CERI 长江教育研究院
Changjiang Education Research Institute

教育智库 Thinktanks

2026年09月刊 总第96期



P01 卷首语：

王定华：深学笃行全国基础教育工作会议精神 促进中小学校高质量发展

目录 Contents

卷首语

01 深学笃行全国基础教育工作会议精神 促进中小学校高质量发展 王定华

专题聚焦：锚定高质量发展导向 探析基础教育公平普惠转型

12 “十五五”时期基础教育高质量发展的结构性难题与推进策略 刘复兴

27 公共服务视角下基础教育发展的时代转向 张志勇

专题研究：聚焦扩优提质主线 深化基础教育内涵改革创新

33 “三大属性”引领的基础教育体系建设研究 倪 娟

46 锻造韧性：基础教育扩优提质改革的撬动机制与推进进路 龙宝新

58 中国基础教育竞争力：评价指标体系与发展路径 黄 艳

68 支持拔尖创新人才成长的基础教育体系研究 胡 卫

76 面向大规模因材施教的人机协同模式构建——以“三师课堂”为例 周洪宇

院内动态

87 周洪宇院长、刘来兵副秘书长出席“中国特色社会主义教育研究丛书”出版座谈会

欢迎与我们互动

目录 Contents

90 周洪宇院长受邀出席“党的创新理论体系化学理化研究阐释学术研讨会”

92 梳百年教育词脉 讲新时代教育故事——周洪宇院长中国教育词脉系列新作亮相 BIBF

95 “新时代教育强国建设研究”丛书：紧扣国家战略 回应时代关切

97 周洪宇院长受邀出席 2026 年“陶行知教育思想理论研究与创新实践”学术研讨会并作主旨报告

103 探索“三师课堂”新样态 数智时代育人创新研讨会在西安举办

107 “数智时代基础教育高质量发展论坛暨 2026 西安·长江教育论坛”在陕西师范大学成功举办

111 周洪宇院长受邀出席 2026 首届大湾区教育协同创新博士生学术会议并作主旨报告

112 刘来兵副秘书长论文被《新华文摘》转载

征稿通知

113 《教育治理研究》的征稿通知

欢迎与我们互动

深学笃行全国基础教育工作会议精神 促进中小学校高质量发展

来源 |《现代教育管理》2026 年 01 期



王定华
中国教育学会副会长
北京外国语大学教育学院学术委员会主任

基础教育是国民教育体系的根基，是建设教育强国的基点，是落实立德树人根本任务、培育时代新人的主阵地，事关亿万少年儿童健康成长，事关国家长远发展与民族永续未来。2026 年 7 月，全国基础教育工作会议在北京隆重召开，这是在教育强国建设关键节点和“十五五”开局之年教

育领域的标志性、战略性会议。认真学习、深入阐释、全面贯彻本次会议精神，是各地各部门的重要工作任务，是促进中小学校高质量发展的应然之举。

一、洞悉全国基础教育工作会议的背景逻辑

本次会议根植于我国基础教育数十年改革发展的历史积淀，立足教育强国建设新形势、经济社会高质量发展关键期，是回应人民群众对优质公平教育新期盼的战略性安排，具有深厚的历史逻辑、实践逻辑、全球逻辑和未来逻辑。

（一）一脉相承的历史逻辑

进入 21 世纪以来，国务院共召开三次全国基础教育工作会议，每次会议均举办于我国基础教育事业转型升级的关键节点，承担着破局攻坚、定向领航的核心使命。2001 年召开的第一次全国基础教育工作会议，立足世纪之交教育态势，聚焦“两基”攻坚的核心任务，突出义务教育的政府法定责任，部署素质教育和课程改革的目标任务，搭建起新世纪基础教育规范发展的制度框架。2019 年召开的第二次全国基础教育工作会议，针对“城镇挤、乡村弱”、大班额突出、城乡与校际质量差距明显、特殊群体教育保障不足等结构性问题，力图补齐学前、义务教育、高中阶段短板，深化教学与评价改革，推进办学条件标准化、师资配置规范化，促进教育公平，实施素质教育，办好人民满意的基础教育。2026 年召开的第三次全国基础教育工作会议，承接前两次会议的成果，指向基础教育的全方位跃升。本次会议系统擘画新时代基础教育和中小学校高质量发展的时间表、路线图、责任人、任务书，标志着我国基础教育正式迈向以优质均衡、全面育人为核心的高质量发展新阶段。

（二）实质跃升的实践逻辑

经过几十年来的努力，我国基础教育事业实现全方位、格局性、历史性跨越，如今各项发展指标跃升至世界前列。在普及水平上，我国基础教育实现全域普惠兜底，拥有基础教育学校 43 万所、在校生 2.2 亿人、专任教师 1577 万人，建成了全球规模最大、体系最完备的基础教育体系，筑牢了教育强国建设的根基底座。学前教育毛入园率达 92.9%，九年义务教育巩固率稳定在 96.1%，高中阶段教育毛入学率达 92%，实现了从“普及短板”到“全域覆盖”的历史性跨越。在均衡发展上，全国 2895 个县域全部通过义务教育基本均衡发展国家督导认定，城乡办学硬件标准化、师

资配置规范化、教育经费保障常态化基本实现，区域、城乡、校际硬件差距大幅缩小，基础教育公平底线持续筑牢。在育人改革上，“双减”政策常态化落地，“应试教育”乱象得到有效整治，校外培训野蛮生长、校内作业负担过重、家庭教育内卷等问题持续化解，五育并举育人格局逐步完善。在师资建设上，新时代教师队伍建设改革持续深化。在数字化转型上，国家中小学智慧教育平台全面应用，优质教育资源全域共享，数字化赋能课堂教学、学情诊断、校园治理的格局初步形成。

（三）举世瞩目的全球逻辑

在世界 198 个国家和地区中，中国的基础教育发展广受关注。进入 21 世纪以来，我国如期实现了联合国确定的全民教育目标，领跑世界各人口大国。而今，根据世界银行（WB）、联合国教科文组织（UNESCO）、经济合作与发展组织（OECD）等国际机构评估基础教育发展水平的 62 项指标进行对标分析，结果显示我国 28 项指标达到高收入国家平均水平、23 项指标实现超越、11 项指标接近，超八成核心指标追平甚至领先国际均值。这些成绩再次印证，我国基础教育整体发展水平已达到世界高收入国家平均水平，成功破解了超大人口体量下基础教育普及难、均衡难的世界性难题，验证了中国特色社会主义教育发展道路的独特优势与理论力量。从之前跟跑、到现在并跑、再到以后领跑，中国基础教育既要虚心向外学习，又要踊跃对外分享，应当准备着适当参与全球教育治理。

（四）服务国家的未来逻辑

“十五五”时期是我国国民经济和社会发展承上启下、纵深推进的关键时期，也是教育强国建设的关键阶段，本次全国基础教育工作会议精准衔接国家战略，形成了“ 远景纲要引领、五年规划落地、专项会议攻坚”的立体化改革发展推进体系。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》明确将基础教育定位为建设教育强国的基点工程，系统部署了基础教育扩优提质、立德树人、强师赋能、数字化转型等中长期重点任务，绘就了新时代基础教育公平优质发展的长远蓝图。《教育发展“十五五”规划》将中长期重点任务进一步分解为阶段性任务，作出中期部署。本次会议正是在这一战略时序中将长远蓝图、阶段性任务进一步转化为具体行动，彰显了我国基础教育改革始终锚定国家战略的未来逻辑，使国家教育战略从宏观布局到专项突破形成完整闭环。

二、深学全国基础教育工作会议的主要精神

党中央、国务院高度重视基础教育工作，长期坚持加大投入、深化改革、优化治理，推动基础教育实现长足发展，为教育强国建设筑牢坚实根基、提供有力支撑。

（一）深学习近平总书记的重要指示

在全国基础教育工作会议召开之际，习近平总书记对基础教育工作作出重要指示，指出党的十八大以来，党中央把基础教育作为基础性、先导性工作来抓，多措并举推动基础教育实现长足发展，为建设教育强国提供有力支撑。他强调，新征程上，要全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，坚持不懈用党的创新理论铸魂育人，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。他指出，要遵循教育规律，落实健康第一教育理念，提升教育教学质量，促进广大学生身心健康、成长成才；要适应人民群众新期盼，推进基础教育扩优提质，牢牢守住教育公平底线；要弘扬教育家精神，加强师德师风建设，培养造就高素质专业化教师队伍。他强调，各级党委和政府要切实扛起政治责任，优化办学资源配置，深化教育综合改革，推动学校、家庭、社会同向发力，不断开创基础教育高质量发展新局面。

习近平总书记的重要指示具有很强的政治性、思想性、指导性，为教育强国进程中基础教育工作指明了方向，各地各部门必须深入学习、认真领会，做到“四个结合”。一是结合以往。将本次重要指示与习近平总书记在 2018 年召开的全国教育大会上、2024 年召开的全国教育大会上、2016 年到北京八一学校考察时、2023 年到北京育英学校考察时的重要讲话精神以及习近平总书记关于教育的重要论述结合起来深入学习。二是结合纲要。将本次重要指示与《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》结合起来学习，明确方向，厘清线索，既抬头看路，又埋头拉车，拿出办法，付诸实施。三是结合实际。将本次重要指示与各地各校实际情况结合起来学习，因地制宜，因校制宜，学以致用，推动中小学校提升办学品质，实现高质量发展。四是结合自身。将本次重要指示与本职工作结合起来学习，加深政策理解，深化理论研究，发挥聪明才智，达成切实效果。如此，便可把握其整体要求，领会其精神实质，达到见微知著，实现深学笃行。

（二）深学本次会议的重点部署

本次会议全面对标习近平总书记重要指示精神，结合我国基础教育发展实际与转型困境，将之细化落实为六大重点，构建起新时代基础教育高质量发展的实操体系，实现顶层指示与基层实践的精准衔接。一是开展融合式立德树人，深化五育并举与五育融合，补齐体美劳三育短板，强化心理健康教育与思政铸魂，彻底扭转功利化育人导向。二是开展全方位优质均衡，优化教育资源配置，推进集团化办学、城乡教育共同体建设，缩小城乡校际办学质量差距。三是开展新时代铸魂强师，完善教师分层培育、数字赋能、激励保障体系，全面提升教师专业化水平。四是开展全过程教学提质，深化课堂、作业、课后服务协调改革，打磨高效课堂模式，夯实学校教育主阵地。五是开展数字化学校赋能，依托国家智慧教育公共服务平台，推动优质资源全域共享，以数字技术赋能教育均衡与质量提升。六是开展全环境教育支持。党委、政府、教育部门、相关部门、中小学校、家庭、社会构建良性协同的育人生态，让基础教育行稳致远，在教育强国建设中发挥筑牢基点的作用。

在教育强国进程中，推进中小学校高质量发展，是一项系统性、全局性、长期性的复杂工程，涉及理念转型、模式重构、资源调整、治理变革、生态重塑等多重变革，必须按照全国基础教育工作会议精神，彰显教育“三大属性”，善作辩证思考，采取有效方略，造福亿万后生。其一，从政治属性看。基础教育承担着铸魂育人、赓续文脉、培育时代新人的核心使命，关乎红色江山后继有人、民族复兴薪火相传。其二，从人民属性看。基础教育是最大的民生工程、民心工程，直接关系亿万家庭的切身利益，是促进社会公平、阻断贫困代际传递的关键抓手。其三，从战略属性看，基础教育是人才培养的第一关口，其发展质量直接决定高等教育、职业教育的发展根基，直接关乎国家人才竞争力与现代化建设水平。正因为如此，党中央、国务院审时度势，召开全国基础教育工作会议，不失时机地作出重要工作部署。所以，各地各校应当学深学透本次会议精神，以便以高质量基础教育奠基教育强国、科技强国、人才强国建设。

三、细悟中小学校高质量发展的辩证关系

立足全国基础教育工作会议的政策迭代逻辑与新时代育人要求，各地各部门应当把握好改革发展中的六对辩证关系，避免片面化、绝对化、形式化倾向，积极进取，着紧用力，推动中小学校高质量发展。

（一）把握基本均衡与优质均衡的关系

基本均衡是基础教育的民生底线与公平根基，关乎教育公益属性的基本维护；优质提质是基础教育的时代使命与价值归宿，关乎育人质量的持续提升。脱离均衡的提质可能加剧城乡、学校、群体间的教育分化，背离教育公益普惠的本质属性；脱离提质的均衡则可能滑向低水平、同质化的浅层平衡，无法回应人民群众从“有学上”到“上好学”、从“学有所教”到“学有优教”的美好期盼。实现优质均衡的核心在于和而不同，即在保障底线公平的基础上，尊重差异、鼓励特色，营造各美其美、美美与共的教育生态。立足新发展阶段，必须坚持以均衡固本、以提质赋能，实现守底与跃升的双向统一。

（二）把握五育并举与五育融合的关系

五育并举与五育融合是全面育人体系层层递进、一体贯通的两种表达，递进式构成新时代全面育人体系的理论基点与实践遵循。五育并举重在解决全面发展教育体系“齐不齐、全不全”的问题，着力补齐体育、美育、劳动教育等短板；五育融合则重在破解育人机制“融不融、深不深”的问题，强调各育之间的有机渗透与协同增效。落实新时代立德树人根本任务，应当以刚性规范压实五育并举底线，严格落实国家课程方案，开齐开足各类课程；以柔性治理激活五育融合活力，打破学科壁垒、课程边界、场景边界，依托大单元教学、项目式学习、跨学科实践、生活化育人场景，推动以德铸魂、以智启慧、以体强身、以美润心、以劳砺行的深度融合。

（三）把握减负松绑与提质增效的关系

减负松绑与提质增效是新时代基础教育治理改革的核心命题，是规范办学秩序与激发育人活力的辩证统一体。减负的核心是减掉机械重复、无效内卷、功利应试的课业负担，清理束缚学校办学、教师育人、学生成长的形式主义桎梏，破除题海战术、超时补课、课外内卷的不良生态；提质聚焦提升课堂教学效率、课程育人质量、学生核心素养与学校办学品质，实现轻负担、高质量、可持续的绿色育人形态。立足教育治理现代化要求，必须坚持双向统筹、标本兼治。一方面强化严格规范，常态化推进“双减”政策落地见效，划定办学负面清单，坚决整治虚假减负、违规补课、机械刷题、课业过载等乱象，守住绿色育人底线；另一方面深化教育“放管服”改革，充分落实学校教学创新、课程研发、课后服务、特色办学的自主权，

推行共情式、精细化、科学化现代校园治理，构建健康有序、灵动高效、轻负优质的基础教育新样态。

（四）把握统一规范与特色创新的关系

统一规范是基础教育公益属性、公共属性的必然要求，是维护教育公平、规范办学秩序、稳固育人底线的刚性保障；特色创新是基础教育高质量发展的内生动力，是破解千校一面、同质化办学、育人单一化困境的核心路径。统一规范与特色创新之间，关键在于找准“统”的尺度与“放”的边界，应在守住育人底线、质量底线、公平底线的基础上，最大限度释放学校的创新活力与办学自主权。立足新时代现代学校治理升级要求，必须坚持规范保底、创新赋能、特色出彩。以统一规范立规矩、定边界、守底线，严格落实招生管理、课程实施、师德建设、安全管理、质量督导等制度规范，持续净化教育生态、夯实教育公平根基；以自主创新激活力、塑品牌、提品质，充分释放学校办学自主权，鼓励学校立足区位禀赋、办学积淀、师资结构、学生特点开展差异化、特色化探索，形成规范有序、品质优良、百花齐放、生动活泼的现代化办学格局。

（五）把握立足中国与放眼世界的关系

立足中国是我国基础教育的根本立场、政治底色与发展根基，彰显坚定的教育自信与文化自信；放眼世界旨在主动借鉴国际先进经验，推动基础教育提质升级、开放发展、与时俱进，拓宽育人视野、补齐发展短板、提升办学格局。贯彻全国基础教育工作会议精神，就应当坚持融通中外、择善而从、为我所用，坚决摒弃非此即彼、片面极端的认知误区。在中小学校办学实践中，一方面要始终坚守本土定位、守正初心，牢牢把握社会主义办学方向，立足中国教育现实、社会发展需求与青少年成长规律，传承本土教育智慧、赓续中华优秀传统文化，坚定不移走中国特色基础教育高质量发展道路；另一方面要坚持开放包容、辩证取舍，理性吸收世界教育强国在核心素养培育、个性化精准教学、实践育人体系构建、学生心理健康保障、教育评价改革等方面的先进理念与成熟做法。

（六）把握校内主责与校外协同的关系

校内主责与校外协同是新时代立德树人的两大核心支撑，是主阵地深耕与大生态赋能的有机统一，共同构成全方位、全过程、全覆盖的现代化育人体系。立足新时代协同育人要求，必须坚持系统思维、整体赋能，精

准厘清各方权责边界、压实分层育人责任。校内层面持续压实学校办学主责，完善现代学校治理体系，健全规范办学、精细管理、精准育人的长效机制，以制度化规范守住育人底线、提升办学品质。校外层面健全校、家、社、云四位一体协同育人机制，强化学校主导引领、家庭主体尽责、社会全面赋能、数字精准助力，构建学校主责、家庭尽责、社会协同、数字赋能的全域育人生态，实现育人力量同向发力、育人过程同频共振、育人成效同步提升。

四、笃行中小学校高质量发展的实践方略

在教育强国建设进程中，中小学校高质量发展应当重视五育融合，深化改革，加强师资，优化资源，完善治理，健全保障，笃行不怠，把全国基础教育工作会议精神化为生动实践。

（一）构筑五育融合体系，夯实全面育人根基

针对当前基础教育领域一定程度上存在的德育虚化、智育独大、体美劳弱化等结构性失衡问题，构建科学性、融合式、常态化的五育育人体系。德育方面，全面落实党组织领导的校长负责制，推动党建工作与德育实践、教育教学深度融合，构建学段递进的育人体系：小学侧重行为习惯养成与家国情怀启蒙，初中侧重道德实践与价值辨析，高中侧重理论认知深化与使命担当教育。深挖各学科蕴含的德育元素，推进全员课程思政建设，依托社会资源开展体验式德育活动，实现价值引领常态化。智育方面，聚焦核心素养培育，推行大单元教学、项目式学习、跨学科主题教学等模式，依托数字化学情分析工具开展分层精准教学，摒弃题海战术与唯分数导向，精简冗余知识点与重复性训练。同时，设计跨学科综合课程，打通学科壁垒，促进五育要素有机融合。体育方面，严格落实每日两小时校园体育活动的要求，建立覆盖全体学生的体质健康监测与预警机制，开展分层体能训练，丰富校园体育赛事与社团活动，全面提升学生身体素质。心理健康教育方面，配备专兼职心理教师，建立干预预警体系，完善学生心理健康电子档案，有效化解学业焦虑、人际矛盾、青春期心理问题。美育方面，有效培养学生感受美、鉴赏美、表现美、创造美的意识和能力，规范开设音乐、美术、书法等基础课程，积极整合地方非遗、民俗文化资源，开发校本美育课程，搭建艺术节、书画社团、校园展演等多元化实践平台，以美育人、以文化人。劳动教育方面，构建劳动教育体系，让学生在出力流汗中获得真实体验、

磨炼坚强意志，引导学生树立正确的劳动价值观，培养勤俭、奋斗、创新、奉献的劳动精神。

（二）深化教育综合改革，激活学校内生发展动力

动态优化教育经费、师资、校舍、学位等核心资源配置机制，深化教育领域综合改革，破除制约基础教育高质量发展的体制机制障碍，为基础教育提质增效、均衡发展、创新发展提供坚实政策与制度保障，以改革破解办学瓶颈，以创新赋能内涵提质。一是深化“双减”常态化治理，优化校本作业研发与管理体系，推行分层、弹性、实践性与跨学科综合性的作业设计。二是推进课堂教学深度变革，全面推行深度学习、合作探究、项目驱动的新型课堂模式和教学范式。依托常态化校本教研、集体备课、磨课研课等教研机制，改进课堂教学，向四十分钟课堂要质量、要效率。三是升级课后服务体系，丰富科创、艺术、劳动、阅读、体育等拓展课程模块，从源头缓解家庭教育焦虑与内卷压力。四是鼓励差异化特色办学实践，鼓励城区优质学校侧重课程研发、教研辐射与科创教育，乡村学校立足乡土资源打造劳动教育与乡土文化特色品牌，寄宿制学校聚焦生活德育、精细化管理与心理关爱，实现各校错位发展、特色发展、优质发展。五是加快教育数字化转型步伐，依托国家智慧教育公共服务平台，实现优质课程资源与教研资源全域共享，运用大数据技术开展学情诊断、综合素质评价与校园精细化治理改革，精简行政台账与冗余打卡任务，让数字技术真正回归服务教学、赋能育人的本质属性。

（三）实施强师兴校工程，锻造素质精良的师资队伍

大力弘扬教育家精神，坚持师德为先、能力为本、分层培育、全面赋能的建设思路，加强高素质专业化教师队伍建设。完善教师培养、培训、管理、激励、保障全链条体系，引导广大教师潜心教书、静心育人，争做塑造学生品格、品行、品味的“大先生”。一是加强师德。健全新时代师德师风建设长效机制，将师德师风作为教师队伍建设的首要标准，强化师德师风长效机制，常态化开展教育家精神学习、师德榜样宣讲、警示教育案例剖析等活动，规范教师从教行为，引导教师潜心育人。二是分层培育。实施教师分层培育工程，针对青年教师实施“筑基工程”，鼓励其增强能力、提高学历，通过多种方式夯实教学胜任力；针对骨干教师开展“攻坚工程”，依托名师工作室、课题研究、校本课程开发等项目打造教学中坚力量；针

对名优教师开展“领航工程”，牵头区域教研、跨校帮扶、课改推广等工作，辐射带动全域师资队伍整体提升。三是数智赋能。全面提升教师数智素养，对标教育部发布的相关行业标准，开展常态化培训，赋能混合式教学、智慧课堂应用，建立教师数字成长画像，精准推送个性化培育资源。四是关爱激励。健全教师激励关爱机制，绩效分配向一线教师、班主任、轮岗教师倾斜。持续精简“进校园”督查评比考核事项与各类报表台账材料，常态化开展教师健康服务与文体活动。依法落实教师保障措施，提升教师的政治地位、社会地位、经济地位、职业地位，打造一支又一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的专业化教师队伍。

（四）优化各类资源配置，推进优质均衡纵深发展

主动对接县域优质均衡攻坚任务，深度融入集团化办学、城乡教育共同体协同发展体系。城区优质学校积极向其他学校主动输出较为成熟的管理制度、课程体系、教研模式与骨干师资，实施精准帮扶；乡村学校主动对接优质资源，补齐课程、师资、教研短板，破解音体美、心理健康等学科结构性师资缺口。落实教师轮岗、城乡支教、师资互派制度，实现县域师资动态调配与均衡配置。优化学校硬件资源建设，重点聚焦实验室、功能教室、劳动实践基地、美育活动场地等设施建设，补齐硬件短板，适配五育融合育人需求。精准做好特殊群体教育保障，健全随迁子女同城入学、免试就近入学机制，完善留守儿童、困境儿童、残疾学生常态化帮扶体系，通过学业辅导、生活帮扶、心理关爱、结对帮扶等综合措施，持续夯实教育公平的民生底色。

（五）完善现代学校治理，构建全域协同育人生态

全国基础教育工作会议对协同育人非常强调，各地各校应予笃行。一是完善校内治理。健全规范化、民主化、科学化的校内治理体系，压实党组织领导的校长负责制，明确党政议事决策规则与职责分工，实现党组织把方向、管大局、保落实，校长依法履职、自主办学。以学校章程为统领，完善校内管理制度体系，落实教职工代表大会、校务公开、家长议事委员会等民主参与机制，畅通师生、家长、社区等多元主体参与学校治理的渠道。依法下放校本课程开发与特色办学自主权，充分释放学校创新活力。二是重构绿色评价。落实《深化新时代教育评价改革总体方案》要求，破除“五唯”评价桎梏。学校层面评价聚焦立德树人成效、五育融合落地、学生核心素

养、师资成长水平及群众满意度；学生层面评价涵盖品德表现、身心发展、学业水平、审美素养、劳动实践、个性特长等维度的综合素质成长档案，以科学评价端正办学导向、激活育人活力。三是畅通协同机制。深化校、家、社、云四位一体协同育人机制。构建线上线下融合、权责清晰、信息共享、闭环高效的全域协同育人体系。

（六）健全长效保障机制，推动办学质量持续跃升

全国基础教育工作会议要求健全对基础教育改革发展的长效保障机制。为此，应当在多方面持续发力，保障基础教育不断发展和中小学校质量提升。一是法治保障。高扬宪法精神，实施依法治教、依法治校、依法从教、依法资教，将教育法律作为尚方宝剑。二是经费保障。完善经费保障机制，将教师培训、课程研发、特色办学、数字化建设、劳动基地与美育场地等升级为重点项目纳入年度经费预算专项保障，为学校内涵提质提供坚实支撑。三是政策保障。建立常态化自查、整改、提升的质量闭环管理机制，对标会议精神与国家相关政策，定期梳理短板、育人弱项与难点堵点，靶向整改、精准整改，确保质量提升持续有效。四是教研保障。健全专业教研保障机制，依托教研机构与高校、科研院所专业力量，开展入校诊断、课堂观察、课改指导与课题帮扶，为基层学校破解教育教学专业瓶颈提供智力支持。五是督导保障。发挥督导作用，实施分类指导、精准督导与正向激励，鼓励学校大胆创新、深耕特色领域、打造优质品牌，实现高质量发展。

综上所述，基础教育是国之大计、党之大计的基石工程，是教育强国建设的战略基点。立足我国基础教育已迈入世界高收入国家平均水平的历史性发展新起点，各地各校应当深学笃行全国基础教育工作会议精神，守正创新、系统施策、精准发力，不断提升中小学校的质量与品质，科学培育德智体美劳全面发展和身心健康成长的时代新人，为中华民族伟大复兴筑牢坚实的教育根基。

刘复兴

“十五五”时期基础教育高质量发展的结构性难题与推进策略

来源 |《教育研究》2026 年 08 期



中国人民大学吴玉章特聘教授，中国教育发展战略学会教育法治与学校治理专业委员会理事长　刘复兴

党的二十大报告提出，要“加快建设高质量教育体系”。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（以下简称《教育强国纲要》）提出，“到 2035 年，建成教育强国……高质量教育体系全面建成”。全国基础教育工作会议要求“不断开创基础教育高质量发展新局面”。建设高质量教育体系是当前以及未来我国建设教育强国、科技强国、人才强国的一个核心问题。“十五五”期间，基础教育已迈入以“公平优质”为目标的高质量发展阶段。基础教育治理必须坚持问题导向，积极应对新挑战，精准识别问题，系统破解难题，夯实高质量发展的根基。

一、高质量基础教育体系

必须适配教育科技人才一体发展要求建设教育强国的战略目标要求基础教育必须坚持政治属性、人民属性与战略属性，着力构建公平优质的高质量教育体系。

（一）具备教育强国战略基点的特性

“建设教育强国，基点在基础教育，龙头是高等教育。”高质量基础教育体系是建设教育强国的战略基点。习近平总书记指出，基础教育在国民教育体系中处于基础性、先导性地位。在建设教育强国背景下，我们要系统、精准认识新时代基础教育的独特功能及其战略属性。

首先，改革开放以来，我们对基础教育功能作用的认识大致经历了三个阶段。在改革开放初期，基础教育强调要培养“双基”（基础知识、基本技能）；在 20 世纪末，基础教育强调实施素质教育；在新时代，基础教育的核心功能就是培养学生的综合素质与创新能力。其次，基础教育的基础性决定了它在建设教育强国中的基点作用，而其先导性则凸显了它在建设教育强国中的战略作用。建设高质量的基础教育体系，既要兼顾其基础性与战略性两个方面，也要妥善处理基础教育作为战略基点与教育高质量发展整体之间的关系。一是要处理好基础教育与教育外部战略环境变化的关系，在确保基础教育的基础性前提下，充分发挥其先导性、战略性。基础教育要与国家战略调整、人口变化、产业转型、科技发展与人才标准变化等方面建立起动态适配关系。二是要处理好公平优质的基础教育体系与其他七个高质量教育体系之间的关系，既要发挥好基础教育的基础性作用，为建设更高质量的国民教育体系、终身教育体系与国家创新体系打下坚实基础；又要把基础教育的先导性凸显出来，通过前瞻性的布局和改革创新涵育教育强国建设的基础性、战略性发展动力。始终以基础教育的政治属性为引领，统筹推进教育公平与教育创新。一方面，要通过促进教育公平、提升学生综合素质，夯实教育强国建设的根基；另一方面，要以提高人才培养质量和促进创新发展为出发点，前瞻性布局拔尖创新人才培养等战略先手棋，为教育强国建设和高质量教育体系建设打牢知识创新、人才创新与文化创新的基础。

（二）由理论创新与实践创新共同支撑

建设教育强国与实现教育科技人才一体发展，对基础教育所提出的要求不是零散的，而是体系化、系统性、结构性乃至革命性的。新时代基础教育改革的全面性、复杂性与革命性，需要我们以理论创新为引领，探索建构中国基础教育学理论体系，回应建设教育强国对基础教育提出的新要求，明确高质量基础教育体系的内涵特征，识别其建设过程中面临的结构性挑战与难题，并阐明基础教育治理现代化的方法论、政策要求与实践策略。建设教育强国与实现教育科技人才一体发展，要求基础教育在实践、政策与制度层面进行系统性创新，特别是需要回应人工智能赋能新赛道、拔尖创新人才自主培养的新要求，以及人类知识生产与再生产的新趋势，深入研究基础教育教学、课程、教材、教法改革的前沿性理论问题。

基础教育理论创新应总结并继承中华优秀传统教育思想、中国共产党百余年教育思

想与理论，以及中华人民共和国成立七十多年、改革开放四十多年基础教育改革发展的理论与经验，特别是党的十八大以来党和国家提出的教育改革创新发展的新要求与新标准。把坚持立德树人、提升学生综合素质与培养学生创新能力作为核心目标，研究新问题，提出新概念，建构新理论，有效指导基础教育改革的实践、政策与制度创新。

（三）有效提升教育强国“六力”特质

习近平总书记指出，“我们要建成的教育强国，是中国特色社会主义教育强国，应当具有强大的思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力，为以中国式现代化全面推进强国建设、民族复兴伟业提供有力支撑”。这一论述深刻阐释了教育强国的基本特质与核心要素。教育强国的“六力”特质是一个有机整体，彼此交织，相互支撑，共同发展，具有鲜明的系统性。高质量基础教育体系建设要鲜明体现这一系统性，需要以“六力”特质为出发点，结合基础教育的特殊性，形成系统合力。

首先，思政引领力被置于首要位置，集中体现了我国教育的政治属性和社会主义方向性，为教育强国建设提供根本的政治保障、价值导向与文化传统。基础教育必须具备强大的思政引领力。其次，人才竞争力与科技支撑力在“六力”中处于核心位置，构成了提升国家核心竞争力的两大引擎。基础教育必须加强科学教育与科技教育，在拥抱前沿科技发展的基础上，为国家未来科技竞争提供源源不断的科技支撑力；必须把自主培养拔尖创新人才放在核心位置，以涵育未来国家栋梁、提升人才竞争力。再次，强大的人才竞争力与科技支撑力共同提升国家现代化水平，继而转化为坚实的国际影响力，并为民生保障力提供基础。民生保障力回应以人民为中心的发展理念，充分展现了基础教育的人民属性，通过确保基础教育公平为提升社会协同力打下坚实基础。高水平社会协同力则能够更好地发挥基础教育在经济社会发展中的主动性、能动性、引领性和塑造力。

（四）深度融入国家创新体系

党的二十届三中全会审议通过的《中共中央关于进一步全面深化改革、推进中国式现代化的决定》提出“构建支持全面创新体制机制”，并强调“教育、科技、人才是中国式现代化的基础性、战略性支撑。必须深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，统筹推进教育科技人才体制机制一体改革，健全新型举国体制，提升国家创新体系整体效能”。这一战略部署首次将教育科技人才一体化纳入国家创新体系进行统筹推进和一体布局。2006 年颁布的《国家中长期科学和技术发展规划纲要（2006—2020 年）》首次提出了国家创新体系。该体系涵盖了知识创新、技术创新、国防科技创新、区域创新和科技中介服务创新五个子系统，但并未明确教育创新、人才创新与文化创新在国家创新体系中的地位，教育、科技、人才三个领域基本上还处于各自为战的状态，教育、科技、人才三位一体的顶层设计理念与制度尚未形成。

