

教师发展信息与研究

2025 年第 5 期（总第 41 期）

郑州商学院教师教学发展中心编印2025 年 11 月

本期目录

【政策导向】

- 教育部等六部门关于加强新时代高校青年教师队伍建设的指导意见.....1

【师德引领】

- 以使命感引领教育未来.....7
- 陈润生院士：探索未知，贵在勇气与坚持 10
- 以“大珩”精神构建思政育人格局 15

【借镜观形】

- 陪伴、支持、引领：为教师队伍高质量发展提供坚强保障——清华大学教师发展中心成长记 20
- 厚植师者底蕴 激发育人动能 28
- 六年贯通培养“五力”新教师..... 31

【建设研究】

- 以教育家精神引领大学教师专业发展的价值意蕴与实践路径 34
- 教学经验概念化：教师专业发展的新范式 48

- 高校有组织科研：形成要素、现实掣肘及突破路径..... 62

【工作动态】

- 我校教师在河南省教育系统2025年度教学技能竞赛中喜获佳绩 75
- 我中心赴河南省省级教师教学发展示范中心调研学习 78
- 数智财会专业集群建设——组织教师开展专题培训..... 81
- 我院教师参加高校商务英语国家级一流专业建设教学开放周暨西北地区国际商务与语言服务协同发展研讨会 83
- 磨课精技，育人砺心：机电工程学院青年教师汇报课展教学新貌 87
- 我院组织开展 OBE 课堂教学专题培训 92

【政策导向】

教育部等六部门关于加强新时代 高校青年教师队伍建设的指导意见

教师〔2025〕5号

为贯彻落实党中央、国务院关于建设高素质专业化教师队伍的决策部署，推动高校青年教师不断适应国家战略、科技变革与经济社会发展的新要求，发挥建强高等教育龙头的生力军作用，现就加强新时代高校青年教师队伍建设提出如下意见。

一、总体要求

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入贯彻党的二十大和二十届二中、三中全会以及全国教育大会精神，坚持党对教育事业的全面领导，落实立德树人根本任务，遵循高校青年教师成长发展规律，以教育家精神铸魂强师，强化高校青年教师全链条建设，全面提升青年教师思想政治素质、教育教学水平、科研创新能力、社会服务本领、国际化视野，进一步形成人才辈出、人尽其才、才尽其用的生动局面，为教育强国、科技强国、人才强国建设提供更为有力的师资保障。

二、重点工作

（一）强化思想政治引领。坚持和加强党对青年教师队伍的全面领导，加强理想信念教育，大力弘扬教育家精神，引导青年教师成长为新时代“四有”好老师。

（二）加强师德师风建设。坚持师德师风第一标准，完善制度规范，健全新时代师德师风建设长效机制，坚持师德违规“零容忍”，

引导青年教师自律自强、爱岗敬业。

（三）提升服务战略能力。聚焦推进教育科技人才体制机制一体改革，对准高校办学理念、职能定位、发展赛道，精准选才、精确引才、精心用才，引导青年教师更好体现自身价值和贡献。

（四）促进专业能力发展。完善高校青年教师发展支持体系，提供更多培训学习、承担项目、实践锻炼、海外研修等机会，引导青年教师不断提升教书育人和科研能力。

（五）提高管理服务水平。深化教师评价改革，强化待遇保障，加强关心关爱，营造良好成长氛围，增强职业荣誉感、成就感，引导青年教师不断激发创新创造活力。

三、主要任务

（一）加强党的全面领导，大力弘扬教育家精神

1.加强思想政治教育。强化高校党委对青年教师工作的领导，建立健全党委联系青年教师制度，完善青年教师思想政治工作机制，定期开展青年教师思想状况调研，准确把握青年教师思想动态。强化政治理论学习制度，加强党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史、中华民族发展史（“五史”）学习教育。定期开展党情国情社情考察，激励广大青年教师厚植爱国情怀，扎根中国大地做学问。

2.加强教师党建引领。选优配强教师党支部书记，注重培育青年教师党支部书记“双带头人”。充分发挥党员教师先锋模范作用，注重从优秀青年教师中发展党员，加强对优秀海外留学归国青年教师的政治引领和政治吸纳。充分发挥教师党支部战斗堡垒作用，坚持党建带群建，使广大青年教师紧密团结在党的周围。

3.强化教育家精神铸魂强师。开展教育家精神培育涵养，把教育家精神融入青年教师培养发展全过程，引导青年教师将教育家精神作

为共同价值追求。强化教育家精神弘扬践行，贯穿青年教师课堂教学、科学研究、社会实践各环节，引导青年教师潜心育人、锐意创新、服务人民。注重用教育家精神引领激励，加大青年教师中先进人物和典型事迹宣传，引导青年教师见贤思齐、崇德修身。

4.严实推进师德师风建设。落实健全新时代师德师风建设长效机制意见，完善师德教育、典型引领、教师准入、日常监管、考核评价、监督指导、举报核处、责任追究、权益保障、责任落实等十项机制。在青年教师聘用中严格考核把关思想政治和师德师风要求。加强青年教师师德师风教育，以十项准则规范职业行为，塑造优良教风学风。依规依纪依法查处师德违规行为，坚决将“害群之马”清除出教师队伍。对涉师不实举报及时澄清、依法惩处，维护教师良好形象。

（二）强化人才引进使用，提升青年教师竞争力

5.科学制定引才规划。加强青年教师队伍建设规律性、前瞻性研究，结合学校整体发展目标和学科建设重点，明确人才配置方向、重点、类型，统筹近期和长远，精准规划引才岗位，细化引进标准，以基础学科、新兴学科、交叉学科等为重点，推行分类引才。加强青年人才储备，对有意愿从事高校教师工作的优秀博士后进行引导支持。

6.创新人才引进机制。完善创新人才发现、选拔、培养机制，建设优秀青年人才资源信息库，推进高校、科研机构、行业企业人才共引共享。落实高校人才引进自主权，创新柔性引才机制。引进具有行业企业丰富实践经验的特殊高技能青年人才，可适当放宽年龄学历要求。加大平台、项目、经费等方面的资源统筹和协调力度，加快建设一流青年科技领军人才和创新团队、高技能人才。

7.完善人才聘用机制。健全岗位管理制度，完善岗位聘用标准，依法依规自主设岗、灵活聘用青年教师。强化聘期管理，做到能上能

下、能进能出。实施预聘长聘制的高校，要以培养和留用人才为出发点，科学设置预聘期，设计发展路径，加强过程管理、反馈和指导，强化薪酬待遇、经费投入、科研资源、招生指标等方面的支持，规范科研项目、人才计划管理，激励引导青年人才安心工作、静心科研。

（三）健全教师发展体系，提升青年教师能力素养

8.完善发展支持机制。统筹教师研修、职业发展咨询、学习资源服务等职责，建实建强教师发展中心。鼓励高校与大中型企事业单位共建青年教师培训基地，推动高校教师与行业企业人才队伍交流。强化青年教师发展支持引导，配备职业发展导师，强化高水平团队培养支持，在项目申报、学术任职等方面提供更多机会。支持高校教师进行国内外访学研修，开展行业企业实践，鼓励高校设立专项资金等，支持青年教师国际交流合作。

9.提升教育教学水平。实施高校青年教师教书育人团队赋能工程，示范带动青年教师提高课堂教学水平、课程建设能力、学生指导实效等。加强青年教师岗前培训，举办教学能力展示活动与竞赛，锤炼教育教学基本功。实施数字化赋能教师发展行动，增强应用数智技术创新教学本领。加强青年导师队伍指导和培养，提升研究生教育水平。

10.增强科研实践能力。长周期稳定支持一批高校青年教师开展原创性、颠覆性科技创新。推进有组织科研，支持青年教师进行跨学科、跨领域研究，积极参与科学、工程和技术创新，助力推动自主知识体系构建和对外话语传播。落实高校产业兼职教师管理办法和事业单位科研人员创新创业有关政策，推进双向互聘兼职，提升教学实践和工程实践等能力。引导青年教师将研究实践与创新创业孵化相结合，推进科技成果转移转化和不同研究成果应用。

（四）改革考核评价机制，激发青年教师队伍活力

11.完善科研考核评价。完善高校教师评价改革，加大对青年教师的引导支持力度，统筹考虑青年教师职业志向、学科领域、岗位角色的特点，突出创新能力、质量、实效、贡献导向，科学确定评价指标，科学设置考核周期，客观评估个人与团队贡献，强化激励创新、审慎包容的评价导向。加强青年教师科研项目完成质量和成果应用评价，改变简单以量化指标评价科研水平，完善同行专家评议机制，推进代表性成果评价制度。坚持科研自立自强，鼓励青年教师在国内学术刊物上发表论著。合理设置高校评价标准，不把人才称号作为高校评价指标，淡化论文和奖项数量指标，避免层层分解为青年教师考核评价指标。

12.优化教育教学评价。完善教学质量评价制度，通过考评教学规范、教学效果、教学改革等实绩，加强对教书育人实效评价。强化青年教师教书育人责任感，注重教学业绩在聘期考核、职称评聘、绩效分配及评奖评优中的运用，加大课程建设、教材编写、教学改革等成果在教师评价中的权重，促进青年教师将最新科研成果融入教学。健全学校和院（系）两级教学指导与评价机制，系统评价和反馈指导青年教师教育教学工作，推动教育教学质量持续提升。

（五）提高服务保障水平，营造潜心教学科研环境

13.强化待遇权益保障。推进高校薪酬制度改革，扩大高校薪酬分配自主权，支持探索年薪制、协议工资、项目工资等分配方式，鼓励采取多种办法提高青年教师待遇。减轻非教学科研负担，减少安排青年教师从事一般行政事务性工作。将符合条件的青年教师纳入城镇住房保障范围，解决生活困难，关注身心健康，定期组织体检，提供心理健康服务，丰富文体活动，提升青年教师职业幸福感。

14.强化组织保障工作。各地各部门要把加强高校青年教师队伍建

设摆上重要议事日程，结合实际将意见转化为具体工作举措。教育、组织、科技、财政、人力资源社会保障、住房城乡建设等部门要按照职责在改革发展、人才建设、科研项目、经费支持、岗位待遇、住房保障等方面，明确任务分工，加大工作力度，健全工作机制，形成齐抓共管的工作格局。各高校要将青年教师队伍建设作为学校发展的重中之重，统筹青年教师、青年辅导员、青年行政管理干部队伍建设，完善规章制度，狠抓工作落实，确保政策举措落地见效。

（来源：摘编自中华人民共和国教育部网站）

【师德引领】

以使命感引领教育未来

在加快推进教育现代化、建设教育强国的进程中，高校不仅要关注政策支持、资源配置和技术赋能，更应回归教育本质，深刻认识使命感所具有的引领性作用——它为教育发展指明方向、注入持续动力、强化责任担当，是推动教育事业高质量发展的核心引擎与精神根基。

近年来，曲阜师范大学在办学历程中凝练形成了“顶天立地、知行合一”的精神传统，其核心正是使命驱动的教育实践。这一精神拒绝割裂“顶天”的理想与“立地”的实践，强调整体融通、双向贯通，与新时代建设教育强国的内在要求高度契合。

锚定立德树人的根本航标

“顶天”要求教育工作者具备文明视野和世界眼光，跳出学科局限和管理常规，从国家战略、人类文明赓续的高度审视育人使命。这并非好高骛远，而是要以崇高理想照亮现实，以思想深度奠定教育厚度。使命感在此体现为一种价值锚定——教育不仅要传授知识，更要培养能直面复杂世界、心怀家国情怀与人类关切的人。

高校必须坚定马克思主义信仰、中国特色社会主义信念和实现中华民族伟大复兴的中国梦的信心，将理想信念全方位融入教育教学，引导学生筑牢信仰之基、补足精神之钙、把稳思想之舵。近年来，学校以“学而不厌、诲人不倦”的校训为精神内核，秉持“顶天立地、知行合一”的大学精神，双维发力引导学生立大志、明大德、成大才、行大道、担大任，助力青年成长为兼具夫子精神和君子品格的时代新人。这既是对中华优秀传统文化教育智慧的传承转化，更是践行“为

党育人、为国育才”初心使命的生动实践。

激发攻坚克难的不竭动能

使命之所以能成为力量，缘于教育工作者对教育价值的深度认同、对育人责任的自觉担当。这份使命可转化为抵御诱惑的定力、改革创新的能力与无私奉献的动力。这种使命感是对教育规律的深刻尊崇，更是对民族未来的高度负责，它要求教育工作者在时代变局中保持定力、在尘世喧嚣中守住初心，以持之以恒的付出，助力一代代青年卓越成长，推动教育事业纵深发展。

从“愿得此身长报国”的豪情壮志到“俯首甘为孺子牛”的无私奉献，无数教育工作者以实际行动诠释了使命感的强大力量。使命催生的力量，首要体现为“躬耕教坛、强国有我”的志向抱负。它促使教师突破“小我”局限，追求“大我”境界，不仅做传授知识的学问之师，更要成为塑造学生品格、品行、品位的“大先生”；推动科研不止步于论文发表，而是面向国家所需、人民所求；引导育人工作不局限于校园，而是延伸至社会实践。教育是“慢功夫”“长周期”的事业，唯有以使命感耐住寂寞、守住清贫，潜心教书育人，以培养超越自己的学生为乐、以桃李满天下为荣，才能获得内心充盈与精神富足。这种精神层面的满足，是物质回报无法企及的，更是教育工作者无悔付出的力量源泉。

践行教育报国的实际行动

使命，不仅是价值层面的引领与精神层面的驱动，更是一种扎根实践、服务国家的现实担当。它要求高校教育工作者把崇高理想转化为推动学校发展、助力学生成长成才、服务社会实际需求的具体行动，并在实践中检验其真实性与科学性。这种担当，源自对教育功能的整体性认知与历史性自觉，是对“教育何为”与“教育应为”的深度思

考和回应。具体体现为高校坚定履行人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新等各项职能，积极响应国家战略与区域发展需求，推动教育系统与外部社会实现良性互动、协同共进。

近年来，曲阜师范大学不断强化教师教育特色，将传承弘扬儒家师道精神与答好师德师风建设的时代命题紧密结合，率先倡议并建成全国唯一的以教师文化为主题、以师德教育为特色的博物馆——中国教师博物馆，成为推动中华优秀传统文化“两创”、弘扬和践行教育家精神的重要阵地。同时，学校积极融入黄河流域生态保护和高质量发展、乡村振兴等国家战略，倡导每一位教育工作者皆以“顶天”之志献策强国、以“立地”之行服务社会，将报国情怀融入日常教学、管理与实践，以实际行动诠释新时代教育工作者的责任与担当，努力将办学特色优势转化为推动学校高质量发展的强大动力。

教育的高度，取决于教育工作者是否有使命、有情怀、有担当。在新时代新征程上，高校教育工作者应更加重视使命感的涵育与提升，将其贯穿于教育实践全过程，使教育真正成为培根铸魂、启智润心的伟大事业。唯其如此，才能不负时代、不负人民，走好教育强国建设的每一步。

（来源：摘编自《中国教育报》）

陈润生院士：探索未知，贵在勇气与坚持

他是20世纪末至21世纪初全球规模最大的生命科学工程——“人类基因组计划”的重要参与者，曾开发出一系列关键数据分析方法与工具；作为我国非编码基因研究的拓荒者，他引领该领域步入国际前沿，为人类探索生命奥秘、攻克重大疾病带来了新的希望；凭借敏锐的洞察力，他早早预见到人工智能的技术变革，并带领团队开发生物医学大模型，积极推动中西医结合在疾病治疗中的探索与应用。

中国科学院院士、中国科学院大学博士生导师陈润生，这位中国生物信息学的奠基人，用60年的科研生涯生动诠释了“探索未知的勇气”。在他看来，真正的创新往往诞生于学科交叉的“无人区”，而甘于“坐冷板凳”的执着坚守，才是开启科学宝藏的关键钥匙。

在我60多年的科研生涯中，经历了3次重要的转折，每一次都引领我进入全新的研究领域。在那些看似无人问津的“荒地”上，我坚持走了下去，历经艰苦跋涉，最终干成了一些别人想过，却未能坚持做到底的事情。

第一次转折发生在上世纪90年代。我从德国纽伦堡大学访学归国后，在中国科学院生物物理研究所从事国内尚属空白的生物信息学研究。1990年，我在《自然》杂志上读到关于人类基因组计划的论文，敏锐意识到这将是生命科学的前沿方向。于是，我给“DNA之父”詹姆斯·沃森写信，意外获得了人类基因组计划的详细文本。我如饥似渴地阅读，越读越觉得这简直像是为我量身定制的研究方向。1992年，我第一时间加入吴旻院士发起的中国人类基因组计划，将生物信息学方法引入基因组研究，带领团队承担人类基因组计划1%任务的测序数据分析 and 解读工作。

第二次转折出现在参与人类基因组计划的过程中。我的研究重心逐渐从编码蛋白质的序列转向占基因组 97% 的非编码区域。过去, 97% 的非编码区域被一些科学家视为“垃圾 DNA”。但我始终相信, 漫长的进化历程不会保留大量无用的序列, 剩下的 97% 绝对有用。于是, 我带领团队开始开垦这片“荒地”。

从 1993 年到 2000 年, 非编码 RNA 研究一直是个冷门领域, 国内外研究者寥寥无几, 缺乏成熟的研究思路与方法。但我们坚持了下来, 逐步建立起自己的数据库。至今, 我和团队已对全球科学家发现的 64 万多个非编码 RNA 进行了系统整理、分类与归档。如今, 非编码 RNA 已成为生命科学的热点方向, 我国科学家在这一领域的疾病治疗、农业应用等方面取得了多项国际领先的突破技术。

