教育信息流

主 编：陈青云

副主编：周瑾 王诚

编 委：吴玥 殷建玲 孙慧 辛建群 倪超

2024年3月31日

目 录

☆ 特别报道.....	1
2024年度十大教育热点前瞻.....	1
共同做好学生心理健康教育这篇大文章.....	4
教育部部署开展全国中小学生安全教育周.....	5
严防食堂转包“躺赚” 学生才能吃得更安全.....	6
《中小学校、幼儿园消防安全十项规定》发布.....	7
中小学校、幼儿园消防安全十项规定.....	8
上海义务教育质量评价“绿色指标”3.0版出台.....	9
☆ 百家论坛.....	11
做好守护学生心理健康的“必答题”.....	11
阅读之光如何点亮孩子梦想.....	12
把无关社会事务挡在校园之外.....	13
共建教育生态 共促学生成长.....	15
☆ 教育教学研究.....	16
学习设计者：数字化时代教师角色的重要表征及其培养.....	16
多学科视角下中小学生学习负担的成因及治理.....	21
科学应对 Sora 对教育行业的冲击.....	25
人工智能会取代人类阅读吗.....	27
☆ 国际视角.....	30
再探学校效应：中学对学业成绩影响的大小、稳定性和持续性 School Effects Revisited: The Size, Stability, and Persistence of Middle Schools' Effects on Academic Outcomes.....	30
☆ 创新思维与创造力培养文献索引.....	34

☆ 特别报道

2024 年度十大教育热点前瞻

周洪宇 邢欢 刘柳

2023 年是全面贯彻党的二十大精神开局之年，习近平总书记对教育强国建设作出了重要指示，教育强国建设取得了显著进展。2024 年是全面贯彻落实党的二十大精神和习近平总书记重要讲话精神的关键之年，是实施“十四五”规划、建设教育强国的关键之年。依据这一基本政策导向，我们对今年的十大教育热点作出前瞻性预测。

1 组织实施教育强国建设规划纲要

组织实施教育强国建设规划纲要，是指面向 2050 年把我国建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国，落实教育强国建设的战略任务，保障教育强国建设顺利推进。

教育规划纲要我国针对教育事业发展的长期规划和战略纲领，是教育事业建设的有效保障。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》提出“加快从教育大国向教育强国”的要求，是我国之后十年教育事业发展的蓝图。2018 年 12 月 8 日，中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》，为我国到 2035 年迈入教育强国行列作出规划部署。随着教育强国建设的推进，党中央高瞻远瞩，提前部署。2023 年 5 月 29 日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时就扎实推动教育强国建设发表重要讲话。在讲话精神指引下，教育部加快推进教育强国建设规划纲要编制，成立教育强国建设战略咨询委员会，系统谋划设计教育强国建设的施工图和时间表。2024 年全国教育工作会议强调，把组织实施教育强国建设规划纲要作为工作主线。

组织实施教育强国建设规划纲要、深入贯彻落实党的二十大精神和习近平总书记重要讲话精神，稳步推进我国教育强国建设，为建设社会主义现代化强国、实现中华民族伟大复兴提供有力支撑。

2 提升高等教育服务高质量发展能力

提升高等教育服务高质量发展能力，是指高等教育围绕国家重大战略需求和社会经济发展需要，通过加强基础科学研究、推动科技成果转化、建设世界重要人才中心和创新高地，高质量服务经济社会发展。

党的二十大报告明确指出：“高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务。”高等教育作为科技、人才、创新的重要结合点，是服务高质量发展的重要力量。为加强高等教育建设，2015 年 10 月 24 日，国务院印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》，启动“双一流”建设。2022 年 1 月 26 日，教育部、财政部、国家发展改革委发布的《关于深入推进世界一流大学和一流学科建设的若干意见》强调，更加突出“双一流”建设培养一流人才、服务国家战略需求、争创世界一流的导向。同年，教育部印发《关于加强高校有组织科研 推动高水平自立自强的若干意见》强调，高校要把服务国家战略需求作为最高追求，坚持战略引领、组织创新、深度融合、系统推进的指导原则。2023 年 5 月 29 日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时指出，“要把服务高质量发展作为建设教育强国的重要任务”。

提高高等教育服务高质量发展能力将进一步提升高等教育与社会经济发展的契合度，落实科教兴国、人才强国、创新驱动发展三大战略，发挥高等教育在教育强国建设中的龙头作用。

3 推进县域基础教育学校建设

推进县域基础教育学校建设，是指以推进学校建设标准化为重点，通过推动基础教育学校办学条件达到规定标准、提升学校教学生活和安全保障条件、加强校园文化环境建设等，促进县域内基本公共教育服务优质均衡发展。

建设教育强国，基点在基础教育。党的十八大以来，我国已完成义务教育的基本均衡发展，迈向优质均衡发展。《中国教育现代化 2035》指出，“实现基本公共教育服务均等化”是面向教育现代化的十大战略任务之一。2021年12月9日，为进一步提高学前教育普及普惠水平，加强县域普通高中建设，推进基础教育高质量发展，教育部等九部门印发了《“十四五”学前教育发展提升行动计划》和《“十四五”县域普通高中发展提升行动计划》，提出实施幼儿园建设项目、县中标准化建设工程等。2023年6月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》提出，到2035年“绝大多数县（市、区、旗）域义务教育实现优质均衡”的目标，强调以“推进学校建设标准化”、“推进城乡教育一体化”为重点，加快缩小区域教育差距和县域内城乡教育差距。

推进县域基础学校建设将进一步提高县域基础教育学校标准化建设水平，提升办学条件和教育质量，推动我国基本公共教育服务的优质均衡发展，促进教育公平和社会公平。

4 巩固深化“双减”成果

巩固深化“双减”成果，是指继续将有效减轻义务教育阶段学生过重作业负担和校外培训负担作为工作重点，提高课堂教学水平和课后服务水平、加强校外培训监管等，持续巩固“双减”成效。

中小学生负担过重是我国基础教育的顽疾，严重影响青少年健康成长。2021年7月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《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》，全面部署“双减”工作，提出“学生过重作业负担和校外培训负担、家庭教育支出和家长相应精力负担1年内有效减轻、3年内成效显著，人民群众教育满意度明显提升”的工作目标。政策实施后，“双减”工作不断深入，相关配套措施陆续推出。2024年1月4日，教育部召开全国“双减”工作视频调度会，要求进一步提高政治站位，将“双减”工作作为重中之重。2024年全国教育工作会议明确提出巩固深化“双减”成果。

巩固深化“双减”成果将进一步减轻义务教育阶段学生课业负担和培训负担，促进校内教育教学质量提升，营造良好的教育生态，保障学生全面发展和健康成长。

5 加强中小学科学教育

加强中小学科学教育，是指在基础教育改革深化的过程中，在落实“双减”工作的同时，通过加强中小学校科学教育，发掘社会上的科学教育资源，创造良好的科学教育氛围等，激发中小学生对科学的兴趣，提升学生的科学素质。

科学素质是国民素质的重要部分。2016年5月30日，习近平总书记在全国科技创新大会、两院院士大会、中国科协第九次全国代表大会上指出：“没有全民科学素质普遍提高，就难以建立起宏大的高素质创新大军，难以实现科技成果快速转化。”2021年6月3日，国务院印发《全民科学素质行动规划纲要（2021—2035年）》，将青少年科学素质提升行动作为重点。2023年2月21日，习近平总书记在中共中央政治局第三次集体学习时强调，要在教育“双减”中做好科学教育加法。2023年5月9日，教育部办公厅印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》，推进实施“基础教育课程教学改革深化行动”，将“科学素养提升行动”作为重点任务之一。2023年5月17日，教育部等十八部门印发《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》，将“在教育‘双减’中做好科学教育加法的各项措施全面落地”写入主要目标。2023年10月20日，教育部召开全国中小学科学教育工作部署推进会。

加强中小学科学教育，在教育“双减”中做好科学教育加法，将有利于深化基础教育改革，提升全民科学素质，为加快建设教育强国、科技强国、人才强国奠定基础。

6 加强卓越工程师和基础学科拔尖人才培养

加强卓越工程师和基础学科拔尖人才培养，是指在新一轮科技革命和产业变革背景下，加强工程教育，加强基础学科培养基地建设，优化高等学校人才培养结构，自主培养国家战略人才和急需紧缺人才。

拔尖创新人才是建设社会主义现代化强国的重要基础，人才的自主培养具有重要战略意义。2021年9月27日，习近平总书记在中央人才工作会议上强调，“培养大批卓越工程师”，“全方位谋划基础学科人才培养”。2023年5月29日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时要求，进一步加强工程教育，加强拔尖创新人才自主培养。当前，我国卓越工程师和基础学科拔尖人才培养工作进一步加快。2023年11月24日，教育部发布《关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》，提出“以基础学科博士生培养为重点推进学术学位研究生教育改革”，“以卓越工程师培养为牵引深化专业学位研究生教育改革”，在这两大重点领域的分类发展改革实现率先突破。2024年全国教育工作会议指出，把全面提高人才自主培养质量、支撑高水平科技自立自强作为主攻方向。

加强卓越工程师和基础学科拔尖人才培养是加快建设人才强国的关键环节，有助于提升人才资源竞争优势，提升自主创新能力，为建设世界重要人才中心和创新高地开创新局面。

7 促进高校毕业生高质量充分就业

促进高校毕业生高质量充分就业，是指高度重视高校毕业生就业工作，通过开拓市场化和社会化就业渠道、发挥政策性岗位吸纳作用、构建高质量就业指导服务体系、加强重点就业群体就业帮扶等，保障高校毕业生就业稳定。

就业是最基本的民生，促进高校毕业生高质量充分就业是就业工作的重中之重。党的十八大以来，我国深入实施就业优先战略，取得了显著成效。近年来，面对高质量发展对产业结构调整的要求、不断增长的高校毕业生规模，我国就业工作仍面临不少挑战。2024届高校毕业生规模预计1179万人，同比增加21万人。针对这一历史新高，2023年12月1日，教育部决定实施“2024届全国普通高校毕业生就业创业促进行动”，进一步完善高校毕业生就业创业服务体系，全力促进高校毕业生高质量充分就业。2023年12月20日，人力资源和社会保障部印发《关于开展2024年全国公共就业服务专项活动的通知》，部署开展2024年全国公共就业服务专项活动，其中多场活动以高校毕业生为重点服务对象。

高校毕业生是我国宝贵的人才资源，促进高校毕业生高质量充分就业，是促进经济发展和民生改善的重要支撑，也是我国建设教育强国的重要一环，有利于提高高等教育服务高质量发展能力。

8 增强职业教育适应性和吸引力

增强职业教育适应性和吸引力，是指职业教育体系建设改革坚持与产业结合、与地方和政府政策结合、与社会区域结构结合、与个人终身学习结合，坚定服务学生全面发展和经济社会发展，提升职业教育对学生和社会的适应性与吸引力。

职业教育是服务经济发展的重要教育类型。面对社会经济发展的新挑战，2019年1月24日，国务院印发《国家职业教育改革实施方案》明确指出，“职业教育与普通教育是两种不同教育类型，具有同等重要地位”。党的二十大报告强调，“统筹职业教育、高等教育、继续教育协同创新，推进职普融通、产教融合、科教融汇”。为贯彻党的二十大精神，2022年年底，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》，明确提出“坚持服务学生全面发展和经济社会发展”，“切实提高职业教育的质量、适应性和吸引力”，并部署了探索省域现代职业教育体系建设新模式、打造市域产教联合体和打造行业产教融合共同体的战略任务。

增强职业教育适应性和吸引力，将进一步深化职业教育体系建设，深化职普融通、产教融合、科教融汇，建设高质量的职业教育体系，为社会主义现代化建设提供人才保障。

9 在教育数字化国际化绿色化方向上开辟发展新空间

在教育数字化、国际化、绿色化方向上开辟发展新空间,是指以教育数字化、国际化、绿色化为载体,对内推动教育变革,建设高质量教育体系,对外参与国际教育治理,加快建成有重要影响力的世界教育中心。

教育的数字化、国际化、绿色化是教育发展的重要趋势。数字化发展与转型正深刻改变全球社会,面对这一重大挑战和历史机遇,我国实施建设数字中国的战略决策,并启动国家教育数字化战略行动。数字教育是绿色发展、开放合作的教育。2024年全国教育工作会议提出,在教育数字化、国际化、绿色化方向上开辟发展新空间。1月30日至31日,由教育部、中国联合国教科文组织全国委员会、上海市人民政府共同举办的2024世界数字教育大会在上海成功举办,进一步推动了我国教育数字化转型。中国拥有丰富的科技与应用场景、海量的教育数据资源和终身学习的强大需求,我们要扩大优质资源共享,推动教育变革创新,将中国数字教育打造为落实全球发展倡议、全球安全倡议、全球文明倡议的实践平台,为世界数字教育发展和变革提供有效选择。

在教育数字化、国际化、绿色化方向上开辟发展新空间,是我国教育事业应对世界变化、引领发展趋势的战略举措,将进一步促进我国教育高质量发展,并提升我国教育国际影响力,为世界贡献中国教育的智慧和力量。

10 培育弘扬践行教育家精神

培育弘扬践行教育家精神,是指深入学习习近平总书记关于大力弘扬教育家精神的重要指示,以教育家精神为引领,加强高素质教师队伍建设。

教师是立教之本,兴教之源,我国教育事业的发展对教师素质提出越来越高的要求。2018年1月20日,中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出,到2035年“培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”的目标任务。2022年4月2日,教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》明确指出,要“培养造就一批引领教育改革发展、辐射带动区域教师素质能力提升的教育家”。2023年9月9日,习近平总书记致信全国优秀教师代表,鲜明地提出了中国特有的教育家精神,即“心有大我、至诚报国的理想信念,言为士则、行为世范的道德情操,启智润心、因材施教的育人智慧,勤学笃行、求是创新的躬耕态度,乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心,胸怀天下、以文化人的弘道追求”,为新时代教师队伍建设指明了方向。2024年全国教育工作会议提出,要以教育家精神为引领强化高素质教师队伍建设,大力弘扬践行教育家精神,以教师之强支撑教育之强。

培育弘扬践行教育家精神,有利于全方位地提升我国教师队伍水平,造就人民教育家,为建设教育强国打下坚实基础。(周洪宇系长江教育研究院院长、兼任华中师范大学国家教育治理研究院院长,邢欢系华中师范大学教育学院副教授,刘柳单位系该校教育学院)

摘自:《中国教育报》2024.2.22

共同做好学生心理健康教育这篇大文章

全国学生心理健康工作咨询委员会第一次全体会议召开

记者 高毅哲

2月21日,全国学生心理健康工作咨询委员会第一次全体会议在北京召开。会议深入贯彻习近平总书记关于教育的重要论述特别是关于学生心理健康工作重要指示精神,落实《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划》,深入分析形势任务,部署发挥咨询委员会优势,推动做好新时代学生心理健康工作。教育部党组书记、部长怀进鹏出席会

