



高教信息

INFORMATION OF HIGHER EDUCATION

2024年9月20日

第1期

总第1期

质量管理与评估办公室 编印

本期要目

- 【专家睿见】学科建设的路径 (邹大光)
教育对外开放与中国式高等教育现代化 (顾明远 宋瑞洁 丁瑞常)
- 【学者观点】国家级教学成果奖：价值追问、误区研判、特征澄明与可为方略 (张健)
- 【媒体关注】从“重专业”到“重课程”，高教改革走向纵深 (卢彩晨)
- 【思政教育】高校“一站式”学生社区建设内在逻辑与实践进路 (单德伟 强飙)
- 【教改研究】高等教育推进“三融”的路径依赖与改革路向 (史秋衡 陈琼)
“以学生为中心”教学的理念及落地路径探讨 (贺利坚)
本科毕业论文答而不辩现象的原因及对策 (张宇迪)
立项成功的关键是创新与特色——国社科基金评审专家谈课题申报
- 【域外传真】让大学新生做好准备——斯坦福入门研究暑期项目的教育理念、实践举措与实施成效解析 (田吉 王保星)

专家睿见

学科建设的路径

邹大光

近几年，许多高校针对科技创新和解决“卡脖子”现象纷纷成立新学院，如未来技术学院、现代产业学院、人工智能学院、微电子学院、碳中和碳达峰研究院等，尤其是“双一流”高校是这些新学院的“领头羊”。推进新学科、成立新学院既是国家应对科技革命的布局，也是高校打破传统科研模式、推动学科组织变革的抓手。

把学科建设与学院建设“捆绑”在一起，是我国高校常见的学科建设路径，当我们需要对某个研究领域发力时，往往是成立一个与之相匹配的机构，以此彰显对该项工作的重视，并辅以相对丰富的资源配置。这是许多高校学科建设的惯习，这种资源的优先分配模式，使得许多新学科或新组织像人才工程一样，拥有越来越多的学科“帽子”。该建设方式究竟是“新瓶装旧酒”还是“不得已而为之”？

第一次思考学科建设的路径是在 2010 年 5 月，参加教育部在密西根大学举办的校长培训班，这是我第一次意识到可以用建筑“倒逼”学科建设。培训期间，校方组织参观了近四万平方米的生命科学大楼，这是一个“跨学科”大楼，不属于任何一个学院，只有从事“跨学科”研究的课题组才可以免费入住，其他人员入住需承担使用费用。也正是在这次培训期间，知道了“不合作就死亡”（partner or perish）的科研理念。培训之后，我又顺访了伯克利大学、佐治亚理工学院等几所高校，发现都有“跨学科”大楼，推进的理念和过程异曲同工。当时想的是，看来在美国的一流大学建设“跨学科”也不是一件容易的事。

2022 年看到一条报道，让我对如何推进学科建设有了新的认识。斯坦福大学打破了近 70 年的传统，成立了杜尔可持续发展学院（Stanford Doerr School of Sustainability）。随后陆续查到，耶鲁大学时隔 46 年之后，于 2009 年成立了杰克逊全球事务学院（Yale Jackson School of Global Affairs）；洛杉矶分校最新成立的学院是 1961 年成立的公共卫生学院，过去 63 年都未成立新学院；……美国这些一流大学不是靠成立新学院或专业跟踪科技创新，那他们是如何把科技最新进展融进科研与人才培养的？显然，与不断增加新学院不同，他们是按照“学科门类的建构主义”促成学科交

叉融合，鼓励新兴学科和交叉学科发展。在压缩学院数目的基础上，扩大学院学科容量，把解决问题作为学科设置的基础。具体而言，当面对某一新兴产业的需求时，主要采取两种做法，其一是多个学院的跨界“合作模式”，通过拓展组织边界、学科边界，以互嵌的结构形成新的学术共同体，在深度融合的基础上，实现人才培养和科研各个环节的融合。其二是单个学院整合内部资源进行学科“改造”，即调整那些无法对接新兴产业行业需求、无法接受市场检验的“旧学科”或“旧学院”，通过融入人工智能、区块链、大数据等新兴技术，与时俱进地更新教学内容和课程体系，“反哺”人才培养。

国内大学之所以习惯于通过成立新学院“推进”学科建设，首先是“新宠”学科容易受到重视，可以获得较多的内外部资源。其次是新学科的“光环”和“虹吸”作用，可以相对摆脱“传统势力”的干扰。最后，推进新学科布局和机构建设，也可以彰显管理部门的“作为”。但在我看来，学科建设之路既要着眼于新学科，更应放在传统学科的改造上，高校应该建立自己的学科发展机制。总之，学科建设的终极目标是解决问题，提升学科的贡献度。

【作者】：邬大光，兰州大学教育科学研究院院长

【来源】：《高等理科教育》2024 年第 4 期

教育对外开放与中国式高等教育现代化

顾明远、宋瑞洁、丁瑞常

【摘要】：教育对外开放既是推进中国式高等教育现代化的重要手段，也是中国式高等教育现代化的组成部分。中国式高等教育现代化进程中的教育对外开放呈现鲜明的“中国式”特征。一是强调“以我为主”，永葆教育对外开放的中国底色；二是坚持“人民至上”，以开放促进高等教育优质公平；三是秉持“胸怀天下”，积极参与全球高等教育治理。中国以教育对外开放助力中国式高等教育现代化，不仅走出了一条符合中国国情的教育现代化道路，也为各国推进“负责任的国际化”提供了新的实践样态，并鼓舞其他发展中国家以开放姿态探索高等教育现代化。

【关键词】：中国式现代化 高等教育 教育对外开放

引言

教育对外开放既是推进中国式高等教育现代化的重要手段,也是中国式高等教育现代化的组成部分。全面建成社会主义现代化强国,实现第二个百年奋斗目标,以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴,是党的二十大明确提出的中心任务。^[1]高等教育是国家发展水平和发展潜力的重要标志,也是建设教育强国的龙头和重要支点,能够为实现现代化强国目标提供重要的智力支持。而在推动中国式高等教育现代化的进程中,教育对外开放始终扮演着重要角色。明确教育对外开放之于中国式高等教育现代化的价值意蕴,凝练出中国式高等教育现代化进程中教育对外开放的基本特征,并进一步阐述教育对外开放助力中国式高等教育现代化的世界意义,对于推进中国式高等教育现代化理论建设与实践发展均有着巨大的价值。

一、教育对外开放之于中国式高等教育现代化的价值意蕴

对外开放是中国的基本国策,教育对外开放则是中国式教育现代化的基本举措。在中国式高等教育现代化进程中,教育对外开放发挥着重要的作用。

第一,教育对外开放为中国式高等教育现代化提供了强大的**智力支持**。中国高等教育对外开放的早期形式是对外派遣留学生。1978年第一批被派遣出国的52人中,归国后17人成为院士。据不完全统计,改革开放40年来,中国留学生的足迹已遍布世界100多个国家,70%以上的“985”高校校长、90%以上的长江学者,都曾求学于海外;81%的中国科学院院士、54%的中国工程院院士、72%的国家“863”计划首席科学家均为留学归国人员。^[2]同时,我国从中央到地方,乃至高校,都积极主动在全球范围内实施优秀人才引进计划,打造全球英才聚集地,吸引了大批外国专家与外籍教师来华发展。时至今日,无论是留学归国人员,还是外国专家与外籍教师,都在服务高校人才培养、国际科研合作、中外人文交流以及增进我国与世界人民之间的了解与友谊等方面发挥了重要作用。

第二,教育对外开放为中国式高等教育现代化奠定了坚实的**资源基石**。随着教育对外开放形式的不断丰富、范围的不拓展。我国的高等教育系统还充分接触并利用了世界一流高等教育资源。借鉴和吸收了先进办学理念与人才培养模式、课程教材与辅导材料、教学技术与手段等。自主培养了大量具有国际视野、拥有核心竞争力的人才。而中外科研工作者的学术交流、资源共享和合作研究。则极大促进了我国高校科研水平和自主创新能力的提升。

第三,教育对外开放为中国式高等教育现代化提供了**国际坐标**。中国式高等教育现代化是面向世界的现代化。中国式高等教育现代化不仅是中国的内在需求,也是与世界融通共进的过程。毋庸置疑,“中国式”这一创新提法并非凭空产生,而是根植于历史经验的积累,形成于对全球各国高等教育现代化进程的深入考察、研究和比较之中。显然,教育对外开放在其中发挥了不可替代的作用。同时,教育对外开放也为中国式高等教育现代化的发展成果提供了展示窗口,使中国高等教育走上了全球教育舞台,不断更新世界对中国高等教育的认识和理解。

第四,教育对外开放为中国参与全球教育治理搭建了**桥梁和平台**。例如,鼓励高校海外办学,向国际组织输送优秀人才,积极参与国际高等教育规范和标准的研究、制定和落实等一系列举措,使得我国能够向世界教育发展贡献中国智慧、中国方案,丰富世界高等教育现代化的理论和实践经验,以共同应对全球挑战。

总体而言,教育对外开放是“中国的世界”与“世界的中国”走向交汇的重要基点,在中国式高等教育现代化的进程中扮演着多重且关键的角色,能够推动中国式高等教育现代化朝着更加开放、包容、合作的方向迈进。

二、中国式高等教育现代化进程中教育对外开放的基本特征

教育对外开放既是推进中国式高等教育现代化的重要手段,也是中国式高等教育现代化的组成部分。因此,中国式高等教育现代化进程中的教育对外开放必然有着鲜明的“中国式”特征。

(一) 强调“以我为主”，永葆教育对外开放的中国底色

1980年，邓小平同志在会晤世界银行时任行长罗伯特·麦克纳马拉 (Robert McNamara) 时特别强调：“中国注定要走现代化和经济发展的道路。有了世界银行的帮助，中国可以更快地实现这个目标。如果没有世界银行的帮助，那么中国自己也可以，只不过花费更多的时间。”^[3] 这段话充分体现了对外开放在中国式现代化中的定位，即中国需要对外开放来促进自身现代化，但基本前提是“以我为主”。1981年，世界银行和中国政府在确定贷款项目的优先领域上意见相左，但中国政府坚持了自己的意见，成功说服世界银行赞同在高等教育领域开展第一个贷款项目，并在此后获得了世界银行对中国高等教育的大量援助资金。^[4] 坚持“以我为主”，是中国式高等教育现代化的基本特征，也是我国教育对外开放工作的基本原则和立场。概括来讲，它主要体现在以下两个“坚持”上。

1. 坚持走中国特色社会主义道路

一是始终坚持中国共产党对教育对外开放工作的领导。中国特色社会主义最本质的特征是中国共产党领导。在教育对外开放战略和工作部署上，中国共产党总揽全局、协调各方，注重顶层设计。改革开放以来，党和政府就出国留学人员教育、高层次留学人才、来华留学生、留学中介、港澳台学生、提高留学教育质量等问题发布了系列文件。^[5] 十八大以来，党中央更是高度重视教育对外开放工作。2016年，中共中央办公厅和国务院办公厅联合印发《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》，对教育对外开放工作做出系统安排。随后，教育部积极响应“一带一路”倡议，印发《推进共建“一带一路”教育行动》。2020年，教育部等八部门联合印发了《关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》。2023年，中央政治局围绕建设教育强国进行了第五次集体学习。习近平总书记在会上强调，要在坚持扩大教育对外开放不动摇的同时，深入贯彻

总体国家安全观，把牢教育对外开放正确方向和安全底线。^[6] 高等教育是教育对外开放工作的重点领域，党的领导从根本上保证了这一工作始终坚持社会主义方向。

二是注重发挥教育对外开放工作在社会主义国家建设中的助推作用。新中国成立以来，我国的高等教育对外开放战略、政策随着国家的发展需要，不断适时地进行调整、丰富和完善，但服务社会主义国家建设的宗旨始终不变。70余年来，留学人员群体在我国现代化进程中发挥了积极作用，提高了人才培养质量；优化并提升了科技创新能力；孕育并涵养了学术骨干队伍；强化并拓展了国际学术交流；参与并推动了国家全面建设；影响并提升了中华民族形象；持续并延展了人文互鉴合作；启发并加快了教育体制改革；助力了国家外交活动。^[7] 习近平总书记在中央人才工作会议上进一步强调，加快建设世界重要人才中心和创新高地，加强人才国际交流，用好用活各类人才，把各方面优秀人才集聚到党和人民事业中来。^[8] 由此可见，我国始终强调发挥教育对外开放工作在社会主义国家建设中的助推作用。

2. 坚持立足于中华优秀传统文化

在以教育对外开放推动中国式高等教育现代化的进程中，我国高度重视立足于中华优秀传统文化进行融合与创新。一方面，我国高等教育在“引进来”的过程中充分体现了中华文化的强大包容性和统合力。中国文化具有吸收各种异质文化并使之有机地与本民族文化相结合的特性。^[9] 新中国成立以来，我国不断学习发达国家高等教育发展经验，努力追赶世界一流，但从未彻底抛弃自己的传统，如高考制度。另一方面，我国高等教育在“走出去”的过程中，强调突出“中华精神”与“中华标识”。例如，当前我国高校境外办学主要有孔子学院(课堂)、鲁班工坊和海外分校三种形式。其中，孔子学院(课堂)已发展成为汉语教学推广与中国文化传播的全球品牌和平台；鲁班工坊和海外分校，通过在合作国输出中国优质教

育和产品技术,以及开设中国文化课程和开展高级技能培训等,实现了以中华优秀传统文化为精神内核的中国标准、中国方案的整体输出。

可以说,我国的高等教育对外开放通过传承和发扬中华优秀传统文化,培植了高等教育现代化的中国精神与中国性格。

(二)坚持“人民至上”,以开放促进高等教育优质公平

在高等教育对外开放中,我国一直秉持以人民为本,努力使国际优质教育资源供给从面向少数群体的“精英模式”转向大众化,确保高等教育对外开放的成果惠及更广泛的人民群众。

1. 加大留学教育支持力度,拓宽师生境外学习交流渠道

一方面,不断加强出国留学教育管理体系建设。尤其是不断更新完善出国留学工作方针,从“支持留学、鼓励回国、来去自由”,发展到“支持留学、鼓励回国、来去自由、发挥作用”,为出国留学教育政策的制定与完善提供了基本方向。在组织方面,教育部不断建立健全组织机构,如1978年增设留学生管理司、1996年成立国家留学基金管理委员会等。在政策方面,自1978年拉开大规模派遣留学人员的序幕以来,我国就出国留学人员教育相关问题出台了大量政策文件。尤其是进入21世纪后,自费出国留学限制被彻底废除,公派出国留学政策在培养高层次留学人才方面持续发力,面向全民的出国留学教育政策体系建设成效显著。

另一方面,持续加大对出国交流学习的资助力度。改革开放以来,我国对留学教育的资助从无到有、额度从少到多、范围从窄到宽,保障与促进了留学教育的快速发展。针对自费留学教育的发展,政府也充分发挥奖学金的引领作用,引导更多学生出国留学;同时,加大对优秀自费留学生的资助力度,促进留学质量的提升。此外,全国众多高校设置了丰富的出国交流学习助学金项目,资助学生出国(境)短期交换、参加国际学术交流活动等。

在一系列政策和大量资金的支持下,我国的出国留学教育和跨境学习交流获得了长足发展。据统计,1978~2019年,各类出国留学人员累计达656.06万人,其中165.62万人正在国外进行相关阶段的学习或研究,490.44万人已完成学业。^[10]公派留学的领域和项目覆盖面也越来越广,国际组织人才培养项目、国家建设高水平大学公派研究生项目、国外合作项目等高层次、以国际科研交流和国内学科建设为导向的公派留学项目发展迅猛,增速远超传统的公派本科或硕士留学项目,公派留学生层次越来越高。^[11]

2. 推动在地国际化发展,扩大国际优质教育资源供给

尽管跨境流动被认为是推动教育对外开放的有效策略,但也受制于教育资源及经济资本,从而在人才培养规模、教育公平以及教育质量等方面存在天然的不足。与传统国际化模式不同,在地国际化作为一种替代方案,强调“立足本土本校”“面向全体学生”“有效提升全体学生国际化水平和跨文化素养”等。^[12]换言之,在地国际化模式能够惠及绝大多数学生,使全体学生相对公平地享受优质高等教育机会和资源。

为推进高等教育在地国际化实践,我国在宏观领域积极强化政策导向,着力构建系统规范的政策环境和财政支持体系。尤其是《关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》提出聚焦服务国家重大发展战略,支持打造教育对外开放新高地,支持粤港澳大湾区建设国际教育示范区,支持长三角地区率先开放、先行先试,支持雄安新区打造教育开放新标杆,支持海南建设国际教育创新岛。^[13]

在实践层面,我国也进行了丰富探索。一是积极促进线下课程国际化,使高校课程内容与国际接轨。二是落实推进高等教育在线学习平台建设,打破时空的限制。如教育部指导并推出的“爱课程”和“学堂在线”两个高校在线教学国际平台,已免费向国内外学习者提供900余门多语种课程资源和必要的教学服

务。^[14] 三是充分利用丰富的非课程资源,如许多高校每年邀请大批国际学者来华讲学、研究、参加学术会议,还设置国内外学生结对项目等。四是积极发展中外合作办学,包括高校通过签订协议建立合作办学机构、与外方高校签署学分互认协议等。尤其是中外合作办学,以引进境外优质教育资源为主要特点,丰富了国内多样化教育资源供给,实现学生“不出国的留学”。

(三)秉持“胸怀天下”,积极参与全球高等教育治理

在高等教育现代化进程中,我国积极参与全球高等教育治理,且尤为重视与其他发展中国家的高等教育交流合作,为构建人类命运共同体贡献力量。

1. 推进“一带一路”教育共同体建设

“一带一路”倡议是中国根据全球形势深刻变化、统筹国际国内两个大局做出的重大战略决策,也是目前前景最好的国际合作平台。^[15]《推进共建“一带一路”教育行动》发布后,“一带一路”教育共同体建设成为中国高等教育对外开放的一个优先领域。在教育部的总体布局下,我国与“一带一路”共建国家的教育合作聚焦教育互联互通、人才培养培训合作以及丝路合作机制三大重点领域,“丝绸之路”留学推进计划、合作办学推进计划、师资培训推进计划、人才联合培养推进计划、教育援助计划五大计划,以及机制平台建设,促进了民心相通、人才培养和共建国家教育的共同发展。截至2020年,中国44所高等学校赴“一带一路”沿线地区创办了28个境外办学机构、开展了47个项目,涵盖23个“一带一路”沿线国家。^[16]截至2023年6月底,我国已与45个共建国家和地区签署高等教育学历学位互认协议。^[17]此外,通过设立“丝绸之路”中国政府奖学金等举措,我国还吸引了大量“一带一路”沿线国家学生来华留学,为沿线国家的高层次人才培养做出了重要贡献。

2. 开展“南南”高等教育合作

作为世界上最大的发展中国家、“全球南方”大家庭的一员,我国一直积极推动“南南合作”,尤其是高等教育领域的合作,为促进发展中国家共同发展贡献了力量。以中非合作为例,2009年,我国在中非合作论坛上提出加大中非教育合作力度,实施“中非大学20+20合作计划”。2015年,南非在非洲国家中率先同中国签署共建“一带一路”合作谅解备忘录,开启了与中国教育合作和交流的新篇章。2018年,中国在“北京行动计划”中重申致力于增强非洲国家的人力资源能力建设,实施“非洲人才计划”“头雁计划”等,承诺为非洲培训各类人才并提供上万个政府奖学金名额。^[18]值得一提的是,中非高等教育合作与交流如今已逐渐从单向的对非援助发展为全方位的双向合作与交流,合作内容从学校援建、提供教育设施、接收公费留学生和短期培训等,向中非联合开展研究计划、建立学位互认的学生交流机制等转型,逐渐形成多层次、多领域、多形式的国际合作与交流新局面。^[19]

3. 加强与国际组织的交流合作

一方面,我国不断深化与联合国教科文组织等多边国际机构的合作,以亚太经合组织、上海合作组织等区域合作组织为重点,积极参与国际高等教育标准和规则的研究、制定和落实。^[20]例如,参与《承认高等教育相关资历全球公约》等重要国际规则制定工作,推动落实联合国教科文组织《亚太地区承认高等教育资历公约》,与英国高等教育质量保障机构(Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA)等开展跨境教育质量认证与保障的合作。另一方面,不断加大对国际组织人才培养和选送的力度。近年来,我国高度重视国际组织人才培养工作,并在国内中长期人才发展规划中明确支持和推荐优秀人才到国际组织任职。在实践层面,包括搭建国际组织人才信息服务平台和开展国际组织后备人才推送与培养项目等。如,国家留学基金管理委员会设立并实施了国际组织实习项目、国际组

织后备人才培养项目等,旨在提升我国高校国际化人才培养能力。此外,越来越多的高校对国际组织人才培养进行了实践探索。

三、教育对外开放助力中国式高等教育现代化的世界意义

置身世界百年未有之大变局,中国式现代化深刻改变了人类文明进程。正如党的十九届六中全会审议通过的《中共中央关于党的百年奋斗重大成就和历史经验的决议》所指出的:“党领导人民成功走出中国式现代化道路,创造了人类文明新形态,拓展了发展中国家走向现代化的途径,给世界上那些既希望加快发展又希望保持自身独立性的国家和民族提供了全新选择。”同样,通过中国式教育对外开放,中国高等教育实现了现代化,探索出一条符合中国国情的教育发展道路,并为世界各国提供了重要的启示。

(一)为各国推进“负责任的国际化”提供新的实践样态

教育对外开放是世界发展趋势。然而,开放、合作在给各国带来机遇的同时,也会带来一些国家安全方面的风险。因此近年来,各国尤为关注如何在教育对外开放与国家安全间寻求平衡,推进“负责任的国际化”(responsible internationalisation)^[21]。中国以教育对外开放助力中国式高等教育现代化的探索,能为世界各国推进“负责任的国际化”提供一种新的实践样态。

一方面,坚持“以我为主”的基本立场,牢牢掌握教育对外开放的主动权。这主要体现在两个方面。一是保证政党的稳定支持,引领教育对外开放的基本方向。稳定的政党领导和支持,意味着稳定的国内发展环境。这对于推进高水平教育对外开放来说是必不可少的条件。回顾历史不难发现,正是在中国共产党一以贯之的领导下,中国才始终牢牢抓稳了教育对外开放的“方向盘”,实现了以对外开放促国内发展,以自我发展联动世界发展。二是坚持立足本国国情和文化传统。基本国情是教育的现实土壤,而文化传统是一个民族的根与

魂。在以教育对外开放推动高等教育现代化的进程中,中国的重要经验就是扎根中国大地,高度重视优秀文化的传承,最终形成自己的独特优势和品格。可以说,无论是发达国家还是发展中国家,都只有坚持“以我为主”的基本立场,牢牢掌握主动权,才能高效推动高等教育现代化进程,避免陷入“依附型”对外开放的被动局面。

另一方面,秉持美美与共的世界胸怀,在教育对外开放中强调共建、共治、共享。有些发达国家的教育对外开放实践,尽管对全球产生了积极影响,但也加剧了全球高等教育的不平等现象。因为其模式主要以资本的商业逻辑为导向,形成了单向强势输出的趋势,同时产生了明显的“虹吸效应”。这种模式显然难以为继。尤其是在印度、非洲、南美洲等地,以欧洲教育对外开放为代表的模式越发受到批判,甚至被指责为一种“新殖民主义”。相比之下,中国的教育对外开放主张共同发展。尤其是在人类命运共同体理念的引导下,中国的教育对外开放从政策法规到实践层面的国际合作项目,都十分强调多元、平等与共享。这不仅是中国式高等教育现代化成功的重要因素,也是其他国家在推动本国高等教育现代化发展时值得借鉴的要点。

