

基础教育年限是否应该缩短： 40年论争与前瞻

范涌峰，谢宜珍

摘要：我国现行以“六三三”学制为主体的基础教育学制框架至今已经运行40年。在个体身心发展提前、新一轮产业革命、人工智能发展、人口结构转型与教育强国建设等多重因素驱动下，缩短基础教育年限的呼声不止，论争不断。论争的焦点在于：学制缩短对学生身心发展水平是适配还是失配，学制缩短对社会发展是驱动还是掣肘，学制缩短对破解教育困局是赋能还是错位，学制年限改革应以个体为本还是以社会为本。实际上，基础教育年限改革并非简单的加减法，而是关涉教育内外部多重因素的系统重构。因此，必须超越“延长或缩短”的二元论争，统筹教育内外部、个体与社会、短期与长期、共性与个性等多元需求，对基础教育年限进行更加深入的理论研究和实证试验，从而形成更加广泛而科学的共识。

关键词：基础教育；基础教育学制；学制年限；学制缩短

中图分类号：G40-01 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)07-0004-09

基础教育是教育强国建设的基点，而基础教育学制是基础教育改革与发展的制度基础，对于教育强国建设具有根本性意义。1985年中共中央颁布的《关于教育体制改革的决定》是我国教育领域具有里程碑意义的纲领性文件，对于改革开放后基础教育学制的确立具有奠基性意义。之后，《中华人民共和国义务教育法》颁布，《关于基础教育改革与发展的决定》等文件陆续发布，基本确立了以“六三三”学制为主体、多种分段形式并存的12年基础教育学制框架。由此，百余年前引入我国的“六三三”学制在经历多次调整后又回归并作为我国的主体学制确立下来。40年来，基础教育学制支撑我国基础教育取得了举世瞩目的成绩。我国从基础教育弱国发展成了全

球规模第一的基础教育大国，全面实现义务教育基本均衡发展，基础教育普及水平总体达到世界中上行列，基础教育质量达到世界高收入国家平均水平。尽管如此，随着经济社会发展、科技进步、人口变化以及教育改革的深入推进，基础教育学制对教育内外部环境的适切性遭受越来越多的质疑，以至于40年来关于基础教育学制的争论不断。其中，关于基础教育学制年限的争论尤为激烈，社会各界包括学术界对缩短年限的呼声日趋强烈。尽管从政策角度来说，基础教育一般包括学前、小学、初中和高中教育，但在学理探讨上，对于基础教育的范围存在不同界说，不少学者将之界定为小学、初中和高中教育^[1-2]，加之对于基础教育年限的争论主要集中在小学至高

基金项目：2024年度国家社会科学基金教育学重点项目“基础教育学制改革研究”（AHA240022）。

作者简介：范涌峰，西南大学基础教育研究中心、国家教材建设重点研究基地（西部职普融通教材研究）教授、博士生导师（重庆 400715）；谢宜珍，西南大学基础教育研究中心博士研究生（重庆 400715）。

中12年教育。因此,本文对于基础教育年限的讨论也主要指向小学至高中教育。学制年限延长或缩短牵一发而动全身,基础教育学制年限是否确有必要缩短?其缩短的目标和意义何在?这些目标是否一定要通过学制缩短来达成?教育内外部是否具有对学制缩短的充分支持条件?回答这些问题,有必要对基础教育年限缩短的争论予以系统分析,也只有在回答这些问题的基础上,才能明晰基础教育学制改革的未来方向。

一、适配抑或失配:学制缩短对学生身心发展水平的适切性辩难

学生身心发展水平是学制改革的首要考量因素。围绕学制缩短是否契合当前学生发展水平这一核心议题,产生了两种对立的立场:一种主张缩短学制是顺应当代儿童青少年发展加速趋势的必然要求;另一种则认为现行学制已与儿童青少年的发展水平高度契合,缩短学制可能引发系统性风险。这一论争的本质,是对“当代学生身心发展整体水平”的判断分歧,以及基于这一判断形成的“现行学制年限是否契合学生当前发展水平”的认知分歧。

多年来,众多学者之所以主张缩短基础教育学制年限,其判断主要基于学生身心发展水平的最新研究成果。多项实证研究表明,当前学生的生理、心理与认知发展进程显著超前,现行学制年限适配性不足的问题日益凸显。在生理维度,20世纪90年代青少年的性成熟平均年龄较20世纪60年代提前近两岁,脑电波 α 波发展水平大幅提升^[3];在社会认知发展维度,儿童的价值建构及其亲社会行为的发展均早于理论研究的假设^[4],而家庭养育水平的提升、教育资源可及性的增强以及信息技术的普及与发展,进一步推动了儿童青少年智力开发普遍提前。在全球范围内,其他国家同样正在经历学生生长发育进程提前的现象。韩国教育人力资源部的调查数据显示,1974—2004年,韩国小学男生平均身高从124.7厘米增长到138.8厘米,小学女生平均身高从123.2厘米增长到134.5厘米;青少年的青春年龄也从13—14岁提前到小学高年级,学生的第二性征等生理变化也提前出现。^[5]日本中央教育审议会的案例表明,当下该国儿童的生长

