

**CERI**

长江教育研究院

Changjiang Education Research Institute

教育智库  
Thinktanks

2022年8月刊

总第50期



**P04 专题报道:**

专访周洪宇：从“双减”到“双增”，必须坚守校外培训公益属性

# 目录 Contents

---

## 卷首语

---

- 01 义务教育十年取得五大新突破 周洪宇

## 专题报道

---

- 04 专访周洪宇：从“双减”到“双增”，必须坚守校外培训公益属性 21世纪经济报道

## 专家观点

---

- 10 “双减”改革呼唤家庭教育的回归与重构 张志勇
- 19 “双减”背景下基础教育生态系统的演化逻辑与发展向度 孙杰远 于玲
- 33 “双减”政策对教师观念转变的期待与实现路径 龙宝新
- 49 “双减”格局下的中小学课后服务：主要形势与重点任务 付卫东 郭三伟



欢迎与我们互动

## 义务教育十年取得五大新突破

来源 | 《中国教育报》2022年06月24日第5版



**周洪宇**

第十三届全国人大常委会委员

中国教育学会副会长

长江教育研究院院长兼华中师大国家教育治理研究院院长

### 奋进新征程 建功新时代

义务教育是我国教育事业发展的重中之重。党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央始终高度重视义务教育，坚持立德树人，促进学生全面发展，为民族复兴筑牢稳固根基。目前，我国义

义务教育共有 1.58 亿名学生、20.7 万所学校。十年来，我国义务教育普及水平不断巩固，改革发展任务不断取得突破，人民群众获得感不断增强。从我国义务教育改革发展的历史角度来看，这十年的变化可以概括为五大“新突破”。

第一，发展理念实现新突破。义务教育是我国历史上的“百年梦想”。经过艰苦卓绝的不懈努力，已经全面普及了城乡免费义务教育、解决了“有学上”问题，实现了从文盲大国、人口大国向教育大国、人力资源大国的历史性跨越。当前，我国教育发展主要矛盾已经转化为人民群众接受高质量教育需求迫切与优质教育供给总量不足而且发展不均衡的矛盾。优质均衡已成为我国义务教育改革发展的必然要求和新时代赋予的重要历史使命。站在新的历史起点上，我国义务教育正走在从基本均衡到优质均衡的道路上，书写着属于这个新时代的灿烂历史。

第二，财政投入保障实现新突破。从国家财政性教育经费使用情况看，一是体现了“保基本”。各级教育之间，义务教育占比最高，十年来国家财政性教育经费中用于义务教育的经费始终保持在 50% 以上。二是体现了“促公平”。中央对地方教育转移支付资金 80% 以上用于中西部地区。“三区三州”等深度贫困地区财政性教育经费年均增长 10.9%，高出全国年均增幅 2.7 个百分点。三是体现了“提质量”。支出重点逐步从硬件建设向软件建设转变，更加注重教育质量的提升。

第三，标准化建设实现新突破。近年来，我国义务教育标准化工作不断加强，制定实施了一系列标准，发挥了重要的规范、引领和保障作用。以中西部和农村地区学校为重点，大力推进学校标准化建设，有效推动实现城乡统一的义务教育学校建设标准、教师编制标准、生均公用经费基准定额和基本装备配置标准。随着学校标准化建设的推进，义务教育学校办学条件得到根本改观，解决了危房、



大班额、大通铺等问题，农村学校学习生活条件大幅改善、校园环境更加温馨。

第四，教师队伍建设实现新突破。近年来，先后颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《乡村教师支持计划（2015—2020年）》《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》等文件，对全面振兴教师教育进行了部署安排。随着各项政策的落实，教师培养、准入、专业发展、管理、地位和待遇保障的制度、机制全面建立，高素质专业化创新型教师队伍建设深入推进，教师职业吸引力明显增强，教师队伍建设进入全面提质增效新阶段。

第五，信息技术与教育深度融合取得新突破。经过多年发展，“宽带网络校校通”发展迅速，目前全国中小学联网率达到近100%，“优质资源班班通”不断普及深化，“课堂用、经常用、普遍用”的信息化教学新常态正在形成，“教育资源公共服务平台”初具规模，教师终端基本普及，教育信息化条件明显改善，广大中小学教师信息素养不断提升，特别是经过新冠疫情“停课不停学”的实践锻炼，应用意识和实践能力得到显著提升。2020年疫情期间紧急建设、2022年进一步改版升级的国家中小学智慧教育平台等，为中小学生学习在线学习和广大教师改进教学提供了重要支撑。

周洪宇

## 从“双减”到“双增”，必须坚守校外培训公益属性

来源 | 21 世纪经济报道

“双减”已满一周年，中小学生学业负担明显减轻。学生们有了空余时间，应该主要发展哪方面的素质？

针对于中小学生在身心健康方面存在的积弊，教育部体育卫生与艺术教育司司长王登峰在 2021 年 10 月 26 日教育部新闻发布会上说，在“双减”落实的同时，教育部也在推动“双增”，也就是增加更多参加户外活动、体育锻炼、艺术活动、劳动活动的机会，增加学生接受体育和美育方面课外培训的时间和机会。

从“双减”到“双增”，抓准了中小学生在体育、美育素养发展上的不足。但要实现“双增”，首先要补足学校体育、美育的资源短板，其次要规范发展非学科类校外培训机构，坚持教育公益属性，避免形成新的焦虑。

中国教育学会副会长、华中师范大学国家教育治理研究院院长周洪宇在接受 21 世纪经济报道专访时，介绍了从“双减”到“双增”的焦点、难点与建议。他指出，其难点在于教育公益属性能否真正坚守，艺体教培机构能否有效监管，课余学习时间能否充分利用，教育评价体系能否及时完善。

### “双减”与“双增”一脉相承

《21 世纪》：“双减”已满一周年，在给学生减负方面成果显著，家长和学生更加期待的是，“双减”之后应该做些什么？

周洪宇：“双减”政策实施以来，基础教育生态得以重构，学校主阵地作用得以加强，社会教育环境得以净化，中小学生学业负担得以明显减轻。在“双减”政策落地的基础上，教育部适时提出了“双增”政策，倡导在减轻学生学业负担的同时，一方面增加学生参加户外活动、体育锻炼、艺术活动、劳动活动的机会

和机会；另一方面增加学生接受体育和美育方面课外培训的时间和机会。

“双减”政策与“双增”政策关系密切，一脉相承。“双减”政策围绕立德树人根本任务，树立健康第一的教育理念，减轻学生的学业负担与校外培训负担，让义务教育回归立德树人的初心。“双增”政策在“双减”政策的基础上，明确强调通过户外活动、体育锻炼、艺术活动和劳动活动特别是生活能力与实践能力的培养，促进学生德智体美劳全面发展，进一步回答了“立什么德，树什么人”这一根本问题。

从“双减”到“双增”，都是为了让学生从沉重的负担束缚中解放出来，给予学生广阔自由的成长空间，培养学生成为复合型的高素质人才。

《21世纪》：以往较重的学业压力下，中小學生群体出现了近视、肥胖、心理等身心健康问题，“双增”是否可以针对性地解决这些问题？

周洪宇：是的，“双增”旨在促进中小學生身心健康成长，一方面中小學生可以通过体育锻炼，强身健体，预防近视和抑郁症；另一方面中小學生可以通过学习艺术，丰富精神世界，培养审美能力，陶冶审美情操。

近年来，中小學生对网络的依赖程度日益加深。有研究显示，全球范围内中小學生的网络成瘾率是6%，我国中小學生的网络成瘾率约为10%。目前，部分中小學生沉迷于短视频、游戏、网文等，占用其大部分课余时间，影响了中小學生身心健康。“双增”政策的提出，也是为了帮助学生更好地利用课余学习时间，让学生参加更多的户外活动、体育锻炼、艺术活动和劳动活动，有利于预防与克服学生的网络成瘾、游戏成瘾问题。

从“双减”到“双增”，还有助于构建和谐亲子关系。家长应努力具备科学的家庭教育观念和 time 管理经验，家长教育孩子要懂引导、会管理、能监督、重沟通。当然，家庭教育转型是一个艰辛而漫长的过程，需要家长长期系统地学习。

## 遏制非学科培训过度逐利

《21世纪》：目前广大中小学校开展“双增”有哪些难点？

周洪宇：当前中小学体育和美育教学面临着资源不足的困境。据教育部体卫艺司介绍，“十三五”期间我国体育教师数量持续增长，但目前体育老师缺口仍旧巨大，有的地方甚至出现“2600名学生只配备2名体育老师”的现象。另据教育部公布的数据，按照国家课程设置方案，目前我国义务教育阶段美育教师仍存在一定缺口。为了弥补学校体育和美育教学资源的不足，“双增”政策主张整合校内、校外资源开展素质教育实践活动，将非学科类校外培训作为学校开展素质教育课程的有益补充。

《21世纪》：“双减”之后，一些非学科类校外培训机构恶意涨价，又给家长和学生增加了新的负担。

周洪宇：“双减”政策落地，资本从校外培训市场退出，但并不意味着校外培训行为将彻底从教育生活中消失。一些培训机构的教师开始转入“地下”，私下组织小班，3-5个孩子一起或者“一对一”进行培训，只是费用让一些家长直呼“吃不消”，原来150-300元一节的大班课，变成400-600元一节的小班课，有些“一对一”的课程甚至千元起步。随着“双增”政策的到来，家长们一方面要关注孩子的学科类成绩，另一方面还要注重培养孩子的非学科类素养，可能使家庭的经济压力不降反升。非学科类校外培训费用更加昂贵，且素质教育培养是一个长期的过程，很多家庭可能无力承担长年累月的教培支出。

从“双减”到“双增”，学科类培训被严格限制，非学科类培训迎来发展机遇。然而，当下的艺体教培领域存在诸多不良套路，以所谓的考证评级为例，部分考级既无门槛、亦无标准，只要有固定场地和资质证明即可得到授权，一次报名费数百上千元，一轮一轮考下来，无论财力还是精力，对孩子和家长都是沉重负担。

所以，从“双减”到“双增”，必须坚守教育的公益属性，遏制非学科类校外培训机构过高收费和过度逐利行为。《民办教育促进法》第三条规定：“民办教育事业属于公益性事业，是社会主义教育事业的组成部分。”校外培训作为民



办教育范畴内的教育类型，其提供的教育服务内容理应具有公益属性。“双减”和“双增”政策要求校外培训机构不能把资本化运作和商业营销作为经营重心，不能把追逐利润最大化作为主要目标，而是应坚守教育的公益属性，提升人民群众的幸福度与满意度。

《21世纪》：越来越多的地方把体育、美育引入中考，一定程度上开始改变中考、高考“唯分数”的取向，“双增”能否为家长、学生真正认可，教育评价这根指挥棒是否起决定性作用？

周洪宇：2020年10月，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》，提出克服“唯分数”的顽瘴痼疾。“双减”政策通过改进中小学评价，深化高中招生改革，推动新时代教育评价改革。义务教育评价体系从关注学生的分数，转向注重学生的全面发展。

值得注意的是，当前，教育评价方式仍以考试分数和升学率为主，尽管新高考改革强调“分类考试、综合评价、多元录取”，但“一考定终身”和“唯分数”录取的方式没有彻底改变。当以考试分数和升学率为主的教育评价成为教育行政部门政绩、学校排名和教师晋升的主要依据和标准时，学校就会千方百计地将优秀率、升学率、竞赛获奖率通过考核、奖惩等方式传递给教师，教师会通过加重学生作业负担、加大补课力度等方式进行应对。学校迫于升学率的压力以及教师面对分数考核的顾虑，可能会对“减负”政策进行“选择性执行”，只贯彻对学校升学率有利的部分，对学校升学率不利的部分则较少执行，可能出现“明减暗增”或“名减实不减”的尴尬局面。

## 校外培训监管常态化

《21世纪》：“双减”已满一周年，你认为接下来如何完善校外培训机构监管，尤其是非学科类培训机构监管？

周洪宇：从“双减”到“双增”，应建立多渠道校外培训监管机制，推动校

外培训监管常态化。目前，压减学科类校外培训的任务已基本完成，防止学科类校外培训隐蔽化变异和非学科类校外培训盲目化发展成为当前校外培训治理的重点。建立多渠道校外培训监管机制，必须明确各县（市、区）政府属地管理职责，保证校外培训治理的规范化；必须鼓励社会力量参与校外培训监管，力推“社区网格化管理”模式，保证校外培训治理持久化；必须借助校外培训智能监管平台，提升校外培训治理效能，保证校外培训治理的动态化。

《21世纪》：学校是教育主阵地，你认为应该如何丰富中小学校体育、美育资源，加强相关设施和能力建设？

周洪宇：随着中小學生参加体育活动的机会和時間越来越多，中小学体育教师资源不足、运动场地破旧、运动器材缺乏等问题更加突出，增加了中小學生进行体育锻炼的安全隐患。为了弥补学校体育资源不足的状况，社会体育资源也会“泥沙俱下”地“涌入”中小学，可能会制约中小学体育教学质量的提升。全国中小学美育教师人数由2015年的59.9万人增加到2020年的77.8万人，中小学美育教师资源不足的局面大大改观。但从总体上看，中小学美育依然是我国中小学教育体系建设中的薄弱环节，中小学美育距离素质教育的要求还有一定的差距。

我认为，应实施中小学体育、美育提升行动，提高中小学体育、美育教学质量。

首先，应加强中小学体育、美育课程和教材体系建设，优先发展摔跤、舞龙、舞狮、太极、龙舟、棋类等中华传统体育项目，国画、书法、戏曲、雕塑、皮影、刺绣等中华传统美育项目进课堂，让中小學生既能改善身体素质，又能增进文化自信；既能提升审美素养，又能获得文化熏陶。

其次，应探索完善体育健康知识、基本体育运动技能、专项体育运动技能三者相结合的中小学体育教学模式；探索完善艺术知识与技能、艺术审美体验、艺术专项特长三者相结合的中小学美育教学模式。

最后，应完善中小学校级体育联赛机制，加强中小学校际体育联赛的规范性，以赛促练，以赛促学。建立美育基础薄弱学校帮扶机制，着力改善农村地区中小学美育办学条件。

《21世纪》：综合素质评价已开始在招生录取中采用，未来如何进一步完善机制，加强素质教育导向？

周洪宇：要真正缓解家长的教育焦虑，就要发挥好教育评价“指挥棒”的正向作用。在“双减”和“双增”政策引领下，应积极探索和践行评价机制改革，通过创新评价手段，综合运用档案袋进行综合素质评价，形成多元评价体系。改革以分数为主的学校质量评价制度，坚决克服“唯分数”倾向，取而代之以“品德发展水平、学业发展水平、兴趣特长养成和学业负担状况等”作为评价要素。

一方面，应积极推动中小学体育评价改革。建立日常参与、体质监测和专项运动技能测试相结合的考核机制，将学生体质健康作为中小学体育教学考核的重要标准。完善中小学生体质健康档案，客观记录中小学生体质健康监测数据。改进中考体育测试内容、方式和计分办法，科学确定并逐步提高体育考试分值。

另一方面，应积极推进中小学美育评价改革。全面实施中小学生艺术素质测评，将艺术素质测评结果纳入中小学生综合素质评价。



张志勇

## “双减”改革呼唤家庭教育的回归与重构

来源 | 《中华家教》2022年第1期



北京师范大学中国教育政策研究院执行院长 张志勇

“双减”改革是我国教育格局的大调整，迫切需要学校教育、家庭教育和社会教育协同发展。在“双减”改革的大背景下，家庭教育的地位和作用更加凸显。“双减”改革亟须改变当前家庭教育学校化、甚至成为学校教育附庸的局面，迫切呼唤家庭教育的回归和重构。

