

首都体育学院督导通讯

2023 年第 3 期（总字第 3 卷 第 9 期）

首都体育学院党委教师工作部 教务处、研究生部 督导组编

2023 年 9 月 30 日

【习近平关于教育的重要论述】

■习近平致信全国优秀教师：大力弘扬教育家精神，为强国建设民族复兴伟业作出新的更大贡献

【教育发展】

■以高校分类发展支撑国家强国建设 马陆亭

■教育高质量发展：理论谱系考辨与战略需求考察 张学文

■弘扬教育家精神 做新时代“大先生” 管培俊

■体验式学习：斯坦福大学社会创业教育的经验与启示 方晓明 张龙

【名家之言】

■我如何写作 罗素

■历史、史学与社会三者关系之思考 刘家河

【他山之石】

■清华大学坚持求真务实、真抓实干确保学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想主题教育取得实效

■上海交通大学深入推进卓越工程师培养改革

■英国如何基于项目制培养博士生？——以 ESRC 大联盟 DTP 中的博士生培养为例

【教学方法】

■一堂好课的六大标准

■课堂教学要有结构

■教学设计要做到的五个度

【教学研究】

■教师视角与学生视角相结合情境下的教学方法改革探究

■课程思政融入中医诊断学理论与实践结合教学方法初探

■参与式教学方法在局部解剖学理论课教学中的应用题录

【好书推荐】

■《批判性思维视域下课程思政的教与学》 田洪鋈

■《高校教师应该知道的 120 个教学问题》（修订第二版） 邢磊

■《混合式教学：技术工具辅助教学实操手册》【美】莉兹·阿尼

【习近平关于教育的重要论述】

习近平致信全国优秀教师

大力弘扬教育家精神 为强国建设民族复兴伟业作出新的更大贡献

新华社北京9月9日电 全国优秀教师代表座谈会9月9日在京召开。中共中央总书记、国家主席、中央军委主席习近平致信与会教师代表，在第三十九个教师节到来之际，代表党中央，向他们和全国广大教师及教育工作者致以节日的问候和诚挚的祝福。

长期以来，以你们为代表的全国广大教师认真贯彻党的教育方针，教书育人、培根铸魂，培养了一代又一代德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，造就了大批可堪大用、能担重任的栋梁之才，为国家发展、民族振兴作出了重要贡献。教师群体中涌现出一批教育家和优秀教师，他们具有心有大我、至诚报国的理想信念，言为士则、行为世范的道德情操，启智润心、因材施教的育人智慧，勤学笃行、求是创新的躬耕态度，乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心，胸怀天下、以文化人的弘道追求，展现了中国特有的教育家精神。

新征程上，希望你们和全国广大教师以教育家为榜样，大力弘扬教育家精神，牢记为党育人、为国育才的初心使命，树立“躬耕教坛、强国有我”的志向和抱负，自信自强、踔厉奋发，为强国建设、民族复兴伟业作出新的更大贡献。

新华社北京2023年9月9日电

【教育发展】

以高校分类发展支撑国家强国建设

中国教育科学研究院副院长、中国高等教育学会学术发展咨询委员会副主任兼秘书长、研究员

马陆亭

摘要：多样性是普及化阶段高等教育的基本特征，高校分类发展是实现高等教育多样化的基本途径。虽然国内外在高教体系建设、高校分类框架等方面已有众多的研究和实践，但高校分类问题依然制约我国高等教育的高质量发展。高质量高等教育体系是社会主义现代化强国的重要支撑，高校分类发展则是高等教育体系建设的基础。从人才培养入手，结合创新—产业—产品链条，兼顾我国高等教育发展实际，将高校分为“理论型”“工程型”“应用型”“职业型”基本类别。教育评价应结合共性标准、核心差异和创新需要，引导高校扎根中国大地创特色、重内涵、上水平发展。

全面建成社会主义现代化强国是我们未来的中心任务，其中高质量发展是首要任务、教育强国建设是战略先导。高等教育位居建设教育强国的龙头，是实现国家高水平自立自强发展的重要支撑。相对于其他层次类型学校，高等学校在聚集发挥“教育、科技、人才”合力时表现更为直接，作用更为集中，具有更大责任全方位全链条支撑强国建设。由此，高等教育的高质量发展和高质量体系建设，以及高等教育对经济社会高质量发展的支撑力、贡献力，都需要以高等学校的分类发展为基础进行。教育评价须加强引导并提高针对性。

一、高校分类发展来自社会的多样性要求

自我国高等教育由精英跨入大众化、特别是普及化阶段以来，高校分类议题就一直困扰着高教界，没有形成共识。究其原因在于社会需求的多向度与高校水平的单向度在实践上的不一致性，经济社会发展 and 学校事业发展在衡量标准上存在一定的偏差。

（一）高校分类是一个貌似简单实则复杂的难题

在人类社会的发展过程中，每个国家因管理体制和文化传统不同，逐步形成了自身的高等教育结构和体系。各类型高校既反映着高等教育的共同要素，也体现着不同的使命和特色，即“同”中有

“不同”。同是共性，不同是个性，共性因素远远多于个性特征，少量的个性弥足珍贵，因此很容易走向趋同，这增加着分类划定的难度。同时，现实是客观存在，分类是要主观划定，现实是复杂的而分类却是简单的，非要用简单、主观的分类去套复杂、客观的现实不可，那么怎么分都可能是吃力不讨好。可见，高校分类不是一个新问题，迟迟得不到解决本身就说明了事物的复杂性。少量的个性反而会决定质的差异。

从发达国家高等教育发展的历程来看，多样化是一个长段时间的、自然的历史进程，多样化的高校系统与社会综合系统的匹配关系及高校间自身的磨合是逐步完成的，反映着从演化到进化的转变。我国高等教育在不到二十年的时间里快速实现了从精英到大众化、再到普及化的两次阶段性跨越，各种关系缺乏磨合，多种分类设想都有产生和尝试，但难以定论。因此，高等教育多样化发展、特别是高等学校分类议题，是一个在理论上得到普遍认同而在实践中又难以统一、不得不面对但又众说纷纭的难题。在实际操作层面，高校分类更关乎学校发展的方向，涉及实实在在的资源利益调配，这更加增加了分类工作的难度。

面向未来，“高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务”，必须“加快建设高质量教育体系”，而高等教育的高质量发展需要高校走内涵式发展的道路，社会的高质量发展需要教育体系的有力支撑。以高校分类办学、发展、评价为基础推动高教体系建设，是当前为实现高质量发展必须思考的问题。

（二）走出“象牙塔”是当代大学发展的基本特征

近现代以来，大学不断走出“象牙塔”，高等教育形式日益丰富多元。所谓走出“象牙塔”，其实就是走进社会。各界对高校分类的重视，本质而言体现着高等教育适应经济社会发展的要求。这一点，通过梳理世界高等教育多样化的发展脉络即可得以印证。

首先，早期的大学是“象牙塔”里的大学。自欧洲中世纪古典大学的建立，到美国产生“威斯康辛思想”之前，大学都是在“象牙塔”里。期间，经历过法国巴黎大学的行会模式和英国牛津大学的学院制模式，以及德国柏林大学的教学与研究相结合模式。尽管有模式变化和职能扩展，但是大学基本上都还是在“象牙塔”里，即大学是大学、社会是社会，大学与社会的联系总体上不大。同一时期各大学的模样也基本一样，那时候大学的数量也不多。

逐步地，大学走出“象牙塔”。社会服务职能的提出，加速了大学与社会的联系和互动。大学服务社会需求，社会反哺大学发展，二者相互作用、相互促进实现了共同的进步繁荣，达成“共赢”。

结果，产生了高等教育的多样化。大学出现了分化，拓展出大学、高等学校、高等教育机构、第三级教育等不同称谓，高等教育走向多样化。再经与各自的政治体制、文化传统、经济结构等国情特点的结合适应，每个国家逐步形成了有着自身特征的高等教育结构、体系、模式、制度。

（三）高校分类的实践和理论探索已非常丰富

伴随着工业化的发展，特别是 21 世纪以来所谓的后工业社会、知识经济社会、新一轮科技革命和产业变革、数字时代等不断迭代前行，社会对高等教育的需求日益多元，高等学校日趋多样，高校分类在实践和理论上都非常活跃。

关于国外高校的发展与分类，笔者曾经予以粗线条梳理：分散治理的美国，逐步建立起研究型大学、州立大学和社区学院系统，形成了与市场需求相适应的多样化高校体系；强调等级的英国，在大众化过程中实行二元模式，出现了牛津、剑桥等著名古典大学与城市大学、新大学、多技术大学的共同繁荣；崇尚理性的德国，通过大学与应用科学大学两种模式的并进发展，为其制造精致产品的产业界注入了经久不衰的创造力和实现力；浪漫情怀的法国，更是走了一条与其他工业化国家完全不同的道路，培养高级应用人才的工程师学校其社会地位甚至超过了综合大学。国外机构对高校分类也有过多种设计，如著名的有美国加州公立高等教育系统、卡内基高等教育机构分类、联合国教科文组织的第三级教育分类、欧盟资助的全球多维大学排名（U-Multibank）等。

在我国相关部门工作推进方面，2017年《关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见》提出，以人才培养定位为基础，可将高校分为研究型、应用型、职业技能型三大类型；《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》按两类四种进行分类评估，第一类审核评估针对具有世界一流办学目标的普通本科高校，第二类包括学术型、应用型、本科历史短三种。各省级部门也不断对所属高校以分类促发展，如上海市根据两个维度——“学术研究、应用研究、应用技术和应用技能”四种类型维度与“综合性、多科性、特色性”三个类别维度——组合划分了十二类高校，江西省根据“学术研究型、教学研究型”和“示范性应用型、应用型”两个维度划分了四种高校，河南省将高校分为高水平大学、特色骨干大学、应用技术类型大学、高职高专院校四类，辽宁省将高校分为研究型、研究应用型、应用型三种类型等。

笔者在过去的二十多年间曾经陆续开展过一些高校分类方面的研究，主要成果发表的大致脉络是：1997年通过主辅变量的集中度模型归纳计算了我国研究型大学、教学科研型大学、教学型学院、高职高专院校的层次数量，2005年提出按“教学型学院—研究型大学”和“学术型人才培养—应用型人才培养”两个维度构建高校分类的分析框架，2009年提出“建设一流的高等学校体系”的具体思路，2021年提出按“理论型、工程型、应用型、职业型”进行高校分类的设想与评价设计的构想，出版过两本直接相关的学术专著和发表过数十篇学术论文。

二、高校分类发展是高等教育高质量发展的必然选择

高质量发展是未来我国社会主义强国建设的主题，高等教育既要满足国家发展的需求又要实现自身水平的提高。教育高质量发展的起点是各类教育和各校按本质属性发展，中间是各级各类教育相互协调融通，终点是教育体系与社会体系的契合融合。高等学校的高质量发展就是走自己的创特色、重内涵、上水平的内涵式发展道路。

（一）高校分类问题的积累

按理说，高等教育的多样发展问题在大众化阶段应该得到解决。但由于我国高等教育发展得太快，从2002年高等教育毛入学率跨越15%到2019年超过50%，也就短短的十七年，“多样性”这一高等教育大众化阶段的特征性议题虽然有所解决，但理念上的不成熟导致实践上的不清晰，高校分类的困惑很多。

面对高质量发展和普及化阶段的新形势要求，解决高校分类问题的迫切性越来越强。随着高等教育规模的日益庞大，经济社会发展需求和学生个性特征更加分化，高等学校只有走内涵式发展道

路才能实现自身的高质量发展，也只有各高校都有特色而共同形成高质量体系才能支撑住整个社会的高质量发展。

这只是一种理论上对理想状态的描述，实践中的难度会远远大于理论的方向性描述。当理论不能真正解决实践问题的时候，说明理论研究还需要深化。

（二）高校分类目的的思考

进入操作层次，就有了高校分类目的的价值取向问题。既然是分类自然就要“分”出来类别。分类是一种主观划定，虽然其基础是客观的结构和体系，但行为和结果要以主观的形式表达出来。

按照实践中已有的事实，高校分类主要有三大目的。第一，基于管理需要的分类。对于不同高校实施不同的管理方式和政策，习惯性提法就是高校的分类管理。这种分类一直存在，如我国高等教育两级管理体制下的央属高校和地方高校，专本科院校与有硕士/博士学位授予点的高校，公办高校与民办高校、“双一流”建设高校与其他高校等。第二，为了高校发展而分类。这种提法经常出现在政策文件或办学实践中，典型的说法就是高校分类发展。中共中央国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》提出要推进高校分类评价，并明确对“双一流”建设、应用型本科、师范教育评价提出了建议，说明这三类院校在发展方向、模式代表方面具有典型意义，它们也是教育系统近十年来着力推动的重点工作。第三，根据人才培养的不同而分类。育人是高校的根本任务，也是教育适应社会的最终体现。近年来教育部门出台的与高校分类相关的政策主要开始依据这一目的进行，并注重质量文化建设。

这三种分类取向是相互关联、协同发展的。为了更好地实现高质量发展，把顺序倒过来作为工作推动的次序将更有意义，因为促进人才培养适应社会多样化需求和学生多元化特点应该是高校分类最根本的目的。即从人才培养入手，进而分类办学和管理，有利于实现分类的真正目的；而从管理、办学到人才培养的价值排序，容易在攀比过程中产生心理失衡而助长盲目冲动。因此，高校分类设计的源头是人才培养，实现形式是分类办学，政策导向是分类管理与评价。

（三）高校分类框架的设计

根据我国高等学校发展的历史传统、政策推进和前期研究来看，按“理论型”“工程型”“应用型”“职业型”来设计高校分类，是一种现实的选择。其中的每种类型都实实在在地对应了一批学校的身影。

更为重要的是，这种分类与由原始创新到产品生成的科技—产业链条相吻合，高校可以更好地发挥支撑作用。按照从创新到产品的实现过程看，第一步是认识世界的科学发现，重点在形成揭示原理的科学知识理论；第二步是改造世界的技术发明，融合理论与实践而产生从无到有的新技术；第三步是集成性的工程实现，协同多种技术协调多种要素创造出人造物；第四步是各领域的技术应用，主要是已有理论知识的转化和常规技术的应用；第五步是批量化生产社会产品，通过物美价廉和有质量保证的产品满足人类需求。科学、高新技术、工程、普通技术、技能在内涵上有着实质性的不同。

上面的第二步最为精妙、复杂和多元，与各类高校都有一定关系，更与产业、企业密切相关，因为技术创新的主体在企业。这也指明了未来高等学校最有生机的路径是“扎根中国大地办大学”、开辟发展新赛道。这是一个更值得广泛、深入探讨的命题，现在的研究还很不够。第二步之外的其他四

步则与四类高校有着直接的对应关系。“理论型”以理论阐释为主，有自然科学原理、社会科学原理和工程技术原理，如同过去文理类综合大学和理工类科技大学；“工程型”以工程实践为主，原理与实践相结合，强调多学科的综合协同集成；“应用型”以知识、技术在工作场景的应用为主，重视知识转化和技术扩散；“职业型”强调熟练技能操作，特别是培养以现代技术为基础的高技能人才。

三、高校分类发展是高等教育高质量体系建设的基础

当前，我国高等教育发展的外部环境和内在路径都在发生急剧变化，高校层面需要通过内涵式高质量发展来应对这种变化，国家层面则在以实施高质量教育体系建设来适应时代要求。高校分类发展与高等教育高质量发展及高质量体系建设都有着实质性的联系，由政策逻辑看分类是基础性工作。

（一）结构、分类与体系

结构、分类体现的是状态，体系反映的是关系。教育体系和教育结构、学校类别紧密相关，并涉及其间、其外的多种联系。结构、分类是一种静态的状态，体系则是一种以状态为基础的动态关系联接。因此，先有结构、类别，再有体系。好的状态需要清晰而相对稳定，好的联系应该畅通并富有弹性。

长期以来，各国高等教育通过演进都有着与自身政治经济文化传统相适应的高等教育结构。高校分类发展是学校在大规模育人情境下面向学生能力特征差异和社会多元分工要求的现实选择，并进一步助推了教育的多样化、学校的特色化和学生的个性化。不同高校通过内涵式发展提升特色和水平，是建设高质量高等教育体系的前提。

高教现实结构和社会未来需求是高校分类的主要依据，而高校分类又进一步形成高教体系的基础。尽管高校客观多样的复杂性远非我们主观所能设定，仍需要在政策上确定出分类框架。各高校在这个大的框架内依据自身情况实现更有特色的发展，进而在总体上强化“宏观有序、微观搞活”的体系力量。

（二）教育高质量发展与高质量教育体系

高质量高等教育体系既包含各高校的自身内涵发展，也包括高等教育体系的完善及与其他教育的联系，更涉及与社会系统的契合程度，与教育高质量发展的内涵要素完全一致。不同点在于侧重方面的差异——高质量发展首先关注的是内涵，是否符合本质属性要求；高质量体系更重视内外关系，是否相互适应和匹配。因此，教育高质量发展与高质量教育体系是同一事物的“里”“表”两面，前者是内涵实质，后者是呈现形式。高校分类发展需要对标对表要素和关系，做好基础性工作。

（三）由国际视野和实际需求看高校分类的基本轮廓

基本轮廓反映的是某种程度的共识，有助于理清工作的大方向，做到“不逾矩”。基本轮廓反映不出特色，特色问题需结合国情特点做更进一步的分析。

从一些发达国家的发展脉络看，存在着学术型和应用型两个体系的高等教育，德国是其中典型的代表。这容易做出解释：创新是心脏动力，应用是血液循环。

联合国教科文组织也曾经给出过按学科性、应用性和技能性划分的人才培养框架，其《国际教育标准分类》将高等教育分为按学科设专业的 5A1、按行业设专业的 5A2 和属于职业技术教育的 5B。

我国近年来在“双一流”大学建设、应用型高校转型、现代职业教育体系建设特别是本科职业教育发展等方面也都有不同程度的探索，前面提到的2017年的高等学校设置文件就是将高校分为研究型、应用型、职业技能型三大类型。

按“理论型、工程型、应用型、职业型”设计高校分类体系，差异点主要在于“工程型”和“应用型”是否为同一类型？笔者认为，研究的作用就是要不断细化而逼近本质。在明确区分二者的内涵之后，更重要还体现在实践层面。因为应用型在我国系约定俗成的特指，即新建本科院校向应用型转型发展，我国在计划经济时期建立的工业部委管理的行业院校无法归入这个类型。还有我国迈向制造业强国对工程师的大量需求，“要培养大批卓越工程师，努力建设一支爱党报国、敬业奉献、具有突出技术创新能力、善于解决复杂工程问题的工程师队伍”。

进一步地还有“应用型”和“职业型”的区分。业界认识的混乱一是有新建本科院校向应用型转型发展的政策，二是有本科职业教育的设立。其实国外也有类似的困惑，如德国于2018年底发布的《职业教育法修订草案》提出建立“合格职业技师”“职业学士”“职业硕士”三级高等职业教育学位，由此引发了广泛争论——本硕士学位冲击了传统职业教育理念、对学术学位的模仿容易导致忽视职业教育与实践相结合的特色、破坏职业资格与技能的整体性等。现代技术建立在现代科学基础之上，高技能以现代技术为基础，如果我们把职业教育最终定位于技能人才培养上，则概念困惑就会消失，“职业型”高校的高技能人才培养（从事有熟练要求的工作）和“应用型”高校的专业人才培养（从事不固定场域的知识或技术应用工作）就有了类的区分。都是技术“惹的祸”，技术的适用面广复杂，有待再深入研究。

（四）开展高校分类工作时不我待

高校分类具体怎样分也许还有探讨空间，但高等教育的体系建设一定是以高校分类发展为基础进行的。因此，出于建设高质量教育体系的需要，开展高校分类工作的迫切感在增强。思想是行动的先导，行动是落实、检验和完善思想的有效方式，高校分类发展的实践步伐还需要加快。

高质量的高教体系就是每所高校各有特色、追求品格并相互补充，整体形成体系而适应社会发展需要，教师和学生可以根据自己的优势、特点、兴趣、志向而选择不同的学校，最后共同积聚起最大力量支撑强国建设。高校分类发展要服务这一目标理想。

四、以分类评价护航高校办出特色和水平

评价是发展的指挥棒。高校办学既有共性也有个性，高校发展就是以遵从共性规律为基础把特色做鲜亮，同时要着力创新发展支撑强国建设，因此高校评价应有共性标准、特色标准和创新导向。底部抬高、特色增强、创新活跃，是推动高校高质量发展的行动点，是建设高质量高等教育体系的着力点，是实施高校分类发展的关键点。

（一）共性标准要反映时代要求

共性标准反映高校组织的共同特性，如高等教育的规格要求、人才培养的条件和过程要素、组织功能的实现情况等，既有底线要求，也能进行水平比较。

当前，培养时代新人的要求提高，推动创新发展的任务加重，探索教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化基本路径改革的内容增多，落实教育支撑引领中国式现代化核心功能的使命加剧，都需要教育评价进行引导。

（二）特色标准要重点体现类的差异

特色标准反映多样化形态下高校的个体优势和价值，特色也是质量和水平的基本内涵。个体的高校发展越有特色，整体的高等教育体系就越有质量。

既然要分类就得有“类”，类不同即存在着核心的差异，高等教育共同属性下的个性特征差异是其关键。分类发展下高校评价的重点是突出有代表性的关键因子，如对“理论型”高校的评价重点在知识理论创新，对“工程型”高校的评价重点是产业实践引领，对“应用型”高校的评价重点为知识转化及技术服务能力，对“职业型”高校的评价重点是以技术为基础的技能水平。以共同性保证规格要求，以差异性推动特色发展。

（三）创新导向要激发“扎根中国大地办大学”的活力

创新在我国现代化建设全局中处于核心地位。创新一是要解决问题，包括解决重大基础理论问题、国家发展战略性议题、关键卡脖子技术、主体功能区牵引、区域产业发展问题、乡村振兴难点、企业发展难题等；二是要打造发展新领域、新赛道，各高等学校要勇于面对科技革命、数字时代所带来的社会形态重塑和经济产业变革，着力发挥自身优势，积极参与、做出贡献、支撑国家现代化发展。

