

CERI

长江教育研究院

Changjiang Education Research Institute

教育智库

Thinktanks

2025年10月刊

总第86期



P01 卷首语：

顾明远：新时代教师专业成长的“五项修炼”

目录 *Contents*

卷首语

- 01** 新时代教师专业成长的“五项修炼” 顾明远

专题聚焦：教育强国建设战略与实践

- 04** 深化教育综合改革——贯彻落实《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》的重点举措 周洪宇

- 17** 关于教育强国软实力的思考 袁振国

- 30** 人工智能赋能大学治理能力提升 杨宗凯

专题研究：教育治理现代化前沿探索

- 38** 国家中小学智慧教育平台学生持续使用意愿影响因素研究——基于我国东中西部7省10674名学生的调查 付卫东

- 55** 教师专业发展如何提质增效：三重赋能模型与实践路向 刘来兵

- 67** “双减”背景下农村小学课后服务政策执行的阻滞与疏解 龚欣



欢迎与我们互动

目录 *Contents*

院内动态

- 82** 周洪宇院长受邀参加《开明教育书系（第四辑）》选编工作筹备会
- 84** 周洪宇院长应邀出席 2025 年未成年人网络保护国际研讨会开幕式并致辞
- 86** 我院副院长方晶荣膺首届“长宁区十佳优秀青年律师”——以法治微光，筑教育强国之基

新书推荐

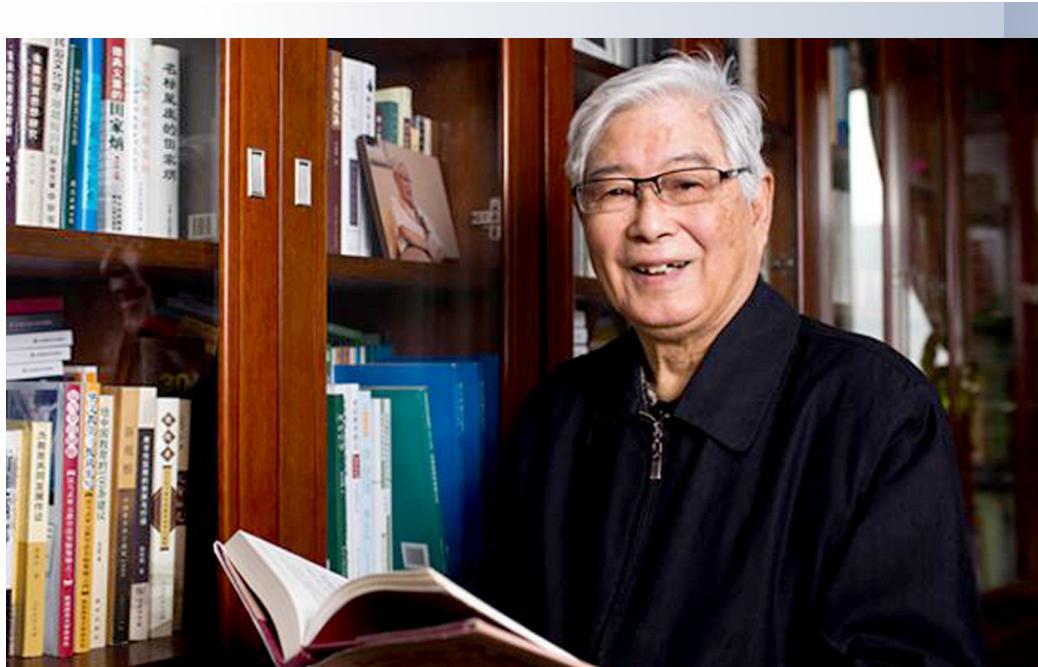
- 89** 《弘扬教育家精神——大先生们的思、言、行》
- 90** 《为人生而教育》
- 91** 《共生共创：建设师生共同课堂丛书——“三师课堂”案例集萃（第一辑）》
- 92** 《教育治理研究》征稿通知



欢迎与我们互动

新时代教师专业成长的“五项修炼”

来源 | 《中国基础教育》2025 第 9 期



顾明远

中国教育学会名誉会长
北京师范大学资深教授

国家和民族的兴旺发达有赖于教育，教育的质量决定于教师。教师是人类社会最古老的职业，也是最永恒的职业。只要社会存在，教育发展，就要有教师。有人说：随着数字技术的发展，学校要消亡，

教师要消失。这个观点已被否定。联合国教科文组织的《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》报告就认为：“学校教育的重要性并没有削弱。”报告指出，有些人起初预测，教师职业会消亡，数字技术将逐步取代教师。但“这种预测已不再令人信服”，教师应当成为“向导”，引导学习者通过不断扩大知识库来实现发展与进步。

教师要通过师范教育来培养。长沙第一师范校史馆里存有一份过去的招生广告，其中有一句写道：“国家之盛衰视人才，人才之消长视教育，教育之良窳视师范。师范者教育之教育，固陶铸国民之模范，造就青年中国之渊泉也。”说明师范院校培养教师之重要。我国师范教育自发展以来，为国家培养了大批优秀教师。

教师素质的提高，需要教师自身的努力和锤炼。实现教育现代化，建设教育强国，需要一大批优秀教师，让优秀的教师培养出更加优秀的学生。每一位教师都是可以通过自身的努力，成长为一名优秀教师的。很多非师范院校的毕业生因为热爱教育，投身于教师岗位，并通过自身努力成长为优秀教师。

王国维说过，古今之成大事业、大学问者要达到三重境界：第一重境界是“昨夜西风凋碧树，独上高楼，望尽天涯路”。第二重境界是“衣带渐宽终不悔，为伊消得人憔悴”。第三重境界是“众里寻他千百度，蓦然回首，那人却在灯火阑珊处”。教师也要努力步入这三重境界。为了达到这三重境界，教师成长要经过五项修炼：意愿、锤炼、学习、创新和收获。

第一项修炼是意愿。这是教师成长的基础。一个人如果内心里不愿意当教师，就无法在教育工作中很好地完成任务。有了当老师、当个好老师的意愿，教师才会成长。

第二项修炼是锤炼。教师要在教书育人实践中经受磨炼，经受

失败与挫折的煎熬和考验，也经受收获与成功的喜悦和激励，不断成长，百炼成钢。第三项修炼是学习。教师要像要求自己的学生一样坚持学习，向老教师学习、向书本学习，使自己保持知识的更新、能力的提升，学而不厌，诲人不倦。

第四项修炼是创新。教师不仅要注重培养学生的创新精神和创新能力，自己也要追求创新、有能力创新，不能用一成不变的老办法对待学生，而要积极应对新时代、新技术对教育模式和学习方式的挑战。

第五项修炼是收获。收获也要修炼，教师的收获不是物质的回报，而是精神的满足。教师在工作中取得了成就后不能忘乎所以，还要保持良好状态，进一步修炼，继续弘扬教育家精神，真正教好每一个学生。

经历五项修炼才能达到三重境界。五项修炼、三重境界反映了教师成长的规律，需要全体教师共同努力。希望经历了五项修炼，有更多优秀教师成长为教育家，为教育事业做出更大贡献。



周洪宇

深化教育综合改革——贯彻落实《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》的重点举措

来源 | 《教育现代管理》2025年10期



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、华中师大国家教育治理研究院院长 周洪宇

教育规划纲要是我国针对教育事业发展所作出的长期规划和战略纲领，是教育事业发展的有效保障。2025年1月，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》（以下简称《纲要》），明确了到2027年、2035年的分阶段目标，是我国加快建成教育强国的又一纲领性文件。《纲要》提出“深化教育综合改革，激发教育发展活力”，对教育强国建设在评价体系、资源配置、治理结构与服务效能等领域的关键体制机制保障作出重点部署，着力破解教育发展过程中的共性障碍，构建系统性、综合性的协同发展框架。应当认识到，《纲要》既是对教育强国建设的战略部署，也是从宏观层面对下一个阶段教育改革整体结构的重新梳理。将中共中央的最新指示精神切实转化为工作计划，完善既有教育

改革项目，使其与最新的改革方向相协调，进而使教育强国建设工作更具整体性。深化教育综合改革是新时代教育事业发展的核心动力，是推进各项重大改革任务与重点工程的关键支撑，更是提升教育服务高质量发展能力、办好人民满意教育的战略举措。以《纲要》为出发点，厘清深化教育综合改革的特征，明确其实施要点与路径，对实现 2035 年建成教育强国的战略目标具有重大意义。

一、深化教育综合改革的特征

从党的十八大提出深化教育领域综合改革，到党的二十届三中全会提出深化教育综合改革，教育改革的战略地位越发凸显。教育改革紧紧围绕社会发展的大目标，开展整体性、综合性的体制机制改革；同时，以民生关切为导向，教育改革的社会号召力进一步增强。

（一）从全局谋一域，深化教育综合改革的战略意义更加突出

2024 年，习近平在全国教育大会上明确指出：“教育是强国建设、民族复兴之基。”这一重要论述是党对教育功能的新定位，教育在强国建设、民族复兴中的基础性作用更加突出，关系到强国建设的方方面面。党的二十届三中全会对深化教育综合改革作出系统部署，并提出：“深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，健全新型举国体制，提升国家创新体系整体效能。”《纲要》又进一步提出要深化教育综合改革，其核心是突出改革的深入与综合，既要运用系统集成的思维整合教育各环节、各领域的改革措施，也要采取重点突破的改革策略，充分发挥教育在全面建设中国特色社会主义现代化国家中的先导作用。

“深化”源于对当前面临的实际问题及相互关联的充分调查了解，建立在对实践经验的深入分析之上。一个时期以来，我国教育改革主要解决的是教育资源供给数量不足的难题，我国已经建成世界上规模最大的教育体系，当下教育改革的目标是从解决数量不足、分配不均衡的问题转向推动教育的高质量发展。自党的十八大提出深化教育领域综合改革以来，在基础教育领域，通过“城乡义务教育

一体化”“学校家庭社会协同育人机制”等举措构建优质均衡的基础教育体系；在高等教育和职业教育领域，以“产教融合”“区域高等教育协同发展”等措施推进教育与产业的深度融合、提高人才培养质量。这些举措都指向教育体制机制的创新，教育综合改革的重点从拓展教育的基本面转为向多元并举、协同融合的“深水区”推进，推动教育高质量发展从“框架构建”迈向“内涵提质”。

教育综合改革涵盖对教育系统内部各要素的统筹规划，以及教育与社会相关领域的协同融合两个方面。首先，“综合”旨在推进教育自身的结构性改革，强调对教育发展内部诸多问题的全面审视与对其关联性的深刻把握。在推进深化教育综合改革的过程中，必须运用系统思维，既要关注问题的起始端，也要兼顾其终端影响，确保改革措施能从根本上解决问题，达到首尾相顾、标本兼治的效果。其次，系统考虑教育内部与外部环境，统筹多方力量，深刻认识教育并非孤立存在的系统，而是与外部社会紧密相连、相互作用的有机整体。因此，深化教育综合改革不仅关乎自身发展，还必须将视野拓展至更广阔的社会领域，将其视为解决外部社会问题的重要途径之一。随着国际形势日益复杂，中国特色社会主义现代化建设对科学技术进步和人才素质提升的要求不断提高，这也增强了教育改革的紧迫性，教育发展需要综合考量国家重大战略需求，以全局性、战略性的眼光深化教育改革。

（二）以体制机制为主线，深化教育综合改革的制度保障更加完善

教育强国建设要“以教育理念、体系、制度、内容、方法、治理现代化为基本路径”。体制机制改革是教育综合改革的核心内容，贯穿《纲要》全文。深化教育综合改革旨在通过体制机制创新，完善党委统一领导、政府负责、社会协同、学校主体和个人参与的中国特色社会主义教育治理体系，充分调动全社会参与教育发展的积极性，畅通合作渠道，构建规范有序又充满活力的教育发展格局，助力教育强国建设。

我国正逐步从“管理”向“治理”转变。因此，政府在教育改革与发展的首要任务也从直接干预和具体指挥，逐步转变为推进体制改革和完善保障机制。体制与机制产生发展的过程紧密关联，性质与功能互补。在改革进程中，体制机

制创新必须同步推进、相互配套。其中，教育体制是指政府部门、学校等机构在教育活动中的组织结构、行政权限、组织管理权限等制度规范；教育机制是教育活动的内在结构，是联系不同事物和现象、使之发挥作用的运行机制。体制是建立在社会规范之上的，它反映的是一个时期的国家意志和社会主流思想；机制运行是否流畅、效率高低，会受到体制是否契合事物和现象在当下社会表现的影响。党的二十届三中全会明确提出：“健全新型举国体制，提升国家创新体系整体效能。”教育领域的体制机制创新，紧密围绕建设中国特色社会主义现代化国家的战略需求，着眼长远发展的谋篇布局，是完善教育制度保障的根本性建设。体制创新必须紧跟时代发展步伐，立足当前生产力和生产方式发展水平，面向未来发展趋势，做好预判与部署；机制创新则要聚焦提升自身运行效率，强化教育服务国家重大战略创新的功能，确保教育改革成果与国家发展需求紧密对接。

（三）凝人心聚合力，深化教育综合改革的协同作用更加彰显

习近平指出：“学校、家庭、社会要紧密合作、同向发力，积极投身教育强国实践，共同办好教育强国事业。”《纲要》也明确提出“要营造全社会共同关心支持教育强国建设的良好环境”。激发教育发展活力，归根结底是激发人的活力，而人的活力凝聚与释放最终又要体现在部门的工作中。通过教育制度的完善、协同机制的创新，激发全社会关心教育、改革教育的热情，汇聚人的创造性，并将其释放到各级各类教育改革进程中，为教育高质量发展和建设教育强国赋能。

2024年，习近平在全国教育大会上指出，教育强国建设必须正确处理“支撑国家战略和满足民生需求的关系”“知识学习和全面发展的关系”“培养人才和满足社会需要的关系”“规范有序和激发活力的关系”“扎根中国大地和借鉴国际经验的关系”。这五个重大关系指明了当前教育面临的最紧迫问题，其涉及的教育改革领域与侧重点各不相同，必须结合实际问题具体分析。其中，“激发活力”是深化教育综合改革追求的结果目标，“规范有序”是其在实践推进中的过程目标。教育发展的活力关系到教育体系是否具备改革创新的内生动力，唯有以这一动力推动全体教育工作者乃至全社会积极主动地关心教育事业、为教育改革建言献策、助力教育强国建设，才能激发教育自我创新、自我完善、自我监督的能力，

从而提升教育可持续发展水平。“规范有序”则要求教育的发展具有明确的秩序性，教育秩序包括教育基本规律、教学管理秩序、教育从业者职业操守等方面，是维持日常教学正常开展的基本保障。深化教育综合改革追求的目标是通过体制机制的建设，确保在改革过程中方法妥当、严守底线，同时留足创新空间，形成全社会协同共建教育强国的良好局面。

二、深化教育综合改革的实施要点

《纲要》对深化教育综合改革部署了五个方面的重点任务，深入贯彻党中央近年来对教育改革的最新论述。在深化教育综合改革推进过程中，要因地制宜，结合国家整体战略部署、政策演进规律和地方实际需求，将重点任务转化为具体工程、具体任务以解决实际问题。

（一）有序推进教育评价改革

教育价值观是教育评价的核心内容，而教育评价体系又成为学校教学活动目标的方向性来源之一，是课程、教师教育内容和教学方式的重要参考依据，对家庭、社会的教育价值观具有引导作用。教育评价改革作为深化教育综合改革的关键组成部分，改革措施需要考虑我国教育系统的具体发展方向，以及不同时期经济发展对人才的具体需求。党的十八大以来，党对“培养什么人、如何培养人、为谁培养人”这一根本性问题的认识不断深入，提出了许多新概念、新观点、新论断，“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”这一目标和相关路径逐步完善，并于2021年被写入《中华人民共和国教育法》的最新修正内容中。与之相适应，教育评价体系改革的进一步深化也被提上日程。2014年印发的《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》对综合素质评价等考试评价改革提出了总体要求，开启了旨在建立“分类考试、综合评价、多元录取”模式的新高考改革试点与推广。2020年，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》，对各级各类教育评价改革作出了全面部署。

新时期的教育评价改革虽然取得了长足进步和发展，但从我国教育发展的战

略目标和时代要求看，仍有进一步完善的空间。一方面，目前中小学校工作评价仍遗留上个发展时期偏重教育数量和规模的特点，以学业成绩、升学率等简单易行的指标作为评价的基本标准，对新时期人才培养的多元化、全面性要求体现不足。另一方面，随着最近几十年生产模式的变革，依赖分析思维、创造性行动等通用技能的非常规任务更受重视，仅聚焦学生学科知识储备是否丰富的单一考察模式已经无法满足当下需求。《纲要》将改革完善各级评价主体的评价观念和工作机制置于深化教育评价改革的首要位置，协同“双减”政策推进学校教学优化和社会教育风气改善。同时，从政府、学校、社会多个方面发力，破除“五唯”观念，在多个层面凝聚“人的全面发展”这一教育价值观共识。

《纲要》持续推进考试招生制度改革，完善分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式，并针对不同学段的发展实际情况制定工作要点。基础教育不仅是一个连续的培养过程，同时也是一个连续的学习过程。教育改革同样也是一项系统、连贯的工程。从各学段的情况看，初中阶段一方面面临中考的竞争，另一方面又不具备高考相对灵活的选修机制。从人口流动情况看，劳动力由乡村向城镇流动过程中发生了从“半耕半工”向“半工半读”的转变，这使城镇教育资源竞争越发激烈，也带来了基础教育培养“断层”的风险。《纲要》一方面提出“有序推进中考改革”，使中考选拔更公平，这进一步提升了人民群众的教育获得感。另一方面，统筹协调改革进度，完善后续各类教育的评价体制机制，扩大“新高考”覆盖面，以评价改革为职普融通发展提供制度支撑，引导各学段教学目标相互呼应。从长期来看，要逐步形成以高等教育为引领，从基础教育到职业教育与高等教育学科调整相适应、各学段衔接顺畅的一体贯通的人才培养体系。

（二）强化教育在强国建设中的人才保障能力

人才是第一资源，《纲要》提出“完善人才培养与经济社会发展需要适配机制”。改革开放以来，依靠对庞大人口红利的持续开发，我国建成了世界上最大规模的制造业体系，实现了经济的高速增长。随着我国成为世界教育规模最大的国家，人口平均受教育年限不断增加，下一步改革转型的突破口在于将人口数量的红利转化为质量红利，紧跟科技革命和产业革命的发展浪潮，建设现代化产业

体系，推动我国从制造业大国向制造业强国迈进。以数字经济发展为例，中国信息通信研究院发布的《中国数字经济发展研究报告（2024）》显示，2023年我国数字经济占国内生产总值（GDP）比重达42.8%，产业升级转型已经初见成效。然而，当前我国人才培养与经济社会发展需求的适配机制正处于深度调整与创新突破的关键阶段，结构性矛盾依然突出，高技能人才和前沿科技人才依旧紧缺。党的二十大报告提出：“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。要发挥科技进步带来的生产工具优势，利用大数据手段，综合研判人才供需现状，对就业质量展开跟踪调查，以事实数据为教育决策提供科学依据。深化教育综合改革既要考虑总体战略目标，也要关注地区发展水平不同对人才类型需求的差异，动态调整学科布局和招生计划，担负起教育对国家战略和地方发展的双重使命。

近年来，我国研究生及普通、职业本专科毕业人数屡创新高，2024年研究生及普通职业本专科毕业人数达到1167.8万人，接近同期新增城镇就业人数。同时，就业市场竞争越发激烈，高校毕业生就业受到产业转型、人才需求结构变化的影响，面临一定困难，但也带来新的就业机遇，新一代信息技术、人工智能、新能源等新兴产业领域存在明显的人才缺口。当前教育培养目标、方式还存在与生产实际脱轨，教学内容跟不上社会发展，知识有余而实践不足等问题。提高人才自主培养质量和就业质量，要从及时优化专业建设和提升学习过程的实践性两个方面着手。高等教育是教育与社会连接最紧密的教育阶段，对产业动态和就业状况的体现更为敏感，应加强对人才需求结构变化的前瞻性研判，动态调整学科设置和教学内容。从国际经验看，所谓“过度教育”伴随的高校毕业生就业率下降，是世界高等教育大国所面临的共性问题，其实质是高等教育培养理念没有跟上招生规模的扩张，教育过程缺乏与社会实际深度结合，会导致学生对进入社会工作的准备不足，还会削弱其工作动机。因此，要完善学生实习实践制度，增加实践操作和实习实训机会；加强实践教学和实习实训环节的建设和管理力度，注重发挥企业、行业等社会力量在实践教学和实习实训中的作用；健全实践教学和实习实训效果的评估和反馈机制，确保学生实践能力培养符合社会需求。

(三) 提升教育法治化水平，研究编纂教育法典

教育法治化水平是确保规范有序发展的基础，《纲要》提出要“提升依法治教和管理水平”。依法治教是指通过法律手段规范教育活动的全过程，确保教育主体（政府、学校、教师、学生等）的权利与义务在法律框架内实现平衡，其核心是以法治思维和法治方式推进教育治理现代化。首先，教育立法推动教育发展的法治化、规范化，保障教育发展；其次，教育立法起到倡导、鼓励的作用，引导社会力量有序参与教育建设。我国依法治教的实践始于改革开放后，1980年颁布的《中华人民共和国学位条例》（已废止）开启了我国以立法规范教育事务的进程。1995年颁布的《中华人民共和国教育法》进一步确立了我国教育法治化的基本框架，明确了公民受教育权与国家教育职责。此后《中华人民共和国教师法》《中华人民共和国高等教育法》等法律出台，我国逐步形成覆盖各级各类教育的法律体系。党的十八大以来，全面依法治国战略的深化推动了教育法治进入新阶段，表现为政策文件与法律规范协同发力。随着教育法典编纂被提上议程，依法治教正从分散立法迈向体系化整合。从治理效能看，系统集成的法治建设关系到能否厘清教育、科技、人才一体化发展中的权责边界和结构性矛盾。教育、科技、人才一体化发展涉及教育、产业和科研等多个部门，传统行政制度面临管理边界冲突、统筹能力薄弱等挑战。教育法典的编纂是建设教育强国的重大政治任务，关系到构建科学、完备的教育法律体系，系统回应在教育强国建设中的最新任务，为整合分散立法、填补制度空白提供可能。

教育治理水平是教育法治化的实践体现。只有完善法权，才能下放治权，有效拓展学校自主办学空间，强化社会监督能力。自1985年5月印发的《中共中央关于教育体制改革的决定》提出“坚决实行简政放权，扩大学校的办学自主权”以来，相关教育改革有序推进。进入高质量发展阶段，学校管理涉及事务越发复杂，各方教育诉求多元性增强。治理理念转型困难也制约了教育发展，部分学校制度形式化问题突出，社会参与机制流于表面。这些矛盾反映出教育治理现代化仍需要突破制度刚性与执行效能的双重瓶颈。基层办学活力的激发，除了政府简政放权，还需要明确学校自主办学的边界，提升学校自我管理、自我监督的能力。需要注意的是，下放治权不是放弃治权，地方政府在落实学校办学自主权的同时，

