

4月20日至26日是《全民阅读促进条例》正式实施后的首个“全民阅读活动周”。许多学校精心筹备了诵读大赛、读书手抄报、阅读打卡等活动,校园里随处可见身着汉服的情景式诵读、手捧竹筒的读书秀。

走访中发现,部分学校的阅读活动呈现出明显的活动化倾向:诵读大赛的配乐声淹没了翻书声,手捧竹筒的读书秀更像古装表演。这些做法并非毫无意义,但若成为主流甚至唯一形态,便值得追问:立法的本意究竟是什么?

学校通过活动推广阅读是好事,但若为活动而活动,阅读便容易成为应景的表演。形式上的轰轰烈烈,可能让阅读愈行愈远于它的本真。

当然,并非所有集体诵读活动都是形式主义。高质量的阅读活动,仍然有助于培养学生的语感与文本理解力。问题不在于活动本身,而在于它是否替代了日常静读,是否成为“给领

纵横谈

愿校园阅读活动回归日常

□何春奎

导看”的展演。其实,学校完全可以两者兼顾:保留适度的诵读展示,同时确保学生有充足的自主阅读时间。

阅读不应只在“阅读日”,更应在“每一日”。阅读回归日常不是一句空话,至少需要三个层面的支撑:空间、时间与选择权。

首先,建设随时可读的场域不可缺少。每所学校都应有一个像样的图书馆、阅览室,这是学校的灵魂所在,也是师生的精神家园。教学区域设置“读书长廊”“读书角”等开放式阅读空间,这些环境给学生提供了更多的阅读场所,在书

香中泡得久了身上自然就有书卷气。与城市相比,不少乡村学校硬件不足,应该成为管理部门支持和发展的重点。《全民阅读促进条例》将青少年阅读列为重中之重,若能填平城乡阅读资源的鸿沟,立法精神便打了折扣。

其次,创设一个安静的环境和氛围至关重要。作家林语堂说:“阅读是一种纯然的、无功利性的、诗化的阅读,这样的读书精神境界,称之为艺术。”从本质上来看,阅读不是“赶场”,而是个性化的精神活动,是与作者的无声对话,需要一个安静的场域与宁静的心态。学校应将建设

书香校园作为基础性工作,为学生阅读创设一个宁静、专注的氛围。

此外,适度的仪式感,比如开学时的阅读启动仪式,可以增强学生的归属感。但心理学研究表明,外部奖励、排演压力、评比竞争过度介入时,个体的内在动机会被削弱。当阅读与“排演劳累”“比赛打分”深度绑定,“我要读”便可能异化为“要我读”。学校需要警惕的不是仪式本身,而是仪式对阅读时间的挤占和对自主阅读空间的侵蚀。所以,学校应将课桌上的阅读课还给孩子,还师生围坐共读一本书的宁静。再次,阅读要有更多选择性。读

什么书、怎么读,是根据自己的愿望、功用与兴趣去决定的。学校推荐书籍有必要,但不宜强制。如果把读书当作硬任务,外加种种规定动作,甚至指向考试,那就把阅读窄化了。所以在规定动作之外,校园阅读还应珍视学生的个性化阅读经验。

然而,仅有空间和时间的保障还不够。在短视频与碎片化阅读的夹击下,如何让学生真正读进去,是更大的挑战,也是学校的重要使命之一。

苏霍姆林斯基说:“一所好的学校就是一个爱读书的校长和爱读书的老师带领着学生一起读书。”校长和教师要成为学校中的“首席领读者”,以教师阅读团队为核心,通过课程、社团、论坛等形式带动学生和家参与,推动校园阅读从活动走向常态,从任务转化为一种生活方式。

(作者单位系四川省西充县教育局和体育局)

在我国义务教育版图中,农村教学点承担着保障农村儿童就近入学、兜底教育公平的重要职能。近年来,随着城镇化推进与部分地区实施撤点并校政策,关于农村教学点是否应继续保留的争论持续不断。有人认为教学点规模小、成本高、质量弱,应逐步撤并;也有人坚持,农村教学点是乡村教育的根脉,应保留。立足教育公平、民生需求与乡村振兴战略,农村教学点不应简单取消,而应分类保留、规范建设。

办好教学点,不能只算经济账

□蒲力涛

我国农村地域辽阔,山区、丘陵、库区等区域交通不便,不少村庄距离乡镇中心学校数十里路。对于低龄留守儿童、困境儿童而言,远距离上学不仅增加家庭交通与陪护成本,更带来极大的安全隐患。教学点的存在,让孩子能够在家门口安全上学,让祖辈无须长途接送,有效缓解了农村家庭上学难、上学远的痛点。

2026年中央一号文件明确提出“稳妥优化农村中小学校和幼儿园布局,保留并办好必要的乡村小规模学校和幼儿园”,这一导向正是对民生刚需的回应。农村教学点作为义务教育的“最后一公里”,其核心价值在于守住教育公平的底线、保障最基本的民生需求,其意义远非单纯的办学成本可以衡量。

