

# 我国拔尖创新人才早期培养的本土经验与进路思考

◆ 王华 杨颖 范卿泽

**[摘要]** 加强拔尖创新人才早期培养，是坚持教育、科技、人才“三位一体”统筹推进的重要举措，是发展新质生产力、实现中国式现代化的内在动力。当前，从国家、地方、学校三个层面，已探索形成有效培养路径，帮助基础教育阶段学生激发志趣和夯实基础，但仍面临公平取向与卓越取向、目标多元与实现机制单一等现实矛盾。需加强政策法规保障、优化培养支持体系，搭建分类课程体系、做好学段教学衔接，建立从业晋升体系、提升教师队伍适切性，探索早期识别办法、完善考核评价制度，助力拔尖创新人才脱颖而出，为国家深入实施科教兴国战略、人才强国战略和创新驱动发展战略播下创新的“种子”。

**[关键词]** 拔尖创新人才；创新人才早期培养；人才识别；中学生英才计划；创新驱动

**[中图分类号]** G521

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1002-4808(2024)09-0019-06

世界百年未有之大变局加速演进，我国正处于实现中华民族伟大复兴的关键时期。人才作为提升国家综合实力和国际竞争力的支撑作用日益凸显。党的二十大报告要求“全面提高人才自主培养质量，着力造就拔尖创新人才”。习近平总书记强调，发展新质生产力是推动高质量发展的内在要求和重要着力点，必须做好创新这篇大文章，畅通教育、科技、人才的良性循环。“欲流之远者，必浚其泉源”，与高等教育阶段直接培养拔尖创新人才不同，基础教育阶段更多地承担拔尖创新人才的早期识别和筑基任务，为发展新质生产力、实现中国式现代化提供源源不断的动力。

斯滕伯格(R. J. Sternberg)的延展性潜能、齐格勒(A. Ziegler)的资优行动模型、格莱德威尔(Gladwell)的实用智商理论均强调拔尖创新人才培养“发展说”<sup>[1]</sup>，提出人才培养是不断锻造的过程，可为拔尖创新人才的早期培养提供可行性依据。在培养过程上，林崇德等提出“创造性思维+人格”<sup>[2]</sup>的静态结构框架，阿玛贝尔(T. M. Amabile)强调创新技能、领域技能、内部动机、社会环境、创新实践的动态交互作用<sup>[3]</sup>。

在培养路径上，学者们探索出“充实三元模型”“多元化服务框架”，为不同层级的学生提供多样化的课程指导服务。<sup>[4]</sup>拔尖创新人才早期培养受到全世界范围内的普遍关注和重视，并在大量的理论研究寻求有效路径，但多侧重于国外和学校层面的经验提炼，缺乏对我国各个层面实践模式的深入研究。有鉴于此，本研究将尽力涵盖各个层级的培养主体，系统提炼我国本土经验，努力破解公平取向与卓越取向、目标多元与实现机制单一等现实矛盾，找准化解矛盾的突破口，助力适应新发展阶段、新发展理念、新发展格局的创新人才后备军培养。

## 一、我国拔尖创新人才早期培养的实践样态

40多年来，我国拔尖创新人才早期培养从无到有，已成为基础教育的重要组成部分，实施主体从重点学校到特色中学再到省域和国家层面，呈现不断扩大和增强的趋势。无论哪个层面的培养模式，均依赖高校力量的加入，对基础教育阶段学生进行志趣引导和基础夯实，已形成系统的选拔培养体系。

王华/重庆市教育科学研究院副研究员、博士(重庆 400015)；杨颖/重庆市教育科学研究院创新教育研究所副所长，中学一级教师，西南大学教育学部博士研究生，本文通讯作者(重庆 400015)；范卿泽/重庆市教育科学研究院党委书记、研究员、博士(重庆 400015)。

(一) 国家层面：“中学生英才计划”全链条推进“识才、育才、鉴才”

