

中国教学论自主知识体系构建的 “情本论”省思

赵鑫, 李敏

摘要: 构建中国教学论自主知识体系是当代中国教育学的崇高使命,也是服务教育强国建设与推动中国式教育现代化的时代要求。“情本论”作为中华优秀传统文化的智慧象征,是构建中国教学论自主知识体系的重要思想根基。“情本论”为省思中国教学理论的历史演进及其情感脉络提供了本土视域,搭建起涵括价值导向、本体属性、认知过程与方法论支持的教学论自主知识体系架构。在此基础上,以“情理合一”的教学文化基因、“情知相生”的教学知识原创、“情境生成”的教学实践谱系和“以情达道”的教学家国立立场为统摄,能够推动中国教学论知识体系的自主构建,回应中国教学论学科发展的时代关切,为教育强国建设注入思想张力、文化活力与原创动力。

关键词: 中国教学论; 自主知识体系; 情本论; 情理合一

中图分类号: G42 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-0186(2026)04-0051-08

中国教学论在过去百年的发展征程中,经历了从“教学论在中国”到“教学论中国化”,再到“迈向中国特色教学论”的历史嬗变。教学论作为教育学的核心分支学科,中国教学论自主知识体系的构建,是对教育强国建设的积极回应。2022年4月25日,习近平总书记在中国人民大学考察时指出:“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系。”2025年1月,中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》强调,要“构建以各学科标识性概念、原创性理论为主干的自主知识体系”。中国教学论自主知识体系的构建,关键在于植根其“源”与“本”——中

华优秀传统文化,这是教育学尤其是教学论文化品格的中国魂。^[1] 儒家学说作为中华优秀传统文化的典范,继承了早期中国文化“性情同源”的传统,充分肯定情感的价值合理性,中国特有的“情本论”由此得以形塑。“情感是全部儒学理论的基本构成部分,甚至是儒学理论的出发点”^[2]自序¹,不仅贯穿中华优秀传统文化的演进与发展历程,也深度融入各个历史时期教学思想与教学实践的探索当中。情感作为一种深层且持久的本体元素,决定了教学本质上是一种情感劳动。^[3]⁶⁹⁻⁷⁰ “情本论”赋予情感以本体性地位,此“本体”意指在真实的情感及情感的真实性的中,高扬人的主体性、学科的主体性以及学科与人的

基金项目: 国家社科基金2024年度高校思想政治理论课研究专项一般项目“教育家精神提升教育学课程思政建设的机制与路径研究”(24VSS108)。

作者简介: 赵鑫,西南大学西南民族教育与心理研究中心、教育学部教授、博士生导师(重庆 400715);李敏,西南大学教育学部博士研究生(重庆 400715)。

主体间性^[4]，是中国教学论走向自主、走向原创、走向世界的重要突破口。

一、“情本论”视域下中国教学论自主知识体系构建的演进脉络

“情本论”主张情感构成了人之为人的生命基础、文化基础与交往基础，既超然个体生命的具体形式，又寓于个体生命体验之中；既表征为“性理”与“情理”的价值聚合，又表现为“人同此心、心同此理”的主体关系。^[5]¹⁹中国教学思想和教学理论的发展植根于“情本论”，从古至今，情感始终与教学理论深度交织，为构建中国教学论自主知识体系奠定了历史根基。

(一) 古代中国教学思想的情感基因：儒家“情理合一”生发教学文化的萌芽

儒家自古便将“情理合一”等理念视为教学文化的基本立场，赋予情感以使人与世界相通、与道德相融的生命本体地位，确立了“情本论”在中国教学思想中的文化根基。孔子提出的“仁本论”是“情本论”的核心代表，奠定了儒家的情本传统。仁的目标是“爱人”，“爱人”强调仁爱他人，不同于“亲亲”所观照的亲爱的亲人，“亲亲”是仁之始，“爱人”是仁之成，孟子称之为“亲亲而仁民”（《孟子·尽心上》）。可见，“仁在本质上是情感的”^[2]自序²，“尚情”作为贯穿“仁”实现过程中的主线，孕育了中国教学思想最初的情感基因。《论语》开篇即言“学”，所谓“孔子一生重在教，孔子之教重在学”^[6]。具体而言，孔子之教重在情感之学，也称“性情之学”，教学目标旨在培养学生“重感情”和“真性情”的人格品质，教学方法强调“推”和“移”，“推”是以自己为中心向外推及他人，“移”是以他人中心换位思考，达成“以情絜情”的情感推理和移情联结。