(二)鼓舞其他发展中国家以开放姿态探索高等教育现代化

毋庸置疑,中国式现代化所取得的巨大成就已受到其他广大发展中国家的关注,并对这些国家产生了强大的示范效应。就高等教育领域而言,对于以教育对外开放助力中国式高等教育现代化的成功实践,更为可贵的意义在于,能够在认知层面激励其他发展中国家以开放姿态探索高等教育现代化发展道路。

作为典型的后发外生型国家,中国的教育现代化之路并非一帆风顺。从清末民初睁眼看世界的“学西方”,到中华人民共和国成立后缘于外交一边倒的“学苏联”,再到改革开放后“再学苏联和西方”,直到提出“中国式教育现代化道路”,在中国共产党的领导下,才

彻底摆脱了教育现代化对外来教育的依附,成功走出一条有别于西方现代化的中国式教育现代化道路。^[22]在此过程中,尽管面临严峻的外部环境,但中国仍然保持和平发展、对外开放的格局,努力以自身的发展惠及世界,引领世界教育的发展。这一历程虽然漫长而充满挑战,却能够引起其他发展中国家的共鸣。

同时,中国以一个“创新者”的形象出现,鼓舞其他发展中国家消除对开放和创新的恐惧,让其看到开放和创新的可能性,进而激发探索本国高等教育现代化特色道路的勇气。要理解这一“创新者”形象之所以能够鼓舞其他发展中国家,必须回溯到中国式教育现代化的方法论创新上。中国式教育现代化的理论与实践创新并非全盘否定式的创新,而是以我为主,保持开放姿态,充分立足于批判扬弃基础上的创新与超越。中国式现代化是马克思主义与中国实际相结合、马克思主义与中华优秀传统文化

相结合的产物,同时借鉴吸收了人类多种文明成果,但拒绝简单移植照搬,并从中国现代化的实践探索中不断寻求理论升华。毫无疑问,这种方法论上的创新,既汲取了各方的长处,又紧密贴合实际,为发展中国家奠定了探索理论和实践创新之路的坚实基础。同时,它也能帮助更多国家理性地看待西方现代化发展模式,进而增强创新和开放的信心与决心。

(本文系国家社科基金教育学重大项目“习近平新时代中国特色社会主义思想思想研究”(项目编号:VAA180001)的研究成果。)

【作者】:顾明远,北京师范大学国际与比较教育研究院教授,博士研究生导师,中国教育学会名誉会长;宋瑞洁,北京师范大学国际与比较教育研究院博士研究生;丁瑞常(通讯作者),北京师范大学国际与比较教育研究院副教授。

【来源】:《高等教育评论》2023年第2期

学者观点

国家级教学成果奖：价值追问、误区研判、特征澄明与可为方略

张健

【摘要】:国家级教学成果奖是国家层面激励、推动和规范职业教育内涵发展,反映发展成果的最重要的也是最高的奖项,对推动我国职业教育的高质量发展具有重要作用。其价值意义在于大盘点、大检阅的成果验收,树标杆、立样板的示范引领,引反思、促提升的改进过程。当下成果奖申报存在着重申报、轻培育的过程误区,重经验、轻理论的材料误区和重叠加、轻逻辑的理念误区。国家级教学成果奖的特征可概括凝练为系统性、逻辑性、创新性、实践性,与这些特征相呼应的国家级教学成果奖申报的可为方略是实践性方略、结构性方略和创新性方略。

【关键词】:职业教育;国家级教学成果奖;职业教育教学

2023年7月,2022年国家级教学成果奖评审终于尘埃落定,共572项职业教育成果获奖。这一奖项设置是国家层面激励、推动和规范职业教育内涵发展,反映职业教育发展成果的重要配套举措,也是备受关注与重视的职教领域

大事件。为进一步用好这一制度工具,需要我们对其价值功能、存在问题及可为方略进行深入研究反思,以期更好发挥其效能和作用。

一、国家级教学成果奖的定义反思与价值追问

（一）教学成果奖的定义反思

《国务院教学成果奖奖励条例》指出：“教学成果是指反映教育教学规律，具有独创性、新颖性、实用性，对提高教学水平和教育质量、实现培养目标产生明显效果的教学方案。”将教学成果奖定性为教学方案，存在如下待商榷之处。

一是**虚实错谬**。方案是进行工作的具体计划或针对某一问题制定的规划，是具有任务书、路线图、时间表性质的，预设的、未实操的、有待落实的文案。它是做之前的设定与绸缪，是虚化的、停留在设想层面的和有待实施的存在。怎么能称一件尚未启动还没去做的事情为教学成果，进而获得教学成果奖呢？虽然教学成果奖并不排斥对教学方案的理性指导、形而上引领，但它一定指向做后的结果，是任务完成后的评价与奖优。用教学方案界定教学成果奖，是以因代果、倒因为果的。

二是**定性失准**。教学成果奖所关注的一定是教学的结果，或者说从表征教学结果优劣程度层面，去找寻它的属概念也称类概念，然后再加上种差的限定，这是逻辑定义的基本方法。循此，我们认为教学成果奖应该落脚在“人才培养质量”这个定义项（属概念）的核心之上，而不应该落脚于“教学方案”，这样才能将教学成果奖的概念奠定在正确的逻辑基点之上。质言之，教学成果奖所关注的不应是教学方案的优劣（尽管这个也很重要），而应是教学方案所指向与达成的人才培养质量，或者说是方案落实后实现的目标及实现程度，是与方案匹配吻合而达成实现的优效结果。如果把教学方案当成是教学成果奖，那是鼓励纸上谈兵而非踔厉践行的行为了。

（二）教学成果奖的价值追问

价值是事物意义、功能和效用的集成，也是我们做事的理由和依据。价值追问就是关于教学成果奖“培育什么”和“为何培育”的因由和依据的研究。职业教育国家级教学成果奖是中国职业教育教学领域的最高奖项，代表着中国职业教育教学工作的最高水平，是判断一

所高校综合实力的“直观标识”，是衡量其教学水平、教学能力和教学质量的重要标志，也是“双高计划”评选和鉴定的重要参考，对学校的发展具有重大影响。有研究者认为，国家级教学成果奖“一定程度上反映了职业教育领域教学改革与发展的方向与成果，体现了广大职业教育工作者积极参与职业教育改革的新探索、新创新与新实践，对推动我国职业教育的高质量发展具有重要作用”^[1]。“职业教育国家级教学成果奖以提高人才培养质量为核心，肩负引领教育改革重任，对推动职业教育高质量发展具有深远意义。”^[2]该奖项承载的符号意义与各方期待越来越多，已被各界视为“里程碑”式的教学成绩和教学核心竞争力的重要指标^[3]。教学成果奖“对深入推进职业教育改革创新，推动职业教育教学研究和实践，完善产教融合、校企合作育人机制，创新人才培养模式，全面提高人才培养质量具有重要意义”^[4]。具化到下位的中、微观层面，教学成果奖申报的意义和价值表现如下。

1. 大盘点、大检阅的成果验收

四年一届的国家级教学成果奖评审是激活职业教育改革创新活力的引擎，是对职业教育历年办学成果的检验或阶段性验收，其目的在于盘点职业教育改革发展的新成果、新收获、新创造，检阅我国职业教育的新发展、新实力、新业绩，提升职业教育的新自信、新动能、新追求。有了这样一个评审机制和比试方式，好的成果就有了顶级的展示和推广平台，有了导向性的内涵建设标高和提质性抓手。而且由于这一评审的含金量足够高、动力机制足够强，足以激起参评主体对报奖的意愿和重视，促使他们真下功夫去梳理经验、盘点业绩，形成职教成果的凝练提升和理性升华。可以说，这样的盘点验收向形式主义说“不”，为改革创新开路，脱虚向实、推优崇真，是真正值得肯定和推广的评价奖励形式。

2. 树标杆、立样板的示范引领

王屹认为：“设置教学成果奖重点在于加强职业教育改革优秀范例的引领和辐射作

用。”^[5]“一份高质量的教学成果奖具有示范性、引领性和推广性的特征。”^[6]这是国家级教学成果奖评审的目的所在。国家级教学成果奖与国示范、国骨干、“双高”评审和建设一样,是一种抓先进以起到示范引领作用的方法和策略。本次国家级教学成果奖评审中,共有572项职业教育项目获奖,创历届数量之最。

“本届教学成果奖获奖成果中主题出现频数居前六位的依次是‘人才培养、教学改革、专业建设、教师培养、产教融合、实践教学’”^[7],当然还有创新创业、文化育人、思政育人、乡村振兴等方面的成果。显然在如此宽泛的主题分布和572项具有标杆性和样板性的获奖成果中,总有适合自身情况的获奖项目会给职业教育工作者们提供启迪借鉴,起到示范引领作用,具有转变职业教育发展观念、赋能教师专业发展、助力课改提质增效、启迪模式创新建构的效能,最终得以实现职业教育整体改革与发展的进步与提升。

3. 引反思、促提升的改进过程

在教学成果奖的申报过程中,并不是人人都能获奖的,更不必说获得国家级奖项,能获得省级教学成果奖特等奖、一等奖、二等奖,已经很了不起了。但没获奖并不代表没有收获,报奖的过程是一个系统反思、组织材料、锤炼表达的过程。其中,反思是一种向自身回归的思维过程,也是一种追求完善和发展的精益求精的品质。报奖要求我们总结教学规律、存在问题和应对策略,“其对破解教育教学改革中重大实践问题、促进实践改进具有重要推动作用”^[8],同时也有助于推动我们由少思、浅思、泛思走向多思、深思、凝思,提升思维能力和品质。再者,反思的过程也是提升的过程,可以促进职业教育理论提升、实践提升和创新提升。

二、国家级教学成果奖申报的误区研判

(一) 过程误区:重申报、轻培育

国家级教学成果奖申报是一个教学成果的培育过程,而部分职业院校却把它当成短期任务,以拼凑的、突击的短期行为来应对。这

是一个完全背离教学成果奖申报初衷的严重误区。从重视程度看,各校普遍重视成果奖申报,总是动员各教学院系尽可能多地提交申报项目,以便“普遍撒网、重点捉鱼”。从申报时间点看,2022年国家级教学成果奖申报通知于当年9月15日发出,10月25日申报截止,一共40天,而许多职业院校就靠这40天突击整理申报材料(当然这中间因实际情况出现了许多变数),根本没有自觉的、有意识的成果培育过程。退一步说,即便提前一年半载开始准备工作,主体材料也许可以做得更加完善,但整理支撑材料时依然会感到缺这少那,欠账严重。因为这些院校没有经过系统、自觉的教学成果培育过程,完全是临时找补、拼凑材料,当然会感到捉襟见肘、左右为难。国家级教学成果奖申报之所以设定四年一轮的周期,就是为了给职业院校充裕的培育时间。量变质变规律会使我们突破量变的渐进,迎来期待的质变;否定之否定理论启迪我们,只有历经否定之否定的蜕变周期,才能拥抱完美蝶变。而那些“临时抱佛脚”的申报者抱着“撞大运”的赌徒心理,采取的是机会主义行为,因此很难取得成功。

(二) 材料误区:重经验、轻理论

经验是“经历+体验”,是感性层面的东西,它是肤浅的、个别性的而非普适性的,而且经验加经验还等于经验。第一,因为经验是平行的集成,是物理式的积累,而不是化学式的反应。第二,经验没有异质要素的加入,不具备升华和质变的逻辑台阶^[9]。在职业教育的现实过程中,理论的脱嵌造成了大多数教师有经验、没理论,有做法、没方法,理论贫弱、方法遮蔽,只有具体的教学思维,没有抽象的方法思维,只有形而下的实践,没有形而上的思考与提升,最终导致他们只能沉溺于经验,在“知其然”的经验层面惯性滑行。这样的局限使得绝大部分教学成果奖申报材料的撰述只有经验的堆砌、做法的罗列、现象的铺陈,而难有“知其所以然”的理论提升和突破。脱离理论的经验 and 失却方法的做法,二者均纠结

于感性的低端,是根本没有指导意义和获奖价值的。所以教学成果奖必须要有理论的加持和提质,让理论发挥观照引领的定向作用、方法价值的定位作用、规约指导的定则作用,才能规避重经验、轻理论的材料误区,提升教学成果奖申报材料的理论内涵和质量水平。

(三) 理念误区: 重叠加、轻逻辑

这里的理念指申报主体对于申报教学成果奖所秉持的观念和指导思想。比如不少申报者认为,申报的东西越叠加越丰富、越堆垒越厚重,导致其申报材料任性叠加、无序堆垛而缠夹不清、混乱失序。其问题症结在于:一是自乱阵脚。我们也许可以梳理清楚简单的东西,但面对复杂的东西时就会被其缠夹性困扰,更有甚者这种混乱是自己造成的。二是牺牲逻辑。对复杂堆叠的东西进行概念界定已然困难陡增,且在字数有限的情况下,概念间的关系和逻辑更是难以说清道明。熵理论使用熵这个概念来度量事物的无序和混乱程度,分为熵增和熵减两种情况,熵增代表无序混乱程度的加深,熵减标志无序混乱程度的改善。在教学成果奖的申报材料中,概念去逻辑性的无序叠加意味着“熵增”。比如有一申报材料提出“一体两侧五共同六服务”的产业学院运行模式,还有“一主线双主体三递进四融合”的专业群人才培养模式,这些概念的界定、内在逻辑、彼此关系都是一本糊涂账。所以为了提高申报材料的质量,一定要追求由混乱无序走向和谐有序的熵减过程,以“减熵”的机制和诉求,提高材料系统的结构性和逻辑性。

三、优秀教学成果奖的特征澄明

特征是特点和表征,它是事物个性化的标识,是一事物区别于其它事物的主要特色。优秀教学成果奖的特征主要有系统性、逻辑性、创新性和实践性。

(一) 系统性

系统性是教学成果奖的理论特征,它的理论基础是系统论。系统论是全面揭示对象的系统性存在、系统关系及其规律的观点和方法^[10]。世间事物不是杂乱无章或碎片化的,而

是以系统化的方式存在的,自然、社会及人的思维莫不如此。优秀的教学成果奖也是一个统一的、贯穿了理论思想的、理论与实践交融的系统,它是一个由特定的申报主旨统摄凝聚的成果系统,一个内容多元、结构有序的逻辑系统,一个有创新底蕴铺排、演绎和建构的出彩系统,一个主体材料与印证材料相互支撑佐证的共在系统。教学成果奖申报其实就是建构和创生这样的系统的过程。一个优秀的教学成果奖必须遵循教学规律,具有理论性、创新性、逻辑性、实用性,在系统化、结构化、特色化等方面都达到了材料结撰的应然的高水平境界,才能取得理想的评审结果。

(二) 逻辑性

逻辑性是教学成果奖的核心特征和内在秩序。逻辑有几重意涵:一是思维的规律;二是客观规律性;三是指逻辑学^[11]。逻辑性是指人的思维成果要符合逻辑的特性,它要求教学成果奖必须符合思维逻辑、结构逻辑和语言逻辑,做到思维的同一、结构的严谨和排列的有序。

1. 思维的同一

思维必须遵守逻辑规律即逻辑四律(同一律、矛盾律、排中律、充足理由律),思维的同一性即思维要遵循逻辑学的同一律要求“A是A”。体现在教学成果奖的申报中就是,如成果整体是A,那么整个成果材料就必须是围绕A、紧扣A展开的一个系统,这就是同一性。如果标题是A,内容是B、C、D,跟A无关或关系不大,那就是违反同一律、缺乏逻辑的表现。如果材料写产教融合,后面的或下位的展开都要扣住这个点,如可以写专业产教融合、课程产教融合、教法产教融合、评价产教融合、创新产教融合等,这是在一个逻辑基点上的、符合同一律逻辑要求的表现。如果材料定调为产教融合,后面的内容跟产教融合无关或关系不大,就是A实则非A,是没有或背离逻辑性的表现。

2. 结构的严谨

结构的严谨性体现为内在理路的贯通和结构的严谨缜密。一是内在理路贯通。内在理

路是只由一个中心贯穿和统领的行文路径。叶圣陶说：“文章思有路，遵路识斯真。”抓住并遵循这个“路”，申报材料就有了整体逻辑并能形成逻辑整体。如重庆航天职业学院以整合理论为依据，凝练创生了校企军共生融合、产学研赋能融合、岗课证一体融合、教学做实施融合“四合融通”的校企军协同育人创新模式^[12]，体现了“四合融通”贯穿的整体思路和同一性逻辑，获得了2022年国家教学成果二等奖。二是结构严谨。申报材料文本是由部分、段落、层次构成的，这些可视为材料的逻辑单元和组份，各个部分衔接转换处要有提示、交待，形成文意的链接和单元的缝合，构成一个严谨自洽的整体。同时，材料还要有结构上的呼应，比如前面讲教学存在的问题，后面成果的主要内容就一定要围绕问题讲解决的对策，形成有针对性的连贯和呼应，这才是结构周延的表现。

3. 排列的有序

序是事物内在结构呈现的次序、顺序，对教学成果奖而言，这个“序”就是文本结构布局的内在逻辑。排列的有序性是一种有逻辑的表现，混乱和失序是没有逻辑的表现。这个序可以是显性的，也可以是隐性的，显性的序是能够直接读出的、可识别的，隐性的序是内在流转贯通的，它不一定有显性标识，但一定是可感悟和把握的，否则就近于虚妄了。结构的序可以事物的重要程度为依据排列，以事物的宏观、中观、微观为依据排列，以事物发展的经过、步骤、流程为依据排列，也可以“提出问题—分析问题—解决问题”的思维过程为依据排列。有了这样排列的序，事物结构的“骨韵”和逻辑的“脉络”才能得以显现，逻辑性才能获得彰显和澄明。

（三）创新性

创新性是教学成果奖的本质特征。“创新是对事物的属性、关系、规律的新发现新运用”^[13]，它是教学成果奖的价值标度和价值灵魂，也是教学成果获奖最本质的考量、第一位的指标。

国家级教学成果奖二等奖评审标准就明确要求“有创新和发展，达到国内先进水平”，赋分分值为理论创新10分，实践创新10分。因为创新表征成果的内涵品质，彰显成果的质量水平。教学成果奖的创新可分为理论创新和实践创新，二者区别如下：理论创新是组织概念和判断，“属于想”，是形而上的指导，发挥着观念引领、理论指导、行为准则的作用；实践创新是组织实体与活动，“朝向做”，是形而下的践行，是一个把思想、理论结构转换为行动模式的过程。教学成果奖理论创新的不同之处在于，它不是为着某项成果而即时创生的一种理论。真正的单独实现的理论创新是非常难的，概率极低，即使实现了也难以被快速接受和认同。我们认为，教学成果奖的理论创新实际上是选准了成果背后指导和支撑的理论，这种理论从一开始就为成果的培育、建构和呈现提供了实践的路标，创生了基本的理路，开具了治理的“处方”，梳理了实施的路径，赋予了呈现的依据，成果的培育是在这一理论指导下进行的自觉培育。所以教学成果奖的理论创新其实就是理论匹配的精准、适切和成果呈现时解释的圆融。它是理论应用的创新，而不是独创理论的创新。换言之，当我们把一种理论与教学成果结合到非常精准、适切、圆融的程度，这就是一种难能而可贵的高品质创新。实践创新是指在实践过程中运用整合思维能力解决复杂的教学问题、为学生赋能的过程，通常指办学实践过程的环节、要素、方法、模式等方面的具体创新，是教学成果奖申报的“根”和“源”。

（四）实践性

实践的观点是马克思主义认识论的首要和基本观点，实践性是教学成果奖的实用特征，也是教学成果奖的落地支撑。由此，教学成果奖的培育亦是教学实践主体力量发挥、运用和展现的过程，是主体的实践力量对象化、外在化和现实化的确证^[14]。教学成果奖的实践表征如下：一是扎根实践。任何教学成果奖都是教学实践的反映和产物。无论逻辑理论

多么严密高超，创新性多么突出，这些都是建立在实践的基础之上的。离开了教学实践和人才培养质量，教学成果奖就成了无源之水、无本之木。换言之，实践是成果之根、之源、之地基，只有实践出彩，才有成果出场。因此，教学成果奖必然是深深地植根于实践、服务于实践又在实践中不断创生和发展的产物和结晶。二是实践成效。教学成果奖具有树标杆、立样板的示范引领作用，这种作用源自实践的成功和实用有效，起着“拓展着实践对象、强化着实践功能、创新着实践手段、表征着实践水平、提高着实践效率、克服着实践问题”^[15]的作用。教学成果奖如果不实用或没有实效，那就完全失去了应然的价值属性。它必须在实践过程中取得实效，才具有可示范性、标杆性、可迁移性。

四、教学成果奖申报的可为方略

教学成果奖的申报是按照评审要求撰写成果报告、填制申报表、配套支撑材料，并对完成的材料进行精心打造、系统建构的过程。评审材料是教学成果展示的文本和载体，是成果申报的关键环节，也是专家评审和授奖的依据，决定着申报的成败。方略，即方法策略，此处特指教学奖申报的理性遵循、方法加持和智慧技巧。教学成果奖申报方略包括培育过程的实践性方略、材料结撰的结构性方略和成果升华的创新性方略。

（一）教学成果奖培育过程的实践性方略

“培育”在这里有培育滋养之意，是指将不成熟的在培项目培育成能出彩、可获奖的优质项目、获奖成果。语言学家、语文教育家吕叔湘对教育的性质有过一句著名的判断：“教育是农业，绝不是工业！”意指农业重培育，工业重制造，对教学成果奖的培育亦与农业类似，对于各个环节都不能怠慢，只有创生条件进行培育和侍弄，才能有好的收成。

1. 培育目标的确认

培育首先面临的是培育目标即“培育什么”的问题。培育什么不是由主观决定，而是由客观价值的评判带给我们的一种识别、甄选

和确认过程。它是在以实践出彩程度为代表的现实可能性和以通过评审可能性为代表的价值判定之间寻找最大公约数的一种预判、权衡和取舍。一方面，从实践角度看，过去的几年甚至十几年，职教工作者已经做了很多事，但不是所有的事都有价值和创新，大部分属于常规性、反复性实践，无足道哉，所以必须要加以甄选。另一方面，从选择的价值看，选择是确定培育的逻辑起点和主旨的过程。通过选择锁定一个正确的培育方向、主题或目标，整个培育过程就被纳入正确的路径和轨道，就能产出成果、收获回报；选错了，一切都成为错付，只能沦为“重在参与”的陪跑。

2. 培育的过程价值

选择培育项目之后，即可进入培育过程。过程是指事物时间上的持续和空间上的延伸。恩格斯说：“世界不是既成事物的集合体，而是过程的集合体。”^[16]人的任何活动都是以过程的形式存在和发展的，教学成果奖培育亦然。教学成果奖培育可分为非自觉培育和自觉培育两种。非自觉培育是指没有明确项目导向的盲目、盲从、盲动状态的培育，或者说是主体根本没有意识到自己培育行为的一种自然或茫然状态的行为，是到了申报关头才被唤醒和激活的行为，而这种舍弃过程的、“去培育化”的、仅靠短期包装的申报行为是很难成功的。自觉培育是指在规划、设计、布局的前提下去实施的一种主体行为，它是在觉识状态下的一种有意识的自觉培育过程。这个过程是一个提前绸缪、前瞻孕育的过程，是一个质量塑造、创新出彩的过程，是一个打造特色、彰显自我的过程，是一个全面盘点、突破问题的过程，是一个扬长补短、持续改进的过程，是一个理性自觉、精心打造的过程。而教学成果奖申报只有历经这种自觉打造的培育过程，才有可能获奖。

