

基础教育研究 2025 年度发展报告

——2025 年《中小学教育》论文转载情况统计与分析

廖鲜梅

摘要：通过对 2025 年度人大《复印报刊资料·中小学教育》转载论文的统计分析，发现文章来源较为广泛，在被全文转载的文章中，其源报刊所占篇目较多的依次为《课程·教材·教法》《华东师范大学学报（教育科学版）》《全球教育展望》等。从第一作者所属单位性质看，高校仍然处于绝对主体地位。基础教育研究的热点主要集中在中国特色的科技教育、人工智能赋能教育变革、德育研究、双新背景下的教材研究、素养导向的教学变革等。

关键词：基础教育研究；人大《复印报刊资料·中小学教育》；论文转载

中图分类号：G423.3 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)05-0154-06

一、2025 年度论文转载概况

（一）栏目设置及论文发布

2025 年人大《复印报刊资料·中小学教育》（以下简称《中小学教育》）设置专栏 10 个，共转载论文 196 篇。其主要栏目有专题（42 篇）、理论研究（4 篇）、改革与发展（18 篇）、教育科研（2 篇）、德育研究（8 篇）、质量与评价（19

篇）、课程探索（25 篇）、教学探讨（31 篇）、师生研究（23 篇）、比较与借鉴（24 篇）。

（二）刊物转载量排名

2025 年被《中小学教育》全文转载的报刊有 74 种。其中《课程·教材·教法》《华东师范大学学报（教育科学版）》《全球教育展望》等 27 种报刊的转载量排在前 8 名，占转载论文总数的 66.5%（见表 1）。

表 1 2025 年《中小学教育》全文转载量排名

刊名	转载数	排名（有并列）	占总量比例/%
《课程·教材·教法》	17	1	8.7
《华东师范大学学报（教育科学版）》	9	2	4.6
《全球教育展望》	8	3	4.1
《教育研究与实验》	8	3	4.1
《教育发展研究》	7	4	3.6
《教育科学研究》	6	5	3.1

作者简介：廖鲜梅，中国人民大学书报资料中心编辑（北京 100872）。

续表

刊名	转载数	排名(有并列)	占总量比例/%
《中国远程教育》	5	6	2.6
《中国考试》	5	6	2.6
《中国教育学刊》	5	6	2.6
《电化教育研究》	4	7	2.0
《中小学管理》	4	7	2.0
《中国基础教育》	4	7	2.0
《世界教育信息》	4	7	2.0
《上海教育科研》	4	7	2.0
《教育研究》	4	7	2.0
《当代教育科学》	4	7	2.0
《中小学教师培训》	3	8	1.5
《中国人民大学教育学报》	3	8	1.5
《中国电化教育》	3	8	1.5
《远程教育杂志》	3	8	1.5
《外国教育研究》	3	8	1.5
《教育科学》	3	8	1.5
《教学与管理》	3	8	1.5
《江苏教育研究》	3	8	1.5
《当代教育与文化》	3	8	1.5
《比较教育研究》	3	8	1.5
《比较教育学报》	3	8	1.5

(三) 第一作者所属单位统计

从第一作者所属单位性质来看,高校处于绝对主体地位。2025年《中小学教育》转载文章中有167篇的作者来自高校,占比85.2%;有16篇文章的作者来自科研院所,占比8.2%;有13篇文章的作者来自其他单位,占比6.6%。

按照文章第一作者发文量排名,北京师范大学以21篇转载数名列榜首,华东师范大学、西南大学分别以14、13篇转载数排名第二、第三。在此仅对转载文章4篇及以下的单位进行排名(见表2)。

表2 2025年《中小学教育》作者单位转载量排名

作者单位	转载数	排名(有并列)
北京师范大学	21	1
华东师范大学	14	2
西南大学	13	3
华中师范大学	11	4
南京师范大学	11	4
华南师范大学	8	5
山东师范大学	6	6

续表

作者单位	转载数	排名（有并列）
东北师范大学	6	6
浙江大学	5	7
上海师范大学	5	7
河南大学	4	8
湖南师范大学	4	8
广西师范大学	4	8
首都师范大学	4	8
北京教育科学研究院	4	8

二、基础教育研究的热点问题

（一）中国特色的科技教育

2025年9月，联合国教科文组织STEM教育研究所在上海成立。同年12月，《教育部等七部门关于加强中小学科技教育的意见》印发。作为新时代中小学教育改革的核心领域，相关研究也愈加深化，强调本土特色的建构与创新。

