

青年学者谈从

谁来定义“一流”

——对大学排名的反思

□ 孙 碧

各种大学排名最新榜单的发布，总能在媒体上掀起一阵“流量”。我们似乎已经习惯了用一串数字来判断大学的优劣，笔者认为，比排名变动更重要的是要追问：我们到底在看什么？

被发明的“一流”

大学排名已有逾百年的历史。20世纪初，美国高等教育从地方性学院体系走向全国性大学市场，由于其长期具有“弱国家、强市场”的特点，政府很难像欧洲国家那样直接规定大学等级，但社会市场又需要判断大学优劣，媒体、学者和民间机构便获得了制造大学等级的空间。与此同时，统计文化兴起，人们越来越相信数字可以提供客观判断，发达的大众媒体也愿意把大学声望转化为公众可以消费的信息。

在这种背景下，大学排名首先在美国出现。1906年，心理学家和统计学家詹姆斯·卡特尔根据各大学拥有著名科学家的数量，对美国大学的“科研力”进行排序。1930年前后，美国已经涌现出十几种排名。真正使大学排名进入大众生活的是1983年《美国新闻与世界报道》推出的“美国最佳大学”排名，它旨在为学生和家长提供择校信息。20世纪后半叶，美国大学学费持续上涨，不同大学毕业生的收入回报差距扩大，学生跨州流动增多。家庭在选择大学时越来越像面对一项高额投资，迫切需要一份“消费者指南”，排名正好满足了这种需求。

一所大学的教学、科研、师生关系、精神气质等很难被三言两语说清，而排名所做的是从这个复杂的整体中抽取若干“外在表现”，如论文数、师生比、声誉调查、毕业生薪酬，换算成一个去语境化、去个性化、简单易懂的数字。

排名本身包含着价值判断，它表面上回答“谁更好”，深层却在规定“什么才算好”。同时它不只是“测量”现实，还在“制造”现实。一所大学排名一旦下跌，优质生源会犹豫，捐赠者会观望，媒体会唱衰，连有前途的学者也不愿加盟，于是各项数据进一步恶化，环环相扣，越陷越深，这使得大学校长不得不重视排名。

早期的大学排名带有鲜明的美国印记，21世纪以来的世界大学排名则是全球化时代高等教育竞争的产物。知识经济兴起后，大学不再只是国家内部的教育机构，也成为国家创新能力、人才吸引力和国际竞争力的象征。世界大学排名迅速成为全球高等教育的共同语言，大学被放进了一个全球声望市场。政府关心排名，因为它关系国家形象 and 创新能力；大学关心排名，因为它影响生源、人才、合作和资源；学生关心排名，因为它影响择校和就业想象；媒体关心排名，因为它制造话题和流量。

排名游戏改变了什么

大学排名的危险在于它只是观察大学的一种角度，却常常被误认为是大学质量本身。换句话说，本来只是工具的东西却变成了目标。

排名改变了大学的运行方式，迫使其调整事务的优先次序、重新分配资源。大学开始围绕指标组织自己，论文、引用、奖项、国际化、毕业生薪酬、声誉调查等指标逐渐成为管理的指挥棒。排名也在悄悄加深教育的不平等。有研究发现，一所大学越是看重排名，校园里来自弱势家庭的学生、第一代大学生的比例反而越低，这是因为名校为了漂亮的数据，在录取时更青睐优势阶层的子女。

更深层次的问题在于大学的同质化与初

心的流失。为了在竞争中胜出，大学不得不向“标准模板”靠拢，那些坚持自身特色的学校，反倒在榜单上节节滑落甚至除名。杜威曾批评大学痴迷排名是把手段错当成了目的，大学的真正使命是发现真理、服务社会，而不是把“流行的公共印象”永久维持下去。经济学家凡勃伦则更为尖锐，他认为管理者对排名的执念会让大学把精力从学术转向“统计与推销”，把钱多花在富丽堂皇的大楼和引人注目的项目上，而真正的“高深学问”反被冷落，因为真正的学术恰恰是“统计和广告无法感知”的。

