

基础教育研究 2024 年度发展报告

——2024 年度人大《复印报刊资料·中小学教育》论文转载情况统计与分析

惠文婕，廖鲜梅

摘要:通过对 2024 年度人大《复印报刊资料·中小学教育》论文转载情况的统计与分析可以看出，文章来源较为广泛，在被全文转载的文章中，其源期刊所占篇目较多的依次为《课程·教材·教法》《中国教育学刊》《全球教育展望》《教育研究》。从第一作者所属单位性质看，高校仍然处于绝对主体地位。基础教育研究的热点主要集中在基础教育高质量发展、“双减”政策实施效果持续研究、拔尖创新人才自主培养、课程改革背景下教学理念转型与策略优化、教育家精神引领教师专业素养发展和新高考改革效果的追踪与评估等方面。

关键词:基础教育研究；人大《复印报刊资料·中小学教育》；论文转载

中图分类号:G63 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2025)04-0154-06

一、2024 年度论文转载概况

(一) 栏目设置及论文发布

2024 年，人大《复印报刊资料·中小学教育》（以下简称《中小学教育》）设置 9 个专栏，共转载 207 篇论文。其主要栏目有专题（49 篇）、改革与发展（25 篇）、教育科研（3 篇）、德育研究（4 篇）、质量与评价（15 篇）、课程探索（22 篇）、教学探讨（35 篇）、师生研究（29 篇）、比较与借鉴（25 篇）。

(二) 刊物转载量排名

2024 年，被《中小学教育》全文转载的报刊有 63 种。其中《课程·教材·教法》《中国教育学刊》《全球教育展望》《教育研究》等 16 种刊物的转载量排在前 8 名，占转载论文总数的 61.8%，详见表 1。

表 1 2024 年《中小学教育》源期刊转载量排名

刊名	转载篇数	排名(含并列)	占总量比例
《课程·教材·教法》	18	1	8.7%
《中国教育学刊》	18	1	8.7%
《全球教育展望》	13	2	6.3%
《教育研究》	12	3	5.8%
《教育科学研究》	10	4	4.8%
《中小学管理》	7	5	3.4%
《中国电化教育》	7	5	3.4%
《教育发展研究》	6	6	2.9%
《现代远程教育研究》	5	7	2.4%

基金项目: 中国人民大学科学研究基金（中央高校基本科研业务费专项资金资助）项目（22XNF021）。

作者简介: 惠文婕，中国人民大学教育学院博士后（北京 100086）；廖鲜梅，中国人民大学书报资料中心编辑（北京 100086）。

续表

刊名	转载篇数	排名(含并列)	占总量比例
《现代教育管理》	5	7	2.4%
《教育研究与实验》	5	7	2.4%
《电化教育研究》	5	7	2.4%
《比较教育研究》	5	7	2.4%
《中国远程教育》	4	8	1.9%
《教学与管理》	4	8	1.9%
《比较教育学报》	4	8	1.9%

(三) 第一作者所属单位统计

从第一作者所属单位性质来看，高校处于绝对主体地位。2024 年，《中小学教育》转载文章中有 176 篇的作者来自高校，占比为 85%；有 23 篇的文章作者来自科研院所，占比为 11.1%；还有 8 篇文章的作者来自其他单位，占比为 3.9%。

按照文章第一作者发文量排名，北京师范大学以 26 篇转载数名列榜首，华东师范大学、华中师范大学分别以 14 篇、13 篇转载数排名第二、第三。在此仅对转载文章 4 篇及以上的单位进行排名（见表 2）。

表 2 2024 年《中小学教育》作者单位转载量排名

作者单位	转载篇数	排名（含并列）
北京师范大学	26	1
华东师范大学	14	2
华中师范大学	13	3
中国教育科学研究院	7	4
华南师范大学	7	4
山东师范大学	6	5
东北师范大学	5	6
陕西师范大学	5	6
南京师范大学	5	6
四川师范大学	5	6
浙江大学	5	6
清华大学	4	7
北京大学	4	7