要履行好监督、服务的职责，在制度上明确学校管理的边界与要点，落实各方的有关责任。最终实现从“善制”到“善治”的跨越，为深化教育综合改革提供坚实法治保障。

（四）健全教育战略性投入机制

教育战略性投入机制是国家现代化进程中的核心制度设计，其内涵体现为以系统性、前瞻性的资源配置推动教育发展与国家战略目标的深度耦合。《纲要》提出要“健全教育战略性投入机制”，并就财政支出、投入结构与监管、引导社会投入等作出分类部署。一是要加大政府财政投入，保障教育优先发展。教育投入可以被看作一种前瞻性的投资活动，教育先行是后发追赶先发的战略行动，人才红利可以反馈社会经济发展。1993年，中共中央、国务院印发的《中国教育改革和发展纲要》提出国家财政性教育经费支出占GDP比例4%的中长期目标；自2012年以来，我国财政性教育经费支出连续13年达成此目标。《纲要》此次强调的“高于4%”及两个“只增不减”（各级财政教育支出占一般公共预算支出的比重只增不减、按在校学生人数平均的一般公共预算教育支出只增不减），要求各级各类政府在原有基础上逐年加大教育投入，为加快建设教育强国提供有力支撑。二是建立财政投入动态调整和统计监管机制。我国教育投入面临复杂的现实问题，不仅要关注教育投入的数量，更要注意“用在哪”“如何用”，提高教育投入质量。当前存在教育地区之间生均经费不均衡、高校科研经费占比较低等情况。面对发展机遇，需要着力推动教育投入结构向均衡化、公平化转变，加强高校科研对科技创新的支撑作用。三是规范拓宽教育经费筹措渠道，尤其是对非义务教育阶段的教育投入。政府财政支出是维持教育公共属性的基本保障，但仅靠政府投入难以全面兼顾教育发展的各个方面。从国际经验看，引导社会力量的共同投入是先发国家的共识。如挪威、瑞典等国，在学前教育阶段，通过统一价值观引导社会捐助教育、积极办学，以学校标准的制定和常态化问责规范社会教育机构，通过税收减免、定向补贴等方式确保各阶层教育支出占收入比例相对公平。

（五）统筹推进教育科技人才一体化发展

基于对国际国内严峻复杂形势的研判，《纲要》提出要“构建教育科技人才

一体统筹推进机制”。从国际形势看，2008年金融危机以来，西方经济发展反复波动，其社会保障和市场控制能力逐步弱化。从国内情况看，发展不平衡不充分问题仍然突出，推进高质量发展仍有许多卡点和瓶颈。随着我国改革的不断深入，教育、科技、人才三者在发展中的联系越发紧密，其一体化发展成为适应当前生产结构变化、应对复杂国际形势的必然之举。一方面，迭代升级的大语言模型、具身智能等新兴技术正在从科技领域溢出，应用在社会生活的方方面面，教育既是应用新技术提升人才培养质量的前沿阵地，也是科技发展中人才供给的后勤保障。另一方面，科技竞争是当今国际关系的关键组成部分，在科技革命时期，科技实力与转换周期和外交事务、乃至综合国力的提升紧密结合。近年来，互联网4.0、世界模型和大型概念模型等已经在国际科技界崭露头角，在全球政治局势复杂多变的大背景下，我国必须做好迎接新一轮技术升级的准备。因此，要深入推进教育、科技、人才共性问题改革，打通影响三者良性循环的关键节点，加强部门间合作联络和资源统筹，形成教育、科技、人才相互促进、协同发展的良好局面，为经济社会发展提供强大的动力和保障。我国正处于新旧动能转换的关键期，新质生产力对人才培养模式与方向提出了新要求，目前，我国科技人才虽然在总量上已经位居世界前列，但人才密度与先发国家还存在一定的差距，对科技创新和产业转型的整体支撑力度不足。为此，我国专门设立了多个国际、区域科技创新中心，这些中心所在的城市或地区创新资源密集、科研实力雄厚、成果辐射范围广泛、科技创新文化先进、科技基础设施健全。要通过高质量的人才培养和科教协同机制，强化科技创新中心建设，最终使其充分释放引领效能，为国家战略落地与区域经济升级提供核心动力。

三、深化教育综合改革的实施路径

改革任务内容多样，实施路径也不尽相同。但总体而言，在深化教育综合改革中要突出系统性，注重发挥体制机制的牵引作用，以及科技带来的突破性价值。

（一）运用系统思维，构建跨部门协同创新体系

坚持运用系统思维，统筹各方力量，完善教育自身的“内外循环”。首先，

在纵向上对接科技革命和产业革命带来的人才新需求，建立从基础教育到高等教育一以贯之的培养体系。我国已建成世界上规模最大的教育体系，科技创新水平位居世界前列，但仍面临人才总量不足、结构不优等挑战。这就要求提升教育服务高质量发展的能力，让教育体系更加灵活多样；鼓励高等教育和职业教育院校根据自身特色和优势，将特色领域转变为优势学科，打造一批具有鲜明特色和较高水平的学科专业。以此拓宽人才的培养维度，培养更多具备跨学科知识、综合素质高的复合型人才。相应地，做好不同学段之间的衔接工作，统一人才培养目标。在基础教育阶段，以“试点校”“实验校”为关键抓手，带动区域内学校加强课程改革实验与研究，重视学生科学素养和可迁移能力的早期培养。通过“强基计划”等拔尖创新人才培养项目，完善高等教育与基础教育的沟通联动机制，强化地方政府在特定急需人才基础教育阶段培养选拔中的统筹协调能力，建立体系化、覆盖学生成长全过程的人才培养选拔体系。

同时，也要在横向上充分调动和利用内外部的多方资源，形成内外协同、合力推进的良好局面，确保教育改革在服务时代发展短期潮流的基础上，充分考虑社会进步的长期需求，真正实现教育的全面、协调、可持续发展。在基础教育阶段，以政府为主，纳入科技、产业等各界代表，为社会各界参与教育发展构建协同的“大平台”，畅通教育治理渠道。落实学校治理规章制度建设，完善校家社协同的“小平台”，对教学改革、“双减”、课后服务等家长关心的议题，让家长充分了解教育改革现状。健全“大平台”“小平台”之间沟通交流机制，就学生升学考试等重要事项召开常态化听证会、发布会等，使教育行政管理落到实处，回应和解答人民对教育的期待。在高等教育和职业教育阶段，完善产教融合、科教融汇的合作机制，对学科设置、就业质量等人才培养的关键议题，充分吸纳产业实践经验。以落实《纲要》提出的各项重大任务、重点工程为关键枢纽，通过平台化运作等方式增强教育、科技、人才建设的协同性，促进不同区域在类似项目建设过程中的互联互通。

（二）以体制机制创新为先导，突破深层次障碍

体制机制创新是疏通教育创新堵点、难点的关键手段，要以体制机制创新作

为先导驱动教育综合改革。在价值维度上，坚持教育的社会主义属性不动摇。制度是在一定历史时期的特定实践环境中，反映主体价值的产物。体制机制的创新要建立在正确的价值取向上，以保障创新方法的公平性，充分反映人民群众的集体意愿。其一，要加强党对教育工作的全面领导，深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述的精神。其二，要加强教育法律法规建设和制度保障，使教育的政治属性、人民属性、战略属性更加鲜明，确保教育改革的平稳过渡和健康发展。其三，推进并完善中高考等对教学具有引导作用的升学改革，健全教育转移支付和学生资助动态调整机制，深化义务教育城乡一体化建设，切实保障义务教育的公共属性和分配公平。

同时，在工具维度上，确保体制改革的科学精准。在符合国情、教情的基础上，以《纲要》为指引，使体制机制的创新符合合理的偏狭，因为过于追求平衡或片面追求功利都会造成活力或公共性的缺失。其一，在评价机制上，分层分类完善管理制度和评价机制。基础教育学校应健全、落实章程管理体系，侧重学校办学水平的发展性评价；职业教育应突出产教融合评价，将培养方案与产业适配性纳入考量；高等教育应实施分类评价，区分研究型与应用型高校的考核标准。其二，在协调发展上，针对城乡教育发展差异，建立“基础指标+特色指标”的差异化评价框架；针对区域发展不平衡，进行重点补偿。其三，在方法上，紧跟科学技术的发展步伐，高效运用科技赋能教育改革，将先进工具融入行政管理、校园安全、家校社协作等环节，提升部门间合作效率及社会各方参与的便捷性。在创新过程中将传统的方法转变为适时、先进的机制，充分激发新质生产力的潜能，为我国教育实现“后发先至”提供超越性的机遇。

（三）完善教育生态内的数字基建，推动科技进步成果平稳落地

随着新一轮科技革命的到来，数字平台和生成式人工智能等新兴技术将对教育产生革命性的影响；但是，在重大变革中孕育的新兴技术，在初步应用于社会时常常会伴随一定的风险，需要夯实相应的基础建设。一是构建和谐有序的数字生态，智能时代的教育寻求的是科技素养和人本意识的共同跃升。对新兴技术的批判性讨论、应用，则是人文教育在科技革命时期彰显自身意义的应有之举。信

信息技术的发展推动了教育变革，机遇背后也潜藏着风险。技术并非完全中立的产物，其衍生的产品和应用会受人为因素的影响，易被主观动机和错误网络信息、不良意识形态干扰。只有持续坚持对人工智能应用研究进行伦理反思，并不断优化审查监管机制，才能保证信息技术的教育属性不被扭曲。二是扩大网络育人阵地，打造互联互通的网络化、场景化数字教育空间。数字平台和虚拟现实等技术将使教学场景摆脱物理空间制约，呈现泛在化特征。近十年来，互联网已经成为以用户为核心，集互动、教育与分享于一体动态平台。随着网络接入成本的降低和便捷性的提升，它已成为灵活通用的传播工具并向几乎所有人开放，这使学习者能够不受时间和空间限制开展学习。加快优质教育资源在数字平台中的流通，有助于推动教育资源的公平共享，为学习者增加更多的学习机会。三是提升全民数字素养，增强数字工具应用能力及对网络信息的辨识能力。再好的工具也需要让使用对象会用且用好。据统计，截至2024年，我国网民人数已增长至11.08亿。尽管网民规模如此庞大，但并非所有网民都能平等且充分地享受数字技术带来的红利。“数字贫困”这一概念揭示了个体在数字信息应用和数字信息获取、辨识能力上客观存在的差异，新兴技术带来的教育变革可能催生新的教育不平等因素。只有加强数字素养教育，缩小个体间的“数字鸿沟”，才能让新兴技术更好地服务于教育变革。

作者信息

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、华中师大国家教育治理研究院院长

黄泽元 华中师范大学教育学院博士生

袁振国

关于教育强国软实力的思考

来源 | 《中国远程教育》2025年04期



华东师范大学教育学部主任、教授 袁振国

教育强国是国家强盛和民族素质提高的坚实基础和持久动力。关于什么是教育强国和怎样建设教育强国，近年来有很多讨论和研究，这些成果从不同角度分析了教育强国建设的体系、目标、标准、要素、条件等，对加快教育强国建设具有重要促进作用。但总的来说，已有研究中涉及教育强国内容和标准的硬实力的研究居多，硬实力就是通过经费可以直接解决的问题、形成的实力，如经费投入、校园建设、设施设备、入学率、升学率、师资待遇、教育资源配置等，而对教育强国的软实力的研究，也就是关于不能通过经费直接解决的问题、形成的实力，如观念、体系、内容、制度、方法等的研究偏少。教育强国的硬实力是基础，是前提；教育强国的软实力是提高，是深化。没有良好的硬实力难有软实力，但有了硬实力并不一定有软实力。有些资源丰富、人均收入很高的国家，虽然教育硬

件发达，办学条件一流，但人们并不认为他们是教育强国，主要的原因就是他们的教育软实力不强、自主能力不强。教育强国是由教育硬实力和教育软实力共同构成的。习近平总书记在 2024 年全国教育大会上强调，“我们要建成的教育强国，是中国特色社会主义教育强国，应当具有强大的思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力，为以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业提供有力支撑”。在我国教育进入高质量发展新阶段的背景下，建设教育强国，不仅要巩固和加强教育硬实力，更需重视和强化教育软实力。关于什么是教育软实力，不同的视角有不同的框架和标准，本研究拟从教育的四大核心要素——教师、学生、内容、方法，讨论教育软实力的内涵和外延，也许是挂一漏万，期待抛砖引玉。

一、教师：教育软实力的核心

高素质的教师是教育软实力的核心。教师的学历、在知识人群中的优秀程度(如大学录取线)、保持率等都是教师硬实力的体现，通过有吸引力的报酬和待遇可以得到相对保证。但教师的教育理念、专业化水平和师德师风等教师的软实力更具有综合优势，在教书育人过程中发挥着更大的作用。

(一) 先进的教育理念

教育是一种理想的事业，有什么样的理想就有什么样的价值追求，有什么样的价值追求就有什么样的评价标准。教育理念既是主观的也是客观的，从现时性的维度看，教育理念是主观的，是教师个体所持有的对教育使命和功能的看法。从历时性的维度看，教育理念又是客观的，是社会存在、社会发展的反映。从农业时代的精英教育理念，到工业时代的普及教育理念，再到数字时代的个性化教育理念，是社会要求和社会条件的客观反映。有研究者对 1931 — 2000 年间发表在《哈佛教评论》的论文进行统计分析发现，1940 年以前几乎没有出现教育公平的概念，在 1960 年前后关于教育公平的研究逐渐增多，到 1980 年左右对教育公平的研究出现了爆发式增长。教育质量在 20 世纪 60 年代前只是一个名词，在

20世纪80年代尤其是21世纪后成为一个动词，是教育评价的热词。同样，关于学生质量的理念，也经历了从学科成绩到综合素养再到核心素养和未来胜任力的转变。联合国教科文组织在《教育—财富蕴藏其中》中提出的“四会”，即学会认知、学会做事、学会共同生活和学会生存。经济合作与发展组织发布的《OECD学习框架2030》，倡导培养具备全球胜任力和终身学习能力的学生，以应对复杂多变的全球环境。但具体到教师个体而言，其教育理念是落后于时代，是与时代同频共振，还是引领时代，这才是衡量教师素质真实水平的关键所在。

（二）专业化水平

先进的教育理念和深厚的教育情怀是教师最为宝贵的教育品质，而这种理念和情怀要转化为实际成效，必须有高超的艺术和专业的能力。教师专业化水平就是对这种艺术和能力的概括和表征。教师专业化主要体现在专业知识和专业能力两方面，两者又是与时俱进不断发展的。

教师专业知识主要指所教学科的学科知识，教师专业能力则是教育教学能力。教师专业知识从强调基础知识，到吸收新兴知识，再到综合知识变化。教师专业能力从运用学科知识的能力，到综合不同学科知识解决复杂问题的能力，再到强调批判性思维能力，都是在不断发展的。教师的职业一方面要求教师传授的是科学常识、基本规律、基础知识，不容许虚假和“美化”；另一方面，教师又承担着激发学生创造力、想象力的责任，要鼓励学生打破常规，不被固有的知识束缚；同时，教师必须处理好教育公平与因材施教之间的关系。教师的专业能力不仅体现在已有的水平，更在于教师自身的学习力以及培养学生学习力的能力。“给学生一杯水，教师需有一桶水”，教师不仅要传授知识更要传授获取知识的方法，既授之以“鱼”又授之以“渔”。数据时代、智能时代为教师获取知识提供了极大的便利，但教师能否有效地拓展知识、重构知识，则取决于教师的学习动力、学习能力与学习转化力。学习动力使教师能够自我驱动，主动探索新知识；学习能力使教师具备与时俱进的认知能力，能够思辨、想象，将新旧知识结合，为教育教学注入新的活力；学习转化力则使教师将所学知识和创新成果有效应用于教学实践，这种能力不仅促进教师自身的专业发展，也为学生创造了一个充满探索与创新的学习环境。

课程领导力是当今优秀教师不可或缺的能力。在很长的时期里，教师是课程计划的实施者，对于课程内容的好坏优劣，教师没有权利也没有责任去考虑。但是随着科学技术的迅速发展，知识加速更新，加之人们对教育教学规律认识的深化，知识传授更强调因时而异、因人而异。好的教师不仅要理解课程内容，而且要对课程内容进行规划、设计、组织，以便更好地实施，这就是课程领导力。

随着数字教育、智能教育的发展，人机协同能力的重要性日益凸显。以新一代人工智能为引导的科学技术深刻变革着人类的生产方式和生活方式，也深刻改变着人类的学习方式和教育方式。能不能实现数字化转型，为教育高质量发展开拓新赛道、塑造新优势，已经成为教育强国建设的关键因素。教育数字化的核心理念是以人为本，其本质是人机协同，为教育赋能，重塑教育。目前，数字技术已逐渐渗透到教、学、评、管各个环节。数字技术通过收集相关教学数据，进行离线建模，对教、学、评、管各个环节进行赋能，深刻改变教育的组织形式和教学模式。教师可以在实体和虚拟两个空间组织学生开展教学活动，学生可以随时随地通过虚拟技术参与教学活动，教学活动突破了实体空间的限制。数字技术通过收集相关教学数据，进行实时建模分析，与教育参与者共同完成教学任务。人机协同的未来形态是人机共创，人和机器形成一种深度的互动关系，使得机器成为人类智能的拓展和延伸。通过判别式AI的精准决策支持、生成式AI的深度个性化学习内容创造，以及通用AI的全面教育生态重构，教育系统的智能化水平将得到显著提升。而在这一过程中，教师的人机协同能力具有决定性意义。

（三）师德师风

师德师风是教师职业的灵魂，学高为师，身正为范。习近平总书记指出，教师要做到“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”，“四有”好老师的标准和要求凝练了高尚师德师风的文化内核。首先，教师应有理想信念，忠诚于党的教育事业，自觉将国家使命和社会责任融入教育工作中。教师不仅是知识的传授者，更是学生精神世界的塑造者，必须具备引导学生树立正确人生观、价值观的能力。其次，教师应有道德情操，能够以身作则、为人师表，严格要求自己，做到以德立身、以德立学、以德施教。同时教师还应具备科研诚信和优良教风学

风，坚守学术底线，抵制学术不端行为，为学生树立良好的榜样。再次，教师应有扎实学识，不仅要精通专业知识，更要广泛涉猎，紧跟学术前沿。以学习者姿态，持续钻研，严谨治学，不断提升自我，为学生树立学识渊博、视野开阔的榜样。最后，教师应有仁爱之心，教师应尊重学生的个性，理解学生的情感，平等对待每一位学生，善于发现学生的闪光点，帮助学生实现德智体美劳全面发展。

二、学生：教育软实力的体现

教书育人是教育的基本功能，立德树人是教育的根本任务。教育好不好、强不强，最终体现在学生的发展、学生的成长上。古今中外的思想家和学者对学生发展提出了丰富的见解。在中国传统教育思想中，孔子提出“因材施教”，强调教育应尊重学生的个性差异，关注学生的独特潜能。陶行知提出“千教万教，教人求真。千学万学，学做真人”，强调通过“教学做合一”的方式培养学生的实践能力和探究精神。18世纪以后，西方教育界才开始广泛关注学生作为个体在教育过程中的主体地位。让·雅克·卢梭提出“归真教育”思想，主张尊重学生的自然天性，认为教育应顺应儿童成长的自然规律，让学生在自由的环境中成长。约翰·杜威则强调“教育即生活”，提出教育必须贴近学生的生活经验，通过实践学习促进学生的社会性发展，使其具备独立解决问题的能力。进入21世纪，全球化和信息化的加速使得学生发展需求日趋多样化，而创新发展则是最高频的词。

（一）全面发展

德智体美劳全面发展是党的教育方针，也是以人为本发展理念在教育上的根本体现。全面发展不仅要求学生掌握扎实的学科知识，更要求他们具备健全的道德品质、强健的体魄、敏锐的审美能力以及良好的劳动实践精神。全面发展的教育对于提升个体素质、推动社会进步和国家发展具有重要意义。教育的目标是培养具备全面素养的人，使其在知识、道德和体质等方面达到均衡发展。全面发展 的学生不仅有扎实的学科知识，能在学科学习中取得优异成绩，还能在社会情感、团队合作、批判性思维和实践能力等多个方面取得良好发展。特别是在全球化的

今天，社会更需要具备多元能力、能够灵活适应不同文化和社会环境的个体。因此，全面发展的教育不仅是对学生个人成长的要求，更是为国家培育具有国际视野、创新精神和社会责任感的新型公民的要求。全面发展不是分割的，而是一个整体，相互渗透、相互促进，从而实现五育融合。

（二）有个性化的发展

全面发展并不是平均发展。世界上没有两片相同的绿叶，更没有两个相同的人。教育不是把不同的人变成相同的人，而是要使不同的人变得更加不同，这样才能彰显每个个体的独特价值，为社会提供多元化的人力资源。在现代科技高速发展的背景下，社会的发展尤其需要个性化的人才。个性化教育能够深入挖掘并培养学生的独特兴趣和潜质，促使他们在自己擅长和感兴趣的领域成长，从而为社会培育多元化的人才。在个性化教育中，学生应具备明确的自我意识和发展方向，能够主动参与学习，展现出批判性思维、创造力和独立精神；能够根据自身需求调整学习节奏，学会独立解决问题，建立自信心和责任感。个性化教育帮助学生在最适合自己的领域中获得成就感，为未来的发展奠定坚实基础。

（三）创新性发展

创新是人类社会发展的强大动力，人才是创新的源泉。学生的创新性发展关乎国家和社会的未来。创新性发展注重培养学生的好奇心、对未知问题的探索能力、解决问题的灵活性和坚忍不拔的创新精神。创新是国家竞争力的必备条件，培养具有创新思维和创新能力的学生是教育软实力的重要体现。现代社会的复杂性要求人们具备创新思维，以应对无处不在的不确定性。因此，培养学生的创新力，是帮助他们在未来社会中找到独特位置、实现自我价值的关键。教育不仅要教给人们知识和技能，更要教会人们如何驾驭知识，培养他们质疑、探究、创新知识的能力。创新性发展能力的培养应贯穿教育的全过程，这不仅需要教师的引导，还需要学生在自由开放的环境中进行探索和尝试。因此，学校应积极营造鼓励创新的学习氛围，提供实验室、创新项目等实践平台，鼓励学生开展探究性学习。同时，教师也应以启发式教学、探究式教学等教学方式激发学生的好奇心和创新力，

帮助学生学会独立思考并形成解决问题的能力。培养学生的创新能力不仅有助于学生自身的成长，也是国家储备未来创新型人才的重要手段。

培养创新型人才需要学校、家庭、社会共同营造一个良好的教育生态。学校在培养创新型人才的过程中要从教育理念、课堂文化、评价机制上做全方位的努力。在教师育人理念上，要以开放包容的心态欣赏、引导学生创新。教师要善于发现并呵护学生的创新火花，通过恰当的引导帮助学生系统思考、理性质疑，培养其驾驭知识的能力。在课堂文化层面，要营造鼓励质疑、宽容失败的创新氛围。通过开放式问题讨论、头脑风暴等教学策略，激发学生的发散思维和创新意识。建立科学的评价机制，不以标准答案限制学生的想象力，注重评价学生提出问题的能力、探究过程的深度以及解决问题方式的独特性。正如日本教育学家佐藤学所强调的，学习共同体的构建需要教师、学生和家长的共同努力，通过合作和互动来实现共同的学习目标。这种观点与我国当前倡导的“家校社协同育人”的理念不谋而合。家庭教育中要形成尊重个性、鼓励创新的意识，家长要学会欣赏孩子不同寻常的思维方式，支持其对未知进行探索。建立学校与社会机构长效合作的机制，通过有计划、有目的的交流活动，让学生感知社会发展前沿，理解创新在现代社会中的重要作用，培养他们主动探索、勇于创新的精神品质。

