

ISSN(P): 3135-3010

ISSN(O): 3135-3029

教育創新與發展研究

Studies in Educational Innovation and Development



HONG KONG SCIENCE AND EDUCATION PRESS
COMPANY LIMITED

JUNE 2026
VOL.1 NO.1



教育創新與發展研究

Studies in Educational Innovation and Development

Vol.1 No.1,2026

第 1 卷 第 1 期

主辦：香港科教出版社有限公司

主編：邱林潤

副主編：張磊磊

編輯：朱靖雯、曹雪

地址：香港新界沙田安耀街 3 號匯達大廈 903

電郵：seid_eb@outlook.com

網址：www.hksep.com

國際標準連續出版物號（紙質版）：3135-3010

國際標準連續出版物號（電子版）：3135-3029

目錄 CONTENTS

創刊詞 1

教學教改

虛實融合新範式：元宇宙教育（MetaEd）技術在歷史學科沉浸式
教學中的全場景實踐與成效評估研究 尹繼賢 陳瑩瑩 2

“以學為中心，以教為主導”課堂教學質量評價研究
..... 邱林潤 7

理論探索

資源依賴視域下高校購買社會服務：依賴關係、現實困境與優化路徑
..... 張雅靜 15

教師發展

供給側改革視域下鄉村小學全科教師培養路徑探析
..... 寧寧 韓悅 周靜 22

研究述評

中國高校“有組織科研”的研究進展與優化路徑
..... 王維紅 29

高校教師生成式人工智能採納的影響因素：研究述評與整合框架建構
..... 段穎逸 張笑晨 42

徵稿啟事 51

創刊詞

紮根時代沃土，共築學術高地

教育的使命，在於培養能夠理解時代、適應變化並開創未來的人；教育研究的價值，在於以創新回應變革、以發展指向未來，連接理論與實踐，融通中國與世界，為教育高質量發展提供思想支撐與實踐啟示。

當今世界，百年變局加速演進，新一輪科技革命和產業變革深入發展，人工智能正在重塑知識生產方式、大學組織形態和人才培養邏輯。從機會公平走向整體公平，從可持續發展共識走向共同行動，也日益成為全球教育變革的重要價值坐標。教育不再只是回應現實需求的制度安排，更是塑造未來社會、推動文明進步的核心力量。時代之變、教育之變、實踐之變，呼喚教育理論的回應與引領。真正有生命力的教育研究，既要紮根現實、回應問題，也要拓展視野、面向未來。正是在這樣的背景下，《教育創新與發展研究》（Studies in Educational Innovation and Development）應運而生。為全球教育研究者、政策制定者與實踐工作者搭建開放、嚴謹、面向未來的國際學術對話平台，是本刊創刊的初衷，也奠定了本刊的學術品格。

本刊秉持“全球視角、國際對話”的辦刊理念，堅持思想性、創新性、綜合性和時代性的統一，關注教育理論創新、教育政策與治理、科教融匯與產教融合、數字化轉型與智能教育、比較教育與國際合作、教育公平與可持續發展等領域，倡導跨學科、跨文化、跨區域的學術交流與思想互鑒，推動教育研究成果向教育觀念、教育政策、教育方法和教育實踐轉化。

創刊是起點，深耕是承諾。我們期待與廣大作者、讀者和教育同仁一道，匯聚優秀成果，砥礪學術思想，共建開放包容、嚴謹求新的學術共同體。我們堅信，本刊必將成長為推動教育理論創新、促進國際學術對話、服務全球教育高質量發展的重要學術高地。

《教育創新與發展研究》編輯委員會

教學教改

虛實融合新範式：元宇宙教育（MetaEd）技術在歷史學科沉浸式教學中的全場景實踐與成效評估研究

尹繼賢¹ 陳瑩瑩²

(1. 香港教育裝備行業協會, 2. 新會商會陳白沙紀念中學 中國 香港, 999077)

摘要：教育數位化轉型與“人工智能+教育”的深入推進，為歷史學科教學場景重構提供了新的技術條件。元宇宙教育（MetaEd）融合擴展現實、人工智能、低代碼場景建構與多人在線交互等技術，能夠將歷史知識轉化為具有空間感、互動性和情境性的學習體驗。基於沉浸式學習教育框架（EFiL）、認知情感模型（CAMIL）及 SAMR 模型，圍繞在場感、代理感與社會在場等核心概念，結合新會商會陳白沙紀念中學歷史課堂實踐，構建了“遠古人類生活”“赤壁之戰”“秦朝統一”等沉浸式學習場景，並採用混合學習與全虛擬學習兩種模式進行教學觀察。實踐結果顯示，MetaEd 場景有助於提升學生的情境興趣、互動參與和學習投入，並能為不願表達型學生提供相對低壓的互動空間；空間化、任務化與遊戲化的設計方式，也有助於降低抽象歷史知識的理解難度，促進學生由被動接受轉向主動探索。與此同時，元宇宙教育在設備舒適度、長週期學習成效評估、數據安全與倫理治理等方面仍需進一步完善。整體來看，MetaEd 為歷史學科沉浸式、個性化與智慧化教學提供了可參考的實踐路徑。

關鍵詞：元宇宙教育；MetaEd；沉浸式學習；歷史教學；在場感；虛實融合

作者簡介：尹繼賢，博士，香港教育裝備行業協會會長，香港恆生大學市場學工商管理諮詢委員會主席，QF 資歷架構 ICT 諮詢委員會委員，廣東科技學院經濟學教授；陳瑩瑩，新會商會陳白沙紀念中學校長

A New Paradigm of Virtual–Real Integration: A Study on the Full-Scenario Practice and Effectiveness Evaluation of Metaverse Education (MetaEd) Technology in Immersive History Teaching

Yin Jixian¹, Chen Yingying²

(1.Hong Kong Educational Equipment Industry Association; 2.Sun Wui Commercial Society Chan Pak Sha School, Hong Kong, China, 999077)

Abstract:The digital transformation of education and the in-depth advancement of “Artificial Intelligence + Education” have provided new technological conditions for reconstructing teaching scenarios in the history discipline. Metaverse Education (MetaEd), integrating extended reality, artificial intelligence, low-code scenario construction, and multi-user online interaction, can transform historical knowledge into learning experiences characterized by spatiality, interactivity, and contextuality. Based on the Educational Framework for Immersive Learning (EFiL), the Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL), and the SAMR model,

and focusing on core concepts such as presence, agency, and social presence, immersive learning scenarios including “Life of Ancient Humans,” “The Battle of Red Cliffs,” and “Qin’s Unification” were constructed in conjunction with history classroom practice at Sun Wui Commercial Society Chan Pak Sha School. Teaching observations were conducted through both hybrid learning and fully virtual learning modes. The practical results indicate that MetaEd scenarios help enhance students’ situational interest, interactive participation, and learning engagement, while also providing a relatively low-pressure interactive space for students who are less willing to express themselves. In addition, spatialized, task-based, and gamified scenario design helps reduce the difficulty of understanding abstract historical knowledge and promotes students’ transition from passive reception to active exploration. Meanwhile, further improvement is still needed in areas such as device comfort, long-term evaluation of learning effectiveness, data security, and ethical governance. Overall, MetaEd provides a referential practical pathway for immersive, personalized, and intelligent history teaching.

Keywords: Metaverse Education; MetaEd; immersive learning; history teaching; presence; virtual–real integration

一、引言——教育數位化轉型下的“場景革命”

（一）時代背景：從數位化戰略到智能共生

在《教育強國建設規劃綱要（2024—2035 年）》的戰略部署下，我國教育事業進入高品質發展新階段。隨著教育部等五部門印發《“人工智能 + 教育”行動計劃》，推動智能技術與教育全要素融合、全過程貫通、全場景覆蓋，已成為教育裝備行業轉型的核心方向。教育裝備的重點，正由“硬體強基、軟體賦能”走向以“融合創新”為特徵的系統升級。

然而，進入數位化轉型“深水區”後，傳統學科教學依舊面臨難以忽視的結構性痛點。以中國歷史教學為例，受限於課本、PPT 等二維載體，學生往往難以形成跨時空的歷史移情與情境理解；當面對抽象制度或宏大戰爭場面時，缺乏體驗感容易引發動機衰退與注意力流失，進而弱化學習表現。這些問題提示我們：歷史學科的數位化不應停留於內容“上屏”，而需要完成教學空間與學習關係的重構。

（二）元宇宙教育（MetaEd）的戰略定位

元宇宙（Metaverse）是虛擬與現實深度耦合的場域概念。其教育價值不僅是三維視覺的升級，而是整合擴展現實（XR）、物聯網數位基座與人工智慧（AI）的虛實融合生態體。元宇宙教育（MetaEd）在本質上是一場“場景革命”：它讓師生能以同時、同地（共域共現）的方式進入共享虛擬場域，突破地理與物理校園邊界，使教育供給從固定場所的“標準化輸出”

走向泛在場景的“個性化服務”，並為大規模因材施教提供技術通路。

（三）實踐動機：解決傳統歷史教育的痛點

本研究以新會商會陳白沙記念中學的校園實踐為核心，針對“歷史學習枯燥感”與“學生主動互動率低”等普遍問題展開。傳統課堂中，教師常被結構性地推向單向“知識傳授者”，而學生則成為被動“聽講者”。本研究希望回答：若在元宇宙場域中引入遊戲化（Gamification）與沉浸式學習（Immersive Learning）設計，是否有效提升學生投入度，尤其能否為性格內向、不願表達的學生提供重構教學關係的新路徑。該探索亦契合藍皮書對“教育數位化與智能化發展”的關切，並為智慧校園走向“AI 共生教育域”提供前瞻案例。

二、理論框架——沉浸式學習與“在場感”的重構

本研究將技術供應與教學成效的關係，建立在教育心理學與沉浸式技術理論之上，並以“在場感”作為關鍵中介變量，連接裝備配置、場景設計與學習產出。

（一）沉浸式學習教育框架（EFiL）與 CAMIL 模型

本研究以 Dengel 和 Mägdefrau（2018）提出的沉浸式學習教育框架（EFiL）作為理論基石。該框架指出，沉浸式虛擬環境（EVEs）的學習成效受技術條件與個體特質的雙重影響，其中認知能力（Cognitive Abilities）、學習動機（Motivation）、情緒狀態（Emotions）

與在場感(Presence)為核心變量。

進一步而言,認知情感模型(CAMIL)揭示更高水平的沉浸感(Immersion)與真實感可提升臨場感、代理感,激發情境興趣與自我效能感,並降低抽象知識“轉譯成本”及負向認知負荷。這為歷史學科從“閱讀—記憶”走向“體驗—理解”提供了可操作的心理機制解釋。

(二) 在場感(Presence)的心理機制與教育價值

在場感是沉浸式學習最具區辨性的心理組件,指學習者相信自己正在與虛擬世界互動的信念。其教育價值體現在三個層面:

1. 物理在場與空間意識。高保真視聽與空間線索促使學生產生“身歷其境”狀態;在歷史教學中,學生不再只是閱讀秦朝制度,而是“走進”市集觀察度量衡與貨幣。

2. 社會在場(Social Presence)。師生以化身(Avatar)互動,形成新的社交連結;“非中介感”可緩解社交焦慮,使不願表達型學生在互動頻率上顯著提升。

3. 認知狀態轉變。透過任務序列(Task Order)與虛擬可信度(Virtual Plausibility)設計,學生更易融入歷史邏輯,從“觀察歷史”轉向“體驗歷史”。

(三) 代理感(Agency)與“從做中學”

元宇宙環境為建構主義提供理想數位場域。代理感(Agency)使學生具備行動與干預權力,例如在“赤壁之戰”扮演角色執行戰略任務,學生主體性被強化。“做中學”在此得到落地:知識不再是死記硬背,而是學生在協作、探索、反思中主動建構的經驗與價值,技術從輔助工具轉化為與學習者共創意義的夥伴。

(四) SAMR 模型下的教學定義變革

本研究以SAMR(替換、增加、修改、重新定義)檢視元宇宙應用價值:早期數位化多停留在“替換”(課本上屏),而MetaEd能創造現實中難以實現的學習活動(如回到遠古洞穴觀察火種),從而“重新定義”教學。研究亦提示:系統任務設計(SYS)影響技術接受度與學習品質;有序腳手架能提升成效,設

計不良則提高挫折與認知負荷。

三、技術路徑解析——從“教育裝備”到“虛實融合場域”的重構

在教育數位化戰略邁向智能化升級的關鍵節點,教育裝備正由“教學輔助工具”走向具備認知智能的“教育有機體”。新會商會陳白沙記念中學的MetaEd實踐並非技術拼貼,而是對教學全要素的系統整合,包含平台生態、硬體載體、開發範式與虛實融合實施模式。

(一) 軟體生態選型: RecRoom 與 Maker Pen 的低代碼範式

本研究選用RecRoom作為核心平台,其優勢在於多人在線、即時交互與高自由度場景構建能力,能支撐“教育社群型”沉浸式學習。其MakerPen工具使教師在缺乏深厚編程背景下仍可低代碼搭建與調整三維場景:教案得以直接轉化為可互動的學習場域,教師由內容消費者轉為場景創作者,符合行業“新生態”走向。

(二) 硬體載體選型: 沉浸感與校園普適性的平衡

本研究以OculusQuest2作為主要穿戴設備,考量其一體化、免外接高性能電腦的靈活性,以及較高性價比帶來的校園規模化可能性。Quest2提供視覺沉浸與6DoF交互,是在場感的物質支撐。同時,針對實踐中出現的眩暈與舒適度問題,方案強調刷新率穩定、瞳距調節規範與佩戴時長管理,並提出後續升級將聚焦護眼與輕量化。

(三) 開發範式與任務序列設計(SYS)

技術必須服務教學邏輯。本研究引入系統調控沉浸感(System-Moderated Immersion, SYS)觀點,將MetaEd場景設計為結構化四步序列:1. 情境導入(Briefing)→2. 主動探索(Exploration)→3. 知識應用(Application)→4. 即時投票與反思(Reflection)。同時避免“文字疲勞”與“幻燈片陷阱”,以環境暗示(Environmental Cues)與空間交互替代大量文字看板,形成“感知—解釋—決策”閉環。

(四) 實施模式：混合學習與全虛擬學習

考量設備成本與學生特質差異，本方案提供兩種模式：

1. 混合學習 (Hybrid)。部分學生進入 VR，其餘透過 iPad/ 投影觀摩並討論，形成可推廣的過渡路徑。

2. 全虛擬學習 (Virtual/MetaEd)。全員以化身進入場域，傳統單向傳授被重構為“人機協同、人技融合”的學習共同體，社會在場更強。

(五) 未來技術演進：AI 與 IoT 的深度耦合

站在 2026 年視角，MetaEd 走向“AI 共生教育域”。一是 AIGC 注入 NPC，引入 LLM (如 DeepSeek、GPT) 使歷史人物具備對話能力，提升社會臨場感與即時回饋；二是數據採集與學習分析，利用位置、互動軌跡等多模態數據生成互動熱力圖與投入度畫像，支持從經驗決策走向數據驅動教學。

四、案例實踐——歷史學科元宇宙教學的全場景構建

本研究以新會商會陳白沙記念中學中一級 24 名學生為樣本，圍繞“遠古人類”“赤壁之戰”“秦朝統一”三個單元，採用混合與全虛擬兩種模式進行對比觀察，並以四步腳手架確保認知目標達成。

(一) 案例一：遠古人類生活——從平面觀察到生態體驗

教師以 MakerPen 建構洞穴、叢林與火堆場景，透過開放式問題引導學生探索；學生操作虛擬石器、模擬狩獵採集，將抽象概念轉化為可感知線索，提升情境興趣與代理感。

(二) 案例二：赤壁之戰——遊戲化策略與歷史移情

以四幕式連續場景還原戰略決策：南北對峙、草船借箭、火燒連環船、戰後反思。學生分組扮演角色完成任務，在協作中理解“知彼知己”與地理、兵制、心理等要素的交互邏輯，從“記住事件”走向“理解決策”。

(三) 案例三：秦朝統一——制度變革的空間具象化

以市集任務將“書同文、車同軌、統一度量衡”轉為可操作挑戰：辨識六國貨幣、對比字體並歸類小篆、測量車軌與道路寬度等。制度性考點被重構為 SYS 調控下的交互任務，降低抽象符號學習疲勞，提升理解深度。

(四) 實踐觀察：人機交互與教學關係變化

實踐中出現兩個明顯趨勢：一是社會在場優化，化身降低社交門檻，不願表達型學生互動意願提升。二是教師角色轉型，教師從“唯一權威”走向“場景引路人”，並可即時調整場景回應學生問題，提升教學彈性。

五、實施成效分析與重要發現——數據驅動下的教學變革實證

教育裝備現代化的核心在於對教育過程的精準干預與成效轉化。本研究結合 EFIL 框架，以認知能力、動機、情緒與在場感作為核心維度，並對 24 名學生進行行為追蹤與量化分析。

(一) 評估框架與樣本特質分類

依日常社交行為特質，樣本分為：不願表達型 (Not Willing to Express)、中等型 (Mediocre) 和擅長表達型 (Excellent to Express) 在混合模式與全虛擬模式的對照中，收集互動時長、任務完成度與情感反饋等多維資料。

(二) 社交互動的斷層式突破：針對社交焦慮的技術性修復

最顯著發現是不願表達型學生在全虛擬 MetaEd 中的互動時長出現跳躍式增長，幾乎追平擅長表達型學生，並顯著超過混合模式下中等型學生。其原因可由化身帶來的心理緩衝解釋：化身降低面對面交流壓力，提升代理感與社會在場，讓學生敢於探索與嘗試。

(三) 認知效能提升：從平面獲取到空間理解

在“秦朝統一”等場景中，空間交互使抽象制度轉為可操作任務，提升記憶提取 (recall) 與情境興趣，並降低“轉譯成本”。同時，SYS 任務序列能有效維持在場感；若任務複雜或邏輯不清，則會增加負向認知負荷並引發挫折或眩暈。

(四) 情感與態度重塑：教育公平的新視角

MetaEd 帶來兩個教育公平視角，一是教學關係民主化，師生互動更像“隊友”與“導航員”，提升動機；二是性格特質均衡，元宇宙提供“第二空間”，抵消內向學生在現實課堂中的表達劣勢，使其能展現潛能。

(五) 反思與局限

一是設備舒適度方面，部分學生在 20 分鐘以上佩戴出現眩暈（約 15%-20%），需在設備更新中強化護眼與刷新率管理；二是成果轉移方面，目前數據集中於即時投入度與興趣，需建立長週期素養轉移評估；三是數據治理方面，行為軌跡、語音與社交圖譜等數據增加，需依相關指導意見建立分級安全標準。

六、總結與展望——走向“AI 共生”的未來教育場域

(一) 核心結論

本研究在新會商會陳白沙記念中學的實踐證明：一是在場感是激發學習動能的關鍵中介變量，沉浸技術透過在場感促成“旁觀者”向“參與者”轉變；二是化身具有心理緩衝效應，能顯著提升不願表達型學生社交參與，為解決課堂沉默提供新路徑；三是教師角色從傳授者轉向場景設計者與導航員，推動教學關係與教學流程的系統再造，契合藍皮書所述“精準教+個性學”新生態方向。

(二) 面向 2026：元宇宙與大語言模型（LLM）的深度耦合

未來 MetaEd 將由“場景驅動”走向“智能驅動”。一是智能 NPC 與對話式教學：歷史人物由腳本 NPC 升級為接入大模型的對話體，支持多輪互動與即時回饋，顯著提升社會臨場感；二是系統調控與精準教學：多模態數據支持投入度畫像、任務序列動態調整，降低過載與眩暈，提高學習品質與效率。

(三) 行業挑戰與治理建議

1. 設備標準化與健康管理：推動涵蓋算力、護眼顯示、人體工程學的新一代終端標準。
2. 數據安全與倫理：建立分級分類保護機制，確保合規治理。
3. 教師數字素養重構：提升從場景構思、低代碼開發到提示詞工程的全鏈條能力，推動跨學科教研協作。

(四) 結語

元宇宙技術為歷史教學開啟新賽道：它不是裝備更新的表層改造，而是對教學空間、師生關係與認知模式的系統性變革。本報告以新會商會陳白沙記念中學的實踐為例，證明 MetaEd 能以“虛實融通”的方式提升在場感、代理感與社會在場，並在教育公平層面為內向學生創造新的表達與參與機會。面向未來，唯有堅持“聯結為先、內容為本、合作為要”，才能在 AI 與元宇宙深度耦合的趨勢下，形成更符合認知規律、具文化底蘊且可規模化推廣的沉浸式教學資源，助力智慧校園邁向“AI 共生教育域”。

參考文獻

- 中國教育裝備行業協會（2026）。《中國教育裝備行業藍皮書（2025 版）》。北京：中國大百科全書出版社。
- Dengel, A., & Mägdefrau, J. (2018). Immersive learning explored: Subjective and objective factors influencing learning outcomes in immersive educational virtual environments. In 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (pp. 608–615). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615281>
- Mengoni, P., Shen, D. J., Li, Z., Wong, P. P. Y., & Lam, G. (2025). System-moderated immersion: Modeling presence, agency, and AI interaction in VR learning. In IASDR 2025: Design Next (pp. 1–10). International Association of Societies of Design Research. <https://doi.org/10.21606/iasdr.2025.186>
- 教育部、國家發展改革委、工業和信息化部、科技部、國家數據局（2026 年 4 月 10 日）。〈教育部等五部門關於印發《“人工智能+教育”行動計劃》的通知〉。中華人民共和國教育部。取自 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202604/t20260410_1433240.html
- 懷進鵬（2024 年 2 月 1 日）。〈攜手推動數字教育應用、共享與創新——在 2024 世界數字教育大會上的主旨演講〉。中華人民共和國教育部。取自 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202402/t20240201_1113761.html

“以學為中心，以教為主導”課堂教學質量評價研究

邱林潤^{1,2}

(1. 廣東科技學院，中國 東莞 523083 2. 澳門城市大學，中國 澳門 999078)

摘要：《深化新時代教育評價改革總體方案》為教育教學評價改革指明了方向，其核心思想是“遵循規律、尊重差異、破除五唯、強化五育”，在此背景下，探討“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價相關問題，試圖形成課堂模式改革策略及教學質量評價模型。通過闡釋教育教學理念，夯實了教學質量評價的理論支撐；通過分析課堂教學內涵特徵，建立課堂教學質量標準要求；圍繞評價原則、評價主體、評價指標、評價實施和評價結果，構建了課程教學質量評價體系。此外，本文“六轉變”“四注重”“三強化”的課堂教學內涵分析，可為推動“以學為中心、以教為主導”課堂教學改革提供參考路徑；針對不同評價主體設計的評價指標體系兼具實踐價值與創新意義，將在同類院校深化課堂教學評價改革中產生借鑒作用。

關鍵詞：課堂教學；質量評價；教學評價；以學生為中心

作者簡介：邱林潤，男，副教授，主要研究方向為計算機軟件與理論、高等教育管理

A Study on Classroom Teaching Quality Evaluation Based on “Student-centered and Teacher-led”

Qiu Linrun^{1,2}

(1.Guangdong University of Science and Technology, Dongguan, China 523083;2.City University of Macau, Macau, China 999078)

Abstract: The “Overall Plan for Deepening the Reform of Education Evaluation in the New Era” has pointed out the direction for the reform of education and teaching evaluation, whose core idea is “following the laws of education, respecting differences, abandoning the ‘five-only’ tendency, and strengthening the ‘five educations’”. Against this background, this paper explores the related issues of classroom teaching quality evaluation based on “student-centered and teacher-led”, and attempts to form classroom model reform strategies and teaching quality evaluation models. By explaining educational and teaching concepts, the theoretical support for teaching quality evaluation is consolidated; by analyzing the connotative characteristics of classroom teaching, the standards and requirements for classroom teaching quality are established; focusing on evaluation principles, evaluation subjects, evaluation indicators, evaluation implementation and evaluation results, a curriculum teaching quality evaluation system is constructed. In addition, the analysis of the classroom teaching connotations of ‘Six Transformations’, ‘Four Emphases’, and ‘Three Strengthenings’ in this paper can provide a reference path for promoting the classroom teaching reform of ‘learning-centered, teaching-guided’; the evaluation index system designed for different evaluation subjects has both practical value and innovative significance, and will serve as a reference in deepening classroom teaching evaluation reform in similar institutions.