### 一、“双减”呼唤家庭教育回归育人本位

家庭教育之所以出现学校化、甚至被取代的状况，是因为家庭教育彻头彻尾地服务于考试升学的需要，日益脱离家庭生活，变成了学校教育的一部分。



2018年全国教育大会以来，习近平总书记多次强调要解决教育的功利化和短视化问题。“双减”改革致力于克服教育的功利化、短视化问题，体现了“双减”改革的大逻辑、大战略、大格局。“大逻辑”就是坚持人民至上，缓解老百姓的教育焦虑，满足人民群众对美好教育生活的追求；“大战略”就是坚持教育的公益属性，保障教育公平，不能让教育被资本绑架、被经济裹挟，不能让优质教育资源被垄断，破坏公共教育格局，导致阶层固化；“大格局”就是要修复教育生态，学校教育、家庭教育、校外教育要各安其位，不能混淆和抹杀相互之间的界限，要给家庭教育和校外教育留下空间。

现在的孩子不是跟着学校老师学，就是跟着机构老师学，但就是不会自主学。现在的学校教育跟校外补习教育形成了一种相互绑架的局面，校外补习搞超前学习，学校教育搞超前教学，校外补到什么水平，学校就从什么水平教起，由此形成的校外补习和学校教育相互绑架的局面导致不补课的孩子跟不上，补课的孩子又因重复学习丧失了对学习过程的好奇和挑战欲望，对我国健康的教育肌体危害甚大。

“双减”改革要求家庭教育回归育人本位，尽快走出应试教育的窠臼，从功利化、短视化的教育陷阱中走出来，必须强化“三个坚持”，追求“四个走出”。

### （一）强化“三个坚持”

首先，坚持育人第一，不能让应试教育戕害教育初心；其次，坚持健康第一，坚决守住学生身心健康的底线，不能让应试教育危害学生的健康成长，不能以牺牲孩子的健康为代价追求升学利益；最后，坚持人格健全第一，不能让应试教育剥夺学生人格塑造的机会。如果学生的身体健康、心理健康、人格健全出了问题，学生的一切学习成果都等于零。

### （二）追求“四个走出”

首先，广大家长必须从攀比思维中走出来。每个孩子来到世间都是独一无二的。每位家长应带着呵护、欣赏和期待的目光看待孩子，善于发现孩子的独特性，懂得孩子的优势、特长和进步。目前，很多家庭把别人的孩子捧在上面，把自己

的孩子踩在脚下，别人的孩子就是好，自己的孩子就是这不行、那不行，这种做法会严重伤害孩子的人格和自信，而且越比较，家长越焦虑；越比较，孩子越没有信心。

其次，广大家长必须从分数思维中走出来。从法律角度讲，分数是个人私事，不涉及公共利益，保护孩子的分数，就是保护孩子的隐私权，保护孩子的人格权。分数思维较强的家长，每每看到的都是自己孩子的不足，是自己的孩子与别的孩子差距，表现出的是对自己孩子未来教育前景的不自信。走出分数思维，把每次考试看作发现孩子问题、长处、未来成长空间的机会，也即看到孩子成长的希望和未来，由此每次考试评价就成为自己孩子成长和进步的阶梯。在这里，发现问题、看到孩子成长的希望，比关注分数排名更重要。

再次，广大家长必须从抢跑思维中走出来。古人都懂得，强扭的瓜不甜。大自然一年有四季，经历春夏秋冬，儿童的成长同样需要时间的磨砺，需要耐心和等待。在儿童的教育上，拔苗助长不但无益于儿童的健康成长，而且很容易对儿童的成长造成无法弥补的伤害。最后，广大家长必须从过度学习中走出来。所谓过度学习，就是一些家长为了在考试升学上占据优势地位，在孩子的考试科目学习上花费过多的时间，剥夺、挤压孩子德、体、美、劳等领域教育和学习的时间，导致孩子的学习片面化、应试化，破坏孩子的全面发展、和谐发展，轻者学习兴趣降低，厌学，甚至辍学；重者出现心理问题，甚至走上绝路。

## 二、“双减”呼唤家庭教育尊重自身规律

家庭教育如何走上科学的轨道？爱孩子是父母的天性，但是会爱孩子是一门科学。《家庭教育促进法》颁布实施的重大意义之一就在于规范和引领广大家长把家庭教育作为一门科学，坚持科学实施家庭教育。

### （一）增强家庭教育意识

《家庭教育促进法》明确指出未成年人的父母或者其他监护人是家庭教育的

主体责任人，教育孩子是家长的法定职责。广大家长必须清醒地认识到，做好家庭教育应当树立正确的家庭教育理念，自觉学习家庭教育科学知识，掌握科学的家庭教育方法，提高家庭教育的能力，担负起家庭教育的神圣职责。

## （二）明确家庭教育定位

家庭教育归根到底是在家庭生活中进行的如何做人的教育，这是家庭教育最根本的责任和使命。《家庭教育促进法》规定家庭教育要对孩子进行道德品质、身体素质、生活技能、文化修养、行为习惯养成等方面的教育。过去，家庭教育沦为学校教育的附属物，家庭教育的主要任务变成了作业辅导和补习，家庭教育丧失了自己的独立性，因此，必须尽快打破家庭教育“耕了别人的田，荒了自己的地”的困局。

## （三）懂得家庭教育特点

家庭教育的第一个特点是潜移默化，家庭教育是环境熏陶的教育，是在良好的家庭生活环境中潜移默化对孩子产生影响的教育；家庭教育的第二个特点是生活教育，家庭教育是在生活当中进行的教育，脱离了家庭生活，家庭教育就成了无源之水，无本之木；家庭教育的第三个特点是相机而教，家庭教育不仅是在家庭生活中实施而且是在家庭生活中唤醒孩子成长意识的时候给予的相机引导。在这里，家庭教育绝不是刻意的说教。

## （四）提高家庭教育素养

首先，家长要树立正确的家庭教育理念。过去，每次孩子的考试成绩下来家长都要算名次。孩子的考试排名提高了，家长心里很高兴，孩子排名停滞不前家长就开始坐不住了，孩子排名后退更是“天下大事”！现在，学校不搞考试排名，考试成绩不公开，家长心里就没底了。要引导家长正确对待考试和考试成绩，说到底，考试评价的意义就是要发现问题，看到孩子改进的方向。

其次，家长要掌握科学的教育知识。2017 - 2019 年，山东省普通高中教育质量监测表明，非常喜欢艺术的孩子和不喜欢艺术的孩子相比，学业成绩高近 40 分。这说明，艺术教育不仅有助于学生的全面发展，也有助于提高学生的学业成绩。

最后，家长要尊重家庭教育规律，懂得品德教育是家庭教育的根本任务，生活教育是家庭教育的主要形式，等等。

### 三、“双减”呼唤家庭教育注重家庭建设

家庭教育的根基是家庭，家庭教育的根本是家庭建设。家庭教育身教重于言教。家庭教育本身是示范，是引领，是唤醒，不是说教。美好家庭本身就是最好的家庭教育。孩子是强大的模仿者，如果你想拥有一个富有爱心的孩子，首先你要成为富有爱心的父母。尽管家长无法直接教育孩子养成这样的习惯，但是家长可以言传身教。家庭教育回归家庭本位，最根本的是，父母作为家庭教育的主体责任人，要在美好家庭建设上下功夫。

#### （一）建设爱的家庭

美国国家教育委员会顾问、脑科学家约翰·梅迪纳发现，对学生的学业成绩最有预测性的一个指标就是家庭情绪的稳定性，而家庭情绪的稳定性取决于父母的关系。所以，他说过一句风趣的话：“如果你爱你的孩子，如果你希望你的孩子的能力得到很好的发展，你就做一件事，去爱你的老婆吧！”孩子的成长需要一个充满爱的家庭，在这样的家庭里，家庭生活中充满关怀、温馨、温暖，洋溢着爱、付出、支持，始终让人感受到安全、向上和力量。

#### （二）建设道德的家庭

儿童的家庭教育最核心的是品德教育。品德的养成，靠环境熏陶、靠榜样引领。儿童的健康成长需要一个道德的家庭、一个积极向上的家庭。如果父母对国家、对社会、对他人取的是极端利己主义的价值观，孩子怎么会有高尚的人格，长大了怎么能够自觉奉献社会？我的母亲是一个不识字的农民，但是她给我的教育影响了我的整个人生：“一个人什么时候都不能偷懒耍滑，什么时候都不要让人家看不起你，在背后戳你脊梁骨”。这对我养成诚实劳动、自立自强的人生品格影响极大！



### （三）建设安全的家庭

这里的“安全”不是指身体的安全，而是儿童心理的安全。儿童的健康成长，需要一个温馨、安全的家庭环境，父母必须给孩子提供心理上的安全感。这对儿童积极的情绪情感培育和人格养成非常关键。最可怕的是，孩子生活在性格非常暴躁的父母、随时发火的父母、时时争吵的父母身边。

### （四）建设热爱学习的家庭

儿童的健康成长，需要营造热爱学习、自由读书的家庭氛围。2021年秋季开学之前，我看到一封自杀孩子留下的遗书。遗书里有一句话：“今天这个时代挺有意思的，跷着二郎腿、天天不读书的那个人，却天天训斥我们这些读书的人！”显然，在这个孩子眼里，她的父母是不爱学习的反面典型！

### （五）建设自由民主的家庭

父母是家庭教育的主体责任人，但每当父母履行家庭教育职责的时候，必须从内心忘掉自己是孩子的父亲或母亲，否则，在家庭教育中就常常会以“老子”自居。孩子是不会接受这种家庭教育的。父母不要一味控制孩子，更不要居高临下地管控孩子，必须在人格平等的基础上与孩子友好相处。

## 四、“双减”呼唤家庭教育回归生活本位

家庭教育的本质就是生活教育，这是家庭教育最大的特点。如果说，家庭建设是家庭教育的根基和根本，那么，家庭生活就是家庭教育的重要载体，是家庭教育的基本样式。

### （一）生活是儿童智慧之源

当今时代，人类教育面临两个挑战，一是儿童的知识学习过度，二是儿童的生活学习贫乏。这两个挑战是一体两面、相辅相成的。这个时代的儿童，既不缺乏学习知识的机会，更不缺乏学习的资源，他们缺乏的是生活和实践。在技术革

命之下，儿童的知识学习可以加速，但儿童的情感学习和社会性成熟却离不开生活的磨砺，是无法加速的。在应试教育盛行的大环境下，儿童的知识学习、学科学习过多，上课、作业、考试、补课几乎占据了孩子的全部时间。与此同时，儿童的生活学习、实践学习必然贫乏，生活学习、实践学习的时间、空间必须被剥夺。这对儿童的智慧发展造成严重影响。正因为如此，我认为，虚拟世界越发达，现实生活越可贵。

## （二）防止堵塞儿童的智慧发展之路

儿童通过生活感知外部世界、进行意义建构的过程，是积累生活经验的过程，是自己去悟道的过程，这个“觉”和“悟”的过程，就是儿童智慧发展的真实过程。知行合一才是人才成长的根本规律。习近平总书记之所以强调增长知识和见识，就是要让儿童的学习做到知行合一，把掌握知识与增长才干统一起来。如果儿童的学习脱离了生活，失去了生活源泉的滋养，那么就从根本上堵塞了儿童的智慧发展之路。

## （三）家庭生活教育要为儿童学科学习提供经

验支持要引导家长正确理解和科学把握家庭教育与学校教育的关系。进入 21 世纪以来，我国强调课程教学改革要回归生活，家庭教育要为孩子的学科学习奠定生活基础。在许多家长眼里，孩子回到家里，似乎不看课本知识、不做作业，就是玩耍，就是不学习。家庭不是学校的搬家，家庭教育不是学校教育的再现。家庭教育的根本任务是通过生活教育为儿童接受学校教育奠定学科概念、学科知识学习的经验基础。儿童在学校教育中接受大量学科概念、知识，其理解、贯通、内化往往需要生活经验做基础。

## （四）让儿童参与积极向上的家庭生活

儿童参与家庭生活本身就是最好的家庭教育。儿童是家庭生活的参与者、主动建构者，是家庭新生活的重要创造者，由此，儿童就成了家庭教育真正的主人。一是让儿童享受家庭阅读生活。阅读是儿童打开世界这本大书的不二法门。儿童之间的差距，往往不是在课堂上、辅导班上拉开的，而是在会不会阅读、喜欢不

喜欢阅读、会不会思考上拉开的。二是让儿童享受家庭劳动生活。劳动既是智慧之源，也是责任养成之根。或许可以说，没有劳动教育就没有良好的品德教育，就没有真正的积极人格的养成。三是让儿童享受家庭自然生活。只有真正走进大自然，深入大自然，才能让儿童感受到大自然的奇绝美丽，感受到阳光普照的公平，感受到大海无由挑拣的包容，等等。四是让儿童享受家庭实践生活。带领儿童走进社会、走进历史现场，与自然、社会、历史对话，体会世态炎凉，探索人生智慧，发现人性之美。五是让儿童享受家庭体育生活。现代体育的意义远远超出强身健体本身。亲子体育是家庭教育最好的方式之一。六是让儿童享受家庭美育生活。美育无处不在。让儿童参与到家庭生活美、环境美、语言美、行为美的创造中，这就是最生动、最美好的美育。

## 五、“双减”呼唤家庭教育和学校教育协同育人

苏联著名教育家苏霍姆林斯基说过，只有学校和家庭志同道合，抱着一致的信念、一致的行动，儿童才能获得全面和谐的发展。“双减”改革呼唤学校教育与家庭教育做到“五个协同”。

### （一）在教育理念上协同

现在，关于什么是好的教育，如何让每个儿童享受良好的教育，如何让每个儿童走好自己的升学之路、成长之路，家庭与学校之间亟须凝聚教育共识。2021年7月，我到外地一所高中调研，校长给我讲了一个真实的故事。他说，学校的班主任一天早晨接到某位学生家长的电话，家长说孩子在家没吃早饭，请老师帮孩子把带的鸡蛋的壳剥掉。现在，不少家长有一种理念，就是孩子什么都不要管，只管学习就行，孩子只要把学习搞好，就一切都好了。要让广大家长明白，包办即意味着代替儿童的学习，代替即意味着扼杀儿童的成长。

### （二）在教育方式上协同

传统的家庭教育，常讲“棍棒之下出孝子”。这种家庭教育，从理念到行为

都是居高临下的。今天，广大家长必须善于调整家庭关系、转变教育角色，要从父子关系、母子关系转化为平等的教育关系。家庭教育要摒弃强迫意识和强制行为，要坚持平等协商、示范引领和启发诱导。

### （三）在学业安排上协同

前段时间，我召开“双减”改革座谈会，有位校长讲了一个故事，说有的小学生不愿意在学校里做作业，因为在学校做完作业之后回到家父母还要布置额外的作业。与其这样，还不如在学校多玩玩、多参加自己感兴趣的社团活动，回到家里再做作业。这说明，“双减”后在孩子的学业安排上，学校和家庭必须强化协同，家长、老师、孩子要相互协商、友好沟通。一方面，指导孩子科学选择学校提供的课后服务课程；另一方面，科学安排孩子的家庭教育任务。切忌出现学校下午增加了课后服务，孩子晚上培训班却一个也不少，结果导致周一到周五学生负担越来越重的现象。

### （四）在习惯养成上协同

“双减”之后，孩子的家庭教育时间增加了，家长要引导、支持学生开展自主学习，提前为学校课堂学习做好准备；家长要着力培养学生良好的生活和学习习惯，包括按时作息、惜时守时、认真学习等习惯。家庭教育习惯养成比学习本身更重要，有了这些良好的习惯，孩子的学习就有了“能力上的支撑和保障”。