三、内容：教育软实力的载体

任何教育理想和教育主张都需要通过适当的教育内容才能实现。教育内容的自主性、先进性、适切性是好教育、强教育的重要体现。

（一）教育内容的自主性

教育内容涉及学科、学术、教材、练习等，由此而构成系统的话语体系。教育内容不是随意形成的，也不是一成不变的，它既有科学属性也有文化属性，既有历史属性也有未来属性。教育内容的演变体现了社会变化、文化特质对人才培养目标的不同要求。早期教育内容多集中在宗教与古典学科，旨在维持社会秩序和传承文化。中世纪的欧洲，课程以神学和经典为核心，教育内容为社会提供道

德和宗教规范。进入 19 世纪，赫伯特·斯宾塞提出“什么知识最有价值”的命题，主张科学知识应占据教育内容的核心位置。这反映了当时社会对实用知识和技术的需求日益增加。20 世纪 60 年代英国的迈克尔·杨从社会学的角度提出“谁的知识最有用”。21 世纪美国的批判学派代表人物迈克尔·阿普尔提出“知识对谁有用”的质问和“教育内容应服务于谁”的反思。批判教育学的保罗·弗莱雷主张，课程内容设计应考虑社会公正和边缘群体的需求，而非仅服务于精英阶层。长期以来，我们的教育内容是舶来品，缺乏自主的关于教育内容的学科体系、学术体系和教材体系。教育强国要求建立教育自主知识体系，教育内容的自主性是关键。教育内容的自主性必须立足于中国国情，根植于中国优秀的传统文化，在传承与创新中将中国智慧、中国精神、中国自信与现代教育理念相结合，开发多元化的课程和教材。中国拥有五千年悠久历史，深厚的文化底蕴和丰富的历史积淀凝聚成中国精神和中国智慧，成就了中国文明成为世界上唯一没有中断的古老文明。春秋战国时期的百家争鸣促进了学术的繁荣和思想的解放，其思想与智慧成果为中华民族文化源远流长奠定了基石。儒家、道家、法家、墨家等各个学派提出的思想折射出中国哲学的特点，它不仅关心抽象的逻辑推理，更关注实际的生活问题和道德伦理。孔子的“因材施教”，王阳明的“知行合一”，这些教育思想体现了中国教育重视人的个性发展、注重知识学习与实践统一的特色，对今天解决复杂的教育问题仍具有重要启示。中国文化的发展历程展现出强大的创造力，留下许多伟大的作品与奇观。“四书五经”、诗词歌赋、文史典籍，从文明初始的奇幻神话到春秋战国时期诸子百家争鸣，再到历朝历代的兼容并蓄，为人类文明创造了宝贵的精神财富，为现代教育提供了丰富的素材和灵感。中国幅员辽阔，不同地区的自然环境风貌和风土人情各有特色，通过开发丰富多彩的校本课程，既能促进地方文化与课程的深度融合，又能在培养学生德智体美劳全面发展的基础上丰富教育的内涵、拓展教育的外延，为培养具有中国特色的创新型人才奠定坚实基础。

（二）教育内容的先进性

教育内容不仅应反映社会现状，还应体现对未来发展的前瞻性需求。智能化、绿色发展和全球化是当前社会发展的重要取向，教育内容自然也需反映这些取向。

智能化要求学生掌握信息技术和人工智能相关基础知识，从而能够适应并推动未来智能社会的发展。绿色发展要求将生态文明理念融入教育内容，培养学生的环境保护和可持续发展意识。全球化则要求教育内容帮助学生提升跨文化沟通能力，培养开放的国际视野。教育内容对未来趋势的回应确保学生能够在瞬息万变的社会中具备持续发展的能力。

教育内容既相对稳定又不断创新。第二次世界大战以来，特别是近二十年来，科学知识增长方式发生了深刻变化，人类知识总量每三到五年就翻一番，这对教育内容的创新提出了新的要求。面对如此巨大的知识增量，教育内容的更新必须建立相应的动态调整机制，既要保持基础知识的稳定性，又要及时吸纳新知识、新理论、新成果。

知识增长从基础理论突破到技术转化周期不断缩短。联合国教科文组织发布的《学会生存——教育世界的今天和明天》揭示了当今社会从理论向技术转化时间缩短的事实：在17世纪，基础理论从诞生到产生应用成果大概需要150~200年；而到20世纪50年代，从太阳能理论建立到太阳能产品出现只用了2年。在当今社会，一些专业知识的生命周期可能只有2~3年，到了智能时代更是与日俱新。这种知识更新加速的趋势要求教育内容既要注重学科基本原理和思维方法的培养，又要具有敏锐的迭代意识。知识的综合性趋势是一个更加不能忽视的特征。当今世界学科交叉、学科融合已经成为知识增长的主要动力。例如，人工智能需要数学、计算机、神经科学等多学科支撑，气候变化治理需要自然科学与社会科学的协同。这种趋势要求教育内容突破传统的学科壁垒，以问题为导向，促进多学科知识的有机整合。这种知识的综合性趋势对人才培养提出了新的要求。尤其是随着社会的快速发展和全球化进程的加剧，现代社会的问题往往具有复杂性和跨领域的特征。跨学科教育内容和实践导向的教学范式日益成为提升学生综合素质的重要途径。跨学科教育内容打破了传统的学科界限，帮助学生从多个视角思考问题，提升他们的创造力和解决复杂问题的能力。

（三）教育内容的适切性

教育内容与科学著作、学术论文不同，它不仅要遵循科学逻辑，还要遵循学

生的身心发展规律，考虑到不同年龄阶段、不同类型学生的认知能力和心理特征，才能真正促进学生的全面发展和健康成长。让·皮亚杰将学生的认知发展分为感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段，每个发展阶段都呈现出不同的思维能力和逻辑推理特点。列夫·谢门诺维奇·维果斯基的“最近发展区理论”揭示了学生的学习应该处于最有利于激发潜力的程度，教师应给予适当的支持和引导，帮助学生有效地跨越现有水平与潜在能力之间的差距。这些教育心理学理论为教育内容的设计提供了重要的理论依据。因此，教育内容的编排既要具有挑战性，又要避免难度过高而造成学生的学习挫败感。课程设置应结合学生的成长规律，科学安排各个学科的学习内容，使学生在知识掌握和心理成长两个方面都能得到均衡发展。同时，教育内容还应注重趣味性和应用性，以激发学生的学习兴趣和学习动机，让学生在轻松愉快的氛围中掌握知识。遵循学生身心发展规律的教育内容能够有效提升学生的学习体验和教育效果，促进他们的健康成长和全面发展。这不仅是教育软实力的重要体现，也是实现教育质量提升的关键。

四、方法：提升教育软实力的路径

过河需要船和桥，方法就是达成教育目的的“船”和“桥”。方法既可以是一种工作的具体办法，也可以是一种组织形态或工作渠道。方法是一个从宏观到微观的体系，这个体系从不同层面对应不同的内容，它可以是制度层面的，可以是策略层面的，也可以是工具层面的。

（一）教育制度的灵活性和开放性

教育制度的演变是一个国家教育现代化进程的缩影。纵观世界教育发展史，教育制度经历了从封闭到开放、从单一到多元的历史演进。近代以前，教育制度主要服务于维持既有社会秩序，具有明显的等级性和封闭性。工业革命后，随着公共教育的兴起，教育制度开始朝着普及化、标准化方向发展。进入20世纪，教育机会均等成为新的诉求，教育民主化的提出助推现代教育制度的演进。进入21世纪，在全球化和信息化的双重驱动下，特别是近年科技迅猛发展，各行各业产

生层出不穷的新科技、新知识，都要求教育进行持续深化改革。与之相匹配的教育制度也应朝着时代需求发展，具备灵活性和开放性。

教育制度作为教育活动的顶层设计和制度保障，通过制度设计来规范、引导和保障教育活动的有序开展。一个灵活开放的教育制度应当是规范性与多样性的统一、限制性与选择性的统一、稳定性与可变性的统一。

规范性与多样性的统一是指教育制度需要有统一的办学标准以确保教育质量，但同时也要为不同类型的办学主体提供发展空间。通过政府主导、市场调节和社会参与的机制，鼓励和支持各类办学主体参与教育，形成公办民办教育共同发展的格局，实现办学标准的规范性与办学模式多样性的统一。

限制性与选择性的统一是指教育制度要坚持维护教育秩序、保障教育公平的基本原则。但在此基础上，要推进评价体系多元化，创新人才选拔制度。在保持统一高考主渠道的同时，采用综合素质评价、特长生选拔等多样化的选拔方式，实现教育秩序的限制性与选择机会多样性的统一。

稳定性与可变性的统一是指教育制度要保持相对稳定以确保教育的连续性，如培养目标的连贯性、教材内容的系统性等。同时又要具备与时俱进的调适能力，在课程设置、教学组织等方面保持灵活性，能够根据社会发展需求及时调整，如实施学分制改革、弹性学制等，让教育制度既保持稳定又不失活力。教育制度不仅是保障教育公平、提升教育质量的重要手段，更是增强国家教育软实力的重要一环。它既要为教育发展提供制度保障，又要通过制度创新推动教育朝着更加开放、灵活和创新的方向发展。

（二）教学组织形式的有效性

教学组织形式是指教学活动中教师和学生为实现教学目标而采取的组合和互动的方式。教学组织形式是教育活动的重要组成部分，它决定了知识的传递方式和学生学习的参与度。一个有效的教学组织形式应当能够创造一个支持性和包容性的学习环境，使所有学生都能感到被尊重和支持，从而积极参与到学习过程中。传统的班级授课制在近代教育中对提升教育普及率和教育质量做出了重要贡献，

但随着社会的发展，对全面发展的人才需求与个性教育的需求日益增加，其缺乏灵活性和实践性的局限逐渐显现。为此，教学组织形式的改革成为提升教育质量的关键。教学组织形式的有效性不仅体现在能够促进学生知识的获取上，更重要的是能够激发学生的学习动机，培养学生的批判性思维、创新能力和社交技能。

考察教学组织形式的有效性不仅要考察整体的有效性，更要考察对每个个体发展的有效性。如走班制打破了传统的固定班级结构，允许学生根据兴趣和学习需求选择课程，从而实现个性化教育，这是着眼于个体发展的有效性。教学组织形式改革的宗旨在于促进学生个性化发展，增强其自主学习能力，有利于因材施教，使教师能够为不同学习层次的学生提供有针对性的教学辅导。

（三）教学模式的人文性

教学模式是教育过程中具体的实施方法和路径，包括教学方法、评价方式等方面。教学模式的选用和创新对学生的学习效果、创新能力和综合素质有着直接的影响。传统教学模式的最大特点是老师讲学生听，学习过程主要是接受现成知识和获得既有答案，其本质是学生是消极的客体而非能动的主体。

未来教学模式的最大特点是师生互动，角色互换，教学过程主要是探究知识，学会提出问题，其本质是激发学生发展的主动性和创造性。从“被动教”到“主动学”，不仅是一种教学形式的变化，而且是人文性的体现，即尊重人、相信人、发展人的体现。教育人文性的本质是教育要回归“人”的本位。教育的本质意味着，一棵树摇动另一棵树，一朵云推动另一朵云，一个灵魂唤醒另一个灵魂，这揭示了教育人文性的核心所在是精神的唤醒。教育人文性强调教育要尊重学生的主体性，关注人的全面发展和精神成长，而不是简单的知识传授或技能训练。正如杰西姆·西摩·布鲁纳在《教育过程》中强调的，教育不仅要传授知识，更要培养学生建构意义和发展个性的能力。在信息化、智能化的今天，更要强调教育的人文关怀，既要让学生掌握必要的知识和技能，更要培养他们独立思考的能力、创新的精神和正确的价值观，帮助他们在快速变革的时代保持精神的独立性和人格的完整性。

应试教育为主要目标的教学模式导致学生往往专注于寻找标准化答案，而缺少

了对思辨能力的培养，以功利性结果为目标，而丢失精神的追求。在教学模式继承与创新的双重驱动下，很多学校都在持续探索适合国情的教学模式，如积极引入项目式学习、翻转课堂等多元化教学模式，以激发学生的主动学习兴趣，培养学生的思辨、创新能力。项目式学习打破了传统教学中教师单向传授知识的模式，让学生在主动探索和解决问题的过程中发现知识。通过让学生自主选定主题、制订计划、组织团队、实施项目、总结反思并最终展示分享成果，来培养学生的团队合作、解决问题和批判性思维的能力，帮助他们成为具备创造力和主动思考能力的未来人才。

新技术的运用也为教学模式创新带来了生机。如虚拟实验室等技术手段的引入，使得学生即使在没有实验设备的情况下，也能够通过虚拟环境进行科学探究和实验学习，科技赋能的教育形式极大地提升了教育质量。以生物科学教学为例，学生可以通过沉浸式 VR 技术对细胞结构进行虚拟观察，从而更直观地理解抽象概念。研究表明，使用沉浸式 VR 技术的学生对知识的掌握程度明显优于未使用该技术的学生。这种科技手段的应用使得学习不再局限于教科书和课堂，而是通过多感官的参与使学生获得更加深刻的学习体验。

2023 年 5 月，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时提出，“教育数字化，是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口”。这是一个非常具有预见性的判断，也是通过教育数字化转型加快教育强国建设的要求。教育数字化转型将教育强国的硬实力和软实力自然地综合起来了，它将设备、内容、技术、制度和人的要素凝聚在了一起。大力推进教育数字化转型，对全面提升我国教育强国的硬实力和软实力，实现换道超车，无疑是一个重要的战略机遇和战略抓手。

作者信息

袁振国 华东师范大学教育学部主任、教授

陈思语 华东师范大学进修生

杨宗凯

人工智能赋能大学治理能力提升

来源 | 《中国高等教育》2025年11期



武汉理工大学校长 杨宗凯

教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。在党的二十届三中全会关于“进一步全面深化改革、推进中国式现代化”的决策部署指引下，高等教育领域正在通过人工智能赋能，加快变革和发展。人工智能作为新一轮科技革命的核心引擎，正在重塑大学治理范式。近年来，武汉理工大学通过“AI教育”深度融合实践，探索出一条以人工智能赋能大学治理能力提升的新路径，形成了一系列阶段性成果和典型经验，典型案例入选《无限的可能——世界高等教育数字化发展报告》和《中国智慧教育白皮书》。

人工智能赋能现代大学治理的价值意蕴

面向智能时代，我国传统大学治理面临诸多结构性挑战。以人工智能赋能大

学治理范式转型，重构组织方式、再造管理流程、重塑治理机制，是突破传统大学治理瓶颈、推动现代大学高质量发展的必然选择。

1. 传统大学治理的现实困境

科技创新、教育变革与社会需求对大学治理体系的适应性与前瞻性提出更高要求，但传统大学治理体系受科层制结构、经验化管理思维的长期束缚，在教学、管理、服务等环节暴露出明显短板，制约大学创新发展与核心竞争力提升，管理决策的“经验范式”亟需破解、科层管理的“结构壁垒”亟需重构、科学预判的“时效偏差”亟需校准、评价方式的“传统单一”亟需优化。

2. 大学治理变革的内在逻辑

随着新一代数字技术的蓬勃发展，不仅催生教育生态的新样态，更为治理模式的革新开辟出新路径。人工智能、大数据、物联等新一代数字技术凭借“连接一切、感知一切、分析一切、灵智一切”的特性，将大学治理中的人、事、物等要素全面数字化、网络化、智能化，支撑构建全域覆盖的智能体协作网络，实现校园物理空间与数字空间的深度融合。其强大计算能力与可信运行环境，不仅能够实时捕捉大学运行过程中的各类数据，还能对治理流程进行动态监测与及时干预，促使传统被动响应式的管理模式向主动调控转变。这种以数据为纽带、以证据为支撑的全景式智能治理图谱，正在重构大学治理的底层逻辑，为大学治理带来根本性变革，帮助治理主体精准识别问题、预测发展趋势、优化资源配置，实现对教育生态的全局洞察，推动形成科学化评价、精细化管理、精准化决策的新型治理体系，助力大学治理效能的系统性跃升，为高等教育高质量发展注入持久动力。

人工智能赋能现代大学治理的路径探索

近年来，武汉理工大学在纵深推进国家教育数字化战略行动方面取得了较快的发展，特别是在人工智能赋能现代大学治理方面作出积极探索，为打造更有韧性、更加开放的高等教育生态提供了实践参照。

1. 筑牢数智治理支撑底座

夯实的教育新基建是人工智能赋能现代大学治理的前提和保障。武汉理工大学紧扣云、网、数、端四大要素，系统推进算力、网络、数据、平台四大基础要素建设，大力加强教育新型基础设施建设。通过制度筑基、算力扩容、网络提速、数据治理、平台升级等一系列扎实有效的举措，持续升级教育新基建，强化数据安全防护机制，建设人工智伦理规范，夯实筑牢平台、网络、人工智能等安全防线，稳步推进“全域感知、泛在计算、智能决策、可信安全”的智慧教育生态体系建设。三年来，核心算力资源增长超150%，云平台实现100%的校内单位全覆盖。全面实施“核心100G、楼栋万兆、桌面千兆”的网络架构。科学构建“业务系统—数据中台—指标平台—数据驾驶舱”四级数字资源架构。系统性构建数据交换枢纽，实现242个业务系统的全面集成，数据总量超过35亿条，日均数据交换量突破25亿条，有效驱动了教学、科研等核心管理业务的数字化转型。与此同时，做好平台终端的升级扩面，立体化建设“校长——处长——院长”三级链接驾驶舱，做好DeepSeek-R1模型本地化部署，全面筑牢大学治理的数智底座。不仅实现了从基础保障到创新引领的跨越式发展，更通过要素间的深度融合与协同创新，为学校教育教学模式变革、科研范式转型和治理能力现代化提供了全方位支撑。

2. 深化人技结合综合改革

人工智能赋能现代大学治理关键在于把握好“人与机”的协同和“人与技”的结合。学校紧紧扭住“人”这个关键要素，重点梳理了“人”与“数”之间的关系，构建数据驱动大学治理指数模型。牢牢聚焦“如何有效激发内生动力”这个关键问题，坚持以“人事制度牵引的综合改革教育数字化转型”为特色深化教育综合改革，将所有改革的“线”通过数据全部贯穿到人事制度改革的“针”里。学校出台“人事四定”工作管理办法，按照“科学合理、人岗相适、多劳多得、优劳优酬、责权利统一”的原则，精准开展定编、定岗、定责、定薪“人事四定”工作。构建以岗位职责为基础、以岗位目标任务和实际工作需求为动力、以突出品德和能力为导向、以全过程多维度信息化评估为抓手的教师岗位聘用管理和分类评价新模式，激发教职工干事创业的内生动力，从而建设一支与学校卓越教育和现代大

学治理体系相适应的高水平教师和管理队伍。各二级单位围绕立德树人根本任务，贯彻落实学校综合改革和本单位发展规划任务，科学设置各类各级人员岗位，实现“一单位一策”，并以发展规划和年度目标任务为基准，明确各类各级岗位的职责和年度目标，落实学校各项重点改革任务和综合改革任务，实现“一岗一策”，对教职工进行岗位分类管理，实现人岗相适、一人一策。通过全域全过程感知任务的整体下达，“一人一策”实施率为93.16%。

3. 深入推进职能转化组织重构

组织流程是现代大学治理的“血脉通道”，其协同性和通达度直接关系着人工智能赋能现代大学治理的效能和质量。学校加快职能转换，优化部门职能，进一步发挥各职能部门的“规划、监管、评估、服务”职能，深化“管办评”分离，实现管理重心下移。创新管理模式，通过数字化赋能管理向服务转型，以数据驱动教育管理更加精准化、扁平化、透明化，做到“管理即服务”。学校全面推进现代治理事业空间、人员空间、物理空间和网络空间“四大空间”建设，加快推进现代大学数智治理，聚焦“感知监测、数据分析、价值挖掘、协同调度”，构建覆盖“四大空间”的四维协同治理体系，依托“红绿灯”预警模型与智能体技术，深化数据驱动下的“放管服”改革。智能运行中心立足“集成驱动、协同赋能”建设理念，系统性重构治理链条，突破传统职能条块分割治理壁垒，创新打造四大空间智能驾驶舱协同矩阵，推动治理模式从“职能分治”向“四域共治”转型。

4. 全面推进体制机制重塑再造

从体制、机制、制度上将“人机协同”贯穿于数字化转型全过程。学校加快规章制度“废改立”，全面修订规章制度达300余项，为数字化转型新治理体系建设保驾护航。围绕“人技结合”，统筹从教育、科技、人才体制机制一体化战略高度思考与谋划工作，开展了深化拔尖创新人才和卓越工程师培养、数智驱动大学治理模式和资源优化配置机制创新等重大改革项目，取得了稳中有进、进中提质的务实成效。学校创新构建了“机制牵引、数据驱动、闭环管理”的工作体系，形成了以“周推进月调度”协同机制为基础，以“IOC任务调度”为核心，以“核心指标一屏掌控、任务调度一键统筹、3D校园一键智达、视频调度一览无余、师生服务一站集成”

的“五个一”联动机制为支撑的立体化推进模式，实现实时交互、协同联动，着力推动治理向扁平化、高效化、实时化、可视化、协同化跃升。IOC任务调度机制实施以来，有效破解跨部门协作难题，提高资源配置精准度，实现业务协同、流程优化、结构重塑、精准管理，形成“数据驱动、协同共享”的治理新生态。

5. 构建智慧治理矩阵体系

以前瞻布局“AI”战略，加快推进“数字化”向“AI化”迭代跃升，深入推动人工智能与教育治理创新融合，系统性构建现代大学数智治理AI智能体应用矩阵，一体化提升学校智能化管理和智慧化服务水平。学校聚焦人工智能赋能大学治理变革，于2023年3月率先打造并上线了全国首个AI校长助理。2025年，学校提出重点推进数智驱动治理模式改革，加强智能体开发应用，按照数智化、扁平化、协同化、透明化、集成化“五化”理念，全面升级AI校长助理2.0，创新打造十大AI助手，推动构建多维度协同的AI智能体应用矩阵，着力打造多智能体协同治理全新范式，通过数智驱动重构现代大学治理生态。学校按照“大集成”总体理念，围绕全校事业发展重点工作和AI治理关键领域，示范构建AI人事助手、AI理工百事通、AI科研助手、AI智慧体育、AI爱阅书伴等十大智能体应用，打造数字教育领域AI应用全新生态。通过大数据、大平台、大模型“三大体系”有机统一、相互支撑，协同推动学校治理模式从经验决策向数智驱动转变、从被动响应向主动预警转变、从结果评价向综合评价转变，从“金字塔式”向“扁平化、精准化”转变，为加快推进人工智能赋能大学治理提供重要支撑保障。

构建智能高效的大学治理新生态

改革的任务唯有落地生根才能彰显价值，平台系统的构建价值则在于实际应用，而应用的核心载体便是具体场景。在教育数字化转型的浪潮中，学校以典型示范应用场景为突破口，将教育教学、科学研究、评价改革等核心业务作为战略支点，锚定人工智能赋能大学治理的创新方向，逐步构建起智能高效的大学治理新生态。