以高质量教育体系为主要内容的教育创新体系，可以从战略层面解决国家创新体系中长期存在的结构性短板，从根本上重塑国家创新的底层逻辑。现有的国家创新体系的五个部分与教育领域的核心要素之间具有密不可分的联系。教育的核心价值在于，为其他创新体系和主体提供前沿知识、创新型人才以及孕育创新所需要的先进文化。基础教育创新是国家创新体系的重要部分，也是全面创新体制机制的重要组成部分和战略性支撑力量之一。通过基础教育领域的知识创新、人才创新、文化创新，与国家创新体系深度融合，打造联结国家创新体系五个子系统的核心纽带和战略性支撑基点；同时，为其他创新体系、创新主体提供科技前沿知识传播的平台，持续推动拔尖创新人才的发现、涵育和培养，实现创新文化的深度浸润。

（五）有效实施精神引领

党的十八大以来，习近平总书记高度重视信仰建设与精神引领、文化引领问题，提出了共产党人精神谱系、中国特有的教育家精神以及“两个结合”的原则。在考察调研中国人民大学时，习近平总书记指出：“中国人民大学在抗日烽火中诞生，在党的关怀下发展壮大，具有光荣的革命传统和鲜明的红色基因。一定要把这一光荣传统和红色基因传承好，守好党的这块重要阵地。”“希望中国人民大学落实立德树人根本任务，传承红色基因，让听党话、跟党走的信念成为人大师生的自觉追求。”

改革开放四十多年来，在建设社会主义市场经济体制的过程中，绩效主义、管理主义、功利主义对我国基础教育产生了一定的影响，家国情怀、奉献精神、牺牲精神、担当精神、社会责任感等历史叙事、集体叙事、社会叙事、文化叙事等在教育教学中彰显不够。立德树人、以文化人、弘道育人的要求是新时代建设公平优质的基础教育体系中关于“优质”的核心含义之一，是“十五五”时期基础教育必须解决好的关键问题。要超越管理主义、绩效主义与功利主义，高度关注与系统研究教育与文化的关系，认真处理好基础教育发展与文化引领的关系。一是要以“两个结合”为理论指导，深入研究基础教育与文化的关系，开展理论与制度创新；二是要把立德树人、以文化人、弘道育人作为基础教育的基本功能，以精神引领、文化引领发挥基础教育的先导性作用；三是在基础教育中展现家国情怀、奉献精神、牺牲精神、担当精神、社会责任感等历史叙事、集体叙事、社会叙事、文化叙事的重要地位，特别是把中华优秀传统文化、中国共产党百余年革命文化与红色基因、社会主义先进文化融入基础教育全要素全过程。

（六）持续推动制度创新

建设中国特色社会主义教育强国是一个前无古人的伟大事业。在百年未有之大变局与中华民族伟大复兴全局中，教育内外部环境都发生了重大变化。在宏观层面，人口变

化与迁移、科技的快速发展、城市化与新型城镇化发展、新农村建设与产业转型等都对基础教育资源配置、管理体制、教育公平提出新要求；在中观层面，教育强国的人才竞争力要求对基础教育学制、义务教育年限、免费教育、考试制度改革等提出新要求；在微观层面，如何培养人的问题日益突出，做好“双减”中的加法问题日益突出，数智技术赋能基础教育全要素全过程日益迫切。这些都需要我们探索新的基础教育治理坐标系与方法论。

高质量基础教育体系的建设，应以教育强国建设的“五大关系”为参照，在新的坐标系中处理好政府与学校、学校与社会、规制与解制以及学校的内部治理的各种关系。以教育强国的人才竞争力要求为出发点进行制度创新，全面提升教育教学水平。切实回应科技发展带来的问题与影响，系统研究算法制度主义、涌现主义及其影响，建构数智技术嵌入、支撑与赋能的新型基础教育制度体系。为应对上述宏观、中观与微观层面上的挑战，基础教育亟须通过系统化、精准适配的制度创新，涵育推动教育强国建设的基础性、先导性动力。

二、建设高质量基础教育体系

需要破解若干结构性难题建设高质量基础教育体系，需要着力破解若干结构性难题。这些难题既源于新时代基础教育改革发展中暴露出的薄弱环节，也基于教育强国建设对基础教育改革提出的新要求，同时还由高质量基础教育体系的本质内涵所决定。“十五五”时期，建设高质量基础教育体系，应立足基础教育在教育强国建设中的基础性与先导性，从理论创新与实践创新两个维度出发，围绕坚持立德树人根本任务，着力破解结构性难题。基础教育要深度融入国家创新体系，就必须解决其与教育外部重大变化与国家战略需求不能适应的问题，必须解决拔尖创新人才自主培养的问题。基础教育要有效增强教育强国的“六力”并充分发挥其精神引领功能，就必须紧紧抓住提升人才培养力这一核心要素以及思政引领力这一政治保障，解决学生综合素质缺失问题，解决综合性、实践性、战略性教育改革新事项新要求效能不佳问题，尤其需要集中解决好“怎样培养人”的问题。而整体性、复杂性、前瞻性的基础教育改革需要制度资源、人力资源与科学方法论的有力保障，必须持续实施基础教育的制度创新，统筹推进新型基础教育评价体系建设、素质精良的教师队伍建设与改革的方法论变革。

（一）基础教育与内外部环境变化及国

家战略需求之间还存在不适配问题面对我国社会经济、人口结构、科技发展等内外部环境的变化以及建设教育强国、实现中国式现代化的战略要求，基础教育在物质资源、人力资源、制度资源等方面仍存在若干不适配问题，深刻制约其基础性、先导性战略属

性的发挥。这对基础教育的人才培养目标、资源配置、管理体制、教育公平等方面都提出了新要求。

一是人口出生率的逐步下降导致各学段学龄人口梯次减少，对学校数、班级数、教师队伍规模、教育经费投入等资源配置模式产生冲击；城市化、新型城镇化发展、区域发展（如京津冀、长三角、粤港澳大湾区等）日益增长的创新需求及与之相适应的人口区域性迁移，导致区域学龄人口呈现差异性变化，对基础教育资源的区域配置模式产生冲击。二是新质生产力发展、科技发展新趋势与相应的产业升级、转型及新业态的产生，对基础教育的人才培养标准、人才培养模式、知识生产与再生产方式、评价体系方法乃至课程、教材设置等都提出了新要求。三是在城市化深入发展与新农村建设的要求下，补足农村教育发展短板需要探索形成新的资源配置机制。四是国家创新驱动发展战略的实施、教育科技人才一体发展以及教育的战略属性都要求基础教育要培养学生的综合素质，提升人才培养质量，夯实拔尖创新人才培养的基础，加强科学教育与科技教育，加快人工智能赋能教育的进程。在“十五五”乃至“十六五”期间，高质量基础教育体系建设面临的一个宏观关键问题就是，如何使基础教育资源配置与国家战略调整、人口变化、科技发展、产业转型与人才标准变化等因素之间，建立起既动态适应又相对稳定的紧密适配关系。

（二）学生综合素质尚需增强

在 2018 年全国教育大会上，习近平总书记提出人才培养要实现“六个下功夫”，即要在坚定理想信念上下功夫，在厚植爱国主义情怀上下功夫，在加强品德修养上下功夫，在增长知识见识上下功夫，在培养奋斗精神上下功夫，在增强综合素质上下功夫；培养综合能力，培养创新思维，树立健康第一的教育理念，全面加强和改进学校美育，弘扬劳动精神。

从这个要求来看，我国中小学生在家国情怀、社会责任感与担当精神、身心健康、劳动技能与精神、美育修养、科学科技素养尤其是创新能力等方面还存在一定的差距。“十五五”期间，基础教育的一个重要任务就是要坚持立德树人根本任务，为全面提升学生综合素质打下坚实基础。需要特别关注三个重要方向：一是必须持续补足与加强基础教育长期以来存在的一些薄弱环节，如创新能力、心理健康、体育、美育与劳动教育，尤其是要真正树立与落实健康第一的理念。二是新形势下对学生综合素质的新要求如科学科技素养、数字素养、算法思维与人工智能知识技能等要高度重视，基础教育必须将创新能力、品德素养、科学素养、数字素养、体育素养、美育修养、心理健康、人工智能通用知识与技能等方面的培养置于突出位置。三是逐步形成德智体美劳全面发展、“五育并举”“五育融合”的健康的基础教育生态。

（三）拔尖创新人才培养体系尚未形成

自主培养拔尖创新人才，既是新时代基础教育战略属性和政治属性的集中体现，也是基础教育人民属性的长远根基。在基础教育阶段，尽管并不直接培养科学家，但从生理和心理发展角度来看，拔尖创新人才开展创造性活动所需的高阶思维、问题解决能力与科研志趣等综合素质，主要是在这一阶段特别是高中阶段逐步形成的。尽管自主培养拔尖创新人才已经成为基础教育领域的共识，但中国特色的拔尖创新人才培养体系尚未形成。在基础教育阶段，过于关注知识点的灌输与行为主义的重复训练，忽视了知识的跨学科联结融合、实践应用价值与文化意义，导致学生难以形成分析、综合、创造等高阶认知能力，也无法有效构建批判性思维与创新能力的生成机制。由于美育、艺术教育并没有全面普及与深入实施，大多数学生的艺术思维存在欠缺；此外，人工智能赋能基础教育尚属起步阶段，对学生算法思维的培养基本上还是空白。因此，在基础教育阶段，需要切实解决有效培养学生创新思维、批判性思维、抽象思维、艺术思维、算法思维等高阶思维能力的核心问题。

（四）综合性、实践性、战略性教育改革新事项新要求的效能不佳

为了更好地培养学生综合素质特别是品德素养、科学素养、数字素养、美育修养、创新能力以及树立健康第一的理念，在持续实施“双减”的同时，国家陆续提出了一系列综合性、实践性、战略性教育改革新事项新要求，如思政引领、科学教育、科技教育、数字教育、劳动教育、家庭教育、美育、心理健康教育、体育、文化传承等。但这些新事项新要求主要涉及学生非认知素养、科技素养与健康第一理念的培养，在基础教育实践中的推进往往面临较大挑战，还存在效能不佳的情形。如何在各种新事项新要求之间形成合力与整体效应？如何在持续巩固“双减”成效、全面提升课堂教学水平、提高课后服务质量的基础上，切实做好“双减”中的加法？如何避免在减轻少量负担的同时又叠加大量新任务与新要求的矛盾现象？按照基础教育发展规律科学把握“减法”与“加法”的关系，实现二者之间的平衡，成为基础教育治理的新难题。

（五）“怎样培养人”的问题日益凸显

培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题。党的十八大以来，党和国家提出一系列关于人才培养的新标准新要求，要求培养“担当民族复兴大任的时代新人”，“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，提出“四为要求”，回答了“为谁培养人”的问题。新时代，在教育的根本问题中，“培养什么人”“为谁培养人”的问题已基本解决，“怎样培养人”的问题日益凸显出来。“十五五”时期，基础教育要重点关注解决好“怎样培养人”问题，克服功利主义与应试倾向，全面实现“五育并举”与“五育融合”。

在中高考压力下，如何解决德育、体育、美育和劳动教育未能与智育深度融合，以及彼此之间缺乏协同导致的育人目标的整体性、系统性事实上存在割裂的问题？如何确立情感、态度、价值观等核心素养在教育教学中的首要地位以及实现思政引领的作用？如何处理好全面发展、全面培养与全面评价的关系？如何在全面培养的基础上加强全面评价，同时避免单纯依赖全面评价来推动全面发展的倾向，从而真正促进全面发展？如何将育人目标与学生综合素养结构，尤其是一些新的学生素养要求，切实有效地转化为能够顺畅运行的课程结构、教材结构与方法结构？如何以科学有效的教育教学活动承载课程与教材目标全面实现？过去百余年，这些问题始终是世界范围内教育教学改革的难题。杜威（Dewey J）的进步主义教学改革、布鲁纳（Bruner J S）的结构主义教学改革，都没有彻底解决这些难题。改革开放四十多年来，在实施素质教育过程中，课程教材结构、教育教学活动结构与学生素养结构之间始终存在一定张力，亟须切实解决传统教育教学中学理性、学科性以及知识性的教学和学习活动与探究性、实践性、个性化的教学和学习活动之间的关系。

（六）新型基础教育评价体系尚未形成

《教育强国纲要》颁布以后，建设教育强国、实现中国教育现代化，已初步形成一套新的教育现代化指标体系。与此相适应，亟须构建一套与基础教育作为教育强国战略基点地位相匹配的新型基础教育评价体系。

一是 2020 年《深化新时代教育评价改革总体方案》颁布以来的若干改革要求亟待全面落实。尤其需要关注全过程评价中的预评价与过程性评价、全要素评价中的能力评价与非认知因素评价，以及实践性评价、个性化评价、增值性评价、表现性评价等评价改革理念落到实处，构建多元发展的基础教育综合评价体系。二是教育强国建设对基础教育评价改革提出了一系列新课题。如何以教育的政治属性、人民属性、战略属性为指引，建立基础教育治理的新坐标系；如何以“六力”特质为出发点，确立基础教育发展的新指标体系；如何以公平优质的基础教育体系为基础，拓展制度创新的新维度；如何以科学教育与科技教育的有效实施为目标，建立中国特色的科学教育与科技教育评价制度，等等。三是在数智时代，如何利用人工智能等数智技术，构建支持高质量基础教育体系的智能化评价系统，形成涵盖预评价与过程性评价、能力评价与非认知因素评价以及实践性评价、个性化评价、增值性评价、表现性评价的新型评价体系，并以此为基础，打造能够推动因材施教、个性化学习与跨学科学习的新型基础教育质量评价与监测体系。这些已成为基础教育评价改革必须攻克的重大课题。

（七）中小学教师队伍能力素质亟待重构

《教育强国纲要》明确提出要构建“素质精良的教师队伍体系”。这一政策要求标志

着我国教师专业发展目标已由以往侧重学历、资历与单一教学能力的达标取向，转向以综合素质提升为核心的质量取向。新时代，我国社会发展与教育改革的新趋势对中小学教师能力素质提出了一系列新要求。

在基础教育阶段，培养学生的综合素质与创新能力，对中小学教师提出了新要求；思政引领、科学教育、科技教育、数字教育、劳动教育、家庭教育、美育、心理健康教育、体育、文化传承等综合性、实践性、战略性教育改革新事项新要求，对教师能力素质结构提出新要求；同时，教师专业化发展所呈现出的内涵深化与外延拓展的转型新趋势，也对教师素质能力结构提出新要求。构建“素质精良的教师队伍体系”，意味着教师在价值立场、专业能力、发展潜力与弘道育人等方面的高水平协同发展。为此，我们必须勾勒出面向未来的中小学教师“画像”，重构中小学教师能力素质结构，并以此为依据系统推进教师教育、师范教育改革。

（八）新时代基础教育改革的科学方法论需要确立

“十五五”时期，基础教育改革与创新发展面临的教育强国建设战略性要求前所未有，内外部新挑战前所未有，改革的复杂性也前所未有。为此，迫切需要以科学的世界观和方法论为指导，推动基础教育的改革与创新发展。

基础教育的改革与创新发展需要坚持马克思主义的辩证唯物主义、历史唯物主义指导地位，遵循以“六个必须坚持”、“两个结合”为主要内容的习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论，落实习近平总书记关于教育的重要论述的教育观与方法论。尤其是从宏观视角来看，教育的战略属性要求基础教育改革必须正视资源配置与内外部环境变化之间，以及国家战略需求之间存在的不适配问题。为此，应突破仅从教育内部看基础教育的思维惯性，建立起基础教育改革的外部视角、战略视角与前瞻视角。特别是人工智能赋能教育的新趋势、拔尖创新人才自主培养的新要求，以及人类知识生产与再生产的新动向，都对基础教育改革提出了革命性新要求。这些亟须有针对性地创新发展基础教育改革所需的科学方法论。

三、以问题为导向推动基础教育高质量发展

“十五五”时期，推动基础教育高质量发展必须坚持问题导向，着力破解长期存在的顽瘴痼疾与若干结构性难题。依据本文第一部分提出的高质量基础教育体系的内涵特征，凸显推进教育科技人才一体发展与教育强国“六力”特质中人才培养的关键性质，以及提高人才培养力所需要的方法论变革、制度创新与教师队伍建设的要求，以系统性的方法论变革与制度创新为先导，围绕立德树人根本任务，聚焦“怎样培养人”这一核心问题，以培养学生综合素质与创新能力为关键，针对理论创新、政策要求与实践难题，重点从以下十个方面科学谋划改革路径与策略。

（一）以基础教育改革的方法论变革确立改革的新坐标

基础教育改革必须在坚持马克思主义与习近平新时代中国特色社会主义思想的世界观和方法论前提下，建立基础教育改革的外部视角、战略视角与前瞻视角，坚持跳出教育看教育的方法论与创新驱动发展的方法论，探索建构宏观、微观相结合的基础教育改革新坐标。

一是从教育的战略属性出发，坚持跳出教育看教育的方法论。基础教育必须回应教育强国建设战略目标需要，适配社会经济、人口变化与科技发展的新趋势，适应教育科技人才一体发展新要求，面向大国竞争与扩大对外开放的新环境。坚持把跳出教育看教育与坚持按规律办基础教育结合起来。二是从学生综合素质培养、拔尖创新人才自主培养的要求出发，坚持并探索创新驱动发展的方法论。正视基础教育改革发展中前所未有的复杂性，克服基础教育传统上的“还原主义”特征，引入复杂性理论视角与同新质生产力、人类知识生产与再生产新趋势相适应的“涌现主义”思维方式。建立从还原分析走向复杂系统与关系生成的新坐标，实现基础教育教学与人才培养中部分与整体、线性与非线性、普遍性与特殊性、他组织与自组织、封闭性与开放性、标准化与多样性、静态展示与动态交互等维度上的动态平衡。

（二）以系统化制度创新增强基础教育的前瞻性与适配性

以系统化制度创新应对基础教育资源配置与社会经济、人口结构、科技发展等内外部环境变化及国家战略需求不适配问题。基础教育改革须围绕党和国家的中心工作，服务和回应其战略性关切，实现为党育人、为国育才的根本目标。克服长期以来存在的管理主义、绩效主义和功利主义倾向，重视文化引领、精神引领的价值与作用。面向结构性难题，探索新的基础教育治理观。通过系统的宏观制度创新，在基础教育资源配置与国家战略调整、人口变化、科技发展与人才标准变化之间，建立起前瞻性、动态型的密切适配关系。

为有效应对人口出生率的明显下降，以及城市化、新型城镇化发展、区域创新需求与新农村建设过程中人口区域性迁移对基础教育资源配置模式带来的冲击，亟须构建全国学龄人口预测预警平台和区域性流动学龄人口监测平台。在保障中小学教师队伍规模基本稳定的前提下，推动教师队伍结构的优化调整，加快推进小班化教学制度建设，探索市县结合的基础教育新型管理体制试点，实施县中振兴行动计划；为适应新质生产力发展、科技进步的新趋势，以及产业转型、升级对基础教育在人才培养标准、培养模式、评价方式乃至课程教材设置等方面提出的新要求，要系统研究并推进学制改革与中考改革，延长义务教育年限，扩大免费教育范围，探索十二年一贯制人才培养改革方案，构

建中国特色的本土化拔尖创新人才培养体系及新型基础教育评价体系。为贯彻落实国家创新驱动发展战略、推动教育科技人才一体发展、切实发挥教育的战略属性、夯实拔尖创新人才基础，亟须建设中国特色科学教育与科技教育制度，深入推进国家教育数字化战略，实施人工智能助力教育变革行动，实现人工智能赋能基础教育全要素全过程。

（三）以提升思政引领力发挥基础教育的精神引领功能

思政引领力位于教育强国的“六力”特质之首，是一个具有中国特色的创新性要素，集中反映了教育的政治属性。它是一个可以统筹、涵盖并联系立德树人、社会主义核心价值观教育、党对教育事业的全面领导、坚定文化自信等诸多问题领域的中国教育学标识性概念。提升教育的思政引领力，把思想政治教育推进到大社会、大教育的视野，是确保人才培养的社会主义方向性的关键举措。有效解决思政引领的问题，是“十五五”时期基础教育治理的首要问题。

一是调整长期沿用的基础教育的“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”培养目标序列，把情感态度与价值观教育置于人才培养中的核心位置，尤其注重学生的信仰塑造、思想建设、价值观形成与文化修养。二是以马克思主义和党的创新理论为指导，以学校思想政治教育、道德教育为核心，构建学校、家庭、社会、政府、人工智能协同联动的“大思政”格局。三是建设好大中小幼一体化思政课体系，创新与之相应的思政育人模式。深入挖掘学科教学中的德育、思政因素，建设思想政治教育与学科教育教学深度融合的新机制；以启智润心、春风化雨的方式提升思政教育的亲和力与实效性。四是强化基础教育的文化引领、精神引领方面的功能，系统挖掘并充分展现课程、教材和知识点中的文化价值，全面推进红色研学与红色旅游的深入发展，特别要注重中华优秀传统文化、革命文化以及社会主义先进文化的传承，赓续党的红色基因，以共产党人精神谱系和教育家精神为引领，深入推进以文化人、弘道育人的实践。五是坚持和发展党组织领导下的校长负责制，充分发挥党组织在基础教育治理中的核心作用。

（四）以拔尖创新人才自主培养奠定国家人才竞争力基础

人才是衡量一个国家综合国力的重要指标，是决定科技创新的核心要素。基础教育作为人才培养的起点与基础，在中国特色拔尖创新人才培养体系建设中具有不可替代的重要地位。需要以创新驱动发展为价值导向促进基础教育价值、文化与生态建设，奠定国家人才竞争力的基础。

一是深刻反思基础教育教学中大量存在的还原主义倾向，以涵育新质生产力所需的新型人才为目标，以“涌现”为理论依据，建设新型的基础教育创新文化与制度生态系统。在面向全体学生开展综合素质培养的基础上，以建立固定性、计划性、线性、封闭性特

征与共生性、非计划性、非线性与开放性的教育教学活动之间的平衡关系为目标，推进基础教育教学的微观制度创新。以此为基础，科学应对基础教育领域公平与拔尖创新人才培养之间的矛盾关系。二是探索基础教育阶段拔尖创新人才培养的分层体系。面向从“1到100”的规模化发展模式转向“0到1”的突破性创新模式战略要求，亟须探索和建构中国特色的拔尖创新人才培养分层体系。面向全体学生形成创新高原，面向拔尖创新人才塑造创新高峰，面向英才群体涵育创新顶峰。三是进行大中小幼一体化拔尖创新人才培养制度建设。在吸收中华优秀传统文化精髓与国外先进经验的基础上，探索并创新发展中国特色拔尖创新人才自主培养模式。推动十二年一贯制的拔尖创新人才培养试点实验。高度重视高中阶段在拔尖创新人才培养方面的奠基作用，全面布局建设“高大衔接”拔尖创新人才培养制度。在人工智能技术融入教育教学全要素全过程要求下，依托数智技术在教育教学中的应用，探索人智协同条件下的合作式、个性化、扁平化、网络式、智能化的基础教育教学新模式。四是切实改革育人方式，破除当前围绕中高考展开教育教学活动的弊端，大力推进学校教育与学生生活、社会实践、生产劳动有机融合，推动教育教学与人民群众和新一轮科技革命紧密结合。研究和探索拔尖创新人才的知识图谱、能力图谱与思维图谱，以大单元教学、高阶思维培养和深度学习为关键抓手，不断强化教育教学的探究性、实践性与个性化，切实培养学生的跨学科学习能力、算法思维能力、创新能力和解决复杂问题的能力。

（五）以新一轮课程、教材、教法改革全面提升基础教育人才培养力

在新一轮科技革命深入发展背景下，人类知识生产与再生产日益体现出跨学科、学科融合与多维发展的新趋势。人工智能日益被看作创造性与可持续知识经济中的认知主体与新型的知识生产与再生产主体，人类知识生产与再生产方式已经发展为六螺旋或超螺旋创新模式。这种新的变革趋势要求基础教育的课程、教材与教法进行系统性改革，特别要针对人工智能赋能新赛道、拔尖创新人才培养新要求以及知识生产与再生产新趋势，探索并回答关于基础教育教学、课程、教材改革的前沿性理论与实践问题。

一是根据新时代人才培养新要求，调整课程与教材结构，以有效回应拔尖创新人才培养的迫切需求，积极对接“双减”政策下“做好加法”所提出的综合性、实践性与战略性改革新任务，顺应科技前沿发展与新质生产力发展对人才的新需求。在习近平文化思想“两个结合”的指引下，满足学校教育教学中文化传承与红色基因继承的需求，构建中国特色的适应“大高深”（大单元教学、高阶思维、深度学习）特点的兼具跨学科与学科融合属性、实践性强、知识前沿性突出，并能有效开展文化传承的新型基础教育课程、教材体系。二是课程与教材结构要兼顾与支持探究性学习、跨学科学习、因材施教、个性化学习、主题学习、实践性学习等关键能力与必备品格养成等新目标的实现。

三是重视大中小幼一体化课程与教材的建设，特别是思政课、拔尖创新人才自主培养以及人工智能知识与技能等方面的一体化课程与教材开发等基础教育教学中急需推进的重要内容。四是加强科学教育与科技教育、劳动教育、美育、文化传承等新事项新要求方面的课程与教材建设。五是在人工智能赋能背景下，关注数智技术应用与传统课程、教材之间的边界融合与结构创新问题。通过数智技术驱动课程、教材与教法的创新，建立适应人智协同育人方式变革的课程体系、教材体系、教法体系、评价体系。六是以课程、教材、教法改革为支撑，提升综合性、实践性、战略性教育改革新事项新要求的实施效能。深入研究、慎重抉择以及适度扩大“减法”的范围，并在一减一增中保持课程、教材、教学时数等方面的稳定性。大力推动课程制度、考试制度、教材制度、评价制度与实践性教育教学制度等方面的创新，力求通过制度创新和效率提升，有效应对因新事项新要求日益增多可能带来的学生负担加重问题。

（六）以科学教育与科技教育夯实中小学校教育科技人才一体发展的制度基础

推动教育科技人才一体发展是新时代基础教育的重要任务。科学教育与科技教育是提升全民科学素养、培养拔尖创新人才、实现科技自立自强的重要途径，也是在基础教育阶段构建全面创新体制机制、一体推进教育科技人才发展的微观制度基础。基础教育改革必须以马克思主义科学观、习近平总书记关于构建中国特色自主知识体系的要求为指导，实施好中国特色的科学教育与科技教育。

一是明确科学教育与科技教育是一项超越教育本身的战略性举措，其目标更加直接和高位，旨在涵育和培养拔尖创新人才、战略性科学家和领军人才。二是充分发挥新型举国体制优势，全面部署、动员社会各方面广泛参与科学教育与科技教育，持续引导和推动优质科技资源与人才资源向基础教育下沉。三是确立科学教育与科技教育的三重目标：面向全体学生，培养全面发展的人；面向拔尖创新人才，做好人才选拔与早期培养；面向英才教育，有针对性地选拔和培育具有前沿科学家和战略科学家潜质的青少年群体。四是着力解决科学教育与科技教育面临的新型体系建设、评价标准确立、教师素养提升、课堂教学融合、区域实验整合及资源平台保障等方面的重大问题。五是在前期实施科学教育的基础上，全面深入地推进科技教育的研究与实践，将其融入现有科学教育体系，并妥善处理科学教育与科技教育之间的关系。

（七）以促进学校、家庭与社会互动共生提升基础教育社会协同力

社会协同力是“六力”特质中的一个中国特色创新性要素，是一种凸显教育的战略属性、发挥教育与学校的能动性、确保凝聚全社会力量、保障教育强国建设的战略性保障机制。

提升基础教育社会协同力，要从以下方面着手。一是克服以往校家社协同中的失灵问题，探索、创新符合社会协同力视角的制度体系建设。二是以学校为原点和核心，统筹社会、家庭、政府、企业等方面，以多元共治为抓手，立足制度创新，建设新型校家社协同育人机制，形成全社会育人合力。三是坚决摒弃实用主义、功利主义倾向，纠正主要围绕中高考组织实施教育教学活动的弊端，营造健康良好的基础教育生态环境。四是充分发挥学校的主动性、创新性、社会塑造力与社会引领力，以健康良好的教育生态和榜样示范作用实现以文化人、弘道育人。特别是在建设教育强国、提升社会协同力的背景下，学校应在充分利用家庭、社会资源解决好教育教学问题的基础上，进一步思考如何在家教家风建设与社会、社区建设中发挥主体性、主动性与指导性作用。五是以职业教育改革为抓手，推进普职融通、产教融合与科教融汇，不断增强学校与经济、社会、科技协同发展、互动共生、价值共创的能力。

（八）以探索跨文化人才培养模式改革提升基础教育国际影响力

习近平总书记强调，“未来 30 年，我们培养的人要能够完成‘两个一百年’的伟业。这就是教育的历史责任”。适应未来社会主义现代化强国所需要的人才，必须有世界眼光、全球意识、跨文化理解力与全球竞争力。基础教育改革也要全面体现扩大教育对外开放的要求。

一是坚持“有特色”的基础教育发展方向，不断深化基础教育改革，认真总结我国基础教育的特色与宝贵经验，讲好中国基础教育的故事。二是坚持“引进来”，以开放促改革、促发展，认真学习借鉴国际先进的基础教育经验与做法，特别是在拔尖创新人才培养、科学教育与科技教育、跨学科学习与算法思维培养等方面。三是坚持“走出去”，积极参与和领导全球基础教育治理。强化与“一带一路”共建国家及全球南方国家在基础教育领域的合作，在全球基础教育议程中贡献中国智慧和中国方案。四是与高等教育的对外开放紧密结合，积极参与建设世界重要教育中心、人才中心与科技中心，不断扩大基础教育领域的国际学术交流和科研合作。五是以基础教育之力推动人类命运共同体建设，以胸怀天下的格局和习近平文化思想为指导，探索中国特色跨文化人才培养模式，培养具有新全球化意识和通晓国际规则、拥有人类命运共同体意识与跨文化理解能力的时代新人，发挥基础教育在促进文化交流与文明互鉴中的独特作用。

（九）以教育数智治理为抓手建设基础

教育数智化发展新型物质技术基础人类社会目前正在从工业文明阶段向数智文明阶段过渡。在世界范围内，人工智能技术、学科大模型、教学智能体等在教育教学中的应用越来越深入、越来越广泛。数字化、网络化、智能化发展趋势为基础教育治理现代化

提供了新动能、新赛道、新契机。基础教育的数智化发展及数智治理成为亟待应对的新课题，也是未来抢占世界基础教育制高点无法回避的问题。

一是必须加快建设中国特色前沿迭代的数智化教育体系，提升师生数字素养，把握网络技术、芯片技术、通信技术、人工智能、脑机接口等前沿技术的发展趋势，积极探索人工智能技术在教育教学中的深度应用。二是前瞻性地探讨数字化、网络化与智能化进程对学生认知方式、学习方式乃至思维方式可能带来的颠覆性影响，提出在基础教育阶段培养学生算法思维的目标，并推进相应的制度创新。三是前瞻性推进教育装备的数字化与智能化发展，推动其标准体系向人工智能赋能下的教学能力与实验能力导向转型，为基础教育的数智化发展特别是培养师生的算法思维、数据意识与人机协同素养提供强大的硬支撑。四是科学看待教育数智化发展中的机遇、风险与挑战，前瞻性解决基础教育数智治理中的技术与文化、人性、隐私、学术规范等新的伦理问题。

（十）以素质精良为标准重构中小学教师能力素质结构

建设教育强国要求构建“素质精良的教师队伍体系”，持续提升教师教书育人能力，夯实人才培养根基。

一是大力弘扬和践行教育家精神，以教育家精神引领中小学教师队伍建设，深入实施教育家精神铸魂强师行动，着力培养新时代“四有”好老师、“人民教育家”与“大先生”。二是在持续加强师德师风建设、全面落实新时代教师职业行为准则的基础上，提出教师要以文化人、弘道育人的更高要求。三是从人工智能赋能引起的教师知识观、学习观、教学观变革等维度出发，重构教师能力素质结构。当前，人类社会知识生产与再生产呈现出日益增强的开放性与更新加速特征，学科边界在某种程度上被重塑，跨学科与学科融合已成为常态。课堂教学逐步呈现统一教学与差异支持并存的结构性特征，教学情境也越来越多地表现为教师—学生—数智技术协同支持的互动形态。教师评价的重要性愈发凸显，智能化评价时代已然来临。因此，有必要面向未来重新为中小学教师“画像”，重构其能力素质结构。四是以拔尖创新人才自主培养为新坐标系，创新教师教育与教师培养培训模式，全面深入推进教师教育、师范教育改革，切实提升教师的综合履职能力，特别是教师的思政素养、科学素养、数字素养、创新素养、跨学科素养，以及国际视野和跨文化修养；同时，注重培养中小学教师的人类命运共同体意识，增强教师队伍的国际竞争力。

