

東亞教育研究

目 錄

- 1 教育家精神融入《教育學基礎》課程的價值、困境與路徑
晁秋紅
- 9 校本教研從活動完成到問題解決的轉向研究
周明軒
- 17 學生全面發展視角下家庭教育焦慮的教育反思
陳思源
- 29 作業設計中低效重複現象的教學反思
趙 辰

DOI: 10.53104/dyjyyj.2026.02.01.001

教育家精神融入《教育學基礎》課程的價值、困境與路徑

晁秋紅¹

1. 嶺南師範學院 教師教育學院，廣東 湛江 524048

摘要：教育家精神融入教師職前培養的政策訴求，客觀上要求融入教師教育課程。《教育學基礎》作為一門重要的教師教育課程，教育家精神融入其中具有三重育人價值，不僅是師範生教育理論知識學習的具象催化劑，而且是師範生綜合育人能力發展的成長鏡像，更是師範生錨定未來從教之路的行動指南。教育家精神融入《教育學基礎》課程，不僅關係到課程知識的理解方式，也關係到師範生教育觀、教師觀和價值判斷能力的形成。然而，概念認知模糊、內容契合不足和教學方法陳舊，共同構成了教育家精神融入《教育學基礎》課程的現實挑戰。為此，通過“深化認識和理解教育家精神，破除認知模糊”“精準選擇和整合教育家素材，達成內容契合”“強化體驗和反思教育家精神，改進融入方式”的紓解路徑，推動教育家精神有效融入《教育學基礎》課程，以此提升師範生對教育學核心問題的理解能力與綜合育人素養，進而培養高素質教師，助力教育強國建設。

關鍵字：教育家精神；教育學基礎；師範生

The Value, Challenges, and Pathways of Integrating Educator Spirit into the Course *Foundations of Pedagogy*

CHAO Qiu-hong¹

1. College of Teacher Education, Lingnan Normal University, Zhanjiang 524048, P. R. China

Correspondence to: CHAO Qiu-hong; Email: 329238846@qq.com

Abstract: The policy requirement to integrate educator spirit into pre-service teacher training has, in practice, called for its incorporation into teacher education curricula. As an important teacher education course, *Foundations of Pedagogy* carries multiple educational functions when educator spirit is integrated into it. It not only serves as a concrete catalyst for normal university students' learning of educational theories, but also functions as a developmental mirror for the cultivation of their comprehensive educational competence and as a guide for their future teaching career. The integration of educator spirit into the course is related not only to how educational knowledge is understood, but also to the formation of students' educational outlook, teacher identity, and value judgment. At present, however, unclear conceptual understanding, insufficient alignment between educational materials and course content, and relatively traditional teaching methods together constitute major challenges in integrating educator spirit into *Foundations of Pedagogy*. In response, this paper proposes several approaches, including deepening the understanding of educator spirit to overcome conceptual ambiguity,

基金项目：2025 年度广东省本科高校教学质量与教学改革工程建设项目：具身学习视域下教育家精神融入教师教育课程的改革与实践——以《教育学基础》为例；2024 年岭南师范学院校级教育教学改革项目：教育家精神融入教师教育课程的教学设计与实践研究——以《教育学基础》为例。

通信作者：329238846@qq.com

引用格式：晁秋紅. 教育家精神融入《教育學基礎》課程的價值、困境與路徑[J]. 東亞教育研究, 2026, 2(1): 1-8.

carefully selecting and integrating educator-related materials to strengthen content alignment, and improving integration methods through enhanced experience and reflection. These efforts aim to promote the effective incorporation of educator spirit into *Foundations of Pedagogy*, improve pre-service teachers' understanding of core educational issues and their comprehensive educational literacy, and ultimately contribute to the cultivation of high-quality teachers for the development of a strong educational system.

Key words: educator spirit; *Foundations of Pedagogy*; pre-service teachers

引言

強國必先強教，強教必先強師。2024 年 8 月，中共中央、國務院印發《關於弘揚教育家精神加強新時代高素質專業化教師隊伍建設的意見》，明確指出“堅持教育家精神培育涵養，融入教師培養、發展”。職前培養是教師教育體系中的重要階段。教育家精神全方位融入教師職前培養，成為培養高素質教師的重要一環。

“教育家精神融入高校教師教育全過程，具有強化未來教師立德樹人能力、助力教育家型教師培養、增強未來教師多維領導力等多重功能。”^[1] 在職前培養過程中，教師教育課程是專門為培養師範生而設計的、系統化的課程體系，旨在涵育從事教育教學工作所必需的知識、技能和情意。“教育家精神引領作用長效性的前提是將其與教師教育課程相融合。”^[2] 教育家精神融入教師教育課程，遂成為教育家精神融入教師職前培養的重要路徑。在教師教育課程中，《教育學基礎》作為一門師範生的教育基礎必修課程，是關於教育的綜合原理性課程，是使師範生明白教育“是什麼”“為什麼”

“怎麼做”的理論課程。《教育學基礎》在師範院校課程中開設學期較早，對處於“虛擬關注”專業發展階段的大一或大二的師範生而言，尤為關鍵和重要。同時，《教育學基礎》並非單純的教育知識介紹課程，而是幫助師範生形成教育觀、教師觀和學生觀的重要理論課程，其課程內容具有較強的抽象性與價值引導性。也正因如此，如何借助教育家精神幫助師範生理解教育學核心概念與教育價值命題，成為《教育學基礎》課程教學中值得關注的重要問題。因此，探討教育家精神為何融入《教育學基礎》、何以融入《教育學基礎》以及如何融入《教育學基礎》，頗具理論價值和現實意義。

1 教育家精神融入《教育學基礎》

課程的育人價值

“教育家精神引領下教師教育課程重構是新時代培育大國良師和落實教育強國戰略的必然要求。”^[3] 從課程育人視角看，無論是課程知識理解，還是師範生專業發展，教育家精神融入《教育學基礎》課程，都具有重要的教育性價值和戰略性價值。

1.1 師範生教育理論知識學習的具象催化劑

《教育學基礎》課程知識聚焦於教育之“道”，而非教育之“術”，具有很強的抽象性，旨在培養師範生形成一種教育學的思維方式，提升解析複雜教育現象、把握教育規律、進行價值判斷的能力。《教育學基礎》涵蓋了教育的內涵、本質、目的、制度，以及課程、教學、教師、學生與教育研究等多方面的課程內容，充斥著“教育”“教學”“課程”等高度凝練的抽象概念。它探討的不是類似“如何上一堂課”的具體問題，而是試圖回答“教育的本質是什麼？”“教育的目的是什麼？”“教育與社會的關係是什麼？”等根本性、普遍性問題。師範生學習和理解《教育學基礎》的知識和問題，必然需要借助抽象思維進行認知跳躍。然而，教育家精神所包含的理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕態度、仁愛之心以及弘道追求等六大內涵，既鮮明又具體。許多教育家鮮活的教育實踐案例和人格化示範，為師範生學習《教育學基礎》中的抽象理論知識，提供了具象化的載體。當教師在課堂上講授《教育學基礎》課程時，提供一個具體的教育家人物故事，似乎為教育理論知識尋找了一個“現實載體”，能讓抽象的《教育學基礎》課程知識立刻

變得具象和鮮活，可謂師範生學習教育理論知識的具象催化劑。尤其是在“教育本質”“教育目的”“教師勞動”等理論性較強的課程內容中，教育家實踐案例能夠幫助師範生把抽象教育概念與真實教育情境聯繫起來，降低教育理論理解的抽象難度。教育家精神的融入，也使《教育學基礎》課程從單純知識講授進一步轉向教育意義與價值理解。

1.2 師範生綜合育人能力發展的成長鏡像

師範生是未來教師的中堅力量，承擔著“傳道、授業、解惑”的職責。新時代的教師不僅是學科知識的傳授者，更是學生心靈的培育者。《教育學基礎》課程不是學科專業課程，而是教育基礎課程，涵蓋綜合性的教育教學理論知識，主要指向師範生認識和理解何以具備科學的教育觀念，何以關注學生的全面發展，何以成為學生健康成長的指導者和引路人，最終具備遠超學科知識本身的綜合育人能力。師範生的綜合育人能力是一個不斷學習的漸進發展過程，而綜合育人能力發展需要引領。“用教育家精神的實踐性特質充實職前教師教育課程內容與實施過程，進而促進師範生實踐性知識得到增值培育。”^[4]教育家精神體現於一個個具體的教育者之中，他們是綜合育人的典範，他們的教育思想、教學方法和人格魅力，是師範生學習和模仿的榜樣。教育家精神可為師範生的綜合育人能力發展提供了動態參照系，既是目標導向，也是過程指引。教育家精神融入《教育學基礎》課程，將綜合性的教育教學理論知識轉化為可感知、可效仿的實踐樣本，為師範生綜合育人能力發展提供成長鏡像。例如，張桂梅紮根地方教育、堅守教育初心的實例，能夠為師範生提供一面鮮活的成長鏡像，幫助他們反思自身的教育教學，不斷提升其綜合育人能力。特別是在“教師”“學生”“教學”等章節中，教育家精神能夠幫助師範生把課程中的教育觀、學生觀和教師觀轉化為具體的教育判斷與育人意識，從而增強其理解和處理真實教育情境的能力。

1.3 師範生錨定未來從教之路的行動指南

每個教師追求成為“四有”好老師，是時代賦予的重要使命。“四有”好老師首先要有的便是——理想信念。作為准教師的師範生群

體，理當具有從教的理想和信念，錨定未來從教之路。《教育學基礎》是引導師範生形成正確的教育觀、教師觀、學生觀，明確教育的社會價值與個體發展功能的重要課程。課程目標不僅包括傳授教育教學理論知識，而且含有築牢教師職業理想信念，培育師範生形成躬耕教壇、奉獻教育的職業情懷。教育家精神融入《教育學基礎》課程，能夠賦予師範生錨定從教之路的志向，比如“胸懷天下、以文化人的弘道追求”，可以讓師範生跳脫出功利化的認識局限，在將小我融入大我的同時與自己的職業生涯關聯起來。由此可見，在《教育學基礎》講授中融入典型的教育家案例，如於漪的“終身進取”、張桂梅的“燃燈精神”、黃大年的“報國精神”，有助於喚醒師範生守住教育初心的內在力量，激發師範生養成心有大我的奉獻精神，從而實現對師範生的價值引領作用，引導他們未來走好從教之路，最終培育更多“下得去、留得住、教得好”的大國良師。這種價值引領並不僅停留於職業情懷層面，還會進一步影響師範生對教育目的、教師使命與教育責任等核心教育學命題的理解。

綜上所述，教育家精神融入《教育學基礎》課程具有三重價值意蘊，不僅是師範生教育理論知識學習的具象催化劑，而且是師範生綜合育人能力發展的成長鏡像，更是師範生錨定未來從教之路的行動指南。教育家精神融入《教育學基礎》課程的價值意蘊，體現了教育家精神與《教育學基礎》相互結合的必然邏輯和獨特意義，因而要把價值意蘊從“理念形態”轉化為“實踐形態”。

2 教育家精神融入《教育學基礎》

課程的實施困境

“教育家精神深度融入師範生的培養過程，是鍛造未來高素質專業化師資隊伍的必然要求。”^[5]教育家精神融入《教育學基礎》課程，有著非常重要的教育性價值和戰略性價值。但要把價值從“理念形態”轉化為“實踐形態”，“理念形態”的價值意蘊與“實踐形態”的價值實現之間仍存在一定距離。教育家精神融入《教育學基礎》課程的三重價值，需要

在具體化的課程實施中方能得到實現。在課程實施過程中，教育家精神融入《教育學基礎》面臨著諸多困境。

2.1 概念認知模糊：教育家精神的過度泛化與淺表化理解

在教育家精神理解層面，任課教師對教育家精神的豐富內涵缺乏清晰的概念認知，導致教育家精神融入《教育學基礎》呈現虛化現象，看似教育家精神與《教育學基礎》相互結合，實則存在缺失。教育家精神融入《教育學基礎》課程的前提條件是《教育學基礎》任課教師對教育家精神的理解、領悟與把握。沒有《教育學基礎》任課教師對教育家精神之理解、領悟與把握，也就不會真正做到教育家精神融入《教育學基礎》之中。但現實表明：有些教師把教師職業道德規範的“盡職盡責”等同於“教育家精神”，對“教育家精神”作為育人的核心要素缺乏深刻認識；有些教師在課程講授中簡單地列舉幾位教育家的生平，或者偶爾穿插下某位教育家的故事，將其視為融入教育家精神；有些教師停留在介紹知識性的事實和感受式的煽情，對教育家精神的內核缺乏挖掘和闡述。例如，在“教師”章節教學中，有些任課教師僅把教育家精神簡單等同於“愛崗敬業”或“無私奉獻”，卻較少進一步討論教育家精神所體現的教育理想、教育創造與價值追求，導致教育家精神被弱化為一般職業道德要求。不難發現，《教育學基礎》任課教師在教育家精神理解層面存在概念認知模糊的問題，由此導致泛化了教育家精神內涵，忽視了教育家精神本身的理想化、超越性、創造性和示範性。在此基礎上，《教育學基礎》任課教師把作為價值導向和思想引領的教育家精神，等同於普通的教育教學知識與技能，混同為一般意義上的教師職業道德規範。這種淺表化理解，弱化了教育家精神在教師教育課程中的靈魂作用，最終使教育家精神融入《教育學基礎》課程似如鏡花水月。

馬克思認為，“教育者本人一定是受教育的。”^[6] 教育家精神融入《教育學基礎》課程的實施成效，關鍵前提是任課教師能夠深刻理解、領悟與把握教育家精神。“掌握教育家精神的理論內涵，化教育家精神為高尚師德，化教育家精神為育人智慧，乃涉及對教育家精神

的理解和認知。沒有這個理解和認知，也就難以實現教育家精神引領之指向。”^[7] 《教育學基礎》任課教師有失偏頗地認識和理解教育家精神，內涵認知不清，價值定位不准，勢必導致融入《教育學基礎》課程的意識淡薄。即使存在融入，融入過程可能停留在簡單的表像和枝節上，無法真正浸潤到師範生的內心深處和價值認同當中。進一步說，在《教育學基礎》課程教學中，過度地泛化教育家精神，容易造成教育家精神失去厚度與靈魂，難以在學生心中樹立精神標杆。

2.2 內容契合不足：教育家素材與課程內容的結構性脫節

在教育家精神融入內容層面，教育家素材與《教育學基礎》課程內容契合度不高，甚至存在結構性脫節現象，阻礙著教育家精神融入《教育學基礎》課程的教育效果。教育家精神是對無數優秀教育家實踐共性的高度概括，剝離了具體情境，成為一種理想的、觀念性的存在。教育家素材是教育家精神的物質載體，是教育家精神的真實體現。在教育家精神融入《教育學基礎》課程的具體內容時，運用形象性、直觀性和生動性的教育家素材，面向師範生弘揚教育家精神，比空洞的宣教式說教更加具有感染力、說服力和實效性。教育家精神有效融入《教育學基礎》課程，關鍵在於教育家精神及載體能夠與課程知識體系產生“血肉聯繫”。

遺憾的是，一方面教育家素材的選取存在碎片化狀態，比較零亂，有時候不按某種特定的教育理論主題來融入，有時候不是以某種核心的精神內涵為依據。教育家素材融入《教育學基礎》課程缺乏結構化整合，很難成為師範生理解教育本質、反思教育問題、建構教育信念的重要支撐點，最終導致教育家精神難以落實到具體的解決複雜的教育情境，弱化師範生的教育教學知識與能力發展。

另一方面教育家素材的分佈缺乏系統性，不夠合理，有些章節可能集中了大量的教育家素材，有些章節幾乎沒有涉及。這樣的情況，使得教育家素材成為《教育學基礎》課程內容的“附屬品”，即使做到了融入，也會導致師範生對教育家精神的理解和認同缺乏連貫性和系統性。比如，在“教育與社會發展”章節中，部

分課堂往往只停留於教育功能的理論講授，而缺少能夠體現教育家社會責任感與教育擔當的案例支撐；而在“教師與學生”章節中，又容易集中堆積大量教育家故事，導致課程內部呈現出“局部過密、整體失衡”的情況。教育家精神理應嵌入《教育學基礎》課程的每個章節，但教育家素材則具有多樣性和分散性，不同的教育家有著不同的教育理念、教育實踐和教育貢獻。如何將零散的教育家素材與《教育學基礎》課程的知識要點進行精準匹配和深度融合，成為亟待解決的問題。

2.3 教學方法陳舊：教育家精神融入方式單一化與傳統化

在教育家精神融入方式層面，教育家精神融入《教育學基礎》課程教學的方式較為單一和傳統，缺乏創新性和有效性。教育家精神有效融入《教育學基礎》課程必然受到融入方式的影響。融入方式的科學性和合理性，制約著教育家精神融入《教育學基礎》的實施效果。在《教育學基礎》教學實踐中，有些任課教師主要採用講授法，介紹教育家的生平故事和教育思想，閱讀教育家的人物傳記和著作節選，以此面對師範生傳遞和教育家精神。教育家精神融入《教育學基礎》的講授模式，是一種典型的單向的知識灌輸和資訊傳遞，容易促使師範生處於被動接受的狀態。同時，講授法難以營造出生動、鮮活的教育情境，無法讓師範生身臨其境地感受教育家的精神魅力，導致教育家精神的感染力和影響力大打折扣。特別是在“教師勞動”“德育過程”等需要結合真實教育情境理解的章節中，如果僅停留於教育家故事的單向講述，容易使教育家精神停留於表層認知，難以真正轉化為師範生的教育體驗與教育反思。

人類世界已經進入人工智慧時代，資訊技術引領教育教學變革與發展。隨著資訊技術的快速發展，利用現代教育技術手段來創新教育家精神融入《教育學基礎》課程的方式方法，成為回應時代發展的重要體現。教育實踐中不難看到，有些任課教師已經開始探索使用多媒體資源來展示教育家精神的相關內容，但大多只是簡單的圖片與視頻，沒有充分發揮資訊技術特別是人工智慧技術在互動性、模擬性、仿真

性等方面的內在優勢，未能實現資訊技術與教育家精神融入《教育學基礎》教學的深度融合。

單一化、傳統化的融入方式，容易削弱教育家精神對師範生成長的引領效能。教育家精神融入師範生培養需要“加強情感聯結，營造教育家精神融入師範生培養的良好氣候。注重實踐養成，提升教育家精神融入師範生培養的主體自覺。”^[8] 因此，創新教育家精神融入《教育學基礎》課程的方式方法，成為提升教育家精神融入實施成效的重要因素。

