



沈阳师范大学学报

JOURNAL OF SHENYANG NORMAL UNIVERSITY
EDUCATIONAL SCIENCE EDITION

教育科学版

双月刊

本期要目

- ◆ 裴斯泰洛齐家庭教育思想之精髓及其解析 / 经柏龙, 等
- ◆ 近代中国幼儿教师培养课程的变迁与启示 / 郑刚, 等
- ◆ 激发学生正能量: 国际新兴的积极教育运动及其借鉴 / 常永才, 等
- ◆ 父母家庭教育权的法理分析与内容构建 / 李少梅, 等
- ◆ 大学生人格特征与网络社交平台成瘾相关性分析 / 周祝瑛, 等

ISSN 2097-0692



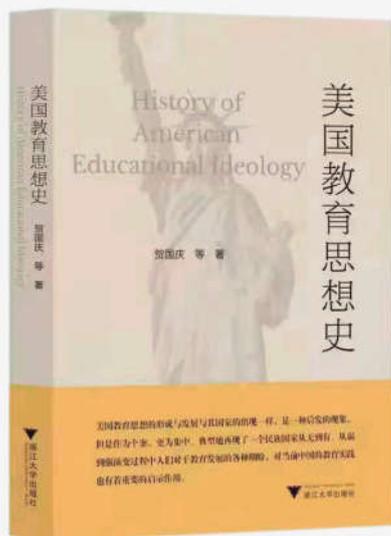
扫码阅读本刊

2022年5月 第 3 期
第 1 卷

(原辽宁教育行政学院学报)

认识西方教育的一个重要窗口

——《美国教育思想史》评介



全球化时代构筑新时代中国特色的教育发展之路,离不开借鉴发达国家的成功经验。美国在经历了移植、模仿阶段后,并没有全盘接受英、德、法等欧洲国家的教育制度和教育思想,而是结合本国实际,通过思想创新和制度创新,形成了具有本国特色的发展道路。尽管中美两国在社会政治、经济、文化、历史传统等方面有很大不同,但也有值得我国学习和借鉴的成功经验。美国教育的迅速崛起,在很大程度上与其在教育理论领域的积累、发展与创新有着紧密的关联。

宁波大学贺国庆教授等撰写的著作《美国教育思想史》(浙江大学出版社2021年版)是国家社会科学基金教育学国家一般课题的最终成果。该著作从历史角度梳理美国教育思想的孕育、生成、壮大的发展过程,探讨了不同阶段代表性教育思想和主要流派的内容主张、核心特征与历史影响,分析了各时期教育思想的源变过程及内在历史关联。这不仅廓清了美国教育思想发展的基本脉络,也充分把握了美国教育思想演进的历史线索与具体内容,对于正确理解教育思想与教育实践的互动关系,特别是对科学认识美国教育勃兴背后的教育思想因素等问题具有重要价值。该著作力求全面反映美国教育思想

的发展脉络,既有对著名教育家教育思想的阐述,也有对一些有影响的政治及社会人物教育观点的阐述;既有对一般教育思想、教育思潮、教育流派的阐述,也有对高等教育、职业教育等思想的阐述。

美国教育始终是我国教育史学研究的重点对象之一,因此对美国教育思想及其历史变迁的研究长期备受重视,早在民国时期出版的外国教育思想史著作中(如瞿菊农的《西洋教育思想史》、蒋径三的《西洋教育思想史》等),即有对美国著名教育家(如杜威)的教育思想及主要教育思潮或流派的介绍。当代不少学者对美国教育思想进行了多个层面的研究探讨,为我国不同时期的教育改革提供了重要支持。可以说,《美国教育思想史》尝试在前人成果基础上,尽可能广泛占有相关文献,推出一部能全面反映美国教育思想变迁历程的教育史专著。

总体来看,在西方教育思想史研究领域,美国教育思想的形成与发展与其国家的出现一样,是一种后发的现象,但是作为典型的个案,美国教育思想史在西方教育思想史研究领域占据着非常重要的地位。美国教育思想与其教育实践活动一样,是世界教育史特别是西方教育史大家庭的一分子,更为集中、典型地再现了一个民族国家从无到有、从弱到强演变过程中人们对于教育发展的各种期盼。美国教育思想史是认识人类教育思想发展轨迹和西方教育思想发展变迁的一个重要窗口。

美国教育思想最初传承自欧洲,后来逐步形成了自己的风格和传统,特别是20世纪以来美国本土出现的一系列教育思想更是开时代之先,对世界各国教育思想的形成及教育实践的发展均有着较强的引领和指导作用。开展专门的美国教育思想史研究,不仅有助于我们对于美国教育思想与该国教育实践、与该国社会或国家发展、与该国人的培养等多种因素之间关系的认识,且在一定程度上也有利于我们对于西方教育思想整体变化规律的把握。

(马立武/沈阳师范大学教育科学学院教授)

沈阳师范大学学报

教育科学版

(双月刊 2022年创刊)



编辑委员会

主任委员 郝德永

副主任委员 许金龙 赵伟

委 员 卢伟 朴雪涛 邬志辉 刘智 祁型雨 许金龙

李文 李政涛 别敦荣 但菲 迟艳杰 张君

张野 张淑华 张斌贤 张新平 周洪宇 周润智

孟繁华 赵伟 郝德永 徐涵 徐国庆 郭元祥

褚宏启 潘海生

主 编 赵伟

副 主 编 刘振宇

教育史研究

001 裴斯泰洛齐家庭教育思想之精髓及其解析 / 经柏龙, 张艳辉

007 近代中国幼儿教师培养课程的变迁与启示 / 郑刚, 吴娅鑫

016 解放战争时期解放区教科书编撰概况、特点与启示 / 赵伟, 杨晓颖

024 20世纪50年代省域高等教育体系的构建

——以安徽省为例 / 刘海涛, 王彬

高等教育

031 基于PSOI框架的省域高校分类发展政策探析 / 夏焰, 赵璐瑶

040 改革开放以来我国大学教师评价政策的回顾与审思

——基于Nvivo11的政策文本分析 / 邓凡, 陈雪

049 治理能力现代化视域下高校学生管理策略研究 / 陈国军, 陶庆才

比较教育

055 激发学生正能量: 国际新兴的积极教育运动及其借鉴

/ 常永才, 贾新超, 苏光正, 等

066 英、澳两国学士学位制度的比较研究及借鉴 / 杨 春,李 箐,苏艳丽

教育制度与政策

075 父母家庭教育权的法理分析与内容构建 / 李少梅,唐 宇,田维维

083 农村中小学勤工俭学的劳动教育价值再审视 / 董世华

教师教育

095 师范生创新创业教育的 SWOT 分析及其服务体系建构

/ 张 鹤,徐小琳

心理发展与教育

104 大学生人格特征与网络社交平台成瘾相关性分析 / 周祝瑛,董伊丽

封二 教育学科原创性学术著作展示

认识西方教育的一个重要窗口

——《美国教育思想史》评介

封三 征稿启事

Main Contents

Analysis of Essence of Pestelozzi's Family Education Thought
..... *Jing Bailong, Zhang Yanhui* 001

Transformation and Enlightenment of Preschool Teacher Training Curriculum in Modern China
..... *Zheng Gang, Wu Yaxin* 007

General Situation, Characteristics and Enlightenment of Textbook Compilation in Liberated Areas
during the War of Liberation in China *Zhao Wei, Yang Xiaoying* 016

On Construction of Provincial Higher Education System in the 1950s
——Taking Anhui Province as an Example *Liu Haitao, Wang Bin* 024

Research on Classification Development Policy of Provincial Higher Education Institutions
based on PSOI Framework *Xia Yan, Zhao Luyao* 031

Review and Reflection on University Teacher Evaluation Policy since Reform and
Opening-up in China
—— Analysis of Policy Text based on Nvivo11 *Deng Fan, Chen Xue* 040

Research on Construction of Management Strategies for College Students from the Perspective
of Modernization Goals of Governance Capacity *Chen Guojun, Tao Qingcai* 049

Nurturing Students' Positive Energy: Recent International Positive Education Movement
and Its Implications *Chang Yongcai, Jia Xinchao, Su Guangzheng, et al* 055

Comparative Analysis and Reference of Bachelor Degree System between Britain and Australia
..... *Yang Chun, Li Qing, Su Yanli* 066

Legal Analysis and Content Construction Focus of Family Right of Parental Education
..... *Li Shaomei, Tang Yu, Tian Weiwei* 075

Reconsideration on Value of Labor Education for Work-Study Program in Rural Primary
and Secondary Schools *Dong Shihua* 083

Construction of Innovation and Entrepreneurship Education Service System for
Normal University Students based on SWOT Analysis *Zhang He, Xu Xiaolin* 095

Analysis of Relationship between Personality Traits and Social Networking Platform Addictive
Tendency of College Students *Chou Chuying, Dong Yili* 104

裴斯泰洛齐家庭教育思想之精髓及其解析

经柏龙,张艳辉

(沈阳师范大学 教育科学学院,辽宁 沈阳 110034)

摘要:裴斯泰洛齐认为,家庭教育是儿童教育的起点,儿童在家庭教育中能够形成最初的道德的萌芽,为儿童道德发展提供准备;儿童是家庭教育的主体,家长通过鼓励儿童独立思考、探索自己的潜能,使儿童为自己的成长“负责”;母亲是最好的家庭教育者,儿童能够在观察母亲的行为和与母亲交往中发展自己的道德和智力;起居室是最合适的家庭教育场所,起居室能够为儿童提供发展需要的要素;家庭生活是有效的家庭教育方式,家庭中的各种活动既能促进道德、智力和体力的平衡,还能发展这三种力量。裴斯泰洛齐的这些关于家庭教育的观点不仅能够丰富我国家庭教育理论,还能为我国新时代开展家庭教育提供理论指导和实践依循。

关键词:裴斯泰洛齐;家庭教育;教育价值论;教育主体论;教育主导论;教育场域论;教育手段论

中图分类号:G78 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0001-06

裴斯泰洛齐是19世纪瑞士著名的教育实践家和教育思想家。他与德国的福禄培尔和赫尔巴特并列被誉为19世纪欧洲出现的三个伟大教育巨匠。裴斯泰洛齐的家庭教育思想是其教育理论的重要组成部分。裴斯泰洛齐之所以如此重视家庭教育,主要有两方面原因:一是与他自己的童年生活有关。裴斯泰洛齐出生在瑞士苏黎世的一个普通家庭,父亲在他五岁的时候就去世了,是他的母亲和一位忠实的女仆巴贝里把他抚养长大,虽然得到了无微不至的关爱和照顾,养成了善良的性格,但是她们让裴斯泰洛齐大部分的时间在家里,限制他的行动,很少和父母或其他同龄人一起活动。裴斯泰洛齐认为,他童年时候接受的家庭教育是违背自然的,这种教育的缺失在以后的学校教育中不能弥补。二是他在教育实践中逐渐意识到,儿童的成长仅仅靠学校教育是不能完成的。因

为,学校教育很难实现发展儿童天性的教育目的,不能给予儿童所需要的全部教育内容,无法取代家庭教育的地位,只有家庭教育和学校教育完美结合,才能形成一个完整的教育体系。

一、基于“人性观”的教育价值论:家庭教育是儿童教育的起点

裴斯泰洛齐的家庭教育思想深受其人性观的影响,他的人性观是建立在他对人性矛盾的深刻认识基础之上的。他认为:“矛盾存在于人性之中,要解释这些矛盾,只有从人性中寻找答案。”^{[1][7]}裴斯泰洛齐认为,人性具有低级天性和高级天性的两面性。低级天性表现出来的是动物性,指的是人与生俱来的自我保护的本能,不需要后天培养也能发挥其全部对人发展的作用,动物性除了本能外没有其他新的能力,不能支配人类的发展,永远受本能驱使;高级天性表现出来的是人性,指的是人对自身完

收稿日期:2021-10-12

基金项目:国家社会科学基金后期资助一般项目(19FJKB007)

作者简介:经柏龙,男,辽宁建平人,沈阳师范大学教授,教育学博士,主要从事教育基本理论研究;张艳辉,女,辽宁凌源人,沈阳师范大学教育学原理硕士研究生,主要从事教育基本理论研究。

美、创造性地工作,以及认识真理、理智思考等的追求,人性并不是与生俱来的,需要后天培养才能发挥其对发展的作用。人类本性中有一种品质可以绝对支配其全部能力,约束其天性中的低级部分,并引导其做出种种努力以符合道德标准,从而帮助其在人类社会中占据一席之地,使人类遵循更高级的本性发展,这种品质就是智力和道德的自主性。教育具有培养人类这种品质的力量,能够帮助人类克服人性中的动物性,逐步消除低级天性,并向高级天性发展。人类从婴儿期开始就已经出现了智力和道德的萌芽,所以,家庭教育对推动人从低级天性向高级天性发展尤为重要。

裴斯泰洛齐认为,孩子出生之后,“婴儿只具备人的动物本性,而且这些本性也是只处于在最低级的发展状态……即使外面不以特殊的方式增加对婴儿的营养和呵护,依然不能阻止动物本性的发展……动物性便可能退化,但绝不可能在发育成熟后超常发展”^{[2]46-47}。也就是说,当一个孩子刚刚出生的时候,只要他是健康的正常的孩子,他本身就具有一种发展的潜能。这种潜能来源于人的本能,即使父母不给孩子任何干预,这种本能也会促进孩子身体力量和灵敏度的发展,并且发展迅速,其中最明显的发展是手眼协调和身体平衡。

但是,动物性的发展不能让婴儿成长为学会享受和适应生活的人。因为婴儿出生后动物性具有明显的特征和较快的发展速度,导致人们容易忽视婴儿期的儿童所具有的高级天性,也就是人性的萌芽。家庭教育最大的作用就是在发展儿童动物性的基础上,保护和发展人性的萌芽。“动物与婴儿期的人类极为相似,这种相似性也极其引人注目。但是一直以来,我们却忽视了个体生命初始阶段的人类本性。如果用心观察,我们就会发现一些微弱的痕迹。这些痕迹因为微弱而值得我们爱护和培植,更可以充分激起我们对人类本性发展的兴趣。”^{[2]47}在儿童生命的早期,家庭教育不仅为儿童身体生长发育提供必要的外界条件,还应该发现和保护儿童智力和道德的萌芽。

家长通过给予儿童正确的感觉印象来培养和发展儿童智力和道德的萌芽。裴斯泰洛齐在

《葛笃德如何教育她的子女》一书中强调:“所有知识产生于感觉印象并可追溯到感觉印象。”^{[3]146}感觉印象是一切知识的绝对基础,是人类精神方面本性的开端,这种印象对于孩子将来的成长具有不可替代的作用。复杂的印象建立在简单的感觉印象基础上,孩子初步对外界形成感觉印象是在婴儿期,尤其是道德在婴儿期就已经开始出现萌芽,孩子最初简单感觉印象都来自家庭教育。“在人类生命的早期,我们需要进行认知感觉的培养,而德行感觉的培养也同样举足轻重,二者缺失都会产生不利的结果。”^{[2]21}婴儿在成长的过程中,儿童为了本能的生存和发展需要认识家庭环境中的各种事物,这使儿童对客观世界形成了初步的认知感觉印象,这就是儿童智力的萌芽。在参与和观察父母的人际交往中学会与人相处,形成自己最初的德行感觉印象,这就是儿童道德的萌芽,也是儿童发展的必然规律。这些初步的感觉印象为以后约束儿童的动物性提供了准备,所以,家庭是儿童教育的起点。

二、基于“儿童权利”的教育主体论:儿童是家庭教育的主体

裴斯泰洛齐特别强调家庭教育中儿童的主体地位,他认为:“教育的最终目的不是让孩子圆满地完成学业,而是教会孩子适应生活;教育不是培养孩子盲目服从规定和勤奋的习惯,而是培养孩子自主的行为。”^{[2]51}裴斯泰洛齐认为,首先必须肯定“人”这个字的全部意义,承认人的权利,这些权利包括明智地对待个人在身体、智力和道德方面的潜能和发展。儿童有权利发展自己的一切才能,“儿童的某些能力目前或许并无大用,或许对将来的职业发展也没有很大帮助,但是我们无权阻止儿童发展这些能力”^{[2]51-52}。教育者必须根据儿童的天性特征来开发这种潜能。因此,“教育不仅要探讨儿童的特点,还应探讨儿童适合做什么、该如何做”^{[2]52}。要实现以儿童为主体的教育目标,就需要作为家庭教育外部力量的家长和具有发展内在潜力的儿童共同的努力。

实施以儿童为主体的家庭教育的前提是要有这样的父母:“他们能在一定程度上控制孩子的一切环境,排除所有不适当的影响;另一方

面他们又能寻找到充分地利用特定环境所提供的那种能激发孩子的爱和活动的动力。”^{[3]303} 父母实施以儿童为主体的家庭教育,一是要充分地认识家庭环境,在准确地判断家庭环境中有利的和不利的因素后,通过一定的手段,尽量排除那些不利的因素,保留那些有利的因素;二是要有足够的耐心,认真而仔细地观察和了解孩子,在儿童早期敏锐地发现孩子的认知风格和性格特征,根据孩子的个性特点,利用家庭中合适的因素帮助儿童发展认知和道德的正确感觉印象;三是要承认儿童是具有独立人格和巨大发展潜力的人,要肯定儿童作为“人”的全部意义,而不能根据自己的认知和需求剥夺儿童发展某种潜能的权力,儿童有权利选择发展自己某些方面的能力。

以儿童为主体的家庭教育的实现,还需要儿童自己的努力。儿童是自己的教育者,儿童要学会自己思考并且要知道努力。“你们的孩子不仅有能力和记忆某些概念和事实,还有能力不受他人思想支配而独立思考……思考的习惯可以使人舍弃无知的自满和浅薄的轻浮,使人坦诚地意识到自己学识尚浅,使人谦虚地承认自己知之甚少。”^{[2]53} 儿童在接受早期教育的时候,就让其了解到,学习知识是需要自己努力的,如果教学有太多的游戏性质,那么孩子就会缺乏努力学习的欲望。但是这种努力不应该是一个痛苦的过程,不能让儿童感到恐惧,而是要用兴趣推动努力;不要让儿童被动地接受教育,而要使儿童成为教育中的主导要素;要鼓励儿童独立地思考,自发地探索结果。在家庭教育中,家长不仅要发现儿童的特点和潜能,还要让孩子以自己的兴趣和需要为基础,主动地去探索自己的潜能;要使孩子认识到自己的“责任”,知道自己有“义务”努力发展自己的潜能,为自己的成长“负责”;锻炼孩子学会利用家长或其他人的知识和见解,通过自己主动的思考和努力,排除各种干扰因素,探索结果,积累自己的智力和道德财富。

三、基于“爱和信任”的教育主导论:母亲是最好的家庭教育者

裴斯泰洛齐特别强调父母,尤其是母亲在儿童家庭教育中的重要性。他认为:“教育是母

亲神圣的职责。”^{[3]362} 母亲因为对孩子自然的爱,而充满智慧地影响儿童。“明智的、有思想的母亲会根据自己爱的本能做事,而不会屈从于孩子的自私和任性。”^{[2]155} 父母在教育上不会对儿童的自私和任性“示弱”,因为她们知道自私自利思想会损害儿童的天性,使儿童变得懒惰不爱思考,也难以懂得知足和感恩。他们在帮助儿童改掉身上的自私和任性的同时,还要使儿童理解父母对儿童的这种爱,培养儿童克制和独立的品格。

裴斯泰洛齐在《天鹅之歌》中指出,婴儿身上的爱和信任的第一批种子正是在母性的力量和忠诚的影响下顺乎自然而发展的。“爱和信任的感觉也是通过这种方式扩大到家庭生活的全部领域。”^{[1]349} 孩子因为在婴儿期得到母亲的养育和保护而满足,就会感到快乐,爱、信任和感激的情感就在孩子的心中萌生。在和母亲相处时,如果母亲在生活中能够做到自我克制、仁慈、负责任,孩子就学会了克制、仁慈并具备责任感;孩子接触到母亲的信任和喜欢的人时,慢慢地就学会了去爱母亲爱的人,学着用母亲的方式和其他人相处;婴儿开始有需求的时候,等急了就哭,后来发现只有耐心地等待才能得到满足,孩子就学会了有耐心;当孩子意识到服从对自己有好处之后,就学会了服从。可见,儿童的道德萌芽源于母亲的慈爱和照顾,并在家庭生活中得到发展,逐渐扩展为对工作和社会的爱。孩子以母亲为榜样,这就是为什么父母对于儿童的教育,身教的效果大于言传。对于孩子来说,家长讲的大道理是枯燥的,有的是孩子不能理解的,因此不能真正地对孩子产生影响。但是,孩子却有着惊人的模仿能力,在日常生活中,父母怎么处理遇到的事情、怎么和别人谈话沟通、怎么对待亲人和朋友,为什么快乐、为什么发愁……这些都会对孩子产生一定的影响。因此,人们在孩子身上会发现父母生活的影子。

裴斯泰洛齐认为,儿童认知和道德方面的发展,父母的教育效果要比学校教师的教育效果好。父母教育孩子能够触及孩子的心灵。教师教给儿童的知识是一种静态的知识,儿童不能通过直观的观察和感受而形成对事物的认

识,这样的知识很难直接成为儿童自己的知识。但是在家庭中的情况完全不同,儿童在家庭中接受的知识是一种动态的知识,这样的知识是儿童生活的“必需品”,不需要刻意地传授,儿童就能潜移默化地真正掌握这些知识,并且能够熟练地运用。教师告诉孩子要仁慈,但是过几天,孩子可能就忘记了。然而在家里,孩子看见父母给予乞讨者食物,看见父母对不幸者表示同情,孩子就能从中懂得了什么叫仁慈。

裴斯泰洛齐认为,母亲关于智力的教育不需要丰富的经验和渊博的知识。裴斯泰洛齐在《致格瑞斯夫的信》指出:“对于一位母亲而言,无论她的知识储备多么贫乏,无论她的才能如何平庸,她都知道身边无数事物的名称。但是对于孩子而言,这些日常生活中的事物陌生又复杂,母亲的教育可以使孩子快速地掌握事物的名称,也可以引导儿童掌握那些有价值、有意义的浅显概念。”^{[2]160} 教育的过程是帮助孩子把日常生活中得到的混乱模糊的感觉印象进行分离和概括,并使孩子在头脑中形成关于这些对象的清晰概念,从而日趋完善孩子认识事物的能力的过程,这是孩子智力发展的基础。在家庭教育中,最重要的是父母能够认识到教育子女是他们的事情,并且他们要保持对孩子的热爱和耐心。生活中的任何事物、任何事情都是教育的素材,儿童从生活的环境中就能够学到各种各样的知识,并将各种生活知识进行分类。

四、基于“要素教育”的教育场域论:起居室是最好的家庭教育场所

“要素教育”是裴斯泰洛齐教育理论的重要组成部分,他认为教育要遵循儿童自然发展顺序,天赋的能力和力量是从简单到复杂的,任何事物都是由简单的要素构成的。人的发展包含三个方面,即身体、智力和道德,也就是教育中的体育、智育和德育。体育最简单的要素是关节活动,从关节活动开始,逐渐发展为全身复杂的身体活动;智育最简单的要素是数目、形状和语言,“使一切通过感觉印象而获得的认识得以清晰的手段来自数、形、词”^{[3]89};德育最简单的要素是儿童对母亲的爱,这种爱是因为母亲对儿童真挚的爱而激发出来的,儿童由爱

母亲进而扩展到爱全人类。起居室在人类发展的早期,就能够为儿童提供发展需要的这三种最简单的要素。婴儿的早期身体是比较柔弱的,行动受限,起居室为儿童关节活动提供了舒适的环境;儿童呱呱落地后不久,就开始观察自己周围的环境,环境中的任何事物都包含了数、形、词这三个智育的简单要素;儿童最初感受到母亲给予的真挚的爱就是在起居室内,儿童也是在起居室内开始对母亲的爱有所回应,产生爱母亲的这种情感。

因此,裴斯泰洛齐赋予了起居室非常神圣的地位,他认为起居室是与儿童关系最为密切的生活环境,是儿童早期生活的中心,是人类生活和教育开始的地方。起居室能够唤起儿童的心灵力量,是儿童道德和智力发展的天然基础,是对儿童实施教育的重要场所。

裴斯泰洛齐认为要素教育,尤其是要素教育中的智育要遵循直观教学原则。智育的中心只能在儿童由出生开始从早到晚的生活的范围内找到。“这个中心不是别的,就是家庭生活这个圈子,即襁褓中的孩子从早到晚习惯观察和需要观察的生活圈子。孩子反复地直观各种事物,这些事物又以各种形象出现在孩子的感官面前,孩子对于事物的印象也就日臻成熟和完善起来。我们寻找的这个中心就是人的起居室……此外,根本没有任何别的中心。”^{[1]360}

儿童从婴儿时期起,就反复和直观地观察起居室内的各种事物,这些事物又以不同的形象出现在儿童的感官面前,这促使孩子对起居室内事物的感觉印象日趋成熟和完善并形成自己的看法,这就是未来儿童智力发展的基础。父母因为对儿童自然的爱,能够给予孩子最多的关注、最深的理解,所以,父母能够发现孩子的兴趣和需要,在起居室内通过寓教育于游戏或寓教育于活动的方式激发和培养儿童的求知欲,发展儿童的智力。

裴斯泰洛齐认为:“道德和宗教的基本教育以具有最亲密关系的整个生活圈子为出发点,起居室将作为孩子们全部生活的中心并被视为唤起孩子心灵全部力量的出发点。”^{[1]166}

“在起居室里,一切有教育意义的东西,是建立在孩子们对父母的信任和父母对孩子们

的关心和爱的基础之上的,这种爱扎根在感觉的本性之中……脑、心和手的能力,不能简单地通过孩子们对老师的信任得以产生和发展,而在父母的居室里这是很自然的事。”^{[1]309}在起居室内的生活中,孩子通过观察自己家庭的生活圈子,感受父母对自己的爱和父母与其他人之间的亲密,很早就能开始对环境和人们之间的相处模式产生一定关于爱和信仰的直观经验,这些直观经验能够唤起孩子心灵的全部力量,也就是道德的力量。“在德育方面,初等教育是与家庭相联系的,因为他的主要方法是从家庭中的亲子的情爱得来的。”^{[4]171}也就是说,这种在起居室内获得的道德的初步发展不仅是儿童早期人性的发展,也是未来儿童接受初等教育中的道德教育的基础。

五、基于“和谐发展”的教育手段论:日常生活是家庭教育的主要方式

裴斯泰洛齐认为,人全面与和谐的发展是儿童发展必须遵循的原则。真正的教育就是促进人的心、脑、手三种基本能力的全面和谐发展,实现人的道德、智力和体力之间的平衡。家庭生活中的各种活动既能够促进三种力量平衡,还能够发展这三种力量。家庭生活是可用于教育的合乎自然规律的最重要的事物,“母亲的意识、父亲的力量、家庭的全部美德、爱情的全部魅力、在家中和家庭周围生活环境的全部经历、在好人家的一切家庭劳动的训练、痛苦、困难和最终把全体家庭成员联系在一起的血缘,这一切都是进行真正良好教育的天然基础”^{[1]176}。婴儿出生后,家庭生活是其活动的主要方式。在和父母生活、劳动和游戏过程中,生活、劳动和游戏本身就在某种程度上锻炼了儿童的身体;和父母共同活动,使儿童体会到了亲人之间的爱和合作,这种直接经验就是初期道德感觉印象的一个重要来源;无论是游戏还是活动,都具有一定的目的性,在完成目标的过程中离不开儿童的思考和向父母学习,这发展了儿童的智力。

生活、劳动或游戏本身是完整的连续的和一贯的事件,家庭生活中每一种事件活动都包含了这三种基本能力,并使这三种力量有机地结合起来。

据此,裴斯泰洛齐家庭教育最大的特点就是将日常生活提供的各种活动变为有用的教育,且不需要预先设计。家庭生活中每时每刻发生的事情,都可以作为家庭教育的内容。他还提出了贫穷生活教育,这是一种特殊而有意义的家庭教育方式。母亲可以在家庭生活中,通过引导儿童探究家庭生活中遇见各种事情的原因,促进儿童思考行为的后果,使儿童形成对事情的基本判断。

裴斯泰洛齐认为,儿童在家庭劳动中能够发展自己身体的能力和智慧。在《林哈德和葛笃德》一书中,裴斯泰洛齐生动地描述了葛笃德在劳动中教孩子知识的情景,孩子们在帮助母亲做饭、担柴和挑水的过程中,不仅认识到了事物之间的关系,还认识到了火、空气、风和烟的作用;孩子们在学习纺纱和缝纫的过程中,需要不断地数纱线和针脚,于是学会了计算和演算。孩子在参与劳动的过程中,既锻炼了手脑和谐的能力,又学到了很多知识,一举两得。家庭劳动不是纯粹的体力劳动,而是蕴含多种教育意义的教育劳动:一是能使儿童获取生活相关的知识技能;二是能为儿童提供发挥自己聪明才智的空间,激发儿童的兴趣,锻炼儿童观察和思考的能力;三是在共同的劳动中,能唤醒儿童内在的责任感、合作意识等,促进道德的发展。

裴斯泰洛齐一生致力于帮助穷人通过教育改善生活,并认为贫穷生活对人性具有普遍的教育意义。“他将贫穷区分为两种程度,一种是还可以承受的贫穷,类似于我们今天所说的‘清贫的家境’;另一种是极度的贫困,使人忍饥挨饿,病了得不到救治和护理,感到只能听凭厄运的摆布,如此这般的贫困裴斯泰洛齐多半称之为‘困苦’。”^{[5]37}通过正确的引导,“贫穷”也能变得有价值,成为一种教育的资源。“如果清贫但是可以满足温饱,这种贫穷就不是消极的,而是有积极作用的。清贫的家境原则上之所以是积极的,因为它迫使单个的人,有力必使,通过这种努力培养他的能力。”^{[5]37}

当然,贫穷教育力量的发挥,并不是只能在清贫的家庭中,每一个家庭的父母都可以通过对儿童经济的适当控制,帮助儿童树立正确的金钱观念,使儿童明白自己劳动的重要性,

养成勤劳、节约的习惯,激发儿童的上进心,让儿童在逆境中努力奋斗,习得一技之长去保障自己的温饱。在克服贫穷的过程中,儿童必须付出劳动,努力思考,学会与人相处,这在一定程度上促进了儿童德智体的和谐发展。

裴斯泰洛齐生活的年代距今已有两百多年,但他的家庭教育思想至今仍闪烁着时代的

光芒,他的宝贵遗产对今天的家庭教育实施仍具有启发意义。他的理论能够触及现代家庭教育的热点和难点问题,可以为当今的家长及家庭教育工作者提供理论和实践的借鉴。他的家庭教育思想不仅对其生活的时代产生了巨大的影响,而且对现在及未来人们的家庭教育也必然会具有广泛而又深远的启迪意义。

参考文献:

- [1] 裴斯泰洛齐选集:第 2 卷[M].尹德新,译.北京:教育科学出版社,1996.
- [2] 裴斯泰洛齐.母爱教育[M].李娟,编译.北京:中国妇女出版社,2015.
- [3] 裴斯泰洛齐教育论著选[M].夏之莲,王策三,许有江,等译.北京:人民教育出版社,2001.
- [4] 张焕庭.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1979.
- [5] 布律迈尔.裴斯泰洛齐与当代教育[M].顾正祥,译.北京:中央编译出版社,2012.

Analysis of Essence of Pestelozzi's Family Education Thought

Jing Bailong, Zhang Yanhui

(College of Educational Science, Shenyang Normal University, Shenyang Liaoning 110034)

Abstract: Pestalozzi believes that family education is the starting point of children's education, and children can form the initial sprout of virtue and morality in family education, which provides preparation for children's moral development; Children is the main body of family education, and parents can make children "responsible" for their own growth by encouraging children to think independently and explore their own potential. Mother is the best family educators, and children can develop their morality and intelligence by observing their mother's behaviors and interacting with their mothers. The living room is the most suitable place for family education, and it can provide children with the elements needed for development. Family life is an effective way of family education. Family activities can not only promote the balance of morality, intelligence and physical strength, but also develop these three forces. His views on family education can not only enrich China's family education theory, but also provide theoretical guidance and practical guidance for China's family education in the new era.

Key words: Pestalozzi; family education; educational value theory; educational subject theory; educational leading theory; educational field theory; educational means theory

【责任编辑:赵颖 责任校对:刘北芦】

近代中国幼儿教师培养课程的变迁与启示

郑刚,吴娅鑫

(华中师范大学 教育学院,湖北 武汉 430079)

摘要:近代中国幼儿教师培养课程历经了曲折的发展过程。清末,幼儿教师培养课程由传教士引进,并在清政府出台相关法规后逐步确立;民国初年至五四新文化运动时期,幼儿师范教育进入新的发展阶段,幼儿教师培养课程获得制度保障;五四新文化运动至南京国民政府时期,幼儿教师培养课程几经调整后逐步完善。近代中国幼儿教师培养课程变迁呈现如下特点:课程体系从外国化趋向本土化;课程地位从依附走向独立;课程目标从封建保守迈向民主科学;课程内容从分散倾向统一;课程结构从单一化转向多样化。幼儿教师培养课程变迁促进了幼儿教育中国化的发展,为近代中国培养了一批专业幼儿教育人才,积累了幼儿教师培养课程的有益经验。新时代幼儿教师培养课程改革应与时俱进,注重课程体系的结构性,凸显课程内容的专业性,强化课程实施的实践性。

关键词:近代中国;幼儿教师;培养课程;变迁历程

中图分类号:G615 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0007-09

幼儿教育的蓬勃发展离不开师范教育的支撑,正如张雪门所说:“幼教的良窳,在于主持幼教者的师资,而师资的由来,实由于师范教育的培植。”^{[1]3978}其中,幼儿教师培养课程既是幼儿师范教育的重要组成部分,也是幼儿师范教育专业化的重要体现。考察近代中国幼儿教师培养课程在不同时期的实践探索,科学总结幼儿教师培养课程的历史经验,提炼其变迁的特点与规律,对于更新当前幼儿师范教育培养理念,构建新时代幼儿教师培养课程新模式,具有较强的历史借鉴价值和现实意义。

一、近代中国幼儿教师培养课程变迁的历程

19世纪末20世纪初,伴随近代中国幼儿教育制度的逐步确立,幼儿教师培养逐渐受到重视,相关培养机构的建立最早可追溯至1892

年,而培养课程也随之萌生。中日甲午战争后,一大批中国先进知识分子开始觉醒,对封建教育提出严厉批判,由此推进了女子教育的兴起,为幼儿教师培养的进一步发展创造了条件。随着幼儿师范教育正式登上历史舞台,幼儿教师培养课程在政府主导和民间推动下逐步走向制度化和体系化。

(一)萌芽与初创:清末至民国成立前夕

近代中国幼儿教师培养课程的早期发展,既离不开西方幼儿师范教育的被动传入,也离不开国人的主动模仿和消化吸收。1892年,美国传教士海淑德在上海开办幼稚园教师培养班,“该班每周六下午上课,收学生20名”^{[2]385},培养了近代中国的第一批幼儿教师。1898年,英国长老会于厦门创办幼稚师资班。此后,国内

收稿日期:2022-03-15

基金项目:国家社会科学基金教育学一般项目(BOA140020);华中师范大学“立德树人”课程思政教学研究中心基金项目(CCNU220010)

作者简介:郑刚,男,湖北武汉人,华中师范大学教授,教育学博士,博士研究生导师,主要从事中国教育史研究;吴娅鑫,女,宁夏固原人,华中师范大学教育史硕士研究生,主要从事中国教育史研究。

的幼儿教师培养渐成星火燎原之势。一方面,中国资产阶级维新派倡导的“男女平等”思想悄然鹊起,并对幼儿教师培养的发展产生重要影响。1897年,梁启超发表《论女学》,明确阐述了女子教育的重要性;随后又发表《倡设女学堂启》和拟定《女学堂试办略章》,提出设立专门师范科的主张^{[3]791}。这些倡议为幼儿教师培养奠定了舆论基础。另一方面,教会组织不断加快培养幼儿教师的进程,其主要目的是在中国培养“牧师型”幼儿教师和宣传基督教。例如,美国监理公会开办的苏州景海女学,美国长老会设立的岭南大学高等幼稚师范专科部,以及美国公理会成立的北京协和女子书院高等幼稚师范专科部等。这些机构的设立引起国内有识之士的高度重视,于是国人自办的幼儿教师培养机构纷纷涌现。例如,1903年由张之洞倡议、端方主持创设的湖北幼稚园女子速成保育科,开设了幼儿保育课程。端方明确提出:“诚以此科成后,家庭教育由此兴,学校教育之施功亦因以易,所关实非浅鲜。”^[4]该科的成立,在一定意义上标志着近代中国幼儿教师培养课程的萌生。此后,张之洞以“备将来绅富之家雇佣乳媪之选”为主张,在湖北设立敬节堂和育婴堂,聘请日本女教师讲授保育法^{[5]392}。同年,天津严氏女塾附设保姆讲习所,开设了保育法、音乐、弹琴、体操、游戏、手工等课程,传授专门幼教知识和技能^{[5]111}。可见,该机构的幼儿教师培养课程框架已基本建构起来。

正是在“且近来京外官商士民创立女学堂,所在多有”^{[6]596}这种形势的迫使下,清政府开始发展女子师范教育,由此带动了幼儿教师培养课程的进步。1907年,清廷颁布《奏定女子师范学堂章程》,在“立学总义”中确立了幼儿教师培养课程的目标,即“……讲习保育幼儿方法,期于裨补家计,有益家庭教育为宗旨”^{[5]398};开设的课程有修身、教育、图画、家事、手工艺、音乐和体操等。此项章程的颁布标志着近代中国幼儿师范教育课程体系首次在国家级文件中出现,使幼儿教师培养课程正式从萌芽阶段过渡到初创阶段。政府层面文件的颁布,促进了国内幼儿教师培养机构的创设及课程设置的规范化。例如,吴朱哲女士于1907年开办的上

海务本女塾,规定的学习科目有保育法、儿童心理学、教育学、修身学、谈话、乐歌、图画、手工、文法、习字法、理化和博物等^{[5]114}。1909年,中国图书公司发行了《保姆传习所讲义初集——保育法儿童心理学》,旨在进一步帮助幼儿教师掌握专业的保教方法。其中指出,幼儿师范生应修习保姆资格、保育事项、看护术、恩物、手技、谈话等课程^{[5]116}。该书的发行,有助于幼儿教师培养课程的设置更加完善,更符合现代幼儿教育发展的需要。

回顾清末幼儿教师培养课程的创设与演进,总体而言,虽是学习模仿国外经验的产物,但也力图结合本国实际,由此不仅初步推动了幼儿师范教育的进步,也为此后幼儿教师培养课程的发展提供了初始经验。

(二)起步与发展:民国初年至五四新文化运动时期

民国初年,虽受政局不稳、战争不断等因素的干扰,但幼儿教育仍得到了国家及社会各界的相对重视,获得了一定程度的发展,与幼儿教师培养课程相关的内容在多项法规中均有提及。例如,1912年公布的《师范教育令》和《师范学校规程》都规定“师范学校附设幼稚园保姆讲习科”^{[7]224},由此明确了幼儿教师培养在师范教育中的地位。此外,《师范学校规程》还要求开设修身、习字、保育法、图画、手工、乐歌、体操、心理等课程^{[8]704}。1913年制定的《师范学校课程标准》,也拟定了与《师范教育令》大体相同的课程体系。这些法规的相继颁行,为民国初年幼稚师范科的设立构建了一个大致框架。但因政局更迭,以上法令并未得到落实。

这一时期,教会幼儿教师培养机构的数量也在不断增加,先后涌现出厦门怀德幼稚师范学校、福州协和幼稚师范学校、苏州教会景海女学幼稚师范科和杭州私立弘道女学幼稚师范科等专门学校。而燕京大学、复旦大学和齐鲁大学等高校,也设立了幼师专修科或幼稚师范学院。以1916年创设的苏州教会景海女学幼稚师范科为例,其对幼儿教师培养的办学宗旨、招生对象和学制年限等方面均有明确规定。该科开设的课程则可分为理论课和技能课。理论

课有心理学、国民教法、圣道教法、学校管理法、近代教育史、启智用具法和秩序法;技能课有音乐教法、唱歌、美艺、故事、实习课程、幼稚与国民歌曲^{[5]357}。可见,其时教会幼儿教师培养课程已初步具备较为完整的体系,课程内容比较全面。

在国人创办的幼儿师范学校中,江苏省立第一女子师范学校幼稚师范科是典型代表。该科开设的课程,不但有国文、混合数学和自然研究等公共理论课,还包括教育概论、教育概况、心理学、儿童文学与故事、园艺、幼教理论、儿童心理、测验统计及实习等专业理论课和专业技能课^{[5]322}。该课程体系最鲜明的特点是,除注重理论课程的学习外,还充分利用现有场地组织学生开展实地实习和讨论,并将其学分纳入培养课程的总学分之中。

政权的更替引发了社会思想的更新,因而民国初年至五四新文化运动时期的幼儿教师培养课程表现出较为鲜明的进步性和正规性。但受尊孔复古运动的干扰,其时的幼儿教师仍被冠以“保姆”之类的称呼,并且公办师范学校并未放弃开设“总义”和“古文”之类的传统课程,导致专业理论课在总课程中屈指可数。同时,多数幼儿教师培养机构为教会所办,宗教色彩浓厚,总体课程内容以教授技能为主,而涉及理论的课程则过于抽象。

(三)形成与调整:五四新文化运动后至南京国民政府时期

五四新文化运动之后,在政局相对稳定的情况下,幼儿教师培养课程步入较快发展阶段。1922年召开的全国教育会联合会第八次会议完成了对中小学课程体系的修订,但对幼儿教师培养课程的修订有所忽略,导致相关内容分散在中小学课程之中,缺乏统一标准。1929年,由陈鹤琴起草、教育部修订的《幼稚园课程暂行标准》开始试行。1932年,《幼稚园课程标准》(以下简称《标准》)正式颁布。《标准》规定了幼儿教师应具备的基本教育素养,在一定程度上倒逼幼儿师范教育必须进行改革。1933年颁布实行的《师范学校规程》(以下简称《规程》),则将幼儿教师培养课程的标准进一步具体化,并要求各学校按照自身实际设立幼稚师范科及

其修业年限。1935年,修订后的《规程》再次完善了不同修业年限的幼儿教师培养课程的总目标、课程范围和保教方法要点等内容。在课程范围之下,又分列目标、内容和最低限度三项,从而使其具有较强的可操作性,加之有《标准》提供的配套方法可供采纳和选择,因而有利于提高课程实施的效能。以《三年制幼稚师范科教学科目表》为例(见表1),该科目表规定幼儿教师培养要注重师范生在思想品德、自然科学、生活常识等方面的学习,并加强其在幼稚园实践课程中的实际练习。此外,该科目表还明确规定了师范生每周的教学科目和自习时数,以及每科所要达到的基本教学目标。就具体的课程科目来看,该科目表在横向上分为专业课和公共课,课程设置更加完整,有利于幼儿教师综合素质的培养;在纵向上,专业理论课占比上升,专业技能课也加入了一些本土化元素,如农艺和工艺等课程受到重视,符合当时中国社会农业、工业的发展趋势。总体而言,这一系列法规的颁布促使幼儿教师培养课程体系愈发清晰完善,幼儿师资数量就此快速增加,幼儿师范教育逐渐呈现欣欣向荣的景象。

表1 三年制幼稚师范科教学科目表(1935年)

课程类型 学年	三年制		
	公共课	专业理论课	专业技能课
第一学年	公民、国文、历史、地理、生物、化学、算学、体育	卫生、教育概论、伦理学	游戏、农艺、美术、音乐
第二学年	公民、国文、军事、算学、物理、体育	看护、保育法、儿童心理、幼儿园教材及教学法	音乐、工艺、美术、实习、游戏
第三学年	公民、体育、国文	幼稚园行政、教育测验及统计、幼儿园教材及教学法	家事、音乐、实习

资料来源:《中国学前教育史资料选》,人民教育出版社1989版,第245页

抗日战争爆发后,南京国民政府集中力量发展中等师范教育,致使幼儿师范教育处于乏人问津的状态,幼儿教师培养课程改革也被迫停滞。直至1944年,南京国民政府修正并公布了二年制和三年制的幼稚师范科教学科目表,幼儿教师培养课程才再次受到重视。1948年,南京国民政府又邀请陈鹤琴等教育专家修订《三年制幼稚师范科教学科目及各学期每周教学及自习时数表》,对幼儿师范生每学年

的培养课程作出更为细致、科学的划分^{[9]34}。值得注意的是,此科目表在1935年科目表的基础上进一步细化了幼儿教师培养课程的设置,在公共课程方面,不仅将国文分为基本国文和幼儿语文,还划分出社会和自然两大文理课程,对于专业课程的划分则更加细致全面。例如:将音乐课分为器乐、唱歌和发音;将幼儿教育课分为幼教理论、行政、教材和教法等。可见,这一时期的幼儿教师培养课程不仅注重师范生在理论技能方面学习的广度,而且注重其学习的深度。

由于“收回教育权”运动的兴起,教会主导的幼儿师范学校被逐步取代,国人自办的幼儿师范学校如雨后春笋般涌现,并且各校的幼儿教师培养课程呈现出鲜明特色。1927年,厦门集美幼稚师范学校成立,该校主要开设语言、社会、科学、音乐、美工、健康、儿童心理、普通教育、选修课、实习等课程^{[5]324}。实践课程是其中的特色,包含家事、校务、幼稚园等内容,由此开创了实践课程的新模式。北平幼稚师范学校除开设了规定的幼儿教师必修理论课程外,还设有幼稚园实习、家政实习、自然实习、儿童文学实习、手工实习和游戏实习等实践课程^{[5]330-331},从而将知识、技能、兴趣、习惯和态度等融入整个课程体系中,以培养具备个性、活力和创造力的“新幼儿教师”。1940年,中国第一所独立设置的公立幼稚师范学校——江西省立实验幼稚师范学校成立。该校的幼儿教师培养课程打破并重组了以往的课程模式,开设精神训练、基本训练和专业训练三大类课程^{[1]281},从教、学、训着手,培养了一批优秀的幼儿教师。1943年,该校升格为国立幼稚师范专科学校,在原有科系的基础上增设幼师专修科,成为中国教育历史上首个培养大专学历幼教师资的公立教育机关。该校一方面设置人生科目(包括文化与人生、社会与人生、自然与人生)、伦理学、国文和基础教育概论等必修课^{[5]348};另一方面,在幼儿教育原理、幼稚师范生设施、幼儿艺术等专业课中,均强调按照观察实验、参考阅读、发表创造和批评改进等四个步骤进行教学^{[10]147},使幼儿教师培养课程在理论、试验和研究方面走向一体化。

总体而言,五四新文化运动后至南京国民政府时期,幼儿教师培养课程在探索中不断完善,其变化不仅体现在教育部多次颁布和修订的法规上,还体现出教育家坚持不懈的创新与探索精神,逐渐构建起一套具有科学、民主精神的课程体系。

二、近代中国幼儿教师培养课程变迁的特点

近代中国幼儿教师培养课程在逐步发展中不断完善,为社会培养了一批幼儿教师,从而推动了幼儿教育事业的快速发展。纵观近代中国幼儿教师培养课程的变迁,主要呈现出以下特点。

(一)课程体系:从外国化趋向本土化

清末至五四新文化运动之前,受外国资本主义及教育思潮的强烈冲击,西方传教士主办的幼儿教师培养机构在中国率先萌生。因此,这一时期的幼儿教师培养课程基本由教会主导。而国家颁布的有关幼儿教师培养的章程和法规主要照搬和借鉴西方,严重缺失本土特征。例如,《癸卯学制》和《壬子癸丑学制》倾向于学习日本,《壬戌学制》则倾向于学习美国。就课程内容而言,教会创办的机构几乎都将英语、宗教教义等列为必修课,在总学分中占比较高,目的是对幼儿师范生进行潜移默化的思想控制。此外,部分国人自办的幼稚师范学校所聘任的教员主要来自日本,由此导致学生所习科目内容大多由日籍教师决定。例如,课程中的儿歌均由日本儿歌翻译而来,所用教具皆属于外国制造。可见,这一时期幼儿教师培养课程体系整体显现外国化的倾向。

五四新文化运动之后,随着陶行知、陈鹤琴等教育家陆续留学归国,幼儿教师培养课程开始逐步显现出本土化的特点。例如:南京国民政府邀请本国教育家共同商讨制定专门的、适合国情的幼儿师范课程;在课程内容中取消宗教类课程,加入了国文、公民等课程。同时,“收回教育权”运动使民族意识空前觉醒,教会所办的学校逐步被收回。自此,幼儿师范教育逐渐摆脱了外国化倾向,开始实现本土化发展,更好地服务于中国社会。

(二)课程地位:从依附走向独立

五四新文化运动之前,幼儿教师培养课程

处于依附地位。主要原因有两点:其一,由于中国传统幼儿教育的主要场所是家庭,导致清末民初的幼儿教师培养课程归属于家庭教育体系。例如,政府颁布的相关文件规定,创办幼儿师范教育的目的是促进家庭教育的发展,而非独立体系。其二,幼儿教师培养的场所主要设立在小学堂、女学或中等师范学校内,后又扩展至女子师范学校或教会大学内,缺乏单独设置的教育机构。尽管1912年颁布的《师范教育令》强调要设立“保姆师范科”,但其培养课程的具体内容与其他师范教育课程相差较小,难以体现特色及独立性。

五四新文化运动之后,随着教育学学科意识的不断增强,以及幼儿教育理论研究的持续加深,近代中国幼儿师范教育逐步走上独立发展之路。具体表现在:其一,在学术探讨上,教育家强烈呼吁应独立设置幼稚师范学校。例如,张宗麟就“中国教育现状下,是否应该设立幼稚师范?”这一问题展开论述,并具体分析了当时幼稚师范学校的办学现状、学生学业水平、课程内容和毕业人数等^{[5]201-210}。他指出,中国必须开设独立的幼稚师范学校,而且要大力停办教会幼稚师范学校,培植幼稚师范教师人才^{[5]210-211}。陈鹤琴在《我们的主张》一文中提出,幼儿阶段的特殊性和差异性要求幼儿教师必定要有充分的学识、高超的技能、特别的训练,方能因材施教。因此,他认为必须开设独立的幼稚师范科或幼稚师范学校,才能满足当下幼儿教育的发展^{[5]148-160}。其二,在课程实践上,一些幼儿师范学校开设了更加专业、更符合幼儿教师发展的理论课程。例如,厦门集美幼稚师范学校设有社会、健康和儿童心理等课程。其三,在办学层次上,幼儿师范教育发展为幼稚师范科、独立幼稚师范学校和国立幼稚师范专科学校等三个阶段,表明幼儿教师培养课程的整体地位不断向独立自主、高层次和高标准的方向发展。其四,在政策制度上,南京国民政府相继发布《新学制课程标准纲要》《师范学校规程》和《三年制幼稚师范科教学科目及各学期每周教学及自习时数表》等文件,对幼儿教师培养课程作出专门规定。上述变化表明,民国后期的幼儿教师培养课程不但摆脱了外国教

会的影子,也正式从中等师范和高等师范学校课程设置中分化出来,形成了一套独立、系统和富有本土特色的课程体系。

(三)课程目标:从封建保守迈向民主科学

近代以来,随着民主观念的兴起与传播,中国女性的角色和地位也随之发生转变。但在幼儿教师培养课程设置方面,封建保守思想仍一度根深蒂固。具体表现在:其一,政府培养幼儿教师的目的就是为家庭教育培育“保姆”,这种认知一直存续至五四新文化运动之前;其二,幼儿教师的社会认可度较低,且培养出来的“保姆”大多为社会上层阶级服务;其三,具有封建性质的修身类课程在总课程中仍占据重要地位,如《女戒》《教女遗规》等课程并未完全废除。这些现象都表明,清末民初的幼儿教师培养课程目标带有较为浓厚的封建保守性色彩。

五四新文化运动之后,越来越多的中国女性认识到自身价值,加之幼师师资尤为紧缺,而原有的幼儿教师培养课程已难以适应发展的需要,迫切需要制定新课程体系来满足师资培养的新要求,新的发展变化由此产生。在制度层面,《幼稚园课程标准》和《师范学校规程》对幼儿教师的思想品德、民族意识、科学素养、幼儿教育情怀等方面作出明确的目标规定,为此后幼儿教师培养课程目标的完善奠定了基础。在实践层面,教育家根据实际需要开办各式各样的幼稚师范学校,践行民主科学的先进理念和积极探索的创新精神。例如,陶行知创办的南京晓庄师范学院和陈鹤琴创办的江西省立实验幼稚师范学校,其共同目标都是探索符合中国实际的幼儿教师培养课程体系,为近代中国培养一批具有民主、科学和实验精神的新式幼儿教师。可见,五四新文化运动之后,幼儿教师不再被当成简单的体力劳动者来培养,而是被看作一个需要专门训练的专业领域。

(四)课程内容:从分散倾向统一

近代以来,中国的新式教育开始快速发展,但是幼儿教育曾一度未受到应有的重视,导致幼儿教师培养课程体系呈现整体分散的特征:其一,在国家政策方面,清末至南京国民政府初期出台的相关政策法规,并未针对幼儿教师

培养课程的具体内容作出明确规定,只将其分散在小学、女学或中等师范教育体系中。例如,1912年的《师范教育令》虽规定了幼儿教师应修习的科目,但对每门课程的课时安排、教学目标等缺乏统一规定。其二,在课程内容方面,各个学校的课程体系未明确区分公共课、专业理论课、专业技能课和专业实践课,而是将所有课程混杂在一起,导致师资培养标准整体失衡。

鉴于以上问题,1933年,南京国民政府出台了关于二年制和三年制幼儿教师培养的《规程》,此举表明幼儿教师培养课程内容开始由分散走向统一。其一,《规程》规定了师范学校的教学科目、学科顺序、课时分配、科目要求、学年编制及学周安排等内容,为当时幼儿师范教育的发展起到了引领作用;其二,《规程》及1944年修订的科目表,对幼儿教师培养课程的内容作出明确划分和归类,使课程体系在内容上更具条理性和统一性。总之,这一时期不仅从形式上结束了清末以来各地幼儿教师培养课程分散不一的局面,而且使各类幼儿师范学校在课程内容安排上有了统一的参照标准,从而促使幼儿师范教育的发展更符合培养专业化师资的需要。

(五)课程结构:从单一化转向多样化

五四新文化运动之前,幼儿教师培养课程的整体结构呈现单一、不完善的特征:一方面,就课程类型的比重而言,显现出重技能、轻理论的问题。例如,技能类课程有音乐、弹琴、体操、游戏、手工等,而教育理论类课程只开设了心理学、教育学、保育学等,且讲授内容较为粗略。另一方面,实践课程虽有安排,但实践活动的形式较为单一,见习、讨论等环节基本被忽视。

五四新文化运动之后,随着1933年《规程》的颁布及幼儿教育家大力开展改革实验,幼儿教师培养课程呈现新的发展态势:其一,对技能类课程进行基本分类。《规程》不仅设置了弹、唱、跳等技能课程,还进一步添加了体育、游戏活动、劳作、工艺等课程。1948年修订的三年制幼稚师范科教学科目则加入了有关音体美及游戏的理论课程,从而使幼儿师范生不仅明白如何去做,更明白为何那样做。其二,理论类课程体系更加丰富。在原有教育学通识类课程的

