



内部资料
注意保存

本科教学动态

2023 第 4 期（总第 14 期）

兰州大学教务处编

2023 年 6 月

目录

【教育资讯】

1. 学习贯彻习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时的重要讲话精神：
把握好建设教育强国的核心课题
2. 兰州大学国家一流课程+28！

【比较与借鉴】

何谓良好的大学教学？——奥克兰大学良好教学框架述评

【理论纵览】

拔尖创新人才选拔培养的政策协同研究

【工作动态】

1. 学校召开 2023 年春季学期第三次本科教学工作例会
2. 学校召开 2023 版本科专业人才培养方案专家审议论证会

【论教谈学】

坚定走好高等教育高质量发展之路

【教育资讯】

学习贯彻习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时的重要讲话精神：把握好建设教育强国的核心课题

中共中央政治局5月29日就建设教育强国进行第五次集体学习，习近平总书记在主持学习时强调，培养什么人、怎样培养人、为谁培养人是教育的根本问题，也是建设教育强国的核心课题。我们建设教育强国的目的，就是培养一代又一代德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，培养一代又一代在社会主义现代化建设中可堪大用、能担重任的栋梁之才，确保党的事业和社会主义现代化强国建设后继有人。

建设教育强国，必须坚持马克思主义指导地位，贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想，坚持社会主义办学方向，落实立德树人根本任务。青少年是祖国的未来、民族的希望。我们党立志于中华民族千秋伟业，必须培养一代又一代拥护中国共产党领导和我国社会主义制度、立志为中国特色社会主义事业奋斗终身的有用人才。在这个根本问题上，必须旗帜鲜明、毫不含糊。这就要求我们把下一代教育好、培养好，从学校抓起、从娃娃抓起。

建设教育强国，要坚持不懈用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，着力加强社会主义核心价值观教育，引导学生树立坚定的理想信念，永远听党话、跟党走，矢志奉献国家和人民。育人的根本在于立魂。要持续强化科学理论武装，深入推动习近平新时代中国特色社会主义思想 and 党的二十大精神进教材、进课堂、进头脑，用马克思主义中国化时代化最新成果铸魂育人，讲深讲透习近平新时代中国特色社会主义思想，引导广大青少年树立马克思主义信仰，坚定中国特色社会主义道路自信、理论自信、制度自信、文化自信，形成正确的世界观、人生观、价值观。

建设教育强国，要提高网络育人能力，扎实做好互联网时代的学校思想政治工作和意识形态工作。面对互联网时代给育人带来的机遇和挑战，要推动学校思想政治工作和意识形态工作传统优势同当今信息技术高度融合，充分整合网络教

育资源，挖掘网络教育资源，培育优秀网络文化品牌，推动网络平台同频共振，不断加强学校思想政治工作网络平台、网络文化和网络教育工作队伍建设，大力构建网络育人质量提升体系，从而牢牢把握网络思想政治工作主导权、主动权、话语权。

路虽远，行则将至；事虽难，做则必成。各地各校要深入学习贯彻落实习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时重要讲话精神，切实解决好培养什么人、怎样培养人、为谁培养人这一根本问题，提高政治站位、增强行动自觉，全面贯彻党的教育方针，坚持“五育”并举、强化目标导向、创新行动路径，扛牢为党育人、为国育才的职责使命，充分发挥学校育人主阵地作用，构建学校主导、家庭主动尽责、社会有效支持的协同育人新格局，展现人才培养工作的新面貌、新气象，在全面建设社会主义现代化国家的新征程中培养担当民族复兴大任的时代新人。

——来源：[微言教育](#)

兰州大学国家一流课程+28！

近日，教育部发布了《教育部关于公布第二批国家级一流本科课程认定结果的通知》（教高函〔2023〕7号），根据《教育部关于一流本科课程建设的实施意见》（教高〔2019〕8号）精神的有关要求，经省级教育行政部门、有关部门（单位）教育司（局）、中央军委训练管理部军事教育局、部属高等学校申报推荐，并经专家评议与公示，认定5750门课程为第二批国家级一流本科课程。其中，线上课程1095门，虚拟仿真实验教学课程472门，线上线下混合式课程1800门，线下课程2076门，社会实践课程307门。

兰州大学28门课程获批第二批国家级一流本科课程。其中线上一流课程9门，虚拟仿真实验教学一流课程5门，线上线下混合式一流课程5门，线下一流课程7门，社会实践一流课程2门。目前，学校共获批国家级一流本科课程44门、省级一流课程144门。

未来，学校将进一步做好党的二十大精神及时、全面、准确进课程工作，将党中央的决策部署落实到本科课程建设中，紧密结合基础学科拔尖创新人才培养和“四新”建设，推动教育数字化深度融入人才培养、教育教学、教育管理，深化本科课程体系、课程内容与教学模式改革与创新。继续坚持做好示范课程、跨学科贯通课程、在地国际化课程、通识核心课程、双语和全英文课程等校级课程建设培育工作；进一步加大一流课程建设力度，切实发挥国家级、省级一流课程的示范引领作用，持续提高本科人才培养质量。

兰州大学第二批国家级一流本科课程获批情况表（28 门）

序号	课程类型	课程名称	负责人	课程所属单位
1	线上一流课程	漫话创业	张加驰	材料与能源学院
2	线上一流课程	大学生心理健康教育	李雄鹰	高等教育研究院
3	线上一流课程	道教与中医	刘永明	历史文化学院
4	线上一流课程	花儿	周亮	艺术学院
5	线上一流课程	人生悟理——透过物理看人生	王铁山	核科学与技术学院
6	线上一流课程	诺贝尔物理学奖漫谈	王建波	物理科学与技术学院
7	线上一流课程	室内花草栽培技术与装饰布景	刘金荣	草地农业科技学院
8	线上一流课程	大学生的性与“艾”	罗小峰	公共卫生学院
9	线上一流课程	医学生物化学与分子生物学	林利	基础医学院
10	虚拟仿真实验教学课程	城市生活垃圾管理虚拟仿真实验	李忠国	资源环境学院
11	虚拟仿真实验教学课程	青藏高原大地形的动力和热力作用虚拟仿真实验	杨毅	大气科学学院
12	虚拟仿真实验教学课程	太赫兹时域光谱检测及成像虚拟仿真实验	梅中磊	信息科学与工程学院
13	虚拟仿真实验教学课程	“重大公共卫生事件应急处置”的仿真教学（以环境 重金属污染为例）	王俊玲	公共卫生学院
14	虚拟仿真实验教学课程	药学综合虚拟仿真实验	王少华	药学院

15	线上线下混合式课程	生物化学实验	沈剑敏	生命科学学院
16	线上线下混合式课程	动物生理学实验	董守良	生命科学学院
17	线上线下混合式课程	数值分析	宋伦继	数学与统计学院
18	线上线下混合式课程	数值天气预报	王澄海	大气科学学院
19	线上线下混合式课程	局部解剖学	王德贵	基础医学院
20	线下课程	政府绩效管理	王学军	管理学院
21	线下课程	公共管理学	何文盛	管理学院
22	线下课程	细胞生物学	侯岁稳	生命科学学院
23	线下课程	地貌学	高红山	资源环境学院
24	线下课程	无机化学	唐瑜	化学化工学院
25	线下课程	有机化学实验	梁永民	化学化工学院
26	线下课程	草地保护学	李彦忠	草地农业科技学院
27	社会实践课程	社会问题研究	陈文江	哲学社会学院
28	社会实践课程	小实习（新春采风万里行、重走中国西北角或其他）	王君玲	新闻与传播学院

——来源：[兰州大学](#)

【比较与借鉴】

何谓良好的大学教学？——奥克兰大学良好教学框架述评

高质量的大学教学与大学教师的教学发展密不可分，而大学教师教学发展问题则成了大学教学改革必须关注与回应的核心问题。新西兰奥克兰大学作为世界一流大学，其教师教学发展理论与实践具有鲜明特色与研究价值，精准解读与系统分析奥克兰大学致力于教师教学发展的理论内核与行动策略，对支持我国大学教师发展、提高大学教学质量以及促进大学教学改革等诸多方面具有重要启示。

一、奥克兰大学：指向“良好”的大学教学框架

奥克兰大学始建于 1883 年，是新西兰最大亦是最负盛名的研究型大学之一。作为全球顶尖高校，奥克兰大学高度重视教师教学，拥有先进的教学理论、技术和方法，以高质量的教学水平闻名遐迩。根据奥克兰大学《世界一流大学 2030 愿景与 2025 战略规划》的构想，其重要的战略目标是“创造高质量的学习环境，最大限度地为所有学生提供通向成功的机会，并为他们提供具有包容性、挑战性与变革性的教育体验”。显然，学习环境中最为重要的构成资源之一是教师教学，高质量的大学教学将对学生的学习产生难以估量的效果。这也与奥克兰大学一直倡导的理念一脉相承：“一所大学在学生、家长与家庭乃至高等教育领域中的声誉，在很大程度上取决于教学质量。”