续表

作者单位	转载篇数	排名（含并列）
湖南师范大学	4	7
西南大学	4	7
广西师范大学	4	7
河南大学	4	7
宁波大学	4	7
西北师范大学	4	7

二、基础教育研究的热点问题

(一) 基础教育高质量发展研究

2024 年，国务院政府工作报告指出，要深入实施科教兴国战略，开展基础教育扩优提质行动，强化高质量发展的基础支撑。“高质量发展”作为各级各类教育的生命线，反映了党和国家在新的发展阶段对教育工作的新要求，也承载着人民群众对更高质量、更高水平教育的期待。关于基础教育高质量发展的研究从历史经验总结到理论内涵的解析，再到政策实践的探索，已初步形成系统化、多维度的研究框架。

改革开放以来，中国基础教育经历了从起步探索到规模扩张，再到质量提升的重要历程，取得了一系列里程碑式的成就。在这一过程中，形成了具有中国特色的基础教育发展经验，如党和国家高度重视教育事业、积极调动人民大众参与基础教育、加强法治建设、始终把教师摆在重要位置、实施教研员制度，坚持改革创新等（顾明远、李廷洲，《中小学教育》2024 年第 10 期；王玉姣、秦玉友，《中小学教育》2024 年第 3 期。本文所有引用文章均来自《中小学教育》，以下不再一一标注）。同时，积累了基础教育强国的基本政策经验，如坚持党对基础教育的全面领导、推进课程和教材的标准化建设、构筑教师队伍建设政策体系、建设教育督导和质量监测制度（薛二勇、李健，第 11 期）。

基础教育的高质量发展体现了教育强国、中国式现代化、文化与价值引领以及中国特色话语体系构建等逻辑，意味着基础教育的战略主题从规模扩大、结构完善、体系构建转向为中华民族伟大复兴提供基础支撑（顾明远、李廷洲，第

10期)。一是回答好“教育强国建设、基础教育何为”的时代课题。面向建设教育强国的新期待新要求,基础教育高质量发展要加强有组织育人,推进教育制度优势更好转化为治理效能(李奕,第2期)。二是把握好中国式现代化赋予基础教育高质量发展的时代内涵,中国式现代化彰显了基础教育大规模高水平普及、高质量公平、高智能数字化、高标准终身化等时代特征(李红梅,第10期)。三是基础教育高质量发展需要体现在文化自信与价值引领上。通过构建以社会主义核心价值观为导向的德育体系,基础教育承担起培养青少年价值观的重要任务,为文化自信提供教育支撑(龙宝新、刘菊,第7期)。四是基础教育高质量发展需要构建自己的话语体系。中国特色基础教育“三维”话语(理论话语、政策话语、实践话语)体系是高质量发展的理论支撑。这不仅有助于增强教育强国建设中的文化软实力,也为中国教育在国际上争取更多话语权提供了可能(冯建军,第7期)。

实现基础教育高质量发展,需要从拓宽高质量基础教育体系的理解维度、辩证把握入学人数变化的长远态势以及探索绿色低碳减量的发展范式等出发(李奕,第2期),采取有效的政策支持与积极的实践探索。在政策层面,尽快优化中小学学校布局调整政策;开展“教育家型教师队伍建设工程”;形成不同教育形态质量管理和监测制度,畅通社会参与基础教育的渠道,构建教育形态多样化供给机制,满足个性化教育的选择权(薛二勇、李健,第11期)。在实践探索层面,需要在大中小学思想政治教育一体化建设、学生全面健康成长、学校育人生态、优秀创新人才培养、有组织的强师体系、考试招生制度改革等方面统筹推进(李奕,第2期);数字化构建基础教育高质量发展的新形态、新模式,通过“教育+科技”战略,推广智慧课堂、在线教育和大数据分析,提升教育管理效率和教学质量(李红梅,第10期);处理好“优质均衡发展”与“高质量发展”的双重进路(刘远杰、苏敏静,第1期),坚守和而不同的优质教育资源配置定位、构建生态优化的城乡教育共同体、形塑共荣共生的城乡教育文化(刘芳、吉标,第11期)。