基础上,又分别开设了社会、自然、历史、幼儿心理、幼儿保健、儿童文学、幼稚教育等公共通识理论课与幼儿师范生专业理论课。这些理论课程更适合幼儿师范教育的发展,使课程体系更加科学规范。其三,实践类课程受到重视。这一时期,实践类课程的形式更加丰富多样,时间安排也更为灵活。例如,1927年,厦门集美幼稚师范学校开设的实习课程包括家事、校务和幼稚园。陈济成于1933年发表的《幼稚师范实习指导的一个具体方案》,将幼儿师范生的实习课程分为参观、实习、试教和讨论四个部分,并对每个部分作出时间安排及学分要求^[1]。

综上,幼儿教师培养课程在技能、理论和实践方面经历了由单一化向多样化转变的过程,使其结构在民国后期更加完整,从而有利于培养高层次、高水平的幼儿教师。

三、近代中国幼儿教师培养课程变迁的影响

近代中国幼儿教师培养课程的发展变迁经历了艰难的探索过程,既有成功的经验,也有失败的教训。例如,受时局影响,不同时期的各级政府对幼儿教育缺乏足够重视,导致幼儿教师培养课程改革时断时续,缺乏一以贯之的原则和精神。而且幼儿教师培养课程存在重宏观设计、轻实践操作的缺陷,致使培养质量良莠不齐。尽管如此,近代中国幼儿教师培养课程的变迁历程仍是幼儿教育中国化的重要内容,是推进幼儿教育中国化的重要途径,是中国现代幼儿教育筚路蓝缕、开拓创新的历史写照,在中国教育发展史上具有重要的意义和价值。

(一)促进了幼儿教育中国化发展

兴办师范教育是发展近代中国幼儿教育的关键和前提,推动培养课程的不断完善是促进幼儿教育中国化的重要路径。清末民初的幼儿教师培养课程患有严重的“外国病”,其内容和结构基本是刻板地照搬日本和欧美诸国的模式。五四新文化运动之后,一批教育家秉持“洋为中用”的宗旨,探讨幼儿教育中国化发展路径,使幼儿教师培养课程逐步走向本土化、大众化和科学化。其中,影响最显著的是陶行知、陈鹤琴、张宗麟等教育家,他们立足当时中国的实际国情、社会现状和幼儿教育发展状况,

推翻单纯模仿国外的课程模式,逐步开创了平民化的、独立自主的培养课程。在课程地位、课程目标、课程内容和课程结构等方面,他们在不断吸收世界各国有益经验的同时,努力探寻适合中国幼儿教师培养课程发展的新途径。

近代中国幼儿教师培养课程的变革,带动了幼儿教育的观念更新、制度变革和实践发展。在思想层面,幼儿教师培养课程开始关注幼儿的身心和谐发展,尊重幼儿的个性和兴趣,注重培养幼儿对直接经验的掌握,帮助幼儿养成健全的人格;在制度层面,政府先后颁布了《幼稚园课程标准》《幼稚园设置办法》等文件,将幼儿教育纳入基础教育的起步阶段;在实践层面,幼儿教育机构强调教育与保育并重,主张幼儿教师要树立“儿童本位”观,禁止体罚幼儿等。同时,在继承中国传统文化的基础上,幼儿教师培养课程还积极吸收外来先进文化,初步实现了幼儿教育在思想、制度和实践等层面的中国化发展,体现出对幼儿教育规律的把握。

(二)培养了一批专业的幼教人才

纵观近代中国幼儿教师培养课程的变迁历程,其最直接的影响就是培养了一批专业的幼儿教育工作者,迈出了幼儿教师专业化发展的第一步。随着幼儿教师培养课程体系的完善,各类幼稚师范学校在课程结构和内容方面逐步强调幼儿师范生培养的专业化。在公共课方面,注重加强幼儿教师个人素养的提升和对通识知识的掌握,要求教师要热爱本民族的文化,热爱幼儿教育,并具备高尚的职业道德和养成良好的生活习惯;在专业理论课方面,设置了教育学专业必修课和幼儿教育学科必修课,使幼儿师范生既能掌握师范教育的共性,又可明确幼儿教育的特性;在实践课方面,将实习课程划分为参观、实习、试教、讨论等环节,使幼儿师范生能够将理论知识运用于实践中,做到理论与实践相结合,提高自身综合素质。例如,张雪门主持的北平幼稚师范学校所培养的幼儿师范生,专业知识扎实,实用技能熟练,具有高尚的职业道德,责任心极强,因而颇受社会欢迎。1932年,第一届学生毕业时,“西至太原,南至鲁、豫,远道延请,全级学生为之一空”^{[12]152}。整体而言,近代中国幼儿教师培养课程始终处

于不断调整与改进中,同时坚持理论与实践相结合,从而培养了一批专业、优秀的幼儿教师,缓解了当时幼儿师资紧缺的状况,促进了幼儿教育的发展。

(三)积累了幼儿教师培养课程的有益经验

近代中国幼儿教师培养课程的变迁,不仅是不断学习借鉴域外经验的结果,更是国人自主探索实践的结晶。一批幼儿教育家在坚守“教育救国”使命的同时,理性分析中国幼儿教育面临的严峻形势,准确把握时代变革的新趋势,紧密结合近代中国实际,以探索科学化的幼儿教师培养课程目标和体系。即使在时局动荡之际,教育家们仍纷纷根据各地幼儿师范教育的实施情况,及时调整培养课程科目和细则,保证幼儿教师培养课程的规范性和幼儿教师的培养质量。因此,在抗日战争时期,教育家对幼儿教师培养课程的探索也并未停止。例如,1938年,张雪门主持并担任校长的北平幼稚师范学校在桂林复校,后因战局影响被迫停办。1944年,张雪门又续办重庆幼稚师范学校,招收战时儿童保育院毕业的学生,调整课程设置,进行短期培训,旨在造就当时急需的保育员。历史证明,幼儿教师培养课程的改革并非一蹴而就,不仅需要积极吸收国外先进理念,还要发挥独立创造精神,扎根中国大地,服务社会需求,全方位推进课程变革。

四、近代中国幼儿教师培养课程变迁的启示

探讨近代中国幼儿教师培养课程的变迁历程,总结其有益经验,不仅对丰富中国幼儿教育史的研究具有重要意义,而且对构建新时代幼儿师范课程体系有较为突出的借鉴价值。

(一)重视幼儿教师培养课程改革

1907年颁布的《奏定女子师范学堂章程》规定了幼儿教师培养课程的目标和内容,标志着幼儿教师培养课程体系在国家制度层面的正式确立。此后,幼儿教师培养课程的起步与发展,离不开政府相关行政部门的主导和管理,以及其他社会力量的参与。从《师范教育令》《师范学校规程》和《三年制幼稚师范科教学科目表》的反复修订,到独立设置的幼稚师范院校的课程改革,从课程目标和课程方针的确立到课程内容和课程结构的补正,近代中国幼儿教

师培养课程的发展与完善是在政府引导、民间推动等多方力量合作下实现的。虽然受政局等复杂因素的影响,近代中国幼儿师范教育的发展时断时续,但课程改革却始终艰难推进。可以说,没有幼儿教师培养课程的改革,就没有近代中国幼儿教育的发展。

坚持改革是推进幼儿师范教育高质量发展的关键所在,幼儿教师培养课程改革是其中的重要突破口:其一,完善相关法律法规是促进幼儿师范教育良好发展的重要前提,政府应充分认识幼儿教师培养对高质量教育发展的重要性,在此基础上制定系统全面的幼儿师范教育培养的法规、政策、目标、方针和评价机制等,并督促各地区稳步推进,严格落实;其二,教育主管部门应准确把握新时代高质量教育发展对人才规格的需求,及时调整幼儿教师培养的课程目标,完善课程体系,以彰显时代特色和行业特质;其三,幼儿教师培养单位应与时俱进,开设独具特色的幼儿师范教育课程,确保人才培养的规模和质量;其四,幼儿教师自身也要关注幼儿教育行业的新动态,主动学习新知识,努力提高综合素质。

(二)注重幼儿教师培养课程体系的结构性

清末民初时期的幼儿教师培养课程较为注重幼儿教师对实践技能的掌握。此后,随着西方先进教育理念的传入,各幼儿师范教育机构又开始重视幼儿教师对本国人文、地理、自然等方面内容的学习,并对通识类知识进行整合,将公民、社会、史地、政治等科目划归于社会一科,将幼儿卫生、营养、预防疾病等科目划归于幼儿保健一科。这种课程安排有利于培养出高素质的幼儿教师,但由于设计过于繁重,课程目标要求较高,因此加重了师范生的学习负担,压缩了其专业课程和实践课程的学习时间。

基于幼儿身心发展的需要,各培养单位在日常教学中应重视通识类课程的开设,使其在课程体系占有适宜比重,以提升幼儿教师的全方位素养。同时,通识类课程的教学难度不应过高,以幼儿教师能够在幼儿园工作中实际运用为宜。此外,幼师培养单位还要基于《幼儿园教育指导纲要》和《3-6岁儿童学习与发展指南》等文件的规定,优化课程结构,整合专业

课程资源,提高实践课程比重,以培养综合素质高、专业基础扎实、实践能力强的新时代幼儿教师。

(三)凸显幼儿教师培养课程内容的专业性

清末民初时期,国人对幼儿教育的认识存在误区,导致幼儿教师长期被当作“保姆”来培养。五四新文化运动之后,幼儿教育的重要性受到关注,教育界认识到要根据幼儿身心发展特点制定专门的幼儿教师培养课程体系,注重体现幼儿教育的专业性特点。例如:北平幼稚师范学校开设了游戏实习、自然实习和手工实习等课程;国立幼稚师范专科学校开设了幼儿艺术、泥工、园艺等课程。这些课程设置在一定程度上体现了幼儿师范教育的显著特征,是反映其专业性的重要表征。

幼儿教育是人类接受教育的启蒙阶段,因此必须明确幼儿师范生要“学什么”“如何学”等问题。在理论与实践课程内容的安排上,各培养单位要凸显幼儿教师培养课程与其他师范教育课程的差异,加强对幼儿师范生专业素养的培育,提升其专业素质。由于幼儿教师主要面向活泼可爱的幼儿,因而各培养单位应开设丰富多彩的专业课程,提升幼儿教师的综合素养和专业能力,激发幼儿师范生自身潜藏的活力及自觉关爱幼儿的意识,为其将来更好地适应幼儿教育工作的奠基。

(四)强化幼儿教师培养课程实施的实践性

回顾近代中国幼儿教师培养课程的变迁历程不难看出,不论是政府还是教育家,都较为注重幼儿教师培养课程的实施,尤其是在合理安排理论、技能和实践等类课程的基础上,特别重视实践类课程的开设与实施。例如,厦门集美幼稚师范学校成立后,在课程改革方面除重视专业知识外也极为重视技能训练,具体表现为提高见习与实习在课程体系中的比重,除在第四学年安排一学期的“大实习”外,其他学期均安排有“小实习”。毕业时,学校要求实习的学分须达76学分以上,约占总学分数量的1/4。

对于当前幼儿教师培养课程的实施而言,新时代幼儿教师培养课程的实践性内涵应更加丰富,既要包含理论课程中的见习和技能操

作,也要重视实践类课程,通过实践活动切实提高幼儿师范生的教育教学能力。为此,教育主管部门要制定明确的规章制度,规范实践类课程设置。幼儿教师培养单位也要合理规划课

程体系,优化资源配置,坚持理论学习与实践教学相统一的理念,为学生提供更多的实践机会,努力提升其实践能力,从而为幼儿师范生未来走上岗位奠定坚实基础。

参考文献:

- [1] 张雪门.实习三年[M]//戴自俺.张雪门幼儿教育文集:下.北京:北京少年儿童出版社,1994.
- [2] 唐淑,钟昭华.中国学前教育史[M].北京:人民教育出版社,1995.
- [3] 舒新城.中国近代教育史资料:下[M].北京:人民教育出版社,1961.
- [4] 鄂兼督端公开办女子速成保育科榜示[J].四川官报,1904(6):1.
- [5] 中国学前教育史编写组.中国学前教育史资料选[M].北京:人民教育出版社,1989.
- [6] 陈元晖.中国近代教育史资料汇编:实业教育 师范教育[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [7] 陈元晖.中国近代教育史资料汇编:学制演变[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [8] 舒新城.中国近代教育史资料[M].北京:人民教育出版社,1981.
- [9] 刘于良.对修正后幼稚师范课程的检讨(附表)[J].教育杂志,1948(9):33-35.
- [10] 喻本伐.中国幼儿教育发展史[M].武汉:华中师范大学出版社,2012.
- [11] 陈济成.幼稚师范实习指导的一个具体方案[J].大上海教育,1933(1):23-50.
- [12] 周秋光.熊希龄与慈善教育事业[M].长沙:湖南教育出版社,1991.

Transformation and Enlightenment of Preschool Teacher Training Curriculum in Modern China

Zheng Gang, Wu Yaxin

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan Hubei 430079)

Abstract: Modern Chinese preschool teacher training curriculum has experienced a tortuous process of development. In the late Qing Dynasty, the preschool teacher training curriculum was introduced by missionaries and gradually established after the Qing government issued relevant laws and regulations. From the beginning of the Republic of China to the May 4th New Culture Movement, preschool teacher education entered a new stage of development, and the training courses for preschool teachers were guaranteed by the system. From the May 4th New Culture Movement to the Nanjing National Government, the preschool teacher training curriculum was gradually improved after several adjustments. The changes of the curriculum of preschool teacher training in modern China show the following characteristics: the curriculum system tends to be localization from foreignization; Curriculum status from dependence to independence; The goal of the curriculum is to move from feudal conservatism to democratic science; The curriculum content from the scattered tendency unification; The curriculum structure has changed from simple to diversified. The change of preschool teacher training curriculum promotes the development of the sinicization of preschool education, cultivates a number of professional preschool education talents for modern China, and accumulates beneficial experience of preschool teacher training curriculum. The curriculum reform of preschool teacher training in the new era should keep pace with The Times, pay attention to the structure of curriculum system, highlight the professionalism of curriculum content and strengthen the practicality of curriculum implementation.

Key words: modern China; preschool teachers; training courses; transformation process

解放战争时期解放区教科书编撰概况、特点与启示

赵 伟,杨晓颖

(沈阳师范大学 教育科学学院,辽宁 沈阳 110034)

摘 要:解放战争时期,教科书编撰作为解放区教育事业的重要组成部分,既对中国共产党领导解放战争取得胜利起到了推动作用,也见证了近现代中国教科书编撰工作的历史发展。解放区的教科书编撰工作,使教育有效地为解放战争和土地改革服务,引导解放区开展文化知识教育,提高了教育教学质量,并为全国解放积累了宝贵的教育经验。教科书不仅是教育教学的工具、社会发展变革的见证,也是思想文化的重要体现。研究解放战争时期解放区教科书的编撰概况及其特点,既可了解教科书编撰工作在促进当时教育发展方面的情况,也可为中国特色社会主义新时代的教科书编撰工作提供有益借鉴。

关键词:解放战争时期;解放区;教科书;编撰工作

中图分类号:G632.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0016-08

解放战争时期的解放区,是指在抗日战争末期,由中国共产党领导的人民军队推翻国民党反动统治建立人民政权的地区^{[1]644}。解放区通常在革命根据地的基础上发展而来,是中国共产党领导人民军队取得革命战争胜利的重要依托。当时,随着国内政治、军事形势发生重大变化,各解放区的教育形势也处于不断发展变化之中。教科书作为解放区教育发展的关键着力点,其编撰工作适应了不断发展的革命战争、土地改革和生产生活的需要,为解放区教育事业的发展奠定了坚实基础。本文以解放区普通教育教科书为例,阐释解放战争时期解放区教科书编撰工作发展的概况、特点及启示。

一、解放战争时期解放区教科书编撰概况

要探究解放战争时期解放区的教科书编撰概况,首先须明确解放区的行政区划。学界

对解放战争时期解放区的划分说法不一,如马洪武与王明生在其主编的《革命根据地史话》中,将解放战争时期解放区分为东北解放区、西北解放区、华东解放区、中原解放区、华北解放区^{[2]160-161}。笔者主要结合地理划界,并依据董纯才编写的《中国革命根据地教育史》(第3卷),将解放区划分为华北解放区、东北解放区、陕甘宁解放区、晋绥解放区、山东解放区、苏皖解放区、中原解放区。解放战争时期,各解放区的教科书编撰工作无论是在数量规模、题材选择,还是在组织形式等方面,都是值得充分肯定与深入研究的。仅就解放区教科书的编撰数量规模而论,依据《民国时期总书目:中小学教材(1919—1949)》的粗略统计可知,解放战争时期各解放区共编撰出版中小学教科书约356册,其中小学教科书302册,中学教科书54

收稿日期:2022-03-16

基金项目:全国教育科学规划教育部重点项目(DOA180302)

作者简介:赵伟,男,辽宁铁岭人,沈阳师范大学教授,硕士研究生导师,主要从事教育学与编辑学研究;杨晓颖,女,内蒙古赤峰人,沈阳师范大学教育史硕士研究生,主要从事中国教育史研究。

册。以小学教科书为例,其中包括《小学国语》《小学历史》《小学地理》《小学算数》《小学自然》《小学常识》《小学卫生》等^{[3]51-112},类别不可谓不多,内容不可谓不丰富。这也足以证明,解放战争时期解放区的教科书编撰工作取得了十分瞩目的成绩。关于各解放区教科书编撰的简要情况,现分述如下。

(一)华北解放区教科书编撰概况

华北解放区是抗日战争胜利后在晋察冀边区和晋冀鲁豫边区的基础上发展起来的,其教育体系及教科书编撰工作的演进大体可分为两个阶段:第一阶段,从1945年9月国民党首次进犯华北解放区至华北人民政府建立。在此时期,教育要为战争服务,同时配合土地改革。因此,教科书编撰的目的是提高群众的政治觉悟,坚定其革命斗争的勇气和终将取得战争胜利的信心。而教科书编撰的内容,则应符合新民主主义的文化教育方针。1945年10月,晋察冀边区行政委员会发布了《关于课本、群众读物、儿童读物的征集与奖励办法》,规定应征和受奖的读物要反映与指导边区人民的实际斗争,适合人民日常生活的需要,形式和题材要通俗易懂^{[4]299}。1945年12月,晋察冀边区行政委员会组织重新编订解放区小学教科书,新版教科书将“国语”和“常识”合编在一起。此时的教科书编撰工作不仅注重时事政治,而且注重常识教育。有部分教员还将具体的人和事编成快板小调,作为教科书的有益补充。教科书

编撰的指导思想是坚持“为人民服务”,不仅体现在教科书的题材选取以满足劳动人民的生产生活需要为主,还体现在表现形式注意遵循学生的身心发展规律及年龄特点。第二阶段,从1948年8月华北人民政府建立到中华人民共和国成立之前。在此时期,华北解放区的教育逐步向新型正规化方向迈进。由此,在教科书编撰原则方面,华北人民政府颁布了《关于小学教育几个重要问题的指示》,明确指出教科书编撰要遵循集中编审、分散发行的原则,同时加强对教科书编审工作的组织领导。小学至初中的各科教科书就此开始有序重编,教科书编撰工作走上正规化道路^[5]。在编撰主体方面,1949年4月,华北人民政府组织建立了教科书编审委员会。得益于该委员会的工作规划,华北解放区教科书编撰工作迎来了新的春天,各种版本的教科书被重新修订,新教科书的编撰工作也在有序推进,包括《国语》和《中国近代史》在内的中小学教科书陆续出版发行,切实满足了华北解放区教育发展的需要。

华北解放区教科书编撰工作成绩斐然,而这并非一日之功。以《小学国语》教科书为例,早在抗日战争时期,晋察冀边区的《小学国语》教科书已编撰修订四次,共出版《小学国语》教科书27册,这也为华北解放区《小学国语》教科书的后续编撰修订积累了宝贵经验。解放战争时期,华北解放区的《小学国语》教科书又先后经历两次编撰修订,具体情况如表1所示。

表1 解放战争时期华北解放区《小学国语》教科书编撰修订概况

教科书名称	出版年月	册数	编辑机关	适用学段	备注
小学国语	1948年 1~5月	8	晋察冀边区行政委员会教育处	前四册供初小一、二年级使用; 后四册供初小三、四年级使用	7月编撰出版《小学常识》四册
小学国语	1948年 3~11月	8	华北人民政府教育部	前四册供初小一、二年级使用; 后四册供初小三、四年级使用	前四册“国语”“常识”合编;后四册 “国语”“常识”分编

资料来源:《民国时期总书目:中小学教材(1911—1949)》,书目文献出版社1995年版,第62—150页

受益于多次编撰修订,华北解放区的《小学国语》教科书无论是在内容选择上,还是在目标要求上都更加科学、合理。

(二)东北解放区教科书编撰概况

东北解放区是抗日战争胜利后中国共产党开辟创立的新解放区。从改造旧教育、创立新教育到发动群众、配合战争,再到东北全境解放,恢复经济、发展生产,东北解放区的教育

在不断改造中走向正规统一,教科书编撰工作也随着逐步落实“新型正规化”思想而不断发展完善。1948年10月发布的《东北行政委员会关于教育工作的指示》指出,当前东北解放区的中心任务是生产建设支援战争,而教育工作的首要任务就是培养大批有文化知识、科学技术和革命思想的知识分子,以服务建设事业的需要^[6]。因此,东北解放区的教科书编撰工作,在

目的方面,努力满足当时东北教育发展的需求,培养大批人才;在实施方面,主要吸取了华北解放区的经验,对华北解放区的教科书进行了选择和修订;在内容方面,为加强社会教育与学校教育、时事教育与文化教育的联系,对教科书内容的选编尤为注重战争生活、生产劳动。1948年8月,新一套中小学教科书的编撰工作任务顺利完成。此套教科书在封面图案、具体章节、配图设计等方面都有了新的改进,色彩更加明艳、内容更加丰富,更为注重知识性与密切联系实际。在编撰主体方面,1946年11月召开的东北行政委员会第五次会议决定成立教科书编审委员会,着手开展解放区的教科书编撰工作。其中,中等学校教科书由东北大学负责编写,小学教科书则由董纯才等负责编写,并以各解放区的小学教科书为参照。在教科书编审委员会的组织下,共编写小学教科书14种40册,中学教科书9种9册,社会教育教科书2种2册^{[7]164}。此外,东北解放区人民政府教

育部也组织编写了中小学教育系列教科书,包括《国语》《算数》《历史》等。这些教科书的体系相对完善,覆盖范围广泛,科目较为齐全。而在编撰原则方面,政治、历史、国文等科目必须按照要求编撰新的教科书,而且教科书的编撰“必须是合于科学的,并且合于学生程度与教学进度的”^[8]。由此,东北解放区的教育在教科书编撰工作的有力支撑下得以稳步发展。

(三)陕甘宁解放区教科书编撰概况

陕甘宁解放区是在抗日战争时期陕甘宁边区的基础上建立起来的。解放区创建之后,此前编撰的教科书已不能适应战争形势的发展,以及民主建设与培养人才的需要,新版教科书的编订迫在眉睫。因此,陕甘宁解放区的教科书编撰工作,在目的方面,要满足战时培养人才的需要;在内容方面,不仅贴近生活,还应兼顾英雄事迹、劳动观点、科学知识的阐释。以《初小国语》第2册为例,50篇课文的主题内容分布情况如表2所示。譬如胡乔木主持编撰的

表2 陕甘宁解放区《初小国语》第2册课文主题内容分布情况

主题	家庭和学校生活知识	人体及卫生知识	家畜鸟兽知识	生产劳动知识	度量衡和四季四方知识	英雄事迹
数量(篇)	25	5	5	6	5	4
占比	50%	10%	10%	12%	10%	8%

《中等国文》,在选文上比较注重将语文规律的价值和政治价值、一般知识价值结合在一起,如《桃花扇》中的《哀江南》和《三国演义》中的《隆中对策》等皆是典型代表^{[9]462}。至于中学数学等自然科学类科目教科书的编撰,则注重理论和实际的紧密联系,知识的实用性及教科书的规范性、科学性就此逐步加强。在编撰主体方面,成立的教科书编审室负责编辑和审定新教科书^{[9]432}。由是,与抗日战争时期相比,这一时期的教科书在很多方面都出现了新变化。1946年6月,为满足学生对教科书的需求,解放区教育厅要求在一年内完成新版小学教科书的编印工作,并出版了教育参考书和儿童读物,如《新百家姓》等^{[7]212}。

(四)晋绥解放区教科书编撰概况

晋绥解放区是在晋绥抗日根据地的基础上发展起来的。其教育体系的发展经历了从整顿提高到学校教育停办,再到恢复发展及逐步

正规化三个阶段。在整顿提高阶段,为使人民大众在文化上逐渐得到解放,也为遵循整顿学校教育的决定,教科书编撰的目的是提高学生的文化水平,培养其服务社会的能力。教科书编撰的内容要反映解放区建设事业,更多地选择人民领袖和革命故事作为题材。在恢复发展阶段,因过去战争环境中敌人的严重破坏以致学校教育一度停办的现实状况,教科书编撰工作曾面临重重困难。因此,该阶段教科书编撰的原则是尊重文化、联系实际。在逐步正规化阶段,1948年8月,学校教育恢复后,虽然各年级的课程和教学要求已有规定,但教科书未能一致。当时,每个解放区在各自范围内一般使用自编教科书,如果相邻解放区的教科书编写质量高,则也可直接拿来使用,或稍加改变后再使用^{[9]467}。例如,晋绥解放区的中学就依照华北解放区的教科书进行教学。而随着学校教育恢复进程的加快,晋绥解放区教科书编撰工作,

在目的方面,开始注重满足解放区各学段对教科书的需求;在内容方面,各科教科书均突出体现民族的、科学的、大众的教育内容,根据人民解放战争、土地改革、农村政治、经济状况,以及群众生活和儿童生活情况,权衡各类必须学习的知识的比重,安排适宜的教学分量和进度^{[10]155}。由此,晋绥解放区的教科书编撰工作逐渐走向正规化。

(五)山东解放区教科书编撰概况

山东解放区是抗日战争末期在山东抗日根据地的基础上发展而来的。随着革命和战争形势的变化,其教育经历了从肃清敌伪奴化教育的影响、揭穿国民党反动派的本质,到全面投入解放战争、争取解放战争胜利,再到济南解放、整顿与恢复三个阶段。山东解放区教科书编撰工作也在波澜起伏的战争背景下逐步开展。1946年2月,山东省政府发布《关于整理与发展小学的指示》,决定实行民办公助的办学方式,并重新编撰小学教科书,由此揭开了解放区教科书编撰工作的序幕。其编撰目的是引导学生重视文化学习,适应和服务于支持解放战争、进行经济建设的总任务;编撰内容更加突出对学科基础知识的学习,删除之前增加的战时常识部分,学科知识的编撰更加系统化、科学化。而在编撰主体方面,1947年3月,山东省教育厅成立了中学教科书编审委员会,戴伯韬、孙陶林、罗竹风、杭苇、蔡迪担任委员会领导组成员,下设国文、数学、生物、地理、历史、政治6个科目编写组,按普通中学的要求编撰一套教科书,既供普通中学教学之用,也可作为各类中等学校教科书的基本参考^{[4]344}。从1948年8月到1949年2月,山东省内的大中城市相继解放。为适应形势的变化,教科书内容开始被逐步改造。在城市教育事业恢复发展过程中,按照山东省教育厅的要求,学校一律使用新的教科书,如无新教科书则暂用旧版,但必须删除其中违背教育方针的内容。

(六)苏皖解放区教科书编撰概况

苏皖解放区是抗日战争胜利后以苏中、苏北、淮南、淮北抗日根据地为基础组建的。在经历短暂的和平民主、跌宕的解放战争、空前的洪水灾情后,苏皖解放区的教育迎来了发展

的契机。到1947年4月,苏皖解放区教科书编撰工作有了新进展。按照政府要求,教科书编撰的目的是深化学生的政治认识和文化科学知识,以帮助其运用知识为群众服务;编撰的内容则根据形势予以修订,如政治科目教科书的编撰选取了战时案例,以促进其革命思想的树立、政治信仰的坚定及文化科学知识的学习。而在编撰主体方面,1945年12月,苏皖解放区政府教育厅成立了中小学教科书编审室,杭华担任编审室主任,半年内陆续编有中学国文、数学、历史、地理、物理、化学等科目和小学数学、政治等科目的教科书^[11]。这些教科书或源自改编,或立于重写,都对当时解放区教科书事业的发展起到了助推作用。此外,因受汪伪奴化教育和国民党党化教育的影响,苏皖解放区教育的早期发展曾一度面临严峻形势。为消除不利影响,解放区政府对教科书编撰工作作出规定,由教育厅对教科书进行选编,在教科书编撰工作结束之前,可采用部分旧式教科书,但必须删改不符实际的内容。其中,中等学校的教科书可根据政府颁布的课程标准暂行自选或自编,但须于事先送呈主管机关转解放区政府审核^{[12]300}。总体而言,苏皖解放区教科书编撰工作同各解放区教科书编撰工作有诸多相似之处,无论是迫于战时形势作出的改进,还是根据群众生产生活实际而进行的内容补充,其教科书编撰工作整体上体现出明显的提高。

(七)中原解放区教科书编撰概况

中原解放区是在豫鄂边区革命根据地的基础上发展而来的,其教育在曾一度陷入停顿或瘫痪的状态中艰难推进。此后,随着解放地区越来越多,教育才得以逐步恢复和发展。在编撰目的方面,中原解放区旨在培养具有文化科学知识水平的人才,以免造成知识分子断层的危险^{[13]238}。在编撰内容方面,中原解放区的教科书多是参考其他解放区的教科书改编而成,如小学部分科目的教科书参照山东解放区教科书改编出版。根据中原临时人民政府的规定,编撰教科书大多依照华北、东北、华东各解放区的通用课本,其中如果有不适合之处,可酌情增删^{[14]580}。在编撰主体方面,由中原解放区教科书的版式可见,其编撰主体为“中原临时

人民政府教育部”与“中原人民政府教育部”，其中又以前者居多。

综上所述，解放战争时期各解放区的教科书编撰工作均取得了一定成绩，不仅体现在教科书数量的持续增多，还表现在种类与内容的不断丰富，以及教科书更新速度的加快和编撰专业化程度的加深。教科书的每一次修订或重编不仅推动了解放区教育的进步，也为中华人民共和国教科书事业的发展奠定了基础。从1946年年初开始，东北、华北、山东等解放区的教育事业开始向新型正规化方向发展，学校规模逐渐扩大，学生数量日渐增加。仅在华北解放区，1946年就有初高级小学23300余处，入学儿童1464700余名^{[4]322}。学校和学生数量的增多，促使教科书需求日益增加。因此，在恢复发展教育的过程中，各解放区积极组织有关部门、专业人员有序编撰教科书，并不断加以修订以适应各解放区实际情况的变化，从而为解放区教育事业的恢复与发展、巩固与提高提供了坚实保障。

二、解放战争时期解放区教科书编撰的特点

解放战争时期，各解放区均结合当时的革命形势和学校教育任务，拟定教学计划，调整课程体系，编写或修订教科书。这一时期的教科书编撰工作主要体现出政治性、生活性、组织性等特点。

（一）解放区教科书编撰体现出了政治性

解放区教科书编撰工作在很大程度上发挥出密切联系革命战争形势、宣传革命战争思想及促进学生革命政治思想形成等作用。自解放战争开始，解放区的教科书编撰工作依据战时要求发生了新变化。例如：华北解放区在初级小学《国语》教科书的编撰要旨中强调，要充分结合革命战争形势和具体实际编写教科书；苏皖解放区在《战时教育方案》中规定，教科书内容要与战争生活紧密相连，应选取战争中的经典范例教育广大人民群众。同时，解放区教科书内容的选编可根据战争发展形势和战时需要作出适当调整。例如，解放区的思想政治课多采用战时范例对学生进行教育，以增强学生对于中国共产党领导人民军队取得战争胜利

的信心。因此，教科书编撰工作也成为中国共产党在解放区传播政治思想的重要媒介。如华北解放区《国语》教科书第3册的课文《翻身谣》中写道，“高山流水哗哗响，以前的日子好凄凉……出了救命的共产党，领导群众把身翻，打倒地主和魔王”^{[15]388}，生动刻画了中国共产党领导下的解放区群众生活的新面貌。由此可见，当时人民群众对于中国共产党领导地位的支持和拥护。另外，有关国统区群众生活的悲惨状况，国民党在抗日战争期间消极抗战、积极反共的事实，以及国民党腐败统治所导致的权力滥用、社会不公等严重后果，在解放区的《国语》和《历史》教科书中均有所涉及。

（二）解放区教科书编撰体现出了生活性

解放区的主体位于农村，其教育发展的主体依托也在农村。因此，教科书在内容取材方面以反映农村生活为主，其中的乡村图景、人物故事、常识内容，甚至是数学应用题，大多根据农村生活实际改编。为使教育更好地服务于群众生活与农村生产，部分解放区还将“国语”和“常识”合编为一种教科书供学生使用。以华北解放区于1949年1月出版发行的初级小学《国语》教科书为例，据编撰要旨介绍，该教科书共计8册，由“国语”“常识”合编而成，供初级小学四年级使用。该教科书在内容选编上侧重乡村，整个教科书的58课中有44课都是关于生产劳动的内容，如《纺织》《手工造纸》《磨豆腐》等。这些课文的内容通俗易懂、贴合生活实际，真切生动地刻画出了解放区人民群众的生活风貌。可见，当时解放区教科书编撰工作与生产劳动实际紧密相连^[16]。

（三）解放区教科书编撰体现出了组织性

抗日战争胜利后，随着各解放区不断壮大，其教育的发展也逐步适应新形势变化。尤其在学校教育恢复发展的过程中，为保证教学质量稳步提升，解放区教科书编撰工作的质量和水平也必须同步提高。因此，无论是老解放区（如陕甘宁解放区）还是新解放区（如东北解放区），都高度重视教科书编撰工作，并有组织、有计划地着手开展。例如：苏皖解放区和山东解放区均在1946年9月召开的教育会议上提出教育应该向正规化方向发展的目标；华北解放区、

东北解放区与陕甘宁解放区也通过召开会议、提出方案、制定原则,对学校教育正规化作出具体说明。教育发展正规化的要求,带动了教科书编撰工作的相应调整,以配合学校教育的转型。于是,解放区教科书编撰工作得以稳步推进。各解放区均设有教科书编审机构,配备教科书编审队伍,充分保障教科书编撰工作的有序进行。叶圣陶、徐特立、董纯才等著名教育家纷纷投身于解放区教科书编撰工作,并发挥自身的专业特长,为解放区教科书事业的发展把握方向,使解放区教科书编撰工作不断趋于正规化。

三、解放战争时期解放区教科书编撰的启示

解放战争时期解放区教科书编撰工作具有重要的历史价值,闪烁着不可磨灭的教育光芒。教科书不仅承载着解放区的精神,还记录了解放区的文明发展;不仅是学校教育的核心支柱,还是中小學生、干部群众的启蒙工具;不仅传承了革命战争思想,还传播了科学知识和生活常识。就此而论,解放战争时期各解放区教科书编撰工作的历史经验,可为中国特色社会主义新时代的教科书编撰工作提供重要启示。

(一)中国特色社会主义新时代的教科书编撰要坚持正确的政治方向和价值导向

一方面,教科书作为知识和思想的输出媒介,应坚持正确的政治方向。在革命战争岁月里,解放区教科书编撰工作承担起宣传中国共产党执政思想、呈现中国共产党执政绩效、拥护中国共产党领导地位、推动革命战争取得最终胜利的使命。无论是老解放区还是新解放区,教科书均成为人民群众明确中国共产党的执政能力和地位、了解中国共产党心系人民的初衷和信念的重要载体。各解放区政权的建立、稳定与巩固,都与教科书发挥出的政治宣讲与动员作用密不可分。得益于解放区教科书编撰工作始终坚持正确的舆论导向,教科书的全面性、规范性、普及性为中国共产党赢得了民心,也为解放区人民群众深刻认识中国共产党的初心与使命提供了坚实平台,更为中国共产党取得解放战争的最终胜利奠定了思想基础。在当前时代发展速度加快、网络信息冗杂繁多的

背景下,教科书编撰工作只有坚持正确的政治导向,才能宣传好党的教育方针政策,落实好科学的教育教学方法,真正做到提高教育质量,使学生树立正确的世界观、人生观和价值观。

另一方面,教科书作为人类思想精粹的知识载体,应坚守正确的价值导向。如解放区的教科书编撰,通过选用大量英雄事迹使学生了解解放战争的艰难与和平的来之不易。为使青年一代不忘战争时期的艰苦,中国特色社会主义新时代的教科书编撰工作应从解放区教科书编撰的特点、内容、语言形式等方面汲取经验,传承红色事迹,将奋斗精神延续,使教科书成为赓续红色血脉、彰显红色基因的重要载体。又如,解放区的《国语》等教科书以乡村生产生活为中心进行编写,语言通俗易懂,展现了乡村文化的丰富多彩。在当前城市化进程快速推进的背景下,当年轻学子对生养自己的那块土地所隐含的深厚文化,以及对厮守在那里的人们,在认识、情感与心理上产生疏离感、陌生感时,亦需要当下的教科书编撰工作吸取历史经验进行有效修订。

此外,中国特色社会主义新时代教科书的编撰要把握好正确的政治方向和价值导向,不仅表现在教科书编撰的内容题材选择方面要符合社会主义核心价值观,编排审查方面要坚持正确的思想导向,还体现在教科书内部的组成要素上。如教科书的插画要切合年龄特点,积极阳光,与教学内容相得益彰,从而“有助于加快学生的认知过程,促进学生的思维发展,加强学生对学习内容的理解”^[7],实现对学生进行正确的价值观教育和行为引导。基于此,才能切实有效地体现教科书编撰的意义和价值。

(二)中国特色社会主义新时代的教科书编撰要契合时代经济发展的需要

经济基础决定上层建筑。意识形态的发展变化以一定的经济基础为依据,这是既定事实,也是客观规律。教科书作为意识形态的重要载体,其内容选择、结构编排及文字编辑特点,都深受一定时期经济社会发展的影响。解放战争时期解放区教科书编撰工作的有序开展,不仅紧密关联战时形势的变化,还是当时经济社会发展综合作用的结果。中国共产党

在解放战争时期领导的解放区绝大部分地处农村,因而农村社会生产成为解放区经济发展的主要推动力。在各解放区的教科书中,多有关于农村生产实际的内容,如《怎样种棉》《城市和乡村》等,不仅可以让学生掌握技能,还能使学生充分了解解放区的发展状况,以此增长见识、锻炼本领,更好地投身于解放区的经济建设。

中国特色社会主义新时代的发展日新月异,新的科学技术和产业领域层出不穷。经济的高质量发展需要高质量的人才引领,拥有完备的人才队伍,也就拥有了大力发展经济的强大后盾。因此,教育要为培养素质全面的时代新人作充分准备。作为教育发展关键要素之一的教科书,其编撰工作就必须牢牢把握时代经济社会发展趋势,在掌握学生身心发展水平和特点的基础上,遵循教育与经济社会相联系的原则,合理、科学、系统地选择和编排教科书的内容,并根据时代发展需要作出适时调整、更新。

(三)中国特色社会主义新时代的教科书编撰要突出统一的组织领导

解放战争时期解放区教科书编撰工作,正是在各解放区教育部门的统一组织领导下不断发展创新,才使特殊时期的教育有了赖以发展的支撑。中国特色社会主义新时代的教科书编撰工作要突出统一组织领导,应做好以下几方面工作:

一是统一教科书编撰标准。统一的编撰标准是确保教科书编撰质量的前提。当前,各地教育发展不均衡现象依然存在,教科书作为教育资源之一,其编撰标准对农村和城市教育的发展都至关重要。教科书的编撰标准不应因各地区经济发展不同而存在差异,统一的教科书编撰标准是实现全国范围内教育公平的有效途径,也是促进教育发展的有力支撑。因此,新时代的教科书编撰工作应该在统一标准下有序开展。

二是统一教科书的编撰、审查、使用。党的

十八大以来,党中央对教科书编撰工作作出一系列重要指示。当前,我国义务教育统编教科书已于2019年秋季学期实现所有年级“全覆盖”,普通高中三科(思想政治、语文、历史)统编教科书也将实现所有省份“全覆盖”^[18]。对于此类科目的教科书,以及其他意识形态性较强的教科书和涉及国家主权、安全、民族、宗教等内容的教科书,必须实行国家统一编写、统一审核、统一使用^[19],这样才能更好地贯彻落实党的教育方针政策,才能在新时代更好地培育和践行社会主义核心价值观。

三是统一教科书编撰要求。无论是行文还是格式,教科书的编撰工作要求都应该确保有利于学生的学习。教科书中的相关知识或理论的阐释要通俗易懂,结构、顺序设计要科学合理,这样才能有效增强教科书的可操作性和实践性,帮助学生系统掌握知识。教科书作为学生学习和教师教学的重要抓手,统一的编撰要求有利于各地区、各阶段的教师和学生进行交流沟通,有助于加强教科书的普适性,对教科书事业的规范发展大有裨益。

四、结语

时代在发展变化,教科书事业也需要随时代的发展而创新。解放战争时期解放区教科书编撰工作或困难重重,或稳步前进,逐渐在实践中积累经验,并不断发展完善。无论是来自苏区或是边区教科书的继承,还是因战时形势不同对之前教科书的调整,抑或是根据时事变化作出的改变,教科书的每一次修订、重编,都给解放区教育事业带来了新契机,也成就了艰苦岁月下教科书事业的创新发展。解放战争时期解放区教科书编撰工作对中国教科书事业接续发展的有力推动,使其在教科书事业发展的历史长河中闪烁着熠熠光芒,即便存在不足,却依然具有重要的历史意义和时代价值。中国特色社会主义新时代的教科书编撰工作应在汲取历史经验的基础上扬其长、避其短,这样才能更好地满足时代所需、人民所需、教育所需。

参考文献:

[1] 中国军事百科全书编审室.中国大百科全书:军事[M].北京:中国大百科全书出版社,1998.

- [2] 马洪武,王明生.革命根据地史话[M].北京:社会科学文献出版社,2011.
- [3] 北京图书馆,人民教育出版社图书馆.民国时期总书目:中小学教材(1911—1949)[M].北京:书目文献出版社,1995.
- [4] 皇甫东玉,宋荐戈,龚守静.中国革命根据地教育纪事(1927.8—1949.9)[M].北京:教育科学出版社,1989.
- [5] 董伟.论华北解放区出版工作对新中国筹建的贡献[J].中国出版,2021(17):27-32.
- [6] 松江教育厅.东北行政委员会关于教育工作的指示[N].松江教育,1948-11-20(1).
- [7] 董纯才.中国革命根据地教育史:第3卷[M].北京:教育科学出版社,1993.
- [8] 新华社.恢复和发展中等教育是当前的重大政治任务[N].东北行政导报,1948-10-14(5).
- [9] 吴洪成,田谧,李晨,等.中国近现代教科书史论[M].北京:知识产权出版社,2017.
- [10] 山西省教育史晋绥辖区编写组,内蒙古自治区教育史志办公室.晋绥革命根据地教育史资料选编:第1册[G].1987.
- [11] 吴洪成,于明珠.解放战争时期解放区教科书编辑述论[J].衡水学院学报,2018(1):59-64.
- [12] 戴伯涛.解放战争时期苏皖边区教育[M].北京:人民教育出版社,1982.
- [13] 申志诚,孙增福,张振江,等.中原解放区教育[M].开封:河南大学出版社,1989.
- [14] 石鸥,吴小鸥.中国近现代教科书史:上[M].长沙:湖南教育出版社,2012.
- [15] 石鸥.百年中国教科书论[M].长沙:湖南师范大学出版社,2013.
- [16] 刘松涛.对七部小学国语课本的检讨[J].人民教育,1950(6):52-57.
- [17] 常超.思想政治教科书插图的类型、特点及启示[J].教学月刊·中学版(政治教学),2017(11):27-31.
- [18] 教育部.普通高中三科统编教材2022年前将实现所有省份“全覆盖”[EB/OL].(2020-12-24)[2022-01-07].
http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52842/mtbd/202012/t20201224_507441.html.
- [19] 教育部关于印发《中小学教材管理办法》《职业院校教材管理办法》和《普通高等学校教材管理办法》的通知[EB/OL].(2019-12-19)[2022-01-07].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/moe_714/202001/t20200107_414578.html.

General Situation, Characteristics and Enlightenment of Textbook Compilation in Liberated Areas during the War of Liberation in China

Zhao Wei, Yang Xiaoying

(College of Educational Science, Shenyang Normal University, Shenyang Liaoning 110034)

Abstract: During the War of Liberation, textbook compilation, as an important part of education in the liberated areas, not only promoted the victory of the war of liberation led by the Communist Party of China, but also witnessed the historical development of textbook compilation in modern China. The compilation of textbooks in the liberated areas enabled education to effectively serve the War of Liberation and Land Reform, guided the development of cultural and knowledge education in the liberated areas, improved the quality of education and teaching, and accumulated valuable educational experience for the liberation of the whole country. The textbook is not only a tool of education and teaching, a witness of social development and change, but also an important embodiment of ideology and culture. The study of textbooks in liberated areas during the War of Liberation can not only help us understand the situation of textbook compilation in promoting the development of education at that time, but also provide useful reference for textbook compilation in the new era of socialism with Chinese characteristics.

Key words: during the War of Liberation; liberated areas; textbooks; compilation work

20世纪50年代省域高等教育体系的构建

——以安徽省为例

刘海涛,王彬

(滁州学院 教育科学学院,安徽 滁州 239000)

摘要:经过20世纪50年代两次调整和发展,到1958年,安徽省已经构建出远超民国时期的较为完整的高等教育体系。安徽省域高等教育调整和发展的特点有:较好地体现了重点发展和均衡发展相统一的理念,以工、农、医、师四大主科为主,兼顾了经济、管理、体育和艺术等学科,在重点发展省会的同时,较好地兼顾了地市高校的布局。20世纪50年代,安徽省域高等教育为社会主义建设、人民的生命健康培养了大量优秀人才,但也出现了以行政管理为主、高校发展起伏过大等问题。

关键词:高等教育史;20世纪50年代;安徽省;高等教育结构

中图分类号:G649.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0024-07

体系指的是若干有关事物或意识互相联系而构成的一个整体^{[1]1288}。广义的高等教育体系是一个内涵比较丰富的概念,包括从事高等教育的人(管理者、教师、学生、工勤人员)、机构(高校、院系)、制度(高校运行制度、教学制度、学习制度等)和理念(办学定位、发展战略等)等要素。高等教育体系的横向分类包括普通高等教育、高等职业教育、成人高等教育、军事高等教育等;高等教育体系的纵向分类包括全国高等教育系统、省域高等教育系统等。狭义的高等教育体系是指一个国家所有的高等教育组织,包括三个层次:高等教育机构的类型、高等教育机构的层次、高等教育机构的地位(名气和声誉)^[2]。从高等教育发展史来看,推进高等教育体系建设有三种力量,即社会组织、市场和国家,这三种力量在不同国家、不同时期对高等教育体系的构成发挥了不同的作用。欧洲中世纪大学体系是由市场、教师和学生群体共

同推动和发展的,国家力量体现得很少;近代德国高等教育体系是由国家和社会团体(大学教授、哲学家)共同推动的,市场起的作用比较小;美国高等教育体系主要是由市场和社会团体推动的,国家通过项目和拨款间接参与。我国20世纪50年代高等教育体系的构建主要是国家力量,市场和社会团体的作用很小。20世纪末到现在,市场开始发挥越来越大的作用。本文所论述的省域高等教育体系,指的是一省内高校层级分布和学科布局等。

我国实行中央和省级人民政府两级管理体制,省级单位是一个相对完整的子系统,高等教育领域也是这样。自1949年中华人民共和国成立,我国在整体接收民国高等教育系统的基础上,通过关停并转等方式进行系统改造整合,特别是经过1952年开始的院系调整和1958年的自主建设,构建了完整的高等教育体系。在中央整体发展理念和规划指引下,各省围绕本

收稿日期:2022-03-05

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(19YJC880081);安徽省高校优秀人才支持计划项目(gxyqZD2021038);滁州学院新文科研究项目(2021xwk07)

作者简介:刘海涛,男,安徽潜山人,滁州学院副研究员,教育学博士,主要从事教育史与教师教育研究;王彬,男,河南周口人,滁州学院副教授,教育学博士,主要从事教师教育与高等学校科研评价研究。

省经济和社会需求,分别建立了相对完整的省域高等教育体系,使其为省域经济社会发展提供高素质人才和技术。做强省域高等教育,既是建设高等教育强国的需要,也是人民追求高质量教育的内在需求。经过几十年的发展,我国高等教育发展不均衡问题已经引起社会的强烈反响,这种不均衡既包括全国范围内的不均衡发展,也包括省域内的不均衡发展^[3]。然而,优化省域高等教育结构及提升省域高等教育发展水平并非轻而易举,其受政治、经济、历史及高等教育规律等因素的多重制约,有着强烈的路径依赖^[4]。

学术界对省域高等教育发展有不少研究,例如:丁晓昌对推进省域高等教育现代化建设进行了思考,其认为推进的关键在于加强省级政府统筹,推动高等教育与地方经济社会协调发展^[5];崔玉平、张弘对我国省域高等教育协调发展水平进行了量化研究^[6];宋旭峰、钱蕾对建设一流省域高等教育体系进行了理论分析^[7];陈伟对广东省高等教育的发展模式进行了系统梳理^[8];王瑜、周川对江苏省20世纪50年代高等教育的构建进行了系统研究^[9];叶哲铭对20世纪50年代浙江省高校系统的构建进行了梳理^[10];赵存存、柳春元对山西的高等教育进行了研究^[11]。安徽省当代高等教育也是在20世纪50年代构建的基础上发展起来的,研究20世纪50年代安徽高等教育构建与发展,对于理解当代省域高等教育现状及调整、促进省域高等教育均衡发展有一定的意义。

一、20世纪50年代安徽高等教育构建的基础

(一)近代安徽高等教育发展概况

20世纪50年代安徽高等教育构建的基础是近代以来安徽高等教育艰辛积累的结果。清朝末期,安徽紧跟时代潮流开办高等教育,时任知府邓华熙于1897年奏请创办安徽求是学堂,后安徽求是学堂演变为安徽大学堂、安徽高等学堂,此为安徽高等教育的开端。据《第一次中国教育年鉴》记载,到1909年,安徽开办各类高级学堂7所,高校数量与江苏、湖南并列第4位;学生总数为1144人,位列全国第6名,安徽高等教育开局良好^[12]。

北洋军阀政府统治时期,安徽只有一所高校。1912年6月,晚清省立法政学堂、公立法政讲习所、私立法政专门学堂合并组成私立江淮大学,分立文、法两院,有学生千余人。1914年,教育部审核后将其改为公立法政专门学校,于1926年被军阀陈调元关闭。此时期,安徽地方军阀长期混战,政治和社会环境混乱,又遭遇频繁的水旱灾害,民生疲敝,高等教育发展缓慢^[13]。

南京国民政府统治时期,安徽高等教育有了一定的发展。创办于1928年的省立安徽大学,到1938年时已经发展成为拥有文学院、法学院和农学院的综合性大学,势头不错,但受抗战影响于1938年夏停办。1946年,安徽大学复校,南京国民政府将安徽大学升格为国立大学,设有文学院、法学院、理学院和农学院4个学院13个系^[14]。从院系和学科看,国立安徽大学的院系设置比较完整,建设目标是综合性大学。但国立安徽大学前后办学只有4年,办学效果没有显现。

南京国民政府统治时期的另一所本科高校——安徽学院,源于1940年8月创办于临时省会“立煌县”(今安徽省金寨县)的安徽临时政治学院,是培养政工干部的学校,后演变为安徽省立师范专科学校(1942年)和安徽学院(1943年),另在休宁县设立皖南分院。1946年,这两所学校迁到芜湖合并办学。安徽学院设有大学部和师范部:大学部设中文、外语、政经、史地、农林、土木、数学、法律、教育9系;师范部设银会、体童、艺卫3科^[12]。

1942年9月,来自上海沦陷区的知识分子、爱国青年在淮北根据地淮宝县仁和集创办综合性大学,陈毅将其定名为江淮大学,校长韦恂,前后两期学员约120多人。1942年冬,江淮大学迁到淮南根据地。1943年10月5日,江淮大学又重返淮宝县。该校设有英语、哲学等普通科和教育、土木两个系,并开展军事训练和农村调查等活动。1945年6月,江淮大学停办,其学员分赴根据地的各条战线工作。

1945年,蚌埠市创办了中等职业学校——安徽高级工业职业学校,后于1947年被升格为安徽省立淮南工业专科学校,迁至淮南洞山,

1948年时有在校学生 425 人,教职员 68 人^[12]。该校后发展为合肥工业大学和安徽理工大学,是安徽高等教育的重要组成部分。

南京国民政府时期,安徽高校区域布局非常不均衡。主要高校在省会安庆,1938 年 6 月,安庆沦陷后分别迁到临时省会“立煌县”(今安徽省金寨县)、合肥和芜湖。后期,除淮南设有 1 所高校,其他 10 多个地区都没有高等院校。

近代安徽高等教育的总体问题包括:办学规模较小、高校数量少、区域布局不均衡;学科发展不均衡,以文史为主,缺少工程、技术、医药、经济等学科。

(二)20 世纪 50 年代高校调整的指导思想

我国是中央统一领导的社会主义国家,大政方针由国家统一制定,各省在国家统一政策下按照本省具体情况实施。安徽省域高等教育调整的指导思想有一个变化的过程。

总的指导思想是马克思主义、毛泽东思想。中华人民共和国成立后,我国的高等教育指导思想转变为马克思主义,其体现为高等教育的总方针是“我们的高等教育,必须密切地配合国家经济、政治、文化、国防建设的需要,而首先要为经济建设服务”^[13]。在这一总方针指导下的高等教育要为国家建设服务,为无产阶级政权建设服务,特别是为经济建设服务。

20 世纪 50 年代初期,高教改革指导思想是学习借鉴苏联高等教育办学理念。民国时期我国高等教育指导思想有过多改变,从清末时期全面学习近邻日本、借鉴法国大学区制到学习德国柏林大学理念,最后转向全盘学习美国,胡适、蒋梦麟、梅贻琦等留美派全面掌控了高等教育。中华人民共和国成立后,我国开始学习、借鉴苏联的办学理念。其核心思想就是高等教育为国家建设服务,高等教育学校体系包括综合性大学、专科大学、专门学院、高等专科学校,综合性大学只保留文理学科,重点建设工、农、医和师范类专科大学。大学专门从事教学,培养社会需要的人才,不从事科学研究,科学研究专门集中在科学院进行^[14]。

1956 年,我国第一个五年计划顺利完成,中国高等教育开始反思前期全面学习、借鉴苏联的办学理念,提出总结、推广延安高等教育

理念。延安高等教育办学理念的核心包括:独立自主、自力更生;教育与生产建设相结合,教育与劳动相结合;高度重视思想政治理论课教学,强调学以致用和多元录取的招生制度^[15]。

二、20 世纪 50 年代安徽高等教育系统的调整和构建

(一)安徽高校与学科调整(1950—1954 年)

1. 安徽大学的调整与拆分

1949 年 4 月,省会安庆解放。7 月,安庆发生大洪水,安徽大学被淹,无法办学。华东局文教部和南京军管会高教处决定将安徽大学迁到芜湖,与在芜湖的安徽学院合并,成立新安徽大学。通过整合,新安徽大学共设立 12 个系 14 个专业,文、理、工、农等学科齐备,成为一个学科齐全的综合大学,为中华人民共和国成立后的安徽高等教育打下较好的基础^[16]。

