地区的实际出发,大胆实践并在实践中找到自己的特色。相比较而言,中国大学生职业生涯发展教育的本土化进程还远没有完成,比照上述西方职业生涯发展教育理论的主要流派和发展脉络,结合中国大学生职业生涯发展教育理论与实践的具体情况,当前中国大学生职业生涯发展教育理论至少还存在以下五个方面的问题。

第一,在理论指导上还停留在对西方早期经典理论的移植借鉴阶段,即还停留在以职业指导为核心的静态的人职匹配阶段。高校目前提供的职业发展与就业指导课程及咨询辅导体系的逻辑前提依然是静态的、稳定的个人特质和职业环境,主线是如何适应现有职业的要求与标准,目标是顺利择业就业,既没有完全消化吸收上述西方有关职业生涯发展教育的全部理论成果,尤其是最新的成果,同时也不尽符合中国大学生职业生涯发展的实际情况,不尽符合中国现实国情、中国历史文化、中国发展要求,缺乏扎根中国、融通中外的现代化的理论指导与创新。

第二,把职业生涯发展教育几乎完全窄化为职业规划。主要表现在把职业规划主要归结为静态的人职匹配,归结为认识自我、了解职业、职业决策、就业指导四大步骤。严重忽视了职业生涯发展教育本质的丰富性、动态性、发展性,忽视了德智体美劳全面发展、个体核心素养的形成对于大学生职业生涯发展的决定性作用,忽视了其他非职业社会角色、非智力因素对大学生职业生涯发展的重要影响,忽视了终身教育、诸多未来可变因素、重大偶然性事件对大学生职业生涯发展的重要影响。

第三,过于依赖心理学意义上的职业测评、自我探索,“工具化”倾向尤为突出。许多测评系统运用的是经过部分修订的美国的职业分类标准,少数自行编制的测评工具也具有较明显的西方文化特征,缺乏有效的常模,不切合中国劳动力市场及大学生就业的实际情况。实际测评的结果往往也是千人一面,对学生的实际状况、个性特点把握不够,对自我以及外部工作世界的研究探讨缺乏深度和广度,对复杂社

会环境、丰厚文化环境的研究以及对中国大学生成长成才规律、就业创业规律、职业发展规划规律的研究探讨缺乏深度和广度。

第四,现有的职业生涯教育理论在很大程度上还存在着与大学生素质教育、思想政治教育、学科专业教育、创新创业教育相脱离的现象,自说自话,没有形成一体化的育人体系。主要表现在与高校“五育并举”“三全育人”的整体工作要求贴合不紧,与专业教育教学、课程思政的贴合不紧;要么过于突出生涯教育的独立咨询职能,生涯教育的价值引领作用发挥不够;要么存在以思想政治教育、就业引导宣传简单代替生涯教育的情况,对学生缺乏分类指导、个性化咨询,生涯教育既不专业也不接地气,进而不为学生接受,效果大打折扣。

第五,缺乏人生价值与意义的终极关怀。主要表现在把职业生涯教育视为单纯的职业教育或者是有关职业的教育,把职业生涯教育的目标定位为未来的职业成功以及为此所需要的系列规划与准备,忽视了职业生涯教育中人的精神世界、价值追求,忽视了高尚人格和理想人生境界的塑造,忽视了人自身的教化与完善。究其实质来说,主要是过于聚焦人的自然属性、社会属性,忽略了人的精神属性,不是真正意义上的“全人教育”;过于聚焦人的职业化角色、社会化发展、工具理性,忽略了人的文化需求、精神归宿、价值理性,缺乏人生价值与意义的终极关怀。

三、构建中国特色大学生职业生涯发展教育理论体系的初步思考

综上所述,从中西方职业生涯发展教育理论的对比情况来看,双方所面临的共同任务都是以职业为主线的人的职业发展、人的自我实现、人的终身发展,所处理的基本矛盾都是人与职业、人与社会、人与自身之间的对立统一关系,但不同的生产力发展水平、经济社会制度、历史文化传统也决定了中西方有关职业生涯发展教育理论的不同价值取向、核心使命、路径方略、评价指标。从总体上说,构建面向

新时代中国特色大学生职业生涯发展教育理论体系,需要我们切实贯彻落实习近平总书记在教育大会上提出的坚持“扎根中国大地办教育”系列重要论述,全面贯彻党的教育方针,把立德树人作为根本任务,坚持育人为本、坚持价值引领、坚持问题导向、坚持改革创新,在全面吸收借鉴国内外有关职业生涯发展教育经典理论、优秀成果的基础上,立足中国国情、中国特色、中国文化,紧密结合当代中国大学生职业生涯发展实际,紧紧围绕党的十九届五中全会提出的建设高质量教育体系的总体要求,总结提炼中国大学生成长成才规律、就业创业规律、生涯发展规律,加强理论创新,构建具有中国特色、世界水平的现代化职业生涯发展教育理论体系。

第一,要把“为谁培养人”作为职业生涯发展教育的逻辑起点。职业生涯发展教育的本质是教育,教育是培养人的,具有很强的意识形态属性,也就是“为谁培养人”的问题,为此要把“为谁培养人”的问题作为构建中国特色大学生职业生涯发展教育的首要问题,作为职业生涯发展教育的逻辑起点。从学科建设的角度上讲,作为哲学社会科学的一部分,职业生涯发展教育也有“为什么人”的原则性问题。2016年5月,习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上的讲话中指出:“为什么人的问题是哲学社会科学研究的根本性、原则性问题。我国哲学社会科学为谁著书、为谁立说,是为少数人服务还是为绝大多数人服务,是必须搞清楚的问题。”^[9]世界上伟大的哲学社会科学成果都是在回答和解决人与社会面临的重大问题中创造出来的。研究者生活在现实社会中研究什么、主张什么,都会打下社会的烙印。2021年4月,习近平总书记在清华大学考察时首次提出青年学生应该追求立大志、明大德、成大才、担大任,为祖国、为民族、为人民、为人类不懈奋斗。^[10]这就进一步从青年学生的角度阐明了高等教育的育人指向。作为人才培养体系的重要组成部分,职业生涯发展教育把“为谁培养人”作为自身的逻辑起点既是政治的坚定也是理论的清醒,而理论的清醒方能带来真正的政

治坚定。

第二,要把“人到哪里去”作为职业生涯发展教育的核心使命。由于社会制度的根本原因,西方国家实行的是完全市场经济下的劳动力市场制度、大学生就业创业制度,国家对于大学生的就业去向、职业选择完全遵循市场化、社会化法则,政府、高校不干预学生具体的就业过程和职业选择,主要通过市场调节、提供社会化的服务来配置包括高校毕业生在内的人力资源,职业生涯发展教育也是如此。而在中国,高校毕业生就业的过程和结果都体现了市场配置资源与国家宏观调控的有机统一,是“看不见的手”与“看得见的手”的有机统一,因此,落实好“人到哪里去”的问题是高校职业生涯发展教育的核心目标和光荣使命。从新发展阶段我国高校毕业生就业面临的主要困难和问题来看,制约我国高校毕业生就业的主要矛盾和矛盾的主要方面都是结构性的,主要表现为高校毕业生的就业创业观念、职业能力、创业能力、核心素养、生涯建构能力等均与经济社会发展需要不相适应,有业不就与无业可就并存、人等岗位与岗位等人并存、就业难与用工荒并存、创业率低与创业失败率高并存,进而导致毕业生就业形势日趋复杂严峻。因此,解决好“人到哪里去”,把高校立德树人根本任务落到实处,就需要我们全面加强和改进面向新时代的大学生职业生涯发展教育工作,必须把“人到哪里去”作为职业生涯发展教育的核心使命。

第三,要把“成为大写的人”作为职业生涯发展教育的价值主线。职业生涯发展教育肇始于西方发达国家,从产生之时起,其着眼点就是强调个人价值的追求与实现,这与西方国家“个人本位”的价值观一脉相承。西方职业生涯发展教育理论从个体生涯发展需要出发,聚焦个体自我的探寻,关注自我特质与职业角色的匹配,关注个体人格与社会环境的统合,关注个人生活技能、工作技能、社会适应能力的培养,这些都是值得借鉴的地方。但是,其基于“个人本位”的价值观使得其职业生涯教育在价值层面上总是强调自由先于责任、权利

先于义务、个体高于群体、利益高于奉献,这些都和我们国家格格不入。我国是社会主义国家,强调责任、义务先于自由、权利,群体、奉献高于个体、利益,祖国和人民的利益大于一切,服务社会、报效国家高于个人自我设计,“得其大者可以兼其小”,小我只有在成为大我的过程中才能超越个体的有限性而成为“大写的人”,并且只有成为“大写的人”才有可能实现自己的人生价值。实际上,我国高等学校的培养目标就是要将青年学生培养成社会主义建设者和接班人,培养成能够担当民族复兴大任的时代新人,而西方的职业生涯教育却缺乏这种背负国家民族崇高使命、为人民为社会无私奉献的担当与道义。因此,中国高校广泛深入开展职业生涯发展教育,必须考虑我国的国情。落实在理论建构方面,必须把社会主义核心价值观这个中国最大的国情融入大学生职业生涯教育,把“成为大写的人”作为职业生涯发展教育的价值主线。

第四,要把“人的全面发展的生涯建构”作为职业生涯发展教育的本质内涵。长期以来,把大学生职业生涯发展教育等同于职业规划或者职业规划教育已经成为所谓的共识而广为流传。但实际上,从职业生涯发展教育的理论渊源和发展脉络来看,我们现在所谓的职业规划实际上还停留在职业指导(vocational guidance)以及与此相对应的人职匹配阶段,既没有反映出职业生涯发展教育(career developing education or career education)概念的丰富性与完整性,也没有反映出职业生涯发展实际过程的动态性和发展性。^[11]从共时态角度看,职业生涯发展教育是职业生活和非职业生活的统一,是职业发展与全面发展的统一,既包括职业成长线,也包括个人成长线、家庭成长线;既包括职业生涯规划、就业创业指导(安身),也包括生命价值、生活情趣以及人生意义的探寻与实现(立命)。^[12]从历时态角度看,职业生涯发展教育是阶段性任务与连续性发展的统一,既包括立足于阶段性任务的静态的职业规划(人职匹配),也包括立足于终身教育、动态发展的具有独特标识的自我生涯形态的建立。从内容构

成看,职业生涯发展教育是职业素质拓展与生涯持续发展所必需的核心素养的统一,既包括职业胜任力、岗位胜任力和基本创业技能,也包括人的文化基础、自主发展、社会参与等核心素养,还包括能够适应终身发展和社会需要的品格养成、生涯建构能力。从目标角度看,职业生涯发展教育是实现职业目标与实现自我潜能的统一,既包括以职业和创业成功为标识的奋斗目标,也包括以突出幸福人生为旨归、激发自我潜能的以人为本的教育理念。

第五,要把“人的成长成才规律”作为职业生涯发展教育的基本方略。现有的职业规划是从个人特质出发运用人职匹配的基本原理进行的教育活动,本质上是一对一、点对点的规划和实施,客观上不仅受学生本人认知视野和水平的限制,同时也受教师或咨询师认知视野和水平的影响,实践过程中容易以偏概全。大学生成长成才规律是指大学生成长成才过程中内外诸因素之间固有的、必然的、稳定的本质联系,是在一定条件下可不断重复出现的本质联系,具体表现为可重复的变换关系或大概率重复的变换关系,并且这两种变换关系在一定条件下是可以借鉴甚至复制的。因此,对大学生成长成才规律的认识和把握显然就具有超出个体范围而更加具有普遍指导意义的参考价值,对于提升职业生涯教育的信度和效度也具有重大的现实意义。也正因为如此,除了心理学意义上的个体咨询与辅导以外,我们还必须全面系统探索包括就业创业、职业发展在内的大学生长成才规律,从教育学、社会学、管理学、统计学和创业学等多个角度加强大学生职业生涯发展教育理论研究。大学生成长成才规律是对大学生群体职业生涯成功经验的概括和总结,是对生涯发展基本要素的规律性把握,是个体生涯应变之学与群体生涯成长之学的有机结合,所以应该成为职业生涯发展教育的基本方略。

第六,要把“人的优秀文化习得”作为职业生涯发展教育的必由之路。习近平总书记在《之江新语》中指出:“人,本质上就是文化的人,而不是‘物化’的人;是能动的、全面的人,而不是僵化的、‘单向度’的人。”^[13] 因此,

要致力于人的全面发展的生涯建构,职业生涯发展教育就不能仅仅聚焦显性的、刚性的职业要素、职业要求、职业标准,还要放眼于虽然隐性但却更为深沉、更为内在、更为广阔的文化自我、文化社会、文化中国,并以此来引导教育青年学生全面认识自己、认识社会、认识国情。在当代中国,大学生职业生涯发展教育还必须与中华优秀传统文化相结合,必须与人的优秀文化习得相结合,只有这样,人的全面发展的生涯建构才有可能实现。党的十九大报告指出:“中国特色社会主义文化,源自中华民族五千多年文明历史所孕育的中华优秀传统文化,熔铸于党领导人民在革命、建设、改革中创造的革命文化和社会主义先进文化,植根于中国特色社会主义伟大实践。”^[14] 这就清楚表明,中华优秀传统文化、红色革命文化、社会主义先进文化积淀着中华民族最深层的精神追求,代表着中华民族独特的精神标识,是中华优秀传统文化的主要代表。中华优秀传统文化所蕴含的思想观念、人文精神、道德规范,已经植根在中国人内心,潜移默化影响着中国人的思想方式和行为方式,深刻影响着现实生活中的每一个人,也深刻影响着每一个人的职业生涯发展过程,因此必须是生长在中国大地上的当代中国青年应知应会用的。也正因为如此,“人的优秀文化习得”既是高质量教育体系的重要组成部分,也是大学生职业生涯发展教育的重要载体、必由之路,应当成为当代中国青年不可或缺的人生选择和文化自觉。

第七,要把“人的生涯建构能力的培育”作为职业生涯发展教育的时代课题。当今世界,由于全球化、信息化、数字经济的冲击,新技术、新产业、新业态所带来的职业流变、组织变迁是空前的,必然会带来职业选择以及职业生涯发展模式的变革。随着“大众创业,万众创新”的不断深入推进,创新创业已成为大学生高质量就业和职业发展的重要选择。近几年特别是新冠肺炎疫情发生以来,我国高校毕业生灵活就业比例的大幅度增加已经证实了这一点。灵活就业没有相对稳定的组织主导,职业的界限标准不尽清晰,未来发展不确定,因此

原来以组织发展为依托、以人职匹配为主线的稳定的职业发展轨迹就面临着巨大的挑战,生涯关系从依赖组织转向依赖个体,要求个体独立自主管理好自己的生涯,而不是在稳定的组织内部发展生涯。在这种情况下,如何赋予生活和人生以价值和意义,如何安身立命,生涯建构理论为个体发展提供了更多的支持。生涯建构理论接纳不确定性,尊重多样性和差异性,强调生涯不是自我被动展现出来的,而是主动建构出来的;强调通过解构重组个体的微观叙事,重新构建新的宏大叙事,讲述新的生涯故事;强调个体要善于运用认同力与适应力这两种元能力,绘制出一条穿越不同工作领域、不同职业的路线以便获得身份认同、职业认同等。^[15] 这些思想观点都对职业生涯发展教育如何应对职业生涯的不确定性、不稳定性具有重要的启示意义。所以,在当今中国,大学生职业生涯发展教育如何引导青年学生积极悦纳职业生涯的不确定性,如何始终对生涯决定持开放和灵活态度,如何培育终其一生的生涯适应力、生涯建构力,也因此应当成为大学生职业生涯发展教育必须解答的时代课题。

第八,要把“人的品德与能力”作为职业生涯发展教育评价改革的核心指标。中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》提出要“改革用人评价”“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人才使用机制”。在我们看来,这里所说的“品德和能力”也应该是评价大学生职业生涯发展教育成效的核心指标。就品德方面来说,党的十八大把立德树人作为学校教育的根本任务,将立德树人置于全面发展之上,或者说,用立德树人统率全面发展,这是党的全面发展的教育方针的重大发展,是党的创新理论在教育领域的最新成果,也发展了马克思人的自由全面发展理论。^[16] 马克思在《哲学的贫困》中提到“现代社会内部分工的特点,在于它产生了特长和专业,同时也产生职业的痴呆”^[17]。在马克思看来,过分重视培养专业技能会导致工人发展单一,仅拥有单项技能而其他方面发展均有所欠缺,长此以往有发展成为职业痴呆的

危险。针对长期以来不少学校重知识、轻品德,重技能、轻德性的不良倾向,2018年5月,习近平总书记在北京大学师生座谈会上的重要讲话中强调指出:“要把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准,真正做到以文化人、以德育人,不断提高学生思想水平、政治觉悟、道德品质、文化素养,做到明大德、守公德、严私德。”^[18] 这就要求用立德树人统率人的全面发展,用立德树人来贯穿、评价学校的全部工作和成效标准。也正因为如此,作为立德树人根本任务的重要组成部分,我们必须把品德和能力的培养作为评价职业生涯发展教育成效的核心指标,把德才兼备、以德为先上升为并延伸到高校育人环节,努力培养德智体美劳全面发展、堪当民族复兴大任的社会主义建设者和接班人。

参考文献:

- [1] [3] [6] [7] 冯嘉慧. 美国生涯指导理论范式研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2019.
- [2] KRUMBOLTZ J D. A learning theory of career counseling [M] // SAVICKAS M L, WALSH. Handbook of career counseling theory and practice. 3re ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1996: 61.
- [4] CYSBERS N, HEPPNER M J, JOHNSTON J A. 生涯咨询——优势、多元、全方位 [M]. 田秀兰, 等译. 新北: 心理出版社股份有限公司, 2020: 35-40
- [5] [12] 阮娟. 后现代生涯理论及其对大学生职业发展教育的启示 [J]. 东南学术, 2016 (4): 240-245.
- [8] 刘献文, 李少芬. 大学生职业生涯规划教育本土化研究 [J]. 辽宁教育研究, 2007 (5): 93-96.
- [9] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话 [N]. 人民日报, 2016-05-19 (2).
- [10] 新华网. 习近平在清华大学考察时强调 坚持中国特色世界一流大学建设目标方向

为服务国家富强民族复兴人民幸福贡献力量 [EB/OL]. (2021-04-19) [2021-12-10]. http://www.xinhuanet.com/politics/leaders/2021-04/19/c_1127348921.htm.

[11] 奥西普, 菲茨杰拉德. 生涯发展理论 [M]. 顾雪英, 姜飞月, 等译. 上海: 上海教育出版社, 2010: 212-222.

[13] 习近平. 之江新语 [M]. 杭州: 浙江人民出版社, 2007: 150.

[14] 人民网. 习近平在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 [EB/OL]. (2017-10-28) [2021-12-10]. <http://cpc.people.com.cn/n1/2017/1028/c64094-29613660-9.html>.

[15] 萨维科斯. 生涯咨询 [M]. 郑世彦, 马明伟, 郭本禹, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2015: 12-46

[16] 张志勇. 立德树人是党的教育方针的重大理论创新 [J]. 教育研究, 2019 (3): 19-22.

[17] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 2版. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1995: 169.

[18] 习近平. 在北京大学师生座谈会上的讲话 [N]. 人民日报, 2018-05-03 (2).

(责任编辑 吴潇剑)

On the Construction of the Theoretical System of College Students' Career Development Education with Chinese Characteristics

Fang Wei

Abstract: To the insufficient supply of “localization” guiding theory to college students’ career development education, reviewing the evolution of the generalized western career development education theory, on the basis of the transformation based on China’s national conditions, Chinese culture, combining the reality of Chinese college students’ career development, the study breaks through the existing mindsets of the static career planning that is centered on individual career guidance. From the logic starting point, the core mission, the main line of value, the essential connotation, the basic strategy, the topic of the current time, the evaluation index and so on, the study constructs a modern career development education theory system with Chinese characteristics and the world level to provide innovative theoretical guidance for the career development education of colleges and universities in China.

Key words: Education with Chinese characteristics; Career development education; Theoretical system innovation

新发展阶段我国高等医学教育改革探析

郭建如 王维民
(北京大学, 北京 100871)

摘要: 自 20 世纪以来, 全球医学教育进行了重要改革, 但我国医教改革关注点有所不同。本研究重点分析了新发展阶段我国医学教育改革的方向, 并从系统论视角出发, 探讨我国医学教育发展的四个主要方面, 即医教协同、供需平衡、培养创新、质量保障及其相互关系, 指出我国新发展阶段医学教育改革中, 医教协同是前提和载体, 供需平衡是基础, 人才培养模式创新是核心, 质量保障则是关键, 为新阶段医学教育改革和医学教育研究提供基本的参照。

关键词: 新发展阶段; 高等医学教育改革; 系统论

中图分类号: R-4; G642.0 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0019-08

“十四五”期间, 我国进入新发展阶段, 高质量发展成为主题, 健康问题因关系到人民幸福、经济发展和国家安全, 被摆在优先发展的战略地位。在新发展阶段, 面对人民群众因生活水平提高、城镇化加速、生活方式改变以及老龄化程度加深对健康服务需求的提升和全球疫情防治、维护健康安全的挑战, 我国医学教育需要站在新的历史起点, 审视严重制约医学教育发展和亟待改革的突出问题, 探寻医学教育改革的方向和路径, 破解关键难题, 以满足卫生健康事业发展需要, 为新发展阶段健康中国战略全面推进奠定坚实的人力资源基础。

一、国内外医学教育改革关注点的差异

从 20 世纪初至今, 国际医学教育经历了三

代改革: 20 世纪初以美国 Flexner 报告为标志的基于学科的第一代医学教育改革, 将现代科学引入医学教育课程体系, 医学教育实现从学徒式培养到学术培养的转变; 20 世纪中叶, 以加拿大麦克马斯特大学、美国凯斯西储大学等为代表, 提出基于问题、以器官系统为中心的教学方式和以学生为中心的学习方式; 2010 年, 由全球 20 位医学教育领袖组成的 21 世纪国际医学教育专家委员会发表《新世纪医学卫生人才培养: 在相互依存的世界, 为加强卫生系统而改革医学教育》报告, 标志着强调以患者为中心、以卫生系统为基础、基于胜任力与结果导向, 强调学生转化式学习的第三代医学教育改革开启。^[1] 三代医学教育改革顺序衔接, 形成了医学教育发展的时代脉络。^[2] 当前, 随着科技进步、健康需求的变化以及医疗实践的发展,

收稿日期: 2022-07-01

基金项目: 国家社科基金重点项目“新发展阶段高等医学教育改革研究”(AIA210011)

作者简介: 郭建如, 男, 教授, 北京大学教育经济研究所, 北京大学全国医学教育发展中心, 主要从事高等教育管理与政策研究; 王维民, 男, 教授, 北京大学医学部副主任, 北京大学全国医学教育发展中心常务副主任, 主要从事医学教育研究。

以跨界、交叉融合为特征的第四代医学教育改革已初见端倪。总体看,国外医学教育发展时间长,宏观管理体制和医学教育基本制度相对成熟,变化较小,因此医学教育改革主要集中于课程、教学、学生学习、教育评价及学生发展等微观层面。

我国的医学教育从新中国成立初期的22所医学院,每年招收医学生3800人,发展到目前临床本科医学院校192所,每年招收本科临床医学类学生9万余人,拥有世界上规模最庞大的医学教育体系,经历了不同的发展阶段。^[3]相应地,我国医学教育领域的学者也在不断地对医学教育问题展开研究。21世纪第一个十年,对我国医学教育政策影响较大的两项研究——2003年的“中国医学教育管理体制与学制学位研究”和2007年的“构建中国医学教育科学体系的研究与实践”,均由中国高等教育学会医学教育专业委员会会长王德炳牵头开展。前者探讨了综合大学医学教育管理体制与运行机制、高等医学教育学制与学位改革、医学终身教育体系、医学教育质量保障体系的问题^[4];后者着重探讨医学教育规模结构与层次、基层医学人才培养、医学与公共卫生学整合以及医学教育质量保障等问题。这一时期,也有学者对课程与教学改革、学生发展、教育评价与质量保障、培养目标与改革等问题进行探讨,^[5]但普遍影响较小。

21世纪第二个十年,我国医学教育进行了重大改革。首先,我国医学教育特别是临床医学专业的学制与培养方式发生重大调整,教育部明确从2015年开始,临床医学类专业实施以“5+3”(5年临床医学本科教育+3年与住院医师规范化培训有机衔接的临床医学硕士专业学位研究生教育)为主体的培养模式。^[6]在这十年的后期,教育部提出发展新医科,启动“六卓越一拔尖”计划2.0;2020年9月,国务院办公厅发布《关于加快医学教育创新发展的指导意见》,对新阶段医学教育改革进行部署。这一时期产生重大影响的医学教育改革研究主要有两项。一是2010年由柯杨参与发表启动国际第三代医学教育改革的报告,以及2011年其牵头

开展的“21世纪中国医学教育改革理念创新项目”。该项目研究认为中国医学教育存在着共性问题,即宏观管理体制不协调,综合性大学对医学教育管理的模式有待完善,人才培养与社会需求不匹配,师资队伍与教学资源不足,医学教育资源分布不平衡,毕业后教育体系尚待完善,教学理念、模式、方法和课程设置、教学评价有待改进等。^[7]二是北京大学全国医学教育发展中心于2020年发布的《专家共识:改革医学教育,为健康中国2030保驾护航》报告(以下简称《专家共识》),探讨新时代医学教育面临的机遇与挑战,提出16项政策建议,涉及管理体制与运行机制、人才培养、质量保障、教育投入、供需平衡、国际交流等医学教育诸多方面,^[8]在医学教育界引起广泛反响。这十年中,也有一些医学教育研究者关注到医学教育课程改革以及医学生的发展问题。^[9]

从国内外医学教育重要的改革文献看,国内外关注点不完全一致。国际医学教育改革着力在教育教学,而我国则集中于宏观管理问题。具体来说,21世纪第一个十年的两项有重要影响力的成果集中于管理体制(综合性大学医学教育管理体制与运行机制研究、终身教育体系)、学位设置(高等医学教育学制与学位改革)与培养方式(基层医学人才培养、医学与公共卫生学的整合研究)、质量保障(医学教育保障体系、保障机制研究)、供需平衡(层次控制、层次结构调整与办学效益)的研究;第二个十年的两项重要研究成果也把这四个方面作为重点:柯杨课题组提出的卫生系统与教育系统之间的协同问题可归为宏观管理体制机制方面,人才培养结构、扩招与资源匹配问题可归为供需平衡方面,教学理念、模式、方法和课程设置、教育评价、规培与毕业后教育的质量可归为人才培养方面,医学教育认证等可归为质量保障方面;北京大学全国医学教育发展中心发布的《专家共识》提出的16项改革建议,基本也可以归纳为上述四个方面。这说明,国内医学教育界对医学教育问题关注的重要领域有基本共识。

二、新发展阶段医学教育改革需关注的问题

新发展阶段的高等医学教育改革仍必须高度重视影响医学教育发展的这四个关键方面。在新发展阶段，医学教育在前一个阶段的问题可能得到了解决，或者得到了部分解决，某些旧问题可能仍然存在，但其重要性或问题本身也有了新变化；同时，新发展阶段也会产生一些新的问题，或者旧问题出现了新的解决方式。尤其需要关注的是，在强调以高质量发展为主题，以深化供给侧改革为主线，以满足人民群众需要为根本目的，以改革创新为动力及坚持系统观念的新发展阶段，以信息技术为代表的新技术革命，以交叉跨界融合为代表的新医科和突如其来的全球新冠肺炎疫情对医学教育发

展的四个关键方面都产生了重大影响，而且新的影响因素之间还存在着相互影响。这些是以往研究中所没有遇到或考虑到的，而这正是新发展阶段医学教育改革需要着力探讨的内容和拓展的研究空间。新发展阶段、新技术、新医科、全球新冠肺炎疫情对医学教育四个方面的主要影响表征如下（见表1）。

1. 管理体制机制方面

王德炳和柯杨分别领衔的研究先后指出综合性大学医学教育管理、政府部门间的宏观协调存在着问题。教育部、国家卫生计生委等六部委在2014年专门出台《关于医教协同深化临床医学人才培养改革的意见》和2017年国务院办公厅发布《关于深化医教协同进一步推进医学教育改革与发展的意见》，试图解决两系统间的不协调以及综合性大学医学教育管理等问题。从2020年的《专家共识》看，医教不协同问题

表1 四大重要因素对医学教育四个主要方面的影响（简表）

	新发展阶段	新技术	新医科	全球新冠肺炎疫情
	高质量发展主题、供给侧主线、改革创新动力、群众需求、系统观念	信息技术、医疗技术、教育技术	以交叉、跨界、融合为主要特征	紧缺型、复合型人才的数量与质量
医教协同	深化融合、协同发展；医改与教改的张力	医疗技术、医学理念的快速共享机制	全行业；全方位；互动频密	培养方与使用方的紧密配合
供需平衡	缩专扩本；医学院、医学专业设置向高水平综合大学倾斜；院校、专业设置与教育资源的匹配；紧缺人才培养与使用的平衡机制	大数据技术与信息平台建设；供需预测技术；实现供需动态平衡的手段和方式	医学学科专业间的交叉融合；医学与非医学之间的交叉融合；生源多样化、培养方式多渠道，对供需平衡带来的影响	补缺口（复合型人才，具有复合型知识的专门人才，专门人才）；提质量（完善和改革培养标准、培养方式）
培养创新	优化学制学位；深化教育内涵，更新教育理念，改进教学方法，完善教学评价；创新医师专门人才、交叉复合型人才、高层次拔尖人才培养方式等	教学手段与教学技术；学业评价技术；个性发展方式；跨界学习途径	交叉、融合、创新：学科/专业/院系之间的交叉；医科与非医科之间的交叉，如医工、医信、医理、医文交叉等	临床人才的培养（如医学+）；公卫专门人才的培养（公卫专硕与专博）问题等
质量保障	以教育评价为牵引：完善内部保障体系；强化外部保障效力：院校、学科评估与专业认证协同；保障供给侧改革成效	大数据常规监测；跟踪调查；多信息渠道验证	质量标准修订：学业考核、执业资格考试；院校评估、专业认证	学习内容、学习方式、学业结果的标准修订、监督

仍然存在。新发展阶段需要医学高等教育实现高质量发展,客观上要求深化医教协同、促进两者的良性互动和协调发展。教育行政部门与卫生行政部门协同关系处理不好,就会影响医教改革政策的实施及其效果;综合性大学中的大学、医学院、医院管理关系不顺,教育过程就会出现医教协同困难。具体而言,在新冠肺炎疫情防治中,公立医院特别是大学附属医院发挥着重要作用,这些医院的行政级别不断提升,不少已成为正厅级单位,而医学院部往往还是处级单位,合作单位间行政级别的调整可能会增加医教协调的难度。另外,受技术进步和医疗市场影响,以及应卫生主管部门的要求,医院内部的管理体制包括科室也在不断地进行调整、细化,过于细分的科室设置对医学生培养产生了不利影响。在新发展阶段,随着临床类专业按照“5+3”模式培养的学生成批次地进入住院医师规培和研究生阶段,规培与研究生教育的衔接问题就会突显出来。新医科背景下,不仅强调医科内部学科专业的整合融合,也鼓励医科与非医科之间的交叉跨界,如医工、医理、医文、医信的结合,医教协同扩散到全行业全方位,医教之间的互动更为频密。同时,在全球疫情防治过程中对医学教育的反思,如临床医生的公共卫生知识较缺乏,公共卫生人才的实践能力与医院的需求相脱节等都会要求医教更进一步地加强协同。

2. 供需平衡方面

医学教育既是涉及重大民生的教育,也是高成本教育,供给出现缺口不利于人民群众需求的满足和对美好生活的追求;供给过剩则会造成教育资源的巨大浪费,因此对供需平衡要求较高。供需平衡不仅意味着对医学人才培养的规模和结构有要求,还对医学人才的培养质量有要求。在新发展阶段,人民群众对医疗健康服务提出了更高要求,相应地,也就要求医疗从业者水平的提升。概括起来,新发展阶段供需平衡问题主要体现在以下几个方面。第一,培养高质量医学人才,新设置的医学院和医学专业要向高水平综合型大学倾斜。但近些年,医学院、临床专业和临床教学基地(附属医院、

教学医院和实习医院)的设置具有一定的盲目性,与教育资源不匹配,难以保障相应的培养质量。第二,医学招生制度及规模问题。尽管国家有关政策严控大专层次临床医学招生,但在2019年开始的连续三年高职扩招行动中,大专层次临床医学教育的规模还在扩大;医学教育资源配置差异很大,在教育资源相对有限的情况下,一些医学院校过大的招生规模会对医学教育质量产生不利影响。在研究生招生规模上,国家在新发展阶段大力发展研究生教育,2018年,我国医学学术型硕士研究生招生人数占全国当年学术硕士研究生招生总数的9.27%;专业学位相应占比为7.45%;我国医学博士研究生规模也较小。^[10]医学院校的研究生规模,包括硕士生和博士生的规模应该达到何种程度才比较合理是需要考虑的问题。第三,全球疫情对公卫人才提出了新需求。目前我国各层次公卫人才的缺口有多大?有哪些主要的供给渠道?如何解决疫情期和非疫情期的供需矛盾?如何保障公卫人才毕业后从事本专业工作?这些问题有待深入探讨。第四,新医科鼓励打破医学学科专业之间以及医学与非医学之间的壁垒,招生来源以及培养途径的多样化对医学人才供需平衡会产生一定影响,那么如何在新医科背景下满足供需的动态平衡亟待解决。第五,新技术的发展可以为搜集供需双方信息提供重要工具,那么如何利用新技术建立信息共享机制以实现供需平衡,在新发展阶段也是较突出的问题。

3. 医学人才培养模式方面

我国医学教育在培养方式、课程设置、教学方法和学生考核方式等方面与国外存在着代差。^[11]在新发展阶段,医学人才培养方式主要面临如下问题。其一,在新医科背景下,如何促进学科专业交叉融合,培养具有复合型知识和能力的人才?突如其来的新冠肺炎疫情使人们对医学教育进行反思,特别是对临床医生和公卫人才的培养提出了新要求,包括临床医生的培养与公卫人才培养的适当整合;同时,也对公共卫生人才的培养提出了新要求,原有的课程体系和培养方式脱离现实的弊端充分暴露;

公共卫生硕士专业学位和博士专业学位设立后,培养问题就会接踵而来。其二,新医科的发展不仅使医学学科专业间的交叉融合成为趋势(如临床与基础,临床与公卫),医学与其他学科之间的交叉(特别是医工、医理和医文的交叉以及中西医的结合)也在日益加快,在新医科背景下如何改革人才培养方案,实现课程体系之间的整合与融通需要考虑。其三,在新发展阶段,人民群众对医疗服务的优质、可靠、公平的要求更高,如何解决学位学制混乱、培养模式不统一导致的医学生水平难以实现均质化、质量参差不齐的问题?其四,作为拔尖创新人才培养项目的临床医学八年制已实施20年,随着“5+3”模式成为临床医学人才培养的主要途径,面临着更尴尬的处境,如何改革临床医学八年制,成为亟须讨论的问题。其五,信息技术的发展为医学教学方式、医学生学习方式、学业考核方式、学生发展等提供了新的条件,如在教学方式上,模拟技术在医学教育中被广泛地采用;信息技术的发展可以为考核和追踪学生的学习效果提供便利的手段,也为学生制定个性化的培养方案提供了可能。那么,医学院校如何利用新技术实现教与学的变革?其六,我国医学教育如何在人才培养理念、课程设置、教学方式和学生学习方法上缩小代差,规范培养模式,同时充分吸收和发展第二代、第三代,甚至初露端倪的第四代医学教育改革的成果?