国家层面的拔尖创新人才早期培养主要依托于中学生科技创新后备人才培养计划（简称“中学生英才计划”）。2013年，为了落实全国科技创新大会精神，中国科协和教育部门联合开展“中学生英才计划”，省级科协和教育部门具体负责实施，通过“识才、育才、鉴才”全链条推进，打通中学与高校学段壁垒，发现和培养具有科学潜质的拔尖创新后备人才。到2024年，已有22个省市、58所高校、283所中学实施“中学生英才计划”，600余名优秀科学家（包括院士、长江学者、“杰青”获得者）担任导师，累计培养近万名学员。

第一，通过学生前置培养和“三次选拔”开展早期识别。一是开展学生前置培养。每年9月到11月，通过校内宣讲、专家讲座、实验室参观、科研体验等形式，让高一和高二学生参与科研基础、实验技能和综合发展能力培训，展示科学兴趣和找寻研究方向。二是“三次选拔”确定学员。聚焦数学、物理等五大基础学科，中学利用笔试和面试差额选出品学兼优、学有余力的学生；管理办公室按3:1比例开展学科潜质测试，包括基础知识、科研能力和创新潜质等；导师对学生的学习能力、科研经历、沟通技巧等方面进行面试，最终由管理办公室确定名单。第二，基于“兴趣、项目”双导向开展过程培养。在一年的培养周期内，培养次数不少于10次，导师通过书目推荐、学术研讨、科研体验，帮助“兴趣导向型”的学生加强学科兴趣；通过文献阅读、选题设计、实验操作、数据分析、论文撰写等方式，指导“项目导向型”学生独立开展课题研究。强调个性化培养，不提倡集体研究，要求恪守科研诚信与学术规范，以冬/夏令营、野外考察、大师报告会、国际交流等活动拓展科学视野。第三，通过“三次评价”确定优秀学员。在每年3月，导师对学员的开题报告和培养进展等内容，开展初期评价。在6~7月，通过学员汇报学习成果和计划，通过问卷调查参与度、满意度及效果，开展中期评议，对3次不参加培养或未完成学习任务的学员进行清退。在11~12月，学科工作委员会根据导师评价和培养报告等内容形成网络初评结果，推荐10%~15%优秀学员参加现场评议，进行PPT汇报和现场答辩，最终形成年度评价结果。目前，已有吉林大学、华东师范大学等5所

高校对培养结果给予认定，在英才计划选拔时给予学员绿色通道和优惠政策。

(二) 地方层面：政府主导推进早期识别和过程培养

自2008年，各省市先后启动拔尖创新人才早期培养，涌现出北京“翱翔计划”、重庆“雏鹰计划”、陕西“春笋计划”等，通过10余年的实践探索，形成了政府主导推进拔尖创新人才早期培养的北京模式、重庆模式、陕西模式等省域做法，具有一定的代表性和典型性。

第一，北京模式和重庆模式获得的支持力度较大。北京市和重庆市教委都印发了相关政策文件，成立专门机构，并拨付专项经费支持拔尖创新人才早期培养。2008年，北京市成立青少年科技创新学院，陆续出台《北京市基础教育阶段创新人才培养项目管理办法（试行）》《北京市初中开放性科学实践活动管理办法（试行）》等文件。2011年，重庆市成立青少年创新学院，陆续印发《重庆市青少年创新人才培养雏鹰计划项目管理办法》《重庆市教育委员会关于加强新时代中小学创新教育的通知》等文件，并将高中课题立项为市级项目。第二，北京模式和重庆模式涵盖小初高三个不同学段，陕西模式只针对高中学生。北京模式包含面向高中学生的“翱翔学员培养”，面向中小学生的“雏鹰建言行动”和中小学校根据自身特色进行的“学校自主探索”，其中雏鹰建言行动以“雏鹰爱心行动”“小创客”培育、“科学探秘”奥林匹克、青少年“模拟政协”等路径为支撑。而重庆则是以“雏鹰计划”为依托，在小学、初中、高中阶段分别开展青少年创新能力涵养工程、建设工程和提升工程，在初中阶段主要与科研院所、科普基地合作，比如充分整合重庆地质矿产研究院和重庆科技馆的科普资源。三种模式的高中学员培养体系比较类似，都是依托高校及其重点实验室的优质资源，让高中生提前到大学参与研究性学习和专项课题研究，逐步完成找准需求、定义问题、设计构思、动手实验、展示交流等流程，实现问题解决、科研体验和创意生成。第三，三类模式在评价机制上具有相似性和不同性。三类模式都强调去功利性，通过中期展示和终期答辩检验学习成果，但都面临升学出路不畅通的问题。在遴选机制方面，经历学生申请、学校推荐、区级审核后，北京市青少年科技创新学院通过“科学探秘”奥林匹克项目评价学生、学