1954 年,根据教育部“大学在全国各大行政区最少有 1 所,最多目前不得超过 4 所”的方针^[17],由于安徽省所在的华东区已经有了南京大学、浙江大学、复旦大学等综合性大学,于是在当年 8 月安徽大学被拆分,校名被取消,其师范学院、农学院分别独立为安徽师范学院和安徽农学院。师范学院继承了安徽大学校舍等基础设施,在原址办学;农学院则迁到省会合肥。

2. 建设工业和医学高等院校

1947 年,淮南工业专科学校成立,开发采矿专业技术,培养采煤专业技术人才,但其创办时间不长,效果不佳。中华人民共和国成立后,该校得到重点发展,校名几经变化,从淮南煤业专科学校、中国煤矿工业专科学校到淮南煤矿工业专科学校。1955 年学校迁到合肥,改建为合肥矿业学院,改隶属于煤炭工业部。1955 年暑假后,该校各专业全部招收 4 年制本科生,后发展为国家重点大学——合肥工业大学。合肥矿业学院以工程、机械、采矿等学科为主,为安徽工业发展和全国工业发展提供技术支撑和高素质人才,提升了安徽高等教育的实力。

民国时期,安徽没有创建医学类高校。为了提高安徽的医疗水平,安徽省将位于上海的东南医学院迁到安徽,构建安徽医学高等教育。东南医学院于 1926 年由民国著名医学专家郭琦元、汤蠡舟等在原亚东医大的校址上创建,初

期名为东南医科大学。1949年,东南医学院接受安徽省邀请,响应“面向农村、面向内地”号召,将学校迁到安徽怀远县西门岗,建成安徽省第一所高等医学院校。到1951年6月,学校已经发展到有19个学科教研组、教职员工352人,拥有附属医院、图书馆及医士学校、护士学校各1所^{[18]504}。1952年,学校更名为安徽医学院,迁到合肥办学。该校日后发展成为安徽医科大学,并参与建设安徽中医学院和蚌埠医学院等,是安徽高等医学教育的中坚力量。

3. 学科调整

1950年7月,安徽大学快速响应第一次全国教育工作会议精神,学校秘书长靳树鸿亲自到南京大学交流,将安徽大学的土木工程系和艺术系并入南京大学。

1952年,根据《华东区高等学校院系调整方案》精神,安徽大学将经济学、法学、园艺学分别调给复旦大学、浙江大学和华东政法学院;复旦大学的茶叶学、南京大学和金陵大学的蚕桑学被调入安徽大学^{[19]137}。1953年暑假,安徽大学数学系、物理系、教育系和历史系的三年级学生被调出,调给刚成立不久的华东师范大学;江苏师范学院化学系的三年级学生被调入安徽大学。

整合师范学科。1951年12月,皖北文艺干校、黄麓师范和皖北师范学校三所中专学校被迁入芜湖,与皖南师范专修班合并成立安徽师范专科学校。1952年9月,安徽师范专科学校被并入安徽大学^{[19]102}。1954年,安徽大学师范学院独立办学。1956年7月,为加强中小学师资建设,安徽省在合肥创建合肥师范专科学校。

到1956年,安徽高等教育经过几次调整,重点发展工学、矿业、农学、医学和师范等学科,形成拥有安徽师范学院、安徽农学院、安徽医学院、合肥矿业学院和合肥师范专科学校5所高校的办学格局。安徽高等教育的框架已经搭建。

安徽大学的拆分使安徽没有综合性大学引领培养复合型人才,影响了安徽高等教育的综合实力。安徽农学院和师范学院分开办学,分别专注师范教育和农业教育,则有利于促进中小学师资力量的培训和农业人才的培养,对

于安徽这个农业大省和人口大省急需扫盲、提高识字水平和培养高级农业人才的实际,具有重大意义。培养大量工业、矿业人才对当时工业发展非常重要,而医学的发展对于保障人民的生命健康显然也是极为重要的。

中华人民共和国成立6年,高等教育发展的成就显然远远超出中华民国几十年的积累。当然,还没有达到理想状态,比如:高校数量少,且集中在省会城市;经济、艺术、体育等学科发展缓慢等。

(二) 安徽高校调整与发展(1958—1959年)

1958年4月,中共中央颁发的《关于高等学校和中等技术学校下放问题的意见》指出,省级政府可以自行设立高校,发展省级高等教育,培育地方经济社会建设人才^{[20]112}。安徽省抓住这个有利时机,开始布局本省高等教育。主要措施是在每个地级市布局一到两所高校的基础上,重点发展省会合肥的高等教育,做到全面发展和重点发展相结合,实现均衡发展。

1. 地级市高等教育的布局。1958年,安徽新建了29所高等学校,基本做到了每个专区有师范专科学校,如阜阳师专、滁州师专、淮南师专等;大部分专区有农业专科学校,如凤阳农业专科学校;每个市有工业专科学校或学院,如安庆高等专科学校;有的市办有医专,如安庆医专、芜湖医专、蚌埠医专等^{[19]102}。各地级市的师范、农业、工业和医学高等专科学校主要是为地方培养专业技术人才,为地方经济、社会发展和人民的教育、健康服务。

2. 省会高等教育的发展。1958年,安徽省重点建设安徽大学和皖南大学,在省会合肥布局多种类高校。1958年,安徽在省会新创办一所综合性大学——合肥大学。1958年9月,毛泽东主席到合肥视察时,将合肥大学改名为安徽大学。这一年,合肥新设立了工、农、医、师、财经、体育、艺术各类本专科院校共计19所^{[19]102}。

经过1958年的大发展,安徽高等教育结构明显优化,既照顾了每个地市的发展,也重点发展了省会的高等教育;既建设了大量专科学校,也建设了综合性大学;既重点建设工业、农业、师范等学科,也建设了艺术、体育和财经类专科学校,安徽形成均衡发展的高等教

育格局。

当然,1958年的安徽高等教育布局也存在一定问题,主要是短期内创立的高校数量太多,师资力量跟不上,导致教学质量下降。此外,同类型高校重合太多,比如:医学类有安徽医学院、安徽中医学院和合肥医学专科学校3所高校;农业类有安徽农学院、安徽农业专科学校、

安徽水产专科学校和安徽农业机械化专科学校4所高校;师范类有合肥师范学院、安徽教育学院、合肥师范专科学校3所高校。这些重复建设使本来就不多的师资力量更加分散,严重影响了教育质量。随后的几年间,这些高校有些撤销了,如安徽农业专科学校、安徽水产专科学校等;有些高校合并办学,如安徽轻工

表1 安徽省高等教育事业发展概况表(1949—1959年)^[18]

年份	高校数(所)	在校研究生数(人)	在校学生数(人)			招生数(人)			毕业生数(人)			教职工数(人)		每万人中 大专生 (人)	占全国 大专生%
			合计	本科	专科	合计	本科	专科	合计	本科	专科	合计	专任教师		
1949	2		1 052	732	320	205	205		322	322		428	168	0.38	0.90
1950	3		1 476	1 192	284	567	348	219	237	237		626	237	0.52	1.07
1951	3		1 631	1 045	586	590	273	317	200	200		808	298	0.56	1.06
1952	3		2 621	1 003	1 618	1 296	286	1 010	261	203	58	1 050	392	0.88	1.37
1953	3		2 869	1 162	17 071	1 054	411	643	677	186	491	1 300	487	0.94	1.35
1954	4		3 308	1 592	1 716	1 526	660	866	1 056	215	841	1 527	691	1.05	1.31
1955	4		3 753	2 694	1 059	1 502	1 302	200	939	145	794	1 646	767	1.17	1.30
1956	4		7 168	5 620	1 548	1 548	3 217	1 331	1 070	252	818	2 215	1 037	2.21	1.78
1957	5	2	8 632	6 960	1 672	2 110	1 790	320	488	281	207	2 569	1 310	2.59	1.96
1958	34	2	16 236	11 400	4 836	9 803	5 339	4 464	1 666	528	1 138	4 718	2 018	4.79	2.46
1959	32	2	21 818	15 829	5 989	8 108	6 059	2 049	1 453	1 097	356	6 411	2 537	6.36	2.69

业学院、安徽交通学院、安徽建筑工程学院等合并为安徽工学院^[21]。

三、20世纪50年代安徽高等教育调整的评价

(一)两次调整使安徽高等教育获得了巨大发展

首先,体现在规模的扩张。从1912年到1949年,民国时期安徽在多数年份只有一所高校,其中还有几个时期出现空档(1926—1928年,1938—1940年)。只是在最后5年出现了2所本科高校和1所专科学校,在校生2 024人,高校数和学生数分别占全国的1.45%和1.3%^{[18]504}。20世纪50年代初,安徽快速创建了4所本科高校。到1959年,安徽高校达到32所,高校学生2 818人,分别占全国的6.36%和2.69%^[16]。经过10年的发展,安徽高等教育纵向和横向的规模都远超过民国时期。

其次,体现在学科布局上,从以文科、法科为主转向重点发展工科、农科、医科和师范专业。民国时期,不论是省立安徽大学,还是后期的安徽学院,其主要的学科都是文科与法科。民国后期,安徽高校开始举办农科和工科,但规模很小,属于起步阶段,医科基本空缺。民国时

期,高等教育的文科和法科培养的学生大多只会纸上谈兵,徒增社会动荡不安的情绪,对发展生产、改善人民身心健康、提高普通百姓教育水平发挥的作用很小。经过20世纪50年代的调整,安徽重点建设工科、农科、医科和师范专业,工科和农科直接为基层物质生产服务,医科保卫人民的身心健康,师范专业培养中小学师资,提升百姓的知识水平。后期还发展了部分艺术、体育和财经等学科,这些学科都是为生产一线及提高人民身心健康水平、教育水平服务的。

(二)两次调整体现了系统发展和均衡发展的理念

20世纪50年代安徽高等教育的两次调整和发展各有侧重,相互结合,构建了安徽高等教育的完整框架。在第一次调整中,安徽重点建设了师范院校、农业院校、工业院校和医学院校,这些院校构成安徽高等教育结构的大框架,为安徽的社会主义现代化建设、人民文化水平的提高和人民生命健康的保障培养高级人才。这种格局较好地体现了中央政府“以培养工业建设人才和师资为重点,发展专门学院,整顿和加强综合性大学”的办学方针^[22]。但这种办学

规模和结构也体现出安徽省高等教育存在的一些问题:高等教育结构不合理、办学自主性不够;高校数量过少、种类不多;缺乏综合大学和财经、艺术、体育等专门学院;高校过分集中在合肥等中心城市;高等教育与安徽人口大省及其经济发展不相匹配。1958年第二次重大调整时期,安徽省在大力发展工科、农科等各类行业大学,为物质生产提供高素质技术专家的同时,重点发展综合大学和财经、艺术、体育等专门学院。其中,综合大学重点培养综合性管理人才和基础研究专家;艺术、体育等专科学校对于提升劳动者的综合素质特别重要,其有利于人才的全面发展。这次调整重点发展综合大学和艺术、体育等社会领域的专科学校,完善了安徽省高等教育系统。然而在随后的调整中,安徽艺术学院和体育学院等被裁撤,体育学院一直没有恢复,安徽艺术学院迟至2019年才成立。

1958年,安徽高等教育调整体现了均衡发展的理念。这种均衡发展的理念体现在各地市布局高等专科学校和省会布局重点高校的辩证统一。在地市布局师范、农业和医学高等专科学校,为本地区的经济社会发展提供高素质应用人才,构建安徽高等教育的“高原”;在省会建设综合大学、本科高校和体育、艺术、财政等行业专科学校,构建高等教育的“高峰”,为全省培养高素质综合人才和领军人才。这种地市普遍发展和省会重点发展相结合的均衡教育发展理念符合安徽省经济和社会发展的实际,为改革开放后安徽高等教育的快速发展奠定了坚实的基础。各地市布局的师范专科学校在1999年高校扩招形势下都升格为本科高校,随后进一步转型为地方应用型高等学校,成为区域高级应用型人才培养基地和应用技术的研发基地。1999年,合肥与北京、西安、成都被国家确定为全国四大科教城,与北京、上海并列为三大综合性国家科学中心。合肥现在已发展成为国内著名的高等教育高地。

(三)善于利用各种政策和市场机遇,实现重大突破

我国实行中央和省级人民政府两级管理、以省级人民政府管理为主的高等教育管理体制。

国家层面着眼整个国家的发展战略,布局地方高等教育,将不同类型重点大学布局在各区域中心城市,实现国家层面的均衡发展。在这种整体布局下,国家层面不会着眼各省域的高等教育结构和布局。在我国的政治、组织框架下,各省域基本是一个相对完整的系统,包括经济、文化、教育等方面。省级政府需要在国家政策的指引下,利用各种机遇,实现高等教育的重大突破。安徽省在这方面既有成功的经验,也有失败的教训。

1958年,安徽省抓住国家下放高等教育管理权的机会,大力布局省域高等教育,构建既照顾公平,即每个地级市布局一至两所高校,又突出省会合肥,即将其打造成高等教育高地的均衡发展战略。在这个原则下,安徽省政府在1969年前后抓住中国科学技术大学战备疏散的重大时机,创造条件邀请其落户合肥,并在随后发展中对其进行重点支持,使中国科学技术大学最终没有和其他外迁高校一样返回首都,而是落户合肥,为合肥打造中国高等教育高地打下坚实的基础。

在20世纪90年代末,中国高等教育先后有两个重大行动:重点高校合并打造高水平大学和高职高专升格本科高校。安徽省充分抓住了后一个机遇,先后将各地区的高职高专升格为本科,使每一个地级市至少有一所本科院校,打造安徽应用型高校联盟,将这批新建本科高校向应用型转化,为地方经济建设服务。这个升格行动深刻改变了安徽高等教育的格局。但对于前一个行动,安徽省由于种种原因错过了机遇。

当前,安徽高等教育迎来新的发展历史机遇。2019年,党中央、国务院将长三角一体化发展上升为国家战略,出台《长江三角洲区域一体化发展规划纲要》,鼓励沪苏浙一流大学、科研院所到安徽设立分支机构^[23]。教育部和安徽省人民政府印发《推动结构优化 建设高质量高等教育体系共同行动方案》^[24],加大力度,进一步优化安徽高等教育结构,做强高等教育。由此,新时代的安徽高等教育必将擘画更加宏伟的发展蓝图。

参考文献:

- [1] 中国社会科学语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[M].北京:商务印书馆,2016.
- [2] 周光礼.构建中国特色高等教育体系:国家战略视角[J].中国高教研究,2020(7):5-13.
- [3] 郭健,顾岩峰.我国区域高等教育协同发展:结构矛盾、肇因分析及策略选择[J].中国高教研究,2020(6):72-78.
- [4] 陈慧青,胡弼成.高校布局结构变革:条件、动力和途径[J].江苏高教,2012(3):17-19.
- [5] 丁晓昌.推进省域高等教育现代化建设的思考[J].中国高教研究,2013(12):6-10.
- [6] 崔玉平,张弘.我国省域高等教育协调发展水平的量化评价[J].现代大学教育,2015(5):84-91.
- [7] 宋旭峰,钱蕾.建设一流省域高等教育体系探析[J].江苏第二师范学院学报,2019(1):38-42.
- [8] 陈伟.论省域高等教育的发展模式创新:以广东为例[J].高等教育研究,2010(1):28-33.
- [9] 王瑜,周川.20世纪50年代院系调整中江苏高等院校的变化研究[J].江苏高教,2018(2):98-102.
- [10] 叶哲铭.20世纪50年代浙江普通高校“院系调整”研究[J].杭州师范大学学报(社会科学版),2009(3):110-115.
- [11] 赵存存,柳春元.五十年代初山西高等教育的“院系调整”及其影响[J].高等教育研究,2002(3):102-105.
- [12] 赵璐瑶,刘海涛.20世纪50年代安徽高校调整与发展[J].皖西学院学报,2019(5):11-15.
- [13] 刘海涛,周川.安徽近代高等教育发展的特点及启示[J].大学教育科学,2016(1):92-98.
- [14] 张应强.新中国大学制度建设的艰难选择[J].清华大学教育研究,2012(6):25-35.
- [15] 郝瑜,周光礼,罗云,等.高等教育的“延安模式”及其当代价值[J].高等教育研究,2017(11):79-85.
- [16] 王章豹.安徽高等教育120年发展历程回顾与展望[J].大学(研究版),2018(4):19-29.
- [17] 熊明安.我国高等学校几次重大调整的回顾与评价[J].高等教育研究,1995(4):48-55.
- [18] 安徽省地方志编纂委员会.安徽省志·教育志[M].北京:方志出版社,1997.
- [19] 安徽师范大学校史编写委员会.安徽师范大学校史[M].合肥:安徽人民出版社,2008.
- [20] 许美德.中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪[M].许洁英,译.北京:教育科学出版社,2000.
- [21] 张正元,杨克贵.安徽高等教育发展概述[J].安徽师范大学学报(哲学社会科学版),1985(3):12-20.
- [22] 周川.我国高等教育管理体制70年探索历程及其展望[J].高等教育研究,2019(7):10-18.
- [23] 中共中央,国务院.长江三角洲区域一体化发展纲要[R].2019.
- [24] 教育部,安徽省人民政府.推动结构优化 建设高质量高等教育体系共同行动方案(皖政[2021]30号)[R].2019.

On Construction of Provincial Higher Education System in the 1950s —Taking Anhui Province as an Example

Liu Haitao, Wang Bin

(College of Educational Science, Chuzhou University, Chuzhou Anhui 239000)

Abstract: After two adjustments and development in the 1950s, Anhui Province had built a relatively complete higher education system far beyond that in the period of the Republic of China by 1958. The characteristics of the adjustment and development of higher education in Anhui Province are as follows: it better reflects the concept of the unity of key development and balanced development, focusing on the four main subjects of industry, agriculture, medicine and teachers, taking into account the disciplines of economy, management, sports and art. While focusing on the development of the provincial capital, it also takes into account the layout of local and municipal colleges and universities. A large number of excellent talents have been trained for the construction and production of socialist industry and agriculture and the life and health of the people. However, there are also some problems, such as administrative management, excessive fluctuations in the development of colleges and universities and so on.

Key words: history of higher education; 1950s; Anhui Province; structure of higher education

基于PSOI框架的省域高校分类发展政策探析

夏焰¹,赵璐瑶²

(1.安徽大学 高等教育研究所,安徽 合肥 230006; 2.黄河交通学院 基础教学部,河南 焦作 454950)

摘要:基于PSOI四维度政策分析框架,对我国9个省域的10份高校分类发展政策文本进行分析。研究发现:省域与国家高校分类发展政策目标保持一致,根据高校类型的不同设定相应的发展任务,但在落实分类指导的同时,也存在以分层带动分类、部门协作机制不健全、民办高校缺乏政策安排及政策工具使用不均衡等问题。因此建议:以“分类分层”置换“分层分类”;建立教育部门牵头的部门联动机制;加强对民办高校的分类指导;优化政策工具使用结构。

关键词:省域高校;分类发展;政策框架;内容分析

中图分类号:G647 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0031-09

一、引言

2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《纲要》)明确提出,要构建高校分类发展体系,推动高等教育实现分类发展^[1]。此后,国家陆续出台专项指导文件,例如:对于研究型高校,国务院发布了《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》;对于应用型高校,教育部、发改委、财政部联合发布了《关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见》;对于职业技能型高校,国务院发布了《关于加快发展现代职业教育的决定》《高等职业教育创新发展行动计划(2015—2018年)》等文件^[2]。这些政策出台的初衷,除了对不同类型高校的发展进行针对性的指导外,还弱化了院校分类中的层级效应,引导支持各类高校遵循各自的发展轨道,以实现有序健康发展。由此,以2010年的《纲要》为起点,高校“分类”不再是纵向上的

“层级”之分,而是强调横向上的“类型”之分。其意在通过为各类型高校营造公平公正的发展环境,促进高校间的有序竞争,实现特色发展。《纲要》也成为指导高校发展由纵向分层转向强调横向分类的关键政策节点。随着我国高等教育管理体制改革的深化,省域高等教育体系不断发展成熟,相关省域能够主动跟随中央重大战略决策探索省域实践方案^[3]。

当前,学术界对高校分类发展的理论问题关注较多,但对高校分类发展的政策研究却略显不足,其原因可能是:一方面,鉴于我国“统一管理、省级统筹”的两级高等教育管理体制,为给地方留下足够的政策发挥空间,中央层面关于高校分类发展的政策多强调“导向性”,没有提供具体可行的分类标准和办法,因而与政策研究相比就更加需要理论建设;另一方面,为了构建既能平衡国家和地方发展战略任务,又能兼顾省域内发展需求和特色的高校分类体

收稿日期:2022-03-05

基金项目:安徽省哲学社会科学规划项目(AHSKY2018D26)

作者简介:夏焰,男,安徽合肥人,安徽大学副研究员,教育学博士,硕士研究生导师,主要从事高等教育管理研究;赵璐瑶,女,河南焦作人,黄河交通学院助教,教育学硕士,主要从事高等教育管理研究。

系,各省域正处于积极探索阶段,出台的省级专门性指导政策极少,基于政策文本的研究也比较少。通过文献检索,相关研究大致分为四类:一是基于比较的视角,分析国外高等教育的分类管理制度和政策,从而提出政策启示^[4];二是采用案例分析的方法,研究某一地区高校的分类发展情况或对该地区的分类发展政策进行解读,从而提出完善建议^[5-6];三是通过综合和梳理不同分类理论和实践,重新构建高校分类框架,从而提出理论参考^[7];四是立足历史制度主义视角,审视高校分类管理^[8]、高校设置和布局政策的变迁^[9]等,从而管窥分类发展政策的时序演变。

相关先行研究为本研究提供了有益的思路和参考。当前我国高等教育分类发展体系能否得到进一步完善,关键在于各省高等教育分类发展的配套政策的科学性和可操作性。本研

究通过借鉴 PSOI 政策框架,深入分析现行省域高校分类发展政策的政策目标、政策主体、政策客体及政策工具的特点,着力从现行政策文本出发,力图深入解析政策的关键问题和重点环节,从而提出推进我国省域高校分类发展的政策优化建议。

二、研究设计与分析框架

(一)样本来源

自 2010 年以来,部分省域相继出台了关于引导高校分类发展的政策文件。通过检索“北大法宝”及各省域的教育行政部门官方网站等平台,截至 2020 年 6 月底,共收集了 9 个省域出台的 10 份与指导、加强普通高校分类发展直接相关的政策文件,如表 1 所示。

(二)PSOI 政策分析框架

早期的政策分析主要以“目标—手段”二维框架为主^[10],后期逐渐过渡为“目标—工具—

表 1 各省域高等学校分类发展政策文本

编号	省域	部门	时间	类型	名称
1	重庆市	教育委员会、发改委、 财政局、人社局	2017 年	意见	《重庆市教育委员会等四部门关于促进普通高等学校分类发展的意见》
2	浙江省	教育厅	2016 年	办法	《浙江省普通本科高校分类评价管理改革办法(试行)》
3	云南省	省人民政府办公厅	2016 年	意见	《云南省人民政府办公厅关于加强全省高等学校分类发展和分类管理的指导意见》
4	天津市	教育委员会	2014 年	意见	《天津市教委关于加强高等学校分类管理、分类指导、分类评价的指导意见》
5	上海市	教育委员会、发改委、财政局、 人社局、规划国土局	2015 年	规划	《上海高等教育布局结构与发展规划(2015—2030 年)》
6	陕西省	教育厅	2012 年	办法	《陕西省普通高等学校统筹管理与分类指导实施办法》
7	山东省	教育厅、财政厅、教育厅	2011 年 2019 年	意见 方案	《山东省教育厅、山东省财政厅关于山东省高等教育名校建设工程实施意见》 《山东省本科高校分类考核实施方案(试行)》
8	河南省	教育厅	2015 年	意见	《关于促进普通高等学校分类发展的指导意见》
9	安徽省	省人民政府	2016 年	计划	《一流学科专业与高水平大学建设五年行动计划》

执行”三维框架^[11]。在具体的政策分析中,学者们也会根据研究对象的特点,适当调整分析维度。本研究借鉴企业研发国际化政策研究的四维分析框架^[12],依据政策目标、政策主体、政策

客体及政策工具等四个核心概念,构建如图 1 所呈现的 PSOI 分析框架。

1.政策目标维度

政策目标是政策制定、实施所要达到或希

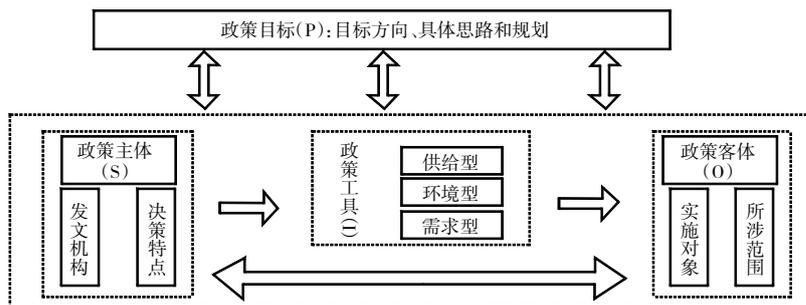


图 1 省域高等学校分类政策目标—政策主体—政策客体—政策工具(PSOI)比较分析框架

望实现的一种任务或效果^{[13][437]},是政策制定的初衷,也是政策分析的基础。公共政策理论的一个重要观点认为,政策目标与现实经济和社会生活中的问题有关,也就是说,政策目标来自问题^{[14][70]}。从目标方向及具体的思路和规划两方面,对高等学校分类政策的目标维度作具体分析,是因为目标方向是政策所要解决实践问题的指向,是政策实施后想要达成的理想状态,从中可以了解各省对于实现高校分类发展的具体认识。另外,具体的思路和规划则是各省为达成理想政策目标所设置的路线图,具体包括对高校类型的划分、高校分类体系的建设路径和达成时间等。由此,可以帮助我们理解各省出台的政策是基于何种原因或是想要具体解决什么问题,以及能够判断各省制定的政策目标是否适切,是否有利于推动政策执行。

2.政策主体维度

政策主体是决定政策目标、选择政策工具及发布政策并监督政策执行结果的组织或机构^[15]。其参与和影响政策的制定、执行及监督等过程,是政策实施过程中唯一的能动力量,从根本上决定政策的具体内容、方向和效果^[16]。在本研究中,政策主体是指各省域高校分类发展政策的制定者,即高校分类发展政策的发文机构,如各省域的人民政府及其办公厅、教育行政部门及其他相关行政部门等。各省高校分类发展政策的发布主体差异,在一定程度上能体现对所发布政策的重视程度,进而影响政策实践的具体成效^[9]。因此,在政策主体这一维度上,可从发文机构和决策特点两方面来对其进行对比分析。其中,发文机构即所谓政策的决策者和制定者,会影响政策的实施和执行力度;而决策特点主要是反映政策在指导高校分类发展实践中发挥的作用。比如,高校分类发展政策是倡导性、引领性的特点比较突出,或是鼓励性、操作性的特点较为显著。

3.政策客体维度

政策客体是指政策发生作用的对象,主要包括政策出台所要解决的问题和所要影响、干预的目标群体^[12],是政策系统中一个不可忽视的重要组成因素。只有明确所要解决的问题并

充分了解所要影响的目标群体,才能够制定出合理有效的政策,才能够保障政策的顺利执行及取得预期的成效。因此,在政策分析过程中,除了从政策目标、政策主体及政策工具等方面进行把握外,还要充分考虑政策客体的诉求与反应。在这一维度上,要着重考察两个方面:一是实施对象,即政策的目标群体是否涵盖了本域内的所有高校;二是所涉范围,即要实现分类发展任务,高校具体要从哪些方面进行改善和落实。

4.政策工具维度

政策工具是政策主体为达到政策目标、解决政策问题所采用的手段、途径与机制^[17]。如何通过政策工具的创新设计和优化组合来实现政策目标,则考验着政府的宏观掌控和指导能力^[15]。本文采用罗斯维尔和泽格维尔德(Rothwell&Zegvelad)的分类方式,将高校分类发展的政策工具划分为供给型、环境型和需求型。这种分类方式弱化了政策工具的强制性特征,强调政府在推进政策项目过程中担负的环境营造者角色,并且具有明显的市场化倾向,突显供给和需求在政策项目发展中的重要作用^[18]。使用该种划分类型,不仅与当前不断深化的“放管服”改革背景相契合,还能够兼顾高校、市场及政府在高校分类发展过程中的作用。

政策工具的选择和使用取决于要实现什么政策目标和要解决什么现实问题,并会随着政策环境的变化而变化。供给型政策工具主要表现为政府通过资金投入、人力支持、技术支持及信息服务等方式^[19],为高校进行科学定位、分类发展起到一种直接的促进作用;环境型政策工具主要指政府通过目标规划、机制保障及策略性措施等来为高校分类发展提供有利环境,充当一种中介因素,对促进高校分类发展发挥间接影响作用;需求型政策工具强调政府通过市场塑造、购买服务等手段来促进高校分类发展,对高校分类发展产生一种直接的拉动作用。

三、文本编码与研究发现

(一)文本编码

首先,在对9个省域的10份政策文本进行逐行研读的基础上,基于PSOI分析框架,分别

抽取各维度对应的具体文本内容,然后按照“文本编号—分析维度—条款号”的模式对文本内容进行三段式编码,形成共计 225 个内容分析单元,如表 2 所示。其中,关于政策目标维

度的内容分析单元共 31 个,关于政策主体维度的内容分析单元共 19 个,关于政策客体维度的内容分析单元共 53 个,关于政策工具维度的分析单元共 122 个。

表 2 政策文本内容分析单元(节选)

序号	名称	内容分析单元	编码
1	《重庆市教育委员会等四部门关于促进普通高等学校分类发展的意见》	以国家和重庆重大战略发展需求为引领,加快“双一流”建设步伐,引导高校科学定位、内涵发展、特色办学,建设一流大学、一流学科、一流专业,全面提升重庆高等教育整体水平和服务经济社会发展能力。	1-1-1
2	《重庆市教育委员会等四部门关于促进普通高等学校分类发展的意见》	到 2020 年,重点建设综合研究型高校 2~3 所,综合研究示范型高校建设数量视情况而定,建设应用研究型师范高校 3~5 所……办学质量和水平进一步提升。	1-1-2
3	《重庆市教育委员会等四部门关于促进普通高等学校分类发展的意见》	到 2022 年,基本建成与我市经济社会发展需求相适应、类别明确、结构优化、定位准确、具有重庆特色的高等教育分类发展体系。	1-1-3
...
225	《一流学科专业与高水平大学建设五年行动计划》	建立健全过程管理和动态监测制度,实施第三方评价并根据评价结果调整支持力度。	9-4-6

(二)研究发现

1.政策目标维度

从目标方向来看,各省域高校分类发展的目标均是推动高校实现科学定位、错位竞争、特色发展,并以此建立具有地方特色的高等教育分类体系。政策目标的落脚点:一是在微观方面,希望解决高校出现的同质化办学问题,引导高校能够各安其位、各展所长,办出各自的特色和水平;二是在宏观方面,期望提高高等教育发展、优化区域经济社会结构,特别是提高高等教育人才结构与产业结构发展需求的匹配度,从而使整个区域的高等教育结构更加优化,高等教育整体水平和服务经济社会发展的能力进一步提升。可见,各省域在对实践问题的理解上颇有共识,政策目标设定较为准确:一是各省域希望通过引导高校分类发展来促使高校科学、合理定位,避免高校在办学过程中由于“恶性”竞争出现“千校一面”、特色阙如的问题;二是分类发展的目标紧扣“区域现实和经济发展需要”,但区域间的发展差异也为省际高等教育分类发展体系异质化埋下了伏笔。

从具体的政策思路和发展规划来看,关于如何推进高校分类发展,各省域依然坚持以“示范引领、整体发展”为原则,部分省域制定了明确的目标达成计划。例如:安徽省提出要支持中国科学技术大学建设成世界一流大学,支持

合肥工业大学和安徽大学等高校建设一流学科,达到或接近世界一流水平,并在此基础上,到 2020 年要建设形成以 8 所左右的特色高水平大学、10 所左右的应用型高水平大学、20 所左右的技能型高水平大学为主的现代高等教育分类发展体系^[20];重庆市同样以 2020 年为时间节点提出,至 2020 年,要建成以 2~3 所综合研究型高校、3~5 所应用型示范高校、4~6 所应用技术型高校及 12~15 所技能技艺型示范高校为引领的高校分类发展体系^[21];云南省也以 2020 年作为高等教育体系更加科学合理的节点;上海市则提出,至 2030 年,初步建成高等教育的类型和层次、学科及空间布局与国家战略需求、现代化国际大都市等有效匹配的高等教育分类体系。从某种程度上,有具体的规划时间和目标,也能够说明分类政策的设计具有一定的前瞻性和系统性。

2.政策主体维度

从高校分类政策的发文机构来看,各省域之间存在明显的差异,大致可以归为三类:一是浙江、天津、河南和陕西等省域,其教育行政主管部门是高校分类发展政策的制定主体;二是山东、上海、重庆等省域,其高校分类发展政策由教育行政部门协同其他行政部门共同研制发布;三是安徽省和云南省,其高校分类发展政策则由省人民政府或其办公厅主导发

布。通过对比 9 省 10 份省域高校分类发展政策的具体内容发现,以多部门协同发布或者以省人民政府及办公厅出台的政策有着较为全面的保障和激励措施。而在 4 个以教育行政主管部门为政策主体的省域中,陕西省和浙江省虽是以教育厅的名义发布,但是特别强调省级其他相关部门的参与,政策执行保障和激励措施也因此相对完善。

在决策特点方面,各省域出台的高校分类发展政策均具有较强的鼓励性和引导性特征。一方面,这种特点体现在各省域分类政策文本的用语上。相较于“要求”“应该”等刚性词汇,政策制定者更倾向于使用“引导”“鼓励”和“支持”等柔性词汇。比如:浙江省“鼓励”高校按照“分层分类、精准定位、突出特色、错位发展”的原则,在不同层次、不同领域加快建设,形成特色^[22];天津市提出通过分类管理、分类指导、分类评价来“引导”“不同层次、不同类型的高等学校合理定位,各安其位、各展所长、办出特色、办出水平”^[23];陕西省强调以“科学规划、统筹兼顾,强化特色、分类发展,加强指导、突出重点,落实责任、注重实效”的原则来“支持和鼓励”高校各安其位,错位竞争^[24]。另一方面,在相应的配套措施和工作机制上,更注重以经费投入和资源分配等竞争性、激励性手段来促进高校发挥主观能动性,推动高校主动参与。

3. 政策客体维度

从实施对象来看,各省域出台的高校分类发展政策对民办高校的关注不够。从各省域发布的政策文本中发现,仅有个别省域意识到需要对民办高校作特别的指导和管理。比如:陕西省在确定高校的发展类型后,又对引导民办高校办出特色和水平进行单独强调;上海市提出除建立公办高校综合定额动态调整机制、制定分级分类拨款标准外,还要探索民办高校公共财政扶持方式改革;浙江省则要求在分类评价管理过程中,每种类型高校的拨款要与绩效相挂钩,并在“教学类型”这一类别中提出可按公办和民办(含独立学院)再做区分。但也有省域直接忽略实施对象在办学主体方面的差异(即民办高校与公办高校之间

的区别)而做统一要求,其分类考核对象仅针对本省内的公办本科高校。

从具体分类任务所涉范围来看,为实现“不同类型的高校、不同的建设任务”的要求^[22],大多数政策文本基本围绕高校类型定位、人才分类培养、学科专业分类建设、科学研究分类管理、实践教学分类改革、教师分类发展及招生考试分类管理等方面为不同类型的高校作不同规划。高校则需要在确定办学定位的基础上,对照自身发展的经济基础、资源水平及财政能力等因素,对以上几个方面的发展任务作出相应的设计和调整。而在对高校发展类型的划分上,只有浙江省和上海市有明确的分类依据和标准;其他各省域基本没有明确的分类标准,只是粗略提出高校要以自身的办学历史、办学能力和发展水平等条件作为依据,按照“层次+功能”的办法确定办学类型。虽然,制定政策的初衷是在确定办学定位方面给予高校更多的自主权,从而使高校能够依据自身实际进行准确定位。但是,由于没有较为清晰的分类标准和原则可循,容易出现定位不准的问题,从而使高校进入与其实际不相适应的发展轨道,影响高校对未来发展的具体规划。

4. 政策工具维度

在“政策工具”这一维度上,根据分类要求,对已被编码的 122 个政策工具维度的内容分析单元,按照工具类型对其进行归类统计,结果如表 3 所示。从中可以看出,各省域的政策均使用了供给型、环境型和需求型三种政策工具。其中,环境型政策工具使用最多,占比 67%;其次是供给型工具,占比 27%;而需求型工具使用最少,占比 6%。这种在政策工具使用上出现的不均衡现象,体现了政府对不同类型政策工具的依赖差异,表明政府倾向于通过间接方式来优化高校分类的外部环境,进而推动高校分类发展战略的实施。

具体来看,首先,在使用较多的环境型工具中,政府尤其偏重通过目标规划、健全完善各种工作机制来实现高校分类发展目标提供保障,这也表明政府对引导高校分类发展的工作任务足够重视,但具体的策略性措施偏少,可见政策的可操作性不强。其次,在供给型工

表 3 10 份政策文本中三种政策工具的使用情况

工具类型	主要内容	编码	合计	占比(%)	
供给型	资金投入	1-4-2,2-4-5,3-4-11,4-4-4,5-4-6,6-4-6,6-4-9,7-4-4,9-4-7	9	7%	27%
	人力支持	1-4-15,1-4-9,2-4-7,3-4-5,3-4-6,5-4-2,6-4-1,6-4-3,6-4-4,6-4-8,6-4-12,7-4-2,7-4-3,9-4-5	14	12%	
	技术支持	2-4-10,2-4-3,5-4-6,7-4-1,8-4-2	5	4%	
	信息服务	1-4-12,2-4-9,3-4-9,6-4-2,9-4-1	5	4%	
环境型	目标规划	1-4-13,1-4-14,1-4-16,1-4-17,1-4-18,1-4-19,1-4-20,1-4-21,1-4-22,1-4-23,3-4-14,3-4-15,3-4-16,3-4-17,3-4-18,3-4-19,3-4-20,3-4-21,4-4-5,4-4-6,4-4-7,4-4-8,4-4-9,4-4-10,5-4-7,5-4-9,5-4-10,5-4-11,6-4-13,6-4-14,6-4-15,6-4-16,6-4-17,6-4-18,6-4-19,7-4-9,8-4-4,8-4-5,8-4-6,8-4-7,8-4-8,8-4-9,9-4-8	43	35%	67%
	机制保障	1-4-3,1-4-10,1-4-6,1-4-8,3-4-1,3-4-2,3-4-3,3-4-4,3-4-7,3-4-12,2-4-1,2-4-2,2-4-6,3-4-10,4-4-2,4-4-3,5-4-1,5-4-3,5-4-8,5-4-12,6-4-5,6-4-10,7-4-5,7-4-6,8-4-1,8-4-3,9-4-2,9-4-3,9-4-6,1-4-1,1-4-4,1-4-7,2-4-4,7-4-8	29	24%	
	策略性措施	2-4-8,4-4-1,5-4-4,6-4-11,7-4-7,7-4-8	10	8%	
需求型	市场塑造	1-4-11,3-4-8	5	2%	6%
	购买服务	1-4-5,3-4-13,5-4-13,6-4-7,9-4-4	5	4%	

具的使用方面,资金投入和人力支持使用频率较高,这说明政府在引导高校分类发展方面提供了较多的财力和人力保障。相较之下,技术支持和信息服务方面的努力还稍显不足。例如:技术支持方面,只有浙江省、上海市和山东省明确提出了评价指标体系或分类考核办法;其他省域则仅粗略提出分类评价指标体系,或是提出通过本科教学评估来实现对不同类型高校的评价,而没有一套专门的、能够帮助高校对照自身情况来确定类型、明确定位的分类标准或考核指标。但值得一提的是,在调整、优化经费投入机制方面,几个省域表现出要将投入机制转为“绩效型”的共同趋势。这不仅能够有效解决高等教育资源分配过于依赖高校身份特征的问题,还能够有效发挥供给型政策工具的激励功能。最后,需求型工具的使用占比只有6%,显然这一类型的工具没有得到充分应用。特别是在市场塑造方面,其没有引起高校利益相关主体的重视,这会导致高校分类发展的外在市场环境缺乏稳定性,难以激发高校形成分类发展的内生动力。只有当三种工具运用均衡合理,才能更好地促进政策目标的实现。因此,未来应该考虑向需求型政策工具倾斜,以便三种类型工具能发挥最大合力。

四、结论与政策建议

通过运用 PSOI 政策分析框架对 9 个省域的 10 份政策文本进行分析,得出如下结论。第一,各省域对政策目标的认识较为明确,始终

致力于引导高校科学定位、错位发展,进而建立具有区域特色的高校分类发展体系;但分类路径的“分层”痕迹明显,政策逻辑依然寄希望于“以分层带动分类”,混淆了“分类”和“分层”的概念内涵,颠倒了两者的先后次序。第二,各省域的政策主体及决策方式各异,决策特点更突显政府的引导性作用。在具体的政策措施上,各省域比较倾向于以优化经费投入和健全保障机制来鼓励高校主动参与分类。第三,对不同类型高校的具体工作内容作出了较为清晰的政策安排,但对民办高校这一教育类型考虑不足。主要表现在政府未考虑民办高校的特殊情况,没有提出更适切的政策安排。第四,政策工具使用不均衡。虽然三类政策工具都得到了一定的应用,但可以明显看出,环境型工具使用过溢,需求型工具使用不足。因此,基于以上结论,优化各省域的高校分类发展政策可以重点考虑以下四个方面。

(一)以“分类分层”置换“分层分类”,摒弃“以分层促分类”的政策逻辑

高校的分层现象是高等教育普及化发展的必然结果,也是高校分类发展中不可避免的问题。但就当前的情况来看,各省域基本还是沿着“以分层带动分类”的思路,按照“层次+功能”的办法来划分高校的类型。这种“先层后类”分类方法的最大弊端是它所产生的层级效应,不仅使高校难以进行准确定位,还会因公开推崇高校分类的层级化,导致高校在竞相争

夺高等教育资源时出现“越轨”行为。以“分类分层”置换“分层分类”，看似只是将“层”和“类”的前后顺序进行了调换，但背后却有极大的意蕴。一方面，“类”是指高校横向类型上的划分，它没有“好坏”和“高低”之分；而“层”则是指高校纵向上总体质量水平的差异，它有明显的“高低”和“好坏”之分^[25]。“分类分层”是在类型确定的基础上，对某一特定类型的所有高校以质量水平进行的有序排列。这样的分类不仅强化了同一类型高校群体对其所在类别和身份上的认同，还为高校建立了“向上竞争”的机制，强调高校之间在质量水平上的竞争。显然，这种差异发展和有序竞争才是当下引导高校分类发展的真正旨趣。另一方面，分类分层还能有效稀释分类过程中的分层效应，能够规避过度分层所带来的高校盲目升格、越位发展等问题，以及有效缓和长期以来高等教育重点发展战略下的重点建设与普遍提高之间的矛盾。

(二)建立教育部门牵头的部门联动机制，发挥政府宏观调控作用

高校分类发展是一个涉及多方面利益的实践难题。其中，政府作为推动高校科学定位、分类发展的主导力量，理应发挥宏观调控作用，对高校分类发展做系统的筹划，并通过相关部门之间的协作来实现高校分类发展的目标。这是因为重视并加强各部门之间的统筹联动，一方面能够在政策制定之初得到相关部门的认可，有利于接下来的政策执行；另一方面，也能够为高校分类发展中的咨询指导、推进落实和服务监督等工作环节提供强有力的机制保障。就当前的情况来看，已有省域认识到跨部门统筹联动的重要性。例如，云南省提出要成立由教育厅牵头，省编办、发改委、科技厅、财政厅、人力资源保障厅及行业主管部门参加的“省高校分类管理指导小组”，负责有关重大政策措施的研究、制定和实施^[26]。然而，仍有省域只强调教育行政部门的责任主体作用，没有认识到财政部门、劳动部门及产业部门等其他相关部门的协调作用。因此，建立教育部门牵头的多部门联动协作机制，既能引起各部门的重视，联合发挥引导作用，又能够深入倾听各方的利益诉求，寻求价值共通点，共同解决高校分类发

展过程中的积极性匮乏、合作层次粗浅及流于形式等问题。

(三)优化资源配置方式，适当保障民办高校的分类发展

民办高校是社会主义市场经济发展、多渠道筹措办学经费、办学主体多元化的产物，是我国高等教育体系的重要组成部分。但在现实情况中，民办高校相较于公办高校，无论是在办学数量、办学层次，还是社会地位上，都处于相对劣势的地位，由此在外部环境的支持上，包括生源、师资及经费等教育资源也都逊于公办高校^[27]。对于在外部生存空间受到大量实力强劲的公办高校的挤压，内部发展逻辑受到“逐利性”驱动影响的民办高校而言^[28]，帮助其实现分类定位及保障发展稳定性十分重要且必要。此外，还应该注意政策引导措施对民办高校的适切性，直接将用于公办高校的举措套用在民办高校身上既不科学也不公平。因此，在引导高校分类发展的过程中，为激励民办高校对自身功能定位的积极性及保障同一类型的民办高校和公办高校发展的公平性，各省域需要进一步推动政策创新，帮助解决民办高校在分类发展过程中遇到的各种问题和实际困难。尤其是在具体的分类指导和管理方面，政府应注意使资金、技术及其他教育资源以适当比例投向民办高校，特别是向其中的非营利性民办高校倾斜。

(四)优化政策工具结构，提升工具组合使用效用

教育政策制定的意义突出体现在教育政策的执行上。如何保证教育政策的执行，则更多依赖于政策工具的选择和使用。我国省域高等学校分类发展政策在政策工具的使用方面，明显存在环境型工具使用过溢，需求型工具使用不足的问题。在罗斯维尔和泽格维尔德的框架中，每一种政策工具并非单独发挥作用，而是作为一个政策系统产生效用^[19]。某一类型政策工具使用“过溢”，可能在一定程度上带来“政策拥挤”，从而影响政策的效用发挥^[29]；而使用不足同样也会影响到整个政策系统功能的发挥^[19]。所以，政策工具不仅要全面综合使用，还要注意调节各类型政策工具的内在结构。因

此,在接下来制定和完善高校分类发展政策时,首先,要合理使用环境型政策工具,不能只专注确立目标规划和建立保障机制,也要增加对策略性措施的重视,提高政策措施的可操作性;其次,继续优化供给型政策工具的使用,进一步提升技术支持和信息服务的使用频率;最后,关注需求型政策工具的开发和应用,增强政策牵引力,要注重从市场塑造和购买服务等方面来激发高校分类发展的内生动力。

公共政策是为解决社会问题而存在的^[30],

教育政策是为解决教育发展过程中出现的问题而存在的。但一些政策的出台并不意味着它能够完全解决实践问题,因为认识问题本身也是一个不断发展的过程,所以未来政策的完善,一方面需要考虑清楚要解决的问题;另一方面也要做好根据实际情况不断调整、纠正,甚至推倒重新制定的准备。“高校分类发展”是一项长期的系统性工程,在未来研究中,要深入探讨政策中出现的新矛盾和新问题,从而为更加科学合理的政策制定提供借鉴。

参考文献:

- [1] 中共中央.国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[Z].2010.
- [2] 陈伟.省域高等学校分类发展:政策逻辑与实践路径[J].教育发展研究,2020(3):1-7.
- [3] 陈伟.省域高等教育系统的崛起:动力分析和路径选择[J].高等教育研究,2017(11):39-45.
- [4] 雷家彬.高校分类管理制度与政策:国外经验与启示[J].中国高教研究,2019(7):47-55.
- [5] 唐景莉,卢丽君,韩晓萌.布局“十二宫格”:引导高校由“一列纵队”变阵“多列纵队”[J].中国高等教育,2016(Z2):14-17.
- [6] 张婷.高等学校分类管理面临的政策障碍和对策研究——以山东省为例[J].济南大学学报(社会科学版),2013(1):29-32.
- [7] 何万国,蔡宗模,杨正强.我国高校分类发展对策研究[J].中国高教研究,2016(2):60-66.
- [8] 陈锋正,苗彦恺.我国高校分类管理政策变迁的制度逻辑:结构特征、路径依赖与动力机制[J].河南科技学院学报,2019(12):7-12.
- [9] 杜瑛.新中国成立以来我国高校设置与布局政策的变迁历程、动因逻辑与未来选择[J].复旦教育论坛,2020(3):83-90.
- [10] Edquist C, Hommen L. Systems of Innovation: Theory and Policy for the demand side[J].Technology in Society, 1999(1): 63-79.
- [11] Nill J, Kemp R. Evolutionary approaches for sustainable innovation policies: From niche to paradigm? [J].Research Policy, 2009(4): 668-680.
- [12] 汤天波,卢超.基于PSOI框架的我国企业研发国际化政策研究[J].科技进步与对策,2018(13):118-122.
- [13] 王曙光,李维新,金菊.公共政策学[M].北京:经济科学出版社,2008.
- [14] 马国贤,任晓辉.公共政策分析与评估[M].上海:复旦大学出版社,2012.
- [15] 刘红波,林彬.中国人工智能发展的价值取向、议题建构与路径选择——基于政策文本的量化研究[J].电子政务,2018(11):47-58.
- [16] 王梅,张琪佩,程玲.改革开放以来我国研究生教育改革政策的变迁——基于词频统计方法和政策工具的视角[J].当代教育论坛,2020(2):83-91.
- [17] Howlett M. Policy Instruments, policy styles, and policy implementation: national approaches to theories of instrument choice[J].Policy Studies Journal, 1991(2): 1-21.
- [18] 王辉.政策工具视角下我国养老服务业政策研究[J].中国特色社会主义研究,2015(2):83-89.
- [19] 陈元龙.政策工具视角下我国义务教育政策研究——以《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》为例[J].上海教育科研,2020(5):10-14.
- [20] 安徽省人民政府.一流学科专业与高水平大学建设五年行动计划[Z].2016.
- [21] 重庆市教育委员会等四部门.关于促进普通高等学校分类发展的意见[Z].2017.
- [22] 浙江省教育厅关于印发《浙江省普通本科高校分类评价管理改革办法(试行)》的通知[Z].2016.

- [23] 天津市教委.关于加强高等学校分类管理、分类指导、分类评价的指导意见[Z].2014.
- [24] 陕西省人民政府办公厅.关于加强高等教育统筹管理和分类指导的意见[Z].2011.
- [25] 徐高明.基于分类分层的一流大学差异化发展框架[J].现代教育管理,2019(2):25-31.
- [26] 云南省人民政府办公厅.关于加强全省高等学校分类发展和分类管理的指导意见[Z].2016.
- [27] 张义清,尹瑾.公办高校与民办高校“划界立法”机理分析[J].湖南社会科学,2015(4):78-83.
- [28] 史秋衡,张纯坤.民办高校发展的内在逻辑:重构与转型路径[J].高校教育管理,2020(4):25-31.
- [29] 张惠琴,邓婷,曹文慧.政策工具视角下的新时代区域人才政策效用研究[J].科技管理研究,2019(19):43-49.
- [30] 宋林霖.中国公共政策制定的时间成本管理研究[M].天津:天津人民出版社,2016.

Research on Classification Development Policy of Provincial Higher Education Institutions based on PSOI Framework

Xia Yan¹, Zhao Luyao²

(1.Institute of Higher Education, Anhui University, Hefei Anhui 230006;

2.Department of Fundamental Studies, Huanghe Jiaotong University, Jiaozuo Henan 454950)

Abstract: Based on the four-dimensional policy analysis framework of PSOI, a systematic analysis of 10 university classification development policy texts in 9 provinces is carried out. The research found that: the policy goals of provincial higher education institutions of classification development are relatively clear, and can be consistent with the nationally expected higher education classification development goals; the provincial government can set corresponding development tasks according to different types of higher education institutions, that is, more pay attention to classification guidance. But at the same time, there are also problems such as “differentiation driven by stratification”, imperfect departmental cooperation mechanism, private universities lack policy arrangements and uneven use of policy tools. Therefore, it is recommended that “stratification and classification” should be replaced by “classification and stratification”, a departmental linkage mechanism led by the education department should be established, classification guidance for private higher education institutions should be strengthened, and the use of policy tools should be balanced.