4. 质量保障方面

在新阶段,高质量发展成为主题,教育评价改革被置于比以往任何时候都更加重要的位置上,高等医学教育领域也不例外,如何通过教育评价改革牵引高质量教育体系的建设成为需要讨论的问题。临床专业认证是质量保障的重要方式,但目前我国的专业认证覆盖范围还很有限(如新建专业还没有被纳入目前的认证体系,毕业后教育和继续医学教育还没建立认证制度),专业认证的效力还尚未得到充分发挥(如一些高校的临床医学硕士点、博士点的设立并没有考虑临床本科专业认证的结果,学校通过专业认证还没有成为毕业生参加执业医师资格考试的前提)。除专业认证外,学科评估、院

校评估等各种评估对医学教育也造成了一定困扰,如何加强这些评估方式的协同?当前,新医科、新冠肺炎疫情对医学人才培养提出了相应要求,需要对人才培养的标准进行修订,相应地也要求对学院、学科专业甚至执业医师的考核标准进行修订;同时,新技术也为质量保障提供了新的工具和手段,如对质量状态数据的采集和分析,可以用更客观的方式找出学校教育教学中存在的问题,将学校内部定期的考核和常规的培养质量监测、学习效果的记录相结合,这有助于建立档案袋式的形成性评价体系,加强反馈,促进学生学习。在此背景下,特别需要考虑如何促进医学教育内外保障体系的互动与配合,以便及时有效地监测、诊断和督导医学人才培养过程中相关单位、人群和相关制度措施对医学教育产生的效果。

三、高等医学教育的系统论与多学科视角

医学教育是跨学科的研究领域,针对医学教育的不同问题可以采用多学科的理论 and 视角进行探讨。我国现代医学教育发展较晚,医学教育研究的积累还较薄弱,既缺乏多学科的视角,也缺乏整体性的视野。在实践中,在突出某类人才培养重要性或某个培养环节重要性时,往往会忽视医学人才培养的共性问题,割裂不同医学类人才培养之间的联系,造成“头疼医头、脚疼医脚”的现象;忽视医学教育的整体性,导致政策间不衔接,甚至相互“打架”的现象。因此,有必要从系统论和多学科的视角看待和分析我国新发展阶段高等医学教育改革。

从系统论视角出发,可以将高等医学教育看作是一个有机的整体系统,以便深入讨论高等医学教育整体以及系统各部分之间的相互关系;在对新发展阶段医学教育面临的问题和发展趋势的整体性分析和把握基础上,有效地指导新发展阶段的医学教育改革。系统论特别重视系统与环境的关系,强调环境对于系统的影响,包括挑战、危机和机会等,也强调系统对环境的适应,甚至是主动地影响和改变环境;

系统论也非常强调各部分之间的内在关联，局部是系统不可分割的组成部分，对于系统主要目标的达成具有正向的不可替代的功能；系统论还强调各部分之间的相互适应、信息反馈以及相互调节。

首先，从系统论研究视角出发，需要关注新发展阶段我国高等医学教育改革所面临的环境，即背景问题。医学教育改革的环境主要由社会发展、科技进步、国际医学教育发展和国家应对等方面构成。在社会发展方面，健康是人力资本的重要内容，对经济发展有着重要的影响；从人口结构看，我国已进入老龄化社会，人民群众的健康观念和 health 需求有了新的重大变化，如预防和健康在医疗卫生体系中的地位不断突出；新冠肺炎疫情等全球公共卫生事件直接加大了卫生健康的压力。在新发展阶段，以人工智能为代表的第四次技术革命加速发展，现代信息技术的进步和生命科学的发展直接带来医疗技术发展，也促进着医学教育的变革。国家要回应社会发展的需求（如人民群众对美好生活的追求）及技术的进步，就会对卫生健康领域提出相应的对策或战略，如我国政府提出的健康中国战略等。要服务于健康中国战略的全面推行，医学教育就需要进行改革。此外，在全球化时代，国内的发展既面临着国际合作，也面临着国际竞争，国际医学教育的发展也会直接带动国内医学界的追赶和超越。

其次，从系统论的研究角度看，高等医学教育的四个主要方面是一个有机联系的整体。其中，医教协同是开展医学教育的具体组织框架，强调的是医学教育系统内部及其与医疗卫生系统之间的协同关系；规模结构侧重于供需双方宏观方面的匹配与平衡，对系统整体目标的实现有着重要作用，直接涉及医学人才培养的入口与出口；而人才培养则是医学教育改革的核心，医教协同的组织制度构建、供需双方的衔接也都是为了服务人才培养的这一核心任务；质量保障则是实现人才培养质量的关键抓手，并在不同的层面起着监测、诊断、督促和指导等作用。

最后，从系统论角度看，各部分存在着相

互影响和调适关系（见图1）。简单地说，环境的相关信息会反馈给系统，而系统内部不仅存在着自上而下和自下而上的信息传递，还存在着子系统之间的关联关系。如果系统设计不好，就会出现紊乱、冲突，甚至瘫痪，导致系统难以良性运行。如医教协同不顺畅，医学教育就难以顺利开展；供需不平衡，就会造成某些人才的结构短缺或者是供应过剩，导致人才培养的重大浪费，直接影响到整个系统效益的发挥；质量保障部分较弱或者失灵，则难以对医学教育的组织制度、培养模式和供需平衡起到及时的监测、诊断、督导和引领作用。

具体而言，医教协同问题涉及两个子系统之间、跨界组织之间的相互关系。这些部分的衔接或结合方式就成为探讨重点：紧密联结和松散联结哪种方式更有利于医教协同？如在合并后的综合性大学中，保持大学与医学院部的松散联系，给予医学院部相对的独立性，是否更能促进医学教育的健康发展？医学院部和附属医院之间保持更紧密的联结关系而非松散方式是否更可能促进医教协同？医教协同在宏观层次上主要涉及组织管理的体制和机制问题，在微观层次上，如医学院与附属医院在具体教学方面的配合，则会涉及组织之间和组织内人员的激励问题。另外，医学院同医院分属不同的管理系统，可能会受到不同系统之间制度逻辑的影响，对多重制度、多任务系统的考察还需要更多地借鉴组织管理理论。从系统的结构看，高等医学教育系统在各个层次的不同层面，如管理机制、供给与需求、培养体系、质量保障等方面都是由两个不同的、相对独立的部分构成，因此这两个部分的联接方式和联接机制是非常重要的。新发展阶段的医学教育改革是在深化医教协同的背景下进行的，医学教育医教协同的管理体制机制也会直接影响到其他方面，如要实现供需平衡就需要医教双方的协同，要求供给方及时获得需求方的真实需求，及时对人才供给的数量、质量、层次、科类、地域等进行调整；医学人才培养也需要放置于医教协同的载体上，以发挥医学院和医院两个重要培养主体的作用；质量保障仍需要医学院和医

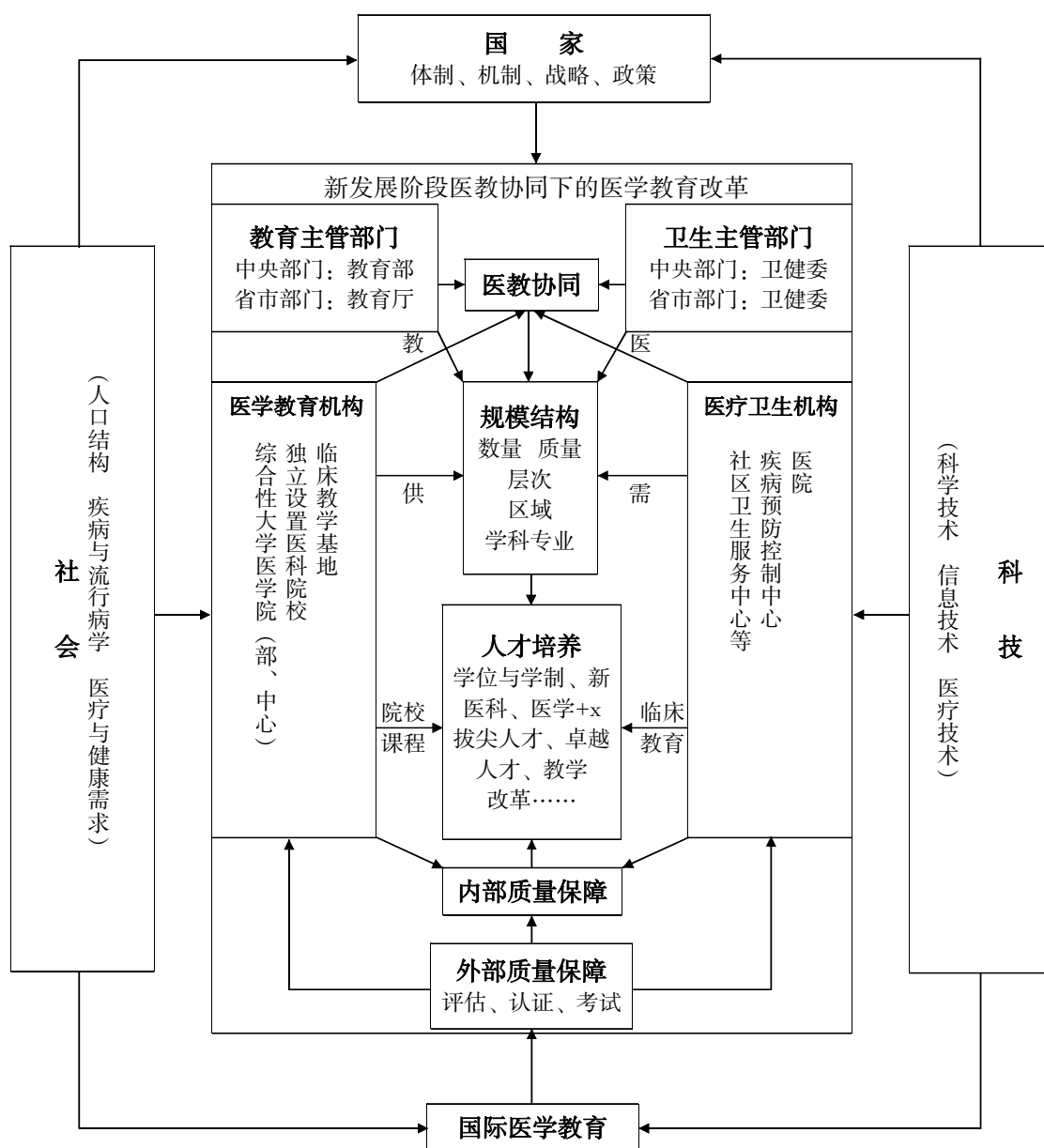


图1 新发展阶段我国高等医学教育系统
内部构成及系统与环境关系示意图

院两方面的共同努力，才能更好地评估医学生的培养质量和医学生职业能力发展状况。

供需平衡问题是开展医学教育的基础，医学教育是高成本的精英教育，需要对医学人才需求的结构有准确了解，如总体上医学生的需求量有多大？大专学历的人才需求量究竟有多大？全科医生的需求量究竟有多大？边远地区和基层医疗单位需要的人才学历层次以及科类结构是什么样的？目前满足需求的方式存在着

什么问题？供需平衡问题的解决有赖于医教协同体系的建立，也需要质量保障作为有力的监测与促进工具。

人才培养模式是新发展阶段医学教育改革的核心，与其他四个部分有着密切关系。人才培养模式的规范和创新需要借鉴国外经验，需要依赖医教协同的体制与机制，还需要对培养数量和质量的真实需求有相当深入的了解，人才培养模式改革的效果则需要质量保障体系来

监测、督查和引导。人才培养的模式创新,既需要在国际医学教育发展和改革的实践中总结医学教育的规律,分析知识、能力、学位、学制以及执业资格考试之间的关系,也需要探讨新发展阶段新医科背景下专业学科之间课程的整合以及交叉复合的人才培养与专门人才培养之间的关系。人才培养模式的创新甚至还会涉及学科专业所在的不同院系之间的组合和协同,可能需要借鉴相关的组织管理学理论加以研究。

质量保障问题,无论是内部质量保障,还是外部质量保障,既要针对作为医学教育核心的人才培养模式的改革,也要覆盖对培养单位相关的组织制度的检讨。可以说质量保障制度的建设既能有效确保人才培养模式改革的成效,还有助于宏观层次上医教协同的深化、供需平衡的实现以及大学、医学院和医院之间管理关系的理顺。在具体研究上,质量保障问题对教育评价之间的协同性问题的分析则可能更多需要借助教育学,尤其是教育评价的专门理论与方法;而对质量保障制度的建立与运行机制的分析,则需要借助组织管理学的相关理论给予指导。

总之,在新发展阶段,高等医学教育的高质量发展在全球疫情和健康中国背景下尤为重要。本研究重点探讨新发展阶段我国医学教育改革主要方向及主要问题,并从系统论视角剖析高等医学教育系统的内部构成关系及其与外部环境的关系,尝试从多学科角度进行分析,为新发展阶段高等医学教育改革和相关研究提供基本的框架和思路。

(致谢:北京大学全国医学教育发展中心谢阿娜、吴红斌等,他们参与了相关讨论。)

参考文献:

[1] FRENK J, CHEN L, BHUTTA Z A, et al.

Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world [J]. The Lancet. 2010, 376 (9756): 1923-1958.

[2] 吴红斌, 王维民. 世界医学教育改革与发展回顾及我国八年制医学教育的思考 [J]. 中华医学教育杂志, 2018 (5): 641-645.

[3] WEIMIN WANG. Medical education in China: progress in the past 70 years and a vision for the future [J]. BMC medical education, 2021 (21): 453-459.

[4] 王德炳. 中国医学教育管理体制和学位改革研究 [M]. 北京: 北京大学医学出版社, 2006: 9-166.

[5] 殷晓丽, 郭立, 门寒隽, 等. 我国医学教育研究的现状及反思——基于 5 本主要医学教育学术刊物 2007 年刊载论文的分析 [J]. 复旦教育论坛, 2011 (1): 87-91.

[6] 教育部网站. 教育部办公厅关于做好七年制临床医学教育调整为“5+3”一体化人才培养改革工作的通知 [EB/OL]. (2015-04-01) [2022-06-02]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/moe_740/s3864/201504/t20150401_189414.html.

[7] [11] 柯杨. 21 世纪中国医学教育改革再定位 [M]. 北京: 北京大学医学出版社, 2014: 前言-43.

[8] 新时代医学教育发展与改革专家组. 专家共识: 改革医学教育, 为健康中国 2030 保驾护航 [J]. 中华医学教育杂志, 2020 (6): 401-404.

[9] 吴越, 翟双庆, 袁娜, 等. 我国医学教育研究热点与发展趋势分析 [J]. 中华医学教育杂志, 2020 (11): 853-857.

[10] 中国学位与研究生教育发展年度报告课题组. 中国学位与研究生教育发展年度报告 2018 [R]. 北京: 清华大学出版社, 2020: 21-26.

(责任编辑 吴 虑)

(下转第 47 页)

高质量教育体系建设的中国特色与中国贡献

李政涛 王晓晓

(华东师范大学, 上海 200062)

摘要:“建设高质量教育体系”既是“在中国”提出的世界教育问题,也是“在世界”提出的中国教育问题,带有独特的“中国特色”,具体表现为“中国方向”“中国立场”“中国目标”“中国问题”“中国文化”“中国体系”“中国学派”。“建设高质量教育体系”要坚持党的领导和社会主义办学方向,以发展原则、人民原则和公益原则为基本立场;坚持为党育人、为国育才,努力解决人民群众从“有学上”到“上好学”的新时代诉求;坚持以中华优秀传统文化的传承和创新作为自身生长的基本点,进而建构中国特色高质量教育体系,打造中国特色的教育学派。高质量教育体系的建构是一种真正的“中国贡献”。

关键词: 高质量教育体系; 中国特色; 中国贡献

中图分类号: G521 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0027-06

自中国共产党第十九届中央委员会第五次全体会议明确提出“建设高质量教育体系”之后,这一具有纲领性、引领性和导向性的政治话语随即成为中国教育理论界与实践界共同的高频词,成为政策话语、理论话语和实践话语合而为一的代表。这是“在中国”提出并引发的大讨论,但却是全球各国共同的理想追求和发展目标。没有一个国家不追求“高质量”的教育及其体系,尽管对其有不同的理解方式和实践方式。基于这一共同目标,“在中国”提出,“在中国”建设和“在中国”研究与实践的“高质量教育”究竟如何体现“中国特色”?又由哪些特质或要素构成?这就成为不能不回答的两个重要问题。

整体来看,高质量教育体系的“中国特色”,表现为“中国方向”“中国立场”“中国目

标”“中国问题”“中国文化”“中国体系”“中国学派”,并最终汇聚为“中国贡献”。

一、坚持中国特色的政治方向

建构高质量教育体系必须坚持独特的“中国方向”,这个方向的性质是“政治方向”,其核心在于两个坚持。一是坚持社会主义办学方向。这是中国特色高质量教育体系建设的根本方向,即“坚持优先发展教育事业,坚持社会主义办学方向”^[1]。自新民主主义社会向社会主义社会转变后,中国教育的基本性质也随之被确立下来。中国教育是社会主义性质的教育,坚持社会主义办学方向是中国特色社会主义教育发展的必有之义,是中国特色社会主义教育发展道路的唯一方向。这一政治方向不可撼动,

收稿日期: 2022-06-21

基金项目: 国家社会科学基金“十三五”规划教育学重大项目“中国特色社会主义教育理论体系研究”(VAA190001)

作者简介: 李政涛,男,教授,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长,主要从事教育基本理论、中国教育学研究;王晓晓,女,华东师范大学教育学系博士研究生。

唯有坚定社会主义办学的政治方向，才能建设好具有“中国特色”的“高质量教育体系”，进而培养出更多德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。二是坚持党对教育事业的全面领导。“党政军民学，东西南北中，党是领导一切的。”在全国教育大会上，习近平总书记强调：“加强党对教育工作的全面领导，是办好教育的根本保证。”^[2] 坚持党对教育事业的全面领导经过了中国特色社会主义教育历史实践的检验，印证了党的领导在中国特色社会主义教育事业发展中的重要作用。中国的教育事业规模之大，意味着只有坚持党对教育事业的全面领导，才能从根本上保证中国特色高质量教育体系建设是有力量的、有可能的。新时代，推进中国特色高质量教育体系建设与发展需要充分发挥党的领导这一政治优势。无论是历史经验，还是现实成效，都已经证明且预示着中国特色高质量教育体系的建设必须依靠中国共产党的领导，中国共产党有能力领导中国特色的教育事业不断迈上新的台阶。^[3]

二、立足中国特色的人民立场

在“中国立场”上，高质量教育体系的“中国特色”所秉持的“中国立场”为“人民立场”。这一立场体现为三大“中国原则”，即发展原则、人民原则和公益原则，具体表现为“以新发展理念为指导的原则、以人民为中心的原则和教育公益性的原则是建设高质量教育体系的重要指导原则”^[4]。

中国特色社会主义发展道路始终坚持人民立场，基于人民立场。中国共产党深刻把握了中国特色社会主义社会发展的主要矛盾，这决定了中国特色社会主义发展的时代命题。当下，中国特色社会主义的主要矛盾意味着中国的发展应当是“满足人民日益增长的美好生活需要的发展”，这一发展的实现依托于“新发展理念”。“新发展理念”是中国共产党在中国特色社会主义新阶段总结出来的中国发展智慧，具有中国特色。这意味着“高质量发展，就是能够很好满足人民日益增长的美好生活需要的发展，

是体现新发展理念的发展，是创新成为第一动力、协调成为内生特点、绿色成为普遍形态、开放成为必由之路、共享成为根本目的的发展”^[5]。同样，高质量教育体系的发展也需要遵循新发展理念。

“高质量发展”本质是以人民为中心的发展。以人民为中心是马克思主义唯物史观的本质体现，其昭示着建设高质量教育体系就是坚持以人民为中心发展教育事业，为提高人民思想道德素质、科学文化素质和身心健康素质提供可靠保证。以人民为中心发展教育被视为对我国教育事业规律性认识的深化。^[6] 人民原则是中国共产党领导教育事业的根本宗旨，即全心全意为人民服务。始终坚持人民的主体地位是中国教育体系的最大优势，这被视为研究与实践高质量教育体系的立足点。因此，“办人民满意的教育，构建满足人民受教育需求的体系是高质量体系建设的题中应有之义”^[7]。

以人民为中心意味着教育的高质量发展要坚持发展为了人民，发展依靠人民，发展成果由人民共享，由人民共享即坚持教育的公益性原则。这是指在建设高质量教育体系的过程中，教育的公益属性处于首要位置，它内含了坚持教育公益性原则，深化教育改革，促进教育公平这一重要导向。中国特色社会主义教育的社会主义性质决定了教育的大众主义取向，本质上是一种教育公平的取向，即保障人民受教育的权利，因此，公益性蕴含了对教育公平的关注与追求。当新时代教育公平的推进要求高质量发展时，这一命题必然包含了对教育公平与质量关系的新思考。党的十九大提出了发展公平而有质量的教育这一目标定位。“公平而有质量的教育”的提出，改变了公平与质量长期分离的格局，形成了一种新的定义方式，公平和质量互为视角、互为标准、互为坐标，即“以公平看质量，以质量看公平”，两者相互解释并相互建构，形成了公平与质量互释互构的新格局。也就是说，没有教育公平为根本的教育质量是不合格的质量，没有教育质量为基础的教育公平是不合理的公平^[8]。这意味着高质量教育体系的建设将促使全体人平等接受高质量教

育。从教育过程的视角看,就是在教育的起点上要完成教育供给侧改革,提供优质的教育供给;在教育过程中,要尊重学生多样化、个性化的教育需求;在教育评价上,要避免结果评价对教育评价的主导,综合运用多种评价方式,改进结果评价,更加关注过程评价、增值评价和综合评价。可见,公平的教育,是每个人享受适合自己的优质教育资源,实现自我潜能的教育。^[9]

三、实现中国特色的育人目标

在“中国目标”上,主要体现为高质量教育工作的中国特色“育人目标”。“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”是教育目标的三大根本问题。在“培养什么人”上,高质量教育以培养社会主义建设者和接班人为最终目的;在“怎样培养人”上,高质量教育工作强调坚持“立德树人”根本任务,坚持“五育”并举促进学生的全面发展;在“为谁培养人”上,“不管什么时候,为党育人的初心不能忘,为国育才的立场不能改”^[10]。

《中华人民共和国国民经济和社会发展的第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》明确指出:“全面贯彻党的教育方针,坚持优先发展教育事业,坚持立德树人,增强学生文明素养、社会责任意识、实践本领,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”^[11]这一要求至少回答了三个问题,即新时代中国特色社会主义教育的最终目的、根本任务和具体维度。在最终目的上,新时代中国特色社会主义教育以培养社会主义建设者和接班人为最终目的,这与新中国教育的发展历史一脉相承;在根本任务上,阐明了立德树人这一中国教育的根本任务,因此,要建设好中国特色高质量教育体系,就必须落实立德树人,并以此为出发点和根本路径,推动中国特色社会主义教育事业健康有序发展;在具体维度上,中国特色社会主义教育要求从德智体美劳五个方面促进受教育者的全面发展。进入新时代,中国特色高质量教育体系建设凝聚为“五育”并举教育课题,

明确提出了“五育”并举,全面发展,特别强调突出德育实效、提升智育水平、强化体育锻炼、增强美育熏陶以及加强劳动教育。^[12]可以说,“五育”并举是为了进一步落实教育促进人的全面发展目标的政策,加快建设更加高质量的中国教育人才培养体系。因此,高质量教育的育人目标可以理解成为党育人、为国育才。

四、聚焦中国特色的本土问题

在“中国问题”上,首先表现为建设中国特色高质量教育体系是坚持扎根中国大地办教育,是基于中国国情,直面中国问题。中国教育发展的战略眼光需要具有敏锐性和有担当的“国情自觉”,应当坚持马克思主义唯物史观,抓住中国社会和中国教育发展的基本矛盾,在此基础上形成对中国教育问题的本质理解和判断。因此,“‘中国教育应该如何’的价值判断要以‘中国教育如何’的事实判断为前提与基础,对任何‘别国现实’对‘中国现实’的替代保持敏感和警惕”^[13]。

中国教育的本土问题大致可以分为教育系统内外两部分问题。中国教育的外部问题,即新时代中国特色社会主义新的发展阶段对教育提出的问题。问题的真假取决于是否从实践中而来,“没有调查就没有发言权”,中国特色社会主义的发展都来源于党和人民的伟大实践,因此,中国特色社会主义的发展对中国教育提出的问题就一定是具有本土性的真问题。根据党的十九大对教育的战略部署,建设教育强国的重大课题被提上日程,建设教育强国作为中华民族伟大复兴的基础工程,其目标将通过3个五年规划落实为更加具体的政策行动。“十四五”时期是我国全面建成小康社会、实现第一个百年奋斗目标后,开启全面建设社会主义现代化国家新征程、迈向第二个百年目标的重要时期。这一时期的政策行动就是建设高质量教育体系,这是教育现代化2035目标实现的关键举措。^[14]高质量教育体系的建设将在国计民生中发挥基础性、先导性、全局性作用。

中国教育内部存在的问题,既有普遍性的

老问题,例如,教育内卷难题、教育价值问题、教育公平问题、教育评价问题、教育功能问题、教育创新问题等,以及学生学习普遍存在的兴趣不浓、创新思维不足、动手能力不强、综合素质不高等瓶颈难题。此外,还有时代性的新问题,例如,十八大以来,人民群众渴望享受高质量教育的诉求不断高涨,教育的主要矛盾也发生了转化,人民群众对优质教育资源的巨大需求与优质教育资源供给不足的矛盾日益突出,社会和公众不仅关注东西之间、城乡之间、校际之间均衡发展的教育公平问题,更关注教育质量问题,从“有学上”到“上好学”的需求变化,对教育改革发展、教育内涵发展、教育教学质量提升、教育评价制度改革等一系列问题,都提出了更新更高的要求^[15]。

从教育自身发展逻辑看,教育主要矛盾的转变对教育发展具有重要影响,教育主要矛盾决定着教育发展取向,成为引导和制约教育发展的根本问题。因此,从战略定位的角度来讲,中国的教育发展应当从“高速增长、资源重点投入”迈向“高质量发展、资源公平配置”的高质量教育建设新阶段。^[16]落实在不同的教育层级中,教育的高质量发展、资源公平配置呈现出教育改革问题的局部特殊性。如高质量教育体系的建设应该牢牢抓住公共教育体系的优质均衡发展,职业教育服务于技能型社会发展,高等教育和终身教育要进一步完善发展,并以教师的专业优质发展为条件保障,以教育治理能力现代化发展为制度保障,这些都是党和国家、专家学者对当下中国教育体系内部问题的准确判断和总结,实现上述发展才是高质量教育的“高质量”所在。

五、基于中国特色的文化创新

在“中国文化”上,中国特色高质量教育根源于独特的文化根基和文化命脉,因此,“必须牢牢坚持教育文化的传承创新,并以此作为自身的文化生长点,在传承中华民族几千年优秀教育文化传统的基础上进行教育创新,着力

打造具有中华民族独特文化魅力的高质量教育体系”^[17]。在这个意义上,高质量教育的中国特色就是“文化特色”,高质量教育发展的中国之路,就是“文化之路”。这里的“文化”,既指普遍意义上的中华优秀传统文化,如以国学为代表的思想文化传统,也指中国教育文化传统,如儒家教育传统等。它们植根于中国教育的深处,构成了当代中国高质量教育的文化底色和文化形象,成为高质量教育的“中国底色”。“中国文化”将形塑高质量教育体系的教育理论和实践的“中国底色”。从教育理论上讲,“中国文化”为高质量教育体系提供具有本土性的教育学知识。这样的本土知识具有深厚的中国文化传统,同样来源于中国教育改革实践的积累,有利于打破中国教育知识体系中的西方话语中心现状,提供真正有利于建构高质量教育体系的中国教育学知识;从教育实践上看,高质量的教育应当不忘传承和创新中华优秀传统文化,培育具有文化底蕴的时代新人。在相当程度上,在中国特色高质量教育体系的建设过程中,教育自信与文化自信、道路自信实现了有机融合和高度融合。

六、构建中国特色的教育体系

在“中国体系”上,当高质量教育体系被提出时,很多人聚焦于“高质量”,纷纷探究其内涵、标准和实现路径,相对容易忽略另一个关键词——“体系”。“高质量教育”与“体系”连接在一起意味着高质量教育一定不是点状的、碎片化的高质量,不只是某一维度、某一类型、某一层次或某一方面的高质量,而是整体化、结构化和体系化的高质量。因此,“在中国”建设的高质量教育是一个结构化的体系,这一结构化的体系涵盖了制度体系、结构体系、育人体系和治理体系四个维度。高质量教育体系在制度上更先进、在结构上更完善、在育人上更高质、在治理上更现代化,这四大体系共同成为高质量教育体系的四大支柱。^[18]每一个支柱也有自身内在的结构化体系,例如,教育制度体系的先进性必然要以完善的法律体系、先进

的标准体系和完备的政策体系为支撑,而教育结构体系的完善性涉及更加完善的教育布局结构、类型结构、层次结构和管理结构等。中国教育整体现代化阶段新的战略任务和历史命题具体到教育体系建构的层面,就是这些复杂的结构化体系的建构任务,因此,需要对其理论内涵、时代特征、总体框架和建议策略进行科学性、系统性和整体性研究,提出与教育强国相适应、与教育整体现代化相匹配的高质量教育体系的建设方案和推进策略。

七、凝聚中国特色的学派力量

在“中国学派”上,高质量教育体系建设不仅需要中国实践,也需要中国研究,创生中国理论,形成具有中国特色、中国风格、中国气派的学科体系、学术体系和话语体系。创建中国学派,是实现这一目标最重要的载体和抓手。21世纪以来,中国特色教育理论的生产方式,已由“学科立场”转向了“学派立场”。^[19]这一转向体现了当代中国教育学理论研究者的学术自觉与学术自信、中国自觉与中国自信,从而让中国理论成为独立于他国教育学派和其他学科学派的独特性存在。^[20]目前,中国教育学界较为具备代表性的学派包括“生命·实践”教育流派、主体教育流派、新教育流派、情境教育流派、情感教育流派等。这些学派的名称、理论主张、实践路径虽然不同,但都扎根于中国大地,具备鲜明的民族性和文化性,且根植于深厚的高质量教育实践变革的土壤。以“生命·实践”教育流派为例,它是由华东师范大学终身教授叶澜先生创立并持续领导的当代中国特色教育流派,是当代中国社会大转型中一个教育研究共同体长期自觉探究的产物。在长达三十年的时间中,该流派以当代中国教育学理论重建为己任,通过理论反思、实践探究、方法论更新、学科元研究等四个重要方面的持续深化与交互生成式研究,经历了孕育、初创、发展、成形至通化五个阶段。全程以“生命·实践”为内核基因,扎根教育实践、教育学发展史、马克思主义哲学、当代科学哲学、民族文

化精神与传统等命脉根系的当代中国教育学之整体形态,它对“教育是什么”作出了中国式表达,即“教天地人事,育生命自觉”,逐渐生成了富有中国特色、中国个性和中国风格的学派存在形态与独特品质。

八、为全球教育贡献中国智慧

前述对“中国特色”的梳理、挖掘和表达,都可以且需要汇聚为“中国贡献”。因为所有的“中国特色”不仅表明“在中国”的高质量教育体系有“特色”和“不可替代”,更在于展现出这一体系为人类教育命运共同体、为高质量教育这一全球性教育目标作出何种独特贡献。对这一贡献的揭示,以把握世界教育与教育研究动态为背景,以多元化挖掘中国教育学发展的传统教育智慧和经验为基础,以立足中国教育改革与发展的现实问题和重大问题为前提,以深化对相关重大、现实教育问题的理论阐述为重心,选择、梳理、凝练及传播具有鲜明中国特色和新时代特色,能够为国际社会了解并接受的教育新概念、新范畴、新表述。当然,最重要的还在于,要对世界教育问题进行研究,例如,对教育公平、学校治理体系建构、家校社协同育人、深度学习、智能教育和生态教育等全球性、世界性的教育问题形成中国解释,提出中国方案,在此基础上,引导国际教育学术界展开讨论,扩大高质量教育体系成果的“中国特色”,在“中国贡献”意义上提升国际能见度、显示度和影响力。

参考文献:

- [1] [2] 教育部网站. 坚持中国特色社会主义教育发展道路 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人 [EB/OL]. (2018-09-10) [2022-05-21]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201809/t20180910_348145.html.
- [3] [17] 靳玉乐. 努力建设中国特色高质量教育体系 [J]. 教师教育学报, 2021 (2): 9-14.

[4] 周洪宇, 李宇阳. 论建设高质量教育体系 [J]. 现代教育管理, 2022 (1): 1-13.

[5] 习近平. 我国经济已由高速增长阶段转向高质量发展阶段 [M] //中共中央党史和文献研究院. 十九大以来重要文献选编 (上册). 北京: 中央文献出版社, 2019: 139.

[6] [14] 陈宝生. 建设高质量教育体系 [J]. 上海教育, 2020 (34): 1.

[7] 周元宽, 鲁沛竺. 高质量教育体系的逻辑理路和实践取向 [J]. 重庆高教研究, 2022 (4): 49-59.

[8] 李政涛. 中国教育公平的新阶段: 公平与质量的互释互构 [J]. 中国教育月刊, 2020 (10): 47-52.

[9] [15] 范国睿. 高质量教育体系建设: 价值、内涵与制度保障 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2022 (2): 5-13.

[10] 全力培养社会主义建设者和接班人——论学习贯彻习近平总书记全国教育大会重要讲话 [J]. 少先队研究, 2018 (5): 1.

[11] 中国政府网. 中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要 [EB/OL]. (2021-03-13) [2022-05-

04]. http://www.gov.cn/xinwen/2021-03/13/content_5592681.htm.

[12] 中国政府网. 中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见 [EB/OL]. (2019-07-08) [2022-05-03]. http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm.

[13] 文娟, 李政涛. 当代教育研究中的全球视野、跨文化能力与中国特色 [J]. 全球教育展望, 2013 (7): 43-51.

[16] 秦玉友. 从高速增长迈向高质量发展——新时代教育内涵发展战略转型 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2019 (6): 15-24.

[18] 高书国. 高质量教育体系的时代内涵与实践策略——基于系统理论的战略分析 [J]. 中国教育月刊, 2022 (1): 48-53.

[19] 靖国平. 从“学科立场”到“学派立场”——论中国教育学的学派意识及其实践路向 [J]. 高等教育研究, 2006 (1): 76-81.

[20] 李政涛. 论中国教育学学派创生的意义及其基本路径 [J]. 教育研究, 2004 (1): 6-10.

