

CERI

长江教育研究院

Changjiang Education Research Institute

教育智库
Thinktanks

2025年01月刊

总第77期

P01 卷首语：

周洪宇：站在人类历史拐点探求全球教育治理之道

目录 Contents

卷首语

- 01 站在人类历史拐点探求全球教育治理之道 周洪宇

专题聚焦：教育强国建设的多元路径

- 09 统筹推进教育科技人才体制机制一体改革的政策导向
张 力
- 11 职业教育在建设教育强国中的发展方向 曾天山 徐 晔
- 30 共同迈向可持续发展的全球教师未来 张民选
- 32 系统跃升：高等教育战略引领能力的理论价值与生成路径
高书国

专题研究：教育创新与实践探索

- 47 新质生产力视域下拔尖创新人才培养的内生逻辑、规格要求与重要路径
申国昌 贺鹏丽
- 58 协同共育时代新人：家校合作的“边界”“失界”与“立界”
蒲 蕊 屠雨婷 常 波
- 71 数字化赋能乡村科学教育：重点、难点及推进策略
付卫东 汪 琪



欢迎与我们互动

目录 Contents

国际视野

- 85 国外教育智库前沿问题研究摘编 方 晶 蔡浩天

院内动态

- 95 长江教育研究院召开 2024 年年会
- 97 周洪宇院长应邀出席上海市陶行知研究协会 2024 年学术年会并作主旨报告
- 100 天津师范大学举办第二届京津冀基础教育论坛暨第四届天津·长江教育论坛
- 109 周洪宇院长受邀参加“从传承到拓新：登州文会馆 160 周年纪念”学术座谈会



欢迎与我们互动

站在人类历史拐点探求全球教育治理之道

来源 | 《教育国际交流》2025 年 01 期



周洪宇

第十三届全国人大常委会委员
中国教育学会副会长
长江教育研究院院长
华中师大国家教育治理研究院院长

当我们把目光做一个转向聚焦，跳出教育纵观世界，我们便会惊奇地发现，第四次工业革命的车轮驱动着全球化、新工业化、生态化、信息化、智能化和数据化时代滚滚向前，势不可挡。它将给人类社会带来前所未有的系统而深刻的变革，对教育发展变革尤其

是教育治理也带来了前所未有的冲击与挑战。这无疑成为人们开启下一个时代教育起点的窗口，并促使教育的变革与发展也随之进入到关键的拐点。这是全球教育治理以及中国国家教育治理必须建立的宏观视野。

一、人类发展的历史拐点与教育十字路口

在人类社会发展的历史长河中，技术革新和传播持续推动人类创造新的世界。从农耕时代到工业时代再到信息时代，人类历史不断从一个阶段迈向另一个阶段。未来，人类将走向何方？还可以走多远？

进入 21 世纪，大数据、人工智能、云计算等前沿技术不断取得突破，推动科技飞速发展，新技术、新业态、新产业层出不穷。这些因素促使第四次工业革命汹涌而至，这是一场更大范围、更深层次的科技革命和产业变革，即将深刻改变人类社会的发展进程。“第四次工业革命论”首倡者、世界经济论坛主席克劳斯·施瓦布的《第四次工业革命》一书认为，这场革命正以前所未有的态势向我们席卷而来，它发展速度之快、范围之广、程度之深丝毫不逊于前三次工业革命。第四次工业革命的核心是智能化与数据化，它将数字技术、物理技术、生物技术有机融合在一起，即通过技术融合消除数字世界、物理世界和生物世界之间的界限，从而迸发出强大的力量，对我们的经济和社会产生深刻影响。可植入技术、数字化身份、物联网、3D 打印、无人驾驶、人工智能、机器人、区块链、大数据、纳米技术、生物技术、材料科学、能源储存、量子计算等技术变革同步进行，融合形成一个高度灵活、人性化、数字化的产品生产与服务模式。与前三次工业革命不同，本次革命呈现出指数级而非线性的发展速度。原因在于我们当前生活在一个万物互联的世界，而且新技术也在不断催生更新更强大的技术。这是一场深刻的系统性变革，它不

仅从根本上改变了我们的生活、工作以及相互之间的关系，更改变了整个社会和我们身份。

这些变革让各国、各类组织、人与人之间的利益和命运紧密相连、深度交融，而认识和理解这次革命需要跨界思维。这次革命在推动生产力水平提高、物质丰富的同时，也将从速度、深度、广度上给个人以及经济、政治、社会和文化的发展带来新的冲击和变化、机遇与挑战。然而，世界经济新旧动能转换尚未完成，南北失衡等深层次、结构性问题还未消除。地缘政治冲突此起彼伏，保护主义和单边主义愈演愈烈。这些问题与第四次工业革命带来的冲击合流，将成为影响世界和平与发展的不稳定因素。这正是我们今天所处的时代所面临的人类历史发展的拐点。

放眼全球，人类正面临百年未有之大变局。第四次工业革命来临之际，我们不仅需要反思我们的经济、社会和政治体制，还需要反思我们的教育是否能够适应并引领人类积极拥抱变革？教育这把钥匙能否打开一扇可以让我们看到希望和未来的思考之门？如果基于工业化的现代教育基础没有作出深刻改变，那么所有的改革都只不过是触动问题本质的外部改良方案。这才是当前教育问题的根本症结之所在。正是在这里，我们看到了教育发展十字路口的分水岭，也正是这一转向，我们看到了一扇开启新时代教育与教育治理的大门。

二、全球化新文明时代的教育治理

如果说告别工业化社会，迎接第四次工业革命的新文明时代是人类走出当前困境的大势所趋，那么，正在蓬勃发展的全球治理、国家治理大潮，又给教育改革发展和教育治理带来了新的动力，进一步推动了教育治理及全球教育治理的兴起。

21 世纪，随着全球化、区域一体化进程的持续发展，人类日益

成为一个命运共同体。以人工智能、数据化等深度融合为标志的第四次工业革命让这种趋势日益加速。人工智能及相关技术带来的安全和治理挑战是需要全人类共同面对的问题。同时，人类面临许多领域的问题都具有全球性，如核威胁、气候、环境、卫生、恐怖主义、极端宗教主义、全球数据治理等，这些问题一旦爆发，各国很难独善其身。各国需要具备全球视野，协同合作，共同解决这些问题。全球治理是国际体系中以主权国家为核心的各个行为体的共同合作，通过正式制度和非正式制度安排，协调各自利益和政策，以应对全球化时代人类社会所面对的各种跨国和全球性挑战，并支持各个国家实现国家治理水平提升的活动。从中国的角度看，全球治理与国家治理是当代中国两大战略考量。改革开放中日益发展和崛起的当代中国，引领着世界的发展，经济总量居于世界前列，国际社会赋予中国更多责任与希望。党的二十大明确提出，“中国积极参与全球治理体系改革和建设，践行共商共建共享的全球治理观，坚持真正的多边主义，推进国际关系民主化，推动全球治理朝着更加公正合理的方向发展。”中国积极参与全球治理，不仅表明中国对现有国际体系、国际秩序的认同，有助于澄清当下国际社会对中国的质疑与误解，而且表明当代中国的担当，有助于化解国际社会对中国“参与不足”的指责，还表明当代中国维护人类共同利益，推进人类共同进步的理念与追求，有助于占领道德制高点，赢得国际社会的尊重，引领人类的发展。

教育治理是全球治理的一个重要组成部分，也是国家治理的具体内容之一。全球治理和国家治理的推进势必促进教育治理的发展。第四次工业革命必将深刻改变人类的学习方式和生活方式，更大的挑战也许是人工智能带来的对于“人”的价值的进一步思考。教育和教育治理的理念、规则、方式也不可避免地要受到影响和冲击。世界银行发布的年度旗舰报告《2018年世界发展报告：学习以实现教育的承诺》（World Development Report 2018: Learning to Realize Education's

Promise) 指出, 全球教育面临“学习危机”——上学却没学到知识, 这不仅是浪费发展机遇, 也是对全世界儿童和青少年的巨大不公。造成学习危机的一个重要原因就是低效的教育管理和治理。

近年来, 全球教育治理的理念正在出现新的变化。联合国教科文组织自 20 世纪 70 年代以来, 每间隔一段时间委托一个专家委员会编写一份关于教育的全球报告, 以应对未来的挑战和机遇, 并激发变革。萨赫勒 - 沃克任主席的“教育的未来”国际委员会在 2021 年提交了《一起重新构想我们的未来: 为教育打造新的社会契约》(Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education), 简称《萨赫勒 - 沃克报告》(Sahle-Work Report), 是联合国教科文组织提出的一份具有里程碑意义的最新教育报告。它瞄准 2015 年联合国大会通过的可持续发展目标, 把教育视为实现可持续发展的关键基石。在教育观念上, 该报告延续并拓展了 2015 年《反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?》(Rethinking Education: Towards a Global Common Good) 提出的“教育和知识是全球共同利益”的思想, 倡导把团结协作融入教育的核心价值, 通过重塑教育理论、教育方法、教育内容、教育场所和技术等, 去创造全人类休戚与共、相互依存的和谐未来。报告明确提出, 教育作为一项公共事业和共同利益, 各国要加强研究创新、全球团结与国际合作。伴随着全球一体化进程加速, 全球性教育问题如教育平等、全纳教育、农村教育、女童教育、难民教育、学习危机、全球公民教育等将持续存在且有复杂化的趋势。通讯技术、信息技术和互联网的飞速发展, 也让教育领域的许多问题成为具有全球性特质的难题, 如信息技术背景下的核心素养、信息技术教育、教育与经济同步发展、教育与创新等。这些问题的解决, 客观上要求全球教育治理这一理念、方式及行动在世界各国教育领域发挥越来越重要的作用。它要求世界各国站在全球的高度, 运用现代治理的理论和理念, 以主权国家为主体, 充分运用国际政府组织、国际非政府组织、公民社会等力量, 寻求问

题的最佳解决方案。世界主要国家、国际组织如联合国教科文组织、世界银行、经合组织、联合国儿童基金会、二十国集团、全球教育合作组织等，以及卡内基教学促进基金会、布鲁金斯学会、兰德公司、澳大利亚教育研究委员会等全球知名智库，都是参与全球教育治理的行为主体，它们正通过各种方式介入到全球教育领域的治理过程之中。

三、研究全球教育治理——中国教育学术界的当务之急

第四次工业革命这一全人类共同面临的巨大变革，同样对改革开放不断深化的中国产生影响，也对中国的教育治理提出全方位挑战。对于当今的中国而言，建立现代教育治理体系、完善学校内部治理结构，推进教育治理体系与教育治理能力的现代化，不仅是重要的、必要的，而且是十分紧迫的时代任务。同时，参与全球教育治理亦是中国由教育大国走向教育强国的必由之路。中国在努力实现本国教育现代化的同时，秉持共商共建共享的全球治理观，积极参与全球教育治理，为人类社会贡献中国特色的教育智慧、教育治理方案和力量，既是中国的使命，亦是担当，更是走向教育强国、负责任大国的必然选择。研究国家教育治理及全球教育治理的理论、实践、经验及教训，已成为中国教育学术界的当务之急。

当前，中国社会管理进入一个新阶段——国家治理的阶段，教育领域也不例外。中国实行改革开放的国策，把自身置于世界的开放体系之中，从1978年到2024年已经有40多年对外开放的历史。改革开放推动中国教育取得了举世瞩目的巨大成就，教育同步助力改革开放走向更高水平、更高层次。与此同时，教育也面临着新的更大的机遇与挑战。党的十九大确定了中国发展新的历史方位——中国特色社会主义进入了新时代。新时代的社会主要矛盾发生了变化，教育领域的主要矛盾集中体现为人民对优质教育日益增长的需求与

教育发展的不平衡不充分之间的矛盾。教育作为现代化国家建设的重要内驱力，已成为中国迈向现代化强国的基础性、战略性支撑。在全球化时代，教育开放不仅关系到知识、技术和文化的传播与交流，更直接关乎国家的国际影响力提升。2019年2月，中国颁布了《中国教育现代化2035》和《加快推进教育现代化实施方案（2018—2022年）》，明确提出对内要“加快推进教育现代化、建设教育强国，办好人民满意的教育”，对外则是要开创教育对外开放新格局，“积极参与全球教育治理，深度参与国际教育规则、标准、评价体系的研究制定。推进与国际组织及专业机构的教育交流合作。健全对外教育援助机制。”推进教育现代化、建设教育强国和参与全球教育治理势必对教育治理的理念、体系、制度、内容、方法等提出新的要求。

坚持教育高水平对外开放是我们党和国家一直以来的教育政策。2016年，中共中央办公厅和国务院办公厅联合印发《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》，对教育高水平对外开放工作作出系统性安排。2016年7月，教育部积极响应共建“一带一路”倡议，印发《推进共建“一带一路”教育行动》。2020年6月，《教育部等八部门关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》正式印发，提出加快和扩大教育高水平对外开放，提升我国教育的国际影响力。2023年9月，国务院新闻办公室发布《携手构建人类命运共同体：中国的倡议与行动》白皮书，全面阐述了中国构建人类命运共同体的思想内涵与生动实践，为中国教育高水平对外开放指明了方向。2023年5月，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调，要完善教育对外开放战略策略，统筹做好“引进来”和“走出去”两篇大文章，有效利用世界一流教育资源和创新要素，使我国成为具有强大影响力的世界重要教育中心。2024年7月，党的二十届三中全会强调推动高水平教育对外开放，明确指出了教育开放作为国家战略的重要性。2024年9月习近平总书记在全国教育大会上的重要讲话中明确指出，“正确处理扎根中国大地和借鉴国际经验等重

大关系”“要深入推动教育对外开放，统筹‘引进来’和‘走出去’，不断提升我国教育的国际影响力、竞争力和话语权”“扩大国际学术交流和教育科研合作，积极参与全球教育治理，为推动全球教育事业贡献更多中国力量”。

当代中国拥有一群怀抱着理想、洋溢着激情、时刻关注着中国乃至人类命运、富有社会责任感和历史使命感的学术研究者，其有义务也有责任从事教育治理包括全球教育治理的研究工作。研究原则应是“全球视野，中国本位，问题导向，专业研究”，通过开展全球教育治理研究，“出思想，出人才，出产品，出效益”，真正发挥学术研究者的作用，推动中国的教育改革和发展，推进中国的教育治理体系与治理能力现代化进程，促进全球教育治理理念、结构与体系的变革。



张 力

统筹推进教育科技人才体制机制一体
改革的政策导向

来源 | 《教育国际交流》2025 年 01 期



国家教育咨询委员会秘书长、教育部原教育发展研究中心主任 张 力

当前中国正在深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，到 2035 年将建成教育强国、科技强国、人才强国，这关系本世纪中叶全面建成社会主义现代化强国全局。为此，2022 年中共二十大报告作出新的总体部署，2024 年中共二十届三中全会文件发出全面深化改革新的动员令，明确统筹推进教育科技人才体制机制一体改革的政策导向，具有非常重要的意义。

统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，是在社会主义初级阶段基本国情条件下将人口大国转变为人力资源强国的必然要求。在世界百年未有之大变局加速演进、中国发展进入战略机遇和风险挑战并存的时期，作为世界最大的发展中国家，中国社会主要矛盾构成、产业转型升级模式、能源资源禀赋格局、人口综合红利形态等正在发生新的变化。立足高质量发展和可持续发展大局，必须坚持

科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力，只有统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，才能更好发掘人力资源深度开发巨大潜能，充分彰显中国特色社会主义制度优势，从而为实现新中国百年华诞之际奋斗目标，奠定坚实的人才支持和知识贡献基础。

统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，是始终坚持将全面深化改革作为发展根本动力的客观需要。根据以习近平同志为核心的党中央的决策部署，中国统筹推进“五位一体”总体布局、协调推进“四个全面”战略布局，必须将全面深化改革作为根本动力，特别要准确把握教育、科技、人才各领域改革所具有的内在一致性和相互支撑性，更加重视教育科技人才体制机制一体改革的相关政策整合和措施配套，并同其他领域改革相互协调，从顶层设计到基层实践，分阶段突出重点、分层落实到位，着力破解深层次体制机制障碍、开辟发展新领域新赛道、塑造发展新动能新优势，形成推动高质量发展的倍增效应，把中国制度优势更好转化为国家治理效能。

统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，是以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的基础环节。以中国式现代化全面推进社会主义现代化国家建设，教育、科技、人才是基础性战略性支撑。建设教育、科技、人才强国是复杂的系统工程，要实现系统性跃升和质变，必须坚持系统观念，把握好全局和局部、当前和长远、宏观和微观、特殊和一般、守正和创新等关系，需要创新规划政策和项目工程的研制、施行、监测、评估等模式，促进教育、科技、人才领域的跨系统集成和协同攻关，克服部分地区、部门、机构彼此分离各行其是的状况，积极寻求有效解决新矛盾新问题的思路 and 办法，注重总结可复制可推广的经验，切实增强改革的系统性、整体性、协同性，为全面推进强国建设增添不竭动力，为中华民族复兴伟业不断谱写新篇。

曾天山

职业教育在建设教育强国中的发展方向

来源 | 《教育国际交流》2025 年 01 期



教育部课程教材研究所副所长 曾天山

习近平总书记在 2024 年 9 月召开的全国教育大会上，系统阐释了教育强国的科学内涵和基本路径，首次提出了教育强国的“六大特质”，包括思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力，既体现了世界教育强国的共同特征，也凸显了教育强国的中国特色，引领人才培养方向、关注育人育才、重视技术攻关、服务国计民生、统筹多方力量、彰显大国自信，体现出教育强国建设是全面建成社会主义现代化强国的战略先导，是实现高水平科技自立自强的重要支撑，是促进全体人民共同富裕的有效途径，是推进中国式现代化的基础工程。建设教育强国是一项复杂的系统工程，“六大特质”是一个不可分割的整体。职业教育作为建设教育强国的重要一环，现阶段职业教育赋能教育强国建设更多关注的是办学条件、师资队伍、实训基地等方面，聚焦职业院校

自身发展。在建设教育强国背景下，职业教育发展步入新阶段，不仅要关注职业教育自身的发展状况，更要关注经济社会发展对职业教育的殷切需求；不仅要我国发展战略全局认清职业教育发展的形势，更要放在全球经济发展大局中看待职业教育强国建设；不仅要解决职业教育当下面临的困境，更要着眼于职业教育未来的发展。通盘考虑，层层推进，基于教育强国提出的“六大特质”全面分析职业教育发展的基本内涵、现实状况，能够进一步明确职业教育在建设教育强国中的发展方向。

一、以思政引领力为方向引领

思政引领力是教育强国的最大底色，是党对教育工作全面领导的直接体现，必须以强大的思政引领力引领职业教育发展，确保职业教育德技兼备的人才培养的方向。

（一）职业教育思政引领力的基本内涵

引领力是指基于事物内在力的一种内聚与融合基础之上的指向，并为事物自我发展提供持久不竭的动力。思政引领力体现出中国特色社会主义教育的本质特征，必须坚持党对教育事业的全面领导，坚持立德树人根本任务，为党育人、为国育才，回答好“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题，致力于培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，确保党的事业和社会主义现代化强国建设后继有人。职业教育要坚持思政引领力，确保高技能人才培养的方向。

从政治引领、育人导向、实践支撑三个维度，深入领会职业教育的思政引领力。一是政治引领，坚持党对职业教育事业的全面领导，这是职业教育高质量发展的根本保证。职业教育的政治属性决定了要坚定不移地将思想政治工作贯穿于职业教育育人全过程，帮助职业院校学生坚持正确的政治立场、政治态度和政治观点，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观。二是育人导向，职业教育要落实立德树人根本任务，培育德才兼备的人才，坚持素质培养与能力提升并重，

品德养成与技术技能一体。三是实践支撑，必须面向国家战略发展需求和区域产业发展需求，深入行业企业岗位人才需求和岗位实践，扎根职业院校学生学情，将思想政治教育与专业教育、实习实训三者有机结合，在政治上引领、思想上浸入、实习实训中融入、生活中浸润，促进劳模精神、劳动精神和工匠精神等的有机融入。

（二）职业教育思政引领力的现实状况

职业教育高度重视人才培养方向和质量，强调工匠精神和职业素养，职业教育思政引领力不断提升。一方面，紧紧把握思政课程育人主渠道。2021年，国家教材委员会印发了《习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材指南》，职业院校积极推进习近平新时代中国特色社会主义思想进教材、进课堂、进头脑，力争做到讲深讲透讲活思政课。2023年，中职语文、思想政治和历史教材实现了统编统审，并于秋季学期投入使用，全面落实立德树人根本任务。同时，结合不同专业课程特点，有机融入课程思政内容，不断强化课程思政的育人功能。另一方面，浸润式开展思政教育。职业院校通过举办各种主题的德育活动，以润物细无声的方式开展思政教育，如开展主题演讲、辩论赛、道德讲堂、职业生涯规划讲座等，更加贴近学生生活和社会热点问题，使学生在实践中感悟和体验，提升自身的思想道德素质。2022年，全国中等职业学校学生参与德育活动2574万次（数据来源：全国中等职业学校管理信息系统），全国高等职业学校开展育人活动超过20万场次（数据来源：全国高等职业学校人才培养工作状态数据采集与管理平台）。数十万职教学子通过参与“写给2035年的我”“未来工匠说”主题教育，讲述大国工匠故事，领会工匠精神的时代内涵。

尽管职业院校不断加强思政引领力，但是还面临一系列困境。一是思政教学内容陈旧。目前还存在职业教育思政育人内容过于陈旧，对于时代发展的新精神、新要求融入的时效性有待提升。部分职业院校对于中央的新思想、新精神融入不够及时、不够深入。二是思政育人方式单一。部分职业院校在思政育人过程中，育人方式单一，教师多采用讲授法，学生被动接受知识，不利于学生学习。同时，教师运用思政课程理论知识解决生活实际问题的能力不足，导致思政教育流于形式。三是思政育人职业特色不鲜明。现阶段，职业院校围绕培养职业院校学生职

业道德、职业精神、劳动精神、劳模精神等的思政内容研究不够深入，在培养环节、途径和目标等方面缺少成熟经验范式，思政育人的职业性不够鲜明。

（三）加强职业教育思政引领力

职业教育致力于培养德技兼备的人才，要建立健全学校、政府、社会协同育人机制，形成“大思政”育人格局，切实加强职业教育的思政引领力。

第一，抓好党建工作，提升基层党组织的“牵引力”。充分发挥党建在职业院校思想政治工作中的方向作用，严肃党内纪律，全面贯彻党的办学方针，坚持正确的办学方向。在党组织的引领下，充分发挥职业院校领导班子、思政教师、党员干部的带头作用，潜移默化地提升各部门、各环节的思政工作能力，形成促进学生发展的通力合作的工作状态。

第二，聚焦课程建设，发挥思政课程与课程思政的“同向力”。一方面，要充分发挥思政课程在人才培养中的关键作用，开足开齐思政课程，讲准、讲透、讲活思政课，引导职业院校学生坚定为实现中华民族伟大复兴中国梦而奋斗的决心和信心。要创新思政课的授课方式，借助人工智能、虚拟仿真等信息手段，丰富思政课教学模式，为学生提供多样化在线资源，包括音频、视频资源等，让学生可以随时随地开展自学。另一方面，在各类课程中有机融入思政教育。教师要深入挖掘各类课程的思政元素，在传授技能的同时，培养学生的职业精神、劳动精神和劳模精神。总之，要建构思政课程与课程思政之间的联结点，打造思政课程与课程思政相协同的课程群，为职业院校学生提供多样化的思政课程，发挥职业院校思政引领的显性功能。

第三，搭建实践平台，发挥多主体的“协同力”。职业院校要与行业企业构建育人联合体，一方面，“引进来”。职业院校要开展丰富多彩的校园文化活动，如大国工匠、技艺大师、劳动模范进校园活动，为学生讲授产业知识、工业历史等，弘扬工匠精神；“未来工匠说”等主题演讲、征文、社会实践、展演展示等活动，引导学生学习和传承工匠精神。另一方面，实现“走出去”。学生走进行业企业，开展实习实训，在真实的职业场景中掌握职业规范，感受企业文化，提升职业精神，

引导学生形成良好的职业素养和职业道德，在潜移默化中使学生对思政元素产生认同感，在育人过程中达到“润物细无声”的效果。同时，充分发挥世界技能大赛等各级技能大赛，以及职业资格证书等的作用，让学生在赛事竞技中振奋精神、重拾信心，凝聚职业教育大有可为、职教学生也有光明前途的广泛共识。

二、以人才竞争力为重要使命

人才竞争力是教育强国的重要使命，我国必须以强大的人才竞争力赢得国际竞争的主动地位。职业教育作为高技能人才培养的关键载体，要以提升人才竞争力为重要使命。

（一）职业教育人才竞争力的基本内涵

人才作为第一资源，是社会变革的关键力量。人才竞争力是世界教育强国的显著特征，也是人才自主培养水平的突出标志。全球人才竞争力指数（GTCI）设六个关键指标，即国内环境、人才吸引、人才培养、人才保留、技术与职业技能及全球知识技能。我国教育要致力于培养一大批战略科学家、一流科技领军人才和创新团队、青年科技人才、卓越工程师、大国工匠、高技能人才，服务强国建设。党的二十大报告首次将高技能人才、大国工匠与卓越工程师、战略科学家放在同等重要的地位，体现了国家对高技能人才的高度重视。作为与经济社会发展联系最密切的教育类型，职业教育人才培养要时刻回应劳动力市场之变。可以说，被劳动力市场认可的人才，才称得上有竞争力的人才。职业教育肩负着培养被劳动力市场认可的高技能人才、提升人才竞争力的重任。