第三次转折是深入学习和研究人工智能。其实早在 1988 年, 我就开始使用复杂神经网络, 也就是今天所说的人工智能开展生物信息学研究。尽管人工智能历经几次高潮与低谷, 但我还是一直关注其发展。在 DeepSeek 崛起之前, 我就曾公开指出不能一味堆积算力, 而应注重底层创新。事实证明, 这一判断基本符合后来的技术演进方向。近两年, 我们开发出生物学垂直大模型“灵枢”, 整合多维度医学数据, 并正在尝试将传统中医药知识纳入模型, 探索中西医结合的新可能。

这三次转折让我始终站在科技前沿, 无所畏惧地攀登科技创新高峰。我想一方面是因为我认准方向后能够长期坚持, 拥有甘坐“冷板凳”的毅力和定力; 另一方面也与我的求学经历密不可分。

我于 1959 年考入中国科学技术大学生物物理系, 是学校面向全国统一招生的第一届学生。中科院当时举全院之力培养学生, 华罗庚、严济慈、钱临照等一批顶尖科学家都曾亲自为学生授课。正如中科大的校歌所唱“勇于攀登科学高峰”, 整所学校都洋溢着创新求索的氛

围，倡导学科交叉，鼓励我们开拓新的领域。老师们时常提醒我们要关注哪些问题亟待解决。这种熏陶让我们明白：不能只做会读书的人，更要学会独立思考，运用知识去解决实际问题。

老一代科学家们各有其治学之道，他们在授课过程中，通过只言片语将宝贵的经验传递给我们。华罗庚先生曾教导我们，读书要经历“从薄到厚，再从厚到薄”的过程。什么是“从薄到厚”？就是你刚开始学习时，知识储备有限，通过不断积累，掌握的内容越来越丰富，这就是“厚”的阶段。但仅仅停留在“厚”还不够，因为具体知识太多，大脑难以全部容纳。这时就需要“从厚到薄”，提炼出知识的精华，把握其纲领脉络。

这番话让我受益终身。我深切体会到，具体细节可能会遗忘，真正留在我们记忆里的，正是那些经过自己消化、提炼的根本道理。尤其在探索未知领域的时候，可能会面对全新的知识点，但根本的道理是相通的。

记得那时，生物物理学还是一门饱受争议的学科，从老师到学生都是开拓者。第一堂课上，系主任贝时璋先生向我们介绍何为生物物理学，他说是用物理学的方法来研究生命现象，是一门大交叉学科。为了培养真正的学科交叉人才，他让我们前四年主要学习数学、物理、化学等基础学科，最后一年才转向生物学。物理、化学、生物都和专业院系的学生一起上，为我们打下了坚实的数理基础。回头看，这样的教育布局极具前瞻性。正如我现在研究的生物信息学是典型的交叉学科，需要宽广的学科视野和扎实的数理功底。

科学的发展永远离不开交叉融合，新学科不断涌现是必然趋势。因此，我常鼓励年轻人勇于探索未知，积极关注学科交叉带来的新机遇。

科学的生命力在于传承，而传承有赖于教育。科学家如果能够承担起教育者的责任，就能持续培养年轻一代，推动科学事业系统性地延续。我是国内首个开设生物信息学课程的人。1988年，这门课首次在中国科学技术大学研究生院（中国科学院大学前身）开设，至今仍坚持为本科生授课。这门课被学生戏称为“比春运火车票还难抢的课”。由于选课人数持续增加，教室一再更换，最后只能在能容纳上千人的学生礼堂进行。

我认为这门课之所以受欢迎，一个重要原因是我始终将生物信息学方法与实际科研问题紧密结合，让学生及时了解国际前沿进展。课程内容不断迭代：第一阶段聚焦遗传密码破译，随着生物芯片和功能基因组学的发展，第二阶段拓展至功能基因组分析，再后来有了系统生物学，我又把系统生物学内容融入这门课。整门课程始终紧跟学科发展前沿，持续更新。我也会根据学生不同学科背景调整讲解方式，用幽默生动的语言打破专业知识壁垒，激发学生的学习热情。

教学过程中，我自己也收获良多，深刻体会到“教学相长”的意义。有一次在课堂上，我讲到哈佛大学一项科学实验：科学家训练两只鸚鵡唱歌，之后破坏其中一只鸚鵡大脑中负责唱歌的区域，再将另一只鸚鵡的干细胞移植到受损鸚鵡脑内，使其恢复唱歌能力。我原本想用这个例子说明干细胞的功能，但有一名学生提问：“陈老师，这只鸚鵡唱的歌，还和原来一样吗？”

我认为这是一个极富洞察力的问题。能重新唱歌，说明基本功能得以恢复；而能唱出原来的旋律，则意味着高级脑功能——记忆与认知的复原。这个问题本质上是在追问：干细胞能否重建高级智能？当时我无法给出确切答案，但这个充满创见的提问为我后续的研究提供了新的灵感与方向。

我常对年轻人说，要想在一个领域成为引领者，不仅要能提炼出该领域的关键科学问题，找准研究方向，更重要的是，要有坚持信念、付诸实践的勇气。很多创新并非无人想过，只是很少有人能坚持到底。因此，我希望年轻人勇于走出舒适区，尝试一些别人没有做过或别人没有想过的事情，为社会发展作出自己的一份贡献，这样社会才能更加活跃、更加创新。

（来源：摘编自《中国教育报》）

以“大珩”精神构建思政育人格局

在我国光学事业发展进程中，王大珩是一个不能不提到的名字。

他是我国现代光学技术及光学工程的开拓者和奠基人之一，也是中国科学院院士、中国工程院院士、“两弹一星功勋奖章”获得者、“863”计划倡导者之一。

他毕生致力于光学科技事业，以“忠诚祖国、献身科学、淡泊名利、寻优勇进”的价值理念，为国家科技自立自强奠定了坚实基础，构建起具有标志性意义的精神丰碑。

作为扎根龙江沃土、深耕机电行业、聚焦理工特色的高等院校，哈尔滨理工大学始终将老校长身上的精神作为办学治校的核心价值坐标，在深入挖掘其时代意蕴的同时，系统推进“大珩”精神融入师生价值塑造全过程，力求将其转化为思政教育的重要精神资源，探索新时代理工类高校思政教育的创新实践路径。

深悟“大珩”精神：科学家精神与育人使命同频共振

四句“大珩”精神箴言，深刻诠释了科学家精神的核心内涵。在推进科技自立自强的背景下，“大珩”精神与新时代高等教育“为党育人、为国育才”的使命担当形成了价值共振，具有特殊时代价值。

“忠诚祖国”核心是家国情怀，强调个人理想与国家命运同频，是将个体价值坐标锚定于国家战略需求的价值选择。王大珩在新中国百废待兴之际毅然归国，牵头创建中国第一个光学研究机构。教育的首要任务是立德，而爱国是立德的首要准则。“大珩”精神中的“忠诚祖国”，为爱国主义教育提供了可感知、可学习的实践样本——它不是抽象的口号，而是王大珩等老一辈科学家科技报国的具体行动。

“献身科学”核心是科学家精神，体现对真理的执着追求与严谨

治学的态度。王大珩从主导研制我国首台电子显微镜，到推动“863”计划立项，展现出“一辈子干好一件事”的坚守，诠释了科学研究的专注与敬畏。教育不仅要传授知识，更要培养学生严谨、求实、执着、坚韧的科学精神。“大珩”精神中的“献身科学”，正是科学素养的极致体现。对于理工科高校而言，构建以学术诚信为基石的学术道德教育体系，强化培养学生的工匠精神，引导教师秉持十年磨一剑的学术定力，是推动高质量人才培养的关键环节。

“淡泊名利”核心是人格境界，是对学术研究功利化的反思。王大珩将个人荣誉让渡集体、科研成果回馈社会的价值实践，展现了不为外物所累，只为科学而来的纯粹。当前，教育领域部分高校忽略了教育对学生个体及社会长远发展的积极作用，部分学生的功利化选课、凑科研项目数量的现象，忽视了自身精神成长。“大珩”精神中的“淡泊名利”，引导师生回归求知本真，涵养潜心向学的学术品格，在浮躁与诱惑交织的现实中坚守学术初心，修炼高尚人格与责任担当。

“寻优勇进”核心是创新勇气，彰显了敢于突破的进取精神。王大珩晚年仍保持对前沿科技的敏锐洞察，推动我国光学事业不断迈向高端，体现了科技工作者永不止步的探索追求。教育强国的核心是培养创新型人才，高校作为国家创新体系的重要组成部分，要聚焦国家战略需求，深化教育教学改革，强化科研育人、实践育人；要激发学生的创造潜能，引导他们在解决实际问题中锤炼创新思维与实践能力。“大珩”精神中的“寻优勇进”，为学生创新实践注入了动力。

践行“大珩”精神：为学校发展与学生成长注入动能

“大珩”精神既是对“为谁培养人、培养什么人、怎样培养人”时代命题的回应，也是推动学校内涵式发展、助力学生成长成才的核心价值引领。以“大珩”精神为引领，学校把家国情怀全方位融入人

才培养的每一个环节，推动课程思政与专业教育深度融合，在科研攻关中不断锤炼青年学子的使命担当。

以“忠诚祖国”立心，锚定育人与发展的根本方向。学校始终继承和弘扬“大珩”精神，深入落实新时代铸魂育人工程，以服务学校学科建设为出发点和着力点，通过“新生入学教育”“开学第一课”等形式，锚定学生家国情怀与专业使命深度融合，使科技报国从抽象口号转化为学生具体的专业使命。同时，始终坚持以“小我融入大我”的使命责任教育，依托专业优势，构建“思政+”育人模式，将思想政治教育融入科研实践、社会实践与课程教学全过程。

以“献身科学”赋能，夯实办学与成长的核心根基。“献身科学”是“大珩”精神的底色，也是学校提升办学质量、培养创新人才的关键支撑。学校注重将思政教育嵌入理工科知识体系，探索思政育人与科创实践深度嵌合，积极整合思政课教师、专业课教师、辅导员队伍、党团干部，共同参与组织指导思政课实践教学以及学生科创项目，推动科技创新与思想政治教育相互赋能，让学生知识储备转化为创新能力，构建“双循环”机制，实现双提升的良性互动，助力高水平科技自立自强。

以“淡泊名利”铸魂，涵养校风与品格的清正底色。王大珩一生低调谦逊，始终以普通科研工作者自居，用不为名利遮望眼的豁达诠释了知识分子的高尚品格。在这种精神的引领下，学校重视构建风清气正的育人环境，加强师德师风建设，将淡泊名利、廉洁从教作为教师行为准则，让潜心育人成为校园主流价值。通过“五四表彰”“十佳毕业生”“研究生科技先进个人”等优秀学子选树，用朋辈事迹感染、带动更多学子，在知行统一中涵养专业精神。

以“寻优勇进”聚力，激发师生干事创业热情。“寻优勇进”是

“大珩”精神的动力，也是学校实现高质量发展、推动学生突破自我的内在要求。学校坚持目标导向，聚焦国家战略需求，激励师生紧盯科技前沿，将“挑战杯”赛事列入年学校度重点工作，构建起“院赛-校赛-省赛选拔-国赛擂台”四级竞赛体系，将科研优势转化为拔尖创新人才培养的实际成效，鼓励学生组建跨学科创新团队，引导学生将知识储备转化为创新能力。

传承“大珩”精神：以文化浸润与实践创新筑牢育人根基

与文科高校以理论浸润为核心的思政育人模式形成鲜明对比，理工类高校学生群体因学科特质呈现出显著的实践认知偏好与探索性思维特征。

这种认知模式的差异性，客观上要求理工类高校思政教育须构建价值引领与专业实践深度耦合的育人范式，“大珩”精神成为实现这一范式转换的核心要素。

以“大珩”精神为内核厚植精神根基。哈尔滨理工大学将红色基因融入学生教育全过程，构建“课程思政+实践育人”的双轮驱动体系。通过设立“珩星”志愿服务队、“大珩”宣讲团，开展“珩星”科技节等举措，推动精神传承具象化、实践化。学生在参与科技竞赛、基层服务实践中感悟家国情怀，在解决实际问题中强化使命担当。学校着力构建以突出价值引领、传承“大珩”精神、彰显理工特色、满足成长需求为核心的校园文化育人格局，形成了“日常+重点”的校园文化活动体系。学校以王大珩爱国奉献精神 and 科研精神为主线，打造了原创话剧——《永“珩”不灭的光》，将历史成就、理工先贤转化为思政课程和课程思政的优质资源。

以“创新实践”激活精神时代价值。通过“大珩”精神的持续浸润与创新实践的深度融合，哈尔滨理工大学将思政教育嵌入科研训练、

项目攻关与社会服务全过程，引导学生在科技创新、乡村振兴、产业升级等现实命题中践行科学报国理想。通过搭建多层次科创实践平台，将“大珩精神”融入科创项目、竞赛挑战与成果转化全过程。学生在参与科技创新项目、赴企业一线技术攻坚中锤炼意志品质，在“挑战杯”“互联网+”等创新创业赛事中提升责任意识，真正实现从知识学习到价值内化的跃升。

以实践为载体，发挥理工科特色专业优势，实现产学研有机融合，引导学生在基层一线受教育、长才干、作贡献。近年来，平均每年组织寒暑期社会实践团队 100 余支，1 万余人次深入企业、基层一线，累计服务时长超 10 万小时，让青年学生在服务国家发展的实践中，不断将“大珩”精神转化为攻坚克难的行动自觉。

（来源：摘编自《中国青年报》）

【借镜观形】

陪伴、支持、引领：为教师队伍高质量发展提供坚强保障——清华大学教师发展中心成长记

“百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。”教师是教育发展的第一资源，是高等教育工作的中坚力量，承担着传播知识、传播思想、传播真理的历史使命，肩负着塑造灵魂、塑造生命、塑造人的时代重任。兴国必先强师，没有高水平的师资队伍，就很难培养出高水平的创新人才，也很难产生高水平的创新成果。

清华大学始终坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，落实立德树人根本任务，引导教师坚定信念，始终同党和人民站在一起，自觉做中国特色社会主义的坚定信仰者和忠实实践者；坚持推进“价值塑造、能力培养和知识传授”的“三位一体”教育理念，促进教师扎实提升教育教学水平；坚持引导教师树立高远学术追求、着眼世界学术前沿和国家重大需要，研究真问题、真研究问题，把教育教学改革落到实处，让教师成为为党育人、为国育才的“大先生”。

一、统筹教师发展平台，服务教师成长需求

清华大学高度重视教师发展工作，始终将教师队伍建设摆在突出位置。清华大学于2017年成立教师发展中心，经过一年的筹备，中心于2018年8月正式运作，以“新教师导引计划”为起点，积极谋划，不断开拓，逐步开展覆盖新教师、青年教师为主的教师发展工作。2019年12月，为强化教师培训发展事务的统筹管理，教师发展中心整合清华大学教学研究与培训中心(简称“教培中心”)的发展资源及培训职能，统筹协调相关机构开展教师教学培训及教师发展相关活动，形成以促进教师职业发展为宗旨，集培训、咨询和研究于一体的服务性平

台。

多年来，教师发展中心砥砺前行，始终以“引领、陪伴、支持”为使命，以“培训、交流、咨询、协调”为职能，遵循教育规律和教师成长发展特性，推动开展师德师风建设、教学和学术发展咨询与培训等活动，为教师职业生涯发展提供服务和支持，促进教师职业发展与学校事业发展的有机统一，为清华大学教师队伍高质量发展提供了坚强保障。

二、打造教师发展矩阵，探索平台服务形式创新

（一）努力构建以全周期、全覆盖为特色的教师发展体系

为科学有效服务教师成长，清华大学教师发展中心(以下简称“中心”)根据教师职业生涯不同阶段的发展需求，以“师德思政、教育教学、学术研究、教育领导力”四个模块为落脚点，努力构建以全周期、全覆盖为特色的教师发展体系。

教书育人是教师的首要职责，中心坚持引导教师将教书育人作为第一学术责任，并不断追求高质量的学术创新。中心聚焦学术研究理念与学术规范、项目管理、成果管理、保密教育等内容，针对不同学科及专业特点，帮助教师了解学校相关制度及成长路径，促进跨学科学术交流，引导教师将个人学术研究、学校发展战略和国家发展需求相结合，将论文写在祖国大地上。

学然后知不足，教然后知困。教师的专业水平和教学能力是高校教育教学质量提升的关键。在信息技术飞速变革的当下，中心牢牢把握教育教学发展内核，从教学理念、教学方法、教学技能、教学评价等多方面入手，通过讲座报告、工作坊、教学实践等不同方式帮助教师掌握教育基本理论，理解和践行“三位一体”教育理念，在学习和体验中全方位提升教师教育教学水平。

非针不引线，无水不渡船。组织管理是教师开展教育教学、学术研究工作的保障。中心通过组织教育领导力模块的培训，聚焦导学关系、团队建设与个人发展，旨在加强学校与教师、教师与教师、教师与学生之间的有效沟通，提升教师学术领导力和自我调节能力，满足教师个人发展需求，建设复合型教师队伍。

(二)立足全员覆盖、兼顾个性化需求，健全教学发展支持体系

清华大学历来重视课堂教学。为了更好地支持教育教学深化改革，中心从教学和教师实际需求出发，不断探索课堂教学培训的有效机制，形成顶层设计、分步实施的教学培训体系，加强教师间教学研讨和交流，促进青年教师快速成长。