生担任“小创客”创意市集评委参与评价两种方式考查学生的科学素养、创新潜质、合作意识；陕西模式成立“春笋计划”创新实验班，一般会在中考前后进行单独的选拔考试，考试科目包括语数英物四门学科；重庆模式则根据学员遴选标准，通过“自主申报、学校推荐、区县初选、市级遴选”等程序选出具有创造性潜质且学有余力的学员进入项目学习。

### （三）学校层面：三类培养模式各有侧重

根据培养主体的不同，学校对拔尖创新人才早期培养探索主要有三种模式：以“上海中学与复旦大学导师制计划”（简称为“复上模式”）为代表的中学与大学合作培养，以北京四中“杰出创新人才培养道元班”（简称为“道元模式”）为代表的中学自主培养，以“青岛一中海尔创新班、交运创新班”（简称为“青岛模式”）为代表的中学与企业合作培养。三类模式在导师构成、特色课程和升学渠道等方面有相似之处，也有不同之处。

第一，在导师构成方面，三类模式都依赖大学师资，但依赖方式又有所不同。“复上模式”完全依赖复旦大学派出专业教授团队到中学授课并担任导师；“道元模式”实行“双导师制”，由学校聘请中科院、社科院、工程院、高校和企业等领域的专家，以及在校内遴选学术功底扎实、教学水平高超的教师共同组成“导师组”；而“青岛模式”则由企业出资为学校配备知名高校导师团队。第二，在特色课程方面，三类模式侧重点不同。“复上模式”重视学术兴趣和学术素养，在浓缩大学专业课程基础上，开设“office hour”研讨（30学时）、学科讲座（48学时）、学科微课程（72学时）、暑期课程（40~60小时）、在线指导与慕课学习等五类课程。<sup>[5]</sup>“道元模式”强调创新精神和实践能力，开设必修、选修、特修三类课程，必修强调学科基础知识，选修聚焦科技与人文艺术融合，特修根据学生的兴趣和特长进行个性化定制，鼓励学生参与科研项目和创新创业活动。“青岛模式”围绕高考需求，分类打造“强基计划”和“奥赛培训”课程体系。第三，在升学渠道方面，享受的政策不一样。“复上模式”的学员在课程学习后并通过考核获得的学分，在升入复旦大学后，可置换相关课程学分。“道元模式”中选定的学生必须参加中考，学校能通过自主招生形式录取，学员享受初升高的特殊通道。而在“青岛模式”中，学校依据学生中考成绩

“裸分”从高到低进行录取，对于没有录取上的学生，仍可参与青岛一中普通班的录取。

## 二、拔尖创新人才早期培养的现实矛盾

在国家大力倡导多措并举做好科学教育“加法”的背景下，各个层级的培养主体致力于探索国家对人才迫切需求与创新人才早期培养客观规律之间的张力，经历了复杂艰难的实践过程，取得显著培养效果，但仍还面临一些现实矛盾亟待突破。