职业教育的人才竞争力主要体现在以下两方面：一方面，职业教育培养的高技能人才的匹配度高，服务国家战略发展需求和区域产业发展需求。我国职业教育深化产教融合、校企联合，鼓励跨学科、跨领域的协作，致力于培养能够创造并熟练掌握新质生产资料的高技能人才，表现为职业院校毕业生对口就业率高，用人单位对毕业生满意度高，到500强企业就业的毕业生人数占比高，这些均是高技能人才匹配度高的重要表现。另一方面，职业教育培养的高技能人才的技术

含量高，能够促进企业技术升级，提升企业经济效益。不同于学术型人才，高技能人才致力于技术创新和成果转化；不同于一般技能人才，高技能人才掌握的技术具有复杂性和不可替代性，而这恰恰是我国新质生产力发展的必然要求。

（二）职业教育人才竞争力的现实情况

职业教育聚焦劳动力市场需求，为经济社会高质量发展提供人力资源支撑，有力地提升了职业院校毕业生就业质量。“十三五”时期，在现代制造业、战略性新兴产业和现代服务业等领域，一线新增从业人员中70%以上是职业院校毕业生；职业教育调整了专业目录，淘汰落后专业108种，升级和补充专业1007种，更新幅度超过70%；全国职业学校共开设1300多个专业和12万多个专业点，基本覆盖了国民经济和社会发展各领域，培养了不同专业的技能人才，为经济社会高质量发展提供了充足的人力资源支撑。职业教育毕业生就业质量稳步提升，较好地服务国家经济社会发展和区域产业发展需求。2022年，中职毕业生去向落实率为94.44%，就业对口度为75.14%；高职毕业生去向落实率为91.88%，就业对口度为70.56%，第一、二、三产业对应专业大类高职毕业生的就业对口度均有不同程度的提升。

促进人才培养与产业人力需求相匹配，培养一大批高技能人才是教育强国对职业教育提出的新要求。我国技能人才特别是高技能人才的供需矛盾十分突出。目前我国技能人才总量已超2亿人，占就业人员总量26%以上，其中高技能人才超过6000万人。但技能人才长期数量不足，特别是高技能人才供给与产业转型升级需求之间的结构性矛盾日益凸显。一是高技能人才的培养体系不健全。我国现代职业教育体系尚未健全，尤其是职业本科教育仍处于发展阶段。尽管各地积极探索中高职贯通培养高技能人才，实践层面仍然存在中高职贯通培养内容交叉、重复、断档等问题，影响了高技能人才培养质量。二是行业企业参与高技能人才培养的深度不够。产教融而不合、校企合而不深的现象依旧存在，突出表现为职业院校专业设置与劳动力市场用人需求存在一定脱节，课程结构与岗位所需完成的任务结构存在一定偏差，教材内容与岗位所需的知识、技能体系存在一定断档，教师素养与“双师型”教师胜任要求存在一定差距，实习实训基地与企业真实工

作场景存在一定差异等。三是社会对高技能人才的认可度不高。在传统“学而优则仕”观念的影响下，整个社会层面对高技能人才的认可度不高，尤其是在薪酬待遇、工作环境以及职业发展空间等方面，技能型人才与学术型人才存在较大差距，从而限制了学生与家长选择职业教育的主动性，制约了高技能人才的生源。

（三）加强职业教育的人才竞争力

职业教育依据劳动力市场需求培养人才，才能不断提升职业教育的人才竞争力。

第一，健全中高职贯通培养高技能人才的体系。根据技能形成规律，高技能人才的成长需要经历从新手到熟手的发展过程，这决定了高技能人才的培养不是一蹴而就的，仅仅依靠接受短期职业培训难以实现高技能人才培养的需求。高技能人才培养是一个长期、系统培养的过程，需要依托中职、高职乃至职教本科开展长学制贯通培养，加大国家战略发展亟须、新兴产业等紧缺的高技能人才的培养力度。

第二，以“五金”为抓手推进人才培养质量全面提升。职业院校办学质量直接关系到高技能人才培养质量，要推动产教融合、校企合作，确保职业院校对接产业动态发展需求调整专业设置，建设一批“金专业”；基于职业院校学生学习特点，对接企业岗位需求，聚焦专业能力培养，打造一批项目课程；加强“双师型”师资队伍建设，引进行业企业人才参与职业院校教学全过程，不断提升教师的专业化水平；校企合作开发一批活页式、工作手册式教材，建设一批职业教育数字教材；校企双方充分发挥优势资源，加强实习实训基地建设，不断提升职业教育人才培养质量。

第三，营造有利于高技能人才成长的政策环境。健全技能型人才评价制度，完善高技能人才评价标准；建立高技能人才表彰奖励体系，加强对高技能人才引进的政策支持，对于高技能人才进入企业之后的工资薪酬、福利待遇、子女入学教育建立配套优惠政策。营造全社会重视、关心、尊重高技能人才的氛围，形成劳动光荣、技能宝贵、创造伟大的社会风尚，提高整个社会对高技能人才的认可度。

三、以科技支撑力为战略部署

科技支撑力是教育强国建设的关键，科技实力是关系国家发展与民族命运的关键，也是实现中国式现代化的关键，必须以强大的科技支撑力夯实高水平科技自立自强的根基。

（一）职业教育科技支撑力的基本内涵

党的二十大报告明确提出“必须坚持科技是第一生产力”。在日趋激烈的综合国力竞争中，科技自立自强是国家强盛之基、安全之要。这就要求锚定国家战略需求促进科教融汇，聚焦科技创新、科技成果转化，不断提升教育的科技支撑力。职业教育与产业发展的天然联系，决定了其在参与科技创新、成果转化中具有独特优势，对于培育新质生产力具有重要的促进作用。职业院校，尤其是高职院校、职业本科院校既是科技成果的重要供给者，又是科技成果转化的重要力量。要充分发挥职业院校的科技支撑力。

职业教育的科技支撑力主要通过推动技术创新、促进科技成果转化两种方式实现。一是推动技术创新，完善职业院校科技创新体制机制，通过与企业合作，开展有组织的科研，包含校企合作研发项目、合作研发专利等，产生更多原创性科技成果，为国家战略发展和区域产业发展提供创新活力，以技术升级改造，促进行业企业转型升级。二是促进科技成果转化，科技成果转化是将科学技术转变为现实生产力的重要途径。将校企合作研发的专利或成果转化为切实的收益，促进企业经济效益和社会效益的提升，真正助力行业企业发展。尤其是中小企业和传统产业的技术改造更新、产品迭代升级、市场开拓与扩展等，更需要职业教育的科技支撑力。

（二）职业教育科技支撑力的现实状况

目前，高职专科、职业本科院校已具备良好的办学条件和较强的科技支撑力，服务科技创新能力凸显。尤其是2019年国家中国特色高水平高职学校和专业建设计划（简称“双高计划”）实施以来，建成了一大批规模较大、办学水平较高的高职院校，职业本科院校规模不断扩大，符合中国国情的职业教育体系已经建立。

从“硬实力”来看，职业院校的办学条件不断提升；从“软实力”来看，行业企业与职业院校在专业设置、课程建设、教材开发、师资建设、人才培养等方面的合作不断加强，职业教育服务行业企业发展的能力不断提升。数据显示，2022年全国职业学校通过校企共建技术服务平台等方式，为企业开展技术服务到账金额达到51.61亿元，比2021年增长9.13%。

随着我国产业结构升级转型速度加快，一些技术领域已经进入“无人区”“深水区”。但是整体看来我国职业教育的科技支撑力不足，仅有深圳职业技术大学等职业本科院校、国家“双高”建设单位等表现出较高的科技支撑力，大部分职业院校的科技支撑力不足，存在着科技创新体制与市场结合度不足、市场需求与成果转化不匹配、成果转化评价与激励机制匮乏等制约成果转化效率的问题。高职发展智库统计显示，2023年全国高职院校共获得发明专利授权7403件，其中，按照省份统计排在前5位的依次是江苏1883件、广东963件、浙江683件、山东623件、重庆604件，占总数64.24%，甘肃、黑龙江、上海等12个省份专利授权数量不足50件。一是科研意识不足，职业院校对科研工作的重视程度不够，高职院校投入的科技研发费用非常少，仅是普通本科院校的1.7%。有些职业院校教师认为科技工作与自己的教学任务关系不大，或者认为科技工作是学术型大学教师的职责，开展技术研发的动力不足。加之，高职院校教师的教学任务普遍较重，占据了高职教师的大部分精力，导致高职教师没有足够的时间和精力开展科研工作。二是科技成果与产业脱节，高职院校科技项目申报指南大多参考上级单位同类型项目指南，在推进科研工作中“重教改、轻科技”，缺乏对市场可行性的调研和行业数据的分析，对企业需求信息的掌握、科技项目的产业发展前景预测和判断等存在严重滞后性，导致科技研发与市场实际需求脱轨。三是科技成果转化率不高，由于缺乏资金、缺乏中介机构或者研究方案不够完善等，导致许多成果只停留在初步研究阶段，并未达到系统性和实用性的标准，也不能产生较好的经济效益。

（三）加强职业教育科技支撑力

落实职业院校在科技创新中的重要地位是一项系统工程，需要政府、职业院校、企业、社会等各方协作形成合力，结合行业企业发展需求，聚焦科技研发、科技

成果转化等关键环节，打通科技成果转化“最后一公里”，不断提升职业教育的科技竞争力。

第一，提升科技成果转化的协同力。科技成果转化是一个系统工程，涉及政府、企业、职业院校等多主体，关系到成果产出、技术研发、成果转化、应用推广等多个环节，需要加强政府引导，持续加大政策支持力度，积极搭建产学研合作平台，做好统筹协调工作，协同联动推动转化效能提升。

第二，加强人才培养的科技化转向。职业院校应重新定位人才培养目标，加强对学生科技知识、新技术、新技能、创新能力等科学素养的培育，提高学生对科学、技术、生产“卡脖子”问题的研究兴趣与动力，将创新塑造为职业院校学生的学习本能与研究自觉，将其培养成为更好地服务科学、技术、生产创新进步需求的科技型、创新型技术技能人才。为此，职业院校需要增强课程、教学以及实习实训的科技性，提高教师服务科学、技术、生产进步的创新能力，开展丰富的科技创新实践活动，全方位实现人才培养的科技化转向。

第三，产教深度融合，加快科技成果转化。职业院校尤其是高职专科院校和职业本科院校的科研是应用型科研。应用型科研要求学校负责人、专业带头人以及科研管理部门了解一线科技、生产最新动态，针对专业对应相关行业产业领域科学、技术、生产“卡脖子”问题，对接行业产业亟须突破解决的技术清单，对接企业技术与生产难题，制定学校层面的科学研究规划，引导教师有针对性地开展科研工作，精准帮助企业解决技术难题，提高企业创新能力，进一步促进行业竞争力提升，不断为区域高质量发展乃至国家战略发展注入新动能。同时，要进一步完善绩效评价机制，积极营造有利于科技成果转化的制度环境。成果推广应用获得的绩效及贡献应纳入教师考核范围，充分调动教师开展成果转化的积极性，引导教师多出可转化的科技成果，提高科技成果转化产出率。

四、以民生保障力为根本支撑

民生保障力是教育强国为人民服务的重要体现，必须以强大的民生保障力满足人民对美好生活的向往，真正实现办好人民满意的教育。

（一）职业教育民生保障力的基本内涵

党的十七大报告首次正式使用“民生”一词，全面系统地提出了改善民生的理念与政策取向，树立公平、公正、共享等理念，将保障民生、发展民生、改善民生作为国家发展的目标指向。习近平总书记在2024年全国教育大会上再次强调，“坚持以人民为中心，不断提升教育公共服务的普惠性、可及性、便捷性，让教育改革发展成果更多更公平惠及全体人民”。教育具有民生属性，“民生”在目标层次上呈现一种递进关系，第一个层面民生的内容主要指民众基本生计状态的底线；第二个层面民生的内容主要是指民众的基本发展机会和发展能力；第三个层面民生的内容是指民众基本生存线以上的社会福利状况。

职业教育作为“面向人人”的教育，直接关系到保障和改善民生、促进全体人民共同富裕的重要使命。一是职业教育在促进毕业生就业中保障民生。就业就是最大的民生，数据显示，2024年2月，全国城镇不包含在校生的16~24岁劳动力失业率为15.3%，相当于有不超过520万的城镇失业青年。其中，相当数量为应届高校毕业生。与此同时，技能人才长期短缺，部分行业企业存在用工难问题，大量的毕业生就业困难与经济社会技能人才缺乏的矛盾日益凸显。职业教育致力于培养高素质劳动者和高技能人才，担负着通过化解就业结构性矛盾进而实现保障民生的重要任务。二是职业教育在促进人的全面发展中保障民生。国家通过加大职业教育投入，全面提升职业教育质量，健全职业教育体系，为个体提供多样化、高质量教育选择，满足个体多样化的教育需求。三是职业教育在服务乡村振兴中保障民生。职业教育的功能多样化，由促进区域产业发展到服务新农村建设、对口交流支援、社会人员培训等多个领域，通过开展农业职业教育，提供职业培训，培养一批新型职业农民，服务乡村振兴。

（二）职业教育民生保障力的现实状况

一直以来，职业教育坚持以人民为中心，致力于促进就业，服务国家民生发展亟须，取得了一系列成绩。一是职业教育助力高质量就业。近10年来，一线从业人员中70%以上来自职业学校毕业生，有力保障了发展所需的人力资源供给。面临“史上最难就业季”，32所职业本科院校首批毕业生毕业去向落实率平均达

到 87.07%，超出全国本科学校平均水平 4.5%。职业院校通过开展职业教育、职业培训，提升人力资源供需匹配度，促进高质量充分就业。《2022 年度人力资源和社会保障事业发展统计公报》数据显示，聚焦高校毕业生、农村转移劳动力、失业人员等重点群体和制造业、康养康育等重点领域，职业学校和社会培训机构全年开展补贴性职业技能培训 2228 万次，开展社会培训 616 万次。二是职业教育助力区域经济社会发展。截至 2023 年底，我国职业教育 1300 多种专业、超过 12 万个专业点，基本覆盖国民经济各领域，累计培育了 3000 多家产教融合型企业，建设了 21 个产教融合型试点城市，有效助力行业企业发展，为区域经济社会发展源源不断注入动能。三是职业教育助力乡村振兴。通过职业教育和职业技能培训，助力传统农业升级、农村产业发展、农民技术技能提升，成为乡村振兴战略实施的重要推动力量。

从总体上看，虽然职业院校促进民生保障的功能不断提高，但还存在短板和不足。一是职业教育体系的系统性不足。尽管我国已经建立了涵盖中职、高职和职教本科的现代职业教育体系，但是职业本科院校数量不足。总体来看，我国职业本科院校的体量和质量与普通高等学校存在较大差距。这导致职业院校学生成长成才通道不畅通，难以满足经济社会发展对高技能人才的需求，也不利于教育公平的实现。二是职业教育的适应性有待进一步增强。民生发展需求和产业发展需求是职业教育存在和发展的基础，职业教育需瞄准产业结构调整、技术变革和产业升级的方向，系统推进产教融合，提升人力资本的质量，促进个体充分就业，解决“用工荒”与“就业难”并存的问题。

（三）加强职业教育民生保障力

2021 年，麦肯锡全球研究院发布的报告指出，全球 1/3 的职业和技能变更将发生在中国，到 2030 年多达 2.2 亿名中国劳动者将变更职业，这就对职业教育提出了新需求。职业教育应以高标准、高动力、高能量助力就业，不断提升民生保障力，服务国家富强与民族复兴。

第一，建立更为开放的职业教育体系，服务个体多样化成长成才需求。在制度安排和顶层设计层面，建立更为系统、开放的职业教育体系。职业教育涵盖学

校职业教育和职业培训，学校职业教育包含中职学校、高职院校和职业本科院校，不断提升职业本科教育招生规模，尊重学生的多元智能和差异化发展，使学生能够依据自身的优势禀赋来选择对应的教育轨道，提高教育服务的多样性和灵活性，让不同禀赋和需要的学生能够多样化成才。积极开展面向各类群体的职业培训，包括面向在职人员转岗转业的职业培训，面向农村劳动力转移的职业培养，建立终身学习体系，服务人的全面可持续发展。

第二，聚焦民生发展急需，服务人口高质量发展需求。一方面，助力乡村振兴。产业振兴是乡村振兴的重要基础，是解决农村一切问题的前提，职业教育为乡村发展培养农业现代化技术人才，助力农业科技转型，提高农业生产效率，拓宽农民增收渠道。同时，通过职业教育和职业培训，有助于提高农民的文化素养和健康水平，增强农民的幸福感。另一方面，随着我国生育率的降低，人口增速逐渐放缓，人口老龄化程度不断加深，如何提高人口质量，满足民生发展急需是现阶段面临的重大议题。职业院校通过开办托育服务、养老服务、家政服务等职业技能培训专业助力“一老一小”。

五、以社会协同力为基本保障

社会协同力是教育强国建设的保障，形成多主体协同治理的良好机制，以强大的社会协同力汇聚教育事业改革发展的强大合力。

（一）职业教育社会协同力的基本内涵

教育强国的建设要体现新型举国体制的优势，通过统筹多元主体、汇聚多方资源，推动建设教育强国，实现教育与经济社会协同发展、共生互动。所谓协同力就是指协调两个或者两个以上的不同资源或者个体，协同一致地完成某一目标的能力。社会协同力是指社会有机体系统各要素之间、各子系统内部通过相互协调配合，使社会系统不同利益主体形成协同关系，共同推进社会良序发展的能力。社会协同力源自人民，又作用于人民，通过凝聚多主体资源，协同多方力量，推进教育以更加符合人民利益、更加贴近人民需求。职业教育的开放性、跨界性，

决定了其与地方政府、行业产业的联系更为紧密。在政府的统筹下，职业院校与行业企业、科研院校深度合作，构建政校行企研多方协同育人体系，推动职业教育资源的整合与优化，全面提升职业教育人才培养质量。

职业教育的高质量发展离不开政府、行业企业等多主体的支持。2022年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《深化现代职业教育体系建设改革的意见》提出了“一体两翼”战略任务，通过探索省域现代职业教育体系建设改革试点，不断建强市域产教联合体和行业产教融合共同体，压实省级政府举办职业教育的职责，这就是职业教育加强社会协同力的重大举措。总之，职业教育社会协同力需要强化国家主导、省级主体的协同育人机制建设，充分发挥各省的主体作用，结合区域经济社会发展需求办好职业教育，充分发挥职业院校和行业企业的双主体作用，推进产教融合，提升职业教育服务区域经济社会发展和国家战略发展的能力。

（二）职业教育社会协同力的现实状况

2022年修订的《中华人民共和国职业教育法》明确了“职业教育实行政府统筹、分级管理、地方为主、行业指导、校企合作、社会参与”等内容，办好职业教育，必须处理好政府与社会的关系。夯实地方政府的主体责任，坚持职业教育面向市场的办学方向，形成多主体参与职业教育的联动效应，推动职业教育与区域经济社会发展同频共振，服务国家战略发展需求。现阶段，职业教育社会协同力不断提升，已经建设8个省域现代职业教育体系建设试点、2个国家级行业产教融合共同体、28个国家级市域产教联合体，职业教育服务国家战略和区域经济社会发展的能力不断增强。国家已认定了21个国家产教融合试点城市，各地培育了4600多家产教融合型企业，不断深化产教融合。各级各类职业院校的办学条件不断提升，与区域经济社会发展的紧密程度不断加深，职业教育的吸引力持续得到提高。

但是，职业教育社会协同力还有进一步提升的空间。一是职业教育的投入有待进一步加大。根据联合国教科文组织的测算，职业教育办学成本应是普通教育的3倍左右。然而，教育部数据显示，2022年我国高职教育经费占全国高等教育经费的比例仅为20%。职业教育的经费投入远远不足，制约了职业教育民生保障

力的发挥。二是各地对发展职业教育的重要程度认识不够。“抓经济必须抓职教，抓职教就是抓经济”的理念还没有贯彻实施开来，对于国家政策落实不到位，未根据区域经济社会发展需求建设省域特色职业教育体系，导致职业教育的功能未充分发挥。三是产教融合的深度有待进一步加强，尽管国家层面高度重视产教融合，但是在实践层面产教融合的深度不够，仅限于学校、企业共用资源、共同培养人才等浅层次的合作，尚未建立校企合作常态化机制。

（三）加强职业教育社会协同力

任何组织时时刻刻都在与环境进行交换，以此获得组织生存与发展的关键资源。举办高质量的职业教育需要充分发挥多方主体的作用，加强职业教育的社会协同力。

第一，强化国家意志和顶层设计。高职院校作为政府直接管理或者间接管理的对象，自然应该落实政府倡导的制度逻辑。由国务院建立职业教育工作协调机制，统筹协调全国职业教育工作，明确国家鼓励发展多种层次和形式的职业教育，发挥企业的重要办学主体作用，推动企业深度参与职业教育。着力打造职业教育服务和保障体系，使职业教育经费投入与职业教育发展需求相适应，鼓励通过多种渠道依法筹集发展职业教育的资金，要提升职业院校财政投入在教育经费总投入中的比重，明确教育费附加、地方教育费附加用于职业教育的最低比例，为职业教育发展提供充足的经费支持。同时，积极探索基于专业大类的职业教育差异化拨款办法。

第二，夯实省级政府的主体责任。坚持“分级管理、地方为主”的原则，地方政府应积极搭建社会参与平台，鼓励和支持行业企业、社会组织、社区和家长共同参与职业教育治理，实现多方协同，资源共享，构建一个多元化、多维度的职业教育合作体系。

第三，行业企业要深度参与职业教育。建立健全以城市为节点、行业为支点、企业为重点的产教融合推进机制。一方面，职业院校基于区域产业发展需求，统筹专业（群）布局，加强“双师”队伍建设，创新协同育人模式，提升内涵建设

水平。另一方面，推动行业企业深度参与，锚定产教融合型企业定位，聚焦核心业务，通过校企共建特色产业学院、实训基地等，共同推动人才培养模式的创新，实现校企双方深度融合和互利共赢。同时，建立政府、学校、行业组织、企业多主体参与的评价体系，细化评价指标，确保各方利益诉求得到充分考虑。

六、以国际影响力为显著标志

国际影响力是教育强国的显著标志，必须以强大的国际影响力为全球教育事业发展贡献更多中国力量，不断彰显中国力量。

（一）职业教育国际影响力的基本内涵

开放是中国式现代化的鲜明标识，成为具有强大影响力的世界重要教育中心，是教育强国的显著特征。对外开放是中国式现代化的鲜明标识，教育的国际影响力是教育强国的显著标志。我国作为世界上最大的发展中国家，教育的改革发展经验应为全球教育发展贡献中国力量。习近平总书记在2024年全国教育大会上强调，“要深入推动教育对外开放，统筹‘引进来’和‘走出去’，不断提升我国教育的国际影响力、竞争力和话语权”。2022年出台的《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》明确要创新国际合作交流机制，建设一批高水平国际化的职业院校，提升中国职业教育的国际影响力。一是经济出海的必然需求。自2001年我国加入WTO以来，政府将“走出去”上升为国家战略，传统产业向东南亚转移，基建与科技出海中东，新能源、先进制造业涌入欧洲，我国经济由“出口”走向“出海”，成为大势所趋。二是中国职业教育自信的彰显。中国职业教育国际话语传播效能的表征，共享技术技能成果，助力全球职业教育发展。随着“一带一路”倡议的深入实施，我国职业教育需积极构建国际化交流平台，通过项目合作、师资互访等形式，增强国际交流与合作深度，不仅输出优质教育资源，也引进国外先进理念，形成互鉴共进的良好局面。

由此可见，提升国际影响力是当前我国职业教育建设和发展的重大战略，主要包括三种类型的实践样态，并体现了不同的国际影响力：一是“原材料”国际化，

即教师、学生跨国访学、学术交流等。这种方式非常常见，仅仅是职业院校单方面的学习，这对于提升职业院校的国际影响力非常有限。二是“半成品”国际化，即职业院校携手企业“走出去”，主要体现在输送一些学生到“走出去”企业实习，完成校企合作任务，或仅进行少量的人才培养。这对于促进我国职业教育影响力具有一定的促进作用。三是“成品”国际化，主要包括职业教育优质“成品”的输出——职教基地、毕业生和职教标准，包括专业教学标准、课程标准和职业技能标准等，有助于全面提升我国职业教育的国际影响力。

（二）职业教育国际影响力的现实情况

职业教育国际化发展于改革开放初期，最初是学习西方职业教育办学模式和国际化发展先进经验。随着我国职业教育体系的持续发展和不断完善，教育国际化的理念逐渐深入人心，我国政府开始逐步推动教育事业的对外开放。2016年4月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》，自此推动职业教育步入“走出去”的发展快车道。“十三五”期间，我国职业教育国际化水平稳步提升，与世界70多个国家和国际组织建立了稳定的联系，全国400多所高职院校和国外办学机构开展合作办学，积极与共建“一带一路”国家和地区开展合作，建设“鲁班工坊”，搭建中外职业教育合作新平台，将中国职业教育品牌推向世界。例如，宁波职业技术学院早在2007年就积极承担起援外培训任务，2012年获商务部门授牌“中国职业技术教育援外培训基地”，2018年由世界银行支持的中非教育合作论坛培训项目落户宁波职院，建立了国际职业教育科研合作协调机制，开展服务政府决策咨询的政策研究。