Key words: Classroom teaching; Quality evaluation; Teaching evaluation; Student-centered

一、引言

2018 年 6 月，新時代全國高等學校本科教育工作會議強調：高校要以學生為中心辦教育，要以學生的學習效果為中心評價教育，要以學生學到了什麼、學會了什麼評判教育的成效（王賽男，2024）。可以說，這個指導意見為課堂教學質量評價改革指明了方向。2021 年發佈的《普通高等學校本科教育教學審核評估實施方案（2021—2025 年）》，其中關於課堂教學的審核重點明確提出，實施“以學為中心、以教為主導”的課堂教學，開展以學生學習成果為導向的教學評價情況。課程改革成為深化教育教學改革、落實立德樹人的重要命題，掀起了淘汰“水課”、建設“金課”的新時代教育浪潮。

“以學為中心、以教為主導”課堂教學包括教與學兩個重要維度，是我國本科教育高質量發展的內在要求，大學生作為學習主體，是具有獨立思維的自我決定者，是教學質量和效果的最終體現者。而課堂作為人才培養的主陣地，以評價改革為“指揮棒”，推動課堂教學改革是行之有效的方法，重視學生在本科教育階段的學習體驗與學業收穫，有效增強其學習投入水平與課堂參與程度，促進學生全面發展，才能真正實現高質量本科教育的人才培養目標。然而，“以學為中心、以教為主導”的課堂教學具有什麼基本特徵、具有哪些共性規範、如何實施教學模式改革、如何評價教學質量等，這些都是亟待解決的問題，也成為教育界討論的熱點。因此，探索與構建“以學為中心、以教為主導”的課堂教學質量評價體系具有重要的現實意義。

二、教育教學理念詮釋

（一）課程與教學論

課程與教學論的研究對象涉及現象、問題與規律三種，在學術領域內，這三者存在交叉與融合關係，從現象中發現並提煉問題，再由問題探究走向規律把握，體現著科學研究逐層深化的內在邏輯，科學研究的實質是發現和解決問題的過程，因而通常將課程與教學論的研究對象界定為課程問題與教學問題（魯曉泉、

賴月興，2022）。總體而言，課程與教學論研究的是事實問題、價值問題、技術問題三個問題。其中，事實問題指向的是課程與教學在客觀層面的性質、狀態及關係等屬性；價值問題關乎課程與教學在目標設定、意義評估以及多元可行路徑之間的選擇與取捨；技術問題則聚焦於課程與教學所採用的具體實現形態、活動步驟與操作方式。換言之，課程與教學論以課程和教學中的實際問題為研究對象，旨在探尋基本規律、確認價值取向、改進實踐技術，也就是遵循教育理念、明確教育目標、開展有效教學。

（二）以學生為中心教育理念

“以學生為中心”的觀念可追溯至二十世紀五六十年代，由美國教育家杜威所提出的“以兒童為中心”的思想演變而來。杜威的主張在當時教育界激起強烈反響，產生了重要啟發意義，隨後被引入高校教學模式改革實踐，最終演化為“以學生為中心”的教育理念。不同於“以教師為中心”，其核心理念正是把學生置於中心位置（龔然，2024）。1998 年，聯合國教科文組織正式提出“以學生為中心”的教育理念，綜合學界研究成果可知該理念起源於建構主義理論，推動教育中心從“教”轉向“學”，由教師單向講授轉向學生主動探究，由“教師、教材、課堂”構成的舊三中心，過渡到以“學生學習、學習效、學生發展”為支柱的新三中心。需要強調的是“以學生為中心”並不意味著否定教師在教學關係中的“主導”角色，其實質是在堅持教師引導的前提下，將學生的“主體”身份置於更突出的位置，要求教師在教學全過程中真正看見並回應學生的學習感受與實際需要（龔然，2024）。

（三）成果導向教育理念

成果導向教育（Outcome Based Education, OBE）是一種基於學習成果或以目標為導向的教育理念，該理念非常重視教育教學中的每個環節，最大化幫助學生在教學過程中達到預期的學習目標。學生學習成果成為驅動教育系統的動力源，這與傳統意義上的內容驅動和教育投入的理念形成了鮮明對比，可以

說 OBE 教育理念實現了教育範式的徹底轉變（尚亞靖等，2024）。概括來講，實施成果導向教育的關鍵在於處理好五個問題（郭怡萱，2023）：（1）學生應獲得哪些學習成果？這是關於學習目標。（2）為何要為學生設定這些成果？這是關於學習需求。（3）如何有效幫助學生獲得這些學習成果？這是關於教學過程。（4）如何判斷學生已經獲得了這些成果？這指向教學評價。（5）通過什麼手段確保學生能夠獲得這些成果？這是關於持續改進。值得一提的是，這些問題也正是“以學為中心、以教為主導”課堂教學改革與質量評價創新亟需關注的問題，將在下文中進行回答。

三、課堂教學模式變革

（一）“以學為中心、以教為主導”課堂教學內涵特徵

眾所周知，目前本科課堂教學普遍存在“傳授式”現象，其主要表現為：教與學的主體關係失衡，學生學習興趣不強、缺乏主動性，教師“重教輕導”，師生的雙向互動缺乏；或者課堂教學完全以教師講授為主，忽視學生自我知識、能力、素質建構等。顯而易見，“傳授式”的課堂教學質量評價自然主要從教師“教”的層面展開，例如強調評價教師教學方法、課堂組織、教學內容、教師表現等，卻很少或基本不關注學生的學習效果（雷瓊，2024）。鑒於這種“有教無學”的“傳授式”課堂存在的問題，“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念提出了非常有針對性的解決策略：

首先，突出學生地位的主體性。該理念的核心要義和本質初衷就是以學生學習為中心、以學習效果為中心、以學生發展為中心。在課堂教學過程中必須將學生確立為課堂教學活動的主體對象，使其自覺成為課堂的參與者和行動者。

其次，重視學習過程的建構性。教學應成為學生主動構建知識的過程，教師發揮引導作用，學生展現學習主動性，使教學過程服務於學生知識、能力與素質的自我建構。教師不僅傳授知識，更應教會學生如何學習，同時教師

也是合作學習者，還是學生進行學習建構的幫助者和促進者（雷瓊，2024）。

最後，注重培養目標的高階性。相對於注重知識傳授的“以教師為中心”的課堂而言，貫徹“以學為中心、以教為主導”理念的課堂更加註重學生的綜合素質培養。從關注“教”到關注“學”的範式轉變，課堂應更加關注學生的關鍵能力、可持續發展能力的提升。

綜上所述，基於對“以學為中心、以教為主導”課堂教學模式的文獻梳理和理論分析，總結提煉出“六轉變”“四注重”“三強化”的內涵特徵，即“六轉變”：教學中心向學習中心轉變、單一課堂向融合課堂轉變、灌輸講授向研討互動轉變、封閉課堂向開放課堂轉變、終結評價向發展評價轉變、同質培養向分類施教轉變；“四注重”：注重教學內容綜合性、注重教學方法創新性、注重學生參與度、注重信息技術使用率；“三強化”：強化思想價值引領、強化學習成果導向、強化學習效果評價。

（二）“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量標準

關於什麼是有效課堂這一問題，見仁見智，筆者認為“三個率”值得關注，即抬頭率、點頭率、參與率，抬頭率反映的是課堂對學生的吸引程度，點頭率反映的是學生對課堂的認可程度，參與率反映是學生參與學習的互動程度。正是基於此考慮，可從以下四個方面構建課堂教學質量參考標準。

1. 協調兩個教學角色

教師：教師在課堂教學中起主導作用，為學生提供學習支持服務，通過創新教學設計，激發學生興趣，啟發學生思考，助力學生收穫知識、提高能力、增強素質。

學生：學生作為課堂主體，應主動投入學習，參與課堂活動，開展合作與探究，鍛鍊解決實際問題的綜合能力。

2. 融合兩個教學空間

線上：借助“超星教學系統”等網絡教學平台，開發在線課程資源，系統建設網絡教學資料庫，推動師生團隊對課程資源的協同建設

與共享，延伸學習的時間跨度與空間範圍，開展線上授課、測評、輔導、作業提交、教學評估、專題研討等多元教學活動。

線下：引入“對分課堂”“翻轉課堂”等多種課堂形態，靈活組合各類教學手段與策略，推動“參與式”教學實踐，借助智慧教學工具，推動數字化、智能化技術與課堂教學有機融合。

3. 銜接三個教學環節

課前：教師充分備課，深入把握教學內容與學情特點，完成教案、講義、課件等教學材料的準備；學生提前做好前置學習任務，清晰了解本次課程的學習目標，詳細制定個人學習計劃。

課中：教師聚焦重點難點知識進行精講，組織開展課堂學習活動，回應學生疑問，完成當堂教學的總結與反饋；學生專注聽講，嚴守課堂規範，主動融入課堂互動，與教師和同學開展有效交流，落實課堂學習要求。

課後：教師評閱學生作業，提供課外學習指導，開展教學回顧與自我反思；學生按時完成課後練習，拓寬知識掌握的廣度與深度，做好所學內容的鞏固吸收與學習反饋。

4. 優化六個教學要素

學習目標：學習目標應有效支撐所在專業的人才培養要求，做到定位合理、表述清晰、可達成度高且便於衡量，將知識傳授、能力訓練與素質涵育融為一體，匹配不同類型高校的人才培養定位。

學習內容：內容的選取須緊扣教學大綱的規定，緊跟學術研究進展與科技發展走向，對接社會發展現實需要；內容編排上強化重點難點，堅持理論與實際的結合，圍繞教學設計對內容進行合理的拆解與重組。

課程思政：落實教書育人使命，緊扣課程屬性深度發掘思政育人元素，將思政教育元素滲透到課堂教學全過程，將立德樹人主線貫穿專業培養全過程，引導學生樹立正確的世界觀、人生觀與價值觀。

教學方法：合理運用數字化、智能化技術賦能教學方法創新，靈活採用多種教學方式，

引導學生在問題探究過程中學習，在多元化路徑中實現個性化成長；重視學生動手能力和綜合素質的鍛鍊，喚醒學習熱情，激活思維能力，培育學生發現、分析與解決問題的能力。

學習活動：教師授課情緒飽滿，講求吸引力、說服力與感染力；課堂組織有條不紊，教學環節過渡順暢，時間安排科學得體；學生專注於課程，主動參與教師安排的各項學習活動，課堂氛圍積極融洽；全班學生課堂活動整體參與程度高，師生之間、學生之間的互動與合作成效明顯。

學習效果：教師按學校要求完成既定教學任務，評價學習成效的方式科學合理，評價結果全面客觀、真實有效；學生順利達成預設的學習目標，對課程滿意度高，學習收穫感強烈。

四、質量評價體系構建

（一）評價原則

第一，堅持立德樹人原則。課堂是人才培養的主渠道，要著眼於學生的全面發展，重視教書育人，培養學生能夠適應終身發展和社會發展需要的必備品格和核心素養。

第二，堅持目標導向原則。強調學習應居於課堂的中心位置，教師則發揮輔助與支持作用，著力營造課堂教學的新生態，體現為“一個消除、四個規避”：消除“滿堂灌”式的被動授課模式；規避教學方式長期單一化、各環節時間分配失衡、學生參與度懸殊過大，以及課程考核與平時教學過程相脫節等問題。以此打造有效課堂，提高人才培養質量。

第三，堅持模式變革原則。課堂中教師應履行主導職責，對教學活動進行有序設計與組織，學生則須真正成為學習主體，主動投入課堂學習的各個環節；通過重構教學模式、創新教學設計和變革教學方法，推動學生開展探究式、研討式與個性化學習；改革課程考核與評價方式，推行過程性評價與增值性評價，全面提升學生綜合能力與素養，進而增強其學業成就感。

第四，堅持持續改進原則。立足同行、專家、領導及學生等多元評價主體的不同視角，優化

課堂教學質量評價指標體系，建立課堂教學實時反饋機制，推動及時跟蹤與針對性改進有效聯動，形成課堂教學質量管理體系閉環。

（二）評價主體

在實施“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價時，不僅要明確以學生評價為主，還要與同行、專家和領導評價作為輔助。

1. 學生評價

學生是課堂教學的直接受益者，且大學生完全具備理智評價教師的能力。調查表明，學生的教學評價比同行和領導的評價更準確，因為學生不會被教師的年齡、職稱、外表等因素影響，他們最關注的是自己的學習感受是否良好、教師的教學水平是否出色（劉潔，2023）。評價結果顯示，學生對教學內容安排的評價相對較低，而對於高水平教師和不合格教師的評價，學生的結論更為精準。同時，參與教學評價的學生數量很多，這可以最大限度地減少甚至避免評價誤差，從而使評價結果更加有效。以學生評價為主，通過評價能夠督促教師進行總結和反思，進而促進教師更新現有教學內容，改進教學方法，切實提高課堂教學質量，真正體現“以學生為中心”的教育理念。

2. 同行、專家和領導評價

同行評價是指教師之間的相互評價，同行評價更加關注教師授課的邏輯性與科學性，因其對課程的內容結構和教學計劃通常比較熟悉，通過聽課、觀察課堂進行評價，可以及時對被評價教師的教學改進提出具有建設性的建議。此外，同行評價作為教師之間交流教學經驗、切磋教學技能、共同提升業務水平的重要方式，通過同行相互評價可以很好地激發教師提高自身的教學能力和水平的積極性，燃起他們探索教學創新的熱情，並且可以在評價過程中尋求合作和共同進步。因此，同行評價能夠促進教師在競爭中發展合作關係，實現雙贏或多贏的結果。

專家評價是指學校的教學督導和校外的專業人員等對教師的課堂教學實施評價，其優勢在於專家們具備極強的專業能力和技術水平，

可以從專業的角度得出客觀的具有權威性評價結論。

領導評價是指學校管理人員對課堂教學實施評價，一般而言，聽課評課是校領導、職能部門負責人及二級學院領導的必要工作，通過定期或不定期的方式開展。領導評價的側重點主要關注教學運行整體狀況以及教師教學基本情況，領導評價通常更具有全局觀念和大局意識，具有較強的行政管理作用，能夠從學校或二級學院發展的角度提出推進課堂教學改革發展的意見建議。

（三）評價指標

“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價應遵循兩個底層邏輯：第一，要以“學”為評價重點。傳統的課堂教學評價更注重“教”，而教學活動的主要目的是促進學生全面發展，教學活動是教師與學生在學校進行交流互動的過程。因此，在進行課堂教學評價中理應以“評學”為主，重點關注學生的課堂表現，例如學生與教師的互動、學生的自主學習與合作學習、學習的積極性等（劉潔，2023）。第二，要以“導”為評價核心。“教”是助力學生了解並掌握學科的基礎知識、必要的基本技能、學習的方法和習慣，培養學生的情感與態度，引導其樹立正確的價值觀等。在“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念下，評價“教”則應更加體現在“導”上。例如，教師能否及時了解學生的學習興趣、能否準確感知其心理狀態、能否為其營造良好的課堂學習氛圍、能否有效促進其自主學習能力的提升和增強其創新思維與實踐動手能力。

鑒於以上邏輯起點和現實需求，通過調查問卷、教師和學生座談、專家諮詢、實踐論證等方式，結合筆者所在學校的工作實踐，經過多輪修訂和改進，分別從同行、專家、領導和學生兩個維度構建了評價指標，由於二者的立場和視角不同，指標的組織邏輯存在較大差異，具體如表 1、表 2 所示。以此同時，兩個評價指標均通過了信度和效度檢驗，結果顯示其信效度良好，亦可供同類院校借鑒使用。

表 1 面向同行、專家、領導的評價指標

評價項目	評價標準	評價要點	評價依據	分值
學習目標	對接應用型人才培养定位，以實踐能力與創新能力的培養為核心目標。	成果導向	知識、能力、素質三維目標融合貫通，目標設定清晰合理，具備可實現性與可測量性。	5
			目標須適配本專業畢業要求的達成，契合不同類型高校人才培养定位。	5
學習內容	緊扣教學大綱要求，把握學科前沿趨勢與社會發展動態，突出研究性、創新性與綜合性內容的融入。	學生發展	堅持理論知識與實際應用相統一，準確把握課程的重難點，並能基於整體教學設計對課程素材進行系統化梳理與科學整合。	10
			將學術前沿成果、科技迭代趨勢以及社會與行業的最新發展動態及時引入課堂教學。	10
課程思政	將立德樹人貫穿專業培養全過程，引導並幫助學生確立正確的世界觀、人生觀與價值觀。	教書育人	充分發揮思想價值的定向與引領功能，與思政理論課程實現同向同行、協同共振。	5
			大力發掘課程內容內在的思政資源，促使專業知識傳授與思想價值教育深度交融、雙向賦能。	5
教學方法	創新教學方法，引導學生開展探究性與個性化學習，提升其解決複雜問題的綜合素養與高階思維能力。	高階培養	數字化、智能化技術全面賦能，靈活運用多元化的教學工具，有力支撐學生開展探究性及個性化學習。	10
			著重強化實操能力訓練與綜合素養培育，系統性地鍛鍊學生發現、剖析與化解各類難題的綜合技能。	10
學習活動	教師充分發揮主導作用，課堂運行張弛有度、規範有序；學生全程處於主體核心位置，課堂參與深入且投入充足。	學生中心	教師授課情緒飽滿、狀態投入，具有較強的吸引力、說服力與課堂感染力。	10
			各教學環節銜接緊湊流暢，時間安排張弛有度、科學合理。	5
			學生能夠主動投入學習，踴躍參與課堂互動，師生之間、生生之間的交流協作充分有效。	10
學習效果	教學任務完成，效果明顯，評價良好，目標達成度高。	目標達成	學生課堂專注度高，整體學習風氣濃厚，課堂氛圍活躍積極，到課率保持高位。	5
			所有教學計劃均按要求落實到位，對學業成績的評定方式科學適當，評價結論全面客觀且具有實效。	5
			學生取得預期學習成果，課程滿意度高，學生獲得感強。	5

表 2 面向學生的評價指標

評價項目	評價內容	權重	評價等級				
			優秀	良好	中等	合格	不合格
學習目標	課程學習目標符合我的專業學習和職業發展需要。	0.05	100	85	75	65	55
	我知道本課程的學習目標和考核要求。	0.05	100	85	75	65	55
學習內容	我學完了課程內容，課程學習資料有助於我學習。	0.1	100	85	75	65	55
	我學到了本學科的專業知識和行業企業發展的前沿知識。	0.1	100	85	75	65	55
課程思政	我內化了本課程在情感和價值觀層面上的內容。	0.05	100	85	75	65	55
	我提升了核心素養、職業道德素質等。	0.05	100	85	75	65	55
教學方法	多元教學方法和信息化教學對我學習有益	0.1	100	85	75	65	55
	課程考核關注了對學習過程的考查和綜合能力的評定。	0.1	100	85	75	65	55

续表 2

評價項目	評價內容	權重	評價等級				
			優秀	良好	中等	合格	不合格
學習活動	富有新意的教學安排與設計，激發了我的學習興趣。	0.15	100	85	75	65	55
	多樣化的教學形式，增強了我學習的主動性和互動的積極性	0.15	100	85	75	65	55
學習效果	經過本課程學習，我掌握了相關專業知識和技能。	0.05	100	85	75	65	55
	經過本課程學習，我提升了動手實踐能力和創新能力。	0.05	100	85	75	65	55

（四）評價實施

1. 更新質量評價理念

其一，“以學為中心、以教為主導”課堂教學理念注重促進學生的全面發展，在教學實施過程中，教師應積極探索激發學生學習積極性、主動性的方式，並尊重學生的個體差異，鼓勵學生個性化發展。在課堂教學質量的評價中以評“學”為主，通過評“學”促使教師轉變教學觀念，探索教學改革（陳浩然，2022）。其二，“以學為中心、以教為主導”課堂教學質量評價的作用是多方面的，包括鑒定、激勵、改進、發展等，基於以評促變、以評促強的根本遵循，評價的初衷正是促進教師提升專業水平和教學質量，通過評價幫助教師更好地發現自身的優勢與不足，並引導其在教學工作中強化優勢、改正缺點（董靜蘭等，2022）。

2. 優化質量評價過程

第一，採用多種評價方式，如問卷調查、口頭交流、觀察課堂等方式，以便更全面地了解教師的課堂教學質量和學生需求。第二，定期或不定期進行評價，將質量評價融入教學工作當中，及時發現和解決教學質量問題，促進教師的教學水平提高和學生的學習效果增強。第三，及時反饋評價信息，評價結果和反饋信息應及時、直觀地反饋給每位教師，幫助他們認清自己的優勢和不足之處，進而及時調整教學方法和內容。第四，鼓勵學生積極參與評價過程，真實表達學生的意見和看法，確保評價結果具有代表性和可靠性。第五，建立評價檔案，為每位教師建立評價檔案，記錄他們的教學過

程和評價結果，以便對其的工作進行全面評估和管理。

此外，提出一種數字化課堂教學質量評價方案供參考，實現質量評價與信息技術深度融合。可依託學校的教務信息管理系統或者質量監控評估系統設計專門的課堂教學質量評價的功能模塊，評價者通過信息技術開展教學質量評價，客觀填寫相關記錄和得分，便於學校相關管理部門可以實時掌握教學狀況，也便於評價者與被評價者之間及時溝通交流，並且可以基於大數據分析週期性發佈課堂教學質量報告，從而構建課堂教學質量常態監控機制，促進課堂教學的持續改進。

（五）評價結果

評價結果運用是教學質量評價的出口和落腳點，是以評促改、以評促變、以評促強的關鍵支點。應從兩個方面加以重視，一方面，正確理解評價結果。不應片面看待，而應該綜合考慮多種因素，針對評價結果教師應積極地從自身出發尋找不足的原因，而非歸咎於評價者或評價實施。另一方面，正確使用評價結果。應防止將課堂教學評價結果作為教師唯一的教學工作考核依據，但又必須將其視為重要的考核內容加以利用，畢竟課堂教學是教師的重要職責之一。換言之，應建立有效的調控機制：第一，為了鼓勵教師潛心投入教學，對評價結果較好的教師在職稱和待遇提升方面優先考慮；其二，將教師的課堂教學質量評價與教學獎勵和榮譽聯繫起來，從而更好地激勵教師實施教學改革，切實促進教學質量提升（陳燕兒，2023）。為此，根據教學質量評價功能、評價

模式的相關理論，這裡提出課堂教學質量評價實施提供理論支撐和實踐參考。結果運用模型，如表 3 所示，此模型可為評價

表 3 評價結果運用模型

功能	用途	控制 - 量化模式	觀察 - 理解模式
鑒別	遴選優秀教師、發掘典型案例	✓	
激勵	專家評價和學生評價結果作為教師教學績效考核依據	✓	
改進	相關部門開展教學質量監控與評估	✓	✓
發展	同行評價和專家評價促進教師教學能力提升，倒逼教師專業成長	✓	✓

五、結論

本文討論了“以學為中心，以教為主導”的課堂教學的理論依據，提出一種課堂教學參考模式，分析了其內在特徵和質量標準，為課堂教學改革提供了借鑒思路；在此基礎上論述了課堂教學質量評價體系構建邏輯，從評價原則、評價主體、評價指標、評價過程、評價結果等方面，回答了“誰來評、評什麼、怎麼評”的問題。本文構建的課堂教學質量評價體系，從宏觀和微觀兩個層面提供了一種系統性框架和實踐性模型，為高校建立有效的教學質量評價和調控機制提供思路。誠然，對於不同高校而言，課堂教學質量評價必然存有差異，應在契合高校自身的辦學定位和治理模式基礎上進行探索，方能更好地推動課堂教學改革，促進學生個性化發展。

參考文獻

陳浩然（2022）。〈“以學生為中心”的高校課堂教學質量評價指標體系的構建〉。《應用型高等教育研究》，第 7 卷第 3 期，頁 12–19。

陳燕兒（2023）。〈基於 CIPP 模式的混合教學質量評價指標體系研究〉。《淮陰工學院學報》，第 32 卷第 6 期，頁 84–89。

董靜蘭、劉彥豐、李冶、張隆閣（2022）。〈以課堂效果為核心的高校課堂教學質量評價體系探索〉。《中國電力教育》，第 12 期，頁 75–76。<https://doi.org/10.19429/j.cnki.cn11-3776/g4.2022.12.011>

龔然（2024）。〈“三全育人”視角下促進課程教學效果的探究——以“職業心理健康”課程為例〉。《民航學報》，第 8 卷第 5 期，頁 159–162。

郭怡萱（2023）。〈基於成果導向的 OBE 人才培養體系建設分析〉。《商訊》，第 23 期，頁 163–166。

雷瓊（2024）。〈“以學生為中心”的教育理念辨析與實踐重構〉。《科教導刊》，第 19 期，頁 49–51。<https://doi.org/10.16400/j.cnki.kjdk.2024.19.016>

劉潔（2023）。〈深度學習理論框架及教學設計研究〉。《南昌師範學院學報》，第 44 卷第 6 期，頁 127–131。

魯曉泉、賴月興（2022）。〈OBE 視角下“課程與教學論”課程教學大綱重構〉。《安順學院學報》，第 24 卷第 5 期，頁 73–79。

尚亞靖、董秀延、鄧哲鵬（2024）。〈工程認證視域下工科專業工程化學一流課程建設探究〉。《高教學刊》，第 10 卷第 25 期，頁 20–24。<https://doi.org/10.19980/j.CN23-1593/G4.2024.25.005>

王賽男（2024）。〈以學生體驗為中心：趨同化的發展定位與實踐路徑〉。《國際學生教育管理研究》，第 2 期，頁 140–146。

理論探索

資源依賴視域下高校購買社會服務： 依賴關係、現實困境與優化路徑

張雅靜

（中國地質大學（武漢），湖北 武漢，430074）

摘要：伴隨高等教育改革的深化和公共服務供給模式的創新，高校購買社會服務已成為提升非核心業務運營效率、聚焦核心教學科研職能的重要戰略選擇。基於資源依賴理論剖析多利益主體間形成的複雜資源依賴關係，發現多主體間的資源依賴在驅動合作的同時，也引發了因過度依賴、角色失範和信息不對稱產生的自主性喪失、利益衝突和質量監控失靈等現實困境。為破解這些難題，需從優化治理結構、構建協同夥伴關係、創新績效評估、培育供給市場四維度探索高校購買社會服務質量提升的優化路徑。為推動高校購買社會服務實踐的健康和可持續發展提供理論參考與決策支持。

關鍵詞：高等學校；社會服務；資源依賴關係

作者簡介：張雅靜，女，中國地質大學（武漢）公共管理學院博士研究生，主要研究方向為高等教育研究

The Purchase of Social Services by Universities from the Perspective of Resource Dependence: Dependency Relationship, Practical Dilemmas and Optimization Pathways

Zhang Yajing

(China University of Geosciences, Wuhan, Hubei 430074)

Abstract: With the deepening of higher education reform and the innovation of public service supply models, universities' purchase of social services has become an important strategic choice to enhance the operational efficiency of non-core business and focus on core teaching and research functions. Based on the resource dependence theory, this paper analyzes the complex resource dependence relationship formed among multiple stakeholders and finds that while the resource dependence among multiple stakeholders drives cooperation, it also leads to practical dilemmas such as loss of autonomy, conflicts of interest, and failure of quality monitoring due to excessive dependence, role misalignment, and information asymmetry. To solve these problems, it is necessary to explore the optimization pathways for improving the quality of universities' purchase of social services from four dimensions: optimizing governance structures, building collaborative partnerships, innovating performance evaluations, and cultivating supply markets. This provides theoretical references and decision-making support for the healthy and sustainable development of the practice of universities' purchase of social services.