### （五）在亲子教育上协同

家庭教育从某种意义上说，就是一种关系教育，或者说，是借助良好的亲子关系这一中介进行的。没有良好的亲子关系，就没有健康的家庭教育。家庭教育特别倡导加强亲子沟通，强调陪伴是最好的家庭教育，但亲子沟通不是简单的亲子对话，更不是僵硬的、死板的说教，陪伴也不是天天看着孩子学习、做作业。良好的亲子沟通、最好的陪伴，都是在有意义的亲子活动中实现的。广大家长要努力挤出时间与孩子一起劳动、读书、旅游、运动、看电影、参观博物馆、做公益活动、做小科学实验、清洁环境等等。



孙杰远 于 玲

## “双减”背景下基础教育生态系统的演化逻辑与发展向度

来源 | 《现代教育管理》2022年第6期



广西师范大学副校长 孙杰远

2021年，中共中央办公厅、国务院办公厅发布《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称“双减”政策），明确指出要减轻学生过重作业负担，构建教育良好生态，促进学生全面发展、健康成长。“双减”政策的实施是有效落实基础教育发展目标、实现基础教育发展理念、回应基础教育发展任务、铸牢基础教育发展成果的一项重要举措。从广义的视角来看，基础教育生态系统是彰显基础教育发展效能的重要载体，展现了基础教育的发展理路和整体态势；从狭义的视角来看，基础教育生态系统是影响学生个体发展的核心场域，直接作用于学生身心发展。构建良性运作的基础教育生态系统，把握基础教育生态系统的演化逻辑和发展向度，是有效落实“双减”政策，实现基础教育高质量发展、构建高质量基础教育体系、全面提升素质教育的重要依托。

## 一、基础教育生态系统的要素、结构与特征

基础教育生态系统与教育生态学研究直接相关。具体来说，基础教育生态系统是教育生态学的重要组成部分，也是教育生态学在基础教育领域的深化和拓展。我国教育生态学研究起步于20世纪60年代，至20世纪80年代末开始走向成熟。有学者对教育生态学的概念做出界定，认为教育生态学是依据生态学原理，特别是生态系统、自然平衡、协调进化等原理，研究各种教育现象与成因，进而掌握并指导教育发展趋势和方向的一种学科理论，其研究对象主要包括教育规范环境、教育自然环境和教育社会环境等。以教育学、生态学两大学科知识为背景，以教育生态学的创新性成果为依托，我们可以得出这样的结论：基础教育生态系统是在基础教育阶段，生态主体与系统内各要素构成的统一整体，是由主体与各要素间相互制约、相互影响而形成的，呈现出相对稳定的动态平衡状态。基础教育生态系统的建构有三个前提：第一，基础教育具有生态系统的相关特性；第二，基础教育生态系统具备生态系统的关键要素；第三，基础教育生态系统中各要素间符合生态系统相互作用规律。

### （一）基础教育生态系统的要素

从第二个前提来看，基础教育生态系统包含与生态系统类似的关键要素，即生态主体、生态类型、生态区域、生态层次。对基础教育生态系统中关键要素的理解有两种方式：一种是依照要素间相互作用关系，基础教育生态系统中的主体（即生态主体）及对主体产生影响的因素（即生态类型、生态区域与生态层次）；另一种是依照基础教育生态系统中不同要素的作用方向——水平方向（包括生态主体、生态类型、生态区域）和垂直方向（包括生态层次）对其进行划分。

生态主体是基础教育生态系统中的核心要素。有关主体与客体的探讨，源于本体论和认识论。笛卡尔世界观强调绝对的主客二分，即人与自然、思维和物质的分离和对立。这种区分方式强调主体的绝对权威，将主体与客体置于不对等的两个方面。而在基础教育生态系统中，我们强调主体与客体的统一，反对机械的主客关系划分。基础教育生态系统是鲜明的“以人为本”的生态，具体来说，其生态主体是以学生为代表的基础教育阶段的受教育者。

生态类型是不同时期基础教育生态系统的主要表现形式。在生态学领域，生态系统类型可按照生物类型、非生物类型、生态系统的特征或生态系统中能量与物质的运动方式来确定。基础教育生态系统类型的确定，与正式群体和非正式群体的互动方式有关。正式群体即各级各类公立学校和公办教育；非正式群体则是国家机构以外的社会组织或者个人，利用非国家财政性经费面向社会举办的学校及其他教育机构，即各级各类民办学校和民办教育机构。正式群体与非正式群体二者间博弈互动，形成对基础教育生态系统的直接影响。因此，在不同时期，基础教育生态系统会呈现特有的生态系统类型。

区域一词强调地域空间，特指地区和范围。生态区域是在一定地域界划上形成的、相互间具有一定差异的生态区。在生态学中较少提及生态区域，多将其界定为区域生态，强调在区域尺度上的生态整合性，关注区域之间在空间上的整合和生态社会与经济社会的整合。在基础教育生态系统中，生态区域更倾向于教育环境与社会环境的整合。根据生态区域的不同，基础教育生态系统会呈现彼此相异的发展态势。基础教育生态系统大致可分为城市基础教育生态区和乡村基础教育生态区两大区域。

生态层次是基础教育生态系统在垂直方向上的结构。严格意义上，真正有层次结构的不是生态系统而是生命系统，生命系统针对每一个独立个体，是指能独立完成生命活动的系统。生态系统则是对群体和整体而言的概念，是物质和能量循环、交流的统一体。因而，基础教育生态系统中的生态层次以“人”这一独立个体的发展过程为确立依据，是因个体参与教育活动而形成的层次性结构。依据生态主体所接受基础教育的不同阶段，可以将生态层次分为学前教育层、中小学教育层和高中教育层。

## （二）基础教育生态系统的结构

生态系统的存在以生态主体为核心，如以湖泊为主体的湖泊生态系统、以森林为主体的森林生态系统等，辅以各种要素共同构成完整的生态系统。从基础教育生态系统建构的第三个前提来看，其以受教育者这一生态主体为核心，且主体

与其他要素间存在广泛的互动关系，形成了一个整体、动态、相对稳定的系统性结构（见图 1）。

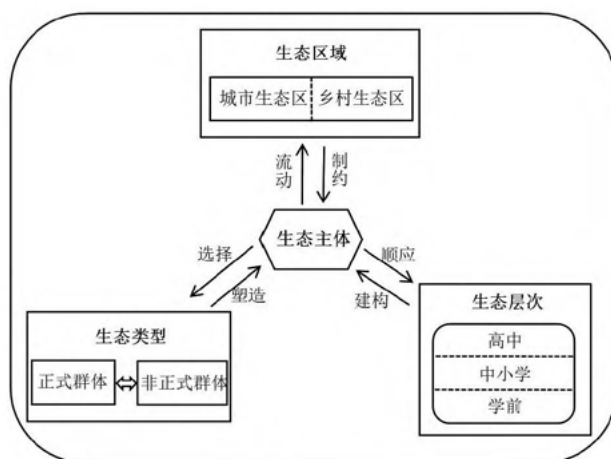


图 1 基础教育生态系统结构

基础教育生态系统主要呈现三组结构关系：第一，生态主体与生态区域间的流动与制约。在新型城镇化发展背景下，我国流动人口规模逐渐扩大，随迁子女成为生态主体中的特殊人群。在国家“异地高考”和“两纳入”等政策的保障下，生态主体实现了在城乡基础教育生态区间的教育流动。但城乡基础教育生态区间依然存在乡村基础教育生态区“质弱量余”与城市基础教育生态区“质强量缺”的矛盾冲突，区域间差异制约着生态主体发展。第二，生态主体与生态类型间的选择与塑造。基础教育生态类型的确定与内部正式群体与非正式群体的互动相关。在“双减”政策作用下，非正式群体效能重新定位，正式群体和非正式群体间互动关系呈现全新局面。外部则表现为生态类型与生态主体间的双向影响：一方面，生态主体有选择开展正式群体或非正式群体教育的自由；另一方面，生态类型限制着生态主体的教育环境和受教育方式，从整体塑造生态主体。第三，生态主体与生态层次间的顺应与建构。生态层次是基础教育生态系统在垂直方向上的结构，生态主体的知识量在自下而上的层次间得到积累和继承，呈现能量流和信息流的流动，最终将考试作为实现教育评价和教育层次跃升的主要途径。不同生态层次严格遵循生态主体身心发展规律，设置相应的培养目标和教学内容，系统建构生态主体；生态主体则严格依照国家教育制度，在特定阶段接受特定的教育，顺应生态层次的跃升，实现自身发展。



### （三）基础教育生态系统的特征

从基础教育生态系统建构的第一个前提来看，基础教育生态系统具备与自然界中生态系统类似的生态特征，具有动态性、整体性和相对稳定性。动态性体现在基础教育生态系统纵向演化和横向演化两个方面；整体性表现在基础教育生态系统的宏观整体和微观整体两个层面；相对稳定性体现在基础教育生态系统自身的弹性空间和调节阈限两个方面。

#### 1. 动态性

基础教育生态系统与生态系统中的亚系统和群体类似，具有产生、形成、发展和转变等过程。这一变化过程既体现基础教育生态系统的整体演化规律，又体现出不同阶段的鲜明历史特点。从整体演化的纵向来看，从古代的庠、序到私塾、书院，从抗战时期的流动学校到如今规范化办学，基础教育生态系统始终呈现进化的、动态的有机发展趋势，每个演化阶段以基础教育改革为突破口；从整体演化的横向来看，基础教育生态系统不可能孤立存在，它与自然环境、社会环境等系统存在物质和信息的交流。整个社会环境是一个大型的生态系统，基础教育生态系统作为其中的一部分，在与社会环境的交流中取得发展。最重要的是，基础教育生态系统的动态性为预测基础教育的发展趋势奠定了基础。

#### 2. 整体性

基础教育生态系统的整体性体现在宏观和微观两个层面。宏观层面，基础教育处于学生发展的关键阶段，是整个教育阶段的开端，基础教育生态系统亦是整个教育生态系统的根基，它的存在是教育生态系统完整性的体现。微观层面，基础教育生态系统内部由众多成员和要素构成：成员包括教育者、受教育者、家长等；要素则包含教学场地、教学设备、基础设施等。内部的成员和要素共同构成了基础教育生态系统。还可将基础教育生态系统内部做亚系统划分（如课堂生态系统、学校生态系统），不同亚系统间相互联系，构筑起基础教育生态系统这一整体。基础教育生态系统的整体性特征，为基础教育改革提供全局视野。



### 3. 相对稳定性

基础教育生态系统中人、教育、环境彼此关联，无论是学校还是人（教育者与受教育者），作为教育生态主体，都在自身与环境的平衡—不平衡—新的平衡的矛盾运动中寻求发展。基础教育生态系统的平衡是一种相对平衡，在较长的时间跨度内，基础教育生态系统自身的弹性空间和调节阈限可以保障自身的相对稳定，即教育生态承载力。区域教育高质量发展需要教育生态承载力的支撑，但任何生态系统都不能摆脱与外界直接或间接的联系，外部环境的变化会对基础教育生态系统形成阻碍和压力，这种压力在其承受阈限内时，可以通过自我调节，再次实现自身的稳定；当外部环境的阻碍和压力超出生态系统承受阈限时，则会导致基础教育生态系统的失衡，甚至导致生态系统的崩溃和瓦解，再次实现相对稳定，需要耗费更多教育资源。因而，基础教育生态系统的相对稳定性，为基础教育改革提出了“量”与“度”的要求，也为新的教育改革提供了契机。

## 二、“双减”背景下基础教育生态系统的演化逻辑

在自然科学中，演化与进化同指生物种群中的世代遗传变化，但演化又不等同于进化。进化尤指事物由简单到复杂，由低级到高级逐渐发展变化的过程，与“退化”相对应。而演化则倾向于物种为适应时空嬗变产生的有别于原始状态差异的过程，不强调单一的进化发展倾向，如“双减”政策为基础教育生态带来的重大影响，表现为正式群体教育的巩固和非正式群体教育的规制。因此，特以“演化”一词凸显基础教育生态系统的变革逻辑。从教育生态系统的宏观演化过程来看，大致经历了自然教育生态系统、古代教育生态系统、传统教育生态系统和现代教育生态系统几个发展阶段。本研究中基础教育生态系统的演化是处于现代教育生态系统演化背景下，基础教育生态系统为满足社会生态环境发展需求，而呈现出的演化逻辑。依照基础教育生态系统中的四个要素，基础教育生态系统大体呈现生态主体从社会价值到个人价值、生态类型从单一主体到多元共治、生态区域从优先发展到教育公平、生态层次从位阶分明到精准跨越的演化逻辑。

### （一）生态主体：从社会价值到个人价值

关于基础教育生态主体的看法，历来多有不同，不论是赫尔巴特的“教师中心论”还是杜威的“学生中心论”，赞同者与反对者并存。就当前我国基础教育发展态势来看，生态主体当以学生为主体的受教育者为代表，但生态主体地位的确立并非一成不变的。从发展历程来看，我国基础教育的生态主体大致经历了两大发展阶段：一是关注生态主体的社会价值阶段；二是关注生态主体的个人价值阶段。

新中国成立初期，我国正处于经济建设的恢复发展期，国家急需培养忠于党和国家事业的建设者，国家计划经济体制和教育行政从中央到地方的科层管理结构，促进了人才培养的社会价值需求。基础教育价值取向倾向于社会本位，强调教育对国家发展的责任和义务。基础教育生态系统中，生态主体地位的社会价值取向是社会和基础教育发展的起始状态，利于应对新中国成立初期的各类社会矛盾。至20世纪80年代初，随着改革开放和社会主义现代化建设的不断推进，生态主体地位发生转变。1982年修订的《中华人民共和国宪法》第46条规定：“国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展。”人们开始重新审视基础教育生态系统下的生态主体地位，并寻求新的发展道路。

20世纪80年代后，受教育者的生态主体地位得到确立。学生是教育的目的，推动受教育者“自我实现”成为基础教育生态改革的主基调，基础教育领域开始注重生态主体的素质教育。1993年，中共中央、国务院发布《中国教育改革和发展纲要》指出“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道”，拉开了推行素质教育改革的新篇章。2021年，中共中央、国务院印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》，将以人为本的基础教育生态主体地位推向高潮。“双减”政策的出台，回应了让生态主体回归“人本位”的初心，是实现学生全面发展远景部署的关键性成就。

### （二）生态类型：从单一主体到多元共治

基础教育生态系统的类型演化与正式群体和非正式群体的发展直接相关。长久以来，正式群体与非正式群体的发展模式倾向于“纳什均衡”，在“利己”“利

他”“互利”的抉择中动荡不安。基础教育生态系统类型在二者的影响下，大体呈现两个发展阶段：一是以国家办教育为主的单一主体型。1949年新中国成立后，基础教育处于国家公办、中央集中领导、政府统一拨款的以国家办教育为主的单一主体型生态系统中，地方管理权力极其有限。如在我国第一个五年计划期间，政府对教育实施“指令性计划”，基础教育领域成为计划经济体制下集中统一领导的一部分。1954年，《中华人民共和国宪法》中规定“国家设立并且逐步扩大各种学校和其他文化教育机关，以保证公民享受这种权利”，意味着各级各类学校的管理主权在国家，几乎不存在私立办学。至1958年，中共中央、国务院《关于教育事业管理权力下放问题的规定》中提出，教育管理体制实施“中央集权和地方分权相结合的原则”，国家办教育为主的单一型教育生态开始转型，发展为“两条腿走路”方针，为非正式群体教育发展提供了契机。二是多元自主发展的均衡型。1982年，《中华人民共和国宪法》中规定“国家鼓励集体经济组织、国家企业事业组织和其他社会力量依照法律规定举办各种教育事业”，为非正式群体的发展提供了法律保障，激发了民办教育发展的生机和活力。1985年，《中共中央关于教育体制改革的决定》中提出实行“地方负责、分级管理”的教育体制，促进基础教育全面发展成为新的时代趋势，其自身也成为国家“简政放权”的一大领域。至今，基础教育呈现多元自主发展的均衡型生态，满足了生态主体的多样性诉求。我们可将“双减”政策出台后的基础教育生态划为变革的第三大类型，即协调发展的稳定型，表现为正式群体作用的彰显和对非正式群体的规范和制约。本研究倾向于将“双减”政策出台后这一时期归为“多元自主”发展中的一个阶段。“双减”政策的出台，有效规制了基础教育生态系统中非正式群体的“不合理因素”，确立了正式群体在基础教育中的重要地位，属于多元自主发展类型下的一个崭新阶段。