孟子的教学思想崇尚以“四端之心”阐发人性本善，主张通过“恻隐”“羞恶”等情感唤醒人的良知良能、实现德性启蒙，情感成为“明德成人”的内在动力。^[7]宋明理学虽重“天理”，但并未退却情理交融的底色。比如，王阳明提出的“致良知”等学说，强调良知是“心之本体”，将情感视为道德实践的支撑，生发了“理中蕴情”“情中寓理”等教学思想。^[8]中国古代“情本论”

的教学意蕴还体现在礼乐教化体系当中。“礼者，因人之情而为之节文”（《礼记·坊记》）。礼乐教化通过“兴于诗，立于礼，成于乐”的情感浸润，引导学生在情感唤醒中实现德性成长与人格完善，积淀了“以情育人”的教学文化。^[9]这一系列“尚情”思想，以情感为原点构建人的意义世界，形塑了古代教学思想以情感唤醒为起点、以伦理涵育为路径、以人格成就为旨归的基本框架，塑造了中国教学论研究的“重情”传统。

(二) 近现代中国教学论的情感深化：教育实验引领的教学情感智慧生成

伴随近代以来中西文化的激荡交融和教育学科的探索发展，中国教学论知识体系从古代尚未系统化且偏于经验形态的表述，走向较为深入的学理探讨。虽然学科建制呈现显著的“舶来”特征^[10]，但中国教学论知识体系的构建始终未曾脱离中华优秀传统文化的情感根脉。研究者致力突破西方知识本位的教学范式，对中国传统教学思想的“尚情”特质，尤其是“情本论”蕴含的教学情感智慧予以系统梳理，并将引自西方的教学理论运用于中国教学实践，开展了富有拓新性的教育实验。这些教育实验立足中国社会的“重情”传统，承续并转化儒家“情理合一”教学文化的精神内核，提出了“以情立教”“以情优学”等具有本土性与自主性的教学理念和教学模式，使“情本论”导向的传统教学思想从抽象的文化观念具象化为可操作的教学策略。

朱孔文在中国最早自编的教授法教材中，明确提出“有情意则知识容易受领”的教学主张。^[11]王国维、蔡元培等从美学维度将情感熏陶提升至教学活动的核心地位，拓展了教学情感智慧的理论外延与实践路径。^[12]陶行知更以“爱满天下”作为教学活动的核心理念，强调教师需以真情投入、共情理解与唤情引导，推动教学过程中知识、情感与价值的有机统一。^[13]这一时期的教育实验贯穿着“以情育人”的文化旨趣，使“情本论”在教学实践中焕发新的生命力，教学活动侧重教学主体之间的情感连接与生命互动，推动教学理论探索进入“情感深化”阶段。近现代本土化教育实验所生成和积淀的教学情感智慧，为教学论学科自主与理论原创提供了重要的价值导向与实践支撑，标志着中国教学论自主知识体

系的构建开始从“理性主导”迈向“情知融合”。

(三) 当代中国教学论的情感范式：观照情知交互的本土转向与教学革新

中华人民共和国成立尤其是改革开放以来，中国教学论研究在引进、借鉴西方和苏联教学理论学说的基础上，愈发强调本土文化自觉和理论自主，情感在教学论体系中的地位得到显著提升。以“基础知识与基本技能”（以下简称“双基”）为中心的教学体系，在培育学生基本素质、推动教育现代化等方面发挥了重要作用，但也暴露出诸如学生主体性缺失、人文关怀缺位等弊端。鉴于此，中国教学论研究从以“知识传授”为核心的外源性模仿，逐渐经历了由“双基”向“素养导向”特别是“情感取向”的内源式生长转变，情感成为与认知、价值等并重的教学目标。这一转变不仅是教学目标、教学内容、教学方法等层面的要素调整，更是教学论研究对“情本论”的当代性回归与创造性发展。

