强师之道 | 教师队伍建设典型案例·上海师范大学

开栏语：建设教育强国，关键在教师。近年来，各地各校在弘扬践行教育家精神、师德师风建设、教师培养培训等方面积极探索，涌现出一批教师队伍建设先进典型。即日起，本报开设“强师之道”栏目，呈现各地各校教师队伍建设的好经验、好做法，以期为建设教育强国、培养造就新时代高水平教师队伍凝聚实践智慧。

从“入职培训”到“全生命周期成长”

——一所师范大学的教师发展新范式

□ 徐松如

在高校，教师是教育、科技、人才三者的交汇点，既是教育的第一资源，又是科技创新的重要力量，更是人才培养的实施主体。抓住了教师发展，就抓住了教育科技人才发展一体推进的“牛鼻子”。然而，传统高校教师发展模式存在明显断点：时间上重入职培训、轻持续成长，职业生涯“前紧后松”；群体上重新引进、轻存量激活，骨干教师遭遇“天花板”时缺少支撑；机制上人事、教学、科研、学院等各管一摊，难以形成合力。这些断点不仅制约教师个体成长，也影响高校教育科技人才功能的整体发挥。

上海师范大学以人事管理制度创新为突破口，秉持“教师发展即教师全生命周期发展”理念，实施“教师全生命周期成长助力工程”，重全程、顾全员、聚全力，构建起系统化、精准化、可持续的教师发展支持体系。尤其值得注意的是，学校始终把教育家精神涵育贯穿其中——教师发展的最终指向，不是单纯的论文产出或头衔晋升，而是教育质量的提升和育人水平的精进。这一价值坐标，使“全生命周期”不只是一个时间概念，更是一种育人导向。

全程贯通：夯实一体推进的人才根基

教育科技人才发展一体推进，根基在人才。教师作为高校人才队伍的主体，其成长不是一蹴而就的，而是一个贯穿职业生涯始终的持续过程。传统“补缺式”培训把教师视为知识的被动接受者，以统一标准、固定内容进行一次性灌输，难以满足教师在不同职业阶段的差异化需求，更难以支撑人才的持续涌现。上海师大的破解之道，是把教师发展从“阶段性任务”重塑为“全生命周期工程”，覆盖入职适应、成熟骨干到荣休全过程，推动教师从被动受训走向自主成长。

一是跟踪定制化培养，让成长“千人千策”。通过问卷调查、座谈访谈、教学评估等方式精准识别新入职教师的发展需求，引入数字画像与成长档案制度，动态追踪教师的学习过程和阶段成果，为教师绘制清晰的个人发展轨迹，使支持措施跟得上人的变化。二是开拓差异化路径，让选择“菜单化”。基于调研数据，系统构建涵盖教育家精神涵育、数字素养提升、课程思政深化、科研能力精进、教学改革与创新等多维度的专题路径体系，搭配讲座、工作坊、沙龙、观摩等灵活形式，让不同学科背景、不同发展阶段的教师都能“按需点单”，而不是被动接受同一张课表。三是建设学习共同体，让成长“有同伴”。实施“双导师护航计划”，为新入职教师精准匹配教学导师与科研导师，通过“传帮带”助其快速融入教学科研环境；实施“卓越领航孵化计划”，汇聚顶尖专家资源组建高水平导师团，加速骨干教师向学术高峰和育人楷模迈进。

贯穿全程的还有精神上的引领。学校实施“教育家精神”浸润工程，把习近平总书记关于教育家精神的重要论述转化为教师可感可及的学习内容和实践要求，通过名师引领、榜样示范、专题研讨等形式，引导教师把教育家精神内化为职业追求和行动自觉。这种涵育并不悬空，而是落在具体路径里：教学导师不只是传授教学技能，更传递育人理念；院士和教学名师的指导不只聚焦学术前沿，更强调学术报国的使命担当；“星火沙龙”上的思想碰撞，不只激发创新灵感，更强化以文化人的价值共识。方向立住了，成长才不会偏离“育人”这一根本。

数字赋能：从“经验驱动”转向“数据驱动”

教育科技人才发展一体推进，科技是关键变量。人工智能、大数据等新技术不仅重塑着教育教学形态，也为教师发展提供了新的工具和路径。上海师大将数字化转型深度嵌入教师全生命周期发展，以科技手段破解传统教师发展中精准度不足、覆盖面不够、持续性不强等难题。