(二)“双减”政策实施效果持续研究

“双减”政策作为基础教育改革的关键举措,旨在减轻学生作业负担与校外培训负担,以促进教育公平和质量提升。2024年,一些学者对“双减”政策进行了持续追踪研究。

“双减”政策在实施后取得了一定成效,但其影响在不同维度和群体中表现不一。政策实施后,学校教学更注重课堂效率。然而,高阶思维的培养、教学任务的挑战性仍有不足,教师教学互动形式单一的问题依然突出(贾美华,第6期)。校外学科类培训参与率显著下降,同时家庭教育支出有所减少。基于中国教育财政家庭调查数据的研究显示,政策对中等收入家庭的影响最为显著,而低收入和高收入家庭的影响较为有限。此外,家庭对校内课后服务的需求逐渐增加,但兴趣类课后服务的供给相对不足(魏易、康乐,第9期)。此外,生活化作业设计成为落实“双减”政策的重要实践路径。生活化作业设计通过引入学生生活经验,注重个性化与实践性,显著提升了作业的育人功能。然而,生活化作业的推广在不同地区和学校间存在显著差异,资源供给仍是影响其有效实施的关键因素(李臣之等,第8期)。与我国“双减”政策类似,东亚教育圈的减负实践为我国有效落实“双减”政策提供了重要参考。根据徐瑾劼等人对PISA 2022数据的分析,韩国、新加坡等国家通过优化教学时间、提升学习效率和增强学习支持,实现了减负与增效的平衡。例如,韩国减少了校内课堂时间但保持高学习效率,而新加坡通过技术赋能课堂、增强课后辅导支持,最大化学习效果(徐瑾劼、陆璟,第6期)。

尽管“双减”政策初显成效,但其实施过程中仍面临诸多现实困境。“双减”政策在执行中存在表演式执行、选择式执行和抵抗式执行等政策执行的阻滞与偏差(丁煌、王巍熹,第9期),带来新的教育不公平问题。如在政策实施过程中出现了学科类培训的隐形变异问题,进一步拉大了不同收入家庭群体的教育公平差距。城乡间的课后服务质量差距显著,进一步加剧了城乡教育资源的不均衡(付卫东、郭三伟,第9期)。

(三)拔尖创新人才自主培养

与2023年拔尖创新人才自主培养研究聚焦

理论澄清与教育公平相比，2024 年的研究聚焦拔尖创新人才培养的经验总结，注重政策顶层设计的优化、理论模型的构建、实践路径的探索。这一转向体现了从问题导向到解决方案导向的深化发展。

拔尖创新人才培养具有明显的阶段性特点。早期培养是造就拔尖创新人才的基础工程（滕洋，第 5 期）。早期培养强调潜能挖掘和创新素养启蒙，目标是激发学生的兴趣与探索精神。例如，通过超常教育实验班等模式，为智力超常儿童提供个性化培养，采用加速型或充实型的培养路径（滕洋，第 5 期；汪辉、王聪聪，第 1 期）。此外，早期拔尖创新人才培养需要建立多层次、分阶段的动态选拔体系，在融合教育环境中采用丰富多样的教学模式，积极推行课外项目补充教学等（程黎等，第 1 期）。普通高中需要从少数精英培养转向面向全体学生的开放式多元培养，培养学生的创新人格、创新知识、创新思维和创新实践能力。从单一的、隔离封闭的路径转化为多元开放的立体模式，为不同领域拔尖创新人才的发展提供系统性支持（杨清，第 1 期）。拔尖创新人才培养需要遵循早发现早鉴别原则，合理配置教育资源，进行大中小一体化整体安置（程黎等，第 1 期）；遵循创造力发展规律，突出培养方式的融合性，包括跨学科融合、跨学段融合和跨界融合（滕洋，第 5 期）。加强政策的一体化设计，推进培养主体的协同性，增强人才评价的科学性。

