



江西科技师范大学

高教动态

2022 年第 7 期（总第 7 期）

发改办高教所

2022 年 12 月 23 日

编者按 教师是教育工作的中坚力量，有高质量的教师才会有高质量的教育。高质量教师教育体系是高质量教育体系的重要组成部分，是高质量教育体系建设的内在要求和基本保障。本期我们主要围绕高质量教师教育体系这一主题进行编辑，以供参阅。

—编者

本期要目

◆ 高教资讯

★ 《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》之“建设高素质专业化教师队伍”

◆ 专家观点

- ★ 任友群：以高质量教师队伍支撑高质量教育体系建设
- ★ 朱之文：构建高质量教育体系必须建设高素质教师队伍
- ★ 周洪宇：如何建设高质量教师队伍
- ★ 2021 年中国教师发展论坛综述：推动高质量教师教育体系建设

◆ 学术研究

- ★ 新时代我国教师教育高质量发展的逻辑与路径（王鉴 张盈盈）
- ★ 教师教育专业化与教师教育体系建设（宋萑）
- ★ 高质量教师教育体系建设：框架与路径（张炜 张万红）
- ★ 论高质量教师教育体系建构（赵英 朱旭东）

◆ 他山之石

- ★ 新教育研究生院：美国争议性教师教育新机构探析——以接力教育研究生院为例（汪燕）
- ★ 世界一流大学参与教师教育的特征及启示（张军 刘建银）

● 高 教 资 讯

《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》 之 “ 建设高素质专业化教师队伍 ”

《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》明确了“建设高质量教育体系”的政策导向和建设要求，在此基础上提出要“建立高水平现代教师教育体系”：建立高水平现代教师教育体系，加强师德师风建设，完善教师管理和政策体系，提升教师教书育人能力素质。重点建设一批师范教育基地，支持高水平综合大学开展教师教育，健全师范生公费教育制度，推进教育类研究生和公费师范生免试认定教师资格改革。支持高水平工科大学举办职业技术师范专业，建立高等学校、职业学校与行业企业联合培养“双师型”教师机制。深化中小学、幼儿园教师管理综合改革，统筹教师编制配置和跨区调整，推进义务教育教师“县管校聘”管理改革，适当提高中高级教师岗位比例。

● 专家观点

任友群：

以高质量教师队伍支撑高质量教育体系建设

教师是教育工作的中坚力量。有高质量的教师，才会有高质量的教育。”在 2021 年“十四五”开局之年的两会上，习近平总书记一语中的，指出了在高质量发展阶段，高质量教师对于高质量教育所具有的不可替代的重要作用。

中国有世界上最大规模的教育体系，这个体系正是由 1800 余万教师支撑起来的。他们分布在大江南北、城市乡村，源源不断为我国经济社会发展提供人才和智力支持，为国家发展和民族振兴作出了重大贡献。

2022 年，迈向第二个百年奋斗目标的新征程，教育承担着培养堪当民族复兴大任时代新人的神圣使命，承担着满足人民群众对更高质量教育期盼的重大责任，迫切需要一支高素质专业化创新型教师队伍。如何整体提高教师的思想政治素质？如何深化教师管理综合改革，优化教师队伍结构，激发教师活力？如何提高教师政治地位、社会地位、职业地位，让广大教师享有应有的社会声望？如何吸引优秀人才竞相从教？如何增强教师工作的价值感、意义感、幸福感？带着广大教师关心的问题，我们采访了教育部教师工作司司长任友群。

将教师作为教育发展的第一资源

《人民教育》：在刚刚过去的 2021 年，我们在教师队伍建设方面取得了哪些成效？

任友群：2021 年，在教育部党组的坚强领导下，教师工作司以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述，特别是学习贯彻 2021 年习近平总书记在看望参加全国政协十三届四次会议的医药卫生界教育界委员、考察清华大学、给全国高校黄大年式教师团

队代表重要回信等最新指示精神，贯彻落实党中央关于坚持把教师队伍建设作为基础工作的总体要求，以高质量教师队伍建设为目标，突出抓好教师思想政治与师德师风建设，着力强化教师教育体系，深入推进教师管理改革，不断强化教师待遇保障，在推进教师发展改革制度的长效性建设以及推进教师治理体系和治理能力的系统性提升方面，取得良好开局。

《人民教育》：2022年是党的二十大召开之年，请您介绍一下今年教师工作的总体思路。

任友群：2022年教师工作的总体思路是，以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，学习贯彻党的十九大和历次全会精神，贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述，深刻领会“两个确立”的决定性意义，增强“四个意识”，坚定“四个自信”，做到“两个维护”，坚持系统观念，立足新发展阶段、贯彻新发展理念、服务构建新发展格局，将教师作为教育发展的第一资源，全面深化新时代教师队伍建设改革，抓牢教师思想政治与师德师风建设，打造高质量教师发展体系，深化教师管理综合改革，强化教师待遇保障，进一步营造尊师重教良好氛围，以高质量教师队伍支撑高质量教育体系建设，为推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育提供有力的人力资源保障，以实际行动和优异成绩迎接党的二十大胜利召开。

强化“第一标准”，全面提高教师能力素质

《人民教育》：习近平总书记强调，要把师德师风建设摆在首要位置，引导广大教师继承发扬老一辈教育工作者“捧着一颗心来，不带半根草去”的精神，以赤诚之心、奉献之心、仁爱之心投身教育事业。在强化教师思想政治和师德师风建设方面做了哪些工作？

任友群：师德师风是评价教师队伍能力素质的第一标准，社会关注度高，影响大。2021年，教师思想政治和师德师风建设扎实有效，重点开展了三方面工作。

一是部署重点工作，推进教师思想政治建设。在直属高校常规巡视中，

嵌入式开展教师思政和师德师风专项检查。举办高校海归青年教师国情教育研修班，86所高校的170名海归青年教师参加，打造了高校国情教育工作新样板。启动贯穿全年的师德专题教育，组织广大教师围绕深入学习习近平总书记关于师德师风的重要论述、“四史”学习教育、师德优秀典型先进事迹、新时代师德规范、师德警示教育等5项重点开展专题教育。

二是落实制度保障，完善师德师风建设长效机制。着力健全教师思想政治和师德师风建设工作体制机制，针对高校思想政治和师德师风建设中遇到的难点痛点，出台《关于完善高校教师思想政治和师德师风建设工作体制机制的指导意见》，从体制机制高度破解顽瘴痼疾，指导高校建立完善师德师风建设长效机制。

三是选树师德典型，加强优秀教师宣传引领。近年来，教师队伍中的“四有好老师”不断涌现，他们的事迹令人感佩、催人奋进，三尺讲台系国运，通过选树优秀典型、大力弘扬宣传他们的先进事迹，集中展现新时代人民教师风采，引领争做师德高尚、潜心育人的“大先生”导向，营造全社会尊师重教良好氛围。

《人民教育》：2022年准备如何继续强化教师这“第一标准”的建设？

任友群：要重点做好以下三方面工作。

一是加强党对教师工作的全面领导。强化政治引领，以习近平新时代中国特色社会主义思想武装广大教师的头脑，学懂弄通做实习近平总书记关于教育的重要论述特别是关于教师队伍建设的重要论述，全力做好迎接党的二十大胜利召开和学习贯彻工作，不断提高广大教师思想政治素质和理论素养。

二是巩固拓展师德专题教育成效。常态化开展师德专题教育，将新时代教师职业行为十项准则全面落实到新教师岗前培训和在职教师全员培训中。深化宣传学习，推广师德师风建设优秀案例，扩大举办高校青年教师国情教育研修班。

三是强化教师师德评价监管。将师德师风作为评价教师队伍素质的第一

标准，强化师德考评。加强师德师风舆情监控，持续通报违反教师职业行为十项准则典型案例，探索建立师德违规案例指导制度，强化警示教育。建立教职工准入查询制度，将丧失教师资格和撤销教师资格人员录入教师资格限制库，维护教师职业声誉。

《人民教育》：高质量教育体系需要高质量教师队伍来支撑，高质量的教师必须拥有专业的知识和教学的技能，并能动态与学生的变化、知识的迭代、技术的进步、时代的发展相适应，这只能依靠教师的持续性学习来实现。请您介绍一下 2022 年在教师培养、培训方面的工作计划。

任友群：在教师发展提升方面，中西部欠发达地区和乡村比较薄弱。2021 年，习近平总书记强调，要加强中西部欠发达地区教师定向培养和精准培训，深入实施乡村教师支持计划。对此，我们高度重视。2021 年 7 月，九部门联合推出的《中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划》（简称“优师计划”），每年为 832 个脱贫县以及中西部陆地边境县，定向培养近万名本科层次师范生。报考“优师计划”的考生十分踊跃，2021 年是第一次招生，生源质量好。85 所培养院校 26 个专业招录师范生总数 9530 人。加强中小学幼儿园教师精准培训。我们的“国培计划”自 2010 年启动以来，培训教师校长超过 1700 万人次。“十四五”期间，“国培计划”将按照定位精准、对象精准、内容精准、方式精准、评价精准的原则，重点支持中西部欠发达地区农村骨干教师和校长的培训，计划培训校长教师不少于 400 万人次。2022 年我们还要继续深入开展这方面工作。

在教师和校长队伍的培养培训方面，我们今年有一些新的思考和谋划。

一是启动实施“新时代基础教育强师计划”。加强师范院校建设支持力度，建设一批国家师范教育基地，实施师范教育“协同提质计划”。推进实施“优师计划”。开展国家教师队伍建设改革试点。优化部属师范大学师范生公费教育政策。加大师范类专业认证推进力度。

二是加强中小学教师校长培训体系建设。完善中小学名师名校长培养体

系建设，实施新周期中小学名师名校长领航计划。改革实施“国培计划”，创新实施教师在线培训，推进教师自主选学。提升教师培训信息化水平，探索教师智能研修模式。研制加强市县教师发展机构建设的指导意见，打造区域教师发展支持服务体系。

三是建立健全职业院校教师培养培训体系。鼓励支持高水平院校参与职教教师培养培训。实施新周期职业院校教师素质提高计划。开展实施职业院校教师国家级示范培训项目。支持高水平学校与大中型企业共建双师型教师培养培训基地、企业实践基地。持续抓好全国职教教师创新团队建设工作，适时启动境外培训。

四是推进人工智能助推教师队伍建设。深入推进信息技术应用能力提升工程 2.0。推进第二批人工智能助推教师队伍建设试点工作，开发和应用教师智能助手，探索开展教师智能研修，推广完善“双师课堂”。发掘推广一批人工智能助推教师队伍建设的先进典型。配合举办 2022 年国际人工智能与教育大会。

推进中小学教师减负工作，深化教师管理综合改革

《人民教育》：教师管理工作特别是编制、职称、教师交流等备受关注，涉及教师队伍的切身利益，也关系到教师队伍的积极性和工作质量。请问今年有哪些新的思考和举措？

任友群：重点有五个方面的举措。

一是推进教师资格管理制度改革。完善中小学教师资格考试政策，严把教师入口关。推动教师资格证书电子证照系统建设，提升服务能力。

二是强化编制挖潜创新与教师配备。落实城乡统一的中小学教职工编制标准，科学核定教职工编制。推动各地破解中小学教职工供需和结构矛盾。推动建立编制周转使用机制，创新供给方式，提高使用效益。鼓励地方创新幼儿园教师补充配备方式。