但需要注意的是，目前我国职业教育国际化尚处于探索阶段，职业教育国际项目发展规模和发展质量尚有较大提升空间，距离德国、美国、英国等发达国家职业教育国际化水平仍有较大差距。主要表现：一是合作办学层次不深。目前，大多数职业院校国际化办学工作还是呈现出表面化、浅层次的特征，集中于“原材料”国际化和“半成品”国际化，在国际合作交流方面体现在以师生短期交流、访学、输出技术工人为多，深入合作较少。二是合作影响力不高。2022年，全国高等职业院校在境外开办学校323所，开办专业452所，在校生3万多人。建设

单位主要面向泰国、老挝、柬埔寨、印尼等共建“一带一路”国家或赞比亚、埃塞俄比亚、卢旺达等非洲国家。

（三）职业教育国际影响力的提升策略

推动国际交流从“单向引进借鉴”走向“双向共建共享”，职业教育在对外交流与合作中具有先天优势——聚焦技能，降低敏感，促进就业，是突破美西方打压遏制、服务建设教育强国战略、服务国家外交总体布局和中资企业“走出去”的有生力量。近年来，我国职业教育国际化的建设重点已经从向西方国家学习向提升我国高等职业教育影响力转变。

第一，建立科学合理的绩效评价指标体系，扎实推进实质性国际化办学工作进展。在内容上实现国际化办学资源“引进来”与“走出去”相统一，在结果上实现服务我国质量提升与贡献世界发展相统一。

第二，打造优质国际交流合作品牌，聚焦人才培养深度合作。推动构建以“鲁班工坊”等为代表的境外合作办学项目、以专科学历教育为主的海外应用技术学院、以本科学历教育为主的海外应用技术大学的境外办学梯队，服务企业“走出去”对高技能人才的需求。

第三，搭建国际化合作与交流平台，全面提升中国职业教育影响力。发挥好“中国—东盟职业教育发展大会”“中国—亚欧博览会·教育国际论坛”“金砖国家职业教育联盟”等区域机制性平台作用，构建更为紧密的职业教育共同体。办好2024年世界职业技术教育发展大会，展示中国职业教育高质量发展成果，彰显大国文化。

综上，教育强国的“六个特质”为职业教育高质量发展指明了方向，思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力这“六个特质”彼此间相辅相成、互为促进，是一个有机统一体。职业教育强国的“强”不是单一、孤立的，而是全面性、系统化的存在，即职业教育强国不只是强职业教育自身，更是指职业教育的政治功能、经济功能、科技功能等多样化的功能，为强国建设明确正确的政治引领力、培养充足的高技能人才、促进科技创新和科技成果转化、

提升国际影响力等，多主体协同推动职业教育高质量发展，满足人民对高质量教育的需求和对美好生活的追求。推进职普融通，统筹职业教育、普通教育和高等教育协同发展，纵向层面实现中职、高职与职教本科及普通高校不同学段教育的贯通，横向层面推动职业教育与普通教育的沟通，满足个体接受多样化教育的需求；推进产教融合，职业教育应做到以产定教、以教促产、产教融合，实现教育和产业互补互融、共生共长；推进科教融汇，服务新质生产力的发展，系统推进产学研协同创新，实现科学研究、科技创新与职业教育的深度融合。

作者信息

曾天山 教育部课程教材研究所副所长、研究员

徐 晔 教育部课程教材研究所、副研究员



张民选

共同迈向可持续发展的全球教师未来

来源 | 《教育国际交流》2025 年 01 期



联合国教科文组织教师教育中心主任、教育部国际教育研究基地主任、中国教育学会比较教育分会副理事长 张民选

2024 年，联合国教科文组织发布了首份《全球教师报告》，其迅速引起了各国政府和教育界的关注。报告向国际社会发出全球教师职业迄今为止最严峻的警示，指出教师问题是制约全球实现包容、公平和优质教育的关键；为实现联合国教育可持续发展目标（SDG4），全球至少需要新增 4400 万名教师。过去数年来，全球教师职业在疫情等因素的冲击下，脆弱性暴露无遗，解决教师问题的紧迫性受到广泛关注。2022 年联合国教育变革峰会和 G20 教育峰会等重要国际会议，均将教师议题置于核心位置，强调其对全球教育发展的决定性意义。《全球教师报告》的发布，不仅是对全球教师发展现状的一次全面盘点，也为重新思考全球教师的可持续发展未来提供了重要契机。

《全球教师报告》的一个重要发现是，教师问题并非仅仅局限于特定发展中国家，而是一个普遍存在的全球性危机。当前无论是发展中国家还是发达国家，

都面临教师职业的多重挑战。教师职业吸引力的缺乏导致世界各国普遍难以招募足够的优秀人才；全球性的教师职业倦怠和工作满意度的下降加剧了教师流失；人口老龄化带来的教师大规模退休使各国教师队伍更新面临紧迫压力；而为实现教育普及和平等的目标，全球对新增教师需求也日益迫切。这些问题的交织使教师短缺和质量等问题成为全球教育发展的重要瓶颈，尤其在南亚和撒哈拉以南非洲等地区更为严重。

为应对教师职业的全球性挑战，《全球教师报告》提出了一系列建议举措。这些举措不是停留在解决教师短缺的短期补救措施层面，而是从教师职业的本质出发，提供了更全面的可持续发展思路。其中强调，要通过系统性改革使教师职业更具吸引力、可持续性和社会影响力，包括：改进教师待遇并提升教师的社会地位，通过政策保障重塑教师在社会中的核心角色；加强教师的专业发展，为教师提供贯穿职业生涯的终身学习机会，促进其专业素养的不断提升；改进教师绩效评价体系，使其能够更好地反映教师在教学质量和学生成长中的贡献。报告核心理念在于建立一个新的教师社会契约，透过跨国和多方协作，为全球教师的可持续发展提供更加有力的支持框架。

在我国，教师同样被视为教育发展最重要的基础议题。尽管教师问题在我国的具体表现形式与其他国家存在一定差异，但也面临着诸多复杂挑战。例如，当前我国教师短缺主要表现为配置型短缺，即教师在城乡之间、区域之间和学科之间的分布不均。受短期出生率下降和长期人口老龄化的叠加影响，我国教师队伍的结构调整和优化将面临更加复杂严峻的考验。此外，伴随教育改革的深入推进，教师还面临着教学任务复杂化、职业压力加剧以及专业发展需求提升等新问题。为此，我国同样需要持续加大对教师的投入力度，通过提升待遇、优化资源配置和加强专业发展支持，以不断促进教师职业的可持续发展。

《全球教师报告》的发布为我国提供了一个宝贵的全球坐标，不仅能够使我们更清晰地把握当前我国教师发展的国际背景，同时也为我们解决自身问题带来一定创新启示。此外，教师问题作为全球性问题，我国过去数十年来的教师发展经验也可以为全球教师职业的可持续发展贡献智慧，特别是在教师队伍建设、教师专业发展和教师绩效评价等领域。未来，随着教育国际合作的不断深化我们有理由相信，教师问题的全球性挑战将通过共同行动得到更加有效的应对。

高书国

系统跃升：高等教育战略引领能力的理论价值与生成路径

来源 | 《高校教育管理》2025 年 02 期



首都师范大学特聘教授、中国教育学会副秘书长 高书国

教育是强国之基，育人之本。建设教育强国，高等教育是龙头。我们必须科学把握高等教育的功能定位，充分发挥高等教育在文明进步、科技创新、产业升级和人的全面发展进程中的战略引领作用。2025 年 1 月，中共中央、国务院印发了《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（以下简称《强国纲要》），并发出通知，要求各地区各部门结合实际认真贯彻落实。《强国纲要》的印发是中国教育强国建设的重要里程碑，标志着教育强国进入全面建设的关键时期，其确定了未来一个时期教育强国建设的理论基石、战略目标、核心任务和推进策略，成为指导中国教育强国建设最为重要的纲领性文件。《强国纲要》提出了“两步走”的发展战略，明确指出将中国建设成为“具有全球影响力的重要教育中心”。在高等教育改革和发展部分，《强国纲要》进一步提出“增强高等教育综合实力，

打造战略引领力量”。这是教育强国建设关键时期高等教育改革发展的新定位、新目标和新使命。

2023年5月29日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调，“从教育大国到教育强国是一个系统性跃升和质变……”。系统跃升是一项宏大的系统工程，是一种整体性跃升、战略性跃升、结构性跃升和功能性跃升。从教育大国到教育强国的系统跃升只有基于中国各级各类教育的系统跃升方能实现，而作为教育强国建设龙头的高等教育，必须率先实现系统跃升，为中国式现代化和教育强国建设发挥战略引领作用。高等教育战略引领力量是高等教育在人类发展、科技创新和文明传承中所具有的先导地位、支撑功能和引领作用的总和，是高等教育综合实力、竞争力和影响力的重要体现，是高等教育功能理论的内涵创新、发展创新和实践创新。大学教育是高等教育的主要实现形式，文章将基于大学功能演变的历程，深入分析高等教育战略引领力量的基本内涵、核心要素、价值向度和生成机制，进而提出高等教育战略引领力量的生成路径，以期进一步丰富高等教育功能理论内涵和实践框架。

一、大学功能的历史演进

大学是文明进步和时代发展的产物，大学功能伴随人类生存、生活、生产方式的改变而渐进发展。中世纪以来，大学特别是英国大学经历了“古典大学”、“红砖大学”和“平板玻璃大学”3个重要的发展时期。16世纪以来，世界高等教育发展特别是世界高等教育中心的建立，沿着“意大利—英国—法国—德国—美国”的轨迹演进和前行。大学功能从人才培养向科学研究和社会服务逐步拓展，从古典大学到现代大学先后历经了人才培养、科学研究、社会服务功能演进过程。如英国著名的牛津大学长期秉持精英主义的办学理念，进入现代社会其办学目标发生了重大转变，进一步强调大学的学术贡献和社会服务功能：在教学和科研的每一个领域都要达到和保持卓越；通过科研成果和毕业生的技能造福国际社会、国家和地方。教育数字化是加速推进教育强国建设的驱动力，智能时代为新兴大学的发展和崛起创造了前所未有的条件，又进一步唤起传统高等教育强国转型升级，实现教育理念、办学模式和培养体系的系统跃升，共同推进世界高等教育高质量发展。

（一）现代大学早期的育人功能设计

大学的创办代表着一个新的社会中心的崛起。1088年，整个欧洲处于中世纪的黑暗时代，意大利诞生了世界第一所大学——博洛尼亚大学，它也被称为“大学之母”，成为专业中心、古典研究中心、神学和哲学论争中心，是照亮中世纪的一缕阳光。中世纪大学最基本的功能是人才培养，即 education，这也成为所有大学的自然职能。中世纪欧洲大学的主要功能是培养神职人员。柏林大学创建之前，大学的主要功能是人才培养、传播思想和传承文化，这一阶段亦被称为“一元功能”阶段。所以，大学被视为老师和学生的共同体。19世纪末，牛津大学学者约翰·亨利·纽曼（John Henry Newman）在《大学的理念》中强调，大学的功能在于提供“博雅教育”，目的在于“性格之塑造”。最初的大学以“培养人”为基本理念，重点是培养学生的人格和品质。近代以来，中国在学习借鉴西方现代文明的基础上建立的大学从一开始便负有开启民智、富强国家和民族复兴的重要历史使命。开启民智是当时中国创办大学最重要的社会职责和功能定位。正如梁启超所云：“世界之运，由乱而进于平，胜败之原，由力而趋于智，故言自强于今日，以开民智为第一义”“欲求新政，必兴学校，可谓知本矣”。相关论述充分阐释了大学培育人才和思想创新之根本。

（二）现代大学中期的研究功能增值

19世纪，德国高等教育率先提出的研究与教学相统一的理念对世界高等教育产生了极为深刻的影响。1810年，柏林大学的创办标志着现代大学的诞生。德国洪堡大学提出了“育人”与“科研”并重的理念，强调大学不仅要成为人才的培养中心，而且要成为科研中心，大学应成为一个自觉而有意识地致力于追求知识、解决问题和培养高层次人才的社会机构。20世纪初，英国哲学家布朗依（Michael Polanyi）在《科学的自治》中首次提出“学术共同体”的理念，此后学术界形成的普遍共识是大学从一开始就是一个学术共同体，科学研究是现代大学的基本使命和组织特征。从单一的育人功能到人才培养与科学研究并重，大学功能进一步增值，进入“二元功能”阶段。伯顿·克拉克（Burton Clark）指出，“在历史上，科研与教学结合得最好的大学是德国大学尤其是19世纪的柏林大学。而今天，最

好的范例是美国的重点大学”，他进一步指出大学为才智之都，“20世纪是才智之都的宏伟世纪”。美国研究型大学的研究成果和学术领袖对美国政治、经济、科技、文化发展均产生了深刻影响。

（三）现代大学后期的服务功能进阶

尽管早期大学具有社会服务功能，但其只是大学人才培养和科学研究功能的一种外溢。大学服务社会的理念最早正式产生于美国，1862年《莫雷尔法案》的颁布标志着美国大学社会服务功能萌芽的出现。该法案要求联邦政府资助赠地学院办学，同时要求赠地学院从事农业科技知识的研究、应用和推广。1904年，查尔斯·范海斯（Charles Van Hays）在其就任威斯康星大学校长就职演讲中强调了大学服务社会的重要性，并系统阐述了“威斯康星思想”，推动了高等教育功能的重大变革。美国高等教育逐步形成“融入社会，多元开放，通识教育，追求卓越”的创新理念，并逐渐将其发展成为现代大学的重要功能。社会服务功能在理论上成为大学功能设计的重要组成部分，实现了大学功能的高层进阶。19世纪初，无论是德国的大学还是美国的大学，它们都服务于一个正在工业化的国家，现在大学被重新认为是各个社会部门的服务站，其中最重要的——或者说唯一重要的社会部门，就是国家机器和公司。1973年，丹尼尔·贝尔（Daniel Bell）提出“中轴原理”，并强调：技术是后工业社会的一个中轴，另一个中轴是知识，它是一种基本资源；大学、研究组织及学术机构成了未来社会的“中轴结构”。“中轴原理”预示了大学在经济发展和进步中的战略领导地位。

（四）智能时代大学的功能跃升

克拉克·克尔（Clark Kerr）将大学称为“思想之都”，并预测未来的最高峰将从最高的高原上兴起。伴随着经济发展、社会进步、科技创新和产业升级，大学的机构、职责和功能将持续演进。育人功能、研究功能和社会服务功能是大学的基本功能，尤其是工业时代大学的核心功能。进入21世纪，高等教育进入高质量发展阶段，许多国家通过追求高等教育的卓越发展推动世界的发展，其中以英国高等教育表现得最为典型。2006年，英国高等教育委员会发布的《2006—2011年战略规划》明确提出了六大战略目标，即追求教与学的卓越、扩大参与和机会

公平、提升研究卓越水平、提高高等教育对经济社会发展的贡献度、举办高质量的高等教育、保证卓越，力求在高等教育特别是大学的三大核心功能上实现教育卓越、育人卓越、研究卓越和管理卓越，特别强调高等教育服务经济社会发展的重要贡献。

当今世界，大学发展正面临着从工业社会向智能社会的转变。智能时代是一个人类文明、文化和理念创新的时代，是人类生存方式、生活方式和生产方式不断创新的时代，经济全球化、国际政治民主化浪潮风起云涌，科技进步、人才竞争日趋激烈。面对新的机遇与挑战，通过大学功能的系统跃升提升高等教育国际竞争力成为一些国家的战略重点。2018年10月，英国牛津大学发布《2018—2023年战略计划》，以加强人才培养和促进科学研究为核心使命，从教育教学、科学研究、人才队伍建设、社会参与和伙伴关系、大学资金与资源5个方面确定战略重点和行动方案，目的是巩固其在世界高等教育竞争中的战略领先地位。2023年6月，日本内阁审议通过的第四期《教育振兴基本计划（2023—2027）》全面系统地对日本教育振兴目标与措施进行部署，明确提出“培养可持续社会的创造者”，并制定了高等教育国际化新战略，通过“全球顶级大学创新计划”加强国际教育合作，提高日本大学的国际竞争力。美国哥伦比亚大学教授、2001年诺贝尔经济学奖得主约瑟夫·斯蒂格利茨（Joseph Eugene Stiglitz）认为，从制造业经济转向需求驱动的服务创新型经济和知识经济，是中国的一个重大转变。智能时代有力推动了中国经济发展模式转型、产业结构升级和科技创新的加速发展，同时也推动了大学知识生产与传播方式变革、教学模式创新以及科技创新。为了更好地适应智能时代高等教育高质量发展的需求，中国逐渐认识到新时代大学各项功能的新内涵，尤其认识到各项功能在高水平对外开放等国家重大战略中的重要作用。通过大学功能的系统跃升打造高等教育战略引领力量，有助于中国早日建设成为具有全球影响力的重要教育中心。

智能时代以人工智能为代表的数字技术日益深刻地影响着人类的生存、生产和生活，人工智能等数字技术的发展正通过数字化转型开辟教育发展新赛道。当前，人工智能正处于智能时代的初始阶段，具有无限的发展空间与可能。大学正在从经济社会发展的支撑者演变为引领者。中国的大学要充分利用自身的人才优势、

科技优势和资源优势，将中国式现代化的宏伟蓝图转化为行动方案，明确人工智能技术创新方向，通过系统集成、体系创新有效推动各项功能的系统跃升，推进科技变革、产业变革、教育变革和课堂变革，提升高等教育综合实力，进而更好地服务教育强国建设。

二、高等教育战略引领力量的基本内涵和核心要素

习近平总书记指出：“战略是从全局、长远、大势上作出判断和决策。”“战略问题是一个政党、一个国家的根本性问题。战略上判断得准确，战略上谋划得科学，战略上赢得主动，党和人民事业就大有希望。”大学是知识创新、科学创新、技术创新的主阵地，智能时代大学在国家战略和区域发展中的战略支撑地位显著提升，高等教育的创新引领地位日益彰显，战略引领作用不可替代。“打造战略引领力量”是教育强国背景下高等教育发展的新要求 and 新时代大学功能的新定位。

所谓“战略”是一种全局性的谋划，旨在实现长远目标，是一种用以发展和保持组织持续竞争优势的基本能力。所谓“引领力”是一种由创新力、凝聚力、组织力、服务力组合而成的领导能力。“战略引领力量”则是指一个组织或个人在趋势判断、全局把握、理论创新、组织协调和实践突破等方面所具有的前瞻性思想引导、理论创新、科技引领和实践性领导能力。“高等教育战略引领力量”是一种以推进人类进步和可持续发展为目标，以人才培养为根本使命，以科学研究为基础责任，以社会服务为实现方式，在知识传授、人才培养、科技创新以及服务国家和区域经济社会发展战略中发挥的思想引领、价值引领、人才引领、科学引领、产业引领和文化引领等核心能力。高等教育战略引领力量是一种对自然规律的揭示能力、社会趋势的把握能力和人类自身的发展能力，是促进人类文明进步、经济社会发展、科学技术创新的系统性、宏观性和全球性的领导能力。现代大学是人才库、知识库和思想库的集合体，大学智库为国家决策提供战略研究咨询，成为影响国家政治方向、经济走向和社会趋向的重要力量。高等教育通过龙头引导、战略支撑、创新拉动和价值导向发挥战略引领作用，推进文明进步、文化繁荣、经济高质量发展和人的全面发展。高等教育战略引领力量主要包括以下几个核心要素。

一是战略思想力。大学是思想之都，通过知识创新、科学创新和技术创新深刻地影响世界和引领世界。战略思想力包括战略思维力、战略洞察力、战略咨询力和战略文化力等方面。阿尔文·托夫勒（Alvin Toffler）早就预测到世界权力中心的转移并强调知识将彻底颠覆全球的权力格局。党的二十届三中全会审议通过的《中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定》提出要“创新马克思主义理论研究和建设工程，实施哲学社会科学创新工程，构建中国哲学社会科学自主知识体系”。新时代高等教育在整体教育中发挥着重要的思政引领作用，引领时代科技、时代文化和时代精神，以先进的思想创造世界、改造世界和引领世界。

二是战略创新力。创新是一个民族进步的灵魂，是大学引领发展的第一动力，大学始终引领着人类的知识创新、科学创新和技术创新步伐。战略创新力是一个多维度、系统性的概念，是大学推进国家发展、科技创新和产业进步的关键能力。无论是科学领域“从0到1”的发明创新，还是“从1到10”的技术技能创新，抑或是哲学社会科学中的思想洞见、学科交叉和融合创新，大学都是重要的参与者、驱动力和贡献者。当代大学正在成为最重要的人才库、思想库和数据库，成为当今中国与世界发展不可替代的创新源泉。智能时代，中国大学科技、技术和思想创新既面临来自世界各国大学激烈竞争的新压力，也面临不断开拓创新，构建中国自主知识体系的新机遇。

三是战略支撑力。战略支撑力是高等教育在人口发展、经济建设、社会进步和国际竞争中所发挥的支持、支撑与保障能力的总和。战略支撑力包括思想创新能力、人才供给能力、适应能力和发展能力。大学通过传播知识推进人类文明进步和持续发展；通过人才培养促进人的全面发展和个性发展；通过科学研究支撑经济社会高质量发展；通过决策咨询提升国家政治、经济、文化软实力。

四是战略影响力。一个城市或一个国家的大学有多“高”，这个城市和国家就有多“高”。战略属性是中国特色社会主义教育的根本属性之一，更是高等教育的典型特点和战略优势。战略影响力不仅是将战略意图转变为战略文本的能力，而且包含战略实践中的运筹能力、组织能力和驾驭能力。高等教育是国家重要的

软实力，大学始终在国家发展、人才培养和科技创新中处于战略制高点，深刻影响着国家的综合实力、竞争力和影响力。回应历史之问、时代之问和人民之问，研究好、服务好、支撑好社会主义现代化强国建设，为中国成为具有全球影响力的重要教育中心贡献智慧和力量，是当代大学面临的新责任、新使命和新担当。

三、高等教育战略引领力量的价值向度

理念创新和理论发展是高等教育功能演进和能力提升的重要基础。战略引领力量是新时代高等教育功能理论的创新与升华，体现了高等教育发展新的历史方位、战略地位和功能定位，对形成和构建中国特色社会主义高等教育理论体系、知识体系和话语体系具有重要价值，其在一个更高的历史站位、更广的国际视野上重新确立了高等教育在人类文明、经济建设、社会发展和人的全面而有个性的发展中的历史方位、战略地位和功能定位。

（一）进一步确立了中国高等教育发展新的历史方位

教育发展的历史进程告诉我们，高等教育功能的演进始终伴随着人类文明和生产力的发展，有什么样的生产力水平就需要有与之匹配的高等教育体系和高等教育功能。高等教育的功能演进是一个与社会发展进步协同共进的天然过程。从工业时代到后工业时代，再到智能时代，高等教育功能从最初的人才培养逐步延伸至科学研究与社会服务，高等教育战略引领力量的打造需要各项核心功能的进一步跃升，以此确立了中国高等教育发展新的历史方位。当前和今后一个时期是以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的关键时期。新的历史方位需要高等教育在强国建设和民族复兴中发挥好“龙头”引领作用。

（二）进一步提升了中国高等教育发展新的战略地位

教育理论告诉我们，教育具有基础性、先导性和战略性的基本特征，中国特色社会主义教育具有政治属性、人民属性和战略属性。在建设社会主义现代化强国的宏伟事业中，教育特别是高等教育的政治属性、人民属性和战略属性日益凸显，

其中思政引领力量是高等教育彰显引领力量的重要内涵与核心职责。战略引领力量是《强国纲要》对高等教育的最新定位，进一步提升了高等教育在经济社会发展中的战略地位，在一个更高的理论和实践维度创新性地提升了高等教育所具有的战略支撑和战略保障地位。

（三）进一步拓展了中国高等教育发展新的功能定位

事物的发展均要经历从简单到复杂的过程。2023年5月29日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调：“建设教育强国，龙头是高等教育”，“要把服务高质量发展作为建设教育强国的重要任务”。战略引领力量是高等教育地位和作用的核心体现，在建设教育强国进程中，高等教育要进一步拓宽其功能定位，发挥好思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力和国际影响力。

四、高等教育战略引领力量的生成机制

大学从建立之初就是人类发展和社会进步的灯塔，始终发挥着重要的领导和引领作用。高等教育战略引领力量立足人才培养、科学研究和社会服务三大基本功能的系统跃升，日益体现为高等教育对全球事务、国家事务和地方事务的战略参与能力、战略咨询能力和战略影响能力，以及高等教育对发展趋势、文化潮流和社会风尚的重要引领作用——这是区别于传统高等教育三大功能的核心所在。大学是人类文明传承中心、知识创新中心、人才培养中心和社会服务中心，通过培养优秀人才、传播传统文化引领人类文明进步、科技和社会发展，体现高等教育的基本功能、核心价值和引领作用。

（一）以人类文明责任感发挥战略引领力

知识文化是人类经验积累的结果和体现，传播知识文化是教育包括高等教育的重要职能。与古典大学简单地传播知识不同，现代大学不但传播知识，更重要的是创新知识。20世纪70年代后期，新的大学理念提出，大学的研究成果是人类

文明发展的结果，人类的文化成果理应为人类所共享。大学是一个人类文化交流的中心，其通过多元文化的碰撞和冲击，建设人类最先进的文明。中国大学应立足构建人类命运共同体，尊重世界文明的多样性，以文明交流超越文明隔阂，并适应信息技术迅猛发展的新形势和新挑战，为全社会特别是自身培育代表时代潮流、反映时代特征的先进文化产业。中华文明源远流长、连绵不断、博大精深，具有鲜明的民族性、传承性和创新性特点。中国特色社会主义大学要传播弘扬中华优秀传统文化、社会主义建设文化和党的红色文化，引领文化创新。