发育和性成熟大约提前了2年,导致“小一问题”和“初一不适”的问题日益严重。^[6]为了适配儿童的身心发育特征,日本政府于2013年提议将儿童入学年龄从6岁前移至5岁。^[7]

在我国,现行“六三三”学制框架形成于百年前,虽在历史发展中展现出一定合理性,但其作为特定时代的产物,已难以完全适配百年后的社会变革与当代学生的实际发展情况。^[8]具体而言,现行学制存在小学入学年龄偏大、学习周期过长等问题,且与当前课程体系、教学方法及评价体系明显脱钩。^[9]过长的学制年限不仅可能因教学节奏拖沓抑制学生的学习积极性,还可能造成学生身心发展潜能的浪费。^[10]在此背景下,适当缩短学制年限,能促使课堂教学节奏更紧密地契合学生提前成熟的发展基础,既有助于学生高效完成基础知识体系的构建、提前激发其潜在发展优势,又能引导学生将宝贵的时间与精力集中于个性化成长与优势领域的深耕。总之,在系统规划配套改革措施的基础上,审慎推进学制缩短具有理论可能性与现实可及性,是顺应学生发展规律的必然选择。

尽管上述主张有前沿研究作为支撑,但许多学者指出,其立场过度简化了学生成长的复杂性与多样性,并因此对学制缩短的普遍适配性提出了质疑。在他们看来,学制缩短并非契合学生发展现状的理性选择,反而可能因违背个体成长的客观规律,对学生发展造成多重负面影响。个体发展是生理、认知、社会性等多维度协同推进的过程,单一维度的提前发展并不等同于整体发展水平足以承载学习周期压缩的压力。当前支持学制缩短的相关研究,多聚焦学生生理成熟提前、部分认知能力早熟等单一方面,未能全面覆盖个体成长的关键维度,其结论难以支撑“学生能够适配学制缩短后的教学节奏”的判断。

持这一观点的学者进一步认为,现行学制是基于中国国情与个体发展规律形成的集体智慧结晶,与大范围实证研究中的个体身心发展特征高度契合。经过长期实践已形成成熟的课程体系、师资培训模式与管理机制,能适配不同地区的个体发展与教育需求。^[11]从历史维度看,现行学制在中华人民共和国成立前已稳定施行数十年,成立后虽经多次调整却又回归到原有框架,其在长

期实践中积累了契合我国教育实际的成熟经验，更支撑了基础教育的高效高质运行，足见其经得住时间与实践的双重检验。从理论支持看，皮亚杰（Piaget）认知发展阶段理论明确了个体认知成长的内在规律，现行“六三三”学制的学段划分与年限设置恰与这一规律相对应。此外，这一学制体系不仅在我国现行教育体系中占据主导地位，也是当今世界基础教育领域最为通行的学制模式之一，足见其契合基础教育阶段学生发展的普遍规律。^[12]

在知识爆炸的时代背景下，稳定的学制是学生扎实构建知识体系与培育核心素养的重要前提。若仓促缩短学制，不仅会压缩关键知识积累与能力培养的周期，更可能对学生发展造成多重负面影响。例如，对部分身心发育、认知能力发展相对滞后的学生而言，难以适应学制缩短后的教学节奏，容易在知识吸收与技能掌握过程中出现适应障碍。不仅加重他们的学习负担，还可能引发焦虑、厌学等负面情绪。而在“应试教育”导向未根本转变、学科难度持续提升的背景下，学制缩短容易倒逼教学转向“超纲教学”“填鸭式应试”模式，进一步加重学生的课业负担，还可能导致学生过早陷入功利化学习的困境。从长期发展看，学习周期压缩容易导致学生对知识的理解不够透彻、知识体系构建不完整，实践能力也因训练时间不足而薄弱。这既会阻碍学生在后续职业教育或高等教育的顺利衔接，也会制约其未来就业竞争力。^[13]例如，德国部分州将中学九年制（G9）改为八年制（G8）后，学生需要在更短时间内完成更多的学习任务，不仅数学成绩显著下滑，还出现女学生延迟进入大学的情况。^[14]

二、驱动抑或掣肘：学制缩短对社会需求的耦合性诘问

社会需求同样是学制改革应当考量的关键因素。作为教育发展的基础性制度，学制对人才培养的导向、规模与质量起着关键的规范引导作用。只有当学制与社会发展需求相协调，教育、科技和人才才可能一体发展，教育强国建设才有坚实的制度基石。在这一维度上，一种主张认为，学制缩短是应对人口结构转型、优化公共资源配置的迫切需要，且能响应社会发展的多重现