把数字放回它该在的位置

排名能测量的往往只是容易被数据化和标准化的部分，正确看待大学排名，首先要把它还原为有限工具。一个成熟的高等教育体系应形成多元评价生态，不同类型的大学本就不应被同一把尺子简单丈量。政府尤其要避免把排名作为政策目标直接下达，因为大学一旦被要求“几年内进入多少名”，就会自然地把办学重心转向最快改善指标的行动。更好的做法是关注大学是否清楚自身使命，是否持续提升人才培养质量，是否形成有特色的学科生态，是否真正服务国家、地方和社会需要。大学应警惕被规则驯化，要能够把外部评价转化为内部改进的契机。学生和家长对排名更应谨慎使用。选择大学不是选择一个抽象位次，而是选择具体的成长环境，课程质量、教师投入、城市环境、学费成本、个人兴趣、未来规划等因素都应一起考虑。

数字可以排序，却定义不了“一流”。看清这一点，我们才有可能不被数字所役，而让它回到本该在的位置：一个工具，仅此而已。

（作者单位系华南师范大学教育科学学院）

广西工商职业技术学院

推进思政课堂与社会课堂有效融合

□ 林勇灵

结”的教学闭环，引导学生在实地调研、访谈观察、志愿服务中深化理论认知，真正实现“以理导行、以行践理”。

以学校为核心枢纽：构建协同育人机制，打通思政课堂与社会课堂有效融合的制度通道。学校是融合落地的组织者与统筹者，是整合校内各部门、链接校外各资源的核心枢纽。推进思政课堂与社会课堂有效融合，学校要构建协同育人机制，推动融合育人规范化开展。

健全校内协调机制，凝聚内部育人合力。学校要立足“大思政课”建设格局，健全完善党委统一领导、党政齐抓共管、各部门协同配合的工作机制。具体而言，要在学校党委的统一领导下，联动教务处、学工部、团委、马克思主义学院等部门成立专项工作专班，建立常态化教研机制，定期研究融

合育人中的难点堵点，打磨实践教学方案、开发特色实践模块，实现课堂教学与社会实践相统一。同时制定思政实践教学的管理细则，让融合从“活动化”走向“课程化”。

完善校地协同机制，搭建校外育人平台。学校应因地制宜，主动对接地方党政机关、龙头企业、城乡社区、文博场馆等共建思政教学基地，实现优势互补与双向受益。要结合不同思政课程的教学目标，定制开发红色教育、国情调研、基层治理、产业发展等主题的实践教学模块，明确每个基地的教学内容与育人目标，推动基地从“挂牌参观”转向“课程化育人”，使其不仅成为学生走出校园的“目的地”，更应成为课程开发的“资源库”。

以社会为重要支撑：打造全域育人生态，汇聚思政课堂与社会课堂有

新时代立德树人工程是习近平总书记在全国教育大会上部署的重大战略任务，是教育强国建设的“一号工程”。笔者认为，“一号工程”之所以是“一号”，不仅在于其战略位置的重要，更在于施工建设的高度复杂性、系统性和艰巨性。既需要顶层设计与基层行动的有机统一，多主体协同与全链条贯通的系统运作，也需要科学管理与精准实施的有效保障。这就决定了，这项工程必须以工程化、系统化的思维谋划，并依托科学有效的方法论来推进。

以工程思维高质量落实新时代立德树人工程，就是要从工程范式中汲取“系统性设计、精准性实施、效能性评估”的方法论精髓，推动立德树人工作实现从说理到施工、从经验到科学的深刻转型。具体而言，可以在以下四个维度重点发力。

一是从“工程”命名走向“工程”施工，推动育人定位从标签化向实战化转变。高质量落实“一号工程”，必须完成从命名到施工的关键一跃。这意味着每一项育人工程都要有明确的责任主体、清晰的施工节点、可验收的成果标准，真正把写在文件里的名称转化为具体可操作的任务书，把挂在墙上的蓝图细化为分阶段推进的施工图，让立德树人从“听起来很美”变为“做起来很实”。

二是以工程思维为抓手，推动育人理念从经验驱动向系统设计跃升。要树立一盘棋思想和工程化思维，既做到全局统筹、整合资源，又能完成系统拆解、量化管理，构建涵盖“目标—路径—载体—保障—评价”五维联动的一体化工作体系，将宏大抽象的育人目标逐级分解为可操作、可量化的具体任务清单和实施路径，使抽象的育人工作在实践层面变得具体可抓、有据可依。尤其重要的是，高校管理者、思政工作者和各岗位教职工要实现思维的“范式转换”——以系统思维将个体工作置于整体育人的版图中重新锚定，以设计思维为每一环节的教育场景提供精准化、规范化的干预方案，以迭代思维从每一次生动实践中系统提炼经