为实现学校发展的战略目标，奥克兰大学结合长期以来在教师教学与专业发展领域所积累的实践经验，系统开发了奥克兰大学良好教学框架（The TeachWell@UoA Framework，简称 TWF），用以指导与支持教师教学与专业发展。奥克兰大学良好教学框架的设计与制订由学校组建的一个专门工作小组负责完成，其成员构成主要包括奥克兰大学各专业学院主管教学工作的副院长（或同级别的负责人）、国家高等教育教学卓越奖获得者、高等教育学习与研究中心的相关代表。该框架是工作组在结合内部咨询与外部资源的基础上构建完成的。内部咨询的主要参与者包括大学学习设计师、大学平等委员会等。外部支持性资源主要包括三类：一是 Universitas 21 联盟大学教学指导框架，包括对现有的政策

文本与教学档案进行分析；二是英国皇家工程院大学教学职业框架，该框架为定义和评估学术职业各个阶段的教学成就提供了一定的标准；三是英国高等教育学会专业标准框架，该框架用以支持高等教育的教与学，并通过颁发不同类别的奖学金，以表扬个人在教学及学习方面的实践影响及领导能力。

在此基础之上，TWF 描绘了良好的大学教学的理想样态与实践图景，指出良好教学应立足于大学教学的合理性，这种教学范式并非引导大学教师追求卓越的教学水平，而是致力于描述什么样的大学教学是合理的。TWF 试图使所有的教师都能够在该框架的指导下实现良好教学（Teaching well）。良好教学不仅支持高质量的学生学习体验，而且通过描述良好的教学过程，也有助于界定大学教师教学能力的发展范围及其边界与标准，并为支持这一发展提供所必需的专业学习机会。

二、核心内容：奥克兰大学良好教学框架的模型建构

TWF 是在充分调研学校内部实况、广泛学习国际通行经验的基础上建构而来，一方面基于本校教师教学实际与教师专业发展现状，充分吸纳校内利益相关主体的意见与既有的教学支持性项目；另一方面通过针对性地借鉴、参考与吸纳国际上关于大学教学改革优秀方案，融合国际先进的大学教学理念与实践技术，从而使良好教学框架既保持奥克兰大学的本土特色，亦具备与国际接轨的全球视野。最终形成的 TWF 由一系列组件构成，具体而言主要包括三个维度的核心内容，分别是框架设计的原则、教学能力及其标准、框架的功能与应用。

（一）框架设计原则

大学教学是一个系统参与的动态过程，旨在优化学生的学习体验与学业成就，而这一过程实际上也就是学生投入学习的过程。奥克兰大学信奉学生的学习经历与教师的教学工作同样重要，因此良好的教学必须同时关注学生的学习与教师的教学，并将其置于同等地位。根据惯例，大学教学被认为包括四个内部相互关联的要素，分别是目标的建立、为实现这一目标而策划或设计的内容和策略、实施策略以及评估效果。由于这些要素在教师、学生以及教学情况之间复杂的交互影响作用，决定了良好教学并非一个完美的过程，而更多的是一个实践性与探

索性的过程。基于此，TWF 必须具备与此相适应的理念与原则的指导。

具体而言，TWF 遵循的原则主要包括七个方面的内容。

其一，怀唐伊条约。怀唐伊条约是 1840 年英国王室与毛利人签订的一项协议，促成新西兰建立了英国法律体系，被公认是新西兰最为重要的建国文献之一，至今仍然沿用，其中诸多原则广泛影响了新西兰的政治、经济以及文化教育领域。这一条约及其原则在良好教学框架中的主张主要是为新西兰的毛利文化提供保障，强调大学教学需要结合教学情境和教学内容，以便使学生能够接受教学过程中的知识、语言、身份以及毛利文化。

其二，教与学的平等与互动（Ako）。Ako 源于毛利语，是新西兰教育领域极具特色且重要的概念，它强调教学的好坏抑或说良好教学的评判不能仅仅由教师所具备的知识素养和所从事教学的工作来定义，还必须充分考虑学生的投入和学习经历。同时，这一原则还强调教师在教学过程中不仅仅是“教”的主体，教师本身亦能够从学生学习过程中“学”到新的东西。

其三，潜在概念的突出。该原则强调良好教学需要通过教学的潜在概念进行定义，而这些概念则需要根据不同的教学情境（如学科、水平、学生、空间、地点、时间）产生不同的理解。

其四，识别教学情境。该原则认为任何良好的教学模式都必须具备足够广泛的视野，以涵盖整个大学教学环境中不同学习的性质，并适应不同的学科惯例。

其五，约束管理。该原则强调良好教学不能被限制定义，更不能仅仅由教学结果来定义。与此相反，它需要聚焦在不可避免的约束之下优化学生学习与参与的行动。

其六，协作。该原则认为在通常情况下，集体比任何单一的个体都更强大，因而良好教学需要充分认识到教学中协作的本质与重要性。

其七，改进。该原则认为教师在教学中应当承认一个事实，即在教学中教师并非总是正确的一方，可能会有一些时候出现教学和学习经验并不理想的情况，那么此时若要实现良好教学，强调反应能力并致力于改进问题比仅仅关注单一的学生成绩及教学结果显得更为重要。

（二）教学能力及其标准

TWF 的核心内容是开发了一套面向全体教师教学能力的标准体系，并用于指导教师的教学实践。该标准描述了对大学所有教师而言都具有一般合理性且都能够达成的目标，旨在提升大学教师的教学水平与专业能力的发展。如表 1 所示。

表 1 良好教学的能力及其标准

标准	核心能力	扩展能力
设计 (Design)	<ul style="list-style-type: none"> ①制订合适的教学目标； ②有意识地关注学生背景、先验知识与经历的多样性； ③制订计划促进学生主动学习； ④调整教学方法并进行评估 	<ul style="list-style-type: none"> ①整合与引用循证方法、将学习和教学视为创新的源泉
教学 (Teach)	<ul style="list-style-type: none"> ①促进学生的理解； ②鼓励所有学生参与学习； ③建立一个安全、包容和支持性的学习环境（物理空间或虚拟网络） 	<ul style="list-style-type: none"> ①在教学中使用评估证据（如简短的回答项目、讨论）来提高学生的理解； ②在明显缺乏投入的情况下调整教学策略； ③建立和维持充满活力的学习文化，其特点是知识严谨、文化响应和学生积极参与
评估 (Assess)	<ul style="list-style-type: none"> ①为学生提供有帮助的、及时的、有建设性的反馈； ②设计并提供评估的机会，使学生能够发展和展示他们的能力 	<ul style="list-style-type: none"> ①设计和改进评估，以优化内容的效度、可靠性、公平性和结果相关性（使教学调整有意义）
反思 (Reflect)	<ul style="list-style-type: none"> ①用教学证据和专业学习机会改进教学过程 	<ul style="list-style-type: none"> ①系统地分析学习的直接（形成性和总结性评估）和间接（如同伴观察）证据，以确定创新的优先顺序，更好地支持学生的学习； ②主动寻求、倾听学生的声音，并做出适当的回应； ③研究最可能改善学习的实践性学术文献； ④积极主动地学习“教”与“学”； ⑤以作为教师和学生的不同体验来明确教与学的目标
贡献 (Contribute)	<ul style="list-style-type: none"> ①为学校/系/教学团队的教学文化作出建设性的贡献 	<ul style="list-style-type: none"> ①参与正式或非正式的领导组织，对他人的教学产生有益的影响，并促进学生在课程中的学习

这一标准建立在“学生中心”的基础之上，以“学生学习”为逻辑起点，围绕五个方面进行展开与描述，分别是“为学习而设计”“为学习而教学”“为学

习而评估”“基于学习的反思”以及“对促进学习的贡献”。在上述架构之下，TWF 内含了教师教学的核心能力标准。值得注意的是，虽然 TWF 的主要目的是描述一般性教学能力的水平，但该框架也制订了一套扩展的标准来描述部分大学教师对追求卓越教学（teaching excellence）的渴望。扩展的能力标准亦根据作为核心能力模型五个方面的内容展开，区别在于在教学反思方面描述了更多的期望。

为支持奥克兰大学教师教学能力及专业发展，TWF 还得到了一系列相关项目的支持。例如，组织发展专业与工作坊提供了教师学术职业发展项目；大学学习设计服务项目为教师教学提供学习设计的指导与支持；教育和社会工作学院提供了培训项目，旨在支持教师教学核心能力及其扩展能力的发展。除此之外，奥克兰大学还提供了高等教育研究生资格项目、高等教育硕士学位项目，旨在为教师提供职后的学历教育与教学培训。教与学委员会、教学研讨会等组织与活动也是奥克兰大学开发的用以支持良好教学框架的重要方式。