綜上所述，教育家精神融入《教育學基礎》課程面臨著諸多實施困境。概念認知模糊、內容契合不足和教學方法陳舊，共同構成了教育家精神融入《教育學基礎》課程的現實挑戰。教育家精神融入《教育學基礎》課程具有必要性和意義性，有效紓解實施困境尤為必要。

3 教育家精神融入《教育學基礎》課程的紓解路徑

教育家精神融入《教育學基礎》課程具有理論上的價值意蘊，亦具有現實上的實施困境。前者顯明了教育家精神融入《教育學基礎》課程的必要意義，後者反映了教育家精神融入《教育學基礎》課程的現實挑戰。“弘揚教育家精神是加快建設教育強國的強大精神動力，有助於落實立德樹人根本任務，加快建設高品質教育體系。”^[9] 在教育強國建設背景下，教育家精神融入《教育學基礎》課程的困境紓解勢在必行。

3.1 深化認識和理解教育家精神，破除認知模糊

任課教師是教育家精神融入《教育學基礎》課程的主體性力量。只有任課教師充分認識和理解教育家精神的內涵和本質，才有可能在教學過程中真正融入教育家精神，培養高品質師範人才。任課教師深化認識和理解教育家精神，破除對教育家精神的認知模糊，成為教育家精神融入《教育學基礎》的實施困境的首要紓解路徑。

理解和認識教育家精神不是一個靜態的結果，而是一個動態的、持續深化的過程。首先，

《教育學基礎》任課教師深度學習與反思教育家精神。通過閱讀中外教育家的著作，瞭解他們的教育思想和實踐；深入研究當代教育家的先進事蹟，從於漪、衛興華、高銘暄等人民教育家身上汲取力量；同時結合自己的教學實踐，定期撰寫教學日誌，反思自己的教育行為是否體現了教育家精神。其次，《教育學基礎》任課教師在教育實踐中體悟和昇華教育家精神。

“踐行教育家精神，要以堅守使命擔當為根本，堅定理想信念。”^[10] 在每一次備課和上課中，在每一次與學生互動中，有意識地去實踐“仁愛”“智慧”和“責任”。最後，《教育學基礎》任課教師在教研活動中相互滋養教育家精神。在教研活動中，依託課程教研室，與同事進行高品質的教研討論，分享教育家精神的自我認識，在思想碰撞中深化理解教育家精神。尤其是在“教師觀”“教育目的”等課程內容備課過程中，任課教師需要進一步思考教育家精神與教育學核心概念之間的關聯，避免將教育家精神簡單處理為課堂中的案例補充或情感點綴。

《教育學基礎》任課教師對教育家精神的理解和認識，需要內化於心、外化於行，形成從“知”到“信”再到“行”的完整閉環。當任課教師真正認同並追求教育家精神時，他們不僅是教育家精神的弘揚者，更是教育家精神的踐行者，在弘揚與踐行中自然而然地會把教育家精神融入《教育學基礎》課程。

3.2 精準選擇和整合教育家素材，達成內容契合

教育家素材是教育家精神融入《教育學基礎》課程的物質載體。依託教育家素材，教育家精神才能以形象性、直觀性和生動性的形式融入《教育學基礎》課程，化抽象為具象，易於師範生所認識、所理解、所認同。精準選擇和整合教育家素材，達成教育家素材與《教育學基礎》課程內容的高度契合，成為教育家精神融入《教育學基礎》的實施困境的關鍵紓解路徑。

如何做到精準選擇和整合教育家素材？一方面，對標《教育學基礎》課程章節內容，精準選擇，聚焦能充分彰顯教育家精神的素材。在講授每章內容時，選擇教育家素材要特別考慮到：這個素材是否真正體現了教育家的人格、

信念與選擇？是否真正體現了教育家精神的內涵與本質？是否真正契合章節主題內容？因此，精準選擇教育家素材，堅持偏好“故事”勝過“純理論”、偏好“細節”勝過“概括”、偏好“抉擇”時刻勝過“常態”描述。比如，在《教育學基礎》的“教師與學生”章節，可以選擇教育家陶行知將戲劇《威爾遜的演講》的門票收入全部捐給北大的平民教育講演團的素材細節，或他穿著草鞋、住在牛棚裡創辦曉莊師範的素材細節。素材中的這些細節，充分展現了陶行知的樂教愛生、甘於奉獻的仁愛之心，以此引導師範生愛教育、講奉獻。例如，在“教師與學生”章節講授教師職業責任時，可以結合陶行知長期堅持平民教育的具體實踐，引導師範生討論“教師為何而教”“教育是否應面向普通大眾”等問題。課堂中不僅介紹教育家事蹟，還可通過情境討論、課堂反思等方式，引導學生理解教育公平、教育責任與教育信念等教育學核心命題，從而使教育家精神真正嵌入課程知識理解之中。

另一方面，深度整合，讓教育家精神在敘述中自然流淌。整合的關鍵在於，不僅說出教育家做了什麼，更要點明教育家為什麼這樣做，展現其內心的信念與情感。按照“教育家的具體事蹟敘述”“教育家的精神內核闡發”“與當代師範生的聯結”三個步驟，把教育家精神與《教育學基礎》課程內容做到高度契合。

作為“教育家精神”物質載體的“教育家”，是“以教育為志業，聽從教育的召喚，以教育為至上，為教育而存在”^[11]。《教育學基礎》作為一門教育基礎理論課程，主要探討“教育之學”。抽象性和理論性的《教育學基礎》課程知識，以具象化和現實化的教育家素材進行闡釋和講解，兩者之間的契合具有內在規定性。

3.3 強化體驗和反思教育家精神，改進融入方式

教學方法是教育家精神融入《教育學基礎》課程的重要支撐。恰當合理的教學方法，能夠有效推動教育家精神融入《教育學基礎》課程，達到事半功倍的結果。單一化和傳統化的教學方法，不利於師範生認識和理解教育家精神，阻擋著教育家精神有效融入《教育學基礎》課程。創新教學方法，改進教育家精神融入方式，

強化師範生體驗和反思教育家精神，成為教育家精神融入《教育學基礎》的實施困境的重要紓解路徑。改進教育家精神融入《教育學基礎》課程的教學方式，不僅要警惕單一運用講授法，而且要綜合運用現代 AI 技術。

其一，通過情境教學和角色扮演等教學方法，把教育家精神深刻融入《教育學基礎》課堂教學之中，激發師範生對教育家精神的情感體驗和理性反思。教育家精神融入《教育學基礎》課程，不是空洞的概念搬運，而是真正的精神認同。情境教學和角色扮演能夠突破講授法的灌輸弊端，打破認知與情感的二元割裂，為師範生創設引發他們對教育家處於的時代背景、遭遇的道德困惑、作出的關鍵抉擇等產生代入感的具體情境，引導其深入領會其中所涉及的教育家精神品質形成的心理動因。例如，在“教師勞動”相關內容教學中，可以圍繞“面對學習困難學生是否應放棄”的教育情境，引導師範生模擬教育家的課堂決策與教育選擇，在討論過程中理解教育情懷、教育責任與教師使命。

其二，通過 AI 技術的多重資源整合，把教育家精神轉化為《教育學基礎》視覺化的教學

素材，通過技術重現身邊鮮活的教育家精神典型形象，讓師範生在沉浸式體驗中感受教育家精神。比如，基於數位孿生技術，在《教育學基礎》“教育的歷史發展”章節，重現孔子杏壇講學場景，學生在虛擬空間中與教育家展開“跨時空對話”，思考教育家精神形成的時代底色。在 AI 時代，教育家精神融入《教育學基礎》課程應當是技術理性與人文感性的和諧共生，善用 AI 技術提升教育家精神的融入成效，同時在技術賦能中不忘《教育學基礎》的育人初心。

總而言之，“教育家精神的獨特價值在於它是推動教師隊伍持續健康發展的內生動力。”^[12]教育家精神融入《教育學基礎》課程，是培養新時代高素質教師的關鍵舉措。作為一項系統性工程，教育家精神融入《教育學基礎》課程的最終目標不是“融入”，而是“育人”。也就是說，把教育家精神融入《教育學基礎》課程，旨在引導師範生認知、體悟和踐行教育家精神，逐步樹立成為新時代“四有”好老師的堅定志向，助力教育強國建設。

參考文獻：

- [1] 吳葉林, 徐涵, 高凌希. 教育家精神融入高校教師教育: 邏輯、功能與模式[J]. 黑龍江高教研究, 2023, 41(4): 1-7.
- [2] 譚舒山. 教育家精神融入教師教育課程的三重向度[J]. 教師教育研究, 2024, 36(6): 17-22+58.
- [3] 李洪修, 劉笑. 教育家精神引領下教師教育課程的重構與實現[J]. 高校教育管理, 2024, 18(2): 84-92.
- [4] 屠明將. 教育家精神融入職前教師教育課程的邏輯向度與體系建構[J]. 重慶師範大學學報(社會科學版), 2024, 44(3): 65-71.
- [5] 高松, 申世龍. 教育家精神融入師範生培養: 價值意蘊、現實困境及路徑選擇[J]. 教師教育學報, 2025, 12(4): 97-104.
- [6] 中共中央馬克思恩格斯列寧史達林著作編譯局. 馬克思恩格斯選集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 2012: 134.
- [7] 周興國. 弘揚教育家精神: 從理論闡釋到實踐涵養[J]. 安徽師範大學學報(社會科學版), 2025, 53(5): 1-8.
- [8] 王芷凡, 張笑萌, 吳曉英. 教育強國背景下教育家精神融入師範生培養的價值意蘊、邏輯理路與實現路徑[J]. 教育探索, 2025, (9): 1-7.
- [9] 潘玉騰. 教育強國視域下弘揚教育家精神的邏輯理路[J]. 國家教育行政學院學報, 2023, (10): 36-45.
- [10] 劉海燕. 教育家精神的時代意蘊與踐行理路[J]. 教育研究, 2023, 44(12): 121-129.

- [11] 金生鈇. 以教育為志業：教育家的精神實質[J]. 中國教育學刊, 2011, (7): 1-6.
- [12] 劉志. 教育家精神: 教師隊伍高品質發展的價值理想[J]. 教育研究, 2024, 45(6): 138-147.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjjyj.2026.02.01.002

校本教研從活動完成到問題解決的轉向研究

周明軒¹

1. 杭州師範大學, 浙江 杭州 311121

摘要：校本教研是學校改進課堂教學、支持教師專業發展的重要機制。它的意義並不只在於學校是否定期開展教研活動，也不在於形成了多少計畫、記錄和總結，而在於能否圍繞教師教學中的真實問題展開持續討論，並推動課堂實踐發生具體改進。現實中，一些學校的校本教研雖然形式較為完整，聽評課、集體備課、公開課展示、教學反思等活動也能按計劃推進，但教研過程有時更重視流程完成和材料留痕，教師在課堂中遇到的具體困惑、學生學習中的實際困難反而沒有得到充分討論。由此，校本教研容易從專業發展機制轉向常規管理任務，其改進課堂和支援教師成長的功能也會被削弱。圍繞校本教研從“活動完成”到“問題解決”的轉向，需要重新理解校本教研的功能定位，分析其活動化、材料化和展示化傾向背後的管理邏輯，並從真實問題生成、專業對話展開、課堂證據使用和教研評價調整等方面尋求改進路徑。校本教研的改進並不是簡單減少活動安排，而是要改變教研運行的重心，使其重新回到課堂問題、學生學習和教師專業成長之中。

關鍵字：校本教研；活動完成；問題解決；教師專業發展；課堂改進

Research on the Shift of School-Based Teaching Research from Activity Completion to Problem Solving

ZHOU Ming-xuan¹

1. Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, P. R. China

Correspondence to: ZHOU Ming-xuan; Email: zmxuan3639@163.com

Abstract: School-based teaching research is an important way for schools to improve classroom teaching and support teachers' professional growth. Its value is not measured simply by whether teaching research activities are held regularly, or by the number of plans, records, and summaries produced. What matters more is whether teachers can use these activities to discuss real problems in teaching and bring the results of such discussion back into classroom practice. In some schools, school-based teaching research appears complete in form. Lesson observation, collective lesson preparation, open-class teaching, and teaching reflection are all carried out according to plan. Yet the actual process may still place more emphasis on completing procedures and keeping records than on addressing teachers' classroom difficulties or students' learning problems. As a result, school-based teaching research may gradually move away from its role as a support for professional development and become part of routine school management. This weakens its capacity to improve teaching and support teacher growth. Focusing on the shift from "activity completion" to "problem solving," this paper argues that school-based teaching research needs to be reconsidered in terms of its basic function. It examines the managerial logic behind the tendencies toward activity formalization, documentation, and display-oriented practice, and discusses

通信作者：zmxuan3639@163.com

引用格式：周明軒. 校本教研從活動完成到問題解決的轉向研究[J]. 東亞教育研究, 2026, 2(1): 9-16.

possible ways of improvement through the generation of real teaching problems, professional dialogue, the use of classroom evidence, and changes in evaluation. Improving school-based teaching research does not simply mean reducing the number of activities. More importantly, it requires a change in the focus of teaching research, so that it can return to classroom problems, student learning, and teachers' professional development.

Key words: school-based teaching research; activity completion; problem solving; teacher professional development; classroom improvement

引言

校本教研在中小學教學改進中一直被賦予較高期待。與外部培訓或統一教研活動相比，校本教研更接近教師日常教學現場，也更容易觸及學校內部真實發生的問題^[1]。教師在課堂中遇到的許多困難，往往並不是一般理論能夠直接解決的。比如，同樣的教學設計在不同班級中效果並不一樣，學生在課堂上似乎聽懂了，到了作業和表達環節卻仍然暴露出理解偏差；一節課看起來環節完整、氣氛活躍，但學生是否真正形成了穩定理解，並不容易判斷。這些問題都帶有明顯的情境性，需要教師在本校、本班和具體課程內容中不斷討論、反思和調整。也正因為如此，校本教研本應成為教師理解課堂、改進教學和形成專業合作的重要機制。

從學校運行的實際情況看，校本教研並不少形式。許多學校都有固定的教研組活動，有集體備課、聽評課、公開課、教學反思、課題研討等安排，也會形成相應的計畫、記錄和總結。問題在於，活動形式的完整並不當然意味著教研真正有效。某些時候，教研活動確實開展了，教師也參加了，材料也保存下來了，但活動結束之後，課堂中的具體問題並沒有被繼續追問，教師原有的教學困惑也未必得到回應。教研如果只是證明“做過了”，而不能說明“解決了什麼”，其專業價值就會被明顯削弱。

這種現象並不能簡單歸結為教師不重視教研。學校需要管理，教研活動需要組織，過程材料也有其存在的必要。沒有基本制度保障，校本教研容易變得鬆散和隨意。但是，當管理邏輯過強，教研就可能被活動次數、簽到記錄、照片留痕和總結材料所牽引。教師參與教研時，首先考慮的是活動是否按要求完成，材料是否

符合檢查需要，而不是某個教學問題是否值得繼續討論。久而久之，校本教研容易從一種專業發展機制，轉變為學校日常管理中的程式性任務。

校本教研從“活動完成”走向“問題解決”，並不是要否定必要的教研制度，也不是簡單減少學校安排的教研活動。真正需要改變的，是教研運行的重心。有效的校本教研，應當從課堂中的真實問題出發，在教師之間形成有依據的專業對話，並把討論結果重新帶回課堂教學之中。也就是說，校本教研的重點不應只是活動是否開展、流程是否完整，而應進一步追問：教研是否發現了問題，是否推動教師重新理解教學，是否對學生學習和課堂改進產生了實際影響。

基於這一思路，本文圍繞校本教研從活動完成到問題解決的轉向展開討論。文章首先說明校本教研的價值不在活動本身，而在於其對教師專業成長和課堂改進的支持；隨後分析校本教研停留在活動完成層面的原因；在此基礎上，進一步討論校本教研如何從學校安排轉向課堂問題，從一般經驗交流轉向基於證據的專業對話，從材料留痕轉向課堂變化。通過這樣的分析，本文試圖說明，校本教研只有重新回到課堂、教師和學生學習本身，才能真正成為學校內部持續改進教學的力量。

1 校本教研的功能定位與問題指向

校本教研之所以有存在的必要，是因為教師的專業成長並不完全發生在外部培訓或統一安排的學習活動中^[2]。教師真正需要面對的很多問題，往往產生於日常課堂之中，也只有回到具體教學情境中才可能被理解和處理。比如，某一知識點教師已經講得比較清楚，但學生在

遷移運用時仍然出錯；課堂討論看似熱鬧，但學生的表達停留在表面；作業講評反復進行，學生卻在相似問題上持續犯錯。這些情況並不是簡單增加講解、延長練習時間就能夠解決的，它們需要教師共同分析學生的學習表現，重新審視教學設計和課堂組織方式^[3]。校本教研的價值，首先就體現在它能夠把這些具體問題帶入教師之間的专业討論之中。

從這個意義上看，校本教研並不是學校為了豐富工作內容而增加的一項活動，也不只是教師完成規定任務的一種方式。它更應當是一種立足學校內部的專業支持機制。與一般培訓相比，校本教研的優勢在於它離課堂更近。教師討論的不是抽象的教育理念，而是自己正在教的課程、正在面對的學生和正在發生的教學困難。這樣的教研如果能夠持續開展，就可能幫助教師把原本分散的教學經驗轉化為更清晰的專業判斷，也能使學校內部逐漸形成圍繞教學問題展開合作的氛圍。

不過，校本教研要真正發揮作用，前提是它必須具有明確的問題指向。所謂問題指向，並不是把教研主題寫得很宏大，也不是每次活動都要提出一個看起來完整的研究課題，而是要讓教研從課堂中真實存在的困難出發。教師在教學中遇到的困惑，學生在學習中暴露出來的障礙，課程內容在轉化為課堂活動時出現的不順暢，都可以成為校本教研的起點。如果教研主題長期停留在較為寬泛的口號上，或者只是圍繞學校計畫中的固定安排展開，教師很難在其中找到與自身教學經驗直接相關的問題，教研也就容易變成一般性的經驗交流。

問題指向還意味著校本教研不能滿足於活動過程本身。一次集體備課是否有價值，不只看教師是否聚在一起完成了教案討論，更要看討論是否觸及了教學重點如何處理、學生可能在哪裡產生理解困難、課堂活動怎樣支持學生學習。一次聽評課是否有效，也不只看是否完成了聽課記錄和評課發言，而要看教師能否依據課堂觀察發現問題，並進一步討論改進的可能。校本教研的專業性，正是在這種持續追問中體現出來的。