第一，立足全员覆盖，开展常规课堂教学培训。中心每年为全校教师提供 50 场(100 学时)以上的教学培训活动，累计覆盖教师人次超过 22000 人。部分主题系列活动如“清华名师教学讲坛”“教与学教师分享会”和“教学沙龙”等，已初步形成品牌效应。同时，中心积极开拓教学培训新形式，如组织标杆课线上观摩，资助高水平教师海外教学研修等。新冠疫情发生以后，根据清华大学在线教学和融合式教学的新要求，中心持续推进“在线教学培训”“融合式教学培训”等活动形式，有效保障了清华大学在线教学工作的顺利开展。

第二，面向特定群体，着重提升教师教学能力及教学学术水平。针对青年教师，中心集中推进青年教师教学能力进阶项目，通过“清华名师教学讲坛”、中青年优秀教师讲座、“教学设计工作坊”等培训活动，持续强化其“三位一体”教育理念，并促进形成“以学生为中心”的教学理念及系统化的教学设计方法，着力帮助青年教师提升能力、站稳讲台。面向教学系列教师，中心系统开展“教学研究能力研修班”，依循教学研究的常规路径，从思路与选题、设计与方法、写

作与发表、展示与交流 4 个模块开展培训与交流，以帮助教学系列教师找到有价值的研究问题，同时掌握科学的教学研究思路与方法，凝练教学研究成果，系统提升教学研究能力。

第三，兼顾个性化需求，持续开展“中期学生反馈”、一对一“教学咨询”等个性化教学提升服务。从 2020 秋季学期开放咨询以来，3 个学期共接待 23 位教师的预约咨询，教师反馈良好。

(三)探索开展“新教师导引计划”，实现新教师培训全覆盖

新入职教师对教学培训有较大需求，是教师发展中心重点关注与服务的目标对象。中心致力于开发与定制一系列针对新教师的培训活动，以期系统、全面地帮助新教师适应新环境、新角色，为未来的长期工作奠定良好基础。“新教师导引计划”专门面向新入职教师群体，致力于帮助新教师解决“如何做一名合格教师”“如何开设一门课程”“如何开展科研工作”“如何指导学生”和“如何自我调节”等职业生涯初期问题，努力帮助新教师了解学校情况，适应教师职业新身份，同时也为教师群体搭建交流平台。“新教师导引计划”包括迎新周与为期 1 年的后续活动，2018—2022 年，教师发展中心连续开展 4 届“新教师导引计划”，服务 2018—2021 年新教师共计 687 名，围绕师德、教学、学术等方面举办活动共计 125 场，参与新教师超过 8000 人次，培训活动反馈满意率超过 90%。其中，分学科开展的“名师解码课堂”、分学部开展的“国家自然/社会科学基金申请辅导”工作坊等特色品牌培训活动广受新教师好评。

(四)线上线下相结合，多渠道加强教师交流

为教师搭建交流平台，促进教师与学校、教师与教师之间的交流互动是教师发展中心的一项重要职能。青年教师是学校教师队伍中最具活力和创造力的群体，通过形式多样的教师交流活动，提高青年教

师的教学适应性，激发青年教师科研工作活力，传递青年教师发展需求是教师发展中心一直以来的夙愿。

2018年，教师发展中心组织“校长午餐会”，引导新入职教师分学科、分小组与学校领导和部处负责人交流，听取职业发展经验，解答工作困惑。新教师们对该活动反响热烈，倡议定期举办。据此，中心策划组织“机关部处开放日”系列交流活动，将活动受众群体从新入职教师推广至项目负责人和资深教师，聚焦教师职业生涯发展及规划的具体问题，如横向科研合同签署、科技成果转化、导学关系、福利待遇等，邀请相关部处负责人和具体业务经手人与教师面对面进行交流讨论，回应教师具体关切，提高教师在校工作适应性。

为促进学科交叉，中心面向60余位青年教师调研其开展交叉学科研究的需求，并联合科研院组织每月1期“青年学者月度沙龙”，邀请各交叉学科带头人、资深学者分享交叉领域前沿议题和相关研究思考，与青年教师就具体问题展开交流讨论，并在活动后安排实验室实地参观交流，营造浓厚学科交叉交流氛围。

疫情防控期间，原来的教师线下交流面临巨大挑战，中心充分把握线上交流的机会，组织了丰富的在线交流活动。在线交流活动打破原有的时空限制，从原来线下交流活动最多容纳40—50人，到轻松实现百人以上在场“云交流”，甚至在2020年组织的“在线教学圆桌会议”中超1300人次在线参与，大大拓宽了交流活动的辐射面。为充分汇聚优质教师发展资源，2021年起，教师发展中心还特别联合北美清华教授协会(TAAC)组织“教师发展云沙龙”系列交流活动，聚焦大学教师职业生涯规划、高校女性教师成长等话题，邀请北美清华校友跨洋连线清华青年教师，作职业生涯发展的经验分享，从国际视角就青年教师关心的问题答疑解惑。中心也立足传播优质校园文化以加强教

师发展，联合图书馆策划“闻道”系列读书会，邀请知名学者作经典导读、领读，活动以线上线下结合的方式开展，160余万人次受众参与活动。

(五)开展一对一咨询，满足教师个性化发展需求

关注教师的成长需求是清华大学教师发展中心的初心，如何满足教师的个性化需求是我们持续思考与创新的方向。一对一咨询是中心首先考虑的工作方式，以期借此细化教师需求，针对性地提供帮助和支持，增强教师职业胜任力，激发教学发展潜力，提高职业生涯质量。自2018年起，教师发展中心以新教师为抓手，初步尝试开展了教师职业发展咨询。2019年秋季学期，中心持续探索性地开展了“教学咨询”与“中期学生反馈”。迄今为止，教师发展咨询已经开展超过3年，围绕教师成长、生涯规划、心理关怀的“职业发展咨询”与以教学为主题的“教学咨询”“中期学生反馈”也已初见成效。通过面对面、一对一交流，教师在入职适应、教学能力提升、生涯发展、心理调节等方面的需求与困惑均在咨询中得到解决。

教师发展中心正计划进一步加强与教师的交流，大范围、深层次地收集教师发展与需求的相关信息，同时扩展专家资源，成立资源库，更好地实现咨询与解答之间的精准匹配，使教师发展咨询服务更友好、高效地持续推进。

(六)讲述教师发展故事，传播教师发展声音

为广泛传播优质教师发展内容，讲好清华教师的发展故事，中心于2018年开设微信公众号。通过不断生产优质原创内容，传播名师教学经验方法，介绍青年教师成长故事，分享师生对话实录等方式保证活跃度，将其打造为教师发展在线交流的重要阵地和传播名片。2020年初，公众号发布30余篇在线教学专家课例和技术经验分享，赶在春

季学期在线教学正式开始前为教师提供支持；随后推出 20 余篇教学设计方法、“网红”教师在线教学故事、“青椒”居家科研教学心得等原创内容，助力教师提升在线教学效果，成为特殊时期教师交流的辅助资源，丰富了教师交流的内涵。其中，“2 分钟看完：10 张简图带给我们的教学启示”一文点击量超 1.1 万次；“在线教学模式优势互补：雨课堂+腾讯会议操作攻略”一文点击量超 6600 次。2021 年，中心尝试通过采写“青椒”成长故事，了解青年教师成长心得，传递教师发展正能量，帮助青年教师进一步了解朋辈教师科研教学的经历和体验，以便建立实际的合作对话关系，获取发展支持。该系列原创文章如“对话青椒机械系赵慧蝉：在不确定性中，享受科研闭环的成就感”获得了各大媒体的广泛引用和转载，拓宽了教师交流的渠道。此外，中心还立足“清华名师教学讲坛”“师生面对面教学沙龙”“教与学教师分享会”“名师解码课堂”等活动，传播教师分享的精彩内容实录，充分展现教师发展内容的多元性，引起校内师生的热烈反响。

三、持续服务教师队伍建设，助力高等教育新发展

中心现有工作人员 4 名，需服务全校近 4000 名教师。面对部门新、业务新、人员少、对象多等诸多问题，中心全体工作人员从调研收集文献、征询访谈专家意见、走访兄弟院校教师(教学)发展中心做起，逐步打造符合清华大学人才培养理念、适应清华校情的培训项目和特色活动，积极发扬干事创业的精神，在校内外的影响力不断提升，为建设一流的教师队伍作出了应有贡献。

面向清华大学实现 2030 年迈入世界一流大学前列的目标，及时总结教师发展中心工作经验，针对现存不足认真剖析，有助于教师发展中心科学规划和开展下一步工作。我们将继续服务学校教师队伍建设工作，加强长远思考和系统设计，进一步落实国家和学校对于教师发

展工作的要求，从解决真问题出发，制订面向未来的教师发展体系和规划，切实推动一流教师队伍发展。

习近平总书记强调，我国高等教育要立足中华民族伟大复兴战略全局和世界百年未有之大变局，心怀“国之大者”，把握大势，敢于担当，善于作为，为服务国家富强、民族复兴、人民幸福贡献力量。我们将致力于推动教师坚持把立德树人作为根本任务，把服务国家作为最高追求，不忘初心、牢记使命，为党育人、为国育才，为实现第二个百年奋斗目标、实现中华民族伟大复兴的中国梦、推动人类文明进步作出新的更大的贡献。

（来源：摘编自《中国高校教师发展中心建设案例与经验集萃》）

厚植师者底蕴 激发育人动能

——西南交通大学土木工程学院推进教师教育教学能力提升的改革实践

在新时代高等教育发展的浪潮中，西南交通大学土木工程学院以十年磨一剑的坚韧与智慧，交出了一份教师队伍建设的亮眼答卷。面向“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题，学院以“厚植底蕴、激发内驱、科教融汇”为核心，系统性推进教师教育教学能力提升改革，不仅培养了一支以中国工程院院士和全国高校黄大年式教师团队为代表的优秀师资队伍，更为国家输送了 1.6 万余名创新型人才。如今，这一“西南交大模式”的影响力已从校园辐射至边疆，从行业延伸至全国，为新时代高等工程教育的高质量发展提供了可复制、可推广的宝贵经验。

铸魂：将铁路基因融入人才培养，筑牢立德树人根基

教师是立教之本、兴教之源。西南交大土木工程学院深知，唯有筑牢教师的信仰之基，方能培养出担当民族复兴大任的时代新人。为此，学院创新性地将百年交大深厚的铁路基因融入教师培养血脉，深入挖掘校史资源，并将其转化为生动的思政教育素材。通过“思政双导师制”“思想政治课程计划”和“思想政治实践”三大计划，引导教师将家国情怀与专业知识自然融合，实现从“知识传授者”到“价值引领者”的角色蜕变。其间，学院获批首批“三全育人”综合改革试点单位，建设有全国党建工作标杆院系和全国党建工作样板支部；涌现出首批全国高校黄大年式教师团队，获批国家课程思政示范课程和省级示范专业，价值引领的种子在专业课堂上深深扎根。

破局：评价改革重塑教学中心地位，激活教师育人的内生动力

长期以来，“重科研轻教学”的倾向制约着教师育人内生动力的发挥。西南交大土木工程学院以壮士断腕的决心，实施了三轮递进式的聘任、评价与分配制度改革，彻底打破“铁饭碗、铁工资、铁交椅”的传统观念。学院推行“评聘分离”和“以教定岗”制度，要求教师必须竞聘承担一门“岗位课程”才能获得教学岗位，绩效分配向本科教学显著倾斜。同时，设立“纯教学岗位”“职称评定绿色通道”和“教学名师”荣誉制度，让潜心教学的教师脱颖而出。改革成效立竿见影：教师投入教学的热情被点燃，主动优化教学内容、创新教学方法蔚然成风。10年间，学院新增国家一流本科课程10门、省级一流本科课程44门、国家规划教材6部。教学质量显著提升，课堂焕发出新的活力，学生满意度逐年攀升。

融合：科教融汇赋能教学创新，锻造前沿育人能力

学院构建“人才引领—科研赋能”的协同机制，打通教育链、创新链与人才链。实施“高层次人才引领计划”，新引进教师均需承担智能建造等新兴领域的核心课程；组建跨学科交叉融合团队，年均投入500万元支持教育与教学改革；推动科研成果转化为教材内容和课堂案例，让学生早进课题、早进实验室、早进团队。近5年，本科生参与科研项目120余项，发表论文130篇，授权专利45项，依托科研实践的毕业设计优秀率超85%，学生的创新实践能力得到全方位锤炼。

成效：成果丰硕惠及四方，示范引领效应显著

10年的系统性改革结出了丰硕成果，其影响力早已超越校园围墙。一是人才报国成效显著，学院80%以上毕业生投身交通强国建设，教师获得国家科学技术奖励35项，为打造中国高铁“金名片”贡献智慧。二是经验模式全国推广，专业课程思政模式、“评聘分离”制度入选省级课程思政典型案例，获得国家教学成果奖8项。三是助力边疆教

育发展，通过“异地同步课堂”等举措，惠及边疆学子逾千人，相关事迹被权威媒体报道。四是推动资源开放共享，线上课程资源累计选课人数达 15 万，虚拟仿真实验平台全国访问量达 4.2 万人次。

从铁路基因的薪火相传，到评价改革的破冰前行，再到科教融汇的赋能升级，西南交通大学土木工程学院的 10 年探索，不仅锻造了一支政治强、情怀深、思维新、视野广的高素质教师队伍，更构建了一套激发教师内生动力、融合汇聚前沿科技、服务国家战略需求的卓越人才培养体系。这份“西南交大模式”正以其扎实的成效和广泛的辐射力，为新时代高等工程教育的高质量发展注入澎湃动能，照亮育人之路。站在新的历史起点上，西南交通大学土木工程学院将继续牢记为党育人、为国育才的初心使命，深化教育教学改革，推动教师队伍建设和再上新台阶。学院将深化价值图谱与知识图谱、能力图谱的融合，利用人工智能和大数据技术，探索形成“价值显性化、过程可量化、成效可追踪”的智慧教育新标准，打造更具示范性的育人模式，着力培养更多担当民族复兴大任的时代新人，为中国乃至世界土木工程领域的高质量发展注入强劲动能！

（来源：摘编自《中国教育报》）

六年贯通培养“五力”新教师

东北师范大学以“尊重·创造”的教育理念为引领，以“未来教育家”培养为目标，聚焦师范生的“五力”（即思政引领力、学科理解力、教学转化力、实践创新力、反思研究力），从培养规格、课程体系、培养模式及协同保障机制四个维度入手，探索新时代中国特色世界一流的研究生层次教师培养新路径。

构建现代化师范教育课程新体系

学校锚定教师“五力”素养模型，从内容的知识逻辑、学习的认知逻辑和教学的教育逻辑上重构课程体系。

一是在知识逻辑上，突出前沿性与融合性。在前沿性上，把学科本体、学习科学、教育科学的最新研究成果纳入课程，建立科学研究与教育实践、教师教育的课程联动体系。在融合性上，加强教师教育学科与文理学科、新兴学科的融合，推进通识教育、专业教育、师范教育课程的衔接贯通。建设了教师教育特色学科集群，文史哲、社会科学、艺术体育三大文科集群，数统信息、物质科学、生命生态三大理工科集群，七大学科集群联动打造教师教育课程发展保障机制。依托学科带头人负责制，建设了 194 个科教融合教师团队，集科学研究、人才培养、队伍建设功能于一体。

二是在认知逻辑上，突出高阶性和挑战度。学校打造了富有高阶性和挑战度的本硕贯通式进阶课程，建立了基于真实问题情境的项目式学习体系，激活学生的深度思维和主动建构潜能。

三是在教育逻辑上，突出过程性和数智化。学校把教学过程转变为学生主动探究的过程，打造 608 个“创造的教育”示范课堂向全国直播，研制教师“创造的教育”课堂教学评价标准。此外，学校还积

极探索数智技术全过程、全链条赋能师范教育课程建设，基于多模态生成式 AI 赋能技术，构建覆盖“教学能力评价—沉浸式实训—智能成长导航”三位一体的师范生智能培养体系；以数智教师教育实验室建设为依托，研发教师教育专用大模型，打造“AI+教师教育”智慧教育平台；开设人工智能教育应用、“AI+”等系列课程。

打造卓越教师培养新模式

学校回应教育强国战略对研究生层次教师的新需求，以“螺旋上升、持续赋能”为核心逻辑，从培养目标分层设计、课程体系螺旋进阶、实践体系循环深化、研究体系阶梯递进等方面重新设计培养方案，建立本硕贯通式一体化培养模式。

学校研制出 14 套 6 年贯通的人才培养方案，以师德师风、学科素养和研究能力培养为重点，将通识知识教育与专业知识教育、学科教育与教师职业教育、教师教育理论与教育实践、教师必备品格与关键能力之间的融合贯穿人才培养全过程，实现纵向目标的衔接贯通。

在这 6 年中，前 3 年强化通识教育与学科专业教育，培养学生的通识素养、学科素养和创新素养；第 4 年强化学科理解课程和教育素养系列课程，培养学生对本专业的系统理解和教育基础素养；后 2 年注重学科高阶课程和研究性实践，培养学生教育教学创新和教学研究能力。

在这 6 年中，学校进行了“理实互构”的设计：设置学科实践和教育实践。其中，学科实践与本科毕业论文紧密衔接，旨在加深学生对学科知识的理解，提升学生运用学科知识解决实践场域问题的能力。而教育实践与教师教育理论课程交叉设置，贯穿师范生培养全过程，旨在促使学生在理论学习与实践反思的循环往复中构建个人实践理论，促进学科知识的形态转化。

构建教师培养新样态

东北师大打破校内与校外壁垒，与高水平综合大学和理工类院校、科研院所、政府部门、中小学校、高新企业等主体，构建多主体协同培养网络，建设了覆盖全国 18 个省份、51 个县区、260 所学校的教师教育创新实验区，为师范生纵向培养提供全方位支撑。