技术的发明、创新、创造、革新与各类高校都有关系，依靠科学原理、融入社会发展、加强科教融汇、实现产教融合应该成为未来高等学校的重大办学方向。高等学校只有融入时代、融入社会，才能真正发挥其对建设教育强国的龙头作用和建设社会主义现代化强国的战略支撑作用，进而赢得自身的辉煌。

引自《北京大学教育评论》2023年第21卷第2期 总第82期

教育高质量发展：理论谱系考辨与战略需求考察

张学文

新华文摘杂志社编审，中国高等教育学会学术发展咨询委员会委员

当前，“世界之变、时代之变、历史之变”风云际会，变幻莫测，世界究竟何去何从，全球各民族国家都再次面临新的艰难的历史性选择。以国家战略需求为导向的教育、科技、人才等如何才能实现高效治理与高质量发展已经引起了党中央、国务院和相关社会组织的高度重视。其中，教育高质量发展作为事物的“发展”类型之一，必然要遵循一般的发展理论，或者说一般的发展理论必然是构成教育高质量发展的理论基础。在学术思想史上，发展理论本身并非确指某种单一的概念，而是众多思想主张和理论流派的大体系和综合体。该理论体系大致包括了人的全面发展理论、国家战略（发展战略）理论、新旧人力资本理论、社会现代化理论、发展变迁理论、新时代新发展理念等，它们均能从某一层面或者侧面为教育高质量发展提供理论指导，从而解释、描述、说明和预示教育高质量发展问题。

在与发展相关的理论谱系中，国家战略概念及其相关思想主张作为官方正式用语于20世纪50年代在美国广泛流行，80年代初被引入中国大陆，近年来已经成为一种极其重要的管理理念。任何

有关国家战略的研究与制定问题，均涉及一个国家的总体利益和安全，本质上最终表现为各个国家之间特别是大国之间的竞争与博弈。显然，各国只有通过严密细致的循证、调研、建模、比较等多种科学的综合手段才能真正全面准确地了解、判断各国尤其是竞争对手的综合国力及其国际竞争力，包括优势、劣势、机遇、挑战等基本态势（SWOT 分析），也只有如此，才能真正在全球竞争中赢得主动。这实际上涉及各个大国的综合国力及其国际竞争力的开发、评估、比较、提升等系列复杂问题。综合国力和国际竞争力是实现国家战略目标的重要途径和手段，如何以最佳方式开发好一个国家的综合国力及其国际竞争力是一项非常具有前景却又极其复杂的系统工程。在当代，如何培养、开发和利用人才资源，特别是杰出人才、领军人才、拔尖创新人才等世界一流人才，是综合国力及其国际竞争力开发的战略重点。

随着知识经济和数字社会的来临，大国之间竞争的主战场已经转移到全球性的科技创新与高端人才方面，而对科技创新的制高点与战略级国际性人才的争夺更是空前激烈。尽管我国通过 40 多年改革开放在各个领域都取得了巨大的成就，但在科技领域仍然存在诸多亟待解决的突出问题，如对基础科研重视不足，短板突出，缺乏原创性成果，底层设计和工艺制造能力薄弱，工业母机、高端芯片等“卡脖子”问题突出，国家级实验室、研究型大学、科技领军企业等国家创新系统自身创新能力、资源配置、机制体制等方面培育不足，尤其是高端科技人才及关键核心技术受制于人的局面一时难以得到根本性缓解。事实上，任何一个国家在科技领域存在问题的首要原因就是人才问题，科技创新的短板说到底就是高级人才的短板。习近平总书记曾经指出，“硬实力、软实力，归根到底要靠人才实力。全部科技史都证明，谁拥有了一流创新人才、拥有了一流科学家，谁就能在科技创新中占据优势。”近些年来国际竞争与社会实践表明，世界级科技大师、领军型人才、顶尖科学家的极端短缺正是我国人力资本开发和人才队伍建设的突出短板。世界一流的创新人才和科学家要么是自主培养，要么是联合培养，要么只能依赖国际引进。然而，由于复杂的国际形势以及众所周知的原因，在当前及未来很长时间内，我国所需世界一流人才和顶尖科技人才只能主要依赖我国科技创新系统的自我孕育与自主培养。对此，习近平总书记强调，“当今世界的竞争说到底就是人才竞争、教育竞争。要更加重视人才自主培养，更加重视科学精神、创新能力、批判性思维的培养培育。要更加重视青年人才培养，努力造就一批具有世界影响力的顶尖科技人才。”

党的二十大报告提出“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”，要求深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，强调要以国家战略需求为导向，优化国家科研机构、高水平研究型大学、科技领军企业定位和布局，从而提升国家创新体系整体效能，坚决打赢关键核心技术攻坚战。可以看到，党的二十大报告将科教兴国、人才强国、创新驱动发展三大战略统筹推进，更加凸显了科技、教育、人才对国家发展的战略地位与命脉作用，这就必然要求促进教育的高质量发展，培养造就大批德才兼备的高素质人才，完善人才战略布局，建设一支规模宏大、结构合理、素质优良的人才队伍，切实提高我国人才，特别是杰出人才、顶尖科技人才、知识创新型人才的自主培养能力，牢牢把控好各级各类优秀人才培养的自主权和主动权，才能真正具备国际竞争的硬实力和软实力。本研究将通过相关研究文献和政策报告的梳理，考察和辨析战略、发

展战略与国家战略相关概念谱系，最后基于国家战略需求导向探讨教育高质量发展对国家综合国力及国际竞争力提升的理论价值、战略意义和实践影响。

一、战略、发展战略与国家战略相关概念谱系考辨

“战略”一词起源于军事科学，是与战术相对应的一对军事范畴，即战略战术。早在公元前奴隶制时代，我国著名的军事思想家孙武就提出了一系列较为系统的战略思想观念。《孙子兵法》影响古今，声播海外，成为中华民族军事史上战略研究的伟大先行者和开创者。一般来说，战略用于军事领域，是指通过一定的智慧谋划来统领战争的全局；战术则是指通过一定的方法手段来实现某种军事目标。到了现代社会，战略开始泛指社会上有关政治经济、科技外事等相关领域的重大事项，但更多的还是指向某种具有全局性、重大意义的企划和智谋。

战略的发展大致经过萌芽、崛起、成熟三个阶段。战略萌芽于生存，人类原始的生存环境及其竞争演化出战略的起源；战略崛起于军事，人类军事及其战争为核心的战略学派是数千年来最主流的学派，主要研究战争的基本规律，总结如何克敌制胜，侧重于对朴素战略哲学思想和实用的作战原则的总结；战略成熟于政治，当战略从军事领域延伸到社会政治领域，成为治国之道，一般战略就上升为国家战略。当然，战略最终弘扬于企业，在企业组织广泛运用的发展战略逐渐成为管理学领域的显学。管理世界的多样性和复杂性，也导致人们对战略管理的理解众说纷纭，流派极多。

尽管战略概念起源于军事科学，但“发展战略”一词最是口耳相传，应用广泛。发展战略是“发展”与“战略”两个概念演变的紧密相联，其有机结合形成了现代发展战略概念的基础，发展与战略这两个关键词的有机结合就逐渐创建出“发展战略学”这门全新的学科。一般认为，美国发展经济学家赫希曼（Albert O. Hirschman）于1958年在耶鲁大学出版的《经济发展战略》一书中最先使用“发展战略”一词。此后，发展经济学中逐渐使用这一概念。联合国基于为世界人民谋求更美好生活是国际社会共同责任的愿景，在20世纪60年代至90年代提出了4个十年国际发展战略，得到国际社会的充分认可与广泛传播，逐渐成为一门国际新兴学科——发展战略学，即以事物的发展为对象而作的全局性谋划。受此影响，发展战略概念在20世纪80年代初流入中国大陆思想界，并开始广泛流行，主要存有经济发展战略、经济社会发展、发展战略三种不同的提法，内容主要涉及经济方面，其实并无太大实质性区别。

“国家战略”研究肇始于第二次世界大战结束之后。在欧美等发达国家有关战略研究的视界中，英国率先开辟出“大战略”研究的新蓝海，但最具代表性的却是美国随后提出的国家战略研究。1929年，《历史上的决定性战争》横空出世，影响广泛，该书作者英国战略理论家利德尔·哈特（Liddell Hart）大篇幅阐述有关大战略的基本概念及其相关理论问题。英国军方很快采用了大战略的相关概念和基本原则，英美两国在第二次世界大战中将其作为战略理论以指导对法西斯的系列战争。20世纪50年代，美国社会政治经济得以迅速发展，成为世界上独一无二的超级大国，但西欧尤其是英国在大战略理论研究领域具有明显的优势，这让作为世界超级大国的美国感觉非常尴尬。为此，美国于20世纪50年代率先提出“国家战略”这一全新的概念。自20世纪50年代至80年代，美国多次界定国家战略概念。1963年版《美国军语词典》认为“国家战略是平时和战时在使用武装力量的同时，发展和运用国家的政治、经济和心理力量以实现国家目标的艺术和科学。”1979年版《军事及有关

名词辞典》将国家战略界定为“在平时和战时，发展和应用政治、经济、心理、军事权力以达到国家目标的艺术和科学。”1983年，美国陆军军事学院组织编写和出版《军事战略》，指出“所谓国家战略系指：在平时和战时，在组织和使用一国武装力量的同时，组织和使用该国政治、经济和心理上的力量，以实现国家目标的艺术和科学。”显然，美国在近30年对“国家战略”的概念界定几乎是大同小异，认为其作为一种艺术和科学，是平战通用的战略，意图通过强调发展国家政治、经济、军事等诸多力量来实现国家战略目标。

中国台湾学者钮先钟最早系统探讨国家战略的基本原理问题。他在1974年出版《国家战略概论》一书，梳理国家战略的相关概念及其发展，考证其历史源流和实践运用等问题。中国大陆学术界在20世纪80年代初开始引介和传播国家战略相关理念与学说。吴春秋于1984年在《世界知识》杂志发表了《浅谈“大战略”和“国家战略”》。1985年，邓小平通过对当时国际战略环境的周密考察和审慎判断，决定将我国的国防建设指导思想从临战体制转变到和平时期建设轨道上来。这一重大的战略转变，使得国家战略、国防战略等概念正式进入到中央层面的政府政策和决策文献中。1994年，薄贵利出版了中国大陆第一部学术专著《国家战略论》，较深入研究和探讨了国家战略的一些重大理论问题。近些年来，国家战略已经成为当代中国一种流传广泛的、十分重要的战略理念，频繁出现在学术文献、媒体报道和国家领导讲话中。2015年3月12日，习近平总书记在出席第十二届全国人民代表大会第三次会议时强调，把军民融合发展上升为国家战略，是我们长期探索经济建设和国防建设协调发展规律的重大成果，是从国家安全和发展战略全局出发作出的重大决策。这充分证明了国家战略概念的理论意义与时代价值。

1993年版《中国军事百科全书·战争、战略分册》把国家战略定义为：“指导国家各个领域的总方略。”2008年版《中国军事百科全书·国防发展战略分册》将国家战略定义为：“筹划和指导国家安全与发展全局的方略。”当然，这两个定义并没有完全揭示出国家战略的本质。近代桐城派学者陈澹然在《迁都建藩议》中说过：“不谋万世者，不足谋一时；不谋全局者，不足谋一域”。之所以成为经典名言，就是因为这句话在很大程度上反映了战略的真谛。国家战略作为一种总体性方略，具有全局性、长远性、系统性等特征，就是要通过发展、配置和运用好一切国家力量，从而保障和增进国家利益，实现和完成国家目标。2013年11月9日，习近平总书记在《关于〈中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定〉的说明》中指出：“坚持从大局出发考虑问题。全面深化改革是关系党和国家事业发展全局的重大战略部署，不是某个领域某个方面的单项改革。‘不谋全局者，不足谋一域。’要从全局看问题，首先要看提出的重大改革举措是否符合全局需要，是否有利于党和国家事业长远发展。”习近平总书记引用此话就是要强调全面深化改革要坚持从大局出发考虑问题，体现了战略思维的前瞻性、全局性、长远性、系统性等诸多特征。

通过战略、发展战略、大战略到国家战略的相关文献梳理与文本考察，不难发现，战略相关概念谱系随着时代的发展和环境的变化，学术思想界的研究还在不断深入，在不断与时俱进地开辟着更新的、更开阔的蓝海。当一般战略上升到社会政治领域和民族国家层面上时，人们对国家战略的认识和理解也会变得更加丰富和充实。简而言之，国家战略研究着眼于宏大层面，视界开阔，问题庞杂，可以包含一切与民族国家根本利益密切相关的全局性、长远性、系统性的重大事件或问题。而且，国

家战略在空间上包括对内的国家发展战略和对外的国际竞争战略，在内容上涉及社会政治经济、军事战争、科技文化、民族地理等领域。因此，相对于一般层面的发展战略而言，国家战略涵盖范围广泛，涉及领域最多，本质上是层级最高的全球性发展战略。

二、教育高质量发展和教育安全是实现国家总体战略目标的基础保障

我国是世界上人口规模巨大的发展中国家，中国式现代化的艰巨性和复杂性前所未有，其发展途径、推进方式、发展战略也必然具有自己的特点。党的十九大报告确立了“到 21 世纪中叶把我国建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国”的国家总体战略，贯通设计“两个一百年”奋斗目标，擘画了未来 30 多年的目标蓝图；党的二十大报告明确提出“两步走”战略，即从 2020 年到 2035 年基本实现社会主义现代化；从 2035 年到本世纪中叶，把我国建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国。为实现这个宏伟的国家战略，党的二十大报告提出了扩大内需战略、区域协调发展战略、区域重大战略、主体功能区战略、新型城镇化战略、自由贸易试验区提升战略、科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略、国家文化数字化战略、重大文化产业项目带动战略、就业优先战略、人口发展战略、积极应对人口老龄化国家战略、全面节约战略、互利共赢的开放战略等 16 项国家发展子战略。这表明，在新中国成立后特别是改革开放以来的长期探索和实践基础上，经过党的十八大以来在理论和实践上的创新突破，我们党成功推进和拓展了中国式现代化，它既具有世界各国现代化的共同特征，更兼具基于自身国情的中国特色。

按照党的二十大报告提出的要求，为更好统筹和推进中国式现代化和社会主义现代化强国建设，我们迫切需要科学构建出一套涵盖所有重要领域和发展方向的国家战略体系，它既能照顾到各子战略的相对独立，各自成长，又能使众多子战略之间无缝衔接，相互协调，共同促进整个国家战略系统的正常运转和有机统一。显然，这是当前面临的一项极其重要的任务，也是必须认真对待的一项艰难的挑战。在全面建成小康社会后，中国社会开启了社会主义现代化建设的新征程。当前面临的新的发展阶段、新的发展任务和复杂的国际环境，决定了我们所确立的国家战略体系必定具有相当的复合性和系统性，其子战略必然包括众多领域，众多层级。对此，有学者提出，国家战略体系可包括“国家安全战略、国家治理战略、国家发展战略和国家对外战略”，这种观点具有一定的代表性。因此，面对党的二十大报告提出的由众多子战略组成的国家战略体系，我们只有增强战略性的思维和思考能力，认真了解和研究其各自的独立地位及其相互之间的内在关联，才能达到整体、协同推进的目标，并在政策实践中发挥和提升国家战略的整体功能。基于总体国家安全与发展的视角看，国家战略体系首先必定要特别关注科教兴国、人才强国和创新驱动发展三大子战略，因为教育、科技、人才是现代化国家的基础性、战略性支撑，而且科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力。这表明，中国式现代化发展的基础之基础就是教育的高质量发展问题。从这个方面讲，教育高质量发展就具有了非同寻常的战略意义。

2021 年 4 月 29 日，第十三届全国人民代表大会常务委员会第二十八次会议通过了《关于修改〈中华人民共和国教育法〉的决定》，将我国的教育方针修改为“教育必须为社会主义现代化建设服务、为人民服务，必须与生产劳动和社会实践相结合，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。党的二十大报告同样强调，教育高质量发展首要就是办好人民满意的教育，坚持以人民为

中心发展教育，加快建设高质量教育体系。教育是国之大计，党之大计，从国家战略视角看，要全面贯彻党的教育方针，就必须坚持从政治要求看教育，据民生性质抓教育，按人的全面发展规律办教育，从而解决好如何培养可靠的、高质量的（又红又专）社会主义建设者与接班人的根本任务。由此看来，教育强国和教育高质量发展的战略要求的首要目标是必须服从和服务于促进中国式现代化发展和中华民族伟大复兴的大局，具体要求就是要有正确的政治方向，贯彻落实新发展理念，满足人民群众对于高质量教育的需求，优化平衡好教育体系质量、公平与效率的关系，推动教育与社会经济发展之间的协调衔接和有机融合。这也充分表明，我国现阶段教育战略已逐渐从教育综合改革阶段转变为“坚持以人民为中心发展教育，加快建设高质量教育体系，发展素质教育，促进教育公平”的全新阶段。相对于教育“改革”而言，“发展”教育则更强调“稳”字，这种理解在一定程度上体现了总体国家安全观在教育领域的贯彻落实。

当前，世界各国之间的竞争和安全问题越来越与教育、科技、人才等息息相关。教育安全同样是涉及当代中国可持续发展的重要组成部分之一。教育高质量发展旨在稳中求新、稳中求进。党的十八大以来，习近平总书记有关教育的系列重要论述表明，教育高质量发展首先要重视正确的育人方向，其次才是高质量的育人水准，而教育评价领域的破“五唯”则反复强调要紧紧围绕“立德树人”和“以人民为中心”才能真正办出高质量的教育。面对百年未有之大变局，在我国教育的高质量发展和教育强国战略的实施过程中，其中有关教育方针与目标的掌控、公平与效率的平衡等问题，越来越成为党和国家衡量国家发展水平和安全系数的重要指标之一。从国家战略视角看，教育安全概念需要考虑国家、民族、地域、文化相关的教育自身的相对独立性、自明性和国情特点的制约，更要重视教育受到外部挑战、内部侵蚀而带来的涉及民族国家安全的各类问题或危机。关于教育安全问题，可能会涉及以下主要方面：教育是否与国家政党利益、宪法法律精神、教育方针政策相吻合，是否有助于提高国民的整体素养，能否通过自主培养多层次各类人才着力形成人才国际竞争的比较优势，是否有助于铸牢中华民族共同体意识和维护国家安全稳定，是否有助于提高教育治理、教师队伍、教材教法、教育评价等方面质量。显然，党的二十大报告确定教育强国和教育高质量发展是国家战略体系的重要子战略之后，还需要全社会高度关注和重视教育质量与发展问题，其中就涉及教育安全与总体国家安全观二者的关系问题，其实质也是从国家战略层面考量教育地位及其发展水平的一种重要理念与思维方式。

三、高等教育高质量发展和高水平研究型大学建设需要主动响应国家重大战略需求

在中国科学院第二十次院士大会、中国工程院第十五次院士大会、中国科协第十次全国大会上，习近平总书记都曾经强调，国家实验室、国家科研机构、高水平研究型大学、科技领军企业都是国家战略科技力量的重要组成部分。党的二十大报告强调要“健全新型举国体制，强化国家战略科技力量，优化配置创新资源，优化国家科研机构、高水平研究型大学、科技领军企业定位和布局，强化科技战略咨询，提升国家创新体系整体效能。”在论及加快实施创新驱动发展战略时，提出要“以国家战略需求为导向，集聚力量进行原创性引领性科技攻关。加快实施一批具有战略性全局性前瞻性的国家重大科技项目，增强自主创新能力。”这表明，在新型举国体制下，国家战略科技力量事关国家安全和利益，是中国应对世界新一轮科技革命、争夺新兴科技制高点和建设世界科技强国

的主体力量。基于此，国家战略体系中教育、科技、人才相关子战略还要充分考虑到各级各类人才，尤其是拔尖创新人才的自主培养问题。党的十八大以来，我国高等教育在响应国家重大战略需求层面作出了突出贡献，全国60%以上的基础研究、80%以上的国家自然科学基金项目由高校承担。以“985工程”“211工程”和“双一流”建设为代表的高水平研究型大学作为主阵地，承担着培养科技创新人才和顶尖科学家的主要任务，并不断推进知识生产、传播和学术理论创新，为国家科技创新活动提供基础性的战略支持。简而言之，高等教育高质量发展与高等强国建设同样要基于国家战略需求导向，围绕世界前沿科技进行基础学科、新兴学科、交叉学科建设，加快建设中国特色世界一流大学和优势学科，着力构建高校、政府、社会、产业、公众之间的多重螺旋与新型知识生产模式，为我国战略性尖端科技和知识体系的创新性发展奠定坚实的根基。

对于如何从国家战略需求导向看待国际科技创新中心、世界重要人才中心与世界高等教育中心之间相互关系的问题，国内外学术思想界研究成果非常丰硕。简要概括起来，第一，通过历时性考察世界科技中心与世界高等教育中心是否存在同构互动？第二，能否找到充足的证据表明世界重要人才中心与高等教育中心的形成到底是自然形成的抑或人为干预的结果？第三，通过精密建模分析世界经济强国与世界人力资本强国之间到底存在怎样的关联？最终，众多的跨学科的权威国际比较研究表明，世界科技创新中心、世界重要人才中心、世界人力资本强国与世界经济强国之间存在转移同构关系，其总体发展脉络基本一致：世界经济强国往往是世界人力资本强国，世界人力资本强国又通常是世界高等教育中心，而世界高等教育强国一般又是国际科技创新中心和世界重要人才中心。当代美国高等教育哲学家布鲁贝克（John S. Brubacher）在《高等教育哲学》一书中将高等教育的哲学基础归纳为认识论和政治论，称之为高等教育合法存在的基础和理由。政治论强调高等教育要助力民族国家、宗教政党、区域联合体、事业企业等的发展，要响应社会发展需求，要主动服务经济社会，遵循着服务逻辑或工具理性。该论点表明任何时代的高等教育发展都不能回避民族国家利用高等教育提升综合国力和全球竞争力的需求，这也成为教育需要勇于承担的一种学术责任。