一是以数字画像实现精准识别。传统教师培训往往千人一面，难以匹配个体需求。学校基于教师的教学数据、科研数据、学习记录等多维度信息，动态刻画其能力结构和发展需求，为定制化培养提供数据支撑，让“千人千策”有据可依。二是以数字素养应对人工智能挑战。教师的数字素养已成为教育数字化转型的关键瓶颈，学校系统推进数字素养专题培训，已实现新入职教师全覆盖，骨干教师覆盖率突破80%，形成分层递进、重点突出的培养格局。培训内容不仅包括工具使用，更涉及人工智能时代的教学模式革新、知识选用策略和教育本真守护，引导教师在技术变革中把握教育的本质。三是以数字化平台拓展学习场域。学校利用数字化平台提供个性化学习资源与发展路径推荐，打破时间和空间限制；线上线下融合的混合式培养，既保留了面对面交流的深度，又发挥了数字平台的广度，使教师发展从“集中培训”转向“随时可学”。当科技手段深度嵌入教师成长的每一个环节，教师发展就从经验驱动转向数据驱动，从粗放管理转向精准服务。

协同保障：构建全校一体推进的体制机制

教育科技人才发展一体推进，关键在“一体”。教师全生命周期发展涉及人事、教学、科研、学院等方面主体，若缺乏系统性协同，再好的设计也难以落地。上海师大从三个维度构建协同保障机制，打破部门壁垒，形成全校合力。

一是全年贯通，让发展常态化。学校将教师全生命周期发展确立为战略性、基础性常态工作，系统纳入年度发展规划与绩效考核体系，摒弃碎片化、分散性、突击式的传统模式，实现周期性规划与常态推进相结合。教师发展从“想起来才抓”的软任务，变成了有规划、有考核、有跟踪的硬指标。二是全面协同，让部门“一盘棋”。学校形成以人事处为核心枢纽，教师工作部、教务处、社科处、科技处、研究生院、各学院（系）深度协同的“大培养”格局。过去，教师培训归人事处、课程建设归教务处、科研项目归社科处和科技处，各管一摊、互不通气；如今，这些部门目标同向、资源共享、责任共担，共同构成教师发展共同体。这种协同，本质上是在高校内部实现教育、科技、人才管理职能的一体推进。三是全校建设，让文化“成生态”。学校着力营造引才、聚才、用才、识才、爱才、敬才的人才文化，强化教师主体地位，拓宽教师参与学校治理渠道，健全多元荣誉体系与激励机制，持续提升教师的职业尊严感、价值认同感与使命驱动力。当尊师重教成为校园文化的底色，教师发展就从制度要求内化为文化自觉。

上海师大教师发展的实践带来三点启示。其一，教师发展是教育科技人才发展一体推进的微观基础。教师集教育者、研究者、人才三重身份于一体，全生命周期发展本质上是在微观层面实现教育、科技、人才的协同联动，抓住教师发展，就找到了高校落地的具体抓手。其二，数字化是教师发展提质增效的关键引擎。以数字画像实现精准识别、以数字素养应对技术变革、以数字化平台拓展学习场域，科技手段不仅提升了效率和质量，其本身就是教育科技人才融合发展的实践形态。其三，协同机制是一体推进的制度保障。打破人事、教学、科研等部门壁垒，构建全校协同的“大培养”格局，正是教育科技人才发展一体推进在高校治理层面的必然要求。

教育强国建设，关键在教师。上海师大的实践表明，当教师成长的链条真正贯通，当数字化手段深度嵌入发展过程，当全校协同的体制机制有效运转，教师个体的潜能就能充分释放，高校教育科技人才一体推进就能获得源源不断的内生动力。这一探索，或许能为更多高校在“十五五”时期推进教师队伍建设、服务教育强国建设提供有益借鉴。

（作者系上海师范大学人事处处长、研究员）

研训之窗

拆掉名师研修中的那堵『学科墙』

——江苏省张家港市打造跨学段跨学科研修新范式

□ 孙陆培

今年暑期，江苏省张家港市教师发展中心鹿苑中学内，一场打破学科、学段壁垒的研修火热开展。港城教育家型教师培育工作室第二期集中研修中，14名覆盖学前、小学、初中、普高、中职全学段，横跨语、数、英、音、美、地理多学科的正高级教师齐聚一堂，以“梳理教学成果、凝练教学主张”为核心，依托融通式沙龙碰撞思维，探索骨干教师突破专业成长“高原期”、成长为教育家型教师的新路径。