拔尖创新人才培养的制度与策略涉及教育理念、制度设计、政策支持和实践路径等方面，需要结合国内外经验，进行系统谋划与布局。在实践策略上，我国积累了丰富的经验，包括少年班、超常教育实验班、本硕博贯通制、多样化课程设置和导师团队制等，为拔尖创新人才的自主培养提供了本土化支持（王伟、杨德广，第 1 期；滕洋，第 5 期）。在资源配置与协同培养上，强调整合学校、科研院所、企业和社会实践基地的力量，构建多主体协同的培养网络。国外有关拔尖创新人才的培养经验也为我国提供了借鉴。例如：美国“天才时刻”项目通过项目式学习和创客空间，培养学生的创新素养（李先军、赵新琪，第 12 期）；英国实施“浮尖”“展才”“强

化”多元服务体系开展精准支持，建立一体化的跟踪与监测体系评估拔尖学生的过程性进步（苗学杰等，第 11 期）；日本实施了超级科学高中计划，制定了滚动式申报评审规则，明确公平优先、凸显卓越的人才选拔方式，打造了富有前沿性和探究性的个性化课程体系（宋武全等，第 11 期）。

拔尖创新人才培养在实践中面临多重困境，同时也孕育着新的发展方向。当前，选拔与培养的公平性与效率性之间的冲突尤为显著，资源过于集中于重点学校，导致教育资源分配不均，进一步加剧了区域和学校间的差距。此外，拔尖创新人才培养在独立性与融合性之间难以平衡，一些实践过度聚焦少数智力超常学生，而忽视了其他潜力学生的全面发展。政策实施的持续性和稳定性不足也是一大挑战，部分政策受外部因素的过度影响，目标多元化但难以有效落实。与此同时，统一高考制度与自主选拔之间的矛盾限制了拔尖创新人才培养的灵活性与多样化发展。未来需要对这些挑战做进一步研究。

（四）课程改革背景下教学理念转型与策略优化

随着课程改革的深入，提升学生核心素养、应对智能化时代教育需求成为教学发展的重要方向。当前研究在教学理念与实践策略上呈现出体系化、深入化的趋势，逐步从传统的知识为本模式转向素养为本的综合发展模式，强调理论更新与实践探索的有机结合。

教学理念的转型是教育改革的基础，其核心在于重新审视知识与素养的关系，并从传统教学向创新模式迈进。一是从知识讲解到素养培养的转变。素养培养应成为教学的核心目标，以多维模型替代线性模型，在知识探究、迁移应用、创新实践等环节中全面提升学生的核心素养（喻平，第 9 期）。在这一转变中，科学教育被认为是素养教育的代表领域，显性教学方法（如科学探究和科学史哲教学）能够有效促进学生对科学本质的深层理解（黄晓，第 2 期）。二是从知识消费到知识生成的转变。传统教学中的知识消费模式强调学生被动接受知识，而智能技术的发展要求培养学生在复杂情境中生成知识的能力。这就要求建立以学习者为中心的学习范式，并以

“核心要义+行动框架”的方法,指导教师复杂情境中实施深度学习教学(杨南昌,第9期)。三是从结论到过程的转变。针对传统知识教学中结论式教学的局限性,境脉式教学理念提出通过还原知识生成情境,帮助学生经历知识的生发过程,从而实现“知、信、行”的统一(罗祖兵,第12期)。

在教学理念的指导下,实践策略的优化成为教学改革的关键环节,主要体现在单元设计和教学策略。一方面,单元设计是指向核心素养培育的重要途径。从学科到超学科的视角看,国际上单元设计大致有三类模式:基于学科的单元设计、基于学科整合的单元设计和基于主题的超学科单元设计(田薇臻、崔允漷,第2期)。相应地可以采用单元教学的系统设计、大单元教学设计和整体性教学设计。其中,单元教学依据当代教学设计与学习科学研究,可以将其设计程序确定为明类型、划水平、定任务、写目标、编量规、优结构和配评估的“6+1”步骤(盛群力,第6期)。大单元教学以大概概念为线索组织教学内容,需要实现从宽而浅向少而深的转变。通过动态网络的构建形成知识体系,使学生在理解和应用大概概念的过程中培养专家思维(刘徽,第10期)。整体性教学设计强调通过复杂任务情境培养学生的综合能力,包括综合学习设计、首要教学原理、认知学徒模式和基于目标场景模式等(钟丽佳、盛群力,第11期)。