当前，围绕新兴的知识创新型产业与高端智能技术，世界各国间的争夺与竞争非常激烈，这导致教育高质量发展与世界一流科技人才培养将面临更加严峻、复杂的局势与环境，因而推进和强化我国国家战略体系中的子战略研究具有特别重要的战略意义。国外学者对国家战略科技力量上游概念“国家战略力量”研究起步较早，并形成了较为成熟的理论体系。随着冷战结束，世界格局逐渐朝着多极化发展，国家战略力量研究更加多样化。但是，我国对其关注和研究都起步较晚。有学者从理论基础和概念内涵出发，在探究国家战略科技力量基本特征的基础上，对其主体构成和功能形态进行细致分析，认为国家创新系统理论是国家战略科技力量的重要理论根基，主张要以国家实验室、国家科研机构、高水平研究型大学、科技领军企业为核心主体的公私领域内不同组织和部门共同参与国家创新网络建设，从而尽可能满足国家重大需求和维护国家发展安全，提升国家创新效能，引领科技赶超跨越，响应科技自立自强之需求，最终实现世界科技强国建设目标。在国家创新网络和智力开发系统中，高水平研究型大学与其他战略科技力量相比，具有独特的性质和功能，是国家基础研究和高级人才培养的主阵地，具有优良的教学、科研、社会服务功能和知识创新环境，与其他三类科技创新主体相比，更能够积极、快捷响应国家需求和号召，为国家前沿、尖端创新提供基础理论和科技生产

力的支持。在全球知识生产模式由模式 1 进化到模式 2，再快速推进到模式 3 阶段时，高水平研究型大学应更加有效对接国家战略需求，注重推进职普融通、产教融合、科教融汇，重视产学研政企的协同推进，把科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力等理念更好结合起来，促进人才培养、基础研究、学科建设三者协同发展，尽力实现国家科技自立自强的战略任务。

受美国人克莱因（Ray Cline）在《世界实力评估》（1977 年）中“国力”量化研究的影响，我国学者于 20 世纪 80 年代自主性提出“综合国力”概念并迅速为官方所接受。近些年来，综合国力及其国际竞争力成为衡量各国家或地区综合发展水平的一种新的视角。人们发现，从综合国力及其国际竞争力视角看一个国家和地区的发展水平，需要改变以往认识社会发展的方式，特别是在看待一个国家或地区社会经济发展水平时，不能仅仅把国民生产总值或人均国民生产总值作为唯一的衡量标准。毕竟，综合国力包括的指标和因素很多，需要综合考虑，尤其是需要从人类发展的角度去认识社会系统中诸多因素及其相互关系。这种评价和思考国家实力与竞争力的观念变化，凸显了人的发展的价值，淡化了把经济增长（或 GDP 数值）作为唯一追求目标的倾向，使得国家战略、政府治理、发展方向和改革模式逐渐回归理性，回归人类社会发展的本质，开始强调以人为本和可持续发展的重要地位与价值意蕴。

事实上，越来越多的经济学实证文献和人力资本研究成果表明，造成发展中国家与发达国家之间发展差异巨大的原因很多，包括科技、教育、人才、环境、文化等诸多因素，其中经济和财富差距只是一种表象，最深刻的内因还是科技创新能力和受教育程度的巨大差异，而这背后其实就是受高等教育系统及其世界一流的研究型大学发展水平的影响。因此，也有人直接把当今各国之间的经济差距等同于科技创新、知识经济或国家科学创新系统之间的差距。联合国教科文组织与世界银行在 2000 年发布《发展中国家的高等教育：危机与出路》报告，认为随着知识型经济的全球性扩散，如果发展中国家想要彻底摆脱不利地位，并从全球知识经济中获益，就必须想方设法建立更完善、更普及、更高质量的高等教育系统。此外，在全球诸多种竞争力指数中教育所占权重的不断彰显，是当前国际上综合国力及其竞争力指数编制的一个显著特点。为体现这种全新的国家发展战略观，国内外学者在研究和建构综合国力及其竞争力模型时，不约而同把教育尤其是高等教育及其相关发展数据放到指数编制的最重要或显著的位置，这表明人力资本的发展已经是一个民族、国家、地区社会经济综合发展的重要表征和硬杠杆。

综上所述，国家战略本质上是面对国内外复杂关系和错综局势时在国家和系统层面所采取的超前的、全面的、系统的治理模式与总体方略。它很大程度上受到民族文化、地理环境、国别政治等差异化影响，并没有一个放之四海皆准的理想治理原型。当然，它也会在系统或场域的范围具有某些特定的、共享的、约定俗成的边界、身份、规则或组织形式，作为一种治理集群，可以称之为国家战略体系。当然，该体系或场域还会创造出一种多层次的“关系空间”，其中科教兴国、人才强国、创新驱动发展等诸多子战略就置身于其中，这些子战略之间可能会存在某些互动机会和密切关联，相互之间既具有独立身份，同时又会对整个体系的组织结构和行动实践产生某种集体性理解或系统性集成。作为与人类发展共享悠长历史和浓厚传统的教育系统，深深嵌套于国家战略体系中，并成为基础性的、具有支撑作用的子战略之一，其高质量发展当然需要遵循国家战略体系的游戏规则，并以此

规制自己的指导策略与行动路向。马克思、恩格斯曾经指出，“一切划时代的体系的真正内容都是由于产生这些体系的那个时代的需要而建立起来的。所有这些体系都是以本国过去的整个发展为基础的，是以阶级关系的历史形式及其政治的、道德的、哲学的以及其他的成果为基础的。”基于全球化竞争、知识经济背景和推进中国式现代化战略需求的教育高质量发展，同样要求在充分考虑中国独特历史、现实国情的情况下构建出具有中国特色的高质量教育系统。20世纪80年代以来，人类社会已经进入了一个以科技、知识、创新为基本特征的知识经济新时代。一个民族国家要想真正崛起和傲然立足世界民族之林，越来越取决于教育、知识、人才及其颠覆性的科技创新。党的二十大报告所宣告确立的推进中国式现代化的总体发展战略体系及其各个领域的子战略，就是确保顺利实现中华民族伟大复兴，按照既定的规划路线成为世界科技中心、世界教育中心和世界经济中心，这必定需要构建一个强大的高质量教育系统来提供智力上的强大支撑和各级各类人才的保障，这也正是通过国家战略规划确保教育高质量发展的战略要义的集中体现。世界科技中心近500年来呈现出周期性转移现象，先后产生了意大利、英国、法国、德国、美国五个世界科技中心和创新高地，这些国家不仅成为当时的世界科技中心和世界高等教育中心，并在相当长一段时间内保持住了在科技与智力创新上的供给能力。经过改革开放40多年来的快速发展，我国已经拥有世界上最大规模的教育体系，成为世界教育大国，但要想成为新的世界教育强国和世界科技中心，就必须坚持以人民为中心发展教育，加快建设一批中国特色世界一流的研究型大学，同时优化教育系统结构，促进分类发展，形成具有全球竞争力的高质量教育体系，在中华优秀传统文化传承与创新中发挥独特的关键作用。

引自《中国高教研究》，2023年第8期

弘扬教育家精神 做新时代“大先生”

管培俊：

中国高等教育学会副会长国家民委原副部长级专职委员

2014年，在第30个教师节前夕，习近平总书记看望北京师范大学师生，提出了有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师标准。2016年12月，在全国高校思想政治工作会议上，习近平总书记强调“教师不能只做传授书本知识的教书匠，而要成为塑造学生品格、品行、品味的‘大先生’”。2021年4月在考察清华大学时，习近平总书记提出，教师要成为“大先生”，做学生为学、为事、为人的示范，促进学生成长为全面发展的人。2022年4月在中国人民大学考察时习近平总书记进一步强调，老师应该有言为士则、行为世范的自觉，不断提高自身道德修养，以模范行为影响和带动学生，做学生为学、为事、为人的“大先生”。2023年，在第39个教师节到来之际，习近平总书记致信全国优秀教师代表，并勉励广大教师“大力弘扬教育家精神”，以人民教育家和优秀教师为榜样，践行心有大我、至诚报国的理想信念，言为士则、行为世范的道德情操，启智润心、因材施教的育人智慧，勤学笃行、求是创新的躬耕态度，乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心，胸怀天下、以文化人的弘道追求。教育家精神的核心要义，承载着教育强国建设和民族复兴的重大使命，浸润着源远流长的中华优秀传统文化，是对当代中国伟大师魂和教师职业精神的提炼升华，又是对千百年来一代代师道传统的继承发扬。党的十八大以来，从“四有”好老师到“四个引路人”“四个相统一”，从做“经师”与“人师”的统一者，到“做学生为学、为事、为人的‘大先生’”，再到弘扬教育家精神，把新时代对广大教师的要求和期待提到了全新的高度。习近平总书记关于好

老师、“大先生”和教育家精神的重要论述，寄托着党和人民对新时代人民教师的殷切期望，引领着我国新时代高素质教师建设的根本方向。时代需要教育家精神，时代期待和呼唤培养造就更多的好老师、“大先生”。

什么是“大先生”？我理解，习近平总书记所讲的“大先生”，第一，意在强调铸魂育人。教师既要教书，又要育人，要成为塑造学生灵魂，示范指导学生为学、为事、为人，引领学生健康成长的“大先生”。第二，意在强调学问品行。教师既是学问之师，又是品行之师，要做人格魅力与学识魅力兼备于一身的“大先生”。要确切地给出一个定义，有待进一步探讨，但当前结合教育家精神的学习体悟，理解和把握“大先生”的蕴涵和显著特征，大家见贤思齐，可能会更有现实意义。

“大先生”有哪些共同的显著特征？我想，“大先生”并不必然与某一层级教育、某一层级职位或称号相联系。具有教育家精神的师者就是“大先生”。“大先生”称道的是一种志向、一种境界，是一种情怀、一种高度、一种气质、一种精神风貌，是我们教育工作者学习效仿的榜样和典范。在我国教师队伍中，在我们所景仰、所了解的优秀教师、名校长、知名学者中，远的如蔡元培、陶行知先生，近的如霍懋征、黄大年、潘懋元、张桂梅、于漪、顾明远、李希贵等先生，就是他们中的杰出代表，是我们心目中的“大先生”。“大先生”志向之大、思想境界之大、格局之大、学问之大，令人景仰。但好老师、“大先生”也绝不是遥不可及、高不可攀，从学前教育到高等教育，各个层次、各种类型的学校都需要、也都有好老师、“大先生”。大力弘扬教育家精神，要贯穿教育系统每一个神经末梢，贯穿于每一个教育工作者的平凡岗位和日常工作之中。

“大先生”是一种志向、一种信念。孔子说，“吾道一以贯之”。“大先生”心怀国之大事，传道授业解惑，每以天下为己任。“大先生”有自己一以贯之的教育理念，有成功的教育实践和丰富经验，是名副其实、知行合一的教育家。他们抱定“捧着一颗心来，不带半根草去”的初衷与信念，以赤诚之心、奉献之心、仁爱之心投身教育事业；“为天地立心，为生民立命，为往圣继绝学，为万世开太平”；生命不止、躬耕不已，矢志不渝、无怨无悔，为赓续国脉培养人才。他们的教育理念与可贵实践也融入了教育思想的宝库。对于“大先生”来说，追求高尚不需要任何理由，先生之风，山高水长，高山仰止，景行行止。

“大先生”是一种境界、一种典范。“大先生”是经师，又是人师，是经师与人师的统一。在中华文化传统中，师者的信念、师德风范，源远流长。早在东汉时期，就有“盖闻‘经师易遇，人师难遭’”之说。人民教育家徐特立主张教师既要当经师又要当人师。这一中华文化中的师道传统，今天被赋予新的时代意义。习近平总书记对此作了精辟阐述，“培养社会主义建设者和接班人，迫切需要我们的教师既精通专业知识、做好‘经师’，又涵养德行、成为‘人师’，努力做精于‘传道授业解惑’的‘经师’和‘人师’的统一者”。首先要加强师德师风建设。教师应该有言为士则、行为世范的自觉，做学生为学、为事、为人的“大先生”，以身作则，为人师表，成为社会楷模。教师吐辞为经、举足为法、学高为师、身正为范，以德立身、以德立学、以德施教、以德服人。好教师应该取法乎上、见贤思齐，坚持教书和育人相统一，坚持言传和身教相统一，坚持潜心问道和关注社会相统一，坚持学术自由和学术规范相统一，我们的教师才能成为“大先生”，我们的学生才能成长为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

“大先生”是一种情怀，一种理念。人民教育家于漪说，教师，须激情似火，教育是爱的事业。“大先生”为学、为事、为人的示范作用，是通过仁爱之心传递实现的。炽热的家国情怀，爱学生、爱孩子、爱教育的职业本能，是他们作为师者无悔于人生的动因。有教无类，因材施教，“望之俨然，即之也温”，严慈相济，才能成为学生的良师益友、健康成长的引路人。

“大先生”是一种格局、一种高度。“大先生”是卓越教师，又是造诣精深的专家，是教师与专家的统一。与一般的专家学者不同，他们深知教学与科研的联系和区别，勇毅面向不确定世界，教授确定的知识，探究无限可能的未来，培养高质量创新人才，产出高水平创新成果。“大先生”不乏独立的见解和探索创新变革精神，也并不排斥具有鲜明的个性特征和风格，同时更有强烈的社会责任感，深知必须承认约束条件，如何契合社会的需要和职业道德规范，将理想与现实、个性与共性要求结合得恰如其分。

“大先生”是一种胸怀、气度和素养。“大先生”是循循善诱的导师，又是孜孜不倦的学生，是终身学习、探索创新的典范。温故而知新，可以为师矣。越是大家，越是平易谦虚，永不满足，时时反省，孜孜不倦。因为他们站在人类知识谱系的高端与学科发展的前沿，高屋建瓴、高瞻远瞩，深谙“生有涯知无涯”的道理。“大先生”有良好的科学素养与人文素养。他也许并非一定是一个完人，但不妨碍他一生追求真理、锐意创新，宽厚包容而又是非分明。人民教育家高铭喧教授回忆起“塑造品行的先生们”时，说他们既是师，亦为学，言为士则、行为世范，他们塑造的是品格、品行、品位，教授的是为学、为事、为人，只有一代又一代不断涌现这样的好老师、“大先生”，我们的民族才有不断走向光明的希望。

如何培养或者促进“大先生”的成长？有人说，好教师、“大先生”是成长发展起来的，不是培养出来的。事实上，两者并不抵牾。培养“大先生”需要顺应改革发展大势，并遵循教育规律与教师成长发展规律。《论语》里说，“百工居肆以成其事，君子学以致其道”，都要经过刻苦学习和“事上练”。教师的专业发展是一个日积月累、知行合一的成长过程。从新手教师到熟练教师、骨干教师、专家型教师，好老师、“大先生”，都是在自身长期努力基础上成长发展起来的；同时，好老师、“大先生”也是培养教育出来的。中华优秀传统文化的涵濡浸渍、养成教育的氛围，严格的教育训练、丰富的实践锻炼，以及各级政府、组织、社会强有力的支持保障，可以说是教师培养的中国经验。高校中具有学科影响力感召力的领军人才培养建设需要久久为功。要依托大团队、大项目、大平台，凝聚学科实力，锤炼学术水平，激发创新活力，集聚优秀人才。要特别注重青年才俊的发掘和培养锻炼，加强思想引领和学术训练，向老教授老专家学习，支持帮助他们快速成长，成为未来的“大先生”。“大先生”就在我们的教师中，不是可望不可及。在“大先生”的成长中，个人努力与系统的培养教育，哪一方面都不能付之阙如。

培养更多好老师、“大先生”，需要高质量教师教育体系的支撑。打造我国重要教育中心、重要人才中心和创新高地，高质量的教师教育不可或缺。忽视师范教育的价值，是不懂教育规律的表现。国家持续实施“特岗计划”“国培计划”、师范生公费教育、教师教育振兴计划、新时代基础教育强师计划等一系列重要举措，已是大见成效。新时代中小学名师名校长培养计划（2022—2025，简称“双名计划”）和2023年教育部出台的“国优计划”，对好教师、“大先生”的培养，无疑是进

一步的支持与激励。推动“双一流”建设高校为高素质教师培养贡献力量，是建设开放的教师教育体系的题中应有之义，其关键是教育评价机制的支持保障和相应的政策激励。要通过名师名校长遴选、培养、激励、完善发展机制，支持培养一批具有鲜明教育理念和成功教改实践、发挥引领作用的优秀教师、教育专家。教师选拔是教师教育和教师队伍建设的关键环节。一要严把师范生入学环节。二要严格教师准入机制。仁爱之心是教师养成教育的核心。当教师首先要爱孩子、爱教育，而不仅仅为稻粱谋。当年国家制定公费师范生政策的初衷，就是选择和鼓励爱学生、爱孩子、爱教育的好学生学师范，然后把好学生培养成好老师。没有特别的爱心耐心，没有长期从教的思想准备，冲着公费读师范是盲目的。所以，公费师范生教育设置自愿选择、提前录取、面试等环节，同时，入学后还有二次选择。三要以“四有”好老师为依据，修订完善新时代教师专业发展标准体系，制定卓越教师标准，实施卓越教师培养计划。

培养更多好老师、“大先生”，需要更好的制度环境。人是环境的产物，教师队伍建设受到制度环境的深刻影响。在逆境下或不理想的制度环境下，好老师、“大先生”可能是个别或少数现象。在好的制度环境下，好老师、“大先生”会成批涌现。各级政府部门要从人才引领发展的高度，坚持问题导向，针对各地在教师队伍建设中面临的困难和瓶颈，推进落实和深化教师队伍建设改革，破解体制机制性障碍，排解教师的急难愁盼，不断完善教师管理服务、提高教师待遇保障，为教师发展提供广阔平台，为教师队伍成长发展营造健康生态环境。要把握教育规律和教师队伍建设规律，把握社会主义初级阶段的基本特征，区别不同阶段、不同院校、不同地域不同情况，抓住主要矛盾，对症下药。要坚持思想引领、价值导向和政策激励合力推进，深化教师考核评价机制改革、用人制度改革、职称制度改革和薪酬改革。高校“准聘-长聘制”改革要与破“五唯”改革相衔接，实现竞争性与稳定性相统一。减轻教师负担，解放学术生产力，保障教师安心从教。鼓励创新、宽容失败，激发人才成长发展的动力和活力，形成新时代好老师、“大先生”成长发展的长效机制。

培养更多好老师、“大先生”，需要尊师重教的浓厚社会氛围。重教不尊师不符合教育规律，不是适合好老师、“大先生”产生的土壤。教育变革的时代，是需要和呼唤“大先生”的时代，也是产生“大先生”的时代。广大教育工作者要在教育家精神的激励感召下，自强不息，自警自励，大力弘扬教育家精神，加强师德师风建设，在师德养成教育中涵濡浸渍，成为学生的榜样和社会楷模。全社会要弘扬尊师重教的社会风尚，努力提高教师政治地位、社会地位、职业地位。对随意贬低教师、恶意诋毁教师的行为坚决打击，依法维护教师的合法权益和声誉。尊崇人民教师、向往“大先生”，让教师真正成为受社会尊重和令人羡慕的职业，让教师真切感受到职业自豪感、成就感和幸福感。只有这样，才能形成优秀人才争相从教、教师人人尽其才、好老师不断涌现、“大先生”层出不穷的良好局面。说到底，这是国家兴衰成败之所系，中华民族前途命运之所系。

引自《国家教育行政学院学报》2023年第9期)

体验式学习：斯坦福大学社会创业教育的经验与启示

方晓明 张龙

浙江科技学院继续教育学院院长、副研究员；张龙，通讯作者，丽水学院教师教育学院副教授

摘要：社会创业教育肩负培养大学生社会责任感与创业素养的历史使命，是高校引领社会发展的重要途径。与商业创业不同，社会创业者坚持奋斗的动力更多的来自对社会问题的共情与关怀，而非经济回报。因此，社会创业教育更应加强学生对社会问题的体验，使学生在感同身受中建立社会承诺。斯坦福大学商学院通过基于项目学习的课程教学、

围绕情绪唤醒的情境设计和面向创业实践的支持体系，实现了体验式学习与社会创业教育的深度融合，影响深远、成效显著。在运作过程中，斯坦福大学商学院也取得了一些有益经验，包括构建“一体两翼”的生态环境，以“四课融汇”“服务社会”“问题导向”“多元协同”“全面系统”的运作模式赋能社会创业等，为我国高校社会创业教育的推进提供了可资借鉴的范本。

关键词：社会创业教育；体验式学习；斯坦福大学

目前，我国的创业教育还存在重数量、轻素质的痼疾，创办多少企业、获得多少经济收益成为评价创业教育成功与否的重要标志，这在很大程度上误导了创业教育的发展方向。社会创业教育旨在培养具备高度的社会使命感、以推动社会进步为依归的创业型人才，为这一问题的解决提供了思路。学界对社会创业教育的研究日渐丰富，例如总结国外社会创业教育中形成的模式与经验、探索我国大学生社会创业面临的困境及其解决路径、剖析大学生社会创业学习的内在机制等。

然而，我国的社会创业教育实践仍然滞后于现实需要。有研究表明，高校的授课内容多为商业创业教育，缺乏体系化的社会创业课程；在教学方法和手段上，偏理论的传授性教育广泛存在，很难将社会性、公益性精神植入到创业型人才的基因之中。作为一门实践性强、需要学生做出价值判断与价值选择的学科，“以身体之，以心验之”，在体验中习得创业技能、形成价值认知是社会创业教育的本质要求。本研究以创业教育工作极具特色与成效的斯坦福大学商学院为例，着重描绘其在实施体验式社会创业教育中的教学特点与运作经验，以期能为我国高校创业教育特别是社会创业教育的转型升级提供参考与借鉴。

一、体验式学习在社会创业教育中的关键作用

（一）注重隐性知识，契合创业属性

无论是一般创业或是社会创业知识，有很大一部分都是难以清晰表达和编码的隐性知识。传统的灌输式教学方式难以实现有效的知识转移，只有借助社会化、做中学等默会方式被习得或共享。体验式学习以“从直接经验中反思与学习”为核心，是促进创业教育“思维-实践”相联系的有效途径，它有助于创业知识的传递与创业思维的培养。可以说，正是创业高度动态、流动、模糊和混沌的内在属性，决定了体验性与实践性是创业教育中不可或缺的核心元素。