因此，校本教研的功能定位，應當從“組織教師開展活動”進一步轉向“支持教師解決

教學問題”。活動是教研的外在形式，問題解決才是教研的內在目標。沒有活動安排，教研難以持續；但如果只有活動安排，而沒有對課堂問題的共同分析，校本教研就很難真正促進教師專業發展。對於學校而言，真正需要關注的不是教研活動是否看起來完整，而是這些活動是否幫助教師更準確地理解學生學習，是否推動教師調整教學行為，是否讓課堂中的問題得到持續回應。只有把問題指向放在核心位置，校本教研才能從一般性的工作安排轉化為真正意義上的專業實踐。

2 活動完成導向下校本教研的功能偏離

校本教研一旦被“活動完成”所主導，其外在形態往往並不缺少，甚至看起來比較規範。學校有教研計畫，教研組有固定時間，教師參加聽評課、集體備課、公開課展示，也能夠按要求提交記錄和總結。從管理角度看，這些安排有其必要性。沒有基本的活動組織和過程記錄，校本教研容易流於隨意，學校也難以掌握教研開展情況。但問題在於，當“是否開展”“是否留痕”“是否完成”逐漸成為衡量教研的主要標準時，校本教研就容易把注意力放在活動本身，而不是活動所要解決的教學問題上。

這種偏離首先表現為教研流程對真實問題的遮蔽。許多教研活動都有相對固定的程式，集體備課要討論教學目標、教學重難點和課堂環節，聽評課要記錄教學過程並提出評價意見，公開課後要形成活動總結。流程本身並沒有問題，它可以保證教研活動不至於雜亂無章。但如果教師只是按照流程完成發言和記錄，而沒有圍繞某個具體教學困難持續追問，教研就可能停留在表層。例如，一次評課活動中，教師可能會說課堂結構清楚、學生參與積極、教學目標達成較好，也會提出一些較為穩妥的建議；可是學生到底在哪個環節出現理解困難，教師的提問是否真正推動了思考，課堂活動與學習目標之間是否存在脫節，反而沒有被充分討論。這樣一來，教研雖然完成了，卻沒有真正進入課堂內部。

材料留痕也容易改變校本教研的重心。必

要的記錄有助於學校整理經驗、反思過程，也便於後續改進。但在一些情況下，材料逐漸從輔助工具變成活動目標。教師需要準備教研計畫、活動照片、會議記錄、聽課表、反思文本和總結材料，教研是否有效被轉化為材料是否齊全、格式是否規範、過程是否可見。為了滿足檢查要求，教師往往會把相當一部分精力放在整理和呈現上。材料越完整，未必意味著教研越深入；有時恰恰相反，教師已經完成了材料，卻沒有留下足夠時間討論課堂中的真實問題。

公開課和展示課中的“展示化”傾向，也會使校本教研偏離問題解決。公開課本來可以成為教師共同觀察課堂、討論教學的重要契機。但當公開課過多承擔展示學校教學水準、體現教師教學能力或完成教研任務的功能時，課堂就容易被包裝。教學環節被設計得很完整，學生配合也較為流暢，課堂氛圍看起來較好，但這種課堂未必能夠呈現教師日常教學中真正棘手的問題。教師在展示中傾向於呈現成熟方案，而不是暴露困惑；評課時也更容易圍繞亮點展開，較少觸及教學設計中的風險和學生學習中的困難。這樣的教研看似品質較高，實際上可能離真實課堂越來越遠。

活動完成導向還會影響教師參與教研的心理狀態。校本教研本應鼓勵教師把自己的教學困惑帶到集體討論中，但如果教研長期與考核、檢查、評比和材料提交聯繫在一起，教師就會更傾向於呈現已經做好的部分，而不是提出尚未解決的問題。因為暴露問題可能被理解為能力不足，提出困惑也未必能夠獲得真正支持。在這種氛圍中，教師參與教研更多是為了完成規定動作，減少管理風險，而不是主動尋求專業幫助^[4]。久而久之，校本教研就會形成一種看似穩定、實則低效的運行狀態：活動按時開展，材料不斷積累，教師也在場參與，但課堂中的問題並沒有被真正打開。

3 校本教研停留於活動完成的生成原因

校本教研停留在活動完成層面，並不完全是教師個體態度的問題。很多時候，它是在學校管理方式、教師工作處境和教研評價導向共

同作用下形成的。校本教研要持續運行，離不開組織、制度和檢查，但當這些外部要求不斷強化時，教研的專業目標就可能被管理目標遮蔽。教師並非不知道課堂問題重要，只是在日常工作中，最容易被看見、被檢查、被評價的，往往不是問題有沒有解決，而是活動有沒有開展、材料有沒有形成、任務有沒有完成。

學校管理邏輯是其中一個重要原因。校本教研作為學校內部的一項常規工作，需要通過計畫、安排、記錄和總結來維持運行。對於學校管理者來說，教研活動必須具有一定的可見性，否則很難證明工作已經落實，也難以向上級檢查、督導或評估作出說明。於是，教研逐漸被轉化為可以安排、可以記錄、可以展示的活動。活動時間是否固定，教師是否參加，記錄是否完整，照片是否留存，往往比教研本身討論了什麼更容易被管理者掌握。久而久之，教研管理就容易形成一種慣性：只要活動按時進行、材料能夠歸檔，教研工作就被視為已經完成。至於教師是否真正圍繞某一課堂問題進行了深入討論，討論之後是否改變了教學設計，學生學習中的困難是否得到回應，則不容易進入常規管理視野。

這種管理方式並非沒有現實原因。學校日常工作複雜，管理者需要通過可見材料把握各項工作進展；上級檢查和督導也往往需要學校提供相應證明。問題在於，如果校本教研主要通過材料來證明自身存在，教師和教研組就會自然地把精力投向材料生產。教研記錄寫得是否規範，活動照片是否齊全，反思總結是否完整，逐漸變得比問題討論本身更重要。材料原本應當幫助學校回顧教研過程，但當材料成為評價教研的主要依據時，它就可能反過來支配教研過程。

教師工作負擔也會影響校本教研的深度。真正圍繞一個教學問題展開研討，並不是一次會議就能完成的。教師需要觀察課堂，收集學生學習表現，分析作業或課堂回饋，再回到教學設計中作出調整。這一過程需要時間，也需要持續跟進。但在現實中，教師除了課堂教學，還要承擔班級管理、作業批改、家校溝通、學生個別輔導以及各種臨時性事務。對不少教師來說，教研活動本身已經是工作負擔的一部分。

如果學校再要求大量材料留痕，教師就更容易選擇一種相對省力的方式完成教研任務。形式化運行在這裡並不是簡單的敷衍，而是在時間緊張和任務疊加之下形成的一種應對策略。

更深一層看，問題解決型教研對教師的要求其實更高。它要求教師願意承認課堂中存在難題，也要能夠把經驗性的感受轉化為可以討論的問題。比如，教師不能只說“學生基礎差”

“課堂參與不積極”，而要進一步分析學生究竟在哪些知識環節出現障礙，課堂任務設計是否過難，提問方式是否只停留在表層。這樣的分析需要專業能力，也需要相對穩定的研討時間。如果學校只給教師安排一次短時間教研，卻期待教師在有限時間內完成問題提出、原因分析、方案設計和材料總結，教研自然容易退回到經驗交流和程式完成。

評價方式進一步強化了這種傾向。校本教研如果主要按照活動次數、聽課節數、材料數量、公開課成果或課題立項情況來衡量，教師和教研組就會自然地圍繞這些指標組織工作。活動次數可以統計，材料數量可以檢查，公開課成果也容易呈現，但一個教學問題是否被真正理解，學生學習困難是否得到改善，教師專業判斷是否有所提升，卻不容易在短時間內被量化。於是，教研評價越強調可見成果，教師越可能把精力放在能夠被證明的部分，而不是那些真正需要慢慢討論和反復試驗的問題。

教師之間的專業對話氛圍也會影響校本教研的真實程度。問題解決型教研要求教師願意把自己的困惑擺出來，也願意接受同伴的追問。但在一些學校環境中，教師更習慣展示成功經驗，而不是暴露課堂中的不確定和失敗。評課時多說優點，少談具體問題；集體備課時多統一進度，少討論學生可能出現的理解障礙。這並不只是教師個人表達方式的問題，也與學校評價文化有關。如果教師擔心提出問題會被理解為能力不足，或者擔心討論太深入會帶來額外責任，教研就很難形成真正開放的專業對話。

校本教研的形式化還與教研主題的生成方式有關。許多教研主題來自學校計畫、上級要求或階段性工作安排，具有一定的規範性，但未必來自教師正在面對的課堂問題。主題如果過大，教師只能圍繞概念和口號展開討論；主

題如果離課堂太遠，教師很難把自己的教學經驗放進去。久而久之，教研就容易變成對既定主題的配合，而不是從問題出發的共同研究。教師參與了討論，卻未必覺得這些討論和自己的課堂有直接關係，教研的專業吸引力也會隨之下降。

4 從活動完成轉向問題解決的實踐邏輯

校本教研要從活動完成轉向問題解決，關鍵並不在於增加新的活動形式，而在於改變教研運行的基本邏輯。過去一些校本教研之所以容易停留在表層，是因為它從一開始就被放在“完成安排”的框架中：學校安排什麼，教師就參與什麼；教研表格要求什麼，教師就填寫什麼；檢查需要什麼，教研組就準備什麼。在這樣的運行方式下，教研看似有秩序，卻很難真正觸及課堂中的複雜問題。問題解決取向的校本教研，需要把課堂問題、教師判斷和學生學習重新放到教研過程的中心。

4.1 教研起點從學校安排轉向課堂問題

校本教研首先要改變問題生成方式。學校當然需要制定教研計畫，也需要保證教研活動持續開展，但教研主題不能完全由計畫和檔來決定。真正有價值的教研主題，往往來自教師日常教學中反復遇到卻又沒有被充分解決的問題。比如，學生在課堂上能夠回答教師的提示性問題，卻無法獨立完成遷移任務；教師安排了小組討論，但討論內容停留在答案交換，並沒有形成真正的思考；作業講評用了不少時間，學生在類似題型上依然反復出錯。這些問題看似細小，卻直接影響課堂品質，也最容易引發教師的真實討論。

課堂問題進入校本教研，並不意味著教研缺少組織性。相反，學校更需要在日常管理中為教師的問題表達提供空間。教研計畫可以保留，但它不應只是上級要求和學校安排的直接延伸，還應當吸收教師在課堂中發現的具體困難。教研組在確定主題時，也不宜只追求主題表述完整、概念新穎，而應當追問這個主題是否來自真實教學，是否能夠回應教師當下的困

惑，是否有可能在後續課堂中得到檢驗。只有這樣，教師參與教研時才不是被動配合活動，而是帶著自己的教學問題進入共同分析之中。

課堂問題還需要被進一步澄清。很多教師一開始提出的問題，往往帶有經驗性和概括性，如“學生不會學”“課堂不夠活躍”“作業品質不高”。這些說法能夠反映教師感受，但還不能直接成為可以討論和改進的教研問題。問題解決型教研需要把這種感受轉化為更具體的問題判斷：學生究竟在哪個環節沒有理解，課堂不活躍是因為任務設計不清，還是學生缺少表達支架，作業品質不高是知識沒有掌握，還是回饋方式沒有發揮作用。經過這樣的追問，教研才不會停留在泛泛交流，而能夠真正進入教學分析。

4.2 教研過程從經驗交流轉向證據對話

問題解決型教研不能只依賴一般經驗交流。教師經驗當然重要，它來自長期的課堂實踐，也往往能夠提供直接而有效的教學判斷。但如果討論只停留在“我覺得這樣處理比較好”“我以前這樣教效果不錯”這類表達上，教研就容易變成經驗分享，而不是圍繞問題展開的共同研究。尤其是在較複雜的課堂問題面前，單憑個人經驗往往難以看清問題的真正原因。

證據對話並不是要求教師把校本教研做成嚴格意義上的研究項目，而是要求討論儘量接近課堂事實。學生作業中的典型錯誤、課堂提問後的回答情況、小組討論中的對話片段、學生學習回饋中的困惑，都可以成為教研討論的依據^[5]。有了這些具體材料，教師之間的討論才更容易從印象判斷轉向專業分析。比如，在分析學生作業錯誤時，教師不只是判斷學生“粗心”或者“基礎差”，還可以進一步討論錯誤背後的理解障礙；在評課時，教師也不急於評價一節課“好不好”，而是先討論某個教學環節中學生的反應說明了什麼。

證據對話還能夠減少教研中的空泛表達。許多教研活動之所以難以深入，是因為討論缺少共同依據。每位教師都可以表達自己的看法，但看法之間未必能夠形成真正的碰撞。如果教師能夠圍繞同一份學生作業、同一個課堂片段、

同一組學習回饋展開討論，教研就更容易聚焦到具體問題上。這樣的討論未必總能立即得出明確結論，但它能夠促使教師從課堂事實出發，重新理解自己的教學判斷。

在這一過程中，教師之間的對話方式也需要調整。問題解決型教研不宜停留在禮貌性的評價和泛泛的建議上。教師之間可以保留基本的尊重，但也應當允許圍繞問題進行更深入的追問。比如，為什麼這個問題學生沒有理解，教師的提問是否給學生留下了思考空間，課堂活動是否真正服務於學習目標，作業回饋是否說明學生修正了錯誤。只有當這些問題能夠被提出並被討論，校本教研才可能從經驗交流走向真正的專業對話。

4.3 教研結果從材料留痕轉向課堂變化

校本教研最終應當回到課堂變化。活動記錄、會議紀要、教學反思當然有其必要性，它們能夠保存教研過程，也便於學校瞭解活動開展情況。但這些材料不能替代教學改進。一次教研活動結束後，真正值得關注的是教師是否重新調整了教學目標，是否改變了課堂提問方式，是否對學生學習困難設計了新的支持，是否在後續課堂中繼續觀察改進效果。如果教研結束後只是形成一份總結，而教師的教學行為沒有任何變化，學生學習中的困難也沒有繼續被回應，那麼這樣的教研很難說真正完成了專業任務。

課堂變化並不一定表現為明顯的、立刻可見的成果。教學改進往往是緩慢的，有時只是一個問題設計的調整，一份作業回饋方式的改變，或者教師對學生錯誤原因有了更準確的理解。這些變化未必容易寫進漂亮的總結材料，卻可能比一次完整的活動記錄更有價值。校本教研如果過度追求可展示成果，就容易忽視這些細小但真實的變化。問題解決取向的教研，需要允許教師在反復嘗試中逐步改進，而不是要求每一次教研都立即形成完整成果。

教研組在這一轉向中承擔著重要作用。教研組不只是學校安排活動的執行單位，也不只是材料匯總的組織者。更重要的是，它應當成為教師共同識別問題、討論問題和跟進問題的專業共同體^[6]。一個有效的教研組，不一定活動

數量最多，也不一定展示材料最豐富，但它應當能夠讓教師願意把課堂中的真實困難帶出來，讓同伴能夠圍繞問題提出有依據的意見，並在後續教學中繼續追蹤改進情況。這樣的教研運行方式，才可能使校本教研從“做完一次活動”轉向“推動一次改進”。

5 校本教研問題解決取向的支持機制

校本教研要真正走向問題解決，不能只依靠教師個人的自覺。教師當然需要主動反思課堂，也需要願意參與專業討論，但如果學校的管理方式、時間安排和評價文化仍然主要圍繞活動完成展開，教師很難持續投入深度教研。問題解決取向的校本教研，需要相應的支援機制，使教師有時間討論真實問題，有空間呈現教學困惑，也有可能把教研中的認識帶回課堂實踐。

首先需要調整教研管理中的材料留痕方式。校本教研並不是不需要材料，必要的記錄可以說明學校瞭解教研過程，也能為後續反思提供依據。問題在於，材料不能成為校本教研的主要目的。學校在管理教研活動時，應當減少重複性的表格、照片和總結，避免把教師大量時間耗費在材料整理上。更合適的做法，是保留能夠支持問題分析的材料，如課堂觀察記錄、學生作業樣本、教學調整記錄和後續回饋，而不是只要求形式完整的活動台賬。這樣一來，材料就不再只是證明活動發生過，而是能夠幫助教師回到問題本身。

教師持續研討的時間和空間也需要得到保障。問題解決型教研往往不是一次會議能夠完成的，它需要經歷問題提出、原因分析、方案調整和課堂再觀察等過程。如果教研時間被切得過碎，或者總是被臨時性事務擠佔，教師很難圍繞同一個問題持續深入。學校在安排教研時，可以適當減少低效重複的活動，把有限時間集中用於少數真正需要討論的問題。與其每週都完成一次形式完整但內容淺表的活動，不如圍繞一個教學難點進行連續研討，讓教師有機會在課堂中試一試、改一改，再回到教研中繼續討論。

專業對話氛圍的建立同樣重要。校本教研要解決問題，教師就必須願意把課堂中的不確定、困惑甚至失敗經驗帶出來。可是，如果教研活動經常和評價、排名、檢查聯繫在一起，教師就會更傾向於展示已經成功的做法，而不是暴露尚未解決的問題。學校管理者應當儘量把教研中的問題討論與簡單的教師能力評價區分開來，允許教師在教研中提出真實困難，也允許不同教師對同一問題有不同理解。只有在相對安全的專業環境中，教師才可能從“展示自己做得好”轉向“共同討論哪裡還需要改”。

教研組也需要從活動執行單位轉向專業支援共同體。過去一些教研組的主要工作，是按照學校要求組織活動、收齊材料、完成記錄。這樣的工作當然有其必要性，但還不足以支撐問題解決型教研。教研組更應當承擔起問題篩選、討論群組織和後續跟進的功能。比如，教研組可以從教師日常回饋中選擇一個較為集中的課堂問題，組織教師共同分析學生學習表現，再在後續教學中觀察調整效果。這樣做不一定比普通教研活動更熱鬧，但更能體現校本教研的專業價值。

評價方式也需要作出相應調整。如果學校仍然主要以教研次數、材料數量、公開課成果來評價校本教研，教師和教研組就很難真正把重心放在問題解決上。問題解決取向的評價，不應只看活動有沒有開展，還應關注教研是否圍繞真實問題展開，教師是否在討論後調整了教學，學生學習中的困難是否被持續追蹤。這樣的評價未必都能用簡單數位呈現，但可以通過教學案例、課堂改進記錄、學生學習變化說明等方式體現出來。評價標準一旦發生變化，教研活動的運行方向也會隨之改變。