（二）以全局性战略把握发挥战略引领力

智库是治国理政的高端智力研究机构，在推进国家治理体系和治理能力现代化、提升国家软实力过程中具有十分重要的作用。21 世纪以来，无论是发达国家还是发展中国家，都依托大学建立了众多智库类研究机构，直接参与国家战略研究和政策制定。据统计，截至 2020 年 4 月 20 日，中国智库索引（Chinese Think Tank Index, CTTI）共收录 836 家来源智库，其中高校智库 560 家，占比达 67%。高等教育是人类未来发展的重要引领力量。澳大利亚政府明确提出：“教育有能力改变所有澳大利亚人的生活，重塑我们共同的未来。所有年轻人应该具备实现理想所需的知识、技能和价值观，确保澳大利亚作为一个国家的持续繁荣与昌盛。”中国的大学能够通过建设面向现代化、面向世界、面向未来的具有中国特色、世界先进水平新型智库体系，更好地服务党和国家发展大局，为推进中国式现代化、实现中华民族伟大复兴的中国梦提供智力支撑。

（三）以知识技能创新提升战略引领力

大学是知识创新、科学创新和技能创新的重要策源地。统计表明，1901—2018 年，在全球诺贝尔奖获得者人数最多的 30 所大学中，美国一个国家就占据了三分之二，共有 19 所大学光荣上榜；截至 2023 年，哈佛大学毕业生获得诺贝尔奖的总人数为 158 人，剑桥大学为 118 人，加州大学伯克利分校为 107 人。知识创新引领世界发展，大学的知识创新能够有效提升经济社会发展水平。截至 2023 年底，国内高校有效发明专利拥有量达 79.4 万件。2023 年度国家科学技术奖共有 301 项，高校作为第一完成单位的获评项目共计 167 项，所占比例超过一半，为

55.48%。全国大学拥有 60% 以上的学科类国家重点实验室、30% 以上的国家工程(技术)研究中心和 38 个国家级协同创新中心。大学能够通过知识和技能创新为国家科技实力和城市综合竞争力提升作出重要贡献,进而引领经济社会发展。

(四) 以拔尖创新人才培养彰显战略引领力

人才培养始终是高等教育的核心功能。21 世纪以来,发达国家均将高层次拔尖创新人才培养作为国家教育发展的重要战略。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。必须坚持科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力,深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略,开辟发展新领域新赛道,不断塑造发展新动能新优势。”高等教育是人才培养的高地。中国教育、科技、人才一体化发展战略提升和彰显了高等教育发展的战略地位和战略优势,高等教育必须也能够在高层次拔尖创新人才培养中发挥战略引领作用。

(五) 以高水平社会服务践行战略引领力

服务能力是现代大学必备的能力。高等教育更加主动和直接地服务经济社会发展,主要体现在促进科学技术进步和参与产业变革两个方面,形成现代高等教育能力建设的核心要素。大学以提升社会服务能力为导向,在经济社会发展和产业进步过程中以科技创新和人才培养为动力,带动产业变革和技术变革,发挥着前所未有的战略支撑和战略引领作用。更为重要的是,大学直接参与国际经济贸易,促进全球和区域经济发展。2020 年,全球共有国际留学生 630 万人,为世界经济贡献了较高的经济价值。2019 年英国发布的《国际教育战略:全球潜力,全球增长》提出,到 2030 年每年在英国接待至少 60 万名国际教育学生,教育出口额增加至每年 350 亿英镑,实现在全球教育产业发展的引领作用。加拿大于 2019 年 8 月发布的《立足成功:加拿大国际教育战略(2019—2024)》明确提出要增强加拿大高等教育的培养能力、创新能力和国际合作能力。

服务国家重大战略是高等教育战略引领力量的重要表现。大学应责无旁贷地服务国家重大战略和区域发展战略,立足科学定位、分类施策,直接参与并深化

实施科教兴国、科教兴省、科教兴市战略，在京津冀、长三角、珠三角、中部城市群发展、东北全面振兴等发展战略进程中发挥重要的科技创新、战略规划和决策咨询作用，在科学研究、人才服务、产业发展过程中作出重要贡献。

五、高等教育战略引领力量的生成路径

一个国家或组织对世界的引领最主要体现在思想引领、价值引领和制度引领上。中国特色高等教育作为一个战略引领者，必须具有最先进的教育理念，具有既体现中国特色又体现人类命运共同体的教育价值观，具有彰显中国特色的先进教育制度。近年来，中国逐步进入以教育现代化推进教育强国建设的新时代，要以中国高等教育系统性的跃升引领高质量教育体系建设，显著跃升服务国家经济社会高质量发展的战略能力。

（一）以创造人类文明新形态为目标，以提升高等教育战略使命感为重点，实现战略性跃升

习近平总书记强调：“在新的起点上继续推动文化繁荣、建设文化强国、建设中华民族现代文明，是我们在新时代新的文化使命。”人类文明新形态要求扎根中国特色社会主义制度根基，更加重视和强调物质文明、政治文明、精神文明、社会文明、生态文明的协调发展，其是一种更加体现人类文明共同特征和中华民族现代文明特色的、全新的文明形态。大学是人类永续的事业，人类的每一种文化发展到一定阶段都需要特定的教育，发达的文明更需要高等教育来维持和提升。大学要始终作为文明的灯塔、真理的灯塔和科学的灯塔，构建中国自主知识体系，持续传承人类文明、创新人类知识，以此推进人类文明进步和可持续发展。党的二十大报告明确提出要“建成教育强国、科技强国、人才强国、文化强国、体育强国、健康中国……”。教育强国处于首要的战略引领地位，高等教育要充分发挥在教育强国、科技强国和人才强国建设中的核心引领作用。一是要着眼于国家重点战略，真正解决科学技术创新中“卡脖子”的重大难题，解决社会发展理论创新的关键命题，解决更高水平、更高质量民生保障的核心问题。二是要紧密围绕教育强国

建设方向，以“19+2”城市群为重点，持续优化高等教育的区域布局、学科布局、专业布局和层次布局，大力支撑西部地区高等教育高水平 and 高质量发展。三是要面向全球推进高水平教育对外开放，建好在华国际教育机构，用好国际组织优势，把握国际交流交往话语权，并发挥好知识库、人才库和战略智库的重要支撑和战略引领作用，全面提升中国高等教育综合实力、国际竞争力和影响力，为建设具有全球影响力的重要教育中心作出重要贡献。

（二）以实现高等教育现代化为目标，以建设高质量教育体系为重点，实现系统性跃升

高等教育现代化是自鸦片战争以来中国教育现代化的重要起点和重要内容，高等教育强国是中国式现代化强国建设的重要体现和战略支撑。发展中国特色世界先进水平的优质教育是中国教育进入高质量发展阶段的新特点、新标志和新要求。2019年，中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》指出，分类建设一批世界一流高等学校，加快一流大学和一流学科建设。2024年10月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于加快推动博士研究生教育高质量发展的意见》进一步明确提出，博士研究生教育是国民教育的最高层次，是国家创新体系的关键支撑，要加快推动博士研究生教育高质量发展。根据相关政策方针，建设高质量教育体系应成为打造高等教育战略引领力量的重要途径。一是要推进一流大学和一流学科建设，到2035年有10所左右高校进入世界一流大学前列，40所左右高校进入世界一流大学行列，100个左右学科进入世界一流学科前列，带动一大批优势学科进入世界一流行列。二是要按照党中央总体部署，持续扩大博士研究生招生规模，把我国建成世界重要的博士教育中心，支持地方高校和特色专业申报博士授予点。三是要以目标为导向，鼓励大学锚定世界科技前沿、国家战略重点和区域产业方向，推进教育、科技、人才体系化、一体化、协同化发展，强化战略引领，实现系统性跃升。

（三）以服务人口高质量发展为目标，以提高教育普及化水平为重点，实现阶段性跃升

人口的高质量发展能够有力支撑国家人力资源建设。中国高等教育正处于从普及化到后普及化的阶段性跃升阶段，正在引领高等教育高水平普及化和地方高

等教育现代化。《强国纲要》中教育强国建设主要指标明确显示，2035 年高等教育毛入学率将大于 70%。届时，新增劳动年龄人口平均受教育年限将达到 15 年，劳动年龄人口平均受教育年限将达到 12 年。进入少子化时代，中国将告别低端劳动力无限供给时代，进入高素质劳动力有限供给阶段——第二次人口红利阶段。正在到来的第二次人口红利将使中国获得 20~25 年的经济发展收益期。高等教育发展水平与质量的跃升必将引领人力资源开发水平与质量的跃升。边疆地区经济社会和教育的高质量发展是国家经济社会和教育高质量发展的重要组成部分。习近平总书记在中共中央政治局第十八次集体学习时强调：“深入做好边疆治理各项工作，推动边疆地区高质量发展。”国家进一步调整了城市群发展布局，将新疆的喀什和西藏的拉萨纳入国家城市群建设系列，明确了“19+2”的建设目标。《强国纲要》特别提出的“新增高等教育资源适度向中西部地区、民族地区倾斜”有利于发挥新疆和西藏教育在经济文化建设、改革、发展中的战略引领作用，实现与全国各地区经济社会和教育事业的高质量协同发展。

（四）以服务经济社会高质量发展为目标，以增强高等教育综合实力为重点，实现结构性跃升

实现中国高等教育结构性跃升能够有效引领具有全球影响力的重要教育中心建设。《强国纲要》提出：“统筹中央部门所属高校和地方高校发展。加大高水平研究型大学建设力度，加快推进地方高校应用型转型。”习近平总书记指出：“高水平研究型大学要把发展科技第一生产力、培养人才第一资源、增强创新第一动力更好结合起来，发挥基础研究深厚、学科交叉融合的优势，成为基础研究的主力军和重大科技突破的生力军。”高等教育要以促进经济社会高质量发展为核心，以新质生产力为导向，以综合实力提升为重点，通过人才培养、科技创新和社会服务推进高等教育系统性重构、结构性变革和战略性转型。一是要扩大区域高等教育办学自主权，探索国家与省（自治区、直辖市）“两级管理”，国家、省（自治区、直辖市）和地级市“三级办学”的新格局，实现高等教育管理体制的结构性创新。二是要突破传统模式，以国家级研究机构和高端大型企业为依托，开设若干所新型研究型大学。三是要在广东、河南、山东、四川等人口大省、经济强省进一步增设高校，构建与人口布局结构特征相适应的高等教育布局结构体系。

四是要科学调研、稳步推进，鼓励地方政府设立大学园区与产业园区，实现高等教育与产业发展紧密结合、相互促进。五是要发挥大学高水平智库的重要作用，加大哲学社会科学研究和理论创新力度，构建中国特色哲学社会科学自主知识体系，形成哲学社会科学研究的“中国话语、中国风格和中国气派”，为未来人类文明进步和发展提供中国方案、展示中国智慧、作出中国贡献、扩大中国影响。

（五）以实现高层次人才自主培养为目标，以深化研究生教育改革为重点，实现层次性跃升

中国高等教育层次性跃升能够有力提升高层次人才自主培养能力。中国虽然已经建成世界最大规模的教育体系，但是高等教育结构体系存在着“底部过大、头部过小”的结构性矛盾。2023年教育统计数据表明，普通高等学校研究生、本科与专科在校生的比例为9.40 49.26 41.34，与英国、法国、德国、美国等发达国家相比，研究生所占比例过低，直接影响高层次人才自主培养能力和培养水平。中国要实现从教育大国向教育强国迈进，必须实现高等教育体系的层次性跃升。根据相关预测，研究生规模将从2023年的388.3万人扩展到2035年的750万人，比2023年增长93.15%，几乎翻一番。届时，硕士、博士层次在校生比例将达到15%，比2023年提升6至7个百分点。为此，我国应通过制度创新、机制创新和培养模式创新，实现高等教育层次结构跃升和高层次人才培养规模扩大，进而形成拔尖创新人才竞相涌现的局面。

《关于加快推进博士研究生教育高质量发展的意见》明确提出，加快推动博士研究生教育高质量发展，要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，坚持立德树人、服务需求、改革创新、开放融合，推动规模扩大与内涵建设相协调，打造中国特色、世界一流的博士研究生教育体系，加快建设世界重要博士研究生教育中心。博士研究生教育体系和博士研究生教育中心建设将推进教育强国特别是高等教育强国建设实现整体性跃升、战略性跃升和结构性跃升，创新教育、科技、人才一体化发展和高质量发展的新格局。我国要适当提升高等教育结构层次，增加研究生在整体高等教育结构中所占比例，提高培养质量和水平，进而打造世界重要的博士研究生教育中心。

中国昌

新质生产力视域下拔尖创新人才培养的内生逻辑、规格要求与重要路径

来源 | 《北京师范大学学报（社会科学版）》2025 年 01 期



华中师范大学教育学院教授、博士生导师，国家教育治理研究院执行院长，长江教育研究院秘书长 中国昌

新质生产力是一种以创新为主导作用的先进生产力，以新发展理念为思想引领，以科技创新为根本动力，以产业培育为基本着力点，以创新驱动促进高质量发展，体现了生产力更先进质态的能级跃升。而拔尖创新人才是科技创新的关键要素，是推动新质生产力发展的强劲动能。因此，明晰新质生产力视域下拔尖创新人才自主培养的内生逻辑与规格要求，构建拔尖创新人才自主培养体系，进一步优化培养路径，可为加快推进中国式现代化、实现中华民族伟大复兴提供重要的人才保障和战略支撑。

一、新质生产力与拔尖创新人才自主培养良性互动的内生逻辑

劳动力是生产力的能动主体，是推动生产力发展的核心要素；人才是物质财

富的创造者、科学技术的创新者、现代化产业的建设者。智能时代的新质生产力对自主培养拔尖创新人才提出了新要求，创造了新机遇，而拔尖创新人才又为新质生产力发展提供智力支持与人才保障。

（一）新质生产力向拔尖创新人才自主培养提出新要求

无论是以机械化为标志的第一次工业革命和以电气化为标志的第二次工业革命，还是以信息化为突破的第三次工业革命，无一不对人才培养提出更新更高的要求，相应地引发了一次又一次的教育转型、变革与发展。工业时代的标准化、同质化人才培养已不适配生产力的跃迁，劳动者的知识结构、能力素质和创新思维需要适应生产力巨变。新质生产力赋予了劳动者新内涵，也赋予了拔尖创新人才在科技创新中的新功能。创新靠科技进步，科技进步靠人才，人才靠教育培养，因此，教育必须创新人才培养模式，重构人才培养体系，将培养拥有跨学科知识、前瞻性思维、国际化视野、创新性能力的高端人才作为主要目标。新质生产力所需要的人才，不仅有能够做出战略性、原创性、前瞻性和革命性科技创新贡献的一流科技领军人才，而且有引领战略性新兴产业和未来产业技术创新的顶尖创新人才、技术革新人才。教育就是要主动迎合这种人才新需求，不断变革，锐意进取，力争打造一支能够推进新质生产力发展的战略眼光高、科技素养好、原创能力强的拔尖创新人才队伍，进而引领科学技术创新，更好地服务与促进新质生产力发展。

（二）新质生产力为拔尖创新人才自主培养创造新机遇

新质生产力是当今时代变革和社会进步的产物，正在重塑现代社会和经济发展格局。它不仅为经济增长提供了新动力，也为拔尖创新人才培养创造了新机遇。首先，以知识、技术、创新为驱动的新质生产力，是经济发展的关键驱动力，其发展不断突破技术瓶颈和引领技术变革，催生了大量新技术、新产业和新业态，为拔尖创新人才自主培养提供了广阔的技术创新平台和创新实践空间，在参与研发颠覆性创新技术、解决关键技术难题等过程中锻炼创新思维和提升创新能力。其次，新质生产力发展还涌现出生成式人工智能、量子技术、脑机对话等大量前沿技术，为拔尖创新人才自主培养提供了强有力技术支撑。再次，新质生产力以知识为驱动，知识经济蓬勃发展，产生了大量的新知识，信息技术迅速发展又拓展了知识获取的渠道。最后，新质生产力强调创新驱动，全社会高度重视研发和

技术革新，坚持培育崇尚科学的创新文化，创造有利于创新的社会条件，尊重人才成长规律，引入创新容错纠错机制，激发全社会创新创造热情，为拔尖创新人才自主培养塑造良好环境。

（三）拔尖创新人才自主培养为新质生产力发展提供智力支持

拔尖创新人才是少数具有较强创新意识和创新能力，且在某些专业领域能够为经济社会发展作出突出贡献的高端人才或潜在人才，属于各行业或专业领域的领军人才，能够创造出重大原创性成果，有助于提升国家核心竞争力和实现高水平科技自立自强。新质生产力是以科技创新为主要抓手的高科技生产力，尤以原创性、颠覆性、关键核心和共性技术创新为重。创新驱动本质是人才驱动，人才是激发创新的内生动力，是自主创新的关键，所以新质生产力也是人才驱动型生产力。作为生产力最具决定意义的能动主体，拔尖创新人才是引领和推动新质生产力发展的内驱力、人力保障与中流砥柱，起着智力引擎和主体性支撑作用。拔尖创新人才自主培养为新质生产力发展储备和输送杰出人才，是加速发展新质生产力的破题之举，是关系国家与民族长远发展之大计。因此，当前拔尖创新人才自主培养的基本价值导向是要服务新质生产力发展的新需求，围绕国家的重大战略部署，掌握国际竞争主动权，提升拔尖创新人才对新质生产力推动和发展的支撑力与贡献度。

（四）拔尖创新人才自主培养为新质生产力发展提供新动能

具备卓越创新能力、精良专业素养和宽广国际视野的拔尖创新人才，是推动新质生产力发展的关键力量，为培育发展新质生产力提供新动能。一是在技术突破与创新方面。拔尖创新人才凭借深厚的专业知识、跨学科融合思维和非凡的创造力，能够识别和解决技术难题，推动技术革新。他们积极参与产学研合作，将理论研究转化为实际应用，促进新技术、新工艺、新材料的开发和产业化。如在人工智能领域，拔尖创新人才通过算法优化、芯片设计和系统集成等方面的突破，推动了人工智能技术在各行业广泛应用。二是在产业升级与转型方面。拔尖创新人才具有产业洞察力和战略眼光，能够敏锐地把握市场需求和技术趋势，推动产业链升级和结构调整。他们创办高新技术企业，孵化新兴产业，形成新的经济增长点。如在新能源汽车领域，拔尖创新人才通过电池技术、电机控制和智能驾驶

系统等方面的创新，推动了新能源汽车产业的快速发展。三是在组织变革与管理创新方面。拔尖创新人才具备现代管理理念和战略眼光，能够优化组织结构、流程再造和管理机制，创造灵活高效的组织形式，激发员工创造力和协作能力，提升生产力。在互联网企业中，拔尖创新人才通过敏捷开发、精益创业和数据驱动等管理创新，提升了组织的响应速度、产品迭代效率和决策科学性。

二、新质生产力视域下拔尖创新人才自主培养的规格要求

拔尖创新人才自主培养是实现科学技术自立自强的根本途径，是建立人才资源竞争优势的重点要求，是人才引领创新驱动的关键力量，更是发展新质生产力的人才基础。因此培育一批新时代战略科学家、一流科技领军人才和新兴产业顶尖人才，组建一流尖端人才方阵，是人才培养的重中之重，也是促进新质生产力发展的关键要素，更是推进中国式现代化和实现中华民族伟大复兴的重要举措。

（一）围绕理念创新着力培育新时代战略科学家

战略科学家是引领新质生产力发展的“总架构师”、“总指挥”，是理念创新的“擘画者”，具有卓越的科技管理与领导才能，富有前瞻性和全局性战略眼光，具备宽广的全球视野和宏观擘画能力，明确国家战略需求，政治站位高，责任担当强；在引领重大原始创新、参与教育和科技战略顶层设计、推动学科交叉融合和创新发展、突破关键核心技术等方面发挥帅才作用”。战略科学家位于拔尖创新人才资源“金字塔”的塔尖，是“关键少数”，是建设世界科技强国的关键，也是保障国家科技安全的“底牌”，社会责任和示范意义重大，起决定性作用。新质生产力是从国家发展战略角度提出的重要论断，超越传统，变革旧式，在“创新发展、协调发展、绿色发展、开放发展、共享发展”五大新发展理念引领下，“树牢抓创新就是抓发展、谋创新就是谋未来的理念”。坚持以科技创新引领高质量发展，保障高水平安全，聚焦高水平科技自立自强，迫切需要培育具备战略眼光、全局意识、前瞻思维，科学研究能力、工程实践能力、综合协调能力强的战略科学家，来担纲领衔国家重大科技任务，解决重大科学问题，创新突破关键领域，战略布局科技创新体系，强化国家战略科技力量，占据科技创新制高点，引领行业发展。

这是新质生产力视域下对战略科学家的战略属性、科学属性和人格特质的新要求，有助于超前布局国家战略科技力量，加大重大科技攻关，实现战略核心科技独立自主。

（二）着眼科技创新全力打造一流科技领军人才

一流科技领军人才是促进新质生产力发展的“领头雁”，是科技创新的“先锋队”，具备良好的领导力和团队协作力，拥有深厚的学术背景和专业知识，创新能力强，在原创性、前沿性、基础性科学研究等关键领域取得重大突破，具有国际领先水平和广泛影响力，能够推动科技成果转化，起着创新驱动与示范领跑作用。习近平总书记指出：“科技创新能够催生新产业、新模式、新动能，是发展新质生产力的核心要素。”一流科技领军人才是实现科技创新的第一资源，是夯实新质生产力的根底和推动新质生产力迅速发展的核心动力。不仅能够将创造出的先进技术成果转化为现实生产力，提升产业竞争力，加快促进科学技术成果向新质生产力转化。还具备创业精神，创办和经营高科技企业，培育创新创业人才和创新型企业，为新质生产力发展孵化人才。而且积极参与国际科技交流和合作，引进和吸收国际先进的科技成果和创新经验，推动国家科技创新与国际接轨，发挥着窗口和桥梁的作用。此外，一流科技领军人才具有较强团队领导能力，能够组建一流科技创新团队，汇聚多元学科背景与专业特长，发挥团队聚合效能，依托团队综合优势，聚焦国家重大战略需求和前沿科学问题，开展基础研究和技术攻关，抢占科技制高点，实现创新人才价值生产的群体效应。所以发展新质生产力要牢牢扭住科技创新“牛鼻子”，大力培育挺膺担当、勇立潮头的一流科技领军人才，稳步扎实推进原始创新、源头创新、集成创新与开放创新，引领关键核心技术攻关，彻底解决卡脖子技术等难题，突破颠覆性技术，扩展新领域，开辟新赛道。按照人才培养序列培育一流科技领军人才，不断提升国家科技创新能力，进一步塑造国际竞争新优势，引领科技强国建设。

（三）立足产业创新重点锻造新兴产业顶尖人才

新兴产业顶尖人才是推动新质生产力发展的“生力军”，是产业创新的“排头兵”，具有深厚技术功底和卓异的创新能力，具备感知新技术、新产业、新业态的敏锐洞察力，是推动产业技术进步和加快传统产业转型升级的重要力量。新质生产力以新兴产业为呈现载体、支撑实体及落脚点，其中包含战略性新兴产业

和未来产业，前者“以重大前沿技术突破和重大发展需求为基础，对经济社会全局和长远发展具有重大引领带动作用”，如新能源、新材料、先进制造、电子信息等；后者是“基于重大前沿科技创新成果，以新兴技术作为驱动力，满足人类未来需求，对经济社会发展起到关键性的支撑与引领作用，当前仍处于萌芽期的前瞻性新兴产业”，如“类脑智能、量子信息、基因技术、未来网络、深海空天开发、氢能与储能等前沿科技和产业变革领域”。二者具有前沿性、先导性、关键性、颠覆性、战略性等特征，均以前沿技术为底层支撑，丰富的创新资源，密集的前沿技术，客观上承担起提升国家竞争力并占领技术和产业创新制高点的使命，进而成为培育和发展新质生产力的策源地。新兴产业顶尖人才能够牢牢把握新一轮产业变革战略机遇，创造性地发明新技术，推进科技创新成果产业化应用，争当产业创新主力军，有助于加快改造提升传统产业转型升级，“培育壮大新兴产业，布局建设未来产业，完善现代化产业体系”，引领产业向更高端、更智能、更绿色方向发展。故而要立足产业创新重点培养和锻造能够发展壮大战略性新兴产业和前瞻谋划未来产业的顶尖人才，保证新质生产力健康蓬勃发展，增强发展新动力，把握未来发展趋势，为中国式现代化注入强大动力。

三、新质生产力视域下拔尖创新人才自主培养的重要路径

战略科学家、一流科技领军人才和新兴产业顶尖人才分别对应战略型、科研型和应用型拔尖创新人才，他们宏观擘画，引领技术创新，推动产业转型升级，构建产业新生态，参与国际合作与竞争等，组成了高层次创新人才梯队，是科技创新的核心力量，在推动新质生产力发展中发挥着不可替代的作用。因此，在新质生产力视域下自主培养不同类型拔尖创新人才，需要坚持系统思维，破除培养制度藩篱，突破固化培养模式，大胆创新，为新质生产力发展提供强有力的智力支撑、内生动力与创新活力。