（二）融入情感交互，培养共情能力

创业代表了一系列相互依存的、根植于情感和情绪的事件。特别是对于社会创业而言，唤醒学生的共情情绪至关重要。与商业创业所能带来的丰厚报酬相比，社会创业所能赋予创业者的外部激励相对较少，它更多地依赖于创业者内心深处对社会的承诺与关心，社会使命感和共情是推动社会创业的重要动力。体验式学习可以使学生融入与边缘群体的情感交互中，近距离感受“人间疾苦”，从而建立对弱势群体的共情，激发他们的使命感与社会创业意愿。

（三）感知真实世界，聚焦现实问题

创业机会识别是创业的第一步，也是创业成功与否的决定因素。对于缺乏创业经验与社会网络支持的学生而言，体验与感知真实世界是其拓宽视域、捕捉机会的重要途径。通过案例研究、实地考察、市场调研、情境模拟、角色扮演、项目咨询、实习实践等体验式学习方式，不仅可以减少学生“何不食肉糜”的疑惑感，更可以使学生获得第一手经验，观察、聚焦边缘群体的行为习惯与现实需求，萌发针对性、创造性的思维与创意，为他们的社会创业项目赋予人文关怀和现实价值。

二、斯坦福大学体验式社会创业教育的主要特点

根据《金融时报》对全球商学院的排名，斯坦福大学商学院 2018 年、2019 年连续两年位列榜首，在创新创业领域更是享誉全球。经过多年的积累与发展，斯坦福大学商学院依托斯坦福大学，构建了较为完善的社会创业教育体系，成功地吸引了一批批学生投身其中。以 2019 年为例，该商学院有 90% 的学生修读了社会创业课程，18% 的毕业生选择了社会创业。这些成效背后，离不开体验式学习所发挥的作用。

（一）理论分析框架

大卫·库伯（David Kolb）是西方学者公认的“体验式学习”理论创始人，他将体验式学习定义为一种将情感、观念、认知和行为融为一体的学习过程。根据他构建的体验式学习模型，学习的过程可以分为具体经历、反思观察、抽象概括和主动检验四个阶段，这四个阶段循环往复、螺旋上升。首先，学习者在具体的实践经历中获得直接体验；其次，学习者通过对具体经历的思考、观察与反思，探究新旧体验之间的区别与联系；再次，学习者将观察和反思的结果抽象为合乎逻辑的概念并从中发掘规律；最后，学习者在新情景中主动验证这些概念和规律，并将其运用于实际问题解决中。不仅如此，库伯的模型并不是一条从具体经历到主动检验的单一路径，而是一个螺旋上升的循环学习过程，一次检验结束代表着另一次新体验的开始。

体验式学习要求学习者能够从认知、情感和行为上对知识、技能和态度进行处理，因此，随着学习情境的变化，又可以将体验式学习划分为认知体验式、情感体验式与行为体验式三种形态。在实践场域，斯坦福大学商学院通过基于项目学习的课程教学、围绕情绪唤醒的情境设计和面向创业实践的支持体系，将体验式学习的理念贯穿于社会创业教育的全过程。（见表 1）

表 1 斯坦福大学商学院体验式社会创业教育的目标与过程

	认知体验式	情感体验式	行为体验式				
	基于项目学习的课程教学	围绕情绪唤醒的情境设计	面向创业实践的支持体系				
具体经历	案例、实地观察等	以实习项目为载体	以学生俱乐部为平台	创新创业竞赛	创新创业奖项	社会创业培训	支持性机构
反思观察	技能类教学	现实情境					
抽象概括	概念类教学						
主动检验	体验类教学						

（二）认知体验：基于项目学习的课程教学

认知体验的学习过程包含了完整的库伯循环，即具体经历、反思观察、抽象概括与主动检验，斯坦福大学商学院的社会创业教育通过基于项目学习的课程教学，为学生带来认知体验式学习经验。其教学内容被分为技能、概念与体验三种类型，每一门课程都会提供一种或多种类型的教学；为了使学生能够直观地领略社会创业风采，学院配备了大量的社会创业优秀案例，以此引导学生经历库伯学习循环。其中，项目学习是社会创业课程设计的重要特点，技能、概念与体验类课程教学都实现了与项目学习的深度结合。

1. 眼见为实，基于案例与项目的具体经历。体验式教学的课程设计要以问题为导向，通过讲授、案例、辩论、小组讨论、实地观察等不同形式呈现教学内容，增强学生的参与度、互动感与积极性。斯坦福大学商学院的社会创业教育课程广泛使用案例与项目学习等方式，为学生感知获取直接经验

提供素材与资料。为了能在课堂中模拟还原创业的全过程，学院聘请对创业生态系统有着深入了解的专家学者和成功企业家为学生提供案例教学，还为学生提供实地观察与项目学习机会。每个案例通常都涉及一系列创业挑战，由学生展开小组讨论或辩论，并根据个人感知的能力和所面对的环境性质来评估创业机会、提出解决策略。例如导论性课程“挑战现状”（Challenging the Status Quo）不仅邀请了3位社会企业家现身说法，为学生的研究与学习提供真实案例；更重要的是搭建了服务学习项目，学生可以在社会企业推动社会变革的项目中考察、服务与学习，获得第一手经验。

2. 由技入道，基于技能类教学的反思观察。该阶段，学习者要对前一阶段所获得的直接经验进行反思、观察与思考，在回顾具体经历的过程中建构新的认知。学生是这一阶段的主导者，教师的角色从传授者、灌输者向促进者、引领者转变，为学生的反思观察提供指导与帮助。学生在具体经历后对社会创业有初步了解，开始思考更深层次的问题，例如，如何设计商业模式以惠及“金字塔底层”（Bottom of the Pyramid, BOP）人群等。学院为学生提供了一系列技能类教学课程，从产品设计与开发、市场营销、财务管理、人力资源管理、法务管理等通用型创业技能，到社会创新、公益创投、社会影响力评估、非营利组织管理等社会创业专用型技能。这些技能教学嵌入到各个实操项目中，使学生在体验中充分理解与打磨目标能力，建立起直接经验与理性认知间的联系。如商学院与机械工程学院联手打造的“极限承受能力设计”（Design for Extreme Affordability），该课程为学生提供一系列的技能与工具，使他们能够设计出用于改善贫困人口生活质量的产品或服务。学生在项目中设计与测试产品原型、构建商业模式、学习团队合作与管理等，课程开设至今已开发了168个社会创业项目，许多项目都得到了实施，并取得了一些成效。

3. 理性升华，基于概念类教学的抽象概括。抽象概括阶段是创造与再创造知识的过程。个体通过自身的感觉、想象、反思、记忆等方式获取人类文明知识，依托一定的情景实践与体验将这些社会知识转化为个体知识，继而结合个体生命经验连续不断地对知识进行再创造。这一阶段的教学设计则是通过概念类教学，向学生讲解社会创业概念、理论与知识，为学生创设一个可以将自己的主观体验与社会经验不断交互、印证、反思与辨别的环境，使学生能“站在巨人的肩膀上”构建个人对于社会创业的认知与知识。例如“社会部门的概念与分析技能”（Concepts and Analytic Skills for the Social Sector）课程，向学生阐释那些致力于解决社会和环境问题的非营利组织和营利性企业应当如何谋求发展与壮大。课程对社会创业中的相关概念以及概念之间的联系进行了深入分析，包括组织使命、发展战略、市场/客户分析、商业沟通、资金筹集、招聘和影响力评估等。

4. 躬行践履，基于体验类课程的主动检验。这一阶段，斯坦福大学商学院为学生提供了一系列以项目学习为基础的体验类课程，从概念开发、产品设计到模型测试、创业启动，学生在全新的情境中对其进行主动检验与实践，比较著名的如“创业车库”（Startup Garage）课程。这门课程横跨两个学期，同时面向商业创业与社会创业领域的学生。课程期间，学生将与专家教学小组和经验丰富的顾问进行广泛的互动。第一学期，课程主要聚焦概念的设计。来自不同学科的学生组成团队进行现场作业，反复挖掘、理解与研究用户的迫切需求，构思并设计新产品、新服务及其商业模式。学期末，团队将向企业家、风险投资者、天使投资人和教师展示他们的业务模型（产品-市场-商业模式的组合）。只有当团队设计出来的业务模型被认为具备可行性时，他们才能进入第二学期的课程。第二学期，团

队将进一步开发他们的业务模型，设计出可供实战的版本，并进行一系列实验以检验团队的关键假设。在学期末，团队需要向一个由投资者组成的小组汇报自己的项目，并精心准备一份融资推介以获得种子轮投资。

（三）情感体验：围绕情绪唤醒的情境设计

对于社会创业教育而言，唤醒学生的共情、激发学生的使命感必不可少。斯坦福大学商学院通过现实与模拟的情境设计，刺激学生的情感，培养学生的共情能力。

1. 以实习项目为载体的现实情境。斯坦福大学商学院为学生提供了诸多实习项目，旨在唤醒学生对社会问题的共情，并在体验中改变人生的见解。例如“全球管理沉浸式体验”（Global Management Immersion Experience, GMIX）、“全球游学”（Global Study Trips, GST）等项目。其中，GMIX 利用暑期时间，要求学生在医疗健康、能源、金融、技术与电信等行业内开展为期 4 周的实习，以了解不同国家的文化、商业环境和社会规范。2019 年，GMIX 与联合国儿童基金会合作，在巴勒斯坦加沙地区进行小型光伏动力研究，进一步激发了学生对于改善资源可持续性的热情；GST 则为学生提供了与 CEO、企业家、政府官员、行业专家等利益相关者面对面交流的机会，一般由 20~30 名学生与一名教师组成游学团队，在为期 8~10 天的全球游学中，由学生自发组织密集的研讨活动，通过反思与讨论将沿途感受到的人间百态转化为理论知识，增长见闻、品味人生。

2. 以学生俱乐部为平台的模拟情境。共情是一种社会化情感，通过自由轻松、丰富多样的课外生活为学生提供更多的交往沟通机会，有利于学生人际关系的发展和共情能力的培养。斯坦福大学商学院拥有众多的学生俱乐部，为学生搭建了交流互动的平台，使学生能在集体讨论中体验社会创业、开发共情能力。俱乐部会邀请社会企业家等利益相关者前来演讲、广泛开展与社区的互动、组织服务学习项目等，以此增强学生进行社会创新创业的意愿，弥补第一课堂的不足。这些俱乐部涉及慈善、商业、金融、能源、食品安全、农业、环境等领域，涵盖了当前大多数社会公益问题，为学生提供全面立体的公益体验。

（四）行为体验：面向创业实践的支持体系

为助力学生从社会创业的理论走向实践，推动富有潜力的社会创业项目落地生根，支持体系尤为关键。斯坦福大学商学院依托学校资源提供了完备的创业支持。

1. 创新创业竞赛。斯坦福大学创设了种类繁多的创新创业类竞赛活动，学生可以在竞赛中相互切磋，取长补短、精益求精，并将自己的创意展示给成功的创业者、投资者、企业家等。这些竞赛不仅包括侧重商业创业（社会创业也可参加）的“创业计划大赛”“创业挑战大赛”（Entrepreneurship-Challenge），更有直接面向社会创业的“社会创业挑战大赛”（Social-Entrepreneurship Challenge）、“为美国设计”“斯坦福社会运动挑战赛”等。社会创业挑战大赛会为脱颖而出的参赛者提供 5 万美元奖励乃至风险投资，以表彰他们在健康、教育、环境可持续性等领域中的杰出创意，从而进一步深化其创业计划。

2. 创新创业奖项。为引导更多学生参与社会创新与创业，斯坦福大学商学院专门设立了一批针对社会创新创业的奖项，包括“社会创业奖”（Social Entrepreneurship Fellowship）、“社会创新奖”（Social Innovation Fellowship）、“沉浸式影响力设计奖”（Impact Design Immersion

Fellowship）、“影响力领导奖”（Stanford Impact Leader Prizes）、“沉浸式社会管理奖”（Social Management Immersion Fund）等。这些奖项在促进学生的社会创业意愿中起到了重要作用。例如，商业企业所能支付的实习工资往往要高于其他机构，为鼓励学生前往社会企业、非营利组织而非商业企业进行暑期实习，“沉浸式社会管理奖”会为学生提供大约等同于商业企业工资中位数的补助，使他们能安心地学习解决社会和环境问题所需的管理技能。目前该奖项已资助超过 700 位实习生，横跨全球 400 多家组织机构。

3. 社会创业培训。“种子计划”（Seed）是斯坦福大学商学院著名的社会创业培训项目，该项目扎根非洲等贫困地区，以打破贫困的全球恶性循环为使命，旨在通过为期 12 个月的一对一指导、领导力培训与社会网络支持，帮助创业者缔造可持续的社会企业。参与者可以与企业高管对话，并由他们担任项目顾问提供一对一指导，还可以聘请斯坦福大学的实习生前来助力。领导力培训通常由斯坦福大学知名教授和相关行业专家主讲，经过 4 周的互动式课程，参与者将学习掌握从设计、营销思维到财务、战略管理等必要的业务与领导技能。社会网络则由历年“种子计划”孵化成功的企业构成，这些企业涵盖医疗保健、信息通信、建筑、教育等行业，每家都至少运营了 5 年，参与者可以与这些企业建立密切联系，交流意见、吸取经验、共享资源。自 2013 年启动以来，“种子计划”已累计创造了 17 亿美元的收入，提供了近万个工作岗位，并改善了将近 3000 万人的生活。

4. 支持性机构。斯坦福大学商学院建立了包括创业工作室、社会创新中心、社会创业资源中心等在内的支持性机构，为师生提供一站式、多元化、全方位的信息资源支持与创新创业服务。例如，创业工作室会为所有的创业团队配备免费的 24 小时办公室，并以优惠折扣价格为创业团队提供各类软件与服务；学生能够与工作室的前辈进行线上线下的沟通交流，并享受来自硅谷的顶尖企业家与投资者的指导与咨询服务。社会创新中心与社会创业资源中心则能为师生提供创新创业所需的各项资源，包括集中的智力支持、创业经验与社会网络等，助推师生的社会创业进程，减少潜在的风险。

三、斯坦福体验式社会创业教育的经验梳理

在斯坦福的体验式社会创业教育中，为学生形塑了“一体两翼”的生态环境。其中，“一体”是创业教育共同体，学生可以在共同体中获得认知与情感体验、共享核心资源；“两翼”则代表社会创业翼与商业创业翼。

（一）“四课融汇”的课程体系

斯坦福大学商学院融汇了创业基础课程、创业进阶课程（包括侧重技术、医疗、交通、能源、教育等行业的特定课程与提供进阶性技能的功能性课程）、创业实践课程以及社会创新课程，学生在掌握社会、商业通用的基本创业知识与技能后，可以在社会创业中借鉴偏重商业创业的进阶技能，也可以在商业创业中融入社会创业的理念与精神。我国高校现有的课程体系能容纳新课程的空间非常有限，要自成一家地开辟出涵盖社会创业统一共性与鲜明个性的课程体系难度较大。因此，在建构社会创业教育体系时，可借鉴斯坦福经验，将创业基础、进阶与实践课程同社会创业课程相融汇，在最大幅度节省课程空间的同时为学生带来充足的认知体验。

（二）“服务社会”的文化氛围

斯坦福大学商学院形成了“服务社会”的文化氛围，使学生在耳濡目染中陶冶情操，感受对社会问题的共情，从而愿意更主动地通过社会创业改变社会。在商学院的立院使命中，明确将“培养造就创新型、有原则、有远见、能够改变世界的领导者”写入其内，“挑战传统思维，拥抱并接受各种想法，在合作中改变世界”的文化已经深深地烙刻在商学院基因中。在社会创业教育上，“开发和实施旨在解决结构性社会与环境问题的有效方案，以此推动社会进步”的社会创新被斯坦福大学商学院视为创业的重要维度之一。通过面向全体学生的实习项目与社团俱乐部，商学院为学生营造了“服务社会”的创业情境，增强学生对社会问题的理解与承诺，提升他们的社会创业意愿。我国高校也应重视相应文化氛围建设，将传统文化中“达济天下”“先天下之忧而忧”等优秀基因注入培养全过程。

（三）“问题导向”的学科交叉与专创融合

斯坦福大学商学院的社会创业教育以问题为导向，通过多学科的交叉汇聚、专业教育与社会创业教育之间的深度融合，着力增强学生应对与破解现实问题的能力。例如，商学院与工程学院、设计学院、医学院、法学院、教育学院、人文与科学学院等学院合作开设了大量创业课程，使学生能在学科交融的环境中学习创业技能。许多社会创业实践课程要求来自不同学科的学生组成团队，整合各自的专业知识与技能，设计社会问题的解决方案。当前，我国社会也面临快速发展过程中的一些问题，这些问题盘根错节而又根深蒂固，要培养学生解决这些问题的能力，就必须重视“问题导向”的学科交叉和专创融合，使学生能在不同学科的交织与激荡中产生创造性的思维和解决方案。

（四）“多元协同”的核心师资与社会网络

一方面，斯坦福大学商学院通过多元协同打造核心师资。学院师资雄厚，拥有诺贝尔奖获得者、美国国家科学院院士和美国艺术与科学院院士 111 名。学院还会邀请全球商业与管理精英加入教师队伍，由他们担任课程、研讨会、讲座的主讲，为学生带来一线管理者与创业者对关键管理问题的真知灼见。另一方面，学院通过多元协同构建社会网络。例如，与校友创办的社会组织合作，为学生提供丰富多彩的实习项目；与社会企业家展开合作，由他们为学生的社会创业项目提供一对一指导；与企业、投资者、捐助者特别是社会创业者合作，设立种类多样的创业奖项，为学生的创业项目提供充足的资金支持。我国高校在打造社会创业教育体系时，也应不断开拓社会网络，重视核心师资建设，在着力打造双师型社会创业教育师资队伍的基础上进一步拓展社会创业者的合作。

（五）“全面系统”的双翼引擎

斯坦福大学商学院设置了全面系统的支持体系，为致力于创业的学生打造动力引擎，使学生的创业项目能够飞得更高、飞得更远。支持体系分为社会创业翼与商业创业翼，包括创业竞赛、奖项、培训与支持机构等。其中，社会创业翼注重创业项目的公益性，商业创业翼则更关注商业价值。由于社会创业位于公益与商业的交汇地带，得天独厚地享受着双翼引擎的共同推动。例如，打算创办营利性社会企业的学生，既可以参加创业类大赛，也可以申请“社会创业奖”；而致力于创建非营利组织的学生，则可以参加社会创业类竞赛，或是申报“社会创新奖”，获得高达 11 万美元的资金支持（如果是两个学生组成的创业团队，金额会相应地提升至 18 万美元）。当前，我国高校针对大学生商业

创业的支持体系已日益完善，在此基础上，应进一步探索社会创业支持体系，打造属于中国学生的“社会创业翼”。

四、总结与建议

在我国开启第二个百年奋斗目标的进程中，鼓励和赋能学生从事社会创业，带着崇高的社会责任感投身创新创业的星辰大海，着力解决民生、医疗、生态环境、公共服务等领域社会发展中的短板问题，是高校应当承担的历史使命。高校可以借鉴斯坦福大学商学院的经验，通过体验式的社会创业教育引导大学生从事切实服务于社会健康发展的创新创业。

（一）纵横贯通，打造循序渐进的认知体验平台

历经多年的积淀，斯坦福大学已形成了较为完善的创业教育课程体系，社会创业课程融汇其中，与创业基础课程、进阶课程、行业特定课程等共同组成了专创融合的认知体验平台，极大地满足了不同学科学生的个性化需要。鉴于当前我国高校课程体系中能容纳新课程的空间有限，学生的课程安排细密纷繁，因此社会创业认知平台的构建不能只做加法，更要做减法与乘法，通过与通识教育、专业教育、商业创业教育相贯通，避免课程的缺口与冗余，为学生带来充足的认知体验。首先，与通识教育相贯通，通过整合已有的公益慈善、社会责任等相关课程，开设面向全体学生的社会创业通识课程，增进学生对社会创业的了解与认同，激发学生的公益热情。其次，与专业教育相贯通。在专业基础课程中添加社会创业元素，例如引导学生关注社会短板问题，探讨如何应用本专业知识创造性地解决这些问题；围绕专业核心课程设置创业实践项目，其中包含社会创新模块，使学生在实践中掌握技术创业技能，以专业知识推动社会发展。再次，与商业创业教育相贯通。提取互通的知识与技能，打造创业基础、创业进阶与技术创业课程模块；瞄准社会创业独特需求，增设社会创业课程模块，以此确保两种创业教育既相互衔接又各有侧重。最后，在教学设计上，以项目学习贯穿始终，通过案例与实地考察、技能型教学、概念型教学、体验型教学等教学安排，使学生在真实问题中循序渐进地体验库伯循环。

（二）立德树人，营造扶倾济弱的情感体验氛围

斯坦福大学通过丰富的服务式学习机会、多样的学生俱乐部等方式，为激发学生的社会创业热情创设了浓厚的情感体验氛围。立德树人是我国高等教育的根本任务，因此，在我国高校的创业教育中，更要重视公益氛围的营造，通过加强与思政教育、劳动教育的融汇，全面落实立德树人的根本任务，引导学生扎根时代生活、树立扶倾济弱的价值取向，真正服务于我国的社会主义建设与民族复兴大业。首先，应当加强社会创业教育与思政教育的融汇。一方面，在思政课程中融入社会创新精神，通过专题教学、案例研讨等方式，增强大学生的机遇意识和创新意识，培养使命担当、责任担当；另一方面，在创业教育中强化思政修养，高校可以结合自身的科研优势与区域发展特色，针对扶贫、养老、助残、生态、教育、医疗等领域重大社会问题设置“思政社会创业”专项，鼓励学生积极申报，并辅以相应的资金支持。其次，应加强劳动教育与创业教育的融汇，组织学生前往社会企业等公益慈善机构参观考察、志愿服务、实习实践，从而唤醒情绪、建立共情。最后，高校应当支持与扶助校内的公益性社团、俱乐部，鼓励学生自发组织、讨论、思考社会创业相关议题。