以工程思维落实新时代立德树人工程

□ 陈义旺

验、持续改进方法，实现从会做到会设计、会迭代的思维和能力升级。

三是以“五化”为方法，推动育人实施从单兵作战向协同施工转型。正如一项庞大的工程系统，“一号工程”既需要扎根一线의现场工程师，也需要把控整体结构的结构工程师和保障后台系统良好运转的运维工程师。因此，要为立德树人工程构建一套层次分明、功能互补的“施工分工”体系——核心层负责思想引领与专业能力供给，协同层在“四全育人”中将“课程思政”的系统设计精准嵌入专业教学全过程，保障层在管理服务岗位上做到润物无声又时时在场的育人接应。在此基础上，可借鉴赣南师范大学探索实践的“五化”工作法，即以问题抽象化精准把握育人规律，以思维工程化统筹全局资源，以项目清单化推动任务落地，以结构严密化提升管理效能，以机制协同化汇聚育人合力。通过这一系列逻辑清晰、连贯完整的操作闭环，将抽象的思政教育目标切实转化为分阶段、分项目、可追踪、可检验的“施工组织方案”。

四是以“施工图”为统领，推动育人成效从模糊感知向精准评估转化。高质量落实“一号工程”，必须杜绝边设计边施工边变更，甚至竣工以后再补蓝图的无序状况，必须将科学绘制的立德树人“施工图”摆在核心位置，坚持挂图作战，在时空维度上做到全员、全过程、全方位、全领域育人规划统筹，在执行过程中坚持对各项育人行动进行动态优化和风险排查。必须清醒地认识到，工程思维的引入绝非导向冷冰冰的技术主义和过度的工具理性。工程思维本质上是一个以“了解、设计、测试”三者互为前提、高效运转的迭代思考闭环，它与我们强调的以人为本、以文化人的育人初心并不矛盾。在工程化推进的过程中，高校要保持人文教育的温度与情怀，牢牢把握工程思维是“器”、立德树人人才是根本之“道”的内在辩证关系，真正实现“工程化”的操作范式与立德树人的根本价值追求的“体用合一”。

（作者系赣南师范大学党委书记）

《教育发展“十五五”规划纲要》（简称《纲要》）明确提出“促进思政课堂和社会课堂有效融合”，标志着思政育人从“课堂相结合”向“体系化融合”的深化跃升。笔者认为，思政课不仅应该在课堂上讲，也应该在社会生活中讲。推进思政课堂与社会课堂有效融合，需要教师、学校、社会三者同时发力，打通理论与实践的现实梗阻，形成同向同行的育人格局。

本文为教育部2024年度高校思想政治理论课教师研究专项一般项目《“大思政课”实践教学基地共建共享区域联动机制研究》（项目编号：24JDSZK077）。

以教师为关键点：提升教书育人能力，搭建思政课堂与社会课堂有效融合的教学桥梁。教师是思政课堂与社会课堂有效融合的“第一执行人”，其教书育人能力直接决定了融合的广度与深度。《纲要》对思政教育的强化，对教师教书育人能力提出了更高要求，教师需要既懂理论又通实践、既善讲授又会组织，让抽象的理论在鲜活的社会现实中落地生根。

强化理论联系实际的教学转化能力，打通双向融合的教学链路。教师

必须转变“唯书本论”的教学惯性，既要埋头钻研教材教参，也要抬头关注社会变迁，主动回应学生对现实社会问题的困惑。教师在教学中要围绕教学重难点精准匹配案例，将脱贫攻坚、基层治理、科技自立自强等新时代生动实践与伟大成就有机融入教学，引导学生运用所学理论分析和解决现实问题，实现“事实呈现”到“价值引领”、从“纸上谈兵”到“知行合一”的跨越。

提升整合社会资源的教学设计能力，建立知化于行的教学闭环。教师须具备将各类社会资源有机嵌入教学环节的课程设计能力，走出校园，深入产业园区、红色教育基地、社区治理现场等社会一线开展调研，在亲身参与社会发展中积累一手教学素材。精准对接学生思想困惑与社会现实，构建“课前预习—课中研学—社会实践—返校总

《义务教育地理课程标准（2022年版）》立足核心素养培育导向重构课程内容框架，将地理实践力视作助推学生地理综合能力成长的关键素养维度，明确提出课堂教学须强化实践探究环节，引导学生在真实情境中运用地理知识解决实际问题。笔者认为，对地理实践力素养培育落地路径的探索需要立足常规课堂的教学实际，兼顾理念更新与操作可行性，推动地理教学在目标设定、过程组织与评价反馈各环节实现系统性调整。

