

2022 年国家级教学成果奖

反映成果质量和水平的支撑材料

筑基提质、分型异构： 教育学类国家一流本科专业群的 强师进路

成果完成人：李宜江、朱家存、阮成武、徐 贲、辛治洋、韩建涛、
王 芳、陈 娜、周兴国、桑青松、张更立、王成刚、
吴文涛、黄引娣

2022 年 11 月 1 日

目录

一、 反映成果质量和水平的论文.....	3
(一) 我国中小学教师编制政策演进的历史逻辑与价值取向.....	3
(二) 提升教师教书育人能力素质.....	11
(三) 城乡义务教育资源均衡配置的省级统筹机制 ——基于 A 省的调查分析.....	12
(四) 新中国 70 年培养新人的教育进路.....	19
(五) 改革开放以来高等教育与就业的关系演进与逻辑嬗变.....	28
(六) 朝向美好生活的教育寻绎.....	38
(七) 师范类专业认证的线性思维及实践超越.....	50
二、 反映成果质量和水平的奖励.....	56
三、 反映成果质量和水平的报道.....	58
四、 反映成果质量和水平的研究报告.....	58

一、反映教育成果质量和水平的论文

(一) 我国中小学教师编制政策演进的历史逻辑与价值取向

我国中小学教师编制政策演进的历史逻辑与价值取向

李宜江

摘要:根据关键性事件和典型性特征,可以将中华人民共和国成立以来的中小学教师编制政策划分为三个时期,即初建、中断时期(1949-1976年),城乡倒挂、二元结构时期(1977-2009年)和统筹城乡、一体化发展时期(2010年至今)。教育发展定位、教育实践发展需求和国民经济发展水平是分析中小学教师编制政策演进历史逻辑的要素。差异与均等,公平与效率,结构、规模与质量是中小学教师编制政策历史演进中的价值取向。

关键词:中小学教师编制;历史逻辑;价值取向

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2021.04.016

中小学教师编制政策是我国教师政策体系的重要组成部分,从历史演进的视角考察我国中小学教师编制政策,对于不断完善中小学教师资源配置、发展公平而有质量的教育具有重要意义。梳理我国中小学教师编制政策的历史,根据关键性事件和典型性特征,可以将中华人民共和国成立以来的中小学教师编制政策划分为三个时期,即初建、中断时期(1949-1976年),城乡倒挂、二元结构时期(1977-2009年)和统筹城乡、一体化发展时期(2010年至今)。

一、我国中小学教师编制政策演进的历程

(一) 中小学教师编制政策初建、中断时期(1949-1976年)

新中国成立之初,中小学教师编制管理处于自然探索阶段,更多地是沿袭解放前的一些做法。1952年3月,教育部颁发了《中学暂行规程(草案)》和《小学暂行规程(草案)》。其中,《中学暂行规程(草案)》第三十一条规定:“中学以班为教学单位。每班学生人数,初中以50人、高中以40人为原则。教员人数每班以二至三人为原则。教职员工名额编制标准另定之。”^[1]《小学暂行规程(草案)》第三十四

条规定:“小学教师、职员、工友编制标准,由各省、市人民政府教育行政部门按照本省、市情况订定,报告本大行政区教育行政部门备案施行。”^[2]这是新中国最早关于中小学教师编制的有关规定,一直沿用了十年。1962年5月25日,《教育部党组关于进一步调整教育事业和精简学校教职员工的报告》(以下简称《1962年报告》)经中共中央批发,提出了全国各级全日制学校教职工编制标准修订表,其中,教师与学生比,普通高中每班2.6人,重点高中每班3.0人;初中每班2.25人,重点初中每班2.5人;小学每班1.22人,重点小学每班1.5人。并指出,各地各部门在具体执行中应根据学校性质、规模大小、重点和一般、城市和乡村、平原和山区等不同情况,制定不同的标准,进行具体安排。^[3]这是新中国成立以来第一次明确地提出中小学教师编制的全国标准。不过刚刚建立起的中小学教师编制政策在“文革”期间受到冲击,被迫中断,直至改革开放后才得以恢复发展。

(二) 中小学教师编制政策城乡倒挂、二元结构时期(1977-2009年)

“文革”结束特别是党的十一届三中全会以后,我国的政治、经济、文化、教育等领域全面开展拨乱反正,恢复调整,逐步走向发展正轨。1984年12月,

李宜江/安徽师范大学教科院院长 教授 (芜湖 241000)

教育部印发《关于中等师范学校和全日制中小学教职工编制标准的意见》^[1](以下简称《1984年编制意见》),提出了《中等师范学校和全日制中小学教职工编制标准参考表》,供各地方研究制定教师编制标准时参考。比如小学阶段城镇地区班师比为1:2.2,农村地区为1:1.4,开始体现出中小学教师编制标准的城乡差异。此后的17年间,国家没有再出台过专门的有关中小学教师编制方面的政策性文件。2001年5月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》^[2]提出要“加强中小学教师编制管理,中央编制部门要会同教育、财政部门制定科学合理的中小学教职工编制标准。”同年10月,国务院办公厅转发了中央编办、教育部、财政部《关于制定中小学教职工编制标准意见》^[3](以下简称《2001年编制意见》),提出了“力求精简和高效”等核定中小学教职工编制的四条原则,教师配置标准由《1984年编制意见》中的“班师比”转变为“生师比”,要“按在校学生数核定中小学教师编制”。如农村、县镇、城市小学的教职工与学生比为1:23、1:21、1:19。《2001年编制意见》延续了《1984年编制意见》中的城乡差异,并将城乡进一步细分为城市、县镇、农村,编制标准城乡倒挂更加明显,“呈现出显著的农村较县镇、县镇较城市编制三级递紧的特点”。^[4]随着经济社会的不断发展,城镇化进程不断加快,《2001年编制意见》在精简和高效原则指导下制定的城乡倒挂的教师编制标准已经不能满足义务教育均衡发展的需求。2009年3月,中央编办、教育部、财政部联合印发《关于进一步落实〈国务院办公厅转发中央编办、教育部、财政部关于制定中小学教职工编制标准意见的通知〉有关问题的通知》^[5](以下简称《2009年落实通知》),就进一步落实好《2001年编制意见》精神,特别提出:“各省(区、市)可根据实际需要,在县域范围内和总量控制的基础上,按照有增有减的原则,参照县镇标准核定农村中小学教职工编制。”“各地要结合本地实际,切实保障编制紧张学校特别是农村寄宿制学校、教学点分散的地区教职工的基本需求。”此时,中小学教师编制政策虽然还没有从制度上正式破除城乡二元结构和城乡倒挂现象,但是随着教育公平的不断推进和《2009年落实通知》的贯彻落实,打破城乡二元结构,逐步实行城乡统一的中小学教师编制标准的呼声越来越强。

(三)中小学教师编制政策统筹城乡、一体化发展时期(2010年至今)

为着力缩小城乡差距,进一步统筹城乡教育资源均衡配置,缓解农村学校师资短缺的状况。2010年7月,中共中央、国务院印发的《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020年)》^[6](以下简称《2010年规划纲要》)明确提出:“逐步实行城乡统一的中小学编制标准,对农村边缘地区实行倾斜政策。”2012年,国务院先后印发《国务院关于加强教师队伍建设的意见》^[7](以下简称《2012年教师队伍建设的意见》)和《国务院关于深入推进义务教育均衡发展的意见》^[8](以下简称《2012年义务教育意见》),都明确提出要“逐步实行城乡统一的中小学教师编制标准。”在上述政策要求与推进下,2014年11月,中央编办、教育部、财政部发布《关于统一城乡中小学教职工编制标准的通知》^[9](以下简称《2014年编制通知》),历史上首次明确了城乡统一的中小学教师编制标准,“将县镇、农村中小学教职工编制标准统一到城市标准,即高中教职工与学生比为1:12.5、初中为1:13.5、小学为1:19。”要求“重点对学生规模较小的村小、教学点,按照教职工与学生比例和教职工与班级比例相结合的方式核定教职工编制。”为落实全面建成小康社会的要求,推动义务教育事业健康发展,2016年7月,《国务院关于统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展的若干意见》^[10]强调“统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展。”2018年2月,《中共中央国务院关于全面加强新时代教师队伍建设的意见》^[11](以下简称《2018年教师队伍建设的意见》)指出:“落实城乡统一的中小学教职工编制标准。”“编制向乡村小规模学校倾斜,按照班师比与生师比相结合的方式核定。”至此,从1984年开始,实施了近30年的城乡倒挂、二元结构的中小学教师编制政策正式走向终结,而更能促进基础教育公平而有质量发展的,统筹城乡、一体化发展的教师编制政策则开启了新时代中小学教师编制政策的新篇章。

二、我国中小学教师编制政策演进的历史逻辑

不同时期的教育发展定位、教育实践发展需求和国民经济发展水平成为推动着中小学教师编制政策不断演进的历史逻辑。

(一)教育发展定位是中小学教师编制政策演进的根本

教师编制政策受制于国家对教育发展的定位和功能的赋予,在新中国成立以后,国家对教育发展的定位历经了建国初期为社会主义改造服务、“文革”期间为无产阶级专政服务、改革开放以来为社会主义现代化建设服务、21世纪以来为社会主义现代化建设服务和为人民服务,实现了教育由“一个服务”向“两个服务”的历史性转变。相应的教育也被赋予了政治功能、经济功能、社会功能、民生功能等,中小学教师编制政策也经历了从城乡不平等到平等、从关注教育事业本身到更加关注人的发展的演进。

结束“文革”后,1978年12月,党的十一届三中全会决定:“全党工作的着重点应该从一九七九年转移到社会主义现代化建设上来。”^[15]1987年10月,党的十三大报告指出:“必须集中力量进行现代化建设。”“要坚持教育为社会主义现代化建设服务的方针。”^[16]1997年9月,党的十五大报告指出:“真正走出一条速度较快、效益较好、整体素质不断提高的经济协调发展的路子。”“培养同现代化要求相适应的数以亿计高素质的劳动者和数以千万计的专门人才,发挥我国巨大人力资源的优势,关系二十一世纪社会主义事业的全局。”^[17]可见,自1978年至世纪之交的20余年中,我国将教育发展定位为服务于社会主义现代化建设,在这种发展定位下,赋予教育更多的经济功能,强调教育服务于经济社会发展。同时,受经济领域城乡二元结构影响,教育领域的城乡二元结构也日渐明显,导致当时的一些农村学校特别是村小、教学点陷入总额超编实际缺人的尴尬境地,进一步拉大了城乡义务教育的差距。

2002年11月,党的十六大报告指出:“全面贯彻党的教育方针,坚持教育为社会主义现代化建设服务,为人民服务。”^[18]这是新中国成立以来首次在党代会报告中提出教育不仅要为社会主义现代化建设服务,还要“为人民服务”。2007年10月,党的十七大报告指出:“加快推进以改善民生为重点的社会建设。……努力使全体人民学有所教、劳有所得、病有所医、老有所养、住有所居,推动建设和谐社会。”^[19]这是新中国成立以来首次将教育从“文教”、“科教”事业中独立出来,摆在以改善民生为重点的“社会”事业发展的首位。伴随教育发展定位不断走向民生

领域,“教育均衡发展的呼声越来越强,缩小由城乡二元结构导致的城乡教育差距成为这一时期我国教育政策的一个主要目标。”^[20]

2010年政府工作报告指出:“加大统筹城乡发展力度”,^[21]2012年11月,党的十八大报告指出:“推动城乡发展一体化”,“大力促进教育公平,合理配置教育资源,重点向农村、边远、贫困、民族地区倾斜。”“让每个孩子都能成为有用之才。”^[22]这是新中国成立以来首次提出“城乡发展一体化”,“孩子”也第一次出现在党代会的报告中。2017年10月,党的十九大报告指出:“推动城乡义务教育一体化发展,高度重视农村义务教育,……努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育。”^[23]这是新中国成立以来首次在党代会报告中提出“城乡义务教育一体化发展”。从2010年的“统筹城乡发展”到2012年的“城乡发展一体化”再到2014年的“破除城乡二元结构”,中小学教师编制标准的城乡统一、城乡一体化发展呼之欲出。《2014年编制通知》终于在历史上首次明确规定了“统一城乡中小学教职工编制标准”,从而结束了长达半个多世纪的中小学教师编制标准城乡不统一的历史。从1982年党的十二大报告提出的要“通观全局,最重要的是要解决好农业问题、能源、交通问题和教育、科学问题。”到2012年党的十八大报告首提“让每个孩子都能成为有用之才”,再到2017年党的十九大报告再次强调“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”,中小学教师编制政策也从关注教育事业本身转向更加关注人的发展。

“党的十八大以来,习近平总书记多次强调要坚持把立德树人作为根本任务,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”^[24]教育的本质是培养人的社会实践活动。当教育发展定位在关注社会政治、经济、文化发展的同时,更加关注人的发展时,教育就获得了更加充分的相对独立性,既不是简单依附、也不是完全脱离于社会政治经济的发展,而是以立德树人作为根本使命与发展定位,能动地作用于社会的发展,在一定的社会环境中培养人、培养服务支撑并能引领社会发展的人。这样的人是优秀的人,需要优秀的人去培养。为此,在教育发展定位更加关注人的发展时,中小学教师编制政策就需要更加关注教师队伍的质量,更加关注教师自身的人格发展与健全,更加关注教师教书育人能力的全面

提升。故而,中小学教师编制政策也必将由关注教师编制数量的满足转向关注以师德师风和教书育人能力为重点的教师编制质量的提升。

(二)教育发展实践需求是中小学教师编制政策演进的动力

改革开放以后,教育事业逐渐得到恢复发展,《1984年编制意见》规定:全日制中小学教职工编制,以校为单位按班计算,规模大、条件好的学校要适当紧些;规模小、条件差的学校要适当宽些。根据学校不同情况,在编制标准外可适当增加“有食宿学生的中小學生炊事、业务人员”,“离职进修或学习满一年以上的人员”等5类人员。从而奠定了城乡差异,采取班师比核编方式,根据实际可适当增编的教师编制政策的基础。直至《2001年编制意见》发布,《1984年编制意见》的基本内容近20年间不仅在实质上没有调整过,反而受国家“又快又好”、效率优先的经济发展思路影响,在20世纪90年代曾一度要求精简机构和人员。如1993年《中国教育改革和发展纲要》^[25]提出:“精简机构和人员,提高办学效益。……要制订合理的学校人员编制标准,严格考核,精减人员,提高每一教师负担的学生人数。”1999年《中共中央国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》^[26](以下简称《1999年素质教育决定》)再次强调要“加强编制管理,精简富余人员。”这些关于加强编制管理,精简机构和人员,提高办学效益的政策规定,加上当时国家财税体制等改革,直接影响了《2001年编制意见》出台时的政策定位,并以“力求精简和高效”等为核定中小学教职工编制的原则,从而加剧了中小学教师编制标准的城乡倒挂。事实上,从《1984年编制意见》颁布到1998年底,全国普及九年义务教育的人口覆盖率达到73%。全国小学专任教师581.94万人,其中,民办教师80.29万人,民办教师占教师总数的比重13.8%,比上年下降5.33个百分点。小学生师比24.0:1,比上年的24.16:1略有降低。^[27]从总体上看,随着“普九”的推进,在校学生数是大幅度增加的。按理说,不应该作出“精简人员”的政策导向,之所以有这样的政策导向,除了外部的经济社会发展改革要求,还有教育自身发展实践也存在“精简”的可能和整体上对教师结构性需求不迫切的基础。在90年代后期,随着社会主义市场经济的确立,城镇化进程开始加快,但还处在初始阶

段,人员跨区域流动不大,城乡中小學生基本按自然地域分布,教师的结构性问题也不突出,即使在一些城镇化进程比较快的地区,也可通过聘用民办教师和《1999年素质教育决定》规定的鼓励城镇学校教师到农村缺编学校任教等方式加以解决。所以,即使在《2001年编制意见》中规定了明显的中小学教师编制标准的城乡倒挂,但是在开始的几年里,这一标准的局限性并没有立即显示出来。到了2005年以后,随着城镇化进程的不断加速,大量的学龄儿童跟随进城务工的父母随迁城市,“城镇挤、农村空”的现象开始出现,城镇学校涌入大量随迁子女就读,编制难以及时补充,农村学校大量学生流失,富余的编制被多方挤占。同时,采取生师比的核编方式,导致大量的农村小学特别是教学点出现了教师结构性缺编问题。而县级政府在应对这一问题上的主要做法就是撤并甚至盲目撤并大量村小学和教学点,这样又引发了上学路途遥远、成本增加、安全隐患增多等一系列的社会问题。为了解决上述问题,《2009年落实通知》发布,要求“切实加强中小学教职工编制的总量调控与统筹使用。”一方面“要注意保证基层特别是农村中小学教师力量的配备。”另一方面也要“及时调整接收流动人口子女较多学校的编制。”“然而,在教职工编制总量既定的情况下,动态调控的空间非常有限。”^[28]

在破除城乡二元结构,城乡一体化发展背景下,深入推进教育公平,实行城乡统一的中小学教师编制标准的实践需求日渐强烈。故而,《2014年编制通知》历史性地提出了“统一编制标准”,并一改采用了30年的单一的班师比或生师比的核编方式,采取生师比和班师比相结合的核编方式。2019年6月,《中共中央国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》^[29](以下简称《2019年义务教育意见》)指出:各地要“制定小规模学校编制核定标准和通过政府购买服务方式为寄宿制学校提供生活服务的实施办法。”“县级教育部门要按照班额、生源等情况,在核定的总量内,统筹调配各校编制和岗位数量。”可见,建立、改进和完善中小学教师编制政策,既是我国经济社会发展由城乡二元结构转向城乡一体化发展的必然要求,也是城乡中小学教育发展实践需求的推动。

“推动义务教育均衡发展 and 城乡一体化,是‘十

四五'时期建设高质量教育体系、形成基础教育新格局的基础工程。”“把义务教育均衡发展和城乡一体化并列往前推,意味着有条件的地方可先试先行,在城乡一体化上取得实质性进展,其他地区扎实推进均衡发展乃至优质均衡发展。”^[10]可见,未来5-10年乃至更长时间,推动城乡一体化发展是全面建成社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴的中国梦的重点和难点。推动城乡教育一体化发展具有基础性、先导性的作用,教师作为教育资源中最具活力的要素,最应该首先纳入城乡一体化资源配置中。为此,当前必须要在城乡一体化发展理念下,切实落实城乡统一的教师编制政策,充分激发乡村教育的活力和教育对乡村振兴的支撑力。

(三)国民经济发展水平是中小学教师编制政策演进的保障

新中国成立初期,国家“一穷二白”,经费相对紧张,对于中小学教师编制采取班师比是比较可行的,这样既能最低限度保障基本的学校教学运行,又能最大限度节约人头费投入。改革开放以后,普及九年义务教育逐渐成为国家重要的教育战略,为了能更有效地普及九年义务教育,国家根据国情和区域发展实际,作出了城乡区别发展,东部等发达地区率先发展的策略,稳步推进普及九年义务教育。在当时的国民经济发展水平整体不高的背景下,城乡同步、全国统一是不现实的。正如1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》^[11]所指:“由于我国幅员广大,经济文化发展很不平衡,义务教育的要求和内容应该因地制宜,有所不同。”因此,《1984年编制意见》沿袭了《1962年报告》采用班师比配备教师的做法。《2001年编制意见》把“与经济发展水平和财政承受能力相适应”作为核定中小学教职工编制的四条原则之一,并从国家经济实力出发要求在“保证基础教育发展的基本需要”的基础上“力求精简和高效”。2002年党的十六大报告指出:“人民生活总体上实现了由温饱到小康的历史性跨越。”但是“现在达到的小康还是低水平的、不全面的、发展很不平衡的小康,人民日益增长的物质文化需要同落后的社会生产之间的矛盾仍然是我国社会的主要矛盾。”所以,2001年的中小学教职工编制改革在一定程度上满足了特定历史时期精简多余编制、提高中小学教师使用效率的需要。到了2007年,党的十七大报告

指出:过去五年我国“经济效益明显提高,财政收入连年显著增加。”2002年国内生产总值(以下简称GDP)为102398亿元,2007年GDP为246619亿元,比2002年增长了241%。^[12]所以,鉴于国民经济水平的明显提升,《2009年落实通知》虽然没有改变《2001年编制意见》关于中小学教职工编制的核算标准,但是支持“参照县镇标准核定农村中小学教职工编制。”

到了2012年,党的十八大报告指出:过去五年我国“经济平稳较快发展。综合国力大幅提升。”2012年GDP为519322亿元,比2007年增长了212%。^[13]所以,《2012年教师队伍意见》明确提出:“逐步实行城乡统一的中小学教职工编制标准,对农村边远地区实行倾斜政策。”而《2014年编制通知》则历史性地“将县镇、农村中小学教职工编制标准统一到城市标准。”2017年GDP为827122亿元,比2012年增长了159%,全年人均GDP达到59660元。^[14]2019年GDP初步核算更是达到了990865亿元,比2012年增长了191%,人均GDP为70892元。^[15]所以,《2018年教师队伍建设意见》指出:“适应加快推进教育现代化的紧迫需求和城乡教育一体化发展的新形势,充分考虑新型城镇化、全面二孩政策及高考改革等带来的新情况,根据教育发展需要,在现有编制总量内,统筹考虑、合理核定教职工编制,盘活事业编制存量,优化编制结构,向教师队伍倾斜,采取多种形式增加教师总量,优先保障教育发展需要。”如前所述,一方面随着国民经济发展水平的不断提升,我国中小学教师编制政策渐趋宽松,已经将中小学教师编制的城市、县镇、农村三级标准统一到城市的水平上来,这样实际上就会增加全国中小学教师编制的总量。另一方面,随着义务教育普及率和巩固率的提高,义务教育学龄人口不断增加,即使中小学教师编制标准不调整,按照生师比和小规模学校采取班师比的编制测算方法测算,教师数量实际上也会增加许多。无论是一定区域内教师编制数量的增加,还是政府通过购买服务解决结构性、阶段性、区域性教师编制需求,无疑都需要公共财政的保障。可见,中小学教师编制政策城乡一体化推进的背后是由不断提升的国民经济发展水平支撑保障的。

“预计2020年我国GDP超过100万亿元,人民

生活水平显著提高,现行标准下农村贫困人口全面脱贫,全面建成小康社会目标可以如期实现。”^[9]2018年召开的全国教育大会强调“坚持把优先发展教育事业作为推动党和国家各项事业发展的重要先手棋,不断使教育同党和国家事业发展要求相适应、同人民群众期待相契合、同我国综合国力和国际地位相匹配。”并进一步强调要“在经济社会发展规划上优先安排教育、财政资金投入上优先保障教育、公共资源配置上优先满足教育和人力资源开发需要。”在全面建成小康社会,开启全面建设社会主义现代化国家新征程之际,国民经济发展水平不仅会给中小学教师编制的规模、结构与质量提供更好的支撑保障,更能引领中小学教师编制的规模、结构与质量在更高层次、更高水平上实现动态平衡与良性互动。

三、我国中小学教师编制政策演进的价值取向

中小学教师编制政策在不同历史时期,对差异与均等,公平与效率,结构、规模与质量等不同价值,采取了不同的考量和制度设计,推进中小学教师编制政策实现对上述价值取向的动态平衡与良性互动。

(一) 差异与均等

中小学教师编制政策在不同历史时期经历了差异与均等的不同价值取向,在新中国成立初至“文革”前的一段时期内主要是延续过往的一些做法,尚无清楚的有意识地进行城乡差异对待。改革开放以来至2010年的30年左右时间内,由于城乡二元结构的影响,中小学教师编制基本采取城乡差异化政策,近十年来开始不断重视中小学教师编制的城乡均等化,致力于推进落实城乡统一的中小学教师编制标准。自《1984年编制意见》开始明确了中小学教师编制标准的城乡差异后,在《2001年编制意见》中进一步强化了城乡差异,对城市、县镇和农村的中小学教师编制标准采取了明显的差异化政策,且农村明显紧于城市和县镇。为大力加强农村教师队伍建

设,推进城乡义务教育均衡发展,《2009年落实通知》要求认真落实《2001年编制意见》规定的增编因素。强调要切实保障农村寄宿制学校、教学点分散地区教职工的基本需求。《2012年教师队伍建设意见》则为中小学教师编制标准城乡均等化确立了明确的政策依据。《2014年编制通知》明确提出:“统一

编制标准”。至此,我国实施了30多年的中小学教师编制城乡差异化政策走向了均等化。

需要特别指出的是,在中小学教师编制政策城乡差异化价值取向下,差异主要不是在城乡均等的基础上因地制宜,而是在城乡二元结构背景下农村对城镇发展的一种“牺牲”,农村有“剥夺”感;在中小学教师编制政策城乡均等化价值取向下,也会有差异性政策,但是这种差异主要是在均等的基础上,结合城乡实际,采取因地制宜的举措,是在城乡一体化发展背景下对农村的一种必要倾斜和历史补偿,农村有“获得”感。至此,差异与均等在经历了先后、顾此失彼之后,步入了均等为基础、差异为活力的良性互动的轨道。

当前,差异与均等虽然已经步入了均等为基础、差异为活力的良性互动的轨道。但是在不同地区、不同学段,中小学教师编制政策的均等特别是城乡一体化发展基础上的均等还任重道远,目前更多是在城乡教师编制的标准和数量上的均等,在质量上的均等还有很大的努力空间。同时,中小学教师编制的差异特别是城乡一体化发展背景下的差异还存在差距扩大化的倾向,差异的客观必然性被差距的主观操作性带偏,在尊重城乡、区域、学段实际基础上有针对性地加强教师编制管理、统筹编制配置与使用的差异仍难以切实落地。

(二) 效率与公平

中小学教师编制政策在不同历史时期,经历了效率与公平交织的不同价值取向,在新中国成立初至“文革”前的一段时期内,虽然没有明确地提出公平、效率的价值追求,但实际上是效率与公平兼顾的,而且在当时的历史背景下,公平问题并不突出,效率问题虽也不突出但是具有优先的价值考虑。改革开放以来至2007年的30年左右时间内,由于受以经济建设为中心,又快又好、效率优先的经济发展思路影响,中小学教师编制基本采取效率优先政策。《1984年编制意见》明确提出要“调动教职工积极性,提高工作效率,以适应四化建设对普通教育事业发展和提高的要求。”《2001年编制意见》把提高教育教学质量和办学效益,力求精简和高效作为目标和原则之一。自2007年党的十七大报告提出教育公平是社会公平的重要基础后,近十多年来开始不断重视中小学教师编制政策的公平问题,致力于推

进落实城乡统一的中小学教师编制标准。“在国家宏观战略影响下,中小学师资配置标准亦从城市优先走向城乡统一,由效率优先转向公平为重。”^[67]《2009年落实通知》提出要“推进城乡义务教育均衡发展,促进教育公平”。《2014年编制通知》强调要“大力促进教育公平,统筹城乡教育资源均衡配置”。

