

理论探微

失去自我的“好学生”

优绩本位困境中的学生主体性危机与改善路径

□ 江淑玲 温丽蔚

13万多名成员,大多曾是备受赞誉的“学霸”,却在匿名空间里袒露出普遍的内心挣扎……2023年初,“好学生心态受害者”豆瓣小组的走红,让一个长期被遮蔽的问题浮出水面——所谓的“好学生”为何成了教育评价体系的“受害者”?

笔者对21位具有长期优等生经历的受访者进行研究后发现,优绩本位取向的学生把外部评价体系当成了自身唯一的坐标,在追求优绩的过程中逐渐失去了对生命的掌控感。他们不是不想停下来,而是不敢停下来——因为一旦外界的认可消失,他们就不知道自己是该往哪里去。

这一困境并非个体偶然遭遇,而是教育评价指挥棒在学生身上留下的深刻痕迹。《深化新时代教育评价改革总体方案》《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》以及教育部《进一步加强中小学生心理健康工作十条措施》,均从政策层面对“唯分数”“唯升学”提出了明确的改革要求。然而,政策导向与教育现实之间仍有差距,问题的关键已经在于“为什么要改”转向了“如何才能真正改”。

被“优绩”绑架的“好学生”

优绩本位取向的“好学生”是努力到极致的人,但这种努力不是源于对知识或成长的内在热情,而是被外部分数和目标驱赶着奔跑,其表现主要有三个方面。

一是学习的内卷化与身体的耗竭。对他们来说,学习是一场必须取胜的策略游戏,成绩的微小波动都可能引发强烈的自我怀疑。他们发展出高度自律的模式:精准预习差距,刻意训练心理素质,扛着病痛学习,把每一分钟都投入应试,长期的疲惫还会延续到大学甚至职场。

二是关系的客体化与自我价值的依附。他们高度依赖外部评价来衡量自己,渴望权威认可的同时又恐惧评价,在与他人的比较中用排名、分数等确认位置。然而当权威暂时缺席时,他们就会陷入迷茫。

三是成长的空心化与自我的遮蔽。长期追求优绩的背后是探索自我的时空被极大压缩,他们擅长走直线,可当没有人告诉他们该往哪走时反而不会走了。进入大学或职场后,一部分人选择躺平,却陷入更

深的焦虑;另一部分人虽然能迅速适应新规则,用成就填补空虚,却以更深的自我遮蔽为代价——“功成名就”可以让我获得价值感,但我找不到人生的幸福”。

“好学生”的“自我”是如何被遮蔽的

笔者发现,在同样的制度环境下,有些学生能够保留自我的主导权,另一些却被优绩彻底裹挟。这种差别背后有三重层层嵌套的机制发生作用。

第一,家庭伦理的道德化认知。许多优绩本位者的父母教育投入高且高度控制,子女感受到父母的付出后容易形成“学习的道德化思维”,取得好成绩是回报父母养育之恩的道德义务;考不好不仅是学业失败,更是道德失败。学习不再是自主选择,而变成了“不得不学”的偿还。

第二,经济理性的代际交换。不少优绩本位者将亲子关系解读为“投资—回报”关系,甚至把自己视为父母的“投资品”。经济未独立的处境迫使他们表面顺从,实际上却在自我意志与父母期待之间承受强烈撕扯。

第三,学校场域的“唯分数”建构。成绩好的学生在学校往往能够持续获得隐性资源倾斜,如教师的温声细语、公开表彰,甚至违规后免于惩罚。这些差异化待遇让“好学生”内化了这样一套观念:成绩等于价值和地位。

两千多年前的孔子早已洞察这种心态的困境。《论语·宪问》中说:“古之学者为己,今之学者为人。”优绩本位者陷入了孔子所批判的“为人之学”——把学习变成了赢得外部评价的工具。当代德国哲学家韩炳哲将这种状态称为“自我剥削”——看似自由,实则是自己奴役自己。