张志勇

公共服务视角下基础教育发展的时代转向

来源 |《教育研究》2026 年 08 期



教育部哲学社会科学实验室北京师范大学国家教育发展战略智能决策实验室主任、教授　张志勇

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（以下简称《教育强国纲要》）要求“办强办优基础教育”，提出构建“公平优质的基础教育体系”。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十五个五年规划纲要》强调“推进基础教育扩优提质”。办强办优基础教育，亟须推进基础教育基本公共服务均等化，加快构建公平优质、充满活力、中国特色、世界水平的基础教育公共服务体系，以教育之力厚植人的全面发展之本、筑牢全体人民共同富裕之基。

一、公共服务：基础教育是政府为全体人民提供的最重要的公共产品

政府的重要职责是为全体公民提供可以平等享有的公共服务。英国经济学家斯密（Smith A）最早界定了政府公共服务的边界，强调主权者的第三项义务，是建立并维持公共设施与公共机构。这类公共设施对整个社会高度有利，不能由私人提供。法国公法学家狄骥（Duguit L）首次系统定义公共服务的概念，指出公共服务就是指那些政府有义

务实施的行为，强调现代国家不再是主权的拥有者，而首先是公共服务的承担者，公共权力必须服务于共同体利益。美国经济学家马斯格雷夫（Musgrave R A）等人指出，政府财政拥有资源配置、收入分配、稳定经济三大职能，而资源配置职能主要是提供市场无法充分供给的公共物品与公共服务。由此，他把提供公共服务确立为政府的核心财政职能。英国社会学家、公民权理论奠基人马歇尔（Marshall T H）则从社会权利的角度阐述了公民享有政府提供的基本公共服务的权利。他提出完整公民权利包含民事权利、政治权利、社会权利。社会权利不是政府的施舍，而是现代公民与生俱来的权利，意味着公民有权分享社会文明成果，有权获得最低标准的教育、医疗、社会保障等公共服务。

基本公共服务是政府主导、保障全体人民生存和发展基本需要、与经济社会发展水平相适应的公共服务。中国共产党是全心全意为人民服务的政党。2012 年 11 月 15 日，习近平总书记在十八届中央政治局常委同中外记者见面时发表重要讲话，明确提出人民对美好生活的向往，就是我们的奋斗目标。教育公共服务就是为全体公民提供覆盖全生命周期的相关教育资源基础性保障，是办好人民满意教育的重要着力点。习近平总书记指出，“教育公平是社会公平的重要基础。必须不断促进教育事业发展成果更多更公平惠及全体人民，以教育公平促进社会公平正义，着力提高欠发达地区特别是贫困地区教育发展水平”。习近平总书记将教育公平提升到社会公平正义的高度，教育公共服务成为维护政治稳定、促进社会和谐的基础性工程。当前，学前教育毛入园率、九年义务教育巩固率、高中阶段毛入学率、高等教育毛入学率分别达到 92.90%、96.10%、92.0%、61.30%。中国用几十年时间建成了世界上最大规模的教育体系，走过了发达国家上百年的教育普及历程。

推进基础教育基本公共服务均等化是促进人的全面发展、建设共同富裕社会的必由之路。马克思和恩格斯在《共产党宣言》中指出：“代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的，将是这样一个联合体，在那里，每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”无论是经济还是社会发展都离不开人的发展，没有人的自由而全面的发展，经济与社会的发展也是不可能实现的。促进人的全面而自由的发展是国家的使命、政府的责任，是国家可持续发展的真正原动力。以习近平同志为核心的党中央坚持教育的政治属性、人民属性和战略属性，不断拓展基础教育公共服务的边界，既关注每个个体的发展，又着眼于全体人民的共同福祉，要求“着力解决好人民群众急难愁盼问题，健全基本公共服务体系，提高公共服务水平，增强均衡性和可及性，扎实推进共同富裕”。基本公共服务是保障人的生存权与发展权的制度安排，是共同富裕的基础支撑，应当坚持“普惠性、基础性、兜底性”。基本公共服务均等化，核心不是结果绝对平均，而是保障全体公民机会均等、底线标准统一，缩小城乡、区域、群体差距。我国基础教育必须坚持公益性原则，着力解决人民群众急难愁盼教育问题，不断提高教育的民生保障水

平，让每个人通过教育获得发展自身、奉献社会、造福人民的能力，推动人的全面发展、全体人民共同富裕迈出坚实步伐。

二、缩小差距：基础教育从追求教育机会公平到追求资源配置公平

改革开放以来，我国坚持基础教育优先发展战略，已经建成世界上最大规模的基础教育体系，基础教育普及水平总体达到世界中上行列。义务教育实现了从全面普及到均衡发展的历史性跨越，整体发展发生了格局性变化。

首先，保障义务教育机会公平。世界银行相关报告提出：“个人不应因出身、性别、种族或早期环境等不可控因素而被剥夺发展潜能的机会”“一个人一生中的成就应主要取决于其本人的才能和努力，而不是被种族、性别、社会及家庭背景或出生国等因素所限制”。1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》作出分步实施九年义务教育的战略部署；1986 年《中华人民共和国义务教育法》颁布，将九年义务教育纳入法治轨道。此后，我国采取分区规划、分类推进策略，先普及初等教育，逐步向九年义务教育过渡。2000 年，全国初步实现基本普及九年义务教育阶段性目标；2011 年，我国全面完成普及九年义务教育任务，历史性解决亿万适龄儿童少年“有学上”问题，在保障教育机会公平方面走在了世界 9 个人口大国的前列。

其次，缩小教育资源配置差距。罗尔斯（Rawls J B）认为，为了改变社会和经济的不平等安排，公共资源的分配应当优先改善弱势群体长远处境。教育条件公平是教育过程公平的核心载体，也是衔接教育机会公平与结果公平的关键环节。党和国家把促进公平作为国家基本教育政策，强调教育公平是社会公平的重要基础。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》（以下简称《教育规划纲要》）指出：“教育公平的关键是机会公平，基本要求是保障公民依法享有受教育的权利，重点是促进义务教育均衡发展和扶持困难群体，根本措施是合理配置教育资源，向农村地区、边远贫困地区和民族地区倾斜，加快缩小教育差距。”经过 26 年艰苦卓绝的努力，基础教育改革发展的重心从教育机会的公平转向缩小教育差距。新时代以来的一系列重大政策破除义务教育城乡二元壁垒，统一城乡学校建设标准、教师编制标准、生均公用经费标准，推动校长教师交流轮岗，极大地缩小了区域、城乡、校际教育差距。

最后，扩大优质教育资源供给。改革开放之初，为了早出人才快出人才，国家采取了举办重点学校的办法，加上一些地方受片面追求升学率的教育政绩观的影响，导致我国基础教育优质资源相对集中、总体短缺。习近平总书记指出：“我们深化教育体制机制改革，促进教育公平优质发展。统筹城乡教育资源配置，统一城乡义务教育学生‘两免一补’政策，推动城镇义务教育公共服务常住人口全覆盖，改善薄弱学校办学条件，

扩大优质教育资源覆盖面，提高乡村教育质量。”2023 年 6 月，中共中央办公厅、国务院办公厅出台《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》，明确 2035 年绝大多数县域实现义务教育优质均衡。由此，我国基础教育整体进入了扩优提质新阶段。促进教育公平的战略重心由教育机会公平向人人享有优质教育转型。

三、公平优质：基础教育转向追求资源公平和发展公平的有机统一

教育公平从“有学上”转向“上好学”。2017 年，党的十九大作出重大判断：中国特色社会主义进入新时代，我国经济已由高速增长阶段转向高质量发展阶段。2022 年，党的二十大提出，高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务。习近平总书记强调，“高质量发展，就是能够很好满足人民日益增长的美好生活需要的发展”“高质量发展就是从‘有没有’转向‘好不好’”。教育是人民群众最关心、最直接、最现实的利益问题之一。我国“有学上”已得到较好满足，人民群众对教育公平和质量更为重视，“上好学”的愿望更加强烈。

人人享有公平优质的基础教育。伴随经济社会发展，人们越来越认识到发展不只是物质丰裕，其根本是人的全面而自由发展，是人类主动追求美好生活的价值实现过程。“毫无疑问，决定人类命运的最重要的因素是人的素质”“从现在起，人类面临的最重要的任务是提高人的素质和能力”。学校不仅是被动提供平等的教育资源，而且要提供一个能够解放孩子潜能，使其免于因出身和社会环境而带来不平等的教育环境。在这里，诺贝尔经济学奖得主森（Sen A）跳出传统资源分配视角，从人的发展维度重新定义教育公平。森提出核心概念“可行能力”，即个体自主实现美好生活、完成阶层流动、选择多元人生发展的综合能力。正如习近平总书记所强调指出的：“努力让每个孩子享有受教育的机会，努力让十三亿人民享有更好更公平的教育，获得发展自身、奉献社会、造福人民的能力。”而这里“更公平的教育”显然指向的是教育结果的公平，即个体充分自由发展形成的能力。在这里，教育的结果性公平，从本质上是人的一种发展性公平。学生发展性公平是教育公平的终极目标与高阶形态，区别于机会公平、条件公平等外在资源层面公平，其核心是以学生为本，保障不同禀赋、阶层、地域、个体条件的学生获得适配自身特质的个性化培育。总之，真正的教育平等是每个人都有获得因材施教的机会，为每一个学生提供适合的教育，关注每一个学生的个性发展，做到对每一个生命独特性的发现与成全。教育的起点公平与过程公平只是教育公平的程序正义，教育公平的实质正义是人人平等地享有个性化教育，实现最大程度的发展。

构建公平优质的基础教育体系。2020 年 10 月，党的十九届五中全会首次提出建设高质量教育体系。2021 年 3 月 6 日，习近平总书记参加全国政协十三届四次会议医药卫生

界、教育界委员联组会强调：“坚持社会主义办学方向，坚持教育公益性原则，着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系，建设高质量教育体系，办好人民满意的教育。”2023年5月29日，习近平总书记主持二十届中央政治局第五次集体学习，要求“把促进教育公平融入到深化教育领域综合改革的各方面各环节，缩小教育的城乡、区域、校际、群体差距，努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育。”2025年1月，《教育强国纲要》明确提出构建“公平优质的基础教育体系”，科学揭示了新时代我国高质量基础教育体系的本质内涵是公平优质。何谓公平优质？2018年9月，在全国教育大会上，习近平总书记强调指出：“要加快建成平等面向每个人的教育，努力使每个人不分性别、不分城乡、不分地域、不分贫富、不分民族都能接受良好教育。要加快建成适合每个人的教育，努力使不同性格禀赋、不同兴趣特长、不同素质潜力的学生都能接受符合自己成长需要的教育。”这“两个要”，一个指向教育机会、教育过程的公平，一个指向教育结果的公平，即人的教育发展的公平。显然，从基础教育作为政府提供的公共服务的视角来看，“公平”是指各级政府提供的基础教育公共服务是均等的，也就是每个人享受的教育资源是均等的；“优质”是指每个人享有全面而充分的教育，即在促进每个人全面发展的基础上，为每个人提供适合的教育。总之，“公平”重在坚持公共服务均等化，“优质”重在为每个人提供适合的教育。坚持政府资源配置公平和学生个体发展公平的有机统一，这是我国基础教育公平观的战略转向。

四、治理公平：让人人享有教育的机会公平、资源公平和发展公平

习近平总书记强调：“要适应人民群众新期盼，推进基础教育扩优提质，牢牢守住教育公平底线。”《教育规划纲要》强调：“教育公平的主要责任在政府，全社会要共同促进教育公平。”政府必须坚持教育的治理公平，以更具整体性、关联性、动态性的系统观念推进教育公平。

1966年，美国社会学家科尔曼（ColemanJ S）发布全球首个大规模教育公平实证研究报告——《教育机会均等调查报告》，这个报告颠覆了人们对教育公平的传统认知。过去，学界大都认为学校办学条件、师资水平是造成学生教育差距的核心原因。科尔曼通过全美大范围抽样调研得出了颠覆性结论：造成儿童学习水平低的原因主要是学生家庭的社会经济背景、同学的社会经济背景等。这说明教育公平不是教育系统内部的单一问题，需要联动政府、家庭、学校、社会协同治理。美国公共行政学者、新公共服务理论的创立者登哈特夫妇（Denhardt J V & Denhardt R B）强调：公共行政的目标不是追求效率，而是促进公共利益。提高公共服务的质量和效率，应当鼓励公民参与、协商对话。在这里，社会应确保所有人满足基本需求，防止出现极端贫困或生存权利的丧失。即便社会实现了机会均等，仍需通过公共干预，设置一条保障所有人基本生存与发展的底线。

坚守教育的起点公平。确保人人平等的受教育机会，这是公民的基本权利，是教育公平的底线，也是社会公平的起点。其核心是保障全体社会成员不受地域、贫富、户籍、阶层、个体条件等外部因素干扰，平等享有各级各类教育的入学资格与升学竞争机会。适应我国人口流动和变迁趋势，保障特殊群体受教育权利，各地要建立随迁子女户籍常住地公共服务制度，推动符合条件的农业转移人口随迁子女义务教育享有同迁入地户籍人口同等权利，稳步提高其就读公办学校比例，因地制宜放宽在流入地参加中考报名条件，推进符合条件的随迁子女连续接受基础教育。

保障教育的条件公平。当前，我国已全面实现义务教育办学条件底线标准化，但从构建公平优质的基础教育体系来看，受经济发展水平的制约，我国区域、城乡、校际、群体差距仍然突出，亟须推进教育公共服务均等化，这既是教育公平的条件支撑，也是教育公平的重要载体。一是提高中小学办学条件标准。推进基础教育公共服务均等化，持续缩小区域、城乡、校际、群体教育资源配置差距。二是提高教师队伍配置水平。《教育机会均等调查报告》指出，在学校各类因素当中，教师质量相较于校舍设施、课程，与学生学业成绩关联更强；并且对少数族裔学生的影响比对多数群体更大。有高质量的教师才有高质量的教育，办强办优基础教育要靠教师。各学段要均衡配置师资，推动优秀师资在城乡、学校间流动。在这方面，国家首次提出“推动县域普通高中均衡配置师资，全面提升办学水平”。三是提高数智化教育基础设施水平，缩小数智教育鸿沟。适应人工智能时代教育变革的需求，国家层面实施教育新型基础设施建设计划，建立物理空间和数智空间相统一的新一代数字化、智能化学校。四是提高个性化、差异化教育资源配置水平。适应每个学生的个性教育差异，最大限度地提供教育资源支撑。

促进教育的发展性公平。卓越的教育是为每个人提供适合的教育，而这个适合的教育，从教育哲学上讲就是促进每个人全面而充分的发展。这是人的发展性公平的根本体现。发展性公平不追求学生学业成绩同质化，承认个体先天禀赋差异；核心是消除非个人可控的外部因素干扰，让学生的成长结果由自身努力和天赋决定，是实质教育公平的最终体现。促进人的发展性公平，要在以下四个方面下功夫：一是充分的基础发展，保障所有学生身心健康；二是充分的全面发展，保障每个学生在德智体美劳等方面得到全面和谐的发展；三是充分的个性发展，尊重每个学生的天赋特长，因材施教，保障各类学生获得适配性教育支持；四是充分的人生发展，保障同等能力、同等努力的学生，不因外部背景差异获得平等的升学、就业与人生发展机会。

倪　娟

“三大属性”引领的基础教育体系建设研究

来源 |《中国教育科学》(中英文)2026 年 03 期



东南大学儿童发展与学习科学教育部重点实验室博士生导师，江苏省教育科学研究院基础教育研究所所长　倪　娟

习近平总书记指出：“建设教育强国，基点在基础教育。”基础教育在国民教育体系中处于基础性、先导性地位，是提高民族素质的奠基工程。当前，我国基础教育历史性地解决了“有学上”的问题，人民群众对“上好学”的需求日益强烈，基础教育面临着从规模扩张向质量提升转型，更加注重“好不好”“强不强”的高质量发展问题。基础教育现代化的过程是一个蕴含价值、制度、战略等要素的全局变革过程，其核心要义在于从以生存、选拔逻辑为主的传统基础教育转向发展公平优质的现代基础教育，主要表现为对青少年儿童全面发展的高度重视，对教育公平与质量并重的制度追求，Xt 科学精神与理性思维的全面培育，对规则意识与公共责任的自觉养成，以及对学生主体性、差异性与创造力的充分肯定等。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（以下简称《纲要》）提出，要全面把握教育的政治属性、人民属性、战略属性，落实立德树人根本任务，为党育人、为国育才，全面服务中国式现代化建设，扎根中国大地办教育，加快建设高质量教育体系。作为教育强国建设的基点和国民教育体系的根基，基础教育

在落实教育“三大属性”方面具有最直接、最基础，也最关键的实践场域意义。基于此，本文以教育的“三大属性”为分析框架，立足新时代教育强国建设的时代使命，探赜“三大属性”引领基础教育体系变革的历史逻辑与实现路径，以期为新时代基础教育高质量发展提供理论支撑与实践启迪。

一、“三大属性”视角下的基础教育变革历史

《纲要》强调要全面把握中国特色社会主义教育“三大属性”，构建公平优质的基础教育体系。从轴心时代以礼乐教化、德行养成为核心的早期教育形态出发，到新时代以建设教育强国、服务民族复兴伟业为目标的现代教育体系形成，教育与国家之间的关系大致经历了“教育固国教育救国教育兴国教育强国”的发展阶段。教育的“三大属性”在历史的发展进程中呈现出由隐性走向自觉、由松散分离走向协同统一的趋势，塑造了现代基础教育的制度形态与实践逻辑。

（一）教育固国思想下的“建制化民”

古代社会里，以德治国为国家治理之本，教育在其中承担着建制化民、内化德治理念的基础功能，其政治属性处于支配地位。自西周“学在官府”起，“政教合一”的教育传统奠定了中国古代教育为政治服务的基本格局。自汉代推行“尊崇儒术”政策后，《论语》《孝经》等成为基础教育核心文本，将“三纲五常”的伦理道德融入日常教化，奠定了以德行养成为先的教育范式。隋唐时期创立科举制，实现了教育、选官与意识形态教化的融合，士人“读圣贤书”以求“朝为田舍郎，暮登天子堂”的人生路径，实质是对现行体制的认同与依附。至明清，八股取士将思想规范推向极致，基础教育的内容与方式完全服务强化皇权与封建纲常的最高政治目标。古代社会基础教育的人民属性体现为一种相对有限度的社会整合与阶层流动，但其根本目的还是服务政治稳定的需要。国家通过支持或默许社学、义学及遍布城乡的私塾体系，为部分庶民子弟提供了最低限度的文化准入机会。战略属性着眼于王朝长治久安与文明道统永续的考量，历代王朝皆将童蒙教化视为“正人心、厚风俗”的百年大计。总体来看，古代的基础教育向来屈服于封建国家的政治统治，“学即其政，政即其学”是其价值取向，主要通过以儒家经典为核心的教学内容，以诵读、训诂与礼仪为训练方式，实现“教育固国”“以教立国”的政治目标。

（二）教育救国脉络中的“启智图强”

鸦片战争以来，中华民族面临“三千年未有之大变局”，“救亡图存”成为近代中国最主要的任务。为了拯救中华民族，在各种救国方案中形成了近代中国的教育救国运动。教育救国主要沿着三条相互交织的路线展开。其一是自上而下的体制革新与精英塑造。

从洋务学堂到癸卯学制，再到民国时期的学制改革，基础教育变革的核心是建立现代教育体系，培养掌握西方科学技术、管理方法乃至军事知识的专门人才，以自强求富。正如张之洞所言：“圣天子，图自强，除去兴学无别方。”这条路线着眼于国家机器的现代化改造，目标指向巩固国本、抵御外侮这一最紧迫的政治任务。其二是自下而上的大众启蒙与民智开发。在帝国主义与封建主义的双重压迫下，有识之士逐渐认识到，救亡不能仅依赖少数精英，必须让亿万民众觉醒，走向民间、深入乡土。晏阳初倡导平民教育，陶行知推崇“生活教育”与“小先生制”，梁漱溟在邹平探索乡村建设，黄炎培推动职业教育，加上科学教育运动普及新知、女子教育运动解放民智等，成为当时影响比较大的新兴教育思潮。其三是着眼于未来的人才储备与文明接续。无论是 1872 年清政府开始派遣留美幼童，还是民国时期大力发展基础科学教育，都可视为一种超越当下战火与贫弱的战略性投资。它不仅关乎民族能否在未来世界竞争中拥有一席之地，也为文明的火种保留延续与复兴的可能。三条路线相辅相成，构成了政治属性确保国家机器现代化，人民属性激发全民觉醒，战略属性布局未来发展的“教育救国”逻辑。

（三）教育兴国背景下的“普教强质”

新中国成立之初，百废待兴，基础教育的首要任务是面向工农大众打开学校大门。1949 年，中国文盲人口数量占总人口的 80% 以上，小学入学率仅有 20% 左右，初中入学率则更低。党和国家以鲜明的政治立场重塑教育方向，坚持教育为无产阶级政治服务，同生产劳动相结合，培养有社会主义觉悟的、有文化的劳动者。1950 年 9 月，第一次全国工农教育会议召开，提出“推行识字教育，逐步减少文盲”的口号，随后群众性的扫盲运动有计划、有步骤地在全国大规模展开，亿万民众获得了受教育的机会，逐步实现了从文盲大国向教育大国的历史性转变，奠定了社会主义教育公平的初步基石。

改革开放后，随着党和国家的重心转向经济建设与现代化发展，基础教育进入了普及与提高质量并重的新方位。随着“三个面向”以及科教兴国战略的提出，基础教育不仅承担着扫盲与补充性培养的基础性任务，更肩负着支撑现代化发展、夯实国家发展根基等多重使命，教育的重心从新中国成立之初强调“为无产阶级政治服务”逐步过渡到了“为社会主义现代化建设服务、为人民服务”。1986 年颁布的《中华人民共和国义务教育法》，明确提出努力提高教育质量，使儿童、少年在品德、智力、体质等方面全面发展，为提高全民族的素质，培养有理想、有道德、有文化、有纪律的社会主义建设人才奠定基础。1992 年 10 月，党的十四大提出，必须把教育摆在优先发展的战略地位，同时明确了到 20 世纪末，要基本扫除青壮年文盲和基本实现九年制义务教育的教育普及工作目标。2001 年 5 月，国务院发布的《关于基础教育改革与发展的决定》指出，基础教育是科教兴国的奠基工程，对提高中华民族素质，培养各级各类人才，促进社会主义现

代化建设具有全局性、基础性、先导性作用。2005 年，国务院发布的《关于深化农村义务教育经费保障机制改革的通知》提出实施“两免一补”政策。2007 年 10 月，党的十七大提出，教育是民族振兴的基石，教育公平是社会公平的重要基础，要坚持育人为本、德育为先，大力发展素质教育，不断提高教育的现代化水平。回溯这一历史进程，基础教育的发展沿着“三大属性”从“被动协同”到“主动自觉”的轨迹，不断走向制度成熟与质量跃升。在新中国成立初期，扫盲与普及主要响应政治动员与民生急需，三者更多是平行推进、各自承担任务。改革开放后，随着《中华人民共和国义务教育法》的实施、教育优先发展战略的确立，以及公共教育服务体系的逐步完善，“三大属性”开始在制度设计、政策实践与价值引领中相互支撑、协同发展，为新时代教育强国建设奠定了坚实的制度基础与价值前提。

（四）教育强国指引下的“强基铸魂”

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央始终把基础教育摆在基础性、先导性和全局性的战略地位，始终围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题持续深化改革，坚持公共财政优先投入，坚持立德树人，促进学生的全面发展，为民族复兴筑牢稳固根基。从顶层设计看，党的十八大首次将“立德树人”确立为教育的根本任务，加强了党对基础教育工作的全面领导。基础教育更加注重价值引领与育人本位，并不断通过课程教材体系强化国家意志的融入。从 2012 年启动义务教育三科统编教材编写，到 2021 年《习近平新时代中国特色社会主义思想学生读本》进入校园，再到《义务教育课程方案（2022 年版）》及各科课程标准的颁布，国家意志在课程教材中得到了充分体现，夯实了教育强国的思想政治根基。

随着我国社会主要矛盾的转化，人民群众对教育的需求不断升级，由“有学上”转向“上好学”的愿景更加强烈，基础教育改革更加注重公平与质量的协同提升。党的十九大将建设教育强国作为中华民族伟大复兴的一项基础工程，把教育事业摆在了优先位置。习近平总书记强调，要全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，发展素质教育，推进教育公平。在这一背景下，围绕基础教育生态与评价体系的关键改革持续推进。2020 年，《深化新时代教育评价改革总体方案》出台，明确提出坚决破除“唯分数”顽疾，推动教育评价指挥棒的转变，切实提升人民群众的教育获得感、幸福感。2021 年，中央全面深化改革委员会审议通过了《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》，要求从政治高度来认识和对待，从体制机制入手深化改革，全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，促进学生全面发展和健康成长。相关举措有效回应了人民群众对优质教育的现实诉求，推动基础教育发展更加均衡、更具质量。

在国家发展全局中，基础教育的功能定位不断拓展，并逐步融入创新驱动发展战略

体系，成为支撑中国式教育现代化的重要基础性力量。党的二十大报告指出，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，从国家战略层面凸显了教育的时代方位，并进一步强化了教育的战略属性。基础教育是整个国民教育体系的起点，不仅体现在它的“基础性”，还体现在它有明确的“先导性”和“预备性”。2023 年，教育部等十八部门联合印发的《关于加强新时代中小学科学教育工作的意见》提出，要系统部署在教育“双减”中做好科学教育加法。2025 年，教育部等七部门联合印发《关于加强中小学科技教育的意见》（以下简称《意见》），旨在夯实科技创新人才培育基础，助力高水平科技自立自强，支撑服务一体化推进教育、科技、人才高质量发展。党的十八大以来，我国基础教育实现了从规模扩张向内涵式发展的历史性跨越，在政治引领中铸魂，在服务人民中提质，在战略支撑中强基，正稳步迈向教育强国建设的宏伟目标。

二、“三大属性”视角下的基础教育变革特征

牢牢把握教育的政治属性、人民属性、战略属性，既是新时代基础教育坚持正确办学方向、服务党和国家事业全局的根本遵循，也是推动基础教育体系变革与高质量发展的内在要求。“三大属性”视角下的基础教育变革呈现出以政治属性确立“铸魂”之本、以人民属性厚植“惠民”之源、以战略属性夯实“奠基”之要的整体特征。

（一）政治属性引领“铸魂”育人方向

基础教育的政治属性彰显为“铸魂”之根本功能。《说文解字》云：“铸，销金也”，意指经由烈火熔炼、模具规范，方能化矿石为重器；“魂，阳气也”，引申为主宰人之精神核心。“铸魂”在中华文明传承与延续中始终处于重要地位。古之治国育人，必先正其心、铸其魂。孔子言：“君子务本，本立而道生。”基础教育作为“教之初、学之始”，不仅是知识的启蒙，更是精神的立基。通过政治属性的引领，基础教育在服务国家战略与促进人的全面发展中，达成内在的有机统一。

第一，政治属性通过“价值奠基”实现铸魂。《大学》开篇即言：大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。基础教育作为大学之道的起点与根基，要帮助学生“扣好人生第一粒扣子”，引导学生认知、认同并践行社会核心之“大德”，奠定“琢玉成器”的坚实基础。荀子提出“化性起伪”，强调通过教育对人性进行约束，使其接受礼仪法度，理解道德规范，从而达到“性伪和”的境地。基础教育作为教育强国建设的育人起点，是“化”与“塑”的关键期，要将爱国、诚信、责任等价值元素，“春风化雨”般融入课程、教学与校园文化，以“三寸之坎”向“万仞之深”的目标迈进，为青少年的精神世界奠定坚实的价值基石。

第二，政治属性通过“认同建构”深化铸魂。德国思想家哈贝马斯（Habermas）认

为，民族有“两副面孔”，即“由公民组成的民族”所依托的宪法爱国主义政治认同与“由民众组成的民族”所根植历史的文化认同。一方面，基础教育通过国家历史、宪法法律与社会主义核心价值观的教育，培养学生的公民意识与法治精神。《管子》有云：“法者，天下之仪也。”法律与制度是公共生活的共同标尺。基础教育是将中华治理智慧的“程式”与“仪表”内化为青少年对当代中国法治道路认同与实践的起始点。另一方面，基础教育通过教授国家通用语言文字，传承文学经典、历史记忆与艺术瑰宝，让学生浸润于共同的文化血脉之中，培育情感纽带与文化自信。从《诗经》“雅颂”的礼乐教化，到司马迁“究天人之际，通古今之变”的历史叙述，文化经典始终承载着塑造中华民族共同体意识的核心功能，能够更好地帮助青少年发出“我是谁”的文化自觉与“我从哪里来”的历史认同。

第三，政治属性通过“使命传承”升华铸魂。教育的目光，穿越历史，照亮现实，指向未来。张载“为天地立心，为生民立道，为去圣继绝学，为万世开太平”的宏愿，指明了教育承载的文明传承与未来使命。蔡元培曾说：“教育者，非为已往，非为现在，而专为将来。”基础教育的政治属性应触及“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题，从而将民族复兴的宏伟蓝图，转化为对学生的素质要求，激发其历史使命感与社会担当精神，引导学生将个人理想融入国家发展伟业，成长为担当民族复兴大任的时代新人。

（二）人民属性厚植“惠民”价值立场

基础教育的人民属性诠释了其“惠民”的逻辑。《说文解字》云：“惠，仁也”，意指发自内心的仁爱与施予。先秦时期，《尚书》提出“民惟邦本，本固邦宁”，将民众的福祉视为国家长治久安的根基，奠定了教育惠及黎庶的民本基因。现代教育对公平与质量的追求，决定了基础教育必须坚持为了人民、依靠人民、发展成果由人民共享的价值取向。

第一，“惠民”首在“有教无类”的普惠性。早在春秋时期，孔子便发出“有教无类”的育人理念，打破了“学在官府”的垄断，开创了平民教育的先河，奠定了中华教育面向大众的伦理基石。此后，“建国君民，教学为先”成为历代有识之士的共识，兴办官学、书院乃至社学、义塾，无不蕴含着教化百姓、开启民智以“惠民”的初衷。孟子提出的“善政不如善教之得民也”理念，揭示了教育作为“惠民”之本的道理。现代社会，基础教育作为一项基本公共服务与法定权利，保障让每个孩子“有学上”，这是对社会“起点公平”的根本保障，体现了以人民为中心的教育理念在实践中的落地。

第二，“惠民”重在“因材施教”的优质性与“春风化雨”的关怀性。“惠民”不

能仅仅止于普及，更在于质量的提升。人民群众对教育的期待从“有学上”到“上好学”的愿望转变，要求教育需从“规模”转向“内涵”，从“标准”转向“个性”。“惠民”在基础教育的差异化引导中体现为对生命节奏的尊重和“容错式”的关怀。先秦时期，孔子曾根据高柴的憨直、曾参的迟钝、子张的偏激、子路的粗犷等不同性格特点来因材施教，开创了根据个体差异进行精准教育的先河。王阳明在《训蒙大意示教读刘伯颂等》中指出：“大抵童子之情，乐嬉游而惮拘检，如草木之始萌芽，舒畅之则条达，摧烧之则衰萎。”他通过草木萌发的生动隐喻，揭示了基础教育应在生命破土之初，顺应天性、施以温情，而非揠苗助长、生硬强制。“惠民”的本质在于尊重每个生命个体的生长节律，不以统一的模具扼杀多元的潜能，使每个孩子都能在最适合自己的土壤中破土而出。

第三，“惠民”成于“化成天下”的发展性与“各得其所”的赋能性。“惠民”的终极目标在于通过教育促进人的全面发展与潜能释放，使其获得追求美好生活、实现人生价值的能力。教育的根本目的在于用人类的文明成果“教化”和“成就”人，使其从“自然人”成长为“文化人”，进而参与社会、贡献天下。儒家倡导“修己以安人”，从“格物致知、诚意正心”的自我修养到“修身、齐家、治国、平天下”的社会担当，彰显教育对个体发展与社会贡献的双重功能，体现了教育强国是自身体系强与服务国家贡献大的辩证统一。基础教育的“惠民”，最终要落实到为每个学生赋能，赋予其适应未来变化的知识与技能，赋予其明辨是非、涵养德行的健全人格，赋予其创新精神与实践能力，赋予其担当社会责任的家国情怀。