实诉求。其论证逻辑为将社会现实问题与学制过长直接关联，进而主张学制缩短是破解当前诸多社会问题的有效路径。与之相对，另一种主张则认为，学制缩短可能引发就业市场波动、法律冲突等系统性风险，扰乱社会运行秩序。其论证依据为社会问题成因复杂，缩短学制对社会问题的干预作用极其有限，且改革可能引发的负面影响或远超预期效益。这一论争的本质，是对“社会现存问题归因”“学制缩短对解决社会现存问题的耦合性”及“学制缩短的风险与收益权衡”三重分歧的叠加。

持学制缩短立场的学者认为，随着我国社会发展格局的深刻转型，现行学制与社会需求的失配已成为制约社会发展的关键瓶颈，亟须通过战略性调整予以回应。当前，我国人口领域出现的低生育、负增长、强流动、老龄化等一系列变化^[15]，制约着教育的发展，直接威胁部分学校的存续与发展。与此同时，社会对高学历的推崇与就业门槛的不断抬高，迫使个体因长期学历积累而普遍延迟经济独立，导致有效劳动周期压缩与人力资源利用低效。在此逻辑下，就业延迟进一步放大了人口结构的系统危机，不仅加剧了劳动力市场中技能型人才供给不足的矛盾，还通过个体职业生命周期的缩短削弱了其纳税与养老金缴纳能力，使社会保障体系面临严峻挑战。在生育维度，现行学制年限在一定程度上制约了人口再生产。在追求高学历的背景下，女性完成硕博阶段的学习往往已近30岁，受教育时长与最佳生育期形成了时间冲突。这种由学制年限引发的初育年龄普遍推迟现象，已成为加剧生育率低迷问题的重要因素。

基于上述问题，缩短学制被视为从多维度匹配社会发展的核心需求并带来显著收益的有效驱动路径。其一，扩充劳动年龄人口，挖潜人口红利。缩短学制可使学生提前1—2年完成基础教育，或直接进入劳动力市场，或更早进入职业教育、高等教育阶段并提前就业，从而有效缓解劳动力总量萎缩的压力。实证测算显示，在保障教育质量的前提下缩短2年学制，至2050年有效劳动力供给量将提升至6.693亿人，相较于基准情况增加2624.03万人。^[16]这既能精准匹配数字经济、先进制造业等领域对年轻技能人才的需

求，又能延续人口红利“年龄结构优势”的效应。^[17]其二，优化财政与社保平衡，降低公共支出压力。缩短学制可直接减少基础教育阶段的经费支出，降低公共教育财政负担。同时，学生提前就业后参与社会保险与养老金缴纳，能为社会保障资金缺口提供增量补充，形成教育财政减支叠加社保资金增收的双重效益。其三，拓展生育窗口期。通过压缩学历积累时长，为育龄女性尤其是高学历女性的生育规划提供时间保障，助力解决生育率低迷的社会问题。^[18]基于教育的战略属性，学制缩短的价值不止于纾解当下困境，更在于适应教育内部结构与外部环境的变化，确保教育体系与经济社会的演进保持同步，为教育强国建设筑牢坚实基础。

尽管缩短学制在回应宏观社会需求层面展现出其独特的工具价值，但在部分学者看来，这可能会构成一系列不容忽视的潜在风险。反对观点认为，当前我国面临的劳动力供给短缺、生育率低迷等社会问题，本质是人口结构转型、就业市场结构失衡、生育支持力度不足等多重复杂因素交织的结果，并非单纯压缩教育周期所能破解。试图以学制缩短解决现存社会问题，实则是对复杂社会问题的简化回应，其效果不仅难以持续，更可能引发新的矛盾。

基础教育学制作为长期沉淀形成的公共制度，稳定性是其保障社会有序运行的核心属性。壬戌学制所确立的“六三三”制沿用至今已逾百年，充分证明了其历史地位和长远影响。^[19]贸然缩短学制，本质是对既有成熟制度的拆解，极易破坏教育运行的有序环境，引发连锁性秩序波动。从社会运行维度看，一方面，就业市场供需矛盾加剧。学制缩短将推动劳动力供给时间前移，若岗位增长速度未同步匹配，将进一步加剧整体就业竞争压力。还需注意的是，叠加延迟退休政策的推行，岗位空缺总量将进一步压缩，青年群体面临的就业冲击更加突出。另一方面，引发“效率陷阱”风险。若学制缩短过度侧重人才培养速度而忽视教育质量，将导致学习周期压缩与知识技能积累需求的矛盾。毕业生易出现技能训练不充分、知识体系不扎实的问题，陷入“早就业但低技能”的困境。这与挖潜人口红利的改革初衷背道而驰。此外，有实证研究分析指出，

