

教育强国建设背景下高等教育质量保障 理论体系构建的四重逻辑

李庆丰, 秦惠民

(北京外国语大学 教育学院, 北京 100089)

摘要: 基于实践中介的政策和理论互动转化范式可以构建包含四重逻辑的高等教育质量保障理论体系。高质量发展是质量保障的本体论根基,体现了高等教育普及化阶段的内在要求;质量文化是价值论规约,形成了从物质建设到文化培育的递进发展路径;“三全育人”是方法论规范,确立了“全员、全程、全方位”的系统实施方法;人的全面发展是目的论归宿,彰显了中国教育理论的价值立场。这一理论体系为构建中国特色高等教育质量保障自主知识体系提供了理论支撑。

关键词: 高等教育质量保障; 高质量发展; 质量文化; 三全育人; 人的全面发展

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2025)03-0020-11

The Quadruple Logic in Constructing the Theoretical System of Higher Education Quality Assurance for Building an Educational Powerhouse

LI Qing-feng, QIN Hui-min

(Graduate School of Education, Beijing Foreign Studies University, Beijing 100089, China)

Abstract: Based on the “policy-theory” interactive transformation paradigm mediated through practice, this study systematically constructs a theoretical system for higher education quality assurance encompassing the quadruple logic. It finds that: high-quality development serves as the ontological foundation of quality assurance, reflecting the inherent requirements of the stage of higher education massification; quality culture acts as the axiological regulation, forming a progressive development path from material construction to cultural cultivation; the three-pronged education functions as the methodological norm, establishing a systematic implementation method of “whole-staff, whole-process, whole-aspect” approach; and the all-round human development represents the teleological purpose, demonstrating the value orientation of Chinese educational theory. This theoretical system provides theoretical support for constructing an autonomous knowledge system of higher education quality assurance with Chinese characteristics.

Key words: higher education quality assurance; high-quality development; quality culture; three-pronged education; all-round human development

收稿日期: 2025-01-20

基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(23JZD044)

作者简介: 李庆丰(1972—), 男, 湖南双峰人, 北京外国语大学教育学院教授, 教育学博士, 从事课程与教学论研究; 秦惠民(1955—), 男, 山东昌乐人, 北京外国语大学教育学院名誉院长, 教授, 法学博士, 从事教育法律政策研究。

一、基于实践中介的“政策—理论” 互动转化机制

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》确立了到2035年建成教育强国的总体目标和七大领域的具体目标,其核心是不断提高教育质量,全面建成高质量教育体系。要全面建成高质量教育体系,就要有与之相适配的高质量保障体系。高质量保障体系建设需要有系统化的理论指导,否则会顾此失彼,在不同方面或维度上留下短板或漏洞。

在不同历史阶段,我国高等教育质量保障体系建设主要是在“不同政策话语”^①的主导下实施的,旨在解决不同时段高等教育质量治理过程中出现的重大“质量问题”,指导当时的高等教育质量保障体系建设实践,也取得了一定成效。同时,这些政策在很大程度上又扮演了理论角色,承担起理论功能,呈现出分阶段、渐进式发展的特点。这种“政策主导”模式虽不乏时效性,却缺乏连贯性和系统性,在新时代面临新挑战,如政策概念表述不一,逻辑关联模糊,理论支撑不足等。要使这些扎根中国实践、解决不同时段质量问题而形成的“不同政策话语”能适配并指导新时期的质量保障实践,促进高等教育高质量发展,就要进一步加强其学理阐释,并进行“不同政策话语”之间内在逻辑关系的系统化。

政策话语与理论话语各有侧重,前者强调前瞻性与操作性,后者追求逻辑性与科学性,但二者都源于实践又指导实践,实践是联结政策与理论的中介。因此,要实现政策和理论之间互促互进、双螺旋发展,就须遵循实践方法论。毛泽东的《实践论》奠定了“实践——认识——再实践”的中国革命与社会主义建设的认识论基础。历史社会学家黄宗智根据中国实践和布迪厄的“实践理论”,提出了“从实践出发,进而提高到理论概念,然后再回到实践去检验”^[1]的“实践社会科学”方法论。两相印证,很好地论证了基于实践的政策与理论之间的内在逻辑关系。我国教育改革历程也充分证明了这一逻辑,即基于教育现实问题,经充分讨论研究和酝酿后形成政策(此过程包含大量智库研究成果和领导人的个人判断),然后试点探索政策实施目标效果,同时探索实践背后的学理基础,再在总结国内外实践经验和借鉴国际先进思想的基础上,结合本土教育问题,围绕相关核心概念和基本问题进行理论创新,从而形成独具特色的中国教育改革与发展模式。比如,

1985年颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》和1999年颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,都是政策先行,试点实践并进行理论提升,再大面积推广应用。2021年5月,习近平总书记在中共中央政治局第三十次集体学习时强调:“要加快构建中国话语和中国叙事体系,用中国理论阐释中国实践,用中国实践升华中国理论,打造融通中外的新概念、新范畴、新表述,更加充分、更加鲜明地展现中国故事及其背后的思想力量和精神力量。”这一论述进一步阐明了基于实践桥梁的政策与理论之间的内在关系及其相互转化规律。

始于20世纪80年代初的高等教育质量保障在不同时段的改革是这一方法论的又一典型实践。基于此,本文对我国高等教育质量保障的“不同政策话语”进行系统化逻辑梳理和具有中国特色的理论构建:一是术语转译,即解析政策话语变迁及理论意蕴;二是逻辑重构,即通过国内外实践比较验证理论规律;三是理论升华,以指导政策优化与实践创新。通过政策与理论之间这种“反思性实践”的良性循环,构建起包含四重逻辑的中国特色高等教育质量保障体系的理论框架:高质量发展为本体论根基,质量文化为价值论规约,“三全育人”为方法论规范,人的全面发展为目的论规定。这一理论框架既回应了新时代高等教育高质量发展和教育强国建设的实践需求,也是对高等教育质量保障自主知识体系建设的初步探索。