此外，學校還需要處理好教研制度化與教師自主性的關係。沒有制度，校本教研可能難以持續；但制度過細，又可能把教師束縛在固定流程之中。較為合理的狀態，是學校提供基本的時間、組織和資源保障，同時給教師和教研組留下選擇問題、設計討論方式和跟進課堂改進的空間。這樣，校本教研既不會流於鬆散，也不至於被制度安排完全規定。教師在其中不只是活動參與者，更是問題提出者、分析者和改進者。

6 結語

校本教研是否真正有效，不能只看活動是否按時開展、流程是否完整、材料是否齊全。對於學校而言，教研活動當然需要基本的組織和制度保障，但這些外在形式並不能直接等同於教研品質。校本教研的關鍵仍然在於，它是否能夠把教師帶回課堂中的真實問題，是否能夠幫助教師重新理解學生的學習困難，並在持續討論中推動教學實踐的改進。

從活動完成到問題解決的轉向，並不是要否定校本教研中的計畫、記錄和評價。沒有這些基本安排，教研活動也可能變得鬆散和隨意。真正需要調整的是教研運行的重心。活動應當

服務於問題討論，材料應當服務於教學反思，評價也應當更多關注課堂是否發生了具體變化。如果這些關係被倒置，校本教研就容易看起來很完整，卻難以真正支持教師成長。

問題解決取向的校本教研，需要學校管理、教師參與和教研文化共同調整。學校要為教師留下持續研討的時間和空間，減少不必要的材料負擔；教師也需要把日常教學中的困惑轉化為可以討論的問題，並在同伴對話中不斷修正自己的教學判斷。校本教研只有重新回到課堂、學生學習和教師專業發展本身，才能從常規管理任務轉化為學校內部真實發生的專業實踐。

參考文獻：

- [1] 鄭金洲. 走向“校本”[J]. 教育理論與實踐, 2000(6): 11-14.
- [2] 葉瀾. 教師角色與教師發展新探[M]. 北京: 教育科學出版社, 2001.
- [3] SCHÖN D A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action[M]. New York: Basic Books, 1983.
- [4] 陳芳, 王薔. 教師主體性校本教研的多維動態模式——基於對個案的研究[J]. 教育理論與實踐: 中小學教育教學版, 2015(4): 3.
- [5] 陳向明. 質的研究方法與社會科學研究[M]. 北京: 教育科學出版社, 2000.
- [6] STOLL L, BOLAM R, MCMAHON A, et al. Professional Learning Communities: A Review of the Literature[J]. Journal of Educational Change, 2006, 7(4): 221-258.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjjyj.2026.02.01.003

學生全面發展視角下家庭教育焦慮的教育反思

陳思源¹

1. 淮陰師範學院，江蘇 淮安 223300

摘要：家庭教育焦慮是當前學生成長過程中較為常見的教育問題。它常常表現為家長過度關注成績、升學、興趣培訓和外部比較。家長希望孩子獲得更好的未來，這種期待本身具有合理性。可是，當期待被焦慮推動時，家庭教育容易走向控制、催促和單一評價。學生全面發展強調知識、能力、品德、心理、身體和社會交往等方面的協調成長。家庭教育如果只重視分數和競爭，就會壓縮學生的成長空間，也會影響學生的學習興趣、心理狀態、自主能力和親子關係。本文從非實證角度出發，分析家庭教育焦慮的表現、原因及其對學生全面發展的影響，並對家庭教育理念、教育策略、學校支持和社會環境進行反思。文章認為，家庭教育應回到學生真實成長本身，減少無意義比較，關注學習過程，尊重個體差異，建立更合理的期望和評價方式。學校和社會也應提供更穩定的支持，幫助家長理解全面發展的教育意義，減少焦慮對家庭教育的過度影響。

關鍵字：學生全面發展；家庭教育；教育焦慮；親子關係；教育反思

Educational Reflection on Family Education Anxiety from the Perspective of Students' All-Round Development

CHEN Si-yuan¹

1. Huaiyin Normal University, Huaian 223300, P. R. China

Correspondence to: CHEN Si-yuan; Email: siyuan_chen07887@163.com

Abstract: Family education anxiety is a common issue in students' growth. It often appears when parents pay too much attention to grades, school admission, interest training, and comparison with others. Parents' wish for a better future for their children is understandable. Yet when this wish is driven by anxiety, family education may become control, pressure, and narrow evaluation. Students' all-round development stresses the growth of knowledge, ability, moral quality, mental health, physical health, and social skills. If family education focuses only on scores and competition, it may reduce students' growth space and affect their learning interest, emotional state, autonomy, and parent-child relationship. This essay discusses the forms and causes of family education anxiety and its influence on students' all-round development from a non-empirical perspective. It also reflects on family education ideas, education strategies, school support, and the wider social environment. The essay argues that family education should return to students' real growth, reduce unnecessary comparison, pay attention to the learning process, respect individual differences, and build more reasonable expectations and evaluation methods. Schools and society should also provide steadier support to help parents understand the meaning of all-round development and reduce the excessive influence of anxiety on family education.

通信作者：siyuan_chen07887@163.com

引用格式：陳思源. 學生全面發展視角下家庭教育焦慮的教育反思[J]. 東亞社會發展研究, 2026, 2(1): 17-28.

Key words: students' all-round development; family education; education anxiety; parent-child relationship; educational reflection

引言

家庭是孩子最早接觸的成長環境。孩子在家庭中學習說話、表達情緒、處理關係，也在家庭中形成對學習、規則和生活的基本認識。父母的教育態度會影響孩子看待自己的方式。父母如果經常鼓勵孩子，孩子更容易形成安全感，也更願意嘗試新事物。父母如果長期用成績、排名和比較來評價孩子，孩子可能會把學習理解成一種壓力，也可能把自我價值和考試結果緊緊綁在一起。

家庭教育本來應當幫助孩子成長。它不只是督促孩子完成作業，也不只是安排補習和興趣班。真正有意義的家庭教育，應當關心孩子是否有穩定的情緒，是否能和他人相處，是否願意主動學習，是否能面對失敗，是否逐漸形成責任感。孩子的成長是一個長期過程，不能只用一次考試、一個分數或一項比賽結果來判斷。可是，在現實生活中，很多家庭教育正在被焦慮情緒影響。家長越擔心孩子落後，就越容易把教育變成控制和催促。孩子感受到的不是支持，而是緊張和壓力。

家庭教育焦慮常常來自家長對未來的不安。很多家長擔心孩子成績不夠好，擔心孩子考不上好學校，擔心孩子以後缺少競爭力。這種擔心並不是完全沒有原因。升學壓力、就業壓力、社會比較和教育資源差異，都會讓家長感到緊張。但是，焦慮一旦進入家庭教育，就容易改變教育方向。家長可能把孩子的成長看成一場比賽，把教育看成不斷增加投入的過程。孩子的興趣、節奏和感受被放在較低的位置，分數、證書和名次被放在更高的位置。

在這種教育狀態下，孩子容易失去成長中的主動性。他們可能會按照父母的要求學習，卻不清楚自己為什麼要學習。他們可能參加很多培訓，卻沒有真正形成興趣。他們可能在短時間內取得成績，卻長期處在害怕失敗的情緒中。家庭教育焦慮表面上是為了孩子好，實際

可能壓縮孩子自由探索的空間。孩子如果長期處在被比較、被要求、被安排的環境中，就很難形成穩定的自我認識，也很難發展出獨立判斷能力。

學生全面發展強調人的整體成長。學生需要掌握知識，也需要發展能力、品德、情感、審美和身體素質。全面發展不是讓每個孩子在所有方面都表現突出，也不是讓孩子學習更多課程、參加更多活動。它更強調孩子作為一個完整的人得到尊重和支持。孩子需要學習知識，也需要休息；需要接受規則，也需要表達想法；需要面對競爭，也需要獲得理解。家庭教育如果只盯著成績，就會把全面發展變成單一發展。這樣的教育看似目標明確，實際容易削弱孩子成長的內在力量。

從學生全面發展的角度看，家庭教育焦慮需要被認真反思。家長關心孩子的未來是正常的，但是關心不能變成過度控制。家長重視學習是必要的，但是學習不能成為評價孩子的唯一標準。孩子的成長有差異，也有自己的節奏。家庭教育應當說明孩子認識自己，而不是讓孩子一直追趕別人。父母需要看到孩子的真實狀態，包括他們的能力、興趣、情緒和需要。這樣，家庭教育才可能從焦慮中走出來，回到育人的本意。

1 家庭教育焦慮的表現與原因

家庭教育焦慮最明顯地表現在學業方面。很多家長把成績看作孩子成長中最重要內容。孩子考試分數稍有下降，家長就會感到緊張。孩子作業速度慢，家長也會擔心學習習慣不好。孩子沒有進入理想班級，家長又會擔心以後升學受到影響。在這種狀態下，學習不再只是孩子認識世界、提升能力的過程，而變成了家庭生活中最敏感的問題。晚上的親子交流常常圍繞作業、考試和排名展開。孩子回到家後，面對的不是放鬆和溝通，而是檢查、催促和比較。

這種焦慮還會進入興趣培養中。很多家長給孩子安排音樂、繪畫、體育、程式設計等課程，本來是希望孩子多接觸不同內容，發展自己的愛好。但是，興趣一旦被焦慮影響，就容易變成新的競爭。孩子學鋼琴，不只是為了感受音樂，還要參加考級。孩子學繪畫，不只是為了表達想法，還要參加比賽。孩子參加體育訓練，也常常被家長和升學優勢聯繫起來。興趣教育如果過於功利，孩子就很難真正感到快樂。他們可能學了很多東西，卻沒有形成穩定的興趣。家長看似在幫助孩子全面發展，實際可能把全面發展變成新的壓力來源。

家庭教育焦慮也會表現在品德和行為要求上。家長希望孩子懂禮貌、守規則、有責任感，這是正常的教育期待。但是，處在焦慮中的家長容易把孩子的每一次錯誤都看得很嚴重。孩子偶爾拖延，家長可能認為孩子缺少自律。孩子與同伴發生矛盾，家長可能擔心孩子不會交往。孩子表達不同意見，家長可能覺得孩子不聽話。這樣，日常教育容易變成不斷糾錯。孩子在家庭中得到的評價多是“不夠好”“還要改”“不能這樣”。時間久了，孩子可能不敢表達真實想法，也可能對自己產生較低評價。

家長期望過高是家庭教育焦慮的重要原因。很多家長把自己的希望放在孩子身上，希望孩子成績優秀、能力突出、性格成熟，還要有特長和競爭力。這些期待單獨看並沒有問題。但是，當所有要求都集中在孩子身上時，孩子就會承受很大壓力。家長常常用“為你好”來解釋自己的要求，卻容易忽視孩子的年齡、能力和心理狀態。孩子需要努力，也需要犯錯的機會。孩子需要目標，也需要適合自己的節奏。如果家長只看到目標，看不到孩子的承受能力，教育就容易變成壓迫。

評價壓力也會加重家長的焦慮。很多家庭並不是只在意孩子本身的成長，也在意外界如何看待孩子。親戚之間會比較成績，同事之間會討論學校，家長群裡會交流補課和競賽資訊。孩子的表現常常被放在各種比較中。誰考了高分，誰進了重點班，誰拿了獎，誰學了更多課程，這些資訊都會影響家長的判斷。家長在比較中感到不安，便會把這種不安轉移到孩子身上。孩子也會在這種環境中感到自己一直被衡

量，很難獲得穩定的安全感。

社會環境也是家庭教育焦慮形成的重要背景。許多家長認為教育機會會影響孩子未來的生活品質，所以不敢放鬆。教育資源分佈不均，優質學校和優質培訓資源有限，家長自然會擔心孩子被落下。社會上對成功的理解也比較單一，成績好、學校好、工作好常常被看作優秀人生的主要標誌。家長在這種觀念中生活，很容易把孩子的成長道路想像得很窄。只要孩子沒有走在所謂“正確”的軌道上，家長就會感到不踏實。

教育制度中的競爭壓力也會影響家庭教育。考試和升學仍然是學生成長中的重要環節。分數、排名和選拔會直接影響學校選擇，也會影響家長對孩子未來的判斷。在這樣的現實中，家長很難完全擺脫成績焦慮。即使家長知道孩子需要全面發展，也可能因為升學壓力而把更多時間和精力放在學業上。家庭教育因此出現矛盾：家長希望孩子健康快樂，也希望孩子在競爭中取得優勢；家長知道不該過度施壓，卻又害怕少做一步就會影響孩子以後。

資訊環境也會放大家庭教育焦慮。網路平臺上有大量關於育兒、升學、培訓和學習方法的資訊。有些內容會給家長提供說明，也有些內容會製造緊張感。例如，有些文章強調“不能輸在起跑線上”，有些視頻展示所謂優秀孩子的一天，有些培訓宣傳把普通問題說得很嚴重。家長接觸到這些資訊後，容易懷疑自己的教育方式不夠好，也容易擔心孩子努力得不夠。資訊越多，家長越難判斷什麼才適合自己的孩子。焦慮就在不斷比較和不斷懷疑中被放大^[1]。

家庭教育焦慮並不是單個家庭的問題。它與家長的教育觀念有關，也與學校評價、社會比較和資訊傳播有關。家長的擔心有現實基礎，但焦慮不能成為家庭教育的主要動力。孩子的成長需要支援，也需要空間。家庭教育如果長期被焦慮帶動，就會偏離學生全面發展的目標。

2 焦慮對學生全面發展的影響

家庭教育焦慮會影響學生的學習興趣。學習本來應當是學生認識知識、理解生活和提升能力的過程。孩子在學習中獲得成就感，才會

願意繼續探索。但是，當家庭教育被焦慮控制時，學習容易變成一種任務。家長更關心分數有沒有提高，作業有沒有完成，排名有沒有靠前。孩子在這種環境中學習，常常不是因為好奇，也不是因為喜歡，而是為了避免批評，滿足家長要求。時間久了，學習的主動性會下降。孩子可能會完成任務，卻很少主動思考。孩子可能會記住知識，卻不一定真正理解知識。

焦慮還會讓學生害怕失敗。很多家長不能接受孩子成績波動，也不能接受孩子在學習中出錯。孩子一旦考得不好，就可能面對責備、比較和更多練習。這樣會讓孩子把錯誤看成很嚴重的事情。但是，學習本來就包含試錯。學生只有在錯誤中找到問題，才可能慢慢進步。如果家庭只強調結果，不允許孩子犯錯，孩子就會把注意力放在避免失敗上。他們不敢嘗試較難的內容，也不願意表達不成熟的想法。學習看似更努力，實際變得更緊張。

家庭教育焦慮也會削弱學生的自主性。很多焦慮的家長習慣替孩子安排學習時間、選擇興趣課程、決定發展方向。家長認為這樣可以減少風險，也可以讓孩子少走彎路。但是，孩子如果長期被安排，就很難學會自己判斷和選擇。他們可能習慣等待父母下指令，不知道自己真正喜歡什麼，也不知道如何管理自己的時間。學生全面發展需要自主意識。一個缺少自主性的學生，即使成績不錯，也可能在面對新問題時缺少信心和判斷力。

焦慮對學生心理健康的影響也很明顯。孩子長期生活在高要求、高比較和高壓力的環境中，容易產生緊張、壓抑和無力感。他們會擔心自己不夠好，也會擔心讓父母失望。有些孩子表面上聽話，內心卻積累了很多情緒。他們不敢說累，也不敢說不喜歡，只能把壓力壓在心裡。時間久了，孩子可能出現睡眠不好、情緒低落、注意力下降等問題。家庭本應是孩子獲得安慰和支持的地方。如果家庭也充滿壓力，孩子就很難得到穩定的心理力量。

家庭教育焦慮還可能影響學生的人格發展。孩子在成長中需要被理解，也需要被肯定。家長如果長期用成績和表現來評價孩子，孩子容易形成有條件的自我認同。他們會覺得只有考得好、表現好、達到要求，自己才值得被喜

歡。這種認識會影響孩子對自我的判斷。孩子可能變得過分敏感，害怕評價，過度在意他人的看法。也有些孩子會產生反抗心理，故意拒絕學習和溝通。不管是哪種表現，都說明焦慮已經進入孩子的性格形成過程。

學生全面發展不僅包括知識學習，也包括情緒管理、責任意識、自我認識和人格穩定。家庭教育焦慮會讓孩子過早背負過重的心理壓力。孩子在應該建立安全感的階段，卻不斷感到自己不夠好。在應該探索興趣的階段，卻被要求不斷證明自己。在應該學習獨立的階段，卻被父母過度安排。這樣的成長環境會讓孩子的內在力量變弱，也會影響他們面對未來生活的能力。

焦慮還會傷害親子關係。家長如果長期處在緊張狀態中，就容易把教育變成催促、批評和監督。孩子在父母面前感受到的不是理解，而是要求。親子之間的交流也會變得單一。家長問得最多的是作業、考試和學習計畫，孩子回答得最多的是完成了、知道了、沒問題。關於情緒、困惑、興趣和想法的交流越來越少。孩子遇到問題時，可能不願意告訴父母，因為他們擔心父母會生氣，也擔心父母把問題變得更嚴重。

親子關係如果被焦慮佔據，家庭中的信任感就會下降。父母覺得孩子不夠努力，孩子覺得父母不理解自己。父母越著急，孩子越沉默。父母越控制，孩子越想逃避。這樣的關係會讓家庭教育失去溫度。教育不是簡單地把要求傳遞給孩子，也不是用壓力推著孩子前進。孩子需要在親子關係中感到安全，才會願意接受引導。沒有安全感的教育，很容易變成表面服從和內心疏遠。

家庭教育焦慮也會影響學生的社會交往能力。孩子如果長期處在比較和競爭中，容易把同伴看成對手。他們會關注別人考了多少分，學了多少課程，拿了什麼獎，卻不一定能真正理解合作和分享的意義。家長如果經常拿別人家的孩子作比較，也會加重孩子對同伴的排斥感。孩子可能會嫉妒比自己優秀的人，也可能會輕視暫時落後的人。這種交往態度不利於學生形成健康的人際關係。

社會交往能力需要在自然互動中發展。孩子需要和同伴玩耍、合作、爭論、和解，也需要在真實關係中學習尊重別人。可是，焦慮的家庭教育常常壓縮孩子的自由時間。課後時間被作業、補習和訓練占滿，孩子與同伴相處的機會減少。孩子缺少自由交往的經驗，就很難學會處理關係中的分歧。學生全面發展需要社會性成長。只重視學習成績，不重視人際能力，孩子將來在集體生活和社會生活中也可能遇到困難。

