

◎ 田野哲思

基础教育:筑牢基础研究人才之基

严华银

近年来,关于“基础研究”的探讨引发广泛社会关注。习近平总书记指出,我国面临的很多“卡脖子”技术问题,根子是基础理论研究跟不上,源头和底层的東西没有搞清楚。在2021年12月的中央经济工作会议上,中共中央作出科技工作新布局:强化国家战略科技力量,要实施科技体制改革三年行动方案,制定实施基础研究十年规划,将基础研究上升到国家战略高度。教育部发布2022年工作要点,强调要“加强基础学科人才培养”,进一步指明了包括基础教育在内的各教育阶段的人才培养方向。

基础教育对于基础研究人才培养至关重要

基础研究,全称是前沿基础科学研究,是指为了获得关于现象和可观察事实的基本原理的新知识而进行的实验性或理论性研究,它不以任何专门或特定的应用或使用为目的。

美国科学家范内瓦·布什认为,不考虑实际目的的基础研究,产生的是一般性知识以及对自然及其规律的理解,但它能开辟出多种引发进步成果的途径,会带来新的知识,是技术进步的引领者。如果基础科学研究长期遭到忽视,工业研发的进展也终将陷于停滞,一个依靠别人来获得基础科学知识的国家,无论其机械技能如何卓越,其工业进步都将步履缓慢,在世界贸易中的竞争力也会非常弱。

当前,我国在高端芯片、人工智能和新材料等高科技领域暴露出诸多短板,不利于国际竞争力的提升。究其根本,在于我国相关领域基础研究的滞后和拔尖创新人才的紧缺。

基础科学研究的人才从哪里来?高校理应是这类高端人才培养的主战场,但作为人才发展第一阶段、初级阶段的基础教育阶段同样重要。如果基础教育能够遵循教育规律,遵循因材施教原则,能够满足学生全面发展、个性发展的需求,就可以让成千上万的特优生、杰出者和创新人才脱颖而出。反之,即便有再多的优秀人才也难以脱颖而出。可以说,基础教育是基础研究人才的重要资源库和蓄水池。

在现行体制下,基础教育对于基础研究人员人才培养又该如何作为呢?

一直以来,我国基础教育阶段重视各学科教材的知识点、能力点的教学和落实,重视知识、能力的迁移和应用,重视通过复习巩固和检测考试以强化甚至固化。在面对拔尖创新人才培养这一课题时,当前的教材知识体系与学校教学模式,要向着有利于“有志向、有兴

◎ 教师研究

高质量教师队伍建设助推德育一体化

叶飞

德育一体化建设是当前德育体制机制改革的重要方面,它在落实立德树人根本任务、培养全面发展的人的过程中发挥着重要作用。简言之,德育一体化就是要构建起纵向衔接、横向贯通的一体化德育体系,以解决德育中的碎片化、割裂化、分散化问题,更好地培育全面发展的人。近几年,社会各界对德育一体化建设已开展了不少研究,从德育目标、德育课程、德育方法等角度形成了一些新探索。但是,对于德育一体化建设中教师队伍的问题,相关研究和探索还比较缺乏。习近平总书记在全国教育大会上强调,坚持把教师队伍作为发展教育的基础工作。教师作为教育事业发展的基石,德育一体化建设自然也无法离开高水平德育教师队伍的培育。为此,在德育一体化建设过程中,我们也应着重在德育教师队伍建设上下功夫,让教师队伍建设成为德育一体化的助推器。

构建德育教师队伍的一体化管理制度

推进德育一体化建设,需要国家从宏观管理和顶层设计层面创新德育教师队伍管理制度,激发教师队伍育德活力。

首先,应加强德育教师队伍的选拔任用制度、编制管理制度等的创新,鼓励更多的优秀教师加入德育队伍,提升德育工作整体水平。这就要求在选拔任用德育教师的时候,应该适当提高准入门槛,建立更加标准化的选拔机制,对教师的德育理念、德育知识、德育能力、德育协同等进行综合考评,并在选拔环节融入德育一体化意识,真正做到让“合适的人”来担任德育教师。同



趣、有天赋”的青少年成长和发展的方向改革。同时,改革教育评价体制机制,进而引导和挖掘出更多有志于从事基础科学研究的人才。

基础教育要点燃学生好奇心、想象力和探求欲

拔尖创新人才的培养,关键是发现、保护其好奇心、想象力和探求欲,并努力促进其生长与发展。基础研究的动力源于思想的创造性,需要依靠人的好奇心驱动和勇于探索、求真务实、甘于寂寞、追求卓越的精神。

