

CERI

长江教育研究院

Changjiang Education Research Institute

教育智库
Thinktanks

2026年08月刊

总第96期



2026昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学学科专业建设学术研讨会实录

目录 *Contents*

论坛实录

- 01 2026 昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学
学科专业建设学术研讨会

媒体报道

- 130 2026 昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学
学科专业建设学术研讨会在云南师范大学召开

征稿通知

- 137 《教育治理研究》的征稿通知



欢迎与我们互动

2026 昆明·长江教育论坛暨教育强国建设 背景下教育学学科专业建设学术研讨会



论坛主题：教育强国建设背景下教育学学科专业建设与教育高质量发展

论坛时间：2026 年 7 月 18 日—20 日

论坛地点：昆明南亚风情园豪生大酒店

开幕式致辞

致辞嘉宾

张祖武 云南师范大学党委书记



各位领导、各位专家：

大家上午好！

盛夏七月，彩云之南繁花似锦、万物并秀。今天，我们相聚在春城昆明，共同出席2026 昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学学科专业建设学术研讨会。在此，我谨代表云南师范大学全体师生，向远道而来的各位嘉宾表示热烈的欢迎！向长江教育研究院、各协办期刊以及各位专家长期以来对云南师范大学的帮助支持表示衷心的感谢！

云南师大是一所有着深厚底蕴与红色基因的高等学府。学校前身是抗战时期北大、清华、南开三校南下、西迁昆明组建的西南联合大学。1946 年三校复员北返，师范学院整建制留昆独立建校。八十多年来，学校始终恪守“刚毅坚卓”的校训，坚守“红土高原人民教师摇篮”的定位，已成为西南联大精神的传承者、云南教师教育的排头兵、基础教育的领头雁、服务南亚东南亚辐射中心建设的先行者。

2020 年 1 月 20 日，习近平总书记亲临我校西南联大旧址考察并作出重要指示，为我们传承西南联大精神、讲好联大故事、赓续红色血脉、服务强国建设指明了前进方向。今年 6 月 1 日，丁薛祥副总理来我校考察调研时，对新时代赓续西南联大红色基因、坚守教师教育主责主业、深化师范培养改革等工作提出了明确的指示要求。

云南师范大学教育学缘起于西南联大教育系，经过八十余载的赓续发展，目前我校教育学学科拥有一级学科博士学位授权点、教育博士专业学位授权点和教育学博士后科研流动站，教育学专业入选国家级一流本科专业建设点。这些成绩的取得，是一代代云师教育人接续奋斗的结果，也离不开在座各位专家学者的关心、支持和帮助。

云南地处祖国西南边疆，是集边疆、民族、山区、欠发达于一体的省份。办好云南的教育，不仅关系着 4700 多万各族人民的福祉，更关系着教育强国建设的成色。长期以来，云南师范大学始终将服务云南基础教育高质量发展作为重要使命。近年来，学校创新实施“151 战略行动计划”，全面对接全省基础教育集团化办学、县中托管帮扶、师资提质、数字教育、五育并举等重点任务，培养了大批“下得去、留得住、教得好、有发展”的卓越教师，为云南教育高质量发展交出了一份圆满的云师答卷。

教育强国建设，根基在教师，关键在学科。建设一支高素质专业化教师队伍，离不开高水平教育学学科专业的支撑；办好人民满意的教育，需要教育学研究产出更多高质量成果。本次论坛以“教育强国建设背景下教育学学科专业建设与教育高质量发展”为主题，围绕教育学学科专业的定位与使命、中国特色教育学理论体系的建构、教育数字化转型与人才培养创新、边疆教育学的学科建设等议题展开深入研讨交流。我们期待各位专家在接下来的研讨中，畅所欲言、碰撞思想，为教育学学科专业建设贡献真知灼见。我们也恳请各位专家对云南师范大学教育学学科专业建设多提宝贵意见。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

致辞嘉宾

方 平 长江教育研究院执行院长



各位领导、各位专家：

大家上午好！

彩云之南，盛夏昆明。今天，我们相聚在有着“红土高原上人民教师摇篮”美誉、传承着西南联大精神血脉的云南师范大学，共同开启“教育强国建设背景下教育学学科

专业建设学术研讨会暨 2026 昆明长江教育论坛”。在此，我谨代表长江教育研究院，向莅临论坛的各位领导、各位专家学者致以最诚挚的欢迎！向精心筹办本次论坛的云南师范大学、云南师范大学教育学部致以最衷心的感谢！

2023 年 5 月 29 日，习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时深刻指出：我们党立志于中华民族千秋伟业，必须坚定不移把教育事业优先发展好、把教育强国建设规划好、把立德树人根本任务落实好。2024 年 9 月，习近平总书记出席全国教育大会并发表重要讲话，明确指出：“建成教育强国是近代以来中华民族梦寐以求的美好愿望，是实现以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业的先导任务、坚实基础、战略支撑，必须朝着既定目标扎实迈进”，为新时代教育强国建设锚定了战略方向。2025 年 1 月，中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》，对到 2035 年建成教育强国作出全面部署。2026 年 6 月，国务院印发了《教育发展“十五五”规划》，对教育强国建设主要任务进行了专门部署，这标志着中国教育正处在从“教育大国”迈向“教育强国”、从“规模扩张”迈向“内涵发展”、从“跟跑并跑”迈向“并跑领跑”的关键跨越期。

本次论坛以“教育强国建设背景下教育学学科专业建设”为主题，教育强国建设的宏伟大厦离不开坚实的“学科底座”，而教育学学科专业建设正是这座宏伟大厦最重要的“学科底座工程”，本次论坛紧扣“学科底座工程”这一时代命题。

习近平总书记多次强调，要加快构建中国特色、中国风格、中国气派的学科体系、学术体系、话语体系，让世界知道“学术中的中国”“理论中的中国”“哲学社会科学中的中国”。教育学作为哲学社会科学的重要一域，肩负着神圣而崇高的三重时代使命——它承载着为党育人、为国育才的政治使命，承载着构建中国自主教育学知识体系的学术使命，承载着大力弘扬教育家精神、培育堪当民族复兴大任时代新人的育人使命。学科越发展，中国立场不能变；理论再前沿，人民底色不能褪；话语再国际，中国自主不能丢。让教育学真正做到扎根中国大地、立足中国国情、总结中国经验、回答中国问题，让中国教育学的旗帜高高飘扬在世界哲学社会科学的百花园里，正是本次论坛希望与各位专家、各位同仁共同回答的时代之问。

2026 年，长江教育研究院将迎来成立二十周年。二十年来，长江教育研究院在周洪宇院长的领导下，始终围绕理论创新、咨政建言、舆论引导、社会服务、公共外交五大核心使命，秉持“民众立场、建设态度、专业视野”的立院原则，先后举办了 18 届长江教育论坛，10 届教育智库与教育治理 50 人圆桌论坛，努力为党和国家的教育决策贡献智库力量。

二十年来，长江教育研究院持续发布了《中国教育政策建议书》《十大教育热点前

瞻》《中国教育国际竞争力指数》《教育强国建设指数报告》《全球教育智库影响力评价 PAP 研究报告》等近百本年度研究报告；出版了《中国教育黄皮书系列》《教育智库与教育治理研究丛书》（14 册）《全球教育治理研究丛书》（10 册）《全球教育竞争力研究丛书》（8 册）《多边组织与全球教育治理研究丛书》（12 册）《中国教育治理研究》（英文版）《中国教育竞争力研究》（英文版）等近百本学术专著。同时，还连续 12 年编辑出版了《教育治理研究》集刊。

各位专家、各位同仁，借此机会，我还简要向大家汇报一下长江教育研究院今年的重点工作：

一是推出系列重磅成果。2026 年将研制发布 4 部年度重磅报告：《教育强国建设指数报告》《中国教育国际竞争力指数》《全球教育智库影响力评价 PAP 研究报告》《中国县域教育发展指数报告》。同时，还将出版 4 部学术著作：《多边组织与全球教育治理研究丛书》（12 册）《中国教育黄皮书》（2026 年版）《国外教育治理研究导论》《与时代同行，为改革奉献——长江教育研究院历年中国教育政策建议书（2009—2026）》，启动《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）政策研究与阐释》《全球教育竞争力研究导论》《教联网时代：一场即将来临的教育变革》等代表性著作的外译出版工作，努力让中国教育经验走向世界。

二是举办系列高水平论坛。2026 年，将举办八场高水平论坛，覆盖京、津、豫、陕、川、滇、辽、鄂等多个省市。今天的昆明长江教育论坛，是系列论坛中的重要一站，也是今年举办的第三场论坛，特别是今年 11 月将在北京将隆重举办“长江教育研究院成立二十周年暨 2026 教育智库与教育治理 50 人圆桌论坛”。

各位专家、各位同仁，长江教育研究院愿与大家携手并肩，以习近平总书记关于教育的重要论述为根本遵循，以《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》为战略指引，共同回答好“建设什么样的中国教育学、怎样建设中国教育学”这一时代之问，共同形成一批具有中国原创性的教育学范畴、话语与成果，为教育强国、科技强国、人才强国建设贡献智慧与力量！

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

主旨报告

发言嘉宾：周洪宇 中国教育学会副会长、华中师范大学国家教育治理研究院院长、长江教育研究院院长

发言题目：以高水平战略研究助推教育强国建设与学科高质量发展



各位领导、各位专家：

大家上午好！

很高兴在这美好的季节与各位相聚在春城昆明，共同出席本届长江教育论坛。今天，我报告的题目是“以高水平战略研究助推教育强国建设与学科高质量发展”。我将从三个方面与大家交流：一是开展教育战略研究的组织模式，二是教育战略研究中的典型实践案例，三是对未来工作的思考与展望。

一、开展教育战略研究的组织模式

教育战略研究是一项事关国家教育事业发展全局的系统工程。经过多年的探索与实践，我们逐渐形成了一套较为成熟的组织模式，概括起来就是“四个组织”。

（一）搭建“学术引领+跨界联动”的人才组织架构

人才是教育战略研究的根本保障。我们建立了学术委员会统筹引领、专职研究团队攻坚、校外专家智库支撑的三级架构。

一方面，整合校内教育学、管理学、大数据和人工智能等多学科力量，组建固定研究梯队，主攻教育治理、教育政策、教育评价、区域教育发展等长线战略方向。另一方面，广泛吸纳全国教育行政管理者、一线院校负责人、行业专家、人大代表与政协委员，组建外部专家库，形成多元互补的智力资源网络。

针对重大教育战略课题，我们采取临时组建跨领域、跨单位联合攻关专班的模式，

实现理论学者、政策执行者、实践工作者三方问题共研。这样做的目的是确保研究成果既有理论高度，又贴合基层实际。同时，我们坚持老中青梯队培养，积极吸纳青年师生参与调研、撰稿、论证，让教育战略研究薪火相传、后继有人。

（二）建立“选题锚定+全链调研”的课题组织机制

选题是研究的起点，也决定了研究的价值取向。我们的选题聚焦三大来源：国家重大战略、教育领域重点难点、社会民生关切热点。

前瞻性战略研究方面，我们紧扣教育强国建设、五年规划实施等顶层部署，提前布局研究课题。对策性研究方面，我们紧盯城乡教育均衡、学前教育发展、人才培养改革等现实难题，力求提出切实可行的解决方案。

在工作方法上，我们坚持“文献研判—实地调研—座谈访谈—数据论证—多轮研讨—成果打磨”的全链条流程。我们坚持下沉省市、县域、学校开展一线调研，运用大数据分析、问卷摸排、典型剖析等方式，用真实数据、鲜活案例支撑战略判断，坚决杜绝空谈理论。

（三）创新“平台赋能+活动聚力”的交流组织形式

一个好的平台能够凝聚智慧、汇聚力量。我们着力打造三类平台：

一是品牌论坛活动。我们连续 18 年举办长江教育论坛，同时打造了教育智库与教育治理 50 人圆桌论坛等品牌活动。每年围绕年度教育战略主题，汇聚全国专家集中研讨、凝聚共识、输出思想，形成了高端交流平台的良好品牌效应。

二是系列成果发布。我们编写出版年度《中国教育黄皮书》，常态化发布教育政策建议书、教育发展指数报告、教育竞争力指数报告、教育智库评价报告等，把分散的研究成果系统化、系列化、品牌化。

三是跨区域战略合作网络。我们与全国多地教育科研机构、高校共建合作联盟，共享研究资源、联合开展区域教育战略研究，实现优势互补、资源互通。

同时，以常态化高端论坛、专题研讨会、政策咨询会为载体，打造思想碰撞、成果输出的固定平台，让研究交流持续深入。

（四）完善“成果转化+跟踪反馈”的应用组织闭环

研究的价值在于应用。我们累计提交 400 多份政策咨询报告，300 多份获得中央和地方各级部门采纳或重要批示，获得中央主要领导批示 400 余次。

在成果转化方面，我们建立了分类报送机制：将研究报告、政策建议分层次报送至

国家有关部门、地方政府等相关单位。在跟踪反馈方面，对被采纳、获领导批示的成果持续跟踪落地情况，针对政策实施中出现的新问题开展二次研究、补充建议。

正是这套“研究—建言—落地—复盘—优化”的闭环运行机制，保障了研究成果的实效性，让战略研究持续发挥作用，真正做到了把论文写在中国大地上。

二、教育战略研究中的典型实践案例

下面，我结合几个典型案例，具体说明我们的战略研究是如何服务国家战略和民生需求的。

案例一：聚焦普惠民生，开展免费教育体系建设战略研究

免费教育关乎千家万户的切身利益。我们长期跟踪研究免费教育推进路径，围绕九年义务教育免费、教科书免费、中职免费政策开展专项调研、论证建言。经过不懈努力，相关建议最终推动政策全面落地，惠及亿万学生和家庭。

近年来，顺应民生期盼与教育强国建设要求，我们将研究重心转向学前教育普及普惠、逐步扩大免费教育范围等议题。为此，组织跨区域调研专班，走遍多个省份，梳理不同地区学前教育办学条件、经费保障、师资配置等现实困境，深入分析推行免费学前教育的难点、风险与实施路径，先后形成多份专题预警报告与政策建议。

相关成果纳入历年《中国教育政策建议书》，为国家统筹规划学前教育发展、优化公共教育服务体系提供了重要参考，也为各地因地制宜推进普惠学前教育提供了战略思路。

案例二：紧扣安全底线，助力校园治理体系战略完善

校园安全事关青少年的健康成长，事关千家万户的幸福安宁。针对社会高度关注的农村校车安全问题，我们深入农村地区走访调研，全面摸排校车运营、管理、监管中的漏洞，系统梳理风险隐患。在此基础上，形成《关于实施全国校车安全工程的议案》及配套政策建议，呼吁加快完善校车管理制度、出台专项管理条例。这份议案得到有关部门高度重视，有力推动了全国校车安全治理体系建设。

此后，我们持续围绕校园安全开展系列战略研究，关注学生身心健康、教育舆情风险防控等方向，推出“教育舆情风险预警与治理响应”系列专报，构建起事前预警、事中应对、事后完善的全链条研究体系，为教育领域风险治理筑牢战略支撑。

案例三：服务区域发展，编制县域教育发展战略指数报告

城乡、区域教育发展不均衡，是制约教育强国建设的突出短板。为破解这一难题，助力教育强国建设在基层落地，我们联合专业机构组建联合研究团队，构建科学的县域教育评价指标体系，连续发布中国县域教育发展指数报告。

研究团队走遍东中西部典型县域，从教育投入、办学条件、师资队伍、育人质量、集团化办学等多个维度开展量化分析与典型案例剖析，盘点各地先进经验，梳理区域差距与发展短板，分类提出差异化发展战略。报告为国家统筹区域教育资源调配提供了数据支撑，也为各县域找准发展定位、制定本地教育发展规划提供了战略参考。

案例四：对标强国目标，系统解读落实教育强国建设纲要

建设教育强国是新时代教育的最高目标。围绕这一目标，我们开展了多层次、多维度的战略研究。

在专著编写与政策解读方面，组织编写出版《〈教育强国建设规划纲要 2024—2035 年〉政策研究与阐释》等专著，分层解读纲要核心要义、目标任务与实施路径。在政策建议书方面，编制发布年度《中国教育政策建议书》，围绕纲要落实梳理十大重点方向，从基础教育资源统筹、拔尖创新人才培养、研究生教育改革、师资队伍建设等方面提出一揽子可操作、可落地的战略建议。

同时，依托长江教育论坛等平台，在东西南北中与合作院校联合组织多场专题研讨，面向全国解读政策、凝聚共识，推动教育强国建设顶层设计转化为各地具体行动。

此外，我们还牵头编撰出版了五大系列丛书：《新时代教育强国建设研究丛书》《新时代教育治理与智库研究丛书》《全球教育竞争力研究丛书》《全球教育治理研究丛书》和《多边组织与全球教育治理研究丛书》，对标国际一流教育发展经验，为我国建设教育强国提供国际视野下的战略借鉴。

三、未来思考与展望

站在新的历史起点上，面对教育强国建设的新形势新任务，我认为新时代教育战略研究需要强化“四个进一步”。

一是进一步强化前瞻性。教育战略研究既要破解当下难题，更要预判未来趋势。当前，人口结构深刻变化、科技革命加速演进、产业升级持续推进，这些因素都将对教育产生深远影响。我们要围绕这些长远因素，提前布局中长期教育战略研究，特别是人口出生率变化对教育资源配置的影响、人工智能对教育形态的深刻变革、产业转型对人才培养模式的新要求等重大课题，做到未雨绸缪、前瞻谋划。

二是进一步强化系统性。教育是国之大计、党之大计，涉及经济社会发展的方方面面。我们要跳出单一学段、单一领域的局限，从教育全链条、经济社会发展全局谋划研究。要统筹研究基础教育、职业教育、高等教育、继续教育的协调发展，统筹研究教育与科技、人才的一体化推进，统筹研究国内国际两个大局下的教育开放合作，真正回应整体性改革需求。

三是进一步强化实践性。教育战略研究不能坐而论道，必须起而行之。我们要持续扎根一线、深入基层，走进学校、走进课堂、走进师生，让战略研究不脱离实际、政策建议能够落地见效。要坚持问题导向，从基层实践中发现真问题、提出实对策，让研究成果经得起实践检验。

四是进一步加强协同合作。教育战略研究是一项集体事业，需要各方协同发力。高校教育研究机构之间要深化联动，研究机构与行政部门要加强对接，研究机构与基层院校要密切配合。我们要整合智慧、凝聚合力，共同打造高水平教育战略智库，形成服务教育强国建设的强大合力。

各位同仁，教育强国建设的伟大征程已经开启，高水平教育战略研究大有可为、大有作为。让我们携手并肩，以更加前瞻的视野谋划未来，以更加系统的思维统筹全局，以更加扎实的作风深耕一线，以高水平战略研究助推教育强国建设与学科高质量发展，为全面建成教育强国、办好人民满意的教育作出新的更大贡献！

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：纪德奎 天津师范大学副校长、教授

发言题目：大学视域下教育学科发展的双重路径不做什么？



各位领导、各位专家：

大家上午好！

为什么要谈“双重路径”？因为当我们审视当代教育学科的发展格局时，一个基本的事实是：综合性大学和师范院校，作为教育学科发展的两大主体力量，各自走过了不

同的历史道路，形成了不同的发展逻辑，也承载着不同的使命担当。如何在新的时代条件下，厘清两者的定位，推动协同发展，是教育学科面临的一个根本性问题。

今天的报告分为三个部分：第一，回顾综合性大学和师范院校各自的历史贡献；第二，基于国际比较的视角，分析两者的定位差异与共性；第三，探讨未来共生发展的可能路径。

一、综合性大学与师范院校教育学科的历史贡献

历史是最好的教科书。要理解教育学科今天的发展格局，我们必须回到历史中去，看看这两类大学分别为教育学科的成长提供了什么样的土壤和养分。

（一）综合性大学为教育学科发展的重要贡献

首先，我想谈谈综合性大学的贡献。可以说，综合性大学是教育学科制度化的重要推力。

第一，综合性大学为教育学科的建立提供了组织条件。我们知道，教育学作为一门现代学科，其制度化进程与大学密不可分。19世纪初，德国柏林大学率先设立了教育学讲座，赫尔巴特于1806年在此开创了教育学讲座，这标志着教育学作为一门独立学科正式进入大学体制。此后，这一模式被欧洲各国纷纷仿效，德国大学的讲座制成为教育学科制度化的经典范本。

在美国，大学仿效德国模式，相继在大学中设立教育学讲席和教育学系。约翰斯·霍普金斯大学、密歇根大学等都较早设立了教育学教席。

目光回到中国。1898年，京师大学堂设师范馆，这是中国教育学科进入高等教育的开端。此后，清华大学于1926年成立教育心理学系，武汉大学于1928年成立教育学院，厦门大学于1921年即设立师范部。这些早期的综合性大学，为中国教育学科的组织建制奠定了基础。可以说，没有大学的组织框架，教育学就很难从一种思想传统转变为一门现代学科。

第二，综合性大学为师资培养提供了多元模式。一个值得关注的现象是，在世界范围内，综合性大学参与教师培养有着悠久的历史。1889年，哈佛大学就开始在校内开展教师培训工作。哥伦比亚大学于1898年正式成立教师学院（Teachers College），后于1926年将其调整为教育研究生院，这一调整体现了对教师教育学术层次的提升。剑桥大学于1938年成立师资培训系，开启了英国顶尖大学参与教师教育的先河。

在亚洲，香港大学于1976年将教育学院升格为大学辖下独立的学院，标志着综合性大学框架下教师教育的制度化。

回到我国当代的实践。2023年，国家启动了“国优计划”，即国家优秀教师培养计

划,支持高水平综合性大学培养中小学教师。北京大学、清华大学、上海交通大学等“双一流”高校积极参与,这标志着综合性大学参与教师培养进入了一个新的阶段。“国优计划”的意义不仅在于拓宽了师资来源渠道,更在于它为教育学科引入了一批具有理工科、人文社科等跨学科背景的优秀人才,为教育学科的发展注入了新的活力。

从哈佛到哥伦比亚,从剑桥到香港大学,再到中国的“国优计划”,我们看到一条清晰的线索:综合性大学参与教师培养,不是对师范教育的替代,而是对教育学科生态的丰富和补充。

第三,综合性大学为教育学科发展提供了科学方法。这一点尤为重要。教育学科在发展过程中,面临着“科学性”的追问,而综合性大学凭借其在自然科学、社会科学领域的深厚积累,为教育学科提供了方法论的支撑。

20世纪20年代,以桑代克(Edward Thorndike)为代表的学者,将实证主义研究范式引入教育领域,主张教育研究应当建立在精确测量和统计分析的基础之上。桑代克在哥伦比亚大学师范学院的工作,开创了教育心理学的实验研究传统,对教育学科的科学化产生了深远影响。

1921年,哥伦比亚大学成立了教育研究所(Institute of Educational Research),这是世界上最早的教育研究机构之一,为教育研究提供了组织化的平台。1923年,宾夕法尼亚大学率先开设了定量方法专业,将统计方法系统引入教育研究。范德堡大学则依托其K12实验学校,发展了实验法在教育研究中的应用。伦敦大学学院在教育领域持续进行科研创新,推动了教育神经科学等交叉领域的发展。

在我国,21世纪初以来,综合性大学在教育学科的方法论创新方面做出了突出贡献。北京大学的教育经济学研究,将经济学方法系统引入教育分析;天津大学的职业教育研究,运用工程技术视角审视职业教育问题;浙江大学、南京大学等也依托各自优势学科,在教育研究中引入了大数据分析、认知科学、脑科学等新方法。这些探索,极大地丰富了教育学科的方法工具箱,提升了教育研究的科学化水平。

(二) 师范院校教育学科发展的重要贡献

现在,让我们把目光转向师范院校。如果说综合性大学为教育学科提供了“科学基因”,那么师范院校则为教育学科注入了“实践灵魂”。

第一,师范院校培养了高质量师资。这是一组令人瞩目的数据:目前全国中小学教师中,有76%毕业于师范院校。六所部属师范大学——北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学、华中师范大学、西南大学、陕西师范大学——通过公费师范生计划,累

计培养了约 15 万名师范生。这 15 万人中的绝大多数，如今战斗在全国各地的基础教育一线。更值得注意的是，师范院校不仅在数量上支撑着基础教育，更在质量上发挥着引领作用。北京师范大学和华东师范大学都建设了高标准的实验中小学，这些学校不仅是师范生实习的基地，更是教育改革的试验田。在全国课程改革实验中，95% 以上的实验区由师范院校牵头负责，师范院校深度参与了课程标准的制定、教材的编写、教学方法的创新等关键环节。可以说，没有师范院校，就没有中国基础教育的今天。

第二，师范院校积淀了特色学科底蕴。从学科评估数据来看，在教育学科第五轮评估中，获得 A+ 等级的 4 所高校均为师范院校，这充分说明了师范院校在教育学科领域的领先地位。在科研方面，国家社科基金教育学重大项目，师范院校承担了 60.4% 的份额。师范院校还拥有大量国家级科研平台，包括教育部人文社科重点研究基地、国家教育研究院等高水平研究机构。这些数据表明，师范院校不仅在人才培养方面是主力军，在科学研究方面同样是教育学科的核心力量。

第三，师范院校深度服务国家战略。从“两基”攻坚到义务教育均衡发展，从学前教育三年行动计划到“双减”政策落地，师范院校始终是国家教育战略的坚定执行者和重要智囊。师范院校通过定向培养、对口支援、教育扶贫等方式，深度参与了国家教育公平战略的实施。

第四，师范院校推动了自主知识体系建构。在中国教育学自主知识体系的建构过程中，师范院校发挥了不可替代的作用。从学科教学论到校本教研，从教师专业发展到课堂教学改革，这些具有中国特色的教育学概念和理论，很大程度上是在师范院校的研究实践中产生和发展起来的。

第五，师范院校打造了特色发展方向。师范院校依托其长期与基础教育的深度互动，形成了独特的研究方向和学术优势，如学科教育学、课程与教学论、教师教育研究、农村教育研究等。这些方向是师范院校的“看家本领”，也是中国教育学区别于其他国家教育学的特色所在。

二、综合性大学与师范院校教育学科的定位比较

了解了历史贡献之后，我们有必要做一个系统的定位比较。这里，我选取了 QS 世界大学学科排名中教育专业前 25 所高校作为案例，进行对比分析。

（一）差异比较

通过比较分析，我们可以发现综合性大学和师范院校在四个维度上呈现出明显的差异。

第一，学科目标不同。综合性大学的教育学科，其目标定位可以概括为“未来导向·全

球视野”。它们更关注教育的前沿问题、全球性问题，致力于培养能够引领教育变革的学术领袖和政策制定者。而师范大学的教育学科，其目标则聚焦于服务“未来教育”和“教师教育”，更直接地回应基础教育改革发展的需要。

第二，人才培养定位不同。综合性大学倾向于培养复合型人才，强调跨学科视野和研究能力的综合训练，毕业生去向涵盖教育政策、教育科技、国际教育等多个领域。师范大学则明确以培养“卓越教师”为核心目标，注重教育教学实践能力的系统培养。

第三，科学研究取向不同。综合性大学在科学研究上呈现出基础研究与交叉创新二维并重的格局，既注重教育基本理论的探索，又积极与其他学科交叉融合，开拓新的研究领域。而师范大学则呈现出理论实践双轮驱动的特点，研究问题来源于教育实践，研究成果又直接回馈于教育实践。

第四，社会服务模式不同。综合性大学的教育学科在社会服务方面，更多采取“内生突围和品牌辐射”的路径，通过学术创新引领教育变革。师范大学则深耕教育一线，通过驻校指导、区域合作、校本研修等方式，直接服务于学校和教师的专业发展。

（二）共同之处

尽管差异明显，但我们也要看到两者之间的共同之处。

首先，两者都服务于国家战略导向。无论是综合性大学还是师范院校，教育学科的发展方向都与国家战略需求紧密相连。在建设教育强国的背景下，两类大学都在为实现教育现代化贡献力量。

其次，两者都重视教师培养。综合性大学通过“国优计划”等方式参与教师教育，师范院校更是将教师培养作为核心使命。两类大学在教师培养上的协同，构成了中国教师教育的独特格局。

第三，两者都致力于输送专业化人才。无论是培养学术型还是实践型人才，两类大学都在为教育事业发展输送高质量的专业化人才。

三、综合性大学与师范院校教育学科的共生发展

历史贡献已经奠定，定位差异已经明晰，那么未来的路该怎么走？我的基本判断是：不是此消彼长的零和博弈，而是共生发展的协同共赢。

（一）各守其位，各扬其长：分类发展与特色彰显

共生发展的第一要义，是各守其位、各扬其长。

师范大学应当坚守基础教育师资培养的核心使命。师范院校的根基在基础教育，优

势在教师教育。学科教学论、校本教研、课堂教学研究等，是师范院校的特色赛道，也是不可替代的学术贡献。师范院校不应当盲目追逐综合性大学的学科发展逻辑，而应当立足自身优势，在教师教育领域做深做透。

综合性大学则应当发挥交叉学术创新和宏观教育战略研究的优势。综合性大学拥有理、工、医、文、史、哲等多学科资源，应当充分利用这一优势，在教育与人工智能、教育与脑科学、教育与公共政策等交叉领域发力，同时在国家教育战略研究中发挥智库作用。

关键在于错位协同。所谓错位，不是对立，而是差异化布局。在人才培养上，综合性大学侧重培养学术研究型和政策分析型人才，师范院校侧重培养教学实践型和教育领导型人才；在科研赛道上，综合性大学侧重基础研究和交叉创新，师范院校侧重应用性研究和实践改进；在社会服务上，综合性大学侧重顶层设计和战略咨询，师范院校侧重区域服务和学校改进。三者错位，形成互补，共同构成教育学科的完整生态。

（二）打破围墙，双向赋能：优质资源跨校流动

共生发展的第二要义，是打破围墙、双向赋能。

综合性大学应当向师范院校注入理工医技术优势。在教育数字化转型的大背景下，人工智能、大数据、认知科学等技术正在深刻改变教育的面貌。综合性大学应当将这些技术资源引入教育研究和教师培养中，帮助师范院校提升教育研究的科学化水平。

师范院校则应当向综合性大学输出教育理论积淀与基础教育实践资源。师范院校在长期的办学实践中积累了丰富的教育理论资源和广泛的基础教育联系网络。这些资源对于综合性大学的教育学科发展具有不可替代的价值。综合性大学如果脱离了教育实践的土壤，其教育研究很容易沦为“空中楼阁”。

最终目标是形成“技术研发—教育转化—实践反哺”的闭环。综合性大学提供技术研发，师范院校进行教育转化，两者共同在基础教育实践中检验和修正研究成果，再将实践中的新问题反馈给研究者，形成良性循环。

（三）天津市“三校一院”教师教育创新机制改革案例

在这里，我想分享一个具体的案例——天津市“三校一院”教师教育创新机制改革。

天津师范大学联合天津大学、天津体育学院和天津市教育科学研究院，共同推进教师教育改革。这一改革的核心创新在于两个方面：

一是提出了“两类五型”师资培养目标。“两类”指学术型和实践型两类人才，“五型”则包括学术创新型、学科教学型、心理健康型、体育健康型、科学教育型五种类型。这一分类体现了对教师专业素养多元化需求的回应。

二是实施了“七维融通”的培养体系。包括思政融通、课程融通、实践融通、师资融通、学生融通、数字化融通、国际化融通。七个维度的融通，打破了校际之间的壁垒，实现了优质教育资源的共享和互补。

这一案例表明，综合性大学与师范院校的合作，不仅具有理论上的合理性，在实践中也是完全可行的。关键在于体制机制的创新，在于各方能够超越利益的藩篱，着眼于教育事业的目标。

（四）学术共同体与范式革新

最后，我想从更深层的学术哲学角度，谈谈教育学科的共生发展所需要的学术生态。

首先是范式革新。教育学科的发展，离不开研究范式的持续更新。回顾教育研究的发展历程，我们经历了从思辨研究到实证研究的范式转变。思辨研究有其独特的理论立场，它通过概念的辨析和逻辑的推演来建构教育理论；量化研究以数据为依据，追求研究的客观性和可推广性；质性研究则深入教育现场，关注教育现象的意义建构。

未来的教育学科，不应当是某种范式的“独霸”，而应当是多种范式的“共生”。无论是思辨研究、量化研究还是质性研究，都需要保持一种“否定态度”——即波普尔所说的可证伪性原则，保持对理论假设的批判性检验；同时坚持“经验回归”，让研究扎根于教育的真实情境。

其次是学术自治。波兰尼（Michael Polanyi）在其科学哲学中提出了“科学共和国”的概念，认为科学共同体应当享有自主管理的权力，科学家通过自由探索和同行评议来推进知识的增长。这一理念对于教育学科同样重要。教育学科的发展，需要学术共同体的自治和自律，需要学者在自由的学术环境中进行创造性探索。

第三是规范结构。默顿（Robert Merton）提出了“科学精神”的四项制度性要求，我认为这四项要求对于教育学科的健康发展具有重要的指导意义。

一是普遍主义（Universalism），即知识的评价标准应当是客观的、普遍的，不受研究者个人身份或机构背景的影响。综合性大学和师范院校的研究成果，应当以同一套学术标准来衡量。

二是公有性（Communality），即科学知识是公共的财产，应当为全社会所共享。教育学科的研究成果，不应当被封闭在学术象牙塔中，而应当广泛地传播到教育实践中去。

三是无私性（Disinterestedness），即科学研究应当追求真理本身，而非个人的私利。教育研究者应当保持学术的独立性，避免被短期利益所驱动。

四是组织化怀疑（Organized Skepticism），即科学共同体内部应当保持批判性的对

话和质疑。综合性大学和师范院校之间，应当建立起坦诚的学术对话关系，在相互质疑和相互启发中推动知识的进步。

各位同仁，教育学科的发展，从来不是某一种力量的独角戏，而是多种力量协同推进的交响乐。综合性大学和师范院校，作为教育学科发展的双重路径，各有其历史贡献，各有其独特优势，各有其不可替代的价值。

在新时代的背景下，我们应当超越“谁主谁次”的简单思维，走向“各美其美、美美与共”的共生格局。让综合性大学的科学精神和交叉优势，与师范院校的实践智慧和人文情怀，在学术共同体的框架下实现深度融合。

波兰尼曾说：“我们知道的永远比我们能说出来的多。”教育学科的发展也是如此。在这条探索的道路上，我们需要保持谦逊，保持开放，保持对话。唯有如此，教育学科才能真正承担起为教育实践提供智慧支撑的历史使命。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：朱旭东 北京师范大学教育学部教授

发言题目：一体多元的边疆地区教育的地理学分析



各位领导、各位专家：

大家上午好！

我想和大家分享一个我近年来持续思考、也持续在田野中追寻的问题：当我们谈论边疆地区的教育时，我们究竟在谈论什么？是教育资源的匮乏，还是文化多样性的挑战？

是课程标准的统一推进，还是地方知识的消逝与重建？我认为，这些答案都不够。我们需要一个更具穿透力的视角——地理学的视角——来重新审视边疆地区教育的本质，进而追问：铸牢中华民族共同体意识教育，在边疆这片广袤而深厚的土地上，究竟如何实现其深层价值？

这个思考的起点，来自一次田野调查。

一、从天山脚下出发：一次边疆教育的田野之旅

2026年6月4日至11日，我有幸赴新疆伊犁哈萨克自治州进行了一次为期一周的教育调研。这一周的时间，我们穿越了伊犁河谷的广袤大地，走过了伊宁市、察布查尔锡伯自治县、昭苏县、巩留县、霍尔果斯市、霍城县六个区域。我们所到之处，走进了琼博拉镇中心校、索墩布拉克村小学、爱新色里镇中心校、胡松图喀尔逊乡小学、夏特柯尔克孜族乡小学、库尔德宁镇中心小学、霍尔果斯市国门初级中学等学校。

我们的方法并不复杂——现场观察、推门听课、访谈座谈、文本资料收集。但正是这种“笨办法”，让我们获得了大量第一手的、带着泥土气息的教育现场资料。我们围绕德智体美劳五育展开全面观察，试图回答一个核心问题：在边疆这片特殊的空间中，国家教育的统一性要求与地方社会的多元性现实之间，究竟构成了怎样的关系？

让我讲一个细节。在昭苏县夏特柯尔克孜族乡小学，我们推开一间教室的门，恰好赶上一堂音乐课。孩子们正在用柯尔克孜语和汉语交替演唱一首关于天山雪莲的歌。教师告诉我们，这首歌的旋律来自柯尔克孜族传统民歌，歌词则经过了改编，融入了对祖国山河的赞美。在那间教室里，我看到了窗外连绵的天山雪峰，看到了墙上用三种文字书写的班级公约，看到了孩子们脸上那种自然而然的、不需要任何解释的文化自信。

那一刻，我深刻地意识到：我们所讨论的“一体多元”，不是一个需要被解决的“问题”，而是边疆教育的内在性质，是这片土地赋予教育的独特禀赋。

二、“一体多元”：一个需要重新理解的概念框架

“一体多元”这四个字，在学术话语和日常讨论中经常被提及，但它的深层含义往往被简化、被扁平化。在我的理解中，“一体多元”至少包含两个层面的意涵。

在政治层面，“一体”意味着统一——政治上的中国，是主权完整的、不可分割的国家实体。这一点，在边疆地区具有格外沉重的分量。我们在霍尔果斯市国门初级中学调研时，校长指着校园里飘扬的五星红旗和远处的界碑对我们说：“这所学校，就是国家的脸面。”这句话，朴素而有力。在边疆，政治上的“一体”不是抽象的概念，而是每天早晨升旗仪式那个具体的、可见的、庄严的动作。

在文化层面，“多元走向一体”则构成了“文化上的中国”的基本叙事。注意，我这里用的不是“多元并存”，而是“多元走向一体”。这意味着，多元不是目的，一体才是方向。文化多元是事实，是中华民族灿烂文明的基础，但它必须在“走向一体”的进程中才能获得持久的生命力。伊犁河谷的锡伯族，两百多年前从东北万里西迁至边疆戍边，至今保留着锡伯语和锡伯文，但他们同时是坚定的中华民族共同体成员。他们的锡伯族认同，不是对中华民族认同的削弱，而是对中华民族认同的丰富——这，就是“多元走向一体”的生动注脚。