二、高质量发展:高等教育质量保障的 本体论根基

构建高等教育质量保障体系,本质在于实现高质量发展,这是回答“为什么建”的问题。这一理念形成既有深刻的理论基础,也反映了国内外高等教育发展的客观规律。

1. 高质量发展的政策话语演进及理论意蕴

高质量发展作为国家战略,经历了从经济领域向教育领域的拓展过程。2017年党的十九大首次提出这一概念,2021年“十四五”规划明确“建设高质量教育体系”,2023年习近平总书记强调高质量发展是“各级各类教育的生命线”。这一政策演进表明,高质量发展已成为新时代高等教育的核心命题和战略任务。

从理论内涵来看,高质量发展是以质量为价值

取向和核心目标的发展,是集价值、方法和目的于一体的系统论思想^[2],它突破了传统质量观的实体论局限,转向关系存在论视角,强调质量产生于系统要素的协同作用。高质量发展是体现新发展理念的发展^[3],其理论特征具体体现在五个维度上:创新驱动发展,推动教育模式与制度变革;协调全面发展,优化规模、结构、效益关系;绿色可持续发展,兼顾当前需求与长远目标;开放融合发展,促进国内外优质资源互通;共享公平发展,保障教育机会与质量均衡。这一理论创新为高等教育质量保障提供了新的认识视角。

高质量发展是对经济社会发展方方面面的总要求,是所有地区发展都必须贯彻的要求,是必须长期坚持的要求。^[4]当前,高等教育在我国已居国际竞争、社会发展与人民福祉的中心地位,其能否实现高质量发展,直接关系社会主义现代化建设全局。因此,如何保障高等教育高质量发展已成为高等教育进一步改革与发展的生命线,高等教育质量保障就是保障高等教育高质量发展。高质量发展也从根本上具有了高等教育质量保障的本体论地位,成为当前和未来高等教育质量保障体系建设的根本遵循。

2. 高质量发展是高等教育质量保障实践量质相变之果

高质量发展这一本体论地位的确立是由世界高等教育发展共同趋势与我国高等教育发展阶段性特征决定的。从全球视野来看,高等教育质量保障是规模扩张与质量提升辩证运动的产物,随着发达国家与发展中国家先后走向高等教育大众化和普及化,原来被认为是内嵌高等教育事业自身的质量问题,开始超越院校边界逐渐演变为一个涉及众多利益相关者的社会和政治议题^[5],并成为一种全球性现象^[6]。如何确保本国高等教育高质量发展和国际竞争力,就成为各国政府和高校普遍关注的问题和面临的挑战。高等教育质量保障也从仅作为高校内部事务演变为由高校、政府、社会等多元利益相关者共同关注的外部公共事务,成为全球高等教育治理中的一个优先事项。

从中国实践来看,高等教育质量保障主要是针对大学扩招以来质量下滑而引出的政策话题。一方面,我国高等教育在1999—2019年间实现了从精英化到普及化的历史性跨越,毛入学率从5%提升至51.6%;2009—2023年间,普通本专科年均招生规模增量(28.97万人)和年均在校生规模增量(116.93万人)均大于1949—2023年的年均增量,而年均适龄人口规模增量(—268.95万人)小于总阶段年均

增量,意味着高等教育规模扩张整体上已处于“高供给—低需求”的供需关系阶段。^[7]另一方面,高等教育普及化及小康社会的全面建成,个体自我实现的需要呈上升趋势,个性化学习与追求日益成为普及化时代大学生的选择,人们对高等教育的需求整体上从“上大学”转为“上好大学”。这种供需双重变革的结构性矛盾促使质量保障必须立足新发展阶段,贯彻新发展理念,构建新发展格局。

可见,在经济社会和高等教育自身的发展需要以及国际环境挑战的基础上提出的高质量发展,标志着中国高等教育超越了过去的依附式、外延式发展模式,迈入了一个新发展阶段;是对教育实践进行深刻反思后、面向未来发展范式的高度概括,体现了教育政策制定者与教育学人的主体性从自发、自觉到自主的发展脉络,成为新时代高等教育质量保障工作的根本指导思想。

3. 高质量发展的本质属性及实践要求

不同国家和地区在建设适应本国经济社会发展、满足本国人民需求和提高国际竞争力的高等教育体系过程中,形成了全球高等教育质量保障的多元范式。^[8]虽不同范式在质量保障形式与关注重点上各不相同,但都不约而同地将实践重心转向“质量改进”或“质量提高”^[9],将促进高校提升办学水平、改进教育教学质量作为基本原则^[10]。我国第二轮审核式评估在原“以评促建、以评促改、以评促管”十二字方针的基础上,增加了“以评促强”,以引导和促进高校走“内涵发展、特色发展、创新发展”之路。换言之,世界高等教育质量保障的共同趋势或者说本质是促进高等教育高质量发展。

中国高等教育高质量发展是“全面”、“充分”而“长远”的发展^[11],是一个通过系统优化与协调高等教育内部诸要素(如系统结构、学科组织与人才培养机制)来全面提升整体质量的过程。它包括:宏观上优化高等教育结构、资源配置与发展环境,旨在满足普及化高等教育多样化、特色化和公平性的要求,整体提升质量;中观上促进高校特色发展与分类卓越,以适应普及化高等教育个性化学习与发展需要;微观上重点关注课程教学、学科专业、教师、学生等要素,保障人才培养过程与成效,以促进各类人才自主培养质量的全面提高。万法归一,各层改革归根结底是为了人才培养高质量的可持续发展。

习近平总书记指出,“高质量发展,就是能够很好满足人民日益增长的美好生活需要的发展”^[12]。这一重要论述明确了高等教育质量保障的根本目的,也为构建中国特色质量保障体系提供了理论指

引。高质量发展作为质量保障的本体论基础,既遵循了高等教育发展规律,又回应了新时代国家战略需求。

三、质量文化:高等教育质量保障的价值论规约

质量文化是高等教育质量保障体系的价值内核,决定着“建什么”的根本问题。其发展反映了我国高等教育质量保障从外在规范到内在自觉的深化过程。

1. 质量文化的政策话语演进及理论意蕴

在实践与政策上对质量文化的关注,是随着我国高等教育质量保障实践的深入推进而出现并逐渐走向前台的。其概念在政策话语中的确立经历了三个演进阶段:一是政策萌芽。2018年教育部发布的《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》明确提出,“加强大学质量文化建设”,“形成以提高人才培养水平为核心的质量文化”,首次将质量文化纳入本科教育建设要求。二是制度深化。2019年《教育部关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》提出,“全面推进质量文化建设”,“高校要构建自觉、自省、自律、自查、自纠的大学质量文化”,形成“五自”质量文化建设框架。三是评估固化。2021年教育部印发的《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》将“质量文化”单列为审核评估核心指标,通过构建“五自”质量文化来“建立健全中国特色、世界水平的本科教育教学质量保障体系”。