农村教学点不仅是教育场所,更是乡村文化传承与社区治理的重要支点。乡村学校是乡土文化的传播中心,教师既是教育者,也是乡村文化的传承者。农村教学点通过日常教学、乡土课程、文体活动,将传统文化与乡村习俗传递给下一代,维系着乡村的精神根脉。同时,农村教学点的存在能够凝聚乡村人气,吸引年轻家庭留在乡村,带动医疗、商业等配套服务完善,为乡村振兴注入活力。若村庄失去学校,很可能导致活力衰退,最终陷入“空心化”困境。从乡村可持续发展的角度看,保留农村教学点就是留住乡村的人气与希望,是乡村振兴战略中不可忽视的基础工程。

不可否认,当前农村教学点面临着诸多困境:师资力量薄弱,教学质量难以保障;办学条件有限,难以满足现代化教学需求;学生培养成本偏高,办学效益受质疑……这些问题客观存在,但若因境等同于没有存在的价值,则是片面追求规模效益、忽视教育公益属性的短视思维。

解决农村教学点的发展难题,应走分类施策、提质增效的新路。

首先,建立科学的保留与撤并标准,不唯生源、不唯成本。对交通不便、留守儿童集中、无安全通勤条件的农村教学点予以保留;对生源极少、交通便利、可就近并入中心学校的,在充分征求民意、做好安置保障的前提下稳妥撤并。其次,强化师资与资源保障,补齐质量短板。落实乡村教师待遇倾斜政策,通过职称评定、生活补助、周转房建设等措施吸引优秀教师扎根农村教学点;推进城乡学校共同体、专送课堂建设,以数字化手段打破空间限制,让农村孩子共享优质课程资源。最后,完善办学标准与经费保障,推动农村教学点实现“小而美、小而优”发展。相关部门也应建立常态化经费保障机制,让乡村小规模学校实现规范化、优质化发展。

在全面推进乡村振兴、建设教育强国的时代背景下,农村教学点是乡村教育的重要阵地,也是保障教育公平的必要支撑。我们要守好教育的“最后一公里”,让每一个农村孩子都能在家门口茁壮成长,让乡村教育成为乡村振兴的坚实力量。

(作者单位系湖南省花垣县十八洞小学)

聚焦·有序推进小班化教学(上)

从共识走向深治

□于业宏



小班化是对治理能力的一次大考

源使用效益。

在师资配置方面,可积极探索“县管校聘、一师多校”,共享教师机制,同时在编制不变、待遇保障的基础上,推动教师特别是音体美、科学等紧缺学科教师跨校走教,重点覆盖乡村学校和农村小规模学校,为小班化教学提供可持续的师资支持。

二是教学范式深层变革:从“整齐划一”到“因人施教”的育人转型。班额缩小仅仅为个性化教学创造了物理条件,真正释放小班化的育人价值就必须推动课堂教学范式实现系统性变革。

将教师从统一讲授中解放出来,积极推广小组合作学习、项目式学习、探究式学习等模式,设计分层、分类、可选的学习任务,强化对学生的个别化指导与过程性反馈,使课堂真正成为学生主动建构、合作探究、个性成长的场域。教研和培训机构应构建“区域支持—校本实践—教师发展”一体化教研体系,开展小班化教学专项研修,重点提升教师的学习设计、差异教学、过程评价与资源整合能力,推动教师角色从“知识讲授者”向“学习引导者”和“成长导师”转型。

三是支撑体系协同创新:筑牢小班化可持续发展的制度根基。小班化教学要实现从形式落地到内涵发展,关键在于构建协同配套的支撑体系,形成“教学—师资—经费—评价”联动的保障闭环。

教师发展体系应实现专业转型与激励保障双向发力。一方面,构建与小班化教学相适应的教研培训体系,帮助教师实现从“规模教学”

向“精准育人”的能力跨越;另一方面,完善编制动态调整、绩效激励、职称评定等制度,激发教师投身教学改革积极性与创造力。

经费保障机制要从按生拨款转向生班结合,提供精准支持。班均人数减少后,单一的生均拨款模式难以支撑学校日常运转与教学改革需求。应探索建立“班额定额补助+生均标准拨款”相结合的财政保障方式,确保小班化后学校的基本运行与发展投入。同时,加大对乡村小规模学校的专项转移支付,保障其开展小班化教学的基本能力,推动城乡教育走向优质均衡。

评价体系改革须以育人为导向,防范“精细化应试”风险。构建以学生全面发展为核心的多维评价体系:对学生,强化过程性评价与增值性评价,关注个体成长轨迹;对教师,将个性化指导、家校共育、教学创新等纳入考核;对学校,将小班化实施成效、学生综合素质发展、教育教学改革作为质量评价关键指标。通过评价改革,引导小班化教学回归立德树人的本质。

从班额调整到资源配置,从课堂变革到制度创新,有序推进小班化教学的每一步,都是对教育治理能力的一次“大考”,考验管理者的系统思维与行动担当。站在人口变化带来的窗口期,以前瞻布局集聚资源,以教学创新激发活力,以制度保障巩固成效,才能让每一所学校焕发生机,让每一位教师获得发展,让每一个孩子享受优质教育。