从更宏观的视角来看，中华文明是一种超稳定的巨文化结构。所谓“超稳定”，不是静止不变，而是指这个结构具有强大的吸纳、整合、转化能力。在数千年的历史进程中，无数族群的融入、无数文化的交汇，非但没有瓦解这一结构，反而使其更加丰富、更加坚韧。边疆地区，恰恰是这一超稳定巨文化结构的前沿地带和活力源泉。

边疆地区的身份属性是多重的：它既是民族地区，也是边疆地区；既是国门地区、口岸地区，也是跨境地区、边境地区；在一些区域，还是抵边抵境的前沿地带。这些属性的叠加，使得边疆地区的教育面临着内地教育所不具有的复杂情境，也赋予了边疆教育研究以不可替代的学术价值。

三、为什么是地理学？——一个独特视角的不可替代性

那么，为什么我们要从地理学的视角来分析边疆地区的教育？

地理学是一门追问“在哪里”“为什么在那里”“有什么分布规律”的学科。这种空间视角，对于理解边疆教育而言，具有不可替代的价值。当我们追问“某一项教育政策在哪里落地了？在哪里遇到了困难？为什么同样的政策在不同地区产生了截然不同的效果？”这些问题，本质上都是地理学问题。

地理学还强调人地耦合的视角，即自然与人文的互动关系。在边疆地区，自然地理环境——高山、草原、荒漠、绿洲、冰川——深刻地塑造着人们的生存方式、文化形态和教育实践。我在昭苏县调研时，当地教师告诉我们，每年冬季大雪封山，一些教学点几乎成为“孤岛”，教师的通勤、物资的配送、学生的出勤都会受到影响。这不是一个简单的“后勤保障问题”，而是一个地理学问题——它深刻地影响着教育的组织方式、课程实施的可能性和教育质量的底线保障。

更重要的是，地理学具有综合集成的学科特质。气候、水文、地形、土壤、植被、经济、文化、人口、政治——地理学天然地关注多元要素的综合关系。这种综合集成视角，恰恰与边疆教育的复杂性相匹配。在边疆，教育从来不是孤立存在的，它与经济发展、文化传承、社会稳定、国家安全和生态保育等议题深度交织。

基于地理学的基本框架，我尝试建构一个“教育的地理分析矩阵”。这个矩阵的纵轴是地理逻辑，包括山岳、高原、江河、海洋、森林、草原等不同地理类型；横轴是教育逻辑，包括学生、教师、课程、教学、环境、评价等核心要素。这两条轴线的交叉，形成了一个分析边疆教育的结构化框架。例如，当我们考察“草原”这一地理类型中的“课程”要素时，我们会追问：草原牧区的生活经验如何影响学生对课程内容的理解？游牧文化中的知识传统如何与学校课程对接？这种追问，是传统教育学所忽视的，但在边疆教育实践中却无处不在。

四、地理文明的审视：边疆教育的文明根基

如果我们进一步拓展视野，就会发现边疆地区的教育实际上扎根于多种地理文明形态之中。

在伊犁，我们接触到的是绿洲文明和草原文明的交汇地带。天山融雪滋养了伊犁河谷的片片绿洲，也孕育了哈萨克族千年的游牧文化。绿洲文明强调的是定居、灌溉、农耕和集约化的生活方式，草原文明则强调的是流动、放牧、自然节律和分散化的社会组织。这两种文明在伊犁河谷的交汇与融合，深刻地影响着当地的教育形态。

放眼整个中国边疆，我们还可以看到更多的地理文明类型：海洋文明——从辽宁到广西的沿海边疆；山地文明——横断山脉、喜马拉雅山麓的边疆地带；雨林文明——云南西双版纳等热带边疆；冰川文明——青藏高原的高寒边疆。每一种地理文明，都孕育了独特的教育传统和文化基因。

而所有这些地理文明，最终都汇聚于一个共同的方向——中华民族现代文明。这是边疆教育的文明根基，也是铸牢中华民族共同体意识教育的文明论基础。

五、地缘分析：边疆教育的多维透视

地理学不仅关注自然空间，更关注空间中的政治关系——这就是地缘分析。在边疆教育研究中，地缘分析至少涵盖以下五个维度。

第一是学校空间的地缘分析。边疆地区的学校，不仅仅是一个教育场所，更是一个国家权力的空间表征。我们在霍尔果斯市国门初级中学看到，学校大门正对着国门方向，校园内的国旗广场、国门文化长廊、边境历史展厅，都在以空间叙事的方式传递着国家意识和边境认同。

第二是学生身份的地缘分析。边疆地区的学生，往往具有多重民族身份，而且在一些地区，学生的民族身份与边疆对面国家的跨境民族身份存在交叠性。例如，伊犁地区的哈萨克族学生，与哈萨克斯坦的哈萨克族同属一个语言文化共同体。这种身份的交叠性，既是文化资源，也是教育必须面对的现实课题。

第三是教师身份的地缘分析。在边疆地区，教师队伍本身也是多族群的。在我们的调研中，许多学校都有汉族、哈萨克族、维吾尔族、锡伯族、回族等多个民族教师共同工作。教师之间的跨文化协作，本身就是一种“三交”教育的生动实践。

第四是家校社关系的地缘分析。在边疆牧区，学校与家庭、社区的关系受到地理距离、交通条件、通讯设施等多重因素的制约。一些教学点的家长，可能骑马需要数小时才能到达学校。这种空间距离，深刻影响着家校合作的深度和频次。

第五是地缘政治分析。边疆地区处于国家边界地带，周边国家的政治变迁、经济波动、文化渗透，都会通过多种渠道影响边疆教育的生态。这一点，是边疆教育研究不能回避的深层维度。

六、一体多元的边疆地区教育：六个结构性特征

基于上述分析框架，我将边疆地区教育的基本特征概括为六个“一体多元”。

第一，教育目标一体，学生背景多元。国家统一规定的教育目标——培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人——在边疆地区必须面对学生群体在语言、文化、宗教、经济背景等方面的高度多样性。我们在琼博拉镇中心校调研时发现，一个班级中可能有哈萨克族、维吾尔族、回族、汉族等多个民族的学生，他们的家庭语言、生活习惯、学前教育基础各不相同，但他们坐在同一间教室里，接受同样的国家课程。

第二，教师责任一体，身份背景多元。所有教师都承担着落实国家教育方针、完成课程标准的统一责任，但教师自身的文化背景、语言能力和教育理念同样存在多样性。许多双语教师在教学过程中，实际上在进行着一种隐性的跨文化翻译工作——不仅是语言的翻译，更是知识的文化翻译。

第三，课程标准一体，课程实施多元。国家课程标准的统一性，在边疆地区的实施过程中，必然经历在地化的调适过程。在索墩布拉克村小学，我们看到教师在教授语文课时，巧妙地引入了当地的自然景观和文化元素作为教学素材，在不偏离课程标准的前提下，实现了课程内容的在地化转化。

第四，教材文本一体，教材实施多元。统编教材的统一使用是国家意志的体现，但教材在具体课堂中的实施过程，同样经历着教师的再创造。教材中的每一篇课文、每一道习题，在面对不同文化背景的学生时，都需要教师进行情境化的处理和解释。

第五，学校体制一体，学校文化环境多元。全国统一的教育管理体制，在边疆地区落地时，学校文化环境呈现出丰富的多样性。我们在库尔德宁镇中心小学看到，校园环境中既有国家通用语言文字的规范使用，也有地方民族文化的适度展示，两者之间形成了一种动态的平衡。

第六，评价内容一体，评价方法多元。统一的考试评价标准，在边疆地区需要辅以多元化的评价方法，才能真正实现教育公平。一些学校在实践中探索的增值性评价、表现性评价和综合素质评价，为我们提供了有价值的经验。

这六个“一体多元”，需要在四个尺度上同步推进：国家层面的制度设计、区域层面的政策调适、地方层面的实践创新、个体层面的意义建构。

七、价值实现：铸牢中华民族共同体意识的教育路径

那么，一体多元的边疆教育，如何最终实现铸牢中华民族共同体意识这一核心价值？

我认为，至少需要在五个方面着力。

第一是“四个与共”理念的教育——休戚与共、荣辱与共、生死与共、命运与共。这不仅仅是一个口号，而需要融入边疆地区教育的日常实践。在胡松图喀尔逊乡小学，一位老教师告诉我们，他在这里教了三十五年书，“看着一代又一代孩子长大，他们走出去，又走回来，不管到了哪里，都知道自己是中国人”。这就是“命运与共”的最朴素教育表达。

第二是“四个共同”历史观的教育——我们辽阔的疆域是各民族共同开拓的，我们悠久的历史是各民族共同书写的，我们灿烂的文化是各民族共同创造的，我们伟大的精神是各民族共同培育的。这一历史观教育，在边疆地区有着最为鲜活的地方素材。锡伯族万里西迁的壮举，各族人民共同守卫边疆的历史，都是“四个共同”的生动教材。

第三是“五个认同”教育——对伟大祖国、中华民族、中华文化、中国共产党、中国特色社会主义的认同。在边疆地区，“五个认同”教育不是抽象的理论灌输，而是需要与学生的生活经验建立具体联结。我们在爱新色里镇中心校看到，学生们用锡伯文和汉文双语书写“我爱祖国”的书法作品，这种文化实践，就是一种自然而有力的认同教育。

第四是“三交”教育——交往交流交融。这本身就是边疆地区教育的重要组成部分。在多民族混合编班的学校中，不同民族学生之间的日常交往，课堂上的合作学习，课后的游戏和体育活动，都在进行着最真实的“三交”实践。这种日常的、微观的、生活化的交往交流交融，往往比任何专题教育都更加持久和有效。

第五是“三区”教育——生态功能区、水系源头区、资源富集区的教育。边疆地区往往是国家重要的生态屏障和资源宝库。对这些区域的认知和保护意识的培养，是边疆教育不可或缺的内容，也是将国家意识与地方责任相联结的重要教育路径。

八、美育与劳动教育：地理学视域下的五育融合

在五育并举的框架下，我想特别谈谈美育和劳动教育的地理学基础。

从地理学视角来看,艺术教育天然地具有地域特征。音乐、舞蹈、美术、戏剧、影视——每一种艺术形式,都有其特定的地理文化土壤。哈萨克族的阿依特斯说唱艺术,锡伯族的贝伦舞,柯尔克孜族的库姆孜琴演奏,这些都不是抽象的“艺术”,而是特定地理环境中生成的人与世界的审美关系。在边疆地区开展美育,如果不尊重、不利用、不激活这种地理文化资源,将是巨大的浪费。

关于劳动教育,地理学视角同样具有启示意义。边疆地区的劳动形态——放牧、耕作、采摘、手工艺制作——都与特定的地理环境密切相关。我们在库尔德宁镇中心小学发现了一个令人印象深刻的办学案例:这所学校以国医学为办学特色,将劳动教育、科学教育、健康教育、中华传统教育和美育有机融合在一起。学生们在校园里的药用植物园中种植中草药,学习中医药的基本知识,了解天山南北丰富的药用植物资源。这种教育实践,将劳动教育与地理环境、传统文化和科学素养融为一体,堪称边疆地区五育融合创新的典范。

陈丽琳、朱旭东在 2026 年的研究中指出,边疆地区的美育和劳动教育需要在国家课程框架内实现地方性知识的创造性转化。我完全赞同这一判断。地理学告诉我们,任何教育内容都不是在“真空”中传递的,它总是在特定的空间中被感知、理解和内化。边疆的雪山、草原、河流、森林,本身就是最生动的美育课堂和劳动教育场域。

体育的地理学特征同样值得关注。学校体育、社会体育、民间体育、民俗体育——这四个层次在边疆地区构成了丰富的体育文化生态。哈萨克族的赛马、叼羊,柯尔克孜族的姑娘追,锡伯族的射箭,这些传统体育活动不仅是运动项目,更是文化传承和社会交往的重要方式。如何将传统体育资源融入学校体育课程,是一个值得深入研究的课题。

九、生态文明教育与地理教材建设

最后,我想谈谈生态文明教育和地理教材建设的问题。

中国边疆地区涵盖了草原、海洋、湖泊、高原、沙漠、戈壁等几乎所有主要的地理类型,是国家生态文明建设的核心区域。在这一背景下,边疆地区的教育肩负着特殊的生态文明教育使命。

我认为,生态文明教育应当遵循四条路径。第一,以审美体验培育生态感知力。让学生走进自然、感受自然、欣赏自然,在美的体验中建立对生态环境的敏感性和亲近感。第二,以共生叙事激发生态想象力。通过讲述人与自然和谐共生的故事,让学生理解人类与生态环境之间不是征服与被征服的关系,而是共生共荣的关系。第三,以跨学科学习发展生态判断力。生态问题从来不是单一学科能够解决的,它需要地理学、生物学、经济学、伦理学等多学科的综合视野。第四,以消费素养促进生态行动力。引导学生反思日常消费行为对生态环境的影响,培养负责任的消费意识和绿色生活方式。

在这四条路径之外，我还想强调第五条——激活传统生态智慧。在边疆地区的各民族传统文化中，蕴含着丰富的生态智慧。哈萨克族的草场轮牧制度，体现的是对草原生态承载力的深刻理解；塔吉克族对冰川水源的敬畏，体现的是对水资源珍贵性的朴素认知。这些传统生态智慧，不是落后的“旧知识”，而是需要被重新发现和激活的文化资源。在地理教材建设中，应当充分吸纳这些传统生态智慧，使其成为生态文明教育的重要内容。

十、结语：地理学为中国教育学自主知识体系提供“中国方法论”

各位同仁，最后我想回到一个更为根本的问题上来。

中国教育学自主知识体系的建设，是当下中国教育学界的时代使命。而地理学，可以为这一使命提供“中国方法论”的基础。为什么这样说？

因为地理学追问的是：空间条件如何构成教育的特殊性质？不同的地理空间——山岳、草原、海洋、高原、荒漠——如何赋予教育以不同的内涵、形式和意义？这个问题，恰恰是中国教育学自主知识体系必须回答的核心问题之一。

因为地理学提供了尺度分析的方法论——国家权力的制度设计如何在地方空间遭遇异质性现实？从国家层面的政策文本，到区域层面的执行调适，到地方层面的实践创新，到个体层面的意义建构——每一个尺度的转换，都伴随着信息的重新编码和实践的重新创造。这种尺度分析，对于理解中国教育政策的实际运行具有深刻的解释力。

因为地理学将文化多样性置于空间邻近性和跨境流动性的框架中来考察。在边疆，文化多样性不是一个抽象的概念，而是在具体的空间邻近中——与邻国的跨境民族共享语言、习俗和亲缘关系——在持续的流动性中——贸易、通婚、迁徙——不断被生产和再生产的现实。

归根结底，我的核心洞见是：“一体多元”不是边疆地区教育的“问题”，而是教育被置于特定空间中所必然产生的性质。它不是一个需要被消除的矛盾，而是一个需要被理解、被尊重、被善用的结构性特征。铸牢中华民族共同体意识教育，不是要消除“多元”，而是要在尊重“多元”的基础上实现更高层次的“一体”——这个“一体”，是政治上的统一、文化上的认同、情感上的归属、命运上的共担。

云南师范大学地处西南边疆，我们深知边疆教育的分量。从云南到新疆，从西南边疆到西北边疆，虽然地理环境千差万别，但边疆教育的核心命题是相通的——如何在多元中实现一体，如何在差异中凝聚共识，如何在地方中彰显国家。

这就是地理学能够为中国教育学做出的独特贡献。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：李政涛 华东师范大学教育学部教授

发言题目：以突破为导向，推动中国教育学自主知识体系构建



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“以突破为导向，推动中国教育学自主知识体系构建”。为什么要用“突破”这个词？因为我有一个基本的判断：中国教育学自主知识体系的构建，已经进入了一个新的阶段。这个阶段的核心特征，是从“号召”走向“探讨”，从“倡议”走向“论辩”，从宏观的理念宣示走向实质性的知识创造。在过去很长一段时间里，关于自主知识体系的讨论，更多地停留在“为什么需要”的层面，即“价值逻辑”的层面。而现在，我们已经走到了“如何构建”的层面，即“实践逻辑”的层面。这一转变本身就是突破，也呼唤着更多的突破。

今天的报告分为两个部分：第一，中国教育学自主知识体系的突破方式；第二，突破过程中面临的核心难题。

一、中国自主知识体系的突破方式

关于突破方式，我认为有三种基本类型，分别是转向性突破、体系性突破和标识式突破。这三种突破不是相互排斥的，而是层层递进、互为补充的。

（一）转向性突破：从“价值逻辑”转向“实践逻辑”

第一种突破，我称之为“转向性突破”。所谓转向，就是从根本上改变我们的思维方式和行动路径。

长期以来，关于中国教育学自主知识体系的讨论，主要聚焦于“为什么要构建”这个问题。学者们从文化自觉、学术主体性、学科独立性等角度，反复论证自主知识体系的必要性和紧迫性。这些论述当然是重要的，它们为自主知识体系的构建提供了合法性基础和思想动员。

但是，仅仅停留在“为什么”的层面是不够的。我们需要一个根本性的转向：从“价值逻辑”转向“实践逻辑”，从“为何”走向“如何”。

什么是“实践逻辑”？实践逻辑关注的不是抽象的原则和方向，而是具体的操作路径和实现机制。它追问的是：自主知识体系的具体内容是什么？它的核心概念有哪些？它的理论框架如何搭建？它的研究方法如何创新？它的学术评价标准如何确立？它的知识传播机制如何建构？

这一转向的意义在于，它将自主知识体系的构建从一种宏大的学术叙事，转化为一系列可以操作、可以检验、可以积累的具体任务。这种转向本身就是一种突破，它标志着中国教育学从“观念觉醒”进入了“实践建构”的新阶段。

（二）体系性突破：整体、整全、整合式改变

第二种突破，是“体系性突破”。所谓体系性，是指这种突破不是局部的、零散的修补，而是整体的、整全的、整合式的改变。它不是对“旧体系”的修修补补，而是要走向一种“新体系”。

这里，我需要对“知识体系”做一个分层解析。中国教育学自主知识体系，至少包含五个子系统：

一是学科体系。这是知识体系的骨架，涉及学科的分类、学科之间的逻辑关系、学科边界的划分等基本问题。中国教育学的学科体系，需要在借鉴国际经验的基础上，体现中国教育实践的独特性和中国教育传统的连续性。

二是学术体系。这是知识体系的核心，包括理论框架、研究范式、学术传统、学术共同体等基本要素。一个成熟的学术体系，应当能够在国际学术对话中保持自身的话语权和影响力。

三是话语体系。这是知识体系的表达方式，涉及概念系统、表述方式、交流媒介等。话语体系的建设，不仅关乎学术表达的准确性，更关乎知识传播的有效性。我们需要构建一套既能准确表达中国教育学内涵、又能被国际学术界理解和接受的话语系统。

四是教材体系。这是知识体系的传承载体。教材不仅是知识的传递工具，更是学术范式和研究传统的再生产机制。中国教育学自主教材体系的建设，直接关系到下一代教育学人的知识结构和思维方式。

五是治理体系。这是知识体系的制度保障，涉及学术评价机制、资源配置方式、人才培养制度等。治理体系的完善，是自主知识体系可持续发展的根本保证。

这五个子系统，构成了一个完整的知识体系架构。在此基础上，我们还可以进一步区分知识体系的四个层次：

基础层，是最底层的知识单元，包括基本概念、基本范畴、基本问题。这些是知识体系的“原子”，是整个体系的逻辑起点。中国教育学的自主知识体系，首先需要回答：我们的基本概念是什么？我们的核心范畴有哪些？我们的根本问题是什么？

骨架层，是理论基础和研究范式。它决定了知识体系的基本形态和内在逻辑。不同的理论基础和研究范式，会产生截然不同的知识体系形态。

方法层，包括方法论体系和研究工具箱。方法论决定了我们如何获取知识，工具箱则提供了具体的研究手段和技术。在数字化时代，方法论和工具箱的创新尤为重要。

保障层，包括学术生态和传播机制。良好的学术生态是知识创新的沃土，有效的传播机制是知识扩散的桥梁。

（三）标识式突破：打造标识性概念与理论

第三种突破，是“标识式突破”。所谓标识式，是指那些具有标志性意义的概念、理论或范式，它们能够代表中国教育学自主知识体系的核心贡献。

一个真正的“标识性”成果，至少需要满足三个条件：

第一，“有价值”。它必须回应时代的核心问题，对人类教育知识的增长做出实质性贡献。不是任何概念都能成为标识性概念，只有那些真正触及教育本质、推动理论创新的概念，才具有标识的价值。

第二，“能识别”。它必须具有鲜明的辨识度和象征性。当我们提到某个概念，就能联想到中国教育学的独特贡献。这要求标识性概念具有高度的概括力和表达力，能够以简洁的方式传达丰富的内涵。

第三，“可推广”。它必须具有可迁移性和可借鉴性，能够为其他国家或地区的教育研究提供参考。一个真正有价值的标识性概念，不是自说自话的“地方性知识”，而是具有普遍意义的理论贡献。

标识性突破的核心特征包括三个方面：

代表性或象征性。标识性概念代表了一个时代的学术追求和理论高度，象征着中国教育学从“跟跑”到“并跑”再到“领跑”的转变。

主体性或自主性。标识性概念是中国教育学人自主创造的，而非对西方理论的简单移植或改造。它体现了中国教育学人的理论自信和文化自觉。

结构性或体系性。标识性概念不是孤立的存在，而是嵌入在一个完整的理论体系之中。它与其他概念之间存在着内在的逻辑关联，共同构成了一个有机的知识系统。

二、中国教育学自主知识体系的突破难题

明确了突破方式，接下来需要正视突破难题。我必须坦诚地说，中国教育学自主知识体系的构建，面临着五大核心难题。这些难题不是技术层面的困难，而是结构性、根本性的挑战。

（一）融通化生之难

第一个难题，是“融通化生”之难。所谓“融通化生”，是指不同知识传统之间的深度融合与创造性转化。

首先是政策话语、理论话语和实践话语的融通。在中国教育学的研究中，存在着三种不同的话语系统：政策话语关注教育的改革方向和制度安排，理论话语关注教育的概念框架和逻辑体系，实践话语关注教育的具体操作和经验总结。这三种话语各有其逻辑和功能，但在实践中往往各自为政，缺乏有效的对话和整合。自主知识体系的构建，需要在这三种话语之间建立起沟通的桥梁，实现相互理解、相互借鉴、相互转化。

其次是历史、现实与未来的融通。中国教育学有着悠久的学术传统，从孔子的教育思想到近现代的教育变革，积累了丰富的思想资源。然而，如何在继承传统的基础上实现创新？如何将传统思想资源转化为当代教育学理论的有机组成部分？这不是一个简单的“古为今用”的问题，而需要在深层次上实现传统与现代的创造性融合。同时，教育面向未来，自主知识体系的构建还需要回应未来教育的发展趋势，如人工智能对教育的影响、终身学习社会的到来、全球化背景下的教育公平等。

第三是不同学科知识体系的融通。教育学是一门综合性、交叉性很强的学科。心理学、社会学、哲学、经济学、管理学、神经科学等学科，都为教育研究提供了重要的理论资源和方法工具。如何实现这些不同学科知识体系的深度融通，而不是简单的“拼盘式”叠加，是一个巨大的挑战。

（二）协同共创之难

第二个难题，是“协同共创”之难。自主知识体系的构建，不是某一个学者或某一支团队能够独立完成任务，它需要多维度的协同合作。

一是跨领域协同。教育问题横跨多个领域，需要教育学者、政策制定者、一线教师、学校管理者等多方主体的共同参与。然而，不同领域的参与者有着不同的利益诉求、话语习惯和价值标准，如何实现真正的协同而非形式上的合作，是一个需要认真解决的问题。

二是跨学科协同。如前所述，教育学的交叉性要求不同学科的学者进行深度合作。但在现实中，跨学科合作面临着学科壁垒、评价标准不一致、学术文化差异等诸多障碍。

三是跨团队协同。自主知识体系的构建需要大规模的研究团队协同攻关，但如何建立有效的合作机制、如何协调不同团队的研究方向和进度、如何实现知识的有效整合，都是实际运作中的难题。

四是人机协同。这是一个全新的挑战。随着人工智能技术的快速发展，AI 正在越来越多地参与到学术研究的过程中。如何实现人类学者与 AI 工具的有效协同，既充分利用 AI 的技术优势，又保持人类学者的创造性和批判性思维，是一个需要深入探讨的前沿问题。

（三）原创性贡献之难

第三个难题，是“原创性贡献”之难。这是自主知识体系构建的核心难题，也是最具挑战性的难题。

原创性贡献之难，体现在两个维度：

一是“时代之难”。每一个时代都有自己的核心问题，而对这些核心问题的回应，需要原创性的概念和理论。我们这个时代的教育面临哪些前所未有的挑战？如何从这些挑战中提炼出具有理论价值的核心概念？这需要极高的理论创造力和深刻的时代洞察力。

中国社会科学院的孙正聿教授曾深刻指出，原创性概念的提出，不是学者个人智慧的偶然产物，而是时代精神的凝结和表达。一个时代只有在面临根本性的变革时，才会催生真正原创性的概念。当代中国教育的深刻变革，为原创性概念的诞生提供了历史条件，但条件的具备并不等于概念的自然生成，它还需要学者们的创造性劳动。

二是“世界之难”。中国教育自主知识体系的构建，不仅要回应中国的问题，还要为世界教育学的知识体系做出原创性贡献。这意味着双重贡献：一方面，要为世界教育学的知识体系增添新的内容；另一方面，要为世界知识体系——不仅仅是教育学——贡献中国智慧。

这种双重贡献的要求，使得原创性突破的难度进一步加大。我们不仅要“知其然”，还要“知其所以然”；不仅要解决中国教育的实际问题，还要将中国经验上升为具有普遍意义的理论成果。

（四）人才培养之难

第四个难题，是“人才培养”之难。自主知识体系的构建，归根结底要靠人，靠一批具有理论创造力的高水平学者。然而，如何培养这样的学者？

一是建标准。自主知识体系需要什么样的知识结构？需要什么样的能力素养？需要什么样的学术品格？这些标准的建立，是人才培养的起点。

二是补意识。当前教育学研究生的培养中，自主知识体系的意识还不够强。很多研究生习惯于追踪西方的学术前沿，而忽视了中国自身的教育传统和实践智慧。如何增强研究生的学术主体意识，培养他们的理论自信，是一个亟待解决的问题。

三是强能力。自主知识体系的构建需要多方面的能力：深厚的理论功底、敏锐的实践洞察力、跨学科的整合能力、国际化的学术视野、严谨的研究方法等。这些能力的培养，需要系统的训练和长期的积累。

在这里，我特别想谈一下数智时代对人才培养的挑战。我们正面临着一些令人担忧的趋势：

阅读碎片化。在信息爆炸的时代，研究生越来越习惯于碎片化的阅读方式，缺乏对经典著作的系统研读。而没有扎实的阅读基础，理论创造力就无从谈起。

AI 依赖。随着 ChatGPT 等大语言模型的普及，越来越多的研究生习惯于用 AI 来辅助学术写作，甚至用 AI 来代替思考。这种依赖如果过度发展，将严重削弱研究生的独立思考能力和原创性思维。

专注力退化。数字环境对注意力的持续消耗，使得越来越多的学生难以进行长时间的深度思考和专注阅读。而学术创新恰恰需要这种长时间的沉浸式思考。

这些趋势如果得不到有效遏制，将直接影响下一代教育学者的培养质量，进而影响自主知识体系构建的人才基础。

（五）认同评价之难

第五个难题，是“认同评价”之难。自主知识体系的成果，需要得到广泛的认同和科学的评价。这里的认同包括两个层面：

一是普遍认同。自主知识体系的成果，需要获得跨领域、跨学科、跨国际的认同。跨领域认同，意味着教育学以外的其他学科也认可教育学知识的价值；跨学科认同，意味着教育学的不同分支之间也形成基本的学术共识；跨国际认同，意味着中国教育学成果能够获得国际学术界的承认和尊重。

二是整体评价。自主知识体系的构建是一项系统工程，需要建立整体性的评价框架，而非仅仅评价单一的研究成果。如何评价一个概念是否具有原创性？如何评价一个理论体系是否完整自治？如何评价一批研究成果是否构成了实质性的知识贡献？这些都是评价中的难题。

特别需要指出的是，AI 技术的介入给学术评价带来了新的问题和挑战。

当 AI 参与了研究过程，我们如何评价研究成果的原创性？一篇论文中的哪些内容是人类学者的原创贡献，哪些是 AI 辅助生成的？AI 的贡献应当如何界定和归属？这些问题在当前还缺乏清晰的回答。

在学术期刊层面，已经开始出现对 AI 使用的规范性回应。例如，《历史研究》杂志作为中国历史学界的顶级期刊，已经明确规定了 AI 在学术研究中的使用范围和限制条件，要求投稿者明确声明是否使用了 AI 工具以及使用的具体方式。

在高等教育层面，清华大学发布了 AI 教育应用指导原则，提出了五大原则：一是安全性原则，确保 AI 应用不损害学术诚信和学生权益；二是公平性原则，确保所有学生都有平等使用 AI 工具的机会；三是透明性原则，要求师生在使用 AI 时保持公开和透明；四是教育性原则，确保 AI 应用服务于教育目标而非替代教育过程；五是发展性原则，AI 应用应当促进而非削弱学生的学术能力发展。

然而，即便有了这些原则性规定，在实际操作中仍然面临诸多困难。其中最核心的问题是：如何判定 AI 介入的程度？在一项研究成果中，AI 究竟贡献了多少？是提供了文献检索的便利，还是参与了数据分析的过程？是辅助了文本的润色，还是实质性地影响了理论观点的形成？这些问题不仅关乎学术评价，更关乎学术伦理和学术规范的建设。

各位同仁，中国教育学自主知识体系的构建，是一项伟大的事业，也是一项艰巨的事业。它需要转向的勇气，需要体系的智慧，更需要标识性的创造。

我始终相信，中国教育学有基础、有条件、有能力为世界教育学的知识宝库做出独特的贡献。中国数千年的教育传统，当代中国教育的丰富实践，以及中国教育学人数十年的学术积累，都为自主知识体系的构建提供了坚实的基础。

关键在于突破。突破不是否定，而是在继承基础上的创新；突破不是封闭，而是在开放中的自主；突破不是孤立，而是在对话中的创造。

正如叶澜教授所言，中国教育学的发展，需要“回归”与“突破”并举——回归教育的本真，回归学术的传统，回归中国的实际；突破思维的定式，突破学科的壁垒，突破话语的束缚。唯有在“回归”中积蓄力量，在“突破”中实现超越，中国教育学才能真正建立起具有中国特色、中国风格、中国气派的自主知识体系。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

**发言嘉宾：朱德全 西南大学教育学部
部长、教授**

**发言题目：一流学科与一流专业融建
——教育学新文科“宽活集群”模式
培养拔尖创新人才的改革行动**



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“一流学科与一流专业融建：教育学新文科“宽活集群”模式培养拔尖创新人才的改革行动”。为什么要谈这个话题？因为当前中国高等教育正处在一个关键的历史转折点。党的二十大报告明确提出“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑”，把教育摆在前所未有的战略高度。2022年，西南大学教育学入选第二轮“双一流”建设学科，成为重庆市唯一新增入选的学科。这既是一份沉甸甸的荣誉，更是一份不可推卸的责任。作为教育学人，我们必须回答一个根本性问题：一流学科建好了，如何真正转化为一流的人才培养质量？一流学科与一流专业之间，到底是什么关系？这正是我今天报告的核心命题。

一、一流学科与一流专业融建：“三个一体化”

首先，我想谈第一个大问题——一流学科与一流专业融建的逻辑起点与路径选择。

过去很长一段时间，高校里存在一个普遍的“两张皮”现象：学科建设搞学科建设的事，专业建设搞专业建设的事，二者之间缺乏有机的、深层次的融合。学科排名上去了，但学生的培养质量并没有同步提升。这个问题在教育学领域尤为突出。

我们西南大学教育学部在长期的改革探索中，逐步形成了“三个一体化”的融建思路，也就是一流学科与一流专业必须在本研一体化、教研一体化、学研一体化三个维度上实现深度融合。

第一，本研一体化——构建研究型学部的培养贯通体系

所谓本研一体化，核心是要打破本科生教育与研究生教育之间的壁垒，实现“本研牵手、本研衔接、本研连读”。

大家知道,传统的人才培养模式中,本科阶段和研究生阶段是截然分开的两个“孤岛”。本科生不知道研究生在做什么,研究生也很少回过头来引领本科生。这种断裂,不仅浪费了宝贵的学术资源,更限制了学生的成长空间。

我们的做法是,把教育学部打造成一个真正的“研究型学部”。具体来讲,我们实施了“本博牵手”制度——让每一位优秀的本科生从大二开始,就进入博士生的学术团队,参与课题研讨、文献研读、学术写作。这不是形式上的“参观体验”,而是实质性的“学术浸润”。我们还有“本硕博连读”计划,为那些有志于学术研究的优秀学子打通从本科到博士的完整通道。

举个具体的例子。我们教育学部的晏阳初创新实验班,从2017年创办至今,已经探索出了一套以“小班精英化、立体大课堂、陪伴式培养”为核心特征的人才培养模式。这个班的学生,从入学起就配备学业导师和学术导师,每学期至少参加一次学术报告会,每学年至少完成一篇学术研究报告。到第三学年,超过80%的学生已经参与了省部级以上的科研项目。这种培养模式,真正实现了本科生教育与研究生教育的有机衔接。

同时,我们充分利用研究型学部的“三个资源”——学术资源、导师资源、研究生资源,让本科生的培养始终站在学术研究的前沿。我们还实施了“六大计划”:全英文课程计划、何志汉学术奖励计划、海内外访学计划、本硕博连读计划、本博牵手计划和扎根计划,形成了全方位的拔尖人才培养体系。

第二,教研一体化——构建研究型教学的知识生产体系

第二个一体化,是教研一体化。这里的“教研”不是我们通常说的“教学研究”,而是“科学研究”与“教育教学”的深度融合。

长期以来,高校教师面临一个尴尬的处境:科研做得好的人,教学未必好;教学做得好的人,科研成果往往也不突出。这种割裂,本质上是我们的人才培养体制出了问题。

我们的理念是:一流的教学必须以一流的研究为支撑。没有科研深度融入的教学,是“照本宣科”式的教学,是不可能培养出创新人才的。

具体做法是三个层面:第一,课题研究层面,我们把国家级和省部级科研课题全面向本科生开放,让学生从“知识消费者”变成“知识生产者”;第二,课程建设层面,我们把最新的研究成果及时转化为课程内容,确保教材和课堂始终紧跟学术前沿;第三,课堂教学层面,我们全面推行“研究型教学”,以问题为导向,以探究为方法,让每一堂课都成为一次微型的“学术探险”。

比如,我们的教育学原理课程,不是简单地讲授概念和理论,而是让学生参与到我们团队正在进行的“新时代教育评价改革”课题研究中来。学生们通过实地调研、数据

分析、政策研讨，不仅理解了教育评价的理论逻辑，更深刻把握了中国教育评价改革的现实困境与突破路径。

第三，学研一体化——构建研究型学习的成长发展体系

第三个一体化，是学研一体化，即学生在学习中研究、在研究中学习。

这里的关键转变是：学生不再是被动的知识接收者，而是主动的知识建构者。我们建立了“课题助研、小组探究、调查研习”三位一体的研究型学习体系。

课题助研，是指学生直接参与导师的科研课题，在真实的研究情境中获得学术训练。小组探究，是以学习小组为单位，围绕特定教育问题开展合作研究，培养学生的团队协作能力和批判性思维。调查研习，则是要求学生深入学校、深入课堂、深入社区，通过实证调查获取第一手资料，形成研究报告。

我们的“扎根计划”就是一个典型。学生在导师带领下，深入西部农村学校、民族地区学校，进行为期数月的驻校研究和教学实践。这不仅是一种学术训练，更是一种教育情怀的培育。正是在这个过程中，学生真正理解了“教育公平”不是一句口号，而是需要无数教育工作者用青春和智慧去践行的使命。

一体化建设的愿景：“质量工程”助推“升学就业”

“三个一体化”的最终目标，是通过“质量工程”的全面推进，实现学生升学和就业的高质量目标。

我们提出了“五大工程”：课程建设工程、教材建设工程、平台建设工程、团队建设工程、制度建设工程。这五大工程覆盖了人才培养的各个环节、各个要素。在五大工程的推动下，我们教育学部近年来取得了显著成效：本科生升学率持续提升，研究生培养质量稳步提高，毕业生就业竞争力显著增强。更重要的是，我们的学生在各级各类学术竞赛、教学技能竞赛中屡获佳绩，真正实现了“质量工程”指标助推“升学就业”目标的良性循环。

二、新文科建设的基本理念：“五字”方针构建“五新”框架

接下来，我想谈谈第二个大问题——新文科建设的基本理念。

“新文科”是新时代中国高等教育改革的重大战略举措。但什么是“新文科”？怎么建“新文科”？这些问题看似简单，实则充满挑战。

在实践中，我们发现有些高校对新文科的理解存在偏差：有的把新文科等同于“文科+技术”，简单地把人工智能、大数据等课程塞进文科专业；有的把新文科理解为“文科+工科”，搞一些表面的交叉融合。这些做法，都没有真正把握新文科的精髓。

我们西南大学教育学部在实践中探索出了“大、跨、新、回、用”五个字的方针，构建了“五新”框架。这五个字，是一个完整的逻辑链条，环环相扣、层层递进。

第一个字：“大”——做“大学科”，开拓“新边界”

所谓“大”，就是要做“大学科”。什么是大学科？就是要淡化学科专业之间的刚性“边界”，强化专业之间的“集群”效应。

教育学本身就是一个典型的综合性、交叉性学科。它涉及哲学、心理学、社会学、经济学、管理学等多个学科领域。如果我们固守传统的学科边界，把教育学限定在一个狭窄的范围内，是不可能培养出具有广阔视野的创新人才的。