三是推进教师职称与岗位管理改革。深化教师职称制度改革，完善评价

标准，创新评价机制。研究完善中小学岗位设置管理办法，提高中小学中级、高级教师岗位结构比例，畅通教师职业发展通道。

四是推进教师资源配置改革。科学推进义务教育教师“县管校聘”管理改革，指导各地有序推进义务教育学校校长教师交流轮岗。持续开展“组团式”援疆教育人才选派工作。扩大实施银龄讲学计划和高校银龄教师支援西部计划。

五是深化教师考核评价改革。凝练推广典型经验，引领地方和学校深化教师评价改革。推进中小学教师减负工作，督促各地落实已经出台的中小学教师减负清单。加强全国教师管理信息系统建设，完善教师资格管理系统。

《人民教育》：在深化“双减”背景下，教师负担等问题逐步凸显，广大教师非常关心这方面工作。请问今年有没有针对性措施？

任友群：为教师“减负”不仅是广大教师非常关心的问题，也是教育部高度重视的工作。2019年中共中央办公厅和国务院办公厅出台了《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》，明确要求清理规范影响中小学教育教学活动的各项工作，特别是与教育教学无关的事项，确保中小学教师潜心教书、静心育人，让他们用更多的时间和精力投入到教学科研中，激发他们的专业发展动能和教育教学热情。各地也严格按照中央文件的要求，出台了教师减负措施及清单，有些是出台了“白名单”，有些是出台了“黑名单”，建立了统筹规范的相关制度，减少了对教师教育教学工作的影响。2021年我们深入推进中小学教师减负工作，建立重点任务台账、列入国务院大督查事项，推动各地出台措施与清单，18个省份实现教师督导检查评比考核事项减少50%的目标。下一步，教育部将继续督促指导各地将教师减负工作同优化教师资源配置、深化教育教学改革等有机结合起来，健全教师减负长效机制，推动教师减负工作取得实效，有力保障“双减”政策深入实施。

强力保障教师待遇地位，增强教师职业吸引力

《人民教育》：保障教师待遇、提高教师地位是大家普遍感兴趣的问题，它涉及教师积极性的发挥，也会深度影响教育质量的提升。请您介绍一下这方面的工作进展和今年的规划。

任友群：习近平总书记强调，要在全党全社会大力弘扬尊师重教的社会风尚，推动形成优秀人才竞相从教、广大教师尽展其才、好老师不断涌现的良好局面。教师待遇体现尊师重教落实情况。国家不断加大财政教育经费投入力度，优化经费投入结构，巩固完善中小学教师待遇保障机制，大力提升乡村教师待遇，落实公办幼儿园教师工资待遇的保障政策，加快推进高等学校教师薪酬制度改革等，有力维护了教师的合法权益。特别是近年来各地认真贯彻中央要求，依法保障义务教育教师工资待遇，确保义务教育教师的平均工资收入水平不低于当地公务员的平均工资收入水平。据统计，2020 年义务教育财政性教育经费是 2.24 万亿元，占财政性教育经费的 52.3%。从这个比例可以看出，义务教育的经费支出是占大头的。在义务教育经费支出里面，用于教职工的工资福利支出占比达 63.9%。

2022 年，我们将重点做好以下两方面工作。

一是完善教师工资待遇保障机制。建立健全义务教育教师工资待遇随当地公务员工资待遇调整的联动机制，对教师工资待遇保障不到位的，发现一起查处一起，确保义务教育教师平均工资收入水平不低于当地公务员平均工资收入水平。提高教龄津贴标准。推进地方落实经费保障责任，调整优化财政支出结构，优先保障义务教育教师工资待遇所需经费。

二是加大教师选树宣传和表彰奖励力度。做好第 38 个教师节宣传庆祝系列活动，开展全国教书育人楷模、最美教师等推选遴选及学习宣传，推荐选树教师中的“时代楷模”等重大先进典型。开展国家教学成果奖评审，发挥好国家教学名师和教学成果的引领辐射作用。

《人民教育》：习近平总书记指出，要扎实推动共同富裕。一个重要举措就是促进基本公共服务均等化。今年中央“一号文件”（《中共中央国务

院关于做好 2022 年全面推进乡村振兴重点工作的意见》) 也提出, 加强普惠性、基础性、兜底性民生建设。在这方面, 加快发展农村教育十分重要, 而乡村教师是关键。请问今年准备如何支持乡村教师的发展?

任友群: 党中央、国务院高度重视乡村教师队伍建设。针对农村教育的短板和弱项, 中央财政先后实施“特岗计划”、“国培计划”、“三区”人才支持计划教师专项计划、银龄讲学计划、乡村教师生活补助政策、“优师计划”等一系列重大项目和政策, 持续支持乡村教师队伍建设。从 2006 年开始到现在, 中央财政已经累计安排 1300 多亿元, 地方财政也积极安排各项资金, 配合教育部门等相关部门抓好各项计划和补助政策的落实。通过各级政府的共同努力, 乡村教师“下不去、留不住、教不好”的问题得到有效缓解。

2022 年, 我们会着力做好以下三方面工作。

一是强化乡村教师培养补充。鼓励地方加大乡村教师公费培养力度, 强化乡村教师定向补充。继续实施“特岗计划”, 倾斜支持乡村教学点和小规模学校。启动新一轮“三区”人才支持计划教师专项计划。

二是拓展乡村教师职业成长通道。探索实行乡村教师和城镇教师职称分开评审, 对长期在乡村和艰苦边远地区从教的中小学教师, 提高教育教学实绩的评价权重, 继续开展“定向评价、定向使用”, 对中高级岗位实行总量控制、比例单列。

三是强化乡村教师保障。落实好乡村教师生活补助政策。推进实施中西部乡村中小学首席教师岗位计划, 鼓励各地完善首席教师保障措施。做好为在乡村学校工作满 30 年的教师颁发荣誉证书的工作。扩大实施乡村优秀青年教师培养奖励计划。

《人民教育》: 教师兴, 则教育兴; 教育兴, 则国兴。我们期待 2022 年教师队伍朝着更高质量的目标迈进, 再上新台阶, 再开新局面。谢谢您接受我们的采访!

任有群：汉族，江苏苏州人。教育学博士，研究员。现任教育部教师工作司司长。

文章来源：《人民教育》

朱之文：

构建高质量教育体系必须建设高素质教师队伍

我国教师队伍建设已经取得显著成绩

教师是人类社会最古老的职业之一，肩负着教书育人的神圣使命，是立教之本、兴教之源。教师不仅要传授学生知识技能，还要培养学生的健全人格，对学生施加价值层面的影响。落实党的教育方针，促进学生德智体美劳全面发展，培养能够担当民族复兴大任的时代新人，教师是基础，也是关键所在。只有教师队伍整体素质上去了，人才培养质量才有保障，才可能办出高质量的教育。党的十九届五中全会对构建高质量教育体系提出明确要求。落实这一要求，必须把打造高质量教师教育体系作为先手棋，着力夯实教育高质量发展的基础。

党中央高度重视教师队伍建设。纵观改革开放以来的教育发展历程，几乎在教育事业发展的每个关键阶段，中央都专门出台文件，对教师队伍建设作出安排和部署。习近平总书记始终心系教师、情系教师，每逢教师节，都以很亲切的方式表达对教师的问候和祝福。习近平总书记到基层考察工作时，多次看望慰问教师，与广大教师座谈，听取一线教师的意见建议。习近平总书记明确指出：教师是教育工作的中坚力量，有高质量的教师，才会有高质量的教育。习近平总书记反复强调：要充分认识教师工作的极端重要性，把加强教师队伍建设作为教育事业发展的最重要的基础工作来抓。习近平总书记亲自主持会议，研究审议教师队伍建设文件，推动解决制约教师队伍建设的重大问题。习近平总书记对广大教师寄予厚望，希望老师们牢固树立中国特色社会主义理想信念，牢固树立终身学习理念，牢固树立改革创新意识，成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师，

做学生锤炼品格的引路人、学习知识的引路人、创新思维的引路人、奉献祖国的引路人。

经过多年不懈努力，我国教师队伍建设取得显著成绩。目前，全国共有各级各类教师 1790 多万人，每年新培养教师近 100 万人，能够较好满足教育事业发展对教师补充的需求，教师供给不足的矛盾基本得到解决。教师学历水平有了大幅提升，小学、初中、高中教师学历达标率已分别高达 99.98%、99.89%、98.79%。教师待遇得到有力保障，义务教育教师工资全面纳入财政保障范围。特别是近年来，党中央、国务院高度重视保障义务教育教师工资，义务教育法、教师法规定的“义务教育教师平均工资收入水平不低于当地公务员平均工资收入水平”基本实现，教师职业吸引力得到增强。广大教师坚守三尺讲台，兢兢业业，甘为人梯，无私奉献，涌现出一大批潜心教书育人的楷模，向全社会展示了新时代教师队伍的良好形象。

但同时也要看到，我国教师队伍依然面临诸多困难和问题，离教育高质量发展的要求还有很大差距。一是教师队伍整体素质不够高，特别是乡村教师队伍十分薄弱，教书育人能力不足。二是教师年龄结构偏大，性别结构失衡。全国教育事业统计显示，2020 年小学教师中女教师比例高达 71.17%，50 岁以上教师占 15.9%。三是教师培养质量不高，优秀学生不愿意报考师范专业，优秀毕业生不愿意从教或长期从教。四是教师培训缺乏针对性，与教师培养体系不相配套，与教学实际需求存在脱节，教师职后提升跟不上。五是保障教师待遇的长效机制、义务教育教师工资与公务员工资联动的机制还需进一步完善。另外，一些地方师德师风问题时有发生，教师队伍中存在少数害群之马，严重败坏了教师队伍良好形象。总的看，教师队伍已成为制约我国教育高质量发展的一个短板，亟待系统施策，全面加强。

抓好教师队伍建设需要打造高质量教师教育体系

各级党委政府、各有关部门要站在党和国家事业发展全局的高度，着眼教育事业长远发展，将教师工作摆在更加突出的位置，从战略上抓好教师队

伍建设。这是一个庞大的系统工程，涉及培养培训、教师管理、经费投入等方面，但核心是打造高质量教师教育体系，为教育事业发展源源不断培养造就优秀教师。

教师教育是教师队伍建设的活水源头，是支撑教育高质量发展的坚强后盾。只有教师教育的质量上去了，教育事业发展才有动力。对此，中央有明确要求。习近平总书记特别强调，要加强教师教育体系建设，加大对师范院校的支持力度，找准教师教育存在的主要问题，把握深化教师教育改革的突破口和着力点，不断提高教师培养培训质量。我们要深刻领会习近平总书记重要指示精神，立足国情，着眼全局，着力健全中国特色教师教育体系，为培养造就高素质教师夯实基础。既要发挥师范院校的主体作用，找准师范院校的定位，完善多层次的师范生培养体系，提升教师培养能力和质量；又要注重发挥高水平大学的作用，吸引“双一流”高校高起点高标准培养教师，拓展高素质教师来源渠道。针对当前教师教育面临的突出问题，提五点建议：