（三）战略属性夯实“奠基”支撑使命

基础教育的战略属性，核心在于“奠基”逻辑。中国古代典籍《尚书》有言：“功崇惟志，业广惟勤。”任何宏大功业的开拓，必先立其志向、固其根本。基础教育作为国民教育体系的基石，在“塑造立德树人新格局，培养担当民族复兴大任的时代新人”中担负着基础性、先导性的重要使命。

第一，为民族复兴奠定“人才之基”。人力资本的积累是保持国家竞争力的根本源泉。中国古代政治家管仲提出：“一年之计，莫如树谷；十年之计，莫如树木；终身之计，莫如树人。”这揭示了人才培育的长期性和战略性。基础教育是国家人力资源战略的起点，其要点在于面向未来培育能够支撑科技创新、经济转型与综合国力提升的潜在人才。从《尚书》“敬敷五教”的德政之本到《孟子》“得天下英才而教育之”的王道之乐，一以贯之地凸显了基础教育在国家治理与文明赓续中的重要作用。面对新一轮科技革命和产业变革的加速演进，公平而优质的基础教育将为青少年植入科学的认知思维、必备品格与关键能力，从而为国家迈向现代化、实现高质量发展，锻造最广泛、最坚实的人才“基座”。

第二，为社会长治久安奠定“公平之基”。教育公平是社会公平的重要基石，是阻断贫困代际传递、促进社会纵向流动的重要途径。孔子早在两千多年前便倡导“有教无类”，打破了贵族对教育的垄断，彰显了朴素的教育公平理念。可以说，追求教育公平是中华文明“大道之行也，天下为公”理想的社会实践。一个具有战略眼光的教育体系，必须致力缩小城乡、区域、学校之间的差距，保障每个儿童，无论其出身、地域或背景，都能享有公平而有质量的教育起点。历史经验表明，教育机会的均等与质量的均衡是凝聚社会共识、促进社会和谐、保障国家长治久安的战略支柱。基础教育所铺就的这条“公平起跑线”，奠定的正是社会结构的“稳定之基”。

第三，为文明赓续发展奠定“文化之基”。文明之存续，非仅依赖典册器物之传承，更在于其精神血脉通过教育在代际间生生不息。基础教育是“化成”过程的起点与归宿。从汉代“独尊儒术”以确立国家意识形态与文化正统，到唐宋以降通过蒙学教育将伦理规范、历史知识与文化精神普及于民间，基础教育始终承担着“文以载道”“以文化人”的战略使命。对本国历史形成基于理解的认同与敬重，是培育文化自信的重要前提。这种“文化基因”的培育，是保持民族精神独立性、增强文化自信、确保中华文明在兼容并蓄中生生不息的战略根基。

三、“三大属性”引领基础教育体系建设的现实诉求

当前，世界百年未有之大变局加速演进，国内社会转型步入深水区，基础教育体系建设面临着复杂的外部环境与日益凸显的内在诉求。为此，基础教育要深刻把握教育治理中强化国家认同的政治引领，切实回应社会结构变迁中优质公平的民生关切，积极应对全球创新浪潮下人才战略的国际竞争，从而形成推动基础教育体系持续优化、服务国家发展全局和增进人民福祉的现实动力。

（一）教育治理中强化国家认同的政治引领

在当代世界教育改革发展中，由教育引发的国家安全危机，突出表现为教育的政治安全危机，即教育脱离国家政治方向、原则、立场及路线，政治属性被淡化、弱化。在百年未有之大变局背景下，基础教育现代化在回答“为谁培养人”的根本问题上，要强化国家认同的政治引领。基础教育阶段是培养学生国家认同感的关键时期。2016 年，“中国学生发展核心素养”总体框架将国家认同素养列为学生的核心素养之一。国家认同是一个国家的成员对所属国家的文化传统、历史、国家主权、国家制度、政治主张、价值观念、理想信念等的认可而产生的归属感，不仅关乎个体对所属政治共同体的归属感与忠诚度，更是维护国家主权、安全与发展利益的“精神纽带”。在全球化背景下，各种思想文化交流、交融、交锋更加频繁，价值观念也呈现多元化的局面，基础教育阶段的

学生涉世未深，鉴别能力有限，世界观、人生观、价值观尚未形成，很容易出现扭曲。近些年来，某些西方国家对我国实施的“和平演变”战略仍在深化，并且朝着渗透内容由显性渗透到隐性渗透，渗透方式由传统形式渗透向复杂形式、高科技形式渗透转变。同时，自由主义的价值观也在公私领域的夹缝中获得一些生存空间，并在无形中改写着国家认同的赋值边界。因此，在全球化时代加强基础教育阶段学生的国家认同教育，是落实立德树人根本任务、培养社会主义合格公民的必然要求。

（二）社会结构变迁中优质公平的民生指向

基础教育作为整个教育系统中的有机组成部分，是个体价值实现过程中的起点和蓄势阶段。党的二十届四中全会明确了“投资于人”的重要性，将“促进高质量充分就业”置于首位，使“办好人民满意的教育”回归民生领域。当前，优质教育资源的不均衡性、人口变化的急剧性（少子化加剧、老龄化深化）、人民群众期待“上好学”的迫切性相互叠加，凸显出优化教育资源配置的必要性与复杂性。在国际上，日本、韩国等先行经历人口转折的国家，教育体系普遍面临学区空洞化、小规模学校激增、财政负担加重以及代际传递不平等加剧等共性问题。韩国的制度创新驱动教育转型、日本的资源整合与质量提升并重、美国的多元机制提升教育公平等经验，对于我国基础教育注重科学谋划、优化资源配置与整合、注重内涵建设等方面有一定的启示。“适应人口变化的基础教育资源调配机制”作为基础教育改革试点之一，在全国所有省份开展。基础教育要以此为契机，主动变革、前瞻规划，准确把握学龄人口变化趋势，科学实现基础教育的重大结构性优化，构建适合、高效的教育资源配置机制，满足人民群众从“有学上”到“上好学”的时代诉求。

（三）全球创新浪潮中人才战略的国际竞争

当今世界正处于以科技革命和产业变革为核心的全球创新浪潮之中，新一轮人工智能、数字技术与生物技术加速迭代，国际竞争的重心由资源要素竞争转向创新能力竞争。人才作为创新活动中最活跃、最关键的要素，已成为衡量国家综合国力与国际竞争力的决定性变量。可以说，综合国力的竞争归根结底是人才的竞争，而人才竞争的源头在基础教育。从国际趋势看，发达国家普遍将基础教育置于国家人才战略的起点位置，各国围绕资源调整、性别教育、幼小衔接、教育数字化、教师学生福祉、青少年生涯教育、教师队伍建设、STEM 教育等重要议题，通过强化科学素养、创新精神与问题解决能力的系统培养，出台了一系列推动基础教育高质量发展的行动计划。这些行动旨在回归人的教育，将人作为基础教育改革与发展的出发点和落脚点，重构服务人的发展的基础教育生态，夯实基础性人才培养体系，为国家核心竞争力提供稳定且长远的支撑。从国内

看，对于拔尖创新人才的判断标准还没有形成共识，识别、选鉴和培育创新人才过于依赖学业成绩，存在“掐尖”现象，忽视了基础教育阶段人才发展的诸多不确定因素。此外，国内推崇“头悬梁，锥刺股”“十年寒窗无人问，一举成名天下知”等“苦读文化”，严重压抑了学生学习的兴趣，束缚了学生学习的意愿。基础教育阶段是创新素养培养、创新人才成长的奠基时期，有必要将选才、育才环节前置到基础教育阶段，发现和关注具备拔尖创新人才潜质的青少年，为其今后成长为真正的拔尖创新人才提供“适合”的教育。

四、“三大属性”引领基础教育体系建设的实践进路

新时代基础教育改革不仅需要价值引领和政策支撑，更要在具体实践中落实政治属性、人民属性与战略属性的内在要求，将“三大属性”从价值理念转化为基础教育体系建设的具体行动。为夯实教育强国建设的战略基点，应坚持系统观念，强化政治属性，构建“培根铸魂”的育人体系；坚守人民属性，完善“扩优提质”的服务体系；彰显战略属性，健全“创新驱动”的质量体系。

（一）强化政治属性，构建“培根铸魂”的育人体系

第一，坚持立德为先，夯实德育根基。党的领导是基础教育实现高质量发展的根本保证，决定着基础教育改革发展的方向和进程，因此必须不断加强党对基础教育工作的全面领导。一是全面贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想进教材、进课堂、进头脑，全面贯彻大中小学思政课一体化建设，遵循思想政治教育规律和学生个体发展规律，构建一个纵向主线贯穿、螺旋式上升、逐步递进的教育教学体系，夯实立德树人的思想根基。二是强化课程思政的融通作用，将价值引领有机融入各学科课程教学之中，推动思想政治教育与学科教学同向同行、协同发力。课程思政是将思政元素融入具体的课程中，从而实现各门课程的育人价值。课程思政依赖教学的表达，需要借助语言符号来传递课程思政的教学理念、育人思维与教学实践，需要师生对课程知识思政价值空间进行构建。因此，要加强教师课程思政能力建设，定期开展专题培训、集体备课、案例研讨等，提升全体教师的学科育人意识与思政教育能力。三是探索建立五育融合育人模式。推动五育从“协同”走向有机“融合”，已成为我国基础教育改革的重要命题。五育融合应以促进人的全面发展为逻辑起点和最终归宿，依托课程载体与教学表达，全面增强育人模式的系统性、整体性和协同性，推进德、智、体、美、劳之间相互衔接、彼此支撑、交叉融合、互促互进，形成以德为先、以智为本、以体为基、以美为尚、以劳为要的协同发展体系。

第二，强化课程引领，塑造价值观念。课程是教育思想、教育目标和教育内容的核

心载体，也是培根铸魂、强化价值塑造的主渠道。一是严格落实国家课程方案和课程标准，确保课程目标、内容设置和实施要求全面贯彻党的教育方针和育人导向，将理想信念教育、爱国主义与集体主义教育、社会主义核心价值观教育、“三大文化”与文化自信教育，以及总体国家安全、生命安全与健康等重大主题教育融入课程教材和教学过程，赋予课堂教学和学科学习以灵魂。二是积极探索校本课程建设。立足学校实际和区域资源，将红色文化、中华优秀传统文化和时代精神融入课程内容，拓展价值塑造的现实载体。三是大力推进课程内容的价值融合与教学转化。教师应在各学科教学中，深入挖掘其中蕴含的思想政治教育元素与价值引领素材，结合学生生活实际与认知特点，实现知识传授、能力培养与价值引领的有机统一。

第三，深化实践育人，锻造精神品格。培根铸魂不仅在于认知与情感的激发，更在于通过实践将价值理念转化为坚定的信念与自觉的行动，在身体力行中锻造学生的精神品格。习近平总书记指出，要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节。一是劳动实践育人。以劳动教育为重要载体，引导学生在日常劳动、生产劳动和服务性劳动中体悟劳动价值与责任意识，在身体力行中实现“劳力”与“劳心”的有机统一。二是社会实践育人。通过社会调查、志愿服务、社区服务等形式，引导学生走出校园、融入社会，实现“社会即学校”的空间转变。三是情境体验育人。依托庄严的升旗仪式、入团入队仪式，以及走进爱国主义教育基地、革命遗址、博物馆、科技馆等研学实践活动，创设富有仪式感与象征意义的教育情境，引导学生在沉浸式体验中实现由“知”向“信”、由“信”向“行”的转化。

（二）坚守人民属性，完善“扩优提质”的服务体系

第一，倾听民声，回应教育期待。随着经济社会发展和人口结构变化，人民群众对教育公平、质量与多样性的期待更加迫切。当前，深入实施基础教育“扩优提质”工程，扩大高中阶段教育学位供给，正是对群众“升学机会更加充足、教育选择更加多元”现实关切的积极回应。一是在制度层面建立以民意为导向的教育供给调节机制。教育的民意需求调查以及满意度等监测结果不仅要跨越不同学段、不同学区、不同群体，也要将其作为资源配置与政策调整的重要参考。以高中为例，通过精准测算学位需求变化，动态扩大普通高中和中等职业教育学位供给，以回应群众对升学机会和教育选择多样性的期待，努力实现“愿上尽上”“愿读尽读”的高中教育新生态。在学龄人口下降地区，应以需求评估为前提，统筹学校布局调整与办学规模优化，避免简单“撤并压缩”，为后续推进小班化教学改革预留空间。二是建立教育民生问题动态监测与预警系统，对学位供给、校园安全、课业负担、师德师风等高频关切领域进行前瞻性研判与主动治理，变被动响应为主动服务，切实将民众的“急难愁盼”转化为教育改革的实践方向。

第二，汇智聚力，激发改革活力。教育“扩优提质”是一项系统工程，应着力构建政府主导、多元参与、协同共治的新格局。一是深化社会力量参与办学机制。在坚持教育公益属性的前提下，完善政策激励，鼓励和支持企业、社会组织、社区等通过捐赠资助、提供服务、设立基金、共建实践基地等多种形式依法参与教育发展，特别是在课后服务、素养拓展、职业教育等领域丰富资源供给。二是畅通公众参与机制。构建涵盖家长委员会、学生议事平台、教师发展共同体以及社区协同组织在内的多元参与体系，使不同利益相关方能够在教育决策、过程监督与质量评价中有效参与并产生实质影响，推动教育治理由“单向管理”向“协同共治”转变。

第三，增进福祉，提升教育获得感。教育获得感不仅体现在入学机会的可及性上，也体现在教育过程的公平性、教育质量的可感知性以及个体发展的支持度上。一是深化“市县结合”的基础教育管理体制改革。深入推进县中振兴、综合高中、中考改革等试点工作，重点解决中等教育城乡区域发展不平衡、多样化发展不充分、适宜性可选择性不够，以及学业压力较大、“分数至上”观念较为严重等问题，提升人民群众的教育获得感。二是聚焦“扩优提质”，持续增加优质学位供给。围绕人民群众对“上好学”的现实需求，在学位供给上实现从“有保障”向“高质量”转变。一方面，顺应人口发展新形势，扩大普惠性学前教育资源供给，夯实基础教育起点公平；另一方面，优化义务教育与普通高中资源配置，推动优质学校扩容增位与集团化办学，丰富课后服务内容与形式，促进普通高中多样化特色发展，以高质量、多样化的教育服务回应差异化需求。三是稳步开展小班化教学改革。在学龄人口下降地区着力探索建立小班化教学保障机制，推进因材施教，提高育人质量。通过缩小班额，让每位学生都能获得更多关注与个性化指导，使教育过程更加公平、教育质量更加可感，切实增强人民群众对基础教育的满意度与幸福感。

（三）彰显战略属性，健全“创新驱动”的质量体系

第一，发挥科技引领作用，构建优质数字教育生态。以科技赋能教育现代化，关键在于构建系统化、常态化的数字教育应用体系。一是持续巩固“双减”成果，做好科学教育加法。大力推动落实《意见》，以科学、技术、工程、数学为重点，全面加强中小学科技教育，夯实科技创新人才培养基础，引导中小学生像科学家一样思考、像工程师一样实践。二是建好国家教育大数据中心，统一数据标准和接口标准，建设跨层级、跨地域、跨部门教育数据共享网络，畅通数据循环，实现教育治理由经验主导向数据驱动转型。三是深化基础教育专用大模型的开发、应用及标准建设。教育专用大模型的应用要以课程教学为核心场域和价值锚点，重点突破智能教育环境下的课程重构、教学模式创新、学科数字教材建设等前沿领域，深化“人机协同”融合的课程教学新范式。

第二，深化创新驱动发展，系统培育拔尖创新人才。《纲要》进一步对“加强科学教育”

和在基础教育阶段实施科学素养培育“沃土计划”，面向具有创新潜质的高中生实施“脱颖计划”作出了重要部署，旨在从小培养学生的科学素养和运用科学技术创造性解决实际问题的创新实践能力，促使科技领域极具创新潜能的拔尖创新人才得以持续涌现。培育拔尖创新人才要建立早期发现、贯通培养、协同育人的系统机制。一是人才识别的标准是多样的。基础教育阶段的人才识别不是按照统一标准对学生进行分层筛选，而是强调依据不同标准发现不同领域人才的创新潜能，为他们提供适合的教育。二是深化启发式、探究式、项目式教学，强化学科实践与跨学科主题学习，在语文、数学、科学等基础学科中深化思维训练，尤其注重保护学生的好奇心、想象力和批判性思维。三是推动高中阶段设立科技高中、人文特色高中等，并与高校、科研院所、高科技企业合作建立创新实验室，开展“中学生走进实验室”等项目，实施学段衔接的贯通培养，探索设立科技创新奖项，营造鼓励创新、宽容失败的校园文化与制度环境。

第三，重构多元课程体系，筑牢创新能力基础。可借鉴美国大学先修课程等经验，设置对接学生兴趣志向和高校学科专业、具有难度梯度的多样化课程，避免学生集中在少数几个高考科目上过度竞争。基础教育承担拔尖创新人才早期培养的重任，应允许更多学生基于课程学习逐步拓展学习内容、积累专业能力与开发创新潜力，致力让拔尖创新人才脱颖而出，满足具有学科专长、创新潜质的优秀学生超前或加速学习的需要。

第四，强化师资赋能路径，夯实科技教育根基。《意见》指出，将科技教育全面融入教师培养与培训体系之中，在“双一流”建设高校开展科技教育硕士培养，定向培育具备跨学科知识与技能的复合型教育人才。一是通过高层次专业培养夯实科技教育教师的专业能力基础。依托“双一流”高校的学科优势与科研平台，引导教师系统提升科学素养、技术理解与课程实施能力，加强科技教育硕士培养，推动科技教育走向内涵式发展。二是通过国际化研修拓宽科技教育教师的专业视野与发展空间。实施科技教育教师海外研修计划，定期组织教师赴科技教育发展水平较高国家和地区开展研修交流，系统学习先进的科技教育理念、课程形态与教学方式，促进国际经验与本土实践的有机转化。

作者信息

倪　娟　东南大学儿童发展与学习科学教育部重点实验室博士生导师，江苏省教育科学研究院基础教育研究所所长

沈万里　东南大学儿童发展与学习科学教育部重点实验室博士研究生

龙宝新

锻造韧性：基础教育扩优提质改革的撬动机制与推进进路

来源 |《教育理论与实践》2026 年 13 期



陕西师范大学教育学部教授、博士研究生导师，民族教育学院院长　龙宝新

建设教育强国，基点在基础教育，基础教育搞得越扎实，教育强国步伐就越稳、后劲就越足。2023 年 7 月，教育部、国家发展改革委、财政部联合发布《关于实施新时代基础教育扩优提质行动计划的意见》，提出要“显著扩大基础教育优质资源，加快构建幼有优育、学有优教的高质量基础教育体系”。党的二十届四中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》明确要求，“推动基础教育扩优提质，统筹义务教育优质均衡发展、学前教育优质普惠发展，扩大普通高中办学资源，办好特殊教育、专门教育”。当前，我国基础教育在普及水平、教育质量、教育均衡、教育生态等方面发生格局性变化，已达到世界高收入国家平均水平。但不可否认的是，国际复杂形势、新型城镇化抬头、数字化、少子化时代等社会现实向基础教育提出了一道新考题。在这一背景下，学界已围绕基础教育高质量发展、教育体系建构、教育数字化转型等议题展开宏观探究，聚焦扩大教育资源供给、寻求教育变革空间等展开深入分

析。当前，锻造基础教育扩优提质“过程韧性”，增强其复原力、自适应力与超循环力，是新时代我国基础教育高质量发展必须破解的一道难题。

一、基础教育扩优提质改革面临的脆弱性风险

当前，基础教育改革进入深水区，强劲发展韧性成为扩优提质工程的关键支撑。英国哲学家休谟（Hume）曾在《人性论》中对事实和价值判断进行了清晰区分：“实然”（is）指向事实判断，“应然”（ought）表示价值判断。事实上，审视基础教育扩优提质不能停留在“应然”层面，更须直面实践过程中面临的改革易中断、目标易偏差、路线易退化等多重脆弱性风险。

（一）持续性脆弱：外部冲击下基础教育扩优提质改革的易中断风险

在历史长河中，改革以强大推动力和独特方式左右着人类历史的发展轨迹。倘若基础教育扩优提质的资源、组织与战略韧性不足，便会面临资源、秩序、逻辑等戛然中断的风险。

从资源韧性看，特定资源周期波动或能引发“资源中断”风险。持续、稳定的资源投入是基础教育扩优提质内涵建设的重要保障。高度依赖资源供给极易导致基础教育扩优提质改革滋生刚性依赖，陷入“无资源、不变革”的险滩。一般而言，短期项目易使扩优提质行动随资金消耗而休眠，热度刺激易使扩优提质举措因地方性规划周期和工作重心转移而动能衰减，若政策供给不足，还会诱使基层校长和教师主动规避“多精力、无快效”的投入风险。在此意义上，固化基础教育“增量改革”思维最糟糕的结果是：视资源为“王”，向资源要成绩，抑制扩优提质系统的存量潜力与造血动力。

从组织韧性看，公共危机事件突发或会触发“秩序中断”风险。20 世纪 80 年代，美国斯蒂文·芬克（StevenFink）提出了危机生命周期理论。该理论认为，危机存在征兆期、爆发期、延续期与痊愈期，每个阶段均潜藏着未知风险，危机结束后的复原工作也需较长唤醒期、恢复期与启动期。重大公共卫生事件是典型的“黑天鹅”事件，其会使教育秩序产生剧烈的震荡反应。所谓“黑天鹅”事件，是指难以预测、突然发生且引起连锁反应并造成巨大负面影响的小概率事件。事实上，公共危机必然会引发公众讨论，基础教育的抗风险力、协同力、执行力等均会在高透明的公众凝视中被检验、被评判与被重塑。当“黑天鹅”事件发生时，基础教育系统会将重心从长期扩优提质移至维持基本秩序上，扩优提质的改革行动或被淡化、被搁置。若基础教育系统缺乏坚韧的弹性转化机制，其组织韧性短板极易引发“木桶效应”。

从战略韧性看，新型人口结构变化或会导致“逻辑中断”风险。人口变动是影响基础教育政策资源调配的基础因素，基础教育常被认为是应对人口下行趋势的重要政策选

项。事实上，人口变动具有渐进性、周期性与流动性等特征，但资源优化配置存在滞后性、非平衡性等固化特征。未来，学龄人口疏密不均、“排浪式”波动和总量下降的时空变化趋势，或会引发基础教育资源配置的总量过剩与结构失衡风险。有学者基于第七次全国人口普查数据对学龄人口进行预测：2021–2035 年我国学龄人口总规模将从 3.28 亿持续减少至约 2.50 亿，其结构将由“两头小、中间大”的纺锤形结构逐步向“上宽下窄”的倒金字塔结构转变。因此，保持战略定力，增强战略韧性，从规模扩张逻辑转向结构优化发展逻辑，是基础教育系统规避“短路”风险的重要思路。

（二）保真性脆弱：复杂情境中基础教育扩优提质目标的易偏差风险

政策执行并非单线传导过程，而是受到政策、制度和情境因素的共同影响。在基础教育场域中，扩优提质目标与实践生态域、执行网、行动者之间存在结构性张力。有学者指出，政策执行并非总与政策目标一致，执行者并不总像假设的“理性人”那样去最大化实现政策目标。

从宏观情境看，异构化的学校生态制约着基础教育扩优提质目标的均衡实现。当前，我国基础教育因资源配置、师资结构、生源特征、文化传统等分布不均而产生了显著的校际差异，由此统一化的扩优提质政策往往会产生“不耐受感”。例如，优质校往往能熟练搭载“政策快车”，通过吸纳、运用政策资源强化自我，实现“强者愈强”的叠加效应；而薄弱校或因基础条件受限、支持系统薄弱困囿于“政策悬浮”之局。中国特色社会主义性质决定了我国必须坚持以人民为中心发展教育，这就意味着扩优提质并非简单的优势积累与效率加成，而是基于差异均衡发展的系统性再造工程。显然，面向基础教育的扩优提质工程是以优化结构为基点、以确保公平为底线、以提升质量为目的的。“公平”“正义”的保真性容不得半点马虎，教育必须让公平优质的阳光照亮每一个孩子。

从中观机制看，博弈化的执行网络潜藏着基础教育扩优提质目标的置换风险。“政府（各级）— 学校 — 家庭 — 社会”等主体联动是基础教育扩优提质的应然路线，但主体间的复杂互动也会引发博弈对抗危机。进言之，出于对组织利益、责任划分和风险评估的考量，执行方更倾向于选择性地理解、差异化地执行教育政策。譬如，教育部门作为成效验收者，往往会把量化考核的显性指标视为一种制度激励，从而将复杂的扩优提质目标简化为可识别、可监测的数据；学校作为关键执行者，常在风险承担与秩序稳定间寻求一种安全边际，进而选择“中庸”地执行扩优提质方案；家长作为共治响应者，或会依循市场理性追求个体效用的最大化，以形成对政策成效的社会性压力。当各踞一方、“不做不错”的风气形成时，主体联动或将面临责任均摊的难题，从而在互相推诿中偏离扩优提质政策最初的设计意图，出现以手段替代目的、用形式取代实质的目标置换现象。

从微观根源看，差异化的行动者解构着基础教育扩优提质目标的政策意涵。校长与教师是扩优提质的最终执行者与意义生产者，不同的教育理念、专业素养与实践智慧形塑着其对“优”与“质”的独特理解。认知是大脑处理信息的起点，思维是在个体认知基础上的高级心理活动，行为是个体认知与思维的外化表现。这就意味着，行动者在对扩优提质进行分析、推理、判断时必然带有个体专属性与动态演变性，而不可能是千篇一律的统一反应。在此意义上，行动者的诠释差异为扩优提质政策适应提供了变革空间，但其政策意涵或会在“（再）传递—（再）诠释”的过程中被稀释、被置换与被悬置，进而发生意义流变，造成政策落地的碎片化与失能化。

（三）进化性脆弱：路径依赖下基础教育扩优提质路线的易退化风险

在现实世界中，秩序与无序、确定与不确定交织共存，形成了看似混乱却又暗藏规律的动态演化过程。尽管系统可能在某些时刻呈现出相似的形态或轨迹，但每一轮初始条件的重置均会使演化路线呈现出微妙的变化。在改革成效初显之际，若基础教育锁定在原有的、渐趋僵化的模式中，陷于改革路径依赖闭锁之中，则极易使扩优提质陷入动能摇摆之局。

从组织行为角度看，基础教育扩优提质面临“路径依赖”的锁定效应。扩优提质并非发生在真空中，初始制度选择与资源投入会使其形成高额“沉没成本”，进而生成自强化的行为惯性。当一个区域或学校获得阶段性成果后，其特定模式往往会被组织内部锁定，成为各校区模仿的“默认选项”。此时，路径依赖会给教育改革带来三重困局：一是特定模式适配不足容易造成其他学校“邯郸学步”；二是强化特定路径容易抑制其他模式的开发与探索；三是对立统一规律、量变质变规律和否定之否定规律早已揭示，要在变中求变、变中生变、变中应变，否则便会陷入发展陷阱，从根本上抑制系统的战略调整力与范式革新力。

从制度分析视角看，基础教育扩优提质面临“创新抑制”的内敛选择。在“制定—执行—评估”的扩优提质运行体系中，追求秩序稳定与短期效益的短视逻辑极易形成一种规避风险的组织文化，进而使校长与教师等行动元坠入“无为—无治—无责”的真空圈。在该场域中，校长与教师或会满足于制度模仿、程序合规与数据微增长，弱化实质的、大胆的、彻底的改革创新追求。究其根本，主要在于突破常规的探索性改革往往面临着较高的试错成本，承担着因偏离标准化评估指标而产生的政策“对抗”风险。这种“高风险—低收益”的激励错配会使行动者流于惯性模仿，内敛创新热情，陷入“多做多错、不做不错”的负向循环中，最终导致扩优提质的创生力与循环力逐渐僵化、呆化。

从系统演化视角看，基础教育扩优提质面临“内卷化”的退化趋势。所谓“内卷化”，

指的是一种社会的均质化、趋同化现象，即大多数社会参与者都采取相同的行为模式，而非对某一微观主体行为的描述。这种趋同往往产生自同构化的竞优指标与制度性的模仿压力，教育革新行动会被相应锁定在既定赛道。在基础教育扩优提质改革中，要警惕多元行动者为达成外部指标而营造的“良好发展态势”，如果基础教育的深层结构、运行逻辑与质量内涵并未发生实质性进化，其应对“范式级变革”的能力将会随之打折、弱化，甚至会在内外部冲击下迅速瓦解原有的质量优势与发展架构，沉陷在“没有发展的增长”这一脆弱圈中。

二、韧性理论视野下基础教育扩优提质工程的撬动机制

19 世纪，恩格斯驳斥了休谟的不可知论，他认为“能然”是架通“实然”和“应然”的桥梁，存在“实然”（is）—“能然”（able）—“应然”（ought）的逻辑关系链条。本质上，基础教育扩优提质是一项复杂的系统工程，具有长期性、非线性与演变性等特征，增进韧性是此项过程持续、曲折推进的内在要求。韧性（resilience）一词起源于拉丁文 resilire，表示系统或个体经历冲击或扰动后能够恢复回弹的能力。从演化角度看，韧性是一个不断进行的过程，并非指恢复到稳定均衡状态，它强调系统不断调整以适应频繁发生的冲击扰动，最终具备自稳定力、自适应力与自创生力等。在此意义上，基础教育扩优提质的撬动机制作用于“能然”环节，在该环节上锻造的过程韧性与发展韧性是扩优提质的内生机制。基于该理论审视，基础教育扩优提质的撬动机制是以“缓冲气囊”奠定系统基本稳定力，以“赋权杠杆”激活系统内生适应力，以“创生磁场”驱动系统新质创生力，三者逐级递进、循环增益，共同形成扩优提质持续、保真与进化的韧性链条（见图 1）。

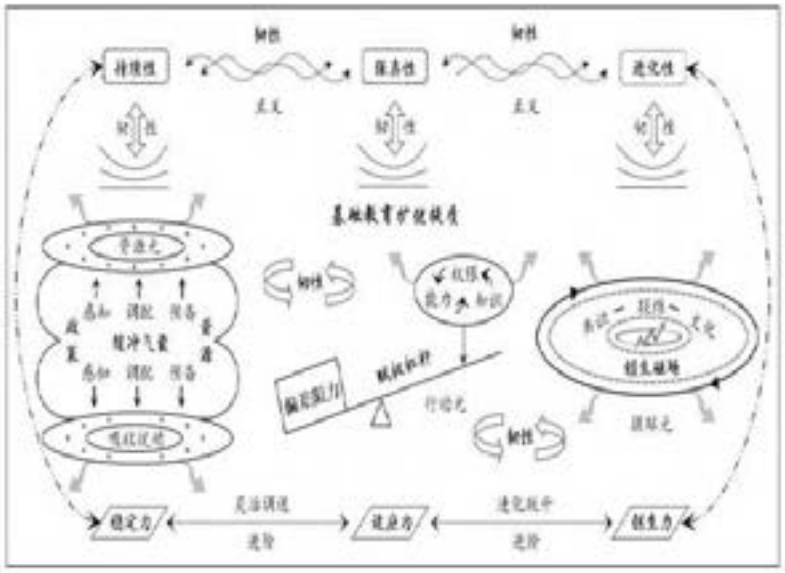


图 1　基础教育扩优提质撬动机理

系统是物质、能量、信息流等不同要素互相碰撞的有机整体。一般而言，元素越优质、越活跃，系统生命力越旺盛。从这一角度看，藉资源元、行动元与循环元“三元”活力，锻造基础教育扩优提质的过程韧性极为关键。其中资源元包括指向扩优提质需求的一切政策、物质与人力等支持源，其通过“感知 — 调配 — 预备”三域发挥核心缓冲功能，从而保证扩优提质的稳定力；行动元是扩优提质工程的关键推进者（校长、教师等实干者），其借助“权限 — 知识 — 能力”三力发挥撬动功能，从而培植扩优提质的适应力；循环元指具备赋能力、衍生力、创新力等的一切灵活要素与可能空间，其通过“共识 — 连结 — 文化”三元形成迭代能量场，进而催生扩优提质的新质创生力。

（一）缓冲气囊：资源元保证基础教育扩优提质的基本稳定力

缓冲气囊是一种通过压缩内部气体来消耗冲击动能的一种装置，具有柔软、回弹、适应性强等优点。在基础教育扩优提质工程中，资源元扮演着“缓冲气囊”的角色，其功能是借助“感知—调配—预备”三域气囊体的支撑，将扩优提质实践动能转化为势能，实现教育改革软着陆，进而形成基本稳定力。

