

理论探微

弘扬教育家精神要把握其八大特征

□ 钟祖荣

《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》明确提出“到2035年，教育家精神成为广大教师的自觉追求”。如何尽快实现这一目标？作为长期深耕教师队伍建设的实践者和研究者，笔者在与教师的深度交流中愈发清晰地认识到，唯有让教育家精神真正融入教师的教育信念和日常实践，使这一精神从理论认知转化为教师的日常行动，才能切实推动教师队伍高质量发展。基于此，在教育家精神宣讲和弘扬实践中须重点把握其八大特征，帮助教师全面理解、精准践行，实现推动教育家精神成为广大教师自觉追求的目标。

1 时代性

教育家精神的提出是教育强国建设的时代需求，具有鲜明的战略性和时代性。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》明确指出“加快建设具有强大思政引领力、人才竞争力、科技支撑力、民生保障力、社会协同力、国际影响力的中国特色社会主义教育强国”，精良的教师队伍正是实现这一目标的核心力量，这既需要惠师尊师的政策措施，更需要强大的精神动力。2025年，我国第41个教师节“以教育家精神铸魂强师，谱写教育强国建设华章”的主题，直接凸显了二者的内在关联。同时，教师需要认识到当前的现实挑战和艰巨任务，即如何在教育实践中一体推进教育科技人才发展，发挥三者推动教育高质量发展的倍增效应。从现实看，我国已经成为创新力上升最快的经济体之一，但在科技原始创新、高层次科技人才规模和水平、创新人才自主培养质量等方面仍与发达国家存在一定差距。创新驱动的本质是人才驱动，这就要求教师以教育家精神为引领，怀揣强烈的责任感和使命感培养创新能力、培育家国情怀等作为重点工作融入育人全过程，培养堪当民族复兴重任的时代新人。总之，对现实与未来的逻辑认知是使命感（即“心有大我、至诚报国的理想信念”）产生的基础。

2 结构性

教育家精神是全面加强教师队伍建设的指引，构建了师德与师能协同、个人与国家联结的完整体系，具有内在的结构性。教育家精神包含师德和师能两个方面，师

让教育家精神真正融入教师的教育信念和日常实践，使这一精神从理论认知转化为教师的日常行动，才能切实推动教师队伍高质量发展。

德是方向、师能是支撑。同时，教育家精神也包含对个人、学生、事业和国家的态度，理想信念和弘道追求是对国家的态度，仁爱之心是对学生的态度，躬耕态度和育人智慧是对事业的态度，道德品质是对个人的态度。此外，教育家精神与“四有好老师”“四个引路人”一脉相承：理想信念对应“做奉献祖国的引路人”，道德情操对应“做锤炼品格的引路人”，育人智慧对应“做学习知识与创新思维的引路人”。教师理解这一结构，一方面有助于其整体把握教育家精神的内容，另一方面能够跳出仅将教育家精神视为师德要求的认知局限，认识到教育家精神既是精神引领也是能力标准，需要教师在职业道德与专业能力的双重提升中积极践行。

3 文化性

教育家精神既有共性也有个性。我国教育规模庞大、区域差异显著，教育家精神的形成始终根植于中国特色的文化土壤和教育实践，传承着“仁爱”“有教无类”“因材施教”等传统师道精髓。徐特立深夜为冻裂脚的学生打水泡脚，用行动诠释“乐教爱生”；晏阳初在定县开展生计教育时，采用“农民教农民”的模式推广棉花种植技术；陈鹤琴创办成人补习学校时，提出教师“不穿长衫、不说文绉绉的话、不照本宣科”的“三不原则”。这些实践不仅印证了中国特有的教育家精神立足国情、以人为本的文化基因，更为当代教师提供了可资借鉴的行动范式。弘扬教育家精神既要从中国文化传统和教育实际出发，又要反作用于教育实践。

4 科学性

教育家精神不仅是一种精神境界和理想价值，也体现为科学有效的教育方法和策略。弘扬教育家精神须强调科学精神、科学态度和创新精神，以教育科学理

论作为支撑从而实现良好的教育效果。例如，“因材施教”是育人智慧的主要体现，常被误解为“分层教学”，实则更强调“分类指导”。加德纳的多元智能理论认为每个人都具有不同的语言、数学、空间等智能强项，每个学生都是聪明的，只是表现在不同的方面，需要为他们提供适合的教育支持。基于这一理论，笔者及团队在北京等多地开展了多年实验，探索出“多元教学法”。例如，教师教授语文知识时可结合学生的智能强项，运用数字、美术、课本剧等方式进行教学，从而适配不同学生的智能强项和学习特点。即使没有人工智能的辅助，通过“大班教学+分组教学+个别指导”的组合形式，也能实现大规模因材施教。总之，弘扬教育家精神要让教师感受到科学理论对实践的指导价值，推动教师在探索教育规律的过程中提升教育质量。