3. 培育的实践方略

针对教学成果奖自觉培育，职业院校可编制一个全面实施教学的目录，列出专业、课程、师资、科研、校企合作、双创等方面的具体实

施情况,对教学实施、专业培养的实然状况做到心中有数;然后根据所列大项及相关内容与奖项申报的联系紧密程度,分为很紧密、紧密、不紧密三种类型;再根据目录所列事项的完成或进行程度,分为好、中、差三等。双维度、六要素相组合,可以生成9种相交的逻辑对当关系(见表1)。

表1 9种逻辑关系对当表

很紧密—好	很紧密—中	很紧密—差
紧密—好	紧密—中	紧密—差
不紧密—好	不紧密—中	不紧密—差

表1第一行,即与成果培育关系很紧密的项目或事项,不论完成情况如何都构成培育的重点。其中“很紧密—好”虽然已然不错,但仍然可以锦上添花、好上加好,是教学成果有特色、出彩、创新的保障点。“很紧密—中”是还有提升优化余地的部分,也应予以重点关注。“很紧密—差”则是培育的重中之重,它是最能拉低质量水平的要素和标尺,必须下大气力在这个点上进行“补长”性培育,是带有“雪中送炭”性质的最需补强的部分。表1第二行是与教学成果奖申报关系紧密的项目或事项,其重要程度已退居其次,可以视需要或难易程度进行分别培育处置。表1第三行的项目或事项因与教学成果奖评审的关系“不紧密”,基本可以忽略不计。由上可见,教学成果奖培育的实践策略为通过逻辑分类、矩阵聚焦,找到培育的方向、目标、重点,进行或完善优化、或补强提升、或重点突破的有针对性的自觉培育。

(二) 教学成果奖申报的结构性方略

结构功能理论认为,结构是构成事物各个要素之间所固有的相对稳定的组织方式或联结方式,功能是指构成事物的各个要素之间所发生的相互作用、影响和效用。结构决定功能价值,功能彰显结构效用。教学成果奖即是一个结构化的功能系统。首先,它是一个系统,这个系统是由教学成果奖生成的背景、嵌入的理论、存在的问题、解决的对策、创新的方法、

推广应用的成效以及系列的支撑材料构成的完整体系。其次,它具有特定功能。这个功能不仅表现为要素之间的相互作用和影响,更重要的是这些系统要素的叠加和逻辑组合是构成合规格、合要求的申报材料的规范前提,是材料结构完型乃至成功申报并获奖的功能所在。教学成果奖的结构方略需要根据结构化的条件和要求来谋划和设定,包括结构的要素问题、逻辑问题和嵌理问题。

1. 结构的要素问题

结构至少是由两个或两个以上可以相互区别的组份、要素(或子系统)组成的,单个要素不能构成系统,完全相同的要素数量虽多亦不能构成系统。对于教学成果奖而言,要素就是用以申报的核心内容,从质和量两个维度加以审视,这样的核心内容起码有两个基本要求:一是要素要整全,即起码有三个以上核心点叠加整合,才能实现结构化的完型。“三”在古代是表示多的一个概数,是表示覆盖周延性的一个最大的概数。如覆盖时间的“昨天、今天与明天”,覆盖空间的“长、宽、高”,覆盖研究领域的“宏观、中观、微观”,覆盖事物发展过程的“肯定、否定、否定之否定”,覆盖思维逻辑推理过程的“大前提、小前提、结论”等。“三”又是数量最小的下限覆盖,没有“三”,事物的发展无法实现周期循环、超越升华,思维的进程就会终止于思想的断崖,难以实现逻辑上的彻底和圆满^[17]。对于教学成果奖的申报设计而言,“三”是成果内容最小、最少的下限,少于三个,成果内容就单薄不丰厚,成果结构就无法完型,只能被视为一种残缺的系统或结构。二是要素要有获奖的品质和质量。这是对结构要素的素质要求,即被写入结构的三个以上要素必须是能够达及获奖标准的高质量的要素。此二者相互依存、相互成就,既不能为满足量的要求而降低质的门槛,也不能因质不达标就使量缩水残缺,必须是质和量两个点都完美臻善,才能达及结构优化的高境。

2. 结构的逻辑问题

结构是讲究规则的，这个规则就是必须遵从教学成果奖申报的逻辑，包括选题培育的价值逻辑、内在支撑的理论逻辑、内容组合的结构逻辑和成果创新的升华逻辑。结构逻辑就是内容组织的逻辑。如在内容杂多密集、混乱无序的情况下，只有逻辑主导的秩序建构，才能使材料进入取舍有度、结构有术的有序状态。教学成果奖申报的核心内容是问题导向的，必须讲明“主要解决的教学问题及解决方案”，然后再从解决问题方案中抽绎出创新的方法，这是教学成果奖申报材料整体的大逻辑。从局部内容的逻辑结构看，提出问题和分析问题之间必须有对应逻辑，二者之间存在内在呼应和针对性，不能写成完全割裂的“两张皮”，也不能错位、错配“不对号”，造成“去逻辑化”。从内容的整体结构看，要遵循内在的意义逻辑，如人才培养可以按“目标—内容—方法—评价”的过程逻辑或培养链展开，这样的内容结构就是逻辑贯穿的、脉络清晰的，才是优质材料的表征和存在。

3. 结构的嵌入问题

教学成果奖当然是以实践作为和成效为评定首要标的，但更是需要理论嵌入的。实践是“筋骨肉”，是教学成果奖物质的和核心的存在；理论是“精气神”，是教学成果奖的意涵和上位存在。没有“精气神”贯注、失去理论烛照，教学成果奖就是无精魂、不出彩的东西，就会失去方法层面的升华指导和理论层面的启迪澄明。所以理论的结构化嵌入关乎教学成果奖结构内容的深化与澄明问题，关乎文本结构的理入质优的问题。李政认为，“还应努力提升教学成果奖的理论基础，将教学成果奖的‘工作总结思维’转化为‘综合问题解决思维’，突出对行动模式背后本质问题、理论问题的思考和建构，提升教学成果奖的质感”^[18]。理论的嵌入可以使人们获得形而上的高瞻和高度概括凝练所获得的深刻的抽象，它能把人们带入到它所解释的事物本质深处，使人们获得行动的自由与解放。因为理论能将经验做

法提升到方法层面，澄明对事物的本质认知，前瞻和引领发展方向，诊断、研判和指导实践，预判和把握未来趋势走向，帮助我们质疑、反思、批判教育现实。而常见的那种在肤浅的经验轨道上滑行、在现象层面上逡巡、在做法层面上纠结的申报材料是不可能获奖的。申报材料必须有理论内核支撑、有逻辑思想统驭、有理性观照提质，凝练方法、提升理念、形成理论，才能提升自身的品质和档次，使形而上的理念与形而下的实践有机融合互洽，使申报材料有“理入”亦有“行出”，“理入”使结构内涵深刻澄明，“行出”又使成果实践落地，实现理论引领超越实践、实践生成赋能理论的目的，将申报材料真正提升到高端的可获奖的境界。

（三）教学成果奖升华的创新性方略

升华，原指固态物质直接转换为气态，这里比喻事物的精炼和提高。教学成果奖的申报是一个始于问题、继以问题解决、终于创新的过程。由问题到解决再到解决后的创新澄明，这就是教学成果奖的升华路径。创新是教学成果奖的本质特征和内在灵魂，如果申报材料不能从解决问题的方案、对策中凝练出创新之法，那就一定是平庸的成果，不值得申报，也不可能获奖。追问教学成果奖创新方略，必须回应创新从何而来、怎样实现创新和创新的达道之境几个问题。

1. 创新所由之出

教学成果奖的创新一定是在成果实践过程中产生的经验、做法基础上概括凝练出的一套方法系统。尽管创新成果各异，但创新之根一定是本于经验和实践的，是“源自实践中的具体的因素、并为人们所洞悉的东西的概括”^[19]，这样的创新才是本己的、本真的。从成果的文本呈现而言，这样的创新一定存在于前文“发现教学问题及解决问题”的情境规定和陈述之中，是前面内容合乎情理的逻辑延伸、概括提升和创新“收口”。反之，任何创新“包装”只要脱离成果实践和经验以及文本规定，另搞一套，都有悖于成果属己的本真创新，都是言之无据的无源之水、无本之木。

2. 创新加工方法

从成果的创新实践到文字“创新之处”的定型呈现,是一个视角转换的二次加工和创新澄明的过程。但在实践中,许多申报材料的“创新点”都是做法内容的换位挪移,根本没有写明“创新了什么”的方法概括和理性升华,暴露了对创新概括加工的茫然和理论水平的贫弱。教学成果奖“创新点”的填报是基于经验做法而又高于经验做法的一种再造和升华,表现为由感性到理性的概括、由经验到方法的凝练。其中,经验和方法是相通的,它们是具有对应关系和内在张力的事物的两极。方法源于经验,经验上升为方法,再回归于经验,这就是马克思讲的两条思维加工路径。“思维是内隐的,依托知识而进行,支持能力的生成;能力是外显的,经由思维内化,印证知识的效用。”^[20] 马克思指出,思维的逻辑运动中存在着两条方向相反的道路,第一条道路是“完整的表象蒸发为抽象的规定”,第二条道路是“抽象的规定在思维行程中导致具体的再现”。教学成果奖创新的概括就是这样一个“‘感性具体—理性抽象—思维具体’的发展历程,即由具体做法的程式,到理性抽象的模式,再到思维具体的范式的过程”^[21]。可见由感性具体的经验到思维具体的方法范式,需要具备概括、凝练、理性加工的能力,没有这种能力或能力贫弱,经验和方法之间就隔着理性的鸿沟,经验就难以向着方法转化和升华。所以创新方法澄明,一是要具备理性概括加工的能力和掌握经验向着方法升华的策略,二是不能语焉不详,一定要概括出实现了什么创新,即在“思维具体”阶段实现方法范式澄明,才能返身向下,指导新的育人创新实践,实现对成果的学习借鉴和推广应用。

3. 创新达道之境

创新既要讲求方法之术,更要谋求统驭之道,术行于外、道涵于内,教学成果奖创新理应追求道术一体、由术而道的升华。古人强调“形而上者谓之道,形而下者谓之器”,笔者认为还可套嵌“形而中者谓之术”。道是无形

之理、规律;器是有形之物、实体;术是道器之间的方法。职业教育是道见之于器、道器匹配的育人过程,而道器之间需有术的嵌入,即通过以术运道来达及教育目标的实现。从道术器“三位一体”链接关系来看,道是比具体的创新之法更上位的方法论,具有更加深刻、彻底、周延、普遍的理性特征。教学成果奖如果能彰明此道,就能站位更高、以道为本、以道御术,“见诸行事而深切著明”,实现更高层级的创新的再度升华。对职业教育而言,这个道就是整合。“整合是事物的统整、融合、浑成而形成合目的的价值整体的创新建构过程。整合是职业教育的哲学之道,整合是职业教育的理论之根,整合是职业教育的方法之宗,整合是职业教育的特色之魂。”^[22] 职业教育的一切、一切的职业教育都是整合,概莫能外。习近平总书记肯定了职业教育的产教融合、校企合作、工学结合、知行合一即“四合”,党的二十大报告提出“三融”“四链”等概念,所有这些创新背后的机理都是整合。整合是职业教育创新的根本大法,是职教人用来观察和处理问题、创新发展的根本对策。换言之,教学成果奖及所有各类各式的创新之法都是整合之道的演变与外化,因此我们必须在教学成果培育中自觉运用整合创新法,这样职业教育教学成果奖创新才能突破“一”,进入“生二”“生三”的量的突破的格局,进入居高统驭、以道为本、术明道行、以术御事的理性自觉,教学成果奖乃至整个职业教育创新才能被推向再升华的更高境界。

【基金项目】:国家社会科学基金教育学一般项目“省域现代职业教育体系建设新模式推进策略与政策供给研究”(编号:BJA230036)。

【作者】:张健,滁州职业技术学院教授,江苏高校哲学社会科学重点研究基地“黄炎培职业教育思想研究会学术中心”特聘研究员。

【来源】:《江苏高职教育》2023年第5期

从“重专业”到“重课程”，高教改革走向纵深

卢彩晨

日前，一些高校特别是“双一流”高校在招生时又有“大动作”——降低转专业门槛，实施多个“不限制”：不限制学积分排名、不限制挂科门数、不限制学院转出名额，等等。这既是经济社会发展的要求，更是大学落实“以学生为中心”理念的表现，意味着教育改革将更加关注学生的个人兴趣与个体需求。

新中国成立初期，我国实施专业教育，即在人才培养目标上对应岗位要求，强调培养“工业建设人才和师资”，突出专业化、专门化人才培养；在人才培养组织上，以专业为单位制定教学计划、教学大纲，并以教研室为基本单位实施课程教学。在宏观管理上，将专业招生就业纳入计划管理，并依据计划对高校进行宏观调控。在计划经济体制下，专业教育模式对于培养当时社会急需的专门人才起到了根本保障作用，对我国高等教育制度作出了特殊贡献。专业教育在中国高等教育史上留下了很深的烙印，至今影响着高校招生就业、学生培养，也影响着考生填报志愿、用人单位招聘。

自20世纪八九十年代开始，随着我国经济体制改革以及高校教育管理体制深化改革持续深化，专业教育模式的弊端不断显现。特别是随着招生就业体制改革深化，社会需求多样性、学生学习需求多样性与专业教育单一性之间的矛盾越来越凸显，使得转专业制度被引入高校教学改革领域，并与当时倡导的厚基础、宽口径人才培养改革，以及选课制、学分制、主辅修制、重修制、弹性学制等改革共同构成了高校“以学生为中心”的基本制度设计。但实事求是地讲，受当时的资源条件以及长期形成的管理思维制约，教育观念相对滞后，“以学生为中心”的制度设计在我国高教领域并没有取得令人满意的效果。

高校为何存在“转专业壁垒”

就转专业制度来说，尽管各高校都出台了相关政策，但在实际执行过程中却并不顺利，究其原因，主要有三个方面：第一，教育公平问题。由于过分强调专业，而专业冷热差异导致高校在招生时形成了录取分数的“专业级差”，为了避免考生以低分进入高分录取专业，高校不得不对转入学生设定分数限制，一般要求是转入学生的高考分数不低于该专业在当地的招生录取线。第二，资源供给问题。受师资、实验设备等条件限制，转入专业无法接纳全部拟申请转专业学生。第三，资源配置问题。在我国，专业是大学配置资源的基本依据，教学资源是根据招生计划分配的，而学生的转入与转出带来人数增减，也会随之产生一系列资源重组与变化。第四，学生管理问题。传统专业教育在进行学生管理、思政教育时基本以班级为单位，大量的转专业学生易使管理出现脱节。正是基于上述几方面考虑，在较长一段时间里，很多学校对待转专业采取了较为保守的态度：通过转专业考试择优录取，以此将转专业人数控制在一个较小范围内。

所以，从表面上看，转专业只是造成了不同专业人数的变化，但从深层而言，实际涉及资源供给、资源配置以及深层的教育管理制度等方面改革。因为，在我国高等教育领域，“专业思维”已经深入大学人才培养的“骨髓”，并表现在大学的方方面面：在大学组织架构中，森严的专业壁垒反映了专业分工的传统以及资源分配的博弈；在教师职业发展中，严格的“专业领地思维”为学科交叉融合带来阻碍；在学生专业选择中，深刻的专业痕迹显示了现实性的利益考量；在人才招聘任用中，深切的

“专业情结”反映出社会对特定专业的追捧。这些现象说明，高校转专业改革的重点难点不在于学生人数在专业间的位移，而在于高校能否改变以往专业教育模式所形成的以专业为单位的资源配置方式、管理习惯甚至管理文化。其核心，首先在于是否树立了“以学生为中心”的理念。

专业选择是学生学习自主权的一部分

当前多所高校的转专业新举措要想真正破除门槛，满足学生的个性化需求，至少需要如下三方面转变：

第一，从“计划逻辑”转向“市场逻辑”。在计划思维模式下，专业教育的最大优势在于按照计划的岗位对口进行人才培养。但在市场逻辑下，大学必须及时跟着社会需求优化调整更新专业，从而降低专业招生录取因“冷热不均”带来的分数级差。

第二，从“教师中心”转向“学生中心”。在计划思维模式下，大学是供给方，以学科为中心、以专业为中心，本质是以教师为中心。但在市场需求逻辑下，大学必须以学生为中心，这就意味着大学须把专业选择自主权交给学生，通过学生“用脚投票”倒逼大学进行专业升级和改造，主动更新课程知识体系。

第三，从“重专业建设”转向“重课程建设”。从世界高等教育发展史看，专业教育在社会发展不同阶段承载着不同的历史任务。专业教育是工业化时代的产物，但在信息化、智能化时代，知识传播方式发生改变，学生获取知识的渠道越来越多样、开放，专业教育的“岗位对口”功能日益弱化，专业只是表征学生学习经历的一种“符号”，而能否做到名副其实，课程才是关键、是基石。

事实上，从世界高等教育发展趋势看，专业选择作为学生学习自主权的一部分，越来越趋向于让渡给学生。越是一流大学，越是把满足学生学习兴趣作为吸引生源的重要举措，并

不遗余力进行专业教育改革。当然，大学在放开专业时，也不能“一刀切”，应当关注以下问题：第一，转专业放开程度与高校类型相关，不同类型的高校开放性应该有所区别；第二，放开转专业应对大学生进行更加积极的引导。

“冷”“热”专业的级差问题映射出学生专业选择的非理性，而学生的非理性选择往往受到家长的非理性判断、社会的非理性跟风等多方面影响。大学要加强学生生涯规划教育，引导学生理性选择专业。第三，除了转专业外，大学还应为学生提供更多的学习形式与机会，如主辅修、微专业等。第四，加强对基础学科专业的支持保护。尤其是涉及国家战略、关系国计民生或艰苦行业等专业，需要进一步加大专业支持和保护力度，引导更多学生进入这类专业学习。

【作者】：卢彩晨，系兰州大学高等教育研究院副院长、教授

【来源】：《光明日报》2024年07月16日



高校“一站式”学生社区建设 内在逻辑与实践进路

单德伟 强飙

【摘要】高校“一站式”学生社区作为生态育人空间，是现代大学治理体系下学生综合管理模式改革的重要抓手，其建设内在逻辑是有效链接“一二三四课堂”、服务学生成长发展需求、培养学生完整人格。目前，高校“一站式”社区建设仍面临理念共识不深、协同机制不畅、文化建设不强、科技赋能水平不高等现实困境。文章基于高校育人环境供给和学生成长需求平衡的视角，以学生成长需求侧为支点，研究如何为学生提供高效、便捷的一站式服务，在借鉴空间生产理论、社区理论和“一站式服务”理念基础上，从主体、客体、制度和文化的“四个维度”思考高校“一站式”学生社区建设整体推进路径。

【关键词】高校“一站式”学生社区；育人环境供给；空间生产；社区式服务

一、高校“一站式”学生社区建设的外在要求与内在逻辑

高校“一站式”学生社区建设可以借鉴空间生产理论和社区理论研究成果。空间生产理论是法国马克思主义理论家亨利·列斐伏尔提出，他认为“空间”并非单纯的“物质性场所”，而是包含了一定的生产关系，因而“空间”具有一定的政治性和意识形态色彩。社区理论把社区作为一种空间现象或区域单位来研究，又称人文区位理论，具体包括社区行动理论、冲突理论、互动理论和社会体系理论不同学派，主要聚焦社区治理和社区内主体间关系研究。空间生产理论侧重发挥空间的物质属性和精神建构功能，社区理论重在社区内主体间良性互动和顾客需求的满足，二者相辅相成。推进“一站式”学生社区建设，要理清空间育人环境供给的外在要求和学生成长发展需求满足的内在逻辑，而外在供给要发挥党建引领、空间打造、安全守护和管理自治功能，而内在逻辑是利用社区空间功能，促进治理良性互动，满足学生多元化、个性化需求，促进学生全面成长。从学生发展需求端来看，“一站式”学生社区要为学生的学习、生活、交往和实践提供高效、便捷服务。然而，现实是社

区空间环境的供给侧和学生成长发展的需求端很难匹配，因此基于这一思考，文章在考虑供需平衡的同时，更多从学生需求端来研究如何推进“一站式”学生社区建设，以实现外在空间环境供给与学生内在需求的统一。

（一）高校“一站式”学生社区建设育人环境供给的外在要求

1. “一站式”学生社区是党建引领的前沿阵地。高校学生社区作为大学生重要的课外活动场所，是“一二三四课堂”的链接地带，社区既是学习生活场域，也是意识形态前沿阵地，对学生行为习惯养成以及正确世界观、价值观塑造起重要作用，是党建引领和文化铸魂的重要场所。随着高等教育规模扩张和市场经济的发展，在高校学生社区易滋生消极浮躁心态和功利化倾向，这种“浮躁心态”普遍表现是大学生学习生活迷茫，价值方向迷失，缺少家国情怀，结果出现“精致利己”的功利主义现象，迫切需要正确价值引领，因此，推进高校“一站式”学生社区建设，必须秉承“学生在哪里，党员在哪里，党建工作就推进到哪里，思想政治工作就延伸到哪里”的工作理念，把党的领导和党的建设贯穿学生社区建设的各个环节，在学生社区构建良好的政治生态^[1]。

2. “一站式”学生社区是“三全育人”的实践园地。高校“一站式”学生社区作为“第二三四课堂”，是课外生活与交往实践的重要场域，具有集体性、群众性和社会性等属性，是“三全育人”的实践园地。学生社区要践行“以学生为中心”的思想，遵循“一切为了学生”的理念，构建“一站式集成、网格化管理、精细化服务、信息化支撑”的综合服务平台，汇聚全校育人资源，推进教育管理与服务下沉，解决学生成长中遇到的热点、难点问题，打通堵点，实施精准服务。全校党政工团共同参与到“一站式”学生社区建设与人才培养，各自守好一段渠，种好责任田。

3. “一站式”学生社区是守好校园安全的样板高地。学生社区是高校安全守护的第一线和安全事故频发点。在社区学生能否适应宿舍集体生活，能否正确与人交往，能否处理舍友关系，能否妥善应对学习生活压力保持健康的心理，能否自觉抵制网络不良影响，都与社区安全关系密切。“一站式”学生社区建设通过压实安全责任，将人防、物防和技防前移，着力安全防范“源头”、重视问题发现“监测”、聚力处置安全“管控”和守牢安全“责任”。通过推行“社区站长—楼栋长—楼层长—宿舍长”的网络管理，筑牢“横向边、纵向底、全覆盖”的网格化管理体系，第一时间发现问题、有效处置问题，践行“枫桥经验”。

4. “一站式”学生社区是学生参与自治的重要平台。培养学生社会参与能力、交往实践能力、环境适应能力、政治判断能力是高校“一站式”学生社区建设的重要价值所在，提升学生自治能力是目标之一，“一站式”学生社区通过志愿活动、参与管理、朋辈互动和文明创建等纪实场景呈现，将“第二三四课堂”与第一课堂有效链接，为学生提供跨入社会前的演习和试验。“一站式”学生社区自治理念将社区的治理权真正交给社区主人——在校大学生，通过选举产生“一站式”学生社区自管会等自治组织，将社区日常教育、管理与服务工作交给学生，真正做到自我教育、自我管

理与自我服务。学校制订社区规章、负面行为清单、日常运行制度，发挥思想引领与掌舵作用，具体的社区内日常管理运行交给学生，做到真正意义上的自治、授权而不是服务^[2]。

(二) 高校“一站式”学生社区建设基于学生成长需求的内在逻辑

“一站式”学生社区建设是大学内部组织机构创新的要求，社区治理是现代大学治理体系的重要一环，其价值在于大学内部治理优化和效能提升，以更好地服务学生的成长需求。衡量“一站式”学生社区建设成效的重要标志在于学生对社区的满意度、归属感和体验感，在于社区空间构建和治理效能能在多大程度上满足学生的学业发展、能力培养、健康服务和生活保障。这既是“一站式”学生社区建设的外在要求，也是高校“一站式”学生社区建设综合管理模式改革的初衷和内在逻辑。