(责任编辑 吴 虑)

The Chinese Characteristics and Contribution of the Construction of a High-quality Education System

Li Zhengtao Wang Xiaoxiao

Abstract: “Building a high-quality education system” is not only a global education issue raised “in China”, but also a Chinese education issue raised “in the world”. With unique “Chinese characteristics”, it is manifested as “Chinese direction”, “Chinese position”, “Chinese goals”, “Chinese problems”, “Chinese culture”, “Chinese system” and “Chinese school of thought”. “Building a high-quality education system” is to adhere to the leadership of the Communist Party of China and the direction of socialist schooling, and takes the principles of development, the people and the public good as its basic position. It also insists on “educating people for the Communist Party of China and educating people for China”, strives to address the people’s demand from “having school” to “having good school” in the new era, takes the inheritance and

(下转第 39 页)

中国特色教师教育高质量发展的制度逻辑

王 鉴

(杭州师范大学, 浙江 杭州 311121)

摘 要: 中国特色教师教育的发展模式正在从传统专门化模式向现代专业化模式转型、从数量发展向质量发展转型。新型教师教育体系的建立是中国特色教师教育高质量发展的制度逻辑。中国特色教师教育高质量发展不仅是教师教育机构的高质量发展, 而且是教师教育对象的高质量发展。中国特色教师教育高质量发展要充分发挥师范院校的主体作用、高水平综合大学参与教师教育的引领作用、教师专业发展机构的纽带作用, 以及中小学教育基地的实践作用。

关键词: 教师教育; 教师教育高质量发展; 制度逻辑

中图分类号: G645 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0033-07

《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》明确指出: “建立高水平现代教师教育体系, 加强师德师风建设, 完善教师管理和政策体系, 提升教师教书育人能力素质。重点建设一批师范教育基地, 支持高水平综合大学开展教师教育, 健全师范生公费教育制度, 推进教育类研究生和公费师范生免试认定教师资格改革。” 面对 “十四五” 我国教师教育高质量发展的时代任务, 如何建立中国特色现代高水平教师教育体系, 如何理解我国教师教育高质量发展的制度逻辑, 怎样推进教师教育高质量制度化发展, 这些都是推进教师教育高质量发展的过程中必然要解决的理论问题。

一、中国特色教师教育制度的发展模式与历史转型

中国特色教师教育制度的发展模式最初是

专门化师范教育之路, 随着我国社会主要矛盾的变化, 教育系统的基本矛盾也随之发生了变化, 教师教育从数量发展走向了质量发展的时代, 教师教育制度的发展模式走向了专业化道路。教师专业认证打破了师范院校对教师培养与培训的垄断地位, 现代开放的教师教育模式开始形成。当前正处在两种模式并存的关键时期, 能否有效完成教师教育制度的历史转型, 关系到中国特色教师教育专业化之路的成败。

1. 教师教育制度的发展模式

世界教师教育制度的发展历程是随着普及义务教育的年限而发生变化的, 基本经历了一个由初级师范学院到中等师范学院再到高等师范学院的过程, 由此形成了教师教育制度的两种主要模式。第一种是以欧洲为主的专门师范教育模式。法国、德国在 17 世纪后半叶开启了师范教育的先河, 即在国家范围内建立专门的师范教育体系, 为各级各类教育培养师资。苏联也采用这一模式培养教师, 后来在 20 世纪 50

收稿日期: 2022-06-21

作者简介: 王鉴, 男, 教授, 杭州师范大学经亨颐教育学院, 主要从事课程与教学论、教师教育研究。

年代影响到我国的教师教育制度与政策。第二种是以北美为主的师范认证模式。起初美国也效法欧洲,在全国范围内建立了一定数量的师范教育体系。“二战”以后,美国、加拿大等国相继实行了新的教师教育制度,即在综合大学内设师范学院,通过教师资格认证制度培养教师。“美国在第二次世界大战以后,逐步将师范学院改成大学或文理学院,使综合大学成为师范教育的主体。”^[1]从师范教育到教师教育制度的历史转型是教师培养与培训从专门化走向专业化的必然选择。“综观战后主要发达国家教师培养制度改革,主要趋势和举措是建立开放的教师培养体系,确立大学系统中教师教育的专业地位,实现专门化师范教育向专业化教师教育的转型发展。”^[2]

新中国成立以后,我国全面学习苏联。教师教育制度在继承和改造旧中国师范教育体系的基础上,逐步建立和完善了三级师范教育体系。到了20世纪50年代末,“确立了包括四年制本科、二年制专修科、二年制师范专修科的高等师范教育体系与学制三年的独立定向(中等)师范学校体系”^[3],基本建立了新中国初期的师范教育体系。初等师范学校和速成师范学校为基础教育培养了大量的师资,尤其是为广大的农村小学培养了师资;中等师范学校为初级中学对口培养各学科师资队伍;高等师范学院为普通高中培养师资,同时兼顾职业院校和普通高校。这一制度在1966年5月至1976年10月基本处于停滞状态并遭到严重破坏。到了20世纪80年代,随着整个教育事业的复苏与发展,师范教育引起了国家的高度重视,三级师范教育制度被重新建立起来并得到加强,为基础教育培养了大量优秀师资队伍。到20世纪90年代末,我国从数量上已经基本解决了基础教育师资的需求问题。

进入21世纪以来,西方国家教师教育的一些成功经验开始被引入国内。到了2001年,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》首次在国家教育政策文件中使用“教师教育”这一概念,从名称到政策开始了教师教育制度的转型。事实上,经过改革开放四十余年的发展,

中等师范教育体系基本上退出了师范教育的舞台,要么转制为普通高中,要么升格为师范专科学校,这样就形成了专科与本科为主的二级师范教育体系,且近年来许多专科师范学校升格为本科。随着参与教师教育的高水平综合大学数量的增加,师范教育体系从传统三级升级为“两类三级”。“两类”指职前培养体系与职后培训体系;“三级”指高水平大学(非师范类)、重点师范大学、地方师范大学三级教师培养体系。^[4]由此我国教师教育制度形成了专门化师范教育模式与专业化教师教育并存的发展模式。

2. 教师教育的历史转型

从传统的专门师范教育制度向开放的专业教师教育制度转型,既是教师教育模式的转型,又是教师教育从数量发展向质量发展的转型。从教师教育的模式来看,传统的专门师范教育确实对优先发展教师教育有积极的作用,但是它作为一个相对封闭的体系,难以确保更优秀的人才选择教师职业。因此,急需建立开放的、专业的教师教育体系,旨在让更多的综合大学参与教师教育,让更多的优秀人才选择教师职业,从根本上整体提升教师教育的质量。我国教师教育模式的转型是我国经济进入新发展阶段的必然选择,这一转型是教育制度与政策的全面转型,是教师教育制度从传统数量发展向质量追赶的转型,是教师教育制度从规模扩张向结构升级的转型,是教师教育制度从要素驱动向创新驱动的转型,是教师教育制度从封闭培养向制度开放的转型。教师教育从高速度发展向高质量发展转型,从根本上体现了以人为本、以人民为中心的思想,即以我国教师队伍为本,努力提升教师培养与培训的质量;再以学生为本,努力提高我国教育的整体水平。

中国特色教师教育制度正处于从传统封闭的三级师范向现代开放的新三级教师教育转型的历史时期,而在这一转型过程中要完成的首要任务便是教师教育专业的高质量发展。我国教师教育的发展水平有两个维度:一个是教师数量维度,即教师教育从数量上解决中国基础教育对师资的需求问题;另一个是质量维度,

即在数量问题得以解决的基础上,教师教育能为中国基础教育高质量发展提供优质卓越的师资。数量维度的重点是教师队伍在多大程度上能够满足基础教育师资的数量需求,使师生比达到国家要求的标准。质量维度的重点是教师队伍满足基础教育对优质卓越师资的需求。一般而言,教师教育在数量水平达到要求时,对教师教育的质量便会提出更高的要求。数量和质量可以同时发展,在数量发展的过程中,质量逐渐得到提升;当教师数量发展到一定水平时,发展重心便从数量转向质量,从发展量变过程到了质变过程。教师教育高质量发展就是在教师队伍数量目标基本实现以后,对教师队伍质量水平的重视和发展。就目前而言,我国社会的基本矛盾决定了人民对基础教育高质量师资的需求,这是教师教育历史转型的根本任务。我国以师范院校为主、高水平综合大学参与的新教师教育体系基本形成,如何提高教师教育的培养培训质量便成了当下教师教育的首要任务。

二、中国特色教师教育高质量发展的现实逻辑

中国特色教师教育高质量发展的时代任务,既是对国际教师教育发展趋势的回应,又是中国特色教师教育政策和体系的现实转型。目前我国教师教育尚处在由传统体系向现代体系的转型过程中,形成了混合的教师教育模型,即以师范院校为主体,高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地参与的现代专业化教师教育制度。

1. 教师教育高质量发展的内涵

教师教育的高质量发展直接决定着教师队伍的高质量。因此,教师教育高质量发展的内涵主要包括两个方面:教师教育机构的高质量发展和教师教育培养对象的高质量发展。前者是指条件性高质量,后者是指结果性高质量。只有将条件性高质量和结果性高质量有机结合起来,才能形成真正的教师教育高质量发展。教师教育高质量发展的条件性因素涉及教师教

育体系的高质量发展。我国教师教育从传统的师范教育三级体系到今天的以师范大学为主、高水平综合大学和相关教育机构为辅的教师教育体系,更加注重整体重心的上移、质量的提升,让更多更优秀的生源成为教师教育的对象,同时对师范大学、综合性大学、教师发展机构进行整体质量提升,以便这些机构能有更好的硬件和软件来培训师资队伍。在高质量培养的基础上,以专业持续发展的理念,开展高质量的培训。职前培养与职后培训的高质量才是真正的教师教育高质量发展,最终落实到教师队伍的高质量上来。

中国特色教师教育模式的转型遵循我国教育制度转型的逻辑。制度转型的逻辑源于中国基础教育对高质量教师队伍的现实要求。中国特色社会主义进入新时代,我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾,体现在基础教育领域就是人民群众对基础教育优质师资的需要与教师培养水平不平衡不充分之间的矛盾。教师教育制度的变革要求教师教育体系的升级改造。教师教育高质量发展的实践逻辑横向包括职前培养与职后培训两大领域,纵向包括教师教育机构体系与教师教育培养对象双重的高质量发展。

2. 教师教育机构的高质量发展

对于新时代教师教育体系的相关机构,规范的表述可以从国家的两个重要文件中找到依据。2018年1月,《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》指出:“实施教师教育振兴行动计划,建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系,推进地方政府、高等学校、中小学‘三位一体’协同育人。”这一文件将我国教师教育的体系表述为“以师范院校为主体、高水平非师范院校参与”的中国特色师范教育体系。2018年2月,《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》中更进一步明确提出:“加大对师范院校的支持力度,不断优化教师教育布局结构,基本形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师

发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系。”这一文件将概念由“师范教育”扩大到“教师教育”，其体系包括“以师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地”四个方面，而且对各方面均作了准确定位。由此可见，教师教育机构的高质量发展应该包括师范院校、高水平综合大学、教师发展机构、优质中小学实践基地等四个方面的高质量发展。

3. 教师教育对象的高质量发展

从职前培养来讲教师教育的对象是指在高等学校中愿意从事教师职业并接受教师教育的在校大学生，既包括师范院校的学生，又包括综合大学选择教师教育的学生。从职后培训来讲教师教育的对象是指在教师教育的相关机构中接受培训的中小学教师。一般而言，教师教育的培养机构应同时成为教师培训的专门机构，完成教师教育的职前职后一体化任务。保证教师培养与教师培训的双重高质量，是教师教育对象高质量发展的真正任务。教师教育对象的高质量发展要求在选择教师教育对象的制度与政策上保障更优秀的人才进入教师队伍。从师范院校的入口严把质量关，提高师范生的待遇与提高对师范生素养的要求相一致，从国家免费师范生到各省免费师范生，让更多的优秀学子享受师范政策的同时选择教师职业。在师范生进入大学的学习阶段，要从师资配备、课程体系、教学方法、管理评价等方面加强质量保障，从源头和过程保障师范院校的培养质量。综合性大学鼓励优秀学子选择师范专业，从政策和过程为其提供专业的教育。在办好师范学院和师范专业的同时，加强综合性大学的师范专业建设，必要阶段可以使其和师范院校共享教师教育资源。我们不能想当然地认为，高水平综合性大学的学生选择了教师职业就必然提高了教师教育对象的质量，关键还要看高水平综合性大学能给这些学生提供什么样的教师专业教育。因此，从生源选择到培养过程的双重把关才是保证教师教育对象高质量发展的关键所在。

4. 教师教育机构与教师教育对象的有机统一

教师教育机构的高质量发展是教师教育对象高质量发展的保障，也就是说，没有师范院校、高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地的高质量发展，就谈不上教师教育对象培养与培训的高质量。因此，大力发展和提升师范院校的办学条件和水平、鼓励和规范综合性大学举办师范教育的规模和质量、重视和建设一批教师发展机构和中小学实践基地，是为高质量教师教育创造基本的条件，是国家教师教育体系建设的内容。目前，我国已经在全国范围内建设了一批教师教育基地和国家级教师培训中心，引领和示范教师教育质量保障体系建设。现有的一些综合性大学有参与教师教育的历史和经验，成为高水平综合性大学参与教师教育的引领者和示范者。在此基础上，需要更多的高水平综合大学开办师范学院或开设师范专业，让更多更优秀的人才选择教师职业。教师发展机构包括各级教育学院和教师进修学校以及大学建立的教师发展中心，它们是教师教育的补充机构，是教师教育体系中不可或缺的组成部分。但近年来对教师发展机构的重视不够，使其在培训硬件和师资水平等方面均不能适应现代教师培训的需求，办学条件和师资水平亟待改善。在师范院校普遍建立附属中小学，并把它作为教师培养与培训的基地，是我国教师教育体系构建的成功经验。不仅是师范院校要建设自己的实践基地，高水平综合性大学参与教师教育也要建立相应的中小学实践基地。其目标不仅是建立附属的中小学校作为基地，而且要建立一批能够满足师范生实训、实习与实践需求的中小学实践基地。

三、中国特色教师教育高质量发展的路径探讨

在师范院校、高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地一体推进的逻辑进程中，新时代中国特色教师教育的制度发展应从专业定位、条件保障、课程教学、师资水平、实训实践、管理评价等方面着力，沿着从专门

化向专业化转型的目标迈进。

1. 充分发挥师范院校教师教育的主体作用

新教师教育体系中,师范院校仍然是主体,是我国教师教育与培训的主力军。师范院校成为教师教育的主体将是我国现在和将来一段时期内不可否定事实。我国师范教育的历史与经验决定了中国特色师范院校是教师培养与培训的主体。但是在最近二十年的发展中,我国师范教育的整体力量有所削弱,在师范性的坚守与办学条件的改进方面均发展缓慢。一方面是国家高等教育的宏观政策导向不利于师范院校的发展,另一方面是各级政府对师范教育的认识和重视不够。以国家高等教育的宏观政策而言,“985”“211”“双一流”高校等均存在明显的竞争性,师范院校在此竞争中处于劣势,为此,师范院校中的高水平大学开始综合化发展,向高水平综合大学看齐,这严重影响了对师范性的坚守与加强。同时,国家鼓励地方性应用大学发展,让一些地方师范大学向应用型转型,这在一定程度上也削弱了地方师范教育的师范性。这两个方面的政策导向对师范院校的办学定位有着较大的影响。在国家明确的师范教育发展政策出台以后,以师范院校为主体的教师教育体系进一步明确了师范教育的方向,定位问题基本得到解决。现在问题的关键是师范院校如何通过自身的办学条件改善和专业建设来提高培养与培训质量。师范院校内部在师资队伍建设、课程体系设置、教材开发建设、学业测试评价、实习实践保障等方面均要进行改革与发展,而建设一支高水平教师教育者队伍是重中之重。“教师教育者”专业身份认同与专业水平发展决定着师范院校的办学水平。“谁有资格培养与培训教师”的疑问既是一线教师的声音,又是师范院校必须自省的问题。“高质量的教师教育依赖高水平的教师教育者,而教师教育者身份认同目前仍是困扰其发展的重要因素。”^[9]教师教育者身份是否认同取决于其专业发展的水平。培养和培训高水平师资需要建设一支高水平的教师教育者队伍,要培养“先生”,必须先培养“大先生”。“教师教育者正是通过专业理论与专业实践双重素养的提升,

才能成为具备教师教育者素养的、有资格培养与培训中小学教师的教师,才能真正从传统的‘身份赋权’走向现代的‘素养胜任’,才能当之无愧于‘教师的教师’。”^[10]教师教育者队伍的建设是师范院校高质量发展的根本。在此基础上,有了高质量的教师教育者,才会建设一批高水平的课程与教材,才会提升师范教育的课堂教学质量,才会加强教师教育的实训、实践环节,才会形成教师教育对象的高质量发展。

2. 充分发挥高水平综合大学参与教师教育的引领作用

我国师范教育的整体办学水平与高水平综合性大学还有一定的差距。因此,人们对高水平综合性大学参与师范教育的期望比较高,希望通过这一政策来改进教师教育的生源质量。但事实上,高水平综合性大学无论是开办师范学院还是开设师范专业均有许多挑战,生源质量并不直接决定教师教育的质量,关键还要看高水平综合性大学的教师教育者素养与培养的过程。虽然从政策上出台了鼓励高水平综合性大学参与教师教育的文件,但目前来看,因为办学定位的差异及专业建设的基础不够,高水平综合性大学参与教师教育的积极性不足,这就不能从根本上保证这一政策能落到实处。但是,高水平综合性大学参与教师教育有十分重要的引领作用,为此,首先要从国家教师教育制度层面思考如何保障更多高水平综合性大学参与教师教育。我国虽然有一些综合性大学参与教师教育,但数量与规模均不够,需要更多高水平综合性大学开办师范学院和开设师范专业,需要国家将一定的教师教育任务统配给综合性大学,并在综合性大学开展教师教育试点探索工作,加大高水平综合性大学参与教师教育的力度。其次,加大高水平综合性大学教师教育专业建设的力度。尽管高水平综合性大学在师资与生源上有一定的优势,但在教师教育的专业建设方面还是新兵,无论是专业的教师教育者队伍建设,还是教师教育的课程体系、教材体系、教学体系、评价体系、实践体系等方面基本属于空白,而这些专业建设的水平直接决定着教师教育的培养质量。高水平综合性

大学面临着如何发挥自身优势开展教师教育专业建设的问题。再次,在教师教育专业建设方面,高水平综合大学有必要与师范院校合作。在专业建设方面,高水平综合大学与师范院校有着合作的历史与传统,通常的模式是高水平综合大学成为师范院校的榜样。但在教师教育专业建设方面,高水平综合大学有必要向师范院校学习,通过扬长避短建设高水平教师教育基地,从根本上提升我国教师教育的培养质量。最后,高水平综合大学应为教师教育提供优先发展政策。高水平综合性大学要鼓励有志于从事教师职业的学生积极参与教师教育,并且为他们优先创造各种条件,在专业选择、课程设置、师资配备、教学改革、实习实践等方面提供更多机会与更好条件。

3. 充分发挥教师专业发展机构的纽带作用

我国教师专业发展机构主要包括省级教育学院和县级教师进修学校,这是在20世纪50年代建立起来的适应我国当时教师专业发展需求的制度体系,在教师总体数量不足背景下的教师培训中发挥了重要的作用。近二十年来,省级教育学院发展陷入了困境,一方面是教师教育在数量满足的情况下,学历提高教育的人数越来越少;另一方面是因为师范大学承担了教师培养与培训的双重任务,教育学院的培训工作逐渐减少。所以,有的省级教育学院并入省属师范大学,有的教育学院虽然存在但发展并不理想。县级教师进修学校本来是为了解决区域内教师的进修与提高而设的专门机构,其特点是地方性与专业性,但是随着交通的便利及教师对培训需求的提高,县域内教师培训的任务越来越少,教师进修学校的处境越来越尴尬。自我国推行新课程改革以来,教育学院与教师进修学校的职能已经发生了很大变化,成为地方教学研究与地方样本培训的专门机构,发挥了当地专家的引领作用。在新教师教育体系建设中,教师专业发展机构的功能与角色还需要进一步明确,将来主要的任务可能在地方教学研究与教师专业共同体发展方面,因此,教师专业发展机构将是教研员的专业组织、教研共同体之家。通过教师专业发展机构的教研员,

可以将大学与中小学连接起来,可以将理论与实践联结起来,发挥其重要的纽带作用。这就要重建新型的教师专业发展机构,从办学定位、师资队伍建设、主要工作内容、个性化特色化项目等方面加强自身的专业资格,形成新教师教育体系中独特的功能与价值。

4. 充分发挥中小学教育基地的实践作用

凡专业教育,均有理论与实践两个环节,法学教育、医学教育、教师教育都不例外。按照专业教育的传统,法学院、医学院、师范学院不仅在大学开展系统的理论教学,而且建有专门的模拟法庭、实习医院、附属学校等。就教师教育而言,师范大学基本都建有自己的附属学校,既解决了教师子弟的上学问题,又为师范生见习与实习提供了实践场所。随着师范教育规模的扩大,附属学校已经不能满足教师教育实践的需求,需要建立一批中小学实践基地,为教师教育提供必要的实践课程。国家和省级层面可以出台相应的政策,鼓励中小学参与教师教育,提出实践基地建设的条件与标准,通过专业评选,让一批优质中小学成为示范性实践基地,并给予实践基地建设一定的政策支持。各师范大学要主动建立自己的实践基地,通过大学与中小学的伙伴协作关系开展教学研究与教师专业发展活动,在此基础上将这些合作中小学建成教师培养与培训的实践基地。大学与中小学可通过师资共享,让优秀的中小学教师参与教师的培养与培训,让大学的教师教育者参与中小学的教学与教研,让师范生进入中小学见习与实习,从而形成政府、大学、中小学协同共建的教师教育实践基地。

参考文献:

- [1] 周洪宇,但照彬.从世界师范教育的发展历程与趋势看未来中国师范教育的发展走向[J].集美大学学报,2000(1):7-12,54.
- [2] 梅兵,唐玉光,荀渊.世界教师教育发展模式的演变及我国的选择[J].教师教育研究,2021(5):1-7.

[3] 李广, 李欣桐. 新中国教师教育政策变迁历程、演进逻辑及发展趋势 [J]. 华南师范大学学报 (社会科学版), 2020 (6): 57-68, 190.

[4] 王鉴. 我国新师范教育体系论纲 [J]. 东北师范大学学报 (哲学社会科学版), 2019 (5): 10-16, 2.

[5] 李广. 新时代师范大学高质量发展: 现

实诉求、历史依据与实践逻辑 [J]. 清华大学教育研究, 2021 (4): 62-69.

[6] 王鉴. 跨界的能动者: 教师教育者专业成长路径探析 [J]. 中国教育学刊, 2019 (7): 84-90.

(责任编辑 吴潇剑)

The System Logic of High-quality Development of Teacher Education with Chinese Characteristics

Wang Jian

Abstract: The development mode of teacher education with Chinese characteristics is undergoing the transformation from traditional specialization mode to modern specialization mode, and is at the stage of the transformation from quantity development to quality development. The establishment of the new system of teacher education is the consequence of the system logic of the high-quality development of teacher education with Chinese characteristics. The high-quality development of teacher education with Chinese characteristics is not only the manifestation of high-quality development of teacher education institutions, but also the manifestation of the high-quality development of the training object of teacher education. To develop teacher education with Chinese characteristics, we should give full play to the main role of normal colleges and universities, high-level comprehensive universities in teacher education, the bridging role of professional development institutions for teachers and the practical function of primary and secondary education base.

Key words: Teacher education; High-quality development of teacher education; System logic

(上接第 32 页)

innovation of Chinese traditional culture as its basic point of growth, and then constructs a “high-quality education structure system with Chinese characteristics” and creates a school of education with Chinese characteristics. The construction of a “high quality education system” is a genuine “Chinese contribution”.

Key words: High quality education system; Chinese characteristics; Chinese contribution

教师教育专业化与教师教育体系建设

宋 萑

(北京师范大学, 北京 100875)

摘 要: 从教师教育专业化入手来剖析教师教育体系建设中存在的问题及应对出路: 首先借由对医学教育专业标准的分析推演出教师教育专业化的指标; 然后从教师专业性、我国教师教育现状、大学化与专业化关系等角度分析教师教育专业化的价值, 发现目前我国教师教育问题症结在于教师教育去专业化; 进而从宏观、中观和微观三个层面和学科建设对目前我国教师教育专业化进行路径分析。

关键词: 教师教育专业化; 专业教育; 去专业化

中图分类号: G652 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0040-08

一、问题的提出

习近平总书记在同北京师范大学师生代表座谈时的讲话中提出好老师的四条标准, 即有理想信念、有道德情操、有扎实学识和有仁爱之心。这四条既是教师作为专业工作者的内在属性, 也是教师专业化的必然要求。那么如何培养一支好教师的队伍, 则成为问题的核心。习近平总书记着重提出要加强教师教育体系建设, 从体系现存问题出发“寻求深化教师教育改革的突破口和着力点, 不断提高教师培养培训的质量”。

近年来, 对我国教师教育体系现状及其问题的研究逐渐增多, 涉及培养目标、培养模式、课程设置、实践安排、教学实施、质量保障等多个方面, 逐渐厘清教师教育发展多维结构的同时并提出不少改革建议。但是相关讨论缺乏对核心问题的探讨, 即教师教育的专业化问题。

如果说, 目前教师只是一个准专业的身份仍需专业化, 那么教师教育的专业化程度则更不够。我们常常听到的对大学教师培养的批评声音多来自一线学校, 所针砭的正是教师教育未能让师范毕业生有充足的准备来胜任其教师工作。按照洛克伦 (Hugh Sockett) 的分析, 一个职业要想获得专业地位需要在以下两个方面实现专业化: 一是必须持续不断地促进其专业主义, 比如服务和知识二者的质量; 二是必须寻求公众对其业绩的承认, 这种承认表现为适当的经济奖励、自治和尊敬, 亦即从事该行业的人获得一定的职业地位。^[1] 这就意味着目前公众所质疑的正是教师教育未能在这两个方面为教师成为专业者做好支撑和准备。

当然类似的质疑在英美等国也普遍存在, 甚至因此导致其政府和民众对传统大学教师教育乃至教师教育本身很失望, 产生“教师教育无用论”的思想。英国近来的学校在地教师培养计划和美国的替代性教师教育项目都反映出

收稿日期: 2022-07-07

基金项目: 北京市社会科学基金重点项目“我国在线教师教育体系建设研究”(20JYA001)

作者简介: 宋萑, 男, 教授, 北京师范大学教师教育研究所所长, 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副主任, 主要从事教师专业发展、教师教育、学校改进与校本课程发展研究。

这种倾向，这也导致教师教育面临的压力与日俱增：教师教育的私有化和解除管制；日益减少的未来教师的准入和准出考试；对学生得分高的教师教育机构进行差异化资助；越来越多的父母选择在家上学模式，拒绝受过专业化教育的教师来教授其子女。^[2]那么，何为教师教育专业化、教师教育是否需要专业化、教师教育能否实现专业化等问题就成为关键所在，而这些问题也恰恰是我国目前教师教育体系很多问题的深层次背景，亟待厘清。因此本研究对上述教师教育专业化的问题进行梳理，同步分析教师教育体系的现存问题，从而提出具体的建设意见。

二、教师教育专业化的概念厘清

要厘清教师教育专业化的概念，需要从专业概念本身和高等教育中的专业学科来分析。

首先从专业概念来看，“专业”概念是因应社会分工细化而产生的，某些工作需要较高知识与技术水平，其培养时间长、资源耗费多、工作难度大且具有排他性，专业因其重要性及与其他职业间的差异性而享受特殊权力、权威和社会地位。^[3]社会学领域将专业所具备的特质梳理为长期专业训练、知识基础、利他主义服务理想和专业自主。^[4]其中，长期专业训练本就是成就专业的标准之一，如果按照卡尔-桑德斯（Alexander Carr-Saunders）所指出的“受过较好训练的人要求应该以某种方式对此予以区别……专业其实希望建立和保持一个关于专业行为的专业标准”^[5]来推演，正是由于这些训练本身的长期性、复杂性、排他性造成了专业与职业的区别。

再次从高等教育中的专业学科设置来看，按照欧美传统的大学教育体制，相比文、理、工的传统学科分类，医学、法律等培养专业人士的学科院系属于“professional school”，是一种专业教育。以医学为例，参照世界医学教育联合会（WFME）2013年所制定的《本科医学教育质量改进全球标准》^[6]，一个专业的医学教育需要在宗旨及结果、教育计划、学生考核、学

生、教职工、教育资源、教育评价、行政与管理、持续更新等9大领域（36个亚领域）进行认定。其中，与一般性学科教育的区别主要体现在宗旨及结果（培养目标）、教育计划（培养方案）、教职工（师资队伍）、教育资源（实践资源）和持续更新（评估改进）上，而这几项也恰恰体现出其专业性的范畴：以培养知识、技能、伦理兼备的专业医生为目标，统合基础医学课程、行为与社会科学课程、临床医学课程及其专业教师，提供多元临床资源并建立起遵循工作场域需求变化的教育评估和更新机制。这就使得医学教育既不同于一般基础性学科主要专注于基础性和教育，也不同于一般职业取向学科主要关注实践操作和教育，而是将基础性与应用性进行统一。故医学教育既像理科需要实验室和学科专家，也像商科需要实践基地和实践导师。

因此，对照医学教育的专业化范畴，教师教育也应当从培养目标、培养方案、师资队伍、实践资源和持续更新上来建立相应的专业化指标（见表1）。

在这五个方面的专业化指标上，“宗旨及结果”维度不难理解，其意味着教师教育专业化首先要把培养专业者作为目标，明晰专业者所需要的知识、能力、伦理等专业素养要求，与教育的时代变革保持同步；而在“教育计划”维度上专业化是最有挑战性的，教学工作常被视为一种“伪专业”或“准专业”，最大的质疑在于教学缺乏一致认同的专业知识和技能，而医学和法律则在这一点上准备充分。^[7]因此，教师教育专业化必须要在课程建设上体现出对专业知识和技能的有效供给，且要保障这种专业知识与技能训练能够为未来教师的工作提供实践决策的基础，并最终服务于培育儿童的最优化这一伦理目标。实际上，专业体系有两个标志——自主权和问责制，专业人士需要行使自由裁量权，且这种自由裁量要受到问责机制的监督。教师的工作不是一种按部就班的程序化工作，而是要从保障学生发展的质量上来作出适宜的专业判断和决策。因此，教育计划维度上的专业化需要像医学专业那样既需要生理学、

表1 从医学教育的专业标准到教师教育专业化

医学教育专业标准	举例	专业化范畴	教师教育专业化指标
宗旨及结果	明确设定医学生毕业时在如下方面应当展现的预期教育结果： 知识、技能和态度在基本层面的表现； 在各类医疗服务系统执业的适当基础； 在医疗服务领域的未来角色定位；后续的毕业后培训；终身学习的决心和能力；社区的医疗需求，卫生系统和其他社会责任的要求	培养目标的专业化： 以专业人员为导向的应用型人才培养	明确以教师作为专业人员进行培养为教育目标，清晰表述专业知识、专业能力、专业伦理方面的目标内容与具体表现
教育计划	在课程计划中描述课程的内容、范围、讲授顺序和其他课程因素，以保证基础生物学、行为与社会科学和临床学科内容之间的协调	培养方案的专业化： 关注基础课程与临床课程的统一，以实现基础性与应用性的统一	统合重构教师教育课程，建立涵盖学科专业型课程、教育基础型课程、教育应用型课程、教育实践课程在内的整合课程体系，并体现内在统一性、相续性
教职工	教师聘任及遴选政策要确保足够数量和高质量的基础生物医学专业人员、行为与社会科学专业人员以及临床医生参与完成课程计划规定的授课任务，各个学科或专业拥有足够数量的高质量研究人员教师比例的平衡包括受大学和卫生医疗部门兼聘任职的基础生物医学、行为和社会科学以及临床科学领域的教师，以及双职位的教职工	师资队伍的专业化： 关注学术型师资与实践型师资的结合	建立包括学科专业教师、教育基础专业教师、教育应用专业教师和实践导师整合的教师教育者队伍
教育资源	确保具备必要的资源为学生提供充分的临床体验，包括足够的病人和病种数量；临床培训设施；对学生临床实践的指导和监督。 制定并实施相关政策，促进医学研究与教学之间建立良好关系	实践资源的专业化： 关注实践体验、实践基地、实践指导等实践资源建设	建立教育实践基地、持续渐进的教育实践活动、安排专业的实践指导等一整套的实践资源体系
持续更新	建立相应程序，定期评估、更新其结构与功能。 根据毕业生工作环境的真实需求调整预期教育结果；根据学生毕业后即将承担的工作责任，调整教育中临床技能、公共卫生培训、医疗服务参与等内容	评估改进的专业化： 关注基于工作场域变化而不断评估-更新机制的建立	基于教育工作环境需求分析，定期评估教师教育过程与质量，并进行针对性的结构和功能更新

化学等基础性课程，也需要医学影像学、医学免疫学等应用性课程，而且这些课程内容都基于大量的基础医学研究和临床研究实证证据。如芬兰等国教师教育强调以研究为基础或以证据为基础，且基于大量的教育实证研究证据来构建课程。

教职工是专业化的关键要素，教师教育者专业化已经成为国际学界的共识，不少国家也

出台相关专业标准。相对其他大学教师，教师教育者不仅要在所教的内容层面有精深钻研，更要为未来教师示范出优秀的教育教学实践。^[8]正如医学院临床类课程的教授一般都是医院的主治医师，其必须能示范出优秀的医学治疗实践。因此，不少国家在教师教育者队伍建设上尤为注重吸收来自一线的名师，希望借此打通教育理论与实操的隔阂，从而保障未来教师的

教学技艺培养。教育资源的专业化实际上早在杜威的芝加哥大学实验学校建设时就已然被关注了,“这个学校由于能提供演示模型,提供用于调查核实、用于获取对于教学模式的必要技术控制的实验室……这尤其可用作一个有关班级管理 and 教学之现有技术的见习和实习学校”^[9],从而实现从理论到实践的应用。持续更新的专业化关注的是教师教育要回应一线教育的变化与改革要求,构建起质量评估、需求分析、内容更新的自我改进机制。

三、教师教育专业化的价值澄清

教师教育是否需要专业化的问题,虽然很多研究已作出了回应,我国也出台了不少文件,从教师教育作为基础教育“工作母机”的角度来彰显其价值,但是其中还存在可以讨论的空间,因为需要教师教育不一定意味着需要专业化的教师教育。

首先从教师专业本身的角度来看。早在1966年国际劳工组织、联合国教科文组织发表的联合建议——《关于教师地位的建议》中明确写到:“教育工作应被视为专门职业(profession)。这种职业是一种要求教师具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务;它要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任感。”^[10]从专业本身而言,要成就一名专业人员所包含的专业知识、能力与伦理都需要通过长期训练才能实现,专业素养事实上是与专业培养相联系的,并且需要持续的发展。因此,教师专业性的实现也需要这样一种长期训练,从而系统地培养其专业知识、能力,并实现师德的养成。虽然我国已经在《教师法》中确立了教师的“专业人员”地位,同时也出台教师专业标准以确保其门槛,但是其根基在于保障教师培养的专业性、长期性,因此教师教育专业化是根本前提。

其次从我国教师状况和教师教育体系存在的问题来看。在改革开放的前二十年里,师范教育和职后继续教育基本上解决了教师学历合

格的问题,随后进入教师教育开放化和一体化的进程。但是学历合格只是教师专业化的必需条件这一,其必要条件仍在于教师知识、能力和伦理的专业性。目前一线中小学所诟病的正是大学教师教育对这些方面的忽视。很多研究者都指出,培养目标笼统、不清晰;教师教育中课程结构不合理,重学科教育课程轻教育专业课程^[11]、重理论课程轻实践课程^[12];教师教育师资多为理论出身,缺乏中小学教育教学经验;教育专业课程困于学分、学时不足而更薄弱,仍延续“老三门”,无法为教师提供系统的教育专业知识和教育教学技能训练,普遍缺乏教育专业技能类课程、教育专业态度类课程和教育研究类课程,难以体现教师工作的专业性^[13];实践性课程薄弱^[14],普遍时间短、学分比例小,往往流于形式和放任式,且实践课程与理论课程之间落差大。如果对照前面有关教师教育专业化的要求,可以发现这些问题实际上反映出目前教师教育在培养目标、培养方案、师资队伍、实践资源、评估改进上都离专业化目标相去甚远,未能考虑专业工作的应用性和专业教育的临床性。

其实早在1961年10月召开的全国师范教育工作会议上,有关师范教育是要面向中小学还是要向综合大学看齐的发展方向问题就已成为争论的焦点。时任教育部副部长的周荣鑫指出,师范教育就是培养中小学教师,就需要面向中小学;向综合大学看齐并不是取消师范院校,而是在课程和基础理论上处于同一水平。直到1996年召开的第五次全国师范教育工作会议再次重申各级师范院校要坚持面向基础教育的办学方向,这场争论才结束。但在实践中,正是由于面向基础教育这一办学方向并没有得到很好的落实,未能体现出教师教育的临床性和服务教师专业工作的应用性特征,从而导致一系列对教师教育的质疑和批评。

最后从大学化与专业化的关系来看。正如前面所提及的师范教育在要面向中小学还是要向综合大学看齐的发展方向上存在争论,实际上就是在讨论大学化与专业化的关系。从西方医学教育和法律教育的发展过程来看,两者并

不矛盾,而是同步发展,在大学化过程中确立学科地位,强化基础研究,同时在专业化过程中实践应用又反过来刺激和引导基础研究的发展,从而建构更为扎实的专业知识基础。就教师教育领域而言,以美国为例,其大学化的过程却并没有带来专业化,反而在走向综合性大学的过程中使教师教育地位边缘化了,并在“学术独立”的标签下逐步脱离实践走向理论,同时在基于学费收入的经费机制和投资-回报率市场选择机制双重作用下逐渐丧失对学生的吸引力。^[15]可见,大学化是一把双刃剑,既可以成就专业教育的学科独立,也可以将其困于象牙塔之内。近年来,我国学校一线对中师教育的怀念、师范院校升格的综合学院中教师教育的边缘化,以及走向综合的师范大学中师范生人数占比过少等现象,都反映出我国教师教育在大学化过程中被“去专业化”的倾向。因此,教师教育大学化并不意味着专业化,其可能会造成一种“去专业化”的危险,如果只是简单地认为由大学来培养教师就可以一劳永逸,那只能是一种错觉,而且现实已经给了我们很多教训。

四、教师教育专业化的实现可能:建设中国特色专业化教师教育体系

我国教师教育在基本完成大学化的进程后,下一阶段的任务理应转向专业化,但鉴于我国教师教育现状的复杂性和差异性,这一专业化过程不能只限于培养机构或培养方案的改革,而应从整个教师教育体系的宏观、中观和微观层面来加以综合考虑,并依托教师教育学科建设来支撑政策与实践层面的改革,从而构建有中国特色的专业化教师教育体系。