从理论内涵来看,质量文化内含系统性、内生性和改进性三重特征。系统性体现为质量文化贯穿组织的各层面和各环节,贯穿教育教学全过程,形成一个有机整体;内生性源于组织成员的价值认同,质量文化建设需要组织内所有成员的共同参与和践行;改进性则强调质量文化并非一成不变,而是随着时代发展、技术进步和市场需求的变化持续优化的。概言之,质量文化在高等教育领域的发展过程体现了高校作为质量保障主体在不断追求教育高质量发展的过程中,对于各种质量保障活动所蕴含的要素、目标、手段、方式、方法及价值取向的不断认识、认同以及重新解构和建构的过程^[13],其实质是对质量保障建设内容朝向促进人的全面发展这一教育本质的回归,即将人才培养质量作为高校及其全体成员的共同价值追求与理想信念。

2. 质量文化是高等教育质量保障内容建设递进之果

全球质量文化经历了从物质建设(硬件投入)到制度建设(标准规范)、最终走向文化建设(价值共识)的递进过程。随着高等教育质量保障的推进,人们发现,即使已建立起包括相关组织机构、制度、规则以及严谨的过程与程序等较为健全完善的质量保障“硬件”系统,如果教职员工并未就质量保障形成共识并付诸日常自觉行动,那么质量保障在很大程度上只是外在于他们的质量流程和控制的一部分,质量改进终将只是南柯一梦。真正高质量的教育不仅是正式的质量保障制度与程序的结果,更是高等教育教学场域中所有成员共享质量文化生发的结果,要想建立起质量保障的长效机制,以质量治理实践为基础,培育或创新出能够融入组织内部、深入组织所有成员内心的质量文化就成为高等教育质量保障体系建设的题中之义和终极选择。^[14]

我国“五位一体”质量保障体系建设实践表明,制度约束可建立质量底线,文化自觉才能实现持续改进,“五自”质量文化是制度效能转化的关键桥梁。概言之,“五自”质量文化即高校全体成员在对人才培养质量的生成、保障和提升内在规律的自觉意识、自主认知和自动追求(自觉)的基础上,对照质量目标、标准,对人才培养目标的达成度及是否满足利益相关者的质量需求,教育教学活动是否符合学习与教育规律,教育教学管理与服务是否有利于形成、保证和提升质量等工作进行常态化自主反思(自省)、自我约束(自律)和自我评价(自查),及时了解和掌握教育教学质量状态及目标达成情况,总结经验并发挥优势,发现问题并及时纠正(自纠),形成一个持续自我改进的动态闭环。

3. 质量文化的核心要义及建设路径

对于教育来说,质量文化是一种以持续提升质量为旨趣的组织文化,致力于关注质量建设的效能和效率。^[15]质量文化与教学质量之间存在很强的正相关关系^[16],与员工绩效之间存在统计上的显著性正相关^[17],对大学绩效有显著的正向影响^[18]。与质量原则、质量改进等质量保障活动相契合的质量文化,是持续保证质量原则和质量改进活动成功实施的唯一手段^[19],它可以增强高等教育质量的竞争力,因而也是高等教育质量保障体系建设的核心和灵魂,是质量保障的动力系统、长效机制和最终价值取向。

然而,任何院校的发展都是遗传与环境的产物,尤其离不开创始校长、创业型领导、知名教授和校友

的塑造,他们在学校发展中或学生时代的传奇故事,以及那些追求质量与卓越的传统,都成了学校独有的精神印记。换句话说,高校需要构建的质量文化,并非从零开始或另起炉灶,而是在原有高校组织文化基础上构建与创造的,是在学校与外部环境的互动中逐渐发展完善起来的。它既是对传统大学组织文化统一性、趋同性的解构,又是对传统质量文化的继承与发展。

质量文化建设的本质是将高校对人才培养质量的价值追求嵌入各种制度结构体系中,并最终内化为组织成员的共同价值追求。组织文化之父沙因总结了12种文化嵌入的制度化机制,主要包括领导者定期关注、资源分配、组织设计与组织架构、组织制度与组织程序、组织的各种典礼和仪式等。^[20]借鉴此思想,扎根于中国实践的质量文化的建设路径主要包括三个层面:一是理念层的特色培育,基于校史传统,深挖质量内涵,强化校训精神,塑造质量价值观,构建富有个性的质量文化;二是规制层的制度嵌入,通过资源配置、评估制度、激励机制、仪式活动等优化质量治理体系,强化质量价值观;三是行为层的主体协同,通过教学反思、质量改进案例,塑造质量行动自觉,形成管理者、教师、学生的质量共同体。这一理论建构既吸收了国际经验,如EUA质量文化模型,更立足我国高校治理实践,总体上实现四个转变:从管理导向回归育人本位,从外源驱动走向内生发展,从西方范式转为中国特色,从同质发展转向多样创新。质量文化作为高等教育质量保障的价值内核,为构建中国特色、世界水平的质量保障体系提供了重要的价值引领和实践指南。

四、“三全育人”:高等教育质量保障的方法论规范

“三全育人”作为高等教育质量保障的方法论规范,主要解决“怎么建”的问题。它主要通过主体协同、过程衔接和空间整合来构建系统化的质量保障体系。

1.“三全育人”政策话语的演进及理论意蕴

“三全育人”的政策话语由来已久,其概念内涵从提出、定型到理论化整体上经历了四个阶段。一是概念提出阶段(1950—1998年)。1950年全国教育工会第一次全国代表大会提出了“教书育人、管理育人、服务育人”的“三育人”基本框架,之后随着全国教育工会系统师德师风、精神文明建设的不断加