“一站式”学生社区空间构建首先要满足学生成长发展需求，深度发挥社区空间育人功能，其次在社区治理上要规划设计好不同主体进驻后的运行机制，为学生学习生活提供多元化、个性化服务，最后要依靠学生，服务学生，为学生提供自治平台，通过学生社区这个“演习场”和“中转站”的一条龙服务，最终培养和锻炼学生实践能力。

1. 以空间生产理论为指导，构建“功能型”学生社区。借鉴空间生产理论，按照空间物质属性与精神建构相统一的要求，“一站式”学生社区空间构建过程中需科学系统规划，优化空间环境，完善社区功能，使学生社区不再是单一的住宿功能，而是集学习生活、交往实践和管理服务等于一体的“功能型”空间社区。社区拓展“第二三四课堂”功能，真正成为学生锻炼能力、自主管理和多元发展的平台。为此，首先需要从人才培养方案入手对学生发展进行系统设计，制定“一站式”学生社区综合管理模式实施方案。其次推进党组织进社区，发挥党委领导与引领作用，使社区党组织成为学生成长发展的坚强依靠，成为学生成长发展的“一站式”引路人。再次要完善“一站式”学

生社区精细化运行机制,把“一站式”学生社区建成服务学生发展的综合性、功能性育人空间和实践锻炼平台,社区最终建设的目标、功能、效能与评价以学生为中心,反推学生发展。

2. 以社区理论为指引,搭建学生“自治型”社区。社区理论认为高校“一站式”学生社区的育人功能就是通过矫正专业教育的功利化倾向,注重学生多元化发展和个性化培养。社区通过加强学生自治,发展学生综合素质,获得合理的知识结构和能力结构,以及丰富高雅的情趣,尽可能克服高等教育专业化带来的局限和弊端,最终作为一个有独立个性和合格的公民而享有高质量的生活^[3]。随着高校“一站式”学生社区综合管理模式改革持续推进,学生在高校社区治理体系中的地位日益凸显,大学生既是社区管理和服务的对象,同时也是社区治理体系中的重要参与者。

3. 利用学生社区“一站式”服务平台,提升学生实践能力。新公共管理理论主要以公众或顾客需求为导向,以提供便捷和高效的服务为目标,打破部门壁垒,聚焦服务效能提升,提供“一条龙”服务。学生的成长发展需求以及如何满足这一需求是学生社区建设要思考的第一要务,通过“一站式”服务平台,将社区管理、志愿服务、社会实践等建成学生走进社区的“演习场”和参加社会活动的“中转站”,已全面提升学生社会交往与锻炼实践能力的需要。

二、高校“一站式”学生社区建设的现实挑战

(一)“一站式”学生社区的育人理念共识不深

高校“一站式”学生社区育人理念深刻、价值内涵丰富。自2019年教育部启动试点以来,教育理论界对高校“一站式”学生社区的内涵价值进行深入研究,但从运行实际看,“一站式”学生社区的育人理念共识有待深化。部分高校在校内未能就“一站式”学生社区建设形成广泛深入共识,二级学院、职能部门、专业教师、思政教师、后勤保障等参与主体,未能充分认识“一站式”学生社区建设推进意

义,观念上尚未从教育管理为主向为学生提供服务为主转变,出现职责权力博弈和部门利益化现象,难以形成育人合力,从而影响“一站式”学生社区建设的整体推进。还有部分高校专业教师与管理干部认为大学生思想政治教育和日常事务管理仅是学工部门的事,不愿进驻社区,因而出现职能缺位、错位现象,且很难协调,提高了成本,也降低了推进效率,不利于社区工作的专业化、精细化开展。有的高校对“一站式”学生社区的育人理念认识不到位,在建设中更多偏重于社区物理空间硬件建设,对文化软环境重视和投入不够,处在“盆景式”展示阶段,尚未形成全覆盖、稳态的长效机制,将育人资源有效聚集到社区一线,实现学生社区多向功能的深度转型^[4]。

(二)“一站式”学生社区的协同育人机制不畅

权力部门化、部门利益化现象是“一站式”学生社区建设推进的重要阻碍,影响“以学生为中心”协同育人的目标实现。高校“一站式”学生社区建设需要动员全校资源和育人力量,对管理、经费和技术进行统筹,下沉到学生中间,汇聚到社区一线,聚焦“一站式”服务目标。目标达成有赖于相关部门的协同配合、齐心推进,但受高校传统管理范式的影响,相关部门在社区建设中投入的人力、物力和财力不尽相同,相较于本部门常规业务职责,“一站式”学生社区建设并不是其部门“优先事项”,而是选择性参与。清晰的共同目标是行动者协同行为的逻辑起点,但实际上,协同育人的目标共识更多依赖校领导乃至“一把手”的强力推动。在具体推进过程中,各部门会采取以部门职责利益为核心的行动逻辑,导致对社区的建设缺乏整体性考量和有效沟通,从而使“一站式”学生社区的育人效果打上折扣。

(三)“一站式”学生社区的文化内涵建设不强

文化浸润是实现高校“一站式”学生社区建设目标的精神形态,与社区空间物理形态相互依托,共同影响着“一站式”学生社区育人

效果与功能发挥。空间上学生社区以宿舍为中心,集文体活动场所、师生交流场所、生活服务场所于一体。文化浸润离不开物理空间载体,需要将社区隐含的“共建、共享、共进”理念通过具体文化标识呈现出来,让师生受到潜移默化影响,社区文化也只有在这种无意识的情况下被成员理解、遵从,达到育人目的,受到沉浸式教育。但从目前各地高校和地区“一站式”学生社区推进程度看,整体尚处于探索推进阶段,社区文化内涵建设更多还停留在工作理念、试点方案和探索实践中,对“一站式”学生社区的文化内涵建设的任务、目标还没有稳定共识,“一站式”学生社区还没有比较成熟的文化范式。

(四)“一站式”学生社区平台建设的科技赋能水平不高

传统学生社区主要是生活学习住宿功能,教育、管理与服务的功能较弱,信息技术服务保障手段相对滞后。出于宿舍安全管理的考虑,在宿舍区安装闸机门禁系统、刷卡系统、人脸识别等技术手段。高校“一站式”学生社区综合管理模式建设是系统工程,需要将学生事务、教育教学、一卡通消费、网络服务等数据有效整合、汇聚,通过数字赋能给学生“一键画像”,为学生成长发展提供指引和个性化服务。但是,由于信息化、智能化、数字化管理手段需要投入经费较多,致使在实际建设推进中,面临诸多困境,进展缓慢。

三、高校“一站式”学生社区建设的实践推进路径

(一)主体关系上,推进队伍进驻与工作协同

不同主体进驻社区与工作高效协同是重中之重。高校“一站式”学生社区建设要求不同育人主体进驻社区,打破服务职能体系的壁垒,共同服务学生成长发展。不同主体的进驻改变了原有的治理结构、组织关系和职能边界,重塑了原有主体间的关系结构、治理方式和治理制度。为此,首先要坚持党委领导、学工牵头、教师协同、学生参与、辅导员进驻社

区的总体思路,聚合校院多支力量,形成专兼结合社区工作队伍。党委主要统筹全校资源,强化责任落实,汇聚管理合力;学工重在队伍体系建设、凝练社区特色;专业教师聚焦学习指导、促进专业教育;学生参与主要是加入日常管理、维护社区运行;辅导员入驻强化工作指引和思想政治教育,贴近学生、服务生活,守牢安全防线。整体上,“一站式”学生社区应以思政力量为牵引,教育力量、管理力量为两翼,打造协同育人合力。学校要建立接诉即办工作机制,努力把学生诉求和关切发现在社区、解决在社区,把解决思想问题和解决实际问题结合起来,让“马上就办、真抓实干”在学生社区蔚然成风^[5],将教育、关心、服务学生与解决学生实际问题结合起来。

(二)客体功能上,推进空间构建与数字赋能

二十大报告提出“加快建设数字中国”,教育系统将积极深入实施教育数字化战略行动,构建网格化、数字化、个性化、终身化的教育体系^[6]。为此,高校学生社区要借鉴空间生产理论,充分发挥社区物理空间环境的育人功能,精心设计打造社区师生交流、生涯指导、谈心谈话、阅读研讨等“功能型”物理活动空间,以学生需求为导向,为学生提供便捷、高效的“一条龙”服务。依托物联网、云计算等科技手段,将学生事务管理平台、大数据库与信息服务、团学志愿服务等融为一体、可视化平台。通过这一服务平台的数据分析,实时采集学生学习、生活与活动数据,通过分析对学生进行评价,从中发现共性和差异化特征,从而提升对学生的学业预警和精准帮扶功能。“一站式”学生社区空间构建与数字化、智能化平台建设,促进思想政治工作管理从主观经验到量化精准、从阶段结果性评价到实时过程性评价、从事后被动帮扶到即时主动辅导与引领的转变^[7]。通过空间功能发挥与数字赋能途径,实现对社区的精准管理和对学生的高效服务。

(三) 制度机制上, 推进党建与“一站式”社区建设融合发展

制度高于一切。通过制度设计促进基层党建与“一站式”学生社区建设相融合, 以高质量党建引领“一站式”社区的高质量发展, 是推进“一站式”学生社区建设的关键。一是强化组织领导, 实行“双组长制”。对涉及“一站式”社区建设资源配置、人事安排和经费保障等重大问题, 由常委会、校长办公会定期专题研究, 及时协调推进。二是推进高质量党建与人才培养融合。促进二级党委与社区党委等协同联动, 以具体工作为抓手, 定期召开党政联席会议, 专题研究解决学生社区建设中的具体难点与堵点问题。完善学院、职能部门中层干部到社区兼职制度, 共同开展大学生思想政治教育。三是全面推行党小组制度, 推动“一站式”学生社区党建创新发展。社区党委可以学生社区楼层为单位划分党小组, 对接班团, 构建“党委—党支部—党小组—寝室”四级党建网络。围绕“党小组+志愿服务”“党小组+组织生活”“党小组+入党启蒙”“党小组+支部特色”四个模块开展系列党建活动。把党的政治优势、组织优势转化为高校“一站式”社区建设的制胜优势。

(四) 文化创建上, 将“造型”与“铸魂”相结合, 打造“家”文化

文化育人是大学第一要务。大学文化育人的魔力就在于它能让自然环境人格化, 让墙壁说话, 让石头唱歌, 让流水吟诗, 让花草作画……使天然的、人造的环境透视出一种理念, 编织成一种特色, 展现一种独特的人文精神^[8]。“造型”解决的是学生成长的物理空间供给, “铸魂”提供的是学生发展的精神动力支持。“一站式”学生社区建设要坚持“一切以学生为中心”的文化育人理念, 把教育、管理与服务等相关活动汇聚到学生社区。通过开展社区品牌文化活动、宣传交流活动, 为学生提供差异化、个性化服务, 同时也实现学生在服务社区与反哺社区中成长。在推进建设中, 将亭台楼宇、山石走廊、小桥流水、一花一草等空间功能活跃起来, 将物理“造型”和文化“铸魂”相得益彰, 营造“功能性、服务型一站式”社区和“家”文化氛围。通过“造型”与“铸魂”于一体的社区“家”文化塑造, 使高校“一站式”学生社区真正成为大学生的温馨家园、心灵港湾和成长摇篮。

【作者】: 单德伟, 南京审计大学润园书院党委副书记、副研究员; 强飙, 南京审计大学党委宣传部部长、研究员。

【来源】: 《江苏高教》2024年第5期

教改研究

高等教育推进“三融”的路径依赖与改革路向

史秋衡 陈琼

【摘要】: 推进职普融通、产教融合、科教融汇既是高等教育勇担强国使命的应有之义, 也是实现自身高质量发展的必由之路。然而, 对高等教育推进“三融”进行客观审视后发现, 实践中面临着制度性、资源性、主体性上的三重路径依赖。联动融通中“通而不畅”“合而不深”“融而不创”等梗阻问题尚未得到根本解决。未来, 可从完善面向现代产业体系建设的人才供需联动机制、加速教育链人才链与产业链创新链共生衔接、构建以技术进步为核心的高等教育创新生态系统等方面出发, 积极探索高等教育推进“三融”的改革路向。

【关键词】: 高等教育; 高职教育联动; 三融

当前,我国已经踏上全面建设社会主义现代化国家的新征程,步入以着力推动高质量发展为主题的新时代。在此背景下,高等教育作为国家发展水平的重要标志,实现自身的高质量发展也成了我国全面建设社会主义现代化国家的首要任务。通过职普融通多种途径拓宽人才成长通道,推动产教融合增强产业需求侧结构要素与人才培养供给侧的全方位融合,促进科教融汇实现教育教学与科学研究的多维度互嵌,这些举措既是高等教育推进中国式现代化的战略应答,也是实现自身高质量发展的必由之路。党的二十大报告提出要“统筹职业教育、高等教育、继续教育协同创新,推进职普融通、产教融合、科教融汇”(以下简称“三融”)。这是党一体谋划实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略的切入点,极富深意和新意。教育是国之大计、党之大计,在新的历史时期,高等教育被赋予了新的历史使命和发展格局,已成为科技、人才、创新发展链条上的“快变量”。高等教育必须更好发挥自身职能和资源优势,以更高站位、更大格局、更深举措推进与高职教育联动、共促“三融”建设,当好教育强国、科技强国、人才强国建设的探路者和排头兵。

一、高等教育推进“三融”的路径依赖

深刻把握教育、科技、人才“三位一体”的内在联系,是推进中国式现代化的客观要求,高等教育理应更加重视与经济社会、文化科技等各方面的综合考量与系统研究,以拓展自身的视野和领域,实现跨界融合研究,为经济社会发展提供有力支撑。美国制度经济学家诺斯提出并发展的“路径依赖”概念指出,人类社会中的技术演进或制度变迁具有类似于物理学中的惯性,一旦进入某一路径,就可能对这种路径产生依赖。当前,我国正在经历一个伟大的时代,经济社会发展不断按下“快进键”,驶入高质量发展的“提速期”。坚守以人民为中心的根本立场,办好人民满意的高等教育是高质量发展的核心要义和价值旨归,也是高等教育发展的必然选择。从高等教育大国

迈向高等教育强国,从内涵式发展到高质量发展的演进,是规模扩大与质量观更新的过程,也是结构优化与质量升级的过程,这种过程具有路径依赖的特征是不言而喻的。因此,高等教育需要不断拓展新的发展路径,以实现高质量发展。

(一) 制度依赖

在加快完善现代化产业体系的背景下,推进“三融”已成为新时代高等教育供给侧结构性改革的重要任务。自党的十八大以来,国家密集出台了多项政策,包括《关于深化产教融合的若干意见》《国家产教融合建设试点实施方案》《建设产教融合型企业实施办法(试行)》《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》等,旨在提升我国教育内部要素效率,优化职业教育类型定位,以牵引高等教育、职业教育高质量发展。仔细审视相关政策,可以发现尽管政策总力度越来越大,但平均政策力度提升并不明显。其中原则性、授权性和倡导性条款较多,而针对具体问题的制度安排却较为缺乏,例如职业教育与普通教育的比例设置问题、协同措施以及建设成效评价等方面,一定程度上导致“融”的实效不强。为破除政策实践的“空窗期”,搭建高等教育“立交桥”,必须进一步深化互嵌关系,推动“三融”摆脱制度依赖,转向行动自觉。同时,也需要从规制型制度化演化为契约型、建构型制度化,形成深度融合命运共同体。这些措施将有助于推动教育高质量发展,提高人才培养质量,并促进产业升级和经济转型,高等教育将更好地服务于国家战略和经济社会发展需求。

(二) 资源依赖

任何组织,无论其规模大小,都是特定资源的组合体,无法也不可能拥有全部资源。因此,与外界进行必要的交换和合作是其生存与发展的必由之路,这种交换和合作不仅是为了获取所需的资源,也是为了提升组织的竞争力和适应外部环境变化的需要。首先,“三融”建设需要各方主体建立协同、融合与共生关

系,实现供需更好对接、资源更好配置,不断自我完善、自我升级。协同是指各方在目标、行动和资源上相互配合、相互支持,以实现共同的目标和利益;融合是指将不同的资源、技术、知识和文化进行整合,以创造出更加丰富、多样化和具有竞争力的产品和服务;共生是指不同主体之间相互依存、相互促进,形成一种平衡、稳定和可持续的合作关系。其次,资源依赖还强调组织间的资源差异性和互补性。高等教育机构需要借助资源,搭建起与产业、城市等之间的桥梁,促进产教融合、科教融汇。城市可以提供丰富的自然资源和公共服务资源;而产业则可以提供先进的技术和市场资源;高等教育机构则可以提供人才培养和科研资源;等等。为实现可持续发展,各方主体需要将共生发展作为行动的基本遵循,在促进可持续发展上找到“最大公约数”,谋求教育链、人才链与产业链、创新链的融合发展。

(三) 主体依赖

在推动“三融”战略的过程中,高等教育机构作为主要实施者,其能力和素质对于“三融”的成效具有至关重要的影响。我国高等教育体系总体上由研究型、应用型 and 职业技能型三大类型的高校组成,这些高校各有其特色和优势。然而,研究型大学在实力、资源与地位方面具有显著优势,与其他两类高校相比,基本呈现出“中心-边缘”的结构向度趋势。这种趋势导致职业技能型高校和学术型大学之间存在一定的体系塌陷,这种塌陷同样出现在“三融”各个环节中。相较于处于“中心”地位的大学,处于“边缘”地位的大学似乎对“三融”展现出了更高的积极性,然而,他们却面临着诸如经费短缺、浅层合作、“双师型”教师团队建设不足等更多博弈困境。高职教育具有高等教育和职业教育双重属性,其基本职能是培养技术技能型创新人才,能够填补目前高知识型和强技术型并重的人才断层。对于生产领域的现实作用和意义,高职教育远超于普通高等教育。为实现教育、科技、人才现代化战略布

局,三类高校必须紧紧依托“大舰战略”,打破原有思维固化、要素割裂的局面,实现优势互补、错位发展。同时,充分发挥高职院校在支撑体系塌陷中的桥梁作用,最终实现三类高校齐头并进、共同促进“三融”,实现全面、协调、可持续发展。

二、当前高等教育推进“三融”的梗阻问题

我国高等教育正在积极探索如何更好地对接经济社会发展中的新需求,以实现更高水平自立自强服务的支撑与引领。在这一过程中,高等教育的高质量发展逐渐起势、成效渐显,然而,尽管高等教育与经济社会发展之间的联动融通已经有所改善,但仍然存在一些“通而不畅”“合而不深”“融而不创”等梗阻问题,尚未得到根本解决。

(一) 职普融通中间传递失灵“通而不畅”

1. **各自封闭的育人体系难以转变。**我国学制以双轨制为主,即普通教育和职业教育两种基本类型。前者是学术型教育,旨在帮助学生升入高一级学校做准备;后者是技能型教育,旨在为学生进入或更好地就业做准备。两种类型教育在目标定位、培养方式、专业及课程设置等方面存在明显差异,因而其教育教学、师资队伍、质量保障措施等也有所不同。由于上述差异,使得这两种教育体系之间的转换变得相当困难。根据教育部2023年6月公布的最新全国高等学校名单,全国本科层次职业学校共33所。这些学校有的是由独立学院转设而来,短时间内难以改变过去的办学理念和教学模式;有的是由高职院校升格而来,也需要面对如何平衡学术型教育和技能型教育的挑战。此外,即使是在高职院校和本科院校合作共育本科层次人才的试点项目中,也存在着参与深浅不一、办学质量不一的情况。

2. **转换与流动渠道尚未打通。**我国当前普通教育和职业教育的育人体系相对独立,缺乏有效的互动和转换机制,这种状况导致了許多学生的学习需求和职业发展受到限制,同时也给教育教学和人才培养带来了一定的难度。目前,国家层面学习成果认证、积累与转换制

度的构建滞后于职普融通诉求的蓬勃发展。我国现有的职普融通实践主要体现为地方校际间的底层探索,相对缺乏宏观层面的管理规范 and 制度建设,使得实践层次探索难以持续发展,无法形成稳定的运行模式。由于没有建立起同时涵盖职业教育和普通教育的综合性资格框架及学分转移制度,学习者在职业教育和普通教育间流动面临着—系列法律化、制度化、程序化困境。

3. **固有观念桎梏依然存在。**普通教育与职业教育等值性的实现是两种教育类型产生联系的重要前提条件。然而,当前社会主流教育观念中,普通教育处于优势地位,职业教育则被视为“兜底”的教育,职业教育的生源也被大多数人视为处于应试分流制度的末端。这种矮化职业教育的社会观念势必导致职业教育向普通教育的“单向奔赴”。统筹规划尚不完善、资源共享效率不足、考核评价方式脱节等,都是目前职普难以实现真正融通的重要原因。从现实情况看,职教学生渴望打破学历“天花板”流向普通本科院校,却只有很少部分人会主动接受职业教育,直至当今社会“内卷”加剧的情况下,职业教育的吸引力持续低迷。这种局面不仅与职业教育的社会地位有关,也与职业教育的教学质量、课程设置、师资力量等方面相关,如果职业教育不能在这些方面进行有效的提升和改进,那么职业教育的吸引力就很难得到提高,也就难以实现与普通教育的真正融通。

(二)产教融合需求供给失衡“合而不深”

1. **人才培养与市场需求存在结构性失调。**根据国家“十四五”发展规划,创新型、应用型、技能型人才都属于未来最为紧缺的人才类型。然而,从人力资源和社会保障部公布的《2022年第四季度全国招聘大于求职“最缺工”的100个职业排行》来看,其中有41个职业属于生产制造及有关人员,劳动密集型行业一线员工和部分专业技术人员缺工状况持续。在制造业一线,普工数量不足,高技能人才的求人倍率长期保持在2以上。人才供需结构性矛盾凸显,人才培养层次、类型与产业布局和

发展需求不相适应,亟须进行高等教育供给侧结构性改革,改变当前人才培养模式与市场需求不匹配的问题,共谋产与教“真融真合”。

2. **产教双方利益诉求存在错位。**从顶层设计维度透视,国家紧密出台多项政策法规,其改革意见和政策措施主要发力于供给端,而对产业的需求端设计才刚刚起步,政策体系的不均衡导致“产”“教”双方不同温、不同频、不同步。从实践探索维度探寻,“产”更为注重生产目标的达成,最大化满足利益相关者的经济效益,而“教”更为注重学科、专业内涵建设和人才培养的高质量发展。“产”与“教”的价值取向明显存在利益诉求上的错位,使得“产”“教”双方在很多问题上存在分歧与矛盾,如果双方不能有效地沟通和协调,就很难形成合力,实现产业和教育的良性互动和共赢发展。

3. **教育教学过程与生产过程对接不紧密。**教育链对产业链的支撑作用显得疲软乏力,同时产业链对教育链的反哺作用也不明显。具体表现为学校专业建设与产业发展之间的对接不紧密,导致学校对区域经济社会发展的服务能力和推进作用受到很大的限制;专业课程内容与职业标准之间的对接不紧密,现行人才培养模式难以适应产业转型升级及新型职业需求,这就意味着,学生在校学习内容与未来职业所需的知识技能存在一定程度的脱节;学历证书或培训证书与职业资格证书之间的对接不紧密,这使得学生的学习成果无法得到认证,继而影响其就业竞争力。在当前体系中,学历证书或培训证书与职业资格证书之间没有形成有效的衔接和认证机制,这使得学生在获得学历或培训证书后,仍需要通过额外的考试或认证才能获得职业资格证书,额外增加了学习负担和就业难度。