国家教育政策层面的持续引导，为情感取向的教学论研究提供了制度保障与方向指引。2001年教育部印发的《基础教育课程改革纲要（试行）》，首次将“情感”纳入基础教育课程目标体系，情感由此与知识目标等共同构成中国课程教学活动的关键旨向。2016年发布的《中国学生发展核心素养》提出，要着力培养学生的人文情怀和审美情趣，情感目标的落实逐渐升华为基础教育课程改革的内驱动力。^[14]学生的核心素养发展框架进一步将“社会情感能力”纳入目标体系，确立了教学活动以激活情感、唤醒生命为要旨的价值追求。《义务教育课程方案（2022年版）》《普通高中课程方案（2017年版 2022年修订）》及各科课程标准都倡导通过情知交融促进学生的全面发展，为构建育人本位、生命本真的中国教学论提供了理论生长点。

研究者也着力构建超越情理二分论，以提高生命质量为旨归的教学理论体系。“情知教学”“情境教学论”“兴趣教学论”等彰显中国风格、中国气派的教学实践探索及其理论成果不断涌现，充分体现了对“情本论”的继承与创新。“情感作为教学生成力量”的学理基础被不断强化，催生出以情感为逻辑基石的知识体系形态。以李秉德、吴也显、董远骞、王策三等为代表的学者，重视

情感与知识、情感与教学的内生关联，初步构建了具有中国特色的当代教学论学科体系、教材体系和话语体系。以朱小蔓、李吉林、叶澜等为代表的学者，从情感视角洞察教学活动，提出了以“情感—交往”型课堂为主阵地的情感教育思想、强调“情感参与认知活动”的情境教学理论、观照“生命自觉”与“情感体验”的“生命·实践”教育学说等系列研究成果。在此基础上，研究者将情感纳入教学论研究的基本范畴，从“本体性元素”和“生成性动力”的高度，剖析情感在教学活动中的角色及意义。^[15]

当代中国教学论的情感范式是对“情本论”哲学思想的学术回应与系统拓展。情感在中国教学论自主知识体系的构建中得到关注并持续产生影响。相关研究正从零散的“点状”知识积累走向初步整合的“片状”知识网络，但尚未形成体系严整的“网状”理论体系，情感在教学论研究中的本体性地位和功能性价值亟待充分挖掘。为此，有必要以“情本论”为理论锚点，融合传统情本哲学与当代教学理论，达情以穷教学之理，融情以致教学之知，为构建兼具理论解释力、文化融通力与实践引导力的中国教学论自主知识体系探索新视角和新路径。

二、“情本论”视域下中国教学论自主知识体系的学理架构

从中国古代教学思想“情理合一”的文化传统，到新时代教学论“情感本体”地位的回归，“情本论”作为一条隐而不显却贯穿始终的脉络，为中国教学论的知识生长提供了独特的文化资源。“情本论”视域下中国教学论自主知识体系的学理架构，是以价值导向为魂、以本体属性为根、以认知过程为径、以方法创新为用，构建兼具历史延续性、学理阐释力与实践生成力的教学论知识体系。

(一) 情感价值论：确立“以情育人”的教学旨向

构建具有文化根性的中国教学论自主知识体系，首要任务是回归价值论的奠基之维，厘清中华优秀传统文化对“教学”与“情感”的本源性理解，重视中国教学思想的“情本论”文化根脉，确立情感在教学活动中的价值主轴地位。

“情本论”中的情感价值论，既赓续中国“情理合一”的教学文化，也将“以情育人”确立为教学活动的根本旨向。

作为当代“情本论”的典范，李泽厚的“情本体”学说为情感价值论奠定了重要的学理基石。该学说主张情感是人存在的基本方式之一，教学活动应当注重教学主体以“情理结构”为内核的生存本质，以情感浸润培育“整全的人”。^[16]这一观点不仅揭示了情感对教学主体成长的原初力量，也为教学论摆脱主知主义的分析框架、明确价值根性提供了关键支撑。教学的根本使命在于“育人”，“人之为人”首先是情感的存在，情感是教学交往中“时间性地体现和存在的自我感受”^[17]，融汇了意志、动机、认知、体验等教学主体心理要素，有助于促进知识内化与意义生成。为此，教学理论及话语体系要高度重视情感对学生全面发展的奠基性和引领性价值。