“感知气囊”是资源元启动监测预警的前置条件，以前瞻性、捕捉性、识别性为特征。该机制依托基础教育数据采集系统对扩优提质工程展开实时感知与风险监测。例如，中国报告大厅发布的《2025-2030 年中国教育行业市场供需及重点企业投资评估研究分析报告》指出，预计到 2025 年，中国教育市场总规模将达到 1.8 万亿元，年均复合增长率将保持在 9% 左右，国家教育经费投入总量预计将保持 6% 以上的增长速度，从而持续为教育资源均衡配置、教育质量提升提供坚实保障。可见，基于已有基础教育扩优提质数据展开监测、预测，是有效感知资源匹配信息、把控资源输入与效益产出关系的重要支撑。

“调配气囊”是资源元释放适应效能的核心环节，以柔韧性、流动性、动态性等为特征。从组织行为学视角看，资源保存理论（COR）强调人们都有建立、保护和培养自己资源库的动机，而调配气囊体正是将行动者资源保护动机转化为动态适应能力的核心装置。在复杂教育治理环境中，基础教育资源元通过合理控制成本，有效开放弹性预算、编制流动、资源共享等通道，从而快速调度教育资源配置。实质上，调配气囊体构建了基础教育系统的资源再配置能力，使得扩优提质工程能保持基本稳定并优化资源配置效率，进而为应对外界不确定性风险提供关键支撑。

“预备气囊”是资源元强化系统韧性的战略基石，以储备性、抗逆性、复原性等为特征。推进基础教育扩优提质工程须展开持续化的基层探索，但创新必然伴随风险，设置容错性资源单元是降低试错风险的重要保障。事实上，硬核的基础教育资源储备库并非是资金、设备、技术、人才等资源的冗余堆积，而是一种结构化的教育资源能力储备，是依托编

制周转池、种子培育金、大模型、数据库、人才库等协同参与的弹性资源板块。一方面，这些教育资源板块相对独立且具备快速联通接口，可以在外界冲击来袭时组合出最优化的解决方案；另一方面，模块化的教育资源预备“气垫”能在复杂环境挤压下创生出扩优提质容错及创新的安全空间，换言之，当某一资源板块“失灵”时，其他教育资源板块具备确保失灵板块顺利修复的支撑力与抗逆力。

（二）赋权杠杆：行动元培植基础教育扩优提质的内生适应力

古希腊科学家阿基米德曾言，“给我一个支点，我就能撬动地球”。所谓杠杆原理，就是用小力撬动长臂的力，杠杆具有提效、减压、降耗等优点。在基础教育扩优提质工程中，学校与教师“行动元”是赋权杠杆的动力臂，其通过施加“权限 — 知识 — 能力”等三重作用力，减少目标与执行偏差阻力，进而为基础教育扩优提质工程培植内生适应力。

权限力是行动元推进基础教育扩优提质工作的前置条件。根据赋权管理理论，政府教育管理者向学校、教师等主体授予扩优提质的决策权与行动权，使行动元在限定范围内拥有改革创新的自主权和独立性极为关键。上级管理者赋权并非完全放权，而是通过权责匹配提升扩优提质的组织效能，其依旧保留着对重大偏差的纠错能力。例如，北京市十一学校充分行使课程自主权，构建起一套分层、分类、综合、特需的课程体系。该校制定的《北京市十一学校行动纲要》第 12 条指出“任何权力都要有相应的监督”，第 72 条强调要“遵循民主决策、权威管理的原则”。这种自上而下同心、层级释放权力、确保责任落实的制度性赋权，为校长与教师等行动元开展创新提质改革提供了必需的制度空间。

知识力是行动元理解基础教育扩优提质内涵的必然支撑。1972 年，英国哲学家卡尔·波普尔（KarlPopper）在《客观知识》著作中提出了“三个世界”理论，其中世界 1 为物理经验世界，世界 2 为主观心理世界，世界 3 为客观知识世界，“三个世界”统一而连贯。在基础教育扩优提质实践中，拥有真正的知识力意味着行动元能在“三个世界”间进行有效对话与灵活转换。从客观知识世界看，基础教育扩优提质发生于课程标准、学科结构、教育理论等客观知识体系中，行动元对“优”与“质”的理解以及对教育系统的掌握是其发挥知识力的前提。从主观心理世界看，行动元理解、诠释并认同“世界 3”知识，将其转化为个人创新信念及实践依据尤为关键。从物理经验世界看，从心智到实体的创造性转化过程是检验校长、教师等行动元能否将知识力转变为现实生产力的关键一环。

能力是行动元加权基础教育扩优提质效率的重要保障。行动元是基础教育扩优提质的关键，其支撑依据为：一是具备决策执行力、创新适应力、组织协同力等能力；二是能将能力素养转化为扩优提质实践动能。事实上，行动元的决策执行力是基础教育扩优

提质的转换器，它能及时避免政策目标在传递过程中的偏差风险；创新适应力是基础教育高质量发展的生成元，教师具备创新课程模式、教学模式、育人模式等能力，能适应教育改革需求，是推进扩优提质工程的核心依托；组织协同力是扩优提质的增效阀，政策制定者、校长、教师、学生、家长等多元主体能否形成联动合力关系扩优提质工程的落地问题。若行动元缺乏能力支撑，扩优提质工程或会陷入方案空转、路径依赖、执行偏差等困局。

（三）创生磁场：循环元催生基础教育扩优提质的新质创生力

磁场（Magneticfield）是传递实物间磁力作用的场，处于磁场中的带电粒子会受到垂直于自身运动方向和磁场方向的力。在基础教育扩优提质工程中，“主体共识 — 科技连结 — 社会文化”的三联通循环元能形成迭代、创新的能量磁场，进而催生出基础教育变革的新质创生力。

联通主体共识元是基础教育扩优提质的“合力源”，旨在强化共识共向的目标磁力。构建多层次、多主体的价值认同体系和扩优提质目标协同网络，将分散化、个体化的诉求整合为统一化、联动化的集体行动方向，是彰显基础教育扩优提质效能的关键。实践中，共识元能通过共同愿景塑造、制度协商平台等生成扩优提质的向心力。例如，湖北省将创新城乡教育共建格局与政绩考核挂钩，以高标准、高追求为擎，通过完善“联建”“统管”“共评”推动机制，降低扩优提质政策执行之内耗。这种多域、多层、多主体的深度共识能催生出强大的扩优提质改革磁力，促进各类资源、行动元共享汇聚，进而擎领扩优提质工程主线。

联通科技连结元，即构建基础教育扩优提质的“神经网”，旨在激活共享共治的执行磁力。人工神经网络（ArtificialNeuralNetwork）是由若干类似神经元的处理单元相互连接而构成的庞大信息处理系统，它能基于外界信息改变内部结构，是一种具备学习功能的自适应系统，因而成为人工智能系统开发的重要内容。在此意义上，科技连接元早已跨越教育系统的单向度应用、赋能需求，更是一种能在“人—技”互动中不断创新、调适、迭代的“哺与反哺”循环系统。一方面，“共享”面向资源流、技术流、数据流等“神经主干”，多态“流体”在各司其职的同时并行着内部接触与外部传导工作，为各类教育系统行动者源续供能；另一方面，“共治”面向“人—技”共同治理，人类激活科技连结元，将其有机运用到扩优提质各环节中，技术在响应人类需求之时双向实现其内部的发展迭代。进言之，科技连结元是增强基础教育扩优提质过程韧性的核心支撑，能为扩优提质改革提供强大、持续的执行磁力。

联通社会文化元是生成基础教育扩优提质的“舆论场”，旨在涵养共认共凝的生态

磁力。德国社会学家伊丽莎白·诺尔诺伊曼（ElisabethNoelleNeumann）提出，“舆论是我们的社会皮肤”，网络舆情对了解反映社情民意、辅助公共决策、引导社会舆论和维护社会稳定等意义重大。在基础教育扩优提质实践中，社会文化元通过政策传播、典型报道、成果公布等构建着教育改革的舆论场。若缺乏健康、有力、理性的舆论支持，扩优提质政策可能会因内涵误解、评估焦虑、执行偏差而举步维艰。当“减负不减质”“适合的教育就是最好的教育”等理念内化为社会共识时，基础教育扩优提质推进过程中存在的认知阻力就会随之消解，进而为校长、教师等行动元开展创新活动延伸出必要的弹性空间。

三、面向韧性锻造的基础教育扩优提质改革进路

韧性锻造不仅是基础教育扩优提质的理论建构，更是其应对复杂变革环境的核心支撑。基础教育扩优提质改革客观上要求固稳根基盘、激活赋能元、营造新气氛，确保扩优提质始终处在超循环韧性发展圈中。

（一）固稳根基：夯实基础教育扩优提质的基本盘

资源是一切可被人类开发和利用的物质、能量和信息的总称，它承载着人类相关活动的开启、运行与产出。基础教育扩优提质的基石正是监测平台、配置机制、储备基金的资源供给。

其一，建设资源动态监测平台，强化“感知域”风险预警能力。监测功能和预警功能是教育资源动态调适的逻辑前提与重要依托。从监测功能切入，各部门要联动构建全域化、真实化的基础教育资源监测系统，充分整合硬资源（校区、校舍、设备等）与软资源（学籍、师资、专家、技术人员等），建立起覆盖“省—市—县—校”的四级实时监测系统。从预警需求看，技术部门要大力研发基础教育资源缺口预测算法模型，谨慎设定资源承载力的预警指数，通过可视化、清晰化的动态热力图实时展现各区域的教育资源饱和度、结构匹配度与风险聚集度等，有力推动基础教育资源从被动式响应向前瞻式治理转化，进而为超前布局基础教育各类资源提供坚实、有效的数据支撑。

其二，优化弹性资源配置机制，提升“调配域”精准适配效能。当前，基础教育资源配置面临两道难题：一是新生人口快速下降，学龄人口大为减少；二是城镇化水平提升引发了基础教育“乡村弱”“城镇挤”等极化现象。因此，有必要围绕学位需求与教师供给等展开较为精准的预测分析与配置应对。一方面，教育部、发改委、统计局等各部门要联动构建起与人口流动、城镇化进程相适应的学位预警机制，对学龄人口增长区、减少区和稳定区进行差异资源调配，统筹应对阶段性、学段性、长远性的基础教育服务供给矛盾；另一方面，教育部要与技术部联手整合教师专业资质、研修轨迹、技能专长、

教学实效等多维数据，研发教师数字画像系统，立体构建区域性、动态化的教师资源池，实现师资的长期供给与智能流动，从而为基础教育扩优提质提供有效、高质、可持续的师资保障。

其三，设立战略冗余储备基金，夯实“预备域”持续供给基础。2025 年，财政部对全国教育支出预算安排接近 4.5 万亿元，中央本级教育支出将达到 1744.43 亿元，同比增长 5%。预备是对因果的敬畏，是一种生存智慧，教育也不例外。教育基金战略性储备要在“投”“流”“储”上下功夫。一是“投”，即构建由政府专项投入、社会资本投入与企业共建投入“三位一体”的教育资金筹措机制，保障资金来源韧性；二是“流”，即构建完善学龄人口增长区“钱随生走”机制，实现“国标经费可携带”和“地标经费均等化”有机结合，拉动资金利用韧性；三是“储”，即强化常态储备与应急调用资金使用规范，树立“花钱必问效、无效必问责”理念，健全教育资金监管体系，强化资金使用韧性。

（二）激活赋能：焕发基础教育扩优提质的内驱力

习近平总书记在不同场合多次论及“关键在人”。人的潜能作为人自身存在的潜在状态，是对人未来发展存在的本质规定。为此，须从制度赋权、知识转化、能力建设等角度系统拉动，从而提升基础教育扩优提质的内驱效能。

其一，深化制度性赋权增能改革，保障“权限力”施展空间。赋权增能既是“一种动力的专业发展历程”，也是“一种专业权力的结果”。在这一意义上，实施清单制度、保障赋权效能、提供容错空间，是激活行动元扩优提质热情的重要保障。从放权看，政府要依法放权，学校要科学接权，校长要层级放权，教师要科学用权，并行“刚性 + 弹性”办学制度。青岛市教育局推行学校管理正面清单、负面清单和学校权限下放清单“三张清单”，正是有效释放教育活力的最好例证。从保障看，各区域要将学校自主办学成效纳入区域教育督导评估体系，双线运行“以督严保”“以效倒逼”赋权增能改革。从容错看，政府与学校要相应设置一定的试错率，建立容错纠错机制，避免校长与教师等行动元因规避责任风险而保守操作。

其二，构建循证型知识转化体系，深化“知识力”实践内涵。本质上，基础教育扩优提质是各行动元借助专业知识、激活教育智慧、打通提质实践的系统性改造工程，这就要求行动元拥有强大的知识储备体与知识创生力。一方面，教育部要全面建设基础教育知识管理系统，各区域要建立教研特色大模型，各校要借助教师知识雷达图，精准定位基础教育教学提质点，规范教育“收集—分析—应用”证据链标准，进而使行动元的知识力有料可补、有源可溯；另一方面，教育部、技术部等部门要联合营建知识共享生态，

打通跨区域教研共享联盟，将教师数字画像图谱、知识个性热力图等融通起来，拉动教师形成强强联合、强弱帮扶、弱弱生强的知识转换协作体，进而有效推进扩优提质工程。

其三，完善系统性能力建设路径，激发“能力”乘数效应。能力是个体与环境持续互动的建构性产物，从宏观制度叙事、中观联合支持与微观主体自育等方面系统推进教师能力建设极为关键。从宏观制度叙事看，政府要构建契合数智时代教师发展需求的国家叙事，不断修正教师能力发展专业标准，通过立法保障、财政专项、课题规划等引导教师能力建设方向，以提供坚实的法理、制度支撑。从中观联合支持看，教育部与技术研发部门要协同搭建中国教育家型教师能力知识图谱，打造由智能诊断到精准供给再到证据反馈的一体化支撑平台，系统构建教师专业发展能力支持体系，进而使教师发展有图谱可依、有轨迹可循、有数据可佐。从微观主体自育看，教师要主动补充知识库，自觉参加项目式研修活动，积极组建跨学科教学实践共同体，不断提高数智素养，从而在教学实践中实现“有理—有力—有益”的螺旋提质转化。

（三）形成气候：打造基础教育扩优提质的新生态

“气候”是多因子共同作用的结果，具有复杂性、多样性和形成性等特征。新时代，基础教育扩优提质工程已取得阶段性成果，但教育系统面临的不再是周期性的局部调整，而是涵盖技术革新、社会发展与人民美好教育需要的系统性重构。构建意义共建机制、打造科技联通网络、涵养包容创新土壤，是打造基础教育扩优提质新生态的可行之道。

其一，构建政策意义共建机制，强化“主体共识元”价值磁力。政府、学校、学生、家长等多元主体联手打通扩优提质的政策意义，是加速推进扩优提质工程的重要保障。具体而言，要以主体共构为矛、以主体共治为盾，在对立统一中推进扩优提质工程。从协商共构角度看，教育部要牵头建立常态化、制度化的多元主体对话平台，成立省级基础教育扩优提质联席会议制度，真实、坦然地收集来自学生、家长与其他群体的不同声音，制定扩优提质政策协同清单，定期发布扩优提质实施评估报告，增强政策的可信度与透明度。从共治共力角度看，教育部、技术部等部门要联合建立基础教育舆情智能监测与民意响应系统，动态抓取公众关切热点，生成月度、季度、年度议题清单，将数据分析结果转化为政策优化的有力依据，让公众意见实质性地内嵌到政策迭代的整全过程中，进而促使扩优提质政策真正落地。

其二，打造“人—技”共生网络，激活“科技连结元”协同效能。数智技术在新质教育系统构建中发挥着客观感知和理性运算的功能，增强基础教育系统的数智韧性至关重要。因此，有必要超越传统工具理性，联通“技术层—制度层—个体层”，盘活人技共在的创生力。在技术层，技术研发部门要开发稳健、强大的数字孪生（通过传感器

采集真实世界数据）技术体，构建全国教研共同体网络，升级混合式的教与学环境，实现技术与教育的深度融合与价值共创。在制度层，教育部等部门要为基础教育数智变革提供一定的创新容错空间，建立敏捷型治理框架，从而有效激活多元主体的参与热情。在个体层，校长、教师等行动元要不断提升数智素养，在“人 — 技”连结中反身建构技术信任，盘活技术赋能效力，同时为技术更新迭代提供有效、高质的数据养料。

其三，涵养包容创新文化土壤，厚植“社会文化元”生态底蕴。习近平总书记强调，要“把人民拥护不拥护、赞成不赞成、高兴不高兴、答应不答应作为衡量一切工作得失的根本标准”。这就意味着基础教育扩优提质工程必须坚持“源于人民、服务于人民、造福于人民”的基本原则，打通“解读 — 支持”的改革文化链。在文化解读上，政府要牵头设立基础教育改革议题常态化沟通平台，开放教育局长、校长、教师、家长代表等共同参与的圆桌对话，借助媒体宣传、解读扩优提质之内涵，回应多元社会话语。在文化支持上，各区域要通过教育创新成果展、校园开放日等活动展示扩优提质成效，增进社会各界对扩优提质工程的理解与支持，进而为基础教育改革营造鼓励探索、适度容错的良好社会氛围。

作者信息

龙宝新　陕西师范大学教育学部教授、博士研究生导师，民族教育学院院长

崔宇玮　陕西师范大学教育学部博士研究生

黄　艳

中国基础教育竞争力：评价指标体系与发展路径

来源 |《中国教育学刊》2026 年 04 期



武汉工程大学管理学院教授、博士生导师　黄　艳

2025 年 6 月，《求是》杂志发表习近平总书记重要文章《加快建设教育强国》，文章强调“建设具有全球影响力的重要教育中心”“要深入推动教育对外开放，统筹‘引进来’和‘走出去’，不断提升教育国际影响力、竞争力和话语权”。要将中国建设成为具有全球影响力的重要教育中心，就需要持续提升中国在全球的教育竞争力。基础教育的高质量发展是教育强国建设的核心命题，开展基础教育竞争力科学评价是筑牢国民教育体系根基，建设高水平、高质量、高品质基础教育的重要途径。如何科学评价中国基础教育在全球的竞争力，建立基础教育竞争力评价指标体系至关重要。当前，由于缺乏深入研究，人们对基础教育竞争力的内涵、指标体系与发展路径缺乏系统认知。本文通过文献梳理、经验借鉴分析其内涵，构建科学可行的指标体系，由此对中国基础教育竞争力的发展水平、国际位次及发展路径作出全面研判。

一、基础教育竞争力的内涵

基础教育竞争力的内涵是基础教育竞争力研究的基本性问题。科学理解基础教育竞

争力的内涵是构建基础教育竞争力评价指标体系的前提。本文尝试在已有研究的基础上对基础教育竞争力的内涵进行揭示和阐明。

目前，国内外众多学者对基础教育竞争力的内涵进行了讨论，但由于基础教育竞争力内涵的丰富性、深刻性和广延性，这些讨论尚未形成统一规范的定论和系统的理论体系。本文认为对“基础教育竞争力”核心内涵的界定应首先从国家竞争优势理论出发展开逻辑分析。迈克尔·波特（Michael E.Porter）的国家竞争优势（The Competitive Advantage of Nations）理论认为，国家竞争优势是指一个国家使其公司或产业在一定的领域创造和保持竞争优势的能力。而国家竞争力指一个国家在世界经济的大环境下，与其他各国的竞争力相比较，其创造增加值和国民财富持续增长的能力。可见，国家竞争力是建立在比较优势和竞争优势基础上的一种国家能力。教育竞争力是国家竞争力的基础要素和重要组成部分，一个国家教育竞争力的强弱不仅是衡量这个国家是否具有比较优势和竞争优势的重要尺度，也与这个国家竞争力的强弱息息相关。

从已有教育竞争力相关文献来看，有学者将其内涵界定为一个国家的教育产出相对于他国的优势和能力；还有学者基于国家竞争力的概念，将其界定为一国在国际教育竞争中所拥有的竞争优势和比较优势；也有学者认为，教育竞争力是一个国家的教育综合发展水平和实力在与其他国家的竞争中表现出来的可持续的比较优势。结合国家竞争优势理论以及已有研究成果，本文认为基础教育竞争力的内涵应界定为：在全球博弈的视野下，一个国家基础教育的综合发展水平和实力在与其他国家的竞争中表现出来的具有可持续的比较优势与竞争优势的能力。

二、基础教育竞争力评价指标体系的构建

（一）已有相关研究的评价指标体系

近年来，众多学者围绕教育竞争力评价指标体系开展了大量研究。在国内，一些学者基于波特钻石理论模型，从基础、规模、机会、投入等角度构建了教育竞争力评价指标体系，科学度量了中国教育竞争力水平并展开了与其他国家的比较研究。也有学者在其著作中采用决策导向分析（CIPP）框架，构建了包括教育资源、教育投入、教育规模、教育效率、教育产出和教育公平六个维度的教育国际竞争力评价指标体系。还有学者创新性地构建了教育竞争力评价的火箭模型，将教育竞争力评价分为教育投入、教育发展水平、教育的贡献三个层级，并从教育发展水平、教育对人力资源的贡献、教育对经济发展的贡献和教育对知识创新的贡献四个维度构建了评价指标体系。在国外，经济合作与发展组织（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）教育委员会每年面向从事教育的专业人员发布《教育概览》报告，报告运用 CIPP 框架，从背景维

度（涉及人口规模、成人受教育程度等指标），输入维度（涉及教育经费和人力资源等指标），过程维度（涉及教育参与、学习环境和学校组织等指标），成果维度（涉及学习成果、社会与劳动力市场成果等指标）构建了全球教育发展指标体系。

（二）基础教育竞争力评价指标体系的确立

基于基础教育竞争力评价指标体系建设的现实需求，结合对国内外已有相关研究的省思，本文发现其不足之处主要有三个方面：第一，缺乏科学的构建理论和指标选取理念指导指标体系构建；第二，缺乏时代性与创新意识，评价标准或指标体系陈旧、固化；第三，当前的研究对象多以整个教育系统或高等教育为主，而以基础教育高质量发展为视角、有针对性地聚焦基础教育竞争力评价指标体系的研究相对较少。结合基础教育竞争力的内涵，本文创新性地运用CIPP框架（强调教育质量评估动态性、集成化的循环反馈）和共生理论（强调不同主体间相互依存、共同发展）构建基础教育竞争力评价指标体系，突出了构建理论的科学性与适切性。由此，本文运用熵权法和层次分析法构建了全球视域下的基础教育竞争力评价指标体系。基础教育竞争力评价指标体系一二级指标的构成情况如下。

1. 背景指标

这一指标主要衡量基础教育阶段投入的物力、财力、人力等要素，本文将其命名为基础教育资源竞争力。该指标主要由三项二级指标构成，分别是基础教育生师比、基础教育阶段标准化学校覆盖率和基础教育数字化水平。其中，选取数字化基础设施建设水平、每百名学生拥有网络多媒体教室数、无线网络全覆盖的学校比例作为衡量基础教育数字化水平的观测点。这样的指标结构较为简洁，并且能够突出对基础教育竞争力表现优异国家的教师数量供给水平、基础设施水平、数字化水平的较高要求。

2. 投入指标

基础教育投入竞争力由四项二级指标构成，分别是国家财政性教育经费占国内生产总值（GDP）比例、基础教育生均经费占人均GDP的比例、基础教育信息化经费占基础教育经费总投入的比例和基础教育教师工资收入指数。其中，对基础教育教师工资收入指数本文使用了国际上普遍采用的测算方法，即以教师的法定工资水平与人均GDP的比值进行测度。如此设计，重在强调满足基础教育可持续发展的投入需求，以及促进基础教育教师发展与基础教育信息化发展的可持续性。

3. 过程指标

基础教育过程竞争力主要由四项二级指标构成，分别是基础教育巩固率、基础教育学校教学和管理质量、基础教育小班额班级比例，以及基础教育教学中学生创新思维培

养情况。其中，本文对基础教育学校教学和管理质量指标，选取了国际学生评估项目（Programme for International Student Assessment，PISA）中“教师支持指数”作为代理变量进行测度，该指数反映教师对课堂教学进行管理以及为学生提供课堂支持的频率；对基础教育教学中学生创新思维培养情况指标，本文选取了 PISA 中“学生创造性思维能力”作为代理变量进行测度。由于对过程性指标的选取既要考量基础教育实施过程中多种因素对人才培养质量的影响，又要形成基础教育阶段对学生创新思维培养的评价考察，还要兼顾过程性指标的典型性、延展性和数据的可获得性，该指标成为基础教育竞争力指标体系设计中的一个难点。上述指标选取主要体现了对基础教育阶段教育教学的过程性质量考察；针对基础教育阶段教育资源供给充分性、政府财政支持、社会支持的过程性质量考察；针对基础教育教学过程中学生创新思维训练与培养的过程性质量考察。这样进行指标的选取能够最大限度地满足过程性指标考察的多维度要求。

4. 产出指标

基础教育产出竞争力主要由四项二级指标构成，分别为基础教育完成率、PISA 总成绩、基础教育学生实践能力与 15 岁及以上人口文盲率。其中，对基础教育学生实践能力本文选取了 PISA 中“学生科学活动参与指数”作为代理变量，这一指标反映学生收看科学电视节目、参加科学俱乐部、参观实验室等参与科学实践活动的频率。这些表征基础教育产出的指标既能够兼顾考察基础教育阶段学生学业知识与培养质量的产出水平，也能够反映全球视野下基础教育的价值供给和人力资本存量及其未来发展动向。

5. 基础教育可持续发展竞争力

本文在基础教育竞争力评价指标体系中引入基础教育可持续发展竞争力作为一个新的评价维度，用以预测基础教育与经济和社会协调发展的持久性、延续性。党的二十届四中全会强调，要“统筹教育强国、科技强国、人才强国建设”“一体推进教育科技人才发展”。20 世纪 50 年代，共生理论被广泛应用于社会科学研究领域，强调不同主体之间的分工合作、优势互补与互惠互利。共生理论为理解教育、科技、人才三者之间的内在联系提供了新视角，有助于揭示三者之间“共生共荣、共同发展”的作用机制。同时，考虑到教育公平是实现社会公平正义、提供包容与平等的优质教育、推动社会可持续发展的重要基石，本文将基础教育公平度纳入基础教育可持续发展竞争力的评价维度。由此，本文认为基础教育可持续发展竞争力应从基础教育公平度、科技支撑力及人才驱动力三个维度进行考察。其中，基础教育公平度从性别公平度与入学公平度两个维度进行考察；科技支撑力、人才驱动力分别运用全球创新指数（Global Innovation Index，GII）与全球人才竞争力指数（Global Talent Competitiveness Index，GTCI）作为代理变量测度，考察科技与人才发展的多重外溢效应对基础教育产生的积极影响。

（三）基础教育竞争力指标权重的确立

本文采用层次分析法（AHP）（主观赋权法）和熵值法（客观赋权法）的组合赋权确立基础教育竞争力各项评价指标的权重，具体权重值如表 1 所示。

表 1　基础教育竞争力评价指标体系

一级指标	二级指标	指标性质	指标权重（%）
A1 基础教育资源竞争力（15.61%）	B_1 基础教育生师比	−	（4.10）
	B_2 基础教育阶段标准化学校覆盖率	+	（6.96）
	B_3 基础教育数字化水平	+	（4.55）
A2 基础教育投入竞争力（18.39%）	B_4 国家财政性基础教育经费占GDP比例	+	（5.07）
	B_5 基础教育生均经费占人均GDP比例	+	（4.68）
	B_6 基础教育信息化经费占基础教育经费总投入的比例	+	（5.45）
	B_7 基础教育教师工资收入指数	+	（3.19）
A3 基础教育过程竞争力（18.31%）	B_8 基础教育巩固率	+	（2.83）
	B_9 基础教育学校教学和管理质量	+	（4.05）
	B_{10} 基础教育小班额班级比例	+	（4.75）
	B_{11} 基础教育教学中学生创新思维培养情况	+	（6.68）
A4 基础教育产出竞争力（25.01%）	B_{12} 基础教育完成率	+	（4.63）
	B_{13} 国际学生评估项目（PISA）总成绩	+	（9.32）
	B_{14} 基础教育学生实践能力	+	（7.34）
	B_{15} 15岁及以上人口文盲率	−	（3.72）
A5 基础教育可持续发展竞争力（22.68%）	B_{16} 基础教育公平度	+	（6.53）
	B_{17} 科技支撑力	+	（8.57）
	B_{18} 人才驱动力	+	（7.58）

注："+"表示该指标为正向指标；"−"表示该指标为负向指标。

本文的数据来源于世界银行（World Bank）的世界发展指标（World Development Indicators）数据库、OECD 的教育概览：OECD 指标（Education at a Glance:OECD Indicators）数据库、世界经济论坛（World Economic Forum）的全球竞争力报告（Global Competitiveness Report）数据库、联合国教科文组织（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization）的全球教育监测报告（Global Education Monitoring Report）数据库、欧洲工商管理学院（Institut Européen d'Administration des Affaires）的全球人才竞争力指数（GTCI）数据库、世界知识产权组织（World Intellectual Property Organization）的全球创新指数（GII）数据库、PISA 数据库、美国国家教育统计中心（National Center for Education Statistics）的美国教育统计报告（Report on the Condition of Education）数据库等。关于测算对象的筛选，本文结合基础教育竞争力的内涵界定，根

据经济实力、人口规模对全球 218 个经济体（国家 / 地区）进行了筛选：首先，按照世界银行 2023 年标准，将人均国民总收入（人均 GNI）低于 4516 美元（达不到与中国同档“中高收入国家 / 地区”标准）的阿富汗、孟加拉国、埃及、印度、约旦等 77 个经济体剔除；其次，按照 2023 年总人口数不低于 200 万人的基本要求，将冰岛、拉脱维亚、卢森堡、黑山、马耳他等 56 个经济体剔除；最后，在保留的 85 个经济体中考虑到其基础教育相关数据可获得性的客观局限，剔除俄罗斯、乌克兰、白俄罗斯、伊朗、委内瑞拉等 29 个经济体。最终有 56 个经济体进入基础教育竞争力评价指标体系的测算。

（五）基础教育竞争力指数值的测算

其一，考虑到教育实际数据的延迟性（通常延迟 2 年），基础教育竞争力指数指标的观测值采集以 2023 年数据为主（PISA 为 2022 年数据）。代入数据后测算结果见表 2。由于表格篇幅有限，本文仅对基础教育竞争力总指数排名全球前 20 位的国家进行呈现。

表 2 基础教育竞争力指数：总指数及其排序（前20位）

国家	总指数		资源竞争力指数		投入竞争力指数		过程竞争力指数		产出竞争力指数		可持续发展竞争力指数	
	总指数	排序	总指数	排序	总指数	排序	总指数	排序	总指数	排序	总指数	排序
中国	86.28	1	94.64	4	84.21	1	73.13	3	91.47	1	87.10	17
新加坡	86.00	2	94.49	5	81.47	5	72.02	6	85.44	4	95.73	1
日本	85.90	3	99.56	1	83.92	2	66.95	11	87.47	2	91.68	6
韩国	84.22	4	93.55	8	82.23	4	63.09	27	86.08	3	94.42	3
芬兰	81.68	5	92.48	16	77.43	8	65.47	18	79.32	5	93.40	4
加拿大	81.41	6	87.60	31	75.25	10	96.51	1	72.56	21	79.73	24
瑞士	81.03	7	97.07	3	80.53	6	66.38	14	75.01	14	88.87	12
新西兰	80.38	8	94.01	6	78.47	7	66.56	12	74.73	15	89.93	9
波兰	80.32	9	90.02	24	70.36	14	68.83	7	76.12	11	95.61	2
爱尔兰	79.51	10	92.81	14	82.85	3	65.94	15	70.12	28	88.95	11
澳大利亚	79.41	11	89.96	25	75.87	9	68.25	10	71.53	23	92.74	5
荷兰	79.13	12	90.57	20	71.63	12	72.10	5	74.25	16	88.41	14
德国	78.86	13	92.87	12	74.68	11	66.42	13	76.99	10	84.73	22
比利时	78.06	14	89.78	26	67.96	20	64.81	20	77.64	8	89.34	10
英国	78.03	15	89.73	27	65.27	25	65.75	16	77.73	7	90.56	8
斯洛文尼亚	77.72	16	93.13	9	64.98	27	68.66	8	74.03	18	88.82	13
丹麦	77.50	17	86.64	32	69.65	15	68.58	9	75.87	12	86.58	19
挪威	77.41	18	92.83	13	69.03	17	64.17	24	71.37	24	90.92	7
美国	76.98	19	88.99	29	68.74	18	61.83	30	77.05	9	87.55	16
捷克	75.60	20	97.22	2	68.52	19	55.54	49	70.96	26	87.79	15