因此，我们提出了“大学科”的概念。在这个概念下，教育学不再是一个孤立的学科，而是一个开放的学科集群。我们鼓励学生跨专业选课、跨学科研究、跨领域实践，让知识的边界在学生的心中变得模糊、流动。

第二个字：“跨”——在“大学科”中跨界，激发“新思维”

在“大”的基础上，我们要实现“跨”。跨界，是新文科建设的关键环节。

我们强调的“跨”，不是简单的课程拼凑，而是注重“宽口径、活模块、大门类”的深度融合。所谓“宽口径”，是指人才培养的入口要宽，学生入学后不急于确定专业方向，而是在一个宽广的知识领域中充分探索；所谓“活模块”，是指课程体系要有足够的灵活性和选择性，学生可以根据自己的兴趣和志向，自由组合不同的课程模块；所谓“大门类”，是指人才培养要突破传统专业分类的限制，在大教育学的门类下实现多专业的交叉融合。

比如，我们的课程体系设计了从0级到3级的课程集群。0级是通识基础课程，面向所有教育学类专业的学生；1级是大类基础课程，拓宽学生的学科视野；2级是专业方向课程，让学生深入特定领域；3级是交叉融合课程，为学生提供跨学科的学习机会。这四个层级相互衔接、逐级深入，形成了一个完整的专业集群课程体系。

第三个字：“新”——在跨界中创新，孕育“新思想”

“新”是新文科建设的核心追求。但创新不是凭空产生的，它是在跨界融合中自然涌现的。

我们倡导“和而不同，不同而协同，协同而创新”的理念。“和而不同”，是尊重不同学科、不同专业、不同观点的差异性和独特性；“不同而协同”，是在尊重差异的基础上寻求合作与互补；“协同而创新”，是通过协同合作产生新的知识、新的思想、新的方法。

在我们的“晏阳初创新实验班”中，来自不同专业背景的学生组成研究小组，围绕乡村教育、民族教育、教育公平等复杂问题展开合作研究。教育学的学生带来了教育理论的视角，心理学的学生提供了认知发展的分析框架，社会学的学生则从社会结构的角度审视问题。不同学科思维的碰撞，往往能产生意想不到的创新成果。

第四个字：“回”——在跨界创新中回归“自己”，坚守“新领域”

“回”这个字，可能是我们“五字”方针中最容易被忽视、但又最为关键的一个。

新文科建设中的跨界融合，绝不意味着教育学要迷失自我。我们在拥抱其他学科的同时，必须坚守教育学的学科本位。用一句话来概括，就是“跨而不转，回到自己”。

什么意思？就是说，我们鼓励教育学的学生和教师去跨界，去学习心理学、社会学、计算机科学等其他学科的理论和方法，但最终的落脚点必须是解决教育学的问题，必须是推动教育学学科的发展。如果跨着跨着，忘了自己的根在哪里，那就不叫跨界创新，而叫“学科迷失”。

这就像一棵树，它的根系可以延伸到很远的地方去汲取养分，但无论延伸多远，它始终是一棵树，它的根始终在这片土壤里。教育学也是一样，无论我们如何跨界，如何融合，我们的根始终在“培养人”这个根本使命上。

第五个字：“用”——在回归中“致用”，开辟“新赛道”

最后一个字，是“用”。新文科建设最终要落到“致用”二字上。

长期以来，文科教育被批评为“空对空”——理论很丰满，现实很骨感。我们要做“硬文科”，做看得见、值得看的文科，做能解决“真问题”的文科。

什么是“真问题”？中国教育面临的城乡差距问题、民族地区的教育公平问题、人工智能时代的教育变革问题、人口结构变化背景下的教育资源配置问题——这些都是真问题，都是教育学必须回应的真问题。

我们西南大学教育学部在服务国家战略方面做了大量工作。我们建设了高水平新型教育智库，4个教育智库入选了“中国智库索引”（CTTI）和首批重庆市新型重点智库。我们创建了“U—G—I—S”校地协同创新模式，在全国400余所学校开展扎根研究，与100余个区域教研组织建立了教师发展联盟。这些工作，不是在书斋里空想出来的，而是在解决“真问题”的实践中生长出来的。

三、教育学新文科时代拔尖创新人才培养改革：第三空间行动

最后，也是最重要的部分——教育学新文科时代拔尖创新人才培养的改革行动。我们把它叫做“第三空间行动”。

为什么叫“第三空间”？因为人才培养不能只局限于两个空间——第一空间是课堂，第二空间是实验室或实训基地，但仅有这两个空间是不够的。我们必须开辟“第三空间”——社会实践空间。只有当学生走出校园、走进社会、走向真实的教育现场，他们才能真正理解教育的本质，才能真正成长为有情怀、有能力、有担当的拔尖创新人才。

（一）教育理念：五个维度的综合提升

我们的教育理念概括为“五个化”：综合化、智慧化、国际化、扎根化、精英化。

综合化，是指培养学生的综合素养和跨学科能力；智慧化，是指利用人工智能、大数据等现代技术赋能教育教学；国际化，是指培养具有国际视野和全球胜任力的教育人才；扎根化，是指教育研究必须扎根中国大地，解决中国问题；精英化，是指培养教育领域的领军人才和未来教育家。

这五个维度不是孤立的，而是相互支撑、相互促进的。综合化是基础，智慧化是手段，国际化是视野，扎根化是立场，精英化是目标。

（二）目标取向：“1 + 1 + X”证书制度

在培养目标上，我们创新性地提出了“1 + 1 + X”证书制度。第一个“1”是毕业证，这是最基本的要求；第二个“1”是第二专业证书，要求学生至少辅修一个非本专业的课程模块，实现跨学科的知识储备；“X”是各类资格证书，如教师资格证、心理咨询师证、家庭教育指导师证等。

为什么要推行这样的证书制度？因为未来的教育人才不能只有单一的知识结构。一个优秀的教师，不仅要懂教育学，还要懂心理学、懂学科知识、懂信息技术。“1 + 1 + X”制度的设计，就是要让学生在获得扎实专业基础的同时，拥有跨学科的视野和多元化的能力。

我们培养的“四型人才”，具体包括：学术型研究人才、实践型应用人才、复合型创新人才、引领型卓越人才。这四类人才，各有侧重，但共同构成了教育学拔尖创新人才的完整光谱。

（三）行动体系：“三个三”体系

我们的行动体系概括为“三个三”：三课统整、三助扎根、三小推进。

“三课统整”是指第一课堂（课堂教学）、第二课堂（校园文化活动）、第三课堂（社会实践）的有机整合。三个课堂不是各自为政，而是围绕人才培养目标进行系统设计和统筹协调。

“三助扎根”是指助教、助研、助管的实践训练体系。学生通过担任课程助教，提升教学能力；通过参与科研助研，培养学术素养；通过承担管理助管，锻炼组织协调能力。这三个“助”，不是简单的勤工俭学，而是有目标、有计划、有评价的系统化实践训练。

“三小推进”是指小课题、小论文、小报告的日常学术训练。我们要求每位本科生在校期间至少完成一个小课题、撰写一篇小论文、做一次学术小报告。这些看似“小”的训练，实际上是培养学生研究意识和学术能力的重要抓手。

（四）培养模式：“宽口径、活模块、大门类”集群模式

在培养模式上，我们坚持“宽口径、活模块、大门类”的集群理念。

前面我已经介绍了课程集群的四个层级。这里我想特别强调“活模块”的意义。我们的课程设计给了学生充分的自主选择权。学生可以根据自己的兴趣和职业规划，选择不同的课程模块组合。比如，有志于学术研究的学生，可以选择“学术研究方向”模块，加强理论和方法论的学习；有志于从事教育管理的学生，可以选择“教育领导与管理方向”模块，提升管理能力；有志于投身基础教育的学生，可以选择“课程与教学方向”模块，夯实教学基本功。

这种“菜单式”的课程设计，真正实现了以学生为中心的教育理念，让每个学生都能找到最适合自己的成长路径。

（五）行动路径：九条具体路径

最后，我来具体介绍一下“第三空间行动”的九条路径。

第一条路径：“晏阳初创新实验班”拔尖人才培养。晏阳初先生是中国平民教育之父，也是我们西南大学的精神先驱。我们以他的名字命名创新实验班，就是要传承他“心系平民、扎根乡土”的教育精神。这个班实行“导师制、小班化、探究式、国际化”的培养模式，目标是培养教育学领域的未来学术领军人才。

第二条路径：“宽口径”综合化课程集群模块建设。如前所述，我们设计了从0级到3级的四层级课程集群，实现了通识教育与专业教育的有机衔接，实现了跨学科知识的深度融合。

第三条路径：“教研融合”智慧教育平台建设。我们开发了集教学资源、科研数据、学术交流于一体的智慧教育平台，让教学与研究在数字空间中实现深度融合。这个平台不仅服务于日常教学，还为学生开展自主学习和研究提供了丰富的资源支撑。

第四条路径：“志汉基金”培育“挑战杯赛”微课题计划。我们以何志汉教授的名字设立了学术奖励基金，专门资助本科生开展微课题研究。这些微课题虽然规模不大，

但都是学生自己发现问题、设计方案、开展研究的完整学术训练过程。很多学生正是通过微课题的训练，激发了学术兴趣，最终走上了学术研究的道路。

第五条路径：“三级课堂”跨界行动计划。第一课堂注重知识的系统传授，第二课堂注重能力的培养和素养的提升，第三课堂注重社会实践和真实问题的解决。三个课堂之间建立了学分互认、成果互认的机制，确保学生三个课堂的学习经历得到充分认可。

第六条路径：“本博牵手”制度建设。前面我已经详细介绍了这项制度。我想补充的是，“本博牵手”不仅让本科生受益，博士生也从中获得了巨大的成长。指导本科生，让博士生学会了如何把复杂的问题用简单的语言讲清楚，这本身就是一种极好的学术训练。

第七条路径：扎根“未来学校”建设行动。我们与全国 400 余所学校建立了深度合作关系，在这些学校开展“未来学校”的探索与实验。我们的学生深入到这些学校，参与学校管理改革、课程开发、教学创新，在真实的教育场景中锻炼自己的专业能力。

第八条路径：“假日学校”社会服务行动。利用寒暑假，我们组织学生深入农村、社区开展教育服务。不是简单的支教，而是带着研究课题去服务，在服务中发现真问题、研究真问题、解决真问题。

第九条路径：“三实一体”教学实践体系建设。“三实”是指实习、实验、实训三个环节。我们构建了“三实一体”的教学实践体系，让学生的实践能力培养贯穿大学四年，实现从“学”到“用”的无缝衔接。

结语

各位同仁，一流学科与一流专业的融建，不是一朝一夕之功，而是一项需要长期坚守、持续创新的系统工程。

回顾西南大学教育学部这些年的改革历程，我最深的感触是：教育改革从来不缺理念，缺的是把理念转化为行动的坚定与执着。我们提出的“三个一体化”“五字方针”“第三空间行动”，不是什么惊天动地的理论创新，而是在长期实践中一步步摸索出来的行动路径。

我们深知，培养拔尖创新人才，没有捷径可走。唯有扎根中国大地，扎根教育实践，以“宽口径”拓宽视野，以“活模块”激发潜能，以“大门类”促进融合，才能真正走出一条属于中国教育学的创新之路。

教育家晏阳初先生说过：“天下事，都靠人去做。”我们的使命，就是培养那些愿意去做、有能力去做、有毅力去做的教育人才。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：侯怀银 山西大学教育科学学院教授

发言题目：中国特色教育学学科理论体系的建构



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“中国特色教育学学科理论体系的建构”。这是一个兼具理论深度和实践紧迫性的重大命题。说它具有理论深度，是因为教育学学科理论体系的建构涉及知识的本质、学科的逻辑、话语的权力等根本性问题；说它具有实践紧迫性，是因为在建设教育强国的时代背景下，中国教育学必须回答一个不可避免的问题——我们能否建立起一套真正属于自己、真正解释中国、真正引领世界的教育学理论体系？

在正式展开论述之前，我想先做一个概念上的界定。什么是“中国特色教育学体系”？

我的理解是：中国特色教育学体系，是体现和反映中国特色社会主义性质与特点、联系和结合中国教育实践的教育学学科体系、学术体系、话语体系的总称。这三大体系，我在此后的报告中将简称为“学科体系”“学术体系”“话语体系”。

为什么要聚焦于学科理论体系？因为学科理论体系是三大体系协调发展的逻辑起点，是推进体系创新、自主知识体系建构的关键抓手。没有学科理论体系的支撑，学术体系就失去了研究的基础框架，话语体系就失去了表达的概念工具。可以说，学科理论体系的建构，是中国特色教育学体系建设的“牛鼻子”。

那么，这个体系究竟应该如何建构？它面临怎样的时代背景？它的核心内涵是什么？三大体系之间是什么关系？我们又该沿着什么样的路径去推进？这就是我今天报告要回答的核心问题。

一、建构背景与时代价值

（一）历史回顾：中国教育学的发展轨迹

要理解当下，必须回溯历史。

中国现代教育学的诞生，可以追溯到 19 世纪末 20 世纪初。在那个“救亡图存”的时代背景下，中国学人开始大规模引进西方教育学。京师大学堂设立师范科，开设教育学课程，标志着教育学作为一门现代学科正式进入中国的学术场域。

从那时起，中国教育学经历了几次重大的发展转向。

第一阶段，是“学习日本”的阶段。20 世纪初，大量中国留学生赴日学习教育学，翻译了大批日本教育学著作。这一时期的中国教育学，在某种意义上是“经过日本中介的西方教育学”。

第二阶段，是“学习苏联”的阶段。新中国成立后，在“一边倒”的政策导向下，中国教育学全面引进苏联的教育学体系。凯洛夫的《教育学》成为全国师范院校的标准教材。苏联教育学对中国教育学的学科建制产生了深远影响，但这种影响也有其历史局限性——它使中国教育学在很大程度上丧失了自己的话语权和主体性。

第三阶段，是“改革开放后走向中国特色”的阶段。改革开放以来，中国教育学界开始重新审视自身的发展道路。一方面，我们大量引进西方教育学的理论和方法，拓宽了学术视野；另一方面，越来越多的学者意识到，中国教育学不能永远做西方教育学的“注脚”，必须走出一条属于自己的道路。

第四阶段，也就是当下我们正所处的阶段——原创性研究阶段。在这个阶段，中国教育学不再满足于“引进”“消化”“吸收”，而是开始追求“原创”“建构”“引领”。中国特色教育学学科理论体系的建构，正是这一时代诉求的集中体现。

（二）三个层面的突破空间

回顾这段历史，我们可以清晰地看到，中国教育学在三个层面上仍然存在突破的空间。

第一，知识层面：从知识输入到知识输出。长期以来，中国教育学是一个“知识进口”的学科。我们引进赫尔巴特的教学理论，引进杜威的进步主义教育思想，引进皮亚杰的认知发展理论，引进布鲁纳的结构主义课程理论……这些理论当然是人类知识宝库的重要组成部分，但我们不能总是做知识的“搬运工”。中国教育学需要形成自己的原创性知识，并且让这些知识走向世界，为全球教育发展贡献中国智慧。

第二，方法层面：理论提炼不足。中国有着世界上最丰富、最复杂的教育实践——14 亿人口的教育需求、世界上最大的教育体系、独特的文化传统和社会制度。这些实践中蕴含着无数有待提炼的理论问题。然而，长期以来，我们的教育研究存在“重描述轻解释”“重现象轻本质”“重经验轻理论”的倾向，大量鲜活的教育实践经验未能上升为系统的理论成果。

第三，制度层面：评价标准僵硬。我们的学术评价体系在一定程度上还存在“以西方标准为标准”“以论文数量论英雄”的问题。这种评价导向，不利于那些需要长期积累、深耕本土的教育学基础理论研究。建构中国特色教育学学科理论体系，必须有相应的制度创新作为保障。

（三）时代价值：为什么是“现在”？

那么，为什么我们要在“现在”这个时间节点上特别强调中国特色教育学学科理论体系的建构？

我认为有四个方面的原因。

第一，这是立足中国教育实践的理论需要。中国正在经历人类历史上规模最大、速度最快的教育现代化进程。如此丰富生动的教育实践，迫切需要系统化的理论来解释、指导和引领。

第二，这是传承中华优秀教育文脉的历史需要。从孔子的“有教无类”到朱熹的“读书法”，从王阳明的“知行合一”到陶行知的“生活教育”，中华文明积累了丰富的教育思想资源。这些资源是我们建构自主知识体系的宝贵财富，不能在我们的手中断裂。

第三，这是坚守马克思主义教育学立场的理论需要。马克思主义为我们提供了科学的世界观和方法论。中国特色教育学必须以马克思主义为指导，在唯物辩证法的框架下建构自己的理论体系。

第四，这是搭建本土性、原创性、时代性、国际性框架的现实需要。中国特色教育学既要是“中国的”，也要是“世界的”；既要扎根于本土实践，也要回应全球性教育问题；既要传承历史智慧，也要面向未来挑战。

二、核心内涵：三位一体的理论架构

明确了建构背景和时代价值之后，我要进入今天报告的核心部分——中国特色教育学学科理论体系的内涵阐释。

这个体系，从结构上看，是由学科体系、学术体系、话语体系三个子系统构成的有机整体。三者各有侧重，又相互依存，共同构成了中国特色教育学的完整理论架构。

（一）学科体系：结构化的知识建制系统

首先来看学科体系。

学科体系，从广义上理解，是指教育学作为一门学科的知识分类体系和组织制度。它包括学科的分支领域、层级结构、课程设置、人才培养方案等一系列制度安排。从狭义上理解，学科体系是指教育学内部各分支学科之间的逻辑关系和组织方式。

中国教育学的学科体系，是在多重逻辑的交织作用下形成和发展的。

历史逻辑告诉我们，学科体系不是凭空产生的，它有着深厚的历史积淀。中国教育学的每一个分支学科、每一个研究领域，都是在特定的历史条件下产生和发展的。不理解这段历史，就无法理解当下的学科格局。

学科理论逻辑告诉我们，学科体系的建构必须遵循知识自身的内在逻辑。教育学作为一门研究教育现象和教育问题的学科，它的知识体系有其独特的分类标准和组织原则。我们不能用物理学的分类标准来切割教育学的知识体系，也不能用社会学的组织原则来规范教育学的学科建制。

实践逻辑告诉我们，学科体系必须回应教育实践的现实需求。中国教育实践中出现了大量新问题——“双减”政策下的教育质量保障、人工智能时代的教育变革、乡村振兴背景下的农村教育发展——这些问题需要教育学不断开辟新的研究领域，不断完善自己的学科体系。

文化逻辑告诉我们，学科体系必须体现中华文化的独特品格。中国的教育学不能是西方教育学的翻版，它必须深深扎根于中华文化的沃土，体现中国人的教育智慧和教育追求。

时代逻辑告诉我们，学科体系必须与时俱进。当今世界正在经历百年未有之大变局，新一轮科技革命正在深刻改变教育的形态。教育学的学科体系必须主动适应这种变化，而不是被动等待。

基于这多重逻辑，学科体系建设的核心任务可以概括为四个方面：一是优化学科建制，形成合理的学科布局；二是夯实学科基础，加强教育基本理论研究；三是推动交叉融合，发展教育学的交叉学科和新兴领域；四是完善教材体系，建设具有中国特色的高水平教育学教材。

（二）学术体系：本土化的研究创新系统

第二个子系统，是学术体系。

如果说学科体系解决的是“知识如何组织”的问题，那么学术体系解决的就是“知识如何生产”的问题。

学术体系是一个由多个要素构成的复杂系统。它包括：中国研究者——这是学术活动的主体；中国教育问题——这是学术研究的对象；学术研究活动——这是知识生产的过程；学术成果系统——这是知识生产的产物。这四个要素相互关联、相互作用，共同构成了教育学的学术体系。

这里，我想特别谈一个重要的理论问题，就是“学”与“术”的关系。

在中国传统学术中，“学”与“术”是两个不同的概念。“学”侧重于理论、原理、规律的探索，是“道”层面的追求；“术”侧重于方法、技术、策略的应用，是“器”层面的追求。二者本应相辅相成、不可偏废。

回顾中国教育学的百年发展史，“学”与“术”的关系经历了几次重要的变化。

早期，中国教育学存在着“重术轻学”的倾向——重视教育方法和技术的学习引进，忽视了教育理论的自主建构。这导致中国教育学期长期处于“有术无学”的状态，虽然掌握了大量的教育方法和技术，但没有形成自己的理论体系。

改革开放后，随着西方教育理论的大规模引进，中国教育学出现了一种新的倾向——“重学轻术”。许多学者醉心于引介和阐释西方教育理论，却忽视了中国教育实践中的真问题。这种“学”看似深奥，实则与中国教育现实脱节，成为一种“悬浮的理论”。

我们应当追求的，是“学术并重”的理想状态——既重视理论创新，又关注实践应用；既追求知识的深度，又追求知识的效度。在“学”中提炼规律、建构理论，在“术”中验证理论、改进实践，实现“学”与“术”的良性互动。

基于这样的认识，学术体系建设的核心任务包括四个方面：一是推进学术理论创新，形成具有中国特色的教育学理论成果；二是优化学术研究组织，建立高效的协同创新机制；三是加强学术平台支撑，建设高水平的研究基地和学术平台；四是完善学术评价考核，建立科学合理的学术评价体系，引导学者把论文写在中国大地上。

（三）话语体系：自主化的表达传播系统

第三个子系统，是话语体系。

话语体系是三大体系中最具“可见性”的一个。一个学科的影响力，很大程度上取决于它的话语影响力。

当前，中国教育学在国际学术话语体系中的话语权还相对薄弱。我们大量的教育研究成果需要用英语发表才能被国际学界认可，我们的教育理论需要用西方的概念框架来表达才能获得“合法性”。这种话语上的“依附”状态，与我们作为世界教育大国的地位是不相称的。

建构中国教育学的话语体系，需要从四个维度入手。

第一，坚持以马克思主义为指导，奠定话语体系的政治底色。马克思主义为中国教育学提供了科学的世界观和方法论。我们要在马克思主义的框架下，形成自己的教育概念、教育范畴和教育命题，而不是简单地借用西方的概念框架来“翻译”中国的教育实践。

第二，彰显中华优秀传统文化的特色，铺就话语体系的文化底色。中华文化中蕴含着丰富的教育思想资源。“有教无类”“因材施教”“教学相长”“知行合一”“寓教于乐”——这些概念不仅是中华文化的瑰宝，也具有普遍的教育学意义。我们要深入挖掘这些传统资源的当代价值，让它们成为中国特色教育学话语体系的重要组成部分。

第三，扎根中国教育实践，夯实话语体系的实践底色。话语不是凭空创造的，它是在实践中生成和发展的。中国教育的丰富实践，是话语体系建构的最根本源泉。我们要善于从实践中提炼概念、形成命题、建构理论，让中国教育学的话语体系具有坚实的实践基础。

第四，实现自主表达，提升话语体系的国际影响力。自主表达，不是“自言自语”，而是用自己的话语来讲述中国教育的故事、表达中国教育的主张。我们要在坚持自主性的同时，积极寻求与国际学术界的对话，让中国教育学的话语走向世界。

在话语体系的传播层面，我们要实现三个方向的突破：一是学理化，即让话语具有严密的逻辑支撑和深厚的理论基础；二是大众化，即让话语能够被教育工作者和社会公众所理解和接受，而不是只在学术圈子里“自说自话”；三是国际化，即让话语能够进入国际学术对话的场域，获得国际学界的认可和回应。

三、三大体系的内在辩证关系

以上，我分别阐述了学科体系、学术体系、话语体系的内涵和任务。接下来，我要着重分析三者之间的关系。

这种关系，不是简单的并列关系，而是辩证的、互动的、有机的关系。

（一）功能定位的差异化

从功能定位上看，三大体系各有侧重。

学科体系是基础载体。它为学术研究和话语表达提供了制度化的平台和框架。没有学科体系，学术研究就没有组织依托，话语表达就没有概念工具。

学术体系是核心动力。它是知识生产的引擎，为学科体系的发展提供新的内容，为话语体系的建构提供新的素材。没有学术创新，学科体系就会僵化，话语体系就会空洞。

话语体系是关键环节。它是学术成果和学科价值的表达形式和传播方式。没有有效的话语表达，学科的成就难以被认知，学术的价值难以被传播。

（二）互为支撑的内在逻辑

三大体系之间存在着深刻的互依关系。

没有学科体系，学术体系就失去了依托。研究者如果没有一个明确的学科归属，就很难获得制度性的支持和资源，研究活动就难以持续。学科建设为学术创新提供了平台、资源和制度保障。

没有学术体系，学科体系就会走向僵化。一个学科如果缺乏持续的学术创新和知识生产，就会变成一个空洞的制度框架。学科的生命力在于知识的不断更新和理论的持续创新。同样，没有学术支撑的话语体系，就会变成空洞的口号和套话，缺乏说服力和影响力。

没有话语体系，学科的价值和学术的成果就难以被认知和传播。再好的学科建设成就、再重要的学术研究成果，如果没有有效的话语表达和传播，就只能“养在深闺人未识”，无法发挥其应有的社会影响。

（三）“三位一体”的建设格局

基于以上分析，我们可以把三大体系的关系概括为“三位一体”的建设格局。

从“照着讲”到“接着讲”——这是中国特色教育学学科理论体系建构的基本路径。所谓“照着讲”，是指在学习借鉴前人成果基础上的继承和积累；所谓“接着讲”，是指在继承基础上的创新和发展。

我们既要“照着讲”——认真学习借鉴人类文明的一切优秀教育成果，包括西方教育学的理论和方法；更要“接着讲”——在此基础上进行中国化的理论创新，建构属于中国自己的教育学知识体系。

从“照着讲”到“接着讲”的转变，不是对前者的否定，而是在继承基础上的超越。这种超越，体现在学科体系的自主建构上，体现在学术体系的原创创新上，体现在话语体系的自主表达上。

四、核心建构路径

最后，我想就中国特色教育学学科理论体系的建构路径，提出五个方面的思考。

第一，坚守根本立场，夯实理论根基。

立场问题是根本问题。中国特色教育学学科理论体系的建构，必须坚守马克思主义的根本立场，必须体现中国特色社会主义的性质和方向。

这不是一个“政治标签”的问题，而是一个“方法论”的问题。马克思主义的唯物辩证法、历史唯物主义、实践第一的观点，为教育学的理论建构提供了科学的方法论指导。只有站在这样的立场上，我们才能正确把握教育与社会、教育与人的发展、教育与实践等基本关系，才能建构起科学的、系统的教育学理论。

同时，我们也要坚守人民立场。教育学归根结底是一门“为了人民”的学科。我们的理论建构必须始终指向“办好人民满意的教育”这一根本目标。

第二，立足本土实践，强化原创创新。

原创创新是中国特色教育学学科理论体系的灵魂。

中国有着世界上最丰富、最复杂、最生动的教育实践。从“普九”攻坚到“双一流”建设，从素质教育改革到新课程改革，从教育扶贫到教育数字化转型——这些实践中的每一个领域，都蕴含着丰富的理论创新空间。

我们要善于从这些实践中发现“真问题”、提炼“真概念”、建构“真理论”。不是用西方的理论来“裁剪”中国的实践，而是从中国的实践中生长出自己的理论。

我个人的一个学术体会是：中国教育学要真正走向世界，靠的不是“模仿”，而是“原创”。只有当我们提出了别人提不出的概念、解决了别人解决不了的问题、提供了别人提供不了的方案时，我们才能在世界上拥有真正的话语权。

第三，推动体系协同，完善学科生态。

三大体系的建设不能各自为政，必须协同推进。

我们要注意避免三种倾向：一是“学科中心主义”——只关注学科建制的扩张，忽视了学术创新和话语建构；二是“学术孤立主义”——只关注学术成果的数量，忽视了学科建设和话语传播；三是“话语泡沫主义”——只关注话语的热度和传播量，忽视了学科基础和学术深度。

正确的做法是，建立三大体系协同推进的工作机制，让学科建设为学术创新提供支撑，让学术创新为话语建构提供素材，让话语传播为学科和学术扩大影响。三者形成良性循环，共同推动中国特色教育学体系的全面发展。

在学科生态方面，我们要注重基础学科与应用学科的协调发展，注重传统学科与新兴学科的均衡发展，注重不同研究方向之间的对话与互补。一个好的学科生态，应该像一个热带雨林——既有参天大树，也有灌木草丛，既有物种多样性，又有生态平衡性。

第四，坚持开放融合，兼顾本土国际。

中国特色教育学不是“封闭式”的体系，而是“开放式”的体系。

坚持开放融合，一方面要扎根中国大地，深入把握中国教育的实际问题和文化传统；另一方面要具有国际视野，积极吸收和借鉴世界各国教育学的优秀成果。

这里有一个重要的方法论原则需要强调：我们讲“中国特色”，绝不是“闭关锁国”；

我们讲“国际视野”，也绝不是“全盘西化”。正确的态度是“以我为主、为我所用”——在坚守主体性的基础上，开展平等的学术对话和有效的知识借鉴。

在全球化的时代，教育问题越来越具有跨国性和全球性。气候变化教育、人工智能教育、终身学习、教育公平……这些问题不是哪一个国家独有的，而是全人类共同面临的挑战。中国教育学应当积极参与这些全球性问题的讨论，贡献中国的智慧和方案。

第五，完善支撑保障，夯实建设基础。

最后，任何一个理论体系的建构，都离不开制度性的支撑和保障。

我们需要在以下几个方面加强建设：一是完善人才培养体系，培养一批具有理论创新能力的教育学高层次人才，特别是具有国际视野和原创能力的青年学者；二是加强学术平台建设，建设一批高水平的教育学研究基地、实验室和数据中心；三是改革学术评价体系，破除“五唯”倾向，建立以质量为导向、以创新为标准的学术评价机制；四是加大经费投入力度，为教育学基础理论研究提供稳定的经费保障；五是营造宽松自由的学术氛围，鼓励学术争鸣，支持“十年磨一剑”的深耕式研究。

五、结语

各位同仁，让我以三句话来结束今天的报告。

第一句：扭转“被动移植、被动阐释”的历史格局。长期以来，中国教育学在相当程度上处于“被动移植”西方理论、“被动阐释”西方话语的状态。我们必须有勇气、有智慧、有能力扭转这一格局，走出一条自主创新的发展道路。

第二句：确立“本土扎根、原创建构、开放包容”的发展范式。扎根不是封闭，原创不是自恋，开放不是依附。我们追求的是在扎根中建构，在建构中开放，在开放中自信的中国特色教育学发展新范式。

第三句：以学科理论体系的建构为牵引，推进中国特色教育学“三大体系”的全面发展。学科体系是基础，学术体系是动力，话语体系是表达。三者协同推进，才能真正建成具有中国特色、中国风格、中国气派的教育学学科理论体系。

教育学的中国道路，说到底，是中国教育学人自己的道路。这条路没有现成的蓝本可以照搬，没有固定的模式可以复制。它需要我们这一代学人、甚至几代学人的接续奋斗。但我坚信，只要我们扎根中国大地、坚守学术理想、坚持理论创新，中国教育学一定能够在世界学术之林中占有自己应有的位置。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

**发言嘉宾：蒋 凯 北京大学教育学院
院长、教授**

发言题目：中国教育学自主创新的省思



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我与赵婷老师合作报告的题目是“中国教育学自主创新的省思”。之所以用“省思”而非“反思”，是因为我们不仅要回望过去，更要在行动中审视未来，在实践创生与理论阐释之间寻求中国教育学自主创新的可能路径。

我们正处在一个呼唤教育学自主创新的特殊历史时期。回顾近年来的重要节点，我们可以清晰地看到这一时代命题的逐步深化。2016年，在哲学社会科学工作座谈会上，“中国特色、中国风格、中国气派”的提出，标志着中国哲学社会科学开始系统性地回应“我们是谁、我们说什么话、我们建什么体系”这一根本性问题。2022年，在中国人民大学考察时进一步强调“建构中国自主的知识体系”，将这一议题从学术话语上升为国家战略。2024年全国教育大会明确提出“构建以标识性概念、原创性理论为主干的自主知识体系”，为教育学领域的自主创新指明了具体方向。2026年5月，关于推动哲学社会科学高质量发展的部署，进一步将自主知识体系建设推向纵深。而在2026年6月发布的《教育发展“十五五”规划》中，教育学的自主创新被置于更加核心的战略位置。

这一系列重要论述构成了一个不断递进、不断深化的逻辑链条：从“特色”到“自主”，从“体系”到“知识体系”，从“构建”到“以标识性概念、原创性理论为主干”。这不仅是对教育学界的时代召唤，更是对每一位教育学研究者的深刻追问——我们能否从中国丰富的教育实践中提炼出具有世界意义的理论？我们能否在世界教育知识版图中留下属于中国的印记？

回答这一问题，需要我们对中国教育学自主知识体系建设的历程进行系统的梳理，对其内在的行动逻辑进行深入的剖析。这正是我今天报告的核心关切。

一、中国教育学自主知识体系建设的探索：从实践创生到理论阐释

在讨论行动逻辑之前，我们有必要先对中国教育学自主知识体系建设的探索历程进行全景式的回顾。事实上，中国教育学人在长期的实践探索中，已经在多个领域取得了重要的理论创生。

在育人理论领域，从“立德树人”根本任务的确立，到“五育并举”方针的系统阐释，从素质教育的理论深化，到教育家精神的凝练与弘扬，中国教育学在“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一根本问题上形成了具有中国特色的理论体系。这些概念并非凭空产生，而是在中国教育改革的长期实践中逐步凝练而成，是对中国教育实践经验的理论升华。

在本土教育理论领域，中国教育学有着深厚的历史积淀。陶行知的“生活教育”理论，将杜威的实用主义教育思想与中国乡村教育实践创造性地结合，提出了“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”的命题体系，至今仍具有强大的理论生命力。陈鹤琴的“活教育”理论，以“做人、做中国人、做现代中国人”为目的论，以“大自然、大社会都是活教材”为课程论，以“做中教、做中学、做中求进步”为方法论，构建了完整的本土教育理论框架。进入当代，叶澜教授的“生命·实践”教育学派，以“生命”为元概念，以“实践”为生成机制，重新审视教育的本质与价值，提出了“把课堂还给学生，让课堂焕发生命活力”等一系列具有标识性的理论命题。李吉林老师的情境教育理论，从小学语文教学实践中提炼出“真、美、情、思”四大元素，构建了具有中国特色的情境教学理论体系。裴娣娜教授的“主体教育”理论，则在马克思主义关于人的全面发展学说基础上，系统论证了学生主体性发展的内涵、结构与培养路径。

在教育制度领域，义务教育均衡发展的理论探索，从“基本均衡”到“优质均衡”的概念演进，反映了中国教育学者对教育公平问题的持续深入思考。高考制度的改革研究，从“统一考试”到“分类考试、综合评价、多元录取”的理论建构，体现了中国教育学对选拔性考试制度的系统性反思。

在课程教学领域，中国独创的教研制度——从校本教研到区域教研再到网络教研——构成了世界上独一无二的教学研究与改进体系。家校社协同育人理论、教育数字化理论等，也都是在中国特定社会文化背景下生成的重要理论成果。

在高等教育领域，世界一流大学建设理论、高校分类发展理论、“教科人一体化”理论等，为中国高等教育的跨越式发展提供了重要的理论支撑。

在教师发展领域，“强师计划”“国优计划”等政策背后的理论阐释，拔尖创新人才培养的理论探索，都体现了中国教育学对教师专业化问题的深入思考。

在教育开放领域，“一带一路”教育行动的理论研究、鲁班工坊的实践模式探索、孔子学院的跨文化传播研究，都为中国教育学的国际化发展开辟了新路径。

以上这些探索领域表明，中国教育学自主知识体系建设已经有了丰富的实践积累和初步的理论框架。然而，我们也要清醒地认识到，这些探索在多大程度上形成了系统的知识体系？在多大程度上实现了从经验到理论的跃升？在多大程度上获得了国际学术界的认同？这些问题的回答，需要我们对自主知识体系建设的行动逻辑进行更为深入的剖析。

二、中国教育学自主知识体系建设的行动逻辑

基于对中外教育学知识生产历程的系统考察，我们认为，教育学自主知识体系的建设遵循着五个环环相扣的转化环节，构成了一个从实践到理论、从本土到世界的完整逻辑链条。

（一）实践问题化：在中国实践中生成理论问题

知识生产的起点不是文献，不是概念，而是实践中的问题。赵汀阳教授曾经指出，中国的哲学社会科学不能仅仅“接着说”或“对着说”西方理论，而应该从中国的实践出发，提出真正属于中国的问题。这一论断对教育学同样适用。

实践问题化包含四个层次。第一是实践材料的问题识别。中国教育实践中蕴含着大量丰富的素材——从县域教育治理到学校课堂变革，从乡村教师坚守到流动儿童教育，这些实践本身并不直接等于理论问题，需要研究者具备“问题意识”，从纷繁复杂的实践中捕捉到具有理论价值的核心议题。第二是政策议题的学科转换。以“双减”政策为例，这一政策议题需要被转换为“校外培训的教育学本质是什么”“学业负担的社会学根源在哪里”“学校教育主阵地的功能如何重新界定”等学科问题，才能进入教育学知识生产的轨道。第三是现实回应的议程沉淀。教育改革中的许多热点问题——如“择校热”“学区房”“教育内卷”——需要从临时性的社会讨论沉淀为持续性的学术研究议程，才能产生系统性的知识积累。

值得特别指出的是，中国教育学先驱们早已开始了实践问题化的自主性探索。吴俊升在20世纪30年代就指出，中国教育学的出路在于从中国教育实际出发，而非简单移植西方理论。张栗原在其教育哲学研究中，始终强调理论必须扎根于本国的文化传统和实践需要。陶行知更是以“生活教育”的实践，示范了如何从中国教育现实问题出发，创造性地转化西方教育理论，形成具有中国特色的教育思想。