### （一）公平取向与卓越取向的冲突

公平取向提倡机会平等和正义性，强调人人都有平等机会去发展潜能和实现自我。卓越取向提倡给予拔尖创新人才更多资源和更好平台，让他们能够脱颖而出。在拔尖创新人才早期培养探索中，从机会平等、资源分配和评价标准等方面遭遇“公平”与“卓越”的现实冲突。第一，从机会平等来看，无论是国家层面还是地方层面的人才培养计划，都只能从“点”上覆盖优质学校，而学校层面的探索也仅有重点中学才能整合社会资源开展拔尖创新人才培养。比如，“中学生英才计划”在某省域每年每个学科仅有5个培养名额，共计25个名额；而重庆“雏鹰计划”22个项目学校也集中在主城九区，其他区县的学生缺乏参与项目研究和课程学习的机会，远远满足不了青少年对创新教育的热切追求。第二，从资源分配来看，为了追求卓越，需要对优秀人才倾斜培养资源，那么其他学生所享有的资源就会处于劣势。这一点与罗尔斯（John Rawls）提出的“机会平等论”相违背，他提出“为了平等地对待所有人，社会必须更多地关注天赋较低和出生于较不利的社会地位的人们”<sup>[6]</sup>。优质资源的有限性和稀缺性让拔尖创新人才早期培养遭受“公平”质疑。第三，从评价标准来看，为了从大部分学生中筛选出天赋异禀的人才，需要制定较高的人才早期识别标准，这些标准大多依赖某些学科的客观成绩指标，缺乏周期性的动态监测，全面发展的优秀学生不易崭露头角。一些极端“平均主义”支持者还认为把学业成绩作为选拔条件是“精英主义”的表现，可以让优秀的人更加优秀。

但是，追求绝对的教育公平，会让天赋异禀的学生失去发展潜力的机会。从某种意义上讲，这些学生也无法享受真正的教育公平。“追求教育机会的平等和平均分配教育资源可能会导致资源

配置问题,才智平庸者可能会获得过多的机会,而才华出众者可能无法得到足够的资源,从而不利于社会的整体效益。”<sup>[7]</sup>公平和卓越应作为教育发展的一体两翼,两者不应该被人为地放置在对立面<sup>[8]</sup>。卓越产生于公平,同时推动公平的实现。真正的教育公平应该是差异化的公平,通过早期识别,发现学生的不同特质和潜力,开展差异化和个性化教育,为才智出众者提供满足学习需要和适宜能力发展的成长沃土,避免“整齐划一”的同质教育,提升人才培养效果和效率,从而使这个群体为国家进步、社会发展作出更大的贡献,再进一步促进社会公平。

### (二) 目标多元与实现机制单一的冲突

当前,拔尖创新人才的早期培养目标上具有多元取向,具体表现为素养结构多元、发展方向多元等。在素养结构方面,不同学者持有不同的观点:师保国等提出在核心素养视域下培养学生的创新知识、创新思维、创新态度或品格等<sup>[9]</sup>,甘秋玲等认为创新人格、创新思维和创新实践最为重要<sup>[10]</sup>,而王蕊等强调创新能力、问题解决能力、意志力、沟通交流能力、分享意识等5个维度的培养<sup>[11]</sup>,学界并没有达成一致意见。在发展方向方面,不同的学员可选择的路径也是多元的,比如从事学术研究、团队领导、创新实践等。然而在各个层面的实践探索中,拔尖创新人才的早期识别、过程培养和师资配备等实现机制却趋于单一化,不足以全面深入地支撑多元目标的实现。

第一,早期识别机制单一。目前国家、地方和学校三个层面的主体在遴选学员时,学业成绩均被看作是最重要的遴选指标,尚缺乏整套科学完善的选拔标准和识别程序,对跨学科复合标准更是还未涉及。一些家长或学生功利性地把参加选拔和升学相联系,忽视志趣和爱好,让一些对相关领域并不感兴趣的学员进入培养体系中。第二,过程培养单一。目前的培养模式多为加快进度型和内容充实型,课程涵盖学科竞赛和大学先修两类课程。学科竞赛类课程应用广泛,经过多年的优化,已经获得公众对其在人才甄别上权威性的认可,但与大学学科课程衔接不够,不利于人才未来在学科领域内的学习成长,且过于重视应试,在一定程度上抑制学习兴趣和创新能力。已有脑科学研究显示“反复练习会造成思维惰性、高强度学习会造成大脑偷懒”<sup>[12]</sup>。而大学选修课程对学生在某些领域具有启迪兴趣的作用,但体