（三）互动融合，构建开放立体的行为体验系统

创业之路崎岖曲折，通过完善的行为体验系统为学生的创业模拟、仿真甚至实践提供实操机会与试错空间，是迈向创业成功的必要阶梯。为此，斯坦福大学构建了包括竞赛、奖项、培训与服务在内的一系列开放立体的行为体验与服务支持系统，而这也是我国社会创业教育中比较缺乏的部分。为支持与鼓励更多大学生投身社会创业事业，我国高校应尽快构建行为体验与相应的服务支持系统。首先，“以赛促创”，在已有“北极光杯”和“青年恒好”等竞赛基础上建立和完善社会创业竞赛体系，积极举办各类社会创业竞赛，同时在大学生的创新创业训练项目增加社会创业项目的比重、在各级各类创新创业竞赛中开辟公益赛道，带动学生广泛参与、促进学生社会创业实践。其次，设立种类丰富的社会创业奖项，综合运用财政专项与社会资本，为师生参与社会创业研究、竞赛与实践提供资助；开设社会创业专项基金，奖励在社会创业中取得实质性、突破性成果的师生。再次，健全社会创业培训体系，充分吸收已有的创业专兼职师资队伍，并聘请一批社会企业家以及懂公益、懂创业、懂管理、懂金融的专家学者担任创业导师，为学生的社会创业提供培训服务与智力支持。最后，完善社会创业服务体系，在已有的创业孵化器中打造社会创业孵化专项，或是专门建设社会创业孵化基地，并引入公益创投与天使投资机构，为学生的社会创业铺平道路。

引自《中国高教研究》2023年第8期

【名家之言】

我如何写作

罗素

如果可以使用一个简单的词，就永远不要使用一个复杂的词。如果你想要做一个包含大量必要条件在内的说明，那么尽量把这些必要条件放在不同的句子里分别说清楚。不要让句子的开头导致读者走向一个与结尾有抵触的结论。

我不能假装自己知道如何写作，或佯称认识一个精明的批评家指点我需要以某种方式去改进我的文体。我顶多能够做到的就是把握各种尝试与一些事情之间的必然联系做个见证而已。

直到21岁之前，我希望在写作上多少按照约翰米尔的风格行事，我喜欢他的句型结构以及发展一个主题的方式。不过当时我已有别的想法，我想大概是引申自数学吧：我希望用最少量的词便能够把每一件事情说得一清二楚。也许当时我觉得与其模仿任何书卷气较重的模式，还不如效法出版商贝德克尔发行的旅游指南。我肯花时间设法找出最简洁的方法把某些事情毫不含糊地表达出来，而为了达到这个目的，我愿意牺牲追求美学上优点的一切企图。

但是21岁那年，我受到我的未来太太的兄弟史密斯一种全新的影响。那时候，它对于文章的内容不感兴趣，却对写作风格情有独钟。法国作家福楼拜与英国作家佩特是他的上帝，而我也真的快要相信学习写作之道就是模仿他们的技巧了。

史密斯给我提供了各种简易的规则，如今我只记得其中的两条：“每四个字就要置一个逗号”，“不要使用‘和’这个词，除非是在句首”。他最有力的忠告就是永远要重新改写。我自觉地努力去尝试，但是发觉我的初稿几乎总是比第二次写得好。这个发现从此便使我省下大量的时间。当然这并非适用于文章的实质内容，而只不过是它的架构而已。当我发现一个重要的错误时，我就全部重写。当一个句子所表示的内容令我感到满意时，再花时间去修饰而使它变得更好的情况在我身上是从来没有发生过的。

渐渐地，我找到以一种最低程度的焦虑与不安的心情从事写作的方式。在我年轻时，每每对于一个新的严肃作品我总是用掉一段时间——也许是一段长时间——感到好像非我的能力所能及。我会把自己从恐惧——害怕自己写的永远不对头——折磨至一个神经质状态。于是我作出一次又一次无法令自己满意的重写尝试，而最后不得不把他们一一丢弃。

我终于发现这种胡乱摸索的努力只是在浪费时间。看来对我较为适合的方式是，在第一次思考一本书的主题之后，随之对这个主题给与认真的考虑，然后要有一段潜意识的酝酿时间，那是不能仓促行事的，而要说有什么区别的话，那就是我会过分地深思熟虑。有时在过了一段时间后，我会发现自己出了错，以致无法写出我想要的书。不过我的运气一向较好。通过一个极其专心的阶段把问题深植于我的潜意识之后，他便开始秘密地成长，直到解决方案带着使人不能理解的清晰度突然浮现出来，因此剩下的只不过是把看来仿佛是某种神示的内容书写出来罢了。

一个有关我的写作过程最为奇特的实例发生在 1914 年初，从而导致我此后对它的依赖。当时我已答应给波士顿的罗威尔讲座讲课，我所选择的题目是“我们对物质世界的认识”。整个 1913 年我都在思考这个论题。包括在剑桥上课期间我的办公室，在泰晤士河上度假时的幽静小旅社，我极度的精神集中乃至有时忘了呼吸，而且由于我的出神冥想而引发阵阵不寻常的心跳。但是一切都是徒劳。每一个我所能想到的理论，我都可以察觉到它的致命缺陷。最后在绝望之余我前往罗马过圣诞节，希望节日的气氛可以使萎靡的精力恢复过来。我在 1913 年的最后一天回到剑桥，尽管困难依然没有获得解决，但是由于时间紧迫，我只好准备尽自己所能对速记员做口述。第二天早上，当她进门时，我灵光乍现，突然知道了自己要说什么，于是开始把整本书口述出来，完全没有片刻的犹豫。

我不想传达一个言过其实的印象。事实上，这本书颇不完整，而且现在我还认为有不少严重的错误。但它是当时我所能做到的最称心的论述，而以一种较为从容不迫的方法（在我可支配的时间内）所创造的东西很可能会更遭。不管对其他人可能适用的是什么，对我来说这是正确的写作方法。这时我才发现，就我而言，最好是把福楼拜与佩特抛到九霄云外。

虽然目前我对于如何写作与 18 岁时想的并没有太大的不同，但是我的发展过程无论如何不能说是直线式的。在 20 世纪初的最初几年，曾经有那么一段时间我已较为华丽的词藻和张扬的写作风格为追求的目标。《自由人的崇拜对象》就是在那时候写的，现在我不认为它是一部好作品。当时我沉湎于诗人弥尔的散文体，他翻腾起伏的藻饰文辞在我的心灵深处到处回荡。我不能说现在我不再欣赏这些文体，只是对我而言，模仿他们便会诱发一定程度的虚伪性。

事实上，所有的模仿都是危险的。在风格上没有什么能够胜过英国国教祈祷书与基督教圣经的钦定英译本。但是他们在思想与感情上的表达方式不同于我们这个时代。除非写作风格是来自作家在个性上的内心深处和几乎是不由自主地表露，否则便不是好的写作风格。不过虽然直接的模仿往往遭人白眼，但是对优秀的散文体的通晓却得益匪浅，特别是在培养散文的节奏感方面。

这里有一些简单的写作准则——也许完全不像史密斯所提供的那样简单，我想可以推荐给从事说明式散文体写作的人。

一，如果可以使用一个简单的词，就永远不要使用一个复杂的词。

二，如果你想要做一个包含大量必要条件在内的说明，那么尽量把这些必要条件放在不同的句子里分别说清楚。

三，不要让句子的开头导致读者走向一个与结尾有抵触的结论。

我们以下面一篇可能出现在社会学文章中的句子为例：

“人类之得以完全免除不合乎社会道德标准的行为模式是为由当某些为大部分实际实例无法达到要求的先决条件，经由一些不管是天生还是自然环境的有利机运的偶然组合，于早就某一人的过程中碰巧结合起来，由于在社交方面占有优势的做事方法，使他身上许多因素都背离了基准。”

试看，如果我们能够以浅显的文字给这段话重新措辞的话，那么我的建议如下：

“人类全部都是坏蛋，或至少差不多都是。那些不识坏蛋的人必然具有他们在先天和后天上非比寻常的运气。”

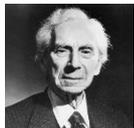
这段话较简短，也较为明白易懂，而且说的是同一回事。但是恐怕任何使用后者代替前者的教授都会遭到开除的命运。

这是我想到我向听众中一些可能碰巧是教授的人提出劝告。我之所以被允许使用简朴的英文，是因为每个人都知道我可以选择去使用数学逻辑语言。以下面的陈述为例：

“有些人与他们已故妻子的姐妹结婚。”

我可以用一种经过多年的学习才能理解的语言来表达这个句子，如此变为我提供了使用的自由。因此我向年轻的教授们建议，他们的第一篇著作应该用只有少数博学之士才看得懂的术语去撰写。以此作为他们的后盾，从此以后他们便可以用一种“大家能明白的语言”道出一切他们所要说的。

目前，我们的生命仍然受到教授们的摆布，如果他们采纳我的意见，我虽然不像但也不得不感到对它们理应心怀感激之情了。



伯特兰·阿瑟·威廉·罗素 (Bertrand Arthur William Russell, 1872 年 5 月 18 日—1970 年 2 月 2 日)，英国哲学家、数学家、逻辑学家、历史学家、文学家，分析哲学的主要创始人，世界和平运动的倡导者和组织者，主要作品有《西方哲学史》《哲学问题》《心的分析》《物的分析》等

引自《罗素回忆录：来自记忆力的肖像》，希望出版社 2006 年版

历史、史学与社会三者关系之思考

刘家和

北京师范大学 历史学院

历史、史学与社会三者之间关系密切，其相互可构成历史与社会、历史与史学、史学与社会三组明确的对应关系。在新的时代背景下，笔者对其相互关系作以简明的讨论。

一、关于历史与社会

历史，英文作 History(源自希腊语词根)，既可指作为过程的历史，也可指作为书写的历史。德文作 Ge-schichte(源自条顿语词根)，其来自动词 geschehen(意思是发生、出现)，故严格地说系指作为发生或出现了的过程之历史。历史有两大特点：其一，在时间中已为过去，具有非当下性；其二，其存在方式既是纵向的 (vertical)，也是历时的(diachronical)。

社会，英文作 Society(源自拉丁语词根 societas，动词作 socio，意思是参与、联合等)，德文作 Gesellschaft(源自条顿语词根，动词作 gesellen，意思也是联合、结伴)。社会也有两大特点：

其一，在时间上属于现在，具有当下性；其二，其存在方式既是横向的(horizontal)，又是共时性的(synchronical)。

由上可知，历史与社会之间，在概念上既有差异性也有相斥性。但问题还有另一方面。一则，在没有特殊说明的情况下，历史从来都指人类的历史而不是个人的历史，是作为人类社会生成、发展的历史过程，所以历史实际上总以社会的方方面面的内容作为自己的内容。可以说，若无社会，又何来历史？这是历史与社会同一性与相通性的内在根据之一。

二则，一切社会中并存的各种群体、各种关系，都是由以前的历史给定的。每一代人都只能在既定的历史条件下行动。因此，不妨说无历史即无社会存在的前提条件，或无历史即无社会。这是历史与社会同一性与相通性的内在根据之二。

三则，当我们把社会看为横向的、共时的关系的时候，实际上这种预设只是相对的。如果从深层来追问，难道社会上有一件具体的事、一次具体的交往关系不是在时间中进行的吗？比如一次交易过程中，要有售者报价、购者还价方可达成交易。这里的不是逻辑上的关系，而是实际的关系。这种实际的关系的本身就是纵向的、历时性的。这是历史与社会同一性与相通性的内在根据之三。

四则，从更深层次上追问，什么是严格的当下、严格的共时？有绝对的当下吗？当我们说“当”的时候，“下”还是将来，但是到说“下”的时候，“当”已经成为过去。绝对的当下其实只是在纵向的时间轴上的一个背向过去而面向未来的在值上接近于零的点。相应地，在横向的空间轴上也有一个点(即交往中的瞬间所在)与纵向轴上的此点重合。正是这个矛盾统一着的点是历史与社会交集之所在，亦即交互作用之所在。所以，正是社会的不同层次与方面的交往或关系，不仅构成了历史的内容，而且导出了历史延续的方向。我们不妨说，社会就是正在形成中的历史(History in making)。历史与社会，原来是内在的相通的。这是历史与社会同一性与相通性的内在根据之四。

二、历史与史学

“历史”，以上已有说明。“史学”即英文之 History，德文之 Historie(皆源自希腊语词根)，或作 Historiography，亦即书写之历史。

作为已经发生之过程的历史，它自然是给定的、客观的；而书写成文的史书，却是历史过程的记录者或史书撰写者主观的产物。因此，二者之间在性质上是不同的，不能将二者简单地混而为一。

不过问题也还有另一面。

其一，尽管由于史学理论家们的观点不同，作为书写的历史对于作为过程的历史之间的关系实际上存在着种种不同的说法，如“实录”“再现”“涉及”或仅仅“关于”等等。不过，只要说自己的书是史书，那就无人能够否认它与历史过程之间是有关系的。因为无历史即无所谓史书，历史最终总是史书的必要条件(虽然并非充分条件)。关于历史演义，不论其中史实的可靠性如何，甚至如《三国演义》等书含有的史料的可靠程度颇高，但终究是演义，是文学名著，而非严格意义上的史书。这是历史与史学的同一性与相通性的内在根据之一。

其二，历史既然是过去之事，因而与其他学科的对象不同，即它并不直接地呈现在研究者的眼前，亦无法对之作重复性的实验。较近的历史还可以凭借口耳相传有所知悉，而古代遥远的历史，就非史书无从得知。有文字以前的史前史，则只能靠考古学、人类学等学科去发掘，而且始终不能如用

文字书写的史书之过程具体、人事清晰、层次分明。所以，除史前史外，也不妨说，无史书即无历史之流传。因此在一定限度内，无史书即无我们可知之历史。史书或文字记录是我们历史知识的必要条件。这是历史与史学的同一性与相通性的内在根据之二。

其三，历史过程先于历史书写，这就决定书写必定是对于过程的记忆、回忆与反思。只经记忆或回忆而书写的记录，为“记注”，其经由反思而有作者见解者，则为“撰述”（此种称谓见章学诚《文史通议书教上》）。

不过，人们对于往事的记忆或回忆，绝对不可能也无必要把一切都记下来，记忆或回忆从来都是因其意义之不同而有所区分取舍的。那么，如何又据什么来决定区分取舍的标准呢？看来这又取决于书写者当时的处境与关注，而书写者的处境与关注尽管是现时的，但最终是由他前此的历史条件决定的。至于历史学家采取何种观点、作出何种评判从而成一家之言，那就更必须具有自己的“先见”（prejudice, vorurteilung），因而也更离不开他的历史经历了。史家的记注与撰述都是以其对于以往历史的了解为必要（但非充分）条件的。这是历史与史学的同一性与相通性的内在根据之三。

其四，史家的记注与撰述是一种活动，直接是学术活动，但也可能具有其他某些动机或目的。这种活动本身就是历史性的活动，而且除非其著作本身毫无价值，这种活动还是具有历史意义的活动。史学活动一方面是纵向的、历时的、古今交往的活动，另一方面又是横向的、共时的交往活动。它本身自然是历史过程的一部分、一个重要的有机部分。这是历史与史学的同一性与相通性的内在根据之四。

三、史学与社会

如前文所述，社会通常是被设定为横向的、共时性的关系的，社会学也被设定为具有同样特点的学问。史学既以纵向的、历时性的历史过程为研究对象，而其自身则具有纵向的、历时性的特点。须知，任何具体的史学著作都始终处于史学史长河之中，不理解史学史，几乎难以理解任何时期的具体史学著作。因此史学就如同作为过程的历史一样，与横向的、共时性的社会具有了性质和特点上的差异。

不过问题仍旧还有另一面。

其一，史学所研究的直接是历史。如前所述，历史本身就是社会发展、流变之过程或社会的连续性，而且严格地说瞬时的社会交往都具有历时的性质，因此也可以说史学的研究对象间接的也就是社会。从研究对象的角度看，无对于过去社会的了解，即无以了解史学。只有对于以往社会流变的通识，史书才可能具有通史精神。这是史学与社会同一性与相通性的内在根据之一。

其二，史家作为史书的记注者或撰述者，都必然是一个具体时代、具体社会中的一员，因此他不可能超越时空地了解、评判既往的历史过程，而必然有其自己的时代的立足点。这个立足点又非可以凭空存在，它只能也必能存在于当时的社会之中。从史学研究者的主观角度来看，不知当代社会即难以知古。尽管以今拟古可以犯古史现代化的错误，不过如果能够自觉地区分古今，那么以当今社会史学发展所提供的思维方法来研究既往的历史，恰恰可以使自己的史学著作具有时代的精神，即新社会的精神。甚至可以说，不具有时代精神的史学著作在史学史上是不可能占有一席之地的。史学与当代社会竟然有如此密切的关系，这是史学与社会同一性与相通性的内在根据之二。

其三，史学家的史学活动本身就是社会活动的一种，而且这种活动本身对于社会也会有其影响或作用。为什么？其原因即在于史家研究与书写的基本使命是“述往事，思来者”。史家从历史的追述与思考中，力求察出历史的趋势，从而供当下社会借鉴。当然，史家的这种努力可以产生两种不同的社会后果：如果研究的成果是成功的，那么就是对于史学正确的应用，就会产生积极的社会效果；如果研究的成果是失败的，那么就是对于史学错误的滥用，就会产生消极的社会后果。历史上的实例不胜枚举，恕不赘述。这是史学与社会的同时性与相通性的内在根据之三。



引自《郑州大学学报(哲学社会科学版)》第46卷第3期2013年 p126-128

刘家河(1928—)，男，江苏六合人，北京师范大学历史学院资深教授、博士生导师，研究方向为世界史、史学理论与史学史

【他山之石】

清华大学坚持求真务实、真抓实干 确保学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想主题教育取得实效

清华大学认真学习贯彻习近平总书记在学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想主题教育工作会议上的重要讲话精神，牢牢把握“学思想、强党性、重实践、建新功”总要求，一体推进理论学习、调查研究、推动发展、检视整改，把坚定捍卫“两个确立”、坚决做到“两个维护”体现在推动学校事业高质量发展的实际行动上，体现在落实党中央关于教育、科技、人才一体推进重大战略部署上，体现在为实现教育强国、推进中国式现代化作出新的更大贡献上，确保主题教育取得实实在在的成效。

抓实组织领导，聚焦目标一体统筹推进。加强系统落实，学校成立由党委书记任组长的主题教育领导小组，下设领导小组办公室和9个工作组，研究制定主题教育主要工作时间表和实施方案，以及读书班、调查研究等配套方案，建立定期例会制度，紧盯节点、抓紧抓实，确保各项任务有序有效推进。各二级单位党委成立由主要领导任组长的工作小组，每两周召开1次工作推进会，确保相关要求落地落细落实。强化督促指导，将主题教育开展情况作为重要监测点纳入各二级单位年度考核、党建工作评估、党组织书记抓党建述职评议考核，纳入内部巡视、纪检监察机构检查督导内容。学校党建联系指导组成员全程参加二级单位领导班子集中学习研讨、党支部活动等，指导各单位主题教育高质量开展。强化宣讲宣传，依托各院系力量组建专题宣讲团队，积极举办联合宣讲和宣讲比赛等活动，引导广大教师联学共讲、以赛促学。发挥博士生讲师团朋辈宣讲“轻骑兵”作用，推出“加快建设教育强国”“文化传承发展”等专题课程，面向校内外200余个党团班集体开展宣讲520余场，覆盖1.8万余人次。以“走一路、学一路、讲一路”的形式赴山东荣成、浙江金华、陕西延安等地，面向基层一线宣讲160余场，覆盖7000余人次。充分发挥校园媒体矩阵作用，在学校新闻网、微信公众号、校报校刊等平台开设主题教育专题专栏，采用短视频、图解、海报等多种形式，推出一批“接地气、能共情”的融媒体作品；在校园主干道、办公楼、教学楼等区域设置主题教育宣传栏，切实让主题教育浓厚氛围延伸至校园各个角落。

抓深理论学习，凝心铸魂锤炼党性修养。紧紧围绕学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想，多种形式深化理论学习、强化理论武装。坚持中心组“领学”、校领导“导学”、集中辅导“共

学”、个人研读“自学”、全校师生“联学”、深入调查“研学”，以构建“六学”联动体系力求学深悟透、融会贯通，推动党的创新理论入脑入心、见行见效。面向学校和各二级单位领导班子成员举办主题教育读书班，设计专题辅导报告、集中学习研讨、专题研修等环节，围绕“学习创新理论 筑牢思想根基”“掌握科学方法 走好群众路线”“增强使命担当，开拓发展新局”“锤炼党性修养 全面从严治党”四个专题开展系统学习。主题教育开展以来，学校领导班子成员已分别带头讲授专题党课 33 场、覆盖师生 1.8 万余人次。丰富活动载体，发挥党支部政治功能和组织功能，组织理论中心组学习、“三会一课”、主题实践等，引导广大党员立足本职工作深化学习交流，进一步促进学思用贯通、知信行统一，切实把党的创新理论转化为坚定理想、锤炼党性和指导实践、推动工作的强大力量。面向全体党员，组织开展“研读一本理论书籍、开展一次主题发言、进行一次党性分析、参与一次志愿服务、改进一项具体工作”的“五个一”活动；开展“百年接力 强国有我——奋进新征程”主题党团日，全校 1100 余个党团支部参加；开展主题教育师生联合主题党日活动，覆盖全部院系和部分单位的 392 个师生党支部；制定专门方案，指导离退休党员结合实际开展学习；带动入党积极分子、群众和党外人士主动开展学习，引导广大师生努力从理论学习中汲取精神滋养、凝聚奋进力量。

抓细调查研究，问题导向准确把诊问脉。找准“真问题”，同题共研、同题共答。聚焦解决改革发展过程中的深层次问题和师生反映强烈的难点问题，坚持“奔着问题去”，建立“校领导领题—主责部门牵头—相关单位共同承担”的工作机制，校领导分别负责“增强基层党组织政治功能和组织功能的思路举措”“推进科技第一生产力、人才第一资源、创新第一动力更好结合”等 13 个重点选题，并建立“同题共研”调研组，119 个二级单位选题进组，确定 121 项子课题，努力做到真正把情况摸清、把问题找准、把对策提实。强调“真调研”，上下贯通、横向联动。学校领导班子成员带头“扎下去”，以座谈会、接待日等方式开展调研 160 余次，“走出去”赴地方党委政府、行业企业、兄弟高校调研近 40 次。围绕“高水平科技自立自强”，与中国工程院、北京经开区分别开展调研联学，不断增强服务科技强国建设的责任感、使命感。组织各二级单位党委、各部处深入学习浙江省“千村示范、万村整治”工程经验案例，自觉把蕴含其中的理念方法和经验启示运用到调查研究、解决问题、推动工作、促进发展中去。突出“真解决”，科学论证、强化运用。建立《调研成果转化运用清单》，对 13 个调研组发现的主要问题，梳理制定“推动高质量发展”“解决急难愁盼”“防范化解风险”“全面从严治党”等专题项目，充分研究，逐项转化为 180 个制度机制、创新举措、工作方案等，努力将“问题清单”转化为“成效清单”。