首先在宏观层面要推进体制完善。在我国教师教育体系逐步走向开放灵活之后,政府对教师教育的管理也从过去的包办式走向杠杆式,标准导向和评估监控则成为必由路径。因此要实现专业化教师教育体系,一定要建立专业化标准体系和评估机制。目前我国已经出台教师专业标准、《中学教育专业师范生教师职业能力

标准(试行)》《教师教育课程标准》,并建立师范专业认证机制,从而确立了教师培养的专业化目标、专业化课程和专业资质认定。但目前尚需要建设《教师教育质量评估标准》和《教师教育者专业标准》,质量评估标准则对教师培养实际的过程和出口进行质量评估,考察其是否培养出具备专业知识、能力和伦理的教师;教师教育者专业标准要对从事教师培养的师资作出要求,力图强化教师教育者的理论素养与实践能力并重。要同步改革目前教师资格认定制度,与教师教育标准体系相统一,对教师专业资格认定必须要符合“专业”要求:一方面要严格资格考试,侧重考察申请者在未来工作中所需要的专业知识、能力的表现;另一方面要规定专业训练年限和内容,要求申请者必须修满《教师教育课程标准(试行)》所要求的必修课程和实践学分。

同时,在培养机构布局和规模调控上,要强化通过教师教育专业认证来对教师教育机构的相关专业进行资格准入、备案,并进行定期质量评估。同时根据国家对教师整体需求和区域差异需求,对教师教育机构的培养规模和层次进行宏观调控,通过适度减量和经费倾斜来提升教师教育机构建设的积极性以及教师教育整体水平。

其次在中观层面要推动专业建制。一是专业设置上,要建立教师教育专业系统,涵盖“幼儿园教师教育”、“小学教师教育”、“中学教师教育”(分不同学科方向)、“中职教师教育”、“特殊教育教师教育”,而不在传统学科专业下设置师范方向,如“汉语言文学(师范)”。二是专业培养方案上,要根据教师专业标准、《教师教育专业认证标准》和《教师教育课程标准》对不同教师教育专业的培养方案提出建议,确定清晰培养目标,科学设置不同类型课程比例,明确实践课程学分和相关资源建设要求,建议持续评估与改进机制。三是专业课程建设上,要着力落实《教师教育课程标准》的要求,从课程内涵建设上发力。一方面要基于我国教育领域的深入理论研究结论和广泛实证研究证据来更新重构课程内容,改变以往通过概念结

构和命题演绎的方式构建课程内容,把有本土理论、现实关怀、实证依据的特色教师教育课程体系逐步构建起来;另一方面要重点探索不同类型课程的内在关联性,保障学科课程与学科教育课程、理论课程与实践课程的一致性,同时要研究课程前后联结的科学安排,形成最优化的课程序列,保障职前教师学习的循序渐进性。

最后在微观层面要着力内涵建设。各个教师教育机构要从内部机制、培养模式、教师教育者、大学-中小学校-地方政府伙伴协作、持续评估与改进等方面推动改革。一是要推动内部机制改革,建立教师教育学院的二级学院,统管教师培养,并与相关学科院系建立联席会议等联动机制,共同推动教师教育专业建设;二是要推动培养模式改革,根据相关教师教育标准要求,改革培养目标、培养方案,加强实践资源建设,实现教师教育向临床性的转变;三是要推动教师教育者专业发展,通过一线学校挂职/兼职、定期走访中小学、从事中小学教育教学研究等方式支持现有理论见长的教师教育者走近实践,提高其实践指导能力,同时支持他们从事教师教育研究,探索教师教育的新内容、新方法、新途径;四是建立大学-中小学校-地方政府伙伴协作机制,实现大学与一线中小学校的稳定长期联系,并吸纳优秀一线教师进入教师教育者队伍,强化地方政府支持下的实践基地建设;五是建立持续评估与改进机制,依托与学校、地方政府的伙伴协作,及时了解教师工作的新变化、新要求,定期评估毕业生的在职表现,从而及时对培养目标、培养方案等进行调整改进。

上述三个层面的改革都离不开教师教育学科的同步建设和支撑,正如学者泽茨纳(Zeichner)于世纪之交分析美国教师教育发展时所指出的:“鉴于在过去20年教师教育研究领域所取得发展,教师教育的研究应当在此时被给予尊重,并应纳入整个教育研究的共同体内……更加重视教师教育的新学问,并且利用它来帮助我们更好地改善(教师教育)实践,这是我们(教育院系)最重要职责的关键部分”^[16],要

建设有中国特色的专业化教师教育体系离不开有关教师教育的专业知识系统积累和与时俱进的证据迭代。但实际上,我们目前的教师教育研究还带有强烈的西方化色彩,教师教育话语多根植于西方语境,教师教育概念多创于西方学者,教师教育知识多产生于西方研究。现有的一些有关中国教师教育的独创性研究往往也易耽于概念游戏,停留于演绎性推论,缺乏对教师教育丰富实践的关照。与此同时,教师教育实证研究虽然强调从现实经验中收集数据,但在主题上与宏观政策和实践问题相对割裂,在理论建设上缺乏深入思考,常常沦为对“常识之见”反复验证,也导致很多教师教育改革政策点既未收到实证研究证据的支持,也未能检验其实施成效。^[17]因此我们亟须在教师教育科学研究上用力,为未来体系建设提供学科支持。一是在政策研究方面,要借助自然实验、追踪调查、宏观数据分析、历史比较研究等方式对教师教育政策决策、实施过程、成效反馈开展研究,推进循证教师教育决策转型;二是在实践研究层面,要通过准实验研究、调查研究、个案研究、行动研究等多种方式聚焦教师教育模式、课程、教学、评价、管理、保障、机制等多环节、多要素开展持续探索,构建教师教育实践的证据库。以目前实施的“强师计划”为例,需要研究者对强师计划实施开展追踪研究,系统考察政策落实过程和实施成效,从而支持政策配套机制完善和未来“强师计划”2.0研制;同时需要相关院校的教师教育实践者开展微观研究,对生源遴选、实践安排、协同提质机制开展一系列研究。只有建设出强有力的教师教育学科,积累丰富的教师教育知识与证据,才能支撑科学化、民主化的教师教育决策,^[18]也才能支持高质量且有本土关怀的教师教育实践。

参考文献:

- [1] SOCKETT H. The moral and epistemic purposes of teacher education. Enduring questions

in changing contexts [M] // COCHRAN - SMITH M, FEIMAN-NEMSER S, MCINTYRE D J, et al. Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 2008: 45.

[2] APPLE M W. Is deliberative democracy enough in teacher education? [M] // COCHRAN-SMITH M, FEIMAN-NEMSER S, MCINTYRE D J, et al. Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 2008: 104-110.

[3] 林京需. 新教师专业主义意涵之检视 [J]. 中等教育, 2008 (1): 36-55.

[4] TALBERT J E, MCLAUGHLIN M. Teacher professionalism in local school contexts [J]. American journal of education, 1994 (2): 123-153.

[5] CARR-SAUNDERS A M. The professions in modern society [M] // SMITH B O. Readings in the social aspects of education. Danville: Interstate Printers and Publishers, 1951: 547.

[6] 世界医学教育联合会. 本科医学教育质量改进全球标准 (2012 年修订版) [R]. 中国教育部临床医学专业认证工作委员会秘书处, 译. 北京: 中国教育部临床医学专业认证工作委员会秘书处, 2013: 1-35.

[7] WILSON S M, TAMIR E. The evolving field of teacher education: how understanding challenge (r) s might improve the preparation of teachers [M] // COCHRAN-SMITH M, FEIMAN-NEMSER S, MCINTYRE D J, et al. Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 2008: 908-935.

[8] 宋萑, 徐森. 教师教育者循证实践与教师教育证据迭代 [J]. 教育科学, 2022 (3): 8-14.

[9] 杜威. 杜威全集中期著作 (1879—1924):

第二卷 (1902—1903) [M]. 张留华, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 51.

[10] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 上海教育出版社, 1986: 443.

[11] 严燕. 非师范院校教师教育的困境与超越——全国非师范院校教师教育协作会首届年会述要 [J]. 教师教育研究, 2005 (4): 75-79.

[12] 李其龙, 陈永明. 教师教育课程的国际比较 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 197-198.

[13] 杨文芳. 基于教师专业发展的职前教师教育课程设置研究——以重庆市本科阶段教师教育课程设置为例 [D]. 重庆: 重庆师范大学, 2006.

[14] 钟秉林, 宋萑. 专业化与去专业化: 美国教师教育改革悖论——中美教师教育比较研究之一 [J]. 高等教育研究, 2011 (4): 56-61.

[15] HARTOCOLLIS A. Who needs education schools? [EB/OL]. (2005-07-31) [2022-07-01]. http://www.nytimes.com/2005/07/31/education/edlife/hartocollis31.html?_r=1&pagewanted=1.

[16] ZEICHNER K. The new scholarship in teacher education [J]. Educational researcher, 1999 (9): 4-15.

[17] 宋萑, 田士旭, 吴雨宸. 职前教师培养实证研究的系统文献述评 (2015—2019) [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2020 (9): 78-102.

[18] 杨烁, 余凯. 我国教育政策循证决策的困境及突破 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (10): 51-58.

(责任编辑 刘 红)

The Professionalization of Teacher Education and Construction of Teacher Education System

Song Huan

Abstract: This study analyzes the issues and solutions of teacher education system in China from the perspective of professionalization of teacher education. The study firstly deduces the index of professionalization of teacher education based on the analysis of professional standard of medical education, then analyzes the value of teacher education specialization from the perspectives of teacher professionalism, the status quo of teacher education in China, the relationship between universalization and specialization, finding that the crux of the problem of teacher education in China lies in teacher education's de-professionalization. Finally, from the macro, medium and micro levels and subject construction, the study makes path analysis of the present teacher education professionalization.

Key words: Professionalization of teacher education; Professional education; De-professionalization

专题研究
——
教育高质量发展

(上接第 26 页)

Exploration of Higher Medical Education Reform at the New Developmental Stage in China

Guo Jianru Wang Weimin

Abstract: Many important reforms have happened in the international and national medical education since the last century, while there are different foci in Chinese case. This study discusses the direction of Chinese higher medical educational reform and development in the new era, and explores the four developmental aspects of medical education: coordination of medical education and health system, equilibrium of supply and demand, innovation of talent cultivation, and quality assurance. Further, the authors point out that the coordination of medical education and health system is the precondition and the carrier, equilibrium of supply and demand is the foundation, innovation of talent cultivation is the core and quality assurance is critical for Chinese higher medical education reform.

Key words: New development stage; Higher medical education reform; System theory

新时代开放大学高质量发展的 内涵与实践路径

李 松

(国家开放大学, 北京 100039)

摘 要: 高等教育高质量发展是国家经济和社会发展的客观趋向, 开放大学是高等教育体系的重要组成部分, 开放大学高质量发展是我国建设高质量教育体系、实现高等教育高质量发展的重要一环。开放大学高质量发展应坚持新的发展观、新的质量观、新的人才观和新的体系观, 紧紧围绕人才培养高质量发展这一重心, 深入推进人才培养模式改革, 要着力从人才培养的五个关键要素创新机制、理顺体系、深入研究、有序落实, 形成新发展格局, 切实推动我国开放大学高质量发展。

关键词: 开放大学; 高质量发展; 人才培养模式改革; 开放教育

中图分类号: G724.82 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0048-07

中国特色社会主义进入了新时代, 这是我国发展新的历史方位。党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》提出“以推动高质量发展为主题”, 重点“建设高质量教育体系”。高质量发展是“十四五”乃至更长一段时间我国经济社会发展的主题。^[1] 建设高质量教育体系、推动高等教育高质量发展是国家经济社会发展的现实要求, 也是高等教育自身发展的必然要求。在新的发展阶段, 为了顺应我国高等教育高质量发展的新趋势和新要求, 作为我国高等教育体系重要组成部分的开放大学, 应准确研判自身的发展形势和推动高质量发展的时代要求, 深入探索开放大学高质量发展的时代内涵, 聚焦人才培养质量, 攻

坚克难, 进一步推动我国开放大学高质量发展。

一、开放大学高质量发展的时代要求

《中国教育现代化 2035》提出, 我国教育发展的目标是到 2035 年要总体上实现教育现代化, 把我国建设成为教育强国。要实现这一宏伟目标, 高等教育的改革和发展任重道远。

高等教育高质量发展既是高等教育自身发展的需要, 也是时代发展的必然要求。一方面, 高等教育的高质量是由其自身发展的阶段和特征所决定的。改革开放四十多年来, 特别是 20 世纪末我国推动实现高等教育大众化和普及化政策以来, 高等教育学生数、高等院校数、高等学校教师数指标等迅速增长, 在很大程度上实现了规模

收稿日期: 2022-07-06

基金项目: 国家社会科学基金“十三五”规划 2020 年度教育学一般课题“深度学习视域下的成人在线教育课程设计与应用研究”(BKA200233)

作者简介: 李松, 男, 教授, 国家开放大学党委委员、副校长, 主要从事远程教育、课程开发与在线学习研究。

的高速扩张。全国教育事业统计结果显示,我国2021年高等教育毛入学率已达到57.8%。^[2] 高等教育的大发展在很大程度上满足了学生对高等教育的需求,也适应了我国现阶段经济和社会发展的要求。这一阶段高等教育的发展方式主要是以数量增长和规模扩张为特征。但是,当高等教育发展到普及化阶段,就会出现由以“量”谋大到以“质”图强的转变。另一方面,高等教育高质量发展也是时代要求。伴随着中国经济和社会的结构性转型,国家明确提出了转换经济增长方式的要求,逐步实现由粗放型到集约型、从外延式到内涵式增长方式的转变,改变重“量的增长”、轻“质的发展”的模式,形成新的发展格局。特别是党的十九大以来,“推动高质量发展”成为新的时代主题。从此以后,建设高质量教育体系、实现高等教育高质量发展成为未来一段时期内我国高等教育发展的重要战略任务。

高等教育高质量发展的目标至少包括以下两个层面:就宏观层面来说,高质量发展意味着高等教育体系的高质量发展,也就是实现我国高等教育各组成部分的高质量发展;就微观层面来说,高质量发展意味着高等院校的高质量发展,也就是我国高等院校通过开展高质量的教育教学活动以实现人才培养质量。^[3] 就开放大学而言,从宏观层面来说,开放大学是我国高等教育体系的重要组成部分,开放大学高质量发展是我国高等教育体系高质量发展的应有之义,是落实“建设高质量教育体系”这一时代重任的必然要求;就微观层面来说,开放大学应该进一步深入探索人才培养模式改革,提高人才培养质量,推动开放大学高质量发展。

开放大学强调利用现代技术手段和整合优质教育资源,向所有有意愿、有能力接受高等教育的人提供学习机会和服务,开放大学独特的教育理念、价值取向和社会效益越来越受到国际社会和各国政府的高度重视,已成为世界高等教育的重要力量。我国开放大学的发展以1979年中国广播电视大学的成立为起点。2012年,为适应办学载体和传播手段的变化,教育部批准在中央广播电视大学的基础上建立国家

开放大学,北京、上海、广东、云南广播电视大学更名为地方开放大学。2020年9月,教育部印发《国家开放大学综合改革方案》(以下简称《综改方案》),明确2020年年底尚未更名的39所省级广播电视大学整体转型。至此,我国开放大学建设进入全面改革发展新阶段。改革开放四十余年来,开放大学扎根中国大地,培养毕业生1617万余人,占恢复高考以来我国大学毕业生总量的13.5%。^[4] 开放大学为我国的经济社会发展和人的全面发展作出了重要的贡献,有力推动了中国高等教育大众化、普及化的进程,为服务全民终身学习、建设学习型社会和技能型社会提供了重要的支撑载体。当前,开放大学的改革和发展进入攻坚阶段,党中央适时提出“以推动高质量发展为主题”“建设高质量教育体系”的新发展理念,为我国开放大学继续深入推进教育教学改革、不断实现创优提质的目标指明了方向。

但是,就我国高等教育发展的整体情况来看,开放大学的建设和发展仍然是高等教育发展体系中较薄弱的一环。当前开放大学的办学实践与新时代高等教育高质量发展的要求仍有不小的差距,存在一些亟待改进的问题。这些问题主要表现在:开放大学不“开放”;体系办学能力与教学能力不足;信息化支撑能力不足;治理体系和治理能力不适应,等等。这些问题涉及的主要是人才培养中的关键问题,在很大程度上制约了开放大学高质量发展。

开放大学只有瞄准趋势、抓住规律、攻坚克难,实现人才培养的高质量发展,才能在新一轮高等教育竞争中迎难而上、抢占先机,立于不败之地,推动新发展、实现新跨越。^[5]

二、开放大学高质量发展的时代内涵

高质量发展是国家层面的战略概念。是否取得高质量发展,既取决于人们对高质量的理解,也取决于人们对发展的理解。^[6] 同理,开放大学是否能够取得高质量发展取决于我们对开放大学发展、质量等方面的本质认识。因此,要实现开放大学高质量发展的目标,我们应该

首先厘清开放大学高质量发展的时代内涵。

第一，开放大学的发展是指怎么样去发展、发展成什么样。现代社会的发展往往以经济发展为中心，经济发展的方式影响到社会生活的方方面面。过去，我国经济发展的主要指标是GDP的增长速度。我们看经济是否取得了发展主要是看GDP有没有增长。因此，在这种发展范式下，“增长”就是“发展”的代名词。这种理解发展的方式深刻影响到教育的发展。例如，我们曾经在很长一段时期内把实现高等教育毛入学率增长作为高等教育发展的重要目标。过去很长一段时间，开放大学的招生数量和在校生数量的增长也曾是开放大学发展的重要指标。虽然发展一定意味着某种增长，但是增长并非发展的全部，甚至不是发展的最重要方面。因此，开放大学新的发展观首先应与增长相区分。2021年，第十三届全国人民代表大会第四次会议通过的《中华人民共和国国民经济和社会发展的第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》重申了“提升国民素质 促进人的全面发展”这一重要目标，把人的全面发展放在最重要的位置上。因此，开放大学新的发展观应该把开放大学学生的全面发展放在人才培养目标的首要位置上。

第二，开放大学新的质量观主要是指人才培养的质量观，开放大学培养的专业人才要有能力服务于国家战略，有能力服务于高质量的经济社会发展。“质量”的本义是由“质”和“量”两个方面的含义组成。过去，开放大学的发展主要体现在“量”上。但是，“量”的增长并不会必然带来“质”的提高，甚至有可能造成“质”的下降。而强调“高质量发展”意在强调“质”的提高。因此，切实提高开放大学人才培养质量势在必行。2019年，国家开放大学提出“创优提质”的办学目标，深入推进教育教学改革，人才培养质量得以改观。在未来，开放大学培养的高质量专业人才应该有能力服务于“区域经济的高质量发展”“乡村振兴”“终身教育体系构建”等国家战略需要，有能力为高质量的经济社会发展提供合格的人才，助力个人职业发展。

第三，开放大学新的人才观应该是多元化的应用型、职业型的人才观。开放大学应基于自身的特点和发展定位，实现与普通高等教育、高等职业教育错位发展、功能互补、层次有别的人才培养目标。开放大学具备以下三个特点：其一，开放大学的学生来自全国不同地区，学习需求多元化；其二，开放大学学生的学习需求往往以职业发展、职业能力提升为导向；其三，开放大学的人才培养与地方经济和社会发展紧密结合，满足全国各地区对特色专业人才、职业人才的不同需求。因此，开放大学应充分借助当前我国职业教育大发展的有利时机，开发特色专业，培养应用型、职业型人才。

第四，开放大学新的体系观意味着它应形成一个纵横交错的合理办学体系。经过四十多年的探索，开放大学形成了一个两级统筹、多级办学的办学体系。开放大学尤其重视办学体系建设，创新体制机制，充分发挥体系办学的优势，形成合力，在很大程度上保障了人才培养质量。但是两级统筹、多级办学的办学体系是一个纵向的体系。开放大学办学体系的高质量发展意味着实现两个维度的办学体系的高质量发展：一个是横向维度上的东、中、西部开放大学办学体系的高质量发展，另一个是纵向维度上的国家开放大学、地方开放大学、学院、学习中心等机构办学的高质量发展。开放大学在未来的发展过程中，应该特别重视横向维度上东、中、西部开放大学均衡发展。这样，全国开放大学的高质量发展方能取得实质性进展，人才培养质量才能得以全面提高。

开放大学高质量发展是一个内涵十分丰富的概念。进入新时代，应该坚持促进开放大学高质量发展的新的发展观、质量观、人才观和体系观，这些都指向人的全面发展和高质量发展，即人才培养的高质量发展。因此，人才培养的高质量发展是开放大学高质量发展的关键，是开放大学高质量发展的重心。

三、开放大学高质量发展的实践路径

开放大学高质量发展过程中如何实现人才

培养的高质量发展,需要从人才培养的五个要素逐一分析,即培养目标、培养主体、培养内容、培养过程、培养效果评价,将开放大学发展的时代内涵深入贯彻到各个要素中,思考要从哪些方面着力,应该如何发展并形成合力,共同推进开放大学人才培养的高质量发展。

1. 职业导向,科学定位培养目标

一般而言,专业人才培养目标的制定应符合时代精神和时代要求,并对知识、能力等人才培养规格的若干方面作出严谨说明。新时代,开放大学的专业培养目标应把落实立德树人根本任务作为基本要求,培养社会主义合格的建设者和接班人。开放大学的专业培养目标对知识的要求应该体现高等教育属性,对能力的要求应该体现职业属性。新时代,开放大学专业人才培养目标应该实现由学历补偿向知识补充转变、由文凭提升向技能提高转变。

开放大学的人才培养目标应该遵循成人学习规律,因材施教,努力满足学生个性化学习需求,满足国家和地方经济社会发展需求,培养学生职业核心能力与核心素养;细化人才培养规格,合理调配知识、能力和素质的关系。此外,新的业态层出不穷,专业人才培养目标的制定要体现科学性、时代性,并对职业市场的发展保持高度关注。概括来说,开放大学人才培养的目标就是提升学生利用自身知识结构去解决所处环境中各种问题的能力;具体来说,就是培养学生的自主学习能力、独立思考能力、解决复杂问题的能力以及团队合作和沟通能力,等等。

2. 均衡发展,培养主体分工合作

开放大学体系是我国实施开放教育的主体。开放大学体系包括纵向维度上的国家开放大学、地方开放大学、学院、学习中心和横向维度上的东、中、西部开放大学办学体系及其教师队伍。要进一步推动开放大学高质量发展,就要加快实现“两个均衡、一个加强”。“两个均衡”是指多级办学机构的均衡发展和东、中、西部开放大学办学体系的均衡发展;“一个加强”是指加强开放大学体系教师队伍建设。

首先,两级统筹、多级办学是中国开放大

学办学特色。两级统筹是指由国家开放大学和各省级开放大学统筹开放大学事业、提供业务指导。多级办学是指按国家、省(区、市)、市(地、州、盟)、县(区、市、旗)分级办学,形成“全国一盘棋”的一体化办学格局。开放大学体系的办学机构垂直的业务指导关系明确,分工协作,共同承担人才培养的任务。新时代,开放大学要进一步建立健全与新发展阶段相适应的办学体系、标准体系、管理体系和评价体系,建立健全分工协作机制,进一步明确总部、分部、学院、学习中心各级办学机构的定位和功能。办学机构中,学习中心是开放大学体系的办学基本单位,是开放大学教学实施的重要载体,是办学“终端”。开放大学要比以往任何时候都更加重视学习中心建设,包括深入探索其办学条件、构成要素、功能作用、管理体制和运行机制等。未来开放大学的学习中心建设应该探索数字化环境下适应各类社会成员终身学习需求的学习中心建设、运营与管理的模式和机制,提升其学习支持服务能力以及资源整合、运营管理和技术支持的水平等。

其次,东、中、西部办学体系的发展与我国区域经济社会发展水平关系密切。由于历史原因,中西部地区的开放大学在人才引进、学科专业建设、办学条件等方面的发展受到制约。要真正实现东、中、西部办学体系的均衡发展,就需要探索新型的合作机制,通过地区之间对口支援、合作共建、标准引领、项目推动等途径,尤其是采取措施,扶持革命老区、民族地区、边远地区、欠发达地区学习中心的发展,最终推进开放大学各级办学机构实现质的飞跃。

有高质量的教师,才会有高质量的教育。^[7]要进一步推动开放大学高质量发展,加强教师队伍建设是关键。一是要做好教师队伍建设规划,提升教师数字素养,提高教师的线上线下教学能力、资源建设与学习支持服务能力。二是要加强骨干教师队伍建设,鼓励在教育教学改革和学科前沿的创新性研究。三是加大高层次人才引进力度,优化高层次人才引进机制,引进一些人才紧缺领域的国际知名专家,践行

“按需施教”理念。四是完善教学团队运行机制，确保分级教学无缝衔接、有机融合，确保教学实施扎实有效。

3. 有用易学，培养内容突出特色

拿什么来培养人即培养内容，主要是指专业设置和课程建设，要充分体现应用型人才的培养理念与成人学习规律的深度融合。在通识课程与专业课程、理论教学与实践教学、学科专业基础与能力培养、共性与个性等方面做好平衡，找好平衡点，不断更新教学内容，体现“按需施教、有用易学”的特征。

专业设置方面，第一，要秉持科学合理的原则，体现科学、规范的特点，研制科学的学科专业体系。完善专业的准入、调整和退出机制。第二，专业设置体现课程组合、内容体系的适用性、科学性、实践性，体现一体化建设理念。第三，专业设置要符合行业、区域经济和社会发展的要求，应该与行业、企业需要有机融合，应该与职业岗位发展相结合。进一步优化专业建设、管理与保障机制，遴选一批定位明确、管理规范、改革成效突出、师资力量雄厚、培养质量优良且有一定招生规模的专业实施试点改革。聚合体系力量，围绕重点建设专业、特色专业，瞄准产业链，协同推进专业群建设，提升服务区域经济社会发展的能力。

应建设各类符合学生需求和开放教育特点的特色课程资源，特别是应按照名师引领、有用易学的原则，推动办学体系建设开放教育特色课程资源。一是实施开放教育示范“金课”建设行动计划。开放大学的“金课”应该具有名师引领、学生欢迎、社会认可的特征，在公共课、专业课、通识课、素养课中建设一批“金课”，并推动在全国共享共用。二是着力提升教材的品质，按照内容精良、产教融合组织建设和遴选一批教材，强调多种介质综合运用、表现力丰富的新形态教材建设。三是汇聚社会优质课程资源，建立优质、开放、共享的学习资源平台，实施课程开放，扩大课程的选择权。四是探索课程综合评价改革，根据课程综合评价指标，定期开展课程评估，探索大规模的第三方评价、学生评价、大数据评价等方法，促

进培养内容建设，提升培养内容的有效性与适需性。

4. 线上线下，培养过程重在学习支持

培养过程主要是指怎么教和怎么学的问题。开放大学的教学实施是基于网络，以线上为主，线上线下相结合的混合式教学模式。混合式教学模式必须要有性能优良的线上、线下学习环境，这个环境包括学生、在线课程、学习支持服务、在线学习平台四个要素。

深入认识和研究学生的特点是开展有效教学的第一步。目前已有的大量研究揭示：人往往在不知道问题的答案是什么但又必须要解决问题时，学习才真正开始。^[9] 如果在一个需要行动和参与的环境中学习，学习效果会更好，并且会维持高强度的持续的学习动机。培养内容亟须加快增加和完善学生急需或有利于职业发展的知识内容，必须突出课程的有用易学。有效的混合式教学的前提是做好学情分析，采用“真实工作任务导向”“真问题导向”“系统性思考”等思想指导课程开发与实施，并加大生成性课程的开发力度。此外，为学生自主学习提供更大的选择空间，以学生学习行为为主线，进行程序化与选择性并行的任务驱动性学习。教学模式将以满足学生自主学习需要为核心，辅以数字化、多形式、个性化的学习支持服务，推进启发式、探究式、参与式和案例式教学，着力激发并保持学生的学习动机，提高学生的学习能力和学习效果。

与传统高等教育相比，开放大学更加重视全过程的学习支持服务。要实现高质量的人才培养，应进一步提供多层次、多形式和多类型的学习支持服务，包括全程提供多元的实时和非实时、人工和人工智能学习支持服务，满足学生时时处处的学习需求，为自适应学习和个性化学习创造条件。真正面向学生，更加强调以学生为本，更加突出学生的权利和发展，才能更好地赢得生源、赢得未来。

升级改造数字化环境，应充分利用在线学习平台提供的多网合一、多终端接入的学习环境，充分利用大数据、人工智能等技术手段，深入探索虚拟现实、人工智能等新技术教学应

用,打造网络化、沉浸式、智能化的新模式,探索将智能学伴、智能助教等融入学习环境,进一步提高数字化学习支持服务的能力和质量。同时,开放大学应建立学校与合作单位及社会共同参与的数字化教学过程管理与质量监控机制,创建开放大学发展新环境,提供全面的数字化公共服务,激活数据价值,构建数字化基础,完善大规模办学条件下的培养过程质量保证体系。

5. 社会认可,培养效果评价多元化

培养的人怎么样是培养效果评价要解决的主要问题。要进一步推动开放大学高质量发展,培养效果要对应人才培养目标,重点体现在学生全面发展的评价和解决真实问题能力的评价,需要以更加综合的视角,以学生为中心,坚持效果导向,评价主体多元化,评价方式多样化,包括综合运用严格的学习过程评价、促进多元主体评价和积极参与社会评价等方式。

学习过程评价对学生来说是全过程的评价,更是促进学习的评价。建立学生全面发展档案、创新评价工具,支持学生全过程纵向评价和全面发展的综合评价。智能时代,5G、人工智能、大数据、云计算、区块链等新一代信息技术的发展,能在数据采集、智能处理等方面为培养效果评价的实践提供支持。^[9]开展伴随式数据采集,识别学生学习过程的真实状况,对他们在不同课程中的优势与短板等进行评价,对背后原因进行分析,针对未来的学习提出调整改进的建议,建立新的措施办法与期望的变化,满足学生个性化学习,达成深度学习的效果。根据社会实际需求、职业需要和成人学生的特点设计考试内容,课程考试引入社会调查、案例分析、工作问题解决方案、设计方案、技术应用和实际操作等作为考试内容,重在考查学生问题解决能力。

促进多元主体评价是指鼓励学生、学校、用人单位、独立的测评机构等作为独立的人才培养评价主体参与人才培养评价工作。应始终坚持多元主体评价,从中获悉专业开设、课程内容、学习支持服务、培养方式方法等诸多问题和不足,为持续的教学改革提供可靠的依据,

从而不断提升人才培养质量。

积极参与社会评价是指开放大学应从容面对各类社会机构、群体和个人对人才培养质量的正式的或非正式的、正规的或非正规的评价或反馈,并积极参与权威机构的人才质量认证。人才培养质量需要得到社会认可,开放大学应以前所未有的胸襟和魄力面对来自社会的评价、反馈乃至批评,虚心接受社会各界监督,不断改进,从而不断提高社会对开放大学人才培养质量的认可度。

综上所述,进入新时代、新阶段,开放大学应该把握住历史机遇,在新发展理念和新发展格局中有新的战略思考,推动开放大学高质量发展,不断提高人才培养质量,不断地提升开放大学的办学能力、服务水平、社会声誉和国际影响力。

参考文献:

- [1] 史哲,王明峰,韩鑫,等.坚定不移走高质量发展之路 [N]. 人民日报,2021-03-10 (1).
- [2] 教育部网站. 2021 年全国教育事业统计主要结果 [EB/OL]. (2022-03-01) [2022-06-27]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202203/t20220301_603262.html.
- [3] 蒋凯,杨体荣. 高等教育高质量发展的内涵辨析与实现路径 [J]. 当代教育与文化, 2021 (5): 1-10, 125.
- [4] 荆德刚. 大力弘扬伟大建党精神 努力建设高质量有特色的新型大学 [EB/OL]. (2021-09-06) [2022-06-07]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2021/2021_zl47/202109/t20210906_559547.html.
- [5] 荆德刚. 超越远程教育——世界开放大学校长谈疫后发展趋势 [M]. 北京: 国家开放大学出版社, 2021: 12.
- [6] 王建华. 什么是高等教育高质量发展 [J]. 中国高教研究, 2021 (6): 15-22.
- [7] 本书编写组. 习近平总书记教育重要论述讲义 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2020: 203.

[8] 佩德勒, 阿博特. 行动学习催化秘籍 [M]. 郝君帅, 王金帅, 王培杰, 译. 北京: 机械工业出版社, 2015.

[9] 郑勤华, 陈丽, 郭利明, 等. 理论与技

术双向驱动的学生综合素养评价新范式 [J]. 中国电化教育, 2022 (4): 56-63.

(责任编辑 吴潇剑)

The Essence and Practical Path of the High-quality Development of the Open University in the New Era

Li Song

Abstract: The high-quality development of higher education is the objective trend of the country's economic and social development. The Open University is an important part of the higher education system. The high-quality development of the Open University is also an important part of China's construction of a high-quality education system and the realization of high-quality development of higher education. The high-quality development of the Open University should adhere to a new conception of development, a new conception of quality, a new conception of talent, and a new concept of system. Closely embracing the focus of high-quality development of talent training and deepening the reform of talent training mode, the Open University should put effort on the innovative mechanism of five key elements of talent training, straightening out the system, conducting in-depth research, and implementing it in an orderly manner to form a new development pattern and effectively promote the high-quality development of Open University in China.