例如，与中国科学院长春光学精密机械与物理研究所、广东省松山湖材料实验室等高水平科研机构合作，为师范生提供前沿知识学习机会；与吉林大学、哈尔滨工业大学、大连理工大学协同，建设东北地区“国优计划”研究生培养共同体；协同国内外优秀中小学校，建立“大学—政府—中小学”教师教育创新实验区，开发优质教育实践基地；协同各级政府部门，科学预测教师需求，做好“招生—培养—就业”与需求的有效对接。

（来源：摘编自中国教育新闻网）

以教育家精神引领大学教师专业发展的 价值意蕴与实践路径

大学教师专业发展是高素质专业化教师队伍建设的主体工程之一，其实现不仅需要物质资源的持续投入，更有赖于精神层面的价值引领。中国特有的教育家精神作为教育家群体在长期教育理论研究和实践探索中形成的一种多维精神特质，正逐渐成为驱动大学教师专业发展的深层动力。2024年发布的《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确指出，要充分发挥教育家精神的引领作用，使其内化为广大教师的思想自觉，外化为教育实践的行动自觉。2025年出台的《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》则进一步提出要“实施教育家精神铸魂强师行动”，将教育家精神作为教师队伍建设的核心价值导向。在此背景下，基于大学教师专业发展面临的现实挑战，通过理论阐释和路径构建的方式，明晰以教育家精神引领大学教师专业发展的必然逻辑、价值意蕴和实践路径，有助于突破当前大学教师专业发展面临的瓶颈和困境，为高素质专业化教师队伍的建设注入持续动能，进而有力回应教育强国战略中新时代教师队伍建设的时代命题。

一、以教育家精神引领大学教师专业发展的必然逻辑

从现实冲突的视角来看，以胜任工作职责为发展追求、以功利主义为价值取向的“教书匠”已不能满足时代发展对大学教师专业发展的现实要求。从发展诉求的视角来看，教育家型教师不仅是大学教师通过自我革新和持续学习所能达到的理想境界，更是新时代高素质教师队伍建设的迫切需要。从时代呼唤的视角来看，教育强国战略对高

素质专业化教师队伍建设提出了系统性要求，即亟需一种能够承载理想信念、教育情怀与责任担当的精神引领，而教育家精神恰好具有契合这一时代需求的引领价值。因此，以教育家精神引领大学教师专业发展，不仅在现实层面上具有充分合理性，更顺应了时代发展的内在要求和价值趋向。

（一）现实冲突：“教书匠”已不能满足时代发展对大学教师专业发展的现实要求

“教书匠”通常被视为教师专业发展初期的一种生存状态，其典型特征是依靠教书获取报酬、维持生计。虽然此类教师具备扎实的专业学识、娴熟的专业技能和较高的学术造诣，但常常因秉持功利主义的价值取向，过于重视即时性的教学成果和短期性的教科研产出等而引起争议。具体而言，“教书匠”多以胜任工作职责为发展追求，侧重教书，尤为关注学生考试成绩、绩点等量化指标，而忽视学生情感、品格、意志等非认知层面的发展。同时，他们重视科研产出，却将研究视野局限于所教学科的范畴之内，将研究活动拘泥于“书斋”之中，忽略对时代发展、教育实践和个人持续发展的关注，导致科研成果缺乏创新性和应用价值，难以支撑其可持续性的专业发展。

时代在向前发展的同时，对教师提出了更高的要求。当前，大学教师正经历着多重转变：从最初为了谋生而教书，逐步转向追求个人发展，再到主动奉献自身价值；从被动履行教学职责，到创新性地践履专业标准，再到超越外在规限、展现高度的教育自觉；从单纯获取专业知识、掌握教学技能，到不断提升教育智慧，再到主动谋求持续性的专业成长。这些转变，充分体现了教师个体在适应时代发展和教育变革方面的努力。新时代的大学教师不应停留在“教书匠”的阶段，而应努力成长为具有非功利主义价值追求的教育家型教师。其专业发

展也不应仅仅局限于完善知识结构、提升专业技能或积累科研成果，而应拓展到教育情怀、理想信念、伦理精神与社会责任等深层维度——这些正是“教书匠”所普遍欠缺的。可见，教师从“教书匠”逐步转变为教育家型教师，这顺应了时代发展对教师个体专业发展的现实要求。

（二）发展诉求：培养教育家型教师是新时代高素质教师队伍建设的迫切需要

教育家型教师作为新时代高素质专业化创新型教师的典范代表，是最接近教育家的优秀教师群体。他们以深厚的教育情怀、崇高的教育志向、高尚的师德修养和扎实的专业素养，彰显了高层次教师发展的价值取向。近年来，国家高度重视教育家型教师的培养，将其视为推动新时代教师队伍建设战略转型的重要着力点。2018年1月，《关于全面深化新时代教师队伍建设的意见》提出，要全面提高高校教师质量，建设一支高素质创新型的教师队伍。与此同时，强调到2035年，要培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师。同年9月，《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》亦进一步强调，要通过显著提升师范生综合素质、专业化水平和创新能力，为教育型教师的培养打下坚实基础。

教育家型教师的提出，不仅体现了国家对教育事业的高度重视，更彰显了对教师素养提升和高素质教师队伍建设的殷切期望。教育家型教师以教育家为楷模，具备教育家精神特质。他们将教育视为终身追求的事业，潜心于教学与科研，注重将科研成果及时转化为教学资源，实现科研对教学的有效反哺。经长期的教育教学实践探索，教育家型教师逐步形成了具有较高创见、较大贡献和广泛影响力的教育理论与实践模式，能够在未来的教育教学改革中发挥示范引领作用。因

此，与直接倡导“成为教育家”相比，教育家型教师的目标定位更具现实可行性，是广大教师通过持续努力可以逐步达到的发展境界。系统推进教育家型教师的培养，是实现新时代高素质专业化教师队伍建设的战略目标的有效路径，也是当代高校顺应时代要求、服务国家教育战略的必然选择。

（三）时代呼唤：教育强国建设背景下需要以教育家精神引领大学教师专业发展

强国必先强教，强教必先强师。这不仅是强国建设的重要经验总结，更深刻揭示了从强师到强教再到强国的内在逻辑与普遍规律。教师，尤其是大学教师，既是知识创新的主力军，也是人才培养的核心力量，已成为教育强国建设中最关键的要素。因此，教育强国建设，亟需以强大的精神旗帜凝心聚力，进而造就一大批高素质专业化创新型的优秀教师，特别是教育家型教师。为此，《教育部教师工作司 2023 年工作要点》《2024 年政府工作报告》《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》等政策文件相继出台，强调要强化精神引领，深入研究教育家精神，明晰其理论内涵与实践要求，充分发挥教育家精神在提升教师专业素质、促进教师专业发展、推动高素质专业化教师队伍建设中的功能价值。

教育家精神是以立德树人为核心，融合理想信念、道德情操、育人智慧等于一体的多维精神特质，集中体现了新时代优秀教师和教育家型教师内化于心的集体人格和职业精神，以及外化于行的价值追求与时代精神。这一精神特质既与“四有好老师”“四个引路人”“四个相统一”等理念一脉相承，又与“工匠精神”“科学家精神”等精神形态相互呼应，蕴含着强大的精神动力，为推动大学教师专业发展

提供了明确的精神航标。在教育强国建设背景下，以教育家精神引领大学教师专业发展，不仅是对教育事业的责任与担当，更是对国家未来发展的战略投资。大学教师作为教育事业的中坚力量，应当以教育家精神为价值追求，积极投身教学、科研和社会服务之中，为建设具有国际竞争力的高质量教育体系贡献力量。唯有如此，才能推动教师队伍整体素质的提升，促进时代强教，助力强国目标的实现。

二、以教育家精神引领大学教师专业发展的价值意蕴

教师专业发展是教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。其内在结构主要包括专业认知、专业情意和专业追求，三者相互依托、相互促进，共同决定着教师专业发展的方向和成效。教育家精神可以在这三个维度上为大学教师专业发展提供精神引领和价值支撑。

（一）有助于深化大学教师的专业认知，明晰教育的育人价值

教育是以立德树人为根本任务的实践活动，需要教师树立正确的专业认知。认知是指个体对事物本质和特征的理解与判断。教师的专业认知就是教师对“教师”和“教学”的理解与认识，涵盖了教师的角色、职责、教学理念和教学方法等内容。正确的专业认知有助于大学教师明确自身角色定位，深刻把握教育的育人价值，从而为其专业实践与持续发展提供方向指引。然而，从当前大学教师的职业生存状况来看，许多生存型教师将其职业认知和期待局限于“教书匠”，将教育视作谋生的职业，认为教师是教材的搬运工，教育教学的目的在于完成教学工作量，将可量化的知识传递给学生，而对如何吃透并内化教学内容和如何挖掘书中蕴含的思想价值思考不足，对学生良好精神和人格的发展影响甚微。同时，这些教师还将学术科研的范围局限于书本和学校的围墙之内，蜷缩在专业学科知识的某一方面而皓首穷经，最终沦为新时代的“八股士子”。可以说，这种“教书匠”式的

专业认知在一定程度上限制了大学教师的发展，致使其发展缓慢，难以成长为真正的教育家型教师。教育家精神作为一种以立德树人为核心的多维精神特质，蕴含着教育家群体对“教师”和“教学”的深刻理解与认识。它强调教育不仅仅是一份谋生的职业，更是一项值得终生奋斗的志业；大学教师不仅是学者和“经师”，更是“人师”和社会服务者，要肩负起立德树人的责任和“为党育人、为国育才”的使命。教育教学的核心不仅在于知识传递，更在于人格塑造，其终极目标是为国家培养德才兼备、具有创新能力的拔尖后备人才。因此，充分发挥教育家精神对教师专业发展的引领作用，有助于大学教师深化对职业的本质理解，明确教育的内在价值和社会意义，进而摒弃仅以谋生为目的的“教书匠”式的狭隘认识，从高远的国家立场和教育的底层逻辑出发，重新审视其职业角色与职责使命，不断向着“教育家型教师”的专业发展境界迈进。

（二）有助于涵养大学教师的专业情意，增强专业情感认同

教育是一种影响人的认知与行为方式的情感实践活动，更具体地说，是一种以情感为纽带的人类实践活动，其有效性在很大程度上依赖于教育者的情感投入。在大学教育中，教师的专业情意已成为推动大学生成长的关键因素。所谓“专业情意”是指教师在深刻理解其职业价值与意义的基础上，所形成的对教育职业的情感认同与积极态度，包括专业理想、专业情操、专业性向和专业自我四个方面：专业理想体现了教师对成为成熟教育者的向往与追求；专业情操指教师在教育教学实践中，对教育价值的理智性情感体验；专业性向则涵盖了教师从事教育教学工作所必备的人格特质，如爱心、沟通意愿和对教育事业的热忱；专业自我则表示教师对自身教学工作的接纳与肯定的心理倾向。这四个方面相互作用，共同构成教师专业情意的内在结构。总

体而言，教师的专业情意水平越高，其专业发展动力与能力越强，专业参与度和教育教学效能也更高。相反，缺乏专业情意的教师则易陷入功利主义和工具主义的价值取向，过于强调效率与结果，忽视学生的情感需求与成长过程，最终沦为对教育缺乏情感温度的“教书匠”。这类教师不仅难以与学生建立深层次的师生关系，也难以突破其专业发展瓶颈，获得持续发展的内生动力和专业成就感。因此，在大学教师专业发展过程中，专业情意的培养尤为重要。近年来，教育领域备受关注的教育家精神，为教师专业情意的涵养提供了深层支撑。教育家精神不仅体现为显性的知识理论，更蕴含着丰富的情感内涵和优秀特质，综合体现为教师的理想信念、道德情操与仁爱之心等核心要素。理想信念引导教师明确教育使命、社会责任与奋斗目标；道德情操敦促教师践行师德规范，实现“学高为师、身正为范”；仁爱之心则激励教师坚持“乐教爱生”，做到“甘于奉献”等。可见，以教育家精神引领大学教师专业发展，不仅有助于强化教师的教育志向和专业精神，还能有效激发其内在情感动力，为专业情意的生成与发展提供持久而深厚的价值支撑，使教师在教育教学实践中真正做到“以情动人、以理育人、以德润人”，进而提高教育教学质量，突破“教书匠”的职业局限与发展瓶颈。

（三）有助于激发大学教师的专业追求，驱动理念向实践转化

教师专业发展是一个终身化的持续过程，其发展动力的大小与教师专业追求的高度相关。专业追求通常有两层含义：一是职业理想和长远目标，强调教师希望通过自身努力而要实现的目标；二是为实现长远目标而采取的具体行动，强调教师将理想转化为实际行动。在这里，专业追求特指后者。大学教师是一个复杂且多样的角色集合体，既扮演着“启迪者、服务者、关爱者”的角色，也兼具“道德人、学

术人、经济人、社会人”的多重身份。然而，处于“教书匠”阶段的大学教师，往往缺乏对“教师”和“教学”的深刻理解，也缺少对教育事业及学生的积极情感、态度和价值观，致使其职业角色认知模糊，专业发展步履维艰。教育家精神，作为教育家群体在教育教学实践中长期积淀而成的共同精神特质，不仅是教师专业发展的内在驱动力，也是教师专业实践的行动指南。教育家精神可通过主题宣传片、经典人物传记、课程教材资源、专题研修等形式或载体将其核心理念具象化呈现，为教师提供可感知的效仿范例，使其在教育教学、学术研究和社会服务中行止有参照。因此，以教育家精神引领大学教师专业发展，有助于激发大学教师的专业追求，驱动教师向教育家群体学习，转变教育教学和学术研究的理念，潜心教书育人，将教学视作学术研究的一部分，全身心研究课堂、教材和学生，并将研究成果转化为优质教学资源。同时，驱动教师主动学习教育家们的高贵品质和崇高精神，以超越外在规限的高度自觉为发展追求，明确自身的职业使命和时代责任。这样，大学教师才能将教育教学实践融入教育发展的时代主题中，在立德树人和教书育人的道路上不断探索与前行，持续提升自身专业素养，为推动高等教育高质量发展和教育强国建设培养拔尖创新型人才。

三、以教育家精神引领大学教师专业发展的实践路径

教育家精神不仅体现为教师内在的价值信念与职业理想，更应转化为指导实践的行动准则，推动教师在实现自我专业成长的同时，积极投身于教育强国建设中。因此，为充分发挥教育家精神在大学教师专业发展中的引领作用，我们亟须立足当前大学教师发展所面临的现实问题，以教育家精神为价值导向，探索契合时代需求、具有可操作性的专业发展实践路径。

（一）挖掘教育家精神的引领价值，激活教师个体专业发展的“行为自觉”

从某种意义上来说，教师专业发展是教师的“自造”过程，是教师内在专业特质和职业成就感不断提升的过程。大学教师由“教书匠”向教育家型教师的转变，实质上是一种自觉的专业发展过程，其发展动力主要来源于内驱力，表现为教师在教书育人、学术研究和社会服务中逐步形成专业认知、专业情意和专业追求。然而，现实中，部分大学教师在专业发展上过多依赖职称评定、绩效考核和评优奖励等外在因素，而缺乏足够的内在动力和自觉行动，这不利于其追求更高的专业境界。因此，以教育家精神引领大学教师专业发展的关键在于，深入挖掘教育家精神的引领价值，将其转化为教师个体的内在动力和行动指南，激活其专业发展的“行为自觉”，使教师真正成为专业发展的主人。

一是将教育家精神由抽象理念转化为具体概念，增强教师理论认知。教育家精神是世代优秀教师的智慧结晶，具有高度的概括性和抽象性。在推动大学教师专业发展的过程中，需要将这一精神与具体实践相结合，并围绕理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个方面“加工重塑”，使之转化为可感悟、可辨识的具体概念，从而帮助教师在认知领域理解这一精神的丰富内涵、内在关系、生成逻辑、时代意义等。二是对教育家精神由初步理解上升为认同接纳，促进教师情感共鸣。情感共鸣体现情感投射，即主体将对象的状态内化，是一种主观见之于客观的心理活动，表现出不同主体对事物的积极、共同的情感倾向。经过长期的理论学习，大学教师逐渐在内心深处与教育家精神建立深厚的情感联结，将所感知到的思想、观点、价值理念等融入自身的认知、情感、意志中，使之内化为

身心的一部分，从而唤起自身的真情实感，激起自己朝着教育家型教师方向发展的内在动力，继而自觉主动地谋求发展。三是将教育家精神由无形理论转化为可见、可感的有形实在，推动教师切实践行。教育家精神需要通过诸如主题宣传片、经典人物传记、相关课程教材资源、专题研修等形式或载体具象化呈现。这些载体能够为教师提供可效仿的典型，帮助其在教育教学实践中向教育家型教师靠拢，将理想信念、教育情怀、教学理念等高贵品质和先进思想内化于心、外化于行，从而以超越外在规限的高度自觉为价值追求，不断探寻更高的专业发展境界。

（二）发挥教育家的榜样示范作用，铸牢“成为教育家型教师”的职业理想

榜样不仅是一种象征性资源，更是一种不可忽视的政治力量。一个典型的榜样形象不仅集中体现特定群体的价值取向与精神风貌，而且在引领社会认同、规范职业行为与塑造集体意识等方面具有显著的精神引领与示范功能。正所谓“学高为师，身正为范”，教育家群体作为教师队伍中的“头部力量”，兼具教师与教师教育者的双重身份，能够在学生成长和教师发展两个维度上发挥示范与引领作用。然而，在当前高校教育实践中，一些大学教师将科研视为通向职业成功的核心路径，而将教学视为次要甚至附属的任务，表现出以功利主义为导向、以岗位胜任为目标、满足于短期成就的“教书匠”式专业发展倾向。面对这一现实，充分发挥教育家榜样的精神感召与专业引领作用，对筑牢大学教师“成为教育家型教师”的职业理想，明晰并坚定其长期专业发展方向，具有重要意义。