### （三）生态区域：从优先发展到教育公平

城市基础教育生态区和乡村基础教育生态区作为基础教育生态系统中的两大主体，实现二者优质均衡发展是基础教育高质量发展的重要任务。从新中国成立初期至今，两大生态区域大致呈现从优先发展到教育公平的演化逻辑。一是“重

城抑乡”的优先发展阶段。从新中国成立初期至 20 世纪末，户籍制度、人民公社制度等一系列政策制度的确立，导致城乡二元对立格局的形成。1953—1957 年，在我国第一个五年计划期间，国家财政实行“划分收支、分级管理、侧重集中”的财政管理体制<sup>[1]</sup>，城乡教育经费差距逐渐显现。1958 年，人民公社化运动限制了城乡之间生产要素的自由流动，城市与乡村之间差距逐渐拉大。此外，“穷国办大教育”的现实制约着基础教育发展，为稳步推进基础教育改革，只能“集中力量办大事”，优先发展城市教育。在此期间，国家财政制度、行政制度是导致城乡教育“二元结构”形成的直接原因。二是实现两大生态区域教育公平阶段。长久以来，乡村基础教育生态始终处于“花盆效应”下，一旦脱离“温室”，乡村基础教育生态也就失去了生机。环境和资源的限制使乡村基础教育生态几乎处于半封闭状态，无法获得长足发展。1982 年，教育部发布《关于当前中小学教育几个问题的通知》，要求兼顾重点学校与非重点学校之间的关系，基础教育开始从“重点发展”向教育公平演化。为解决城乡教育二元结构矛盾，2005 年，教育部印发《关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见》，提出“采取积极措施，逐步缩小学校办学条件的差距”。2010 年，中共中央、国务院印发《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》，指出“均衡发展是义务教育的战略性任务”“建立健全义务教育均衡发展保障机制”。此后，我国又陆续发布一系列文件，将实现城乡义务教育一体化作为基础教育发展的重要内容，为实现城乡教育公平迈出关键的一步。2021 年，“双减”政策的出台优化了城乡基础教育生态，使中小学课后服务水平得到明显提高。“双减”政策的实施，意在将城乡非正式群体教育差异拉齐，是均衡城乡生态主体受教育条件、推进城乡基础教育生态区均衡发展的有力举措。

#### （四）生态层次：从位阶分明到精准跨越

基础教育生态系统遵循教育生态链法则。教育生态链不同于自然界中以摄食关系为基础建立的生态链，它是以能量流和信息流为基础建立的具有特定层次的衔接。基础教育生态系统层次主要体现在以信息积累为主的知能流富集链中。各生态层次间形成的知能流富集链不光是对前一位阶能量流和信息流的继承，也是



后一位阶能量流和信息流增长的起点。基础教育生态层次经历了位阶分明和精准跨越两个历史时期。位阶的本意是指古代特指官员的等级、等次。使用位阶一词，意在指明长久以来固化的“官本位”思想，本研究中意指不同教育阶段在垂直结构上的等级划分。位阶分明体现在以升学为目标的应试教育，“一考定终身”的考试制度严格规制着生态层次的递进。1949年，《中国人民政治协商会议共同纲领》指出要“有计划有步骤地实行普及教育”。1951年，《关于改革学制的决定》提出“为使不同学校相互衔接，升学需经过考试”。应试教育成为生态主体实现层次跨越的重要途径，也是新中国成立初期推进普及教育的坚实助力。直到20世纪80年代，我国进入改革开放时期，相关政策中出现了“不得变相考试”等表述，基础教育生态层次从位阶分明向精准跨越演化。精准跨越体现在以实现人的全面发展为目标的素质教育方面。20世纪90年代，国家开始部署基础教育生态层次递进中应试教育向素质教育的转向。1993年发布的《中国教育改革和发展纲要》明确指出，中小学要由应试教育转向全面提高国民素质的轨道。1999年，《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出，实施素质教育应当贯穿于各级各类教育。2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》指出，要“以考试招生制度改革为突破口，克服一考定终身的弊端，推进素质教育实施和创新人才培养”。2014年，《关于深化考试招生制度改革的实施意见》也指出，综合素质评价是学生毕业和升学的重要参考。21世纪初，我国转变了位阶分明的生态层次跨越方式，逐渐确立以精准跨越为目标的素质教育，推动了基础教育生态回归“初心”，有效回避了教育生态层次递进中的“惊险的跳跃”，重新定位了教育生态系统的基本特征。“双减”政策的实施，是推进素质教育、缓解教育焦虑的关键一步，为基础教育生态系统的良性发展提供了动力。

### 三、基础教育生态系统的发展向度

根据基础教育生态系统的演化逻辑，其发展向度有四个层面：一是倡导回归生态理性的生态主体教育，转变基础教育价值诉求；二是生态类型的丰富应当遵从生态整体主义原则，摆脱囚徒困境是正式群体和非正式群体发展的主要任务；三是



依据生态位法则，城市基础教育生态区与乡村基础教育生态区以筑牢教育公平、实现优质均衡发展为主线；四是生态层次跃升要依循生态规律，推进教育评价制度改革。

### （一）回归生态理性，转变价值诉求

生态理性是一种基本的意识形态，强调人类经济活动不应仅遵从效用或利润最大化，还应该重视自然界的内在价值，保持生态系统的平衡和稳定。在基础教育生态系统中，生态理性强调对基础教育生态主体发展的理性认知，要求实现生态主体和基础教育生态系统的和谐共生。首先，要回归生态理性，注重培育生态主体的基础性知识。在基础教育阶段，生态主体的发展要求不同于高等教育，培养目标在于塑造生态主体的基础知识和基本技能，促进人的全面发展。在基础教育生态系统中，生态主体正处于身心发育的关键期，不论思维能力还是实践能力都有很强的可塑性。在这一阶段，生态主体不需要具备如同成人一般广博的知识，要为其发展留有充足的空间，夯实基础知识，回归基础教育生态理性和“初心”。其次，要摆正自身价值取向，注重“育人”价值。我国基础教育生态变革逐渐形成了以人为本的教育理念。在推动“双减”政策的实施过程中，基础教育的“育人”价值得到进一步凸显。基础教育要以实现人的全面发展为目标，促进生态主体的健康成长，弱化基础教育的筛选功能，推动基础教育从注重“效率”到注重“效能”转变，实现基础教育的基本价值诉求，将基础教育生态的“育人”价值摆在重要战略地位。再次，要尊重主体差异，满足主体个性化发展需求。基础教育“育人”价值的实现，需要与之配套的多样化课程体系和育人模式，按照生态主体的发展需要，给予生态主体定制自身成长方案的权力，为其提供多角度、多形式的学习内容和发展通道，确立与之匹配的考核评价方式，打破固化的基础教育生态模式，改造“千生一面”的基础教育生态链，极大满足生态主体的个性化发展需求，尊重生态主体间的差异。

### （二）遵从整体主义，摆脱囚徒困境

基础教育生态系统遵循生态整体主义原则，即将整体利益而不是个人利益奉为最高价值，将维护生态系统的稳定、和谐和可持续作为衡量事务的价值尺度，

将是否有利于整体发展作为评判的标准。这是基础教育生态系统不可违背的根本性原则，也是“发展人”的前提。基础教育生态系统中正式群体和非正式群体的博弈形成了基础教育领域的囚徒困境，个人选择与集体选择、个体利益与集体利益的矛盾在两大群体间形成了鲜明的对立，作为生态主体的受教育者面临双重挤压，陷入了被资本裹挟的盲目竞争中。基础教育生态系统中生态类型的多元自主化发展趋势，导致非正式群体由“量变”转为“质变”。一方面，基础教育发展要遵从生态整体主义原则。生态类型中非正式群体的发展以丰富个体利益为前提，在利益的追逐下不断膨胀，逐渐演变为本质的“异化”，损害基础教育生态系统整体利益。“双减”政策的实施，遏制了非正式群体中的违规行为，重新定位了非正式群体的身份和地位，加速了校外培训机构等非正式群体的优化进程，保障了基础教育生态系统的良性运作。落实“双减”政策，必须遵从生态整体主义原则，将实现人的全面发展放在重要地位。另一方面，要平衡正式群体与非正式群体对生态主体的影响。基础教育生态系统中正式群体对生态主体施加的影响全面且系统，是生态主体接受知识的主要途径；规范化的非正式群体以多样性见长，能够弥补正式群体教育的缺陷和不足，更好地实现生态主体的全面发展。促进基础教育优质均衡发展，推进“双减”政策实施，必须理清正式群体与非正式群体的职能边界，摆脱二者博弈的囚徒困境，实现二者间优势互补，平衡二者对生态主体的影响，让非正式群体成为正式群体的有效助力，形成推动生态主体发展的新格局。

### （三）规划等值生态，筑牢教育公平

基础教育生态系统包含的城市基础教育生态区和乡村基础教育生态区，二者结构一致、功能一致，但所处地理区域不同，构成了两大基础教育生态等值群体。两大群体遵循生态位法则，即二者不会在同一区域内竞争资源。因而，城市基础教育生态区与乡村基础教育生态区在很长时间跨度内处于二元发展模式下。随着城镇化进程的加快，原本的两大区划被打破，双方领域不断交叉，导致了二者在资源上的竞争。为协调二者矛盾，解决两大生态区域资源上的不均衡，必须促进教育公平，保障基础教育优质均衡发展。其一，筑牢城市与乡村两大基础教育生态区的外部公平和内部公平。外部公平指向城乡物力资源配置，要着力均衡城乡

基础教育资源配置，保障乡村教育资源供给的充分性和合理性。针对不同地区的实际情况，量身定制不同的保障措施，促进乡村基础教育生态区优质均衡发展。内部公平指向城乡人力资源配置，乡村教师“进得来、留得住”是促进乡村基础教育高质量发展的核心动力，也是实现城乡基础教育内部公平的一项难题。要改革乡村教师引进机制，保障乡村教师良好的生活环境，提高乡村教师待遇，让教师安心从教；还要加强城乡基础教育集团联建、共建，完善城乡教师交流机制，逐步均衡城乡基础教育师资力量。其二，筑牢基础教育生态活动的过程公平。我国城市与乡村两大基础教育生态区的发展早已跨越机会公平阶段，保障教育过程公平是当下城乡基础教育生态演化的主旋律。“双减”政策的实施，将生态主体拉回以学校为主的正式群体教育当中，避免了由于教育资源差异而引发的教育焦虑，缩小了城乡基础教育生态差异，保障了基础教育生态活动中的过程公平。持续推进“双减”政策落地，健全与之配套的课后服务体制机制，是推进基础教育过程公平，保障基础教育生态良性运转的重要举措。

#### （四）依循生态规律，改革评价制度

基础教育生态系统遵循一定的生态规律，生态系统内部各个环节、各个层次间存在本质的、必然的联系。近年来，在基础教育生态层次跃迁中，破除唯分数和唯升学导向成为实现教育评价现代化的重要内容。从基础教育评价的实施对象来看，要实现生态主体在不同生态层次间的精准跨越，必须遵循基础教育生态规律，加强层次间的有效衔接，深刻认识基础教育阶段“培养人”的重要意义，了解本阶段生态主体的发展需求，推行与素质教育相匹配的教育评价制度，将实现人的全面发展贯穿教育过程始终。从基础教育评价的实施环境来看，传统培养模式导致生态环境中功利主义思想弥漫，教育焦虑充斥整个生态系统，传统人才观成为社会共识。为缓解生态环境中的教育功利主义思想，必须实施更具灵活性、更加多样化的评价方式，以教育评价制度改革推动基础教育生态环境的变革，从后向前施加压力，促进多元化的培养模式的形成。人才发展通道的多样化，让每个生态主体就拥有了选择自身成长道路的权力，对于消解基础教育生态环境中的焦虑情绪，引导全社会形成多元人才观具有重要意义。从基础教育评价的实施过程来看，

一方面，要持续推进考试招生制度改革，优化“两考合一考”实施以来综合素质评价标准，持续完善考试招生制度，降低考试压力，为生态主体提供多渠道的层次跃升方式，如积分制等，打破整齐划一的考试招生体制，规范基础教育阶段学校的自主招生程序。另一方面，要不断变革教育评价的方式和内容。评价方法上要突出现代化教育评价技术的应用价值，快速高效地整合教育评价结果，提升“以评促教”效果，激活基础教育生态系统中的关键要素。评价内容上，依据“双减”政策要求，将“双减”政策实施成效、校外培训情况、课后服务质量等纳入教育评价，改革教育评价内容，确保教育评价内容的完整性和科学性。





龙宝新

## “双减”政策对教师观念转变的期待与实现路径

来源 | 《教师发展研究》2022年3月第6卷第1期



陕西师范大学教育学部教授，陕西省教师教育协同创新中心副主任 龙宝新

2021年7月，党和国家颁布了史上最高级别的基础教育“减负令”——《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称“‘双减’政策”），堪称当代我国教育史上的一次重大教育改革行动。这一政策的实施涉及每一位学生及其家庭、每一位教师的核心教育利益，必将引发我国基础教育的方向性调整与全局性重构。如若本次改革政策实施效果达到预期，在不久的将来，真正意义上的公平优质、全面均衡的义务教育形态就能在中华大地上显现，基础教育的新生态、新构架也将如期而至。而本次改革的肯綮点是教师教育观念的转变，没有与“双减”政策相适应的教师教育观念建设，任何先进、缜密、科学的教育政策设计都只会悬浮空中、无果而终。进言之，教育政策在短期内往往只能改革教师的教育行为或教育世界的表象，其长期效应是引导教师教育观念的自适应、



自组织机制构建，助推教育改革图景所需要的稳定教育观念在教师头脑中形成。只有抵达教育观念层面的教育政策才能达致其实施目的，“双减”政策的终极目的正是通过重建教师的教育观念系统，构建教育良好生态，促进学生全面发展、健康成长。

## 一、“双减”政策：新时代教师教育观念转变的催化酶

任何政策行为一般都既有外在的政策措施也有内在的观念立场。“双减”政策亦是如此，其具体政策措施，如减少学生课业负担、实施系统减负策略、学校举办课后服务、治理校外培训机构等，都是基于当代中国人民、教育专家的“好教育”观念展开的。从这一意义看，教育观念才是具体教育政策的内在意图与深隐基点，基于观念转变实施的教育政策才是有深度、有力度的。站在我国基础教育改革的历史点位结合面临的国际形势来看，“双减”政策绝非简单意义上的作业减负行动，而是事关国家前途、民族命运的重大教育筹划，是一次战略性、全局性、革命性的基础教育变革，其历史意义深远，观念转变任务艰巨。

### （一）“双减”政策对中国基础教育发展的历史意义

一个时期以来，我国基础教育受精致功利主义影响，遭遇到一系列教育问题的困扰，导致种种为社会、民众诟病的功能性教育乱象滋生。在这一形势下，“双减”政策的出台，能够系统诊疗基础教育的功能综合征，对于我国义务教育健康发展具有“刮骨疗伤”的重要意义。

#### 1. 基础教育发展道路的一次“纠偏”行动

作为基础教育的主体链环——义务教育发展事关千家万户、亿万学童，其健康发展对于彰显我国教育事业的社会主义本质意义非凡。然而，在我国基础教育阶段，受高考指挥棒与功利主义教育思想影响，应试主义教育观念在民间盛行，“一切为了高考”“一切为了考上名牌大学”等功利教育行为侵蚀了我国基础教育价值观，使教育事业趋向偏离“立德树人、全面发展、素质教育”的根本宗旨：“育