强,教育实践影响也逐渐加大。二是内涵辨析阶段(1999—2004年)。1999年中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》后,关于“三育人”在主体、时间与空间不同侧面的基本内容的学理阐释和应用探索逐渐深入,出现了“全方位育人、全过程育人、全员育人”、“全面育人、全程育人、全员育人”以及“全员育人、全方位育人”、“全员育人、全程育人”等不同表述。2003年《教育部办公厅关于进一步加强高校学生管理工作和心理健康教育工作的通知》中第一次提出“全员、全方位、全过程育人”的完整表述。2004年中共中央、国务院颁布《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》后,学界将“三全育人”的研究推向新的广度和深度。三是概念定型阶段(2005—2016年)。2005年胡锦涛在全国加强和改进大学生思想政治教育工作会议上指出,各高校要努力形成党委统一领导党政群团齐抓共管,全体教职员工全员育人、全方位育人、全过程育人的工作机制,这是党中央第一次在会议上明确提出“三全育人”。之后相关政策文件中出现“全员、全方位、全过程”的表述,并开始从思想政治教育主题拓展到高等教育质量、教师队伍建设等不同领域文件中。四是概念理论化阶段(2017年至今)。2017年中共中央、国务院印发的《关于加强和改进新形势下高校思想政治工作的意见》明确提出了“坚持全员全过程全方位育人”的基本原则,基于此政策,学界对“三全育人”概念的内涵、内在联系、理论依据和实施路径又进行了全面而深入的研究。2018年教育部办公厅发布《关于开展“三全育人”综合改革试点工作的通知》,试点工作不仅为“三全育人”的理论化提供了实践平台,也通过大量实践丰富和验证了理论研究成果,促进了“三全育人”作为一般理论的成熟和普遍实践模式与具体特色案例的形成。至此,“三全育人”从作为加强高等教育精神文明建设的一种倡议性口号,到主要针对大学生思想政治工作的育人思路,再到发展成为新时代中国特色高等教育在立德树人根本任务下推进教育综合改革的主流话语和政策方略,扮演着方法论的角色,引导各高校内部的教育综合改革而在全中国高校逐渐推进开来。

从理论视角来看,“三全育人”政策话语的理论化是对高等教育人才培养本体功能从价值理念到方法论思想的创新与发展,契合了高校系统内教学、管理和服务三大子系统的结构耦合,内蕴三重教育规律:一是教育主体的协同性,打破部门壁垒,形成育人合力;二是教育过程的连续性,将育人贯穿人才培

养全过程；三是教育空间的整合性，实现各类教育资源的有机融合。换句话说，“三全育人”作为一种具有中国特色社会主义教育思想的政策话语和理论化的教育概念，不仅是新时代高校落实新发展理念和立德树人根本任务的主要抓手，更是成为开展高等教育质量保障的基本路径和方法，对高等教育质量保障体系建设与完善发挥着方法论的规范功能。

2.“三全育人”是高等教育质量保障方法实践优化之果

高等教育质量保障一般可分为内部质量保障与外部质量保障。就国际范围而言，从质量保障主体来看，其经历了由院校和学术人员自控的内部质量保障时期到以外部政府与社会问责为主的外部质量保障时期，再到以高校作为质量保障主要责任主体的内外结合一体化质量保障时期。从质量保障时间或环节来看，质量保障从重点关注培养过程的质量逐渐扩展至从入学到就业的各环节质量，诸多国家与地区的评估项目涵盖了报考、入学、培养、毕业与求职整个学习周期所涉及的所有事项，确保学生在一个完整的学习周期内都有可参照衡量的标准；从质量保障空间和内容来看，质量保障从最开始的主要关注课堂教学和教师教的质量，逐渐发展到大学期间一切教育教学活动及学习环境的质量。

我国高等教育质量保障实践除了由院校和学术人员自控的前质量保障时期外，还主要经历了以下几个阶段：一是外部主导阶段（1985—2001年），以政府评估引导高校重视质量建设；二是内部条件改善阶段（2002—2010年），政府推动，重点加强办学硬件建设；三是内部制度建设阶段（2011—2020年），政府推动，建立以院校自评为基础的国家“五位一体”评估与质保体系；四是系统协同阶段（2021年至今），推进“三全育人”综合改革。^[21]这一发展路径总体上经历了由外而内、由上而下，以及内外上下系统协同的发展阶段，即推进到当前以全员、全过程与全方位的质量保障主体在时空维度上系统协同的“三全育人”的方法论阶段。

3.“三全育人”方法论的实践路径

高等教育质量保障“三全育人”的实施需从质量保障的主体、过程及空间三个维度上来落实。这一方法论创新既遵循了教育规律，又回应了时代需求，为构建中国特色高等教育质量保障体系提供了实践指引。

（1）主体协同：构建全员参与的育人共同体

教育质量首先要落实到承载质量生成的各教育主体上才有效。分居于高校纵横交错的学科专业育

人组织和科层制教育治理机构当中的教师、管理和服务三支队伍均是质量保障的责任主体，但实践中呈现出党政工团、行政教研以及后勤社区三支教育队伍三条路径各自独立运行的现象与特征，三个共同体如何融为良性运转的一体化“育人共同体”，成为各高校在贯彻“三全育人”理念、完善质量保障过程中是否能够有效达成目标的重要问题。

各高校在构建三支队伍三条路径之间协同育人方面进行了诸多有效的制度创新实践：一是实施本科生导师制，强化专业教师育人责任。引进本科生导师制进行本土化改造，以制度化形式要求专业教师对一定数量的本科生进行学习、研究及发展方面的全面指导^[22-23]；二是推行书院制改革，促进师生互动交流。综合中国传统书院和英美住宿学院而建立的本科生书院制，构建起以学生为中心、打破学科专业局限的师生共处互促新型育人平台，大大拓展了宿舍空间育人功能^[24]；三是针对特殊群体实施特殊教育举措，拓展育人渠道。如浙江大学针对本科新生推出的“新生之友”制度，将学校教职工尤其是优秀教职工与本科一年级寝室建立联系，开展学业指导和思想政治教育^[25]；很多高校形成了针对学生个性化需求的学业辅导制度等。教育数智化为各主体系统协同提供了技术基础与平台；围绕立德树人这一核心目标，建设全校基于同一数字化标准与底层逻辑的统一全时空智能化大数据平台，为各育人质量保障主体了解、评估和提升学生学习质量提供可见可感可调的一体化机制。这就需提高教学、管理和服务三支队伍的素养与基本技能，重点是提高教师教书育人的素养与基本技能。