Key words: provincial higher education institutions; classification development; policy framework; content analysis

【责任编辑:刘北芦 责任校对:刘振宇】

改革开放以来我国大学教师评价政策的回顾与审思

——基于 Nvivo11 的政策文本分析

邓凡,陈雪

(云南大学 高等教育研究院,云南 昆明 650091)

摘要:良好的大学教师评价政策有助于调动大学教师工作的主动性和积极性,对高等教育质量具有显著性影响。为获取大学教师评价政策的内容特征与变化方向,采用文本分析法,借助软件 Nvivo11,对改革开放以来我国大学教师评价政策文本进行词频分析、政策文本编码等。研究发现,改革开放以来我国大学教师评价政策呈现出以下特征:评价内容逐渐全面,突出师德考核;评价机制逐渐健全并科学化;评价主体从行政领导到多元主体;评价取向从区分优劣到激励引导。确立育人本分与学术理想相结合的教师评价导向、建立完善的师德师风考核评价机制、探索有效的教师评价内容、重视评价主体的参与性与评价结果的反馈性是后续政策完善与改进的策略路径。

关键词:大学教师;教师评价政策;政策文本分析

中图分类号:G40-011.8 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0040-09

一、问题的提出

中华人民共和国成立以来,党和政府高度重视教育事业的发展,不断加强教师队伍建设,努力提升教育教学质量,为国家培养了大批高素质人才。随着经济社会的发展及受国际教育教学改革的影响,我国教师评价政策也在不断地变化。大学教师作为教师队伍的一部分,其质量的高低影响着我国高等教育发展的整体质量,以及我国高精尖人才的培养质量。良好的大学教师评价政策有助于调动大学教师工作的主动性和积极性,对高等教育质量具有显著性影响。如何制定和执行科学有效的大学教师评价政策,从而推进高水平师资队伍建设,成为制定高校“双一流”建设政策的关键。

教育评价政策的制定与实施,事关教育改革与实践的方向。在 2018 年召开的全国教育大

会,习近平总书记指出,要“扭转不科学的教育评价导向,坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾,从根本上解决教育评价指挥棒问题”^[1];2020 年,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》,提出“改革教师评价,推进践行教书育人使命”^[2]。国家层面的政策文件,给教师队伍建设与发展指明了方向,也给教师评价政策的改革与创新确立了目标。改革开放以来,国家颁布的一系列有关高校改革的政策文件,其中都强调了高校探索建立科学的教师评价体系的必要性,完善大学教师管理制度也逐渐受到重视。本研究通过梳理分析改革开放以来有关大学教师评价政策文件的具体内容和变化情况,同时揭示大学教师评价政策的演进特征,以期为新时代健全大学教师考核评价机制及优化高

收稿日期:2022-02-25

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题(BIA170193)

作者简介:邓凡,男,四川仪陇人,云南大学副教授,管理学博士,硕士研究生导师,主要从事教师教育、教育政策与教育管理研究;陈雪,女,内蒙古赤峰人,云南大学高等教育硕士研究生,主要从事高等教育管理与政策研究。

校教师队伍建设提供参考和依据。

二、研究设计

(一)政策文本的选择

首先,以“教师”“大学教师”“教师考核”“教师评价”等为关键词查阅期刊文献并作为参考;其次,通过中国政府网、教育部等官方网站,

对有关教师评价的国家层面政策文件进行检索,以确保文件来源的权威性与可靠性;最后,对与大学教师评价相关的政策文本进行筛选,最终选择 43 份相关政策文件作为分析对象(见表 1)。

在查找文献过程中发现,改革开放以后的

表 1 大学教师评价政策文件(部分)

颁布时间	颁布机构	文件名称
1978 年	教育部	《关于高等学校恢复和提升教师职务问题的请示报告》
1979 年	教育部	《关于高等学校教师职责及考核的暂行规定》
1981 年	教育部	《高等学校教师工作量试行办法》
1985 年	中共中央	《中共中央关于教育体制改革的决定》
1986 年	中央职称改革工作领导小组	《高等学校教师职务试行条例》
1993 年	教育部	《中华人民共和国教师法》
1993 年	中共中央、国务院	《中国教育改革和发展纲要》
1996 年	国家教育委员会	《全国教育事业“九五”计划和 2010 年发展规划》
1999 年	教育部	《关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见》
2000 年	中组部、人事部、教育部	《关于高等学校人事制度改革的实施意见》
2001 年	教育部	《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》
2005 年	教育部	《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》
2007 年	教育部	《国家教育事业发展“十一五”规划纲要》
2010 年	国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室	《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》
2012 年	国务院	《国务院关于加强教师队伍建设的意见》
2013 年	教育部办公厅	《教育部办公厅关于进一步加强和规范高校人才引进工作的若干意见》
2014 年	教育部	《教育部关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》
2016 年	教育部	《教育部关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》
2017 年	中共中央办公厅、国务院办公厅	《关于深化职称制度改革的意见》
2018 年	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》
2019 年	教育部等七部门	《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》的通知
2020 年	教育部等六部门	《教育部等六部门关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见》

注:资料收集于教育部等官方网站

有关大学教师评价的政策文件与本研究主题更加切合,因此把研究对象的时间点选择在改革开放以后。整理发现,2010 年以后的文件发布次数比较频繁,政策文件的颁布机构基本上是由教育部或者联合其他部门共同发布。从政策文件的类型来看,主要有意见类、决定类、通知类、法律法规类等,其中发布的意见类政策文件最多,法律类型的政策文件比较少。研究发现,以教师评价为主题词或者主要内容的政策文件很少,大多是在一些如《关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见》这样的宏观性政策文件中对教师考核评价有所涉及,并且是作为其中的一个部分出现。

(二)研究工具与方法

本研究采用质性研究与量化研究相结合的研究方法,将 1978 年以来与大学教师评价相关的 43 份政策文本导入 Nvivo11 软件进行编码分析。除此之外,本研究也对政策文本的编码

次数进行了统计,并梳理了各个时期政策文本的关注重点,以期探讨大学教师评价政策内容的演进特征。

三、研究过程

(一)政策文本的词频分析

本研究通过 Nvivo11 对 43 份政策文件进行词频查询,并以词语云的形式显示词频汇总,因为通过高频词可以更好地把握大学教师评价研究的主题。词云图展现了政策文本中出现频率较高的“关键词”,字体越大,表示这个词出现频次越高。从图 1 可以看出,教师、教育、教学、评价、考核、高校等词出现频次较高,除此之外,还有师德、评审、职称、制度等高频词汇。

(二)政策文本的编码分析

将政策文本整理导入 Nvivo11 中,对文本中涉及大学教师评价的内容进行逐句编码。编码一次形成一个参考点,然后将相似的自由节



图1 大学教师评价政策词云图

点调整合并后形成 24 个子节点,再对这些子节点进行归类层级结构处理,建立类属关系,

概括总结形成“评价内容及标准”“评价方式与方法”“评价组织”“评价原则”“评价监督”“评价应用”“保障措施”7 个维度作为父节点,构成大学教师评价政策的所有主题,并对节点编码数进行统计得到表 2 所示的统计结果。

“评价内容及标准”是评价政策的核心内容,共有 77 个参考点。其中包括“工作实绩”“业务水平”“思想政治表现”“师德表现”“专业发展”及“身心健康”6 个部分。首先,该部分“工作实绩”的参考点最多,达到 28 个,可以看出高校对大学教师的评价比较注重其在教学、科研等工作方面做出的成果和实际贡献。其次是“业务水

表 2 大学教师评价政策文本编码统计表

节点	参考点	子节点	参考点	参考点举例
评价内容及标准	77	工作实绩	28	完成教师工作量的情况;关心学生,研究、改进教学方法在提高教学质量方面取得的成绩;科学研究工作的成绩或成果;实验进修学习的成绩
		业务水平	20	掌握本专业基础理论和专业知识的广度和深度;讲课内容、教学法的水平和教学效果;整理或编译教材、著作的水平;科学研究工作的水平和能力;学术论文或报告的水平
		思想政治表现	12	认真参加政治学习,遵守社会主义法纪和工作纪律的情况;必须坚持四项基本原则,热爱社会主义祖国,忠诚党的教育事业,认真贯彻党的教育方针
		师德表现	12	将师德表现作为教师考核、聘任和评价的首要内容;将师德考核作为高校教师考核的重要内容
		专业发展	2	将教师专业发展纳入考核评价体系;增设教师专业发展考评指标
		身心健康	3	身体健康,能坚持正常工作;健全教师专业标准,明确心理健康要求;身心健康,心理素质良好
评价方式与方法	45	分类评价	9	坚持分类指导与分层次考核评价相结合,根据高校的不同类型或高校不同类型教师岗位职责和工作特点,以及教师所处职业生涯的不同阶段,分类、分层次、分学科设置考核内容和考核方式;
		同行评价	6	依靠同行专家进行业务上的评审;完善同行专家评议机制
		全面综合评价	13	全面考核教师的师德师风、教育教学、科学研究、社会服务、专业发展等内容;学校应实行教师自评、学生评价、同行评价、督导评价等多种形式相结合的教学质量综合评价
		多元评价	10	探索实行学校、学生、教师和社会等多方参与的评价办法;建立以同行评价为基础的业内评价机制,注重引入市场评价和社会评价,发挥多元评价主体作用
评价原则	24	代表性成果评价	7	积极探索建立以“代表性成果”和实际贡献为主要内容的评价方式;推行代表性成果评价
		坚持标准,保证质量	7	教师任职资格评审工作中能坚持标准,保证质量;突出质量导向
		德才兼备	4	坚持德才兼备,把品德作为人才评价的首要内容;坚持德才兼备,以实际能力为衡量标准
		客观公正	3	考核应当客观、公正、准确,充分听取教师本人、其他教师及学生的意见
评价组织	43	师德为先	10	切实把师德评价放在首位;将师德考核摆在教师考核的首要位置;人才评价、职称评聘等要把思想政治素质和师德师风放在首位;对教师实行师德表现一票否决制
		考核周期	11	实行定期考核,一般每学年或学期进行一次;科学设置考核周期,合理确定评价时限;探索长周期评价
评价监督	21	组织与领导	32	教研室合理安排教师的工作,计算出每个教师和教研室的全年工作总量;学校的教师考核工作,由分管师资工作的校(院)长组织教务处、科研处、人事处负责进行
		监管方式	15	在教师资格认定、遴选任用、职务聘任、培养培训、考核奖惩、工资待遇、申诉与仲裁等主要环节上实现政府依法治教、学校依法管理、教师依法执教;完善职称评审程序
评价应用	34	惩处措施	6	申报教师职称评审中存在弄虚作假、学术不端的,按国家和学校相关规定处理;对于营私舞弊或借机打击迫害教师的,应严肃处理
		提职、调薪、奖惩	26	通过考核对超额完成工作任务、成绩优秀的教师,应予表扬和奖励;教师考核结果是受聘任教、晋升工资、实施奖惩的依据
保障措施	32	引导改进	8	注重与教师的及时沟通和反馈,科学分析教师在考核评价中体现出来的优势与不足,及时将考核发现的问题向教师反馈,并采取针对性举措帮助教师提高认识、加强整改。
		强化制度	21	强化教师考核制度,完善教师职务聘任制度;国家实行教师资格、职务、聘任制度,通过考核、奖励、培养和培训,提高教师素质,加强教师队伍建设
		健全机制	10	健全教师考核评价机制,严格管理;健全以岗位职责为基础,以品德、能力和业绩为导向的考核评价机制
		完善法规	1	近年内颁布《教师职务条例》《〈教师资格条例〉实施办法》《教师考核规定》等法规与规章

平”,编码参考点为20个,主要考核的是教师的教学、科研工作的业务水平和创新精神及其能力,强调了教师育人为本的职责。同时评价也重视教师的思想道德素质,体现在对教师思想政治和师德表现的考核上。最后是“专业发展”和“身心健康”,编码参考点很少,这表明对大学教师这两个部分的评价考核有待进一步完善。

“评价方式与方法”包括“全面综合评价”“分类评价”“同行评价”“多元评价”“代表性成果评价”5个部分。通过编码内容及参考点数量相差不大可以发现,评价教师不局限于用单一的方式方法,而是强调合理运用综合评价、分类评价、代表性成果评价、同行评价等方式科学地开展评价。

“评价组织”包括“考核周期”和“组织与领导”两个部分。其中“组织与领导”参考点最多,共有32个,并对负责教师评价、职务评审工作的组织机构进行了说明;“考核周期”主要包括“学校应该定期地对教师进行考核、探索长周期评价”等内容。

“评价原则”包括“坚持标准、保证质量”“德才兼备”“客观公正”“师德为先”4个部分。其中“师德”编码数量最多,频繁出现“把师德评价放在首位”的内容,体现了国家对大学教师进行师德考核的重视。

“评价监督”是评价过程中的重要一环,主要包括“监管方式”和“惩处措施”两个部分,涉及对教育部门和高校等负责教师职务评聘、教师考核工作的指导监督等,强调严格把关评审工作、规范评价程序、保证评价的公平公正。

“评价应用”是对教师评价结果的运用,可以看出主要应用在“提职、调薪、奖惩”和“引导改进”两个方面,其中“引导改进”参考点仅有8个,这说明我国大学教师评价政策对发展性评价的重视程度相对不足。

“保障措施”是落实大学教师评价政策的重要举措,目的是能为科学合理地对教师进行评价保驾护航,主要包括“强化制度”“健全机制”和“完善法规”三个部分。其中“完善法规”的参考点仅有1个,这表明目前我国对完善教师评价的法律法规重视程度不够。然而,拥有完善的法规体系才能更好地为教师评价提供法律

依据。

四、研究结果

(一)大学教师评价政策的发展历程

依据政策文本内容及意义事件节点,本研究将大学教师评价政策的发展大致分为三个时期,同时对每个时期的政策文本分别进行词频分析,运行查询时设定显示20个最常见字词,得出特定阶段的词频云图,从而进一步分析每个时期政策关注的重点。

1.恢复调整期(1978—1984年)

1978—1984年,“教师”“工作”“工作量”“教学”“考核”“提升”等为主要的高频词。结合当时的时代背景,1978年是我国高等教育领域拨乱反正的重要时期。党的十一届三中全会的召开标志着我国进入改革开放新时期,高等教育事业开始逐步恢复和发展。同年,《全国重点高等学校暂行工作条例》(试行草案)的颁布使各高校摆脱混乱局面,开始恢复正常的教学秩序。同时,文件规定了学校应该定期对教师进行考核;为了有计划地安排教师工作,促使其完成本职工作,1979年,《关于高等学校教师职责及考核的暂行规定》对各级教师的职责及考核的方法进行了详细说明,以规定的职责为内容主要考核教师的政治表现、业务水平、工作成绩三方面;1981年,《高等学校教师工作量试行办法》制定了具体的教师工作量计算办法,这也为我国高校教师职务考核提供了制度依据^[3];同年,《关于执行〈国务院关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定〉的实施意见》将确定提升教师职称工作转向经常,并指出了完成这项工作的基础是建立健全考核制度^[4]。这一时期大学教师评价与高校教师职称工作紧密相关,思想政治表现、业务水平和工作成绩是考核的主要内容,其中尤为重视教师教育教学任务的完成情况。

2.完善规范期(1985—1999年)

1985—1999年,“教育”“教师”“学校”“高等学校”为主要的高频词。20世纪80年代中后期,随着经济体制改革的深入,教育体制改革日益成为迫切需要解决的问题,大学教师评价也进入完善与规范的新阶段。1985年,《中共中央关于教育体制改革的决定》的出台拉开了

我国教育体制改革的序幕,各级教育开始走上深化改革、加快发展的道路。为了充分调动教师的积极性和创造性,1986年,《高等学校教师职务试行条例》及实施意见等一系列文件中明确提出高校实行教师聘任制度,规定了教师职务考核的内容、办法及任职资格评审的程序,考核成绩记入考核档案,并作为评聘、任命、晋升的依据^[5]。之后,评价政策体现在与教师 and 高等教育相关的法律法规上。例如:《中华人民共和国教师法》(1993年)提出“学校或者其他教育机构应当对教师的政治思想、业务水平、工作态度和工作成绩进行考核”^[6];《中华人民共和国高等教育法》(1998年)在《中华人民共和国教师法》基础上提出,高校还应当考核教师的职业道德,并将考核结果作为聘任或者解聘、晋升、奖励或者处分的依据^[7]。上述政策文件的出台为大学教师的考核提供了法律依据。这一时期大学教师的评价考核与其职务聘任相挂钩,重点强调高校是评价教师的主体及如何组织开展教师职务评审和考核工作,并且强调进一步扩大和落实高校的办学自主权。

3. 发展深化期(2000—2021年)

进入21世纪,“教师”“评价”“教学”“考核”等为主要的高频词。随着我国社会主义市场经济体制的不断完善,高校人事制度改革也提上日程,以适应高等教育改革和发展的需要。《关于深化高等学校人事制度改革的实施意见》(2000年)改革了以往固定的用人制度,提出在高校全面推行聘任制,并且强调教师聘后的管理与考核,这在一定程度上促进了大学教师评价政策的发展^[8]。新的历史时期,高等教育的发展将教育质量放在突出位置,并对教师队伍的整体素质提出了新的更高的要求,师德建设成为一项重要的任务。自2005年《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》提出加强和改进师德建设后^[9]，“师德”开始被作为一个主题词或主体内容频繁出现在之后的大学教师评价政策文本中。2016年,《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》的颁布,进一步促进了大学教师评价制度的深化与发展。这一时期的评价政策内容更加全面、细化,考核评价的实施工作也更为精细化和科学

化,强调以健全教师考核评价制度为重点,解决谁来评、怎么评的问题,突出质量评价导向,重视教育教學业绩和师德的考核。通过一系列评价制度的改革和评价机制的建立,政策体系也更为稳定。

(二) 大学教师评价政策内容的演进特征

综合大学教师评价政策的发展进程及政策内容,我国大学教师评价政策的演进主要呈现出以下特征。

1. 评价内容:逐渐全面且突出师德

长期以来,教师评价主要强调对思想政治、业务水平及工作成绩这三方面进行考核,并坚持思想政治条件与业务条件并重的评价标准。随着时代的发展,教师评价指标体系不断完善,创新就业、社会实践、培训等工作不断被纳入教育教学工作量中进行考核,对大学教师综合素质的考察也更加全面。1991年,《关于高等学校继续做好教师职务评聘工作的意见》明确提到教师的工作实绩应作为考核的重要内容,并提出“对青年教师还应把近年来参加社会实践情况作为重要考核内容”^[10];2016年,《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》提出重视对教师社会服务的考核,并将教师专业发展纳入考核评价体系,要求高校根据自身实际情况细化对教师专业发展的具体要求^[11];2020年,《关于深化高等学校教师职称制度改革的指导意见》明确将“身心健康,心理素质良好”纳入高校教师职称评价基本标准^[12]。这些政策文件表明了大学教师评价的内容始终以教师为本,而且越来越全面。除此之外,自1999年《关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见》颁布以来,提高教师素质成为加强高校教师队伍建设的重要任务,该文件中提出“教师考核的重点是师德和实绩,实行师德一票否决制”^[13]。之后颁布的政策文本,如2005年《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》^[9]、2012年《国务院关于加强教师队伍建设的意见》^[14]、2016年《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》^[11]和2019年《教育部等七部门印发〈关于加强和改进新时代师德师风建设的意见〉的通知》^[15],对“师德”地位的描述从作为“考核的重要内容”^[9]到“考核的首要

位置”^[15],这一变化体现了对师德考核的重视,表明了我国要建设党和人民满意的高素质教师队伍的决心。

2.评价主体:从行政领导到多元主体

改革开放初期,教师考核工作主要由教育行政部门或者学校领导负责。1981年,《关于执行〈国务院关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定〉的实施意见》针对教师职称的确定提升工作提出依靠同行专家进行业务上的评审。可以看出,虽然评价的主体依然是教育各级行政部门和高校,但从改革开放以来颁布的教师评价政策文本内容来看,这是第一次提到了让同行专家也加入教师的评价工作中来^[4]。1986年,《高等学校教师职务试行条例》再次提到“各级职务任职资格,由相应的教师职务评审委员会组织同行专家进行评审”^[5],这说明同行专家在教师评价中的作用逐渐受到重视。2012年,《国务院关于加强教师队伍建设的意见》规定“探索实行学校、学生、教师和社会等多方参与的评价办法”^[4]。2014年,《教育部关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》强调“考核要充分尊重教师的主体地位,采取个人自评、学生测评、同事互评、单位考评等多种形式进行”^[16]。2016年,《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》提出“实行教师自评、学生评价、同行评价、督导评价等多种形式相结合的教学质量综合评价”^[11]。以上这些政策文件表明了我国大学教师评价主体不再仅仅受制于行政部门的主导力量。随着高等教育体制改革的不断深入,评价中教师本应作为最重要的评价主体却长期缺位的状况开始改变,同时又完善了第三方评价的主体构成,将学生、同事、同行专家等纳入评价主体中来。多方参与的多元主体评价,极大地促进了评价的科学性和民主性。

3.评价机制:逐渐健全且日益科学化

教师专业化发展已成为国际教师教育改革的趋势。教师持续的专业发展需要由教师评价这样的机制来保障,没有与之相配套的机制,教师专业化就不可能实现^[17]。科学合理的评价机制是建设创新型高素质教师队伍的关键。在探索教师评价制度改革方面,自《国家教育事

业发展“十一五”规划纲要》提到要健全教师考核评价机制^[18]以来,我国开始对健全教师评价机制给予一定的重视,并做了一些有益的尝试。2013年,《关于进一步加强和规范高校人才引进工作的若干意见》提出要“健全以岗位职责为基础,以品德、能力和业绩为导向的考核评价机制”^[19],试图扭转一直以来重数量、轻质量的评价倾向;2016年,《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》首次提出探索建立“代表性成果”评价机制,注重成果质量,克服急功近利的浮躁现象,鼓励教师专心钻研学术^[11];2020年,《关于深化高等学校教师职称制度改革的指导意见》强调创新评价机制,并详细阐述了实行分类分层评价、创新评价方式、同行专家评价等内容^[12]。通过这些政策文本可以看出,时代发展趋势引领着教师评价制度改革的方向,大学教师评价机制也在不断健全,并朝着创新方向进一步的努力。大学教师评价的科学化,符合教师发展的需要。

4.评价取向:从区分优劣到激励引导

纵观各个时期大学教师评价政策,从整体上看,大学教师评价功能主要体现在为大学教师受聘任教、晋升工资、实施奖惩提供依据。评价结果主要运用在对通过考核且表现优秀的教师进行表扬奖励、升职调薪或者提供一些进修培训机会等;对没通过考核的轻则进行批评教育,重则视情况给予处分或解聘。这种奖惩性评价比较关注教师工作实际业绩的完成情况,希望通过将教师表现与外部奖励挂钩,以促进教师能够更好地完成本职工作。然而在实际实施过程中,大学教师评价呈一度表现出功利性倾向。2016年,《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》提出“坚持发展性评价与奖惩性评价相结合,充分发挥发展性评价对于教师专业发展的导向引领作用,合理发挥奖惩性评价的激励约束作用”,以及“充分发挥考核评价的鉴定、指导、激励、教育等综合功能”^[11]。2019年,教育部等七部门印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》,提到要“发挥师德考核对教师行为的约束和提醒作用,及时将考核发现的问题向教师反馈,并采取针对性举措帮助教师提高认识、加强整改”^[15]。可以看出,

评价政策越来越强调对考核评价结果的科学合理运用,发展性的理念开始融入评价结果的运用中来,以帮助教师及时发现不足,解决自身存在的问题,从而促进教师的发展。

五、我国大学教师评价政策的审思与展望

通过对改革开放以来我国大学教师评价政策文本的深刻剖析发现,我国大学教师评价政策随着国际国内社会形势的发展在不断进行创新和变迁,其评价机制和措施对于我国大学教师队伍建设起到了非常重要的推动和保障作用。但是,大学教师评价政策在价值引领、内容效能、主体参与等方面还存在些许不足,这为大学教师评价政策的完善和创新提供了改革的思路与对策。

(一)坚定育人本位与学术理想的教师评价导向

党的十八大报告指出,要“把立德树人作为教育的根本任务”^[20]。这是党的重大政治宣示,任何政策都不能违背这项指示。“立德树人”是大学及大学教师的首要任务,高校需要改变长期以来“立德树人”工作在教育教学中被相对弱化的客观现实。大学教师必须坚持德育为先,其工作重心要放到育人上。2020年,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》中也提出“改革教师评价,推进践行教书育人使命”^[21]。由此可见,要深入推进大学教师评价改革,大学教师评价政策必须先行。未来的大学教师评价政策,必须坚持正确的价值导向,必须贯彻执行国家的政治决策,使大学教师评价回归到育人本位和学术理想上来,让大学教师把更多的时间和精力用于为国家、社会培养更多的高精尖人才上。

(二)建立和完善师德师风考核的教师评价机制

良好的个人品行和职业道德修养是各行各业考核的首要标准,师德师风考核应该作为教师评价的基础性内容。通过回顾改革开放以来我国大学教师评价政策发现,自2005年《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》颁布以后,“师德”才逐渐成为一个主题并在我国大学教师评价政策文本中频繁出现。在这之前,我国大学教师评价更多聚焦于思想政治、业

务水平及工作成绩三个方面,这不仅与“师德师风”评价标准和评价方法的复杂化有关,更与社会环境等因素有关。随着改革开放的不断深入,受经济社会各种复杂因素的影响,教师行业中师德失范、师风不良的现象严重影响了教师行业的社会形象,这与教师职业本身要求严重不符,也会给教育对象在价值导向上产生不利的影响。由于师德师风考核的评价机制并不完善,在大学教师评价的实践中,师德师风考核更趋于形式化、口号化。因此,师德师风评价考核机制亟待建立和完善,特别是在实践操作上,建议高校实行教师入职宣誓制度和师德个人承诺制度,建立大学教师师德师风个人档案制度,完善师德奖励制度和规范师德失范行为的惩处制度。同时,高校应完善学生评教机制,充分发挥教职工代表大会、学术委员会和教授委员会等组织在师德师风建设中的作用,建立师德师风建设督导机制,将师德师风考核作为大学教师评价的基础性内容,并坚持客观公正、公平公开的原则,采取个人自评、学生测评、同事互评等多种形式对大学教师进行评价。

(三)探索有效的教师评价内容和方法

从改革开放初期到20世纪末,“工作实绩”“业务水平”“专业发展”始终作为重要节点出现,并且与“教师”“教学”“考核”等核心节点保持着紧密联系。可以看出,2000年以前,我国大学教师评价还是比较注重教师的教育教学、社会服务等方面内容。但是2000年以后,与大学教师评价相关的高频词变成了“评价”“教学”“职称”等。这些变化说明,“教学”在大学教师评价中被逐渐弱化,而“科研”得到不断强化,这与国际国内对大学排名的评价及国内对大学的各种政策利益的倾斜有一定的关系。在众多的大学排行榜中,学术科研占比相对较大,而大学为了排名和争取到更多的国家政策利益,在对大学教师的评价上逐渐倾向科研。在大学教师评价的实践中,特别是大学教师职称评定过程中,许多高校更是直接量化科研来定级,这就导致许多教师不再注重教学,而把更多的精力投入科研中。从近几年的大学评价政策内容中,“让更多的教授、副教授给本科生上课”

频繁出现在国家、省级和校级的政策文本里,这反映了之前的评价政策对“科研”量的盲目重视,也反映了国家在政策上正在引领教师逐渐向“教学”回归。

2020年,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》,要求突出质量导向,重点评价学术贡献、社会贡献及人才培养情况,不得将论文数、项目数、课题经费等科研量化指标与绩效工资分配、奖励挂钩,并推行代表性成果评价^[2]。这对于落实国家创新驱动发展战略、解决数量导向的大学教师科研评价现实问题具有重要意义。但是,“大学教师代表性成果评价并没有进入实质性的、成熟的运行阶段,许多关键问题还需要进一步探讨、论证,并形成共识”^[21]。由此,研究者还需要继续探寻更为有效的教师评价内容和方法。

(四)重视考核评价主体的参与性与评价结果的反馈性

在以往的大学教师评价中,学校通常采用行政主导、学生评价、同行评价等方式和方法,也就是说,学校行政部门、学校评审委员会、学生等是评价的关键主体,专家和学校行政的权威意见备受重视,但是被评价者(教师)本身一直被忽略。然而,教师是被评价者的同时也是评价的主体,教师对评价主体的遴选、评价

政策的制定等的认知对评价政策的实施效果具有重要影响,如谁更适合担任教师评价中的评价者?据调查发现,大学教师评价中的评价者可以由学校外部的教育行政机构管理人员及其他学校领导与同行担任。研究者认为,如果评价者是校外人员,与本校评价者相比更能保证评价过程的公开性、公平性和客观性^[22]。在现行的大学教师评价中,尽管采用了校外同行评价,但在具体操作中,绝大部分也只是用在教师科研方面的评价上,而教育教学、社会服务等则都是校内人员进行评价。

在当下的教师评价中,被评价者对于评价认知往往处于“失语者”状态。被评价者对评价者是谁、评价过程是否符合程序、评价结果是否公正等几乎一无所知,对于评价政策的认知也处于模棱两可的状态。学校应建立教师参与型的教师评价体系,让被评价者参与进来,增加教师评价活动的透明度,加强教师与评价体系之间的良性互动。只有评价被当作“与你一起”(with you)而不是“对你”(to you)的事情时,教师评价才会自然、公开、公正,才容易被教师接受^[23]。同样,具有建设性的考核评价结果反馈也非常重要,如果教师长期得不到工作改进的意见和方法,教师在教学效果、工作满意度等方面就会降低,从而失去了教师评价的意义。

参考文献:

- [1] 习近平: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)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018_n/2018_zt18/zt1818_bd/201809/t20180910_348145.html.
- [2] 中共中央,国务院.深化新时代教育评价改革总体方案[EB/OL].(2020-10-13)[2021-12-24].http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [3] 韦微.关于我国大学教师评价的研究[D].西安:陕西师范大学,2006.
- [4] 阎光才.高校教师聘任制度改革的轨迹、问题与未来去向[J].中国高教研究,2019(10):1-9.
- [5] 教育部.高等学校教师职务试行条例[Z].1986.
- [6] 教育部.中华人民共和国教师法[EB/OL].(1993-10-31)[2021-12-24].http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_937.htm.
- [7] 教育部.中华人民共和国高等教育法[EB/OL].(1998-08-29)[2021-12-24].http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_927.htm.
- [8] 中共中央组织部,人事部,教育部.关于深化高等学校人事制度改革的实施意见[Z].2000.
- [9] 教育部.关于进一步加强和改进师德建设的意见[EB/OL].(2005-01-13)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/200501/t20050113_145826.html.

- [10] 国家教委,人事部.关于高等学校继续做好教师职务评聘工作的意见[Z].1991.
- [11] 教育部.关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见[EB/OL].(2016-08-25)[2021-12-24].http://www.gov.cn/xinwen/2016-09/21/content_5110529.htm.
- [12] 人力资源和社会保障部,教育部.关于深化高等学校教师职称制度改革的指导意见[EB/OL].(2020-12-31)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/202101/t20210126_511116.html.
- [13] 教育部.关于新时期加强高等学校教师队伍建设的意见[EB/OL].(1999-08-16)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/s78/A04/s7051/201410/t20141021_177417.html.
- [14] 国务院.关于加强教师队伍建设的意见[EB/OL].(2012-08-20)[2021-12-24].http://www.gov.cn/zwggk/2012-09/07/content_2218778.htm.
- [15] 教育部等七部门印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》的通知[EB/OL].(2019-11-15)[2021-12-24].http://www.gov.cn/xinwen/2019-12/16/content_5461529.html.
- [16] 教育部.关于建立健全高校师德建设长效机制的意见[EB/OL].(2014-09-29)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/srscite/A10/s7002/201409/t20140930_175746.html.
- [17] 何玉华,双莉华.巧用评价机制促进教师专业发展[J].中小学教师培训,2010(1):9-11.
- [18] 教育部.国家教育事业发展“十一五”规划纲要[EB/OL].(2007-05-31)[2021-12-24].<http://fzgh.zua.edu.cn/info/1007/1284.htm>.
- [19] 教育部.关于进一步加强和规范高校人才引进工作的若干意见[EB/OL].(2013-12-23)[2021-12-24].http://www.moe.gov.cn/srscite/A04/s8132/201312/t20131224_169941.html.
- [20] 胡锦涛在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告[EB/OL].(2012-11-08)[2021-12-24].http://www.beijingreview.com.cn/18da/txt/2012-11/19/content_502297_13.htm.
- [21] 宋旭红,高源.大学教师代表性成果评价及反思[J].复旦教育论坛,2021(4):77-84.
- [22] 毛利丹.教师眼中的教师评价:一个被忽略的研究领域[J].全球教育展望,2015(7):99-110.
- [23] Otilia CLIPA. Teacher perceptions on teacher evaluation: the purpose and the assessors within the assessment process[J].Procedia- Social and Behavioral Science, 2011(29): 158-163.

Review and Reflection on University Teacher Evaluation Policy since Reform and Opening-up in China

—— Analysis of Policy Text based on Nvivo11

Deng Fan, Chen Xue

(Institute of Higher Education, Yunnan University, Kunming Yunnan 650091)

Abstract: Good evaluation policy of university teacher is helpful to mobilize the initiative and enthusiasm of university teachers, which has a significant impact on the quality of higher education. With text analysis method, Nvivo11 software was used to analyze the word frequency and encode the text of university teacher evaluation policy since the reform and opening-up in China, to obtain the content characteristics and change direction of university teacher evaluation policy. The study found that since the reform and opening up, the content of university teacher evaluation policy in China has shown the following characteristics: The evaluation content is gradually comprehensive, highlighting the evaluation mechanism of teachers' morality; The evaluation mechanism is gradually improved and scientific; The main body of evaluation is from administrative leadership to multiple subjects; The evaluation orientation is from distinguishing the advantages and disadvantages to motivating and guiding. It is suggested that the guidance of teacher evaluation should be firmly based on education and academic ideal, the evaluation mechanism of teacher ethics should be established and improved, the content of teacher evaluation should be explored more effectively, and the participation of evaluation subjects and the feedback of evaluation results should be emphasized as the strategic path of policy improvement.

Key words: university teachers; evaluation policy of university teachers; text analysis

【责任编辑:赵颖 责任校对:刘北芦】

治理能力现代化视域下高校学生管理策略研究

陈国军¹,陶庆才²

(1.沈阳医学院 团委,辽宁 沈阳 110034; 2.沈阳医学院 党政办公室,辽宁 沈阳 110034)

摘要:治理体系和治理能力现代化是新时代高校全面深化改革的重要目标,对高校内部学生管理工作亦提出了新的要求。当前,我国高校学生管理存在服务属性缺失、二元价值混淆、管理与教育脱节、专业化管理水平较低的问题。基于治理能力现代化视域,高校要积极构建以学生为主体的管理新模式、道德与法制并行的教育方式、多主体的协同治理体系和专业化的学生管理新机制。

关键词:治理能力现代化;高校学生管理;高校辅导员;管理效能

中图分类号:G647 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0049-06

党的十九大以来,我国进入了中国特色社会主义新时代,国家治理体系与治理能力现代化成为新时代的主要目标,进一步强调多元合作的“互动化”国家治理方式,以及合法、责任、透明、等效等治理理念。高校作为社会的子系统,在国家强调治理体系建设的背景下,其内部各项管理工作也要全面转向综合协同治理,尤其是“传统的学生管理从传统的主客二分、被动、线性管理走向现代化的多主体、主动、多维网络化管理新模式”^[1]。因此,国家治理体系与治理能力现代化对高校学生管理工作提出了新的要求,高校应从治理能力提升的内涵出发,结合高校学生管理的内在规律,探索高校学生管理的价值意蕴和路径方法,多维度推动高校学生管理实现引导与教育、服务与管理相结合,提升高校学生管理效能。

一、高校治理能力现代化对学生管理的新要求

在高校治理能力现代化进程中,高校学生

管理被赋予了较高的任务使命,这是由高校的载体意义和学生的主体地位所决定的。2017年,教育部修订了《普通高等学校学生管理规定》,从权利与义务的关系上看,新规定更加突出立德树人要求和以学生为本的理念,同时在治理能力方面对高校提出新的要求^[2]。从价值属性角度讲,治理能力现代化是高校学生管理的现实价值追求,其对高校学生管理提出了夯实基础、遵循规律、价值引导与专业化发展新要求,成为高校学生管理工作的重要攻坚任务。

(一)夯实高校治理能力的“保障场域”作用

学生管理是高校教育教学活动、学生实践活动及其他学生活动的重要保障,学生管理质量直接影响高校内部治理能力与学生综合素养的发展。随着教育现代化进程的加快,构建高校治理体系与提升高校治理能力成为学生管理工作改革的重要着力点,预示着从传统管理向全面治理的转变。治理的意蕴在于通过一定的制度安排,促进相关利益群体能够产

收稿日期:2022-03-11

基金项目:辽宁省高校党建研究课题(2021GXDJ-YB110);沈阳市大学生思想政治教育研究课题(SDSZ-2022-038)

作者简介:陈国军,男,辽宁辽阳人,沈阳医学院副教授,主要从事大学生思想政治教育研究;通信作者:陶庆才,男,辽宁沈阳人,沈阳医学院教授,主要从事高等教育管理研究。

生良好的合作互动机制,共同管理公共事务。学生管理工作是高校治理的重要组成部分,对实现高等教育治理能力现代化具有极其重要的助推作用。高校学生管理的根本目的在于通过规范化、科学化的教育、引导与规制,提升学生的综合素养,更好地为学生的成长发展提供服务,而非压抑学生的个性及控制学生的思想与行为,这同现代高校治理的基本理念相契合。在高校提倡构建现代治理体系的要求下,学生管理不能只是为了管理而管理,而是为教育教学和学生成长发展服务,保持育人的基本功能。其作为学生的第二课堂,要同第一课堂紧密配合,弥补课堂教学在育人方面的不足。在治理现代化进程中,高校学生管理要体现“保障场域”功能,即做好学生全面成长发展的保障,保持高校的治理理念与行为特质,保障学生在现代高校治理体系中的基本权益。

(二)遵循高校学生管理的基本逻辑

高校治理能力现代化不仅要求提高战略管理水平,更为重要的是形成科学化、生态化的长效工作机制,即要符合国家逻辑、社会逻辑、学校逻辑及学生本位逻辑。首先,高校学生管理工作在新时代更要坚持党在教育事业中的领导地位这一根本国家逻辑,深刻领会与贯彻国家政策,在国家构建治理体系的背景下加快提高高校学生管理水平,这也是最基本的治理要求。其次,高校学生管理工作需要遵循社会的规则与规范,即在社会逻辑框架下推动高校学生管理工作,体现高校在社会系统中的角色扮演及双向互动的社会关系。再次,高校学生管理体系植根于内部管理系统中,既要满足学校管理的目标要求,也要协调管理过程中的矛盾与冲突,扮演好高校子系统在促进整体治理中的重要角色,依据学校逻辑开展学生管理工作乃是追寻特色化发展的必然要求。最后,高校学生管理工作必须要遵循学生的本位逻辑,按照学生的成长发展规律开展管理工作,认真把握当代大学生的个性特征与实际需求,坚持既定管理原则不动摇、管理方式要灵活,确保学生在管理工作中的主体地位。同时,夯实管理学、教育学、心理学等相关理论基础,“按照‘计划—领导—实施—反馈—调整—落实’的

步骤进行,这与学校逻辑与社会逻辑丝丝入扣、相辅相成”^[3]。

(三)坚持以服务促发展的价值导向

高校学生管理工作满足治理能力现代化要求,必须坚持党的教育方针和国家的政策部署,不能脱离社会主义进行办学,因此要在实践中坚持“立德树人”的价值导向,强化思想政治教育,逐步在管理中渗透社会主义核心价值观,将学生管理与意识形态教育有机融合,这体现了学生管理的教育意义与服务价值。传统的学生管理价值观以人身安全为主,在以治理为要求的背景下,其管理的意蕴应更为丰富。不仅要保障学生的身体安全,更要保证学生的心理健康;不仅要为教育教学工作提供支撑,更要融入思想政治教育、道德品行教育、职业生涯规划等内容,准确把握当代大学生的成长发展规律,树立学生正确的世界观、人生观、价值观。服务是当前高校学生管理的主题,也是走向“治理”的基本要求,尤其是要服务学生的成长发展。高校以自我管理、协同管理代替自上而下的教师管理,打造提升学生综合素养、养成学生良好行为规范和培养学生兴趣爱好的重要平台,树立服务为本的管理理念,形成以服务促发展的工作机制。

(四)形成高校学生的专业化管理模式

中国特色社会主义进入新时代,社会对于高校大学生在就业市场中的适应能力提出了更高要求,在岗位需求量日益加大的同时,更加强调大学生的专业能力和综合素养。在全球化、信息化时代来临,以及当代大学生的个性需求越发强烈的背景下,高校学生管理工作面临着更大的压力与挑战,在现代高校治理体系的框架内提升学生管理的专业化程度乃是时代的新要求,也是高校学生管理工作改革的必由之路。高校学生管理专业化是一个系统工程,需要不断更新管理理念,改革管理工作机制,进一步整合与优化学生管理队伍与管理资源,引入信息网络技术手段,形成协同互助的管理方式,为大学生提供更为专业化的管理服务。专业化的管理模式能够有针对性地提高管理效率,将灌输式的管理转变为教育引导与服务,真正贯彻全员育人、全方位育人、全过程育人的方针,通过提高管理要素的专业化水平,满足治理

能力现代化对于学生管理效能的内在要求。

二、治理能力现代化视域下高校学生管理的主要问题

随着时代发展及外部社会环境的变化,当前大学生群体特征与活动方式已然转变,但高校学生管理工作仍然囿于传统上的认识偏差与行为失措。实际上,高校学生管理工作不仅是一种管理行为,而且要基于学生的成长发展需求,提供有针对性的教育引导与服务,维系高校管理秩序的合理运行。

(一)服务型管理缺失,学生自主管理能力不足

当前的高校学生管理工作仍然具有传统管理模式的痕迹,尤其是在理念上将管理与服务分割来看,在行政化的管理机构、管理人员配置下,自上而下的管理思维较为浓重,并在日常管理中持续实践,培养出更多守纪律的“听话”学生,而这些学生却严重缺乏自主性和创造力。久而久之,强制性管理也使学生产生叛逆的情绪,反而难以达到良好的管理效果。在传统学生管理模式下,大学生的自主管理能力得不到激活,对自己负责、对他人负责的意识较弱。此外,部分高校辅导员教师以让学生服从管理为任务目标,不能真正了解学生具体需求,该做好的保障性工作没有做好,如果再缺乏高超的管理艺术,必然会造成与学生群体的紧张关系。长此以往,高校辅导员教师会因管理任务过多而力不从心,产生较大的管理压力,也会造成学生成长需求与管理供给相脱节。实际上,高校重管理、轻服务的理念催生了“保姆式”的管理模式。这是没有认清高校学生管理本质上要以需求为导向,以服务型管理为依托,针对大学生群体需求提供成长发展所需的各类教育服务;也没有为大学生搭建自我管理、自我学习、自我发展的平台。大学生自治机制的缺失会在一定程度上影响现代高校治理体系的构建。

(二)方式与价值博弈,学生管理二元价值混淆

长期以来,我国高校学生管理存在较为深刻的二元价值混淆,即行政化的工具价值与民主化的人文价值并存,直接影响学生管理工作

的价值导向。首先,就管理方式而言,行政化与民主化的博弈影响着学生管理的具体举措。我国高校学生管理受行政体制与社会环境影响较深,主要依托一套庞大的学生管理系统,专门负责学生的管理活动,这便赋予了学生管理行政化的理念与方式,导致学生组织的官僚化、管理活动的行政化、学生评价的形式化,包括思想政治教育、职业生涯规划与就业指导、创新创业、社会实践在内的学生活动都具有行政化特点。概言之,“目前的学生管理缺乏学生的主体参与,处处映衬着高校行政权力主导的色彩,即使实施公开征求意见的制度也缺乏实质性意义”^[4]。随着行政化管理弊端的日益暴露,民主化管理越发得到理念上的认同,其强调以学生为中心推动管理工作,激发学生自主管理的积极性。但在管理体制的作用下,学生管理工作“去行政化”依旧任重而道远。其次,就管理价值而言,高校学生管理存在工具价值与人文价值的博弈,这成为阻碍学生管理工作走向全面治理的认知性障碍。刚性的制度设计与僵化的组织系统是传统的以工具价值为引领的学生管理系统的典型特征,其优势在于短时间内能够达成组织管理目标,具有较高的管理效率,通过各项规章制度和条例发挥作用,强化了管理者的管理权威,但却弱化了大学生的自主管理意识及创新型思维观念。人文价值是在人本主义理论指导下生成的基于学生主体地位的价值趋向,管理者从人本主义视角思考学生管理问题,不再一味追求制度的刚性作用,更多地注重人文精神的重要作用,强调“人”的素质与能力的提升,以及自由和平等的人际关系。“高校必须将人本化的理念贯彻管理全过程,坚持教育人、引导人、鼓励人”^[5],逐步探索大学生的自主管理。而如何达到工具价值和人文价值的平衡,实现扬长避短、相互促进的管理方式,乃是解决当前高校学生管理问题的当务之急。

(三)管理与教育脱节,管理的教育功能弱化

高校学生管理应与教育教学活动紧密结合,其本质与目的是促进学生的成长发展。当前,我国高校学生管理的教育意蕴较为薄弱,不符合治理现代化的根本要求,学生管理往往被

视为教育教学活动之外的工作范畴,高校没有很好地将两者有机融合,有效发挥协同互补的作用:一是在观念上割裂了管理与教育之间的内在联系,没有将管理视为提升学生素质与能力的重要方式,而是将其作为高校管理任务,这种观念下的学生管理过程难以产生新的知识和能力,对大学生成长发展缺乏动力;二是在实践中缺乏将“第二课堂”融入学生管理的教育方法,高校辅导员教师与专业教师的沟通联系有限,两大教师群体往往“泾渭分明”,管理与教育严重分离。高校学生管理同其他管理活动的本质区别在于,其是以学生为本位,在教育的大框架内进行的服务学生成长发展的管理活动,若丢失教育功能便背离了管理的本质属性,这样不利于学生综合素养的提升,在现代高校治理体系中弱化了管理的价值。

(四)要素支撑力有限,专业化管理水平较低

高校构建专业化的学生管理模式需要依赖于专业化管理理念、管理机制、管理教师队伍等多元要素的支撑,各要素相互协同与有机融合,能够有力推动学生管理工作实现治理能力现代化。当前,我国高校学生管理缺乏专业化的要素条件,尤其是高校辅导员教师队伍在实现专业化目标方面存在较多问题,在引领学生思想发展及开展教育管理、职业生涯规划、心理辅导等方面的能力不足,其学历层次与能力水平不匹配,缺乏实践工作经验。学生人数激增同辅导员教师不足造成的质量矛盾尚存,管理队伍发展的滞后成为专业化管理的关键问题。我国高校辅导员的专业结构不够合理,很少来自思想政治教育或与学生成长成才相关的学科专业^[6]。也有部分高校推行兼职辅导员制度,要求刚入职的教师必须担任辅导员2~3年再转岗,高频率的人员流动影响了专业化队伍建设。高校辅导员教师忙于日常的事务性管理工作,很少有精力对学生管理进行深层次研究,很难有充分的时间对培训内容进行积累和消化。高校“重形式、轻总结”的培训观日渐泛化,这就造成高校辅导员教师专业化程度难以提升,也影响专业化管理理念与工作机制的形成,直接导致高校学生管理专业化水平较低,难以满足高校治理能力现代化的基本

要求。

三、治理能力现代化视域下高校学生管理能力提升的策略

在现代高校治理体系中,高校学生管理必须改变传统的管理思维,坚持以学生为中心构建治理新模式,有效落实“立德树人”的根本任务,利用教育引导与制度规约相结合的方式,打造多元互动的治理平台,提高专业化的学生管理水平,做好新时代学生管理服务工作。

(一)管理主体转向:构建以学生为主体的管理新模式

传统高校学生管理的主体是辅导员教师,实行自上而下的管理模式,学生是被管理者与被教育者,在管理中处于从属与被动地位。随着民主化管理理念的深入,当代大学生群体要求自主管理的意识愈发强烈,而互联网技术的迅速发展则提供了强有力的技术支撑,实施大学生的自主学习、自我管理已成为新时代高校治理体系构建的必然要求。大学生刚步入成年阶段,需要做好从学校学习生活到社会工作生活的有效过渡,其不仅需要具备以专业知识作为支撑的能力,而且需要提升自身的人际交往能力、抗挫折能力、社会实践能力等。而依靠专业教育及传统的管理方式并不能有效提升大学生的非智力水平,学生应在实践中提升自身的综合素养。高校要为大学生搭建自主管理的师资、制度框架,树立“大管理”思维,赋予学生一定的自我管理权限,对于学生社团、社会实践、创新创业等活动要放权。但这并不代表辅导员教师对学生“放任自流”,还需要进行有针对性的教育引导,指引正确的发展方向。“高校学生社团的建设与发展与高等教育的发展水平息息相关。”^[7]现代高校治理要求学生积极参加社团活动、社会实践等,并使其作为管理的主体积极参与管理,将学生的意见纳入管理评价系统中,真正落实学生的主体地位,形成教师外部鞭策与教导、学生内部自控管理的新模式。

(二)管理方法并进:构建道德与法制并行的教育方式

高校学生管理是促进学生成长发展的重要方式,在治理能力现代化的背景下,高校学

生管理的教育价值将会进一步被激发,其旨在通过道德引导与法制教育,促进大学生整体素养的提升,推动治理价值的实现。“立德树人”是新时代高校的主要任务,在学生管理中明确“德治”原则,既是对国家要求的呼应,也有利于在管理实践中提高大学生的道德品质。道德教育与法制教育都是学生管理的重要方式,依照制度实施管理,是强化学生管理科学性与规范性的必要条件。因此,道德与法制并行是提升治理能力的可取之道,单纯采用一种治理方式并不能全面展现学生管理的价值:一味强调道德教育则会造成管理的松散与无序,缺乏必要的约束性;而只采用法制规约则会导致管理过于僵化,难以激发大学生的创新意识与活力。道德具有治理的价值和功能,能够使管理在教育人、培养人中发挥作用,而制度是治理的基础性要素,科学的治理是以科学的制度为支撑的,“制度既是高校学生管理活动的重要因素,也是强化管理活动的重要方式与手段”^[8]。治理能力现代化要求高校学生管理实施道德教育与法制教育结合共治,根据不同情境分类施策,达到最优化管理效果,进而促进大学生的全面发展。

(三)管理手段创新:构建多主体的协同治理体系

多主体协同治理是高校学生管理走向全面治理的重要举措,也是治理能力现代化的新课题。协同治理的前提是师生构建平等性的主体关系,以学生的成长发展为核心目标提供服务,弱化管理的行政属性,围绕学生管理需求的多元要素,积极构建协同治理体系。高校学生多主体治理机制的形成依赖于治理平台的建立。高校要依托思政中心、文化艺术中心等组织,搭建协同创新管理系统,夯实学生管理的组织基础。学生管理不仅要规范学生的行为,更要动用一切资源服务学生的成长发展,即具备全方位的教育功能,而传统的组织形式显然不适于多元主体共同参与学生管理。一方面,协同治理平台由学生管理部门牵头,多个教学中心、社团组织共同参与,集管理、教育与

创新职能于一体;另一方面,协同治理平台主要彰显学生“自组织”属性,成为学生进行自治的重要载体组织,便于多维要素“互治互促”,有利于挖掘和开发学生的发展潜力,成为高校治理的重要场域。“学生‘自治’是学生的事,同时也是学校的事,‘自治’包含学生的自我教育、自我管理、自我服务、自我发展等方面,目的就是让学生自己能够独立思考和进行自我管理。”^[9]

(四)管理要素升华:构建专业化的学生管理新机制

高校学生管理专业化是保证管理效能的必要条件。新时代,高校要实现管理要素的全面升级,以构建专业化的管理机制为目标,在管理理念、制度建设、队伍建设等方面提高专业化程度。首先,高校要转变学生管理思维观念,确立学生在管理事务中的核心地位,树立学生管理质量观,以满足学生成长发展需求为第一要务,结合国际先进经验,强化管理的理论导向,坚持管理的实效性和科学性,不再囿于传统的管理理念。其次,高校要不断强化管理内涵建设,不拘泥于行政化的管理事务,将更多的精力放在教育与引导大学生成长发展上,做好管理过程中的咨询服务、技术支持、经验传授等工作,根据当代大学生的群体特点与实际需求,引入先进的模式与方法,优化学生管理制度,构建专业化的管理机制。最后,高校辅导员教师队伍是专业化管理的关键。“辅导员教师是从事学生管理工作的主体,中央文件明确规定辅导员教师从事德育工作,进行思想政治教育,是大学生健康成长的引导者。”^[10]高校要重视辅导员教师培训,从源头到过程再到经验总结,把握好每个节点的质量,将辅导员的“政工人员”形象转变为学生管理领域的“专家型”人才;完善辅导员梯队建设,做到年龄结构合理、职称结构合理、特长结构合理;并保障辅导员教师的群体利益,保持发展潜力,制定有效的职称评定、绩效考核、薪酬激励制度,解除辅导员教师的后顾之忧,努力提高其专业化水平,有力地支撑新时代高校学生管理工作。

参考文献:

- [1] 刘文辉.国家治理现代化视域下高校学生管理及其路径创新探析[J].黑龙江高教研究,2018(10):79-82.
- [2] 教育部.普通高等学校学生管理规定[EB/OL].(2017-02-16)[2022-03-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201702/t20170216_296385.html.
- [3] 葛骁欧,唐德先.我国高校学生管理的基本逻辑、价值导向与二元趋向[J].现代教育管理,2019(9):118-120.
- [4] 杨大方,宁先胜,孙作青.高校学生管理法治化的理性思考[J].现代教育管理,2019(3):112-116.
- [5] 葛骁欧,唐德先.内涵式发展背景下高校学生管理的价值导向与改革路径研究[J].黑龙江高教研究,2018(11):55-58.
- [6] 杨海,刘人瑞.关于新常态下高校学生管理工作的几点思考[J].学校党建与思想教育,2018(12):81-82.
- [7] 管琳菲,孙养学.我国高校学生社团的建设与管理研究[J].教育理论与实践,2018(15):22-24.
- [8] 丁楠.制度功能视角下高校学生管理路径研究[J].黑龙江高教研究,2017(9):94-97.
- [9] 熊熊,刘宇佳.对加强高校学生“自治”管理的几点思考[J].学校党建与思想教育,2019(4):92-94.
- [10] 齐柳.以责任意识为导向的高校学生管理制度功能强化研究[J].黑龙江高教研究,2019(3):48-51.

Research on Construction of Management Strategies for College Students from the Perspective of Modernization Goals of Governance Capacity

Chen Guojun¹, Tao Qingcai²

(1.CCYL Committee, Shenyang Medical College, Shenyang Liaoning 110034;

2.Party Committee Office, Shenyang Medical College, Shenyang Liaoning 110034)

Abstract: The modernization of governance system and governance capacity is an important goal of comprehensively deepening the reform of colleges and universities in the new era, and it also puts forward new requirements for internal student management in colleges and universities. At present, there are problems of lack of service attributes, confusion of dual values, disconnection between management and education, and low level of professional management in the management of students in colleges and universities in our country. Based on the goal of modernization of governance capacity, colleges should actively build a new management model with students as the main body, an educational method with parallel morality and legal system, a multi-subject collaborative governance system and a new professional student management mechanism.

