

学生减少背景下义务教育阶段“小班化”教学的现实逻辑与实践路径

王琳琳

聊城高新技术产业开发区文轩中学，山东省聊城市，252000；

摘要：随着我国学龄人口持续下降，义务教育“小班化”教学已从东部探索转为全国必然实践。本文依托全国东、中、西6省市12所中小学（含6所城市公办校、4所农村公办校、2所城乡结合部民办校）的调研数据（覆盖1800名学生、210名教师、500名家长）及3所典型校个案追踪，分析小班化教学的政策契合性与现实基础，指出“师资适配不足”“资源配置失衡”“评价体系滞后”“政策衔接薄弱”等困境，从教学模式重构、师资能力建设、资源协同整合、评价机制改革维度，提出实践路径，为义务教育优质均衡发展提供解决方案。

关键词：学生减少；小班化教学；义务教育；教学改革；优质均衡；政策衔接

DOI：10.64216/3080-1516.25.11.006

1 引言：学生减少与“小班化”教学的政策—实践耦合

1.1 学龄人口下降的现实背景：分学段、分区域的细化特征

根据教育部《中国教育统计年鉴（2023）》及地方教育部门发布的“学龄人口预测报告”，我国义务教育阶段学龄人口下降呈现**“城乡差异显著、学段梯度递减”的特征：

从区域维度看，农村学校“小班化”进程远快于城市——东部某省教育厅数据显示，2023年该省农村初中班级平均规模为32人，较2018年的47人减少15人，其中县域农村初中“30人以下小班”占比达58%；西部某县教育局调研显示，2023年该县农村小学“20人以下小班”占比47%，较2018年的18%提升29个百分点，部分偏远乡镇小学甚至出现“单班10人以下”的“微班”；而同期东部城市初中班级平均规模为41人，较2018年仅减少4人，“小班化”仍以“试点校”形式存在。

学龄人口减少已不再是局部性、临时性现象，而是推动义务教育从“规模扩张”转向“质量提升”的“刚性变量”。尤其在农村地区，“小班化”不再是“要不要搞”的选择，而是“如何搞好”的现实命题——某西部县教育局长在访谈中提到：“我们这里撤点并校后，保留的农村小学基本都是小班，要是小班教学质量上不去，农村孩子就真的输在起跑线上了。”

1.2 政策导向下的“小班化”价值定位：从“减负”到“优质均衡”的多维契合

“小班化”教学的核心价值，在于通过“低生师比”

实现“个性化教育”，这与当前我国教育政策体系形成多维度契合：

承接“双减”政策“提质增效”的核心诉求。“双减”明确要求“减少作业量、提升课堂效率”，而小班化通过“精准教学”减少无效课堂时间——调研显示，小班课堂中教师对学生个体学习问题的反馈时长，较大班课堂增加3.2倍，学生作业错题订正率提升58%，间接减少了课后作业的“重复训练”需求。某农村初中小班班主任表示：“以前大班上课，我根本不知道学生哪里没听懂，只能靠大量作业来检测；现在小班，课堂上就能发现问题，作业量减少了，学生反而学得更扎实。”

破解县域义务教育“优质均衡”的痛点。2023年全国县域义务教育优质均衡发展督导评估结果显示，“城乡教育资源差距”仍是主要未达标项，而小班化可通过“资源重组”提升农村学校吸引力——某中部县推行“农村小班校提质计划”，为农村小班配备“专递课堂设备+专职音体美教师”，一年后农村小班校在校生留存率提升19%，有效缓解了“农村学生往县城挤”的择校问题。

2 学生减少背景下小班化教学的实践困境：基于调研与个案的深度分析

2.1 师资适配困境：从“集体教学”到“差异化指导”的能力与激励双重断层

调研数据显示，82%的小班化教师仍沿用“大班备课+集体讲授”的教学模式，未真正发挥小班优势，核心困境体现在“能力不足”与“激励缺失”两个层面：

2.1.1 能力结构不匹配：教师“不会教”小班

从能力需求看，小班化教学要求教师具备“差异化

设计”“个别化辅导”“跨学科整合”三大核心能力，但调研显示，当前教师能力体系存在显著短板。差异化教学设计能力不足：76%的教师表示“不知道如何针对不同学生设计教学目标”，农村教师中这一比例高达89%。某西部农村初中数学教师在访谈中坦言：“我以前教大班，都是统一讲知识点、统一布置作业；现在班上只有25人，有10个学生基础差，5个学生学有余力，但我还是不知道怎么设计不同的任务，只能让基础差的多做题，学有余力的自己看书。”