（三）框架功能及其应用

TWF 旨在定义对大学教师教学的期望，从而能够为教师及其教学提供必要的支持与帮助。根据框架的设计，TWF 能够对学术人员、教学团队、院系、学院以及大学行政部门产生积极的指导与支持作用。

就学术人员而言，有助于他们全面了解教学内容，传达其发展性的教学理念；确定专业学习的重点和促进实践的机会；支持大学相关教学政策的实施；建立教学成果和进度的累积记录，以供课程回顾和反思之用。

就教学团队而言，有助于他们确定优势和权责分配，确定专业学习的差距。就系所而言，有助于他们建立教学文化、确定专业学习的优先次序。

就学院而言，有助于他们强化教学文化、确定发展教学实践的机会、指导新教师、熟悉教学实践笔记的内容、了解教学认可、有关续聘和晋升的决定以及优先拨款以支持教学。

就大学行政部门而言，有助于宣传对教学的认可及有关晋升的决定、优先拨款以支持教学、确定基础设施和需要的支持、为与教学有关的政策发展提供相应

的政策支持。

1、协助反思与目标设定

TWF 的应用之一是将其作为教学设计的基础，以此来促进教学团队、院系与大学之间关于教学的反思与目标设定，这一应用主要针对良好教学能力标准进行反思来实现。TWF 的协助反思与目标设定提供了讨论的问题，这些教学的问题并未追求穷尽，因而并不全面，对这些问题的讨论也不主张贯穿教学能力标准的各个方面，而是鼓励相关方（教师、教学团队、院系等）能够重点关注其中某些方面并进行深入探讨。示例的反思性问题如表 2 所示。

表 2 反思性问题数据库（部分示例）

维度	问题集
设计 (Design)	①你/教学团队/院系如何评估课程效果—确保它们符合当前规范？②是否适应学生已有的专业知识和经验？ ③你/教学团队/院系是否试图增强学生学习积极性？
教学 (Teach)	①作为一个老师，什么对你来说是重要的？ ②你的教学有哪些价值观？ ③你是如何在教学中体现这些价值观的？
评估 (Assess)	①学生评价和其他反馈对课程调整有何建议？ ②在评估学生的作业时，他们最不擅长的是什么？你/教学团队/院系认为应该如何处理？
反思 (Reflect)	①你/教学团队/院系认为发展教学的优先事项是什么？ ②什么可能有助于实现这些优先事项？
贡献 (Contribute)	①你/教学团队可以提供什么来帮助学校/院系加强教学文化？

2、教学证据与教学记录

TWF 的另一个重要应用是倡议教师在使用该框架时尽可能地收集关于教学的证据或资料。事实上，教学标准与教学相关数据之前存在普遍混淆，标准描述了广泛的期望范围，而教学证据则能够具体表明教学是否达到了标准。因此，良好教学框架描述了大学教学中八种主要的证据形式，以此来描述教学的成就。这

些内容均能够与良好教学能力的标准相连接。教学证据示例如表 3 所示。

表 3 教学相关的证据资料示例

证据维度	具体教学证据
学生学习体验 (Student experience of learning)	①开展质量分析； ②使用数据分析（定量与定性）； ③通过非正式反馈、焦点小组、与班级代表协商等方式收集学生意见
学生成就 (Outcomes for students)	①按照学生年级、性别、种族等分类分析学生表现； ②分析并回应学生在学习中的误解、困惑、成功和见解； ③采用前测与后测的方法
第三方认证 (Attestation by others)	①同事系统观察的反思与回应； ②来自社区、行业、专业合作伙伴的评论； ③毕业生雇主的评价
实例 (Artefacts)	① 计划、评估的案例，强调学习计划和评估的关键要素； ②资源的案例(书面、可视、数字)，以支持教学评估其影响； ③学生作业的注释，强调学习(或非学习)的关键要素； ④给学生的反馈范例
自我评估 (Self-assessment)	①对自身教学实践的反思性评价； ②衔接教学法
专业性学习 (Professional Learning)	①专业学习、同行互动、研讨会与工作坊中学习的案例； ②教学相关的资质
影响力 (Influence)	①为教学文化做出贡献的案例； ②与学习设计师和其他教学相关专业人员共事的案例； ③作为受邀演讲者进行演讲； ④教学出版物
荣誉 (Esteem)	①获得教学奖励的认可； ②受邀分享教学理念

TWF 倡议教师在教学过程中保持系统的教学记录，此举旨在为教师教学成就积累证据与资料，也是上述教师收集教学证据最为重要的途径。良好教学框架指出，教师进行教学记录理应像科研人员在科研活动中进行研究记录一样，二者都十分重要。由此，TWF 结合并参考了研究记录所进行的类目，相对应地为教师教学制订了教学记录的分类示例，从而指导教师开展并持续保持教学记录的习惯。如表 4 所示。

表 4 教学相关的类目

类目	教学记录	研究记录
陈述 (Statement)	教学方法的陈述(教学理念): 你在教学中试图实现什么目标?你在教学中做了什么工作?	研究平台-摘要
记录 (Record)	按学年进行学科、等级、类型(授课, 辅导等)的记录, 对课程的贡献比	研究结果
证据 (Evidence)	基于循证教学的案例使用质量证据; 对促进学习最有价值的 4 个贡献	研究质量和影响措施; 对研究结果的解释
贡献 (Contribution)	对促进教学或教学领导力的贡献	对研究领域的贡献

三、实践经验：奥克兰大学良好教学框架的策略选择

TWF 的设计与开发旨在为大学教师教学提供一套科学、合理与规范的指导性工具。与当前世界范围内追求卓越的大学生教学改革实践不同，TWF 着眼于具有普适性与有效性的“良好教学”的标准及其实践，将“卓越教学”设定为理想层面的教学目标，认为这是教师教学能力较强时才能达成的一种教学状态。事实上，TWF 的建立是奥克兰大学教师教学发展与建设的创新举措，构建了适用于全校教师的教学范式，对教师教学行为产生了积极的指导作用。而且，TWF 突破了传统教学倾向关注“教”的路径，转向重点关注“教”与“学”的双向互动，使大学教学从“传授范式”向“学习范式”转型，并在此基础上融合了教学学术的理念与行动、运用了循证教学的技术与方法，形成了极具特色的实践路径。

（一）以学生学习发展为中心，遵循学习范式的理念内涵

知识经济时代的到来推动了高等教育领域的持续变革，大学逐渐从“传授高深知识的场所”向“产生学习的场所”转变。这一转变实质上催生了高等教育的教学范式正在发生深刻转型，大学教学的传统“传授范式”体系分崩离析，“学习范式”成为高等教育教学变革新的指导性理念。“学习范式”由美国学者巴尔(Barr)和塔戈(Tagg)于1995年率先提出。他们认为，在传授范式中，教学的目标是将知识从教师传递给学生；而在学习范式中，教学的目标则不再是传授知识，而是创造环境和经验，让学生自己发现和构建知识，让学生成为发现和解决问题的学习者群体中的一员。由此，学习范式在目标上突破了传授范式仅仅为提高教学质量的桎梏，转向为了持续提高学生个人和整体的学习质量，从而使学生学习力的持续提高成为可能。

自20世纪90年代以后，发源于美国高等教育教学改革领域的学习范式及其理念迅速风靡全球，对世界高等教育领域的本科教学改革产生了深远影响。其中，较有影响力的诸如澳大利亚于2014年颁布施行的《大学教学规范与标准框架》、英国于2016年启动的《教学卓越框架》、经济与合作发展组织(OECD)于2017年发布《创新性学习环境框架》等。这些具体的大学教学改革设计虽然立足于不同高等教育机构的实然情境，各有侧重与特色，但本质而言都是基于学习范式下的实践探索，关注学习过程、强调学生整体发展并将学习经验作为重要的教学评价依据，已经在教学实践中形成较为普遍的共识。

新西兰作为英联邦国家之一，其高等教育发展与改革受到欧洲高等教育区尤其是英国的巨大影响，因而“以学生为中心”的学习范式在新西兰高等教育领域取得了稳定的发展。加之，21世纪以来，新西兰政府十分重视高校教师的专业发展，将“教师教育的发展与改革”以国家政策的形式加以确定，并通过颁布《高等教育战略2014—2019》等国家政策明确提出要进一步提升高等教育教学的质量。

在此影响之下，TWF的构建实际上是学校在回应国家关切与支持教师教学及专业发展的实践改革中践行学习范式理念的一项重要创新，框架的核心价值导

向即是以学生学习与发展为中心。

具体而言，其一，教学目标“以学生为中心”，优化学习体验与学业成就被认为是教学目标，教师教学的过程被理解为学生投入学习的过程；其二，教学能力“以学习为中心”，教师核心能力与扩展能力及其标准基于“为学习而设计—为学习而教学—为学习而评估—基于学习的反思—对促进学习的贡献”的架构展开设计；其三，教学评价“以学生发展为中心”，教师教学成效的评价与学生学习效果的评价直接相连，主观的教学反思与客观的教学证据最终指向学生的学习发展。