（一）发挥新型举国体制优势，确保新质生产力发展的人才供给

在国际竞争日益加剧的关键时期，发挥中国制度优势，以举国之力保障拔尖创新人才培养质量，进而促进新质生产力快速发展，是当前面临的重要任务。新

型举国体制有助于国家从宏观战略层面，把方向、谋大局，筹划拔尖创新人才自主培养。发挥整体协同优势，最优配置各方资源，统筹协调各级政府及不同培养主体的关系，不断优化创新环境。在党的集中统一领导下，超前规划，做好体系化、链条式顶层设计，为拔尖创新人才自主培养提供政策引领、经费保障、资源配置与技术支撑等，逐渐形成政府主导下协同贯通的拔尖创新人才培养体系，塑造和培养服务新质生产力发展的拔尖创新人才。一是政府持续出台相关针对性、配套性、优化性的政策，以科学决策来引领和驱动拔尖创新人才自主培养。建立并完善有利于不同主体协同培养的政策体系，强化统一部署，激活创新要素在不同培养主体的优化培植。提高不同层级政策主体间的协同性，保障国家自主培养拔尖创新人才政策的落实。二是加大拔尖创新人才培养财政投入力度，设立拔尖创新人才专项基金，为拔尖创新人才的成长提供经费保障。面向社会，动员多方力量来大力资助有突出贡献成就的优秀人才和有价值的重大发明创造，重点扶持培养关键领域的创新研究群体和团队，全方位激发高水平创新人才的创造潜能与创新热情。三是统筹协调培养主体间的分工与协作，整合优势资源，完善协同联动机制，增强协同组合效应，构建并完善跨体制、跨领域的培养资源调度机制，强化拔尖创新人才自主培养的整体效能。

（二）畅通“三位一体”良性循环，强化新质生产力发展的战略支撑

科技创新关键靠人才，人才培养靠教育。“科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力”，教育为科技发展、人才培育提供直接支撑，发挥基础性作用。离开了教育，科技和人才便成无本之末。科技源于教育对人才的培养，又会引领和促进教育发展和人才培育。人才是主体，是创新第一资源，是关键变量，直接作用于教育事业和科技事业。可见，教育、科技与人才内在一致，具有相互支撑性。只有打通三者之间的堵点和卡点，才能推动教育、科技、人才“三位一体”良性循环，形成互促共进的“三位一体”协同机制。发挥战略性支撑作用，统筹推进教育发展、科技创新和人才培养，“实现科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略有效联动”，才能催生聚合与裂变，叠加放大效应，更好地服务新质生产力，产生推动高质量发展的倍增效应。因此，拔尖创新人才自主培养要遵循“教育是基础、科技是关键、人才是根本”的基本逻辑，构建一体化良性循环机制。夯实教育、科技、人才“三位一体”重要战略支撑体系，与科技创新体系和高质量教育体系相互融通，

协同建设创新高地和人才高地，全面提高拔尖创新人才自主培养质量，为新质生产力发展塑造新优势。

（三）打造拔尖创新人才培养高地，增强新质生产力发展的智力引擎

高等教育是发展新质生产力的主阵地，是构建教育、科技、人才良性互动机制的关键发力点，是推动社会生产力发展的基础性环节，也是激发国家原始创新动力的核心所在，发挥着龙头牵引作用。为了更好地适应生产力质态升级，全面提高自主培养人才质量，高等教育系统亟需创新培养模式，以服务国家战略需求为导向，探索深度融合的学科建设机制，动态调整培养方案，重构人才培养方式等。更要转换教育范式以提前布局面向未来。宏观而言，高校可以结合既有资源禀赋与战略规划，探索具有校本特色的拔尖创新人才培养体系，发挥各自人才培养优势，集中力量培育出新质生产力发展所需的各领域拔尖创新人才。中观层面，掌握人才培养模式创新的主动权，超常规培养各类拔尖创新人才。积极回应人工智能、大数据、虚拟现实等新兴科技所带来的拔尖创新人才培养模式的挑战，以数字智能赋能拔尖创新人才自主培养。打破传统学科壁垒，推进基础学科、新兴学科、交叉学科建设，促进学科的新陈代谢。关注战略性新兴产业和未来产业发展的关键领域，以新型、高端与前沿的科技发展来促进新质生产力发展。同时，创新学科组织模式，系统性优化升级原有学科专业体系，着力培养不同学科领域的卓越人才，使之成为引领时代发展和推动社会进步的领军人才。微观来看，针对不同学科领域设置多样化和个性化的课程，实现对拔尖创新人才的个性化培养。注重培养学生学科知识更新与转化、信息技术掌握与革新、人工智能运用与创新以及对未来发展的预见和洞察能力，尤其是接受未来社会变迁的终身学习能力和前瞻预判能力等，重视培养学生增量知识输出能力及适应社会的基本素养，高质量建设拔尖创新人才高地与世界人才中心，以推动新质生产力迅猛发展。

（四）拓宽拔尖创新人才培养基座，夯实新质生产力发展的人才基础

基础教育是拔尖创新人才自主培养的根基。拔尖创新人才培养具有周期长、见效慢等特征，但根基依然在基础教育。一方面，思想观念上，不仅要秉持“人人皆可成才、人人皆可出彩”的新时代人才观念，以发展的眼光看待中小學生，“探索将‘掐尖式’的人才培养调整为‘普育式’人才滋养，不让过早的‘标签

化’行为造成‘人才误伤’，或过早地将一些有潜质的学生排除在外”。以动态发展观来评价与挖掘创新人才的各项潜质，使有潜质的个体随时进入拔尖创新人才培养轨道。还要树立多元人才教育观，充分认识拔尖创新人才成长的特殊规律，不应囿于教育形式上的公平，而忽略了特殊人才的培养。另一方面，教育实践中，一是开展基础性的全面培养，牢固底座，实行“筑基计划”。课程内容增大STEM教育比重，注重培养数字素养、创新能力和高阶思维能力等，积累创新知识，探索创新实践，挖掘创新潜能。以“创新驱动”和“科技融合”提升教育质量，坚持拔尖创新人才宽口径培养路径。二是做好科学教育加法。鼓励学生探索未知，激发学生崇尚科学的兴趣，使学生养成良好的科学思维习惯、树立勇于探索的科学精神。加快扭转“功利化”应试办学倾向，禁止层层掐尖式选拔，弱化中高考“指挥棒”的影响，形成健康的教育生态。三是重视差异性的适切教育。在教育普及化基础上开展个性化教育，注重个体的差异化发展，提供多样化教育选择。不仅重视大众教育，还应关注英才教育，为新质生产力发展奠定创新人才基石。

（五）完善多学段一体化贯通培养机制，加强新质生产力发展的人才衔接

拔尖创新人才培养是一个系统性工程，贯穿各学段、各类型和各层次教育。因此，要系统规划全程培养方案，明确培养理念与目标，制定科学培养标准，开展多元教学模式，形成高质量培养体系。做好拔尖创新人才识别、选拔、培养与评价一体化培育制度安排，避免碎片化，打破各级壁垒，打通绿色通道，构建协同培育机制。以高等教育为龙头，合理有效衔接基础教育、职业教育、终身教育，实现拔尖创新人才纵向贯通培养，赋能新质生产力发展。第一，实行持续性、系统化、动态型的拔尖创新人才识别机制。明确拔尖创新人才选拔标准，研发科学有效的甄别工具和方法。面向不同层次学校、不同阶段教育的全体学生进行选拔，发现一批、培育一批、储备一批。第二，探索贯通衔接的拔尖创新人才培养模式。对于识别出的高天赋、优秀学生，进行超常教育，开展个性化、多元化的教学模式，推行小学—中学—大学贯通、本科—硕士—博士贯通等连续性衔接培养，形成科学性、灵活性、前瞻性的全程长效培育机制。第三，建立拔尖创新人才培养选拔的迭代优化机制，分流退出、选拔补入。总之，培育新质生产力教育先行。教育发挥着基础性、先导性、全局性作用，要围绕发展新质生产力，培养战略型、科研型和应用型等拔尖创新人才，为国家抢占发展先机蓄势赋能。

（六）重视产学研一体化协同联动培养，实现新质生产力发展的人才共育

拔尖创新人才培养是一个战略性、长期性、全面性、基础性的教育工程，需要教育系统、科研院所、产业界及社会各界多元主体间协同培育。通过不断改革、探索与创新，充分发挥各自独特的人才培养优势，合作互动，资源互补，形成协同机制。构建全方位、多样化、多层次和多功能的政府主导下多元主体共建的各级教育贯通的一体化拔尖创新人才培养系统。深度融合“产学研”，全面提高人才自主培养质量，为新质生产力发展夯实人才储备基础以及提供全链条支撑。一是要形成以产业为主导的产学研深度融通创新体系。产业是发展新质生产力的承载实体，在培养拔尖创新人才中发挥着重要的创新实践作用。优秀的产业头部企业积极主动参与高校和科研院所的拔尖创新人才培养，提供便利的科研创新实践和实验的场所、设施等平台及资金支持，分享最前沿的产业动态，并为优秀人才提供就业机会。二是催动科技成果实现转化。产业与高校、科研机构的深度合作创新，有助于构建拔尖创新人才培养生态系统。夯实创新基石，激发创新动能，实现协同创新、促进科研成果实用转化，使科研创新真正切实转变为经济竞争力，从而推进新质生产力加速发展。三是强化深度融合创新。创建以产业需求为导向的资源配置型育人新机制，共同开发优质教材资源，推进有组织的产教融合，丰富办学方式。以人才链牵引教育链、产业链、创新链有机衔接与融合，实现产教供需双向联通，优化人力资源供给结构，有助于构建中国特色的产学研一体化拔尖创新人才自主培养。

（七）注重科学、多元的教育评价改革，优化新质生产力发展的人才选拔

以科技创新为驱动力的新质生产力，需要培养大批高素质创新型人才，突破关键性、前沿性、颠覆性等科学技术，以实现先进生产力跃迁。人才培养规格升级、培养观念和内容发生变革，同时对教育评价改革提出了新要求，使教育能够高效培养和选拔出适应新质生产力发展的高端人才。因此，要逐步建立教育内部着眼于拔尖创新人才成长的全过程、全链条、多路径的人才评价体系。首先，教育评价体系和评价机制要坚持全新的理念。“打破过多局限于学术性、学科性的传统人才培养和评价方式”，强调以开放式创新理念推动拔尖创新人才培养模式变革。注重培养学生具有原创思维、领导力、学科交叉融合素养和社会责任感等，

提高解决新问题和终身学习等能力。其次，建立科学、客观、全面的教育评价制度，确保评价的公正性和有效性。对不同领域的拔尖创新人才实施分类管理和评价，加快研发制定和动态调整新兴学科和新兴产业领域人才评价标准，减少过分依赖于量化指标及“一刀切”的片面考核标准，注重创新成果、社会影响力等，激发内在创新动力。第三，创新教育评价方式。以核心素养为导向，采取多样化评价方式，减少标准化考试比重，进行开放式和项目式评价，强调过程性和形成性评价，注重多元主体评价。充分利用大数据分析、人工智能等数字技术，建立数字化教育评价平台。提高评价的个性化、自动化与协作化，实现评价过程的可视化、高效化和客观化，探索虚拟现实和增强现实技术中的沉浸式评价。基于评价指标，建构科学精准评价模型，全面、科学、及时反馈学生学习情况和能力发展，为选拔和培养新质生产力发展所需的创新人才提供科学依据。最后，加强教育评价人才队伍建设，培养高素质的教育评价专业队伍，掌握现代评价理论和技术，提高评价的专业性和权威性。加强教育评价与社会需求的衔接，确保评价有效服务新质生产力发展。

总之，要牢牢把握新质生产力发展带来的新机遇，坚持发挥人才引领驱动作用，加快建设国家战略人才队伍，着力培养大批拔尖创新人才，构建具有中国特色、世界水平的拔尖创新人才自主培养体系，造就一批拥有科学精神、创新思维、创新能力且品格高尚的高素质战略科技人才、科技领军人才、青年科技人才和高水平创新人才，大力推动新质生产力发展，加快推进中国式现代化和中华民族伟大复兴，为推动世界共同发展贡献中国智慧与中国方案。

作者信息

申国昌 华中师范大学教育学院教授、博士生导师、国家教育治理研究院
执行院长、长江教育研究院秘书长

贺鹏丽 华中师范大学教育学院

蒲蕊

协同共育时代新人： 家校合作的“边界”“失界”与“立界”

来源 | 《中国教育学刊》2025 年 01 期



华中师范大学教育学院教授、华中师范大学中国教育管理研究中心主任 蒲蕊

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央坚持把立德树人作为教育的根本任务，强调“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”始终是教育的根本问题。2022 年，党的二十大报告提出：“全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”2023 年，习近平总书记在关于加快建设教育强国的讲话中再次强调：“我们建设教育强国的目的，就是培养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，培养一代又一代在社会主义现代化建设中可堪大用、能担重任的栋梁之才。”

“办好教育事业，家庭、学校、政府、社会都有责任。”习近平总书记在北京市八一学校、北京育英学校等地考察以及中共中央政治局第五次集体学习时，多次就家校社协同育人发表重要讲话，作出系列重要指示批示。2023 年，习近平总

书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调：“学校、家庭、社会要紧密合作、同向发力，积极投身教育强国实践，共同办好教育强国事业。”这都为进一步做好协同育人工作提供了根本遵循。培育时代新人、落实立德树人根本任务，不仅需提高学校的育人能力，更需要发挥家庭和社会的作用，形成协同育人新格局。对此，教育部等十三部门于2023年1月颁发的《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》明确要求，“增强协同育人共识，积极构建学校家庭社会协同育人新格局”，公布97个县（区、市）作为全国学校家庭社会协同育人实验区。为了给少年儿童身心健康成长创造更为有利的条件，2024年11月，教育部办公厅等十七部门印发了《家校社协同育人“教联体”工作方案》，推动各地全面建立家校社协同育人“教联体”，以便使政府统筹、部门协作、学校主导、家庭尽责、社会参与的协同育人工作机制更加完善。

在国家政策的引领和推动下，各地政府和中小学校不断推进家校合作实践，完善学校家庭社会协同育人机制，取得了较为明显的进展。与此同时，家校合作在实践中也暴露出一些问题。由于家校合作权责边界不清，学校或家庭的失界行为日益凸显，导致家校之间矛盾冲突升级，极大影响了家校合作共育时代新人的实效性。因此，明晰家校合作权责边界及其确界依据，分析家校合作中出现的失界行为及其原因，探索构建家校合作立界的实践路径，对于形成家校社协同育人新格局、加快建设教育强国及高质量教育体系具有重要意义。

一、家校合作的权责边界及其确界依据

任何组织的权责都应该有边界。“边界是一种界定，是事物得以确立的基础，也是一个事物同其他事物发生联系的中介环节。正是因为有了边界的存在，每个事物才有了自身的规定性。”家庭和学校作为两种不同的组织形态，各自承担着不同的职责与功能。为了实现协同育人目标，合作中的家庭与学校必须要有相对明晰的权责边界，严格履行各自的协同育人权责，如此，才能避免家庭或学校在中出现不当干预、责任缺位、权责错位等可能出现的失界行为。家校合作的边界是指在家校合作过程中，用以划分家庭与学校双方在合作中教育权责的界线。具体来说，体现为以下几点：第一，家校合作的边界是一种抽象性的边界，是对

家校双方在合作育人中权责的抽象界定，具有规约性。第二，家校合作的边界是家校双方在合作中有效作用发挥的基本保障，避免因某一方的缺位或过度干预带来的种种负面效应。第三，家校合作的边界强调两者在合作中要树立边界意识，即家庭、学校可以在“自留地”内自由地创造价值，但边界内的自由同样意味着边界外的不自由。显然，要明确家校合作双方的权责边界，避免失界行为，首先需要探析确立权责边界的依据。

第一，组织功能维度的依据。学校是专门从事教育工作的社会组织，通过有目的、有计划、系统性的教育教学活动，在向学生传授科学文化知识、发展智力的同时，还肩负着引导学生立报国强志，做挺膺担当奋斗者的重任。家庭是在婚姻关系、血缘关系或收养关系基础上产生的，是亲属之间所构成的基本社会单位。家庭教育是教育之始，在造就人才的启蒙教育和全人生指导的终身教育中具有无法替代的独特功能，如个体的习惯养成、情感发展、人格完善等。由此可见，家庭和学校有其各自的使命和权责，在学生教育方面发挥着独特的作用与影响。作为以育人为己任的教育组织，学校发挥着主导性作用，必须紧紧围绕立德树人这一根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。作为社会的最基本的单元，家庭应树立正确的教育观念，注重孩子在思想品德、身心健康等方面的培养。

第二，法律维度的依据。良好的家校合作有助于儿童和青少年的健康成长。为了明确家校合作双方的权责、提升协同育人的实效，诸多国家颁布了相关法律法规政策。例如，美国的《不让一个孩子掉队法》提出：“家长有权了解孩子的学习进展情况、参与学校的教育活动和管理决策。学校应向家长提供其子女的学业成绩和其他有关学生表现的报告，并根据家长的需求和意见改进教育服务。”英国的《家长宪章》规定：“家长有权了解孩子的教育状况、有权对学校进行经常性的独立视察、参与学校教育决策。学校有权要求家长积极配合学校的教育工作，也有责任提供优质的教育服务，及时向家长反馈学生的表现情况，提供必要的支持和帮助。”日本的《教育基本法》指出：“父母和其他监护人对子女的教育负有主要责任，学校需要给予家长多方面援助，同时尊重家庭教育的自主权。”此外，该法还规定了家长拥有参与学校教育管理的权利，要求学校与家长建立合作关系，共同制订教育计划和目标。

在我国,《中华人民共和国未成年人保护法》《中华人民共和国教育法》等法律强调,未成年人的父母或者其他监护人应当学习家庭教育知识,接受家庭教育指导,创造良好、和睦、文明的家庭环境。学校、教师可以对学生家长提供家庭教育指导。《中华人民共和国家庭教育促进法》第四十一条规定:“中小学校、幼儿园应当根据家长的需求,邀请有关人员传授家庭教育理念、知识和方法,组织开展家庭教育指导服务和实践活动,促进家庭与学校共同教育。”教育部等十三部门颁发的《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》(以下简称《意见》)则较为明确地规定了协同育人中学校的主导性权责和家庭的主体性权责。

基于此,本文认为,在家校合作中,家庭的权责应包括:家长有权知晓学校课程设置、参与学校教育过程和学校管理;家长要用科学的教育方式对孩子进行以思想道德为核心的教育和培养;家长要主动协同学校教育,经常与学校取得联系,积极参加学校组织的家庭教育指导和家校互动活动。学校的权责应包括:学校有权要求家长积极配合学校的教育工作;学校应全面贯彻国家教育方针,围绕立德树人这一根本任务履行教育教学职责,重视对学生思想道德品质的培养和教育,促进学生德智体美劳全面发展;学校应充分发挥主导性作用,为家长提供公益性家庭教育指导服务,加强对家长委员会的工作指导;同时主动与家长沟通学生情况,保持学校与家庭的常态化密切联系。当然,家校双方的合作是根植于“学生全面发展”这一核心理念之上的协同行动,这就意味着家庭和学校在学生的某些教育职责上并非能完全区分开来,如道德品格的塑造、学习兴趣的激发等实为双方共有的教育职责。此外,家校合作双方的权责边界亦是一种动态的边界,伴随着育人的需要和教育法律法规的完善,这种边界亦会随之变化。

二、家校合作失界困境及其表现

伴随着家校合作的广泛实践,学校与家庭间的权责边界模糊性日益加剧,合作双方失界困境日益凸显,“缺位”和“越位”行为时有发生,使家校冲突频发,极大降低了家校合作共育时代新人的有效性。

(一) 家校合作中的“缺位”问题

现阶段,失界困境的具体表现之一就是一些学校和家庭在合作中出现“缺位”

问题。《意见》对家校合作双方的角色和权责提出了目标：“学校教育主阵地作用进一步强化，家庭教育指导服务更加专业；家长科学育儿观念基本树立，履行家庭教育主体责任更加到位。”然而，在现实的家校合作中，无论是学校的主导性作用还是家庭的主体性责任均存在不足。

1. 学校的协同育人主导性作用发挥不足

第一，学校的家庭教育指导服务不足。在家校共育中，家长的家庭教育观念和能力在很大程度上依赖于学校的支持与指导。然而，现阶段学校对家庭教育指导服务供给的数量和质量均存在严重不足。有学者对我国东中西部9个省份113个县（区）进行调查，结果发现：31.4%的中小学（园）学生家长没有接受过任何渠道提供的家庭教育指导服务，有38.6%的学校至今没有组建一支专门的家庭教育指导服务队伍，30.2%的教师认为自身的专业能力“完全不能满足”或“不太能满足”开展家庭教育指导服务工作的需求。此外，多数中小学教师未能正确认识教师角色在提供家庭教育指导服务中的责任与作用。调查显示，仅有33.5%的教师认为“帮助家长提高家庭教育知识与能力，解决家庭教育中的问题，这是教师应尽的法律义务”。

第二，学校主动与家庭沟通不足。首先，从沟通的主动性看，家校双方常存在一种“没事不沟通、出事才沟通”的问题型导向沟通模式。调查发现，有26%的教师在一个学期中与家长交流的次数不足1次。其次，从沟通的内容看，大多数家校沟通更为关注智育，很少关注学生的全面发展。据《全国家庭教育状况调查报告（2018）》显示，四、八年级班主任与家长沟通的内容排在前两位的是“考试成绩”和“学习习惯”，而对于家庭教育、孩子的心理状况等相关内容都排在最后面。再次，从沟通的形式看，传统的方式如打电话和家长会等始终是家校沟通的主要方式，其内容和流程也相对固定，难以让家长与教师展开深度有效的互动。最后，从沟通的群体看，学校教师在进行家校沟通时容易忽视家庭群体的多样性。有研究发现，学校会选择性地抑制家长参与，只鼓励受教育水平高、社会关系丰富、符合学校价值观的家长参与，忽视阶层地位较低家长的需求。也有研究发现，流动儿童家庭在家校关系中处于弱势地位，家长参加家长会的意愿、主动联系教师的频次均显著低于城镇儿童的家长。

2. 家庭的主体性教育责任履行不够

第一，家庭主动配合学校教育不足。就家校沟通而言，家长主动与学校沟通交流的频率不高。多数家长很少主动了解子女在校状况，常处于等待教师联系的被动状态。就家长参与情况而言，合作水平较低，以家校沟通为主，家长志愿服务、参与学校决策与监督的频率较低。很多家长参与学校活动基本是以了解情况为主的“形式参与”或“浅表参与”，缺少自觉承担家校协同育人责任的觉知和担当。对于农村家庭和农村家长来说，主动配合程度不足更为明显。有学者的调查研究发现，城市初中生家长的志愿活动参与水平显著高于乡村初中生的家长。比较一般儿童家长和流动儿童家长，前者向学校提出建议的人数比例明显高于后者，可见流动儿童家长在家校合作中较少参与到决策中来。

第二，家庭教育水平不高。尽管国家和政府高度重视提高家长的家庭教育水平，但从现实来看，我国家庭教育发展依然面临着严峻的挑战，家长教育观念功利化、教育素养不高、负面言行示范等问题仍是亟待解决的难题之一。特别是对于留守儿童、流动儿童和特殊儿童而言，由于其所在家庭本身缺乏相应的经济、社会和文化资本，其父母或其他监护人的家庭教育水平存在着先天不足和后天不良的情况。诸多学者的研究发现，留守儿童家庭的家校合作水平较低，且留守儿童监护中绝大部分为隔代监护，文化素质低，育儿观念、方法陈旧，监护能力、精力不足等问题严重。

（二）家校合作中的“越位”问题

家校合作不仅存在着家校双方协同共育“缺位”这一失界问题，亦存在着“越位”的问题。

1. 家长或监护人对学校教育和过度干预

现阶段，一个不容忽视的问题是，家校合作既存在家长参与不足的问题，亦存在家长过度参与带来的对学校教育教学不当干预的问题。在教育内卷化的时代，家长普遍重视孩子的学习与发展，其参与学校教育的诉求和实际行动不断增加，由此在家校合作中出现了家长过度参与的问题。诸多学者的研究证实了这一问题的存在。例如，校长智库教育研究院的调查数据显示，有超过 90% 的学校都存在

家长干预学校教育的情况。另有调查结果发现,66%的班主任曾遇到过“过度干预”班级和学校管理的家长。

具体来看,家长对学校教育和管理工作的过度干预表现在三方面。一是干预学校人事安排。如在班主任和教师的配置上,当自己的孩子没有分配到“名师”或是不喜欢某位教师时,家长会直接要求学校强行更换教师。二是干预班级管理事务。例如,在座位的安排上,家长会因为不满意座位安排要求教师重新调换座位。三是干预课堂教学。一方面,在内容设置上,有些家长始终坚持以升学为导向,拒绝教师开展体育、美育等方面的教学内容;另一方面,在教学安排上,某些家长会根据自身判断强行插手教学事务,干涉学校正常的教育教学工作。

2. 学校转嫁教育责任、弱化家庭主体地位

在家校合作实践中,不仅存在着家庭和家长的“越位”行为,部分学校也存在着“越位”问题。学校作为国家法律规定的正式教育组织,具有强大的合法性与制度性力量,掌握着家校合作的主动权。然而,部分学校未能正确运用社会赋予的主导力量,出现了转嫁教育责任、弱化家庭主体地位等“越位”行为。