议并讲话。教育部党组成员、副部长王嘉毅主持会议。

怀进鹏指出，党中央、国务院高度重视学生身心健康和全面发展，高度重视学生心理健康工作。习近平总书记作出重要指示，为做好新时代学生心理健康工作指明了前进方向，提供了根本遵循。近年来，教育系统加强工作部署，带动全社会关心关注学生心理健康，进一步巩固政府、学校、家庭、医疗卫生机构共同促进和保障学生心理健康的工作格局，为广大学生健康成长提供良好环境。要提高政治站位，把落实习近平总书记关于学生心理健康工作的重要指示与加强学校体育、美育、劳动教育的相关论述结合起来，从思想根源上解决认识问题，从立场宗旨上解决目标问题，从观点方法上解决办法问题，找实招，求实效。

怀进鹏强调，要把统筹谋划、科学决策作为提升学生心理健康教育的重要支撑，坚定不移提升学生心理健康能力，共同做好新时代新征程学生心理健康教育这篇大文章。一要注重将五育并举促进心理健康的理念转化为实际行动。牢固树立并践行健康第一的教育理念，将学生心理健康教育贯穿德育思政工作全过程，大力推进学生体质强健计划、美育浸润行动、劳动习惯养成计划、青少年学生读书行动。二要健全监测体系。建立全国学生心理健康监测与预警一体化系统，监测学生心理健康状况、影响因素和发展趋势，建设心理健康危机干预专业队伍。三要建立干预机制。推进心理健康问题学生发现与应急处置机制和转介就医、复学机制建设，打通快速转介就医“绿色通道”。四要完善工作体系。凝聚多部门、多系统合力共同治理，家校医社携手守护心理健康。引导家长树立科学养育观念，尊重孩子心理发育规律。五要加强科学研究。秉持科学精神和科学态度，研究学生心理健康方面出现的新情况、新问题，深化认识，把握规律。六要推进科普宣传。提高家长、教师和社会各界对学生心理健康的认知和重视程度，营造“人人关注心理，人人注重健康”的良好社会氛围。

怀进鹏指出，全国学生心理健康工作咨询委员会承担着开展实践调查、组织科学研究、引领服务发展、提供决策参考、推动科普宣传等重要职责，要统筹谋划“一体”，开发适合我国大中小学特点的心理健康测评工具，开列重点调研问题清单，促进多部门协同；要做强每个“片区”，提升每个片区学生心理健康水平，支撑提升全国学生心理健康水平；要加强内部建设，建好制度机制，凝聚委员合力。

会上，8位咨询委员作了交流发言。咨询委员会全体成员，学生心理健康工作专项行动计划联合发文单位相关司局和教育部相关司局、直属单位负责同志参会。

摘自：《中国教育报》2024.2.22

教育部部署开展全国中小学生安全教育周

记者 焦新

今年3月25日是第29个全国中小学生安全教育日。为切实加强校园安全教育，提高广大中小学生法治意识、安全防范意识和自我防护能力，日前，教育部基础教育司印发专门通知，决定从3月25日起，组织开展“全国中小学生安全教育周”主题活动。

通知要求，各地教育行政部门以“普及安全知识，提高避险能力”为重点，指导属地各中小学校以事故为警醒、以问题为导向，广泛深入开展形式多样、内容丰富的中小学生安全教育系列活动，着力提高学生安全防范意识，增强学生自我防护能力，推进校园安全文化建设，促进安全教育常态化开展，保障学生健康安全成长。

通知强调，各地教育行政部门要高度重视、精心组织，积极联系公安、消防救援等相关部门，结合本地实际和不同年龄段学生特点，在全国中小学生安全教育周广泛开展校园暴力和学生欺凌防治、心理健康、消防安全、交通安全、急救培训和应急疏散演练专题教育。

通知要求，各地教育行政部门要将安全教育活动与学校教育教学活动相结合，坚持线上

线下同步开展，做好安全教育周宣传工作，营造良好舆论氛围，推动全社会共同关心中小学安全工作。要注重家校协同，引导家长学习了解各类安全知识，履行好监护责任。要认真总结活动典型经验，培育优秀活动资源。要严格落实进校园活动备案审核制度，严禁在活动中以任何形式发布、夹带、印发商业广告及进行商业宣传。

摘自：《中国教育报》2024.3.26

严防食堂转包“躺赚” 学生才能吃得更安全

济之

近日，市场监管总局、教育部、公安部、国家卫生健康委联合印发《关于切实加强2024年春季学校食品安全工作的通知》（简称《通知》）。《通知》指出，要规范学校食堂承包经营行为，对正在实施承包经营招投标的学校，要督促学校依法依规签订合同（协议），严格约束转包、分包行为，及时公示中标企业，建立考核、评价和退出机制。

食品安全无小事，校园食品安全工作更是须臾不能放松。当前，各地的春季学期已经陆续开启，学校食堂也正式开张。压细监管责任、保障广大师生饮食安全正当时。《通知》提出有序推动校园食品安全排查整治专项行动，并谈到规范食堂承包经营行为，值得关注重视。

就在不久前，福建媒体曝光了该省某餐饮公司将学生餐转包，同时披露了学生餐制作过程中存在的大量食品安全等问题，引发关注。按照合同约定，中标供应商不能以任何名义和理由进行转包。但实际上，从餐食的制作到配送再到餐盒的回收，都是由另一家企业在代加工。

负责接单，再分给合作方来做，有钱大家一起赚——工作人员算了一笔账，一份15元的学生餐，其中有一半的费用要作为两家企业的利润分成。看似利益均沾，实则“躺赚”，这种做法埋下食品安全隐患，是违规的。如今，福州市教育局发布通报，称报道涉及的学校已依法依规终止与原中标企业的供餐服务合作。

食以安为先，维护学校食品安全容不得半点含糊。党中央、国务院一直高度重视校园食品安全，要求各地区、各有关部门坚持食品安全“四个最严”要求，采取有力措施，切实保障在校师生饮食安全。

就在去年12月，国务院食安办组织召开校园食品安全排查整治专项行动动员部署会，部署在全国范围内开展为期六个月的校园食品安全排查整治专项行动。坚持问题导向、聚焦目标任务，既要依法查处一批重点案件、曝光一批典型案例，也要清退一批不合格的承包经营企业。由此可见，学校食堂承包经营行为是问题多发地带，有必要聚焦这一领域，加强专项整治。

维护校园食品安全，既要紧盯学校食堂招投标是否合乎规范，严格约束转包、分包行为，也要盯紧承包经营企业的日常经营行为。正如《通知》所要求的，各地教育部门要会同市场监管部门督促、指导学校加强食堂承包经营企业的日常管理、规范承包经营企业日常经营行为，定期考核评价，重点清查不履行合同（协议）约定、违反食品安全法律法规的承包经营企业。

应该说，大多数承包经营企业遵纪守法，是值得信赖的，但是仅靠道德自觉不现实，日常监督必不可少。为此，要持续落实校长（园长）负责制，建立健全食品安全管理制度和工作职责。比如，严格落实“日管控、周排查、月调度”制度要求，对学校食堂从业人员、食材采购、加工操作、留样、信息公开等加强监督。

各地监管部门也要闻令而动，履职尽责。从查处情况看，学校食堂安全还存在一些问题。比如，有的学校食堂环境较差，紫外线消毒灯较脏、较旧，未按期更换。再比如，有的学校

食堂未严格落实“互联网+明厨亮灶”。不难发现，在检查之前涉事食堂往往对问题熟视无睹，缺乏应有的责任意识。

责任不容虚置，制度不容轻慢。一方面，食堂承包经营企业和校外供餐单位要全面开展自查自改；另一方面，各地市场监管、教育、公安、卫生健康部门要加强信息互通，对发现的校园食品安全问题线索，依法依规严肃处理，形成有力震慑。

“确保食品安全是民生工程、民心工程，是各级党委、政府义不容辞之责。”学校食品安全，关乎亿万学生身体健康和生命安全，关乎孩子成长成才和民族未来，必须抓得紧。落实中央部署，执行相关制度，把工作做细做实，不放过任何可能出现问题的环节，才能让广大师生吃得安全、吃得放心。

摘自：《中国教育报》2024.3.20

《中小学校、幼儿园消防安全十项规定》发布

每月至少组织一次防火检查 安排专人开展每日防火巡查

记者 高毅哲

近日，教育部、国家消防救援局研究制定了《中小学校、幼儿园消防安全十项规定》，并印发通知，要求各地教育行政部门、消防救援机构要在地方党委和政府的领导下，会同有关部门依法依规加强对中小学校、幼儿园消防安全指导监督，对履行职责不到位、发生火灾事故的，按照《地方党政领导干部安全生产责任制规定》，严肃追责问责。

规定指出，中小学校、幼儿园应当依法办理建设工程消防设计审查、消防验收和备案抽查手续，严禁擅自改变建筑使用功能及用途。学生宿舍、幼儿园儿童用房严禁设置在地下室或半地下室，幼儿园儿童用房严禁设置在四层及四层以上。与其他建筑合建的中小学校、幼儿园，应使用耐火性能符合要求的砖墙、楼板和防火门(窗)与建筑内的其他场所进行分隔。

规定要求，中小学校、幼儿园电气线路、燃气管路的设计、敷设应由具备电气设计施工资质、燃气设计施工资质的机构或人员实施，应采用合格的电气设备、电气线路和燃气灶具、阀门、管线，并定期检查。学生宿舍应安装限电保护装置。严禁在学生宿舍、幼儿园儿童用房内使用蜡烛、蚊香、火炉等明火和电热器具、电磁炉、热得快等大功率电器，发现学生、儿童携带打火机、火柴等火源的应予以没收。电动自行车、平衡车及其蓄电池严禁在公共门厅、楼梯间、疏散走道、安全出口及室内停放、充电。

规定要求，中小学校的教学楼、图书馆、食堂、集体宿舍以及幼儿园的儿童用房每层应至少有2个安全出口、2部疏散楼梯，且不应与其他功能区域相互借用，并按标准配备消防应急照明和疏散指示标志。安全疏散距离不符合要求的，还应增设安全出口和疏散楼梯。学生宿舍每层应设置声光报警装置或消防应急广播。设置在高层建筑内的幼儿园应设置独立的安全出口、疏散楼梯。中小学校的教学楼、图书馆、食堂、集体宿舍和幼儿园严禁在门窗上设置影响逃生和灭火救援的障碍物。严禁占用、堵塞、封闭疏散楼梯和安全出口。男女生混用或其他特殊使用的宿舍楼，为管理需要采取的分隔设施和门禁系统，必须保证紧急情况下能够通过自动和现场双向手动两种方式开启。

规定要求，中小学校、幼儿园应定期开展教职工、安保人员消防安全培训。宿舍管理员应接受专题消防安全培训，必须具备火灾报警、扑救初起火灾和组织学生儿童疏散逃生的能力。中小学校、幼儿园应当结合学生、儿童的年龄和认知特点，组织开展以用火、用电、火灾报警和逃生自救为主的消防安全培训教育，使其掌握必要的消防安全常识。中小学校、幼儿园应针对学生儿童认知特点和建筑场所具体情况，制定符合实际的灭火和应急疏散预案，区分白天、夜间情况，明确责任分工、值守人员最低配置数量和应急处置程序。夜间实行封

闭管理的学生宿舍，应结合住宿人员数量、教职工值班安排制定专门的夜间预案，严格落实夜间值班值守要求，采取有效技术措施和管理措施，确保紧急情况下学生能够快速疏散。

根据规定，中小学校、幼儿园的消防安全责任人或管理人应当每月至少组织开展一次防火检查，安排专人开展每日防火巡查，及时处理检查发现问题，严格落实整改和防范措施。寄宿制学校和寄宿制幼儿园必须根据学生儿童数量，安排足够比例专职宿管员 24 小时值班，夜间每 2 小时巡查 1 次。

摘自：《中国教育报》2024.3.23

中小学校、幼儿园消防安全十项规定

为规范各级各类中小学校、幼儿园消防安全管理，有效防范火灾事故发生，确保师生生命财产安全，依据《中华人民共和国教育法》《中华人民共和国消防法》《国务院办公厅关于加强中小学幼儿园安全风险防控体系建设的意见》《建筑防火通用规范》《中小学校设计规范》《托儿所、幼儿园建筑设计规范》等有关法律法规、标准规范，制定本规定。

第一条 中小学校、幼儿园的法定代表人、主要负责人或实际控制人是本单位的消防安全责任人，对本单位消防安全全面负责。主管消防安全的负责人是单位消防安全管理人，领导班子其他成员对分管范围内的消防安全负领导责任。中小学校、幼儿园应当建立逐级和岗位消防安全责任制，明确消防工作归口管理部门，细化各部门和教职员工、保安、厨房工作人员、宿舍管理员、电工、消防控制室值班操作人员等岗位人员的消防安全责任。学校实验室应制定并落实危险化学品储存、管理和使用安全制度，明确实验室教学环节安全操作管理责任。

第二条 中小学校、幼儿园应当依法办理建设工程消防设计审查、消防验收和备案抽查手续，严禁擅自改变建筑使用功能及用途。学生宿舍、幼儿园儿童用房严禁设置在地下室或半地下室，幼儿园儿童用房严禁设置在四层及四层以上。与其他建筑合建的中小学校、幼儿园应使用耐火性能符合要求的砖墙、楼板和防火门（窗）与建筑内的其他场所进行分隔。电缆井、管道井应当按照规定进行防火封堵。中小学校、幼儿园室内装饰装修材料的燃烧性能应从严控制，并符合《建筑防火通用规范》《建筑内部装修设计规范》规定，严禁使用易燃、可燃板材、彩钢板搭建建（构）筑物、分隔房间。

第三条 学生宿舍面积必须严格执行《中小学设计规范》（GB50099-2011）、《农村寄宿制学校生活卫生设施建设与管理规范》（教体艺〔2011〕5号）要求，凡不符合标准或擅自临时增加宿舍房间、增设床（铺）位的，必须按要求整改到位。

第四条 中小学校、幼儿园电气线路、燃气管路的设计、敷设应由具备电气设计施工资质、燃气设计施工资质的机构或人员实施，应采用合格的电气设备、电气线路和燃气灶具、阀门、管线，并定期检查。学生宿舍应安装限电保护装置。严禁在学生宿舍、幼儿园儿童用房内使用蜡烛、蚊香、火炉等明火和电热器具、电磁炉、热得快等大功率电器，发现学生、儿童携带打火机、火柴等火源的应予以没收。电动自行车、平衡车及其蓄电池严禁在公共门厅、楼梯间、疏散走道、安全出口及室内停放、充电。电缆井应当按照规定进行防火封堵，严禁在配电箱周围、变配电室、电缆井和管道井内放置可燃物品。厨房油烟管道应至少每季度清洗一次。

第五条 中小学校、幼儿园应当建立落实动火审批制度，电焊、气焊、切割等明火作业应当办理动火审批，清理现场可燃物，并落实现场安全监护措施。电气焊作业人员应当持证上岗。施工现场动火作业、带火花作业时，严禁与具有火灾、爆炸风险作业交叉进行。中小学校、幼儿园各功能建筑场所在正常教学、自习、就餐、作息期间，严禁动火施工作业。