（二）以教学能力提升为重点，探索教学学术的实践行动

1990年，时任美国卡耐基教学促进会主席的博耶出版了《学术反思：教授工作的重点领域》的调查报告，首次拓展了学术的内涵，认为学术应当具备发现、整合、应用与教学这4种相对独立又相互交叉的形式，由此形成了多元学术理念的大学学术观。这一观点将教学作为学术体系的一部分，突破了传统教学与学术的二元对立争论，一经提出遂即在美国高等教育领域掀起了一场影响深远的教学学术运动。此后，美国学界对教学学术思想的研究日益深化，对教学学术的评价及其标准的认识更加深刻。博耶之后，舒尔曼等人继承并进一步发展了教学学术观，推动“教的学术”走向“教与学的学术”，不仅确立了教学学术的学术权利及合法性地位，而且使教学学术强调教与学双向互动的内在逻辑更趋完整。时至今日，大学教学学术已经历三十年的发展历程，不再囿于理念构想，而是通过广泛的高校教学改革与创新成为颠覆科研主导教师专业发展传统范式的实践行动，对世界范围内高等教育领域的教师教学与专业发展产生了深刻影响。

在致力于提高高等教育质量的国家政策驱动下，奥克兰大学十分重视教师教学与专业发展，期望通过教师专业培训、教学技术开发、学习平台建设等措施提高大学教师的教学能力，从而提供能够满足学生学习需求的教学。例如，在组织建设方面，奥克兰大学曾创建高等教育学习与研究中心，致力于参与、开发、记录和研究教师的教学工作，并为他们提供不同形式、各有侧重的教学支持，其开发的多种资源如教学促进、导师培训等项目，以及建立的教学同行评议制度，持

续为奥克兰大学教师教学与专业发展提供系统支持。实际上，TWF 的设计也是在该中心的积极组织与参与下共同完成的。

因此，TWF 秉持了该中心一贯坚持的教与学相统一的原则，在框架内容设计中亦坚持并探索了指向教师教学学术逻辑的实践行动。具体而言，TWF 的核心内容是基于学习而设计的教师教学能力及其标准，而无论是核心能力或是扩展能力，框架均构建一套科学系统的标准体系与执行规范。这反映良好教学框架所倡导的教师教学不再是教师个体无序的实践活动，而是转向具有标准化指标的学术活动，教师教学能力能够像学术能力一样直观地呈现、衡量以及评价，大学教师教学学术的发展通过教师能力标准的建构得以具象化、标准化与行动化。

（三）以教学证据记录为基础，强调循证教学的技术方法

循证教学脱胎于循证医学，伴随着西方教育科学化运动逐渐成长为区别于传统经验教学的一种独立的教学模式。1996 年，剑桥大学教授哈格里夫斯(Hargreaves)最先提出了循证教学的构想，他认为教师应该与医生一样，基于证据进行教学决策和实施教学行为。此后，学界关于循证教学的讨论开始逐渐深化，对循证教学的概念、原则、方法策略都进行了较为系统的研究，形成了一定的共识。

简言之，循证教学是从证据的角度，使教师主体的个性化经验、教学对象的客观实际、教学过程的情境性等有机整合起来，提升教师教学决策及教学行为的合目的性与合理性，以突破经验主导型教学、主观性教学的弊病，并在此基础上集经验主导型教学、主观性教学的优点，促进教学的科学化与艺术化、科学性与人文性、预设性与生成性的有机统一。事实上，循证教学的核心要素是“基于证据”进行教学活动，强调“学习者中心”的主体观、“情境化”的过程观以及“发展性”评价观，因此教学证据不仅是教学的起点，亦决定教学过程的有效性和教学评价的科学性。

循证教学的理念与方法对新西兰高等教育领域产生了深刻影响，尤其是对高校教师教学及其评价产生了积极的指导作用。TWF 在指导与支持教师教学工作时亦突出了循证教学的理念、技术与方法。

具体而言，在教师教学能力标准设计中，TWF 十分重视循证教学理念，在设计、教学、评估、反思与贡献的各个环节均强调整合与引用循证方法，鼓励教师通过教学证据的记录一方面用来反思教学过程与效果，另一方面则用于客观评价教学工作是否能够达到良好教学的标准。TWF 将教师开展教学证据记录的工作与科研人员开展科研工作记录相比较并进行了迁移与借鉴，提供了一套基于“陈述-记录-证据-贡献”的教学证据记录的规范化标准，归纳了八个维度的教学证据类型，并在倡议教师坚持教学记录的基础上进一步提供了示例。

实际上，教学证据的记录不仅与良好教学框架开发的教学能力标准相衔接，而且教学证据的记录与积累也将为教师教学工作提供丰富的循证支持，同时还有助于教师教学成果的科学评价。在此过程中，教师的教学工作开始超越无序与零散的传统模式，逐渐走向科学化、规范化与体系化。

四、结语：“良好的大学教学”之启示

尽管作为一种新的探索，大学的“良好教学”尚未能够形成足够完备的概念体系与解释框架，但奥克兰大学良好教学框架的理念与实践无疑能够为世界高等教育教学及其评价的改革与建设提供一种超越传统的全新的理论思路与技术方法。当然，在我国大学教学改革中借鉴指向“良好教学”的大学教学框架必须立足于我国特色高等教育的本土语境，更需要在改革进程中循序渐进，或可从“理念-支持-评价”三个维度先行探索。

首先，重构教学理念。人才培养质量归根结底在于大学生学习质量。我国大学教学改革应当将“以学生学习为中心、以学习效果为中心、以学生发展为中心”为内核的“新三中心”学习范式作为探索“良好教学”的理念依循，实现我国高等教育教学场域长期主导的“教”的范式向“学”的范式转型。

其次，重建教学支持。大学对教师教学的关注与支持不应当体现在控制教师的教学量、监测教师的课堂等偏重管理价值的实践，而应当将促进教师教学发展机械地突出教学投入的外在标准转变为强调教师教学能力提升的内在标准，加强对教师教学能力与专业发展的持续性支持，将教学作为一种学术实践，建立科学的教学学术专业能力标准与体系，从而使教师教学过程产生学术价值，实现教师

在教学学术实践中教学质量的有效提升。

最后，重置教学评价。教学评价对大学教师的教学行为具有“指挥棒”效应，创新教学评价的内容与方法不仅需要打破传统“只评不建”的制度局限，更是为了使教学评价超越管理效能，推动基于主观经验的教学评价走向基于客观教学证据的教学评价，使循证教学的理念与技术深入人心，成为大学教师教学评价的基本方法。事实上，“良好的大学教学”不仅是理念的变革，更是理念的融合。建构指向“良好教学”的大学教学框架将能够有效推动我国高等教育领域教师教学及其评价的内涵式发展与改革进程。

——作者：叶晓力等（转自：[江苏高教](#)）

【理论纵览】

拔尖创新人才选拔培养的政策协同研究

党的二十大报告将教育、科技、人才进行一体化部署，提出深入实施科教兴国战略、强化现代化建设人才支撑，“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之”，这对拔尖创新人才的选拔培养提出了新的时代要求。改革开放以来，我国教育领域进行了多样化的拔尖创新人才选拔培养的实践和理论探索，形成了以中小学、高校、科研院所等单一主体或者多主体协同的选拔培养模式，取得初步成效。当前我国拔尖创新人才选拔培养依然面临国家层面相关法律政策的缺位、各项政策目标或者政策主体的协同问题、选拔培养机制衔接问题等制约因素，不同程度地影响拔尖创新人才选拔培养的效果。在服务国家重大战略需求、建设高质量教育体系的背景下，统筹不同办学主体、学段、政策目标，促进拔尖创新人才选拔培养的政策协同，提高拔尖创新人才选拔培养的效率成为当务之急。

在当前国际政治经济形势背景下，提升国家自主创新能力成为增强国际竞争力的关键。尤其是在第四次工业革命、科技革命、数字革命浪潮冲击下，我国自主创新能力提升面临“卡脖子”技术领域人才短缺与技术制约的挑战。“双一流”建设高校与世界一流大学相比依然有不小的差距，基础学科领域拔尖创新人才培养和原创性成果匮乏，对我国原始创新能力造成极大制约。在国际竞争越来越聚焦于尖端科技竞争和产业升级的情势下，解决好拔尖创新人才选拔培养问题，事关国家竞争优势和战略全局。党的二十大报告提出，实施科教兴国战略、强化现代化建设人才支撑，“坚持教育优先发展、科技自立自强、人才引领驱动，加快建设教育强国、科技强国、人才强国，坚持为党育人、为国育才，全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才，聚天下英才而用之”。这对拔尖创新人才的选拔培养提出了新的时代要求。