第一，适当抬高教师培养“门槛”。过去，师范院校比较热门，录取分数线较高，吸引了大量品学兼优的学生报考。进入新世纪以来，受社会大环境和政策导向影响，教师培养格局发生重大改变。目前，新设立本科院校和专科层次院校成为中小学教师培养的主体，师范生生源质量明显下降（在学前教育阶段，中职成为培养主体。2020年全国学前教育专业共有在校生205.9万人，其中中职生110.9万人，占54%）。针对这一问题，要多方采取措施，如严格师范专业设置门槛、加大对师范专业支持力度、对师范生招生予以倾斜等。同时，应推动更多高水平大学承担教师培养工作，提高教师培养层级，吸引优秀学生报考师范专业，吸引优秀人才从事教师工作。

第二，大力提升师范生培养质量。调查显示，目前新入职教师普遍存在知识结构不合理、教学基本功较差、教学实践经验不足等突出问题。针对上述问题，迫切需要综合施策，提高师范生培养质量。要着眼培养高质量教师，在教师教育机构准入、专业建设、课程教学、社会实践等方面完善标准体系，

发挥标准的引领带动作用。要加强师范生课程体系建设，及时更新学科课程内容，提高教学实践课程的比重，强化教学基本功的训练，对实习环节严格把关，注重培养师范生信息技术条件下的教育教学能力。要重视师范院校师资队伍的建设，对培养教师的教师，专门进行系统培训，增强教育教学工作的针对性实效性。要注重师德师风教育，让广大师范生有机会走进学校、进入课堂，真正了解教育、热爱教育，厚植教育情怀，引导其立志成长为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师。

第三，加快完善教师培训体系。教师培训是教师教育体系的重要组成部分。要建立和完善与培养体系相配套的教师培训制度，出台有吸引力的政策，为非师范专业毕业生从事教师职业提供高质量的岗前培训。大学毕业生到学校工作，只是教师职业生涯的起步。教师的专业发展，离不开实践锻炼和职后培养。从这个意义上讲，做好教师培训工作，与教师职前培养同等重要。要进一步完善教师职后培训体系，将教师培训进一步制度化规范化，切实解决好教师参加培训面临的工学矛盾，真正实现中小学教师培训全覆盖。要完善培训课程体系，以需求和问题为导向，优化培训课程内容，紧密结合教育教学一线实际，增强针对性实效性，让广大教师参加培训有实实在在的收获。要创新培训模式，多采用案例教学、示范观摩、研讨交流等方式，充分发挥信息技术的作用，实行线上培训与线下培训相结合。要利用好现有教师培训资源，不断拓展新的教师培训力量，积极培育更多高水平教师培训机构。

第四，加强对教师教育的质量评估监测。建设高质量教师教育体系，必须定期开展教师教育质量评估监测工作。只有通过评估监测，才能及时了解情况，对教师教育质量进行全面体检，并将质量保障的责任真正落实到人才培养的各个环节。要对现有师范类专业作出评估，对存在问题的提出整改要求；对质量确实难以保障的，予以取消，坚决停止招生。要建立健全刚性的师范类专业评估认证制度，以3~5年为一个周期，所有师范类专业都应接受评估认证；评估认证结果与资源配置、招生计划、职称晋升、干部考核等挂

钩。对师范院校的评估，更加突出师范的定位，重点考察师范生培养质量，引导督促广大师范院校牢固确立“师范姓师”的办学导向。

第五，完善教师保障政策。建设高质量教师教育体系，必须依法保障教师待遇，提高教师社会地位，让教师成为让人羡慕的职业、受全社会尊重的职业。要调整优化教育经费支出结构，提高人员经费支出占教育经费支出的比例，尤其要切实保障义务教育教师工资，确保不低于当地公务员平均工资水平。要完善中小学教师绩效考核办法，强化教师收入分配激励机制，绩效工资分配向班主任、一线教师、从事特殊教育随班就读工作教师和教育教学效果突出的教师倾斜。要切实减轻中小学教师不合理负担，在全党全社会大力弘扬尊师重教的社会风尚，推动形成优秀人才竞相从教、广大教师尽展其才、好教师不断涌现的良好局面。尤其要关心乡村教师工作生活，加强乡村教师周转住房建设力度，改善广大乡村教师的工作和生活条件，帮助乡村教师解决实际困难，在培训、职称晋升、表彰奖励等方面向乡村教师倾斜，使其能够在乡村学校安心从教。

教师队伍事关教育事业发展全局，事关国家和民族未来。需要社会各界携手努力，为建设高质量教师教育体系、培养造就高质量教师队伍贡献智慧和力量。

朱之文：作者系中国教育学会会长、全国政协教科卫体委员会副主任。本文系作者在庆祝第三十七个教师节暨 2021 年中国教师发展论坛上的致辞，题目为编者所加。

来源：人民政协报

周洪宇：如何建设高质量教师队伍

认真学习领会、全面贯彻落实习近平总书记教师节重要寄语精神，对于全面推进新时代教师队伍建设，落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人意义重大。我们专门邀请全国人大常委会委员、长江教育研究院院长、华中师范大学教授周洪宇撰写文章，分享观点。

今年教师节前夕，习近平总书记寄语广大教师和教育工作者，希望广大教师不忘立德树人初心、牢记为党育人、为国育才使命，积极探索新时代教育教学方法，不断提升教书育人本领，为培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人作出新的更大贡献。去年《中国教育现代化 2035》正式发布，对我国教育现代化和教师队伍建设也提出了新目标、新要求和新任务，成为教育改革发展和教师队伍建设的纲领性文件。

立足当前，着眼长远，我们对“建设高素质专业化创新型教师队伍”的要求已经十分明晰：大力加强师德师风建设，将师德师风作为评价教师素质的第一标准，推动师德建设长效化、制度化。加大教职工统筹配置和跨区域调整力度，切实解决教师结构性、阶段性、区域性短缺问题。完善教师资格体系和准入制度。健全教师职称、岗位和考核评价制度。培养高素质教师队伍，健全以师范院校为主体、高水平非师范院校参与、优质中小学（幼儿园）为实践基地的开放、协同、联动的中国特色教师教育体系。强化职前教师培养和职后教师发展的有机衔接。夯实教师专业发展体系，推动教师终身学习和专业自主发展。提高教师社会地位，完善教师待遇保障制度，健全中小学教师工资长效联动机制，全面落实集中连片特困地区生活补助政策。加大教师表彰力度，努力提高教师政治地位、社会地位、职业地位。

认真学习领会、全面贯彻落实习近平总书记教师节重要寄语精神，更好落实《中国教育现代化 2035》实施方案和新时代教师队伍建设意见精神，我们需要下大功夫。

大力加强师德师风建设，建立健全师德师风建设工作机制。习近平总书记曾强调，评价教师队伍素质的第一标准应该是师德师风。师德师风建设应该是每一所学校常抓不懈的工作，既要有严格制度规定，也要有日常教育督导。在此次教师节寄语中，习近平总书记专门指出“全国广大教师用爱心和智慧阻断贫困代际传递，点亮万千乡村孩子的人生梦想，展现了当代人民教师的高尚师德和责任担当”。今后，我们大力加强师德师风建设，重点要坚持两个标准：一是将师德师风建设作为高素质专业化创新型教师队伍建设的**第一标准**，实施师德师风建设工程，认真落实好教师职业行为十项准则，注重加强思想政治教育，突出师德养成，推动师德师风建设常态化。二是将育人本领作为高素质专业化创新型教师队伍建设的**关键标准**，引导教师培养一批又一批德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

建立公立中小学教师特殊公务员（教育公务员）制度，加强顶层制度设计。在明确公立中小学教师特殊法律地位之后，我们应尽快配套建立教育公务员制度。自2006年3月我在全国两会开始呼吁“确立公立中小学教师作为国家公职人员的特殊法律地位，建立公立中小学特殊公务员（教育公务员）制度”，2017年提交《关于建立国家教育公务员制度的建议》等，之后几乎每年都会呼吁。2018年1月20日，中共中央、国务院发布《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，明确提出“确立公办中小学教师作为国家公职人员特殊的法律地位”，是我国教师人事制度顶层设计的重大突破，为建立特殊公务员（教育公务员）制度奠定基础，具有里程碑意义。这是贯彻落实习近平总书记提出的“让教师成为让人羡慕的职业”的重要举措。下一步，我们要尽快配套建立特殊公务员（教育公务员）制度，建立一种基于独立特殊公务员(教育公务员)定位的新制度设计与制度安排。与此同时，修改《教师法》或对《公务员法》作出补充规定。从法律上明确，将取得教师资格证书并获得教师职位的公办普通学校中小学教师的身份确认为特殊公务员（教育公务员），建立独立的教育公务员制度，在坚持其“专业性”和“专

业人员”身份属性的同时，承认其“公务性”“和“公务人员”的一面，赋予相应权利和义务，依法进行监督管理。从法律上保证中小学教师的待遇，提高教师职业的吸引力、社会地位，吸引更多优秀人才加入教师队伍。

建构高质量的教师教育体系，不断夯实制度体系。一是建构由中国一流师范大学和一流综合大学担当的高质量教育体系。积极推动一批有基础的高水平综合大学成立教师教育学院，设立师范专业。稳步推进教师教育供给侧结构性改革，实现教师教育质量层级向专业化、高端化跃进，尤其是重建一流工科或新工科大学的教师教育，为高等职业技术学院培养一流师资。二是建立区（县）教师教育体系。建立以区县教师专业发展机构为核心的教师专业发展学校、校本教师专业发展中心和名师工作室（坊）构成的区县教师教育体系，与一流师范大学和一流综合性大学的教师教育体系相呼应，强化县级教师发展机构对乡村教师专业发展的支撑作用。三是完善教师教育质量保障体系。建立完善教师资格和国家统一考试制度、师范生生源质量保障制度、教师教育课程和教学标准制度、师范类专业质量认证和评估制度；建立完善教师教育学术学科制度和教师教育专业学科制度，建设好教师教育专业；建立完善由治理保障制度和师资保障制度构成的教师教育体系资源保障制度，不断夯实教师教育的学科、制度、人力资源。

实施“乡村教师支持计划”，促进乡村教育持续健康发展。完善乡村教师激励制度，坚持省级统筹的差异化乡村教师生活补助政策，并实施教师生活补助定期倍增计划；逐步实行“以省为主”的乡村教师绩效工资保障机制，保证其实际收入高于本地公务员实际收入；完善乡村教师退出机制，对不适应乡村学校教学工作的教师实行转岗、提前退休等政策；完善乡村教师荣誉制度配套政策，建立隆重的表彰仪式制度，将乡村教师荣誉制度和工资晋升制度和奖励性政策挂钩，增强乡村教师的荣誉感和实际获得感。深化乡村教师管理体制改革，完善乡村学校教职工编制动态调整机制，改革“以县为主”的教育财政管理体制；制定专门面对村小和教学点以及音体美等“小科”教