第六条 中小学校的教学楼、图书馆、食堂、集体宿舍以及幼儿园的儿童用房每层应至少有2个安全出口、2部疏散楼梯，且不应与其他功能区域相互借用，并按标准配备消防应急照明和疏散指示标志。安全疏散距离不符合要求的，还应增设安全出口和疏散楼梯。学生宿舍每层应设置声光报警装置或消防应急广播。设置在高层建筑内的幼儿园应设置独立的安全出口、疏散楼梯。中小学校的教学楼、图书馆、食堂、集体宿舍和幼儿园严禁在门窗上设置影响逃生和灭火救援的障碍物。严禁占用、堵塞、封闭疏散楼梯和安全出口。男女生混用或其他特殊使用的宿舍楼，为管理需要采取的分隔设施和门禁系统，必须保证紧急情况下能够通过自动和现场双向手动两种方式开启。

第七条 中小学校、幼儿园应当按照国家规定配置消防设施器材，定期维护保养检测，确保完整好用。学生宿舍或午休室必须安装火灾自动报警系统或者具有联网功能的独立式火灾探测报警器。消防控制室值班人员应当取得中级消防设施操作员证书，并实行24小时双人值守。

第八条 中小学校、幼儿园应定期开展教职工、安保人员消防安全培训。宿舍管理员应接受专题消防安全培训，必须具备火灾报警、扑救初起火灾和组织学生儿童疏散逃生的能力。中小学校、幼儿园应当结合学生、儿童的年龄和认知特点，组织开展以用火、用电、火灾报警和逃生自救为主的消防安全培训教育，使其掌握必要的消防安全常识。

第九条 中小学校、幼儿园应针对学生儿童认知特点和建筑场所具体情况，制定符合实际的灭火和应急疏散预案，区分白天、夜间情况，明确责任分工、值守人员最低配置数量和应急处置程序。中小学校、幼儿园应建立微型消防站（志愿消防队），每学期至少组织教职工、安保人员和学生儿童开展1次全员消防演练，能够做到发生火灾第一时间拨打“119”火警，1分钟快速响应、3分钟有序组织疏散、5分钟初起火灾扑救力量到场扑救。夜间实行封闭管理的学生宿舍，应结合住宿人员数量、教职工值班安排制定专门的夜间预案，严格落实夜间值班值守要求，采取有效技术措施和管理措施，确保紧急情况下学生能够快速疏散。

第十条 中小学校、幼儿园的消防安全责任人或管理人应当每月至少组织开展一次防火检查，安排专人开展每日防火巡查，及时处理检查发现问题，严格落实整改和防范措施。寄宿制学校和寄宿制幼儿园必须根据学生儿童数量，安排足够比例专职宿管员24小时值班，夜间每2小时巡查1次。

本规定适用于各级各类中小学校、幼儿园。上级部门组织检查督导时，发现违反本规定要求的，校长、园长负首要责任，并将依法依规追究责任。

摘自：《教育部网站》2024.3.15

上海义务教育质量评价“绿色指标”3.0版出台

姜泓冰

上海市教委近日发布《上海市义务教育质量绿色指标评价实施方案（2024年修订版）》（简称“绿色指标”3.0版）。作为衡量上海市义务教育阶段学生发展、成长环境、均衡程度和增值发展的综合评价指标体系，“绿色指标”3.0版在聚焦关键要素评价、优化评价方式、强化评价结果运用等方面进行了改革升级。

自2011年首次实施“绿色指标”评价以来，上海用“绿色”尺子为义务教育学业质量“体检”，在引领建立正确的教育价值观、诊断学校教育教学中存在的问题、引导区校开展基于证据的教学改进、推动学生全面发展等方面发挥了重要作用。“绿色指标”3.0版更加聚焦评价导向，以科学评价引导学生全面发展。

据介绍，为强化五育并举的育人导向，“绿色指标”3.0版设计了“品德发展”“学业水

平”“身心健康”“审美素养”“劳动素养”等考查要点，新增道德与法治测评、“劳动素养”测评。为更加关注学生身心健康，优化了“身心健康”指标中对心理状况的考查，新增“人际关系”测评指标，进一步完善与“社会与情感能力”有关的测评指标，改进相关指标中对“交往能力”“协作能力”“情绪调节能力”等相关监测点的测评。为更加聚焦对核心素养的测评，在“学业水平”测评上主要依据国家义务教育课程标准，更加关注学生综合运用知识、技能、方法和观念等解决真实情境问题的素养水平，确保学科命题更具开放性、综合性与引领性。为强化科技和创新素养测评，对原有的“科学”学业水平测试进行迭代升级，增加“工程与技术素养”内容，强化对学生科技素养的测评，同时增加“创新素养”测评。

为加强评价结果的应用分析和教学改进，“绿色指标”3.0版建立了数据共享机制，提高评价结果使用效率，研发“绿色指标”评价数据库与智能分析平台，区、校可以获得相应层级权限的评价结果数据，引导学校更多关注不同指标之间可能存在的相互影响，从多维的视角和层面改进教育教学。抓住学校责任主体，以校为本的教育质量保障机制建立情况将作为学校教育督导的重要内容；“绿色指标”评价结果也将作为抓好学校办学质量评价的重要参考因素。市级层面将对各区基于“绿色指标”评价结果推进教育质量保障体系建设的改革引领项目，给予一定的专项支持。

据悉，自2024年起，上海“绿色指标”评价结果不与学生毕业升学条件挂钩，不需要学校、师生展开针对性训练，也不增加学生学业负担。

摘自：《人民日报客户端》2024.3.22

做好守护学生心理健康的“必答题”

刘钰

■两会观察

今年全国两会，学生心理健康教育持续受到代表委员的关注。例如，建议加大校园心理危机干预力度，将心理咨询等项目纳入医保；建议构建“全生命周期”生命教育体系，打造心理咨询与治疗的“中国模式”等。代表委员认为，提高学生心理健康素养，是当前深化教育改革的重大课题，是建设教育强国的客观要求，事关国家和民族未来，事关培养全面发展的时代新人，必须从思想上、行动上高度重视，切实做好新时代学生心理健康工作这篇大文章。

近年来，学生心理健康工作受到党中央、国务院的高度重视，习近平总书记对学生心理健康教育作出了系列重要批示指示。去年5月，教育部等十七部门联合印发《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025年）》，全面部署了今后一段时期的学生心理健康工作。今年2月，全国学生心理健康工作咨询委员会第一次全体会议在京召开，提出建立全国学生心理健康监测与预警一体化系统。学生心理健康工作的极端重要性正深入人心，并成为教育系统和整个社会的广泛共识。

切实做好新时代学生心理健康工作，首要原则是讲科学、重实际，切忌把心理问题扩大化。心理问题和其他疾病一样，是一个人成长过程中难以避免的，即使有一些，也是可以治疗、矫正的。其实，在中小学中，真正患有心理疾病的学生并不多，多数可能属于情绪问题，不要轻易贴上“焦虑症”或“抑郁症”的标签，致使心理问题出现泛化。因此，在现实中，我们应该避免把心理健康教育作为教育学生的“最后防线”。教育的原点是育人，育人的本质是育心。教育工作者要以德育心、以智慧心、以体强心、以美润心、以劳健心，用好“五育”并举促进心理健康的重要理念，关心呵护学生心理健康。通过持续优化教育内容和方式，发挥课堂与学生社团的积极作用，促进学生全面健康成长。要实事求是地评价和看待学生的心理问题，既不能掉以轻心，也不要言过其实。

切实做好新时代学生心理健康工作，既要尊重借鉴国际青少年心理健康教育的有益做法，又要从中国青少年的成长环境和实际特点出发，突出中国特色。中华民族是一个古老的民族，几千年的历史孕育了我们独特的民族文化和民族心理。所以，在心理健康教育这个问题上，我们不可能照搬西方的经验，应该具有中国特色、地方特色和时代特色。在积极借鉴国际心理咨询理论与技术的同时，应审视我们的历史文化、社会背景、价值体系。例如，要充分考虑国情、校情、班情和学情，有针对性地开展心理健康教育，避免他人经验的照搬照抄；可重视中国文化和中医理论关于心理疾病的阐释和诊治方案，因地制宜地发挥本地的资源优势，完善本土化的心理咨询理论体系与诊疗思路。

切实做好新时代学生心理健康工作，要有整体思维和协同观念，以协同联动为突破口，避免“单打独斗”，相关部门要以高度的责任感共同发力。学生心理健康切忌“就事论事”，这是心理健康工作的一个重要特点。学校与医院衔接不畅导致学生就医受限、家长与学校立场不同造成沟通困难，这都表明学生心理健康工作的难点在于涉及面广、情况复杂，也很难靠单一部门和主体独立解决。如果缺乏对彼此的理解和支持，就会导致工作难开展、不见效，甚至延误学生心理问题的发现和治疗时机。呵护学生的心理健康是全社会的共同责任，亦是

集体行动。人人都应关注心理，人人都应注重健康。教育、卫生健康、检察、体育等多部门，应当在全局谋划下分工负责，推动信息共享，探索有效的协作模式。做好学生心理健康工作的关键在家庭，学校有责任。各地教育部门要统筹资源做好指导、服务和培训，各级各类学校要用心用情帮助家长发现和甄别学生心理问题，以关口前移为重点，要用“防未病”的积极行动做好监测干预。

学生心理健康工作既是教育系统面临的一项重大任务，也是一项带有时代性、社会性、复杂性的课题。做好学生心理健康工作，任务艰巨且繁重。然而，这是守护青少年健康成长“必答题”，更是义不容辞的使命和责任。只有把这篇大文章做好，学生身心健康、全面发展、快乐成长，每个家庭才能拥有静好岁月，中华民族才能实现伟大复兴梦想。

摘自：《中国教育报》2024.3.7

阅读之光如何点亮孩子梦想

——两会内外热议深入推动青少年学生阅读

■两会热议

阅读是青少年学生获取知识、启智增慧、培养道德的重要途径，可以让青少年得到思想启发，树立崇高理想，涵养浩然之气。近年来，国家越来越重视全民阅读，并不断出台各项政策措施鼓励青少年养成阅读习惯，快乐阅读，健康成长。

如何深入推动青少年多阅读、爱阅读？今年全国两会期间，与会代表和教育专家们对此积极建言献策。

看现象：不爱阅读体现在何处

据2023年《中国儿童青少年阅读现状与需求调研报告》显示，目前青少年每日进行课外阅读时长偏短，距离有效阅读仍存在一定距离。

“阅读时注意力不集中、无法稳定状态，是不善读书的孩子们的明显特征。”全国人大代表、河北省沧州市第十六中学校长唐景丽说，有些学生未能养成良好的阅读习惯，有时会敷衍、躲避甚至抗拒参加阅读活动。还有些学生在校有学习要求、有老师监督时，尚能坚持阅读，但在家里却无法保持对读书的持续热爱。

在唐景丽看来，不爱阅读的青少年在学识、举止与态度上都或多或少存在一些共同问题。“这些在阅读中存在急功近利表现的孩子，往往在完成日常作业与其他生活任务时，也会敷衍了事、急于求成。”

湖南省双峰县自2009年开启书香校园建设以来，将全县265所学校全部建为阅读项目校。双峰县教育局副局长彭少华根据该县过去15年的工作经验，将阅读视为破解教育难题的“金钥匙”、学生全科发展与素质教育的突破口。“良好的阅读能力是学习能力的核心，不能在阅读中摆脱惰性心理的学生，学习表现也无法得到有效改善。”彭少华说。

探原因：是什么阻碍了青少年读书

一图厘清名著梗概，三分钟讲完一部经典电影……随着互联网的发展与移动设备的广泛应用，当前社会步入了信息碎片化时代。“五花八门的新媒介吸引了未成年人的注意力，也让他们过度依赖于图像和视频。”彭少华说，比起系统化地阅读大量文本，一些青少年更热衷于用较短的时间浏览并收集零碎信息。

对此，全国人大代表、浙江省金华市浦江县郑宅镇中心小学语文老师祝响响认为，阅读需要静心沉思。而一些学生由于学业压力较为繁重，难以在整块时间内保持轻松的阅读心态，不能在阅读中汲取获得感并投入更深层次的阅读。

在祝响响看来，阅读带来的体验与触发的思考比阅读本身更有意义。“有些书单上为青

少年推荐的书籍内容过于功利，导致一些青少年将‘应试化’作为读物选择的第一要义，甚至将阅读简化为一种带有强烈目的性的工具。”

“一些地方的阅读环境难以满足青少年日新月异的阅读需求，也无法在阅读过程中为青少年带来乐趣与舒适感。”唐景丽发现，有些学校和社区的图书馆设施陈旧，藏书出版年代久远且设计不符合审美。同时，借阅方式不够便利，也增加了青少年阅读的时间成本。

此外，部分低年级学生识字量有限，阅读能力和知识储备也存在不足，在阅读时有时难以理解某些复杂的语句。“若父母和老师不能及时提供帮助和指导，也会大大降低这些青少年阅读的积极性。”唐景丽说。

寻出路：如何让阅读更“悦”读

如何让青少年真正读起来、读下去、读出效果？祝响响认为，这需要社会、学校、家庭合力为青少年创造阅读空间，营造阅读氛围，提供阅读活动，“在政府的主导与教育部门的推进下，形成自上而下的管理体系，打造全社会的良好阅读生态”。

唐景丽建议：“政府和教育部门应规范图书出版标准，优化青少年读物；加强读书分级分类，提高阅读的针对性；规范电子读物准入制度，引导学生正确使用多媒体阅读。”彭少华也建议，教育行政部门可以将阅读课时纳入课程标准并完善相应设计，加强阅读设施建设，增设更多可供青少年阅读的场所。

“学校应增强学生阅读与日常学习的相关性。”祝响响表示，“要打破课内阅读与课外阅读的界限，让阅读成为学生学习的重要组成部分。”全国人大代表、黑龙江省漠河市立人学校校长马建国则建议，学校可以开设丰富多样的阅读活动，让学生在阅读与实践的结合中拓宽视野、爱上阅读。

“学校还应建立阅读教师队伍的培养与评价制度，提升教师阅读教育专业素养，帮助指导学生开展阅读。”彭少华说。

如何让家长在推动青少年阅读过程中也扮演好重要角色？“家长既是兴趣点燃者又是习惯监督者，既是共读参与者又是阅读示范者。”马建国建议，可以通过“亲子共读”等形式，提升家长对孩子居家阅读的辅导能力，让青少年的阅读习惯从校内延续到校外。

“父母应加强对青少年读书重要性的认识，并以身作则。”唐景丽建议，家长应和孩子建立与阅读相关的共同话题，营造家庭读书氛围。同时，老师和家长应加强沟通，定期开展各类读书分享活动，通过家校联动的方式提升青少年的阅读效果。

· 政策举措 ·

· 2023年3月，教育部等八部门印发《全国青少年学生读书行动实施方案》，提出将通过3到5年的努力，使青少年学生读书行动广泛深入开展。

· 2023年11月，国家语委印发《关于深入实施“典耀中华”主题读书行动的指导意见》，提出了增强青少年“一种能力两种意识”、推进“书香校园”建设等目标。

· 2023年下半年，教育部依托国家智慧教育读书平台在全国范围内组织开展中小学读书分享活动，启动2023年全国青少年学生读书行动优秀案例和“书香校园”遴选活动，带动各地教育行政部门和各级各类学校更加重视青少年阅读。