Key words: modernization of governance ability; college student management; college counselor teachers; management effectiveness

【责任编辑:刘北芦 责任校对:刘振宇】

激发学生正能量:国际新兴的积极教育运动及其借鉴

常永才,贾新超,苏光正,武倩

(中央民族大学 教育学院,北京 100081)

摘要:悲观心理日益成为当今青少年身心健全发展的主要威胁,而现行学校教育模式仍存在聚焦消极因素克服的倾向,于是国际教育界新近兴起了积极教育运动。该运动基于前沿的基础研究成果——积极心理学。该学科倡导用一种更加开放的、欣赏性的眼光去看待人类的潜能、动机和能力,更强调培养人类的积极品质和向上心态。积极教育运动中较有成效的实践项目表明,积极教育的突出新意在于,更重视帮助学生找回自尊、找到生活的意义,并获得自信;尤其是主张教育要面向未来,关注和培养学生的积极情感、投入感、意义感和成就感及人际关系的正确处理能力,以促进学生身心更健全地发展。积极心理学的成果具有跨文化普适性,它与中国重视美德和有为的传统精神较为一致,也与我国当前重视运用正能量实现“中国梦”的现实需求相契合。我国加强有关的基础研究和实践应用,将有助于教育现代化目标的实现,进而服务于中华民族的伟大复兴。

关键词:积极心理学;积极教育运动;跨文化普适性;传统契合性;现实契合性

中图分类号:G51 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0055-11

一、引言

当今,培育青少年的现代学校教育模式面临前所未有的挑战。一方面,由于科技进步及经济全球化等新态势的发展,青少年日益表现出惊人的潜力。例如,近年出现基于移动媒体技术等新的文化艺术表现形式主要是由青年人推动的,故他们被誉为是有史以来思维最活跃、连接最密切和流动性最强的一代^{[1]28}。另一方面,现代学校教育模式面临诸多危机,不少学生因学业失败而产生厌学情绪^[2]。现代学校教育模式是为了满足一个多世纪前工业化生产需求而设计出来的,其过度追求功利使教育的机械性等弊端日益明显,甚至出现了顾明远所

批判的“反教育性”现象^[3]。加之当今科技迅猛发展所导致的各种社会变化,使得社会复杂多变、紧张不安和矛盾冲突达到前所未有的程度。正如联合国教科文组织《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》所强调的,无论是发展中国家还是发达国家,年轻人开始质疑传统“高端”教育路线的“投资回报”,越来越多的青少年挫败感加深^{[1]59}。故该文献明确提出,主流功利主义教育观应该接受关于人类福祉的其他解读方式;维护和增强个人在他人和自然面前的尊严、能力和福祉,应是21世纪教育的根本宗旨^{[1]38}。这就要求我们切实进一步探索促进人类福祉的新教育途径。值得注意的是,2012年,

收稿日期:2022-03-01

基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划教育学课题(BMA180035)

作者简介:常永才,男,四川简阳人,中央民族大学教授,民族学博士,博士研究生导师,主要从事民族文化心理与教育研究;贾新超,男,河南郑州人,中央民族大学民族教育博士研究生,主要从事跨文化与民族教育研究;苏光正,男,河南濮阳人,中央民族大学民族教育博士研究生,主要从事跨文化心理与民族教育研究;武倩,女,陕西安康人,中央民族大学比较教育硕士研究生,主要从事跨文化教育研究。

第66届联合国大会设立“国际幸福日”(每年3月20日),宣布追求幸福和福祉是全世界人类生活中普遍的目标^[4]。

这方面的探索在我国也具有十分重要的现实意义。2016年,教育部出台《中国学生发展核心素养》,提出要帮助学生不仅要“健康生活”,而且要“认识和发现自我价值,发掘自身潜力,有效应对复杂多变的环境,成就出彩人生”^[5]。中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》明确指出,教育要“改革创新,以凝聚人心、完善人格、开发人力、培育人才、造福人民为工作目标”^[6],尤其是以习近平总书记为核心的党中央提出:“人民对美好生活的向往,就是我们的奋斗目标。”^[7]教育要传播正能量,以激发人民为实现中华民族伟大复兴的中国梦而团结奋斗的强大力量,特别是要青年人放飞青春梦想,激发出青年人的青春正能量^[8]。显然,如何激发学生的正能量、立德树人,从而实现中国梦,是迫切需要探讨的重大课题。

国际上近年兴起的积极教育运动,正是这方面探索的新成果。该教育运动针对“治疗”取向的学校教育模式的弊端,强调发掘和培育学生优势品质,重视幸福感的培养^[9]。国内对该问题的研究几乎都在心理学界,且以理论述评为主^[10-11],教育学界对此开展的专门研究更是极为薄弱。2010年,清华大学召开了首届中国国际积极心理学大会,尤其是国际知名的积极心理学家、该校心理学系主任彭凯平明确提出,积极心理学发展要中国化、科技化、大众化、普及化,且大力倡导积极教育,受到了各地一线教育实践者的欢迎^{[12]340-342}。

本研究试图系统论述积极教育运动的理论与实践,主要基于对积极教育运动前沿学术成果的研读、对国外成功实践案例进行追踪,以及参与国内积极心理学的研讨和有关教育革新试验的体会,并对其进行研究。鉴于前述研究状况,本研究采取实证研究的方法,首先说明国外积极教育特别的理论基础——积极心理学的基本主张;然后评介这方面的教育实践革新,包括其中较有影响的项目案例;最后讨论该革新在我国的可借鉴性和相应建议。

二、积极教育运动特别的理论基础:积极心理学

积极教育运动正是基于当代科学心理学最新的分支——积极心理学而兴起的。从理论上讲,积极心理学针对的是经典心理学的局限之一,即过于关注消极、负面的心理问题,而忽视了人类的正能量——积极的品格优势和美德问题。有学者统计了1967—2000年间心理学研究的文献数据库,发现研究负面情绪(如焦虑、愤怒、抑郁等)的论文与研究正面情绪(如快乐、满足、幸福等)的论文数量之比达到了惊人的21:1^[13]。

而从当今现实看,青少年一代普遍存在的焦虑、抑郁等悲观心理,不仅成为青少年身心健康的主要威胁之一,而且成为一个严重的社会和经济问题。根据世界卫生组织(World Health Organization,简称WHO)官方统计,2019年,全球抑郁症患者已达2.8亿人,严重的抑郁症可导致自杀,每年有超过70万人因自杀而死亡,自杀是15~29岁年龄组人群的第二大死亡原因^[14]。经典心理学也在不懈地探索这些问题,但实效始终差强人意。因此,在积极心理学的创始人马丁·塞利格曼(Martin Seligman)看来,运用积极心理学开展积极教育是减轻和预防上述问题的有效武器。

马丁·塞利格曼是积极心理学最著名的倡导者。他曾明确指出心理学的三个使命:一是关注消极心理,治疗心身疾病;二是增强民众生活幸福感;三是甄选、培养有天赋的人才^[15]。随着社会的变迁,治疗心理疾病已经远远不能满足人类追求幸福的需要,为了有效完成心理学的后两个使命,积极心理学的研究势在必行。马丁·塞利格曼在研究经典的“习得性无助”心理的同时提出“习得性乐观”概念,他认为乐观也是可以习得的,通过习得乐观可以对抗无助感^[15]。而摆脱抑郁症、提高成就感、改善健康状况是“习得性乐观”三个最主要的应用策略。积极心理学倡导以人类的美德和优势为出发点,采用积极的心态解读人类的心理现象,从而激发个体人性中的积极因素,帮助个体形成良好品质并挖掘其自身潜力,使个体达到积极、乐观、向上的人生状态。

受其影响,该领域集中于科学地研究人类优势和幸福,以及阐释人类如何获得幸福并揭示影响这些状态的相关因素^[16]。积极心理学吸纳了众多心理学研究的成果,并沿用已有的量化和质性研究的方法和技术,在广泛的社会领域以实证的方法探索、发现和预测人类走向幸福的路径^[17]。在很短的时间里,积极心理学就取得了显著成就。马丁·塞利格曼主导的大都会保险公司研究、美国棒球联赛和 NBA 研究、伯克利游泳队研究、美国军队研究等^{[18][21][19][19]},都从不同方面证实了积极乐观对公司业绩、比赛成绩及创伤后复原能力等方面的正向影响。

积极心理学创立之初,马丁·塞利格曼等人承认积极心理学仍然沿用的是与经典心理学相同的研究方法和工具。即积极心理学并不是站在经典心理学研究的对立面,而是对经典心理学的必要补充,它只是心理学研究兴趣和方向的转变——从修复生活中最糟糕的事情转向创造生活中最美好的东西^[20]。作为现代科学心理学流派之一,积极心理学研究有三大支柱:第一个支柱是个人的积极生活体验,主要是开发积极情绪;第二个支柱是发挥积极的人格特质,主要是品格优势和美德;第三个支柱是运用积极的组织系统,主要是那些促进社会积极发展的机构和家庭^[21]。

在积极心理学的有关成果中,最有影响的是克里斯托弗·彼得森(Christopher Peterson)和马丁·塞利格曼领导的学术团队历经三年的跨文化研究。该团队在对涉及“性格优点”和“美德”的大量文献(从精神病学、青少年发展到哲学、宗教、心理学)回顾的基础上,发现了在各种文化(包括中国的儒家思想和道教文化,南亚的佛教和印度教文化,西方的希腊哲学、犹太教、基督教、伊斯兰教)中总共有 200 多种美德、横跨整个世界 3 000 年历史的不同文化,并归纳出 6 个放之四海而皆准的美德:智慧与知识、勇气、仁爱、正义、节制及精神卓越,同时根据 10 项标准从众多的候选“性格优点”中选择了 24 种分别归类到这 6 大核心美德中^{[22][5]}。该成果于 2004 年公开发表。积极心理学研究者进行一系列的跨文化研究,进一步证明了 24 项性格优点的普适性^[23]。

可见,积极心理学这一新兴领域克服了传统心理学的局限,适应了时代发展的需要,为幸福人生发展不但提供了理论依据,而且提供了实际解决的办法,因此迅速为教育界所关注和应用。

三、积极教育运动的兴起:积极心理学的应用

积极心理学不是一项观赏性运动,其重要性在于应用。2004 年,宾夕法尼亚大学创立应用积极心理学硕士学位(Master of Applied Positive Psychology,简称 MAPP),马丁·塞利格曼特意加入“应用”二字,避免其成为“装饰性”学科^{[19][5]}。积极心理学的使命就是将其最新的研究成果与现实应用结合起来。

传统教育在过去相当长的一段时间内,以发现孩子身上存在的消极问题为主要任务,然后再寻找解决这些问题的机制或办法。事实上,教育正是应该帮助那些没有问题的孩子去识别并发展其身上的积极品格。基于积极心理学的积极教育思想在反思传统教育观念的基础上,主张以积极的态度重新解读教育,采取积极的教育理念和行动激发和引导学生积极的情感体验,以培养学生积极的人格品质和努力向上的心态^[24]。

积极心理学之父马丁·塞利格曼将积极教育定义为既能教授传统的技能知识,又能传递幸福能力的教育^[25]。积极教育是将积极心理学的原理应用于教育领域的范例,旨在加强学生幸福感和学习之间相互增强、相得益彰的关系^[26]。积极教育是对传统教育的一种补充,更是对传统教育的一种升华^[27]。积极教育的内容涵盖幸福、乐观、希望、感恩、心理韧性、自我效能、成长型思维、坚毅、宽恕等人的积极情感的培养^[28]。

在积极心理学运用的早期,积极教育在学校的实践就已经展开了。美国是积极心理学的发源地。20 世纪 90 年代,宾夕法尼亚大学的心理学家开展了“宾夕法尼亚复原力项目”,并在中小学开展实证研究,希望通过改变学生的思维模式来提升其受到挫折后快速复原的能力^[29];2006 年,英国威灵顿公学在全球率先实践了积极教育,开设幸福课教授学生获得幸福

的理念和方法;2009年,澳大利亚设立国家专项基金用于实践积极教育,以建设“幸福国家”^[30-11]。2014年,在美国纽约市,积极心理学创始人马丁·塞利格曼、米哈里·希斯赞特米哈伊(Mihaly Csizsentmihalyi)、詹姆斯·鲍威斯基(James Paweiski),英国威灵顿公学校长安东尼·赛尔顿(Anthony Seldon),中国积极心理学界代表彭凯平五位国际积极心理学运动的领军人物,决定在国际上推动一场新的教育改革,旨在提升学生的幸福和积极心理品质;2016年,在美国达拉斯市,“国际积极教育联盟”正式成立,标志着积极教育的国际化战略正式启动^[31]。

在当前的时代背景下,积极教育思想已经广泛传播,并成为全球教育领域的新趋势。许多发达国家,如美国、英国、澳大利亚等都已兴起了积极教育运动。美国“学术、社会和情感学习联合会”(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning,简称CASEL)在幼儿园及中小学学生中进行的213项实验研究表明,积极教育能够提高学生的社交和情感技能,减少破坏课堂行为和校园霸凌,减轻学生压力和社交退缩现象;英国在54所中学的14000名学生中推行积极教育成果显示,积极教育有效降低了学生的抑郁、焦虑,学生抗挫力也明显提升;澳大利亚的吉隆文法学校为学生提供的250个系统课程结果显示,积极教育能使学生提高学习兴趣,减少和预防抑郁、焦虑,增加学生幸福感,提高学生积极情绪和生活满意度,以及提高学生学业成绩。2014年起,我国广州市增城区较早实施了积极教育,截至2018年,共有20所中小学参与实践。积极教育的实施有效提高了教师的敬业精神,通过改善教学方法提高了学生中考和高考成绩,同时极大地降低了学生自杀事件的发生^[32]。上述积极教育成果迅速受到世界各地的关注,并开始运用到教育革新中。

综上所述,积极教育运动呈现两大特点:其一,该运动以先进理论为指南,即基于极为前沿的基础研究成果——积极心理学;其二,该运动关注当今特别突出的教育现实问题,因此迅速受到教育实践者的欢迎。该运动重视帮助学生找回自尊、找到生活的意义,并获得自

信;尤其是主张教育要面向未来,关注和培养学生的积极情感、投入感、意义感和成就感及人际关系的正确处理,以促进学生的身心健康和全面成长。简言之,积极教育的目标之一是建立关于美好生活的理论模型和实践举措,其在广义的“终身教育”范围中也是适用的^[33]。

四、积极教育的实践操作:国际成功项目分析

(一)宾夕法尼亚复原力项目

宾夕法尼亚复原力项目(PennResiliency Program,简称PRP)是美国宾夕法尼亚大学积极心理学研究中心发起的,旨在预防学生应对青春期常见问题和抑郁症的一项计划。该项目通过教会学生更现实、更灵活地处理遇到的问题来培养学生的乐观态度,同时也教会学生创造性地决策和缓解心理压力的应对技巧。该项目是世界上得到广泛研究的预防抑郁症项目,在过去的20年中,已经有21项对照研究评估过宾夕法尼亚复原力项目,其中多数研究采用了随机分配实验对象的方法,研究对象为3000多名8~22岁的儿童和青少年。研究数据表明,经过测量评估,实验组儿童的心理韧性增加,焦虑感、无助感降低,从而有效地降低了临床抑郁水平。

宾夕法尼亚复原力项目的理论基础是马丁·塞利格曼提出的解释风格理论。解释风格是指个体对成功或者失败进行归因时表现出来的一种稳定倾向。马丁·塞利格曼把解释风格分为乐观解释风格和悲观解释风格。乐观解释风格将坏事件归因于外部的、不稳定的、具体的原因,将好事件归因于内部的、稳定的、普遍的原因;悲观解释风格则相反,将好事件归因于外部的、不稳定的、具体的原因,将坏事件归因于内部的、稳定的、普遍的原因等^{[34]78-106}。在压力情境下,乐观的解释风格是调节个体心理健康和身体健康的一种重要的内部资源。认知行为疗法中的ABC理论指出,我们对事件(Adversity)的信念及其解释(Belief),不仅会影响我们的情绪,而且会影响我们的行为模式(Consequence)。基于认知行为疗法,宾夕法尼亚复原力项目采取多种方法和工具来培养儿童和青少年养成乐观的解释风格。

宾夕法尼亚复原力计划包括提高认知能力和解决社交问题两个主要部分。为了使小学生了解认知疗法的核心要素,积极教育课程会让孩子认识到思维是可证实,而且是可改变的。孩子不必一定要相信进入脑海中的第一个想法,尤其是那些会直接带来悲观、焦虑的短暂而难以察觉的想法。解决社交问题主要是教会孩子克服无助感,学习如何变得坚定自信。经过12周(每周2小时)的积极教育课程学习之后,进行即时评估和6~36个月的纵向追踪评估,实验组与对照组学生相比都表现出显著的心理状况的改善,且效果至少能持续24个月^[35]。

(二)积极品格优势的识别与发展项目

在宾夕法尼亚复原力项目之后,马丁·塞利格曼团队设计了更加全面的课程来帮助学生识别自己的积极品格优势,以增强学生在日常生活中使用这些优势的能力。该团队发现,让人们更多地了解他们的优点,而不是一味地只改正缺点,是格外有益的。以一种全新的方式发挥自己的突出优势,能够最大程度地增加人们的幸福感,并减轻抑郁症状^[36]^[30]。

积极品格优势识别研究起源于积极心理学对积极心理品质培养的需求。既然要培养人的积极品质,那么又有哪些是积极品质呢?相对于治疗心理疾病的清单《心理疾病诊断手册》(*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*,简称DSM,所有“消极品质”的集合),积极心理学也需要建立积极心理品质的清单,即“六大美德24项积极品格优势”。克里斯·托弗彼得森和马丁·塞利格曼等人编制了价值实践优势问卷(Values In Action Inventory of Strengths,简称VIA-IS),并且根据实证研究的成果对其不断修订和完善^[22]^[27]。世界各地的研究者运用这些标准化的测量工具开展了大量的实证研究,发现性格优势与主观幸福感、心理健康、心理弹性、学业成就、生命质量等心理变量密切相关^[37]。积极品格优势识别工具可以对个体的优势进行识别,每个人都会有3~5项优势,也会有3~5项劣势^[38]。相对于传统的“木桶理论”找出短板和弥补短板,积极教育提倡找出自己突出的优势,同时在生活中应用并加以强化。发现学生的品格优势并进行教育,可

以重塑个体自信和自尊,对抗个体弥补短板带来的无助感,在展现优势而获得快乐的同时,可以用它们来抵抗劣势带来的不快乐。中国古语云:“三岁看大、七岁看老”。孩子的积极天性和优势在出生后的前六年里会逐渐固定到他擅长的方面。当孩子发现自己在做某些事时会受到称赞、关爱和注意,他就会刻意地多做这些方面的事。塑造孩子个性的过程是他的优势、兴趣和天赋交互作用的过程,当他发现在自己的小小世界中什么是有效的、什么是行不通的时候,孩子就会去发展他的优势而放弃不擅长的部分。

教育者可以将积极教育课程与传统德育工作和校本课程进行有机融合,通过对学生品格优势的发现与塑造,帮助学生建立起健全的人格,并有效发挥学生自身的心理优势与潜能,使学生获得更高的心理健康水平,以及创造出更佳的学习与生活品质。同时,学生的品格优势也是家庭积极环境特质的反映,在生活中表现出“善良、合作”品格优势的学生表现出较少的抑郁症状,具有“爱与被爱、信念”等品格优势的学生有更高的生活满意度^[39-40]。因此,在家庭教育环境中培养学生积极的品格优势显得尤为重要。

(三)“三件好事练习”项目

通过对儿童教育研究结果的分析发现,孩子在积极的心态下学习的效率更高、学习的效果更好。由于积极情绪的作用,他们的智力资源(注意力、创造力和知觉的范围)增加了,他们的社交技能(如使用或分享他人的观点、合作和亲社会态度)提高了,他们的身体素质也增强了^[41]。

因此,另一个经过实证能够提升积极心态的练习方法为“三件好事练习”,其理论基础是芭芭拉·弗雷德里克森(Barbara Fredrickson)提出的积极情感扩展与建构功能理论。她认为,积极心态是自我肯定的心理状态,并提出了“扩张—形成理论”,即认为积极情感就是在每一瞬间扩大行动与思考的范围,以形成长期资源来促进学生的成长和发展^[42]。要提高积极情绪,过上充满幸福感和成就感的人生,需要人们从积累身边的“小事”做起,这就是“三件好事练

习”,即至少在一周内每天花 15 分钟写出当天遇到的三件好事,并给这三件好事命名,写出具体做了什么、说了什么,以及为什么会感到这是件好事。事情或大或小都无所谓,但要写明重点,将脑海中的想法充分表达出来。因为是每日练习,所以孩子在每天晚上睡觉之前写出来效果最佳。研究数据表明,“三件好事练习”者一般在一个月之后就表现出更加积极、幸福的状态,在三个月和六个月的随访中发现其效果可以一直持续^{[36]125}。

“三件好事练习”简单易行,可以通过日记或睡前对话的形式,让孩子回忆一天中发生的好事情来激发其积极情绪。积极情感的扩展和建构功能理论是积极心理学中经验证的最佳概念之一,实验和纵向研究的结果也支持芭芭拉·弗雷德里克森的观点,即积极的情感体验不仅意味着幸福感的提升,而且有助于个体的成长和发展。积极情绪和学生个人成长相辅相成、互助互补,芭芭拉·弗雷德里克森把这种机制称为积极情绪的上升螺旋^[43]。在积极教育过程中开展“三件好事练习”,通过创造积极的情感体验和认知行为螺旋,有助于传统教育和积极教育目标的共生共长。

以上这些项目,不仅鲜明地体现了积极教育的理念,而且表明在进行积极教育实践时,要充分结合积极心理学的研究成果,因地制宜地结合教育对象的个性特点和文化背景开展因材施教。积极教育的实践方法具有较高的操作性和可行性,同时辅以积极心理学的测量手段,可以对积极教育的实践过程进行效果评价。

五、进一步分析:积极教育于我国的可借鉴性

人工智能日益发达,阿尔法狗、无人驾驶等技术已经展现出超越人类智力的潜能。在未来的人工智能时代,人类将会有许多事情没有机器做得好,许多重复性的劳动也将会大规模地被机器所代替。人类如何才能不被机器所取代,如何培养能够适应未来社会的人才,这些都是教育工作者面临的新问题。

(一)积极心理学成果的跨文化普适性

随着社会的发展和人类对许多问题认识的深入,文化差异问题开始成为心理学和社会

学研究中的一个核心问题。近年来,心理学在发展过程中逐渐表现出比较关注文化在人心心理发展中的作用,文化心理学、跨文化心理学日益成为心理学研究的热点。积极心理学在研究范围上也加强了跨文化的比较研究,通过了解“积极心理学”在不同国度、不同社会文化背景下的不同特征,以及影响的变量有何差异,力求积极心理学的研究成果具有跨文化普适性。

“祸兮福所倚,福兮祸所伏。”这句中国谚语揭示了东方人观察问题的视角。东方人认为,世间万物都处于永久的流动之中,就像好事肯定会发生一样,坏事也一定会降临;反过来,生活的挑战也可能预示着胜利,“好”和“坏”的平衡在生活中无处不在^{[44]34}。积极心理学强调快乐、满意等积极情感,但不同的文化对“快乐”的理解有所差异。中国古语云:“天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨……”埃德·迪纳(Ed Diener)在研究不同国家的主观幸福感时,发现在北美文化中追求快乐是一项基本权利;而在东方佛教文化中,快乐则被认为是历经苦难的结果^[45]。“心理韧性”所反映的内容和中国传统文化中的“逆境观”也多有重叠。面对重大压力,儒家注重依靠自己来解决困难,道家提倡在困境面前的柔韧性。跨文化研究证明,中国人应对困难事件时倾向采取乐观的看法和集体主义的应对方式,在面对重大压力和逆境的过程中,这些特点构成了中国人“心理韧性”的独特成分^[46-47]。

以上综述表明,积极心理学的研究正日益考虑不同文化背景下人们的心理特征,力求使其研究结果具有跨文化普适性。

(二)积极心理学与中国文化的传统契合性

从春秋战国时代至今,我国历代思想家均留下了关于知虑、情志、才性等心理学观点的思考,但遗憾的是并没有形成中国人自己的心理学体系,现行的心理学研究理论和方法完全是西学东渐的结果^[48]。积极心理学和积极教育运动在中国的发展,理应避免前车之鉴,从中国传统文化中汲取积极的教育思想,充分考量与幸福、快乐、积极相关的文化因素。从某种程度上来说,借助于研究古代中国人的心理、思想和概念的结果,引申并用于解读当代中国人的心理

和行为现象,可能更加容易理解中国人的心理特性,同时也更加容易被中国社会所接受^{[12]340-342}。

中国传统文化中儒、释、道思想在对人与人、人与自然、人与自我等精神超越的追寻中,蕴含大量积极心理学和积极教育的智慧。培养美德是儒家学说的核心内容,积极心理学对六大美德的研究也充分考量了“仁、义、礼、智、信”儒家道德中最重要五种美德。儒家经典《礼记·大学》开篇中的“大学之道在明明德,在亲民,在止于至善”,阐释的也正是人性的光辉和积极的力量。“塞翁失马焉知非福”亦是中国人极其注重思维变通的有力证明。积极心理学研究也发现,富有辩证思维的人有更多的积极情绪体验,活得更快乐、更坦荡、更长寿^[49]。

积极教育与东方文化的结合研究已经展开。在一份包含亚洲 13 所中小学的积极教育实践报告中,研究者采用横断和纵向研究相结合的方法,将积极教育融合儒家文化,在学生的心理健康和学业成绩之间达到了良好的平衡^[50]。积极教育与中国文化传统的契合之路已经开启,中国智慧亦在遵循实证研究的积极教育之路上取长补短、相得益彰。

(三)积极教育与实现“中国梦”的现实契合性

积极教育观有助于激发和教育学生努力实现“中国梦”。习近平总书记在党的十九大报告中提出:“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。”^[51]美好生活不仅是物质生活的需要得到满足,同样也要满足心理层面的需要。习近平总书记高度重视人民的幸福感,并将其列为“中国梦”的重要组成部分。习近平指出:“实现中华民族伟大复兴的中国梦,就是要实现国家富强、民族振兴、人民幸福。”^[52]而幸福正是积极心理学的研究方向。马丁·塞利格曼提出了幸福的 PERMA 模型,将心理幸福定义为五个元素,即将积极情绪(Positive emotion)、投入(Engagement)、人际关系(Relationship)、意义和目的(Meaning & Purpose)、成就(Accomplishment)作为幸福 2.0 的理论框架,并且每个元素都可以量化,都可以促进人们心理幸福感的提升,幸福

PERMA 框架在积极教育领域具有适用性^[53]。

党的十九大报告提出:“加强社会心理服务体系建设,培育自尊自信、理性平和、积极向上的社会心态。”^[51]这是对中国社会发展新阶段面临新问题的创新式解决方案,也与积极心理学所倡导的积极心态完全一致。为加强社会心理服务体系建设,2018 年 12 月,国家卫健委、中央政法委、中宣部、教育部等十部委联合印发《全国社会心理服务体系试点工作方案》,要求到 2021 年底,试点地区逐步建立健全社会心理服务体系,将心理健康服务融入社会治理体系^[54]。该方案强调要完善教育系统的心理服务网络,积极创建心理健康教育特色学校。中小学要设立心理辅导室,并配备专职或兼职教师,以培养学生积极乐观、健康向上的心理品质,促进学生身心健康发展。在落实中央关于“加强社会心理服务体系建设的部署过程中,要明确目标和定位,社会心理服务的核心目的不是“治病救人”,而是要从正面开展心理建设,提升社会心态,增强人们的获得感和幸福感^[55]。积极教育是加强社会心理服务体系建设的有力支撑,在学校教育体系中开展积极教育,能够激发学生的正能量,从而让学生带着积极心态走入社会。

习近平总书记在党的十九大报告中还提出:“青年一代有理想、有本领、有担当,国家就有前途,民族就有希望。”^[51]积极教育能使青少年更积极、更幸福、更健康、更道德,还能提升学生学业成绩,同时也是对党的十九大精神的积极响应和推动“幸福中国”伟大工程的具体实践。

(四)积极教育对新近出台的中国教育现代化目标的特别意义

2019 新年伊始,中共中央、国务院发布《中国教育现代化 2035》,提出推进教育现代化的八大基本理念:“更加注重以德为先,更加注重全面发展,更加注重面向人人,更加注重终身学习,更加注重因材施教,更加注重知行合一,更加注重融合发展,更加注重共建共享”^[6]。

但是,当今处于改革深水区的我国学校教育存在诸多严峻难题。现代化的教育手段的确可以提高教学和学习效率,但成绩并不是衡量人才的唯一标准。在应试教育的环境之下,我国

青少年在成长过程中背负过多的心理压力,在不同的年龄阶段暴露出越来越多的心理问题。有充分的证据表明,在国际学生评估项目(Programme For International Student Assessment,简称 PISA)测试中表现最好的亚洲国家往往具有由来已久的考试文化,学生大多参与正规学校系统之外的补习班,且普遍因为父母对于教育的高期望而承受很大压力^[56]。随着数字化时代的到来,面向未来的人才培养面临多重挑战,在基本生存权利已经得到保障的前提下,人们越来越注重追求精神层面的美好生活。如何摆脱心灵空虚及追求更加有意义的幸福人生,已经成为摆在全人类面前亟需解答的问题,而积极教育正是解决这一困境的有效方法。

无疑,积极心理学的恰当应用有助于解决上述危机,尤其是有利于健全地立德树人,使学校在教育现代化目标指引下培养适应未来社会的、身心健康的人才。

六、结语:对我国应用和拓展积极教育的建议

本研究认为,积极教育运动基于先进的心理学实证研究成果和实践经验,显著地克服了经典心理学过于关注消极、负面心理的问题,逐步地打破了人们对心理学的疑虑和恐惧,倡导用一种更加开放的、欣赏性的眼光去看待人类的潜能、动机和能力等。积极教育已经取得了丰硕成果,并且也契合中国传统文化和教育政策。因此,积极教育运动值得我国学校教育和实践的关注。在未来的发展过程中,积极心理学的理论体系和研究方法仍在不断发展与完善。结合我国教育领域的实际情况,对我国应用和拓展积极教育工作建议如下。

(一)加强积极教育相关理论研究

研究者要加强对该运动的研究和试验。正如联合国教科文组织发表的文献——《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》所指出的,针对“全球社会变革中的种种趋势、紧张和矛盾以及由此产生的新的知识前景……务必要探寻促进人类福祉的替代方法……以期维护人类及其共同福祉”^{[1] 83-84}。本研究认为,积极教育理念是值得研究者去探索的特别策略之一。如何让积极教育的理念和方法更加适应

中国的本土文化,需要从跨文化心理学的视角进行主位与客位相结合的研究。

同时,研究者要看到积极教育运动需要注意的局限性。从1998年至今,积极心理学在收获了丰硕研究成果和产生广泛影响的同时,在关于“科学研究价值无涉”“主观与客观偏差”等方面也遭受了诸多批评^[57]。正如,维克多·弗兰克尔(Viktor Frankl)的意义疗法观所表明的,“人有最后一个自由——在任何境遇下选择自己的生活态度和行为方式的自由”^{[58]79},通过对“苦难意义”的理解也能够建立积极的人生观。

(二)加强开展基础研究和实践创新

当今社会,全世界青年人抑郁指数不断上升,生活满意度逐渐下降,他们甚至被称为“抑郁流行病”一代。积极教育认为,心理弹性、社会责任感、生活意义感等应该通过学校教育传递给孩子,学校是对学生积极主动地实施预防心理问题和促进心理健康发展的完美场所。

理论上,研究者要加强相关研究,尤其是本土化的积极心理学研究。教育的科学化要基于心理学,正如现代教育学的主要奠基人约翰·弗里德里希·赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)指出的,心理学有助于明确教育实践的途径、手段和障碍^{[59]314-315}。积极教育运动正是基于当代科学心理学最新的分支——积极心理学而兴起的。然而值得注意的是,现代心理学兴起于西方,美国是其大本营,故为取样方便其大部分研究都以美国大学生为样本^[60]。我们的研究若只是照搬这种失之偏颇的样本所得出的具体结论,则容易出现偏差。因此,研究者要结合中国的传统和当下国情,运用跨文化心理思维,开展本土化的积极心理学研究。

实践上,首先,要加强教师的积极心理辅导和培训。我国教师群体的心理健康状况不容乐观^[61],只有积极乐观的老师才能教出积极乐观的孩子,通过积极心理辅导对教师心理健康的干预和提升势在必行。积极教育强调在日常生活中的渗透和体验,教师应该通过培训掌握积极教育的理论和实践方法,才能在教学活动中有效地开展积极教育。其次,要运用现代化的教育手段。学校要利用信息技术和新媒体创新教学教法,采用新时代青少年喜闻乐见的呈

现方式,增强积极教育的趣味性和可操作性。最后,要加强积极教育法规政策的制定和实施。在学校教育体系中实施积极教育,国家也应制定好相关的政策法规,为积极教育的良好开展、为面向未来培养人才打好坚实的基础。同时,积极心理学的理论视角和实践应用也要重视文化适切性的考量。中华民族共同体积淀了深厚的积极心理特征,积极教育要重视文化多样性

场景下优秀文化的应用,发扬中华民族共同体的集体主义传统和文明交流互鉴精神,发挥个体能动性(Agency)和集体能动性(Co-agency),才能实现积极心理学和积极教育与本土优秀文化的契合,最终达到激发学生潜在的正能量、促进提升教育质量的效果。积极教育强调发掘和培育学生优势品质、重视幸福感的培养等理念,将促进我国学校教育内容和方法的更新。

参考文献:

- [1] 联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,2017.
- [2] Sizer R. University Reform // De Schooling Society by Ivan Illich[J]. Comparative Education Review, 1972(2): 359-361.
- [3] 顾明远.要与反教育行为作斗争[J].中国教育学刊,2011(9):卷首语.
- [4] 联合国国际幸福日[EB/OL].(2012-03-20)[2022-02-21].<http://www.un.org/zh/events/happinessday/background.shtml>.
- [5] 核心素养研究课题组.中国学生发展核心素养[J].中国教育学刊,2016(10):1-3.
- [6] 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL].(2019-02-23)[2022-02-21].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201902/t20190223_370857.html.
- [7] 习近平.人民对美好生活的向往就是我们的奋斗目标[EB/OL].(2012-11-15)[2022-02-21].http://www.xinhuanet.com/18cpenc/2012-11/15/c_123957816.htm.
- [8] 人民日报评论员.始终充满积极向上的正能量——三论“在激情奋斗中绽放青春光芒”[EB/OL].(2017-05-06)[2022-02-21].<http://opinion.people.com.cn/n1/2017/0506/c1003-29258606.html>.
- [9] Seligman M. E. P, Ernst R M, Gillham J, et al. Positive education: positive psychology and classroom interventions[J]. Oxford Review of Education, 2009(3): 293-311.
- [10] 况志华,叶浩生.当代西方心理学的三种新取向及其比较[J].心理学报,2005(5):702-709.
- [11] 任俊,叶浩生.当代积极心理学运动存在的几个问题[J].心理科学进展,2006(5):787-794.
- [12] 彭凯平.吾心可鉴:澎湃的福流[M].北京:清华大学出版社,2016.
- [13] David G. Myers. The funds, friends, and faith of happy people[J]. American Psychologist, 2000(1): 56-67.
- [14] 世界卫生组织.抑郁症[EB/OL].(2021-09-13)[2022-02-21].<http://www.who.int/zh/news-room/fact-sheets/detail/depression>.
- [15] Seligman M. E. P. Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission[J]. APA Monitor, 1998(1): 2.
- [16] Gable S L, Haidt J. What(and why) is positive psychology?[J]. Review of General Psychology, 2005(2): 103-110.
- [17] 曹新美,刘翔平.从习得无助、习得乐观到积极心理学[J].心理科学进展,2008(4):562-566.
- [18] 马丁·塞利格曼.真实的幸福[M].洪兰,译.沈阳:万卷出版公司,2010.
- [19] 马丁·塞利格曼.持续的幸福[M].赵昱鲲,译.杭州:浙江人民出版社,2012.
- [20] Seligman M. E. P., Parks A C, Steen T. A balanced psychology and a full life[J]. Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences, 2004(1449): 1379-1381.
- [21] Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. An introduction[J]. American Psychologist, 2000(1): 5-14.
- [22] Peterson C., Seligman M. E. P. Character strengths and virtues: A handbook and classification[M]. New York: American Psychological Association and Oxford University Press, 2004.
- [23] Robert C. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification[J]. American Journal of Psychiatry, 2005(4): 419-421.

- [24] 陈振华.积极教育论纲[J].华东师范大学学报(教育科学版),2009(9):27-39.
- [25] 赵昱鲲.与大师面对面——访“积极心理学之父”马丁·塞利格曼教授[J].中小学心理健康教育,2010(8):8-11.
- [26] King R B, Caleon I S, Tan P L, et al. Positive Education in Asia[J].The Asia-Pacific Education Researcher, 2016(3): 361-365.
- [27] 任俊,梅秀.积极教育:当代班主任工作的新思路[J].班主任,2017(8):5-8.
- [28] 席居哲,叶杨,左志宏,等.积极心理学在我国学校教育中的实践[J].华东师范大学学报(教育科学版),2019(6):149-159.
- [29] Reivich G K J. Prevention of Depressive Symptoms in Schoolchildren: A Research Update[J]. Psychological Science, 1999(5): 461-462.
- [30] 曾光,赵昱鲲.幸福的科学:积极心理学在教育中的应用[M].北京:人民邮电出版社,2018.
- [31] 首届世界积极教育联盟成立大会在美召开[EB/OL].(2016-07-20)[2022-02-21].http://world.people.com.cn/n1/2016/0720/c1002-28568867.html.
- [32] 全球幸福政策报告 2018[EB/OL].(2018-02-10)[2022-02-21].http://www.happinesscouncil.org/report/2018/.
- [33] Pluskota A. The application of positive psychology in the practice of education[J].Springer plus, 2014(1): 147-153.
- [34] Alan C. Positive psychology: The science of happiness and human strengths[M].New York: Brunner-Routledge, 2004.
- [35] Cutuli J J, Chaplin T M, Gillham J E, et al. Preventing Co-Occurring Depression Symptoms in Adolescents with Conduct Problems: The Penn Resiliency Program[J].Annals of the New York Academy of Sciences, 2007(1): 282-286.
- [36] 塔亚布·拉希德,马丁·塞利格曼.积极心理学治疗手册[M].邓之君,译.北京:中信出版社,2020.
- [37] 段文杰,谢丹,李林,等.性格优势与美德研究的现状、困境与出路[J].心理科学,2016(4):985-991.
- [38] Seligman M. E. P., Steen T. A., Park N., & Peterson C. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions[J].American Psychologist, 2005(5): 410-421.
- [39] Park N., Peterson C. Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions[J].Journal of Happiness Studies, 2006(3): 323-341.
- [40] Gillham J., Adams-Deutsch Z., Werner J., Reivich K., Coulter-Heindl V., et al. Character strengths predict subjective well-being during adolescence[J].The Journal of Positive Psychology, 2011(1): 31-44.
- [41] Fredrickson B L. What Good Are Positive Emotions?[J].Review of General Psychology, 1998(3): 300-319.
- [42] Fredrickson B L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions[J].American Psychologist, 2004(1449): 1367-1377.
- [43] Fredrickson B L. The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good[J].American Scientist, 2003(4): 330-335.
- [44] 斯奈德,洛佩斯.积极心理学[M].王彦,席居哲,王艳梅,等译.北京:北京邮电出版社,2013.
- [45] Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index[J].American Psychologist, 2000(1): 34-43.
- [46] Heppner P P, Heppner M J, Lee D G, et al. Development and validation of a collectivist coping styles inventory[J].Journal of Counseling Psychology, 2006(1): 107-125.
- [47] 胡月琴,甘怡群.青少年心理韧性量表的编制和效度验证[J].心理学报,2008(8):902-912.
- [48] 喻丰,彭凯平,郑先隽.大数据背景下的心理学:中国心理学的学科体系重构及特征[J].科学通报,2015(5-6):520-533.
- [49] 刘书青,彭凯平,方平,等.辩证思维与辩证情绪的因果关系探究[J].心理与行为研究,2013(4):457-462.
- [50] Andrew J. Martin. Positive Education in Asia and Beyond[J].The Asia-Pacific Education Researcher, 2016(3): 493-498.
- [51] 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)[2022-02-21].http://cpc.people.com.cn/n1/2017/1028/c64094-29613660-2.html.
- [52] 习近平在十二届全国人大一次会议闭幕会上发表重要讲话[EB/OL].(2013-03-17)[2022-02-21].http://cpc.people.com.cn/n/2013/0317/c64094-20816352.html.

- [53] Kern M L, Waters L E, Adler A, et al. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework[J]. *Journal of Positive Psychology*, 2015(3): 262-271.
- [54] 关于印发全国社会心理服务体系试点工作方案的通知[EB/OL].(2018-12-04)[2022-02-21].<http://www.nhc.gov.cn/jkj/s5888/201812/f305fa5ec9794621882b8bebf1090ad9.shtml>.
- [55] 辛自强. 社会心理服务不等同“治病救人”[J]. *北京观察*, 2018(9): 16-17.
- [56] 吕云震, 高益民. PISA 结果利用于教育改革的三大误区[J]. *教育探索*, 2018(2): 31-35.
- [57] 孟娟, 印宗祥. 积极心理学: 批判与反思[J]. *心理学探新*, 2016(2): 107-111.
- [58] 维克多·弗兰克尔. 活出生命的意义[M]. 吕娜, 译. 北京: 华夏出版社, 2010.
- [59] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [60] Henrich J, Heine S J, Norenzayan A. Most people are not WEIRD[J]. *Nature*, 2010(7302): 29-29.
- [61] 张积家, 陆爱桃. 十年来教师心理健康研究的回顾和展望[J]. *教育研究*, 2008(1): 48-55.

Nurturing Students' Positive Energy: Recent International Positive Education Movement and Its Implications

Chang Yongcai, Jia Xinchao, Su Guangzheng, Wu Qian

(College of Education, Minzu University of China, Beijing 100081)

Abstract: The positive education (PE) has recently developed as a movement internationally against the background that pessimism has increasingly become the main threat to the healthy physical and mental development of youths and current school education models still suffer from more attention to overcoming negative factors. The movement is based upon the latest cutting-edge basic research results of positive psychology which introduces a more open and appreciative view of human potential, motivation and ability, and emphasizes human positive qualities and mentalities. So the effective practical PE projects show the striking novelty of positive education that PE pays more attention to helping students maintain self-esteem, find meaning of lives, and gain self-confidence. The movement especially advocates that education should work for the future, focus more on cultivating students' positive emotion with more senses of participation, meaningfulness and achievement, and proper interpersonal relationships for a more healthy and full physical and mental development of students. The research results also show a cross-cultural universality of positive psychology. It is quite consistent with the Chinese tradition of valuing virtues and career achievement, and it is also in line with the present China's need to achieve the "Chinese Dream" more with positive energies. So more relevant basic research and practical application in PE will help China more fully realize the goal of educational modernization, and serve the great rejuvenation of the Chinese nation.

Key words: positive psychology; positive education movement; cross-cultural universality; traditional compatibility; compatibility in present practice

【责任编辑:赵颖 责任校对:刘北芦】

英、澳两国学士学位制度的比较研究及借鉴

杨春¹,李箐²,苏艳丽¹

(1.沈阳师范大学 国际商学院,辽宁 沈阳 110034; 2.辽宁大学 亚澳商学院,辽宁 沈阳 110036)

摘要:学位制度建设不但是完善高等教育制度的需要,还能起到规范和引导人才培养模式的作用。在英国和澳大利亚的高等教育体系中,本科教育阶段采用的是普通学士学位加分等级荣誉学士学位的多元分层次学士学位授予体系。比较研究发现,多元分层次学士学位授予体系不但有利于提高拔尖人才的学术水平和科研能力,还兼顾了对技能型人才的职业化训练。借鉴英、澳两国的成功经验,结合我国本科教育的具体实践,探索构建新时代多元分层次学士学位授予体系的必要性及制度建设,以期为我国坚持“以本为本”、推进“四个回归”的高等教育本科层次内涵式发展提供启示。

关键词:学士学位制度;多元分层次;普通学士学位;荣誉学士学位

中图分类号:G649.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0066-09

21世纪以来,为适应经济社会发展的需求,很多国家的高等教育从精英化阶段进入大众化和普及化发展阶段。1999年,我国又做出扩大高等教育规模的重大决策,我国高等教育从此进入大众化发展阶段。二十年来,高等院校扩招大幅度提高了我国劳动力素质,为社会主义建设输送了大量人才,助力我国成为世界第二大经济体。

一、问题的提出

近年来,随着我国高等教育从大众化向普及化的过渡,普通高等学校本科毕业生素质的社会评价和雇主反馈开始转差。那么应该如何维护我国高等教育的学术标准和声誉,以及保护学生和公众的利益,成为高等教育面临的一个重大现实问题。

学位是个人通过学习专业知识取得学识及在某一学科领域获得学力水平的标志^[1]。20世纪80年代初,我国高等教育确立了三级学位制度,即学士、硕士和博士学位。学位制度的建立不但使高等教育制度得到了进一步完善,而且还起到了规范和引导人才培养模式的作用^[2]。但是,在目前学位制度下,本科期间无论是学习成绩优秀还是较差的学生,在毕业时获得的都是毫无差别的学士学位。授予学术水平差异化明显的本科毕业生单一化、同质化的学士学位是否为一种科学、合理的学位制度设计的结果?无等级划分的学士学位授予制度是否会因缺乏激励机制而削弱学业竞争,最终导致高等教育人才培养质量下降?这些都是目前我国高等教育亟待解决的

收稿日期:2021-11-20

基金项目:全国教育科学规划青年基金项目(CIA160225)

作者简介:杨春,男,北京人,沈阳师范大学副教授,经济学博士,硕士研究生导师,主要从事高等教育管理与金融制度研究;李箐,女,辽宁沈阳人,辽宁大学副教授,管理学博士,主要从事学术评估规则与学位制度研究;苏艳丽,女,辽宁沈阳人,沈阳师范大学副教授,管理学博士,硕士研究生导师,主要从事企业管理决策研究。

问题。

二、多元分层次学士学位授予体系的国际经验

英、澳两国的高等教育质量在全球一直都享有盛誉,虽然两国人口只占世界总人口的百分之一,但是在全球大学排名 50 强中,却有四分之一的高等院校来自英国和澳大利亚。英、澳两国高等院校毕业生的学术素养和能力,无论在国内还是在海外都获得了极高的社会评价和雇主认可,其学位授予制度设计的合理性、先进性和科学性可谓功不可没。长期以来,英联邦国家的高等院校在本科教育阶段,普遍采用的是以普通学士学位加分等级荣誉学士学位的多元分层次学士学位授予体系。多元指的是学士学位有普通学士学位和荣誉学士学位两种;分层次指的是普通学士学位低于荣誉学士学位,荣誉学士学位自身又分成若干高低等级。

多元分层次学士学位授予体系把竞争机制引入高等教育本科阶段,极大地激发了大学生的内生学习动能,提升了高等教育的学术标准,促进了人才培养质量的提高。审慎研究这些国家的多元分层次学士学位授予体系,汲取其在高等教育方面的成功经验,同时结合我国本科教育的具体实践,通过教育部、国务院和全国人大进行顶层设计,各高等院校做好分层对接,则能构建出我国新时代多元分层次学士学位授予体系,最终全面提高我国高等教育的人才培养质量。我国新时代多元分层次学士学位授予体系的建立和完善,将成为坚持“以本为本”(文科为本)、推进“四个回归”(回归常识、回归本分、回归初心、回归梦想)、促进我国高等教育本科层次内涵式发展的重要抓手,并将有力地推动我国高等教育治理体系和治理能力的现代化步伐。

(一)英国多元分层次学士学位授予体系

英国的高等教育质量蜚声世界,毕业生的学术水平得到了世界各国的广泛认可^[3]。英国的大学始于 12 世纪中期,最早成立的是牛津大学。目前,英国拥有 160 多所高等院校,其中 18 所进入世界高校 100 强。2019 年,在排名方法与评分标准更注重学术的 QS(Quacquarelli

Symonds)世界大学百强排名中,牛津大学(第四)、剑桥大学(第七)、伦敦大学学院(第八)、帝国理工大学(第九)进入前十名。英国绝大多数提供高等教育的院校都是公立性质的,其办学经费由英国高等教育拨款委员会负责提供。然而,这些高等院校在英国的运行是独立的,不受政府影响,享有学术自由。在英国,高等教育的提供机构只要拥有英国皇家特许状并在枢密院备案,就可以自行授予毕业生学位。

世界上最早为“优等生”授予荣誉学位(Honours Degrees,简称 Hons)的是始建于 1088 年的意大利博洛尼亚大学(University of Bologna)。大约一百年后,牛津大学将起源于意大利的荣誉学位制度引入英国的高等教育学位体系中^[3]。目前,多元分层次学士学位授予体系依然是英国高等教育本科层次学位授予体系的具体表现形式。

1. 授予形式

在这种学位授予体系中,本科毕业生被授予的学士学位有两种:普通学士学位(Ordinary Degrees,简写 Degrees)和荣誉学士学位(Honours Degrees,简写 Hons)。其中,荣誉学士学位分为四个等级:1 级荣誉学士学位(First Class Honours);2.1 级荣誉学士学位(Upper Second Class Honours);2.2 级荣誉学士学位(Lower Second Class Honours);3 级荣誉学士学位(Third Class Honours)^[4]。在英国,大学生在本科毕业时通常只是颁发学士学位证书,而没有严格意义上的本科毕业证书。在本科毕业生的学士学位证书上,学位证书的类型会被明确标明是普通学士学位还是荣誉学士学位。如果是荣誉学士学位,证书还会标明持有者所获得的荣誉学位等级。

本科学习(除医学、工程、法律等专业)在英国通常需要三年(苏格兰四年)。英国高等院校通常把本科层次的课程分成核心课程、专业课程、选修课程三个模块。其中,核心课程和专业课程为必修课。只有以高于及格分数段的成绩修满全部必修课程和最低数量要求的选修课程的学分,并且毕业论文或毕业设计成绩在及格分数段以上的本科生,才能获得荣誉学士学位;而只达到及格分数段的毕业生会被授予普通学士学位。

荣誉学士学位的等级是根据学生在大学二、三年级(通常各占 50%)加权平均成绩确定的(大学第一年级的成绩不计入计算)。加权平均成绩是用各科成绩乘以该科权重(该科学分占该学年学分比例)的和除以该学年所学科目总数得到^[5]。加权平均成绩 70 分以上获得 1 级荣誉学士学位;60~69 分获得 2.1 级荣誉学士学位;50~59 分获得 2.2 级荣誉学士学位;45~49 分获得 3 级荣誉学士学位;40~44 分获得普通学士学位(本科 40 分及格),详见表 1。

表 1 英国本科毕业生分等级学士学位

学位类别	学位等级	加权平均分
荣誉学位	1 级	70 分或以上
	2.1 级	60~69 分
	2.2 级	50~59 分
	3 级	45~49 分
普通学位	普通	40~44 分(及格分数段)

资料来源: <https://www.thestudentroom.co.uk/university/courses/degree-classifications> 整理

2. 学术标准的维护

英国高等教育质量保证署(Quality Assurance Agency for Higher Education, 简称 QAA)是英国对高等院校内部的高等教育质量保障体系进行风险评估的唯一代理机构。它作为英国高等教育标准和质量的独立监督和咨询机构,负责制定和监督英国高等教育标准,包括英国高等教育质量标准的制定,以及制定和监督与高等教育文凭相关课程的标准,并授权批准和监督提供这些课程的教育机构^[6]。

为了保证一流大学和低水平大学授予的荣誉学士学位具有相同的学术水平,英国政府会委托 QAA 定期(4~6 年一次)对高等院校的教育质量进行评估,然后根据评估的结果确定各高等院校各专业不同等级荣誉学位的授予比例^[7]。英国绝大多数本科毕业生都能获得荣誉学士学位,但被授予 1 级和 2.1 级荣誉学位的毕业生人数在不同水平大学却有很大差异,即名牌大学授予率可达 80%以上,而“三流”大学只有 40%左右^[8]。

3. 对学生的影响

在英国,申请攻读硕士学位和大企业招聘时,通常对本科毕业生的门槛要求(Entry Requirements)一般要至少达到荣誉学士学位 2.1

级。学位证书上标明 1 级荣誉学士学位的学生可以直接攻读博士学位,而无需经过硕士阶段学习。因此,在这种多元分层次学士学位授予体系下,英国的本科生为在毕业时能够获得较高等级的荣誉学位,不但重视大学最后两年每学期的每一次考试,而且还要认真对待每一次(无论是个人还是小组)的课程作业和相关论文的按时写作和及时提交。

(二) 澳大利亚多元分层次学士学位授予体系

澳大利亚的高等教育始于 1850 年建立的悉尼大学。目前,澳大利亚共有 40 所公立大学、两所私立大学(邦德大学 Bond University 和北默多克大学 North Murdoch University)。2019 年 6 月,英国高等教育资讯和分析数据提供商 QS 发布的 2020 年 QS 世界大学排行榜中,澳大利亚五星级大学联盟“八大”中有 5 所大学跻身全球 50 强,包括澳大利亚国立大学(第二十九)、墨尔本大学(第三十八)、悉尼大学(第四十二)、新南威尔士大学(第四十三)、昆士兰大学(第四十七)。因此,澳大利亚的高等教育也属世界一流水平。

澳大利亚在历史上曾是英国的殖民地。1788 年,澳大利亚建国时英裔人口占总人口的 90%以上。因此,作为英联邦国家之一的澳大利亚在文化和教育方面深受英国的影响。19 世纪后期,澳大利亚在高等教育本科教育层次中开始借鉴英格兰的荣誉学位制度^[8]。此后,在其高等教育中,本科层次采用的一直是多元分层次学士学位授予体系。

1. 授予形式

澳大利亚本科教育实行三学年制(医学、工程和法学等 4~5 年),学士学位分为普通学士学位和分等级的荣誉学士学位两种。在本科学习期间,学生如果修满其所在专业教学计划中规定的所有科目的学分(一般不需要毕业论文或毕业设计),那么在其毕业时将被授予普通学士学位。

澳大利亚的荣誉学士学位分为两种:一种是“邀请式”,即学生在完成本科三年普通学士学位课程学习后再加学一年,毕业时按照学生在这一年中课程和论文(各占 50%)成绩授予

不同等级的荣誉学士学位。但是,大多数本科生是没有这种机会的,只有那些按时修完全部专业必修课和指定的一定数量的选修课,并在考试中绩点(Grade Point Average,简称 GPA) 5.0 以上的优等生(占本科生总数不到 5%),才能被邀请进入为期一年的荣誉学士学位学习阶段。在加学的一年中,学生不但要通过设定的四门挑战性课程的考试,还要在老师的指导下完成一份具有学术价值的论文。另一种荣誉学士学位是直接嵌套在该专业本科四年的学习中,前三年重点学习为荣誉学位学生专门设计的三个模块的课程(核心课程、专业课程、选修课程)内容并撰写专业论文,最后一年要提交有学术价值的小组课题,并在老师的帮助下完成相关研究。四年学习结束后,根据学生成绩授予不同等级的荣誉学士学位。这种“嵌套式”荣誉学士学位进入的门槛极高,并在学生进入大学前通过“高考”就完成了筛选。以 2020 年 2 月澳大利亚昆士兰大学高级经济学、金融学荣誉学士学位入学标准为例,申请者需要提供 OP1(相当于百分制中平均成绩 99 分,即 Overall Position,简称 OP,OP 一共有 25 个等级,OP1 最高,OP25 最低)的成绩^[9]。

根据学生的加权平均成绩,澳大利亚的荣誉学士学位可以分为五个等级授予:一等荣誉学士学位(First Class Honours,简称 Class I);二等 A 荣誉学士学位(Upper Second Class Honours,简称 Class IIA);二等 B 荣誉学士学位(Lower Second Class Honours,简称 Class IIB);三等 A 荣誉学士学位(Upper Third Class Honours,简称 Class IIIA);三等 B 荣誉学士学位(Lower Second Class Honours,简称 Class IIIB)^[9],详见表 2。

表 2 澳大利亚荣誉学士学位和普通学士学位学制和录取方式

学位类别	学位等级	学制	录取方式
荣誉学位	1 级	四年	邀请式(本科三年中 GPA5.0 以上)或嵌入式(“高考”平均成绩 95-99 分)
	2 级 A		
	2 级 B		
	3 级 A		
	3 级 B		
普通学位	普通	三年	正常入学

资料来源:https://future-students.uq.edu.au/study/program 整理

2. 学术标准的维护

澳大利亚高等教育质量与标准局(Tertiary

Education Quality and Standards Agency,简称 TE-QSA)是澳大利亚唯一的非营利性高等教育质量保证和管理机构。该机构通过均衡利益、风险反思的方法来保护学生的利益和澳大利亚高等教育的声誉,以支持高等教育多元、创新和卓越发展。所有在澳大利亚提供高等教育的组织(公立和私立大学、海外大学的澳大利亚分支机构和其他高等教育机构)都必须在 TEQSA 注册,没有获得自我认证授权的高等教育提供者(几乎所有非大学形式的机构或组织)的课程也必须由该机构认可^[10]。

TEQSA 通过对高等院校进行的高等教育质量保障风险评估,来保证高等教育机构或组织能够提供各项质量保障指标高于阈值(threshold)的高等教育服务,并促进澳大利亚高等教育部门的质量提升^[11]。TEQSA 根据澳大利亚《高等教育标准框架》(Higher Education Standards Framework,简称 HESF)中的《风险评估框架》(Risk Assessment Framework,简称 RAF),一年一次地对高等院校教育质量进行风险评估,以保证各高等院校的荣誉学位授予能够维护澳大利亚高等教育的学术水准和声誉^[11]。

3. 对学生的影响

澳大利亚学位体系中有一个独特的现象,即普通学士学位被视为学生只是在接受高等教育后完成了职业化的训练过程,硕士学位也不被当作学生接受过学术培养及具备科研能力的标志,而被认为是升级版职业化训练的完成^[8]。在澳大利亚,即使是普通大学向成绩优异的本科三年级学生“邀请”加读一年荣誉学士学位课程的标准,也要比顶尖大学接收普通本科毕业生入读硕士学位的标准要高,获得荣誉学士学位的毕业生社会评价极高、雇主反馈很好。

在澳大利亚,荣誉学士学位不但是本科毕业生卓越能力的证明,也是“高材生”身份的象征。获得普通学士学位的当地本科毕业生除了进入社会寻求工作,较难获得攻读硕士学位、博士学位的学习机会,因为本土学生申请攻读博士学位的前提要求是具有二等 A 以上的荣誉学士学位(海外学生不受限)。因此,澳大利亚的学生如果希望在未来升学和求职的竞争