需要特别指出的是,公平与效率作为中小学教师编制政策的价值取向,在特定的历史时期不是非此即彼的关系,更不是以此废彼的关系,而是会有优先的制度设计与安排。在中小学教师编制政策效率取向背景下,公平也是有所考虑的,但是在基本数量与规模满足不了人民对“有学上”的教育基本需求时,中小学教师编制的公平问题不是最突出的。此时的公平被效率掩盖了,特别是在实际操作层面,效率的优先往往忽略了公平。当教育效率大幅度提高,教育数量与规模满足了人民有学上的需求后,“上好学”就显得尤为迫切,中小学教师编制公平问题就受到前所未有的关注。2012年党的十八大报告首次提出“推动城乡发展一体化”后,大力促进教育公平,特别是城乡教育发展公平成为政策的价值取向之一。2017年党的十九大报告首次明确提出“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”后,2018年和2019年政府工作报告先后提出“发展公平而有质量的教育”和“发展更加公平更有质量的教育”。没有效率就无法保障质量,没有质量的公平也是低水平的。公平与效率已经成为当前乃至今后较长一段时期我国中小学教师编制政策必须兼顾的两个价值取向,强调公平与效率的动态平衡与良性互动,在公平的基础上,提高效率,而提高效率是为了在更高的层面上实现公平。

当前,公平与效率成为中小学教师编制政策必须兼顾的既对立又统一两个价值取向。在实际运行中公平与效率总是存在一定的矛盾性,但又不是不可调和的矛盾,是可以辩证统一在中小学教师编制管理实践中的。公平是中小学教师编制政策的基本理念,效率是中小学教师编制政策的实践要求。公平的基本理念指导着效率的实践达成,效率的不断达成遵循并实现着公平的理念引领。中小学教师编制政策不能为了体现形式公平而牺牲高质量发展的实际效率,也不能为了一时粗放式发展的效率而损害基本的公平理念。具而言之,在城乡一体化发

展理念下,城乡基础教育高质量发展是硬道理,教师编制一体化是路径与手段,这是公平理念下的效率,是高质量发展对公平的深层次诠释。反之,城与乡的粗放式发展可能带来一时的、总体的效率,但损害的却是公平理念指导下的可持续发展。

(三) 结构、规模与质量

中小学教师编制政策在不同历史时期,结构、规模与质量曾先后交织协调发展地出现在中小学教师编制政策中。在新中国成立初至“文革”前的一段时期内,虽然没有明确地提出结构、规模与质量的价值追求,但实际上建设一支一定数量规模的教师队伍是尤为迫切的,教师队伍的结构与质量问题并不突出。改革开放以来至2014年的30多年时间内,中小学教师编制在结构、规模与质量方面相对比较稳定,结构方面主要包括教师、职员、教学辅助人员和工勤人员等;规模方面一直采取的是控制编制总量、稳定编制总量、有增有减的方式;质量方面更多的是满足城乡教育发展对教师数量的要求,没有体现出对紧缺学科和实施素质教育方面的要求。如《1984年编制意见》提出:“占用教育事业编制的专职管理、技术人员,以校为单位,中师、中学不宜超过教职工的5%,小学不超过3%。”《2001年编制意见》指出:“中小学教职工包括教师、职员、教学辅助人员和工勤人员。中小学校的管理工作尽可能由教师兼职,后勤服务工作应逐步实行社会化。确实需要配备职员、教学辅助人员和工勤人员的,其占教职工的比例,高中一般不超过16%、初中一般不超过15%、小学一般不超过9%。”但是到了《2014年编制通知》就提出:“鼓励有条件的地方,探索将一般性教学辅助和工勤岗位不再纳入编制管理范围,并相应适当降低教职工编制核定标准。”“在县域范围内统筹中小学教师资源,确保基本开齐开足国家规定课程,特别是体育、音乐、美术、科学技术等课程,以保障基础教育发展需要和素质教育全面实施。”“深化后勤改革,加大政府购买服务力度。……对适合社会力量提供的工勤和教学辅助等服务,鼓励探索采取政府购买服务方式,纳入当地政府购买服务指导目录,所需资金要通过合理渠道和方式妥善解决。”可见,随着《2014年编制通知》的出台,中小学教师编制的结构逐步压缩非教学人员编制,取向于专任教师,鼓励将一般性教学辅助和工勤岗位不再纳入编制管理范围;规模

- [20]左崇良,游其胜. 教师编制政策的制度变迁和路径依赖[J]. 教育学术月刊, 2017(1):51-58.
- [21]2010年政府工作报告[EB/OL].[2020-03-05].http://www.china.com.cn/policy/txt/2010-03/15/content_19612372_4.htm.
- [22]胡锦涛在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告[EB/OL].[2020-03-04]. <http://cpc.people.com.cn/GB/64162/64168/106155/106156/6430009.html>.
- [23]习近平在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[EB/OL].[2020-03-04]. <http://cpc.people.com.cn/n1/2017/1028/c64094-29613660.html>.
- [24]本书编写组. 习近平总书记教育重要论述讲义[M]. 北京:高等教育出版社, 2020:45.
- [25]《中国教育改革和发展纲要》[EB/OL].[2020-03-07].http://www.jyb.cn/info/jyzck/200602/20060219_10718.html.
- [26]《中共中央国务院关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》[EB/OL].[2020-03-07].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2478.html.
- [27]1998年全国教育事业统计公报[EB/OL].[2020-03-07]. http://www.moe.gov.cn/s78/A03/ghs_left/s182/moe_633/tnull_842.html.
- [28]柳丽娜,朱家存,周兴国. 县域教师编制动态管理中的“撇脂”现象及其矫正[J]. 教育发展研究, 2018(2):55-61.
- [29]《中共中央国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》[EB/OL].[2020-03-03].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201907/20190708_389416.html.
- [30]张力. 步入高质量发展阶段的基础教育新格局[N]. 中国教育报, 2020-11-26(6).
- [31]《中共中央关于教育体制改革的决定》[EB/OL].[2020-03-05].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2482.html.
- [32][33][34][35]数据来源:全国年度统计公报[EB/OL].[2020-03-05]. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjgh/ndtjgb/>.
- [36]习近平. 关于《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》的说明[N]. 光明日报, 2020-11-04(01).
- [37]李新翠. 我国中小学教师配置标准政策变迁的制度逻辑——基于历史制度主义的分析[J]. 教育研究, 2015(10):72-77.

The Historical Logic and Value Orientation of the Policy Evolution of Teachers' Establishment in Primary and Secondary Schools in China

Li Yijiang

(College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000)

Abstract: According to the key events and typical characteristics, we can divide the primary and secondary school teacher establishment policy since the founding of the People's Republic of China into three periods, namely, the period of initial construction, the period of interruption (1949-1976), the period of urban-rural inversion, the period of dual structure (1977-2009) and the period of overall urban-rural and integrated development (2010-now). The orientation of educational development, the demand of educational practice development and the level of national economic development are the elements of analyzing the historical logic of primary and secondary school teachers' establishment policy evolution. Differences and equality, fairness and efficiency, structure, scale and quality are the value orientation in the historical evolution of primary and secondary school teachers' establishment policy.

Keywords: primary and secondary school teacher establishment, historical logic, value orientation

(二) 提升教师教书育人能力素质

时 评

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2021.12.002

提升教师教书育人能力素质

李宜江

2018年,习近平总书记在全国教育大会上强调:“做老师就要执着于教书育人”。2021年,《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和2035年远景目标纲要》强调要“完善教师管理和政策体系,提升教师教书育人能力素质。”千百年来,教书育人已成为教师职业的根本使命,教书育人能力素质已成为判断一个人是否有资格成为教师和一个教师是否称职的根本标准。虽然我们把师德师风作为评价教师素质的第一标准,但教师的师德师风最终落实在立德树人成效上,体现在人才培养质量上,即体现在教书育人使命的践履上。

提升教师教书育人能力素质,基础在于不断遴选乐教适教的人从教,把好教师教书育人使命胜任的潜力关。一般而言,提到提升教师教书育人能力素质,我们更多想到的是在职教师,想着如何通过职后培训提升在职教师的教书育人能力素质;我们有时也会想到师范生,想着如何通过职前培养提升师范生的未来教师胜任力。这些固然重要且从现实看是非常必要的,但是,从长远看,提升教师教书育人能力素质必须要重视抓源头,把好教师的入口关,要建立健全遴选机制,遴选那些乐教适教的人从教,吸引一批乐教适教的优秀青年学子报考师范专业、竞聘教师岗位,真正做到让优秀的人去培养更优秀的人。

提升教师教书育人能力素质,重点在于提升教师师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力和自主发展能力,把好教师教书育人使命实现的能力关。师德践行能力是教师涵养自身师德、践行良好师德、培育学生道德的综合能力,是集养德、行德、育德于一身的力量,集中体现在教师育德能力上,其前提是教师自身有着良好的公民道德和职业道德,并能与学生交往中展现这些良好道德品质,让学生在耳濡目染和潜移默化中感受道德、涵养道德、形成道德。教学实践能力包括教师分析学情、教学设计、课堂教学、作业与考试命题设计、学习指导、教学评价等能力,集中体现在教师课堂教学和作业与考试命题设计上,特别是作业与考试命题设计能力更应引起关注。综合育人能力是教师课堂管理、课程实施、心理辅导、家庭教育指导等能力,集中体现在实施课程育人能力上。教师要理解所任教学科课程独特的育人功能,结合课程特点,挖掘课程思想政治教育资源,将知识学习、能力发展与品德养成相结合,坚持教书与育人相统一。自主发展能力是教师主动交流合作、自主学习、反思改进等能力,集中体现在反思改进能力上,即教师要具有反思意识和批判性思维,能够对教育教学实践活动进行有效的自我诊断,并在交流借鉴和自主学习的基础上自我改进。

提升教师教书育人能力素质,关键在于不断坚定教师的教育理想信念和教育情怀,把好教师潜心教书育人的定力关。正确的理想信念是教书育人、播种未来的指路明灯。教师的教育理想信念集中体现在相信人是可教的,只要目标适度、内容适切、方法适当、时空适应,每位学生都可以在原有的基础上教得更好,直至充分唤起学生学习的自信心和发展的自觉性。教师的教育情怀集中体现在教师是否热爱教育事业、热爱教师职业、热爱自己学生,是否有淡泊名利执着从教的定力与豁达。

提升教师教书育人能力素质,保障在于不断完善教师管理和政策体系,把好教师教书育人能力释放的活力关。教师管理和政策体系集中体现在建立以突出教育教学实绩和师德考核、符合各级各类教师岗位特点、激发教师教书育人活力的考核评价指标体系为核心的教师考核评价管理制度体系。教师教书育人能力素质唯有在教育教学实践中才能获得切实有效的提升。良好教育教学实践生态的营造和维护既离不开教师管理制度体系的保驾护航,更离不开教师发展政策体系的促进引领。教师教书育人能力素质的提升虽然离不开外部的条件保障,但终究依靠教师个体自觉自律,其长效机制是能够激发教师自觉自主提升教书育人能力素质内生动力

(作者系安徽师范大学教育科学学院院长 教授 博士生导师)

(三) 城乡义务教育资源均衡配置的省级统筹机制 —— 基于 A 省的调查分析

2016年9月
第15卷第5期

湖南师范大学教育科学学报
Journal of Educational Science of Hunan Normal University

Vol.15 No.5
Sep., 2016

城乡义务教育资源均衡配置的省级统筹机制 —— 基于 A 省的调查分析

阮成武

(安徽师范大学 教育科学学院, 安徽 芜湖 241000)

摘要: 加强省级政府统筹, 是促进城乡义务教育资源均衡配置, 加快城乡义务教育一体化发展的关键环节。为此, 省级政府应总揽全省城乡义务教育资源均衡配置的整体格局与区域特点, 协调各类主体责任, 形成重点倾斜、分区施策、协同治理的省级统筹机制, 发挥中央和县级政府无法替代又无法或缺的行政职能。

关键词: 义务教育资源配置; 城乡均衡; 省级统筹机制

中图分类号: G520.1

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124 (2016) 05-0063-07

均衡发展作为义务教育的战略任务, 核心是促进教育资源均衡配置, 重点是实现城乡资源配置均衡, 主要责任在政府。《国务院关于深入推进义务教育均衡发展的意见》确立“加强省级政府统筹, 强化以县为主管理”的义务教育均衡发展责任制^[1]。中央在加大对中西部地区义务教育财政投入的同时, 要求省级政府加强统筹, 加大对农村地区、贫困地区及薄弱环节和重点领域的支持力度。本文在调查分析 A 省城乡义务教育资源配置总体状况及具体问题基础上, 就完善城乡义务教育资源均衡配置的省级统筹机制, 提出政策建议。

一、A 省城乡义务教育资源均衡配置的总体状况及问题

课题组共选取 A 省 42 个县区 (占全省 108 个县区总数的 38.8%), 每个县区抽取 1 个学区形成样本, 通过问卷调查与系统访谈, 对调查获得的数据进行统计分析, 以揭示 A 省城乡义务教育资源均衡配置的总体状况。将全省总样本分为四个维度, 以增强研究的针对性, 分别是 A 类县区: 国家扶贫开发工作重点县 (13 个, 其中 10 个属全国集中连片特殊困难地区); B 类县区: 北部县区 (5 个, 这个地区总体

低于中部和南部县区); C 类县区: 中部和南部县区 (12 个, 这两个地区基本在一个水平上); D 类县区: 地级市所辖县区 (12 个)。县区在维度上存在的重叠, 不重复计算。以此分析全省城乡义务教育资源均衡配置的总体状况, 聚焦不同类型地区城乡义务教育资源配置不均衡的突出问题。

调查从教育部及该省义务教育均衡发展评估和监测指标体系中, 抽取用以表征城乡义务教育资源均衡配置的指标。包括: 学校总体布局、学校标准化建设完成率、学校公用经费、“三通两平台”建设、教师成分构成、校长教师定期交流制度实施、新招聘教师配置、教师职务评聘与待遇、教师继续教育经费等方面。以此为参照系, 分析该省城乡义务教育资源均衡配置的薄弱环节及突出问题。

调查发现, 对于省域内义务教育发展不均衡问题, 全省总样本中选择“农村与城镇之间不均衡”为 59.52%, 反映出城乡不均衡居该省义务教育发展不均衡的首位。从高到低是 A 类、D 类、C 类、B 类县区, 分别为 69.23%、64.28%、58.33%、50%, A 类县区最为严重。其次是区域不均衡, 选择“本地学校学生流失严重”为 23.80%, 从高到低是 C 类、A 类、B 类、D 类县区, 分别为 33.33%、30.76%、21.42%、0%, C

收稿日期: 2016-05-20

基金项目: 国家社科基金教育学一般课题“教育民生保障机制及压力纾解路径研究”[BFA140043]

作者简介: 阮成武, 安徽师范大学教育科学学院教授, 博士生导师。

类、A类县区最为严重。第三位是校际不均衡,选择“中心校、完小与村小、教学点之间不均衡”为9.52%,其中,D类县区高达25%,B类县区为21.42%,C类县区为8.33%,A类县区为0%。这反映农村义务教育校际之间处于总体低位均衡状态,国家扶贫开发工作重点县更是如此。第四位是群体不均衡,选择“特殊学生群体(留守儿童、进城农民工子女教育等)的教育问题多”为4.76%,其中,从低到高是A类、C类、B类、D类县区,分别为0%、0%、14.28%、16.66%。当然,这并不说明A类、C类县区不存在群体不均衡问题,只是城乡、区域不均衡更为严重,遮蔽了群体不均衡问题(详见图1)。

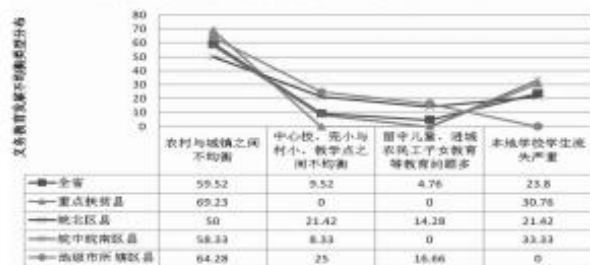


图1 义务教育发展不均衡类型分布 %

总体看,全省义务教育均衡发展最突出问题城乡不均衡;同时,A类、B类、C类县区排在第二位的问题是区域不均衡,城乡和区域不均衡双重叠加。B类县区群体不均衡问题更为突出,留守儿童教育问题相对严重;D类县区主要问题是城乡不均衡背景下校际不均衡,进城农民工子女教育相对突出。值得注意的是,C类县区择校生将城镇民办学校放在第一位,反映出当地义务教育处于校际低位均衡状态,城镇公办学校承载能力不够或质量不高,城镇民办学校成为农村学生择校的主要去向。

全省总体状况和态势分析,为进一步分析该省城乡义务教育资源配置不均衡问题提供了基本背景。

二、A省城乡义务教育资源配置不均衡问题分析

1. 农村学校布局结构不合理仍然突出

调查发现,四类县区认为学校总体布局“比较合理”,分别占69.23%、57.14%、50%、33.33%,C类县区最低;“不够合理”分别占23.07%、35.71%、41.66%、50%,B类县区最高。反映出该省近年来义务教育布局结构调整总体比较合理,尤其是重点扶贫县和北部县区义务教育布局结构趋于合理,但“不够合理”仍占40%;C类县区选择布局“比较合理”最低、“不够合理”最高,与国家及该省在政策上对一类、二类县区一系列政策倾斜相比,中部和南部县区

缺少政策支持,学校布局结构不合理问题仍然突出(详见图2)。

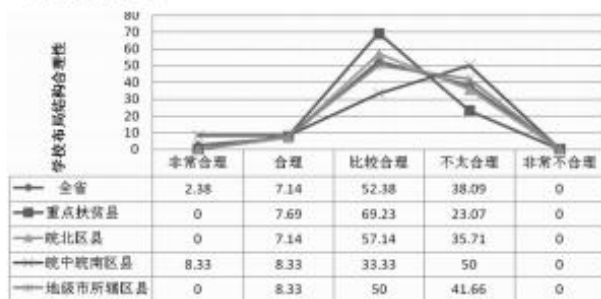


图2 义务教育学校布局总体情况 %

其中,国家扶贫开发工作重点县受地理和政策因素双重影响,学校布局结构与校际差异系数之间矛盾尖锐。如:YX县现保留152个教学点,每个点的学生一般都在20名以下,最少的只有1名学生。按照义务教育县域均衡督导评估中8项差异系数计算,若干所甚至一两所村小的某一项指标差异系数,就会拉下全县义务教育均衡发展评估的“后腿”。这造成村小、教学点处在“保”与“撤”的两难境地。HS县某乡镇地处山区,在学校布局调整中整合建立中心校,虽然较好实现了办学条件标准化,但学生上学路途遥远,造成相当数量学生家长陪读现象,加重了农民的经济负担。

2. 学校标准化建设缺口存在省域共性和地区差异

全省总样本中,学校标准化达到85%以上占23.80%,达到75%~84%占14.28%,达到65%~74%占4.76%,达到55%~64%占11.90%,达到45%~54%占11.90%,学校标准化在45%以下占35.71%。A类、B类和D类县区学校标准化主要集中在85%以上和45%以下两个区间,反差明显。其中,D类县区学校标准化达到85%以上占33.3%,而A类县区为0;另一方面,A类县区学校标准化在45%以下为48.46%,D类县区已降至21.66%。可见A类县区学校标准化建设完成率总体偏低,而D类县区呈现高高低低不均衡态势,B类县区存在两极化状态,C类县区学校标准化达到85%以上、在55%~64%、45%以下各占三分之一(详见图3)。

在学校标准化建设的主要缺口上,全省排在前四位分别是生均校舍建筑面积(不含宿舍)、生机比、生均运动场地面积、生师比。其中,A类县区前四位是生机比、生师比、生均运动场地面积、实验室数量,反映出A类县区完成率总体偏低;同时,学生流出率相对较高,校舍空置、闲置较为严重。B类县区前四位是生机比、生均校舍建筑面积、生师比、生均运

动场地面积；地级市所辖县区主要缺口是生均校舍建筑面积、生师比、生均运动场地面积、实验室数量，反映出随着城镇化进程加快，越来越多学生集中到城镇就读，带来城镇学校生均校舍建筑面积、生均运动场地面积、生师比相对紧张。C类县区前四位是生均运动场地面积、生师比、生均校舍建筑面积。这类县区在学校标准化、教师补充等方面享受倾斜政策少，缺口大，县区完成率参差不齐。D类县区面临城镇化学校的扩容压力，主要缺口是生均校舍建筑面积、生师比、生均运动场地面积、实验室数量。

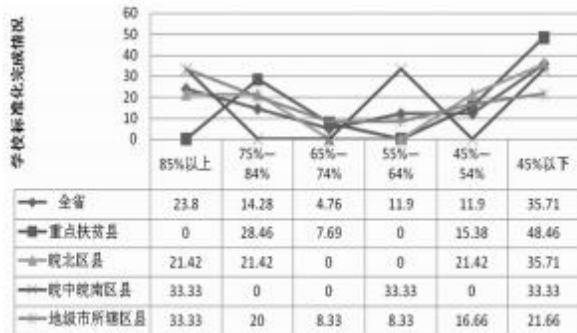


图3 义务教育学校标准化建设情况 %

3. 办学经费存在区域和城乡不均衡的双重叠加

随着近年来该省义务教育经费保障机制不断完善，城乡义务教育学校办学经费得到明显改善。全省总样本认为经费“基本够用”达50%，非常充裕和充裕的均为2.38%，认为“不太够用”和“非常紧张”分别为38.09%和7.14%。反映出全省义务教育学校办学经费总体处在“基本够用”和“不太够用”状态。其中，D类县区认为经费“非常充裕”的为8.33%，A类和B类县区为0%，A类县区“基本够用”、“不太够用”分别为53.84%、38.14%。B类县区集中在“基本够用”、“不太够用”上，分别为42.85%、57.33%。C类县区“基本够用”超过全省总体水平，达66.66%，但“非常紧张”也有16.66%。总体上看，全省县区出现教育经费城乡和区域差距的双重叠加态势（详见图4）。

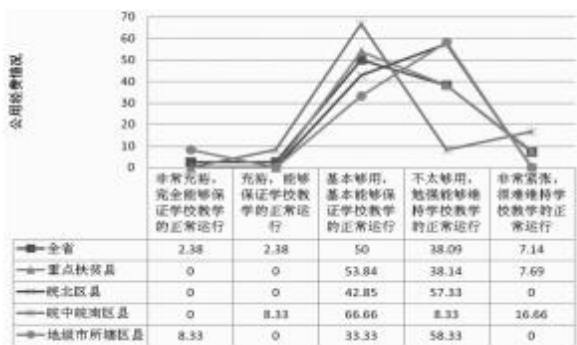


图4 义务教育学校公用经费情况 %

对于所在学区学校公用经费存在的最大问题，全省总样本中选择“县区内城乡学校经费不平衡”和“本县区与我省发达地区和城市经费不平衡”，列第一、二位，分别占38.09%和52.38%；认为“学区内校际之间公用经费不平衡”、“县区内学区之间公用经费不平衡”和“本县与其他临近县之间的学校公用经费不平衡”分别为7.14%、2.38%、0%。其中，A类、C类县区高于全省平均水平（38.09%），选择“县内城乡学校之间经费不平衡”分别为53.84%、41.66%。说明A类、B类县区总体处在“基本够用”和“不太够用”状态，其中“不太够用”高于全省总体水平。D类县区“不太够用”相对突出，主要是学校扩容带来经费压力。

此外，全省总样本中选择“本县区与我省发达地区之间公用经费不平衡”、“本县区城乡学校之间公用经费不平衡”分别为52.38%和38.09%。经济发展水平相对较高县区义务教育投入水平也相应较高，包括教师绩效工资、教育装备等方面，县区之间教育经费不均衡问题突出。这反映出校际之间、县际之间义务教育公用经费虽然实现了统一标准和总体均衡，但由于历史原因和城乡二元体制等因素，县区内城乡学校之间经费不平衡、县区之间经费不平衡问题依然突出，部分县区存在区域和城乡不均衡的双重叠加（详见图5）。

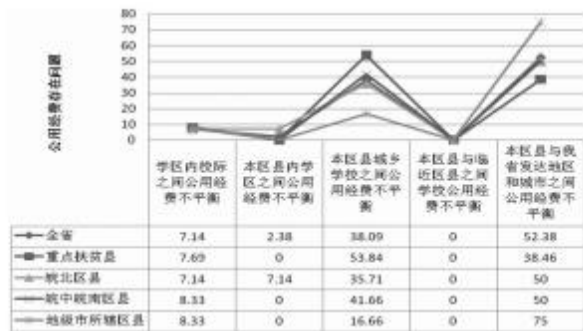


图5 义务教育学校公用经费存在问题的情况 %

4. “三通两平台”配备及使用进展不平衡

调查显示，全省“三通两平台”全面建设到位，功能得到全面发挥、“大部分建设到位，功能得到较好发挥”、“基本建设到位，功能基本得到发挥”、“部分建设到位，部分功能得到发挥”、“基本未建设到位，功能基本未得到发挥”，分别占总样本的9.52%、16.66%、9.52%、50%和19.04%。这反映了“三通两平台”虽然部分建设到位，功能得到一定发挥，但存在缺口占50%。从具体维度看，A类县区主要处在“部分建设到位，部分功能得到发挥”、“基本未建设到位，功能基本未得到发挥”状态，分别占61.53%、

23.07%。B类县区处于“部分建设到位,部分功能得到发挥”、“基本未建设到位,功能基本未得到发挥”,分别占57.14%、21.42%,总体落后。C类县区处在三个端点上,“大部分建设到位,功能得到较好发挥”、“部分建设到位,部分功能得到发挥”、“基本未建设到位,功能基本未得到发挥”,分别占25%、58.33%、16.66%,反映出县区之间不均衡和县区城乡不均衡同时存在。D类县区呈现多极化态势,“全面建设到位,功能得到全面发挥”和“大部分建设到位,功能得到较好发挥”分别达到16.66%、25%，“基本未建设到位,功能基本未得到发挥”也有33.33%(详见图6)。

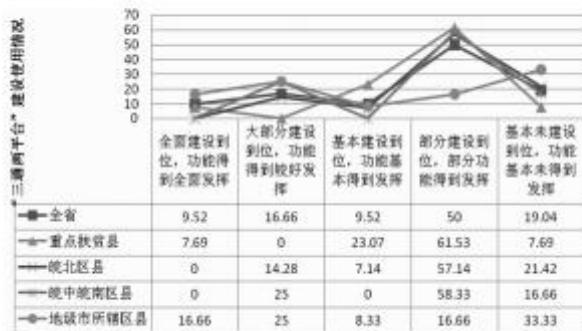


图6 “三通两平台”建设使用情况 %

在“中小学教育信息化最突出问题”上,全省集中在“硬件条件不到位”、“校长和教师信息技术能力跟不上”,分别占28.57%、33.33%，“校长和教师思想观念跟不上”和“技术维护和管理制度跟不上”也都占14.28%。A类县区最突出问题是“硬件条件不到位”,占46.15%,其次是“校长和教师的信息技术能力跟不上”、“技术维护和管理制度跟不上”,分别为23.07%、15.38%。B类县区最突出问题是“硬件条件不到位”“校长和教师信息技术能力跟不上”,分别为35.71%和42.85%。C类县区最突出问题是“校长和教师思想观念跟不上”“校长和教师信息技术能力跟不上”,均为33.33%。D类县区与B类县区类似,“硬件条件不到位”“校长和教师信息技术能力跟不上”分别占33.33%、41.66%。总体看,全省中小学教育信息化突出问题在校长和教师信息技术能力跟不上(详见图7)。