情感价值论主张教学活动从分数导向转向对学生生命成长和情感体验的观照，聚焦学生的全面发展尤其是健全人格的培养。具体而言，“以情育人”的教学旨向围绕三个维度展开：一是“人文性”教学目标的回归，强调在情感唤醒与价值引领的基础上掌握知识、习得技能，将人文关怀嵌入教学目标设定的底层逻辑；二是教学对象“情感主体性”的确立，尊重学生是具备情感、意愿与价值判断能力的完整生命体，强化情感在学生学习中的浸润效益和促动效用；三是“感通性”教学过程的构建，依托教学主体的情感共鸣和移情联结，实现教与学在情感互动中的共生共长，提升教学活动的教育性旨趣。由此可见，“以情育人”重在克服教学实践中知识工具化和情感边缘化的弊症，强调情感作为优化教学意义、激活育人功能的价值源泉，是推动中国教学论知识体系自主构建的重要支点。这种立场反映了中国文化“以情立教”的教育理想、“循情育德”的教育追求，以及“以情化人”的教育旨趣，不仅是对“情本论”所蕴含的教学价值的溯本开新，也是中国教学论实现自主理论生产、坚定学术自信的重要基础。以情感价值论为方向，教学论的革新与发展得以构建具有中国文化气质、自主理

论架构和浓郁生命关怀的知识体系。

(二)情感本体论：厘清教学作为情感劳动的本质

厘清教学活动的本质属性，是提升中国教学论理论自觉和文化自信的关键。情感本体论正是在“情本论”视域下，揭示教学活动始于主体之间的情感联结、兴于情境的互动与共鸣、臻于智慧的唤醒和升华。重申情感并非教学活动的附属工具，而是存在论意义上的核心要素，明确了教学活动是一种深度嵌入情感结构的劳动形态。

儒家的“身心一体”、道家的“性命双修”等思想，都将情感视为人之做人的基础。“情本论”的“本”，取象于“树的根本”的“本”，本意是支撑树木生长、为其存续之基的物象内涵，喻示情感是生命与教学的根基所在。《说文》将“情”解释为生命内心初生之情状，郭店楚简《性自命出》提出“道始于情”，进一步确证了情感在中华优秀传统文化中的本体角色。“情本论”并非对西方的情感主义或“唯情论”的简单移植，而是基于“情理合一”中华文化传统生发的“尚情”思想。在这一文化土壤的滋养中，情感作为教学主体的本然存在方式、知识内化的原生条件与教学活动展开的本体维度，教学主体通过情感管理、移情理解、意义赋予等情感劳动，确保教学活动超越知识传递，成为富含生命关怀的教育实践。

情感本体在于以“情之所归”的思路剖析并诠释教学活动的根本属性与存在实相。就根本之“情”而言，教学主体之间不仅是教学相长的认知关系，更是一种以情感为主轴的情智互动关系。情感既能促进学生对知识的习得及意义构建，也是学生内化德性的关键动力。就实在之“情”而论，教学活动作为情感劳动，体现为教师对学生情感的觉察、引导与陶冶，学生在情感浸润中实现认知发展与人格成长，凸显教学活动的情感交互性与伦理关怀性。为此，有必要从情感本体论层面准确把握教学活动的情感属性，扬弃工具理性主导的教学本质观，挣脱唯知主义的教学窠臼，回归“情本论”所强调的情感作为教学之“体”的传统智慧。由此，中国教学论方能在理论形态上实现从“术”至“道”、从“用”到“体”的跃升，构建既具有文化根性又富有生

命广度的自主知识体系。

(三) 情感认识论：澄明“情知融通”的教学过程

西方教学认识论长期受主知主义、工具理性主义的影响，形成了重知轻情的教学倾向，情感处于教学理论研究和教学实践探索的边缘。^{[3]28-29}“情知融通”的认识路径根植于“情本论”哲学，着力突破教学认识论中“情知二分”的局限，为澄明和剖析教学过程提供了本土视角，推动教学认识论达成教学情感与教学认知之间互促共融的范式跃迁。