一方面,部分学校和教师将自身教育责任转移给家长,使家庭被迫承担学校的教育责任。如家长辅导批改作业、家长担任“助教”等。有研究表明,40.2%左右的家长认为自己成了教师的“助教”,自己的时间、精力等都被教师随意占用,教师存在推卸自身教育责任的情况;60%以上的家长认为自己的职业资源被学校利用,承担了与家校合作无关的事务。另一方面,学校未能正确认识自身的主导性作用,而是顺势将自身的“主导地位”视为高高在上的绝对地位。有研究指出,我国当前的学校和教师仍占据着家校合作的强势地位,向家长的单向灌输较多,双向交流少。家庭沦为学校教育的附庸,主体角色被严重弱化,在家校合作过程中没有主动权、参与感,难以发挥出应有的作用。

三、家校合作失界困境之根源

导致家校合作失界困境的原因是多方面的,既有家校合作双方在权责认知上的偏差,亦有在育人目标上的分歧以及在合作能力上的不足。

（一）合作双方在权责认知上的偏差

第一，合作双方在学校主导性作用的认识上存在偏差。自系统化、制度化的学校教育出现后，以家庭教育为核心的教育模式逐渐被专门化的学校教育所取代，学校教育日渐成为教育体系中的“轴心”。再加上在传统应试教育的导向下，学校教育对智育的重视与社会竞争流动评价标准相契合，这进一步强化了其中心地位。受学校教育“中心化”观念的影响，一些学校在家校合作中习惯于表现出“独有”的权威性与优越感，而家庭在这种“校强家弱”的合作格局中沦为了学校教育的辅助者、旁观者、边缘参与者，对学校的依附心理不断增强，这种双方地位的不平等关系加速了学校教育对家庭教育的挤压，加剧了家校合作中家庭教育和家长参与缺位、学校转嫁教育责任等方面的失界行为。

第二，合作双方在家庭主体性责任的认识上存在偏差。一方面，20世纪90年代末至今，倡导个体利益的社会主义市场经济体制逐渐走向成熟，家长参与学校教育的意识不断苏醒，对学校的教育教学活动持有强烈的参与和干预意识。但部分家长对参与学校教育的界限并没有准确且清晰的认知，屡次出现不当干预教师的教育教学和学校管理。另一方面，学校作为家校合作的主导者，其对家庭教育定位与功能的认知会直接影响家校互动的效果。在现实生活中，部分学校认为家长受教育水平不高，会给学校育人目标的实现带来挑战，因而并没有把家长当成真正的“合作伙伴”，这导致学校在极大程度上忽略了家庭教育的重要作用，降低了家校协同育人的有效性。

（二）合作双方在育人目标上的分歧

在家校合作中，学校与家庭拥有一致的根本目标，即通过教育促进学生的全面发展，但学校教育与家庭教育从源起上而言是发生在公共和私人两个领域的过程。学校教育是我国现行教育制度的重要部分，其育人目标是根据党的教育方针及社会主义教育的性质而确立的，关注的是培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。因而，学校的育人目标不仅有明显的公共性特征，还具有一定的促进教育公平、打破阶层差异的功能。然而，在家庭层面，其教育目标更多样化，更关注学生个体的成功，大多数表现为学业上的成就和选拔性、竞争性考试中的成功。

学校和家庭在育人目标上的分歧反映了双方在教育立场层面的差异，这种差异极易影响家校合作双方的认识和行动。如果双方分歧过大，难以形成共识，不仅不利于形成教育合力，而且会削弱和破坏已经形成的家校共同体，甚至会引发家校合作失界行为，如家庭的不积极配合、学校的不主动沟通等。

（三）合作双方在能力上的不足

新时代的家校合作共育时代新人对学校管理者、教师及家长的能力提出了更高的要求。然而，现阶段的学校和家长的能力与国家法律政策和家校合作实践的要求相比，还存在着不小的差距。

一方面，在我国当前的教师教育体系中，很少涉及家校合作、与家长沟通交流技巧等方面的专门培训。学校教师虽然拥有丰富的理论知识储备，但在其当前的能力范围内并不具备独立实施家校合作、指导家长进行家庭教育的能力。另一方面，尽管近年来家长的文化水平普遍提升，但由于缺失相应的专业训练，多数家长在参与家校合作所要求具备的专业能力上仍然表现出不足。诸多调查研究发现，家长的家庭教育能力、教育参与能力等方面的不足是家校合作育人实效性不高的重要原因之一。这不仅使学校难以对家长保持完全的信任，还让家长在家校合作中缺乏教育自信，本能地回避学校组织的各项活动，主动放弃自己在合作中的权利与责任。

四、家校合作立界的实践进路

健康的家校合作伙伴关系事关儿童青少年的全面发展健康成长。要破解现阶段家校合作的失界困境，以良好的家校合作协同共育时代新人，需要系统思考新时代家校合作立界策略，从愿景、制度、机制、能力四个方面构建家校合作立界的应对策略。

（一）建立家校合作“共生利他”愿景理念

观念是行动的先导。解决家校合作的失界困境，首先要解决家校双方教育理念难以统一、目标分离的问题，并确立起合则两利、分则两伤的基本认识。家校

双方在合作中出现的认知分离化现象主要是源于思维限制，具体表现在：一是仅站在自身的角度与立场看待彼此权责；二是正确的认知观念被所谓的“主流”思想所蒙蔽。这就需要构建家校合作“共生利他”的愿景理念，实现双方在认知层面的根本性变化。

“共生”和“利他”是指作为主体的家庭和学校共同存在于由双方组成的公共教育空间之中，双方以“利他”为交往原则，通过二者间的互动致力于自身及学生的成长。在共生关系中，一方为另一方提供有利于生存的帮助，同时也获得对方的帮助。基于这种关系，两者都可以获得发展与满足。因而，学校与家庭应在合作中确立起“共生”关系，双方之间平等交流、相互支持与促进，将彼此视为“他者”，为对方着想并对对方负责。与此同时，主体双方还有着共同的“利他”对象——学生，即始终以学生的全面发展为中心、以利于学生的全面发展为最终目标。

“共生利他”的愿景理念可以从两方面进行建构：一方面，家校合作主体应以平等、尊重为原则确立双方的交往，在持续良好的互动中赢得自身的发展；另一方面，学校和家庭要树立正确的教育观，以“他者”的根本利益为目标导向，共同承担起教育孩子的责任和使命，不拘泥于“你”或“我”的私闕界限，让学校教育和家庭教育真正做到“去功利化”，在自身的权责范围内发挥效用。

（二）明晰家校合作权责边界

在依法治国、依法治教的背景下，家校合作失界问题的解决、权责边界的确立，都必须在法治的框架内思考和进行。“伴随着公共治理的崛起，一种软硬并举的混合法结构日益发展成为现代法的一种主导性模式。”因此，明晰家校合作权责边界，应同时运用硬法和软法，软硬兼施，对失界问题进行综合规制。

一是硬法层面的“立界”。国家应进一步健全相关法律法规，为家校合作主体权责的明确及行使提供法律保障。现阶段，我国的《教育法》《家庭教育促进法》等法律文件中对家校合作的边界问题有所规定，但仍有一些基本权责与现实问题缺乏具体的法律支撑。基于此，有必要进一步完善现有的教育法律体系，明确学校与家庭在家校合作中各自的权利与责任，并将相关规定予以细化，使双方自主权的发挥明晰化、规范化，缩小因规定不清而造成的模糊地带。

二是软法层面的“立界”。为了提高对硬法的执行，在实践中需要制定更加具体的实施细则。一方面，政府部门应制定相关规章制度对原有的硬法予以具体化，如发布关于家校合作权责边界的各种指导意见等。同时，各地仍需根据现实情况进一步丰富软法规制的内容，使其规定更加详细、更具有可操作性、更适应本土情况。另一方面，进一步完善学校章程建设，加快推进章程落地实施。目前，我国中小学章程中关于家校合作边界问题的规定相对较少，大多停留在家长委员会这一层面。因此，为了推进学校与家庭的良好合作、更好发挥家校协同育人成效，学校章程应明晰家校双方在合作中享有的权利和需要承担的责任，并列举这些权利与责任的实现形式。

此外，在国家出台相关教育法规、学校发布章程后，学校、教师及家长应借助各种资源吃透有关法律政策规定，详细了解并依法履行家校双方在合作中的权责。当然，要把权责边界划分的条文规定在实践中贯彻落实，还必须有一套完善的外部监督问责体系对其实施过程及效果予以保障。教育行政机关和政府其他有关执法部门必须把好关，守住学校教育与家庭教育的边界，对各种失界行为进行问责，确保基础教育中的家校合作工作在法律规定的保障下走向制度化、规范化。

（三）完善家校合作沟通协商机制

沟通是双方达成共识、建立信任关系的重要途径。常态化的沟通协商有利于发现家校合作中各主体的利益冲突和目标差异，及时化解教育矛盾，建立和维持良好的伙伴关系。因而，学校与家庭须完善沟通协商机制，以此来促进双方展开深度交流，力求关注到权责问题的细枝末节，不给失界行为留有任何漏洞和借口。

第一，明确沟通协商的基本原则与主要环节。一方面，家校合作应遵循公开、平等、非专制、互惠和责任等民主协商的基本原则。公开，指家校合作的章程、方案等信息公开；平等，指家校双方的主体地位、权利与责任是平等的；非专制，指在家校双方的沟通中，任何一方都不能强迫另外一方作出决策；互惠，指家庭、学校、学生三者之间的互惠；责任，指家校合作的目标、决策都应对全体学生的全面发展负责。另一方面，学校作为家校合作的主导者，应充分发挥主阵地优势，系统规划好家校合作的沟通环节，以规范化、制度化的沟通避免家校合作的盲目性和随意性，从而形成平等和相互尊重的合作氛围，更好厘清家校间的权责边界问题。

第二，探索多样化的沟通协商方式方法。一方面，学校要为家长提供合作交流的平台。为此，在继续保持家长会、家长开放日等传统沟通方式的同时，可以积极创新更多切实有效的家校合作方式来促进双方的深入交流，如家长讲坛、家长驻校、家访等，帮助家长及时了解学生在校日常表现，保障学校与家庭的同频共振。另一方面，学校要充分利用数字技术手段向家长推送学校章程、家庭教育及家长权责等方面的知识，如设立校园网站，建立班级博客等，让家长之间、教师和家长之间进行全方位、立体式的沟通交流，协商确定好更为详细的权责边界，优化家庭教育及家校合作的效果。

（四）提升家校合作共育能力

家校合作“失界”困境的解决、家校合作育人实效性的提高，既离不开专业素质过硬的教师，同时也需要有相应合作能力的家长。这就意味着，必须针对现阶段学校管理者、教师和家长的家校合作共育能力不足问题，创新教师教育体系和亲职教育体系。

第一，创新教师教育体系，提升学校管理者和教师的家校合作共育能力。一方面，在师范类高校增设家庭教育专业，开设家校合作、家庭教育指导服务的专项课程，使其成为兼具学校教育专长与家庭教育指导能力的教育工作者。同时，各高校还可以邀请校外专家或是经验丰富的一线教师来举办讲座，提高学生对家校合作和家庭教育的重视程度，使其切身学习到行之有效的实践知识与经验。另一方面，对在职教师和学校管理者进行家校合作知识、技能方面的专业培训，学习家校合作的具体权责、家庭教育指导服务等方面的知识。此外，学校还可以定期组织开展家校合作主题的教师交流专题会议，让教师们在轻松愉悦的会议氛围中发表自己的看法与见解，确保每位教师都能够正确认知家校合作的边界，不缺位、不越界。

第二，完善亲职教育体系，提高家长的家校合作共育能力。一方面，家长要提升自信，转变角色认知，以一个学习者的心态参与到家长培训再教育的活动中来。另一方面，学校及社会各主体需要对家长进行系统指导，提高家长教育子女和家校互动的能力。作为指导和推进家庭教育的主阵地和主渠道，学校应充分发挥其固有优势，把家庭教育指导服务作为自身的核心职责，通过建立健全家长学

校、家庭教育委员会及组织各项家庭教育指导服务活动等普及科学的家庭教育知识，解答家庭教育实践中的疑难，引领我国家庭教育指导服务工作朝着更加规范化和专业化的方向迈进。此外，学校还可以利用互联网的传播优势开展线上指导，采取“互联网+家庭教育指导服务”的新模式，如开设线上学习讲座、网络专题栏目等优化家庭教育指导服务过程，满足家长个性化、便捷化的服务需求，实现学校与家庭之间的即时互动与“亲密接触”，有效提升家长的家庭教育能力。此外，社区及其他社会力量也要加强对家庭教育的指导及支持作用，实现家庭教育指导服务阵地全覆盖。例如，通过引入专业社会工作者，了解辖区内家长的需求，向家长们提供精准化的服务。对于有特殊需求和困境儿童的家庭而言，社会组织更应加强关注，通过家校社共建共育实现对家庭教育指导的互补作用和叠加影响，让家长重拾自信，积极、主动且正确地参与家校合作实践。

作者信息

蒲蕊 华中师范大学教育学院教授、华中师范大学中国教育管理研究中心主任
屠雨婷 华中师范大学教育学院硕士研究生
常波 空军航空大学教授



付卫东

数字化赋能乡村科学教育：重点、难点及推进策略

来源 | 《当代教育论坛》2025 年 1 月



华中师范大学人工智能教育学部教授、博士生导师，长江教育研究院学术委员会委员 付卫东

一、引言

习近平总书记曾指出要在教育“双减”中做好“科学教育加法”，培育具备科学家潜质、愿意献身科学研究事业的青少年群体。这不仅让科学教育得到了前所未有的重视，更凸显了二十大报告中提出的教育、科技、人才一体化战略的重大意义，亟需系统部署和落实。随后，教育部等十八部门于2023年5月联合印发《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》（以下简称《意见》），首次以正式文件系统布局新时代中小学科学教育工作，标志着我国新时代科学教育进入体系化建设阶段，成为推动新时代科学教育加法落地和深入落实“三位一体”战略布局的重要根基。当前，已有学者对国内外科学教育政策进行了梳理，调查了科学教育实施现状，提出了科学教育数字化转型。然而，目前学界对乡村科学教育实

施策略的研究相对不足。乡村科学教育作为我国科学教育体系的重要组成部分，承担着未来乡村科技后备人才的培养与乡村振兴之重任，对提升全民科学素养推动乡村社会产业结构升级和农业现代化具有重要战略意义。尽管有学者论述了乡村科学教育存在的问题和发展路径，但也是基于科学资本理论视角，对于如何从数字技术赋能角度系统推动乡村地区科学教育发展学界尚缺乏深入探讨。

当前，国家大力推动教育数字化战略行动，并已取得显著成效，作为实现教育生态重塑的有效手段以及保障教育均衡和质量的最有效工具，数字技术为乡村学校做好科学教育加法提供了重要突破口。本研究立足于教育数字化赋能和乡村实际，重点聚焦数字化如何赋能乡村科学教育，分析数字化赋能过程中面临的关键挑战，并有针对性地提出推进策略，进而为乡村学校加强科学教育、合理健全科学教育体系提供有益参考。

二、数字化赋能乡村科学教育的重点任务

（一）教学赋智：实现乡村科学教育育人提质增效

课堂变革作为数字化驱动教育变革的核心和主阵地，是乡村科学知识和文化传播的基本途径。乡村学校应当化数字技术为课堂教学系统的内生变量，综合运用数字技术赋能科学教育教学全要素和全流程，改变乡村科学教育以往育人相对落后的现状，从而实现乡村科学教育提质增效。

其一，聚合乡村科学教育开放泛在的时空场域。长期以来，乡村科学教育局限于传统的教室、课堂、实验室等学校内部固定物理场所开展，师生科学实验探究活动空间整体较显单一、机械和封闭。通过移动通信、云计算、虚拟现实等数字技术的加持，乡村学校科学教育进一步拓宽教学活动的范围和边界，向更广域的外部空间、数字空间、虚拟空间和混合空间无限扩展和延伸。例如，基于混合现实 MR 等数字技术按需生成适配科技馆、工厂、养殖场、矿场、农田水利等学习空间、资源和服务，实现乡村科学教育教学从单学科向学科交叉、学校内部向社会外部、物理场域向数字空间的转变。基于乡村物理空间和虚拟空间，一方

面乡村教师根据实际教育需求灵活衔接,推动师生在理论或实验教学时更加客观、立体地感知、验证和理解科学技术原理、规律与过程,全面培养和提升学生科学问题发现和解决能力、科学意识以及科学思维与技能。另一方面,通过聚合的乡村场域空间开展科学探究活动,增强学生对乡土科学活动的适应性,进一步提升其乡土认同感。

其二,构建促进学生高阶思维发展的教学模式。当代科学教育目标已从注重传统的科学知识概念转向培养学生的科学探究、推理论证和协作交流等高阶思维能力。随之而来的是科学教育教学模式的转向,即由知识讲授式教学转变为能够促进学生高阶思维发展的探究式、项目式、协作式、跨学科等新型教学模式。数字技术为乡村科学教育教学模式变革提供了便利,不仅降低了乡村学校科学教学模式变革的成本,同时,也能够为乡村学校新型科学教学模式的生成提供环境和工具支撑。一方面基于虚拟实验室、社交软件和大模型机器交互设备开展科学实验探究,能够为乡村学生创设交互式、探究式、自主式的高阶思维发展环境。另一方面,乡村学生基于思维导图、知识图谱等思维等可视化工具进行探索发现、测量检验、科学演示、协商交流,能够为乡村学生科学高阶思维的发展提供“数字脚手架”。

其三,驱动乡村学生进行个性化深度学习。科学教育强调像科学家一样思考与实践,这要求乡村学生对科学教育的学习需要基于兴趣进行“专长”学习。然而,我国乡村科学教育师资队伍整体素质还不高,往往局限于传统的大规模、集中式教学,这种批量化、标准化或趋同化的学习样态导致学生科学学习的自主性、能动性和创造性受到抑制。数字技术为乡村学生“专长”发展提供了新路径。例如,基于人工智能、知识图谱、大数据等技术工具开发乡村学生科学课程自适应学习系统,系统附载生物学、土壤环境、植物栽培、农业种植等差异化的科学课程资源,并基于学生学习数据实现科学学习偏好的精准匹配,从而为其制定个性化的科学探究方案、科学项目实施流程。利用数字技术进行科学学习的质量诊断、内容精准匹配、学习整体画像能够有效促进乡村学生对某一科学领域的深耕,推动乡村科学教育从被动依附式接受学习转换为自主深度探究的个性化、自适应学习,实现乡村科学教育多领域的“专才”培养。

（二）资源赋值：建构乡村科学教育资源服务生态

优质教育资源供给是乡村学校开展科学教育的重要保障，然而，由于资源限制，乡村学校难以满足课程开设需要，导致科学课程在很多地方“名存实亡”。数字技术为乡村地区获取优质科学教育资源提供支撑途径，推动多类态的科学教育资源向乡村地区聚拢与流动。

首先，盘活现有科学教育在线资源。充分用好国家中小学智慧教育平台，截至目前，该平台资源总量达到 8.8 万条，平台建设后各地教育行政部门、中小学校以及师生纷纷开展教育教学实践。其中，平台上线的“实验教学精品课”、“实验教学说课”、“科学公开课”等优质资源，为乡村科学教育教与学方式重构以及课后科学教育活动的开展提供了可选路径。此外，电子科学教材、仿真科技教具、教育游戏、电子试题、数字科技馆、微课、慕课等多元数字化资源形态均为乡村科学教育提供了有力支撑。例如：中国数字科技馆、中国国家博物馆数字展厅、清华大学学堂在线等平台都提供了丰富的资源。

其次，拓宽科学教育资源供给的来源。科学教育以自然科学内容为主，现以形成认知、行为、情感和社会的多重表征，实现科学素养的全面发展。因此，科学教育需要学生依托科学实验室、科技馆、图书馆、科学实验仪器等实验资源，通过探究和体验来认识科学现象、体悟科学价值、验证发现科学结论。然而，乡村学校实验教学资源与城市相比仍有差距，且乡村科教场馆资源也较为匮乏，2023 年基于全国 7 个省份的调研显示农村地区科学教育基础设施不足，实验室设备、实验耗材和教学工具更新滞后。情境感知、元宇宙、虚拟现实及仿真模拟等技术为创建数字孪生的科学教育空间、情境和场域提供了底层技术支持，同时丰富并整合了乡村科学教育实践的资源 and 形式。一方面，搭建基于高拟实、强交互、促创新的科学教育虚拟仿真实验平台。乡村教师可根据理论教学、实验教学、项目实训的需要自主选择使用，推动师生更加客观、真实和立体地感知、验证和理解科学与技术原理、规律与过程。另一方面，采用穿戴设备、脑机接口和人机交互等技术创设博物馆、展览馆、科技馆以及音乐厅等虚拟场馆资源，通过创建具身参与、虚实融合的科学旅行、竞赛和活动场域，丰富乡村科学教育“第二课堂”。

最后，延展科学教育资源共享的范围。数字技术所具备的实时性、普及性，能够快速高效地聚合优质资源，促进乡村优质的科学教育资源互联互通。因此，要进一步加强乡村地区针对科学教育的跨学科、跨学校、跨区域“云端”合作。依托科学教育“云端送教”、“云端教研”以及“云端科普”，构建乡村科学教育全域参与、整体联动的互动格局，实现科学课程资源共享、实验教学过程示范、网络教研等领域的区域协同，提高乡村科学教育资源利用率，促进区域间的科学教育发展走向互惠共享。这不仅可以实现有限科学教育资源在乡村科学教育过程中的投入与产出最优化，而且可以极大地避免重复性的资源浪费和“马太效应”的科学资本积累，促进乡村科学教育发展的整体化与协同性。例如，云南省沧源县围绕创客教育资源，培育创客教学教研共同体，开展基于网络的虚拟教研，实现了名师引领下科学教育资源和经验的在线流动。

（三）环境赋力：构筑乡村科学教育内生发展格局

科学教育不仅是学校和专业科学教师的职责，更是其他社会主体的共同责任。数字化赋能乡村科学教育以数字技术为关键支撑，乡村政府、企业、社会、学校等育人节点可依托数字技术这一传播媒介，突破场域壁垒，联合乡村科学教育资源、数据等要素，释放乡村协同育人的内生动力，衔接乡村科学场域的教育链、科技链和创新链，促进形成乡村“大科学”教育的格局。

其一，提升政府科学教育政策的适配性。乡村科学教育政策应聚焦新时代乡村教育特质以回应国家乡村振兴战略所需，实现科学人才培养归农，教育科技创新科技成果惠农的价值目标。因此，政府在乡村科学教育发展决策过程中，应尊重乡村教育现实基础条件以及民情，利用数字技术识别科学教育中多元主体的政策需求，并研判科学教育政策实施的重点、难点、堵点问题，提升乡村科学教育决策、实施的行政高效和群众认同。一方面，借助数字技术宣传科学教育的内涵、意义、前景，提高乡村社会对乡村科学教育热点问题的关注度与参与度，激发多元乡村教育主体基于不同立场、观点与需求对现有问题深入讨论，并积极建言献策。另一方面，大数据技术附着靶向收集、智能分析和实时反馈等功能，通过汇聚多源异构平台，遴选确切可靠的科学教育相关决策数据，多渠道、全方位汲取和整

合多元主体的科学教育需求，协调不同主体利益关系，为乡村科学教育政策评估、规划、设计和决策提供精准化、乡土化保障，推动科学教育政策在乡村场域落地走实。

其二，畅通“家—校—社”科学教育协同育人渠道。针对我国乡村留守儿童、家庭教育缺位以及社会主体与学校教育割裂等现实问题。数字化赋能强调的信息与资源共享、多主体互联互通、区域均衡等特征，正好消弭了乡村科学教育可能存在的碎片化、割裂化和交叉化等问题。一方面，联结家庭教育。通过数字家长学校、云端家长会普及家庭教育知识和科学教育价值，缓解家长教育焦虑，凝聚科学教育共识。同时，基于5G+4K/8K超高清互动直播教育场景增强情感交互与临场感，引导家长参与到学生的科学课堂和课后服务科技活动中，给予乡村学生家长易访问、可交互的科学教育参与空间。另一方面，协同社会主体。依托人工智能等技术整合社区、少年宫、文化宫、科技中心、企业等社会端资源，以及部分地区的高校与研究机构的资源，明确科学教育资源的存量、内容与类型，建立科学教育资源线上图谱，动态实时呈现学校“附近”育人资源的内容、样态与适用建议；利用大数据技术精准识别乡村学校与家庭差异化的科学教育需求，基于识别结果线上线下混合式开展科学讲座、科创训练营、科普公益课堂等活动，使高匹配、更优质的科学教育社会资源惠及更多的乡村薄弱地区。

其三，推动科学文化在乡土社会全域传播。乡村科学教育为乡土社会培育智力人才的同时也承载着科学文化传播的隐性价值。数字技术赋能环境下，互联网、5G等乡村数字基础设施的系统化构建，能够充分激活乡村教育纵深面大、地域性强的价值，最大程度促进科学教育普及化、可及化，逐步推动乡村科学教育数字资源库、平台及数据等要素联结家庭教育、学校教育、职业教育、社会教育、远程教育等多种乡村教育样态，使高质量乡村科学教育嵌入式服务全民终身学习，促进乡村各类主体共享科学教育的红利。同时，利用数字技术支撑下的新型智能媒介创新科学文化传播方式，传播引导乡村民众理解科学、热爱和参与科学，营造乡村科教融合良好生态系统。进一步地讲，科学文化教育是提高思维认知和能力的最直接手段，通过数字技术支撑开展科学教育和文化传播，能够最为广泛提升乡村居民科学文化素质和创新精神，帮助其在逐渐学会科学认识世界的过程中