家庭教育焦慮對學生全面發展的影響不是短期問題。它會從學習、心理、人格、親子關係和社會交往等方面進入孩子的成長過程。孩子可能在短期內被壓力推動前進，卻在長期成長中失去興趣、自信和主動性。全面發展需要穩定的內在動力，也需要健康的家庭環境。焦慮如果成為家庭教育的主要方式，學生的成長就容易被壓窄^[2,3]。

3 教育價值與理念反思

家庭教育焦慮背後，存在教育價值和教育理念的問題。很多家長並不缺少對孩子的愛，也不是故意給孩子製造壓力。問題在於，他們對教育的理解常常被成績、升學和競爭影響。教育本來應當幫助孩子成為身心健康、有責任感、有判斷力的人。可是，在焦慮情緒中，教育容易被理解成提高分數、爭取名額和獲得優勢。孩子的成長被放進一個很窄的標準裡，家庭教育也因此變得緊張。

傳統教育理念中，家長常常把“聽話”“努力”“有出息”看作孩子成長的重要目標。這些觀念有一定合理性。孩子需要規則，也需要勤奮。但是，如果家庭教育只強調服從和結果，孩子的主體性就會被忽視。很多孩子從小習慣聽父母安排，習慣按照外部要求行動，卻很少有機會表達自己的想法。家長認為孩子年紀小，不懂選擇，所以替孩子決定學習內容、興趣方向和時間安排。這樣的教育方式可以讓孩子在短期內保持秩序，卻不一定能幫助孩子形成獨立思考能力。

現代教育理念更重視學生的整體成長。學生不是單純接受安排的人，也不是只為考試而

學習的人。學生有自己的興趣、情緒和發展節奏。教育應當尊重這些差異，讓孩子在知識學習、能力培養、品格形成和心理發展中獲得完整的成長。家庭教育如果仍然停留在單一控制和單一評價中，就會和學生全面發展的要求發生衝突。家長希望孩子更優秀，卻可能沒有真正理解“優秀”的含義。優秀不只是分數高，也包括能面對困難，能與他人合作，能管理情緒，能對自己的選擇負責。

成績導向是家庭教育焦慮中最常見的問題。成績清楚、直接，也容易比較。家長通過分數和排名判斷孩子的學習情況，這種方式簡單，也有現實作用。可是，成績不能代表孩子的全部發展。一個學生成績較好，並不一定心理狀態穩定，也不一定有良好的人際關係。一個學生暫時成績普通，也不代表他沒有潛力和價值。如果家庭教育把成績放在過高位置，孩子就容易把分數當成證明自己的唯一方式。分數高時，孩子感到短暫安心；分數低時，孩子就懷疑自己不夠好。

全面發展並不是否定成績。學生需要學習基礎知識，也需要形成必要的學習能力。問題不在於家長重視成績，而在於家長是否只看成績。家庭教育需要在學習要求和身心成長之間保持合理關係。孩子需要努力完成學習任務，也需要有休息和調整的時間。孩子需要接受評價，也需要知道一次評價不能決定自己的一切。家長可以關注成績變化，但不能把成績變化直接等同於孩子的價值變化。只有這樣，學習才不會成為親子關係中的主要壓力來源。

家庭教育中的成績焦慮，也會讓家長忽視孩子的真實需要。有的孩子需要更多鼓勵，不需要更多批評。有的孩子需要改善學習方法，不需要延長學習時間。有的孩子需要心理支援，不需要更密集的培訓安排。家長如果只看結果，就容易把所有問題都認為是孩子不努力。這樣的判斷太簡單，也容易傷害孩子。教育不是不斷增加要求，而是要看到孩子遇到的真實困難。家庭教育需要從孩子的實際情況出發，不是從家長的焦慮想像出發。

家庭教育焦慮也反映出一種價值觀偏差。很多家長把孩子的成功和家庭的面子聯繫在一起。孩子考得好，家長會感到驕傲；孩子表現不

理想，家長會感到失落，有時還覺得自己教育失敗。這樣，孩子不只是為自己成長，也承擔了父母的期待和家庭的面子。孩子的成績、學校和獎項成為家庭比較的一部分。教育在這種價值觀中不只是育人，也變成了證明家庭能力的方式。孩子很容易在這種環境中感到沉重。

這種價值觀還會讓家長過度追求“別人有的，我的孩子也要有”。別人家的孩子上了補習班，自己的孩子也不能少；別人家的孩子學了樂器，自己的孩子也要學；別人家的孩子參加比賽，自己的孩子也要參加。家長這樣做，是怕孩子落後。可是，孩子的成長不能完全按別人的路徑複製。每個孩子的興趣、能力和性格不同。適合別人的安排，不一定適合自己的孩子。如果家庭教育總是被外部比較帶著走，孩子就很難走出自己的成長道路。

學生全面發展要求家庭教育重新理解“成功”。成功不應只等於高分和好學校，也不應只等於進入社會後獲得較高收入。對學生來說，真正重要的是形成健康的人格、穩定的情緒、持續學習的能力和基本的社會責任感。家庭教育需要幫助孩子建立這種更寬的成長目標。家長可以期待孩子進步，但也要允許孩子有差異。家長可以給孩子提出要求，但也要尊重孩子的承受能力。家長可以關心未來，但不能讓未來的壓力吞掉孩子當下的生活^[4]。

教育價值的反思，最終要回到孩子本身。孩子不是家庭焦慮的承受者，也不是父母理想的替代者。孩子是正在成長的人，需要被理解，也需要被引導。家庭教育要把孩子看作完整的人，而不是只看作學生身份。孩子在學校裡有成績，在生活中也有情緒、關係、興趣和困惑。家長只有看到這些內容，才可能真正支援孩子的全面發展。

4 家庭教育策略反思

家庭教育焦慮不能只靠家長告訴自己“不要焦慮”來解決。焦慮常常和現實壓力、教育觀念、親子關係以及家長自己的成長經歷有關。家長要減輕教育焦慮，需要從具體的教育方式入手。家庭教育不是簡單地減少要求，也不是完全放任孩子，而是要在要求、支持和尊重之

間找到更合適的關係。孩子需要方向，也需要空間；需要規則，也需要理解；需要努力，也需要休息^[5]。

家長需要調整對孩子的期望。很多家庭教育問題並不是因為家長沒有期望，而是因為期望過高、過急，也過於單一。家長希望孩子成績好，希望孩子有特長，希望孩子未來有更多選擇，這些想法可以理解。可是，如果所有期待都壓在孩子身上，孩子就容易感到自己一直不夠好。家長應當看到孩子的真實狀態。孩子的基礎如何，學習習慣如何，情緒是否穩定，興趣是否清楚，這些都應成為家長期望孩子時需要考慮的內容。脫離孩子實際情況的期望，很容易變成壓力。

合理的期望不是降低要求，而是讓要求更適合孩子。家長可以說明孩子設定目標，但目標不能只有分數和排名。目標可以是今天比昨天更專注，能獨立完成一部分作業，能主動複習一個知識點，能在考試後找出一個問題。這樣的目標更具體，也更容易讓孩子看到自己的進步。孩子如果只能面對很遠、很高的目標，就容易失去信心。孩子如果能看到小的變化，就更容易保持努力的動力。

家長還需要減少無意義的比較。很多焦慮來自“別人家的孩子”。別人的孩子成績好，自己的孩子就被要求趕上；別人的孩子學了更多課程，自己的孩子就被安排更多內容；別人的孩子拿了獎，自己的孩子也被期待有所表現。比較會讓家長緊張，也會讓孩子受傷。每個孩子的成長基礎不同，家庭條件不同，性格特點也不同。用別人的標準要求自己的孩子，常常並不能幫助孩子變好，只會讓孩子感到自己一直落後。家長更應該比較孩子自身的變化，而不是把孩子放進沒有盡頭的外部競爭中。

家庭教育還要更多關注過程。很多家長習慣在結果出來後才評價孩子。考試好了就表揚，考試差了就批評。這樣的評價方式很直接，卻容易讓孩子只關心結果。家長可以把注意力放到學習過程裡。孩子有沒有認真聽課，有沒有主動提問，有沒有改正舊錯誤，有沒有堅持完成計畫，這些內容都值得被看見。過程中的努力被看見，孩子才會知道學習不是只看一次結果。孩子也會明白，進步不是靠一次考試決定，

而是靠日常積累形成。

關注過程也說明家長要學會區分問題。孩子成績下降，原因可能有很多。可能是基礎知識不牢，也可能是學習方法不合適。可能是注意力不足，也可能是情緒狀態不好。家長如果只說“你不努力”，就很難真正解決問題。更好的做法是和孩子一起看問題在哪裡。哪些題目不會，哪類知識容易錯，複習時有沒有方法，最近是不是太累。這種溝通比簡單批評更有用。孩子也會在這個過程中學會分析問題，不是只接受指責。

尊重孩子的個性也是重要的家庭教育策略。每個孩子都有自己的興趣和節奏。有的孩子語言表達強，有的孩子動手能力強。有的孩子喜歡安靜閱讀，有的孩子喜歡運動和實踐。有的孩子接受新知識快，有的孩子需要更多時間。家庭教育不能用一個標準要求所有孩子。家長要看到孩子身上的特點，不能只盯著不足。孩子的優勢如果長期得不到承認，就會慢慢失去自信。孩子的不足如果被過度放大，也會影響自我評價。

興趣培養更需要尊重孩子。很多家長給孩子報興趣班，是希望孩子多學一些東西。可是，興趣不是靠安排堆出來的。孩子需要接觸不同內容，也需要有選擇和退出的機會。如果孩子對某項活動明顯沒有興趣，長期堅持可能只會增加抵觸。家長可以引導孩子堅持，但也要分清堅持和硬撐的區別。真正的興趣會讓孩子願意投入時間，也會讓孩子在其中獲得成就感。把興趣變成任務和競爭，只會讓孩子把它當成另一種負擔。

家庭教育還要給孩子保留適當的自由時間。孩子不是只有學習任務，也需要休息、遊戲、發呆和自由交流。自由時間並不是浪費時間。孩子在自由時間裡可以調整情緒，也可以發展想像力和生活能力。很多家長看到孩子空下來就會不安，覺得應該再學點什麼。可是，過滿的安排會讓孩子失去自我管理的機會。孩子如果每天都被安排好，就很難學會自己規劃時間，也很難知道自己真正想做什麼。

家長還需要改變溝通方式。家庭教育焦慮常常會讓溝通變得緊張。家長說話時帶著命令

和催促，孩子聽到的常常不是關心，而是壓力。親子溝通不能只圍繞作業、考試和成績。家長可以多問孩子今天有什麼感受，遇到了什麼困難，有沒有開心的事，需不需要幫助。這樣的交流可以讓孩子感到自己被看見。孩子願意說出真實想法，家長才有機會瞭解孩子。如果不瞭解孩子，只靠猜測和要求，就很難形成好的教育效果。

在溝通中，家長要少用否定性語言。比如“你怎麼又錯了”“你就是不努力”“你看別人多好”，這些話很容易傷害孩子。孩子可能當時不反駁，但心裡會產生委屈和抵觸。家長可以把批評改成具體提醒。與其說“你太粗心”，不如說“這幾道題錯在審題，我們一起看看題目要求”。與其說“你不自覺”，不如說“今天的計畫沒有完成，我們看看哪裡卡住了”。具體的語言能說明孩子理解問題，也能減少對立情緒。

家長還應幫助孩子建立自我評價能力。孩子不能一直靠父母評價自己，也不能只靠成績判斷自己。家長可以引導孩子回顧自己的表現，看看哪裡做得好，哪裡還可以改。比如，考試後不只是問多少分，也可以問哪些知識掌握得比較穩，哪些題目是因為沒有理解而錯，哪些題目是因為時間安排不好而錯。這樣做可以讓孩子把注意力放在問題和方法上，不是停留在分數帶來的情緒中。

自我評價能力也能幫助孩子面對失敗。孩子成長中一定會遇到失敗。考試失利、比賽落選、同伴矛盾、興趣中斷，這些都可能發生。家長如果把失敗看得太嚴重，孩子就會害怕失敗。家長如果能和孩子一起分析失敗，孩子就會慢慢學會接受失敗。失敗不是否定孩子，也不是成長停止。它只是提醒孩子需要調整方法，或者需要重新認識自己的狀態。這樣的理解會讓孩子更有韌性。

家庭教育還需要培養孩子的責任感。減輕焦慮不等於家長替孩子承擔所有問題，也不等於孩子可以不面對要求。孩子需要知道學習是自己的事，生活習慣也需要自己慢慢負責。家長可以提供幫助，但不能長期代替孩子完成選擇和決定。比如，孩子可以參與制定學習計畫，可以自己整理書包，可以自己安排部分課餘時

間，可以為自己的拖延承擔相應後果。責任感不是靠說教形成的，而是在日常生活中慢慢練出來的。

家長也要學會接納孩子的普通。不是每個孩子都能在所有方面突出，也不是每個孩子都適合同一種成功道路。很多家庭焦慮，來自家長不願接受孩子只是普通孩子。可是，普通並不等於失敗。一個孩子可能成績不是最拔尖，但他善良、穩定、願意努力、有自己的興趣，這些同樣重要。家庭教育如果能接納孩子的普通，孩子才更容易接納自己。孩子不需要一直證明自己超過別人，也可以在適合自己的節奏裡成長。

家長還需要照顧自己的情緒。很多時候，家長把自己的壓力投射到孩子身上。工作壓力、生活壓力、社會比較、個人遺憾，都可能通過教育方式表現出來。家長如果沒有處理好自己的焦慮，就很容易把孩子的每個問題都放大。家長需要意識到，孩子不是解決成人焦慮的工具。家長可以關心孩子的學習和未來，但不能把自己的不安全感轉給孩子。保持較穩定的情緒，是家庭教育的重要基礎。

家庭教育策略的調整，需要回到日常生活。它不只是一個觀念問題，也體現在每天怎樣說話、怎樣安排時間、怎樣看待成績、怎樣回應孩子的錯誤。家長每一次少一點比較，多一點理解；少一點命令，多一點商量；少一點急躁，多一點等待，家庭教育的氣氛就會慢慢改變。孩子在這樣的家庭中，更容易形成自信、責任感和主動性。

5 學校與社會支持反思

學校教育會影響家庭教育的狀態。老師的教學方式、作業量和評價方式都會讓家長感到焦慮。如果作業太多，家長擔心孩子無法完成，就會不斷催促孩子。考試和排名也會讓家長緊張。家長會把學校的要求帶回家庭，對孩子施加更多壓力。學校的評價不僅影響學生，也影響家長的教育方式。家長的焦慮常常來自想讓孩子跟上學校進度，或者達到老師的標準。

社會輿論和資訊環境也會加重家庭教育焦慮。社交媒體、家長群和教育資訊傳播很快。別

人曬孩子的成績、獎狀或培訓經歷，容易讓家長覺得自己的孩子落後。各種教育指南和教育文章也常常強調孩子要儘早培養能力和興趣。家長如果沒有篩選資訊，就容易被外部聲音影響，焦慮感也會增加。資訊越多，壓力就越大，教育決定也可能更加衝動。

教育政策和指導對家庭教育有重要作用。政策規定、學校要求和教育部門的指導，會給家長提供規範和參考。如果政策明確學生發展的重點和評價方法，家長會更容易理解教育目標。家庭教育指導可以說明家長掌握適合孩子的教育方式，讓家長知道哪些行為有利於孩子成長，哪些行為可能增加孩子壓力。政策和指導如果貼近實際，就能夠緩解家長焦慮，也能讓孩子的成長環境更加健康^[6]。

6 教育反思的視角與思路

家庭教育焦慮需要從學生全面發展的角度重新審視。家長不能只把孩子看成學習成績的承擔者，也不能只用升學結果判斷教育是否成功。孩子是一個完整的人，他們有學習需要，也有情感需要；有成長目標，也有自己的節奏。家庭教育如果只盯著成績，就會把孩子的發展壓得很窄。這樣的教育容易讓孩子形成緊張感，也容易讓家長忽視孩子在心理、品德、興趣和生活能力上的成長。

全面發展並不是讓孩子學得更多，也不是讓孩子在每個方面都超過別人。全面發展更強調孩子能在適合自己的環境中形成較好的學習能力、穩定的情緒、健康的身體、基本的責任感和良好的人際關係。孩子需要掌握知識，也需要學會生活。孩子需要接受要求，也需要被理解。家長如果能這樣理解全面發展，就不會把教育目標壓縮成分數和名次，也不會把每一次考試都看成決定未來的大事^[7]。

重新理解全面發展的目標，需要家長改變對“優秀”的看法。優秀不只是成績突出，也包括能主動學習、能面對困難、能尊重他人、能管理情緒。一個孩子成績暫時普通，但能堅持完成任務，能與同伴正常相處，能在失敗後繼續調整，這也是重要的成長。一個孩子成績很好，但長期焦慮、害怕失敗、缺少興趣，也不能

說發展得很好。家庭教育要看到這些更真實的內容，而不是只看表面的結果。

家庭教育還需要更多關注過程。很多家長習慣在結果出來後才評價孩子。考得好就認為孩子努力，考得不好就認為孩子不用心。這樣的判斷太簡單。孩子的學習結果和很多因素有關，包括基礎、方法、狀態、情緒和題目難度。家長如果只看結果，就容易誤解孩子，也容易讓孩子感到委屈。關注過程，就是要看孩子平時怎麼學習，遇到問題怎麼處理，是否願意改正錯誤，是否慢慢形成自己的方法。

關注過程不是不重視結果。結果可以說明家長瞭解孩子的學習情況，也能提醒孩子發現問題。結果不能成為唯一依據。一次考試成績不好，不等於孩子沒有能力。一次比賽失敗，也不等於孩子沒有價值。家長可以和孩子一起分析結果背後的原因，不是直接下判斷。孩子在哪些地方出錯，複習是否充分，學習方法是否適合，時間安排是否合理，這些問題比單純責備更重要。孩子在這種分析中會學會面對問題，不是害怕問題。

家庭教育中的評價方式也需要調整。很多家長評價孩子時喜歡用“好”或“不好”，也喜歡拿“別人家的孩子”作參照。這樣的評價看似簡單，實際上容易傷害孩子。孩子聽多了比較和否定，就會覺得自己總是不夠好。更合適的評價應當具體一些。家長可以指出孩子哪裡有進步，哪裡需要改進，下一步怎麼做。比如，“你太粗心”可以改成“這次主要錯在審題，我們下次做題前先圈出關鍵字”。這樣的評價更容易讓孩子接受，也能幫助孩子改正問題。