就情知关系而言，中国传统哲学存在“情兼知”和“知节情”两种取向，分别代表“尚情”与“重知”两个向度。“尚情”主张“知”可以涵摄于“情”，“性”中含“知”。例如，孔子、孟子等在重视道德情感培育的同时也兼及认知发展。“重知”强调以“知”调节“情”，注重“情”与“知”在“气”基础上的动态平衡，成为“性”的质体和内涵。^[18]这两种取向共同促成了“情知融通”的中国教学认识论框架，强调情感激发认知动机、认知深化情感体验。这种共构性的教学认识论超越了工具理性逻辑，揭示教学主体在认知过程中产生的情感体验、情感态度、情感倾向等，彰显了教学认识的情感意蕴及其生命意义。

“情知融通”的教学过程是教师基于生命立场唤醒学生内在动力，促进其全面发展的实践活动，即教学认知的发展基于教学主体的情感动因，教学情感促进教学认知的深度理解。^[19]一方面，知识的理解重在“以情为领”。学生把握了教学认识的“情之本体”，更能进入“对人生、对历史、对自然宇宙（自己生存的环境）的情感的交会、沟通、融化、合一之中”^[20]。教学内容及其知识点经过教学情感的联结，升华为“动情的理性”，使学生不仅“知其表”，更“明其理”。另一方面，观照“知识情感化”与“情感知识化”的有机统一。学生理性的成熟不能脱离知识与情感的共生，包括对真理的关切、对秩序的敬畏、对自我的接纳等。^{[5]56-58}“融知识、情感、发展为一体，这将是教学理论的发展趋势”^[21]，标志着教学活动真正达臻知识习得、情感培育与价值塑造的统合，为构建具有生命温度的中国教学论自主知识体系奠定了“情知融通”的认识论基础。

(四) 情感方法论：践行“循情立教”的教学智慧

“情本论”哲学中的情感方法论，可以为中国教学论自主知识体系的构建提供具有中国文化特质、彰显情感智慧的方法支撑。“循情立教”主张教学活动应当遵循教学主体情感发生与发展的规律，以情感为主线融通认知、价值与行为。

情感不仅是教学目标和教学内容的核心要素，更是贯穿教学全过程的方法论元素。“循情立教”要求教学方法的运用着眼教学主体的情感体验和生命感受，将学科知识、教学过程与学生的情感状态有机联结，构筑具有情感互动特质的意义情境。教师通过情感引导、共情回应、情境构建等情感性方法，使教学活动超脱冷峻的知识传输模式，转变为触动心灵、化育人格的生命实践。

以情感方法论推进中国教学论自主知识体系的构建，是引导研究者通过“循情立教”的教学实践智慧，创生兼具理论厚度与表达张力的教学论知识。这类知识来源于教学文化语境、现实教学问题与教学互动情境，要求教学论研究超越纯粹的逻辑推演，更加重视从浸润文化情感的教学现场、师生交往的生命叙事中提炼和生成本土理论概念与命题，形成具有“情本论”特色的教学话语体系，实现中国教学论知识体系的诠释自主、表达自主与范畴自主。

三、“情本论”视域下中国教学论自主知识体系构建的实践进路

中国教学论自主知识体系的构建作为一项基于文化自觉、融通历史与现实、关切育人实践的创造性工程，不仅要在理念上确立情感的本体地位，更要在具体的研究范式、知识生产以及话语表达中，将以“情本论”为支撑的学理架构转化为推动中国教学论自主知识体系构建的现实力量。

(一) 立足“情理合一”的中国文化，加强传统教学思想的时代性转化

构建中国教学论自主知识体系，必须寻源中华优秀传统文化的深层结构，特别是“情本论”哲学的文化精髓。“情理合一”体现了中国哲学对生命的尊重，彰显了情感与理性在教学活动中相融互促的文化理想。新时代教学论研究立足“情理合一”的教学文化传统、重视情感的本体地位，

既是对中华优秀传统文化的创造性转化与创生式发展，也是教学论知识体系的中国化革新。

一是统整“情理合一”的教学文化资源，注重从中华优秀传统文化尤其是传统教学思想中深挖“情本论”的教学意蕴，高扬教学论学科知识的本源性与主体性。重视教学活动作为情感劳动的人文属性，将传统教育智慧与当代教学理论融会贯通，重新钩沉中华经典里的教学情感元素，主动回应教育强国建设对学生关键能力尤其是社会情感能力发展的时代关切，更新和创生博古通今、情智贯通的教学论知识。比如，将传统教育智慧中的“诗教”“乐教”等进行当代学术转译与理论诠释，将其文化基因创造性融入当代教学理论框架，增强中国教学论知识体系构建的原创性、科学性与自主性。