系化和科学性还不够,大多依赖大学教师自己设计开发课程,随意性较大。第三,师资配备单一。当前的师资力量主体来自高校和中学,这些教师教学经验丰富,但不一定熟悉拔尖创新人才的成长规律和认知水平,尤其是中学教师,大多以兼职为主,跨学科的教学能力和教育科研能力均偏弱。

## 三、拔尖创新人才早期培养的突破路向

周彬认为,拔尖创新人才培养是一种不同于普通学生培养的类别教育,应该有着独特的课程体系、教学模式、评价标准及升学路径等,才能通过早期教育的延伸让具有特质的学生不因义务教育的公平性而被埋没。<sup>[13]</sup>因此,应从支持保障、课程衔接、师资適切、考核评价等方面建立拔尖创新人才早期培养体系,探寻对公平取向与卓越取向、目标多元与机制单一等现实矛盾的突破进路。

### (一) 加强政策法规保障,优化培养支持体系

拔尖创新人才早期培养不能只局限于某些优质学校的自发探索,而需要纳入公共教育服务体系内,保证政策法规的整体设计、专项经费的足额投入和组织机构的有效运行。第一,制定政策法规。国外历来重视拔尖创新人才的早期培养,美国在《初中等教育法》中增设《天才与有才能学生教育法》,要求学校对天才与有才能学生进行早期识别和资源支持,各州还因地制宜制订实施方案。我国教育的相关立法也应在“面向人人创新”的基础上,专门对拔尖创新人才早期培养提出统筹要求和整体规划,厚植脱颖而出的成长土壤。第二,提供专项经费保障。拔尖创新人才早期培养的平台建设、课程开发、学术研究等都需要专项经费支持。美国马萨诸塞州设有专项经费,用于天才学生的早期识别和培养,并向经济弱势的学生群体倾斜;爱荷华州还规定每年天才学生的培养经费必须递增金额。因此,应鼓励政府、非营利组织、企业和个人以培养费、奖学金等形式,设立专项经费,不断拓展经费来源,以保障人才培养各个环节的有序推进。第三,建立专门的组织机构。美国在不同层级都设有专门机构负责天才教育,比如美国教育部、加利福尼亚州教育部、洛杉矶联合学区均设有机构,分别负责“联邦特殊教育合作计划”“天才青少年教育计划”“天才青少年计划”等。我国一些省市也

陆续设立管理机构，比如重庆市在2011年成立了青少年创新学院、上海市在2024年成立了拔尖创新人才早期培养研究中心等。设立专门机构，可承担起拔尖创新人才早期培养的理论研究、政策制定、实践育人、数据跟踪、资源整合等职能职责，为天才学生提供有效的教育支持。

## （二）搭建分类课程体系，做好学段教学衔接

认知心理学和发展心理学的相关研究均显示，领域知识影响能力发展，创新思维的提升取决于领域知识的熟悉程度。<sup>[14]</sup>需要组织大中小各个学段的资深教师聚焦学科知识的核心概念、基本理论和组织原则，强调领域知识、认知能力和认知策略的交互培养，系统开发“基础类+技能类+实践类”课程，从学科知识的学习到领域知识的综合应用，为学生提供层层递进的课程体系。一是在小学阶段，以兴趣启发为重点，开发普及性、活动式的基础类课程，开展启发式和互动式的技能训练，组织科技创新小创作、小发明等实践活动，指导学生“产生好奇—学习知识—讨论交流—知识内化”，激发好奇心、想象力和探求欲。二是在初中阶段，以科学体验为重点，开发主题化、菜单式的基础类课程，开展研究性学习的技能训练，组织科普基地实践交流活动，指导学生“激发动机—产生冲突—促进建构—重视反思”，拓展发散思维、逻辑思维、形象思维、直觉思维、辩证思维。三是在高中阶段，以项目研究为抓手，开发定制式、个性化的基础类课程，开展验证式、探究性的技能训练，组织到高校、科研院所的重点实验室进行实践操作，指导学生“提出假设—搜集证据—验证假设—物化成果”，培养问题识别、信息收集、创意产生和成果物化等能力。四是探索先修课程体系，做好基础教育与大学教育的衔接。让天赋异禀且学有余力的高中生提前学习大学课程，参加考试后认定大学相关学分，比如美国大学理事会（College Board）提供的AP（Advanced Placement Program）课程等先修项目，有助于提前进入学科领域、缩短人才培养周期，已受到国际普遍认可。