Keywords: Higher Education Institutions; Social Services; Resource Dependence Relationship

一、引言

自 21 世紀以來，中國高等教育系統經歷了前所未有的擴張與轉型。在“雙一流”建設的宏觀背景下，高校的核心使命日益聚焦於人才培養、科學研究、社會服務和文化傳承創新。為了集中資源於核心競爭力建設，高校普遍面臨著剝離非核心業務、提升管理效率的內在壓力。同時，政府也在不斷推動公共服務的供給側結構性改革，鼓勵通過市場化機制引入社會力量參與公共服務。在高校場域中，購買服務的實踐不僅是後勤社會化改革的深化，更是高校治理體系現代化轉型的體現。然而，實踐的推進並非一帆風順，近年來發生了諸多高校購買社會服務發生問題的事件，如河南大學的大禮堂失火、清華大學校園內有教師被樹木砸中身亡、高校食堂“老鼠頭”等等。這表明高校購買社會服務存在服務效果不明顯、服務層次低、承接方能力不足、監管與評價體系不健全等問題。這些問題的根源往往深植於購買過程中各方利益主體之間複雜的互動關係與權力動態。資源依賴理論為分析高校購買社會服務中的互動關係與權力動態提供了分析視角和理論基礎。資源依賴理論作為組織理論的重要分支，其認為組織生存的關鍵是獲取和維持資源的能力，組織根植於其所在的環境中，對其他組織由於資源的需求而具有依賴性（傑弗里·菲佛·& 傑勒爾德·R·薩蘭基克，2006）。此理論認為“沒有一個組織可以完全自給自足，或對自身的生存環境有完全的控制力；為從外部組織環境中獲取資源，組織本身不可避免地要與外部環境產生互動關係；組織從外部環境中獲取資源，不僅要求組織自身能夠做出積極有效的內部調整，還要求組織能夠很好地適應外部環境或處理外部環境的變化。”鑒於此，為降低不確定性、確保資源供給的穩定性，組織會採取一系列策略來管理和應對這種依賴關係，如通過供應關係、競爭關係以及控制這些關係的工具等，與周圍環境發生關係形成相互聯繫、制約的社會網絡（王冰璇 & 閔樹濤，2024）。

高校作為一個具備開發屬性的社會組織，

其運行高度依賴外部資源，包括政府的財政撥款、政策支持，市場的專業服務，及社會認可與合作等。其購買社會服務正是高校主動管理其資源環境、獲取外部專業能力的一種具體策略。加之，購買社會服務的交易本質是資源交換，高校購買社會服務的核心便是一種資源交換行為。高校用“資金”和“市場准入”換取社會服務組織的“專業服務”和“運營效率”。在高校購買社會服務的過程中，天然地形成了“政府—高校—社會組織”三方的相互依賴關係。依賴關係必然伴隨著權力動態，權力與控制是高校購買社會服務的核心議題。某一方掌握了對方更需要的稀缺資源，就能夠在關係中擁有更大的影響力。基於高校組織的開放屬性和其購買社會服務是特殊性，高校如何既能有效利用外部服務，又不至於被服務方“俘獲”；服務方如何既能獲得穩定收入，又能保持自身專業自主性；是資源依賴視角下需要重點關注的權力與控制問題。為此，以資源依賴理論為羅盤，導航於高校購買社會服務的複雜水域，精準繪制各利益主體的依賴關係圖譜，深刻揭示由此產生的現實困境，並據此探尋高校購買社會服務質量與效果提升的有效航路必不可少。

二、高等學校購買社會服務中的多主體資源依賴關係

高校購買社會服務並非簡單的甲乙方交易，而是一個牽涉政府、高校、社會服務組織三方利益的複雜生態系統。政府部門作為高校購買社會服務的監管與引導方，是宏觀政策的制定者和公共資金的監管者，其核心訴求是確保教育資源的有效利用、推動公共服務供給模式改革、維護教育系統的穩定與質量。高校作為社會服務的購買方，是服務的發起者和資金的支付者，其核心訴求是更高效、經濟地獲得專業化的非核心服務，從而聚焦院校的高質量發展。社會服務組織作為社會服務的承接方，是高校所需服務的直接提供者，其核心訴求是獲得業務合同、實現組織生存與發展，並履行其專業使命。因此，高校購買社會服務是身處政府、高校、社會組織三個組織系統之中，三方主體

通過資源的交換與流動，構成了一個相互交織的資源互賴網絡。在此網絡中存在著多重資源的相互供給和不同的依賴關係，且依賴關係呈現顯著的非對稱性。為此，釐清他們之間的資源依賴關係是理解後續困境與尋求對策的基礎。

（一）政府部門對其他主體的資源依賴

政府部門在關係網絡中看似處於頂端，但其高校購買社會服務政策目標的實現同樣依賴於高校其他主體。政府對高校購買社會服務的直接執行者高校具有政績依賴。高校是教育政策的最終落實者，其購買服務成效直接關聯政府績效。高校的政策執行效能，如教育現代化指標達成、社會穩定輸出、校園服務影響民生滿意度等資源具有依賴。同時，政府需要防範高校形式化的採購，導致公共資金浪費，如購買“僵屍服務”應付檢查。因此，政府依賴高校作為其高等教育改革和公共服務外包政策的忠實執行者和成功示範；若高校購買服務失敗，或承接方普遍能力不足，將宣告政府相關改革的失敗（吳磊 & 謝璨夷，2019）。

與此同時，在高校購買社會服務中，政府對社會服務組織存在的治理依賴。政府依賴社會服務組織具備充足的服務能力和專業精神，以確保購買的服務能夠真正落地並產生社會效益。社會服務組織的公共服務補充能力與社會治理創新載體是政府依賴的資源，如社會服務組織中彌補政府職能缺口的優勢。政府需社會組織實現“小政府大社會”轉型，同時需警惕其挑戰權威（范明林，2010）。並且政府相關政策的落實需要社會服務組織充分發揮其自身專業能力與優勢，避免高校購買社會服務的失效，防止引發公眾質疑政府購買模式（齊海麗，2016）。

（二）高校對外部主體的資源依賴

高校作為社會服務的使用者，其政府存在制度性依賴，對社會服務組織存在功能性依賴。高校對政府的制度性依賴主要體現在其對政府財政撥款、政策合法性支撐、以及宏觀指導與資源協調三方面（毛明明，2016）。其中，政府的財政撥款是高校購買社會服務資金的重要來

源，其佔公立高校收入的 60% 以上；政策的合法性支持是高校購買社會服務的行動導向，其購買行為的產生須符合教育法規和國家政策。同時，政府還會通過“分類控制”引導高校行為。如“雙一流”評估指標要求後勤社會化率，迫使高校擴大服務購買範圍。

社會服務組織中的專業化服務和成本控制能力是高校功能性依賴的核心資源。高校依賴社會服務組織提供的其自身不具備或不擅長的專業技能與知識，如先進的 IT 系統維護能力、專業的心理諮詢技術、高效的物業管理模式等。還有社會服務組織的運營效率與成本控制能力，社會服務組織可通過規模效應和專業管理降低後勤等服務的運營成本。而高校對社會服務組織的依賴強度，取決於所購買服務的重要性的和高校內部替代能力的缺乏程度。

（三）社會服務組織對外部主體的資源依賴

在高校購買社會服務中，社會服務組織對政府存在生存性依賴，對高校存在市場性依賴。政府通過“非對稱共生關係”控制社會組織（聶國欣，于海龍，& 李雪雲，2016）。政府提供的項目資金、業務資質和政策合法性是社會服務組織依賴的核心資源。政府為社會服務組織提供的項目資金佔據社會服務組織收入的七成以上，社會服務組織同樣依賴政府的政策扶持，如稅收優惠、專項補貼、資質認證以及公平的市場環境。業務資質與政治合法性是其與高校進行鏈接，以及自身生成的前提基礎與必要條件。特別是在政府倡導購買服務的領域，政策的連續性和支持力度直接關係到整個行業的興衰。

高校作為穩定客戶為社會服務組織提供生存基礎，社會服務組織對高校存在市場性依賴。社會服務組織高度依賴高校提供的經濟資源，即服務合同帶來的穩定收入；市場准入與業務合法性，即與知名高校的合作是其品牌聲譽和市場競爭力的重要背書；以及獨特的組織資源，如利用高校的場地、接觸高素質的學生作為潛在員工或志願者、與學者合作進行服務模式創新等。對許多中小社會服務組織而言，來自高

校的合同可能是其生存的命脈。

三、資源依賴視域下高校購買社會服務的現實困境

基於資源依賴理論發現，依賴關係往往伴隨著權力的不對等和控制的慾望，從而引發一系列組織間的緊張與衝突。在高校購買社會服務的實踐中，因過度依賴、角色失範、信息不對稱產生了自主性喪失、利益衝突、質量監管失靈等現實困境。

（一）組織間資源的過度依賴衍生自主性喪失

資源是組織運行所需的一切要素，包括資金、技術、原材料、人力、信息、合法性等。資源依賴的程度取決於資源的重要性與可替代性，即資源對組織生存和發展的關鍵程度，以及獲取某種資源的渠道是否單一。當一種資源既重要又難以替代時，組織對該資源的提供者就形成了高度依賴；組織對外部某一實體或組織的依賴程度很高時，該實體就獲得了對組織的權力，能夠影響甚至控制組織的決策和行為。

在高校購買社會服務的實踐中，高校會因過度依賴某一社會組織而隱藏存“被俘獲”的風險。當高校在某一關鍵服務領域，如核心信息系統運維、校園整體安保等領域長期依賴單一或少數幾家服務商時，便會產生“鎖定效應”。此時，社會服務組織便可憑借其掌握的特定技術、流程和數據，逐漸構築起高昂的轉換成本。這便導致高校在議價、服務標準設定和合同續簽等方面的權力被嚴重削弱，甚至可能出現被服務商“反向控制”，陷入“想換換不了，想管管不好”的被動局面。產生高校的自主決策空間被壓縮，從一個主動的購買者淪為一個被動依賴者的現實困境。反向來看，當社會服務組織，特別是非營利性質組織的生存和發展幾乎完全依賴於高校的合同時，其組織的自主性同樣面臨巨大威脅。社會服務組織會為了迎合購買方，即高校的短期需求和預算限制，被迫放棄專業標準和長遠發展規劃，一切行動“唯合同馬首是瞻”。高校社會服務組織這種對單一資金來源的過度依賴，會導致其專業性被削

弱，創新動力枯竭，最終出現使命漂移的困境，從一個追求社會價值的專業機構異化為高校的一個“編外行政部門”或純粹的營利工具。

（二）多主體的角色失範加重組織間的利益衝突

在高校購買社會服務這一複雜的資源依賴網絡中，各主體往往扮演著多重甚至相互衝突的角色，導致各主體的行為扭曲和目標錯位。其一，高校兼顧購買方和監管者的雙重角色。一方面，高校作為購買方，既是服務組織的“合作夥伴”，希望通過合作實現共贏；另一方面，高校又是其“監管者”，需要對其服務質量進行嚴格監督和評估；這兩種角色天然存在張力。高校為了維持“合作關係”的和諧，其監管部門可能會放松監管標準，對服務瑕疵“睜一隻眼閉一隻眼”，進而致使監管失效。這種角色的模糊在許多政府購買服務實踐中亦有體現，並被證實是導致服務質量不高的重要原因（黃春梅 & 劉成晨，2020）。

其二，在高校購買社會服務中，高校與社會服務組織是確保購買服務質量的兩大根本性組織，這兩個組織間因自身根本利益的衝突，存在明顯的利益博弈。承接社會服務的社會組織，特別是商業公司，其首要目標與根本利益是盈利。這一目標與高校及師生追求的“高質量公共服務”目標之間存在潛在衝突。在成本壓力下，社會服務組織會出現角色失範，使得其通過降低服務標準、減少人員投入、使用劣質材料等方式來擴大利潤空間。這種逐利動機與服務公益性之間的矛盾，是購買服務模式中一個根本性的難題。其三，政府的“越位”與“缺位”也是加重多主體間利益衝突的另一潛在原因。政府部門時而“越位”干預，直接指定服務商或過度干預合同細節，破壞了高校作為購買主體的自主權；時而“缺位”，在制定宏觀標準、培育市場、進行績效評估等方面投入不足，導致市場失序、劣幣驅逐良幣。高校、社會服務組織以及政府在高校購買社會服務中的角色失範，進一步加深了多主體間的利益衝突。

（三）不同階段的信息不對稱致使質量監控失靈

信息不對稱是委託 - 代理關係中的經典問題，在高校購買社會服務中表現得尤為突出。高校購買社會服務事前、事中和事後的信息不對稱，致使高校購買社會服務的質量監控失靈。在事前高校選擇社會服務組織的階段，高校往往難以全面、準確地評估投標方的真實能力、過往業績和信譽。社會服務組織則有動機誇大自身能力、隱藏潛在問題，以獲取合同。這便導致高校可能“選錯人”，將服務交給了一個能力不足或誠信欠佳的組織，影響後續的工作順利開展。在事中的社會服務提供過程中，服務商比高校更了解服務的具體運作情況，包括人員配置、操作流程、成本構成等。此時，高校作為“外部人”，很難對服務過程進行有效監控。例如，在 IT 外包服務中，高校難以判斷系統故障是偶然事件還是服務商維護不當；在心理諮詢服務中，更難以量化和評估其專業過程的質量。在事後的社會服務驗收和績效評估階段，高校由於缺乏專業化的評估工具和標準，其評估往往流於形式，或只能依賴於一些表面的、易於量化的指標，如響應時間、投訴數量等，而無法觸及服務的核心質量與真實效果。這種評估的失靈，使得合同的激勵和約束作用大打折扣，服務商缺乏持續改進的壓力（黃怡然，陳永清，& 劉麗琴，2021）。

四、資源依賴視域下高校購買社會服務質量的優化路徑

基於以上對資源依賴關係和現實困境的分析，破解難題的關鍵在於主動管理和優化依賴關係，從單純的“依賴”走向健康的“互賴”，並構建一個能夠平衡各方利益、激勵高質量服務的治理框架。鑒於此，可從優化頂層治理、構建戰略夥伴關係、創新評估機制、培育供給市場四方面進行路徑優化。

（一）優化頂層治理結構以明晰主體權責

管理依賴關係的首要策略是建立清晰和穩定的制度環境，以降低資源依賴的不確定性；為此，建立健全的制度框架是優化高校購買社

會服務的基石。首先，高校作為購買社會服務的發起者，應借鑒政府購買服務的先進經驗，制定校內層面系統性的《購買社會服務管理辦法》。該辦法應明確購買服務的範圍、原則、流程、資金管理、各部門職責以及風險控制機制。清晰的制度能夠為所有參與方提供一個穩定、透明的預期，減少因規則不明引發的衝突。其次，組建由校領導、相關職能部門、財務、審計、法律專家以及師生代表共同組成的多元主體協同治理的“社會服務治理委員會”。這一結構通過吸納策略，將關鍵利益相關方納入決策過程，不僅能增強決策的科學性和民主性，還能提前化解潛在的利益衝突，並通過師生代表的參與，直接將最終用戶的需求和反饋整合到治理中。再次，強化高校作為“購買主體”的專業能力。高校需要專門培養或引進一批懂市場、懂法律、懂相關服務領域的專業採購和項目管理人才，提升自身在需求分析、合同談判、風險評估和績效管理等方面的專業能力，這是擺脫高校對社會服務組織信息依賴，成為精明買家的根本前提。

（二）構建基於互賴的協同夥伴關係

將交易關係升級為戰略夥伴關係，是實現價值共創、超越零和博弈的關鍵。通過從“單一資源”依賴到“多重資源”互賴，改變目前基於“資金 - 服務”的單向度依賴關係，建立高校與社會服務組織互賴的協同夥伴關係。為此，高校應主動開放自身的非貨幣性資源，如允許服務商的優秀員工參加學校部分培訓、為服務商提供研究課題合作機會、鼓勵相關院系學生到服務商實習等。同時，也因鼓勵社會服務組織向學校反饋行業前沿信息、參與人才培養方案設計等。這種多維度的資源交換，能加深雙方的相互嵌入程度，形成“一榮俱榮、一損俱損”的利益共同體，從而超越短期合同的約束。

此外，建立常態化的溝通與協商機制。通過定期召開由高校管理者、服務商代表、師生代表參加的聯席會議，共同復盤服務狀況、協商解決方案、規劃未來合作。以便增進高校與

社會服務組織間的理解和建立信任，將潛在的衝突化解在萌芽狀態，共同應对外部環境變化帶來的挑戰。探索除傳統“購買-外包”模式的多元化的合作模式，共建服務實體、戰略聯盟等更深度的合作形式。如高校可以與地方政府、知名社會工作機構聯合建立社會工作服務站，既服務了校園，也服務了社區，實現了資源的整合與增值。

(三) 創新合約管理與績效評估機制

有效的合約與評估是引導高校和社會服務組織服行為、保障服務質量的核心工具。要設計以結果為導向的績效合約，合同條款從關注“投入”轉向關注“產出”和“結果”，從關注派駐多少人參與社會服務轉向學生滿意度提升多少和設備故障率降低多少。將服務費用與明確、可衡量、雙方認可的績效指標掛鉤，建立“按效付費”的激勵機制。這些指標的設計必須有師生代表的深度參與，確保其能反映最終用戶的真實關切(張正黎, 2018)。此外，引入獨立的第三方評估，克服信息不對稱和高校自身評估能力不足的短板。借助獨立專業的第三方機構對服務質量進行定期評估(陳燃 & 吳雲勇, 2019)。第三方評估以其客觀性和專業性，能夠提供更可信的評估結果，為合同續簽、獎懲兌現提供公正依據，有效避免高校監管中的“角色衝突”問題。最重要的是建立全過程和多維度的評估體系。績效評估不應只在合同到期時進行一次，而應貫穿於服務全過程，包括過程評估、終期評估和影響評估。評估方法應

綜合運用問卷調查、焦點小組訪談、服務數據分析、現場觀察等多種手段(劉敬嚴, 劉金蘭, & 劉春姣, 2010); 從服務可及性、響應性、可靠性、滿意度等多個維度進行全面衡量，形成一個立體的評估畫像，而非單一分數。

(四) 培育供給市場以提升承接方能力

一個健康、有活力的供給市場是高校能夠“買到好服務”的外部保障。為此，需要實施積極的市場培育策略。高校不應只是一個被動的購買者，也應成為一個積極的市場培育者。通過發佈中長期服務需求規劃，給予市場穩定的預期。通過分包、項目拆分等方式，為有潛力的中小型服務組織提供參與機會，避免市場被少數大機構壟斷，從而維持市場的競爭性。同時，支持承接方的能力建設，扶持和培育優質服務商。高校可以利用自身的教育和研究資源，為合作的服務組織提供管理培訓、技術諮詢等支持，幫助其提升專業能力和服務水平。一個能力更強的合作夥伴，意味著一個更可靠的資源來源，這本身就是一種有效的風險管理策略。此外，基於歷年的績效評估結果，建立社會服務組織分級管理與黑白名單制度，對其進行分級管理。對於長期表現優秀、信譽良好的服務商，可在續約、承接新項目時給予優先考慮；對於存在嚴重質量問題、違約失信的，則應堅決清退，並列入“黑名單”，限制其未來參與投標的資格。這種動態的激勵與懲戒機制，能夠有效淨化市場環境，引導所有服務商將質量和信譽作為其生存發展的生命線。

參考文獻

- 菲佛, J.、薩蘭基克, G. R.(2006).《組織的外部控制：對組織資源依賴的分析》(閻蕊譯). 東方出版社.
- 王冰璇、閻樹濤.(2024). 資源依賴視域下高素質農民培育的提質路徑.《職教論壇》，40(09)，103-109.
- 吳磊、謝璨夷.(2019). 政府向社會組織購買公共服務的模式及其影響因素——基於資源依賴和組織需求視角的統合.《江蘇師範大學學報(哲學社會科學版)》，45(01)，115—122.
- 范明林.(2010). 非政府組織與政府的互動關係——基於法團主義和市民社會視角的比較個案研究.《社會學研究》，25(03)，159-176.
- 齊海麗.(2016). 政府與社會組織依賴關係的發生機理與治理之道——基於政府購買社會組織服務的視角.《學習與實踐》，(02)，104-109.
- 毛明明.(2016).《當代中國政府購買教育服務研究——基於政府戰略管理“三角模型”的分析框架》(博士學位論文).雲南大學.
- 聶國欣、于海龍、李雪雲.(2016). 資源依賴視角下社會組織提供公共服務的路徑研究——以“綠色電力照亮長征路”

- 能源解困試點項目為例。《改革與開放》，(08)，65-67.
- 車德昌.(2018).《高校依託型社會工作組織資源獲取行動策略演化研究——以廣州市B機構為例》(博士學位論文).華南理工大學.
- 黃春梅、劉成晨.(2020).角色失調視域下政府購買社會服務的現實困境與分析.《雲南行政學院學報》，(01)，137-144.
- 黃怡然、陳永清、劉麗琴.(2021).高校購買服務的驗收原則、路徑和結果應用.《實驗室研究與探索》，40(08)，280-283.
- 張正黎.(2018).服務營銷視角下高等教育質量提升實證研究.《中國成人教育》，(03)，60-63.
- 陳燃、吳雲勇.(2019).遼寧省政府購買高等教育服務的優化路徑.《中國成人教育》，(13)，62-65.
- 劉敬嚴、劉金蘭、劉春姣.(2010).基於服務營銷視角的高等教育質量實證研究.《現代教育管理》，(06)，54-56，59.