5. 解决教师队伍结构性矛盾的政策实施不平衡

一是城乡校长教师交流方面。该省于2013年出台教师“无学籍管理”的文件。全省总样本中认为“全面开展校长教师交流并取得初步成效”占19.04%；“初步启动暂未见到成效”占30.95%；未启动占33.33%，“校长教师阻力大”占14.28%。从具体维度看,D类县区实施相对较好,“初步启动暂未见到成

效”占50%，“校长和教师阻力大”占25%；A类县区实施情况很不均衡,未启动高达53.84%,但“全面开展并取得初步成效”也有23.07%。从城乡比较看,农村学校及教师作为这一政策受益方,政策实施阻力小,城镇学校及教师作为政策的利益受损方,政策实施阻力大(详见图8)。

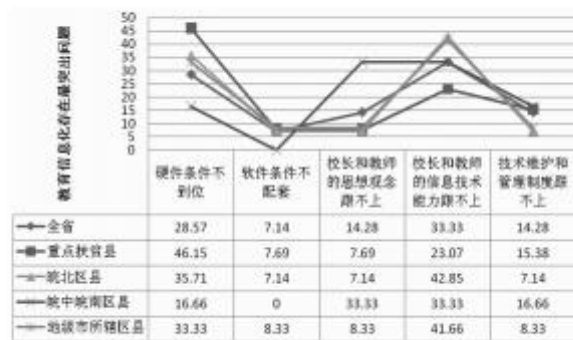


图7 教育信息化存在最突出问题的情况 %



图8 校长教师定期交流制度实施情况 %

二是对农村学校教师职务评聘和待遇倾斜方面。该省制定了农村义务教育学校教师职务评聘和待遇方面的倾斜政策,从各县区看,“出台倾斜政策并落实到位”占19.04%；“制定倾斜政策但落实少”占33.33%；“未制定倾斜政策”占28.57%；“制定倾斜政策但难以执行、阻力大”占19.04%。从具体维度看,A类县区制定出台向农村地区和薄弱学校倾斜政策,落实到位最低,仅有7.60%,未制定出台学校倾斜政策的最高,占38.56%。D类县区制定出台倾斜政策,落实到位为最高,占25%,但落实不力也占25%,未制定实施此项政策也有33.33%(详见图9)。

三是新招聘教师优先补充到农村、偏远地区学校的政策实施方面。近年来该省新招聘教师“优先补充到农村、偏远地区学校”的政策实施较好,占69.04%，“部分补充到农村、偏远地区学校”占26.19%。其中,A类县区“优先补充到农村、偏远地区学校”的最高,达92.30%。B类和C类县区也都能将新招聘教师优先补充到农村、偏远地区学校。四类县区情况比较复杂,50%优先补充到农村、偏远地区

学校(详见图10)。

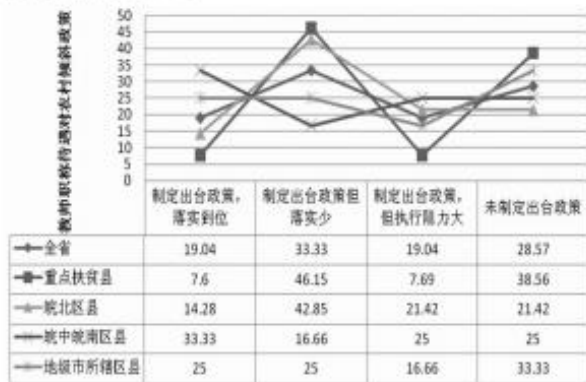


图9 教师职称待遇对农村倾斜政策实施情况/%

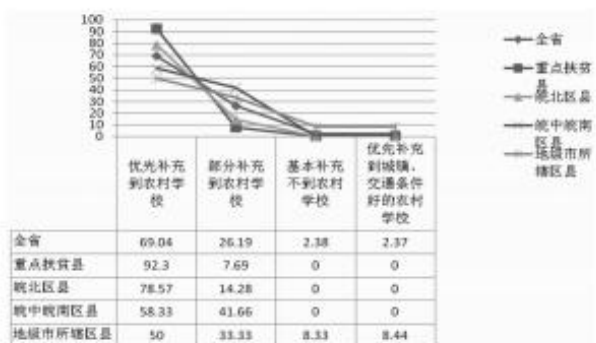


图10 近三年新招聘教师城乡配置情况/%

综观以上情况,A省城乡义务教育资源配置不均衡存在的问题,既有历史和地理等方面的客观原因,也存在体制机制上的政策原因。学者研究表明:“省级政府与省级以下政府之间的分权,导致地方政府对城镇义务教育投入的激励较强,而对农村则较弱。”^[2]换言之,省级政府缺位及以县为主的投入体制是导致城乡义务教育资源配置不均衡的重要原因。因此,在加大中央财政对农村义务教育的投入力度的同时,加强省级政府统筹是促进城乡义务教育资源配置进而实现均衡发展的关键之举。

三、完善省级统筹机制:城乡义务教育资源均衡配置的政策路径

虽然2006年修订的《义务教育法》确立了义务教育的省级统筹,但在具体实践中,省级统筹面临政策不配套、筹资主体责任不明确、筹资责任配置不合理等问题^[3]。也有学者认为,省级统筹就是要让省级政府成为义务教育均衡发展最主要的财政责任承担者,重点是确保义务教育阶段教师工资福利待遇不断提高^[4]。结合本次调查发现的问题,本文认为,省级统筹不仅是要明确省级政府的筹资责任,确定义务教育经费占省财政的支出比例,更重要是一种统筹机制的建设与完善。省级政府应当总揽城乡义

务教育资源均衡配置的整体格局与区域特点,找到配置上的“凹地”和短板,协调各类责任主体,形成既符合国家要求又适合省情实际的城乡义务教育资源均衡配置机制,进而发挥中央和县级政府既无法替代又无法或缺的行政职能。

1. 重点倾斜机制

目前,国务院已建立了统一的中央和地方分项目、按比例分担的城乡义务教育经费保障机制。省级政府不是简单执行和机械分担,而是要分析研判城乡义务教育发展的省情实际,探明城乡义务教育资源均衡配置的“凹地”、短板,优化整合各种政策、资金和项目,盘活存量,用好增量,既要增强政策的统一性和协调性又要重点向农村倾斜,向特殊地区和人群倾斜,从而填平“凹地”,补齐短板。

以A省为例,省级统筹的重点应当是在国家相关政策下,针对义务教育学校标准化建设的主要缺口,以生均校舍建筑面积、生机比、生均运动场地面积、生师比改善为重点,以本省义务教育学校办学标准为准线,采取达标验收和缺项倒查机制,建设具有全省基本水准的义务教育标准校。在学校布局结构上,指导并督促县级政府合理确定村小教学点、中心校、初中布局结构及寄宿制和非寄宿制学校比例。保障学校布局与村镇建设和学龄人口居住分布相适应,处理好提高质量和方便就近入学的关系,适应城镇化发展和新农村建设新趋势、新要求。在经费投入上,省级财政应立足于部分县区存在的城乡与区域差距叠加态势,设置全省义务教育经费保障的水准线及底线、红线,使省域内经济水平相对较高与较低的地市之间义务教育投入和保障水平保持在合理差距区间内。在教育信息化取得较大进展基础上,应将重点转移到加强校长教师观念更新和信息技术能力培训,提高资源的使用率、共享率。通过全省中小学新任教师招聘统一笔试和落实城乡中小学教职工统一编制标准等政策手段,解决教师的结构性、阶段性、区域性短缺问题。建立全省义务教育教师绩效工资监测制度,对国家重点支持以外的确有财政困难的县区,教师绩效工资加大省级转移支付。

2. 分区施策机制

A省城乡义务教育资源配置存在的不均衡问题,既有全省的共性,也呈现地区之间的区域性差异。为此,省级政府应抓住不同类型县区的薄弱环节及主要矛盾,形成分区施策的推进机制。

一是A类区县应以生机比、生师比、生均运动场地面积、实验室数量为重点,加强学校标准化建设。“三通两平台”重点要解决基础设施缺口大、功能

尚未得到有效发挥的问题;同时,要更新校长和教师思想观念,建立健全技术维护和管理制度,提高校长和教师信息技术应用能力。教师队伍建设应重点解决学科结构不合理,队伍不稳定的问题;同时,积极推进教师定期交流、教师职务评聘和待遇向农村地区和薄弱学校倾斜等政策的实施。

二是 B 类县区应将促进城乡均衡与区域均衡相结合,重点解决学生从本地学校转到城镇公办学校的问题;将生机比、生均校舍建筑面积、生师比、生均运动场地面积作为重点,推进学校标准化建设,打破不同县区两极化状态。“三通两平台”应解决硬件条件不到位、校长和教师信息技术应用能力跟不上的问题。教师队伍以解决生师比为重点,适当增加教师编制,逐步解决大班额和教师工作量相对过重的问题;落实校长教师资源均衡配置的相关政策,解决条件保障和管理的问题。

三是 C 类县区应得到省级政府必要的政策支持与扶持,防止出现政策真空和脱节。针对这类县区农村学生多将城镇民办学校作为择校首选的现象,政府在重视民办教育发展的同时,加强对民办学校规范化管理,大力发展城镇公办学校,促进农村学校标准化建设。防止民办学校对义务教育垄断从而降低义务教育的公益性。建立健全教师补充和待遇改善机制,改善教师工作和生活条件,调动教师工作积极性,克服部分教师职业倦怠。

四是 D 类县区应以生均校舍建筑面积、生师比、生均运动场地面积、实验室数量为重点,进一步加强学校标准化建设。适当扩大学校规模和班级数量,增加教师编制,加强城乡教师编制动态管理和统筹使用,重点解决大班额问题。针对不同地市所辖县区间教育经费、教育信息化不平衡的现状,各地市应根据各自情况加强制度建设和科学管理。教师队伍建设重点应解决学科结构不合理、年龄结构老化、缺少补充和更新机制的问题,促进校长教师资源均衡配置政策的落实,实现城乡教师待遇同等。

3. 协同治理机制

城乡义务教育资源均衡配置的主要责任主体是省级政府,但省级政府的责任是发挥统筹职能,协调相关责任主体和利益主体的关系,推行政府、学校、社会共同参与、协同治理。

一是府际之间的协同。在现行管理体制下,省级政府作为统筹主体,主要职责是加强义务教育各级

责任主体之间的职能衔接,重点解决中央政策指向不到和县级政府无力承担的问题,在解决省域内区域之间不均衡上重点发力,以此推进城乡配置均衡。如,落实国务院关于义务教育学校教师绩效工资所需资金,省级政府应在一般性转移支付基础上建立基于县区基本公共服务数量和水平的省级纵向财政转移支付制度,实行省级统筹发放、县级管理。对国家扶贫开发工作重点县和北部县区,应实行以一般性财政转移支付为基数、额外增加专项财政转移支付的制度。

二是政府部门之间的协同。落实国务院要求,教育、发展改革、财政、人力资源社会保障、编制等部门,应各负其责,密切配合,形成推进城乡义务教育资源均衡配置的协同工作机制。省政府将义务教育资源配置的相关职能进行归并、整合,建立一站式服务和统一管理平台;建立省域、市(区)、县区整体规划、资源共享、区域联动、城乡统筹、协调发展的义务教育一体化发展新机制。防止政出多门、资金和项目设置和使用分散,导致政策碎片化。

三是政府与学校、社会的协同。一方面,省级政府教育行政部门应指导区县教育行政部门充分发挥义务教育学区委员会的职能,完善学区治理结构;指导和督促学区增强资源配置的均衡度,坚持校际资源配置统一标准,对教学、教研、队伍、资源和考核评价实行统一管理,防止因设立学区中心校而导致的学区内校际不均衡。与此同时,建立制度化信息沟通和参与平台,广泛听取学生家长委员会、师生、村民自治组织和乡镇政府的意见,形成政府主导、社会参与、共建共享的城乡义务教育资源配置机制。

参考文献:

- [1] 国务院.关于深入推进义务教育均衡发展的意见[EB/OL]. [2012-09-07].http://www.gov.cn/zwqk/2012-09/07/content_2218783.htm.
- [2] 张晏,李英蕾,夏纪军.中国义务教育应该如何分权?——从分级管理到省级统筹的经济学分析[J].财经研究, 2013(1):17-21.
- [3] 雷丽珍.省级统筹体制下义务教育经费支出的差异分析——以广东省为例[J].华南师范大学学报(社会科学版), 2015(5):60-63.
- [4] 范先佐,郭清扬,付卫东.义务教育均衡发展省级统筹[J].教育研究, 2015(2):67-74.

The Provincial Co-ordination Mechanism of Balanced Resource Allocation in Urban and Rural Compulsory Education

—An Investigation in “A” Province

RUAN Chengwu

(College of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu, Anhui 241000, China)

Abstract: Strengthening the provincial co-ordination of government is a key point to promote the balanced allocation of compulsory education resource and to speed up the integrated development of compulsory education in urban and rural areas. To this end, the provincial government should base on the overall pattern and regional characteristics of the balanced allocation of compulsory education resource in urban and rural areas of the province, coordinate all kinds of major responsible parties, form the provincial co-ordination mechanism of partition strategy, collaborative governance, and policy inclination, and exert the administrative functions of the central and county-level governments, which are irreplaceable and indispensable.

Key words: the allocation of compulsory education resources; the balance between urban and rural areas; provincial co-ordination mechanism

(上接第 55 页)

How to Integrate the Core Values of Socialism into Chinese Textbook

YANG Yunping

(College of Liberal Arts, Hunan Normal University, Changsha, Hunan 410081, China)

Abstract: The current Chinese textbook contains the contents of the education of socialist core values, but it is not perfect. There are a lot of problems in the textbook, such as the main line is not clear, the core elements lack and the connection of learning stage is poor, which reflect the concerns about too much content of ideology and westernization in Chinese textbook on the background of new curriculum reform. However, the new Chinese textbook should be rewritten without those concerns. According to the characteristics of Chinese course, the contents and structures should be adjusted, and measures should be taken on the basis of the requirements of learning stages. Only in this way can the features of science and literature of socialist core values in Chinese textbook be strengthened.

Key words: core values of socialism; Chinese textbook; integration; systematicness

新中国 70 年培养新人的教育进路*

阮成武

【摘要】 新中国成立 70 年来,党和国家以教育方针为统领,探索形成一条培养新人的教育进路。以新中国成立初期培养新人的任务宗旨、目标定位、体系路径为基点,回顾这一进路历程并理清其内在逻辑。以培养社会主义新人为核心,教育任务宗旨由培养共产主义社会的全面发展的新人,向社会主义“四有”新人和担当民族复兴大任的时代新人的回归与超越;教育目标定位由培养“劳动者”向“合格人才”、“建设者和接班人”的转变与延展;教育体系路径以教育与生产劳动相结合为根本途径,由德育、智育、体育几方面都得到发展,向德育、智育、体育、美育等全面发展及德智体美劳全面培养体系的创构与完善。三者在为谁培养人、培养什么人、怎样培养人上形成相互支撑和统一的内在逻辑,彰显中国特色社会主义教育方针的新人自觉。

【关键词】 培养新人;教育目标;教育体系

【作者简介】 阮成武,安徽师范大学教育科学学院教授 (安徽芜湖 241000)

新中国成立 70 年来,党和国家以马克思主义新人思想为基本遵循,高度重视社会主义新人的培养与塑造。在这个由宣传思想工作及文化、教育等部门共同参与的宏大工程中,党和国家坚持以教育方针为统领,形成相应的教育价值、制度及实践体系,探索形成一条培养新人的教育进路,成为“创造出这种新人”的生动实践。

本文以 1957 年和 1958 年确立的教育方针及其确立的任务宗旨、目标定位、体系路径为基点,系统回顾新中国成立 70 年来培养新人的教育进路历程,厘清贯穿其中的内在逻辑,以期总结经验和教训,为探寻培养社会主义新人的育人规律,落实立德树人根本任务,提供历史借鉴和发展导向。

一、回归与超越:

培养新人的教育任务宗旨进路

培养新人的活动从来不是抽象的和孤立的,而是与不同时期党和国家的政治路线和工作中心相关联,据此确立教育任务宗旨,回答“为谁培养人”问题。纵观新中国成立 70 年的发展历程,党和国家教育方针始终坚持培养社会主义新人为根本任务,不同时期培养新人的任务宗旨形成一条回归与超越的教育进路。

(一)培养共产主义社会的全面发展的新人

新中国成立之初,毛泽东多次用“新后

* 本文系国家社会科学基金 2014 年度教育学一般课题“教育民生保障机制及压力纾解路径研究”(课题批准号:BFA140043)的研究成果。

代”、“新主人”表达出培养新人的宗旨意涵。此时,新人的塑造与培养重在确立劳动人民在政治、经济、社会生活中的平等地位,努力成为新社会主人;同时,加强知识分子和青年学生思想改造,确立为国家建设服务、为人民服务的思想。1958年,由毛泽东起草、中共中央国务院印发《关于教育工作的指示》,针对教育上存在脱离生产劳动、脱离实际,忽视政治、忽视党的领导的错误,将教育作为改造旧社会和改造人的思想的重要工具,强调了党的教育工作方针是“教育为无产阶级的政治服务”,以培养“共产主义社会的全面发展的新人”为任务宗旨。即“既有政治觉悟又有文化,既能从事脑力劳动又能从事体力劳动的人,而不是旧社会的只专不红,脱离生产劳动的资产阶级知识分子”^[1]。要求一切学校必须进行马克思列宁主义的政治教育和思想教育,包括阶级观点、群众观点、劳动观点、辩证唯物主义观点教育。

这一任务宗旨体现了新中国成立初期对于“旧人”的思想改造和新人的思想塑造,彰显为无产阶级政治服务、为人民服务的新人自觉。应当说,其对新人的内涵界定符合当时社会实际,体现了培养新人的社会主义思想价值导向。

(二)培养社会主义“四有”新人

在1978年的全国工作会议上,邓小平针对“文革”导致学校教学质量惊人下降、严重损害思想政治教育、纪律败坏的严峻现实,提出要“造就具有社会主义觉悟的一代新人”^[2]。1980年,在给《中国少年报》和《辅导员》杂志题词中,希望全国小朋友“立志做有理想、有道德、有知识、有纪律的人”。1985年,在全国科技工作会议讲话中正式确立培养“四有”新人的任务宗旨:“我们在建设具有中国特色的社会主义社会时,一定要坚持发展物质文明和精神文明,坚持五讲四美三热爱,教育全国人民做到有理想、有道德、有文化、有纪律。”^[3]

同此前相比,培养社会主义“四有”新人,实现了培养新人的任务宗旨向中国特色社会主义初级阶段的理性回归,更加具有现实针对性和导向性,并落实在“四有”具体内涵中。“有理想”包括共产主义远大理想和社会主义初级阶段共同理想,且最高理想须以共同理想为条件和前提:“要实现共产主义,一定要完成社会主义阶段的任务。社会主义的任务很多,但根本一条就是发展生产力,在发展生产力的基础上体现出优于资本主义,为实现共产主义创造物质基础。”^[4]“有道德”是要用社会主义道德来引领和规范社会主义市场经济中人的思想和行为,加强社会主义精神文明和道德建设。针对“文革”出现的极左错误,邓小平打破思想禁区,消解了劳动者与科学文化学习、坚定正确政治方向与学习科学文化之间的矛盾,强调“有文化”对于培养新人的极端重要性。认为建设现代化社会主义强国并在上层建筑领域最终战胜资产阶级的影响,必须培养具有高度科学文化水平的劳动者,造就宏大的又红又专的工人阶级知识分子队伍;把坚定正确的政治方向放在第一位,不仅不排斥学习科学文化知识;相反,政治觉悟越是高,为革命学习科学文化知识就应该越是自觉,越加刻苦。此外,“有了理想,还要有纪律才能实现。纪律和自由是对立统一的关系,两者是不可分的,缺一不可。我们这么大一个国家,怎样才能团结起来、组织起来呢?一靠理想,二靠纪律”^[5]。为此,学校要加强革命秩序和革命纪律,造就具有社会主义觉悟的一代新人。

此后,江泽民、胡锦涛结合社会主义初级阶段新任务新要求,进一步发展“四有”新人的思想内涵。江泽民希望广大青少年“树立革命理想,培养高尚道德,学好文化科学知识,锻炼强健体魄,按照邓小平同志的教导,成为有理想、有道德、有文化、有纪律的无产阶级革命事业的接班人”^[6]。在庆祝北京大学建校百年讲话中将“四有”新人发展成为

“四个统一”，把促进人的全面发展作为建设社会主义社会的本质要求和全面建设小康社会的重要目标，使推进人的全面发展同推进经济、文化发展互为前提。胡锦涛提出当代青年要成为“四个新一代”的新要求，使“四有”新人进一步体现以人为本的科学发展观，不断提高全民族的思想道德素质和科学文化素质，为改革开放和社会主义现代化建设提供强大精神动力和智力支持。

（三）培养担当民族复兴大任的时代新人

党的十八大以来，中国特色社会主义进入新时代，对培养新人提出新要求。习近平总书记在十九大报告首次提出“要以培养担当民族复兴大任的时代新人为着眼点”，在全国教育大会上指出：“培养什么人，是教育的首要问题。我国是中国共产党领导的社会主义国家，这就决定了我们的教育必须把培养社会主义建设者和接班人作为根本任务，培养一代又一代拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、立志为中国特色社会主义奋斗终生的有用人才。这是教育工作的根本任务，也是教育现代化的方向目标。”在学校思想政治理论课教师座谈会上，明确提出学校教育要努力培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

围绕这一任务宗旨，习近平总书记在全国教育大会上提出“六个下功夫”，实现培养新人的创新发展。要在坚定理想信念上下功夫，树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想，增强中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信；在厚植爱国主义情怀上下功夫，热爱和拥护中国共产党，立志扎根人民、奉献国家；在加强品德修养上下功夫，培育和践行社会主义核心价值观，成为有大爱大德大情怀的人；在增长知识见识上下功夫，沿着求真理、悟道理、明事理的方向前进；在培养奋斗精神上下功夫，树

立高远志向，历练敢于担当、不懈奋斗的精神；要在增强综合素质上下功夫，培养综合能力，实现德智体美劳全面发展。总之，培养担当民族复兴大任的时代新人，既保持社会主义新人的底色和本色，又与建设富强、民主、文明、和谐、美丽的社会主义现代化强国，实现中华民族伟大复兴的中国梦紧密联系在一起，在任务宗旨上实现培养新人的时代超越。

二、转变与拓展：

培养新人的教育目标定位进路

新中国成立70年来，随着不同时期培养新人面临的社会要求及其提供的社会条件的改变，培养新人的目标定位随之发生改变，并赋予新人不同的社会角色和身份地位。

（一）培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者

新中国成立之初，培养新人重在通过思想改造形成新人的社会主义思想觉悟和精神风貌。1957年，毛泽东在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》中指出：“在知识分子和青年学生中间，最近一个时期，思想政治工作减弱了，出现了一些偏向。在一些人的眼中，好像什么是政治，什么是祖国的前途、人类的理想，都没有关心的必要，有些青年人以为到了社会主义社会就应当什么都好了，就可以白费力气享受现成的幸福生活了。”他在教育方针中将培养新人的目标定位为“有社会主义觉悟的有文化的劳动者”^[7]。1958年，他在最高国务会议指出：“几千年来，都是教育脱离劳动，现在要教育劳动相结合，这是一个基本原则。”同年，中共中央国务院《关于教育工作的指示》指出：“教育的目的，是培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者，这是全国统一的，违反这个统一性，就破坏社会主义教育的根本原则。”^[8]明确“党的教育方针，是教育为无产阶级的政治服务，教育与生产劳动相结合；为了实现这个方针，教育工作必须由党

来领导”。要求一切学校必须把生产劳动列为正式课程,每个学生必须依照规定参加一定时间的劳动。认为“事实证明,只要领导得好,参加生产劳动对学生来说,不论在德育、智育或体育方面都有好处,这是培养全面发展的新人的一条正确道路”^[9]。

培养“劳动者”的目标定位是为当时培养共产主义的全面发展的新人服务的。其目的是发挥教育的社会改造功能尤其是劳动教育的思想改造功能,使新一代不要鄙视体力劳动、脱离生产劳动,防止成为“骑在人民头上的老爷”。应当说,“这个时期毛泽东对于‘培养什么人’这个教育首要问题的认识还是反映了社会主义教育的性质和青少年身心发展的规律的,对于正在形成中的社会主义教育体系的建立起到了重要的指导作用”^[10]。

(二)培养新的能够坚持社会主义方向的合格人才

改革开放后,邓小平指出:“不论脑力劳动,体力劳动,都是劳动,从事脑力劳动的人也是劳动者。将来,脑力劳动和体力劳动更分不开来。……要重视知识,重视从事脑力劳动的人,要承认这些人是劳动者。”^[11]“我们国家,国力的强弱,经济发展后劲的大小,越来越取决于劳动者的素质,取决于知识分子的数量和质量。”^[12]1978年,在全国教育工作会议上指出:“我们的学校是为社会主义建设培养人才的地方。”^[13]要提高教育质量,提高科学文化的教学质量,更好地为社会主义建设服务。在这一思想指引下,1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出:“今后事情成败的一个重要关键在于人才,而要解决人才问题,就必须使教育事业在经济发展的基础上有一个大的发展”,“我们不但必须放手使用和努力提高现有的人才,而且必须极大地提高全党对教育工作的认识,面向现代化、面向世界、面向未来,为20世纪90年代以至下世纪初叶我国经济和社会的发展,大规模地准备新的能够坚持社会主义方向的各

级各类合格人才”。要求在造就数以亿计的各行各业有文化、懂技术、业务熟练的劳动者同时,还要造就数以千万计的具有现代科学技术和经营管理知识的合格人才。

培养新人的目标定位由“劳动者”向“合格人才”的转变,适应了党和国家把工作中心转移到经济建设上来、发展生产力的战略需要,为各行各业建设和发展提供了巨大的人才支持和智力支撑。加之高校招生考试制度和教学秩序的恢复,一整套以科学文化知识水平为主导的教学、评价、考试及人才选拔机制的建立,极大地激发了全国人民尊重知识、重视教育和青少年努力学习与成才的积极性。然而,在实践中如何处理好尊重知识与尊重劳动的关系、培养合格人才与培养劳动者的关系、文化知识教育与思想政治教育的关系,造就能够坚持社会主义方向的德才兼备的一代新人,存在很多思想上和制度上的难题和教训。1989年,邓小平指出:“十年来我们的最大失误是在教育方面,对青年的政治思想教育抓得不够,教育发展不够。”^[14]这也成为此后加强思想政治教育、推动教育综合改革和实施“三教统筹”的重要动因。

(三)培养社会主义建设者和接班人

20世纪90年代,中国特色社会主义进入新阶段。一方面,需要培养社会主义事业接班人。50年代毛泽东就提出接班人问题,“包括培养教育年轻一代,搞好后备干部队伍建设,选拔中央核心领导等三个层次”^[15]。在当时历史条件下,接班人主要指向于后备干部培养与选拔。改革开放后,随着社会主义事业面临干部新老交替,同时,面临西方国家企图对我国实施和平演变和颠覆的威胁,邓小平从革命事业需要出发,将培养接班人从干部培养选拔延伸到青少年培养,提出“尤其是中小学教师和幼儿教育工作者,负有培养革命接班人的幼苗的重任”^[16]。1989年,江泽民指出:“今天的少年儿童将要担负起21世纪建设社会主义祖国的重任,培养接班