另一方面,教学策略提升是教学质量的关键。一是差异化教学的灵活性策略。其主要包括四种主要模型:面向个体学习者学习差异的差异化教学模型,利用评估规划教学的差异化教学模型,构建学习共同体与关注教师本质理解的差异化教学模型,强调教师心态和教师教学角色的差异化教学模型。差异化教学在实践中能有效处理学生差异,促进学生发展,改善学校地位和文化氛围,提高教师专业发展水平(毕美杰,第3期)。二是基于循证的教学优化。循证教学方法强调以教学实践数据为依据,通过教学设计、实施和评估的科学化操作提升教学效果。这种方法不仅为教师提供了明确的教学改进路径,还推动了教学研究的实证化与精细化(童文昭,第7期)。三是基于真实情境的跨学科主题学习。跨

学科主题学习是学科课程对现代科学技术高度分化又高度综合的主动回应,是学科课程培养综合型、创新型人才的一种探索(郭华,第9期)。跨学科主题学习强调知识的整合性、实践性与情境性,具有建构性和协作性的特征(崔允漷、郭洪瑞,第4期;郑葳等,第4期;万昆,第7期);跨学科主题学习需要在学习目标上体现完整儿童发展特征,学习过程中以主动发现为主线,学习内容上整合对应人类社会结构(唐慧荣、张维忠,第8期);跨学科主题学习要克服学科与跨学科之间的钟摆效应,预防教师的认知偏差,处理好不同学科之间知识整合的深层逻辑(刘登珏、牛文琪,第4期)。

(五) 以教育家精神引领教师专业素养发展

教师专业素养是教师质量的集中体现,是建设高素质专业化教师队伍的重要支撑。在教育家精神引领下的教师专业素养发展,有利于为提升教师教书育人能力、推动教育改革创新、加快建设教育强国奠定坚实基础。

教育家精神作为教师发展的核心内驱力,为提升教师素养提供了价值导向和实践依据。在剧烈变革的时代和环境下,要深入理解教育家精神中所蕴含的中国特有的伦理素养,将其融入教师专业素养体系,围绕教师的知识、技能、态度和价值观等要素构建教育家精神引领下的教师专业素养体系(王兴洲等,第12期)。乡村教育家是教育家中的特殊群体,是能以乡村教育为志业,自觉自愿投入乡村教育实践并敢于突破各种困难来引领变革乡村文化以及乡村教育的教育家,乡村教育家精神在历史发展中展现主动担当乡村建设使命、自觉认同乡村教师公共角色、坚守教育信念和办学能力等特质。这种精神引领下的乡村教师教育,强调将乡村教育与社会发展紧密结合,为乡村振兴提供智力支持和文化传承(王珏,第10期)。

教师教学实践是连接教育家精神和教师专业素养的关键点。提升教师教学实践能力,需要深入刻画教师改变的过程。基于经验学习圈理论的研究显示,教师改变包括内外特征的演变:实践性知识(内特征)经历了竞争共存、协同互补、协同转化三个阶段;教学行为(外特征)中,教师鼓励学生提出高阶问题与表现从少到多的量