合理的期望也很重要。家長對孩子有期待是正常的，沒有期待教育也難有方向。問題在於，期待要符合孩子實際情況。孩子的能力、性格、興趣和基礎都不同。家長不能只按自己的想法給孩子定目標，也不能只按外部競爭給孩子增加壓力。一個合適孩子的目標，應當讓孩子通過努力可以達到，而不是一開始就覺得做不到。目標太高，孩子容易放棄；目標太低，孩子又難進步。家庭教育需要在孩子實際情況和成長可能之間找到合適位置。

培養學生自主性，是緩解家庭教育焦慮的重要辦法。很多焦慮來自家長不敢放手。家長總擔心孩子管不好自己，擔心孩子做錯選擇，擔心孩子浪費時間，所以不斷替孩子安排。孩子如果一直被安排，就很難學會自己負責。自主性不是一下子形成的，而是在日常生活中慢慢培養出來的。家長可以讓孩子參與制定學習計畫，讓孩子選擇部分興趣活動，也可以讓孩子自己處理一些生活事務。孩子在這些小事中學會判斷，也學會承擔後果。

自主性培養需要給孩子試錯空間。孩子可能計畫不合理，可能拖延，也可能做出不成熟選擇。家長不能因為孩子一次做不好，就馬上收回選擇權。教育本來就包含嘗試和修正。家長可以在旁邊提醒，也可以幫助孩子複盤，但不應把所有事情都接管。孩子只有經歷過選擇和後果，才會慢慢形成責任感。過度保護和過度控制，會削弱孩子成長能力。

興趣導向也應成為家庭教育的重要內容。孩子的興趣不是可有可無的裝飾，也不是升學簡歷上的加分項。興趣能讓孩子感到生活有活力，也能幫助孩子形成持續投入的能力。家長可以帶孩子接觸不同內容，但不能把所有興趣都變成任務。孩子喜歡閱讀，就給他安靜閱讀的時間；孩子喜歡運動，就給他參與運動的機會；孩子喜歡手工、音樂或自然觀察，也可以讓他在這些活動中獲得體驗。興趣不一定都要變成成績，也不一定都要參加比賽。

家庭教育需要把孩子從單一競爭中拉回到真實生活中。孩子不僅要學習課本知識，也要接觸家務、運動、同伴交往和社會生活。做家務可以培養責任感，運動可以幫助身體和情緒保持穩定，同伴交往可以讓孩子學習合作和溝通，參與生活可以讓孩子理解規則和責任。這些內容看似和考試沒有直接關係，卻關係到孩子能否成為一個生活能力較強的人。全面發展不能只停留在口號上，它需要進入家庭每天的安排和交流中。

家長在教育反思中也要看到自己的角色。家長不是孩子成長的控制者，也不是孩子未來的設計者。家長更像陪伴者和支持者，需要在孩子需要幫助時提供引導，在孩子需要空間時學會退後。孩子的成長不能完全按父母的意願

進行。家長能做的是提供穩定的愛、基本的規則和適當的說明。教育焦慮常常讓家長走得太近、管得太多，也說得太急。放慢腳步，孩子才有機會形成自己的力量。

7 教育實踐的啟示

家庭教育焦慮的緩解，不能只停留在觀念層面，還需要放到具體的教育實踐中。家長、學校和社會都與學生成長有關。家庭中的教育方式會影響孩子每天的情緒和學習狀態，學校中的評價方式會影響家長對孩子的判斷，社會中的輿論環境也會影響家庭對教育的理解。學生全面發展需要更穩定的支援環境，不能只靠家長個人調整，也不能只讓學生自己承受壓力。

家長角色需要重新調整。家長不是孩子學習過程中的監工，也不是孩子成長道路上的指揮者。家長更應成為孩子成長中的支持者和陪伴者。孩子需要父母提出要求，也需要父母提供理解。孩子學習遇到困難時，家長不能只催促，也不能簡單批評。家長可以幫助孩子看清問題在哪裡，和孩子一起尋找解決辦法。這樣的支持比單純施壓更有意義。孩子感到父母願意理解自己，才更願意面對困難，也更願意接受建議。

家長對孩子的支持，應當包含心理支持。很多孩子並不是不想進步，而是在壓力中失去了信心。家長如果只看到孩子的不足，就容易忽視孩子內心的緊張和委屈。孩子考試失利時，家長可以先關心孩子的感受，再討論學習問題。孩子情緒低落時，家長可以先給孩子表達的機會，而不是馬上講道理。孩子遇到同伴矛盾時，家長可以先聽孩子說明情況，再說明孩子理解關係中的問題。心理支持不是縱容孩子，而是讓孩子知道自己遇到問題時並不是孤立的。

在日常生活中，家長要減少帶有壓迫感的語言。很多話雖然出於關心，但孩子聽到後會感到沉重。比如“你這樣以後怎麼辦”“別人都比你努力”“我們都是為了你”，這些表達容易讓孩子把學習和愧疚聯繫起來。家長可以把語氣放平，把要求說得更具體。比如，可以告訴孩子“今天先把錯題弄清楚”，而不是說“你怎麼總是學不好”。可以說“我們看看哪

裡沒理解”，而不是說“你就是不用心”。語言方式改變後，家庭中的教育氣氛也會慢慢改變。

家長還要學會適當放手。很多焦慮來自家長不敢讓孩子自己處理事情。家長擔心孩子做不好，就替孩子安排所有學習和生活。這樣看似提高了效率，卻減少了孩子練習獨立的機會。孩子需要在真實生活中學會安排時間、承擔後果、修正錯誤。家長可以給孩子基本邊界，也可以提供必要幫助，但不要把所有選擇都拿到自己手裡。孩子只有在不斷嘗試中，才會慢慢形成責任感和自主性。

學校與家庭之間也需要更好配合。學校不能只把學生成績當作與家長溝通的主要內容。老師和家長交流時，可以多說明孩子的學習習慣、課堂狀態、同伴關係和情緒表現。這樣家長才能更全面理解孩子，不是只看分數判斷孩子。家長也不能把教育責任全推給學校。孩子在學校的表現，常常和家庭的習慣和情緒有關。學校和家庭如果只互相指責，很難真正幫助孩子。

家校溝通需要減少功利化傾向。有些家長會把老師的每句話都理解為孩子存在嚴重問題，也有些家長會把學校評價直接變成家庭壓力。老師溝通時，可以用清楚、具體、平和的語言。家長接收資訊時，也要避免過度解讀。比如老師說孩子最近注意力不夠集中，家長不必馬上安排更多補習，而應先瞭解孩子是否睡眠不足、學習內容是否困難、情緒是否受影響。家校溝通的目的是找到更適合孩子的支援方式，不是製造緊張。

學校也可以通過家庭教育指導幫助家長緩解焦慮。很多家長並非不願意理性教育，而是不知道怎样做才合適。學校可以開展家長課堂、個別溝通和家庭教育講座，幫助家長理解學生成長規律。內容不必太空泛，可以圍繞作業陪伴、考試溝通、情緒支持、時間管理、親子關係等具體問題展開。家長獲得更清楚的方法後，就不容易只靠焦慮來推動孩子。家庭教育指導如果貼近日常生活，家長更容易接受，也更容易在家中使用。

學校評價方式也會影響家庭教育焦慮。只看分數和排名的評價，會讓家長更緊張，也會

讓孩子更害怕失敗。學校可以在評價中加入更多過程性內容，比如學習態度、課堂參與、合作能力、勞動表現、閱讀習慣和身體活動。這些內容可以讓家長看到孩子更多方面的成長。學生不僅有考試身份，也有生活身份和社會身份。評價內容更完整，家庭教育就不容易只被成績牽著走。

社會輿論需要減少對教育焦慮的放大。現實中，一些媒體和網路內容喜歡製造緊張感。它們常用“不能落後”“必須提前準備”“普通孩子沒有出路”等說法吸引家長注意。這類內容會讓家長把教育看得很緊，把孩子的成長看得很危險。如果社會輿論總是強調競爭，家庭教育就很難保持平穩。教育資訊傳播應更加理性，少製造恐慌，多提供真實、可行的建議。

教育培訓宣傳也需要更加規範。有些培訓機構會利用家長焦慮，把普通學習問題說成嚴重危機，把普通課程包裝成必須選擇。家長在這種宣傳中容易失去判斷，給孩子安排過多課程。相關部門和學校可以加強提醒，引導家長理性看待校外培訓。培訓不是解決所有教育問題的方法，也不能代替家庭陪伴和學校教育。孩子真正需要的常常不是更多課程，而是更合適的學習方法、更穩定的情緒和更清楚的生活安排。

社會環境還應當提供更多支援學生全面發

展的公共資源。孩子的成長不能只發生在課堂和補習班中。圖書館、博物館、體育場地、社區活動中心、青少年活動空間，都可以成為學生發展的重要場所。孩子在這些空間中可以閱讀、運動、交流和實踐，也可以獲得不同於考試訓練的成長經驗。公共資源越豐富，家長越容易看到教育的多種可能，孩子也能擁有更寬的成長空間。

教育環境的理性引導，還需要讓家長重新認識“普通成長”的價值。很多家庭教育焦慮來自對普通的恐懼。家長害怕孩子普通，害怕孩子沒有明顯優勢，害怕孩子未來競爭不過別人。可是，孩子的成長不可能都走同一條路。健康、穩定、有責任感、有學習能力的普通成長，同樣值得重視。社會如果只讚美少數成功樣本，就會讓更多家長和孩子陷入焦慮。教育環境應當承認差異，也應當尊重不同類型的成長。

學生全面發展需要家庭、學校和社會共同形成支持力量。家長要給孩子理解和邊界，學校要提供合理評價和有效溝通，社會要減少焦慮宣傳和單一成功標準。孩子在這樣的環境中，才更容易獲得穩定的成長體驗。教育實踐不能只追求短期成績，也不能讓焦慮長期佔據家庭生活。

參考文獻：

- [1] 高潔. 從不同類型焦慮的表徵中洞見家庭教育焦慮之殤[J]. 中華家教, 2021(1): 81-84.
- [2] 劉海濤, 薛彥華. 轉向與堅守: “雙減”實施後影響學生全面發展的潛在問題與風險防範[J]. 教育理論與實踐, 2024, 44(26): 3-8.
- [3] 錢潔, 繆建東. 破解家長教育焦慮的可能路徑: 構建促進學生全面發展的教育評價體系[J]. 中國教育學刊, 2021(9): 38-43.
- [4] 但孝愛, 邵春榮. 當前小學中華優秀傳統文化價值理念教育融入現狀及反思[J]. 安徽教育科研, 2021(20): 101-102.
- [5] 王成, 陳華軍. “雙減”政策下的家庭教育策略分析[J]. 新課程研究, 2022(10): 113-115.
- [6] 張曉州, 彭婷, 羅傑, 等. 農村初中生感恩對學校歸屬感的影響: 領悟社會支持和自尊的鏈式中介作用[J]. 中國特殊教育, 2020(5): 76-83.
- [7] 陳曉清, 桑新民. 政策科學視角下“國優計畫”的決策思路與實踐反思[J]. 教育發展研究, 2024, 44(17): 51-57.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjy.2026.02.01.004

作業設計中低效重複現象的教學反思

趙辰¹

1. 河北師範大學，河北 石家莊 050024

摘要：作業是課堂教學的重要延伸，也是學生鞏固知識、發現問題和形成學習習慣的重要環節。現實教學中，作業設計常出現低效重複現象，表現為機械抄寫、同質化刷題、形式化訂正和統一化佈置等。重複訓練本身並非沒有價值，必要的練習有助於基礎知識掌握和技能熟練。問題在於，一些作業缺少明確目標，只是在數量上不斷疊加，學生完成了任務，卻沒有真正形成理解、遷移和反思。

低效重複作業的形成，既與教師對“多練才穩”的教學心理有關，也與考試評價、家長期待、備課壓力和作業回饋不足有關。數位化作業平臺的使用，也可能把紙面重複轉化為電子化重複，並不必然提升作業品質。減少低效重複，不是簡單壓縮作業數量，而是要重新審視作業的教學價值。作業設計應從數量控制轉向品質判斷，在目標明確、分層安排、變式訓練和有效回饋中提升學習效果，使作業真正服務學生的理解和發展。

關鍵字：作業設計；低效重複；教學反思；分層作業；作業回饋；學習品質

Reflection on Inefficient Repetition in Homework Design

ZHAO Chen¹

1. Hebei Normal University, Shijiazhuang 050024, P. R. China

Correspondence to: ZHAO Chen; Email: 2755384554@qq.com

Abstract: Homework is an important extension of classroom teaching. It helps students consolidate knowledge, identify problems, and develop learning habits. In daily teaching, however, homework design often falls into inefficient repetition, such as mechanical copying, repetitive exercises of the same type, formalistic correction, and uniform assignments for all students. Repetition itself is not necessarily ineffective. Necessary practice can support the mastery of basic knowledge and skills. The problem is that some homework lacks a clear purpose and simply increases the amount of work. Students may finish the tasks, but real understanding, transfer, and reflection do not always take place.

The formation of inefficient repetitive homework is related to teachers' belief that more practice brings greater security, as well as examination pressure, parental expectations, limited preparation time, and insufficient feedback. The use of digital homework platforms may also turn paper-based repetition into electronic repetition, without truly improving homework quality. Reducing inefficient repetition does not mean simply cutting down homework quantity. It requires a renewed judgment of the educational value of homework. Homework design should move from quantity control to quality judgment, with clearer goals, differentiated tasks, varied practice, and meaningful feedback, so that homework can better support students' understanding and development.

Key words: homework design; inefficient repetition; teaching reflection; differentiated homework; homework

通信作者：2755384554@qq.com

引用格式：趙辰. 作業設計中低效重複現象的教學反思[J]. 東亞教育研究, 2026, 2(1): 29-40.

feedback; learning quality

引言

作業是課堂教學之後最常見的學習活動。教師通過作業瞭解學生掌握情況，學生也通過作業鞏固知識、發現問題、調整學習方法。合理的作業設計，能夠把課堂中的理解繼續向課後延伸。它不只是檢查學生有沒有聽懂，也不只是讓學生把知識再做一遍，而應當幫助學生在練習中形成更穩定的理解。

現實教學中，作業設計容易走向低效重複。為了讓學生記得更牢、做得更熟，教師常會佈置抄寫、刷題、訂正和反復練習。適當重複當然有必要，基礎知識和基本技能都離不開練習。但有些作業只是增加次數，並沒有增加新的學習意義^[1-2]。學生花了時間，完成了數量，卻未必真正理解知識，也未必能把方法用到新的情境中。

低效重複作業並不只表現為作業量大。更值得注意的是，作業目標不清、題型單一、回饋不足和學生差異被忽視。有的學生已經掌握相關內容，仍要反復完成同類任務；有的學生還沒有理解方法，卻只能在同樣的題目中繼續出錯。作業看起來完成了，學習問題卻沒有被解決。久而久之，學生容易把作業看成必須交差的任務，而不是幫助自己學習的過程。

對低效重複現象的反思，不是簡單否定練習，也不是主張減少所有作業。關鍵在於重新理解作業的教學價值。作業應當服務於學生的真實學習，而不是只服務於數量上的安心。教師在設計作業時，需要判斷學生需要什麼樣的練習，哪些任務能夠促進理解，哪些任務只是重複消耗時間。本文圍繞作業設計中的低效重複現象展開分析，討論其主要表現、形成原因及對學生學習的影響，並從作業目標、層次安排和回饋改進等方面進行教學反思。

1 低效重複作業的基本理解

重複訓練並不天然等同於低效。學生學習基礎知識、掌握基本技能，本來就需要一定次

數的練習^[3]。字詞書寫、計算訓練、英語詞彙記憶、公式使用、閱讀理解方法等，都不可能只靠一次課堂講解就完全掌握。適當重複能夠幫助學生鞏固記憶，也能讓學生在練習中熟悉方法。問題不在於作業中有沒有重複，而在於重複是否有明確目的，是否能推動學生從“會做一次”走向真正理解和靈活運用^[3]。

低效重複作業通常表現為任務數量增加，但學習價值沒有同步提高。學生做了很多題，抄了很多遍，訂正了很多頁，卻沒有解決原來的學習問題。比如同一類計算題反復出現，學生只是套用固定步驟；語文或英語中的抄寫作業，只要求學生完成次數，卻很少關注詞句理解和表達使用；錯題訂正只是把正確答案重新寫一遍，沒有分析錯因，也沒有比較類似題目。這類作業表面上看有訓練強度，實際並沒有明顯增加學生的理解深度。

必要重複和低效重複的區別，主要看作業是否指向真實學習。必要重複往往有清楚目標，學生每一次練習都在鞏固某個知識點、修正某類錯誤或提升某種能力。低效重複則常常目標模糊，只是用數量製造“已經練過”的感覺。學生完成作業後，教師可以看到作業本被填滿，卻未必能看到學生理解是否改變。作業一旦只剩下數量和完成痕跡，就容易偏離教學本身。

低效重複也和學生差異有關。相同的作業對不同學生並不一定具有相同價值。已經掌握內容的學生，繼續完成大量同類練習，容易感到乏味；尚未理解方法的學生，即使反復做題，也可能繼續出錯。統一佈置、統一數量、統一要求，看起來管理方便，卻可能讓作業失去針對性。低效重複作業的本質，不只是“重複太多”，而是重複沒有回應學生的真實學習需要。

2 作業設計中低效重複的主要表現

2.1 機械抄寫與同質化刷題

作業設計中的低效重複，最容易出現在機械抄寫和同質化刷題中。語文、英語等學科常會佈置字詞、短語、句子或段落抄寫。適量抄寫

有助於學生熟悉字形、記憶詞語，也能在一定程度上說明學生積累語言材料。但如果作業只是規定抄寫次數，缺少理解、運用和回饋，抄寫就容易變成單純的書寫勞動。學生可能把詞語抄了很多遍，作業本也寫得整齊，但在閱讀理解或寫作表達中，仍然不會準確使用這些詞句。這樣的作業表面上強化了基礎，實際並沒有真正促進語言能力的發展。

數學、物理、化學等學科中的同質化刷題，也存在類似問題。練習題本來可以幫助學生熟悉方法，鞏固概念，但有些作業只是把同一題型反復呈現，題目之間只換數字、換條件或換一個簡單情境。學生完成這類作業時，往往不需要重新理解問題，只要套用已經熟悉的步驟即可。做得多了，學生可能形成較快的答題反應，卻不一定真正理解方法為什麼成立。遇到條件稍有變化的題目，仍然可能不會處理。