(三)科教融汇服务支撑失效“融而不创”

1. **技术创新迭代加倍提速,猛烈冲击传统高等教育形态。**元宇宙、云计算、大数据等新兴虚拟技术在教育领域的广泛应用,将持续引发教与学理念的革新,并彻底变革教与学实

实践的形态。然而，数智时代新技术的前瞻性与传统教育的惯性之间存在“时差”，这种“时差”表现在多个方面，如人才培养的滞后与产业发展的速度相互冲突、规模化教学供给模式与个性化学习需求相互冲突、传统教育时空与无边界学习空间相互冲突。此外，快速发展的数字经济同时带来了高等教育数字化转型的治理难题。如何利用数字信息技术创新人才培养模式，如何提升高等教育管理服务系统的智能程度，如何实现数字化生态体系下的终身教育融合发展，成为当前高等教育面临的新挑战。

2. 学科专业布局调整滞后，尚未适应数字化转型新趋势。尽管第四次工业革命正在推动新一轮的产业数字化转型和智能化改革，但在我国高校学科专业的设置中，仍存在专业设置缺乏统筹规划、专业群与产业链错配的问题。各类型高校尚未形成差异式、互补式、链条式发展趋势，传统学科领域过于集中，前沿性学科领域较少，与对接数字产业化和产业数字化发展需要的学科专业集群化要求还有差距。当前学科专业布局中，新兴学科、薄弱学科和交叉学科的长期稳定支持机制尚未建立，因此，高校亟须将学科专业调整与人才需求联动起来，持续推进新工科、新医科、新农科、新文科建设，布局一批交叉学科，建强基础学科专业，并适度扩大紧缺学科专业布点。

3. 拔尖创新人才培养乏力，高素质技术技能人才供给不足。我国目前人力资源还不能完全支撑新时代全面建设社会主义现代化国家的战略需要，尤其高层次拔尖创新人才和高素质技术技能人才的匮乏已成为新常态下制约我国核心竞争力提升和产业转型发展的主要瓶颈。随着现阶段智能化时代生产方式向技术密集型、高端化方向的巨大转变，劳动力市场对人才的规格和素质势必会提出更高要求。这种“更高”要求体现为劳动力的劳动创新度、工作复杂度、领域复合度、技术精湛度等全方位大幅提升。尤其在当前产业链价值链不断升级的态势下，对具有创新素质和高阶能力的高技能创新型人才需求的增长趋势将会更加明显。

三、高等教育推进“三融”的改革路向

在“教育、科技、人才”三位一体战略布局中，统筹推进“三融”协同创新，旨在摆脱制度、资源、主体等路径依赖，破解“不畅”“不深”“不创”等梗阻问题，围绕国家对技术创新和人才资源的战略需求，有效衔接教育链、人才链、产业链、创新链各自分散要素。对于高校来说，提高人才培养质量是构建“三融”育人体系的出发点和落脚点。为实现这一目标，政府、企业、学校、社会力量等多元利益相关主体需要凝聚改革和发展共识，搭建好相互融通、融合、融汇的人才多元发展立交桥，推进“三融”高质量协调发展。

(一) 完善面向现代产业体系建设的人才供需联动机制

随着我国现代产业转型升级的推进，知识技能与岗位需求之间的失衡使得劳动力结构性失业和短缺问题更加凸显，职普融通成为打通高职教育联动梗阻的关键。

1. 积极稳妥开辟高职教育新赛道。我国在“十三五”期间已经建成了全世界规模最大的职业教育体系，这一庞大的教育体系为我国各行各业提供了源源不断的人才支持。根据教育部公布的2023年全国教育事业发展基本情况，我国高职院校招生规模已连续5年超过普通本科院校。在职业教育提质培优、增值赋能新阶段，发展本科层次职业教育不仅打破了职业教育内循环，也成为职业教育“由参照普通教育办学模式向企业社会参与、专业特色鲜明的类型教育转变”的生动实践。这种转变将为我国职业教育注入新的活力，使其更加符合社会需求和行业发展的趋势。为推动高等教育职业教育的创新发展，我们鼓励符合条件的高职院校高起点、高标准试办职业教育本科专业，探索高职专科衔接职教本科人才培养模式，为行业输送更多具有创新能力和实践经验的高层次技术技能人才。此外，还将积极引导地方普通本科高校，尤其是新建本科院校的应用型转型，共同实施高层次职业教育，协同培养创新型技术技能人才，这种合作模式将实现教育

资源的优化配置,推动我国高等教育和职业教育的深度融合,为我国未来经济发展和社会进步提供坚实人才基础。

2. **加快国家资历框架设计。**构建国家资历框架的目的是实现一个“职普等值”的教育体系,这一理念与2011年联合国教科文组织修订的《国际教育标准分类法》是一脉相承的,都强调了教育体系中各类教育的平等性和互通性。在职业教育和培训领域中,涵盖了众多行业(群),这些行业(群)资格的复杂性、多样性以及跨度上的广泛性,成为资历框架开发和构建的难点。因此,我国国家资历框架的设计需要进一步推动学历教育和职业培训并举并重,具体而言,应该通过制定以学习结果为导向的资格标准体系,将各种形式的教育和培训都纳入统一的标准体系当中。从顶层设计提供制度保障,从微观层面实现各级各类教育培训学习成果在标准化的制度下得到认定和比值转换,这样不仅可以营造制度供给充分、条件保障有力的良好联动融通生态,还可以为人才在不同领域之间的流动提供更加便捷和顺畅的通道。

3. **转向服务全民终身学习教育体系。**在加快建设高质量教育体系背景下,职普融通成为实现终身学习目标,构建“人人皆学、时时能学、处处可学”学习型社会的关键环节。转向服务全民终身学习教育体系,是从单一主体变为多元主体,从四维时空变为高维时空,从有限学习变为无限学习的革命性转变。一方面,致力于给学生埋下“终身学习”与“技能迁移”的理想信念,增强各个层次教育路径的灵活性,满足全社会对终身学习的现实需求,助力每个人实现对幸福生活和人生价值的追求;另一方面,加强了高等教育的职业专业导向,提供职业技能教育和专业能力发展项目,应用微证书、微认证、数字徽章等新型灵活培训形式,增强劳动力在职教育的实效,为经济社会源源不断地输送高素质技术技能人才。通过这样的转变,能够更好地适应社会发展的需求,满足人们对终身学习的需求,推动个人和社会的发展,实现更加公平和可持续的教育目标。

(二) 加速教育链人才链与产业链创新链共生衔接

产教融合是教育与产业两大系统在良性互动、协同发展基础上的优化组合、深度融合,加速“教育-产业-人才-创新”全链条有机衔接,成为产教深度融合的破解之道。

1. **着眼于提高“人才供给端”与“产业需求端”匹配度,赋能区域创新发展。**“三融”聚焦于服务区域产业的创新型技术技能人才培养,而高职教育区别于普通高等教育的人才培养比较优势就是其在地化和职业型的特点。因此,高职院校必须锚定创新型技术技能人才培养这一关键目标,积极探索建设市域产教联合体和行业产教融合共同体,将高职教育与区域行业产业融合发展,生成良性互动机制。同时,着力搭建产教融合创新平台、研制人才供需匹配谱系图,以教促产、以产助教、产教融合、产学合作,促进人才培养供给链与区域产业需求链的精准对接,在助力区域经济社会发展方面先行先试,作出贡献。

2. **加强专业学院建设,探索互利共赢长效合作机制。**在产教融合背景下,建设特色专业学院不仅是满足高职教育高质量发展的应然要求,更是引领高职院校创新发展的必然趋势。专业学院建设重点在于围绕区域先进产业和产业高端,联合头部企业和科研机构共同建设,全方位服务区域经济社会发展,如建设一批未来技术学院、现代产业学院、示范性特色学院、卓越工程师学院等专业学院,形成产业转型升级和学校关键办学能力提升同频共振的良性机制。通过这种方式,可以实现与利益相关者的利益共赢。此外,要充分发挥专业学院建设成效牵引带动、向外辐射的功能,推动形成各类专业群与产业群相互促进、一体推进的局面。

3. **提升“四链”共生的多主体协同育人水平。**紧密对接产业升级和技术变革的趋势,将传统基于行业企业的校企合作升级为现代基于“四链”共生的产教融合模式。通过数字化教学工厂、智慧学习工场等方式,在普通本

科院校、高职院校、企业以及其他行业组织多层次试点,应对新兴科技革命带来的挑战,解锁新型基础架构。推行企业新型学徒制工学一体,与企业共建专业、共建课程、共训师资、共建平台、共育人才,实现学生所学知识与技能与企业岗位需求无缝对接,这种合作模式将为学生提供更加实用的培训和实习机会,同时也为企业提供了更稳定、更符合需求的人才资源。完善产教融合效能评价体系,搭建“校政行企”多维评价框架,及时发现并解决产教融合过程中出现的问题和不足,不断优化育人模式,保障产教融合可持续发展。

(三) 构建以技术进步为核心的高等教育创新生态系统

以 5G、AI、大数据、物联网、区块链等为代表的新一代智能技术,将促进高等教育全域、全要素的数字化转型,形成智能互联、无边界的未来新样态。

1. **着力构建数字教育资源与平台,推动高职教育深化改革提质升级。**2022 年全国教育工作会议提出实施国家教育数字化战略行动,数字化已成为新时代高等教育的内在基因。在此背景下,高等职业教育要与产业数字化发展趋势同向同行,高等职业院校要尽可能最大程度吸收数字化技术和积极应用数字经济新业态、新模式。加快专业群数字化转型,打造数字化人才培养体系,同时与行业头部企业深度合作,培养高层次数字技术技能型人才。此外,打造智能开放的终身学习环境,为学习者提供更加便捷的学习机会和资源,点燃数字经济下终身教育发展“新引擎”。

2. **围绕国家重大战略和新兴产业变革趋势,创新学科专业布局。**坚持教育优先发展,瞄准技术变革和产业优化升级方向,实施产业专业合作链双链长制。由高水平专业群所在学校以及产业头部企业担任链长,强强联合、优势互补,持续关注新技术、新业态,强化专业前瞻性研究和适度超前规范,打造一批服务新兴产业发展和重大民生急需的专业集群,例如

集成电路、新能源、装备制造、电子信息、人工智能以及生物医药、健康管理、家政等民生事业领域和现代服务业领域相关类专业群。此外,探索不同学科专业之间的耦合点,加快新兴交叉学科布局,加快培育新的学科增长点。

3. **建设拔尖创新人才分类培养体系,提高人才自主培养质量。**随着高等教育分类发展趋势的推进,构建立体化、多元化的拔尖创新人才培养结构已成为高水平大学在新时代肩负的历史使命。党的二十大报告和中央经济工作会议强调科技自立自强,实现这一目标需要高水平研究人才和高层次技术技能人才的共同引领。因此,研究型高校、应用型高校、职业技能型高校应依据自身优势和定位,进行分类发展和人才培养。不能仅依靠研究型大学的单一平台培养研究型拔尖创新人才,应用型高校应加大对行业内基础应用型顶尖人才的培养,职业技能型高校应聚力培养更多能工巧匠、大国工匠。同时,引导高校在不同层次、不同领域办出特色,争创一流,持续培养未来产业变革的“高精尖缺”创新型人才和“卡脖子”领域的技术技能人才。通过分类培养拔尖创新人才,实现人才结构的优化和人才质量的提升。这将有助于推动我国科技进步和产业升级,提高国际竞争力,为实现中华民族伟大复兴提供强有力的人才保障。

【作者】:史秋衡,厦门大学教育研究院教授;陈琼,厦门大学教育研究院博士研究生,池州学院艺术与教育学院副教授

【来源】:《中国高教研究》2024 年第 5 期



“以学生为中心”教学的理念及落地路径探讨

贺利坚

0 引言

近年来,高等教育的教学领域中改革举措频繁。在学校层面有教学评价改革、审核评估,专业层面有专业认证、一流专业建设,课程层面有一流课程建设、课程思政,还有各种教学能力竞赛、教学创新大赛等,让一线教师感觉有些应接不暇。在这些举措中,以“以学生为中心”“以产出为导向”“持续改进”为代表的一些理念、方法、机制等,成为了教学改革中的关键词,再加上翻转课堂、混合式学习、对分课堂、项目化学习等一些新名词,颇让人眼花缭乱,做好教学工作的挑战越来越大。

伴随着我国的高等教育进入新时代,各专业的学科知识结构、用人单位的需求,以及我们要培养的学生,都在发生着快速的变化。我们的教学再也不能按照以往我们当学生时经历的学习形态开展,而是需要相应地做出改变了。2023年,以ChatGPT为代表的人工智能技术深入到了人们的工作、生活和学习中,改变教学,已经不再是单纯的外部要求,广大老师改变教学的内在需求,也在逐渐增大。

笔者在近十几年的时间里,一直以一线教师的身份,基于地方院校的校情、学情,探讨、实践和传播解决教学中真实问题的教学新思维、新方法。在不间断的教学改革中,我们更加清楚地认识到,我们要进行的教学改革不能是小改变,而应该是在教学范式层面的大革新。我们这一代的教师,需要向学生提供新型的教学,为此,在教学能力的提高方面,需要投入比我们的前辈们更多的精力。这样的转变,应当从准确理解“以学生为中心”理念开始,还需要找到合适的途径,让我们在工作过程中同步开展学习,在满足师生共同的需求中稳妥落地。

1 从“以学生为中心”理念出发

“以学生为中心(Student-centered, SC)”的理念已经成为高等教育领域改革方向的共识。以学生为中心,在字面上似乎很容易理解,在各种场合的交流中,也常听一些老师讲,我一直就是以学生为中心的。你看我在课堂上精讲细练,保证学生当堂学会;学生说课后时间不够,我就少布置点作业;学生说希望考试不要太难,升学时需要高绩点,我就给学生考得容易点;学生找工作不容易,我就利用我的资源,出面为他联系,为他在某某单位安排了岗位。这些做法充分体现老师对学生的关爱,但这是否真的是SC理念所提倡的?

SC对于我国的高等教育而言,是舶来品,是新事物,不可以简单地从字面上任意理解。SC不是一句口号,要用它来指导专业、课程教学,需要有更明确的内涵作为指导。结合教学学术文献和相关政策文件,SC应该主要体现在三个方面^[1]:首先,是以“学生的发展”为中心,即要以学生当前状态为基础,以促进其发展为目的,帮助学生完成青春期特定发展任务,还要发掘学生潜力,促进其全面发展。这是在培养目标层面的问题,需要教育者以学生的未来需求作为依据,为了每个学生的全面发展准确规划学习目标,而不是学生想怎么样就怎么样,说怎么来就怎么来。其次,要以“学生的学习”为中心,即要把学生的学习作为教育的中心。学生是学习的主体,教师是学习活动的设计者、学习环境的营造者、学习过程的辅导者。教育的目的是学而不是教,需要让学生对自己的学习负责,培养其主动学习和自主学习的能力,进而培养终身学习的能力。这是对大学生学习过程的刻画。于是在教学设计中最关键的就是要根据学习目标的不同,设计相应的学法和教法,而不是不管学习目标是什

么, 只靠老师一张嘴, 从头讲到尾。第三, 要以“学习效果”为中心, 这里强调要关注学习效果。为此, 首先需要清晰、准确地定义学生在学完以后能做什么事情, 具备什么能力和素质, 进而再考虑如何评价学习效果, 建立怎样的反馈机制, 使学习效果的评价能够真正帮助学生调整学习和帮助教师调整教学。定义学习效果是我们目前教学设计中的弱项, 很多课程, 是老师凭借自己的理解或参照教材, 从要讲什么内容开始构思的, 这是典型的以内容为中心的思路, 对学习效果的定义也只是很笼统的, 用学生是否能听懂, 以及期末考试是否能及格等作为标准, 是远远不够的。

当我们从“以学生的发展、以学生的学习、以学习效果”为中心角度再看上述老师们的做法时, 就会发现其中对学生发展的限制、学习过程中学生主体的缺位, 以及对学习效果的关注不足。理解了 SC 的内涵, 我们也就能够更好地理解当下教育部门对教学改革提出的各种要求。以课程思政为例。为什么要在课程中融入课程思政? 课程思政是要在关注专业知识的传授和专业能力培养的同时, 寓价值观引导于知识传授和能力培养之中, 帮助学生塑造正确的世界观、人生观、价值观, 让学生通过学习, 掌握事物发展规律, 通晓天下道理, 丰富学识, 增长见识, 塑造品格^[2]。恰在我们的学生中, 大量存在着学习目标不明、学习动力不足、学习方法不对的问题, 这成了制约学生发展的一个瓶颈问题, 也是一线教师最头疼的事情, 是师生迫切需要解决的问题, 因此笔者提出“课程思政: 既是要求, 又是需求”^[3]。我们在课程教学中, 就是要向学生提供精神层面的支持, 在知识传授和能力培养的过程中, 为学生提供做人做事需要的见识、动力、方法、途径和体验, 这里体现的是“以学生的发展为中心”。如何实施课程思政呢? 要达成情感类的学习目标, 仅靠思政课程做不到, 也不可能靠老师讲授专业知识来实现, 正解是要充分挖掘教学内容和教学方式中蕴含的思想政治教

育资源^[2], 采用新型的教学方式, 让学生在学习过程中有更多参与, 在表达中遭遇认知冲突促进思辨, 获得多元认识和相互理解, 在合作中了解他人、社会和自己, 这里体现的则是“以学生的学习为中心”。进而, 在这样与“传统”有别的课程中, 如何定义、描述和评价学习目标, 则是“以学习效果为中心”重点关注的, 也是在现有教学体系中特别缺失的。

笔者对 SC 由认知、认同到践行, 是从读华中科技大学赵炬明教授在《高等工程教育》期刊上发表的“美国以学生为中心的本科教学改革研究”系列文章开始的。赵老师在系列文章中澄清了 SC 的内涵, 接着从哲学、历史、科学等多个角度呈现了 SC 的理论基础, 揭示了 SC 不仅是道德的, 而且是科学的, 令人信服地呈现了通过 SC 解决我国当下教育教学问题的合理性和可行性。系列文章还着重在实践路径、方法论、信息技术、教学环境、评价评估等方面作了深入探讨, 从教学学术、教师发展、大学管理等多方面, 阐释了学校和社会对 SC 改革的支持, 完整地勾画出在高校全面开展 SC 改革的蓝图。SC 是高等教育发达的国家在面对问题时, 经过长期研究和实践发展而来的, 而我们的教育教学, 也正在遭遇着发展阶段中相同的问题, 他山之石可以攻玉, 我们要做的, 就是要在研究、实践中完成对这些成果的本土化、本地化的改造并有所发展。笔者在看这些文章并投身实践的过程中, 从初任教时接受的以“教师、教室、教材”为中心的“旧三中心”中走出来, 变成了 SC 的拥趸, 也认定了在 SC 理念指导下解决问题的路线。

理念即理性的概念, 接受理念只是一个小的开端。接下来, 还需要真正地行动起来。对于每一名教师, 都唯有投入其中, 才能感知到这样做的必要, 才能在成就感基础上获得情感上的认同和继续改革的动力。开展教学改革, 需要有个“啊哈”时刻: 原来这么干就行! 那如何行动呢? 笔者给出的做法, 是顺应形势, 落实 OBE。

2 用 OBE 教学技术落实 SC 理念

OBE (Outcome based education) 在中文中有很多种译法,包括基于产出的教育、成果导向教育、目标导向教育等,也常常通俗地称为“以产出为导向”。OBE 于 1981 年在美国提出,并以惊人的速度获得了广泛重视和应用。1997 年,美国工程教育认证协会(ABET) 全面接受了 OBE。2003 年,基于 OBE 的毕业要求成为了《华盛顿协议》的框架性要求。随着 2013 年我国加入《华盛顿协议》,OBE 在国内的工科专业和课程教学中得到了推行^[4]。

OBE 也常被人称作为一种以学生的学习产出为导向的教育理念。和 SC 相比,笔者认为 OBE 更强调一系列用“以产出为导向”思路设计、实施、评价教学的具体教学技术,为处理教育、教学问题提供了诸多可操作的高级策略和行之有效的工作方法。OBE 中最核心

的教学技术,是从目标出发的“反向设计”——在专业层面,要首先制订培养目标(对学生毕业 5 年后的期望)和毕业要求(学生毕业时知识、能力和素质的期望),然后据此设计用于实现毕业要求的课程体系,指定各门课程对毕业要求的支撑关系,形成专业人才培养方案;在课程层面,根据课程体系中对课程指定要支持的毕业要求,设计出课程目标,然后围绕课程目标再设计教学评价方案和教学方式(含教学内容),形成课程教学大纲;在教学单元层面,根据课程教学大纲中为各教学单元指定学习产出,设计出教学单元目标,围绕着要实现的目标,设计教学评价、反馈的方法,以及实现教学目标的教学手段和内容等,形成教案和其他教学材料。在 OBE 指导下开展专业、课程、课堂设计和实施的逻辑如图 1 所示。

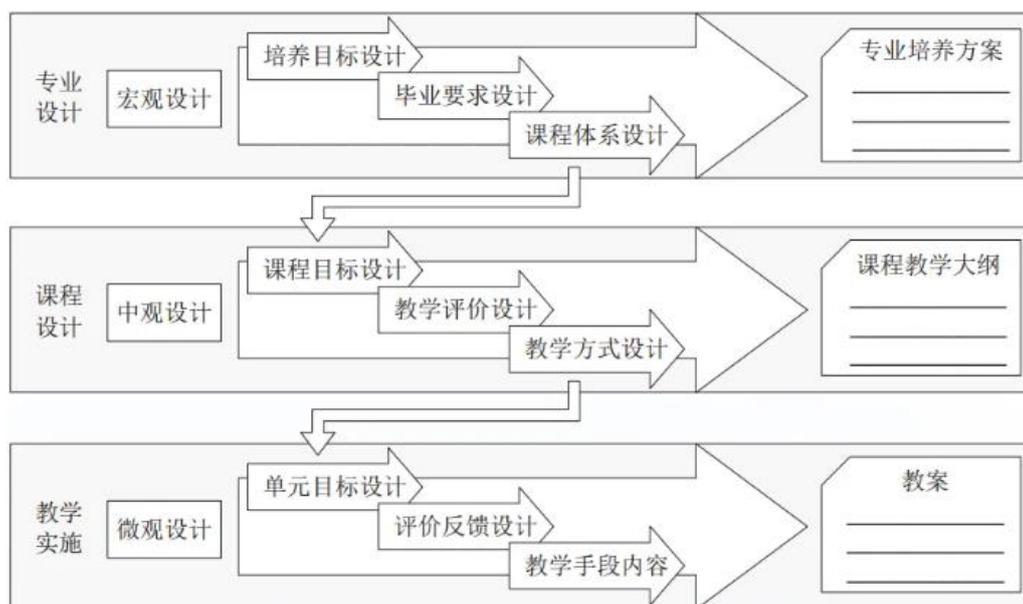


图 1 在 OBE 指导下开展专业、课程、课堂设计和实施的逻辑

当真正运用 OBE 倡导的教学技术开展专业和课程建设时,就是在落实 SC 理念。OBE 在专业、课程、课堂层面都强调准确定义学习目标(分别表现为培养目标、毕业要求、课程目标及学习目标),并将之作为设计的起点,各层面的目标都要考虑到学生所处发展时期的特点,也要考虑到社会需求和学生未来要面临的挑战,体现以“学生的发展”为中心;在

教学过程中,强调教师的教是为了学生的学,强调针对目标设计学生的学法,根据学生学法的需要,教师提供多样的、适配的教法,这是以“学生的学习”为中心;OBE 关注目标的达成,要科学评价目标的达成情况,并根据评价结果改进教学,这样一来,必然实现基于评价的以“学习效果”为中心。把目光放在实施 OBE 上,就找到了落实 SC 的着力点。

在实践中,有不少老师提出搞 OBE 教学特别麻烦,要做的事太多。这里有两方面的原因。首先,实施 OBE 教学,要让各个环节、流程做到合乎逻辑,需要有比之前更规范和周全的设计。以前在传统教学中很多要求不严格的地方,现在却绕不开了,增加的工作量,实际上是弥补以前不足的成分。其次,当下教学改革中的付出,还包含着相当比例的学习成本。我们的改革和教师的能力提高是在边干边学中开展的,在转变过程中,不仅需要工作本身的投入,还要加上学习的付出,对设计好的方案进行修改也是常事。甚至在一些单位,由于主导改革的人员也是边学边做,一些环节的运行机制和操作规程中不可避免地存在缺陷,会造成集体返工。这些都是发展中的问题,需要靠发展解决。当我们新的思维方式形成了,新的工作机制顺畅了,必要的基础教学资源也积累起来了,也就自然不那么麻烦了。笔者在 2019 年开始关注到 OBE,经过 4 年多时间的实践,OBE 已经成了默认的教学思维。在改革历程中,由于发现教学问题能力的提高知道课程仍有改进空间,但一切都在有序推进,开发的教师培训工作坊方案也帮助了不少同行。SC 大势所趋,OBE 教学适用于宏观的专业人才培养方案、中观的课程建设和微观课堂教学,国内外也已经有大量的理论研究成果和实践案例供我们参考,在我们这一代教师手中通过实施 OBE 让 SC 落地,是一条清晰、可行的路径。

3 用 BOPPPS 开启“破冰”之旅

起步教学改革并不是一件容易的事,尤其是在教学思维、教学范式层面的改变。对于处于改革初期的老教师,以及初上讲台的新教师,谈 SC 显空,而 OBE 教学是一个“长线”的工作,并且最好在专业层面有所动作,在教学运行机制方面的改革能够先行。对于一名一线教师,该如何起步,从哪里入手?