人”退化为“育分”，“全面发展”退化为“智力发展”，“五育并举”退化为“智育唯一”，背离了基础教育在人的发展中“全面奠基”的功能定位，造成了“教育催熟儿童”“抑制儿童潜能发展”“阻滞儿童多元智能生长”等病态教育现象发生。从这一意义看，义务教育“双减”政策实施是我国基础教育的一次“纠偏”行动，堪称基础教育发展的“扳道工”，其最终意图是借助对教育表层问题的治理来逐步矫治其偏离健康教育轨道、违背儿童成长规律、遗忘教育初心使命的教育病症，将其扳回立德树人、全面发展、潜能培育的基础教育正轨上来。

## 2. 基础教育中国化改革的一次向地式实践

基础教育作为国民教育、公民教育的枢纽链环，其根本使命在于立足中国国情、造就合格的中国公民，确保教育事业全面服务于国家经济、社会、文化事业的发展，在国际竞争中彰显中国价值、中国文化、中国教育的特殊优势。但在改革实践中，由于受种种国际教育理念思潮的影响，基础教育改革的“中国国情”意识日益淡薄，“中国问题”意识不够，集中体现在：无视我国城乡二元经济结构的现实，城市化教育模式压倒一切；科学知识授受主宰课堂教学，中国优秀传统文化传承关注不够；过度使用西方量化评价手段，激起学生个体间分数竞争行为；面对教育人口规模大、教育保障任务艰巨的国情，基础教育公益性、义务教育免费性的落实力度不够；等等。结果导致一系列教育顽疾发生，如学生学业负担问题、高考“挟持”基础教育问题、中小学校同质化办学问题等，这些问题进而成为基础教育中国化发展中的瓶颈问题。“双减”政策的出台是真正面向我国自身特有教育问题的亮剑行动，是探索基础教育中国化发展方案的一次重要实践。它第一次将我国民众普遍关注的教育微观问题作为党和国家最高层治理教育事业的切入点。显然，实施“双减”政策有助于提升国民的教育公平感、学生的教育幸福感、家庭的教育轻松感。无论是新颖作业设计要求、普惠性学校课后服务供给、非盈利性校外培训服务规定，还是考试方式次数限定、教师评价方式改进等，都有助于针对性解决当前我国基础教育自身面临的问题，有助于因地制宜、量身定制的中国化教育改革方案形成。简言之，“双减”政策是真正瞄准当前中国儿童教育体验问题、家庭教育负担问题、学校教育实际问题等而进行的一次深化改革，是一次实质意义上“正视中国现实问题”的向地式改革。

### 3. 基础教育的一场自我革命

近年来，我国颁布过一系列基础教育改革文件，如《关于深化义务教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》《义务教育质量评价指南》《关于深入推进义务教育薄弱环节改善与能力提升工作的意见》《关于统筹推进县域内城乡义务教育一体化改革发展的若干意见》等，这些文件关注的都是我国基础教育发展的大问题，具有明显的全局性、整体性、宏观性特征。相对而言，“双减”政策关注的则是真正意义上的教育微观问题——学生过重的学业负担，而且文件出自国家层面党政机关——中共中央办公厅和国务院办公厅，标志着国家教育改革精细化时代的到来。这一政策的颁布表明：党和国家正试图从教育事业机体的毛细血管部位——基础教育学校教育工作的细节问题入手来引导一场教育变革，具有明显的催发基础教育自我革命的意义。从教育事业发展角度来看，教育改革有两种基本范式：一是自我规划式，侧重从理想、科学、专业的教育规划制定入手来引导教育事业的发展，下行传导改革指令，引发教育事业细节发生变革；二是自我革命式，侧重从自身发展中面临的典型现实问题着手启动全身性教育改革，上行传导教育真实状况信息，引发教育事业的系统性变革。显然，“双减”政策就属于后一种，其意图在于从微观问题解决入手，倒逼基础教育系统清障除弊、回归健康，促使基础教育回归公益性、育人性、全面性的本性，强化基础教育事业的自我免疫、自我保护、自我修复机能。

#### （二）重树教师科学教育观念：“双减”政策实施的着力点

一切教育改革政策举措必须经由教师专业素养重构走向实现，而教师专业素养重构的枢纽链环正是教师教育观念的真正转变。“双减”政策亦是如此，教师教育观念的转变与素养结构重建是该政策落地见效的最大难题，助力教师重树科学教育观念成为“双减”政策实施的终端标的与突破点。也只有认识到这一点，新时代“双减”政策才可能预防重蹈1955年、2000年、2013年的减负政策成效不尽如人意的覆辙，走出一条真正成功的学生课业减负之路。

## 1. 教育改革的最深处是教师改变

新中国课改史一次次表明：没有教师培训、教师专业提升、教师素质改变同步推进的教育改革将难达预期目标。教育改革的最深处是教师素质培养问题、教师专业素养重塑问题。由是而言，“双减”政策落地不能仅仅停留在政策强力施压层面、教师权宜性应对层面、基础教育表面改观层面，而必须走“依靠教师专业赋权、专业发展及其适应性教学创造来引发基础教育深层变动”之路。否则，“双减”政策顶多是一道政策指令、一条外部改革要求，而难以真正带动教育系统、教育生态、教育文化的实质性转变。有学者指出，“只有赋权予教师，留给教师自主发展的空间并提供更多选择，才能促成教师持续而有效的发展”。只有基于教育观念自主重构的教师专业发展才可能让“双减”政策落地见效。换个角度看，无论多么高明、高压的教育管理政策都不可能“压”出理想的教学工作新常态，而是必须经由教师主动承担课改责任、自适应性教学专长生长、自觉自愿地调适教学活动方式来落实，毕竟教师才是教育改革的能动主体与政策实施的作用点。所以，“双减”政策落地必须走内涵式落地之路，这一“内涵”的实质正是教师专业发展及其所在学校坚守的专业化办学理念。其实，政策的强力推行可能导致教师不假思索的课改行为反应，诱发教师功利性、定向性、机械性课改行为响应，最终导致所谓的“伪课改”“伪行动”“伪改变”，而很难触动教师教育教学行为的内核与实质。其结果，教育政策的改革成效最终会在教师行动这一环节被打折扣或清零。

## 2. 教师改变的最难处是教育观念转变

教师改变是教育改变的内核，而观念转变则是教师改变的实质。毋庸置疑，21世纪初启动的第八轮课改尽管也同步开展了大量教师培训，基础教育一线也发生了一些巨变，但这场课改的效力仍没有达到“非常满意”的程度与水平，其原因是没有转变教师现实的教育观念环节上下足功夫，一定程度上忽视了教育观念转变的艰巨性、复杂性与长期性，因为任何教育观念的转变绝非朝夕之功。从这一角度看，教师改变的最难之处是教育观念转变，改变教师牢固的“前观念”才是“双减”政策落地中面临的重大难题与壁垒。所谓教育观念，就是教师在教



育生活、教育文化中信守的教育认识、教育观点、教育主张，是直接引发教师教育行为反应的主观依据，是教师价值观念、教育信念、教学理解、教育哲学等构成的一个认识硬核，其内核是教师的专业意识、专业理解、专业思维。相对教育行为、教育主张而言，教师教育观念的根本特点是整体性、潜隐性与相对稳定性，在不经历关键教育事件、持续教育环境压力并发生深度教育顿悟、深刻教育体验之前，教师的教育观念会始终保持一种整体稳定、局部微调的量变状态。教育观念其实就是教师的教育专业意识与理解，“它有可能不是从实践中剥离出来的，而是在实践自身之中，以其与实践根本的、源起的和原初一体的性质，使丰富、具体、生动、鲜活的实践形态得到整体的呈现。”换个角度看，不与改革实践配套进行的教师理论培训，不与反思性理解同步进行的教育实践，不与教师自我改变要求同步的教育改革等，都不可能入脑、入心、入身，从而引发教师真正的观念转变反应。诚如有学者所言，“教师专业发展是一种非常自我的事，它需要来自教师的主动出击：自我设计、自主发展、自我反思、自我更新、自我发展……即认可教师是自身专业发展的主人。”之所以如此，就是因为教师始终掌控着自我观念转变的主体权、至上权，教师的教育观念自主权决定了任何教育政策实施都必须得到教师的真心认可与参与才能落地，教师专业发展的实质是教师教育观念的自我转变，教育观念就是教师专业自我的内核构成。

### 3. 教师教育观念转变是“双减”政策落地之肯綮

无疑，“教育在根本上是意识品质的养成”，教师教育、教师专业发展活动的实质都是要树立或改变教师的教育观念或专业意识，提升教师自我应对教育问题与政策要求的能力，发生自适应性教育转变，催生出相应的教育教学专长。有学者指出，“教师课堂学习的自适应机制是指教师结合教学任务设定发展目标，伴随课堂教学过程，主动自觉地设计、实施、反馈、调适课堂学习行为的系列化方式。”这一机制才是教育政策落地时必须要考虑利用的专业机制，只有加载在这一机制上的教育政策才可能引发教师教育观念的真正转变。需要引起我们注意的是，部分教育政策之所以会走向失效、失灵、失声，就是因为它没有有效借力这一机制，将教育政策的压力精准传导到教师的身体与心灵层面，输入教师的生



活世界之中，使教师的教育观念发生转变。有学者指出，“参与实践的行动并在实践行动中具有根本意义和实际的作用，又能够在实践行动中得到增强的，是意识，对于教师的实践行动而言，就是教师的专业意识”。如果说“双减”政策落地中必须经过三个关口，即“学校转变—教师转变—观念转变”，则教师教育观念的转变是肯綮，能否打通这个点，促使教师专业行为发生由“表面接受政策”“身体执行政策”到“实质认同政策”“相应教育观念生成”这一质变，决定着“双减”政策实施的最终命运。教师的教育观念还具有显著的个体主宰性、情景依存性、经验支撑性、实践融入性、难以还原性，如若没有强有力的“求根务本的实践建设”同步进行，教师教育观念转变是难以发生的。基于这一理解，“双减”政策也只有落实到教师的教育实践改进、教育方式转变层面，才可能表明教师的教育观念已经发生同步转变。因之，“双减”政策实施要打通“教育观念转变”这一肯綮点，还必须将“宏观政策调控”转化为“微观教师实践”，全面深入推进教育实践变革，把教育政策立基点沉降到教师的教育观念底层。

## 二、“双减”政策对教师教育观念转变的历史性期待

从某种意义上说，教育政策的效力通常仅触动教师行为，还未能抵达教师的心灵。要引发教师观念与情感的实质性转变，激起教师从教育行为到教育观念的“最后一跃”，必须经由教师自我的内心运动来实现。客观地讲，教师的教育观念由三个层面构成：一是内核层，特指教师秉持的教育价值观、学生观，它从根源上决定着教师观念指向与思考教育问题的原点：教师倾向哪种理想教育图景，信奉哪种教育信念，怎样理解学生发展，就会选择怎样的教育行为与教学方式；二是操作层，特指教师实施教学活动中直接采用的教学理解、教学主张、教学认识，它直接决定着教师的现实教学活动方式；三是反馈层，特指教师的评价观，是对教师能否践行自己既定教育价值观的一种反馈与监测，是其教育观念系统的内部反馈调节回路（图1）。在教师的教育观念系统中，三者有机衔接、形成闭路，最终决定着教师的现实教育观念状况，决定着教师的教学行为与教育情感。诚如有学者所言，教师教育观念的最重要特征是“行动性”，其实质就是教师行动中的“使用理论”，

因为“教师通常用行动来体现自己所教的知识、提倡的价值观和习惯的思考方式”。挖掘“双减”政策内容中深隐的诸多教育观念并将其贯彻到教育教学实践中，带动教师观念真变，是“双减”政策对中小学教师提出的最实质性的要求。

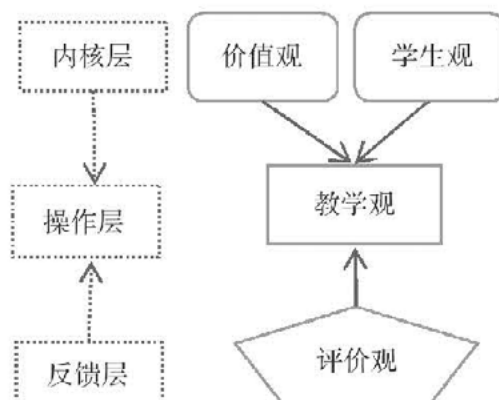


图1 教师的教育观念构成

#### （一）价值观回归：从“育分至上”回归“育人本位”

“双减”政策出台的根本意图是“落实立德树人根本任务，着眼建设高质量教育体系，强化学校教育主阵地作用，深化校外培训机构治理”，其核心目的是借助高质量教育体系建设、学校主阵地作用发挥与校外培训机构治理等举措来落实教育事业的根本任务——立德树人。相对而言，一切表层教育干预举措，如作业量压减、校外培训负担减除、考试频率方式规定等都只是倒逼义务教育回归育人正道的行政性干预手段，其终极政策目的是达致全人发展。从这一角度看，“双减”政策要求教师进一步铸牢“立德树人、全面育人、素质教育”的价值观念，彻底摒弃“分数唯一”“分数为重”“分数目的”的教育价值观，从根本上导正义务教育的价值航标。对义务教育而言，中小学教师面临的大是大非问题是“教育为谁”“教育何为”。就前者来讲，我国义务教育事业举办为的是广大新生代公民健康成长，为的是人民幸福福祉、国富民强使命、民族复兴大计。然而，一段时期以来，我国义务教育在某种程度上受部分家长、学生、教师、学校的精致利己主义价值观念的羁绊，将考试分数、高考成功看得高于一切，而将儿童一生成长成功、国家科技人才刚需、人民和谐团结要求、民族复兴信念培养等重大长远教育利益诉求置于一边，导致教育事业服务于国家发展战略调整、人民幸福生活追求的方向偏航，“分数崇拜”及学业负担过重等问题肆意蔓延，引发了来自我国

社会、家庭的担忧与不满。正是在此背景下，针对我国义务教育“忽视学生全人发展关怀”这一流弊，国家出台“双减”政策，要求广大教师重新思考“培养什么样的人”这一根本教育问题，敦促学校和教师深度回调教育观念、回归教育本质，为少年儿童健康成长创造最佳教育环境与教育生态。从这一角度看，作为一次“根源减负”行动，“双减”政策期望教师摒弃“经济人”的人性假设，在“专业人”立场上重树教育价值观念，带动我国义务教育全面回归育人正道、全人培育轨道。

## （二）学生观回归：从“绩效工具”回归“关怀对象”

学生是谁？学生如何发展？学生期待怎样发展？学生的独特性体现在哪些方面？对这些问题的回答构成了教师的学生观。它上联教师的教育价值观，下通教师的教育教学观，成为教师教育观念生发谱系中的重要过渡链环。就其内部关联而言，教育价值观决定着教师如何培养学生全面发展的主观倾向，而学生观则决定着培养学生全面发展的可能性、可行性，二者共同决定了教师教学观念选择与树立。在应试主义教育观念阴霾下，许多中小学教师放弃了对学生作为一个独立发展主体的本体性关怀，忽视了学生多元、自主、长远发展的需求，将学生视为自己教育绩效提高的工具与手段，形成了工具主义学生观。在这种学生观驱使下，教师向学生学习活动多方施压，迫使其提高学习成绩与考试分数，导致学生课后作业与校外培训双重负担爆增，致使学校教育、家庭教育、课后作业、校外学习等教育功能异化，这也是“双减”政策出台的直接原因。