摘自：《中国教育报》2024.3.6

把无关社会事务挡在校园之外

金志峰

今年全国两会期间，为教师减负话题受到热议。有全国政协委员建议，坚决反对任何形式的转嫁压力行为，确保教育部门的工作不受外界干扰和压力的影响。当前中小学教师的非

教育教学负担过重，原因之一来自教育系统外的形式主义负担转嫁。

在个别地方，社会治理的范围不断泛化，一些部门习惯于利用行政的力量把工作担子扔进校园，将大量与教育教学无关的社会事务和活动摊派给学校、教师。学校和教师需要承担各类事务，甚至被要求统计学生家庭生活生产生活情况、向家长催缴保险和水费等。同时，还不时面临来自不同部门、名目繁多、交叉重复的检查、评比、调研、统计、信息采集等任务，需要不断准备大量材料，收集各类数据，填写各式各样的表格。非教育教学事务侵占了大量的教学时间，极大地增加了学校和教师的工作负担。有些学校自身师资已捉襟见肘，仍不得不设置专门岗位，安排专职教师，以应对各类数据资料的收集整理和表格的填写报送。

在以上因素的叠加之下，学校和教师不堪重负，学校的教育教学自主权和教师的合法权益得不到有效保障。教师疲于应付各类非教学任务，身心健康受到很大影响，难以静下心来提升专业水平及全身心投入教书育人工作。因此，当前亟须推动相关政策制度的创新与落实，协同各方力量，严格规范社会事务进校园，共同构筑宁静的办学环境，让学校回归教育主阵地。把宁静还给校园，把时间还给教师，让校长安心治校、专心办学，让教师潜心教书、静心育人。

建立完善社会事务进校园目录清单制度。各地结合本地实际研究建立和完善社会事务进校园目录清单制度，包括正面清单和负面清单。学生安全教育、法治教育等活动，可依据相关法律和地方教育部署，被统筹纳入学校日常教育教学安排；维稳等专项工作及城市创优评先活动，需由党委和政府统一安排部署，并严格限制每学年进校园次数。其他凡与教育教学无关的督查检查、考核评比、创先争优等活动，报表填写、信息报送、调查统计等工作，外出执勤、参加庆典和招商等事务，非参与党和国家重大任务的长期借用教师、系统外借用教师等行为，均需被明确列入负面清单。同时，应每年对清单进行修订完善，并确保列入负面清单的事务“只增不减”。

明晰权责、严格审批、归口统筹。地方党委和政府切实履行主体责任，坚决杜绝与教育教学无关的社会事务进校园，要将教师减负工作纳入重要议事日程，并将其作为县市区政府履行教育职责考核评价的重要内容。教育部门负责对各类社会事务进校园的申请进行审批和统筹安排，做到“凡进必审”，为学校筑起坚固的“防火墙”。其他部门不得直接进校开展活动，不得给学校下达负面清单所列举的非教育教学工作，因地方发展确需开展且未被列入负面清单的事务，可由行政主管部门提出，报教育部门审批，并提请同级党委审批备案。

切实推进学校评价和教师评价改革。对于非教育教学事务，学校和教师往往缺乏说“不”的底气，原因在于这类事务在一些地方被不同程度地纳入学校评价和教师评价，而学校之间的资源分配、教师职称晋升和评优评奖等，经常与评价结果挂钩。应大力推进落实中央教育评价改革精神，深化中小学校评价改革和教师评价改革，强化学校教育教学自主权的制度保障。学校评价应以立德树人为根本，以促进学生全面发展为核心，以教育教学为主体；教师评价应以师德师风为首要标准，以教书育人为内涵要求，以教育教学履职情况及水平、实绩为评价内容。与立德树人无关的社会事务，均不得纳入中小学校和教师的评价。

深入开展监督检查和追责问责。教育督导部门应把减轻教师负担、规范社会事务进校园列为教育督导重要内容，并将定期督导与长期监管有机结合。畅通公众意见反映渠道，鼓励学校、师生和家长对于社会事务违规进校园的情况进行投诉举报。组织开展各种形式的调研，深入了解各地规范社会事务进校园工作的情况。对未按要求出台目录清单的，未按清单内容及审批流程开展工作的，社会事务进校园数量不减反增的，予以通报并督促整改，对拒不改正及继续违规向学校摊派非教育教学任务的，依据教育督导相关规定进行严肃追责问责。（作者系北京师范大学中国教育政策研究院副院长、教授）

摘自：《中国教育报》2024.3.19

共建教育生态 共促学生成长

刘世清

今年全国两会期间，有全国人大代表建议，积极构建良好的育人“生态圈”，着力破解教育负担过重问题，让学生各展所长并得到积极正向评价，获得广阔发展空间。这引发中小学教师和家长的广泛共鸣。

近年来，国家高度重视教育生态的建设，出台了一系列相关政策，但拔苗助长式的教育观念，以及“唯学历”“唯文凭”“唯名校”等不良倾向依然在社会上大有市场，不少家长与孩子感到焦虑。中小学生学习负担过重的顽疾是多种因素诱发的，其中一个重要原因在于教育生态被破坏了，导致育人的合力被消解。

应该注意，当前中小学生学习负担重，背后的家庭期望和社会背景与过去截然不同。破解这个问题，迫切需要从散点思维转变为系统思维，加快教育生态重构，促进学校、家庭与社会协同共进，共同促进孩子的健康成长与全面发展。对此，教育部在部署2024年工作时，明确将“着力构建落实立德树人根本任务新生态新格局”置于全年七大重点任务的首要位置。

营造温馨、尊重与理解的家庭教育小生态。家庭是孩子的第一所学校。家长要树立科学的教育观念，明确家庭教育的主要职责，遵循孩子身心发展规律，积极营造温馨、尊重与相互理解的家庭环境，与孩子共同商定兴趣与成长目标；多陪伴、多关爱孩子，坚持以身作则、言传身教，积极促进孩子良好品行与兴趣爱好养成。同时，家长也要积极陪伴孩子走出家门，利用节假日等闲暇时间多开展户外活动，参与多种形式的社会劳动、志愿服务、职业体验以及体育艺术等实践活动，帮助孩子了解社会、亲近自然、增长见识、提高素质。

夯实“五育”并举、融合育人的学校教育主阵地。学校是教书育人的主阵地，要始终坚持育人为本，全面贯彻党的教育方针，全面落实立德树人根本任务。要积极推进育人方式变革，大力发展素质教育；大力改进教育教学评价方式，不断优化考试评价与招生政策，促进学生综合素质提升；大力开展青少年学生读书行动，保障学生有充足的体育锻炼和课间活动，注重劳动习惯养成；加快学校教育提质增效，着力解决好“小眼镜”“小胖墩”和“小焦虑”问题，促进学生全面发展、健康成长。

打造人人出彩、人人成才的社会教育良好环境。社会是孩子成长的大学堂。数字智能时代对人才的需求更加多元、更加多样。政府部门与社会要积极营造包容独特性、关注创新性、发展终身性，以及人人能出彩、人人能成长的文化教育氛围。一方面，要深化改革当前就业市场与社会单位的选拔用人机制，破除“五唯”，全方位选拔和用好各类人才；另一方面，积极建设与实施更加开放、有效的人才政策，不断改善优化人才发展环境，形成人尽其才、各展其能的良好生态。

要加强学校、家庭与社会的“三圈”联动，协同共育。教育联通汇聚，才能更加彰显力量。学校、家庭与社会，既要发挥各自优势、各履其责，更要密切联动、相互支持、密切配合，共同促进孩子的健康成长、全面发展。

摘自：《中国教育报》2024.3.12

☆ 教育教学研究

学习设计者：数字化时代教师角色的重要表征及其培养

和学新 杨芸菲

一、学习设计：数字化时代教育促进学生发展的价值追求

数字化时代的学习设计在促进学生个性化学习，释放和开发学生潜能，培养学生高阶思维能力、唤醒学生自主学习力等方面发挥着重要作用。

1. 促进学生个性化学习

不同学生的认知风格、知识背景、兴趣爱好不同，导致其对学习的需求有差异。为了满足不同学生的学习需求，教师需要依据学生的不同特点，进行个性化的设计。2016年，美国得克萨斯州的思科独立学区（CiscoISD）开始进行混合式学习的试点，其中一项重要工作就是为学生提供个性化的学习体验。其策略是基于相关测试的结果和反馈，由教师和学生一起制定个性化学习目标，学习内容和路径被设计成播放列表（playlist）的形式，学生可以选择自己感兴趣的主题和学习顺序进行学习。在此过程中，教师利用数字技术资源对学习目标、学习内容、学习过程进行个性化的设计，把尊重个体差异性作为发挥个体主动性的前提与基础。由此激发学生的学习兴趣和动力，促进学生身心和谐发展，实现学生个性与能力的充分发展。

2. 释放和开发学生潜能

潜能是人的各种能力展现的可能性，它需要在现有能力的基础上，结合良好的外部环境，才能转化为人的实际操作能力。数字化时代，学校借助新兴信息技术进行学习设计，可为学生提供自由探索的空间和有效的指导，促进学生潜能的转化。如有的学校每周分配一小时的课堂时间用于开展天才一小时（GeniusHour）活动，让学生选择感兴趣的项目进行探索。这些项目可以是创建博客、构建网站、设计3D打印模型等。例如，在制作黏土运动视频的活动中，学生先通过视频资源学习如何制作黏土动画，然后在教师引导下动手设计草图，制作角色的身体，制作动画背景……学生将考虑帧与运动之间的关系，进行帧速率实验，然后使用定格动画软件、拍摄设备、编辑软件等制作动画。在这个过程中，教师在充分考虑学生现有能力的基础上，为学生设计探究式的学习活动，搭建沟通现实实践与知识学习之间的桥梁，为其提供潜能探索的机会和空间。在活动中，学生不断突破自己现有的知识技能边界，逐渐获得新的知识技能，不断探索成长的方向，为迎接未来生活中的机遇和挑战提供了支持。

3. 培养学生高阶思维能力

有学者认为，高阶思维能力是21世纪的核心竞争力，具体包括问题解决能力、批判性思维能力、团队协作能力、沟通能力、创造性思维能力等。高阶思维能力包含不同复杂思维能力的特性，决定了其培养不能只关注知识点的识记、理解和简单应用，还需要设置包含开放性问题的真实情境²理论经纬以激发学生的推理和思考。学习设计就是运用开放性情境培养学生的高阶思维能力，如计划一次公路旅行，规划动物园的栖息地，创建可持续发展的城市等。在“计划一次公路旅行”的问题情境中，涉及的学科包括地理、社会科学、环境科学和数学。学生需要设计旅行的各个方面，包括要走的路线、沿途要参观的景点、费用和燃料消耗等。还要使用网络地图等搜索引擎了解各个城市之间的里程、每个城市的景点以及活动的费用。在这个过程中，教师对学习目标和学习内容和学习活动的设计基于一个开放性的问题情境。开放性问题情境的创设拓宽了学生思维的深度和广度，激发了学生将更多的精

力投入到对问题的探索和思考中,学生在解决问题的过程中锻炼了协同运用不同复杂思维的能力。

4.唤醒学生自主学习能力

自主学习能力是学习者独立地确定自己的学习目的、学习目标,以及学习内容和学习方法,并确定自己的一套评估体系的能力。自主学习能力的培养需要满足学生的自主需求,促进学生外部学习动机的内化与整合。学习设计为学生提供自主选择的机会,能够内化外部激发的学习行为,提高学生的自主学习能力。**SummitLearning**是一个个性化学习平台,它通过使用自主学习周期(**TheSelf-directedLearningCycle**),结合导师的一对一辅导,激发学生的学习自主性。在自主学习周期中,教师和学生一起设定目标,计划如何实现目标,展开学习,展示学习成果,反思学习过程。在师生共同设计学习的过程中,学生在教师的引导下思考自己要学什么,怎么学,以及要学到什么样的程度。学生能主动掌握自己学习的方向和节奏,有利于学生学会学习,养成良好的数字化学习习惯,在数字化时代成为一个有自主学习能力强的人。

二、学习设计者:数字化时代的教师角色表征

数字化时代知识的膨胀以及学生学习途径的增多使教师作为知识权威的地位受到了冲击,人们期望教师能给予学生更多的自主权,能为学生提供个性化的学习体验,提供学习方法和学习资源的支持,激发学生学习的热情。学习设计者角色凝练了数字化时代教师设计行为的关键特征,能为教师将技术融入教学提供指导。学习设计者的特征是设计的数字化、设计的个性化和设计的专业化。设计的数字化是指学习设计者能合理地挑选和安排数字技术资源,让技术更好地服务于教师的教和学生的学。设计的个性化是指学习设计者把学生的需求考虑到设计中,避免学习脱离学生的实际情况。设计的专业化是指学习设计者具备专业的设计方法和知识,能将数字技术与学生的学习需求相结合,设计出高质量的学习,实现技术赋能学生学习。具体而言,教师学习设计者角色主要表现为以下几个方面。

1.运用数字技术资源赋能教学提质增效

学习设计者可以运用数字技术资源简化一些繁琐的基础设计步骤,提高计划和材料创作的效率,把时间和精力集中在学习需求的分析、学习内容的创新、学习方式的探索等学习设计的重要环节上。例如,教师可以运用 **AILessonPlannereducationCopilot** 创建课程计划,再在生成的内容上进行调整和完善,以此提高教学的效率。还可运用 **TinyWow** 处理 PDF、图片、文字、视频等各种资源,包括不同格式之间的转换、AI生成图片、AI修改句子等丰富和修改学习内容,以进一步提高教学质量。同时,教师可运用 **MinecraftEducation**^③创新教学方式,通过基于游戏的学习调动学生的创造性与积极性。也可通过类似 **Khanmigo**^④的 AI助教作为课堂助手帮助教师引导学生思考和解决问题,为学生提供及时的反馈和个性化的学习服务。学习设计者能在丰富的数字教育资源中找到合适的工具进行学习设计,同时合理地组织不同的数字技术资源在学生学习的不同环节发挥不同作用,避免教学陷入华而不实的陷阱中。

2.针对学生需求进行个性化教学

个性化教学开展的基础就是要了解学生个体的需求,只有对学生有全面的了解,才能在学习设计中有针对性地设计相应的学习目标、学习内容和学习活动。在以优质个性化教学著称的美国萨米特公立学校(**SummitPublicSchool**),教师达到了学习设计者的这一角色要求。该学校与脸书公司合作建立了一个为学生学习服务的个性化学习平台,学生对基础知识的学习都可在平台上通过自学完成。教师需要做的是每学期开始前和同学们一对一进行长短期的目标设定。此外,通过每周的导师时间(**mentortime**)了解学生学习的困惑,帮助学生调整学习状态。同时,教师还承担在基础知识之外的项目式学习设计和为学生提供个性化学习所需要的材料或讲解的责任。通过平台系统的追踪,教师可随时了解学生学习的进度,随时根

据具体情况调整难度和任务。萨米特公立学校的做法体现了教师作为学习设计者进行个性化教学的潜力与可能性,学习设计者需要通过与学生日常相处和技术的辅助加深对学生的了解,针对学生的学习需求与学习情况,为学生设计个性化的学习。