一是营造向教育家学习的学校文化。学校文化是指在学校内部长期积淀形成的价值观、信念、行为规范和传统，深刻影响着师生的态

度和行为。要深入挖掘中外教育家的典型事迹和先进理念，借助网络媒体和信息技术加大宣传力度，让教育家的思想在校园中潜移默化地传播、渗透。同时，通过定期举办讲座、交流会和主题活动，邀请典型模范教师分享专业成长经历与教育教学经验，让教师在亲身聆听和互动交流中切实感受到榜样的力量与人格魅力，进而自发、自动、自觉地向榜样学习、效仿、看齐，使“成为教育家型教师”发展成为学校的主流文化和教师的自觉追求。二是打造教育家型教师成长的“专业共同体”。教育家型教师是专业化的教师队伍，是高素质、高水平的“专业发展共同体”。该共同体注重通过合作对话和分享性活动促进教师专业发展，具有协作性、研究性、实践性与开放性等特征。教育家作为教师队伍的核心力量，其精神品质对人的发展具有强大的激励和鞭策作用。高校应鼓励校内或聘请校外的教育家牵头组建一种共生发展、协同联动的专业共同体，充分发挥教育家的示范引领作用，在为大学教师提供专业指导和情感支持的同时，以其学识修养和人格魅力潜移默化地影响、带动广大教师，从而使教师以教育家为榜样，进一步明确发展目标和职业理想。三是完善教师激励机制。学校应以教育家精神为导向，将其核心要素融入教师荣誉表彰体系，常态化开展先进教师的评选表彰活动，营造“教育家型教师时时在身边、人人皆可学习、人人皆能成为教育家型教师”的良好氛围和正向风气。通过这样的正向激励机制，引导教师在潜移默化中见贤思齐，激发专业发展的动力，进而转变专业发展追求和价值取向，坚定“成为教育家型教师”的职业信念。

（三）构建以教育家精神为核心的教师培训体系，激发教师专业发展的潜能

“教师专业发展是一个贯穿于教师整个职业生涯的持续过程”，

不仅需要教师自身的主动学习与反思，也需要通过系统化的培训来不断提升其专业素养与发展境界。教师培训作为一种重要的教师学习方式，对大学教师向教育家型教师转变具有重要的推动作用。然而，当前大学教师培训只重视短期知能的提升，忽视长远发展目标的实现，导致教师对教育使命的理解较为肤浅。与此同时，培训形式普遍单一，缺乏实践机会和互动交流，使教师难以将所学知识转化到实际教学之中，从而影响其专业发展的深度与质量。因此，构建以教育家精神为核心的教师培训体系，为教师提供多层次、多样化的培训内容与形式，对激发大学教师专业发展的潜能，促进其成长为教育家型教师至关重要。

一是科学规划培训目标和内容。学校应在充分调研大学教师专业发展现状及其需求的基础上，明确培训目标。其中，要重点关注大学教师在专业认知、价值追求、职业信念等精神层面的具体需求，并根据不同教师的个体差异、培训动机、发展阶段等，围绕教育家精神的核心维度，分层设计培训模块和个性化培训方案，切实促进教师在各个层面上的专业成长与发展。二是积极探索多样化的培训方式。学校应为大学教师提供持续性、多样化的专业发展机会，给予其充分的自主权，使其在参加规定的培训活动的同时，能够按照个人情况和发展需求探索多样化的学习机会。同时，鼓励教师充分利用互联网、人工智能等技术，搭建在线学习社区，积极向校内外的优秀教师和教育家学习，从而逐步形成一种良性互动的学习生态。三是融教育家精神于大学教师培训全过程。教师培训应是一个持续的过程，而非一次性的活动。学校应制定系统化、阶段性的培训计划，并将教育家精神内化于培训的各环节之中，确保教师在不同发展阶段的需求都能得到满足。同时，建立完善的培训反馈机制，定期评估培训效果，根据评估结果

动态调整培训策略，确保培训与教师实际需求紧密衔接，持续支持教师的专业发展。

（四）探索教育家精神引领下的科学评价机制，提高教师评价的客观合理性

评价机制是促进教师专业发展的重要外在驱动力，在一定程度上影响着大学教师队伍建设的質量。然而，当前高校教师评价体系仍存在“五唯”倾向，致使教学与科研呈失衡状态。尤其在市场经济和知识经济加速发展的背景下，功利主义、工具理性和技术崇拜冲击着大学教师的价值取向，一些教师为追求短期名利，投入大量时间与精力进行科研，进而在教学工作中“甘为教书匠”。教育家精神作为教育家群体的共同精神特质，对大学教师专业发展的内容提出了新的要求，为科学评价机制的建立提供了基本方向。因此，有必要在教育家精神的引领下，探索出一条适合教育家型教师养成的“具有针对性、发展性、多元性、综合性、增值性”的教师评价机制，从而使大学教师评价呈现客观性、科学性、合理性的良好局面。

一是立足教师本职工作，扭转“重研轻教”的评价导向。大学职能不仅是科学研究，还包括人才培养、社会服务等。大学教师专业发展内容与评价维度不应局限于科研成果产出与学术论文发表，而应立足高校“为党育人、为国育才”的使命，大力弘扬教育家精神，并以此为价值追求，重塑组织文化，推动大学教师真正回归本职工作，扭转“重研轻教”的评价导向，实现由工具理性向价值理性的转变，充分发挥教师评价的本体价值。二是丰富评价维度，完善评价内容。学校应紧紧围绕教育家精神的核心要义，在明确“教育是什么”“什么样的教师是好教师”等问题的基础上，完善教师评价指标体系。评价不仅要关注学术成就和学生成绩，还应涵盖育人能力、道德修养、仁

爱之心、社会服务等多个方面，着重考察教师在师德师风建设、实际育人成效、社会贡献情况和专业发展态度等方面取得的进步，形成科学、全面的评价内容，引导教师潜心教书育人，不断提升综合素质。三是倡导多元评价，优化评价方式。学校应鼓励教师进行自我评价，同时借助数字技术广泛收集和科学分析来自学生、同事、家长及校内管理者等多方主体的评价意见，提升评价的客观性和全面性，切实推动大学教师在教育家精神的引领下实现专业成长。

（来源：摘编自《教育科学》）

教学经验概念化：教师专业发展的新范式

一、引言

教师是立教之本，兴教之源。2022年，教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》，提出坚持质量为重原则，要求加强高质量教师队伍建设，创新教师专业发展机制模式。2024年，中共中央、国务院出台《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》，更是明确提出“打造一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”。面向教育实践，如何创新教师专业发展模式，提升教师教育教学质量，是加强高素质教师队伍建设的命题。教学经验概念化作为促进教师专业发展的一种新范式，旨在通过“归纳与提炼优秀经验”“研究与转化不足经验”，优化教师教学行为，提升教师教学质量，并最终指向教师高素质专业化发展。

当前，教育学界越来越关注教学经验概念化问题，并重点围绕教学经验概念化的“理论阐释”和“实践路径”等问题进行了研究。例如，关于教学经验概念化的内涵，一类观点认为，教学经验概念化即隐性经验显性化、个别经验普适化、零散经验系统化的过程；另一类观点则认为，教学经验概念化即理论化改造教学经验，是赋予教学经验以结构、概念，生成实践性教学理论的过程。关于教学经验概念化的必要性，就理论发展而言，它能够赋予教学经验实践理性并实现概念表达，丰富教学理论体系；就实践需求而言，教学经验概念化能够促进教师专业发展、提高教学的有效性、成就校本教研特色。而关于如何概念化教学经验的问题，最具代表性的是，魏宏聚教授在课堂教学切片诊断的基础上提出的教学经验概念化的实践步骤，包括“选取典型

片段一定性教学行为—显性化教学经验—归纳、优化教学经验”四个环节。综而观之，已有研究无论是重在阐释教学经验概念化的理论基础或实践逻辑，还是重在探讨教学经验概念化的实践路径或操作程序，其立论依据和最终目的均是“为了促进教师专业发展”。但是，如何理解教学经验概念化的教师专业发展意蕴？教学经验概念化究竟如何促进教师专业发展？对此，鲜有研究进行专门、系统的探讨。因此，本文主要从“教师专业发展”的角度，深入分析教学经验概念化的基本范畴、实践逻辑与发展路径，旨在厘清教学经验概念化与教师专业发展的内在关联，并为基于教学经验概念化创新教师专业发展模式寻得实践基础与建构理路。

二、教学经验概念化的教师专业发展意蕴

范式被视为“某一科学共同体采用基本一致的思考方法来研究同一领域的特定问题”。这表明，“共同体、问题域、思考方法”是一项社会活动范式的基本范畴。范式的理论视角和基本范畴为理解教学经验概念化的本质特征及其教师专业发展意蕴提供了基本遵循。

(一)个体与共同体：理论化改造教学经验的实践活动

教学经验概念化本质上是总结、归纳与提炼教学经验以生成教师实践性知识的过程，它的基本逻辑在于，教师个体能够在日常教学生活中自我启动教学经验概念化实践，通过观察反思、抽象概括、实践检验的具体路径，实现自我教学经验的显性化、系统化与结构化，同时借助同伴互助、集体教研的方式不断澄明自我经验，实现个体经验的公共化。因此，教学经验概念化的内在逻辑决定了教学经验概念化“个体式”和“集体式”两类主体实践模式。

教师个体概念化教学经验主要以教师自我教学经验为对象，以教师个体“自我研修”的方式开展。具体而言，在日常教学过程中，教

师个体基于自我课堂教学实践及其发生场域，捕捉并获取蕴含教学经验的具体课堂教学行为，以其中能够引发教师思考、影响教师后续教学行为的典型经验事实为对象，通过理性思考、对比分析，寻找与发现经验事实所反映的问题点或成功点。针对“问题点”，教师个体以行动研究的方式寻找解决方案、循环验证方案，将其中蕴含的应对问题情境的不足经验转化为具有指导意义的个体知识；针对“成功点”，教师个体需要将其进一步归纳与概括，总结提炼为系统性、结构化的实践性知识。而教师集体式的概念化教学经验实则是对教师个体教学经验“二次概念化”的过程，即在教师共同体中，以教师个体概念化教学经验的过程与结果为集体教研对象，进一步反思、分析、总结、转化及升华教师个体教学经验，最终生成教师共同体的实践性知识。

(二)问题域：教师课堂教学活动的解构

教师的教学实践，实际上是一种行动科学，也是一种实践艺术，更是教师个人信念与知识的行动体现，教师的全部经验与智慧皆体现于教师的教学活动中。教学经验具有鲜明的情境性与缄默性，它内隐和体现于教师的课堂教学活动中，并通过教师的教学行为具体展现。因此，教学经验概念化实际上是以教师教学行为展现的具体教学活动为载体，通过分析与研究教师的具体教学活动来总结提炼教师教学行为背后的行动逻辑与实践规律。

就教学活动而言，教师具体的课堂教学活动是教学经验的发生域和问题域，每个具体的教学环节都是教师个体教学经验的体现。教学经验概念化的基本逻辑就在于将教学活动各个环节所展现的教学经验进行分析与探究、总结与提炼，形成教师系统化的关于教学活动各个具体环节的行为性知识，如关于课堂导入的行为性知识、关于探究式教学的行为性知识、关于课堂提问的行为性知识等。这些行为性知识

包含着教师“上好一节课”所需要的设计原则、行动规则、操作办法等，是教师“上好一节课”的重要条件。从教学行为的角度理解教学经验概念化，它是反思与研究教师教学行为的实践活动，所探究的问题主要在于如何提炼与概括教师优秀教学行为背后的实践经验，如何改进与转化教师教学行为的不足。总结教师优秀教学行为背后的经验知识，发现不足的教学行为并对其改进与转化，是教学经验概念化的主要目的。

(三)思考方法：教学经验的显性化、系统化与理论转化

教学经验作为教师与教学情境相互作用的过程与结果，具有鲜明的情境性、发展性与内隐性。因此，教学经验概念化实践过程的首要思考逻辑就在于按照何标准、采用何方式对教学经验进行框定与显现。遵循教学经验概念化的“问题域”逻辑，可以按照某一相对完整的具体教学环节作为框定教学经验活动的标准，并运用经验叙事或视频记录等方式呈现与显现具体经验活动。当教学经验活动表象获得主体性浮现后可走进教师研究视域，成为可概念化的对象。

教学经验获得显性化表达后，教学经验概念化的“第二个思考逻辑”则在于如何将显性化的教学经验进行系统化，生成教师的实践性知识。为此，教师需要对教学经验活动进行进一步选择、分析、归纳与提炼，将教学经验活动表象发展为经验概念，并构筑经验概念框架。将经验事实抽象为经验概念，其中需要遵循归纳的逻辑与方法，即选择那些具有思考价值、实践意义的教学经验活动，按照教学环节要素划分同一类属，从大量同一类属的经验活动中提取出教学经验的子概念与核心概念，建立关联关系。在此基础上，教学经验概念化的“第三个思考逻辑”则是如何将具有关联性的经验事实与经验概念进一步理论转化，即将经验事实、确定性的经验概念及理性判断所构成的因

果关系联结，进行有“理”有“据”地规范化、科学化表达与陈述，以形成稳定的、结构化的实践性知识体系。

三、教学经验概念化的教师专业发展价值与逻辑

教学经验概念化是对教师课堂教学行为及其背后所蕴含的教学经验的研究，促进教师专业发展是教学经验概念化的核心价值追寻，其内在逻辑主要是面向教师“个体”与“共同体”两类实践主体，以教师教学经验为研究对象，借助学校本位的内源性力量进行校本实践，为教师校本化、内生式专业发展提供可行路径。

(一)实现教师个体应然性的自主发展

在教学经验概念化过程中，实现教师应然性的专业自主发展，主要是以教师自我教学经验为起点和对象，在自我实践、自我反思、自我探索的循环探究中，获得自身教学经验的理论升华和智慧生成，从而使教师自我教学专业水平得到真正的提高。

1. 面向教师“自我教学经验”

教学经验概念化实践总是透着教师专业发展的“他主”现象或者“他向”现象，即非教师自我主导的专业发展现象和非概念化自我教学经验的现象。在概念化教学经验时，教师习惯于将概念化的目光聚焦于他者身上，而忽视了自我及自我的教学经验。但是，无论自我教学经验是优秀的还是不足的，它对教师专业发展而言，都是至关重要的资源或抓手。因此，基于教学经验概念化实现教师专业自主发展，需要教师主体将概念化的目光由“他者”转向“自我”，即肯定“自我”在概念化教学经验及专业发展中的主体地位，并认识到自我教学经验的重要意义，以自我教学经验为对象，在经验反思、总结与概括中不断丰富和优化经验，走上“自主”的专业发展之路。

2. 深化教师个体“自我经验反思”

在教学经验概念化过程中，教师的自我反思是其总结教学经验、发现教学实践问题并不断分析和改进的过程。可以说，教学经验概念化能够推动教师个体持续深入反思自我教学实践，从复杂的教学经验中提出问题、找到关键变量，贯通理解教学经验，促使教师个体逐渐成为一个具有经验质感的人，这种经验质感是超越具体经验的一般化地把握经验的能力。具体而言，无论其反思方式是“过程中的反思”还是“过程后的反思”，反思对象是教学行为还是教学经验，其最终目的均在于解决课堂教学中的实际问题，探寻教学活动的更高质高效的运行策略，从而更好地实现育人的目的。而也正是在这一过程中，教师个体通过自我反思不断建构并生成着自我知识体系，提升着个人综合素质。

3. 生成教师个体的“实践智慧”

在教学经验概念化的过程中，教师以自我教学经验为对象，反思经验、优化经验、提升经验，最终目的是不断完善自己、完善自己的教学，从而更好地促进学生发展。教师完善自己的意义体现在课堂教学中，它更多地表现为教师能够通过经验反思获得的知识和技能转化为对不确定性教学情境的理性把握与分析，并做出合理的教学行为或有针对性的改变，即反思总结自我教学经验的结果是实践智慧的生成，以理性应对不确定性的教学情境。生成实践智慧是教学经验概念化应然性的结果取向，也是教师专业自主发展成熟的重要标志。因此，教学经验概念化实践遵循本身的内在逻辑与目的取向，旨在襄助教师生成实践智慧，并以“实践智慧的生成”作为促进教师专业自主发展的落脚点。

总之，在实现教师个体专业发展方面，教学经验概念化重点关注并面向教师自我教学经验，旨在强化教师教学经验的自我反思意识，

提高教师教学经验的自我反思水平，推动教师在不断反思、总结与概括教学经验中生成实践智慧，从而促使教师在概念化自我教学经验过程中实现专业自主发展。

(二)实现教师间应然性的协同发展

教师个人经验若想超越自身的局限，发挥其应有的实践意义，需要在共享中实现个人经验向公共经验的转化。因此，在校本场域中教师共同开展教学经验概念化，其应然的教师专业发展逻辑与取向就不仅仅局限于个人，而是在集体概念化教学经验中实现教师集体的协同发展。

