

峻笔热思

以科学儿童发展观引领正确教育政绩观

□ 丰向日

教育政绩观是办学治校、教育治理的价值标尺,决定着育人方向、办学导向、资源分配、评价标准等。习近平总书记对儿童发展作出了一系列重要论述,不仅为少年儿童事业发展提供了根本遵循,更为正确教育政绩观的确立指明了方向,要以科学的儿童发展观引领正确教育政绩观。

■ 树立儿童发展关乎国家民族未来的大局观

习近平总书记深刻指出,少年儿童是祖国的未来,是中华民族的希望。儿童发展得好不好,不仅关乎家庭的幸福,更关乎“红色江山永不变色”“中华民族千秋伟业”。教育政绩归根结底要看是否有利于每一个孩子的健康成长,是否有利于培养担当民族复兴大任的时代新人。

树立正确教育政绩观,首要是要把儿童发展放到国家民族发展的宏大格局中审视。教育政绩不能只看升学率、分数排名,更要看是否培养出“有志向、有梦想,爱学习、爱劳动,懂感恩、懂友善,敢创新、敢奋斗,德智体美劳全面发展的好儿童”。片面追求升学率而忽视理想信念教育的做法,背离了教育的根本使命,是典型的政绩观错位的表现。教育者要跳出“一校一域”的狭隘视角,从强国建设、民族复兴的战略高度优化学校布局,构建良好的教育生态。

践行正确教育政绩观,就要引导儿童“时刻把祖国和人民放在心中,从小听党的话、跟着党走”。儿童只有“把自身的理想同祖国的前途、把自己的命运同民族的命运紧密联系在一起”,才能有持续发展的动力,才能有更多的创新创造。因此,中小学要加强“四史”教育,让儿童“从历史逻辑中发现中国共产党和社会主义中国源自‘历史的选择、人民的选择’”;要打

造新时代伟大变革实践育人大课堂,让儿童联系实际,在现实逻辑中增强民族自豪感和爱国情怀,树立为中华民族伟大复兴贡献力量的宏伟志向。

■ 坚持全体儿童共同发展的公平观

习近平总书记强调,教育公平是社会公平的重要基础。他曾引用清代诗人袁枚的诗句“苔花如米小,也学牡丹开”。笔者认为,这揭示了儿童发展的真谛:无论出身贫富、天赋高低,每个孩子都享有平等发展的权利。教育政绩的成色如何,在于其是否惠及每个孩子,特别是最需要关爱的孩子。

树立正确教育政绩观,必须关心全体儿童的发展,尤其是处于发展不利地位中的困境儿童。习近平总书记强调,党和政府要为少年儿童学习成长创造更好的条件,特别要关注革命老区、贫困地区等区域的基础教育。因此,教育者要摒弃以局部样板替代整体民生的错位政绩观,教育政绩不仅要“看‘最高峰’是否好看,更要看‘最低谷’是否托底。要将城乡儿童发展差距、校际办学差距、特殊群体受教育保障率、困境儿童关爱服务覆盖率等作为衡量教育政绩的核心指标,倒逼管理者扛起全体儿童共同发展责任。

践行正确教育政绩观建立在公平成长的儿童发展观上,教育者要相信每一个学

生都是可塑之才,要公平公正对待学生,善于发现每个学生的闪光点。学生是否有闪光点取决于教育者拿什么样的尺子衡量,因此教育教学要立足学生的认知水平、兴趣爱好和发展潜力,为每个学生提供差异化教育,真正实现因材施教;教育评价要从“分数评价”转向“成长评价”,用发展、成长的眼光对待每一位学生,让评价真正成为促进学生发展的“助推器”。

■ 夯实儿童身心健康发展的基础观

习近平总书记始终牵挂少年儿童身心健康,明确提出树立“健康第一”的教育理念。

“健康第一”意味着健康是排在所有目标之上的优先项,这一理念对教育政绩观提出了深刻警醒:如果以牺牲孩子的身心健康为代价去换取分数和升学率,这样的政绩不仅是虚假的,更是有害的。真正的教育政绩,在于守护好儿童成长的生命底色,让孩子拥有“明亮的双眼、强健的体魄、健全的人格”,教育者须有“宁可不要一时分数,也要一世健康”的定力与担当。