3.为学生学习提供及时灵活的支持

学生作为一个完整的人,其认知在学习过程中会受到成长环境、身心状况、认知风格等各种因素的影响,因此,教育中充满着不确定性。如果学生在学习中突然产生的困难没有得到及时解决,学生的学习任务也没有得到及时调整,将对学生的自信心和学习效果产生不利的影响。学习设计者需要意识到并接受这种不确定性,灵活地针对具体情况为学生学习提供及时的关注和支持。例如,在教师讲授写作课时,突然发现学生词汇量水平参差不齐的情况,可让学生把自己的作文复制理论经纬 4 理论经纬粘贴到 AI 助手中,要求 AI 助手将学生的写作调整到更复杂的水平或更简单的水平。学生需要观察发生的变化并意识到不同水平表达之间的差异,不断积累更高水平的词汇和表达。在这个过程中,教师敏锐地发现学生存在的问题,并提供及时的设计以支撑学生个性化的学习。

三、数字化时代的教师学习设计者素养及其提升策略

(一) 数字化时代教师学习设计者角色的素养要求

1.良好的数字素养

数字素养主要是指教师使用数字技术资源设计学生学习时应具备的知识、技能、意识和责任。数字素养关系到教师在学习设计中运用技术与资源的效果。2017年,欧盟发布的《欧盟教育工作者数字胜任力框架》提出了未来教育者应具备的数字胜任力和胜任力的进阶发展模型,体现了对教师数字素养的重视。《美国国家教师教育技术标准》中提到,教育者作为设计师,要运用数字工具与资源为学生创造个性化的学习,支持学生独立学习。2022年11月,我国教育部发布了《教师数字素养》,其中数字化应用模块中的数字化教学设计维度,强调教师在教学设计中要注重数字技术的使用,以促进更好地教学。综上可知,数字素养作为影响教学的重要因素在教师的设计行为中备受关注。学习设计者角色要求教师具备良好的数字素养,以便最大限度地发挥技术与资源在教学中的优势,不断提高学生学习质量。

2.灵活的设计思维设计

思维是将设计师的洞察能力和设计方法应用于解决问题的一种方法论。首先,学习设计者需要具有一定的洞察能力,这种洞察能力可以理解为教师要具有同理心,有换位思考的能力。麦克唐纳(McDonald)认为,设计过程是设计师进入学习者的过程,学习设计是教师试图将学习者置于设计者主体地位的过程,他强调,教师要设计最适合学生的学习。具体就是教师要通过创建包括多项选择题和开放式问题的学习者档案,了解学生的个性特征和学习偏好,针对学生的具体情况作出教学调整。例如,当教师在学习者档案中了解到有的学生是听觉学习者,有的学生是视觉学习者,有的学生是动手学习者,那么教师可以帮助不同类型的学习者设计学习内容和活动;当教师了解到一位学生喜欢合作学习,那么就可以帮助他与其他喜欢合作学习的同学设计合作进行的学习活动。在这样的教学过程中,教师能够主动了解学生的学习风格和偏好,尽可能地从学生的角度思考如何进行教学。这体现出学习设计者能够观察学生学习的细节,并将这些细节纳入设计考虑的因素。其次,学习设计者要能将对学生需求的了解与设计方法相结合。学习设计者要了解学习设计的基本知识与方法,知道如何设计学习目标、学习内容和学习活动才最符合学生的学习需求。美国的一项研究表明,可以运用谈话法了解学生需求,然后选择一个州的共同核心数学标准,对其进行调整以满足学生的兴趣。例如,一位学生的职业兴趣是成为古生物学家。在学习分数时,课程标准要求学生“要将分数 $\frac{1}{b}$ 理解为将整体分为 b 等份时,1份所形成的数量”。为了使课程要求更好地符合学生的兴趣,可将其转变为“在挖掘现场,您发现了一根剑龙的肋骨。如果剑龙有32根肋骨,您发现了几部分的肋骨?”。在这个过程中,教师将课程要求修改为符合学生兴趣

的实际问题。这就体现出了学习设计者把学生的学习需求、个性特征与具体的设计方法有机地融为一体的设计思维能力。

（二）教师学习设计者角色转变的困境

1. 教师缺乏学习设计相关内容的培训

教师成为学习设计者需要良好的数字素养和灵活的设计思维。有学者研究发现，我国中小学教师能根据不同的教学环境和教学目标将数字技术融入实际教学中，但确定何种情境下使用何种数字技术效果最佳，以及如何有机融入教学策略和方法，需要教师通过实践持续探索。因此，虽然中小学教师具备了一定的数字素养，但数字技术与教学深度融合需要教师将数字素养与设计思维 5 理论经纬相结合，在这方面，我国中小学教师还有所欠缺，需要相关的专业培训。现有的教师培训往来自自上而下的单向供给，大多只能满足教师基本的学习需求，而能够真正提高教师教学能力的优质资源还比较缺乏。教师只能花费大量时间在互联网上搜集碎片化的内容进行学习，现实中紧张的课时安排又使教师缺乏实践的机会。对职前教师来说，师范院校对数字技术与教学深度融合的课程内容重视程度不够，相关课程体系的建设还不够完善。

2. 现行学校教学制度不足以支持学习设计的实施

当代学校是机器化大工业生产需要的产物，在发展过程中逐渐形成了相对成熟的教学制度，如采用班级授课制，依据课程表进行教学运行，组织学生课外活动，开展教研组与年级组教研活动等，由此把教学活动控制在一个相对独立的时空场所。数字化时代背景下，教学时空将发生根本性的变化。自适应教学、智能教学、虚拟现实教学和自主学习成为新的教学形态，教学时空甚至延伸到了家庭，在线教育、智能辅导、人工智能辅助教育和智能教育管理等成为新的需要[29]。教学有时需要在真实的社会情境中开展，有时又需要在虚拟世界中进行。这些要求教师设计复杂的问题情境、设计能够激发学生创造力的学习活动，这些学习活动展开的时间一般要超过传统的课程时间的长度，而且超越了学校课堂空间的限制。新的教学形态需要教师将更多的时间和精力投入到学习设计中，需要师生更好地管理学习计划和进度，合理安排教学时间。学习设计需要学校重新规划教师工作内容、教学时间、教学空间以及学习共同体组织。这对于目前的学校教学管理而言是极大的挑战。

3. 教育评价机制压抑教师学习设计的能动性

教育评价是一项系统性活动，评价的目标、过程、形式与结果，统一规制于教育评价制度，包括督导评估制度、质量监测制度、升学考试制度、常态化教学评价制度[30]。我国基础教育现实中的升学考试制度已成为教育评价制度的核心，中考和高考的结果对政府政绩、学校资源支持、教师职称晋升等具有巨大影响。教师作为学习设计者，不仅要关注学生的分数和升学，更要关注学生在学习过程中思维能力的培养、潜能的发挥、学习兴趣和动力的激发，关注学生作为人的整体的成长。教师在学习设计中需要花费大量精力设计多样化的学习活动，开发新的学习资源，深入地了解学生。就现实而言，教师学习设计者角色转变缺乏评价制度的动力支持。当教育行政部门和学校将学生的分数和升学率作为衡量教师工作绩效的标准时，教师学习设计的热情在巨大压力下将大打折扣。

（三）数字化时代教师学习设计者角色素养提升策略

1. 构建技术、设计、实践有机融合的师范专业数字化素养培养课程体系

教师的职前培养在教师的职业生涯中具有奠基的作用。为培养师范生的学习设计者素养，需要建立技术、设计、实践有机融合的师范专业数字化素养培养课程体系。具体而言，就是在师范生的培养中，以设计思维的培养为核心，聚焦数字素养，以实践为助推力，培养师范生的学习设计能力。在具体的培养过程中，可以将学习设计的内容融入 2011 年教育部发布的《教师教育课程标准（试行）》相关课程模块中，增加实践环节，让师范生在动手实践和亲身感受中提升学习设计素养。例如，可以在“现代教育技术应用”模块中增加有关新兴

数字技术资源的学习内容,让学生了解新兴数字技术资源,并尝试使用新兴的数字技术资源设计教案、开发学习内容等;在“有效教学”模块中融入 AI 工具的使用(设计 AI 助手协作下的小组讨论,通过使用 AI 设计探究问题,在 AI 的帮助下建构结论等);在“学科教学设计”模块中增加新的设计方法(SMART 目标设计框架,项目式和游戏式学习的设计方法,视觉和音视频的设计方法等),将设计的方法与具体学科内容相结合,让学生在具体的学科实践中进行学习设计的练习。师范院校还可以在师范生教育实习手册中布置学习设计的任 6 理论经纬务,让师范生利用到中小学校实习的机会,在真实的教学环境中尝试运用新兴信息技术结合设计方法进行学科教学,积累学习设计的实践经验。

2.中小学校要为教师成为学习设计者提供保障与制度支持

教师成为学习设计者需要来自学校系统的支持,尤其在制度层面予以支持和帮助。第一,学校要提供便于教师进行学习设计的教学时间安排。例如,学校可以把早上的第一节课或每天最后一节课设置为导师时间,导师在这段时间里可以帮助学生制定个性化的学习目标,与学生沟通最近的学习状况,帮助学生回顾和总结当天的学习等。第二,学校要构建新的学习组织。学生的个性化学习意味着年级不同,但学习水平相同或兴趣相近的学生将形成新的学习团体,年级之间、班级之间的组织将会面临重构。例如,在开展项目式学习时,学校可以将对同一类项目感兴趣的学生视为一个学习组织,然后根据这个学习组织的人数和活动类型安排指导教师和活动场所。第三,学校要积极开展学习设计的培训活动。学校可以与相关领域的专家、培训机构合作,开展关于学习设计的培训活动,帮助教师从“信息技术应用能力提升”转向“技术支持的学与教创新”。学校还可以开展关于学习设计的交流研讨会,进行相关的设计专题活动,建立学校学习设计数字资源库,公开教师的学习设计成果,以供教师交流与学习。第四,学校可以精简会议,简化考核,进行校园数字化管理等,提高管理效率,帮助教师把精力集中在教学事务上,提高“教师工作时间的‘质’而非‘量’”。

3.建设区域学校一体化教师学习设计研修体系

信息化时代的知识与技术更新速度越来越快,短期封闭式的培训难以适应技术的快速发展与应用的需要,也难以满足教师专业发展的要求。教师的专业发展需要长期的支持和及时的反馈,构建区域学校一体化的教师学习设计研修体系能多方面促进教师专业发展,包括建立区域学校学习设计研修平台,开展区域学校学习设计试点工作,完善区域学校学习设计政务服务。建立区域学校学习设计研修平台是指通过网络研修的方式,为教师学习设计研修提供便捷的途径。平台的建设可以采取“政府支持监管下的校企合作”形式或机制,在政府的主导下,企业和高校合作制作学习设计的培训资源,然后将培训资源发布在研修平台上。中小学校则将平台学习纳入教师培训,鼓励教师主动在平台上进行交流与学习。开展区域学校学习设计试点工作能够将线上与线下培训的优势相结合,拓展和创新教师研修的方式和渠道。教育行政部门可以依托专家支持,引导中小学校引进企业的数字服务,打造学校的数字化教学管理系统,让教师在数字化教学环境中进行学习设计的实践。应制定区域学校学习设计政务服务的规章制度,建立相关的监督和审查机制,保障企业、学校和教师的合法权益,为学习设计研修体系的形成创造良好的环境。

总之,教师要面临如何选择和运用这些技术和资源以更好地赋能学生学习的挑战。应对这个挑战,需要教师成为一名合格的学习设计者。在这个过程中,职前教师需要在师范院校经过系统的培训,职后教师需要在中小学校的鼓励下,通过区域学习设计研修体系不断学习与成长。

摘自:《上海教育科研》2024 年第 3 期

多学科视角下中小学生学习负担的成因及治理

焦彦平 王娟

2021年7月,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》(以下简称“双减”),为中小学生学习负担的热现象进行了降温。中小学生学习负担,不仅仅是教育问题,也是社会性问题,解决这个复杂问题,仅依靠“双减”政策是不充分的,需要弄清楚影响中小学生学习负担有哪些复杂的因素并针对性提出治理的策略。

一、中小学生学习负担成因的多学科审视

欲要“减负”,先知“重负”之故。影响中小学生学习负担形成因素的复杂性决定了不能依靠单一的或某一种理论审视其成因,而是需要将其置于文化学、社会学、经济学、管理学和教育学等多学科视角下理解。

1.文化学视角下“学而优则仕”与千年科举考试文化的濡化

中国古代教育,一直都是先有学,后有教。自孔子提倡“学而优则仕”开始,学习就成为了平民通向做官的途径,而学习成绩优良是做官的重要条件,所以“以学做官”成为仕进的一条重要途径,凸显了学的重要性。隋炀帝大业二年,始建进士科,标志着科举制度的正式确立。科举制是个人自愿报考,按科命题,以文艺才能为标准评定成绩,限量择优录取,以这种方式为国家选拔官员。所以,科举制的确立强化了“学而优则仕”的观念。与此同时,学校作为培养人才的场域,为科举不断输送人才。随着科举制越来越受重视,成为“国家抡才之大典”;而学校教育受轻视,逐渐沦为科举的附庸,且学校培养目标、教育内容和试策方法亦迎合科举的需要。因而,科举考试文化经由学校场域濡化广大士子。那么科举是如何加重士子的学业负担?一方面,科举是一种高风险、高竞争性选拔考试。科举的应考人数很多,而名额有限,通常进士科百人取一,明经也只有十人取一,竞争十分激烈。据《唐代进士科举年表》统计,自622年至907年近300年间,进士科共开考262次,录取6656人,平均每榜不到26人。为了在如此激烈的竞争中获胜,广大士子只能选择夙兴夜寐的勤学和苦读,学习儒家经典,应试科举。另一方面,古代士子需经过科举的层层选拔,才可真正地登科及第,步入仕途,成为上层统治精英。如在明代,士子要历经童试、乡试、会试和殿试的层层考试和选拔,一环扣一环,一环也不能脱钩。想要在这么多环节中脱颖而出,平民中的士子只能给自己学业上压重担,故有“孤村到晓犹灯火,知有人家夜读书”的诗句。由此观之,科举制强化了“学而优则仕”,并使之逐步深入到古代士子的意识当中,而士子要想步入仕途之道,则需要参加科举考试,要想在科举中胜出,则需勤学和苦读经书。是故形成“勤学—读书—科举—做官”功利主义逻辑,且一直影响着当代中国人的思想观念,并在人们的意识中继续发挥着作用。

2.社会学视角下文化资本获得及其代际传承和再生产的需要

伴随着市场经济的深入发展,中国社会分层越来越呈现出金字塔式的结构,一批文化和经济的中上层群体成长起来,并逐渐意识到无法定量化操作的文化资本及其“再生产”的重要性。布迪厄认为,文化资本既包括语言表达能力和总体文化意识,也涵盖学校系统的知识以及教育文凭等资源。并指出文化资本分配的不平等使社会阶层在教育成就与文化消费模式上差异很大。因而,上层精英凭借固有的文化资本和雄厚的经济资本,依靠家庭良好文化氛围潜移默化浸润子女,并投入大量金钱用于子女教育,以“继承”和“再生产”的方式将文化资本传递给子女。中间阶层为了使下一代能够向上层流动,对其来说,最值得信赖的投资是教育,为此,凭借已有经济资本,并在文化资本思想驱动下,给孩子报大量的补习班或请家教,提升孩子的学业水平,使其考取高水平的大学,以“再生产”的方式将文化遗产传递