长期以来，名师研修存在明显局限：语文教师深耕文本、数学教师钻研演算、幼教园长聚焦幼儿游戏，教研交流困在单科闭环、学段割裂的圈层中。不少从教数十年的名优教师手握丰富的课堂经验，却只能总结零散的教法技巧，难以提炼体系化、有深度的教育主张。

本次研修跳出“同学科听课、同领域交流”的固化模式，搭建起“学前—小学—初中—高中纵向贯通、文理艺多学科横向交融”的复合型研修共同体。“国培”专家、江苏省地理特级教师邵俊峰，领衔导师、江苏省中学语文特级教师蔡明等组成多元专家团全程领航，形成“专家高位领航—学员样本分享—全员沙龙问诊—个体汇报迭代—专家精准点评”的完整闭环。

一份地理样本，解锁主张凝练方法论。“地理思维不是解题方法，而是一套打通四层逻辑的育人体系。”鹿苑中学教师孙德勤以十余年深耕的“地理思维”教学体系为样本，提供了可复制、可迁移的凝练范本：以整体性、人地协调、尺度等六大地理学底层逻辑筑牢学科根基；以尺度思想适配低段直观感知、中段综合分析、高段宏观统筹的学习逻辑；结合皮亚杰认知发展理论，搭建“情境引思—问题导思—互动激思—归纳呈思”的思维路径；落脚人地协调、可持续发展的价值引领，完成立德树人。

这份样本让跨学科教师深受触动。大新实验学校校长、初中语文正高级教师田耳凤直言：“这套完整系统的育人主张给了我极大震撼。语文教学不能局限于单一课堂、单科视野，地理教学的情境创设、逻辑建构、整体性探究与语文的人文浸润、审美育人内核相通。无论文理，优质教学最终都指向培育核心素养、塑造健全人格。”

沙龙研讨摒弃客套式评课，以批判、借鉴的视角开展思维对冲：文科教师用人文逻辑审视理科体系，理科教师以严谨思维解构美育与学前路径，高低学段教师互补育人短板，研修从“同类经验重复”转向“跨界智慧生成”，既契合怀特海“思想在多元相遇中生成”的教育理念，也与芬兰跨学科沙龙、美国PBL协同工作坊理念不谋而合。

跨界碰撞，催生全域育人新方案。异质名师的对话，催生出分科教研无法诞生的创新思路。文理融合领域，语文教师借鉴地理教学的尺度思维，搭建“微观字词、中篇章法、宏观时代地域”三层文本解读体系，将人地协调理念融入乡土散文教学；数学教师结合空间与区域整体性思维，构建全域建模育人体系；音美教师开发本土乡土地理美育课程。学前教育团队将地理思维转化为幼儿游戏化学习路径，提炼“生活化、生态化整体感知”育人构想，打通幼小衔接断层；中职教师结合区域产业地理逻辑，设计产业纪实读写实训课程，融合综合思维与劳动教育；思政、语文教师联动探索“空间视域下生态文明育人”路径。

依托统一框架，各科教师共同构思覆盖12年基础教育的“我的家乡”一体化长程主题课程，分学段设计阶梯式思维训练；联合改良通用“思维导学工具”，适配全学科、全学段；共同提议剥离学科专属内容，打造全域分层素养评价量表，破解评价碎片化难题。跨界对话并非单向借鉴，幼教、音美、中职、文科教师反向补充“地理思维”体系短板，让四层逻辑在全域审视中持续迭代。

研修现场还敲定多项长效举措：工作室建立常态化融通沙龙制度，每月邀请1至3名正高级教师分享育人主张，全体学员对照四层逻辑问诊校准；多学科教师共同规划省级课题《四层逻辑统整下全学段学科思维融通育人实践研究》等。

重构培育路径，打造县域教育家成长样板。“很多教师停留在‘怎么教知识’，忽略了学科本体、学生认知、思维发展与立德树人四层逻辑的统一。只谈教法，只能形成教学观点；四层逻辑融通自洽，教学思想才能升格为完整教育思想。”邵俊峰提出，跨域对话、综合融通育人是名师突破专业天花板的核心路径。