2023 年春,笔者在某高校教师发展中心挂职担任专职教学培训师,意识到入手点就在每一课堂,要帮助每一位教师具备在日常课堂中能落实 SC 和 OBE 的能力。由于学校教学建

设的阶段性,这样的方案要便于操作,不必依赖专业层面的建设基础,仅依靠教师个人能力就能启动。经过调研和反复论证,我们选择了 BOPPPS 有效教学结构。

BOPPPS 出自教学技巧工作坊 ISW (Instructional Skills Workshop)。ISW 于 1979 年在加拿大创立,在全球许多国家的各级各类学校教师技能培训中得到了广泛推广。2012 年,ISW 被引入我国并得到快速推广和认可。在 ISW 中采用的 BOPPPS 是一种适用于任意时长课堂的有效教学结构,包含 6 个必要的部分,即通过导入 (Bridge-in) 吸引学生注意力,明确目标 (Objective) 以聚焦学习成果,利用前测 (Pre-assessment) 确定学生是否具备学习基础,组织参与式学习活动 (Participatory learning) 突出学生的学习主体地位,实施后测 (Post-assessment) 确认达成学习目标,通过总结 (Summary) 帮助学生将学习成果打包带走。在 BOPPPS 中,学习目标是教学设计的起点和教学实施中的焦点,完全体现 OBE 中的“以产出为导向”,制订的发展性目标能体现“以学生的发展为中心”;课堂的主体部分是参与式学习,强调学生的参与和投入,体现了“以学生的学习为中心”;对学情和学习效果评价的重视(前测和后测)体现了“以学习效果为中心”。采用 BOPPPS 设计和实施课堂教学,是落实 OBE、SC 的一种直接和简易的途径,是将 OBE 落实到每一堂课、推进到每一位教师的可选操作路线。

BOPPPS 并不能涵盖 OBE 和 SC 的全部,但它可以作为一把钥匙,帮助众多的高校教师打开改变的大门。我们这些习惯了传统教育模式的教师,只要按照 BOPPPS 的要求实施教学,就能够在实践中逐渐形成新的教学思维,逐渐适应新时代的新要求,最终落实 SC 理念。目前,国内教学技能工作坊 (ISW) 的培训资源渐趋丰富,参训教师通过为期 4 天的工作坊,在专业引导员带领下以小组为单位学习研讨,设计和实施 3 次符合 BOPPPS 结构要求

的“迷你课程”并接受其他学员提供的口头、书面和视频反馈。通过密集的体验式学习方法,了解教学理论和实践,选择和编写符合规范要求的学习目标,总结引导学生积极参与课堂的技巧以及评估学习的方法,从而全面提高教学设计和实施能力,并有效提升教学反馈和教学反思能力。在我们借助 ISW 学习和推广 BOPPPS 过程中,见证了很多一线教师快速将学习成果融入教学工作中,发现了学生在学习状态和学习效果上的变化,从而增强改革的信心,并走进了教学改革良性循环中。一些学校大力普及 ISW,由于在教师教学能力提升的基础性工作方面做得扎实,在参加教学竞赛、申报一流课程等方面也顺其自然地取得了突出的成绩。

4 结语

实施“以学生为中心”的教学已经成为高校教学改革的共识。为了能够准确指导教学改革行动,须准确把握其“以学生的发展为中心、以学生的学习为中心、以学习效果为中心”的内涵。基于产出的教育 OBE 提供了一系列实现 SC 的教学技术,在专业和课程中实施 OBE,就是落实 SC 的有效行动。教学变革要深入每一名教师,要从每一堂课开始,本文从教师教学发展角度,推荐一线教师可以将采用 BOPPPS 有效教学结构作为入手点,在体验和实践中,逐步形成落实 OBE 和 SC 需要的教学技能,最终为培养适应新时代发展要求的合格人才做出贡献。

【作者】:贺利坚,男,烟台大学副教授。

【来源】:《计算机教育》2024 年第 4 期

本科毕业论文答而不辩现象的原因及对策

张宇迪

【摘要】:毕业论文是本科教育的最终环节,而答辩是毕业论文考核的最终且最关键的环节。本研究以 1157 名刚参加完答辩的本科准毕业生为对象进行问卷调查,以选择题探查学术之辩的契机、行为和效果,以问答题探究答而不辩的原因。研究发现:虽然学术之辩有利于答辩人重新审视自己的毕业论文并获得新的启发,答辩中辩的契机却较少,在契机下答辩人进行辩的频率也不高,原因包括不会辩、不敢辩、不用辩、不能辩、不愿辩和不需辩。针对答辩契机少及前五种原因,本研究进行了分析并探讨了解决策略。

【关键词】:本科教育;毕业论文;答辩;答而不辩;教育改革

一、研究背景

毕业论文(设计)是本科教育的最终环节,该环节综合培养学生信息检索、资料梳理、方案设计、数据分析、学术交流等方面的能力,具有质量控制性功能、综合评价性功能、学位仪式性功能^[1]。答辩是毕业论文考核的最终且最关键的环节,包括“答”和“辩”两部分。

“答”是指答辩人阐述论文主要内容及回答评委问题,“辩”是指答辩人与评委进行学术之辩,即面对答辩评委的质询,为自己毕业论文的内容和方法进行辩护。教育部在 2018 年印

发的《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》中明确提出,加强对毕业设计(论文)选题、开题、答辩等环节的全过程管理,对形式、内容、难度进行严格监控,提高毕业设计(论文)质量。

遗憾的是,无论是从研究还是实践的角度,本科毕业论文答辩都未得到足够的重视。从研究角度,在研究本科毕业论文的相关文献中,以答辩为研究主题的仅占 3.22%^[2]。从实践角度,本科毕业论文答辩的最大痛点是“走过场”。华中师范大学教授戴建业在其博客上

撰文直言：“在所有走过场的教育中，最难堪的是本科生毕业论文答辩。”^[3] 本科毕业论文答辩的“走过场”有多种表现，本研究关注近几年愈演愈烈的答而不辩现象。在青年亚文化圈中，将答辩时学生对教师的回应调侃为“老师您说得对”“我这里做错了/做得不够”“我下去马上改”一键三连。“一键三连”是青年亚文化的常用语，此处生动地形容了学生答辩时的不假思索，无论教师如何提问，都以上述三句话来迅速回答。亦有人用“答而不辩，疯狂道歉”来形容答辩的过程。青年亚文化圈中的调侃当然有夸张的成分，但却不能不引起教育者的重视和反思：本科毕业论文答辩为何答而不辩？是什么助长了答辩的学生唯唯诺诺、缺乏思考的不良作风？相关问题亟待有效探讨和解决，以防论文答辩成为本科教育最后一公里的堵点。

二、研究设计

(一) 取样方法

2021年6月，在北京某“双一流”学科建设高校的本科毕业论文答辩工作刚结束时，从该校的本科准毕业生中抽取样本。本研究采用目的性取样和方便取样相结合的方法，其中，目的性取样主要体现在对抽取专业的控制上。研究者考虑到研究主题“毕业论文答辩”是本科教学的最后环节，故抽取本科教学工作成绩比较突出的专业来开展调查。在各学院辅导员的协助下，研究者向该校有国家级一流本科专业建设点的11个学院的准毕业生发放电子调查问卷。在辅导员将问卷链接转发到专业或年级微信群后，学生点击即可填写。

(二) 调查对象

本研究共调查1157人，年龄为 21.88 ± 0.96 岁，男生占57.9%，女生占42.1%；共来自33个专业，包括27个理工科专业和6个人文社科专业。因为有国家级一流本科专业建设点的学院亦可能存在其他专业，最终的样本中，来自国家级一流本科专业建设点的学生占91.9%，来自北京市级一流本科专业建设点的学生占5.9%，来自其他专业的学生占2.0%，

还有0.3%的调查对象没有填写专业。调查对象的基本信息如表1。

表1 调查对象基本信息表

项目	题项	人数	比例 %
性别	男	670	57.9
	女	487	42.1
年龄	≤21岁	377	32.6
	22岁	574	49.6
	≥23岁	196	16.9
	年龄缺失	10	0.9
专业类别	理工科	961	83.0
	人文社科	193	16.7
	专业缺失	3	0.3
专业建设级别	国家级一流	1063	91.8
	北京市一流	68	5.9
	其他	23	2.0
	专业缺失	3	0.3

(三) 研究工具

本研究的工具是自编问卷，该问卷包括基本信息和答辩状况两部分，填答约需5分钟。基本信息包括性别、年龄和专业。答辩状况有选择题和问答题。选择题包括：是否出现你不赞同答辩评委意见的情况(是/否)，当你不赞同答辩评委意见时是否与评委展开了学术之辩(是/有时/否)；是否出现答辩评委的意见与指导教师的意见不一致的情况(否/不太一致/完全冲突)，是否根据指导教师的意见与答辩评委进行了学术之辩(是/有时/否)；毕业论文答辩对你重新审视自己的毕业论文有启发吗(几乎没有/有一点/较大)。问答题旨在了解部分学生选择不辩的原因以及部分学生展开答辩之后评委的反应。

(四) 资料处理

将数据录入SPSS20.0进行处理。对于选择题部分，主要进行频次统计和交叉分析，探查与评委的学术之辩是否对学生重新审视自己的毕业论文有启发。对问答题部分，分析文本材料中的语义，归纳部分学生选择不辩的原因和部分学生与评委展开答辩之后评委的反应，以期总结出本科毕业论文答而不辩的症结所在并探讨解决策略。

三、数据统计与分析

(一) 学术之辩的契机少

如果在答辩过程中,出现答辩人不认同评

委意见的情况,或者评委意见和指导教师意见不一致的情况,则可作为开展学术之辩的契机。遇到前述情况的人数和比例如表 2。

表 2 遇到学术之辩契机的人数和比例

	否	是		否	出现不太一致的情况	出现完全冲突的情况
是否出现你不赞同答辩评委意见的情况	1022 (88.3%)	135 (11.7%)	是否出现答辩评委的意见与指导教师的意见不一致的情况	969 (83.8%)	179 (15.5%)	9 (0.8%)

从表2可以看出,在本科毕业论文答辩中,答辩人不赞同评委意见的情况比较少见,指导教师意见与评委意见不一致的情况亦不常见,但后者发生率比前者略高。进一步统计发现,至少遇到上述两种契机之一的学生比例为 21.5%,78.5%的学生完全没有遇到辩的契机。

(二) 学生较少展开学术之辩

如果遇到上文所言的两种契机,答辩人是否与评委展开学术之辩?本研究调查了在相关情境下,作出“充分地辩”“有保留地辩”或“完全不辩”行为的人数和比例,结果如表 3 所示。

表 3 学术之辩契机下不同行为的人数和比例

	完全没有	有时进行了	都进行了
当你不赞同答辩评委意见时,是否与评委进行了学术之辩?(N=135)	32(23.7%)	74(54.8%)	29(21.5%)
当指导教师意见与评委意见不一致时,你是否根据指导教师的意见与评委进行了学术之辩?(N=188)	60(31.9%)	73(38.8%)	55(29.3%)

答辩人每当遇到不赞同评委意见的情况,均与评委进行学术之辩的比例仅为 21.5%,而完全不辩或有时候辩的比例高达 78.5%;当评委意见与指导教师意见不一致时,选择均展开学术之辩的比例为 29.3%,选择不辩或有时候辩的比例为 70.7%。

为了探究和评委展开学术之辩是否有助于答辩人重新审视自己的毕业论文,研究者设计了“毕业论文答辩对你重新审视自己的毕业论文有启发吗”一题,并与上文提到的两种学术之辩契机下的不同行为进行交叉分析,结果如表 4。

(三) 学术之辩有利于学生获得启发

表 4 辩与不辩和答辩启发的交叉分析

		几乎没有启发	有一点启发	有较大启发
当你不赞同答辩评委意见时,是否与评委进行了学术之辩?(N=135)	完全没有(N=32)	4 (12.5%)	22 (68.8%)	6 (18.8%)
	有时进行了(N=74)	10 (13.5%)	43 (58.1%)	21 (28.4%)
	都进行了(N=29)	3 (10.3%)	14 (48.3%)	12 (41.4%)
当指导教师意见与评委意见不一致时,你是否根据指导教师意见与评委进行了学术之辩?(N=188)	完全没有(N=60)	7 (11.7%)	33 (55.0%)	20 (33.3%)
	有时进行了(N=73)	6 (8.2%)	42 (57.5%)	25 (34.3%)
	都进行了(N=55)	1 (1.8%)	35 (63.6%)	19 (34.6%)

如表 4 所示,当答辩人不赞同评委意见时,随着辩论频率的增加(完全没有→有时进行了→都进行了),几乎没有启发的比例相当,有一点启发的比例递减(68.8%→58.1%→48.3%),有较大启发的比例递增(18.8%→

28.4%→41.4%)。当指导教师意见与评委意见不一致时,随着辩论频率的增加,几乎没有启发的比例递减(11.7%→8.2%→1.8%),有一点启发的比例递增(55.0%→57.5%→63.6%),有较大启发的比例相当。

(四) 答而不辩的肇因

研究者询问了当答辩人不赞同评委意见时,部分学生为何选择不辩。此部分为问答题,共有 92 名学生表述了原因,研究者梳理并归

纳了文本材料,详见表 5。因为有的学生表达了多重意思,可被归纳到不同的主题中,因此各主题的比例之和不是 100%。

表 5 答辩人不赞同评委意见时不辩的原因

一级主题	二级主题	典型表述	人数 (比例)	
不会辩	知识掌握不充分	不确定自己的答案是否正确;我认为评委老师比较专业,所以我想着后面自己再看一下具体的专业知识;知识盲区;本身不太懂	8 (8.7%)	10 (10.9%)
	担心表达不清楚	不知道怎么说;怕越说越错	2 (2.2%)	
不敢辩	害怕评委的权威	害怕被批评;怕惹老师不高兴;形势比人强;出于其权威性;老师太过权威;怕老师生气;挑战权威需要勇气	12 (13.0%)	32 (34.8%)
	担心影响成绩	害怕不通过;担心答辩不过;害怕影响成绩;怕低分;我不想挂科;怕毕不了业	20 (21.7%)	
不用辩	评委存在误解	答辩老师对我的课题不是很清楚;论文比较长,有些内容评委没看仔细;评委理解错了我的意思;评委确实没有理解论文的写作思路	11 (12.0%)	13 (14.1%)
	各有各的道理	我和评委老师观点都是主观的,且各有道理;个人见解不同	2 (2.2%)	
不能辩	评委不允许辩	答辩老师咄咄逼人,频繁打断,不允许说话;老师不听;老师都是一副你居然敢质疑我的模样;老师态度凶;有时候辩了也不听	5 (5.4%)	13 (14.1%)
	指导老师不让辩	答辩前期老师嘱咐不要争辩;指导老师嘱咐过不要争	2 (2.2%)	
	时间不够	时间不够展开说;时间问题;事关理论,一段话解释不清;说得太多了,没法一一争辩	6 (6.5%)	
不愿辩	认为没用或没必要	没必要;没用;意义不大;懒,过了就行;麻烦;没必要了;浪费时间	9 (9.8%)	15 (16.3%)
	维护评委的面面	老师出于好意,为了给他面子不辩驳他;感觉驳了评委的面子;照顾老师	3 (3.3%)	
	持答而不辩观念	答辩答辩,只答不辩;答辩时不应该和老师辩解太多;不能当场和老师争论	3 (3.3%)	
不需辩	被答辩评委说服	赞同评委意见;觉得老师说得也有道理;老师的建议是正确的;评委老师的说法是正确的;认识到自己的错误了;感觉评委意见更好	11 (12.0%)	11 (12.0%)

从表 5 可知,答辩人不与评委展开学术之辩的原因有不会辩、不敢辩、不用辩、不能辩、不愿辩和不需辩。其中,不敢辩是本科毕业论文答而不辩的首要肇因,占比高达 34.8%。其余原因的占比均介于 10%—20%,彼此之间差异不大。

针对当评委意见和指导教师意见不一致时,答辩人不根据指导教师意见与评委展开学

术之辩的原因。根据 103 位学生的填答,没有浮现出表 5 之外的新的二级主题,与表 5 比例差异超过 5%的二级主题为:“知识掌握不充分”比例更高,为 18.4%;“害怕评委的权威”比例更低,为 2.9%;“评委存在误解”比例更低,为 5.8%;“各有各的道理”比例更高,为 11.7%;“被答辩评委说服”比例更高,为 18.4%。

(五) 学术之辩的评委反应评价

本研究询问了部分调查对象,当不赞同评委意见时,与评委展开学术之辩后对评委反应的评价。共收到 64 名学生的有效填答,研究

者进行了归纳梳理,析出的主题详见表 6。因为部分学生表达了多重意思,因此表中各主题所占比例之和不是 100%。

表 6 答辩人因不赞同评委意见而与其辩论后评委的反应

一级主题	二级主题	典型表述	人数(比例)
行为层面	坚持己见/反驳答辩人	不同意我的看法;反驳我;坚持自己的想法并说服我;坚定其观点;评委老师坚持自己的意见;重申自己的想法	10 (15.6%)
	表示赞同或部分赞同	表示理解;聆听后表示了解;偶尔接受	7 (10.9%)
	予以解答或相互讨论	相互辩论;积极地解答;进行讲解,指出我的说法的问题;进一步和我讨论;耐心和我讨论;倾听并交流	17 (26.6%)
	无反应/继续提问	没什么反应;没有继续争辩;继续提问;切入下一个问题	14 (21.9%)
态度层面	耐心/认真	老师会耐心去听;耐心和我讨论;耐心听我说完;倾听我的解释,并作出回应;态度比较和蔼;认真思考	13 (20.3%)
	态度不好	不耐烦;更加凶;很不耐烦;评委不听;强势;生气	10 (15.6%)

由表 6 可知,从行为层面,调查对象提到了答辩评委“坚持己见/反驳答辩人”“表示赞同或部分赞同”“予以解答或相互讨论”“无反应/继续提问”四种反应,其中,“予以解答或相互讨论”的占比最高,为 26.6%。在态度层面,提到评委“耐心倾听”的学生占 20.3%,提到评委“态度不好”的学生占 15.6%。

针对当评委意见和指导教师意见不一致时,答辩人根据指导教师意见展开学术之辩后评委的反应。根据 54 名学生的有效填答,在态度层面发现“慎重考虑”和“惊讶/疑惑”两个新的二级主题,前者如“比较慎重,不会第一时间反驳”,提到的学生占 1.9%;后者如“惊讶”“愣住”“疑惑”,提到的学生占 5.6%。与表 6 中的二级主题占比差异超过 5%的包括:“表示赞同或部分赞同”的比例更高,为 18.5%;“无反应/继续提问”的比例更低,为 7.4%;“耐心/认真”的比例更高,为 37.0%;“态度不好”的比例更低,为 5.6%。

四、分析与对策

(一) 学术之辩在答辩中的价值

本研究发现,在两种不同的答辩契机下,学术之辩对答辩人的启发深度存在差异。当答

辩人不赞同评委意见时,随着辩论频率的增加(完全没有→有时进行了→都进行了),几乎没有启发的比例相当,有一点启发的比例递减(68.8%→58.1%→48.3%),有较大启发的比例递增(18.8%→28.4%→41.4%);而当指导教师意见与评委意见不一致时,随着辩论频率的增加,几乎没有启发的比例递减(11.7%→8.2%→1.8%),有一点启发的比例递增(55.0%→57.5%→63.6%),有较大启发的比例相当。造成此种差异的原因,可能是答辩人对自己的观点相对熟悉,而对指导教师的意见难以全面把握。因此,基于自己的意见与评委交锋,更容易获得较深的理解和启迪;而基于指导教师意见与评委讨论,获得的启发则相对较浅。

针对本科毕业论文答辩形式化的流弊,一些学者提出取消答辩环节^[4-5],亦有学者认为取消的做法是一刀切^[6]。根据本研究的结果,学术之辩有利于答辩人重新审视自己的毕业论文,因噎废食不可取,应以促进学术之辩为着力点来治愈答辩的弊端而非将其取消了事。毕业论文是本科教育最后的综合性考察环节,通过答辩加深学生对论文的认识,同时培养其学术思辨能力、总结提炼能力、临场应变能力和学术交流能力,是牢牢抓住在本科教育的最后环节培养学生的机会。

(二) 答而不辩现象的原因

本研究发现, 21.5%的学生遇到了开展学术之辩的契机, 但超过七成的学生要么选择完全不辩, 要么有时候辩、有时候不辩。除因被评委说服而“不需辩”之外, 不辩的原因包括契机少、不会辩、不敢辩、不用辩、不能辩和不愿辩, 下面依次分析原因。

第一, 契机少导致无法辩。仅有约两成答辩人遇到辩的契机, 本身应被视为一种不正常现象, 它冲淡了学生在答辩过程中的主体地位, 使得答辩过程沦为不痛不痒的“走过场”。究其原因, 蔡萃等人在研究中指出, 评委之所以普遍不引发辩的契机, 一是可能和学生比较熟悉, 二是顾及指导教师的颜面, 所提问题无关痛痒, 例如一些格式问题或者简单的内容修改, 不需要学生辩^[7]。

第二, 学生准备不足导致不会辩。本研究发现, 不会辩包括“知识掌握不充分”和“担心表达不清楚”, 而前者实际上是后者的重要原因。有调查发现, 本科生在毕业论文上投入的时间普遍不足, 将近一半(47.9%)的学生在毕业论文上的用时不到一个月^[8]。在如此短的时间内“赶制”出的毕业论文必然十分粗糙, 作者对论文的内容和逻辑的把握也很可能流于表浅。