我国基础教育在培养学生好奇心、想象力方面继续着力,要建构起对两个概念的正确理解,使实际教育教学行为更加符合教育规律。

一是对全面发展的理解。基础教育重在打基础,我们强调“五育并举”,促进学生德智体美劳全面发展,就是要为学生未来发展奠定坚实的基础。“全面发展”所要求的是学生在德、智、体、美、劳各方面都有所发展,在原有基础上有更高层次的发展,并不要求每一学习个体、每一方面都同质发展、同步发展,达到“五项全能”。所谓全面发展,还包括在此基础上,更加鼓励某些方面的特别发展、长足发展,比一般人更为突出的发展。也就是说,就每一学习个体而言,“全面发展”与“个性发展”实质上是对立统一的。

二是对大面积提高高质量的理解。这一提法的初衷在于促进优质教育均衡发展,但如果受功利化教育观念影响,就会把“质量”窄化为分数和升学率,不

利于实施素质教育。

如果对“全面发展”和“大面积提高质量”的片面理解,就会导致教育教学“唯分数”“唯升学”,漠视差异、轻忽个性,学生的好奇心、想象力和求知欲也难以萌芽和生长。秉持科学的全面发展和教育质量观,就必须全面回归因材施教。

基础教育须培育拔尖创新人才的担当人格

美国心理学家尤里·布朗芬布伦纳的生态系统理论认为,个体发展在受到家庭、学校和社区的物理环境的影响的同时,也受到社会文化价值观、信念、习俗和法律等的洗礼。纵观古往今来的科学巨人,成就其丰功伟业的,除了超乎寻常的思维品质、探求精神和坚韧毅力,还有高尚情怀的支撑。

换言之,兴趣、好奇心可以决定一个人的发展方向,但家国情怀和担当品格的培养,对于点燃个体研究热情而言同样重要。个人价值的最大化实现,也往往与家国需求密切相关。因此,基础教育领域关于拔尖创新人才的培养,还需要强化情怀教育。

情怀教育不仅包括培育家庭关怀、学校关怀、家乡关怀、爱国情怀,还包括强化国家发展与价值观念,如中华民族共同体意识和社会主义核心价值观等。在具体实施过程中,学校教育要根据不同学段学生的心理特征,贯穿亲情、人情、乡情、祖国之情的教育,培育中小学生的“人文情怀”“家国情怀”。

育教师专业发展的一体化培养培训体系,为提升德育教师专业素养打造稳固的平台和机会。这需要做好三个方面的工作:一是要建立贯穿职前、职中、职后的教师培养培训一体化体系,对于专职从事德育工作的教师要设置专门的德育培训学分,同时实行培训考核,激励专职德育教师在德育理念、德育知识、德育协同等方面的全面提升;对其他学科的教师也要进行德育专业能力、德育一体化的培养培训,提升其在学科教学中挖掘德育元素的能力和水平,引导所有学科教师共同参与德育工作,推进全员育德体系的建立;将学段衔接、协作的课程、教材、教学及深化机制等,列入培训内容。

二是要形成国家级、省级、市区级等各个层级的一体化德育教师培训平台,稳步促进德育教师的专业能力发展。在德育教师培训平台的建设中,不仅要明确培训目标、培训内容、培训方式等进行一体化、系统性设计,培养教师共性的德育素养,同时也要根据各个学段的特征和差异,培育不同学段德育教师的差别化德育素养及能力。

三是要建构跨学段的一体化培训平台,使大中小各学段德育教师在培训过程中可以相互沟通、对话和协作。德育教师通过学习各学段的德育理念、德育内容、德育方法等,可以加深大中小各学段德育工作的整体认知和理解,发展自身在德育工作中的衔接和贯通意识,全面提升从事德育一体化工作的意识与能力。

优化德育教师队伍的资源配置

德育教师是落实德育一体化建设的重要主体,缺乏德育教师队伍的优化配

基础教育改革要为拔尖创新人才培养赋能

基础研究所需的拔尖创新人才区别于一般性人才的本质特征,就是一流的思维和杰出的人格。从思维角度言之,就是兴趣、好奇、质疑、敢于求异和批判;从人格角度言之,就是责任、勇敢和坚持。