教師發展

供給側改革視域下鄉村小學 全科教師培養路徑探析

寧寧 韓悅 周靜

(哈爾濱師範大學 教育科學學院, 黑龍江 哈爾濱 150025)

摘要: 鄉村小規模學校的長期存在、鄉村教師隊伍結構性失衡等鄉村教育現狀及學生身心發展規律亟需鄉村小學全科教師。但目前鄉村小學全科教師供給並未滿足鄉村實際需求, 在供給側改革視域下面臨生源價值取向偏移鄉村現實訴求、傳統分科教育阻礙全科教師培養、全科教師培養模式制約供給質量等困境。基於此, 需要嚴格把關生源、嚴格把控培養、保持常態長效, 切實培養一批能長期堅守於鄉村教學崗位、奉獻於鄉村教育事業的“卓越型”鄉村小學全科教師。

關鍵詞: 供給側改革; 鄉村小學全科教師; 培養路徑

作者簡介: 寧寧, 女, 哈爾濱師範大學教育科學學院講師, 博士, 主要研究方向為教師教育研究; 韓悅, 女, 哈爾濱師範大學教育科學學院博士研究生, 主要研究方向為教師教育研究; 周靜(通訊作者), 女, 哈爾濱師範大學教育科學學院博士研究生, 主要研究方向為教師教育研究

基金項目: 本文系黑龍江省哲學社會科學研究規劃項目“黑龍江省鄉村小學課後服務的現實困境及優化路徑研究”(項目編號: 23JYC077)的階段性成果之一。

Analysis on the Training Path of General Subject Teachers in Rural Primary Schools from the Perspective of Supply-side Reform

Ning Ning Yue Han Jing Zhou

(School of Education Science, Harbin Normal University, Harbin 150025)

Abstract: The long-term existence of rural small-scale schools, the structural imbalance of rural teachers, and the present situation of rural education and the law of students' physical and mental development are in urgent need of rural primary school general teachers. However, at present, the supply of general teachers in rural primary schools does not meet the actual demand in rural areas. Under the perspective of supply-side reform, we face such dilemmas as the deviation of the value orientation of students from rural reality, the traditional subject education hinders the training of general teachers, and the training mode of general teachers restricts the supply quality. Based on this, it is necessary to strictly control the source of students, strictly control the training, maintain the normal and long-term effect, and earnestly train a group of "excellent" rural primary school general teachers who can stick to rural teaching positions for a long time and devote themselves to rural education.

Key words: supply-side reform; General teachers in rural primary schools; Culture pathway

強教必先強師，一批高素質的鄉村教師隊伍是提高鄉村教育質量、推進城鄉教育一體化進程的關鍵，也是十五五時期推進教育邁向新徵程的重要支撐。面對鄉村教師數量不足、師資力量相對薄弱且結構性失衡等現實境遇，鄉村小學全科教師應時而生。多年來，隨著學界的日益關注和各地的實踐探索，鄉村小學全科教師培養取得一定成效的同時還面臨諸多現實阻滯，呈現“道阻且難”態勢。例如，全科師範生鄉土情懷有待提升，培養過程中存在課程設置不合理，實踐環節薄弱等問題（胡志明 & 袁思詩，2024），培育質量存在結構性失衡（牟萍 & 徐輝，2026），全科教師專業素養寬而不精，無法有效勝任多門學科高質量教學的現實要求。（楊海燕，2024）供給側改革是指從供給端投入、生產端發力，實現要素的優化配置，保持需求端和供給端的相對平衡。基於現實情況，有必要從供給側改革視域出發，著眼於鄉村學校的實際需求進行有效供給，從而推動鄉村教育事業高質量發展。

一、鄉村小學全科教師內涵界定

全科教師自從 2007 年被正式提出後，引起了學界廣大學者的密切關注與熱烈探討。為避免對於全科教師的看法陷入“博而不精”、“雜而不純”的誤區，這就需要我們對全科教師的內涵與外延有一個準確且全面的認知。全科並不是“全學科”教學的代名詞，事實上，很少有人能做到精通於所有學科領域。正如部分學者所言，全科其實強調的是一種“縱橫交織融合的網狀知識結構，並非簡單的文理交叉，也並非對知識總量做加法，而是要形成一種多學科的跨界詮釋與重構能力”（江淨帆，2016）。將原本隸屬於不同學科的知識按照其內在理路與外在聯繫，運用綜合的思維人為的整合起來，以與兒童經驗相匹配的方式呈現出來，從全景視角出發關注於“全人”的培養。基於此，我們在培養鄉村小學全科教師的過程中應著眼於培養其綜合能力以及融匯知識、整合課程的本領與素質。

二、需求側籲求：鄉村教育現實境遇“呼喚”鄉村小學全科教師

（一）小規模學校急需全科教師

首先，隨著城鎮化進程的推進，許多農民攜帶子女“離土進城”，鄉村生源減少、學校數量下降、教師編制驟減，鄉村教師供給相對不足。加之自撤點並校以來，鄉村學生上學、寄宿問題等都呈現負向後果，使得部分鄉村小規模學校長期存在成為一種必然。在此情形下，如要確保國家規定課程能開齊、開足，亟需“一專多能”的鄉村小學教師。其次，當前在一些村小呈現“小班化”趨勢，教師“包班”現象明顯。教師往往身兼數職，既是班主任，也是多科教學者，還是學生生活上的關懷者。以上角色的同時扮演向教師提出了新的巨大挑戰，要求教師不僅具備基本素養與教學能力，還需具有多學科素養及綜合能力。當“被全科”成為鄉村教師的工作常態，其職後多學科教學與職前分科培養之間的罅隙便致使鄉村教師在教育教學過程中，或多或少地陷入“教非所學的知識困境”（王紅，2019），不可避免的要承擔分身乏術的壓力與無奈。

（二）教師隊伍結構性失衡亟待全科教師

目前，鄉村小學師資隊伍存在老齡化現象嚴重，超編缺崗，優秀骨幹教師、青年師資力量不足等現實藩籬。研究表明，當前我國鄉村教師“職業吸引力仍然較弱”（趙明仁，2019）。鄉村地區教師流動意願較為強烈、流失現象較為普遍，從教師數量上看仍存在一定供給困境（賴昀 & 張學敏，2020）。在針對雲南省鄉村教師的一項調查中發現，已流失及存有流失意願的鄉村教師人數佔比相對較高，尤其學歷較高的青年教師流失意向更為強烈（王艷玲 & 李慧勤，2017）。此外還面臨除語文、數學外其他學科教師相對短缺等結構性供給困境。在“向城性”與“擇優性”心理的支配下，鄉村教育發展深受教師隊伍結構性失衡的掣肘。

（三）學生身心發展規律召喚全科教師

首先，兒童的生活世界本是一個整體，學科的分門別類是人為的邏輯產物而非兒童的自

然產物，容易將兒童的整全世界割裂開來。同時，小學階段也是個體好奇心最強、可塑性最強的階段，全科教學符合小學階段學生的認知規律，也有利於開發其無限可能。其次，鄉村教師的教育對象還包括大批父母外出打工、被隔代撫養的留守兒童等處境不利兒童。鄉村教師除了日常教學，還要做好班級日常管理、學生的心理疏導等其他工作。如何促進這些兒童學有所成、身心健康發展是鄉村教師的重要責任，這也就對鄉村教師提出了更高的要求。所以，鄉村教師綜合能力的培養與提高更顯得至關重要。最後，長期以來面對鄉村教師供給不足、師資力量薄弱、教師流動率高等問題，很多鄉村小學教師處於“被全科”狀態，該狀態下教學質量難以保證，學生的全面發展更是無從談起了。

三、供給側困境：鄉村小學全科教師培養現狀“偏離”實際需要

（一）生源價值取向偏移鄉村現實訴求

目前，鄉村教育亟需的是一批“卓越的”鄉村小學全科教師，此“卓越”既包括專業知識與綜合能力的“卓越”，也包括教育情懷、鄉土情懷的“卓越”。但研究表明，當前全科師範生報考動機功利化傾向嚴重，以聽從周圍人意見為主等同於被動選擇了全科師範教育，缺乏對鄉村教育事業的情懷與信念（邱芳婷 et al., 2019）。從過程取向上來看，帶有功利性的報考價值觀會影響其內在學習動機、制約培養質量。從結果取向上來看，功利主義裹挾下的個體雖然一時“下得去”，但最終也“留不住”。甚至一些教師將其當作職業跳板、鍍金渠道，或是一種無奈之舉以應付眼前再尋“跳槽”機會。鄉村小學全科教師生源價值取向偏移鄉村現實訴求無疑是當下全科師範教育培養體系在本源一環“失落”的真實寫照。

（二）傳統分科教育阻礙全科教師培養

一直以來我國的教育都以分科教育為主，所謂分科就是遵循單一學科邏輯體系，學科間壁壘較為森嚴、彼此互融程度較低，強調知識的縱深探索卻忽視了知識間的橫向聯繫。而全科教師強調打破學科壁壘，關注知識的融會貫

通與整合傳授。我國高校對於教師的培養也一直在走分科培養的路子，長期的分科教學模式已成為歷史演化的產物，“分科本位”根深蒂固，具有穩定性甚至某些方面存在不可變性。顯然，當前的培養模式難以培養出合格的全科教師，至少，單獨依靠高校的力量顯然是做不到的。

（三）全科教師培養模式制約供給質量

首先，培養目標不夠明確。有學者通過實地調研發現，一些學校在鄉村小學全科教師培養上“換湯不換藥”，雖然培養目標表述上有所改變，但在課程安排、課程體系、課時計劃等方面走的仍是老路子，同質化培養明顯（時偉，2020）。有的學校由於種種原因或迫於無奈只是走走形式。有的學校雖然踴躍風發、大刀闊斧進行變革，但高校培養方與鄉村學校需求方缺少溝通與交流，導致最終效果並不理想。其次，課程設置不盡合理。課程作為教育實施的主要載體，在鄉村小學全科教師培養過程中發揮著至關重要的作用。但目前，鄉村小學全科教師的課程繁多但缺乏系統性與整合性。“拼盤式”的課程體系下，課程融合度並不高。一方面，是課程目標不夠完善，另一方面在於培養鄉村小學全科教師的師資隊伍缺乏對課程的整體把控，各個院系各自制定培養目標，部門之間缺乏溝通與合作。最後，課程內容缺乏針對性。高校教師雖然能傳授專業化的理論知識，但因缺乏實際的個體經驗，並不能將教學內容與鄉村現狀有機結合起來。鄉村教育有其自身的特殊性，規範統一的教學內容極易與鄉村學校實際脫節，且忽視了地方特色知識的傳授。

四、培養路徑：落實“嚴格+長效”

（一）嚴格把關生源

為確保我們培養的鄉村小學全科教師“下得去、留得住”，就必須在生源一環上嚴格把關，只有真心熱愛教育事業、有堅定的教育信念願意為之拼搏努力的人才能長期堅守於鄉村教師崗位並持續發光發熱。

1. 政策支持吸引人才

改變鄉村小學全科教師低端供給，就要從源頭吸收有潛力、塑造性強的優秀人才。國家

及地方政府應“因時因地”不斷完善相關政策，定向培養鄉村小學全科教師，選拔學科基礎均衡、綜合素質突出且具有潛力的人才。同時加大政策宣傳力度，於本地各個中學設立宣傳小組臨時辦公室，為學生及家長進行政策解讀以及問題解答，從而保證信息對稱、宣傳效果到位。然而，往往“應然”與“實然”不盡相同，為了盡可能避免政策初衷與政策執行出現偏差，可以依據具體情況成立監察小組進行指導與監督，以保證政策執行及時且到位。

2. 立足本土定向招收

作為“社會人”的鄉村教師，除基本的物質需求外，還有照顧家庭和子女、融入社會群體、鄉土文化認同等需求，而這才是決定其去留與否的主要因素。本地鄉村學生作為土生土長的“當地人”，其社會關係網絡、生活習慣、鄉土情懷等都根植於“鄉村社會”。相比於外來學生，其地方文化適應性更強，少了更多後顧之憂，今後也能更長期、穩定的堅守於鄉村教師崗位，奉獻於鄉村教育事業。所以，穩定鄉村教師隊伍最根本的途徑要靠本土化培養(張虹, 2016)。每年，當地教育行政部門可根據當地鄉村小學現實需要，制定本年度全科師範生招收計劃。與地方高中密切聯繫篩選當地鄉村的優秀生源，通過相關政策傾斜、提前批錄取進行選拔與招收，由本省資質審查合格的定點師範院校主要負責培養。同時，縣區政府、培養高校、學生個體簽署三方協議進行相關責任劃分，明確各自的權利與義務。

3. 面試環節嚴格篩選

為避免鄉村小學全科教師的“無效供給”，面試環節必須嚴格把關。可在面試環節增加職業性向測試及相關問卷調查，其中鄉村文化認同感、職業認同感、是否有意願長期服務於鄉村教育事業是評判與篩選的首要指標。利用大數據等現代化信息技術結合學生的成績單，優先篩選學生的擅長科目，面試環節掌握學生的心儀理想科目、擅長的藝術特長等，為今後精準培養鄉村小學全科教師提前鋪路，依據“學生擅長科目+尊重學生意願”為學生量身定制其今後的個性化的全科教師培養方案。

(二) 嚴格把控培養

1. 多主體參與：協同培養，共生發展

首先，高校、地方教育行政部門、鄉村小學協同制定鄉村小學全科教師培養方案，包括協同制定培養目標、課程體系、實踐模式等。真正從滿足鄉村教育需求出發，以確保對全科師範生科學施教、高效培養。其次，推進教師互聘、校地合作。鄉村小學所面臨的真實現狀，只有一線教師才最有發言權，而這些經驗積累是多少理論學習都不能代替的。可定期開展鄉村優秀教師走進高校課堂，高校專業教師下到鄉村學校等系列活動。最後，建立教師專業發展共同體，整合校內外優秀資源，實現資源共享。例如，定期開展經驗交流活動，將鄉村小學優秀教師的公開課、示範課等視頻資源提供給師範生進行觀摩學習等。

2. 多能力培養：著眼實際，全面提升

全科教師強調綜合能力的培養，在培養過程中需要著眼於鄉村教育實際進行全面培養。可將“通識課程+專業課程+特色課程+實踐環節”有機組合，合理安排學科結構、學分設置等以形成能力梯度。精準培養符合鄉村教育實際需要的教師，關注能力的多維拓展，不僅要解決“教什麼”的問題，還要著重培養“怎麼教”的能力。

首先，培養基本教育教學能力。開設教育學、心理學等教師教育類課程，加強三筆字訓練；定期組織開展說課、講課、評課等活動；開展“三字一話”、教學設計等比賽類活動，在競技中發揮榜樣的示範力量，促進潛能開發與能力增長即“以賽促學”；注重培養現代信息技術應用能力。一方面，隨著信息技術的快速發展，“人工智能+教育”已成為時代必須，要求鄉村教師掌握相應的生成式人工智能技術並在教學中靈活運用。另一方面，隨著國家對鄉村教育的高度重視與經費關照，鄉村學校硬件設施配置不斷提升與改善，但由於鄉村教師能力水平限制，現代化教學設施利用率並不高，只有提高鄉村教師的信息化教學能力才能促進資源的高效利用。其次，培養鄉村小學全科教師依託於

地方文化及兒童的生活經驗整合課程、開發課程的能力，這也是全科教師全人理念下最亟需提升的能力。高校教師應減少知識的直接傳授，建構互動式、參與式的課堂，教師“因其勢而利導之”，在互動、參與中培養全科師範生的整合與反思能力。最後，培養跨學科教學能力。鄉村小學全科教師不僅需要勝任小學多科教學，還應做到跨學科教學。可通過開設綜合課程，於開放式課堂中培養全科師範生跨學科視野；構建全科師範生學習型組織，在共同願景的指引下、在教學模擬演練等實踐活動中不斷提升跨學科教學能力。

3. 全實踐貫穿：具身體驗，磨煉技能

職前培養體系再完備也不能代替教學實踐所帶來的實操歷練與經驗積累，鄉村小學全科教師不僅要全科培養，還要全程實踐。在理論知識傳授的同時注重實踐能力的提升，在課程設置中加大教育實踐的比例、在培養過程中穿插進行見習、研習、實習等實踐環節，(閆龍 & 李群, 2020) 從而保證理論與實踐如齒輪般不斷咬合、持續發揮正向效益。其中，實習作為全科師範生距離鄉村小學全科教師崗位最近的一環，對其教學能力、綜合素質的檢驗與提升都具有關鍵的作用。可在對接的鄉村小學選拔合格的實習指導教師，一對一負責師範生的實習工作，實習指導教師的責任重大，對其所擔角色進行精準定位是保證頂崗實習效果不可回避的問題。首先，幫助實習生明確實習任務、制定實習計劃，密切合作與交流，積極分享實踐經驗，為實習生實習工作的開展提供全面的支持。其次，對實習生的現實表現給予及時的反饋與評價，助力實習生在直接經驗積累中形成自己的教學風格，找尋自身的發展方向(陶青 & 盧俊勇, 2015)。通過系列實踐使即便新手鄉村小學全科教師也能具備豐富的“臨床經驗”。值得一提的是，全科師範生的畢業論文主題應強制性聚焦於鄉村教育，實習的過程就是掌握一手資料的過程，通過了解鄉村兒童生活世界、梳理鄉村教育現狀等方式在學術研究中發現問題、解決問題，進而在日後實踐中檢驗、探索與改進。

(三) 保持常態長效

鄉村小學全科教師培養過程的結束並非以“將師資順利輸送進鄉村學校”為標誌，為了保證我們精心培養的鄉村小學全科教師“下得去、留得住、教的好”，必須要鞏固成果使其常態長效，這就需要我們建立長期的跟蹤反饋機制。同時，研究表明工資收入等顯性物質基礎的提升並不能有效遏制教師“逃離”鄉村(趙新亮, 2019)，隱性精神獲得感才是“教師專業發展的原動力”(吳維煊, 2019)。為鄉村小學全科教師搭建全方位的支持體系要求我們不僅要關注於提高教師薪酬待遇和福利津貼，也要滿足其社會認同、自我實現、專業發展等方面的需要。

1. 健全跟蹤反饋機制

檢驗我們所培養的鄉村小學全科教師是否合格，是否達到“卓越”，檢驗主體是學生的真實情況，是學生家長、用人單位的滿意程度。基於此，應該健全跟蹤反饋機制，收集學生、學生家長、用人單位、教師同事的反饋信息，以此為依據推進全科師範教育培養過程的改進與優化。同時，建立針對鄉村小學全科師範生的畢業生信息交流電子平台(楊洲, 2016)。跟蹤畢業生就業後的發展狀況，了解其自我評價以及對母校的意見與建議，並存儲到高校信息數據庫內。一方面可以為致力於報考鄉村小學全科師範生的學生提供寶貴經驗。另一方面，可以為高校持續改進全科師範教育提供建設性意見。

2. 堅持鄉土教育

面對鄉村教師“下不去、留不住”等情況，國家及各地政府都紛紛出台了相應政策，包括提高鄉村教師基本工資、以期鼓勵更多教師走向鄉村，雖然取得一定成效、情況有所改善但並不夠理想，究其原因在於改善鄉村教師的物質待遇是“標”，助力其提升鄉村教育情懷與職業認同感才是“本”(王鑒 & 蘇杭, 2017)。要想持續鞏固全科師範教育成果、保持常態長效，必須讓鄉村小學全科教師認同鄉土文化、熱愛鄉村教育事業。

教師對鄉土文化的認同是其較好踐行職業角色的重要影響因素之一，應開設地方文化課程，幫助鄉村小學全科教師了解當地風俗習慣、融入鄉村社會環境，從而強化鄉土意念、樹立鄉土文化自信；積極鼓勵鄉村小學全科教師立身於鄉土社會，主動開發鄉土課程、編制鄉土教材、傳播鄉土知識；引導鄉村小學全科教師樹立文化自覺，主動地“走出去”，走到鄉村社會中與土地接觸、與農民對話。積極地“引進來”，將鄉土文化植入校園、帶進課堂。

3. 構建學習共同體

學習共同體以學習為前置條件、以共同為聯結與建構方式、以體為存在樣態，通過對話、交流與互動使其具備個體所不具備的社會化力量。社會建構主義認為，知識並非單向傳遞、被動接受，而是在雙向互動交流中的主動建構（劉思佳 & 高瑜，2011）。學習共同體堅持聚焦於兩個“新”，新知識——在對話、協商中進行建構與生成，新身份——在社會聯結中實現轉變與塑造。以促進教師自身專業發展、學生成長成才為目標構建鄉村小學全科教師學習共同體，一方面可以幫助教師在雙向交互中促進知識的交流與共享、檢驗與修正、創新與再造，提高知識的利用效率，推動其專業發展。另一方面，可以幫助教師充分利用周遭環境進行自我塑造，還可以在溝通、交流中排解壓力、建立情感紐帶進而提升群體歸屬感、加強自我身份認同。

尤其在信息技術快速發展的當下，可依託於網絡平台搭建鄉村小學全科教師在線學習共同體，打破鄉村小學全科教師專業發展在學習機會、學習資源等方面的桎梏。同時，政府、學校應加大支持力度，加強建設面向鄉村教師的多層次、專業化的學習平台，積極創造條件保證資金投入、資源供給。

4. 完善保障機制

完善保障機制可為鄉村小學全科教師安心教學、專心發展、悉心育人保駕護航。首先，應繼續加大對鄉村小學全科教師的財政支付力度，既包括在校期間的生活、學習等方面的經濟支持，也包括職後在工資待遇等方面的保障。根據全科教師所在鄉村地區的偏遠程度、工作年限、日常表現等指標，實施梯度式工資報酬和差異化的補助津貼標準。其次，關注鄉村小學全科教師職後專業發展，相關部門應為教師專業成長搭建多樣化平台，滿足其自我發展的需要。加強在職培訓，為鄉村小學全科教師提供相適切的培訓內容。最後，在編制上、職稱評聘上有針對性地向鄉村小學全科教師傾斜；設立鄉村小學全科教師專項資金，助力全科教師專業成長；健全鄉村小學全科教師專項榮譽制度，關注其避影匿形的精神需要。以期通過上述一系列舉措，切實提高鄉村小學全科教師的獲得感與職業吸引力。

參考文獻

- 胡志明、袁思詩（2024）。〈定向師範生鄉土情懷培養的現實困境及紓困路徑〉。《當代教育理論與實踐》，第16卷第4期，頁151-156。https://doi.org/10.13582/j.cnki.1674-5884.2024.04.024
- 江淨帆（2016）。〈小學全科教師的價值訴求與能力特徵〉。《中國教育學刊》，第4期，頁80-84。
- 賴昀、張學敏（2020）。〈制度變遷視角下鄉村教師供給困境的編制制度創新〉。《教育學報》，第16卷第2期，頁97-108。https://doi.org/10.14082/j.cnki.1673-1298.2020.02.010
- 劉思佳、高瑜（2011）。〈維果茨基的社會建構主義理論對教學交往的啟示〉。《教育與教學研究》，第25卷第1期，頁32-34。https://doi.org/10.13627/j.cnki.cdjy.2011.01.009
- 年萍、徐輝（2026）。〈農村小學全科教師鄉土情懷職前培育：評價體系、現狀分析及優化路徑〉。《中國電化教育》，第3期，頁84-92。
- 邱芳婷、姜慧、王文浩（2019）。〈農村小學全科教師培養現狀及對策研究〉。《寧夏師範學院學報》，第40卷第5期，頁44-48。
- 時偉（2020）。〈教學卓越：卓越鄉村教師培養的路徑選擇〉。《江蘇高教》，第4期，頁35-40。https://doi.org/10.13236/j.cnki.jshe.2020.04.006