习近平总书记指出:青少年体质健康水平仍是学生素质的短板,“小胖墩”“小眼镜”等问题严重影响孩子们的身心健康,学校和全社会要行动起来,共同呵护好孩子的健康。因此,教育者要坚决摒弃重智育轻健康的错误政绩观,改善校园运动场地,标准化建设心理辅导室,配齐体育教师、专职心理教师,保证学生每日充足的体育活动时间。要构建家校社协同的育人生态,加强校外培训常态化长效化管理,持续落实“双减”。要建立学生身心健康动态监测数据库,将学生健康达标率纳入地方政府、学校政绩考核,杜绝以透支儿童身心健康换取分数的短视行为。

■ 尊重儿童不同阶段发展的科学观

儿童发展有其内在的规律,习近平总书记强调,“根据少年儿童特点和成长规律,循循善诱,春风化雨”。

正确的教育政绩观要遵循儿童的成长规律。作为教育者,要深刻把握各年龄段学生的鲜明特征,注意各学段育人重点的差异;认识到儿童发展是连续递进的完整过程,学段之间应无缝贯通,以保障儿童成长的连续性。要解决以学段割裂、超前加压、揠苗助长换取阶段性短期政绩,忽视儿童长期可持续发展,导致儿童学业倦怠、心理抵触、创造力匮乏等问题。教育管理部门应改革单一学段短期考核模式,构建儿童成长全周期综合评价机制,推动区域内中小学建立跨学段教研协同机制,开设学生适应性过渡课程。要把跨学段协同育人机制建设、学生学段过渡适应情况、儿童成长连续性跟踪记录作为教育者政绩考核的重要指标,真正实现顺应儿童成长规律、支撑终身可持续发展的长效教育政绩。

习近平总书记指出:“要在全社会树立科学的人才观、成才观、教育观,加快扭转教育功利化倾向,形成健康的教育环境和生态。”教育者要以正确的儿童发展观引领科学的教育政绩观,把少年儿童是否厚植家国情怀、是否享有公平成长机会、是否身心健康茁壮成长、是否获得分阶段可持续发展,作为评判教育工作成效的根本标准。要持续深化教育改革、均衡教育资源供给,落实“健康第一”理念,贯通全学段育人链条,办好人民满意的教育,培育德智体美劳全面发展、堪当民族复兴大任的新时代少年儿童。

(作者系天津师范大学教授,本文为天津市哲学社会科学规划项目重点课题“习近平总书记关于少年儿童和少先队工作重要论述研究”的阶段性研究成果,编号:TJXX21-005)

从杜威之行看中国教育变革复杂性

□ 刘 幸

1919年,美国教育家、哥伦比亚大学教授杜威携夫人访华,传播美国实用主义的教育观念,影响了一个时代的中国教育。因白话文运动而声名鹊起的北京大学教授胡适、南京高等师范学校校长郭秉文及同校教授陶行知等,均为杜威在哥伦比亚大学的学生,过往对杜威访华的研究主要从精英立场出发,关注胡适等教育界的上层人士如何推广来自域外的教育新观念。相对而言,教育界的绝大多数,也就是普通教师群体却很少得到关注。随着今年《杜威东亚书简》的出版,这种状况即将得到改观。

从1919年到1921年,杜威夫妇在中国生活了两年多时间,他们在此期间始终坚持写信。这些信件后来在美国杜威中心尘封多年,到今天被悉数译回中文重返中国。笔者发现,这些信件内容以每日琐事为主,记录下了许多杜威夫妇和普通中国人的往来,其中令笔者印象深刻的是一些没有留下名字的中国教师与师范学生。