给子女,形成一条“教育投资——将经济资本转化成文化资本——得到更高水平的教育机会”隐蔽的再生产链条。但布迪厄的文化资本及其“再生产”理论适用于中上阶层,对普通群体适用性不大。中国社会中普通群体占大多数,那么他们的子女遵循怎样的上升逻辑?有学者指出,由先赋性动力、道德化思维模式及学校化的心性品质所构成的底层文化资本,是底层子弟向上流动特有的文化资本,也是其学业取得高成就的密码。概言之,无论是中上阶层还是普通群体,都意识到文化资本成为子女向上流动的强大动力,而教育成为文化资本获得的最可靠方式。所以,家长将对教育的重视转化为有效的行动,即给孩子报大量的课外补习班,加重了孩子的学业负担。

3.经济学视角下人力资本作为重要生产要素的凸显与人力市场选才标准的改变

自改革开放以来,随着市场经济的深入发展,各种要素成为资本,尤其是人力资本成为最重要的要素之一。舒尔茨认为人力资本的形成主要由个人在保健投资、教育投资、人力迁移投资和信总投资等方面的投资活动而实现。在他看来,经济取得进步的根本原因是对人和知识进行投资。而学校教育是培养人力资源和积累人力资本最重要的因素。从经济学角度来讲,学校教育不是一种纯消费行为,而是一项质量投资。社会和个人接受教育所付出的各项成本,都是为了获得一种可提供未来收益的生产性成本。这些收益包括未来的工资收入、未来的自我雇用和家务活动能力以及未来在消费方面的满足感。加之,随着中国高等教育大众化时代到来,高学历的劳动者也愈来愈多,使雇主更多地将文凭作为筛选求职者的过滤器。这种选才和用人标准,助长了人们对获取高学历的期望与需求。所以在市场经济以及人力资本思想强势影响下,人们也愈来愈意识到教育以及教育投资的重要性。为了使孩子能在社会中脱颖而出,取得较高的社会地位,一方面,家长加大教育投资力度,借助“影子教育”,让孩子获得更多的知识,取得更高的学业成就。另一方面,剥夺孩子课堂外的自由时间,延长孩子学习时间,给孩子的学业增负。

4.管理学视角下优质教育资源分布不平衡与区域内优质教育竞争内卷化程度增加

我国在不断推进教育治理能力现代化的进程中,义务教育也进入了“后普及化”阶段,“拥有公平的优质教育资源成为人们的新追求”。但现阶段我国的优质教育资源呈现分布不平衡及区域内教育内卷化的趋势,优质教育资源的短缺与人们对优质教育需求越来越高的矛盾成为突出的教育问题和社会问题。从历史的向度看,中华人民共和国成立初期,受国家总体经济水平较低的国情制约,国家将有限的教育经费投入到对国民经济起直接作用的高等教育,形成“高中心”教育发展逻辑,忽视了对基础教育的投入,造成基础教育在经费、师资和设施等方面先天性不足。此外,无论是新中国成立初期,还是改革开放初期,国家受工具理性主义的裹挟,为了使有限的教育资源得到最大化利用,在区域内设置重点中小学校,服务经济社会的发展。之后,随着公民教育权利意识的增强,发现重点学校加剧了教育的不公平。继而,国家用示范学校取代重点学校,实质还是重点学校的翻版。加之,由于东部地区和城市经济水平高于中西部和乡村,经济越好对教育的反哺作用越大,所以东部地区和城市聚集了更多的优质教育资源。上述这些因素,使我国的基础教育阶段的优质教育资源呈现出区域、城乡和校际间的不平衡。虽然区域、城乡和校际间都存在优质教育资源分布不平衡的现象,但人们更加关注区域内校际间的优质教育资源。与薄弱学校相比,重点学校在财力、人力和文化资源都占有绝对的优势。为了孩子获得更优质的教育,家长不惜血本瞄准本区域内的重点学校,付出更多时间及金钱等成本,争取这些优质教育资源,造成区域内优质教育资源竞争的内卷化。所以,在内卷化裹挟下,父母将这种期望投射到孩子的身上,为了使孩子能上重点学校,让孩子淹没在做海量作业的题海战术之中,增加了学生的学业负担。

5.教育学视角下确定性知识对学生规训与“唯分数”评价加强

受工具理性主义的裹挟,大部分学校从“升学”“锦标”工具性目的出发,在知识的教学过程中,教师将中小学生在当作“小大人”,将其视为“是其所是”的存在者,以预设的成

人为标准,不考虑其最近发展区,将其视为知识的接收容器,用确定性知识规训学生,注重“是”的教育——侧重事实和知识获得,忽视“应该”的教育——漠视价值和道德培养。这是一种僵化的记忆性知识传授,仅是为了帮助学生获取高分,加重了在智育方面的负担,扼杀了学生的创造性和超越性向度,使其成为“单向度的人”,放逐了“成人”作为教育之终极目的。加之,在学校“唯分数”评价观念驱动下,教师总是以超前或超纲形式对学生进行培训,一定程度上与循序渐进的教授方式相脱轨,致使学生的学业负担日益加重。黑格尔指出,精神一旦为空疏浅薄的意见所占据,理性便不能追寻它自身的目的,因而没有活动的余地。这些繁重学业负担,挤压甚至侵占学生兴趣和特长的发展空间,忽视学生的情感以及其他各育,阻碍了学生德性、理性和情感的具身和全面发展,致使学生的精神世界没有活动的余地。

二、多学科视角下中小学生学习负担的治理之策从上述以多学科视角分析中小学生学习负担成因来看,影响中小学生学习负担形成因素是复杂的,不能依靠单一策略对其进行治理,而需要将家庭、学校、企业、政府作为治理的主体,并在多学科关照下提出针对性的治理之策,实现学业负担精准化治理。在中小学生学习负担治理过程中,对不同治理主体采取的治理方式及其承担责任是不同的。新中国成立以来,我国历经“教改式”和“清单式”减负之实际效果不太理想,原因在于各治理主体缺少主动承担治理减负责任的自觉性,存在着各治理主体责任不明确,主体间各自为政且互动性较弱的封闭局面。为了实现学业负担精准治理,关键在于各治理主体要有一种责任自觉,明确应承担的责任,加强各治理主体间相互协作,形成家庭、学校、社会和政府四方主体协同治理的合力。各治理主体的责任明确之后,还应注意不同学科视角隐喻着各治理主体所承担责任和采取治理方式也不尽相同。具体治理学业负担的机制如图1。

图1 多主体治理学业负担机制

1.文化学视域下破除“学而优则仕”观念影响,树立新的家庭教育观和孩子成长观

与古代社会相比,虽然现代社会文明程度已相当高,对人与教育的认识以及教育理念也更理性化,但由于我国几千年考试文化观念逐渐积淀成了一种深层的文化心理结构,对现在的社会生活仍具有强大的影响力,是造成学生学业负担过重的重要因素之一。

破除这种影响的关键,在于家长要树立新的家庭教育观和孩子成长观。首先,家长要弄清家庭教育不同于学校教育。与专门进行知识、方法和技能传授的学校相比,家庭教育将生活和养成教育作为主要内容。生活教育侧重于让孩子置身于日常生活的场域中,接触和观察所处的环境,建构日常生活经验及其图式,形成初步的生活图景。养成教育重点在于家长的亲自示范或言传身教,并给孩子设立家风须知,让孩子知道应该或不应该做什么,养成良好的行为习惯,达到积浸而养成之效果。其次,家长要主动和自觉地扭转教育“剧场效应”,避免家庭教育盲从性。在教育“剧场效应”的影响下,为了让孩子实现赶超甚至领跑,大部分家长出现盲目从众的现象,导致教育领域出现严重的内卷,孩子的学业负担亦被无限加重。面对这种不利影响,家长要跳出“剧场效应”的辐射范围圈,认识教育“剧场效应”的危害,主动地形成一种公共自觉,不做教育“剧场效应”的制造者和从众者,关注孩子成长的阶段性和关键期,注重孩子在学习上的循序渐进,让孩子的身心得到全面、和谐的发展。最后,家长要注重孩子的具身发展。家长不仅要关注孩子的身心发展,更要注重其精神发展,关照其精神世界。家长给孩子学业增负,虽可能暂时使孩子学习上取得高成就,但从长远看,这既损害了孩子的身心健康,更可能造成其精神世界的不完满。虽然家庭在破除传统教育观念对学生学业负担影响上发挥着主力作用,但也不可忽视政府和学营造新教育观社会氛围树立典型榜样家庭倾斜教育资源于底层群体推进职业教育高质量发展发挥教育政策工具效用提高课堂教学效率加强作业设计全面改革学生评价关注文化资本较弱学校树立新教育观积累具体文化资本改变唯文货和唯名校选才和用人标准学校家庭社会(企业)合作传导监管放权

引导支持政府和学校的辅助作用。政府应借助“互联网+”和新兴自媒体在全社会营造一种新教育观念氛围,以润物细无声方式助推家长形成新的家庭教育观;政府还应将那些以新家庭教育观为指导帮助孩子成才的家庭作为典型榜样,发挥榜样示范带动作用。学校亦应该与家庭建立一种家校合作模式,助推家长转变根深蒂固的旧家庭教育观念,使家长能够更科学、更高效营造一种利于孩子全面和谐发展的家庭氛围。

2.社会学视域下普通群体依靠自身和外部力量,弥补文化资本的不足

在社会资本、文化资本和经济资本方面,普通群体与上层精英和中间阶层存在巨大的鸿沟,导致普通群体子女学业负担更重。那么,普通群体应如何弥合上述出现的鸿沟?一方面,普通群体依靠自身力量,积累“具体化”家庭文化资本。在普通群体家庭中,由于父母的受教育程度低,所以在短时间内很难提高“体制化”家庭文化资本,但可以借助由家庭文化习惯和家庭文化期待构成的“具体化”的家庭文化资本,助力孩子的发展。具言之,在孩子成长的早期,普通群体父母应提供和营造好的家庭文化习惯、合理的教育期待、高质量的亲子互动;既要关注孩子的智力发展,也要培养孩子意志、兴趣等非智力因素。另一方面,普通群体借助外在的力量,弥补文化资本不足。各中小学校作为实施教育的主要场域,也要关注那些经济资本和文化资本相对较弱的学生,在人格上尊重他们、在情感上关爱他们,弥补其家庭文化资本不足,并在学业上帮助他们,减轻他们过重学业负担。同时,国家和社会在教育政策和教育资源方面,应更多地向普通群体孩子倾斜,尽量解决普通群体因经济资本不足导致教育资源短缺的问题。

3.经济学视域下社会应改变选才和用人标准,实现学生在就业上相对公平

鉴于市场经济以及人力资本思想强势影响,企业愈来愈重视人才,将唯文凭和唯名校作为选才首要标准。如何超越根深蒂固的传统选才标准,实现学生在就业上的相对公平,成为现代企业服务社会的重要使命。企业要适应经济供给侧改革的需求,注重提升创新水平能力,实现产品从量向质的跃迁。基于此,企业要变唯文凭和唯名校为唯能力和唯综合素质的选才与用人标准。具言之,在选人和用人时,企业应处理好分数与能力、显性知识与默会知识、智力因素与非智力因素这三对关系。首先,企业要破除“分数=能力”这种根深蒂固的选人思维模式。不可否认,分数高意味着学习能力强,但学习能力仅仅是能力的一种,而非全部。所以,企业以分数或文凭选才是一种片面的、单一的选人标准,忽视了被选人的社会交往、工作进取心、事业忠诚度等能力。其次,在选才时,企业还应识别被选人的显性知识与默会知识。显性知识是完全能够用语言表达的知识,具有普遍性、传递性和可交流性;默会知识作为一种个人知识,只能意会不可言传,具有很强的情境性和实践操作性。默会知识之于企业是很重要的,在面对市场中各种复杂的因素时,拥有缄默知识的人,可以克服信息不充分缺陷而迅速作出正确地判断,为企业发展带来效益。最后,在选人时,企业还应关注被选人的智力因素与非智力因素。人的智力因素主要包括感知、记忆、想象和思维等;非智力因素主要包括注意、兴趣、动机、性格、意志等。人的非智力因素之于企业是不可或缺的。在工作中,员工的坚韧性和对工作浓厚的兴趣等非智力因素,对企业发展有着强有力的推动作用。因此,在选才时,企业应处理好以上三对关系,实现唯能力和唯综合素质的选才和用人标准,实现学生就业的相对公平。这种新选才观念作为一条传导链改变家长和学生就业理念,进而减轻家长和孩子因企业将学历和文凭作为筛选求职者的过滤器所造成的学业焦虑。与此同时,政府应稳健推进职业教育高质量发展,引导企业更多地吸纳接收职业教育的学生,并对该类企业提供更多的资金和政策支持,助推企业进一步打破根深蒂固唯文凭和唯名校的传统选才标准,从根本上扭转企业对职业教育的刻板 and 偏见认识,使得职业院校毕业学生也能获得社会、市场认可与青睐,缓解学生因高考竞争而不得不被过重学业负担所役使之问题。

4.管理学视域下政府应发挥教育政策工具效用,促进优质教育资源均衡发展

鉴于优质教育资源分布不平衡及其导致的教育竞争内卷化,政府应主动担当起对教育负

宏观管理的责任,依据英格拉姆与施耐德的政策工具分类原理,充分发挥教育政策工具效用,促进优质教育资源的均衡发展。第一,无论是省域还是县域政府相关部门,运用行政手段调整“越好的中小学校,集聚更多优质资源”的市场行为,对民办中小学校实施严格的准入标准,健全“名校”校长和教师的轮岗机制,发挥权威工具在改变优质教育资源分配不平衡的局面中的作用。第二,各级政府对那些主动从东部和城市地区到中西部和农村地区的中小学校的领导以及老师,给予更高的物质待遇和相应社会荣誉,对其中有突出贡献的,给予专门的奖励,运用激励工具促进薄弱中小学校发展。第三,各级政府将政策文本提出的提高义务教育质量和推进优质教育资源均衡发展的目的,通过引导、整合和认同策略,让“名校”增强承担更多责任的意识,利用集团化办学或与薄弱学校联合办学,扩散和共享优质教育资源,发挥符号和规劝工具的效用。第四,各级政府加强对薄弱中小学校在基础设施、专项资金、师资培训和教育信息化服务公共供给上的投入、扶持,发挥能力工具在促进优质教育资源均衡发展上的作用。第五,各级政府要下放权力,扩大薄弱中小学校办学自主权,并让其参与到教育相关政策的制定与决策过程中,彰显学习工具的价值。