抓严检视整改，真招实策解决实际问题。坚持边学习、边对照、边检视、边整改，梳理确定学校层面问题 25 项、整改举措 81 条，二级单位层面问题 203 项、整改举措 613 条，建立动态管理台账，逐项明确责任，严格整改落实。要求各单位制定问题检视整改单、高质量发展成效单、服务师生实事单“三张清单”，形成可评估、可检验的主题教育成果指标 720 余项，努力做到问题不解决不松劲、解决不彻底不放手。坚持“当下改”与“长久立”相结合，及时将检视整改成果以制度形式固定。如，制定推动学生思政工作高质量发展工作方案等，进一步明确工作机制，优化工作流程；出台《党

内规章制度建设管理规定》《思想政治理论课课程组工作办法》《优秀年轻干部队伍建设实施办法》等 24 项制度文件，持续健全管理制度体系，推动问题整改落得实、行得远。

抓好成果运用，以学促干推动事业发展。紧扣主题主线，突出实绩实效，着力以理论学习、调查研究、检视整改所取得的成果经验推动学校各项事业高质量发展。围绕落实立德树人根本任务，成立思想政治理论课教学委员会和“思政实践”课程建设工作小组，进一步加强“大思政课”建设，努力培养堪当民族复兴重任的时代新人；成立国家卓越工程师学院、秀钟书院，组建数学、化学、生物学国家高层次人才培养中心，加快培养国家急需的高层次工程人才、基础学科人才等。围绕服务高水平科技自立自强，深刻剖析基础研究、有组织科研、科技成果孵化转化等方面存在的问题，完善对基础研究长期稳定的多元化支持模式。围绕师生急难愁盼问题，不断健全校园“接诉即办”机制，建立工作联席会议制度和“管理部门—监督部门—主责部门”三级工作体系，将“提诉求”“查进度”“写评价”等功能融入综合服务平台，及时解决干部师生关心关切。设立学生服务咨询前台，梳理建立 186 个办理事项，切实为学生提供更加优质服务。积极推进居家适老化改造工程，努力满足离退休老同志对助餐、助医、居家照护等方面的养老服务需求。建设智慧能源管理、校园智慧餐饮等信息化平台，持续优化师生员工学习、办公、生活的支持保障，不断提升广大师生的获得感和满意度。

引自教育部简报〔2023〕第 20 期 2023 年 9 月 18 日

上海交通大学深入推进卓越工程师培养改革

上海交通大学认真学习贯彻党的二十大精神，深入落实习近平总书记关于教育的重要论述，牢记为党育人、为国育才初心使命，积极适应新一轮科技革命和产业变革新趋势，紧紧围绕国家重大战略和经济社会发展需求，以推进卓越工程师学院试点为抓手，在优秀人才选拔、课程体系改革、专业能力塑造、产教协同育人、长效机制构建等方面持续发力，加快打造中国特色、世界水平的卓越工程师培养体系，努力走好战略人才自主培养之路。

严把“入口关”，在提高研究生生源质量上出实招。学校高度重视工程硕士、博士专项招生选拔，由校领导牵头负责，精心制定招生工作方案；成立招生工作联系组和考核组，由研究生院、科学技术发展研究院等校内部门和 20 家试点合作企业负责人以及相关领域知名专家学者组成，着力提升校企联合招生选拔工作科学性、精准性、协同性。组织各院系与企业紧密对接，深入了解企业人才需求，科学确定招生专业、拟合作导师团队等。加强宣传动员，校企联合开展招生政策宣讲，把专项培养的创新点和含金量讲足、讲透、讲清，鼓励吸引更多优秀学生申报。严格考核标准，对标对表卓越工程师培养目标，加强对学生基础理论知识、运用知识分析问题能力、协同合作能力、创新潜质、长期从事相关工程领域科学研究和工作的兴趣意愿等方面考察，全面考核、择优录取。

提升“思维力”，在培育工程师核心素养上务实功。坚持“价值塑造、学科交叉、综合发展”基本理念，强化以“人文精神、社会责任、工程伦理、思维方法”为内涵的素养教育，着力培养学生系统性、全局性、战略性的“大工程”思维与认知。在课程设置方面，将人文知识素养与职业发展能力培养紧密结合，夯实具有解决综合性、系统性、复杂性的工程技术问题所必需的多学科知识储备，培养适应未来行业产业创新发展、能扎根工程实践和生产一线的卓越工程技术人才。整合校内资源，重点打造“用户体验与设计心理”“工程师与知识产权法”等复合素养课程，帮助学生掌握以用户为中

心的产品和服务设计方法，提升工程类知识产权保护基本知识积累和产权保护意识。充分发掘利用“科学家精神”教育资源，依托全国首批“科学家精神教育基地”——钱学森图书馆，全面宣传展示以钱学森为代表的老一辈科技工作者的科学成就、治学精神、高尚品德和爱国情怀；开设“科学家精神教育”读懂中国思政选修课等，教育引导學生坚定信念、矢志报国；深入研究阐释航空航天、船舶海洋、数理科学、工程技术、医学等领域知名科学家的成长路径、创新思维方法等，促进學生激发创新潜力、勇攀科学高峰。

强化“专业性”，在建设高质量课程体系上见真章。以国家战略和行业发展需求为导向，通过“大工程问题牵引、线上线下联动、产出导向设计”三项举措，建设“工程实践与理论知识深度互动、真问题与真学问紧密闭环”的卓越工程师课程体系。优化设计 500 余门知识整合度高、实践结合度紧、学习挑战度大的课程，其中工科核心课程 190 余门，着力打造理论与实践相互融合的课程体系，引导学生加强整体性和系统性学习，提升解决复杂问题的综合分析能力。组建核心课程虚拟教研室，推动校内教授、校外总工程师联合备课授课，采用案例式、项目式等教学方式剖析重大工程案例中的科学问题，使专业理论、先进技术、行业规范和工程经验有机结合，实现“真问题进课堂、真学问服务大工程”。构建“评价—反馈—整改”的课程评价体系，对立项重点建设的校企合作课程开展督导评价、校企同行评价、学生评价、教师自评等，将各方对教学效果的评价和意见及时反馈教师，帮助教师持续改进课程设计和育人方式，充分调动学生学习积极性主动性，着力提高学生知识应用能力、实践创新能力与职业发展能力。

营造“生态圈”，在构建协同育人新机制上求实效。坚持校企双主体产教协同育人，制定《专业学位研究生行业导师选聘管理办法》《联培基地学生管理办法》等文件，按照“联合招生、合作培养、双重管理、资源（成果）共享”原则，大力推进管理机制与组织建设。持续完善理事会治理制度，校企共同组建联合培养工作专家组，遴选该领域专家担任组长兼项目主任，共同研究推动学生培养方案制定、实践项目遴选、导师选聘等工作。制定校企合作课程项目实施与管理细则、校企合作课程建设质量评价管理方案，明确校企合作课程建设标准及质量要求、工程硕博培养需求以及课程规划、课程目标、课程要求、教学大纲、考核方式等，进一步强化制度机制保障。遵循人才培养规律、行业和企业发展规律，建立由企业专家和校内教师组成的教学评价委员会，对学生的项目展示、团队大作业进行评审打分，推动校企共同评价学生学习成果。建立校企课程衔接融通机制，面向“卡脖子”问题、企业一线需求等深化产教融合，基于项目开展教学，推动全过程、跨学科、综合性工程科技创新实践。依托大学科技园、学生创新中心等，与行业企业共建人工智能、云计算等重点实验室，每年开设 100 余门企业课程及项目，让学生紧跟前沿发展、提高实践能力，努力成长为爱党报国、敬业奉献、具有突出技术创新能力、善于解决复杂工程问题的卓越工程师。

引自教育部简报〔2023〕第 21 期 2023 年 9 月 20 日

英国如何基于项目制培养博士生？——以 ESRC 大联盟 DTP 中的博士生培养为例

包水梅¹蒋悦²张国旭³

1 兰州大学高等教育研究院教授；2 兰州大学高等教育研究院研究助理；3 通讯作者，兰州大学研究生院助理研究员

摘要：以英国 ESRC 大联盟 DTP 中的博士生培养为例，分析英国基于项目制培养拔尖创新人才的具体实践，发现其基本模式是多机构联合组成博士生培养共同体，以能解决复杂综合性问题的学术或行业精英为培养目标，招生录

取基于公开竞争、同步申请与定向资助，培养过程依托前沿性科研项目并彰显学生发展需求。该模式具有典型的综合性问题导向、跨学科性、协同性、实践性、强激励性特征，但也面临培养规模有限、机构间竞争加剧、项目运行管理僵化等局限。我国可借鉴英国经验，基于国家重大战略需求设置博士教育专项。其中，打破学科和组织壁垒实施协同式培养、推动博士生创新能力评价范式由同行转向跨界，是落实博士生项目制培养模式的关键。

关键词：英国；博士生；项目制；跨学科；协同；实践性

博士生教育肩负着培养拔尖创新人才、促进科学技术创新与应用的重大使命，是引领人类文明进步的重要力量，是实施强国战略的重要支撑。因此，世界各国都在着力构建高水平博士生培养体系，以培养具有全球胜任力的拔尖创新人才。当前，我国博士生教育正处于由大到强的发展阶段，但还存在结构调整滞后、科教融合不紧密、服务支撑国家战略需求的能力不足等问题。如何突破传统的培养路径，创新博士生培养模式，增强博士生教育服务支撑国家重大需求的能力，是政府、行业产业部门和学术界共同关注的重要课题。博士生项目制培养运用项目作为技术治理手段，对基础较好且国家急需的领域进行资源倾斜性投入和支持，以期实现前沿重大领域科研突破和拔尖创新人才培养的目标，能有效解决传统培养模式面临的困境和问题。博士生项目制培养也是当前英国博士生教育发展的新探索。为提升英国经济发展的创新力，提高跨学科合作力度，形成博士生协同培养的联盟网络，英国经济和社会研究理事会（Economic and Social Research Council, ESRC）先后组建了博士生培养中心（Doctoral Training Centre, DTC）、博士生培养合作伙伴组织（Doctor Training Partnership, DTP）等博士生协同培养组织。这类组织大多采用项目制培养模式且成效显著：一是拓宽了博士生的学术研究视野，使得博士生具有广泛的方法论和跨学科的知识网络。二是显著提升了博士生的科研决策力。项目制培养的研究生在研究方向、内容、方法选择时，往往更具有策略性，能够做出恰当的科研判断，从而提升了科研效率、加快相关学科领域发展。三是培养了博士生交流与协作、领导、管理、职业规划等可迁移技能。总之，英国在 DTC、DTP 等组织中进行的博士生项目制培养，在面向国家重大战略问题进行综合性前沿研究和高层次拔尖创新人才培养等方面有着重要的影响力。本研究以英国 ESRC 大联盟 DTP（ESRC Grand Union DTP）中的博士生培养为例，对其基于项目制培养拔尖创新人才的路径和特色进行剖析，以期对我国博士生教育培养拔尖创新人才有所启发。

一、项目制的内涵要义及其对博士生教育的影响

所谓“项目”，是一种事本主义的动员或组织方式，其突出特点是打破原有常规组织结构中的“条条”（纵向层级安排）和“块块”（横向区域性安排），不再归属于常规组织结构的某个层级和位点，而是将常规组织中的各种要素重新组合以实现某一专门的预期事务目标。与此相关，项目制旨在通过“项目”这一特别的组织方式，借助国家财政专项转移支付等手段，以实现传统科层体制束缚的突破、对市场体制所造成的分化效应的遏制，以及对民生工程和公共服务有效投入的增加。项目制的治理核心是能够跨越行政体制层级实现竞争性授权。区别于传统单位制的总体管控、非契约性与弱激励特征，项目制以目标导向、契约性与强激励为核心特征，它力图做到专项目标明确、过程管理严格，带有专家治国的倾向，是技术治理的代表性体现。

项目制所蕴含的治理逻辑和体制精神已渗透于当今社会经济生活的很多领域。聚焦高等教育领域，项目制治理逻辑也正在深刻影响高等教育治理模式，不仅对科研组织产生了深刻影响，而且已经

扩散至人才培养领域。国外博士生教育近年来已开始探索项目化治理。众所周知，以德国为代表的欧洲国家传统的博士生培养模式是“师徒制”。随着时间的推移，“师徒制”被认为缺乏透明的、公正的质量监管机制，依赖于单一的高级学术，对毕业生从事学术职业以外的职业准备不足，无法应对为全球劳动力市场多种职业培养人才的挑战。在这一背景下，教育科研逐步从学科时代迈向项目时代，欧洲博士教育的多个方面都可见项目制的影子，从招生录取、课程教学到科研资助、质量评价等都呈现出项目化的特征。博士教育项目制，指在传统的以学科为依托的培养模式之外，运用项目制这一管理工具，面向特定目标或依托特定项目培养博士的一种新模式，是由国家、研究委员会或学校设立专门的博士生研究项目和资助基金，依托专门的研究项目招收博士生，教研结合，在完成研究项目的同时培养博士生。这种模式往往需打造全新入学方式、设计全新培养方式以及创新学术评价机制，统合相关组织和学科领域的资源，共同助力博士生培养和科研项目完成。

二、英国博士生项目制培养的基本模式

（一）组织管理：多机构联合组成博士生培养共同体

英国博士生项目制培养中普遍由多机构联合组成博士生培养共同体，以跨越学科、组织机构之间的界限，在不同组织机构之间、不同学科之间建立合作关系，从而拓宽学生的学术视野和社会网络，开辟科学研究的新境界，解决各种复杂的科学和社会问题。

大联盟 DTP 是由 ESRC 资助，联合布鲁内尔大学、开放大学和牛津大学的一个社会科学类博士生培养合作共同体，资助培养社会学和经济学等相关学科领域的博士生，为博士生提供高质量的社会科学研究训练和教育。这就意味着大联盟 DTP 中博士生培养的主体包括 ESRC、牛津大学、开放大学、布鲁内尔大学；此外，科研院所、企业等也是重要的合作组织。以 2023 年大联盟 DTP 博士生培养项目“难民营的可持续能源转型：乌干达和肯尼亚的案例”为例，该项目依托牛津大学国际发展部，主要与英国 Mandulis 能源公司合作。牛津大学国际发展部长期以来在全球享有卓越的研究声誉；而 Mandulis 能源公司是一家清洁技术社会企业，专注于在难民环境中提供可持续、负担得起和可靠的能源输送。该公司尤其强调与难民领导的组织合作，是可持续能源转型的重要中介。Mandulis 还与全球“能源和人道主义”领域的一系列其他相关行为主体合作，包括联合国难民署和宜家基金会等。总之，大联盟 DTP 中博士生教育是由研究委员会、多个高校和科研院所、相关企业等联合协同推进的。

基于多机构联合培养的特点，博士生教育管理也是多主体协同治理的过程。大联盟 DTP 博士生教育的管理由 3 所高校共同负责，主管由项目依托单位安排，副主管分别由另外两所合作院校安排。此外，还下设有若干委员会，分别承担不同职责，共同推动博士生教育发展。

1. 管理委员会。管理委员会负责监督和管理 DTP 中博士生奖助金和协调合作组织之间的各种关系。管理委员会由 DTP 主管和副主管共同担任主席，其成员包括 DTP 内部 5 大学科集群的负责人，会员还包括当选的学生代表。

2. 咨询委员会。咨询委员会主要为 DTP 非学术合作和扩大社会参与方面提供战略支持。其成员包括来自商业、政府和第三部门的代表，其任务是发挥审查和质询作用。

3. 学者协会。该协会由管理委员会中担任学生代表者作为主席，牛津大学、布鲁内尔大学和开放大学的学生代表等组成。该协会具体组织学生的社会和学术活动，并为学生提供发展领导技能等可迁移技能的机会。

总之，大联盟 DTP 通过多机构联合组成博士生培养共同体，对博士生教育进行多主体协同治理，这一方式有助于突破当前阻碍科研和教育发展的学术孤岛，将来自不同组织机构、不同行业、不同学科领域的卓越师资力量和杰出的学生汇集一起，通过协同的创新性的对策来解决主要的社会发展问题。

（二）培养目标：致力于培养能解决复杂综合性问题的学术或行业精英

21 世纪以来，面对不断加剧的环境变化，英国博士生教育正在被重新定位，传统上培养博士生成为学者的理念开始变革，博士生教育项目制改革中尤其强调培养有能力在跨学科、协作和复杂环境中解决当今社会所面临的关键问题与挑战的学术或行业精英，即：博士学位获得者既要具备精深的专业造诣，又要具备强烈的社会责任感、良好的非智力因素、批判和变革的勇气等品质，同时还要具备合作协同、领导沟通、知识应用等可迁移技能。

如大联盟 DTP 的博士生培养中，学生基本是社会科学博士生队列中的佼佼者，研究范围涵盖社会科学中的各种主题，有广泛的兴趣解决社会经济问题，具有出色的研究技能、高水平的批判性思维和创新潜质，通常处于学科领域的最前沿。大联盟 DTP 博士生教育强调要引导这些博士生坚定地致力于高深知识探索和广泛的社会参与，聚焦于培养具有跨学科素质、能解决复杂社会问题的卓越的学术领袖和社会科学家。一方面，要培养学生持之以恒地面向国家重大需求进行高深学问探究和原始创新；另一方面，要培养学生通过广泛地与外部组织合作以提高科学研究质量和社会影响力。大联盟 DTP 尤其鼓励博士生将不同学科体系中深奥的专业知识应用到解决复杂的科学研究、政策和实践问题上，从而逐渐成长为卓越的学者、研究者、决策者以及能提高英国乃至全世界社会科学成效的领导者，以直接影响和决定社会政策和实践。目前，大联盟 DTP 中的博士学位获得者很多都已在世界各地的大学或研究机构从事学术职业；还有一些则在主要国际机构，包括世界银行和联合国组织或非政府组织中担任重要职务。

（三）招生资助：公开竞争、同步申请与定向资助

英国博士生项目制培养过程中招生与资助强调公开竞争、同步申请和定向资助。究其实质，是项目制治理中目标导向、契约性、强激励特征的体现。

1. 招生与资助以公开竞争的形式进行。大联盟 DTP 每年在所有研究领域设置共计超过 35 名学生的招生计划。各研究领域评估所有的申请者，并提名他们最优秀的候选人供整个 DTP 的评审小组再次选拔。评审标准是 4 个同等权重的指标：学术及专业经历、天赋和潜力、博士研究计划、知识交流和扩大社会影响力方面的工作计划。公开竞争的本质是提升资源配置效率，是为了高效地实现共同的目标。通过博士生招生中的公开竞争，最终可以将攻读博士学位这一资源分配给具有最高效率、最有科研潜力的学生；也将最具创新潜力的生源吸引到具体的科研项目中。在激励学生进行高效率研究和学习的过程中，大联盟 DTP 实际上也提升了其组织效率，实现了某一科学研究项目的专项目标。

2. 申请攻读大联盟 DTP 博士学位者，需要同时向意向项目所依托的大学和大联盟 DTP 递交申请材料。大联盟 DTP 中的博士招生与特定的研究领域相关联，所以学生需首先确定具体的培养方向，寻找最适合的研究项目。之后，同时向项目所依托的大学和大联盟 DTP 提出申请：如果申请的项目依托牛津大学，那么申请应该提交给牛津大学，并且要同时在牛津大学研究生申请表的奖学金部分选择“ESRC 大联盟社会科学 DTP 奖学金”，上传完整的大联盟申请表与大学申请。同步申请实际上是项目制契约性的体现，是在博士生与大学、大联盟 DTP 特定科研项目之间达成了一种契约，他们将围绕某一科研项目形成稳定的合作关系，实现共同的目的。

3. 博士生项目制培养中奖学金资助属于定向资助。学生提交的攻读博士学位申请必须依托于某一研究项目，被录取的博士生将由大联盟 DTP 进行定向资助。除了学费和生活费的资助外，学生还能够获得其他多种资助。如大联盟 DTP 为那些在研究中使用高级定量方法或数据分析技能的学生提供高级定量方法奖（Advanced Quantitative Methods Awards, AQMA）。该奖项面向各个研究领域，鼓励博士生在研究设计和分析中有效运用跨学科方法或数据技能。申请该奖项者需在研究计划中详细说明如何使用这些定量方法、统计技能展开特定项目的研究。这种定向资助，除了是项目制契约性的表现以外，还体现了项目制的强激励性，通过多样化的资助，可以让博士生更有信心面对未来的挑战，从而积极地投入学习和科学研究中。

（四）培养方式：依托专门的科研项目且彰显学生发展需求

一方面，为实现博士生培养的供给与需求动态平衡，提升资源配置效率，增强博士生教育服务支撑国家重大需求的能力，近年来英国博士生培养往往依托具体的科研项目展开，将前沿科学研究和卓越人才培养过程融合，这也是博士生项目制培养的核心要义。如大联盟 DTP 中博士生项目制培养遵循典型的教学与科研相结合的教育理念，在推进卓越科研项目的时候，训练博士生掌握创造性的研究方法，培养博士生的创造能力，养成博士生科学独立的精神。在这一教育理念引领下，其博士生培养强调将卓越人才培养与前沿科学研究相结合，师生共同致力于世界领先的学科和跨学科的卓越研究。