改革开放后，我国基础教育领域就开始进行超常儿童的选拔培养探索，21世纪以来国家层面提出了系列改革举措，国家和地方政府、高校、中学、科研院

所积极探索拔尖创新人才及其后备人才的选拔和培养,积累了丰富的理论与实践经验,同时也凸显了政策协同的必要性。

政策协同是指不同政府及政府部门通过沟通对话使其公共政策相互兼容、协调、支持,以解决复杂性问题和实现共同目标的方式,是利用协同思维解决跨界问题的新兴政策管理模式,被视作政府科学决策的基本思维范式。根据政策协同的主体可以划分为政策目标主体协同、政策制定主体协同、政策执行主体协同;根据政策协同的程度,可以划分为政策合作、政策协调、政策整合等;根据政策协同的层级,可以划分为宏观层面、中观层面、微观层面的政策协同。政策协同是协同治理理论在科学决策方面的体现,着力解决治理过程中“局部协作、分散治理”的碎片化管理等问题,提高治理效率。

国内学者关注到我国拔尖创新人才选拔培养的政策协同问题。在基础教育领域,研究者认为我国对英才教育重视不足,英才教育不成体系且结构失衡,处于学校自发实验与地方零散化项目支持状态;只有突破现有体制束缚,将超常儿童回归“特殊儿童群体”,并将超常儿童纳入特殊教育体系,才能保障超常儿童健康成长。在高等教育领域,研究者认为我国高校拔尖创新人才培养存在体制性、制度性障碍,表现在科研体制、评价体制、教师考核制度、学生培养制度等方面;“珠峰计划”和自主招生政策存在不足,应该构建将二者有机整合并轨的制度设计框架。在基础教育与高等教育的关系方面,研究者认为基础教育阶段对拔尖人才选拔培养的忽视是导致高校在人才选拔连接链的“断层”的重要原因,要改变拔尖创新人才的培养现状,就要尽快解决拔尖创新中学生的出路问题,着力于构建拔尖创新人才基础教育体系。

已有研究关注到基础教育、高等教育内部及其相互之间的政策协同问题,并提出政策协同或者整合的策略,为本研究提供了借鉴。当前,政策背景、政策体系、实践基础已经发生较大变化,如何在服务国家重大战略需求、推进教育高质量发展的背景下,从基础教育与高等教育全学段,从高校、中小学与科研院所多主体视角关注拔尖创新人才选拔培养问题,统筹不同办学主体、不同学段、不同政策目标,提高拔尖创新人才培养效率,亟待关注和深入研究。

一、拔尖创新人才选拔培养的基本模式

改革开放后我国积极进行拔尖创新人才选拔培养的实践探索和理论研究，根据选拔培养主体不同形成了单一主体和多方协同的选拔培养模式，从单一模式逐步走向多元模式共存。

（一）单一主体培养

单一主体培养是指由中小学或者高校为主要的培养主体。在基础教育阶段主要以中小学为培养主体，大多集中在高中阶段，部分小学也有实验；高等教育阶段以高校为培养主体，主要集中在基础学科领域，学科覆盖的范围、选拔培养模式等也在逐步扩大或者升级深化。

1. 基础教育阶段

在党和政府“早出人才、多出人才”的号召下，20世纪80年代以来，北京八中、天津耀华中学、东北育才学校、北京育民小学等多所中小学致力于超常儿童的早期发现和培养，但后来受教育公平、义务教育均衡发展等多种因素影响，办学和招生规模大为缩小，目前北京八中、人大附中、东北育才学校、西安高新第一中等学校依然进行超常儿童的实践探索，形成了加速制和充实制等不同培养方式。

加速制主要采取提早入学、跳级、提前毕业、浓缩课程、大学先修课程等方式进行超常儿童的培养。狭义的加速制仅局限于跳级等加速方式，广义的加速制是指课程的灵活性，包括弹性的进度、发展性的课程安排。北京八中“少儿班”、东北育才学校超常教育实验部、西安高新一中创新实验班都是基础教育阶段实施加速制的典型代表。如北京八中是基础教育领域最先探索超常儿童培养的学校，其“少儿班”用5年左右时间，对学生实施小学五、六年级和初中、高中全部学业的整体贯通培养；东北育才学校超常教育实验部从小学四、五年级的适龄儿童中招收年龄在11周岁以下的学生，4-5年内完成初高中六年学习任务，达到重点中学优秀毕业生水平；西安高新一中创新实验班实施“2+2+1”培养模式，即两年初中课程学习、两年高中课程学习、一年高中大学衔接课程学习。

充实制的通常做法是在不改变年级的情况下，向拔尖学生提供常规课程之外

的拓展课程，人大附中的早期超常班、北京八中“素质班”等实施的都是充实制培养模式。如人大附中 2010 年开始实施“拔尖创新人才早期培养基地”，对在数理、语言、计算机等学科领域的超常儿童集中编班，以不缩短学制的充实制教育为主线，打通学段与学科壁垒，实施多元、丰富的课程设置，实现小学、初中、高中衔接；北京八中“素质班”，第一阶段学制为 4 年，对学生实施小学五、六年级和初中全部学业的整体贯通培养；第二阶段顺延至高中，完成高中学业后参加全国统一高考。北京八中的“素质班”虽然也实行弹性学制，但与“少儿班”相比更强调充实学生学习内容和方式，增加学生在学习时间上的选择性。

2. 高等教育阶段

20 世纪 90 年代以来，在科教兴国战略背景下，我国开始加强基础学科领域拔尖创新人才培养。1991 年起，教育部选择了一批代表我国先进水平的、在国内具有重要影响和起骨干带头作用的数学和自然科学一级学科专业点，先后分五批建立了 106 个“国家理科基础科学研究和教学人才培养基地”（简称“理科基地”），开始进行基础学科领域的高层次人才培养。2009 年，为回应“钱学森之问”，教育部联合中组部、财政部启动“基础学科拔尖学生培养试验计划”（简称“珠峰计划”或者“拔尖计划”），2011 年北大等 17 所高校在数学、物理、化学、计算机科学与技术、生物五个基础学科率先进行试点。2018 年教育部等六部门颁布《关于实施基础学科拔尖学生培养计划 2.0 的意见》，提出经过 5 年的努力，建设一批国家青年英才培养基地，初步形成中国特色、世界水平的基础学科拔尖人才培养体系。2020 年，教育部印发《关于在部分高校开展基础学科招生改革试点工作的意见》，在部分高校开展基础学科招生改革试点（简称“强基计划”），聚焦国家重大战略需求，探索基础学科拔尖创新人才选拔与培养的有效机制。至此，我国高校在基础学科拔尖创新人才选拔培养方面形成了“珠峰计划”“基础学科拔尖学生培养计划 2.0”（简称“拔尖计划 2.0”）“强基计划”等多个项目，这些政策设计在选拔模式、培养模式、覆盖专业等方面都有所差别。

试点高校在贯彻落实相关政策及自主探索中，形成了各具特色的基础学科拔尖创新人才培养模式。一是大师领衔的领军人才培养模式，以清华大学“数学领

军计划”和北京大学“物理卓越计划”为代表，该模式的特点是以培养领军人才或者学术大师为培养目标，同时注重以大师的力量对拔尖学生的志趣进行引领、感召和培养。二是强化通识教育和跨学科培养的书院制培养模式，以清华大学“清华学堂人才培养计划”、北京大学元培学院等为代表，该模式的特点是立足基础学科拔尖创新人才培养进行组织架构的改革。三是强化本科人才培养的“泛拔尖”培养模式，以北京大学化学学院、厦门大学化学学院等为代表，该模式的特点是在整体生源优秀的条件下，不再筛选拔尖学生单独培养，而是给所有学生提供良好的发展环境，将其作为准拔尖学生培养，给予学生更大的自由度，学生可以更潜心于学习本身。

可以看出，在高等教育阶段拔尖创新人才选拔培养模式也存在加速制与充实制的区别，试点高校从初中开始选拔学生，或者以缩短学制或弹性学制的方式实现拔尖学生本硕博的贯通培养，可以说是高等教育阶段的加速制培养模式；而“泛拔尖”模式更倾向于充实制的培养模式，以课程等教育资源的拓展给予学生更大的发展空间。

（二）多方协同培养

多方协同培养以高校、中学、科研院所等两个及以上机构为培养主体，而不再是以中学或者大学为单一培养主体，探索跨学段、跨学科、科教融合的人才培养，包括科教融合模式和大中协同培养模式。