师职称评定的优惠政策；建立乡村教师退出机制，对不适应教学工作的教师实行转岗、提前退休等政策。充分挖掘乡村本土化资源，重视师范生本土化培养，全面实施乡村全科教师本土化定向培养计划。建立乡村教师共同体，增强乡村教师主体意识，通过体制机制的转变提升其身份认同和价值认可。加强乡村教师的学习和合作，通过校培、省培、国培等形式，积极提升专业素养。乡村教师培训要注重教师职业倦怠、心理亚健康、班级管理困惑、家校合作矛盾、计算机能力低下等问题，同时关注复式教学、小班教学和多科教学等现实需求。

全面提升教师信息素养，适应新时代的教育需求。推进教师利用各种信息化工具的教学实践，提升教师信息化教学领导力，以适应教育发展的需要。实施中小学教师信息技术应用能力提升工程。加强对教师网上指导、师生互动、作业批阅、答疑辅导等培训重点，让教师熟练信息化环境下教学工具等。开展以深度融合信息技术为特点的课例和教学法培训，提升应用数据开展教学、评价和指导学生学习的能力。继续开展职业院校、高等学校教师信息化教学能力提升培训。深入开展校长信息化领导力培训，全面提升各级各类学校管理者信息素养。

加强治理，推进教育治理体系和治理能力现代化。“突显教师职业的公共属性，强化教师承担的国家使命和公共教育服务的职责”，即教师的教育教学工作与教师教育都属于以政府提供为主的公共服务的范畴。关于教师教育治理体系中各主体的角色与责任边界，政府、学校、社会分别承担着管、办、评角色，既要做到权责边界清晰又相互制约又相互支持，从而才能形成现代教育治理体系，不断提升现代教育治理能力。必须着眼建立与完善促进教师专业发展、支持教师教育的一系列制度与程序。例如建立健全教职工代表大会制度，保障教师参与学校决策的民主权利。完善中小学校管理制度，充分发挥党组织的政治核心作用，健全校长负责制。

优先保障教师工资待遇，完善教师收入分配激励机制。坚持将教师待遇

作为教育财政重点保障，完善支出保障机制，优化经费投入结构，重点用于教师工资待遇保障。要建立学前教师工资增长机制，提高其工资水平，保障非在编学前教育教师待遇。完善义务教育教师绩效工资总量核定办法，建立联动增长机制，确保义务教育教师平均收入不低于当地公务员平均收入。完善绩效工资分配办法，在进行绩效工资分配时，应对农村偏远学校、一线教师、班主任适度倾斜。依法保证民办教育教师合法待遇，落实好民办教育教师“五险一金”。适当提高职业院校教师经费。提高从事特殊教育工作的教职工地位和待遇，落实并完善特殊教育津贴等工资倾斜政策，核定绩效工资总量时向特殊教育学校倾斜。建立以知识价值为导向的收入分配机制，扩大高校教师收入分配的自主权。

建立并尽快实施国家教师荣誉制度，大力弘扬尊师重教的良好社会风尚。建立国家教师荣誉制度，对于增强教师教书育人的荣誉感和责任感，鼓励教师终身从教，培养造就一大批教育家具有十分重大的意义，是加强教师队伍建设的迫切需要。2011-2013 年全国两会上，我连续 3 年提出了建立国家教师荣誉制度，设立国家级教师最高奖的建议。我认为，国家最高教育成就奖是第一层次的，授予在我国教育改革发展中建树卓越、堪称楷模、社会公认、具有崇高声望的旗帜性人物；教师国家成就奖是第二层次的，应授予在我国教育改革发展贡献杰出、造诣深厚、品行高尚、有重大影响的领军性人物；全国优秀教师和教育工作者是第三层次的，这是自 20 世纪 80 年代以来，国家逐步建立的优秀教师和教育工作者定期表彰奖励制度。总之，要建立并尽快实施国家教师荣誉制度，推动形成优秀人才争相从教、教师人人尽展其才、好老师不断涌现的良好局面，促进教育事业科学发展。

周洪宇，系全国人大常委会委员、长江教育研究院院长、华中师范大学教授。

来源：《中国教师报》2020 年 09 月 23 日第 12 版

推动高质量教师教育体系建设 ——2021·中国教师发展论坛综述

9月5日至6日，由民进中央主办的“庆祝第37个教师节暨2021·中国教师发展论坛”在吉林长春举行。围绕“高质量教师教育体系建设”主题，20余位与会专家发表专题报告，就“卓越教师的核心素养与成长路径”“高水平教师培养体系”“教师管理综合改革”等问题进行深入研讨，共同为我国高质量教师教育体系建设献言献策。

教育兴则国家兴，教育强则国家强。时代越是向前，知识和人才的重要性就愈发突出，教育的地位和作用就愈发凸显。中共十八大以来，党中央对深化教育领域综合改革作出一系列战略部署，教育面貌正在发生格局性变化。

在建设教育强国历史新征程的背景下，教师应当具备哪些素养？如何培养新时代教师？如何更好地对教师进行持续教育？这些是时代留给我们的新命题，也需要我们积极探索、努力作答。

新时代要求教师具备更高的综合素养

“我国教育方式正在发生根本性的转变，从外延式发展转变为以提高质量、优化结构为核心的内涵式发展。”北京师范大学原校长、全国教育专业学位研究生教育指导委员会主任钟秉林在报告中指出。

进入新时代，踏上新征程，以往的“知识核心时代”已经逐步走向“核心素养时代”。华东师范大学教师教育研究院院长周彬认为，在核心素养时代，教师的高学历仍然是必须的也是必要的。“在高学历的情况下，还应该具有高学科水平和高教育能力，这种对学科知识深刻的理解和输出才能有助于成为高水平教师。”

东北师范大学国际与比较教育研究所所长饶从满和团队构建了“新时代

中国教师素养模型”，他认为高水平的教师应具备认知素养、自我素养、功能素养和社会素养，其中认知素养包括学科素养和通识素养，自我素养包含发展改进和师德情怀，功能素养包括学习支持和全人教育，社会素养则是指沟通合作能力。

“近一年多以来，新冠肺炎疫情催生了在线教育和传统教育的融合，教学空间、师生关系等方面都发生了新的转变。”北京师范大学教育学部教授、未来教育高精尖创新中心执行主任余胜泉在主题发言中指出，长远来看，知识性的教学迟早会被人工智能取代，未来教师教书育人的素养会得到进一步凸显。“未来教师要增强育人的功能素养，要成为学习服务设计者、个性化学习指导者、信仰与价值的引导者，更强调教师能够和学生进行心灵的碰撞和灵魂的启迪。”余胜泉强调。

培养教师队伍的职业认同和教育情怀

教师是塑造灵魂，塑造生命，塑造人的事业。三尺讲台上，老师们用粉笔和思想点亮着孩子们的未来。新时期，如何培养出具有更高素养的教师值得关注。

论坛上，周彬分享了一组数据：2021年全国高考报名人数1078万人，其中985高校总共录取14万人，两所985师范院校（北京师范大学和华东师范大学）本科师范生大概1700人，占有985高校的1.3%。但在这1.3%里，并非所有的人都会走进课堂。

广东省教育研究院高等教育研究室副主任、研究员孙丽昕建议：“鉴于当前高等教育大众化背景及高考生心智尚未完全成熟，大多对于职业的选择还不明确和清晰，而从教意愿对于基础教育教师队伍的稳定和质量有一定的影响。因此，可从大二下学期或大三开始进行准教师的选拔。”

江苏省南京市秦淮区教师发展中心主任潘春雷也持相似观点，他认为，在师范教育中，还应对准教师的理想信念等进行培养，这也有助于在未来提升他们的成就感和幸福感。

“高水平教师本身是理论问题，更多的也是实践问题，就是我们所培养出来的学生是否能为中小学校所欢迎。所以，我们也制定了一个教育硕士项目，帮助原来 985 学校里面的本科毕业生弥补教育教学知识和教育情怀，让他们更好地进入中小学校任教。”周彬指出。

脱贫攻坚取得胜利后，全面推进乡村振兴成为新的历史任务，与之相对应的乡村教师培养和发展问题也受到更多关注，多位专家也就此表达了自己的观点。

通过一组数据对比，东北师范大学研究生院院长、中国农村教育研究院院长邬志辉表示，目前来看，定向培养乡村教师的效果最好。“但现在这方面做得还不够，农村遇到的最大困难还是优秀教师下不去的问题。”邬志辉颇为遗憾地说。

对于这个观点，民进山西省委会委员、山西省教育科学研究院研究员裴秀芳也深表赞同。“欠发达地区教师定向培养的首要目标是激发他们的教育意愿，要注意培养教师的职业认同和对乡村的热爱，真正做到扎根乡村，为乡村教育、乡村振兴发挥出更大的力量。”

坚持教师队伍的再教育和再培训

教育是一项长期而细致的工程，成为教师不是师范教育的终点，而是一个新起点。因此，对于教师队伍的再教育和再培训也应不断坚持和突破。

“教师教育主要体现在三个方面的价值：教师教育的知识生产，教育改革的社会服务，教师教育专门人才培养。”民进中央教育委员会主任、北京师范大学中国教育政策研究院执行院长张志勇说。

如何进行高水平的教师教育？钟秉林认为，推进教师教育改革的创新实践不可或缺。“首先，要构建开放型的教师教育体系，教师资质要深化研究和规范，教师教育的资源要进行开发和认证，教师教育培养的方案、课程体系等要不断优化调整；其次要完善教师教育评价体系，坚持学生中心和结果导向，持续改进和多元参与。”

值得注意的是，在教师教育改革创新中，需要以事实为基础。北京师范大学教育学部教师教育研究所所长宋萑提出了“互联网+循证教师教育”模式。

“循证培养是以问题性、协同性、迭代性和系统性为特征的，借鉴的是医学的培养模式。教师教育学科方法制度的研究，比如教和学的研究，怎么学、怎么教等都需要通过研究提供理论支持。”

首都师范大学党委书记、校长孟繁华紧随其后介绍了“U-D-S（University-District-School）教师共同体”的模式，其指导思想归纳为三个词——反哺、超越和激活。孟繁华解释说：“反哺就是鼓励大学教师通过挂职副校长、年级主任等方式到中小学现场汲取鲜活的实践，在实践中超越教师已有经验，同时激活大学教师的理论创新，这些新的教师教育理论则又会推动中小学教育实践问题解决。如此一来，就会形成一个闭环，循环往复之间推动教育的良性发展。”

除此之外，教研员制度也是一种提升教师教育质量的有效路径。有专家认为，教研制度是中国教育制度的一大特色，是独特的教师发展体系，是庞大基础教育体系的坚强支撑，也是联通教育政策、教育科研和一线教育教学不可或缺的中间机制。教研员是教研机构中的老师，通俗来说，就是老师的老师。“有人说教研员是‘为老师做嫁衣的人’，但实际上教研员和教师是共同的研究者和成长者，我们就是用优秀培养优秀，用崇高涵养崇高。”北京市海淀区教师进修学校校长、教研中心主任罗滨说道。