第一，科技教育的理论框架走向深化。科技教育的理论核心正从传统知识观转向素养本位观，强调跨学科整合与价值认同，跨学科概念是发展科技教育的重要理论基础。科学素养的内涵也逐步由关注学生“有什么”转向“能够做什么”，其构成包括科学知识 with 技能、情境性素养、基础性素养和个性品质四个方面（杨韵莹，《中小学教育》2025年第1期，本文所有引用文章均来自2025年的《中小学教育》，以下不再标注；裴新宁，第3期）。科学志向作为科学素养的进一步凝练，应在科学教育中给予更多观照，其本质是价值判断基础上的情感感受，其发展建立在对科学价值的明察之上和感受之中，并需要意志的保障（陈云奔、徐海鹏，第6期）。科学教育理论深化需遵循历史、理论与实践三重逻辑，通过坚定社会主义方向，强化关系构建，彰显其政治属性、战略属性和民生属性（田慧生、王连照，第3期），由此方能促进中国特色科技教育的发展。

第二，科技教育的实践路径系统多元。其一，整合工程教育与STEM教育。工程思维在

科技教育中具有重要意义，设计型学习成为发展工程思维的重要路径。程仁军构建了包含设置挑战任务、开展系统探究、尝试设计物化、组织迭代优化四个环节的学习路径，强调“做中学”，将科学知识与工程实践有机结合。其以“液化”教学为例，通过设计沙漠“造水杯”项目，使学生在解决真实问题中发展规则性、筹划性、构建性和权衡性思维（程仁军，第7期）。张艳敏等人提出以工程为本的整合框架，包括界定问题、形成解决方案、建模、检测优化等六个要素，推进STEM课程的整合优化（张艳敏等，第1期）。其二，科学阅读和写作。科学阅读和写作这一新路径受到关注，它既是一种元认知方式，又是论证学习模式，能够促进科学实践与科学思维的融合。教学中可通过实验报告、研究计划书、科学博客等多种形式，培养学生的逻辑表达和批判性思维能力（张一鸣、余宏亮，第6期）。其三，整合多元力量，拓宽科技教育空间。有学者强调社会参与的重要性，强调要秉承“大科学教育”视野，建议通过馆校合作、校企联动等方式，构建“社会大课堂”，拓展科技教育空间（杨韵莹，第1期；荆鹏、吕立杰，第3期）。注重信息技术赋能科技教育实践，促进其数字化转型也是重要的变革趋势和“力量”，要关注教育智能体和大数据对科技教育赋能发展的重要作用（裴新宁，第1期；杜静、侯晓华，第7期；李静、胡中锋，第3期观点摘编）。

第三，国际比较视野下的经验借鉴。其他国家的科技教育模式为中国特色科技教育的发展提供了重要参考。德国MINT教育（数学、信息科学、自然科学与技术）注重课程体系的连贯性与社会参与，注重通过“项目式教学”整合学科知识（任平、贺阳，第2期）。美国科技教育则以科学实践为核心，美国《下一代科学标准》中的八项科学实践，包括提出问题、建模、论证等，强调通过互动式任务培养学生的探究能力，并注重统整工程教育。同时，美国注重构建多主体参与的生态系统。例如，通过国家实验室的“互联网+项目+资源”支持模式，助力STEM教师专业发展（干沈成等，第5期；杜静、侯晓华，第7期；李瑞雪，第8期）。新加坡的科技教育则突出“以学生为中心”，注重通过“应用

学习项目”联结学科知识与现实问题，强调科学学习的循证实践、社会力量的多元参与和科学教师的专业发展（看召草，第3期）。

总之，立足新时代新征程，中国特色科技教育的发展要深入贯彻落实习近平总书记关于中小学科学教育工作的重要指示精神，优化顶层设计，突出协同育人，坚持守正创新，并注重整合学校、家庭和社会等多元力量和资源，开辟科学教育新赛道、构建科学教育新生态、打造科学教育大格局（王嘉毅，第3期观点摘编）。

（二）人工智能赋能教育变革

2025年，随着人工智能技术，尤其是以DeepSeek、豆包为代表的生成式人工智能大模型的迅猛发展，教育领域正经历一场深层次的数字化转型。相关研究也呈现深化趋势。