三重机制叠加,学生深度内化了外部规则,却失去了与自己真实需求对话的能力,自我价值完全绑定在外部评价体系上。当这个体系暂时缺席时,“空心化”就不可避免了。

让“自我”浮现:学生主体性的苏醒

并非所有“好学生”都走向了优绩本位。笔者也发现了能够在学业

与自我之间找到平衡的“自我本位者”。他们的存在表明:人的主体性的浮现不是外力授予的结果,而是与世界真实相遇中自发生成的过程。

这一问题曾得到多位思想家的关注。康德首先为“自我”确立了哲学原点,他提出启蒙就是“人类摆脱自我招致的未成熟状态”,呼吁人们“敢于运用自己的理性”。赫尔巴特则将这一思考引入到教育实践中,主张教育的最高目的就是培养“内心自由”,即个体基于自身理性判断行动,而非盲从外部规则。到了杜威,这条理论路线真正进入课堂。他提出“教育即经验的不断重组与改造”,人是在与世界的真实互动中,通过亲身“做”和“行动”不断成为自己。当代教育哲学家比斯塔进一步提出“主体的浮现”:主体性不是外部力量被动塑造的结果,而是个体在与世界的真实相遇中自发生成的过程——它需要“弱”的教育,需要不确定性和风险,让主体有机会自己作出判断和选择。

四位思想家共同指向同一个命题:教育的核心是让人成为自己的主人。

学生自我本位的浮现需要两个条件。第一是“松动”的空间,即多元的、异质的、允许不同可能性存在的环境。第二是转向的勇气。那些最终走向自我本位的人,往往在某个时刻不再“随大流”,开始倾听自己内在的声音。有人尝试那些“没用”的事情,在“无用”中感受生命力;有人辞掉体面工作,追寻从小埋藏的梦想。这些尝试本身充满不确定性,但正是这些主动选择的挫折让他们学会了如何面对失败。事实上,优秀的专业人才不是靠“指尖”和“内卷”选拔出来的,而是在对专业的热爱中生长出来的,热爱的前提恰恰是主体性的苏醒。

为学生主体性的生长创造可能

主体性的苏醒需要具体的教育实践来支撑。笔者认为,教育者可以从“放手”“看见”与“勇气”三方面入手。

放手:把选择权还给孩子。“放手”不是放弃责任,而是把孩子当作一个独立的生命个体来对待。在家庭,父母需要区分“爱”与“控制”。许多优绩本位者困境的根源在于父母的教育投入伴随着高度的控制和有条件的爱。孩子感知到的是:只有成绩好才值得被爱。改变之道在于让爱回归无条件状态。当孩子感受到“无论我成绩如何,父母都爱我”时,学习才会从“不得不”的道德负担回归到自主探索的本源状态。

在学校,教师要把选择权还给学生。比如让学生自己决定小组分工、选择研究课题、规划学习进度。高中生被允许为自己的志愿负责,当大学生被允许选择不那么“热门”却符合内心的方向时,他们便开始真正地为自己的人生“做主”。

看见:超越分数,关注完整的人。“看见”要求我们超越冰冷的分数,关注分数背后那个鲜活的生命。一位受访者回忆,她唯一感到被“看见”的时刻,是老师在她情绪低落时轻拍她的肩膀说“没关系,慢慢来”,这种非评价性的关注让她意识到:“我的价值不取决于那张成绩单。”

看见学生的独特性,而不是用一把尺子衡量所有人。每个学生都有自己的天赋、兴趣和成长节奏,教师可以对学生说“你在团队合作中很有领导力”“你对这个问题有独特的见解”等,让学生在分数之外找到属于自己的价值支点。

看见学生的“无



用”时刻,而不是只盯着“有用”的产出。那些看似“浪费时间”的阅读、发呆、闲聊有时恰恰是自我探索的重要途径。一位成功转变的受访者说,她每个月都会给自己留一笔钱用来尝试一直想做的事情,如写短剧、做美甲、看日出,这些“没用”的事情反而让她感受到了久违的生命力。