1. 科教融合模式

科教融合培养模式以中国科协领衔的“英才计划”、北京“翱翔计划”、上海青少年科学创新实践工作站、苏州“凌云计划”等为代表。2013年中国科协与教育部共同实施的“英才计划”，旨在选拔一批品学兼优、学有余力的中学生走进大学，在数学、物理、化学、生物、计算机等自然学科领域著名科学家指导下，参加为期一年的科学研究、学术研讨和科研实践，激发科学兴趣，建立高校与中学联合选拔培养青少年科技创新人才的有效模式。2022年，“英才计划”有9所高校、300余所中学参加，培养了大批中学生科技创新后备人才，搭建了科教融合协同育人的平台，探索出了各具特色的培养模式和培养方法。除此之外，

北京市的“翱翔计划”、上海市的青少年科学创新实践工作站、苏州市的“凌云计划”和拔尖创新人才教育培养联盟等都是在区域层面由教育行政部门、科研院所、高校或者中学等多主体协同探索科教融合的培养模式。这种模式下教育部或者地方教育行政部门发挥主导作用，高中学校依然是高中学生的主要培养主体，只是科教融合的环节在高校或者科研院所进行。

2. 大中协同模式

大中协同培养模式以高校少年班和大学-中学培养基地等为代表。改革开放初期，中国科学技术大学等高校提前选拔超常儿童进行专门化培养，开启了高校少年班的先河，逐步拓展到包括北京大学在内的 12 所高校，但是受到少年班生源质量不稳定、学生心理素质发展、相关理念与实践经验欠缺等因素的限制，大部分高校在 20 世纪末陆续终止了少年班的实践探索，目前只有中国科学技术大学、西安交通大学、东南大学 3 所高校设有少年班。高校是少年班的培养主体，协同部分高中学校，面向经过选拔的极少数学生，形成大中衔接的人才培养共同体，但 3 所高校少年班选拔培养模式也有所不同，西安交大少年班免去中高考，实现了基础教育与高等教育贯通培养，协同培养力度更大。此外，北京大学“博雅基地”、清华大学“大学-中学衔接培养基地”、南京大学与高中校联盟等，都是以共建、共育的方式探索基础教育与高等教育的有机衔接，也是大中衔接进行拔尖创新人才培养的一种合作类型。

二、拔尖创新人才选拔培养的制约因素

如上所述，我国在基础教育和高等教育不同学段协同探索拔尖创新人才选拔培养，但拔尖创新人才选拔培养的政策协同机制尚未完全建立，借鉴政策协同的宏观、中观、微观层面的划分标准，可以将其总结为相关立法政策的缺位、多项政策目标协同机制缺乏、选拔培养衔接机制不顺畅等，存在各自为政的“碎片化”状态，影响了政策效能的发挥，继而制约了拔尖创新人才培养的效果。

（一）宏观层面：法律政策的保障问题

宏观层面的政策协同关注焦点是政府的总体战略，即确保具体政策与国家宏观战略一致，制定具体领域政策的依据或者指南，或者说元政策。我国拔尖创新

人才选拔培养实践重要的制约因素是来自社会对公平性的质疑。从国外教育实践来看,回应公平性质疑最主要的途径就是以政策法规的方式确定这类特殊群体教育的合法性,即制定符合国家宏观战略的政策法规,为拔尖学生培养提供依据或者指南。如荷兰 1985 年出台的《适当教育法案》主张为有天赋的学生提供全日制隔离教育,2012 年荷兰政府将天才教育作为其优先事项之一;澳大利亚联邦政府 1973 年出台的《联邦学校委员会法案》将英才教育纳入联邦立法,明确提出应为在特定领域具有特殊才能的学生提供教育机会;英国工党内阁 1997 年发布首份英才教育白皮书《追求卓越学校》,成为英国政府制定英才教育政策的主要依据,2000 年英国启动“全面卓越计划”致力于改变全国处境不利英才儿童的学习状况;2000 年韩国政府颁布《英才教育振兴法》,2002 年发布《英才教育振兴法实施令》,2002 年底发布《英才教育振兴综合计划》(2003-2007),为实施英才教育奠定了法律根基与制度保障。

相比较来讲,我国国家层面缺乏对拔尖创新人才选拔培养的教育政策和法律法规保障。《中华人民共和国义务教育法》(2018 年修订)第二十九条规定“教师在教育教学中应当平等对待学生,关注学生的个体差异,因材施教,促进学生的充分发展。”可以说为学生因材施教提供了法律依据,但国家和地方层面没有明确专门针对拔尖创新人才这一特殊群体的相关法律法规和政策支持,这使得我国超常儿童教育实践中存在“有类无教”“教非所需”“教非其类”等突出问题,高等学校也难以“理直气壮”地选拔拔尖学生并为他们提供优质的教育资源。总之,拔尖创新人才选拔培养缺乏相应的制度支撑和合法性基础,超常儿童的早期甄选和高校拔尖学生的选拔常因社会舆论质疑而步履维艰。我国高校少年班和自主招生试点范围的逐步扩大、继而缩小或者取消,很大程度上是因为这类政策的缺乏。要加强拔尖创新人才选拔与培养的政策法规的保障、监管,即使拔尖创新人才的选拔培养具有合法性,也对整个教育系统及家长、社会舆论发挥引导作用。

(二) 中观层面: 政策目标的协同问题

中观层面的政策协同关注跨界特性突出的问题,以及超出现有政策领域的问

题，政策协同目标是形成相关政策领域的决策体制机制或相关议题的具体政策方案。拔尖创新人才选拔培养主要是教育领域的问题，但拔尖创新人才服务于各行各业的需要，涉及不同学段、不同培养主体和不同学科领域，尤其需要加强政策目标协同或者整合。

首先，政策制定主体的协同问题。“珠峰计划”是由教育部联合中组部、财政部启动；2018年成立的“基础学科拔尖人才培养计划2.0”指导委员会，由教育部、中组部、科技部、财政部、中国科学院、中国社科院、中国科协相关部门成员构成，负责计划政策措施的制定和决策，指导计划的组织实施工作；“英才计划”是由中国科协与教育部共同实施，这些计划实施过程涉及教育系统外的政策制定主体。从教育系统内部来说，“拔尖计划2.0”和“强基计划”政策制定主体都属于教育部，但分属于不同部门。拔尖创新人才的选拔培养就需要面对多元政策制定主体的协同问题，因为各自管理权限的限制在一定程度上会降低管理的效能，从而影响拔尖创新人才选拔培养的效率。如何协同多方政策制定主体就成为影响拔尖创新后备人才选拔培养的重要因素。

其次，政策目标主体的协同问题。“拔尖计划2.0”与“强基计划”都是聚焦于基础学科拔尖创新人才培养，但学生选拔的渠道不同，前者是以高考后校内选拔为主，后者是单独招生录取，政策目标导向也有所差异，可以说，这两类学生是不同的政策目标主体。但是对同时实施“拔尖计划2.0”和“强基计划”的高校来讲，就存在如何在同一个培养单位协同两类政策目标主体的问题。有的学校将“强基计划”学生单独编班、单独培养，有的学校是将其与“拔尖计划2.0”学生一起培养。不同政策目标下的学生群体在高校培养环节会产生冲突，比如两类学生的知识基础不同、本硕博衔接培养机制不同等，如何能在同一所高校或者院系有效培养，增加了高校管理的难度。除此之外，还有这两类生源与普通班级生源的资源分配问题，如何既能实现既定政策目标，又能够最大化提高高校资源投入和管理的效率，也成为高校实践过程中的困扰。

最后，政策执行主体的协同问题。从拔尖创新人才培养过程来讲，不同的培养主体具有各自的立场和利益诉求。从基础教育阶段来看，拔尖创新人才的早期

识别与选拔最终是为高校输送人才，因此，中学或者科研机构更希望能够获得相应的经费支持、师资支持、政策支持，建立大中小衔接的培养通道，让更多孩子获得优质高等教育机会。从高等教育阶段来看，高校管理者希望能够拥有对拔尖学生进行早期识别与选拔的政策通道，在低年级尽早发现人才。从教育行政部门来讲，既要兼顾人才选拔的效率和人才培养的质量，又要维护稳定的中高考制度和社会公平，避免学校提前掐尖，影响基础教育生态。因此，科学教育决策最优路径的选择就需要平衡多方利益诉求。

（三）微观层面：选拔培养的衔接问题

微观层面关注同一部门内不同业务单位之间的政策协同，目标是确保具体政策之间的内在一致性，形成实现内在一致性的工作程序和机制、部门政策体系等。拔尖创新人才选拔培养的衔接可以说是教育系统内部的问题，需要建立拔尖创新人才选拔培养政策内在一致性的程序和机制，包括大中小学选拔机制、高校选拔与培养机制、高校本硕博培养机制等。