(作者系大连教育学院小学教研培训中心主任)

“有序推进小班化教学”写入“十五五”规划纲要,表明政策共识初步建立。然而,共识之后更需要深治。当教室不再拥挤,我们是否真的准备好迎接一个更大的挑战:班额小了,课堂变了吗?个性化教学落地了吗?本期这2篇文章,从经济转型逻辑与人口变化趋势出发,审视小班化的战略价值,意在厘清“为何必须推进”的深层动因。策划下篇将转向校园现场,直面“人少了、教法照旧”的真实困境与突围路径。从理念认同到系统变革,这是此刻谈论小班化教学的意义所在。

投资于人的答案 写在每一间教室里

□刘爱生

去年底的中央经济工作会议和《2026年国务院政府工作报告》,都将“投资于”作为一个重要的政策取向提出。这一表述背后,是中国经济发展逻辑的深刻转型:从过去注重“投资于物”转向更加注重“投资于”人,通过提升人力资本的质量,为高质量发展注入持久动力。在这个政策框架下审视基础教育,一个长期被讨论但始终未能充分落地的话题——班级规模,值得被重新思考。

在我国,中小学班级规模有明确的政策要求:小学不超过45人,中学不超过50人。这一标准在消除大班额、保障基本教学秩序方面发挥了历史性作用。但“不超过”是底线,不是理想。当目光从政策文件转向课堂内部,一个更深层的问题浮现出来:在四五十人的教室里,每个孩子能获得多少教师的关注?

有研究者做过粗略估算:一节45分钟的课,除去组织教学、维持秩序、板书讲解的时间,真正能用于师生互动的可能不足15分钟,而有限的互动机会往往集中在少数“活跃分子”或成绩拔尖的孩子身上。这不是教师的失职。当一个人面对近50个学生时,精力必然被稀释。

所以,教育领域落实“投资于”人首先要追问:在每一个孩子每天度过时间最长的教室里,有没有被看见、被倾听、被关注?这种“生均关注度”或许是教育资源中最稀缺也最影响孩子成长的要素。

从国际比较的视野看,发达国家的班级规模普遍较小。经济合作与发展组织成员国的平均水平是小学21人、初中23人,卢森堡、克罗地亚等国能做到15人左右。尽管英国、日本等国的班额略大,达到27人,但整体而言20—25人是一个主流区间。

小班额对学生发展有何影响?美国“田纳西州STAR实验”持续多年跟踪研究发现,小班化教学对学生学业成绩的提升有积极影响,且对弱势家庭孩子的效果最显著。更重要的是,小班环境下学生有更多机会发言、讨论、合作,这些社会情感能力的发展恰恰是未来创新人才的重要素养,也是“投资于”人所追求的高质量回报。

当然,班额并非越小越好。但如果连基本的“关注阈值”都达不到,个性化教学、因材施教就只能

停留在理念层面,很难转化为课堂教学层面的实践。

当前,我国教育面临新的人口形势,随着出生率下降,学龄人口急速减少。这本是调整班级规模的机会窗口——学生少了,可以为每个孩子提供更充足的教育资源。现实却出现了另一种走向:一些地方由于财政压力,不仅没有推动小班化,反而撤并学校、压缩教师编制,试图以更少的资源维持原有的班额。这种做法的逻辑可以理解。当财政收入增速放缓,教育作为支出大户自然面临紧缩压力,而缩减教师数量、合并学校确实在短期内减轻财政负担。

但从“投资于”人的视角看,这种逻辑需要被重新考量。压缩教育投入,如果压缩的是冗余的校舍、低效的行政,那是合理的结构优化;如果压缩的是师生互动的密度、孩子被关注的频率,那就可能是一种短视。“投资于”的核心,不是简单地在人身上花钱,而是通过投入激活人的潜能。在基础教育阶段,最能激活学生潜能的是教师的“一个眼神、一次提问、一句鼓励”。这些看似微小的互动是教育的“有效成分”,而班级规模直接影响着“有效成分”的浓度。

在资源有限的前提下,教育“投资于”人的方式要更加精准、更有智慧。这意味着不必追求一步到位把班额降到20人以下,但可以探索现有条件下能否通过优化编制配置,让班额从50人逐步降到45人、40人?能否在小学低年级率先探索更小班额?能否在保留必要班额的同时,通过增加助教、引入走班制等方式,提高生均关注度?

这些都不是天方夜谭,一些地方已经在尝试。成功的关键在于是否把“让每个孩子被看见”作为教育资源配置的一个核心指标。说到底,班级规模问题是教育资源配置的精度问题,关乎财政投入的方向,更关乎教育价值观:在每一个课堂上,当每一个孩子都值得被看见。

当“投资于”成为国家战略,基础教育应重新思考:什么样的课堂才能实现对每一个人的投资?什么样的班级规模,才能让“不落下一一个孩子”成为日常?问题的答案,就写在每一间教室里。

(作者系浙江师范大学高质量发展教育研究院教授)