勇气:接受教育的不确定性。转向主体性培育,意味着教育者必须接受一种“失控”。学生可能不再那么“听话”,可能选择一条你不看好的路,可能在探索中碰得头破血流。这不是我们替他规避风险的理由,或许正是这些“失控”的瞬间才是主体性真正浮现的时刻。比斯塔提醒我们,真正的教育是有风险的——它不能保证每个学生都成为“优秀人才”,但恰恰是这种不确定性,才让学生有机会成为自己。

主体性培育不是回避困难与失败,它需要学生经历真实的挑战、承受努力的挫折——但关键的区别在于:优绩本位的痛苦是被动承受的、否定自我的;而成长中的挫折是主动选择的、指向超越的。教育者的责任不是替学生规避一切挫折,而是在他们遭遇挫折时提供支持性的环境。

行动可以从一些小事开始,如每周留出一节课让学生自主安排;在评价中加入过程性指标,关注努力与合作;当学生选择非常规路径时先倾听而不是否定;在家长会上分享每个孩子的独特闪光点。教师自己也要活出主体性——一个不敢做自己的老师,很难教会学生做自己。

结语

“好学生心态受害者”的流行不仅揭示了一种困境,也暗示了一种可能。当一个人意识到自己是“受害者”时,其实已经迈出了“自救”的第一步。认识到“自我”被遮蔽了,正是“自我”开始苏醒的信号。

每一个学生内心深处,都有一个渴望成为自己的人。教育最神圣的使命,不是把他们塑造成标准化的“优绩产品”,而是为“自我”的生长提供土壤和空间。教育者或许无法立刻改变整个评价体系,但可以在自己的课堂上,在与学生的每一次对话中,践行“放手”“看见”与“勇气”。(作者单位均系浙江师范大学教育学院)

思政课”立体育人脉搏的关键。借助教育数字化转型,搭建跨场域智慧监测平台,实现课堂教学、社会实践、校内活动、社会影响等全场景数据采集。其监测可以纳入场域融合数据,如学生在红色场馆研学的行为轨迹、校企合作实践的成果转化数据;情感认知数据,如利用VR思政课眼动追踪技术分析学生的情感共鸣程度;社会辐射数据,如学生参与乡村振兴、社区服务产生的社会影响量化指标等。

创新多元评价机制才能凸显“大思政课”开放育人特质。要构建“主体多元、维度立体、时空延展”的评价体系;创新“政产学研用”五维协同机制,如在雄安新区、大湾区等战略要地共建未来城市思政实验室,让学生在规划沙盘上理解新发展理念。构建适应新传播渠道的新媒体矩阵,培育以新时代好青年为标杆的网络传播主体;建立舆情反馈—内容优化闭环,让主流声音始终领跑青年舆论场,增强中国叙事的国际传播力。

推动持续改进迭代能够强化“大思政课”全员育人效能。依据评价结果,构建“校地联动、学科融合、技术赋能”的评价迭代机制。如针对理工科学生理论认同度不足组织跨学科工作坊,利用元宇宙技术突破传统实践教学时空限制。从评价场域看,要覆盖课堂、校园、社会、网络全场景;评价主体上,纳入多元社会主体;数据类型方面,融合多种非结构化数据;改进导向方面,推动系统重构;价值目标上,衡量价值观塑造与社会贡献。

(作者单位均系武汉工程大学马克思主义学院)

改革与治理

善用“大思政课”的三维解答

□ 曹胜亮 罗文含

校社联动的“三全育人”共同体,使思政教育渗透于管理服务、校园文化、网络空间等育人生态链的各个环节,真正实现“人人皆育人、时时可育人、处处能育人”的全景式育人格局。