中占有领先地位,只能发奋苦读争取获得高等级荣誉学士学位。

三、英、澳两国多元分层次学士学位授予体系的比较分析

(一)英、澳两国多元分层次学士学位授予体系的共同之处

1.学士学位的多元化设置

无论是英国还是澳大利亚,高等院校在高等教育本科层次不是为毕业生授予无差别的学士学位,而是有多元化的学士学位供学生争取。这表明英、澳两国在人才培养模式中,人才培养目标的设定既兼顾经济社会生产的需求,又满足科学研究发展的需要。在高等教育从精英化发展到普及化的时代潮流下,普通学士学位的设置回应了社会各领域发展需要较高素质人才的需求,强调对学生实施职业化训练,这是一种普及化教育;荣誉学士学位的设计则是为学有余力的优等生进行学术研究能力培养,在为社会输送拔尖人才的同时也为研究机构培育了学术苗子,具有典型精英化教育的特点。英国和澳大利亚普通学士学位的学制都是三年。

2.荣誉学士学位的分层次化授予

英、澳两国的荣誉学士学位都不是只有一种无等级差别的表现形式,而是根据学生在本科阶段课程学习的加权平均成绩将其分成了若干层次。英国荣誉学士学位分四个等级,而荣誉学士学位在澳大利亚则有五个等级。英、澳两国分层次的荣誉学士学位把市场竞争机制引入高等教育的本科阶段,比相对于单一的学士学位制度更具科学性和合理性。分层次的学士学位授予体系是高等教育体系和学位制度现代化的标志之一,丰富和完善的人才培养方式提高了英、澳两国高等教育治理体系和治理能力的现代化水平。荣誉学士学位分层次化授予自带的激励机制,激发了学生追求卓越的内在动力,发挥了鼓励学生学业竞争、促进学生持续进步、提升学校人才培养质量的良好作用。

3.独立机构保证荣誉学士学位授予质量的一致性

如果期望荣誉学士学位能够获得良好的社会评价和雇主反馈,那么保证学术水平参差

不一的各高等院校授予的荣誉学士学位质量的一致性就显得尤为重要。在英国,QAA是高等教育质量保障体系中独立运作的代理机构,负责对英国高等院校内部的质量保障体系进行基于风险的高等教育复核评估,它的任务是保障公众和学生的利益,以维护高等教育的学术标准和质量^[12];在澳大利亚,TEQSA是具有独立性的高等教育质量与标准署,它负责高等教育中专业和课程认证、信息发布、质量保障体系风险评估、高等教育质量评估、高等院校资格注册和提供咨询建议等工作^[10]。

QAA和TEQSA分别为两国构建了高等教育的外部质量保障体系,并定期对各自国家高等院校进行高等教育质量风险评估。QAA和TEQSA通过综合运用多种方式审核高等院校在提供高等教育过程中的核心指标,对各种潜在风险进行事前识别、估测,同时要求具有质量风险的院校提出解决方案并采取行动消除风险,从而确保不同水平的高等院校授予的荣誉学士学位的质量一致。

(二)英、澳两国多元分层次学士学位授予体系的差异

1.荣誉学士学位的学制年限不同

英国(苏格兰除外)的荣誉学士学位和普通学士学位的授予都可以在英国高等教育本科层次三年学制内完成,本科毕业生被授予的学位类型和等级取决于其在大学最后两年的GPA成绩。澳大利亚的荣誉学士学位体制是在改变了普通学士学位三年制本科学制的基础上建立起来的,荣誉学士学位无论是“邀请式”还是“嵌套式”都需要学习四年。“邀请式”荣誉学士学位采用的是“3+1”学制,即学生在完成普通本科三年的学习后,学业表现卓越的学生被邀请通过加学一年的方式完成荣誉学位学习;“嵌套式”荣誉学士学位则是在入学之初就已经确定了四年学制。

2.荣誉学士学位的人才培养对象不同

荣誉学士学位无论是在英国还是在澳大利亚,都是优秀本科毕业生身份的象征和对其能力肯定的标志。荣誉学士学位制度对于增强学生学习的荣誉感、激发学生学习的积极性和主动性、提高学校的人才培养质量、提升学校

整体教风学风建设水平有着重要作用。在英国高等教育体系中,荣誉学士学位制度具有“大众化”的特点。所有在英国高等院校本科阶段学习的学生,都有机会通过努力学习获得优异的加权平均成绩,并被授予不同等级的荣誉学士学位。而“精英化”则是澳大利亚荣誉学士学位制度的标志。“邀请式”荣誉学士学位只邀请在本科三年学习中成绩拔尖的优等生;“嵌套式”荣誉学士学位则是在学生进入大学之前就通过“高考”成绩进行了优中选优。

四、对我国学士学位授予制度现代化建设的启示

为回应经济社会发展对高素质人才需求的不断增长,我国高等教育改革也始终与时俱进。复旦大学(2015年9月)、北京大学(2016年4月)和清华大学(2016年9月)分别通过“本科荣誉项目”“荣誉学士学位”与“本科荣誉学位项目”方式,开始尝试把荣誉学士学位引入我国高等教育本科阶段^[8]。但是,这些院校的荣誉学士学位授予对象只是在少数专业中选拔出来的极少数“卓越生”和“拔尖生”,并没有在校内建立和推行面向所有专业和所有学生的多元分层次的学士学位授予体系,也未能够对全国其他高等院校起到示范带头作用。

教育部对本科教育改革十分重视,为贯彻落实习近平总书记在北京大学师生座谈会上的讲话精神,2018年6月,教育部提出“坚持以本为本,推进四个回归,加快建设高水平本科教育”^[13]的建议。2019年10月,教育部又出台了《关于深化本科教育教学改革,全面提高人才培养质量的意见》^[14]。因此,借鉴英、澳两国学士学位制度体系的经验,并结合我国高等教育的具体实践,全面建设我国新时代多元分层次学士学位授予体系是推进我国高等教育治理体系和治理能力现代化的迫切需要。

(一)多元分层次学士学位授予体系是完善我国学位制度的需要

在我国现行的学士、硕士、博士三级学位制度下,学位虽然具有纵向攀升的空间,但在横向上却都只有一个孤立的学位。特别是本科层次单一形式的学士学位授予无法对不同学术水平的毕业生进行区别,学士学位没有被进行

差异化的多元分层次细分使学位的信号传递功能在某种程度上失去了作用。英、澳两国的多元分层次学士学位授予体系的设计,使单一的学士学位体系发展成为多元并分层次的学士学位体系,体现了学位制度设计的合理性和科学性,促进了高等院校人才培养质量的提高。

随着我国高等教育从精英化向普及化的发展,本科学生的招生数量增长迅速,高等院校的办学规模不断扩大。在目前的学士学位授予制度下,大多数高等院校中“拔尖”和“卓越”的优等生,在毕业时却没有被授予能够证明其实力、象征其身份的与普通学士学位有差异的学士学位。因此,为防范本科毕业生进入社会后可能被逆向选择的风险,以及满足高等教育自身发展的需求,构建新时代多元分层次学士学位授予体系将有助于完善我国的学位制度,以促进我国高等教育治理体系和治理能力的现代化。

(二)多元分层次学士学位授予体系是促进本科教育内涵式发展的需要

英、澳两国的多元分层次学士学位授予体系是建立在“以学生为中心”的教育理念上,并充分尊重学生的个体差异性,满足现代大学生个性化学习的需求。澳大利亚“邀请式”荣誉学士学位只针对本科三年中学术表现卓越的学生;“嵌套式”荣誉学士学位也是在高中毕业生中进行了层层优选。无论是“邀请式”还是“嵌套式”荣誉学士学位,其人才培养目标都定位在学生研究型学术能力的培养上,在教学方面荣誉学士学位课程的设置和教与学范式也进行了区别于普通学士学位的调整。

目前,我国很多高等院校在人才培养定位、人才培养方案和质量标准、课程设置、教材选用和教与学范式等方面,没有充分尊重学生自然禀赋的差异和个性化学习的需求,导致本科学生在“千人一面”的教育教学中出现对知识有的“吃不饱”、有的“吃不下”现象的出现。形式上的教育公平客观上造成了人才培养质量与效率的降低,也违背了因材施教教学原则。通过构建新时代多元分层次学士学位授予体系,可以使人才培养定位更明确,即普通学士学位定位于对学生进行实用型职业化训练,荣

誉学士学位定位于对学生进行研究型学术化能力培养。新学位授予体系可以为不同类型的本科生制定不同的人才培养方案和质量标准,以优化课程体系和深化教与学范式改革,从而推进本科层次人才供给侧结构性改革,最终全面促进本科教育内涵式发展。

(三)多元分层次学士学位授予体系是加强高等院校学风建设的需要

合理的制度设计能够事半功倍,因为它不但可以实现结果的公平,还可以使人的行为目标明确、态度端正、行动积极;而不合理的制度往往事半功倍,甚至事与愿违。英、澳两国多元分层次学士学位授予体系的设计,使学士学位授予制度形成了内生激励机制,从而有效促进了本科生的学业竞争。在学业竞争机制下,学术表现拔尖的学生被授予高等级荣誉学士学位。这种合理的学士学位授予制度能够发挥市场机制作用,实现稀缺资源的最优配置,从而激发学生超越自我、奋发向上、追求卓越的学习热情,促进人才培养质量的提高,最终提升高等教育的质量和运行效率。

我国目前单一化的学士学位授予制度缺乏激励机制,使在本科学习过程中刻苦程度不同、成绩良莠不齐的学生,没有获得“按劳分配”的差异性成果,不公平的结果挫伤了学生学习的积极性。这种学位授予制度设计的缺陷直接导致很多经“残酷”高考拼入大学的学生喊出“六十分万岁”,甚至认为大学(University)就是“由你玩儿四年”。如果在我国现有的学士学位授予制度中引入分等级的荣誉学位,建立新时代多元分层次的学士学位授予体系,就可以使持有高等级荣誉学士学位的本科毕业生在未来的升学和求职市场中拥有明显的竞争优势。这将直接激发学生们为追求“荣誉”而奋发学习的内生动力,以及促进学生学业竞争和持续进步,从而有效推动高等院校的学风建设。

(四)多元分层次学士学位授予体系是促进高等教育国际交流的需要

在高等教育国际化方面,英、澳两国始终走在世界前列。国际留学生每年为英国带来200亿英镑的收入;2019年,澳大利亚招收的国际留学生超过72万人,国际教育产业已经成为澳大

利亚第三大出口行业。英、澳两国在高等教育本科层次实行的多元分层次学士学位授予制度与高等教育比较发达的美国、欧洲各国和其他英联邦国家学士学位制度基本相近,因此有力地促进了英、澳两国高等教育国际交流事业的发展。

随着我国经济社会的发展,很多学生选择到国外接受本科或研究生教育。美国、英国、澳大利亚和加拿大等国长期以来一直是我国学生出国留学的主要目的地。在这些国家的高等教育体系中,都采用的是多元分层次学士学位授予体系。由于我国只有单一化的学士学位,对于在国外获得荣誉学士学位的学生,在归国进行学位认证时会遇到无法准确衔接的问题。同样,对于在国内本科毕业立志到国外继续深造的学生,鉴于我国单一学士学位与国外多元分层次学士学位的差异,国外大学很难通过我国无等级划分的学士学位证书,对来自中国的申请者进行筛选。只有加快我国高等院校全面构建新时代多元分层次学士学位授予体系,使我国的学士学位授予制度与国际接轨,才能积极有效地促进高等教育的国际交流。

五、构建新时代多元分层次学士学位授予体系的制度建设

新时代多元分层次学士学位授予体系是对我国现行高等教育学士、硕士、博士三级学位制度的继承和发展,它没有改变学士、硕士、博士三级学位制度中纵向的三级排列,只是对学士学位进行了符合新时代发展需求的横向拓展。在我国高等教育的本科层次,建立面向所有专业、所有学生的新时代多元分层次学士学位授予体系,是促进我国高等教育治理体系和治理能力现代化的有力手段。

(一)做好顶层设计,为新时代多元分层次学士学位授予体系提供法治保障

教育部可以组织高等教育领域的专家学者对先行试点荣誉学士学位制度的复旦大学、北京大学和清华大学等,进行引入荣誉学士学位后的人才培养效果评估,在总结经验和教训的基础上,将国外多元分层次学士学位授予体系的成功经验与我国本科教育的具体实践相结合,构建出符合我国国情的新时代多元分层次

次学士学位授予体系。然后,教育部将新学位授予体系的草案上报国务院,由国务院提请全国人民代表大会审议,对2004年《中华人民共和国学位条例》(修正版)中的第四条——关于学士学位授予规定进行修改和增补,明确学士学位可以分为普通学士学位和荣誉学士学位两种,并将原学士学位授予标准的两个条款(较好地掌握本门学科的基础理论、专门知识和基本技能;具有从事科学研究工作或担负专门技术工作的初步能力)作为普通学士学位授予标准条款,并增加荣誉学士学位授予标准的相关条款。

(二)加强对新时代多元分层次学士学位授予标准的研究

多元分层次学士学位的授予主体是经授权的全国各高等院校,学制仍为四年。普通学士学位培养目标以技能型人才为导向,定位于就业功能;荣誉学士学位培养目标以学术型人才为导向,定位于升学和从事科研工作。新时代多元分层次学士学位设计,既要通过荣誉学士学位设计凸显以基础学科为突破点,为实施拔尖人才培养计划服务;又要利用普通学士学位设置,做好社会生产和管理亟需的技能型人才的培养工作。因此,本科毕业生的毕业标准不变,即修满本专业人才培养计划规定的所有课程的学分,完成毕业论文(或毕业设计)并通过答辩。普通学士学位授予标准不变,即较好地掌握本门学科的基础理论、专门知识和基本技能,具有从事科学研究工作或担负专门技术工作的初步能力;荣誉学士学位的授予标准应该是在达到普通学士学位授予标准的基础上,能够在教师指导下取得了小组课题的学术研究成果,并根据其加权平均成绩所处的分数段授予不同等级的荣誉学位。另外,教育部应牵头成立专门机构或委托独立的第三方,定期通

过评估和问责来确定各高等院校对各等级学士学位的授予比例,以保证学士学位授予标准的一致性。

(三)与国际接轨,学士学位证书标明类别和等级

学位证书是官方通过授权单位颁发给已获得学位者的书面证明,是按照学位授予的严格标准和程序对毕业生学术水平达到与其所受教育层次相符程度的一种价值认证^[15]。在全球范围内,除了中国和俄罗斯等个别国家外,绝大多数国家只为毕业生颁发学位证书,并不颁发专门的毕业证书。并且,美国、英联邦国家(英国、加拿大、澳大利亚和新西兰等)及欧洲大部分国家,在为毕业生颁发的学位证书上会注明学位的类型(普通学士学位或荣誉学士学位)和荣誉学士学位的等级(如1级或2.1级荣誉学士学位等)。

1977年,我国普通高等学校招生全国统一考试恢复后,普通高等学校的本科毕业生在毕业时只颁发本科毕业证书,而没有独立的学士学位证书。我国普通高等学校的本科毕业证书和学士学位证书的分别制发始于1992年。为了实现学位制度与国际接轨,促进高等教育的国际化,推动学位治理体系和治理能力的现代化,我国应尽快建立适应新时代经济社会发展的多元分层次学士学位授予体系。在新的学位授予体系下,标明学士学位类别和等级的学士学位证书将取代目前的“两证”(本科毕业证书和学士学位证书)。课业成绩仅及格,且毕业论文(毕业设计)学术水平达到最低学士学位授予标准的普通高等学校本科毕业生,学位证书上标明是普通学士学位;根据课业和毕业论文(毕业设计)加权平均成绩所处的分数段高低(均应高于仅及格成绩分数段),相应地为毕业生在学位证书上标明是荣誉学士学位并注明等级。

参考文献:

- [1] 洪大用.扎根中国大地加快建设研究生教育强国[J].学位与研究生教育,2019(3):1-7.
- [2] 张炜.高等教育内涵式发展的概念演进与实践探索[J].中国高教研究,2018(1):4-9.
- [3] 邓华陵.英国荣誉学位制实考[J].西北师大学报(社会科学版),2000(1):68-70.
- [4] Quality Assurance Agency for Higher Education. UK Quality Code for Higher Education 2013-18[EB/OL].(2013-

- 06-18)[2021-10-08].<https://www.qaa.ac.uk/quality-code/UK-Quality-Code-for-Higher-Education>.
- [5] Quality Assurance Agency for Higher Education. Foundation Degree Characteristics Statement[EB/OL].(2015-09-10)[2021-10-08]. <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/UK-Quality-Code-for-Higher-Education-2013-18>.
- [6] Quality Assurance Agency for Higher Education. Data-driven risk-based quality regulation [EB/OL]. (2019-08-12)[2021-10-08].<https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us>.
- [7] Quality Assurance Agency for Higher Education. The UK Quality Code for Higher Education [EB/OL]. (2018-03-03)[2021-10-08]. <https://www.qaa.ac.uk/quality-code>.
- [8] 苏芑,王小芳.国外大学本科荣誉学位发展、现状及借鉴[J].清华大学教育研究,2017(4):73-77.
- [9] The Bachelor of Advanced Finance and Economics (Honours)2020 [EB/OL].(2019-05-27)[2021-10-08].<https://future-students.uq.edu.au/study/program/Bachelor-of-Advanced-Finance-and-Economics-Honours-2402?year=2020>.
- [10] TEQSA. What we do[EB/OL].(2019-07-19)[2021-10-08].<https://www.teqsa.gov.au/what-we-do>.
- [11] Tertiary Education Quality and Standards Agency. Risk Assessment Framework;Key steps in risk assessment process[EB/OL].(2019-04-26)[2021-10-08].<https://www.teqsa.gov.au/risk-assessment-framework>.
- [12] Quality Assurance Agency for Higher Education. Our Work[EB/OL].(2019-05-14)[2021-10-08].<https://www.qaa.ac.uk/en/about-us/what-we-do/our-work>.
- [13] 教育部.坚持以本为本,推进四个回归,加快建设高水平本科教育[EB/OL].(2018-06-21)[2021-10-08].http://education.news.cn/2018-06/21/c_129898414.htm.
- [14] 教育部.关于深化本科教育教学改革,全面提高人才培养质量的意见[EB/OL].(2018-10-08)[2021-10-08].http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7056/201910/t20191011_402759.html?from=timeline&isappinstalled=0.
- [15] 李立国.我国高等教育专科层次设立准学士学位的思考[J].山东高等教育,2016(3):1-7.

Comparative Analysis and Reference of Bachelor Degree System between Britain and Australia

Yang Chun¹, Li Qing², Su Yanli¹

(1.College of International Business, Shenyang Normal University, Shenyang Liaoning 110034;

2.Business College of Australia and Asia, Liaoning University, Shenyang Liaoning 110036)

Abstract: The degree system construction is the need to perfect the higher education system, and it can also play a role in regulating and guiding the mode of talent cultivation. In the British and Australian higher education systems, the Multiple and Hierarchical Bachelor Degree Awarding System which consists of ordinary bachelor's degree plus honors bachelor's degree is implemented in the undergraduate education stage. The comparative study found that the Multiple and Hierarchical Bachelor Degree Awarding System is not only conducive to improving the academic level and research ability of top talents, but also takes into account the professional training of skilled talents. Based on the successful experience of Britain and Australia, combined with the specific practice of China's undergraduate education, this paper makes an exploratory study on the necessity and system construction of setting up multiple and hierarchical bachelor's degree in China, which provides enlightenment for China's insistence on "undergraduate education oriented" and promotion of "four returns" higher education connotation development.

Key words: bachelor degree system; pluralism and hierarchy; general bachelor degree; bachelor of honors

【责任编辑:赵颖 责任校对:刘北芦】

父母家庭教育权的法理分析与内容构建

李少梅,唐宇,田维维

(陕西师范大学 教育学部,陕西 西安 710062)

摘要:父母家庭教育权在家庭教育中具有重要作用,但关于“家庭教育”以“权利”冠名的现有法律条文为数不多,权利属性不够明确,且缺乏有关父母家庭教育权的规定。因此,有必要厘清父母家庭教育权的具体内容,并充分发挥其教育职能。从法理学视角出发,父母家庭教育权应具备正当性、适当性、教育性等权利特性,其核心内容应包括教育选择权、教育惩戒权、学校教育参与权及法律法规规定的其他权利。深入研究父母家庭教育权,既能平衡父母家庭教育权利与义务的关系,又能推动家庭教育立法的实施,有助于提升家庭教育质量。

关键词:家庭教育;父母家庭教育权;法理分析

中图分类号:G40-011.8 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0075-08

党的十八大以来,习近平总书记在不同场合多次提到家庭及家庭教育的重要性和深远意义,反复强调全党和全社会都要注重家庭、家教和家风建设问题。在2018年全国教育大会上,习近平总书记指出:“家庭是人生的第一所学校,家长是孩子的第一任老师,要给孩子讲好‘人生第一课’,帮助扣好人生第一粒扣子。”^[1]在此背景下,重庆、贵州、山西、江西、江苏、浙江、福建、安徽等地相继出台了地方性家庭教育促进条例,为国家层面的家庭教育立法创造了有利条件。2020年,家庭教育立法被列入十三届全国人大常委会立法规划和全国人大常委会2020年立法工作计划中。2021年年初,《中华人民共和国家庭教育促进法(草案)》提请十三届全国人大常委会会议审议,并于第三十一次会议审议通过。从现有法律条文来看,关于“家庭教育”以“权利”冠名的内容为

数不多,更多是以义务的形式对其加以诸多限制。但无论何种法律,其调整的都是权利和义务关系的问题。在家庭教育中,父母及监护人的权利也是家庭教育立法的重点,并且现代法律体系又是以权利为本位的,这便为父母家庭教育权的提出奠定了学理基础^[2]。因此,本研究尝试厘清父母家庭教育权的内涵及权利属性,分析其法律和法理依据,并从可操作性的层面探讨应如何规制父母的家庭教育权。

一、父母家庭教育权的内涵及其权利属性

(一)父母家庭教育权的内涵分析

一般而言,教育权有狭义与广义之分。从狭义上看,教育权是指教育者对受教育者享有的施加教育的权利。从广义上看,教育权又可分为国家教育权、社会教育权和家庭教育权。国家教育权主要由政府代为行使;社会教育权由社会特定利益群体或个人行使,代表社会特定

收稿日期:2022-03-12

基金项目:陕西师范大学教师教育研究项目(JSJY2021003)

作者简介:李少梅,女,陕西延安人,陕西师范大学教授,教育学博士,博士研究生导师,主要从事学前教育基本理论研究;唐宇,女,辽宁丹东人,陕西师范大学学前教育学博士研究生,主要从事家庭教育基本理论研究;田维维,女,重庆人,陕西师范大学学前教育学硕士研究生,主要从事学前教育政策研究。

利益群体的教育权利^[3];家庭教育权则与家庭教育的内涵密切相关。作为家庭教育立法的重心,家庭教育的内涵直接影响家庭教育权的权利主体、权利内容、权责配置等诸多方面。而家庭教育的含义也有狭义和广义之分。狭义的家庭教育基于未成年人发展的角度,认为家庭教育是指父母或其他监护人及有监护能力的家庭成员,通过言传身教和生活实践对未成年人产生的影响,如《中华人民共和国家庭教育促进法》及各省市的家庭教育促进条例均使用该种释义^[4]。广义上的家庭教育源于家庭结构功能的深刻变化和学习型社会的构建与完善,侧重于家庭的发展,认为家庭教育是指具有增进家人关系与家庭功能之各种教育活动^[5]。例如,新加坡于2002年启动的“学校家庭教育计划”,从更广义的家长素养概念范畴介入家庭教育,对家长进行指导与服务,这就拓展了家庭教育的内涵,将其定义为围绕家庭的内在要素和外部环境所进行的教育,涵盖伦理教育、婚姻教育等方面^[6]。

本文所论述的家庭教育权,使用的是狭义的家庭教育概念,原因如下:一是从立法目的来看,基于当前基层家庭教育指导服务的实际情况和普遍认识,《中华人民共和国家庭教育促进法》的立法初衷是促进未成年人的健康成长。因此,家庭教育中具有操作性的重点便是父母对未成年子女的教育和管理。二是从国际范围来看,世界多数国家更倾向于采用狭义的家庭教育概念。例如:美国通过司法审查的形式肯定了父母家庭教育权的合法性,明确父母家庭教育的概念即为父母对子女的教育;德国《魏玛宪法》第120条规定,“养育子女,完成其肉体、精神及社会的能力,为父母的最高义务,且为其自然的权利”^[7]。由此可见,上述法律条款更倾向于从狭义上对家庭教育的概念进行界定,即家庭教育包括父母的监护权利和养育义务。三是从实施角度来看,虽然广义的家庭教育的法律范围和内容更为丰富,侧重于整个家庭的全面发展,但就我国国情而论,目前已具备较为成熟的《中华人民共和国民法典》(以下简称《民法典》)、《中华人民共和国反家庭暴力法》等法律,可在一定程度上规范家

庭成员的行为。因此,若扩大家庭教育的内涵,则有可能导致权利主体的扩大,由此产生巨额成本及利益冲突,从而削弱家庭教育法的实施力度。本文中的家庭教育权是指父母或其他监护人在法律许可的范围内对子女进行各方面教育的权利^[8]。它的主要内容如下:其一,父母是行使家庭教育权的责任主体。当然,家庭教育权行使的主体不仅包括亲生父母,也包括其法定意义上的监护人。本文为更加突出家庭教育权的权利主体,明确其法律属性及建构其权利内容,在概念上将“父母家庭教育权”等同于“家庭教育权”。其二,家庭教育权具有特定的阶段性。虽然家庭教育是一个终身学习体系,具有空间上的全方位和时间上的终身性之双重特点,但家庭教育权具有特定的阶段性,只存在于子女的未成年时期。其三,家庭教育权应当在法律规定的范围内行使。尽管现有法律条文并未对家庭教育权进行明确定义,但同其他权利一样,家庭教育权也需在法律范围内行使,不能侵犯子女的受教育权。

(二)父母家庭教育权的权利属性

父母家庭教育权的权利属性,经历了从完全的“私权”逐渐演变为“社会权利”的过程。从家庭内部来看,父母家庭教育权可以理解为父母对子女进行教育的权利,这种理解更侧重于父母对子女的教育和管理。从社会环境来看,家庭教育权并非独立存在,在某种程度上可能会与国家教育权、社会教育权产生对立和矛盾。因此,从家庭与社会两个层面探讨家庭教育权的权利属性更为合理。

第一,从家庭内部角度出发,家庭教育具备的天然性、优先性、自治性和私域性,决定了父母家庭教育权自然具有自由属性。一是家庭教育具有天然性。父母与子女的关系是基于生育行为的一种自然关系,因血缘而巩固。因此,父母无需任何授权与强制便承担了抚养、教育和保护未成年子女的主要角色,即所谓“生而教之”^[9]。二是家庭教育具有优先性。家庭是子女的第一所学校,父母是子女的第一任老师,父母对子女的家庭教育权的行使具有时间上的优先性。三是家庭教育具有自治性。家庭作为一个微型社会,有其运行的内部规则和秩序,若

外力贸然介入便会打破这种和谐。四是家庭教育具有私域性,是私人领域附着于亲子关系中的一种个人行为。这便意味着,外部力量不能以简单粗暴的形式干预家庭教育这一私人领域,否则会侵犯个人的自由和权利。基于以上特性,父母家庭教育权是一种符合社会道德的合理存在,具有天然的自由权属性。

第二,从社会环境出发,父母家庭教育权具有“社会权利”属性。随着时代的演进,国家教育、社会教育逐渐凸显,子女教育不再由父母独占,开始从家庭私人领域的活动变为国家公共领域的活动,父母以教育契约的形式将自身所有的家庭教育权部分让渡给国家及学校。也就是说,家庭教育权既具有自然权利属性,又具有社会权利属性,具体表现为一种基于法律确认和保护的权利。正是基于教育契约的“委托”性质,父母有权行使教育契约上的各项权利,包括参与公共教育的运营和管理,对受委托方提出要求、意见和建议等^[10]。由此,父母家庭教育权对公共教育与家庭教育之间的冲突具有平衡作用。

二、父母家庭教育权的法理分析

(一)父母家庭教育权的法律依据

父母家庭教育权的法律依据,是指确立父母家庭教育权具有合法性的根据^[11]。目前,世界多数国家已对父母家庭教育权有明确的法律规定。而我国有关父母教育权的法律规定,散见于《中华人民共和国宪法》(以下简称《宪法》)、《民法典》和其他教育法律法规,以及《世界人权宣言》《儿童权利宣言》等国际条约中。

1. 国际公约对父母家庭教育权的确立

基于保障儿童合法权益和父母权利等因素的考量,国际组织通过出台一系列文件确立了父母家庭教育权,如《儿童权利宣言》第7条第2项规定:“儿童的最大利益应成为对儿童的教育与指导负有责任的人的指导原则;儿童的父母首先负有责任。”^[12]^[31] 根据此项规定,父母是儿童教育的第一责任人,不仅依法享有权利,而且当多方主体的教育权出现冲突时,父母家庭教育权处于第一顺位。《世界人权宣言》第26条第3项规定,父母享有为其子女优先选择教育种类的权利。而《欧洲人权公约》等文

件也均明确规定,父母享有为子女选择教育形式及教学内容的权利。

2. 各国法律对父母家庭教育权的确立

世界上的多数法治国家已意识到父母家庭教育权的重要性,在宪法或法律层面对父母家庭教育权进行了明确规定。一方面,很多国家在其具有最高法律效力的宪法中明确定义了父母家庭教育权。例如:《菲律宾共和国宪法》第14章第2条第2款既规定了义务教育制度,也规定了父母对子女具有天然的教育权利;《爱尔兰宪法》第42条第1款承认家庭教育的地位,并进一步规定国家尊重父母对子女的教育权利。尽管各国法律在具体表述上存有差异,但通过分析可以看出,以上国家的宪法中关于父母家庭教育权的“天然权利”或“自然权利”的表述,既表明父母家庭教育权的地位,又说明其具有的正当性。另一方面,为更好地保障父母家庭教育权,很多国家在法律条文中对该项权利做出了进一步补充,如英国《1980年教育法》详细规定父母享有选择公立学校的权利,学校非因特殊情况不得拒绝,否则父母可以对所在地教育当局提起上诉;英国《1994年教育法》也对该项权利进行了规定^[13]。又如,美国的《亲权卡》对父母参与学校管理的权利做出明确规定,具体包括查阅教学档案、申请听证、对学校教育相关事宜的建议权等内容^[7]。除此之外,美国还出现了有关父母家庭教育权的判例。例如,“皮尔斯判例”判定教育子女是家长的固有权利,对儿童的发展起到不可替代的作用。此判例对保障父母家庭教育权具有重要的借鉴意义^[14]^[79]。

3. 我国法律对父母家庭教育权的确立

目前,我国明确规定父母家庭教育权的法律条文尚为数不多。例如,《中华人民共和国婚姻法》(以下简称《婚姻法》)第23条规定:“父母有保护和教育未成年子女的权利和义务。”^[15] 该条款明确说明,教育未成年子女不仅是父母的义务,也是一项权利。2020年5月通过的《民法典》第1058条进一步细化了《婚姻法》的相应规定,再次强调父母对未成年子女具有的教育权利和义务。而《民法典》作为我国历史上第一部以法典命名的法律,其立法宗旨在于“保

护民事主体的合法权益”。作为社会生活中的重要民事主体,父母的家庭教育权因此得到该项法律的确认和保护。此外,《宪法》第49条第3款也强调教育子女是父母的义务,但并未明确说明父母家庭教育权的权利属性。正如前文所论,父母家庭教育权源于亲权,而亲权是基于血缘关系产生的一种自然权利,即先于国家的,人之为人当然享有的权利。由此可以推断,虽然宪法未明确说明父母家庭教育权的权利属性,但显然能够体现其保护父母家庭教育权的意图。

我国的地方立法也在确定父母家庭教育权上做出了努力。例如:《江西省家庭教育促进条例》第6条明确规定,父母依法享有教育未成年人的权利。

通过以上梳理可以发现,无论是国际公约还是国外立法,抑或是我国立法,均在一定程度上承认并尊重父母的家庭教育权。还有很多国家不仅确立了父母家庭教育权的合法地位,对其具体内容也做了较为细致的规定。目前,我国对父母家庭教育权的规定虽有待完善,但相关法律已明确了这一权利的合法性。随着父母家庭教育权重要性的逐步显现,其相关规定也必将进一步完备。

(二)父母家庭教育权的法理依据

法理依据是权利的正当性及被接受和认可的程度。探讨父母家庭教育权的法理依据,即为论证该项权利的合理性。本研究从父母和未成年子女两个角度,借助权利本位论及受教育权具备的自由属性,尝试探寻父母家庭教育权的法理依据。

1.基于父母的视角:权利本位论

中外都存在着某种形式的权利本位论。如在英美国家,关于“权利本位”的表述有“right-based”“right-oriented”“right-standard”三种。其中,“right-based”的原意是“以权利为基础”,译为“权利本位”则在表述上更为简练准确。而在中国法哲学的语境中,“权利本位”中的“本位”是主导、基础、起点之意,表明在权利和义务的关系体系中权利处于优先地位。权利本位论的基本思想包含四个“先于”,即权利先于功利、权利先于义务、权利先于权力、权利先于立

法。权利本位论的主要使命和功能,是从理论上确证权利在法律上的优先价值地位,以及在实际中的不可侵犯性。借助权利本位论的基本思想和学术定位,可为父母家庭教育权的合理性做出充分证成。

其一,从“权利先于功利”角度出发,父母家庭教育权神圣不可侵犯,不能进行任何形式的功利计算,更不能以保护最大权益或公共利益为由侵害父母家庭教育权。其二,从“权利先于义务”角度出发,在父母享有的家庭教育权利和应承担的义务关系中,父母家庭教育权居核心地位,即权利是目的,义务是手段,权利是第一因素,义务是第二因素^[16]。父母享有的家庭教育权是其承担相应义务的必要条件,义务的具体内容是从权利中合理引申出来的,目的在于保障权利的实现。其三,从“权利先于权力”角度出发,父母家庭教育权先于国家教育权,国家教育权的行使必须以承认父母家庭教育权的存在为前提。依照前文对父母家庭教育权属性的界定,国家教育权源于父母的家庭教育权,是通过教育契约的形式将原本属于父母的教育权利部分让渡给国家,使国家代为行使。基于此,国家在行使教育权时必须尊重父母的教育权利。其四,从“权利先于立法”角度出发,父母家庭教育权不依赖于政府和法律而存在,不能因立法上缺乏相关规定而否认父母家庭教育权的合理性。父母享有家庭教育权是基于生育子女的事实,作为一种与生俱来的自然权利,是每个人生而有之、不容剥夺的应有权利^[17]。应有权利是法定权利的前提,法定权利是人们利用法律这一工具使应有权利法律化、制度化^[18]。因此,即使现有法律尚未对父母家庭教育权进行明确规定,国家也必须对这一应有权利给予尊重和保护。

2.基于未成年子女的视角:受教育权的自由属性

从未成年子女受教育权的自由属性角度出发,父母家庭教育权的合理性可获得另一角度的证成。具体而言,父母家庭教育权有两个来源:一是亲权,二是未成年子女的受教育权。依据《宪法》第46条第1款规定,受教育权是公民享有的一项基本权利。作为基本权利,

受教育权兼具社会权与自由权的双重属性。就自由权属性而言,“受教育主体应按照国家个人喜好和个性发展的需求选择适合自己的教育形式和学习内容,此时国家不能过多干涉个人的选择”^[19]。但在实际情况中,根据实施主体的不同,未成年子女的受教育权又可划分为自行行使和代为行使两部分。其中,代为行使的内容就成为父母家庭教育权的来源之一。受心理和智力发展水平的限制,处于义务教育阶段的未成年子女的思考 and 选择能力有限,未必能做出最适合其发展的选择。而基于自然血缘关系,父母通常更关心和了解自己的孩子,故未成年子女的受教育权一般让渡给父母或其他监护人代为行使。因此,父母家庭教育权是未成年子女受教育权的自由属性的体现,是更好实现未成年人受教育权而必须保障的一种权利。

三、父母家庭教育权的内容构建

父母家庭教育权是我国家庭教育立法的逻辑基础,确立该项权利对我国家庭教育立法的研究与具体实施具有重要意义。本研究通过对父母家庭教育权进行法理分析,并结合我国家庭教育面临的主要问题,总结父母家庭教育权应具备的特性,由此尝试构建符合中国国情的父母家庭教育权的内容。

(一)父母家庭教育权内容的特性

通过梳理国内外父母家庭教育权的相关法规可知,父母家庭教育权应具备正当性、适当性和教育性等原则,从而在实践层面保证父母家庭教育权与未成年子女受教育权之间的一致性,凸显父母家庭教育权的教育价值。

1.正当性原则

正当性原则意为父母家庭教育权的内容应有一定依据,不得凌驾于法律法规之上。其一,我国现有法律法规的内容已对父母家庭教育权有所体现。无论是作为我国根本大法的《宪法》,还是被誉为“社会生活的百科全书”的《民法典》,其内容中都暗含或明确了父母家庭教育权。而地方条例作为国家立法的探索与完善,在其具体内容中也开始重视并体现父母家庭教育权。其二,父母家庭教育权与当前法律法规不冲突。目前,与父母家庭教育权有关

的法律法规,主要包括《中华人民共和国教育法》(以下简称《教育法》)、《中华人民共和国未成年人保护法》(以下简称《未成年人保护法》)、《中华人民共和国义务教育法》(以下简称《义务教育法》)等。一方面,父母家庭教育权的目的是与上述法律法规不冲突,都是为了更好地保障未成年子女的合法权益;另一方面,在具体规定上,父母家庭教育权的内容也会考虑与现有法律法规的衔接和配合。其三,有明确父母家庭教育权的国际先例作为参考。无论通过何种形式,明确父母家庭教育权都已成为世界上大多数国家的共识,并且在具体内容、制度保障及权利救济等方面形成了较为完善的体系,可为我国明确父母家庭教育权内容提供借鉴。基于以上分析,父母家庭教育权的内容必须坚持正当性原则,即应结合我国现有法律法规及参考国际成例予以确定。

2.适当性原则

适当性原则意为父母家庭教育权的内容必须有助于法律目的的实现。父母家庭教育权作为基本权利的意义就在于保护儿童利益^[20]。因此,明确父母家庭教育权内容的目的在于帮助父母更好地行使家庭教育权利,提升家庭教育质量,从而促进未成年子女实现更好、更全面的发展。换言之,父母家庭教育权基于保障未成年子女实现基本的受教育权利而产生,具有明显的利他性,其行使必须以未成年子女最大利益的实现为前提条件^[21]。例如:《儿童权利宣言》和《儿童权利公约》均强调,“儿童最大利益”是父母行使家庭教育权的“首要考虑”或“指导原则”;《中国儿童发展纲要(2011—2020年)》也提出,要坚持“儿童最大利益”原则,在处理儿童相关事务和问题时,要结合儿童个性特征,尊重儿童身心发展特点。父母家庭教育权虽具有特定的阶段性,只在子女未成年阶段具有法律效力,但在此期间父母对子女进行的任何形式的教育都将对子女的未来发展产生长远影响^[22]。基于此,父母家庭教育权的内容必须坚持适当性原则,确保其合法权益得到最大限度的保护。

3.教育性原则

教育性原则意为父母家庭教育权的内容

应以教育未成年子女、促进未成年子女发展为目的,同时父母家庭教育权的行使也最终确实可以取得教育未成年子女的效果。一方面,从目的来看,父母家庭教育权的来源之一是未成年子女的受教育权,其着眼点在于充分教育未成年子女,保障其受教育权的实现,如《教育法》第50条和《未成年人保护法》第16条都强调父母应尊重未成年子女受教育的权利。因此,父母家庭教育权的具体内容必须基于未成年子女受教育权的实现。另一方面,从效果来看,通过落实父母家庭教育权的内容,能够促进未成年子女获得充分发展。父母可以通过自行、委托、选择及优先教育等权能,为未成年子女选择最适合其发展的内容和形式,最终实现教育未成年子女的效果。基于此,父母家庭教育权的内容必须以未成年子女的发展为出发点,坚持教育性原则,保证未成年子女受到应有的教育。

(二)父母家庭教育权内容的构成

基于正当性、适当性和教育性原则,父母家庭教育权的具体内容应包括教育选择权、教育惩戒权、学校教育参与权及法律法规规定的其他权利。

1.教育选择权

父母的教育选择权意为父母不受其他个体或团体的不正当干涉,对未成年子女的学校、专业、课程、教师、教学资源及其他教学构成要素享有的选择权利^{[23]179}。例如:1948年颁布的《世界人权宣言》规定,父母享有为子女优先选择教育种类的权利;1966年颁布的《经济、社会及文化权利国际公约》第13条第3项也明确规定,尊重父母或法定监护人为子女选择教育方式及宗教和道德教育的自由。父母的教育选择权源于受教育权的自由属性,即为保护和实现未成年子女的受教育权,父母应当且必须享有选择教育形式、内容等方面的权利。由于父母代为行使未成年子女的受教育权,为更好地实现未成年子女的全面发展,父母应以未成年子女的最大权益为基本考量。同时,为了实现教育子女的目的与效果,父母也应为其选择合适的教育形式和内容。由此可见,父母的教育选择权可包括两部分内容:一是父母帮助或代替未成年子女选择学校教育的权利;二是

父母对未成年子女的教育内容进行自主选择的权利。

2.教育惩戒权

目前,关于教育惩戒权的定义尚未统一,但已有的各类定义具有相似的内涵,即父母或其他监护人为了未成年子女健康成长的需要,当子女存在不良行为时,在法律规定的合理限度内施加必要惩戒的利他性权利^[24]。例如,我国台湾地区的相关条例规定,“父母得于必要范围内惩戒子女”^{[25]262-263}。教育惩戒权作为父母在家庭教育中的权利,是基于教育性和适当性原则而确立的,其具体要求为:一是父母行使教育惩戒权必须且只能出于教育子女的目的,而非满足个人之欲;二是教育惩戒权仅限于针对子女的严重不当行为,并且只有相对温和的教育措施效果甚微,需要对其严厉管教时才可行使。因此,不仅要明确父母或其他监护人享有教育惩戒权,也必须在其应当履行的义务中对教育惩戒权加以限制,坚持未成年子女利益优先和最大化的原则。

3.学校教育参与权

学校教育参与权意为父母参与学校管理的权利,即对学校教育的参与权。例如,1974年美国颁布的《家庭权利和隐私法》规定,父母的学校教育参与权包括建议权、查看档案权、知情与审查权及听证权等。我国关于学校教育参与权的相关规定散见于《教育法》第30条,其内容包括了解子女的学习成绩及其他有关情况等。父母参与学校的管理有助于了解未成年子女的在校情况,更好地开展家庭教育,同时有利于促进家庭和学校之间形成教育合力,实现教育未成年子女及保障其合法权益的效果。具体而言,学校教育参与权主要包括三部分内容。一是参与权。父母有权参与学校重大事项及相关决定的决策过程,不仅包括出席相应活动,还包括对有关事项进行表决并做出决定。二是知情权。作为权利主体,父母依法享有对子女教育相关事项的知情权,包括但不限于了解学校教育政策、教学内容和方法等;作为义务主体,教育行政机关及学校也应及时告知相关信息。三是监督和建议权。作为重要的监督主体,父母有权对教育行政机关和学校

的相关工作进行监督并提出建议。教育行政机关及学校应当畅通监督途径,保证父母监督和建议权的实现。

四、余论

父母家庭教育权是家庭教育立法的基础,在家庭教育中发挥着主要作用,其权利内容的明确具有重要意义。一是从权利均衡角度来看,国家教育权、社会教育权和家庭教育权三者可以更好地结合,形成教育合力,更最大限度地发挥教育功能;二是从权利义务关系来看,权利和义务相辅相成,家庭教育既是权利又是义务。因此,明确家庭教育权有助于父母强化教育意识,更好地行使家庭教育权利,履行家庭教育义务,从而提升家庭教育质量。目前,对父母家庭教育权的重视程度仍有待提升,这在一定程度上影响了家庭教育的实施效果。尤其是很多父母尚未意识到自己在家庭教育中的主体地位,认为教育未成年子女仅仅是学校的

责任,而将教育未成年子女的权利全部让渡给学校。这就更加需要从法律角度审视父母家庭教育权的内涵、法律属性、法理依据等内容,从而为其具体实施提供理论依据。

另外,从立法层面来看,我国家庭教育立法应解决的一个重要问题是如何从根本上提高父母的家庭教育能力。也就是说,赋权只解决了父母家庭教育权的合法性问题,并未具体回应父母实施家庭教育的能力问题^[26],难以从根本上扭转家庭教育逐渐沦为学校教育体系附庸的现实^[27]。对于父母而言,也应将法律赋予的这项权利变成自身的家庭教育能力,以建构高质量的家庭学习环境。因此,深入研究父母家庭教育权,既是为推动家庭教育立法的实施,又是为提升家庭教育的质量,更是为建立良好的亲子关系提供观念导引。与此同时,如何将父母家庭教育权转化为高质量的家庭教育能力,则是未来需要继续深入研究的课题。

参考文献:

- [1] 习近平在全国教育大会上强调: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[N].人民日报,2018-09-11(1).
- [2] 叶强.家庭教育立法中的家庭教育权再探[J].中国德育,2019(22):28-31.
- [3] 康韩笑.学前教育权的法律属性及其权利特质[J].法学教育研究,2019(1):98-112.
- [4] 李少梅,唐宇.家庭教育立法的现实诉求及应对策略——以S省立法调研为例[J].中华家教,2021(4):27-37.
- [5] 罗爽.我国家庭教育立法的基本框架及其配套制度设计[J].首都师范大学学报(社会科学版),2018(1):182-188.
- [6] 霍利婷.新加坡“学校家庭教育计划”[J].外国中小学教育,2008(7):57-60.
- [7] 高婷婷.宪法视域下我国家庭教育促进立法研究[D].重庆:西南政法大学,2018.
- [8] 周明祺.我国家庭教育权利诉求及法律规范研究[D].重庆:西南大学,2014.
- [9] 姚伊.家庭教育权之法理探微[J].社会科学动态,2018(3):73-82.
- [10] 赵亚男.论我国家庭教育权利的诉求及法律规范保障[J].湖北文理学院学报,2017(1):84-88.
- [11] 李晓燕,夏霖.父母教育权存在的法理分析[J].兰州大学学报(社会科学版),2014(2):100-104.
- [12] 国家计划生育委员会外事司.人口与发展国际文献汇编[M].北京:中国人口出版社,1995.
- [13] 刘宝存,杨秀治.西方国家的择校制度及其对教育公平的影响[J].教育科学,2005(2):18-21.
- [14] 秦惠民.对市场经济条件下国家教育权作用的再认识[M]//劳凯声.中国教育法制评论:第1辑.北京:教育科学出版社,2002.
- [15] 中华人民共和国婚姻法[EB/OL].(2005-05-25)[2022-01-20].http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_847.htm.
- [16] 黄文艺.权利本位论新解——以中西比较为视角[J].法律科学,2014(5):14-24.
- [17] 林婷.家庭教育权保护研究[D].济南:山东大学,2008.
- [18] 李步云.论人权的三种存在形态[J].法学研究,1991(4):11-17.
- [19] 冯苗苗.教育权法律问题之研究[D].重庆:重庆大学,2016.

- [20] 叶强.论作为基本权利的家庭教育权[J].财经法学,2018(2):75-94.
- [21] 李妍.受教育权法律问题之探究[D].杭州:浙江大学,2012.
- [22] 郑冕.论父母教育权的现实边界——基于“在家上学”的探讨[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2013(1):173-176.
- [23] 布赖恩·克里滕登.父母、国家与教育权[M].秦惠民,张东辉,张卫国,译.北京:教育科学出版社,2009.
- [24] 马菱霞,王丽萍.子女本位下的父母惩戒制度研究[J].理论学刊,2017(2):143-149.
- [25] 梁慧星.中国民法典草案建议稿附理由[M].北京:法律出版社,2013.
- [26] 叶强.家庭教育立法应重视“提升家庭教育能力”[J].湖南师范大学教育科学学报,2021(3):55-63.
- [27] 刘晓巍,赵菲.从父母权利到教育能力:家庭教育立法之基[J].中国教育学刊,2021(8):20-25.

Legal Analysis and Content Construction Focus of Family Right of Parental Education

Li Shaomei, Tang Yu, Tian Weiwei

(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an Shaanxi 710062)

Abstract: The Family right of parental education plays an important role in family education. However, there are few existing legal provisions that name “family education” as “right”, and the attributes of the right are not specific. There is also a lack of provisions on the right of parents to family education. Therefore, it is necessary to clarify the specific content of the family right to parental education, and then give full play to the educational functions of the family right to parental education. The family right of parental education should have the characteristics of rightfulness, appropriateness, and education from the perspective of jurisprudence. The core content includes the right to educational choice, the right to educational discipline, the right to participate in school education, and other rights stipulated by laws and regulations. An in-depth study of the family right to parental education can balance the relationship between parents' rights and obligations in family education, and also promote the implementation of family education legislation, which helps to improve the quality of family education.