这一环节的关键在于：理论问题不是从西方文献中“搬运”过来的，也不是从政策文件中“摘录”出来的，而是在中国教育的丰富实践中“生成”出来的。这种“生成”需要研究者对实践具有深切的感受和深刻的洞察，需要在理论与实践之间保持持续而紧张的对话。

（二）经验学理化：在经验阐释中提炼理论概念

提出问题之后，下一步是从经验走向理论。经验学理化的核心在于实现三个层级的跃升：从事实材料到实践经验，再从实践经验到理论概念。

事实材料是原始的、未经加工的信息，实践经验是经过研究者理解和解释的材料化事实，而理论概念则是超越具体经验、具有普遍解释力的抽象表达。这一跃升过程要求研究者做到两点：一是概念内涵与边界的确立，二是理论命题的形成。

以“五育融合”为例。这一概念的提出需要明确它与“全面发展”的关系与区别。“全面发展”是我国教育方针的总目标，而“五育融合”则指向实现这一目标的课程与教学机制，强调德智体美劳五个方面不是彼此割裂的独立领域，而是在教育过程中相互渗透、有机统一。这一概念的确立，既澄清了理论边界，又为课程与教学改革提供了操作性的理论指导。

在经验学理化的过程中，有若干经典案例值得深入分析。陈鹤琴的“活教育”理论堪称典范。他没有简单移植杜威的“进步教育”理念，而是基于对中国儿童发展特点的长期观察，提出了“活教育”的三大理论支柱：目的论——“做人、做中国人、做现代中国人”；课程论——“大自然、大社会都是活教材”；方法论——“做中教、做中学、做中求进步”。这一理论体系的精妙之处在于，它既回应了中国教育的实际需要，又保持了足够的理论抽象度，具有跨文化的解释力。

李吉林老师的情境教育理论同样值得关注。她从小学语文教学的微观实践中，提炼出“情境”这一核心概念，并将其与古代文论中的“意境”说、西方认知心理学中的“情境认知”理论进行对话，最终构建了包含情境创设、情境体验、情境拓展在内的完整理论框架。这一从一线教师实践中生长出来的理论，展现了经验学理化的巨大可能性。

在国际比较的视野中，伯顿·克拉克从对欧洲几所大学的实证研究中，提炼出“组织传奇”和“创业型大学”两个核心概念，成功地将具体的大学办学经验上升为具有广泛解释力的理论范畴。这一案例对于中国教育学者具有重要的方法论启示：经验学理化的关键不在于经验的丰富程度，而在于从经验中提炼概念的抽象能力。

（三）理论证据化：在分析论证中检验理论命题

理论命题提出之后，必须接受证据的检验。这是教育学从“思辨之学”走向“证据之学”的关键一步，也是当前中国教育学自主知识体系建设中相对薄弱的环节。

理论证据化包含三个层面。第一是证据与命题性质的匹配。不同类型的理论命题需要不同类型的证据来支撑。关于教育本质的哲学命题，需要的是概念分析和逻辑论证；

关于教育效果的实证命题，需要的是系统收集的数据和严格的因果推断。混淆命题性质与证据类型，是当前许多教育研究中存在的突出问题。

第二是多元方法的论证协同。教育现象的复杂性决定了单一研究方法难以充分验证教育理论命题。质化研究擅长揭示机制和过程，量化研究擅长检验关系和效应，混合研究方法则能实现二者的互补。中国教育学的自主创新需要建立在多元方法的协同论证之上，而非依赖单一的方法论路径。

第三是差异情境中的边界检验。一个有解释力的理论命题，不仅要在原始情境中得到验证，还要能够在不同的情境条件下经受检验。这正是理论“可迁移性”的关键所在。

在这一环节，有几个经典案例具有重要的启示意义。国家义务教育质量监测体系的建立，是中国教育学理论证据化的重要实践。通过大规模、系统化的数据采集和分析，这一监测体系为“义务教育均衡发展”“学业质量标准”“核心素养评价”等一系列理论命题提供了坚实的实证基础。

在国际经验方面，美国田纳西州的 STAR 项目（Student—Teacher Achievement Ratio）通过大规模随机对照实验，为“小班化教学有效性”这一理论命题提供了迄今为止最具说服力的证据。科尔曼报告（Coleman Report, 1966）则通过对 60 多万名学生的大规模调查数据，挑战了“学校资源决定学业成就”的传统理论命题，揭示了家庭背景和同伴效应对教育结果的深远影响，深刻改变了教育公平研究的方向。

这些案例表明，理论证据化不是简单的“用数据说话”，而是要在证据收集、方法选择、结论推导等各个环节保持严格的方法论自觉。中国教育学要在世界学术舞台上获得认可，必须在理论证据化环节达到国际前沿水平。

（四）成果系统化：在知识积累中建构理论体系

零散的研究成果不等于知识体系。成果系统化的核心在于将单项成果组织为有内在逻辑的知识结构，从而实现从“研究”到“体系”的跃升。

成果系统化包含三个层面。第一是单项成果在稳定问题域中的嵌入。每一项研究都不是孤立的存在，而是对某一持续性问题域的回答。只有当研究成果围绕相对稳定的问题域不断积累，才能形成有深度的知识体系。第二是概念群与命题链的组织。理论体系不是概念的简单罗列，而是由核心概念、派生概念、基本命题、推演命题构成的有机网络。概念之间要有逻辑关联，命题之间要有推导关系。第三是学术共同体与知识载体的支撑。知识体系的建构不是个人的事业，而是学术共同体长期协作的结果。学术期刊、学术团体、人才培养体系等知识载体，是知识体系得以持续再生产的制度保障。

叶澜教授的“生命·实践”教育学派是成果系统化的典范。从1990年代初期的理论探索，到“新基础教育”的学校变革实验，再到“生命·实践”教育学派的正式形成，叶澜教授及其学术团队用近三十年的时间，构建了以“生命”为元概念、以“实践”为生成机制、涵盖教育本质论、教育价值论、教育过程论、学校变革论在内的完整理论体系。这一体系不仅包含了一系列原创性概念——如“教育的生命自觉”“主动发展”“实践生成”等，还发展了一套从理论到实践的转化机制——“新基础教育”的课堂教学重建、班级建设重建和学校管理重建。更为重要的是，围绕这一学派已经形成了一个有规模的学术共同体，产生了丰富的学术成果和培养了一批学术传承人。

在国际经验方面，布鲁姆教育目标分类学的发展为我们提供了另一个范例。从1956年布鲁姆等人提出的认知、情感、动作技能三维分类，到2001年安德森等人的修订版将认知维度从名词改为动词（记忆、理解、应用、分析、评价、创造），这一理论体系在持续的知识积累中不断完善，成为全球范围内最具影响力的教学与评价理论框架之一。

（五）知识世界化：在全球对话中贡献理论增量

自主知识体系建设的最终指向不是自我封闭，而是在全球对话中贡献中国智慧。知识世界化是自主知识体系建设的逻辑终点，也是检验其理论价值的关键标尺。

知识世界化包含三个层面。第一是自主开放的关系定位。“自主”不是“自闭”，“开放”不是“依附”。中国教育学要在保持主体性的前提下，积极参与全球教育知识的交流、碰撞与共建。这意味着我们既要避免简单移植西方理论来解释中国实践，也要避免将中国经验局限于“地方性知识”的自我定位。

第二是中国概念的跨文化转译。中国教育学中许多核心概念——如“立德树人”“素质教育”“五育并举”“教学相长”——蕴含着深厚的中国文化基因。如何将这些概念准确而有生命力地转译为国际学术话语，是中国教育学走向世界的关键环节。跨文化转译不是简单的语言翻译，而是概念的再创造，需要在保留原有文化意涵的同时，建立与国际学术话语的对话接口。

第三是比较视域中的理论增量。中国教育学的自主创新，最终要体现在为世界教育知识体系贡献增量。这一增量不是“中国特殊论”式的自我辩护，而是在比较研究中证明中国理论能够为理解教育现象提供新的视角、新的解释、新的方案。

在这一方面，有几个值得深入分析的案例。英格兰—上海数学教师交流项目是一个典型的比较视域中的理论增量案例。2014年至2017年间，英国政府出资派遣数百名数学教师赴上海学习“掌握教学法”（mastery approach），同时将8000多所英国小学的

中国式数学教材引进英国课堂。这一事件的意义不仅在于教学方法的技术交流，更在于它挑战了西方长期持有的“东亚数学教育 = 机械训练”的刻板认知，迫使国际学术界重新审视中国数学教育背后的深层理念——如“变式教学”“scaffolding with Chinese characteristics”——的理论价值。这是中国数学教育理论通过国际比较获得世界认可的典型案例。

日本的“授业研究”（Lesson Study）的国际化历程同样具有启示意义。这一发端于日本中小学的校本教研方式，通过国际比较教育研究的介绍，逐步被美国、英国、瑞典等国的教育研究者所关注和借鉴。Stigler 和 Hiebert 在《教学差距》（The Teaching Gap, 1999）一书中对日本授业研究的系统介绍，使其成为全球教育研究的重要参照。中国同样拥有丰富的教研制度资源，如何将这些资源转化为国际学术界能够理解和借鉴的知识形态，是我们面临的重要任务。

结语：教育学的生命力在于实践中的理论创生

各位同仁，回顾今天的报告，我想强调一个核心观点：教育学的生命力取决于能否从中国实践中提出有解释价值的问题，转化为概念、命题和知识体系，并在全球对话中贡献理论增量。

中国教育学自主知识体系的建设，不是一场短跑，而是一场马拉松。它需要几代学人的持续努力，需要在实践问题化、经验学理化、理论证据化、成果系统化、知识世界化五个环节上同时发力、层层推进。

从陶行知的生活教育到叶澜的“生命·实践”，从李吉林的情境教育到义务教育质量监测体系，中国教育学人从未停止过自主创新的探索。今天，我们站在新的历史起点上，面对教育强国建设的时代使命，面对世界教育知识版图的深刻变革，中国教育学有责任也有能力为世界贡献更多的原创性理论。

让我们以“路虽远，行则将至；事虽难，做则必成”的信念，共同推进中国教育学自主知识体系的建设，让中国教育学在世界学术舞台上绽放更加璀璨的光芒。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：刘铁芳 湖南师范大学教育科学学院院长、教授

发言题目：当前教育学科发展的思考



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“当前教育学科发展的思考”。这个题目听起来很大，但我试图从一些根本性的问题出发，与大家分享我的一些思考，也恳请各位批评指正。

在展开正式论述之前，我想先提出三个看似朴素、实则深刻的问题：政绩为谁而树？树什么样的政绩？靠什么树政绩？这三个问题，看似是对管理者的追问，实则也深刻地指向我们教育学科发展的根本方向。

教育学科发展的指向是什么？我认为，归根结底是三个关键词：幸福感、事业感、整体感。

所谓幸福感，就是让每一个受教育者能够安身立命。教育的终极目的，不是培养“成功者”，而是培养“幸福的人”——那些能够在生活中找到意义、在困境中保持定力、在选择中展现智慧的人。这是我们教育学一切理论建构和实践探索的最终归宿。

所谓事业感，就是让每一位教育从业者感到有价值、有未来。教育不仅是一份职业，更是一项事业。当教师感到自己所做的工作有意义、有前景、有尊严，教育才真正具有生命力。我们教育学科建设的重要使命，就是为这份事业提供理论支撑和精神滋养。

所谓整体感，就是将个人与团队、与时代、与国家联结在一起。教育不是孤立的个体活动，而是嵌入在特定的社会结构、文化传统和历史进程中的共同事业。一个教师的专业发展，一个学科的知识积累，一个国家的教育改革，都离不开这种整体感的观照。

我想引用毛泽东同志的两首词来阐明这一理念。《清平乐·六盘山》中“天高云淡，望断南飞雁。不到长城非好汉，屈指行程二万”，表达的是一种立足自身、坚定不移的

意志；《沁园春·长沙》中“恰同学少年，风华正茂；书生意气，挥斥方遒。指点江山，激扬文字，粪土当年万户侯”，展现的是一种宏阔格局、拥抱时代的气概。教育学科的发展，同样需要这种立足自身的精神定力和拥抱时代的宏阔格局。

一、建设背景：五重变革力量的交汇

我们讨论教育学科发展，必须首先认清我们所处的时代方位。当前，教育学科面临着五重变革力量的交汇，这些力量既构成了严峻的挑战，也提供了难得的发展机遇。

第一重力量是国家战略与全球趋势的双重导向。建设教育强国已成为国家核心战略，自主知识体系建构成为时代赋予教育学人的使命。与此同时，数字化转型浪潮正在深刻改变知识的生产方式和传播方式，学科交叉融合的趋势日益明显。人工智能、大数据、脑科学等新兴领域对传统教育学构成了前所未有的冲击与启发。教育学科不能再固守自己的“一亩三分地”，而必须在开放中寻求创新，在交叉中寻找突破。

第二重力量是中小学教师学历提升带来的机遇。随着我国基础教育教师队伍的学历水平不断提升，越来越多的硕士、博士进入中小学任教。这一趋势对教师教育的质量提出了更高要求，同时也为教育学科的研究生教育开辟了更广阔的空间。如何在高层次上培养新型教师，成为教育学科必须直面的课题。

第三重力量是教师教育的深刻变革。传统的“大学培养—学校使用”的线性模式已经不能适应时代需求。协同育人、实践导向、终身发展成为教师教育改革的核心关键词。教育学科必须在培养模式、课程体系、实践环节等方面进行系统性重构，才能真正回应基础教育对高素质教师的迫切需求。

第四重力量是学科布局的战略性调整。当前高等教育领域正在推进“压缩规模、提高层次、调整结构、促进协同”的学科布局调整。这意味着教育学科面临的不只是内涵建设的任务，还有外延调整的压力。如何在学科规模压缩的背景下实现学科质量的提升，如何在结构调整中找准自身定位，是每一所师范院校都必须认真思考的问题。

第五重力量是学科定位的战略指引。有一种观点我认为非常重要，那就是“跳出教育学看国家需求、服务国家战略”。教育学科不能只在自身的概念体系中打转，而要主动对接国家重大需求，在服务国家战略中彰显自身的价值。这意味着教育学科既要有“顶天”的理论高度，又要有“立地”的实践根基。

二、发展目标：师范转型中的学科定位

在上述背景下，我们必须认真思考一个根本性问题：在师范大学转型与专业压缩的大趋势下，教育学学科如何定位？

我的基本判断是，教育学学科必须走“精英师范”的发展路径。所谓“精英师范”，不是缩小规模、提高门槛那么简单，而是要在“坚守、创新、提升”三个维度上同时发力。

坚守，是坚守师范教育的初心和使命。无论时代如何变迁，培养优秀教师始终是师范大学的根本任务。这一根本任务不能因为学科排名的压力、科研指标的诱惑而有所动摇。我们要始终牢记，师范大学的价值，最终体现在它培养的教师能够在多大程度上改变基础教育的生态。

创新，是在坚守基础上的锐意革新。面对数字化转型、学科交叉融合的大趋势，教育学科必须在培养理念、课程体系、教学方法、评价方式等方面进行系统性创新。我们不能用上个世纪的方式培养二十一世纪的教师，也不能用封闭的学科视野回应开放的教育现实。

提升，是办学层次和培养质量的整体提升。“精英师范”的核心目标，是培养高学历、高情商、能教好下一代的老师。这里说的“高学历”，不是唯学历论，而是指教师教育应该达到更高的学术水准；“高情商”，强调的是教师的情感素养、沟通能力和人文关怀；“能教好下一代”，则指向教师的专业实践能力和育人成效。

三、努力方向：五条路径的系统推进

明确了发展目标，接下来需要明确具体的努力方向。我认为，可以从五个方面系统推进。

（一）凝练学科特色：一个核心、五大方向

学科建设的灵魂在于特色。没有特色的学科，就没有存在的必要。

我们的核心聚焦是中国教育文化的传承与创新。中国有着悠久而深厚的教育传统——从孔子的“有教无类”到朱熹的“循序渐进”，从王阳明的“知行合一”到陶行知的“教学做合一”——这些教育思想不仅是历史的遗产，更是当代教育理论创新的重要资源。我们的任务，是在传承中创新，在创新中传承，让中国传统教育智慧在当代焕发出新的生命力。

围绕这一核心，我们凝练了五大方向：中国教育传统的现代阐释，致力于挖掘中国传统教育思想的当代价值；中国本土教学理论与实践体系，致力于系统总结和提炼中国教学实践中的理论创生；乡村教育与教育治理，致力于回应中国教育最深层、最广泛的现实问题；教育发展国际比较，致力于在全球视野中审视中国教育的特色与优势；儿童发展与未来教育，致力于面向未来探索教育的变革方向。

在这五大方向之下，我们设置了多个研究中心，形成了“核心—方向—平台”三位一体的学科架构。每个方向都有明确的学术带头人、稳定的研究团队和持续的成果产出。

在心理学学科方面,我们着力构建本土心理学理论与实践体系。这一体系有三大亮点:一是在理论建构上,深入挖掘中国传统心理学思想资源,如“心性论”“知行观”“情志说”等;二是在实践应用上,紧密对接基础教育的实际需求,开展心理健康教育和学习科学的本土化研究;三是在方法创新上,探索量化研究与质化研究的有机结合。具体而言,我们布局了四大研究方向,形成了有特色的本土心理学的学科群。

我们的总体思路是“顶天立地”:对接国家战略,以高水平的理论研究成果服务国家教育决策;服务基础教育,以扎实的应用研究成果回应一线教育实践的需求。“顶天”与“立地”不是两个割裂的目标,而是相互支撑、相互转化的统一体。

(二) 加强有组织科研:从个体探索到团队协作

长期以来,教育学的知识生产主要依赖学者个人的学术兴趣和独立探索。这种模式产生了许多优秀的成果,但也存在研究分散、力量分散、难以形成合力的弊端。面对自主知识体系建设的时代任务,我们必须加强有组织的科研。

有组织科研的核心,是以学科带头人为中心,按照特色方向组建协作团队。每个团队围绕一个核心问题域,进行持续、深入、系统的研究。学科带头人负责把握研究方向、整合学术资源、培养学术梯队,团队成员则在各自的研究专长上深耕细作,同时又服从于团队的总体研究规划。

有组织科研的目标,是聚焦三重贡献:政策贡献——以高质量的研究成果服务国家和地方的教育决策;理论贡献——在学术前沿领域提出原创性的概念和命题;实践贡献——为基础教育改革提供可操作的方案和路径。

为了实现这些目标,我们需要与省市教育行政部门和科研机构建立密切的协同关系。教育研究不能闭门造车,而要在与政策制定者、一线实践者的对话中发现问题、检验理论、修正方向。

在这里,我想引用两位同行的观点。湘潭大学的廖永安教授在推进法学学科有组织科研时强调,要以“问题导向、团队作战、协同创新”为基本原则,打破学科壁垒和院系壁垒,围绕国家重大法治需求组建跨学科研究团队。中南大学王昶教授在推进材料学科有组织科研时提出,要以“大团队、大平台、大项目”为抓手,实现从“单打独斗”到“集团作战”的转变。这些经验对于教育学科的有组织科研具有重要的借鉴意义。

(三) 强化人才培养:大教育学观与素养导向

人才培养是学科建设的根本出发点和最终落脚点。在人才培养方面,我们的核心理念是树立“大教育学观”——立足教师培养,又超越教师培养。

所谓“立足教师培养”，是坚守师范教育的根本任务，把培养优秀教师作为人才培养的核心目标。所谓“超越教师培养”，是认识到教育学的使命不仅在于培养教师，还在于培养教育研究者、教育管理者、教育政策分析师等多元化的高层次教育人才。“大教育学观”要求我们拓宽人才培养的视野，丰富人才培养的路径，提升人才培养的层次。

在具体的改革方向上，有以下几个重要维度：

一是探索 AI 推动教育学类专业改革。人工智能正在深刻改变教育的形态和方式。教育学科的人才培养不能对这一变革无动于衷，而要积极拥抱技术变革，在课程体系、教学方法、实践环节等方面融入人工智能的元素，培养能够驾驭智能时代教育变革的新型人才。

二是人才培养重心逐步上移，推进本硕贯通。随着基础教育对教师学历要求的不断提高，教育学科的人才培养必须提升层次。我们探索“3+1+N”的本硕贯通培养模式，让学生在本科阶段就打下坚实的专业基础，在硕士阶段进一步深化理论素养和研究能力。

三是构建素养导向的培养模式。传统的知识传授型培养模式已经不能适应时代需求。我们需要构建以核心素养为导向的培养模式，重点培养学生的批判性思维能力、教育实践能力、跨文化理解能力和终身学习能力。我们的目标是培养“被社会抢着要的人”——那些不仅拥有扎实的专业知识，更具有解决实际问题能力和持续发展潜力的优秀人才。

四是强化实践能力的培养。“早实践、多实践、反复实践”——这是我们提出的实践能力培养的基本原则。学生从入学起就要进入中小学课堂，在实践中感受教育、理解教育、热爱教育。实践不是理论的附属品，而是理论学习的出发点和归宿。

五是高度重视研究生培养质量。在人才培养重心逐步上移的背景下，研究生培养质量直接关系到教育学科的学术水平和社会声誉。我们要从招生选拔、导师指导、课程设置、论文质量等环节全面提升研究生培养水平。

（四）建设协同育人共同体：UGIS 合作的深度推进

教育学科的发展不能脱离基础教育的土壤。我们提出建设 UGIS 协同育人共同体——大学（University）、政府（Government）、中小学（School）三位一体的合作机制，实现理论与实践的深度融合。

具体而言，我们计划遴选 50 所中小学作为教育学科的实践基地。这些学校不是简单的实习场所，而是深度参与教师培养全过程的合作伙伴。我们从这些学校聘请优秀的正高级教师兼任教育学科的课程教师，让一线的实践经验直接进入大学课堂。与此同时，我们计划培养和派遣 50 位青年博士到中小学挂职，让学术研究者深入教育一线，在实践中发现问题、检验理论、积累经验。

这一双向流动机制的意义在于：它打破了大学与中小学之间的壁垒，让理论研究与教育实践形成了真正的对话关系。大学教师不再是从书斋到书斋的知识生产者，而是扎根教育现场的理论建构者；中小学教师也不再是被动接受理论的实践者，而是参与理论创生的“实践研究者”。

（五）核心思路路径：纵向贯通与横向融通

最后，我想谈一谈学科发展的核心思路路径，可以用“纵向贯通、横向融通”来概括。

纵向贯通，是指建立从本科到硕士到博士的完整培养链条。我们设计了“3+1+N”的分段衔接模式：本科前三年夯实通识基础和专业基础，第四年进行专业化的教育实践和学术研究训练，硕士和博士阶段则分别在应用型人才和研究型人才的培养上实现突破。这一模式的核心在于各阶段的有机衔接和螺旋上升，避免简单的层次叠加。

在这里，我想特别介绍天津“三校一院”改革的经验。根据教育部简报 2026 年第 16 期的报道，天津通过整合师范院校、综合性大学、中小学和教育学院的力量，构建了“三校一院”协同培养教师的新型模式。这一改革的核心在于打破传统的师范教育体制壁垒，实现资源的优化配置和培养模式的系统创新。其中提出的“两类五型”师资培养体系——即将教师分为“学术型”和“实践型”两大类，在此基础上进一步细分为五种专业发展方向——为我们提供了重要的改革参照。

横向融通，即“七维融通”，是指在纵贯式培养的基础上，实现学科内部各要素的横向整合。这包括学科方向的融通、课程体系的融通、教学方法的融通、实践平台的融通、学术团队的融通、评价机制的融通和国际合作的融通。七个维度相互支撑、协同发力，共同构成了教育学科发展的系统性框架。

各位同仁，教育学科的发展是一项需要长期坚守的事业。我想用一句话来结束今天的报告：教育的本质是一棵树摇动另一棵树，一朵云推动另一朵云，一个灵魂唤醒另一个灵魂。教育学科的使命，就是为这一“摇动”“推动”“唤醒”的过程提供理论的照亮和实践的指引。

面对时代的变革和学科的挑战，我们既要有“不到长城非好汉”的坚定意志，又要有“指点江山、激扬文字”的宏阔格局。在坚守中创新，在创新中提升，在提升中贡献——这是我们这一代教育学科人的使命与担当。

让我们携手同行，在中国教育学科建设的道路上，以深厚的学术积淀回应时代之问，以深切的人文关怀照亮教育之路，让教育学科在服务国家、服务人民、服务人类文明进步的伟大事业中，绽放出更加绚丽的光芒。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：王建华 南京师范大学教育科学学院教授

发言题目：教育学本科专业的重新定位



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“教育学本科专业的重新定位”。我想先从一个基本事实说起。教育学作为一门西学，是在近代以后传入中国的。西方教育学传入中国之后，之所以能够在中国落地生根，一个非常重要的原因是——我们有着深厚的儒家文化传统，而儒家文化对“师范”有着天然的推崇。“学高为师，身正为范”，这样的理念在我们的文化中根深蒂固。正是在这样的文化土壤上，教育学通过与师资培养的结合，成为了一门具有中国特色的学科。这一点值得我们首先予以确认。

在中国现行的学科专业目录中，教育学不仅是独立的学科门类，也是一级学科，而且设置了大量的本科专业和研究生专业。其中，教育学本科专业本身，就是一个独具中国特色的高等教育现象。为什么说它是独具中国特色？因为在世界范围内，很少有国家在本科阶段设置一个与学科门类同名的“教育学”专业，并且赋予它如此广泛的内涵与外延。这本身就是一个值得深入分析的问题。

一、争议的背景

近年来，围绕教育学本科专业的存废问题，学术界和教育界展开了持续的争论。这一争论并非空穴来风，而是有其深刻的社会背景和制度背景。

批评教育学本科专业的一方，其论据主要集中在这几个方面：第一，高校思想保守，不愿意根据市场需求调整专业设置；第二，教育学本科专业的培养方案跟不上时代的步伐，课程内容陈旧；第三，高校缺乏强制性的专业退出机制，导致一些已经不适应社会需求的专业长期存在。在他们看来，教育学本科专业就是一个典型的“该退不退”的样本。

而反对取消教育学本科专业的一方，则认为问题不在于是否取消，而在于如何改造。他们主张教育学本科专业需要转型升级，但不能简单地一撤了之。

这场争论表面上看是“存废之争”，但如果我们深入思考，就会发现这场争论触及的实际上是更深层的问题：教育学究竟是一门什么样的学科？它在高等教育体系中究竟应当占据什么样的位置？它的本科专业究竟是为谁而设、为何而设？

今天，我想从学科专业制度的内在逻辑出发，对这一问题进行系统的分析，并尝试提出我对教育学本科专业未来定位的看法。

二、教育学本科专业存在的合理性

首先，我要旗帜鲜明地提出一个观点：教育学本科专业之所以在我国长期存在，绝非仅仅因为高校思想保守，也绝非仅仅因为缺乏强制性的退出机制。如果原因如此简单，那么教育学本科专业早就该取消了。一项制度安排之所以能够长期存在，必然有其深层的合理性。

教育学本科专业的存在，植根于我国独特的学科专业制度，以及教育学在这一制度框架中的特殊地位。在我国的学科分类体系中，教育学是与哲学、经济学、法学、理学、工学等并列的独立学科门类。这就意味着，教育学在制度上获得了与其他主要学科门类同等的位置。而按照我国学科专业制度的运行逻辑，一个学科门类下设同名本科专业，几乎是顺理成章的事情。

更为根本的是，教育学本科专业是否培养师资、是否为中小学输送教师，本质上是一个政策选择的问题，而不是一个学科逻辑的问题。教育学本科专业可以培养中小学师资，也可以不培养中小学师资。这两种取向都各有其合理性，关键在于我们如何定位。

因此，教育学本科专业的合法性，深深植根于教育学作为一级学科和独立学科门类的合法性本身。如果我们承认教育学是一门独立的学科门类，那么我们就很难在逻辑上否认它设置本科专业的权利。

三、学科专业制度下的通例

让我们把视野放得更宽一些。在我国现行的学科专业目录中，各学科门类下设置同名本科专业，其实近乎一种通例。哲学门类下设哲学专业，经济学门类下设经济专业，法学门类下设法学专业，历史学门类下设历史学专业，理学门类下设理科相关的专业——这几乎是一种制度上的惯例。

那么，教育学门类下设教育学专业，又何尝不是这一通例的自然延伸？

有人可能会说，教育学不同于哲学、经济学、法学，因为它有明确的职业指向——

培养教师。但我想指出的是，哲学专业的毕业生是否就一定去做哲学家？经济学专业的毕业生是否就一定去做经济学家？法学专业的毕业生是否就一定去做律师或法官？答案显然是否定的。这些学科的设置，遵循的是学科自身的知识逻辑，而不是简单的职业对应关系。

这就涉及到一个非常核心的问题：如果没有本科阶段的“科班”训练，如果没有从本科到研究生的贯通式培养，教育学将缺乏学术底蕴，难以积累深厚的知识传统。

我们知道，其他学科可以通过跨学科的方式来培养人才——一个学物理的人可以去读教育学研究生，一个学社会学的人可以转向教育研究。这些都是可以的。但问题在于，如果教育学的人才都是从其他学科“跨”过来的，而没有经过系统的、从本科阶段开始的“科班”训练，那么教育学的知识积累和学术传承将受到严重影响。没有科班训练，就难以形成稳定的学术共同体；没有贯通式培养，就难以完成学科知识的代际传递。

四、就业问题的再思考

我知道，很多批评教育学本科专业的人，最有力的论据就是就业。他们会说，教育学本科专业的毕业生就业对口率低，就业竞争力不强，因此就不应该继续设置这个专业。

对此，我想提出一个根本性的反问：就业，究竟应当不应当成为专业设置的唯一依据或最重要依据？

尤其是对于人文社会科学而言，这一问题更加突出。如果我们都以就业为唯一标准来设置专业、调整专业、取消专业，那么我们的整个高等教育体系将面临根本性的危机。因为按照这样的逻辑，哲学会首先被取消，历史学会紧随其后，社会学、政治学、人类学……这些学科恐怕都难逃被裁撤的命运。

如果都以就业为依据，高等教育将沦为“职业性”教育，而非“高等的”教育。本科教育将“舍本逐末”，丧失其作为通识教育和学术教育的根本属性。

我们需要追问的是：大学本科教育的本质是什么？大学本科教育，从根本上说，是要培养有学识、有素养、有思维能力的人，而不是仅仅培养有技能的从业者。如果本科教育仅仅以就业为导向，那么它与职业教育又有何本质区别？

当然，我不是说就业不重要。教育学本科专业的毕业生确实需要面对就业的现实挑战。但这不应当成为取消一个专业的理由，而应当成为改进培养方案、优化课程设置的动因。

五、两种专业类型

在这里，我想提出一个分析框架，将本科专业区分为两种基本类型。

第一种，我称之为“职业性专业”。这类专业有清晰对应的职业岗位。比如小学教

育专业对应小学教师岗位，学前教育专业对应幼儿园教师岗位，特殊教育专业对应特殊教育学校教师岗位。这些专业的职业指向是明确的，毕业生的去向也是相对清晰的。

第二种，我称之为“学术性专业”。这类专业除了学术职业——也就是在大学或研究机构从事教学和研究——之外，并没有清晰的、直接对应的职业岗位。哲学、法学、经济学、社会学、教育学——这些专业都属于学术性专业。它们的价值不在于培养某种特定岗位的从业者，而在于培养具有学科素养和学术能力的人才。

长期以来，教育学本科专业面临的一个根本性困境在于：我们模糊了这两种专业类型的界限。我们一方面将教育学定位为学术性专业（因为它是一个学科门类下的同名专业），另一方面又赋予它强烈的职业性色彩（因为它与师范教育紧密关联）。这种双重定位导致教育学本科专业在实践中常常陷入两难：作为学术性专业，它的学术深度不够；作为职业性专业，它的职业针对性又不强。

因此，我主张，在新的形势下，教育学本科专业应当淡化师范取向，明确其学术性专业的定位。

请注意，我说的“淡化师范取向”，并不是说教育学本科专业要脱离师范教育，更不是说要取消教育学对师资培养的贡献。我的意思是，教育学本科专业本身的定位应当是学术性的，它应当为学生提供系统的教育学科知识训练，培养学生的学术研究能力和反思性实践能力。至于学生毕业后是否从教、从教于何种学段，那是他们个人的选择，不当成为本科专业培养方案的预设前提。

六、师范性与学术性的关系

这就引出了我要重点讨论的第六个问题：师范性与学术性的关系。

在教育学的发展历程中，师范性与学术性始终是一对核心的张力。长期以来，我国教育学的发展与师范教育紧密捆绑在一起。这有其历史的合理性，但也带来了一些深层次的问题。

我想说的是：我们不能因为教育学与师范教育有关，就将所有教育学类的本科专业都师范化。师范性与学术性是两个不同的维度，它们可以并存，但不能混淆。

师范性保障教育学向下扎根。所谓向下扎根，就是说教育学要扎根于教育实践，要回应教育教学一线的现实需求，要为基础教育培养合格的师资。这是教育学作为一门应用性学科的基本使命，也是师范教育的应有之义。

学术性则使教育学向上生长。所谓向上生长，就是说教育学要建构自己的理论体系，要发展自己的研究方法，要形成自己的学术传统，要与其他学科进行平等的学术对话。没有学术性，教育学就难以获得真正的学科地位，就难以在大学的学科体系中站稳脚跟。

我始终认为，教育学要成为一门真正的学科——而不只是一种师资培训的课程集合——它绝不能只有师范性，更要有学术性。师范性让教育学有根基，学术性让教育学有高度。二者的关系不是非此即彼，而是相辅相成。但在当前的形势下，我们尤其需要强调学术性的重要性。因为从历史和现实来看，我国教育学的学术性一直是相对薄弱的环节。

明确教育学本科专业的学术性定位，不是要削弱师范教育，而是要让师范教育在更坚实的学术基础上发展。一个受过良好学术训练的教育学本科毕业生，无论他将来从事学术研究，还是投身教育实践，都将具有更长远的职业发展潜力。

七、未来展望

最后，我想对教育学本科专业的未来做一些展望。

我们正处在一个深刻的社会变革时代。知识的生产方式在变，人的成长方式在变，教育本身也在发生根本性的变化。在这样的时代背景下，教育学本科专业的定位也需要重新思考。

首先，教育（学）素养正在成为所有人必备的核心素养。在过去，教育学素养主要是教师才需要的专业素养。但在今天，无论是作为父母、作为管理者、作为社会公民，每一个人都需要具备基本的教育学素养。理解人的发展规律、理解学习过程、理解教育的本质——这些不再是教师的专利，而是每一个现代公民应当具备的素养。从这个意义上说，教育学本科专业的存在具有更加广泛的合理性。

其次，教育学自身也在发生深刻的转型。传统的教育学，在很大程度上是“师资培养之学”——它的核心任务是培养教师。但随着时代的进步，教育学正在从“师资培养之学”走向“人的生长与发展之学”，进而走向“人类发展之学”。教育学的研究对象不再局限于学校情境中的教学活动，而是扩展到人的全生命周期的发展过程。学校教育正在向大教育——包括学校教育、家庭教育和社会教育——和终身教育的方向转变。在这样的背景下，教育学的内涵和外延都在发生根本性的变化，教育学本科专业也应当随之调整。

最后，我想提出“教育学+”的概念。所谓“教育学+”，就是将教育学本科专业与其他本科专业进行交叉组合。比如，教育学与心理学、教育学与计算机科学、教育学与管理学、教育学与社会学——通过这些交叉组合，我们可以培养出具有教育学素养的复合型人才，他们可以在更广泛的领域中发挥作用，服务人的再生产和社会的可持续发展。

“教育学+”不是简单的学科拼接，而是深度融合。它要求我们在课程体系中真正打破学科壁垒，让学生在接受教育学学术训练的同时，也获得另一个学科领域的系统训练。这样的复合型人才，在未来的社会中将有更广阔的发展空间。

各位同仁，教育学本科专业的问题，表面上是一个专业设置的技术问题，实质上是一个关涉教育学学科定位和价值取向的根本问题。我们不能仅仅从就业率的高低来判断一个专业的存废，也不能仅仅从职业对应的清晰度来衡量一个专业的价值。

教育学本科专业存在的合理性，植根于我国独特的学科专业制度，植根于教育学作为独立学科门类的地位，植根于社会对教育学素养日益增长的需求。我们要做的，不是取消这个专业，而是重新定位这个专业——从模糊的双重定位走向明确的学术性定位，从单纯的师资培养走向人的全面发展的研究，从封闭的学科体系走向开放的“教育学+”格局。

唯有如此，教育学本科专业才能在新的时代条件下焕发出新的生命力。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：宋 萑 北京师范大学教育学部部长、教授

发言题目：循证教育学构建与数智时代实证研究创新



各位领导、各位专家：

大家上午好！

今天，我报告的题目是“循证教育学构建与数智时代实证研究创新”。在正式开始之前，我想请大家思考一个问题：我们教育学者产出的大量研究成果，究竟有多少真正改变了教师的课堂实践？有多少被纳入了教育政策的制定过程？又有多少切实地改善了学生的学习体验？

这个问题，恐怕在座的每一位都会感到有些沉重。而这，正是我今天要讨论的起点。

一、从教育理论与实践的关系问题谈起

长期以来，教育理论与实践之间的脱节，是困扰教育学科发展的一个痼疾。这不是一个新问题，但它至今仍然没有得到根本性的解决。

从理论研究的角度来看，这种脱节至少表现在三个方面。第一，研究实践指向不足。我们的大量教育研究，在选题上来源于文献而非实践，在方法上依赖于思辨推演而非实证检验，在成果表达上面向学术同行而非教育实践者。研究者在书斋中构建理论，实践者在课堂中摸索经验，二者之间缺乏有效的对话和衔接。

第二，缺乏系统的实然性研究。教育学中大量的研究是应然性的——教育应该怎样、教师应当如何、课程应当怎么设计。但对于教育实践实际上是怎样的、教学过程中实际发生了什么、学生的学习到底经历了怎样的过程——我们缺乏系统的、基于证据的描述和解释。没有扎实的实然性研究作为基础，应然性的理论建构就成了无源之水、无本之木。