义务教育要恢复健康发展状态，客观上要求教师彻底摒弃不科学、不专业、不理性，将学生视为“应试工具”“造分机器”的学生观，纠正那些认为学生“主体意识可以肆意践踏”“自我发展能力脆弱”“彼此间共性大于个性”“愿意去过度学习”“缺乏学习责任心”“同成人一样去看待学业”等错误认识，真正将学生作为教育事业的“关怀对象”来看待，将“他者关怀”送达每一位学生。其实，在教师心目中，每个学生都应该是具有异质性、交往性、主体性、多样性的“他者”，都是“具有异质性、交往性特征，是追求超越的自觉体。”在学校教育场景中，教师要做关怀学生之“他者”，就必须设身处地、转换立场、调整眼光，认真揣

摩每一个学生的生活、学习、发展等方面的需求，牢固树立起“学生中心”“学习本位”“从学生学情出发”“为学生健康发展服务”等教育观念，为学生全面、自主、多元、持续发展创造条件。

### （三）教学观回归：从“外延拓展”回归“丰富内涵”

教学是教师的工作手段，一切育人目的、学生理解都必须经由具体教学形态的创生来落实，教师教学观念的转变是“双减”政策落地的关键一环。某种意义上看，本轮减负行动的基本思路是教改型减负、内涵型减负，其实现路径是“健全教学管理规程，优化教学方式，强化教学管理，提升学生在校学习效率”。就学生学业负担过重的直接来源来看，无疑是低效教学、浅层教学、功利主义教学，是低载荷教学、空洞式课堂引发的“教学工作外溢效应”，是教师对低效教学方式导致的不良教学后果——学生课内学习效率下降、教学效能不彰等问题采取的一种教学补偿措施。所以，教学行为增效、课堂教学增容才是“双减”政策的基点所在，树立以提质增效为核心内容的内涵式课改观才是落实减负政策的得力之策。长期以来，我国中小学教师对教学过程的科学性与效能性缺乏足够关注，尤其是在常态课堂教学中流行的套路式教学模式以及松散臃肿的课堂结构，致使“应教尽教”“质量达标”的基本教学质量要求难以达成，成为学生学业负担过重的内因所在。究其根源在于“一味外延扩展”“不重教学品质”的粗放教学观作祟，因此重树“课程为本”“丰富内涵”的科学教学观势在必行。简言之，这种“丰富内涵”型教学观的核心要义是：全面考虑教学的综合育人功能，聚焦核心知识设计教学结构，提高课堂教学的有效载荷，服务学生深度高效学习活动，确保教学任务在课堂前端完成，真正创造出一种学生主体、学习本位的内涵丰富式课堂教学。在“丰富内涵”型教学观指引下，教师将担负起三个新教学角色，即教学增效的责任者、教学边界的守护者与教学流程的优化者。其肩负的课堂教学使命是全力提高学生对课堂知识的吸收力、理解力、迁移力，努力创造“高浓度教学”“高效能教学”“高质量教学”，以此实现对学生课外作业、校外学科培训活动的收编与统整，彰显学校课堂教学的真正魅力。



#### （四）评价观回归：从“罚劣促优”回归“多元发展”

义务教育是全民教育、全面教育、基本生存力教育，而非精英教育、专业教育、职业胜任力教育。故必须坚持科学的价值评判标准才可能评鉴出“好教学”“好成绩”，才能为学生构筑起一种可持续发展性的教学。教学评价既是课堂教学终端结果的鉴定监督环节，更是创造高品质教学循环的枢纽点、关节点，每一次教学评价活动的实施都引导着下一轮教学活动的方向与品质追求。因之，教师秉持的教学评价观是内在决定教师教学品质与绩效的关键要素。在应试教育环境中，教师与学校习惯用量化分数来评价教与学的成绩，习惯将学生知识掌握水平作为教学评价的首要关注点，其根本意图在于“罚劣促优”，进而促进考试成绩的提升，致使课堂教学一定程度上成为应试教育的附庸，背离了义务教育的宗旨与方向，不利于健康教学生态的形成。长期以来，这种“罚劣促优”属性的教学评价观增加了师生、家庭、社会的“分数焦虑”，无形中为校外培训机构提供了可乘之机，也诱使教师给学生过度布置课外作业，导致学生学业负担过重的教育怪象反复重演。不仅如此，在“膜拜应试”执念的催发下，原本服务于教学改进的学校考试制度也被扭曲，频繁考试、超标考试、分数排名、以分取人、统考升级等，将课堂教学几乎逼上绝路。教师的教学自主空间不断被压缩，造成教学育人的功能衰减，迫使部分教师直接将应试训练搬上课堂，将成绩评价视为课堂教学的圭臬。因而，引导教师从根本上树立服务学生“多元发展”的教学评价观，让教学评价成为发现学生个性、特长、优点的“一把尺子”，成为催生学生天赋潜能、多元智能的酵母，是当代课堂教学走向新生与重建的必由之路。换个角度看，基于“多元发展”的教学评价观不仅能够加速学生的多元智能发展，也有助于教师的多元教育能力生长，形成“教学相长”的良性教学循环。诚如有学者所言，“由于管理部门实行‘一刀切’的评价标准，试图通过统一的细化和量化的考评来提升教师发展动力，这不仅未能衡量教师专业的真实水平，还成为限制和控制教师自由探寻真理和学术的‘藩篱’。”在这一意义上，“双减”政策期待借助“多元发展”教学评价观的确立来激活师生双主体的发展动能，让评价观转变成为激发课堂教学活力的一把“金钥匙”。



### 三、面向“双减”政策落地的教师教育观念转变之路径

作为深隐的一个教师专业发展环节，教师教学观念转变无疑是最值得探究的一个问题了。任何观念转变都具有多因素性、长期积累性与难以察觉性。观念转变的助推者只能为其提供转变发生的环境场景，创造观念转变的催化条件，以此诱导观念转变的真实发生。其实，在“双减”政策背景下，教师教育观念的转变之路是为其观念转变准备条件的道路，是尽可能将各种观念促动因子集合在教师具身参与的教育环境之中，即是全力激活教师观念转变的自动力与外动力的过程。在教师教育观念转变中，政策促动、观念干预、实践带动与文化浸染无疑是最主要的四个因素了，这是由教师教育观念转变的自然流程决定的（图2）。

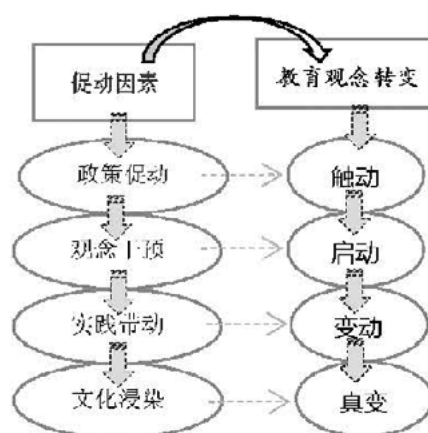


图2 教师教育观念转变的促动因素与发生过程

图2表明：教师教育观念的转变一般会经历四个环节，即教师教育观念在外因促动下持续发生“外部触动——转变启动——整体变动——观念真变”的过程，经历了这四个环节连续性变动，教师的教育观念会日渐发生实质性转变，最终达到固化定型、内外平衡、观念真变的结果。与这四个环节相应，教师教育观念转变需要四个动力因子的辅助与诱发：在“双减”政策背景下，政策出台引导是触动教师教育观念转变的外因，科学教育观念引入与干预是直击教师教育观念的直接动因，实践应用是带动教师教育观念变动的真实动因，而健康教育文化的浸染与滋养则是引发教师教育观念真变、科学教育观念固化成习的必要动因。

### （一）政策促动：推动教师观念“自运动”

教育观念的基本转变方式有两种：一是强制性转变，二是引导性转变，两种转变方式的机制与速度迥然相异。相对而言，“双减”政策促动下的教师教育观念转变属于前者，其最大优势是能让教师的教育观念系统迅速发生转变，但其劣势是需要教师经历较长的一段观念调适期才能最终实现。在教师教育观念转变中，教育政策发生作用的机理是：利用政策语言帮助教师确立教育行为的合法性判断标准，引导教师现有教育行为在合法与非法层面分流，借此导正教师的教育价值观方位，激活整个教育观念系统的新陈代谢机制，引发教师教育观念世界的自我调适。从这一角度看，教育政策压力是启动教师教育观念系统调整的重要动因与助力，对于政策意图达成而言发挥着破冰、施压、造势功能，其内在机制是：借助教育行为合法性判定来启动教师教育观念世界的自调运动。教育政策不同于一般社会要求与学校规定，它具有官方性、法定性、权威性、规范性与中介性，故“双减”政策对教师教育行为合法性的规定是强制性的。尽管如此，其对教师教育观念的影响却具有或然性，能否将政策的“行为规定”转变成为教师的“心灵规定”才是判定政策效能性的关键标准。从这一角度看，“双减”政策出台的直接意义就在于用“行为规定”推动教师的“观念自运动”，开启教育政策功能的纵深挺进之旅，让政策规定最终在教师教育观念世界中破土重生。而在教师教育观念尚未发生相应转变之前，教育政策必须不断强化其压力与存在，不断出台补偿性政策来应对“政策回压效应”，让政策规定在持续执行与强化中辅助教师教育观念发生深刻转变。

### （二）观念干预：启动教师观念重构运动

教育政策介入必然引发教师教育观念的重构，而能否用政策期待的新观念或科学观念及时置换旧观念，同样决定着教师教育观念转变的顺利实现。在“双减”政策执行中，能否及时用科学教育观念来干预、影响教师的教育观念运动，引发教师教育观念系统正向、深入、持续的运动发生，以此实现教师教育观念系统的新陈代谢与自适应性重构，对于政策效能最终达成而言意义重大。诚如有学者所言，“双减”政策落地的重要举措是：“要善于利用各种宣传媒介，引导目标群体修正

自己错误的‘前理解’”，而教师正是“目标群体”的核心构成。“双减”政策期待的教育观念是：关注学生全面、主动、多元发展的素质教育观念，提升学生核心发展素养的发展性教育观念，以学生、学习、学校为本的学校教育观念，课内、课外与校外有机协同的大课堂观念，学校、家庭、社会协同育人的大育人观念，以及注重学生持续、全面、多元发展的发展性评价观念等。主动向教师宣传推介这些教育观念，引导教师吸收理解这些教育观念，是“双减”政策落地的实质性帮手与依托；否则，“双减”规定最终只会“悬浮”在学校教育、教师行为的上空，难以植入教师的教育心田与教育世界中，教育政策的光辉也无法照入义务教育学校中。无疑，教育观念要真正植入教师的教育世界，必须走教师具身学习、反思、体验的路子。对教师教育观念转变而言，最需要的是“超越式学习”，即“对自己信念背后的假设进行重新评估，并根据改变后的意义视角所产生的洞察开展新的行动。”这是一种深度学习、专业学习、意义学习，而非对普通教育知识技能的学习与消化。因之，对教师教育观念转变而言，教育观念干预意在借助新观念的输入来增强“向政策性”教育观念的作用力、影响力，引导教师的观念重构运动朝着国家期待的方向前行，辅助科学教育观念在新旧教育观念博弈较量中占据上风，最终实现新教育观念深植的目的。

### （三）实践带动：引发教师观念整体变动

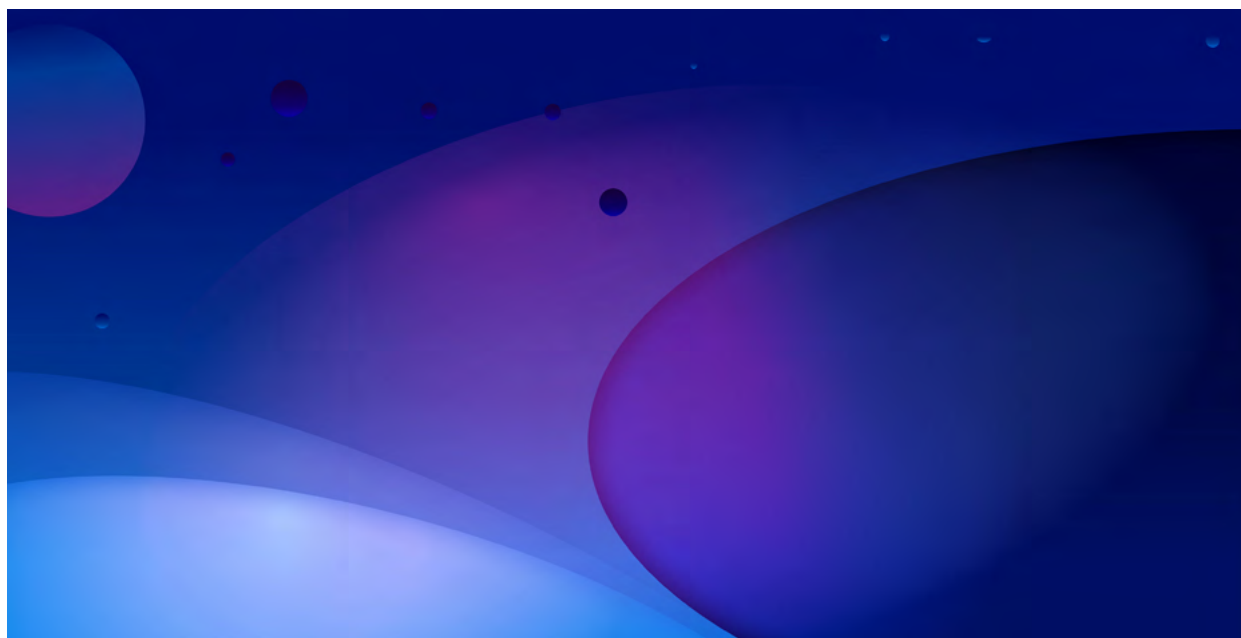
教育观念转变不仅要经历教师内部观念运动，更要将运动结果带入实践，引发教师教育实践的真实转变，实现科学教育观念的行动化转变。有学者指出，教师教育观念转变真实发生的体现是教师“能够根据教授对象、教学情境等变化而表现出良好的适应性——优秀的运用力、解决力、思考力、判断力”。从这一角度看，将教育观念融入教育实践，用新教育实践模态创生来带动教育观念的最终落地，是教师教育观念转变的又一重要环节。换个角度看，真正的教育观念是实践中教师持有的“行动中观念”“使用的观念”“具身化观念”，不经历实践化、行动化、具身化搭载这一环节，教师教育观念转变可能永远“在途中”，而不能算是抵达落地的目的地。与稳定教育观念相脱离的教育行为属于“假行为”“伪行为”，而非教师在实践中表现出来的“真行为”。在“双减”政策实施初期，

我们司空见惯的正是这类“假行为”。经过观念运动后，新教育观念将在与教育实践的重新结合创造中获得新生，它能够真正促使教师个体教育观念的新陈代谢。所以，“实践带动”是教师教育观念转变中的一把利器，它能够促使教师将教育观念与教育实践深度化合，最终将之转变成为教师个体在教育环境中的行动依据。进言之，教师教育实践的主要构成要素是：情境、问题、观念与行动，四者构成了一个连锁性反应序列：在情境中发现问题，在用观念解决问题中生成意义与策略，最后基于意义理解与反应策略做出理性教育行动反应。因之，“实践带动”的内涵是：教师用科学教育观念去解释问题情境、考虑应对之策，教育观念成为体现教师教育主体性的关键所在，成为教师理解、生成教育行为的心灵凭藉。