人必须从小抓起。”^[17]另一方面,改革开放以来社会阶层发生了新的变化,涌现民营科技企业、受聘于外资企业、个体户、私营企业主、中介组织、自由职业人员等一些新的从业人员及社会阶层。他们应该获得何种政治身份?青少年完成学校教育后能不能、可不可以进入这些领域工作?进而言之,学校教育应不应该培养这样的人,将其纳入培养新人的目标范畴?对此,1990年江泽民为华南师范大学附中题词“培养社会主义建设者和接班人”,首次将“建设者”与“接班人”共同纳入育人目标。同年,《中共中央关于制定国民经济和社会发展十年规划和“八五”计划的建议》将“培养德、智、体全面发展的建设者和接班人”作为教育方针。1993年《中国教育改革和发展纲要》提出:“必须坚持党对教育工作的领导,坚持教育的社会主义方向,培养德智体全面发展的建设者和接班人。”1995年《教育法》将“培养德、智、体等方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人”正式载入法律确认的教育方针。

在庆祝中国共产党成立80周年大会上,江泽民对社会主义建设者进行系统论述,指出“通过诚实劳动和工作,通过合法经营,为发展社会主义社会的生产力和其他事业作出了贡献。他们与工人、农民、知识分子、干部和解放军指战员团结在一起,他们也是有中国特色社会主义事业的建设者”。党的十六大指出要尊重和保护一切有益于人民和社会的劳动。“不论是体力劳动还是脑力劳动,不论是简单劳动还是复杂劳动,一切为我国社会主义现代化建设作出贡献的劳动,都是光荣的,都应该得到承认和尊重。”这一论断扩大了劳动及劳动者的外延,为“建设者”纳入培养新人的目标范畴奠定政治基础。

胡锦涛在党的十七大和十八大报告中指出,引导劳动者转变就业观念,鼓励多渠道多形式就业,促进创业带动就业,完善支持自主创业、自谋职业政策,加强就业观念教育,使

更多劳动者成为创业者。贯彻劳动者自主就业、市场调节就业、政府促进就业和鼓励创业的方针,实施就业优先战略和更加积极的就业政策。这为培养社会主义事业的建设者进一步提供政策环境、教育和就业通道。

2017年1月30日,习近平总书记会见清华大学经济管理学院顾问委员会海外委员和中方企业家委员时指出:“教育就是要培养中国特色社会主义事业的建设者和接班人,而不是旁观者和反对派。”此后,在十三届全国人大一次会议指出:“新时代属于每一个人,每一个人都是新时代的见证者、开创者、建设者。”在全国教育大会讲话中,将时代新人与拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、立志为中国特色社会主义奋斗终生奋斗联系起来,将培养社会主义建设者和接班人作为根本任务,教育现代化的方向目标。同年11月在民营企业座谈会上指出:“公有制经济、非公有制经济应该相辅相成、相得益彰,而不是相互排斥、相互抵消。”“民营经济是我国经济制度的内在要素,民营企业和民营企业家是我们自己人。”这一论述充分保障了民营企业及民营企业家作为社会主义建设者的身份地位,也为新时代培养社会主义建设者提供新的政治保障和制度环境。

从培养“合格人才”向“建设者和接班人”的拓展,使培养新人的目标定位更加具有包容性和开放性,更加适应中国特色社会主义市场经济对培养新人的现实需要,有利于形成人人都能成才、人人皆可出彩的生动局面。其中,培养“建设者和接班人”的目标定位从20世纪90年代初提出以来,随着社会主义进入新时代,其内涵和要求实现了创新发展,更加注重社会主义理想信念、奋斗精神教育和劳动教育。每一个人都是新时代的见证者、开创者、建设者,成为担当民族复兴大任的时代新人。当然,对于“建设者”与“接班人”的关系,是并列关系、相容交叉关系,还是同一关系,^[18]在学术上及具体政策理解和把

握上还需要进一步理清和深化。

三、创构与完善： 培养新人的教育体系路径进路

与“为谁培养人”、“培养什么人”相连的教育进路，是“怎样培养人”。马克思主义新人思想中，人的全面发展和全面发展教育是紧密联系又相互区别的概念。前者是社会发展的推动人的社会关系及个性发展的历史性过程，达至共产主义社会人的自由而全面发展的终极形态；后者则是不同历史社会条件下促进人的全面发展的实践努力，是“怎样培养人”的实践路径。新中国成立70年来培养新人的教育进路，是以教育与生产劳动相结合为途径，人的全面发展为目标，全面发展教育为内涵和方式，不断推动培养新人的体系路径的创构与完善过程。

（一）德育、智育、体育几方面都得到发展

新中国成立之初，毛泽东致信教育部长马叙伦提出：“健康第一，学习第二。”^[19]1953年又指出：“要使青年身体好，学习好，工作好……现在新中国要把方针改一改，要为青少年设想。”^[20]1957年和1958年教育方针将原先以“三好”为内涵的全面发展调整为“德育、智育、体育几方面都得到发展”的全面发展教育。注重思想政治工作，把德育放在首位；注重学习专业之外在思想政治上有所进步；注重劳动者的德智体都得到发展的全面素质，都应立足于劳动、形成于劳动。这与当时培养新人的教育任务宗旨和教育目标定位是相因应的。

次年，中共中央国务院《关于教育工作的指示》将全面发展教育与生产劳动进一步结合，指出：“党所提出的‘培养有社会主义觉悟的有文化的劳动者’的口号，正确地解释了‘全面发展’的意涵。”毛泽东指出：“我们所主张的全面发展，是要使学生得到比较完全

的和比较广博的知识，发展健全的身体，发展共产主义的道德。”^[21]而且，“儿童时期需要发展身体，这种发展要是健全的。儿童时期要发展共产主义的情操、风格和集体英雄主义的气概，就是我们时代的德育。这二者同智育是联结一道的。二者都同从事劳动有关，所以教育与劳动的结合的原则是不可移易的。”^[22]为此，毛泽东将教育与生产劳动相结合广泛运用到党的知识分子政策和学校教育，提出“劳动人民要知识化，知识分子要劳动化。”^[23]使劳动人民不再目不识丁、受剥削和压迫，而是成为有社会主义觉悟的有文化的新型劳动者；同时，知识分子也要与生产劳动相结合，向劳动人民学习，加强思想改造，向劳动人民转化。

改革开放后，邓小平继承和发展毛泽东全面发展教育思想，指出：“培养人才有没有标准呢？有的。这就是毛泽东同志说的，应该使受教育者在德育、智育、体育都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”^[24]“毛泽东同志主张要德、智、体全面发展嘛。中小学都要这样做。”^[25]要求“不仅大中学校招生要德智体全面考核，择优录取，而且各部门招工用人也要逐步实行德智体全面考核的办法，择优尽先录用。这也是把毛泽东同志提出的培养德智体全面发展、有社会主义觉悟的有文化的劳动者的方针贯彻到底，贯彻到整个社会的各个方面”^[26]。同时，针对“文革”期间教育与生产劳动的绝对化倾向，提出：“现代经济和技术的迅速发展，要求教育质量和教育效率的迅速提高，要求我们在教育与生产劳动结合的内容上、方法上不断有新的发展。”^[27]认为“更重要的是整个教育事业必须同国民经济方针的要求相适应。不然，学生学的和将来要从事的职业不相适应，学非所用、用非所学，岂不是从根本上破坏了教育与生产劳动相结合的方针？”^[28]为此，要使教育事业计划成为国民经济计划一个重要组成部分，对学校发展的结构比例、专

业设置、课程教材、教学活动进行调整和改革,使之更加符合经济发展需要,并将教育规划同国家的劳动计划结合起来,切实考虑劳动就业发展需要。但是,在以文化课考试分数作为各级招生考试和录取硬标准的制度环境下,如何在“择优录取”的同时真正落实“德智体全面考核”,如何在加强教育与生产劳动宏观结合的同时,在实践领域加强对学生的劳动价值观、态度情感和知识能力教育,还存在很多机制障碍。

(二)德育、智育、体育、美育等全面发展

1999年中共中央国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出,美育对于促进学生全面发展具有不可替代的作用,要尽快改变学校美育工作薄弱状况,将美育融入学校教育全过程。首次提出:“努力造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的,德育、智育、体育、美育等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”此后,党的十六大报告提出:“全面贯彻党的教育方针,坚持教育为社会主义现代化建设服务,为人民服务,与生产劳动和社会实践相结合,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”由此,德育、智育、体育、美育等全面发展,推动新人培养体系进入新阶段。

党的十七大、十八大继续坚持德智体美全面发展,并突出强调“坚持育人为本、德育为先,实施素质教育”和“把立德树人作为教育的根本任务”。期间,《教育规划纲要》将素质教育的重点放在面向全体学生、促进学生全面发展上,坚持德育为先、坚持能力为重、坚持全面发展,全面加强和改进德育、智育、体育、美育;坚持文化知识学习与思想品德修养统一、理论学习与实践统一、全面发展与个性发展统一,“促进德育、智育、体育、美育有机融合,提高学生综合素质,使学生成为德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”2015年《教育法》修正案将教育方针确立为:“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、美等方面全面发展的社会主义建设者和接班人。”

(三)构建德智体美劳全面培养的教育体系

进入新时代,习近平总书记将劳动和劳动教育纳入人的全面发展和全面发展教育,开启培养时代新人的教育进路新纪元。对于培养什么人、为谁培养人和怎样培养人这一教育根本问题,他在北京大学师生座谈会上指出:“我先给一个明确答案,就是我们的教育要培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”此后在全国教育大会上提出,要“构建德智体美劳全面培养的教育体系”和“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”一方面,习近平总书记在庆祝“五一”国际劳动节暨表彰全国劳动模范和先进工作者大会上的讲话中将劳动作为全面发展新内涵,实现德智体美劳全面发展,指出:“全面建成小康社会,进而建成富强民主文明和谐的社会主义现代化国家,根本上靠劳动、靠劳动者创造”。诚然,劳动不仅包括劳动意识、劳动态度、劳动情感、劳动意志、劳动行为,也包括劳动成果和劳动回报(物质的和精神的),并具体表现在就业、工作的机会获得、责任担当、能力本领、成就贡献和收入分配等方面。因此,从德智体美全面发展向德智体美劳全面发展的跃升,不仅为时代新人的全面发展增添新的重要内涵,也为其在担当中华民族伟大复兴大任过程中,体验劳动最光荣、劳动最崇高、劳动最伟大、劳动最美丽,进而创造美好生活,提供重要的实现途径。换言之,随着科学技术飞速进步和劳动生产率巨大提高,闲暇时间日益增多,劳动关系日益改善,劳动的创造性日益增强,进一步焕发出劳动对人的个性自由和精神解放的主体价值和审美意义,时代新人将在更高形态上实现自由而全面发展。

另一方面,将劳动教育作为全面发展教

育重要方面。围绕构建德智体美劳全面培养的教育体系,要将立德树人融入教育的各环节、各领域、各方面的同时,促进教育与生产劳动相结合的方式和机制创新,强调在学生中弘扬劳动精神和奋斗精神,教育引导学生在崇尚劳动、尊重劳动,长大后能够辛勤劳动、诚实劳动、创造性劳动,通过不懈奋斗实现中华民族伟大复兴和人生出彩。此后,《中国教育现代化2035》围绕全面发展教育体系,提出要大力发展素质教育,促进德育、智育、体育、美育和劳动教育有机融合;将教育与生产劳动和社会实践紧密结合,以知促行、以行促知,学以致用;推进产教融合、科教融合,促进人才培养链与产业链、创新链有效衔接,实现教育与经济社会发展深度融合、协同发展。当然,如何实现构建德智体美劳全面培养的教育体系与形成更高水平的人才培养体系协同发展、良性发展,实现时代新人的德智体美劳全面发展,还需要克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾,从根本上解决教育评价指挥棒问题上,进一步实现体制机制突破与创新。

以教育与生产劳动相结合为根本途径,培养体系从德育、智育、体育几方面都得到发展,到德育、智育、体育、美育等全面发展,再发展成为德智体美劳全面培养,对不同时期培养新人的教育任务宗旨和目标定位发挥重要的实践支撑作用。相较而言,新中国成立初期培养新人的体系路径过于突出意识形态性,疏于人的身心发展,将美育排除在外。此外,对于人的全面发展与全面发展教育的关系、劳动和劳动教育关系的理解和处理上,过于强调其政治属性和功能。此后,培养新人的体系路径在为社会主义现代化服务的同时,突出了为人民服务,促进人的全面发展。1999年,中共中央国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》正式将“美”纳入教育方针及培养目标,将美育纳入全面发展教育的培养体系。同时,教育与生产劳动相

结合也不再囿于人的思想改造和政治功能,而是与经济建设和人的就业联系在了一起。进入新时代,为“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”,习近平总书记提出要“构建德智体美劳全面培养的教育体系,形成更高水平的人才培养体系”,人的全面发展与全面发展教育的关系日渐清晰和紧密。

综观以上,诚如马克思指出:“历史从哪里开始,思想进程也应当从哪里开始,而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映。”^[29]新中国成立70年来探索形成的培养新人的教育进路,是三位一体、相互支撑和联系的教育思想进程,在此指导下开展培养新人的教育实践。第一,从历史逻辑上看,教育进路的三个方面各自具有阶段性和前后关联性,但其进路并不是直线式的、一帆风顺的,而是一个不断探索、纠正、重新认识和定位的充满曲折的历史过程。第二,教育进路的三个方面之间在阶段划分及其具体内涵上不是简单对应和同步的,反映出中国共产党人在“为谁培养人”、“培养什么人”、“怎样培养人”的根本问题认识上,是一个充满艰辛的思想和实践摸索过程。第三,教育进路的阶段性反映了不同时期经济社会发展对培养新人的根本要求一致性和具体要求的历史发展性,紧紧跟随中华民族从站起来、富起来到强起来的历史步伐,为中国特色社会主义事业提供重要的人心、人力和人才保障。第四,这一进路历程既有宝贵的成功经验,也有深刻的历史教训,更有许多有待进一步探索和思考的困惑和问题。需要对其进一步深刻认识与理性反思,深化对培养新人的规律性认识,使培养新人的教育进路更加符合中国特色社会主义事业发展以及人的发展的历史逻辑、实践逻辑和理论逻辑。第五,面向新时代,这一进路历程应当与时俱进,任务宗旨、目标定位及体系路径应进一步体现以人民为中心,向人的主体地位及其生活回归。使时代新人在担当民族

复兴大任、成为德智体美劳全面发展的建设者和接班人过程中,成为美好生活的创造者和实现者。

参考文献:

[1][8][9][21] 中共中央文献研究室. 建国以来重要文献选编(第11册)[M]. 北京: 中共中央文献出版社, 1995. 491, 493, 492, 414.

[2][6][17][19][20][22][25] 毛泽东邓小平江泽民论教育[M]. 北京: 中央文献出版社, 2002. 140, 206, 205, 54, 59, 73, 108-109.

[3][4][5][12][14] 邓小平文选(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1993. 110, 137, 111, 120, 287.

[7] 毛泽东文集(第七卷)[M]. 北京: 中共中央文献出版社, 1999. 226.

[10] 石中英. “培养什么人”问题的70年探索[J]. 中国教育学报, 2019, (1).

[11][13][16][26][27][28] 邓小平文选(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1983. 41, 103, 107, 106, 107, 107.

[15] 石舜瑾, 等. 关于毛泽东培养社会主义事业接班人思想的若干问题[J]. 浙江社会科学, 1994, (2).

[18] 杨天平, 袁发明. 关于我国现行教育方针的反思性解读[J]. 西华师范学院学报(社会科学版), 2013, (6).

[23][24] 毛泽东论教育(第3版)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008. 294, 291.

[29] 马克思恩格斯选集(第2卷). 北京: 人民出版社, 1995. 43.

Educational Pathways for the Cultivation of New Talents in New China over the Past 70 Years

Ruan Chengwu

Abstract: Over the past 70 years, based on the formulation of a unified educational policy, the CPC and the government have explored an educational approach to cultivating talents. This study, based on the aim, the goal and the pathways for the cultivation of new talents in the early period after the founding of New China, reviews the course of education and clarifies its inner logic. Focusing on cultivating new socialist talents, the educational aim has changed from the cultivation of new talents attaining all-round development for the communist society to the cultivation of new socialist talents with ideals, morals, literacy and discipline and later the new generation shouldering the mission of national rejuvenation in the new era; the educational goal has changed and expanded from the cultivation of "workers" to the cultivation of "qualified talents" and "builders and successors"; the educational pathways, combining education and labor, have changed from development in morals, intelligence, and sound constitution to the overall development in morals, intelligence, sound constitution and aesthetics, and later to the all-around development in morals, intelligence, sound constitution, aesthetics, and job skills. Hence, the aim, the goal and the pathways for the cultivation of talents develop into a mutually supporting and unified inner logic in terms of whom to cultivate talents for, what kind of people to cultivate, and how to cultivate them, thus demonstrating the new self-consciousness of the socialist educational policy with Chinese characteristics.

Key words: cultivation of new talents; educational goals; educational system

Author: Ruan Chengwu, professor of the College of Educational Science, Anhui Normal University (Wuhu 241000)

[责任编辑:金东贤]

改革开放以来高等教育与 就业的关系演进与逻辑嬗变

◆阮成武 唐菡悄

摘 要:以教育与生产劳动相结合的二重内涵为基点,从确定性与适应性、个体与社会的双重视角出发,以毕业生就业率、毕业生就业对口度、毕业生就业规模匹配度、毕业生就业结构匹配度为具体指标,考察改革开放以来高等教育与就业的关系演进可以发现其经历了“高确定-低适应性”、“高确定-高适应性”、“低确定-低适应性”和“高适应-低确定性”四个具体阶段。两者关系经由计划调节下国家利益本位向市场调节下个体利益本位、国家利益驱动与市场选择失调、利益统筹下民生本位导向的逻辑嬗变,昭示了新时代贯彻教育与生产劳动相结合的方针,正在由国民经济建设的宏观层面结合拓展到就业作为最大民生的微观层面结合,并沿着以人民为中心发展教育的道路前行。

关键词:高等教育;就业;确定性;适应性;关系演进;逻辑嬗变

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2020.21.003

教育和就业作为最重要的民生事项,两者之间存在密切的关联性。改革开放之初,邓小平提出在新的条件下贯彻教育与生产劳动相结合的方针,“更重要的是整个教育事业必须同国民经济发展的要求相适应。不然,学生学的和将来要从事的职业不相适应,学非所用,用非所学,岂不从根本上破坏了教育与生产劳动相结合的方针?”^[1]“我们制订教育规划应该与国家的劳动计划结合起来,切实考虑劳动就业发展的需要。”^[2]这一论述将教育与生产劳动相结合拓展为与国民经济发展(宏观)和学生劳动就业(微观)两个层面的结合。诚然,高等教育作为培养高级专门人才和职业人员的主要社会活动,其专业设置、招生就业、学科发展、课程安排,不仅关系着国民经济发展对人才培养的需要,更直接关系到学生的劳动就业,形成教育与生产劳动相结合的二重内涵。

改革开放以来,高等教育在培养大批国民经济建设人才、促进经济社会发展的同时,也发挥了巨大的劳动就业功能,在宏观与微观两个方面都推动了

教育与生产劳动相结合的中国实践;与此同时,随着计划经济向社会主义市场经济的深刻转型,高等教育由精英化向大众化及普及化阶段迈进,高等教育与就业的关系也发生了深刻复杂的变化,甚至出现日益扩大的鸿沟。正如联合国教科文组织在《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》指出的,“在就业低迷态势下,年轻一代面临的就业前景要么是推迟就业,要么是彻底失业……说明教育、培训和就业之间匹配失衡,他们不再能够享受到学历带来的预期收益。”^[3]分析改革开放以来高等教育与就业的关系演进及其逻辑嬗变,对形成教育与生产劳动相结合的中国经验及未来模式、促进新时代高等教育健康发展、实现毕业生更高质量就业和经济社会高质量发展,具有重要的理论意义和实践意义。

一、高等教育与就业关系的分析框架

高等教育与就业的关系是教育与就业之间相互影响和作用的一种关系性存在,是社会人力资源供给与需求、投入与产出联结形成的关系链条。它既

表现为高等教育与个体劳动就业之间的互动影响,也表现为高等教育与经济社会发展对人才需求之间的互动影响,两者存在特定的关系逻辑。

(一)高等教育与就业的关系维度

现有关于教育与就业关系的研究存在两者关系之确定性与不确定性(也有学者称之为“非确定性”)的争议。教育与就业关系的确定性系指二者关系明确而肯定的状态,^[14]是将来就业岗位和眼前所接受教育一一对应的关系。^[15]人力资本理论倡导“高学历者就业的适应能力也将提高,从而就业收入高、失业率低”的现象正反映出教育与就业关系的确定性。^[16]确定性高低不仅仅关注接受高等教育能有更多可能实现就业规模的增长,也强调学习领域和职业类别的最佳状态是大多数职业由相应领域的毕业生从事。^[17]在这种关系下,教育通过促进科技进步、提高劳动力素质可有效降低结构性失业,^[18]同时也调整着就业中的各方面关系,通过教育提升学生对自己所从事工作的社会意义。^[19]教育与就业关系的不确定性则指两者不稳定、不肯定和不明确的性质或状态,即教育对就业收益的影响中存在的人们没有预期到的变化,及这种意外带来的没有预期到的收益或损失。^[20]现有的研究证实了教育与收入和劳动生产率的关系并不必然是正向的,^[21]甚至在我国劳动力市场被制度性分割的情况下,教育对个人收入的影响存在非均质性的特征。^[22]主要表现在毕业生失业或不充分就业现象严重;毕业生的相对收入水平不断下降;毕业生中的教育过度者不断增加,从事专业性工作的比例不断下降三方面。^[23]

综观而论,现有关于教育与就业的关系虽然存在争议,但都侧重于高等教育与就业关系的个体维度,前者主张教育通过提高劳动者素质对个人就业、获得收入方面的肯定性促进功能以及个体接受教育后获得工作过程中具有更强的可能性与匹配性;后者则认为两者之间关系是不稳定、不肯定和不明确、难以预期的。然而,此类研究都忽视了高等教育与就业关系的社会维度。因此,本研究从个体和社会的双重视角入手,运用实证研究范式综合把握教育与就业的关系,分析改革开放以来高等教育与就业关系的演进历程及其逻辑嬗变。

1. 确定性:高等教育与就业关系的个体维度

高等教育与就业关系的个体维度反映高等教育

与就业关系的确定性,即高等教育能否给予受教育者一种明确的职业期许和肯定的职业选择,即邓小平教育与生产劳动相结合理论之微观层面,亦即学生在高等教育阶段所学的专业、课程和各种专业训练与其未来所从事的职业及岗位之间的匹配性和对应性的程度,并由此表现出确定性的高低。因此,本文将“确定性”定义为高等教育与毕业生就业之间的一种明确而肯定的关系状态,这种关系强调就业岗位与所接受教育之间表现为一致性对应关系。确定性不仅仅关注接受高等教育能有更多可能实现就业规模的增长,也强调学习领域和职业类别的最佳状态是大多数职业由相应领域的毕业生从事。^[24]相反,低确定性或不确定性则是高等教育与毕业生就业之间呈现一种不明确和难以肯定的游离状态,具体表现为就业岗位与所接受教育非一致性和非对应性关系,导致毕业生学非所用、用非所学,甚至失业或不充分就业等现象的产生。

2. 适应性:高等教育与就业关系的社会维度

高等教育与就业关系的社会维度反映的是高等教育与社会发展需要的适应性。鉴于教育受政治、经济、文化等多因素的共同影响,本文主要从经济的视角出发,将“适应性”界定为高等教育招生及毕业生就业规模、科类、层次与经济发展规模、结构的对应性与符合度。亦即学生在高等教育阶段所学的专业、课程和各种专业训练与国民经济建设中的产业结构和运行方式的匹配性和对应性的程度,并由此表现出适应性的高低。当然,这种适应性及其程度高低又总是受到政治因素的直接影响和调控,政府在不同时期出台的经济政策和教育政策是影响和调控两者关系的手段和工具。

3. 双维交叉:高等教育与就业关系的分析框架

高等教育与就业关系的个体维度和社会维度并不是相互隔离的,而是交互影响的,因此本文在解析高等教育与就业关系逻辑时进行交叉分析,将“确定性”和“适应性”关联起来,即以高等教育与就业关系的“确定性”为横轴,以高等教育与就业关系的“适应性”为纵轴,形成双维交叉分析框架,由此将高等教育与就业关系区分为“高适应-高确定性关系”、“高适应-低确定性关系”、“高确定-低适应性关系”、“低确定-低适应性关系”四种关系类型(见图1)。



图1 高等教育与就业关系逻辑的双维交叉分析框架

(二)高等教育与就业关系的测度指标

为实现研究的可操作性,本文从数量和质量两方面分别构建高等教育与就业关系的确定性与适应性的测度指标,前者包括“毕业生就业率”、“毕业生就业对口度”;后者则从“毕业生就业规模匹配度”和“毕业生就业结构匹配度”来测度。

1.高校毕业生就业率

就业率是用来衡量就业程度的指标,指在业人员占在业人员与待业人员之和的百分比。对高校毕业生就业率的计算分为初次就业率、年终就业率、毕业生去向落实率、失业率等类型。1999年教育部首次公布44所直属高校本专科毕业生一次就业率,为保持数据的连贯性和统一性,本文选取大学生初次就业率开展比较分析。^①就业率值越大说明地区高等教育培养的毕业生规模与劳动力市场需求的匹配度高,即越匹配。本研究选取大学生初次就业率开展比较分析,并辅助年终就业率实现阶段内差异对比。计算公式如下:

$$\text{高校毕业生就业率}(\%) = \frac{\text{毕业生总人数} - \text{未就业毕业生人数}}{\text{毕业生总人数}}$$

2.高校毕业生就业对口度

毕业生就业对口度是接受过高等教育的劳动者所学专业与其就业行业、岗位的相关性和一致性程度。对口度值越大说明地区高等教育培养的毕业生规模与地区经济规模的匹配度越高,即越匹配。计算公式如下:

$$\text{毕业生就业对口度}(\%) = \frac{\text{就业对口的毕业生人数}}{\text{已就业的毕业生总人数}}$$

3.高校毕业生就业规模匹配度

毕业生就业规模匹配度表示高等教育规模与经济发展规模的适应程度。规模匹配度值越大说明地区高等教育培养的毕业生规模与地区经济规模的匹

配度越低,即越不匹配。计算公式如下:

$$\text{毕业生规模匹配度} = |\text{高校毕业生平均增长率}(\%) - \text{GDP平均增长率}(\%)|$$

4.高校毕业生就业结构匹配度

经济产业结构是制约高等教育学科结构的主要因素,因此,评价高等教育学科结构是否合理应看其是否与产业结构对于人才的需求相匹配。^[10]毕业生就业结构匹配度是衡量高等教育科类结构与产业结构的适应程度。本文所指的结构匹配度是三大产业结构的匹配度的加权平均值。匹配度值越大说明地区高等教育培养的各学科毕业生结构与地区产业结构的匹配度越低,即越不匹配。计算公式如下:

$$\text{毕业生结构匹配度} = (f_1 \cdot \left. \begin{array}{l} \text{第一产业对应的高校毕业生平均增长率}(\%) \\ \text{第一产业产值比例的平均增长率}(\%) \end{array} \right\} + f_2 \cdot \left. \begin{array}{l} \text{第二产业对应的高校毕业生平均增长率}(\%) \\ \text{第二产业产值比例的平均增长率}(\%) \end{array} \right\} + f_3 \cdot \left. \begin{array}{l} \text{第三产业对应的高校毕业生平均增长率}(\%) \\ \text{第三产业产值比例的平均增长率}(\%) \end{array} \right\})$$