1. 强化人工智能赋能，推动大规模因材施教

遵照高起点、高位阶理念创新建设了“知识数据”双驱动智课平台，在全方位感知数据的基础上开展教育教学改革，着力推行人机协同的新型教学，实现教学资源精准供给、教学方法与流程再造、学情动态预警与学习路径个性规划，一体化推进双师、双空间建设，满足学生多元化和个性化发展需求。平台采用AI智能技术，构建支持教、学、评、管、测教学全流程的“理工智课AI教学智能体”。该智能体基于人工智能技术开发的数字化学习辅助工具，通过大数据分析、机器学习、自然语言处理等技术，对学生的学习、能力、兴趣等数据进行分析，从而判断学生对知识点的掌握情况，为教师生成学生的学情分析报告，帮助教师动态调整教学过程，实现智能伴学与AI助教等功能。智能体通过分析学生在资源上的显式学习活动数据和习题测评结果，结合不同类型的学习资源所产生的学习活动数据（如选择题、在线讨论或开放问答题等均会产生数据），为学生提供个性化的学习资源推荐与学习路径规划。进行学生学情画像，帮助教师掌握班级学生的实时学习情况，辅助教师动态调整教学路径和节奏。通过机器学习算法预测学业风险，触发红绿灯预警机制；通过章节测试数据预测挂科风险，触发分层干预，强化精准辅导，不断提升课程教学质量。

2. 探索科研范式变革，强化有组织科技创新

在科研大数据深度挖掘与分析的基础上，通过科研评价建模、合作网络分析、知识图映射推进科研画像的研究与应用。基于BI技术平台开发科研画像子系统，为促进大成果发现、大项目策划实施、大转化落地和大团队孵化等提供精准画像，为科研绩效评估、科研潜力挖掘和科研管理辅助决策提供支撑。科研画像包括科研人员、科研单位、科研团队、合作区域、合作企业、项目成果画像等。基于300万条规模以上企业数据、20万项高价值专利、3万条区域产业动态数据及30万项高校科研成果，深度训练“理工知链”大模型，实现“需求洞察智能化”，成功破解产学研对接难题，构建起“数据—技术—场景”产业创新生态闭环。推动科技资源、产业资源、金融资本高效对接，推动更多技术推广应用、更多科技成果从样品变成产品从而形成产业，探索从实验室成果到市场化产品的转化路径，助力更多技术推

广应用，形成现实生产力，服务国家创新体系整体效能的系统提升。学校还综合运用人工智能、大模型等技术，积极推进智能推荐研究，基于 DeepSeek 等平台技术接口开发了 AI 科研助手，具备基于科研大数据的智能分析、智能决策与智能推送能力，为学校精准对接国家和社会需求，进行大平台、大项目、大成果策划以及科技发展战略决策提供支撑，为科研人员提供研究方向推荐、项目（论文）选题推荐、合作意向推荐、任务提醒等个性化、精准化服务，从而促进科研效率提升。针对重大项目培育、虚拟团队组建、科技成果转化、产学研合作、科研基地申报等重点场景开展“一键式”科研智能推荐，实现有组织、有靶向、有协同的科学研究，助力省部级科研平台数增长率超 150%，科研经费年增长率超 25%。

3. 深化评价方式创新，激发干事创业内生动力

以“全景式、多维度、发展性”为核心理念，率先构建覆盖教师、干部的多维度“画像”评价体系。运用大数据、人工智能等技术，通过动态采集教学科研、管理服务等多源数据，构建立体化、可追溯的个体与群体特征模型。该体系既为精准决策提供科学依据，也为教育主体的个性化发展注入数字化动能，助推大学治理向“数智驱动、循证改进”的深层次转型。建立覆盖学科、学院、专业、课程的全域评价数字画像，建设数字驱动的专业建设画像系统，建立专业优化调整与办学经费、招生指标、人才引进、教师分流、公房配置等资源联动机制，实现从“数量评价”向“质量评价”转变。聚焦专业、课程、教材、实践平台、师资队伍等本科人才培养的核心要素，构建全域数据分析体系，实现对教育教学数据实时整理和分析，为教育教学评价提供全面的评估数据，顺利完成全国首个“全程线上不入校”本科教育教学审核评估，获批首个教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“数智时代高等教育教学评估创新研究”。

4. 数智驱动全面转型，系统构建综合治理体系

持续推动治理工作从数据感知分析向价值挖掘和驱动赋能阶段提档升级，学校校长办公会、网信领导小组会等重要决策会议已实现“系统汇报、数据说话”。通过数据贯通、流程再造与机制创新，构建起全要素协同、全周期联动、全场景覆盖的保障生态，打造科学完备的综合评价模型，利用人工智能及时提醒任务推

进的落实进程和既定目标的达成与偏离情况，对学校治理过程进行全方感知、超前预警和精准干预，让轨迹更加清晰、让过程更加透明、让预警更加精准、让治理更加高效。学校以数据为枢纽串联资金统筹、绩效评价、后勤服务、能源管理与采招协同五大维度，打通财务、人事、资产、招标等业务系统，实现预算控制、权限管理、数据流转等全链条协同，构建智慧化内控体系，提升跨部门协同效率和效能，财政资金执行率 100%，实现提质增效。当前，学校基本实现了“一站式、不填表、零跑路、免证明”等常规式服务，广大师生的满意度显著提升。

教育部部长怀进鹏在国家教育数字化战略行动 2025 年部署会上指出，“要坚持智能向善，更好拥抱和善加利用人工智能”“必须优化能力结构，学校管理者要提升数字化领导力和驾驭力”。人工智能赋能大学治理本质是一场深刻变革，它不仅仅是工具的革命，更是革命的工具，既要技术落地，更需要制度创新。与此同时，人工智能技术虽然为高等教育治理带来了诸多便利，但人文性缺失、数据孤岛、隐私安全等风险隐患客观存在，避免人工智能赋能对高等教育治理产生不良影响同样迫在眉睫。

唯有将人工智能深度嵌入大学治理全链条，方能实现高等教育从“管理”到“治理”、从“数字化”到“智能化”的跨越式发展。在国家教育数字化战略行动 2.0 框架下，武汉理工大学将以数字化培育新动能，用新动能推动新发展，通过纵深推进数字化转型，持续深化人机协同综合改革，着力构建数智驱动的现代大学治理体系，共同谱写高等教育治理现代化的新篇章。



付卫东

国家中小学智慧教育平台学生持续使用意愿影响因素研究——基于我国东中西部 7 省 10674 名学生的调查

来源 | 《河北大学学报（哲学社会科学版）》2025 年 04 期



华中师范大学人工智能教育学部教授、博士生导师，长江教育研究院学术委员会委员 付卫东

一、引言

国家中小学智慧教育平台（以下简称“国平台”）是国家深入实施教育数字化转型战略行动的关键举措和有力抓手，被视为教育系统中“主力军”和“领头羊”。国平台统筹运用数字化思维方式、教育理念以及云计算、大数据和人工智能等现代化的核心技术，对于基础教育阶段的各种优质教育资源进行优化重构，形成一个开放、共享、互动的信息化教育环境，服务于全国中小学生和教师群体，努力提高教师教学质量和学生学习能力，助力“双减”政策有效落地。国平台旨在破除城乡中小学教育资源之间的壁垒与鸿沟，突显“促进教育公平、推动教育

公益”的发展要义，搭建以区域为主体的资源分配和共享机制。然而，这一目标在推进的过程中，用户群体反馈出的一些问题开始逐渐显现，例如部分教师对平台功能的不熟悉、学生对学习内容的个性化需求未能得到满足以及资源的适配性、用户界面的友好性和互动功能的完善性等；还有部分教师和学生出现很少或甚至从未使用过该平台的现象，这可能受到平台的推广、用户的技术接受度、教育资源的地区分布等因素的影响。这些问题不仅影响了教师的教学效率，也限制了学生的学习体验。因此，了解不同学生群体对于国平台的使用情况及持续使用意愿，是优化国平台的重要前提。

基于此，本研究从中小学生研究视角出发，构建国平台用户持续使用意向影响因素的研究模型，通过结构方程模型（以下简称 SEM）对其相关数据进行分析和检验，剖析出该平台学生的使用满意度、持续使用意愿和影响因素；并在结构方程模型的基础上，通过模糊集定性比较分析方法（以下简称 fsQCA）深入探讨国平台持续使用意向各个影响因素之间的“联合效应”，明晰国平台用户群体持续使用意向的推动因素，以便提出更为切实可行的优化方案，提升中小学生对平台的学习意愿和效果，推动我国基础教育阶段数字化转型战略和智慧教育的优化升级及持续性发展。

二、研究基础与假设

（一）技术接受度模型

TAM 模型（Technology Acceptance model）也叫技术接受度模型，由 Davis 于 1986 年在其博士论文中首次提出，TAM 是运用理性行为理论研究用户对信息系统接受时所提出的模型，众多研究者基于 TAM 模型分析受众群体对某事物的使用和接受意愿。Davis 在吸纳前人提出的理性行为理论（Theory of Reasoned Action，TRA）和计划行为理论（Theory of Planned Behavior，TPB）基础上，提出了用户对某项技术和平台的接受和持续使用意愿的程度主要受到两个关键变量即感知有用性（Perceived Usefulness）和感知易用性（Perceived EaseofUse）的影响。

响。感知有用性是指用户认为使用某种技术能够增加自己的工作绩效或者带来其他的好处，当用户相信通过某种技术或者平台能够帮助他们更有效率地完成任务，他们更有可能接受并使用这项技术或平台。感知易用性是指用户认为使用某种技术或者平台不需付出太多努力，很容易就能够掌握，这意味着如果一项技术或者平台被用户视为容易学习和使用，用户就更可能接受这项技术和服务。这两个因素共同作用于用户的态度（Attitude Toward Using），这种态度再进一步影响用户的实际使用意图（Behavioral Intention to Use），最终决定用户是否会真正采用并使用该技术或者平台。除了这两个主要变量外，模型中提到用户的“感知有用性”由“感知易用性”和“外部变量”共同决定。本研究主要以该理论模型作为研究基础，分析中小学生对于国平台的持续使用意愿和影响因素。目前技术接受度模型在教育领域的应用研究较为丰富，TAM 已经成为调查学生、教师和其他利益相关群体对学习技术的接受程度的领先科学范式，国内外众多学者利用此模型探讨和分析不同类型创新型技术或平台在教师和学生用户群体中的接受度以及使用行为意向。

（二）国家中小学智慧教育平台的研究现状

目前国内学者对国家中小学智慧教育平台的研究呈现上升趋势，主要集中在建设现状与经验启示、功能创新应用与发展前景以及赋能基础教育高质量发展等方面。在建设现状与经验启示方面，王娟等对 30605 名中小学生进行问卷调查，发现平台存在操作复杂、个性化资源不足等问题，提出了优化方案；曾媛等探讨了平台应用现状及模式特征；顾小清等则基于平台资源数据，研究了资源配置、共享、应用及评价方面的问题。在功能创新应用与发展前景方面，吴永和等基于 LDA 模型和扎根理论，提出了协同优质发展的实践路径；郭绍青从课堂教学、教师研修、课后服务等多角度阐述了平台的推动作用。在赋能基础教育高质量发展方面，柯清超与徐碧波等探讨了平台在教育数字化转型中的意义和优化路径；常咏梅、李凌艳和郭炯等关注乡村教师专业发展和城乡教育差距；柳立言等则研究了平台赋能“双减”背景下课后服务的实践路径。综上所述，目前国内学者对于国家中小学智慧教育平台的建设与推进路径研究较为丰富，但是对于国平台的应用影响因素研究还有待深入。因此，本研究借鉴以上相关研究的理论框架和研究方法与结果，进一步深入分析国平台学生用户群体持续使用意愿的影响因素。

(三) 研究假设

本研究以 TAM 模型为基础理论框架，并且结合实际需要，构建出中小学生国平台持续使用意愿影响因素的理论模型。中小学生对于平台的感知易用性会影响到有用性，再影响到对于国平台的满意度，最后作用于平台持续使用意向。通常情况下，多数研究者表明高水平的感知有用性和易用性，会促使用户对新技术产生更积极的态度，从而提升用户对新技术的使用意愿，继而产生更多的使用行为意向。基于此，本研究提出了如下的研究假设：

H1：中小学生对于国平台的满意度正向影响其持续使用意愿

H2：中小学生对于国平台的感知易用性正向影响其满意度

H3：中小学生对于国平台的感知有用性正向影响其满意度

H4：中小学生对于国平台的感知易用性正向影响感知有用性

H5：中小学生对于国平台的感知有用性正向影响持续使用意向

在使用 TAM 分析技术接受时不能抛开用户而仅从产品本身出发，既要考虑技术本身的因素，也要考虑技术受众的因素，所以受众群体的特征也是重要的外部变量。中小学生对于国平台的“感知易用性”和“感知有用性”由“外部变量”所决定，因此，本研究中引入两个外部变量分别是“技术效能感”和“技术焦虑”作为受众群体的外部特征。技术效能感通常用于描述个体对自身能否使用某种技术或产品完成特定任务的信心和能力；技术焦虑主要是指中小学生在使用数字化产品或其他技术时，感知到自身处于焦虑的情绪状态。相关研究表明，当人们在操作运用新的系统或者产品时，对于技术的焦虑会使得用户需要花费更多的时间和精力来克服由焦虑所引发的“开小差”行为，从而获得较低的感知易用性和有用性；赵磊磊等人研究发现教师对于技术信念和效能感会对技术焦虑产生显著的负向影响，即当教师技术效能感越低，其技术焦虑程度越高。因此，本研究提出了如下的研究假设：

H6：中小学生技术效能感会正向影响国平台的感知易用性

H7：中小学生技术焦虑会负向影响国平台的感知易用性

H8：中小学生技术效能感会正向影响国平台的感知有用性

H9：中小学生技术焦虑会负向影响国平台的感知有用性

H10：中小学生技术效能感会负向影响技术焦虑

通过上述的文献综述，本文共提出了 10 个研究假设。基于此，本研究的模型图构建如图 1 所示。

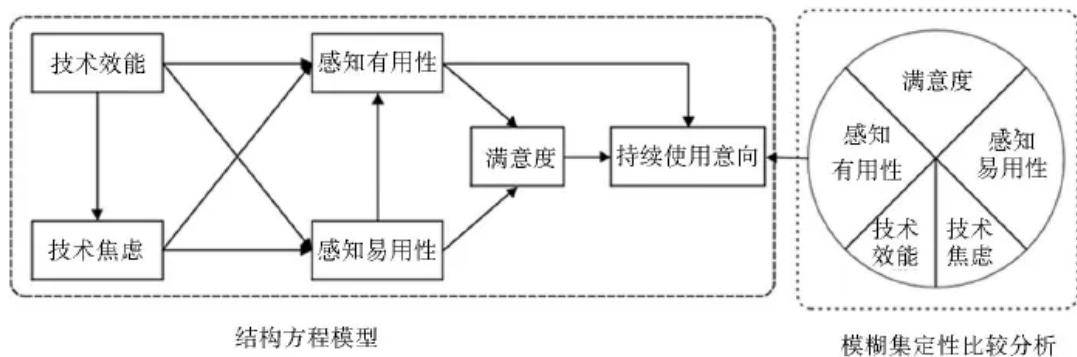


图 1 研究模型示意

（四）研究创新之处

基于上述文献的综述，关于国平台的研究尚存在空白点和改进之处，当前关于国平台的使用差异以及影响因素分析的研究并不多，且多数研究都是从理论分析的视角切入，更多关注的是平台的建设与发展，实证性的文章较少。因此，本研究基于我国东中西部 7 省 11 县（市、区）中小学生的调查数据，采用 SEM 和 fsQCA 相结合的研究方法，分析影响国平台持续使用意愿的因素，为国平台的改善提供更为翔实的数据与证据支持。此外，本研究除了将技术接受度模型作为理论基础外，辅之以技术焦虑和技术效能感两个变量，构建国平台持续使用意向影响因素的研究模型。同时，SEM 和 fsQCA 在分析国平台使用意愿方面各有独特优势，SEM 能够处理多变量之间的复杂关系，同时考虑测量误差，通过路径分析揭示各因素的直接与间接影响，其模型拟合指标能够科学验证模型合理性，而 fsQCA 关注条件组合对结果的影响，探究各因素之间的“联合效应”，能够揭示不同因素

组合形成的“组态”对使用意愿的充分性或必要性，特别适合处理复杂因果关系和异质性样本。因此，本研究通过fsQCA可以分析国平台中的复杂因果效应及不同条件组态，在方法上推动教育研究范式向组态思维与构型视角的转变，在实践上揭示国平台的持续使用意向推动因素，为提升国平台的效能提供一定参考依据。

三、研究设计

（一）变量设计

本研究主要运用问卷调查的方法进行数据收集。研究中各变量主要是基于TAM模型的理论基础以及当前国内较为成熟的量表而改编，形成了最终调查问卷。该问卷主要包括持续使用意向、满意度、感知有用性、感知易用性、技术焦虑度以及技术效能感等6个核心变量。每个变量分别设置了2—11个题项，并采用Likert五点积分的方式设计选项。

其中，持续使用意向、满意度、感知有用性、感知易用性四个变量的量表主要是参考郭炯的关于乡村教师应用“国家中小学智慧教育平台”影响因素研究中的量表进行改编；“持续使用意愿”主要有“我非常愿意应用国家中小学智慧教育平台”，“我会建议同学应用国家中小学智慧教育平台”等题项；“满意度”主要包括“我对国家中小学智慧教育平台中的资源非常满意”，“我对国家中小学智慧教育平台中的功能设置非常满意”等题项；“感知易用性”主要包括“平台系统运行稳定流畅、不卡顿”，“平台资源板块设置清晰、查找与获取简单方便”等题项；“感知有用性”主要包括“丰富的数字化学习资源能够帮助我更好地学习”，“使用该平台有助于提高自主学习的能力”等题项构成。技术效能感主要是根据Laura Scheel等人探究学生的数字能力、自我组织以及自主学习能力对于数字化学习接受度影响的研究中相关量表而改编，主要选取了两个题项，如“我相信我能够掌握教师讲授与计算机等电子产品相关的知识”等；技术焦虑主要是参考了Matthew L.Wilson等人对于简版技术焦虑量表的开发，共包括了11个题项，如“我不是一个懂科技的人”，“我不太愿意学习技术的新功能”等。

(二) 研究数据获取

本研究的数据主要来自课题组实施的“数字化环境下中小学校治理现代化调查问卷”（学生卷）的数据库。该数据库中覆盖了学生个体特征、家庭背景、国平台使用现状、数字化学习能力以及技术焦虑等各种主题。数据库的样本主要采取分层抽样的方式获取，研究组成员根据城市经济水平、教育发展程度和地理位置等因素，东部地区调查了浙江省、广东省；中部地区调查了湖北省、湖南省和江西省；西部地区则是调查了贵州省和四川省，调查范围涉及我国 7 个省 11 个县（市、区）的中小学生群体，样本量覆盖我国东、中、西部，具有一定代表性。本研究在问卷回收后，共计获取 11139 份样本，其中，舍弃掉问卷中空题率 30% 以上和规律性答案填写的样本后，共获得有效样本 10674 份，问卷回收有效率达 90% 以上。其中，使用过国平台的样本群体为 5687 人，占比为 53.28%；未使用过的样本为 4987 人，占比为 46.72%。

四、研究结果分析

(一) 差异性分析

表 1 显示了中小学生不同群体对于国平台满意度和持续使用意愿上的差异性检验分析结果。具体来说，在国平台满意度上，小学生平均得分为 3.416，初中生得分为 3.338，小学生的满意度显著高于初中生， t 值为 3.132，显著性检验 $p < 0.001$ ；留守儿童得分为 3.353，非留守儿童得分为 3.423，留守儿童的满意度显著低于非留守儿童， t 值为 2.764，显著性检验 $p < 0.001$ ；城市学校得分为 3.431；乡村学校得分为 3.340， t 值为 3.592，显著性检验 $p < 0.001$ ；乡村学生的满意度显著低于城市学生。在国家中小学智慧教育平台的使用意愿上，男生持续使用意愿低于女生，男生的平均得分为 3.314，女生为 3.380， t 值为 -2.559，显著性检验 $p < 0.05$ ；留守儿童的持续使用意愿低于非留守儿童，留守儿童得分为 3.321，非留守儿童为 3.386， t 值为 2.522，显著性检验 $p < 0.001$ ；乡村学生的持续使用意愿低于城市学生，乡村学生得分为 3.301，城市学生为 3.404， t 值为 4.055，显著性检验 $p < 0.001$ 。

表 1 国家中小学智慧教育平台满意度和持续使用意愿上的差异性检验分析

	满意度		持续使用意愿	
	均值	t 值	均值	t 值
男生	3.367	-1.007	3.314	-2.559**
女生	3.392		3.380	
小学	3.416	3.132***	3.355	0.832
初中	3.338		3.334	
非留守儿童	3.423	2.764***	3.386	2.522**
留守儿童	3.353		3.321	
城市学校	3.431	3.592***	3.404	4.055***
乡村学校	3.340		3.301	

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 下同。

(二) 结构方程模型结果分析

1. 信效度分析

首先, 对文章中调查问卷所涉及的量表信度进行分析, 得到各量表的 Cronbach's α 系数。其中, 持续使用意愿变量的 Cronbach's α 系数为 0.918; 满意度变量的 Cronbach's α 系数为 0.933; 感知有用性变量的 Cronbach's α 系数为 0.938; 感知易用性变量的 Cronbach's α 系数为 0.875; 技术效能感变量 Cronbach's α 系数为 0.736; 技术焦虑变量的 Cronbach's α 系数为 0.948, 各变量间的 Cronbach's α 系数均大于 0.7, 表明该问卷中量表的信度较高。

其次, 运用验证性因子分析进一步检验问卷的收敛效度, 为后续影响机制的研究打下基础。其中, 中小学生持续使用行为意愿的 AVE (收敛效度) 为 0.856; 满意度的 AVE 为 0.957; 感知易用性的 AVE 为 0.916; 感知有用的 AVE 为 0.955; 技术效能感的 AVE 为 0.551; 技术焦虑的 AVE 为 0.663, 其值均大于 0.5, 所以量表维度清晰, 且各指标符合要求, 量表具有良好的效度。

最后, 利用 AOMS 工具对中小学生国平台持续使用意愿模型拟合度进行全面的评估, 表 2 的数据显示了模型拟合度的评估结果, 模型中 CMIN/DF 的指标值偏高, 不符合要求, 这可能是由于本研究中的研究样本数量较大造成的, 其余的拟合指标的评估值均符合相应的要求。因此, 该模型具备良好的拟合性, 中小学生国平台持续使用意愿模型较为合理, 可以依据该模型进行数据分析工作。

表 2 模型拟合度检验

统计检验量	绝对拟合指标			增值拟合指标			综合拟合指标		
	GFI	AGFI	RMSEA	NFI	CFI	TLI	PNFI	PCFI	CMIN/DF
适配标准	>0.9	>0.9	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.5	>0.5	<3
模型参数	0.92	0.903	0.055	0.956	0.959	0.954	0.855	0.858	18.138
其他参数				样本量=5 689	卡方值=5 975.2	P=0.000	自由度=341		