第三，横断面短期研究多，干预性追踪性研究少。我们的大量研究是在某一时间点上收集数据、进行分析、得出结论。这种横断面的研究设计，很难揭示教育现象的因果机制，也很难为教育实践提供可靠的指导。相比之下，那些通过精心设计的干预实验来检验教育理论、通过长期的追踪研究来把握教育效果的研究，在我们的学科中还非常稀缺。

从实践的角度来看，教育实践本身也存在拒斥理论的倾向。这首先源于一种根深蒂固的经验主义传统。在不少教育工作者看来，教育是一门“手艺”，靠的是经验和直觉，而不是理论。他们更相信自己的教学经验和同事的分享，而不是学术期刊上发表的论文。

同时，教育实践者往往缺乏评价理论的能力。当一个教育理论出现在他们面前时，他们很难判断这个理论是否适用于自己的教学情境，是否有证据支撑，是否经过了严格的检验。这种判断能力的缺失，导致实践者要么盲目接受理论，要么一概拒斥理论。

更为根本的是，教育研究者群体和教育实践者群体实际上形成了“两种文化”。研究者追求学术声望，实践者追求教学实效；研究者看重方法的严谨性，实践者看重方案的可操作性；研究者面向同行发表，实践者面对学生教学。两种文化之间缺乏共同的话语体系和交流平台。

教育学科自身的特点也加剧了这一困境。正如一些学者所指出的，一门学科离自然界越远，涉及人的因素越多，理论的不确定性就越低。教育研究涉及人的认知、情感、社会性等多个层面，涉及个体、群体、制度等多个层次，涉及文化、历史、政治等多个维度。这种复杂性使得教育研究的结论往往具有高度的情境依赖性，难以像自然科学那样给出普适性的定律。

回顾中国教育学的发展路径，我们可以概括为两条基本路线。第一条是思辨教育学的路径，即先验的大前提加上逻辑的推演。从孔子的“学而不思则罔”到赫尔巴特的教育性教学，从杜威的“教育即生活”到陶行知的“生活即教育”，这些经典命题大多来源于哲学思辨和思想创造，而非实证检验。第二条是经验教育学的路径，即实践者在其日常工作中积累经验、不断试误、形成个人化的实践知识。这两条路径各有其价值，但它们共同的局限在于缺乏系统性的实证检验机制。

奥康纳（D.J. O'Connor）在讨论教育理论时曾提出，一个成熟的教育理论需要满足两个标准：一是“内在完备”，即理论在逻辑上是自洽的、完整的；二是“外在证实”，即理论的主张能够被经验事实所验证。长期以来，我们的教育理论在内在完备方面也许做得还不错，但在外在证实方面则严重不足。

早在 1896 年，杜威在他创办的芝加哥大学实验学校的工作中就指出：“教育科学本质上是实验的科学。”杜威认为，教育理论不能仅靠思辨来建构，而必须通过系统的实验来检验和发展。这一观点距今已经一百多年了，但对我们今天的教育研究仍然具有深刻的启示意义。

二、走向循证教育学

正是在这样的背景下，循证教育学（Evidence—Based Education，简称 EBE）的提出和探索，为缩短教育理论与实践之间的距离提供了一条可操作的路径。

“循证”（Evidence—Based）这一概念最早来源于医学领域。1992 年，循证医学（Evidence—Based Medicine）的概念在《JAMA》杂志上被正式提出，其核心理念是：临床决策应当基于当前可获得的最佳证据，结合临床经验和患者偏好。这一理念迅速席卷了整个医学界，深刻改变了医学研究和临床实践的面貌。

受循证医学的启发，1996 年，英国学者哈格里夫斯（David Hargreaves）在其就职演讲中提出，教学实践也应当遵循最佳证据，而不是仅仅依赖教师的个人经验和直觉。这一倡议被认为是循证教育学的起点。此后，循证教育的理念在国际上得到了迅速发展。在美国，2002 年颁布的《不让一个孩子落后法》（No Child Left Behind Act）明确要求教育项目和教学实践必须基于“科学循证的研究”（scientifically based research）。这标志着循证教育理念在国家教育政策层面的正式确立。在荷兰，学者们建立了循证教育学研究所（ICLON），专门开展循证教育研究的理论探讨和实践推广。

那么，循证教育学的核心内涵是什么？我想从三个层面来阐述。

第一，在知识建构层面，循证教育学主张基于实证研究的证据来建构教育学的知识

体系。这意味着，教育学不能仅仅依靠哲学思辨和个人经验来建构理论，而必须建立在经过严格检验的实证证据之上。这些证据来源于系统的实证研究，包括随机对照实验、准实验研究、大规模的纵向调查、系统的元分析等。

第二，在研究实践层面，循证教育学强调研究问题应当源自教育实践、研究应当在实践的场域中开展、研究成果应当服务于教育实践的改进。这不同于传统教育研究中常见的“问题来源于文献、研究在实验室中进行、成果发表在学术期刊上”的封闭循环。循证教育学要求研究者深入教育实践的现场，与教育实践者合作，在真实的教育情境中发现问题、设计干预、收集证据、检验效果。

第三，在证据使用层面，循证教育学主张教育实践者应当审慎地接纳证据、改良式地使用证据。这里需要特别强调的是，循证不是“照搬证据”。教育情境具有高度的复杂性和独特性，任何一项研究证据都有其特定的情境条件。实践者在采纳研究证据时，需要结合自己的教学经验、学生的具体情况和学校的实际条件，对证据进行审慎的判断和创造性的应用。这是一种“审慎的接纳”和“改良式的使用”，而不是简单的“拿来主义”。

从理论建构的角度来看，循证教育学在方法论上可以借助默顿（Robert K. Merton）所提出的“中层理论”（middle—range theory）视角。中层理论介于一般性的宏大理论和具体的经验描述之间。它既不追求解释一切教育现象的普遍规律，也不满足于对个别教育案例的深入描写，而是致力于在特定的教育领域中建构可检验的命题和假设。比如，“合作学习对初中生学业成就的影响”“反馈的频率和方式对学生写作能力发展的作用”——这些都是中层理论层面的研究问题。通过积累大量的中层理论研究成果，我们可以逐步建立起一个有证据支撑的教育学知识体系。

三、走向循证教育学学术共同体

然而，循证教育学的建设不仅仅是一个方法论的问题，它更是一个学术共同体建设的问题。我想借用一个历史案例来说明这一点。

2008年全球金融危机之前，主流经济学界在很大程度上信奉有效市场假说和理性预期理论。当危机爆发时，整个经济学界陷入了深刻的反思。人们意识到，危机之所以如此出其不意，不仅是因为经济系统本身的复杂性，更是因为经济学界形成了一种过于单一的研究范式，排斥了异质性的声音和替代性的解释。如果教育学术界也陷入了类似的单一范式困境，那么我们的研究结论也将面临系统性的偏差风险。

这就引出了学术共同体建设的必要性。借用拉卡托斯（Imre Lakatos）的科学研究纲领理论，任何一个研究纲领都包括“硬核”（不可放弃的核心假设）、“保护带”（可

以调整的辅助假设)和“启示法”(指导研究方向的启发式原则)。科学研究的健康发展,需要一个主体间的学术共同体来弥补个体主观判断可能带来的威胁。在循证教育学的语境下,我们需要构建一个能够共同检验证据、共同审议方法、共同评估结论的学术共同体。

我想从四个维度来讨论这个学术共同体的建设。

学术共同体之一——范式革新

长期以来,教育学始终没有改变以思辨为主的学术倾向。即便在实证研究日益受到重视的今天,思辨性研究仍然占据着相当大的比重。这并不意味着思辨研究没有价值——事实上,思辨研究在概念澄清、理论建构和价值反思等方面具有不可替代的作用。但问题在于,如果整个学科仅仅依赖思辨方法来建构知识,那么我们就无法对理论命题进行系统的经验检验,就无法积累可靠的教育知识。

范式革新,首先要求在教育研究内部实现不同研究方法之间的对话。在实证研究内部,质性研究和量化研究之间需要对话——质性研究可以提供对教育现象的深度理解和丰富描述,量化研究可以提供对教育现象的系统测量和统计推断。二者不是对立的,而是互补的。

更进一步,实证研究与思辨研究之间也需要对话。思辨研究为实证研究提供概念框架和理论假设,实证研究为思辨研究提供经验基础和检验依据。二者的对话,有助于避免思辨研究的空泛化和实证研究的碎片化。

学术共同体之二——学术自治

波兰尼(Michael Polanyi)曾提出“科学共和国”的概念,强调科学共同体应当享有自治的权利和责任。学术自治不是一个抽象的口号,它至少包含三个层次。

第一,自主结社。研究者们有权基于共同的学术兴趣和研究方向,自发地组建学术组织、开展学术交流。第二,自主立法。学术共同体有权制定自己的研究规范、评价标准和方法准则。第三,自主约束。学术共同体有责任对成员的研究行为进行监督和约束,确保研究活动符合学术规范。

在循证教育学的语境下,学术自治具体表现为:研究标准的自主制定——什么样的证据是“好”的证据?什么样的研究设计是“恰当”的?——这些判断应当由学术共同体基于专业共识来做出,而不是由行政权力或市场力量来主导。同行评议应当成为证据评价的“黄金准则”。学术共同体需要建立基于内在价值的评价尺度——一项研究的价值,不在于它发表在何种级别的期刊上,不在于它获得了多少引用次数,而在于它是否增进了我们对教育现象的理解,是否产生了可靠的知识。

学术共同体之三——规范结构

默顿提出了著名的“科学精神”的四项规范要求，即普遍主义、公有性、无私性和组织化怀疑。这四项规范对于循证教育学学术共同体的建设具有直接的指导意义。

普遍主义要求，对知识主张的评价应当基于其内在的合理性，而不是基于提出者的身份、地位或权威。在教育学研究中，一个一线教师的实证发现与一位知名教授的理论主张，应当在证据评价中获得同等的对待。

公有性要求，研究成果属于整个学术共同体，不应当被个人或小团体所垄断。在循证教育学的框架下，这意味着研究数据、研究工具和研究成果应当尽可能公开共享，以便其他研究者进行复核和扩展。

无私性要求，研究者应当以追求真理为目标，而不是以追求个人利益为目标。这一规范在当前学术评价体制下尤其面临挑战——当学术成果与职称晋升、经费获取、社会声望紧密挂钩时，研究者可能会受到利益驱动而做出有偏的研究结论。

组织化怀疑要求，学术共同体应当对一切知识主张保持系统的、有组织的质疑态度。没有任何理论可以免于检验，没有任何证据可以免于审查。傅斯年先生早在 1918 年就批评中国学术传统“以人为单位”而非“以问题为单位”——我们尊重权威，但不盲从权威；我们重视传统，但不迷信传统。这种组织化怀疑的精神，正是循证教育学学术共同体所必须具备的品质。

学术共同体之四——纲领演化

借用拉卡托斯的框架，循证教育学作为一个科学研究纲领，其结构可以这样理解：

硬核——教育学的基本理论。这些是关于教育本质、教育目的、人的发展规律等基本问题的核心主张。硬核是不可放弃的，是循证教育学区别于其他学科的根本标志。

保护带——教育学科的实证研究证据库。这是围绕硬核的一层辅助性假设和经验发现。当新的证据与既有理论产生冲突时，我们首先调整的是保护带，而不是硬核。证据库的丰富和更新，是循证教育学发展的主要方式。

启示法——指导研究方向的启发式原则。比如，“教育研究应当基于证据”“理论应当接受经验检验”“实践者应当审慎使用证据”——这些都是启示法层面的原则，它们指引着循证教育学的研究方向。

在这个纲领结构下，学术共同体的演化依赖于五大机制：议题提出机制——从教育实践中发现有价值的研究问题；解释建构机制——基于证据建构理论解释；方法共研机

制——共同体成员共同开发和完善研究方法；实践共构机制——研究者与实践者合作推进循证实践；知识演进机制——通过证据的积累和理论的修正，推动教育知识的持续增长。

综合以上四个维度，循证教育学的整体框架可以这样描述：以教育学基本理论为硬核，通过实证研究、证据评价、证据筛选和元分析等方法生产高质量证据，将证据入库、建立证据图谱、提供便捷的查询服务，最终服务于循证教育实践。而教育学科的证据库，则构成了这一框架的保护带，随着研究的深入而不断扩展和修正。

四、数智时代实证研究创新

在讨论了循证教育学的理论框架和学术共同体建设之后，我想把目光转向我们正在经历的数智时代，探讨人工智能技术给教育实证研究带来的机遇与挑战。

回顾科学发展的历史，我们可以识别出几次重大的范式变革。第一次是经验范式——通过观察和实验收集数据，归纳出经验规律。第二次是理论范式——通过数学建模和逻辑推理建构理论体系。第三次是计算范式——通过计算机模拟和数值计算解决复杂问题。第四次是数据范式——通过大规模数据挖掘发现隐藏的模式和关联。而现在，我们正站在第五次范式变革的门槛上——AI for Science，即人工智能驱动的科学发现。

这五次范式之间不是替代关系，而是叠加关系。今天的科学研究可以同时运用经验观察、理论建模、计算模拟、数据挖掘和AI辅助等多种手段。对于教育研究而言，这意味着我们获取研究证据的方式、分析研究证据的能力、以及研究证据的边界，都在发生深刻的变化。

我想特别关注三个方面，它们涉及研究证据的来源与边界的动摇。

方面一是行为数据化：从离散事件到连续经验

传统的教育研究，无论是问卷调查、课堂观察还是学业测试，都是对离散事件进行采样。学生在某一时刻回答一道题，观察者在某一时刻记录一个行为——这些数据都是离散的、间歇性的。但数智时代的传感器技术、学习分析技术和人工智能技术，使得我们可以对学生的学习行为进行连续的、实时的、全方位的采集。学生的每一次点击、每一次停留、每一次回看、每一次互动，都可以被记录下来。从“离散事件”到“连续经验”，这不仅是数据量的增加，更是认识论层面的变革——我们对教育现象的理解从“切片式”的静态描述走向“全景式”的动态把握。

方面二是合成样本：从物理采样到硅基经验

传统的实证研究依赖于物理世界中的采样——我们需要找到真实的被试，在真实的场景中收集数据。但生成式人工智能的出现，使得“合成样本”成为可能。我们可以用

大型语言模型模拟学生的回答，用智能体模拟教师的决策，用虚拟环境模拟课堂的互动。这些“硅基经验”不是对真实世界的简单复制，而是一种新的经验形态。它们能否替代物理采样？在多大程度上可以替代？这是需要我们严肃对待的方法论问题。

方面三是推理自动化：从验证真理到更新信念

传统的实证研究遵循的是假设检验的逻辑——研究者提出假设，收集数据，检验假设是否成立。这一过程的核心是“验证真理”。但在 AI 赋能的研究中，推理过程本身可以被自动化。AI 模型可以根据数据自动发现模式、生成假设、检验关联，研究者的角色从“假设的提出者和检验者”转变为“信念的更新者和判断者”。这一转变意味着，研究的核心从“验证一个命题是否为真”转向“根据证据不断更新我们对事物的信念”。这与贝叶斯认识论的理念高度契合——知识不是静态的真理，而是根据新证据不断修正的概率判断。

在这些认识论变革的基础上，我想介绍几个 AI 赋能教育研究的具体场景。

第一，文本与理论构建。我们开发了 TopicGPT 等工具，可以自动对海量教育文献进行主题分析、概念抽取和理论框架的辅助建构。这使得研究者能够从浩如烟海的文献中快速识别研究前沿、发现研究空白、梳理理论脉络。

第二，量化与主观测量。传统的 Q 方法 (Q methodology) 是一种研究主观性的经典方法，但操作复杂、成本高。我们开发了 AI—Q 方法，利用 AI 技术对主观测量进行辅助编码和分析，大幅提升了 Q 方法的研究效率和可扩展性。

第三，实验与因果推断。在社会科学中，随机对照实验往往面临伦理和可行性的限制。我们正在探索利用生成式行动者 (generative agents) 来模拟社会互动，在虚拟环境中进行因果推断的辅助研究。这不是要替代真实实验，而是为因果推断提供新的辅助工具。

第四，质性与田野深描。质性研究依赖于研究者深入田野、进行参与式观察和深度访谈。我们开发了生成田野 (Generative Fieldwork) 和 GAITA (Generative AI for Textual Analysis) 等工具，辅助研究者进行田野笔记的编码、主题分析和叙事建构。AI 可以帮助研究者处理大量的文本数据，但最终的诠释和理解仍然需要研究者的专业判断。

最后，我想提出一个也许是最为根本性的警示。在数智时代，教育实证研究面临着一场本体论危机——真实性的侵蚀。

当 AI 可以生成逼真的学生回答、模拟真实的课堂互动、创造虚拟的学习体验时，我们如何区分“经验真实性”与“生成合理性”？一个 AI 生成的学生回答，在语言形式上可能与真实学生的回答几乎无异，但它是否承载了真实的学习过程？一个虚拟的课堂互

动，在行为模式上可能与真实的课堂互动高度相似，但它是否反映了真实的教育关系？

“经验真实性”指的是一个事件确实发生在物理世界中，确实有真实的主体参与。“生成合理性”指的是一个事件虽然在形式上是合理的、符合逻辑的，但它可能并非真实发生过，而是由 AI 系统生成或模拟的。

在传统的实证研究中，这两者之间不存在根本性的紧张——因为我们收集的数据来自物理世界中的真实主体。但在数智时代，随着 AI 技术的广泛应用，研究证据的来源日益多元化，“生成合理性”的证据越来越多地混入研究过程之中。如果我们不加区分地将二者等同视之，那么实证研究的根基——即对“经验真实性”的承诺——将受到严重侵蚀。

因此，我们必须建立新的标准和方法，来辨别和应对这一本体论危机。这要求我们在享受 AI 技术带来的便利的同时，始终保持对“真实性”问题的清醒意识。在循证教育学的框架下，我们不仅需要评估证据的“质量”和“相关性”，还需要评估证据的“本体论地位”——它究竟是来自真实的经验，还是来自 AI 的生成？

各位同仁，我们正处在教育学发展的一个关键转折点上。一方面，教育学科长期面临着理论与实践脱节的困境，面临着学科合法性的质疑；另一方面，数智时代的技术变革为我们提供了前所未有的工具和方法，使我们有可能从根本上改变教育研究的面貌。

循证教育学的建设，是我们应对这一历史性挑战的战略选择。它不仅是一种方法论的革新，更是一种学术文化的重塑。它要求我们建立一个以证据为核心、以实践为导向、以共同体为依托的教育学知识生产体系。而数智时代的技术创新，则为这一体系建设提供了强大的工具支撑。

但我们也必须清醒地认识到，技术是一把双刃剑。在利用 AI 技术推动教育研究创新的同时，我们必须坚守实证研究的本体论承诺——对经验真实性的追求。唯有如此，循证教育学才能真正成为一门可靠的、有价值的学科，我们的研究成果才能真正服务于教育实践的改进，真正惠及每一个学习者。

杜威在一百多年前说：“教育科学本质上是实验的科学。”在数智时代，我们可以进一步说：循证教育学本质上是共同体的事业。它需要研究者与实践者的合作，需要不同方法论传统之间的对话，需要学术共同体的自治与自律，更需要我们每一个人对于真理和真实性的不懈追求。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

分论坛一

**发言嘉宾：徐晓东 华南师范大学教育
信息技术学院教授**

**发言题目：心智的社会起源论者眼中的
“人工智能 + 教育”**



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“心智的社会起源论者眼中的‘人工智能 + 教育’”。当前，人工智能正经历前所未有的发展浪潮，深刻重构社会结构、技术路径、教育模式与文化生态。人工智能已脱离孤立工具的定位，将成为赋能全行业的底层基础设施。生成式人工智能进入教育领域后，彻底改变了教育工作者的工作与科研模式，同时催生了“人工智能将全面取代教师”的极端论调。

需要厘清的是，2012 年之前的人工智能发展走的是统计机器学习路径，核心目标并非模拟人类智能，而是探索信息不完备的现实世界中系统如何做出可靠判断，这与当前生成式人工智能的发展逻辑存在本质差异。人工智能浪潮在提升生产效率的同时，也将技术至上主义的偏见注入教育领域：算法主导内容筛选，数据量化人际互动，效率逻辑绑架育人全过程，工具理性逐渐遮蔽了教育培养人的本真价值。行业内普遍陷入方向迷失，本质原因是缺乏能够锚定发展方向的核心指导理论，各类讨论多停留在技术应用层面，未能触及智能与教育的本质问题。

一、理论基础：心智的社会起源学说

（一）人类智能的来源

解答人工智能与教育的核心问题，需回到最根本的追问：人类的智能到底来自何处？

维果茨基提出的“心智的社会起源”学说为这一追问提供了理论根基。该理论体系脱胎于马克思历史唯物主义与恩格斯“劳动创造人本身”的核心论断，自20世纪60年代起深刻影响了心理学、教育学、社会学、哲学等多个人文社科领域的研究方向，塑造了当代学界对心智发展的基本认知。

该学说明确划分，人类的高级心智涵盖有意注意、意义记忆、逻辑思考、语言等经过中介调节、最终完成内化的心理活动。其核心结论在于：这些支撑人类独特性的高级心智，并非源自个体生理发育，而是起源于人类的群体活动、社会协作劳动与人际交往。

（二）高层次心智的两次出现规律

维果茨基提出了人类高级心智功能发展的“两次出现规律”：第一次诞生于人与人的社会交往层面，即个体间的人际心理过程；第二次才内化为个体内部的心智功能，形成专属个人的认知能力。这一规律直接印证：所有人类高级心智功能全部源于人类个体之间的真实社会互动关系，绝非个体大脑独立演化的产物。

社会环境对心智发展的影响覆盖三个由浅入深的层级：微观的人际互动层级、中观的结构制度层级，以及宏观的社会文化层级。三个层级共同塑造了人类的高级认知能力。

（三）内化机制：从个体间到个人内

珠海市某区第四中学初一某班的语文教学案例可具体说明这一内化机制。该班语文老师在介绍例句之后，布置四人小组（前后桌、二男二女，差异分组）合作完成造句任务。小组成员依次输出观点：一小男孩提出“一朵花开了不是春，万朵花开了才是春”（单调递增的函数映射）；一小女孩补充“万紫千红才是春”；另一小男孩抬头观察众人；最终三人将目光集中于组长女孩，由其提炼出“百花齐放春满园”的结果。原本未想到答案的小男孩通过点头认同，将该群体成果内化为自己的认知，并在小组发表时刻自信地说出小组结果。

这一案例印证了维果茨基内化理论的核心逻辑：差异分组搭建社会性互动的基础，不同成员依次输出观点完成心智功能从人际层到个体层的第一次呈现；组长提炼最终结果时互动完成核心升华；个体通过社会交往获取群体共同生成的智慧，最终将群体成果内化并能够代表小组公开发表。高级心智并非个体天生自带，也不是被动灌输的产物，它诞生于人际协作，最终通过内化扎根于个体认知。

二、人工智能与人类智能的本质差异

（一）计算不等于意识

生成式人工智能展现出惊人的能力覆盖，从撰写专业论文、编写程序代码，到创作

商业文案、规划活动方案，甚至生成影视动画、绘制艺术图像，其能力边界不断拓展并渗透进教育科研的全流程。教师借助生成式 AI 完成备课、作业批改与教研工作，学生用 AI 完成作业、整理文献综述，科研人员靠 AI 完成数据分析、辅助论文写作。大量场景应用催生了极端论断，不少人认定大语言模型已经产生意识，人工智能终将替代教师与人类。

当前生成式人工智能领域普遍流行一种观点：只要计算能力足够强、神经网络规模足够大，意识就会自然涌现。著名物理学家罗杰·彭罗斯于 2025 年推翻了这一底层假设。他明确指出，计算本质不等于意识，这一逻辑适用于所有以计算为核心基础的机器，意味着基于现有架构的人工智能永远无法产生意识。

彭罗斯以人类小脑为案例佐证：人类小脑拥有四倍于大脑皮层的神经元数量，承担着自动化行动控制这类需要极强计算能力的工作。按照“计算出意识”的逻辑，小脑应当是人类意识最强烈的器官，但事实是，小脑完全不具备意识。人类有意识的脑区恰恰不需要大量计算，这直接打破了计算涌现意识的迷思。

（二）因果推理与相关关系

彭罗斯的论断表明，人类智能的核心逻辑与当前人工智能存在本质差异。人类运用心智不依赖完整数据、预设算法与大量计算，支撑精准判断的核心能力是因果推理——遇到未知状况时主动探究问题产生的根源，而非仅停留在事物的关联层面做判断。

当前人工智能与机器人始终缺乏人类经过千万年演化沉淀的物理常识与社会常识。这份源自社会协作的因果推理能力，才是人类心智真正的核心特质。相关性关联推理无法构成人类完整的真正思维，仅靠关联数据推导因果极易得出偏离本质的错误结论。例如，广州银行网点比其他城市多，从相关关系很容易直接归因于人口数量更多，但底层核心驱动因素实际是广州更活跃的商业活动。

当前生成式人工智能的运行逻辑与此完全一致。大语言模型基于 Transformer 架构搭建神经网络，本质是通过学习文本序列的概率分布预测下一个字词出现的概率，属于典型的自回归概率模型，即依托相关关系计算的高级统计学。教育教学的核心目标直指因果逻辑建构，要求学生厘清知识成立的条件、作用机制和实施逻辑，这恰恰是当前生成式 AI 无法覆盖的核心教学价值。

（三）共同意向性的缺失

人工智能与人类智能更深层次的本质区别，落脚在人类独有的社会协作能力层面。发展心理学家迈克尔·托马塞罗提出，人类与生俱来具备“共同意向性”，即与他人共

同参与具有共同目标和意图的合作活动的的能力，这是支撑人类开展社会交往与共同实践的核心能力。

即便是当下技术最先进的智能产品，无论是导航定位的 GPS，还是灵活仿生的波士顿动力机器狗，都不具备这项能力。它们无法揣测人类的心理活动，无法精准理解人类的行为意图，更不能和人类共享一致的合作目标。这就从根本上划定了人工智能与人类智能的边界。

三、教育的本质属性与人工智能的定位

（一）教育的社会性本质

维果茨基的社会认知发展理论明确指出，认知发展本质起源于社会性互动。这一结论直接锚定了教育的根本属性：教育本身是系统性社会活动，教学是特殊社会实践，学习同样具备鲜明社会性。教育活动的核心是人与人之间以文化为媒介的交往实践，而非人与机器的单向互动。生成式人工智能仅能作为人类交往的辅助工具，无法承担交往主体的功能。

当下学界鼓吹“师—机—生”新模式，宣称教师要完全退出知识传播角色，这一观点完全误解了课堂与学习的本质。从交往行动理论维度判断，AI 不具备平等对话所需的交往资质，无法成为教育过程中对等的参与角色。

（二）教师角色的再确认

“替代论”提出，生成式 AI 已具备知识传播能力，故教师必须从传统知识传授者转型为学习设计师、思维训练者与人机协作引领者。这一结论的方向本身正确，但其推导逻辑存在根本性谬误。现有课堂中的教师早已承担多元角色，该论断完全脱离当前教学实际，属于广为流传的大众迷思。

教学形态早已从传统的教授、讲授演进为当代的讲解。教师通过“讲”搭建认知框架，通过“解”回应个体认知盲区，本质是帮助学生完成知识理解。理解本身不可计算，只有人类教师能依托语言情境，创造适配不同学生的个性化解释，这是 AI 无法实现的核心能力。

追问教育的社会性本质，最终要落到核心问题：课堂为什么存在？仅仅传递知识的空间完全可以被技术替代，唯有承载社会性发展功能的课堂，才是不可取代的育人场域。

（三）亲社会行为与健全的人的培养

亲社会行为是人类社会能力的核心构成，助人、同情、合作、安慰等品质本质上是刻在儿童本性中的社交本能。但当下教育体系过度聚焦知识传授，极少给学生提供真实交往、实践亲社会行为的场景，这恰恰是当前教育的核心缺失。

发展群体属性、完成社会化进程，核心目标是培养整全的人。社会化是个体在与人互动中逐渐形成符合社会规范的行为方式与道德观念的过程，这正是教育促进儿童自由全面发展的核心使命。

教育本身包含三重核心实践，分别指向认知能力发展、社会交往塑造与内在伦理建构，三重实践共同锚定教育的人本属性。由此可推导出核心立场：教育是始终以人为本的主体活动，人工智能仅能作为辅助教育发展的工具。最终目标是借助技术推动教育进步，而非利用教育培育人工智能技术。

若承认 AI 具备与人类同等的社会性、能够参与完整的教育交往活动，就需要重新定义社会学与教育学的核心概念。反之，AI 只能是服务教育的工具，既无法成为平等的学习伙伴，更不可能替代承担育人责任的教师。

四、“人工智能 + 教育”的落地路径

（一）从政策概念到教师专业知识

国家发布的《“人工智能 + 教育”行动计划》明确提出，推动智能技术与教育全要素融合、全过程贯通、全场景覆盖。政策给出了发展方向，但一线教学需要具体可落地的行动指引，模糊的宽泛概念无法直接指导课堂实践，甚至会造成教学秩序的混乱。

要落实政策要求，必须完成概念的转化，核心路径是将“AI+ 教育”的政策要求转化为教师可掌握的专业知识，这是逐步落地的技术过程。“+”本身就是教育技术学的核心概念，其对应的核心智力技能就是教学设计。合格的教学设计必须依托整合技术的学科教学知识（TPACK）搭建框架，才能实现技术与教育的真正融合。

（二）AI 的能力边界与合理应用场景

AI 的核心优势聚焦于海量数据处理，其在教育领域的合理应用场景指向大规模教育数据的自动挖掘与规律发现。AI 可提取教育教学背后的隐性知识，解锁日常观察难以捕捉的潜在教育规律。

PISA 2009 年覆盖 47 万学生的调研结果揭示了家庭共餐频率与学生成绩的正相关关系；苏州市 28 万学生、上亿条学习数据的质量分析也验证了家庭共进早餐、独立学习空间对学业表现的促进作用。这类结论无法通过小规模教研总结得出，恰恰体现 AI 赋能教育研究的独特价值。AI 只有锚定自身能力边界发挥优势，才能真正推动教育认知升级。

（三）工具革命与教育革命的区分

当下很多人将人工智能的到来等同于教育革命，本质上混淆了工具革命和教育革命

的核心边界。无论 AI 的能力多么强大，它本质仍然是服务教育的工具，可以是推动变革的工具，也催生了工具层面的革命，但终究无法替代教育变革的核心内核。

真正的教育革命根源在思想与理念的更新。维果茨基的社会认知发展理论重新定义了认知发展的社会性本质，恰恰为 AI 时代的教育指明了方向。教育革命的核心归根到底是人的革命，是对育人目标的重新校准。实现人的革命需要推动教育制度与学校体系的配套改革，工具革命只是最终落地的环节。所有 AI 技术的应用必须锚定人的发展目的，契合教育本身的育人目标，不能本末倒置让教育服务技术的发展。

五、教育学学科建设的差异化发展

当前教育学二级学科建设普遍存在学术研究趋同、原创性创新供给不足的核心问题。学科设置、课程体系与研究方向高度同质化，直接导致学生知识结构单一，面对 AI 与教育融合这类复杂交叉问题时难以跳出单一学科框架提出创新性解决方案。

传统学科建设过度侧重理论知识讲授、忽视实践能力培养，直接造成学生就业竞争力下滑、学科发展失衡，既无法适配快速推进的教育变革需求，也限制了研究者的学术视野，倒逼教育学二级学科必须走特色化发展道路。教育研究者不能只做书斋里的理论家，更要成为扎根教育现场的实践家。

破解同质化困局的核心路径，是推动各高校重点发展特色鲜明、具备竞争优势的二级学科方向，构建差异化的学科发展格局。实现差异化发展的前提，是打破固化思维的束缚，接纳不同院校的发展差异，回归教育本身的多样性本质，让不同院校依托自身资源优势培育独特的学科竞争力，更好应对复杂教育问题的挑战，适配社会对教育人才的多元需求。

无论技术如何迭代，教育始终是人与人之间以文化为媒介的交往实践，是培养整全的人、发展社会能力的场域。AI 从始至终都只是工具，应服务于教育的初心，而非让教育为技术让路。同时，教育学学科建设需直面同质化问题，唯有解放思想、深耕特色，才能让学科发展真正适配复杂的教育需求，培养出兼具理论深度与实践能力的教育者。今天的分享只是抛砖引玉，希望能引发大家对教育本质更多的思考与讨论。感谢各位的倾听与陪伴，也期待未来能和各位一起，在教育的道路上守住初心，用技术赋能，用思想领航，共同推动教育向着更贴合人性、更具温度的方向前行！

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：杜岩岩 辽宁师范大学教育学部部长、教授

发言题目：智能新师范的兴起及其建设进路



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“智能新师范的兴起及其建设进路”。

当我们站在 2025 年的时间节点上回望，会发现中国师范教育正经历一场深刻的范式转型。人工智能技术的迅猛发展、国家数字化战略的全面推进，正在从根本上重塑我们对“师范”二字的理解。什么是“智能新师范”？它从何而来？又向何处去？这就是我今天报告的核心问题。

一、“智能新师范”的政策语境与基本含义

（一）“优先发展”理念下我国师范教育政策的三阶段变迁

理解“智能新师范”，首先要回到历史。我国师范教育的政策演进，大体可以划分为三个阶段。

第一个阶段是调整与稳固阶段，从 1978 年到 2001 年。改革开放以后，国家迅速恢复了各级师范院校，逐步建立起“三级两类”的师范教育体系。1978 年提出“大力发展师范教育”，1980 年进一步强调“师范教育先行”，1985 年将其上升为“战略措施”，到 1990 年明确提出了“优先发展师范教育”。这一阶段在教学改革层面，主要集中在精简课程设置、更新教学内容、强化教学基本功训练等方面，目的是在恢复中夯实基础。

第二个阶段是深化改革与一体化建设阶段，从 2001 年到 2018 年。这一时期最显著的特征是，我们用“教师教育”替代了“师范教育”的概念表述，从封闭走向开放，构建起更加灵活多元的教师教育体系。2014 年启动的卓越教师培养计划、教师专业标准和课程标准的系统制定，都体现了规范化建设的方向。

第三个阶段，也就是2018年至今，我们进入了向“新师范”转型的新时期。2018年提出“大力振兴教师教育”，标志着政策重心从“量”的扩张转向“质”的提升。卓越教师培养计划升级到2.0版本，2025年又相继出台了教师教育能力提升工程和数字化赋能教师发展行动。可以说，“数智化”已经成为国家层面的战略话语，深刻影响着教师教育的顶层设计。

（二）“新师范”建设的理论与实践进展

从理论源头看，“新师范”并非无本之木。早在1926年，陶行知先生就提出了“新师范教育”的理念。他所说的“新”包含三层含义：一是“自新”，即扎根中国本土大地办师范；二是“常新”，强调持续的改革创新；三是“全新”，追求形式与精神的高度统一。这与我们今天讨论的“新师范”在精神内核上是一脉相承的。

当代“新师范”建设具有三重理论特质：一是对现实问题的深切关切，二是对“师范性”的重新确认与强调，三是开辟了数智赋能的新赛道。

在实践层面，广东省于2018年率先发布了“新师范”建设实施方案，山西省在2020年跟进出台了对应政策。2021年全国两会上，华东师范大学戴立益教授也专门就“新师范”建设建言献策。但我们也要看到，“新师范”的建设仍处于“规范与事实之间”——理想的规范蓝图与生动的实践探索之间，还存在不少张力。

（三）“智能新师范”的提出与含义

那么，“智能新师范”究竟意味着什么？

从逻辑学的概念分析方法来看，“新师范”是一个类概念，而“智能新师范”则是其中的一个属概念。它是在“新师范”这一大类之下，聚焦于智能化维度的具体展开。

我给“智能新师范”下了这样一个定义：在数智时代教师教育高质量发展的要求背景下，遵循OBE即成果导向教育理念，强调以智能技术驱动教师教育系统化变革和未来教师培养模式革新的一系列理论指引和行动指南。

这个概念有三个外延维度：空间场域维度，即智能新师范发生在哪里；实践形态维度，即智能新师范怎么做；价值定位维度，即智能新师范为了谁。

二、“智能新师范”的建构逻辑

接下来，我想谈谈“智能新师范”是如何被建构起来的。

英国哲学家罗素提出过“逻辑原子主义”，认为语言与世界之间存在同构关系。沿着这一思路，我们考察“智能新师范”的建构逻辑，就会发现一个有趣的现象：与“智能新师范”相关的实践事实，是先于概念而存在的。概念与事实之间，存在着相互建构的动态关系。

（一）作为问题域：三大动力机制

“智能新师范”的形成，首先源于三个方面的动力机制。

第一，政策先行。从2017年《新一代人工智能发展规划》到2025年《数字化赋能教师发展行动》，这一系列政策文件的表述变化，反映出国家对数智时代教师教育改革的认识在不断深化。政策的前瞻性布局，为“智能新师范”提供了制度土壤。

第二，技术驱动。人工智能技术正在策动师范教育底层逻辑的重构，具体表现在三个方面：在知识生产层面，从传统的个体创造转向人机共创的新模式；在教学实践层面，循证教学正在取代经验教学，成为新的专业标准；在评价反馈层面，智能画像和AI学伴等技术手段，使个性化评价和实时反馈成为可能。

第三，师范教育的“回响”。面对技术浪潮，师范教育系统自身也在作出回应：一是制度性转化，将智能素养纳入教师核心素养图谱；二是工具的创造性应用，让技术真正服务于教育教学；三是追求技术客体与教育价值的对齐，确保技术向善。

（二）作为语义场：定义的“丛生”及聚合

“智能新师范”还是一个横跨教育治理、人工智能和教师教育的复合概念。从政策维度看，它意味着教育数字化转型的进程；从学术维度看，不同学者从不同角度给出了丰富的阐释；从技术维度看，它包含一系列可操作的实施方案。

定义虽然“丛生”，但规范性共识正在形成。这个共识就是“师范本真”与“数字赋能”的有机融合。我们达成了几个关键原则：技术赋能而非替代、师生主体性优先、教育伦理至上。可以这样说，如果脱离了“师范性”这一核心共识，我们就无法超越概念层面的纷争，更难以指引实践的健康发展。