第一，人工智能驱动的教学形态创新与课堂重构。人工智能通过重塑课堂主体关系与教学流程，催生了新型教学形态。有学者提出“融智课堂”模型，强调人工智能大模型融入课堂后，形成教师、学生与人工智能的多元协同，通过群智协作、敏捷协创等特征实现知识动态生成（祝智庭等，第5期）。这一模式突破传统“师—生”二元结构，构建“人机协同”的三元互动生态，促进个性化与探究式学习。在跨学科主题教学中，可通过智能体技术构建人机协同教学支持模型（董捷迎，第2期；袁磊等，第7期）。同时，人工智能全科教师的应用展现了学习动机的增强效应。曾淑真等人基于ARCS动机模型，发现人工智能课堂通过外形拟人、动作交互等属性显著提升学生注意力与满意度，尤其在小组合作中激发高阶思维（曾淑真等，第3期）。

第二，数据智能赋能教育评价与个性化学习。有学者指出，数据故事化技术为教育评价提供了新范式，通过叙事化呈现评价结果，将冷冰冰的数据转化为生动的故事，增强评价的人文性与解释力（该框架涵盖数据收集、分析、故事呈现与受众行动四个阶段，强调视觉化与叙事化结合，帮助学生深度认知自身成长），尤其适用于学生综合素质评价（曹渡帆、朱德全，第2期）。在品德评价领域，赵桐等人探讨了数字化评价的潜力与风险。人工智能可通过区块链技术持久留存数据，生成全息品德画像，但需警惕“量化规

训”导致的情感钝化（赵桐、李伟言，第11期）。此外，还有学者基于西部农村学生调研，发现家庭文化资本通过数字惯习影响数字技能，建议通过学习偏好型数字行为弥补资源鸿沟（李玲等，第5期）。这些研究凸显了数据智能在个性化评价与干预中的双重作用：既提升精准性，也需防范算法偏见。

第三，数字化转型促进教育公平与优质均衡。教育数字化是缩小城乡差距、推动扩优提质的关键引擎。有学者以教师教研提升项目为例（该项目覆盖14个省（市）20个县域，通过名师团队带动乡村教师发展，形成“输血加造血”机制），证明数字生态可通过异步教研、示范课堂等方式实现优质资源跨区域供给，促进城乡教育协同发展（付苏豪等，第11期）。王天平等人进一步指出，数字化通过资源融合、平台智能化助力基础教育从“规模均衡”迈向“质量均衡”。例如，虚拟现实技术创设沉浸式学习环境，突破时空限制，为农村学生提供个性化支持（王天平，第12期）。然而，数字鸿沟可能再生产社会不平等，需通过政策倾斜与技能培训保障弱势群体的权益（李玲等，第5期）。

当然，人工智能的深度应用也伴随伦理风险。有学者剖析了数智时代的道德冷漠现象，指出感官过载与信息茧房易导致道德判断弱化，需通过“道统其器”引导技术向善（李云星等，第12期）。同时，柴军应等人反思传统板书在信息技术时代的价值，主张板书复归以增强师生互动与思维可视性，避免过度依赖PPT导致的浅表性学习（柴军应、张明丽，第10期）。总之，人工智能赋能教育教学是一个系统性的问题，需要加强智能化资源的开发和教师相关技能与使用伦理的培训（陆炳荣，第7期观点摘编；张彦杰，第7期观点摘编）。

（三）德育研究

2025年《中小学教育》围绕德育理论与实践展开了多维度探索，聚焦道德心理学的理论借鉴、教学范式转型、评价体系重构等核心议题。

第一，德育理论借鉴与本土化建构。有学者系统梳理了北美道德心理学五大核心问题（道德来源、认知发展、判断机制、行为动因、本质争议），指出我国德育需重构人性基础，肯定儿童

本性善良，并通过领域分类、情理互证等方式优化实践。这一研究强调了道德来源从“后天论”向“先天论”的转向，为德育实践提供了发展心理学依据（张添翼，第1期）。与此同时，道德记忆作为德育载体受到关注。李亚娟等人提出“道德记忆”概念，认为学校需通过氛围营造、课程建构、家校社协同等方式强化学生的连续性道德体验，以此培育道德认知与情感。该研究将记忆理论引入德育，拓展了德育资源的时空维度（李亚娟、刘大伟，第5期）。