第三, 学生害怕权威导致不敢辩。在本研究中, 不敢辩的学生占比高达34.8%, 在所有不辩的原因中遥居第一。部分评委以强势的态度回应学生的辩解, 甚至不听或不允许学生说, 可能进一步导致学生不敢辩。

第四, 评委误解导致学生认为不用辩。本研究发现, 当答辩人认为评委对论文存在误解时, 或者认为评委意见和自己的观点各有道理时, 倾向于认为不用展开辩论。这两个原因中, 评委误解的情况是可以通过针对性的策略来减少的。造成评委误解的原因, 通常包括评委准备不足、没有事先充分阅读论文, 或者研究方向不对口, 难以理解论文的部分内容。

第五, 教师不允许或时间不够导致不能辩。部分评委或指导教师不允许辩, 其原因可能有评委想利用有限的答辩时间向学生传递

尽可能多的知识, 认为和学生辩论是低效的以及出于维护评委面子的考虑。

第六, 学生认为答辩没用导致不愿辩。本研究发现, 答辩人不愿辩的原因包括“认为没用或没必要”“维护评委的颜面”“持答而不辩观念”, 后两者其实也是认为辩论无用的具体表现形式。

(三) 答而不辩的应对策略

基于前述原因分析, 本研究提出答而不辩的应对策略如下。

第一, 针对契机少导致的无法辩, 应营造辩论氛围。评委的提问方式对引发学术之辩的契机非常重要。李广民等人对评委提问的方式提出了具体建议, 认为答辩委员会的提问不应是一般意义上的知识点考查, 应适当突出“议”与“辩”, 而答辩人应从完善、提升论文的角度思考和回答所提问题, 与评委展开互动^[9]。辩论氛围营造的责任人是评委, 只有评委鼓励辩、赞赏辩, 学生才敢于辩、乐于辩。

第二, 针对学生准备不足导致的不会辩, 应优化准备程序。诚然, 毕业生面临找工作等现实问题, 但亦可以拉长从事毕业论文工作的时间范围(以半年为宜), 在此范围内兼顾毕业论文和找工作等事宜, 合理分配投入毕业论文的时间和精力, 避免在短期内赶工。

第三, 针对学生害怕权威导致的不敢辩, 应促进师生熟悉。对于如何提升学生辩的可能性, 唐仁等人建议在现场营造相对宽松的答辩氛围, 从而促使师生在答辩过程中表现活跃。例如, 评委通过表情鼓励学生表达自己的意见^[10]。李林则提出了一种对抗式答辩, 其实质是通过相似选题的学生之间的辩来替代学生和教师之间的辩, 以消解辩论双方的权力不平等导致的失声^[11]。本研究者认为, 学生不敢辩的根源是部分教师平时与学生在课堂下的接触少, 在学生心目中维持了高高在上的学术权威的形象, 导致学生不敢对其表达不同意见, 担心发表不同意见是对权威的冒犯, 将被扣分甚至不通过答辩。因此, 应促进专业教师和学生课堂外的交流, 使师生双方熟悉彼此讨论甚至辩论的方式。

第四，针对评委误解导致学生认为的不用辩，应匹配评委和论文的研究方向。有学者为了拓展答辩时交流的角度，认为应在一级学科范围内进行答辩，以期带给学生多方面的启发^[7]；亦有学者认为应对答辩专家和学生进行匹配^[12]。本研究的结果支持对评委和论文的研究方向进行匹配，使答辩评委能够准确理解论文的意思，提出有质量、有针对性的问题。

第五，针对教师不允许或时间不够导致的不能辩，应改善相应制度。教师应了解学术之辩对学生重新审视论文的积极作用，并有意识地把一定比例的答辩时间花在辩上。此外，如果学生能提前和指导教师充分沟通，亦可基于指导教师的意见和评委展开学术之辩。本研究发现，当答辩人根据指导教师意见与评委辩论时，害怕评委权威的可能性更低，评委态度更好且更可能作出回应。时间不够是不能辩的另一原因。我国的本科毕业论文答辩时间确实太短，一般仅为10分钟陈述加上10分钟交流。在如此短的时间内，学生的毕业论文难以得到深入讨论。针对此种情况，需要充分认识到答辩的重要性，做出制度安排，确保充足的时间。例如，答辩组评委人数不宜过多，3位评委即可有效完成答辩程序，又使教师不至于有太大的时间压力。

第六，针对学生认为答辩没用导致的不愿辩，应促进辩的动力。不愿辩的根源是缺乏辩的动力，改善的方法首先是鼓励学生辩，正如周新年等人所说，如果答辩学生的论文确是自己辛苦写成，对论文的基本观点和主要发现了然于胸，能够言之有理、言之有据，在逻辑上也能自圆其说，就不必因为答辩专家的不同意见而随声附和，轻易放弃自己的观点，否则就是否定了自己辛苦写成的论文^[13]。此外，也可以增加学生的答辩压力，以压力促动力，如刘恩元从增加答辩次数、增加每人答辩时间、增加听众人数等多角度探讨了如何增加答辩的“非淘汰性压力”，本质上是通过提升心理压力来引起学生和指导教师的足够重视^[14]。又如，曾桂生等人提出增加答辩时间和次数，把一次通过变成分批通过，增加学生答辩的压力和动力^[15]。

【作者】：张宇迪，博士，北京科技大学文法学院社会学系副教授，。

【来源】：《高教论坛》2024年第6期



五项成功的关键是创新与特色

——国社科评审专家谈国家社科基金课题申报

一、要有问题意识：提出问题

“提出一个问题往往比解决一个问题更重要，因为解决问题也许仅是数学上或实验上的技能而已。要提出新的问题、新的可能性，从新的角度去看旧问题，都需要有创造性的想象力，而且标志着科学的真正进步。”

——爱因斯坦

“要开创新路子，最关键的是你会不会自己提出问题。能正确回答问题，就是创新的第一步。”

——李政道

问题观→源于好奇心→兴趣→知识积累与运用的训练

问题观的要素

明确在什么领域、方向提出问题；
将某领域方向的大问题细化为具体问题；
找准问题的切入点与视角；

二、围绕课题指南精选主题

(一) 课题类型

选题学科归属国家社科基金设立初期仅有一类项目，即年度项目，包括重点课题一般课题、青年课题、一般自选、青年自选。

现在已扩大为五类项目，即年度项目、重大招标项目、特别委托项目、西部项目和后期资助项目、中华学术外译项目。其中重大招标项目主要资助关系到党和国家事业发展全局的重大课题；特别委托项目主要以委托的方式资助党和政府决策部门急需研究的重要课题；

(二) 选题要求

1、符合国家课题指南方向

申报国家社科基金项目的指导思想是，高举中国特色社会主义伟大旗帜，以邓小平理论、“三个代表”重要思想、科学发展观为指导，深入贯彻落实党的全会精神，贯彻落实习总书记系列讲话精神，坚持解放思想、实事求是、与时俱进、求真务实，坚持以重大现实问题为主攻方向，坚持基础研究和应用研究并重，构建哲学社会科学创新体系，发挥国家社科基金示范引导作用，推动哲学社会科学为党和国家工作大局服务、为社会主义文化大发展大繁荣服务。

2、主题应具有四性：

前瞻性、战略性、全局性、创新性；

国家社科基金项目主要围绕我国改革开放和现代化建设中全局性、战略性和前瞻性的重大理论和实际问题来确定课题；

3、确立具体选题，坚持“四性”时具体可考虑：

选新不选旧，选实不选虚，努力跟踪前沿，拓荒热点，另辟蹊径，不落俗套。

一般应是基础理论、应用研究、学术探讨、实际工作中的重点、难点、热点、焦点问题。

4、终选题目要坚持依规与自主选择相结合

课题指南条目分范围性条目和具体题目两类。范围性条目只规定研究范围和方向，申请人要据此自行设计具体题目，没有明确的研究对象和问题指向的申请不予受理和立项；

依据具体题目申报的选题，应选择不同的研究角度、方法和侧重点，题目的文字表述可做适当修改。只要符合《课题指南》的指导思想和基本要求，各学科均鼓励申请人根据研究兴趣和学术积累申报自选课题（包括重点课题）。

自选课题与按《课题指南》申报的选题在评审程序、评审标准、立项指标、资助强度等方面同样对待。

(三) 精心推敲设计课题名称

1、题好文一半

题目要有冲击力、震撼力、竞争力；

题目要引人关注、重视、认同、思考；

2、避免题目失误

(1) 题意晦涩不清；

(2) 偏离课题指南；

(3) 题目太虚、太玄、太大、太泛；

(4) 题目陈旧；

(5) 主题多元；

三、精心设计活页论证

1、研究意义

包括理论意义(学术价值、理论贡献、学科建设方面)；

实际意义(对社会、经济、文化建设的贡献；对决策及实际工作的参考指导作用)。

2、研究内容及主要观点

即研究的主要框架，要把自己的研究思路、研究路径、研究内容介绍出来；

主要观点是指申报者对申报课题内容的高度概括，也是课题研究中吸引评审者的主要部分。

3、预期价值与主要创新

学术价值与应用价值；

理论创新还是应用研究创新；

对预期应用价值的论述要具体；

对学科建设的贡献；

对基础理论、基础研究的建树；

对实际工作的指导与促进；

对文化建设的积累。

(一) 活页论证易出现的问题

1、论证要素不健全；

2、论证内容空、泛、虚；

3、缺乏创新、缺乏特色；

4、观点不正确；

5、评述不准确；

6、文字过长或过短；

7、出现技术细节们的失误。

(二)好的活页论证是立项的基础
通讯初审过关实质是筛选活页论证证书

(三)活页论证证书要素齐全

1、研究现状及述评

考察申报者的学术视野、学术基础功力，和对所研究领域学术信息及发展趋势的把握状况；应对研究所涉及的研究领域国内外研究现状、学术前沿、进展程度、发展趋势、同行研究的新动向等认真加以阐述。

四、认真填写课题申报书

(一)关于课题组成员结构的优化

1. 年龄结构、学历结构、职称结构的优化；
2. 应用类课题可有实际工作部门专家；
3. 一般应以本单位成员为主；
4. 不要随意拉名家入课题组；
5. 既注重同学科同专业学者集群研究；也提倡各学科、各专业学者交叉组合。

(二)注意课题组成员已有基础成果填报

1. 要填报课题负责人的已有成果为主；
2. 要填报与课题研究相关的成果；
3. 要填报反映申报者最高学术水平的成果；
4. 要填报最近几年的学术成果；
5. 填报的学术成果真实准确(含论文、专著、译著、课题、获奖成果等)。

(三)注意参考文献的填写

1. 引述文献要注意权威性；
2. 引述文献要注意全面性；
3. 引述文献要注意专题性；
4. 引述文献要注意时效性；
5. 引述文献要注意国际性。

(四)其他栏目填报应注意的问题

1. 关于预期成果填报

阶段性成果可填若干篇论文；最终成果可填研究报告、专著、系列论文；

2. 已承担课题未结题可不填报；
3. 申报经费的开支项目应合理；
4. 研究条件应予具体、充分说明。

五、课题申报成功的关键：创新与特色

(一)国家社科基金课题的灵魂——创新

1. 创新点设计

(1)创新点是什么(应有具体内容,忌泛、空虚)

(2)确立创新点的理由；

(3)论证创新点是否成立,并回答质疑。

2. 创新的本质：怀疑、否定、超越、突破。

怀疑与否定是创新的前提；

怀疑与否定应疑之有据,不能乱怀疑；

怀疑是一种哲学思考与细心的探究方法：程颐：“学者先要会疑”。

张载：“学则须疑”。

胡适：大胆怀疑,小心求证。

因疑而思,因思而辩,

因辩而明,因明而立。

3. 创新的表现

(1)提出新的科学范畴；

(2)提出新的理论观点,填补空白；

(3)提出或发现论证某条新的原理；

(4)构建一个新的学科体系；

(5)提出一种新的思维方式；

(6)对别人提出的原理、体系给予补充或完善；

(7)对已过时的观点、理论、学说加以扬弃或批判；

(8)对历史已被淹没、遗忘、沉封的思想、学说、观点重新挖掘并赋予新的解释；

(9)对过去被批判的、被误解的思想和观点重新纠正和作出新的肯定；

(10)对别人已研究的重新研究、深入研究,得出新的结论或改变别人的结论；

(11)对各种理论观点进行集成综合(集成创新)；

(12)对实际问题进行理论提升或从新的角度概括归纳出新的经验、教训；

(13)同时运用多门学科知识及方法对某一问题进行交叉研究得出新的结论；

(14)将国外的经济、管理理论与中国具体实践相结合提出新的命题与解释。

以上是关于理论创新方面的。至于研究方法、技术路径、具体指标体系、管理手段等方面的创新内容则更多,不同领域、不同学科、不同专业的具体创新内容更难以言尽。

4. 创新点的论证

- (1) 创新点的科学定位(要准确、恰当)
- (2) 创新点的具体内容;
- (3) 创新点新在何处;
- (4) 每个创新点的学术价值或实际应用价值。

要具体回答你所提出的问题:

核心科学问题是什么?目前哪些人在研究?研究解决了什么问题?还有什么问题没解决?前人怎么进行研究(研究方法)?

你所提出的问题那些是别人想到了的?但没有解决或做不了的?你考虑怎么解决?

哪些问题是别人还没有想到的?你又是考虑怎么来解决?

(二) 课题有特色才能形成优势

“特色就是特长,优势才能优先”的新理念。做自己最擅长的课题,反映学科特色,体现研究优势。似曾相识,是共性的反映;本质不同,是个性的要求。学科特色和优势是我们存在和发展的标识。重视形成“人无我有、人有我优、人优我特”的特色和优势。

体现特色和优势,坚持“要么唯一,要么第一”的原则。“唯一”,体现特色。“第一”,体现优势。

1. 找准特色

学科、专业、区域、产业、民族方面的特色;

研究内容、路径、方法的差异;
研究意义、价值、作用的特色。

2. 弘扬特色,形成优势

抓住与围绕特色深入开拓;

从弘扬特色中形成独有的研究优势。

六、申报国家课题成功的要素

(一) 树立自信,坚持申报,志在必得;

(二) 确定方向,选好题目;

(三) 注重基础,积累成果;

即围绕自选课题多出高水平成果,要重视申报书填写材料的积累与准备(围绕主题)

“十月怀胎,一朝分娩”

材料宁可备用有余,不可备而不足。

(四) 头脑风暴,充分论证;

(五) 填好申报书,力争初选入围。

撰写课题申报书是一个写作过程,更是一个学习、思考、研讨与创新的过程;申报书填好后要读、阅结合,细心推敲,自查自改,细心过目,发现问题;朗读思考,寻找弊端;认真校阅,关注细节;回头梳理、及时修补。

【作者】:姓名不详,中南大学博士生导师,国家社科基金评审专家。

【来源】:百度文库

域外传真

让大学新生做好准备

——斯坦福入门研究暑期项目的教育理念、实践举措与实施成效解析

田吉 王保星

【摘要】:就大学生自身成长和大学本科教育目标的实现而言,让大学新生为大学生活做好准备至关重要。作为斯坦福入门研究暑期项目的重要组成部分,利兰德学者计划和大二学院项目积极践行研究与教学统一的教育理念,有效地回应了大学一年级学习前后不同阶段的发展需要。利兰德学者计划在大一开始前实施,聚焦大学生生活适应问题,围绕“问题解决”开展课程和研究,促进师生沟通和大学生学习思维训练;大二学院项目则在大一结束后开展,关注专业兴趣探索,在专一主题的探究实践中展开思想交流和反思。以二者为组成要素的斯坦福入门研究暑期项目虽在规模化发展上面临多重挑战,但是,它有效平衡教学与研究的关系,推动自由教育,助力大学新生快速适应大学生活,为学生投身高效的大学学习、实现本科教育目标提供了基础性保障。

【关键词】:斯坦福大学;大学新生;斯坦福入门研究;学习准备;利兰德学者计划;大二学院项目

大学一年级学生需要为快速适应较高中学习而言更具挑战性的学术要求做好准备^[1]。他们是否做好准备,准备程度如何,不仅关乎学生个体的成功,也关乎大学人才培养目标的实现。^[2]同时,大学第一学年也是大学生承受压力最大的一年,是影响其学位获得的具有决定性意义的一年^[3]。就大学教育而言,顺利实现从高中教育向大学教育的学术过渡,应该成为大学新生入学教育必不可少且极具挑战性的内容^[4]。有关大学入学准备教育的相关研究成果显示:大学新生入学准备教育直接影响大学生来的学习参与程度和学业水平^[5];大学新生入学准备教育已开发出多种形式^[6],并对弱势学生群体保持适度倾斜^[7];大学新生入学准备教育重视发挥教师和学生服务管理人员参与的积极性^[8]。

20世纪80年代以来,美国研究型大学在开展本科教育改革以提升教育质量的实践中,特别关注大学新生入学准备教育。包括斯坦福大学(Stanford University)在内的美国研究型大学就大学新生入学准备的教育理念、教育措施与实施成效开展全面探讨与实践。1993年,斯坦福大学时任校长卡斯帕(Gerhard Casper)组建本科教育委员会,对斯坦福大学本科教育实施全面审查。1994年发布的审查报告强调本科教育最重要的目标是让学生参与知识探索,并建议大学应为一年级和二年级学生创造与教职员工密切合作的广泛机会。^[9]^[43]1995年,卡斯帕校长与赖斯(Condoleezza Rice)教务长合作发起斯坦福入门研究(Stanford Introductory Studies)^[10],积极推进大一、大二年级的课程改革,旨在尽早让学生养成持续探究的习惯,以为大学二年级结束前选定专业做准备。^[11]作为斯坦福入门研究的重要组成部分。1995年开始实施的大二学院项目(Sophomore College)和2012年试点施行的利兰德学者计划(Leland Scholars Program)分别在大学一年级前后的暑期展开,为大一新生实现向大学学习生活的顺利过渡提供帮助。本文聚焦斯坦福大学的利兰德学者计划和大二

学院项目,解读其教育理念、实践举措和教育成效,剖析其在促进学生成功和实现本科培养目标中所发挥的基础性保障作用。

一、斯坦福入门研究暑期项目的基本理念与教育目标

斯坦福入门研究暑期项目践行教学与研究相统的教育理念,确立适应大学生生活和探索专业兴趣的具体目标,帮助大学新生为大学生生活做好充分准备。

(一)教学与研究相统一:斯坦福入门研究暑期项目的教育理念

20世纪80年代,为改变过于重视科学研究而相对忽视本科教学的现实困境,美国研究型大学探索并实施本科教育改革。卡斯帕校长强调,本科教育改革不仅要改变课程目录和数量,还要更新本科教育理念。^[12]大学应培养学生具备令其受用终生的整合和应用知识的探究能力。^[9]^[43]斯坦福大学忽视本科教育,尤其是忽视大学一二年级学生的教育,导致大学生失去尽早开始探索新知的机会。为改变这一状况,斯坦福大学推行斯坦福入门研究暑期项目。

斯坦福入门研究暑期项目积极践行教学与研究相统一的教育理念,在大一和大二学生中开设小班研讨课。卡斯帕校长认为,学生接受高等教育的目的,在于最大限度地培养人的理性思维能力,并使之终生受益。^[11]大学所开展的严谨的智力活动,是国家‘道德文化’中最宝贵的元素。这些知识型大学的任务就是要全面深入地增进学术。^[13]为此,大学需要践行教学与研究相统一的教育理念,培养学生具备清晰的推理能力和批判性思考能力,以有力支撑学术的蓬勃发展。

为实现教学与研究统一,培养学生的理性批判精神,斯坦福入门研究强调在小班教学环境中提升教师与学生智力交流的质量。对教师而言,这意味着教学不仅仅是知识的传递,更是对学生理性思维能力的培养和发展,从而有助于学生未来开展创新知识的工作。对学生而言,学习不是被动地接受知识,而是在小型的知识共同体中接受智力挑战、开展自我反思和

获得启发,是实现教学和研究相统一的智力实践。为增加学生与高级教师之间的交流机会,卡斯帕校长大力增加低年级学生的小型课程数量,提升课程教学质量,实现常规项目和特色项目的多元化结合。迄今,斯坦福入门研究除大学一、二年级的入门研讨会和大二学院项目之外,又重组和新增了其他项目,如:公民、自由和全球教育项目作为一个设计独到的知识集合被纳入本科通识教育的必修内容;利兰德学者计划面向即将入学的大学新生;艺术强化项目则聚焦艺术创造领域。利兰德学者计划与大二学院项目充分利用常规学年间灵活的暑期时间,以集中性的小班教学实现师生间的智力交流,帮助本科生尽早开始思维训练和探索实践,以顺利完成向大学学习的过渡。

(二) 让大学新生做好准备:斯坦福入门研究暑期项目的教育目标

相对于课程较为结构化的高中学习而言,大学课程与大学学习更具开放性。如何更好更快地适应大学学习与生活,成为大一新生与大学需要共同解决的难题。

利兰德学者计划始于 2012 年,面向即将入学的大一新生实施,是斯坦福入门研究中的一项暑期试点项目。^[14] 该计划旨在推动大一新生更好地完成从高中学习到大学学习的过渡,与斯坦福暑期工程学园(Stanford Summer Engineering Academy)、斯坦福在线学术资源(Stanford Online Academic Resources)共同构成斯坦福大学暑期桥梁项目。不同于后两者侧重于学科专业性和在线学习方式,利兰德学者计划面向全体学生,开设住宿课程,更接近普遍意义上的大学学习体验。为增强学生的分析思维、问题解决能力和沟通技巧,利兰德学者计划通过课堂教学、开展研究项目等举措强化师生互动,帮助大学新生开展学术训练、转变学习习惯、建立同伴联系和密切师生关系,从而为开启大学生生活做好准备。

同为暑期住宿项目的大二学院项目始设于 1995 年,于每年 9 月学生返校前的 3 周中集中开展。该项目面向结束大一学习且即将升

入大二的学生,旨在帮助部分尚未深入了解或者尚未明确专业方向的学生获得相关学习体验。项目以关注高级写作的暑期项目必应荣誉学院(Bing Honor College)为蓝本,以小班住宿课程为形式,组织学习小组,使学生基于共同的学习兴趣开展讨论和实践,注重在学生与教师之间建立积极的互动关系。大二学院项目意在实现两个目标:其一,选定某一主题,使学生兴趣专注和实现智力交流;其二,为进入大二学院项目的学生创造机会,使具有相同知识背景或专业学习兴趣的学生深入交流。学生们每天或在课堂上与高级教师开展讨论,或进入实验室工作,或深入社区学习,或开展实地考察和问题研究,从而为未来的专业选择和学习提供支撑。

二、适应大学学习:利兰德学者计划的实践举措

利兰德学者计划中请系统一般在每年 5 月开放,所有大学新生均可提出申请。不过,基于美国社会结构的多样性,项目在选拔学生时对第一代大学生、少数族裔、就读于贫困地区高中或来自低收入家庭的学生等少数弱势群体成员实施适度倾斜政策。所有被选中的大学新生都可免费参与。

利兰德学者计划为一项校内住宿项目,包含师生活动、课程和研讨会等组成要素,方便新生在学习知识的同时,能尽快熟悉校园环境。该计划试图发现未来潜在的科学、技术、工程和数学学科的学生,故可选课程更偏重于强化上述学科学习的先修基础。学生需要注册完成两门各为 1 学分的课程:一门是研究课程;另从写作、数学或化学中选择一门。受新冠疫情影响,2022 年与 2023 年暑期,利兰德学者计划为因故无法到校的学生同时开设线上虚拟课程。参与线上项目的学生只需完成 1 学分的数学课(线上实时教学),并在开学前一周开展线下的面对面交流即可。2024 年,利兰德学者计划全部转为在校内住宿的前提下实施。项目通常会遴选 80 名左右的新生,推行为期 3 周的项目计划,最终以满意(2 学分)或者无学