面对具有这类科学家特质的学生,学校和教师的工作主要是开发资源、创造条件、激发热情、指点迷津,简言之,即赋能与引领。因此,学校教育亟须在教育教学和学校管理方面进行改革,改变以知识为中心的教学模式,实行人性化、个性化的管理模式,营造适合拔尖创新人才成长的氛围。

当前实施的“双减”政策为拔尖创新人才培养提供了契机。在“双减”背景下,学校通过对学校文化、课程资源和生态环境的重构与完善,通过分层分类、因材施教等科学教学原则和方法的运用,通过教师专业素养提升以及对于教师教学工作的赋能,给予学生尤其是具备科学家潜质的拔尖创新人才越来越多的成长空间,让他们涌其思,畅其想,成长其个性,寻找到自己一生热爱的事业。这也是“双减”政策实施的初心所在。

总而言之,在基础教育阶段人才培养问题上,唯有在基础教育阶段“开其源”,才有可能在高校与科研院所“成其流”。培养高端杰出拔尖的人才须在基础教育阶段打下坚实的基

作者系江苏第二师范学院教授、教育部全国中小学校长和幼儿园园长培训专家工作组专家

置,德育一体化建设很难在区域之间、城乡之间、校与校之间得到均衡发展。为此,国家教育政策要在区域均衡上持续发力,增加对中西部地区、偏远地区的公共教育资源的有效供给,在编制政策、待遇政策、保障措施等方面给予必要的政策倾斜,提升中西部地区、边远地区优质德育师资的比例,为推进全国范围内的德育一体化建设提供相对均衡的教师资源,避免德育一体化建设在各个区域间的落实出现极度分化的状态。

除区域均衡外,还要推动城乡德育教师资源的优质均衡发展,促进城乡德育质量的一体化。当前已有的调查结果显示,乡村学校中优质的德育师资较稀缺、德育课的开课率较低、教学效果较差。这不利于德育一体化建设在乡村学校的落实,不利于城乡德育水平的均衡。因此,在德育一体化过程中也有必要推进以县为主的城乡德育教师交流轮岗,使城市优秀德育教师、优秀校长走进乡村学校,支援乡村学校建设;为乡村教师提供进入城市学校交流、研讨和学习的机会,实现城乡德育教师知识与理念的共享和更新,确保德育一体化建设目标在城乡学校的有效落实。此外,还可以通过校际德育联盟学校、德育名师工作室、德育教师学术研讨会等途径或方式,促进校际教师交流、合作和互动,深化德育教师对德育一体化的理解,整体提升德育教师队伍的德育素养。这些都可以为德育一体化建设打下更加坚实的教师队伍基础。

作者系南京师范大学道德教育研究所教授、博士生导师,南京师范大学教务处副处长。本文系国家社会科学基金2018年度教育重大课题[VFA180003]成果

“双减”政策实施以来,已经取得了较为显著的效果。一方面,学校普遍建立了行之有效的作业管理制度,有效减轻了学生作业负担;另一方面,校内提供课后延时服务与校外整治培训机构双管齐下,有力缓解了学生的校外培训负担。但与此同时,一些新的问题接踵而来。落实“双减”政策的长效机制如何建立?课堂教学如何真正提质增效?“双减”后教师工作负担增加问题如何化解?回答好这些问题并采取行之有效的应对举措,对推进“双减”工作做深做实至关重要。

就学校治理层面而言,学校要关注需求侧学生的减负,也要关注处于供给侧的教师减负。长期来看,教师的专业水平、工作状态、生命状态如何,决定了“双减”政策的效果能否真正显现。有高质量的教师,才会有高质量的教育。因此,长效落实“双减”政策,关键在教师。学校需要通过教师专业水平的提升,促进课堂提质增效,从而实现为学生减负也为教师减负的目标。

“双减”聚焦课堂教学提质增效

“双减”的主要内容,是减轻义务教育阶段学生的作业负担和校外培训负担。事实上,这只是此轮改革的具体切入点。改革的真正目的,是以“双减”工作为抓手,落实立德树人根本任务,建设高质量教育体系,构建教育良好生态,促进学生全面发展、健康成长。这既是“双减”政策的指导思想,也是其精神实质所在。

学校落实“双减”,绝不仅仅是控制作业量,减轻学生作业负担;也不仅仅是提供课后延时服务,在教育供给上做时间的增量。更为关键的是,学校要关注课堂教学主阵地,切实提升课堂教学质量,让学生在课堂有限的时间内,学得更好,学得更有效。