增强改造世界的本领,有利于消解乡村社会长期存在的贫困文化、读书无用论、“去农化”等精神梗阻。

三、数字化赋能乡村科学教育的难点审视

(一) 数字化要素支撑不足,教学赋智的深度难

技术要素和人才要素分别为教育数字化提供实施载体和智力支撑。因此,数字技术赋能乡村科学教育需要立体化考量技术和人才双重要素。从技术要素看,数字基础设施在推动乡村科学教育走深走实过程中具有基础性与先导性的重要作用。当前,我国乡村教育数字化转型尚处于数码化阶段,技术赋能教育还未能触及教学核心,其主要原因归结于乡村地区数字化基础设施尚未完善。以5G新型网络为例,其建设优先布局城市地区,而乡村地区的5G基站建设仍处于起步阶段。2022年的调查数据显示,分别有70%、50%的城乡学生和教师认为使用网络过程中存在问题。此外,笔者基于湖北、贵州两省的16所乡村学校调研访谈发现,乡村地区仅有极少数学校配备人工智能、虚拟仿真及实时交互等设备的智慧教室、实验室或创客教室,智能化的科学实验室更是极其匮乏。

从人才要素来看,数字化赋能乡村科学教育需要一支高素质、专业化的科学教师队伍作支撑。乡村科学教师的科学素养以及数字化能力直接影响着其对科学课程、教学方式及学生学习的理解与实践。目前,乡村科学教师队伍现状堪忧,具有科学教育专业学科背景的科学教师供给不足,乡村科学教师专职化程度低,调查显示乡村小学的兼任科学教师占比高达84.7%,并且专业发展培训明显处于弱势。此外,乡村科学教师的数字意愿和数字素养等数字化赋能的准备要素尚不完备,相关调查表明,乡村教师数字素养水平显著低于城市地区,乡村教师更倾向使用传统资源,而对自适应学习、线上线下混合式学习等“新资源”的频率与意愿偏低。在上述问题的不断加码下,乡村科学教师难以把握数字化赋能科学教育的整体认知和专业性,进而抵制进行科学教学方式的转变,数字化赋能乡村科学教育仍停留于“纸上谈兵”,难以触及科学教育实验教学、探究式教学、项目式教学的核心环节。

（二）在地化资源适配尚浅，资源赋值的厚度难

在地化资源是指立足于本地区独特的历史、环境和文化开发与设计的教育内容。科学教育的文化实践路向和人文价值向度决定了乡村科学教育内容要与乡土社会紧密联系。因此，数字化赋能乡村科学教育理应秉承在地化的教育理念，锚定乡村社会所蕴含的科学教育“文化基因”与“文化涂层”，为乡村学生提供可触、可感、可视、可听的科学教育数字资源。由于乡村科学教育的先天不足和教育模仿的惯习，以往数字化赋能乡村教育未能完成在地化资源的适配，科学教育数字资源依然可能面临“脱域”的危机，主要表现在两个方面。其一，从乡村科学教育外援式发展看，乡村科学教育外部数字资源供给失配。数字技术一定程度促进了科学教育资源的在线流转，但在城市本位的技术驱动下，乡村地区缺乏科学资本，乡村科学教育数字资源处于被动接受的状态，供需双方未能实现动态匹配。例如，国家中小学智慧教育平台为中小学科学教育开展提供基本资源保障，但以乡土为特色适用于乡村教育场景的资源仍然较为有限。此外，教师所获取的科学知识与资源都是基于城市教师和学生需求，存在资源内容与乡村师生日常生活情境脱节，难以引发师生知识经验联系和乡土情感共鸣，导致乡村教师在科学教育数字资源整合应用中产生偏差。例如，在乡村科学教育帮扶的“双师课堂”中，乡村科学教师难以配合城市主讲教师的教学活动或有效组织学生探究学习，自身逐渐沦为科学教学的旁观者，最终导致主讲教师和学生主体的集体“惰性”出现。其二，从乡村科学教育内生式发展看，乡村科学教育本土数字化资源开发失语。乡土场域集自然、社会、经济特征于一体，与城市同样具有生产、生活、生态、文化等多重功能。而乡村科学教育更是具备开展科学教育的隐性和显性资源，堪称科学教育的天然实验场。但是，乡村教育长期以来“向城市化”发展，奉行“拿来主义”，加之乡村学校缺乏足够的文化自觉与文化自信，使得乡村本土化的科学教育资源出现“失语”现象，其本身优质的科学教育资源也难以通过数字技术“向上共享、向外普及”。

（三）多元化主体参与滞后，环境赋力的广度难

科学教育的家校社协同育人模式在政策话语中不断凸显，优化数字赋能乡村

科学教育的主体协同机制是数字化赋能的关键，而家校社不同主体深度参与，则成为串联乡村科学教育内外要素，发挥数字化赋能乡村形成科学教育“大格局”的前置条件。客观来看，乡村多元化主体的科学教育参与还存在明显的滞后性。首先，乡村科学教育学生参与意愿滞后。由于乡村学生长期受到主副科观念的驱使，导致乡村学生科学课程学习意识较为匮乏，直接阻碍了数字化赋能乡村科学教育实际成效。相关调查显示，乡村学生的科学态度、精神及价值观显著低于城市学生，县镇和农村青少年对科技活动的参与度亟待提升。其次，乡村科学教育企业参与动力不强。一方面，乡村地理位置特殊，导致数字化基础设施的建设成本高、难度大，致使企业高投资与教育普惠之间的张力突出。另一方面，乡村科学教育资源需求相对于人口稠密的城市体量小，企业作为利益驱动的经济主体，向城性与离农化的科学教育数字资源供给则是企业营利的必然选择，致使企业的营利性与教育的公益性相背离。最后，乡村科学教育家长协同困难。2021年《乡村振兴战略背景下中国乡村数字素养调查分析报告》显示，我国乡村居民数字素养得分为35.1分，相较于城镇居民低21.2分。数字素养底的居民难以正确识别数字技术支持下的科学教育红利，这直接制约了科学文化在乡土场域的推广传播。此外，由于乡村多留守儿童现象突出，乡村学生家庭教育普遍缺乏数字教育支持和指导，这使得构建高质量的科学教育家校合作体系变得尤为困难。可以预见，若乡村科学教育无法发挥学校、家庭、社会的交叠影响，数字化赋能乡村科学教育协同育人将继续面临低频率、单向度与缺深度的问题。同时，乡村科学教育丧失协同育人的内生动力，其发展将不得不依赖于“帮扶式”模式。

四、数字化赋能乡村科学教育的推进策略

（一）数字化筑基，保障乡村科学教育的育人效能充分发挥

首先，以教育数字化转型为契机，加快推动乡村科学教育数字化进程。一是政府主导推动企业主体参与乡村科学教育数字化。政府可以通过合资、合作、参股、联营、特许经营等形式引导企业参与到数字化赋能乡村科学教育发展的全过程中，给予乡村学校技术指导、应用服务与解决方案，完善相关制度以保障企业在此领域的合法地位和权益，保障企业在数字化赋能乡村科学教育实践中的有序参与和

持续支持。此外，乡村教育主管部门应积极对接高校支教团队、公益组织等非营利性组织机构，争取科学教育数字化转型的资金和人力资源支持。如中社社会工作发展基金会联合的“科教育才”项目，向内蒙古阿拉善盟全盟16所小学学校捐赠了“云科学综合素养教学平台”，为阿拉善乡村地区学校有效开展科学教育活动提供了数字化平台支撑。二是补齐乡村科学教育基础设施建设短板。根据乡村现实条件，添置灵活获取、便捷应用、稳定运行的科学教学终端和数字化平台，帮助乡村学校通过云端便捷获取科学教育相关服务和应用，包括教学互动平台、数字化实验平台，探究实验移动终端等。同时，应重点推进乡村学校建设配有人工智能、虚拟仿真及实时交互等设备的智慧教室、实验室及创客教室等，支持教师不同教学模式的实施，满足学生个性化、多样化的学习需求，赋予乡村科学教育教学智慧化的数字新基座。

其次，强化乡村科学教育高质量师资队伍建设。乡村科学教育师资队伍是乡村科学教育的人力资源基础，也是全面深入推进数字化赋能科学教育的基本动能。其一，保障乡村科学教师数量供给。乡村科学教师的高质量供给与多渠道补充是从源头加强乡村科学教育师资队伍的重要途径。一方面，统筹测算乡村地区科学教师数量缺口，科学引导各级师范院校调控科学教师招生规模，鼓励综合性院校开设科学教育专业。在此基础上，依托公费师范生、优师计划、特岗计划、地方专项计划等定向培养政策，强化乡村科学教师的专业地位和来源供给。并强化探究式教学、项目式教学和跨学科教学等教学方式和教育实践，提升乡村科学教师科学思维、实践能力、创新思维和学科核心素养。另一方面，落实乡村科学教师队伍的“第二重保障”，依托“城乡教师轮岗交流”、“银龄计划”等国家专项计划，合理调配城乡教师资源。同时，探索实施乡村教师人才引进专项计划，通过各项政策条件优惠吸引相关科技工作者、学校家长群体中的科技工作者等多元主体从事乡村科学教师工作。其二，提升乡村科学教师数字素养。提升乡村教师数字素养的核心在于提供有针对性、实效性和便捷化的教育数字化培训指导。可以采取大数据驱动的循证培训、数字徽章、媒体宣传、邀请技术专家讲座等方式培训，增强乡村科学教师对数字化的敏感性和接受度，提升其自觉运用数字技术支撑学生开展探究式学习的能力和意愿，尤其要确保兼任科学教师专业培训的参与率与

完成率。此外，可通过“云端”汇聚全国高校教育教研专家、各地区教研员、名师名校长等形成专家智力资源，为乡村科学教师的数字化教学创新提供智力保障。

最后，开展数字化赋能乡村科学教育先行试点。当前，乡村地区数字化赋能教育尚未实现全流程、全要素的教育生态再造，数字化赋能科学教育依旧缺乏本土经验和乡土范式。因此，数字化赋能乡村科学教育理应先行先试，探索中发现问题、探明路径、积累经验，形成更多可操作、可复制、可借鉴、可推广的有益做法和成熟模式。通过先行试点与本土实验，着重解决乡村科学教育师资短缺、资源供需失配、教与学方式滞后等关键问题，探索包括教学过程、教学规范、课堂样态、教学评价等在内的乡村科学教育数字化教学范式。积极推动乡村科学教育样板校、“三个课堂”、“混合式教学”、教师虚拟研修、项目式教学等数字化教与学方式落地，试点建设乡村科学教育数字化课程平台、数字化名师工作室、乡村数字教研平台。在此过程中，相关部门可总结试点成功经验并形成可推广案例，逐步推动全国各地乡村科学教育转型升级。此外，转化试点成果，遴选典型地区数字化赋能乡村科学教育示范工程，利用国家智慧教育服务等公共平台构建乡村科学教育课堂教学数字化转型案例库，为乡村教师教学数字化赋能提供典范，充分发挥乡村科学教育数字化的推广辐射效应。

（二）在地化创生，推动乡村科学教育数字化资源涌现创新

首先，明确乡村科学教育数字资源的价值定位。乡村场域中独特的文化底蕴和生态环境是乡村科学教育异质发展的关键所在。乡村社会既包括山川湖泊土地、飞禽走兽、传统民俗、民间艺术等“乡土文化境脉”，也蕴含着农田水利建设、自然生态保护、农产品研发等乡村科学探究问题。因此，乡村科学教育应立足乡村社会实际，打造具有乡土气息的特色科学教育数字资源，通过乡村科学教育资源落实科学教育实践，涵养乡村学生乡土情感，增强服务乡村的信念，形成乡土认同。并以此发挥乡村科学教育对国家乡村振兴战略的基础性支撑作用。一方面，依托现有网络学习空间，附着大数据、人工智能等数字技术，挖掘师生资源应用行为数据，构筑优质科学教育资源知识图谱，探索乡村科学生教育资源应用规律，深入了解乡村科学教育需求与优势，找准乡村科学教育本土化数字资源建设定位。

另一方面，借助数字化技术生成并重现乡村社会的自然与人文风貌，确保乡村科学教育资源开发的数据信息、脚本语法、背景素材等源自乡村社会。同时，将可用性、可靠性、合意性、引导性、交互性、泛在性、适应性、共享性、开放性等作为用户核心体验要素，多样化呈现乡村科学教育资源，包括视频、文档、动画、测验、作业、讨论及虚拟仿真等形式，以满足乡村学校师生持续深度的数字化科学学习需求。

其次，激活乡村科学教育数字资源建设的内生动力。数字化赋能乡村科学教育要具备可持续性和可行性，就必须重视数字化资源的在地化实践，激活乡村学校的动力则是解决乡村科学教育数字资源离农化的有效路径。其一，搭建区域乡村学校科学教育数字资源联合体。针对乡村地区单所学校资源开发能力弱的问题，将区域内校情相符、乡土文化相近的学校组成科学教育资源的联合体，通过共享师资、设施开发数字化科学教育田园课程，编写本土化的校本教材，能够最大程度集中优势资源创造乡村特色的科学教育数字化资源建设实践样本。其二，提升乡村科学教师数字化资源开发整合能力。加强乡村科学教师自主开发本土化资源和整合外部数字资源的相关培训，引导和培养乡村学校科学教师的数字化资源创新意识和创新能力。其三，完善外部激励机制，激发乡村科学教师开发本土数字资源的主动性。学校应在乡村科学教师的绩效考核和职称评审等方面营造良好氛围，对教师“在地化”开发科学教育数字资源的数量和质量进行综合评定，定期表彰或将其作为职称评定、评优评先的重要参考依据之一，以此调动广大乡村科学教师持续开发科学教育数字资源的积极性。

最后，加速乡村科学教育本土资源的流转与共享，切实发挥本土化数字资源效用，促进资源配置效益最大化。一方面，应推动资源向内融合应用。校内合作和跨校合作是拉动乡村科学教师融合应用数字化科学教育资源的可行方案。通过“云端”开展校本教研和跨校合作可以汇集优质智力资源，充分发挥学校教学、学习、教研共同体的作用，进而验证乡土化的科学教育资源之于科学探究式教学、科学实验技能与训练、科学典型实验教学等方面的有效性和适用性，推动乡村师生资源深度应用，进而驱动乡村科学教育内部数字资源应用的创新转型。另一方面，促进优质资源向外普及。依托国家中小学智慧教育平台、“一师一优课”、省市

县教育资源服务平台汇聚乡村科学教育数字资源，甄选优质的乡土科学教学案例、课堂教学视频，探索智能学伴、智能助教、智能专家等智能代理作为资源供给主体的应用，宣传推广资源应用案例，反哺城市地区科学教育数字化资源供给。

（三）中心化联结，耦合乡村科学教育协同育人的价值旨归

首先，营造乡村科学教育的育人氛围，凝聚社会共识。在社会层面上，通过媒体宣传、社区宣传等方式对乡村居民进行科学知识、科学精神的普及，帮助公众正确认识与理解科学教育的本质、价值、方法，引导其突破“应试教育”的观念束缚，营造崇尚科学、鼓励创新的教育氛围与社会风尚。在学校层面，学校应当充分发挥乡村科学教育的主阵地作用。创造机会和条件强化科学文化与学校的教育内容之间的联系，不断在课程教学、学校管理、课后服务等育人环节凸显科学文化。推动科学教育活动常规化、主题化、校本化，组织学生参与科学实践探究、科普报告、科学研学、科技节及科技周等活动，提升乡村学生科学教育参与感。同时，积极拓展乡土科技活动参与渠道，加强与政府教育部门、社区、科技场馆、高校和相关企业的沟通与合作，强化乡村学生参与科技活动的资源支持与质量保障，为乡村学生提供科学教育成果展示空间，增强其参与乡村科学教育的积极性和荣誉感。

其次，重塑乡村科学教师技术变革科学教育教学的理念认同。乡村科学教师既是数字化赋能乡村科学教育的实践者，更是乡土科学知识的传承者。一方面，形塑教师技术变革科学教学的理念认同。教师应深刻认识技术在科学教育教学改革和创新中的不可替代性，审视技术的工具理性和乡村科学知识文化的价值理性，既要意识到数字化科学教育平台和资源的辅助性工具价值，又要认识到数字技术优化科学课程结构、教学时空与教学模式的固有优势。另一方面，明确乡村科学教师作为乡土科学文化知识传承者的角色定位。唤醒新生代乡村科学教师的乡土文化认同、归属与自觉，支持乡村科学教师依托科研项目、科技活动、科技赛事进行科学教育乡土教学资源开发与利用，要充分挖掘乡村实际的真实问题，将真实问题转化为真实的科学教育教学项目。同时，开展乡土科学文化优秀案例展示活动，借助公众号、微视频、APP等媒体形式宣传展播，组织乡村科学教师学

习研讨，形成临场效应，增进乡村教师对乡土科学文化的认同度和理解力。

最后，发挥数字化赋能科学教育的家校合力。在数字化赋能乡村科学教育的过程中，家庭教育是不可忽视的环节，尤其对以家长群体的数字素养和数字胜任力提出了更高要求。一方面，要加强家长数字化教育的认知深度，提高家长数字素养，切实提升家庭教育指导能力。可以由学校通过“线上+线下”混合方式开展“家长课堂”，融合数字素养与技能开展家庭教育指导讲座，并创建家庭教育优秀案例资源库。同时借助家长委员会、社区、家长微信群等平台，开展数字家庭教育互助活动，构建家庭教育支持网络。另一方面，建设线上线下一体式科学教育数字资源库，强化家庭优质科教资源供给，全面加强家庭科学教育指导，设置家庭科学活动清单，加强对乡村学生家庭科学实践的监管与指导，通过班会、家访等途径了解乡村学生在家的科学教育状况。此外，应重点关注乡村留守儿童及特殊儿童的科学教育精准帮扶，最大限度弥补此类群体的家庭教育不足，努力实现乡村科学教育“一个都不能少”的目标。

作者信息

付卫东 华中师范大学人工智能教育学教授、博士生导师

汪 琪 华中师范大学人工智能教育学部硕士研究生

国外教育智库前沿问题研究摘编

城市研究院：学校暴力干预与预防策略有助于提高学生对支持服务的认知、促进社区疗愈以及推动各方合作

（来源：<https://www.urban.org/>）

城市研究院研究团队于 2024 年 12 月发布《奥克兰 Z 措施资助服务的中期过程和结果评估 An Interim Process and Outcome Evaluation of Oakland's Measure Z - Funded Services》报告。该报告评估了奥克兰暴力预防部门（DVP）实施的学校暴力干预与预防策略（School Violence Intervention and Prevention，以下简称 VIP 服务）。该策略于 2022 年 7 月至 2024 年 6 月间在奥克兰联合学区的七所高中试点，旨在通过嵌入式团队（包括生活教练、暴力干预员和性别暴力专家）应对校园暴力问题，并提供社区疗愈服务。报告涵盖了描述性分析、过程评估和结果分析，提出了初步发现和改进建议。

总体而言，在比较 VIP 项目学校与非 VIP 学校学生 GPA、缺勤天数和停学率等方面的数据，未发现 VIP 服务对这些指标有显著影响，然而，与非 VIP 学校相比，VIP 学校学生对“知道如何寻求帮助”的认知从 2022 年的 55% 上升至 2023 年的 64%，显示出积极趋势。报告同时指出 VIP 项目在促进社区疗愈以及推动各方合作方面展现了潜力：

描述性分析：从项目启动到 2024 年，共有 544 名学生接受了至少一次 VIP 服务，其中 255 人参与基于性别的暴力疏导，196 人接受生活教练指导。学生完成目标的比例较高（47%），尤其是在教育和家庭关系领域。

过程评估：团队间协作、与学生及家庭建立信任关系被认为是成功的关键。但也存在挑战，如资源不足、学生创伤问题以及学校对 VIP 团队角色的误解。

结果分析：通过倾向得分匹配法比较 VIP 服务学生与未参与学生的学业表现（GPA）、缺勤天数和停学率，未发现显著差异。这可能与样本量小和项目实施时间较短有关。

研究团队就项目的进一步实施提出了建议：

1. 加强跨机构协调：建立更多正式沟通平台以促进合作，例如定期协调会议或跨组织培训。
2. 提供可能的住房和心理健康服务：研究报告指出学生面临的挑战包括不稳定的住房状况和心理创伤，提供可能的住房和心理健康服务将填补现有资源的不足。
3. 提升团队能力：通过简化资助流程、增加资金来源等方式帮助社区组织提升能力。

城市研究院：州政策在支持无家可归学生和前寄养青年接受高等教育中的作用

（来源：<https://www.urban.org/research/publication/role-state-policy-supporting-students-experiencing-homelessness-and-former>）

城市研究院于 2025 年 1 月 16 日发表研究报告《州政策在支持无家可归学生和前寄养青年接受高等教育中的作用》。本文探讨美国佛罗里达州通过政策调整支持高等教育中的无家可归学生和前寄养青年群体的实践与成效。文章指出，在学生能够进行高层次思维和学习之前，其基本需求（如住房、食物、情感安全）必须得到满足，对于无家可归学生和前寄养青年等弱势群体而言，这一原则尤为重要。佛罗里达州通过一系列政策长期以来为无家可归学生和前寄养青年提供高等教育的学费和费用豁免，使其能够在该州的 47

所技术学院、28 所州立学院和 12 所州立大学中接受教育，而无需支付全额学费和相关费用。2022 年，佛罗里达州立法机构通过法案，进一步扩大了豁免的适用范围，简化了文件要求，并改善了校园支持服务，以确保弱势学生能够入学并取得成功。

研究发现：

1. 政策调整的实际影响有限

尽管立法扩大资格范围并优化流程，无家可归学生的豁免使用量在佛罗里达学院系统（FCS）和州立大学系统（SUS）中均有所增长，但前寄养青年的豁免使用量变化不大。社区学院（FCS）在政策实施次年豁免使用率下降 2%，两年后仅回升 4%；州立大学系统（SUS）虽有小幅增长，但总体效果不明显。这表明单纯放宽政策未必能直接转化为教育参与率的提升。这表明无家可归学生豁免政策在 FCS 中可能具有更广泛的影响力，而 SUS 的影响力相对较小。

2. 资金缺位制约政策效果

立法要求院校提供支持服务（如专职联络员），但未拨付专项资金，导致院校需自行承担成本。这种“无资助指令”可能削弱政策落实力度，尤其对资源有限的社区学院影响更大。

3. 系统差异影响政策可达性

开放入学的社区学院与选拔性大学的准入标准差异，可能导致弱势学生更多集中于社区学院，而大学的高学术门槛可能阻碍部分学生利用豁免政策。

研究建议：

佛罗里达州的政策变化虽然在一定程度上提高了无家可归学生的高等教育入学率，但对前寄养青年的影响有限。为了进一步改善这些弱势群体的教育成果，需要采取更全面和有针对性的措施，如下：

1. 配套资金支持政策实施

为了充分发挥豁免政策的潜力，需要为无家可归学生提供更有针对性的宣传和全面的支持服务，以确保他们能够获得并维持教育机会。州政府需为学费豁免及支持服务提供专项拨款，减轻院校负担，确保政策可持续性，如心理咨询和住房援助，以解决影响弱势学生入学、坚持和成功完成高等教育的各种因素。

2. 优化资格认定与服务流程

进一步简化证明程序（如延长资格有效期至整个学业周期），并通过跨部门协作（如教育部门与福利机构）实现数据共享，减少学生申请负担。同时，政策制定者在考虑豁免费用时，应包括专门的拨款，以支持机构有效实施豁免，避免因财务负担而限制支持和服务的可用性。

美国进步中心：强化微型学校监管建立问责制以保障教育公平

（来源：<https://www.americanprogress.org/article/the-importance-of-holding-microschools-accountable/>）

美国进步中心于 2025 年 2 月 4 日发布政策简报《监管微校：保障教育公平与质量的必要路径》。文章指出，近年来，美国教育领域涌现出名为“微校”（microschools）的新型教育模式。这类学校通常由家长或独立机构运营，规模小于 16 人，以个性化教学为卖点，自 2020 年疫情后数量激增至约 9.5 万所，服务 150 万学生。但研究表明，微校主要面向中高收入家庭，且存在监管盲区——约 84% 未获州认证，60% 创始人无教育从业背景，多数采用自编课程，缺乏特殊教育支持体系。随着部分州将公共资金通过教育券注入微校系统，其教育质量、资源分配公平性及学生权益保障引发社会争议。

研究人员强调,若放任微校游离于教育监管体系之外,将导致结构性危机。

1. 教育质量的结构性隐忧: 现有数据揭示微校运营存在多重隐患。全国微校中心 2024 年调查显示,超六成创办者缺乏教育资质,过半采用未经认证的自研课程体系。这类学校普遍缺乏专业支持人员(如护士、升学顾问),难以满足学生全面发展需求。更值得关注的是,仅有 12% 的微校生源来自低收入家庭,加剧教育资源分配失衡。

2. 监管真空下的权益风险: 作为新型教育实体,微校常游离于现有监管框架之外。首先,反歧视保护缺失: 不受《民权法案》第 VI 条、《残疾人教育法》约束,存在种族隔离风险,残障学生服务保障薄;其次,安全标准模糊佛罗里达等州允许社区场所改建微校时豁免建筑规范,导致空气质量、无障碍设施等关键指标失控;最后,财务透明度不足: 32% 微校接受公共资金却无需报告资金使用效益,存在历史性教育券滥用前科