要注意的是，区别于其他产品或服务只是质量特征的承担者，承载教育教学质量属性的学生同时也是教育教学质量的责任主体，且在终身学习时代与学习型社会，某种程度上说大学生的主体性、主动性及其学习能力已成为高等教育质量保障的决定性因素，其作为新时代教育质量保障的主体地位越发凸显。传统大学生参与质量治理的主要渠道有学生评教、质量信息员、校长座谈会、学生组织及参与学校满意度调查访谈等，但总体上还处于一个中低层次和比较被动的地位，而在高层次参与院校有关决策的拟订方案、筛选评价、比较择优、组织实施、监督反馈等工作方面，还普遍缺乏有组织的、高质量的、实质性的学生参与。^[26]因此，全员育人机制的建立还要大力提升大学生参与质量治理的深度和广度。

（2）过程衔接：完善过程连续性培养体系

高等教育质量也要落实到承载质量生成的教育

教学全过程上才有效。从一个完整的本科学习周期(连续4—6年)来看,一套完善的质量保障体系至少贯穿大一到大四的全部教育教学过程。但从人才培养质量的连续性来看,育人的过程及质量保障内涵大为拓展。具体而言,一是向前延伸,加强大中小衔接教育。近则延伸至招生宣传、综合性评价招生测试等活动,远至与高中衔接协同办学、优质生源基地建设、大中小学科教育一体化等。二是向后拓展,深化产教融合协同育人。近则拓展至毕业生就业岗位及单位需求与培养过程衔接协同,远至用人单位直接参与人才培养过程,甚至产教融合、科教融汇等产学研合作教育模式等。

质量保障在时间上的延展性除因教育本身具有连续性特征外,也是由普及化阶段本科教育越来越具备基础教育的特性决定的。一方面,大学入口与高中教育的衔接越来越紧密,出现了诸如高校定向的高中优质生源基地建设以及高中先修大学课程的学分认可等大中衔接与协同育人活动;另一方面,大学出口与研究生教育的衔接也越来越紧密,具有保研资格的高校数量不断增加,本硕、本硕博连读在重点大学已为常态,同时研究生规模进一步扩大,也越发体现出本科教育的基础性特征。这样看,大学学制前后两端的延伸时段也理应成为新形势下质量保障体系建设考虑的过程性时间范围,即新时期高等教育质量保障还包括大中小、大研的一体化建设。

需要注意的是,随着学习型社会与终身学习时代的来临,传统的“求学——工作——退休”“三段式人生”单向发展的线性模式正逐渐被打破,“求学——工作——求学——工作……”的“多段式人生”多向发展可能的螺旋模式正逐渐形成,从而使大学学制由具有连续性的固定态变为具有间断性的灵活态。比如,2015年斯坦福大学提出并实施“开环大学”计划,取消了学生入学年龄限制,学制由以往连续性四年延长到一生中任意加起来可自由安排学习的非连续性六年。^[27]这样,质量保障在过程维度上就必须考虑学习方式的间段性和灵活性特征,甚至探索“全生命周期”(Life Cycle)^[28]的质量保障模式。

(3)空间整合:打造全方位融合的育人环境

高等教育质量还要落实到承载质量生成的教育教学活动所有空间上才有效。这一空间不仅包括教室、实验室、图书馆等传统空间,而且包括课上课下、线上线下、校内校外、国内国外等所有教育教学活动发生的场域。换句话说,高等教育质量保障要树立“大教育观”和“大学习观”。

在数智化时代,教与学的方式都已发生革命性变化,教学范式正加速向个性化定制的学习范式转变。^[29]为顺应这种转变,高校应重点创设以学生学习为中心,学生自主学习、师生互动、同伴沟通无缝对接的全时空学习环境。全部主体及由不同主体构成的全部组织(各职能部门、院系等)的所有工作均以保障和提高学生学习质量为目标,以学习和教育规律为基础,面向学生全面发展,最大程度创设以课堂教学质量生成为核心、有利于学生成长的各类教育教学活动特别是高影响力的教育活动,切实提升人才自主培养质量。

要注意的是,随着新时代“多段式人生”越来越被人们所接受,终身学习成为常态,灵活、分段式的学习模式将学校、家庭和社会(包括工作单位)紧密地联系在了一起。家庭和社会不再只是学习的背景,而实实在在地参与到每一个学习者的成长过程中,特别是在激发学习者的主动性和积极性方面,发挥着关键作用。因此,高等教育质量保障不再只是学校一方的责任,而必须延伸到家庭和社会领域,构建起“家庭——学校——社会”协同育人的质量保障体系。在此基础上,推动建立全国、省级、市县以及院校多个层面联动,整合家庭、学校与社会力量的一体化“三全育人”质量保障体系,就显得愈发重要和紧迫。

五、人的全面发展:高等教育质量保障的目的论规定

高等教育质量保障的终极目标是促进人的全面发展,主要回答“培养什么人”这一教育根本问题。人的全面发展既是马克思主义教育思想的核心要义,也是中国特色社会主义教育的根本追求。

1.人的全面发展政策话语的演进及理论意蕴

马克思主义理论中关于人的全面发展学说是党和国家发展教育的根本指导思想,它与中国悠久的历史经验和实际国情相结合,形成了不同时期党和国家的教育方针,并在其内容表述中具体以“德智体”或“德智体美”、“德智体美劳”全面发展的社会主义建设者和接班人等教育方针政策的话语呈现出来。

1957年,毛泽东指出,“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”,首次提出了德智体全面发展方针。这一方针后来进一步落实

在 1995 年通过的《中华人民共和国教育法》中。2002 年党的十六大将其表述为“培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人”，发展为德智体美框架。2018 年习近平在全国教育大会上提出“要努力构建德智体美劳全面培养的教育体系”，确立了德智体美劳“五育”融合新框架，并固化到 2021 年新修订的《中华人民共和国教育法》中。2024 年习近平在全国教育大会上强调，“建设教育强国是一项复杂的系统工程，需要我们紧紧围绕立德树人这个根本任务，着眼于培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，明确将人的全面发展作为教育强国建设的核心目标。