## （三）建立从业晋升体系，提升教师队伍适切性

在制定专业标准、建立培养体系和完善激励制度的基础上，加强拔尖创新人才早期培养的师资队伍建设，提升专业性和适切性。第一，制定从业和晋升标准。可以参考美国《资优教育教师

准备标准》（Teacher Preparation Standards in Gifted Education）和《高阶资优教育教师培训标准》（Advanced Standards in Gifted Education Teacher Training），从专业知识、专业能力、专业精神等维度为准备进入领域、成为专家的两类教师提供标准和指明方向。第二，构建职前教师教育体系。域外很多国家或地区都在大学设有超常教育专业，主要集中在硕士阶段的学历教育，比如美国有115所学校提供相关学历教育。<sup>[15]</sup>可依据从业标准，在师范教育中开设相关专业，做好职前培养，学习拔尖创新人才的特点需求与成长规律、课程设计与教学方法，并提前进入实践场域参与教学实习，获得专门任教资格。第三，开展职后培养。可依据晋升标准，由专家开发拔尖创新人才培养的前沿研究、教学模式、心理诊断、技术应用等初中高级进阶课程模块，帮助教师通过研修计划、短期培训、教学实操等不断提升培养能力。没有相关专业背景、已参与培养计划的大学和中学教师，也可以通过学习课程模块，在通过考核后，获得相关任教资格。第四，建立激励机制。因为拔尖创新人才早期培养的难度系数较高，因此可在工作量的计算上增加课时系数，在评优评先、交流学习、职称晋升上适当倾斜。

## （四）探索早期识别办法，完善考核评价制度

可参考兰祖利（R. S. Renzulli）的“三环理论”和“旋转门识别模式”<sup>[16]</sup>，从总体筛选、个体识别、进退机制等方面，在基础教育阶段打通成长通道，探索拔尖创新人才早期培养的评价制度。第一，在小学和初中阶段进行总体筛选。依据“三环理论”，确定选拔对象能够胜任领域挑战的门槛条件，通过静态测试智力和非智力水平，甄别出15%~20%优秀学生，组成“人才池”，进行早期培养，打好创新人才脱颖而出的基石。第二，在高中阶段进行个体识别。在人才培养过程中，为学生量身定制项目任务，动态地考察学生的投入、执着、思维、创造力等内容，全过程记录学生在真实情境中完成任务的内生动力和认知水平，识别出拔尖创新后备人才。在个体识别中，斯滕伯格强调的转化天赋和积极创造力需要重点关注，即致力于发现和培养愿意运用天赋和创造力为他人和社会作出积极贡献的人才。<sup>[17]</sup>第三，建立进退机制。“旋转门识别模式”提出，人才识别不是为了搞精英俱乐部，而是通过提供及时适恰的服务，让人才可进可出。<sup>[18]</sup>拔尖创新人

才的早期识别和过程培养具有发展性、复杂性、不确定性,需要通过过程性评价和结果性评价建立动态调整机制,形成一整套“申请—遴选—培养—调整—追踪”程序,让学生可进可退,最大限度地整合和利用优质资源。

[本文系 2024 年度全国教育科学规划教育部重点课题“省域大中小学拔尖创新人才一体化培养机制研究”(项目编号: DHA240371)研究成果]

### [参考文献]

[1] 阎珉. 拔尖人才培养的国际论争及其启示[J]. 复旦教育论坛, 2013, 11(4): 5-11.