- 陶青、盧俊勇（2015）。〈美國密歇根州立大學小學全科教師培養——實習指導教師的本質、實踐和專業發展〉。《外國中小學教育》，第10期，頁42-47。
- 王紅（2019）。〈政策精準性視角下鄉村青年教師激勵的雙重約束及改進〉。《教師教育研究》，第31卷第4期，頁47-52。<https://doi.org/10.13445/j.cnki.t.e.r.2019.04.008>
- 王鑒、蘇杭（2017）。〈略論鄉村教師隊伍建設中的“標本兼治”政策〉。《教師教育研究》，第29卷第1期，頁29-34。<https://doi.org/10.13445/j.cnki.t.e.r.2017.01.005>
- 王艷玲、李慧勤（2017）。〈鄉村教師流動及流失意願的實證分析——基於雲南省的調查〉。《華東師範大學學報（教育科學版）》，第35卷第3期，頁134-141，173。<https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2017.03.014>
- 吳維煊（2019）。〈“隱性獲得感”是教師發展的原動力〉。《中國教育學刊》，第4期，頁101。
- 閻龍、李群（2020）。〈鄉村小學全科教師培養課程體系建設的實踐探索〉。《合肥師範學院學報》，第38卷第4期，頁63-67。
- 楊海燕（2024）。〈農村小學全科教師勝任力現狀及供需匹配度提升對策〉。《教學與管理》，第20期，頁12-16。
- 楊洲（2016）。〈小學全科教師的素質結構及其培養路徑〉。《中國教育學刊》，第4期，頁85-89。
- 張虹（2016）。〈全科小學教師培養的地方經驗及其反思〉。《教育發展研究》，第36卷第10期，頁46-52，68。<https://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2016.10.010>
- 趙明仁（2019）。〈如何解決農村教師“留不住”的問題〉。《湖南師範大學教育科學學報》，第18卷第6期，頁55-59，76。<https://doi.org/10.19503/j.cnki.1671-6124.2019.06.008>
- 趙新亮（2019）。〈提高工資收入能否留住鄉村教師——基於五省鄉村教師流動意願的調查〉。《教育研究》，第40卷第10期，頁132-142。

研究述評

中國高校“有組織科研”的研究進展與優化路徑

王維紅

(海南師範大學馬克思主義學院, 海南 海口 571158)

摘要：以 CNKI 核心期刊文獻為樣本，採用文獻計量分析，依託知網自帶可視化工具，從發文時序、作者與機構分布、關鍵詞聚類等維度梳理中國高校有組織科研領域研究全貌。研究發現：相關文獻自 2022 年起發文量爆發式增長，研究資源集中於綜合類、理工類頂尖高校，地方及職業院校研究參與不足；領域研究者合作網絡松散、跨域長效協作稀缺；現有研究內容偏宏觀同質化論述，面向細分領域的實證調研成果匱乏。實踐層面，高校有組織科研仍存在價值理念錯位、配套制度缺位、學科壁壘固化、科研主體動力不足等現實難題。據此從健全跨域協作機制、分層統籌科研資源、分類精準施策、深耕細分實證研究四方面提出優化路徑，助力高校科研打破碎片化桎梏，服務高等教育高質量發展。

關鍵詞：高校有組織科研；有組織科研；高校科研

作者簡介：王維紅，男，海南師範大學馬克思主義學院，博士研究生，主要研究方向為教育管理、思想政治教育

Research Progress and Optimization Paths of Organized Scientific Research in Chinese Universities

Wang Weihong

(School of Marxism, Hainan Normal University, Haikou 571158, Hainan, China)

Abstract: Taking core journal papers from CNKI as samples, this paper adopts bibliometric analysis and CNKI's built-in visual tools to review the overall research on organized scientific research in Chinese universities from the dimensions of annual publication trends, author and institutional distribution, and keyword clustering. The findings reveal that relevant literature has grown explosively since 2022. Research resources are concentrated in top comprehensive and science & engineering universities, while local colleges and vocational institutions lack sufficient research participation. Scholars in this field feature fragmented cooperative networks with a shortage of long-term cross-regional collaborations. Most existing studies focus on homogeneous macroscopic discussions, lacking empirical investigations for segmented research fields. Practically, organized scientific research in universities is plagued by misplaced value concepts, insufficient supporting systems, rigid disciplinary barriers and inadequate motivation among research practitioners. Accordingly, optimization paths are proposed in four aspects: improving cross-regional collaboration mechanisms, allocating research resources hierarchically, implementing differentiated targeted policies and advancing empirical research in subdivided fields, so as to eliminate fragmentation barriers and support the high-quality development of higher education.

Key words: organized scientific research in universities; organized scientific research; university scientific research

一、引言

當前，全球科技競爭日趨激烈，大科學時代的科研範式正從個體自由探索轉向多主體協同攻關，跨學科、大團隊、長週期成為科技創新的主流形態。中國加快推進高水平科技自立自強，將教育、科技、人才一體化部署作為戰略支撐，高校作為知識創新與人才培養的核心載體，承擔著服務國家重大需求、突破關鍵核心技術、構建自主知識體系的重要使命。在此背景下，有組織科研成為高校轉型發展、提升創新效能的關鍵路徑，也是回應國家戰略、對接產業升級的必然選擇。近年來，國家層面持續出台政策推動高校科研組織模式變革，引導高校聚焦重大科技問題與社會急需領域，強化協同創新與系統佈局。隨著政策落地與實踐推進，學界圍繞高校有組織科研的內涵界定、模式構建、運行機制、現實困境等議題展開大量研究，相關成果數量快速增長，研究視角不斷拓展，逐步形成多維度、多層次的研究格局。但總體來看，現有研究仍存在理論闡釋不夠系統、實踐對策不夠細化、不同類型高校發展路徑不夠清晰等問題，部分研究與高校實際運行場景結合不足，難以有效指導落地實施。基於此，以現有文獻為基礎，梳理中國高校有組織科研的研究進展與實踐現狀，分析當前面臨的理念、制度、組織、技術等層面的障礙，提煉可操作、可落地的優化路徑，為高校完善科研管理、整合創新資源、提升協同攻關能力提供理論參考，推動有組織科研更好服務於國家創新發展與高等教育高質量發展。

二、關於“有組織科研”的研究設計

（一）研究目的

通過整理現有文獻，全面歸納現有研究在概念界定、模式構建、運行機制、現實困境等方面的主要成果與學術共識，釐清當前研究存在的薄弱環節與爭議問題，完整呈現該領域的研究進展與發展脈絡。在總結學界已有觀點與實踐經驗的基礎上，結合國家科技創新佈局、高等教育改革方向以及高校自身發展需求，聚

焦科研管理、資源配置、團隊建設、成果轉化等實際工作環節，提煉可落地、可操作的改進思路與實施路徑，為高校優化有組織科研運行模式、完善相關管理制度、提升協同攻關能力提供理論參考，推動高校有組織科研更好地對接國家重大需求，切實增強科研服務社會發展與產業升級的實際效能。

（二）數據來源

以中國知網（CNKI）數據庫為檢索平台，以“高校有組織科研”“有組織科研”為檢索詞，限定篇名、摘要檢索字段，開啟中英文擴展檢索，無時間限制。篩選分步：①第一步初篩：剔除通知、書評、會議資訊、欄目卷首語、重複收錄等非學術論文，剔除研究主題關聯度極低文獻，剩餘有效學術文獻 733 篇；②第二步精篩：在 733 篇文獻中，僅保留北大核心、CSSCI 來源期刊論文，剔除普刊、學報增刊、外文非核心文獻，根據被引情況和下載情況最終確定 200 篇論文為本研究計量分析樣本。

（三）分析方法

本研究整體採用文獻計量分析法開展研究，頻次統計、共現分析、聚類分析等均隸屬於文獻計量框架下的具體數據分析手段，不再作為獨立研究方法並列設置。圍繞文獻計量分析的指標選取、平台實操、主題提煉邏輯分述如下。

本研究選取的計量指標劃分為發文時序指標、科研主體指標、關鍵詞指標與聚類檢驗指標四大類別，指標選取遵照科學計量學經典定律與領域通用規範：第一，年度發文量指標，作為基礎時序統計指標，直觀呈現領域發文起落變化，以此劃分研究發展階段、研判學科整體演化進程；第二，作者、研究機構發文頻次指標，依據洛特卡定律統計高產作者與高產科研單位，甄別本領域核心研究力量與合作格局；第三，關鍵詞頻次與共現關聯度指標，參考普賴斯定律划定高頻熱點詞彙，以關鍵詞共現聯結疏密判斷領域樞紐研究方向；第四，主題聚類分類結果，依託知網計量模塊自帶分類規則校驗聚類有效性，保證聚類劃分貼合文獻內容特徵。

研究依託中國知網數據庫內置文獻計量可視化分析模塊開展圖譜製作，分析樣本為篩選後的 200 篇核心期刊文獻，標準化操作流程如下：一是樣本導入，將篩選完畢的 200 篇有效文獻批量納入知網計量分析池，統一文獻來源字段與發表時間字段；二是發文與主體分布統計，啟用年度發文統計、作者分布、機構分布功能，自動生成發文時序圖、作者發文量統計圖、機構發文分布圖；三是關鍵詞共現圖譜構建，選定關鍵詞字段，依託平台算法生成關鍵詞頻次柱狀圖與關鍵詞共現網絡圖，節點大小匹配關鍵詞出現頻次，連線代表關鍵詞共同出現頻次；四是主題聚類劃分，調用知網主題聚類功能，基於文獻題名、摘要文本完成自動聚類分組，形成研究主題分類結果。

本研究由定量數據提煉研究主題遵循逐級遞進的三層分析邏輯：第一層，依託關鍵詞頻次、共現聯結特徵篩選核心關鍵詞，划定高校有組織科研領域的整體研究邊界；第二層，以知網自動生成的主題聚類分組結果為客觀依據，

完成研究內容的一級大類劃分；第三層，結合發文時間演變特徵，輔以高被引文獻的題名與摘要內容人工梳理，修正聚類標籤中籠統模糊的表述，最終凝練歸納出本領域細分研究主題。

三、中國高校“有組織科研”的研究進展

伴隨國家科技創新戰略深入推進，高校有組織科研已成為高等教育與科技管理領域的熱點議題，相關研究在數量、主題與深度上均呈現快速發展態勢。為清晰呈現該領域整體研究面貌，依託文獻計量關鍵詞聚類量化結果，輔以文獻題錄人工甄別，歸納本領域研究主題，從發文趨勢、作者與機構分布、研究主題分布等維度，梳理現有成果的脈絡與主要共識，總結學界的研究成果，為後續進路分析奠定基礎。

（一）發文總體情況

以“高校有組織科研”“有組織科研”為檢索詞，在篇名、摘要字段對中國知網學術期刊庫進行跨庫檢索，共得到文獻 734 篇（具體見表 1）。

表 1 關於“有組織科研”的知網檢索結果

文獻數據庫分類	文獻數量（篇）	備注
全部文獻（總庫）	867	篇文摘= 高校有組織科研 OR 有組織科研，開啟中英文擴展，無來源、發表時間限定，初次檢索總量
學術期刊	734	期刊類文獻（含普刊、北大核心、CSSCI 等全部期刊，後續從中篩選核心樣本）
學位論文	27	碩士、博士學位論文
會議論文	15	各類學術會議收錄文稿
報紙文獻	20	報刊刊發短論、資訊類文稿

從發文時間分布來看，相關研究起步較晚，1980 年至 2021 年的四十餘年間，年度發文量長期維持在個位數，整體研究熱度處於低位，僅零星出現少量與“有組織科研”概念相關的討論，尚未形成穩定的研究議題與成果產出。2022 年起，發文量首次突破 30 篇，相關研究進入快速發展階段；2023 年發文量進一步攀升至 115 篇左右，2024 年增至 224 篇左右，2025 年已公開的年度發文量達到 340 篇左右，

整體呈現出明顯的爆發式增長態勢。這一變化與國家層面推動高校有組織科研的政策導向相契合，隨著相關政策文件的出台與落地，學界對高校有組織科研的關注度持續提升，研究成果數量快速增長，相關議題從概念辨析逐步延伸至實踐路徑、運行機制、困境破解等多個方面，形成了較為活躍的研究局面，也反映出該領域研究與國家科技創新戰略、高等教育改革進程的緊密關聯。

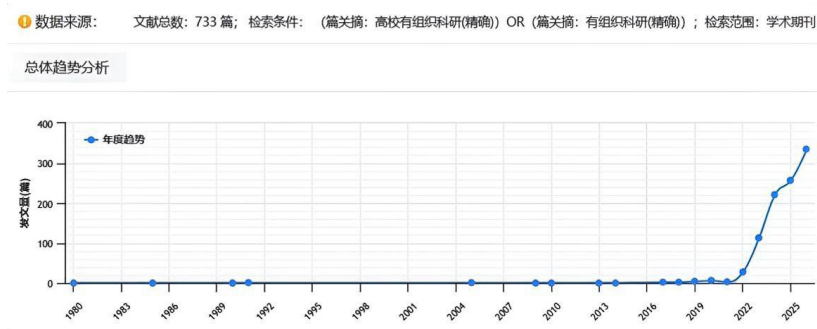


圖 1 關於“有組織科研”的總體論文發表情況

為方便分析，選取 200 篇北大核心和 CSSCI 來源期刊作為樣本文獻，以此呈現出較高的學術活躍度與引用價值。從基礎計量指標來看，總參考文獻數為 2557 篇，篇均參考文獻數為 12.79 篇，說明相關研究具備穩定的文獻基礎與對話脈絡；總被引次數達 2342 次，篇均被引次數為 11.71 次，反映出該領域研究成果受到學界持續關注，部分觀點在後續研究中得到較多引用與延伸；總下載量為 257627 次，篇均下載量達 1288.14 次，下載被引比為 0.01，體現出該主題的研究成果在高等教育與科技管理領域具有較高的關注度與參考需求。從時間

維度來看，所選文獻的發表時間集中在近年，早期相關文獻數量極少，2020 年以後才開始出現穩定的成果產出，2022 年至 2024 年發文量快速攀升，形成明顯的增長高峰。同時，參考文獻與引證文獻的時間分布呈現出更為廣泛的跨度，參考文獻覆蓋了較長的時間範圍，說明相關研究既依託成熟的理論基礎，又緊跟前沿政策與實踐動態；引證文獻的高峰則出現在近年，進一步印證了高校有組織科研議題在當前學界的熱度，相關成果正在持續推動後續研究的開展，形成了較為活躍的學術對話與成果迭代過程。

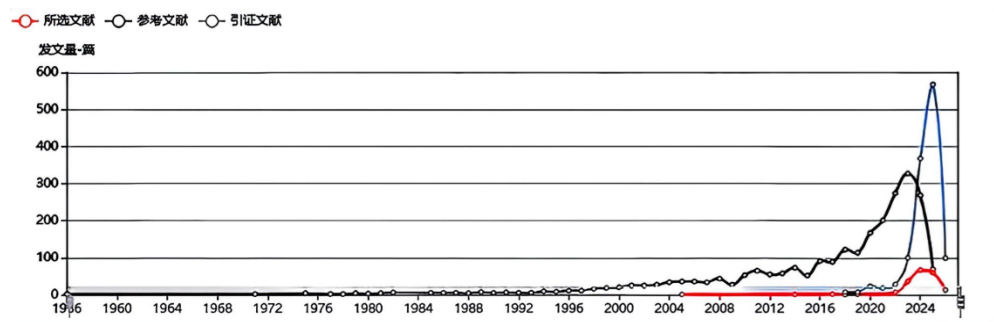


圖 2 關於“有組織科研”的樣本文獻發文趨勢圖

表 2 關於“有組織科研”的分析樣本的引用指標情況

文獻數	總參考數	總被引數	總下載數	篇均參考數	篇均被引數	篇均下載數	下載被引比
200	2,557	2,342	257,627	12.79	11.71	1,288.14	0.01

(二) 發文作者合作情況

從作者發文量來看，目前形成了以少數高產作者為代表的研究群體。譚春輝、趙文華、王之中等學者發文量位居前列，其中譚春輝發

文 9 篇，趙文華發文 8 篇，王之中發文 6 篇，余榮傑、姚建建等多位學者發文量為 5 篇，陳霞玲、陳志忠等學者發文量為 4 篇，劉歡歡、劉繼安等學者發文量為 3 篇，顯示出部分核心

作者在該領域的持續投入與穩定產出。從作者合作網絡來看，整體呈現出“核心突出、聯結松散”的特徵，以中南大學陳傑為代表的核心節點發文量與影響力較為突出，但多數作者之間的合作關係較為單一，僅存在少量小規模的合作群組，跨機構、跨學者的深度合作網絡尚

未形成。多數作者以獨立研究或小範圍合作為主，尚未形成廣泛的學術對話與協同研究格局，說明該領域研究仍以個體或小團隊探索為主，大規模的跨校、跨學科合作機制有待進一步發展，尚未形成成熟的學術共同體（具體見圖 5）。

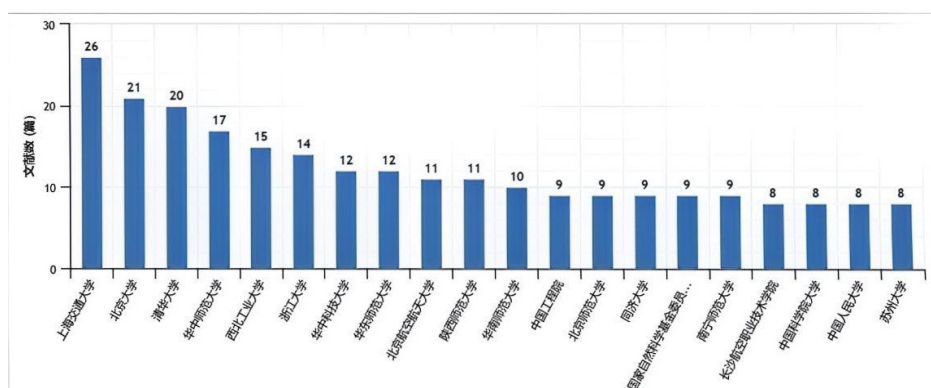


圖 3 關於“有組織科研”的發文機構分布

（三）發文機構情況

從機構發文量來看，高校有組織科研研究呈現出明顯的頭部集聚特徵。上海交通大學、北京大學、清華大學的發文量位居前列，分別為 26 篇、21 篇、20 篇，是該領域的核心研究陣地；華中師範大學、西北工業大學、浙江大學發文量分別為 17 篇、15 篇、14 篇，也形成

了穩定的研究產出；華東師範大學發文量為 12 篇，北京航空航天大學、陝西師範大學為 11 篇，華南師範大學為 10 篇，中國工程院、北京師範大學、同濟大學等機構發文量為 9 篇，中國科學院大學、中國人民大學、蘇州大學等機構發文量為 8 篇，形成了較為廣泛的參與格局。

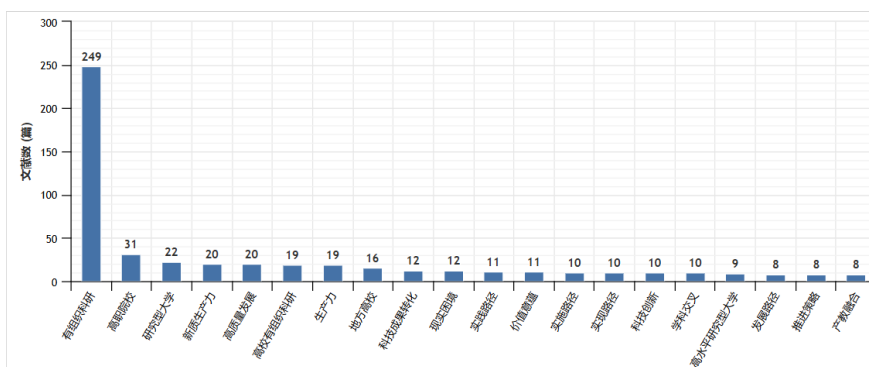


圖 4 關於“有組織科研”的研究主題分布

（注：高校按照綜合類、師範類、理工類、行業特色型標準劃分，科研院所單獨歸類統計）

從發文主體分類統計結果來看，綜合類高校發文體量居於首位，師範類高校、理工類高校形成第二梯隊，三類機構構成該領域研究主力；行業特色型高校與各類科研院所也有穩定研究產出，但整體發文規模相對偏少。

（四）研究主題分布情況

從關鍵詞頻次分布來看，“有組織科研”

為全文本最高頻關鍵詞，在 200 篇樣本文獻中累計出現 249 次，是整個研究領域的中心議題。圍繞這一核心，衍生出多個關聯緊密的研究方向：“高職院校”“研究型大學”“地方高校”“高水平研究型大學”等關鍵詞體現了不同類型高校的實踐探索；“新質生產力”“高質量發展”“生產力”等則反映了該議題與國家發展戰略的結

合；“科技成果轉化”“現實困境”“實踐路徑”“實施路徑”“實現路徑”“發展路徑”“推進策略”“產教融合”等關鍵詞，集中指向實踐層面的問題破解與優化路徑；“科技創新”“學科交叉”等則聚焦科研組織模式的內在特徵與改革方向。

從關鍵詞共現網絡來看，整體呈現出以核心議題為中心、多主題交織的特徵。網絡中節點的大小反映了關鍵詞的出現頻次，“國家戰略需求”“科研管理”“科研創新”“高等教育”“國

家重大戰略”“人才培養”“高校科技創新”“大科學時代”“自立自強”等關鍵詞節點較大，是該領域的研究熱點；各節點之間的連線密集，說明不同主題之間存在較強的關聯性，“國家戰略需求”與“科研創新”“高校科技創新”之間，“科研管理”與“科研評價”“科研資源”之間均形成了緊密的聯繫，體現出研究議題的系統性與整體性。

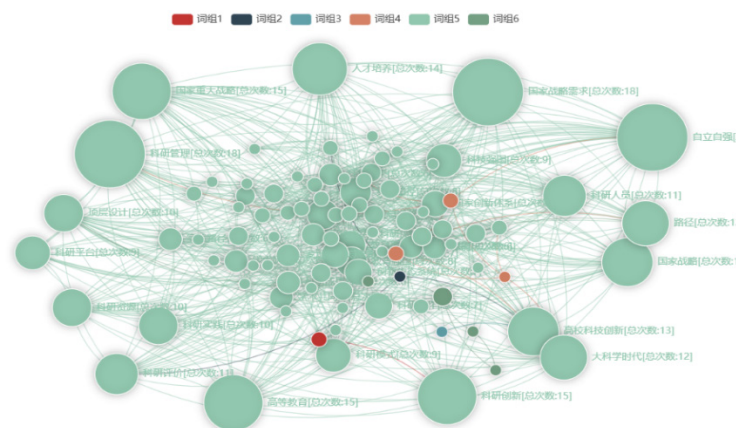


圖 5 關於“有組織科研”的關鍵詞共現網絡

具體而言，研究主題可分為以下幾個方面。在理論內涵與邏輯框架方面，現有研究立足知識生產轉型、創新生態、制度邏輯等視角開展闡釋。知識生產模式Ⅲ推動高校科研從個體驅動的小科學範式轉向多主體協同的大兵團範式，有組織科研需完成目標重定、組織重構與評價重塑（杜燕鋒、于小艷，2026）。知識螺旋理論揭示高校有組織科研的知識轉化規律，形成需求—能力雙循環動力、超循環知識躍遷與全息擴散範式（王瑜，2026）。自組織邏輯下，關鍵精英、組織信任、互益關係、開放邊界構成有組織科研的核心要素，有助於平衡組織化與學術自由（蘇明，2026）。多重制度邏輯視角顯示，政府、市場、社會、學術邏輯在協同創新中存在衝突，可通過目標混合、價值混合等方式調適（王軼瑋，2025）。生態管理取向主張圍繞研發生態建設提供支持，避免指令性重組與直接干預（張務農、范曉偉、魯春陽，2026）。