二是诠释“情理合一”的教学文化意义，从“情本论”的源头活水中探索教学智慧的学科化表达。一方面，立足当代中国教学改革及其衍生的实践智慧，结合中国“重情”文化传统的思想原典，凝练中国教学论的标识性概念，延展教学论研究的核心范畴。比如，将“教以成德”“乐教并进”等概念置于中国文化语境和教学理论意境中加以淬炼与诠释，并通过教学实践予以验证和发展，逐步形成本土特色鲜明的中国教学论概念体系与话语体系。另一方面，聚焦教学活动现场，在教学目标设计、教学过程实施、教学评价反馈等实践活动中重视情感元素，推动教学情感、教学理性与教学智慧的互融共生，使“情本论”思想真正落地为可操作、可推广的“情智协同”教学模式，进而创生具有文化主体性、理论独创性与实践引领力的教学理论体系。

(二) 着眼“情知相生”的中国原创，融合事理性知识和情理性知识

“情知相生”作为中华优秀传统文化独特的认识结构和育人逻辑，强调以“情”为本、以“知”为用，为构建融合事理性知识与情理性知识的教学论知识体系提供了中国原创的文化支点。

首先，在教学论学科知识生产维度，优化中国教学论的本体结构，建立情理共构的学术范式。“情本论”倡导的“因情顺性”“民之情伪，尽知之矣”等，强调教学活动特别是人的发展过程中情感所扮演的关键角色。因此，有必要将

“情本论”蕴含的情感智慧纳入研究主题，生成、创化诸如“情意课堂”“体知教学”等具有中国文化特质的教学论研究，提出原发性、本土性和前沿性的教学问题并予以中国式解答，从而拓宽中国教学论知识体系的范畴。同时，基于情感方法论延展中国教学论研究的范式路径，运用教学生命史、叙事推理、具身观察等更能契合教学主体情感体验的研究方法，确保中国教学论知识的生产既具备学术规范的科学性，又凸显生命关怀的人文性。

其次，在教学论学科知识融通维度，打破事理性知识与情理性知识之间的壁垒，推动其在教学论体系中的深层联结。研究者立足“情本论”视域，将传统文化、生活体验、生命经验等情理性元素纳入中国教学论知识体系，提炼教学论的中国诠释和中国主张。一方面，将情理性知识内蕴的“立德树人”根本任务及其精神内核融入事理性知识构建，确保教学规律的探索与阐释始终贯穿“情本论”强调的人文情怀；另一方面，以植根中国教学实践的事理性知识框架为依托，为情理性知识的表达和传递提供符合教学实际的科学阐释路径与实践转化载体，在此基础上构建既符合教学论学理规范又彰显教学实践生命价值的中国教学论学科知识体系。

最后，在教学论学科知识表达维度，构建有情感、有理有据的教学论话语体系，深化教学论知识表达的人文性与生命性。西方教学论的话语表达多以逻辑演绎和技术术语为主，其语言风格趋于抽象和冷峻，导致翻译自西方的教学论著及其观点较为晦涩，难以充分传达、诠释中国教育文化中重情、重意、重境的独特理念。鉴于此，中国教学论话语体系应当兼重逻辑性与情感性，在概念构词、语言风格、表达方式上注重情感质地，优化并完善情感饱满、概念自洽、文化根性鲜明的中国教学论表达方式。中国教学论研究从本质主义的宏大叙事转向以教学主体情感体验为基础的微观深描，发展契合汉语表达习惯、符合国际对话标准、富有情感亲和力的教学论话语体系，增强教学论话语的感染力与沟通力。