其中, $f_1+f_2+f_3=1$ 表示各产业在国民经济中所占比重。

根据上述指标设置,结合改革开放以来各年份高校毕业生就业率和就业对口率的实际水平,80%以上表示就业率和对口度良好,故将个体确定性值在80%以上界定为高确定性,之下则界定为低确定性。同时,根据《人力资源和社会保障事业发展“十三五”规划纲要》提出“十三五”期间城镇登记失业率控制在5%以内的标准,将社会适应性的界定值界定为5%,即高等教育与社会发展需求的对应性和符合度小于5%为高适应性,大于5%则是低适应性。由此构建出高等教育与就业关系类型的界定范围(见表1)。

表1 高等教育与就业关系类型及其界定范围

界定类型	界定范围
个体确定性定量值 = (就业率+就业对口度) / 2	定量值>80%, 低确定性
	定量值>80%, 高确定性
社会适应性定量值 = (规模匹配度+结构匹配度) / 2	定量值>5%, 高适应性
	定量值>5%, 低适应性

二、改革开放以来高等教育与就业的关系演进

1978年以来高等教育与就业的关系几经徘徊。鉴于1977年恢复高考后1982年迎来第一届毕业生,因此本研究以1982年为研究起点。表2和表3展示了1982-2019年间相关指标值的变化,依据上文构建的分析框架和测度标准计算出的指标值,将改革开放以来高等教育与就业的关系演进分为四个阶段,每一阶段表现出各自质的特征。

表2 1982-2019年高等教育与就业关系指标值(一)

年份	就业率①	专业对口度②	规模匹配度③	结构匹配度③
1982年	100%	96.49%	217.41%	710.73%
1983年	100%	91.58%	37.46%	79.58%
1984年	100%	85.95%	29.52%	440.74%
1985年	100%	88.12%	3.33%	11.79%
1986年	100%	97.73%	15.42%	25.45%
1987年	100%	99.24%	23.71%	21.10%
1988年	100%	91.20%	7.27%	6.20%
1989年	100%	78.87%	0.05%	2.98%
1990年	100%	88.89%	2.68%	2.77%
1991年	100%	98.73%	9.26%	9.57%
1992年	100%	89.74%	15.85%	16.41%
1993年	100%	86.44%	19.35%	21.15%
1994年	100%	79.41%	1.48%	2.06%
1995年	100%	95.24%	15.42%	15.03%
1996年	83.64%	93.94%	5.70%	5.68%
1997年	78.23%	87.64%	10.43%	9.27%
1998年	78.73%	88.33%	7.73%	0.81%
1999年	76.20%	87.50%	5.49%	29.74%
2000年	76.90%	90.91%	3.54%	2.49%
2001年	—	91.18%	0.71%	8.79%
2002年	73.30%	81.08%	19.92%	20.80%
2003年	70.00%	98.05%	30.35%	29.20%
2004年	73.00%	96.23%	17.27%	15.68%
2005年	72.60%	77.48%	16.92%	18.79%
2006年	70.00%	76.23%	10.32%	9.23%
2007年	70.00%	—	4.39%	3.94%
2008年	68.00%	—	4.69%	4.99%
2009年	68.00%	—	5.67%	5.97%
2010年	72.20%	87.50%	2.30%	2.18%
2011年	77.80%	78.92%	3.85%	3.48%
2012年	77.20%	93.81%	5.15%	5.54%
2013年	71.90%	—	5.53%	4.68%
2014年	70.00%	53.48%	4.06%	4.27%
2015年	70.00%	55.42%	18.81%	3.93%
2016年	70.00%	57.67%	14.50%	4.62%
2017年	70.00%	63.25%	2.27%	2.08%
2018年	70.00%	64.59%	4.19%	4.21%
2019年	70.00%	66.03%	5.41%	5.52%

数据来源:

- ①国家层面的高校毕业生就业率的统计是从1999年后才开始的,1982-1998年数据采用省级高校就业情况统计;1999-2019年高校毕业生就业率是根据1999-2000教育部直属高校就业情况统计、2002-2005教育部高校学生司《全国普通高等学校毕业生就业基本情况》、《2006-2007中国就业报告》、2007-2019年全国毕业生就业工作会议发布的数据,系指初次就业率。
- ②限于毕业生就业对口度缺乏全国层面数据,本研究采用某省所属高校就业情况统计数据。
- ③高校毕业生规模匹配度和结构匹配度是根据《中国统计年鉴》、国内生产总值以1980年价格作为基期进行核算。

(一)高等教育与就业的“高确定-低适应性”关系阶段(1982-1995年)

表3 1982-2019年高等教育与就业关系指标值(二)

	指标	1982-1995	1996-2001	2002-2006	2007-2019
测量指标	就业率	100.00%	78.74%	72.70%	71.16%
	就业对口度	90.75%	89.83%	80.77%	68.96%
	规模匹配度	9.42%	4.18%	18.96%	2.59%
	结构匹配度	78.40%	5.01%	18.71%	2.85%
类型指标	确定性数值	95.38%	84.29%	79.74%	70.06%
	适应性数值	43.91%	4.60%	18.84%	2.72%

新中国成立后至1996年1月9日人事部《国家不包分配大专以上学历毕业生择业暂行办法》规定大专以上学历毕业生毕业后国家不负责分配工作,期间大学生就业一直采取“统包统分”的就业体制,就业率(100%)、就业对口度(90.75%)处于高水平;但规模匹配度(9.42%)和结构匹配度(78.40%)不足。此时确定性定量值95.38%>80%,适应性定量值43.91%>5%,故称作高等教育与就业的“高确定-低适应性”关系阶段。

在此阶段,在国家政策方针指导下主管部门按照国家和地方需要编制毕业生分配方案,根据学用一致、面向生产等原则,将符合分配的毕业生(一般是国家计划内招生)分配到合适的地区、行业、部门和岗位。这一关系的形成与国家经济体制和就业政策息息相关。其中,计划经济的确定性和“统包统分”的毕业生就业制度,确保了毕业生就业率和专业对口度;然而,改革开放后经济增长加快了人才需求,高等教育人才培养的数量规模与经济建设对人才需要开始出现严重不适应,尤其是非公有制经济呈现出“爆发”式的增长。其中,1985年个体劳动者增长5.56倍,私营企业从业人口在1992年邓小平南巡讲话的第二年(1993年)增长了近2倍,而“统包统分”的高校毕业生就业体制无法为非公有制企业提供高素质人才。其次,这十七年间国内生产总值增长了9.36倍,尤其是第二产业国内生产总值由1755.2亿元增加到28677.5亿元,增长了16.34倍;第三产业国内生产总值由905.1亿元增加到20641.9亿元,增长了22.81倍。第二、三产业快速发展对人才的需求急速上升。与之相应,三大产业的就业人口由1978年的70.53%、17.30%、12.18%发展到1995年的52.20%、23.00%、24.80%。然而,既有的高等教育招生规模和专业设置主要还是面向此前计划体制下产业结构和职业结构设置确立的,这导致高等教育与就业关系的社会适应性降低。

为此,国家在高等教育招生、培养政策上进行了

一系列改革。1993年《中国教育改革和发展纲要》提出,改革高等学校的招生和毕业生就业制度要改变全部按国家统一计划招生的体制,实行国家任务计划和调节性计划相结合,在重点保证国家任务计划的同时,逐步扩大招收委托培养和自费生的比重;改革学生上大学由国家包下来的做法,逐步实行收费制度;改革高等学校毕业生“统包统分”和“包当干部”的就业制度,实行少数毕业生由国家安排就业、多数由学生“自主择业”的就业制度,在一定范围内实行定向就业的同时主要通过人才劳务市场实行“自主择业”,并建立人才需求信息、就业咨询指导、职业介绍等社会中介组织,进行“供需见面、双向选择”、“自费上学、自谋职业”、“有偿分配”等新的尝试,以缓释低适应性带来的高等教育与就业关系的矛盾。

(二)高等教育与就业的“高确定-高适应性”关系阶段(1996-2001年)

这一时期毕业生就业率78.74%,就业对口度89.83%,处于较高水平;规模匹配度(4.18%)、结构匹配度(5.01%)也有所上升。此时的确定性定量值84.29%>80%、适应性定量值4.60%<5%,故称为高等教育与就业的“高确定-高适应性”关系阶段。1997年出台的《普通高等学校毕业生就业工作暂行规定》,将供需见面和双向选择作为落实毕业生就业计划的重要政策,其在求职方与录用方自主自愿的前提下,双方相互选择,以此实现就业匹配。此时高等教育与就业关系的“高确定性”与前一阶段由国家行政指令和招生、分配计划形成的“高确定性”不同,更多是经济发展对高层次人才需求远高于毕业生供给所形成的卖方市场,毕业生就业率和专业对口度升至高水平。

期间,在金融危机和企业“下岗分流的双重压力下,经济发展对高素质人才包括大学毕业生需求却在上升。其中对高、中、初级人才的需求比为1:1.88:0.88,对高校和中专毕业生的需求比为1:0.19。^[10]为招聘优秀毕业生,一些用人单位提前近一年赴高校举行招聘活动。^[11]为抢夺毕业生,一些地区、部门和高校强制用人单位捐资助学,甚至设立毕业生就业推荐收费,对毕业生进行“明码标价”,有偿分配。^[12]1998年中共中央国务院提出:“要建立和完善市场就业机制,实行在国家政策指导下劳动者自主择业、市场调

节就业和政府促进就业的方针”^[13],要求加强市场在劳动力配置中的作用,构建与市场经济体制相适应的就业制度。随着用人单位用人自主权的扩大,劳动力市场在劳动力资源配置的作用加大,越来越多地通过非指令性分配方式(包括通过市场)找到就业门路,自主择业、用人单位与毕业生双向选择,成为高校毕业生就业的主要途径。^[14]其中近六成在第三产业就业,其次是第二产业。高素质人才需求的上升和市场对人才资源配置作用的彰显,提高了高校毕业生就业率和专业匹配度,也增强了高等教育与就业关系的确定性。

与此同时,就业结构和就业制度改革也推动着高等教育改革。一是招生制度改革。高校招生由国家任务计划和调节性招生计划(包括委托培养和自费生)两种形式划定录取分数线的“双轨”转向“并轨”,高校根据市场和自身实际情况确定招生对象和规模,适应经济体制改革和人才市场的需求,逐步建立起能够适应社会对专门人才需要的有效机制,提高了高等教育与就业关系的适应性。二是学科专业和布局结构调整。1996年《全国教育事业“九五”计划和2010年发展规划》提出,在优先保证国家重点产业、教育和国防军工单位对人才需求的同时,重点发展应用学科、有针对性地发展新兴学科和边缘学科。2001年《全国教育事业第十个五年计划》提出,根据今后国民经济和社会发展的需要,高等教育应重点培养适应高新技术产业化和面向国际的高层次管理人才,涉及计算机、生物技术、新材料、电子通讯技术、医药、自动化、法律、金融、贸易、工商管理、公共管理等专业。^[15]与之相应是修订专业目录,专业由1993年的504种减至249种。同时,加强省级统筹,调整高等学校布局,使高等教育层次和科类结构符合本地区经济社会发展的实际需要。三是毕业生就业体制机制改革。1998年《面向21世纪教育振兴行动计划》提出:“到2000年左右,建立起比较完善的由学校 and 有关部门推荐、学生和用人单位在国家政策指导下通过人才劳务市场双向选择、自主择业的毕业生就业制度”。^[16]这一系列改革将高校教育与社会发展需要结合起来,增强了高等教育与就业关系的社会适应性。

(三)高等教育与就业关系的“低确定-低适应性”阶段(2002-2006年)

1999年高校扩招后,2002-2006年间大学毕业生人数每年以20%以上的增幅迅速上涨,直至2007年有所放缓。这一时期毕业生就业率(72.70%)和就业对口度(86.77%)有所下降;规模匹配度(18.96%)和结构匹配度(18.71%)。表3显示,此时确定性定量值79.74%<80%,适应性定量值18.84%>5%,故称为高等教育与就业关系的“低确定-低适应性”阶段,呈“双低”态势,扩招对就业影响的滞后效应开始显现。

1999年高校扩招是以“拉动内需、刺激消费、促进经济增长、缓解就业压力”为目标的。随着2002年扩招有了首批毕业生至2006年,毕业生平均以29.63%的增速上升,2003年增长率达40.39%。在毕业生规模迅速上涨的同时,社会剩余劳动力也在增加,人才市场出现供大于求的现象。同时,出现结构性矛盾,毕业生学历层次、专业结构的供给与社会需求失衡。以行政计划为主要特征的高校扩招,导致大学毕业生供给与市场调节下的社会需求失衡,高等教育与就业关系的“低适应性”由此产生。

另一方面,随着市场经济的逐步建立,市场在资源配置中的基础性作用逐步凸显,毕业生就业开启“自主择业”的新模式。毕业生自主择业是市场经济的要求,是大学生个体结合自身就业意愿和兴趣爱好,根据社会发展和岗位设置的现实需要,主动选择自己所从事的工作的过程。2002年教育部等四部门《关于进一步深化普通高等学校毕业生就业制度改革有关问题的意见》提出,“进一步转变高校毕业生就业观念,建立市场导向、政府调控、学校推荐、学生与用人单位双向选择的就业机制,努力实现高校毕业生的充分就业。”现实问题是,高校扩招带来毕业生规模的迅速上升,短时间内社会无法消化,造成大学生失业增加,迫于就业形势的压力,毕业生选择先就业后择业,就业的专业对口度下降,高等教育与就业的“低确定性”由此产生。这种“双低”态势是特定时期形成的经济社会发展的人才需求与高等教育的人才培养之间矛盾的产物。亦即高等教育在入口环节(专业设置、招生计划等)实施以计划为主导的管理方式,而在就业出口环节(就业)将毕业生推入市场,由市场调节毕业生资源配置,而未能建立起入口-出口的联动机制,仅从出口环节改革无法从根本上缓解毕业生就业压力。总之,高校扩招的计划

性与毕业生就业的市场性导致高等教育与就业关系的“低确定-低适应性”。

为此,2002年国务院办公厅转发教育部、人事部等4部联合印发的《关于进一步深化普通高等学校毕业生就业制度改革有关问题的意见》,要求“进一步转变高校毕业生就业观念,建立市场导向、政府调控、学校推荐、学生与用人单位双向选择的就业机制,努力实现高校毕业生的充分就业”,^[23]并出台一些列旨在促进大学生就业的政策,包括促进大学生自主创业、完善大学生见习制度、鼓励大学生面向基层就业、强化就业指导与服务、鼓励企业引进毕业生等,以缓解高等教育与就业关系的“低确定-低适应性”带来的现实矛盾。

(四)高等教育与就业关系的“高适应-低确定性”阶段(2007-2019年)

高校扩招导致毕业生就业形势严峻的态势直到2007年毕业生增长率首次小于20%才得以缓和。2007-2019年,高校毕业生就业率(71.16%)和就业对口度(68.96%)处于较低水平,规模匹配度(2.59%)和结构匹配度(2.85%)有所上升。由表3可知,此时确定性定量值70.06%<80%,适应性定量值2.72%<5%,故称为高等教育与就业关系的“高适应-低确定性”阶段。

期间,我国经济迅速发展,GDP年均增长率为8.42%。2007年GDP年度增长率达14.23%,GDP总量达35714.5亿美元,超过德国的34447.2亿美元,成为世界第三大经济体。2010年GDP年度增长率达10.64%,我国GDP总量达58786亿美元超过日本54742亿美元,成为世界第二大经济体。随着产业结构升级和经济结构调整,第三产业和非公有制经济在国民经济的比重上升,提供大量的就业岗位,就业形势出现市场招聘人数略高于应聘人数的新变化。这些因素都有效提高了高等教育与就业关系的社会适应性。与此同时,2007年大学毕业生规模增长率首次小于20%,此后12年间毕业生就业率基本稳定在70%左右,年终就业率在85%以上,较上一个阶段有明显上升。其中,非公有制经济创造了更多就业机会,成为吸纳就业的主渠道。2019届高校应届毕生本科生和专科生在民营企业就业比例分别达53%和68%。但相比之下,毕业生就业的专业对口度持续降低。据《就业蓝皮书》统计,2007-2019

届毕业生专业对口度基本维持在65%左右。同时,就业结构性矛盾由数量差异转向结构性和质量水平差异,尤其是知识结构性矛盾、就业期待值与工作岗位的结构性矛盾。更为重要的是,宏观经济的不确定性增加了高校毕业生就业的不确定性,市场经济竞争压力也加大了高校毕业生就业竞争压力,使高等教育与就业关系处于低确定性。

面对高等教育与就业的“高适应-低确定性”引发的问题,十九大以来国家和地方政府促进高等教育和就业制度改革的政策层出不穷,其中由中央政府颁发的“高校毕业生就业”专项文件6个,涉及灵活就业、基层就业、创新创业、专项人才计划等内容。在多措并举拓宽毕业生就业渠道的同时,重视更充分更高质量的就业,提出“三充分”的高校毕业生就业改革目标,即“数量”上的“充分”满足、毕业生就业“结构”的“充分”提升和就业“质量”的“充分”合理;同时,推行以产出导向、学生中心、持续改进为核心内涵的专业认证,开展新工科、新师范、新农科等为代表的改革实践,加强高校招生就业和人才培养与社会需求的关联性,努力促进就业。随着市场经济的进一步完善,市场在资源配置中的决定性地位得到确立,大学招生-培养-就业与社会需求联系得到进一步加强,大学生就业的适应性得到提升。不过,受经济周期预测的困难和竞争压力的影响,高等教育与就业关系的低确定性仍不断显现,这是市场经济的必然结果。

三、改革开放以来高等教育与就业关系的逻辑嬗变

本质上说,改革开放以来高等教育与就业关系的关系演进是不同时期不同主体之间教育利益关系的平衡、失衡、再平衡的矛盾运动过程,其阶段性特征伴随着两者关系逻辑的嬗变历程。教育利益作为利益关系在教育活动中的基本表现,教育政策制定正是基于教育利益分析,政策目标应促进教育利益实现,政策过程应加强教育利益协调。^[20]政府的教育政策是对社会公共利益进行分配,政策出台在于协调各种利益关系。教育利益协调是运用一定的利益协调方法和手段对教育利益加以重新分配,建立新的教育利益秩序。纵观改革开放以来高等教育与就业关系的演进历程,教育利益关系由国家利益优

先转向个体利益彰显,再由利益关系失序到走向以人民为中心的民生本位的逻辑展开和嬗变。

(一)计划调节下国家利益本位的高等教育与就业关系逻辑

国家利益本位的高等教育与就业关系逻辑是从国家利益至上出发,将国家利益作为高等教育与就业关系的根本出发点和归宿。1982-1995年,国家主导着毕业生分配,将有限的人力资源分配到国家需要的岗位上。这种就业制度是一套国家权力实施和社会整合的机制,在制度的实施中对毕业生进行道德教育,使其将国家利益至上内化为基本的道德准则,从而无条件地服从国家的就业安排。^[21]毕业生由国家分配到用人单位当干部,教育对国家的贡献直接表现在促进政治、经济、文化发展,包括教育促进政治稳固、经济增长、科技进步和文化遗产等。在国家利益本位的高等教育与就业关系逻辑下,无论就业者个人还是用人单位,都必须接受国家行政性指令的统一调配。国家在就业安排上直接干预主导了个人的就业方向,包括就业地域、行业和具体单位等。^[22]各项教育政策都坚持国家利益优先取向,大学生就业政策的制定与运行是一种自上而下以政府权威主导的行为,高校毕业生的个体利益处于服从地位。为了服务国家需要,政府突出“学用一致”“按需分配”“面向生产”,将毕业生配置到国家建设需要的岗位中,就业率和专业对口度高。但随着计划经济向市场经济转轨,这种关系逻辑忽视了社会对人才需求的新变化,毕业生规模和结构与社会经济发展的匹配程度不足。

这种以国家利益为本位的高等教育与就业关系逻辑形成于新中国成立后并延续到改革开放初期。1981年《高等学校毕业生调配派遣办法》第二条就规定:“所有大学毕业生都要服从国家需要,服从国家分配,哪里需要就到哪里。”第十八条规定:“对不顾国家需要,……经过教育拒不服从分配的毕业生,……超过三个月仍不去分配单位报到的,……由学校宣布取消毕业生分配资格,限期离校……在五年内全民所有制单位不得录用。”1988年教育部《关于改进1989年高等学校毕业生分配工作的报告》明确指出:“未经学校和用人单位双方复议,学校不得改派毕业生,用人单位不得退回毕业生”。国家主导毕业生分配采取“自上而下”的推进方式,具有高度的

计划指令性和行政强制性,无法真正契合用人单位和毕业生的个人意愿,不仅束缚了用人单位的用人机制,也使毕业生难以获得较为有效的分配,造成隐性人力资源浪费,形成了高等教育教育与就业关系的“高确定-低适应性”。

(二)市场调节下个体利益本位的高等教育与就业关系逻辑

与国家本位相对应的个人本位是一种教育价值取向,要求以个人价值为中心,根据个人自身完善和发展的精神性需要来制定建构教育活动和出台教育政策。^[20]教育利益的个体本位是以个人价值的实现为核心,重视个人权利的彰显,关注个人利益的达成,强调个人需要、个人兴趣、个人发展。为实现自身的发展、完善和幸福,个体选择接受教育,以充分挖掘自身潜能,完成个体价值的实现。1996-2001年,随着市场经济的逐步建立,高校毕业生就业由“统包统分”转为“供需见面、双向选择”并走向“自主择业”,国家退出毕业生就业安排,高校毕业生成为了人才市场的独立主体,具有自由选择、个体自主的就业制度空间,本质上是对个体利益的尊重和彰显。这种对个体利益的尊重和彰显并不意味着不考虑社会发展需要,更不是把教育的个体利益和与社会利益完全对立,^[21]而是与社会发展和国家利益的兼容与分享。这种通过市场选择实现个体利益的高等教育与就业关系逻辑,提高了个体在高等教育及就业关系中的主体地位,激发人的主体性和内生动力。“自主择业”正是市场经济下用人单位和毕业生在自由平等的选择与匹配,毕业生作为人才市场主体行使个体择业的权利,享有公平有序的就业机会和就业环境,相应地提高了高等教育与就业关系的确定性。

应当说,这一阶段高等教育与就业关系的“高确定-高适应性”是进一步迈向市场经济所释放的巨大经济社会活力的结果。一方面,社会主义市场经济体制的初步建立和现代化建设迈出新的步伐,市场经济带来的产业结构的深刻调整 and 经济社会发展对人才的需求旺盛;同时也是贯彻“必须坚持教育为社会主义现代化建设服务,与生产劳动相结合,自觉地服从和服务于经济建设这个中心,促进社会的全面进步”的教育方针的结果,是高等教育深化自身结构和体制改革的成果。特别是高等教育初步建立了

与市场经济相适应的“供需见面、双向选择”的就业体制机制。然而,市场不是万能的,完全依赖市场不可能保障高等教育与就业关系“高确定-高适应性”的持续稳定。况且,市场的固有特征是不确定性,并存在市场失灵的风险性。具体而言,这一阶段高校毕业生由此前的100%降低到了80%以下并一直在75%徘徊,意味着有25%的毕业生未能通过市场实现初次就业。因此,这一阶段高等教育与就业关系的“双高”水平只是相对的。正基于此,国家在此阶段开始启动高校毕业生就业组织管理和指导服务工作,并启动大学生西部就业计划、免费师范生和国防生计划、选拔毕业生到基层“三支一扶”等,通过政府行政职能和发挥公共资源作用以克服市场选择的失灵与缺位,增强高等教育与教育关系的确定性和适应性。

(三)国家利益驱动与市场选择失调的高等教育与就业关系逻辑

2002-2006年间高等教育与就业关系出现适应性与确定性的“双低”局面,一方面是就业率持续下降,另一方面是就业匹配度走低。随着改革开放的深入,2000年后我国GDP以超过8%的增速每年缓慢上涨,直到2008年后才有所放缓。然而,90年代末受亚洲金融危机影响,出口、投资持续低迷,扩大内需成为拉动经济增长的当务之急,而教育是这一时期民众最大的内需。为保持经济的迅速增长,在扩大内需,刺激经济发展的国家利益驱动下,在教育领域,面对高校招生规模远低于同期发展中国家水平及国内民众通过教育改变命运的内在需求,党中央决定于1999年开始高校扩招,把扩大民众教育消费列为2000年经济工作的重要任务之一,以实现“拉动内需、刺激消费、促进经济增长、缓解就业压力”的目标。

同时,在城镇下岗失业人员再就业、城镇新增劳动力就业、农村富余劳动力转移就业、退役军人再就业、初高中毕业生就业等多方矛盾交织的困局下,劳动力市场供需矛盾突出。2006年劳动保障部统计全国城镇登记失业人数为847万人,登记失业率4.1%。全年城镇需要安排就业的劳动力总量达2500万人,而当年国家只能拿出1100万就业岗位,劳动力供大于求的差额在1400万人左右,较2005年增加100万人。^[22]可见,供需不平衡严重,劳动力供

大于求压力进一步加大,社会吸纳就业能力下降。而扩招带来毕业生的大量增长,打破了原有的市场平衡。一方面是总量出现供需矛盾加剧,毕业生总量超出了劳动力市场的需求总量和吸纳能力;另一方面,扩招导致了毕业生就业的结构性矛盾,高等教育学历层次、专业结构的供给也与社会要求脱节。正因如此,在促进经济发展的国家利益驱动下,尽管此时我国已经初步确立了社会主义市场经济体制,市场在人力资源配置中的基础性作用逐步完善,但以扩大内需为主要表征的高校扩招和以市场配置为主要表征的毕业生就业之间的矛盾,映射出以计划为主的招生制度和以市场选择为基础的就业制度之间的冲突,出现国家利益驱动与市场选择机制失调,短时间内造成高等教育与教育关系的低确定性和低适应性。

(四)利益统筹下民生本位导向的高等教育与就业关系逻辑

民生关系着人民生活的方方面面。2007年召开的十七大首次将教育纳入以改善民生为重点的社会建设,“教育更加指向人自身发展和生活改善”。^[1]教育利益的民生本位模式是兼顾教育的社会功能和个体功能,国家通过增加教育投入和制度设计,推动教育优先发展和促进教育公平,将国家利益与个体利益协调统筹,将公共利益转化和释放为个体教育利益充分而公平的实现,即国家通过政策安排,提高教育的公益性,满足民众教育诉求,将国家利益更多的转换为公共利益,最终把公共利益具体落实到社会每一个成员的利益获得上,达到国家利益、个体利益和公共利益的协调。

进入新时代,人民群众对美好生活向往的日益迫切,就业成为最大民生。面对就业压力加剧、就业质量不高、就业不公平等问题的相继出现,实现更高

质量和更充分就业成为普遍的利益诉求。毕业生作为就业主力军之一,关系着社会稳定、经济发展、民众生活改善等多方面利益。近年来,自主择业、灵活就业、自主创业、协议就业等多元就业方式进一步协调了不同利益主体的诉求,高等教育与就业关系逻辑必然转向将教育发展成果更多更公平惠及全体人民。为此,高校毕业生就业政策在统筹国家利益、个体利益和公共利益协调的基础上进行制度安排。国家通过一系列措施鼓励毕业生流向基层、面向基层、服务基层,政府一方面充分保障毕业生个体的自由权和选择权,允许个人选择和市场介入;同时,政府不放弃国家利益并对毕业生就业实施干预和引导,以保障高等教育与就业关系的社会适应性的提高。尽管市场经济固有的不确定给毕业生就业带来了一定的不确定性,但在国家政策的利益统筹下,不确定性总体趋于减缓,高等教育与就业的不确定性程度可控。

纵观以上,改革开放以来高等教育与就业的关系演进是在不同社会条件下政府按照一定的价值取向和原则通过政策工具对既有教育利益关系不断进行调整形成新的教育利益结构的过程。其演进历程既与改革开放总体进程同向同行、同频共振,也存在自身内在的关系逻辑。两者关系逻辑的嬗变昭示了新时代贯彻教育与生产劳动相结合方针正在由国民经济建设的宏观层面结合拓展到就业作为最大民生的微观层面结合,并沿着以人民为中心发展教育的道路前行。

本文系国家社科基金教育学一般课题“教育民生保障机制及压力纾解路径研究”(BFA140043)、安徽省高校学科拔尖人才项目(gxhjZD004)的部分成果。

(编辑 穆树航)

注释

①本文就业率的计算需要明确两点:(1)就业人数:将升学、出国留学、入伍等情况作为就业人数统计在就业率中;(2)研究对象:仅统计本科生和专科生的就业情况。

参考文献

- [1][2]邓小平.邓小平文选(第二卷)[M].北京:人民出版社,1993:107,108.
- [3]联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变[M].北京:教育科学出版社,2017:50-51.
- [4][13]叶忠.教育与就业关系的转型:从确定性到不确定性[J].南京师大学报(社会科学版),2009,(02):78-83.
- [5]谢金丽,陈先哲.教育与就业对应关系的变化及其对策[J].继续教育研究,2008,(09):169-170.
- [6]叶忠.教育与就业关系发展的历史考察[J].教育研究与实验,2005,(02):30-34.