5 实践性

教育家精神具有鲜明的实践特质。《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》提出“坚持教育家精神弘扬践行，贯穿教师课堂教学、科学研究、社会实践等各环节，筑牢教育家精神主阵地”。弘扬教育家精神不能仅停留在学习层面，更需要教师积极践行教育家精神落地生根。课堂教学中，认真备课是教师“躬耕态度”的生动诠释，课程思政是教师“理想信念”的有力传递，差异化教学是教师“育人智慧”的鲜明彰显；科学研究中，教师聚焦学生发展、学科教学等具体问题，秉持陶行知“试验主义”精神探索规律，力避“沿袭陈法”“率任己意”之弊，即为求是创新的躬耕态度；社会实践中，教师通过走访调研了解国情民情，将社会需求融入教育内容，更有助于其树立至诚报国的理想信念。

6 理想性

教育家精神是教育家与优秀教师展现的崇高境界，是教育实践的理想状态，为广大教师树立了榜样标杆，能够激发教师学习进步的动力。陶行知“捧着一颗心来，不带

半根草去”，深入乡村开展平民教育、生活教育和创造教育；张桂梅扎根边疆，创办全国第一所全免费女子高中，10年间帮助近2000名贫困女孩圆梦大学。榜样的力量是无穷的，弘扬教育家精神要充分运用教育家和优秀教师的事迹启迪教师，为教师指明“虽不能至，心向往之”的奋进方向，激励教师坚守育人初心、激发自身潜能，在平凡岗位上作出不平凡的成绩。

7 可及性

弘扬教育家精神需要避免“高不可攀”的认知误区，充分挖掘身边典型，让教师看得见、学得到。北京怀柔区评选“身边好老师”，通过10余位好老师讲述真实教育故事，传递教育家精神内涵；许多学校张贴展示本校优秀教师的照片、事迹，让教师意识到榜样就在身边。这些身边的榜样并非十全十美，但每个人的闪光点都值得学习借鉴，可以通过面对面交流、课堂观摩等方式让教师明白每个人都能成为教育家精神的践行者。

8 内在性

弘扬教育家精神需要内外结合，外部的宣传解读和政策保障不可或缺，但更核心的是激发教师的内在动力。每个教师身上都蕴藏着教育家精神的种子，需要通过理想引领树立目标、通过观摩学习汲取养分，在实践中不断积累。荀子曰：“故圣人者，人之所积也。”教师的每一次认真备课、每一次耐心辅导都在践行着教育家精神。当教师将精神追求内化为自身需求，才能实现从“要我学”到“我要学”的转变，通过实践积累达成“我也成”的效果。使教育家精神成为广大教师的自觉追求，既需要系统宣讲和榜样引领，更需要教师在实践中笃行、在积累中成长。相信随着更多教师将教育家精神融入教育信念与日常行动，必将为教育强国建设注入源源不断的动力，培养出更多担当民族复兴大任的时代新人。（作者系北京教育科学研究院原副院长）

教改前沿

以“具身教研”破解学前教育教研难题

□ 马灵君

发展学前教育，教师队伍建设是关键。培养优秀教师，亟须一套科学、高效且富有生命力的教研模式作为核心引擎。然而，反观现实，传统的教研活动常陷入动力不足、内容悬空、效果不彰的困境，形式化、被动化、碎片化等问题尤为突出，难以真正赋能教师、服务幼儿。针对这一核心矛盾，河南省郑州市郑东新区实验幼儿园历经25年的实践探索与理论反思，构建起以“真动、真实、真效”为核心的具身教研范式，为破解学前教育教研难题，锻造卓越教师队伍提供了一条切实可行的实践路径。

具身教研基于深厚的理论根基和明确的政策导向，实现了多元思想的有机融合。在方法论层面，陶行知“教学做合一”的思想推动教研从“坐而论道”转向“起而行之”，杜绝“从做中学”的理念则进一步确立了实践体验在教师成长中的核心地位，凸显亲身参与与育人的价值。同时，具身认知理论也为具身教研的探索提供了坚实的科学依据，该理论指出认知源于身体与环境的互动，从根本上决定了教研必须推动教师“身体力行”，在真实场景的沉浸体验和亲身参与中实现知行合一、身心共振的专业成长。

核心要义：“三真”导向的教研新范式

具身教研以习近平总书记“办好学前教育”的重要论述为根本指导，针对当前学前教育教研痛点，构建起以“真动、真实、真效”