2. 研究假设检验

本研究运用结构方程模型对本研究的研究假设进行验证，图 2 为结构方程模型路径系数示意图。

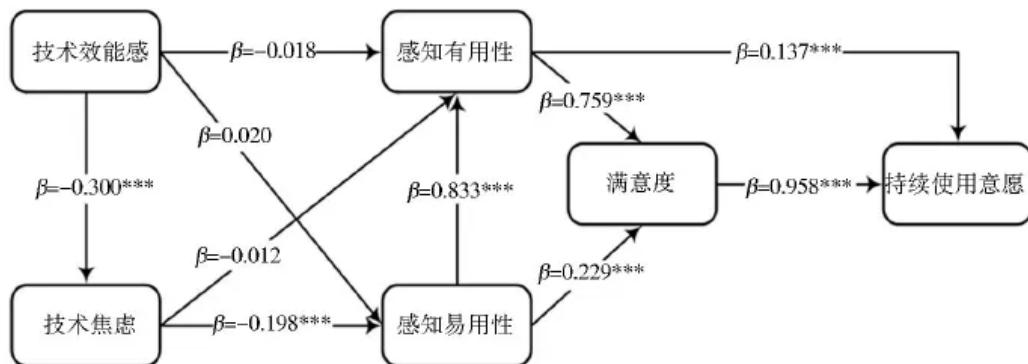


图 2 结构方程模型路径系数示意

运用结构方程模型对本研究的研究假设进行验证，具体路径系数和验证情况如表 3 数据所示，中小学生的满意度 ($\beta=0.958, p<0.001$) 对国平台的持续使用意愿产生直接正向影响效应，假设 H1 成立；感知有用性和感知易用性均对满意度具有正向影响效应，标准化路径系数分别为 $0.759 (p<0.001)$ 和 $0.229 (p<0.001)$ ，假设 H2 和 H3 成立；感知易用性 ($\beta=0.833, p<0.001$) 对感知有用性具有直接正向影响效应，假设 H4 成立；感知有用性 ($\beta=0.137, p<0.001$) 显著性地正向作用于持续使用意愿，假设 H5 成立；技术效能感对于感知易用性不产生直接正向作用，假设 H6 不成立；技术焦虑 ($\beta=-0.198, p<0.001$) 会直接负向作用于中小学生的感知易用性，假设 H7 成立；技术效能感和技术焦虑度对于感知有用性没有显著性作用，假设 H8 和 H9 均不成立；技术效能感 ($\beta=-0.300, p<0.001$) 能够缓解中小学生的技术焦虑程度，假设 H10 成立。

表 3 模型路径系数

假设	路径	Std. (β)	S. E.	C. R.	假设
H1	满意度→持续使用意愿	0.958***	0.01	93.899	成立
H2	感知易用性→满意度	0.229***	0.018	12.701	成立
H3	感知有用性→满意度	0.759***	0.018	41.209	成立
H4	感知易用性→感知有用性	0.833***	0.024	34.862	成立
H5	感知有用性→持续使用意愿	0.137***	0.024	5.69	成立
H6	技术效能感→感知易用性	0.02	0.022	0.089	不成立
H7	技术焦虑→感知易用性	-0.198***	0.016	-12.627	成立
H8	技术效能感→感知有用性	-0.018	0.015	-1.246	不成立
H9	技术焦虑→感知有用性	-0.012	0.01	-1.138	不成立
H10	技术效能感→技术焦虑	-0.300***	0.023	-13.255	成立

(三) 模糊集定性比较分析

本研究基于 TAM 模型对我国东中西部 7 省 11 县(市、区)地区的中小学生调查问卷数据结果进行了分析，探究了国家中小学智慧平台持续使用意愿的影响因素。传统上，某一现象往往由多个变量的组合共同作用，而 SEM 主要用于验证变量间的线性关系，具有较强的路径分析能力。为弥补其在处理复杂条件组合方面的局限性，本研究引入 Charles Ragin 提出的 QCA 研究方法，该方法通过分析条件子集与结果的覆盖度，有效识别关键变量的组合条件，揭示影响中小学生持续使用国平台的核心因素。由于受影响因素复杂且难以用二元指标简单测量，模糊集定性比较分析能更全面地反映变量之间的模糊关系。这种结合 SEM 与 fsQCA 的多方法策略，不仅弥补单一方法的局限性，还能从多个维度系统性地分析变量影响机制。目前，研究界常用的 QCA 方法主要有清晰集、模糊集和多值集这 3 种类型，由于中小学持续使用国平台的影响因素较多，无法用简单的二分形式测量。因此，本研究选用模糊集定性比较分析法从崭新的视角与整体性关系出发，探究中小学生持续使用国平台的意愿，以便于更深入地挖掘变量与结果之间的作用机制，为推动国平台的建设提供数据支撑和实证依据。

1. 变量选取与数据校准

本研究主要选取了五个因素作为前因变量，分别是技术焦虑、技术效能感、感知易用性、感知有用性、满意度。在进行 fsQCA 分析之前，需要对研究中涉及的连续性变量进行数据校准，根据量表类数据的校准标准，本文选取数据中的

95% 分位点、50% 分位点、5% 分位点处的数据作为锚点，锚点的选取结果如表 4 所示。锚点选取完毕后将其结果代入 fsQCA 软件中的 Calibrate 函数，并且对数据进行初步校准。

表 4 前因变量的数据校准锚点

	使用行为	满意度	感知有用性	感知易用性	技术效能	技术焦虑
5%(Full Out)	1.5	2	2	1.5	2	2
50%(Crossover Out)	3	3	3	3	4	4
95%(Full In)	5	5	5	5	5	5

2. 单变量必要性分析

基于 fsQCA 进行数据分析之前，需要检查是否有任何条件对结果来说是必要的，也就是说检测出结果发生时某个条件是否会一直存在。为此本研究将问卷数据通过编辑导入 fsQCA 软件，以中小学生对国平台的持续使用意向为结果变量，计算其他变量的一致性（Consistency）和覆盖度（Coverage）。一般情况下，当一致性的数值 >0.9 时，就可以说明该变量是影响结果变量的必要条件。表 5 的数据显示，在学生高持续使用意愿中，满意度的值 >0.9 ，因此，满意度是影响中小学生持续使用国平台行为意向的必要条件。

表 5 必要性条件分析

变量名	高持续使用意愿		低持续使用意愿	
	一致性	覆盖度	一致性	覆盖度
高满意度	0.916	0.916	0.704	0.476
低满意度	0.48	0.704	0.876	0.875
高感知有用性	0.896	0.902	0.706	0.48
低感知有用性	0.483	0.708	0.856	0.848
高感知易用性	0.84	0.89	0.714	0.511
低感知易用性	0.539	0.736	0.846	0.781
高技术效能感	0.672	0.77	0.728	0.564
低技术效能感	0.62	0.771	0.703	0.591
高技术焦虑	0.56	0.767	0.676	0.626
低技术焦虑	0.727	0.769	0.749	0.534

3. 充分性分析

在对数据进行必要性分析后，通过 fsQCA 软件进行组态分析，以考察不同前

因条件组合如何影响结果产生，揭示由多个条件构成的不同组态引起结果产生的充分性。首先，利用软件构建真值表，本研究主要有五个前因变量，可能会存在32种构型，每一行均代表一种潜在的前因条件形成路径。在初步归纳后，需要检验真值表内一致性过低的组态，通常情况下以0.7为标准，手动将小于0.7的结果变量编码改为0，表示不存在。以满意度是必要条件的基础上，本研究对数据进行真值表赋值分析，数据分析结果涵盖了复杂解、简约解和中间解，一般情况下研究者会选取复杂度适中的中间解作为研究中汇报和诠释的首选，并且以简单解为辅，最终得出影响结果变量的核心边缘条件。表6的数据显示了中小学生对国平台持续使用意向的组态路径，通过数据可知，4种方案的一致性在0.955~0.970之间，且总体方案的一致性为0.908，各项数据的结果均大于0.7，表明数据符合要求，即在所有满足4条组态路径的案例中，有90.8%的中小学生呈现出国平台高持续使用意愿的均衡分布；总体覆盖度为0.945，表明4条组态路径可以解释94.5%的具有高持续使用意愿的中小学生均衡分布案例。其中，在这4种组态中第一种组态的原始覆盖率最高，表明该种组合对中小学生持续使用国家中小学智慧教育平台意向的解释力最好。

表6 国家中小学智慧教育平台持续性行为意向的组态路径

	高满意+高感知有用性 组态一	高满意+高感知易用性 组态二	高满意+高效能感 组态 3a	高满意+高效能感 组态 3b
满意度	●	●	●	●
感知有用性	●			
感知易用性		●	▲	◎
技术效能			●	●
技术焦虑		◎		◎
一致性	0.955	0.966	0.970	0.956
原始覆盖率	0.882	0.650	0.596	0.256
唯一覆盖率	0.098	0.005	0.007	0.002
总体一致性			0.908	
总体覆盖度			0.945	

其中，●表示核心条件存在；▲表示边缘条件存在；◎表示核心条件缺失；空白是代表该条件可能存在也可以不存在，在简约解和中间解中同时出现的条件

被视为核心条件，而只在中间解中出现的条件被视为边缘条件。本文基于 4 种组态，对 fsQCA 进行结果分析。分析结果表明：组态 1 中，在高满意度的前提下，只要学生感知有用性高，就会产生较高的持续使用意向，在此种组态中，学生对于平台感知有用性是核心条件；组态 2 中，在高满意度的前提下，学生的技术焦虑不存在，高感知易用性就能够触发较高的持续使用意向，在此种组态中，学生感知易用性是核心条件；组态 3 中，在高满意度的前提下，高感知易用性以及高技术效能感均能够引发学生较高的持续性行为意向，在此种组态中，学生的高技术效能感是核心条件（高感知易用性为边缘条件存在）；组态 4 中，在高满意度的前提下，学生的感知易用性和技术焦虑不存在，高技术效能感能引发学生的较高的持续使用意向，在此种组态中，学生的技术效能感是核心条件。

五、研究结论

本研究以 TAM 模型为理论基础，使用结构方程模型验证了中小学生用户群体技术焦虑、技术效能感、感知有用性、感知易用性以及满意度对国平台持续使用意向的影响。此外，定性比较分析方法被用于分析触发用户持续使用意向的前因构型。综合上述数据分析的结果，得到以下相关结论：

（一）部分学生群体对于国平台的应用存在“低满意、低意愿”现象

研究表明，中小学生群体对国家平台的满意度和持续使用意愿总体较高（均分 >3.30 ），反映出该平台的应用价值获得了普遍认可。然而，群体间存在显著差异：初中生、留守儿童及乡村学生的评价明显低于小学生、非留守儿童和城市学生。首先，初中生面临较大学业压力，平台使用时间受限；其次，留守儿童和乡村学生受制于“接入——技术——素养”三重数字鸿沟，表现为硬件设备短缺、网络条件不足、数字技能薄弱等问题，导致平台应用效果欠佳。王娟等学者的研究也证实，基础教育阶段学生的平台使用意愿随学段升高呈递减趋势，主要是因为高年级学生的学业压力较大，自己空闲时间较少，“双减”政策之下，小学生有更多的机会借助于平台参与课后服务等活动。值得注意的是，留守儿童和乡村学

生数字化资源相对匮乏，所拥有的网络、硬件设施等低于城市地区学生，学校之间的数字基础设施差异较大，存在较强的“马太效应”，且这些学生群体自身的数字化学习水平以及综合素养不高，使得弱势群体陷入“低满意度—低使用意愿”的恶性循环。

（二）国家中小学智慧教育平台学生持续使用行为意向分析

第一，在影响学生对于平台持续使用行为意向的因素中，满意度和感知有用性均产生显著的积极作用。其中，满意度对持续行为意向的回归系数（0.958）高于感知有用性（0.833），fsQCA 的分析结果也验证了满意度是影响中小学群体持续使用意向的必要条件，只有当学生对国平台产生高度的满意感时，学生才会更加愿意持续使用该平台，王娟等人对于全国30605名中小学生的样本数据调查也印证了满意度和持续使用意愿之间的相关性最紧密（相关系数为0.91）。在影响学生对于平台满意度的因素中，感知有用性和感知易用性均会正向影响学生对于平台的满意度，从而进一步影响平台的持续使用意愿，fsQCA 分析出的组态1、2 中也显示出满意度与感知有用性和易用性的组合能够触发学生高持续使用意向行为。当中小学生认为国平台上的教学资源的丰富性、教学形式多样性以及使用方法的便捷性上能够满足自我学习和个性化发展的需求，才会更愿意将国平台作为自己日常学习的辅助工具，产生高强度的持续使用行为意愿。

第二，在对 SEM 和 fsQCA 结果进行比较分析时，可以观察到两者得出的结论基本一致。其中，fsQCA 的简约解揭示，除了满意度之外，学生的感知有用性、易用性以及技术效能感是影响国平台持续性使用意向的关键因素。结构方程模型的结果进一步证实，感知有用性、易用性和技术效能感与满意度以及这些因素与持续使用意向之间均存在直接或间接的关系。具体而言，fsQCA 分析结果显示了触发学生持续使用意向的模式可分为三种类型：第一种为实用型（组态1），其核心条件为感知有用性；第二种为易用型（组态2），其核心条件为感知易用性；第三种为效能型（组态3和4），其核心条件为技术效能感。这说明，当学生坚信自己具备掌控该平台的能力时，会表现出较强的满意感和持续使用意愿。需要特别注意的是，在 fsQCA 的结果中，组态2和4中技术焦虑作为核心条件缺失。这表明，

当学生因使用该平台而感受到技术威胁，产生技术焦虑时，将降低其数字心理韧性，进而拒绝使用该平台。同时，SEM 的数据也显示，技术焦虑会对学生的感知易用性产生负面影响。因此，为了提升中小学生对于国平台的感知有用性和易用性，教育工作者应着重培养学生的数字素养和信息化设备使用技能，帮助学生克服技术焦虑，增强其技术自信心，从而促进学生积极参与和持续使用国平台的行为意向。

六、对策与建议

（一）关注学生需求差异，增强国平台服务效能

根据数据分析，留守儿童及乡村学生群体在国家中小学智慧教育平台的应用中表现出“低满意、低意愿”的现象。其根源在于，留守儿童和乡村学生所处的数字化学习环境较为薄弱，基础设施不足，在一定程度上限制了他们对国家平台的常态化和深层次应用。因此，提升弱势学生群体的应用体验，回应乡村学生的资源需求，是持续推进国家平台应用的基本路径。首先，应加快乡村学校数字化教学环境建设。在构建乡村学校网络基础设施时，需充分利用和整合先进的新兴技术，如 5G、大数据和人工智能等，开发出独立且可控的广泛网络体系结构，营造基于云计算的物联网服务平台，实施网络服务质量策略和网络切片等技术，有效提高网络质量。这将满足乡村地区在数字化转型过程中对网络连接提出的新需求和高标准，为国平台的便捷使用奠定坚实基础。其次，丰富国平台中适应农村教育教学场景所需的知识传授、能力提升和素质培养等教育资源。依托本地乡土文化特色，利用该平台开发具有地域特色的教育内容，精心挑选并构建适合当地学生的高质量教育资源，形成一个充满地域特色的教育资源体系，以唤起学生对乡村文化的情感共鸣和价值认同。对于留守儿童等特殊学生群体，可在国平台中设置专门的板块以满足他们的特定需求。该板块可以包括留守儿童的心理健康教育、社交技能培养以及学习支持等内容，帮助他们在情感和学业上获得更好的帮助，吸引留守学生的兴趣，增强他们的学习动机和参与感，发挥国平台在弱势学生群体中的服务效能。最后，相较于小学生而言，初中生面临的升学压力增大，国平

台应当提供与课程紧密结合的拓展资料、经典案例分析、学术讲座视频等，满足初中生对知识深度和广度的追求，帮助他们更好地理解学科知识，拓宽知识领域。

（二）优化平台用户体验，夯实国平台应用基础

研究表明，用户的满意度和感知有用性直接影响国平台的持续使用意愿。因此，提升学生对国平台的满意度和感知有用性的关键在于让他们深刻认识到该平台在学习领域中的独特魅力和价值。只有当学生认为国平台的资源和功能能够满足其需求并提升学习效率时，他们才会更愿意持续使用该平台。首先，国平台应当持续丰富和完善平台优质资源的建设。优质的数字化教育资源是教育数字化产品和平台的“生命线”，是优化平台用户体验的核心内容。国平台应建立教育资源的动态更新和迭代机制，以适应学生的实际需求，确保及时补充最新和最优质的教育资源，及时下架过时或不适用的内容。其次，教育资源和功能的推送应逐步从规模化转向精准化，提高推送和服务的颗粒度与精准性。国平台应利用大语言模型、数据挖掘和全息检测评价等现代技术，深入了解学生的学习风格，系统分析和识别不同学生的学习习惯与特征，精细构建学生数字画像，将课程按难度和类型进行层级划分。国平台鉴别和筛选出高质量、特色化的教学资源，开发自适应学习系统，根据学生的个性特征自动调整教学内容和难度，从而实现精准服务与个性化教学，有效避免学生陷入机械重复的学习任务中，推动国平台实现“升舱式”的发展与转型。

（三）加强技术支持力度，发挥国平台教育优势

感知易用性强调的是学生在应用平台过程中技术操作的流畅度和功能的完善性。第一，提升学生的持续使用意愿需要精细平台设计，进一步优化国家平台客户端。目前，国平台除了 Web 端之外，还开发了手机版、PADHD 版和桌面版三种不同的客户端，曾媛等人调研发现学生群体更加倾向于使用 PADHD 版客户端，应当在学生群体偏好的客户端的功能和页面布局设计上优化升级。实现地方平台与国平台的无缝对接，将教育领域内已成熟的数字化产品嵌入国平台，能有效减少用户在多个平台和应用程序间频繁切换的不便，着力解决登录流程烦琐、平台

功能复杂等疑难杂症。除此之外，国平台应当开发互动式学习工具，如在线实验室、模拟实验软件等，使学生能够在平台上进行科学实验和操作练习，增强学习的实践性、操作性和趣味性。第二，学生的感知易用性受到技术焦虑的显著影响，因此提升学生的数字素养和建立对平台使用的效能感至关重要。教师应积极挖掘和整合丰富的数字教学资源，将其有机融入日常教学实践中，有意识地引导学生正确使用数字设备和网络资源，以培养他们的信息检索、分析与评价能力。此外，教师还应为学生提供积极的心理引导与支持，帮助他们树立对技术的正向态度，从而有效减轻技术焦虑对平台使用效果的负面影响，增强持续使用的行为意愿。

作者信息

付卫东 华中师范大学人工智能教育学部教授、博士生导师，长江教育研究院学术委员会委员

张 杉 华中师范大学人工智能教育学部博士研究生



刘来兵

教师专业发展如何提质增效：三重赋能 模型与实践路向

来源 | 《中国教育学刊》2025年09期



华中师范大学教育学院教授、博士生导师、陶行知国际研究中心秘书长，武汉市生活实践教育中心理事长，长江教育研究院副秘书长 刘来兵

在全球教育高质量发展的战略图景中，教师专业发展已成为撬动教育变革的核心支点。习近平总书记强调“坚持把教师队伍建设作为基础工作”，《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》第八部分提到，建设高素质专业化教师队伍，筑牢教育强国根基。在政策引领下，我国通过“国培计划”等项目，累计培训教师校长超过1800万人次，探索出大规模教师专业发展的实践路径，形成覆盖面广、层级分明的专业发展网络。在规模持续扩大的同时，教师培训的实效性也面临新的挑战。国内调研发现，部分教师反映培训内容与一线教学需求存在脱节，如何提升培训的精准性和转化效果，成为当前亟待优化的重要课题。教师队伍建设需要从数量上的积累转向质量上的提升，如何破解教师专业发展实效不足，转向高质量发展？这既是破解教师培训陷入“高原期效应”的关键切口，更是回应《新

时代基础教育强师计划》“深化培养培训模式改革”的战略要求。本研究立足教师专业发展提质增效的现实需求，构建教师专业发展三重赋能模型，研究价值在于：理论层面揭示专业发展遵循“动态适配—知识转化—生态支持”的增效规律，实践层面形成“个体突破临界点—群体构建协作链—生态优化支持网”的行动路向，政策层面为《新时代基础教育强师计划》的精准培养战略提供可操作的实施路径。

一、现实叩问：教师专业发展效能困境归因分析

（一）制度性供给与个体发展需求匹配失衡

“国培计划”作为国家推动教师专业发展的重要举措，14年来在规模覆盖和资源投入上取得了显著成效，但教师专业发展仍面临效能瓶颈，需要进一步优化培训模式，实现从“量”到“质”的跨越。究其原因在于：一是培训供给与参训教师培训需求之间不契合、不切合；二是培训内容脱离实践，43.7%的教师认为培训内容重理论、轻实践，32.5%的教师认为培训形式单一，培训方式以专家讲授为主，形式单一，忽视教师的主观能动性；三是培训系统性和连贯性不够，专业发展意识不足，发展机会不平等，造成培训所学无法应用于教学实践。

（二）教师发展主体性缺失与个体内驱力不足

效能困境还表现为参训教师“学”而不用，培训转化率低，具体表现为参训教师运用培训所“学”，将培训效果转化的内驱力不足。究其根源，一是既有教师自身对培训价值认知不足，目标驱动乏力，对于成熟期教师来说，进入职业发展的“高原期”时，其专业发展停滞不前，工作热情下降，对教学内容和方法缺乏创新动力。二是研修方法保障缺失，教师主体参与不足，参训教师大多为完成任务而被动接受培训，敷衍研修任务。三是教师专业发展与生命发展节律不匹配，教师的日常生活常被琐事紧密安排，专业发展常陷入工学矛盾。

（三）专业发展缺乏支持性网络与生态协同

教师专业发展效能的持续提升，依赖于支持性网络、资源流动与技术赋能的

生态协同。当前专业发展的效能困境体现在专业支持体系建设不完善，难以获得持续的、深入的专业引领和同伴互助。这是因为，其一，教师专业发展与外部环境支持相关，研究表明，工作环境、多方发展机会以及新知识和技能的获取，是个体职业选择与发展最看重的三大因素；其二，研修过程缺乏专业导师全程引领，不能帮助参训学员建立起“问题——理论——方法——实践——规律”之间的联系；其三，“技术障碍”限制教师专业发展，数字化时代，教师不理解技术的运行原理，难以恰当地使用技术，这种情况被称为“技术障碍”。这令教师陷入技术焦虑，导致不愿意用，限制了专业发展。而国际比较研究发现，当前教师专业发展的全球实践高度关注基于真实情境的专业成长与反思性实践。加纳教师的在线聊天群组、肯尼亚英语教师的社交媒体小组、芬兰教师合作文化、新加坡的反思实践等，尤其是教师专业网络和学习共同体等形式，都对之进行了深入探索。

上述归因分析在一定程度上解释了教师专业发展效能困境，但是教师主体发展与外部环境、制度供给如何达成一个动态平衡，如何按需精准供给未能开展深入探讨，如何激活个体主动性及内驱力，促进教学经验转化为教学行动缺乏动力解释与实践范式，教师专业发展虽提及支持性网络，但是生态网络中各要素之间如何相互作用有待进一步明晰。因此，提升教师专业发展效能需实现三重转向：从规模覆盖转向精准赋能，从外部规训转向生态培育，从技术依赖转向主体激活。

二、赋能模型：教师专业发展提质增效三重机制

本研究提出的三重赋能模型——基于教师不同职业阶段特征的动态适配机制、促进主体内生动力循环的知识生产机制、强化协作网络支持的共同体机制，正是针对上述问题的系统性回应。

（一）主客体动态协同：生命历程理论视域下的精准赋能

生命历程理论强调个体生命的发展是嵌入社会历史背景和地理空间中的，应关注不同生命阶段的选择与行动如何影响其发展轨迹。美国社会学家埃尔德（GlenH.Elder）主张从个体生物时间（如年龄增长）、社会时间（如职称晋升制度）、