- [7][14] 乌里希·泰西勒, 张怡真. 高等教育和毕业生就业: 变化的条件与挑战[J]. 北京大学教育评论, 2019, 17, (03):13-44+187-188.
- [8] 吴华. 论发展高中教育对减轻就业压力的政策价值[J]. 教育与经济, 1999, (02):23-26.
- [9] 高芳. 高等教育与社会就业关系的转型及应对策略[J]. 国家教育行政学院学报, 2013, (03):29-32.
- [10] 叶忠. 教育与就业关系的不确定性[D]. 武汉: 华中师范大学, 2004.
- [11] 匡校震, 李东. 关于高等教育与劳动力市场关系的思考——结合当前大学生就业中存在的问题[J]. 北京教育(高教), 2011, (12):61-62.
- [12] 赖德胜. 教育与收入分配[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1998:270.
- [15] 潘懋元. 教育的基本规律及其相互关系[J]. 高等教育研究, 1988, (03): 6-12.
- [16] 上海人事局综合处. 2000年上海人才需求状况[J]. 中国人才, 2000, (07):57.
- [17][18][21] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1998-2002)[M]. 海口: 海南出版社, 2003:154, 399, 962-964.
- [19] 中共中央国务院关于切实做好国有企业下岗职工基本生活保障和再就业问题的通知[EB/OL]. <http://www.chinalawedu.com/falvfagui/fq22016/211678.shtml>
- [20] 彭汉庆, 高小清. 普通高校招生“并轨”改革的管理学思考[J]. 上海高教研究, 1997, (09):28-30.
- [22] 教育部. 面向21世纪教育振兴行动计划[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tmull_2487.html, 1998-12-24.
- [23] 教育部、公安部、人事部、劳动保障部关于进一步深化普通高等学校毕业生就业制度改革有关问题的意见[EB/OL]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_441/200501/5510.html.
- [24] 阮成武. “素质教育新规”触动谁的敏感神经[J]. 教育研究, 2011, (06):17-22.
- [25][26] 赵晔琴. 从毕业分配到自主择业: 就业关系中的个人与国家——以1951—1999年《人民日报》对高校毕业分配的报道为例[J]. 社会科学, 2016, (04):73-84.
- [27] 庹中平. 教育目的中个人本位论与社会本位论的对立与历史统一[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 2000, (02):87-94.
- [28] 杨建朝. 教育目的实现基点: 儿童的具体生命——兼论教育个人本位与社会本位的统一[J]. 教育理论与实践, 2012, (19):8-11.
- [29] 就业形势今年仍不容乐观 劳动力资源增量达高峰[N]. 中华工商时报, 2006-02-14(003).
- [30] 阮成武. 教育民生论: 一种历史发生学认识视角[J]. 教育研究, 2017, (01):16-22.

The Evolution and Logic of the Relationship Between Higher Education and Employment Since the Reform and Opening up

Ruan Chengwu & Tang Hanqiao

(Anhui Normal University, School of Education Science, Wuhu 241000)

Abstract: Starting from the dual connotation of combining education with productive labor, from the dual perspectives of certainty and adaptability, individual and society, this paper used “Graduates’ employment rate”, “Graduates’ employment matching rate”, “Graduates’ employment scale matching degree” and “Graduates’ employment structure matching degree” as benchmarks to evaluate the relationship evolution between higher education and employment since the reform and opening up. We found it has experienced four specific stages: “high certainty-low adaptability”, “high certainty-high adaptability”, “low certainty-low adaptability” and “high adaptability-low certainty”. The change between them is the result of the evolution of educational interests. It has gradually changed from the planned regulation and state standard to market choice and individual interest orientation, imbalance between national interests and market choice, balancing interests and People’s Livelihood-oriented. It shows that the implementation of the policy of combining education with productive labor in the new era is expanding from the macro level of national economic construction to the micro level of employment as the greatest livelihood of the people. This policy follows the road of people-centered education development.

Keywords: higher education, employment, certainty, adaptability, relationship evolution, logical evolution

朝向美好生活的教育寻绎*

阮成武

【摘要】历史上,思想家和教育家描绘的“美好生活”皆与教育内在联结,构成一部朝向美好生活的教育寻绎史。马克思和恩格斯从其创立的社会发展理论及人的全面发展理论出发,实现对各种朝向美好生活的教育寻绎的理论超越,为教育与美好生活关系构建提供学理依据和思想基础。现阶段,教育与美好生活可谓期盼与制约并在、动力与压力交织,需要从各种朝向美好生活的教育寻绎中获得启示,将马克思和恩格斯对其批判超越取得的理论成果中国化和现实化。朝向美好生活的教育发展的时代方位,需要立足人民日益增长的美好生活需要与不平衡不充分的发展之间矛盾所标定的新的历史方位,围绕美好生活及“更好的教育”,不断摆脱“物的依赖性”,明晰教育价值、目标、体系和路径,探索形成新时代朝向美好生活的教育理想及其实现的中国之路。

【关键词】美好生活;教育价值;教育目标;教育体系;教育路径

【作者简介】阮成武,安徽师范大学教育科学学院教授(安徽芜湖 241000)

教育与美好生活,是一个恒久弥新的哲学话题。从古希腊“三杰”笔下“美好的生活”到杜威(Dewey, J.)构想的民主社会,从孔子的大同社会到孙中山的大同理想,都与教育形成内在的联结,构成一部朝向美好生活的教育寻绎史^①。之所以称之为“寻绎”,不仅是因为其出发点及抽引推求的延续性,也因为“许多生活样式的构想并非建立在科学方法论与感性的人的活动基础上,其中不乏空想之作”^[1],并体现在与之联结的教育价值、目标、体系和路径观中。马克思(Marx, K.)和恩格斯(Engels, F.)从所创立的社会发展理论及人的全面发展理论出发对其进行深刻的批

判、扬弃和理论超越,为教育与美好生活关系构建提供重要的学理依据和思想基础。

朝向美好生活的教育寻绎,既面临诸多共性问题的探索与选择,也需要对其在中国的特定情境和问题的具体把握。如何立足中国、扎根中国,对各种朝向美好生活的教育寻绎进行理性辨析,将马克思和恩格斯对其批判和超越所取得的理论成果中国化、现实化,突破人民美好生活需要和不平衡不充分的发展之间矛盾的教育瓶颈,确立朝向美好生活的教育价值、目标、体系和路径的时代坐标,是新时代教育改革发展和教育理论研究的重大课题。

* 本文系安徽省哲学社会科学规划2020年度重点课题“推动安徽城乡义务教育一体化发展研究”(课题批准号:AHSKZ2020D36)的研究成果。

^① 马克思和恩格斯对各种朝向美好生活的教育寻绎批判与超越,主要涉及西方思想家和教育家,故本文暂不涉及中国历史上思想家和教育家关于教育与美好生活的论述,对此将另文专论。

一、文献综述

自近代以来,西方学术界延续历史上关于朝向美好生活的教育价值、目标、体系和路径的寻绎。1926年,罗素(Russell, B.)出版的《教育与美好生活》是这一哲学命题的专门之作。此后的研究观点大致分为两类。一类观点以施特劳斯(Staruss, L.)为代表,将美好生活定义为合于自然的、优异和美德的生活,而不是为快乐而快乐的生活。^[2]施特劳斯极力反对将美好生活归入私人领域,捍卫其作为一种哲学生活的目标崇高性和价值一元性,并将美好生活分成大众的和哲人的两种,即低级的快乐生活和理性的接近自然正确的生活。在教育上相应构建显白教诲和隐秘教诲两种方式,实施此两种教诲的乃是少数“政治哲人”。这类观点透露出一种精英化的美好生活观、高贵的自由教育偏好和对大众生活及教育的俯视。他的弟子及继承者延续了这一学术传统。

另一类观点主张将美好生活目标个人化、价值多元化,代表人物有怀特(White, J.)和贝克(Beek, C.)等人。怀特主张观照学生当下幸福,通过教育以实现其内在需要及“自身目的”,成为一个具有道德自主性的人。其在自身在必备的某种能力、理解力和气质的同时,必须具有丰富的物质生活资料、充分的卫生条件和教育设施、良好的工作条件和享受闲暇。在此基础上,通过教育引导学生制订生活计划并全力实现其计划,使学生成为一个具有道德自主性的人,^[3]一个把幸福融入道德高尚的生活之中的人。但对于如何解决现实矛盾以帮助学生获得其生活计划必备的社会经济条件,怀特并没有给出相应的具体路径,而是寄望于教育系统内部(校园文化和课程)的改革。贝克的观点与之接近,认为基本价值不是唯一的,而是一组或一系列的,它们共同决定人类的幸福,使人们过

上美好生活。贝克主张教育作为生活的准备,通过道德教育、价值教育以及精神教育、宗教教育等来实现基本价值的归正。“我们都想使自己的生活有所成就,都想寻求‘幸福生活’或‘美好生活’。它不仅仅是哲学家、教育家及其他专家才感兴趣的事。”^[4]显然,这类观点宣示美好生活关涉每个人而非少数人,是在物质生活基础上通过教育实现自我生活规划及价值归正,进入美好生活。

当代朝向美好生活的教育寻绎已形成一种向实践转化的趋向。一些代表性国际组织着手建立美好生活的评价体系。^[5]如经济合作与发展组织(OECD)推出美好生活指数(Better Life Index, BLI),联合国《世界幸福报告》全球数据库(Numbeo)定期发布生活质量指数(Quality of Life Index)、联合国开发计划署的人类发展指数(Hummen Development Index),都将教育作为美好生活的重要指标,但其参照国多为发达国家,而发展中国家缺少话语权。近年来,以艾斯特巴(Estevay, G.)和埃斯科瓦尔(Escobar, A.)等为代表的拉美学者基于印第安传统哲学,提出区别于西方中心主义的美好生活新理念。厄瓜多尔、玻利维亚还将“美好生活”理念写入宪法,将食品、健康环境、教育、居住、健康等作为国民的“美好生活权”^[6],以此推进美好生活及教育改革的制度性实践。

在21世纪初,国内有学者对美好生活的教育理想已有所研究。有学者提出,在消费主义、享乐主义、功利主义日趋至上的时代,教育哲学应当追寻“什么是有利于美好生活的教育?教育怎样培养追寻美好生活的人?教育实践本身怎样关涉美好生活?”^[7]如上问题更趋近施特劳斯“自然好”、“自然正确”的美好生活观,认为“是一种完满、恬美、健康、正义的生活,它是按照灵魂的自然而体现的完美和谐的生活。这种生活不是日常生活,不是哪个人的美好生活,而是所有人的美好生活,不是暂时的一种生活处境,而是永恒

的生活秩序”^[8]。相关论述虽然将美好生活分成三个层次,但即使是最接近现实的(经历和体验)的良善生活,依然充满形而上的伦理引领,未能解决在中国的落地问题。此后,有学者探讨了儿童美好生活的可能性及其教育空间的重构,以及新时代美好教育生活的特征内涵、价值取向与创造路径。^[9]有研究还对现阶段学校教育远离美好生活的情形及归因进行检视,提出构建学校教育实现美好生活的路径。^[10]这些研究都试图将美好生活及相应的教育理想转向实践。

目前,我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。党和国家把人民对美好生活的向往作为奋斗目标,学术界特别是马克思主义理论、政治学、哲学等学科广泛探讨和诠释美好生活的生成逻辑、要素内涵、价值取向、时代特征和实现路径,力求形成美好生活建设的中国道路。与之相较,教育学界急需对朝向美好生活的教育寻绎进行辨析,对现阶段通向美好生活的教育问题进行现实观照,进而为确立与新时代美好生活图景相适应的教育价值、目标、体系和路径提供理论依据和方法论支撑。

二、寻绎辨析

纵观历史上朝向美好生活的教育理想及其实现路径的寻绎,既表现在思想家和教育家对美好生活的理解和追求本身就充满矛盾和纷争,也表现在教育价值取向、目标旨趣及体系和路径选择上的不同认识和主张。为此,需要依据教育与美好生活的内在关联性对其寻绎的线索和逻辑进行梳理辨析。

(一)预备未来,抑或观照当下:朝向美好生活的教育价值寻绎

朝向美好生活的教育寻绎,在为儿童当下生活美好还是为其未来美好生活做准备上,思想家和教育家颇有争议。亚里士多德

(Aristotle)认为,享受美好生活是一切共同体或个人最大的目的。同时,谁也不会有异议,立法者最应关心的事情是青少年的教育,应该教育公民适应他生活于其中的政体。^[11]这也成为朝向美好生活的教育价值在预备未来与观照当下之间寻绎的源头。

近代以来,夸美纽斯(Comenius, J. A.)将教育价值从天上带回人间,主张教育应培养知道事物的、在活动中有经验的、善于利用知识和行动的人,成为万物之主,合理地管理自己,遵循理智的自由,家庭、国家和教会就将处在完全的安宁状态。^[12]此乃教育最高价值所在,亦即理想的美好生活。他提出:“教育是生活的预备,能在成年以前完成。”^[13]斯宾塞(Spenser, H.)对现世生活的教育价值观得到进一步确立和理论化。斯宾塞认为,人作为自然的一部分,向着进化的目标前进——完满生活。提出为完满生活做好准备,乃是教育所应完成的功能,知识的价值就在于它对生活某些部分的关系。^[14]由此形成的为未来完满生活做准备的功利主义教育思想,虽然受到一些人的激烈批评,但毕竟将教育与现实生活联系了起来,是一种历史进步。

与夸美纽斯不同,卢梭(Rousseau, J.-J.)根据自然万物的秩序确立儿童在人生秩序中的独立地位,接近人的自然状态,认为按照自然秩序对儿童进行教育,生活才会愉快、善良,克服异化,获得幸福与自由。“真正自由的人,只想他能够得到的东西,只做他喜欢做的事情。这就是我的第一个基本原理。只要把这个原理应用于儿童,就可以源源得出各种教育法则。”^[15]杜威认为:“柏拉图的理论证明了教育曾被当作人类建立美好生活的方法,而哲学则曾是研究这种美好生活本质、组成、实现条件的科学。哲学与教育原本就存在着有机联系。”^[16]杜威主张教育不再被看作一种有闲的追求、一种理智的刺激活动,一条阶级之间的分界线,而应成为通向民主社会的经验生长历程。认为准备使儿童适应快

速发展的民主和现代工业社会的未来生活是不可行的,相反,教育是生活的过程,而不是将来生活的准备。^[17]他想通过教育创构一种体现民主平等的儿童生活,实现儿童经验的生长、改造,在“不知不觉中进入未来”——民主生活和民主社会,通向美好生活。

罗素的观点更具有辩证性。罗素批评教育的功利主义倾向,主张学生应当被看作目的而非工具,将品性教育和智力教育贯穿整个教育过程,在儿童早期则开展活力、勇敢、敏感以及智慧四种特征结合的品性教育,以奠定理想品格的根基^[18],以此引导并改造人的本性,达致改造社会和实现美好生活的目的。此后,朝向美好生活的教育价值取向呈现出一元化与多元化纷争的态势。

(二)精神生活,抑或整个生活:朝向美好生活的教育目标寻绎

朝向美好生活的教育目标寻绎,受制于对何为美好生活的内涵理解。柏拉图(Plato)认为美好生活作为追求有价值的生活乃是一种与善有关的哲学生活,主张“不经受这种考察的生活是没有价值的”^[19]。柏拉图深信,“假定了美德就是知识,则无可怀疑地美德是由教育来的。”^[20]故教育是促使人的灵魂转向进而追问“何为美好生活”。亚里士多德认为,只有沉思的生活才是最幸福的生活,公民需要奴役别人以获得生活必需品,而以追求高尚的生活为目的。教育旨在培养自由人过一种沉思的生活,去思考高尚的、神性的事物,形成共同的生活理想。相反,处处寻求实用是对自由大度的胸怀的极大歪曲。^[21]

卢梭将教育作为救治现代文明社会“首要的一件”事业,主张通过回归自然和参加劳动,来培养爱弥儿一种纯朴的德行,同时保全一种清醒而正确的理智,成为独立自由的新人,他——不是懂得如何去获取一种被艳羡的物质生活,而是懂得如何过一种有节制有德行的生活。杜威将“民主”作为美好生活的中心概念,不仅是一种政府的形式,它首先是

一种联合生活的方式,一种共同沟通经验的方式。^[22]教育通过实现儿童经验的生长、改造,进而形成一种联合生活方式,反对将教育作为谋生手段,而是要让儿童过上一种富有成效且本身有意义的生活,其所能提供的唯一价值正是生活过程本身。可见,杜威对教育与美好生活理解也注重精神层面。

与柏拉图到杜威一脉相比,夸美纽斯、斯宾塞对美好生活有另一番理解。夸美纽斯认为,人需要追求博学、德行和虔信,此三者是人的生活之要点,健康、力量、美貌、财富、荣誉、友谊等都是附带的装饰,岔道甚至障碍。^[23]夸美纽斯主张教育使儿童学会所需要的一切,为整个生活做预备。斯宾塞按重要程度将教育目标依次排序:“怎样对待身体,怎样培养心智,怎样处理我们的事务,怎样带好子女,怎样做一个公民,怎样利用自然界所供给的资源增进人类幸福”。^[24]斯宾塞批评将装饰先于实用而把增进个人福利的知识放在第二位的教育:“它为了花而忽略了植物。为了想美丽就忘了实质。”^[25]

罗素则试图寻求两者间的平衡,在分析功利主义教育及其反对者之间争论基础上,认为注重“装饰”的教育服务于贵族化的拥有大量钱财而不需要工作的阶级,而在一个平民百姓普遍忍饥挨饿的社会里,“实用”的教育更为迫切。罗素认为,工业革命创造巨大财富,解决了人的物质生活许多问题,但如果人们不知如何利用休闲与健康,获得这些物质的东西又有什么意义呢?为此,他主张以品性教育作为美好生活的根基,同时将智力培养为教育目的之一。

(三)指向少数人,抑或面向全体:朝向美好生活的教育体系寻绎

古希腊哲学家的美好生活观是公民即自由人的专属。亚里士多德曾指出,公民不会过工匠和商人的生活,因为那样的生活低贱而不利於德性,并主张通过立法对所有公民实施同一种教育——德性修养和卓越智识。

诚如杜威所说：“亚里士多德坚持划清卑下的教育和自由教育的界限，甚至把我们现在所谓‘美’术、音乐、绘画和雕塑的实践方面，和卑下的教育归为一类。它们都包含物质的工具、勤奋地练习和外部的结果。”^[26]显然，这种教育只面向农民及工匠以外的少数人。

近代思想家和教育家朝向美好生活的教育对象，仍然多指向少数人。洛克(Locke, J.)用满足现世人生幸福的资产阶级道德伦理来代替追求美好生活的宗教道德观，但其培养的“有德行、有用、能干”的青年绅士，局限于资产阶级子弟，其推行的贫穷儿童劳动学校计划只是为了更利于加强剥削。卢梭构想的教育理想同样针对贵族及其子弟，为富人摆脱所处恶劣环境造成的谬误和偏见，逃避原先生活而创造资产阶级新生活；卢梭虽然对劳动人民充满同情，但认为穷人不需要什么教育，而是从自然生活及劳动中受到了教育。这无异于剥夺劳动人民的受教育权。

与之相对应，夸美纽斯开辟了为全人类利益的普及教育先河，力图“把一切事物教给一切人们”，并力主使贫苦子弟能够进入学校学习，使生而为人的人都必须无条件地接受教育。不过，他推行的普及教育仍然维护既有社会秩序，旨在使当权者具有更高智慧和统治能力，“地位较低的人要受教育，他们才能聪明地、谨慎地服从于他们的长上，不是出于强迫，像驴子的服从一般，而要出于自愿，出于爱好秩序之心。”^[27]罗素认为：“我们所追求的在将来才能产生的教育制度，乃是一种能为每个男女儿童都提供享受现存最佳机会的制度。理想的教育制度必定是民主的，尽管这种理想不会立即成为现实。”^[28]罗素与斯宾塞都开始关注普通民众教育和生活需要。杜威的观点与罗素相近，认为民主社会不允许存在一种教育制度为拥有闲暇时间的家长的子女，而另一种教育制度是为那些靠工资为生的人的子女，主张民主社会的教育应当以机会均等为其理想。杜威指出，民

主社会“需要建立一种新的教育制度，这种新教育使人人有真正平等的机会的过程中迈出的第一步，因为这种新教育是以儿童生活的那个世界为基础的。”^[29]杜威主张对现有学校进行重新组织，使每个人都享有一种平等接受教育的权利，国家为实现其自身利益而必须满足这种权利的要求。

(四)基于闲暇，抑或基于有用劳动：朝向美好生活的教育路径寻绎

亚里士多德认为，沉思的生活才是美好的生活，农民和工匠忙于生计效用，没有闲暇培养德性而落于鄙俗，唯有公民和统治者拥有闲暇，过得上沉思的生活。相比而论，闲暇比劳作更为可取，能带来享受、幸福和极度的快活，但如何享受闲暇则是一个难题，因为闲暇易使人产生骄纵，需要节制和公正等德性。亚里士多德认为，“闲暇是全部人生的唯一本原。”^[30]为此设计了一套培养公民胜任闲暇的教育科目，其不单单以德性或最主要以德性为目标，而且对性情和灵魂具有陶冶作用。

近代以来，夸美纽斯推行的泛智教育不再是为贵族阶级度过闲暇，而是为广大平民及所有人获得独立发展和有用知识的能力，使人成为有智慧的、掌握流利而使人愉快的语言、有工作能力和良好德行的人。这才是教育应当带来的“一生中的很大用处”。同夸美纽斯一样，卢梭也十分重视“有用”及“劳动”的价值并预示社会变革将使富人要变成穷人，贵族要变成平民，闲暇阶级与贱民截然分开的亚里士多德式的理想社会已经土崩瓦解，无一技之长而全靠他人之力来生活的人将会一无所有。卢梭进一步指出：“劳动是社会的人不可逃避的责任。”^[31]主张爱弥儿学习一门诚实而有用的职业，通过劳动成为一个性情温和、心思开朗、头脑聪明、临机应变、善于学习、耐心顽强充满勇气的新人，过上自由、健康、诚实和正直的新生活。

斯宾塞和杜威虽然在教育目标上的观点

有所分歧,但在朝向美好生活的教育路径上却存在一致性,即重视教育对于生活的效用、用处或价值。斯宾塞在“什么知识最有价值”上既包括读写算的知识和技能、同生产活动有直接关系的知识亦即科学知识,也包括同闲暇消遣及娱乐相关的审美文化,进而将有用劳动与闲暇同构于“完满生活”之中。不过,审美及闲暇教育与生活直接有关的那几种教育相比,“应该居于次要地位。”^[32]杜威提出一个将通过劳动自谋生计和有教养地享用闲暇的机会平等分配给社会成员的教育方案,认为现实教育中从基础教育到高等教育形成一种充满矛盾的混合物,即一方面是对有用劳动的让步,一方面又保留着原先全部属于为闲暇做准备的痕迹。杜威主张消除教育上的二元论,将自由教育与有效而愉快地参与生产性作业的能力培养协调起来。这不仅是消除现在经济领域缺陷的手段,更是人们通往美好生活的教育途径。

三、理论超越

综观历史上各种朝向美好生活的教育寻绎,虽然具体时代不同、社会基础差异、生活理想有别,但所揭示的教育与美好生活内在联系具有重要的历史意义和理论价值,其观点分野则是各自思想基础和方法论缺陷注定了的。马克思主义经典作家虽未明确提出“美好生活”范畴,但“马克思的一生正是他坚定不移地为人类实现‘美好生活’,探寻其现实路径的一生”^[33]。马克思和恩格斯从所创立的社会发展理论和人的全面发展理论出发,实现对历史上各种朝向美好生活的教育寻绎的理论超越。

(一) 观照“现实的人”美好生活需要的教育价值观

历史上朝向美好生活的教育价值寻绎在观照当下与预备未来之间的分歧与对立,将理想和应然绝对化,忘却构筑通往彼岸的桥

梁。马克思和恩格斯不是幻想回到自然人状态去享受当下生活快乐,抑或为资本主义条件下的完满生活做预备,认为人的解放及其美好生活不是思想活动的产物,而是一种历史活动。马克思和恩格斯立足“现实的人”对资本主义条件下儿童教育状况进行深刻揭露,指出资本主义童工制度把儿童当成家庭第二工资的赚取者,“大工业是以希律王式的大规模掠夺儿童来庆贺自己的诞生的”^[34]。为此,十分重视儿童权利维护、生活保障和教育的改善,但并不主张教育为儿童适应资本主义的生产生活做准备,而是将教育作为对资本主义社会制度的最必要的抵御之策。

同时,马克思和恩格斯将“现实的人”的生活需要同人类社会的历史进程联系在一起,确立了通向美好生活的教育价值生成的可能性与实现路径,“把有报酬的生产劳动、智育、体育和综合技术培训结合起来,就会把工人阶级提高到比贵族和资产阶级高得多的水平”^[35]。在马克思和恩格斯看来,通过生产劳动与教育的早期结合,以此唤起无产阶级的阶级自觉和实践自觉,提高社会生产力,消灭私有制,消除劳动异化,进入共产主义社会,充分而正确地发挥每个人的主体性、能动性,以一种全面的方式占有自己的全面本质,才能创造美好生活。正因为此,马克思和恩格斯认为,欧文(Owen, R.)的工厂制度萌发出了未来教育的幼芽,不仅是提高社会生产的一种方法,而且是造就全面发展的人的唯一方法。