为主要特征的教研范式。“真动”强调教师的主动参与性，通过激发内生动力和优化外部激励，推动教师从“要我研”转变为“我要研”，实现全身心投入、全领域覆盖、全过程参与；“真实”聚焦教研的实践导向，要求教研问题源于教育现场、教研场域立足真实场景、教研内容对接实际需求，让教研活动扎根实践土壤；“真效”突出教研的成果价值，以“双向赋能”为价值导向，既破解保教痛点、提升保教质量，助力教师专业进阶，又通过教师成长滋养幼儿核心素养发展，形成可迁移、可复制的实践经验。三者相互关联、有机统一，共同构成了具身教研的核心内涵。

实践转化：具身教研的路径探索

为打破传统教研孤立化、碎片化的局限，幼儿园创新构建起“上下联动、内外驱动”的协同性教研格局，通过“组织网络、运行机制、激励机制”三维协同发力，保障各项教研实践有序落地。在组织层面，搭建立体化联动网络，形成多层联动、有机贯通的教研共同体，确保教研活动触达每一位教师；在运行层面，建立双向赋能机制，实现理论引领与实践创生之间的有效循环，推动教研内容从真实情境中生成、在实践场域中验证；在激励层面，完善分层化激励机制，关注不同发展阶段教师的内在需求，通过多元化

激励方式持续激活教师参与教研的专业自觉和内生动力。

具身教研立足教师实践需求，构建“探、研、行、凝”四环递进的实施路径，确保教研活动实现从问题发现到成果固化的全流程闭环。以“诊断锚定需求、协同淬炼方案、实践验证转化、成果熔铸反哺”的闭环机制为核心，驱动教研效能螺旋式跃升，各环节形成“产出即新输入”的动态循环，将零散的实践经验淬炼成可迁移的实践范式，持续助推教师专业能力进阶和保教质量的内生增长，构建起“教研赋能专业、专业提升质量”的良性迭代生态。

教研内容直接关系到教研的“真实性”与“真效性”。幼儿园以“真动、真实、真效”为导向，将教研内容与“自主游戏、师幼互动、幼小衔接、家园共育、育人环境”等教育实践深度对接。通过“问题导向、实践探索、经验固化”的内在循环机制，将宏大的教育理念转化为一系列具体、可感、可操作的教研主题，从根本上确保了教研内容与教师日常保教实践的深度对接，从而为教研成果的有效转化奠定坚实基础。

具身教研的实践成效与未来展望

经过25年的探索、实践、迭代，以具身教研为核心的“三真”模式成效显著，在幼儿发展、教师成长、园所建设三个维度实现了全面突破。通过多所幼儿园的落地实践和

教师专业行为的有效改善，幼儿在主动性、创造性、社会性等方面的综合素养得到显著提升；各层级教师在“三真”模式浸润下实现了从“经验型”到“反思型”“研究型”的跨越式转变，专业自主性和幸福感受持续增强，催生了一批充满活力的学习型教师团队。同时，该成果有力促进了园本研修体系的完善和保教质量的内涵式提升。

这一探索历程标志着具身教研已经从问题导向的初步探索淬炼成体系完备、内涵厚重、成效显著的成熟教研范式，为破解学前教育教研困境、赋能行业高质量发展提供了可借鉴的实践样本。具身教研坚守“激活主体、回归现场、赋能实践”的核心逻辑，让教师在“真动”中焕发激情，在“真实”中探寻本质，在“真效”中收获成长。实践充分印证，学前教育教研改革唯有锚定实践需求、筑牢教师主体、聚焦成果转化，方能释放赋能价值，为高质量发展注入持久动力。

在当前学前教育迈入高质量发展的新阶段，机遇与挑战并存。未来，幼儿园将持续深化具身教研实践：一方面紧扣新时代改革要求，优化组织架构、实施路径与内容体系，确保教研与实践同频共振；另一方面推进成果推广与示范辐射，通过结对帮扶、线上赋能、经验共创等形式，让实践智慧惠及更多园所和教师，为构建高质量学前教育体系、办好人民满意的学前教育贡献更大力量。

（作者系河南省郑州市郑东新区实验幼儿园党支部书记、园长）

教育数字化

党的二十大报告提出“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才”。拔尖创新人才培养是一项从义务教育延伸到高等教育的长程事业，高中阶段作为实现拔尖创新人才一体化培养的重要节点，应充分发挥承上启下的关键作用，着力扩大拔尖创新学生群体基数，发掘培育一批具有创新潜质的人才。长期以来，山东省青岛第二中学（简称“青岛二中”）将培养拔尖创新人才视为学校的重点工作，面对学校间缺乏衔接机制导致人才成长“断档”等新挑战，青岛二中探索构建一体化培养机制，依托人工智能赋能拔尖创新人才培养主客体需求，精准定位衔接短板，实现培养过程的无缝对接，推动拔尖创新人才的持续成长。