三、“智能新师范”的现实效能：指导建设实践

理论的生命力在于指导实践。“智能新师范”不是空中楼阁，它具有切实的现实效能。

（一）焦点问题响应：智能技术赋能未来教师培养

当前的焦点问题，是如何用智能技术赋能未来教师的培养。这主要体现在两个方面。

一方面，要加快未来教师核心素养框架的迭代更新。我们在传统的教师素养框架中，明确纳入了“数智素养”这一新指标。这里我想特别介绍一个七维度的未来教师核心素养框架：在基础层，包括职业道德素养和社会情感素养，这是为师的根基；在实践层，包括课堂教学素养、班级管理素养和数智素养，这是从教的核心能力；在发展层，包括专业发展素养和科学素养，这是面向未来的成长动力。这个框架体现了从“根基”到“实践”再到“发展”的递进逻辑。

另一方面，要促进“人机并存”的师范教育新格局形成。这不是一个遥远的愿景，而是正在发生的事实。在教学场景中，智能机器与人类教师、学生同时存在、协同互动，已经成为新常态。

（二）长时制度建设：驱动教师教育系统性变革

“智能新师范”的意义不仅在于解决当下的焦点问题，更在于驱动教师教育的系统性变革。

其一，催生教师教育资源配置的“智能生态链”形态。通过“大数据+智能分析”的方式，整合多源流数据，实现资源的精准推送和共建共享。让优质教育资源不再受地域限制，让每一所师范院校、每一位师范生都能获得适切的支持。

其二，推进“政产学研用”教师教育数智化协同治理框架。多元主体的参与、智能治理工具的应用、伦理法制的建设，这三者缺一不可。教师教育的现代化，不能仅靠教育部门一家之力，需要政府、产业、学术、研究和应用各方的协同共治。

（三）未来价值引领：“智能新师范”向何处去

最后，也是最重要的，“智能新师范”向何处去？我想用三句话来概括我们的价值主张。

第一，以生为本，赓续数智时代教师教育的师范命脉。“师范性”的根基在于未来教师的主体性。我们必须警惕工具理性对“师者精神”的侵蚀。技术再先进，也不能替代人对教育的理解、对学生的关怀。

第二，以教为纲，通过人机价值对齐重塑教学的关系理性框架。在智能时代，我们主张AI主导“效率层”——比如资源检索、数据分析、作业批改这些工作，交由机器来完成；而人类教师则主导“价值层”与“情意层”——人格养成、情感激发、价值引领，这些是教师的不可替代之处。所谓“以教为纲”，实质上是“以人为纲”。

第三，以学为要，促进未来教师培育新生态的多维系统化创制。未来的教师培养，要兼顾“强基”与“跨界”。具体而言，需要打造虚实融合的学习场景、构建跨领域融合的课程体系、推行循证递归式的学习方式。让我们的师范生在真实与虚拟交融的环境中，在学科交叉的视野下，在理论与实践反复迭代中，成长为适应未来教育需求的卓越教师。

各位同仁，“智能新师范”既是一个理论命题，更是一个实践命题。它诞生于数智时代的政策沃土，扎根于中国师范教育的百年传统，面向的是培养未来好老师的时代使命。在推进“智能新师范”建设的道路上，我们需要保持一份清醒：技术的力量越大，师范的使命就越重。唯有以“师范性”为锚，以“人的发展”为本，我们才能在智能浪潮中行稳致远。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：申仁洪 重庆师范大学教授

发言题目：中国特殊教育学科建设的知识基础



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“中国特殊教育学科建设的知识基础”。将以标识性概念“随班就读”的考查为例，与各位分享关于特殊教育学科发展的若干思考。

我们今天要讨论的议题，并非纯粹的理论推演，而是有着深刻的法律与政策根基。《残疾人教育条例》第五十四条明确规定了国家在特殊教育领域的制度安排，这不仅是法律条文，更是对学科发展提出的刚性要求。教育强国规划纲要（2024—2035 年）提出了构建自主知识体系的目标，强调要凝练标识性概念，发展原创性理论。教材建设作为国家事权，打造自主教材体系的使命也直接指向特殊教育领域。换言之，特殊教育学科的发展，已不仅是学术共同体的内部事务，而是承载着国家战略意志和制度期待的时代命题。

一、几个基本问题的追问

在进入具体分析之前，有必要先回应几个基础性追问。

第一，特殊教育是一个学科吗？从学科发展的历史来看，特殊教育经历了从二级学科向一级学科方向迈进的历程，但其知识基础、研究对象和实践领域早已超越一般教育学的范畴，这迫使我们正视其学科独立性问题。

第二，特殊教育需要学科建设吗？答案不言自明。任何教育领域若缺乏系统化的学科支撑，便难以形成稳定的知识体系、专业的人才队伍和持续的理论创新。

第三，学科的核心要素是什么？一个成熟的学科至少应当具备方向特色即明确的问题域、系统化的知识体系、完善的人才培养体系、专门化的研究队伍以及坚实的平台基础，五者缺一不可。

由此引出第四，特殊教育可能成为、应该成为什么样的学科？它如何走向成熟？这正是今天报告试图回应的核心议题。

二、特殊教育学科发展的核心问题

审视当前特殊教育的学术共同体现状，我们必须正视一些现实。第一，学术共同体规模偏小，学术力量相对单薄。第二，现有学术结构在一定程度上呈现机械组合的状态，尚未形成有机的、内生性的学术生态。第三，代表性成果的学术影响力正在逐步扩展，但与特殊教育实践的丰富性和复杂性相比，理论回应仍不够充分。

在这一背景下，特殊教育学科建设的核心问题可以概括为：如何建设自主知识体系，以人才培养为抓手，不断拓展学术共同体的专业发言权和学术影响力。这既是学科发展的内在逻辑，也是回应社会需求的外部要求。

三、中国特殊教育理论的跨学科性

特殊教育学科的另一显著特征，在于其理论的跨学科性。我们从三个层面来理解这一特征。

在理论自治层面，学科需要建立清晰的概念与范畴体系，形成严谨的演绎逻辑结构，并在此基础上发现或建构定律与法则。这是任何学科走向成熟的内在要求。

在经验证据层面，特殊教育研究需要遵循严格的伦理与学术规范，探索多元化的方法与路径，并通过归纳提炼来发现规律，同时也必须清醒认识归纳的限度。

在学科交叉层面，特殊教育的理论资源极为丰富。经典基础层面，伦理学、心理学、社会学等学科构成了不可或缺的理论根基。现代发展层面，认知科学、脑科学和学习科学正在深刻重塑我们对特殊教育对象和发展规律的认识。相关支撑层面，法律政策、医疗康复、信息技术尤其是人工智能、辅助技术等，都在不同维度上为特殊教育提供重要的理论和技术支持。正如我和胡梦楠在 2026 年的论文中所指出的：特殊教育学通过借鉴整合医学、心理学、社会学、教育学等多学科理论精髓，逐步形成了自身的理论框架和方法论体系。

四、中国特殊教育实践的丰富性

中国特殊教育实践之丰富、之复杂，在世界范围内都是极为罕见的。这种丰富性体现在多个维度。

从服务学段看，已覆盖学前教育、义务教育、高中教育、职业教育直至高等教育的完整链条。从服务场域看，涵盖特殊学校、普通学校、职业院校以及康复服务机构等多元场所。从服务对象看，经历了从“残疾儿童”到“特殊儿童”再到“特殊需要儿童”

的概念扩展。从残疾类型看，覆盖智力、听力、视力、精神、肢体等传统类别，也日益关注孤独症、注意缺陷多动障碍、学习障碍等发展性障碍。从发展领域看，涵盖人格与情感社会性、学业、职业生涯等多个方面。从服务流程看，形成了从预防到早期发现、从干预康复到教育的完整服务体系。

实践的发展也提出了三对重要关系：其一，实践与理论创新的关系——丰富的实践呼唤理论的系统回应；其二，实践与核心素养的关系——特殊教育的根本目标是促进学生的全面发展；其三，实践与社会需求的关系——学科发展必须扎根于社会发展的现实需要。

在此，我要特别强调一个判断：高阶性的、有生命力的教育实践，必须以理论与学科的支撑为基础。没有学科支撑的实践，只能是经验性的、碎片化的，难以实现质的飞跃。

五、特殊教育学科发展的三大动力源泉

中国特殊教育学科的发展，有其独特的动力源泉，这可以从三个方面来把握。

第一，人民中心的学科立场与价值取向。特殊教育归根结底是为了人民——为了每一个有特殊需要的儿童及其家庭，这构成了学科发展的根本价值引领。

第二，马克思主义唯物辩证方法论。唯物辩证法为特殊教育学科建设提供了根本的方法论遵循，引导我们从矛盾运动中把握学科发展的规律，从普遍联系中理解跨学科整合的必要性。

第三，中国特殊教育发展的历史逻辑。中国特殊教育有着独特的发展路径，基于这一独特实践所形成的问题域，蕴含着具有普遍意义的标识性概念。从特殊实践中凝练一般规律，正是中国特色特殊教育学科建设的根本路径。

六、知识生产作为特殊教育学科建设的基石

学科建设的根基在于知识生产。特殊教育的知识生产服务于多层次的人才培养目标。

第一层次，是培养合格的家庭成员与社会公民，通过通识素养教育帮助每一个特殊需要个体实现社会融入。第二层次，是培养专业化的特殊教育服务人才，这是学科建设的核心任务。第三层次，是培养资政服务的智库人才，为国家和地方特殊教育政策制定提供智力支持。

在此基础上，我们要通过构建自主知识体系来培养创新型人才，打造有凝聚力的学术共同体。终极目标是，在以中国式现代化推进中华民族伟大复兴的历史进程中，让有特殊需要的个体及其家庭实现高水平的生活质量。围绕这一目标，知识生产的逻辑可以概括为：从现实需求出发，推进理论建构与实践行动优化。

七、随班就读——中国本土化的标识性概念

最后，我想以“随班就读”这一概念作为核心案例，来阐释标识性概念在学科建设中的重要意义。

随班就读是中国本土教育实践中产生的标识性概念。它最根本的理论贡献，在于沟通了特殊教育和普通教育的关系，实现了从二元分立结构到一元融合体系的转变。这一概念不是理论空想的产物，而是中国特殊教育实践长期探索的智慧结晶。

回溯历史，随班就读的演进大致经历了以下几个阶段。1951年学制改革确立了特殊教育的公立化方向。从1951年到1986年，这一时期可称为“隐性随班就读”阶段——虽然尚未有正式的制度安排，但在许多普通学校中，特殊需要儿童事实上与普通儿童一起接受教育，可以说是我国最接近融合教育精神实质的时期。1986年《义务教育法》颁布后，随班就读从自发实验上升为国家制度安排，进入制度化的探索阶段。1994年《残疾人教育条例》正式将随班就读确立为特殊教育的主体形式。

进入新世纪以来，2008年启动中西部特殊教育学校建设计划，2016至2017年颁布国家特殊教育课程标准，2017年修订《残疾人教育条例》明确提出积极推进融合教育，2020年出台随班就读指导意见，2022年颁布特殊教育办学质量评价指南，直至2026年“十五五”规划明确提出以优质融合为目标——这一完整的政策链条，清晰地展现了中国特殊教育从双轨并行走向融合发展的历史轨迹。

从这一历史演进中，我们可以提炼出几个显著特征：自上而下的政策导向与自下而上的教育需求双向互动，因材施教理论的持续支撑，服务对象从残疾到特殊需要到每一个儿童的不断扩大，普特融合路径的深化，资源支持体系的完善，以及团队协作机制的成熟。

如果用一句话来概括，那就是：中国特殊教育经历了从精英教育时代的双轨制，到普及教育时代以随班就读为主体的安置模式，再到普惠时代以融合教育为优先追求的范式转型——这是一个双轨合流的历史进程。而“随班就读”，正是这一伟大进程中最具标识性意义的中国概念。

各位同仁，特殊教育学科的建设是一项长期的系统工程。我们需要的不仅是理论上的自觉，更需要实践中的担当。从“随班就读”这一标识性概念中，我们看到的是中国特殊教育从经验到制度、从实践到理论的升华之路。面向未来，我们应当继续扎根中国特殊教育的丰富实践，构建自主知识体系，凝练标识性概念，发展原创性理论，为世界特殊教育的发展贡献中国智慧和中國方案。

（以上内容根据2026昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：张继平 云南师范大学教育学部教授

发言题目：边疆教育学自主概念体系建设的价值意蕴、主要特征与实践路径



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“边疆教育学自主概念体系建设的价值意蕴、主要特征与实践路径”。在进入正题之前，我想先交代这个议题提出的背景。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确提出，要“聚焦中国式现代化建设重大理论和实践问题，以党的创新理论引领哲学社会科学知识创新、理论创新、方法创新，构建以各学科标识性概念、原创性理论为主干的自主知识体系”。《教育发展“十五五”规划》也进一步强调，要“在教育系统加快推进哲学社会科学自主知识体系建设”。概念是知识的细胞，是自主知识体系的核心组成部分。因此，建构边疆教育学自主概念体系，不仅是建设中国教育学自主知识体系的价值基础，也是建设学科体系、学术体系、话语体系的根本前提，更是支撑教育强国建设和提升国际话语权的有力支撑。正是在这样的政策语境与学术脉络之中，我们提出并探讨这一议题。

在展开论述之前，有必要对两个核心概念作出界定。

第一，什么是“边疆”？边疆是一个兼具地理、政治、历史、文化多重属性的复合概念，核心指国家毗邻国界的边缘性领土区域，包含陆疆、海疆和空疆三个维度。当代中国语境中的边疆，通常指有国境线的边境县及海疆区域，与民族分布、国家治理、发展战略紧密相关。以云南为例，临沧市边境线长近300公里，其所承载的教育问题涉及国家认同、文明互鉴、边疆治理等深层命题。

第二，什么是“边疆教育学自主概念体系”？它是指扎根中国边疆教育历史与实践的原创性理论概念集合，是中国边疆教育学理论范式的核心组成部分。这一概念体系以

中国边疆的空间特殊性、文明交汇性为现实根基，旨在突破传统民族教育学、教育人类学的认知局限，凝练出适配中国边疆本土场景的标识性原创概念。其价值取向在于探究边疆地区教育发展、人的发展、社会发展之间的互动规律，服务边疆地区现代文明进程和人的自由全面发展。其建设逻辑既承接近代以来边疆教育研究的思想渊源与知识传统，又回应中国教育学与中国边疆学双重自主知识体系构建的时代需求。

明确了基本概念之后，我将从价值意蕴、主要特征和实践路径三个方面展开论述。

一、边疆教育学自主概念体系建设的价值意蕴

为什么要建设边疆教育学自主概念体系？我认为至少可以从四重价值来理解。

第一，实现学科理论自立。坦率地说，迄今为止边疆教育学还没有成为一门独立学科，它在很大程度上依附于教育学一级学科之下，处于碎片化、边缘化的困境之中。更为突出的问题是，长期以来我们的边疆教育研究对域外理论存在较强的路径依赖——用西方的概念框架来裁剪中国的边疆教育现实，在认识论层面造成了严重的“水土不服”。建构自主概念体系，正是要打破这种理论依附状态，构建适配边疆本土场景的标识性概念，为边疆教育学夯实独立学科的理论根基。

第二，指导边疆教育实践。中国边疆教育实践有其独特的时空条件和文化土壤，其中蕴含的大量本土经验尚未得到系统提炼。自主概念体系的建设，有助于精准解释边疆教育发展的特殊规律，为边疆教育均衡发展、中华民族共同体建设提供专属的理论支撑，而非简单套用一般性教育理论来应对边疆的特殊问题。

第三，推动边疆文明传播。边疆是多文明交汇的空间场域。立足这一空间属性，建构自主概念体系能够彰显中国边疆教育的文明属性，为构建中国特色教育学自主知识体系注入边疆维度的独特内涵。边疆不仅是地理意义上的边缘，更可能是文明交流的枢纽。

第四，支撑强国战略实施。边疆教育事关教育强国、科技强国、人才强国战略的整体布局。自主概念体系的建设，适配新时代边疆治理现代化的国家需求，为边疆地区人的全面发展、区域协调发展、国家安全屏障建设提供坚实的理论保障。

二、边疆教育学自主概念体系的主要特征

明确了价值之后，需要追问的是：这样一个概念体系应当具备什么样的特征？我将其概括为四大特征。

第一，实践根植性，这是其本源特征。概念必须从边疆教育实践的土壤中生长出来，在回应实践问题的过程中获得解释力与合理性。要以中国大地为根基、以边疆教育现场

的鲜活经验为原料。举一个具体的例子：在云南、广西等多民族边疆地区，中小学校开发了多民族文化共生校本课程，我们在观察和提炼这一实践经验的基础上，提出了“五方之民教育共生”这一概念。这个概念不是从书斋里凭空构想的，而是从边疆教育实践的沃土中生长出来的。

第二，理论原创性，这是其核心特征。概念体系必须超越经验描述层面，达到学理化抽象与系统化建构。具体而言，它包含三重递进维度。其一是概念命名的原创性，即提出标识性新概念或赋予既有概念以新内涵，例如“兴边教育”这一概念的提出。其二是概念关系的原创性，即建立新颖的逻辑联结并形成独特的分析框架，例如辨析“兴边教育”与“教育兴边”之间的逻辑张力与辩证关系。其三是概念体系的原创性，即形成自治、系统的结构整体，例如从“国门学校”这一上位概念出发，衍生出“国门大学”“国门中学”“国门小学”等下位概念，构成层次分明的概念家族。

第三，结构开放性，这是其生长特征。概念体系不是一次性完成的封闭构造，而是在双向互动中持续更新的开放系统。这种开放性体现在两个基本向度：一是对国际学术的开放，即批判性借鉴世界各国的优秀学术成果；二是对相关学科的开放，即与哲学、心理学、社会学、管理学、神经科学等学科保持密切的交叉融合，在多学科对话中拓展概念的解释边界。

第四，话语自主性，这是其表达特征。概念体系需要结合边疆教育场景精准呈现，形成具有边疆特色的学术语言系统。例如“滇缅边境教育互动”这一概念表述，既标识化了边疆教育的独特现象，又实现了本土化话语的自主表达。话语自主性的要义在于，用我们自己的学术语言来描述、解释和建构我们自己的教育现实。

三、边疆教育学自主概念体系建构的实践路径

最后，也是最为关键的问题：如何建设？我提出四条实践路径。

第一，坚持田野深耕与行动共创并进。边疆教育研究必须走进田野。我们要将人类学的田野调查方法引入这一领域，通过长期浸润式观察，发现中国教育在边疆场域中的真实样态，从中发掘新概念的雏形与工具。与此同时，还应当开展行动研究，激活一线教育实践者的概念自觉，使他们不仅是研究的对象，更成为概念共创、修正与转化的参与者。田野深耕保证概念的实践根基，行动共创保证概念的实践生命力，二者不可偏废。

第二，注重实验检验与智库转化同行。任何概念的提出都不能止步于理论思辨。概念必须在真实的边疆教育情境中接受长期、系统的实证检验，通过改进实验不断优化其解释力和适用性。另一方面，还要积极开展智库研究，将学术概念转化为政策概念，在

政策实践中检验概念的有效性并彰显其原创性价值。从学术概念到政策概念的转化，既是知识社会化的过程，也是概念获得更大解释空间的重要途径。

第三，强调范式协同与学科交叉兼顾。概念体系建设需要方法论层面的自觉。我主张建立田野调查、行动研究、改进实验、智库研究和现场指导五种概念生产范式的循环互促机制。单一范式难以支撑完整的概念体系，唯有多种范式相互配合、彼此校验，才能保证概念的学理严谨性和实践适切性。与此同时，必须保持学科交叉的开放姿态，与哲学、心理学、社会学、管理学、神经科学等学科保持持续的学术对话，在交叉融合中汲取理论养分。

第四，突出话语转化与全球对话共生。概念体系建设的最终指向，是实现学术话语、政策话语与实践话语的有机贯通。好的学术概念既要经得起学理推敲，又要能够进入政策文本、指导教育实践。更为重要的是，我们要将中国原创的边疆教育概念推向世界学术舞台，参与全球教育知识的对话与共建。长期以来，我们在教育学领域处于单向学习的状态，大量引入西方概念而较少输出中国概念。建构边疆教育学自主概念体系，正是要推动从单向学习到双向沟通的转变，在全球教育知识版图中贡献中国边疆的独特智慧。

各位同仁，边疆教育学自主概念体系的建设，是一项具有开创性的学术事业。它关乎学科的理论自立，关乎边疆教育实践的科学指导，关乎边疆文明的传播弘扬，更关乎教育强国战略的深入实施。这一概念体系具有实践根植性、理论原创性、结构开放性和话语自主性四大特征，其建设路径需要我们在田野深耕中发现问题，在实验检验中修正理论，在范式协同中完善方法，在全球对话中彰显价值。

我深信，在座诸位的共同努力下，中国边疆教育学一定能够在中国式现代化的伟大实践中，建构起具有中国特色、中国风格、中国气派的自主概念体系，为世界教育知识的发展贡献来自中国边疆的原创性智慧。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：朱 飞 河北北方学院高等教育研究所副所长、研究员

发言题目：地方本科院校服务区域发展的理论与实践路径研究——以生态位理论视域为例



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“地方本科院校服务区域发展的理论与实践路径研究——以生态位理论视域为例”。

一、研究缘起：一个不可回避的时代命题

在正式进入理论分析之前，请允许我先简要介绍一下我所在的学校。河北北方学院坐落于河北省西北部，是一所具有硕士学位授予权的公办省属综合性地方本科院校。学校由原张家口医学院、张家口师范专科学校和张家口农业高等专科学校于2003年合并组建，三所前身院校分别始于1945年的白求恩卫生学校、1956年建校的师专和1923年的察哈尔实业学校，至今已有百年办学历史。在长期的办学历程中，学校逐步形成了“农业富民、医疗惠民、教育利民”的办学传统优势特色，2025年入选教育部新增推免资格高校。正是基于这样一所扎根地方、服务基层的综合性院校的办学实践，使我对地方本科院校与区域发展之间的关系问题有着切身的体会和持续的思考。

从宏观政策背景来看，当前我国高等教育正经历深刻转型。《教育发展“十五五”规划》明确提出，要启动高水平应用型本科高校“双优”建设，其内涵即“办学能力优质、服务区域经济社会发展优秀”。规划专栏部署建设200所左右高水平应用型本科高校，推动高校与地方、行业企业共建区域产教融合创新平台和区域发展智库。这标志着我国教育发展已从“补数量”阶段转向“提质量”阶段，进入内涵式升级的新时期。在此背景下，“双优”建设的核心追问便是：我们的办学是否优质？我们的服务是否优秀？

然而，审视现实，地方本科院校在服务区域发展过程中面临三大突出困境：其一，服务供给与区域现实需求呈现“结构性偏差”，学科专业布局、人才培养规格、科技创新

成果与区域经济社会发展的契合度不高；其二，“趋同化”发展现象明显，办学特色不彰，功能定位模糊；其三，与政府、行业企业等多元主体的互动多处于浅层、被动状态，未能深度融入区域创新链与产业链。这些困境的存在，迫使我们去寻找更具解释力的理论工具，以系统地诊断问题、厘清路径。

二、理论框架：生态位理论的分析逻辑

经过比较和筛选，我们引入了生态位理论作为本研究的核心理论视角。生态位（ecological niche）概念源自生态学，指物种在特定环境中所扮演的角色和功能。其核心要义在于揭示不同物种如何通过资源分配和行为适应来避免直接竞争，实现共存与演化。生态位理论包含若干关键维度：生态位态势、生态位宽度、生态位重叠、生态位扩充以及生态位共生。

将这一理论迁移到高等教育领域，我们的基本假设是：将特定区域内的高校与经济社会系统视为一个完整的“生态系统”，各高校即是这一区域生态系统中的“物种”。每所高校在区域系统中占据着特定的功能位置，承担着差异化的角色与使命。基于这一类比，我们构建了“四维一体”的分析框架，用以系统审视地方本科院校服务区域发展的现实问题与优化方向。

第一个维度是生态位态势，即高校生存能力与发展潜力的综合体现，构成服务区域发展的基础支撑。第二个维度是生态位宽度，即高校资源利用与服务覆盖的战略维度，反映其战略布局的广度与深度。第三个维度是生态位重叠，揭示的是高校之间因功能趋同而产生的同台竞争与合作发展的关系样态，是结构矛盾的核心表征。第四个维度是生态位共生，指向协同发展与系统优化的演进方向，是高校与区域关系走向成熟的理想形态。

三、困境诊断：四维视域下的现实审视

依据上述分析框架，我们对地方本科院校服务区域发展的困境进行了系统性诊断。

第一，生态位态势层面：基础条件与区域需求之间存在“落差”。许多地方本科院校在师资力量、科研平台、经费投入等基础办学条件方面与区域经济社会发展的实际需求之间存在明显差距。尤其在中西部地区和欠发达地区，高校自身的能力储备尚不足以支撑区域产业转型升级对高层次应用型人才和科技创新成果的迫切需求。这种“落差”直接制约了高校服务区域发展的基础效能。以我们学校的实践为例，尽管在农学、医学、师范教育等领域积累了深厚底蕴，但在对接京津冀协同发展战略、服务张家口首都水源涵养功能区 and 可再生能源示范区建设过程中，仍深感学科交叉融合能力不足、高端人才引进困难等基础性短板。

第二，生态位宽度层面：战略布局与区域需求不相“匹配”。部分地方本科院校在学科专业设置上缺乏对区域产业链、创新链的系统研判，存在“大而全”或“小而全”的同质化倾向，未能形成与区域特色产业发展精准对接的学科专业集群。服务面向过于宽泛或过于狭窄，均会导致生态位宽度的失调——前者使资源分散、难以形成集聚效应，后者则限制了高校服务功能的充分释放。

第三，生态位重叠层面：结构矛盾引致系统效能“内耗”。在同一区域内，多所地方本科院校之间往往出现功能定位趋同、学科布局雷同的现象，导致有限资源的重复配置和恶性竞争。这种生态位的高度重叠，不仅造成系统内部的效率损耗，更使得区域高等教育的整体服务效能难以有效提升。值得关注的是，这种重叠不仅发生在同类院校之间，也出现在地方本科院校与应用型高校、职业院校之间的功能边界模糊地带。

第四，生态位共生层面：低效融合制约区域协同深度“嵌入”。理想状态下，高校与区域应形成互利共生、协同演化的关系格局。但现实中，“政产学研”协同机制尚不健全，高校与地方政府、行业企业之间的合作多停留在协议层面或项目层面，缺乏深层次的制度性安排和利益共享机制。高校尚未真正作为关键创新主体嵌入区域发展体系，区域也未能充分将高校纳入创新资源配置的核心框架。

四、路径探析：以生态位理论引领服务区域高质量发展

基于上述困境诊断，我们从生态位理论的四个维度出发，提出以下路径建议。

第一，整合内外资源，提升生态位态势，挖掘持续性潜力。地方本科院校应立足自身办学基础，通过内培外引强化师资队伍建设，通过校企共建、校地合作拓展科研平台资源，通过优化内部治理提升办学效能。同时，要主动对接区域重大发展战略，在服务中争取资源、在贡献中谋求支持，形成办学能力与服务水平螺旋上升的正反馈机制。

第二，实施战略聚焦，拓展生态位宽度，凸显特色化发展。地方本科院校应摒弃“贪大求全”的发展惯性，聚焦区域核心产业和特色领域，打造若干具有比较优势的学科专业集群。生态位宽度的拓展不应是简单的规模扩张，而应是在特色方向上的纵深推进。正如我们学校依托百年办学积淀，在寒旱农业、基层医疗、乡村教育等领域持续深耕，努力将“农业富民、医疗惠民、教育利民”的办学传统转化为服务区域发展的核心竞争力。

第三，倡导竞合共赢，促进生态位分离，规避同质化内耗。区域内各高校应通过差异化定位实现生态位的适度分离，在竞争中发现自身优势，在合作中实现资源互补。教育主管部门也应加强顶层设计和统筹引导，通过分类评价、分类支持等制度安排，引导不同类型高校在各自赛道上错位发展、各展所长。

第四，优化关系样态，促进生态位共生，共建协同性网络。地方本科院校应主动融入区域创新体系，与政府、行业企业、科研院所等多元主体共建“政产学研”协同创新共同

体，推动教育链、人才链与产业链、创新链的有机衔接。关键在于建立深层次的制度性合作机制，从“松散联合”走向“深度融合”，实现高校与区域的协同演化、共生共荣。

各位同仁，地方本科院校是我国高等教育体系的重要组成部分，是服务区域经济社会发展的基础性力量。在“双优”建设的时代背景下，地方本科院校应以生态位理论为指导，立足区位特点，科学识别区域发展需求，找准功能定位，打造比较优势与核心竞争力，突显独特价值与特有贡献。唯有实现特色发展与协同共生，避免生态位重叠导致的同质化内耗，健全区域协同创新共同体建设，才能构建层次分明、健康有序、和谐共生的区域高校生态系统，促进不同类型地方本科院校在各自特色领域赛道上打造不可替代的生态位。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：陈志利 淮北师范大学教育学院讲师

发言题目：“志”为核“教·育·学”的教育学自主知识体系构建



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“‘志’为核的‘教·育·学’的教育学自主知识体系构建”。

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》明确提出，要构建以各学科标识性概念、原创性理论为主干的自主知识体系；《教育发展“十五五”规划》进一步强调在教育系统加快推进哲学社会科学自主知识体系建设。这一国家意志和战略导向昭示我们：必须

超越“舶来教育学”的羁绊和“既有中国教育学”的不彻底，回归本源，建构真正属于中国自主知识的教育学。

从学术脉络看，2018年至2026年间，围绕“中国教育学自主知识体系构建”这一主题，核心和CSSCI来源期刊上被引一次及以上的研究文献大量涌现，学界已形成相当规模的学术积累。然而，在系统梳理这些文献之后，我发现当前研究存在三个关键不足：其一，在服务国家使命方面，如何将教育学的知识建构与中国式现代化的国家战略更紧密地对接，尚有待深化；其二，在注重学科发展方面，如何从教育学自身的知识基因出发，找到区别于其他学科的独特标识，仍显薄弱；其三，也是最根本的，在中外语教育学基点差异方面，现有研究对中西语言文字的本质差异关注不够，而这恰恰构成了中国教育学自主知识体系构建的底层逻辑问题。

正是基于以上考量，本研究尝试运用文字学、哲学等多学科知识，探索中国自主知识教育学建设的可能方略和路径。

一、“志”为核“教·育·学”概要

（一）由来与共同基点

要理解“志”为核“教·育·学”的由来，须回溯到人类文明的源头。世界四大文明古国——古巴比伦的楔形文字、古埃及的圣书体、古印度的哈拉帕印章文字、古中国的甲骨文字——唯有汉字一脉相承，从未中断。从甲骨文到小篆，从隶书到楷书，汉字以视觉构字的本质特征延续至今。

从文字学角度审视，“教”在《说文解字》中释为“上所施下所效也”；“育”释为“养也”；“学”释为“觉悟也”。而“志”，从字形结构观之，乃“心之所之”，在中华哲学传统中被视为“人心之主”。正是这个“志”字，构成了“教”“育”“学”三者的共同基点。

（二）核心内涵

本研究的核心主张可以凝练为三句话：

“教”以“正志为本”。“志者，教之大伦也”；“使蒙者不失其正，教人者之功也”（《正蒙·中正》）。教育的根本使命在于使受教者之志得其正。

“育”以“养志为要”。“育，养子使作善也”（《说文解字》）；程颐有言“率气者在志，养志者在直内”（《遗书》卷十五）。养育的核心在于涵养志向，使其正直而充实。

“学”以“立志为先”。“凡学，官先事，士先志”（《礼记·学记》）。一切学习的起点在于确立志向。

由此，形成了“立志→正志→养志→遂志”的育人逻辑链条。这一链条并非空泛的

思辨推演，而是深植于中国传统志论的思想脉络之中。嵇康言“人无志非人也”，王夫之更进一步指出“人异于禽者，唯志而已矣”。在他们看来，“志”不仅是心理现象，更是人之为人的本质规定。

需要特别指出的是，中国传统志论在中国共产党诞生以来经历了创造性转化，形成了社会主义新志论。从毛泽东时代强调“团体”之志气、志向与意志，到邓小平时代将“立志”纳入现代化建设的人才规格；从江泽民时代提出包含坚强意志在内的全面人才标准，到胡锦涛时代提出“理想是人生的太阳”“少年有志，国家有望”；再到习近平新时代将“理想信念”定义为“人的志向”，强调“立理想信念就是立人的过程”，并提出志气、骨气、底气三者统一的时代要求——中国传统志论完成了从士大夫精英到全体人民、从修身齐家治国到为最广大人民谋幸福、从天命心性到马克思主义中国化的历史性转化。

这一转化在新中国的育人规格中有清晰体现：从新民主主义时期“民族的、科学的、大众的文化教育”，到社会主义建设时期“又红又专”，到改革开放时期“四有新人”，再到新时代“德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，“有理想”始终是首要要求。“立志→正志→养志→遂志”的育人逻辑链条贯穿于各个历史时期，构成了中国教育一脉相承的精神主线。

（三）价值框架

“志”为核“教·育·学”具有多维价值，涵盖法律价值、学术价值、政策价值、理论价值、实践价值等维度。其核心结构为：正志为本（教）←志→养志为要（育）←志→立志为先（学），以“志”为轴心统摄教、育、学三者，将中华优秀传统文化中的人格修养教育凝聚为“正心笃志”的教育智慧。

二、作为教育学自主知识体系构建的理据

“志”为核“教·育·学”并非书斋中的概念游戏，它作为教育学自主知识体系构建的基座，有三大坚实理据。

第一，契合人类教育发展演进的规律。从国家形成到奴隶社会、封建社会、资本主义社会，再到社会主义教育，人类教育的每一次跃迁都与文明的根本转型相伴而生。中国共产党秉持“为党育人、为国育才”的教育初心，承载了世界上限最大的教育体量，其教育实践本身就蕴含着对一般性教育规律的深刻回应。

第二，符合社会主义中国的国情教情实际。我国的国体是人民民主专政，政体是人民代表大会制度，根本制度是社会主义制度。在这一制度框架下，教育必须回答“培养什么人、为谁培养人、如何培养人、谁来培养人”这一核心问题。教育为人民服务、为中国共产党治国理政服务、为巩固和发展中国特色社会主义制度服务、为改革开放和社会主义现代化建设服务——这“四个服务”决定了中国教育学必须有自己的知识根基。

而“志”为核的教育学，恰恰以“志”这一中华文化的标识性概念，为回答上述核心问题提供了本土化的理论支撑。

第三，呼应中外学术平等交流互鉴的时代要求。这是本研究最为根本的学理依据。汉语属汉藏语系，其本质特征是视觉构字；英语属印欧语系，其本质特征是听觉拼音。这一文字学层面的根本差异，导致了中西思维方式与能力结构的深层分野。正如胡家祥（2014）所揭示的，中国人的能力结构呈现“感性→知性→志性”的演进路径，而康德所揭示的西方路径则是“感性→知性→理性”。“志性”与“理性”的差异，不是优劣之分，而是文明类型之别。本研究中，“志”与英文“vision”的跨文化对话颇具启示意义。习近平指出“理想信念就是人的志向”；而英文世界亦有“Without vision, people will perish”（《圣经·箴言》）的古训。我在博士论文及后续研究中持续探讨的vision型领导理论，其核心要义与“志”的领导力内涵形成了深层呼应。这种对话不是附会，而是在平等基础上的学术交流互鉴。

三、构建方略

基于上述理据，本研究提出三大构建方略。

第一，明晰中西文字异同，厚实教育学人的古汉语文字素养。汉字的演变路径是从图画文字到象形文字再到形声字，英语的演变路径则是从腓尼基字母到希腊字母、拉丁字母乃至斯拉夫字母。英汉词义之间存在完全对应、部分对应和缺乏对应三种关系。中国教育学人只有深入了解自身语言文字的构字逻辑与历史乘性，才能在知识建构中避免“以西方概念裁剪中国现实”的误区。

第二，摒弃“盲从”和“学徒心态”，坚守文化自信、平等交流互鉴。嵇康说“人无志非人也”，《圣经》说“Without vision, people will perish”——中西文明在关于“志/vision”之于人的根本意义上，有着惊人的共鸣。这种共鸣恰恰说明：中国教育学完全可以在平等的基础上，以自身的标识性概念参与世界教育学术的对话，而不必长久处于“学徒”地位。

第三，立足本来，提炼标识性概念，提出原创性理论。从思想到判断、到命题、到概念、到理论，这是一个递进的知识生成逻辑。“志”为核“教·育·学”的知识体系构建，具体而言：面向未成年人和成年人，区分志气、志向、志愿、志趣、志业的不同面向；以“立志为先（学）←志→正志为本（教）←志→养志为要（育）”为核心架构；以“心之所之（立志）→心之所止（正志）→心之所藏（养志）”为内在逻辑。最终，形成以文字语言为基础、以中国特色为标识、以主体性为立场、以原创性为追求的中国自主教育学知识体系，在政策支撑、历史根基、文化传承、时代回应、体系完善、实践导向、理论创新和话语建构等维度上全面展开。

各位同仁，以中国式现代化推进中华民族伟大复兴的历史进程，呼唤着中国教育学以自主的知识体系回应时代的呼唤。“志”为核“教·育·学”的探索，是沿着中华优秀传统文化的根脉，立足中国国情教情的实际，面向世界教育学术前沿的一次努力。它不排斥外来智慧，但拒绝丧失主体性；它珍视传统，但不拘泥于复古。我深信，当我们真正从汉字的构字智慧出发、从“志”的哲学深度开掘，中国教育学必将以独特的知识贡献，屹立于世界教育学术之林。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