運行機制與組織模式是研究的核心內容，

覆蓋團隊建設、學科交叉、協同機制、激勵制度等維度。科研團隊結構與創新效能的梳理顯示，需優化團隊類型、結構路徑與評價體系（姚雯靜、常旭華，2025）。創新生態系統理論可將科研團隊劃分為十種類型，為分類指導提供依據（梅紅、朱鈺，2025）。哲學社會科學科研人員合作動機包含內在與外在兩類，可劃分為四類群體畫像（周一夫、譚春輝、曾奕棠、李玥澎，2026）。有組織科研與自由探索呈現動態博弈關係，應構建螺旋上升的協同模式（張明遠、余荔，2026）。研究型大學有組織學科交叉通過優勢激活、資源平衡、生態賦能實現效率與活力的平衡（王良、郭雨欣，2025）。激勵制度優化需建立貢獻導向的收益分享與競爭機制，突破傳統署名制度局限（吳晶晶、武澤豪、周光禮，2025）。人機協同模式借助科研團隊學理論與 AI 技術，可優化團隊協作與資源配置（秦宇遠、王慧傑、褚怡春、閔超，2025）。組織即興的湧現依賴環境、資源、知識網絡、組織協調等條件，需增強運行敏捷性

(廖湘陽、黎婷婷, 2026)。戰略領導力從個體與組織維度激活創新鏈條, 破解內外協同障礙(陳志忠、高菲, 2025)。科學基金效能提升遵循剛性支撐與彈性匹配組態, 形成三條高效能路徑(段培新、王佳藝、孟激、劉文斌, 2025)。博士生科研合作可構建驅動力、凝聚力、協調力、規約力協同的四力模型(郭健、宋耀晨、劉永虎, 2025)。

現實困境與障礙研究聚焦組織、制度、評價、文化等層面。高校有組織科研面臨組織結構僵化、資源配置碎片化、評價短視化、協同形式化等問題(余潔、李彩雲, 2025)。組織慣性從結構、心理、資源維度制約轉型, 需建立組織學習、激勵兼容、資源編排機制(陳良雨、張欣, 2025)。政策執行存在政策本體限制、執行機構能力不足、目標群體認知偏差、環境支撐薄弱等問題(葉曉力、夏玲麗, 2025)。科研與人才培養協同受效率邏輯與人文邏輯張力、制度不完善、文化共識不足制約(康雲菲、蔣凱, 2025)。法律風險集中在成果權屬、倫理審查、合同規範與涉外安全等方面(唐乾、楊清望, 2025)。非共識創新領域存在資助格局、管理機制、生態系統不完善等短板(趙宏媚、張力瑋、趙文華, 2025)。

實踐路徑與優化策略面向落地操作, 形成全鏈條改進方案。高校有組織科研需聚焦國家戰略、推動學科交叉、創新制度設計、強化技術賦能(余潔、李彩雲, 2025)。學科組織化程度正向影響學科產出水平, 可提升對有組織科研的支撐作用(鄭莉、宣勇, 2025)。全國重點實驗室需優化佈局、構建動態調整機制、貫通交叉科研鏈條(廖婧琳、林夢泉, 2026)。高校有組織科研可分為他組織與自組織、科教融合與產研融合四類模式, 需突破組織邊界(王金利、馬煥靈, 2025)。農林類高校需推進交叉融合、創新管理、完善評價、營造包容生態(陳喆, 2025)。雙碳戰略下, 有組織科研可推動創新鏈與產業鏈深度融合(朱效平、王金勝, 2025)。探索式創新戰略與數字政策協同, 可構建企業與政府聯動的新型創新模式

(楊君、丁張清、呂品、肖明月, 2026)。

分類發展研究覆蓋不同類型高校與領域, 體現差異化導向。研究型大學依託全國重點實驗室實現實體化建設與要素融匯(黃春梅, 2025)。地方高校面向區域需求, 面臨制度衝突、慣性阻滯、資源約束等問題, 可構建柔性組織與全週期培養體系(吳俊、易鎮邪、陳春平, 2025)。地方應用型高校存在倫理困境, 需保障學術自由、涵養道德關懷、建構公正體制(羅家才、李化樹、穆湘蘭, 2025)。職業本科院校需擺脫路徑依賴、構建跨界融合組織、開展大團隊應用研究(柯政彥、劉志文, 2025)。高職院校需強化戰略引領、建設平台體系、打造人才梯隊、創新制度保障(曾姪妮、陳娟、胥郁, 2025)。中醫藥領域需構建多級科研體系、完善共享機制、優化評價制度(朱瑞、邵科釘、王輝, 2025)。哲學社會科學需識別合作動機層級, 構建多維驅動路徑(譚春輝、周一夫, 2025)。區域國別研究需改進組織方式、培育人才、融合學科、完善評價與數據庫(倪峰, 2026)。

國際經驗與比較研究提供域外借鑒。美國研究型大學有組織科研歷經四階段演進, 形成計劃—市場—自由平衡的治理邏輯(程飛亞、趙祥輝, 2025)。華盛頓大學採用分級分類、合同制與矩陣—項目融合管理模式(陳志忠、黃淞林, 2026)。英國富爾默研究所作為合同研究組織, 實現需求對接與高效耦合(武聖博、楊沁傑、曹聰, 2025)。日本卓越大學院計劃依託有組織科研推進博士生培養(謝冉、劉紅, 2025)。俄羅斯以大型有組織科研推進教育科學產業一體化, 重塑技術主權(元璠璠、周倩, 2025)。歐盟科研評價改革堅持定性為主、定量為輔, 回歸科學價值本源(張強、田傑, 2025)。中美科技博弈背景下, 有組織科研可降低合作限制, 突破技術封鎖(孫井永、趙曉峰、王佳妮、莫小可、姜珊, 2025)。

整體而言, 高校有組織科研研究呈現出“中心議題突出、多向度延伸”的特徵, 既圍繞“有組織科研”這一中心展開, 又從戰略導向、主

體類型、實踐路徑、資源管理等多個維度拓展研究邊界，各主題之間相互交織、彼此呼應，共同構成了該領域多維度、多層次的研究格局，也反映出學界圍繞有組織科研形成了涵蓋概念內涵、運行機制、現實難題與落地路徑的全維度研究體系。

四、中國高校推進“有組織科研”的障礙與對策研究進展

全球科技競爭加劇，中國加快實現高水平

科技自立自強，有組織科研成為高校服務國家戰略、突破關鍵技術的重要路徑。高校推進有組織科研，契合大科學時代範式轉型，也是落實教育科技人才一體化的必然選擇。當前高校實踐不斷推進，但理念、制度、組織等仍存在障礙，碎片化、協同不足等問題突出。學界圍繞困境、邏輯與路徑持續研究，形成了較為豐富的研究成果。

表 3 關於中國高校“有組織科研”的主要問題、表現與對策

問題	表現	對策
價值理念碎片化	學術信念疏離，個體興趣與國家戰略脫節	堅守學術志業，強化使命導向
制度體系碎片化	管理政策脫嵌，部門協同不足，評價機制僵化	構建聯動政策體系，創新資源配置與評價機制
技術支撐碎片化	數據信息孤島，平台共享不足	打通技術壁壘，搭建共享平台與學科群
主體參與碎片化	科研人員參與意願不足，團隊協同懸浮	組建跨學科團隊，完善激勵保障，激活參與動力
組織模式碎片化	學科壁壘突出，跨學科融合不足，組織邊界固化	搭建重大科研平台，推進多 PI 跨邊界協同攻關
風險管控缺失	重大項目委託代理風險，形式主義與效用衰退	建立風險追蹤機制，完善激勵相容制度

（一）價值理念層面：學術信念疏離與使命導向缺失

高校有組織科研以服務國家戰略需求、提升自主創新能力為目標，但在實踐中普遍存在價值碎片化問題。部分科研人員仍以個人學術興趣為導向，對有組織科研的使命認知不足，學術信念與國家戰略需求產生疏離，難以形成統一的價值共識（黃巨臣等，2024）。這種價值偏差導致科研活動偏離國家急需的問題域，自由探索與有組織科研難以協同共生，削弱了高校服務國家戰略的能力（吳合文等，2023）。針對該問題，學界提出應重塑價值理念，堅持“以學術作為志業”的核心導向，將個體學術追求與國家戰略需求相結合，強化使命擔當，實現從學者興趣到國家意志的價值轉向（黃巨臣等，2024；白強，2023）。同時，需平衡學術自由與組織化科研的關係，尊重科學研究的不確定性，避免行政過度干預，保障有組織

科研的學術合法性（王建華，2023）。

（二）制度體系層面：管理政策脫嵌與運行機制不暢

制度供給不足是制約有組織科研推進的關鍵障礙。當前高校科研管理政策存在部門脫嵌、協同不足的問題，資源配置、評價激勵、成果轉化等制度難以適配有組織科研的跨學科、大團隊、長週期特徵（黃巨臣等，2024）。科研評價仍存在“四唯”傾向，對團隊攻關、跨學科成果、應用轉化的認可度不足，抑制了科研人員參與積極性；經費撥款與平台建設制度對學科群、重大需求的權重偏低，要素流動阻力較大（周森等，2023；白強，2023）。此外，重大科技項目存在多重委託代理風險，信息不對稱引發逆向選擇、形式主義等問題，影響科研效能（蘇明，2023）。對策層面，需構建聯動式政策協同體系，打破部門壁壘，實現管理政策的一體化銜接（黃巨臣等，2024）。在資

源配置上，提高學科群建設與國家重大需求在撥款中的權重，建立穩定支持與競爭性資助相結合的多元化機制（周森等，2023；趙宏媚等，2024）。在評價改革上，推行分類評價、長週期評價，強化成果轉化與社會貢獻權重；針對重大項目，建立風險追蹤孵化機制與激勵相容制度，化解委託代理風險（蘇明，2023；周海濤等，2023）。

（三）技術支撐層面：數據孤島與平台共享不足

技術支撐體系的碎片化集中表現為數據信息孤島與科研平台壁壘。高校內部數據資源分散、共享不暢，技術平台難以實現跨學科、跨部門開放，阻礙了科研要素的高效流動與整合（黃巨臣等，2024）。國家重點實驗室等重大平台雖已實現多學科研究普及，但不同領域平台支撐學科差異顯著，基礎學科支撐能力不足，平台集成效應未充分發揮（周森等，2023）。同時，智能試驗、數據管理等數字化支撐平台建设滯後，難以適配大科學時代的科研需求（施悅琪等，2023）。破解路徑在於打通“共享最後一公里”的技術壁壘，搭建統一的數據管理與共享平台、智能試驗模擬平台，實現技術資源開放互通（黃巨臣等，2024；施悅琪等，2023）。高校應加強學科群建設，依託國家重點實驗室等平台整合優勢學科，強化基礎學科對應用研究的支撐作用，提升平台集成創新能力（周森等，2023；陳霞玲，2023）。

（四）主體參與層面：科研人員動力不足與團隊協同懸浮

科研主體的參與度與協同性直接決定有組織科研成效。當前存在主體參與懸浮問題，高校教師參與有組織科研的意願受行為態度、認知行為控制影響顯著，主觀規範與個人規範的驅動作用不足，性別、職稱、學科等因素形成調節效應（王超等，2023）。跨學科團隊建設滯後，多 PI 跨邊界協同不足，組織邊界壁壘導致團隊合力難以形成，科研人員個體貢獻與集體利益難以統一（趙宏媚等，2024；黃巨臣等，2024）。提升主體參與度需從激勵與組織兩方

面發力：一是完善資源保障與政策傾斜，營造寬容創新的學術生態，提高科研人員行為態度與認知控制水平（王超等，2023）；二是組建跨學科、跨機構的大團隊，探尋“利益最大公約數”，打破組織邊界，推進多 PI 協同攻關，強化團隊凝聚力（黃巨臣等，2024；趙宏媚等，2024）。同時，發揮基層黨建戰鬥堡壘作用，在團隊組建、激勵保障中提供支撐，激發主體活力（熊校良，2023）。

（五）組織模式層面：學科壁壘固化與創新載體不足

組織模式的碎片化是有組織科研的核心痛點。高校傳統以院系為核心的單學科組織模式，導致學科壁壘固化，跨學科融合难度大，難以支撐複雜科學問題與關鍵核心技術攻關（陳霞玲，2023；曾粵亮等，2023）。現有科研平台、科研特區、新型科研機構等載體存在定位不清、運行不暢、整合不足的問題，組織模式與國家戰略需求、科研範式變革不匹配（陳霞玲，2023；周海濤等，2023）。行業特色型高校、地方高校、高職院校等不同類型高校，組織模式缺乏分類設計，難以適配自身發展定位（趙毅鑫等，2023；陳愛志，2022）。優化組織模式需整合創新載體，構建“項目牽引、平台集成、團隊攻關、生態支撐”的一體化體系（趙宏媚等，2024）。高校應根據自身類型分類推進：研究型高校聚焦重大平台與關鍵技術攻關，行業特色型高校採用“1+N”模式對接產業需求，地方高校強化產教融合，高職院校聚焦應用技術轉化（趙毅鑫等，2023；陳愛志，2022；李小球，2022）。同時，借鑒美國、德國、澳大利亞等國外科研機構經驗，完善組織運行、經費管理與評價機制，提升組織效能（胡德鑫等，2023；張強，2023；倪君等，2023）。

五、中國高校“有組織科研”研究的優化路徑

面向國家科技創新戰略與高等教育高質量發展需求，針對目前合作碎片化、院校資源分化、對策同質化、細分實證不足等研究短板與現實堵點，從跨域協同機制建設、分層資源配置、

分類精準施策、細分領域深耕四個方面入手，破除單兵科研、資源失衡、方案同質化等痛點，推動科研組織由零散獨立轉向跨主體協同、由院系封閉轉向跨界開放，全面提升對接國家重大戰略與區域產業轉型升級的科研服務效能。

（一）健全跨域協作機制，破解科研主體合作碎片化難題

在“有組織科研”研究中存在作者合作松散、小團體研究盛行、跨校跨學科協作不足問題，高校應跳出單一院系邊界搭建常態化協同機制。立足現有高產學者資源，依託重大攻關項目牽引組建跨單位柔性科研聯盟，打破院所屬地與學科壁壘，改變獨立研究、小規模組隊的固有模式。高校聯動區域內多所院校統籌科研資源，搭建線上常態化學術交流平台，建立跨機構科研成果共享、署名分配配套細則，從制度層面降低跨域合作成本。科研管理部門設立專項協作培育經費，重點扶持跨區域聯合課題立項，引導不同院校、不同學科研究者形成長效合作共同體。同步將跨校協同攻關成效納入科研人員考核補充指標，從激勵端倒逼合作模式轉型，持續補齊合作機制建設短板，依託規模化協同提升有組織科研攻關實效。

（二）分層配置科研資源，補齊地方與特色院校發展短板

從現有分析可知，“有組織科研”研究呈現出頭部高校集聚、地方與職業類高校參與度不足現狀，主管部門與高校可實施差異化資源投放政策。國家在重點實驗室、縱向課題申報名額上適度向地方本科、行業特色型、高職院校傾斜，設立專項幫扶類科研項目，縮小頂尖高校與基層院校資源鴻溝。頭部綜合類、理工類高校建立對口幫扶機制，通過科研掛職、聯合培養、共建分站式科研平台等方式，輸出人才、技術與管理經驗。地方院校立足區域產業剛需錨定科研方向，依託本土資源開展應用型攻關，避開和重點高校前沿基礎研究同質化競爭。地方教育主管部門配套地方性科研扶持資金，簡化中小課題立項流程，逐步提升基層院校科研產出能力與研究參與度。

（三）立足院校分類施策，規避科研建設對策同質化困境

現有研究對策趨同、宏觀泛化建議過多，應摒棄一刀切的標準化建設方案，依據綜合類、師範類、理工類、行業特色型、高職院校的辦學定位定制落地舉措。綜合類高校側重佈局前沿基礎研究與關鍵技術攻關，依託大平台開展長週期系統性科研；理工類高校聚焦產業鏈核心技術研發，深化校企深度綁定；師範與文科院校錨定社科領域國家需求，打造人文社科有組織科研集群；地方及職業院校緊扣地方產業、技術應用開展成果轉化研究。高校在制度修訂、資源分配、評價細則設計時，結合自身學科稟賦、資源條件細化條款，減少通用化制度照搬，以分類治理破解以往路徑同質化弊病，提升各項制度舉措適配性。

（四）拓展細分領域佈局，強化實證與前沿方向科研落地

現有研究偏重理論思辨、細分領域實證稀缺，高校應主動擔當，引導科研力量向哲學社科、農林、中醫藥、職業技術、數字人機協同等冷門細分賽道傾斜。科研立項增設細分領域專項課題，鼓勵研究團隊深入行業一線、地方企業開展實地調研、案例追蹤，用實證數據支撐科研結論，扭轉純理論推演的研究習慣。緊跟數字科研發展趨勢，統籌建設大數據科研共享平台，依託人工智能、數字化工具賦能跨學科試驗攻關，探索人機協同新型科研組織模式。完善細分領域成果認定規則，優化小眾方向科研評價標準，提升科研人員深耕細分領域的積極性，豐富有組織科研的研究場景與實踐成果。

結語

高校有組織科研既是大科學時代科研範式轉型的必然選擇，也是中國高等教育支撐科技創新、服務國家戰略的重要載體。通過梳理發現，該領域研究在近年快速興起，已形成較為清晰的理論框架與實踐議題，但在價值協同、制度適配、組織運行與生態培育等層面仍存在現實堵點。面向未來，高校開展有組織科研不應是對自由探索的替代，而應是互補與升級；不應

止於形式上的團隊整合，而要走向深層次的要素融通。唯有以國家需求為方向、以制度創新為保障、以學科交叉為路徑、以人才活力為根基，推動理念、機制、組織與文化協同發力，才能真正破解碎片化困境，提升科研攻關與成果轉

化效能。持續深化有組織科研建設，不僅有助於增強高校創新體系整體效能，更能為實現高水平科技自立自強、推動教育科技人才一體化發展提供持久動力。

參考文獻

- 白強（2023）。〈高校有組織科研合法性的形成與協調〉。《高等工程教育研究》，第2期，頁110-115。
- 陳愛志（2022）。〈地方應用型高校加強有組織科研的路徑探析〉。《中國高等教育》，第24期，頁44-46。
- 陳良雨、張欣（2025）。〈基於組織慣性視角的高校有組織科研研究〉。《中國科技論壇》，第9期，頁1-8。
- 陳志忠、高菲（2026）。〈戰略領導力何以促進高校有組織科研〉。《當代教育論壇》，第3期，頁46-54。
- 陳志忠、黃淞林（2026）。〈美國研究型大學有組織科研的運行機制探析——以華盛頓大學為例〉。《河北師範大學學報(教育科學版)》，第28卷第1期，頁65-74。
- 陳霞玲（2023）。〈高校開展有組織科研的組織模式、經驗特徵與問題對策〉。《國家教育行政學院學報》，第7期，頁78-87。
- 陳喆（2025）。〈有組織科研背景下農林類高等院校科研管理工作的實施困境與路徑探析〉。《江蘇農業科學》，第53卷第17期，頁278-284。
- 程飛亞、趙祥輝（2025）。〈美國大學有組織科研的變遷與特徵——基於政府與大學的互動史考察〉。《外國教育研究》，第52卷第10期，頁100-113。
- 杜燕鋒、于小艷（2026）。〈知識生產模式III背景下高校有組織科研的變革〉。《高教發展與評估》，頁1-10。
取自 <https://link.cnki.net/urlid/42.1731.G4.20260329.1651.018>
- 段培新、王佳藝、孟澈、劉文斌（2025）。〈有組織科研下科學基金效能提升路徑——剛性支撐與彈性匹配的組態作用〉。《科學學研究》，頁1-19。<https://doi.org/10.16192/j.cnki.1003-2053.20251117.001>
- 郭健、宋耀晨、劉永虎（2025）。〈博士生科研合作的模型建構與實踐進路——基於團體動力理論視角〉。《學位與研究生教育》，第11期，頁75-83。
- 胡德鑫、李慧瑤、符傑（2023）。〈國際科研機構“有組織科研”發展分析〉。《中國高校科技》，第5期，頁77-81。
- 黃巨臣、蕭然（2024）。〈高校“有組織科研”的碎片化困境與突破路徑〉。《科學學研究》，第42卷第10期，頁2122-2129。
- 黃春梅（2025）。〈高水平研究型大學有組織科研模式探索——基於清華大學全國重點實驗室的改革實踐〉。《中國高等教育》，第17期，頁55-58。
- 康雲菲、蔣凱（2025）。〈高校有組織科研與拔尖創新人才培養協同：應為、難為與何為〉。《江蘇高教》，第9期，頁1-10。
- 柯政彥、劉志文（2025）。〈新制度主義視角下職業本科院校有組織科研的制度化困境與突破路徑〉。《職業技術教育》，第46卷第31期，頁28-34。
- 李小球（2022）。〈推進高職院校有組織科研要著力抓好三個轉型〉。《職業技術教育》，第43卷第30期，頁1。
- 廖婧琳、林夢泉（2026）。〈有組織科研背景下高校全國重點實驗室的轉型邏輯與建設路徑——基於學科交叉視角〉。《江蘇高教》，第2期，頁64-75。
- 廖湘陽、黎婷婷（2026）。〈高校有組織科研之組織即興何以湧現〉。《大學教育科學》，第1期，頁32-40。
- 羅家才、李化樹、穆湘蘭（2025）。〈地方應用型高校有組織科研的倫理困境、根源及其紓解策略〉。《黑龍江高教研究》，第43卷第8期，頁64-69。
- 梅紅、朱鈺（2025）。〈基於創新生態系統理論的高校科研團隊分類探索研究〉。《管理學刊》，第38卷第6期，頁131-140。
- 倪峰（2026）。〈構建適應新時代對美工作需要的區域國別研究〉。《區域國別學刊》，第10卷第2期，頁5-11，153。
- 倪君、曲軼龍、卞曙光（2023）。〈有組織科研視角下國家實驗室建設思考——基於美國能源部國家實驗室發展特徵與改革動態〉。《實驗室研究與探索》，第42卷第6期，頁137-143。
- 秦宇遠、王慧傑、褚怡春、閔超（2026）。〈基於科研團隊學的人機協同有組織科研創新研究〉。《現代情報》，