善用“大思政课”是彰显制度优势之基。“大思政课”要激活社会主义教育治理效能的“协同引擎”。“大思政课”的善用,本质上是中国特色社会主义制度优势在教育领域的生动实践与效能转化。党的集中统一领导是“大思政课”资源整合与协同推进的根本保障,其制度优势具体体现为“全国一盘棋”的资源调配能力,同时是“集中力量办大事”的实践支撑。可以通过共建国家级实践教学基地、组织重大主题实践活动,同时需要大中小学一体化的系统设计,通过学段衔接、内容递进的课程体系破解育人断层。这种基于制度优势的协同创新,正是“大思政课”区别于碎片化、封闭性思政模式的本质特征,也是其释放磅礴育人合力的关键所在。

聚焦关键路径 精准落实“善用”之法

“大思政课”的善用之法,笔者以为可以从以下三条路径入手。构建“历史—现实—虚拟”多层贯通的育人场域。通过“两个结合”的宏

大叙事揭示马克思主义中国化、时代化的必然性与真理性,各门课程应结合专业知识直面“卡脖子”技术、共同富裕、全球治理等时代课题,以“靶向式”理论供给破解学生思想困惑。社会实践内容要构建从调研到志愿服务再到价值反思的学科实践教学模式,在解决真问题中培养家国情怀与公民责任感。建立“双导师制”(校内教师+实践基地导师),通过深度访谈、口述史采集等方式,推动学生从“旁观者”转变为“参与者”“叙事者”,实现社会实践向价值内化的跃升。数字技术运用方面,可以打造“元宇宙思政”新形态,运用教育大数据构建学生思想行为画像,通过AI算法实现教学资源的精准推送与学习路径的个性化定制。

打造“专职—兼职—全员”多元赋能的育人共同体。遵循从政治素养到理论功底再到实践能力的多维能力模型,实施“大思政课名师培育计划”;设立名师工作室,通过“传帮带”机制孵化教学创新团队,打造一批“既能著书立说,又能街头宣讲”的新时代“大先生”;兼职师则则可以邀请社会各界楷模人物走进校园,构建“典型人物主讲+专业教师助教”的协同授课模式;在全员育人方面,可以尝试开发学科思政元素图谱与资料库,为专业课教师提供方法论工具包。建立“导学思政”责任清单,要求

各类导师将思想引导融入科研指导全过程。在后勤、安保等岗位设立“育人示范岗”,使校园微服务成为思政微课堂,实现“人人都是育人者、事事皆含思政味”的生态化育人。

创立“资源—实践—传播”多轴联动的育人生态系统。逐步建设互通互用的国家思政教育数据资源,实现智能标签化处理与跨库检索;统一开发AI备课助手,支持教师一键生成融合地方特色的个性化教案;建立各类红色基因数字传承资料库,打造可交互的沉浸式党史馆;实施优质思想文化课程出海计划,依托现有的慕课平台向全球传播中国治理智慧。逐步制定、修订“大思政课”实践教学基地建设国家标准,建立星级基地认证体系;创新“政产学研用”五维协同机制,如在雄安新区、大湾区等战略要地共建未来城市思政实验室,让学生在规划沙盘上理解新发展理念。构建适应新传播渠道的新媒体矩阵,培育以新时代好青年为标杆的网络传播主体;建立舆情反馈—内容优化闭环,让主流声音始终领跑青年舆论场,增强中国叙事的国际传播力。

改进评价机制 彰显“善用”之道

建立动态监测体系是把握“大

教育数字化

在人工智能技术深度重塑教育生态、推动教育数字化转型的背景下,中小学教师人工智能素养已成为建设高质量教育体系的核心要素。2022年教育部发布《教师数字素养》行业标准,明确将中小学教师的数字素养纳入教师专业发展的核心范畴,为该领域的研究与实践提供了政策指引。