[2] 林崇德. 创造性心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版集团, 2018: 187.

[3] AMABILE T M, MUELLER J. Handbook of Organizational Creativity[M]. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008: 58.

[4] 王亮, 熊建辉. 拔尖创新人才早期培养的实践探索与深化路径[J]. 全球教育展望, 2023, 52(4): 46-62.

[5] 冯志刚. 大学与中学合作视野下的普通高中育人路径探索——以“复旦—上中导师制计划”为例[J]. 教育发展研究, 2021, 41(8): 34-40.

[6] 罗尔斯 约翰. 正义论[M]. 何怀宏, 何包钢, 廖申白, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 28.

[7] 布鲁贝克 约翰 S. 高等教育哲学[M]. 杭州: 浙江人民出版社, 1987: 72-74.

[8] 付艳萍. 拔尖创新人才培养: 美国州长高中的实践、成

效与争议[J]. 比较教育研究, 2022, 44(9): 92-100.

[9] 师保国, 刘霞, 余发碧. 核心素养视域下的创新素养内涵及其落实[J]. 课程·教材·教法, 2017, 37(2): 55-60.

[10] 甘秋玲, 白新文, 刘坚, 等. 创新素养: 21 世纪核心素养 5C 模型之三[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, 38(2): 57-70.

[11] 王蕊, 王捷, 楚天舒. 中国学生创新素养的相关因素及政策建议——基于大数据分析模型的实证研究[J]. 全球教育展望, 2023, 52(9): 3-21.

[12] 李子逸, 张泽, 张莹, 等. 创造性思维的酝酿效应[J]. 心理科学进展, 2022, 30(2): 291-307.

[13] 周彬. 拔尖创新人才早期培养的实践困境及突破[J]. 全球教育展望, 2023, 52(4): 63-72.

[14] 刘玉娟. 为超常儿童提供适宜的课程——基于对超常儿童理论及已有课程模式的分析[J]. 中国特殊教育, 2023(11): 73-80+72.

[15] 杜玲玲. 超常儿童早期培养的师资保障制度研究[J]. 中国特殊教育, 2022(7): 3-9.

[16] RENZULLI R S. Conceptions of Giftedness[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2005: 98-119.

[17] STERNBERG R J. Transformational Creativity: the link between creativity, wisdom, and the solution of global problems[J]. Philosophies, 2021(6): 75-77.

[18] 戴耘. 拔尖创新人才培养的理论基础和实践思路[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2024, 42(1): 1-23.

(责任编辑 吕允英)

## 《中共中央 国务院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》发布

《中共中央 国务院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》(简称《意见》) 8 月 26 日发布。

《意见》提出, 经过 3 至 5 年努力, 教育家精神得到大力弘扬, 高素质专业化教师队伍建设取得积极成效, 教师立德修身、敬业立学、教书育人呈现新风貌, 尊师重教社会氛围更加浓厚。

到 2035 年, 教育家精神成为广大教师的自觉追求, 实现教师队伍治理体系和治理能力现代化, 数字化赋能教师发展成为常态, 教师地位巩固提高, 教师成为最受社会尊重和令人羡慕的职业之一, 形成优秀人才争相从教、优秀教师不断涌现的良好局面。

《意见》提出了加强理想信念教育、加强教师队伍建设党建引领、坚持师德师风第一标准、引导教师自律自强、加强师德师风培养、坚持师德违规“零容忍”、健全中国特色教师教育体系、提高教师学科能力和学科素养、提升教师教书育人能力、优化教师管理和资源配置、营造教育家成长的良好环境、加大各级各类教师待遇保障力度、维护教师合法权益、厚植尊师重教文化、加大教师荣誉表彰力度、创新开展教师宣传工作、讲好中国教育家故事等内容。

信息来源: “微言教育” 公众号 2024 年 08 月 26 日