1920年7月2日至8月20日,陶行知在南京高等师范学校主办暑期学校,以提振师资水平,来自全国17个省份的1041位学员参加。这是国内大学开办“暑期学校”之始,杜威夫人的笔下却记录下一些普通教师:

“这里的(女)教师第一次有机会得到专业的训练。这么些年,她们亦步亦趋地跟着男教师,总是有人要阻挠她们接受自己的培训。一个从遥远的南方城市福州来的人,抵达上海的时候,已经走了足足15天。可接下来,督军切断了铁路,她又等了足足5天才终于到了这里,参加为期6周的学习。在来之前,她就利用工作时间,花了一个月学习北京官话,这样才能够听懂演讲,加入谈话。她大概40岁了,是一所学校的校长。我为两个女孩付了学费。一个20岁,刚刚从北京的女子师范学校毕业,另一个稍稍大些,明年要升入女子师范学校。学校里已经起了不少麻烦,但是陶先生告诉我,他已经都解决了。”

在1920年的夏天,这位没有留下名字的40岁女校长走上足足15天才能抵达上海,而后又因战乱等了5天,才最终赶到了南京。笔者查阅当年的《申报》,该报在6月刊发了“南高师暑期学校国语讲习科招生”的广告,这位女校长很可能是在福州看到广告才决心到南京求学。此外,作为外地人,她为了听懂演讲专门花了一个月学习北京官话。如此困难都没能阻止她一路向北,其勇气与智慧令人钦佩,也让笔者直观感受到,那一辈中国知识分子出于现实需求,发起国语运动的紧迫性。

在另一封写自南京的信里,杜威夫人记下:

“我和这些学生熟悉了起来,她们大多是教师,或者正在接受成为教师的训练。现在,我身边陪坐着一位年轻女性,就处在这样一种有趣的状态中。她正在学习,如何在从小长大的地方开办一所学校。那是这个省北边的一个山村,村里有一条河,汇入扬子江。我不知道那里离铁路有多远。”

由此可见,这批在陶行知熏陶下成长起来的年轻师范学生,已经在思考如何将学校和现代教育理念带回自己“从小长大的地方”,他们在某种程度上承担着将现代启蒙知识带回到乡村的历史任务。

来自地方的教师对杜威来华也十分关心。在杜威首场演讲后仅仅3天的1919年5月6日,时任武昌中华大学中学部教师的恽代英就致信胡适:“听说先生此次迎接Dewey(杜威),要同他从湖北走过,不知能否同到郟校,一齐有所赐教?此间同学能够‘新’、能够‘动’的,比较以前多得多了。”身处华中腹地的恽代英不仅迅速知晓杜威的行程,而且很准确地知道杜威的理论就在于“新”和“动”,这意味着当时媒体对杜威的关注非同一般。

考虑到1905年中国才废除科举制,1912年蔡元培才上任民国第一任教育总长,那么1919年来华的杜威对当时的中国教师而言,确如久旱逢甘霖。现代教育到

底该怎么做,当时的教育人都在摸索,在这个时间节点上,杜威的以学生为中心、让学生在自主活动中学习知识、将现代高等教育向女性敞开等观念,对大多数教师而言都是巨大的冲击。

五四时代的中国师生普遍对新观念有强烈的兴趣,但经过多次传播,这些新观念也会走样。1920年10月26日,杜威来到湖南讲演,他听说在这个“最独立、最革命的省份”出现了如此的激进思潮:

“他们贴出告示,宣布所有人都不得被称作‘先生’或者‘老师’,或者任何头衔,因为所有人都是平等的。”

现代教育追求所有人在人格意义上的平等,但这种观念传到湖南却变成了连“先生”“老师”这样的称谓也要舍去。杜威还得知,“在一所学校,学生们在过去的两个月换了21位老师”。他所记录下的这种状况无疑是真实的,当现代教育观念传播到中国各地时,并非所有人都做好了准备。在一些湖南的激进学生看来,废掉“老师”的称呼就等同于教育平等了,这当然是一种比较幼稚的想法。也难怪杜威记下了一个湖南人对胡适的看法:“他对胡适博士以及北京的人充满批评意见,认为他们太过激进,做的都是破坏性的事情。”