Key words: Open university; High-quality development; Reform of talent training mode; Open education

中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调：评价与对策

叶蓓蓓 冯淑慧

(广西师范大学, 广西 桂林 541006)

摘要: 中等职业教育的高质量发展与乡村振兴具有内在的逻辑自洽。运用综合评价模型、耦合协调模型和空间相关性分析对 2010—2020 年我国 31 个省域的中等职业教育高质量发展水平与乡村振兴水平以及二者耦合协调度进行评价。结果表明: 我国中等职业教育高质量发展水平与乡村振兴水平及二者耦合协调度均不断提高, 但区域发展不均衡; 中等职业教育高质量发展与乡村振兴呈现耦合协调现象, 但以初级协调型为主, 耦合协调度尚待提升; 耦合协调度存在显著的空间聚集现象, 主要表现为东部地区的高-高集聚与西部地区的低-低集聚。为了使中等职业教育高质量发展与乡村振兴进一步耦合协调发展, 应明晰中等职业教育高质量发展耦合乡村振兴的作用机理, 创新中等职业教育高质量发展助力乡村振兴发展方式, 强化中等职业教育高质量发展支撑乡村教育的体系建设, 挖掘中等职业教育高质量发展与乡村振兴的特色区域关联。

关键词: 乡村振兴; 中等职业教育; 高质量发展; 耦合协调度

中图分类号: G719.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0055-10

一、问题提出

党的十九大报告正式提出了乡村振兴战略, 人才振兴既是乡村振兴中最关键的一环, 同时也是乡村振兴的重要支撑。^[1] 2019 年 1 月国务院发布的《国家职业教育改革实施方案》确切指出, 中等职业教育要“服务乡村振兴战略, 为农村培养以新型职业农民为主体的农村实用人才”^[2]。在 2021 年 4 月召开的全国职业教育大会上, 习近平总书记强调高质量的现代职业教育是巩固脱贫攻坚成果和助力乡村振兴的重

要力量。^[3] 2021 年 10 月国务院印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》指出职业教育要面向农村, 深化产教融合, 培养乡村振兴人才。^[4] 中等职业教育高质量发展与乡村振兴二者在理论上存在相互促进、相互制约的耦合关系。首先, 中等职业教育高质量发展是乡村振兴的重要力量。在经济上, 为乡村地区提供人才、技术等资源, 并根据区域特点促进乡村经济发展;^[5] 在教育上, 中等职业教育主要侧重操作技能和应用实践能力的培养, 并面向地方就业, 使乡村人口通过中等职业教育掌握一技之长, 拥有“造血式”的安身立命本领, 更有

收稿日期: 2022-06-21

基金项目: 国家社会科学基金一般项目“新型城镇化进程中民族地区农村职业教育发展模式研究”(BJA170100)

作者简介: 叶蓓蓓, 女, 教授, 广西师范大学教育学部副部长, 主要从事课程与教学论、民族文化与教育研究; 冯淑慧, 女, 广西师范大学教育学部博士研究生。

助于贫困家庭根本脱贫；在文化上，中等职业教育尤其是艺术类中等职业教育借助自身的教育平台，推动乡村优秀传统文化的传承与创新，繁荣乡土文化，营造优良的乡村文化氛围，促进村民文化素养的提升，从而培育乡风文明，推动乡村内涵发展。其次，乡村振兴可驱动中等职业教育高质量发展。乡村振兴能够有力带动地方经济的发展，经济发展是教育发展的基础和保障，会促进地方政府加大对中等职业教育的投入，为中等职业教育发展赋能；^[6] 乡村振兴作为国家战略，政策上倡导、支撑，内容上涵盖广泛，形式上聚集多种要素资源，能够为中等职业教育提供财政资助、技术指导、实践平台、就业岗位等多种有利条件，从而促进其办学规模的扩大，以及在师资、教学条件、人才培养等方面的改革创新，促进中等职业教育高质量发展；^[7] 此外，服务乡村振兴可以使中等职业教育汲取乡村文化营养，挖掘和打造文化特色教育品牌和形象，让中等职业教育在拥有科学技术的同时也拥有人文情怀。

总的来看，中等职业教育高质量发展与乡村振兴二者之间应然呈现耦合共生、相融相长的关系，但实然状态中，中等职业教育高质量发展与乡村振兴是否耦合协调，耦合协调度有多大，不同区域的耦合协调度呈现何种特征，这些问题有待进一步揭示。我国当前关于二者耦合协调关系的实证研究较少，更鲜有实证研究来探讨二者耦合协调度的空间相关性。基于此，本研究通过建立中等职业教育高质量发展与乡村振兴水平测评指标体系，运用综合评价模型、耦合协调度模型及空间相关性分析，基于2010—2020年我国31个省域的中等职业教育高质量发展与乡村振兴两个方面的指标数据，对我国中等职业教育高质量发展水平与乡村振兴水平以及二者耦合协调度进行评价，旨在为

中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合联动提供借鉴参考。

二、研究设计

（一）研究方法

1. 综合评价模型

将标准化后的各指标数据与对应指标权重相乘再求和可以计算出子系统的发展水平指数，计算公式为：

$$U_1 = \sum_{i=1}^m w_i x_i', U_2 = \sum_{j=1}^n w_j y_j' \quad (1)$$

(1) 式中： U_1 和 U_2 分别为中等职业教育高质量发展和乡村振兴两个系统的发展水平指数， w_i 和 w_j 分别为基于熵权法计算的各子系统中指标的权重值， x_i' 和 y_j' 分别为标准化后的各子系统的指标值， n 、 m 为各子系统指标的个数。

2. 耦合协调度模型

中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度^[8] 计算公式为：

$$C = \{U_1 \times U_2 / [(U_1 + U_2) / 2]^2\}^{\frac{1}{2}} \quad (2)$$

$$D = \sqrt{C \times T} \quad (3)$$

$$T = \alpha U_1 + \beta U_2 \quad (4)$$

(2)—(4) 式中： U_1 和 U_2 分别为中等职业教育高质量发展水平与乡村振兴水平， C 和 D 分别表示二者的耦合度和耦合协调度， T 为两个系统发展水平的加权值， α 、 β 为待定系数，且 $\alpha + \beta = 1$ 。考虑到中等职业教育高质量发展和乡村振兴同等重要，本研究选定 $\alpha = 0.5$ ， $\beta = 0.5$ 。根据查阅相关文献^[9]，耦合协调度的等级划分标准如下（见表1）。

3. 空间相关性分析

空间相关性分析是地理学中研究某一现象存在与周围其他现象存在联系的方法，学界普遍采

表1 耦合协调度的等级划分标准

耦合协调度 D	(0, 0.1]	(0.1, 0.2]	(0.2, 0.3]	(0.3, 0.4]	(0.4, 0.5]
协调等级	极度失调	严重失调	中度失调	轻度失调	濒临失调
耦合协调度 D	(0.5, 0.6]	(0.6, 0.7]	(0.7, 0.8]	(0.8, 0.9]	(0.9, 1]
协调等级	勉强协调	初级协调	中级协调	良好协调	优质协调

用 Moran's I 指数来检验全局空间相关性, Moran's I 指数的取值范围为 $[-1, 1]$, $[-1, 0]$ 表示负的空间自相关, $(0, 1]$ 表示正的空间自相关, 值为 0 表示无空间自相关, 然后采用局部 Getis-Ord G_i^* 指数来识别高值或低值的空间集聚模式^[10]。

(二) 指标确立

科学测度中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调发展情况, 首先需要构建科学合理的指标体系。目前, 在中等职业教育高质量发展水平测评方面, 岳金凤等人从办学规模、师资、条件及经费等观测中等职业教育高质量发展的现实基础^[11], 周凤华等人从中等职业教育的发展规模、布局结构、师资队伍、产教融合、保障条件等方面考察其高质量发展现状^[12]。在乡村振兴方面, 已有研究大都围绕乡村振兴战略“20 字方针”来测度当前乡村振兴的现状^[13]。本研究在借鉴已有研究成果的基础上, 结合数据的可获得性, 构建中等职业教育高质量发展

与乡村振兴水平测评指标体系 (见表 2), 并借助熵值法来计算不同指标权重。与已有研究成果相比, 本研究的评价指标体系一方面尽量采用政府部门或权威机构按照统一标准统计的省域数据, 另一方面尽量采用强度值、人均值和比率等指标, 避免使用总量值等受规模影响较大的指标, 极大地增强了评价结果的可比性。

(三) 数据采集

鉴于研究对象涉及中国 31 个省域, 如果时间跨度较大, 部分统计年鉴会存在统计口径不一致等问题。所以, 综合考虑研究目的和数据的可获取性, 本研究最终将面板数据的时间序列设定在 2010—2020 年。表 2 中的原始数据来源于《中国教育统计数据 (2010—2020)》《全国教育经费执行情况统计公告 (2010—2020)》《中国农村统计年鉴 (2011—2021)》《中国人口和就业统计年鉴 (2010—2020)》《中国统计年鉴 (2011—2021)》以及各省份统计年鉴与公报等,

表 2 中等职业教育高质量发展与乡村振兴水平测评指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
中等职业教育高质量发展	办学规模	平均每十万人口的在校学生数 (人)、平均每十万人口的中等职业学校 (机构) 数 (个)
	师资力量	生师比、高级职称专任教师占比 (%)、研究生学历专任教师占比 (%)
	教学条件	生均校舍面积 (平方米)、生均图书数量 (册)、生均计算机数量 (台)、生均固定资产 (万元)
	经费投入	生均一般公共预算教育经费 (元)、生均一般公共预算教育事业费 (元)、生均一般公共预算公用经费 (元)
	培养成效	毕业生获得职业资格证书比例 (%)
乡村振兴	产业兴旺	非农业就业人数占比 (%)、非第一产业增加值占地区生产总值的比重 (%)、乡村消费品零售额占社会消费品零售额的比重 (%)、人均主要农产品产量 (公斤)
	生态宜居	平均每千公顷农用地的农药使用量 (吨)、人工造林面积占辖区面积比重 (‰)、国家级自然保护区面积占辖区面积比重 (‰)、农村自来水普及率 (%)、卫生厕所普及率 (%)
	乡风文明	教育文化娱乐支出占总消费支出的比重 (%)、平均每十万人口乡镇文化站 (个)、文盲人口占 15 岁及以上人口的比重 (%)、6 岁及以上人口中上过学的人口占比 (%)
	治理有效	农作物受灾面积占农用地面积的比重 (%)、农田节水灌溉面积占耕地灌溉面积的比重 (%)、平均每十万人口乡村办水电站 (个)、平均每十万人口特困人员救助供养机构数 (个)
	生活富裕	农村居民人均可支配收入 (元)、平均每千农村人口村卫生室人员 (人)、非食品支出占总消费支出的比重 (%)、人均农村最低生活保障支出 (元)

注: 三级指标中生师比、平均每千公顷农用地的农药使用量、文盲人口占 15 岁及以上人口的比重、农作物受灾面积占农用地面积的比重均为负向指标, 其余为正向指标, 本研究按照不同的归一法公式分别对正向指标和负向指标进行了标准化处理^[14]。

个别缺失数据通过使用推算与插值法进行补充。

三、结果与分析

(一) 中等职业教育高质量发展水平的测度分析

2010—2020年,我国中等职业教育高质量发展水平不断提高,但增长幅度不大,从2010年的0.327增长到2020年的0.415,平均发展水平为0.372。从区域层面看,在观测期间我国中等职业教育高质量发展水平均存在明显的东高西低的特征,东部最高,其次是中部,西部最低,区域发展不均衡。

进一步对我国31个省域的中等职业教育高质量发展水平按照(0,0.3]、(0.3,0.45]、(0.45,0.55]、(0.55,0.7]、(0.7,1]依次划分为低、较低、中等、较高、高水平五个级别。由表3可知,2010年五个级别的省域数量占比依次为48.38%、45.16%、3.23%、3.23%、0%,而2020年五个级别的省域数量占比依次9.68%、61.29%、19.35%、3.23%、6.45%。与2010年相比,2020年有21个省域等级有所上升,其中,天津由较低升为较高,上海由中等升为较高,均上升了2个级别;北京、江苏、浙江、吉林、内蒙古、四川、辽宁、广东、河北、湖南、黑

龙江、重庆、甘肃、福建、广西、云南、宁夏、青海、海南均上升了1个级别,表明这些省域提升了中等职业教育高质量发展水平。但是,贵州、西藏、新疆等省域级别没变,一直处于低水平级别。

(二) 乡村振兴水平的测度分析

2010—2020年我国乡村振兴水平有了小幅上升,但增速缓慢,从2010年的0.452增长到2020年的0.536。该结论与乡村振兴是我国多年来难啃的“硬骨头”这一普遍看法相符合,并与其他学者的研究结论相一致。^[15]从区域层面看,我国乡村振兴水平在地区间存在不均衡现象。2010年,乡村振兴水平由高到低依次为东部>中部>西部。到2020年,虽然中部和西部的乡村振兴水平仍远落后于东部,但是西部的增长速度最快,其次是中部,东部最慢。这表明中西部地区的乡村振兴取得了一定的成效且发展潜力较大。

对我国31个省域的乡村振兴水平按照(0,0.3]、(0.3,0.45]、(0.45,0.55]、(0.55,0.7]、(0.7,1]依次划分为低、较低、中等、较高、高水平五个级别。结果显示,2010年五个级别的省域数量占比依次为3.23%、51.61%、32.26%、12.90%、0%,而2020年五个级别的省域数量占比依次为0%、3.23%、70.97%、22.57%、3.23%。与2010年相

表3 我国31个省域中等职业教育高质量发展水平等级划分结果

等级	2010年	2015年	2020年
低	西藏、新疆、宁夏、青海、贵州、广西、江西、河南、广东、四川、海南、陕西、湖北、福建、湖南	贵州、新疆、青海、西藏、海南、湖南、广东	西藏、新疆、贵州
较低	黑龙江、重庆、山东、云南、安徽、甘肃、河北、辽宁、山西、内蒙古、浙江、天津、吉林、江苏	江西、宁夏、广西、四川、黑龙江、福建、云南、河南、陕西、重庆、河北、甘肃、安徽、山东、辽宁、湖北、山西、内蒙古	海南、青海、宁夏、云南、广西、福建、甘肃、重庆、黑龙江、湖南、河北、广东、江西、湖北、陕西、山东、安徽、山西、河南
中等	北京	浙江、吉林、江苏	辽宁、四川、内蒙古、吉林、浙江、江苏
较高	上海	天津、北京	天津
高	——	上海	上海、北京

注: ——表示无内容(下同)

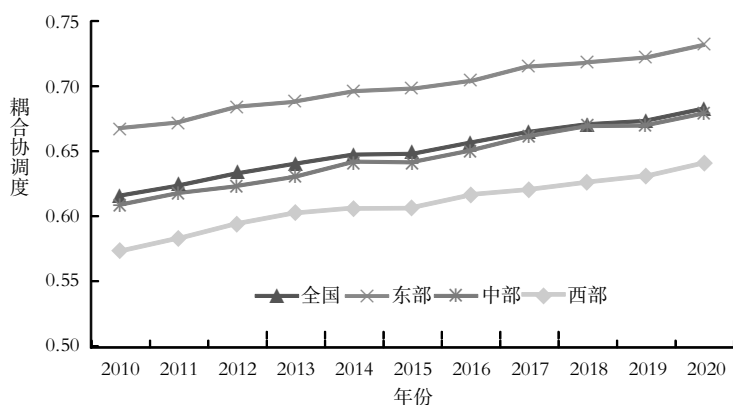


图1 2010—2020年中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度时间变化特征

2020年我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度。如图1所示，2010—2020年全国及东中西部各区域的耦合协调度呈现逐年上升的态势，但上升的幅度较小，变化较缓慢，二者耦合协调发展还处于“量”的有效积累阶段。平均来看，东部地区的耦合协调度最高，中部的耦合协调度与全国平均水平基本保持一致，西部地区最低，耦合协调度在不同区域存在不均衡现象。

根据表1对我国31个省域的耦合协调度进一步进行等级划分。由表4可知，2010年的耦合协调度有3个等级，其中勉强协调占38.71%、初级协调占48.39%、中级协调占12.90%；而2020年的耦合协调度有4个等级，其中勉强协调占6.45%、初级协调占67.75%、中级协调占19.35%、良好协调占6.45%。与2010年相比，2020年东部地区的北京、上海、江苏和辽宁耦合协调等级均提高一个档次，其中，北京和上海由中级协调上调为良好协调，江苏和辽宁由初级协调上调为中级协调；中部地区的吉林由初级协调上调为中级协调，湖南、湖北、河南和江西由勉强协调上调为初级协调；

比，2020年有21个省域等级有所上升，但上升级别均只有1级，其中，西藏由低升为较低，宁夏、青海、新疆、重庆、云南、内蒙古、广西、河南、湖北、甘肃、黑龙江、吉林、贵州、广东、山东、湖南由较低升为中等，河北、福建、江苏、陕西由中等升为较高，北京由较高升为高。此外，辽宁、安徽、海南、江西、山西、四川等省域级别没变，仍为中等级别；天津、浙江、上海等省域级别也没变，仍为较高级别。

（三）耦合协调度的测度分析

1. 耦合协调度的测度分析

利用耦合协调度模型可计算得到2010—

表4 我国31个省域耦合协调度等级划分结果

年份 等级	2010年	2015年	2020年
勉强协调	新疆、青海、西藏、云南、贵州、广西、重庆、湖南、湖北、江西、河南、宁夏	新疆、青海、西藏、贵州、宁夏	新疆、西藏
初级协调	黑龙江、吉林、辽宁、内蒙古、河北、山西、山东、陕西、甘肃、四川、江苏、安徽、福建、广东、海南	云南、广西、重庆、湖南、湖北、江西、河南、黑龙江、吉林、辽宁、内蒙古、河北、山西、山东、陕西、甘肃、四川、安徽、福建、广东、海南	青海、贵州、宁夏、云南、广西、重庆、湖南、湖北、江西、河南、黑龙江、内蒙古、河北、山西、山东、陕西、甘肃、安徽、福建、广东、海南
中级协调	北京、天津、浙江、上海	江苏、天津、浙江	江苏、天津、浙江、吉林、辽宁、四川
良好协调	——	北京、上海	北京、上海

西部地区的四川由初级协调上调为中级协调,青海、宁夏、广西、重庆、云南和贵州耦合协调等级也提高了一个档次,由勉强协调上调为初级协调,而西藏和新疆的耦合协调等级保持不变,一直是勉强协调等级。

2. 耦合协调度的空间相关性分析

首先,借助 GeoDa 软件计算 2010—2020 年我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调度的 Moran's I 指数可知,在观测期间, Moran's I 指数的值落在 0.451—0.545 范围,且在 1%水平上均显著,表明我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调度存在显著的正向空间自相关性,在提升二者耦合协调度的过程中应重视其地理空间分布的相关性。

然后,采用局部 Getis-OrdGi* 指数来识别我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调度的高值或低值空间集聚模式。由表 5 可知,2010 年,高-高集聚范围分布在以天津、河北、上海、江苏为主的东部地区,低-低集聚分布在以新疆、青海、西藏、云南、四川、湖南为主的西部和中部地区;到 2020 年,高-高型集聚范围进一步扩大,由 2010 年的天津、河北、上海、江苏 4 个区域变成了北京、天津、河北、上海、山东、江苏、浙江 7 个区域,均分布在东部地区;低-低型集聚有所减少,由 2010 年的新疆、青海、西藏、四川、云南、湖南 6 个区域变成了新疆、青海、西藏、云南 4 个区域,均分布在西部地区,四川由 2010 年的低-低型集聚区转变为 2020 年的高-低型集聚区,表明四川的协调度得到了显著提升。其

次,具有正向相关关系的集聚主要分布在东部地区,而且东部地区的北京、山东、江苏均由不显著转变为高-高集聚。高-高型集聚的进一步扩张,体现了东部高-高集聚区的辐射带动作用。

四、结论与对策

(一) 结论

1. 中等职业教育高质量发展和乡村振兴同频提升

整体来看,2010—2020 年我国中等职业教育高质量发展水平和乡村振兴水平均呈现东部最高、中部次之、西部最低的同频发展。这与东部地区统筹中等职业教育结构的力度大,乡村振兴基础好有关。东部地区经济发展水平越高,产业发展规模越大,尤其是第二、三产业,市场对技术劳动力的需求增加,推动中等职业教育结构调整。东部地区巨大的经济体量、较为充沛的人才和劳动力、丰富的技术资源、较快的农村城镇化进程等一系列的优势又为其乡村振兴水平的提高提供了较好的基础和保障。与之相反,西部地区在乡村振兴中存在农业生产方式较落后、文化资源开发不足、公共服务设施不完善、居住条件较差、农民收入来源较为单一、土地利用率较低等问题,既影响了中等职业教育高质量发展,同时也影响了乡村振兴发展水平。然而,从乡村振兴水平的增速来看,整体增速缓慢,但西部的增长速度最快,其次是中部,东部最慢,表明国家对中西部乡

表 5 我国 31 个省域空间集聚类型划分结果

集聚类型	2010 年	2015 年	2020 年
低-低	新疆、西藏、青海、四川、云南、湖南	新疆、西藏、青海、四川、云南、广西	新疆、西藏、青海、云南
低-高	——	河南	——
高-低	——	——	四川
高-高	河北、天津、江苏、上海	河北、北京、天津、江苏、上海	河北、北京、天津、江苏、上海、浙江、山东
不显著	其余 21 个省域	其余 19 个省域	其余 19 个省域

注:集聚类型的显著性水平为 5%

村振兴的重视与扶持初见成效，中西部地区乡村振兴潜力较大。

2. 中等职业教育高质量发展和乡村振兴的耦合程度不断深化

2010—2020年，我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度整体不断上升，且耦合协调度由2010年的处于勉强协调至中级协调的等级范围转变为2020年的处于勉强协调至良好协调的等级范围，表明耦合协调发展关系在不断改善，耦合协调成效显著。国家提出的政策和措施为中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调发展提供了良好的环境和条件，如中共中央、国务院2019年发布的《国家职业教育改革实施方案》（以下简称“职教20条”）中提出职业教育要服务乡村振兴，以及2018年发布的《乡村振兴战略规划（2018—2022年）》中提出支持农民专业合作社和专业合作社等主体承担职业教育培训^[16]。政策和措施的实施促进了中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调。

但是，截至2020年，绝大部分地区的耦合协调度仅为初级协调，没有达到良好和优质协调发展型。究其原因，主要是目前我国绝大部分地区中等职业教育高质量发展水平与乡村振兴水平未能齐头并进共同发展，二者的协调状态以及最终转化出的互惠共生效益未能达到较理想的效果。耦合协调性达到良好、优质发展型的条件是在特定的时间点上中等职业教育高质量发展与乡村振兴两个系统之间的相互配合程度较高。由此可见，在具体的持续发展上，中等职业教育高质量发展与乡村振兴的协调发展仍有较漫长的路要走，由此才能达成两系统各要素之间良好的耦合协调度状态。

3. 中等职业教育高质量发展和乡村振兴的耦合存在区域差异

我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度的区域差距仍然存在。从空间上看，呈现“东部>中部>西部”梯度递减的格局，具体表现为北京、天津、上海、江苏等东部地区构筑的耦合协调度“高地”和新疆、西藏、青海、云南等西部地区形成的耦合协调度“洼

地”对比鲜明。此外，从省域协调类型的数量分布上看，我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调度呈现“橄榄球”分布特征，即中间大而两头小。值得注意的是，这个“橄榄球”当前不对称，向“初级协调”倾斜。当然，耦合协调度的这种“橄榄球”结构，具有一定的合理性与稳定性，基本上符合类似正态分布的情形，即使存在差异与非均衡特征，整体上也符合各地中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调水平。这体现了耦合协调度非均衡配置的合理性，表明“初级协调”是在合理可控范围内阶段性必然存在的，对于耦合协调度提升具有促进作用。

4. 中等职业教育高质量发展和乡村振兴的耦合存在空间集聚现象

我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度存在显著的正空间自相关性，集聚特征逐渐凸显，主要表现为北京、天津、上海、江苏等东部地区的高-高集聚与新疆、西藏、青海等西部地区的低-低集聚，且2010—2020年高-高集聚区有所增加，低-低集聚区有所减少，高-高集聚区的辐射带动作用明显。中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度的空间集聚现象，体现了耦合协调度具有空间邻近效应。集聚类型的多样性体现了中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调的多元性。耦合协调度高的地区和邻近耦合协调度高的地区集聚在一起，形成一个族群，如同“富人俱乐部”一般。^[17]对这个族群特征及其分布的分析有助于了解耦合协调度在地理空间上的“富裕地区”，以及这些地区之间存在的联系。因此，在一定的前提和条件下，适当培育这种群聚有利于带动周边地区中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调。但是在规模和地理分布上要引导和规范，避免出现耦合协调度优化过程中差距过度悬殊的现象，同时发挥中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调的示范效应，带动周边地区提升耦合协调度，促进中等职业教育高质量发展与乡村振兴的良好协调发展。除此之外，耦合协调度低的地区周边围绕的也是耦合协调度低的地区，这种集

聚效应体现了中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合协调度较低的地区聚集。值得注意的是,研究发现低-低集聚区并没有产生扩散,而是有所减少。这表明部分耦合协调度地的地区充分发挥主观能动性,通过国家政策的倾斜和干预并结合自身区域优势,充分发挥后发潜能,改变被动地被辐射、被牵引发展的态势,促进了自身耦合协调度水平的提升。因此,应结合地理空间规律来改善和提升我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴耦合的协调度,注重运用空间集聚效应,促动二者耦合功能的发挥,实现两大系统的整体提升。

(二) 对策

1. 明晰中等职业教育高质量发展耦合乡村振兴的作用机理

充分发挥中等职业教育高质量发展与乡村振兴呈现耦合发展的作用,探讨中等职业教育高质量发展耦合促进乡村教育振兴的基本理论、内涵、本质与特征,强化二者耦合机理。

首先,要加强中等职业学校与地方政府、企业、乡村的多方合作,积极探索“地方政府+职业学校+企业+乡村”发展模式,强化多元主体合作,充分调动各种要素资源,促进两者协调发展;国家也要继续推进乡村振兴战略的发展,加大力度扶持乡村经济发展,从而驱动与重构中等职业教育,形成中等职业教育和乡村振兴间的良性循环。

其次,积极融入国家重大发展战略,如优化人力资源结构,为制造业向中高端迈进提供技术技能人才支撑;服务“一带一路”建设,积极推进“一带一路”沿线国家的产教协同。发挥职业院校根植地方的突出优势,结合地方性打造技能培训的服务品牌,在课程类型、教育服务、教育对象等多方面增强教育多样性,在入学模式、教学形式、学制等方面增强实施灵活性,切实满足不同背景学习者的需求。

最后,中等职业学校要积极响应关于“建设技能型社会”的号召,不但要发展中国特色学徒制,推进岗课赛证综合育人,还要充分发挥职业技能培训主体优势,立足乡村振兴大局,坚持以村民需求导向,紧跟当地经济发展的前

行步伐,为村民们量身打造“乡村人才振兴技能提升项目”,加强短期培训和新型职业农民培训,不仅要为村民带去最急需、最实用的农村电商、水产养殖等知识技能,还要着重培养一批主力军,为乡村产业发展、人才培养、文化传承等注入新的活力。

2. 创新中等职业教育高质量发展助推乡村振兴发展方式

研究结果显示:中等职业教育高质量发展与乡村振兴的水平均逐年提升但发展水平仍较低,后续发展不仅要保持发展速度也要保证发展质量,其中,创新发展方式是重中之重。就中等职业教育来说,深化产教融合,助推职业教育发展与乡村产业对接,寻找助推乡村振兴的主要契合点。一方面,创新校企合作形式与内容构建新发展格局,鼓励支持企业和学校双主体育人,支持校企共建“双师型”教师培养培训基地、企业实践基地,通过产教融合型企业认证制度、产教融合型城市建设、示范性职业教育集团(联盟)等,真正形成校企命运共同体,从而带动乡镇企业发展;另一方面,以职业教育发展助推农业现代化,必须发挥科技创新在实施乡村振兴战略中的关键作用,以创新驱动乡村振兴发展,促进实现产业兴旺,可利用金融、互联网、大数据、大健康等新理念新工具去创新适应新时代的农业发展模式,如建设数字农业、生物种业、特色产业等“王牌产业”,形成现代化的农业农产品体系。同时,不断开拓智能科技与现代农业日渐融合的新兴职业,如无人机操控手、智慧农业管理人、农村电商从业者等。

3. 强化中等职业教育高质量发展支撑乡村教育的体系建设

我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度总体水平不高,以初级协调型为主,没有达到良好和优质协调发展型,所以两个系统的协调性如果要转型升级并保持高水平协调发展,就需要建立职业教育与普通教育衔接体系,完善现代职业教育治理体系,建设职业教育质量保障体系。

首先,依托政府来出台政策措施,持续增

强中等职业教育吸引力,通过充分发挥宣传展示及服务活动,进一步强化中等职业教育作为就业导向教育的职业教育类型特色。其次,不同地域的差别较大,结合乡村教育振兴需求,依据学校类型与特征,建立起科学、精准的分类治理体系。最后,通过探索包括专业认证在内的质量保障体系,加强对职业教育过程与结果的监控,以确保中等职业教育发展能够紧密结合社会需求。此外,要坚决落实“职教20条”关于“新增教育经费要向职业教育倾斜”的任务要求,建立与办学规模、培养成本、办学性质等相适应的财政投入制度,逐步提高中职生均拨款标准;要多渠道筹措职业教育经费,健全多元投入机制,形成全社会共同支持职业教育发展的合力,才能培养出更多专业技术性人才,保障中等职业教育与乡村振兴耦合协调发展的持续提升。

4. 挖掘中等职业教育高质量发展与乡村振兴的特色化区域关联

研究表明,我国中等职业教育高质量发展与乡村振兴的耦合协调度存在区域差异,受到地理空间因素的影响,东部地区较中西部地区耦合协调度高。因此要因地制宜,充分发挥不同地区的优势与空间特点。

对于耦合协调度相对较高的东部地区而言,在巩固其已取得成果的同时充分发挥该区域的辐射带动作用,促进周边地区耦合协调度水平的提升;对于耦合协调度相对较低的中西部地区而言,应打破区域壁垒,探寻中等职业教育与乡村振兴的协调发展的新动能和新增长点,推进差异化开发,打造特色化品牌,避免同质化现象。可引进东部地区乡村资本、乡村企业,通过合资、入股、共建等形式开发本地中等职业教育与乡村振兴二者可融合的资源,打造本土化融合品牌。新疆、西藏、宁夏等省份可基于民族特色和区域特色,推动中等职业教育与乡村旅游、文化、餐饮、农牧业等融合发展,形成区域融合特色,避免与东部地区某些中等职业教育与乡村振兴融合产业直接竞争,走差异化发展道路,带动中西部地区中等职业教育与乡村振兴的耦合协调发展。

参考文献:

- [1] 中国政府网. 中共中央 国务院关于实施乡村振兴战略的意见 [EB/OL]. (2018-02-04) [2021-12-27]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-02/04/content_5263807.htm.
- [2] 中国政府网. 国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知 [EB/OL]. (2019-02-13) [2021-12-27]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm.
- [3] 中国政府网. 新闻分析: 全国职业教育大会释放了哪些信号? [EB/OL]. (2021-04-13) [2022-01-04]. http://www.gov.cn/xinwen/2021-04/13/content_5599334.htm.
- [4] 中国政府网. 关于推动现代职业教育高质量发展的意见 [EB/OL]. (2021-10-12) [2022-01-04]. http://www.gov.cn/zhengce/2021-10/12/content_5642120.htm.
- [5] 祁占勇, 王志远. 经济发展与职业教育的耦合关系及其协同路径 [J]. 教育研究, 2020 (3): 106-115.
- [6] 张志增. 实施乡村振兴战略与改革发展农村职业教育 [J]. 中国职业技术教育, 2017 (34): 121-126.
- [7] 朱德全. 乡村“五大振兴”与职业教育融合发展 [J]. 民族教育研究, 2020 (3): 10.
- [8] ILLINGWORTH V. The penguin dictionary of physics [M]. Beijing: Foreign Language Press, 1996: 156.
- [9] [14] 贾海发, 邵磊, 罗珊. 基于熵值法与耦合协调度模型的青海省生态文明综合评价 [J]. 生态经济, 2020 (11): 215-220.
- [10] 王庆喜, 蒋烨, 陈卓咏. 区域研究实用方法: 基于 ArcGIS、GeoDa 和 R 的运用 [M]. 北京: 经济科学出版社, 2014: 16-17.
- [11] 岳金凤, 郝卓君. 中等职业教育高质量发展报告——基础与方向 [J]. 职业技术教育, 2021 (36): 17-26.
- [12] 周风华, 杨广俊. 新时代中等职业教

育高质量发展研究 [J]. 中国职业技术教育, 2020 (30): 5-18.

[13] [15] 毛锦凰, 王林涛. 乡村振兴评价指标体系的构建——基于省域层面的实证 [J]. 统计与决策, 2020 (19): 181-184.

[16] 中国政府网. 乡村振兴战略规划 (2018-2022 年) [EB/OL]. (2018-09-26) [2021-12-28].

http://www.gov.cn/zhengce/2018-09/26/content_5325534.htm.

[17] ZHOU S, MONDRAGON R J. The rich-club phenomenon in the internet topology [J]. IEEE communications letters, 2004 (3): 180-182.

(责任编辑 刘 红)

Coupling Coordination between Secondary Vocational Education's High-quality Development and Rural Revitalization: Evaluation and Countermeasures

Ye Beibei Feng Shuhui

Abstract: Secondary vocational education's high-quality development has inherent logic and self-consistency with rural revitalization. Using comprehensive evaluation model, coupled coordination model and spatial correlation analysis, this paper evaluated the secondary vocational education's high-quality development level, rural revitalization level and their coupling coordination degree in 31 provinces of China from 2010 to 2020. The results show that the level of secondary vocational education's high-quality development and rural revitalization and their coupling coordination in China is improving, but the regional development is in imbalance. The secondary vocational education high-quality development and rural revitalization show a coupling coordination phenomenon, but the primary coordination is the main type, and the coupling coordination degree needs to be improved. Moreover, there is a significant spatial aggregation phenomenon in the coupling coordination degree, which is mainly manifested as high-high aggregation in the eastern region and low-low aggregation in the western region. In order to further coupling and coordinated development of secondary vocational education high-quality development and rural revitalization, suggestions are put forward from clarifying the mechanism of secondary vocational education high-quality development coupling with rural revitalization, promoting secondary vocational education high-quality development to innovate the development mode of rural revitalization, strengthening the system construction of secondary vocational education high-quality development supporting rural education, and excavating the characteristic regional connection between secondary vocational education high-quality development and rural revitalization.