(二) 实现个人自由而全面发展的教育目标观

马克思和恩格斯朝向美好生活的教育目标观,既不囿于精神生活抑或古希腊哲学家的哲学生活,也不是近代功利主义的完满生活,而是指向个人的自由全面发展。马克思从人的本质出发,认为“物质生活的生产方式制约着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程”^[36],将物质生活作为一切人类生存

的第一个前提,一切历史的基本条件。为此,马克思和恩格斯高度重视教育与生产生活的关系,指出:“为改变一般人的本性,使它获得一定劳动部门的技能和技巧,成为发达的和专门的劳动力,就要有一定的教育或训练。”^[37]从而创造无比丰富的物质生产和生活资料,为摆脱“物的依附性”、实现个人的自由全面发展奠定社会经济基础。这种由整个社会共同经营生产和由此而引起的生产的新发展,也需要完全不同的人,并将创造出这种人来,才能得到全面发展、能够通晓整个生产系统的人。^[38]恩格斯认为,这样一来,社会成员都能够全面发挥各方面的才能,将会消除一部分人对另一部分人的剥削和阶级对立,通过消除旧的分工,通过产业教育、变换工种、所有人共同享受大家创造出来的福利,通过城乡的融合,使社会全体成员的才能得到全面发展。^[39]

同时,马克思和恩格斯并不限于物质生活满足,而是彰显了人的需要的丰富性和层次性,特别是精神生活的价值,极力反对所处时代的德育课程对人的精神奴役。因为“这里的一切都是教人俯首帖耳地顺从占统治地位的政治和宗教,所以工人在这里听到的只是劝他们唯唯诺诺、任人摆布和听天由命的说教”^[40]。马克思和恩格斯基于现代大工业创造出无比丰富的物质生产和生活资料,为人摆脱对物的依附性和异化的生产生活,实现个人全面自由的发展,指出未来方向和前景,“是私有财产即人的自我异化的积极的扬弃,因而是通过人并且为了人而对人的本质的真正占有;因此,它是人向自身、向社会的(即人的)人的复归,这种复归是完全的、自觉的而且保存了以往发展的全部财富的”^[41]。在这种崭新社会,人的生产生活——劳动由谋生的手段变成为自由的生命表现,生活的一种乐趣、个人的自我享受,由此带来人的肉体生活和精神生活的彻底解放和自由,创造并享受真正的美好生活。

(三)面向所有儿童和成人终身学习的教育体系观

与西方一些思想家和教育家关注少数“公民”或“高等人”美好生活不同,马克思和恩格斯从“大多数人不幸福”的基点出发,并终身以最广大劳动者的解放和幸福生活为奋斗目标。一方面,马克思和恩格斯关心工人阶级及其子女教育以及其悲惨命运,揭露其受教育的残酷现实,并竭力为之争取受教育权;另一方面,指出“工人阶级中比较先进的那部分人则完全懂得,他们阶级的未来,因而也是人类的未来,完全取决于新一代工人的成长。”^[42]并预见在未来最先进国家中,应“对所有儿童实行公共的和免费的教育。”^[43]恩格斯明确指出,在促进共产主义实现的三个必然措施中,“第一个措施是由国家出资对一切儿童毫无例外地实行普通教育,这种教育对任何人都是一样,一直进行到能够作为社会的独立成员的年龄为止。”^[44]显然,这种对所有儿童实现公共的免费的教育,不仅超越了面向少数人美好生活的德性教育,也超越了嵌入在充满不平等的资本阶级社会中的普及教育。

此外,马克思在肯定欧文的工厂制度萌发的未来教育幼芽后,接着指出,“现代工业的技术基础是革命的,而所有以往的生产方式的技术基础本质上是保守的。现代工业通过机器、化学过程和其他方法,使工人的职能和劳动过程的社会结合不断地随着生产的技术基础发生变革……大工业的本性决定了劳动的变换、职能的更动和工人的全面流动性。”^[45]为此,人需要不断接受教育以实现多方面发展。这一论断为终身学习提供了理论基础。^[46]

(四)基于教育和生产劳动相结合的教育路径观

马克思将亚里士多德以来劳动与闲暇关系彻底颠倒了过来,认为全部社会生活在本质上是实践的。^[47]马克思指出,历史破天荒

第一次被置于它的真正基础上；一个很明显的而以前完全被人忽略的事实，即人们首先必须吃、喝、住、穿，就是说首先必须劳动，然后才能争取统治，从事政治、宗教和哲学等等，这一很明显的事实在历史上的应有之义此时终于获得了承认。^[48]同时，马克思将人的生活分为劳动时间和自由时间，“整个人类的发展，就其超出人的自然存在所直接需要的发展来说，无非是对这种自由时间的运用，并且整个人类发展的前提就是把这种自由时间作为必要的基础……可见，社会的自由时间的产生是靠非自由时间的产生，是靠工人超出维持他们本身的生存所需要的劳动时间而延长的劳动时间的产生。”^[49]马克思和恩格斯批判资本主义社会劳动和闲暇的异化及无产者从事最单调、最下贱、最令人厌恶的职业所带来双重奴役的生活境遇，得出未来共产主义社会劳动和闲暇异化必将被彻底扬弃的科学论断。即共产主义社会不仅是一种社会制度，也是人的自由而全面发展的生活和生命状态，劳动由奴役人的手段变成为解放人的手段，劳动创造的自由时间为人的全面发展“腾出了时间和创造了手段”，人在改变客观世界同时改变人自身，为个人的自由而全面发展提供实现条件。

基于劳动与闲暇关系重新认识，马克思和恩格斯十分重视教育在培养人的劳动能力及促进人的全面发展中的作用。然而，资本主义私有制下劳动异化和人的异化，不是教育同生产劳动相结合能够根本消除的，只有在废除私有制，共同占有生产资料基础上，“在劳动强度和劳动生产力已定的情况下，劳动在一切有劳动能力的社会成员之间分配得越平均，一个社会阶层把劳动的自然必然性从自身上解脱下来并转嫁给另一个社会阶层的可能性越小，社会工作日中用于物质生产的必要部分就越小，从而用于个人的自由活动，脑力活动和社会活动的时间部分就越大。”^[50]因此，马克思和恩格斯把人的全面发

展同生产力发展和经济基础变革联系在一起，即只有在共产主义社会，由社会全体成员组成的共同联合体共同而有计划地利用生产力；把生产发展到能够满足所有人的需要的规模；结束牺牲一些人的利益来满足另一些人的需要的状况；彻底消灭阶级和阶级对立；通过消除旧的分工，通过产业教育、变换工种、所有人共同享受大家创造出来的福利，通过城乡的融合，使社会全体成员的才能得到全面发展，这就是废除私有制的主要结果。^[51]

四、时代坐标

中华人民共和国成立以来，教育经由政治领域、经济领域进入以民生改善为重点的社会建设领域，日益成为人民生活的一部分。《教育规划纲要》开篇指出，教育“寄托着亿万家庭对美好生活的期盼。”党的十八大以来，“更好的教育”列为人民美好生活向往及党和政府的奋斗目标，教育作为培养年轻一代、创造美好生活的根本途径。《中国教育现代化2035》提出，满足人民美好生活需要、实现中华民族伟大复兴的中国梦，归根到底靠人才、靠教育。然而，现阶段教育与美好生活可谓期盼与制约并在、动力与压力交织，朝向美好生活的教育价值、目标、体系和路径同样处在一种寻绎状态。为此，需要从历史上各种朝向美好生活的教育寻绎及其辨析中获得启示，将马克思和恩格斯对其批判取得的理论成果运用于现阶段教育问题的现实观照，进而确立与新时代美好生活观相适应的教育价值、目标、体系和路径的时代坐标。

（一）朝向美好生活的教育价值导向

现阶段，我国已由生存型社会跨入发展型社会，人的全面发展成为现实需要，教育、就业、分配、社保、医疗、安定，成为老百姓最关心、最直接、最现实的民生关切，尤其期盼“更好的教育”。然而，什么是“好的教育”、“更好”的衡量尺度是什么？虽然党和国家的

教育规划和政策有了明确指向,但每一个追求美好生活的主体却认识不一,更多倾向于为孩子未来生活做“预备”,将取得好分数、好名次,考上好学校以及未来有好的职业、收入和生活,作为衡量标准和价值追求,而宁愿牺牲孩子的幸福童年、阳光少年、灿烂青春,偏离甚至丢弃儿童作为一个人的生活本身。这种由成人团体把儿童与未来“美好生活”捆绑在一起的与生存型社会相适应的功利化教育价值取向,在现实中依然盛行。

从“现实的人”出发,现阶段朝向美好生活的教育价值矛盾不可避免。新时代教育需要破除制约教育事业发展的体制机制障碍,实现矛盾纾解和转化,加快建设面向每个人的教育,使学习成为每个人的生活习惯和生活方式,为人的终身幸福和美好生活提供教育支持。具言之,基础教育应重在培养学生必备品格和关键能力,奠定儿童未来人生的精神基调,实现德智体美劳全面发展,成为美好生活的主人。其中,义务教育要“坚持全面发展,为学生终身发展奠基;坚持面向全体,办好每所学校、教好每名学生;坚持知行合一,让学生成为生活和学习的主人”^[52];普通高中要“坚决扭转片面应试教育倾向,切实提高育人水平,为学生适应社会生活、接受高等教育和未来职业发展打好基础”^[53]。同时,完善职业教育、高等教育、继续教育的融通发展机制,努力使教育选择更多样、成长道路更宽广,使学业提升通道、职业晋升通道、社会上升通道更加畅通,进而为每个人提供创造美好生活的精神动力和能力支撑。2015年联合国教科文组织在《反思教育——向“全球共同利益转变”?》指出,主流功利主义教育观念应接受关于人类福祉的其他解读方式,将人文主义作为改变教育观和幸福观的必要基础。^[54]同时,由于在教育与就业关系的变化,职业流动性在日益增强,教育不再是直接的知识和技能准备,而是注

重“可转移技能”、“二十一世纪技能”和“非认知技能”,建立开放和灵活的终身学习体系。这些理念和建议对确立新时代朝向美好生活的教育价值导向富有启示。

(二)朝向美好生活的教育目标定位

习近平总书记关于教育是创造美好生活的根本途径的论述,反映了教育与美好生活的规律性联系,彰显新时代教育的民生功能。不过,作为根本途径的教育所追求的目标,受到“美好生活”具体目标的决定性影响。新时代美好生活应当在全面建成小康社会的基础上,积极顺应人民对物质文化生活的更高要求,努力满足人民群众在民主、法治、公平、正义、安全、环境等方面日益增长的新要求。党的十九大报告提出,满足人民过上美好生活的新期待,必须提供丰富的精神食粮。但现阶段实现人民美好生活向往也面临着现实矛盾:一是美好生活既要大力发展生产力、创造更加丰富的物质财富,又要祛除物质主义、享乐主义的价值观和生活方式,实现对“物的依赖性”的扬弃和向“自由个性”的跃迁;二是关于美好生活的愿景与追求,与当下流行的物质化、功利化“美好生活”追求之间存在反差。这些矛盾反映在朝向美好生活的教育目标取向上,导致德智体美劳全面发展的教育方针与功利化教育目标的现实追求之间的不一致。

诚然,教育目标功利化源自教育评价导向和标准功利化,更深层次是人们对“美好生活”目标的功利化,根本上是“物的依赖性”在现阶段的外化。现实存在的“五唯”现象其实是社会资源分配的“唯”导向在教育领域的表征。为此,可以借鉴相关国际组织和国家“美好生活指数”、“幸福指数”、“生活质量指数”及“人类发展指数”,形成符合中国国情和中国人共同价值体认的美好生活指数,将其作为对地方政府、企事业单位和社会群体的美好生活水平指标并进行绩效评价,以此对扭转现实存在的功利化美好生活观起到导向和

调控作用,为扭转教育功利化、拨正朝向美好生活的教育目标创造条件。同时,从根本上解决教育评价“指挥棒”问题,努力构建德智体美劳全面培养的教育体系,使青少年在获得科学知识和提高专业能力,为充分而高质量就业和提高物质生活水平奠定基础的同时,坚定理想信念,厚植爱国情怀,加强品德修养,增长知识见识,增强奋斗精神,提高综合素质,为美好生活奠定道德和价值根基。这也是西方思想家和教育家一贯注重美好生活的德性追求和加强道德教育给予我们的现实启示。

(三)朝向美好生活的教育体系建构

中华人民共和国成立以来,教育一直面向和服务人民大众,并建立起世界最大规模的现代教育体系。进入新时代,党和国家坚持以人民为中心发展教育,大力发展公平而有质量的教育,把“更好的教育”纳入美好生活范畴。但现阶段不平衡不充分的发展既导致教育作为不同群体和个体美好生活目标实现的不平衡不充分,也导致其实现美好生活目标的条件和能力的不平衡不充分。两者进一步因果互构,使教育在通向美好生活的路上充满阻塞。青少年学生从小学甚至幼儿园开始,就一直被一根巨大的体制链条,拉进了一条以知识、分数、考试、升学铺垫和编组成的应试竞争。

诚然,在我国从生存型社会向发展性社会的转型过程中,与之因应的教育体系并没有实现根本性突破,面向大众的普及教育体系与择优分层的人才培养体系之间存在竞争选拔的层层“关口”,成为通过教育实现美好生活的阻碍。1996年,国际21世纪教育委员会在《教育——财富蕴藏其中》指出,那种将一生划分为几个时期的做法不再符合现代生活实际及未来的要求,谁也不能再希望在自己的青年时期就形成足够其一生享用的原始知识库,而应建立从童年到生命终止的连续性的“终身教育”^[55]。《中国教育现代化

2035》提出,努力提供公平、优质、包容的教育,使教育选择更多样、成长道路更宽广,努力为每个人在人生不同时期提高丰富多样的学习机会、开放优质的学习资源、灵活便捷的学习方式、绿色友好的学习环境,让教育发展成果更多更公平惠及全体人民,让人人都有人生出彩的机会。为此,应打破多年来由“应试教育”向素质教育的“转轨”思路,通过教育评价制度、考试招生制度、普职分流制度改革,形成构建德智体美劳全面发展的教育体系和更高水平的人才培养体系在不同阶段和类型教育间的衔接和融通机制,形成服务全民终身学习的面向每个人、适合每个人、更加开放灵活的现代教育体系,与人民群众通过教育实现美好生活的需要相契合。

(四)朝向美好生活的教育路径选择

教育与生产劳动相结合在实践中难以真正落实,劳动教育被淡化、弱化,根源在于社会上依然存在不劳而获、贪图享乐、崇尚暴富的思想观念,有的家长、教师把教育和升学当成孩子脱离劳动、享受“美好生活”的跳板。改革开放之初,邓小平提出教育与生产劳动相结合的思路,指出:“我们制订教育规划应该与国家的劳动计划结合起来,切实考虑劳动就业发展的需要。”^[56]教育与生产劳动相结合从与国民经济发展(宏观)的结合具体化到与学生劳动就业的结合,使学生通过劳动就业在贡献社会的同时创造更好的生活。为此,朝向美好生活的教育路径,应在马克思主义教育与生产劳动相结合理论上,教育引导将学习成才与生产劳动的全面性、主动性、动态性结合,通过自己辛勤劳动、诚实劳动、创造性劳动创造美好生活。全面性结合是指结合国家建设和发展需要积极投身劳动,包括物质生产劳动和精神生产劳动。主动性结合是要认识劳动对于人类社会对于美好生活的本源性价值,通过劳动实现自我解放和劳动价值的自我回归。动态性结合是要在人生及职业发展不同阶段,努力学习科

学文化知识,提高创新创业能力,主动适应产业升级和技术升级,全面发展和表现自己全部的即体力的和脑力劳动能力,实现人的自由而全面发展。

当然,教育同生产劳动相结合并非无视或排斥闲暇的价值。恰恰相反,我国经济社会巨大发展和科学技术的巨大进步,改善了劳动环境和劳动形态,创造出马克思预言的日益充裕的自由时间,闲暇生活日益丰富,文化审美等精神生活需要日益高涨。正因为此,应当在德育、智育、体育基础上大力加强美育和劳动教育,以美育人、以文化人,提高学生审美和人文素养;同时,彰显劳动在树德、增智、强体、育美等方面的综合育人价值,使青少年学生深刻理解劳动是人的本质所在,并在此结合中不断占有自己的全面的本质,实现人的自由而全面发展。

总之,朝向美好生活的教育发展的时代方位,是实现对生存型社会的生活理想及与之因应的教育价值、目标、体系和路径寻绎的现实超越。这种超越并不是脱离历史和现实,而是立足人民日益增长的美好生活需要与不平衡不充分的发展之间矛盾所标定的新的历史方位,围绕美好生活及“更好的教育”,不断摆脱“物的依赖性”,明晰教育价值、目标、体系和路径坚持什么、改变什么和创造什么,探索形成新时代朝向美好生活的教育理想及其实现的中国之路。

参考文献:

[1] 项久雨. 新时代美好生活的样态变革及价值引领[J]. 中国社会科学, 2019, (11).
[2] Sturuss, L. A. *Ntuar I Right and History* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1965. 127.
[3] 约翰·怀特. 再论教育目的[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997. 158.
[4] 克里夫·贝克. 学会过美好生活——人的价值世界[M]. 北京: 中央编译出版社, 1997. 5.
[5] 余剑, 等. “美好生活”的国际实践、绩效比较及对中国的启示[J]. 金融发展评论, 2019, (5).
[6] 韩晗. 略述“美好生活”印第安理念在拉美的制度实践与

挑战——以玻利维亚、厄瓜多尔为例[J]. 中央民族大学学报(哲学社会科学版), 2019, (1).

[7] 金生钰. 教育哲学怎样关涉美好生活?[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2002, (2).

[8] 金生钰. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004. 261.

[9] 冯建军. 新时代美好教育生活及其创造之路[J]. 中国教育学报, 2018, (12); 刘铁芳. 游戏到审美: 教育引领与儿童美好生活建构[J]. 教育研究, 2018, (11); 刘旭东. 儿童美好生活与教育空间的重构[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2019, (2); 傅松涛, 刘树船. 教育生活简论[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 2004, (5).

[10] 杨进. 论美好生活与学校教育[D]. 长春: 东北师范大学, 2009. 14—125.

[11][21][30] 亚里士多德全集(第9卷)[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1990. 271, 275, 273.

[12] 夸美纽斯. 走出经院哲学的迷宫[A]. 阿·阿·阿克勒斯诺夫斯基. 夸美纽斯的生平和教育学说[C]. 北京: 人民教育出版社, 1957. 186.

[13][23][27] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1957. 49, 11—12, 27.

[14][24][25][32] 斯宾塞教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 11, 11, 33—34, 34.

[15][31] 卢梭. 爱弥儿(上卷)[M]. 北京: 商务印书馆, 1978. 90, 389.

[16] 杜威全集·晚期著作(第5卷)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015. 227.

[17][29] 约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 6, 373.

[18][28] 罗素论教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 38, 8.

[19] 柏拉图全集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2002. 27.

[20] 张法琨. 古希腊教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 46.

[22][26] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 97, 271.

[33] 张懿. 马克思生命观视域中理解“美好生活”的三个维度[J]. 思想教育研究, 2018, (1).

[34][45] 马克思恩格斯文集(第5卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2009. 868, 560.

[35][42] 马克思恩格斯全集(21卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2003. 271, 270.

[36][37][44] 马克思恩格斯选集(第2卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012. 2, 166, 614.

[38][51] 马克思恩格斯文集(第1卷). 北京: 人民出版社, 2009. 688—689, 689.

[39][43][47] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012. 308—309, 442, 135.

[40] 马克思恩格斯全集(第16卷)[M]. 北京: 人民出版社,

1965. 473.

[41][50] 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 人民出版社, 1979. 120, 543.

[46] 顾明远. 马克思论个人的全面发展——纪念《资本论》发表150周年[J]. 教育研究, 2017, (8).

[48] 马克思恩格斯选集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012. 723.

[49] 马克思恩格斯全集(第32卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1998. 215.

[52] 中共中央 国务院. 关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. <http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/>

08/content_5407361.htm

[53] 国务院办公厅. 关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-06/19/content_5401568.htm.

[54] 联合国教育、科学及文化组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?[M]. 北京: 教育科学出版社, 2015. 33.

[55] 国际21世纪教育委员会. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.

[56] 邓小平文选(第二卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1993. 108.

A Pursuit of Education Toward a Beautiful Life

Ruan Chengwu

Abstract: Historically, the "beautiful life" described by thinkers and educators, intrinsically connected with education, constituted a history of exploring education towards a beautiful life. Marx and Engels established the theory of social development and the theory of individuals' comprehensive development, based on which, they achieved theoretical transcendence in their explorations into education towards a beautiful life, and provided theoretical and ideological bases for the construction of the relationship between education and a better life. At present, education towards a beautiful life is faced with expectations and restrictions, as well as motivation and pressure. We need to gain enlightenment from the explorations into education towards a beautiful life, and Sinicize and actualize the theoretical achievements of Marx and Engels. To seek the development of education towards a beautiful life, we need to focus on the new-era orientation for education, established on the basis of the contradictions between the people's growing demands for a better life and the unbalanced and insufficient development. Concentrating on a better life and "better education," we should get rid of the "dependence on materials," and clarify the value, objectives, system and pathways of education so as to explore China's path to the educational ideal towards a better life in the new era.

Key words: a beautiful life; educational value; educational goal; educational system; educational pathway

Author: Ruan Chengwu, professor of the School of Educational Science, Anhui Normal University (Wuhu 241000)

[责任编辑:许建争]

师范类专业认证的线性思维及实践超越

◆辛治洋

摘 要:2018年,教育部启动了普通高等学校师范类专业认证工作。师范类专业认证具有鲜明的线性思维特征,包括射线形态的“主线”思维、线段形态的“双向细目”思维和环线形态的“底线”思维。线性思维一旦被专业认证参与者固化为线性思维方式,其势必遭遇转型升级的社会发展、综合的师范生素养和一体化办学实际的困境。高校和师范专业面向教师教育的历史使命和时代重任,应充分尊重专业认证的线性思维价值,但同时又应该避免陷入线性思维方式,坚守师范专业的价值立场和学科立场,用心用情地办好师范类专业。

关键词:教师教育;师范类专业认证;线性思维;线性思维方式

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2021.21.010

2017年10月,教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(以下简称《办法》),对中学教育、小学教育、学前教育、职业教育、特殊教育五类本专科专业全面开展三级认证工作。2018年1月,该项工作正式启动。截至2020年底,已对约4200个本科师范类专业进行三轮一级监测,对483个专业开展第二级、第三级认证。^[1]师范类专业认证不仅是师范类高校高度关注和热切参与的工作,也是这几年高等教育的研究热点之一。学者们高度肯定了师范类专业认证的意义,认为是历史必然^[2]和国际趋势,^[3]能够促使高校提高教师教育质量、^[4]优化教师教育结构,改善师范生学习体验,形成以学生为中心的教师教育体系,^[5]是中国教师教育领域的一项具有革命意义的举措。^[6]不仅如此,学者们还分别从认证机构、认证对象、标准体系和公众参与的角度提出了制度优化和实践改进的意见建议。^[7]值得我们反思的是,师范类专业认证从启动到现在不到4个年头,上述观点大都是基于对《办法》的演绎推导、工程教育专业认证的经验移植,师范类专业认证本身需要接受时间和实践的检验。^[8]笔者发现,在师范类专业认证实践中出现的各种矛盾和困难,有些能通过持续改进的方式加以解决,有些不能解决。究其原因,是因为认证的思维方式不能完全

解释和解决现实的专业建设问题。师范类专业认证需要认识到这些困难现象和思维问题,从而在更高层次上超越这些思维方式和现实困境,实现师范类专业人才培养质量的提升。

一、师范类专业认证的线性思维

教育部印发的《办法》指出,认证以“学生中心、产出导向、持续改进”为基本理念,普通高等学校师范类专业认证学术委员会“关于修订2021版《普通高等学校师范类专业认证申请书》和《普通高等学校师范类专业认证自评报告撰写指导书》的说明”(以下简称《说明》)^[9]也再次强调了“主线”和“底线”要求。在这些理念和要求的背后,师范类专业认证的思维特点约隐约现,笔者不揣冒昧将其概括为线性思维。所谓线性思维,指沿着一条或一条以上的线由此推彼的思维。线性思维的特点是撇开与对象无必然相关的事物,抓住对象各环节的必然联系程序性地向终点(问题获解)推进。^[10]师范类专业认证的线性思维不仅以突出认证工作重点的方式(即突出“主线”和“底线”)被反复强调,还存在于所有课程都必须完成的“双向细目”表格中。

认证的线性思维首先表现为认证的“主线”要求。“主线”指人才培养目标、学生毕业要求与每一门

辛治洋/安徽师范大学教育科学学院 教授 (芜湖 241000)

课程的课程目标的线性对应支撑关系。具体来说,首先要求专业依据毕业5-10年毕业生的就业单位和工作岗位来定位当前专业培养目标的人才定位和预期成就,其次要求专业根据培养目标来确定一整套使得师范毕业生可以有效完成教师岗位和职责的相关知识、技能和情感态度(即“一践行三学会”),再次要求专业根据毕业要求来确定课程体系以及体系中的每一门课程与环节的支撑作用,从而形成外部需求-培养目标-毕业要求-课程目标的线性对应关系。也有专业认证专家将毕业要求作为直线上的原点,将原点的左右表述为反向设计与正向施工的线性关系。所谓反向设计,即专业根据基础教育教师能力素质需求,确定合理的培养目标和人才培养规格(毕业要求)。所谓正向施工,即专业根据毕业要求进而设计、实施课程教学,并保证师资队伍、办学条件等支撑毕业要求的达成。^[1]

认证的线性思维其次表现为对课程大纲和课程考核的“双向”细目要求。双向细目在课程大纲中指毕业要求与课程目标等纵横两个线性向度,在课程考核中指课程内容与评价方式等纵横两个线性向度。以课程考核为例,纵向的课程内容依毕业要求-课程目标-知识点逐层次伞状展开,横向的评价方式以考核方式或题型进行细化,两者都要求赋予不同的权重,并使得权重在表格的纵向与横向相交中都能一致起来。在理论上,双向细目表既能纵线上支撑相应的专业毕业要求指标点,又能横线上准确表达课程学习后学生的知识获得和能力发展,且纵横线相交而成图表形式,直观且明确地呈现各项内容的量化指标,一直在各类考核、评估和认证中备受重视。

线性思维再次表现在认证的“底线”要求上。“底线”指学校和学院有相关达成度评价机制,确保专业认证的课程评价结果、毕业要求和培养目标评价结果须在持续改进中发挥作用,从而形成“评价-反馈-改进”的线段关系。简单地说,底线就是达标线,怎样才算达标了呢?那就是要有“评价-反馈-改进”的线性制度机制,要有在自评报告中呈现的“评价-反馈-改进”的过程性记录,要有在“有条件通过”结论的基础上每年提交“评价-反馈-改进”的整改报告。“底线”的线性关系有时间周期性和阶段性,有专家将其表述为“闭环”。只有将这些线段由