首先，大中小选拔机制的衔接问题。在基础教育阶段，因为中高考制度要考虑大多数人的知识能力基础，对超常儿童来讲难度较低，使得拔尖创新人才的选拔受限，尤其是理科领域具有创新潜质的学生为应对中高考耽误很多时间，甚至抹杀了其创造性。学校无法实施大中小衔接培养，学校的教育目标与学生的学习目标就存在不一致性，影响教师和学生的积极性以及预期效果。比如参与“英才计划”“翱翔计划”等项目的学生，在科研创新实践活动中有较好的表现，但因为依然要参加高考，有些适合的学生可能难以达到高校录取要求，而造成人才和资源的浪费。因此，如何完善中高考制度，或者在中高考制度之外为这些特殊人才提供绿色通道，又避免基础教育领域的拔尖创新人才早期发现与选拔成为学校提前掐尖的渠道，避免可能带来的公平性问题和教育生态恶化问题，成为拔尖创新人才选拔与培养的两难问题。

其次，高校选拔与培养机制的衔接问题。为了避免自主招生制度实施过程中选拔与培养脱节的问题，“强基计划”探索将拔尖创新人才选拔与培养机制相衔接。但因为高考和高校自主选拔机制和标准的不完善、不精准以及学生报考的功

利性，依然存在“强基计划”录取学生后续发展动力或者能力不足等问题。同时，“强基计划”和中科大、东南大学少年班都是采用综合评价招生的模式，既根据高考成绩、校测成绩，又参考综合素质评价档案招生录取，但是因为综合素质评价档案内容和标准的不统一，高校在招生录取时也很难参考。如何进一步扩大高校自主选拔的权力，完善高校选拔标准和培养过程中的动态进出机制，提高人才选拔的效率成为困扰高校的又一问题。

最后，高校本硕博培养机制的衔接问题。根据教育部相关意见，高校对通过“强基计划”录取的学生探索建立本一硕一博衔接的培养模式，本科阶段培养要夯实基础学科能力素养，硕博阶段既可在本学科深造，也可探索学科交叉培养。但在实施过程中，高校硕博阶段如何分配研究生招生计划指标，既能确保“强基计划”录取学生专心学习，又能避免对非“强基计划”录取的优秀学生带来不公平，是否可以跨校报考研究生等问题成为高校“强基计划”实施阶段有待解决的问题。

三、拔尖创新人才选拔培养的政策协同策略

协同治理的基本内涵包括治理主体的多元化、各子系统的协同性、自组织间的协同、共同规则的制定等。遵循协同治理的理念完善拔尖创新人才选拔培养的协同机制，提高拔尖创新人才选拔培养的效率，可以从宏观、中观、微观三个层面着手深化综合改革，加强拔尖创新人才选拔培养的协同治理。

（一）制定政策法规，确定选拔培养合法性

在宏观战略层面，着重完善国家层面的政策协同机制、政策研究机构、相关政策法律法规，确定拔尖创新人才选拔培养的合法性。一方面，完善政策法规，为拔尖创新人才选拔培养建立制度保障。建议修订《中华人民共和国义务教育法》及其实施细则，为超常教育预留制度空间，推动制定《中华人民共和国特殊教育法》及其实施细则，将超常儿童纳入特殊教育的对象，对具有特殊需要的儿童、学生的识别、安置、选拔、培养、师资等方面作出规定，为拔尖创新人才的选拔培养提供法律保障。依法完善超常儿童或拔尖创新后备人才选拔机制，明确拔尖创新人才的早期识别与鉴定的标准，加强对拔尖创新人才选拔培养的政策支持，

推进高校、高中、科研院所、协会组织等多方合作。另一方面，在国家层面成立拔尖创新人才教育研究中心。在有条件的高校设立教育部人文社会科学研究基地拔尖创新人才教育研究中心，或设立“文科实验室”，组织跨学科的专兼职结合的专家团队，开展拔尖创新人才早期发现和选拔培养的基础理论研究，制定人才评价与选拔标准，开发人才评价与选拔工具，研发相关课程资源，开展第三方评估工作，指导学校开展试验和实践探索。国家和教育主管部门应在调查研究和充分论证的基础上出台相关政策文件，成立相关机构，积极稳妥、有组织地开展拔尖创新人才选拔和培养工作。

（二）加强统筹协调，形成政策效能协同性

在中观层面，着重完善涉及不同主体和政策领域的决策协同机制，包括制度化的协商机制、信息交流和共享机制等，提高拔尖创新人才选拔培养政策效能的协同性。一是加强政策统筹。教育部协同相关部门指导和推动“英才计划”“拔尖计划 2.0”“强基计划”的统筹协调和有效衔接，推进拔尖创新人才的衔接培养；推动各省借鉴“英才计划”模式，开展省级青少年科技创新后备人才培养工作。二是加强经费支持。建议国家或者地方在拔尖创新人才培养环节提供更多的经费支持，比如增加“强基计划”学生国际交流等培养环节的费用等，加大对“拔尖计划 2.0”“强基计划”师资队伍建设的专项经费投入。三是加强师资队伍建设。加大对拔尖创新人才教师培养的支持力度，制定拔尖创新人才师资引进的特殊政策；加强教师队伍专门培训，建立多层次、多形式的拔尖创新教育从业人员培训和支持体系；推动相关高校和中学制定教师激励措施，将拔尖创新人才培养工作纳入工作绩效考核；统筹高校和科研院所的专家教授与高中优秀教师组成导师团队，多方合作培养师资。四是研发国家层面的信息管理系统。建议国家统筹构建中学大学衔接的拔尖创新人才信息管理系统，将拔尖学生的选拔、培养、评价进行一体化管理；将“英才计划”“拔尖计划 2.0”“强基计划”学生成长信息录入专属数据库；加强学生培养成效的跟踪与评价，推进形成跨越学段、学校、政策领域的信息共享机制。

（三）完善制度安排，实现选拔培养衔接性

在微观层面，着重完善教育系统内部不同学段之间、选拔与培养之间的政策一致性，实现拔尖创新人才选拔培养机制的有效衔接。一是完善中高考制度。建议在现有中高考制度框架下进一步创新和完善评价选拔制度，或者为拔尖学生设立专门的升学渠道，避免中高考环节重复性练习，赋予高中和高校更大自主选拔空间，拓展学生成长通道；全学段一体化设计打通拔尖学生小学、初中、高中升学通道，包括初高中衔接、大中小衔接、本硕博衔接等路径。二是落实高校招生自主权。建议教育部进一步给予高校更多破格招生、大中衔接招生的自主权，由高校审核选拔具有学科特长的学生，给予学生破格入围参与高校测试的资格。三是强化高校拔尖学生培养的主体责任。适当放宽高校对拔尖学生培养的自主权，让高校自主决定在哪些领域培养拔尖创新人才；允许高校自主探索在入校后的新生群体中选拔优秀学生进入拔尖学生培养计划，完善动态进出机制；鼓励高校开展人才评价研究，针对国家需求和学科规律及特点，建立科学的人才选拔标准，探索多样化的人才培养模式。

——作者：王新风等（转自：[清华大学教育研究](#)）

【工作动态】

学校召开 2023 年春季学期第三次本科教学工作例会

2023 年 6 月 8 日下午，学校在榆中校区召开 2023 年春季学期第三次本科教学工作例会，副校长勾晓华出席会议。各教学单位本科教学分管领导、教学秘书，医学部教育教学处以及教务处工作人员参加会议。会议由教务处处长郭明宙主持。

会议邀请了西北师范大学地理与环境科学学院教授潘竟虎作专项辅导报告，围绕写作与出版中存在的地图相关问题作了专题讲解。会议就近期本科教学运行、期末考试、暑期学校与教材专项工作、2023 版专业人才培养方案修订和教学大纲编写相关工作、毕业生相关工作、学科专业改革实施方案等方面作了详细安排和部署。

勾晓华结合近期工作，从三个层面提出要求，希望进一步强化改进校院两级教育教学工作，齐心合力提质量。一是树牢目标导向，不断加强专业建设。要立足本科人才培养质量高质量内涵式发展，在借鉴优秀办学经验的基础上，结合自身实际，做好专业调整、优化和建设，进一步深化教育教学改革，深入推动专业建设向更高质量发展。二是坚守教育规律，持续提升育人水平。从尊重教育教学规律入手，理清工作思路，更新工作模式，用创新思路去改进工作方法，提升工作效率，解决实际问题，高质量完成本职工作。三是筑牢底线意识，强化教学管理能力。在开展教育教学活动中，要坚守职业底线，认真履行工作职责，不仅要拥有可贵的学习力、思考力，还要秉持高度的责任心和执行力，抓紧抓实、抓常抓长，强化教学管理秩序，更好地提升教学管理工作质量。

——来源：[兰州大学教务处](#)