地理实践力素养在初中地理课堂的落地需要遵循三重内在逻辑。

其一，在于目标逻辑，将实践力培育从教学的附属环节提升为贯穿课堂始终的核心导向，在知识点讲授的同时嵌入对应的能力训练要求，实现地理事识记、实操技能习得、探究思维发展三者协同共进。适配初中阶段的实践力目标设定须贴合学生的认知发展水平与生活经验范围，将课标中宏观的素养要求拆解为对应不同章节内容的具体能力落点，为课堂教学的环节设计提供参照依据。

其二，在于过程逻辑，即地理课堂要以真实情境下的地理问题为纽带，

山东烟台港城中学

地理实践力素养在初中地理课堂的落地

□ 王 涛

而是在现有评价体系中补充实践能力维度的考查内容，强化评价对学习过程的诊断与指导功能。

地理实践力的课堂转化需要从任务设计、场景搭建与评价机制维度构建适配初中地理教学节奏的实践体系，推动素养培育从理念层面渗透至日常教学的各个具体环节。

构建分层递进的课堂实践任务体系。设计与教学节奏相适配的分层任务，化解实践活动时长要求与有限课时之间的矛盾，避免实践环节因脱离教学主线而陷入形式化困境。对应单节课教学进度的随堂微型实践任务可结合具体知识点的讲授同步展开，将比例尺换算、等高线模型制作、天气现象观测记录等轻量化操作内容融入对应章节的教学环节，在不打乱整体授课节奏的前提下为学生提供动手操作的机会，使实践元素以渗透的方式融入日常课堂

的知识传递过程。对应单元教学周期的主题实践任务则围绕章节核心原理设置探究项目，依托学生生活范围内可接触的地理场景确定探究主题，引导学生在连续的课时安排中逐步完成问题拆解、方案设计、实地验证与结论梳理的完整探究流程，在具有连贯性的实践过程中实现探究能力的层级化提升。

打造虚实融合的课堂实践场景。受场地条件、器材配置与安全管理等多重现实因素制约，地理实践教学常态化推进若单纯依赖实体场需求则无法满足全部教学内容的实践需求。校内实体资源的盘活是实践场景建设的基础环节，地理功能教室配置的地形沙盘、地质标本与气象仪器，以及校园范围内的自然地貌、植被分布与人文设施，均可转化为实践教学的鲜活素材，围绕校园空间设计的观测类实践任务，能使其成为随时取用的常态化实践教学场

域。此外，数字虚拟场景的应用能够突破实体空间的局限，借助VR全景资源、交互式数字地图与地理虚拟仿真实验平台，学生可直观体验野外地质考察、地貌演化过程、气候系统模拟等无法在常规课堂呈现的地理内容，在具有沉浸感的仿真环境中完成对应技能的训练，并实现认知的深化。两类场景的搭配需要紧密围绕具体教学目标展开，避免技术应用脱离教学需求的炫技化倾向，确保数字资源的引入能够切实服务于实践能力的培育。

建立过程导向的多元评价机制。评价指标的设定需要覆盖实践参与态度、工具操作技能、问题探究思维与团队协作素养等维度，结合不同类型实践任务的特点制定可观测、可量化的具体评价标准，规避评价内容空泛导致的评判偏差。在评价学生在地理课堂上的实践参与态度时，应从课堂探

究活动中的问题回应主动性、实地观测任务中的数据记录连续性、小组方案研讨中的观点输出频次等可追溯的行为表现切入，结合地形模型制作、气候数据统计、区域人居环境调查等不同实践场景的属性调整权重占比，将抽象的态度评价转化为对应具体教学环节的可量化行为标尺，保障评价结论的客观性。另外，数字技术的深度融入可将评价过程转化为地理实践力的动态培育过程。教师可利用地理教学平台留存的探究数据，精准捕捉学生识别空间格局、推导要素关联、梳理人地互动逻辑的完整思维路径。如学生借助数字工具开展流域水文特征分析、区域植被覆盖度比对、城乡布局合理性探究时，每一次数据筛选、每一轮空间比对、每一项结论推导的轨迹，都可映射其地理观察、综合分析与实践探究的能力层级。教师则可借助可追溯的能力发展轨迹，精准定位学生在空间格局研判、地理要素耦合分析等人地问题探究环节的认知短板，动态优化后续实践任务的探究梯度与引导策略，将评价反馈转化为地理实践力分层培育的精准支撑，推动评价与育人环节的深度融合。

· 广告 ·