每多受一年学校教育可使个体收入显著提高约4.4%，且与“五三”学制相比，“六三”学制更能提升个体的教育获得与收入水平。^[20]这表明缩短学制会侵蚀人力资本积累与信号效应，进而削弱劳动者长期发展潜力与整体劳动力素质。从法律制度适配维度看，缩短学制可能面临法律冲突与权责重构难题。学制缩短涉及教育、劳动等多领域的法律条款修订与权责关系重构，若缺乏系统性统筹规划，易引发法律适用层面的冲突，影响改革的合法性与执行效力。一方面，可能与《中华人民共和国义务教育法》关于义务教育年限为九年的刚性规定相抵触。若缩短小学或初中学制，将直接与这一法律刚性要求相冲突，因而需启动复杂的法律修订程序，否则会损害制度的权威性。另一方面，可能与《中华人民共和国劳动法》的未成年人保护条款冲突。《中华人民共和国劳动法》明确禁止招用未满16周岁的未成年人。而学制缩短后，部分义务教育阶段毕业生的年龄可能低于16周岁。这将导致该群体无法合法进入劳动力市场。若缺乏配套的过渡性政策，不仅会造成人力资源闲置，还可能引发未成年人劳动权益保障的潜在风险。

三、赋能抑或错位：学制缩短对教育改革的实效性纷争

围绕学制年限缩短能否破解教育困局这一核心议题，支持缩短学制者主张此举是破解现行教育低效与资源浪费难题、实现教育高质量发展的关键路径。其论证逻辑为将教育问题归因于学制冗长，认为压缩年限是倒逼教育系统改革的重要抓手。与之相对，反对缩短学制者则认为缩短学制回避了教育核心矛盾，不仅难以适配教育需求，还可能引发质量滑坡、公平失衡等风险。其论证逻辑为将教育问题的根源锁定为课程与评价体系等方面的不足，主张改革需要直击本质问题，而非单纯调整年限。这一论争聚焦学制缩短对教育困局破解的实效性强弱。

在学制缩短支持者看来，基础教育存在学制年限过长与所培养人才质量不高的现实困境。^[21]这一问题既体现在学制年限设置的冗余上，也反映在制度框架的制约中。在九年义务教育的框架下，小学不再承担直接输出初级劳动者的功能，

而结合儿童身心发展提前、幼儿教育普及与发展以及教学手段现代化等现实条件,小学阶段五年已足以达成培养目标,现行六年设置实则造成了教育时间与资源的浪费。^[22]而且,“六三三”学制的固定框架在一定程度上限制了学生的个性化成长,具备独特潜能的学生难以遵循其最优节奏发展。^[23]此外,当前过度依赖考试成绩的评价导向,也易忽视创新、实践等综合素养的培育。单一的选拔机制既加重了学生的升学负担,也难以及时识别创新人才。较长的学习周期,更可能延误学生兴趣与特长的早期引导,导致学生的潜在创新力被埋没。这些问题共同导致了教育资源低效配置与人才供给周期滞后,亟须通过学制年限缩短加以应对。

与此同时,随着终身教育理念的深度渗透与实践深入推进,学制缩短的必要性与可行性进一步凸显。终身教育的推进不仅催生了多元灵活的学习形式,还对当前僵化的刚性学制架构提出了适应性挑战。如今,在线学习、自主学习等模式已经成为常态,学生完全可以依据自身兴趣与能力选择个性化发展路径,不必依赖长学制体系完成基础知识积累。缩短学制有助于厘清学校教育与终身教育的功能边界,使学校教育更聚焦核心素养与基础能力的高效培育,从而缓解资源压力、提升育人效率。另外,终身教育体系的发展为学制缩短提供了现实支撑。场馆、在线平台等多元学习渠道,能够保障学生在校外持续进行知识更新与能力进阶;社会对终身学习认可度的提升及相关政策体系的完善,则为学制缩短构筑了社会环境与制度基础。因此,在终身教育不断深化的背景下,缩短学制既是适应学习型社会发展的必然要求,也成为通过优化教育体系以破解当前基础教育困境的可行路径。总之,基础教育年限缩短既能有针对性地破解重复学习、教学节奏拖沓等突出问题,从源头消除因学制过长导致的教学低效与资源浪费现象,又能为学生减负松绑,使学习过程更契合学生成长规律,最终实现基础教育质量与效能的双重提升。

与上述聚焦破解教育沉疴的乐观预期形成对照,持批判态度的学者则指出,缩短学制不仅未能触及当前教育体系深层矛盾的核心,反而可能导致矛盾转移,并由此引发一系列新的挑战。我

国自1985年确立以“六三三”制为代表的基础教育学制后,这一稳定的架构保障了教育政策执行与资源配置,也支撑了学校围绕自身发展目标构建成熟的管理体系。对教育主体而言,长期稳定的学制能为学生、家长提供心理慰藉与制度信任,也为教师营造了有序的教学环境,便于其系统规划教学、夯实学生核心素养。学制改革牵一发而动全身,即便是局部的学制调整试验,也会消耗大量资源。频繁调整更会破坏制度的确定性与权威性,使各类教育主体陷入无所适从的状态。实际上,当前基础教育的核心矛盾并不在于学制年限偏长。^[24]贸然推动学制缩短,实则回避了核心问题,难以从根本上破解教育公平与质量提升的困局。在缺乏系统论证与配套保障的前提下,缩短学制极易诱发教育系统的多重风险。