在参训者看来，本次融通研修为区域高层次教育家梯队建设带来三重变革。其一，重构名师成长逻辑，推动教师从“教书匠”转变为贯通全学段、兼顾全人发展的育人者。其二，革新研修载体，重心从课堂展示转向教育思想共生，每次交流都指向校准、完善系统化育人体系，同步产出课程、评价、课题等成果。其三，升级梯队建设路径，依托融通沙龙范式，结合当地“通式特级教师工作室”经验，打通学前教育、基础教育、职业教育人才壁垒，以四层逻辑统一培育标准，形成正高级名师辐射全体骨干教师的共生链条。

“打破学科围墙，贯通学段边界，依靠四维逻辑共生淬炼本土教育思想。”领衔导师蔡明总结道，零散的课堂教法无法形成完整的教育思想，唯有融通研讨，才能让一线教师数十年的经验质变为立足立德树人的系统化育人哲学。从孔子“群学切磋”、陶行知“教学做合一”到中外现代跨学科研修实践，都印证着同一道理：教育家式思想，无法在单科封闭的场域中诞生。张家港的探索，为县域高层次教师队伍建设提供了全新的解题思路。

学理探赜

扎根本土 对话世界

——顾明远教育思想与中国教育学自主知识体系的建构

□ 白 瑞

自主知识体系是文化学术繁荣的主要标志，是国家软实力的核心支撑，也是中国式现代化发展的必然要求。著名教育学者顾明远的教育学思想，是我国教育学自主知识体系的重要组成部分。他较早探索自主知识体系建构的学术道路，尝试从中国经验中提炼概念，以主体姿态参与全球对话，为中国教育学自主知识体系的建构提供了一个样本。

一位“大先生”与一个时代命题

顾明远的教育之路立足于中国本土教育实践，他以70余年的学术实践，开创了一条自主建构的路径。他是中国教育学自主知识体系的主要奠基者、阐释者和引领者，是中国教育学的“大先生”。

作为奠基者，其理念体现在三个层面。学科体系层面，他是新中国比较教育学的主要创始人，主编的《比较教育》是全国第一部通用至今的比较教育学教材，并为高等教育学、教育管理学等学科的创建与发展作出了贡献，奠定了教育学自主知识体系的学科基础；他关于“学生是教育的主体”的主张及教育本质观、现代教育观，为教育学原理研究提供了重要理论支撑。学术体系层面，他将“两个结合”确立为自主知识体系建构的方法论原则，他重视文化传统与教育的关系，强调比较教育不能停留于制度移植，而要深入文化传统理解教育差异，由此凝练出具有本土特色的教育思想，推动了相关学术研究。话语体系层面，他开创“立足本土、面向国际”的话语路径：对内推动核心概念本土化，提炼出“明远四句”等具有传播力和解释力的标识性表达；对外以国际学术规范表达中国教育经验，助力西方学者理解中国教育；他尊重文化多样性，主动分享心得，如提出“教育是和平的种子，国际理解的桥梁”。

作为阐释者，顾明远将教育实践提升为自觉的理论主张，系统阐释了自主知识体系的内涵、路径与方法。2022年，他提出建设中国特色社会主义教育学科体系、学术体系和话语体系，要“以马克思主义为指导”“以中华优秀传统文化为基础”“以研究和解决中国现实教育问题为鹄的”，确立了自主知识体系建构的基本原则。2024年，他提出以“党的教育方针为龙头，下面分宏观教育学知识和微观教育学知识两个部分”。2026年，他进一步强调“要构建中国教育学自主学科体系、学术体系、话语体系，首先要厘清学科的基本概念……要全面总结新中国成立以来，特别是改革开放以来的教育实践经验，从中抽象、凝练出基本概念”。

作为引领者，顾明远以“大先生”身份为自主知识体系建构提供了方向性框架与可操作的学术路径。改革开放40多年来，他始终走在教育改革前沿，主持多项国家教育发展重大课题，参与多部中国教育法规的制定，坚持以中国现实为根基、以国际视野为参照。他以“教育老兵”的持续在场，为自主知识体系建设注入了实践品格。如今97岁高龄，他仍奔走于教育现场，发表文章、出版著作、建言献策。这种“无我”精神为年轻学者树立了榜样，也说明教育事业需要代际接力。