主体赋能：实现师生贯通性评价。人是教育的主体，高效的拔尖创新人才培养需要贴合主体的教育方案作为长期支撑。师生作为教育的共同主体在教育过程中理应通过主体间互动达成以人为本的具身评价，实现教与学策略的个性化协同发展。然而在教學实践中，师生间的评价互动往往在时间和空间上处于割裂状态，评价活动在不同课程阶段相互独立，导致教育方案短视僵化、拔尖创新人才培养机制缺乏贯通性，人才培养常出现“前后不搭”的断档问题。青岛二中利用认知诊断理论训练生成式人工智能（GAI）模型，分析学生在不同课程阶段的知识掌握情况，个性化生成每个学生的知识掌握图谱，分析其在不同知识模块中的学习进阶路径，从而实现学生“小一初一高”的贯通性评价。同时，学校利用大数据技术统筹分析学生、教师主导推断学生未来的创新能力发展路径，保障了拔尖创新人才培养方案的主体性，构建“一师一策”“一生一策”的人才培养机制。此外，新技术改变了过去教师因学段分割无法评价学生能力长期发展情况的问题，实现了跨学段的长期评估和精准施策，教师可以根据学生在前一学段的学习情况及时调整教学策略，实现以评促教。例如，针对某学生对物理概念“力与运动”的认知情况，通过分析发现该生在初高中学习阶段主要通过“力与运动存在关联一力是运动状态改变的原因一力是动量函数的导数”的三层跨越完成了学习进阶，在第三层学生自发展现出数理学科融合和能力迁移，说明该生在此模块具备相当的模型认识和创新力，因此教师可针对性调整其学习计划，将该模块部分课时调整至其他模块，有效提高拔尖创新人才的培养效率。

载体赋能：实现资源衔接化生成。与教育目标相匹配的载体传递着教育模式的本质意涵，决定了教与学之间的转化方式。当前的拔尖创新人才培养实践普遍缺少针对性的教学资源，常出现拔尖创新人才培养与一般教学资源混同的现象。对适应拔尖创新人才培养所需教育载体的开发缺乏连贯性，教学资源在课程时空中间断跳跃，导致不同学习阶段的教育模式陡变，不利于对拔尖创新人才培养进行长期规划。GAI通过软硬件教学资源“赋智”创建智能化教育场域，实现了人才长期培养过程中教育载体的连贯衔接。青岛二中与清华大学合作引进 Nusep 虚拟物理实验平台，实现各层次、各阶段教育资源的一站式生成，利用平台搭载的教学智能体在教学设计、试题生成、学生自学等方面生成贴合培养机制的教学资源，实现培养模式与教学资源的平滑衔接。学生可以利用智能化课程载体和内置的教学智能体进行自主学习，在学习周期中实现学习内容的衔接转化，不仅能避免学段衔接过程中课程断层问题，更能使学生的创新潜质得到持续关注 and 引导，为拔尖创新人才的长效培养奠定坚实基础。例如，学校物理教师团队利用 DeepSeek、Nusep 等平台开发了50余项AIGC物理仿真程序，内容涵盖初高中全学段的关键物理模型，学生利用系列化仿真资源进行有效衔接和学习核心物理概念，避免了学段分割导致的学科内容断裂。

过程赋能：实现人才一体化培养。基础教育拔尖创新人才培养的灵魂在于对学生创新能力的发掘和提升，因此在实践过程中要落实一体化的学科融合教学和学生进阶培养。当前的教学实践中，学科本位意识固化、教学内容普遍存在严格的学科分野，缺乏对学生跨学科创新能力的综合培养。同时，学校在人才培养的上下贯通层面缺乏应有的长远谋划，难以跳出向下“争生源”、向上“拼高分”的阶段化视野。青岛二中利用GAI辅助设计STEAM项目式学习，在多元课堂中实现教学的跨学科融合；改革竞赛教学模式，支持学生灵活转换竞赛方向，在学科知识的交织中实现创新能力的提升。此外，青岛二中受权开设“丘成桐少年班”，在高中学段推进拔尖创新人才培养项目并形成了国防科技育英班、强基MT等多种班级组织形式，为具备数学、物理等学科天赋的各学段学生打通了进阶渠道，从被动争取前学段人才发展为自主培养相应人才，依托教育集团化办学优势充分发挥“小一初一高”联动机制的优势，将学校的GAI应用经验推广至各学段成员学校，落实拔尖创新人才的跨学段一体化培养。

（作者单位均系山东省青岛第二中学。本文系2025年度全国教育科学规划项目课题“生成式人工智能赋能小初高创新人才一体化培养的机理及路径研究”的阶段性成果，项目编号：DHA250427）

GAI 赋能基础教育拔尖创新人才一体化培养

□ 王先军 赵紫源