变。实践性知识的教育信念、反思性知识、自我知识等与创新教学行为之间存在明确的因果关系(王陆等,第7期)。此外,数字素养是高质量教师发展的应有内涵,其包括数字化观念、数字知识与技能、教学实践、专业发展和数字伦理五个方面。这些内涵不仅强调教师对技术的掌握,还要求教师能够在教育实践中融合数字工具,激发学生学习潜能(曾国权等,第3期)。为了提升教师专业素养发展,需要弥合教师理论与实践的鸿沟。如通过案例研究工具提升教师专业水平。优秀的教学案例能够呈现复杂的教学情境,为教师提供反思和解决问题的机会,从而实现理论与实践的深度结合(陈向明,第8期);借鉴美国、英国、日本、韩国实施的首席教师计划,在我国推行乡村首席教师计划,将优秀教师的影响从课堂辐射到区域多个学校,扩大优质教师资源覆盖面,实现乡镇教师的跨校合作和优质师资的共享(殷美娜等,第6期);借助数字化技术,整合优质资源,开发线上线下混合培训课程,建立完善的测评与激励体系,以提升教师数字素养(曾国权等,第3期)。

(六) 十年新高考改革效果的追踪与评估

2014年,国务院印发《关于深化考试招生制度改革的实施意见》,启动新一轮考试招生制度改革。改革的目的是建立中国特色现代教育考试招生制度,形成分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式。2024年,在新高考改革十年之际,研究者对新高考改革进行了效果追踪研究。研究肯定了新高考在考试内容与形式优化、学生选择权增大及多元录取机制构建方面的进展,但也指出了选科自主性不足、城乡与区域不平等现实挑战。

第一,考试内容与形式的优化。研究主要集中在命题改革、考试难度调控和科目设置优化方面。新高考通过引入跨学科命题,增强了试题的开放性和问题导向性,试题综合性与核心素养考查能力得到提升。然而,目前跨学科试题的学科融合深度不足,题目形式单一,亟须通过提升命题团队跨学科能力解决这一问题(詹泽慧等,第9期)。此外,研究者提出“测量难度、感受难度和印象难度”三维理论模型,以全面衡量高考难度的内涵,并建议通过科学调控试题难度促进

考试公平(于涵,第7期)。科目设置改革通过“3+3”模式或“3+1+2”模式赋予学生更多选择权,试图突破传统文理分科的限制。然而,实证研究表明,尽管文理合流模式拓宽了学生的知识结构,但未能显著改善大学生学业表现,甚至在人文社科专业中表现出一定的抑制效应。这一现象源于高中教学改革滞后以及关键科目弃选现象,应进一步优化科目组合指导与高中课程设计(金红昊,第3期)。

第二,学生选择与志愿填报。新高考赋予学生更多的选科自主权,但学生选择能力未同步提高,反而因兴趣与大学专业要求的矛盾、家校意见冲突而加剧了选科焦虑(周建华等,第8期)。学生在专业选择中常面临兴趣与就业现实的矛盾、家长干预过多等问题,部分学生因缺乏职业生涯规划而盲目选择热门专业(谯利平等,第8期)。未来学校应加强职业生涯规划教育,通过精准指导帮助学生形成明确的学业目标与规划;同时,建议利用信息化技术构建智能志愿填报平台,为学生提供个性化的专业选择方案(谯利平等,第8期)。通过家庭、学校与社会的协同合作,有望帮助学生在兴趣、能力与社会需求之间找到平衡(周建华等,第8期)。

第三,高考制度的公平性与效率。新高考以“分类考试、综合评价、多元录取”为目标,尝试通过综合评价录取机制优化选拔模式。然而,实践中,高校自主招生权的扩大与国家统一性的冲突,以及分省命题政策的区域倾斜,进一步加剧了城乡和区域教育的不平等(程红艳、王健怡等,第3期;刘希伟,第3期)。例如,发达地区考生因教育资源优势更易获得优质高校录取机会,而欠发达地区考生竞争压力较大(刘希伟,第3期)。此外,十年新高考综合改革实践,“教一考一选一育”一体化并未达到理想状态,个体成长一定程度地存在学段断续问题。未来高考综合改革应立足学段衔接的角色定位,以评促学的应用价值,建立“育一选一考一教”一体化模式,以高考为纽带,建立更加系统的支持体系,实现学生全面发展与教育公平目标的统一(庞颖等,第11期)。

(责任编辑:刘启迪)