具体说来，从 2017 年到 2023 年，大联盟 DTP 每年在合作高校的 23 个培养方向上，可以归纳为 5 大学科集群，（见表 1）提供超过 35 个博士生学位申请资格。这些博士生的培养均依托具体的科研项目，从招生到培养过程再到学位论文，都围绕某一具体的综合性科研项目展开。如在“全球化、发展与本土知识”这一学科集群下的“国际发展”这一研究方向上，2023 年招生的联合培养项目包括：①不平等、多样性和社区运动——转变机会和参与的循证导向政策。②难民营的可持续能源转型：乌干达和肯尼亚的案例。③社区参与和积极的公民身份：一个在卡姆登的案例研究。④儿童保育对孟加拉国服装女工及其家庭机会的影响。由于整个培养依托于特定的科研项目，因此博士生课程设置等也是根据研究项目制定。

表 1 大联盟 DTP 项目制博士生培养依托学科集群与研究方向

学科集群	研究方向					
社会与福祉	健康与福祉	社会政策与举措	数字社会科学	社会学		
权利与自由	公民研究	政治	国际关系	犯罪学	社会法律研究	
学习与认知	教育	创新学习	语言学	心理学		
全球化、发展与本土知识	人类学	区域研究	发展政策与实践	地理学	国际发展	移民研究
经济与管理	经济学	经济与社会历史	领导和组织管理	计量金融学		

另一方面，大联盟 DTP 中博士生培养过程是彰显学生发展需求的个性化培养。DTP 强调基于学生之前的教育经历、知识基础以及发展需要设计个性化的培养方案。如根据学生前期基础的不同，区分了不同的学制。3 年制项目适合那些已经满足了大部分核心培养要求的硕士学位获得者；而“1+3”“2+2”的四年制项目，前一阶段都是综合硕士课程修读，后一阶段才能攻读博士学位且获得资助；DTP 还提供 3.25 年或 3.5 年的学制，学生需要在博士期间进行一些额外的培训，以满足 ESRC 的培养要求。需要强调的是，ESRC 不资助独立的硕士课程，申请者必须攻读博士学位并展开特定项目的研究。博士生入学后在见习研究生期间将学习研究方法或相关的硕士学位课程，获得相关研究方法、语言、计算和其他技能的培养和训练，并有机会参加综合主题领域的讲座、研讨会和课程。这一阶段结束，通过资格考试转为正式的博士学位候选人后，将在导师的指导下进行原创性研究，后一阶段的培养重点是更高级的研究技能和可迁移技能培养。

三、英国博士生项目制培养模式的特征与局限

（一）英国博士生项目制培养模式的基本特征

1. 综合前沿问题导向。传统博士生培养是以“学科”为依托，博士生培养过程遵循学科内部知识创新和教育教学的基本逻辑；而项目制培养模式围绕“研究问题”展开，体现出高度的综合问题导向，其依托的科研项目都是前沿性、综合性的社会问题。如大联盟 DTP 在 2023 年招生的“难民营的可持续能源转型：乌干达和肯尼亚的案例”项目，在非洲的难民营和定居点，难民往往依赖生物质能源，这对难民的福祉和环境可持续性都有严重影响。但到目前为止，很少有研究系统地探讨在被迫移民背景下形成的可持续能源转型的结构性挑战。该项目旨在填补这一空缺，使人们能够理解能源转型如何在具有不同治理和社会经济特征的难民环境中发生。可见，该项目并非纯粹的理论研究，有典型的问题导向性，突出表现为对相关社会问题的回应，研究问题具有典型的复杂性、前沿性、综合性。

总之，高度综合的理论和现实问题是博士生项目制培养的基本依托。由于问题研究具有广泛的学科综合性，因此项目制博士生培养中以“问题”为中心，能有效调动相关学科、行业的资源，使学科之间、机构之间、行业之间不断跨越并达到融合，以共同解决某一重大问题，并有效培养学生的跨学科素养、社会责任感、沟通与交流技能等综合素质。

2. 跨学科性。科技发展的综合化、经济发展的全球化、社会问题的复杂化等外部环境的各种变化，正在给博士生教育带来巨大的挑战。博士生教育不但需要培养学生的专业素质，还必须强调培养学生的跨学科视野与思维、国际交流能力、合作能力以及应对全球性复杂事务的综合能力等跨学科素质。为此，英国项目制博士生培养中尤其注重整合多学科知识，体现出典型的跨学科性。

英国博士生项目制培养模式的跨学科性具体体现在项目本身的跨学科、师资团队的跨学科和生源的跨学科等方面。以“难民营的可持续能源转型：乌干达和肯尼亚的案例”项目为例。①该研究项目本身具有典型的跨学科特征。一方面，项目需要基于经济学、人类学、政治学、新能源科学、化学、区域研究和发展研究等，探索难民环境中清洁能源技术的挑战和机遇；另一方面，它采用混合方法，包括数据收集的定量和定性方法。学生们要在独特的多学科学术环境中，深入研究全球难民环境中的社会、政治、经济发展和变化的过程。②项目制博士生能够接触到多学科领域的专家学者。对于从

事跨学科综合研究的博士生来说，在方法论和具体研究主题方面，有相应的师资支撑至关重要，大联盟 DTP 中的博士生可获得这种多学科的教师资源。比如“难民营的可持续能源转型：乌干达和肯尼亚的案例”项目中博士生导师都是国际发展领域和非洲、亚洲和拉丁美洲等区域研究方面的知名专家。牛津大学国际发展部的其他教师涉及广泛的学科领域（包括人类学、经济学、历史学和政治学等）和多个地区，他们运用的研究方法通常包括民族志、访谈和口述历史、档案研究以及定量方法等。如使用大量的定性方法来探索与移民和难民相关的主题；使用民族志、口述史、文献资源等来探索公共卫生、工作文化、社会政策、城市发展、环境治理等主题。③生源的跨学科背景。大联盟 DTP 中的科研项目鼓励具有发展研究或相关学科（如人类学、社会学、政治学等）跨学科背景的候选人申请，如具有东非难民环境中的研究经验，以及有过被迫流离失所的生活经验者会被优先考虑。

3. 协同性。伴随着内外部环境变化，过去完全从学科逻辑出发进行的科学研究和博士生培养已无法适应需求，传统的“小专业里的大专家”从维护各自学科纯粹性的角度来解决全球复杂性问题，显得越来越力不从心。因此，新时期拔尖创新人才培养需要打破学校、学科界限和区域界限，着眼实践和应用，进行非线性的、跨学科的、多机构合作的培养。

在此背景下，英国大联盟 DTP 博士生项目制培养中尤其强调学界内外部不同主体广泛参与、监管、问责，如 DTP 本身就是代表协同合作的新的组织形式。英国通过整合学术界内外多方资源构建不同类型的包括 DTP 在内的博士生培养中心、博士生协同培养计划等，以组织化、制度化的方式，将学术机构和业务能力较强的非学术机构联合，跨越院校和机构的“围墙”，推进利益相关者深度合作；而 DTP 内部具体的博士生项目制培养，也是由多机构联合组成博士生培养共同体，如大联盟 DTP 博士生教育由牛津大学、布鲁内尔大学、开放大学 3 所高校共同负责，政府、企业、第三方组织等多主体协同治理。这种协同性特征意味着博士生培养开始从封闭的学科系所走向开放协作的公共场域，通过跨机构、跨学科、跨行业的协同合作，实现博士生教育和研究资源的聚焦效应，提升博士生的综合创新素养。

4. 实践性。当今世界面临的大多数全球挑战，从健康老龄化到经济生产力和可持续发展等，都涉及社会科学。因此，英国 ESRC 越来越重视科学研究项目和博士生培养项目的社会影响力。然而，重要的社会影响力很难在单一的学术环境中实现，必须通过实践，在解决社会问题的过程中才能得以提升和扩散。为此，英国博士生项目制培养中尤其强调博士生在实践中研究以及实习和职业训练，体现出典型的实践性特征。

一方面，在实践中进行研究，博士学位候选人能参与到一系列以综合性研究项目为基础的实践探索与推理之中。这些研究活动并不遵循科学中假设检验的模式，而是要回应特殊的实践情境。在候选人不断实践和反思的过程中，学科的以及实践的知识和技能得以提升。另一方面，实习和职业训练可以为学生学术界以外的的工作积累信息和经验，提高他们的专业技能并在实践中应用他们的知识，与此同时，还能增加项目本身和学生的社会影响力。DTP 中的博士生都具有在一系列国际和多边组织进行实习的经历，包括银行、联合国组织、难民非政府组织等。实习内容涵盖研究和分析、项目管理、政策和数据审查、资源开发、简报撰写等活动。此外，还鼓励学生在媒体上发表评论来扩大社会影响力，DTP 资助培养的博士生常在《卫报》、《对话》、《开放民主》、CNN 等媒体上发表作品。

总之，实践实习可以促进学生建立自己的社会网络并获得领导力、沟通和协作技能等可迁移技能，这对未来从事学术界内外的的工作都至关重要。

5. 强激励性。英国博士生项目制培养拥有良好的支持性环境，这对博士生而言具有强激励性。具体体现在以下 5 个方面。①丰富的资金资助。目前大联盟 DTP 中有多种奖学金可用于支持博士生的研究，在读博士生中大约 80% 已获得全额或部分奖学金；他们还可以利用更多的部门资助来满足他们在不同研究阶段的需求，包括会议资助、学术活动资助、出版补助金、实习资助金等。②专门的学术空间。大联盟 DTP 的博士生有专门的学习区，它为同伴支持和学术交流提供了一个友好而温馨的空间。在该空间中，博士生每周都举办系列研讨会，在研讨会上他们展示自己的研究工作并从同行反馈中受益。面对面的交流展示更有助于博士生建立充分的相互信任的关系，而这恰恰是深入学术交流、知识分享、解决学术问题所需要的。③学术发表支持。学术写作和发表是重要的科研训练路径，因此博士生项目制培养模式鼓励学生发表文章，并通过研讨会和专项基金获得支持。DTP 中的博士生经常将他们的研究成果提交给国际同行评审的期刊，包括该部门编辑的《牛津发展研究》杂志以训练其研究素养和扩大学术影响力。④团队支持。博士生项目制培养由专门的课程主任、博士研究主任负责，可以为学生提供各种咨询和支持。⑤学术资源。牛津大学社会科学图书馆是英国最大的独立社会科学图书馆，特别是拥有丰富的非洲、亚洲和拉丁美洲的有关资料，这为大联盟 DTP 的相关研究和卓越人才培养提供了重要支撑。

（二）英国博士生项目制培养模式的局限性

英国 DTP 等中心基于项目制的博士生培养模式，对于打破学科和组织壁垒，培养能解决复杂综合性问题的拔尖创新人才进行了有益探索。但需要注意的是，英国博士生项目制培养仍存在诸多局限，我们需要对此保持审慎与反思。

1. 实施项目制培养的博士生教育规模偏小。从 2017 年到 2023 年，大联盟 DTP 每年在合作高校的 23 个培养方向仅提供 35 个左右的项目制博士生招生计划。当然，这与该培养模式以项目为载体的特点有关。项目的核心内涵即在一定时间和资源条件的限制下，通过建构一种特定的临时性组织形式以完成某一任务，资源的有限性意味着项目制往往是在小规模的情况下才能体现其高效率的优势。

2. 博士生项目制培养加剧了培养机构间的竞争。ESRC 排除了相当一部分大学参与到 DTP 等博士生协同培养中心，这已经导致这些院校在发展中处于劣势地位。而对于那些参与到 DTP 等组织中的高校来说，伴随着博士生项目制培养，在具体的资源分配中又表现出对不同院校间及同一院校不同部门间的高度选择性，这就加剧了大学之间和大学内部的部门竞争。这种竞争无疑会限制相关大学之间以及 DTP 和非 DTP 机构之间的合作。

3. 项目资源难以实现高效整合。英国博士生项目制是基于多机构联盟的培养模式，这就要求各机构之间要协调资源的分配与使用。在这种情况下，不同机构因所处地理位置不同所带来的沟通障碍以及经济问题所引发的机构间紧张关系，都将在一定程度上导致项目资源难以实现高效整合。

4. 项目运行管理的过度僵化。DTP 项目运行的相关工作人员表示, ESRC 和 DTP 之间的关系有时很难处理。DTP 的运行往往依托 ESRC 的过度监管和官僚主义的框架, ESRC 将过于僵化的博士教育管理模式强加于 DTP 项目中。即 DTP 项目的运作往往受到来自 ESRC 过于僵化的管理模式的影响。

四、英国博士生项目制培养对我国的启示

重视博士教育的项目化治理是英国博士生项目制培养对我国的总体性启示。博士生项目制培养, 不仅是人才培养模式改革的重要抓手, 也能为国家对博士招生计划资源的宏观调控提供一种有效工具。同时, 其打破纵向层级安排和横向区域安排而将各种要素资源加以重新组合的体制特点, 能为跨学科、跨组织、跨机构联合培养博士生提供更坚实的载体, 顺应了新时期我国科教融汇、协同创新的新导向。因此, 新时期我国博士生教育改革应重视博士生教育项目化治理。

(一) 面向国家重大战略领域设置博士教育专项

当前, 高精尖缺复合型人才培养的规模和质量不能很好地支撑国家战略需求, 是我国研究生教育面临的主要矛盾。借鉴英国博士生项目培养的经验, 依托国家重大战略需求设置博士教育专项, 推进项目制博士生培养, 是面向国家需求加快高精尖缺复合型人才培养的战略选择。

1. 在项目的设置上, 跳出学科“窠臼”, 瞄准国民经济和社会发展各主要领域的重大、核心、关键科技问题设置博士教育专项。如在新一代信息技术、新能源、新材料、智能及高端装备制造、绿色环保、航空航天等关系国家安全和长远发展、体现国家战略意图的重大科技领域设置博士教育专项, 培养高精尖缺人才。

2. 在项目的组织上, 由政府或各学科研究委员会负责组织, 在招标环节采用高校、科研部门和产业部门三方联合统筹的方式, 积极探索面向社会主义市场经济条件的新型博士教育体制, 以更好地支撑科技创新和人才培养。此外, 要强化企业和科研院所博士教育中的重要作用, 实现高校教师、博士生与科学家、企业专家的共生共赢。

3. 在招生方面, 运用项目手段实现博士指标的定向分配, 在重大领域的关键科研项目上投放指标。配套的举措还包括在重大科研项目经费中除直接经费、间接经费, 探索增加人才培养专项经费, 并在基金条例等政策文件中明确规定用于博士生培养的经费比例, 切实保障重大科研项目中有足额经费用于博士生培养。

4. 在培养过程中, 切实将博士生教育和国家重大关键领域的科学研究融合起来。我国当前把项目和科研经费作为博士招生名额分配的依据, 主要发力点在招生环节, 但尚未与培养环节一体化。博士教育项目制的落实关键在于将项目制贯穿于博士教育始终, 实现招生、培养、就业三个环节的一体化, 即按项目招生、依托项目培养、在项目中就业。

(二) 打破学科和组织壁垒实施博士生协同式培养

多方协同育人是新时期博士生教育培养拔尖创新人才的重要途径。当前, 我国博士生培养单位和非学术组织之间、研究者和研究成果的终端用户之间、研究者之间缺乏紧密联系, 以学科为基础的组织体制固化, 导致科学研究封闭、分散、低效, 博士生包括可迁移能力在内的创新能力不足, 不能很好地适应多样化就业市场的需求, 不能满足创新驱动国家战略的人才需要。因此, 打破学科和组织壁垒实施博士生协同培养, 这是当前我国博士生教育整体上亟待解决的问题。从英国的经验来看, 促

进科教融合、产教融合，打破学科和组织藩篱，是博士生项目制培养的典型特征和必然要求。也就是说，基于跨学科、多主体协同育人是落实博士生项目制培养的关键。

打破培养资源的纵向层级性配置和人才培养的横向学科、组织局限，首先需要由政府、研究会、基金会等根据科学研究和社会实际需求牵头设置博士教育专项，并组建功能定向的博士生协同培养中心、跨学科研究中心等组织模式，这些组织模式与现有的以学科为基础的院系设置不同，依托国家重大科技项目和工程，能把不同学科、不同领域、不同机构的研究人员整合在一起，能打破单一学科或组织内人才培养和科学研究封闭、低效的格局。虽然这类组织也需要依托于某一高校，但具体的项目设置、博士招生、培养、项目研究等都应该多主体协同治理的过程。除平台建设外，配套制度如不同主体的责任划分和利益分配等也是必须的。同时，具体到大学教授个体，除了基于满足自身“闲逸好奇”进行科学探索以外，也要重视基于国家社会发展的重大需求，联合产业、行业进行应用性研究，如以专注于攻克某个跨学科、跨行业的科研前沿难题为基础，以校企联合科研项目为载体，在联合攻关解决科研难题的过程中培养学术精英人才，并进一步促进科研成果转化。总之，从单一培养主体向跨组织、跨领域多元主体转变，政府、高校、市场等共同参与、协同育人，是实施博士生项目制培养的关键路径，也是新时期促进拔尖创新人才培养、推动科学研究实现创新与突破、应对新形势与新挑战的重要方式。

（三）项目制培养中博士生创新能力的评价范式需要由同行走向跨界

在知识经济中，知识的工具性价值变得至关重要，知识的效用蕴藏于应用而非深度之中。因此英国项目驱动的博士生培养中，人才培养和知识生产具有双重目的，既要实现其科学价值，也要证明人才和知识对政治、经济、社会等领域的应用和贡献。此外，项目制博士生培养对高校外部的资源更加依赖。鉴于此，高校和学科外部主体越来越关注博士生培养质量与经济社会发展的适配性。

这就意味着项目制博士生培养中，对博士生创新能力的评价不应仅局限于学科同行内部的评价，而应该转向跨界评价的范式。一是博士生培养质量的评价主体需要由单一走向多元。项目制博士生培养中，社会弥散和协同创新是重要特点，政府、企业及其他社会组织的加入使得知识生产主体愈发多元，不同的知识生产主体对博士生创新能力培养的要求不同，这就要求博士生创新能力评价不能局限于高校与学科内部，还需纳入高校与学科外部的评价。二是博士生培养质量的评价内容需要全面化。传统上，期刊论文、学位论文以及获得的专利以及学术奖项主导着博士生创新能力评价的基本走向。项目制培养中博士生创新能力结构和评价内容则需应因变化，既要关注学科知识的创新与增长，还要突出创新能力的实践价值及解决社会问题的现实意义。

引自《中国高教研究》2023年第9期 p80-87

【教学方法】

一堂好课的六大标准

一、好课的标准是动态发展的

从学习内容来看，一节好课，应该是基于课程标准和教材内容、符合学生实际情况的课。从学习结果来看，一节好课，学生除了收获学科知识和技能，更要在学科思想方法上、迁移所学创造性地解决问题的思路和方法上有所进步，也就是人们常说的在“学会”和“会学”上有所进步。从学习过

程来看，一节好课，如果是教师讲授，基本要求是内容清晰、有条理，表达逻辑严密，情感积极投入，能吸引学生、感染学生；但是，更好的是学生要独立或者合作完成具体的任务，学生是主动学习者，有分析预测、设计方案、动手实践、评价、质疑、表达观点等行为，有一定的思维容量，并可以进一步发展高阶思维能力。从学习感受来看，一节好课，是学生听了还想听、不愿意下课后。学生往往经历了困难，解决了问题，完成了任务，成功的喜悦才会更强烈。所以，好课的重要标准是看学生的收获，收获了什么、收获了多少、有多少学生有收获。学习真正发生了，学生有实际获得的课，就是好课。

好课的标准是动态发展的。随着时代的发展，学科教育的目标从基础知识和基本技能发展到三维目标，再发展到学科核心素养，发生了很大的变化，好课的标准也就随之变化了。曾经，很多老师认为讲清楚、有逻辑就是好课，却忽视了学生有没有学会、是否理解了、是否会应用等问题。在那个“学好数理化，走遍天下都不怕”的年代，记住了就可以。而现在，能举一反三都无法适应社会和时代的要求了。培养社会主义的建设者和接班人，每个学科都要有贡献。学科核心素养是学科教育对全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，发展素质教育的独特贡献，是学科育人价值的集中体现，是学生通过学科学习而逐步形成的关键能力、必备品格与价值观念。好课要以学科知识为载体，发展学生的批判性思维、创新能力、合作能力、沟通交流能力等。

二、好课的着眼点是发展学生面向未来的素养

教育要面向学生的未来，而不是我们的过去。教师用已有经验上课，但着眼点应该是学生的未来。在经济全球化、科技迅猛发展、文化多元交流的时代，跨界创新成为未来世界的特征。因此，现在学生在获得学科关键能力的基础上，更加需要全球胜任力、数字读写能力等跨学科能力，更加需要懂得理解和尊重、具备坚毅的性格、敢于承担责任、在困境中能够积极努力想办法、能够不断地创造新价值。这些素养的获得不能靠学生倾听，也不能靠增加新的学科来实现，因为既没有课时，也没有这样的课程。这就要求必须让学生在现有的学科学习中，特别是国家课程的学习过程中获得这些素养。强调让学生学会学习，就是要深化学生对学习本身的认识和理解，使学生拥有自己的学习策略，能够调控自己的学习，特别是有体悟、善于反思地学习，并根据学习诊断和反馈改进自己的学习能力。

三、怎样的好课才能超越今天面向未来？

在课堂观察中我发现，目前，还有不少课堂以讲解为主，很多学生的学习是被动的、机械的，学习动机不强、学习目标不明确、课堂参与度不高，越是高年级学生表现得越明显。从学习的结果来看，学生对学科本质缺乏理解，也不能迁移应用，属于浅层学习、无意义理解的学习。从书本上找答案、听老师正确解析、看视频直观感受，都是获取信息的学习，而面向未来的好课，应该是生成新信息、形成新思路、触动心灵的学习。好课的标准在发展，教师要特别关注以下两点。

首先，让学生有自主实践的机会。学生只有在活动中才能积累活动经验，因此，应多给学生获取直接经验和体悟的“做中学”“议中学”“言语活动中学”的机会。例如：在探究式学习中，学生通过发现与提出问题、猜想与假设、设计方案与计划、进行实验与收集证据、分析与论证、评估与交流等一系列任务的完成获得相应能力。再如：教师引导学生通过陌生知识的“现场学习”来解决问题，

这就要求教师在备课时增加视角，从学科思想方法的角度思考教学内容：每个单元的核心概念（知识）是什么？概念的内涵是什么？意义和价值是什么？背后的思考是什么？概念和其他概念之间关联的逻辑是什么？需要什么类型的学习实践？