其一,教育质量滑坡风险。学制缩短必然涉及课程教材体系调整,这是一项长期且系统的变革工程,绝非朝夕之间能够完成的。我国自2001年启动新一轮基础教育课程改革,至今已推进20余年。但课程结构的优化、知识体系的适配等,在理论与实践层面依然在不断调适与深化,足以说明这一工程的复杂性与长期性。以此观之,盲目缩短学制势必对课程体系产生剧烈冲击,进而诱发教育质量滑坡风险。同时,为适配缩短学制而压缩课时,极易陷入效率优先的实践误区,体育、美术、劳动等支撑学生全面发展的课程,会因非考试主科的定位被挤占。这既背离了立德树人的根本任务,也削弱了教育对学生综合素质培育的支撑作用。

其二,教育公平失衡风险。学制缩短对优质教育资源的需求显著提升,而我国优质教育资源在区域、城乡、校际分布不均衡。东部发达地区与优质学校,可依托充足的优质资源快速适配改革,西部欠发达地区与薄弱学校因师资薄弱、硬件配置不足,难以支撑改革所要求的教学节奏提速与课程重构。这种资源差异下的改革适配能力悬殊,会进一步拉大既有教育差距。

其三,教育焦虑加剧风险。我国基础教育长期以高考为核心评价方式,“以考定教”的实践逻辑已深度陷入教育生态的各个环节。^[25]在以分数作为学生评价与选拔核心依据的导向下,若学制缩短仅聚焦课程内容压缩层面,却未同步调整

高考大纲与评价标准,将形成教学内容与考试要求之间的错位。学生需要在被压缩的学习周期内,完成与原有评价标准等量的知识储备。他们既担心知识学习不扎实影响升学竞争力,又面临跟不上过快教学节奏的压力,最终导致升学焦虑显著升级。

其四,教育体系失序风险。在教师队伍建设层面,学制缩短后,课时密度随之增加将加重教师的备课、授课压力,加快的教学节奏会加重其工作负荷。同时,课程体系的优化对教师跨学科整合与教学重难点提炼能力提出了更高要求,现有教师的专业素养需要同步升级,才能适配改革后的教学要求。在资源配置层面,学制缩短将引发多维度的教育资源供需矛盾。首先,师资配置的阶段性失衡。例如,小学学制缩短易造成小学教师出现阶段性过剩,而初中因需承接压缩后的教学任务面临师资缺口,由此引发的大规模编制调整与转岗培训会扰动教师队伍的稳定状态。其次,硬件资源统筹压力升级。学制缩短需要同步优化校舍、教学设备等硬件资源。短期内资源统筹与升级难以快速落地,易出现配置无法及时满足学制调整需求的问题。最后,中高考人数阶段性激增,高一级学校的办学空间、教学资源等将因此承受巨大压力。若应对不及时,不仅易造成教育资源供给与需求的短期失衡,还可能诱发舆论波动。在管理体系运行层面,学制缩短将造成多维度的管理紊乱。在我国“六三三”“五四三”等多学制并存的背景下,仅缩短单一学段而缺乏全学段协同,易产生课程设置与学业标准的衔接断层。同时,现有单向封闭的教育管理模式难以适配学制缩短所需的立体化、灵活性需求。而管理重构涉及国家、地方教育部门、学校等多元主体,改革的协调成本攀升、推进周期延长。学籍衔接、异动备案等操作规则的不同步,更会导致跨区域、跨校管理混乱,最终干扰教育体系的有序运转。^[26]

四、个体抑或社会:学制年限改革价值立场的根本分野

学制年限制定与调整时所遵循的价值标准、所追求的价值目标,需合乎正义原则。^[27]40年来,关于学制年限之所以出现众多的论争,本质上是因为价值立场的分歧。对于基础教育学制年

限改革的价值立场,一种主张以“个人本位”为核心,将学生发展与潜能释放作为改革的根本目标;另一种则坚持以“社会本位”为主导,将服务国家战略、应对社会挑战作为改革的核心诉求。^[28]这一论争的本质,是学制改革的价值排序差异,即“个体发展”与“社会需求满足”何者为第一优先级。

个人本位论认为,教育是培养人的社会活动,这是教育区别于其他社会活动的特殊规定性。^[29]这决定了所有关于基础教育学制年限的讨论、设计与改革,都须紧密围绕如何更好地促进个体发展这一核心命题展开。它不应掺杂急功近利的心态,也不能诉诸目光短浅的措施,而必须直面个体全面发展和升学诉求之间的张力;^[30]既不能超越学生身心发展水平强行缩短,也不能滞后于学生身心发展水平而无谓延长。^[31]因此,在改革启动前,需要对学生的生理发育水平、心理成熟度、学习准备状态等进行多维度评估,充分考量改革能否让所有学生在自身潜能范围内实现最大程度发展。^[32]对于身心发展超前的学生,可通过适度缩短学制避免其因为教学节奏拖沓而制约潜能的释放,为其个性化兴趣探索、优势领域深耕预留充足空间。对于发展节奏相对平缓的学生,需要配套弹性、分层教学方案,避免其被改革节奏裹挟而产生焦虑情绪。同时,改革还应兼顾区域发展差异、民族教育特色等现实情况,构建弹性化、多样化学制体系,杜绝“一刀切”式调整对个体需求的忽视。^[33]尤为关键的是,社会需求的满足应该建立在个体充分发展的基础之上,而非以牺牲学生利益为代价。学制改革的最终目标不是为社会提供标准化劳动力,而是培育具有独立人格、完整知识体系与核心素养的个体。通过个体潜能的最大化释放,间接为社会发展提供更具活力与创造力的人才支撑。