分论坛二

发言嘉宾：褚远辉 保山学院校长、教授

发言题目：边疆民族地区教师铸牢中华民族共同体意识教育素养



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“边疆民族地区教师铸牢中华民族共同体意识教育素养”。我将从四个层面展开论述：第一，铸牢中华民族共同体意识这一重大原创性论断的深刻内涵；第二，学校教育在铸牢中的独特地位与重要功能；第三，新时代对学校教育提出的全新要求；第四，教师铸牢教育素养的结构分析与培养路径。

一、铸牢中华民族共同体意识重大原创性论断的深刻内涵

首先，我们需要回到理论的源头，深刻把握铸牢中华民族共同体意识这一重大原创性论断的思想内核。

这一论断，是马克思主义民族理论与中国民族工作实际相结合的“两个结合”最新成果，是新时代党的民族工作的主线，也是民族工作的“纲”。所谓“纲”，就是总抓手，就是统领一切的根本遵循。“纲举”方能“目张”，只有把这个“纲”立住了、抓牢了，民族工作的各个方面才能有条不紊地推进。

那么，铸牢中华民族共同体意识，究竟要铸牢什么？我认为，它至少涵盖五个维度的内容：政治品格——这是我们作为中华人民共和国公民最基本的政治认同；思想观念——这是我们对中华民族多元一体格局的理性认知；心理倾向——这是我们对中华民族大家庭的情感归属；行为准则——这是我们在日常社会生活中维护民族团结的自觉行动；价值取向——这是我们对中华民族伟大复兴的坚定追求。

在这一过程中，我们要特别强调“四个与共”和“五个共同”的理念。所谓“四个与共”，就是休戚与共、荣辱与共、生死与共、命运与共。所谓“五个共同”，就是共同团结奋斗、共同繁荣发展。这“四个与共”“五个共同”，既是历史的经验总结，也是现实的必然要求，更是未来的行动指引。对于边疆民族地区而言，这些理念不是抽象的理论教条，而是活生生的社会实践，是每天都在发生着的鲜活故事。

二、学校教育在铸牢中的独特地位与重要功能

明确了理论内涵之后，我们要追问：在众多铸牢路径中，学校教育究竟处于怎样的位置？发挥着怎样的功能？

学校教育具有四个显著特征：社会性、公共性、全民性和权威性。社会性意味着学校教育不是孤立的象牙塔，它深深嵌入社会结构之中，与社会发展同频共振；公共性意味着学校教育面向全体人民，是最广泛的公共文化服务；全民性意味着每一个适龄儿童都要接受学校教育，覆盖面最广、影响力最深；权威性意味着学校教育由国家举办、由国家意志主导，具有不可替代的制度权威。

从制度层面看，铸牢中华民族共同体意识已经不仅仅是一个政策号召，而是上升到了党规国法的高度。它写入了《中国共产党章程》，成为全党必须遵循的根本规范；《民族团结进步促进法》的颁布实施，更为这项工作提供了坚实的法治保障。可以说，铸牢中华民族共同体意识是全党全国各族人民的共同任务，具有极高的政治站位和法律刚性。

在此背景下，学校教育承担着奠基性与基础性的功能，发挥着主渠道与主阵地的作

用。为什么这样说？因为青少年阶段是“拔节孕穗期”，是世界观、人生观、价值观形成的关键阶段。在这个阶段播下的种子，往往会影响一个人的一生。学校是青少年最集中、最系统接受教育的场所，教师是他们最重要的引路人。因此，教师在铸牢中华民族共同体意识教育中发挥着关键作用与示范引领作用。

我常说一句话：教师自己心中有“纲”，才能在课堂上把“纲”立起来；教师自己做到了“四个与共”，才能引导学生真正理解并践行“四个与共”。这就是示范引领的力量。

三、新时代对学校教育提出的全新要求

铸牢中华民族共同体意识，对学校教育提出了系统性的新要求。这些要求不是对原有教育体系的简单修补，而是一次深层的结构性变革。我认为，至少包括以下四个方面：

第一，确立新的教育目标任务。立德树人是教育的根本任务，而在新时代，立德树人必须与铸牢中华民族共同体意识深度融合。我们要培养的，不仅是具备专业知识和能力的人才，更是具有坚定中华民族认同、自觉维护民族团结的时代新人。这是教育目标的新定位，也是教育任务的新拓展。

第二，深入开展“三进”工作。即铸牢中华民族共同体意识教育进教材、进课堂、进头脑。进教材是基础，要确保相关内容在各学科教材中得到系统体现；进课堂是关键，要将铸牢教育有机融入课堂教学全过程；进头脑是根本，要让学生真正内化于心、外化于行。三者环环相扣、层层递进，缺一不可。

第三，建构教师新的教育素养。这是今天我重点要谈的问题。新的教育目标任务、新的教育内容体系，必然要求教师具备与之相匹配的新的教育素养。这种素养不是自然生成的，需要系统建构、刻意培养。

第四，形成学生新的素质结构。教育的最终落脚点在学生的成长成才。我们要帮助学生形成包含中华民族共同体意识在内的新的素质结构，使他们在知识、能力、情感、态度、价值观等方面都得到全面发展。

四、教师铸牢中华民族共同体意识教育素养的结构分析与培养路径

接下来，我重点谈一谈教师铸牢教育素养的结构问题。经过长期研究，我认为这一素养可以从四个维度加以把握——政治与政策素养、知识素养、能力素养以及贯穿其中的价值素养。

（一）政治与政策素养——首要要求

政治与政策素养是教师铸牢教育素养的首要要求。为什么把它放在第一位？因为铸牢中华民族共同体意识，首先是一个政治命题，其次才是一个学术命题和教育命题。

这一素养包含四重属性：政治属性——要求教师坚定政治立场，增强“四个意识”、坚定“四个自信”、做到“两个维护”；政策属性——要求教师准确把握党的民族政策的精神实质和实践要求；思政属性——要求教师将铸牢教育融入课程思政，实现知识传授与价值引领的统一；意识形态属性——要求教师具有清醒的意识形态辨别力，在重大原则问题上旗帜鲜明、立场坚定。

（二）知识素养——重要基础

知识素养是教师铸牢教育素养的重要基础。没有扎实的知识储备，铸牢教育就容易流于空洞说教。

教师需要具备的知识是多方面的：第一，政策知识——了解党的民族理论政策的来龙去脉和发展脉络；第二，历史知识——理解中华民族多元一体格局的形成过程，理解统一多民族国家的历史演进；第三，民族学知识——把握民族交往交流交融的规律和特点；第四，教育学知识——掌握铸牢教育的规律、原则和方法；第五，心理学知识——了解青少年民族认同心理的发展规律；第六，社会学知识——理解民族社会的结构与功能；第七，政治学知识——把握国家治理与民族治理的关系；第八，语言学、文字学、文化学知识——理解国家通用语言文字推广与民族文化遗产的辩证关系。

这些知识不是彼此孤立的，而是相互贯通、有机融合的知识体系。教师要在这一知识体系中建立起整体的、系统的认知框架。

（三）能力素养——关键支撑

能力素养是教师铸牢教育素养的关键支撑。知识是基础，但知识不会自动转化为教育效果，需要通过能力来实现转化。

我认为，教师需要具备以下五项核心能力：

一是政策传导能力。将宏观的民族政策转化为课堂教学的具体内容，将政策语言转化为学生能够理解和接受的教育语言，这是最基本也是最重要的能力。

二是理论阐释与转化能力。这里特别强调“三大体系”建设——史料体系、话语体系、理论体系。教师要善于运用丰富的历史史料来支撑理论阐释，善于构建具有中国特色、中国风格、中国气派的话语体系，善于将理论转化为生动的教学实践。

三是实践推动能力。铸牢教育不能停留在口头上、书本上，必须做到有形、有感、有效。有形，就是要有看得见、摸得着的教育载体和平台；有感，就是要让学生在情感上产生共鸣和认同；有效，就是要真正产生教育效果，实现入脑入心。

四是资源开发能力。边疆民族地区有着丰富的民族文化资源、红色资源、历史资源。教师要善于挖掘和利用这些资源，将其转化为生动的教育资源。

五是人工智能嵌入能力。在数字化转型的大背景下，教师还要善于运用人工智能技术赋能铸牢教育，提升教育的精准性、互动性和实效性。

五、加强培养：走在前、作表率、见成效、有示范

最后，我想就加强教师铸牢教育素养培养谈几点思考。

边疆民族地区在铸牢中华民族共同体意识教育方面，具有特殊的重要性、紧迫性和现实意义。说重要性，是因为边疆民族地区是国家安全的第一道防线，民族团结进步的生命线；说紧迫性，是因为当前国内外形势复杂多变，意识形态领域的斗争尖锐复杂，边疆民族地区面临的挑战更加直接、更加具体；说现实意义，是因为边疆民族地区的民族团结进步事业，直接关系到国家的统一和社会的稳定。

因此，边疆民族地区的教师铸牢教育素养培养，必须走在前、作表率、见成效、有示范。

走在前，就是在思想认识上先人一步、快人一拍，深刻领会铸牢教育的战略意义；作表率，就是在行动落实上率先垂范、以身作则，做铸牢教育的践行者和示范者；见成效，就是在工作推进上务求实效、久久为功，真正让铸牢教育落地生根、开花结果；有示范，就是在经验推广上形成模式、提供样板，为其他地区提供可复制、可推广的经验。

同时，我们要着力提高培养工作的科学性、针对性和实效性。科学性要求我们遵循教育规律、认知规律和人才成长规律；针对性要求我们针对不同地区、不同学科、不同层次的教师进行分类指导；实效性要求我们以结果为导向，以学生的获得感和认同感作为检验教育成效的根本标准。

各位同仁，铸牢中华民族共同体意识，是一项功在当代、利在千秋的伟大事业。边疆民族地区的教师，肩负着特殊的历史使命和时代责任。让我们以更加坚定的政治自觉、更加深厚的理论功底、更加过硬的专业素养，投身于这一伟大事业，为培养担当民族复兴大任的时代新人、为实现中华民族伟大复兴的中国梦贡献我们的智慧和力量！

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：罗红艳 河南师范大学教育学部部长、教授

发言题目：从再师范到强师范：现代化强国建设语境中师范教育的第三次转型及其实现



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“从再师范到强师范：现代化强国建设语境中师范教育的第三次转型及其实现”。这个题目包含两个关键词：“转型”和“实现”。转型，回答的是师范教育“往哪里去”的问题；实现，回答的是“怎么去”的问题。我将从三个部分展开论述：第一，现代化强国建设对教育提出的战略需求；第二，师范教育转型的百年历程与第三次转型的时代定位；第三，第三次转型的实现路径。

一、现代化强国及其实现的战略逻辑

要理解师范教育的转型方向，我们首先要回到一个更宏大的背景——中国式现代化强国建设。

党的二十大报告明确提出，要以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴。在这一战略蓝图中，有一条清晰而关键的战略支撑链：教育 → 科技 → 人才。这三者构成了一个不可分割的有机整体。教育是基础，科技是关键，人才是根本。没有高质量的教育，就不可能有高水平的科技自立自强；没有高水平的科技自立自强，就不可能培育出拔尖创新人才；没有拔尖创新人才，现代化强国建设就失去了最核心的支撑力量。

在这一逻辑链条中，新质生产力的培育尤为关键。所谓新质生产力，其核心驱动力是科技创新，其关键在于拔尖创新人才的培养。我们要实现科技自立自强，要突破“卡脖子”技术，要在全球科技竞争中占据制高点，归根结底要靠教育、靠人才。

那么，问题来了：谁来培养这些拔尖创新人才？谁来建设高质量的教育体系？答案很清楚——教师。而教师从哪里来？——师范教育。

这就意味着，师范教育不是教育体系的“边缘板块”，而是教育强国建设的战略基石。师范教育的质量，直接决定了教师队伍的质量；教师队伍的质量，直接决定了整个教育体系的质量；教育体系的质量，直接决定了科技创新和人才培养的质量。可以说，师范教育是这条战略支撑链的“第一环节”，是“源头活水”。

理解了这一战略定位，我们才能深刻理解师范教育为什么必须转型、为什么要走向“强师范”。

二、师范教育转型的百年历程：从传统到现代四个阶段

回顾中国师范教育的发展历程，我们可以清晰地划分出四个阶段。每一个阶段都对应着特定的历史任务和社会需求，都体现着师范教育与社会变迁之间的深层互动。

第一阶段：2000 年以前 —— 传统师范教育阶段。

这一阶段的特征是层级递进式的学历提升：从中等师范（中师）到师范大专，再到师范本科。这一时期的师范教育，以“规模供给”为主要任务，为国家基础教育培养了大批合格教师。中师教育在那个年代发挥了不可替代的历史作用——它用相对较低的成本、较短的学制，快速培养了一大批“下得去、留得住、教得好”的基层教师。

在管理模式下，这一阶段的师范教育以地方管理为主，各省市自行规划、自行招生、自行分配，呈现出明显的区域性特征。

第二阶段：2000 年至 2012 年 —— 教师教育初次转型。

进入新世纪，伴随高等教育大众化进程，师范教育经历了一次深刻转型——综合化与去师范化。许多师范院校纷纷更名为综合性大学，削减师范专业，拓展非师范学科。这一阶段的逻辑是：在高等教育大众化背景下，传统的封闭式师范教育体系被认为已经不能适应时代需要，必须走向开放化、综合化。

但事后来看，这一轮转型也带来了不容忽视的问题：师范特色被弱化，教师教育的核心地位被边缘化，一些院校在“综合化”的道路上迷失了方向。

第三阶段：2013 年至 2022 年 —— 教师教育二次转型。

2013 年以后，政策层面开始纠偏，提出了“再师范”和“新师范”的概念。这一阶段的核心是回归师范本色、重塑师范特色。国家出台了一系列重磅政策，包括《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》等，重新确立了师范教育在教师培养中的主体地位。

这一阶段取得了重要成就：师范专业重新得到重视，公费师范生制度进一步完善，

师范专业认证体系逐步建立。但也要看到，“再师范”更多是一种“恢复性”的转型，解决了“要不要师范”的问题，但还没有完全解决“师范教育如何强起来”的问题。

第四阶段：2023 年至 2035 年 —— 教师教育三次转型。

2023 年以来，我们进入了师范教育的第三次转型阶段 —— 强师范。这一阶段的目标定位是：更高质量、更有特色、更富竞争力。

三次转型与前两次有着本质的区别。如果说第一次转型解决的是“规模供给”问题，第二次转型解决的是“方向回归”问题，那么第三次转型要解决的则是“质量跃升”问题。

从学历体系看，三次转型要求实现从以本科为主到本科 → 硕士 → 博士（以研究生层次为主）的跃升。这意味着，未来卓越教师的培养重心将逐步上移至研究生层次。

从管理模式看，三次转型要求实现从地方管理 → 区域管理 → 战略导向、服务国家的转变。师范教育不再仅仅是地方事务，而是上升为国家战略的重要组成部分。

这就是我们今天所面临的历史方位。

三、第三次转型的实现路径

明确了转型方向，接下来的核心问题是：怎么实现？我将从三个体系来论述 —— 价值体系、素养体系和策略体系。

（一）构建以“三大使命”为导向的卓越教师培养价值体系

任何转型，首先都是价值观念的转型。强师范建设，必须首先回答“为什么强”“强在哪里”“怎样才算强”这些根本性问题。我认为，卓越教师培养的价值体系应当以“三大使命”为导向。

第一，价值逻辑：强国之基、强师之要、强校之本。强师范，强的是教育强国的根基，强的是教师队伍建设的核心，强的是学校发展的根本。这三个层面层层递进，构成了强师范的价值逻辑链条。

第二，使命导向：培养拔尖创新人才。强师范的最终目标，不是培养“教书匠”，而是培养能够培育拔尖创新人才的卓越教师。这是对教师角色的重新定义 —— 教师不仅是知识的传递者，更是创新的点燃者。

第三，关键路径：构建高质量教育体系。卓越教师是高质量教育体系的核心要素。没有卓越教师，就不可能有高质量的教育。

第四，核心抓手：卓越教师培养的各个环节。从招生选拔到课程教学，从教育实践到职后发展，每一个环节都要对标“卓越”标准，实现全链条的质量提升。

在这一价值体系的统领下，我们要实现全方位育人：

思政教育铸师魂 —— 以理想信念教育为核心，筑牢未来教师的精神底色；

专业教育夯师基 —— 以扎实的学科知识为基础，奠定未来教师的学术根基；

课程教学传师业 —— 以高水平的课程教学为载体，传递教育智慧与教学艺术；

教育实践塑师表 —— 以系统的教育实践为平台，塑造未来教师的职业形象；

教育评价赋师能 —— 以科学合理的评价体系为保障，赋予未来教师持续发展的动力。

五位一体，协同发力，共同构成卓越教师培养的全景图。

（二）构建以“五大问题”为导向的素养体系

卓越教师培养，最终要落实到学生的素养发展上。我们要回答“卓越教师应当具备什么样的素养”这一核心问题。我提出以“五大问题”为导向的素养体系框架。

第一，师德强铸魂、精神强赋能、党建强引领。这是素养体系的政治方向和精神内核。师德是教师的立身之本，精神是教师的动力之源，党建是教师队伍建设的政治保证。三者共同构成卓越教师素养的“灵魂”。

第二，学科素养 + 未来学科素养 + 交叉学科素养。这是对教师知识结构的全新要求。传统的学科素养已经不够，我们还要关注“未来学科素养”——即学科前沿动态和发展趋势的把握能力；更要关注“交叉学科素养”——即跨学科整合和融合创新的能力。在知识生产模式日益跨学科化的今天，只会“一门课”的教师已经不能满足时代需要。

第三，教育教学素养（教育学 + 心理学 + 人工智能知识）。这是教师区别于学科专家的专业特征。值得注意的是，在人工智能时代，教育教学素养的内涵正在发生深刻变化。教师不仅要掌握传统教育学和心理学知识，还要具备人工智能知识——了解 AI 技术的原理和应用，能够运用智能技术优化教学，能够在 AI 浪潮中保持教育的本质和温度。

第四，创新精神培育。这是第三次转型区别于前两次转型的标志性要素。创新精神培育是一个递进的过程：创新意识 → 创新思维 → 创新知识 → 创新能力 → 创新元认知。从意识到思维，从知识到能力，最终上升到元认知层面——即对创新活动本身的反思和调控能力。这是一个完整的、螺旋上升的创新素养培育链条。

第五，四维特征：高阶性、复合型、阶进性。上述素养体系具有三个显著特征：高阶性——不是对基础知识的简单掌握，而是对高阶思维和专业能力的综合发展；复合型——不是单一维度的素养，而是多维度素养的有机整合；阶进性——素养发展遵循从合格 → 优秀 → 卓越的递进规律，不同发展阶段有不同的素养要求和发展重点。

（三）构建以“三维协同”为导向的策略体系

价值体系回答“为什么”，素养体系回答“是什么”，策略体系则要回答“怎么做”。我提出“三维协同”的策略框架。

第一，校内协同：本科→教育硕士→教育博士贯通培养。打破学历层次的壁垒，建立纵向贯通的培养体系。本科阶段夯实学科基础和教育基础，教育硕士阶段深化专业能力和研究能力，教育博士阶段培养领军能力和学术创新能力。三个阶段不是简单的学历叠加，而是素养的持续进阶和能力的螺旋上升。

第二，校外协同：大中小一体化、职前职后一体化。打破学校层级的壁垒，建立大学与中小学的协同育人机制。大学提供学术引领和理论指导，中小学提供实践平台和真实场景。同时，打通职前培养与职后发展的通道，实现教师专业发展的终身化、连续化。

第三，省内协同：聚焦卓越中学教师培养，协同兄弟师范院校共同发展。打破校际壁垒，建立区域师范教育共同体。各师范院校要发挥各自优势，在人才培养、科学研究、社会服务等方面开展深度合作，形成“1+1>2”的协同效应。特别是在卓越中学教师培养方面，要集中优势资源，打造区域品牌，提升区域师范教育的整体竞争力。

三维协同，核心在于打破“孤岛”，建立“生态”。师范教育的转型不是任何一所学校能够独自完成的，它需要整个系统的协同变革。

各位同仁，从“再师范”到“强师范”，不仅是一次名称的变化，更是一次理念的重塑、体系的重构、能力的重生。

回顾百年师范教育史，每一次转型都是时代呼唤的结果，每一次跨越都是主动变革的产物。今天，我们站在了第三次转型的起点上。中国式现代化强国建设的宏伟蓝图，为师范教育指明了方向，也提出了前所未有的高要求。

强师范之路，道阻且长，行则将至。让我们以“强国之基”的使命感、“强师之要”的责任感、“强校之本”的紧迫感，共同推动师范教育的高质量发展，为培养造就大批卓越教师、为建设教育强国、为实现中华民族伟大复兴贡献力量！

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：魏勇刚 重庆师范大学教育
科学学院院长、教授

发言题目：中国专门教育自主知识体
系建构



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我想和大家谈一个或许并不“时髦”，但却刻不容缓的命题“中国专门教育自主知识体系建构”。

为什么说是“刻不容缓”？因为在我们脚下这片土地上，有一群孩子，他们正在被三种力量同时“推出”——家里管不住，学校管不了，社会管不着。这就是我们今天面临的“三不管”困境。

一、问题的提出：我们面对怎样的现实？

让我先讲一个场景。一个十三岁的少年，反复旷课、夜不归宿，逐渐与社会闲散人员混在一起，开始偷盗、斗殴。家长打过骂过，无能为力；学校劝过等过，力不从心；社区看到了，却缺乏专业干预的手段。这个孩子最终可能走向哪里？答案我们都清楚——他可能滑向犯罪的深渊。

谁来接住他？答案是专门学校。专门学校，是国家法律规定的、对严重不良行为未成年人进行教育矫治的正规转介渠道。2024年修订的《预防未成年人犯罪法》进一步明确了这一制度的法律地位。近年来，中央多次强调要“健全专门教育保障机制”，从政策层面为专门教育的发展提供了强有力的支撑。

但专门教育的特殊性在哪里？它是国民教育体系与未成年人司法保护体系的双重交汇点。它既不是普通的学校教育，也不是司法惩戒的简单延伸，而是处于两者之间的独特领域——它用教育的方式，完成保护与矫治的使命。

然而，正是这样一个领域，长期面临着深刻的知识危机。

什么危机？——缺乏自主知识体系。

没有自主知识体系意味着什么？意味着我们在实践中只能“借”——要么简单移植普通教育的模式，把专门学校办成“缩小版的普通中学”；要么机械套用司法惩戒的逻辑，把专门学校变成“变相的少年管教所”。两条路都走不通，因为专门教育的对象、目标、方法，有着自身的独特性。

那么，知识困境的根源在哪里？我做了一个概括，叫“三多三少”：

政策解读多，理论建构少。大量研究停留在对政策文件的解读和宣传层面，缺乏深层次的理论提炼。

经验总结多，规律探索少。一线教育工作者积累了丰富的实践经验，但这些经验没有被上升为系统的、可迁移的知识。

国外引介多，本土创新少。我们大量引进国外的少年司法制度、行为矫正理论，却忽视了中国文化语境下专门教育的独特逻辑。

这种知识供给的碎片化，使得专门教育始终未能形成独立的概念体系、理论范式和方法论传统。而这，恰恰是我们今天必须解决的核心问题。

二、建构的逻辑：为什么要建？为什么能建？

一门领域的知识体系建设，不是凭空想象，它需要坚实的逻辑支撑。我从三个维度来阐述。

第一，政治逻辑。我们必须正视一个严峻的现实：当前未成年人犯罪呈现出低龄化、团伙化、暴力化的趋势。这不仅仅是一个治安问题，更是一个教育问题、一个治理问题。当一个社会无法妥善教育、挽救那些偏离正轨的未成年人时，它失去的不仅仅是这几个孩子，而是整个社会的安全底线和未来希望。

从更高的层面看，专门教育的知识体系建设，关乎国家教育主权与文化安全。专门教育承载着中国特有的文化理念——“有教无类”“不抛弃不放弃每一个孩子”——这是中华民族教育传统的精髓。如果我们不建立自己的知识体系，就只能依赖西方话语来定义我们的实践，这是不可接受的。

同时，这也是参与全球教育治理的重要抓手。中国在专门教育领域的探索——我将其概括为“教育性保护处分”——为世界贡献了一种独特的制度方案。它不同于美国的“零容忍”模式，不同于英国的“转介学校”模式，也不同于日本的“少年院”模式。我们有资格、有必要在全球教育治理的舞台上发出中国声音。

第二，实践逻辑。从实践层面看，专门教育面临着三大挑战。

一是人才挑战。专门学校需要的教师,不是普通的学科教师,而是兼具教育学、心理学、法学、社会工作等多学科素养的复合型人才。但今天,我们的师范教育体系中,几乎没有专门教育的专业方向,人才培养严重滞后。

二是协同挑战。专门教育涉及教育、公安、司法、民政、团委、妇联等多个部门,但部门之间信息不通、责任不清、协作不畅,“协同治理”在实践中往往沦为“协同推诿”。

三是办学挑战。许多专门学校面临定位模糊、课程缺失、师资薄弱、评价缺位等现实困难。办学者常常困惑:我们到底是在办学校,还是在办“特殊场所”?我们的教育目标是什么?如何评估教育效果?这些根本性问题,都需要系统的知识体系来回答。

第三,学科逻辑。从学科发展来看,专门教育知识体系的建构,同样具有不可替代的学术价值。

首先,它丰富和拓展了教育学的理论内涵。教育学历长期关注的是“正常”儿童的教育,而对“偏离”儿童的教育问题关注不足。专门教育的研究,迫使教育学直面教育的边界问题——教育的极限在哪里?教育能改变什么?教育的限度又在哪里?这些都是深刻的基础理论问题。

其次,它支撑全民终身学习体系的完善。全民教育不是口号,它意味着每一个孩子都不能被放弃。专门教育是教育体系“兜底”的关键一环,没有专门教育的理论自觉,全民教育就是不完整的。

最后,它构成了跨学科交叉的前沿地带。专门教育天然地处于教育学、法学、心理学、社会学、犯罪学、公共管理学等多学科的交汇处,它的知识建构过程本身就是一个跨学科知识生产的典范。

三、内涵建构:“四维一体”的理论框架

明确了“为什么建”,接下来是核心的问题——“建什么”?我提出一个“四维一体”的框架,分别从本体之维、方法论之维、价值之维和实践之维来建构专门教育的知识体系。

第一维:本体之维——我们到底在做什么?

本体之维要回答的是专门教育的根本性质问题。

首先,我们需要厘清概念谱系。什么是“专门教育”?什么是“专门矫治教育”?什么是“严重不良行为”?这些概念在法律法规中有原则性规定,但在学术层面缺乏精确的界定和系统的辨析。我们需要建立一个层次分明、逻辑自洽的概念体系。

其次,关于性质定位。我主张将专门教育定位为“教育性保护处分”。这个概念的核心在于:它的本质是教育,不是惩罚;它的目的是保护,不是排斥。它既区别于普通

教育的“发展性”定位，也区别于司法惩戒的“报应性”定位，而是一种以教育为手段、以保护为目的的特殊制度安排。

最后，我们必须回到文化根脉。中国专门教育不是无源之水。中华传统教育思想中，“有教无类”为专门教育提供了正当性基础——无论什么样的孩子，都有受教育的权利；“因材施教”提供了方法论启示——对不同特质的孩子要采取不同的教育方式；“长善救失”提供了核心理念——发现并发展其长处，以此弥补和纠正其缺失；“习与性成”提供了理论依据——习惯的养成可以改变品性，这恰恰是教育矫治的基本逻辑。

这些传统智慧不是古董，而是我们今天建构自主知识体系最深厚的文化资源。

第二维：方法论之维——我们怎么做？

方法论是知识体系的核心引擎。

第一，评估方法论。我建议建立“行为—心理—社会—法律”四维评估模型。一个进入专门学校的孩子，他的问题不是单一维度的。我们必须从行为表现、心理状态、社会环境、法律事实四个层面进行综合评估，才能制定科学的矫治方案。这不同于普通教育的学业评估，也不同于司法系统的风险评估，而是一种专门教育特有的综合性评估范式。

第二，干预方法论。我提出“精准赋能”与“系统修复”双范式并行的思路。“精准赋能”关注个体——识别每个孩子的优势潜能，通过有针对性的教育干预激活其内生动力；“系统修复”关注环境——修复其家庭关系、同伴关系、社区关系，为其回归正常社会生活创造支持性条件。两个范式缺一不可。

第三，课程教学论。专门学校的课程不能是普通课程的简单压缩或降维，而应建立“补偿—矫治—发展”三维融合的课程体系。“补偿”弥补其学业缺失，“矫治”针对其行为和心理问题，“发展”面向其未来的生涯规划和人格完善。三维之间有机整合，形成专门教育特有的课程逻辑。

第四，协同治理方法论。专门教育不是哪一家的事，需要建立教育、司法、社区、家庭多方联动的协同治理机制，形成“发现—评估—转介—教育—跟踪”的全链条闭环。

第三维：价值之维——我们为什么而做？

价值之维解决的是方向问题。一个知识体系如果没有价值根基，就可能沦为纯粹的技术操作。

我主张确立两个核心价值原则。

一是“发展权优先”的核心导向。传统上，我们看待这些“问题孩子”，往往从“缺

陷”出发——他们有什么问题，他们错在哪里，我们需要矫正什么。这是一种“缺陷矫正模式”。我主张转向“优势发展模式”——不是先看他们缺什么，而是先看他们有什么；不是先想怎么“修”，而是先想怎么“燃”。每一个孩子，无论他当下的行为多么令人头疼，他的内心深处都有向善的种子、成长的渴望。专门教育的使命，是发现这颗种子，点燃这个渴望。

二是“教育正义”的伦理规范。这里我提出四条基本原则：反标签化——我们不能因为一个孩子进了专门学校，就给他贴上“坏孩子”的标签；参与尊重——在教育矫治过程中，要尊重未成年人的参与权和表达权；保密隐私——严格保护未成年人的个人信息和隐私；最小干预——能用轻缓手段解决的，不用强力措施，教育干预要遵循比例原则。

第四维：实践之维——如何让理论落地？

知识体系不能停留在纸面上，必须转化为可操作的实践。

首先是标准体系建设。我们需要建立涵盖机构设置标准、专业人员标准、服务质量标准、管理督导标准在内的完整标准体系，让专门教育有章可循、有标可依。

其次是工具资源开发。评估工具、干预方案、课程资源、教学指南——这些是专门教育工作者的“兵器库”，目前严重匮乏，需要组织力量系统开发。

再次是专业发展体系建设。我主张建立“职前培养—入职培训—职后发展”的全周期专业发展体系。在师范院校开设专门教育方向，在专门学校建立规范的入职培训制度，为在职教师提供持续的专业发展支持。

最后是“政产学研用”协同机制。政府提供制度保障，高校提供理论支撑，研究机构提供知识生产，一线学校提供实践场域，各方协同发力，形成知识生产与实践改进的良性循环。

四、建构路径：如何推进？

最后，谈谈路径问题。

一是研究驱动。专门教育的知识体系建设，归根结底要靠扎实的研究。我特别强调三点：要采用局内人视角——不是站在外面“观察”专门教育，而是走进专门学校、走进教育现场，从内部的视角理解教育的真实逻辑；要坚持参与式观察——研究者不仅是旁观者，更应成为实践的参与者和改进者；要推动跨学科交叉——打破学科壁垒，在教育学、法学、心理学、社会学的交叉地带寻找新的知识增长点。

二是学术共同体建设。知识的生产从来不是个体的行为，而是共同体的事业。中国教育学会专门教育分会的建立，为我们搭建了一个重要的学术平台。通过这个平台，我们可以凝聚研究力量、规范学术话语、推动知识积累，逐步形成专门教育研究的学术传统。

各位同仁，专门教育是一个小领域，但它连接着大问题——关乎教育的公平与正义，关乎未成年人的权利与尊严，关乎国家治理的能力与水平。

中国专门教育自主知识体系的建构，不是一朝一夕之功，需要我们几代人的持续努力。但方向已经明确，逻辑已经清晰，框架已经搭建。我相信，在座各位的共同努力下，我们一定能够为这个领域贡献出有深度、有温度、有中国气派的知识成果。

让每一个孩子都被看见，让每一个孩子都有出路——这是专门教育的初心，也是我们建构自主知识体系的终极价值所在。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：刘徐湘 云南大学教授

**发言题目：重读教育学的“实践性”：
论其范导性原理的哲学基础与当代意义**



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天，我报告的题目是“重读教育学的‘实践性’：论其范导性原理的哲学基础与当代意义”。这个题目听起来有些抽象，甚至有些“老派”。但请允许我做一个预告：今天我要讲的内容，关乎教育学这门学科的根本身份——它究竟是什么？它应该是什么？它在当代面临的深层危机是什么？以及，它如何走出这个危机？

这些问题看似高远，实则与在座每一位教育研究者和教育实践者息息相关。

一、一个思想史的迷思

让我从一个思想史的故事讲起。

在教育学的发展历程中，有一个广为流传的“主流叙事”。这个叙事说的是：教育学的发展是一个从哲学思辨走向实证科学的线性进步过程。早期的教育学依附于哲学，靠的是形而上学的思辨和哲学家个人的智慧；后来，随着现代科学的兴起，教育学开始“科学化”——用心理学的实验方法、统计方法来研究教育问题，从此走上了“科学”的道路。

按照这个叙事，科学化就是进步，思辨就是落后，实证就是方向，哲学就是历史。

这个故事讲得非常流畅，甚至让很多教育学人深信不疑。但我要问的是：这个故事是真的吗？

让我们把目光聚焦到一个关键人物——赫尔巴特。赫尔巴特在教育学史上的身份非常特殊，甚至可以说是“分裂”的。一方面，他被视为传统思辨教育学的代表人物；另一方面，他又被看作是教育学科学化转向的标志性人物。他试图将教育学建立在两个基础之上——伦理学和心理学。

这里就有意思了。对于赫尔巴特的“双重基础论”，国内学界长期以来的倾向是：高度重视其心理学基础的意义，认为这是赫尔巴特对教育学科学化的最大贡献；而对其伦理学基础，则往往一笔带过，视之为时代局限性或哲学残余。

也就是说，我们实际上是这样理解赫尔巴特的：他最伟大的地方在于用心理学来“科学地”研究教育；而他的伦理学，不过是一个前科学时代的“外壳”。

但我今天要告诉大家：这种理解，恰恰是一种深刻的误读。

这种误读的根源在哪里？在于我们把目的和方法搞反了。在赫尔巴特的原典中，道德才是教育的最高目的，伦理学确定的是“教育应该培养什么样的人”这个根本问题；心理学是手段科学，解决的是“通过什么途径来实现这个目的”的问题。目的在先，手段在后；伦理学定方向，心理学找路径。

可我们把它倒过来了——把手段当成了核心贡献，把目的当成了附属品。

为什么会这样？这背后的原因很复杂，既有近代以来中国教育学对“科学化”的迫切诉求的反向投射，也有跨语境概念移植中的偏差——德文中的“**Wissenschaft**”含义远比英文的“**science**”宽广，它包含了系统的学术探究之意，而非仅限于实证科学。还有学科合法性建构的需要——新兴的教育学需要借助“科学”的权威来确立自己的地位。

但无论原因如何，结果是：我们遗忘了教育学最根本的东西。

二、概念溯源：康德的启示

为了纠正这个误读，我们需要回到哲学源头。在这里，我要请大家跟随我，回到赫尔巴特的老师——康德——那里去。

康德在《纯粹理性批判》中做出了一个极为重要的区分，即两种原理的区分：构成性原理与范导性原理。

什么是构成性原理？构成性原理适用于现象界，也就是我们可以通过感官经验来认识的世界。它回答的核心问题是“是什么”，追求的是确定性。比如自然科学中的因果性范畴——“如果 A 发生，那么 B 必然发生”——这就是一个构成性原理。它构成我们对经验世界的知识，使我们的认识具有客观有效性。

什么是范导性原理？范导性原理适用于实践领域，也就是我们行动和选择的世界。它回答的核心问题是“应该如何”，追求的是方向性。康德举了几个典型的范导性理念：灵魂不朽、世界整体、上帝存在。这些理念不是经验的对象，我们不能通过实验来证明它们“存在”或“不存在”。但它们不是无意义的——它们为人类的实践提供了方向，引导我们的行动朝向某个理想的境界。

请注意这里的关键区别：构成性原理“构成”知识，范导性原理“引导”实践。前者告诉我们世界“是”什么样子，后者告诉我们世界“应该”是什么样子。前者追求的是精确性和确定性，后者追求的是方向性和规范性。

那么，教育学属于哪一种？

要回答这个问题，我们需要进一步追溯到一个更古老的知识分类传统。

三、知识论定位：教育学作为实践知识

让我们把目光从康德再往前推移两千年，来到亚里士多德。

亚里士多德将人类知识分为三大类：理论知识、生产知识和实践知识。

理论知识的目标是认识真理，追求的是对事物本质和规律的纯粹理解。形而上学、物理学、数学都属于这一类。它的评判标准是真假。

生产知识的目标是指导制作，追求的是按照某种模型或蓝图创造出一个产品。技艺、工艺、技术都属于这一类。它的评判标准是产品的优劣。

实践知识的目标是指向实践本身，关注的不是认识世界，也不是制造物品，而是人的行动——在具体情境中，人应该如何行动？什么是善的？什么是正义的？如何在复杂的生活情境中做出正确的判断和选择？伦理学和政治学是实践知识的典型代表。它的评判标准不是真假，而是善与不善、正当与不正当。

请注意实践知识的一个根本特征：它不追求普遍的、确定性的知识，而是关注具体的、情境性的判断。一个有实践智慧的人，不是掌握了某种普遍公式的人，而是在具体情境中能够做出恰当判断的人。

到了 20 世纪，实践哲学经历了一次重要的复兴。从海德格尔对“此在”的分析，到伽达默尔的哲学诠释学，再到阿伦特的行动理论，思想家们重新发现了亚里士多德传统的深刻意义。他们指出：人类生活中存在着不可还原为技术操作的实践维度，这个维度需要一种不同于科学知识的知识形态来理解。

那么，教育学属于哪一种知识？

答案很清楚：教育学本质上属于实践知识的范畴。

为什么？因为教育的根本问题不是“教育是什么”（这是理论问题），不是“如何制造一个教育产品”（这是生产问题），而是“教育应该怎么做”——什么是好的教育？什么是正当的教育？在具体情境中，教育者应该如何行动？这些都是实践问题。