機械抄寫和同質化刷題的共同問題，不在於它們完全沒有作用，而在於作業設計停留在“次數”和“數量”上。教師希望通過重複幫助學生鞏固知識，這種出發點可以理解。但如果重複練習沒有新的任務要求，也沒有引導學生比較、解釋和遷移，學生只是不斷完成相似動作。作業時間被佔用了，學習品質卻未必提高。低效重複正是在這種看似紮實的訓練中慢慢形成的。

2.2 錯題訂正與作業回饋的形式化

錯題訂正本來是作業回饋中很重要的一環。學生在作業中出現錯誤，說明其對某個知識點、方法或題目條件的理解還不夠穩定。訂正的價值，不只是把錯題改成正確答案，而是讓學生回到錯誤發生的地方，弄清自己為什麼錯，下一次遇到類似問題應當怎樣處理。如果訂正只是停留在重寫答案，錯題就很難真正轉化為學習資源。

現實教學中，錯題訂正容易變成一種形式任務。有些學生按照教師要求，把正確答案重新抄一遍，或者把標準解題過程照著寫下來。作業本上看起來已經完成訂正，格式也比較完整，但學生未必真正理解錯誤原因。是概念記混了，是審題漏掉條件，還是方法選擇不當，往往沒有被認真分析。訂正一旦只剩下“補上正

確答案”，就會遮蔽學生真實的學習困難。

作業回饋不足也會加重這種問題。教師批改作業時，如果主要標出對錯，而沒有指出錯誤類型，學生就只能知道自己錯了，卻不知道錯在哪裡。有些學生會機械地把答案改對，有些學生甚至直接照抄同伴或參考答案。這樣的回饋方式可以完成作業管理，卻難以推動學生理解修正。下次遇到同類題目，學生仍可能在相同地方出錯。

錯題訂正與作業回饋的形式化，會讓低效重複不斷迴圈。學生反復訂正，教師反復批改，作業流程看起來很完整，但問題沒有真正被處理。真正有效的訂正，應當引導學生說明錯因、比較原答案和正確答案的差異，並整理出可遷移的方法。只有這樣，錯題訂正才不是把錯誤“覆蓋掉”，而是說明學生從錯誤中重新學習。

2.3 統一佈置與數位化重複

統一佈置作業也是低效重複的重要表現。一個班級中的學生基礎並不相同，理解速度、錯誤類型和學習需求也有差異。但在實際教學中，作業常常按照同一內容、同一數量、同一難度佈置。這樣的做法便於教師管理，也便於統一檢查，卻不一定適合所有學生。對已經掌握相關內容的學生來說，繼續完成大量基礎練習，更多是在重複消耗時間；對尚未理解方法的學生來說，同樣的作業又可能過難，只能靠拖延、猜測或抄答案完成。

統一作業看起來公平，實際可能遮蔽了學生差異。基礎較好的學生需要的是變式訓練、拓展應用和表達解釋，而不是反復完成已經會做的題。基礎薄弱的學生需要的是更清楚的步驟支援和針對性補練，而不是繼續面對同樣難度的整套作業。如果作業長期保持統一標準，學生之間的學習差異不僅難以被看見，還可能在重複完成中進一步擴大。作業完成率提高了，真實學習問題卻未必得到解決。

數位化作業平臺的使用，也讓低效重複出現了新的形式。線上作業、題庫推送、自動批改和學習打卡提高了作業佈置與檢查的效率，但技術工具並不必然帶來作業品質提升。如果教師只是從平臺題庫中批量選題，學生只是線上完成大量同類練習，作業的內在邏輯並沒有改

變。紙面練習轉移到螢幕上，形式變得更方便，學生經歷的仍可能是同質化訓練。

數位化重複還容易被誤認為是精準學習。平臺能夠記錄正確率、完成時間和錯題數量，但這些資料未必能直接說明學生真正理解了什麼。系統自動批改通常能告訴學生對錯，卻不一定能解釋錯誤原因。平臺繼續推送相似題目，可能幫助學生鞏固，也可能讓學生在同一類錯誤中反復停留。缺少教師對學習過程的判斷，數位化作業就可能只是把原來的重複訓練包裝成線上任務。

統一佈置和數位化重複的共同問題，是作業設計沒有真正回到學生的學習需要。前者用同一份任務處理所有學生的問題，後者用平臺效率替代教師判斷。它們都可能讓作業看起來更規範、更便於管理，卻沒有真正提升作業的針對性。低效重複並不會因為作業換了形式而自然消失，關鍵仍在於作業是否有目標、是否有差異、是否能讓學生在完成過程中獲得新的理解。

3 低效重複作業形成的教學原因

3.1 “多練才穩”的教學心理與評價壓力

低效重複作業的形成，和教師長期形成的教學經驗有關。在日常教學中，很多教師會自然地認為，學生多練幾遍，知識就會更牢，考試中出錯的可能性也會降低。這種判斷並非完全沒有依據。基礎知識的掌握、基本技能的熟練，確實需要一定數量的練習。學生如果缺少必要練習，很容易出現聽懂了但不會做、課堂會做但課後遺忘的問題。也正因為如此，教師在佈置作業時往往會傾向於增加練習量，以獲得一種教學上的安全感。

問題在於，“多練”有時會被直接等同於“有效”。教師看到學生題目做得多、作業本寫得滿，容易認為學習過程已經得到保證。但作業數量並不能自動轉化為學習品質。學生反復完成同類題目，可能只是熟悉了題型套路；反復抄寫詞句，也可能只是形成了書寫記憶，並沒有真正理解其含義和用法。如果教師缺少對作業目標的重新判斷，重複訓練就容易從必要練習變成低效消耗。

考試評價也會強化這種“多練才穩”的心理。考試通常以結果呈現學習水準，學生的答題速度、準確率和熟練程度會直接影響成績。為了減少學生在考試中的失誤，教師往往會讓學生提前接觸更多題型，反復練習常見考點。這樣的做法在短期內可能有一定效果，但也容易使作業設計向刷題和重複訓練傾斜。作業慢慢變成考試準備的一部分，而不是課堂理解的延伸。

家長期待也會給教師帶來壓力。部分家長習慣用作業量判斷學校教學是否紮實。作業少了，家長可能擔心孩子練得不夠；作業形式更開放，家長又可能覺得不夠“像學習”。在這種情況下，抄寫、練習冊、題單和訂正這類作業更容易被接受，因為它們看得見、可檢查，也容易呈現教師的管理痕跡。相比之下，思考型、表達型、探究型作業雖然可能更有價值，卻不一定能迅速體現為清楚的完成數量。

在教學心理和評價壓力共同作用下，重複作業就容易被賦予一種“穩妥”的意義。教師不是不知道重複作業可能增加學生負擔，而是擔心減少練習後學生掌握不牢、成績波動，甚至引發家長質疑。低效重複作業的產生，正是在這種安全心理中逐漸形成的。要改變這一問題，不能簡單要求教師少佈置作業，還要改變對作業有效性的判斷標準，不能只用數量、頁數和完成率來衡量學生是否真正學會。

3.2 作業設計時間不足與回饋環節薄弱

低效重複作業還和作業設計時間不足有關。高品質作業並不是從練習冊中挑幾道題就能完成的。教師需要根據教學目標、課堂情況和學生差異，判斷哪些內容需要鞏固，哪些錯誤需要繼續處理，哪些學生需要基礎練習，哪些學生可以進入提升任務。這些判斷都需要時間。現實教學中，教師除了課堂教學，還要處理備課、批改、教研、班級管理和家校溝通等事務。時間被擠壓後，作業設計很容易退回較為簡單的題目選擇。

在這種情況下，教師往往更容易選擇穩定、熟悉、便於檢查的作業形式。練習冊、同步訓練和平臺題庫在一定程度上減輕了教師負擔，但也容易帶來作業同質化。許多現成題目按照知

識點或題型排列，使用方便，檢查也方便。教師如果缺少進一步篩選和改編，學生就會反復面對相似任務。題目數量有了，作業結構看起來也比較完整，但是否適合本班學生的真實問題，卻未必經過充分判斷。久而久之，作業設計容易被資料牽著走，而不是由教學需要來決定。

數位化作業平臺也存在類似情況。線上佈置、自動批改和錯題推送提高了作業處理效率，但效率提升並不等於品質提升。教師如果只是從題庫中批量選題，學生仍然是在完成同類練習；系統如果只是給出對錯結果，學生也只能知道自己錯了，卻不一定知道為什麼錯。平臺繼續推送相似題目，表面上是精準補練，實際也可能讓學生在同一種錯誤中反復停留。紙面重複換成電子重複，低效問題並沒有真正消失。

回饋環節薄弱，是低效重複不斷迴圈的另一個原因。作業完成後，如果教師只是批改對錯，學生很難從作業中獲得進一步理解。錯題被畫出來，正確答案被寫上去，但錯誤原因沒有被分析。學生不知道自己是概念不清、審題不細，還是方法使用錯誤。問題沒有被真正解決，教師下一次只能繼續佈置同類題目，學生也只能在相同內容上重複練習。

有效回饋並不一定要求教師對每一道題都作詳細說明，但至少要抓住典型問題。比如一個班級中很多學生在同類題目上出錯，教師就需要回到方法理解上重新講解，而不是簡單增加題量。個別學生反復出錯，也需要判斷其問題是基礎薄弱、學習習慣不穩，還是對題目條件的理解存在偏差。缺少這種回饋判斷，作業就會變成“做了一批了一訂正了一再做”的迴圈。流程看起來完整，學生的理解卻沒有明顯推進。

作業設計時間不足和回饋環節薄弱會相互影響。教師沒有足夠時間設計有層次的作業，就更容易依賴現成題目；作業缺少有效回饋，又會讓教師繼續用重複訓練來彌補學習問題。低效重複正是在這種迴圈中形成的。要改變這一問題，不能只要求教師少佈置作業，還需要在備課、教研和作業回饋中留出空間，讓教師有條件判斷作業是否真正解決了學生的學習困難。

4 低效重複對學生學習的影響

低效重複最直接的影響，是佔用學生大量學習時間，卻沒有帶來相應的理解提升。學生在課後反復完成相似任務，看起來一直在學習，實際可能只是按照固定要求機械操作。作業時間被拉長後，學生用於閱讀、思考、整理和休息的時間都會被壓縮。時間投入增加了，學習品質卻沒有同步提高，這也是低效重複最需要警惕的地方。

低效重複還會讓學生把注意力放在“完成”上，而不是放在“理解”上。學生面對大量抄寫、刷題和訂正任務時，最先考慮的往往是怎樣儘快寫完、怎樣按時交上去。作業慢慢變成一種必須完成的外在任務。學生完成了頁面數量，卻未必知道自己在哪些地方真正進步。久而久之，學生容易形成應付式學習習慣，只關心作業有沒有交，較少主動思考自己是否學會。

低效重複也會削弱學生對自身學習狀態的判斷。學生長期按照統一要求完成固定任務，容易把作業完成情況等同於學習完成情況。只要作業寫完、訂正完成，就認為學習已經結束。可是哪些內容真正理解了，哪些地方只是照著步驟做，哪些錯誤還會反復出現，學生並沒有形成清楚認識。這種作業經驗不利於學生發展自我檢查能力，也不利於其主動調整學習方法。

對學習興趣的影響也比較明顯。已經掌握相關內容的學生，如果繼續反復完成同類作業，容易感到乏味，甚至認為作業只是重複消耗。尚未掌握內容的學生，面對同樣的重複訓練，又可能不斷體驗失敗。題目做得越多，錯誤越多，挫敗感也越強。對這兩類學生來說，低效重複都難以真正激發學習動力。前者覺得無聊，後者感到吃力，作業本應具有的學習支持作用被削弱。

低效重複還會影響學生的思維發展。有效作業應當引導學生理解概念、比較方法、解釋理由，並把學過的知識遷移到新的情境中。低效重複往往停留在記憶和套用層面，學生不需要說明為什麼這樣做，也不需要分析不同題目之間的變化。學生可能在熟悉題型上變得更快，

卻不一定真正理解知識之間的關係。遇到稍有變化的問題時，仍然可能無法獨立處理。

錯題訂正中的低效重複，還可能掩蓋真實學習問題。學生把正確答案抄上去，作業表面變得完整，但錯誤原因沒有被看見。教師看到學生已經訂正，可能認為問題已經解決；學生也可能以為自己完成了改錯。實際情況是，錯誤只是被覆蓋，並沒有被分析。下一次遇到類似內容，學生仍會在同一處出錯。這樣的迴圈會讓作業回饋失去價值。

低效重複也會影響學生對作業的態度。作業如果長期缺少挑戰、選擇和回饋，學生很容易把它看成被動負擔。為了完成任務，有的學生會抄答案、趕作業，甚至只追求書寫整齊和格式完整。作業原本應當幫助學生發現問題、鞏固知識和形成習慣，但在低效重複中，它可能變成學生與學習之間的一種消耗性關係。學生不是在作業中獲得成長，而是在反復完成中逐漸降低對學習的投入感。

5 低效重複作業的識別標準

5.1 是否具有明確的教學目標

判斷一項作業是否屬於低效重複，要先看它有沒有明確的教學目標。作業可以有重複，也可以有一定數量，但重複和數量不能脫離具體學習需要。如果教師只是要求學生多寫幾遍、多做幾頁，卻沒有說清這項任務要鞏固什麼、修正什麼、提升什麼，作業就容易滑向低效。學生完成了任務，教師也看到了完成痕跡，但學習是否真的發生，並不清楚。

明確的教學目標，應當能夠指向具體的知識、方法或能力。比如一項計算作業，是為了鞏固基本運算，還是為了讓學生理解算理；一項語文抄寫作業，是為了熟悉字形，還是為了積累詞句並在表達中使用；一項英語詞彙作業，是為了記住拼寫，還是為了在句子中準確運用；一項錯題訂正，是為了補上正確答案，還是為了分析錯誤原因。目標不同，作業形式就不應完全相同。如果所有任務都用反復書寫或大量刷題來處理，作業目標實際上已經被模糊化。

有些作業表面上看很紮實，實際上目標並不清楚。比如學生已經掌握某個知識點，仍然

被要求完成大量同類題；學生並不理解某種方法，卻只是繼續做相似題目。前者只是增加熟練度，後者則可能讓錯誤繼續累積。這兩種情況都說明，作業沒有準確回應學生當前的學習問題。作業量越大，越容易讓教師產生“已經充分練習”的感覺，但這種感覺不能替代對學習效果的判斷。

教學目標不明確，還會使作業評價停留在完成層面。教師容易關注學生是否按時交、頁面是否完整、錯題是否訂正，卻較少追問學生通過作業獲得了什麼。學生也會把作業理解為交差任務，只要寫完就算完成。這樣的作業即使每天都有，也很難真正支撐理解、遷移和反思。作業本上的痕跡越多，不一定代表學生的理解越深，有時只是說明學生花了更多時間完成同一類任務。

教學目標還應當和課堂內容保持連接。作業不是課堂之外隨意附加的任務，而應當回應課堂上學生已經學過、正在形成或尚未掌握的內容。課堂上如果重點在概念理解，作業就不能只安排機械套用；課堂上如果暴露出學生審題不細的問題，作業就應當讓學生練習條件辨析和題意分析，而不是單純增加題量。作業目標和課堂問題脫節時，重複就容易失去方向。

從學生角度看，目標不清的作業也會削弱學習主動性。學生如果不知道一項作業為什麼要做，就容易只按照要求完成表面任務。抄寫就是抄完，訂正就是把答案改對，練習就是把題目做完。這樣的完成方式很難促使學生思考自己哪裡掌握不牢，也很難幫助學生形成更清楚的學習判斷。作業目標如果能讓學生看見，學生才可能知道自己是在鞏固、在修正，還是在嘗試把知識用到新的情境中。

識別低效重複作業時，可以追問幾個簡單問題：這項作業要解決哪個學習問題？學生完成後應當有什麼變化？它和課堂教學中的哪個重點相連？如果減少其中一部分重複，是否會影響目標達成？如果這些問題都回答不清，作業就很可能只是數量疊加。作業設計只有先明確目標，後面的分層、變式和回饋才有依據。

5.2 是否回應學生的實際差異

識別低效重複作業，還要看它是否回應學

生的實際差異。學生在同一個班級中學習同一內容，但他們的基礎、理解速度、錯誤類型和學習習慣並不相同。作業如果長期按照同一內容、同一數量和同一難度佈置，看起來便於管理，也容易保持班級作業要求的一致性，但它未必真正適合每一個學生。作業是否低效，不只看它有沒有重複，還要看這種重複對不同學生是否仍有學習價值。

對已經掌握基礎內容的學生來說，大量同類作業往往只是熟練動作的延長。這類學生可能很快完成作業，也很少出錯，但這並不代表作業具有較高價值。他們完成的只是已經會做的內容，沒有新的思考，也沒有新的挑戰。作業看起來完成得很好，實際上只是讓學生把已經掌握的內容再做一遍。這種情況下，重複並沒有幫助學生加深理解，也沒有推動學生進一步表達、比較或遷移。

對基礎較弱的學生來說，統一作業也可能產生另一種低效。這些學生可能還沒有理解基本方法，卻要完成和其他學生相同難度、相同數量的題目。題目做得多，錯誤也可能跟著增多。學生反復面對自己尚未理解的內容，容易產生挫敗感。作業如果只是要求他們繼續做，而沒有給出必要的步驟支持、錯因提示或基礎補練，就很難真正幫助其突破困難。這種重複不是鞏固，而是把原有問題延長。

學生差異還體現在錯誤原因上。兩個學生做錯同一道題，原因可能完全不同。有的學生是概念不清，有的是審題漏掉條件，有的是計算粗心，有的是不會把課堂方法用到新題目中。如果教師只根據“錯了”這一結果，要求學生完成同樣的訂正和補練，作業就很難對準問題。表面上看，所有學生都進行了改錯和練習，實際上每個學生真正需要處理的地方並不一樣。差異沒有被看見，低效重複也就容易延續下去。

判斷作業是否回應學生差異，可以看學生完成後的狀態。學有餘力的學生是否只是快速寫完，沒有新的收穫；基礎薄弱的學生是否仍然反復出錯，甚至靠抄答案完成；中等水準的學生是否只是在熟悉題型，而沒有真正理解方法。這些情況都說明，作業雖然完成了班級統一要求，卻沒有真正回應不同學生的學習需要。統一作業本身不是問題，問題在於統一要求長