1. 共享经验：实现教师个人知识的公共化

在校本场域中，通过教学经验概念化来实现教师共同体的发展，首先是将教师个人的教学经验进行表达与共享。对于表达者、分享者而言，教师个体共享教学经验的意义不仅在于自我教学经验获得了显性化，更在于自我教学经验在共享时会进一步得到明晰和澄明，并获得清楚的概念结构及言语表达，使分享者了解自我教学经验的存在及其意义；而对于教师共同体中的学习者而言，他们总会从分享的教学经验中寻找相似性的经历或体验，以间接的方式获得可学习、可参考的经验内容，或者是镜像式的实践反思。可以说，共享个人经验，实现教师个人知识的公共化，是教师协同概念化教学经验的先决条件。教学经验概念化实践能够根据教学经验的基本属性，通过教学经验具身性的表达(如“通过身体化的表现，通过身体的姿态，通过模仿和互动与他人分享我们(经验)的存在”)，或通过再现教学情境呈现蕴含于教师教学行为中的经验，又或通过言语表达的方式直接澄明教学经验，实现教师个人知识的表达与共享。

2. 合作探究：建构教师共同体的实践性知识

与教师个人概念化教学经验不同的是，教师共同体概念化教学经验能够在合作探究中、在对话与沟通中建构教师共同的实践性知识。这里的合作探究，可以基于教师共享的经验内容，围绕其中蕴含的问题情境进行互动，协同分析问题、探寻缘由，在解决问题中生成具体的行动策略，或以其中彰显的实践智慧进行交流，共同梳理教学经验背后的实践逻辑，整合为教师共同体的教学智慧。同时，教师间的对话与交流也可以遵循教学经验概念化的过程性逻辑，在教师间的互动中共同观察与反思经验、整合与归纳经验、概括与提炼经验，逐步建构与生成教师的公共知识。因此，为了促进教师协同发展，教学经验概念化的关键在于促进教师间的合作探究、平等对话、协商交流，在思想碰撞和经验融合中唤醒教师个体的理论自觉、建构教师集体的实践性知识。

3. 协同发展：提升教师共同体的专业化水平

当教学经验概念化实践由个人走向集体，这就意味着教学经验概念化应然的教师发展取向应着眼于教师集体的共同发展。“孤独是一个问题，因为它给你造成局限，影响了探索和学习。解决的办法也局限在具体某个人的经验。对于复杂的变革，你需要许多人自觉地工作、解决问题并且投入到共同的集中的行动中。”即言之，在面对复杂的教学实践及其变革时，教师共同体的力量能够加深实践者对教学实践的认识，以集体的行动探究实践问题的解决方案。教学经验概念化在教师共同体中实践的过程亦是发挥集体作用、共同解决教学经验中蕴含的实践问题或是提炼其中的实践智慧的过程，这一过程促使教师共同体深化对教学实践的认识和理解，建构与生成基于实践的教学知识，并不断提升课堂教学的能力，形成专业自我、认同自我及共同体教学经验的重要意义。

总之，教学经验概念化在实现教师间应然性发展方面，能够襄助教师个人教学经验向公共教学经验转化，促使教师个人经验的显性化和公共化，继之在教师共同体的合作探究中、对话交流中，建构教师集体的实践性知识，进而提升教师个人及共同体的教学能力和综合素养，实现教师共同体的协同发展。

四、教师教学经验概念化实践路径的系统建构

芬兰心理学家恩格斯托姆(Y. Engestrom)在其拓展学习理论中指出，拓展学习活动是主体在“工具”“规则”“共同体”“劳动分工”等外部环境支持下发生和逐步实现目标的过程。教学经验概念化作为教师间开展的拓展性经验学习及生成经验学习结果(实践性教学知识)的过程，其教师专业发展价值的有效发挥、实践路径的系统建构与高效运行，同样离不开主体作用、规则制约、方法指引、制度保障及实践共同体的协作与支持。

(一)原则：遵循理论升华的基本逻辑与方法原理

基于教学经验生成实践性教学理论是教学经验概念化的最初逻辑与理论诉求。因此，单就教学经验本身的理论转向而言，概念化教学经验首先需要按照其“最初逻辑”来考量如何将教学经验升华为理论知识，厘清教学经验理论升华的基本逻辑。

一方面，遵循认识论意义上的原理，概念化教学经验需要依据“两个基本逻辑”。其一，从个别经验中抽象出一般经验。教学经验是教师个体长期实践的结果，为将教师个人的教学经验上升到相对一般性的理论知识层面，首先需要摆脱教学经验所具有的个别性。按照从个别到一般的逻辑，选择同一类属的具体经验，依据归纳的方法提炼出该类教学经验所共有的属性和规律。其二，从局部经验推测整体经验。教师长期与教学情境发生相互作用，所形成的个别经验难以实现完全

归纳，这时从局部经验推测整体经验就成为一种必然选择。为此，就需要选择具有典型性、意义性的教学经验作为局部经验的典范，从这些典型经验中推测整体教学经验所具有的一般属性。

另一方面，按照方法论意义上的原理，概念化教学经验需要依据理论“上升”的方法原则。其一，规范化表达教学经验。从大量经验事实中寻找并概括经验概念时，须尽可能地使用科学的共用概念，尽量减少本土概念或自制概念的使用，如确需本土概念，也需要对其进行规范化界定。其二，揭示经验事实与经验概念的因果关系，构筑经验概念框架。当从经验事实中抽象出经验概念时，需要明确揭示其中的因果关系，即清楚是从哪些典型的经验事实中归纳出的经验概念，其经验核心概念、子概念与经验事实的层级关系如何。其三，按照实践性教学理论的构成要素，有“理”有“据”地陈述理论。实践性教学理论“以目的或目标为始点，综合既定的条件，寻求达成既定目的或目标的最佳手段。因而在知识的陈述上是以‘应该怎样’之类的建议为主体”，其表述结构应是“功能(目的)—手段”式的。构筑经验概念是为陈述实践性教学理论知识奠定基础，在陈述理论时可以按照“目的—手段”的结构陈述“理”，即通过何种手段达到何种教育教學目的、实现了何种教育教學结果。陈述理论时不仅要有“理”，还需要有“据”，即描述通过哪些实践数据和科学证据总结提炼出来的“理”，做到“理”“据”结合。

(二)主体：以一线教师作为教学经验概念化的实践主体

一线教师是各自教学经验的生成者和拥有者，他们在教学实践中不断经历、体悟、学习，形成各自独特的教学经验，相较于他人，他们更加谙熟自己教学经验的由来及其中蕴含的教学事件，因此，以概念化教学经验促进教师持续专业发展应以一线教师为实践主体。为切

实发挥教学经验概念化的教师专业发展价值,帮助教师提升教学技能、促进自我发展,一线教师需要保证自我能够积极主动地开展教学经验概念化实践,将概念化自我教学经验落实到常态化教学实践中。

首先,需要提升概念化自我教学经验的主体意识。一线教师作为教学经验概念化的主体,其主体意识的觉醒、主体作用的发挥关系到教学经验概念化的开展与落实。为保证教学经验概念化深入实践、发挥价值,教师应充分认识到自己是教学经验的主体,关注、肯定教学经验的存在及其实践意义,并相信自己具有概念化教学经验的能力,在概念化教学经验中充分发挥“我”的作用,肯定“我”是概念化教学经验的主体。这时,教师需要主动了解自己的教学经验,清楚自我教学经验的具体内容与表现形式,并有意识地将教学经验作为课堂教学研究的对象进行系统反思与行动探究。

其次,主动开展日常化、常态化的教学经验概念化实践。教师个体概念化教学经验应是一个持续的过程,教师应主动将其纳入自己日常教学活动中,构成自己日常教育实践工作的一部分,将教学经验概念化视为促进自身持续发展的重要途径。为此,教师在日常教学生活中需要有意识、有目的、有计划地组织教学经验概念化过程,在自我驱动之下、遵循具体程序日常化开展教学经验概念化实践。在这个过程中,教师应认真总结并归纳优秀的教学经验,使之成为可指导后续教学行为的可信经验知识,对于蕴含问题情境的不足经验,应主动分析并探究其中的实践问题,在探究过程中努力寻得解决方法,将其转化为经验知识,与优秀经验共同构成自我实践性知识。

(三)方法:构建“改造经验创生知识”的可操作路径

大卫·库伯(David Kolb)在其经验学习理论中按照“改造经验创生知识”的基本理路,创建了经验学习的具体路径,即“获取具体经

验—反思观察—归纳概括—实践检验”，这为构建教学经验概念化的实践路径奠定了方法基础。结合实践者需求和教育实践特性，依据“改造经验创生知识”的方法原理，教学经验概念化的实践路径可分为四个操作步骤。其一，显现教学经验，获取经验文本。教学经验概念化的首要环节是将内隐于教学情境和渗透于教学行为中的教学经验进行显性化，使显性化后的教学经验成为概念对象。为此，教师可基于课堂教学实践采用经验叙事或视频记录的方式获取自己的具体经验，形成自我教学经验的文字文本或视频文本，并将其作为进一步分析与研究的概念化对象。

其二，定性教学经验，归类经验事实。获取承载教学经验的文本后，教师需要判定其“是什么”，即经验文本承载的教学经验事实指向何种教学活动，属于哪一类教学环节或哪一类教学主题。当明确具体经验的基本属性后，可以按照教学设计的要素或教学主题的要素进行分类。如从教学设计的角度归类具体经验，将其分为关于课堂导入、合作探究、板书设计等的经验；从教学主题的角度进行要素划分，将其分为关于语文识字教学、英语阅读教学等的学科经验。

其三，提取教学经验，形成实践性知识。归类教学经验后，则需要对同一类属的教学经验进行分析、总结与提炼。这时，就需要按照教学经验理论升华的基本原理，运用归纳的方法，从个体经验中抽象出一般经验，从局部经验中推测出整体经验，将同一类属的典型经验事实提炼并概括为经验概念，并构筑经验概念框架，按照实践性教学理论要素，规范化陈述理论内容，进而形成教师某一类实践性教学知识。

其四，检验教学经验，内化行动逻辑。以概念化的方式形成实践性知识后，需要教师进一步对此“新经验”进行实践检验，将其运用

于课堂教学实践中，以印证其实践效果。若“新经验”能够襄助教师达到良好的教学效果，那么它可与教师原有教学经验建立联系，共同指导教师教学实践，并逐渐被内化为教师的行动逻辑；若“新经验”无法指导教师有效教学，则需要教师以之为概念化教学经验的对象与起点，循环探究其中的问题，积极转化其中的不足。

（四）保障：打造“制度、文化、工具”一体的支持系统

在实践场域中，教师顺利、有效地开展教学经验概念化工作离不开学校组织各方力量的支持，只有学校组织内各种支持力量或要素相互配合、协同运作，才能为教学经验概念化实践提供有力的保障和支撑。首先，学校组织应革新校本教研制度，重构教研实践共同体，为教师共同体开展教学经验概念化创设良好的制度环境。校本教研是教师集体开展教学经验概念化的重要方式，学校应着力推进关于教学经验概念化的校本教研制度，制定有关教学经验概念化校本教研培训计划，将教学经验概念化实践于教师日常的教学研究中，同时建立大学与中小学的联系，开展大学与中小学基于教师教学经验概念化的深度合作研究。

其次，学校组织应积极营造自由和谐、合作共享的教师文化，为教学经验概念化活动提供良好的文化环境。一方面，构建教师知识共享文化需要提升教师间的人际信任，通过建立自由和谐的工作环境、提供教师间情感交流的平台、增加不同教师间合作与交流的机会等途径，增进教师间的情感关系；另一方面，构筑教师合作文化，促进教师共同概念化教学经验，需要帮助教师构建合作共赢的关系，结合实际建立多样化的教师合作机制并灵活调整学校的相关制度规定。

最后，学校组织应积极创建体系化的教学视频分析技术支持平台，为教学经验概念化提供相应的技术支撑和物质保障。为了保障教师及

时、有效地录制课堂，学校应确保摄像设备的充足、完备，根据具体情况配备多媒体录播室等网络系统，为教师录制课堂创建专门的智慧空间，同时合理选择适用的教学视频录制工具。在教学视频制作与分析环节，学校应积极组织教师开展教育信息技术培训，搭建教学视频制作的网络学习平台，提高教师教学视频制作与分析的能力。

（来源：摘编自《北京社会科学》）

高校有组织科研：形成要素、现实掣肘及突破路径

在全球科技竞争格局深刻变革的背景下，我国科技创新开始从跟踪模仿逐步向原创引领实现转型，这对我国的科研驱动模式、组织形态和问题解决能力等均提出了更高要求。2022年8月，教育部印发《关于加强高校有组织科研推动高水平自立自强的若干意见》，首次在部委政策文件中提出“有组织科研”概念，推动发挥新型举国制度优势，系统部署实施路径。2022年10月，在党的二十大报告中，进一步明确要优化包括高校在内的国家战略科技力量布局。2023年5月，习近平总书记在中央政治局集体学习时特别强调高校科研要“双瞄准”世界前沿和国家需求。作为国家创新体系的核心支柱，高等院校特别是研究型大学肩负着基础研究突破、关键技术攻关和创新人才培养的三重使命。为应对这一战略需求，我国亟须构建新型有组织科研体系，以期推动高校科研从分散研究向协同攻关，从自由探索向需求导向，从学术产出向实际贡献的转变。本文通过深入分析归纳高校有组织科研的内涵、组织类型、形成要素及现实掣肘，有针对性地提出突破路径之选择。

一、高校有组织科研的内涵、组织类型及形成要素

（一）高校有组织科研的内涵与组织类型

20世纪90年代，盖格（Roger L. Geiger）率先倡导在高校成立“有组织的研究单位”（organized research unit, ORU），指出传统院系结构已难以适应现代科研发展需求，强调跨学科协作已成为知识创新的关键路径。埃茨科维兹（H. Etzkowitz）等进一步将这种科研组织模式视为高校科研范式的第二次革命，认为其深刻改变了三个核心维度：科研经费的配置方式、学术研究的协作形态以及科研组织的本质特征。这种新型

研究架构通过突破学科壁垒，实现了科研资源配置的优化和科研效能的提升。国内的学者则认为，高校有组织科研是指高校围绕国家战略需求、自身定位、高校特色和学科竞争力，聚焦“卡脖子”关键核心技术和亟须攻破的重大议题，通过革新科研组织理念、范式以及管理模式，组织科研人员及团队与企业、科研院所形成跨学科、跨行政单位的新型科研活动方式。它是实现科学技术创新的组织化、建制化和系统性服务国家战略需求的重要科学研究形式。其依托跨学科研究平台，创新跨学科研究组织，完善跨学科研究组织制度，促进知识生产与创新，赋能新质生产力发展。以现实需求为导向，通过一定的结构设计和制度安排，汇集不同领域的科研人员，集中优势资源，对关键核心技术进行协同攻关⁹⁹。强调研究选题、实施过程、工具手段以及不同研究主体高效协同的有组织创新性。主张将外部规划置于科学的认知过程上，通过个人的创造性和组织的建制性，意图超越科学的不确定性，或增加科研活动的可掌握性，基于科学工具主义或学术资本主义的哲学基础逻辑来解决社会经济发展过程中所面临的技术难题。

我们认为，甄别鉴定高校有组织科研的内涵，一方面，应避免泛化理解“有组织”的概念。要正确认识到，高校从“有科研组织”到“有组织科研”再到“有组织科研创新”的升级是必然发展趋势。若仅因存在“组织”形式就将其纳入有组织科研范畴，不仅难以实现预期成效，还可能曲解政策本意，导致资源错配。另一方面，需强化对“有组织”的价值认同，克服畏难情绪。尽管有组织科研对协同攻关能力要求较高，但高校仍可立足自身特色领域，围绕国家与区域战略需求精准定位研究方向，整合资源主动对接任务。通过“科研产出+人才培养”双轮驱动，构建可持续发展机制，切实推动政策落地。

目前，国内高校和科研院所的科研组织形式主要分为四种类型：

依托学术机构或研究基地组建的平台驱动型、由高层次人才主导的领军引领型、行政领导牵头的行政主导型以及“导师+学生”的学术共同体型。国外特别是美国高校的有组织科研机构经过多元资助体系重大转型，根据“整合资源的能力、程序的具体化水平、目标任务的稳定性以及实现目标和任务所需资源的稳定性”这四个维度，将其划分为：“独立于院系的、建制化的组织实体”标准型，“非建制化的小型中心或研究所”适应型，以及“以承接项目为目标、临时组建的小型研究团队”影子型等三种类型。

（二）高校有组织科研的形成要素

对高校有组织科研的形成要素进行分析，对于明确其功能定位、界定实施范围以及制订突破策略具有重要价值意蕴。它有助于准确识别真正符合有组织科研特征的研究活动，并为制订针对性的突破路径提供依据。我们认为，高校有组织科研的形成要素包括研究目标、主体、过程和成果四个层面。

从研究目标来看，需要体现聚焦国家战略需求和以突破核心技术为导向。能主动抢占科技制高点，将服务国家战略作为根本任务，充分发挥学科交叉、人才聚集和基础研究优势，加快突破关键核心技术，推动重大原创性成果涌现，实现从跟踪模仿到引领跨越的战略转型，为我国实现高水平科技自立自强提供坚实支撑。

从研究主体来看，需要高校战略性储备创新型人才和组建结构优化的团队。通过实施“人才强基”战略和“青苗计划”“青年学者基金”等专项行动，构建多层次、递进式的青年人才培养体系，储备具有创新潜力的科研生力军。同时，

以重大科研任务为牵引，立足超学科视野，组建由战略科学家领航，多领域各技术骨干、青年学者协同攻关的建制化团队。通过明确

科研方向、深耕专业领域以及调配人力与设备资源，推动团队纵向贯通学科专业领域，横向链接跨学科资源，从而实现理论研究、技术开发、成果应用等环节的无缝衔接。

从研究过程来看，亟须深化国际交流与推进产教研学一体化。高校应建立与国际科研界的常态化交流机制，追踪国际科技前沿，吸收借鉴国际先进科研成果，掌握领先技术；积极培育和参与国际大科学计划，补齐重大科研平台短板。同时，有开放协同的“产教研学”网络，促进产教融合和科教融汇，进而形成“科研反哺教学、教学推动科研”的良性循环体系。充分发挥企业创新主体作用，整合多方资源，优化多元要素投入。