历史时间（如技术革命）等宏观事件分析个体发展，这一理论视角有助于理解教师专业发展过程受到制度支持、社会环境、个人能动性等因素的影响。国内通常按照生涯发展阶段论将教师分为新手教师、成长期教师、熟练型教师、专家型教师等四个层次，每个阶段都有其独有的特征。教师职业发展通道的设计应结合教师的职业生涯规划和专业化成长理念，以提升教师的职业满意度和专业发展水平。而传统培训模式将教师视为可标准化加工的客体，预设专业发展遵循“投入—积累—输出”的线性路径，例如：初任教师的前3年处于教学技能敏感期，此时培训如过度强调理论研究反而抑制实践智慧生成。教龄20年的资深教师可能因智能教学系统的介入，被迫重启教学设计能力的学习周期。生命历程理论就可以很好地解释这种现象：教师专业发展质量和效能取决于主客体在生物时间、社会时间与历史时间的动态适配。

以生命历程理论的视角，遵循生命时序动态适配原则，不同阶段对知识、技能和心理需求存在显著差异。利用智能技术开展动态诊断并提供弹性制度、个性化资源推送可避免“揠苗助长”式培养，实现精准赋能。如在新手教师的培训中，采用“师徒制”结合标准化课堂观察工具动态诊断，通过每周教学日志反思与导师反馈，帮助新手教师快速适应。而“卓越教师工作坊”要求教师基于自身教学问题设计行动研究课题，匹配高校专家团队进行周期性指导，提供弹性考核制度，将成果纳入职称评审加分项，则有助于卓越教师成果的梳理与专业精进。这些实践案例都印证了生命历程视角的核心价值——当专业发展节奏与教师生命律动同频共振时，提质增效便不再依赖外部资源的持续追加，而是转化为生命体与时代对话的自觉过程。

（二）三阶动力循环：知识生产模型促进增值赋能

教师专业发展的提质增效，本质上依赖于实践性知识的生产与效能转化。“教育创新文晖奖”获得者夏风提出知识生产的“发现—实现—呈现”三阶模型，即发现阶段识别教学问题，实现阶段将经验转化为结构化教学策略，呈现阶段通过学术论文、专著等成果输出提升专业影响力，实现了教师专业发展“问题识别—策略形成—成果生成”的成长闭环。在发现阶段，教师通过课堂观察、智能分析系统、学生反馈等具身实践识别教学痛点（如大部分的课堂沉默集中于概念讲授

环节），自主改进教学方案，以此增强专业效能感，激活“我能解决问题”的内驱力，达成从“任务完成者”到“反思性实践者”的角色进化。在实现阶段，将经验进行结构化转化。当教师将个体洞见（如分层作业设计策略）通过协作平台（如浙江省跨校教研社区）进行结构化建模，转化为可视化模型（教学策略），并在全校推广后教师们可直接复用，形成显性方法论体系。实践智慧便突破了个体经验边界。在呈现阶段，成果的社会化传播则构建了专业发展的反哺机制。当教师通过学术论文、开源教案等载体输出实践成果时，其角色从知识消费者扩展为生产者。如齐鲁名校长刘天庆在开发乡土文化课程体系的研究中，先后发表《乡村学校文化立校的路径探索》等10余篇论文，将29年乡村教育经验提炼为可复用的教学理论并通过省级示范幼儿园平台向全国乡村教师开放。通过传播与确权，将碎片化经验转化为共同体层面的再生产性知识，使教学智慧在代际传递中实现自组织进化。这表明知识输出倒逼能力提升建构了教师专业发展的“反哺效应”。

三阶循环通过动力强化与价值增值实现教师专业发展提质增效：问题发现提升教师教育教学改进针对性，知识编码实现教育教学经验可迁移性，成果呈现扩大教师专业影响力。这种内生性知识生产机制，本质上重构了教师专业发展的动力结构：从依赖外部资源投入的“输血式”成长，转向自我造血、协同创新的“自主生长”模式，为破解“专业发展效能困境”提供了根本路径。

（三）场域支持体系：教育共同体四维生态促进持续赋能

教育共同体作为教师专业发展的关系性场域，其内在结构与运行机制对教师成长质量与效率具有系统性影响。从德国社会学家滕尼斯（Tönnies）在《共同体与社会》中首次界定“共同体”为基于情感、习惯与共识的有机联结，布尔迪厄（Bourdieu）进一步以“场域”理论指出其本质是资本争夺与规则再生产的结构化空间。温格（Wenger）提出“实践共同体”概念，强调成员通过参与、想象与协作形成共享实践。

其对教师专业发展的提质增效赋能体现在四个方面。一是时间嵌入，代际协作促进新老教师知识传递：资深教师通过课例示范、经验叙事等方式，将教学智慧转化为可继承的专业资产；新手教师则以其技术敏感性与创新意识，为共同体注入数字化教学的新方法。这种代际协作正如滕尼斯所言，形成双向滋养，不仅

体现在教学技能的传授上，更体现在情感支持与职业认同的共建上。二是空间重构，混合场域拓展教师专业发展边界：线上线下混合式研修建构的教育共同体，在空间上打破了物理场所的限制，从布尔迪厄的“场域”理论视角，可以被理解为规则再生产，构建起虚实交融的专业发展生态，为教师提供跨区域、跨学段的协作机会。三是社会支持，集体智慧缓冲“制度—技术”压力：教育共同体通过重构教师与制度、技术的关系，缓解教师成长压力。例如，面对“双减”政策要求，某区初中数学教师共同体通过集体研讨，将抽象的作业减负目标转化为具体可操作的“三阶作业设计框架”。在技术应用层面，共同体通过制定《智能工具使用规则》，建立技术应用的伦理边界与专业标准，体现了教师群体在“场域”中对技术与制度的主动回应与再生产。四是资源共享，知识流动激活教师创新动能：教育共同体推动教学资源从单向传递转向多向创生，形成“实践—共享—再实践”的价值循环。例如，上海市长宁区建立了以共建带动共享的常态共享增值机制，鼓励教师自主开发低代码应用与数字资源，自主开发了听评课、学生课堂活动管理、全员导师以及公开课申报等400多个低代码应用，其中27个优质应用和资源实现全区复用。这种资源共享机制使教师在“场域”中获得了更多的发展机会与影响力，智能技术的介入进一步优化了资源流动效率。

当前教育共同体的发展已呈现出显著的时代特征：从封闭走向开放，从经验传递走向智慧共创，从制度依附走向专业自治。这种转型重构了教师作为专业主体的发展生态，为破解教师发展领域的“瓶颈问题”提供了新的可能性。

（四）三重赋能模型共同推进教师专业化高质量发展

教师专业发展三重赋能机制通过“精准赋能、高效赋能、持续赋能”实现结构性互补与功能性协同。其内在作用逻辑体现为三个层面的效能增益（见图1）。

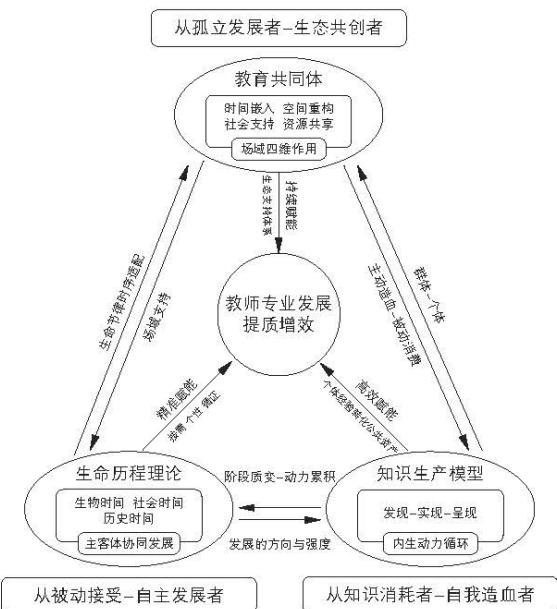


图1 教师专业发展三重赋能模型
其一，生命历程的动态适配机制提升资源投

其一，生命历程的动态适配机制提升资源投放精准度，实现精准赋能。通过教师数字画像系统，精准识别不同阶段教师的发展阈值：新手教师侧重技术操作迁移训练，成熟教师强化技术融合创新能力，专家教师聚焦技术伦理反思，这种差异化适配使培训资源浪费率得到有效降低。其二，知识生产的动力循环机制增强了经验转化，促进了教师专业发展过程的高效赋能。当教师通过问题发现（如课堂沉默诊断）—策略编码（形成教学流程图谱）—成果共享（开源教案库）的三阶循环，将碎片化经验升维为结构化知识资产时，教师从重复性经验摸索中解放，转向更高阶的教学设计创新，极大提高了教师专业发展的效能。其三，教育共同体的协同支持体系促进教师专业发展可持续性赋能。如在时间维度，浙江省教育厅推行的“银龄教师数字帮扶计划”，由退休特级教师通过“之江汇教育广场”平台为乡村教师提供常态化技术培训，促进知识的代际传递；空间维度，依托国家级“基础教育精品课”平台，开展跨区域协同备课。如组织成都七中与凉山州学校联合开发彝族文化融合课例，实现教学资源共享；社会维度，落实教育人工智能行业标准，并吸纳各利益攸关方积极参与共创，为技术应用提供制度可行性。这种共同体协作机制通过制度性保障和常态化教研支持，有效促进教师专业发展的可持续性。

相较于孤立视角的局部改进，三重赋能模型通过时空适配不同阶段的精准性、知识迭代过程转化的高效性、共同体场域支持的可持续性，构建了教师专业发展的全周期提质增效模型，为教师专业发展实现阶段赋能、发展过程赋能、发展场域赋能。这为《新时代基础教育强师计划》的深化实施提供了理论依据，这三者相互推进教师专业发展从量变到质变，实现了教师专业发展“自主发展—自我造血—生态共创”，而这也恰是高质量教师教育体系建设的创新路径。

三、实践路向：教师专业发展创新路径与角色转型

教师队伍高质量发展的本质在于以生命历程的动态适配应对发展需求，以创造性知识生产驱动效能转化，以教育共同体协同保障经验延续，三者通过“需求识别—策略生成—价值传递”的闭环系统，形塑教师专业发展的增值性演进轨迹，而智能技术始终贯穿在三重赋能过程中，其具体实践方案如下。

(一) 时序适配：构建教师专业发展生命节律的支持系统

教师专业发展的时序适配需遵循生命历程理论，通过智能技术实现职业阶段特征与发展路径的动态耦合，如基于教育部《教师专业发展阶段标准（2022）》划分的职业发展阶段提供精准支持系统，按照教师生命节律设计专业发展“新手期—成熟期—专家期”等培训周期，实现数字化转型背景下，教师专业发展从“被动接受者”转向“自主发展者”，具体实践路径如图2所示。

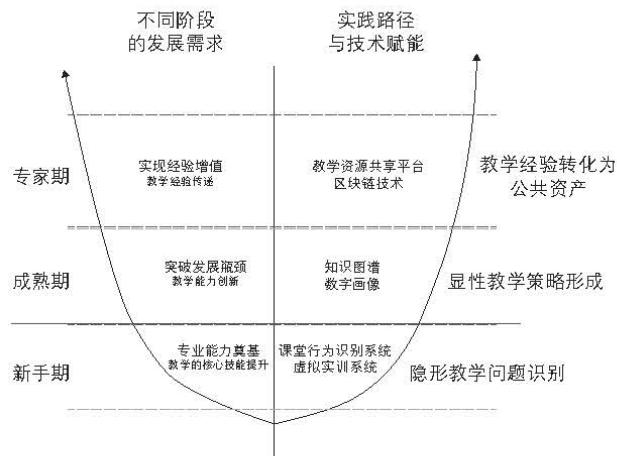


图2 尊重教师生命时序的专业发展实践路径

一是新手教师按需供给，奠基专业能力。新手教师面临教学内容理解不深入、经验欠缺、能力薄弱等问题，而智能技术可有效缩短这一进程。如偏远地区的新教师，首先通过双师课堂（如湖南省祁阳市依托国家智慧教育平台开展双师课堂）克服培训资源薄弱、获取线上“老教师”的替代性教学经验。其次，新手教师还可以通过虚拟仿真系统创设教学实景（如华中师范大学师范生实训室），使教师在安全环境中反复演练核心技能，识别教学中的隐性问题。再次，为新教师提供分类培养模式，如新加坡为新入职教师提供了三条明确的职业发展路径：专注教学精进的教学通道、致力于领导与管理能力提升的管理通道，以及深入教育研究与实践的专家通道。

二是成熟教师个性定制，突破高原期瓶颈。首先，可通过教师数字画像系统分析教师的教学短板，如浙江省教育厅通过教师数字画像系统揭示出高原期教师跨学科教学设计普遍存在的“学科壁垒依赖”问题，为个性化定制干预策略提供认知科学依据。其次，采用自适应技术动态调整培训强度，如为高原期教师设计“闯关式”课程模块，根据教师在线测试表现自动调节学习复杂度。再次，设置弹性制度，突破高原期晋升瓶颈可能面临的制度性障碍。例如，允许跨学科教学案例、校本教材开发等“教学创新成果”替代传统论文指标，纳入教师专业发展评价体系，这种弹性考核制度有助于激发教师专业发展自觉，突破高原期发展瓶颈。

三是专家教师成果流转，实现经验增值。一是老教师依托区块链等技术保存传递教学经验，例如教育部“银龄教师”计划，可依托区块链技术构建教学资源共享平台，推动优质课例的数字化存储与版权溯源。再如，联合特级教师与高校专家制定AI教育应用伦理规范，为经验转化提供制度保障。这种结构化传承机制，使资深教师的教学智慧突破时空限制，形成持续增值的专业知识资产。

（二）知识增值：创建经验转化的发展动力循环体系

教师专业发展的高效性体现为实践性知识的系统性转化。这种高效发展模式通过“经验发现——策略实现——价值呈现”的三阶转化路径，促进了教师专业的动力循环，在这个过程中，智能技术为教师经验转化提供了中介路径和增值评价工具，其三阶循环实践路径如下。

在发现阶段，数据驱动提升问题的识别。一是通过多模态课堂分析教学过程的潜在问题，如北京市海淀区运用语音识别与情感计算技术，获取教师对课堂互动障碍的过程信息及表象信息。二是教学日志挖掘关键问题，如上海市教委建立的智能叙事分析系统，通过算法自动提取关键事件，形成典型案例，并转化为校本培训资源。三是通过实践共同体聚焦共性问题，如广东省“名师工作坊”平台运用社会网络分析定位教师需求节点，使教研问题聚焦大多数教师的共性问题。

在实现阶段，智能技术促进教师将个体教学经验转化为可推广的结构化教学策略。一是学科知识图谱构建，如国家智慧教育平台对海量教学案例进行多维度编码，使教师能够快速检索优质课例。二是智能备课系统开发，如浙江省教育厅基于深度学习模型优化教学设计流程，教师输入教案初稿，系统自动识别逻辑断层或策略冲突，生成改进建议。三是图式分享会系统，如湖北省教师培训中，夏风将复杂教育理论拆解为思维导图节点，支持教师按需组合生成个性化教学方案。这种结构化处理使碎片化经验转化为可验证、可推广的系统方法论，打通个体经验向群体智慧的转化通道。

在呈现阶段，量化评估与区块链存证，促进知识成果的显性化输出、留存、传播。一是通过建立涵盖知识传播广度、应用深度与改进成效的多维评价体系，教师的

知识贡献获得可量化的价值认定，并与专业发展评价形成实质性关联。二是区块链存证系统则为教学经验的版权确认与可信流通提供技术保障，解决传统经验共享中的确权难题，形成“贡献—激励—再创新”的正向循环，持续激活教师群体的知识生产动能。上述机制最终推动教师从被动执行者转变为主动的知识生产者，个体经验转化为群体共享的实践智慧，最终实现专业发展模式从“资源消耗型”向“知识增值型”的质变，促进教师从“知识耗散”转向“自主造血”。

（三）协同共生：构筑立体的教育共同体专业发展网络

教育共同体建设是破解教师专业发展“孤岛效应”的关键路径。教育共同体通过重构教师与制度、技术、同伴的关系，形成多方联动的支持网络，具体实践路径如图3所示。

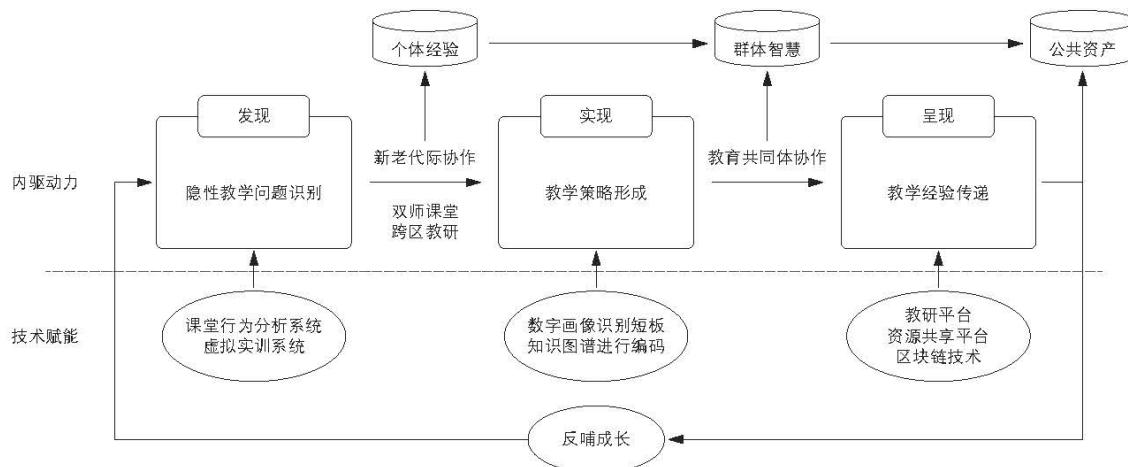


图3 知识增值实践路径：创建经验转化的发展动力循环体系

一是时空赋能，构建跨区域协作教研共同体。城乡教师可依托双师课堂系统与智能教研平台，突破地理限制开展联合教研，使城乡教师形成“同质互助+异质互补”的协作模式，并且教研过程全部数据留痕并结构化存储，支持教师反复调用与深度反思。二是制度创新，建立双向联动的政策实施机制。将教师实践智慧纳入政策制定流程，教研组实施“轮值主备—协同优化—实践验证”的集体备课制度，通过任务分解与角色分工降低个体负荷，确保教学设计既体现集体智慧又保留个性创新空间。三是资源共享，打造智能流通的知识枢纽。如基于区块链

技术构建教学案例存证系统，为教师原创课例、教学策略等资源提供不可篡改的版权标识与贡献溯源，并通过多维标签化处理（如学段、学科、教学方法、技术工具），支持语义检索与智能推荐，形成持续进化的动态资源库。四是角色协同，培育生态化专业社群。促进教师在共同体中发展多元专业角色：作为协作者，通过集体教研贡献教学智慧；作为评议者，借助课堂观察量表与数据分析工具提供精准反馈；作为转化者，将教研成果转化微课程、校本研训资源等可传播资源；作为学习者，从同伴的创新实践中获取跨学科、跨学段的认知迁移。由此，多元角色使个体经验在传递中持续增值。

教育共同体四维赋能案例如湖北省创新推出“星辰教室”，借助数字技术破解多地貌区域教师专业发展难题。“星辰教室”数字社群，以“自愿报名、团队合作”模式组建学习共同体，鼓励教师以两至三年为周期，每天在社群分享不超过200字的教育生活感悟。通过数字技术联结着城市与乡村，人人都是彼此的伙伴，实现时空赋能、资源共享。用AI大模型对比教师发现力、实现力、呈现力等关键指标，为每个人生成数字画像和成长年报，实现教师专业成长从经验驱动到数据驱动的转向。由此可见教育共同体四维赋能通过“常态化机制”与“数字化工具”的结合，推动教师从“孤立改进者”转型为“生态共建者”，使专业发展从个体走向群体协同成长，形成“经验共享—问题共研—成果共创”的可持续发展。

（四）人机协同：教师专业发展三重赋能的增效路径

在数字化转型背景下，人机协同已成为教师专业发展提质增效的关键路径。需注意的是，技术应用本身存在操作复杂性、适配断层等障碍，需通过“简化—培训—迭代”三位一体策略化解，如开发轻量化工具（如一键式学情分析插件）、开展情境化工作坊（技术工具+教学案例融合培训）、建立教师反馈驱动的技术优化机制。

人机协同的核心策略在于构建分层适配的技术支持体系。一是对于新手教师，智能工具主要承担事务性工作减负功能，如辅助处理作业批改、学情统计等事务性工作，通过预设模板和自动化流程降低技术使用门槛。二是成熟教师则更需技术辅助教学决策优化。通过开展课堂行为分析、提供学情建模等工具，辅助诊断

教学难点并生成改进策略池。三是资深教师聚焦经验转化，通过教学案例低代码化编码、策略模块化封装等流程，将隐性智慧转化为可共享的数字资源。

在此过程中，教师的专业角色发生三重深刻转变：从经验主导的“教学实施者”转向数据驱动的“教育诊断师”，从“独立工作者”转向技术赋能的“协同创新者”，从技术被动的“应用接受者”转向伦理主动的“边界守护者”，最终实现专业自主性与技术赋能效应的协同增长。

教师专业发展的提质增效，是教育高质量发展的重要基石，也是对《教育强国建设规划纲要（2024—2035）》建设高素质专业化教师队伍——重塑教师的角色与能力的有力回应。基于生命历程理论的“精准赋能”实现发展阶段动态适配，依托知识生产模式的“高效赋能”促成经验成果快速转化，通过教育共同体的“持续赋能”保障支持网络长效运行——三者以“精准性奠基发展起点、高效性加速成长进程、持续性拓展生态空间”的协同逻辑，构建起教师高质量发展闭环。实践表明，当教师发展模式实现三重转向——从“被动接受”转向“主动创造”、从“孤立成长”转向“协同共生”、从“标准化供给”转向“生态化培育”，三者协同作用揭示了教育生态化发展的根本规律：尊重成长节律以激活个体潜能，培育协作网络以促进集体智慧，最终通过师生共生实现教育质量的系统提升。这既是教师专业发展的价值旨归，更为建设教育强国奠定了实践根基。

【本文系国家社科基金重大项目“高质量教育体系的理论内涵、指标体系、国际比较与建设路径研究”（项目编号：24&ZD176）研究成果】

作者信息

刘来兵 华中师范大学教育学院教授、博士生导师、陶行知国际研究中心秘书长，武汉市生活实践教育中心理事长，长江教育研究院副秘书长

李神英 华中师范大学教育学院博士研究生

邓滢源 广西师范大学教育学院博士研究生

龚 欣

“双减”背景下农村小学课后服务政策执行的阻滞与疏解

来源 | 《教育治理研究》2024 年第一辑



华中师范大学教育学院副教授 龚欣

一、问题提出

2021年7月，《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》明确提出要“提升学校课后服务水平，满足学生多样化需求”。教育部要求自9月1日起义务教育阶段全面推行“5+2”课后延时服务模式。至此，课后服务政策在全国义务教育阶段学校全面推行。2023年6月，《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》中明确强调国家要优先发展乡村教育，致力于缩小城乡教育差距。农村学校开展课后服务能有效提高学生的核心素养、促进农村学校教育减负增效，是坚持城乡融合、实现教育公平的重要保障。因此，聚焦农村课后服务政策的执行现状尤为重要。