在个人本位视角下,学制年限改革的首要目标是促进学生的发展,其内在逻辑是清晰且自洽的。然而,在公共政策的宏观语境与制度设计的现实逻辑中,教育所承载的社会功能与国家战略意志,同样是无法被忽视甚至更具主导性的维度。因此,便出现了与之相对的社会本位价值立场。其核心主张在于,学制的本质是服务国家治理与社会发展的制度工具。这一属性从根本上决

定了基础教育学制年限改革必须以对接和满足国家战略需求为核心导向。基础教育固然承载着培育个体成长的重要功能,但其作为公共事业的属性决定了任何改革都需在国家发展框架下展开,优先回应人口结构转型下的劳动力供给调整、经济转型升级对高素质人才的迫切需求等关键领域的战略诉求。因此,学制年限改革不仅是教育体系内部的自我革新与优化,更是教育系统主动适配国家政治、经济、文化等多维度发展需求的重要行动。它需要确保个体发展方向与社会整体利益相契合,最终服务国家长远发展目标。从价值取向与历史逻辑看,社会本位视角下的学制,始终承担着保障国家教育活动有序运行、实现国家政治愿景与服务社会发展的重要职能。回顾我国教育发展历程,教育改革的发起与推进始终以社会需求与国家战略为核心驱动力。^[34]无论是不同历史阶段的学制年限调整,还是教育目标的迭代升级,都始终围绕国家在特定时期的政治建设、经济发展、文化传承等维度的核心需求展开。^[35]这意味着,学制年限改革绝非局限于教育层面的局部调整,而是需要充分体现国家意识形态,将服务国家战略需求作为改革的主导性价值追求。^[36]在当前教育强国建设的战略背景下,学制年限改革更需聚焦提升人才培养的社会效能。通过合理优化学制年限设置,既避免教育资源的冗余消耗,也加快优质人才进入社会生产领域的节奏,同时让人才综合素养与国家重点领域的需求匹配,为国家战略落地提供坚实、适配的人力资源支撑。

五、超越二元对立:基础教育年限缩短论争的反思与前瞻

教育制度的生命力在于其相对稳定性与动态变革性的辩证统一。学制必须稳定但不可一成不变,克制守旧思想是稳妥推进改革与有效取得进步的前提。时至今日,“六三三”学制引入我国已逾百年。在此期间,国家经济的飞跃、社会需求的更迭、教育理念的演进以及医学与心理学对儿童青少年研究的深化,均对现行学制构成了多维冲击。因此,学制不应固守旧有框架,而应如“修理发条业已磨损的机器”般适时调整。这种变革并非对传统的全盘否定,而是在守常与革新间寻

求更高维度的适配平衡。

实际上,学制变革是一项高度复杂性、综合性的工程,在教育内部涉及课程设置、教材编制、与高等教育知识体系衔接等方面^[37],在教育外部还涉及人口出生、劳动就业、经费投入、经济和社会现行规则调整等诸多因素。因此,关于缩短基础教育年限的讨论,必须超越“延长或缩短”的二元论争,将其置于不同价值立场与利益追求的复杂场域中,在目标、原则与策略的有机统一中系统探寻改革进路。在目标指向上,改革既要适应社会发展对人才培养的时代要求、体现国家意志,又要充分考虑个体的教育诉求、回应民生期待,在个体发展规律与社会发展需求间寻求动态平衡。^[38]在原则坚守上,必须以教育公平与质量为底线,避免将效率作为唯一导向,确保改革不偏离育人的根本任务与目标。在推进策略上,秉持循序渐进原则,既要维持制度的相对稳定性以避免仓促调整引发体系紊乱,又要根据时代变化适时配套保障措施;同时,应兼顾区域发展不平衡的现实,在保持整体统一性的基础上,构建弹性化、差异化的制度框架。最终,通过立足本土国情并借鉴国际经验,实现个体发展与社会进步的平衡。总之,只有系统统筹教育内外部、个体与社会、短期与长期、共性与个性等多元需求,学制改革才可能取得预期成效。若一叶障目,仅从个体身心发展提前或加速释放劳动力等单一视角推动学制缩短,或未能系统推进课程、教学、评价等综合改革,简单对基础教育年限做“加减法”,企图毕其功于一役,学制改革的结局必定走向失败。