第二，德育教学实践转向。日本道德教学的“思考与讨论型”转向为我国德育课堂改革提供了借鉴。有学者指出，日本通过优化教材设计、创新教学方式、构建教师研修共同体等路径，实现从“读物道德”到“讨论道德”的转型，旨在培养学生的道德判断力与理性精神（吴璇，第3期）。这一实践强调道德议题的开放性与学生主体性，呼应了核心素养导向的课程改革需求。在教学方法上，戏剧作为德育载体被广泛探讨。刘贞贞等人基于戈夫曼情境互动论，提出戏剧能通过角色扮演、冲突解决等环节增强学生的道德共情与判断能力，使德育课堂从“知性德育”转向“具身化德育”（刘贞贞、郑家福，第6期）。同时，学科德育的深化路径也被关注，刘霞强调需挖掘学科知识的道德内涵，通过情境化教学实现知识向素养的转化（刘霞，第5期）。中华优秀传统文化（如中华家训等）进课堂教学成为五育融合视角下德育的另一抓手，丰富了学校德育的内容与路径空间（张良，第3期；华伟，第5期；吴国林，第11期）。此外，数智技术对道德情感的冲击成为新兴议题。李云星等人指出，信息过载、算法茧房和缺场交往可能导致道德情感钝化、判断弱化与责任遮蔽，需通过技术向善设计、数字素养教育和社会监督机制消解道德冷漠。这一研究揭示了技术环境与道德发展的内在张力，为德育应对数字文明挑战提供了思路（李云星等，第12期）。

第三，德育评价体系反思。表现性道德评价的滥用问题引发学界警惕。尹伟等人批判了当前德育中“为表现而评价”的功利化倾向，指出过度依赖外部行为指标可能导致道德伪善与自主性缺失，主张通过“减法评价”回归育人本位，重

视道德感的内在培育（尹伟等，第9期）。数字化评价工具的应用与风险并存。赵桐等人指出，数字画像、全息评价等技术虽能提升评价的精准性，但可能加剧“量化规训”与刻板印象，需通过优化算法伦理、强化教师介入等方式规避技术异化（赵桐、李伟言，第11期）。有实证研究进一步表明，道德判断困惑在中学生群体中显著增长，呼吁评价需关注学生的道德发展阶段性差异。基于全国高中生调查发现，学生道德判断普遍呈现“守规则”倾向，但存在功利化隐患，需通过扩展道德格局、打破课堂时空限制等方式强化实践导向的道德学习（孙彩平、葛丹丹，第7期；张亚琦，第11期）。

（四）“双新”背景下的教材研究

随着新教材的逐渐普及，我国基础教育已进入新课程、新教材协同驱动变革的“双新”时代。教材建设是事关“两个大计”的战略工程、基础工程，是推进教育强国建设的重要支点（王嘉毅，第8期）。

第一，教材的使用。教师使用教材是一个动态的、连续的过程，有实证研究揭示了教师在使用教科书的“态度—准备—实施—反思”四个阶段中的典型特征，发现绝大多数教师（83.6%）持忠实取向，但优秀教师受到学本思想、教学理念和专业培训等的影响更倾向调适或创生取向（张文、丛雨馨，第7期）。教师的教材使用还受到伦理观的影响，教师在将教科书知识转化为教学行为时，会因价值立场不同而生成属己的知识伦理观，为此，需引导教师自觉生成超越一己之见的“无立场”伦理观，使教师的教材使用服务学生的全面发展（杨柳、罗生全，第1期）。

第二，教材的媒介功能。教材可作为激活学生认知的媒介，有学者强调教材中的图片、图画、图形等图式系统是独立的视觉化表征系统，具有直观性、简洁性和形象性的本质特征，其认知荷载能有效激活、维持和促进学生的感知与观察、想象与理解以及思维过程。雷浩的元分析（涵盖36项研究）为数字教材的效能提供了有力证据，与纸质教材相比，数字教材更能促进学生学业成绩（效应值 $g=0.218$ ），这与数字教材有利于促进认知系统的激活密切相关（雷浩、杨春明，第2期；马晓华、郭元祥，第5期）。教材