从理论内涵来看，人的全面发展学说包括三个方面：一是个体性，马克思主义学说强调人的全面发展是“有个性的个人的全面发展”^[30]；二是时代性，人的全面发展的具体内涵是发展的，从“德智体”到“德智体美劳”的发展，在数字文明时代进一步拓展为“5C 核心素养”^[31]（文化理解、创新、审辩思维、沟通、合作）；三是辩证性，是统一社会需求与个性发展的辩证统一。新时代高等教育高质量发展，就是向着更高更优目标，建设教育强国，办好人民满意的教育，归根到底是实现人的更加全面和充分自由的发展。^[32]从这个意义上讲，促进人的全面发展是高等教育质量保障体系建设的出发点和归宿，发挥着目的论的规定功能。人的持续生长与发展是教育的原点，人的发展的不确定性和不可完全预设性赋予了教育的不确定性和无限可能性。这也正是杜威所强调的教育无目的论的思想，即除了生长本身之外教育别无目的。换言之，促进学生的全面而个性化发展乃高等教育质量保障无限追求的终极目标。

2.人的全面发展是高等教育质量保障目标的时代变迁之果

尽管不同国家和地区的质量保障的核心诉求与侧重点呈现出多样性和复杂性特征，但仍蕴含着共同发展趋势，反映了全球高等教育质量保障的核心价值和共同追求。其中，以学生为中心，注重学生学习成果与发展，注重学生个性化需求和学习体验，注重提供更加多元、更高质量的学习资源和学习机会，已成为全球高等教育质量保障的核心价值基础和实践准则，成为推动高等教育质量不断提升的重要力量。究其实质，是由于高等教育逐渐从社会边缘走向中心，质量保障逐渐从高等教育系统的边缘走向中心，具有不同价值取向和质量标准的各利益相关者越来越多地参与到高等教育及其质量保障实践中，造成高等教育质量保障过程中的价值冲突，而能

够整合多元价值取向的统一质量标准必然是“育人为本”、促进人的全面发展。^[33]概言之，全球高等教育质量保障日益将目标聚焦教育的根本任务，将促进人的全面发展这一根本目标作为终极目标。

新中国成立以来，高等教育人才培养目标大体经历了三个阶段：一是政治导向期（1949—1978 年），强调“又红又专”，“红”即胸怀祖国和人民，“专”即业务上的行家里手，也就是在政治上靠得住，在业务上顶得上。但“文革”时期一度以“红”作为培养目标和衡量标准。二是能力本位期（1978—2012 年），强调“红”“专”互渗、以“专”为主，突出创新能力与实践能力的培养。党的十一届三中全会强调，要创造一种环境，使拔尖人才脱颖而出，将以“红”为主、“红”中渗“专”的人才规格发展为“又红又专”、以“专”为主、“专”中渗“红”，反对只看政治不管业务专长的人才观。之后，随着素质教育的提出，“以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的、德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人”^[34]成为人才培养的主旋律。三是全面发展期（2012 年至今），强调德智体美劳“五育”融合。2019 年 3 月，习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上进一步强调，“新时代贯彻党的教育方针，……要努力培养担当民族复兴大任的时代新人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[35]。这种“五育”融合即是以马克思主义关于人的全面发展学说为基础的全面发展。

新时代高等教育质量保障的本质属性是高质量发展。从根本上讲，高等教育高质量发展就是人的高质量发展，是培养和造就全面发展的高素质时代新人。因而，促进人的全面而个性化发展的教育根本目标也是高等教育质量保障的根本目标和终极目标。

3.人的全面发展终极目标的实现路径

综合全球高等教育质量保障“学生中心理念、学习成果导向、个性化学习需求分析与多样化机会供给”等全球发展趋势及中国实践，促进人的全面而有个性发展最终目标的实现主要有以下三条路径：

一是全面而有个性的人才培养目标及质量标准建构。建设高质量的质量保障体系，先要有高质量的人才培养目标和质量标准，全面落实人的全面发展理念。第一，在学校层面对人才培养目标进行顶层设计。当前世界各国和国际组织都不约而同地聚焦 21 世纪的大学生“5C 核心素养”培养，其中“创新能力是中国‘核心素养的核心’，培养创新人才是中

国教育的优先目标”^[36]。如果在教育理念以及内含教育理念的教育目标当中没有包含对个体创造力培养的理解,创造力必然会牺牲在各种标准化的条条框框的约束之中^[37],因此,创新能力的培养要在人才培养目标中得到优先体现。第二,将人才培养目标具体化和可操作化,形成可评价、易操作的质量标准。一方面,将学校人才培养目标具化到以课程体系为核心的培养过程中去;另一方面,因为所有核心素养都强调解决复杂问题、应对不确定的现实生活情境时所应具备的综合品质,均具有整体性、综合性、跨学科和个性化等特点^[38],所以,要开设专门课程来培养这些核心素养,并在每门课程中设定要达到的具体目标。第三,要对这些具体目标进行科学表征,转化为可操作的“价值塑造—能力培养—知识获取”三维指标。国际上一般用布卢姆的“知识—技能—情感”三维结构来表征目标与质量标准,我国在多年来“素质教育”理念本土实践的基础上逐渐形成了“价值、能力、知识”^②三维结构的培养目标与质量标准的表征模式,并在实践中得到广泛认同与推广。