教育学关心的是“善”的实现——什么是“好”的学生？什么是“好”的教育？什么是“正当”的教育关系？这些问题的答案不能通过实验来确定，不能通过统计来证明，而必须在具体的教育实践中通过实践智慧来把握。

这就回到了康德的概念框架：教育学对应的，正是范导性原理。教育学所提供的，不是一种关于教育事实的构成性知识，而是一种引导教育实践的范导性原理——它告诉我们教育“应该”朝向什么方向，而不是告诉我们教育“是”什么样子。

一旦我们接受了这个定位，许多看似纠结的问题就豁然开朗了。

四、原典重释：还原赫尔巴特的真意

现在，让我们回到赫尔巴特，重新审视他的“双重基础论”。

请允许我引用《普通教育学》那句著名的开篇之语——“教育唯一的工作，可以总结在道德的概念中。”

这句话的含义再清楚不过了：道德是教育的根本目的。赫尔巴特不是在说教育的目的的是“知识”，不是“技能”，不是“效率”，而是“道德”——是关于人的品性的完善。

在此基础上，赫尔巴特提出了教育学的两个基础：

实践哲学（伦理学）——确定教育的目的，回答“教育应该培养什么样的人”；

心理学——提供实现目的的手段与路径，回答“通过什么方式来实现这个目的”。

两者的关系非常明确：伦理学在先，心理学在后；目的在先，手段在后。伦理学为教育指明方向，心理学为教育提供工具。

然而，正如前面分析的，这个关系在后来被严重扭曲了。心理学被抬升为教育学的核心基础，甚至被等同于教育学的“科学性”所在；而伦理学则被降格为哲学背景或价值前提。

这种误读的成因，我在前面已经做了分析。这里我想进一步指出：这种误读并非无害的学术偏差，它带来了一系列严重的后果。

当教育学将自身定位为实证科学时，它就不得不模仿自然科学的方法论——追求量化、追求控制、追求预测。教育的丰富性被简化为可测量的变量，教育者的实践智慧被贬低为“经验主义”，教育中那些最根本的价值问题——什么是好的教育？什么是人的完善？——被排除在“科学”的范围之外，被视为“主观的”“不可研究的”。

结果是什么？教育学获得了科学的形式，却丧失了实践的灵魂。

它变成了一个“四不像”——既不够“科学”（因为它永远无法达到物理学的精确性），又不够“实践”（因为它已经遗忘了实践智慧的传统）。它在科学和实践之间两头落空，陷入了深刻的身份危机。

五、结论与展望：走出危机

各位同仁，经过上面的分析，我想提出以下几点结论。

第一，教育学原理的本质属于范导性原理。

教育学所探讨的核心问题——什么是好的教育、什么是正当的教育关系、教育应该朝向什么方向——这些都不是“是什么”的构成性问题，而是“应该如何”的范导性问题。教育学所提供的知识，不是一种关于教育事实的客观描述，而是一种引导教育实践的规范性智慧。

这不是教育学的缺陷，而是教育学的本性。范导性原理并不比构成性原理低级——它服务于不同的领域，承担着不同的功能。自然科学用构成性原理把握自然规律，教育学用范导性原理引导教育实践，两者各司其职，不存在谁高谁低的问题。

第二，教育学是一门实践人文科学。

一旦我们走出实证主义的知识论偏差，承认教育学属于实践知识的范畴，教育学的身份就不再是问题。它不需要冒充自然科学来获得合法性——它作为一门实践人文科学，有着自身独特的知识形态、方法论传统和价值追求。

实践人文科学的特点是什么？它不以发现普遍规律为目标，而以理解具体情境中的意义为追求；它不追求对研究对象的控制，而追求对实践智慧的启迪；它不以“价值中立”为理想，而坦然承认自身内含价值导向。

第三，调整关系定位，而非否定实证研究。

这里我必须做一个重要的澄清。我说教育学本质上是实践人文科学，并不意味着我否定实证研究在教育领域中的价值。恰恰相反，我认为关于教育现象的实证研究——学习心理的实验研究、教育效果的统计分析、课程实施的调查研究——都是非常有价值的。

我要强调的是：调整它们之间的关系定位。

什么意思呢？范导性原理为构成性研究提供价值定向——是教育学的基本价值追问（“什么是好的教育？”）来决定我们应该用实证方法去研究什么、如何解释研究结果、研究结果应该服务于什么目的。而构成性研究为目的的实现提供路径支撑——实证研究为我们理解教育现象、改进教育实践提供事实依据和工具支持。

用一个比喻来说：范导性原理是“方向盘”，构成性研究是“发动机”。方向盘决定方向，发动机提供动力。没有方向盘的发动机是盲目的，没有发动机的方向盘是空洞的。两者必须协同配合，而方向始终优先于动力。

第四，恢复教育学作为实践人文科学的本来面目。

最后，我想做一个展望。

当代教育学面临的危机，本质上是一场身份危机——它忘了自己是谁。它试图成为自然科学的附庸，在模仿中丧失了自己的主体性。走出这场危机的路径，不是进一步“科学化”，不是更多地引入神经科学、大数据、人工智能来“改造”教育学，而是——回到自身。恢复教育学作为实践人文科学的本来面目。

这意味着什么？

意味着我们要重新重视教育经典著作的阅读——不是为了从中寻找“过时的观点”，而是为了与伟大的教育思想家对话，获取关于教育之本质的深层智慧。

意味着我们要重新肯定教育实践者的知识——那些在教育一线工作的教师、校长、班主任，他们在长期的教育实践中积累的实践智慧，不是“低级的经验”，而是实践知识的珍贵形态。

意味着我们要重新建构教育学的方法论传统——不是照搬自然科学的实验方法，而是发展适合实践人文科学的研究方法——诠释学的方法、叙事探究的方法、行动研究的方法、现象学的方法。

意味着我们要重新直面教育的价值问题——不再回避“什么是好的教育”这样的根本追问，而是将其作为教育学研究的核心议题。

各位同仁，我今天的报告可以浓缩为一句话：教育学不需要成为别的东西，它只需要成为它自己。当我们不再焦虑于“教育学是不是科学”这个问题，而是坦然地追问“教育学应该是什么”的时候，当我们不再把赫尔巴特的伦理学基础视为“前科学时代的残余”，而是认识到它恰恰是教育学最核心的根基的时候，当我们不再用实证科学的标尺来衡量教育学的“进步”，而是用实践智慧的标准来审视教育学的深度的时候——教育学就找回了自己。而找回了自己的教育学，才能真正地服务于教育实践，才能真正地回应这个时代对教育的深切期待。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

发言嘉宾：刘海涛 滁州学院音乐与教育学院副院长

发言题目：使命催生新知：构建中国特色“边疆教育学”



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天我想和大家分享一个在我脑海中萦绕多年的问题：中国的边疆教育实践如此丰富、如此独特，为什么至今没有一个以“边疆教育”命名的独立学科？

这不是一句简单的感慨，而是一个关乎学科自觉与学术使命的严肃追问。

一、问题的提出：边疆教育的双重困境与时代契机

坦率地讲，我们正面对一个深刻的结构性失衡——我把它概括为“实践丰富、学科贫困”。

先看“实践丰富”这一面。中国拥有世界上最复杂、最多样的边疆教育生态。在西南，多民族多语言多文化交织共生，一所边境学校可能同时服务三四个民族的孩子；在西北，国家通用语言文字教育在广袤的牧区面临着独特的教学挑战；在东北、在南海之滨，国家认同与乡土归属之间的张力始终是教育者必须直面的命题。更不必说，我们的边境学校承担的不仅仅是知识传授——它们同时是文化辐射的中心、人口固边的锚点、社区凝聚的纽带。这种复合功能在世界教育版图中都是极其罕见的。

再看“学科贫困”这一面。遗憾的是，如此丰富的实践，在学科体系中却长期处于“碎片化”的生存状态。边疆教育研究被分散在民族教育学、农村教育学、教育政策学等多个分支学科之中，研究者各取所需、各自为战，缺乏一个统一的概念框架来整合这些知识，更难以向实践者提供系统化的理论指导。一位在阿勒泰牧区工作了二十年的校长告诉我：“刘教授，专家们讲的东西都对，但合在一起怎么用，我不知道。”这句话，刺痛了我，也坚定了我。

与此同时，我们迎来了双重动力。一是实践的推动——近年来，国门学校建设、教育援藏援疆、兴边富民行动等国家战略深入实施，边疆教育从教育的“边缘地带”日益走向“中心议题”，迫切需要学科层面的理论回应。二是布局调整的契机——当前，构建中国特色哲学社会科学自主知识体系已成为学界共识，边疆教育学恰恰是这一体系中有待深耕的沃土。

二、构建边疆教育学的战略价值

为什么我要在这里大声呼吁构建一门“边疆教育学”？因为它不只是一个学科分类问题，而是有着实实在在的战略价值。请允许我从四个维度来阐述。

第一，服务边疆治理现代化。长期以来，教育在边疆治理话语中是一个“边缘议题”。但在实践中，它正日益成为影响边疆稳定与发展的“内生变量”。一个看似纯粹的教育决策——比如一所边境小学的教学点撤并——可能直接影响周边数十公里范围内的人口分布与社区活力。边境学校不仅传授知识，更在事实上承担着“人口固边”与“文化辐射”的复合功能。构建边疆教育学，就是要从学理上揭示这种内在关联，为边疆治理现代化提供教育维度的理论支撑。

第二，铸牢中华民族共同体意识。这是新时代民族工作的主线，也是边疆教育的核心使命。但我们要追问：宏大叙事如何转化为可操作的教育实践？“共同体意识”如何在课堂中落地、在校园文化中生根、在师生的日常交往中生长？这需要专门的研究来回答，而现有的学科框架无法充分容纳这一问题的复杂性和特殊性。

第三，培育守边兴边新人。我们必须正视一个令人忧虑的现实：边疆地区长期面临

人才单向流动的困境——优秀学生考出去不回来，优秀教师有了职称调走了。边疆教育不能仅仅是“向外输送人才”的管道，更要构建“内外兼修、双向循环”的人才生态。培养既具有现代视野又愿意扎根边疆的建设者，这需要教育学给出自己的回答。

第四，为中国自主知识体系提供独特生长点。边疆教育实践中蕴含着大量原创性的概念资源。“教育戍边”“文化润边”——这些从实践中生长出来的概念，具有鲜明的中国特色和理论潜力。构建边疆教育学，就是要将这些散落的珍珠串成项链，贡献给世界教育学的知识宝库。

三、建构条件：我们并非从零开始

或许有人会问：边疆教育学的建构条件成熟了吗？我的回答是：我们并非从零开始，而是站在了坚实的基石之上。

在思想资源层面，马克思主义经典作家关于民族问题、国家建构与教育的论述，总体国家安全观的系统理论，以及边疆治理现代化的战略思想，为我们提供了根本性的理论指引。

在历史积淀层面，中国的边疆教育有着深厚的历史传统。从明清时期儒学在西南边疆的教化实践，到民国时期边疆教育实验的积极探索，再到当代西藏异地办学、新疆内高班等重大教育工程，这些经验积累为学科建构提供了丰富的历史素材和实践智慧。

在多学科交叉层面，教育地理学、多元文化教育研究、民族教育学、边疆学等学科领域已经积累了相当丰厚的研究成果，为边疆教育学的交叉融合奠定了知识基础。

在制度空间层面，近年来学科目录的动态调整机制、新文科建设的推进、交叉学科门类的设立，都为新兴学科的发育提供了前所未有的制度空间。

四、学科内涵与知识体系的基本构想

关于边疆教育学的学科定位，我倾向于将其界定为教育学与边疆学交叉融合的二级学科。它既不是民族教育学的简单翻版，也不是农村教育学的边疆延伸，而是以“边疆”这一独特的地理—政治—文化空间为分析单元，系统研究教育现象与教育问题的专门学科。

围绕这一定位，我初步构想了三大问题域：边疆教育与国家——教育如何参与国家建构与边疆治理？边疆教育与社会——教育如何塑造边疆社会结构与文化生态？边疆教育与人——教育如何影响边疆个体的身份认同与生命轨迹？

在标识性概念方面，“教育戍边”与“文化润边”是两个最具理论生长力的核心范畴。它们既有深厚的实践根基，又有鲜明的理论个性，有望成为中国边疆教育学区别于其他国家边疆教育研究的标志性话语。

在主干分支方面,我初步构设了六大分支方向:边疆教育原理——回答“是什么”和“为什么”;边疆教育史——梳理历史脉络与经验教训;边疆教育政策与法治——研究制度设计与法律保障;边疆课程与教学论——解决“教什么”和“怎么教”;边疆教育心理与文化适应——关注师生的心理发展与文化调适;跨境教育与区域比较——拓展国际视野与比较参照。

五、建构路径：从构想到现实

最后,关于建构路径,我想提出五条建议。

第一,争取制度认可,明确学科位置。我们要积极向教育主管部门建言,推动边疆教育学在学科目录中获得正式的学科地位,至少在教育学一级学科下设立边疆教育学的研究方向或二级学科。

第二,搭建学术平台,培育学术共同体。一个学科的成立不仅靠论文,更靠共同体的凝聚。我们需要创办专业期刊、建设学术年会平台、组建研究协作网络,让分散在各地的研究者找到“组织”。

第三,建设课程教材体系。学科成熟的重要标志是形成系统的课程体系和教材体系。我们要编写《边疆教育学》《边疆教育史》《边疆教育政策》等核心教材,让下一代学者有系统的学习资源。

第四,创新研究方法。我倡导建立“实证—政策—行动”三位一体的研究范式。边疆教育学不是书斋里的学问,它必须深入田野、介入政策、指导实践,在理论与实践的互动中不断生长。

第五,建立协同机制。构建政府、学界、研究者与实践者的“政学研用”协同创新机制,让理论研究与政策制定、学校实践形成良性互动。

结语：固本安边的学术使命

各位同仁,边疆安则国安,边疆兴则国兴。教育,作为最具深远影响的边疆治理力量,理应拥有属于自己的学科话语。

构建中国特色边疆教育学,不是一两个人的事情,而是一代学人的使命。它源于实践的需要,植根于历史的积淀,回应着时代的召唤。

我诚挚地邀请在座各位——无论您来自教育学、民族学、历史学还是政策研究领域——加入这一事业。让我们共同为中国边疆教育的理论与实践,搭建一座属于我们自己的学术大厦。

(以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理)

发言嘉宾：赵炜 大理大学副教授

发言题目：智能时代西南边境地区教师发展的困境与路径



各位领导、各位专家：

大家下午好！

今天我想和大家聊一个既宏大又具体的话题：在人工智能呼啸而来的时代，我们西南边境地区的教师，还好吗？他们准备好了吗？

在展开论述之前，请允许我做一個简短的回顾。

技术浪潮与边疆使命

过去十几年，中国教育信息化经历了一轮又一轮的加速演进。2012年，我们进入教育信息化1.0时代，“三通两平台”让无数学校第一次连上了互联网。2018年，信息化2.0启动，我们开始追求“三全两高一大”。2021年，教育数字化转型成为关键词。2023年，ChatGPT横空出世，AI+教育从概念变为现实。再到2025年，业界将这一年称为“智能体元年”——人工智能不再只是工具，而是开始成为教育生态中的“参与者”。

这一连串的技术跃迁，对东部发达地区而言，或许是一次又一次的“升级迭代”。但对于我们西南边境地区，每一次跃迁都可能意味着一次巨大的冲击和考验。

西南边境地区——主要涉及云南和广西两省区——涵盖了239个县级行政单元，绵延着5080公里的边境线。这里是“一带一路”建设的前沿阵地，是国家安全的屏障，是民族文化多样性的宝库，同时也是经济社会发展相对滞后的区域。党的二十大明确提出“加强边疆地区建设，推进兴边富民、稳边固边”，而要实现这一目标，教育是关键，教师是根本。

正是基于这样的背景，我一直在思考一个问题：在智能时代，西南边境地区教师发展面临怎样的困境？我们又该寻找怎样的出路？

多重困境：当智能时代遭遇边疆现实

经过多年调研和观察，我将西南边境地区教师面临的困境概括为四重落差与矛盾。

第一重困境：经济基础薄弱与数字赋能需求之间的巨大落差。

坦率地说，我们面对的现实是“老、少、边、穷”——革命老区、少数民族聚居区、边境地区、欠发达地区——这四重身份在西南边境地区高度叠加。当东部地区的学校已经开始探索 AI 辅助的个性化教学时，我们一些边境学校还在为稳定的网络信号和合格的信息化设备发愁。这种差距不是简单的“有与无”的问题，更是一种系统性的发展鸿沟。

我曾在滇西南一所边境中学调研，学校的多媒体教室建了三年，投影仪只用了不到二十次——不是老师不想用，是设备出了故障没有人会修，网络时常中断无法保证教学连贯性。这位校长苦笑着对我说：“赵老师，你们城里的学校用 AI 备课，我们这里的老师用蜡烛备课。”这句话让我至今难以忘怀。

第二重困境：人才机制问题与应用场景扩展之间的矛盾。

智能时代对教师的能力提出了全新的要求。教师不仅需要掌握传统的教学技能，还需要具备数字素养、数据意识、人机协同能力。但在西南边境地区，我们面临着双重短缺：一是数量不足——懂技术、会应用的教师严重匮乏；二是质量不高——即便有信息化培训，往往也是蜻蜓点水，难以转化为实际的教学能力。

更令人担忧的是人才流失的恶性循环：花了大量资源培养出来的信息化骨干教师，往往在获得资质后流向城市或东部地区。边境地区成了“教师培训基地”——为他人做嫁衣。

第三重困境：区域特殊性与数字赋能的协调问题。

我必须特别强调这一点：西南边境地区的教育有其独特的文化语境和现实约束，我们绝不能简单套用内地或东部地区的数字化模式。这里有多语言环境——许多少数民族学生入学时的国家通用语言能力有限；这里有特殊的社区结构——村寨、寺庙、家族在教育中扮演着不可替代的角色；这里还有复杂的安全环境——部分边境地区涉及跨境民族、宗教等敏感议题。

如果不充分考虑这些特殊性，再先进的技术也可能水土不服，甚至产生意想不到的负面效果。

第四重困境，我想用四个关键词来概括：

“双重边疆”——西南边境地区的教师同时处于物理空间的边疆和信息空间的边疆。他们不仅在地理上远离中心城市，在数字世界中也处于边缘位置。这种物理与数字的双重边缘化，使得他们获取优质教育资源的难度成倍增加。

“时代错位”——当外部世界正在经历人工智能驱动的教育变革时，部分边境地区

教师的教学理念和方法还停留在传统阶段。这不是因为他们不愿改变，而是因为他们缺乏接触新理念的渠道和支持改变的条件。能力与理念之间的“时代错位”正在加剧。

“文化交织”——在多元文化交汇的边境地区，教师的身份认同本身就是一个复杂的议题。他们既是国家教育体系的执行者，也是本土文化的承载者。在引入智能技术时，如何处理国家意志与地方文化的关系，是一个微妙的平衡。

“协同不足”——当前，针对边境地区教师发展的政策和制度安排存在明显的碎片化问题。教育、民宗、人社、科技等部门的政策缺乏有效衔接，中央政策与地方执行之间存在落差，短期项目与长期发展之间缺少连贯性。

路径探索：三条突围之路

面对这些困境，我们不能止步于描述问题，更要寻找切实可行的出路。经过长期的研究和实践观察，我提出三大方向的路径建议。

第一，加强政策引领，构建系统性的制度保障。

首先要出台针对西南边境地区教师发展的专项扶持政策。这种政策不能是“撒胡椒面”式的，而应该精准识别不同区域、不同学段、不同学科的实际需求，制定差异化的支持方案。

其次要加大基础设施投入。但这种投入不能仅仅是“买设备”，更要关注“用设备”——设备的配置要与师资培训同步推进，与运维保障体系建设同步规划。我们不能让投资变成沉没成本。

第三要完善人才机制。我建议建立“边境教师特殊津贴制度”和“服务期激励机制”，让扎根边境的教师获得实实在在的回报。同时，探索“定向培养、定向就业”的人才培养模式，从源头上解决人才流失问题。

第二，弥合“双重鸿沟”，走务实高效的数字化之路。

这里的“双重鸿沟”指的是：硬件鸿沟——智能基础设施的不足，以及素养鸿沟——教师 AI 素养的欠缺。

在基础设施方面，我主张走“低成本、高可靠”的路线。我们不需要追求最前沿的技术方案，而应该选择那些在弱网络环境下依然能运行、在设备有限的条件下依然能发挥作用的实用技术。比如，离线可用的数字教学资源包、基于手机端的轻量化教学工具、利用卫星通信弥补地面网络覆盖不足的方案——这些都是更适合边境地区现实的选择。

在教师素养提升方面，我特别强调“精准培训”和“在地化”两个关键词。所谓“精准培训”，是要基于教师实际能力和需求设计培训方案，而不是搞一刀切的通识培训。一位教了二十年数学的边境教师，和一位刚入职的英语教师，他们的数字化需求截然不同。所谓“在地化”数字素养培训，是要培养教师在自己所处的具体环境中运用技术的能力——

不是让他们变成技术专家，而是让他们学会在自己的课堂上、在自己的条件下，有效地将技术融入教学。

第三，构建跨区域、跨部门的教师发展共同体。

单打独斗解决不了西南边境地区教师发展的问题。我们需要建立开放的、协同的支持网络。

一方面，借助“互联网+智能工具”，建立东部优质学校与边境学校的对口帮扶机制。这种帮扶不能是单向的“输血”，而应该是双向的“造血”——东部的优质资源帮助边境教师提升能力，边境教师的实践经验也为东部教师提供了解多元教育场景的机会。借助AI翻译、智能课堂分析等技术工具，我们可以让跨区域的教师协作变得更加便捷和高效。

另一方面，我提出构建“U—G—S—E”协同创新模式——即大学（University）、政府（Government）、学校（School）和企业（Enterprise）四方协同。大学提供学术引领和人才支撑，政府提供政策保障和资源统筹，学校提供实践场域和问题反馈，企业提供技术支持和产品服务。四方各司其职、优势互补，形成推动教师发展的合力。

培养“文化摆渡人”而非“技术操作员”。

各位同仁，在结束今天的报告之前，我想和大家分享一个观点，这也是我研究这个问题多年来最深刻的感悟。

我们推进智能时代的教师发展，最终目标不是培养一批“技术操作员”，而是培养真正的“反思性实践者”和“文化摆渡人”。

什么叫“反思性实践者”？就是在技术浪潮中保持清醒的教育判断力——知道什么时候该用技术，什么时候不该用；知道技术能做什么，更知道技术不能替代什么。一位好的边境教师，不是最会用AI的人，而是最懂得如何在技术与人文之间找到平衡的人。

什么叫“文化摆渡人”？就是在国家通用语言与民族语言之间、在现代知识与地方性知识之间、在全球视野与乡土认同之间，架起沟通桥梁的人。这是西南边境地区教师最独特、最不可替代的价值。智能技术可以传递知识，但只有人才能传递温度；AI可以分析数据，但只有教师才能理解一个边境孩子眼中的渴望与迷茫。

各位同仁，西南边境地区教师的发展，不仅仅是一个教育问题，它关乎教育公平，关乎边疆稳固，关乎文化繁荣，更关乎这个国家的长远未来。

在智能时代，技术可以拉近空间的距离，但拉不开心灵的距离；可以传递信息的速度，但替代不了教育的温度。让我们携起手来，为西南边境地区的每一位教师，为边境线上的每一个孩子，做出我们应有的贡献。

（以上内容根据 2026 昆明长江教育论坛现场发言整理）

2026 昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学学科专业建设学术研讨会在云南师范大学召开



7月19日，由云南师范大学教育学部、长江教育研究院主办，《现代教育管理》编辑部、《教育研究与实验》编辑部、《教育治理研究》编辑部协办的2026昆明·长江教育论坛暨教育强国建设背景下教育学学科专业建设学术研讨会在云南师范大学召开。来自全国多所高校、教育科研机构的百余位专家学者及师生代表参加会议。中国教育学会副会长、华中师范大学国家教育治理研究院院长、长江教育研究院院长周洪宇，云南师范大学党委书记张祖武，保山学院校长褚远辉，天津师范大学副校长纪德奎，云南师范大学副校长陈正权，长江教育研究院执行院长方平，北京师范大学教育学部教授朱旭东，华东师范大学教育学部教授李政涛，西南大学教育学部部长朱德全，山西大学教育科学学院教授侯怀银，北京大学教育学院院长蒋凯，北京师范大学教育学部部长宋萑，南京师范大学教育科学学院教授王建华，湖南师范大学教育科学学院院长刘铁芳，华南师范大学教育信息技术学院教授徐晓东，辽宁师范大学教育学部部长杜岩岩，河南师范大学教育学部部长罗红艳，重庆师范大学教育科学学院院长魏勇刚，北京师范大学教育学部教授曾晓东，重庆师范大学教授申仁洪，《教育研究与实验》常务副主编、编审王学，《教育学报》编辑部主任、副编审李涛，《现代教育管理》编辑部副研究员侯月明等应邀参加大会。



7月19日上午，论坛开幕式由陈正权主持。张祖武在致辞中表示，在加快推进教育强国建设的背景下，建设一支高素质专业化教师队伍，离不开高水平教育学学科专业的支撑；办好人民满意的教育，需要教育学研究产出更多高质量成果，推动教育学学科专业更好地服务国家战略，是当前教育学科发展的重要使命。他介绍了云南师范大学的历史沿革和办学特色，指出学校前身是诞生于1938年的国立西南联合大学师范学院，八十多年来，学校始终恪守“刚毅坚卓”的校训，坚守“红土高原人民教师摇篮”的定位，已成为西南联大精神的传承者、云南教师教育的排头兵、基础教育的领头雁、服务南亚东南亚辐射中心建设的先行者，致力于边疆教育研究和教师教育人才培养。他诚挚邀请各位专家学者为云南师范大学教育学学科建设把脉问诊、建言献策。



方平在致辞中回顾了长江教育研究院的发展历程和今年主要工作，表示此次论坛是长江教育研究院与云南师范大学深化战略合作的重要成果，期待通过学术交流与思想碰

撞，探索教育学学科专业建设新范式，共同回答好“建设什么样的中国教育学、怎样建设中国教育学”这一时代之问，共同形成一批具有中国原创性的教育学范畴、话语与成果，为教育强国、科技强国、人才强国建设贡献智慧与力量。

开幕式后，全体与会嘉宾合影留念。

在主旨报告阶段，周洪宇教授作了题为《以高水平战略研究助推教育强国建设与学科高质量发展》的报告。纪德奎教授作了题为《大学视域下教育学科建设的双重路径》的报告。朱旭东教授作了题为《一体多元的边疆地区教育的地理学分析》的报告。李政涛教授作了题为《以突破为导向，推动中国教育学自主知识体系构建》的报告。朱德全教授作了题为《一流学科与一流专业融建：教育学新文科“宽活集群”模式培养拔尖创新人才的改革行动》的报告。侯怀银教授作了题为《中国特色教育学学科理论体系的建构》的报告。蒋凯教授作了题为《教育学学术自主创新的省思》的报告。刘铁芳教授作了题为《当前教育学科发展的思考》的报告。王建华教授作了题为《教育学本科专业的重新定位》的报告。宋崔教授作了题为《循证教育学构建与数智时代实证研究创新》的报告。各位专家从不同维度深入探讨了教育强国建设背景下教育学学科发展的前沿问题，报告内容丰富、观点深刻，引发了与会学者的热烈反响。



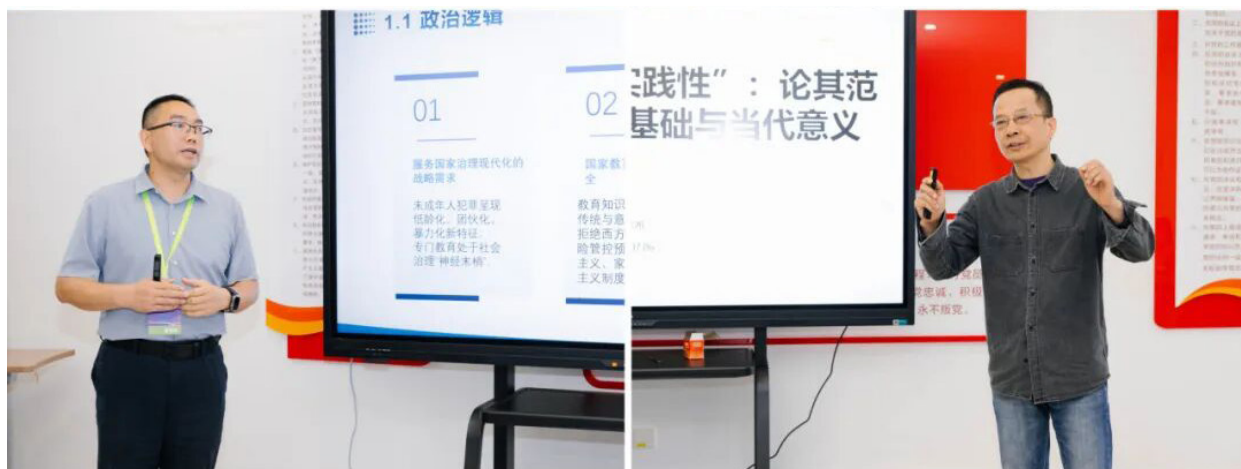


7月19日下午，论坛设立三个平行分论坛。分论坛一由云南师范大学教育学部张向众教授主持，徐晓东教授、杜岩岩教授、申仁洪教授、云南师范大学教育学部张继平教授、河北北方学院研究员朱飞、淮北师范大学教育学部陈志利等分别围绕心智的社会起源与人工智能教育、智能新师范建设、特殊教育学科知识基础、边疆教育学自主概念体系建设、地方院校服务区域发展、智能时代西南边境教师发展、教育学自主知识体系构建等议题作了学术报告。



分论坛二由云南师范大学教育学部茶世俊教授主持，褚远辉教授、罗红艳教授、魏勇刚教授、云南大学刘徐湘教授、滁州学院音乐与教育学院副院长刘海涛、河北农业大学张天越、大理大学副教授赵炜等分别围绕边疆民族地区教师铸牢中华民族共同体意识教育素养、现代化强国建设语境中的师范教育、中国专门教育自主知识体系建构、教育学的实践性、构建中国特色“边疆教育学”、教育学学科专业人才培养等议题作了学术报告。





分论坛三由云南师范大学教育学部韦颖教授主持，南京师范大学王建华教授、《教育研究与实验》常务副主编王学编审、《教育学报》编辑部主任李涛副编审、《现代教育管理》编辑部侯月明副研究员等就教育研究学术论文的选题、写作与发表等问题与参会师生进行了深入交流与指导。



论坛总结阶段由云南师范大学教育学部副主任杨超教授主持。

长江教育研究院执行院长方平作总结发言，他说本次论坛主题鲜明、研讨深入，充分展现了教育学学科在服务教育强国建设中的学术担当，希望与会学者持续深化教育强国建设背景下教育学学科专业建设的理论研究与实践探索。

云南师范大学教育学部主任陈瑶教授最后发言表示，感谢各位专家的精彩报告和与会学者的积极参与，教育学部将以此次论坛为契机，进一步加强与国内外教育学界的交流合作，推动教育学学科建设再上新台阶。



本次论坛推动了教育强国建设背景下教育学学科专业建设领域的学术交流与思想碰撞，深化了对教育学学科发展定位、自主知识体系建构、人才培养创新等重大问题的认识，促进了教育学与相关学科的交叉融合，为构建中国教育学自主知识体系、服务教育强国建设贡献了学术智慧。

《教育治理研究》的征稿通知

随着国家对提高治理体系和治理能力现代化的高度重视，提升教育治理体系和治理能力现代化水平已日益成为教育发展的当务之急。为顺应此教育变革大趋势，促进高质量教育体系建设，创刊于 2015 年的《长江教育论丛》已从 2022 年起正式更名为《教育治理研究》，并顺利出版和上线知网。

《教育治理研究》（半年刊）由华中师范大学国家教育治理研究院、长江教育研究院联合主办，致力于成为以教育治理研究为主题和特色的集刊，入选中国人文社会科学（AMI）核心集刊。著名教育家、原中国教育学会会长、北京师范大学教育学部顾明远教授担任本刊顾问。朱永新、徐辉、张力、王定华等一批全国知名教育专家组成本刊编委会。

（一）主编介绍



《教育治理研究》主编周洪宇

周洪宇，第十三届全国人大常委会委员，中国教育学会副会长、中国教育发展战略学会副会长，长江教育研究院院长、华中师范大学国家教育治理研究院院长、教授。

（二）投稿须知

1. 征稿对象：关于基础教育、高等教育、职业教育等领域的知名学者、教师、专业研究人员、管理人员等。

2. 栏目设置：卷首语、特稿、习近平总书记教育思想论述、教育治理学研究、人工智能与教育治理、教育舆情监测与教育治理、基础教育治理、高等教育治理和有关专题等，出版时根据稿件内容进行适当调整。同时，我们特别设立“青年学者专栏”，致力于发表年龄在 35 岁左右的青年学者及优秀博士研究生的学术论文，每期力争 2—3 篇，以凸显本刊特色。

3. 内容要求：选题新颖、数据可靠。鼓励就教育治理领域某一主题进行深入、细致的研究，篇幅在 1 万字左右为宜。

4. 稿件来源：全国征稿，匿名三审。投稿邮箱为 jyzlyj@126.com。

5. 截稿日期：2026 年第 2 期截稿日期 2026 年 9 月 30 日；2027 年第 1 期截稿日期 2027 年 3 月 30 日。

6. 学术规范：请自觉遵守学术规范，勿一稿多投。本刊审稿周期为二个月，二个月未收到回复可另投其他刊物。

（三）体例格式

1. 基本要件：论文标题、作者署名及简介、摘要与关键词、正文、注释、参考文献。如涉及资助项目，请注明项目来源、名称和编号。

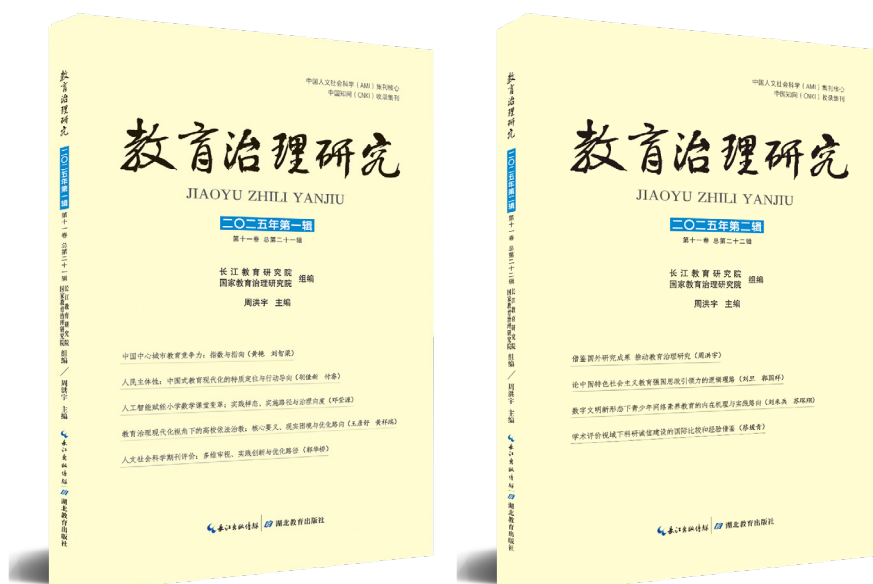
2. 论文标题（不超过 20 字，中英文）。

3. 作者署名及简介：作者署名一般不超过 4 人；作者简介包括姓名、性别、籍贯、所获学位、任职机构（正式全称）、职务/职称。

4. 摘要与关键词（中英文）：摘要须独立成篇，完整、准确地概括文章的实质性内容；关键词一般不超过 5 个。且中英文应相互对应。

5. 正文：①标题一般分为三级，第一级标题用“一”“二”“三”等标示，第二级标题用“（一）”“（二）”“（三）”等标示，第三级标题用“1.”“2.”“3.”等标示；②图、表和公式均用阿拉伯数字连续编号，如图1、图2和表1、表2，以及（1）（2）等。图和表应有简短确切的题名，图号图名应置于图下，表名表号置于表上，公式号置于右侧。

6. 注释、参考文献：著录格式为“顺序编码制”，采用页下注形式，除电子文献外其余均需标记页码，作者需保证文献的真实出处，如有需要编辑部会请作者提供引文原文。具体格式，参照引用性注释采用《文后参考文献著录规则》（GB/T7714—2015）。



长江教育研究院是在湖北省教育厅的支持下，由华中师范大学和湖北长江出版传媒集团有限公司联合发起，于 2006 年 12 月 16 日成立的教育研究机构。由第十三届全国人大常委，四届全国人大代表（2003—2023），湖北省人大常委会原副主任、中国教育学会副会长、华中师范大学教授周洪宇担任院长。

长江教育研究院本着“全球视野、中国立场、专业能力、实践导向”的指导思想，“民间立场、建设态度、专业视野”的立院原则，聚集了一批国内外优质教育专家资源，搭建了一个以文化出版企业为依托、联系相关教育专家和教育管理部门的平台，形成了以学术研究为基础、政策研究为重点、出版企业为依托、政府支持和社会参与为支撑，“学、研、产、政、社”优势互补、协同推进的新型体制机制。

多年来，长江教育研究院一直致力于打造新型教育智库“重器”，努力让智库的“谋划”转化为党和政府的决策，智库的“方案”转化为实际行动，智库的“言论”转化为社会共识，更好地为改革奉献力量。自 2016 年来，连续三年在中国智库索引评选中社会智库类排名稳居前三。2017 年入选中国社会科学评价研究院“2017 年度中国核心智库”。



官方邮箱: changyanyuan@qq.com

官网地址: <http://cjy.com.cn/>

公司地址: 武汉市洪山区雄楚大道 268 号省出版文化城 B 座 6 楼