#### （四）文化浸染：促成教师观念真变发生

教育文化是社会教育观念的总载体，是特定文化区隔中教师群体教育观念的“集装箱”与“存贮站”，教师真正认同、持续坚持、具身存在的教育观念会以教育文化的形态储存在教师行业的社会记忆之中，内在型塑着一个时代的主流教育实践形态。从这一意义上说，“双减”政策催发义务教育生态转变的最终结果是一种新型教育文化的形成，“新教育文化”与“预期教育生态”之间具有同义性。有学者研究指出，教师工作的鲜明特征之一是条件制约性，这些“条件”“主要来源于教师所处的历史、文化和社会的大环境以及学校文化的小环境”。据此可知，社会文化不仅参与着教师“真观念”的最终形成，而且是决定这一观念实践效力大小的重要因素，没有同步的文化转变，就没有真正的教育观念转变。相对教师个体而言，社会文化在其教育观念转变中发挥着双重作用：一方面，既定文化对新教育观念的形成具有促进或抑制作用，一旦整个社会的教育文化发展到了社会所期望的水平，其对新教育观念形成能产生正向促进、积极渗透作用；另一方面，社会公认的科学教育观念会沉积在社会文化之中，进而引发社会文化的正向进化与积极转变。因之，在“双减”政策实施中，如若期望真正的教育观念转变在教师身上发生，还须考虑社会文化参与与进化这一因素。就目前而言，教育政策主体须采取齐头并进策略，即在教育系统内部强力推进学校与教师教育行为转变的同时还要在教育系统外部——社会文化建设上下功夫、做文章，加大科学教育观

念的社会化推介力度，善于利用先进教育文化培育来扩大科学教育观念的社会影响力，形成对教师个体的“文化包围”之势，确保国家政策功能最终实现。借助这一态势的营造，当代社会就可能利用文化浸染、文化传播的力量来助推教师教育观念的转变与固化，构筑“教师观念社会化”与“社会观念教师化”的双轨同驱格局，让“双减”政策期待的教师科学教育观念借助社会文化的力量顺利生成、固化成习、真变实现。





付卫东 郭三伟

## “双减”格局下的中小学课后服务： 主要形势与重点任务

来源 | 《河北师范大学学报》2022年1月第24卷第1期



华中师范大学人工智能教育学部副教授，博士生导师 付卫东

开展中小学课后服务，既有助于促进学生健康成长、帮助家长解决按时接送学生困难，也有助于进一步增强教育服务能力、使人民群众具有更多获得感和幸福感。自2017年3月教育部办公厅印发《关于做好中小学课后服务工作的指导意见》（以下简称《指导意见》）以来，中小学课后服务在我国全面推开。2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》（以下简称《意见》），明确提出要提升学校课后服务水平 and 满足学生多样化需求。新形势下，分析中小学课后服务面临的主要形势，明确中小学课后服务面临的重点任务，对于提高课后服务质量，有效减轻学生过重作业负担和校外培训负担（以下简称“双减”），提高学校育人水平具有重要意义。

## 一、“双减”政策颁布前中小学课后服务取得的成绩与不足

### （一）中小学课后服务取得的主要成绩

“双减”是党中央站在实现中华民族伟大复兴的战略高度作出的重要决策部署，意义重大，影响深远。本文以“双减”政策的出台为时间节点，将中小学课后服务划分为“双减”政策出台前的“普及与巩固”阶段和“双减”政策出台后的“提质与增效”阶段。“双减”政策出台前，在教育部《指导意见》的部署下，各地对课后服务进行了有益的探索，取得了明显的成效：其一，困扰广大家长的“三点半难题”得到基本解决。“三点半难题”是我国经济社会和教育发展到特定阶段必然产生的困扰家庭、学校与政府的社会问题。针对这一难题，各地积极探索实施课后服务，并出台相应规定，将课后服务结束时间与当地正常下班时间相衔接，有效地缓解了家长接送焦虑。其二，学生身心健康和全面发展得到明显加强。通过开展课后服务，学生可在教师指导下更好地完成课后作业，并且参与一些体育、艺术等丰富多彩的活动。这有效减轻了学生学业负担，使学生身体得到锻炼、心灵世界得到丰富，德智体美劳得到全面发展。其三，学校育人水平和服务能力得到明显提升。中小学校是开展课后服务的主渠道。广大中小学校在探索和实施课后服务的过程中，充分发挥自身在管理、人员、场地、资源等方面的优势，做好做强课后服务，推进课内教育与课后服务协调发展，并积极承担社会职责，一定程度上满足了学生和家長课后需求。其四，课后服务体系初步建立。各地在教育行政部门的统筹安排下，对课后服务进行了积极有益的探索，在课后服务经费保障、成本分担、人员配置、内容和形式安排、利用社会资源等方面既形成了某些统一明确的共识，也因地制宜探索出了符合本地实际的特色模式，推动课后服务体系在我国初步建立起来。

### （二）中小学课后服务存在的短板与不足

由于历史、传统、体制、地理等原因，我国中小学课后服务还存在着一些短板与不足。其一，课后服务实施缺乏具体明确的细则。自教育部2017年印发《指导意见》以来，课后服务在我国实施已有四年之久，各地在探索和实施课后服务

的过程中，积累了大量宝贵经验，也遇到了一些较为棘手的难题，亟待国家层面制定出台更为完善且具体明确的课后服务实施细则或方案，尤其是要完善相关的配套政策。诸如教师课后服务劳动量的计算、校外师资聘任管理等课后服务配套内容的缺失限制了学校课后服务的开展。“双减”政策实施后，各地各校更需制定或完善符合本地本校实际和凸显本地本校特色的课后服务细则。其二，课后服务体制机制不健全。这主要表现在：课后服务经费保障问题突出；尚未建立有效的课后服务管理制度和评价体系；缺乏完善的学生安全保障体系。其三，课后服务师资问题突出。参与课后服务的教师负担加重；部分教师参与课后服务却难以获得应有的权益；参与课后服务的教师专业性不强。其四，课后服务内容不够丰富。部分学校课后服务主要沿袭作业辅导，兴趣类活动较为缺乏，内容较为单一；课后服务内容缺乏整体性与关联性，显得杂乱无章；对线上课程和资源的挖掘与利用不够。其五，课后服务城乡发展差距较大。与城市学校相比，农村和偏远地区学校在课后服务所需硬件设施、软件资源、师资配置、经费保障等方面都有着较大的差距。旺盛的课后服务需求与长期资源供给不足的矛盾使得我国农村地区课后服务问题愈发严重。其六，家校社协同育人机制尚未有效建立。部分地区和学校课后服务实施主体较为单一，较少考虑激发和调动家长的积极性，较少引进社会力量参与课后服务。

## 二、“双减”格局下中小学课后服务面临的主要形势

### （一）党和政府高度重视课后服务

为有效缓解社会关切的“三点半难题”，增进教育民生，解决部分地区中小学课后服务没有开展、服务机制不健全、服务行为不规范等问题，2017年3月，教育部印发了《指导意见》。《指导意见》从中小学校主渠道作用、服务原则、服务内容形式、学生安全、经费保障等方面对中小学课后服务作出了详细部署。这是历史上首次由国家层面作出的课后服务具体安排，体现了党和政府对课后服务的高度重视，标志着课后服务进入到一个规范发展的关键时期。2017年9月《关

于深化教育体制机制改革的意见》中再次从建立健全课后服务制度、探索实行弹性离校时间、提供丰富多样的课后服务等方面对课后服务进行了有关阐述。2018年12月，教育部等九部门颁布《关于印发中小学生减负措施的通知》，明确把开展课后服务作为减轻中小学生负担的一条重要措施，并就如何做好支持保障工作提出了要求，也体现了党和国家对课后服务的重视。为了更好地减轻学生负担，构建教育良好生态，有效缓解家长焦虑情绪，2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了“双减”《意见》。《意见》中对课后服务进行了较为全面的论述，把课后服务摆在落实“双减”的重要位置上，体现了党中央、国务院对做优做强课后服务的高度重视和殷切期望，为进一步开展课后服务指明了前进方向，标志着课后服务迎来了重要的发展机遇期。

## （二）提高课后服务质量成为新的目标导向

“双减”政策颁布后，课后服务被寄予了较高期望，逐步从普及巩固阶段转向提质增效阶段。据统计，截至2021年9月22日，全国10.8万所义务教育学校中，96.3%的学校开展了课后服务，85%的学生参加了课后服务。这些数据表明，在中央“双减”政策的要求下，我国课后服务普及率已达较高水平，但仍有待进一步提升。当前，在关注课后服务普及与巩固的同时，社会各界尤其是广大家长更为关注课后服务的质量。广大家长最为关心的三个方面是学生的人身安全、课后服务内容安排和课后服务效率。可见，除了安全问题外，家长们更为看重课后服务的质量和效率。提高课后服务质量，既是为了遵循《意见》的要求，也是为了更好满足广大家长、学生和学生的需求。首先，《意见》明确提出，提高课后服务质量。其次，从家长及学生的角度来看，家长和学生是课后服务的最直接受益群体，自然会对课后服务质量给予更多的关注和要求。第三，“双减”政策实施后，学科类校外培训受到大幅压减，广大家长和学生的校外培训需求得不到满足，必然会考虑转向参加由学校提供的、更为便捷的课后服务。这为政府和学校做好课后服务和有效降低学生校外培训需求提供了良好契机。第四，从学校角度来看，提高课后服务质量，有助于推进学校课内教育和课后教育一体化，进而整体提升学校育人水平和教育服务能力。



### （三）课后服务与“双减”其他环节相联动

“双减”是一项涉及广大家长和学生切身利益的系统性工程，课后服务是其中的重要一环。“双减”，减的是学生过重作业负担和校外培训负担，增的是课后服务水平和课内教学水平。“双减”格局下，必须树立系统观念，推动课后服务与其他重要环节相联动，共同提升治理水平。具体包括：

其一，推动课后服务与减轻学生作业负担联动。作业辅导是课后服务的首要职能。通过在课后服务期间指导学生在校内基本完成或完成大部分书面作业，为部分学有困难的学生提供个别辅导与答疑，能有效提高学生作业完成质量，进而减轻学生过重作业负担。

其二，推动课后服务与校外培训治理联动。课后服务与校外培训治理两手都要抓，两手都要硬。一方面，扩面提质，做大做强课后服务，增强课后服务对家长和学生的吸引力，有效满足因校外培训缺失而带来的家长和学生多样化需求。另一方面，坚持公益导向和公平导向，深入开展校外培训乱象整治工作，全面规范校外培训行为，为广泛开展课后服务营造良好氛围。

其三，推动课后服务与“五项管理”联动。2021年1—4月，教育部分别就中小学学生手机、睡眠、读物、作业、体质管理（简称“五项管理”）印发专门通知并作出具体规定。“五项管理”可以说是落实“双减”工作的一项具体抓手。开展课后服务可有效助力“五项管理”落地实施。课后服务中的校内午休托管服务可助力学生睡眠管理；课后服务中的作业辅导可助力学生作业管理；课后服务中的体育活动可助力学生体质管理；课后服务中的自主阅读可助力学生读物管理；课后服务中的艺术、科普、社会实践活动等可以有效降低学生对手机的依赖，助力学生手机管理。

其四，推动课后服务与课内教学、家庭教育联动。落实“双减”，最根本的还是要提高学校教育教学质量。开展课后服务可有效弥补课内教学在德、体、美、劳等方面的不足，推动学生全面发展，且课后服务期间，教师可发现学生学习中存在的问题，查缺补漏，补弱培优，进而改进教育教学，提升课内教学质量。开



展课后服务有助于指导家长做好家庭教育工作。学校和教师应加强与家长的沟通和交流，及时向家长反馈课后服务期间学生的表现状况，做好课后服务与学生离校后的家庭教育衔接工作，指导家长科学合理安排学生从事一些家务劳动、亲子互动等内容，帮助家长提升家庭教育指导能力。

#### （四）教育信息化 2.0 对课后服务提出了新的要求

《意见》指出，做强做优免费线上学习服务。这为新形势下推进信息技术与课后服务的融合提供了方向指导。2018年4月，教育部印发《教育信息化 2.0 行动计划》，标志着我国教育信息化从 1.0 迈入 2.0 时代。该文件指出：“持续推动信息技术与教育深度融合，促进两个方面水平提高。促进教育信息化从融合应用向创新发展的高阶演进，信息技术和智能技术深度融合教育全过程，推动改进教学、优化管理、提升绩效。”这表明，作为教育体系中重要组成部分的课后服务也要主动适应教育信息化带来的机遇与挑战，与信息技术深度融合。适应智能时代的新要求，2021年7月教育部等六部门发布《关于推进教育新型基础设施建设构建高质量教育支撑体系的指导意见》，对推动教育新型基础设施建设、加快信息技术与教育的深度合作作出新部署，为新形势下推进课后服务与信息技术的融合提供了有利机遇。智能时代背景下，教育信息化对课后服务提出了新的要求，主要包括：其一，要利用信息技术优势，实现课后服务优质资源共享，要系统设计和开发丰富优质的线上课后服务课程资源，并利用信息技术进行免费共享，推动课后服务优质资源均衡发展，促进教育公平；其二，要提升参与课后服务师生的信息素养，要利用课后服务时间，开展一些有针对性的信息技术体验和训练活动，培养师生的信息素养；其三，要充分发挥信息技术优势，辅助实施各项课后服务内容，学校和教师在开展课后服务的过程中，要善于发现和利用大数据、人工智能、5G 等不同信息技术手段的优势，使其更好服务于课后服务质量提升。

### 三、“双减”格局下中小学课后服务面临的重点任务

#### （一）制定和完善课后服务实施细则

开展中小学课后服务，实施细则要先行。首先，从国家层面来看，当前应鼓励和支持各地深入探索实施课后服务，待试点地区取得经验成效后，应对全国各地开展课后服务取得的典型经验和问题加以梳理总结，直面新形势、新问题和新的挑战，及时更新和完善课后服务有关指导政策。课后服务政策的设计应立足于我国城乡教育发展不均衡这一实际，对农村课后服务给予更多关注和倾斜，可分类分专题对农村地区课后服务作出更为精准的安排和部署。应逐步完善课后服务配套政策，进一步明确课后服务性质定位、主体权责、成本分担等内容，使各地课后服务的开展能够更加有规可循、有规可依。其次，从地方政府层面来看，目前北京、上海、浙江、河北、宁夏、内蒙古、成都、南通、温州等省份或城市已陆续出台“双减”实施方案。其他各省或地区也应加快工作进度，按照《意见》要求，结合实际，尽快出台“双减”或课后服务实施方案。方案中应明确课后服务收费标准、教师报酬发放标准、教师课后服务工作量核算和绩效考核标准等内容。最后，从学校层面来看，学校是课后服务的实施主体，应结合校情制定和细化课后服务实施细则。具体来说，学校要通过问卷调查、与家长座谈或开家长会等形式，深入了解广大家长和学生的课后服务需求，同时摸排本校所具有的课后服务实施资源和条件，做到“知己知彼”。

#### （二）建立健全课后服务体制机制

建立完善的课后服务体制机制，是提高课后服务质量的关键举措。当前，我国中小学课后服务还存在着体制机制不健全的问题。为此，应做到：

一是建立健全课后服务经费保障机制。根据公共产品理论，中小学课后服务应属于准公共产品的范畴，因此可以由政府和家长来共同分担课后服务成本。国家和各级地方政府应逐步加大公共财政对课后服务的投入力度，建立健全课后服务经费长效增长机制。《意见》也强调，省级政府要制定学校课后服务经费保障办法，明确相关标准，采取财政补贴、服务性收费或代收费等方式，确保经费筹

措到位。鉴于课后服务的普惠性和公益性，为有效降低过高的家庭教育支出，建议有条件的地区可采取政府全额补贴的方式来保障课后服务经费供给，财政有困难地区可在符合国家有关要求的前提下，适当向家长收取部分课后服务费用。但是，在面向家长收取服务费用前，应合理测算课后服务成本，与广大家长进行广泛协商，共同确定家长承担比例，尽可能把费用控制在家长可接受的范围内。对于部分家庭经济困难的学生可酌情减免服务费用。在经费保障方面，河北、广东深圳等地采取不向家长收取任何费用而全部由政府财政负担的方式，浙江金华、湖南株洲、四川井研县等地采取财政补贴和向家长适当收取费用相结合的方式，江苏则鼓励有条件的地方由财政全额保障，财力确有困难的地方可将收费作为补充和辅助。各地可根据实际财力情况，灵活采取财政补贴、服务性收费或代收费等方式。除了财政补贴和家长承担部分费用外，政府应广泛宣传课后服务的重大意义，营造良好氛围，鼓励社会、企业和个人捐赠，以此拓宽课后服务经费来源渠道。在经费的使用上，可将课后服务经费列入年度财政预算，专款专用，确保课后服务经费主要用于补助参与课后服务的广大教师和相关人员。要加强对课后服务经费的监督与管理，防止出现挪用、盗用等现象。