二是全面而有个性的人才培养过程优化。教育质量说到底就是人才培养质量,又主要是学习质量。学习质量是在学生学习或培养过程中生成的,所以要通过培养过程的优化来达成甚至超越培养目标。首先,根据培养目标和质量标准科学设计促进学生核心素养形成的各类学习活动。理工科大学生要强化人文素养,人文社科类大学生要重视科学素养的学习与培养;特别要根据自身办学定位、培养目标及学生特征,综合设计和实施符合本校组织禀赋的个性化高影响力教育活动^[39-40],主要有课程性活动(如写作课、新生研讨课、毕业生顶点课等)和非课程性活动(包括学术研究类、协作学习类和实践拓展类课程)^[41]。其次,构建“大学习”生态系统,统筹协调课内外、校内外、国内外、线上线下等各类学习场域的学习活动,最大程度上丰富学生的各类学习活动和经验。当然,课堂学习依然是各类学习活动的核心,课堂教学质量依然是教育质量的基石。最后,充分发挥大学生的主体性,着力培养其思维能力和自主学习能力。这是由新时代大学生的发展特质及学习特征所决定的:一方面,随着我国小康社会的全面建成和高等教育普及化发展,相当数量的家庭已从追求温饱转向追求自我实现的奋斗目标,父母对子女教育及未来发展越来越民主,大学生个性化发展需求也日益强烈,其主体性也得到家庭与社会的广泛支持。另一方面,作为“数字原住民”,大学生的数字化学习能力远超前代,且自信的表达、行动和

展示也日益为新时代大学生所推崇。但“开屏”不一定有益,更何况是在情绪指数成为舆论晴雨表、点赞数量取代事实核查流程的“后真相时代”^③,对大学生的思维与理性判断能力提出了更高要求,都要求高等教育的人才培养过程要注意发挥大学生的主体性和主动性,特别要加强其批判性思维能力和自主学习能力的培养。

三是全面而有个性的人才培养质量评价改革。最重要的是要树立以学习过程评价促进学生成长作为评价的根本目的和手段。因为学生学习是所有教育的基点和中心,教育的根本目的就在于促进学生学习,故学习评价是整个教育质量评价中最核心部分。又因学习评价以往更多关注起点和结果评价,而对学习过程评价关注较少,所以,对学习过程评价的设计与实施应当成为新时代高等教育质量保障体系建设的基轴。所谓学习过程评价,是根据一定理念和目标,在系统收集特定学生学习过程信息并加以处理的基础上,对学生学习过程进行评判,以改进学生学习过程的一种评价活动。^[42]过程评价既包括对学习成绩及其背后原因的分析,也包含对如何改进的思考和判断,其目的是促进学生健康发展,因而本质上是一种成长性 or 发展性评价。又因过程评价包含了证据、判断和结论三种基本要素,三者构成了一个完整的、系统的评价过程,且过程评价又是与结果评价、增值评价与综合评价是联系在一起的,是对结果评价的一种延伸与拓展,且融合了增值评价与综合评价,故过程评价又是一种多元化评价。^[43]教育数智化则为过程性评价的科学实现提供了坚实的技术基础。

总之,人的全面发展这一质量保障的目的论理论建构既遵循了“教育促进人的发展”的普遍规律,又体现了中国式现代化对人才培养的特殊要求,为高等教育质量保障实践提供了目的论指引。

六、结 语

“‘理论’绝对不应该是给定的、死的概括,必须通过不断的,根据从实践中探索出的新选择、更新、重组,改进才会具有真正的生命力”。^[44]本文基于实践中介的政策和理论互动转化的内在规律,运用实践社会科学方法论,系统考察了高等教育质量保障的本体论根基、价值论规约、方法论规范与目的论归宿,探索构建具有中国特色的高等教育质量保障理论体系:第一,揭示了质量保障的本质属性与发展规

律。本文揭示了高质量发展作为质量保障本体论基础的理论依据,阐明了其既是应对社会主要矛盾转变的战略选择,也是高等教育普及化发展的必然要求,为理解中国特色的质量保障实践提供了认识论基础。第二,提出了质量保障的实践范式。本文构建了从硬件建设到制度完善再到文化培育的递进发展路径,确立了“全员、全程、全方位”的系统实施方法,形成了目标引领、价值驱动、方法支撑的完整实践体系。第三,明确了质量保障的终极价值追求。本文坚持马克思主义关于人的全面发展学说,将培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人作为根本目标,体现了中国教育理论的鲜明价值立场。这一理论建构既立足中国教育实践,又回应全球教育变革趋势;既传承中华优秀教育传统,又融合现代教育发展理念;既服务国家战略需求,又遵循教育发展规律,为构建中国自主的高等教育质量保障知识体系进行了初步探索。

注释:

- ① 新中国成立以来,在不同历史发展阶段形成的相关质量及质量保障政策话语所涉及的重要概念主要有“人的全面发展”、“又红又专”、“素质教育”、“三全育人”、“五位一体”、“质量工程”、“质量文化”、“高质量发展”、“立德树人”等。
- ② 政策上,教育部在2020年印发的《高等学校课程思政建设指导纲要》(教高〔2020〕3号)中明确提出,“落实立德树人根本任务,必须将价值塑造、知识传授和能力培养三者融为一体、不可割裂”,全面落实到课程建设与实施过程当中。实践中,部分高校如清华大学、西北工业大学等将“价值塑造、能力培养、知识传授”明确作为素质教育的三个基本要素,融入人才培养方案,贯穿于人才培养整个过程当中。
- ③ “后真相”2016年被《牛津大辞典》选为年度词汇时代,之后英国学者赫克托·麦克唐纳出版《后真相时代》一书。所谓“后真相”,是指真相和逻辑在信息传播的过程中被忽视,而情感煽动主导舆论的情形,人们不再相信真相,只相信感觉,只愿意去听想听的东西、去看想看的東西,我们进入了以情绪煽动取代事实分析的后真相时代。真相是个多面体,别有用心者只描绘其中的一面,因而我们必须擦亮双眼,看清真相如何被别有用心者挑选、加工和塑造。参见赫克托·麦克唐纳著、刘清山译《后真相时代》,民主与建设出版社2019年出版。

参考文献:

[1] 黄宗智. 认识中国——走向从实践出发的社会科学[J]. 中国社会科学,2005,(1):83-93.

[2] 田秋生. 高质量发展的理论内涵和实践要求[J]. 山东大学学报(哲学社会科学版),2018,(6):1-8.

[3] 刘鹤. 必须实现高质量发展[N]. 人民日报,2021-11-24(1).

[4] 史哲,王明峰,等. 坚定不移走高质量发展之路[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2021-03/10/content_5591902.htm.

[5] 张应强,苏永健. 高等教育质量保障:反思、批判与变革[J]. 教育研究,2014,35(5):19-27.