来源：团结报

● 学 术 研 究

新时代我国教师教育高质量发展的逻辑与路径

王鉴 张盈盈

（王鉴，杭州师范大学经亨颐教育学院教授，云南师范大学博士生导师；
张盈盈，云南师范大学教育学部博士生）

建设高素质专业化教师队伍是“十四五”时期我国基础教育高质量发展的重要目标与任务，推进高质量教师教育体系建设是夯实教师发展之基的根本途径。自2018年中共中央、国务院通过《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》（下文简称《意见》）后，一系列有关教师教育的政策文件相继出台。教育部强调加强教师培养培训，建立公费师范生制度等，以确立中国特色教师教育体系。2022年4月，教育部等八部门印发了《新时代基础教育强师计划》，立足“十四五”、面向2035提出了我国基础教育教师队伍建设的宏伟蓝图。如何在新时代背景下准确把握我国教师教育发展面临的挑战，分析教师教育高质量发展的内涵与逻辑，对于确立中国特色教师教育体系和培养培训新时代高质量教师队伍，有十分重要的理论意义和实践价值。

一、新时代教师教育的挑战

（一）新时代教师教育的新需求

“新时代”是一个流行的宏大概念，各行各业都面临着新时代的挑战，所有敏感而活跃的头脑都开始致力于对它的延伸或引申。世界范围内的“新时代”是自21世纪以来，以信息技术的广泛应运而催生的“互联网+”时代。这个时代与前面几次工业革命有明显的差异而被称为“新时代”。互联网、大数据、人工智能等重大颠覆性技术不断涌现，正在重构人类生活的方方面面。新时代也正在重构人类的教育，传统的教育理念、教育方式、课程教学、

教育体系等正受到颠覆性的挑战，教师教育的理论、培养与培训模式、教师专业发展等也随之发生了根本性的变革。如何培养信息化时代的卓越教师，适应世界性的普遍需求成为未来教师教育发展的国际趋势。

在我国，“新时代”的标志是我国社会基本矛盾的转化，即我国社会的基本矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。“人民对美好生活的要求不断提高”体现到教师教育方面是“人民对高质量卓越教师的需求不断提高”，而这一需求与当前教师教育发展的不平衡不充分之间矛盾突出，这便是新时代教师教育的主要任务。从国家需求而言，国家要重建教师教育的体系，确定新时代教师教育的目标与任务，将培养中华民族“梦之队”的筑梦人、立德树人的“四有”好老师、培根铸魂启智润心的大国良师作为新时代教师教育的重点任务。从社会需求而言，教师的职业定位与身份正在发生根本性的变化，教师从专业知识分子转向公共知识分子，教师要成为教育活动的实施者、教育改革的研究者、社会发展的推动者。从教师自身需求而言，教师教育从职前到职后切实提升质量素养，从师德、专业素养、实践能力等方面形成具体科学的指标体系。从广大中小学生而言，其需求从经师转向人师，需要筑梦追梦圆梦的帮助者、健康成长的“引路人”、塑造品格的“大先生”。

中国特色社会主义进入新时代，教师教育的主要任务是培养信息化时代的卓越教师，适应世界性的普遍需求和适应中国性的特殊需求。教师教育的高质量发展要把握战略机遇，满足中国基础教育对高质量教师的基本需求。

（二）传统师范教育体系的挑战

早在 20 世纪 50 年代，我国就形成了中等师范学校、师范专科学校和师范大学的三级体系，承担为普通中小学提供师资的任务。传统师范教育的体系是相对独立与封闭的，重在学历教育与职前培养。随着教师职后教育任务的加重，职前与职后一体化的教师教育越来越成为国际教师教育的新模式，传统的师范教育体系受到了挑战。其一，师范教育整体有所削弱。主要表现

在整个教师教育体系中，师范院校的主体地位不突出，办学定位存在“去师范化”倾向。例如 2015 年举办教师教育的院校，综合大学 71 所，师范大学 46 所，师范学院 70 所，师范专科学校 65 所，其他非师范学院与高职高专高达 386 所。而对 43 所师范大学的办学定位进行调查发现，只有 26% 的师范大学定位为“师范大学”，其余定位为“综合大学”或“师范综合大学”。在重点师范大学综合化发展的同时，地方师范学院较普遍地向地方应用型大学转型，甚至成为了地方应用型大学的主体，所占比例高达 60% 左右。综合化和应用化都削弱了师范教育体系。其二，传统师范教育办学水平没有明显提高。传统的师范教育因办学经费短缺、师资力量薄弱、生源逐渐减少等因素影响，办学水平不进则退，从课程、教学、实训实践、管理测试等方面均不能培养出高素质师资。就教师的学历而言，传统师范教育体系中的中师、师专教育不适应需求培养，面临着升级改造或体制淘汰。以教师学历为例，OECD 成员国初中教师中硕士研究生平均比例为 45.5%，而我国中小学专任教师中研究生学历比例仅为 3.10%，普通高中教师研究生学历仅为 9.82%，远远低于发达国家水平。传统师范教育不论从学历还是人才培养的质量来说，都不适应新时代的需求。其三，师范教育缺乏吸引力，难以吸引优秀的人才。以师范院校招生为例，湖北省 8 所地方性师范院校的师范专业招收的都是二本、三本、专科分数线的生源，且部分院校师范专业录取的实际分数与非师范专业存在一定差距。事实上这种情况也并非独有，教师职业的吸引力普遍不足。其四，师范教育专业结构失衡、教师培养脱离基础教育需求。现实当中教师城乡结构、学科结构分布不均衡，师范教育却不能随时调整专业结构布局与培养任务，仍按传统模式运行。基础教育领域中小学品德与生活、科学、综合实践活动等课程缺口较大，而语文、数学、外语传统学科的教师存在富余，农村信息技术、音乐、美术、体育等课程教师缺乏。师范教育的培养模式固化，难以满足基础教育师资培养的需要，有的专业教师过剩，师范教育却还在大量培养，有的专业教师有大量需求，师范院校却并不培养。基于此，在

当前形势下，寻求教师教育的高质量发展，建立新时代教师教育体系，是我国教师教育改革的必然选择。

（三）新时代教师教育体系的确立

针对传统师范教育体系存在的各种问题，2018年中共中央、国务院在《意见》中明确提出“建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系，推进地方政府、高等学校、中小‘三位一体’协同育人。随后公布的《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》中进一步明确“加大对师范院校的支持力度，不断优化教师教育布局结构，基本形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系”。2019年2月国务院印发《中国教育现代化2035》在强调健全中国特色教师教育体系的基础上，提出“强化职前教师培养和职后教师发展的有机衔接。夯实教师专业发展体系，推动教师终身学习和专业自主发展”，突出了立足于教师终身学习与自主发展的教师专业发展体系的建立。2022年教育部教师工作司工作要点也明确提出“推进高质量教师教育体系建设作为夯实教师发展之基”。2022年4月教育部等八部门印发的《新时代基础教育强师计划》中明确提出了新时代我国教师教育的体系，即“重点支持建设一批国家师范教育基地，构建师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系”。

教师教育的高质量发展是一个系统工程，不仅需要教师教育机构的升级换代，更需要教师教育理念与模式的根本性变革。从新时代教师教育高质量发展的内涵出发，深入分析教师教育高质量发展的历史逻辑、理论逻辑、实践逻辑，对于深化教师教育改革，提高教师培养高质量意义重大。

二、新时代教师教育高质量发展的逻辑

（一）高质量发展的内涵

追求教师教育的“高质量”发展，是当下教师教育改革的必然，也是今

后教师教育发展的主旋律。教师教育高质量发展包括两个方面，一方面是教师教育培养与培训机构的高质量发展，二是教师教育对象的高质量发展。前者是教师教育的高质量，后者是教师队伍培养与培训的高质量，前者是后者的保障，后者是前者的结果。而质量的结果最终体现在培养对象的质量上。

教师教育培养与培训机构的高质量发展，是培养与培训高质量教师队伍的前提条件，没有现代的适应教师教育需求的教师教育体系，很难培养与培训出高质量的教师。教师教育高质量发展是职前职后一体化的高质量，包括教师培养的高质量和教师培训的高质量。教师培养的高质量包括两个方面，一方面指教师教育办学整体质量的提升与发展，包括教师教育专业评价、师范专业认证、教师资格证考试等教师教育政策与管理的高质量发展。另一方面指教师教育内部课程与教学的高质量发展，包括课程、教材与资源、师资、教学、实训实践、测试评价等环节的高质量建设。前者是后者的保障，后者是前者的具体指标；教师培训的高质量是指培训课程满足教师多样化需求、培训者专业素养，培训对象分类、校本培训等高质量发展。

从教师教育培养对象的高质量发展来看，新时代的教师队伍建设要打好思想之基、发展之基、保障之基。强化教师思想政治和师德师风建设，是筑牢教师思想之基的主要渠道。确立中国特色高质量教师教育体系，是夯实教师发展之基的主要路径。修订教师法，加强培养培训，建立公费师范生制度是教师队伍建设的保障之基。我国高质量教师队伍建设要从师德修养、教学能力、育人能力、自主发展等方面整体提高教师内在专业素养，从专业资格、专业自主、职业地位等外在制度方面提升教师职业的吸引力，注重推进“互联网+教师教育”创新模式，注重构建开放多样一体化的教师教育体系，以满足教师国际化、信息化、多样化、自主化、终身化的专业发展需求。从教师教育系统当下及未来的发展需要看，新时代的教师教育要在数量需求解决的基础上寻求质量发展。在坚守师范性的基础上提高教师教育的学术性，将教师教育学科逐步从课程与教学论中分化出来，成为教育学下位二级学科，为

培养高质量教师教育者提供了保障。从国际国内社会当下及未来的发展需要看,注重信息时代教师专业的特点,注重教师教育标准的制定与推行,注重高水平大学设立师范学院或开办师范专业,是国际教师教育发展的主要趋势。注重卓越教师培养、注重实训与实践、注重课程与教学改革、建立公费师范生制度、卓越教师培训是国内教师队伍建设的主要需求。

总之,教师教育高质量的内涵要紧密结合教育发展的各个方面,将专业性、师范性、公共性等特征贯穿于高质量发展的全过程、全方位之中,推进整个教师教育系统高质量发展与教师培养培训高质量发展的有机统一。

(二) 教师教育高质量发展的历史逻辑

逻辑是指研究对象本身内在要素之间的客观必然性联系和内在特质规定性,决定着研究对象的根本属性和发展的方向。教师教育高质量发展的历史逻辑是指在教师培养与培训的历史发展过程中,由数量向质量,由准专业向专业化发展的必然规律。自清末民初,我国的教师培养一直被称为“师范教育”。这是沿用了欧洲师范教育的传统,20世纪50年代我们全面学习苏联的时候,加强了师范教育体系。这种模式是以专门的师范院校来培养师资,与它不同的模式主要是美国的综合大学的师范学院模式。我国三级师范体系完备,独立培养师资的模式成熟,形成了中国师范教育体系及特色。直到2001年“教师教育”这一概念首次出现在官方文件中,并正式替代了“师范教育”。从某种程度上看,我国教师教育的发展史就是从师范教育体系到教师教育体系的变迁史。

百年来,师范教育经历了漫长曲折的发展过程。从发展方式看,师范教育经历了三次以数量为导向的发展过程后,逐渐开始关注质量。第一次为建国初期,为了落实教育为工农服务的方针,在全国建立起完备的学校教育体系,师资缺口极大,为期一年的短期训练成为师资培养的主要方式。如1952年中等师范招生26.2万人,其中师范学校招生占总人数10%,初级师范学院招生占总人数的25%,短期训练班招生人数占比达65%。第二次为改革开