5 教育学视域下学校要加强自身的内修,助推学生全面发展

学校作为培养学生的主要场域,在落实“双减”政策和减轻学生过重学业负担上,要加强自身的内修,发挥排头兵和主渠道的作用。一是提高课堂教学效率,做到应教尽教,实现学生的具身发展。教师应走出“时间+汗水”的教学路径依赖,充分利用课堂给定的时间,向课堂教学要质量。教师既要将在知识体系中关键知识点和关键环节作为应教的范围,也要将学生在掌握知识同时并培养其核心素养作为尽教之则,并潜移默化地浸润学生的品德,使课堂不再聚焦于记忆性知识传授,把学生从确定性知识的规训中解放出来。二是加强作业的精选和设计,科学认识作业的价值定位。学生做的每一道作业,既是基于课程标准关于学科教育教学目标要求而设计的,也是嵌入学生的学科知识结构与学生学科前置知识的巩固和学科后续知识的发展相关联的。好的作业设计要以能调动学生的学习兴趣,更能完善学生学科知识结构、情感结构和社会经验结构为标准,设计出有思维性、探索空间的好作业。三是全面改革学生评价。教育评价的本质是鼓励学生在原有基础上不断提高自己学业水平并实现超越自我。由于每个学生的学习与发展速度是有差异的,不能要求所有的同学在同一时间达到同样的水平。为了让学不致掉队,教育评价应尊重学生个性差异,坚持分类的原则,用多个标准和多次评价对学生进行综合性评价,让学生的德、智、体、美、劳实现增值。由于以上措施,学生的课外时间就不会被侵占,学业负担自然就减轻了,也就不必求助于校外机构补不足。总之,在推进教育治理能力现代化进程中,针对中小学校过重学业负担,“双减”政策颁布,无疑是一剂猛药,但其有一定的限度。为了深入推进“减负”,需从多学科的角度思考过重学业负担的成因并提出纾解之策,实现对学业负担的精准化治理。

摘自:《教学与管理》2024年第3期

科学应对 Sora 对教育行业的冲击

郑勤华

新年伊始,OpenAI发布的最新产品“作为世界模拟器的视频生成模型”Sora再一次震惊世界。它可以基于提示词文本生成逼真且稳定的视频,虽然存在不少违背物理规律的细节,但不可否认的是,这是人工智能领域又一次颠覆性创新。

在教育领域,我们对智能技术的融入既充满憧憬,又感到迷茫,甚至有些恐惧。面对AI这样的“双刃剑”,我们有些准备不足。一方面,当前的厂商依托新技术,迅速形成服务产品,往往对技术的先进性和教育融合的深入性有些夸大;另一方面,众多的办学主体,包

括管理者、师生，对技术体系的敏感度和能力准备尚不充分。政府对新技术所带来的教育治理新问题，诸如安全、伦理、应用、环境、法律等，尚需要时间实现治理能力的提升。不管怎样，技术进步给整个教育系统都带来全新的挑战和机遇。

十年树木，百年树人。人才培养是一个长周期的复杂过程，技术进步对教育教学自然有显著影响，但这种影响并不是一蹴而就的。昨天的大模型能生成文本，实现语言的自然交互，今天的 Sora 能实现视频生成，促进情境化的学习，或许明天的脑机接口能重塑人机交互，但这些影响都是外显层面的。深层次的冲击是智能技术对我们的教育体系提出了新的挑战。比如，新型交互模式下，人的认知规律还是不是纯粹的生理学和心理学问题？教育场景中引入技术主体后，教与学的规律是否发生了变化？如果语言的工具属性弱化进而凸显了其文化载体特性，我们的语言学习是否需要发生变化？智能体部分取代人类职业后，人的培养目标到底是什么？这些问题目前都还没有清晰答案，需要我们在技术环境下大胆开展理论创新，通过实践不断修正，对传统教育体系边破边立。而破哪些，立哪些，需要我们从短期、中期和长期的不同发展阶段加以考量。

从短期来看，Sora 代表的是新的资源建设和应用发展的方向，既有的学习资源设计、开发体系将受到最直接的冲击，这一点毋庸置疑。AI 赋能“文本+视频”的输出，使学习资源成为应有所有的个性化体系，以简单认知为目标的学习内容将越来越便捷、快速地生成。在 Sora 出现之前，我们在大规模因材施教的导向下，往往采用大数据技术将学习者和学习资源标签化建模，以人工智能算法来实现两者的科学匹配和个性化推荐，从而使自适应学习、个性化学习、伴随式的评价得以发生。这些活动都是围绕人与资源发生的，而 Sora 本身有潜力成为所有资源的集合，可以根据学习者的需求形成个性化的学习资源，也可以在互动中不断调整以更好地帮助学习者。从这个意义上说，Sora 首先是在学习资源层面对教育行业带来影响。

从中期来看，学习模式的变革成为技术促动的焦点。传统意义的学习，发生在教师、学生、媒介、资源等教学结构主体的相互作用下。我们一般将媒介、资源组成的物化教育技术体系和前述相互作用的模式、策略、方法所组成的软性技术体系，一起概括为教育技术，期待利用教育技术促进学习效率和效果的双重提升。每一代的信息技术发展进入到教育领域，如近年来的 MOOC、元宇宙等，往往会让我们畅想技术进步下教育的革命性跃迁。意外的是，虽有百花齐放的亮点凸显，但从整体教育发展中，我们又觉得变化不大，依旧是“新瓶装旧酒”。炫丽的物化技术体系下，包装的还是传统的软性技术体系。换句话说，信息技术只是提供了可能性，而将这种可能性落实到具有可操作性，并从模式、策略、方法上融入现代教育教学，才是未来智能技术应用的重心。围绕着快速个性化生成的学习资源，探究式、协作式、问题解决式等 AI 支撑下学习场景的生成，将是探索的重点。而基于这类场景创新教与学模式，将成为教育行业研究和关注的重点。简单的知识传递将更多依赖智能体的作用，教师的教学重心将逐渐转移至技术支持下诸如批判性思维、创新能力、问题解决能力等高阶思维的培养。

从长期来看，在智能技术的不断升级迭代中，整体劳动力市场乃至人们的生活方式都将发生变化，人才培养目标、人才发展阶段、人才培养模式、教育治理体系和家校社一体化、多维空间融合的教育形态，都将主动或被动地进行更新。此时，智能技术体系将迫使我们转变人才培养的既有观念，培养什么人和怎样培养人的话题将放在新的时代背景下重新讨论和建构。此时，不管是学习还是教学，都将被重新定义。学习者和教师的主体内涵都将在技术视角下被赋予新的含义，教育学将融入智能技术，构建起新的理论和规律体系，教育行业在螺旋式上升的过程中也将重新构建人机协同的教育新体系。

总的来说，从 ChatGPT 到 Sora 的发展，乱花渐欲迷人眼的技术突破对教育行业的冲击是巨大的。最直接的表现是既有教育系统中特定要素（如内容）的生产力跃迁，在不断迭代

中将逐渐形成新的教育生产关系,最终在大浪淘沙中构建起人机协同的新型教育理论和系统。这是一个理论、技术与实践不断循环迭代螺旋式上升的过程,这个过程或许困难,但必将成功。

摘自:《中国教育报》2023.3.1

人工智能会取代人类阅读吗

杨凤

通用人工智能的时代似乎已经来到了眼前。在数据资源日益富集、人机交互渐趋便利、机器学习不断深入、智能应用急剧强大的今天,当“十年寒窗”下的“读书破万卷”可以被人工智能通过一个提示词即刻达成的时候,人还需要手不释卷地埋头苦读吗?人类的阅读行为会被重新定义吗?

2024年开年之初,OpenAI公司发布最新智能应用模型Sora,迅速引发广泛关注。尽管其生成产品在现实理解、逻辑自洽等方面还存在着各种明显不足,但从文生图到文生视频的高速迭代,还是震动了整个业界,冲击了大众认知。正在从“拟人”走向“超人”的人工智能,其通用性一旦充分解放,必将是对各行业各领域的应用全覆盖。阅读,作为人类获取信息、学习知识、发展思维的一种行为方式,作为与信息化技术进步和应用创新息息相关的一种具体的现实的实践活动,难免首当其冲。

人机协同阅读的未来可能

依据现有的预测和判断,通用人工智能对很多行业领域的影响都将是颠覆性的。在OpenAI于2022年末推出ChatGPT之后,笔者就曾经讨论过人工智能带来“超级阅读”的可能性(《中国教育报》2023年6月14日第9版《人工智能能否带来“超级阅读”》)。所谓“超级阅读”,即人工智能赋能数字阅读,以直观化、拟人化的方式,帮助读者进行超越传统阅读模式下个体阅读体量和阅读效率极限的、高质量的知识管理和应用,包括即时回应的超大规模文献检析、知识信息精准动员和精细匹配、知识内容定制型结构化生成等,以更为普惠和高效地激活、调用人类既有的知识信息资源,升级个体阅读体验,带动人类智能发生跃迁。

“超级阅读”是基于互联网和数字技术发展趋势的一种合乎逻辑、比较乐观的猜想。在“多屏阅读”“在线阅读”“有声阅读”“沉浸阅读”等数字阅读模式陆续成为现实、进入人的日常生活之后,人工智能作为新的颠覆性技术,对阅读行为的辅助很可能将不再局限于丰富人类的阅读手段这一层面,而是延伸到“替代”人类的阅读过程这一新的应用领域。基于人工智能已经展现出来的交互能力和学习能力,这种未来的“替代”阅读完全可以建立在读者表达阅读需求和机器识别与挖掘阅读需求的基础上,让人工智能在理解和掌握读者的现实需要和潜在需求的前提下,“代替”读者完成各种阅读任务。对个体阅读而言,在许多以获取信息、消化内容、摄取知识为主要目的领域,这将大幅降低阅读门槛、压缩阅读成本、打破阅读局限,并在一定程度上改变人的阅读习惯。

那么,这种习惯的改变,这种对于人工智能带来的人机协同阅读模式的未来转向,会不会造成日益加重的依赖性?会不会最终动摇数千年来人在阅读中的绝对主体地位?人类的阅读行为会被智脑的“替代”逐渐挤压、取代或者重新定义吗?面对Sora带来的人工智能新一轮认知冲击,一些对于读书和学习的消极认知、对于基础教育的质疑否定,又老调重弹或改头换面而来,而这也恰恰是人工智能在重新建构人类阅读行为中的认知误读与潜在风险的典型表现。

人类智能不能被人工智能所规训

笔者对于前述“超级阅读”的乐观猜想是基于两个基本前提的：其一，人是将人工智能作为工具来明确定位和成熟运用的；其二，人工智能作为工具的功能在一定范围内是充分可信任的。如果这两个基本前提在人工智能应用于辅助阅读的发展和运用中不能坚持，那么人工智能重塑人类阅读的前景则必然伴随着各种各样的风险。

人工智能基于大算力、大数据和大模型的技术支撑，确实可以在弹指之间“读书破万卷”，将“板凳坐得十年冷”“皓首穷经”的埋头苦读，化为任意提示词下的即时反馈。但是，不论人工智能化身怎样的“超人”，它的“阅读”行为永远是规则化的；无论用户的提示驱动如何个性化、丰富化，它的反馈永远是在规则化下的反馈；无论这种规则化遵循多么复杂的深度学习和成长机制，它也很难解决诸如正话反说、指桑骂槐等讽刺、暗喻、指代这样的修辞所涉及的“能指”与“所指”的关系理解，更不可能在“阅读”过程中像人类那样出现“灵机一动”“触类旁通”的生命思维体验。这是因为，人工智能的资源与训练本身就是规则化的、模型化的、机械化的、数学化的，它所表现出来的“超人”功能只是一种技术规则的预设，尽管这种规则预设因为技术黑箱为人类带来了无比的惊奇和意外，但规则化的本质决定了人工智能必然存在上限，这个上限在某些应用方面也许远超人类智能上限，但一旦脱离应用领域则很可能还达不到人类智能的下限。比如，同样的一本书，千百名读者阅读可以产生千百种观感，发散千百种思绪，但人工智能的“阅读”只能是基于预设规则的、服从固化反馈模式的呈现，即便不同用户发出的提示和申请存在差异，但交互模式在规则下也不可能同现实个体与阅读文本之间那样出现无数种理解和体验的发散。如果未来人类将阅读行为完全交托给人工智能，模糊人工智能作为工具的明确定位，其结果很可能是人类智能反被人工智能所规训，人类思维的发展将面临停滞的风险。

同时，人工智能是史无前例的技术黑箱，它的可信任性应该始终带着问号。目前来看，无论 ChatGPT 还是 Sora，都存在着明显的短板，其自然交互下对人类认知机制的模拟依然不够深入，令人啼笑皆非的错误反馈是经常性的。ChatGPT 作为聊天机器人“一本正经地胡说八道”，Midjourney 等文生图模型出现的六指手掌类 Bug，以及 Sora 等文生视频模型无法准确模拟复杂场景下相互作用的物理特性等不容忽视的缺陷，背后都是技术黑箱在脱离干预后的问题显现。即便未来技术成长进一步趋于完备，生成内容的可信度逐步提升，新的短板与缺陷也很可能只是被黑箱隐藏而不是消失。这就决定着我们对它的态度应该始终是在有限信任度下加以利用，而不是毫无防备地将自己交出去，听任人工智能的摆布。否则，人工智能为人类阅读带来的恐怕更多是真相混淆、认知混乱的重大风险。

另外，非常重要的一点是，人类阅读行为是抽象思维与形象思维、理性思维与感性思维并行共进的智力活动，“别人嚼过的馍不香”是基本常识。如果我们把阅读与享受美食相类比的话，人工智能的“替代”阅读最多只能达到汲取营养的目的，而缺少美食体验的过程。不经过滤而直接读原著、看原文的重要性对于阅读是不言而喻的，如同亲身观影体验与听人转述电影故事的差别。把理解、消化的过程交给机器，这种阅读效率的提高是以精神体验的损失为代价的。读不读原文对思考的激发肯定不一样，更不要说情感和审美体验获取方面的巨大差异。

保持阅读与人类的根本性关联

保持阅读与人类的根本性关联，是更好发挥未来人机协同阅读优势、制衡人工智能反向规训人类智能风险的核心所在。马克思主义科技观坚持科技服务要时刻与人类本质相关联，以属人的方式存在。站在未来人类发展的立场上，我们当然欢迎人工智能发展带来的便利，不能陷入抵制、拒斥人工智能的保守主义、反智主义立场，但也要坚决摒弃工具依赖，不能夸大、放任甚至助推人工智能对阅读行为的无限包揽与全面替代，以致取代人在阅读行为中的主体地位。

纵观人类阅读行为的进步和发展，技术辅助带来的阅读方式的革新从来都不是取代式，

而是叠加态。文字符号与印刷技术的出现，并没有取消原始的有声语言传播方式；广播技术和影视技术对说书、听书等形式的创新，同样也是对阅读方式的丰富与拓展；数字技术下有声阅读的复兴和在线阅读、视听沉浸阅读的各类探索，更没有导致传统阅读形态退场。技术进步带来的任何一种阅读新形态，都与以往的形态构成了叠加融合共存创新的关系。这源于人类阅读需求的高度复杂性，也符合阅读本质上是人的一种特殊实践、技术服务于阅读始终以属人的方式存在的科学规律。因此，以客观的态度，更好地保持包括人工智能发展下人机协同阅读模式在内的这种叠加态的存在与发展，不鼓吹人工智能超人类主义的“万能论”，自然就可以对任何一种单一阅读方式的弊端形成机制与环境的制衡。

爱因斯坦指出：“智能的真正标志不是知识，而是想象。”阅读激发人的想象，发散人的思维，具有鲜明的精神特征和强烈的主动性，本身就彰显着人之为人的特质所在。而人工智能的本质是机器，无论其深度模拟和自动化水平达到何种程度，它依然是人在数字化生存中的一种技术工具，在预训练、生成性、价值追求等与人类智能的耦合推进中，是人训练机器、定义功能，而不是机器训练人、定义人。未来的人机协同阅读形态，将是人工智能服务个体阅读突破局限、深度赋能的又一次阅读革命，但阅读与人类的根本性关联不能也不会发生改变。归根结底，始终只有人，才能够定义阅读、享受阅读。

摘自：《中国教育报》2024.3.18

☆ 国际视角

再探学校效应：中学对学业成绩影响的大小、稳定性和持续性 性 School Effects Revisited: The Size, Stability, and Persistence of

Middle Schools' Effects on Academic Outcomes

Source: American Educational Research Journal, August 2021, Vol. 58, No. 4, pp. 748–784

ABSTRACT

Since the early 2000s, educational evaluation research has primarily centered on teachers', rather than schools', contributions to students' academic outcomes due to concerns that estimates of the latter were smaller, less stable, and more prone to measurement error. We argue that this disparity should be reduced. Using administrative data from three cohorts of Massachusetts public school students ($N = 123,261$) and two-level models, we estimate middle schools' value-added effects on eighth-grade and 10th-grade math scores and, importantly, a non-test score outcome: 4-year college enrollment. Comparing our results to teacher-centered studies, we find that school effects (encompassing both teaching- and nonteaching-related factors) are initially smaller but nearly as stable and perhaps more persistent than are individual teacher effects. Our study motivates future research estimating the long-term effects of both teachers and schools on a wide range of outcomes.