研究发现，从基础教育竞争力总指数数值及其排行来看，中国、新加坡、日本分别以 86.28、86.00、85.90 的成绩名列前三位；除此之外，世界公认的（全球性和区域性）教育强国韩国（4/56 位）、德国（13/56 位）、英国（15/56 位）、美国（19/56 位）在基础教育领域的成绩均超过了 75.00。值得注意的是，中国基础教育竞争力总指数位居全球第一，究其原因可能是中国基础教育竞争力评价指标体系中投入竞争力与产出竞争力两项一级指标的指数均排名全球第一，资源竞争力指数与过程竞争力指数也排名靠前，且四项一级指标的总权重高达 77.32%。同样，在具有较高权重的基础教育阶段标准化学校覆盖率、PISA 总成绩、国家财政性基础教育经费占 GDP 比例等多项二级指标上中国也表现突出，显著提高了中国基础教育竞争力的全球排名。进入 21 世纪以来，中国的基础教育建设取得了巨大成就，建成了世界史上规模最大的基础教育体系，在办学条件、学校布局、资源配置、信息化建设等都取得了重大进步，基础教育的“基础性”和“普及化”得到了很好的巩固和发展，基础教育产出水平也得到长足进步。由此，本文认为中国基础教育竞争力总指数位居全球第一与中国基础教育发展的客观情况相一致。为了进一步检验当前研究结果的稳健性与可靠性，本文运用单因素轮换（OAT）法对研究结果进行了敏感性分析，通过使用改变评价指标权重的方法来防止由于指标权重的变化可能对研究结果带来的影响。研究发现，各项评价指标对测度结果的敏感性不受权重变化率的影响，研究结果具有稳健性与可靠性。

其二，本文根据国际组织的通行做法和基础教育竞争力指数测算的结果，将我们确定的全球 56 个国家基础教育竞争力发展水平划分为四个档次，分别为全球性基础教育竞争力强国（指数值 >80）、区域性基础教育竞争力强国（排序≤ 20）、准基础教育竞争力强国（21 ≤排序≤ 40）、普通国家（41 ≤排序≤ 56）。其中，全球性基础教育竞争力强国包括亚洲的中国、新加坡、日本、韩国，欧洲的芬兰、瑞士、波兰，美洲的加拿大以及大洋洲的新西兰；区域性基础教育竞争力强国为澳大利亚、美国和比利时、英国、斯洛文尼亚等欧洲国家。此外，本文通过皮尔逊（Pearson）相关分析发现，对上述 56 个国家基础教育竞争力的分档与该国的经济分档高度相关。

三、在国际比较中推进中国基础教育竞争力发展

为精确地刻画出 20 个全球性、区域性基础教育竞争力强国的差异化发展状态，本文参考张炜的研究，运用这些国家基础教育竞争力投入指数值与产出指数值，测算了其投入端与产出端的差值，并以这一差值中位数的绝对值（3.0）为基准将这些国家分为三类。第一类是“高投入、低产出”型的国家，判断标准为该国投入端与产出端的差值 >3.0。这类国家有爱尔兰、瑞士、澳大利亚和新西兰。第二类是“投入与产出均衡”型，其投入端与产出端差值的绝对值 <3.0。这类国家有加拿大、芬兰、德国、挪威、捷克和荷兰。

第三类是“低投入、高产出”型，其投入端与产出端差值 <-3.0。这类国家有日本、韩国、新加坡、波兰、丹麦、中国、美国、斯洛文尼亚、比利时和英国。导致这些基础教育竞争力强国发展状态产生差异的原因是多重的、复杂的，既受到该国政治、经济、地理、历史、文化等传统因素的影响，也有教育体制与教育治理、教育结构与教育背景等方面的原因。

中国属于“低投入、高产出”型的全球性基础教育竞争力强国，但与基础教育竞争力总指数排名位于全球前列的新加坡、日本、韩国、芬兰与加拿大五个国家相比，仍然存在短板。研究还发现，虽然中国的基础教育投入竞争力指数与产出竞争力指数表现亮眼，但基础教育资源竞争力指数低于日本，且基础教育过程竞争力指数低于加拿大。值得注意的是，中国的基础教育可持续发展竞争力指数显著低于新加坡、日本、韩国与芬兰等国。在中国基础教育可持续发展竞争力的三项二级指标中，基础教育公平度指数为 11/56 位，科技支撑力指数为 12/56 位，人才驱动力指数为 35/56 位，短板较为突出。

四、近十三年中国基础教育竞争力的贡献因素与障碍因素

识别影响中国基础教育竞争力的关键贡献因素与障碍因素是中国基础教育竞争力建设实践的重要抓手，只有准确识别出这些关键因素，才能明确提升中国基础教育竞争力水平应该重点关注的方向，为改进与优化提升策略提供实证参考。本文利用贡献度模型与障碍度模型，测算了 2010—2023 年中国基础教育竞争力评价指标体系中 18 项二级指标的贡献度与障碍度，并筛选出贡献度和障碍度分别排名前三位的指标。

本文通过频数统计发现，出现了三次及以上的贡献因素有：B3（基础教育数字化水平）、B4（国家财政性基础教育经费占 GDP 比例）；出现了三次及以上的障碍因素有：B11（基础教育教学中学生创新思维培养情况）、B14（基础教育学生实践能力）。本文将这些指标识别为影响中国基础教育竞争力的关键贡献因素与障碍因素。

五、中国基础教育竞争力的发展路径

总体来看，中国已经发展成为全球性基础教育竞争力强国，但仍然面临诸多问题与挑战。基于本文的分析，未来可以考虑从以下三个方面提升中国基础教育竞争力水平。

第一，中国提升基础教育竞争力应更多学习新加坡、日本、韩国等同地域、同档次、同类型基础教育强国的经验，坚持产出导向、后发优势的建设原则。基础教育竞争力指数测算结果及其相关比较分析揭示了全球基础教育强国 CIPP 表征分析框架下相似的发展逻辑。中国与新加坡、日本、韩国等国家在基础教育竞争力指数的 CIPP 表征上（一级指数）均非常相似，并同为“低投入、高产出”类的全球性基础教育竞争力强国。究其原因，中国与新加坡、日本、韩国等国家均属于东亚国家，东亚的基础教育自古就有着相同的

特质和相似的制度基础，其基础教育由落后逐渐发展为先进的过程与强大的国家意志、充分的科技支撑与人才驱动息息相关。值得一提的是，新加坡、日本、韩国这三个国家都是通过成功实施科技立国与人才强国战略，实现本国经济腾飞与基础教育快速发展的典范和样板，其发展经验尤其值得中国借鉴与学习。

在向第二个百年奋斗目标进军的新征程上，中国应坚持以产出为导向的基础教育发展原则，重点关注基础教育完成率、PISA 总成绩、学生动手实践能力等核心指标，提升基础教育竞争力。中国与日本和新加坡等教育先发国家相比，在基础教育领域呈现明显的后发优势，应利用好这种后发优势，在充分吸收先发国家的先进理论与经验的基础上，从科技竞争后发优势与人才竞争后发优势两个维度上协同发力、补齐短板。

第二，中国提升基础教育竞争力应把握好时代发展的新动向，坚持教育科技人才协同发展理念，走出一条可持续发展的新道路。建设教育强国，基点在基础教育，只有加速构建教育科技人才一体统筹推进机制，才能使基础教育、科技、人才发展实现良性循环，并最终实现中国基础教育竞争力的可持续发展。然而，研究发现，中国基础教育可持续发展竞争力指数出现明显短板，远低于其他全球性基础教育竞争力强国，尤其是科技支撑力与人才驱动力两项二级指标劣势突出。这表明科技与人才发展对基础教育的支撑仍不充分，当前的发展并不是高质量和可持续的发展。

中国基础教育竞争力发展必须坚持教育、科技、人才一体发展的理念。在科技赋能基础教育方面，应重点关注智能技术对基础教育的服务能力，助力学生个性化学习和因材施教的全面实现。同时，还应通过加强教育链与科技链的深度融合，让科技育人资源适度下沉，打造好科技赋能基础教育发展“筑基工程”。此外，中国还应倡导具有一定专业知识和实践经验的各级各类人才参与教育教学活动，回馈反哺基础教育，形成推动教育链与人才链深度链接的社会氛围，为铸就人才驱动基础教育发展的根基打造坚实的社会基础。

第三，中国提升基础教育竞争力的关键在于坚持“扬长补短、提质增效”，着力打造培养学生创新能力与实践能力的基础教育新体系。从全球基础教育竞争力指数中中国的表现，以及中国近 13 年来基础教育竞争力的发展态势来看，基础教育数字化水平、国家财政性基础教育经费占 GDP 比例这两项二级指标对中国基础教育竞争力发展具有显著贡献。中国应在稳步提升基础教育投入力度的同时，均衡城乡、区域之间基础教育经费差距，合理统筹、优化基础教育资源配置，完善优质基础教育资源共享机制，确保基础教育资源充足和合理使用。当前，以数字化赋能中国基础教育竞争力发展，是新时代教育强国建设的战略选择和必由之路。中国首先应加大数字化基础设施建设力度，保障学

生便捷地访问数字化教育教学资源；其次应加强对中小学教师的数字化教学技能培训和支持，不断提升他们的数字素养；同时，应注重打造数字文化导向的基础教育新生态，比如可以针对不同地区学生的特点和需求，提供定制化的教育文化资源，开发适合本地文化背景的教材、课件和教学视频等，提高学生的学习兴趣和学习效果。

研究还发现，基础教育教学中学生创新思维培养与实践能力成为中国基础教育竞争力发展的关键障碍因素。拔尖创新人才培养是中国实现“高水平科技自立自强，进入创新型国家前列”这一发展目标的关键。为此，中国应在基础教育各阶段设置数字技术、科学教育和创新思维训练等一系列面向拔尖创新人才早期培养的核心课程，推进课程的数字化转型以及基础课程与前沿领域的跨学科融合，激发学生创新潜能。同时，中国还应注重基础教育领域教学方法与评价体系创新。针对学生被动接受知识、缺乏创新思维等重难点问题开展试验试点，注重启发式、互动式、探究式教学，引导学生主动思考、积极提问、自主探究。建立科学合理的课堂教学评价体系，把强化过程评价与探索增值评价结合起来，让学生从小树立起科学家精神，养成强烈的好奇心、想象力和探索欲，成长为创新型人才。

【本文系国家社会科学基金重大项目“高质量教育体系的理论内涵、指标体系、国际比较与建设路径研究”（项目编号：24&ZD176）阶段性研究成果】

作者信息

黄　艳　武汉工程大学管理学院教授、博士生导师

魏嘉雯　武汉工程大学马克思主义学院硕士研究生

张　炜　湖北第二师范学院教育科学学院院长、教授

胡　卫

支持拔尖创新人才成长的基础教育体系研究

来源 |《教育发展研究》2026 年 10 期



上海师范大学长三角教育发展研究院院长　胡　卫

习近平总书记在党的二十大报告中从“实施科教兴国战略，强化现代化建设人才支撑”的战略全局出发，明确提出要“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之”。在主持中共中央政治局第五次集体学习时，总书记进一步强调：“建设教育强国，基点在基础教育。基础教育搞得越扎实，教育强国步伐就越稳、后劲就越足”“基础教育既要夯实学生的知识基础，也要激发学生崇尚科学、探索未知的兴趣，培养其探索性、创新性思维品质”。这些重要论述深刻阐明了基础教育在人才培养中的奠基性作用，为我们构建拔尖创新人才培养体系指明了方向。

基于此，建立高质量基础教育体系以培养拔尖创新人才，已成为推进教育强国建设的一项战略性、基础性工程。当前，我们需要深入思考三个关键问题：第一，拔尖创新人才培养和基础教育体系之间存在怎样的内在联系？第二，适应拔尖创新人才培养需求的基础教育体系应当具备哪些核心特征？第三，支持拔尖创新人才培养的基础教育体系的实践路径是什么？本文立足于理论研究和实践探索双重视角，系统探讨上述三个核心议题，旨在为我国基础教育培养拔尖创新人才提供理念支撑与实践指引。

一、拔尖创新人才培养和基础教育体系的关系辨析

关于创新人才的内涵界定，学界普遍认为是指具备创新意识、创新精神、创新思维、创新知识、创新能力和创新人格等特质，并能通过创造性劳动取得创新成果的专业人才，在某一领域、某一行业、某一工作上为社会发展和人类进步做出创新贡献的人。而拔尖创新人才作为创新人才谱系中的卓越群体，其特殊性主要体现在三个方面：从贡献维度看，他们能够在特定领域持续产出重大创新成果；从价值维度看，他们是服务国家战略需求、推动新质生产力发展的核心力量；从发展维度看，他们是建设科技强国、实现高水平自立自强的战略资源。需要特别指出的是，当前我国尚未对拔尖创新人才作出明确定义，但基于人才强国战略需求，这类人才应当具备跻身国际一流科学家队伍的潜质，并能突破关键核心技术领域的“卡脖子”难题。理论与实践充分证明，拔尖创新人才的成长遵循渐进式发展规律，需要经历知识积累、能力淬炼和成果凸显的递进过程。创新来自社会各个阶层，在“大众创业、万众创新”的社会实践中，通过自身的创新行动取得了显著社会效益或经济效益的人，都可以被称为创新人才。所有被称为创新人才者，只能是其实现创新之后而不是在其创新之前。对于各级各类在校学生而言，即使他们的学业成绩格外优异或者某一方面特长非常突出，在没有付诸创新实践并产生显著效益的时候，也还不能把他们称作是创新人才，尤其不能叫做拔尖创新人才。拔尖创新人才的成长具有显著的实践性和渐进性特征，主要是在专业领域的长期实践中淬炼而成，而非基础教育阶段能够直接“产出”的成品。

然而，基础教育体系在拔尖创新人才培养中发挥着不可替代的奠基作用：一方面，除极少数天赋异禀者外，绝大多数拔尖创新人才都受益于基础教育阶段的知识积淀和能力培养；另一方面，通过构建高质量的基础教育体系，扎实推进立德树人根本任务，不仅能普遍提升学生的创新素养，更能为拔尖创新人才的早期识别和系统培养创造有利条件。因此，基础教育虽不能“批量生产”拔尖创新人才，但通过优质均衡发展，完全能够为这类人才的后续成长奠定知识基础、培育创新意识、锻造实践能力，最终促使其脱颖而出。但是，当前基础教育在拔尖创新人才早期培养中存在两大突出问题：一是将人才选拔异化为“掐尖招生”的恶性竞争，二是将培养过程简化为“拔苗助长”的强化训练。这种以考试分数为单一标准筛选生源，并通过“三超”（超强、超前、超难）模式集中培养的做法，已被实践证明既违背教育规律又难以培养真正的创新能力。因此，拔尖创新能力的早期培养需要一个多样化的教育生态，通过不同类型学习同伴的交流互鉴、交互激发和交相辉映，才有可能孕育出创新人才的规模化成长。因此，拔尖创新人才培养与基础教育体系建设具有深刻的内在关联：基础教育作为人才成长的奠基阶段，虽不能直接“生产”拔尖创新人才，但通过系统构建多元化、开放包容的教育生态，能够为创

新人才成长提供必要的知识储备、思维训练和能力奠基。同时，拔尖创新人才的培养是一个遵循人才成长规律的长期过程，基础教育的关键作用在于营造适宜的创新土壤，既要避免急功近利的“掐尖”选拔和拔苗助长，又要注重通过优质均衡发展培育学生的创新素养，为未来可能涌现的拔尖创新人才奠定坚实基础，这既是建设教育强国的必然要求，也是实现科技自立自强的战略支撑。

二、支持拔尖创新人才培养的基础教育体系核心特征

作为国家人才培养的奠基工程，基础教育对实施科教兴国战略具有基础性、先导性作用。构建有利于拔尖创新人才早期培养的基础教育体系，应当具备五大核心特征：教育公平性、发展全面性、教学差异性、素养导向性以及育人协同性。

第一，教育公平性：面向全体、机会均等。培养创新人才必须坚持面向全体和机会均等的教育公平性。面向全体意味着基础教育阶段的创新人才培养应覆盖所有学生，而非仅聚焦学业优异者；机会均等源自于孔子的有教无类教育思想，只要有心向学皆可受教，教师应一视同仁，这一理念同样适用于创新人才培养。研究表明，除极少数智力超常者（约占 2%—3%）外，绝大多数人的智力水平相当。创新人才的成长取决于先天禀赋、后天努力及培养时机等多元因素，兼具必然性与偶然性。只要保障机会均等，人人皆具创新潜力，区别仅在于创新能力强弱与贡献大小。关键在于从基础教育阶段就进行科学培育而非抑制个体的创新潜能，通过顺应天性、尊重规律的教育实践，借助有效载体和科学方法培养每个学生的创新意识与创新能力，为拔尖创新人才成长奠定基础。

第二，发展全面性：全人培养，五育并举。全人教育理念源于人本主义教学理论，罗杰斯作为该理论代表人物提出：全人教育旨在促进学生认知素质与情感素质的全面发展，最终实现自我价值。人本主义理论强调，真正的学习经验能够使学习者发现自己的独特品质和特征。这种“学习即成长”的教育哲学强调个体通过教育实践实现自我完善，其核心理念与我国新时代“五育并举”的教育方针具有内在一致性。基础教育阶段实施德智体美劳五育并举，通过各育相互联通、互为载体、循环赋能，既能提升学生的知识技能等认知能力，又能培养其意志力、思维力、高感性和责任感等非认知素养。就拔尖创新人才而言，除极少数特殊人才需要个性化培养路径外，基础教育阶段更应坚持全人培养理念，扎实推进五育并举，通过全面发展素质教育落实立德树人根本任务，为创新人才培养奠定坚实基础。

第三，教学差异性：尊重个性、因材施教。无论是多元智能理论、建构主义学习理论还是最近发展区理论，都从不同视角强调学校和教师应当基于学生的智能水平、能力特点和禀赋优势提供差异化教学服务，即实施个性化教育。建构主义学习理论尤其指出

学习是主动建构知识的过程，教师需创设情境引导学习者通过探索、协作和反思来内化知识，而非机械接受标准化内容。如何有效满足个性化教育需求已成为全球教育领域的核心议题，在班级授课制难以兼顾个体差异的现状下，现代教育正积极探索多种创新路径以实现因材施教。个性化教育理论同样适用于创新人才培养，其关键在于关注每个个体的独特性，尊重个性、挖掘潜能、突出优势，使创造性才能得到最大化发展。因此，基础教育阶段学校在“五育并举”过程中不应简单追求均衡发展，而应着力为具有特殊创新潜能的学生提供针对性、时效性且能有效激发其创新潜能的个性化培养方案。

第四，素养导向性：能力为本、素质培育。实践证明，培养创新人才最重要的是要培养创新者具备过硬的创新素养。所谓创新素养，通常是指以新思维、新发明和新描述为特征的概念化修习涵养过程，又可定义为“个体在创新思维和创新能力方面的具体表现”，其形成依赖后天训练与实践。创新素养是现代社会各行业发展的核心能力，对个人而言，促进职业成长和自我发展；对社会而言，可以推动科技进步并增强国家竞争力。在教育领域，着力提升每一位学生的创新素养无疑是创新型人才早期培养工作的核心使命与关键所在。为此，对基础教育阶段的学校而言，要坚决贯彻党的教育方针，自觉端正教育理念，坚持并发展素质教育，尽快从应试教育的藩篱和迷雾中挣脱出来，全面落实“双减”政策规定，切实减轻学生的过重课业负担，真正释放学生的主体活力，让学生有意愿、有时间、有空间自主发展和个性化成长。在此基础上，要优化课程设置，深化教学改革，完善课后服务，扎实推进科学教育，通过创设各种丰富的载体和平台，不断提升学生的创新素养，努力培养学生的创新能力。

第五，育人协同性：内外联动、多元共育。拔尖创新人才培养是一项需要多方协同的系统工程，既需要学校教育的主阵地作用，更离不开社会资源的深度参与。当前，各类科技场馆、高等院校、科研院所、高新技术企业等社会主体作为家校社协同育人的重要组成部分，通过联动各自的社会资源，已初步构建起“政府主导、社会参与、多元联动”的校外资源协同体系，为广大中小学开展科学教育和创新人才培养提供了一定的资源支持。

然而，当前各类社会资源的供给模式尚未突破传统的单向输出框架，导致资源供给的碎片化、浅层化，难以满足学校科学教育的系统性及深度性要求。为此，必须构建更加紧密的协同机制，除了政府部门要高度重视并切实加大对学校科学教育的政策支持力度外，还要进一步完善各项激励措施，鼓励社会力量特别是科技型企业发挥自身资源优势，深度参与到学校的科学教育及创新人才培养工作中来，包括合作推进教材开发、课程建设以及“双师型”教师队伍培养等等。因为企业对科技创新最了解、最敏感，需求也最为迫切。同时，还要创造条件引导学生深入到企业学习、实习和见习，让学生在企业真实场景中锤炼创新本领，才能够增强自身的创新意识和实践本领。

第六，支持拔尖创新人才培养的基础教育体系五大特征的系统整合。综合来说，构建支持拔尖创新人才培养的基础教育体系需要把握上述五大核心特征：教育公平性强调面向全体学生提供均等机会，破除创新人才培养的精英化倾向；发展全面性主张通过五育并举实现全人培养，为创新人才成长奠定综合素质基础；教学差异性要求尊重个体特点，实施个性化教育以激发创新潜能；素养导向性聚焦创新素养培育，注重能力本位和素质提升；育人协同性则强调构建校内外联动的多元共育机制。这五大特征相互支撑、有机统一，共同构成拔尖创新人才早期培养的基础教育体系框架，既体现了教育公平与质量并重的价值取向，又凸显了因材施教与协同育人的实践路径，旨在为创新人才培养提供系统性解决方案。

三、支持拔尖创新人才培养的基础教育体系实践路径

在厘清拔尖创新人才概念内涵与基础教育在早期培养中的关键着力点后，这一部分重点探讨支持拔尖创新人才培养的基础教育体系实践路径，其核心在于：秉持教育公平与全人发展理念，遵循人才成长规律，构建以学生为中心、教师为主体的教育生态，全面推进基础教育改革创新与高质量发展。

（一）学前教育：在普及普惠发展基础上突出创新启蒙教育

学前教育是儿童终身教育发展的基石，对人的一生具有多维度的深远影响，其核心价值体现在促进儿童认知、社会性和人格的全面发展，奠定学习基础，并通过提高社会公平性和家庭支持产生显著社会效益。研究表明，学前教育是人的情感、语言、习惯、态度、性格的奠基时期，尤其是 3 岁前后，更是幼儿心理发展的关键期或敏感期。因此，着眼于创新人才的早期培养，就要巧妙利用儿童发展的关键期，以游戏为基本活动形式，通过创设丰富的生活和活动环境，系统开发幼儿潜能，为创新素养的早期培育奠定基础。

学前教育是国民教育体系的重要组成部分，特别是党的十八大以来，我国学前教育事业在党和国家的大力推动下得到了快速发展。统计数据显示，2023 年，我国学前教育毛入园率达到 91.1%，其中普惠性幼儿园在园幼儿比例超过 90%。我国学前教育已经较好实现了普及普惠的目标，正在向更加“普及普惠”和“优质安全”的方向稳健发展。

然而，值得关注的是，与很多发达国家学前教育的保教在对儿童礼貌举止、生活常识和阅读习惯等的教导和养成不同，中国学前教育则受家长功利化教育观等因素的影响和干扰，不同程度存在小学化、学科化倾向，甚至有高达 2/3 的幼儿园存在超前教授知识、重智力轻人格培养等问题。显然，这种现象是违反学前教育规律的，对儿童身心健康、学习兴趣及长期发展会造成负面影响，不仅影响儿童身心健康发展，更会抑制学习兴趣、阻碍潜能开发。面对创新人才早期培养需要，我国学前教育体系在持续扩大普及普惠水

平的基础上，必须将发展的重心从外延扩张转向内涵提升上来，大力推动各类幼儿园转变办园理念、提高保教质量。为此，需重点推进三大改革：一是转变教育理念，坚决纠正小学化、学科化倾向，回归学前教育本质规律；二是构建开放多元的教育生态，通过对儿童实施科学、艺术、音乐、体育和社会科学等不同学科的启蒙教育，培养广泛的兴趣和技能，从小播下从事科学研究和创新活动的种子。三是创设探究式学习环境，通过创设艺术工作室、科学实验室和户外活动场所等平台，鼓励和引导孩子自由试验和独立探索，从中发现自己的潜力和独特之处，从小培养创新思维和解决问题的能力。

（二）义务教育：在优质均衡发展基础上厚植创新教育沃土

义务教育作为国家教育体系的基础和核心，是公共服务最基本最重要的组成部分，堪称国民教育的重中之重。义务教育对于一个国家和民族的发展具有多重重要意义，主要体现在：一是推动社会进步，二是保障公民权利，三是促进教育公平，四是提升国民素质，五是赋能经济发展。教育部官方统计数据显示，中国义务教育经过数十年发展，实现了规模的全面普及和质量的巩固提升，已建成全球规模最大的义务教育体系。2024 年，义务教育在校生达 1.6 亿人，巩固率达 95.9%，大班额比例降至 0.64%，66 人以上超大班额仅占 0.02%，基本达成了动态清零的目标。截至 2021 年底，全国所有县区均通过了国家义务教育基本均衡发展督导评估认定，正在向优质均衡的方向迈进。

然而，受制于历史与现实因素的多重制约，当前义务教育办学质量在城乡、区域、校际之间仍然存在明显差距，面对人民群众日益增长的高质量教育需求，城乡优质教育资源都显得相对短缺，“上好学”的矛盾依然突出。尤其是在中高考指挥棒的叠加效应下，我国中小学“分分计较、以分取人”的应试教育仍然相当严重，导致即便在“双减”政策实施背景下学生课业负担仍难实质性减轻，义务教育阶段的“内卷”局面尚未根本扭转。这种状况不仅严重损害中小学生身心健康，干扰正常教育教学秩序；更不利于素质教育的深入推进和拔尖创新人才的早期培养。

面向未来，着眼于更好发展素质教育的需要，各级地方党委、政府及其相关部门务必提高政治站位，按照党中央、国务院的总体部署，全面落实义务教育阶段各项“双减”工作任务，并采取切实措施进一步优化教育资源配置，持续推动义务教育优质均衡发展和城乡一体化发展，着力办好人民满意的教育。与此同时，广大义务教育阶段学校要切实践行“为党育人、为国育才”的办学宗旨，坚持和发展素质教育导向，坚决纠正一切以升学为指向的短视化观念和功利化做法。在此基础上，义务教育阶段学校要围绕着创新人才早期培养这一国家战略任务，在深化教育改革、狠抓队伍建设和提升教学质量上下苦功夫、做实文章，构建学习新场域、打造育人新载体，切实推进项目化教学和探究式学习，为拔尖创新人才的早期培养提供优质教育生态和成长沃土。

（三）高中教育：在多元特色发展基础上助力创新人才成长

高中教育作为衔接义务教育与高等教育的关键纽带，在个人成长、社会发展和国家人才培养中具有不可替代的战略意义。从个体发展维度看，高中教育帮助学生建构知识体系、培养核心素养、夯实升学就业基础。从社会功能维度看，高中教育可以为国家培养中高端技术人才和创新型劳动力，对突破中等收入陷阱、阻断贫困代际传递具有显著作用。当前推动高中教育多元化特色发展，既是满足学生个性化成长需求的必然选择，更是服务国家创新人才培养战略的重要举措。

党的十八大以来，我国高中阶段教育实现历史性跨越，普及水平显著提升。截至2024年，全国普通高中总数达到1.58万所，在校生规模突破2922.28万人，分别比上年增长了2.60%和4.23%；高中阶段毛入学率达到了92%，较上年提升0.2个百分点。2012年至今，国家连续实施普通高中改造计划和教育基础薄弱县普通高中建设项目，办学条件得到根本改善。普通高中生均教育经费支出由2012年的7776元提高到2023年的25811元，增长了2.32倍。这些措施有力推动了普通高中的办学水平和教育质量。与此同时，我国普通高中育人方式也发生了深刻变革，坚持立德树人根本任务，将思想道德教育、文化教育等有机融入育人全过程，通过新课程新教材的实施和中高考改革等措施，全面激发普通高中的办学活力与发展动能。

然而，我们高中教育发展仍然面临诸多挑战和困难。除了教育资源不均衡、区域间差异明显外，当前高中教育普遍存在以下四大问题：一是应试教育倾向明显。学校过度重视考试训练及名校升学率，学生过度关注分数和应试技巧，严重忽视创新思维和综合素养的培养。二是课程设置单一。高中学校的课程设置千篇一律，缺乏选择性，相当一部分学校未能开足选修课程，难以满足学生个性化和多样化发展需求。三是评价体系单一。现行高中学业评价体系以考试成绩为中心，忽视了对学生综合素质和能力的评价，限制了学生的全面发展。四是学生心理健康问题突出。由于升学压力和学业负担极其沉重，学生心理健康问题日益突出，青少年罹患抑郁症的比例居高不下，已成为影响教育质量与社会稳定的突出问题。

立足教育强国建设新要求，针对当前高中教育发展面临的突出问题，各级地方政府必须深入贯彻落实国家决策部署，突出德育时代性、强化综合素质培养、拓宽综合实践渠道、完善综合素质评价，优化高中教育全面培养体系，构建服务创新人才培养的高中教育新格局。在此基础上，要采取切实措施，积极促进普通高中多元化特色发展，兴建一批以科学教育为特色的新型高中，办好一批兼有普高和中职优势的高质量综合高中，为各类创新人才的成长搭建多元发展的立交桥平台、开辟特色培养通道。高中学校务必全面贯彻党的教育方针，摆脱功利化桎梏，回归“立人”之本，把立德树人融入思想道德教育、

文化知识教育、社会实践教育各环节，围绕立德树人设计教学体系、教材体系、管理体系，突出教育的“政治属性、人民属性、战略属性”，致力于培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。同时，高中学校还要“围绕中心、服务大局”，在全面实施新课程新教材的同时，完善学校课程管理，创新教学组织管理，有序推进选课走班和弹性学制改革，积极探索基于情境化、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式的课堂教学，注重加强课题研究、项目设计、研究性学习等跨学科综合性教学，创新开展验证性实验和探究性实验教学，为各类创新型人才的脱颖而出夯实基础和铺设道路。

（四）从启蒙到创新：基础教育体系支持拔尖创新人才成长阶梯式培养路径

以上分析表明，构建支持拔尖创新人才培养的基础教育体系，需遵循“全链条、分阶段、差异化”的实践路径。在学前教育阶段，应以普及普惠为基础，聚焦创新启蒙教育，通过游戏化活动和探究式环境开发幼儿潜能，纠正小学化倾向，为创新素养奠基；义务教育阶段需在优质均衡发展中厚植创新沃土，通过项目化教学和探究式学习打破应试桎梏，构建开放多元的教育生态；高中教育阶段则要推动多样特色发展，以课程改革、选课走班和跨学科教学为抓手，为创新人才搭建人才成长立交桥。三个阶段需协同推进，共同构建“公平性奠基、全面性支撑、差异性激发、素养性导向、协同性赋能”的培养体系，既破除功利化教育顽疾，又为拔尖创新人才成长提供可持续的土壤，最终实现基础教育从规模扩张向内涵式发展的战略转型，为国家创新驱动发展提供坚实的人才保障。

拔尖创新人才培养是建设教育强国、实现高水平科技自立自强的战略基石。本研究系统论证了基础教育在拔尖创新人才成长中的奠基作用，揭示了优质均衡、多元开放的教育生态对激发创新潜能的关键价值。面向未来，构建支持拔尖创新人才培养的基础教育体系，需以教育公平为底线、以五育并举为框架、以因材施教为方法、以素养培育为核心、以协同育人为支撑，通过学前教育“普惠 + 启蒙”、义务教育“优质 + 生态”、高中教育“多样 + 立交”的阶梯式路径，为创新人才早期成长提供可持续发展的土壤。通过系统性改革，将创新素养培育融入教育全过程，让每个学生都能在适宜的环境中探索潜能、发展个性。这一转型既是教育规律的必然要求，更是国家发展战略的迫切需要，需要政府、学校、家庭与社会形成合力，共同夯实创新人才成长的根基，为中华民族伟大复兴提供坚实的人才支撑。