对中国而言,杜威不仅仅是一个秉承某种主义的学者,他是整个西方现代教育观念的代言人,也承载着当时许多国人借域外观念革新本国教育体制的憧憬和追求。杜威的学说经过报刊、书籍等媒介,以及他本人的演讲传播开来,影响到很多普通教师。但这种影响不是均质的,排除万难来到南京的女校长,追求“新与动”的恽代英,那些要将“老师”称谓废除的学生等,一定程度上都是被杜威的理论牵动起来的。中国五四时期的教育变革千头万绪,杜威夫妇的来访一定程度上见证了这个过程,要理解中国教育复杂性,仔细研究这段历史是一个窗口。

(作者系北京师范大学教育学部副教授)

基教参考

语文学科实践是落实语文新课标、提升学生语文核心素养的重要途径,旨在让学生通过在真实情境中完成与语文学科相关的任务,以达到教育教学的要求。然而,当下小学语文课堂的学科实践常常面临情境创设虚假化、实践活动空心化、儿童主体边缘化等困境。为破解以上困境,笔者以语文学科实践为切入口,探寻儿童全身心投入的“在场学习”路径,构建了“情境在场—任务在场—身体在场”的实践路径,让语文学习真正成为儿童生命生长的沃土。

关注情境创设,让语文实践“触手可及”。在场学习需要环境浸润,语文学习情境不仅要真实,更要让儿童能进入、可触摸。教师应立足儿童真实生活,挖掘语文实践的情境资源,打通课堂与生活的壁垒,让抽象的语文知识落地到儿童可感知的生活场景中。在统编语文三年级上册课文《秋天的雨》的教学中,笔者创设了“我是小小气候观察员”的真实情境:课前引导学生观察校园、公园等地的秋季变化,用拍照、文字、绘画等方式记录;课上组织学生分享,并引导学生与课文语言对比表达方式。在统编语文五年级上册课文《圆明园的毁灭》的教学中,笔者利用AI技术先展示圆明园金碧辉煌的三维复原图,随即呈现残垣断壁实景图,通过强烈的视觉反差与悲壮的背景音乐构建出一种“历史在场”的沉浸式情境,让学生真切感受到历史的温度与厚度。

这种可参与的真实情境,既贴合语文学习的核心目标,又契合儿童的认知发展水平,可以避免虚假情境对儿童思维的束缚,让语文实践从“为创设而创设”的形式主义转向“为学习而创设”的真实赋能。

关注任务设计,驱动学生深度参与的“做事”逻辑。在场学习要求儿童以参与者的身份进入学习,教师应以“做事”的逻辑设计任务,构建阶梯式任务链。此处的任务应始终围绕真实问题展开,需要儿童调动已有的语文知识与生活经验,让他们在解决问题的过程中获得语文能力的提升。笔者将语文核心素养的培育目标拆解融入到一个个具体可操作的任务环节中,让儿童在完成任务的过程中自然完成语言积累、思维发展与审美能力提升。以统编语文三年级上册古诗《望天门山》教学为例,笔者设计了“穿越时空,为李白点赞”的核心任务,让学生化身小诗人,在李白“发布”的朋友圈下点赞评论。学生为了写出中肯的评论,需要反复诵读文本并搜集课外资料积累。由此学生在“做事”中自然完成了从“文本解码”到“情感共鸣”再到“创意表达”的完整闭环。在统编语文三年级下册课文《赵州桥》的教学中,笔者设计了如下任务:任务一“我是桥梁解说员”,梳理文本了解特点;任务二“我是古桥设计师”,理解建筑设计的独创性与力学原理;任务三“我是文化传承人”,为赵州桥设计文创产品或宣传语。三个任务层层递进,既有跨学科内容的深度学习,也让学生的思维不断向纵深发展。