期遮蔽了差異。

還要看到，學生差異不是固定標籤。今天在某個知識點上掌握較好的學生，可能在另一類任務中存在困難；某些基礎薄弱的學生，也可能在閱讀、表達或實踐性任務中有自己的優勢。作業設計如果只用一次成績或一次表現判斷學生，就容易把差異簡單化。低效重複常常出現在這種簡單化處理中：教師以為同一份作業能處理全班問題，學生卻在各自不同的位置上重複消耗時間。

識別這類低效重複時，可以追問幾個問題：這項作業對不同層次學生是否都有必要？已經掌握的學生是否還能從中獲得新的思考？尚未掌握的學生是否具備完成它的基礎？學生出錯的原因是否被區分？如果一份作業對部分學生過於簡單，對另一部分學生又缺少支持，它很可能只是形式上的統一，而不是有效的學習安排。作業只有真正看見學生差異，重複才可能變成有價值的練習。

5.3 是否帶來理解修正和學習變化

識別低效重複作業，還要看學生完成作業後是否出現了理解修正和學習變化。作業不能只看完成情況，也不能只看頁面是否整齊、題目是否寫滿。更重要的是，學生在完成作業後，原來不理解的地方是否變得清楚，原來容易出錯的地方是否有所減少，原來只會套步驟的內容是否能夠用自己的話說出來。如果作業只是讓學生把同類任務再做一遍，學生完成前後沒有明顯變化，這類重複就很難說是有效的。

理解修正往往表現在學生能夠說清自己原來的問題。比如學生做錯一道計算題，訂正後不只是把答案改對，還能說出自己錯在通分、列式、計算還是審題。學生完成閱讀題後，不只是抄下標準答案，也能看出自己漏掉了哪些關鍵資訊。學生背記詞語後，不只是把詞語寫對，也能在句子中比較準確地使用。這些變化說明作業促使學生重新整理了自己的理解，而不是只完成了一次書面任務。

低效重複作業的問題，常常就在於它缺少這種修正作用。學生做了很多題，錯誤卻仍然集中在同一類地方；學生訂正了很多次，遇到相似內容仍然不知道怎樣處理；學生抄寫了很

多遍，真正表達時仍然用不上。這些情況都說明，作業只是增加了操作次數，沒有真正改變學生的學習狀態。作業看起來有訓練量，實際上只是把原有問題延長了。

學習變化也不一定只表現在正確率提高上。學生能否更清楚地表達解題理由，能否比較兩種方法的差別，能否把課堂上學過的內容用到稍有變化的題目中，都是判斷作業是否有效的重要依據。有些作業能讓學生做得更快，但不一定能讓學生想得更清楚。速度和熟練度固然重要，但如果學生只能在熟悉題型中快速作答，換一個條件就無法處理，這樣的作業仍然存在低效重複的問題。

還可以從學生對作業的態度變化中觀察作業效果。有效作業會讓學生逐漸知道自己在哪裡薄弱，下一步該怎樣練，也能讓學生感到作業和自己的學習有關。低效重複則容易讓學生把作業看成外在要求。學生只想快點寫完、按時交上去，並不關心自己是否真正理解。久而久之，作業完成和學習改進之間會斷開，學生對作業的投入感也會下降。

判斷一項作業是否帶來學習變化，可以追問幾個問題：學生完成後是否比完成前更清楚？同類錯誤是否減少？學生是否能說出自己的錯因和改正方法？作業是否幫助學生把知識用到新的情境中？如果作業完成後，學生只是留下更多書寫痕跡，理解、方法和態度都沒有變化，它就可能屬於低效重複。真正有價值的重複，應當讓學生在一次次練習中看見問題、修正問題，並逐步形成更穩定的理解。

6 作業設計從數量控制轉向品質判斷

6.1 以作業目標替代數量疊加

減少低效重複，不能簡單理解為少佈置作業。作業數量當然需要控制，但數量減少並不一定帶來品質提升。如果作業仍然停留在機械抄寫、同類刷題和形式化訂正上，即使總量下降，學生的學習問題也未必得到解決。作業設計真正需要調整的，是教師對作業價值的判斷方式。作業不應只問“佈置多少”，更應追問

“為什麼佈置”“解決什麼問題”“學生完成後能獲得什麼”。

作業目標應當先於作業數量。教師在佈置作業前，需要先判斷學生當前最需要處理的學習問題。是基礎知識還不牢，還是方法遷移不夠；是課堂概念沒有理解，還是審題和表達存在問題。不同目標需要不同作業。基礎鞏固可以安排適量重複，但不應無限增加次數；方法遷移需要變式題和應用任務；錯題訂正則應引導學生分析錯誤原因，而不是把正確答案再抄一遍。目標清楚後，作業數量才有意義。

作業目標還可以進一步區分為鞏固型、診斷型和發展型。鞏固型作業主要幫助學生穩定基礎知識和基本技能，重點在準確、熟練，但題量不宜過多。診斷型作業主要用來發現學生理解中的薄弱點，重點不在完成多少，而在能否暴露問題。發展型作業則更重視表達思路、比較方法和遷移運用。不同類型的作業承擔不同功能，如果都用同一種重複練習來處理，作業目標就會被模糊化，學生也很難在作業中獲得新的學習經驗。

一些低效重複作業的問題，就在於目標被數量遮住了。比如讓學生把詞語抄寫五遍，看似是為了鞏固基礎，但如果學生已經認識這些詞，也能正確書寫，繼續增加抄寫次數就很難產生新的學習價值。再如同一類型計算題反復佈置，學生可能已經掌握步驟，卻沒有機會解釋方法，也沒有機會處理變化後的題目。這樣的作業完成得越多，越容易讓教師和學生誤以為學習已經充分發生。

以作業目標替代數量疊加，並不是否定練習本身。必要練習仍然需要保留，尤其是基礎薄弱、技能不熟的學生，更需要適當訓練。關鍵是重複要有目的。教師可以把作業目標寫得更具體一些，比如“鞏固分數加減的通分方法”

“區分近義詞在語境中的用法”“分析錯題中的審題遺漏”。目標越具體，教師越容易判斷哪些題目是必要的，哪些任務只是重複消耗。

作業目標清楚後，教師也更容易控制作業邊界。學生已經達到目標，就不必繼續完成大量同類任務；學生沒有達到目標，也不能只靠增加題量來解決。教師需要根據學生完成情況

調整作業，而不是長期沿用固定頁數、固定題量。作業設計從數量疊加轉向目標判斷，才能讓作業從“寫完”走向“學會”。

6.2 以分層與變式回應學生差異

低效重複作業的一個重要問題，是把不同學生放在同一份作業中處理。一個班級裡的學生基礎不同，理解速度不同，出錯原因也不一樣。已經掌握基礎內容的學生，如果繼續完成大量同類練習，學習收穫有限；基礎薄弱的學生，如果一直面對同樣難度的題目，也可能只是在重複失敗。作業要真正發揮作用，就不能長期停留在統一內容、統一數量、統一難度上。

分層作業不是把學生簡單分成好、中、差幾類，而是根據學習需要提供不同任務。基礎作業可以幫助學生鞏固關鍵知識，保證基本要求；提升作業可以引導學生比較方法、整理思路；拓展作業可以讓學有餘力的學生進行應用和表達。這樣處理後，作業不再是全班統一完成的固定任務，而是更接近學生各自的學習狀態。學生做的題可能少一些，但任務和自身問題更有關聯，重複也就不容易變成消耗。

變式設計可以替代一部分機械重複。學生真正理解知識，並不是因為反復做完全相同的題，而是在條件變化、情境變化和表達方式變化中看清方法。數學作業可以圍繞同一知識點設計不同條件的題目，讓學生比較方法是否變化；語文作業可以把詞句積累和片段表達結合起來，讓學生在使用中理解語言；英語作業也可以從單純抄寫轉向造句、改寫和情境表達。變式並不一定意味著作業更難，它的作用在於讓每一次練習都有新的思考任務。

一些學校的作業管理實踐也說明，減少低效重複不能只靠減少題量。瀋陽教育局發佈的作業管理典型案例中，有學校提出“三減四增一取消”的做法，其中“三減”包括減少重複性、機械性作業，減少無目標作業，減少作業本種類；“四增”包括增加作業目標梳理、分層作業佈置、每日錯題積累和閱讀作業^[4]。這個案例的意義不在於提出了多少新名詞，而在於它把作業改進落到目標、層次和任務類型上。作業不再只是同類練習的疊加，而是根據不同學習需要重新組織。

這一做法對低效重複問題的啟發在於，作業管理不能只看學生每天完成多少任務，還要看任務是否有明確功能。減少重複性、機械性作業，是對低效任務的壓縮；增加目標梳理和分層作業佈置，則是對作業價值的重新確認。每日錯題積累如果能夠和錯因分析結合起來，也可以避免訂正流於形式。由此看，學校層面的作業改進，不只是減少總量，更是調整作業結構。

分層與變式並不要求教師把作業設計得過於複雜。對日常教學來說，教師可以從小處調整，比如減少已經重複多次的同類題，增加一兩道需要解釋理由的題；保留基礎訓練，同時給學有餘力的學生提供選擇任務；對錯誤較多的學生安排針對性補練，而不是讓全班一起重複。這樣的調整未必很大，卻能讓作業從統一重複轉向差異回應，也能讓學生在有限的作業時間中獲得更合適的學習支持。

6.3 以有效回饋提升作業品質

作業品質不只取決於佈置了什麼，也取決於學生完成之後能否得到有效回饋^[5-6]。很多低效重複作業之所以長期存在，是因為回饋沒有真正進入學習過程。教師批改了作業，學生完成了訂正，表面上形成了完整流程，但學生是否知道自己為什麼錯、是否能避免再次出錯，並不一定得到解決。沒有回饋支撐的練習，很容易變成一輪又一輪的重複。

有效回饋首先要幫助學生看見錯誤原因。作業批改不能只停留在對錯判斷上^[5-6]。一個錯誤背後可能有不同原因：有的學生是概念沒有理解，有的是審題時漏掉條件，有的是計算不細，有的是方法選擇不當。如果這些原因沒有被區分，學生就只能機械改正答案。下次遇到類似題目，仍可能繼續犯錯。回饋的價值就在於讓學生知道問題在哪裡，而不是只知道結果對不對。

錯題訂正也應從“重寫答案”轉向“說明過程”。學生訂正時，可以要求其簡單寫出錯因、改正思路和類似題目的處理方法。比如數學錯題不只是補上正確步驟，還要說明原來錯在通分、列式還是計算；語文閱讀題不只是抄標準答案，還要說明自己遺漏了哪些資訊；英

語句子錯誤不只是改正語法，還要弄清詞語搭配或時態判斷。這樣的訂正比單純抄答案更慢一些，但能把錯誤轉化為新的學習機會。

教師回饋也不一定要求面面俱到。現實教學中，教師不可能對每一道題都寫詳細評語。更可行的做法是抓住典型錯誤，進行集中講評。一個班級中如果很多學生在同一類題目上出錯，說明問題可能不在個別學生，而在知識理解或課堂教學銜接上。教師可以把這類錯誤作為再教學的入口，帶著學生比較錯誤答案和正確思路之間的差別。這樣回饋就不只是作業批改，而是課堂教學的繼續。

對個別學生反復出現的問題，也需要有針對性回應。有些學生不是不會某一道題，而是長期在同一類方法上薄弱；有些學生不是知識不懂，而是作業習慣不穩定。教師如果只給全班佈置同樣的訂正任務，很難解決這些差異。可以讓基礎薄弱的學生完成少量針對性補練，讓已經掌握的學生進行方法整理或變式應用。回饋之後的作業安排，應當根據學生問題進行調整，而不是繼續用同一套題重複覆蓋所有學生。

有效回饋還可以讓學生參與進來。教師可以讓學生在訂正後簡單寫出“這次錯誤提醒了我什麼”，也可以讓學生從一週錯題中選出最有代表性的一題，說明自己原來的想法和後來的修正。這類做法不需要增加太多作業量，卻能促使學生從被動接受批改，轉向主動理解錯誤。學生參與回饋以後，作業不再只是教師檢查學生，也成為學生重新認識自己學習狀態的方式。

有效回饋還能改變學生對作業的理解。學生如果長期只收到分數、對錯和訂正要求，就會把作業看成必須完成的任務。若回饋能夠幫助學生發現自己哪裡進步、哪裡還不穩、下一步該怎樣練，作業就更接近學習過程本身。學生會逐漸意識到，作業不是為了寫滿頁面，也不是為了交差，而是幫助自己看見問題、修正問題。作業品質的提升，最終要落到這種學習意識的變化上。

6.4 以作業協同管理保障設計改進

作業設計改進不能只依靠個別教師的自

覺。低效重複作業之所以容易出現，和教師個人的作業觀念有關，也和學校日常管理、年級要求和學科教研方式有關。單個教師即使意識到機械重複的問題，也可能受到教學進度、考試壓力、家長期待和班級管理的影響。作業如果缺少共同討論和基本規範，就容易回到“多佈置一點更穩”的舊習慣中。

學校可以在備課組和教研組層面建立作業協同管理機制。作業不應只是教師個人課後臨時安排的任務，而應當和教學目標、課堂重點、學生錯誤情況一起討論。比如同一年級、同一學科可以共同判斷哪些內容需要基礎練習，哪些內容適合變式訓練，哪些作業已經出現重複過多的問題。這種共同討論能減少隨意佈置，也能避免不同教師之間作業要求差異過大。

作業協同管理還需要關注總量和結構。學生每天面對的不只是某一門學科作業，而是多門學科任務的疊加。如果各科教師只從本學科出發安排作業，學生的總負擔就容易被低估。年級組可以對主要學科的作業時間、作業類型和作業難度進行基本協調，避免同一天集中出現大量抄寫、刷題和訂正任務。控制總量只是第一步，更重要的是看作業結構是否合理，是否存在大量同質化任務。

協同管理也可以幫助教師改進作業內容。教師個人設計作業時，容易受已有材料和教學經驗限制。通過備課組交流，可以把較好的作業設計保存下來，也可以對重複性強、目標不清的作業進行刪改。比如一份題單中哪些題目只是換數字重複，哪些題目能引導學生比較方法，哪些題目適合不同層次學生完成，都可以在教研中討論。作業改進不是把所有作業重新設計一遍，而是在日常篩選和調整中慢慢提高品質。

家校溝通也應納入作業協同管理。部分家長習慣用作業多少判斷教師是否負責，這會給教師帶來額外壓力。學校需要向家長說明，作業少一些並不等於要求降低，作業形式有所變化也不等於學習變鬆。當家長理解作業目標、分層安排和錯因分析的價值後，對機械重複作業的依賴會有所減弱。家校之間形成基本共識，教師在改進作業時也會少一些顧慮。

作業協同管理的重點，不是增加新的檢查負擔，而是讓作業設計有更穩定的支持。學校可以把作業目標、層次、變式和回饋作為基本判斷標準，定期查看作業是否偏向重複和堆量。這種管理不宜變成單純填表或留痕，否則又會增加教師負擔。真正有效的協同管理，應當讓教師有時間討論作業，有條件調整作業，也讓學生在更合理的作業安排中獲得實際幫助。

7 低效重複問題中的教學反思

低效重複作業提醒教師，作業設計不能只依賴“多練一點更穩”的經驗判斷。教學中確實需要練習，但練習不等於簡單增加次數。學生是否真正學會，不能只看作業本寫了多少頁，也不能只看題目做了多少道。更重要的是，學生是否理解了方法，是否知道自己錯在哪裡，是否能把學過的內容用到新的問題中。作業如果不能回應這些問題，就容易成為表面完成。

教師需要重新看待作業和課堂的關係。作業不是課堂之外的附加任務，也不是為了證明教師“管得嚴”。它應當和課堂教學連在一起，說明學生繼續消化課堂內容。課堂上講的是理解，作業中就不應只留下機械套用；課堂上強調的是思考，作業中也應給學生留下整理、表達和遷移的空間。若課堂目標和課後作業之間長期脫節，學生很難形成完整的學習過程。

對教師而言，減少低效重複並不意味著放鬆要求。相反，它要求教師對作業有更清楚的判斷。哪些內容需要基礎練習，哪些內容適合變式訓練，哪些學生需要補基礎，哪些學生可以做提升任務，都需要教師根據教學情況作出

安排。這樣的作業設計比統一佈置更費心，但也更接近學生的真實學習需要。作業少一些機械重複，多一些目標和層次，學生的學習負擔才可能真正減輕。

低效重複問題也提醒學校，作業改進不能只壓在個別教師身上。單個教師即使有改進意願，也會受到考試要求、家長期待、教學進度和工作時間的影響。學校應當在備課組、教研組層面討論作業設計，減少隨意佈置和重複疊加。對同一學科、同一年級的作業，可以建立基本的品質標準，比如是否目標清楚、是否有層次、是否有回饋、是否存在重複抄寫和無效刷題。這樣才能把作業改進變成日常教學的一部分。

學生也應當被看作作業改進中的重要主體。作業是否有效，不能只由教師單方面判斷。學生在完成作業中的感受、困難和錯誤類型，都能反映作業設計的問題。有些作業學生覺得簡單重複，有些作業學生覺得無從下手，有些作業需要家長大量參與，這些情況都值得教師關注。通過學生完成情況反過來調整作業，低效重複才不容易長期存在。

低效重複作業的反思，最終還是要回到學生學習本身。作業不應只是填滿課後時間，也不應只是形成可檢查的完成痕跡。真正有價值的作業，應當讓學生在完成過程中多一點理解，多一點修正，也多一點獨立思考。教學中的重複可以保留，但重複應當有目的、有變化、有回饋。只有這樣，作業才能從簡單消耗時間的任務，轉向支持學生成長的學習活動。

參考文獻：

- [1] 中共中央辦公廳，國務院辦公廳. 關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見[Z]. 2021-07-24.
- [2] 教育部辦公廳. 關於加強義務教育學校作業管理的通知: 教基廳函〔2021〕13號[Z]. 2021-04-08.
- [3] Cooper H, Robinson J C, Patall E A. Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987 – 2003[J]. Review of Educational Research, 2006, 76(1): 1-62.
- [4] 瀋陽市教育局. 雙減進行時·典型案例篇 | 作業管理：專業設計 打開作業新方式[EB/OL]. 2022-02-09.
- [5] Hattie J, Timperley H. The Power of Feedback[J]. Review of Educational Research, 2007, 77(1): 81-112.
- [6] Black P, Wiliam D. Assessment and Classroom Learning[J]. Assessment in Education: Principles, Policy &

Practice, 1998, 5(1): 7-74.

版權聲明

© 2026 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。