然而,要将上述改革愿景转化为现实图景,在一定程度上取决于是否具有坚实的专业支撑。40多年来,关于基础教育年限改革的路径抉择众说纷纭,始终难以达成共识。这不仅折射出学制改革问题的复杂性,也暴露出既有研究的局限性。在研究视角层面,缺乏系统整合视角,未将个体发展、教育系统、社会需求视为整体,多从单一维度探讨学制缩短的效益与风险,易导致理论与实践脱节;缺失多学科交叉视野,未能充分运用经济学、心理学等学科工具展开综合分析;区域差异化视角薄弱,对东中西部及城乡等不同区域的针对性研究尚显不足。在研究内容层面,

理论支撑薄弱且碎片化,未深入厘清“学制的本质”“学制改革的根本目的与价值立场”等核心问题^[39],导致改革常常变成“为改革而改革”,易受到来自外界的影响而发生偏离^[40];效益与风险评估缺乏系统性,效益分析过于片面且理想化,风险评估则未充分考量资源承载力、执行成本等关键约束,难以对接复杂的改革现实需求。在研究方法层面,以理论思辨、经验总结为主,缺乏严谨的实证研究;缺乏大规模、多区域、长周期的本土追踪调查,少量实证研究多依赖宏观静态数据或零散案例,结论的科学性与可信度不足。

可以预见,关于基础教育年限缩短的论争仍将持续。随着智能时代和人口少子化、老龄化时代的到来,这场论争将从理论博弈走向实践推进。为此,回望过往40年论争,展望未来,应该以系统性思维破解现有局限,驱动学制年限改革研究纵深推进并凝聚改革共识。一是深化理论探索,夯实学制年限改革的学理根基。科学的教育改革必须以扎实的理论为基础。应超越单一视角的局限性,整合纵向历史溯源、横向国际比较与深度理论审视等多重进路,剖析学制年限改革的深层结构、路径依赖与发生机制等理论逻辑。二是强化实证研究,评估现行学制年限的适切性。构建贯通宏观背景分析、中观制度考量与微观多元利益主体诉求的综合评价范式,全景式剖析现行学制年限的适配性,为学制年限改革决策提供科学依据。三是进行跨学科交叉融合,研判学制年限缩短的效益与风险。鉴于学制年限改革的复杂性,应打破单一学科藩篱,综合运用多学科分析工具,扎根先行先试地区与学校的改革场域,构建改革效益评估与风险预警模型,为制定改革方案与完善保障体系奠基。四是推进试点试验,构建差异化改革保障机制。学制年限改革成功的关键,不在于是否借鉴了国外先进模式,而在于制度设计是否科学合理并契合实际情况。为此,应在理论探索与实证研究的基础上,鼓励并引导有条件的地区与学校稳妥开展改革试验。同时,总结试验经验,构建并完善兼具差异性、前瞻性与可操作性的制度框架及配套实施机制,为探索一条行之有效的学制年限改革之路提供坚实的实践支撑。

参考文献:

- [1] 谢维和. 论基础教育的基础性 [J]. 中国基础教育, 2025 (9): 10-11.
- [2] 范涌峰. 基础教育学的学科逻辑 [J]. 教育研究, 2024 (2): 48.
- [3] 林崇德, 李庆安. 青少年期身心发展特点 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2005 (1): 48.
- [4] Daniel E, Misgav K, Chomsky A. Middle childhood development in personal values [J]. Journal of Personality, 2024 (5): 1285-1293.
- [5] 金红莲. 韩国基础教育学制改革研究 [J]. 当代教育科学, 2016 (16): 25.
- [6] 滕珺, 龚凡舒, 高晨辉. 世界主要国家百年学制变革的历史逻辑、核心关切与主流趋势 [J]. 中国教育科学, 2024 (3): 31.
- [7] 孙晋露. 日本教育改革新动向: 5岁开始义务教育, 创建中小学一体校 [J]. 比较教育研究, 2014 (1): 111-112.
- [8] 李永, 周洪宇. 壬戌学制颁行的百年省思: 科学精神与自主意识的统一 [J]. 大学教育科学, 2023 (5): 112-114.
- [9] 阮大中. 何以鼓励学制实验 [J]. 教育科学研究, 2016 (5): 1.
- [10] 刘大伟. “六三三”学制去往何处 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2025 (2): 67.
- [11] 程斯辉. 为什么1922年颁布的壬戌学制能续传百年 [J]. 教育史研究, 2022 (4): 50-51.
- [12] 王慧, 陈晴晴. “六三三”学制百年回眸与展望 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2023 (1): 54-58.
- [13] 肖煜, 靳天宇, 刘惠琴. 教育强国视域下的基础教育学制改革探析 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2025 (5): 88-90.
- [14] Büttner B, Thomsen S L. Are we spending too many years in school? causal evidence of the impact of shortening secondary school duration [J]. German Economic Review, 2015 (1): 65.
- [15] 杨清溪, 邬志辉. 教育应对人口变化的辩证思维与实践策略 [J]. 教育发展研究, 2025 (4): 7.
- [16] 胡耀岭, 徐洋洋. 中国人口质量抵补人口数量的内在机理与实现路径 [J]. 人口研究, 2024 (1): 33-34.
- [17] 罗淳, 吴丽娟. 缩短学制: 试论“人口红利”二次开发的源头施策 [J]. 南方人口, 2020 (5): 39-42.
- [18] 田珺, 完颜含玥. 受教育水平、初婚年龄与生育水平: 基于适龄人口性别差异视角 [J]. 人口与发