Key words: Rural revitalization; Secondary vocational education; High-quality development; Coupling coordination degree

教育信任与教育法治

——一种文化制度主义的解释路径

刘晓巍

(大理大学, 云南 大理 671003)

摘要: 有学者用“信任危机”“信任赤字”等描述当代教育治理中的“失序”状态。所谓“失序”是站在国家公权力的角度上显示出教育公共治理的难度,但从另一个角度则体现出现代社会人们教育自决、教育自主,甚至教育自治的新时代权利要求。从文化制度主义的角度来看,教育信任问题的关键是受教育者不相信自己合理的受教育权利能够在制度性框架内公平且稳定地实现。因此,我国的教育法治实践的前提和基础是重建社会主义市场经济背景下的教育信任关系,从构建有利于促进信任关系的教育制度结构入手,在中观层面强化教师职业道德体系,规范职业监管、社会监管和教师个人信用评价制度。

关键词: 制度信任;教育信任;教育法治;教育治理

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0065-09

我国教育法治走过了一条从法制到法治的道路。从法制到法治,国家与教育的关系始终是中心议题,也是国内外学者集中关注的主要问题。由于我国教育法学研究起步较晚,目前关注的领域大多还停留在教育立法、教育执法、学校治理以及未成年人法治等实务方面;很少有人关注我国在市场经济转型和发展过程中以国家教育权为主导、以制度改革为主要方式调整教育权益关系的模式及其在教育运行中出现的教育信任问题。近年来,有学者用“信任危机”^[1]、“信任赤字”^[2]等来描述当代教育活动中的“失序”状态,如择校、高考移民、在家上学、学区房、师生关系异化、教育工具化、知识资本化以及教育消费主义盛行等现象。当然,这里所谓的“失序”是站在国家公权力的角度

上显示出教育公共治理的难度,但从另一个角度则体现出现代社会中人们教育自决、教育自主,甚至教育自治的新时代权利要求。^[3]本研究在梳理概念和相关理论的基础上,从文化制度主义的研究视角出发,分析现代社会及市场经济发展语境下教育信任与教育法治的关联性,并就基于教育信任的法律规范制度框架构建提出相关建议。

一、概念辨析:信任、教育信任与教育法治

在欧美话语体系中,教育法治有其明确的内涵,即限制国家教育权力,拒绝政府对公共教育的控制。从学理意义上来看,“法治”与

收稿日期: 2022-05-18

基金项目: 云南省省院省校教育合作人文社科研究项目“类型学视野下云南少数民族基础教育发展研究”(SYSX201913)

作者简介: 刘晓巍,男,教授,大理大学教师教育学院,大理大学西南边疆教育法治研究中心主任,主要从事教育法学、民族教育研究。

“人治”相对，限制政府权力是其题中应有之义，在西方社会中甚至带有一种意识形态上的正确性。我国的教育法治理念与其稍有不同，更加强调过程与平衡。自改革开放以来，我国的教育法治理念经历了从“唯立法论”到强调法的治理的转变。^[4]虽然其目的也是限制政府权力，但更加强调教育权的再分配，即在政府与社会、市场、学校之间进行教育权的重新分配，特别要在性质不同的社会领域，如公域与私域之间进行教育权的再分配，使政府、市场、社会三者的关系在新的历史条件下达到平衡。^[5]同时，我国的教育法治化过程还有其自身的背景和特点，即在市场经济转型和发展的背景下，以国家教育权力为主导，充分利用各种文化规范资源，以制度改革为主要方式的教育权益重新配置。其中，文化规范和制度的构建既是教育法治追求的目的，也是其实现的重要手段。这意味着教育法治不仅是一种状态，而且可以被视为一个实践过程。由此，本研究所谓的教育法治更多意指通过文化规范和制度构建对教育关系、教育行为的协调、规范和引导，以保障教育秩序、达成教育目的、促进教育发展的实践过程。

从实践意义的教育法治视角来看，现代社会中教育“信任危机”问题的关键似乎并非当代教育活动中的“失序”现象是否会发生以及为什么发生，而是这些现象本身体现出来的规范性意义，即受教育者对教育领域的制度性安排的不信任。简单来说，他们不相信自己合理的受教育权利能够在制度性框架内公平且稳定地实现。

讨论教育信任之前需要先回答什么是信任。20世纪70年代，信任研究经历了从个体心理到社会机制的研究转向，社会学、经济学、管理学、组织行为学、文化学等纷纷从各自的问题视角和理论资源出发对“信任”这一概念进行界定。心理学主要聚焦于人际关系，视信任为一种教育行为体的主观倾向或特性，其信任程度随着个人的动机与意图、心理预期以及外部情境等因素的变化而变化。新古典经济学从理性选择出发，视信任为社会交往中规避风险、

增加契约保障的有效机制。西方组织行为学对信任的研究主要集中于组织中信任的动力问题以及信任理性和社会模式的比较分析。^[6]社会学研究视野更加多样，通常做法是采用卢曼(Niklas Luhmann)的“二分建构”方法将信任分为社会活动中的人际信任(interpersonal trust)和系统信任(system trust)。前者体现人与人之间的信任关系；后者则表达人对群体、对机构组织或制度的信任。有学者进一步将卢曼的人际信任划分为基于熟人关系的“特殊信任”(particularized trust)和超越熟人关系而面向一般社会成员的“一般信任”(generalized trust)。政治学中有普特南(Robert Putnam)的政治信任(political trust)和社会信任(social trust)模式之分。政治信任指的是公民对政府政策、制度以及支付组织的信赖和判断；社会信任指的是公民在人际互动中发生的托付与信任关系。此外，还有朱克(Lynne G. Zucker)的“基于制度的信任”(institution-based trust)、吉登斯(Giddens)的“人格信任”(建立在对他人的“道德品质”或良好动机的信赖基础之上)和“系统信任”(建立在在对系统原则之正确性的信赖基础之上)等。这些信任类型中，有些名称不同但所表达的含义却相同或相近，有些名称虽一致，内涵和侧重点却迥然有异。总体上来看，社会学研究突破了只关注个体信任特质的心理学视域，使社会信任和制度信任的研究变得异常重要，而经济学对理性选择的关注以及对经济生活中社会文化因素的阐释又开辟了经济-文化研究的新路径。因此，信任不再仅仅被认为发生在人际(个体与个体)或群际(家庭、共同体和组织)，甚至也用来描述人际与非人际(规范、制度和文化)之间的依赖关系。

社会科学中信任研究的多层次、多学科面向和阐释使得刚刚起步、根基不足的“教育信任”研究的内涵逐渐丰富。但严格说来，“教育信任”目前仍然是一个不成熟或者说不太规范的学术词汇，主要原因是教育一词本身是一个抽象性、弥散性很高的概念，但信任却又通常指向一种非常具体的交往实践，带有很深的感

性体验和理性自觉。这两个词汇的叠加往往使人很难捕捉“教育信任”所指涉的主体以及对象。本研究从阐述的问题出发,将“教育信任”界定为建立在文化规范与制度有效性基础上的一种教育领域的社会现象。之所以特别强调文化规范与制度,是因为从学理上来说在市场经济高度发达的现代社会,人们的交往不再局限于熟人或固定地域,尤其是“不在场”的陌生人之间的互动明显增加,于是基于社会角色、机构或系统及制度的信任以一种普遍主义的态势逐渐取代了以往传统社会中的以熟悉为信任保证的特殊主义取向信任模式。朱克通过对美国1840—1920年的实证研究发现,由于这一时期大量移民的涌入以及人口流动的急剧增加,原来以声望为基础的信任机制开始失灵,于是政府通过制定各种规章制度和推广各种法律规范,使得以制度为基础的信任得到快速发展。^[7]可以说,在信任研究中,一般都认为随着现代社会的发展,信任机制一定会由“特殊信任”发展到“一般信任”(普遍信任),由“人际信任”转变为“系统信任”(社会 and 制度信任),甚至这一发展还标志着社会、民族和国家的进步。具体说来,随着社会的发展,人们的信任不再局限于私人、家族或共同体内部,而是扩展到信任陌生的“大多数人”。这种信任是由社会制度和文化规范所予以保障的,也只有在后者中才能创造出普遍的社会经济繁荣。于是,教育信任与教育法治实践就在这样一个“文化制度性”阐释框架中被联结起来了。

此外,这个界定还有以下三个依次递进的要点。第一,本研究中所谓的教育信任发生在社会层面而非个体心理层面,更多体现的是卢曼的“系统信任”和朱克的“基于制度的信任”。从社会学观点来看,教育信任就是一种社会关系的体现,与社会制度和文化规范紧密相关,不能将其从社会及文化当中抽离出来。第二,教育信任有其文化与制度基础,产生于价值伦理、道德习俗、法规制度等社会资源。其中,制度与文化都是影响和形成教育信任的十分重要的因素,但两者的界限并非如人们想象中的那么明显。在新制度主义看来,制度既包

括现存的正式制度,也包括非正式的文化规范,并以习俗、共享的价值观和信仰等为其形式表征。第三,虽然文化规范与社会制度是教育信任的基础,但是社会信任度的高低还是与是否有效运转高度相关。简单来说,文化规范和社会制度的有无并不直接决定教育的信任度,人们的信任度高低更可能取决于这些教育规范和教育制度是否有效运转。

二、教育法治的信任基础:基于理性抑或基于社会的选择

根据相关文献及以上界定,围绕教育信任的文化规范与社会制度基础,我们认为教育信任的法治实践意义可能存在可以相互参照的两个不同层面的解释:一是基于理性选择的教育信任;二是基于社会选择的教育信任。

1. 基于理性选择的教育信任

信任意味着选择,并且这种选择是在不确定的、具有风险的条件下去指向未来可能结果的一种预期。现代社会中,教育信任的信任者与信任对象同样处在信息不对称、地位不均衡以及面临外部社会的复杂性等境地。教育信任作为对信任对象未来行动的预期事实上也伴随着不确定性和风险,因此选择信任意味着行动者会理性地权衡获得成功以及彼此获益的可能。科尔曼(James Coleman)特别强调这种信任发生的可信性盘算,即“信任对象失信所带来的损失远小于信任者由于误信而遭受的损失”^[8]。这种盘算不仅需要评估信任对象是否值得托付信任,还需要考量信任发生的外部环境和背景能否支持信任对象作出信任者所预期的行为。后者就是本研究所指的教育信任所需的文化规范和社会制度有效性。尽管教育实践中的信任者更多是直接面对具体的信任对象,信任更多发生在人际信任层面,但卢曼早就指出人际信任事实上也与他所谓的“系统”即人际信任的外部社会条件——制度与文化的有效运转高度相关。所以,基于理性的教育信任选择在某种程度上也反映了社会积极追求理性主义的乐观面向,同时也为制度或文化的规范意义提供了

条件和空间。

需要说明的是,制度也有其理性基础。制度,尤其是正式制度,通常被经济学家视为一种理性安排,并认为它比社会道德规范等文化要素更为基本,是社会信任乃至社会道德的基础。新制度主义甚至将非正式的文化规范视为正式制度安排长期作用的结果。事实上,经济学家主要是从组织和个人出发来讨论制度对于社会信任的形成和规范作用;而社会学家更加关注的是社会的总体信任度,毕竟理性制度的存在和有效运转还必须依靠道德规范来支撑。

从理性选择的层面来看,作为规范意义的制度和文化的的作用主要体现在以下三个方面。一是有助于提供促使教育信任形成的信息或知识。教育活动主体在完全知晓信息或拥有全部知识的情况下进行教育活动时会自动剔除欺骗和不诚信的问题。然而,这种完全信息假设只是一种理想,现实中是不存在的。所以,基于理性选择的立场,社会制度和规范在教育信任中就成为行动者进行信任的理性算计时的重要参考,这也就要求社会制度和规范能够尽可能保障在应对教育合作行为中形成行动共识和信息共享。二是有助于强化教育信任对象履行被期待的行为。正是由于理性能力,信任对象也可能根据成本与收益的结构提示而理性地选择背叛,这时社会制度普遍且无差别的约束力则能起到重要的调节、监督和控制作用。如果社会上还存在一种普遍的教育信任文化,则其不仅是一种现实的控制力量,而且能够作为实质性要素支撑制度发挥出功能。三是有助于形成稳定的、长期的和互惠的利益互嵌关系。对于理性者而言,如果信任的长期收益能够弥补甚至高于失信带来的短期利益,其也能克服失信的冲动。同时,如果能够发展出信任者和信任对象的“捆绑利益”,即“满足我的信任能实现你的利益”^[9],则稳定的相互信任关系会得到强化。这要求制度的设计和运行必须实现利益公正且均衡化。

2. 基于社会选择的教育信任

非利益计算的信任可以统一归为社会选择的教育信任之类。这个类别的教育信任可以从朱克

的信任三类型,即基于过程的信任(process-based trust)、基于特征的信任(characteristic-based trust)和基于制度的信任(institution-based trust)来分别说明。

基于过程的信任指将以往教育活动中的具体经历作为自己预期的参照。在朱克看来,这种信任的基础是过往的活动经验,而基于这种信任基础的交往关系不会超出关系本身。事实上,这个类型的信任关系在现代社会结构中通常会超越个人关系并立足于一般性社会活动,当然,它也主要发生在较为复杂且不确定性较大的社会场景中。在此类教育信任关系中,作为表征个体或某个教育系统特征的社会声誉、品牌,乃至口耳相传的口碑等就会有效启动。在相关教育管理制度和教育文化的支持下,此类表征尤其是带有官方色彩的制度性荣誉和表彰在第一次信任经历中往往具有极强地促进教育信任关系出现和形成的作用。在非第一次信任经历中,此类表征在维护现存教育信任关系的同时,还能抑制教育活动中行为者的投机冲动,调节教育秩序。经验早已表明,教师或教育组织会把品牌和声誉视为重要的社会资本,并把教育质量承诺视为一种担保。建立声誉也是教师和学校获得长期收益的最优选择,声誉好的教师和学校更容易获取社会信任。于是,如何建立一种“多边声誉机制”就成为维护良好教育秩序的重要保障。

基于特征的信任是指将某些共同的特征视为教育活动中建立信任关系的参照。基于特征的信任的解释逻辑是某些共同的特征,如年龄、性别、种族、家庭背景、籍贯等代表着某种相似性,而这种相似性意味着带有统一特征的群体内部会形成某种共同的理解,并更容易在其内部产生信任关系。尽管这种“贴标签”往往意味着社会心理学上所谓的“刻板印象”,但这种基于特征的信任却真实地存在于教育活动中。之所以说真实,是因为教育活动中行动者经常都会采用同一群体特征的策略来拉近彼此的关系,以增加相互的信任度,但个体的思维以及社会化学习过程还会以“元认知”的方式主动地、有意识

地介入相互之间的信任评估。所以,基于特征的信任在现代社会实践中往往还会掺杂包含理性在内的其他考量因素。

基于制度的信任与社会中广泛的教育制度安排以及文化规范存在密切关系。基于制度的教育信任的信任资源来自建立在一套教育制度安排之上的各种传统或习俗、职业道德规范、专业资质证书或执照、教育契约或合同、公开的信用评价机制、专业协会的会员身份等。从规范意义上来说,它实际上应该包含两个层面:教育信任的制度约束和教育信任的文化约束。教育信任的制度约束意指在从简单的传统社会到复杂的现代社会发展过程中,社会主导的教育信任模式将从教育共同体的情感关系向陌生者间的契约关系转变。这种教育信任的制度约束实质上带有一定的管控性质。教育信任的文化约束意指要在现代社会建立一种普遍主义的信任文化,并作为教育制度的支持环境。在某种意义上,信任文化其实也可视为一个相对稳定的制度系统或规则系统。^[10]教育信任文化可以通过规范和价值观激励教育行动者对他人或组织保持信任,或通过共享的教育信念和信仰基础建构一种基于共同预期的自觉性信任关系。由管控性的信任关系上升到自觉性的信任关系可以为教育秩序的良好运转带来奠基性的社会力量。制度一旦形成就会具有相对稳定性,即便社会环境改变,它也会倾向于维持原有的价值伦理环境,不愿意受到挑战。

以上两种信任基础的解释路径事实上并不完全冲突,无论是理性选择,还是社会选择,都强调了制度和文化因素在教育行动者进行信任选择时的重要作用。理性选择理论将制度和视为理性行动者评估利益结构、小心计算的参考要素;社会选择理论则将制度和视为通过提供某种共同的行为模式进而有助于降低信任风险和不确定性的一种社会机制。

三、现状反思:我国教育“信任危机”的形成及其治理

仅从日常社会经验来看,我们也必须承认

这样一种事实,即没有教育信任,不仅正常的教育活动难以为继,教育法治的理想也难以实现。简单而言,如果缺乏基于信任的托付与责任担当,教育法治就会陷入一种疲于应付各种权力限制和惩罚措施的境地。因此,教育法治的实现从某种意义上来说也是基于这样一个假定,即基本的教育信任潜藏于教育活动之中并在教育活动的规范化中发挥着积极的作用。从当下教育活动中“信任危机”的事实呈现以及上面的理论分析中可以看出,考察教育信任与教育法治的关联问题,需要从“信任危机”的形成机制入手,进而提出维护教育法治或构建良好教育活动秩序的基本策略。

1. 我国教育“信任危机”的形成

无论是基于过程的信任,还是基于特征抑或制度的信任都是具有历史维度的社会关照,因此就我国教育“信任危机”的形成分析而言,需要从社会变迁的语境中探寻。简言之,现代社会中的教育信任问题与中国市场经济转型期的社会结构和制度文化变迁存在着密切联系。

首先,从受教育者角度来讲,过去的“传统”教育关系以熟悉的血缘、地缘、业缘等为信任保证。家庭、邻里、朋友、群体以及小规模共同体,乃至师生之间的信任关系都是以情感联结为基本特征的。彼种信任的基础之上,即便教师对学生采取了相对激烈的惩罚措施,也不会被视为恶意的体罚。到了市场经济高度发达的社会,契约性的外在控制因素,如合约、职业规范等成为教育关系的主要调节因素。随着“不在场”陌生人之间的互动越来越多,普遍主义的基于制度的信任成为社会发展的主流。受教育者的主体安全和认同得不到关照,个体性焦虑逐渐增长,同时随着教育生态的竞争日趋激烈,量化指标考核的非人格化等一系列因素导致不信任或低水平的一般性信任蔓延。从哲学上来讲,这就是“存在的孤独”。“从最深刻的意义上来说,信任的对立状态便是这样一种心态,它应被准确地概括为存在性焦虑或忧虑。”^[11]教育虽然试图去缓解这种焦虑,但是面对工具主义和消费主义的泛滥,一直没能走出“器”的思维逻辑和片面理性的束缚。在被知

识、技术以及社会的裹挟中，教育也无力从根本上解决现代社会人们普遍存在的焦虑问题。

其次，从教育自身角度来讲，在面对吉登斯所说的社会性“脱域”以及“再嵌入”的过程中，以往基于过程和特征的信任经验，乃至教育本身所传递的知识的不确定性都在增加。“脱域”（disembedding）又译作“抽离化”，指“社会关系从彼此互动的地域性关联中，从通过对不确定的时间的无限穿越而被重构的关联中‘脱离出来’”^[12]。在吉登斯看来，“脱域”和“再嵌入”就是现代性运行的机制。“所谓再嵌入，我指的是重新转移或重新构造已脱域的社会关系，以便使这些关系（不论是局部性的或暂时性的）与地域性的时-空条件相契合。”^[13] 人的理性将地域性情境中的社会关系和知识进行抽象化处理，嵌入新的社会情境，再从具体的情境中脱域出新的理论，进而修正和更新之前的理论，周而复始，在时空延伸和现代性拓展的同时，也实现了理论和知识的演变。用吉登斯的话说，“社会实践总是不断受到关于这些实践本身的新认识的检验和改造，从而在结构上不断改变着自己的特征”^[14]。在这一过程中，人的经验和抽象能力不断受到挑战，人们对连贯性和统一性的需求被不确定性持续冲击，所拥有的知识（包含以往基于交往活动形成的经验性知识）时刻处于变化之中，知识的权威性受到质疑。这可能也是“教育不信任”的典型言论——“教育无用论”在现代转型时期时常沉渣泛起的深层原因。

再次，从教育法治角度来讲，西方国家从《拿破仑法典》开始基本上都是从自由市民自治的假说出发进行法律规范和制度的安排，其与后来逐渐完备的人权清单中的契约自由、人格权、财产权等理念同源，在法律体系上相对和谐；同时法律规范也通常被解释为落实这些基本权利的制度性保障。相比较而言，我国的市场经济是政府引导下的“顶层设计”改革和草根推动的试错式的“边缘革命”的结果。^[15] 正因为如此，我国教育法治这一路发展下来，在不断明确教育市场、社会教育权以及父母教育权合法地位的同时，也强化了国家权力对教育秩

序以及教育规范的主导作用。简单来说，我国教育法治的逻辑是从教育制度变革中推导出赋予公民的受教育权，以及保证社会教育权、家庭教育权的立法义务。从现实中来讲，非如此不足以推动教育制度改革，也不可能推动教育健康发展。然而，后果就是造成了国家权力与公民权利在教育领域的极端不平衡，即公民的受教育权的实现以及在多大程度上实现都须由国家权力来决定。“这时所谓受教育权仅仅指国家允许公民能够做出或不能够做出一定行为的尺度，对于侵害受教育权的公权力行为，公民一般很难以基本权利的防御权功能加以排除。”^[16] 从教育法律调整的需要来看，只有公民从对国家教育权力的单向度接受或被动服从转向基于参与、理解进而达到认同和自愿遵守，才能最终实现公民对教育法律规范和制度的信任。

另外，周怡曾指出，中国市场经济秩序中的信任问题实质是普遍主义取向的社会本位-制度信任模式的缺失，其原因在于中国传统的特殊主义取向的家本位-关系信任模式以及中国向现代市场转型过程中形成的国本位-机构依附信任模式作为一种本土化的结构性力量，抵制或挤压了顺应市场经济发展的、基于制度的信任模式。^[17] 这一“信任模式”的类型化理论虽然主要是从学理上解释中国市场的灵活多样所带来的社会信任度降低的问题，但在某种程度上对于解释我国市场经济秩序下教育的公信力不足以及教育活动的规范性失序等问题也有较强的说服力。

2. 我国教育“信任危机”的治理

现代教育法治原则强调教育活动主体可以根据自己的需要和意志进行选择，其价值侧重于自由和平等。然而，教育立法者今天面对的任务，显然不同于人们简单追求教育权利平等、教育机会均等的 20 世纪八九十年代。“人们期待一种基于平等又超越平等的教育选择自由，这已成为教育平等的新追求。”^[18] 这要求作为建构和维系教育活动规范的教育法律规范，必须落实教育高度发展的这些新要求，体现社会主义市场经济的某些精神和理念，而不只是国家教育决策的工具。

首先,基于文化制度的教育信任基础及其对应的教育法治秩序的建立,需要国家监管、市场调节、教师职业团体和社会的监督,以及教师个人诚信建设等方面的协同作用。但是,本研究主张的构建一种有效的制度结构在促进教育信任当中具有根本性意义。因为对于教育活动主体而言,制度框架下的同构是现代市场经济下教育信任发生的基本机制,它来源于教育行动者对制度的认知和行动的同构。通常情况下,社会的正式结构中存在着诸多合理化的、非人格的行动准则,而这些准则体现了追求特定目标的“恰当”方式。这些准则构成了信任行为以及信任关系的建立基础。作为一种限制性力量,这些准则理性主义地解释了制度对教育行动者的约束,可被视为一种“规范性同构”。但社会中还存在一种“竞争性同构”,即在不确定的行动情境中,行动的合理性取决于他人的行动,即每个人都这样,那我也这样。这种“工具性模仿”可以说明教育制度框架下人们信任行为或不信任行为的相似性,也说明了人们基于自身利益和社会资源的信任行为的社会传播机制。此外,理论上教育信任的制度规范意义可以包含两个层次的意思:一是反映现存教育制度和法律规范意义下带有约束性质的契约性教育信任关系;二是反映建立在共享价值和理念基础上构建共同预期的自觉性教育信任关系。前者表示的是基于控制功能的制度信任,后者表示的是基于制度安排或制度化过程形成自觉思想共识的制度信任。严格意义上来说,当下的教育信任问题其实更多是后一种制度信任的缺失。

本研究认为,基于建立信任基础的,或者理想的、有效的教育制度结构应当包含以下几个方面。第一,能够传递普遍的教育规范和价值观念。“制度结构如果缺失蕴含信任与合作的宗旨,或者制度结构的运行不能够传递出信任与合作的普遍规范与价值观,那么这些制度结构很容易造成低信任或者不信任的社会氛围。”^[19]当然,对教育制度的信任还取决于人们对教育秩序和规范的合法性、合理性认识以及实现其价值观念的技术能力和执行能力的信心。第二,

能够推动利益指向的合作意图及行为的形成。在普遍主义信任关系中个体间心理情感的认同因素淡化,需要制度来弥补教育活动个体由于理性能力的有限性,在无法降低和规避风险的情况下,通过制度性的外化社会符号,如对含有积极属性的社会身份特征的认同来建立信任。第三,能够保障教育主体参与的主体性地位。社会发展作为一种渐进式的结构调整和制度变化,在制度决策、执行、效果等方面必须保证社会参与的平等性、机会的广泛性以及结果的公平性。一般情况下,更多权力分享的制度更有可能发展社会信任。权力分享结构越透明,少数群体代表越有更好的机会以及其政治权利受到更好的保护,个体将可能发展普遍信任。^[20]第四,能够实现教育规则的无差别惩戒作用。正如哈丁(R.Hardin)所言,信任是由一个能够执行合同和惩治盗窃的强大力量,如政府所担保的。如果没有这样的力量,合作将是不可能的,信任也将是非理性的。^[21]制度化的规则、条文式的契约和强制力的惩罚构成种种救济力量,保证了信任的有效性。

其次,在中观层面还可以采取的法治对策就是通过建立和强化教师职业道德体系,规范职业监管、社会监管和教师个人信用评价制度,建立制度认同,抑制“信任危机”。我国的个人信用评价制度具有公法与私法双重面向,其中私法面向主要包括个人金融信用评价和其他个人经济信用评价两个维度;公法面向主要包括个人职业信用评价、个人社会信用评价和个人综合信用评价三个维度。在公法面向的三个维度中,个人职业信用评价指向政府基于其所掌握的行政处罚、行政许可、行政奖励、行政强制和行政确认等信息对个人在职业活动中的信用进行评价。^[22]我国教师的个人职业信用评价制度虽然起步很晚,但已初见端倪。尤其是近几年来,无论是教育部还是各省、直辖市和自治区等地方政府的教育行政部门都加大了对大中小学教师违反职业道德行为典型案例的通报力度和频度。需要明确的是,教师个人职业信用评价在法律实践中需与后续惩戒手段整体考量,审慎使用。因为作为个人职业信用评价

后续制裁方式的“记入信用档案”“列入失信名单”等，具有声誉制裁和资格制裁双重属性，对相对人的权利和义务能够产生非常大的影响。随着信息技术的发展，也有地方教育行政部门尝试采用教师“信用积分”的方法。从表面上看，这些积分对教师个人的权利义务没有直接影响，但如果将之与职称、待遇以及某些公共服务方面差别对待相联系，实际上也涉嫌对信用评分较低的教师的歧视，成为一种变相制裁。同时，教师作为人的存在本身也会被异化为一种“码”。^[23]然而总体上看，教师个人的职业信用评价可以明显起到提示教育交往活动预防风险的作用，也可以成为政府分类监管，尤其是针对违法违规风险较高的教师个人投放更多执法资源的依据，是建立制度和文化认同非常有效的手段。至于教师个人的社会信用评价和综合信用评价，由于风险面向比较模糊，更趋向于在法律实践中发挥规制强化功能。当然，将教师群体置于国家与市场之间，以法人团体或职业群体的道德规范的确立作为解决教育信任缺失的突破口，这也不失为一种好的途径。^[24]

总之，教育信任是现代教育活动中非常重要的社会资本和凝聚力量，它既是活动主体进行自我教育建构与教育规范性同构的重要途径，也是现代社会教育关系复杂性的一种简化机制。教育信任直接关乎教育活动秩序的优劣和教育法治的实现。同时，在教育法律规范确立的制度框架下，教育信任还可以被潜移默化成为一种稳定的规范关系，并进而转变为一种不假反思的逻辑前提。所以，教育信任不仅仅是教育法治实现的基础性条件，也是教育法治的朝向和目标。

参考文献：

- [1] 王霞. 教育的信任危机与重建 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2019 (5): 104-111.
- [2] 刘亚西, 计国君. 社会信任赤字: 高等教育发展高质量发展进程中的“灰犀牛” [J]. 江苏高教, 2022 (5): 8-16.

[3] [16] [18] 劳凯声. 受教育权新论 [J]. 教育研究, 2021 (8): 23-34.

[4] 申素平, 等. 从法制到法治: 教育法治建设之路 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 序言 1.

[5] 劳凯声. 教育法治 40 年: 教与学关系演进的背后 [N]. 光明日报, 2018-12-29 (6).

[6] 岳璠, 田海平. 信任研究的学术理路——对信任研究的若干路径的考查 [J]. 南京社会科学, 2004 (6): 19-24.

[7] ZUCKER L G. Production of trust: institutional sources of economic structure, 1840-1920 [J]. Research in organizational behavior, 1986 (2): 53-111.

[8] COLEMAN J C. Foundation of social theory [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1990: 101.

[9] HARDIN R. Trust and trustworthiness [M]. New York: Russell Sage Foundation, 2002: 3.

[10] GIDDENS A. New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociology [M]. second edition. California: Stanford University Press, 1993: 120-131.

[11] [12] [13] [14] 吉登斯. 现代性的后果 [M]. 田禾, 译. 上海: 译林出版社, 2000: 87. 18. 69. 34.

[15] 科斯, 王宁. 变革中国: 市场经济的中国之路 [M]. 徐尧, 李哲民, 译. 北京: 中信出版社, 2013: 213.

[17] [24] 周怡. 信任模式与市场经济秩序——制度主义的解释路径 [J]. 社会科学, 2013 (6): 58-69.

[19] 伍麟, 曹婧甜, 万仞雪. 信任的“跃迁”及其限度 [J]. 新疆师范大学学报 (哲学社会科学版), 2016 (5): 85-94, 2.

[20] FREITAG M, TRAUNMULLER R. Spheres of trust: an empirical analysis of the foundations of particularized and generalized trust [J]. European journal of political research, 2009 (6): 782-803.

[21] HARDIN R. The street-level epistemology

of trust [J]. Politics and society, 1993 (4): 505-529.

[22] 王瑞雪. 论横跨公私法域的个人信用评价制度 [J]. 暨南学报 (哲学社会科学版), 2022 (1): 66-78.

[23] 郭春镇. 对“数据治理”的治理——从“文明码”治理现象谈起 [J]. 法律科学 (西北政法大学学报), 2021 (1): 58-70.

(责任编辑 吴潇剑)

Educational Trust and Educational Nomocracy --An Interpretation Approach of Cultural Institutionalism

Liu Xiaowei

Abstract: Some scholars use “trust crisis” and “trust deficit” to describe the “disorder” state of contemporary education governance. However, the so-called “disorder” is standing on the point of view on national public power to show the difficulty of the educational public governance. From another perspective, it reflects the self-determination, independent education, or even a new era’s educational autonomy rights requirements on people in the modern society. From the perspective of cultural institutionalism, the key to the problem of trust in education is that the educated do not believe that their reasonable right to education can be fairly and stably realized within the institutional framework. Therefore, the premise and basis of our country’s educational law practices is the reconstruction of the educational trust under the background of socialist market economy. It should be reconstructed by building educational institutional structure that promotes the trust relationship, enhancing the teachers’ professional ethics system in the medium level, regulating professional supervision, social supervision and teachers’ personal credit evaluation system.

Key words: Institutionally-based trust; Educational trust; Educational nomocracy; Educational governance

教育管理的“四得当”范式： 由来、内涵与意义

黄永军

(国家教育行政学院, 北京 102617)

摘要: 发展出一种更具解释力的教育管理范式对教育管理转型升级具有基础性的重要意义。该范式可通过整体研究方法得以建立, 具体是从普适于各种系统的系统功能原理出发, 结合组织作为复杂系统的自组织规律性要求, 发展出普适于各种组织的管理的“四得当”范式, 并进一步结合教育系统实际, 发展出教育管理的“四得当”范式。该范式是全息管理范式, 包含了教育管理的全部要义并普适于教育系统及其各子系统, 为教育管理学科建设提供了升级基础, 为教育系统各层面、各方面工作研究、决策、改革、实践提供了一以贯之的、取向明晰的指导, 为教育系统有序、有效、充满活力地运行搭建了总体框架。

关键词: 教育管理; “四得当”范式; 全息管理范式; 自组织

中图分类号: G647 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0074-07

范式对认知体系建设具有重要意义。尽管人们由于背景、领域、理解、目的等不同而以致不尽相同的含义使用范式, 从而造成某种程度的思维迷乱, 但“范式学说却在事实上为现代科学研究奠定了最基本的讨论基础”^[1], 而且范式的本意仍能透过纷繁使用的表象而得以概括。总体上, 范式是对研究对象有关要素关系的结构化表达, 对有关研究与实践具有模型化的指导作用。新范式的引入会带来相应领域观念的彻底改变, 不仅可能引起相应学科的革命, 也可能引起相应实践的革命。

发展出一种更具解释力的教育管理范式, 对教育管理学科建设, 教育研究、决策、改革、实践整体效能提升, 以及教育管理转型升级都具有基础性的重要影响。教育管理学科是建立

在一般管理学科基础之上的。而一般管理学科并没有提供保障教育管理学科系统建设的那种范式基础, 管理理论丛林的存在及学了管理学仍会在管理实践中无从遵循的“困惑”^[2], 暴露了学科体系缺乏统一、适用的范式的缺陷, 管理学科同样面临范式危机。为此, 本研究通过整体研究方法,^①从普适于各种系统的系统功能原理出发发展出普适于各种系统的“四得当”范式, 结合人类社会组织作为复杂系统的自组织规律性要求发展出普适于各种组织的管理的“四得当”范式, 并进一步结合教育系统实际, 发展出教育管理的“四得当”范式。后面的步骤以前面步骤的工作为基础。

这是一种具有清源意义的教育管理思路梳理, 对明晰教育发展的形势、任务、路径,

收稿日期: 2022-05-23

作者简介: 黄永军, 男, 副教授, 国家教育行政学院教育行政教研部, 主要从事自组织管理原理及应用研究。

促进教育局面的大改观应有参考意义。

一、教育管理的“四得当”范式的由来

从系统功能原理到具有哲学意义的“四得当”范式，再到管理的“四得当”范式，是教育管理“四得当”范式由来的基础性台阶。

1. 普适于各种系统的“四得当”范式

系统的功能是由其环境、要素、结构共同决定的。^[3]这是系统科学的系统功能原理。系统功能的实现状况与系统的环境、要素、结构三者都相关。

受系统的环境、要素、结构、功能各自构成的多样性及实际情况的复杂性所影响，这些变量的实际“数值”是多样的、变化的，且时常难以准确定量描述，但客观上存在实现系统功能最大化的系统环境、要素和结构的“最佳值”。这对系统的环境、要素、结构、功能提出了要求。鉴于这四个变量时常难以准确量化，这里以“得当”来表示变量处于最佳值，并且这四个变量的实际“得当”程度反映了最佳值的实现程度。当系统的环境、要素、结构、功能四个变量均处于最佳值时即为“四得当”。“四得当”反映了系统相关人员对该系统的总体期望，代表的是普遍意义的、一般意义的价值取向。

由于“四得当”基于系统功能原理确立了这四个变量的内在联系，并包含对这四个变量实现“得当”的要求，因而使其具有了可被人们拿来用于分析各系统问题所遵循的“范式”的意义。“四得当”范式无关乎系统的性质，具有对一切系统的普适性。

2. 普适于各种组织的管理的“四得当”范式

把普适于各种系统的“四得当”范式应用于组织——包括各类企事业单位等常规组织和国家、地区、行业等巨型组织及其子组织时，便形成管理的“四得当”范式。这需要结合组织特点进行分析，使管理的“四得当”范式反映组织运转的规律性要求。

组织是一种复杂系统。复杂系统是构成要素具有智能性，要素之间关系是非线性，结构具有信息依赖性，对环境具有开放性、功能性

与黑箱性，并具有秩序内生性、目的性的活性系统。^②对复杂系统的性质进行概括就是“自组织性”。组织管理需要遵循自组织规律性要求，这是普适于各类系统的“四得当”范式应用于包括教育系统在内的组织时需要结合考虑和反映的组织核心特征、规律性要求。

自组织是“系统在演化过程中，在没有外部力量强行驱使的情况下，系统内部各成员协调动作，导致空间的、时间的、或功能上的联合行动，出现有序的活的结构”^[4]。自组织既指生成这种高效秩序的机制或过程，还指这种高效秩序本身。自组织是自然界及人类社会中存在的一大类现象，是复杂系统的基本表现。

“自组织”作为一个学术概念有其严谨的意义，与自我组织、自我管理、自治、自由主义、无政府主义、民主或只要民主不要集中等通常表达并不等同。生命个体、组织等虽具有自组织潜质，但并不意味着是现实意义、完全意义的自组织个体；其自组织度在0—1之间变化。^[5]管理的一项核心使命是使人、组织的现实自组织度普遍保持在可能的高位。这就需要实施自组织管理。

自组织管理是顺应组织作为复杂系统的自组织要求的管理。具体地，自组织管理就是组织及其特定的最广大成员基于一定的物质和人文基础，通过最少的外部控制，公平、适宜的资源配置，科学的功能目标引导以及完备的信息反馈机制，各自协同互动，个体得到最大可能的需要满足和健全发展，形成最具秩序、活力、效能的组织。^③

这一定义以系统观为基础，把自组织管理的要义进行高度凝练，并可归并为管理的“四得当”范式不同方面的要求。实施自组织管理的最终目的是使组织普遍成为具有高度秩序、活力、效能的现实的自组织型组织，使人普遍成为充分发展、协调发展的自组织的人。这是管理的本意体现和回归。限于篇幅并下文对教育管理的“四得当”范式要义有具体交代，这里对具有普遍意义的管理的“四得当”范式要义不另阐释。

管理的“四得当”范式反映了组织管理的

全部要求；同时也普适于各种组织，包括教育系统及其各子系统。在这两个意义上，这里称管理的“四得当”范式为“全息管理范式”。这一范式能够对使各类组织、个人普遍充分发展并彼此协调发展成为现实的自组织个体提供一以贯之的指导。

二、教育管理的“四得当”范式的内涵

教育管理的“四得当”范式是普适于各类组织的“四得当”范式与教育系统实际相结合的产物。以下基于我国背景从国家层面教育系统角度对教育管理的“四得当”范式内涵进行分析。

1. 对教育系统要素的要求

国家教育系统十分庞大，其子系统数量、种类众多。这些子系统包括各级教育行政机关、各级各类学校、各级各类配套服务机构等，包括其中各自更细化的子系统，其基本构成单位是人、财、物、信息。这一级级子系统是嵌套的——一个系统是其上级系统的要素并以其下级系统为要素，都各自具足“四得当”范式且在运转原理上彼此相似，可依据“四得当”范式对其一以贯之地分析。

对教育系统要素的要求概括为其数量、质量、种类得当。所谓要素得当就是要素有利于教育系统实现自组织。如对于学校这一教育系统要素而言，学校的数量、相应的学位要能满足国民接受教育的需要；学校的质量如提供的课程内容要具有前沿性、权威性、适宜性；学校的种类如开设的专业能满足不同学习者的学业需求，而不是学位不足、课程过时、选不到适合的专业等。对于一所学校的学生数量而言，学校要成为高效的自组织，其个体数量应与学校功能目标实现相适应，不同的学校因性质、任务、组织运作方式不同，其最适宜规模也有差异。个人要素方面则要求教育系统各类人员称职、人岗相宜、数量适当，学生也普遍与相应学段、类别、课程、专业等的要求相适应。这当中，每个人对教育系统状态的影响不尽相同，越是重要岗位的人员越需要满足有利于教

育系统自组织发展的要求。如果一些教育系统的关键要素明显不当，或有些要素普遍不当，那么教育系统的结构、环境即使再得当，其总体教育质量也难以达到较高水平。系统要素初始来源是环境，系统通过不断的、足够有益的外部贡献从环境中获取得当的要素资源输入。这既是对系统的要求，也是对环境的要求。要素得当实际实现的程度既与教育系统自身有关，也与其环境有关。

2. 对教育系统结构的要求

教育系统的结构即要素的布局和利用方式，包括硬件结构和软件结构。前者如一个国家、地区一定数量学校的分布，各级教育行政机关的设置，配套服务机构的设置与分布，一所学校、教育行政机关内部机构和岗位的设置、教育教学设施的安排等；后者如有关规章、政策、制度、规则、办法等。子系统的设置、分布要能有效满足系统绝大多数成员的工作、学习、生活需要，机构臃肿则有违这一宗旨；软件结构要有利于系统各类要素资源最大可能地彼此协调地发挥积极作用。结构的得当性集中体现为使系统绝大多数成员不尽相同的、现实合理的发展需要获得最大可能的、持续的满足。