【本文系全国教育科学“十四五”规划 2024 年度国家重大课题“基础教育阶段职普融通的路径与机制研究”（VJA240007）的部分成果】

周洪宇

面向大规模因材施教的人机协同模式构建

——以“三师课堂”为例

来源 |《教育科学研究》2026 年 09 期



第十三届全国人大常委会委员、中国教育学会副会长、长江教育研究院院长兼华中师范大学国家教育治理研究院院长　周洪宇

大模型和智能体的不断发展，使人机协同学习成为未来学习的新常态，引领数智时代的学习范式变革。课堂形态亦由现代工业化逻辑衍生的标准化课堂，逐步转变为更加关注学生个体差异与个性发展的协同教学生态。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》明确提出，“探索数字赋能大规模因材施教、创新性教学的有效途径，主动适应学习方式变革。”既有研究围绕智能技术赋能大规模因材施教，从技术框架搭建、实践路径提出、人机协同探索等方面开展实践，为解决大规模教学与个性化培养之间的矛盾提供重要思路。总体来看，现有研究多从学习者识别、过程优化与结果评价等维度推进因材施教实践，尤其在课前诊断、课中干预与课后反馈等流程闭环中提升教学的精准性与适切性。然而，若仅将智能技术理解为嵌入既有流程的工具性变量，仍难以充分解释规模化情境下学习差异如何被课堂系统持续承载、动态调节并转化为学习发展的动力。换言之，大规模因材施教并非单纯的技术增强或流程优化问题，而是课堂内部支持体系能否在多主体协同中实现结构性重构的问题。这种转向并不意味着技术对课堂的无限扩张。因材施教本质

上仍是教学实践问题，而非机械的技术操作问题。智能技术的价值不在于替代教师判断或重写教学规律，而在于为课堂组织承载差异、回应差异和发展差异提供新的条件。

与此同时，人工智能技术的持续演进及其在教育场景中的深度嵌入，正在促使课堂交互方式与组织形态发生重组。课堂不再仅以既有教学流程的线性推进来加以理解，而是在多主体参与下逐步呈现出“师—生—机”三元协同的结构特征。然而，“师—生—机”作为课堂主体关系的结构性表述，仍主要停留于主体并置的描述层面，对课堂内部协同运行机制的揭示尚显不足，尤其难以说明“机”如何由外在技术要素转化为参与课堂运行的行动单元。“教师—小先生—AI 智能师”三元协同课堂（以下简称“三师课堂”）教学新模式，则将三元结构进一步落实为课堂组织形态，小先生作为兼具同伴促学与知识转译功能的组织性角色，使学习者由单纯的受教对象转化为具有明确分工与行动位置的协同主体；AI 智能师则不再只是嵌入既有教学流程的外在工具，而是成为具备知识生成、过程介入与反馈调节能力的行动单元。由此，教学支持由单一教师承担转向教师、小先生与 AI 智能师的多主体协同分布，三元协同也由主体关系表述转入可操作的课堂组织形态。对中小学课堂而言，“三师课堂”并非单纯意义上的技术赋能实践，而是以多主体协同为牵引，对教学组织、教学方式、教学流程与课堂生态所展开的整体性重构。基于此，本研究立足课堂组织的内在逻辑，结构化教学过程与人机协同关系，提出个性化、适应性与生成性三类教育方案，以及桥梁型、协调型与竞争型三种人机协同关系，构建面向大规模因材施教的人机协同模式，并以“三师课堂”为例，从协同性建设、未来适应、自反批判与本土自觉等方面讨论模式由理论构型走向教育实践的实现保障。

一、智能时代大规模因材施教的组织结构审视

大规模，既指学习者数量相较于以往更凸显“量”的扩展，亦指依托智能技术实现的“规模化”。因材施教是一种综合性概念，既包含教育思想，也涵盖教育理念、规律、原则、方法和实践经验，起源于孔子，经程颐、朱熹等发展定型。大规模因材施教可视为教育史上因材施教与泛智教育两种教育理想的融合，其内在动力，正是源自以学生为中心思想的确立和升华。一方面，它试图在保障规模化培养效益的同时，细化学习者的差异需求；另一方面，它又通过环境、组织、内容、方式及教育目的等层面的模块化建设，将个性化需求转化为可复用、适切性的资源形态，从而实现规模与个性间的动态平衡。因此，智能时代的大规模因材施教，与传统因材施教相比，已不再只是教学策略层面的个别调整，而是表现为课堂组织形态的整体性重构。

（一）过程观：从“线性预设”走向“生成调适”

班级授课制之所以能够实现规模化扩展，在于其依托目标先行、路径既定、节奏统

一的线性预设逻辑。课堂因此被塑造为可规划、可控制且趋于标准化、程序化与批量化的教学空间，学习差异则被理解为有待补偿与修正的偏离状态。20 世纪以来，以海伦·帕克赫斯特（Helen Parkhurst）的“道尔顿制”和威廉·赫德·克伯屈（William Heard Kilpatrick）的“设计教学法”为代表的改革，均通过调整学习节奏与组织方式回应个体差异，之后出现的“协同教学”“开放课堂”等又进一步拓展，在一定程度上缓解大规模教学与个体差异之间的矛盾，但尚未形成可持续的结构性解决路径。当前，大观念教学、跨学科主题学习与深度学习等理念持续深化；同时，小班制、导师制、走班制等教学组织方式不断发展，都在回应此问题。然而，现代教育学习者规模不断扩展，个体差异愈发显性，问题便不只是如何弥合差异，而是课堂组织结构能否承载差异。课堂不能仅是执行既定方案的场域，而是在组织中持续生成与调整的动态空间，学习状态得以被看见，学习路径得以被修正，支持结构得以被再分配，学习过程在多主体互动中不断协商、不断校正。由“线性预设”走向“生成调适”，并非流程上的优化，而是课堂组织方式的改变。差异不被排除在外，而是被纳入过程中，成为推动课堂演进的内在力量。

（二）主体观：从“单一主导”走向“多元协同”

大规模因材施教强调“因材”施教，但并未明确由谁施教。在早期班级授课制中，“识材”与“施教”的责任主要由教师承担，教师负责教学决策与课堂组织，学生则在既定结构中展开学习活动。陶行知提出“小先生制”，主张学生在学习中承担“即知即传”的责任，以互教互学突破教师单一主导的课堂结构。“师 — 生 — 机”作为课堂主体关系的结构性表述，揭示课堂由哪些主体构成。“三师课堂”则作为其在具体教学情境中的组织化实现，体现的是这些主体如何在本土课堂中被组织起来。人机协同所指向的，则是教师、小先生与 AI 智能师围绕教学任务展开分工、协作与动态转化。其中，小先生不再只是方法性角色，其更深层的意义在于推动学习主体的组织化重构，使“生”由个体学习者转化为具备协同功能的行动单元，并以学习小组为载体嵌入课堂，承担知识转译、同伴协调与任务推进等功能。与此同时，随着智能技术的发展，“机”已不再是外在工具，而是逐步成为课堂运行中的重要参与者，在学情诊断、资料推送与学习支持等方面发挥作用。由此，课堂主体关系由教师单一主导转向多元协同，大规模因材施教也不再由某一主体独自承担，而是在更开放的协同网络中被共同回应。

（三）目的观：从“统一达标”走向“增值发展”

早期因材施教更多强调在教育过程中针对学生差异采取不同引导，重视学生起点差异与施教的适切性，但对终点目标与发展结果的凸显相对不足。在现代学校制度与大规模教学条件下，教学目标往往被纳入统一标准框架之中，课程内容亦多依据学生应掌握

的基本学习要求加以组织，由此形成以统一进度为特征的同质化教学结构。因材施教的发展经历早期实践、概括提炼、丰富发展与规模化实施，其育人目标亦由培养封建社会的“士大夫”逐步转向培养“全面发展的人”。然而，随着教育规模的扩展与学习者差异的持续显现，单一达标逻辑已难以充分回应个体发展需求，因材施教需在规模化条件下重新理解教育目标的内涵。在核心素养导向下，学习成效不再仅以是否达到统一标准为衡量依据，而是更加强调学习者在原有基础上的发展幅度及其能力结构提升。相应地，教学组织既要保障基本学习底线，也要为不同学习者提供更具弹性的支持空间，使差异在学习过程中得以承载与包容。教育目标由以统一终点为导向的达标取向，转向以成长幅度与发展潜能为核心的增值取向，规模化教育亦由此获得支持个体多样化发展的现实路径。

（四）价值观：从“标准配给”走向“发展公平”

统一课程、统一节奏与统一评价是规模化教育高效运行和制度化复制的重要条件。随着学习差异持续显现与发展需求不断分化，单一标准配置已难以回应个体成长，大规模因材施教所推动的已不再只是资源配置方式调整，而是教育价值从标准配给转向发展公平。教育公平并非无差别施教，而是为不同学生提供适合其发展的支持。近代教育思想对儿童经验与个体发展的重视，以及中国传统“因材施教”“因人而异”的理念，均将差异视为教育展开的内在依据。真正的公平不是以统一标准抹平差异，而是承认差异并为每个学生创造实现潜能、持续发展的条件。智能时代进一步推动教育从平均供给走向精准支持、从同质要求走向差异回应、从效率优先走向全纳、公平与质量的协调统一。资源不再只是预先规定、统一分配的教育内容，支持也不再只是既定制度的补充措施，而是围绕学习者的发展状态，在多主体协同网络中动态生成。其根本意义不是否定规模化教育，而是为之注入人本立场，使教育系统在保持整体运行效率的同时，真正面向每一个学生的成长与发展。

二、面向大规模因材施教的人机协同模式构建

以班级授课制为代表的教学形态，以标准化内容、统一节奏与统一评价为基本特征，虽然提高了教学效率，却也压缩了学习差异的展开空间。正如本杰明·布卢姆（Benjamin Bloom）所提出的，个别化教学在学习效果上具有优势，但难以大规模推广。进入智能时代，数据分析与智能支持虽在一定程度上提升了差异识别能力，但若教学仍依附既定流程，差异便难以真正进入课堂组织结构之中。因而，大规模因材施教的关键，不在于已然强化的技术手段，而在于构建能够持续承载差异、调节差异并转化差异的人机协同模式。

（一）模式构成要素及其来源

目前，“因材施教”教学模式的研究已有不少成果。如，刘邦奇提出，其模式含义可从“识

材”“施教”“发展”三个维度理解，其中，施教活动包含内容、过程和环境三个组件，并构建数据层、组织层、操作层等多层结构，将因材施教嵌入课前、课中与课后的连续教学环节，形成以课前诊断、课中分层干预与课后反馈为特征的教学闭环；杨现民等则从数据驱动视角出发，依托学习者画像、多模态数据分析与自适应推荐等技术手段，提出“精准识材”“多元育才”“个性成才”的数据分析路径，实现个体差异的精准识别与动态调适。既有研究更多从流程优化与技术嵌入角度推进因材施教实践，其价值在于提高教学决策的精细化水平，但若停留于线性流程内部，仍难以充分解释规模化情境下差异如何被课堂系统持续承载。具体而言，一方面，差异化支持多嵌入于课前、课中、课后的连续环节之中，尚不足以回应多路径并行的高质量、个性化、多样化的学习需求；另一方面，智能技术多以外在工具形式介入教学过程，尚未充分转化为课堂组织结构的内在构成要素，从而制约大规模化条件下差异承载能力的整体提升。由此，进一步推进大规模因材施教，需要将分析重心由教学流程内部的优化推进到课堂组织结构的重构，使学习差异进入教师、学习者与智能技术的协同关系之中，并影响教学要素配置与教育方案生成。

因此，借鉴“识材”“施教”“发展”维度划分，引入数据层、组织层、操作层、目标层与平台层五层结构，构建面向大规模因材施教的人机协同教学模式。其中，操作层是重点创新所在。不同于既有研究将操作层主要理解为教学流程的顺序执行，本研究将其重构为一种结构生成的方式：在特定人机协同关系与教学要素配置条件下，动态生成不同教育方案，从而实现对学习差异的持续响应与调适。基于此，操作层分解为人机协同、教学要素、教育方案三个相互关联的核心维度，构成面向大规模因材施教的基本执行单元。

（二）人机协同模式的核心结构

在前述分析基础上，面向大规模因材施教的人机协同模式操作层结构不再被理解为既有教学流程中的技术嵌入，而是一个由三类核心变量构成的结构系统，即人机协同关系（P）、教学要素（T）与教育方案（G），如图 1 所示。其中，人机协同关系表示为二元组 $P=(p, h)$，$p \in \{S, C, R\}$ 分别表示为桥梁型、协调型与竞争型三类协同关系，$h \in H_p$ 表示类型下可扩展的具体协同关系；教学要素

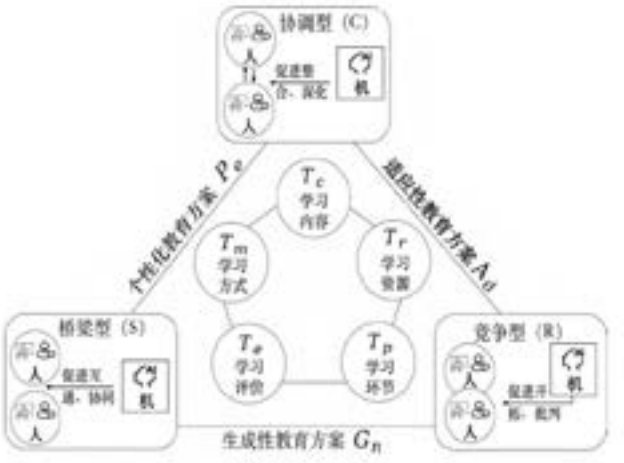


图 1 面向大规模因材施教的人机协同模式的核心结构

表示为 $T \in \{T_c, T_r, T_p, T_e, T_m\}$，分别对应学习内容、资源、环节、评价与方式；教育方案类型表示为 $G \in \{P_e, A_d, G_n\}$，分别对应个性化、适应性与生成性三类基本方案。

1. 人机协同

人机协同关系（P）作为教学运行的结构性变量，指三者围绕学习任务形成的角色关系重构和协作组织方式。其中，“机”并非传统意义上的工具性存在，而是具备内容生成、过程介入与认知引导能力的生成式协作体。从协同结构中“机”的介入方式及其对认知过程的作用路径出发，人机协同关系可划分为桥梁型、协调型与竞争型三类基本形态，即 $P \in \{S, C, R\}$。

其一，桥梁型关系（S）以促进多主体信息互通与协同为主要功能，面向认知差异显著、交互受阻的情境。“机”以“互通与协同”为目标，作为认知中介，通过转译、重构与再表达促进不同主体相互理解。在“三师课堂”中，AI 智能师承担信息转译、内容重构与多模态呈现任务，小先生结合学习经验开展同伴解释与沟通协调，教师把握知识内容的准确性、适切性与价值方向，三者共同搭建跨越认知与表达差异的信息通道。其优势在于：一是降低认知与表达差异带来的沟通成本，提升效率；二是通过结构化重构增强信息的可理解性与可参与性；三是维持学习共同体内部的互动平衡，防止协同因信息阻滞而中断，为群体协作与复杂任务提供基础支撑。

其二，协调型关系（C）以促进认知整合与理解深化为核心目标，面向因视角、知识背景差异而导致观点整合困难、共识难以组织的学习情境。“机”以“整合与深化”为目标，筛选、重组并结构化表达异质信息，将分散知识转化为关联性认知表征，降低信息整合负荷。在“三师课堂”中，AI 智能师汇聚整理多源信息，小先生组织同伴交流、协调不同观点并反馈组内理解状态，教师把握知识结构与探究方向，推动分散认识形成共识。其优势在于：一是系统整合多源信息，避免认知碎片化；二是动态适配不同学习者的认知水平，增强整合过程的差异敏感性；三是以低干预方式实现认知结构的渐进优化，适用于大规模情境下的知识建构与理解深化。

其三，竞争型关系（R）以激活认知冲突、促进思维拓展为基本任务，面向认知趋同或思维固化的学习情境。此处“竞争”并非人与机器之间的胜负竞争，而是由差异观点、反例提示与认知冲突形成的挑战性互动。“机”以“开拓与批判”为目标，引入差异性观点、对立论证或反例，挑战学习者已有认知，促使其在冲突与反思中实现认知重组。在“三师课堂”中，AI 智能师提出反例、质疑与替代性方案，小先生组织比较、论证与辩驳，教师判断认知冲突的知识价值、难度水平与教育边界，使挑战性互动服务于理解深化与思维发展。其核心不是提供答案，而是以认知冲突推动学习由理解走向批判与创

造。其优势在于：一是突破同质化环境中的思维惰性与认知闭环；二是通过多视角冲突促进深层加工与高阶思维发展；三是引入非一致性因素，避免学习过早收敛于单一结论。竞争型关系更强调认知重构，适用于问题探究、论证学习与创新性任务。

2. 教学要素

教学要素（T）作为人机协同教学运行的操作对象，也是教学活动生成与调节的基本结构单元。依据教学活动的构成逻辑，能够把教学要素划分成内容、资源、环节、评价、方式这五类。内容要素（T_c）对于知识对象、学习任务来讲，其对学习的认知深度、理解路径产生影响，在此当中涉及资源要素；资源要素（T_r）则构成教学运行的支持条件，包括数字资源、工具系统及环境要素，决定学习支持的可达性与适配性；环节要素（T_p）展现教学活动的组织顺序、任务结构，能够依据学习状态予以重组和嵌套；评价要素（T_e）通过持续表征学习状态与发展结果，为教学调整提供反馈；方式要素（T_m）则其指向教学互动、参与形式，呈现出“师 — 生 — 机”之间的交互路径和协同结构，对学习者的参与程度、知识生成方式产生影响。在特定的人机协同关系的作用之下，五类要素会产生各不相同的组合形式。教学可以被看作是由这些要素构成的集合 $T \in \{T_c, T_r, T_p, T_e, T_m\}$，并依据学习任务、学习状态与协同关系的变化进行动态配置。

3. 教育方案

教育方案（G）是在人机协同关系与教学要素配置下形成的差异响应形态。依据学习差异的作用方式，分为个性化、适应性与生成性三类，即 $G \in \{P_e, A_d, G_n\}$。个性化方案侧重差异识别与适切配置，适应性方案侧重过程调节与动态匹配，生成性方案将差异转化为问题、任务与学习结构生成的动力。三者从配置、调节与生成层面回应差异，并随课堂状态转换。

个性化教学方案（P_e）以刻画学习者差异为前提，由参照、测量、反馈与商定系统构成。参照系统依据课程标准与教学目标提供基准，测量系统采集认知基础、兴趣偏好、发展意愿与学习方式，形成个体表征，反馈系统依据过程数据校正需求，商定系统由教师、小先生与 AI 智能师共同研判方案。四个系统相互衔接，将学习差异转化为目标、资源与方式配置的依据。

适应性教学方案（A_d）以过程数据驱动教学调节，由教育要素分配、教学程序匹配与师资匹配系统构成。教育要素分配系统根据实时状态调整内容、资源与任务结构，教学程序匹配系统依据行为与反馈数据调节节奏、难度与支持强度，师资匹配系统协调教师、小先生与 AI 智能师的作用关系，实现个体支持与群体教学的灵活转换。其关键在于使学习状态进入教学决策，推动教学安排随任务与学习需求调整。

生成性教学方案（G_n）以学习者特征模型、资源推送与路径推荐为基础，通过开放框架和增值性评价系统，推动学习结构在多主体互动中生成。特征模型表征学习基础与发展变化，资源推送和路径推荐据此调整内容与推进方式，开放框架为问题链与任务结构扩展提供空间，增值性评价系统刻画发展幅度并促进再生成。AI 智能师在导学、陪伴、反思与评价间转换，教师把握方向与边界，小先生推动同伴协商与探究，使差异转化为学习结构演化动力，但这一过程仍须遵循学生的知识、能力与思维发展规律，避免表层活跃替代真实学习。

三者并非简单并列。人机协同关系规定回应差异的互动条件，教学要素提供方案生成的载体，教学方案体现二者结合的具体形态。在特定人机协同关系 P 的约束下，教学要素 T 经结构性配置与动态重组生成教学方案 G，构成大规模因材施教的基本实现单元。对于学习者 i，在第 k 个阶段，其学习特征与状态记为 $Li^{(k)}$，人机协同关系与教学要素配置分别表示为 $P^{(k)}$ 与 $T^{(k)}$，由此，阶段性教学方案的函数关系可表示为式（1）：

$$E_i^{(k)} = f\left(P^{(k)}, T^{(k)}, g_i^{(k)} | L_i^{(k)}\right), k = 1,2,\ldots,K \quad 式(1)$$

其中，$g_i^{(k)} \in \{P_s, A_d, G_n\}$，表示该阶段占主导地位的个性化、适应性或生成性教育方案类型。学习者的整体教学过程可进一步表示为式（2）：

$$\mathcal{E}_i = \left\{E_i^{(k)}\right\}_{k=1}^{K} \quad 式(2)$$

前一阶段的实施结果经由数据层反馈至下一阶段，即 $E_i^{(k)} \Rightarrow L_i^{(k+1)}$，并影响下一阶段人机协同关系、教学要素配置与方案类型的选择。

（三）人机协同模式的整体框架

面向大规模因材施教的人机协同模式结构在继承中实现重组。相较于既有研究形成的数据层、组织层、操作层与目标层结构，重构后的模式并未改变其框架，而是在操作层与协同关系层面实现关键性调整，使数据支撑、组织承载与教学运行之间形成内在一致的结构关系，从而支撑规模化情境下个体差异的持续展开，如图 2 所示。

1. 平台层 —— 由支撑走向融合与生成

平台层不再只是教学资源与工具的承载空间，而是形成由基础平台、融合平台与创新平台构成的复合结构。基础平台提供教学运行所需的资源与交互环境，保障教学活动开展。融合平台强调教学要素贯通，整合资源、工具与交互过程，使课堂内外学习活动形成持续联系。创新平台支持教学方式拓展，使“机”参与学习支持与认知引导，推动教学形态生成与演化。由此，平台层不再是外在支撑条件，而是成为人机协同发生的基本空间。

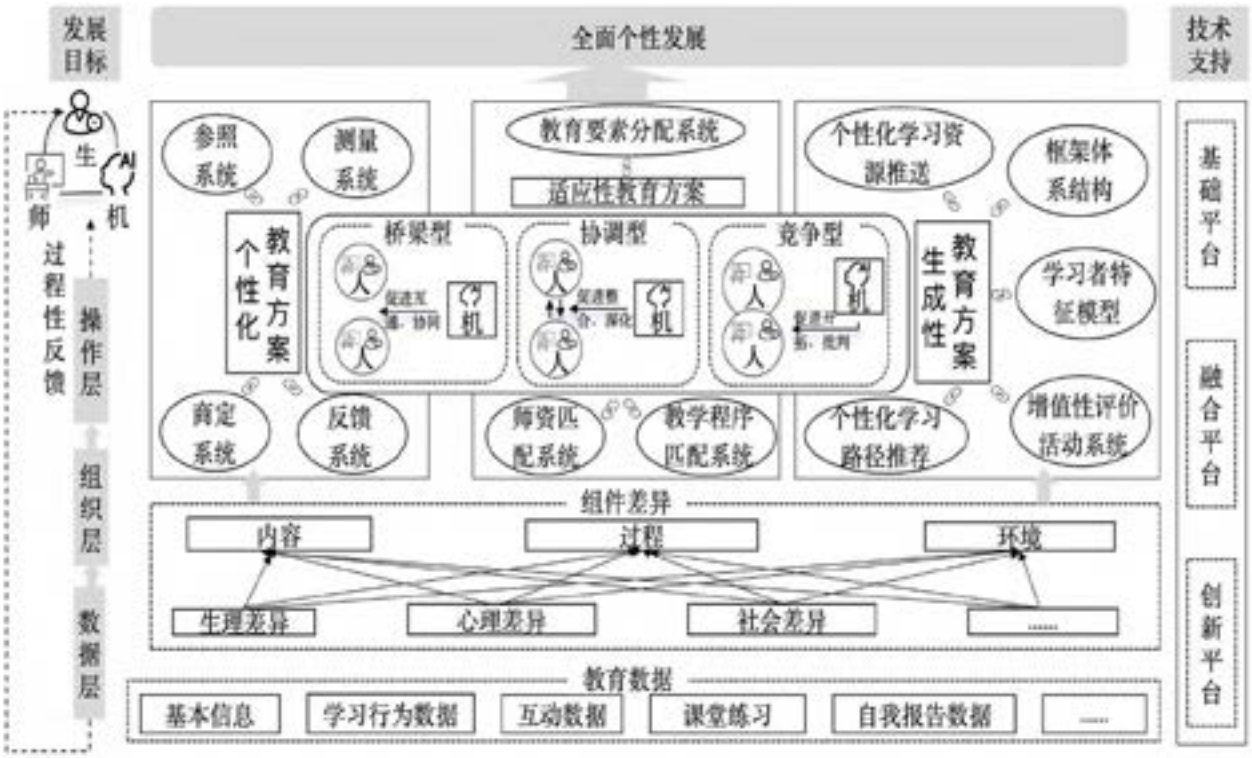


图 2 面向大规模因材施教的人机协同模式整体框架

2. 数据层 —— 由结果记录走向过程理解

数据层不在于简单记录学习结果，而在于持续呈现学习者差异。在大规模因材施教情境下，学习者的认知基础、学习路径与参与方式高度多样，仅依赖结果性评价难以把握。因此，数据层关注学习过程中的连续信息，包括学习行为轨迹、互动模式及阶段性理解变化，使不同类型的学习差异在过程中被识别与理解。数据不再只是分析工具，而是成为教学调整的重要依据，使教学活动围绕差异展开，而非停留于结果导向的补救性干预。

3. 组织层 —— 由统一安排走向差异展开

组织层体现教学活动的展开方式。在大规模因材施教情境下，教学组织需围绕学习差异重构，通过教学内容的分层配置、学习过程的动态调节与学习环境的弹性组织，使不同学习者沿差异化路径推进学习。教学组织不再局限于单一推进逻辑，而是在个体学习与群体协作之间灵活转换，使课堂既保持整体进程连续，又支持差异展开与深化。在“三师课堂”中，教师承担教学组织与专业引领，小先生联结个体学习与同伴协作，AI 智能师提供数据、资源与过程支持，三者形成多主体协同的课堂组织结构，为不同学习路径的展开与转换提供条件。

4. 操作层 —— 由流程执行走向结构生成

操作层是教学活动实际发生的层面，也是研究创新关键。不同于既有研究将其理解

为课前、课中与课后的顺序展开，这里将人机协同关系、教学要素与教育方案作为基本运行单元。在具体任务中，教师、小先生与 AI 智能师根据学习问题形成桥梁型、协调型或竞争型关系，并动态配置教学内容、资源、环节、评价与方式，生成个性化、适应性或生成性教学方案。方案实施结果经数据层进入后续调节，使教学运行随学习状态与任务进程持续调整。

5. 目标层 —— 由统一结果走向发展取向

目标层指向教学活动的最终目标。在大规模因材施教情境下，更强调学习者在原有基础上的发展变化。学习结果不再仅以是否达标为依据，而是关注学习者在认知、能力与素养等方面的提升幅度。通过数据层与操作层联动，学习者的发展状况持续被记录与反馈，并影响后续教学安排，使教学过程面向发展连续展开。

三、面向大规模因材施教的人机协同模式何以可能

由理论构型走向教育实践，需要主体关系、组织制度、技术环境与教育价值的共同支撑。结合“三师课堂”的结构特征，可将其实现条件概括为协同性及其生成、未来性及其适应、自反性及其批判、本土性及其自觉。

其一，协同性及其生成。复杂系统的宏观秩序形成于多元要素之间持续互动的自组织过程。教师、小先生与 AI 智能师共同进入课堂，为人机协同提供主体条件，其教育效能则取决于专业引领、同伴互学与智能支持能否围绕学习差异形成有机联系。教师承担育人方向的把握与专业判断，小先生推动知识转译、关系联结与共同探究，AI 智能师拓展信息处理、资源供给与过程反馈的能力边界。

其二，未来性及其适应。阿尔文·托夫勒（Alvin Toffler）曾指出，“未来冲击是由未来过早到来所引发的令人眩晕的失向状态。”而今，生成式人工智能加速进入教育场域，未来教育已成为正在发生的现实，教育系统亟须作出相应适应。就面向大规模因材施教的人机协同模式而言，一是教育政策的适应，回应数据使用、算法介入与人机权责等问题；二是学校的适应，推进课程、教学、评价与管理的协同变革；三是教师的适应，发展数据理解、任务设计、智能审查与协同调节能力；四是学生的适应，在人机协同学习中持续提升自主学习、批判判断、问题解决与人机交互能力。

其三，自反性及其批判。所谓“自反性”，乌尔里希·贝克（Ulrich Beck）将其理解为现代化开始指向自身，并直面自身发展所产生的风险与后果。一是技术依赖，防止平台判断削弱教师的专业判断与学生的自主思考。二是算法偏好，避免以可计算的阶段性表现固化学生标签，遮蔽情感、意志与创造性。三是技术替代，警惕平台使用和数据

规模挤压师生信任、教育对话与情感支持。为此，技术介入应持续接受教育目的与育人规律的检验，AI 生成内容须经教师复核，学生也应保有知情、质疑与选择的空间。

其四，本土性及其自觉。文化自觉，是对自身教育传统、现实基础与发展方向的清醒认识。本土性自觉主要牵涉三点。一是承续“小先生制”的本土教育智慧，激活学习者互教互学的主体力量。二是契合中国学校的班级规模、课程制度、教师责任与同伴学习传统，使智能技术嵌入真实的课堂组织。三是尊重区域、学校、学科与学生群体的差异，以典型实践形成多样化局域方案，并在比较、修正与提炼中识别可迁移的核心机制。由此，人机协同模式才能扎根中国教育实践，形成具有本土解释力的课堂组织方案。

四、结语

大规模因材施教是一个伴随教育组织演进而持续展开的命题。因而，模式由理论构型走向大规模实践，还需要在协同建设、未来适应、自反批判与本土自觉中不断调整，并通过局域试验、过程追踪、结果评价和跨情境研究逐步积累证据。人机协同支持下的大规模因材施教，不取决于技术介入强度的提高，而取决于课堂能否在保持教师专业判断、学生主体性与发展公平的前提下，持续承载、调节并发展学习差异。为教学调整的重要依据，使教学活动围绕差异展开，而非停留于结果导向的补救性干预。

作者信息

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、长江教育研究院院长、华中师大国家教育治理研究院院长

李坤艳　陕西师范大学教育学部博士生

周洪宇院长、刘来兵副秘书长出席“中国特色社会主义教育研究丛书”出版座谈会



5 月 17 日上午，在习近平总书记主持召开哲学社会科学工作座谈会十周年之日，由教育科学出版社、中国人民大学教育学院主办的“中国特色社会主义教育研究丛书”出版座谈会在中国人民大学举行。会上发布“中国特色社会主义教育研究丛书”，并围绕“中国特色社会主义教育强国与教育学自主知识体系建设：理论阐释和实践方略”主题进行学术研讨。

发布仪式上，中国人民大学党委副书记高燕燕，中国教育科学研究院副院长于发友，北京师范大学资深教授、中国教育学会名誉会长、丛书主编顾明远等领导专家分别致辞。顾明远，高燕燕，于发友，中国人民大学吴玉章特聘教授、丛书主编刘复兴，中国教育电视台原党委书记、丛书主编张剑，教育科学出版社总编辑张宁娟共同为新书揭幕。

在丛书介绍及核心观点解读环节，刘复兴首先介绍丛书编写背景与过程。随后，刘复兴、东北师范大学党委常委、副校长邬志辉，长江教育研究院副秘书长、华中师范大学教育学院教授刘来兵，首都师范大学教育学院副教授罗爽，北京师范大学京师特聘领

军教授、中国教育政策研究院副院长、重庆师范大学党委常委、副校长薛二勇等各分册作者及代表就各分册编写主旨、内容框架、核心观点、理论创新和下一步研究方向建议等进行解读。

在特邀专家学术报告环节，张剑，中国教育学会副会长、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周洪宇，北京市人大常委会教科文卫办主任、首都师范大学原党委书记孟繁华，中国人民大学教育学院院长周光礼，北京大学教育学院院长蒋凯围绕中国特色社会主义教育强国的理论阐释与实践方略、中国教育学自主知识体系建构的路径与方法等议题展开了深入研讨。

最后，张宁娟作总结发言。她表示，该套丛书既是国内教育学界十年研究成果的系统复盘，也为下一阶段中国特色教育理论深化研究划定方向，后续出版社将持续助力教育科研成果落地转化，赋能教育强国建设。