(三) 构筑“情境生成”的中国谱系，优化教学论自主知识体系的情感机理

“情境生成”作为构建中国教学论自主知识体

系的独特文化进路，强调情感并非抽象、孤立的心理要素，而是在具体、动态的教学情境中被激活、塑造与转化的主体内生力量，体现了“情本论”中“即境显情、因情成境”的辩证智慧。此处的“情”不是局限于生理性反应的情绪，而是处于特定文化语境中被激发、被感通、被体认的教学主体的生命体验和价值情愫。“境”也非简单的物理场域，而是知识、情感、文化、伦理等交织而成的教学人文时空。中国教学论自主知识体系的构建，需要以“情境生成”为逻辑主线，强化情感的本体性地位、生成性机制与结构性功能。

情感在中国教学论“情境生成”谱系中具有本体性地位，中国传统教学智慧素来重视“情”与“境”的相融相生，情感是教学主体进入认知与价值世界的原初方式。研究者需要超越将情感仅视为心理变量的教学论研究范式，在理论体系中明确情感作为教学认知前提、教学交往纽带以及教学意义源泉的本体性功能，观照通过生活经验、社会议题等情境的创设，激发教学主体的情感参与和情感认同的理论主张，凸显教学论知识体系“以情为本”的文化特色。

“情境生成”强调的情感生成性机制，旨在诠释教学活动中教学主体的情感如何被激发、维持与转化。这一机制突出情感的情境依赖性与主体间性，强调教学主体的情感不是预先给定的静态存在，而是在具体教学情境中通过师生互动、文化浸润与自我觉知不断生成和调适。中国教学论研究注重情感的情境性、过程性和互动性，在“情”与“境”的深层交互中，激活中国传统教学智慧的文化潜能。阐释情感在教学实践中的动态生成与演变脉络，不仅有助于揭示情感在教学情境中的运作规律，也为构建充盈生命力的教学论知识体系提供学理支撑。

情感在“情境生成”谱系中具有重要的结构性功能，是联结教学活动各要素、整合教学实践多维度的关键枢纽。教学活动是由知识、情感、价值、行为等多重要素交织的网状结构，情感在其中发挥着渗透、融通与升华的功能。一方面，情感能打通知识传授与价值引领的壁垒，确保教学主体在情感体验中实现知识的内化与价值的体认；另一方面，情感能调适个体发展与社会要求之间的张力，在教学中培育既具有个性情感表达

又具备社会情感能力的时代新人。此外，情感还能调节并优化教学结构。比如，以情感互动增强教学主体凝聚力，以情感评价完善教学过程设计，以情感反思提升教学理论自觉。中国教学论自主知识体系的构建，需要充分重视情感的结构性功能，将其作为整合教学论知识生产、理论阐释与实践导向的抓手。

（四）把握“以情达道”的中国立场，树立教学论自主知识体系的家国向度

在全球教育知识体系深度互鉴与话语竞争并存的背景下，中国教学论自主知识体系的构建更需要明确“以情达道”的文化立场与家国向度。这是“情本论”思想在价值论层面的最高体现，也是中国教学论实现理论自立、彰显文化自信的重要保证。“以情达道”强调教学活动以及教学论研究不仅关乎个体成长，更承载着推动中国教学论学科知识从“他者输入”转向“自我形塑”的家国使命与文化传承重任。

一是推动教学论发展模式的本土转型，加强学科体系与国家战略的深层对接。在中国古代教学思想中，“道”代表天理人伦和价值理想，是教学活动的终极价值取向，“情”则是个体生命与“道”相契的通路。中国教学论知识体系的构建，需要超越工具理性与技术中心主义的窠臼，紧密对接教育强国建设尤其是立德树人根本任务。从中华优秀传统文化中汲取“以情育德”“以教明道”的教学智慧，发扬“道以情显、道由情生”的教学文化，通过“情理互构”“情行并进”等途径，探索新时代中国教学论研究的元理论和新模式，平衡教学育人之“情”和教育战略之“道”的关系，从而打通教学论学科体系建设与国家教育战略之间的学理通道。

二是彰显教学论研究的家国情怀，推动教学理论的本土化生成与国际化表达。“以情达道”所展现的本土智慧是基于“建国君民”等家国立场形成的教学哲学，承载了中华优秀传统文化关于生命、情感、理性和道义的全局性理解。这就要求研究者不能脱离家国之恩与文化之根，而是自觉怀揣文化责任感和使命感，在对教学问题的理论审视与实践解答中融入民族复兴和强国建设的宏观视野，厘清教学理论研究与实践探索中的“情道合构”逻辑。此外，在教学论学科建设中打