教育系统的结构基于一定的客观条件由信息反馈机制确定、生成。完备的信息反馈机制是教育系统有序运行的基础，没有这一点作保障，实现自组织这一高效秩序便无从谈起。教育系统实际是有信息反馈机能的，关键在于是否达到了“得当”。如教育系统中各方面的巨细问题是否能及时发现、报告和妥当处理，任何普通个人是否能心无恐惧、心无疑虑地反映问题、情况、意见建议，并得到公正、规范对待，师生员工是否普遍都有主人翁的地位、意识、责任担当并积极参与教育系统工作，是否最大可能地激发、集中了最广大民众解决有关问题的智慧等。教育系统整体及其各子系统以及外部环境沟通机制得当是“各自协同互动”的基础，是实现“四得当”的基础。

在一定程度上，结构得当能弥补要素失当

的不足；反之，结构失当也会损害要素得当的优势。一所学校拥有高比例的教授、博士不一定必然地培养出高质量的人才，因为人员的组织制度如聘用制度、职称晋升制度、薪酬制度、激励制度等也会影响人力资源利用的效率和效果。因此，对学校进行评价时不宜先入为主地以学校高职称、高学历教师的比例判定学校的办学质量。

3. 对教育系统环境的要求

教育系统环境即其外部的一切，包括物化因素、精神因素，涉及国家的政治、经济、科技、文化、人口、地理等，包括与教育系统运转密切相关的政府机构如人社、财政、编办、公安、消防等部门，包括有关制度性因素如国家宪法、教育法、义务教育法、高等教育法、拨款制度、编制制度、职称制度、人事制度、沟通与投诉制度，以及国家有关政策、要求等。

对教育系统环境的基本要求包括：有基本的各类资源存续，不对教育系统内务任意干预，对其盲点积极干预，在国家各项事业间公平、适宜地配置资源，提供多样化的专业服务，进行必要的宏观统筹和建立完备的信息沟通体系等。这意味着教育系统在法律的框架下，在国家对各项事业作出必要统筹和要求的框架下，教育系统有权对教育系统内的人、财、物、事等作出安排，有权拒绝环境中对正常管理和教育教学有不当干扰的要求、检查等，并相应承担与自主权对等的责任。同时，教育系统又受全社会广大人民群众及有关部门的监督，国家有关部门需对广大民众反映的问题、提出的意见建议、投诉举报等给予规范对待和处理，给予其充分的权力、动力和便捷性保障。这需要纳入有关法规并保障落实。

4. 对教育系统功能的要求

如果教育系统的环境、要素、结构“三得当”做到了，功能自然得当，从而实现“四得当”。同时，教育系统功能定位得当对环境、要素、结构“三得当”也有先导作用。这对教育系统各子系统也是同理的。

教育系统的功能集中体现在为国家输送充足的、满足社会发展需要的人才，以及提供前

沿、适用的知识、技术、服务等。而高质量的、多样化的人才正是那些反映国家发展需要、人类文明进步的，使自身不尽相同个性、潜质获得充分发展、协调发展的一个个现实自组织的个体。高质量人才一定是在较高程度上实现了自组织的个体，且自组织程度越高，人才质量水平越高。自组织就是教育，就是人才培养的实质、机制和归宿。教育即自组织。

5. 对范式模型的探讨

范式本身就具有模型意义；以适当的、更为直观的模型表达教育管理的“四得当”范式有助于确切把握和有效运用这一范式。对该范式有关要求以“标准”形式表达的研究、以相应的评价指标体系配合该标准的研究，以及以“管理全图”反映学校运转中该范式有关要求的研究等业已开展。^[6]亦希有关研究能在此基础上继续得以深化和完善。

以公式表达有关变量的关系是范式表达的高级形式。但因教育系统的复杂性，对影响其状态、行为的变量进行准确的量化表达具有较高难度，甚至不可能。面对复杂系统，线性理论、归纳方法、还原论等传统研究思维和方法不再奏效。这是众多研究复杂性学科产生的一个基本原因，也是本研究以“得当”来表达变量要求、相互关系及前面定性表达各得要求的一个基本原因。这里基于系统功能原理对该范式以公式的形式来表达——但只是公式的形式而非反映各变量具体关系的公式。下面是以教育系统为例的系统功能公式、管理公式表达，可引为诸多研究作基础性参考：

教育系统功能 = f (教育系统环境，教育系统要素，教育系统结构)

该公式四个主体变量的内涵和基本的相互关系通过前面“四得当”要求的表述配合体现。

“四得当”各项或没什么新奇的，但整合起来或是一种必要的规矩、通用的范式。以自组织要求为实质和灵魂的“四得当”范式为整个国家教育系统各层面、各方面工作开展提供了一以贯之的遵循。头脑中装备了“四得当”范式，就可以对各种教育行为作出基本的审视判断，对各种教育问题作出基本的回答、解释

和提供方向性的解决思路,为教育改革发展提供总体性依据。而诸多现实问题的症结是教育管理的“四得当”范式要求无法同步满足。如“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才”的钱学森之问,“学校培养不出杰出人才”是学校功能实现不当,而“为什么”会如此,(必)是因为学校的外部环境、自身要素和结构得当程度低所致,要么是其一,要么是其二,要么是三者均得当程度低。办学质量是由三个方面因素共同决定,而且学校的环境、要素、结构“三得当”是其功能得当的充分且必要条件。要使学校能够培养出杰出人才,就需要系统审视学校“三得当”的具体状况,包括学校的环境、要素、结构三者任何一个变量及其细分变量的得当状况,就需要遵循“三得当”原则要求,结合实际进行系统改进设计。这是系统提高人才培养质量,开展系统、规范、有效的教育改革的必由之路。

如果教育系统“三得当”水平上不去而由于各种客观原因只能停留在当前水平,那么由这“三得当”的现实水平所决定的教育系统在人才培养质量等方面的功能实现也必将只能停留在相应水平。

三、教育管理的“四得当”范式意义

教育管理新范式的引入意味着教育管理观的改变,意味着教育管理的认知基础发生了变化。这是“范式转换”引起的教育管理学“革命”,“革命是世界观的改变”,“革命之前科学家世界中的鸭子到革命之后就成了兔子”。^[7]相应地,建立在这一基础上的教育管理学学科体系、教育研究、决策与实践的遵循等都将发生某些改变。从前的教育管理学中的诸多理论及有关实践问题,有的会悄然消失,有的或不再是问题。对这一改变的接受,可能是因为对该范式比没有范式或原有范式具有更强解释力的认可。这里对教育系统引入管理的“四得当”范式的意义从以下三个方面进行概括。

1. 对教育管理学学科建设的意义

教育管理的“四得当”范式引入后,教育

管理学的面貌与当前相比将大有不同。这不是对从前的、传统的教育管理学的创新发展,而是全新的教育管理学体系建设,其用语、表述、探讨的问题、原理、方法都与从前不同,是一个新的教育管理学体系。该体系的建设以教育系统作为复杂系统的自组织规律性要求为灵魂和统领。学科基本原理主要是系统科学之系统功能原理、自组织管理原理、“四得当”范式的形成及内涵、“四得当”范式的特点和意义等。学科基本原则主要涉及由“四得当”范式发展出来的、体现相应要求的管理原则,如自由无碍原则、相对权力均等原则,以及资源配置、机构设置、信息沟通体系建设等方面的原则。教育行为规范是依“四得当”范式及其发展出的原理、原则对教育系统及其子系统和相关领域逐一分析并结合现实得以建立,涉及国家教育主管部门的职能,政府有关部门如人社、编办、财政等与办学有关的职能,地方政府和教育行政部门的职能;涉及政校关系、学校层级的工作、人的发展需求等;涉及有关法律规章的制定、审视;涉及中高考制度、义务教育入学制度、人事制度、拨款制度、安全保障、后勤管理、核心素养、教育教学的组织等。无论教育管理哪个层面、哪个方面的工作、巨细问题的处理都有一个总的、一贯的遵循,就是“四得当”范式。这使教育管理学简单而又成体系,从而有助于该学科功能实现、有效性提升。

2. 对教育决策和实践的意义

教育管理的“四得当”范式对教育系统各层面、各方面决策和实践具有普遍的、一以贯之的指导意义。

一是为教育决策和实践提供共同遵循。教育决策与实践处理的都是教育系统的环境、要素、结构、功能问题,包括不同层面上这四个方面的问题,如教育行政、学校管理、教育教学等。现实中如何最大可能地做到“四得当”是教育决策与实践的实质目标和任务。而教育管理的“四得当”范式提供了各层面、各方面教育工作实现“四得当”的原则要求、相互关系、行动框架,具体的教育决策与实践就是把

“四得当”范式与具体情境相结合,形成具体的工作策略、办法、标准等。对“四得当”范式的有意识遵循有助于提升工作的有效性。

二是对教育决策与实践提供圆整规范。我国教育决策与实践中的多项探索反映了“四得当”范式的有关要求,体现了一定的前沿性,如“管办评”分离、教育领域综合改革、推进教育治理体系和治理能力现代化、建设现代学校制度、教育去行政化、依法治教、素质教育、因材施教、弹性学制、选修制等。这些前沿探索都是从不同角度、结合具体情境对“四得当”范式有关要求的近义表达。换言之,一说“四得当”范式,前述这些探索自然都包括其中,但同时,很多现实探索与“四得当”范式要求相比又有某些“欠缺”。比如,“管办评”分离以“政府宏观管理、学校自主办学、社会广泛参与”^[9]为主旨,是教育系统的前沿政策,具有顶层设计意义,但“管办评”分离主要体现在政府、学校、社会这一主体关系上,未体现上下贯穿性的引领,各级各类学校功能得当定位、社会“用脚投票”的参与等在“管办评”分离中未明确涉及,“管办评”分离的实质和灵魂等亦未见明确揭示;而“四得当”范式完整地包含了教育管理的自组织规律性要求,且这些要求一以贯之地体现在教育系统各层面、各方面,因而包括管办评分离在内的有关政策、办法,包括与“四得当”范式要求差距较大以至有背离的政策、办法等均可通过“四得当”范式加以圆整、规范、矫正,使之得到系统化的完善。

3. 对教育管理研究的意义

教育管理的“四得当”范式对提高教育管理研究的总体效能意义重大,一方面是对各种教育管理问题研究提供范式化指导,包括为对教育管理问题进行全面分析、相关分析同时包含了必要的导向或价值分析提供框架,减少或避免论证依据缺损、相关分析不足、价值导向偏颇等问题;另一方面是对教育管理问题研究提供统筹指导,包括建立起不同研究者共同的话语体系和沟通平台,促进研究分工与合作,减少大量存在的重复研究等。

四、结语

没有范式指导的管理是盲目的,由落伍的范式指导的管理是低效的,先进的范式使解题能力——包括指导教育研究、决策、改革、实践等方面的问题分析解决能力明显提升。教育管理的“四得当”范式作为“全息管理范式”,包含了教育管理的全部要义,对教育系统各层面、各方面工作具有普遍的适用性,无论是国家、地方层面的教育行政工作,还是学校内部管理、教育教学,以及社会对教育工作的各种参与等均可以从中获得一以贯之的、彼此协调的指导。教育系统及相关方面的一切工作都是为了提高各个学校、机关、个人的“四得当”水平。“自组织”是反映了教育系统管理规律性要求的“四得当”范式的灵魂,自组织度越高,个体的发展水平越高。提高人才培养质量的本质就是提高人的现实自组织度,基本途径就是理解和践行“四得当”范式要求。应以“四得当”要求为基准对各层面、各方面工作不断审视。教育改革发展就是坚持那些与“四得当”要求相符的,改革那些与“四得当”要求不相符的。教育管理的“四得当”范式的出现为教育管理转型升级提供了契机,或可望带来教育管理学科建设的新局面,带来教育系统更加充满秩序、活力和效能的新局面。

注释:

①借助已有的、与研究对象相关的上位理论及系统思维、整体研究方法有助于获得系统的知识、体系完整的理论。

②这是笔者在参考诸多文献基础上对“复杂系统”的综合表述。

③这是笔者基于对自组织管理的长期研究对“自组织管理”的定义。

参考文献:

[1] 娄丙录,孙宇.从国家干预走向法律治理——疫情背景下经济法研究范式的反思与转

换 [J]. 河南理工大学学报 (社会科学版), 2021 (2): 7-18.

[2] 孔茨, 韦里克. 管理学 [M]. 10 版. 张晓君, 等译. 北京: 经济科学出版社, 1998: 34-35.

[3] 苗东升. 系统科学精要 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1998: 41-42.

[4] 许国志. 系统科学大辞典 [M]. 昆明: 云南科技出版社, 1993: 690.

[5] 黄永军. 自组织与自组织型组织建设研究 [J]. 领导科学, 2022 (5): 78-82.

[6] 黄永军. 学校管理标准升级——让每一

所学校都成为自组织的学校 [M]. 北京: 中国标准出版社, 2016: 3-196.

[7] 库恩. 科学革命的结构 [M]. 4 版. 金吾伦, 胡新和, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 94.

[8] 袁贵仁. 深化教育领域综合改革 加快推进教育治理体系和治理能力现代化——在 2014 年全国教育工作会议上的讲话 [EB/OL]. (2014-02-16) [2022-03-15]. http://www.gov.cn/gzdt/2014-02/16/content_2605760.htm.

(责任编辑 刘 红)

“4-suitability” Paradigm of Educational Management: The Formation, Meaning and Significance

Huang Yongjun

Abstract: Developing a more interpretive paradigm of education management is of fundamental significance for the transformation and upgrading of education management. The way to obtain this paradigm is a holistic method. Specifically, starting from the systematic function principle that is generally suitable for various systems, and combined with the self-organization regularity requirements of human social organizations as complex systems, the “4-suitability” paradigm is developed and it is generally suitable for the management of various human social organizations. And further combined with the reality of the education system, the “4-suitability” paradigm of educational management is developed. This paradigm is a holographic management paradigm. It contains all the essentials of educational management and is generally applicable to the education system and its subsystems, provides a promoting basis for the construction of education management disciplines, provides consistent and clear-cut guidance for the research, decision-making, reform and practice of all levels and aspects of the education system, and builds an overall framework for the orderly, effective and dynamic operation of the education system.

Key words: Educational management; “4-suitability” paradigm; Holographic management paradigm; Self-organization

高校巡察与其他监督贯通融合路径研究

姚君君 王臻苑 刘东晓
(上海外国语大学, 上海 200083)

摘要: 高校巡察是巡视向基层的延伸和拓展,是学校党委落实全面从严治党主体责任的重要抓手。高校巡察与其他监督贯通融合对提升各类监督整体效能起到重要作用,其实现路径可以“思想、责任、机制、组织”四个要素为核心,即通过筑牢贯通融合的思想基础、强化贯通融合的责任抓手、建构贯通融合的有效机制和夯实贯通融合的组织保障来实现。

关键词: 高校;巡察;监督;贯通融合

中图分类号: G647 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0081-07

习近平总书记强调,要把巡视与纪检监察、组织、审计等监督贯通起来,立体聚焦、形成合力,打通党内监督和国家监督的贯通渠道,推动形成系统集成、协同高效的中国特色监督体系。^[1] 高校巡察是巡视向基层的延伸和拓展,是学校党委落实全面从严治党主体责任的重要抓手。打通巡察监督与其他监督的内在联系,加强贯通融合,对发挥巡察制度优势、提升监督整体效能具有重要作用。

一、深入推进高校巡察与其他监督贯通融合的重要意义

(一) 进一步完善党和国家监督体系的必然要求

赵乐际在十九届中央纪委第四次全体会议的工作报告中指出,要探索巡视巡察与其他监督贯通融合的有效路径,推动形成系统集成、协同高效的监督工作机制。《中国共产党党内监

督条例》规定,建立健全党中央统一领导,党委(党组)全面监督,纪律检查机关专责监督,党的工作部门职能监督,党的基层组织日常监督,党员民主监督的党内监督体系。巡视巡察是党内监督的战略性的制度安排,是重要且管用的监督方式。深入推进高校巡察与其他监督贯通融合,能够进一步完善党和国家监督体系,充分发挥党和国家监督体系的集成效应,推动党和国家监督工作提质增效,为全面建设社会主义现代化国家提供有力的政治保障。

(二) 进一步提升巡察监督质效的必然要求

习近平总书记和党中央明确将“发现问题、形成震慑,推动改革、促进发展”作为巡视巡察工作方针。要落实这一工作方针,最终落脚点在于精准发现问题并有效解决问题。为实现上述目标,提高巡察监督质效单靠巡察工作部门和巡察组的力量显然是不够的,需要其他各类监督主体协同配合。首先,各相关职能部门清楚了解本部门业务工作的重点、难点和风险

收稿日期: 2022-01-08

基金项目: 上海市教育卫生党委系统党建研究会项目“深入推进高校巡察与其他监督贯通融合路径研究”(2021ZX035)

作者简介: 姚君君,女,讲师,上海外国语大学党委巡察工作办公室主任,主要从事党建研究;王臻苑,女,讲师,上海外国语大学党委巡察工作办公室专职巡察员,主要从事党建研究;刘东晓,男,助理研究员,上海外国语大学纪委办公室专职纪检员,主要从事党建研究。

点,能够帮助巡察工作部门完善巡察监督检查要点并指导巡察组找准监督检查的入手处、着力点;其次,各相关职能部门对全校各单位工作落实情况有较为清晰的了解,能够帮助巡察工作部门科学安排巡察对象并协助巡察组全面了解被巡察单位的基本情况,使巡察组有的放矢地开展工作;最后,各相关职能部门还承担着职能监督责任,能够协助巡察工作部门推动被巡察单位整改工作并评估被巡察单位开展巡察整改的成效,对涉及全校范围内的普遍性问题开展专项治理,有力推动以巡促改、以巡促治。各相关职能部门上述作用的有效发挥,能够有力提升巡察监督的实效。

(三) 进一步推动高校全面从严治党向纵深发展的必然要求

党的十八大以来,党对高校的全面领导得到进一步加强,高校党委对全面从严治党工作更加重视,主体责任和监督责任落实更加到位,党风廉政建设和反腐败斗争取得历史性成就。但从目前来看,高校全面从严治党工作仍普遍存在“上热中温下冷”问题,责任和压力传导呈现逐级衰减趋势。巡察作为高校党委落实全面从严治党主体责任的重要抓手,以二级党组织领导班子及其成员特别是党政主要负责人为巡察对象,紧扣职能职责查找政治偏差,并明确一届党委任期内巡察全覆盖要求。巡察工作的这些要求和特质,使之能够在解决压力传导衰减方面发挥重要作用。巡察的高质量开展以及与其他监督贯通融合必将更加有效、全面地发现被巡察单位在落实全面从严治党责任和改革发展任务方面存在的问题,推动高校全面从严治党工作向纵深发展、向基层延伸,持续提升和巩固党风廉政建设与反腐败斗争成效,营造风清气正、干事创业的校园政治生态和育人环境。

(四) 进一步推进高校治理体系和治理能力现代化的必然要求

党的十九届四中全会明确将“坚持和完善党和国家监督体系,强化对权力运行的制约和监督”作为坚持和完善中国特色社会主义制度、推进国家治理体系和治理能力现代化的重要组

成部分,强调要推进纪律监督、监察监督、派驻监督、巡视监督统筹衔接,以党内监督为主导,推动各类监督有机贯通、相互协调。^[2]巡察是对被巡察单位的全面政治体检,通过与其他监督方式的信息交流、问题研判、推动整改并形成长效机制等贯通融合机制的建设,能够以点带面,精准把握制约高校改革发展的深层次因素和体制机制问题,推动高校党委通过开展专项治理、建章立制等方式完善治理体系,提升治理能力,进一步推进高校治理体系和治理能力现代化建设。

(五) 进一步促进高校落实立德树人根本任务的必然要求

党的十八大以来,以习近平同志为核心的党中央高度重视培养社会主义建设者和接班人,坚持把立德树人作为教育的根本任务,不断开创我国教育事业发展新局面。习近平总书记强调,高校立身之本在于立德树人。^[3]高校巡察与相关职能部门监督贯通融合,从全面贯彻党的教育方针、坚持社会主义办学方向、落实立德树人根本任务出发,着力发现并推动解决二级党组织在落实“三全育人”、思想政治工作、意识形态工作、师德师风建设等方面存在的突出问题,为高校培养合格的社会主义建设者和接班人提供坚强政治保障。

二、高校巡察与其他监督贯通融合的运行情况与现实困境

习近平总书记强调,要坚持系统观念,深入推进巡视巡察上下联动,与其他监督协同配合,更好发挥巡察综合监督作用和联系群众纽带功能。^[4]他还多次强调,要充分发挥巡视制度优势和纽带作用,打通党内监督和国家监督的贯通渠道,推动形成系统集成、协同高效的中国特色监督体系。^[5]高校通过将巡察监督与其他监督贯通融合,能够将多方力量凝聚起来,形成有机整体,实现监督效果最大化。

为此,课题组对部分中管高校和教育部直属高校的巡察监督与其他监督贯通融合情况进行了调研。33所高校参与本次问卷调查,其中,

中管高校有 12 所, 占 36.36%, 教育部直属高校有 21 所, 占 63.64%, 问卷均得到有效回收。课题组通过对 33 所高校的巡察监督与其他监督贯通融合运行情况的分析, 总结了目前高校巡察与其他监督贯通融合的现实困境。

(一) 高校巡察与其他监督贯通融合的运行情况

1. 中管高校和教育部直属高校校内巡察基本情况

参与调研的 33 所高校均建立了巡察工作领导体制, 这表明各高校能够将巡察工作作为加强学校党的建设的一项重要任务来抓。调研显示, 多数高校已建立了学校党委、相关职能部门联动监督指导的巡察工作路径, 其中约 54.55% 的高校巡察工作领导小组组长由校党委书记和校长共同担任, 形成党政同责、齐抓共管的工作局面; 几乎所有高校 (32 所, 占 96.97%) 的巡察工作领导小组副组长由校纪委书记担任, 与绝大多数高校 (28 所, 占 84.85%) 由校纪委书记分管巡察工作的结果相对应, 少数高校副组长成员还包含校党委组织部部长等人员。从巡察工作领导小组成员单位构成来看 (见图 1), 除巡察工作部门以外, 与巡察工作关系紧密、需经常协同配合的单位以党务部门为主, 按构成比例从高到低而言, 主要有组织部门、纪检监察部门、党委办公室、宣传部门、教师工作部门等, 也包含少量的行政部门, 如人事部门、审计部门等。就巡察工作部门的设置而言, 超过一半仍为合署办公 (18 所, 占 54.55%, 其中 17 所为与纪检监察部门合署办公)。

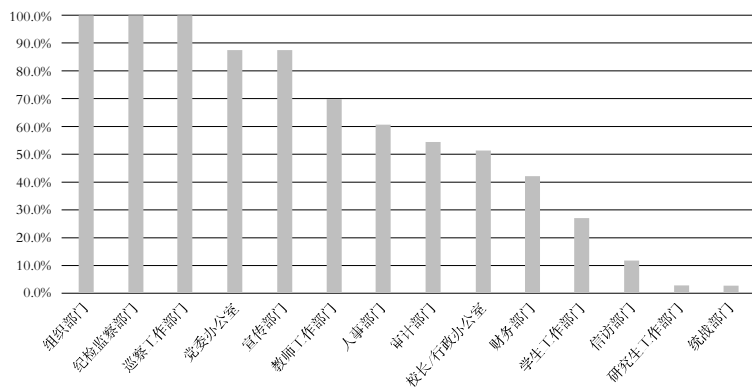


图 1 巡察工作领导小组成员单位构成情况

2. 高校巡察与纪检监察、组织、审计及其他部门贯通融合工作机制运行情况

在评价本校巡察与其他监督贯通融合的整体情况时, 69.7% 的高校表示建立了与纪检监察部门、组织部门、审计部门等融合贯通工作机制, 但也有接近三分之一的高校尚未建立。这表明巡察与其他监督贯通融合工作发展仍不均衡、不完善 (见图 2)。

在 23 所建立相关机制的高校中, 巡察工作部门主要与纪检监察部门、组织部门、审计部门等三家部门开展协调协作。其中, 所有高校均与纪检监察部门建立了监督贯通融合工作机制, 且工作机制较为全面和深入。纪检监察部门从信息共享、人员支持、问题研判以及方式方法指导等方面积极协助巡察工作开展, 并对巡察发现的问题线索及时进行处置并落实问责。

同时, 23 所高校与组织部门也进行了较为全面和深入的融合贯通, 主要表现在信息共享、问题研判、方式方法指导以及干部队伍建设等方面。大多数高校已经将巡察结果和巡察整改落实情况作为干部选拔任用及干部和班子考核评价的重要依据。

另外, 绝大多数高校与审计部门也建立了监督贯通融合工作机制, 具体做法包括向巡察组通报被巡察单位审计方面有关情况并提供相关工作资料、派员参与巡察工作或接受巡察工作部门委托对被巡察单位进行专项审计、协助巡察工作部门对巡察发现的以往审计整改不到位问题督促持续整改等。巡察工作与审计工作的联系日益紧密, 在巡前、巡中、巡后各个阶段均有协作配合, 为巡察工作高质量开展提供了积极支持。

除纪检监察部门、组织部门、审计部门这几类有代表性的部门之外, 我们也对高校巡察与其他相关职能部门的协作配合进行了调研, 其协同配合方式整体趋同。

调研还显示, 绝大多数高校对本校巡察监督与其他监督贯通融合的整体情况评价较高, 33 所

选项	小计	比例
纪检监察部门	23	100%
组织部门	23	100%
审计部门	21	91.30%
其他（请说明）	3	13.04%

图2 巡察工作部门与相关职能部门建立监督贯通融合工作机制的情况

高校中 30.3% 的高校选择了“好”，54.55% 的高校选择了“较好”，评价为“一般”或“较差”的高校占 15.15%。

（二）高校巡察与其他监督贯通融合的现实困境

1. 相关职能部门对发挥巡察综合监督平台作用认识不到位，常态化的协同配合机制未完全建立，尚未形成问题共答的局面

在调研中，大多数高校认为目前巡察与其他监督贯通融合工作存在的问题集中在思想和机制两个方面。高校属于典型的“熟人社会”，“熟人社会监督难”问题较为普遍，不仅表现在巡察组与被巡察单位之间，同样还表现在相关职能部门对待嵌入巡察的专项检查的认识方面，有时个别部门站位不高，对巡察工作理解不到位，认为查找问题就是否定工作成绩，尚未在查找问题是促进发展这一点上形成共识。机制方面，主要表现为常态化的协同配合机制未完全建立、巡察整改监督不到位、巡察成果运用不充分等，这也比较符合目前大多数高校的巡察工作情况，即巡察工作还处于起步探索阶段，运行制度的建立尚不完善，尤其是在整改落实方面的规范化制度化建设水平仍有待提高，科学有效检验评估成效的办法仍较缺乏。

2. 协同配合机制各阶段运行存在不平衡现象，贯通融合效果有待进一步提升

从调研结果可以明显看出，高校巡察和其他监督协同配合程度和效果为：巡前>巡中>巡后，随着巡察过程的进展逐渐减弱；纪检监察部门与组织部门在巡察整改监督及巡察成果运用方面发挥的作用均较为薄弱。目前，高校巡察与其他监督贯通融合的相关做法中，较为常

见和成熟的方法主要为巡察前的信息共享、方式方法指导和人员支持，巡察中的信息研判以及巡察后的问题和线索处置，在“发现问题、形成震慑”方面发挥了积极作用。但是，巡察中还普遍存在通过巡察“推动改革、促进发展”的成效仍不够明显的问题，主要是对巡察整改的日常监督和以巡促改功能的发挥比较薄弱，整改落实机制不够完善，对被巡察单位落实整改的督促检查有待加强，尚未建立起科学系统有效的整改评估机制。

3. 高校巡察干部多为临时抽调，能力和素质需进一步提升

调研结果显示，有 84.85% 的调研对象认为高校巡察干部队伍建设存在不足。巡察干部的能力水平直接决定了巡察中精准发现问题、实事求是反映问题的能力水平。目前，高校巡察干部多为临时抽调，工作衔接性、延续性不强，部分干部专业性不够强。虽然经过巡前培训及巡中临时党支部学习能够掌握基本的巡察专业知识，但在巡察工作中还存在部分组员政策把握不够精准、巡察方式方法掌握不够熟练、问题核实不够深入、发现问题能力不强、发现深层次问题少、精力投入不足等问题。

三、高校巡察与其他监督贯通融合的优化路径

高校巡察与其他监督贯通融合对于提升各类监督整体效能起到重要作用。高校作为实施主体，其实现路径可以“思想、责任、机制、组织”四个要素为核心，即通过筑牢贯通融合的思想基础、强化贯通融合的责任抓手、建构贯通融合的有效机制和夯实贯通融合的组织保障来实现。^[6]

（一）筑牢贯通融合的思想基础

1. 加强上级精神和相关制度文件学习解读，凝聚齐抓共管思想共识

切实提高对巡视巡察是党内监督战略性制度安排的认识，充分利用学校党委常委会、党委理论学习中心组学习、巡察工作领导小组会议、全面从严治党工作会议等形式，及时传递

巡视巡察贯通融合的重要性和工作要求,强化校内各责任主体和相关单位巡察工作“一盘棋”和“问题共答”意识,推动贯通融合的思想走深走实。

2. 加大巡察工作宣传动员力度,做好巡察信息公开和成效宣传

发挥巡察联系群众桥梁纽带作用,通过印发巡察工作宣传册、多渠道公布巡察公告和监督检查重点、开好巡察工作动员会及意见反馈会、及时发布巡察动态和进展、接待教职工来电来访、深入开展教职工个别谈话、主动公开巡察反馈意见和巡察整改成果等方式加大巡察工作动员和信息公开力度,广泛宣传巡察工作方针和重要意义,推动巡察工作真正走进一线、深入基层,促使广大教职工认识巡察、深入了解巡察、支持巡察、积极参与巡察,共同监督巡察整改成效,进一步拓宽广大教职工解决“急难愁盼”问题渠道,推动巡察监督和群众监督、社会监督、舆论监督等贯通融合,形成监督合力。

(二) 强化贯通融合的责任抓手

1. 以全面从严治党“四责协同”机制落实为抓手,健全完善贯通融合责任体系

高校党委要落实全面从严治党主体责任,切实加强对巡察工作的领导,牵头抓总、协调各方,层层传导压力,凝聚学校各相关单位力量,抓好巡察工作的总体部署和推进落实,推动建立制度化常态化的贯通融合监督体系,推动形成“大监督”格局。高校纪委要落实监督责任,一方面认真贯彻落实党中央和习近平总书记关于纪律监督、监察监督、派驻监督与巡视巡察监督贯通融合的战略部署,切实加强巡察工作的积极联动;另一方面也要协助党委完善巡察和其他监督力量贯通融合的制度机制、方法举措,并加强对相关举措落实情况的监督。高校党委书记要履行好第一责任人职责,把巡察作为“书记工程”抓实抓细,切实做到“四个亲自”,亲自推动巡察和其他各类监督同频共振,同向发力。班子成员要严格履行“一岗双责”,严格对标对表、贯彻落实中央及上级关于巡视巡察重要决策部署,推动分管或联系单位

切实加强巡察工作的协同配合,积极支持、配合巡察工作开展,对巡察发现的分管或联系单位的问题要严肃督促整改落实并形成整改长效机制,积极推动“问题共答”。

2. 充分发挥巡察工作领导小组作用,推动各类监督力量贯通融合形成合力

巡察工作领导小组作为巡察工作的实施主体,要学深悟透党中央关于巡视巡察与其他监督贯通融合的文件精神和学校党委各项工作要求,加强巡察与其他监督贯通融合的理论研究,理顺巡察工作体系,从巡前、巡中、巡后三个层面建立健全巡察和其他监督力量贯通融合体制机制,推动各类监督力量在信息共享、队伍建设、问题研判、线索处置、整改监督、成果运用等方面形成监督合力,发挥最大监督效能,推进巡察工作提质增效,促进高校全面从严治党体系更完善、效能更彰显。

(三) 建构贯通融合的有效机制

1. 巡前强化信息情况沟通和队伍建设支持,画出最大“同心圆”

巡察前,各相关单位要积极协助巡察工作领导小组和巡察工作部门做好巡察前各项准备工作。要以日常监督和职能监督成果共享为抓手,协助巡察工作领导小组和巡察工作部门确定巡察对象,完善监督检查要点,向巡察组通报被巡察单位有关情况,确保巡察组开展工作有的放矢;要以巡察队伍建设为关键,为巡察组发现问题提供政策文件支持并开展业务培训,进一步提升巡察组成员业务素质。组织人事部门还应积极协助巡察工作部门做好巡察组成员的推荐、调配工作。

2. 巡中强化专业力量支持,充分发挥“利剑”作用

巡察中,各相关单位要充分发挥自身专业力量,协助推动巡察工作顺利开展。要牢牢把握发现问题、解决问题这个主线,为巡察组开展工作提供政策咨询和资料核查协助,必要时与巡察组共同会商有关问题线索,协助巡察组精准发现、精准定性问题。同时,根据年度重点工作任务和上级、学校党委工作要求,有关职能部门可视情况在巡察期间配合常规巡察开

展相关领域专项检查,最大限度发挥集成监督效能,避免重复监督检查等形式主义、官僚主义行为。对于巡察过程中发现的群众反映强烈、明显违反规定并且能够及时解决的问题,相关职能部门要充分发挥职能监督作用,推动被巡察单位立行立改、标本兼治。要注重发挥审计监督作用,充分利用已有审计成果开展巡察,将审计监督作为发现问题的重要指引,对专业财务与审计人员有限、尚无条件每轮巡察都派出人员参加的高校,可探索在巡察前或巡察中由审计部门对被巡察单位开展专项审计方式,及时将发现的问题反馈给巡察组,为巡察组深入了解被巡察单位全面情况提供有力协助。

3. 巡后强化巡察整改和成果运用,扎实写好“后半篇文章”

从调研了解到的情况来看,巡察“后半篇文章”是各个高校普遍存在的薄弱环节,需要充分发挥巡察和其他监督力量合力,抓实巡察成果运用和巡察整改落实,进一步彰显巡察“利剑”作用,提升巡察权威性。一是要严肃处置巡察移交问题和线索。纪检监察部门、组织人事部门应优先处置巡察移交的问题和线索,对查证属实的问题要依纪依规严肃处理,有效发挥巡察震慑作用。其他相关职能部门对巡察移交的涉及本部门的问题,也要切实履行职能监督责任及时进行处理。二是要抓实巡察整改监督。纪检监察部门、组织人事部门应切实履行对巡察整改的日常监督责任,加强经常性督促检查,对整改不力或虚假整改、敷衍整改等问题严肃实施问责,确保整改事项条条有着落、事事有回音。其他相关职能部门也要在职能范围内协助巡察工作部门开展巡察整改评估,确保被巡察单位整改成果不掺假、不掺杂。三是要加强巡察成果运用。组织人事部门应将巡察成果和整改成效作为被巡察单位年度考核、中层领导班子和中层领导干部考核评价的重要参考内容以及干部考核评价、选拔任用的重要依据。相关职能部门对巡察发现的涉及学校体制机制的普遍性和倾向性问题要进行深入研究,通过建章立制、开展专项治理等方式切实解决问题,形成巡察整改长效机制,充分发挥巡察

推动改革、促进发展的作用。

(四) 夯实贯通融合的组织保障

1. 共建协调配合工作机制,确保贯通融合顺利推进

要充分发挥全面从严治党“四责协同”机制作用,建立起党委统一领导、党委书记牵头抓总、巡察工作领导小组组织实施、巡察工作部门统筹协调、各有关职能部门协同发力的协调配合工作机制。除巡察工作领导小组会议之外,可将建立巡察工作联席会议机制等形式作为巡察工作部门与相关职能部门共享信息、共同研究如何顺利推进巡察和巡察整改的有效平台。通过全校上下的有效协调配合,确保贯通融合顺利推进。

2. 选优配强巡察工作队伍,确保精准发现问题

在协调配合机制建立的前提下,组建一支政治素养和业务素质俱佳的巡察工作队伍,成为精准发现被巡察单位问题、确保贯通融合机制有效发挥作用的关键。巡察工作队伍素质和能力问题也是调研中发现的高校巡察工作存在的普遍和突出问题,可以从以下三个方面加以解决。一是要严格巡察工作队伍选拔标准。充分发挥组织人事和纪检监察部门日常监督作用,把党性强、作风好、懂政策、敢担当、善斗争的优秀干部选配到巡察岗位,做到严把“入口关”。二是要加强巡察工作队伍培训。把巡察业务培训作为巡察准备重要环节充分重视,通过印发巡察工作手册、相关职能部门集中讲授、巡察组集体研讨、巡视巡察干部经验分享、巡察组成员个人自学相结合等方式多渠道、多层次开展巡察培训,保证培训时间,确保培训实效,克服高校巡察组成员多为兼职的难题,有效提升巡察工作队伍各方面能力。三是要加强对巡察工作队伍的监督、考核和激励举措。要加强保密纪律、工作纪律教育,对不适合从事巡察工作的人员及时予以调整;要完善巡察工作队伍考核评价机制,每轮巡察结束后由巡察组组长对副组长和巡察组成员进行工作评价,由巡察工作领导小组和巡察工作部门对巡察组组长进行工作评价,评价结果抄送组织人事部

门并存入个人档案,组织人事部门要将巡察工作经历和表现作为日常监督、年度考核、评奖评优和干部选拔使用的重要依据,切实发挥巡察岗位发现、培养、锻炼干部的平台作用,努力建设一支高素质的巡察工作队伍。

此外,高校监督系统是党和国家监督体系的子系统,高校巡察与其他监督贯通融合应纳入国家整体布局。就宏观层面而言,建议出台有关党内监督和国家监督贯通融合的相关法规制度,进一步明确巡视巡察监督与其他监督在推动形成系统集成、协同高效的中国特色监督体系中的职能定位,特别是巡视巡察发挥综合监督作用的机制保障,为各级党委充分发挥巡视巡察制度优势、提升监督整体效能提供制度依据和工作指导。^[7]

参考文献:

[1] 加强上下联动 构建战略格局 推动新

时代巡视巡察工作高质量发展——中央巡视工作领导小组办公室主要负责人就《关于加强巡视巡察上下联动的意见》答记者问 [J]. 中国纪检监察, 2021 (2): 38-40.