3. 公共资源分流争议,微校每年消耗 40 亿美元公共教育经费,但其生源仅占全国学生的 1.5%。研究指出,48% 微校家庭收入已达区域平均水平,质疑教育券政策的必要性。这种资源分流可能削弱覆盖 90% 学生的公立教育体系,形成 "劫贫济富" 的教育资源再分配。

针对上述问题研究建议为

1. 构建系统性监管框架,针对微校特殊性,需建立分层监管机制,从联邦层面定义标准,教育部应制定全国统一的微校认定标准,明确其法律属性(私立/特许/家庭教育),消除当前 32% 公立特许、21% 私立、19% 家庭教育混合分类的混乱现状。设立州级质量认证体系,要求接受公共资金的微校实施教师持证上岗制度,课程设置需符合州教育标准,并参与学生成长评估。安全规范强制化将校舍纳入 K-12 建筑安全标准,特别是通风系统、消防设施和无障碍改造等健康指标

2. 强化数据追踪与权益保障,建议建立全国微校数据库,统计生源结构(当

前种族数据缺失)、师资资质、学业成果等 18 项核心指标。同步修订《教育权利修正案》第 IX 条,将反歧视保护扩展至所有接受公共资金的微校,强制配备特殊教育专员。

3. 公共教育投入的平衡策略,研究强调需建立教育券申领家庭的收入审查机制,优先保障低收入群体教育选择权。同时要求微校公开财务审计报告,确保每 1 美元公共投入对应可量化的教育产出,维护公立教育体系的主体地位。

兰德公司:应确保学校拥有有效的方法来识别和预防学生的暴力行为

(来源: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA2966-1.html)

兰德公司于 2025 年 2 月 4 日发布研究报告《加强学校暴力预防:扩展干预选项并支持 K—12 学校行为威胁评估与管理》。该研究由美国特勤局国家威胁评估中心资助,旨在解决 K—12 学校在学生暴力行为威胁评估与管理(Behavioral Threat Assessment and Management, BTAM)过程中资源和工具不足的问题,以防止暴力行为并维护校园安全。BTAM 是一种广泛应用于 K—12 学校的方法,用于识别和应对潜在的暴力行为。各种令人担忧的行为或令人不安的交流,包括直接威胁,都可能先于暴力行为发生。虽然开除所有表现出此类行为的学生似乎是明智之举,但这样做可能会适得其反。通过有效的行为威胁评估和管理系统,学校可以评估和应对令人担忧的行为,以保护集体并应对行为引起担忧的学生。

研究发现:

1. 学生暴力行为普遍存在,且通常以直接威胁或令人不安的沟通行为(如社交媒体上的暗示性信息)为征兆。仅依赖将问题学生开除的策略可能限制安全措施的有效性,因为这忽视了对学生问题根源的解决。

2. BTAM 系统能够识别潜在威胁并采取适当措施，包括：惩戒措施（如校规执行或执法介入）；心理健康干预（如心理咨询、情绪调节训练）；支持性服务（如家庭协作、学术支持）。

3. 可以结合教育、公共安全和其他领域的研究，支持根据学生需求匹配有效的干预措施。

研究建议：

提供更多心理健康服务、咨询和支持性项目，以满足不同学生群体的需求；确保学校管理团队拥有足够工具来定制干预方案，而不仅仅依赖惩罚措施。整合教育、心理健康和公共安全领域的研究，共同开发全面的 BTAM 策略；鼓励教育工作者与执法部门及心理健康专家合作，以提高干预效率。开发基于证据的决策支持工具，帮助学校管理团队快速评估威胁并制定响应计划；提供培训课程，提高教育工作者对 BTAM 系统及其实施方法的理解。呼吁政策制定者增加对学校暴力预防工作的资金投入。制定国家层面的指导方针，确保所有学校都能获得 BTAM 所需资源。

兰德公司：2023—2024 学年美国教师和校长采用人工智能工具的情况不均衡

（来源：https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA134-25.html）

兰德公司于 2025 年 2 月 11 日发布了研究报告《2023-2024 学年美国教师和校长对人工智能工具的采用情况不均》。报告基于兰德公司美国教育家小组的调查数据，研究了 2023-2024 学年期间幼儿园至 12 年级（K-12）教师和校长对人工智能（AI）工具和产品的使用情况，以及学校对使用 AI 的指导。研究发现：25% 的受访教师在教学规划或教学中使用了 AI 工具。尽管如此，

英语语言艺术和科学教师使用 AI 工具的可能性几乎是数学教师或所有科目的小学教师的两倍。近 60% 的美国校长报告在工作中使用 AI 工具。高贫困学校的教师和校长报告使用 AI 工具的可能性低于低贫困学校的教师和校长。此外，高贫困学校的校长报告提供 AI 使用指导的频率低于低贫困学校的校长。

研究发现：

1. 与美国教师小组之前的调查结果类似，结果表明，四分之一的英语语言艺术、数学和科学教师在 2023—2024 学年使用人工智能工具进行教学规划或教学。近 60% 接受调查的美国学校领导小组校长还表示，他们在 2023—2024 年的工作中使用了人工智能工具。

2. 尽管总体而言，有四分之一的教师表示使用人工智能工具，但研究员发现，不同学科和学校特征的使用情况存在差异。例如，近 40% 的英语语言艺术或科学教师表示使用人工智能，而普通小学教育或数学教师使用人工智能的比例仅为 20%。与贫困程度较低的学校相比，贫困程度较高的学校的教师和校长使用人工智能工具的可能性较小。

3. 18% 的校长表示，他们的学校或学区为教职员工、教师或学生使用人工智能提供了指导。然而，贫困程度最高的学校的校长表示提供指导的可能性只有贫困程度最低的学校的校长的一半（分别为 13% 和 25%）。

研究建议：

1. 所有学区和学校都应制定有针对性的策略，支持教师使用人工智能，以最大程度地提高教学质量和学生学习质量。

2. 人工智能开发人员和决策者应该考虑人工智能的哪些有用应用最有可能改善教学和学习，以及如何在贫困环境中提供这些应用。

3. 研究人员应与人工智能开发人员携手合作，研究用例并为学校领导、教学和学习提供有效的人工智能应用。

兰德公司：教师培养需跟上学校变革步伐

(来源：<https://www.rand.org/pubs/commentary/2025/02/teacher-preparation-needs-to-catch-up-with-school-reform.html>)

兰德公司于2025年2月28日发布研究报告《教师培养需跟上学校变革步伐》。文章指出，根据2024年美国国家教育进展评估（NAEP）结果显示，公立学校学生学业水平在新冠疫情后未显著回升。四年级数学成绩微升，八年级数学持平，而四、八年级阅读成绩均跌至数十年最低点。文章指出，课堂教学质量未改善是成绩停滞的核心原因，而教师培训体系与教材使用能力是提升学生学习的核心杠杆。自2017年起，美国州教育长官委员会（CCSSO）推动的“高质量教学材料与发展网络”在部分州取得成效，如路易斯安那州和密西西比州成为少数实现四年级数学或阅读成绩进步的州。然而，大学教师培养项目普遍未适应改革需求，仍以“教师自主设计课程”为主导模式，导致新入职教师缺乏使用标准化教材的专业能力。

研究发现：

1. 教材使用与学业成果关联显著

采用高质量教材的州（如路易斯安那州）在NAEP测试中表现突出。该州自2017年起四年级阅读成绩持续提升，与密西西比州共同成为全美仅有的四个实现四年级数学进步的州之一。研究证实，这表明高质量课程材料和专业发展培训对学生成绩有积极影响，教材与州课程标准的一致性、配套教师专业培训是提升效果的关键。

2. 教师培养体系存在系统性缺陷

兰德公司2019-2024年调查显示，仅约10%的教师表示其职前教育注重“使用与调整现有教材”的技能培养，近半数教师仍以“自主设计教案”为主要培训方向。这一趋势在不同教龄、学科、地域的教师群体中高度一致，凸显教师培养体系与基础教育改革脱节。NCTQ对近700个教师培训项目的评估发现，仅有25%的项目充分涵盖了阅读教学的五个核心组成部分，另有25%的项目在这些方面几乎没有任何涉及。

3. 州级政策推动成效不均

CCSSO 网络通过教材标准化分发、教师工作坊等举措，使更多教师开始使用符合标准的语文 / 数学教材。但改革局限于参与网络的州，且未触动教师职前教育体系，导致成果碎片化。

研究建议：

1. 重构教师培养课程体系

教师培训项目应将重点放在教授教师如何熟练使用和修改提供的课程材料上，这是确保大多数儿童达到州学术标准的先决条件，大学需将教材分析、调整能力纳入教师培养核心课程，减少孤立化的教案设计训练。建议建立“教材适应性教学”能力标准，要求师范生掌握基于标准化材料进行差异化教学的方法。

2. 强化高校与基础教育系统协作

州教育部门应推动教师培养机构与 K-12 学校建立联合实验室，使师范生在校期间接触实际使用的教材体系。可借鉴路易斯安那州经验，要求教师认证考试增加教材应用能力评估模块，教师培训项目应与州教育部门和学校合作，确保教师获得足够的实践培训，学会如何使用年级课程材料，并具备根据学生需求进行即时调整的能力。

3. 建立政策激励机制

联邦与州政府可通过专项拨款引导高校改革教师培养模式，对采用教材能力培训项目的院校给予经费倾斜。同时建立教材研发机构与师范院校的合作通道，确保最新教学材料快速进入教师教育课堂。

编译人

方 晶 上海市君悦律师事务所合伙人、太极实业独立董事、长江教育研究院研究员

蔡浩天 上海市君悦律师事务所实习生

长江教育研究院召开 2024 年度工作总结暨 2025 年度工作部署会



2025 年 1 月 23 日，长江教育研究院在湖北省出版文化城 B 座 10 层会议室召开了 2024 年度工作总结暨 2025 年度工作部署会议。本次会议旨在全面回顾过去一年的工作成果，总结经验教训，并为新一年的发展明确方向、规划重点。会议由长江教育研究院执行院长方平主持，研究院院长周洪宇，执行副院长李蓬、秘书长申国昌以及院内专家学者出席会议。

会议伊始，长江教育研究院执行副院长李蓬作 2024 年度工作汇报。他说，2024 年长江教育研究院在周洪宇院长的领导下，全体同仁齐心协力，长江教育研究院在论坛活动、研究成果、媒体平台建设等方取得了显著成绩，他也提出了研究院在工作中存在的问题，并提出了相应的建议。他强调，研究院需要建立有效的激励机制、良好的沟通机制以及完善的组织管理机制，以进一步提升工作效率和质量。

随后，周洪宇院长作了长江教育研究院 2025 年度工作部署。他指出，2024 年研究院的工作取得了新思路、新突破、新成效，但也存在一些遗憾，如部分丛书未全部出版、部分出版物未按时出版等。针对这些问题，周院长提出了 2025 年的工作重点：一是明确职能定位，坚守智库核心价值，实现长江教育研究院与湖北长江教育研究院有限公司的彻底分离，独立运营；二是完善服务决策管理体系，增强决策支持效能，编撰高质量的参考报告，举办高水平论坛及研讨会；三是强化数据建设，夯实教育研究基础，与方略研究院合作，整合各方资源，构建科学指标体系；四是打造高质量出版物及学术期刊，提升学术影响力，继续编纂《中国教育黄皮书》，推动《教育治理研究》获得正式刊号；五是丰富学术成果传播途径，扩大教育领域影响力，充分利用新媒体平台和教育类媒体，举办专题报道和访谈节目。

会议的第二阶段，申国昌、黄艳、张炜、刘来兵、付卫东、胡皖琪、王黎、黄佑志、赵欢、李宇阳、黄泽元、李东海等人员分别就《中国教育黄皮书（2025 年版）》《教育治理研究》《全球教育竞争力研究丛书》《中国教育智库评价报告》等出版物的编写出版、《中国教育政策建议书》（2025 年版）、《2025 年度十大教育热点前瞻》等成果的研制及 2025 年全年论坛安排等事宜进行了详细汇报。

会议最后，周洪宇院长再次强调，2025 年是贯彻全国教育大会精神、落实教育强国建设规划纲要的关键之年，也是“十四五”收官和“十五五”谋划之年。长江教育研究院肩负着推动教育事业发展的重大使命，全体同仁要携手并肩，以更加饱满的热情、更加昂扬的斗志、更加务实的作风，全身心投入到教育研究工作中，为我国教育事业的蓬勃发展贡献智慧和力量。

周洪宇院长应邀出席上海市陶行知研究协会 2024 年学术年会并作主旨报告

2024 年 12 月 30 日，第十三届全国人大常委会委员、中国教育学会副会长、中国陶行知研究会学术委员会主任、中国陶行知研究会生活·实践教育专业委员会理事长、长江教育研究院院长兼华中师范大学国家教育治理研究院院长周洪宇应邀出席上海市陶行知研究协会 2024 年学术年会。



周洪宇作报告

会上，周洪宇作了题为《“生活·实践”教育：21 世纪的陶行知生活教育》的主旨报告。他指出，在新时代的今天，继承和发展陶行知先生的教育思想，对于落实立德树人的根本任务，深化教育教学改革具有重要的现实意义。“生活·实践”教育是 21 世纪的陶行知生活教育，是新生活教育。其理念的建构历经关于陶行知先生的“生活教育”研究、开展“阳光教育”实践、推进“生活·实践”教育实验三个阶段。

周洪宇强调，党的十八大以来，习近平总书记非常重视实践育人，“生活·实

践”教育通过“师生亲子共读”活动和“三大行动”（“新时代大先生行动”“新时代未来大先生行动”“新时代小先生行动”）两个重要抓手，助推“素质教育”切实落地。

据了解，该年会由上海市陶行知研究协会主办，宝山区陶行知研究会协办，上海市行知实验中学承办，以“聚焦‘大先生’落实新课标，培育‘小先生’赋能新课堂”为主题，旨在深入探讨新时代背景下陶行知教育思想的传承与发展以及新课标理念下的教育改革与实践。十届上海市政协原副主席、上海市教育发展基金会理事长王荣华，南京晓庄学院原党委书记、中国陶行知研究会副会长陈华，上海市陶行知研究协会会长吕左尔，上海市宝山区教育局局长张治，上海市教育发展基金会副秘书长蒋立明等领导出席会议。



与会嘉宾代表合影

参会期间，周洪宇一行在上海市行知实验中学考察调研，观看了该校的“小先生”课堂风采展示及社团活动展示。周洪宇表示，“小先生制”不仅是对陶行知教育思想的继承和发展，更是新时代教育背景下的一种创新实践。

周洪宇指出，上海作为陶行知先生曾经生活、实践和奋斗过的地方，对于学陶、

研陶、践陶的众多教育工作者来说有着特殊的意义。上海市陶行知研究协会在推广和实践“小先生制”方面取得了显著成果，特别是所发起的“小先生成长行动项目”，以“进课堂、进社区、进家庭”为实践路径，着力培育千百万“小先生”，内容活泼、形式多样、经验丰富，值得各地实验学校参考借鉴。今后可以在推广“小先生制”的基础上积极开展“生活·实践”教育实验，提高上海地区师生的综合素质，进而推动上海教育的高质量发展。



天津师范大学举办第二届京津冀基础教育论坛暨第四届天津·长江教育论坛



2024年12月28日，由天津师范大学、长江教育研究院、华中师范大学国家教育治理研究院联合举办的第二届京津冀基础教育论坛暨第四届天津·长江教育论坛在天津师范大学举行。第十三届全国人大常委、中国教育学会副会长、长江教育研究院院长周洪宇线上参会并致辞。当代教育名家、国家哲学社会科学一级教授、清华大学原副校长谢维和，中国教育学会副会长、秘书长杨银付，中国教育学会副会长、首都师范大学原党委书记孟繁华，人民教育出版社副董事长、原总编辑郭戈，天津师范大学校长巩金龙，天津市委教育工委委员、天津市教委副主任郝奎刚，天津市教育科学研究院党委书记郭滇华，当代教育名家康岫岩，天津市和平区教育局局长明建平等出席论坛。来自全国各地的教育专家、京津冀基础教育学校领导及骨干教师代表、天津师范大学师生代表等共400余人参加论坛。开幕式由天津师范大学副校长纪德奎主持。



周洪宇热烈欢迎与会领导专家莅临本次论坛。他指出，天津师范大学基础教育论坛自 2013 年启航以来，历经多年精心培育发展，已蜕变为深入探讨国家基础教育改革发展趋势、广泛探索教育实践路径与成功经验案例的高端交流平台。

长江教育研究院与天津师范大学第四次联合举办天津·长江教育论坛，聚焦基础教育领域关键问题与核心挑战，为基础教育高质量发展提供坚实理论支撑与实践指导。希望各位领导专家一如既往支持京津冀基础教育协同发展大业，支持长江教育研究院和天津师范大学。



杨银付强调，京津冀协同发展战略作为国家重大发展战略，为京津冀教育协同发展提供了前所未有的历史机遇与广阔平台。本次论坛是落实习近平总书记重要讲话精神和全国教育大会精神的有力举措，论坛围绕“教育强国背景下京津冀

基础教育高质量发展”这一主题，共研“新问题”、共探“新瓶颈”、共商“新蓝图”、共建“新模式”。在京津冀三地教育部门同心协力下，定能绘制出京津冀基础教育协同发展同心圆，共同谱写三地基础教育协同发展新篇章、新格局。



巩金龙代表学校向出席本次论坛的各位领导、专家、同仁表示热烈欢迎和诚挚感谢。他指出，基础教育是国民教育体系的根基，关乎国家发展、民族未来，关乎国民素养和基层治理水平提升。天津师范大学始终牢记习近平总书记殷殷

嘱托，积极响应国家京津冀协同发展战略，发挥自身优势，主动融入发展大局，通过创新平台建设、基础教育改革实验、高频次高质量对口支教等工作，做好服务京津冀教育协同发展的天津师大文章。他强调，学校将以本次论坛为契机，持续为京津冀乃至全国的基础教育改革与高质量发展提供新思路、新方案。



郝奎刚指出，京津冀协同发展10年间，天津市教委积极作为，与北京、河北高校紧密合作，启动津冀高校干部教师异地跟岗实践锻炼计划；组织18所在津高校赴雄安参加“百所高校雄安行”活动；组织一系列京津冀教育发展联盟，

切实推进天津市136所中小学、幼儿园与京冀两地226所中小学、幼儿园联合开展教研实践活动，有效促进了区域教育的协同发展。他对我校在雄安新区支教活动和河北省围场县教育帮扶工作给予高度评价，鼓励与会者围绕主题深入讨论，共谋教育合作未来，实现京津冀基础教育共同进步和质量提升。



郭滇华强调，京津冀协同发展战略为京津冀基础教育协同发展提供了重要支撑。天津市教育科学研究院始终立足教育科研前沿，充分发挥自身专业优势和资源整合能力，积极开展跨区域教育研究合作项目，联合京津冀三地教育专家和

一线教师，针对区域基础教育中的热点难点问题深入探讨研究，推进京津冀基础教育高质量发展。



明建平表示，基础教育协同合作是京津冀教育协同发展战略的关键一环。和平区教育局始终坚持教育资源共享与辐射理念，积极与北京、河北教育部门及学校建立紧密合作关系，在区域基础教育高质量发展进程中努力担当先锋角色。

论坛围绕主题，通过主旨报告、高端对话、分论坛研讨、成果汇报与展示等多种形式，全面展示学术前沿和教育实践成果。



谢维和、康岫岩、孟繁华、高书国作报告，蔡春主持

在主旨报告环节，谢维和，康岫岩，孟繁华，高书国分别对基础教育的基础性、科学育人理念、拔尖创新人才培养、基础教育高质量发展与教育强国建设的关系等议题展开论述。郭戈、廊坊师范学院校长杨涛，北京大学博雅特聘教授、

教育部长江学者特聘教授蒋凯分别对基础教育教材的发展、地方师范院校教师教育模式、拔尖创新人才培养等议题进行剖析。中国教育学会学术委员会副主任委员、北京开放大学原副校长张铁道，华东师范大学教育学部常务副主任陈霜叶，北京市第十七中学校长曾广华，南开大学基础教育管理中心主任、南开大学附属小学党总支书记李树花分别对校长领导力、跨学科主题学习、小初高一体化办学、大中小学人才一体化培养等议题进行阐述。



郭戈、杨涛、蒋凯作报告，王淑娟主持



张铁道、陈霜叶、曾广华、李树花作报告，张振主持



王丽蕊、吴立宝、李洪修汇报



展示的部分成果

在成果汇报与展示环节，天津师范大学教育学部王丽蕊博士和一线教师共同展示由天津师范大学服务基础教育团队研发的 AI 智能体的生成性问题引导、智能情境交互等功能。天津师范大学教育学部教授吴立宝介绍了翔宇基础教育实践研究所编制的系列《天津市基础教育发展报告（蓝皮书）》和相关应用成果。“万人计划”青年拔尖人才、天津师范大学教育学部教授李洪修介绍了京津冀教师教育发展研究院在服务国家教师教育高质量发展、服务天津教育强市、做好教育家精神理论阐释等方面的研究成果。



在高端对话环节，国家“万人计划”教学名师、辽宁师范大学教育学部教授朱宁波，东北师范大学教授于海波，天津市第一中学校长杨静武，天津市耀华中学党委书记侯立瑛，天津市新华中学党委书记陶扬，天津市实验中学校长刘晓婷 6 位专家分别就跨学科主题学习的意义理解、中华优秀传统文化融入基础教育、学校特色课程建设、新时代育人方式变革、基础教育协同发展等议题展开对话，展示前沿研究成果与丰富的实践经验，为京津冀基础教育发展提供思想启示和实践范例。



马开剑、张善鑫、张淑娟、张晓初作报告



吴立宝、商红领、林向阳、郑雯璐作报告



高淑印、王雪、王蓬莲、李永峰作报告



米靖、高维、张栋科作分论坛总结，潘新民主持

在分论坛环节，专家学者分别围绕“京津冀基础教育学校特色建设”“京津冀课程与教学改革深化行动”“人工智能赋能京津冀基础教育高质量发展”，三个主题开展研讨，共同探寻区域协同发展新契机。



本次论坛聚焦基础教育强国战略实施的理论探索和实践创新，为京津冀基础教育领域的管理者、研究者以及实践者搭建起了一座平等对话、经验共享、资源互补、合作共赢的平台，为助力教育强国建设贡献力量。

周洪宇院长受邀参加“从传承到拓新： 登州文会馆 160 周年纪念”学术座谈会

2024 年 12 月 20 日，由山东大学档案馆、校史办主办的“从传承到拓新：登州文会馆 160 周年纪念”学术座谈会在山东大学中心校区顺利举行。我院院长周洪宇教授受邀出席此次座谈会，并作了题为“中国现代大学制度起源的‘李约瑟之问’——从登州文会馆的历史演变看中国现代大学制度的双重起源”的报告。

座谈会由山东大学党委副书记李向阳主持会议，山东大学的党委书记任友群和烟台科技学院院长马红坤分别致辞。登州文会馆首届毕业生邹立文（1876 届）曾孙女邹比逊女士回顾了曾祖父邹立文在登州文会馆毕业后投身教育事业的经历。

周洪宇院长在发言中，结合李约瑟对中国古代科技发展的疑问，详细阐述了登州文会馆作为中国第一所现代大学的历史地位及其对中国现代大学制度的深远影响。他强调，登州文会馆在课程设置、教学方法、学生管理等方面的探索，为中国现代大学提供了宝贵经验；呼吁应加强对登州文会馆等中国近代高等教育机构的研究，深入挖掘其历史价值和文化价值，为中国现代大学制度的进一步完善和发展提供有益借鉴。

国际科学史研究院通讯院士、清华大学教授冯立昇，宁波大学教师教育学院教授刘训华，江南大学历史研究院教授徐保安，山东大学历史学院教授刘家峰和崔华杰也分别就相关主题作了报告。

此次座谈会不仅是对登州文会馆 160 周年的纪念，更是对中国现代大学制度起源与发展的重要回顾。周洪宇院长的报告和与会专家的发言，为深入研究和理解中国现代大学制度的演变提供了宝贵的学术资源。今后，研究院将继续加强对中国高等教育转型发展的研究，为加快建设世界一流大学、服务中国式现代化大局贡献智慧和力量。

长江教育研究院是在湖北省教育厅的支持下，由华中师范大学和湖北长江出版传媒集团有限公司联合发起，于2006年12月16日成立的教育研究机构。由十三届全国人大常委，四届全国人大代表（2003-2023），湖北省人大常委会原副主任、中国教育学会副会长、华中师范大学教授周洪宇担任院长。

长江教育研究院本着“全球视野、中国立场、专业能力、实践导向”的指导思想，“民间立场、建设态度、专业视野”的立院原则，聚集了一批国内外优质教育专家资源，搭建了一个以文化出版企业为依托、联系相关教育专家和教育管理部门的平台，形成了以学术研究为基础、政策研究为重点、出版企业为依托、政府支持和社会参与为支撑，“学、研、产、政、社”优势互补、协同推进的新型体制机制。

17多年来，长江教育研究院一直致力于打造新型教育智库“重器”，努力让智库的“谋划”转化为党和政府的决策，智库的“方案”转化为实际行动，智库的“言论”转化为社会共识，更好地为改革奉献力量。自2016年来，连续三年在中国智库索引评选中社会智库类排名稳扎前三。2017年入选中国社会科学评价研究院“2017年度中国核心智库”。



联系电话：027-87671389

官方邮箱：cjy2006@cjy.com.cn

官网地址：<http://cjy.com.cn/>

公司地址：湖北省武汉市江汉区青年路277号湖北教育出版社5楼