在这方面,当前的学校教育还有课要补。2018年国际学生评估项目(PISA2018)测试结果显示,虽然我国北京、上海、江苏、浙江四省份学生夺得了阅读、数学、科学三项关键能力素养在参测国家(地区)中的第一,但从学习效率来看,我国四省份学生的总体学习效率不高,学生幸福感偏低。

因此,对学校来说,真正落实“双减”,就一定要聚焦于课堂教学的改进,杜绝题海战术,要以课堂教学的提质来实现对学生的减负,还给学生自由成长的时间和空间。唯其如此,学校才能真正满足人民对优质教育的期盼,坚守住教育者真正的初心。

“双减”落实着眼点在教师专业发展

在明晰了“双减”的精神实质在于以提质促减负后,我们即可清楚,“双减”工作的抓手是减轻学生负担,学校治理的着眼点是教师。学校长效落实“双减”,着眼点在于促进教师专业发展,特别是激发教师专业成长的内驱力。

首先,“双减”所追求的课堂教学提质增效,需要依靠教师高水平专业化的劳动。无论教学理念怎么变革,我们都不能否认,在当前学校样态下,课堂依然是学生学习的主阵地,课堂学习占据学生在校的大多数时间。因此,学校教育必须强调课堂教学效益,追求提质增效。实施有效教学,教师需要在理念、知识、能力和方法等各个层面都具备较高的素质,同时对课堂教学的设计和掌控也要拥有高超的能力,使课堂教学更加优质、轻负、高效。

其次,“双减”背景下教师职业认同感和职业幸福感的获得,需要通过促进教师专业发展才能真正解决。“双减”对一线教师提出了更高的要求,在一定程度上增加了教师的工作负担,这一点毋庸置疑。面对这种情况,教师如果不通过专业发展建立起一种崇高的理想信念和专业精神,就往往会缺乏职业认同感,错误地将自己定位为“工具人”角色,因而难以获得幸福从教的自足能力,也就失去了职业发展最持久最深层的动力。

教师的幸福感从何而来?一方面源于对立德树人教育初心的坚守,这是教师专业信念、专业理解的范畴;另一方面来自能够引领学生自由全面发展,这是教师专业能力的范畴。这些都是教师专业发展的内在要求,专业价值观的确立居于首要位置,其次是专业知识和专业能力的获得与提升。

学校促进教师专业发展的实践路径

在深入理解“双减”的精神实质和确认教师发展对于长效落实“双减”的重要意义基础上,学校治理如何促进教师专业发展就有了方向。

有学者认为,当前教师专业发展普遍遵循着两种路径:一是靠政策、任务、评价等外部因素驱动和规约的“外驱”的专业发展,另一种是靠激发教师自身的内在需要、实现自我驱动的“内发”的专业发展。二者相辅相成,不可或缺。但对于学校治理而言,无论是基于理论逻辑还是实践考量,都要努力实现教师专业发展从“外驱”到“内发”的路径转向。如此,才能真正解决教师个体发展的动力问题,才能真正帮助教师建立专业自主和权威,进而真正解决个体的职业信念和幸福的问题。

激发教师专业成长的内生动力,学校实践可以在观念、机制和方法各个层面进行系统变革和创新。在观念层面,学校管理者要改变教师专业成长重“术”而轻“道”的倾向,除了知识、技能的培训,更要引领教师树立职业认同、自我认同和组织认同。为此要帮助教师树立正确的教育价值观,永葆教育初心和教育的理想主义情怀。同时,要认真描绘学校发展的共同愿景,并使之成为每一位教师的共识。在机制层面,要从赋权增能的视角,分析教师如何参与学校改进、促进自身发展,并在学校组织环境影响下形成改革实践共同体,充分发挥团体动力的作用;变革教师评价制度机制,建立开放、多元、公正的评价体系,以评价促发展。在方法层面,要强化顶层设计,建立包括自我规划、自主学习、同伴互助等方法在内的校本研修体系,克服校本研修碎片化、脉冲式、低效能的普遍问题。

作者系北京师范大学第二附属中学副校长、高级教师,北京师范大学教育学部博士研究生。本文系北京市教育科学“十三五”规划2018年度单位资助校本研究专项课题“基于自我驱动的教师专业发展校本实践研究”[CBFB18119]成果

◎ 微教研

『双减』呼唤学校为教师专业发展『补课』

李建文