直变弯、头尾相连才能“闭环”,那就意味着这样的改进是持续的,是“没完没了”的。

总之,线性思维是师范类专业认证的主导思维。它时而是射线,“学生”是中心也就是原点,“产出导向”更明确地以毕业学生的就业和能力为原点,延展出培养目标、毕业要求和课程体系等;时而是线段,对于一门具体的课程而言,知识点是有限的,考试形式是有限的,从而能交叉产生封闭的双向细目表格;时而是环线,要求高校和专业周而复始地发现问题和解决问题,否则“中止认证有效期”。

二、线性思维固化为线性思维方式的现实困境

在师范类专业认证中采用线性思维能让大家直观地围绕人才培养的核心问题开展工作,具有非常积极的意义:一方面,线性思维要求专业举办者有非常清晰的负责任的办学思路;另一方面,线性思维为专业评建、专家考查提供了工作线索,避免偏离主线或碎片化地开展工作。然而,线性思维在实践中很容易固化为一种线性思维方式。所谓线性思维方式,即把各种问题化为只用一元一维直线思维予以处理的思维方式。线性思维方式的特点是把多元问题变为一元问题,把多元答题变成唯一一个答题。^[2]可见,线性思维方式能将隐藏的、潜在的、多变的、模糊的、开放的专业和专业建设理解为直观、静态、清晰、稳定和封闭的状况,这势必给师范类专业建设和认证工作带来困扰。

(一)线性的认证内容设计遭遇转型升级的社会发展的困境

专业认证的主线思维以毕业生的就业与能力状况为原点。然而,我们不得不正视的现实问题是,毕业生的就业与社会的就业市场关系很大,毕业生的就业能力与其生源状况非常相关。以某省属师范大学为例,40-30年前的毕业生大都能直接在高校工作,30-20年前的毕业生大都能直接在省级示范高中工作,20-10年前的毕业生如果不继续攻读研究生学位就很难在省级示范高中就业,而最近十年来的毕业生只有通过入编考试才能入职初中和一般普通高中。这种变化在不同的省份不同的专业有其具体情况,但就业高度的整体变化趋势有目共睹,10年一个阶段更是一目了然。然而,现行的专业认证的主线思维却是用毕业5-10年的毕业生状况来定

位现在的人才培养方案,一套方案施行下来至少需要4年后才有毕业生面向市场就业,用10年前的产出事实来预期10年后的学生就业状态,难免产生现实困扰。

除就业高度变化明显外,师范类毕业生最近20年来的就业还存在多元化趋势:一是考研率居高不下,尤其是物理、化学、生物、数学等理科专业考研率一般处于50%左右;二是随着社会转型和产业升级,已经产生了很多与教育相关的行业和产业,到学校工作已经不是唯一选择,师范生所学专业与就业职业的匹配度不断下降;三是慢就业和换岗位越来越普遍,大多大学生毕业三年内平均换两个工作单位,^[13]往往是本科毕业后的再深造直接决定了后续就业单位和岗位。在这种背景下,很多高校因时而变,从终身教育的视角审视人才培养目标和课程设置,强调本科教育的综合性和基础性,施行大类招生和通识教育,着力培养创新型复合型人才。

专业认证主张有计划按比例培养各类专门人才,这是专门化教育的思维方式。不管高校是否为之改变,中国经济社会高质量发展和产业转型升级直接决定了一所高校毕业生的就业类型和层次。因此,当一个专业用大多数而不是压倒性多数的产出数据来定位人才培养目标时,不得不面临目标唯一性与就业多样性、规格高标准与就业低期望、有目标的培养与有选择的就业等纠结,而这恰恰是线性思维方式所导致的。

(二)线性的知识分类方式遭遇综合的师范生素养的困境

专业认证的“双向”线性思维以专业知识的分割分类为基本前提。专业认证在两个层面将专业知识进行切割。第一个层面是将师范生素养切割成“一践行三学会”的毕业要求,并让每一门课程的课程目标形成对“一践行三学会”的八个子项的强支撑;第二个层面是在课程考核中将教学知识点以章节为单元进行切割,并让不同的评价方式根据权重形成对章节知识点的全覆盖。

切割的前提是能够清晰地陈述。然而,人类有两类知识,“在当代知识理论中,人们将这种不能清晰地反思和陈述的知识称为‘隐性知识’或‘缄默知识’,将那种能够明确反思和陈述的知识称为‘显性知识’。”^[14]“教师的缄默知识复杂多样,具有默会性、

个体性、非理性、情境性、文化性、偶然性与随意性等特征,无法用文字表述和大规模测验尤其是笔试测验到,自然也就无法进行切割分类。缄默知识的第二大特征是它是伴随着显性知识而生的。或者说,显性知识的学习过程也必须是反思、检验、批判其缄默的教育知识的过程,它应该在师生交往和课程学习中通过言传身教、耳濡目染、感同身受等体验、习得和改造,但却无法直观呈现。

总之,教师的缄默知识既无法单独测试到,也无法被分割检验出。教育部门显然已经注意到这一问题的严重,认为“评价标准和政策机制导向仍不够聚焦”,强调“加大过程考核成绩在课程总成绩中的比重”“健全能力与知识考核并重的多元化学业考核评价体系”。^[15]许多高校也已经注意到教学与考核中知识碎片化的危险,强调人才培养的综合性和对能力素养的考核,如某高校规定“完善学生学习过程监测、评估与反馈机制”“优化考试内容,综合分析应用能力试题分值比例要不低于总分值的40%”。然而,专业认证中的双向细目表以知识的可呈现、可分割为逻辑前提,当它遭遇考核的过程性、应用性和综合性要求时,就会使任课教师茫然不知所措,这就是线性思维方式与复杂性思维相遇的困扰。

(三)线性的封闭认证体系遭遇一体化办学实际的困境

线性的封闭认证体系以专业为单位计算认证指标,这与高校跨专业融合发展的办学事实与理念相冲突。如以专业为基本单位切割师资队伍,这既违背教师跨专业甚至跨院校授课的普遍事实,也与高教提倡的跨学科跨专业融合发展理念相违背。专业认证还以专业为单位计算生均教学日常运行支出和教育实践经费支出,要求两者“不低于学校平均水平”,而实际上高校是以二级院系而非以专业为单位进行预算拨款和财务审批,“不低于”的要求更是以牺牲学校其他不参加认证和非师范专业发展为代价,这种不具备道义上合法性的提法很难得到高校的贯彻执行。

线性的封闭认证体系将专业建设简化为专业的课程与教学建设(或者说简化为专业教师能开展的建设),无视整个学校办学状态对专业发展的影响。本科教学水平评估、审核评估等以高校为单位进行评估,与之不同的是,师范类专业认证是以高校的某

个师范专业为单位开展工作,持续改进只是“应用于教学改进”,能监控的也只能是这个专业本身的课程与教学改进。然而,一个师范专业的招生与就业状况、教师教育的支持和保障体系等与学校的社会声誉、办学定位和办学水平直接相关,这些不是一支专业教师队伍能持续改进得了的。

线性的封闭认证体系无法精准描述持续改进的要求,很容易变成形式化的修修补补,走进为了改进而改进的封闭环。所谓持续改进,是“有条件通过”的前提下的改进,那就意味着需要改进的不是方向性结构性问题,而是技术性程序性问题。但到底是发现了一堆问题一个个地持续解决?还是解决一个问题又发现了另外一个新问题?从专家进校反馈意见的角度看是前者;从“持续改进”本身的内涵说应该是后者。如果是前者,为什么不要求一次性解决而拖延着在整个有效期内解决;如果是后者,“没完没了”地产生问题会不会让认证专业舍本逐末为了改进而改进?显然,专业认证的“持续改进”如果僵化为一个封闭性的思维方式,在确保师资培养“合格线”和就业质量“生命线”的同时,也很容易让高校专业忙于自证,流于形式,走向平庸。

三、师范类专业建设的实践超越

揭示师范类专业认证的线性思维及其固化为思维方式的实践困境,并非全盘否定专业认证及其线性思维的积极价值,而是提醒专业建设和认证参与者要认识到思维固化为思维方式的危险。在某种意义上,师范类专业认证只是“专业质量外部保障机制”,^[10]“认证结果为政策制定、资源配置、经费投入、用人单位招聘、高考志愿填报等提供服务和决策参考”,^[11]是一种质量保证的策略倒逼。高等学校在专业质量建设方面负有主体责任,理应“追求卓越,将建设质量文化内化为全校师生的共同价值追求和自觉行为”。^[12]基于此,高校和师范专业应充分尊重和贯彻执行专业认证的线性思维价值,抓主线,保底线,但同时又应该避免陷入线性思维方式和教条主义,积极主动构建起“面向未来、适应需求、引领发展”的价值取向和实践逻辑。

(一)超越线性思维的原点,尊重教育自身的立场与价值

作为专业认证线性思维的原点,“学生中心”要

求遵循师范生成长成才规律,将学习者与学习置于教育的过程与方法的中心位置,“以师范生为中心配置教育资源、组织课程和实施教学”,这无疑是师范类高校和专业应该提倡的核心理念。但高校又不能简单地将学生中心理解为以学生的“预设为中心”,舍弃教师教育的专业性质;以学生的“喜好为中心”,舍弃了教师教育的社会价值;以学生的“就业为中心”,舍弃了教师教育的家国情怀。正如比斯塔所言,将教育开始于学习者是有风险的,因为“我们学不到原来想学的;我们所学习的是以前想都没想到的内容或者原来不可能想到会想学习的那些内容;我们将学习原来不想学习的内容”。^[13]学习者有着自己的生活体验和个人立场,自然有着“想学的”“想都没想到”“不可能想到”“不想学习”的种种可能,然而教育和教师教育有着自身的立场和价值,教育是引领未来的工作,教师“承担着传播知识、传播思想、传播真理的历史使命,肩负着塑造灵魂、塑造生命、塑造人的时代重任”,^[14]教师教育具有“中华民族伟大复兴基础工程的战略位置”。基于此,高校理应在尊重学习者权利和利益的同时,面向教师教育的历史使命和时代重任,始终把立德树人作为育人体系建设的核心,坚守师范专业的价值立场,遵循教育规律和教师成长发展规律,培养造就高尚师德和健全人格的时代新人。

(二)超越线性思维的环路,在持续改进中坚守办专业的定力

作为专业认证的闭环,“持续改进”强调“对师范类专业教学进行全方位、全过程评价,并将评价结果应用于教学改进”,“评价-反馈-改进”周而复始,由此形成封闭环路,如同“吾日三省吾身”,这无疑是推动师范类专业人才培养质量提升的应有的态度和路径之一。然而,“持续改进”的前提是“持续否定”,这会不会造成专业建设的不自信?换句话说,专业建设在“时时勤拂拭”的同时,是不是应该有自己的价值信仰和办学定力?这种信仰和坚守不仅来自于外界评价,更来自对学科发展和社会价值的自信。专业的背后是学科,“学科的社会定位决定学生的发展定位,学生的发展定位决定专业的办学定位,而不是相反。”^[15]高校在师范类专业持续改进的同时,不仅要避免陷入鸡零狗碎的形式化修补,避免过于迁就就业市场对专业定位的干扰和影响,更要精准定位

于专业的学科性质,坚守学科立场和社会价值,脚踏实地地办专业。尤其是在课程体系和课程内容的安排上,一方面我们当然需要听取学生和毕业生意见,用有意思的形式传递有意义的内容;但同时师范专业本身就意味着严谨的学科知识、枯燥的技能训练、艰难的实践磨炼,这些都是各师范类专业应有的认识和坚守。

(三)超越线性思维的直观,用心用情办好师范类专业

直观是线性思维的突出特点,师范类专业认证工作需要这种直观:培养目标需要直观地反映毕业生状况,否则没有事实根据的目标设计就是“画饼”;毕业要求需要直观地反映培养目标的人才规格,课程体系需要直观地支撑毕业要求,否则再精准的目标也无法具体化操作;考试内容和形式要直观地反映课程目标与知识体系,否则无法准确获知课程目标是否达成;等等。然而,线性思维的直观是被观思维和被动思维的直观。如果说稍微有些主动,那也是主动呈现能呈现的、主动呈现能吸引观看者眼球的。这种主动说到底还是一种被动。而真正地办专业和参与师范类专业认证恰恰需要超越这种线性直

观,认真思考和用实践来回答专业生存和发展中的突出问题,如同一办学层次的同一学科的师范类专业,毕业要求与课程体系等该不该有类的特征?当师范生是因为高校和背景学科选读师范专业,我们坚守师范类专业的师范性质是不是一种资源浪费?当学生发展的增值性评价遭遇班级综合测评排名时,当学生课程成绩与学生评教分缺乏正向对应时,当双向细目无法切割综合能力考察时,我们该如何做出审慎的行动?参加师范类专业认证类似于“做题”,按规定格式和评分标准或标准答案来回答问题;而兴办师范类专业类似于“出题”,出题者必须用心用情地思考题目的信度和效度。如果办专业有“出题”者的思维,那么在面对专业认证专家时,就不是简单直观地汇报和呈现,而是把专业认证当成难得的研讨机会,与行业专家一起来探讨师范类专业的价值坚守与超越。

本文系2020年度安徽省高等学校重大教学改革项目“校院两级管理体制下学院教学管理制度创新研究”(2020jyxm0674)的部分成果。

(编辑 穆树航)

参考文献

- [1]林洁.全国普通高等学校师范类专业认证工作总结会举行[EB/OL].<https://xw.qq.com/cmsid/20210409A0EQQ000>, 2021-04-09/2021-08-01.
- [2]刘莉莉,陆超.高校师范类专业认证的历史必然与制度优化[J].教师教育研究,2019,31(05):40-45.
- [3]王定华.我国高校师范类专业认证的缘起与方略[J].中国高等教育,2019,(18):20-22.
- [4]李森,刘梅珍,崔友兴.专业认证背景下高校师范类专业建设理路[J].重庆高教研究,2019,7(06):12-24.
- [5]胡万山.师范类专业认证背景下教师教育改革的意义与路径[J].黑龙江高教研究,2018,36(07):25-28.
- [6]周晓静,何菁菁.我国师范类专业认证:从理念到实践[J].江苏高教,2020,(02):72-77.
- [7]刘莉莉,陆超.高校师范类专业认证的历史必然与制度优化[J].教师教育研究,2019,31(05):40-45;周晓静,何菁菁.我国师范类专业认证:从理念到实践[J].江苏高教,2020,(02):72-77;王松丽,李琼.师范类专业认证的循证评估:基于学习结果的视角[J].教师教育研究,2020,32(06):8-13.
- [8]张松祥.我国师范专业认证需要关注的若干问题及其对策研究[J].教育发展研究,2017,37(Z2):38-44.
- [9]关于印发《普通高等学校师范类专业认证申请书(2021版)》和《普通高等学校师范类专业认证自评报告撰写指导书(2021版)》的通知[教高评中心函〔2021〕8号][EB/OL].<http://www.heec.edu.cn/pgcenter/zyrz/wjxz/625577/index.html>, 2021-03-11/2021-08-01.
- [10][12]田运.思维辞典[M].杭州:浙江教育出版社,1996:377.
- [11]宋冬生.把准毕业要求内涵 统领认证主线与底线[EB/OL].<https://jwe.btc.cn/info/1203/3180.htm>, 2019-10-18/2021-08-01.
- [13]常红.大学毕业生半年内离职频繁 三年内平均换2单位[EB/OL].<http://news.sohu.com/20100602/n272518546.shtml>, 2010-06-02/2021-08-01.
- [14]石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001:222.
- [15]教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[教高(2018)2号][EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html, 2018-10-08/2021-08-01.
- [16]《普通高等学校师范类专业认证状态保持监控办法(试行)》解读[EB/OL].<http://www.heec.edu.cn/pgcenter/zyrz/tzgg21/624693/index.html>,

2021-01-07/2021-08-01.

[17]教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html, 2017-11-06/2021-08-01.

[18]教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见[教高(2018)2号][EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html, 2018-10-08/2021-08-01.

[19][荷]格特·比斯塔. 超越人本主义教育:与他者共存[M]. 杨超,冯娜译.北京:北京师范大学出版社,2020:27.

[20]中共中央 国务院 关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm, 2018-01-31/2021-08-01.

[21]辛治洋,朱家存.国家级特色专业建设的价值超越——基于安徽师范大学教育学专业的改造实践[J].中国高教研究,2011,(08):43-45.

Linear Thinking for Normal Majors Certification and Practical Transcendence

Xin ZhiYang

(School of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000)

Abstract: In 2018, the Ministry of Education initiated the normal majors certification of colleges and universities. Normal majors certification has distinctive linear thinking characteristics, including the "main line" thinking in the form of rays, the "two-way detailed" thinking in the form of line segments, and the "bottom line" thinking in the form of loops. Once linear thinking is solidified by professional certification participants into a linear thinking mode, it is bound to encounter a series of difficulties including transformation and upgrading of social development, comprehensive qualities of normal students, and integrated school-running practices. Universities and normal majors bear the historical mission and important tasks of the time. They should fully respect the linear thinking value of professional certification, meanwhile they should avoid falling into the linear thinking mode, stick to the value standpoint and disciplinary standpoint of the normal majors, and spend every effort in developing the normal majors.

Keywords: teacher education, normal majors certification, linear thinking, linear thinking mode

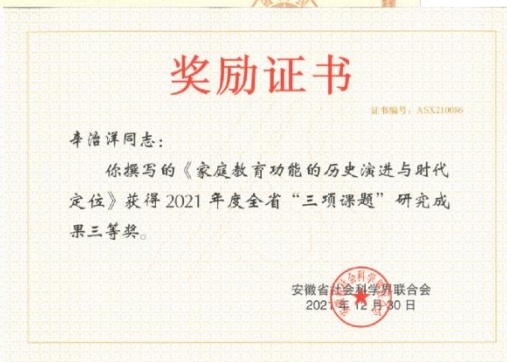
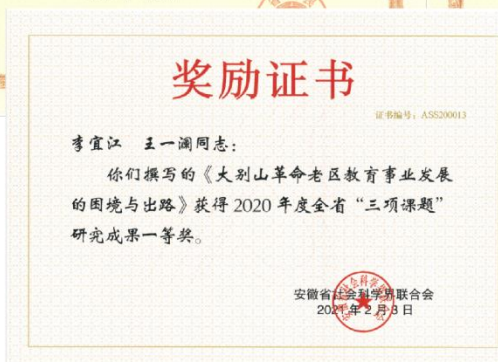
二、反映成果质量和水平的奖励

奖项	成果名称	奖励等次	成果人
安徽省社会科学奖 (2013-2016年度)	均衡发展义务教育的理论内涵及实践意涵	二等奖	李宜江、朱家存
安徽省社会科学奖 (2013-2016年度)	青少年道德学习	二等奖	桑青松
第五届全国教育科学研究优秀成果奖	我国义务教育均衡发展政策的演进逻辑与未来走向	二等奖	阮成武
安徽省社会科学奖 (2019—2020年度)	新中国 70 年培养新人的教育进路	一等奖	阮成武
安徽省“三项课题：研究成果奖 (2020年度)	大别山革命老区教育事业发展的困境与出路	一等奖	李宜江、王一澜
安徽省“三项课题：研究成果奖 (2021年度)	家庭教育功能的历史演进与时代定位	三等奖	辛治洋

2019—2020 年度安徽省社会科学奖拟获奖成果名单

一等奖(29项)					三等奖(182项)				
序号	成果名称	门类	成果人	工作单位	序号	成果名称	门类	成果人	工作单位
1	安徽大学藏版竹简(一)	著作	高雷雷 徐金海 杨士杰等	安徽大学	29	中国非物质文化遗产标准体系研究	著作	魏 彪	安徽大学
2	安徽文脉总目	著作	李耀清 魏 彪 魏 彪	淮北师范大学	30	大学东渐二度东南南	著作	魏 彪 陈 刚 魏 彪	合肥工业大学
3	自然教育管理体系研究	著作	宋马林等	安徽财经大学	31	绿色增长的城市	著作	葛 敏 马 岩	合肥工业大学 安徽理工大学
4	建立公开规范的住房公积金制度研究	著作	王东柱等	安徽工业大学	32	当代中国重大公共卫生事件研究	著作	董 毅 董 毅	安徽财经大学
5	中国环境标志的发展研究报告 2020: 绿色生态与绿色经济	著作	魏 彪 宋马林	安徽财经大学	33	徽州百问	著作	魏 彪 魏 彪 魏 彪	黄山书社 黄山书社 黄山书社
6	清末民初社会主义在中国的传播	著作	王兆敏	安徽中医药大学	34	财政体制改革促进了地方政府税收努力吗	论文	储德福等	安徽财经大学
7	——夏商周遗址考古实践与研究	著作	陈正良 王 斌 王 斌	安徽大学 淮北市博物馆 淮北市博物馆	35	陶器与中国现代文学革命论的发布	论文	徐 冲	合肥学院
8	朱光潜讲读长编	著作	周小平	安徽师范大学	36	科学的是事：明代南京地区(秦淮)台址遗址研究	论文	丁 颖 钱 颖	安徽师范大学 合肥工业大学
9	迟文澜(文心雕龙)研究	著作	李 平	安徽师范大学	37	无牙突颌畸形矫正器在正畸治疗中应用价值的探讨	论文	杨 帆 钱 颖	安徽师范大学 安徽理工大学
10	现代汉语式微的成因与认知研究	著作	李铁军	黄山学院	38	“福山”与“历史终结”的历史观辨析	论文	魏 彪	安徽师范大学
11	教育国际化的理论、政策与策略	著作	程宏政等	合肥工业大学	39	徽州“历史终结”的“历史观”辨析	论文	魏 彪	安徽师范大学
12	网络语言发展的语言学研究——基于网络文本信息的语料分析	著作	程宏政等	安徽工业大学	40	徽州“历史终结”的“历史观”辨析	论文	魏 彪	安徽师范大学
13	智慧物流供应链理论与实证	著作	魏 彪 魏 彪	安徽大学	41	创新驱动与战略性新兴产业的关联	论文	魏 彪 魏 彪	安徽大学 安徽大学
14	中国特设社会主义思想的发展与理论	论文	吴家华	安徽大学	42	“一带一路”倡议与“双循环”新发展格局	论文	魏 彪 魏 彪	合肥工业大学 安徽大学
15	精英企业家精神与企业家精神	论文	李 静等	安徽大学	43	城市圈层化与区域发展	论文	余应祥等	安徽师范大学
16	精英企业家精神与企业家精神	论文	李 静等	安徽大学	44	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪 魏 彪	安徽师范大学 安徽师范大学
17	民营企业家的认同与风险防范	论文	魏 彪等	安徽大学	45	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪 魏 彪	安徽师范大学 安徽师范大学
18	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪等	安徽大学	46	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪 魏 彪	安徽师范大学 安徽师范大学
19	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪等	安徽大学	47	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪 魏 彪	安徽师范大学 安徽师范大学
20	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪等	安徽大学	48	数字经济赋能乡村振兴与共同富裕	论文	魏 彪 魏 彪	安徽师范大学 安徽师范大学





三、反映成果质量和水平的报道

《中国教育报》头版报道小学教育专业定向培养乡村教师事例

2020年11月23日,《中国教育报》头版以“把根深深扎进乡土里——安徽实施定向培养乡村教师计划纪实”为题报道了安徽省定向培养乡村教师工作情况,文中以安徽师范大学作为案例介绍了乡村教师培养成果。



四、反映成果质量和水平的研究报告

序号	采纳时间	项目名称	采纳单位	项目负责人
1	2011.05.17	《安徽省义务教育均衡发展监测指导意见》	安徽省教育厅	朱家存
2	2012.12.20	《城乡统一的中小学教职工编制标准》	教育部教师工作司	朱家存、阮成武、李宜江、周兴国、辛治洋
3	2014.12.04	《中共安徽省委关于进一步加强少年儿童和少先队工作的意见》	共青团安徽省委	辛治洋、阮成武
4	2014.12.28	《关于开展教师教育创新实验区建设的政策建议》	安徽省教育厅高等教育处	阮成武
5	2016.09.10	《中共安徽省委办公厅、安徽省人民政府关于进一步深化预防青少年违法犯罪工作的实施意见(代拟稿)》	共青团安徽省委	辛治洋、李宜江

6	2017.10.30	《芜湖市教育事业“十三五”发展规划纲要》	芜湖市教育局	葛明贵、徐赟、周兴国、李宜江
7	2017.10.31	《安徽省人民政府关于鼓励社会力量兴办教育促进民办教育健康发展的实施意见（代拟稿讨论稿）》	安徽省教育厅民办教育处	桑青松、李宜江、王芳、周元宽、徐赟
8	2018.10.25	《阜阳幼儿师范高等专科学校发展规划（2018-2022）》	阜阳幼儿师范高等专科学校	阮成武、周兴国、张更立、聂竹明、徐赟、李卯、王路曦
9	2018.10.25	《幼儿园办园分类评估指标和实施细则研究》	芜湖市弋江区教育局	桑青松、阮成武、张更立等
10	2019.1.10	《安徽省普惠性幼儿园发展现状分析及财政政策研究》	安徽省财政厅教科文处	朱家存、周兴国、李宜江、张更立、吴玲、王路曦
11	2019.07.10	《推动长三角教育事业合作发展调研报告》	安徽省教育厅	李宜江
12	2019.11.18	《安徽省教育现代化2035》	安徽省教育厅	李宜江
13	2020.04.28	《安徽省教育现代化2035》和《加快推进芜湖教育现代化实施方案（2018-2022）》	芜湖市教育局	李宜江、吴文涛、徐赟等
14	2020.07.21	《学前教育法（草案）》（征求意见稿）	安徽省教育厅	徐赟、朱立新、王路曦等
15	2020.10.14	《安徽省规范民办义务教育发展调研报告》	安徽省教育厅民办教育处	徐赟、薛卫洋
16	2021.04.26	《安徽省大中小学教材建设规划（2020-2022）》等	中共安徽省委教育工作委员会	阮成武
17	2021.07.06	《安徽省留守儿童家庭教育状况及立法建议》	安徽省妇女联合会	方双虎、桑青松、李宜江、王道阳、余俊、郑筱妍、王礼军
18	2021.07.06	《安徽省家庭教育问题及立法建议》	安徽省妇女联合会	方双虎、桑青松、李宜江、王道阳、余俊、孙德玉、王礼军
19	2021.10.29	《着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系》	中共安徽省委宣传部	阮成武
20	2021.12.31	《构建高质量的芜湖家庭教育指导服务体系的建议》	芜湖市妇女联合会	辛治洋、陈娜、陈元龙、魏晓敏
21	2022.03.02	《关于建设高质量教育体系需要健全义务教育学校家庭社会协同育人机制的建议》	教育部社会科学司	陈元龙
22	2022.03.02	《关于构建地方高质量家庭教育指导服务体系的研究报告》	教育部社会科学司	辛治洋
23	2022.03.11	《长三角教育一体化高质量发展路径及长效机制研究》	安徽省教育厅	李宜江、滕曼曼、江珊、吴颖、夏焰、路宝利
24	2022.04.20	《关于建设教育强国应以构建优质均衡的基本公共教育服务体系为基础路径的建议》	教育部社会科学司	阮成武
25	2022.06.08	《高校服务安徽“三地一区”建设专家建议稿》	安徽省教育厅高等教育处	李宜江、陈晨、吴颖、闵轶
26	2022.08.04	《“双减”政策实施成效、问题及对策建议》	中共安徽省委宣传部	李宜江
27	2022.08.04	《关于2022年高考社会密集关注点及其应对措施》	中共安徽省委宣传部	徐赟