从现有文献来看，国内学界对课后服务政策的研究主要集中在课后服务政策的实施效果、现状问题等方面。在政策执行方面，当前课后服务政策落地的现实堵点在于教育收费的敏感性、服务时间的复杂性、服务内容和形式的多样性等方面。有学者经实地调研发现，政策执行中存在“消极变通”“敷衍规避”等困境，尤其在课后服务上存在“名实”不一现象。学校课后服务开展不够充分致使政策执行表面化，“看学生做作业+放羊式活动”成为课后服务最常见样态，服务质量低，内容形式单一。课后服务虽在一定程度上满足了家长和学生的需求，但在政策落地的过程中资源供给难以满足需求，正制约着课后服务高质量发展。相对而言，学界对农村学校课后服务政策的研究较少，大多以城市学校课后服务为研究对象，且多聚焦初中阶段，小学阶段较少。鉴于此，有关农村小学课后服务政策执行的研究有待完善，本研究从农村小学实际出发，采用案例分析法，借鉴公共政策中史密斯政策执行模型，对“双减”背景下农村小学课后服务政策执行的现状进行描述，探讨政策执行的阻滞，并针对性地提出疏解路径，为农村小学课后服务的有效实施提供参考。

二、研究方法

本研究使用案例研究法，基于湖北省W市一所郊区农村小学（Z小学）和S县两所农村小学（L村小和T镇小）三个具有代表性的典型案例，重点考察“双减”政策背景下农村小学课后服务开展情况。其中W市是湖北省内一座经济发达城市，W市Z小学是所郊区农村小学，全校共18个班，900多名学生，生源以农村学生为主，大多是留守儿童，28名在编教师，70多名代课老师，60%的教师在50岁以上，共67名老师参与课后服务。S县是一个经济相对落后的下属县，S县T镇小为公立镇小，有29个班，92名教职工，1601名学生，生源以附近村庄学生为主。学校开设舞蹈、绘画、足球等29个社团，据观察该校基础设施设备较为齐全。S县L村小为公立村小，学校有1—4年级并附设幼儿班，共6个班级，45名学生，学校硬件设施条件较落后，只有一栋没有活动设施和电教设备的四层教学楼和一块旧电子白板。

研究团队于2023年春季学期对湖北两地三所农村小学进行实地走访调研，共

观察课后服务课堂 10 节 , 深入访谈学生 17 人、教师 17 人及校长 3 人 , 对所得质性资料进行主题分析和案例之间的对比分析 (市县小学对比、同一县内村小与镇小对比) , 以及对课后服务多层级政策文件进行文本分析。

三、农村小学面临的课后服务政策体系及其执行现状

(一) 学校课后服务政策文本分析

自 2017 年起 , 我国陆续颁布了大量关于课后服务的政策 , 特别是在 2021 年 “ 双减 ” 政策下 , 课后服务政策的执行效果备受瞩目 , 对此将从课后服务对象、时间、内容、质量、渠道和经费等多个维度对相关政策规定进行总结 (表 1) 。

表 1 各级课后服务政策文本分析

要点	各级政策原文
1. 课后服务对象	教育部：推动课后服务全覆盖，切实打通学校课后服务 “ 最后一公里 ”
	W 市：坚持全面覆盖，统筹考虑城乡差异、学段差异、地域差异等因素，实现全市义务教育学校课后服务全覆盖
	S 县：实施课后服务全覆盖
2. 课后服务时间	教育部：原则上不早于当地正常下班时间，对有特殊需要的学生提供延时托管服务
	W 市：坚持课后服务 5+2 ，小学和初中课后服务结束时间原则上不早于 18:00
	S 县：非寄宿制学校每周开展 5 天，寄宿制学校 4 天
3. 课后服务内容与质量	教育部：指导学生认真完成作业，开展丰富多彩的活动，不得利用课后服务时间讲新课
	W 市： 1+X 模式， 1 是指导学生作业与答疑解惑， X 是指拓展活动
	S 县：包括学科类作业辅导和非学科类丰富的活动

续表

要点	各级政策原文
4. 课后服务自愿原则	教育部：必须坚持学生家长自愿原则
	湖北省：落实公示制度，自愿选择参加
	W 市：坚持学生自愿参加，学校不得强制或变相强制要求学生参加课后服务
	S 县：贯彻落实自愿原则
5. 课后服务收费政策	教育部：严禁以课后服务名义乱收费
	湖北省：各学校通过公示本校收费项目、标准、依据、优惠政策等内容，主动接受家长、学生和社会的监督，严禁强制或变相强制提供课后服务并收取费用
	W 市：统一全市收费标准，即小学 130 元/生·月
	S 县：中心城区小学 315 元/生·期（70 元/月）；乡镇中小学按城区的 80% 执行
6. 教师弹性工作制	三级政府：提倡学校统筹安排教师实行“弹性上下班制”
7. 经费保障制度	教育部：要求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
	湖北省：公办义务教育学校课后服务中产生的公用支出应由学校通过义务教育公用经费统筹保障，不足部分由同级财政统筹解决
	W 市：课后服务收费纳入学校预算管理，主要用于参与课后服务教师和相关人员补助
8. 课后服务渠道	三级政府：一般由本校教师承担，也可聘请退休教师、具备资质的社会专业人员或志愿者提供。充分利用社会资源，发挥好少年宫、博物馆等校外活动场所在课后服务中的作用

（二）农村小学课后服务政策执行现状

基于湖北 W 市、S 县两地三所农村小学的调研，运用案例分析法呈现学校课后服务政策执行现状。综合而言，三所农村小学都遵循各地相关政策展开学校课后服务，如表 2 所示，在课后服务对象、时间、收费等方面政策执行效果较好，在课后服务内容、质量、保障、渠道等方面落实效果欠佳。

表 2 三所农村小学课后服务政策执行现状

		一周天数	每天时长	服务内容种类	自愿原则	学生覆盖情况	学生个性化需求	向家长收取金额	政府是否承担	教师弹性工作制	教师参与课后服务的补助	是否引进校外资源
政策规定	中央	5	≥2小时	丰富	自愿	全覆盖	需要满足	未具体	财政适当补贴	提倡但无具体政策文件	有,未明细化	提倡
	湖北省	5	≥2小时	丰富	自愿	全覆盖	需要满足	未具体	财政适当补贴	提倡但无具体政策文件	有,未明细化	提倡
	W市	5	≥2小时	“1+X”模式	自愿	全覆盖	需要满足	全市统一,小学130元/生·月	财政适当补贴	提倡但无具体政策文件	有,未明细化	提倡
	S县	非寄宿制:5 寄宿制:4	≥2小时	2	自愿	全覆盖	需要满足	中心城区315元,乡镇中小学252元	未提及	提倡但无具体政策文件	有,未明细化	政策未提
案例学校	Z小学	5	1小时20分钟	3	自愿	100%	基本满足	130元/生·月	否	否	有,数额不明确	否
	T镇小	5	2小时(含中午1小时)	3	自愿	100%	满足	245元/学期,特困家庭补助的学生不收费	否	校长:否 教师:40%“有”	教师不清楚	是,很少量
	L村小	4	1小时10分钟	2	基本自愿	95%以上	无	252元/学期	否	校长:有 教师:20%“有”	有,数额不明确	否

1. 课后服务对象全覆盖：得到充分落实

三所学校均开展了课后服务，W 市 Z 小学与 S 县 T 镇小课后服务学生覆盖率均为 100%，Z 小学与 T 镇小得到实质性执行；而 L 村小覆盖率为 95%，可见，同一县城内，镇小比村小落实得更到位。综合而言，农村小学充分落实该项要求。

2. 课后服务时长不早于当地下班时间：未完全按照政策规定执行

W 市 Z 小学的课后服务主要在工作日的 15:50 - 16:30 和 16:40 - 17:20，每日 1 小时 20 分钟，未全面落实 W 市对“结束时间不早于当地正常下班时间 18:00”的政策要求；S 县 T 镇小为非寄宿制学校，每周开展 5 次，每次 2 小时，其中包含午、晚托各 1 小时，符合政策规定；L 村小为 S 县农村寄宿制学校，每周开展 4 次，每次 1 小时 10 分钟，少于政策规定的 2 小时，未完全按政策执行。综上，农村小学没有完全按规定执行课后服务政策在时间方面的要求。

3. 课后服务内容丰富度与质量的提升：仅得到部分实施且存在地域差异

三所农村小学在课后服务内容与质量方面存在地域差异。W 市 Z 小学的课后服务第一节课为学科作业辅导，教师分层布置作业；第二节课是社团活动，共有 6 个校级社团和 18 个班级社团。S 县 T 镇小的课后服务分为学科、素质与拓展三类，学校设 29 个社团，种类丰富；但观察表明，学校资源仍旧欠缺，课后服务更倾向学科类作业辅导，素质拓展类活动一周一次。S 县 L 村小缺少基础设施如操场、篮球场等，学校开展素质拓展类的课后服务严重受限，作业辅导结束后，学生下楼参与跳舞活动，但据观察教师的专业性不强。可见，Z 小学课后服务质量较好，优于 S 县城内的两所农村小学，符合政策要求。同一县城内，T 镇小课后服务质量一般，部分落实了政策要求，而 L 村小课后服务质量较差，未执行该项政策要求。学生个性化需求满足程度不高。据 Z 小学学生访谈，仅有少数表示不满足，其余均认为能满足；据教师访谈，在素质拓展类活动开设课程前，会调查学生兴趣，再根据学生身心年龄发展来划分，学生每学期可以更换自己的兴趣班；在学科类服务中，教师会优化作业设计、针对性答疑。T 镇小教师提到“学校有 20 多个社团给学生选，通过多选择满足学生兴趣”，L 村小校长提到“学生数量少，一般

来说没有个性化需求”，表明其对“个性化需求”概念理解有偏差。可见，Z小学与T镇小基本能够满足学生的个性化需求，此项政策在两校得到了实质性实施。L村小未贯彻该项政策。

4. 课后服务自愿原则：得到基本落实

农村小学在政策规定的“公示”“告知家长书”等方面执行良好；在“学生自愿参加”上，L村小的学生访谈中存在少量“老师暗示”的情况，Z小学与T镇小的访谈中所有学生均表示自愿，该政策内容整体上执行较好。

5. 课后服务严禁乱收费：得到大致贯彻

Z小学根据W市课后服务收费标准每生每月收130元，然而家长对此存在不满，因为在2019年前教师曾免费提供课后辅导和监督，现如今面对收费感到不平衡。L村小与T镇小都属于S县乡镇小学，依规定收取每生252元/期。在收费政策上，Z小学收费高于两所县小，县城内村镇收费无差别；在执行上，三所小学严格按照规定收费，符合政策规定。

6. 教师弹性工作制、经费补助等配套制度：未充分执行

经费保障政策执行不佳。据校长访谈，两地农村小学均未收到政策规定的补助，此项政策落实不到位。在教师弹性工作制执行上，Z校校长表示“没有执行，不同教师家庭负担不同，实施起来较麻烦；以后是否实施要看大形势”；T镇小校长提到“有开展，但人不够课开不齐”；L村小教师在访谈中，多数表示“未开展”；可推测，一线工作者对“教师弹性工作制”概念不明晰。在教师权益保障上，Z小学和L村小的教师们表示“有补助但数额不明晰”，T镇小教师们表示“不清楚是否有补助”。可见，农村小学教师弹性工作制和教师补助保障相关政策执行不充分。

7. 课后服务渠道拓展：未得到实施

两地农村小学的课后服务均未引进校外资源，都由本校教师提供，渠道单一；T镇小校长提到仅有少数校外资源曾参与过，但后续未达成合作。可见，农村小学未拓展课后服务渠道，未充分利用社会资源，该项政策未达预期。

四、基于史密斯政策执行模型的政策执行问题探析

(一) 史密斯政策执行模型和课后服务政策执行分析框架

托马斯·史密斯认为，政策执行效果受四个部分的影响：（1）理想化政策，即合理、正确、科学的政策，与政策的形式、类型、计划等变量相关；（2）执行机构，主要负责政策执行，涉及组织结构和人员资质、行政组织的领导、执行计划和能力；（3）目标群体，是受政策影响最大的组织或组织内的人，受组织化或制度化程度、领导的态度、先前的政策经验影响；（4）环境因素，是可能影响或受政策执行影响的因素。环境可以看作一种限制性因素，即政策的执行必须处在相应的政治、经济、文化、社会等环境之中。这四方面的因素在政策执行过程中会产生一种张力，并对政策制定者与执行者产生反馈，形成对制度的进一步支持或阻碍。

结合史密斯政策执行过程模型建构“课后服务”政策执行框架（图1），将理想化的政策分解为从中央到地方已发布有关课后服务政策制定的清晰性、合理性、全面性、可操作性等。执行机构主要包括各级政府、教育行政部门、财政、人事等部门、各级学校。本研究重点聚焦两地农村小学，通过调查各级执行机构是否按照政策所规定内容执行，执行是否到位等情况，考察执行机构的结构与执行力。目标群体主要指两地农村小学参加课后服务的学生、家长，通过调研了解其对政策执行的认同度、接受度、参与度等，从而获得对政策规定的更直接反馈。环境因素主要包括社会环境、经济环境、政治环境、文化环境与农村小学所处整体生活环境等，这也密切影响着政策执行的好坏。

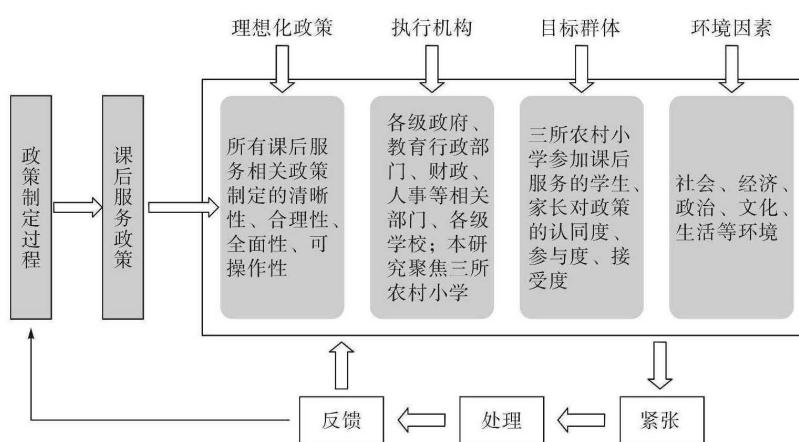


图1 课后服务政策执行分析框架

（二）农村小学课后服务政策执行的阻滞

政策执行效果在很大程度上受政策内容本身、执行机构的执行意愿和能力、目标群体的政策认同和环境等因素的影响。基于实际调研，和对课后服务政策的文本分析，我们将从理想化政策、执行机构、目标群体和环境因素四个层面展开分析探讨农村小学在政策执行中面临的问题。

1. 课后服务政策内容不具体，配套政策不完善，缺少政策评价监督体系

（1）教师弹性工作机制等内容不够具体，导致政策执行偏离轨道

政策的执行结果与其内容的合理性、明晰性和系统性密切相关。政策内容缺乏具体性导致执行主体缺乏基准和准绳，执行行为变得模糊不清，进而影响政策顺利执行。例如，政策文本中有关“教师弹性工作制”内容未细化，各学校在实际执行中缺乏可参照标准。自上而下的政策中有关此项内容的规定只有一句话，即“学校可统筹安排实行教师弹性工作制”，S县教育局没有相应政策规定。诚如一位校长所言：“是否执行教师弹性工作制是需要上级政府政策支持的，一个学校很难落实。”据访谈，多数校长和教师希望引入该政策，但缺少具体标准，导致持观望态度，最终该政策未实际推行。

（2）课后服务资金保障制度设计不合理，地方政府财政投入不足

课后服务配套政策不完善，尤其是教师课后服务收入方面的指令性规定不足。第一，收费标准偏低，限制了第三方资源引入，也难保障参与课后服务教师收入，无法激发教师积极性。访谈显示，大多数教师对课后服务补助费用难以回答，少部分回应的教师也持不确定态度。可见，政策文本无具体性规定导致一线执行者对政策认知不全面。第二，课后服务经费设计不合理，在一定程度上导致地方政府投入不够。政策文本的抽象性赋予了执行主体相当大的自主权，当执行主体的执行意愿不坚决时，可能导致政策无法顺利实施。如政策规定课后服务经费主要由学校通过义务教育公用经费统筹保障，不足部分由同级财政统筹解决，但对“主要”的比例规定不明，且并未明确各级财政分担比例。

（3）课后服务政策评价监督体系缺失，致使政策评价反馈不及时

省级和市级教育行政部门未建立针对课后服务执行效果的考核评价机制，学校内部也未健全考核评价机制，缺乏及时有效的评价反馈，导致难以准确评估课后服务的效果，进而使政策评价反馈滞后，无法及时纠正执行偏差。S县《实施细则》中对呈现结果有大致要求但细节不足，主要停留在量化结果考核，其他政策文件中也未设考评监督机制。鉴于学校是开展主体，其缺乏监督机制使得课后服务质量难以得到有效保障。

2. 执行机构部门协同性低，执行主体权责划分不明，导致政策执行效率较低

（1）执行机构部门协同性低，影响政策执行决策效率

实施课后服务政策需要中央动员各级地方教育部门，通过自上而下的形式全面贯彻政策目标，各地教育部门则在横向层面负责具体政策内容实施。复杂的组织结构可能降低协调和合作的灵活性，进而影响各部门在政策执行和决策方面的效率。同时，不同部门和组织对政策的理解和执行方式存在差异，各地的教育背景、环境以及面临的现实问题也不尽相同。调研地三所农村学校未制订详细的执行计划，缺乏监督体系，校领导与教育局联系薄弱，资源获取能力相对有限。

（2）执行主体权责划分不明晰，诱发政策替代执行等问题

在实际政策执行中，课后服务政策执行主体有校外机构、社区、学校等。由于执行主体权责划分不明确，可能会引发政策执行主体间推卸责任和“踢皮球”等消极现象，不利于培养执行主体的责任意识。“双减”政策要求学校要发挥课后服务主渠道作用，但最终压力集中在一线教师身上，在缺乏考核的情况下，农村小学领导和教师对新增任务动力不足，执行意愿与认同度不强，易导致一些政策执行异象。据文献回顾和实际调研，地方执行机构出于自身利益采取替代执行导致课后服务类型开设不足。在案例学校中，也存在课后服务课程开设时长不足、质量不佳等象征性执行现象，违背了政策初衷。

3. 目标群体对政策存在认知偏差，导致课后服务政策执行受阻

（1）家长的非科学教育理念对政策认知具有阻碍作用

农村家庭教育观念薄弱，家长文化素养普遍较低，对学生课业参与程度不高，对“双减”和课后服务政策认知有限，有些甚至将升学率视为衡量教育质量的唯一标准，误将课后服务政策视为对追求升学率的阻碍。在学校与家长的双重压力下，本不应承受教育焦虑的学生为迎合父母期望和学校成绩导向，反复为升学背诵考试技巧，导致学习新知识的欲望减弱，形成了“为家长学”“为老师学”的教育内卷现象。非科学的教育观念影响家长对政策的正确理解，可能在政策实施过程中引发抵触情绪，这些因素在教师和校长的访谈中均有体现，如45%的学生表示“升学是第一要务”，家长的过高期望致使这种畸形心理成为政策认知的观念障碍，阻碍了课后服务政策的实施。

（2）学生需求多样性与农村条件天然不足，致使课后服务执行难度大

农村地区留守儿童居多，学校设施设备及其他资源在数量和质量上存在不足，课程设计难以满足多样化的学生需求。课后服务赋能中小学生个性化发展存在各种问题，如惯性角色使教师在内容界定等方面存在问题，导致课后服务形式单一，中小学教师缺乏探索课后服务功能多样化的动力，倾向于权宜性执行工作，课后服务资源有限而学生个性化需求千差万别。据实际调研，两所农村小学未引入校外资源，学校内部课后服务设施老化，师资力量也不足，尤其是L村小仅有一位非专业舞蹈老师在授课。

4. 乡村社会经济发展落后，导致政府、家庭、第三部门资源全面落后

（1）农村课后服务政策执行所需人力不足，资金资源匮乏

农村地区教育基础薄弱，学校在人力、物力和财力上匮乏，教师是学校的核心力量，但乡村教师数量有限，学科教师相对欠缺，除多门繁重课内教学任务之外还要兼顾学生管理工作，使教师面临工作负担重、工作压力大的挑战。我国当前各地学校课后服务经费来源主要有两种模式，一是政府专项负担的免费模式；二是政府补贴与家长共担模式。由于政府未明确经费使用办法，农村学校对课后服务经费的管理和分配存在模糊性，农村在增加课后服务财政预算上存在较大困难，在课后服务开展所需资金上承受着巨大压力。据实际调研，课后服务经费主要来源于家长，而经济相对更落后的L村小比T镇小和Z小学所面临的问题更严峻。

(2) 社会应试教育背景下，素质教育开展受阻

在应试教育的大环境下，普遍存在“有好成绩才能上好大学，上好大学才能有好前途”的认知，导致学校、教师、家长三方都过度重视学生的智力教育，使乡村实施素质教育更艰难。受根深蒂固的应试教育观念和较松散的教育督导影响，不少农村学校出现课程开不齐或课时被压缩的现象，部分农村学校教师素质不高，对功能教室和仪器设备使用意愿不强、使用能力不够、使用率较低，影响着农村素质教育政策的落实。再加之城乡之间本身存在着较大的教育差距，在政府、家庭、资源全面落后的政策执行偏差下，进一步加剧了城乡间课后服务质量与教学质量的差距。

五、农村小学课后服务政策执行阻滞的疏解路径

(一) 优化政策顶层设计，完善配套政策

1. 细化政策文本内容，增强政策可操作性

在理想化政策层面，应确保政策制定的科学性和前瞻性，强化政策的顶层设计。要精准掌握社会对政策的反馈，准确预判教育发展现状，考虑不同区域、学生群体的特点，因地制宜制定合理对策。中央政府应具体化政策文本，制定明确的可执行标准，提升政策可操作性。地方政府应及时总结优质课后服务供给案例经验，调研教师的实际需求，明晰教师弹性工作制的实施建议。省级和市级教育行政部门应出台专门政策，明确教师弹性工作制的概念和执行细则，建立考评督察机制，切实减轻教师压力。

2. 完善优化配套政策，建立全部门协同工作机制

要发挥政府掌舵者的优势，高效统筹财政、人力资源等部门合作，梳理权责关系，减少责任推诿，促使协同治理。地方政府可调取各部门人员，组建专项小组，常态化交流总结工作成效和问题，共同提出改进方案和计划，确保政策有效实施。同时，多渠道完善优化配套政策，明确政府对农村地区课后服务经费投入，健全经费管理制度，完善教师课后服务薪酬机制，激励教师积极参与课后服务。

3. 确立课后服务政策的监管评估机制，确保政策长期有效

评价机制在学校执行政策的阻滞中起到根本决定作用，学校存在机械化、被

动化倾向，不堪重负的一线教师心有余而力不足。应完善课后服务政策的考核体系，确保目标群体的准确评价，尤其是针对农村学校经费不足的情况进行差异性评价。美国政府通过绩效问责的方式监督各课后服务实施机构的服务质量，基于调研将各地绩效作为来年对各州拨款的依据，以此调控和监管课后服务的运作。我国可将课后服务的监督内容纳入学校绩效考核，探索新的监督方式，将部分监督权力下放给学校，建立课后服务领导小组，制定监督和评价方案，定期督查课后服务执行情况。