Key words: family education; family right of parental education; legal analysis

【责任编辑:刘振宇 责任校对:赵颖】

农村中小学勤工俭学的劳动教育价值再审视

董世华

(铜仁学院 教育学院, 贵州 铜仁 554300)

摘要:集体式勤工俭学曾是我国农村中小学劳动教育的重要途径,其发展历程可划分为“学农式”“为农式”“创收式”“服务式”四个阶段。新时代的勤工俭学仍具备赋能农村中小学劳动教育的实践基础,诸如以学农实践基地为主的劳动实践场所,以“种、养、加”为主的劳动密集型传统劳动内容,以创收功能维系劳动教育自运行的内生动力。基于耦合理论,勤工俭学接续农村中小学劳动教育,必须整合勤工俭学与劳动教育实践场所,统筹勤工俭学与劳动教育课程内容,统合勤工俭学与劳动教育价值取向。

关键词:农村中小学;勤工俭学;劳动教育;耦合路径

中图分类号:G41 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0083-12

一、问题的提出

劳动教育作为新时代党对教育的新要求,是大中小学必须开展的教育活动。对于农村中小学而言,其劳动教育的形式和内容又具有一定特色。2020年3月20日,中共中央、国务院出台的《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》(以下简称《意见》)提出,农村地区可安排相应土地、山林、草场等作为学农实践基地,为学生参加生产劳动、服务性劳动提供实践场所^[1]。2020年7月7日,教育部印发《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》,明确将体验种植、手工制作等生产劳动作为农村中小学劳动教育的主要内容^[2]。而农村中小学借助实践场所开展种植、养殖、手工制作等为载体的劳动教育,不仅具有农业生产劳动的经验基础和自然资源优势,还有勤工俭学厚重的历史积淀作为依托。集体式勤工俭学曾是我国农村中小学筹集教育经费和开展劳动教育的重要途

径,其持续时间之长、涉及范围之广泛、参与人数之众多,在中国教育史乃至世界教育史上均属罕见。因此,将勤工俭学纳入新时代农村中小学劳动教育研究的视野,显然极为必要。

中小学勤工俭学虽在我国农村教育及劳动教育发展史上留下了“浓墨重彩”,但学界对其研究却未表现出相应的“热情”。以“中国知网”的检索结果为例,自1957年首次刊文至今,关于中小学勤工俭学的学术论文有292篇,其中涉及农村中小学的论文仅40篇。尤其是在2000年以后,关于中小学勤工俭学问题的研究出现断层。就既有研究而论,其主题基本聚焦在内涵、功能、实施途径等方面。内涵研究主要有三种观点:第一种观点认为,勤工俭学是讲求一定经济效益的师生参与的商业性生产劳动教育活动,撇开学生办厂的纯经济活动不是勤工俭学^[3];第二种观点认为,学校开展勤工俭学、兴办校办产业,不宜把“学生为主体、

收稿日期:2022-03-12

基金项目:国家社会科学基金西部项目(20XSH006)

作者简介:董世华,男,湖北恩施人,铜仁学院教授,教育学博士,硕士研究生导师,主要从事教育经济与政策、农村教育政策研究。

教师为主导、学校为组织者”作为必须遵循的普遍规律^[4]；第三种观点则认为，勤工俭学既要接纳和组织学生参加生产劳动，也要讲求经济效益^[5]^[187]。功能研究主要围绕教育功能、经济功能、服务功能三个方面展开^[6]。教育功能研究重点探讨学科教育、劳动观念、劳动技术教育和素质教育四个方面；经济功能研究主要涉及学校创收、资助贫困学生、校办产业三个主题；至于服务功能研究，学界普遍认为，勤工俭学活动要围绕服务素质教育、服务教育教学、服务师生及人民群众生活，建立能够实施企业化经营管理的服务组织^[7]。而关于实施途径的探索，改革开放前，学界主要研究校内服务劳动和社会义务劳动。20世纪80年代初至90年代末，相关研究多围绕校办工业、校办农业、校办第三产业等主题展开。研究发现，校办农业是农村学校勤工俭学的主要形式，更容易组织学生参加劳动；校办第三产业的特点是“服务性”，主要面向师生教学、生活服务，城市和农村中小学都可以发展^[5]^[143-150]。进入21世纪后，相关研究围绕校办工业企业、校办农业、校办第三产业战略转型等主题展开。有学者认为，勤工俭学应与学校后勤服务相结合，农村中小学勤工俭学要与劳动教育实践基地建设相结合^[8]。另外，学界普遍认为农村中小学勤工俭学在实施中始终遭遇劳动教育功能受阻的困境，存在将劳动教育窄化为“思想改造”、异化为“纯商业活动”的现象^[9]。

已有研究存有两点不足：一是对农村中小学勤工俭学的定位模糊，关于勤工俭学是“劳动教育”还是“教育与生产劳动相结合”的下位概念存在分歧，致使实践中出现育人功能与经济功能的冲突；二是对城乡学校勤工俭学活动式微的趋势、存在的价值及战略转型做出“同质化”判断，否定新时代农村中小学继续开展勤工俭学的价值。事实上，中西部地区部分农村中小学特别是寄宿制学校，仍然延续着勤工俭学传统，勤工俭学的劳动教育价值依旧存在。由此，本文拟以勤工俭学是实施劳动教育的重要途径为逻辑起点，在回顾农村中小学勤工俭学劳动教育价值实现的政策路径基础上，分析新时代勤工俭学赋能农村中小学劳动教育的

实践基础，并提出勤工俭学接续农村中小学劳动教育的实施策略。

二、农村中小学勤工俭学实现劳动教育价值的政策路径

集体式勤工俭学作为农村中小学实施劳动教育的重要途径，其劳动教育价值主要体现在培养劳动观念、基本劳动技能及劳动习惯等方面。长期以来，我国鼓励和支持农村中小学兴建校办农场，接纳中小学生学习参加劳动，劳动教育是各个历史时期勤工俭学政策的重要主题。受经济、政治、文化及教育自身等因素影响，农村中小学勤工俭学政策呈现出较为明显的阶段性特征。

（一）“学农式”勤工俭学强化劳动观念与思想教育（1949—1978年）

中华人民共和国成立初期，相当一部分农村学生及家庭曾将“升学”作为读书目标，轻视体力劳动的观念一度根深蒂固。因此，开展以勤工俭学为抓手的劳动教育，旨在使学生通过体验农业生产树立热爱劳动及热爱农村和农民的正确观念。这一阶段的勤工俭学并不看重农业生产带来的经济收益。

“一五”期间（1953—1957年），我国农业合作化需要大量劳动力，但有相当一部分农村高小毕业生和初中生不愿参加农业生产劳动。为解决这一问题，国家教育行政部门和团中央发布了有关指示，要求各地学校加强对学生的劳动教育。由此，一些有校地的农村学校在假期组织学生参加农业合作社的集体劳动，并将劳动中自然产生的经济收入用于补助办学经费，形成了农村中小学勤工俭学的初级模式^[5]^[37-38]。“大跃进”时期，全国掀起了以生产劳动为主要特征的勤工俭学高潮。1958年1月20日，《人民日报》推广了贵州省仁怀县群力农场业余初中、河南省长葛县第三初中开展勤工俭学活动的经验，肯定了勤工俭学在培养学生劳动观念、劳动习惯、生产和生活能力等方面的教育价值。共青团中央于1月27日发布了《关于在学生中提倡勤工俭学的决定》，强调勤工俭学在培养学生的体力劳动能力、生产技能、劳动习惯、热爱劳动人民的情感等方面具有的重要作用^[10]^[792-794]。教育部随即于2月4日印发《关于

大力支持团中央“关于在学生中提倡勤工俭学的决定”的通知》，并在第四次全国教育行政会议上充分肯定了勤工俭学在思想政治和劳动教育方面的重要价值^{[11]467}。

1959—1961年，全国各级各类学校的农业生产劳动基地已经全部面向本校师生服务，而一些全日制学校所属的勤工俭学性质的工厂则基本关闭。1964年，刘少奇提出实行“半工(农)半读”学校制度，将教育与生产劳动高度结合起来，这是一种典型的勤工俭学^{[5]445}。其中，“半农半读”学校主要以农业技术学校、农业中学和职业学校的形式存在。1964年9月10日，教育部批转《河北省教育厅关于农村小学教育问题的报告》时强调：“为了加强劳动教育，养成劳动习惯，并且从多方面减轻学生经济负担，积极开展勤工俭学，主要是结合当地农副业生产，组织儿童进行力所能及的打草、积肥、拾柴、刨药材、编草帽辫等活动。”^{[10]1312}“文化大革命”期间，学生在“开门办学”思想的指导下走出校门，将社会当作勤工俭学场所，实行“以劳代教”。但部分学校的勤工俭学活动因过于注重“思想改造”的政治需要而流于形式，还有的学校简单地砍掉了校办农场，导致忽视体力劳动和劳动教育的情况再次出现^{[12]333}。

(二)“为农式”勤工俭学兼顾劳动观念与技能教育(1979—1988年)

党的十一届三中全会以来，经济建设成为国家工作的重心，人们对教育与生产劳动相结合的理解上升至教育与国民经济发展相结合。由此，农村中小学的勤工俭学活动在继续强化劳动观念教育的同时，开始注重将劳动知识与劳动技能学习整合到真实的农业生产活动之中，使学生在生产劳动中接受教育，并为农村经济建设服务。这一阶段的勤工俭学注重劳动技能训练及农业生产的经济效益。

1979年7月，吉林省呈送国务院的《关于开展勤工俭学情况的报告》提出，勤工俭学能把教育、教学同生产劳动结合起来，增强广大师生与劳动人民的思想感情，培养学生热爱劳动、艰苦奋斗的习惯和风尚，并能使学生掌握一定的劳动生产技能。1980年7月，国务院认可并批转了这个报告，鼓励各地学校建立校办

工厂、农场或实验园地，进行劳动实践，开展勤工俭学活动^{[11]470}。1982年8月，国家计委、国家经委、教育部、财政部联合召开了第一次全国勤工俭学工作会议，进一步强调勤工俭学对于加强中小学生学习观念和劳动技能教育的重要意义。此次会议成为我国农村中小学勤工俭学进入新阶段的里程碑^{[5]457}。1982年10月19日，教育部印发的《关于普通中学开设劳动技术教育课的试行意见》要求，“学校要坚持自力更生的精神，积极开展勤工俭学活动，努力办好校办工厂(车间、劳动教室)、农场(实验园地)，作为学生劳动的基地”^{[13]2045-2047}，这就赋予了勤工俭学“提供劳动教育场所”的功能。1983年2月20日出台的《全国中小学勤工俭学暂行工作条例》则具体规定了勤工俭学的主要任务，首次以立法方式明确赋予了勤工俭学以劳动观念、生产知识和劳动技能教育的功能^[14]。

1983年11月，全国中小学勤工俭学工作情况汇报交流会在山东省青岛市召开。会后，教育部印发的《全国中小学勤工俭学工作情况汇报交流会议纪要》强调，加强对学生的劳动观点的教育和劳动技能的训练，通过勤工俭学活动实现育人的目的^{[15]209-210}。1984年8月，教育部在吉林省召开了全国农村学校勤工俭学专题经验交流会，充分肯定了“农村学校把勤工俭学和劳动教育、开发智力和职业技术教育结合起来”的基本经验^{[15]211}。1986年，国家教委在全国职工教育工作会议上强调了农村中小学勤工俭学与职业技术教育相结合的重要性，特别指出勤工俭学在思想品德教育、生产技能学习及先进技术推广方面的作用^{[16]57-58}。1988年11月，国家教委、国家计委、国家经委、财政部、劳动人事部联合召开了全国第二次勤工俭学大会。国家教委副主任何东昌在会上强调，勤工俭学不是权宜之计，不是缺钱用了才去搞。普通中小学要使勤工俭学成为加强劳动教育和技术教育的重要途径^{[5]463-64}。上述指示和要求表明当时农村中小学勤工俭学偏重劳动教育的价值取向。

(三)“创收式”勤工俭学挤压学生劳动体验空间(1989—2004年)

自20世纪90年代起，在探索建立社会主

义市场经济体制的背景下,我国普及九年义务教育的工作全面铺开。产业化经营理念与农村地区“普九”工作存在的经费缺口,促成了以经济效益为中心的“创收式”勤工俭学。由此,校办农场和第三产业网点开始蓬勃发展,纯商业性创收活动日渐频繁,接纳学生感受劳动体验的农业生产活动空间受到挤压,勤工俭学的经济价值逐渐凸显,劳动教育价值则有所窄化。

1989年1月15日,国务院批转国家教委、财政部、人事部、国家税务总局联合发布的《关于进一步发展中小学勤工俭学若干问题的意见》提出,中小学勤工俭学可以由学校抽调少数人员,兴办以专业人员劳动为主并按市场需求经营的校办企业^[17],首次肯定了中小学勤工俭学可以脱离学校和学生开展纯商业性经营活动。在中央将发展基础教育的责任交给地方的背景下,迫于财政压力,地方政府扶植中小学勤工俭学的目标逐渐趋向经济利益,以组织学生参加劳动体验为主的勤工俭学活动相对减少,各地对学生参加劳动的要求有所放松。1992年7月23日,国务院颁布的《全民所有制工业企业转换经营机制条例》要求“改变过去校企不分的状况”,校办产业就此逐步与学校分离,农村学校的校办农场也开始淡化接纳学生参加劳动的义务,学生直接参加劳动接受教育的空间受到挤压^{[18]333-335}。当然,即便如此,20世纪90年代的农村中小学勤工俭学活动仍继续坚守劳动教育的价值取向,并将劳动观点教育、劳动技能教育和服务农村经济发展结合起来。

1999年7月19日,教育部出台的《关于贯彻落实全面推进素质教育决定 进一步加快中初等学校校办产业发展的若干意见》强调,校办农业要逐步实现产业化经营。校办农(林、渔、牧)场是农村学校发展校办产业的重要形式和实施素质教育的有效载体^[19],这一政策旨在进一步整合农业产业化经营与对学生进行劳动观念和劳动技能教育。正是在实施素质教育的要求下,各地积极整合农村中小学的劳动实践和勤工俭学场所,使素质教育、劳动教育、勤工俭学、综合实践呈现四位一体推进态势。由此,在20世纪末至21世纪初,劳动教育被列为农村中小学学生综合实践活动的内容之一,而勤

工俭学的主要功能则在产业化经营的影响下转变为提供包含劳动教育在内的综合实践平台,但其劳动教育价值实际上已窄化为仅给予学生参观劳动的空间。

(四)“服务式”勤工俭学融合劳动创收与育人价值(自2005年至今)

就勤工俭学的性质而言,其通过创收所体现的经济功能具有间接育人的价值^[20]。而在进入21世纪以后,农村中小学勤工俭学活动开始实现从“以创收为重点的发展模式”向“以育人为根本目的的发展模式”的战略转变^[8]。公益性勤工俭学与农村寄宿制学校后勤保障相结合,与农村学生的营养改善相结合,在服务师生“生活自给”、解决贫困家庭生活困难方面实现创收与育人价值的融合。

2005年5月26日,教育部在云南省楚雄彝族自治州南华县召开“中西部地区农村中小学勤工俭学现场会”,交流勤工俭学在解决农村贫困家庭学生的学习、生活困难方面的经验。时任教育部部长周济认为,农村学校要大力开展勤工俭学,养猪种菜,办好食堂,降低寄宿制办学成本,均衡营养,解决好生活困难问题。广大农村地区、贫困地区的中小学在开展勤工俭学时,还要着眼于凝聚学生的奋斗精神,培养学生的实践能力、劳动技能和实用科技,明确在公益性创收基础上实现勤工俭学劳动育人价值的方向^[21]。2006年6月24日,第二次中西部农村中小学勤工俭学现场会在贵阳召开,学习贵阳市借助“小基地创业、小伙房建设、小厕所改造”等勤工俭学活动,帮助贫困家庭学生解决生活困难问题。时任教育部副部长陈小娅认为,新时期中西部农村学校的勤工俭学主要是帮助学生解决学习和生活困难问题,其立足点和出发点是服务教育,纯粹以创收为目的的大规模办产业式勤工俭学不具备公益性,强调了农村学校勤工俭学从营利性向公益性转型的重要性^[22]。

2006年9月修订的《中华人民共和国义务教育法》第42条规定,国家将义务教育全面纳入财政保障范围,由此开启了义务教育时代,勤工俭学弥补农村教育经费不足的经济功能进一步弱化。以公益性创收为基础,农村中小学

勤工俭学的间接育人价值主要体现在服务寄宿生生活、助力学生营养改善等个性化需求方面;直接育人价值仍表现在为农村学生提供直接参与劳动的机会方面。2012年6月14日,教育部出台的《农村义务教育学生营养改善计划实施细则》提出,从生产技术上指导和支持学校开展农产品种植、养殖等生产实践活动。有条件的学校可适度开展勤工俭学,补充食品原料供应^[23]。这一政策充分体现了勤工俭学的公益性创收与劳动育人价值相融合的政策旨归。

三、新时代勤工俭学赋能农村中小学劳动教育的实践基础

党的十八大以来,中国特色社会主义进入新时代,农村中小学勤工俭学摆脱了经济效益目标的束缚,从而为其全面回归劳动教育育人价值创造了有利条件。基于“真劳动”的勤工俭学虽可带来经济收益,但学校并不以营利为目的,这种勤工俭学属于公益性劳动。公益性视域下的勤工俭学具备与各类劳动教育实践基地相结合的天然优势,构建勤工俭学式劳动教育实践基地具备实践条件。历史形成的勤工俭学劳动实践场所、以种植养殖为主的劳动内容、客观存在的经济收益、服务农村寄宿制学校生活自给的实践等,依然是新时代勤工俭学赋能农村中小学劳动教育的实践基础。

(一)场所赋能:学农实践基地延续至今且拓展空间广阔

新时代的劳动教育强调学生的劳动实践体验,鼓励各级政府为学校提供劳动教育实践基地。就农村中小学而言,学农实践基地仍被视为劳动教育的最佳载体。2015年7月20日,教育部、共青团中央、全国少工委出台的《关于加强中小学劳动教育的意见》明确提出:“农村地区要积极争取当地政府和有关部门支持,安排相应的土地、山林、草场或水面作为学农实践的基地。”^[24]2019年6月23日,中共中央、国务院出台的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》也强调:“创建一批劳动教育实验区,农村地区要安排相应田地、山林、草场等作为学农实践基地。”^[25]2020年3月20日,中共中央、国务院颁布的《意见》进一步强调:“大力拓展实践场所,满足各级各类学校多

样化劳动实践需求……农村地区可安排相应土地、山林、草场等作为学农实践基地……作为学生参加生产劳动、服务性劳动的实践场所。”^[1]由此可见,一系列有关农村劳动教育的顶层设计都将“学农实践基地”作为重要抓手。前已述及,学农实践基地也是农村中小学勤工俭学的重要平台。因此,延续并拓展学农实践基地,为勤工俭学赋能农村中小学劳动教育找到了结合点。

第一,历史形成的学农实践基地为新时代开展劳动教育实践奠定了坚实基础。自中华人民共和国成立以来,勤工俭学活动创建了大批学农实践基地(校办农场),其间几经变迁,目前以劳动教育实践基地形式存续,如1981年至2008年,我国农村中小学创建了大批的学农基地。据1981年28省的数据统计,全国农村中小学校办农(林)场土地面积为360万亩。1983年,全国校办农林场土地面积增至720万亩,有学农基地的学校数占农村学校总数的34.25%^[5]^[60]。截至1998年,86.4%的农村中小学拥有学农实践基地,达到历史最高峰^[26]^[374-376]。此后,校办农业开始追求规模与质量,学农实践基地数量逐渐减少,在各级政府的支持下以素质教育实践基地、综合实践基地、劳动教育实践场所等形式延续。而在勤工俭学普遍式微的情况下,2008年农村学校学农实践基地的比例仍保持在43.7%(详见图1)。

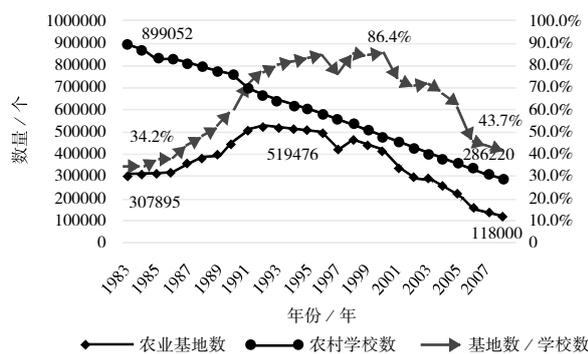


图1 农村中小学学校数、农业基地数变化趋势(1983—2008年)
数据来源:根据《中国教育年鉴》《中国农村年鉴》数据整理

第二,中西部地区的农村中小学坚持融合发展理念,将勤工俭学基地与劳动教育实践基地整合为新的劳动教育平台。2012年12月24日,湖南省教育厅发布的《关于进一步加强和改进新时期农村中小学勤工俭学工作的指导

意见》提出,依托综合实践基地、中小学素质教育基地、劳动实践场所开展勤工俭学活动^[27]。云南省也将勤工俭学的工作重心从注重经济效益转向育人功能,2012年出台的《云南省人民政府办公厅关于农村义务教育学生营养改善计划的实施意见》规定:“各级政府要努力为长期保留的中小学解决好勤工俭学的基地,确保每所小学不少于5亩地,中学不少于10亩地。”^[28]此后,2015年出台的《云南省中小学勤工俭学工作管理办法》、2017年出台的《云南省教育厅关于进一步加强勤工俭学管理工作的意见》等文件,都强调了农村勤工俭学基地建设的问题。2021年3月22日,云南省教育厅发布的《关于用好勤工俭学基地开展新时代劳动教育的通知》提出,坚持因地制宜的原则建设和发展学校勤工俭学劳动教育实践基地,每个州市要在保持原有勤工俭学基地数量的基础上,每年新建、改扩建农村中小学勤工俭学实践示范基地不少于3个,并作为劳动教育基地接纳学生开展劳动实践活动^[29]。有关“勤工俭学劳动教育实践基地”的提法,充分体现了勤工俭学基地与劳动教育实践基地一脉相承的发展路向。

第三,勤工俭学式劳动教育实践基地具有广阔的拓展空间。一方面,农村中小学可以租赁农民的撂荒地开展勤工俭学活动,利用经济收益保证租费及劳动耗材支出实现自给,将勤工俭学基地拓展为劳动教育实践基地。2021年1月20日印发的《农业农村部关于统筹利用撂荒地促进农业生产发展的指导意见》便提出:“对长期外出务工、家中无劳动力的农户,要引导流转土地经营权……对撂荒连续两年以上的,承包方在合理期限内不解除土地经营权流转合同的,发包方有权要求终止土地经营权流转合同。”^[30]由此可见,学校有偿利用周边撂荒土地建设勤工俭学基地作为劳动教育载体具有政策依据。在乡村振兴战略下,盘活农村中小学周边撂荒土地既可为学校提供充足的劳动教育实践基地土地,又可助力破解乡村人口空心化带来的产业空心化问题,还可借此传承农耕文化,实现乡村振兴、劳动教育与农耕文化传承三位一体发展。另外,农村中小学可

利用学校撤并后产生的溢出土地建立勤工俭学式劳动教育实践基地。近年来,各地农村在布局调整中因撤并、停办中小学而产生了大量闲置的校园土地、建筑物及附属设施等。其中,闲置校舍属农村教学点和村级小学的居多,并且近一半处于闲置或废弃状态,可以实现再利用。尽管闲置校园土地存有产权争议,但闲置校舍再利用还是应当把“延续公共教育服务功能”作为第一优先原则,可利用其建立工业生产、农业生产、财经贸易、商业服务等各行业的劳动教育实践基地,或建立农村中小学勤工俭学及实践基地等^[31]。2015年7月发布的《关于加强中小学劳动教育的意见》,提出了利用农村学校撤点并校后的闲置校舍建立劳动教育实践基地的政策思路^[24]。

(二)内容赋能:“种、养、加”更易实现劳动教育价值

生产劳动是新时代劳动教育课程的主要内容之一。与之相应,农业生产劳动和传统手工制作被列为义务教育阶段劳动课程内容的重要组成部分。遵循教育贴近生活、依托学生生活经验的原则,农村中小学劳动教育课程也应包括农业生产劳动与以传统手工制作为代表的加工劳动,体现以种植、养殖、加工(简称“种、养、加”)为主旨的劳动教育思路。因此,农村中小学传统的勤工俭学模式同样应以“种、养、加”为主要内容。此类劳动密集型生产活动契合新时代农村学校劳动教育课程内容,为劳动教育目标的实现提供了便利。

第一,以“种、养、加”为主的勤工俭学活动能广泛接纳学生参与体力劳动。种植活动涉及农具使用、播种、育苗、移栽、锄草、施肥、防治病虫害、采摘等传统内容,需要学生集体参与才能完成。即便以大棚蔬菜种植为主的现代农业,大棚搭建、日常管理和采摘仍需大量手工劳动参与完成。养殖业分为农区养殖业和牧区养殖业两种类型。农村中小学的勤工俭学大都以食堂肉类自给自足为目标,主要从事农区养殖业,以饲养猪、羊、鸡、鸭、鹅等家畜家禽为主,这些劳动更加需要学生以手工劳动形式参与。在以往的实践中,农村中小学多委托有经验的农民负责技术指导及承担重体力劳动,收

益由农民和学校分成,学生则以参观和亲身参与辅助性工作相结合的方式接受劳动教育。随着农村义务教育学生营养改善计划的实施,以及乡镇寄宿制学校数量的快速增加,学校食堂的蔬菜、肉食、蛋奶等需求日趋旺盛,组织学生开展勤工俭学实现自给自足便成为大势所趋。加工则主要以能创造经济价值的传统手工制作项目为主,如编织、非遗传承(刺绣)等。

第二,以“种、养、加”为主的勤工俭学活动能为开展农村中小学劳动知识教育提供新思路。根据《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》的要求,新时代的农村中小学劳动知识教育可拓展至农耕文化传承,从而引导学生体会劳动人民的艰辛与智慧,传承中华优秀传统文化。近年来,在考试的压力下,部分农村中小学的劳动教育课逐步收缩至教室、书本,压缩进综合实践活动,校园的公益劳动也逐渐由专人负责,农村学生缺乏更多参与农耕体验的活动平台。而以种植、养殖和加工为主的勤工俭学活动蕴含丰富的农耕文化,能够在学生亲身参与劳动的过程中实现农耕智慧的渗透,提高劳动知识教育的有效性。此外,学生在把握种养业培育的农作物及家畜家禽生长周期的同时,也接受着时间周期对自身的规范与约束,有助于养成守时而作的劳动习惯。由此可见,农耕文化传承是培养学生具备“三农”情感和文化自信的重要途径,新时代勤工俭学实现农耕文化传承的功能具有可行性。

第三,以“种、养、加”为主的勤工俭学活动依然可为劳动技术教育所用。科学种田与发展现代化农业是学农实践活动和劳动技术教育的目标,农村学校勤工俭学基地具备引导校园周围的农民学习农业科技知识、推广农村实用技术的条件。将校办农业基地建设成农业和农村经济工作服务的中心,也一直是相关政策努力实现的目标之一。此外,课程化的勤工俭学活动能为劳动技术教育提供系统的实践教学。为避免课堂讲授式劳动技术教育的单调枯燥,劳动技术课可依托勤工俭学基地开展。一方面,劳动技术教育及综合实践活动要以勤工俭学基地为依托开展教育教学,突出实践特色和地方特色,而勤工俭学活动也要以课程教学为

引领,加强理论指导和教学研究,实现两者相互依托、相互补充、相互促进^[27];另一方面,把“种、养、加”为主要内容的勤工俭学作为劳动教育的主要途径,有助于农业生产、农业科技和劳动教育的紧密结合,从而使劳动教育的价值超越学生和校园的范畴,直接服务于农村经济建设,为振兴乡村产业及教育事业创造有利条件。

(三)经费赋能:勤工俭学收益补充劳动教育自运行经费

农村中小学开设劳动教育课程需要师资、资金、设施设备等条件作为支撑,特别是开展校外劳动实践活动所需的运行经费更高。由于现行“劳动教育经费在公用经费列支”的规定并不能完全保障新增劳动教育课程经费,使劳动教育的发展速度有所迟缓。而勤工俭学活动兼具创收与育人双重功能,可为劳动教育所需经费提供保障,支持劳动教育自运行的实现。

第一,农村中小学开展校外劳动实践所需的场所、设备、易耗品、专职人员等成本相对高昂,其相应运行经费缺乏有力的财政支持。一方面,标准化的劳动教育场所及其设施设备具有高成本特征。就校外劳动教育实践基地而言,目前撤点并校溢出的校园土地存在所有权争议,加上农民土地承包第三轮确权完成,无偿划拨土地作为学校劳动教育实践基地已缺乏政策基础。因此,当农村学校必须通过租赁、利益分成等方式获得建立劳动教育实践基地的土地时,由此必然产生租金。同时,以种植、养殖为主的农业生产劳动所需工具、种子、化肥、农药、圈舍、饲料等设施设备及易耗品也需要大量资金。更为重要的是,聘任校外生产劳动专兼职指导教师同样需要高额经费,如新增专职劳动教育课教师及其专职培训,聘请能工巧匠、专业技术人员担任兼职教师,以及购买劳动教育相关保险等均要计入劳动教育人力成本之中。另一方面,农村中小学校外劳动教育实践运行经费缺少财政支持。有关劳动教育经费的来源,中共中央、国务院于2020年3月出台的《意见》提出了三条具体意见:一是中央财政资助与地方自筹相结合;二是从现有学校公用经费中支出;三是以政府购买服务方式

提供劳动教育服务^[1]。对学校而言,劳动教育课程并不属于升学考试科目,难以动用公用经费开展校外劳动实践。而政府购买服务则受制于基层财政水平,吸引社会资金参与劳动教育也只能作为辅助手段。显然,校外劳动实践教育运行经费的获取,仍需依靠增强学校自身的“造血功能”。

第二,勤工俭学可为农村中小学劳动教育提供较为稳定的经费来源。历史经验表明,农村中小学勤工俭学的经济效益虽不如城市中小学,但以种植、养殖和手工劳动为主的农村中小学勤工俭学活动的收益受市场影响相对较小,较为稳定。统计数据显示,1979—1992年我国城乡学校勤工俭学基地净收益从3.9亿元增加到63.3亿元,增幅达16.3倍,极差达59.4亿元。其中,农业基地净收益由0.73亿元增加到6.3亿元,增幅仅为8.6倍,极差仅为5.6亿元。20世纪90年代,全国中小学勤工俭学净收益增长迅速,但农村中小学勤工俭学收益依然增长缓慢。进入21世纪,全国中小学勤工俭学的总体收益快速衰退,而其中农村学校的收益却继续保持缓慢增长态势(详见图2)。据《中国教育年鉴》显示,2006—2008年农村中小学勤工俭学净收益分别为23.75亿元、23.40亿元、21.48亿元,其中直接用于劳动实践基地建设的经费分别为2.98亿元、3.2亿元和2.65亿元,占比分别为12.5%、13.7%和12.3%。由此可见,勤工俭学有力地支持了劳动教育实践基地的运行。进入新时代,为继续发挥勤工俭学提供劳动教育经费的作用,农村中小学可以围绕绿色环保食品设计劳动内容,充分利用学校周

边撂荒土地,种植蔬菜、水果、经济类作物及饲养家禽家畜等。同时,农村中小学还可将综合实践课、劳动课、勤工俭学中的手工劳动整合起来,量产以非遗文化、农耕文化等为主题的手工艺品。劳动密集型勤工俭学虽不具备高附加值特征,但却可以充分吸收学生的劳动力并将其“变现”。

第三,“服务式”勤工俭学可为农村中小学劳动教育提供非货币性支持。一方面,以服务后勤为主的勤工俭学活动,旨在解决农村中小学特别是寄宿制学校的生活自给问题。目前,农村非寄宿制学校的学生有“午餐”需求,而寄宿制学校存在“一日三餐”的生活需求。因此,学生生活成本成为新时代农村中小学办学成本的重要组成部分。但是,现有经费保障机制将生活成本认定为特殊地区的个性化需求,各级财政仅提供营养午餐计划、贫困寄宿生生活补助等专项经费。“服务式”勤工俭学则可组织学生开展自给自足的生产劳动,以此满足学校食堂的蔬菜、肉类食品供应,产生非货币性实物收益。另一方面,农村中小学劳动教育需要聘请兼职人员、租赁土地、购买劳动工具及耗材等,这些要素为勤工俭学与劳动教育共有。勤工俭学式劳动教育实践基地在满足学校后勤蔬菜、肉食等自供应的基础上,可将劳动教育所需人力、物力纳入勤工俭学的成本核算。由于大多数农村学校并未以货币形式发放营养午餐和贫困寄宿生生活补助,所以学校后勤可以利用内部成本核算方式,将新增劳动教育兼职教师工资、农民土地租赁费及劳动实践活动中的耗材支出合理整合到勤工俭学经费之中,从而在财政投入不足的情况下保证校外劳动教育实践基地自运行。

四、农村中小学劳动教育与勤工俭学的耦合路径

耦合原为物理学概念,指两个或两个以上的体系或两种运动形式间通过相互作用而彼此影响以致联合起来的现象^{[32][36]}。在社会科学领域,耦合是指两个不同的社会现象的要素,在一定条件下通过某种特定方式结合在一起,从而表现出相互依存、相互促进的关系^[33]。依此而论,农村学校劳动教育系统包含师生、教学场

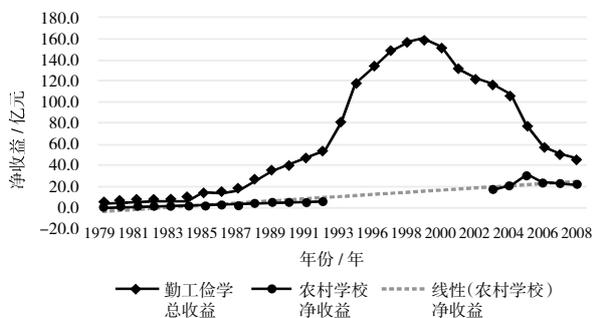


图2 农村中小学与全国中小学勤工俭学净收益变化趋势对比 (1979—2008)

注:由于缺乏1993—2002年农村中小学勤工俭学净收益的数据,仅用虚线描述其基本变化趋势。

资料来源:《中国教育年鉴(1979—2008)》

所、课程等要素,农村中小学勤工俭学系统也包含师生、劳作场所、工作内容等要素。因此,作为农村学校场域中两个相对独立又彼此联系的系统,农村中小学劳动教育与勤工俭学具有相互交流、相互作用的基础,两者之间存在相互促进或制约的耦合关系。尤其是劳动教育与勤工俭学在场所、内容、目标等方面存有的相容性,为促进两者的良性耦合创造了条件,更为勤工俭学赋能劳动教育提供了可能。

(一)场域耦合:整合学农基地与劳动教育实践场所

农村中小学勤工俭学场所包括校内、校外两部分,学农实践基地是校外场所的最佳选择。农村中小学劳动教育场所也可分为校内、校外两类,校外劳动教育实践基地是劳动教育的主要载体。因此,劳动教育与勤工俭学要实现耦合发展,需要整合学农实践基地与劳动教育实践场所,关键就在于赋予劳动实践活动以勤工俭学的功能,其目标是建立勤工俭学式劳动教育实践基地。

纵观历史,两者整合具备政策及实践基础。长期以来,农村中小学勤工俭学基地主要是校办农场。自中华人民共和国成立至今,校办农场曾以学农基地、农业基地等形式存在,土地大多来源于政府划拨。至20世纪90年代,农村中小学校办农场规模发展到顶峰,进入21世纪后,又随着农村中小学数量的减少而减少。2003年9月8日,教育部、农业部、国土资源部联合出台的《关于加强农村学校劳动实践场所建设的意见》提出:“各级人民政府和有关部门要采取优惠政策扶持农村学校劳动实践场所建设。”^[34]对于具体支持措施,该文件提出了三条对策,其中首要一条就是“多渠道地解决好农村学校勤工俭学场所建设问题”,其他两条则涉及闲置校舍与土地、各类农业示范场所及科技推广基地等,这些场所都是作为勤工俭学劳动教育基地的理想之地。由此可见,建设勤工俭学场所是建设劳动实践场所的主要措施,而允许产生收益的劳动实践场所即为勤工俭学场所,就此体现出整合劳动教育实践基地与勤工俭学基地的政策意图。

此外,真实的劳动必须具备出力出汗与经

济收益等特征,因而勤工俭学作为农村中小学劳动教育的形式仍具有时代意义。农村中小学应建立更多的勤工俭学式劳动教育实践基地,为学生提供更多校外劳动的机会,并将劳动教育与农村土地撂荒、村民增收、城乡劳动教育资源共享等结合起来,如农村中小学校外劳动实践可以将勤工俭学、劳动教育和乡村振兴相结合,开发学校周边的农村闲置土地及农户资源,创建农村“大营地”。此类“大营地”依托政府支持,以学校为经营主体,以学生劳动体验为主业,以村民为兼职劳动教师,以种植、养殖、手工技艺为载体开展活动。具备条件的农村学校可以领头打造劳动教育实践体验活动精品村,在辖区内培育一批“接待规范、教育有效”的劳动教育实践活动示范户,还可面向全国打造“劳动教育”主题的“研学旅”基地,基于勤工俭学理念实现增值服务,确保基地正常运转。“研学旅”基地可实行“农户+”模式,组织本校学生或城市学生进农村、入农户、下农田,与农户同吃住、同劳动,体验农事活动,感受民俗民风,让农民成为学生的“劳动课教师”,让城乡学生在共同劳动中实现交流。

(二)内容耦合:统筹勤工俭学内容与劳动教育课程

农村中小学勤工俭学活动以“种、养、加”为主。农村中小学劳动教育课程则围绕日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动构建,生产劳动是课程主体。其中,又以农业生产和传统手工制作最贴近学生生活,种植、养殖、手工技艺是课程设置的主要载体。因此,两者在种植、养殖、加工等方面存在耦合基础,统筹勤工俭学活动与劳动教育课程之间的内容,可有效解决学生参加劳动的动力机制问题。

从中华人民共和国成立至20世纪80年代末,我国农村中小学勤工俭学以小型种植、养殖、手工劳动和学校自我服务劳动为主,这些内容具有劳动密集型特征,能广泛吸纳学生参与劳动体验,接受劳动教育。20世纪90年代,农村学校校办农场开始追求产业化经营,第三产业网点急剧增加。进入21世纪,教育部叫停大规模办厂式勤工俭学,农村中小学勤工俭学回归“种、养、加”模式。而新时代的农村中小学劳

动教育内容主要包括个人日常生活劳动、农业生产劳动和公益性服务性劳动三方面。一般而言,小学低年级阶段以生活起居自理为主,高年级阶段可适当开展校园劳动和家庭劳动;初中阶段可以体力劳动体验为主,参加生产劳动。两相比较,勤工俭学的内容更为宽泛,动力机制来源于经济收益;劳动教育的内容相对较窄,激励措施主要依赖思想动员。因此,统筹两者的目的就是采取勤工俭学形式完成劳动教育内容,将经济收益纳入校内外劳动效果评价体系。

勤工俭学式劳动教育实践活动内容可通过“农耕课堂”“农户课堂”“手艺课堂”“环保卫士”等方式呈现。立足新时代中小学劳动教育的内容、特点与要求,借助前已述及的“大营地”实践基地,以农耕文化传承为中心,以劳动体验为主要方式,结合乡风文明、非遗传承、乡村文化等要素设置课程,引导学生在动手动脑中获得劳动体验及集体经济收益。其中,“农耕课堂”以带领学生体验种植、养殖等农业劳动为主,让学生在参与真实劳动的过程中感受季节变化、了解农作物生产周期。除有专职劳动课教师传授农耕知识、观察自然作物外,“农耕课堂”也可聘请村民作为兼职教师指导农作物种植,带领学生熟悉农具用法,体验真实劳动。此外,村民还可承担起田间农作物的平时看护工作。“农户课堂”则以乡村特色的家务劳动及烹饪体验为主,组织城乡学生走进农户家中,开展劈柴、生火、备菜、土灶烹饪等家政劳动体验。与此同时,“农户课堂”还有助于引导学生文明用餐,学习餐桌礼仪^[35]。此项内容可使城市学生集体参与农耕体验,实现城乡劳动教育资源共享。“手艺课堂”由农村手艺人演示指导,学生参与制作,学生重点学习特色手工艺技巧、非遗传统技艺与乡村传统美食制作。学生分组合作完成的产品由学校统销以实现经济收益,使学生感受劳动的价值所在。“环保卫士”课程的内容是学校组织学生在往返学校途中捡拾垃圾,并将垃圾“变现”奖励学生,从而将教育性与经济性有机结合。

(三)目标耦合:统合勤工俭学与劳动教育价值取向

勤工俭学虽具备创收、教育和服务三大功

能,但创收很容易成为其主要的价值取向。劳动教育依托能够带来收益的真实劳动,却更倾向于实现其综合育人价值。新时代农村义务教育的共性化经费相对充足,补充教育经费已不是勤工俭学的主要目标,其创收功能更多针对贫困生资助、营养午餐、寄宿生伙食改善等个性化需求。而以教育为目的的真实劳动必然会盈利,产生外溢经济效益,不以营利为目的的劳动则会转化成公益性活动。因此,勤工俭学与劳动教育都以实现“教育与生产劳动相结合”方针为价值取向,便可实现耦合发展。

分析勤工俭学与劳动教育的实践路径可以发现,统合两者的目标具备政策基础。1983年出台的《全国中小学勤工俭学暂行工作条例》为勤工俭学设计了三项目标:一是通过劳动实践实施思想政治教育,提升学生的道德品质;二是培养学生解决实际问题的能力,并使学生学到一定的生产知识和劳动技能;三是创造物质财富,为改善办学条件和师生福利提供一定条件^[14]。其中,学生的道德品质包含了热爱劳动、热爱劳动人民、艰苦奋斗等涉及劳动观念的内容。此后提出的勤工俭学服务素质教育、服务寄宿制学校生活自给自足、服务营养午餐等目标,均未超出以上三条规定。进入新时代,农村中小学劳动教育目标集中体现在培养学生的劳动精神面貌、劳动价值取向和劳动技能水平。由此可见,当劳动实践活动回归“创造物质财富”的本真,勤工俭学与劳动教育目标便可实现“无缝对接”。因为劳动教育的关键在于“借助真实劳动实践达成教育之目的”,而真实劳动必然创造财富,财富收获是维系劳动实践持续开展的内生动力,“表演式”劳动无法实现有效教育,所以统合农村中小学勤工俭学与劳动教育的目标,就要将劳动实践的经济功能与教育功能有机结合。

勤工俭学的非营利性是确保劳动教育方向的关键,而为农村中小学个性化需求及劳动教育自运行经费提供服务,可以确保勤工俭学的非营利性。一方面,勤工俭学式劳动教育过程中产生的经济收益必须用于保障其自身运行。校内公益劳动可以节约成本,间接产生经济效益。目前,中西部绝大部分的农村中小学均实行

营养午餐计划,学校可安排学生参与食堂择菜、洗菜等力所能及的辅助性劳动,从而减少食堂外聘人员。此外,近年来农村地区乱丢生活垃圾的现象严重,借助学生力量回收可再生垃圾既是劳动教育的内容,又可从中获得一定经济收益,坚持“取之于生,用之于生”的原则便可确保此项活动持续开展。而为自筹劳动教育运行经费,农村学校还可组织学生开展诸如刺绣等具有地方特色的手工艺品加工,由此,既可传承民族民间文化,又可训练学生的动手能力。另一

方面,勤工俭学式劳动教育还可直接为农村寄宿制学校“菜篮子工程”提供服务。寄宿制学校生活服务属于个性化需求,公共财政短时期内难以全面覆盖,学校可建立以种植、养殖为主业的劳动教育实践基地,利用学生力量实现自给自足。有条件的学校也可建立规模型基地,为城市学生体验农耕文化提供服务。总之,学校在设计劳动教育目标时应具备勤工俭学意识,选择性地开展能够创造物质财富的有效劳动,确保勤工俭学式劳动教育的可持续发展。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2020(3):2-6.
- [2] 教育部关于印发《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》的通知[J].中华人民共和国教育部公报,2020(Z2):2-11.
- [3] 苏静.论勤工俭学之本质[J].普教研究,1994(6):53-54.
- [4] 王民栋.对勤工俭学本质的思考[J].中国教育学刊,1995(4):27-28.
- [5] 林声.中国勤工俭学[M].沈阳:辽宁大学出版社,1990.
- [6] 陈白玉.谈谈发展勤工俭学的“条件”问题[J].教育研究,1994(11):16-17.
- [7] 崔邦焱.实事求是地确立新时期勤工俭学、校办产业工作的指导方针[J].人民教育,2003(12):6-8.
- [8] 李忠文.论勤工俭学与校办产业跨越式发展的战略转变[J].现代教育科学,2004(5):35-44.
- [9] 田碧莹.略谈我国中小学勤工俭学的发展趋向[J].现代中小学教育,1994(2):57-58.
- [10] 何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1949—1975)[M].海口:海南出版社,1998.
- [11] 《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1949—1981)[M].北京:中国大百科全书出版社,1984.
- [12] 刘世峰.中国教劳结合研究[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [13] 何东昌.中华人民共和国重要教育文献(1976—1997)[M].海口:海南出版社,1998.
- [14] 教育部.全国中小学勤工俭学暂行工作条例[J].人民教育,1983(4):14-16.
- [15] 《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1982—1984)[M].长沙:湖南教育出版社,1986.
- [16] 《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1985—1986)[M].长沙:湖南教育出版社,1988.
- [17] 国务院批转国家教委等部门关于进一步发展中小学勤工俭学若干问题意见的通知[J].中华人民共和国国务院公报,1989(1):19-22.
- [18] 《中国教育年鉴》编辑部.中国教育年鉴(1994)[M].北京:人民教育出版社,1995.
- [19] 教育部关于贯彻落实全面推进素质教育决定 进一步加快中初等学校校办产业发展的若干意见[J].教育部政报,1999(Z2):369-373.
- [20] 张云鹏.试论中国勤工俭学的特点[J].教育科学,1990(2):9-15.
- [21] 大力推进农村中小学勤工俭学工作 为农村教育事业的发展服务——周济部长在中西部农村中小学勤工俭学现场会上的讲话[J].中华人民共和国教育部公报,2005(11):10-15.
- [22] 紧密围绕农村义务教育发展的大局 扎实推进中西部农村中小学勤工俭学工作——陈小娅副部长在第二次中西部农村中小学勤工俭学现场会上的讲话[J].中华人民共和国教育部公报,2007(Z1):30-34.
- [23] 教育部.农村义务教育学生营养改善计划实施细则[N].中国教育报,2012-06-16(3).
- [24] 教育部 共青团中央 全国少工委关于加强中小学劳动教育的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2015(9):31-33.
- [25] 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[J].中华人民共和国国务院公报,2019(20):6-10.

- [26] 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴(1999)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999.
- [27] 湖南省教育厅. 关于进一步加强和改进新时期农村中小学勤工俭学工作的指导意见[EB/OL]. (2012-12-28) [2022-02-10]. <http://jcjyc.gov.hnedu.cn/c/2012-12-28/754888.shtml>.
- [28] 云南省人民政府办公厅关于农村义务教育学生营养改善计划的实施意见[J]. 云南教育(视界时政版), 2012(2): 32-34.
- [29] 云南省教育厅关于用好勤工俭学基地开展新时代劳动教育的通知[EB/OL]. (2021-03-22) [2022-02-10]. <http://jytyj.cxz.gov.cn/info/1193/5052.htm>.
- [30] 农业农村部关于统筹利用撂荒地促进农业生产发展的指导意见[J]. 中华人民共和国农业农村部公报, 2021(2): 34-36.
- [31] 李涛, 邬志辉. 农村校舍闲置难题破解: 思路与策略[J]. 教育研究, 2020(3): 84-94.
- [32] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京: 商务印书馆, 2012.
- [33] 陈建录, 李瀑菲. 高职院校提高校企合作水平的路径探析——基于耦合理论的视角[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2020(5): 106-112.
- [34] 教育部 农业部 国土资源部关于加强农村学校劳动实践场所建设的意见[J]. 教育部政报, 2003(10): 452-453.
- [35] 章振乐. “新劳动教育”促乡村振兴[N]. 中国教师报, 2020-11-11(14).

Reconsideration on Value of Labor Education for Work-Study Program in Rural Primary and Secondary Schools

Dong Shihua

(College of Education, Tongren University, Tongren Guizhou 554300)

Abstract: School-organized Work-study program used to be an important way of labor education in primary and secondary schools in rural China. Its development process can be divided into four stages: Learning spirit of agricultural productive labor; Types of labor involved in agricultural production; For the purpose of obtaining economic gain; Provide food materials for rural school canteens. In the new era, work-study program still has the practical basis of enabling rural primary and secondary school labor education, such as “workplace of labor practice mainly based on agricultural practice base”; The traditional labor-intensive labor content mainly involves planting, breeding and processing; The endogenous motive force of labor education self-maintenance with the help of revenue function. Based on the coupling theory, it is necessary to integrate work-study program and labor education practice places, coordinate the curriculum content of work-study program and labor education, and unify the value orientation of work-study program and labor education.

Key words: rural primary and secondary schools; work-study program; labor education; coupling paths

【责任编辑:刘振宇 责任校对:赵颖】

师范生创新创业教育的SWOT分析及其服务体系建构

张鹤^{1,2},徐小琳²

(1.陕西省社会科学院 教育研究所,陕西 西安 710065; 2.宝鸡文理学院 教育学院,陕西 宝鸡 721013)

摘要:构建师范生创新创业教育服务体系是激发师范生创新创业潜质,破解师范生创新创业教育难题,推动师范生创新创业教育可持续发展的重要途径。基于SWOT模型对师范生创新创业教育进行分析,梳理总结师范生创新创业教育的优势、劣势、机遇和挑战等条件,进而提出构建系统科学的师范生创新创业教育服务体系,具体包括:精准化服务设计是创新创业教育的基础性服务;多元化实践平台是创新创业教育的关键性服务;协同育人发展机制是创新创业教育的重点性服务;生态化保障机制是创新创业教育的核心性服务。

关键词:师范生;SWOT分析;创新创业教育;服务体系

中图分类号:G657.38 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0095-09

2021年3月,习近平总书记在福建考察时强调:“‘十四五’时期我们国家再往前走,必须靠创新。随大流老跟着人家是不行的。抓创新不问‘出身’,只要能为国家作出贡献,国家就会全力支持。”^[1]这番话不仅强调了创新对国家未来发展的极端重要性,而且充满了对创新、人才、知识的辩证思维和远见卓识^[2]。高校是培养自主创新人才的聚集地,高校学生是创新创业的主要生力军。自2015年5月国务院办公厅印发《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》以来,高校创新创业教育上升到国家战略层面,各级各部门高度重视创新创业教育的研究与发展。众多学者对高校创新创业教育的内涵特征、目标课程、模式体制等已有较深入的探究,但以师范生为视角的研究甚少。本文以师范生为研究对象,探索师范生创

创新创业教育的发展现状,并提出构建师范生创新创业教育服务体系的具体意见和建议。

一、师范生创新创业教育的内涵与价值

(一)师范生创新创业教育的内涵界定

本研究中的师范生是指高等院校在读的大一到大四,接受师范教育,学习科学文化知识,为未来成为教师做准备的学生^[3]。创新创业教育的根本属性是教育,是以“学生为本”的素质教育,不仅是培养高层次创新型人才和产出高质量创新成果的目标教育,更是培养师范生创新素养与能力、激发创业潜能的过程教育。

师范生创新创业教育要结合师范生的专业特色,充分发挥学生的主体性,激发学生的创新思维和潜能。其主要内涵是实现教师教育与创新创业教育的深度融合,将创新创业教育融入师范生人才培养的全过程,以培养出新时

收稿日期:2022-03-15

基金项目:西安市社会科学规划基金重点项目(22JY06);陕西省社会科学界重大理论与现实问题研究项目后期资助项目(202241)

作者简介:张鹤,男,陕西安康人,陕西省社会科学院副教授,教育学博士,宝鸡文理学院硕士研究生导师,主要从事教育基本理论、教育行政与政策研究;徐小琳,女,山东东营人,宝鸡文理学院教育学原理硕士研究生,主要从事教育基本理论研究。

代需要的高素质专业化创新型教育工作者。其价值取向是以树立先进的创新创业理念和转变思维模式为核心,以推进素质教育为主线,切实提高师范生的创新意识、创新精神和创新创业能力。

(二)师范生创新创业教育的价值意蕴

首先,师范生创新创业教育是践行“创新不问出身”的必然要求。抓好创新不问出身,就要破除“讲出身”的壁垒,明确创新创业没有高低贵贱之分,充分发挥创新主体的积极性。这就要求高校以创新为着力点,尊重参与者的首创精神,破除一切制约创新思想和制度障碍,让创新之人更有成就感、获得感,集聚各种创新力量,形成最大的创新效益。人才是第一资源,创新是第一动力,师范生也是创新创业重要的人力资源,其可以发挥自身的专业特长,以教育教学为切入点,激发自身的创新创业潜能,进而发挥自身优势服务社会,提高创新创业能力,为创新创业贡献智慧力量。

其次,师范生创新创业教育是加快“新文科”建设发展的关键因素。2020年11月,教育部新文科建设工作组主办的新文科建设工作会议发布《新文科建设宣言》,该宣言明确了新文科建设的共识,即新时代新使命要求文科教育必须加快创新发展^[4]。新文科建设应以创新为导向,更关注创新性思维、批判性思维和发散性思维。“新师范”首先应当呼应“新文科”的时代召唤,自觉凸显“新文科”时代定位^[5]。师范专业作为新文科建设的重要组成部分,更要深化创新创业教育改革,突破思维定式,培养师范生的创新素养和创新能力。这将是推动师范生创新创业教育可持续发展,以及加快新文科建设创新发展的重要路径。

最后,师范生创新创业教育是教师专业发展的根本需要。师范生是培养新时代创新型人才的优质人力资源,是基础教育优质教师队伍的主要生力军,是推动新时代教育改革的一支新锐大军。实践创新是师范生在社会参与方面需要发展的核心素养,要在师范生学习的过程中使其结合自身的实践经验、发展需求,创设知识情境,培养学生的创新意识和问题解决的能力^[6]。2018年1月,中共中央、国务院颁发的

《全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确指出,到2035年教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升,培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师^[7]。随着信息时代的发展,学生的知识面扩大、思维跳跃性强,需要教师具备较强的教育机智和创新思维,灵活应对学生的变化,满足学生多样化的需求。因此,开展师范生创新创业教育,促进师范生的教师专业素质与创新创业能力的提升,是极为必要的。

二、师范生创新创业教育的SWOT分析

SWOT分析又称“态势分析法”,其中S代表的优势(Strength)和W代表的劣势(Weakness)分别从自身内部的优势和劣势方面进行分析,O代表的机会(Opportunity)和T代表的威胁(Threat)分别从活动中外部环境提供的有利机遇和不利因素进行分析。SWOT分析是美国旧金山大学管理学教授史提勒(Steiner)于20世纪80年代初提出的一种直观、实用、简单的分析方法^[8]。此后,SWOT分析被广泛应用到创新创业教育领域。例如:赵剑锋借助SWOT分析方法对“00后”大学生群体的创新创业教育进行分析并提出相应的对策^[9];刘凤娟运用SWOT分析方法,分析我国高校创新创业教育发展面临的机遇与挑战,以期促使我国高校创新创业教育站在系统、准确的全局视角上得到更科学、更快速的推进与发展^[10]。以上文章基于不同视角对创新创业教育进行了综合研究。

下文将深入剖析师范生创新创业教育的优势、劣势,并构建出师范生创新创业教育SWOT矩阵分析框架(见表1),以为进一步开展创新创业教育提供新的思路。

表1 师范生创新创业教育SWOT矩阵分析

条件	优势(Strength)	劣势(Weakness)
内部条件	具备教师职业素养和道德要求 系统的理论知识和科研方法训练 具备人文素养和人文思维 人际交往和社会感知力强	创新创业意识薄弱、理念模糊 课程设置和内容选择不合理 技术开发和创新实践能力弱 创新创业的心理和人格素质弱
	机遇(Opportunity)	T威胁(Threat)
外部条件	实践课程纳入双创实践训练 创新创业优惠政策的支持 教育产业市场前景好 人工智能时代呼唤创新思维	在线教育创业门槛持续增高 创业政策和竞赛缺乏针对性 创新创业指导教师综合素质弱 创新创业真实需求识别不足

(一)师范生创新创业教育的优势(S)

首先,师范生具备较高的教师职业素养和

道德要求。教师教育的培养目标是培养成未来的教育工作者,习近平总书记勉励广大师生做有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师。师范生在开展创新创业实践中,能够发挥灵活的教学机智能力和榜样示范作用,将其职业素养和道德情感融入创新创业活动中,将其坚定的教育教理想信念转型升级为创新创业的理想信念,在团队合作中保持服务团队、无私奉献的仁爱之心。

其次,师范生接受了系统的理论知识学习和科研方法训练。师范生在校期间能够系统地学习教育学、心理学等课程的理论知识,并接受专业化的研究方法训练,具备较高的教育教学素养和科研素养,从而为师范生奠定了创新创业教育的理论基础,使其积累了丰富的科研经验。例如:教育心理学中的学习迁移理论,能够帮助学生更好地实现知识的迁移和学习;学习认知策略与知识建构理论,能够帮助学生更好地理解与应用新知识;学习动机的相关理论,能够让学生端正创新创业教育动机,积极寻求激发动机的培养方法;问题解决和创造性培养理论,能够让学生掌握思维拓展的方法,学会创造性学习;教育研究方法的相关理论,能够帮助学生更好地完成资料的收集与整理。

再次,师范生的课程侧重培养人文素养和人文思维。人文类、思政类课程侧重于人文素养、思维方式等素养的培养,这些课程对学生智力的发展、观察分析问题能力的养成、社会责任意识的培育具有重要作用,这些素质正是创新创业人才不可或缺的素质要求^[1]。完备的人文素养和人文思维能够帮助师范生在创新创业项目中注重伦理性和科学性,使师范生具备批判精神和反思能力。师范生的思维具有系统性、发散性和流畅性,他们关注问题的视角更具独特性和全面性。在创新创业项目化合作中,主题式的头脑风暴法更能够激发师范生更多新颖独特的创意智慧。

最后,师范生的人际交往和社会感知力较强。师范生的社会互动性能力强,能够快速掌握人际沟通的技巧和方法。创新创业活动常以团队为单位进行,团队内部的制度建设尤为重要。师范生具备较高的团队意识,能够组织协

调团队成员,提高团队合作力和凝聚力,针对团队发生的问题,能够及时并妥善处理。师范生的语言表达能力和文案写作能力较强,能够帮助团队更好地完成路演答辩工作及创业计划书等相关材料的撰写工作。此外,师范生还有较强的计划性和目标性,能够对整体创业项目的行程安排、人员分工等进行妥善调节和规划。

(二)师范生创新创业教育的劣势(W)

首先,师范生的创新创业意识薄弱、理念模糊。受传统教育方式的影响,师范生对教师职业的认同感、责任感和幸福感较强,多将职业目标定为教书育人的中小学教育工作者,稳定的教育教学工作成为师范生的首要选择。师范生缺乏创新创业的主动性和积极性,多将创新创业理解为创办一个企业或创造出新的实物,认为参与创新创业的主体多为理工科学生,而其自身综合素质较弱,难以承担起创新创业的重任,对创新创业未形成正确的认知。

其次,师范生的课程设置和内容选择不合理。创新创业需要具备企业运营、市场调研、风险评估等多方面知识,而师范生的课程设置太过狭窄。以教育学专业师范生的课程设置为例,其主要包括通识课程、专业基础课程和专业方向课程三类,且专业课程过于繁重,学生没有时间和精力学习本专业以外的其他知识,这样不利于多学科交叉学习和创新,易造成学科结构单一。同时,创新创业课程在内容选择方面没有充分考虑师范生的专业特点,容易使学生产生冷漠、抵触和畏难情绪,进而导致创新创业教育活动的实效性差。

再次,师范生的技术开发和创新实践能力较弱。师范教育侧重体系化教学,重视知识架构和思维导图的学习,这样虽然有利于系统掌握学科知识,但学生的实践技能和操作能力较弱,主要表现为缺乏必要的信息技术和科学技术基础。由于创新创业项目的成功转化和落地实施均需要一定的技术支撑,因而师范生将会遇到许多技术和实践困境,难以满足项目 and 市场需求,易造成创新创业项目的中断或停止,很难进行深入研究。

最后,师范生的创业心理素质和人格素质较弱。在创新创业中,师范生的非智力因素有

待优化。一个完整的创业项目的完成,不仅需要构建专业的理论知识体系,更要学习全新知识、进行多次实践调研,需花费创业者大量的时间和精力来整理数据、分析方案,不断修改和完善创业项目,这是一个漫长而艰难的过程。师范生常常表现出“三分钟热度,五分钟热情”的状态,由于缺乏创新创业的经验和基础,容易出现畏难情绪和自我怀疑态度。学生前期参与度高,后期缺乏坚持不懈的毅力和研究动力,兴趣逐渐降低,易半途而废。

(三)师范生创新创业教育的机遇(O)

首先,实践课程被明确纳入双创实践训练。《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》明确指出,教育学类实践课程中各高校应高度重视创新创业教育,在实践教学环节纳入创新创业教育方面的实践训练^{[12][71]}。师范生的实践环节在不断创新和完善,由单纯的教育实习转向创新创业教育实践,由单一的师生对话转向多领域的实践探究。这样可以使师范生在课堂教学、教育实践中强化创新创业的理念和实践能力,激发创新创业的活力和动力。

其次,创新创业优惠政策的强力支撑。2010年5月,教育部发布的《关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见》首次明确“创新创业教育要面向全体学生,融入人才培养全过程”^[13]。2021年9月,国务院办公厅发布的《关于进一步支持大学生创新创业的指导意见》明确指出,将创新创业教育贯穿人才培养全过程,建立以创新创业为导向的新型人才培养模式^[14],从平台建设、环境优化、政策扶持等多个层面为大学生创新创业提供强有力的支撑。此外,国家还出台了财政资金、税收贷款等优惠政策和建立“绿色通道”,保障学生创新创业活动的开展。从科教兴国战略、创新型国家战略到实施创新发展驱动战略,从产教融合到产学研融合发展,国家高度重视创新创业教育的发展,努力培育创新创业发展新动能,提高学生的创新创业动力。