[2] 李志勇. 坚持和完善党和国家监督体系 [N]. 中国纪检监察报, 2019-11-09 (1).

[3] 习近平. 把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面 [N]. 人民日报, 2016-12-09 (1).

[4] 福建省委巡视工作领导小组. 高质量推进新时代巡视巡察工作 [J]. 中国纪检监察, 2021 (18): 22-24.

[5] 王彧. 发挥巡视综合监督作用和联系群众纽带功能 [J]. 中国纪检监察, 2021 (7): 34-37.

[6] 范卫宏. 推进新时代高校巡察工作高质量发展 [J]. 中国高等教育, 2020 (Z3): 26-28.

[7] 刘诗林, 蔡志强. 论巡视在党和国家监督体系中的统合功能 [J]. 国家教育行政学院学报, 2022 (2): 51-59.

(责任编辑 刘 红)

Research on the Path of Integration and Harmonization of University Inspection with Other Supervision

Yao Junjun Wang Liyuan Liu Dongxiao

Abstract: University inspection is the promotion and extension of inspection at the grassroots level, and it plays an important role in the university party commission's undertaking the responsibility, which is to implement Party Central Committee's strategic plan for exercising full and strict Party self-governance. Integrating and harmonizing the inspection supervision with other supervision is important to promote the effectiveness of total functions performed by kinds of supervision. The key to "integration and harmonization" lies in a way with the core of "Thought, Responsibility, Mechanism, and Organization". Following these four principles, we need to achieve integration and harmonization of supervision through deepening and strengthening the foundation of participants' thought, enhancing the responsibility, building an effective mechanism, and consolidating the guarantee of organization.

Key words: University; Inspection; Supervision; Integration and harmonization

人工智能教育的算法风险与善治

冯永刚 赵丹丹

(山东师范大学, 山东 济南 250014)

摘要: 迈入人工智能时代, 人工智能教育已是教育发展的大势所趋, 而算法是人工智能教育的强中之基。算法在为人工智能教育带来快速发展的同时, 也带来了不可预知的风险: 算法的既定性导致教育被浅层化, “黑箱”效应催生了教育被隐形控制、算法偏见加剧了教育不公, 以及算法的大规模应用易引发教育同质化, 其危害不容小觑。深入究因发现, 算法的固有属性与教育的特质之间的博弈是“风险”产生的本体的、深层次的缘起。防范人工智能教育应用的算法风险, 让算法遵循“善法”, 可通过优化算法设计、增加算法的透明度、减少算法偏见滋生、确立算法问责机制, 稳步推进人工智能教育算法从善的深化发展。

关键词: 人工智能时代; 人工智能教育; 算法风险; 善法规避

中图分类号: G434; TP18 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2022) 07-0088-08

进入 21 世纪以来, 以互联网普及作为发展纽带, 在物联网、云计算、5G、虚拟现实技术的烘托下, 爆炸式增长的大数据引发了社会结构新的变革。伴随数据处理与应用能力的不断提升, 人工智能逐渐渗透到人类生产和生活的各个领域, 驱使人类社会迈入了人工智能时代。当前, 人工智能教育已是教育创新发展的趋势, 人们期望通过人工智能与教育的深度融合化解棘手的教育问题, 以实现人类能力的智慧打造, 助力教育教学高质量发展。在人工智能教育的发展中, 算法和大数据的双向联合是其核心驱动力, 算法更是人工智能教育发展的基础。^[1] 通过算法将教育数据转化为易处理、易计算的数学问题, 克服了人类思维的局限性, 给人类带来的便捷是显而易见的。在当今社会, 人类的每时每刻都直接或间接地与算法相关, 甚至有

人预测: “如果所有算法都突然停止运转, 那么就是人类的世界末日。”^[2] 然而, 我们必须清醒地意识到, “算法绝非中立、公正的, 随着算法全面渗透生活世界, 算法歧视现象高发, 已不容漠视”^[3]。加之, 教育因“人”而复杂, 并非全部能够物化为数字模型, 使用算法将教育进行完全量化与预测的做法, 势必会背离教育的动态性、多元性特质, 造成一定的算法风险。因此, 厘清人工智能教育的算法风险及其成因, 并积极规避, 方可确保人工智能教育为人类带来福祉。

一、人工智能教育的算法风险

在人工智能教育看来, 所有的教育都是“可算度的教育”。算法被视为以特定函数的代

收稿日期: 2022-04-30

基金项目: 国家社科基金教育学一般课题“学校立德树人的长效机制研究”(BEA190108)

作者简介: 冯永刚, 男, 教授, 山东师范大学教育学部副部长, 主要从事道德教育哲学、教育基本理论研究; 赵丹丹, 女, 山东师范大学教育学部科研助理, 主要从事教育理论与实践研究。

码值进入输入端并在有限时间内通过算法路径输出能够解决目的性问题的方案。“算法是为实现某个任务而构造的简单指令集。在日常用语中,算法有时称为过程或处方。”^[4]在人工智能教育运用中,算法是指按照预先目标设定,通过机器学习、训练操作等一系列步骤模拟人类的思维过程和行为方式,以算法箱子输入端和输出端的既定数据运算模拟人类神经工作、协助人们处理繁杂事务的过程。随着人工智能教育的快速发展,一时间,教育领域被算法优势填充,“一切皆可计算”的算法崇拜伴随着这种氛围应运而生,算法逐渐成为教育权威的代言人。^[5]当然,沉浸在人工智能教育“热”的同时,我们也要对人工智能教育面临的风险进行“冷”思考。诚如联合国教科文组织的警示,人工智能会给教育带来压力和挑战,^[6]人工智能教育的算法风险也值得我们警惕。

1. 算法的既定性导致教育被浅层化的风险

在人工智能时代,算法的工作机理是固定函数公式下的智能运算和机器学习,函数一经输入便被既定的计算步骤所固化。因此,算法具有天然的既定性基因。莫里斯·克莱因(Morris Kline)表示,数学的成功之处在于以长度、质量、时间等量化的概念形式来看待世界物质,但是数学符号并不能够表达一切,比如某些丰富多彩的体验是数学符号所不能企及的。^[7]如同人的身高并不能够代表整个人一样,在预设教育目标下的既定性算法也不能够代表整个教育过程。教育是一个复杂的社会活动,面对的是不同的教育群体、多元的教育诉求,是在动态中不断生成的,绝非按部就班、机械划一。人工智能教育依托算法对学校管理、教师教学、学生学习的过程进行量化分析,其所使用的信息多是教育对象或教育现象的浅层数据,而并非是能反映教育本质的深层数据。算法模型对教育事实或教育现象的既定化分析,易遗失教育过程中最为丰富的元素,如学生的道德感、好奇心和探究欲等,引发教育过程的浅层化和表面化。

值得注意的是,既定的算法模型所设计出的虚拟仿真学习空间、模拟训练等并不能够等

同生动形象的真实学习情境。在算法创造的教育空间中,学生并不会像机器那样按照既定路径运作,教师也无法脱离自身环境而单纯依靠算法设计进行“流水作业”,教学成为套路固定、路径生硬的“游戏”;学生仅能够获得浅层的显性知识,而那些缄默的活动经验、内心活动、逻辑思维等高阶活动都将难以得到发展,走马观花式的学习无异于饮鸩止渴,难以促进学生的全面发展、终身发展。

2. “黑箱”效应下催生教育被隐形控制的风险

算法“黑箱”是指由于技术本身的复杂性,在算法的输入端与输出端之间存在着无法洞悉或未知的区域。一方面,“黑箱”意味着我们难以理解算法内部的逻辑与生产方法;另一方面,“黑箱”也代表着其本身的复杂性导致设计者难以洞识其运动机制。正如卢克·多梅尔(Luke Dormehl)所说,我们所处的人工智能环境是依托于算法和大数据而生的,“技术对人类的理解越来越深刻,而人们却越来越难以理解、把控技术”^[8]。当算法应用于教育领域时,面对机器学习技术的迅速发展,人工智能教育能够进行自我改进和自我优化等一系列内在的、不为人知的更新过程,我们同样难以理解、诠释算法处理教育问题时的逻辑机理和运作路径。人工智能算法将自身的工作逻辑应用于教育全过程,利用自己所演化的规则实现学生分析、教师分析和问题处理等,而在整个教育过程中的学生、教师甚至设计者等却并不能够对其工作逻辑做到“尽知”:学生无法判定算法的自动推荐是否反映客观事实、是否真正符合自身需求;教师无法判定依据算法得出的既定结果是否真正适合学生发展、是否真正能够正向解决教育问题;设计者无法肯定算法所算出的确定结果是否符合预期数据设定,等等。

在算法“黑箱”效应下,参与者对算法路径、工作逻辑的无法尽知令我们落入被动方位,只能被动地接受算法输出的固定结果。在不知道其工作逻辑、不确定计算结果是否适切教育问题的情况下,贸然将其应用于教育这一培养人的社会实践活动之中,其中所蕴藏的风险难

以想象,易致教育成为一个失去方向、没有活力、缺失灵动的机械执行过程。教育参与者在“黑箱”效应的遮盖下,一知半解地按照算法既定结果亦步亦趋,教育的自主性正在逐渐被隐形消解。

3. 算法偏见下加剧了教育不公的风险

教育公平是社会公平的子系统,是实现社会公平“最伟大的工具”^[9]。随着时代变迁,人类社会在教育公平的道路上曲折前行。在人工智能时代,算法作为一把“双刃剑”,可极大地促进教育公平的发展步伐,与此同时,算法又以某一种方式加剧了教育的不公。这集中体现为算法偏见所带来的教育不公风险。算法是依赖数据和规则的,而数据样本是经过提炼选取的,在这一过程中会去除各种“噪音”数据,再赋予其看似合理的样本数据,将其纳入算法模型。加之算法偏见亦有其隐蔽的形成路径,因此,看得见的、可计算的数据被装入算法盒子,而看不见的、难处理的数据被剔除,在这些数据的取舍之间就产生了算法偏见,造成了结果狭隘。地区的教育信息化水平影响着人工智能教育的普及、深入程度,必然会拉大富裕地区与贫瘠地区受教育水平的差距,尤其是对算法偏见的认识和处理水平,会影响教育机会公平、教育过程公平,拉垮教育结果公平。

算法偏见下,打开算法盒子看得到的是符合设计者、使用者的主观数据与程序,关闭盒子输出的却是代表客观性的大众结果。^[10]如果算法存在偏见,那么将会产生严重的不公后果,尤其是针对贫困社区、弱势群体而言。教育领域同样存在性别、种族、家庭环境、教育条件等参差不齐的背景样本。面对这些大量的样本,难以对其进行全面评估或预测,甚至难以带入算法中进行结果分析。同样,教育过程中所产生的情感、态度和价值观等缄默数据,也难以被量化为显性数据并加以分析,而这些不能被妥善植入算法的数据样本,却在极大程度上代表和体现着教育的公平、公正、关爱、尊重等。算法偏见的过滤,使得富有人文价值的数据被消解在外,教育不公不可避免地被放大,“数据鸿沟”在算法偏见的加持下被拉大,教育天

平进一步被拉扯倾斜,从而加剧教育公平的风险。

4. 算法的大规模应用易引发教育同质化的风险

人工智能时代,算法的大规模应用推动了技术的飞速提升。“技术在追求效率的同时总是在谋求扩大受众规模。”^[11]算法的大规模运用表现在教育领域更是多种多样,大到智慧教育的生态研究、多元学习情境下教育规律的探讨,小到个性化学习的支持服务、基于教育数据的学习分析与测评、自动化决策系统、智能教育产品,都是以算法为模型的多种教育信息科技的表现形式。不可否认的是,算法通过“智能导师系统、自动化测评系统、教育游戏、教育机器人”^[12]等的应用对教育个性化带来了极大的推动,促进了教师指导的个性化、学生学习的个性化。

但是,算法的大规模应用极易导致教育的程式化,使越来越多的人和教育机构痴迷于算法规模化、量化所带来的利益,以推送算法的形式将“人”物化、将教育公式化,以同一的教育算法推送相同的教学资源、学习计划等,这在一定程度上加剧了教育结果的同质化。利用机器学习分类算法,将受众分流到不同地点、不同时间段、不同层次的做法,从表面上看,似乎实现了教育的优质分层,实则不然。面对拥有不同学科背景、认知程度不一的受教育者,算法的规模化、流水线使用必然会强化学生的规模化“生产”,导致办学模式单一化、学生单维同质化生长、教育一律性发展,引发教育反特色化、合众化、趋同化的风险,因为“即使是优质的教育算法,一旦大规模使用,也会带来湮灭学生个性的风险”^[13]。同时,我们也不能忽视人工智能教育应用在一定程度上削弱了教师的指导性、学生的自主选择性,使其成为固化学生思维、限制学生多样发展的“杀伤性”智能武器。

二、人工智能教育算法风险究因

深究算法风险的根由,有助于我们把握人工智能教育应用的边界与局限,促进人工智能

教育更好地适应和满足人的发展需求。

1. 算法的路径固定化与学生个性化发展之间的矛盾

算法是依据预设的数学公式进行输入、计算、输出信息的运行过程，其工作路径是固化的。算法的路径固定化与学生的个性化发展之间的矛盾是教育被浅层化风险的主要原因。算法使每个学生都被度量化，他们不再是一个鲜活的、有机的和内在的整体，而是被拆解成一个个便于计算和处理的数字格、被细化为“用数据表示的物理形态的人”^[14]、被打上不同的标记名片，接受不同数量的、所谓的个性化推荐信息资源。实质上，真正的学生个性化发展是依据学生的学习动机、好奇心、兴趣等来调动学生的主体性，激发其内在潜能，而非通过算法公式化地向其推荐固定内容。在算法固定的工作模式下，每个学生好比被独立放进单间的信息素，被既定算法和固定工作路径分开处理。这将加大学生之间的知识区隔，阻碍其信息交流、情感沟通、共同体建立等，将学生个性化发展扭曲为学生发展隔断化。学生的个性化发展不是固定化的、公式化的，而是思辨能力、理解能力、合作能力等多方因素通力合作所达到的和谐景象，这显然是固定规则下的算法无法企及的。

2. 算法的模糊性与教育的公共性之间的对峙

算法“黑箱”意味着算法输入端与输出端之间有着难以洞悉的复杂结构，算法具有模糊性、难解释性的特质。算法的模糊性来源于算法自身的复杂性与相对独立性，难以被解释，更难以被理解。另外，在人工智能高速发展的背景下，机器学习的能力日益强化。通过机器学习自身的深度学习，其算法发展的程度与所优化的区域，甚至连算法的初始设计者都难以获悉，这在一定程度上强化了模糊性。而教育是公共性的实践活动，公共性是教育的内在属性。教育是公益而非私人的事业，具有显著的公开、公益和公平的公共性品格。“‘公共’意味着向任何人的审视开放，而私人则意味着一个由家人和朋友构成的、受到遮蔽的生活区域。”^[15] 算法的模糊性与教育的公共性形成明显反差。同时，

“黑箱”效应下算法的难解释性，对教育者、受教育者等教育主体甚至社会公众而言，意味着他们非但难以了解其工作的基本机制，甚或对教育活动“一概不知”，这有悖于教育的公开性。此外，算法的模糊性又在一定程度上强化了教育的排他性和私有化，引起了某些人对结果的早先获知甚至滋生预先篡改和占有的问题，掩蔽了教育的公共性。

3. 算法的数据依赖性与教育多维性之间的拉锯

在人工智能教育应用中，算法通过数据搜集、数据清洗、数据审查、数据分割等各种数据处理来发挥作用，因此，算法具有较强的数据依赖性，且数据分布本身就带有一定的偏见性。^[16] 而教育是动态的、多维的。教育的存在意义与价值在于促进人的全面而有个性的发展，这必然要求智能教育应用结果的多元化。而算法模型的建立需要使用过去的的数据变量进行分析，将教师的教育行为、学生的学习行为等“过时”的数据作为输入数据，用以解决新鲜的教育问题，数据与发展存在着时差问题。如根据相关学者对高校成绩数据的研究显示，算法的使用上具有利用不充分、分析不深入等问题。^[17] 在数据收集与数据输入的过程中，对数据处理的精准度越高，数据处理的时间就会越长，其延时性就表现得越为明显。同时，在教育的动态发生过程中，会涌现出较多的非事先预知的“意外情景”，如思维转换、情感升华、直觉灵感和顿悟等质变现象。这些变化都是难以从过往数据中推测预判，即利用已经存在的“信息足迹”难以预判到教育过程的质变现象，引发算法数据依赖性与教育多维性的拉锯表现。

4. 算法的确定性与教育过程的不确定性互相博弈

教育具有显而易见的复杂性与不确定性。^[18] 教育对象的差异性、教育手段的多元化、教育情境的多变性等一系列因素都是教育不确定性的强化剂，彰显着教育活动的独特性的同时也给教育蒙上了神秘色彩。固定性是算法的内在特质，需要从明确的目标出发，以固定的算法公式求得预设目标的达成，以确定的输入数据

求得肯定、客观的输出结果。所以,算法的确定性在一定程度上与教育的不确定性有着难以调节的博弈现象。算法固定的、公式化的计算模式,难以与教育进程中个体随时产生的动机、情感、好奇心等不定因素建立即时性的关联,教育活动中时刻涌现“一石激起千层浪”的伴随性数据在一定程度上消解了算法的确定性权威。诚然,算法力图将教育领域的各项不确定因素转化为确定性的数据形式,而确定性在一定程度上代表着人工智能应用于教育追求真善美目标的明确性,其必要性是毋庸置疑的。然而,教育真善美的标准究竟是什么?这不是算法的确定性所能确证的。而这种不确定性本身也是教育多维、多变和多样的典型映射,如此,动态多变的教育活动与算法的确定性之间的摩擦、冲突及对抗自是难免。

三、善治人工智能教育算法风险的路径

随着人工智能教育的纵深发展,教育数据不断堆叠,深度学习持续推进,算法所带的偏见、风险等也会呈现出强化与放大的苗头。因此,通过有力的善法对算法所带来的风险加以防治就显得日益重要且迫切。因此,要将道德嵌入算法,建立合乎道德要求、协助人们进行道德决策的道德算法,促逼算法从善。道德算法的建立,能够保持人工智能教育应用中算法的审慎使用,有效规避算法引发的教育风险,极大发挥算法对教育的优质作用^[19],指向“一切为了人类利益”的目的,从而有效规避算法风险,更好地发挥算法的正向功能,为人类带来更多的利益和福祉。

1. 优化算法设计,以价值理性引领人工智能教育的深层化发展

通过优化算法设计提升算法应用中的价值理性与人文精神,是防范人工智能教育应用中算法风险的价值指南。从算法设计意图和最终目的入手,以扎实的算法价值根基、人的主体性地位打破浅表化的发展局限,引领人工智能教育的深层发展,尊重人工智能教育应用中教师与学生的主体地位,提升人工智能教育算法

的风险规避力,从技术源头加强人工智能教育的深度,从而走出应用浅表化的陷阱。

一方面,以道德算法筑牢算法的价值根基,促进人工智能教育行稳致远。人工智能时代,算法在技术支撑下亦带来巨大的资本收入,因此,算法在一定程度上也是资本与技术的化身。为了防止技术理性对价值理性的僭越,人工智能教育应加强算法设计环节中的道德性与人文性精神,以价值理性为主导,以技术理性为辅助,赋予算法设计意图正当性。要加强人工智能教育应用的源头设计把关,定期对教育算法技术人员进行伦理与科技的话题教育,严把信息筛选、算法设计等过程,强化算法设计者的价值理性思想,激发算法“育人为本”的责任意识,明确自身的算法设计对教育发展、社会发展的影响意义,以道德算法扎稳算法的价值根基,通过算法的正当性确保人工智能教育纵深推进。

另一方面,确保技术应用中人的主体性,以人的能动性促进教育的深层化发展。无论何种智能技术,都是以服务人、发展人和解放人为最终目的。在当今时代,不乏技术运用者有迫切攫取眼前利益而置人的道德与价值于不顾的短视行为,长此以往,必然会导致价值理性消解、技术理性霸权的失衡现象。因此,要打破技术霸权的华丽包装,以工具性教育回归主体性教育,要尊重人的主体地位并发挥人的主体性作用,构建以人为中心的智能教育场域,^[20]以学生的情感、态度、价值等深层次的发展和教师的教育智慧、专业能力等的不断提升作为人工智能教育算法设计之引领。在算法设计中,要以生为本,深度挖掘缄默的活动经验、内心活动、逻辑思维等高阶活动的深层性、本质性的数据资源,如将基于内容、协同过滤、综合的三种传统推荐算法转为基于排序学习的推荐算法,补充传统三种算法推荐内容各有偏差的问题,将真正的学生个性化发展融入推荐公式的编制,促进学生主体从浅表化知识学习向顺应、同化不断发展的进阶学习转化^[21],增强信息推荐主体适切性,助推人工智能教育的深度发展。

2. 增加算法的透明度，提升人工智能教育的自主性

为了加强算法治理，人们越来越重视算法透明性原则对算法“黑箱”的克制作用。诚如凯文·凯利（Kevin Kelly）所言：“技术只有透明才能获益。”^[22] 增加算法的透明度可有效消解人工智能教育应用中“算法黑箱”所带来的内容遮盖，提升人工智能教育的自主支持性，保持社会公众对教育的公平与道义的持有与把控。

一方面，加强教育数据操作的自主可查性，以数据透明突破教育被隐形控制的桎梏。算法对大数据的强依赖性决定了规避“算法”风险需要从数据样本作出调整，加强数据的透明性，确保教育数据来源可查、教育数据内容可查、教育数据处理可查，斩断教育被隐形控制的源头。教育数据的可查性需要算法设计者对教育数据来源、筛选、处理步骤等做好严格记录与及时备份，如明确标注数据采集样本所在年级、年龄、学习水平、学习习惯、数据采集时间与所在地等相关信息，了解算法可能存在的偏差及潜在危害，以保证后期对数据审查与复核等步骤的可控性、可查性。同时，确保数据的备份记录具有合法的可访问性与不可篡改性，以严格、环环相扣的数据记录审查环节保障数据隐私与安全性，使数据获取、筛选等痕迹以备份方式被清晰保存，保证数据的完全真实与不可伪造。

另一方面，坚持可解释性原则，增加算法的自主支持性。可解释性是算法透明的首要原则。“鉴于智能算法日益决定着各种决策的结果，人们需要建构技术公平规范体系，通过程序设计来保障公平的实现，并借助于技术程序的正当性来强化智能决策系统的透明性、可审查性和可解释性。”^[23] 要明确算法设计者对教育问题处理的算法逻辑解释义务，尤其是对教育数据的目标预设、选取原则与技术原理等进行解释，提升人们对算法的理论认同，获得他们对算法运用的态度支持。同时，设立专门的教育审计机构，对人工智能教育应用中的算法进行审计，避免一些商业类教育机构以竞争获利而故意掩盖不合理算法的不当行为，如一些教育机构或

某些学校为谋取招生量、提高教育获利等操纵算法黑箱、营造算法神秘性的不良行径，在技术运用中真正使人成为自身行动的主体，为自主创新激发活力，不断提升教育的自主性。

3. 减少算法偏见滋生，以道德决策推进人工智能教育的公平

算法是由设计者所编写的。设计者将伦理维度纳入人工智能教育的决策设计，是形成道德决策的内在要求。同时，教育主体对算法的了解与认识直接影响到算法在教育领域的应用程度。教育主体对算法的无知与偏见会在极大程度上影响人工智能教育应用的效果与公平程度。因此，减少算法偏见滋生需增强主体的算法认知，以道德决策发挥算法在解决教育问题中的积极作用，强化人工智能教育的抗风险性，力促教育公平的实现。

一方面，将道德规则嵌入算法之中，以道德物化推动道德决策。道德物化是由维贝克（Peter-Paul Verbeek）所提出的将技术道德化的方法。在人工智能算法“物”的设计环节中嵌入人类所公认执行的道德准则，即将道德嵌入产品，使人工智能教育应用中的使用者不得不遵守伦理道德，从设计源头上规约人类的行为操作。^[24] 据此，要将道德规则清晰转化为算法形式，以道德物化形成道德算法，使算法自身符合道德伦理规范，协助教育者针对突发问题情境作出更及时、准确、全面的教育决策，从而有效促使教育者教育行为、教育策略的合道德化。

另一方面，加强技术使用者的道德意识，令道德决策贯穿教育教学全过程。道德算法是道德决策的遵循与依据，引导教育者进行科学、公正、合理的决策。据此，要增强技术使用者的道德意识与道德理念，使道德嵌入算法，切实推动道德决策落地。这就要加强教育使用者的技术道德、规则意识、法治观念，从技术使用的源头保障人工智能教育具备道德基因。同时，教育者将算法运用于教育时，要秉持“以人为本”的治理意识，坚定育人为本的初心，深入了解算法世界的“游戏规则”，挣脱算法所带来的束缚与控制，保持自身作为教育者的优

势主导地位,将自身的教育智慧与人工智能相结合,获取教育“美美与共”的景象。^[25]

4. 确立算法问责机制,以制度保障人工智能教育发展的多元性

制度具有营造秩序和提升效率的功能。^[26]化解人工智能教育的“算法”风险,需要建立精准的问责机制,在合理的制度框架下最大限度发挥算法设计者、使用者的权限,从源头上规避算法引发的教育同质化风险,释放张力,激发活力,推进人工智能教育的多样性发展。一如贝克(Ulrich Bec)所指出:“风险概念表明人们创造了一种文明,以便使自己的决定将会造成的不可预见的后果具备可预见性,从而控制不可控的事情,通过采取预防性行动以及相应的制度化措施来战胜种种副作用。”^[27]

一方面,建立精准追责机制,以明确的责任主体释放人工智能教育的发展活力。面对算法带来的教育同质化风险,应在政府立法部门与教育主导部门的合作下建立与之对应的破解体系,以法律法规保障教育的自主性发展,打破教育的同质化风险。如依托人工智能教育大背景,鼓励各级各类高等教育院校特色化发展、激励基础教育学校突出本土特色,以学校办学特色作为打破教育趋同化的先锋队,带领不同区域、不同类型、不同层次、不同形式的教育特色化、优质化发展。另外,需要弥补教育法律中人工智能教育相关内容的规则监控,明确人工智能教育应用中设计者、使用者、推广者等各方的法律责任、权利与义务,在合法规则下最大限度地增强算法的实用度和开放性,彰显发展活力,增加教育的开放性和多样性。

另一方面,严格纠错处罚,以制度执行力激活人工智能教育的张力。除了法律纲领的强制把控,还需要提升教育算法的制度执行力度,真正实现高监管低风险的把控效果,严格惩治跨越道德甚至法律底线的过错行为。要细化对教育信息获取、教育信息使用等的制度保障,对出现的个人教育信息商业化使用、个人生物信息贩卖等问题,要在制度执行层面加强信息管控力度,严格、透明地处理“信息犯罪”案件。加强教育行业的市场准入标准,由政府强

制执行责任纠纷、进行过错处罚,最大限度地把控教育教学全过程中各方的责任边界与严格处罚力度,在精准追责与纠错补偿的双效施力下,让算法在教育领域更加公正透明运行,在开放中增强教育的发展动力与活力。

参考文献:

- [1] Select Committee on Artificial Intelligence. AI in the UK: ready, willing and able? [M]. London: House of Lords Publishing, 2017: 3-5.
- [2] 多明戈斯. 终极算法: 机器学习和人工智能如何重塑世界 [M]. 黄芳萍, 译. 北京: 中信出版社, 2017: 3.
- [3] 汪怀君, 汝绪华. 人工智能算法歧视及其治理 [J]. 科学技术哲学研究, 2020 (4): 101-106.
- [4] 西普塞. 计算理论导引 [M]. 3版. 段磊, 唐常杰, 等译. 北京: 机械工业出版社, 2015: 114.
- [5] [11] [13] [17] 谭维智. 人工智能教育应用的算法风险 [J]. 开放教育研究, 2019 (6): 20-30.
- [6] [18] 王佑镁, 宛平, 赵文竹, 等. 科技向善: 国际“人工智能+教育”发展新路向——解读《教育中的人工智能: 可持续发展的机遇和挑战》[J]. 开放教育研究, 2019 (5): 23-32.
- [7] 克莱因. 数学简史: 确定性的消失 [M]. 李宏魁, 译. 北京: 中心出版社, 2019: 425.
- [8] [10] [14] [15] 多梅尔. 算法时代 [M]. 胡小锐, 钟毅, 译. 北京: 中信出版社, 2016: 143. 220. 43. 43.
- [9] 温家宝. 强国必强教 强国先强教 [N]. 人民日报, 2010-09-01 (2).
- [12] 梁迎丽, 刘陈. 人工智能教育应用的现状分析、典型特征与发展趋势 [J]. 中国电化教育, 2018 (3): 24-30.
- [16] 杨庆峰. 数据偏见是否可以消除? [J]. 自然辩证法研究, 2019 (8): 109-113.
- [19] [21] 田海平, 郑春林. 人工智能时代

的道德：让算法遵循“防治”[J]. 东南大学学报（哲学社会科学版），2019（5）：5-13，146.

[20] 刘三女牙，孙建文. 人工智能时代的课堂创变：解构与重构[J]. 国家教育行政学院学报，2021（9）：16-22.

[22] 凯利. 技术元素[M]. 张行舟，余倩，周峰，等译. 北京：电子工业出版社，2012：327.

[23] 苏令银. 透视人工智能背后的“算法歧视”[N]. 中国社会科学报，2017-10-10（5）.

[24] 维贝克. 将技术道德化：理解与设计物的道德[M]. 闫宏秀，杨庆峰，译. 上海：上

海交通大学出版社，2016：113.

[25] 吴河江，涂艳国，谭轶纱. 人工智能时代的教育风险及其规避[J]. 现代教育技术，2020（4）：18-24.

[26] 冯永刚. 学校制度文化育人的逻辑向度[J]. 山东师范大学学报（社会科学版），2020（5）：135-144.

[27] 贝克，威廉姆斯. 关于风险社会的对话[M]//薛晓源，周战超. 全球化与风险社会. 北京：社会科学文献出版社，2005：5.

（责任编辑 刘 红）

Algorithmic Risk and Good Governance of Artificial Intelligence Education

Feng Yonggang Zhao Dandan

Abstract: Entering the era of artificial intelligence, artificial intelligence education has become the general trend of education development, and algorithms are the strong foundation of artificial intelligence education. While the algorithm brings about the rapid development of AI education, it also brings unpredictable risks, and these dangers cannot be underestimated, these risks are: the established characteristics of the algorithm leads to the shallow of education, the “black box” effects give birth to the invisible control of education, and the algorithm bias exacerbating inequities in education, and the large-scale application of algorithms that have contributed to the convergence of education. In-depth research found that the game between the inherent attributes of the algorithm and the characteristics of education is the ontological and deep origin reasons of the algorithmic risk. To prevent and control the algorithmic risks of artificial intelligence education, so that algorithms follow the “good law”, we can optimize the algorithm design, increase the transparency of the algorithm, reduce the breeding of algorithm bias, establish an algorithm accountability mechanism, and steadily promote the deepening development of artificial intelligence education algorithms.

Key words: Artificial intelligence era; Artificial intelligence education; Algorithmic risk; Good Governance

Journal of National Academy of Education Administration

Vol. 295 No. 7 2022

Monthly

CONTENTS

- Enabling the Realization of the Strategic Goal of Modernizing a Strong Country
Through Education Modernization **Han Xiping** (3)
- On the Construction of the Theoretical System of College Students' Career
Development Education with Chinese Characteristics **Fang Wei** (10)
- Exploration of Higher Medical Education Reform at the New Developmental
Stage in China **Guo Jianru & Wang Weimin** (19)
- The Chinese Characteristics and Contribution of the Construction
of a High-quality Education System **Li Zhengtao & Wang Xiaoxiao** (27)
- The System Logic of High-quality Development of Teacher Education with
Chinese Characteristics **Wang Jian** (33)
- The Professionalization of Teacher Education and Construction of Teacher
Education System **Song Huan** (40)
- The Essence and Practical Path of the High-quality Development of the Open
University in the New Era **Li Song** (48)
- Coupling Coordination between Secondary Vocational Education's
High-quality Development and Rural Revitalization: Evaluation and
Countermeasures **Ye Beibei & Feng Shuhui** (55)
- Educational Trust and Educational Nomocracy
——An Interpretation Approach of Cultural Institutionalism **Liu Xiaowei** (65)
- “4-suitability” Paradigm of Educational Management: The Formation,
Meaning and Significance **Huang Yongjun** (74)
- Research on the Path of Integration and Harmonization of University
Inspection with Other Supervision **Yao Junjun et al.** (81)
- Algorithmic Risk and Good Governance of Artificial Intelligence Education
..... **Feng Yonggang & Zhao Dandan** (88)



医学教育综合楼



博文楼



科技研发中心



睿思楼



大剧院



体育馆

明德 博学 守正 出奇





青岛大学
QINGDAO UNIVERSITY

青岛大学是山东省属重点综合大学,山东省与青岛市共建高校,山东省属高校高水平大学“冲一流”建设高校。办学历史可追溯至1909年创办的青岛特别高等专门学堂。百十余年来,学校教授高深学问,养成硕学闳才,应国家之需要,薪火相传,砥砺奋进,从这里走出了40余万优秀校友,为区域经济社会发展作出了重要贡献。

学校现有三个校区,拥有2家附属医院,9家直属附属医院。现有全日制在校生4.2万余人,教职工3900余人,其中国家级高层次人才80人,省部级高层次人才130人。设有34个学院和医学部,招生本科专业79个。现有10个博士后流动站,14个一级学科博士点,3种博士专业学位类型;41个一级学科硕士点,28种硕士专业学位类型。拥有国家重点学科2个,山东省重点学科20个,山东省一流学科8个,进入全球排名前1%学科12个,获批国家一流专业建设点39个。拥有国家教学示范中心等国家教学平台11个;省部共建国家重点实验室等国家级创新平台6个、省部级创新平台40个。

站在新的历史方位,学校正秉承“明德、博学、守正、出奇”的校训精神,坚持立德树人根本任务,坚持走高质量发展道路,全面开启建设高水平综合性研究型大学的新征程。



统一刊号: ISSN1672-4038
CN11-5047/D

国内邮发代号: 82-484
国外发行代号: M2076

国内定价: 20.00元
国外定价: \$15.00

国外总发行: 中国国际图书贸易集团有限公司