由此可见，顾明远教育思想形成发展的历程“生动诠释了中国教育学的生成逻辑”。他以70余年的学术实践提供了“原初样本”，以科学方法论完成了“理论阐释”，以持续的学术在场发挥了“引领功能”。

在历史实践与全球对话中生成本土教育思想

教育学自主知识体系不是从概念到概念的推演，而是在历史实践与全球对话的双重砥砺中生成的。顾明远的学术道路提供了完整例证。

一是在中国教育现代化的时代发展中积淀和淬炼理论精华。顾明远的教育现代化研究，始终围绕一个根本追问：中国教育如何从“传统”走向“现代”？改革开放之初，针对“教育是阶级斗争的产物”的极“左”观点，他提出“现代教育是现代生产的产物”“教育同生产劳动相结合是现代教育的普遍规律”，对教育界拨乱反正起到积极作用。此后40余年，他将教育现代化界定为“传统教育向现代教育转化的过程”，认为“最重要的是教育思想观念的现代化”，并关注民族文化传统对教育的影响，辨析传统文化中有利或阻碍教育现代化的因素。

在这一进程中，他从国家战略与国际竞争出发，提出“只有培养创新人才，努力创新，实现技术的超越，才能摆脱对发达国家的技术依赖”，强调创新精神与实践能力；从现代生产与教育的内在关系出发，重视素质教育，面向全体学生、促进全面发展；从技术革命本性与个体终身发展需要出发，力行终身教育，提倡学习型社会；从现实短板出发，关注农村教育，提出“没有农村教育的现代化，就不可能有全国的教育现代化”。这些论断均源自他扎根中国实践的问题意识。

纵观其数十年研究，理论从实践中来，以中国问题为起点，以人的发展为归宿——这既是其方法论特征，也是其教育思想具有“自主”品质的根源。

二是在比较视野中坚守学术的主体性。在比较视野中坚守学术主体性，是顾明远教育思想的一条鲜明主线，他始终在“走出去对话”与“站住自己立场”之间保持动态平衡。教育本质曾是教育界讨论的焦点，他回顾1978年以来的讨论后指出，“争论后并没有统一结论”。在梳理夸美纽斯等西方思想家与孟子等中国古代思想家的论述后，他发现既有定义“很少讲到受教育者本人在教育过程中的作用”，遂提出：“如果从生命发展的视角来说，教育的本质可以概括为：提高生命的质量和提升生命的价值。”顾明远对教育本质的探索，是其透过国际视野解决中国教育问题的一个缩影：从中国问题出发，在中西教育文化资源的比较中形成判断。这一回答将教育本质的认识推向新高度，也为国际教育认识论贡献了来自中国的思考。

顾明远致力于探索教育制度对社会发展的影响，指出教育现代化路径内嵌于自身文化传统，不存在普世模板。通过中、日、美、英、德、俄六国教育现代化进程的对照，他发现各国教育改革始终无法脱离自身的文化基因；针对“照搬西方模式就能快速实现教育现代化”的误区，他指出忽视文化传统而直接移植西方制度必然“水土不服”。他反对西方中心主义，也不赞成东方主义，主张学习外国先进经验必须与我国教育传统和实践结合，实现中国教育的本土化。

顾明远对人工智能的态度与对待西方教育制度的方式相似，处理技术与教育关系的原则可概括为三对关系：手段与目的、传统与现代、虚拟与现实——技术是手段，育人是目的；传统中有不可替代的“人味儿”；现实体验是虚拟场景无法取代的知识来源。2025年与日本学者佐藤学对话时，他对人工智能充当“第三教师”的观点原则上予以认同，但强调“只能是‘人用技术’而不能变成‘技术用人’”。其落脚点是：人是主体，教育的根本目的是“培养什么人”。

综上，顾明远的学术实践表明：扎根本土是自主的根基，交流对话是自主的路径。他通过历史积淀总结中国教育实践、从实践中提取概念，又以主体姿态参与全球对话，为中国教育学自主知识体系建构提供了样本；他坚持“两个结合”，以宏观与微观协同推进学科体系建设，以代际接力推进理论创新，为中国教育学走向世界树立了典范。

（作者单位系西安思源学院）