学校召开 2023 版本科专业人才培养方案专家审议论证会

为进一步提升我校 2023 版本科专业人才培养方案的修订质量，强化本科教育教学和专业建设高质量发展，持续提高我校人才自主培养能力，学校于 5 月 28-29 日在榆中校区召开了 2023 版专业人才培养方案审议论证会，中国科学院院士、校长严纯华，副校长曹红、范宝军、沙勇忠、勾晓华出席会议。学校本科教学指导委员会与教育教学发展顾问委员会委员，各学院、实体科研机构、相关职能部门与单位负责人，高等教育与工程教育专家、教学秘书、教务处以及医学部教育教学处全体工作人员参加会议。

审议论证启动会上，勾晓华介绍了此次人才培养方案修订的背景、原则、内容和要求，对人才培养方案审议论证工作提出总体要求，强调要深刻领悟全面提高人才自主培养质量的精髓要义，把好本科教育教学发展方向；要突出新时代对人才的能力与素质需求，优化完善人才培养定位和目标；要坚持“德育为先、夯实基础、通专融通、能力为重、多元发展”的原则要求，建精专业课程体系。同时希冀各位专家结合一流大学使命和一流专业建设任务，以“时时放心不下”的责任担当，对学校本科人才培养方案严格把关，积极建言献策，为全面提高人才自主培养质量打牢根基。

审议论证会根据学科分为人文学科组、社会学科组、理学组、化生农学组、工学组、医学组等六组，100 余位专家参加了培养方案审议论证工作，各学院院长对 2023 版本科专业人才培养方案修订情况进行了详实汇报。六位专家组组长报告了各专业 2023 版人才培养方案的论证结论，从人才培养定位与目标、课程体系、实践教学环节等方面对进一步优化和完善培养方案提出了修改建议。

严纯华在论证反馈会上作总结讲话时表示，一是要提高思想认识，坚定政治引领，牢记育人初心，落实好立德树人根本任务，切实担负起为党和国家培养全面发展的社会主义建设者和接班人的使命和责任，科学制定专业人才培养方案。二是要进一步深刻领会高等教育发展规律，更加清晰地把握好学科和专业的发展规律以及社会发展趋势，遵循学生认知规律和成长规律，从人才培养目标与专业课程体系之间的深层逻辑出发，厘清教育和教学方方面面的关系。三是要找准发

展定位，辩证看待“少即是多”的关系，通过课内和课外结合、理论与实践互补、基础与前沿兼顾、专业与交叉融合、知识能力与综合素质均衡发展等方面协同配合，双轨双向发力，共同促进专业和课程体系的整体和模块化建设。四是要保持战略定力，正确统筹好把握好处理好“当下”与“长远”的关系，既要立足“当下”，公共必修课程要“活”，通识教育和跨学科类课程要“宽”，学科专业课程要“深”、实习实践课程要“实”、毕业论文要“真”，充分发挥课堂教学育人功能，推动提升教学相长、纵深横阔的教育格局；又要着眼“长远”，坚持内涵式发展道路，将立德树人贯穿人才培养全过程，加强前瞻性思考、全局性谋划、战略性布局、整体性推进，形成兰大特色的教育教学文化，切实构建高水平一流本科育人体系。五是要对标国家“双一流”建设战略，以人才培养方案修订为契机，立足我校办学历史和基础，始终坚持和彰显学校办学特色，要乘势而上、提质增效，坚持系统观念、守正创新，不断深化综合改革，推动我校人才培养高质量发展。

——来源：[兰州大学教务处](#)

【论教谈学】

坚定走好高等教育高质量发展之路

兰州大学党委书记 马小洁

习近平总书记强调：“在强国建设、民族复兴的新征程，我们要坚定不移推动高质量发展。”在“以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴”征程中，高等教育既面临着自身实现高质量发展的目标愿景，又担负着服务国家高质量发展的历史使命，必须紧紧抓住大有可为的历史机遇，守正创新、顺应时代、引领发展，坚定走好高质量发展之路。

实现高等教育高质量发展，必须继往开来守正创新。党的十八大以来，我国高等教育改革发展持续推进，建成了世界上最大规模的高等教育体系，取得了历史性成就、发生了格局性变化，具备了向更高阶段演进的厚实发展基础。高等教育要把牢思想之舵，始终坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，坚持好、运用好贯穿其中的立场观点方法，认真组织好、开展好学习贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想主题教育，凝心铸魂夯实思想根基，始终沿着习近平总书记指引的方向坚定前行，不折不扣落实党中央关于高等教育重大决策部署。要深化综合改革，优化资源配置，实施分类评价，推进治理体系和治理能力现代化建设，营造凝心聚力干事创业的良好环境，充分激发蕴藏于师生中的发展伟力。要坚持勇争一流，把握好规模与质量、特色与一流、内涵与外延的关系，基于高校所在的不同区域、经历的不同历史、面临的不同实际制定实施差异化、特色化发展路线，对标更高要求，在发扬传统的基础上更加精进，在面向未来中改革创新，实现新的超越。

实现高等教育高质量发展，必须牢牢把握时代主题。时代的音符中跳动着发展密码，只有把握时代、顺应潮流，才能实现高质量发展。高质量发展是全面建设社会主义现代化国家的首要任务，高等教育要深刻洞察时代发展潮流，牢牢把握时代发展、国家进步对自身发展提出的更高要求，坚持“三新一高”导向，积极探索实现高质量发展的有效路径。要积极回应时代呼唤，立足基本职能，实现

育人方式、办学模式、管理体制、保障机制等全面提升，开辟发展新领域新赛道，不断塑造发展新动能新优势。要坚定自信自强，植根我国悠久的历史、优秀的文化、独特的国情，扎根中国大地办好人民满意的高等教育；同时以积极的心态推进国际交流，在平等互利的基础上深化对外合作，以胸怀天下的博大胸襟和高贵品格关注人类进步、奏出中国高等教育时代强音。

实现高等教育高质量发展，必须牢记使命引领发展。党的二十大报告指出：“教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。”高等教育作为教育、科技、人才“三位一体”的天然结合点，也应然地被赋予了更加崇高的使命和更加重大的责任。高等教育要主动肩负起服务国家现代化和推动高等教育自身现代化的双重使命，通过自身的高质量发展服务支撑教育强国、科技强国、人才强国建设，助力国家高质量发展。要始终坚持“为党育人、为国育才”，全面落实立德树人根本任务，深化教育教学改革，提高人才自主培养质量，为党和国家源源不断输送担当民族复兴大任的时代新人。要瞄准世界科技前沿、国家发展战略，加强有组织科研，打通基础研究、应用基础研究、应用研究和成果转化的创新链，促进产学研深度融合，更加主动、更加深入地服务国家重大战略和区域经济社会发展。要始终不渝打造人才中心，建立更加鲜明的激励体系、更加高效的管理体系、更加完善的政策体系、更加科学的评价体系，全方位培养、引进、用好人才。

国内大局与国际大局同步交织、相互激荡，实现第二个百年奋斗目标，国家事业发展更为迫切地需要高等教育扛起历史责任、彰显时代担当。新的奋进征程上，高等教育必须坚持和加强党的全面领导，把牢社会主义办学方向，以更强烈的历史担当、更宽广的国际视野、更深邃的战略眼光，谋定实施高质量发展的创新举措，不负党和人民重托，向着更加高远的目标继续迈进。

——来源：[中国高等教育](#)

征稿启事

《本科教学动态》由兰州大学教务处主办，以本科教育教学工作动态为主线，面向各教学单位传递国内外教育要闻、教育热点、党和国家的教育方针和政策，报道各高校教育改革和创新经验，展示国内外教育理论研究成果，反映本校教育教学动态。每年至少编辑 6 期，编印后发送至各教学单位。即日起面向校内广泛征集各类关于本科教育教学的优秀论文或思考感悟等文章，热烈欢迎广大教师踊跃投稿。

投稿方式

1. 征稿时间：长期约稿。
2. 征稿栏目：教学风采、论教谈学。
3. 来稿要求具有原创性，观点明确、逻辑严密、文字精练，来稿须包括文章题目、正文内容、作者的个人信息（包括单位、职称/职务、联系方式）。
4. 来稿请使用 word 排版，要求：标题，采用三号字，黑体，加粗，居中，单倍行距；正文，采用小四号字，宋体（英文用 Times New Roman 体，12 磅），两端对齐，段落首行左缩进 2 个汉字符，行距 25 磅，段前段后 0 磅。若有参考文献，请采用尾注，著录规则以《中华人民共和国国家标准》（GB/T7714-2015）为准。
5. 文稿篇幅不限，来稿请自行校对，确保格式符合要求，质量有保障。
6. 《本科教学动态》仅作为内部交流资料，不对外发行。

联系方式

1. 投稿邮箱：jwcoffice@lzu.edu.cn

来稿请以附件的形式发送至邮箱，邮件主题请注明“投稿+栏目名称+题目”。

2. 咨询电话：0931-8912165。

编辑：张静敏 李文婷

电话：0931-8912165

电子邮箱：jwcoffice@lzu.edu.cn