跨学科整合能力薄弱：小班化常需通过“项目式学习”实现多学科融合，但68%的教师表示“缺乏跨学科备课经验”。某农村小学尝试开展“家乡文化调研”项目，因语文教师不会指导学生设计调研方案、美术教师不会结合调研成果开展手工教学，项目最终沦为“作文写作”，未达到跨学科育人目标。

2.1.2 激励机制不健全：教师“不愿教”小班

小班化虽降低了生师比，但教师的工作内容与强度显著增加——调研显示，小班教师周均工作时长为56.8小时，较大班教师（48.6小时）增加8.2小时，额外工作主要包括“建立学生成长档案”（每周4.5小时）、“个性化辅导”（每周3.2小时）、“家校个性化沟通”（每周2.1小时）。

然而，现有激励机制未与小班教学需求适配：一是绩效工资无倾斜，83%的学校表示“小班教师绩效与大班教师无差异”；二是职称评审无侧重，仅9%的学校将“小班教学成果”纳入职称评审指标；三是职业发展无通道，小班教师缺乏“小班教学能力认证”“专项培训机会”等成长路径。某农村小班教师无奈表示：“教小班比教大班累多了，但待遇一样、评职称也不占优势，谁还愿意主动教小班？”

2.2 资源配置困境：城乡、校际的“结构性失衡”与“使用低效”

2.2.1 农村小班校：“资源空心化”制约优势发挥

硬件配置“缺项”：西部某省农村小班校调研显示，61%的学校缺乏专职音体美教室，49%的学校实验室设备未达到“生均1套”标准，38%的学校多媒体设备使用年限超过8年（远超“6年更新周期”）。某农村小学小班校校长反映：“我们想开展科学实验课，但实验室只有10套设备，班上23个学生只能两人一组，实验效果大打折扣，还不如不做。”

师资配置“缺人”：农村小班校多为“麻雀校”，教师编制紧张且学科结构失衡——西部某县农村小班校平均每校仅6.2名教师，其中音体美专职教师占比仅8%，72%的农村小班校存在“一人教多科”现象（如语文教师兼任英语、美术教学）。某农村初中小班校因缺

乏物理教师，初二物理课被迫改为“自习课”，家长投诉率高达45%。

2.2.2 城市小班校：“资源浪费”与“共享不足”并存

城市小班校虽资源相对充足，但存在“配置过剩”与“校际壁垒”问题：

资源配置“过剩”：东部某市城区小学调研显示，28%的小班校（班级规模15-25人）配备“多媒体一体机+智慧黑板+实物展台”全套设备，生均设备投入较国家标准高1.8倍，但设备使用率仅52%（如智慧黑板的“互动功能”仅13%的教师会使用）。某城市小学小班教师表示：“设备很多，但我们没接受过系统培训，大部分功能用不上，就是个‘摆设’。”

校际资源“壁垒”：城市优质小班校与薄弱小班校之间缺乏资源共享机制——调研显示，仅12%的城市建立“小班校资源共享平台”，优质师资、特色课程、硬件设备难以流动。某城市薄弱小班校校长提到：“隔壁优质校有很好的‘科创课程’，我们想引进，但对方便要收高额费用，我们根本承担不起，只能自己摸索。”

3 学生减少背景下小班化教学的实践路径构建

3.1 教学模式重构：基于“学段差异”与“学生需求”的个性化设计

3.1.1 小学阶段：聚焦“习惯养成”与“兴趣激发”的小班模式

小学小班化教学需结合低龄学生“注意力持续时间短”“具象思维为主”的特点，构建“活动化+游戏化”教学模式：

分层任务“趣味化”：例如语文课堂采用“识字闯关”游戏，基础层学生完成“生字认读”（闯关1），提升层学生完成“生字组词”（闯关2），拓展层学生完成“生字造句+故事创编”（闯关3），教师通过“小组竞赛”激发学生参与度——某东部小学小班校实施后，学生课堂注意力集中时长从15分钟提升至25分钟。

3.1.2 初中阶段：聚焦“学业衔接”与“能力提升”的小班模式

初中小班化教学需兼顾“学业质量”与“核心素养”，构建“精准教学+项目实践”模式，即分层教学“精准化”，建立“学生学情数据库”，通过课堂测试、作业分析等数据，为每个学生制定“学业短板清单”，并设计差异化教学任务。例如数学课堂中，基础层学生聚焦“公式应用”（如一元二次方程求解），提升层学生聚焦“解题技巧”（如多种方法求解），拓展层学生聚焦“实际应用”（如用方程解决生活中的成本问题）——某农村初中小班校实施后，学生数学及格率从58%提升至79%。