放初期，恢复重建各项教育工作需要大量的教师，1985年普及九年义务教育的目标的提出，进一步推进了教师教育数量导向型发展的进程。正是在这一背景下，传统的三级师范体系发挥了重要的作用，完成了历史的使命。第三次为高校全面扩招期。受市场化的影响和高等教育大众化发展的影响，自1999年高校扩招后，师范院校的办学规模和招生数量再次扩大。长期受数量导向的发展方式的影响，我们忽视了对终身化、专业化的追求。进入21世纪，教师教育概念的提出，开始从专业化、终身化的角度关注教师教育质量的发展；从师范教育体制模式看，从封闭独立型逐渐转向混合开放型。教师教育开始改革独立封闭的师范教育体制，其他高等院校也要积极承担培养中小学和职业院校师资的任务，逐步推进师范教育开放化发展，混合开放型的师范教育体制得以形成与发展。随着市场经济的发展，市场导向的开放化成为师范教育发展的必然趋势，但在高等教育的“211、985”及“双一流”政策下，政府对师范院校的支持力度有所降低，师范院校处境不利。从师范教育体系看，传统三级师范教育体系逐渐被打破，培养与培训开始衔接，学历教育与非学历教育日益并举。2001年《国务院关于基础教育改革和发展的决定》提出要构建开放的教师教育体系，强调以师范院校为主体、其他高等院校共同参与、培养培训相衔接。随后教育部在《2004—2007教育振兴行动计划》中提出“将教师教育逐步纳入高等教育体系，要构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导，专科、本科、研究生3个层次协调发展，职前与职后相沟通，学历教育与非学历教育并举，促进教师专业发展和终身学习的现代化教师教育体系”。总体看来，从师范教育到教师教育的发展，是从“数量导向”向“质量导向”的转变。这个过程中市场导向的开放化发展模式开始形成，师范教育层次开始提高，师资培养培训主体日益开放多元、学历教育与非学历教育开始结合、职前与职后呈一体化发展趋势、正规教育与非正规教育共生的终身教育体系成为趋势。

我国教师教育发展的历史经验表明，完整的教师教育体系及高质量的教

师教育者队伍建设，是我国教师培养与培训的保障。我国教师教育高质量发展的历史逻辑在于延续我国师范教育的优良传统，解决当前教师教育面临的主要问题，建立起职前与职后一体化的教师教育培养与培训体系。以师范大学为主体、高水平综合大学与相关教育机构参与的新教师教育体系的高质量发展，是中国特色师范教育的升级换代，是新时代背景下的教师教育新模式，这一新模式是高质量师资培养与培训的保障。历史的经验告诉我们，教师教育不能削弱，相反，教师教育体系的不同机构应高质量发展，这是培养培训高质量师资的唯一出路。

（三）教师教育高质量发展的理论逻辑

教师教育高质量发展的理论逻辑是指现代教师教育的理论，它区别于传统的师范教育的理论。师范教育是一种封闭的专门化培养教师的理论，虽然明确了教师培养的专业化和理论性，但它所建立的师范理论难以支持现代教师培养的理论。因此而产生了以现代教师教育学为理论支撑，以开放、协同、联动的教师教育体系为培养培训机构，以高质量、专业化教师终身发展为目标是现代教师教育的理论体系。新时代教师教育高质量发展的理论逻辑是教师教育模式的转型，即从传统封闭性教师职业教育模式转向现代开放性教师专业教育。这一理论立足于教师教育学的独立与发展，让教师教育成为一个独立的学科的同时，教师教育也成为教育领域的一个专业领域，它的范围从原来的师范教育逐渐扩大到职前职后一体化、理论实践一体化、培养培训一体化。这是立足于新时代的社会背景，从教师教育发展的历史与实践中抽象出来的内在必然性。

在教师教育的理论与实践，师范性一直受歧视。正如钱钟书的《围城》所述，教育系处于大学学科鄙视链的最低端，“教育系学生没有谁可以给他们瞧不起了，只能瞧不起本系的先生”。其原因是认为培养教师的教育学科具有师范性，但缺乏学术性或学术性不高，自然也就不被视为专业。教师教育也只能被看作是一种职业教育而不是一种专业教育。当这种职业教育与我

国的教育行政体制相联时，学生只要进入到师范院校系统并如期毕业，就能被分配到中小学当教师，而是否接受了专业的教育并获得了作为教师应具备的专业素养并不被关注。当这种职业教育与市场经济相联时，师范院校为提高其竞争力，办学定位、专业建设、课程设置、质量评估等方面向学术性水平高的综合大学看齐，主动去师范化，背离师范性的使命与初衷。封闭、职业式的教师教育已不适应时代发展的需求。从教师教育发展的规律看，当从教育普及所需的师资数量得到满足后，教师教育的发展需要转向内涵式发展，优化教师教育结构与布局，构建开放化专业化的教师教育体系成为必然选择。

从教师发展的角度看，可从以下几点认识这种必然性。其一，专业化是教师从事教育工作不可缺少的基础。教师专业化意味教师需要经过严格而持续不断的教育与研究，才能获得并维持其公共业务的所需的专业知识与专门技能。“严格”意味着专业的教育，“持续不断”意味着教师教育要从职前教育、学历教育、正规教育向职后教育、非学历教育、非正规教育的开放发展。其二，教师教育活动中的受教育者对高质量多样化教育需求日益突出。广大中小学生对高素质专业化教师的需求与教师教育不均衡不充分发展之间的矛盾是新时代教师教育发展的主要矛盾。高素质专业化教师的发展需要高质量多样化的教师教育，即开放专业的教师教育。其三，许多国家制定有专门的法规严格保证的教师专业性。1993年《中华人民共和国教师法》明确规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”，但在现实中教师的“半专业属性”依旧显著，其原因在于教师教育组织机构、课程体系和教师教育制度存在各种弊端。从封闭性职业教育走向开放化专业的教师教育是现实的选择。

此外，从国际教师教育的发展趋势看，一些发达国家自70年代已经在探索开放专业化的教师教育，开放化和专业化是世界教师教育发展的潮流。一方面，教师的培养与培训不能由专门的组织机构来垄断，这会影响行业的竞争力而导致行业质量的下滑。开放的教师教育会形成竞争机制，会吸引更多

更好的人才培养机构加入到教师教育行列，优化教师教育的环境，提高教师教育的质量。专业的教师教育强调教师工作的专业性，从培养到培训都有专业的标准，从课程设置、教学活动、实训实习、测试评价等方面均按标准培养人才，在培训方面更有需要有资质的机构与专业人员来培训教师，进而保证教师的培养与培训质量。可见，我国教师教育的改革与国际潮流相一致，正在迈向开放性和专业性的现代教师教育培养与培训模式。

（四）教师教育高质量发展的实践逻辑

从实践的角度看，新时代教师教育高质量发展的关键在于认清当前教师教育发展的突出现实问题，抓住教师教育发展的主要矛盾与症结。当前教师教育发展中的突出问题具体表现在教师培养、教师培训和教师专业发展3个方面与基础教育的需求之间存在着一定的差距。

当前教师培养工作中存在的大量问题亟需解决，主要集中在教师教育者素养、课程、教学、教材、测试、升学就业等方面。高素质的教师教育者是发展教师教育的首要要素，当前高校教师教育者普遍缺乏中小学教育实践经历，这需要高校建立相关制度，鼓励并保障高校的教师教育者通过实习指导、观摩一线课堂、参与中小学校本教研、进行课题项目合作等形式，到中小学提升专业实践素养。传统以学科内容、教育学、心理学为中心构建的技术熟练者型课程体系，已经难以培养专业化创新型教师。课程体系要重新定位为以案例研究、信息技术与方法、学习理论为支持的反思性实践家型课程体系，从实训指导教师、实训平台、实训资源、实训体制机制方面将实训课程体系化。课程内容要精准对接基础教育课程改革需要和未来教育发展的要求，加强课程思政建设，开发信息化数字教材，建设中小学教学案例资源库。针对课堂教学模式单一，教学方法难以适应学生的学习需求的问题，要探索多样化的课程学习方式。通过案例学习、课例研究、混合式学习、田野作业等方式充分发挥师范生的主动性，在实践中培养反思性实践者和终身学习者。课程评价环节，传统的纸笔考试难以评价师范生的师德修养、育人能力和创新

能力，要注重表现性评价，探索增值评价，改革作业、测验、考试等评价方式。总之，教师培养的高质量发展，需要以提升课程教学质量为根本，以国家一流专业建设和本科专业评估为契机，全面促进教师教育的高质量发展。

高素质专业化教师的培养不是“一次性”完成的，需要高质量的教师培训体系提供持续的动力与保障。当前我国已经建立了国、省、地、校完善的四级教师培训体系，但在各级培训质量、培训者的素养、培训需求、培训机构等方面存在大量问题亟需解决。解决这一系列问题的关键在于回答好3个问题，即“谁来培训？培训什么？怎么培训？”。首先，培训者身份的合法性在于其专业素养，培训者需要具备理论与实践的双重素养，这就要求来自大学的培训者需要跨界深入中小学提升实践素养，来自中小学的培训者需要跨界重返大学提升理论素养。大中小学及相关教师教育机构需要制度、政策、文化、信息技术等方面在架设培训者专业发展的跨界之“立交桥”。其次，培训内容要关注不同发展阶段教师的实践需求，优化培训课程设计。课程设计时可以运用智能技术精准识别教师专业发展的境域化需求、动态性需求、个性化需求，设计更加精准、个性化的课程内容。教师教育行政部门和专家在编制培训课程时，要积极吸纳一线教师的参与，促成不同知识话语的互动。最后，培训方式的设计要依据职后教师学习的特点，探索跨界的拓展学习方式。教师的学习具有经验性、基于问题解决、情境依赖性、自主性和经验性是教师学习的特点与规律，集中培训的知识灌输式方式违背了教师学习的规律。培训方式的设计要保障被培训者能够在真实情境中同培训者、研究者及同伴的发生多维互动，保障被培训者在互动交往中进行跨学科的、合作的、批判性的探究式学习。当然，职后教师的培训还需要完善的培训运行机制、科学的管理体制及学习型社会文化等的支持与保障。

教师的成长是自我导向、持续不断的、与日常教育生活密切相关的生长。教师的专业发展如果离开日常课堂教学改革实践，脱离学校的改革实践，教师的专业发展将会是空谈。教师专业发展工作中存在亟待解决的大量问题，

主要体现在校本教师专业发展、大学与中小学伙伴协作、名师工作室、教学改革专业支持、课程教学改革成果形成等方面。学校是教师专业发展的真正沃土。学校要以校本教研为核心，构筑家长、教师、市民参与教育活动的学校共同体，使学校成为社区的文化教育中心，促进教师的自我成长。同时深化大学与中小学伙伴协作，在一系列育人、教研、项目、交流等活动中促进双方教师的专业发展。各级政府要加大对名师工作室的支持力度，建设一批高质量的名师工作室，突出引领帮扶，在研究解决教育教学实际问题中助推教师专业发展。教师的专业发展还需要专业的支持。对新任教师需加大对其教学改革实践的支持，以“经验+反思”的机制促进新任教师的专业成长。对骨干教师来说，则需要在课程教学改革成果形成与表述方面给予支持，以“专业概念+专业思想”的机制，帮助有效运用专业概念表述其专业思想。