[6] KINSER K. Questioning Quality Assurance[J]. New Directions for Higher Education,2014,168(Winter):55-67.

[7] 贺祖斌,郭彩清. 新中国成立75年来高等教育规模扩张的历程、逻辑与展望——基于供给与需求关系演进的视角[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2024,(4):60-70.

[8] 吴凡. 全球高等教育质量保障的多元范式、共同趋势与挑战[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学),2024,(4):146-157.

[9] GVARMADZE I. From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European High Education Area[J]. European Journal of Education,2008,43(4):443-455.

[10] 别敦荣,易梦春,李志义,等. 国际高等教育质量保障与评估发展趋势及其启示——基于11个国家(地区)高等教育质量保障体系的考察[J]. 中国高教研究,2018,(11):35-44.

[11] 张晋,王嘉毅. 高等教育高质量发展的时代内涵与实践路径[J]. 中国高教研究,2021,(9):25-30.

[12] 习近平谈治国理政(第三卷)[M]. 北京:外文出版社,2020:238.

[13] 薛成龙,郭玉婷. 欧洲高等教育质量保障的转型发展——基于高等教育质量文化建设的考察[J]. 中国高教研究,2022,(10):43-52.

[14] 王建华. 高等教育质量管理:文化的视角[J]. 教育研究,2010,31(2):57-62.

[15] European University Association. Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006[R]. Brussels: European University Association,2006:10.

[16] ANETTA K. The Impact of Quality Culture on Quality of Teaching—A Case of Business Higher Education in Poland[C]//LUCIEN B, SANJA B, et al. Embedding Quality Culture In Higher Education, A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. European University Association,2007:63-68.

[17] MUSAH M B. Investigation of Malaysian Higher Education Quality Culture and Workforce Performance[J]. Quality Assurance in Education,2012,20(3):289-

- 309.
- [18] HILMAN H, ABUBAKAR A, KALIAPPEN N. The Effect of Quality Culture on University Performance [J]. Journal of Business & Retail Management Research, 2017, 11(4): 25-33.
- [19] TOMIC B, BRKIC V S. Under Cultivation: Grow a Quality Culture for Effective Quality Improvements [J]. Quality Progress, 2017, (7): 16-21.
- [20] 埃德加·沙因. 组织文化与领导力[M]. 马红宇, 王斌等, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2011: 60.
- [21] 李庆丰. 高校内部质量保障体系的完型: 本质内涵、演进脉络及健全思路[J]. 国家教育行政学院学报, 2023, (1): 63-60.
- [22] 靖国安. 本科生导师制: 高校教书育人的制度创新[J]. 高等教育研究, 2005, 26(5): 80-84.
- [23] 董春阳, 刘钰. “三全育人”理念下高校本科生导师制的理论价值和实践探索[J]. 北京科技大学学报(社会科学版), 2024, (2): 49-55.
- [24] 郭俊. 书院制教育模式的兴起及其发展思考[J]. 高等教育研究, 2013, 34(8): 76-83.
- [25] 中共浙江大学委员会、浙江大学关于印发《浙江大学“新生之友”寝室联系制度》的通知[OB/OL]. http://www.ccea.zju.edu.cn/_upload/article/files/31/1c/bb226319402386cfc3debbcb6402/092ff67e-de77-414a-802a-245bc5fe1c25.pdf.
- [26] 吴江. 大学生参与高校管理状况的调查分析与对策[J]. 思想理论教育, 2014, (9): 108-111.
- [27] 项璐, 哇依凡. 培养目标: 人才培养模式改革的价值引领——基于斯坦福大学“开环大学”计划的启示[J]. 现代大学教育, 2015, (4): 103-111.
- [28] ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [OB/OL]. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- [29] 李庆丰, 刘捷. 学与教的方式变革及大学教学范式的转型[J]. 中国教育科学, 2023, (3): 135-146.
- [30] 马克思恩格斯选集(第4卷)[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 427.
- [31] 大卫·罗斯. 致辞: 从“4C”到“5C”——祝贺“21世纪核心素养5C模型”发布[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, (2): 19.
- [32] 刘振天. 教育高质量发展的理论基础及其方向引领[J]. 中国高教研究, 2022, (5): 8-13.
- [33] 李庆丰, 周作宇. 高等教育评价中的价值冲突与融合[J]. 高等教育研究, 2020, 41(10): 23-34.
- [34] 中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[J]. 中华人民共和国国务院公报, 1999, (21): 870.
- [35] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[M]. 北京: 人民出版社, 2020: 9-10.
- [36] 褚宏启. 核心素养的国际视野与中国立场——21世纪中国的国民素质提升与教育目标转型[J]. 教育研究, 2016, 37(11): 8-18.
- [37] BEGHETTO R A, KAMFMAN J C. 培养学生的创造力[M]. 陈菲, 周晔晗, 李嫻, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: (总序)14.
- [38] 袁振国. 核心素养对学科中心的挑战——大学变革的历史轨迹与启示之五[J]. 中国高等教育, 2016, (22): 31-34.
- [39] 鲍威. 跨越学术与实践的鸿沟: 中国本科教育高影响力教学实践的探索[J]. 北京大学教育评论, 2019, (3): 105-129.
- [40] 陆根书 成小娟. 高影响力教育活动影响大学生能力发展的院校条件效应研究[J]. 高等教育研究, 2023, 44(11): 74-85.
- [41] 陆根书, 贾瑞青. 高影响力教育活动对学生能力发展的影响[J]. 民族教育研究, 2022, (2): 70-78.
- [42] 丁念金. 学习过程评价的基本框架[J]. 教育测量与评价, 2012, (6): 29-32.
- [43] 谢维和. 过程评价是对学生的成长性评价[EB/OL]. https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5NzM1MDgyMw==&mid=2650005592&idx=1&sn=fd960b158e0f11a50dc813e04639d81&chksm=bedc1c9089ab958624ca4c52fb18643a1e4b0562cb03f5a66f1d21c35d7c074c2981d54a4d9e5&scene=27.
- [44] 黄宗智. “实践社会科学”研究进路: 一个总结性的介绍和论析[J]. 开放时代, 2023, (4): 196-206.

(本文责任编辑 童志勇)