分方式进行评价。^[15]课程通常在上午进行,持续 2 小时左右;下午则开展研究项目(2 小时),参观访问校内图书馆、职业发展指导中心、实验室,以及与学校有合作关系的企业、社区和科研机构(1.5 小时);晚上还安排 2 小时的自习活动,以确保每周 35-40 小时的课时量。基于现有文献资料,本研究主要结合选修化学课程的项目小组的具体推进加以呈现。^{[16]99-116}

(一) 创设探究性学习的课堂与实验室

为营造主动学习的课堂氛围,利兰德学者计划在课程结构、教室布局和学生分组上都做了精心设计。课程时长一般为 110 分钟,常规的知识讲授形式和强调解决问题的个人或小组练习在课程中交叉出现,在时间分配上大约各占一半。参与者被分成若干学习小组,作为学习开展的基本单位。小组成员一般随机分配,且每天更换,以此增强同学间的互动和提升个体专注度。教室布局灵活,既方便学生组队,也有利于教师接触和指导所有学习小组。

为提升学生的批判性思维和沟通能力,课程围绕问题解决展开。如教师选择“可持续性和环境”主题,设置极具现实意义的化学问题和活动,让学生在更为真实的社会情境中习得相关目标技能。问题设置始于简单的示例练习,通过不断增加难度,最终提升至挑战性训练;新的问题设计往往涵盖过去解决问题时所习得的技能。课程提供丰富的练习机会,从课上延续到课下,直至整期课程结束。

在课上,教师可根据学习小组解决问题的进度做出灵活调整,或邀请学生展示解答问题的思维过程,或调动全体学生共同解决难题。对于教师布置的问题,教师一般建议学生先作独立思考,再带着想法参与讨论,互相交流与共同解决。课程全面结束前所设计的问题较为复杂,要求学生对知识和技能具有更强的综合运用能力。此外,课程还引入利学辩论的形式。学生围绕当天主题所涉及的相关问题展开辩论,在正反两方论证中深入思考,由此开启并深化课程主题。

此外,利兰德学者计划还包括每周 1 次、每次 2 小时的实验室活动。这既为学生提供掌握实验室操作技能的机会,也为他们创造深入探索化学课程内容的条件。最终的实验操作任务要求学生在给定的主题下进行实验设计,并简要阐明小组实验方案的设计以及论证过程。在这种课程节奏平缓、教师持续支持的学习过程中,学生能较好地掌握化学学习的关键性和基础性概念,从而为未来的深入学习奠定基础。

(二) 安排学习评估与反思的模拟考试

为帮助学生更好地感知和有意识地反思个人学习表现,项目围绕问题解决模拟常规学年的真实考试情境,通常在第 2 周安排期中考试,在第 4 周安排期末考试。在期中考试期间,学生以小组为单位,选取某一课堂主题设计并解决问题。教师则根据问题设计所彰显的内容深度、创造力水平以及解决方法的正确性等进行评估。其间,学生需反思自身的优势与不足,并解释原因,思考如何改进以实现期末考试的成功。对个人学习过程的反思需在组内分享和讨论,以便学生能更直观地感知大多数人在学习中可能遭遇的具体困难,促使其主动意识到在大学环境中改变高中学习习惯的必要性。期末考试采用个人考试与小组考试相结合的方式,强调合作学习与探究能力的培养。学生在完成个人考试后,即被分配到与自身能力相匹配的小组,再以小组为单位回答问题。小组考试内容通常包含一道个人考试中被视作最具挑战性的问题。这样,每个学生都将自己对该问题的思考带到小组讨论中,在相互补充中共同获得相关问题的最优答案,并通过群体智慧实现自我认知的增益。

(三) 开展技能运用的主题研究实践

小组研究实践也是项目计划的重要组成部分。学生们需要在小组内讨论并确定有待解决的问题并呈现令人信服的证据和论证来支持所选定的最佳解决方案。如在化学课程学习中,学生们从有关发电、不可再生资源、健康/医疗和环境主题中选择问题。这些主题为学生查阅现有文献、分析数据、得出结论和提出

解决方案提供了极大的灵活性和探索空间。学生们在选择问题时，一般倾向于选择具体问题。为了更好地协助与指导学生，图书馆会提供有关科学搜索引擎使用指导的实践课程以及设计、展示科学海报的指导；指导老师也会通过持续有效的会面与沟通提供支持，帮助学习小组逐渐明晰解决问题的论点及论据。直至最后项目展示环节结束，学生完整地体验解决问题的全过程，从中获得极强的学习成就感，从而增强了他们作为初级研究人员的自信心。

(四) 建立贯穿始终的师生互动机制

斯坦福入门研究强调，学生与教师间频繁而有效的沟通与互动有助于提升学生的批判性思考能力。利兰德学者计划在推进过程中，无论是课程中解决问题的练习与实践，还是小组研究项目实施中的导师参与，都非常注重并很好地实现了师生间的有效互动。此外，项目还具体规定了多种形式和不同维度的师生交流。

首先，暑期项目始末安排一对一师生初步交流。每位学生在第1周参加至少一次的师生会面和初步交流，项目课程结束时的一对一交流有助于教师了解学生的学习经验和感悟。教师还对学生新学期的学业成绩做出预判，与学生讨论学术计划，并对大一期间的科学、技术、工程和数学课程学习给出建议。

其次，大一注册入学后开设研讨课。参与利兰德学者计划的学生入学后可在大一学年选修1学分的秋冬研讨课，有两门可供选择，以继续获得与大学学习生活相关的指导。每周一次的研讨课主要涉及个人自理、目标制定和实现、财务规划、人际关系和生活安排等主题。^[17]参与该计划的学生能在与斯坦福大学教职员工和同学的互动中获得持续且及时的支持。这些都将成为将来师生保持有效交流的经验借鉴。

三、探索专业兴趣:大二学院项目的组织推进

大二学院项目的住宿课程安排在大学生9月返校前的3周，每年组建18-22个班级，每个班级有12-14名学生，共计200-250名学生

参加，课程结束时获2学分。符合条件的学生通常是大学一年级在校生(或转学生)，他们在大二学院项目结束后的秋季开学时注册成为斯坦福大学二年级学生。项目申请时间一般从3月开始，并延续到4月上旬，5月初发布申请结果。届时大二学院项目团队根据学生确认参加情况，统计剩余名额并开放第二轮申请。确定参加的学生需支付项目费用750美元。为确保大二学院项目面向所有学生开放，学校提供大量财政补贴以减少参与课程学生可能会面临的经济困难，绝大部分同学可申请到费用减免。大二学院项目团队严格监督学生申请过程，并且保留在项目开始前撤销录取的权利。大二学院项目团队全面负责课程记录、申请系统监督、书籍订购、教室安排、住房和餐饮服务等事务。

(一) 课程选择以兴趣为本

大二学院项目意在帮助学生探索个性化的专业兴趣，要求学生在参与过程中专注且深入地探索某一主题。在最初提交申请时，学生最多可选择3门课程。在截止日期结束之前，结合录取情况最终只能选择1门课程。2023年暑期共提供16门课程供学生选择，相关课程覆盖众多学科和跨学科学习领域。学生申请课程时，需要回答相关问题。设置这些问题的出发点在于帮助学生思考、确定和向述自身的兴趣焦点，帮助任课老师确定申请学生与课程内容的匹配度。一般来说，学生申请时需要回答两个常规问题。第一个问题是参与这个特定研讨会的原因是什么。学生需要仔细阅读课程描述，并将研讨会学习与自身学习目标相关联的思考结果真实地反馈给教师。第二个问题是参与项目的学生可以为这次研讨会做出什么特别的贡献。学生的回答内容大致包括个人、家庭和文化背景，大学或预科阶段的学术经验，社区工作相关等课外活动，以及获得的社会和工作技能。这些信息能够帮助任课教师预判学生在项目学习中的表现和可能贡献，从而组建起基于兴趣主题的合作学习社群。学生的回答只要能够表明自己对主题的兴趣，且展现

真实的自己即可，不存在正确或错误之分。学生无须将课程选择限制在预期专业内，而是专注于兴趣的探索，以便更好地挖掘和评估未来的专业方向。学生回答要尽可能详细具体。

大二学院项目每门课程的学生选拔和录取结果由任课教师决定。教师完全依据学生的回答选择出合适的课程成员，而不再参考学生已有的学习成绩、简历、他人推荐或外部获奖证明。师生双向选择确定后，每名学生在项目期间专注且深入学习一门主题课程。这要求学生不仅不得同时安排其他课外活动，甚至包括周末课程在内的任何缺席都需要获得任课教师批准。正因为没有其他课程或活动分散学生的注意力，他们才能获得常规学期中难得的机会来深入探讨某一主题、开展具体研究和完成合作项目。同样，基于这种专注和集中的项目课程环境，教师也才能够根据学生兴趣或意想不到的时机调整课程安排。教师可以根据需要随时添加教学大纲未曾提及的课程，使课程计划更具灵活性，从而切合多样化参与主体的实际需要。此类课程能为学生提供节奏从容、课程专一、教师适时引导的学习体验；为正式和非正式的探讨创造条件；为学生提供探索意向专业的机会，并促成他们重新评估在斯坦福大学剩余学习目标。^[19]⁵⁴ 在为期3周的密集研讨会上所进行的兴趣探索将塑造学生的未来，无论是在斯坦福大学，还是在其他更广阔的地方。

(二) 建师生知识共同体

在教师与学生之间、学生与学生之间建立联系，是实现知识交流、学术探讨与师生合作的重要基础。为期3周的沉浸式学习的寄宿课程，致力于通过构建多样化的学习模式和开展师生间的合作性活动，以创建多元化的、紧密的知识共同体。

从班级组建来看，参加项目的学生人数限定在12-14名，项目成员同吃同住，维持小班教学规模，以利于保持课程班级成员之间的密切联系与有效互动。大二学院项目在实施中安排两名高年级助理充当同伴学习导师，他们不

是教学助理，不能给学生表现打分。但是，这些同伴学习导师与选课学生一起居住在项目宿舍中，能够给学生的课程学习提供帮助，为学生旅行提供组织支持。这种形式极大地提升了参与大二学院项目学生的学习体验。在9月项目正式开启前，确定参加大二学院项目的学生需预先参加5月底或6月初春季学期末召开的班级迎新会，与教师、同学和研讨会工作人员提前会面，领取课程大纲及相关材料，了解有关阅读作业、书面或在线讨论作业等的要求。这些预备环节能帮助项目参与学生提前了解大二学院项目实施的基本要求，有助于增强项目参与学生的暑期学习体验。

作为斯坦福大学的分段式课程，大二学院项目对课程时间进行块状划分，这种长时段课程有利于教师选择多样化的教学模式，开展个性化教学。一般来说，前2周教师以授课为主，第3周则指导学生开展探究式学习，其间还组织至少2场活动。课程多以研讨会形式进行，一般安排在工作日上午，持续约2小时。工作日下午、晚上以及周末则用于开展实地考察、特别嘉宾之邀、电影之夜以及其他社交活动等。其间还穿插许多特别活动，如开课晚宴、野餐，以及教师小组分享“当我还是大二学生时”，从而为修读不同课程的小班同学提供互动与交流机会。^[20]

(三) 领略参与知识过程的学习体验

参与知识过程并非让学生坐下来倾听，而是在教学与研究结合的课程实践中，有效促进知识交流和智力发展。大多数主题课程都在校内举行，少数课程在校外开展。例如，2023年大部分实地考察类课程都安排在佛罗里达州的蒙特雷湾，部分课程安排在俄勒冈州和宾夕法尼亚州等地。^[18] 2018年大二学院项目课程之一的“太平洋西北地区的水与电力：哥伦比亚河”，即为所有感兴趣的同学提供跨学科的探究方法。在气候变化、生态系统影响、经济和公共政策变革的背景下，学生们研究美国西部的水资源和能源资源，批判性地思考和探讨如何有效管理哥伦比亚流域的水资源、能源

和环境资源之间所存在的密不可分且极为复杂的关系,以有效应对人口增长和气候变化的挑战。^[21] 该课程分别以传统课堂和现实世界作为实施课程的场所。第1周,学生们在校内学习关于美国国内水资源和能源知识的课程;第2周,实地考察哥伦比亚河流域。围绕能源(水力发电、核能、煤炭、天然气、风能和太阳能等)生产、现代能源科技如何影响长久栖息于该流域的野生动物等主题,走访数个地区,与当地相关负责人、普通民众交谈,并在教师的启发下自主思考。学生们不仅实地考察能源生产的地理条件,还参与分析能源生产所涉及的输出能力、设备使用寿命、成本、野生动物和原住民等众多因素。第3周,以小组为单位开展研究,并展示项目成果。他们需要深入探索,积极主动地寻求教师指导以顺利推进项目。为期3周的课程学习与实地考察,促使项目参与学生对能源系统的复杂性、规模和影响有更深刻的认识,破除自身对能源生产和环境保护的偏见。课程研讨会、探究性学习以及丰富的课外活动,将师生紧密地联系在一起,增进学生与高级教师的知识交流与互动,优化了学生的学术体验。

四、斯坦福入门研究暑期项目的实践成效审视

斯坦福大学素有重视本科生教育的传统,卡斯帕校长在任职期间更是积极提升教学水平,从理性培养的视角推动教学与研究相统一的本科教学改革实践,逐步完善了斯坦福入门研究的体系建设,以助力实现大学本科教育的“自由教育和研究使命^[22]”。自由教育旨在培养学生具有广泛持久的知识运用能力和社会交往能力。学生可以灵活选择自己感兴趣的课题,同时习得关键性技能,与教师和同伴建立合作关系;研究则强调学生应超越单向接受知识的传统学习路径,置身教学与研究相统一的教学场景中,围绕知识开展探究式学习,进行批判性思考。作为斯坦福入门研究的重要组成部分,利兰德学者计划与大二学院项目,聚焦大学一年级学习前后的两个关键时间节点,助

推大学一年级学生顺利完成承前启后的学习与发展任务。利兰德学者计划强调新生向大学学习生活顺利过渡,将知识基础与学习习惯、知识社群与师生互动囊括进来,在新学期开始前提供一种适应大学的预先体验。大二学院项目则创造机会帮助学生确认兴趣方向,确定未来专业学习方向,实现从通识教育向专业学习的转向。

(一) 强化探究与反思,助力学生的个性化成长

斯坦福入门研究暑期项目自推出之日始,就意在为低年级学生提供丰富的学习机会,凸显探究对于知识学习的重要性。在践行这一教育理念的教学改革实践中,利兰德学者计划和大二学院项目夯实大学新生的学习基础,很好地促进了学生的个性化成长。项目参与者在探索问题解决的过程中,掌握了基础知识,习得了学习方法,具备了自主探索和发现新知识的能力。参与利兰德学者计划的学生在接受调查时表示,该项目对他们顺利完成向斯坦福大学生活的过渡产生了重大影响,并表示会向同龄人强烈推荐该项目。^[23] 项目参与者提前获得大学学习的真实体验,并在主动学习和反思中,积极调整自己的学习习惯和学习策略,以便在大学课程学习中取得成功。^[24] 实践表明,项目参与者进入大学后能够更专注地投入学习,以严谨的学术态度顺利度过斯坦福大学第一学季(quarter)以及第一学年。即使成绩水平没有表现出明显的统计学差异,但是,参与过利兰德学者计划的学生在化学、数学、物理、计算和数学工程等领域的第一年的相关课程中更容易坚持下来。^[23] 他们在参加课外活动、担任教学或住宿助理、参加入门研讨会以及与教师互动等实践中表现得更为积极。^{[16][12]} 作为探索学习兴趣的有效方式,大二学院项目引导学生在真实的世界中思考,更好地理解相关知识与概念在现实生活中的运用,在与现实世界直接而密切的接触中探索和形成新的思维方式。^[25] 据对2012-2014年修读大二学院项目所设西班牙语课程学生的调查,学生对沉浸式学习氛围表现出强烈的兴趣,语言表达与沟通能力获得显著

提升,西班牙语成为学生在真实环境中开展有效学习的工具。^[26]大二学院项目团队鼓励学生在提交申请时打破专业限制,学习背景各异的学生就共同感兴趣的问题同堂讨论。大多数主修科学、工程和社会科学的学生往往优先选择参与大二学院项目的多样化课程,丰富学习体验,提升学习技能,从而为未来个人成长和职业发展打下基础。有文献援引大二学院项目主管米切尔(Dayo Mitchell)的话:“为期3周的项目参与经历对斯坦福大学学生生活所产生的深远影响,令人惊叹不已!”^[27]

(二) 增进学术互动,在知识探索中实现教学相长

斯坦福大学强调,本科教育应让学生尽早形成持续探究的学习习惯,而知识学习能在教学与研究相统一的学习与研究实践中有效实现。教师不能只是知识的传递者,还应带领学生在探究的过程中掌握知识。这种共同参与知识探究的小班教学,注重师生间的积极互动,注重营建密切的学术互动共同体,被斯坦福入门研究项目广泛实施。有关斯坦福大学本科生学业成就评估报告显示,学生获得导师指导、设计研究项目并与导师密切合作,是该校学生所获得的极有价值的“斯坦福体验”。^[12]

对参与暑期项目的学生而言,学生在与资深教授的密切互动中获得学习指导与建议,获得有关未来发展与生活的建议。利兰德学者计划为参与该计划的学生预先提供了暑期校内住宿课程的学习机会,建立起指向并支持未来生活学习的学习共同体。^[28]参与此项计划的学生还借此获得暑期项目教务人员、生活导师和任课老师等人的建议与指导,他们帮助学生尽早规划本科学习生涯,以使在斯坦福学习的4年时间里,充分利用各种资源,学有所成,完成预期的学习和发展任务。^[29]数据显示,较其他本科生而言,参与利兰德学者计划的学生和教师的关系更牢固,也更有可能向教师寻求帮助。^[16]¹¹³参与大二学院项目的学生表示,在项目开展的过程中,能够与资深教师交谈,获得更多与大学和学习有关的有用信息,如了

解未来的专业和导师^[21]。参与暑期项目让学生彼此间的联系也更为密切。参与利兰德学者计划的学生在开学前即可在集中性的共同学习中结识未来的学习同伴,在未来的校园生活和学习中彼此支持。大二学院项目的参与学生能找到志同道合者,在逐步构建起的知识社区中密切交流、深入探索。这种联系将在未来的3年乃至更长的时间内得以延续,成为参与者开展研究和探索的重要支持力量。

对参与暑期项目的教师而言,教师通过课程讲授和研究指导,得以与学生保持更为密切的联系,在指导过程中即时观察学生,并从中获得启发进而完善自己的认知过程,有助于他们开展更有深度和更长远的思考。^[30]教师们借助项目帮助学生提升知识应用能力,有效推进课堂中的概念在大学以外的现实世界中的有效实践,帮助学生了解一些新的研究主题。^[31]师生的学术交流使双方获益,也直接提升了斯坦福大学的本科教育水平。

(三) 推进小班化教学,暑期项目规模化仍具挑战

斯坦福入门研究暑期项目以小型研讨会的形式实施为期3周的集中性课程,为学生适应大学学习、开展学术互动、反思和评估学习目标提供了独特且关键的机会。有文献援引项目主管米切尔的话:“如果我们能让参与教师组织的小班课,那么他们在斯坦福大学的大部分学习生涯往往会变得更好。”^[32]教师也表示,为富有学习热情的学生提供小班授课服务,成为自己最有价值的教学经历。^[33]因而,本科教育委员会将大二学院项目作为实施本科教育改革的范本,认为该项目的实施直接促进参与学生自觉开展反思性学习,是达成本科生教育目标的得力举措。^[19]¹⁷⁵由此,九月研究项目应运而生。项目意图参照大二学院项目拓展在暑期进行学术活动的可能性,为学生参与斯坦福入门研究课程提供更多的机会。^[34]这类扩展性学术活动主要包括2009年推出的旨在让更多高年级学生参与的艺术强化课程,以及旨在促进学生深入当地社会文化的海外暑

期项目。据本科生教育研究报告显示，大二学院项目的录取率尚在 50%左右，这说明目前大学提供的暑期学术机会还未能满足有需求的学生群体。^{[19]54} 此外，在斯坦福大学最新注册入学的 7,800 名左右新生中，初代大学生占比约 20% (1,705 名)，而利兰德学者计划的项目容量尚无法有效满足这部分学生的学习需要。^[35] 基于此，大学还需要提供更多暑期学习机会，同时还须考虑推进过程中所附带的边际成本。即如何有效确定项目规模扩大将达到的临界值，让这类个性化学术项目的开展既不会演变成学生的集体提前返校，又能够在满足学生需求的过程中最大化地促进本科教育发展。充足且稳定的资金支持是负担这类高成本项目的重要前提；教师及学术管理人员的积极参与和协作是项目高效运转的重要保障，其潜力都有待进一步挖掘。

作为斯坦福大学改革本科教育的重要教育举措，以利兰德学者计划和大二学院项目为核心的斯坦福入门研究平衡教学与研究关系，

实现教学与研究相统一，推动自由教育，助力大学新生适应大学生活，为学生投身高效的大学学习、实现本科教育目标提供了基础性保障。利兰德学者计划和大二学院项目的有效实施表明：就本科生而言，顺利实现从高中向大学的过渡、从通识教育向专业学习的转向是大学本科教育改革着力的关键节点；研究与教学相统一是研究型大学提升本科教育质量的重要理念；有效促进学生的探究与反思能力、实现师生互动和教学相长是提高本科教育质量的重要途径；重视关键节点的有效衔接，积极分析并重点强化不同阶段的学习品质，是促进学生成功、提升大学本科教育质量不可忽视的重要内容。

【作者】：田吉，华东师范大学教育学系外国教育史专业博士研究生；王保星，教育学博士，华东师范大学教育学系教授、博士生导师。

【来源】：《现代大学教育》2024 年第 4 期



高教信息

本期要目

- 【专家睿见】学科建设的路径 (邹大光)
教育对外开放与中国式高等教育现代化 (顾明远 宋瑞洁 丁瑞常)
- 【学者观点】国家级教学成果奖：价值追问、误区研判、特征澄明与可为方略 (张健)
- 【媒体关注】从“重专业”到“重课程”，高教改革走向纵深 (卢彩晨)
- 【思政教育】高校“一站式”学生社区建设内在逻辑与实践进路 (单德伟 强飙)
- 【教改研究】高等教育推进“三融”的路径依赖与改革路向 (史秋衡 陈琼)
“以学生为中心”教学的理念及落地路径探讨 (贺利坚)
本科毕业论文答而不辩现象的原因及对策 (张宇迪)
立项成功的关键是创新与特色——国社科基金评审专家谈课题申报
- 【域外传真】让大学新生做好准备——斯坦福入门研究暑期项目的教育理念、实践举措与实施成效解析 (田吉 王保星)

专家睿见

学科建设的路径

邹大光

近几年，许多高校针对科技创新和解决“卡脖子”现象纷纷成立新学院，如未来技术学院、现代产业学院、人工智能学院、微电子学院、碳中和碳达峰研究院等，尤其是“双一流”高校是这些新学院的“领头羊”。推进新学科、成立新学院既是国家应对科技革命的布局，也是高校打破传统科研模式、推动学科组织变革的抓手。

把学科建设与学院建设“捆绑”在一起，是我国高校常见的学科建设路径，当我们需要对某个研究领域发力时，往往是成立一个与之相匹配的机构，以此彰显对该项工作的重视，并辅以相对丰富的资源配置。这是许多高校学科建设的惯习，这种资源的优先分配模式，使得许多新学科或新组织像人才工程一样，拥有越来越多的学科“帽子”。该建设方式究竟是“新瓶装旧酒”还是“不得已而为之”？