其次，让学生有学以致用的机会。要根据不同内容的特点、学习目标，提供多样化的学习方式供学生选择。学以致用是一种重要的策略，关注应用性实践，需要给学生面向真实情境的学以致用的机会，将方案和创意实现并表现出来。学以致用需关注三个转向，即：学习的内容从孤立、有限，转向学科内主题间和跨学科的关联；学习的方式从倾听、记忆和模仿练习，转向动脑想、动手做、动嘴说、动笔写；学习的结果从掌握技能技巧、解题的套路，转向获得方法、理解本质、构建思路。

在这样的学习中，学生常常会遇到困难，但是解决困难的经历和结果往往可以激发学生学习的动机，使其想象力得到发展，增加了解决问题的视角，增进了彼此的理解，特别是提高了解决复杂的、不确定性、有冲突的真实问题的能力，有利于唤醒每个学生身上隐藏的智慧，使其获得超越学科的面向未来的素养。

四、教师怎样才能保证自己的课一直是好课？

一是教师要永远关注学生是否学会了，而不是自己有没有教到。让学生与情境（任务、真实问题）持续互动，解决问题的过程就是建构新知识、新认识、创生新意义的过程。

发展核心素养的学习具有综合性、群体性特征，学生的理解和应用是交叉进行的，在理解中应用，才能在应用中理解、建构新的认识，形成新的思路。因此，重要的是学生要有经历和体悟，没有任何人能够替代他们。二是教师要不断学习，在实践和反思中不断改进自己的教学，学会专业化的学习设计，让更多的学生主动参与到学习中，边思考边讨论，边实践边解决，以此帮助学生“学会”。教师要把学生的成功放在更长的时间轴上来考量，这也是对教育目的和教学价值的追问。

五、好课需要好的学习设计和实施

一是要有好的情境素材。将学习内容和真实生活关联起来，能造成认知冲突，挑战学生的认识角度。凡是针对学生认识障碍、需要理清认识思路的素材都是好的素材。二是要有好的驱动任务。教师要能够设计出有价值的学习任务——为什么？怎么办？思路性、关系性的任务是好的任务。三是要有好的学习活动。思考、研讨、探究，概括、分析、解释，预测、设计、评价，建构模型等，凡是有利于学生主动、深度参与课堂的活动都是好的学习活动。四是要有好的教师行为。连续追问、证据反驳、思路外显、教练指导、搭设支架、引导启发、对认识方式评价、模型化，这些行为有利于学生深度参与学习，有利于兼顾学生的个性差异和发展需求，是好的教师行为。因此，好课可能没有绝对的标准，但是有基本要求。学生被触动、被激发，深度学习发生了，学生的成长有增值，就是好课。好课是有爱心、有责任、有智慧的课，是教师以实践者和研究者的双重身份，在每一天、每一年的教学实践探索中，在体验、感悟、改进中创造出来的。

六、教研共同体可以帮助教师上好课

分析当前课堂教学现状，还存在一些需要解决的问题，包括教学目标虚化泛化、教学方式表面化、教学活动缺少层级性、师生和生生之间缺少深度对话、教师缺少引导追问和模型化等。这些问题都难以通过教师个体的努力来改进，但可以通过校内或校际的教研共同体务实、系统地改进教学来

实现。教研共同体是一个专业的学习共同体、实践共同体，是以教学实践性问题的解决为导向，强调教师彼此深度互动、教与研交替进行、教师教学能力不断提升的学习团队。教研共同体进行集体性教学改进，在备课时可以从五个要素（目标和内容、素材和情境、问题和任务、活动和指导、反思和改进）对教学设计进行研讨，逐一说明每个要素背后的考量，以及学生在学习时可能的表现。在课后，逐一讨论实际情况，并与预期进行比较，从多个维度来评估学生学习的效果，对教师教、学生学的实际表现进行分析。在这个过程中，特别关注任务与学习目标的契合性，任务的开放度、复杂性，学习活动之间的内在关联，学生高阶能力发展的表现，关注教师在学生问题解决过程中的支架、追问、引导和思路建构等行为。

“课比天大”，这是刚入职时校长对我说的，我一直铭记在心。用爱和责任，上好每一节课，是教师的职责，上的每一节课都是好课，是学生的幸福！

引自 教师教育论坛 2023-10-28 12:30

课堂教学要有结构

一门课程的讲授，是分解到一节课完成的。按照教学计划，每堂课讲什么，讲多少，教师都是心中有数。但是，在讲学实践中，却会出现许多意想不到的情况。有的前松后紧，有的详略失衡，有的虎头蛇尾，当然，也有完成出色的。不过，有一个问题应该引起我们的重视，那就是我们不仅仅要把一门课程的构成科学安排，更要在一堂堂教学中体现，说简单点，课堂教学要有结构。

结构，有实在的结构，也有虚拟的结构。有自然的结构，也有人为的结构。我们平常看到的自然万物，就是自然结构，我们看到的建筑雕塑，就是人为结构。好的结构美轮美奂爽眼爽心。坏的结构丑陋不堪令人恶心。而一堂课的结构却是虚拟的结构，乃教师所为。不过，好的教学结构也会让人赏心悦目，而没有结构的教学却会是一盘散沙。虽说课还是那门课，内容也还是那些内容，但教学效果却会截然不同。由此可见，结构在一堂课的教学当中是非常重要的。

一堂课的结构是管总的，内容结构自然至关重要。不管是理工类抑或语法类，即使是音体美的课程，都是一个严密的知识体系，有一个大的结构存在，这是固有结构。但并不是有了这个教材上的结构就可高枕无忧。很多老师不太注重结构问题，认为从新结构大可不必。所以他们就顺着教材的顺序一讲到底。很多都是讲到哪算到那，讲完算数。殊不知，一个大结构是由无数小结构组成。如何把这些小结构变成一堂课的结构，是一项创造性劳动。必须科学安排，合理布局，在一个教学单元内，把概念表述清楚，把论据来龙去脉摆得一目了然，把重点难点安排妥当，用时间段来框住，使一堂课浑然一体。这样还不够，结构只是一个框架，只有骨架没有血肉结构再美也吓人，只有框架没有装饰再好也是毛坯。所以，会讲课的老师就是一个包装师，他会根据不同的对象不同的结构进行装饰。因此，增补一些前沿的科学进展内容，或介绍一个与内容相关的科学家，或讲述一个生动鲜活的案例，或指出一个有待进入的学术空间，都将使这堂课的结构光彩夺目。

一堂课的形式结构也很重要。课堂教学的内容可能不变，但课堂教学的形式是一定要变的。虽说内容决定形式，但形式也可影响内容。因此，形式结构更具个性色彩，更具私有意义。结构私有，说的就是形式结构。一个人的私有化的东西越多越好。所以，不同的老师在三尺杏坛上风格是完全不同

的。这取决于他所创造的形式结构不同。课堂教学的形式看起来很简单，就是老师在那里说、板书、提问、解答，或运用多媒体教学，学生则在下面听、作笔记、回答问题、或作其他的事。但由于课程内容有思想，有知识，有疑难，是一种智慧游戏。实际情况千变万化，有好的形式，教室里的氛围轻松和谐，老师可以眉飞色舞，学生可以如沐春风。反之，讲课的喉干舌枯身心疲惫，听课的东倒西歪味同嚼蜡。目前状况是后者多于前者。这是因为，很多老师由于出现职业疲劳，已失去以往的激情，不太讲究教学的艺术形式，更谈不上精心营造，经营教学。而受扩招的影响，九零后的学生不太会主动学习，整个教室里讲课的辛苦，听课的也辛苦。事实上，教学是智慧的博弈，是形式的比拼，出新是稳操胜券的法宝。而形式是没有规律可循的，只能因人而宜因时制宜，幻想一劳永逸的形式没有。不过，谁能创造出独有特色的教学形式，谁就能笑傲讲坛。

一堂课是由师生共同完成的，结构中要有学生参与的内容。在一堂课中，老师是教的主体，学生是学的主体，两者合起来教学相长。有的老师在构思教学时，考虑得多的是如何开头如何进入如何板书如何提问如何有条不紊，都是从教师这一维着想的。虽说驾轻就熟，但却不能如鱼得水。是因为没有为学生一方着想。只有一方的主动，没有另一半的主动，教学气氛不会活跃。困难在于，大学老师与学生虽然在一个教室里，但彼此都很陌生。学生不了解老师，老师更不了解学生。学生不知道老师何姓，老师不知道学生何名。由于学生多，老师对他们的情况知之甚少。不了解情况，就不能针对实际对症下药。学生那一维缺位便在情理之中。自然，也有人考虑到学生的在场，有过为他们的设计。但令人意想不到的是学生根本不配合，站起来回答要末一声不吭要末懒洋洋毫不在乎或敷衍了事，让老师哭笑不得。久而久之，就不再理会学生，只顾自己讲。很显然，这样的教学是有毛病的，是没有质量可言的。分析这种状况，表面看是学生的原因，其实还是老师的原因。一个优秀的老师上一堂高水平的课，衡量标准不是老师讲得如何好，而是看学生学得怎么样。真正的教学不是为老师着想的，而是为学生着想的。所以，在教学过程中，老师要充分考虑学生的需求，设计教学结构要从学生出发。他们需要什么，喜欢什么，要掌握什么，都要胸有成竹。尤其要设计出能因其共鸣的，能产生共震的东西。大学生的课堂参与，不仅仅是看有多少人与你交流，中学阶段的简单回答式的那种课堂互动并不是最好的。大学课堂的互动，更多的是思想的互动，他们有没有自己的思考，有没有求解的欲望，有没有钻研的冲动，有没有创造的激情，这是高级的内在互动。一堂课要是把学术的学习积极性调动起来，使他们变被动为主动，那才是真正的成功。

一堂课的结构重要，但其功夫却在备课。教师上课，为的是学生学懂弄通。为此而使尽浑身解数。大学的课堂教学，既是知识的教学，也是思想的传道，还是学术的传播。讲好一堂课不容易，堂堂讲好更是难上加难。有的老师课讲得好，或许会有人说他们聪明口头表达能力强，有的老师课讲得一般化，或许有人说他口头功夫差，茶壶里有饺子倒不出。这种现象是有的。如今衡量教学结构好不好，并不是谁会讲谁的教学结构就好，有嚼头的课一样受人喜欢。但有一点是公认的，备课是一个重要环节。谁备课下了功夫，效果是不一样的。有的人就一本书教一本书，教案几十年一贯制，而有的人博采众长集思广益，不断更新，两者差别很大。没有智慧勤劳和汗水的付出，就不课能有精彩的教学。做好课堂以外的事，是教学成功的关键所在。

教学设计要做到的五个度

目前，新一届的青教赛正在各个学校如火如荼的进行着，很多学校和教师来咨询相关的问题，对于如何设计一堂好课仍然囿于自己的认知中，很难有所突破。实际上，虽然是青教赛，但是比赛的水平也已经很高了，仔细观察每界的国赛获奖选手，其教龄也都至少在五年以上，所以青教赛比的不仅仅是基本功，重点还在教学设计上。

一堂二十分钟的课，对有的人来说很漫长，需要想法设法来填满，而对有的人来说却是特别短，忍痛割爱的舍弃一些精彩的内容，作为评委也是这样的，有的课感觉没有听够就结束了，而有的课感觉特别漫长。这其中最为关键的因素是教学设计的框架、结构，另外还要做到五个度。

一是精度，也就是要对所讲授的知识融会贯通，能够从学习者的视角将知识讲清楚，而不是仅仅按照课本上的内容和体系进行传授，纯粹理论性的知识是无法直接传递到别人大脑中的，所以需要教师将所讲授的知识进行逐层的分解，解构，然后再从学习者的视角去组织内容，并能够用类比等方法让他理解消化，这里可以参考“费曼学习法”，即将所教授的内容讲给一个12岁的孩子听，如果他能听明白，则说明教授者真正理解了，这里的关键点在于使用非专业术语来讲授，孩子才能听懂，大家可以这个标准来磨炼自己的课。

二是深度，目前很多大学课堂出现了知识浅层化的特点，实际上是教师为了迎合一部分学生，甚至有的学生说：不用担心不及格，因为工程认证要求达成度，老师不会出难题。还有一些文科的课程变成了娱乐化、段子化，这都是非常可悲的事情。这里的深度不仅仅是知识的深度，还包括思想的深度，需要从学科的思想、人文的思想等方面进行深入挖掘，从而达到启智润心的作用。

三是广度，知识在人脑中是以语意网络的形式存储，现在流行的知识图谱实际上也就是语意网络的思想，知识的广度可以进一步促进认知，同时可以给人带来更多的见识，也更利于未来的远迁移，广度对教师的要求很高，需要教师有丰富的知识储备量，才能给予学生更多的知识拓展。

四是高度，教学设计首先需要解决的是学习的意义问题，也就是这个知识与我有什么关系，对我重要吗？有意义吗？所以我们如何解读这个知识的意义决定了其高度，有的教师只会教授知识本身，而不知它是怎么来的，也不知道有什么用，不知道用在哪儿，也不知道谁需要它，可能只知道对学生考试、找工作的意义，而不知道它对于国家、社会、人民的意义，有高度的意义感引领才不会让学生囿于现在，而不知未来。

五是温度，温度也就是情感，人是感情动物，情感可以促进认知，心理学有句名言：“无情感不认知”，冷冰冰的知识是高度概括化、抽象化的理性知识，知识背后的故事、案例、人物、文化都是与知识紧密结合的，我们常说教学是艺术，因为艺术能激发情感，而情感能促进认知，所以教学艺术更多的能够给知识带来温度。

教学不仅仅是教书本上的知识，而是需要设计的，教学设计需要解决的是如何在有限的时间内给予学生最大的收获，既要有专业的精度、思想的深度、认知的广度，还要有人性的温度、人生的高度。

【教学研究】

教师视角与学生视角相结合情境下的教学方法改革探究

李明明

山东财经大学金融学院

摘要: 如何让学生参与教学活动、提升教学效果成为教学改革中的一个重要议题。笔者创新性地提出了将围绕知识讲授的教师视角与学生视角相结合的新的研究方法,以实现启发式教学的目的。本文具体介绍了这一教学改革方案的目标、内容以及具体方案设计,最后介绍了该方案的实施效果。从结果上看,将两大视角相结合有利于更好地实现启发式教学,提升教学质量与效果,对教案、教材等内容的提升亦有启发意义。

关键词: 教师视角;学生视角;教学方法改革;

基金资助: 教育部产学研项目“《金融计量 Stata 软件与应用》课程内容与课程体系改革研究”(202101251002);

教育部人文社科基金青年项目“外资评级机构引进对评级质量的影响机制与效果检验研究”(22YJC790059);

引自《科技风》2023年(32卷)p118-120

课程思政融入中医诊断学理论与实践结合教学方法初探

钱国强 徐小英 许英 姜心禅 邓向亮 龙宇 郭添枫 赵昌林

广东药科大学中医学院

摘要: 开展课程思政是各高校学科教育的必然要求,是实现全过程、全方位育人的必然选择。中医诊断学是中医基础课和临床各科之间的一门桥梁课程,具有课程内容多、知识点广泛、实践性强的特点。在教学过程中,需要理论教学与实践教学两手抓。文章探讨了如何在中医诊断学的理论、实践教学过程中,融入课程思政教育,提高学生的综合素质,培养学生的医德医风,引导学生做新时代的好青年。为全面推进课程思政,实现新时代立德树人的要求提供思路与借鉴。

关键词: 课程思政;中医诊断学;教学改革;

基金资助: 广东药科大学校级线上线下混合式建设项目 广药大教 2020[6]号;广东药科大学本科教学质量与教学改革工程校级立项项目广药大 2021[91]号;广东药科大学校级课程思政立项建设项目 广药大教 2021[8]号

引自《中国中医药现代远程教育》2023年第21期第20卷p24-27

参与式教学方法在局部解剖学理论课教学中的应用题录

陈春花¹ 刘平² 陶昶煜¹ 方璇¹ 张艳¹ 南燕¹ 张卫光¹

1. 北京大学基础医学院人体解剖与组织胚胎学系 2. 北京大学第三医院运动医学研究所

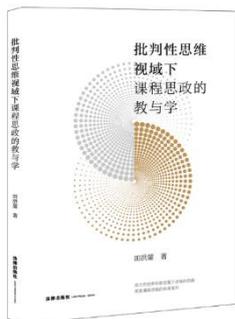
摘要: 参与式教学方法以学生为主体、以教师为主导,学生从被动地接受知识转变为主动去获取知识,有利于培养学生的综合能力。器官系统整合课程中各个系统讲授的解剖学知识与局部解剖学的授课内容会出现交叉和重复,因此在局部解剖学理论课的教学中,经师生共同备课,通过学生参与式教学将重复的知识点在课堂上呈现。本研究阐述了学生参与式教学在北京大学医学部 2019 级八年制临床医学专业 80 名学生局部解剖学理论课教学中的设计和实施过程,通过课后学生访谈(10 人)和问卷调查(67 人)评价教学效果。访谈结果显示,有 9 名学生认为该教学方法提升了学习兴趣、促进了师生交流、锻炼了协作能力和表达能力,提高了学习效果。65 名(97.0%)学生认为该教学方法使其对解剖学的认知得到了明显的提升;40 名(59.7%)学生认为该教学方法提升了其对临床知识的融会贯通和自主学习能力,特别有助于培养团队合作的精神。本研究表明参与式教学方法在局部解剖学理论课教学中应用效果良好,并得到了学生的认可。

关键词: 解剖学,局部;整合课程;参与式教学;

基金资助: 2022 年度北京大学医学部教育教学研究课题(2022YB20);

引自《中华医学教育杂志》2023年(43卷)第10期p57-62

【好书推荐】



课程思政的本质是要求教师在传授知识的同时完成对学生观念的培养和塑造，《批判性思维视域下课程思政的教与学》作者基于观念培养和塑造属于思维范畴，提出“观念、判断、推理”三要素思维模型，并依据“三要素思维模型”，围绕具体的教学片段详细介绍了含有思政元素的教学设计是如何创设教学场景和提供证据证明观念成立的前提下，妥善处理知识传递和观念培养的关系外。更为难得的是，本书还为教学设计中的“教”和“学”提供了完整的评价指标，进而使得难以测量的、含有思政元素的教学过程能够可视化、可评估。

估。

内容包括：第一章课程思政及其主要的问题是什么？第二章批判性思维视域下课程思政的原理分析；第三章批判性思维视域下课程思政的教学设计；第四章 批判性思维应用于课程思政教学带来的思考；参考文献和后记。

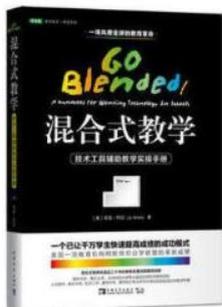
田洪鏊 著出版社：法律出版社 2021 年



《高校教师应该知道的 120 个教学问题》（修订第二版）将国际上先进的高校教学经验整理成 120 个教学问题，一方面把先进的教学理念转化为富有成效的教学实践，提供了一系列的实施方法和操作技巧；另一方面也从高校教师须知的教学基本常识、教学活动的准备、教学的系统化过程、如何面对不同形式的课堂以及教学评价等诸多方面，为读者全面详细地提供了富有操作性的教学策略和技巧。本书全面涵盖了高校教师教学过程中会遇到的各种教学问题，从实际教学工作出发，具有很强的实践指导性，能够给教师开展教学工作提供比较完善的考虑和操作框架，具有重要的参考价值。

内容包括：第 1 章高校教师须知：高校教学的成功要素、了解你的学生、教师的角色、教学伦理标准；第 2 章教学准备活动：准备教学计划、选择教学内容、挑选指导助教、善用教学媒体；第 3 章教学基本技巧：教学导入阶段、学生激励策略、调整教学步调、课堂的回顾与总结、帮助问题学生；第 4 章课堂教学技巧：讲授课教学法、讨论课教学法、小组教学法；第 5 章教学评价：学业评价方法、实施学业评价、教师评价。

作者：邢磊 北京大学出版社出版时间：2020 年 12 月



在传统教育中，一块黑板、三尺讲台、一位老师、几十位学生就组成了课堂的全部。教师讲课，学生记笔记，这几乎是所有传统教育模式的常态。教师成为了课堂的中心，而学生成为被动的受者，这种传统的教学模式已经无法满足学生的个性化学习需求，也不符合教育技术快速更新的趋势。在技术工具的辅助下，慕课、微课、翻转课堂、虚拟课堂等线上学习方式不断涌现，混合式教学成为大势所趋。《混合式教学：技术工具辅助教学实操手册》涵盖了混合式教学在学校中实施的每一步，结合准备阶段、实施规划阶段与展阶段，从学生、教师、学校领导、技术人员等多个视角，详尽地阐述了混合式教学中的每一个问题及解决方案。

主要内容 前言：我们是如何成功的；引言：教学技术工具拥有提高学生成绩的强劲力量；第一部分如何准备混合式教学：第 1 章学习本身比技术工具更重要；第 2 章十大准则告诉你：学校准备好了吗；第 3 章组建一支团队，并赢得各方支持；第 4 章掌握混合式教学模式的学习曲线，做好准备；第二部分如何规划混合式教学；第 5 章选好模式，开始试点；第 6 章三个准则，教你挑选混合式教学技术工具；第 7 章学生数据的妙用；第 8 章设计高效学习的教室环境；第 9 章构建强大的网络设施；第三部分如何开展混合式教学；第 10 章开展有效培训；第 11 章教师和课堂都

需要做好充足的准备；第12章用教学课程支持混合式教学；第13章让你的课堂和学生走向成功；第14章在错误中不断进步；结语混合式教学让师生共同成长；附录1混合式教学分析员的工作职责；附录2混合式教学助教的工作职责；附录3创新性学习负责人的工作职责；附录4混合式教学试点协议样本；附录5项目计划样本；附录6火箭飞船课程评价说明；附录7教师自评：混合式教学准备情况；附录8年终教师调查问题清单；附录9学生混合式学习教室平面图样本；附录10K-2年级混合式教学周计划表样本；附录113-5年级混合式教学周计划表样本；附录12混合式教学课堂教案

作者：【美】莉兹·阿尼 中国青年出版社 2017年7月