- 第46卷第6期，頁143 - 152。
- 施悅琪、周海濤（2023）。〈高校有組織科研的特徵、模式與策略〉。《高等教育研究》，第44卷第2期，頁30 - 36。
- 蘇明（2023）。〈重大科技項目高校有組織科研的風險問題——基於委託代理的風險分析框架〉。《江蘇高教》，第7期，頁38 - 45。
- 蘇明（2026）。〈自組織邏輯下的高校有組織科研：核心要素與發展路徑〉。《清華大學教育研究》，第47卷第1期，頁185 - 192。
- 孫井永、趙曉峰、王佳妮、莫小可、姜珊（2025）。〈中美科技博弈下實驗室發展建設應對策略〉。《實驗技術與管理》，第42卷第12期，頁284 - 288。
- 唐乾、楊清望（2025）。〈高校有組織科研的理論基礎、法律風險及規制進路〉。《中國科技論壇》，第10期，頁1 - 8。
- 譚春輝、周一夫（2025）。〈有組織科研範式下哲學社會科學科研人員合作動機研究：類型識別、屬性解析、層級路徑〉。《情報科學》，頁1 - 17。取自 <https://link.cnki.net/urlid/22.1264.G2.20251222.1645.004>
- 王超、姚慧敏、朱易玄、段安琪（2023）。〈高校教師有組織科研參與意願的影響因素研究——計劃行為理論和規範激活理論的視角〉。《高校教育管理》，第17卷第5期，頁11 - 24。
- 王建華（2023）。〈不確定的科學與有組織的科研〉。《高等教育研究》，第44卷第2期，頁20 - 29。
- 王良、郭雨欣（2025）。〈優勢激活、資源平衡與生態賦能：研究型大學有組織學科交叉運行機制研究〉。《中國高教研究》，第10期，頁32 - 39，48。
- 王軼璋（2026）。〈高校有組織科研協同創新的衝突與調適——以多重制度邏輯為視角的研究〉。《高教發展與評估》，第42卷第3期，頁11 - 22，10002 - 10003。
- 王瑜（2026）。〈知識螺旋視域下高校有組織科研的創新機理與管理優化〉。《黑龍江高教研究》，第44卷第4期，頁54 - 61。
- 王金利、馬煥靈（2025）。〈高校有組織科研的再澄清：話語、價值與模式〉。《江蘇高教》，第2期，頁76 - 84。
- 吳合文、石耀月（2023）。〈高校有組織科研：生成流變、理念指向與難點突破〉。《陝西師範大學學報(哲學社會科學版)》，第52卷第2期，頁53 - 64。
- 吳俊、易鎮邪、陳春平（2025）。〈地方高校開展有組織科研的實踐與思考——湖南農業大學農學院的個案研究〉。《湖南農業大學學報(社會科學版)》，第26卷第4期，頁84 - 92。
- 吳晶晶、武澤豪、周光禮（2025）。〈大科學時代有組織科研激勵制度優化研究〉。《清華大學教育研究》，第46卷第3期，頁107 - 118。
- 武聖博、楊沁傑、曹聰（2025）。〈用途驅動的合同研究組織——英國富爾默研究所的運行機制與啟示〉。《科學學研究》，頁1 - 20。<https://doi.org/10.16192/j.cnki.1003-2053.20260311.001>
- 謝冉、劉紅（2025）。〈如何基於有組織科研培養世界一流博士？——日本卓越大學院計劃及其啟示〉。《學位與研究生教育》，第10期，頁77 - 84。
- 熊校良（2023）。〈高校基層黨建對有組織科研的推動作用研究〉。《學校黨建與思想教育》，第11期，頁40 - 42。
- 曾粵亮、司莉（2023）。〈自由探索還是有組織科研：跨學科科研合作的內涵、類型與特點〉。《圖書情報知識》，第40卷第4期，頁81 - 91，51。
- 楊君、丁張清、呂品、肖明月（2026）。〈探索式創新戰略與企業數字技術創新——兼析數字政策的調節效應〉。《西部論壇》，第36卷第2期，頁114 - 128。
- 葉曉力、夏玲麗（2025）。〈高校有組織科研政策執行的現實困境與優化路徑〉。《黑龍江高教研究》，第43卷第7期，頁43 - 49。
- 姚雯靜、常旭華（2026）。〈有組織科研視角下科研團隊結構與創新效能文獻述評與展望〉。《科技進步與對策》，第43卷第10期，頁151 - 160。<https://doi.org/10.6049/kjbydc.D82025040753>
- 余潔、李彩雲（2025）。〈大科學時代的高校有組織科研：內在邏輯、現實障礙與推進路徑〉。《社會科學家》，第6期，頁181 - 187。
- 曾姪妮、陳娟、胥郁（2025）。〈高職院校有組織科研的價值意蘊、發展審視與重要著力〉。《職業技術教育》，第46卷第31期，頁35 - 41。
- 張務農、范曉偉、魯春陽（2026）。〈超越兩難：高校有組織科研的生態管理取向〉。《中國遠程教育》，第46卷第3期，頁74 - 87。

- 張明遠、余荔（2026）。〈博弈中的平衡：自由探索與有組織科研多重關係解構——基於首席科學家視角的質性分析〉。《科技管理研究》，第46卷第4期，頁181 - 189。
- 張強（2023）。〈何以有組織：澳大利亞高校科研的外部治理機制〉。《中國高教研究》，第1期，頁57 - 63。
- 張強、田傑（2026）。〈歐盟科研評價改革的協同實踐〉。《高教發展與評估》，第42卷第3期，頁104 - 114，185 - 186。
- 鄭莉、宣勇（2025）。〈高校有組織科研影響學科產出水平的機理研究〉。《華東師範大學學報(教育科學版)》，第43卷第12期，頁34 - 49。
- 周海濤、蔣曉蝶（2023）。〈高校有組織科研的邏輯進路〉。《現代大學教育》，第39卷第5期，頁1 - 8，112。
- 周森、黃詩茜、劉明興（2023）。〈高校的有組織科研與多學科研究：以國家重點實驗室為例〉。《北京大學教育評論》，第21卷第4期，頁110 - 134，188 - 189。
- 周一夫、譚春輝、曾奕棠、李玥澎（2026）。〈哲學社會科學科研人員有組織科研合作行為動機群體畫像研究〉。《情報資料工作》，第47卷第2期，頁87 - 95。
- 朱瑞、邵科釘、王輝（2025）。〈有組織科研模式下“十三五”中醫藥科研數據分析及其發展路徑研究〉。《科技管理研究》，第45卷第21期，頁170 - 176。
- 朱效平、王金勝（2025）。〈“雙碳”戰略下的技術突圍：以有組織科研推動創新鏈產業鏈深度融合〉。《生態文明研究》，第3期，頁45 - 54。
- 趙宏媚、張力瑋、趙文華（2025）。〈非共識創新領域有組織科研實施路徑研究——基於美國國家科學基金會案例〉。《中國科技論壇》，第10期，頁9 - 15。
- 趙宏媚、趙文華、姚建建（2024）。〈高校有組織科研核心要素響應機制研究〉。《科學學研究》，第42卷第10期，頁2130 - 2137。
- 趙毅鑫、李秀坤（2023）。〈行業特色型高校有組織科研的探索與實踐〉。《中國高等教育》，第22期，頁28 - 31。
- 元璠璠、周倩（2025）。〈重塑技術主權：俄羅斯推進教育科學產業一體化發展研究〉。《比較教育研究》，第47卷第11期，頁79 - 88。

高校教師生成式人工智能採納的影響因素： 研究述評與整合框架建構

段穎逸，張笑晨
(廣東科技學院 廣東東莞，523083)

摘要：本文以2022年11月至2026年3月為文獻檢索範圍，對國內外60篇高校教師生成式人工智能(GAI)採納行為相關研究進行系統性述評，歸納促進因素、阻礙因素與情境調節因素三類影響機制，揭示現有研究在理論移植的“情境遮蔽”、變量研究的碎片化與結論矛盾、動態視角缺失三個方面的結構性不足，並提出情境整合型高校教師GAI採納框架(CIAF-UT)。該框架在保留TAM/UTAUT核心變量的同時，引入感知信任與學術誠信顧慮、職業認同與專業權威感、自主意願與制度規範張力三個高校情境特殊變量，明確區分初始採納與持續使用兩個行為階段，為後續實證研究提供理論參照。為理解人工智能時代高校教師專業發展的內在困境與行為邏輯提供系統性理論透視，也為“十五五”期間高校制定差異化AI治理政策、推進教師隊伍數字能力建設提供了理論依據與策略參考。

關鍵詞：生成式人工智能；高校教師；技術採納；影響因素；整合框架

作者簡介：段穎逸（1989年—），女，講師，廣東科技學院教師發展中心副主任，主要研究方向為教育信息技術、教育評估與測量，高校教師發展；張笑晨（1995—），女，廣東科技學院計算機學院講師，主要研究方向為無線傳感器網絡、智能控制。

基金項目：本文系廣東省教育科學規劃課題基於《教師數字素養》行業標準的廣東高校教師數字素養培養路徑研究（項目編號：2023GXJK576）；廣東省應用型本科高校教師教學學術能力發展機制構建研究（項目編號：23GYB65）的階段性成果之一。

Factors Influencing University Teachers' Adoption of Generative Artificial Intelligence: A Research Review and the Development of an Integrated Framework

Duan Yingyi, Zhang Xiaocheng
(Guangdong University of Science and Technology, Dongguan, Guangdong, 523083)

Abstract: This paper sets the literature retrieval period from November 2022 to March 2026. Through a systematic review of 60 domestic and international studies on university teachers' adoption behavior of Generative Artificial Intelligence (GAI), it categorizes influencing mechanisms into three types: facilitating factors, inhibiting factors and contextual moderating factors. The study identifies three structural deficiencies in existing research, namely the “contextual shielding” arising from indiscriminate theory transplantation, fragmented variable research accompanied by contradictory findings, and the absence of a dynamic research perspective. On this basis, a Context-Integrated Adoption Framework for University Teachers (CIAF-UT) is proposed. While retaining the core variables of the TAM/UTAUT models, this framework introduces three context-specific variables unique to higher education

settings: perceived trust and academic integrity concerns, professional identity and perceived professional authority, as well as the tension between autonomous willingness and institutional norms. It also draws a clear distinction between two behavioral phases: initial adoption and continued usage, offering theoretical references for subsequent empirical investigations. This research not only provides a systematic theoretical lens for unpacking the internal dilemmas and behavioral logic of university teachers' professional development in the AI era, but also delivers theoretical foundations and strategic references for universities to formulate differentiated AI governance policies, advance the digital competency development of teaching staff, and boost the high-quality development of higher education during the 15th Five-Year Plan period.

Keywords: Generative Artificial Intelligence; technology adoption; influencing factors; integrated framework

一、引言

生成式人工智能 (Generative Artificial Intelligence, GAI) 的迅速崛起正在深刻重塑高等教育的生態圖景。以 ChatGPT、DeepSeek 等為代表的大語言模型工具自 2022 年以來加速擴散，並逐步滲透至高校教師的備課、科研、寫作、評價等核心工作場景。高校教師對 GAI 工具的採納行為呈現明顯異質性：部分教師主動採納並將其深度整合於日常教學，也有部分教師持觀望、抵制乃至拒絕態度。理解這一分化背後的影響因素，是推動 GAI 在高等教育中有效落地的理論前提，也是完善人工智能教育治理、促進教師專業發展的重要基礎。

圍繞教師技術採納行為，學界已形成以技術接受模型 (TAM) 和技術接受與使用整合理論 (UTAUT/UTAUT2) 為核心的理論框架，並在 GAI 浪潮興起後湧現出一批聚焦教師 GAI 採納的實證研究。然而，現有研究多直接移植面向一般用戶或企業員工開發的通用採納模型，對高等教育場景的特殊性關注仍顯不足。已有元分析研究表明，UTAUT 核心變量的效應量因學段不同而存在顯著差異 (趙篤慶等, 2024)，高校教師作為具有高度學術自主性、異質性學科背景和特定職業認同的知識工作者群體，其技術採納邏輯未必能被通用模型充分捕捉。其二，研究結論的碎片化與內部張力。既有文獻在核心影響因素的作用方向及強度上存在明顯矛盾：部分研究發現自我效能感對採納意願具有顯著正向影響，另有研究發現其效應並不顯著 (Shata & Hartley, 2025)；享樂動機、情感依戀等變量在部分研究中展現

出遠超傳統 TAM 變量的解釋力 (羅楊洋等, 2025; 費建翔等, 2025)，卻在通用模型框架中缺乏恰當的理論定位。這些矛盾的存在，既說明現有研究尚未形成對高校教師 GAI 採納行為的系統性認識，也呼喚一個能夠容納情境差異、整合多元變量的分析框架。

二、研究方法

本文採用系統性文獻述評法。檢索時間範圍為 2022 年 11 月至 2026 年 3 月，理論基礎文獻另行回溯。中文數據庫以中國知網為主，英文數據庫以 Web of Science 和 Google Scholar 為主。中文檢索詞包括：生成式人工智、ChatGPT、大語言模型、DeepSeek、高校教師、採納、接受度、使用意願等；英文檢索詞包括 generativeAI, ChatGPT, large language model, faculty, teacher, higher education, technology adoption, behavioral intention 等；研究對象涉及教師或高校教師；研究主題與 GAI 或教育技術採納、使用意願、接受行為相關；研究結論能夠為高等教育場景提供理論或經驗依據，期刊論文優先。排除新聞評論類文章、與教師採納行為無直接關係的教學設計案例、僅以學生為研究對象且不能遷移至教師場景的研究。經初篩、去重和主題相關性篩選後，最終納入 60 篇文獻，其中中文文獻 50 篇、英文文獻 10 篇。本文按理論模型、研究對象、變量設置、研究方法和主要結論進行編碼，並將影響因素歸納為促進因素、阻礙因素和情境調節因素三類。由於該領域尚處於快速發展階段，部分研究的樣本、工具和場景存在差異，本文更強調解釋性整合，而非進行效應量合併。

三、現有研究的理論基礎梳理

高校教師採納行為研究，主要來源於信息系統領域長期積累的技术接受研究傳統，理解這一理論譜系的演進邏輯及其內在局限，是評估現有研究狀態、論證整合框架必要性的理論前提。

（一）技術接受模型（TAM）及其教師領域應用

Davis (1989) 提出的技術接受模型 (Technology Acceptance Model, TAM) 是技術採納研究的奠基性框架。TAM 以理性行為理論為基礎，將感知有用性 (Perceived Usefulness, PU) 和感知易用性 (Perceived Ease of Use, PEU) 確立為預測用戶技術接受行為的核心變量，並通過大量實證研究驗證了這一簡潔框架的廣泛解釋力。該模型被引入教師技術採納研究後，成為解釋教師信息技術使用意願的主導理論工具 (高峰, 2011; Teo, 2011)。然而，TAM 的局限亦十分明顯：其一，模型的高度簡潔性以犧牲情境解釋力為代價，PU 與 PEU 兩個核心變量難以充分捕捉影響教師採納決策的複雜因素；其二，TAM 原本基於企業用戶的技術接受行為建構，對教師這一具有職業特殊性的群體——其使用技術不僅出於效用考量，更嵌入於學術文化、學科規範和教育倫理的複雜情境——缺乏針對性的理論關照。

（二）UTAUT/UTAUT2 的整合與擴展

Venkatesh 等 (2003) 在綜合比較八種技術接受理論的基礎上，提出技術接受與使用整合理論 (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology, UTAUT)，以績效期望、努力期望、社會影響和促進條件四個核心變量統合了既有理論，並引入性別、年齡、經驗和自願性四個調節變量，顯著提升了模型的綜合解釋力。Venkatesh 等 (2012) 進一步將模型擴展為 UTAUT2，納入享樂動機、價格價值和習慣三個新變量，使其更適用於消費者技術使用情境的分析。

UTAUT 系列模型在教師技術採納研究中得到廣泛應用，包括在高校教師對網絡教學、在

線平台及早期 AI 工具的採納研究中 (李毅等, 2016; 張立新等, 2019; 馬牧青, 2024)。然而，近年來基於元分析方法的系統性檢驗揭示了該模型在教師場景應用中的深層問題：趙篤慶等 (2024) 對 56 項採用 UTAUT 框架的教師技術採納研究進行一階段元分析結構方程建模，發現 UTAUT 核心變量的效應量因學段不同而存在顯著差異——績效期望對行為意願的影響路徑在高等教育階段較中小學階段更為突出，而社會影響路徑則因地區與文化情境的不同而呈現明顯分化。這一發現意味著，UTAUT 並非一個具有普適情境適用性的“通用”框架，其解釋力對研究對象的場景特徵高度敏感。

（三）高校教師 GAI 採納研究對既有理論的運用與突破

在面向高校教師 GAI 採納行為的近期研究中，研究者在沿用上述理論框架的同時，也開始引入若干超出經典模型邊界的變量。羅楊洋等 (2025) 基於 UTAUT2 對 1124 名高校教師的實證研究發現，享樂動機和習慣對 GAI 採納意願的解釋力遠超績效期望和努力期望，而後兩者在 UTAUT 中被視為核心驅動變量——這一發現對 UTAUT 框架在 GAI 採納場景的適用性構成了實質性挑戰。費建翔等 (2025) 的研究則發現情感依戀對採納意願的單因素解釋力最強，這一變量在 TAM 與 UTAUT 體系中均無對應位置。張彥傑 (2025) 從認知評估理論出發，識別出 AI 焦慮作為獨立的拒絕使用驅動因素，而這一負向維度在以“接受”為導向的傳統採納模型中長期被忽視。Shata 與 Hartley (2025) 的研究則發現，基於 TAM+ 社會認知理論擴展框架中，信任而非感知有用性成為最強預測變量，自我效能感的效應並不顯著——與其他研究的發現相悖。

上述證據共同揭示了現有理論基礎的兩重困境：一方面，TAM/UTAUT 等通用模型對高校情境的適配性存在系統性局限；另一方面，研究者引入新變量的努力雖推動了領域發展，卻因缺乏統一的整合邏輯而導致研究結論的碎片化與相互矛盾。這構成了建構面向高等教育

情境的整合分析框架的直接動因。表 1 從變量設置、情境導向與高校 GAI 適用局限三個維度對上述三種主流模型進行比較，以直觀呈現既有理論框架的共性盲區。

表 1 教師技術採納主要理論模型比較

理論模型	提出者 / 年份	核心變量	在高校 GAI 研究中的主要局限
TAM	Davis, 1989	感知有用性、感知易用性	變量設置過於簡潔，忽視情感與職業認同維度，企業用戶預設與教師職業特殊性不符
UTAUT	Venkatesh et al., 2003	績效期望、努力期望、社會影響、促進條件	效應量因學段存在顯著差異；對負向採納驅動因素（如焦慮、抵制）解釋力不足
UTAUT2	Venkatesh et al., 2012	在 UTAUT 基礎上新增享樂動機、價格價值、習慣	消費者框架導向，未處理學術文化、學科規範等高等教育情境特殊性

注：表中局限性評價基於本文系統述評所涵蓋的 60 篇文獻的歸納分析。

四、高校教師 GAI 採納影響因素的系統述評

影響高校教師 GAI 採納行為的因素呈現出多維交織的複雜圖景。綜合既有研究，本文將相關影響因素歸納為三類：促進採納的正向因素、阻礙採納的負向因素，以及調節上述因素作用方向與強度的情境條件。這一三維分析結構有助於揭示採納行為背後的動態機制，亦能為整合框架的建構提供直接依據。

（一）促進因素：多元驅動下的效用與意義雙重邏輯

感知效用是推動高校教師採納 GAI 最穩定的正向因素。董珍等（2025）基於 17 所高校 1240 名教師和學生的實證分析發現，感知有用性對教師 GAI 採納意向的影響最為突出，明顯強於感知易用性，這與 TAM 模型的基本預期相吻合。Shata 與 Hartley（2025）在 294 名高校教師中的研究同樣證實，感知有用性顯著預測採納意向（ $\beta=0.347$ ）。從具體使用場景來看，GAI 在備課效率提升、科研輔助、材料生成和反饋生成等方面展現出明顯的時間節省效用（施瀾等，2026；Al-Mughairi & Bhaskar, 2025），使教師在個體層面能夠直接感知到工具帶來的實質性收益。

然而，值得注意的是，感知效用對採納的

驅動力並不穩定，在部分研究中被其他變量所超越。羅楊洋等（2025）發現，享樂動機——即使用 GAI 過程中產生的趣味感和愉悅體驗——對採納意願的解釋力顯著強於傳統效用變量，這說明高校教師的 GAI 採納決策中包含著超越“工具理性”的情感與意義維度。費建翔等（2025）的研究更進一步，發現情感依戀對採納意願的單因素解釋力居於所有變量之首，暗示教師對 GAI 工具的認同感與情感聯結，是驅動持續使用的關鍵心理機制，而非單純的功能計算。這兩項發現共同表明，現有研究將“感知效用”視為核心驅動變量的假設，可能低估了高校教師採納行為中的情感與認同邏輯。

自我效能感與數字素養是影響採納行為的重要能力基礎變量。許哲等（2025）的研究顯示，GAI 技術效能感對教師教學創新行為具有顯著正向影響，效能感較高的教師更傾向於主動探索和整合 GAI 工具。柴玉潔（2025）發現，教師數字素養通過影響教學策略選擇間接作用於 GAI 的使用深度。這一發現提示，數字素養既是採納行為的前置條件，也是決定採納行為質量（淺層使用還是深度整合）的關鍵變量，是現有研究中相對一致、爭議較少的結論之一。

社會影響與同伴示範亦構成不可忽視的促進因素。董珍等（2025）發現，社會影響通過感知有用性對教師採納意向產生間接作用，院

系氛圍和同事使用行為能夠顯著提升個體教師的採納意願。張彥傑（2025）的研究同樣指出，社會影響是教師接受使用 GAI 的重要外部動力，且這一機制在高校場景中因學術共同體的集體規範而具有獨特的運作方式。

（二）阻礙因素：制度、認知與身份的三重壁壘

阻礙高校教師採納 GAI 的因素同樣呈現多維度的結構，既有認知層面的顧慮，也有制度層面的缺位，更有深層的職業身份威脅感。綜合既有研究，可歸納為以下三重壁壘。

第一重壁壘：可靠性顧慮與學術誠信焦慮。高校教師對 GAI 工具的可靠性——包括信息準確性、內容真實性和輸出可信度——普遍存在顧慮。Al-Mughairi 與 Bhaskar（2025）通過對 34 名高校教師的質性研究發現，對 GAI 輸出可靠性和準確性的擔憂是最主要的阻礙因素之一。Bhaskar 等（2024）則從感知風險的角度揭示，教師對 ChatGPT 的信任度顯著低於其感知有用性，這種信任赤字直接壓制了採納意願。值得注意的是，Shata 與 Hartley（2025）發現信任是所有變量中對採納意向影響最強的預測因子，這意味著中文文獻中相對低估了信任維度的重要性——信任不僅是阻礙因素，更是驅動採納的核心槓桿，其作用方向取決於教師信任的基線水平。

與可靠性顧慮密切相關的是學術誠信焦慮。高校教師對學生利用 GAI 進行學術作弊的擔憂，會負向影響其本人對 GAI 的態度和使用意願——這是教師與一般技術用戶的重要差異：高校教師的採納決策不僅涉及自身的工具選擇，還涉及其對 GAI 進入教育場景的整體價值判斷。第二重壁壘：制度性障礙與支持缺位。現有研究一致指出，機構層面的制度支持對高校教師 GAI 採納具有重要作用。Al-Mughairi 與 Bhaskar（2025）發現，缺乏機構支持是高校教師不採納 GAI 的第二大阻礙；田芬等（2025）對美國頂尖研究型大學的考察表明，高校層面對 GAI 的明確政策立場、使用規範和培訓支持，是教師採納行為產生分化的關鍵制度性變

量。羅楊洋等（2025）的研究則顯示，促進條件（Facilitating Conditions，即機構的技術支持與資源保障）對高校教師 GAI 採納意願的直接影響並不顯著，但這一“不顯著”本身具有重要意義：它可能並非促進條件不重要，而是當高校普遍缺乏明確規範、制度支持同質化偏低時，這一變量的差異性解釋力自然受限——換言之，制度供給的總體匱乏反而使其統計效應趨於消失。

第三重壁壘：職業身份威脅與技術壓力。許哲等（2025）基於“感知—思考—行動”框架的研究揭示了高校教師採納 GAI 的深層心理張力：GAI 技術壓力（包括對被替代的隱性焦慮和工具迭代過快帶來的認知負擔）顯著阻礙教學創新行為，且高頻率使用 GAI 反而會弱化效能感與認知重構之間的正向聯結。張彥傑（2025）同樣發現，AI 焦慮是教師拒絕使用 GAI 的獨立負向驅動因素，且其影響路徑不同於一般的“感知風險”——它更直接地指向教師的職業自我概念受到威脅時產生的防禦性回避。這一“雙刃效應”在中文文獻中已獲得初步實證支持，但其在不同學科、不同職稱教師群體中的差異性表現尚待深入研究。

（三）情境調節因素：現有研究最薄弱的一環

與促進因素和阻礙因素相比，情境調節因素是既有研究中關注最為不足的維度，也是整合框架建構最需著力之處。

學科情境的調節作用。現有研究已初步揭示學科背景對高校教師 GAI 採納行為的差異性影響。Shata 與 Hartley（2025）明確指出，其研究樣本限於非 STEM 學科教師，認為該結論不宜直接推廣至理工科教師群體。豐濤等（2025）對體育教師 GAI 應用的專題研究亦表明，不同學科對 GAI 工具價值的感知存在明顯差異。然而，迄今為止尚無研究系統比較不同學科高校教師 GAI 採納模式的內在差異，學科情境作為調節變量的理論地位尚未獲得充分實證檢驗，這是現有文獻體系的一個顯著空白。