以上3个方面是新时代教师教育高质量发展的关键要素，三者有机结合、互为依托。总而言之，只有在教师培养、教师培训和教师专业发展方面一致行动，才能构筑有中国气派的高质量教师教育事业。

三、新时代教师教育高质量发展的实践路径

新时代教师教育高质量发展要通过建设一批国家师范教育基地来引领示范教师教育工作，国家级师范教育基地的建设鼓励以师范院校为主体，高水平综合大学参与，教师发展机构与中小学实践基地支撑的一体化教师培养与培训模式，逐步建立中国特色的现代教师教育的高质量发展体系。

（一）师范院校的高质量发展

师范院校是新时代中国特色的教师教育体系的主体，师范院校的质量决定着教师教育的质量。从师范院校区域布局、办学水平和师范生招生规模等因素来看，部属师范大学和省属重点师范大学是教师教育体系主体的主体，但近年来不少师范大学的办学定位含糊不清，存在综合化的倾向。新时代，师范大学要提高政治站位，振兴师范主业，以建设国家教师教育基地为其发展定位。部属师范大学的综合实力强，不少院校已经成为国家、省双一流建

设的行列，更应加强其师范性。在服务于基础教育方面，要扩大师范生尤其是本科生的招生比例，在全国范围内培养高水平的各级各类师资。在培养培训师资方面，要深化教师教育课程改革，加大实训基地建设，创新教育教育协同育人体系，引领全国的教师教育。国家在高等教育双一流建设，要充分认识教师教育工作的极端重要性，加大对师范院校的支持力度。第五轮学科评估中，师范院校的教育学专业由原来的2个扩大到了6个，充分说明国家对教师教育的重视和政策的倾斜。省属重点师范大学是各省培养高水平师资的主要机构，要调整学科专业结构突出师范主业，加强师德师风建设，加大师范生的实训基地建设，创新卓越教师培养体系，引领各省教师教育。目前各省在高等教育的发展规划与专业建设中，加强了对师范教育的支持力度，地方政府加大了对省属重点师范大学的投入，在地方“双一流”建设计划中，给予师范院校、师范专业倾斜政策，优先保证重点师范大学进入地方一流大学建设行列。地方性应用大学的师范性不能丢，在办好新增应用型专业的同时，加强师范专业建设，培养高质量的教师队伍本身就是为当地经济与社会发展服务。

新时代，教师教育的高质量发展强调以师范院校为主体，是指教师教育工作中的培养与培训的主要任务还是依托师范院校。既肯定了师范院校在教师教育中的地位，也纠正了师范院校综合化和应用化的双重错误做法。为了推进师范教育高质量发展，教育部明确提出启动实施一批支持师范教育发展的项目：“新时代基础教育强师计划”、师范教育“协同提质计划”、中西部欠发达地区优秀教师定向培养计划、优化部属师范大学师范生公费教育政策、加大师范专业认证推进力度等。这些项目的推进，将夯实教师队伍发展之基，将夯实师范院校在新时代教育教育体系中的主体地位。

（二）高水平综合大学参与教师教育高质量发展

我国高水平综合大学有开办师范学院参与教师教育的传统。早在抗日战争时期，为解决战时中小学教师严重短缺问题，在国家政策统一的部署下，

以国立中央大学为首的6所高水平综合大学创办师范学院，成为抗战时期高等师范教育的中坚力量。近年来，越来越多的高水平大学的毕业生选择国家体制内单位就业，尤其是相关教育部门。据报道，2021年北京大学本科毕业生近2%进入了教育行业。可见高水平大学非师范毕业生加入教师队伍的需求日益增长。高水平大学参与教师教育，既可以满足其毕业生的就业需求，还可以吸引更多优秀的人才进入教师队伍。高水平综合大学可以通过以下主要途径参与教师教育。

首先，以教师资格考试制度改革与完善，将教师培养培训与教师资格认证相结合，引导高水平大学参与教师教育。教师的师德修养、教学素养、育人素养与自我发展能力是在教育实践与体验中逐渐形成的，仅凭纸笔考试和一节“表演课”是无法评价的。通过完善教师资格认证与教师资格证考试制度，规范申请者所应具有的教育理论学习和教育临床实习的条件，引导高水平大学为有志从教的优秀人才提供完善的教师教育课程培训服务和教育教学实习实践机会。还可以对通过相关审核评估制度的高水平大学赋予教师资格证主考单位的资格，将教师培训与教师资格相结合，鼓励高水平大学参与教师教育。

其次，鼓励有条件的高水平大学设立师范专业，从专业建设开始逐渐发展师范学院。高水平大学参与教师教育不能仅仅局限于职后培训，要在教师培养尤其是本科生培养方面多下功夫。一方面可以依托学科基础强、办学条件好的基础学科学院优先组建师范专业，另一方面可以在依托校内相关教育研究机构组建教育硕士、教育博士层次的相关师范专业。专业建设积累了一定的经验与成果之后，通过专业调整、合并、新增等方式逐渐发展师范学院，培养一定规模本科层次的师资力量，吸引更多的优秀人才进入教师队伍。

再次，高水平大学可以结成教师教育联盟，做卓越教师培养和教师教育者培养的先行者。高水平大学因其基础学科实力强、学科门类全、办学条件好，在培养专业突出、底蕴深厚的卓越中学教师方面有很大的优势。同时高

水平大学的学术水平高、学术氛围浓厚，有足够的资源与中小学进行长期的合作研究，因而在培养专业理论扎实、熟悉基础教育实践的教师教育者方面有很大优势。因此，高水平大学可以结成教师教育联盟，通过共享优势资源、共商专业建设、共研课程开发、共同实施人才培养等方式实现学校层面和专业层面的互动合作，做卓越教师培养培训、教师教育者培养的先行者。

第四，高水平大学与师范大学合作参与教师教育。学科教学类师资的短缺及教师教育课程力量薄弱是当前制约高水平大学参与教师教育的重要因素。高水平大学可通过师范大学合作的方式，实行联合培养的模式解决教师资源和课程资源短缺问题。即由师范大学完成教师专业教育，采用“3+1”模式、“4+0”或“4+2”模式。“3+1”模式是先在高水平大学的基础学科学院进行为期3年的通识教育和学科教育，最后一年进入师范大学的教育学院进行专业教育，属于本科层次的教育。“4+0”模式指高水平大学的通识教育、学科教育与师范大学的专业教育同时进行，也属于本科层次的教育，要求合作双方的物理空间距离尽可能最短。“4+2”模式指本科阶段在高水平大学的基础学科学院进行学习，最后两年进入师范大学进行专业教育，属于硕士研究生层次的教育。

（三）教师发展机构促进教师教育高质量发展

教师教育的高质量发展既包括教师培养的高质量发展，还包括教师培训的高质量发展。教师培训的高质量发展，需要依靠高水平的教师发展机构。建设高水平的教师发展机构主要有以下几种方式：

一是大学成立教师发展中心，提升教师教育者专业素养。教师教育者的专业素养具有双重属性，要成为合格的教师教育者必须是跨界的能动者。既要在大学中加强专业理论的学习与研究，又要参与并体验中小学的教育实践活动，并通过能动性的发挥而完成教师教育者专业理论与专业实践双重素养结构的建构。大学尤其是师范院校是教师教育的主体，可以成立教师发展中心为教师教育者的专业成长提供服务。借助教师发展中心这一平台，及时更

新教师教育者的专业理论知识，为教师教育者开展教学研究和深入中小学开展合作研究提供支持，实现大学与中小学的跨界、理论与实践的跨界。在大学还应成立专业的校长与教师培训中心，专门负责中小学教师的培训工作，让教师教育者有用武之地，落实新周期中小学名师名校长领航培训计划，推进新一轮国培计划，创新教师在线培训和在线研修模式。

二是地方加强教育学院与教师进修学院，提升高教师专业水平。上世纪80年代初期，在教育部的统一指导下，各省、市、区纷纷恢复新建教育学院和教师进修学校。庞大的教育学院和教师进修学校曾是教师职后培训的主体，在教师学历补偿教育、提升中小学教师素质方面曾做出了巨大贡献。新时代，这些机构要加强对课程、教学、作业和评价等育人关键环节的培训，提高教师教书育人能力。同时加强教学研究的指导与培训，组织教师开展课题研究，提高教师的教学创新能力和教学研究能力。此外，要根据不同教师的专业发展需求，探索多样化的培训方式，利用信息技术改革培训模式改革，充分发挥其在教师专业发展方面的独特作用。目前教育部正在研制加强市县教师发展机构建设的指导意见，力图打造区域教师发展支持服务体系。

三是中小学设立教师发展机构，促进校本教师专业发展。对于教师来说，无论是教学的改进还是教师的专业发展，最重要的是扎根于自己的课堂事实的研究与研修，重视自己所在学校内部的研究与研修。这就是说，广大中小学是教师专业成长的沃土，校本研修是教师专业发展的有效形式。中小学必须设立以校本研修为核心的教师发展机构，从体制机制方面支持教师的专业发展。对中小学而言，唯有通过校本研修的形式培养教师并使其成为专家，设立教师发展机构保障每个教师作为教育家的专业发展，学校的改革与发展才能稳步持续推进。

（四）优质中小学为实践基地保障教师教育高质量发展

教师教育不仅包括大学中的专业理论教育，还包括在中小学进行的相关实践教育。实践教育是教师教育的关键环节，基地的建设水平直接影响着教

师教育的整体水平。从教师的成长阶段看，教师的专业成长需要经过多次理论学习与实践学习的互动与循环。建设高质量教师教育实践基地不仅是高校的需求，也反映了中小学一线教师继续教育的要求。加强实践基地建设，促进中小学与高校协同开展教师培养培训，是保障教师教育高质量发展的重要条件。

师范院校、高水平综合大学要依据自身教师教育发展的需求，建立教师教育实践基地。教师教育实践基地对高校来说，不仅仅是教育实习见习的场所，还是关键的育人场所，更是教育研究产生的田野与教育科研成果转化的孵化器。解决师范生实践能力不强这一突出问题，需要高校与基地中小学共同制定实践教育培养方案、共同设计实践教育课程体系、共同组织实践教育的培养过程，共同评价实践教育的培养质量、共同建立实践教学案例资源库。此外，高校教师通过与基地校中小学教师在教育指导、教学研讨、课题研究等方面的合作，可以提升教师教育者自身的专业理论素养与专业实践素养。

当然，优质中小学也要主动承担教师教育实践基地的相关任务。新时代，办好人民满意的高质量的基础教育，迫切需要教育科学研究成果来指导。通过承担教师教育实践基地的相关任务，优质中小学可以与高校合作实施校本教师培训、校本教研、教学改革、课题研究等活动，既提高了本校教师的专业素质，又可以提升学校整体的办学质量及社会影响力。在这方面师范大学的附属中小学已经走在了前列。师范大学附属中小学与师范院校有着天然的密切联系，在师资培养、教学指导、教育研究等方面已经积累了丰富的合作经验。且因依托师范院校的各种支持，师范院校的附属中小学办学质量整体较高，可直接参与教师教育实践基地。此外，各实践基地可以结成教师教育实践基地联盟。通过开展教师教育发展论坛，共享基地发展与改革的经验。利用互联网信息技术，各基地校可以共享学术资源与中小学教学资源。也可以建立开放机制，吸纳更多的优质中小学及高校加入联盟，提高的整体水平。