“中国特色社会主义教育研究丛书”由顾明远、刘复兴、张剑主编，共 6 册，包括《中国特色社会主义教育理论》（刘复兴等著）、《中国特色社会主义教育制度》（周洪宇等著）、《中国特色社会主义教育发展道路》（邬志辉等著）、《中国特色社会主义教育综合改革》（薛二勇等著）、《中国特色社会主义教育法制》（劳凯声、余雅风等著）。丛书以习近平总书记关于教育的重要论述为根本遵循，牢牢把握中国特色社会主义教育强国的政治属性、人民属性、战略属性，从道路创新、理论创新、制度创新、教育法治和综合改革五个方面，系统总结新中国教育改革发展的光辉历程与伟大成就，深刻阐明中国教育的思想基础、文化根基和实践经验，构建了理解中国特色社会主义教育发展道路的理论图谱。

丛书是新时代教育理论创新的标志性成果，彰显了我国教育学者立足中国大地、回应时代命题的理论自觉与学术担当，也为构建中国特色教育学学科体系、学术体系、话语体系提供了重要参照。



由周洪宇教授等所著的《中国特色社会主义教育制度》分册一书系统梳理了中国特色社会主义教育制度的探索与建立历程，全面阐述了中国特色社会主义教育制度体系，概括了中国特色社会主义教育制度的主要特征、建设经验，并展望了中国特色社会主义教育制度的发展方向。

周洪宇院长受邀出席“党的创新理论体系化学理化研究阐释学术研讨会”

为深入学习贯彻习近平总书记关于推动哲学社会科学高质量发展的重要指示精神，深化党的创新理论体系化学理化研究阐释，6 月 2 日，教育部习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心和北京大学、清华大学、中国人民大学三所高校的习近平新时代中国特色社会主义思想研究院在北京大学共同主办党的创新理论体系化学理化研究阐释学术研讨会。教育部党组成员、副部长，教育部习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心常务副主任熊四皓出席开幕式并讲话。



教育部习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心学术委员会主任委员顾海良，北京大学党委书记、北京大学习近平新时代中国特色社会主义思想研究院理事长何光彩，中国人民大学党委书记、中国人民大学习近平新时代中国特色社会主义思想研究院理事长张东刚，清华大学党委常务副书记向波涛作大会发言。

主旨报告环节由北京大学党委常委、副校长初晓波主持，七位专家学者先后作专题报告。其中，中国教育学会副会长、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周洪宇围绕习近平总书记关于教育的重要论述作题为《深刻理解习近平总书记关于教育重要论述的思想体系与时代特征》报告。



会议期间，华中师范大学国家教育治理研究院执行院长、教育学院教授申国昌受邀参加“党的创新理论引领中国哲学社会科学自主知识体系构建”分组研讨，作题为《习近平总书记教育重要论述与中国特色教育学自主知识体系构建》报告。



会议期间，来自全国高校的100余位专家学者共同参会。陕西师范大学教育学部讲师、国家教育治理研究院副研究员李宇阳亦参加了此次会议。

梳百年教育词脉 讲新时代教育故事

——周洪宇院长中国教育词脉系列新作亮相 BIBF



第 32 届北京国际图书博览会（简称“BIBF”）于 2026 年 6 月 17 日至 21 日在国家会议中心举行。

6 月 18 日，长江教育研究院院长周洪宇教授所著中国教育词脉系列暨《中国教育关键词》《中国教育流行词》在国家会议中心山西展区举办新书发布暨国际版权推介活动。中国编辑学会会长郝振省，中国人民大学教育学院程方平教授，中国青年出版总社编审、《华夏教师》杂志主编尚莹莹，甘肃省联合国教科文组织协会书记、副会长郭伟，山西出版传媒集团党委宣传部副主任张琨，山西教育出版社党总支书记、社长靳金龙和总编辑潘峰等领导与嘉宾出席活动。

郝振省会长在致辞时说，教育传承文明，出版传播知识，打造具备国际传播力的教育精品、传播中国教育理念，是新时代出版人的重要使命。他对周洪宇教授中国教育词脉系列丛书给予充分肯定，希望以此次版权推介活动为契机，持续深耕原创内容，积极探索教育类图书的国际化表达与专业化传播路径，促进中外教育文化交流互鉴。



山西出版传媒集团副总经理王琦表示，周洪宇教授两部作品一宏观一微观、一专业一通俗，完整勾勒出中国教育改革发展的时代画卷，是解读中国教育、传播中国教育理念的精品佳作。

在专家访谈环节，周洪宇教授与程方平教授围绕丛书创作理念、中国教育发展、版权推介等话题展开深度交流，从创作初心、词汇演变、图书价值、大众传播与国际传播等方面分享了独到见解，引发现场参会人员的强烈共鸣与热烈反响。



《中国教育关键词》以马克思主义中国化时代化最新成果为指引，回溯 1977 年至今的教育发展征程，精选 194 个核心关键词，分五大历史阶段系统编排。全书紧扣国家重大教育政策、战略部署与改革实践，以四大核心标准梳理教育现代化发展脉络，贯通政策、学理与实践，既是梳理教育发展历程的史料佳作，也是助力教育强国建设的理论读本，兼具厚重的学术价值与务实的指导意义。

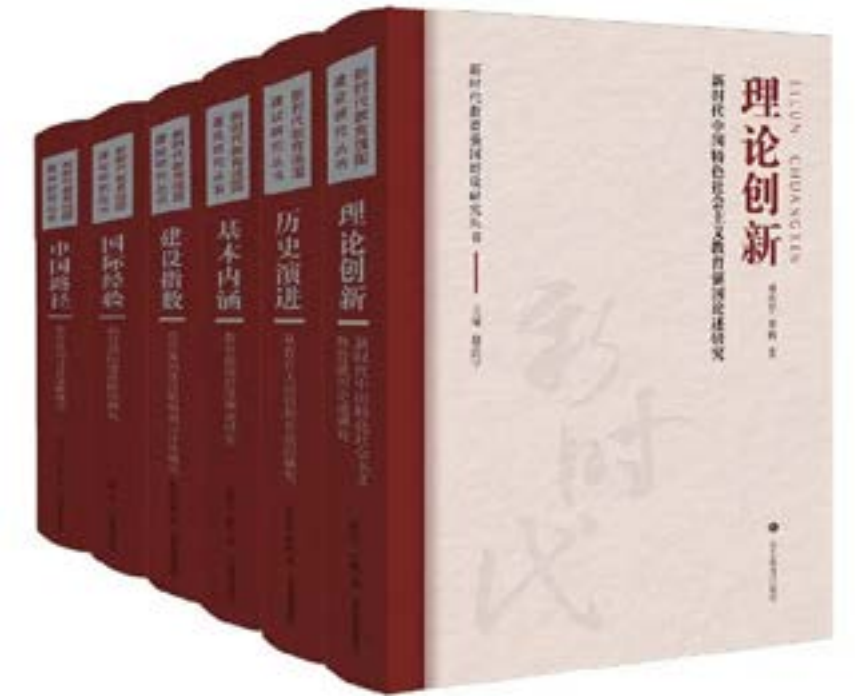




《中国教育流行词》聚焦 1978 年以来教育领域 220 余个流行词汇，遵循“下定义、溯起源、话演变、谈影响”的创作体例，从大众视角捕捉教育话语的时代变迁。全书直面社会教育关切，留存全民共同的教育记忆，清晰折射出教育改革的前行轨迹，生动展现出中国教育理论扎根实践、回应民生的鲜明品格。

两部作品相辅相成、互为补充，系统呈现了中国教育改革发展的历史脉络与时代图景，为国内外读者读懂中国教育提供了权威读本。

“新时代教育强国建设研究”丛书：紧扣国家战略 回应时代关切



作为“新时代教育强国建设研究”丛书的主编，在整套书稿付梓之际，我心中满是感慨与期许。这套书的编纂出版，绝非单纯的学术成果集结，而是我们学术团队紧扣国家重大战略、回应时代核心命题，历经长期深耕细研完成的使命之作。

教育兴则国家兴，教育强则民族强。习近平总书记深刻指出，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。

中国共产党的诞生，彻底改写了中国教育发展的历史轨迹，开启了教育强国建设的壮阔征程。百余年来，中国共产党始终把教育事业摆在民族复兴、国家现代化的基石位置，带领中国实现了从教育弱国到教育大国，再向教育强国奋勇迈进的历史性跨越。步入新时代，以习近平同志为核心的党中央将教育强国建设全面纳入国家发展总体战略，推动我国教育实现从“有学上”到“上好学”的根本转型，走出了一条独具优势的中国特色社会主义教育发展道路，也为全球教育治理贡献了中国智慧。

当下，世界百年未有之大变局加速演进，科技革命与产业变革日新月异，人才与创

新已然成为国家核心竞争力的关键。教育的战略地位，被提升到前所未有的高度。党的十八大以来，习近平总书记围绕立德树人根本任务，就教育强国建设作出一系列新论断、新部署，为新时代教育发展指明根本方向。党的十九大明确教育强国是民族复兴的基础工程，党的二十大擘画 2035 年建成教育强国的宏伟蓝图，2024 年全国教育大会系统阐释建设路径、厘清重大关系，2025 年《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》正式发布，教育强国建设完成顶层设计，进入全面落地的关键阶段。

当前，我国正处在教育大国向教育强国系统性跃升的攻坚期。身为教育研究者，立足国家所需、时代所盼，推出一套体系化、高质量的教育强国研究成果，是我们义不容辞的责任。这套书的诞生，正是为了回应“加快建设教育强国”这一事关国家未来、民族命运的重大命题，为教育强国建设提供学理支撑、决策参考与实践指引。

在编写过程中，我与学术团队成员始终坚持正确政治方向与学术导向，立足中国国情、扎根中国教育实践，从理论、历史、内涵、评价、国际、路径六大核心维度，全方位解析教育强国建设的内在逻辑、运行机制与发展规律，力求打造有思想高度、学理深度、现实温度的精品学术成果。整套书共 6 册，各分册主题清晰、各有侧重、互为支撑，形成完整的研究体系：《理论创新》聚焦新时代教育强国重要论述，破解育人根本问题，兼具学理性与实践性；《历史演进》梳理百年中国教育发展历程，总结历史经验，为当下建设提供历史镜鉴；《基本内涵》厘清教育强国核心定义，构建中国特色理论框架与实践策略；《建设指数》创新监测评价体系，精准研判我国教育强国建设方位与短板；《国际经验》对标世界教育强国，汲取有益经验，坚守中国立场；《中国路径》聚焦本土实践，提出七大实施策略，给出可落地的中国方案。

在学术追求上，这套书努力实现三重突破：一是构建中国特色教育强国系统化学理框架，打破西方教育话语垄断，完善中国特色教育学三大体系；二是紧贴中国教育实践，直面现实问题，为政策制定、教育治理提供实操参考，推动战略部署落地生根；三是立足全球视野、坚持文明互鉴，在比较中明规律、补短板，提升中国教育国际话语权。

教育强国建设，是中华民族伟大复兴的基础性、战略性工程，必须坚守立德树人根本任务，以公平提质为主线，深化教育改革、推进数智融合、强化师资支撑、狠抓实干落实。这套书既是华中师范大学国家教育治理研究院长期深耕教育治理研究的学术延续，也是我主持的多项国家级重大课题的核心成果结晶，承载着团队数年的心血与坚守。

教育强国建设，道阻且长、行则将至。我衷心希望，这套书能为教育理论研究者、政策制定者、一线教育工作者提供有益参考，更能汇聚起全社会关心教育、支持教育、建设教育强国的磅礴力量。我们也将以此为新起点，继续扎根中国教育大地，深耕学术研究，为加快建设教育强国、实现中华民族伟大复兴贡献更多学术力量。

周洪宇院长受邀出席 2026 年“陶行知教育思想理论研究与创新实践”学术研讨会并作主旨报告

为学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述，深化落实中陶会 2025 年学术年会提出的工作任务，加快推进陶行知教育思想当代价值的挖掘转化，以高质量陶研助力教育高质量发展，由中国陶行知研究会、南京晓庄学院主办，《生活教育》编辑部、南京市栖霞区人民政府承办的 2026 年“陶行知教育思想理论研究与创新实践”学术研讨会，于 6 月 27 日—30 日，在南京成功举办。中国陶行知研究会常务副会长、秘书长陈洛，中国教育学会副会长、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周洪宇，中国陶行知研究会常务副会长刘贵华，江苏省教育厅副厅长杨树兵，南京市人民政府副秘书长戴兴海，栖霞区人大副主任卢静，栖霞区政府副区长王娟、中国陶行知研究会副会长陈华、王仁雷、卢志文、申国昌、顾月华，南京晓庄学院党委书记张策华，校长王本余、党委副书记易永建、副校长顾勤，同方知网数科总经理张宏伟，江苏凤凰新华书店集团有限公司副总经理谷战先，商务印书馆国际有限公司总经理王陆军等领导及各大期刊主编和有关方面专家出席。全国各陶研机构、南京大学等高校代表以及来自全国各地大中小幼的教师和教科研人员 300 余人参加研讨会。



全国政协副主席、中国陶行知研究会会长朱永新发表视频讲话。朱永新对研讨会的召开表示祝贺，对有关单位的支持表示感谢！他强调，陶行知教育思想绝非尘封史册的理论遗存，而是一套可落地、可活化、适配新时代发展需求的鲜活教育哲学，系统深耕、全面践行陶行知教育思想，是中陶会与生俱来的职责使命，也是本次研讨会的核心主旨。朱永新围绕“如何做实做深陶研工作”提出了“深耕本源，系统吃透陶行知教育思想核心原理；科学转化，深度挖掘陶行知教育思想当代价值；守正创新，优化完善陶研工作研究路径方法；立足现实，直面新时代教育改革的机遇和挑战”的工作要求。



陈洛在主持开幕会时强调，本次研讨会是中陶会 2026 年的重要活动，是对朱永新会长关于举全会之力办好《生活教育》的积极回应。要认真学习和落实落实朱会长这次的讲话精神，牢记初心担使命，锚定目标向前行，携手共创高质量陶研的美好未来。



张策华在致辞中表示，南京晓庄学院始终承担传承与创新行知精神的历史使命，在教育强国建设的新征程中，将持续擦亮行知行知品牌，深化陶行知教育思想研究，推动其创造性转化和创新性发展，为建构中国教育学自主知识体系贡献晓庄智慧。



同方知网数科总经理张宏伟、江苏凤凰新华书店集团有限公司谷战先、南京市栖霞区副区长王娟先后致辞。张宏伟说，数字时代为陶行知研究与新时代教育强国建设供了新的结合点，要加强数据支持与智能服务，助力“十五五”时期陶研新成果的产出。谷战先指出，要致力于传播先进教育理念、推动全民阅读，让陶行知的教育经典在新时代焕发生机。王娟谈到，栖霞区作为陶行知生活教育理论的重要发源地和实践场域，要充分利用好宝贵资源，使其赋能城区文化建设。

江苏省教育厅副厅长杨树兵在讲话中表示，江苏省多年来始终把学陶、师陶、研陶、践陶融入教育强省建设全过程，让陶行知思想研究扎根本土，把行知实践做成可复制的育人样板，搭建起全国互通共享的陶行知思想研究协作平台。









中国教育学会副会长、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周洪宇教授、华东师范大学学报（教育科学版）主编杨九诠教授、山西大学侯怀银教授和《教育研究》原主编高宝立教授分别以《陶行知研究与中国教育学自主知识体系建构》《创造力培养与教育变革》《陶行知教育思想的基本原理》《陶行知教育思想的当代价值》为主题作会议主旨报告。他们从陶行知生活教育学说对中华优秀传统文化的继承与发展，梳理出教育变革与创造力培养的逻辑关系与实践路径，并重点探究了“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”等基本原理的内涵特征，同时结合教育强国建设、教育家精神弘扬与落实、教师队伍建设、健康学校建设等进行了全面探究。南京市教育科学研究所所长刘大伟、金华教育学院党委书记吴惠强、华中师范大学教育学院博士研究生曾嘉怡、南京晓庄学院副教授易彬彬和郭冰冰等结合自身陶行知研究经历，从不同维度展示了陶行知研究的新成果、新视野、新方法、新范式，多维呈现了陶行知研究的最新动态。在实践展示中，丁锦宏、许卫国、黄泽元、丁艳红、余颖、杨阳等校长、老师与大家分享了创新实践的有益经验，彰显了陶行知教育思想在新时代教育高质量发展中的价值与作用。

大会期间召开了教育期刊研讨会，聚焦教育期刊创新发展，《教育研究》《华东师范大学学报（教育科学版）》《中国远程教育》《南京师大学学报（社会科学版）》《民

族教育研究》《江苏教育》《南京晓庄学院学报》等 20 家学术期刊的主编、编审、编辑，以“教育强国建设背景下教育期刊创新发展”为主题，深入探讨了教育期刊在引领学术创新、服务教育实践、建构自主知识体系方面的角色、挑战与创新发展路径。在分组讨论环节，与会人员从理论研究、实践创新、学陶师陶等维度开展了热烈讨论，探究了陶行知教育思想的时代价值，彰显了陶行知教育思想的时代活力。













会议还聚焦教育科研论文写作，从理论与实践论文写作、数字化赋能等维度进行了多元探究。南京师范大学顾建军教授、南京大学操太圣教授、中陶会实验学校分会理事长朱建人、同方知网数科数据要素与数字出版中心副总经理龚婷、研学平台产品部项目

经理冯晓英等就教科研论文写作、陶行知教育思想研究理论论文与实践论文写作、AI 赋能教科研及教师科研素养等进行了专题指导，为与会人员的教育科学研究提供了实践指导。《中国远程教育》主编贾玉超、中国教育科学研究院理论所副所长孟照海、《生活教育》执行主编分别就教育研究前沿热点、教育研究成果提炼表达、《生活教育》杂志发展状况等进行了针对性指导，为与会人员在加强陶行知教育思想与实践研究成果产出、时代转化、实践应用等提供了新思路、新方法。在论文写作沙龙环节，与会人员分为 4 组，从理论与实践等多重维度就论文写作与发表进行了经验分享，为与会人员的论文写作提供了案例参考与现场指导。研讨会期间，还组织参观了南京晓庄学院师德教育馆、南京市第三中学、南京晓庄实验学校，并组织了专家《用“国数课”讲好抗日故事》公开课。

此次研讨会注重聚焦陶行知教育思想的理论深化与实践创新，不仅加强陶行知教育思想的传承与创新，更加务实于陶行知思想的现实转化与实践落实。兼顾学术研究和教育实践、主题内容契合国家需求、培训主题紧扣教育实际、培训形式适切实际需求，对加强陶行知教育思想研究与实践、助推教育强国建设发挥了积极的促进作用。



探索“三师课堂”新样态 数智时代育人创新研讨会在西安举办



7月12日上午，“AI · 未来 · 胜任 —— 数智时代的育人方式创新交流研讨会”在西安举行。本次研讨会由长江教育研究院、陕西师范大学教育学部、西安市教育学会、西安市教育科学研究院联合主办，旨在探讨人工智能与教育教学深度融合的路径，回应数智时代对人才培养的新要求。

中国教育学会副会长、长江教育研究院院长周洪宇，陕西师范大学教育学部部长李森，长江教育研究院执行院长方平，华中师范大学教授刘来兵，陕西师范大学教授李忠，西安市教育学会会长田征，西安市教育科学研究院院长解慧明等专家学者出席活动并作交流分享。来自全市各区（县）教师进修学校（教研室）、中小学及幼儿园的校（园）长、骨干教师代表约300余人参加活动。会议由西安市教育学会副会长于劼主持。

西安市铁一中学党总支书记、校长庆群在致辞中指出，人工智能不是教育的选修课，而是育人底层逻辑的必修课，人工智能的发展和技术的更新、迭代、升级，为“适合每个孩子的教育”提供了更多的可能。

随后，铁一中陆港初级中学呈现了一节精彩的“三师课堂”现场课《草木有本心 文章有风骨》，生动展示了“大先生＋小先生 +AI 助教”协同教学模式在课堂中的实际应用。

据介绍，“三师课堂”是西安教科研正在全力推进的教学创新实践，由教师的价值引领与思维激活、学生的主动参与讨论、AI 的精准知识传授与海量信息支持的三者协同构成。在这一模式下，“大先生”（教师）把控教学主线与价值引领，“小先生”（学生）在小组合作中化身课堂主角开展探究式学习，“AI 师”（人工智能师）则为个性化学习提供精准支撑，构建了“师—生—机”三元协同教学新形态。

交流分享环节，西安市新城区实验幼儿园教育集团园长辛燕、陕西师范大学实验小学校长罗坤、西安航天城第四小学校长杨勇、铁一中陆港中学校长肖邦国、西安锦园中学校长樊锁强分别分享了各自学校在人工智能与教育教学融合方面的实践智慧与系统思考，既有校本化探索的生动案例，也有面向未来的系统思考，展现了西安教育人在数智时代育人变革中的积极探索。



随后，西安市教育科学研究院院长解慧明作题为《数智时代的育人方式创新》的微报告，系统阐述了数智时代育人方式创新的西安实践，介绍了西安教育人历经半个世纪、接力持续探索的实践结晶——“全境化育、梯次循进、位值评价”三大原创教育哲学命题，表示未来将在“三师课堂”、全员导师制、“零时体育”等方面持续深耕探索。

专家点评环节，西安市教育学会会长田征、陕西师范大学教育学部部长李森、长江教育研究院院长周洪宇分别从不同视角进行了专业点评与思想引领，为与会者廓清了思路、指明了方向。



田征指出，要瞄准教育发展的总趋势，自信自主地推进教育创新；五位校长分享进一步表明，“三师课堂”不仅是一种模式，也不仅是一种形态，更是能塑造未来教师、塑造学生学习状态、定义成长节奏的教育生态。



李森从教育教学的“变与不变”出发，指出教师的角色已经变化，是多元的；他提出要推进国家课程校本化、校本课程活动化、活动课程序列化，强调玩中学、做中学、创中学、研中学。



周洪宇指出，西安是第一个以全市规模来推动“三师课堂”教学改革的城市，在全国都具有一种开创性的方法论，要分层分类来开展培训，培养一批种子教师，持续推动实践探索创新，让“三师课堂”理念之花开遍三秦大地，为建设教育强国贡献独特的西安力量。

活动围绕“AI·未来·胜任”这一主题，从课例观摩到学段分享，从微报告到新书发布，多维度探讨了数智时代育人方式创新的前沿命题，在最后的互动交流环节，与会者还就实践中的困惑与专家进行了深入对话。

“数智时代基础教育高质量发展论坛暨2026西安·长江教育论坛”在陕西师范大学成功举办



7月11日，“数智时代基础教育高质量发展论坛暨2026西安·长江教育论坛”在陕西师范大学长安校区隆重举行。作为《教育发展“十五五”规划》印发后，国内率先对标规划部署、聚焦基础教育落地的高层次学术盛会，本次论坛由长江教育研究院、陕西师范大学教育学部、陕西教师发展研究院联合主办，汇聚全国高校知名学者、教科研机构专家、一线名师及教育管理者150余人，围绕数智技术赋能基础教育核心议题展开深入研讨。

开幕式上，陕西师范大学副校长任晓伟在致辞中指出，学校教育学学科近年来在教学成果、科学研究、智库建设、国际交流等方面取得重要奖项与突破性进展。学校已连续三年与长江教育研究院联合举办论坛，成功搭建起联通高校智库、基础教育一线与教育管理部门的高水平对话平台。不久前，学校完成新教育学部的揭牌，将现代教学技术教育部重点实验室整体划入，并与陕西教师发展研究院整合组建全新办学单位，这是统筹优质资源、聚力教育学科冲刺“双一流”的关键布局。面向未来，教育学科将持续传承红色育人根基，紧扣数智教育发展前沿，深耕基础教育与教师教育主阵地，着力产出高水平教研成果，积极服务区域教育提质发展，全力打造国内一流教育学科高地，为教育强国建设贡献更大力量。

长江教育研究院执行院长方平在致辞中表示，二十年来，长江教育研究院始终围绕理论创新、咨政建言、舆论引导、社会服务、公共外交五大核心使命，努力为党和国家的教育决策贡献智库力量，长江教育研究院愿与大家携手并肩，共同形成一批具有中国原创性的教育学范畴、话语与成果，为构建中国自主的教育学知识体系贡献长江智慧。论坛开幕式由陕西师范大学教育学部党委书记张旻主持。



报告第一阶段，长江教育研究院院长周洪宇教授、华东师范大学李政涛教授、首都师范大学石鸥教授、南京师范大学程天君教授、北京师范大学薛二勇教授、陕西师范大学李森教授分别作主旨报告，从数智时代教育转型、数智赋能教学、数字化课程建构、高质量教育公平、人工智能与教育深度融合路径及其风险治理、基础教育高质量发展与拔尖创新人才培养等维度进行深度阐释。北京大学教育学院研究员卢晓东、陕西学前师范学院副校长王彬武、人大附中航天城学校校长周建华参与与谈，本阶段由陕西师范大学胡金木教授主持。



报告第二阶段，陕西学前师范学院王彬武副校长、中国教育科学研究院王小飞研究员、北京大学卢晓东研究员、人大附中航天城学校周建华校长、西南大学王天平教授围绕基础教育质量观、青少年数字素养培育、数智时代教学、数智时代学科教学范式转型与重构等重要问题展开分享。武汉工程大学黄艳教授、西安市教育科学研究院解慧明院长与谈，本阶段由延安大学教育科学学院院长刘瑞儒教授主持。



报告第三阶段，华中师范大学刘来兵教授、西安市教育科学研究院解慧明院长、华中师范大学付卫东教授、江汉大学方鼎教授依次发言，重点探讨“十五五”时期高质量基础教育体系建设、数智时代育人方式创新、数字教育产品应用风险与应对、基础教育数字化衍生的新问题与法务实践思考。西南大学王天平教授、陕西师范大学李忠教授作为与谈人，本阶段由咸阳师范学院毛红芳教授主持。此外，论坛上武汉工程大学黄艳教授发布了《中国教育国际竞争力指数（2026 年版）》，为新时代我国教育国际化与教育现代化建设提供权威数据支撑，成果发布由华中师范大学刘来兵教授主持。





闭幕式上，长江教育研究院院长周洪宇教授作学术总结。他指出，从时代背景看，此次论坛召开的时间节点，有力回应了教育范式转换与强国战略之问；从对话结构看，论坛搭建起高校智库、科研机构与一线学校三方同场对话的平台；从核心共识看，论坛凝聚了一个根本判断，即“育人为本，技术向善”。他表示，论坛明确了协同方向，建议聚焦《教育发展“十五五”规划》，构建数字教育治理新体系，并打造可复制、可推广的数智教学实践样本。他强调，长江教育论坛二十年坚守初心，冀望以本土化创新回应数智之问，助力教育强国建设，并相约来年再会长安，继续研学论道。陕西师范大学教育学部部长李森教授在闭幕辞中表示，长江教育研究院长期以来以论坛为阵地，以一批可应用可推广的智库成果，持续助力西部教育事业的发展，为西部教育振兴作出了重要贡献。他期待与会师生充分转化论坛研讨成果，带着新的思考再出发、再探索。他表示，未来陕西师范大学教育学部将联合长江教育研究院持续搭建常态化学术交流平台，继续深耕基础教育数字化、拔尖人才培养等重点领域，助力基础教育办强办优，为教育强国建设贡献陕师力量。



周洪宇院长受邀出席 2026 首届大湾区教育协同创新博士生学术会议并作主旨报告

6 月 27 日，2026 首届大湾区教育协同创新博士生学术会议在深圳大学国际会议厅举行。此次会议由深圳大学教育学部主办，深圳大学全球教育创新与领导力发展研究中心、深圳大学教育研究院、深圳大学湾区教育研究院承办，华南师范大学教育科学学院、广州大学教育学院、香港中文大学教育学院、澳门大学教育学院、澳门城市大学教育学院、澳门科技大学国际学院协办，并得到《中国高等教育》《现代远程教育研究》《大学教育科学》《高教探索》《教育科学研究》《全球教育评论》等期刊支持。近 200 名来自粤港澳大湾区高校、协办单位和支持期刊的专家学者、期刊代表、博士研究生和青年学者参加会议。中国教育学会副会长、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周洪宇受邀出席。

周洪宇院长围绕新时代博士生核心能力发展，强调博士研究生应在共同学习、共同做事和共同修养中锤炼品格、提升能力、担当责任。香港中文大学教育学院院长、大学与学校伙伴关系中心主任张志强教授结合香港顶尖人才培养实践，分享了世界一流创新与教育生态系统建设的经验。华南师范大学教育科学学院院长、港澳研究中心主任李盛兵教授聚焦人工智能背景下课堂关系重构，阐释了教师、智能技术与学生协同互动的教学新模式。澳门大学教育学院院长兼科技与人工智能教育中心主任范良火教授从数学教育者专业知识出发，讨论学科知识、教学知识与教师专业发展的关系。北京师范大学未来教育学院院长、乐育书院院长杜育红教授从技术进步、制度变革与教育创新的关系切入，分析教育发展的深层动力。深圳大学全球教育创新与领导力发展研究中心主任兼大会主席李树英教授围绕“双优”工程，反思大学本体性使命与高质量发展方向，提出大学价值重构与实践创新的思考。

此次会议还设置了青年学者圆桌论坛、八个专题分论坛和“期刊编辑面对面”等环节。青年学者圆桌论坛围绕博士生成长、学术训练、研究选题与职业发展等议题展开交流。

刘来兵副秘书长论文被《新华文摘》转载

刘来兵副秘书长携学生魏梦琦撰写的《数智化赋能高质量教育体系建设研究》一文被《新华文摘》2026 年第 15 期转载。文章原刊于《中国教育学刊》2026 年第 4 期。









《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改革发展的当务之急。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。投稿信箱为 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。

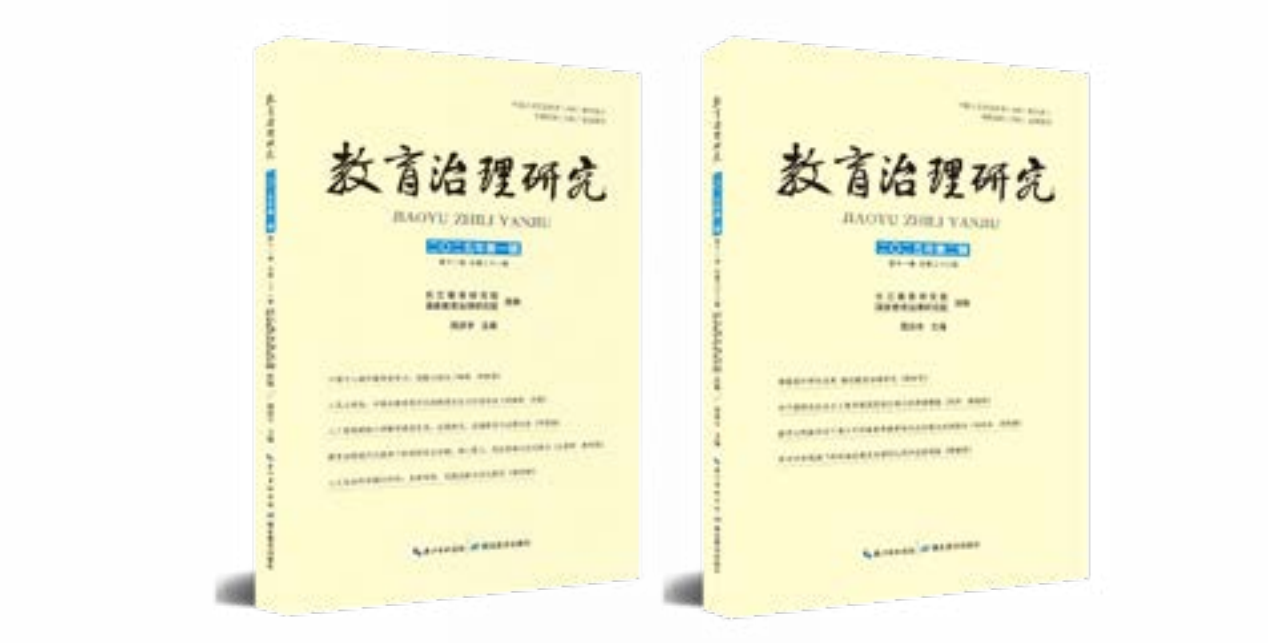
2. 论文标题（不超过 20 字，中英文）。

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）。



CERI 长江教育研究院
Changjiang Education Research Institute

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”。

联系电话：027-87671389
官方邮箱：*changyanyuan@qq.com*
官网地址：*http://cjjy.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