再次,教育产业市场前景好。近年来,世界经济已经步入服务经济的时代,中国第三产业正呈现出强劲的发展势头。在第三产业创业活动中,创业者不仅要具备基本的专业技能,而且

要具备良好的人际交往、品牌策划、管理公关等综合能力,而后者往往成为创业成功的关键^[15]。教育产业是第三产业的重要组成部分,未来的教育产业市场前景会较为广阔。受多种因素影响,教育教学模式发生了重大变革,在线教育作为新型的教育方式快速发展,推动着“互联网+”教育的创造与革新。师范生能够较快地掌握教育产业的发展规律和变革特征,进而充分利用自身优势,主动参与教育产业的变革,以“教育服务业”为主导,探索教育产业的特色优势,为创新教育产业的结构与功能、模式与体系,不断提高教育产业的竞争力,以及构建新型的教育教学产业发展模式贡献力量。

最后,人工智能时代呼唤创新思维。人工智能时代对师范生的创新能力提出了新要求:“去学科”诉求强烈,呼唤具备一定的语境认知、情绪体验和非认知能力的创新型人才^[16]。人工智能时代是师范生创新创业教育转型升级的关键时机,师范生要把握时代发展的新机遇,充分利用人工智能等科技,结合专业优势,适切地开展创新创业项目,努力培养个人的跨越思维和“互联网+”思维,提升自我的创新创业能力。

(四)师范生创新创业教育的挑战(T)

首先,在线教育创业门槛持续增高。目前,在线教育进入发展的快车道,众多在线教育营销企业进入营销白热化阶段,高额营销支出使得企业反而陷入亏损状态。随着行业内的头部企业“烧钱”加剧、获客成本增加,中小机构生存越来越艰难。这意味着对于新创业在线教育的创客们来说,创业成本和难度都大幅增加。师范生虽然有着系统丰富的教育学理论,却对市场评估、商业风险的把握不够。师范生要对在线教育创新创业有清醒的认知,要认识到只有人本化的制度和有价值的增值服务体系,以及具备稳健的运营策略和强劲的战略规则,才能在未来的教育产业中把握核心竞争力。

其次,创业政策和竞赛的针对性不强。近几年,国家相关部门制定了一些创新创业方面的政策,但并未针对师范生出台细化的创新创业政策和创业优惠政策。针对师范生的创新创业竞赛较少,且由于缺乏合理的组织宣传管理

机制,师范生获取创新创业政策和竞赛等相关信息的途径较少,导致师范生信息闭塞,难以知晓相关的信息。

再次,创新创业指导教师的综合素质较弱。创新创业教育的目标是培养创新型人才,需要创新型的导师。当前,创新创业的指导教师多缺乏实战经验,对项目技术操作、企业管理、市场调研、产品应用可行性、风险预见等方面把握得不精准,且指导工作不专业,常停留于创业计划书的格式、研究的方向、存在的缺陷等表面性指导,导致学生的创业项目存在很大漏洞,很难有突破性的成绩。

最后,师范生创新创业的真实需求识别不足。创新创业教育工作的实施者对师范生真正的创新创业需求定位不准,没有使师范生明确参与创新创业教育的目的,究竟是提升个人的创新思维和创新能力,还是结交志同道合的朋友,或是真正的创新创业,进而导致管理者难以进行精准化的资源供给和有效帮扶。师范生群体的人数较多,而学生的创新创业需求具有个性化和动态化特点,创新创业教育工作的实施者很难精准把握每位学生的特定需求,只是基于共性需求开展创新创业课程设置、创新创业场地建设和实践规划,对学生创新思维的开拓、创新能力的提升有一定局限性。

三、基于 SWOT 分析的师范生创新创业教育服务体系建构

师范生创新创业教育的主体是在校师范生,创新创业教育活动的开展需要政府、学校和教师共同参与和推进。师范生创新创业教育服务是指学校和教师为师范生顺利开展创新创业教育活动,提供资源、指导和帮扶,引导师范生自主进行创新创业活动。深化师范生创新创业教育体系改革及构建系统科学的师范生创新创业教育服务体系,是使师范生发挥优势、规避劣势的重要举措,是师范生服务教育变革和教育产业升级的重要保障,也是高校实现创新型中小学教育者培养目标的重要路径。

(一)基础服务:精准化服务设计

精准化服务设计是发挥师范生创新创业教育优势的基础,是满足师范生创新创业教育特定需求的前提。高校应聚焦师范生创新创业

优势,精准对接师范生创新创业教育的需求,通过拓宽创新创业通道、完善帮扶政策等举措,为师范生提供精准化的创新创业教育服务。

1.彰显优势,充分发挥个体优势资本

师范生有其专业的特殊性和功用性,政府、企业、高校要挖掘师范生创新创业的潜在特质,制定“1+N”的个性化培养方案,实现一个专业多种培养方案的实践路径,充分把握师范生创新创业的基本素质和潜能,实现优势资本利用的最大化。高校要抓住在线教育变革的新机遇,把握好教育产业发展的新趋势,为不同层次的师范生提供精准化的平台,如师范类高等院校要紧跟国家推行的新文科建设,加快新师范建设,着力推进创新驱动发展。高校还要针对师范生的特质,将现代学徒制应用于创新创业实践和教育实习环节,完善“双导师”队伍建设,进而服务于师范生的个性化培养,有序推进师范生创新创业教育的开展。

2.分级分类,构建阶梯式创新创业通道

高校要针对不同年级、不同类别的师范生,构建精准化的双创通道。例如:为低年级师范生设置认知层面的课程,使他们通过专题讲座、必修课和选修课,掌握创新创业的流程,树立正确的创新创业理念;中年级师范生可以依托科技竞赛、实践调研,逐渐接触创新创业实践,积累科研创新实践的经验;高年级师范生可以进行课题研究或创新创业尝试。以教育学专业研究生为例,其可以积极发挥自身的科研和专业优势,为地方政府的教育政策制定、教育发展规划提供创新思路和理论支撑。高校应以课题研究为抓手,组建科研创新团队,鼓励师范生大胆创新,深入地开展调研,进而将课题研究成果进行转化应用。这样既能够发挥师范生的人才优势,提升师范生的创新思维能力和创业实践能力,又能够形成发展报告或政策咨询报告,为服务地方发展和教育产业振兴贡献力量。

3.精准帮扶,完善扶持政策和帮扶措施

高校应设立师范生创新创业专项扶持基金,用于鼓励支持师范生创新创业活动,将扶持政策落到实处,为师范生创新创业提供多渠道、长期性的经费保障。同时,高校还应持续推

进师范生创新创业教育对接帮扶工作,建立校内外的对接帮扶双渠道。在校内,高校应制定学科专业与学院帮扶指导方案。例如:理工科专业与师范专业在技术操作、实践锻炼方面的对接帮扶;商科专业与师范专业在营销策略、企业运营方面的对接帮扶;法律专业与师范专业在风险评估、创业法学方面的对接帮扶。在校外,高校应制定学校之间、企业机构之间的对接帮扶方案。例如:“双一流”高校与普通院校在创新创业课程设置、培养模式方面开展对接帮扶;企业机构与高校在实践操作、落地实施方面开展对接帮扶。此外,政府应出台财政补贴等优惠政策,帮助师范专业引进优秀的师资队伍,加强对师范生创新创业的引导。

(二)关键服务:多元化实践平台

创新创业教育具有实践性、行动性的重要特征,其不仅是理论层面的认知性活动,更是实践层面的经验性活动和实验性活动。创新创业教育的关键在于实践和体验,师范生创新创业教育要坚持理论与实践相统一原则。多元化实践平台是发挥师范生主体性、积累创新创业实战经验、激发学生创新创业兴趣的关键。高校应不断完善创新创业实践基地建设、搭建多元化实践平台,帮助师范生体验真实的创业实践过程,使其在实践训练中提升创新创业能力。

1.立足实践,构建师范生创新创业教育实践基地

教育实习是师范生课程学习的重要环节,应构建有效促进师范生专业能力提升的实践平台,引入多元指导要素,形成科学的教育指导系统^[17]。构建适合师范生的创新创业实践基地,是实现教育实践与创业实践有机融合的重要路径,是促进师范生创造性思维激发与转化的平台和载体。师范生可以在创新创业实践基地完成教育实习、实训等实践课程,还可以依托实践基地开展科技、学科、教学和课程等方面的创新创业比赛。师范生创新创业教育基地的工作内容主要体现在六个方面,即课程教学实践、教育调查实践、班主任工作实践、创新创业实践、新课改课程实践及教师互评与交流^[18]。新型的创新创业实践基地,要以提升师范生

专业基础和创新能力为抓手,帮助师范生提升实践技能和操作能力,进而培养师范生的创新思维 and 创新能力。

2.激发活力,成立师范生创新创业教育宣讲协会

高校应组织成立宣讲协会,充分发挥不同专业师范生的优势,激发主体活力,让全体师范生动起来。宣讲协会既可以宣讲师范生创新创业的价值与意义,帮助师范生树立正确的创新创业理念,分析师范生参与创新创业的优势、劣势及面临的机遇、挑战,还可以宣讲与创新创业教育相关的心理学理论、社会学理论,使师范生掌握学习和知识迁移的能力,提高解决和处理问题的能力,启发创造性思维。文科类师范生可以发挥人文素养的作用,宣讲创新创业的原则和注意事项,把握创新创业中的道德内容,强化师范生的伦理意识,拓展师范生的人文思维。理科类师范生可以借助扎实的专业技术和实践基础,进行实地操作与讲解,帮助师范生开展技术的实践与应用。此外,高校还可邀请优秀的学生或教师代表,宣讲创业法律、财务、风险预测等方面的内容,在宣讲的实践活动中拓展学生的创新思维、提升创新能力。

3.双向联动,搭建师范生创新创业教育校企合作新平台

高校要加强师范专业与教育行业的耦合联动,搭建起“学校+企业”“学校+行业”的实践新平台,鼓励师范生进学校、进企业开展创新创业或科学研究,并在实践中纳入“双导师”制和现代学徒制。这样既可以加强学校与教育企业、教育行业的联系,又可以形成新的实践指导方案。在双创实践中,师范生要变被动为主动,发挥主观能动性,不断强化自身的创新精神、提升创新能力。高校应搭建优秀成果交流展示平台,将创新创业成果直观化、形象化,这样既能提高师范生的自我效能感,又可以激发更多师范生的参与。高校应建立师范生创新成果资源库,推动优质创新成果、资源的开放共享,这样既能够促进创新创业成果的落地实施,又可以传递创新创业理念,进一步激发师范生的创新热情和创新活力。

(三)重点服务:协同育人发展机制

师范生创新创业教育不是一项单一的工作,而是多种要素的有效协同与整合。协同育人机制是师范生创新创业教育长效发展的重点。积极探索协同育人新机制,需要从推进学科协同、校企协同、师资协同出发,进而为师范生创新创业教育增效赋能。

1.学科协同,多学科交叉融合

根据创造学的一般理论,往往具备深厚的跨学科或者交叉学科知识的人更具有创新能力和创业能力^[19]。学科内容的交叉与融合是创新创意的源泉,也是创新创业能力培养的有效途径。有学者指出:丰富的科学知识来源于学科交叉的熏陶滋养;活跃的创新思维来源于学科交叉的碰撞激发;创新创业意识与实践来源于学科交叉的启发引导^[20]。高校要建设以需求为导向、学科相互交叉的“精准式”创新创业课程,提供个性化课程模块和联合课程模块,满足学生创新创业实践中的核心需求^[21];加强教育学科与法学、经济学、社会学、管理学、信息技术等多学科的融合,帮助师范生整合多方面的知识,使师范生课程由单纯的横向课程转向纵横交错的多学科课程。

2.校企协同,推进产教融合发展

高校要精准识别师范生创新创业的需求,提供适切的教育资源供给,积极主动与企业或社会机构寻求合作,形成互利共赢的动态发展格局。企业为师范生创新创业教育提供场地支撑、实践平台和专业指导等服务;高校为企业发展提供人力资源、理论支撑和规划方案等。师范生创新创业教育既要为企业创造出经济效益,又要为高校创造出“传帮带”的创新效益,也要为个人催生出强大的优势资本效益。这就需要高校与企业责任共担、利益共享,基于学校、企业、学生“三赢”的目标,制定出可持续发展的校企合作新方案,以培养社会需要的创新型教育工作者,催生创新创业新活力。

3.师资协同,促进指导工作专业化

师范生创新创业教育需要组建一支科学专业的创新创业教师队伍,实现师资协同常态化,充分整合校内外的导师资源,完善校内外教师协同合作的内外建制。一方面,“提质培

优”,挖掘校内教师创新创业的潜力。高校要组织教师到企业或机构进行实训锻炼,丰富教师“从学校到学校”“从课本到课本”的教育教学经历,鼓励教师进行实践创新,将科研成果和经验融入创新创业、教育教学的全过程中。另一方面,“人才引进”,善于借助外部优秀教育资源。高校要积极引进兄弟院校、行业企业的优秀教师,支持这些教师进校开展课程教学、项目指导、创新实践等培训帮扶。通过内外建制为校内外教师搭建起合作沟通的平台,使校内教师与校外教师能够有效联动,两者在协同合作中重新分配教学任务,对师范生创新创业进行有效规划和指导,从而促进指导工作的专业化、高效化。

(四)核心服务:生态化保障机制

完善师范生创新创业教育生态保障机制是实现师范生创新创业教育可持续发展的重要支撑,也是师范生创新创业教育发展的核心问题。高校应从管理机制、环境氛围、评价体系出发,抓好创新创业教育体制建设,为师范生创新创业教育提供保障服务。

1.构建师范生创新创业教育生态管理机制

高校要形成以业务主管部门、二级学院、师范生为一体的创新创业教育发展模式,在师范生创新创业理念、目标、课程、制度层面构建起“三融合”的生态育人模式,实现创新创业教育与专业教育相融合、创新创业教育与通识教育相融合、创新创业教育与实践教学相融合,确保将创新创业教育融入人才培养方案、课程标准和教学计划。高校业务主管部门作为师范生创新创业工作的顶层设计和规划者,要规范管理程序,明确管理任务。二级学院要积极支持学校的管理方案,形成自上而下、左右联动的科学化和合理化的管理模式。生态化管理体系是师范生创新创业有序运行的保障,高校内部要结合师范生创新创业的特征形成动态化、精细化的管理方式。二级学院要有开展师范生创新创业教育的明确态度和坚定决心,提高对师范生创新创业教育的重视程度,不断提高治理体系和治理能力的现代化水平。

2.搭建师范生创新创业教育生态文化环境

高校要在师范生群体中营造出良好的创

创新创业氛围,需要建立自上而下的组织宣传体系。各部门明确任务分工,各司其职,扩大创新创业教育的影响力,发挥师范生的主观能动性,在整体环境中营造气氛,唤醒和培植师范生的创新创业内在动力,激发师范生对未来创新创业的向往和追求。良好的师范生创新创业宣传平台,有利于形成积极的创新创业文化氛围。坚持线上线下宣传相结合,拓宽宣传渠道,及时宣传科技竞赛、国创项目等活动,以实现信息资源及时共享。师范生有创新创业的特定需求和特定优势,高校可以邀请教育行业成功的创业人士,宣讲教育行业的动态需求和发展趋势,分享教育市场发展规律和创新创业机遇,让师范生能够结合自身的优势激发创新创业的积极性。

3.完善师范生创新创业教育生态评价体系

生态化的评价制度是师范生创新创业能够充分落实的重要保障。高校要规范师范生创新创业项目的宣传、申报、审批、评比等实施环节,改善“重立项、轻质量”的问题,成立双创审核小组,邀请校外企业导师和校内双创教师负责项目立项的审批,评审实行回避制度和保密制度,严格按照公平、公正和公开的原则。不同的创业大赛需结合赛事自身特点,制定明确

的评价标准和公平公正、竞争择优的评审条件。高校应完善科研创新成果的生成、输出和转化机制,实现师范生创新创业成果的优质输出、多形式创新输出。高校要规范师范生创新创业成果转化的章程,对社会调查报告、学术论文、科技发明等成果进行分类指导,结合学科和产业发展前景,尽可能使创业项目由创意转化为现实,使创业成果为学科发展和社会需要服务。

师范生创新创业教育是培养新时代创新型人才的重要路径,师范生创新创业教育SWOT分析为师范生创新创业教育提供现实支撑。师范生创新创业教育是发挥师范生优势的“新赛道”,构建师范生创新创业教育服务体系是师范生创新创业教育的生动实践和重要选择。作为一项系统工程,创新创业要想充分发挥作用,就必须确保整个系统内部各要素都各司其职、互相配合^[22]。通过构建师范生创新创业教育服务体系,完善精准化支持的基础服务,做好多元化实践平台的关键服务,强化协同育人发展的重点服务,提升生态化保障机制的核心服务,让师范生动起来,让师范生创新创业教育活起来,让师范生创新创业教育服务强起来,进而为师范生创新创业教育提质增效。

参考文献:

- [1] 习近平:抓创新不问“出身”[EB/OL].(2021-03-25)[2022-03-10].<http://dangshi.people.com.cn/n1/2021/0325/c436975-32060542.html>.
- [2] 吴金希.创新不问“出身”[N].光明日报,2021-04-19(2).
- [3] 孔文鑫.师范生创新创业教育现存问题与对策研究——以H师范大学为例[D].哈尔滨:哈尔滨师范大学,2018.
- [4] 教育部.新文科建设工作会在山东大学召开[EB/OL].(2020-11-03)[2022-03-10].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202011/t20201103_498067.html.
- [5] 魏饴.“新师范”建设的价值取向与担当[J].湖南社会科学,2021(1):147-152.
- [6] 朱桂琴.核心素养视域下的师范生实践教学变革:方向、困境与路径[J].教育发展研究,2017(12):46-51.
- [7] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL].(2018-01-31)[2022-03-10].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html.
- [8] 高向杰,栾丽梅.基于SWOT分析的大学生创新创业教育与区域协同发展研究——以河北省为例[J].河北大学成人教育学院学报,2016(4):103-106.
- [9] 赵剑锋.“00后”大学生创新创业教育的SWOT分析[J].创新与创业教育,2020(1):77-80.
- [10] 刘凤娟,侯晔.SWOT分析视角下高校创新创业教育发展研究[J].陕西理工大学学报(社会科学版),2017(4):104-108.
- [11] 詹一虹,周雨城.创客运动视角下高校创新创业教育发展路径研究[J].学术论坛,2016(5):153-158.

- [12] 教育部高等学校教学指导委员会.普通高等学校本科专业类教学质量国家标准[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [13] 教育部关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见[EB/OL].(2010-05-13)[2022-03-10].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/201005/t20100513_120174.html.
- [14] 国务院办公厅关于进一步支持大学生创新创业的指导意见[EB/OL].(2021-10-12)[2022-03-10].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202110/t20211013_571909.html.
- [15] 陆伟,商雷.基于工科院校文科生创业的SWOT分析及对策[J].中国成人教育,2016(6):88-90.
- [16] 余小红.人工智能时代如何培育“新师范”人才[J].黑龙江高教研究,2020(7):24-28.
- [17] 孟燕平.试论师范生专业核心素养的内涵及提升策略[J].中国人民大学教育学报,2018(2):143-152.
- [18] 吴伶俐,许英,周文革.试析师范生创新创业教育基地建设内涵与价值取向[J].当代教育理论与实践,2020(4):72-76.
- [19] 陈仕伟.创新创业型人才培养及其现实意义[J].继续教育研究,2016(4):27-30.
- [20] 熊勇清,胡娟.研究生创新创业素质与学科交叉培养模式——基于在校研究生的调查与分析[J].研究生教育研究,2017(2):40-46.
- [21] 韩庚君,何继新.高校创新创业教育供给侧改革的现实逻辑、精准供给与实践路径[J].教育与职业,2020(19):66-73.
- [22] 杨通明.大学生创新创业生态服务链的构建[J].教育与职业,2018(15):63-66.

Construction of Innovation and Entrepreneurship Education Service System for Normal University Students based on SWOT Analysis

Zhang He^{1,2}, Xu Xiaolin¹

(1.Institute of Education, Shaanxi Academy of Social Sciences, Xi'an Shaanxi, 710065;

2.College of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji Shaanxi, 721013)

Abstract: Building a service system for normal university students' innovation and entrepreneurship education is an important way to stimulate the potential of normal students' innovation and entrepreneurship, solve the problems of normal students' innovation and entrepreneurship education, and promote the sustainable development of normal students' innovation and entrepreneurship education. Based on the SWOT model, this study analyzes the innovation and entrepreneurship education of normal students, sorts out and summarizes the advantages, weaknesses, opportunities, challenges and other conditions of normal students' innovation and entrepreneurship education, and then proposes to build a systematic and scientific service system for normal students' innovation and entrepreneurship education. The basic service of innovation and entrepreneurship education; the diversified practice platform is the key service of innovation and entrepreneurship education; the collaborative education and development mechanism is the key service of innovation and entrepreneurship education; the ecological guarantee mechanism is the core service of innovation and entrepreneurship education.

Key words: normal university students; SWOT analysis; innovation and entrepreneurship education; service system

【责任编辑:刘北芦 责任校对:刘振宇】

大学生人格特征与网络社交平台成瘾相关性分析

周祝瑛¹,董伊丽^{1,2}

(1.台湾政治大学 教育学院,台湾 台北 116011;2.华侨大学 华文学院,福建 厦门 361021)

摘要:随着互联网的发展,网络社交平台越来越受到年轻人的欢迎,网络形式的社交与娱乐活动正在逐渐取代现实生活的相应部分,更有大学生网络成瘾的情况频频出现。本研究采用五大人格量表和网络社交平台成瘾量表,对大学生进行问卷调查,探讨大学生人格特征与网络社交平台成瘾之关系,并为各高校治理大学生网络环境提出政策建议。研究表明:高开放性人格特征的大学生,其网络社交平台成瘾倾向较高;高严谨性、宜人性、情绪稳定性人格特征的大学生,其网络社交平台成瘾倾向较低。

关键词:大学生;人格特征;网络成瘾;网络社交平台

中图分类号:G444 **文献标识码:**A **文章编号:**2097-0692(2022)03-0104-09

一、引言

21世纪为新生代开启了新的篇章,信息技术的发展让人们的生活变得更加便捷与高效。尤其是诞生在数字时代的网络原住民(digital natives),他们的生活中充斥着随处可见的电子产品与人工智能的产物^[1]。

对教育者而言,网络社交平台作为教学辅助工具的功能主要有与学生沟通、日历、调查与问卷、合作学习及上传课程资料等。学生对于网络社交平台在教学途径中的应用并不排斥,相反他们很喜欢这种方式。这种科技导入教育的方式让课堂变得生动有趣,并有效提高学生参与课堂的积极性,让教师与学生的沟通更加简单与快速^[2]。

随着日新月异的电子产品的出现及其功能的开发,各行业也在社群媒体中找寻新的机遇,网络社交平台除了带来益处,还会产生弊

端。“网红”经济时代的到来,从一个侧面反映了现代人精神世界匮乏的现状,许多人愿意将宝贵的时间花费在观看没有价值的网络直播上,甚至花费大量的金钱仍乐此不疲^{[3]11-12}。有些网络直播甚至会违反法律、触及道德的底线,利用网络传播不良信息。网络的匿名性也加剧了网络暴力事件的发生,言语的暴力甚至可以轻易“击垮”一个成年人。这些事件都在悄然扭曲人们的社会价值观,更有可能将心智尚未成熟的青少年引入歧途。

二、研究背景

(一)人格特征

“人格”源自拉丁语“persona”,是演员在戏剧表演中使用的面具。面具是对周遭人所展示的公开脸孔。人格特征的定义是“个人行为、感觉以及一贯的思考模式”^{[4]232-233},而人格特征的两个内涵主要体现在一致性与独特性。一致性

收稿日期:2022-03-12

作者简介:周祝瑛,女,台湾台北人,台湾政治大学教授,博士研究生导师,主要从事比较教育(国际教改)、中国高等教育与性别教育研究;**通信作者:**董伊丽,女,辽宁沈阳人,华侨大学助教,台湾政治大学教育心理学硕士研究生,主要从事教育心理学与对外汉语教学研究。

(consistency)是指人类行为的规律性;独特性(distinctiveness)能够让人们区分出彼此^{[4] 232-233}。所谓特征(trait),心理学的定义是一个人在行为上经常表现的特点,用特征来描述人格时,便称之为人格特征(personality trait)^{[5] 395-400}。

关于特征的概念最早分为两种:个人特征和共同特征。个人特征(individual traits)为个人独有的特征;共同特征(common traits)则为群体共享,可能因文化背景、价值观念的不同而有所差异^[6]。后来,共同特征被称为特征,而个人特征则被称为个人倾向(personal dispositions)。个人特征又分为三个层次:基本特征、核心特征和次要特征。基本特征(cardinal trait)是影响个体主要行为的人格特征,但并非每个人都具有这种特征;核心特征(central trait)是构成人格特征的核心部分,每个人的核心特征大约在五个到七个之间;次要特征(secondary trait)是个体仅在某些情境下才表现出的人格特征,但不足以代表个体的主要人格。Cattell认为,人格特征是人格的基本结构单位,将人格特征定义为相对持久的反应倾向,提出独特特征、能力特征和气质特征等八种特征类别^[7]。Cattell于1965年发展出的十六种人格因素量表(Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF Questionnaire)中包含的人格因素分别为开朗性、聪慧性、稳定性、支配性、兴奋性、有恒性、勇敢性、敏感性、怀疑性、幻想性、灵敏性、忧虑性、试验性、独立性、自律性与紧张性^[7]。这十六种人格因素又被分为四个维度,分别为忧郁型、急躁型、冷静型与乐观型^{[8] 251-254}。

Eysenck人格量表(Han Eysenck personality inventory)将内向对应外向、神经质对应情绪稳定和神经病质对应冲动控制作为人格特征的三个向度^[9]。McCrae和Costa将人格特征归纳为五个维度,即大五人格(big five factor),分别是神经质(neuroticism)、外向性(extraversion)、开放性(openness)、友善性(agreeableness)和严谨性(conscientiousness),上述五种人格特征除“神经质”较偏向负面特征外,“外向性”“开放性”“友善性”“严谨性”皆为优秀的人格特征^[10]。人们的社交地位与生活习性因不同人格特征而有所不同,例如:开放性与外向性得分较高者

都较易接受新事物;友善性倾向高者善于与人相处,在人际交往方面较为擅长;神经质因缺乏安全感,可能在网络世界展现出不同于平时的一面,等等。

人格特征为人格的基本结构单位,由不同元素组成。人格特征可能因不同的文化、家庭和社会环境背景而不同,也可以由群体共同拥有。本研究所指的人格特征是依据大学生在“中文版 Big-Five Mini-Markers 量表”中,关于外向性、开放性、情绪稳定性、严谨性及宜人性的得分情况而定的^[11]。

(二)网络社交平台成瘾

网络成瘾的概念最早由Goldberg在1996年提出,他在网络上成立了“网络成瘾支持团体(internet addiction support group)”,随后正式称网络成瘾为“网络成瘾失调症(internet addiction disorder, IAD)”,且说明网络的过度使用会使人在网络环境适应上发生问题,对个人的学业、工作,甚至社会与家庭造成影响^[12]。

Young提出了形成网络成瘾的ACE模型:匿名(anonymity)、便利(convenience)与逃避现实(escape)^[13]。人们在网络使用行为中不必公开自己的身份,也不用为匿名的言行负责;发达的网络亦可以满足人们随时随地获取信息的需求,充满便利性;人们在现实生活中得不到满足的,可以通过网络寻求慰藉,逃避现实生活中所遇到的困境。

Davis将网络成瘾称为病态性网络使用(pathological internet use, PIU)^[14],这一概念最早由Young在1996年提出^[15]。Davis则用认知模式来建构网络成瘾的成因,他认为网络成瘾是由于认知问题而影响使用者的行为,问题性认知情况愈重,便会加剧网络成瘾的症状^[14]。蒋蜀辉将网络成瘾的类型及表现形式分为六类:单纯性网络成瘾症、情感性网络成瘾症、网络游戏性网络成瘾症、信息性网络成瘾症、程序性网络成瘾症及强迫性网络成瘾症^[16]。

陈淑惠将网络成瘾的心理与行为特征分为两个部分:第一部分为网络成瘾核心症状(core symptoms of internet addiction);第二部分为网络成瘾的相关问题(related problems of internet addiction)。网络成瘾的核心症状包括:耐受性

(tolerance),即随着网络使用经验的增加,使用者必须逐次增加上网的次数或时间,才能得到等同于原本上网获得乐趣的满足感;强迫性(compulsive),即使用者难以抑制自己想使用网络的欲望,在上网后更加难以脱离,渴求更多使用网络的时间;退瘾反应或戒断性(withdrawal),即使用者若被迫离开网络,则容易出现情绪低落、生气、空虚、注意力不集中、心神不宁、坐立不安等现象。成瘾的相关问题则包括人际与健康问题(interpersonal and health-related problems of internet addiction, RP-IH)、时间管理问题(time management problems, RP-TM)这两个因素^[17]。根据 Ko, Yen, Chen, Yang, Lin, Yen 对陈淑惠、翁俪祯、苏逸人等人所制作的“中文网络成瘾量表”^[17]进行的研究,得分为 68 分或以上分数的大学生便被诊断为网络成瘾,需要申请专家会诊并在必要时接受治疗^[18]。

谢龙卿和黄德祥所制作的网络平台成瘾量表则包含五个构面:自我解禁(self-disinhibition),即使用者在网络社交平台上做出与现实世界中大相径庭的行为,亦与现实世界的自己大不相同;重要与强迫(salience & compulsive),即使用者将网络社交平台的使用视为日常生活中非常重要的活动,且只要接近能够使用网络社交平台的载体,便无法控制想使用网络社交平台的冲动;耐受与戒断(tolerance & withdrawal),即使用者必须持续增加使用网络社交平台的时间才能达到跟上次相同的满足体验,当减少使用时间或停止时就会产生心绪不宁等现象;否定与违常(denial & disorder),即使用者拒绝承认网络社交平台过度使用的行为,且因过度使用网络社交平台导致日常生活出现违常的现象;虚拟友谊依赖(virtual friendship dependence),即使用者过度依赖在网络社交平台建立的友谊与情感支持^[19]。

(三)人格特征与网络社交平台成瘾的相关研究

目前,关于人格特征与网络社交平台成瘾的相关研究表明,网络社交平台成瘾较严重的人,外向性倾向也较强^[20]。戴奇华的研究结果则与之相反,即外向性人格特征对网络成瘾有显著负向影响^[21]。他认为外向性人格特征

的人喜好社交,善于与人沟通,更重视在现实生活中的活动。

罗天玉、丁道群对 213 名学生进行研究,得出了开放性分数偏低的学生网络成瘾倾向偏高的结论。开放性偏低的学生兴趣狭窄,缺乏创意,容易局限于某一事物,故容易沉迷于网络^[22]。杨雅棋的研究亦得出相似结论,即开放性人格特征对网络成瘾有着负向影响^[23]。其他关于网络成瘾的研究同样指出,严谨性人格特征对网络成瘾呈负相关^[24]。低严谨性人格特征者自律性较低,无法正确约束自己,易过度使用网络;高严谨性人格特征者对时间掌控得当,不会浪费多余的时间在网络世界中。

Matthews, Saklofske, Costa, Deary, Zeidner 的研究提出,网络成瘾的病人都具有较高的神经质(情绪稳定性得分较低),这类特征的人缺乏安全感,容易在现实生活中受挫,倾向从网络中获得成就感^[25]。根据罗天玉、丁道群的研究结论,网络成瘾倾向高的人在宜人性人格特征方面的得分也偏低,宜人性偏低的人攻击性强且缺乏同情心,匿名的网络世界给他们宣泄不良情绪的空间,从而获得满足^[22]。

三、研究假设与方法

根据以上对人格特征及网络社交平台成瘾的探讨,本研究提出五个研究假设,预计通过单因子变异数分析大学生人格特征及网络社交平台成瘾上的差异是否显著,当分析结果呈现显著差异时($P < 0.05$),则进一步采取最小显著差异事后比较法进行检定。再以线性回归分析了解大学生网络社交平台成瘾的六个构面与人格特征的五个构面之间的相关性。本研究假设列举如下:

H1: 大学生的“外向性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。

H2: 大学生的“开放性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。

H3: 大学生的“情绪稳定性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。

H4: 大学生的“严谨性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。

H5: 大学生的“宜人性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。

随着数字时代的来临,网络成瘾的问题愈加严重,影响到人们的日常生活与人际关系,甚至引发健康问题。在网络成瘾的症状中,强迫性最为严重,直接影响到人们的日常生活,尤其是因想上网的欲望得不到满足而引发一系列问题。例如:易怒会影响人际交往;注意力不集中会影响工作或学习效率等。因此,网络成瘾应该是当今社会需要关注的问题之一。

四、问卷调查结果与分析

本研究采用问卷调查法,问卷包含三个部分:第一部分为受试者基本资料表;第二部分

为网络社交平台成瘾量表;第三部分为人格特征量表。本研究参与者在各高校网络社交平台发放问卷,回收 704 份问卷,其中有效问卷样本为 636 份。

(一)大学生人格特征的现状分析

表 1 为大学生人格特征的现状描述统计分析,此表的计分方式为李克特 9 点量表,1~9 分别代表极端不准确、非常不准确、适度不准确、轻微不准确、适中、轻微准确、适度准确、非常准确与极端准确。由此表数据可见,大学生人格特征中,宜人性得分最高($M = 6.82$),情绪稳

表 1 大学生人格特征的现状描述统计分析

构面	平均数	标准差	排名
外向性	5.4542	1.44065	4
开放性	5.6773	1.10934	3
情绪稳定性	4.1983	1.19157	5
严谨性	5.8559	1.31249	2
宜人性	6.8223	1.07092	1

有效问卷样本 $N = 636$

表 2 大学生人格特征的因素分析

(I)人格特征	(J)人格特征	平均差异 (I-J)	标准误差	显著性
外向性	开放性	-0.223*	0.065	0.001
	情绪稳定性	1.256*	0.074	0.000
	严谨性	-0.402*	0.069	0.000
	宜人性	-1.368*	0.060	0.000
开放性	外向性	0.223*	0.065	0.001
	情绪稳定性	1.479*	0.061	0.000
	严谨性	-1.179*	0.058	0.002
	宜人性	-1.145*	0.057	0.000
情绪稳定性	外向性	-1.256*	0.074	0.000
	开放性	-1.479*	0.061	0.000
	严谨性	-1.658*	0.063	0.000
	宜人性	-2.624*	0.063	0.000
严谨性	外向性	0.402*	0.069	0.000
	开放性	0.179*	0.058	0.002
	情绪稳定性	1.658*	0.063	0.000
	宜人性	-0.966*	0.057	0.000
宜人性	外向性	1.368*	0.060	0.000
	开放性	1.145*	0.057	0.000
	情绪稳定性	2.624*	0.063	0.000
	严谨性	0.966*	0.057	0.000

定性得分最低($M = 4.20$),开放性、严谨性、外向性的平均数分别为 5.68,5.86,5.45。由此可见,除情绪稳定性之外,各因素平均得分皆在平均值之上。受试者的外向性、开放性、情绪稳定性、严谨性与宜人性的标准差分别为 1.441, 1.109,1.192,1.312,1.071,由此可知样本资料较为集中。

表 2 为大学生人格特征的因素分析,由此表可知,大学生在五大人格特征的表现上有显著差异,且皆达到显著水平。

由表 1 和表 2 的数据可知,研究样本的数据较为集中,在五大人格特征方面的表现也有明显差异,大学生宜人性、严谨性和外向性的表现较高,开放性与情绪稳定性的特征表现较低。

(二)大学生网络社交平台成瘾的现状分析

表 3 为大学生网络社交平台成瘾的现状描述统计分析,该量表的计分方式为李克特 4 点量表,“1”表示极不符合,“2”表示不符合,“3”表示符合,“4”表示非常符合。由表格数据可

表 3 大学生网络社交平台成瘾的现状描述统计分析

构面	平均数	标准差	排名
重要性	1.9976	0.72157	2
强迫上网	1.9995	0.65749	1
耐受与戒断	1.8428	0.64503	3
否定与违常	1.6999	0.61210	4
虚拟友谊依赖	1.4409	0.50414	6
自我解禁	1.5030	0.48444	5

注:有效问卷样本 $N = 636$

知,在大学生网络社交平台成瘾倾向中,强迫上网得分最高($M = 1.99$),虚拟友谊依赖得分最低($M = 1.44$),重要性、耐受与戒断、否定与违常、自我解禁的平均数分别为 1.99,1.84, 1.69、1.50。由此可见,大学生网络社交平台成瘾现象并不严重,在可控制的范围内。

表 4 为大学生网络社交平台成瘾的因素分析,由表 4 可以得知,大学生网络社交平台成瘾的重要性与强迫上网之间没有显著差异,而与其他构面皆存在显著差异,且 P 值皆为 0.000。

表格 5 为大学生网络社交平台成瘾与人格特征的线性回归分析结果整理,由此表可知:外向性与网络社交平台成瘾各构面之相关检验结果皆未达到 0.05 的显著水准;开放性与网络社交平台成瘾之虚拟友谊依赖及自我解禁构面之相关检验结果皆达到 0.05 显著水准;情绪稳定性与网络社交平台成瘾所有构面之相关检验结果皆达到显著水准,其中重要性、强迫上网、耐受与戒断、否定与违常四个构面的显著性系数为 0.000。

严谨性与网络社交平台成瘾的重要性、强迫上网、耐受与戒断及否定与违常四个构面之相关检验结果皆达到显著水准,且强迫上网、耐受与戒断、否定与违常的显著性系数小于 0.001;宜人性与网络社交平台成瘾的耐受与戒断、否定与违常、虚拟友谊依赖及自我解禁四个构面之相关检验结果皆达到显著水准。综上所述,人格特征的开放性与网络社交平台成瘾之虚拟友谊依赖及自我解禁构面呈正相关,即开放性越高,虚拟友谊依赖及自我解禁之倾向越高。研究者推测,高开放性的大学生观念较为开放,容易接受新事物及思想,所以敢于尝试虚拟友谊与自我解禁这种与传统观念较为相反的行为。

研究亦显示出人格特征的情绪稳定性与网络社交平台成瘾之所有构面呈负相关的结果,即情绪稳定性越低,网络社交平台的成瘾倾向便越高。研究者推测,低情绪稳定性的大学生容易感到焦虑且缺乏安全感,所以在使用网络社交平台时,不断确认信息及增加使用时间,并且还不愿意承认花费过多时间在网络社

表4 大学生网络社交平台成瘾的因素分析

(I)人格特征	(J)人格特征	平均差异 (I-J)	标准误差	显著性 ^b
重要性	强迫上网	-0.002	0.021	0.931
	耐受与戒断	0.155*	0.023	0.000
	否定与违常	0.298*	0.027	0.000
	虚拟友谊依赖	0.495*	0.025	0.000
	自我解禁	0.557*	0.026	0.000
强迫上网	重要性	0.002	0.021	0.931
	耐受与戒断	0.157*	0.009	0.000
	否定与违常	0.300*	0.020	0.000
	虚拟友谊依赖	0.497*	0.023	0.000
	自我解禁	0.559*	0.024	0.000
耐受与戒断	重要性	-0.155*	0.023	0.000
	强迫上网	-0.157*	0.009	0.000
	否定与违常	0.143*	0.020	0.000
	虚拟友谊依赖	0.340*	0.023	0.000
	自我解禁	0.402*	0.024	0.000
否定与违常	重要性	-0.298*	0.027	0.000
	强迫上网	-0.300*	0.020	0.000
	耐受与戒断	-0.143*	0.020	0.000
	虚拟友谊依赖	0.197*	0.022	0.000
	自我解禁	0.259*	0.022	0.000
虚拟友谊依赖	重要性	-0.495*	0.025	0.000
	强迫上网	-0.497*	0.023	0.000
	耐受与戒断	-0.340*	0.023	0.000
	否定与违常	-0.197*	0.022	0.000
	自我解禁	0.062*	0.006	0.000
自我解禁	重要性	-0.557*	0.026	0.000
	强迫上网	-0.559*	0.024	0.000
	耐受与戒断	-0.402*	0.024	0.000
	否定与违常	-0.259*	0.022	0.000
	虚拟友谊依赖	-0.062*	0.006	0.000

表5 大学生网络社交平台成瘾与人格特征的线性回归分析结果整理

T 值	重要性	强迫上网	耐受与戒断	否定与违常	虚拟友谊依赖	自我解禁
外向性	1.664	-0.062	0.347	0.663	-0.870	0.236
开放性	0.917	0.599	-0.208	1.436	2.349*	2.450*
情绪稳定性	-4.302***	-5.119***	-4.731***	-4.127***	-2.508*	-2.144*
严谨性	-2.797**	-4.876***	-4.186***	-5.754***	-1.956	-2.049*
宜人性	-1.893	-1.955	-2.028*	-3.194**	-3.053**	-3.459**

注:*** P < 0.001 ** P < 0.01 * P < 0.05

交平台上。

人格特征的严谨性与网络社交平台成瘾之重要性、强迫上网、耐受与戒断、否定与违常

及自我解禁亦呈负相关,即严谨性越高,重要性、强迫上网、耐受与戒断、否定与违常及自我解禁倾向则越低。研究者推测,高严谨性之大

学生处事周详,他们不会轻易让自己陷入危险之中,若有成瘾现象出现,他们会展现高自制力的一面,不让自己沉迷于网络世界中。另外,对隐私的注重也让高严谨性之大学生不容易相信虚拟友谊,以及潜在的网络诈骗。

人格特征的宜人性与网络社交平台成瘾之耐受与戒断、否定与违常、虚拟友谊依赖及自我解禁四个构面呈现负相关,即宜人性越低,网络社交平台成瘾之耐受与戒断、否定与违常、虚拟友谊依赖及自我解禁倾向则越高。研究者推测,低宜人性之大学生攻击力较强,性格孤僻且易怒,但他们在现实生活中无法发泄负面的情绪,于是在网络世界中攻击他人,做出与现实世界中大相径庭的行为。

经过定量分析,研究假设验证见表6。大

学生人格特征之外向性与网络社交平台成瘾各构面皆未达到相关水准,故假设1不成立。人格特征的开放性与网络社交平台成瘾之虚拟友谊依赖及自我解禁构面呈正相关,即开放性越高,虚拟友谊依赖及自我解禁之倾向越高,故假设2成立,这一结果与罗天玉、丁道群的研究不尽相同^[22]。人格特征的情绪稳定性与网络社交平台成瘾之所有构面呈负相关,即情绪稳定性越低,网络社交平台的成瘾倾向便越高,故假设3成立,这一结果与本研究探讨的所有文献结果一致。人格特征的严谨性与网络社交平台成瘾之重要性、强迫上网、耐受与戒断、否定与违常及自我解禁亦呈现负相关,即严谨性越高,重要性、强迫上网、耐受与戒断、否定与违常及自我解禁倾向则越低,故假设4成立,此

表6 研究假设验证

研究假设	结果
H1:大学生之“外向性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。	不成立
H2:大学生之“开放性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。	成立
H3:大学生之“情绪稳定性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。	成立
H4:大学生之“严谨性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。	成立
H5:大学生之“宜人性”人格特征能影响其网络社交平台成瘾倾向。	成立

研究结果亦与许多前期研究相同^{[21][24]}。人格特征的宜人性与网络社交平台成瘾之耐受与戒断、否定与违常、虚拟友谊依赖及自我解禁四个构面呈现负相关,即宜人性越低,网络社交平台成瘾之耐受与戒断、否定与违常、虚拟友谊依赖及自我解禁倾向则越高,成功验证研究假设5,此结果与李琼珍在2014年提出的研究结果相似。

五、结论与建议

问卷调查表明,在大学生的人格特征中,宜人性最高,情绪稳定性最低,且大学生在五大人格特征上的表现有显著差异,皆达到显著水准;在大学生网络社交平台成瘾倾向中,强迫上网的得分最高,虚拟友谊依赖的得分最低,即大学生在日常生活中离不开网络社交平台的情况居多,但在网络社交平台上抒发感情的情况却较少。根据研究结果,以下建议能够搭建更健康的大学生网络社交平台。

(一)建立大学生网络社交平台数据库

为防治与减少大学生网络社交平台成瘾的行为,各高校应积极建设大学生网络使用行为数据库,通过大数据分析了解大学生网络社交平台使用现状,落实网络教育及成瘾之预防,并定期更新数据库,以利后续研究发展。

(二)成立网络社交平台成瘾中心

高校应重视网络社交平台成瘾课题,成立网络社交平台成瘾中心。大学生应每年定期接受人格特征及网络社交平台成瘾的问卷,并由专业教师解说问卷。教师根据学生的性别、人格特征提醒学生使用社交平台可能成瘾的行为,以免学生沉迷于网络世界而危害其身心健康。

(三)开展网络社交平台健康教育

高校应在通识课程中加入网络社交平台相关的健康教育,引起大学生重视。如网络社交平台的教

利用网络社交平台资源的基础上,学习如何避免网络成瘾带来的身心健康或人际关系方面的问题。

(四)丰富社团及学校活动

各高校应组织多元的社团活动,丰富大学生的课余生活,减少大学生因害怕被边缘化、寻找感情慰藉等原因而花费过多时间在网络上的状况,增进大学生活动、社交、组织等多方

面能力,促进大学生全面发展。

学生自身也应该注意正确使用网络社交平台,适当减少使用时间,将网络社交平台作为高效率的学习辅助工具,有意识地避免网络沉迷的情况发生。另外,规律的作息能调整大学生的身心健康。睡前尽量避免使用手机,这样能促进褪黑素的生成,提升睡眠质量,进而在白天的课堂之中投入更多精力。

参考文献:

- [1] Prensky M. Digital natives, digital immigrants[J].On the Horizon, 2001(5): 1-2.
- [2] Miron E & Ravid G. Facebook groups as an academic teaching aid: Case study and recommendations for educators[J]. Educational Technology and Society, 2015(4): 371-384.
- [3] 周祝瑛.网络效应与青少年教育[M].福州:福建教育出版社,2017.
- [4] Cervone D & Pervin L A. Personality Psychology(12th Edition)[M].London, England: John Wiley and Sons, 2013.
- [5] 张春兴.现代心理学[M].上海:人民出版社,2009.
- [6] Allport G W. Personality: A psychological interpretation[J].American Journal of Sociology, 1937(1): 48-50.
- [7] Cattell R B. Validation and intensification of the sixteen personality factor questionnaire[J].Journal of Clinical Psychology, 1956(3): 205-214.
- [8] Schultz DP & Schultz SE. Theories of personality(10th Edition)[M].Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, 2013.
- [9] Eysenck H J. Biological basis of personality[J].Nature, 1963(4898): 1031-1034.
- [10] Mc Crae R R, Costa P T, & Martin T A. The NEO-PI-3: A more readable revised NEO personality inventory[J]. Journal of personality assessment, 2007(3): 261-270.
- [11] 邓景宜,曾旭民,李怡祺,等.“International English Big-Five Mini-Makers”之繁体中文版量表发展[J].管理学报,2007(6): 579-600.
- [12] Xin Z, Ran T, Yang F. Studies on Psychological Intervention of Internet Addiction[J].Journal of Capital Medical University, 2008(5): 569-572.
- [13] Young K S. What makes the internet addictive: Potential explanations for pathological internet use[R].Paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, Chicago, IL, 1997.
- [14] Davis R A. A Cognitive-behavioral model of Pathological Internet Use (PIU)[J].Computer in Human Behavior, 2001(2): 187-195.
- [15] Young K S. Internet addiction: The emergence of new clinical disorder[R].Paper presented at the 104th annual meeting of the American Psychological Association.Toronto, Canada, 1996.
- [16] 蒋蜀辉.青少年“网络成瘾”的成因分析与对策思考[J].重庆职业技术学院学报,2007(4): 54-55.
- [17] 陈淑惠,翁俪祯,苏逸人,等.中文网络成瘾量表之编制与心理计量特性研究[J].中华心理学期刊,2003(3): 279-294.
- [18] Ko C H, Yen J Y, Chen S H, Yang M J, H C Lin, & Yen C F. Proposed diagnostic criteria and the screening and diagnosing tool of Internet addiction in college students[J].Comprehensive Psychiatry, 2009(50): 378-384.
- [19] 谢龙卿,黄德祥.青少年脸书成瘾量表编制与脸书使用现况之研究[J].台中教育大学学报(数理科技类),2015(2): 25-52.
- [20] Andreassen C S, Torsheim T, Brunborg G S, & Pallesen S. Development of a facebook addiction scale[J].Psychological Reports, 2012(2): 510-517.
- [21] 戴奇华.使用虚拟社群青少年人格特征、网络使用行为、生命态度与网络成瘾之相关研究[D].屏东:台湾屏东教育大学,2010.
- [22] 罗天玉,丁道群.人格特征、网络使用动机与网络成瘾倾向的关系[J].中国临床心理学杂志,2006(4): 365-367.

- [23] 杨雅棋.独立学院大学生人格特征、网络使用偏好与网络成瘾倾向的思考[J].产业与科技论坛,2016(17): 121-122.
- [24] 陈天心.探讨台湾大专院校生人格特征、人际关系、网络成瘾与网络使用态度的关系[D].新竹:台湾交通大学,2012.
- [25] Matthews G, Saklofske D H, Costa P T, Deary I J, & Zeidner M. Dimensional models of personality: A framework for systematic clinical assessment1[J].European Journal of Psychological Assessment, 1998(1): 36-49.

Analysis of Relationship between Personality Traits and Social Networking Platform Addictive Tendency of College Students

Chou Chuying¹, Dong Yili^{1,2}

(1.College of Education, Taiwan Chengchi University, Taipei Taiwan 116011;

2.College of Chinese Language and Culture, Huaqiao University, Xiamen Fujian 361021)

Abstract: With the development of the Internet, the network social platform is more and more popular among young people. Social and entertainment activities in the form of the network are gradually replacing part of real life, and there are more college students who are addicted to the Internet. In this study, 636 college students were surveyed by using the Big Five Personality Scale and the Online social platform Addiction Scale to explore the relationship between college students' personality characteristics and online social platform addiction. Besides, suggestions were put forward for colleges and universities to manage students' online environment. The results show that college students with high openness personality have a higher tendency to become addicted to online social networking platforms, while college students with high conscientiousness, agreeableness and neuroticism are shown to negatively affect the tendency of online social networking platforms.

Key words: college students; personality traits; internet addiction; social networking platform

【责任编辑:刘北芦 责任校对:刘振宇】

征稿启事

《沈阳师范大学学报(教育科学版)》是由辽宁省教育厅主管、沈阳师范大学主办的教育类学术期刊。其前身为1983年创刊的《辽宁教育学院学报》及《辽宁教育行政学院学报》。2021年底,国家新闻出版署同意《辽宁教育行政学院学报》更名为《沈阳师范大学学报(教育科学版)》。这标志着《沈阳师范大学学报(教育科学版)》正式创刊。从2022年开始编辑出版。

创刊后的《沈阳师范大学学报(教育科学版)》,坚持正确的办刊导向、舆论导向,遵守出版纪律、学术纪律,使《沈阳师范大学学报(教育科学版)》成为开展国内外教育学学术交流的重要桥梁,成为发现、培养教育学学术人才的重要园地。

“高等教育”“课程与教学”“比较教育”“职业教育”“教育制度与政策”“教育经济与管理”“学前教育”“教师教育”“教育史研究”“教育技术”“心理发展与教育”等为本刊主要栏目方向,同时也根据具体情况,不定期开设专题研究。本刊热诚欢迎专家、学者惠赐优稿。

一、来稿要求

本刊来稿要求观点正确鲜明、论据可靠、论述清楚、文字简练,具有学术性、创新性、实践性。投稿文章以10000字以上为宜。稿件内容包括:1.题名、作者姓名、单位(全称与二级单位)及城市、邮编;2.摘要(200字左右)、关键词(3个至5个);3.正文;4.参考文献、英文摘要、作者简介与联系方式。

获得基金资助(科研项目)的稿件,应注明项目来源、项目名称及编号。

二、参考文献规范及举例

每篇来稿不少于7个参考文献,按照文献规范书写,且与正文一一对应。

网络文献规范:[1]王放.论当下教育问题[EB/OL](2012-03-20).[2012-05-20].网址.

研究生文献规范:[2]朱婷婷.论幼儿园的师幼关系[D].呼和浩特:内蒙古师范大学,2013.

析出文献规范:[3]石头.美国道德现象解剖[G]//江涛.国际道德分析与判断.北京:人民教育出版社,2012:25-28.

期刊文献规范:[4]李原.组织中的心理契约[J].心理科学进展,2002(1):108-113.

学报文献规范:[5]白钦先,程鹏.人民币国际化的路径选择[J].沈阳师范大学学报(社会科学版),2018(3):25-29.

图书文献规范:[6]李英.留学生毕业论文写作教程[M].北京:北京大学出版社,2012:25-26.

译著文献规范:[7]迈克尔·桑德尔.公正:该如何做是好[M].朱慧玲,译.北京:中信出版社,2011:37.

报纸文献规范:[8]陈凤莉.打造“网上共青团”[N].中国青年报,2018-06-19(1).

三、投稿方式

本刊投稿系统尚在建设中,目前作者投稿请发送至电子邮箱中,具体为:ssxbjkb@163.com。

四、本刊声明

1.本刊对来稿有权做技术性和文字性修改,如作者不愿接受修改请来稿时注明。本刊已许可中国学术期刊(光盘版)电子杂志社在中国知网及其系列数据库产品中以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文。作者向本刊提交稿件发表的行为即视为同意传播论文。

2.本刊稿件实行三审制。按照文字编审流程,对来稿一律择优录用。来稿在两个月内未被通知,作者可自行处理。

3.本刊从来没有委托任何机构和个人在全国各地代理收稿,作者请勿上当受骗。

4.作者应保证对文章具有合法著作权,本刊不承担由作者原因产生的著作权纠纷的任何责任。

沈阳师范大学学报
教育科学版
SHENYANG
SHIFAN DAXUE
XUEBAO
JIAOYU KEXUE BAN

沈阳师范大学学报（教育科学版）2022年创刊

2022年第1卷第3期（总第3期）双月刊

Journal of Shenyang Normal University

(Educational Science Edition) Bimonthly, Started in 2022

2022, Vol.1, No3, Sum No. 3

主管单位 辽宁省教育厅
主办单位 沈阳师范大学
编辑出版 沈阳师范大学学报编辑部
通信地址 沈阳市皇姑区黄河北大街253号
邮政编码 110034
联系电话 (024) 86506267
投稿邮箱 ssxbjkb@163.com
主 编 赵 伟
副 主 编 刘振宇
印刷单位 辽宁一诺广告印务有限公司
出版日期 2022年5月20日
发行范围 国内外发行
国内发行 沈阳师范大学学报编辑部
国外发行 中国出版对外贸易总公司（北京782号信箱 100011）
国内定价 20.00元 / 双月 120.00元 / 年

Sponsor Shenyang Normal University

Editor & Publisher

Editorial Department of Journal of
Shenyang Normal University (Educational
Science Edition)

Address 253, Northern Huanghe Street, Huanggu
District, Shenyang, Liaoning, 110034 China

Tel +86 24 86506267

E-mail ssxbjkb@163.com

Editor-in-chief Zhao Wei

Associate Editor Liu Zhenyu

Overseas Distributor

China Publication Foreign Trading Cor-
poration
(P.O.Box 782, Beijing, 100011, China)

刊号 ISSN 2097-0692
CN 21-1616/G4