職稱與職業階段的調節作用。羅楊洋等

(2025) 發現，學術背景和工作院系對 GAI 採納路徑具有調節效應，但對職稱這一最直接的職業階段變量的分析相對有限。秦麗莉等(2025)以 Q 方法探究大學英語教師使用 GAI 的能動性，發現不同職業發展階段的教師在面對 GAI 時的情感體驗與行為傾向存在系統性差異——資深教師與青年教師之間的分化，不僅是技術熟悉度的差異，更是職業認同與專業權威感的結構性差異，這使得簡單的“經驗”調節假設難以捕捉其深層邏輯。

院校類型與組織氛圍的調節作用。研究型大學與教學型高校在科研導向、課程自主度和制度資源上存在本質差異，但現有研究鮮有將院校類型作為顯式調節變量納入分析框架。田芬等(2025)對美國頂尖研究型大學的考察與譚建川(2026)對日本高校治理邏輯的分析，均從側面印證了院校制度環境對教師 GAI 採納行為的重要影響，但這一比較視角尚未在國內高校場景中得到系統性實證展開。

綜觀上述三類因素，可以發現既有研究對促進因素和阻礙因素的識別已相對豐富，但研究結論之間存在明顯的變量定義不一致、情境差異被忽視、正負效應邊界不清等問題；而情境調節因素的研究則整體處於碎片化和低理論整合狀態。這兩方面的缺失，共同構成了現有研究體系亟待彌補的核心不足，也是本文整合框架建構的直接依據。

五、現有研究的不足與分析框架整合

在系統梳理影響因素的基礎上，可歸納出既有研究存在的三個結構性不足：

一是理論移植的“情境遮蔽”問題。現有研究在理論選擇上高度依賴 TAM 或 UTAUT 等通用模型，在變量設置和模型結構上沿用既定邏輯。這種做法固然有助於保證研究規範性，卻可能遮蔽高校場景中更具解釋力的因素。高校教師擁有相對較高的職業自主性，不同學科知識生產範式差異顯著，學術文化又高度強調原創性、嚴謹性和學術倫理。這些結構性特徵會重塑教師對 GAI 的效用判斷、風險認知和行為意願，但現有研究尚未充分將其理論化。

二是變量研究的碎片化與結論矛盾。現有研究在核心變量的效應方向和作用強度上存在系統性矛盾，且這些矛盾尚未得到有效解釋。“自我效能感”是最典型的爭議變量：許哲等(2025)發現 GAI 技術效能感顯著促進教學創新行為，而 Shata 與 Hartley (2025) 的研究顯示，“自我效能感”對態度和行為意向的直接效應均不顯著；“感知有用性”在董珍等(2025)的研究中是最強預測變量，但在羅楊洋等(2025)的研究中被享樂動機和習慣所超越。這些差異可能源於樣本學科構成、測量工具、技術使用情境和研究時間節點不同，但既有研究較少將這些條件作為顯式調節變量加以整合。

三是動態視角與縱向研究的缺失。現有研究普遍採用橫截面設計，主要測量教師在特定時間點上的採納意願或使用行為。然而，GAI 工具處於快速迭代過程中，工具能力變化可能在短時間內改變教師對有用性、風險和職業威脅的判斷，橫截面研究也難以區分初始採納與持續使用兩個階段。徐金潤等(2026)開發的 GAI 依賴量表提示，部分教師在初始採納後可能進入過度依賴狀態，這是一種不同於初始採納的行為模式。因此，引入動態視角和縱向研究設計，是推動該領域理論深化的重要方向。

(一) 框架建構基本原理

以上三點不足並非互相獨立，共同指向同一根本問題：缺乏一個能夠容納高等教育情境特殊性的整合分析框架，建構一個專門面向高等教育情境、能夠整合多元影響變量並容納動態過程的高校教師 GAI 採納分析框架顯得尤為重要。本文在 UTAUT2 基礎上，引入高等教育情境特殊性維度和動態過程視角，提出“情境整合型高校教師 GAI 採納框架”(Context-Integrated Adoption Framework for University Teachers, CIAF-UT)。

該框架建構遵循三條原則：其一，保留 TAM/UTAUT 中具有跨情境解釋力的核心變量，避免與既有研究發生理論斷裂；其二，擴展通用模型忽視的高校情境特殊變量，以彌補情境遮蔽問題；其三，區分初始採納與持續使

用兩個階段，以回應橫截面研究難以解釋動態過程的局限。

（二）框架的核心構成

框架由四個模塊構成，即基礎驅動變量、高校情境特殊變量、情境調節變量、行為結果。

1. 基礎驅動變量。沿用 UTAUT2 的核心變量作為框架基礎，保留績效期望、努力期望、社會影響、促進條件、享樂動機和習慣六個變量。保留的依據來自既有元分析的系統性證據：趙篤慶等（2024）的元分析確認，績效期望在高等教育階段對行為意向的影響尤為突出，享樂動機和習慣在近期 GAI 採納研究中亦獲得強實證支持（羅楊洋等，2025）。這六個變量構成框架的理論“底盤”，確保新框架與既有研究的可比性和可積累性。

2. 高校情境特殊變量。在基礎變量之外，新增三個專門反映高等教育情境特殊性的變量：**感知信任與學術誠信顧慮**、**職業認同與專業權威感**、**自主使用意願與制度規範壓力的張力**。這是本框架相對於通用模型的核心理論貢獻。

3. 情境調節變量。框架明確將三類情境變

量納入調節層：學科類型（理工科 vs. 人文社科 vs. 藝術類，影響 GAI 工具價值感知的基準）、職業階段（青年教師 vs. 資深教授，影響職業認同威脅感的強度）、院校類型（研究型 vs. 教學型，影響科研使用場景與教學使用場景的比重）。這三類調節變量的理論依據已分別在第四章情境調節因素述評中予以闡明，在框架中的功能是限定各主效應變量的適用邊界，為後續研究的分層比較分析提供結構依據。

4. 行為結果與動態過程。框架區分兩個行為結果層次：採納意願（初始態度與使用決策）和持續使用行為（長期深度整合程度）。兩個層次的影響機制存在本質差異——初始採納更受感知有用性、社會影響和信任的驅動，而持續使用則更依賴習慣化、情感依戀和制度支持的共同作用（費建翔等，2025；徐金潤等，2026）。這一區分提示，針對不同行為階段需要不同的干預策略，不能以單一政策回應一體化地處理採納問題。CIAF-UT 框架的整體結構如圖 3 所示。

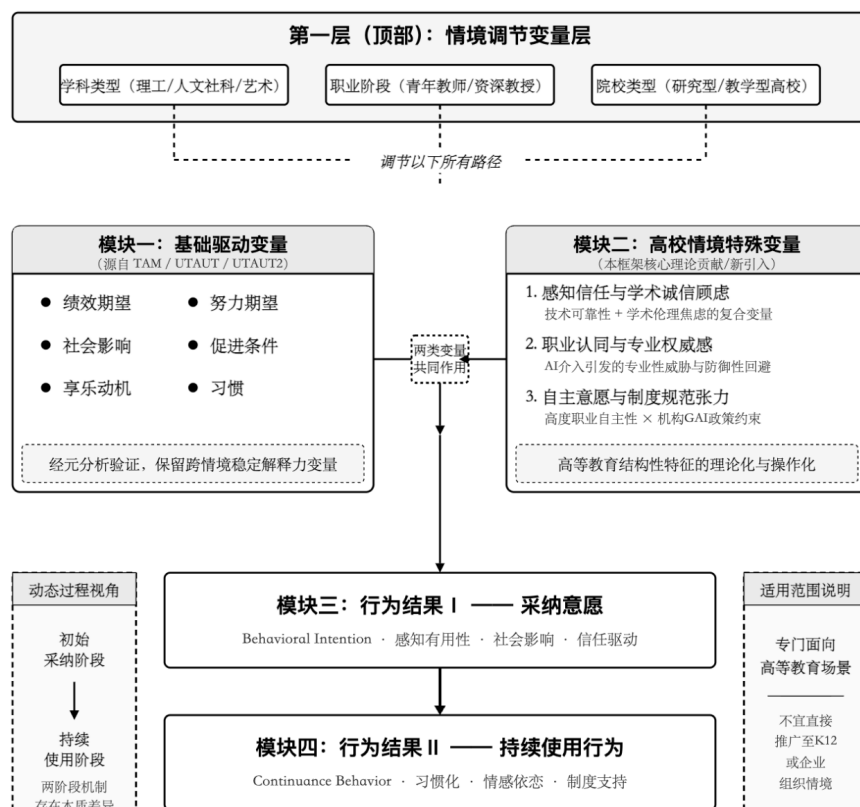


圖 3 情境整合型高校教師生成式人工智能採納框架 (CIAF-UT)

(四) 基於框架的研究命題

CIAF-UT 框架的核心貢獻在於，將高等教育情境的結構性特徵從研究背景提升為可分析、可測量的理論變量。與 TAM、UTAUT 和 UTAUT2 相比，該框架並非簡單疊加變量，而是以高校教師的職業情境為中心，對通用技術採納模型進行情境化修正。需要指出的是，本框架仍屬於基於文獻述評的理論建構，其變量設置與路徑關係仍需通過量表開發、結構方程模型和分組比較研究加以檢驗。

基於此框架，我們提出若干可供後續實證檢驗的研究命題：第一，感知技術可信度對高校教師 GAI 初始採納意願具有正向影響，學術誠信顧慮具有負向影響，二者可能存在交互效應；第二，職業認同與專業權威感可能調節“自我效能感—採納意願”之間的關係，當職業自我概念受到威脅時，效能感提升未必線性轉化為更高採納意願；第三，享樂動機和習慣對持續使用行為的預測力可能高於其對初始採納意願的預測力；第四，學科類型、職業階段和院校類型會調節各變量的作用強度；第五，過度強制的 GAI 推廣政策可能削弱教師的內在使用動機。

七、結論

通過對 2022 年 11 月至 2026 年 3 月間 60 篇高校教師 GAI 採納研究的系統性述評，得出以下結論。第一，高校教師 GAI 採納行為受多元因素共同驅動。感知有用性、享樂動機、情感依戀、數字素養和同伴示範是重要正向因素，信任缺失、學術誠信顧慮、職業身份威脅和制

度支持不足構成主要阻礙機制。第二，現有研究高度依賴 TAM/UTAUT 等通用模型，但這些模型對高等教育情境的適配性存在局限，尤其難以充分解釋感知信任與學術誠信顧慮、職業認同與專業權威感、自主意願與制度規範張力等高校特有變量。第三，CIAF-UT 框架通過保留基礎驅動變量、引入高校情境特殊變量、明確情境調節層級並區分初始採納與持續使用階段，為整合既有碎片化發現提供了理論依據。

從高校治理視角看，教師 GAI 採納行為的高度分化意味著，在統一推進“人工智能+教育”的政策背景下，不同院校、學科和職業階段教師可能形成不同的數字能力格局。高校推動 GAI 應用，不能僅依賴統一技術推廣策略，而應基於教師採納機制差異開展分類支持：對初始採納意願較弱的教師，應重點提升工具可信度、降低學術誠信顧慮並提供基礎培訓；對已經使用 GAI 的教師，則應關注持續使用中的依賴風險、教學整合能力和制度規範支持。

本文也存在一定局限。首先，CIAF-UT 框架尚待實證檢驗，後續研究應開發相應量表，並通過結構方程模型檢驗變量間路徑關係與情境調節效應。其次，現有研究以橫截面設計為主，未來可採用追蹤調查或混合研究方法，在同一教師群體中跨時間點收集數據，以揭示 GAI 採納行為的階段轉化和動態演化規律。最後，院校制度環境的比較研究仍較薄弱，未來應進一步考察研究型與教學型、公辦與民辦、高水平大學與地方院校之間的制度差異，分析高校政策規範與教師個體意願之間的互動機制。

參考文獻

- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178.
- Al-Mughairi, H., & Bhaskar, P. (2025). Exploring the factors affecting the adoption AI techniques in higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 18(2), 232–247.
- Shata, A., & Hartley, K. (2025). Artificial intelligence and communication technologies in academia: Faculty perceptions and

- the adoption of generative AI. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 14.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology. *Computers & Education*, 57(4), 2432–2440.
- Bhaskar, P., Misra, P., & Chopra, G. (2024). Shall I use ChatGPT? Perceived trust and perceived risk towards ChatGPT usage by teachers. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(4), 428–447.
- 柴玉潔 (2025)。〈GAI 技術對教師教學策略的影響：教師數字素養和教師領導力的鏈式中介作用〉。《中國電化教育》，第 6 期，頁 87–94。
- 董珍、賈志鑫、胡堯 (2025)。〈從認知到行動：師生生成式人工智能採納行為意向的影響機制研究——基於貴州省 17 所高校師生調研數據的實證分析〉。《調研世界》，第 11 期，頁 69–83。
- 費建翔、劉丙利、黨同桐 (2025)。〈何以擁抱：高校教師教學人工智能技術採納意願研究〉。《現代教育技術》，第 35 卷第 5 期，頁 32–41。
- 豐濤、趙富學 (2025)。〈人機協同視域下 GAI 驅動高校體育教師教研範式轉型的作用機制與賦能限度〉。《體育學研究》。
- 高峰 (2011)。〈教師對教育信息技術的採納行為研究——基於 TAM 的擴展〉。《教育學術月刊》，第 11 期，頁 43–47。
- 李毅、吳思睿、廖琴 (2016)。〈教師信息技術使用的影響因素和調節效應的研究——基於 UTAUT 模型〉。《中國電化教育》，第 10 期，頁 31–38。
- 羅楊洋、周國輝 (2025)。〈高校教師生成式人工智能採納的影響因素研究——基於 PLS-SEM 和 fsQCA 方法〉。《復旦教育論壇》，第 23 卷第 4 期，頁 58–65。
- 馬牧青 (2024)。〈職前英語教師對生成式人工智能的接受度及影響因素研究——基於 UTAUT 模型的定性分析〉。《外語電化教學》，第 4 期，頁 67–73。
- 秦麗莉、Derakhshan, A. (2025)。〈情感體驗視角下大學英語教師使用生成式人工智能的能動性：一項 Q 方法研究〉。《外語教育研究前沿》，第 8 卷第 3 期，頁 72–84。
- 施瀾、鄭新華 (2026)。〈生成式人工智能如何重塑教師備課：應用路徑、支撐條件與發展審視〉。《上海教育科研》，第 3 期，頁 56–63。
- 譚建川 (2026)。〈包容性審慎：日本生成式人工智能教育應用的治理邏輯探析〉。《比較教育研究》，第 48 卷第 3 期，頁 3–11。
- 田芬、盧春燕 (2025)。〈美國頂尖研究型大學應對生成式人工智能的立場與策略〉。《電化教育研究》，第 46 卷第 11 期，頁 108–113。
- 許哲、許祥雲 (2025)。〈生成式人工智能對高校教師教學創新行為的雙刃效應——效能感-壓力與認知重構的作用〉。《高校教育管理》，第 19 卷第 4 期，頁 72–85。
- 徐金潤、田茂棟、胡典順 (2026)。〈教師生成式人工智能依賴量表：開發與應用〉。《遠程教育雜誌》，第 44 卷第 1 期，頁 92–102。
- 張立新、秦丹 (2019)。〈整合視角下教師採納新技術的影響因素體系研究〉。《遠程教育雜誌》，第 37 卷第 4 期，頁 106–112。
- 張彥傑 (2025)。〈教師生成式人工智能使用意向形成機制研究〉。《電化教育研究》，第 46 卷第 2 期，頁 121–128。
- 趙篤慶、余亮、車紫妍、吳龍凱 (2024)。〈教師技術採納研究中的 UTAUT 再認識——基於一階段元分析結構方程模型的定量綜合分析〉。《現代教育技術》，第 34 卷第 9 期，頁 48–58。

《教育創新與發展研究》徵稿啟事

《教育創新與發展研究》（ISSN：3135-3010）是由香港科教出版社主辦的國際學術刊物。本刊秉持“全球視角，國際對話”理念，聚焦教育高質量發展，彙聚多元研究視角，破解真實教育問題，推進教育科學知識創新、理論創新、實踐創新、方法創新，致力於搭建跨文化、跨學科的學術對話平臺。現面向社會各界常年徵集優質文稿，誠邀全球教育工作者、研究者惠賜佳作。具體徵稿事宜如下：

一、欄目設置與收錄範圍

（一）教育理論創新

本欄目涵蓋教育哲學、教育原理、教育創新理論體系等，收錄理論性強、學術價值高、富有創新意義，能為推進教育創新與發展提供理論支撐和方向指引的學術論文。

（二）教育政策與教育治理

本欄目聚焦教育法治、教育政策、教育體制改革、教育管理創新、國際教育合作規則等，收錄富有實踐指導意義的教育政策、教育治理學術論文或調研報告。

（三）教育發展模式

本欄目覆蓋國別及區域基礎教育、高等教育、職業教育、終身教育等領域，收錄教育發展模式、方式、路徑創新或職普融通、產教融合、科教融匯等的學術論文或調研報告。

（四）教學改革

本欄目聚焦各級各類教育教學改革創新，收錄學校教師、教研機構研究人員探索教學學術思想、教書育人本領、課程教學改革、教材建設及教學資源開發、實踐教學等形成的學術論文或教研文章。

（五）教育技術與數位化轉型

本欄目聚焦數字技術、人工智慧等新興技術在教育管理、教育教學、教育科研、教育服務等領域的應用，收錄教育數位化轉型發展、智慧教學創新、教育科研範式變革等研究與實踐成果。

（六）比較教育與國際視野

本欄目聚焦中外教育比較、國際教育改革發展、跨境跨國教育交流合作等，收錄具備國際化視角、助力中外教育交流互鑒的學術論文。

（七）綜述與書評

本欄目關注教育學術前沿動態和優秀教育科研成果出版，收錄教育類學術研討會或論壇綜述、教育類優秀學術專著或教育學科優秀教材評介文章。

二、投稿指南

（一）稿件基本要求

1. 本刊徵收中英文原創性研究稿件，字數以6,000—10,000字為宜。
2. 稿件語言表達準確規範，邏輯清晰，文字簡潔流暢，專業術語使用統一規範，同一概念在全文中表述一致；英文稿件應符合學術英語表達習慣，語法準確、邏輯流暢、術語統一。
3. 稿件宜具備以下核心框架，確保層次清晰、邏輯嚴密：引言、文獻綜述、研究方法、研究結

果、討論與結論。

4. 來稿應具備鮮明的教育學科理論性、創新性、應用性，做到立論科學、觀點鮮明、論據充分，層次分明、邏輯嚴謹、預見準確。

(二) 學術規範與倫理要求

1. 投稿論文須為作者原創，未在任何期刊、會議論文集或網路平臺公開發表。嚴禁一稿多投、抄襲、剽竊、數據偽造等學術不端行為。

2. 若論文系作者已發表成果的延伸或深化研究，須在投稿時主動說明與已發表成果的關聯與區別，並標注新增內容與創新之處，由編輯部判斷是否符合原創性要求。

3. 作者需保證稿件未侵犯他人著作權。如發現稿件存在侵犯他人著作權的情況，本刊將立即撤稿，由此引發的侵權糾紛及法律責任，均由作者自行承擔，與本刊無關。

4. 凡在研究或寫作過程中使用過生成式AI工具的，作者須在稿件中以註腳或專項聲明形式如實披露，說明所使用工具的名稱、用途及範圍。作者對生成內容的準確性、原創性及倫理合規性承擔全部責任。本刊保留對稿件進行AI生成內容檢測的權利，檢測結果將作為審稿依據之一。

三、投稿說明

(一) 投稿方式與審稿流程

1. 來稿一律採用Word文檔，不接受PDF及其它類型文檔，稿件格式嚴格按照本刊要求（詳見附件1、附件2）。

2. 投稿採用電子郵件方式（郵箱：seid_eb@outlook.com），投稿時一律按照“欄目名稱+標題+作者姓名”進行主題命名，文末須附上個人郵箱、單位、通訊地址、電話、郵遞區號等聯繫方式，以便編輯就修改事宜進行溝通及發表後寄送樣刊。

3. 審稿結果（錄用、修改後錄用、退稿）將以電子郵件方式通知作者。超過2個月未收到錄用通知者，作者可自行處理稿件，來稿一律不退，請自留底稿。

(二) 論文處理費與版權約定

1. 為支持廣大教育工作者、研究者發表相關學術成果，本刊推廣期間免收文章處理費，名額有限，具體以錄用通知為準。

2. 凡向本刊投稿的作者，均視為同意授權本刊進行編輯、修改、出版、複製、傳播及授權使用文章等的權利，本刊不再另行支付著作權使用費；作者保留署名權及其他合法權益。

本刊長期接收投稿。諮詢郵箱：seid_eb@outlook.com。

《教育創新與發展研究》編輯部

《教育創新與發展研究》稿件格式要求

來稿格式參考學術類文章格式，具體要求如下：

一、基本要求

稿件內容包括：題目、作者姓名、單位、摘要、關鍵詞、正文、基金、利益衝突及參考文獻。中文稿件還應同時提供對應的英文題名、摘要及關鍵詞。以下文稿各項內容的具體要求對中英文稿件均適用，唯英文稿件可通篇使用Times New Roman字體。

二、文稿題目

題名採用黑體三號字。應以恰當、簡明的詞語邏輯組合反映文稿的核心內容，避免使用含義籠統和一般化的詞語，不使用非公知符號、代號及縮略詞。標題不宜超過20字，一般不設副標題。中英文題名含義應一致。

三、文稿署名

作者署名用宋體四號字，單位名稱、郵編等為宋體五號字。作者姓名、單位各自單列一行。單位須注明全稱及所在國家、城市、郵編（加括號）。有多位作者且工作單位不同的，應分別在作者姓名右上角和工作單位名稱前加注序號。在稿件關鍵詞次行用楷體小五號字列明作者簡介：姓名、性別、單位（詳細到二級單位）、職稱、最高學位、研究方向、聯繫電話、電子郵件。

四、文稿摘要和關鍵詞

“摘要”使用黑體小五號加粗，摘要內容使用楷體小五號。摘要採用第三人稱寫法，不用“本文”“本作者”等第一人稱表述，內容包括研究目的、問題、方法和結論（控制在100—300字），高度反映論文要旨，不得使用非公知符號、代號及縮略詞，也不要引用公式和參考文獻。

“關鍵詞”使用黑體小五號加粗，關鍵詞內容使用楷體小五號。關鍵詞選詞要規範，盡量從題目和各標題中選取，以3—5個為宜。

五、文稿正文

正文統一採用宋體五號字，固定值20磅行距，正文內數字、英文均採用Times New Roman字體。論述應思路清晰、邏輯嚴密、數據可靠、語言簡潔、行文流暢。

六、文稿層次標題

一級標題使用黑體小四號加粗，段前段後間距6磅；二級標題使用楷體五號加粗，段前段後間距3磅；三級標題使用宋體五號加粗。各級標題首行縮進兩字符，中文論文標題層次序號如：一、（一）、1、（1）；英文論文標題層次序號如：1, 1.1, 1.1.1……。

七、文稿計量單位和外文符號

文中的物理量和計量單位必須符合國際標準。注意區分外文符號的文種、字體和大小寫，上下標應清楚、準確。

八、文稿圖表

文中的插圖和表格應精設、精選，避免圖與表重複反映相同的數據，避免圖與表所反映的內容與文字敘述重複。圖與表應具有自明性，清楚地表達要說明的問題，標注圖序、圖名和表序、表名。其中圖序、圖名統一標在圖之下，表序、表名統一標在表之上，序號、名稱用宋體小五號加粗。

且居中。

九、基金項目和利益衝突

若為基金項目，應於正文結束後，用宋體五號字註明基金項目類型、級別、名稱及其編號。若非基金項目，則做相應陳述。

所有稿件均應在基金項目次行載明全體作者的無利益衝突聲明。

十、文稿參考文獻

“參考文獻”使用黑體小4號字加粗，參考文獻內容使用宋體小五號字。文末所列參考文獻（原則上須引用至少10篇參考文獻，開創性理論探討等特定類型文章可酌情調整）只列出公開出版且在文中直接引用的文獻。參考文獻按作者姓氏字母順序排序，著錄規則須嚴格遵循APA第7版格式。中文參考文獻應同時附上其對應的英文翻譯。

教育创新与发展研究

Studies in Educational Innovation and Development

1 **JUNE 2026**
VOL.1 NO.1

ISSN 3135-3010