相比于静坐听讲的学习模式,具身化的学习让儿童把身体经验与语文知识建立联结,抽象的文字变成了可感、可触、可参与的具体的活动,让语文学习真正扎根于儿童的生命体验中。

关注身体参与,激活具身化的语文学习方式。身体的回归是在场学习的核心命题,语文学习需要大脑运转也需要调动身体参与。在传统的语文课堂中,儿童大部分时间都在“听记读写”,身体被约束在课桌前,情感体验与思维发展受限。在场学习视角下,笔者鼓励儿童调动全身感官,用身体感知、行动体验让语文学习从“离身”走向“具身”。在统编语文五年级下册课文《景阳冈》的教学中,武松打虎的动作描写是重难点。笔者在课堂上设计还原表演活动,让学生模仿“闪、躲、掀、按、踢、提、打”等一系列动词。学生在切身体验中体悟到武松的勇武与机智,这种具身体验带来的认知比单纯的文本分析更为深刻。在统编语文四年级上册课文《盘古开天地》的教学过程中,笔者引导学生绘制“盘古化身万物图谱”,用画笔将抽象文字转化为具象画面,实现手脑并用的深度学习。

这些具身的语文学习设计让学生将文本和身体经验建立了稳定联结,形成更持久的语文记忆,让语文课堂始终充满着鲜活的生长气息。“情境在场—任务在场—身体在场”构成的三维路径,其核心目标是回应“儿童如何在语文实践中真正在场、何以在‘在场’中实现语文素养生长”这一根本命题。这一路径并非线性推进的固定步骤,而是在具体教学情境中交织共生、动态演进,致力于真正让每一个儿童都能以自己的方式“进入”语文实践,在“在场”中实现生命的拔节生长。

(作者单位均为江苏省溧阳市实验小学,本文系2023年度江苏省中小学教学研究课题“儿童生长:学科实践取向的在场学习研究”的阶段性研究成果,编号:2023JY15-L138)

在场学习视域下小学语文学科实践的探索

□ 朱鹏宇 邱恭志

前沿关注

教育评价体系的异化

教育评价的选拔功能在测量标的与目标适切性上已经“失效”,然而比失效更为严峻的是异化。工具丧失效用时不会自动退场,反而可能借助路径依赖与利益固化由手段倒置为目的,这正是当前评价危机的深层来源。诺斯指出,制度一经确立,便可能通过报酬递增与自我强化机制持续存续,即便其初始效率理由已经消失。就教育评价而言,这种制度持续性主要来自四重锁定。

其一,已有成本锁定。教师的专业能力、学校的组织形态与时间安排,以及家庭围绕考试竞争的培训和居住投资,均与现行教育评价体系高度耦合。制度变迁的阻力并非源于主体间的合谋,而更多是分散主体基于自身利益作出的理性选择的聚合。其二,协调失灵锁定。即使各方均意识到现有格局属于集体非理性,但单个主体率先退出仍可能使自身处于不利地位,因而无人能够独自改变系统均衡。其三,观念锁定。制度不仅存在于正式规则中,也内化于社会成员的观念结构。“考试改变命运”的观念已内化为深层的文化图式,持续塑造着家长的期待、教师的职业信念和学生的自我认知。其四,公信力的约束。现行教育评价体系最重要的制度资产,是其在长期运行中积累起来的公信力。综合素质评价、过程性评价与表现性评价尽管在理念上更为贴近育人目标,但实施均须引入专家判断,在专业共同体的自律机制尚未健全的现实条件下,专家判断的空间很容易被社会舆论理解为寻租的空间。公众的质疑通常并不指向评价者的专业能力,而是指向程序能否有效抵御干预,这也解释了何以一些同类的评价方法在其他教育体系中运行良好、移植到我国却步履维艰,差别不在技术层面,而在于配套的社会信任体系。

►摘自李永智、刘芳《教育评价的异化:选拔功能对育人功能的遮蔽》,原文载于《北京大学教育评论》2026年第4期