还可作为弘扬优秀传统文化的媒介，通过文字记载（承载历史积淀的史学记录与传承文化精神的文学经典）、图像激活（熔铸审美意识的中国元素与培养爱国情怀的认同图像）、仪式展演（维系族群情感的传统节日与传承行为习惯的传统礼仪）以及地点塑造（构建文化认同的“意象之地”与培养身份认同的纪念之地）四种基本形式来实现文化传扬（平悦、余宏亮，第11期）。

第三，教材的建设。“双新”时代推进教材建设要把推进习近平新时代中国特色社会主义思想进课程教材作为首要政治任务常抓不懈，加快推进中国原创性哲学社会科学教材建设，加强教材工作全过程全链条管理，部署开展教辅材料管理专项行动，把好教辅、课外读物（包括电子出版物、电子产品）入校关（王嘉毅，第8期）。在教材评审标准建设上，要更加关注学习引导，助力学生经验建构，加强对学生生活经验和情境的考量，贯彻综合性与实践性旨趣，促进教材走向“学材”，助力学生核心素养的培育（崔允灏等，第4期）。

（五）素养导向的教学变革

“双新”时代，教学范式正在经历从知识本位向素养导向的深刻转型。2025年度《中小学教育》刊发的系列文章，集中探讨了实现这一转型的关键路径，其中，大概念教学、跨学科教学与学科实践构成当前教学改革研究的三大热点。

第一，大概念教学。大概念教学的最终目的是让学生掌握学科的核心结构，像专家一样思考，实现知识的条件化应用，获得创造性解决现实问题的能力。在理论层面，大概念被理解为“反映专家思维方式的概念、观念或论题，具有生活价值”（刘徽，第6期）。它并非“大”而空泛的概念，而是强调“活性知识”和“核心结构”，是组织学科内容的锚点（王利、郭嘉惠，第6期观点摘编）。柳夕浪进一步指出，大概念与“基本问题”共同构成课程设计的焦点，基本问题能够引出对大概念的持续探究，二者相辅相成（柳夕浪，第6期）。在实践层面，大概念教学强调单元整体设计，应注重单元结构之“大”（拓展教学视野）、单元目标之“大”（整合各种成分）、单元评价之“大”（精准反映素养）和单元过程之“大”（联系生活经验）（刘徽，第6

期）。大概念的生成需经历“识共建基—分合建构—升维统摄”的过程。然而，实施过程中也面临挑战，如容易陷入“唯结构化”的误区，将教学简化为固定的程式，或对教师提炼和运用大概念的能力提出极高要求（李志远，第6期观点摘编；李洪修、包媛媛，第12期）。

第二，跨学科教学。跨学科教学旨在打破学科壁垒，通过整合多学科知识、方法解决真实问题，促进学生核心素养发展（郭子超，第2期）。然而，实践中普遍存在“形式化困境”，表现为拼盘式融合、削弱学科专业性、追求功利效果和简单复制内容（郭子超，第2期）。相关研究进一步证实，当前跨学科主题学习存在内容浅表化、组织实施单一化、评价标准模糊化和学习参与低效化等问题（彭艳红、徐金海，第2期）。针对上述困境，研究者们致力探寻本质回归之路。郭子超提出突破形式化的关键在于守护学科印象的底色、依托学科专业的深度、聚焦学科精神的渗透以及利用情感驱动的方式。郭华等人强调要处理好“跨学科”与学科的关系，既要主动“跨出去”加强学科关联，又要“跨回来”促进学科学习的拓展和深化，并需处理好“主题”与学科内容、“学习”与学科教学的关系（郭子超，第2期；郭华、江笑，第7期）。

第三，学科实践。学科实践是对“自主、合作、探究”学习方式的迭代升级，强调通过“做中学”“用中学”“创中学”，让学生经历像学科专家一样的思考和行动过程。理论上，杨道宇从本体论视角将学科实践解析为行为维度（经验调查）、思想维度（理论思维与工程思维建构）和反思维度（实践自觉）的统一（杨道宇，第4期）。然而，在实际推进过程中，学科实践面临被异化为单纯的“概念游戏”“活动秀场”或“学科内实践”的风险。基于此，应从管理到治理，畅通对话渠道；从个人到共同体，改善教师实践图式；从合乎情境到合乎理性，优化实践意图；从程序到节奏，提升时间策略；从封闭到开放，增进文化资本（李叶峰，第3期）。这表明学科实践的落地不仅关乎教学方法的改变，更涉及深层的课堂生态和教师专业发展范式的变革。

（责任编辑：穆建亚）