- 展, 2024 (6): 154.
- [19] 张斌贤, 梅梦妮. 壬戌学制中的外来元素辨析 [J]. 教育史研究, 2022 (4): 25.
- [20] 管振, 孙志军. 教育收益中的人力资本与信号效应估计: 基于学制改革的证据 [J]. 劳动经济研究, 2020 (4): 17.
- [21] 廖其发. 论我国的学制改革 [J]. 西南师范大学学报 (人文社会科学版), 2004 (2): 86.
- [22] 顾明远. 学校制度亟待研究改革 [J]. 教育学报, 2011 (3): 5-6.
- [23] 朱晓宏. 基于国家战略视角考量学制与义务教育年限 [J]. 教育科学研究, 2018 (3): 43-45.
- [24] 段会冬. 走出“长短”之争: 基础教育学制改革的困境与反思 [J]. 当代教育科学, 2016 (16): 14.
- [25] 赵秀文. “解放”与“挑战”共在: 基础教育弹性学制的现实境遇之思 [J]. 当代教育科学, 2016 (16): 22.
- [26] 周贝隆. 尽快结束紊乱, 理顺基础教育学制: 再提中小学“5; 4+3”改制质疑 [J]. 教育研究, 1998 (2): 30.
- [27] 刘国艳. 试论学校变革的制度基础 [J]. 学术论坛, 2008 (5): 201.
- [28] 胡劲松. 学校教育制度与个体发展 [J]. 开放时代, 1999 (1): 7.
- [29] 杜时忠, 张添翼. 教育制度和教育政策的伦理属性及其实现 [J]. 中国教育科学, 2017 (4): 98.
- [30] 白成林. 人口变动下基础教育学制改革的视野、思维与路径 [J]. 中国教育科学, 2026 (1): 154.
- [31] 刘远碧, 廖其发. “五·四”制与“六·三”制之争及其启示 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2006 (3): 32.
- [32] 王攀峰, 孟繁华, 张增田. 学生发展: 学制与义务教育年限调整的出发点 [J]. 教育理论与实践, 2016 (20): 10.
- [33] 张海波, 杨兆山. 学校教育制度: 践行“尊重的教育”理念不可或缺的一环 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2009 (3): 16-18.
- [34] 周洪宇. 百年教育改革的启示 [J]. 教育研究, 2013 (4): 8.
- [35] 吴锦, 彭泽平. 新中国基础教育学制改革: 历程、经验与展望 [J]. 教育与教学研究, 2015 (10): 36.
- [36] 田正平. “癸卯学制”两甲子考论: 纪念第一部全国施行的近代学制颁布 120 周年 [J]. 教育研究, 2023 (4): 66.
- [37] 周谷平. 我国近代学制改革的启示 [J]. 课程·教材·教法, 1997 (2): 52.
- [38] 曲铁华, 姜涛. 我国学制改革百年历程: 价值取向与未来展望 [J]. 教育史研究, 2022 (4): 54-55.
- [39] 廖其发. 当代中国学制改革的发展历程与经验教训 [J]. 南京晓庄学院学报, 2004 (2): 14-15.
- [40] 龚鹏飞. 新中国中小学学制改革: 历程、特点与愿景 [J]. 教育史研究, 2021 (2): 49.

(责任编辑: 李 卯)

Should the Duration of Basic Education Be Shortened: A Debate for Four Decades and Prospect

Fan Yongfeng, Xie Yizhen

Abstract: The current school system of basic education in China, dominated by the 6-3-3 model, has been in operation for 40 years. Driven by multiple factors including the earlier physical and mental development of individual, the new round of industrial revolution, the advancement of artificial intelligence, the transformation of population structure and the construction of a leading country in education, there have been persistent call and debate about shortening the duration of basic education. The focus of the debate is as follows: will the shortening be aligned or misaligned with students' physical and mental development, will it drive or hinder social development, will it empower the resolution of educational predicament or lead to misalignment in such efforts, and should the reform be based on individual or social need. In fact, the reform is not a simple matter of addition or reduction, but a restructuring of educational system involving multiple internal and external educational factors. Therefore, it is imperative to transcend the binary debate of extending or shortening and coordinate internal and external educational need, individual and social interest, short-term and long-term need and universal and individual requirement. This relies on more in-depth theoretical research and empirical experiment, so as to form a broader and more scientific consensus.

Key words: basic education; school system of basic education; duration of school system; shortening the duration of school system