（二）明确政策执行机构权责，提升执行机构和人员的执行效力

1. 充分发挥政府主导作用，激励学校发挥主体作用

在课后服务政策执行过程中，政府部门始终是主导者，政策明确指出，教育行政部门应统筹领导，激发政策执行主体与目标群体积极性，确保政策顺利执行。相关部门要明确责任，充分保障经费，健全政策监督体系，加强与学校、社会的沟通。政府可通过经费补助、人员培训、信息共享等措施，激励学校提供高质量课后服务。学校应主动承担责任，充分利用学校资源，与社会紧密联系，因地制宜办出有特色的课后服务。

2. 进一步明确教师职责，调动教师参与积极性

政策执行主体间存在责任推诿和权力滥用问题，乡村教师补给政策执行偏差可归因于政策执行主体间的权责不明，因此，需要厘清政策执行主体间的权责关系。教师作为一线执行者，在政策落实中占据重要地位，应建立鼓励教师参与课后服务的多元激励机制。例如，保障教师应有的课后服务薪酬，制定具体薪资制度，可与教师评职称关联，对教师的额外工作给予充分补偿。政府应宣讲解读政策内容，纠正教师在观念上存在的偏差，学校应合理安排课后服务课程，使教师教授喜欢且擅长的科目而获得成就感，双管齐下激发教师参与课后服务的积极性。

（三）强化目标群体对政策的认知，促进多元主体协同参与

1. 引导家长加强政策学习，破除课后服务推进的应试教育观念障碍

2022年1月实施的《家庭教育促进法》，明确界定父母责任，为家长提升育

儿童水平指引明晰方向。学校和相关部门应协助家长树立正确的教育观念，纠正其对学生发展和课后服务政策的认知误区，可提供系统的家长政策培训，如法律法规、政策背景、目标等方面内容，注重收集家长感受与建议，形成政策实施的良好合力。社会媒体和学校官方渠道可以借助信息工具，定期发布课后服务政策相关信息和解读文章，提供易理解的学术化内容。同时，设立在线答疑平台及时回答家长关于课后服务政策的疑问。

2. 加强多元主体协同参与，整合利用各种资源满足学生个性化需求

为满足学生个性化发展需要，教育行政部门可组织优质师资，鼓励和支持师范专业实习生、大学生支教团、志愿团体、社会专业人士等协助乡村薄弱学校开展课后服务。为弥补学校资源不足，学校可与校外培训机构进行合作，引进丰富师资力量，开展课后服务。同时，学校需加强与社会公共服务机构的联合，如博物馆、科技馆、图书馆等，借助社会强大的资源作为学校课后服务开展的有力支撑，尤其是农村地区，可以拓展线上免费平台，推动双师课堂等创新形式。

（四）结合地方环境因素，拓展资源获取渠道

1. 加大财政资金支持，合理划分财政投入比例

由于财政状况不均衡，我国多数区县无法负担全部经费，建议政府加大投入力度，把学校课后服务经费列入市、区县财政预算中，确定市、区县的经费占比并建立财政转移支付模式，保证经费的充足性与稳定性，以确保学校课后服务运行的常态化与可持续性。此外，还需更精细合理地划定财政分担比例，杜绝教育经费挪用。

2. 结合农村环境因素，因地制宜开设特色课程

各地区应根据产业结构、经济特点和资源状况等设计教育课程，农村地区有其独特优势，如自然环境、人文环境、生态环境、农业生产等，这些资源无时无刻不熏染着本土的孩子们。政策规定学校要根据本土特色制定针对性的课后服务目标，据调查，三所农村小学均未设置有当地特色的课程。因此，政府部门应制定相应的引导政策，灵活地利用当地课程资源，并以适当形式设置课程，乡村学校还要考虑学生的交通、安全等现实问题。

3. 统筹校内外资源丰富供给，建构免费数字化资源共享平台

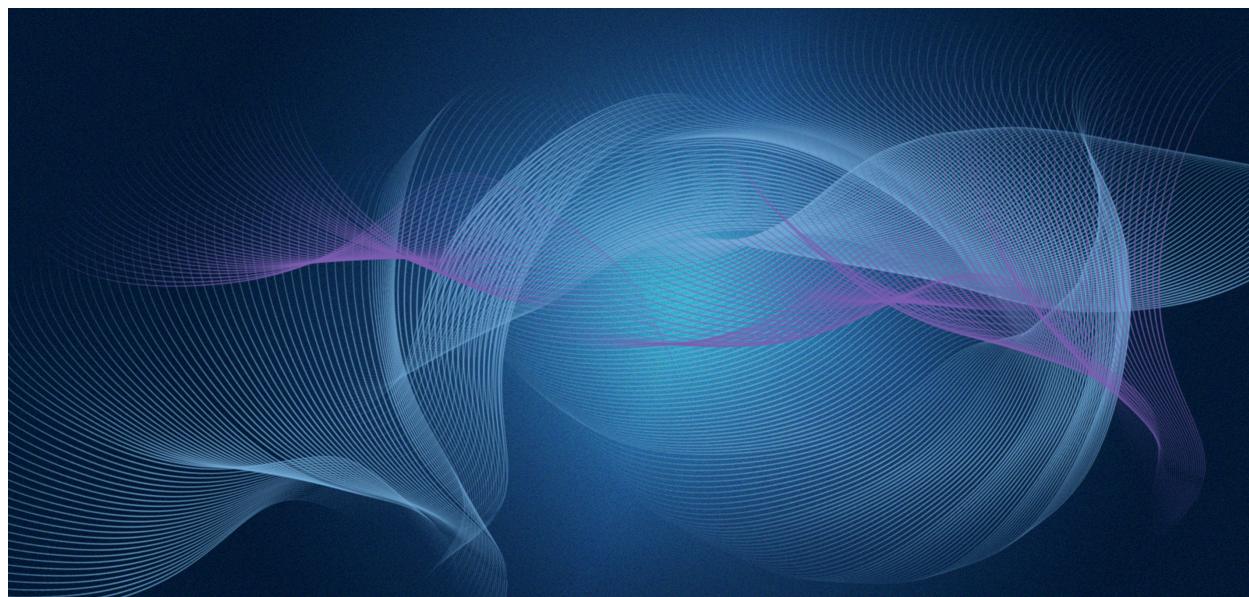
数字教育资源能激发农村学生学习兴趣，提高学习参与度，促进农村教师专业发展。“双减”政策要求开发丰富优质线上教育教学资源，利用国家和各地教育教学资源平台向学生免费提供专题教育资源和全学科学习资源，促进教育均衡发展。面对资源不足困境，地方政府和教育部门应持续大力推动“教联体”发展，鼓励城区优质学校向农村薄弱学校分享高质量的课后服务资源，大力推进“线上优质教育资源”共建共享。农村学校应统筹校内外资源，在保障课后服务硬件设施的同时，充分利用线上优质免费课程，提高教师信息技术应用能力。

作者信息

龚 欣 华中师范大学教育学院副教授

康青青 华中师范大学教育学院硕士生

高 巍 华中师范大学教育学院教授



周洪宇院长受邀参加《开明教育书系（第四辑）》选编工作筹备会

8月29日上午，民进湖北省委就《开明教育书系（第四辑）》相关文选选编工作在华中师范大学召开筹备会议。民进湖北省委主委胡仲军、原主委兼我院院长周洪宇、副主委周建元出席会议。



胡仲军强调，今年是民进会史工作主题年，民进中央决定出版《开明教育书系（第四辑）》，其中湖北有6名教育学者入选。这些已故教育学者给我们留下了丰富的遗产，收集整理他们的教育著作和教育贡献，能够赓续他们的光辉思想与教育使命，发挥民进在教育领域的独特优势。省委会要高度重视、积极筹备，做好联络协调工作，确保《开明教育书系（第四辑）》相关文选选编工作顺利推进。他还对具体选编工作进行了部署。

周洪宇说，教育是民进的主界别之一，选编出版《开明教育书系》很有必要也意义非凡。一方面，整理民进前辈的著述有助于推动民进会史研究；另一方面，选编出版民进前辈的教育文选对于教育思想传承具有重要意义。他表示将全力支持省委会工作，配合做好《开明教育书系（第四辑）》相关文选选编工作。

会上，周建元介绍了民进湖北省委选编《开明教育书系（第四辑）》湖北卷的前期工作情况。

《开明教育书系》是民进中央开明出版社的重点图书项目，自2023年以来已先后出版第一、二、三辑。《开明教育书系（第四辑）》规划出版10本，拟于明年完成，其中湖北有6位已故教育学者入选，分别是杨葆焜、杨汉清、王倘、姜乐仁、任钟印、黄溥，均来自华中师范大学教育学院。

省委会秘书长张琼，省委会机关宣传部相关负责人，民进华中师范大学委员会部分会员参加会议。



周洪宇院长应邀出席 2025 年未成年人 网络保护国际研讨会开幕式并致辞

9月25日至26日，2025年未成年人网络保护国际研讨会在北京举行。中国国家互联网信息办公室副主任李长喜，中国教育学会副会长、长江教育研究院院长兼华中师范大学国家教育治理研究院院长周洪宇，格林纳达驻华大使马岩，北京师范大学常务副校长王守军出席开幕式并致辞。坦桑尼亚驻华大使哈米斯·奥马尔出席开幕式，印度尼西亚共和国高等教育科学和技术部副部长蒋黛兰、乌兹别克斯坦共和国体育文化发展部副部长伊斯梅洛夫·穆拉德以视频形式发表致辞。



周洪宇院长在致辞中表示，中国高度重视人工智能对教育的深刻影响，积极实施国家教育数字化战略行动，推动人工智能和教育深度融合，已建成全球规模最大、资源最丰富的国家智慧教育平台，并充分发挥人工智能优势，为数字时代未成年人健康成长提供了中国方案和中国智慧。

研讨会以“智护未来：全球数字时代的未成年人保护与发展”为主题，开幕式暨主论坛设置主题演讲等环节。主论坛上发布“@芽”未成年人网络保护公益行动计划成果、未成年人网络安全视频课程、《未成年人网络保护情况报告(2025)》，举行了《网络安全技术人工智能技术涉及未成年人安全应用指南》国家标准编制启动仪式。

本次研讨会由中国网络社会组织联合会、中国教育学会、北京师范大学主办，北京外国语大学、央视网、中国网络社会组织联合会未成年人网络保护专业委员会承办，腾讯公司、北京青少年法律援助与研究中心协办，中国互联网发展基金会网络安全专项基金支持。研讨会围绕人工智能时代数字素养教育、未成年人网络保护的法治实践设置分论坛，并设置配套活动。来自20多个国家及相关国际组织的近200位中外嘉宾参会。



我院副秘书长方晶荣膺首届“长宁区十佳优秀青年律师”——以法治微光，筑教育强国之基



近日，首届“长宁区十佳优秀青年律师”评选结果揭晓，我院副秘书长、上海市君悦律师事务所合伙人方晶律师凭借其在法律实务、政策建言、社会公益等领域的卓越表现，成功斩获此项殊荣。

作为长江教育研究院的核心成员，方晶副秘书长始终以“执方行圆，承法治之脉”为执业准则，将法律专业能力与我院的教育政策研究使命紧密结合，以“晶炬微芒”的坚守，在法治服务教育发展的赛道上持续深耕。

初心如磐：以“关注”立心，锚定法治服务教育航向

方晶律师的执业初心，始终与国家需求、社会关切同频共振。2019年，他在转所至上海市君悦律师事务所时，胡光主任所赠“关注”（即“关注国家、关注社会、

关注客户”）二字，成为其职业生涯的重要指引。同年，他随国家欧美同学会赴陕西学习，深入了解习近平总书记在梁家河插队时心系群众的岁月，更坚定了“以法律微光照亮需求角落”的初心。在我院工作期间，这份初心转化为他推动教育法治建设的实际行动：始终聚焦教育领域的法治痛点、难点，将法律专业服务嵌入教育政策研究、科研成果保护、教育公平保障等关键环节，为研究院的核心业务提供了坚实的法律支撑。

专业深耕：跨领域赋能，架起法律与教育、科技的桥梁

在法律实务领域，方晶律师长期专注于数字科技、半导体、车企等高新技术企业服务，曾为福特亚太、格力集团等国内外知名企业、科研院所及群团组织提供专业法律服务，其专业能力多次获得客户高度认可，其负责的相关案例入选行业典型。在我院的工作中，他充分发挥跨领域优势，将高新技术领域的法律服务经验与教育科技融合需求相结合，实现了“法律赋能教育创新、科技驱动法治升级”的双向价值。

建言献策：执笔教育法治蓝图，助力国家战略落地

作为深耕教育政策研究的法律专家，方晶律师是我院推动教育法治建设的重要力量。2024年，他与院长周洪宇教授共同执笔《2024年中国教育政策建议书——关于加强法治建设，为建设教育强国、科技强国、人才强国筑牢基石的建议》，该政策建议书提出了统筹推进教育法治建设，优先加快教育立法；以综合立法为科技创新强基赋能，以专项立法助力科技创新重点突破；完善国家主权制度，构建以人为本、开放包容的人才发展环境等三大点十项建议。因兼具专业性与前瞻性，得到《新华文摘》的重点关注与推荐。

公益践行：普法传薪，让教育法治理念深入人心

“已欲立而立人，已欲达而达人”，这是方晶律师践行社会责任的生动写照，也是长江教育研究院“服务社会、普及教育”理念的具体体现。在社会公益与普法宣传领域，他的立法、修法相关文章在知网下载量超1.1万次，成为教育、法律领域研究者的重要参考；他多次走进北京大学、武汉大学等高校，为上海市文

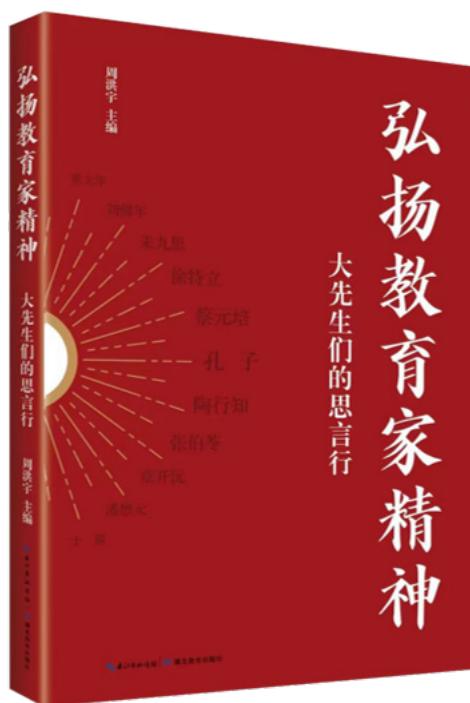
联、中国移动通信联合会等协会开展普法宣讲，将教育法治知识传递给更多群体；2024年进博会期间，他参与“法律顾问服务工作”，作为驻场律师代表被市司法局拍摄专题报道，其服务获广泛认可及区司法局感谢信；此外，他还参与起草《上海市文艺工作者自律维权指引》、撰写国家标准《元宇宙 参考构架》，以法律专业推动行业规范完善，为教育、文化、科技领域的健康发展保驾护航。

此次方晶副秘书长荣膺“长宁区十佳优秀青年律师”，既是个人的荣誉，更是长江教育研究院人才培养成果的缩影。未来，我院将继续依托专业智库平台，吸纳更多像方晶律师这样兼具专业能力与社会责任感的人才，为建设教育强国、科技强国、人才强国贡献更多“长江智慧、长江力量”！



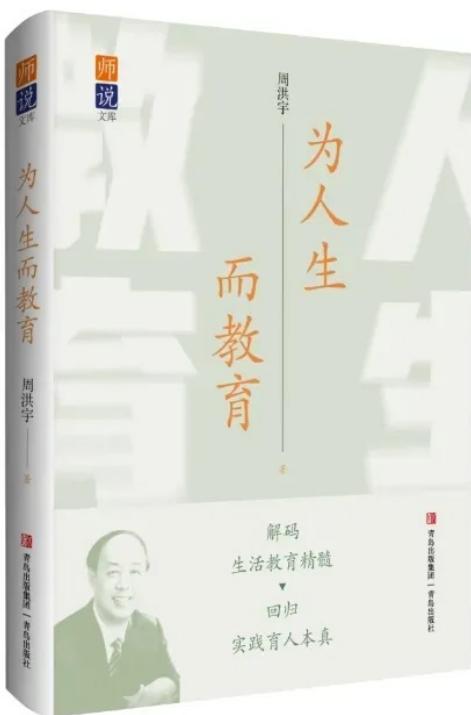
新书推荐

《弘扬教育家精神——大先生们的思、言、行》



周洪宇教授的新书《弘扬教育家精神：大先生们的思、言、行》，由湖北教育出版社出版。该书根据习近平总书记对于中国教育家精神的阐述，分为理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六章，每章下设四节，每节选择一位教育家，如孔子、蔡元培、张伯苓、徐特立、陶行知、朱九思、章开沅、斯霞、霍懋征、于漪、黄大年等。通过介绍教育家事迹、教育家思想、教育家影响，全方位、多角度、立体化呈现教育家精神内核，从而获得思想上的感染和行动上的指引。

《为人生而教育》



周洪宇教授编著的《为人生而教育》由青岛出版社出版一书。该书立足教育本质，以宏阔视野与深邃洞察，用凝练而饱含人文温度的笔触，深度诠释“教育要通过生活与实践创造美好人生”的核心主张，系统阐释了“生活·实践”教育的要义、意蕴，并指明践行方向，提出面向未来的教育理念与实践路径，为当前我国基础教育改革提供了重要的理论支撑和实践指导。全书兼具理论深度与实践价值：既从教育学理论出发，构建起完整的思想体系；又结合丰富的教学案例，展现理念落地的具体方法。同时，书中聚焦当下教育痛点展开深刻剖析，就教育改革方向提出诸多建设性思考，助力读者深入理解“生活·实践”教育理念，推动教育理论与实践的创新发展。

《共生共创：建设师生共同课堂丛书——“三师课堂”案例集萃（第一辑）》



周洪宇教授主编的新书《共生共创：建设师生共同课堂丛书——“三师课堂”案例集萃（第一辑）》，由湖北科学技术出版社出版。该书不是一本普通的理论书，而是一本“即拿即用”的课堂改革手册，是“生活·实践”教育建设师生共同课堂（即“教师、小先生、AI智能师”协同作用的“三师课堂”）行动探索的重要实验成果，也是一本汇聚全国数十位一线名师智慧结晶的实践指南。通过呈现40余个覆盖全学段、多学科的真实课例，搭配一套可复用的“智能教学”工具包，开拓一条清晰的教师专业成长新路径，为教育者提供“智慧锦囊”，助力其在教育的道路上，走得更远，更从容。

《教育治理研究》的征稿通知

随着国家对提高治理体系和治理能力现代化的高度重视，提升教育治理体系和治理能力现代化水平已日益成为教育改革发展的当务之急。为顺应此教育变革大趋势，促进高质量教育体系建设，创刊于 2015 年的《长江教育论丛》已从 2022 年起正式更名为《教育治理研究》，并顺利出版和上线知网。

《教育治理研究》（半年刊）由华中师范大学国家教育治理研究院、长江教育研究院联合主办，致力于成为以教育治理研究为主题和特色的集刊，入选中国人文社会科学（AMI）核心集刊。著名教育家、原中国教育学会会长、北京师范大学教育学部顾明远教授担任本刊顾问。朱永新、徐辉、张力、王定华等一批全国知名教育专家组成本刊编委会。

（一）主编介绍



《教育治理研究》主编周洪宇

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、中国教育发展战略学会副会长，长江教育研究院院长、华中师范大学国家教育治理研究院院长、教授。

(二) 投稿须知

1. 征稿对象：关于基础教育、高等教育、职业教育等领域的知名学者、教师、专业研究人员、管理人员等。
2. 栏目设置：卷首语、特稿、习近平总书记教育思想论述、教育治理学研究、人工智能与教育治理、教育舆情监测与教育治理、基础教育治理、高等教育治理和有关专题等，出版时根据稿件内容进行适当调整。同时，我们特别设立“青年学者专栏”，致力于发表年龄在35岁左右的青年学者及优秀博士研究生的学术论文，每期力争2-3篇，以凸显本刊特色。
3. 内容要求：选题新颖、数据可靠。鼓励就教育治理领域某一主题进行深入、细致的研究，篇幅在1万字左右为宜。
4. 稿件来源：全国征稿，匿名三审。投稿信箱为jyzlyj@126.com。
5. 截稿日期：2026年第1期截稿日期2026年3月30日；2026年第2期截稿日期2026年9月30日。
6. 学术规范：请自觉遵守学术规范，勿一稿多投。本刊审稿周期为二个月，二个月未收到回复可另投其他刊物。

(三) 体例格式

1. 基本要件：论文标题、作者署名及简介、摘要与关键词、正文、注释、参考文献。如涉及资助项目，请注明项目来源、名称和编号。
2. 论文标题（不超过20字，中英文）。
3. 作者署名及简介：作者署名一般不超过4人；作者简介包括姓名、性别、籍贯、所获学位、任职机构（正式全称）、职务/职称。
4. 摘要与关键词（中英文）：摘要须独立成篇，完整、准确地概括文章的实质性内容；关键词一般不超过5个。且中英文应相互对应。

5. 正文： 标题一般分为三级，第一级标题用“一”“二”“三”等标示，第二级标题用“（一）”“（二）”“（三）”等标示，第三级标题用“1.”“2.”“3.”等标示； 图、表和公式均用阿拉伯数字连续编号，如图 1、图 2 和表 1、表 2，以及（1）（2）等。图和表应有简短确切的题名，图号图名应置于图下，表名表号置于表上，公式号置于右侧。

6. 注释、参考文献：著录格式为“顺序编码制”，采用页下注形式，除电子文献外其余均需标记页码，作者需保证文献的真实出处，如有需要编辑部会请作者提供引文原文。具体格式，参照引用性注释采用《文后参考文献著录规则》(GB/T7714—2015)。





长江教育研究院是在湖北省教育厅的支持下，由华中师范大学和湖北长江出版传媒集团有限公司联合发起，于 2006 年 12 月 16 日成立的教育研究机构。由十三届全国人大常委，四届全国人大代表（2003 - 2023），湖北省人大常委会原副主任、中国教育学会副会长、华中师范大学教授周洪宇担任院长。

长江教育研究院本着“全球视野、中国立场、专业能力、实践导向”的指导思想，“民间立场、建设态度、专业视野”的立院原则，聚集了一批国内外优质教育专家资源，搭建了一个以文化出版企业为依托、联系相关教育专家和教育管理部门的平台，形成了以学术研究为基础、政策研究为重点、出版企业为依托、政府支持和社会参与为支撑，“学、研、产、政、社”优势互补、协同推进的新型体制机制。

17 多年来，长江教育研究院一直致力于打造新型教育智库“重器”，努力让智库的“谋划”转化为党和政府的决策，智库的“方案”转化为实际行动，智库的“言论”转化为社会共识，更好地为改革贡献力量。自 2016 年来，连续三年在中国智库索引评选中社会智库类排名稳扎前三。2017 年入选中国社会科学评价研究院“2017 年度中国核心智库”。



联系电话 : 027-87671389

官方邮箱 : cjjy2006@cjjy.com.cn

官网地址 : <http://cjjy.com.cn/>

公司地址 : 湖北省武汉市江汉区青年路 277 号湖北教育出版社 5 楼