KEYWORDS: cognitive skills, middle schools, school accountability, school effects, value-added models

摘要

自 21 世纪初以来，教育评价研究主要集中在教师而不是学校对学生学业成绩的贡献上，因为人们担心后者的估计更小、更不稳定、更容易出现测量误差。我们认为这种差距应该缩小。使用来自马萨诸塞州公立学校学生的三个队列($N = 123,261$)的行政数据和两级模型，我们估计了中学对八年级和十年级数学成绩的增值效应，重要的是，非考试成绩的结果：4 年制大学招生。将我们的结果与以教师为中心的研究进行比较，我们发现学校效应(包括与教学和非教学相关的因素)最初较小，但几乎与教师个体效应一样稳定，甚至可能更持久。我们的研究激发了未来的方向，估计教师和学校对广泛结果的长期影响。

关键字：认知技能，中学，学校问责制，学校效应，价值增值模型

文章概要

Education researchers and policymakers have long debated how to measure school and teacher effects on students' academic outcomes (Everson, 2017). With the 2002 passage of No Child Left Behind (NCLB), standardized test scores became increasingly available and central to such evaluations. The landmark legislation rendered score-based school and teacher assessments more than an academic exercise: Educators' compensation

and job security, as well as school closure decisions and state takeovers of schools, now hinge on the results (Baker et al., 2010; Everson, 2017; Goldhaber & Hansen, 2008; Hanushek & Rivkin, 2012; Isenberg & Hock, 2012). As score-based evaluations have become more consequential, the methods used to translate student scores into teacher and school effectiveness measures have become increasingly sophisticated and scrutinized. Student growth and value-added models enable researchers to evaluate not only student performance levels but also the ability of schools and teachers to improve students' performance in a given school year. A spate of recent studies employing experimental and nonexperimental data confirmed that value-added models revealed largely unbiased and sizable effects of teachers (Chetty et al., 2014a) and schools (Angrist et al., 2017; Deming, 2014) on students' end-of-year test scores.

长期以来，教育研究人员和政策制定者一直在争论如何衡量学校和教师对学生学业成绩的影响 (Everson, 2017)。随着 2002 年“不让一个孩子掉队”(NCLB) 法案的通过，标准化考试成绩变成此类评估的可行的重心。这项具有里程碑意义的立法使基于分数的学校和教师评估不仅仅是一项学术活动：教育薪酬、工作保障以及学校关闭决定和国家接管，现在都取决于结果 (Baker et al., 2010; 埃弗森, 2017 年; Goldhaber 和 Hansen, 2008; Hanushek 和 Rivkin, 2012; Isenberg & Hock, 2012)。随着基于分数的评估变得越来越重要，用于将学生分数转化为教师和学校有效性衡量标准的方法变得越来越复杂和严格。学生成长和增值模型使研究人员不仅能够评估学生的表现水平，还可以评估学校和教师在给定学年提高学生表现的能力。最近一系列采用实验和非实验数据的研究证实，增值模型很大程度上公正地且规模可观地揭示了教师 (Chetty et al., 2014a) 和学校 (Angrist et al., 2017; Deming, 2014) 对学生年终考试成绩的影响。

However, educational evaluation research and accountability frameworks have primarily centered on teachers', rather than schools', value added effects on academic outcomes. Ever since the Coleman report, education scholarship has typically characterized school-level differences in academic performance as primarily reflective of student sorting rather than school-induced effects. Within-school differences (e.g., in teacher quality) appeared to play a larger role in stratifying students' academic outcomes. Subsequent empirical studies, leveraging increasingly sophisticated quantitative models, seemed to bear this out. A considerably greater proportion of the variance in end-of-year test scores resided within schools, rather than between, them—even after adjusting for students' sociodemographic characteristics (Konstantopoulos, 2006, 2007a). Concerns about the trivial size and questionable stability of schools' value-added effects from year-to-year (Kane & Staiger, 2002; Staiger et al., 2002) fueled the perception that school effects were too small and too imprecisely estimated to be of practical value.

然而，教育评估研究和问责框架主要集中在教师而不是学校对学业成果的增值效应上。自科尔曼报告以来，教育圈通常将学校层面的学业成绩差异描述为学生差异而不是学校引起的影响。校内差异（例如，教师素质）似乎在对学生的学业成绩分层方面发挥更大的作用。随后的实证研究利用日益复杂的定量模型似乎证实了这一点。年终考试成绩的差异中，有相当大比例是学校内部而不是学校之间的差异，即使对学生的社会人口特征调整之后也是如此 (Konstantopoulos, 2006, 2007a)。基于对学校增值效应的微不足道的规模和稳定性的担忧 (Kane & Staiger, 2002; Staiger 等人, 2002 年) 年复一年助长了这样一种看法，即学校的影响太小，估计太不准确，没有实际价值。

We argue that once value-added effects are reframed from short-term existence to long-term persistence and longitudinal student-level data are deployed, this perception may change. Schools offer a treatment different in length and in kind than do individual teachers. Although teachers may have more leverage than schools in shaping children's cognitive development over the course of a single year, schools provide an opportunity to intervene in a child's cognitive and socioemotional development in a more sustained way, across multiple years.

我们认为，如果增值效应从短期存在重构为长期持久性，并部署纵向学生层面的数据，这种看法可

能会改变。学校提供的待遇在长度和种类上与个别教师不同。尽管教师在一年内塑造儿童的认知发展方面可能比学校更有影响力，但学校提供了一个机会，可以在多年内以更持久的方式干预儿童的认知和社会情感发展。

Of course, schools may exert effects on students' outcomes through their differences in teaching-related factors, such as (1) the quality of individual teachers and (2) the quality of the combined teaching workforce. The latter could enhance (or depress) individual teachers' effectiveness through collective efforts like curriculum alignment and professional development. However, other school-level mechanisms beyond pedagogy are plausibly implicated, as well. Schools encompass the combined effects of: administrators and other school-wide personnel (e.g., principals, counselors, psychologists, and social workers); institutional resources (e.g., computers, libraries, physical infrastructure); neighborhood context (e.g., crime levels, environmental conditions, and toxicity); peer factors (e.g., sociodemographics, grade span, student culture and behavior); policies and programs regarding attendance, student behavior, and discipline; academic resources (e.g., curricula, books, and materials); extracurricular offerings; teacher and classroom assignment protocols; parent engagement strategies; and school community history and reputation.

当然，学校可能会因教学相关因素的差异而对学生的成绩产生影响，例如（1）个别教师的素质和（2）综合教师队伍的素质。后者可以通过课程调整和专业发展等集体努力来提高（或降低）个别教师的效率。然而，除了教学法之外，其他学校层面的机制也可能受到牵连。学校包括以下因素的综合影响：行政人员和其他全校人员（例如校长、辅导员、心理学家和社会工作者）；机构资源（如计算机、图书馆、有形基础设施）；邻里环境（例如犯罪水平、环境条件等）；同伴因素（例如社会人口特征、年级跨度、学生文化和行为）；有关出勤、学生行为和纪律的政策和计划；学术资源（例如课程、书籍和材料）；课外活动；教师和课堂作业协议；家长参与策略；以及学校社区的历史和声誉。

In this study, we conceive of school effects broadly—as encompassing the aforementioned teaching and non teaching-related factors—and use two-level hierarchical linear models (HLMs) to estimate their persistence on students' test score and non-test score outcomes over a 4-year period. We focus specifically on middle school effects for theoretical and methodological reasons. Theoretically, middle schools enroll students at a key transition period in their K–12 schooling careers, when a host of factors with long term implications, ranging from curricular choices to self-esteem to intrinsic motivation, are revisited and reformed (Anderman & Maehr, 1994; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005; Wigfield et al., 1991). Methodologically, focusing on middle school allows us to leverage both pretreatment test scores and posttreatment outcomes—the former to control for initial student achievement, which prior studies have confirmed is required to reduce bias, and the latter to track student outcomes into high school and beyond.

We use a rich longitudinal data set that follows three cohorts of Massachusetts public school students—123,261 in total—who entered seventh grade between 2004 and 2006 as they move from elementary school through secondary school and into college. In our main analyses, we estimate middle schools' value-added effects on math scores at the end of the “treatment” (i.e., eighth grade) and 2 years posttreatment (i.e., 10th grade) and estimate the stability of these value-added effects across three cohorts. For one cohort of students, we also examine middle schools' effects on the likelihood of 4-year college enrollment.

We find that middle schools' effects on student achievement endure beyond the initial treatment years, lasting more than 4 years after students leave middle school. Comparing our estimates of school effects to existing estimates of individual teacher effects, school effects appear initially smaller but nearly as stable across years and potentially more persistent than are the latter when measured over similar timeframes. Moreover, our estimates suggest middle schools may have a stronger influence on desirable non-test score outcomes, such as 4-year

college enrollment, than do individual teachers. Importantly, sizable middle school effects on 10th-grade math scores and college enrollment remain, even after accounting for high school and district sorting patterns.

Our findings, based on two-level models, motivate future research that employs longitudinal data sets and three-level models to disentangle what portion of schools' persistent effects are driven by teaching and nonteaching-related factors. If such analyses confirm sizable, stable, and durable school effects—even when accounting for school-level differences in individual teacher quality—then educational evaluation systems should reduce the disparity in emphasis on teacher versus school effects, examining the size and precise sources of both teachers' and schools' long-term impacts on test score and non-test score outcomes.

在这项研究中,我们广义地设想了学校效应——包括上述教学和非教学相关因素——并使用两级分层线性模型(HLM)来估计它们在4年内对学生考试成绩和非考试成绩结果的持久性。出于理论和方法论的原因,我们特别关注中学效应。从理论上讲,中学生是K-12关键转型期学生,从课程选择到自尊再到内在动机等一系列具有长期影响的因素被重新审视和改革(Anderman & Maehr, 1994; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005年; Wigfield等人, 1991)。从方法论上讲,关注中学使我们能够利用前期成绩和后期结果——前者来控制学生的初始成绩,先前的研究已经证实这是减少偏见所必需的,后者用于跟踪学生在高中及以后的成绩。

我们使用了一个丰富的纵向数据集,该数据集跟踪了马萨诸塞州公立学校的第三批七年级学生(总共123,261人),他们在2004年至2006年间从小学到中学再到大学。在我们的主要分析中,我们估计了中学干预结束时(即八年级)和干预后两年(即十年级)对数学成绩的增值效应,并估计了这些增值效应在三个队列中的稳定性。对于一组学生,我们还研究了中学对4年制大学入学可能性的影响。

结果发现,中学对学生成绩的影响会持续到最初的干预年限之后,在学生离开中学后持续4年以上。将我们对学校效应的估计与现有对个别教师效应的估计进行比较,学校效应最初看起来较小,但在多年内几乎同样稳定,并且在相似的时间框架内测量时可能比后者更持久。此外,我们的估计表明,中学对非考试成绩(例如4年制大学入学率)的影响可能比个别教师更大。重要的是,即使考虑到高中和学区的排序模式,中学对10年级数学成绩和大学入学率的影响仍然存在。

我们的发现基于两层模型,激励未来的研究使用纵向数据集和三层模型来解开学校的持续影响是由教学和非教学相关因素驱动的部分。如果这样的分析证实了相当大的、稳定的和持久的学校效应——即使考虑到个别教师质量在学校层面的差异——那么教育评估系统应该减少对教师和学校效应的重视程度的差异,考察教师和学校对考试成绩和非考试成绩结果的长期影响的大小和准确来源。

(完)

☆ 创新思维与创造力培养文献索引

- [1] 夏雪梅, 王湖滨 & 李倩云. (2024). 面向学生创造力培养的语文项目化学习准实验研究. 北京教育学院学报 (02), 20-27. doi:10.16398/j.cnki.jbjieissn1008-228x.2024.02.004.
- [2] 吴燕芳. (2024). 地理情境化作业与学生创新思维培养探究. 地理教育 (S1), 63+70.
- [3] 杨卫丽. (2024). 高中地理教学中的创新与实践——以培养学生地理思维与实践能力为目标. 甘肃教育研究 (02), 100-102.
- [4] 黄雷. (2024). 地理学科创造力培养的实践与建构——以江苏省天一中学资优教育中心为例. 创新人才教育 (01), 42-47.
- [5] 梁志红. (2024). STEM 理念下培养学生创造力的 3D 打印课程实践研究. 现代职业教育 (04), 57-60.
- [6] 胡华. (2023). 浅谈儿童版画教学与创造力的培养. 丝网印刷 (24), 115-117. doi:10.20084/j.cnki.1002-4867.2023.24.034.
- [7] 裴晓连. (2023). 论绘画对儿童创造力的培养. 玩具世界 (06), 194-196.
- [8] 陈丽娜. (2023). 短视频内容对青少年创造力的激发与培养研究. 新闻研究导刊 (22), 4-6.
- [9] 谢绘华. (2023). 小学美术教育中的色彩教育与创造力培养. 色彩 (11), 142-144.
- [10] 刘英. (2023). 创造力可以怎样培养?. 中国图书评论 (10), 127.
- [11] 舒美豪, 孔令帅 & 曹晟文. (2023). 培养自信而有创造力的学生: 澳大利亚新一轮国家课程改革述评. 世界教育信息 (10), 15-23.
- [12] 陈航, 陈郑伟 & 何善亮. (2023). 面向创造力培养的项目化学习设计及影响研究. 教学与管理 (24), 91-95.
- [13] 柯政 & 梁灿. (2023). 论应试教育与学生创造力培养之间的关系. 华东师范大学学报(教育科学版) (04), 72-82. doi:10.16382/j.cnki.1000-5560.2023.04.006.