从研究成果看，要有高水平的科研成果产出。这种产出体现为高校在相关领域经年累月的学科深耕与学术积淀。这种积淀不仅是学术论文、专利等显性成果的数量积累，更是对学科前沿问题的深刻理解与独特洞察力。学科积淀如同科研创新的“根系”，只有根基扎实，才能支撑起成果产出的“繁茂枝干”。反之，若缺乏学科积累的支撑，科研活动极易陷入方向模糊、路径依赖的困境，导致资源分散、成果产出低效。

二、高校有组织科研的现实掣肘

（一）管理机制运行不畅

一是在有组织科研的统筹规划上，面临使命导向弱化的风险。高校在有组织科研中未能充分履行组织者职能，呈现被动响应有余而主动谋划不足的结构性短板。当前，高校对国家战略及区域社会经济发展需求的响应机制仍以“点状突击”为主，缺乏系统化的前瞻布局。尤其在谋划未来五年以上重大基础研究与关键技术攻关领域时，主动作为的意识薄弱，没有将有组织科研提升至关乎国家产业安全、行业

发展命脉及高校生存发展的战略高度。对此，需以破解“卡脖子”技术难题的紧迫感重塑使命担当，推动高校从“被动承接任务”向“主动谋划战略”转型，构建与国家战略同频共振的科研组织范式。部分院校在发展战略上趋于保守，未能主动对接国家关于有组织科研的战略部署。

二是在有组织科研的平台建设上，存在“重申报轻运营”的倾向。很多高校平台数量持续扩张但质量参差不齐，尚未形成有序协同的创新网络。由于缺乏顶层设计和系统规划，各类科研组织呈现碎片化发展态势，组织边界固化导致创新链割裂，难以支撑有组织科研的持续深入开展。

三是有组织科研的项目管理上，显现系统性效能递减的问题。主要表现为三阶段异化：“启动热”——立项阶段热情高涨、“执行冷”——实施过程动力不

足以及“收尾松”——结项验收流于形式。这种管理失效主要归结于三方面原因：立项评价与过程管理脱节、中期考核激励机制缺失以及成果验收标准模糊。同时，高校科研管理流程烦琐，项目审批、经费使用、设备采购等环节存在多层级审核，行政干预过度挤占科研时间，降低了科研活动效率。

（二）协同创新困境重重

跨学科团队建设面临三重困境：一是数据重复采集和“信息孤岛”之间矛盾。一方面，科研人员需要向不同管理部门的多套系统重复提交相同或相似的基础数据、研究信息和成果材料，这种重复性劳动显著增加了科研工作者的行政负担，影响了科研效率；另一方面，各管理部门分别建有独立的数据存储系统，系统间缺乏统一的数据标准和接口规范，导致科研数据无法跨部门流通共享，形成了相互割裂的信

息壁垒，制约科研数据的整合利用。二是利益分配机制失衡，缺乏透明公正的成果分享制度。三是合作基础薄弱，风险共担和信任机制缺失制约协同意愿。当前，高校内部行政架构呈科层制特征，院系、学科间存在明显的“条块分割”现象。科研项目申报、成果认定多以院系或课题组为单位，跨学科交叉研究面临组织协调难、利益分配不清等问题。以上困境严重影响着跨校、跨学科科研团队的稳定性。

（三）评价体系结构性缺失

当前，高校有组织科研评价机制存在三重结构性矛盾，严重制约了科研创新效能。在评价导向方面，传统学科本位的评价标准难以适应新时代“破五唯”的改革要求。这种单一化的评价范式过度强调学科分类框架下的理论研究成果，而相对忽视跨学科融合与创新应用价值。因此，不仅固化了学科壁垒，更阻碍了科研创新的突破性发展。

在评价维度方面，存在明显的“三重三轻”倾向：重硬件投入轻成果转化、重个人绩效轻团队贡献、重短期产出轻长期价值。科研平台的评价过度聚焦物理空间和设施配置，未能建立有效的成果转化评价指标；团队协作效能和集体创新成果在评价体系中权重不足；社会效益和经济价值等外部性指标严重缺失。

在评价效能方面，评价结果的激励约束作用呈现弱化态势。由于评价结果与职称晋升、资源配置等关键制度衔接不畅，既不能准确度量科研人员的真实贡献，也难以形成有效的行为引导，最终导致科研活动的质量和效率双重损耗。因此，如何构建面向创新链全过程的综合评价体系，系统提升评价制度的科学有效性，以及为有组织科研提供制度保障和创新动力，成为科研评价改革的重要课题。

三、高校有组织科研的突破路径

（一）聚焦国家战略，加强顶层设计

有组织科研的本质在于通过“集中力量办大事”，需要通过组织化手段强化科研工作的系统性与引领性。一是坚持高校党委的全面领导。成立决策小组，集思广益、启智纳言，广泛听取校内领军学者、学科带头人以及国内外战略科学家和产业技术专家的专业意见，加强有组织科研的战略谋划和决策，要牢牢把握科技创新的正确方向，充分发挥其在政治保障和资源配置方面的引领性优势。锚定全球科技前沿和产业升级方向，抢占未来发展制高点，从依赖于外部项目、短视化的“被动接单”转向加强战略布局和能力储备的“超前谋划”。同时，健全有组织科研系统性治理，通过明晰相关部门组织架构、权责分工和行动逻辑，提升科研管理的科学性。

二是完善制度保障体系。通过优化“选题立项、团队组建、经费配置、过程监控及成果转化”等全流程规范，实行“申报、审批、执行和验收”等全环节管理，落实“数据驱动、流程优化、动态评价、协同创新”的全方位服务，以及建立“‘财政+社会+市场’多元筹资、专项经费支撑、社会资本参与激励”的资金保障机制，确保有组织科研活动有效、规范进行。

三是强化领导示范效应。高校党委书记、校长等领导班子要高度重视“有组织科研”在驱动高校高质量发展、深化教育科研改革中的战略地位，身体力行地深度参与科研课题研究。一方面，推行自上而下循证决策模式，以实证化管理引导教师投身科研事业的内驱动力和使命感；另一方面，要推动理念和行动改革，赋予科研人员更程度的人财物自主支配权，保障其自主性和灵活性。

（二）整合资源要素，打造平台矩阵

一是加强高水平学术交流平台建设,促进知识整合和信息共享。消除学科“领地”意识，解构“筒仓式”思维定势，消除门户之见，促

进“各学科、各领域、各专业”的跨界合作和集智攻关，搭建推动个体们与组织间知识信息和资源横向流动的平台。

二是构建‘政产学研用’融合平台，编织互利互惠资源网络。完善科研基础设施建设，建立产业学院、跨学科实验室等联合打造的科教产学研融合平台，盘活用好国家—省—部—校级大型科学仪器，夯实科研基础条件。统筹兼顾政府、学校、企业等多元主体的利益共生点，将国家政府、企业行业、社会公众等多样异质的外部需求内化为高校自身所需研究问题，为高校科研和社会服务提供实践机遇和研究动力。同时，依托科技企业在研发生产、设备技术与人才资源等特定领域的优势，由“企业出题，以项目形式提供经费支持，高校开展有组织科研攻关”发展为“校企共同出题，共同答题协同攻关”的产学研合作新模式。

三是利用大数据赋能平台建设，促进内外部知识信息、智力资源等创新要素自由流通。一方面，畅通校企间人才双向交流协作、双师联合培养、成果转化落地等方面机制建设，融合学术与产业资源，降低产学研双方研发与科研成本、分担技术与商业风险，克服学科、高校、企业、非营利机构微观视角的局限性，增强知识、资源、人才循环利用的边际效益，促进跨学科融合、成果共享和互补合作。积极与外部学术界、产业界和政策制定者建立联系，避免“社交孤岛”，强化科研资源有效整合、有序布局、有效聚势，积极应对创新方法和解决方案的挑战。另一方面，高校统筹专项资金投入，以精细化成本预算管理 with 全周期风险管控机制为基石，依托运行监管体系的数字化升级，将财务、教务、科研、资产管理等业务系统有机融合，构建“一数一源”全域数据池，打造“一站式”共享共建数据中心。

（三）加强过程管理，明确工作流程

探索建立“三阶递进”工作流程，通过需求对接、资源整合、价值实现的闭环设计，有效提升高校有组织科研的成效。在战略规划阶段，建立系统化的科研方向布局机制。首先，高校应构建“国家—区域—行业”三级需求对接体系，主动承接国家科技计划项目，通过定期调研、专家咨询等方式了解行业产业实际需求，把握科学发展态势，凝练科学问题。在战略布局上，高校应做到前瞻化布局研判、集约化资源配置、协同化科研攻关。

其次，结合国家战略需求、学科基础与优势以及地域特色，实施“校内—校地—校企”融合发展战略，开展学科竞争力分析，围绕国家重大战略需求和学术前沿，筛选出具有战略性、前瞻性的核心课题。

最后，基于研究基础，构建多层级科研框架，明确主攻方向，细化研究脉络，形成可落地的团队攻关方案和重点研究方向清单。在创新组织阶段，重点在于优化科研实施路径。聚焦“分析研究问题、进行可行性论证、培育创新理念、实现技术突破、研发相应设备，并通过成果转化实现创新的市场价值化”等关键科学问题，强化原始创新，鼓励探索“卡脖子”技术、前沿“制高点”和新兴“无人区”等痛点、堵点、难点的重大任务。建立包含进度管控、学术交流、质量监督等环节的全流程管理体系，确保科研工作的有序推进。特别要注重跨学科协同创新机制的建立，打破学科壁垒，促进知识融合。在成果转化阶段，需要完善科研成果的价值实现机制，致力于加强科研成果的服务性和适配性。成果转化方面，应加强政产学研用协同平台建设，建立专业化的成果转化服务队伍。同时，要健全知识产权管理体系，为科研成果转化提供制度保障。

（四）突显人才为本，培育创新团队

高校应秉持人才整体开发的系统性思维，构建高水平的科研人才

梯队。一是选拔培养能统揽全局、担纲领衔，在关键核心领域“高精尖缺”的“领军者”。

通过强化战略布局、“选、引、育、用”全链条推进，有的放矢地打造重点领域首席战略科学家，为团队树立主心骨，提供技术指导和方向把控，推动团队凝聚力和向心力。以“选”为先，锁定方向。有效识别，选育具有“战略思维、跨领域学术视角、前瞻性眼光谋略、跨学科理解能力、管理能力以及高水平学术影响力、国家重大科技任务担纲领衔”的兼具“学术权威和人格魅力”团队带头人。

以“引”为要，统筹规划。通过优化一体化资源配置，搭建重大科研平台，持续稳定支持和实施优待政策，吸纳和凝聚优秀人才，大力引进交叉人才。以“育”为基，加强培养。对团队领军人员，要在人员配置、科研条件、管理服务等方面给与配套支持，运作其有益于实现成长和发挥效能的体制机制环境，依托科研平台的引育优势，探索全周期成长机制。以“用”为重，权责统一。在科研攻关中，根据科研实绩和现实情况，制订灵活的调配机制，以精准高效配置人力资源，鼓励能者上、知人善用，及时调整和吸纳团队成员，组建“总师+专项负责人”“固定+流动”式的最佳配置团队。应充分保障团队领军人物权责统一的自主权和主体权，赋予其在科研经费使用、研究方向引领、技术路线制订、团队成员组配、攻关任务分配以及评价激励举措等方面最大程度的人财物支配权、学术研究决策权。同时打破“官本位”、科层制行政化的传统思维，落实“一事一议、一人一策”等举措，保障其科研主体权，支持战略科学家率领科研团队有组织攻坚克难，突破“卡脖子”难题。

二是组建学科交叉整合的“大兵团”。首先，明确目标导向，分层组建团队。针对科研任务的性质不同，在战略层面上，围绕国家重

大需求或学科前沿，设立长期攻关方向，组建跨学科、跨院校的“大团队”。在任务层面上，以具体项目为单元，动态组建“小而精”的子团队，避免机构臃肿。在目标与定位上，聚焦科研方向，结合高校学科优势，避免同质化竞争，高校需完善相应管理机制，积极推进“跨界”交叉合作，推行跨学校、跨学院、跨学科、跨领域的人才双聘借调、荣誉成果互认、人才联合培养等具体措施和程序，提升协同创新效能，降低人才互通流动的障碍。其次，转变选人观念，进行动态管理。从“唯帽子、论资排辈的资历”向“需求导向、竞争择优的实战”选人观念转变，通过校内“揭榜挂帅”“赛马制”，建设公平选才用才的通道。同时，建立技术需求“菜单”和领域清单，明确关键攻关方向，并采用“接力式”攻关机制，将整体技术难题分解为若干细分环节。在此基础上，推行“项目长负责制”，结合“责任田”任务分配模式，引导不同学科背景、技术专长的科研团队分别承担相应子任务，形成多团队协同攻关的有机整体。

三是形成人才梯队，实现科研育人。注重从“输血”到“造血”，将高水平科研成果转化为高质量科技创新人才培养优势，联通科技攻关联和人才培养链，强化梯队培育，确保团队成员学科专业交叉、知识技能互补、年龄资历结构合理，形成老中青传帮带梯队，最终建成一支兼具现代数字素养与可持续发展能力的高层次智库型人才队伍。

（五）注重分层分类，完善评价体系

高校有组织科研是一项由多元主体、多重制度结构相互嵌套的协同活动，针对有组织科研目标的导向性、交叉性、整体性等特点，采用多维度、多主体、动态化的多元评价手段，以适应不同研究类型的特点和目标。一是评价方式多维化。形成主体协同、周期适配、数据融合的“评价组合”。首先，在评价对象上采用项目评价与个人评价

相结合。不仅要衡量个人学术成就、实际贡献，还需重视团队协作过程、社会贡献、整体性成果及科研道德。其次，从评价时序上采用短周期过程评价和长周期结果评价相结合。对于面向重大基础科学问题、承担国家战略任务的团队，注重长周期性结果评价；对于聚焦重大理论突破、技术创新和实际应用价值，运用成果回溯分析和影响力评估。对于技术攻关、应用导向型团队，倾向短周期评价。最后，在评价数据上，定量与定性评价相结合，避免唯论文或影响因子“数量化”，设置“质量红线”。在关注技术难题攻克数量、成果产出量等量化指标的同时，更要重视科研项目深度广度、理论成果创新性、社会影响力以及校企双向持续合作意向等内隐指标。充分结合科研成果的原创性、创新性、引领性以及科学价值、学术水平、社会效益等多维度，强化科研创新质量和实际贡献。值得注意的是，科研评价如量体裁衣，要与团队层次相匹配，层次越高考核倾向主观评价，层次越低倾向量化考核。在定性评价中警惕关系、人情等非学术因素的影响，既要采取匿名评审、随机匹配等方式，引入第三方或社会性评价，完善事后评估纠错和惩罚机制，也要逐步强化学术共同体建设，以学术规范代替学术潜规则。

二是评价类型差异化。形成分类引导、多维适配、科学合理的“评价量尺”。针对高校类型、学科领域、研究主体、应用类型科研项目的不同，探究符合研究特点和规律的差异化评价机制。例如，针对研究主体不同成长阶段的特征设置评价政策，而非简单粗暴地叠加指标。同时，将评估结果作为滚动支持或纳入科研奖励候选成果库的重要依据。在高校类型上，引导综合性大学侧重基础研究，特色高校侧重应用研究。在学科领域上，依托优势学科，分类引导。例如：基础学科突出原创性和理论突破，瞄准国家战略需求和若干重大前沿科学问题；

应用学科强调技术突破和产业价值；交叉学科注重跨学科深度融合、跨组织协同创新和复合影响。在研究主体上，坚持分类与统筹相结合的评价原则，在通用标准基础上，按照不同岗位类别、不同层级、不同研究类型的教师的岗位职责，引导二级单位制订符合本单位学科特点的综合准入标准和考核要求，避免恶性竞争，激发教师创新研究活力。对基础研究领域的科研教师，关注“从无到有”的原始创新情况。针对基础研究领域的教师，重点评估其原创理论研究成果，突出对突破性、跨学科创新价值的考量；对工程技术领域的科研教师，关注“从有到优”的科技再突破，着重评价其在攻克国家战略需求和行业“卡脖子”技术难题方面的实际贡献，强调技术成果的产业化应用价值；对哲学社会科学领域科研教师，关注“顶天立地”的社会影响，“顶天”指理论创新的高度，“立地”指实践应用的深度。不仅要做出顶尖的学术成果，又要让成果走出书斋，能解决现实问题、影响公众思想、转化为实际政策。即回应重大现实问题的研究产出，注重学术成果的理论创新性、社会影响力及实践指导意义。

三是评价技术创新化。运用数据赋能、算法支撑、智能驱动的“评价技术”。为提升高校有组织科研评价的科学性、动态性和精准性，充分利用大数据、人工智能、区块链等新兴技术和信息化评价工具，构建多维度纵深数据库，联通政、企、校、社各部门数据共享网络，动态更新、实时监控的评估体系，分析科研成果，为科研评价提供详实数据支撑。

（来源：摘编自《当代教育论坛》）

【工作动态】

我校教师在河南省教育系统 2025 年度 教学技能竞赛中喜获佳绩

近日，由河南省总工会、河南省教育厅主办，河南省教科文卫体工会和洛阳理工学院承办的河南省教育系统 2025 年度教学技能竞赛高校组现场决赛在洛阳顺利举行。我校教师在 2025 年全省教学技能竞赛中，荣获一等奖 4 位、二等奖 3 位、三等奖 2 位的优异成绩。