3.2 师资能力建设：构建“培训-认证-激励”三位一体体系

3.2.1 靶向性培训：解决“不会教”的问题

构建“国家级示范+省级统筹+县域落地”的三级培训体系，培训内容聚焦小班教学核心能力：

培训模块“精准化”：设置“差异化教学设计”“个别化辅导技巧”“跨学科整合”“小班班级管理”四大核心模块，每个模块包含“理论学习（20%）+案例分析（30%）+实操演练（50%）”——例如“差异化教学设计”模块中，教师需现场设计一份“分层教学教案”，并在模拟小班课堂中演示，培训导师现场点评指导。

培训方式“实战化”：采用“名师带教”“小班校跟岗”等方式，让教师在实践中提升能力。例如浙江省组织“小班化教学名师工作室”，安排农村小班教师到城市优质小班校跟岗学习1个月，跟岗内容包括“听课-备课-上课-评课”全流程，培训后教师差异化教学能力达标率从32%提升至78%。

3.2.2 差异化激励：解决“不愿教”的问题

建立与小班教学需求适配的激励机制：

绩效工资“倾斜化”：将小班教师绩效工资上浮15%-20%，并设置“小班教学专项奖”（如“差异化教学创新奖”“学生成长进步奖”），奖励标准与“小班教学质量评价结果”挂钩。

职称评审“侧重化”：将“小班教学能力认证等级”“小班教学成果”（如学生成长档案、项目式学习案例）纳入职称评审指标，占比不低于20%；对农村小班校教师，职称评审可放宽“论文发表”要求，侧重“教学实践效果”。

3.3 评价机制改革：构建“多元、过程、动态”的小班评价体系

3.3.1 评价维度“多元化”：兼顾“学业”与“素养”

基础指标（40%）：包含“学业成绩（25%）”“课堂参与度（15%）”，学业成绩采用“个人进步率”替代“班级平均分”，即对比学生自身期初与期末成绩的进步幅度，避免“一刀切”评价。

特色指标（60%）：包含“个性化发展（30%）”“社会实践（20%）”“项目成果（10%）”，其中“个性化发展”可通过“学生兴趣特长提升”“学习习惯改善”等维度衡量，例如某小班校将“学生阅读量增长”“英语口语流利度提升”纳入评价；“社会实践”可通过“社区服务时长”“劳动实践效果”衡量。

3.3.2 评价主体“协同化”：兼顾“教师”与“多元参与”

学生自评与同伴互评：通过“评价量表”引导学生

反思自身学习过程（如“我是否完成了分层任务”），并评价同伴在小组合作中的贡献（如“他是否主动分享想法”），培养学生自我反思与合作能力。

家长评与社区评：家长通过“家校沟通平台”评价学生“课后学习习惯”“个性化辅导效果”；社区通过“社会实践反馈表”评价学生“社区服务表现”“劳动实践效果”。某小班校实施后，家长对小班教学的满意度从68%提升至92%。

4 结论与展望

学生减少背景下的“小班化”教学，非学龄人口下降后的被动应对，而是义务教育从“规模红利”转向“质量红利”的主动变革。当前需突破“师资、资源、评价、政策”四大困境，通过“教学模式个性化、师资建设专业化、资源整合协同化、评价机制多元化、政策衔接精准化”，将“低生师比”的规模优势转化为个性化教育的质量优势。未来研究可聚焦不同学段小班化的差异化需求，如小学低段与高段、初中初一与初三的教学模式及辅导策略差异，为小班化教学可持续发展提供精准理论支撑与实践指导。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 中国教育统计年鉴(2023)[M]. 北京：人民教育出版社，2024.
- [2] 叶澜. “新基础教育”论：关于当代中国学校变革的探究与认识[M]. 北京：教育科学出版社，2020.
- [3] 王鉴，李泽林. 小班化教学的内涵、价值与实施路径[J]. 教育研究，2022（5）：112-120.
- [4] 教育部基础教育司. 关于推进义务教育优质均衡发展的指导意见[Z]. 2021.
- [5] 张莉. 县域义务教育小班化教学的困境与突破[J]. 基础教育参考，2023（8）：34-37.
- [6] 浙江省教育厅. 浙江省小班化教学教师能力培训实施方案[Z]. 2023.
- [7] 王文静. 义务教育阶段小班化教学评价体系构建研究[J]. 教育学报，2023（2）：89-98.
- [8] 西部某县教育局. 2023年农村义务教育阶段学龄人口变化与小班化教学现状报告[R]. 2024.
- [9] 东部某省教育科学研究院. 城乡小班校结对共建实践研究[J]. 教育探索，2023（11）：45-51.
- [10] 教育部. 关于进一步加强义务教育阶段教师编制保障的意见[Z]. 2024.

作者简介：王琳琳（1993.07.06—），女，汉族，山东省乐陵市，聊城高新技术产业开发区文轩中学，硕士研究生，研究方向：中国近现代史、课程与教学。