当前,中小学教师人工智能素养提升面临多维挑战,制约了人工智能与教育教学的深度融合。

一是素养结构失衡。中小学教师人工智能素养呈现“意识先行,能力滞后”的失衡特征。调研数据显示,教师的人工智能意识与伦理素养相对较好,而知识素养与技能素养普遍薄弱。这一现象不仅存在于普通学科教师群体,信息技术学科教师同样面临类似问题,尤其在AI基础原理与教学策略性知识方面存在明显不足。这表明尽管教师在观念上已接纳人工智能的教育价值,但将“意识”转化为“实际教学能力”的路径尚未畅通,成为素养提升的首要内部障碍。

二是群体发展差异。中小学教师人工智能素养的提升因教龄、学科、地域等因素呈现出复杂差异,主要体现在三方面:学段与教龄差异。小学教师对AI启蒙工具的应用较强,但在复杂AI技术的深度应用上弱于中学教师,教龄10年以下的青年教师对新技术的接受度与学习意愿明显高于教龄20年以上的资深教师;学科差异。文科教师更期待通过AI工具实现创意激发与学生情感分析,理科教师则更关注AI在实验模拟与数据处理方面的支持作用;地域差异。城市教师接触AI前沿技术产品的频率显著高于乡村教师,后者面临硬件不足、网络不稳定等现实制约。

三是支持系统效能不足。外部支持系统效能不足已成为制约中小学教师人工智能素养提升的关键瓶颈。调研显示,在学校层面,人工智能教学管理能力存在系统性缺失,具体表现为培训目标与考核标准模糊、软硬件支持滞后、专业教学指导缺位等。在区域层面,教研支撑体系薄弱的问题更为突出,存在培训内容浅表化、高质量实践案例缺乏以及AI教学资源建设滞后等问题。

针对上述困境,需要从宏观、中观、微观三个层面构建系统化优化路径,形成“顶层设计—区域推进—实践落地”的闭环,切实推动中小学教师人工智能素养提升。

完善制度保障与资源均衡配置。在宏观层面进行顶层设计是营造良好发展环境的前提,可通过“制度规范、资源均衡、技术赋能”三项举措为教师素养提升提供基础支撑。其一,依托《教师数字素养》标准,进一步细化中小学教师人工智能素养的分级标准,建立全国统一的素养考核机制。其二,推动教育资源均衡配置,向乡村及薄弱学校倾斜AI硬件设备与数字资源。其三,强化全流程技术赋能,构建覆盖“备课—授课—作业—评价”的智能教学支持系统。

构建协同机制与学习共同体。中观层面的区域推进是整合资源、实现规模化效应的关键,可通过培育核心力量、搭建协同平台、推动校研企合作,形成“单点突破—全域赋能”的良性循环。其一,培育区域AI教育核心力量,如建立人工智能教育实验学校,发挥“以点带面”引领作用。其二,搭建跨校跨学段教师学习共同体,通过项目驱动、师徒结对和同伴互助等方式,激发教师专业发展的内生动力。其三,推动“校—企—研”协同合作,联合高校人工智能学院与教育科技企业共建“中小学教师AI素养培训基地”,提升支持体系的系统性与专业性。

聚焦实践创新与评价完善。微观层面的实践创新是素养提升落地的最终环节,可通过“精准培训、课堂融合、伦理与评价保障”,确保教师素养提升“接地气、见实效”。其一,构建精准化培训体系,强调训前的需求诊断、训中的多元方法应用及训后的科学评估,形成完整的质量闭环。其二,锚定课堂教学主阵地,推动AI素养与实践相融合,鼓励教师以“小切口、深挖掘”方式开展AI教学实践。其三,健全伦理治理与多元评价体系,将AI教育伦理纳入教师培训必修内容,并采用作品评估、项目答辩、实践观察等方式,全面监测和引导素养发展过程与结果。

(作者单位系金华教育学院)

提升中小学教师人工智能素养的挑战与策略

□ 朱素玲