经过学院初赛、学校决赛，以及省竞赛评审委员会严格评审，我校马克思主义学院段丽肖老师获得全省高校思政一等奖；智能建造学院段怡慧老师获得全省高校工科一等奖；艺术学院赵雨禎、文学与新闻传播学院袁泽月两位老师获得全省高校文科一等奖。其中马克思主义学院段丽肖老师、智能建造学院段怡慧老师分别取得高校思政、工科全省前 10、前 20 强的优异成绩。

此外，管理学院刘琦琦、会计学院李璨两位老师获得全省高校经管科二等奖；外语学院郭彪老师获得全省高校文科二等奖；管理学院黄信恒老师获得全省高校经管科三等奖；智能建造学院王素萍老师获

得全省高校工科三等奖。

河南省教育系统 2025 年度教学技能竞赛获奖结果

奖项	学院	姓名	科目
一等奖	马克思主义学院	段丽肖	思政
	智能建造学院	段怡慧	工科
	文学与新闻传播学院	袁泽月	文科
	艺术学院	赵雨禛	文科
二等奖	会计学院	李璨	经管科
	外语学院	郭彪	文科
	管理学院	刘琦琦	经管科
三等奖	管理学院	黄信恒	经管科
	智能建造学院	王素萍	工科



备赛期间，我校通过校工会、教师教学发展中心及相关学院的紧密协作，严格对标省赛标准，统筹资源，为参赛教师构建了全方位的支撑体系。依托“课程打磨—模拟演练—反馈优化”的闭环培养机制，针对教学展示、教案设计、临场演练等环节开展多轮专项辅导，助力教师持续精进。各参赛教师全身心投入，以精益求精的态度反复锤炼参赛内容，充分展现了我校教师扎实的学术功底、精湛的教学技艺、

先进的教育理念和深厚的教育情怀。他们的优异表现，不仅诠释了新时代高校教师对“上好一门课”的执着追求，也彰显了我校在教师培养、教学改革与质量提升方面的扎实成效。

近年来，我校始终将师资队伍建设作为提升教育教学质量的核心抓手，推动教师教学能力与专业素养双提升。本次参赛教师的突出表现，不仅展示了学校教师扎实的专业功底和良好的精神风貌，更彰显学校多年来在大力提升师资水平方面所取得的显著成效。学校将以此此次教学技能竞赛为契机，进一步深化教学改革、加强教师教学能力培养，助推学校教育事业高质量发展。

我中心赴河南省省级教师教学 发展示范中心调研学习

为进一步加强教师发展校际交流合作，强化我校师资队伍建设，探索创新发展路径，教师教学发展中心于10月31日，选派中心主任喻愔烁、校本培训师郭毅飞、郭峰、马治远、冯纪兵、科员周丽娜六人赴省级教师教学示范中心河南财经政法大学、河南牧业经济学院调研学习。



上午，我中心前往河南财经政法大学开展调研交流。交流会中，河南财经政法大学教师发展中心主任张慧档首先介绍了中心办公人员结构与职责定位，并围绕中心开展的主要工作模块进行简要分享。教发中心副主任戚笑雨补充介绍，教发中心致力于从管理、要求、支持等角度，全方位助力教师发展，一是工具性支撑：启动校本项目“打磨计划”等；二是情感性支撑：宣传优秀教师案例，强化示范引领；三是发展性支撑：研判教师转型需求，助力教师转型。该体系为教师的终身学习与全面发展注入了持续动力，是教师专业道路上坚定的同行者。我校教师教学发展中心主任喻愔烁分享了以“3222+X”为核心

的教师培养培训模式，教师分阶段培训举措，全面展示我校在师资培训方面取得的成效，并提出我校教师培训探索与实践的落脚点，始终是回归教师本身。随后，双方围绕“教学学术”“学习科学”与“教师转型”等议题展开了深入讨论，在多个关键问题上达成重要共识，为我校下一步教师发展工作的创新与实践指明了方向。



下午，我中心前往河南牧业经济学院开展调研交流工作。在交流会中，河南牧业经济学院教师发展中心主任王永芬首先介绍了部门基本情况、工作目标以及教发中心工作职责，通过构建“三阶筑基+五阶发展”的教师分类分层培养体系来建规范，引入两大知名工作坊来抓载体，推进学院定制、试点学院、分中心建设，打造教师陪伴式成长平台。通过建立两大教学竞赛训练营，双营荟萃，四阶段持续赋能，以赛促教，反哺教学，打造高质量课堂。随后，我中心主任喻愔烁在分享我校教发中心现有基础架构和培养成效的同时，也直面了在教师教学竞赛体系化培养上存在的短板，希望以此次交流为契机，在比较中反思，在借鉴中提升，共同促进教师教学能力的全面发展。最后，双方还围绕教师职业发展归属感、教学竞赛培训体系优化、教师专业发展新路径探索等主题，展开了多角度、深层次的交流研讨。

本次调研交流为我校教师教学发展中心的“体系化标准”建设提供了关键的战略支点，也为中心精准补齐短板、优化资源配置绘制了清晰的行动蓝图。教发中心将以此为契机，持续强化跨校交流合作，通过建立常态化的互动机制，推动优质资源的共享与先进经验的互鉴，持续提升中心专业能力与服务效能，实现对教师成长的精准赋能。

数智财会专业集群建设 ——组织教师开展专题培训

为进一步提升教师数智化应用方面的专业能力，推动信息技术与财会专业教学的深度融合，2025年10月11日，会计学院在3203教室举办了“2025-2026学年第一学期AI智能体开发实践”专题培训。此次培训由北京融智国创科技有限公司承办，学院全体无课教师参加。

培训中，北京融智国创科技有限公司副总裁陆家寅围绕AI智能体平台的整体架构与核心功能作专题报告，系统阐述了智能体的基础知识体系、工作原理机制及常用设计模式，帮助教师全面把握智能体技术在教学与业务场景中的应用逻辑与方法路径。



活动现场

实操环节中，老师们进行了“应收账款龄测算”智能体开发实践，以具体案例串联需求分析、流程设计、功能实现与应用示范等关键步骤，演示了智能体从构想到落地的完整开发流程与应用方法。教师们在动手实践中聚焦难点与关键点，重点学习了智能体开发的核心技巧与实践要领，进一步夯实了将人工智能技术融入会计专业教学与实训的能力基础。

本次培训为教师接触和理解前沿人工智能技术提供了有效载体，有助于提升教师在数字化教学改革中的技术应用水平。通过学习 AI 智能体的开发与应用，教师能够更有针对性地将智能技术融入会计专业课程体系与案例教学，为培养适应数字经济发展需求的高素质会计人才提供有力的技术支撑。后续学院将持续加强教师数智化能力建设，完善教学体系，积极探索“技术+课程+实践”一体化的教学新模式，推动会计专业教育向智能化、精细化、应用化方向稳步发展。

我院教师参加高校商务英语国家级一流专业建设教学开放周暨西北地区国际商务与语言服务协同发展研讨会

2025年11月1日至11月2日，由中国对外贸易经济合作企业协会国际商务与语言服务工作委员会主办、西安外国语大学英文学院承办的高校商务英语国家级一流专业建设教学开放周（西安外国语大学专场）暨西北地区国际商务与语言服务协同发展研讨会在西安外国语大学雁塔校区成功举办。我校教务长邱培磊、外国语学院副院长曹晓晨、外国语学院商务英语教研室主任葛莹辉、教师段田园、冯宜丹外出参会学习。



参会领导与教师合影

研讨会伊始，西安外国语大学校长吴耀武、中国对外贸易经济合作企业协会副会长郑樑、中国对外贸易经济合作企业协会国际商务与语言服务工作委员会会长王立非分别致开幕辞，对与会的专家学者、业界精英表达了热烈欢迎。随后举行了西北地区国际商务与语言服务专家指导委员会启动仪式及顾问、主任、副主任、常务理事聘任仪式。



吴耀武校长致开幕辞

主旨报告环节，北京语言大学王立非教授以“新质生产力发展与西部语言密集型岗位人才培养新机遇”为题，剖析了数智时代语言服务人才需求的新变化；四川外国语大学胡文飞院长围绕“新文科视域下商务英语专业建设模式”，分享了川外的商务英语专业建设路径与特色；对外经济贸易大学李琳教授基于拔尖创新型国际传播人才培养分享了商务英语专业融合发展的探索与实践，为专业融合发展提供了新思路；西安外国语大学刘军伟教授则从全球胜任力教育理念视角下探索商务英语专业人才培养模式改革，为商务英语专业人才培养谋求新方向。



王立非教授作主旨报告

1 日下午的公开课程教学工作坊环节，西安外国语大学卢珊副教授主讲国家级一流本科课程《英语国家商务国情》，展现了优质课程的建设成果；唐慧利副教授带来省级课程思政教学竞赛获奖课程《商务英语视听说》，生动诠释了课程思政与语言教学的深度融合；袁艺舟博士主讲《跨境电商品牌与营销》特色全英方向课程，呈现了商务英语与跨境电商实务的结合路径。通过公开课程的直观展示，与会教师对商务英语课程的数智化、实践化教学有了直观且深刻的认识。



卢珊副教授作公开课展示

次日，课程研讨会、圆桌论坛、主题报告及教学研究工作坊继续进行。许群航教授分析了省级精品课程《商务英语写作》的建设路径、面临挑战及教学思考；宋义国副教授分享了三进示范课程《商务英语演讲（理解当代中国）》以“培养有温度的中国商务故事讲述者”为目标的创新实践探索。在“人工智能背景下的商务英语专业建设与课程教学改革”圆桌论坛上，西安邮电大学、昌吉学院等院校的专家围绕 AI 技术与商务英语教学的融合展开深入探讨。此外，西安外国语大学王晓明副教授分享了《人工智能技术融入外语专业课程教学的路径

与方法》，为教师们提供了技术应用的具体指导；赵永刚教授带来《外语论文撰写与期刊发表》工作坊，助力教师教学研究能力提升。



雷晓峰副教授作圆桌论坛分享

此次培训涵盖了专业建设、课程教学、技术应用、科研提升等多个维度，既有宏观理论的引领，又有微观实践的指导，为我校商务英语专业的数智化改革与高质量发展提供了宝贵借鉴。未来，我院将以此次学习为契机，把数智化教学理念、创新课程设计、产教融合模式等经验融入商务英语专业建设中，着力培养具备数智素养与国际视野的复合型商务人才，推动专业建设再上新台阶！

磨课精技，育人砺心：机电工程学院 青年教师汇报课展教学新貌

随着机电工程学院教师队伍建设的不断深化，学院高度重视青年教师的专业成长与教学能力提升。为持续推动 OBE 教育理念落地见效，夯实课堂教学质量，学院在首次示范课活动的基础上，于 10 月 15 日和 16 日下午 2 点 10 分在 GA102 教室成功举办了第二次磨课活动。本次活动聚焦入职 1-3 年青年教师的汇报课展示，旨在通过实战演练、专家点评与集体研讨，帮助青年教师夯实教学基本功、优化课堂设计、增强育人实效。学院领导、特邀教授及全体无课教师参加了本次观摩与交流。



在本次汇报课中，九位青年教师依次登台，充分展现了他们在教学实践中的积累与成长。每位教师均紧扣 OBE 理念，注重以学生为中心，通过精心的教学设计、多元的教学方法与及时的课堂反馈，呈现出一堂堂内容充实、形式生动的专业课程。



包正森老师以“复数的乘方与开方”为主题，他通过精心设计的例题解析，将抽象数学概念与实际工程应用相结合，并巧妙设置随堂小测环节，实时检验学生学习成效，有效巩固了学生对复数运算的理解与掌握，有效巩固了学生对复数运算的理解。游老师在“模拟调频系统”讲解中，她结合仿真波形演示，将抽象的调制解调过程具象化呈现，有效提升了学生的系统分析与设计能力。李新辉老师围绕“多部件元器件符号的放置、层次原理图的设计和多通道的原理图设计”展开教学，注重实操引导，帮助学生掌握工程绘图的关键细节。董冰毅老师在“降压斩波电路”一课中，采用“课前测试-课中练习-课堂总结”的 OBE 教学设计，形成完整教学闭环，，形成教学闭环，提升了课堂效率。



王亚斌老师深入讲解“幅频调制原理”，从调制的基本概念出发，系统分析调幅与调频的技术特点与应用场景，讲清楚了幅频调制原理，语言严谨、条理清晰，体现出扎实的理论功底；杨培仪老师以“VIM概述及其工作模式”为内容，通过软件演示与步骤分解，使学生快速掌握工具使用要领。李博老师则在“LTI系统的拉普拉斯法”教学中，注重数学工具与工程应用的结合，详细讲解拉普拉斯变换在系统建模与分析中的应用，引导学生从理论走向实践。李雅芳老师深入讲解了圆弧插补指令 G02 和 G03 指令，结合视频演示，将理论知识与实际操作紧密结合；并借助例题研讨，有效深化了学生对知识点的理解与应用能力。韩徐老师在“解差分方程”的教学中，通过 PPT 与板书的有机结合，详细讲解了在时域中解微分方程及在 Z 域中求解差分方程的方法，并层层深入，通过典型例题的讲解巩固了核心知识，强化了学生的理解和应用能力。



在随后的老教师点评环节中，张晓冬院长、李深磊副院长、华东教授、吴炳胜教授和王旭辉教授等分别从教学准备、课堂互动、内容设计等方面进行了深入分析与指导。张晓冬院长强调，将 OBE 理念贯穿于教学与课件设计中，切实提升学生的课堂参与度与融入感。在课程安排上，作为教师构建从课程引入、学习目标到最终成果的清

晰教学路径，并特别指出，在讲解关键内容时建议采用手写板书，以促进学生的深度理解与思考。

李深磊副院长指出，在课前准备方面：教师需深度掌握教学内容，并设计有效的课堂引入环节，以激发学生兴趣。在课中实施方面：教学需兼顾知识传授、技能培养与素质提升，通过师生互动引导学生主动融入课堂。在课后巩固方面：合理运用课堂练习与课后作业，确保学生扎实掌握学习内容，达成教学目标。



华东教授指出，本次汇报课教师均能按照教学计划认真准备，内容完整、目标明确。他特别强调，教师要注重走下讲台、加强课堂互动，强化纪律管理，引导学生前排就坐、专注听讲。此外，课件设计应突出重点、适时更新，避免一成不变，并通过多开展研讨活动，不断提升教学内容的针对性与可懂度。

王旭辉教授则从教学节奏与学生接受角度提出建议。他充分肯定了教师们的教学热情与准备工作，同时指出，在理论公式推导中应带领学生逐步进行，避免直接呈现大量公式导致学生理解困难。对于应用型课程，要增加学生动手环节，做到“讲练结合”。此外，语速控制、表达清晰度、板书设计等方面也需进一步优化，始终以学生能否听懂为教学设计的出发点和落脚点。



吴炳胜教授从教学策略的角度给出了宝贵建议。他特别指出，当遇到内容高度相近的知识点时，教师应避免将它们放在同一时段进行对比讲解。这种教学安排容易导致学生因概念混淆而增加认知负荷，反而不利于构建清晰的知识体系。吴教授进一步强调，扎实的学科功底是有效教学的前提，唯有教师自身对讲授内容有精深的理解和把握，才能做到化繁为简、精准传授，从而确保学生学得明白、掌握得牢固。

在互动研讨中，与会教师围绕课堂管理、教学方法、OBE 落实等方面展开热烈讨论，新老教师共话教学心得，气氛融洽而富有建设性。

本次磨课活动不仅展现了青年教师扎实的教学基础与良好的成长态势，也暴露出在课程思政融合、教学创新设计、课堂节奏把控等方面仍有提升空间。未来，学院将进一步加强思政元素与专业教学的有机融合，鼓励教师探索多元化教学手段，增强课堂的启发性与感染力，推动教学从“教得好”向“学得会”深化转型。

“磨课不止于技，更在于心。”机电工程学院将以本次汇报课为契机，持续完善“示范-磨课-汇报”三级教研机制，组织更多教学培训、竞赛与交流互动，推动跨教研室、跨年龄段教师合作，营造教学相长、互学共进的优良教学生态。我们坚信，通过不断磨砺与赋能，一支结构合理、能力突出、富有创新精神的高水平青年教师队伍，必将为学院人才培养高质量发展注入持久动力。

我院组织开展 OBE 课堂教学专题培训

为落实本科教育教学审核评估要求，推动 OBE（成果导向教育）理念深度融入课堂教学，通识教育学院于 10 月 17 日上午组织开展 OBE 课堂教学专题培训，通识教育学院院长马锋主讲，全体教师参加。



马锋院长结合预评估期间专家反馈的四大核心问题展开讲解。针对“教学起点以内容为中心”的问题，明确要求教师将课堂目标从“讲授什么”转变为“学生学会什么”，用可衡量动词制定学习成果；针对“教师主体”的课堂模式，提出通过课前预习布置、课中互动讨论等方式，让学生从“被动听讲”转向“主动学习”；针对信息技术应用不足，指导教师运用超星、雨课堂等平台开展测验与答疑；针对评价单一问题，强调构建“多元证据链”，结合过程性考核与达成度分析，替代传统分数导向评价。

此次会议为通识教育学院教师提供了 OBE 课堂教学的实操指南，有效解决了教学中的实际困惑。我院将以此次培训为起点，通过督导听课、同行磨课等方式，持续推进 OBE 理念在课堂中的应用，切实提升教学质量，为本科教育教学审核评估奠定坚实基础。