造具有文化自觉与现实关怀的学术共同体,以独特的“中国立场”和“情感视角”增强教学论研究的议题设置能力,合力拓展教学论研究的问题域、知识域与方法域,推进中国教学论自主知识体系在世界教育知识图景中的主体性表达,形塑立足中国大地、回应时代关切、产生国际影响的教学论发展新格局。

参考文献:

- [1] 李永智, 马陆亭, 姜朝晖, 等. 中国教育学论纲 [J]. 教育研究, 2023 (4): 5.
- [2] 蒙培元. 情感与理性 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009.
- [3] 扎莫拉斯. 以情立教: 一种后现代式探索 [M]. 赵鑫, 译. 福州: 福建教育出版社, 2020.
- [4] 李泽厚. 论语今读 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008: 9.
- [5] 王平. 情感结构及其教育原理: 情感教育哲学引论 [M]. 天津: 天津人民出版社, 2024.
- [6] 钱穆. 论语新解 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2018: 4.
- [7] 张再林. 中国哲学意义上“情”的三重意蕴 [J]. 江苏社会科学, 2021 (2): 95.
- [8] 隋思喜, 武萌. 王阳明的情感政治论 [J]. 学术研究, 2025 (2): 36-37.
- [9] 刘铁芳, 罗典. 兴发: 一个教育学的中国概念 [J]. 全球教育展望, 2025 (1): 12.
- [10] 张姝, 朱艳, 李森. 中国特色教学论标识性概念构

建的逻辑框架与实践构想 [J]. 课程·教材·教法, 2025 (1): 42.

- [11] 董远骞. 中国教学论史 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1996: 32.
- [12] 张冠夫. 走向“情感”的文化政治: 20世纪20年代梁启超的“情感教育”论 [J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2014 (5): 217.
- [13] 牛菲菲, 胡琪, 朱桂琴. 陶行知教育家精神的内涵、特征与传承路径 [J]. 中国教育科学, 2024 (6): 39-44.
- [14] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养 [J]. 中国教育学刊, 2016 (10): 2.
- [15] 赵鑫, 李森. 教学情感的基本特征与内在逻辑 [J]. 教育研究, 2018 (6): 129-138.
- [16] 刘悦笛. 儒家“情理结构”的哲学价值 [N]. 光明日报, 2015-10-28 (14).
- [17] 丹森. 情感论 [M]. 魏中军, 孙安迹, 译. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1989: 77.
- [18] 黄意明. 道始于情: 先秦儒家情感论 [M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2009: 11.
- [19] 于翠翠. 教学互动的情感困境及疏解 [J]. 课程·教材·教法, 2025 (6): 47.
- [20] 李泽厚. 实用理性与乐感文化 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008: 189.
- [21] 之光. 国外情感教学理论的发展及其启示: 对教学过程本质的再认识 [J]. 教育科学研究, 1987 (2): 40.

(责任编辑: 孟宪云)

Reflection on the “Emotional Ontology” in the Construction of the Autonomous Knowledge System of Teaching Theory in China

Zhao Xin, Li Min

Abstract: Constructing the autonomous knowledge system of teaching theory in China is a paramount mission for contemporary Chinese pedagogy and the demand to build a leading country in education and advance the Chinese-style modernization of education. As the representation of excellent traditional Chinese culture, emotional ontology provides a vital ideological foundation for the construction. It provides an indigenous perspective for reflecting on the historical evolution and emotional underpinnings of teaching theory in China, establishing a framework for the system that encompasses value orientation, ontological attribute, cognitive process and methodological support. On this basis, by integrating the teaching cultural gene of “the unity of reason and emotion”, the teaching knowledge innovation of “the mutual reinforcement of emotion and cognition”, the teaching practice genealogy of “situational generation” and the teaching national stance of “transmitting knowledge through emotion”, we can promote the construction, respond to the contemporary concerns of the disciplinary development of teaching theory in China, and inject intellectual vitality, cultural dynamism and original momentum into the building of a leading country in education.

Key words: teaching theory in China; autonomous knowledge system; emotional ontology; unity of emotion and reason