二是建立健全课后服务过程管理和质量评估机制。坚持对课后服务进行全过程管理，做好课后服务质量评估工作。在加强管理方面，学校应发挥其主体作用，主动作为，对本校课后服务的制度设计、具体实施、教师配置、经费使用、内容安排等方面加强全过程管理，竭力提升课后服务各个环节的质量。学校要建立健全课后服务管理制度，定期或不定期对课后服务开展情况进行检查和巡视，督促教师认真履行职责，防止课后服务期间出现教师讲授新课的现象。对于检查或巡视过程中发现的问题，应及时加以解决。同时，可定期邀请家长观看或参与学校课后服务，增强课后服务对于家长的吸引力。在质量评估方面，教育部门或学校要坚持诊断性评价、形成性评价和终结性评价相结合的原则，加强对课后服务事前事中事后全方位的评价。为了提高评价的科学性和有效性，应提前制定课后服务质量评估标准与具体评价指标，指标的设计应注意吸收来自专家学者、一线教师、广大家长和社会人士等不同群体的意见。学校应协同家长、教师、学生等多元主体共同对课后服务质量进行评价，以提升评估结果的信度和效度。

三是建立健全课后服务学生安全保障机制。学生安全问题是广大家长对学校开展课后服务较为担忧的问题之一。为此，学校应采取具体措施，切实做好学生安全保障工作。主要包括：其一，学校要制定课后服务安全预案，细化安全措施，适时开展安全演练，提高应对和处置突发事件的能力；其二，要切实做好课后服务与家长接送的有效衔接，要动态掌握每位学生在课后服务期间的位置和信息动态，使学生安全处在被关注的环境下。可利用信息技术手段辅助做好参与课后服务学生信息统计与动态管理工作，与家长建立有效对接，护送孩子安全离开校园。例如，江苏省南京市建立“弹性离校”智能管理服务平台，家长可通过移动端进行申请报名和即时获悉接送信息、了解孩子在校表现等，学校可通过平台进行学生报名登记、汇总分班、安排教师值班、报名点名、评价学生等。值得一提的是，广大学校在做好安全保障的前提下，更应发挥好课后服务对于学生的教育功能，使课后服务有效促进学生健康成长和全面发展。

### （三）加强课后服务师资队伍建设

打造一批高水平、专业化和创新型的师资队伍，是提高课后服务质量的必由之路。当前，应切实采取措施加强课后服务师资建设。

一是切实保障参与课后服务教师权益。各地区各部门各学校应认真贯彻落实《意见》有关要求，制定相关方案，明确相关标准，保障参与课后服务的教师在获取报酬、绩效考核、职称评定、奖励评优等方面的权益。建立课后服务经费监督机制，确保经费按时足额发放到每位参与教师的手中。各地区各学校应逐步建立课后服务经费补助公示制度，实行透明管理，坚决防止侵害教师权益的事情发生。教育督导部门应加强课后服务督导，重点督导经费落实情况，对于督导中发现的侵害教师权益的行为要坚决予以处理，并及时推动整改落实。各地教育行政部门可建立和完善课后服务监督举报平台，设置举报热线，畅通问题反映和解决渠道，切实维护参与课后服务教职工合法权益。

二是提高参与课后服务教师专业素养。广大在职教师是参与课后服务的主体力量，其具备的专业素养直接关系到课后服务的质量。当前，课后服务在我国的



开展时间不算太久，有些学校可能在“双减”政策的要求下，刚开始实行课后服务，因此加强对于参与课后服务教师的培训至关重要。要健全培训机制，创新培训形式，科学合理安排培训内容，重点加强关于作业管理和活动课程设计、开发与实施的相关内容，以适应课后服务的需要。各师范院校师范专业也可考虑适当更新人才培养方案，融入课后服务相关内容，对师范生提前开展关于课后服务相关内容的专业训练与培养，鼓励实习生积极参与课后服务，在实践中锤炼相关专业技能。适应教育信息化 2.0 的要求，要培养和提升教师信息素养，指导教师科学利用信息技术手段，提高课后服务效率和质量。

三是切实减轻参与课后服务教师工作负担。课后服务从其性质上来说不属于义务教育范畴，但却与义务教育关系密切，因此，教师参与课后服务所付出的劳动是一种额外劳动，这必然会在一定程度上加重教师工作负担。为此，要做到：

其一，优化课后服务师资配置，拓宽师资来源。各地各校可结合《意见》有关要求，聘请退休教师、具备资质的社会专业人员或志愿者、非遗传承人等作为课后服务实施人员的重要补充，并按相关要求发放补助或报酬。例如，上海鼓励适当引入符合条件的校外人员参与学校课后服务，目前已有 624 所学校引入退休教师、社区公益组织、非学科类培训机构等专业力量。在聘请校外人员参与课后服务时，学校要注意严格把控资质要求，坚决防止存在师德师风问题、行为失范等人员进入课后服务。学校可统筹成立课后服务工作领导小组，由领导小组全面负责课后服务人员的聘请与管理工作。

其二，探索实行教师“弹性上下班制”。学校要统筹做好课后服务规划，合理安排教师留守时间，因地制宜做好教师排班工作，实行弹性上下班制。

其三，创新教师参与模式，灵活安排教师任务。各校可结合本校师资具体情况，灵活安排教师参与课后服务。例如，上海市静安区闸北第二中心小学试行“服务累进满额”机制，规定每位教师每学期参与课后服务总量不少于 40 个小时，且可根据自身实际情况在服务时间和服务内容上灵活选择和安排。

其四，给教师做“减法”，最大限度减轻不必要的其他负担。各学校要真正



关心关爱教师，为教师“瘦身”，减少与教学无关的事项，减轻与教学无关的负担，助推减轻教师课后服务负担。

其五，多途径加强对参与课后服务教师的慰问与奖励。教育行政部门和学校领导可定期或不定期地对课后服务一线默默付出的广大教师进行慰问与奖励，真正让教师感受到参与课后服务工作带来的幸福感。从细节做起，关心关爱教师，营造课后服务良好氛围。

其六，探索运用信息技术手段减轻课后服务教师负担。可充分发挥智能平台、大数据、人工智能等技术在课后服务家长预约与信息管理、教师开展作业辅导和兴趣类活动中的作用。如山西省要求通过应用信息化、智能化、大数据生成作业、批改作业、反馈作业完成情况等来减轻教师负担。

#### （四）因地制宜丰富课后服务内容和形式

当前，从我国各地开展的课后服务实践来看，“作业辅导+兴趣类活动”是主流的服务形式，不少地区在探索过程中也形成了具有特色的服务模式，如福建泉州的“菜单式”模式、上海静安区的“三段式”模式。各地各校应从实际出发，坚持因地制宜的原则，系统提供课后服务内容。例如，山东威海市通过指导各学校“一校一案”，因地制宜设计课后服务内容，进而构建起以指导作业、答疑辅导、特色活动等为主要内容的课后服务体系。可探索实行相对稳定和动态调整相结合的内容提供模式，在保持课后服务主要内容相对稳定的基础上，结合开展的实际情况，对课后服务有关兴趣类活动进行增删，动态调整，以更好适应和满足学生的实际需要。需要指出的是，在课后服务内容的提供上，既不能搞所谓的“一刀切”，即不考虑实际情况采取同样的内容，也不能搞所谓的“大锅烩”，即不注重活动之间的联系，认为活动越多越好。各地各校应在坚持因地制宜的原则下，尽可能提供符合学生全面发展的兴趣活动。

一是系统设计和开发课后服务课程。可建立由学校教师、专家学者、家长代表、具备资质的第三方机构等组成的课程研发团队，系统设计符合儿童兴趣需要的相互联系又突出整体的课后服务课程。课后服务课程的设计应以促进学生素质

发展为导向，注重课程之间的独立性与互补性。可立足于我国中小学的培养目标，系统设计指向学生德智体美劳全面发展的课后服务课程。我国著名儿童教育家陈鹤琴设计的儿童“五指活动”可为我们提供启示和借鉴。“五指活动”即儿童健康活动、儿童社会活动、儿童科学活动、儿童文学活动、儿童艺术活动，是一个各活动之间相互联系的课程整体。“五指活动”就像人的五个手指，共同构成了具有整体功能的手掌。这为学校设计和开发课后服务课程提供了很好的思路。

二是引进社会力量和家庭力量丰富课后服务内容。学校不是开展课后服务的唯一力量，应注意积极利用社会力量和家长力量，以丰富课后服务内容和形式。学校可通过家长委员会邀请有意愿的家长或家长志愿者入校协助开展课后服务或担任某门课程的主讲人，并以劳务费的形式适当向家长提供一些支持，以便更好调动家长的积极性。学校还可与少年宫、青少年活动中心、图书馆、博物馆、科技馆，甚至是街道社区、企业等校外活动场所合作，共同开发多样性的课外实践活动。例如，在利用社会资源方面，北京市西城区整合12家区属少年宫、科技馆等校外资源推行点“餐”到校课后服务；广东省广州市通过实行白名单管理制度探索以区为单位建立第三方社会机构引进和动态管理机制，为学生提供多元化的课程清单；辽宁省沈阳市通过政府购买服务探索引进非学科类培训机构参与学校课后服务，提供赛艇、攀岩、编程、独轮车等校外资源供学校使用。

三是做优做强免费优质线上学习服务。线上课后服务资源可作为线下课后服务课程资源的有益补充。适应教育信息化2.0时代的要求，各地可充分利用国家教学和网络平台资源，辅助实施课后服务。师资力量雄厚、信息化建设水平高的优质学校要发挥更大作用，组建课后服务课程研发团队，并利用自身信息化优势，系统研发高质量的课后服务课程，并积极推动与农村和偏远地区薄弱学校资源共享，为国家义务教育均衡发展贡献更大力量。在开发线上课程资源方面，江苏省南通市动员正高级教师、特级教师、学科带头人等名师全员参与“慧学南通”线上课程资源开发；山西省长治市开通“空中云课堂”，遴选全市优秀教师录制高质量课程辅导视频，并利用电视播放和网络平台推送供学生自主观看。国家层面应做好课后服务课程资源统筹工作，积极鼓励和支持各地研发优质课程，并做好遴选，

将优质资源及时纳入国家资源库，供各校各学生免费使用。

#### （五）推动课后服务均衡发展

面对新形势下城乡课后服务存在较大差距这一客观现实，政府应切实采取有效措施，推动课后服务均衡发展。主要包括：其一，加大公共财政对农村和偏远地区学校课后服务的投入，重点向这些薄弱地区学校倾斜。在课后服务经费方面，应建立由省级政府统筹的财政补贴制度，由省级政府根据各地实际情况统筹安排农村地区课后服务经费，并统筹确定课后服务成本家庭分担比例，确保农村和偏远地区经费筹措到位。其二，充分利用集团化办学的优势，助推薄弱学校课后服务发展。集团优质校要加强在课后服务师资、内容、硬件设施、活动等方面与薄弱校的合作，实现优质课后服务资源开放共享。可加快推进城乡学校共同体建设，努力缩小城乡学校课后服务差距。政府可统筹安排学校试点结对帮扶政策，由城镇优质学校定点帮扶农村地区薄弱学校，提升农村地区学校办学水平和课后服务质量。其三，充分利用信息技术手段进行优质教育资源共享，缩小城乡教育资源差距。通过优质课后服务资源共享，农村和偏远地区学校学生也能免费享受到高质量的学习资源。其四，充分挖掘和利用农村本土资源。农村地区有着丰厚的传统文化、民间艺术、乡土活动等资源，且具有亲近大自然的天然优势，可作为学校开展课后服务的有效依托。农村地区学校要善于发现和利用这些乡土资源，设计和开发乡土课程，打造具有乡土特色的课后服务品牌。在保障学生安全的前提下，课后服务期间，学校还可带领学生在与大自然的亲密接触中开展田野观察、户外鉴赏等科学探究活动，促进学生能力发展和素质提升。其五，通过“教师轮岗”政策可进一步缩小城乡课后服务差距。2021年暑假北京宣布在新学期正式启动教师轮岗政策，引发社会广泛关注。教师轮岗政策的推行，有助于提升薄弱学校课后服务水平。可继续通过教育部门实施的“银龄讲学计划”、支教团等加强乡村教师队伍建设，提升乡村教师实施课后服务的素质和能力。

#### （六）完善家校社协同育人机制

“双减”格局下，推进课后服务提质增效，必须完善家校社协同育人机制。学

校作为课后服务的实施主体，应充分发挥其自身作用，主动加强与家长和社会的合作。主要包括：一是加强家校合作。学校要通过家长委员会、家长会等途径就课后服务的全过程与广大家长加强沟通与交流，倾听家长心声，更好改进课后服务工作。学校要健全家校合作机制，拓展家校合作路径，积极利用信息技术手段，打造家校合作新平台，指导家长提高家庭教育能力，做好课后服务与家庭教育的有效衔接。作为课后服务的直接受益者，家长也应积极转变教育观念，认识到“双减”政策下自己应肩负的责任，走出“课后服务交给学校，自己撒手不管”的误区，积极主动与教师联系，关心孩子在课后服务期间的成长和表现情况。二是加强学校与社会的合作。学校可与公益性社会组织、志愿服务团体等加强合作，拓宽课后服务形式。针对部分学生存在兴趣特长发展的需要，学校可在《意见》相关要求下，适当引入部分优质高效的兴趣类培训机构，与学校共同开展好课后服务工作。我国已经进入老龄化社会，退休人员这一群体可成为学校开展课后服务的重要力量。他们经验丰富，时间充裕，是一支有待进一步开发和利用的优质课后服务队伍。各级教育行政部门和学校可积极与老年人协会、老年活动中心等机构或场所开展合作，充分发挥长者智慧和力量，助推课后服务提质升级。要在社会上加强舆论宣传，大力营造良好风气，构建有利于落实“双减”的良好环境，扭转过度宣传教育焦虑的不良风气。要通过完善家校社协同育人机制，助推学生健康成长和全面发展，服务于高质量教育体系建设。





长江教育研究院是在湖北省教育厅的大力支持下，由华中师范大学和长江出版传媒集团联合发起，于2006年12月16日成立的教育研究机构。

2016年、2017年连续两年在中国智库索引评选中社会智库类MRPA测评综合排名全国第三，MRPA资源效能测评全国第一。2017年入选中国社会科学评价研究院“2017年度中国核心智库”。2018年在中国智库索引社会智库类PAI值评分榜全国第二。2019年，荣获中国教育智库联盟“最具影响力智库”称号。我院研究成果《<乡村教师支持计划实施的现状、问题及对策——中西部6省12县(区)120余所乡村学校调研报告>系列成果》《关于贫困地区贫困生的家庭背景、教育期望教育需求情况的调查与建议》及《疫情对我国教育的综合影响及应对策略系列成果》分别荣获由光明日报智库研究与发布中心联合南京大学中国智库研究与评价中心共同评选出的2018年度、2019年度、2020年度CTTI来源智库精品成果奖。

目前，长江教育研究院正在按照中央关于加强中国特色新型智库建设的要求，进一步加强与教育行政部门、科研机构与高校的战略合作，更好地服务于教育改革和发展，力争把自身打造成国内外一流的智库。



联系电话：027-87671389

官方邮箱：[cjy2006@cjy.com.cn](mailto:cjy2006@cjy.com.cn)

官网地址：<http://cjy.com.cn/>

公司地址：武汉市洪山区雄楚大道268号省出版文化城B座6楼