教师教育实践基地不只是高校“教学、教育、科研”的基地，也是中小学进行“教师培训、教学研究、学校改革”的基地。随着教师教育一体化的发展，教师教育实践基地在教师教育改革与发展中发挥的作用越来越重要。政府要发挥其引领作用，制定相关制度调动中小学与高校建设教师教育实践基地的积极性，建立实践基地的评价标准体系，建设一批国家教师教育实践基地，保障职前职后教育一体化。各实践基地也要创新合作方式，探索灵活弹性的实践基地运行模式，充分发挥实践基地在培养培训教师、教育教学研究及服务社会方面的功能。

总之，确立新时代中国特色教师教育体系是时代赋予我们的重要任务，推进中国特色教师教育的高质量发展，形成以师范院校为主体、高水平综合性大学参与的新教师教育体系，是建设高质量教师队伍的根本保证。我国教师教育进入到了一个全新的时代，开放多元的教师教育体系的高质量发展，有利于推进地方政府、高等学校、中小学“三位一体”协同育人，有利于建立新时代中国特色的教师教育新体系与教师队伍高质量发展以及基础教育高质量发展的长效机制。

原文刊载于《重庆高教研究》2022年第8期

教师教育专业化与教师教育体系建设

宋萑

（宋萑，教授，北京师范大学教师教育研究所所长，教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副主任）

一、问题的提出

习近平总书记在同北京师范大学师生代表座谈时的讲话中提出好老师的四条标准，即有理想信念、有道德情操、有扎实学识和有仁爱之心。这四条既是教师作为专业工作者的内在属性，也是教师专业化的必然要求。那么如何培养一支好教师的队伍，则成为问题的核心。习近平总书记着重提出要加强教师教育体系建设，从体系现存问题出发“寻求深化教师教育改革的突破口和着力点，不断提高教师培养培训的质量”。

近年来，对我国教师教育体系现状及其问题的研究逐渐增多，涉及培养目标、培养模式、课程设置、实践安排、教学实施、质量保障等多个方面，逐渐厘清教师教育发展多维结构的同时并提出不少改革建议。但是相关讨论缺乏对核心问题的探讨，即教师教育的专业化问题。如果说，目前教师只是一个准专业的身份仍需专业化，那么教师教育的专业化程度则更不够。我们常常听到的对大学教师培养的批评声音多来自一线学校，所针砭的正是教师教育未能让师范毕业生有充足的准备来胜任其教师工作。按照洛克伦（Hugh Sockett）的分析，一个职业要想获得专业地位需要在以下两个方面实现专业化：一是必须持续不断地促进其专业主义，比如服务和知识二者的质量；二是必须寻求公众对其业绩的承认，这种承认表现为适当的经济奖励、自治和尊敬，亦即从事该行业的人获得一定的职业地位。这就意味着目前公众所质疑的正是教师教育未能在这两个方面为教师成为专业者做好支撑和准备。

当然类似的质疑在英美等国也普遍存在，甚至因此导致其政府和民众对传统大学教师教育乃至教师教育本身很失望，产生“教师教育无用论”的思想。英国近来的学校在地教师培养计划和美国的替代性教师教育项目都反映出这种倾向，这也导致教师教育面临的压力与日俱增：教师教育的私有化和解除管制；日益减少的未来教师的准入和准出考试；对学生得分高的教师教育机构进行差异化资助；越来越多的父母选择在家上学模式，拒绝受过专业化教育的教师来教授其子女。那么，何为教师教育专业化、教师教育是否需要专业化、教师教育能否实现专业化等问题就成为关键所在，而这些问题也恰恰是我国目前教师教育体系很多问题的深层次背景，亟待厘清。因此本研究对上述教师教育专业化的问题进行梳理，同步分析教师教育体系的现存问题，从而提出具体的建设意见。

二、教师教育专业化的概念厘清

要厘清教师教育专业化的概念，需要从专业概念本身和高等教育中的专业学科来分析。

首先从专业概念来看，“专业”概念是因应社会分工细化而产生的，某些工作需要较高知识与技术水平，其培养时间长、资源耗费多、工作难度大且具有排他性，专业因其重要性及与其他职业间的差异性而享受特殊权力、权威和社会地位。社会学领域将专业所具备的特质梳理为长期专业训练、知识基础、利他主义服务理想和专业自主。其中，长期专业训练本就是成就专业的标准之一，如果按照卡尔-桑德斯（Alexander Carr-Saunders）所指出的“受过较好训练的人要求应该以某种方式对此予以区别……专业其实希望建立和保持一个关于专业行为的专业标准”来推演，正是由于这些训练本身的长期性、复杂性、排他性造成了专业与职业的区别。

再次从高等教育中的专业学科设置来看，按照欧美传统的大学教育体制，相比文、理、工的传统学科分类，医学、法律等培养专业人士的学科院系属于“professional school”，是一种专业教育。以医学为例，参照世界医学

教育联合会（WFME）2013 年所制定的《本科医学教育质量改进全球标准》，一个专业的医学教育需要在宗旨及结果、教育计划、学生考核、学生、教职工、教育资源、教育评价、行政与管理、持续更新等 9 大领域（36 个亚领域）进行认定。其中，与一般性学科教育的区别主要体现在宗旨及结果（培养目标）、教育计划（培养方案）、教职工（师资队伍）、教育资源（实践资源）和持续更新（评估改进）上，而这几项也恰恰体现出其专业性的范畴：以培养知识、技能、伦理兼备的专业医生为目标，统合基础医学课程、行为与社会科学课程、临床医学课程及其专业教师，提供多元临床资源并建立起遵循工作场域需求变化的教育评估和更新机制。这就使得医学教育既不同于一般基础性学科主要专注于基础性研究和教育，也不同于一般职业取向学科主要关注实践操作和教育，而是将基础性与应用性进行统一。故医学教育既像理科需要实验室和学科专家，也像商科需要实践基地和实践导师。

因此，对照医学教育的专业化范畴，教师教育也应当从培养目标、培养方案、师资队伍、实践资源和持续更新上来建立相应的专业化指标（见表 1）。

表 1 从医学教育的专业标准到教师教育专业化

医学教育专业标准	举例	专业化范畴	教师教育专业化指标
宗旨及结果	明确设定医学生毕业时在如下方面应当展现的预期教育结果： 知识、技能和态度在基本层面的表现； 在各类医疗服务系统执业的适当基础； 在医疗服务领域的未来角色定位；后续的毕业后培训；终身学习的决心和能力；社区的医疗需求，卫生系统和其他社会责任的要求	培养目标的专业化： 以专业人员为导向的应用型人才培养	明确以教师作为专业人员进行培养为教育目标，清晰表述专业知识、专业能力、专业伦理方面的目标内容与具体表现
教育计划	在课程计划中描述课程的内容、范围、讲授顺序和其他课程因素，以保证基础生物医学、行为与社会科学和临床学科内容之间的协调	培养方案的专业化： 关注基础课程与临床课程的统一，以实现基础性与应用性的统一	统合重构教师教育课程，建立涵盖学科专业型课程、教育基础型课程、教育应用型课程、教育实践课程在内的整合课程体系，并体现内在统一性、相续性
教职工	教师聘任及遴选政策要确保足够数量和高质量的基础生物医学专业人员、行为与社会科学专业人员以及临床医生参与完成课程计划规定的授课任务，各个学科或专业拥有足够数量的高质量研究人员教师比例的平衡包括受大学和卫生医疗部门兼聘任职的基础生物医学、行为和社会科学以及临床科学领域的教师，以及双职位的教职工	师资队伍的专业化： 关注学术型师资与实践型师资的结合	建立包括学科专业教师、教育基础专业教师、教育应用专业教师和实践导师整合的教师教育者队伍

教育资源	确保具备必要的资源为学生提供充分的临床体验，包括足够的病人和病种数量；临床培训设施；对学生临床实践的指导和监督。 制定并实施相关政策，促进医学研究与教学之间建立良好关系	实践资源的专业化：关注实践体验、实践基地、实践指导等实践资源建设	建立教育实践基地、持续渐进的教育实践活动、安排专业的实践指导等一整套的实践资源体系
持续更新	建立相应程序，定期评估、更新其结构与功能。 根据毕业生工作环境的真实需求调整预期教育结果；根据学生毕业后即将承担的工作责任，调整教育中临床技能、公共卫生培训、医疗服务参与等内容	评估改进的专业化：关注基于工作场域变化而不断评估-更新机制的建立	基于教育工作环境需求分析，定期评估教师教育过程与质量，并进行针对性的结构和功能更新

在这五个方面的专业化指标上，“宗旨及结果”维度不难理解，其意味着教师教育专业化首先要把培养专业者作为目标，明晰专业者所需要的知识、能力、伦理等专业素养要求，与教育的时代变革保持同步；而在“教育计划”维度上专业化是最有挑战性的，教学工作常被视为一种“伪专业”或“准专业”，最大的质疑在于教学缺乏一致认同的专业知识和技能，而医学和法律则在这一点上准备充分。因此，教师教育专业化必须要在课程建设上体现出对专业知识和技能的有效供给，且要保障这种专业知识与技能训练能够为未来教师的工作提供实践决策的基础，并最终服务于培育儿童的最优化这一伦理目标。实际上，专业体系有两个标志——自主权和问责制，专业人士需要行使自由裁量权，且这种自由裁量要受到问责机制的监督。教师的工作不是一种按部就班的程序化工作，而是要从保障学生发展的质量上来作出适宜的专业判断和决策。因此，教育计划维度上的专业化需要像医学专业那样既需要生理学、化学等基础性课程，也需要医学影像学、医学免疫学等应用性课程，而且这些课程内容都基于大量的基础医学研究和临床研究实证证据。如芬兰等国教师教育强调以研究为基础或以证据为基础，且基于大量的教育实证研究证据来构建课程。

教职工是专业化的关键要素，教师教育者专业化已经成为国际学界的共识，不少国家也出台相关专业标准。相对其他大学教师，教师教育者不仅要在所教的内容层面有精深钻研，更要为未来教师示范出优秀的教育教学实践。正如医学院临床类课程的教授一般都是医院的主治医师，其必须能示范出优秀的医学治疗实践。因此，不少国家在教师教育者队伍建设上尤为注重吸收

来自一线的名师，希望借此打通教育理论与实操的隔阂，从而保障未来教师的教学技艺培养。教育资源的专业化实际上早在杜威的芝加哥大学实验学校建设时就已然被关注了，“这个学校由于能提供演示模型，提供用于调查核实、用于获取对于教学模式的必要技术控制的实验室……这尤其可用作一个有关班级管理和教学之现有技术的见习和实习学校”，从而实现从理论到实践的应用。持续更新的专业化关注的是教师教育要回应一线教育的变化与改革要求，构建起质量评估、需求分析、内容更新的自我改进机制。

三、教师教育专业化的价值澄清

教师教育是否需要专业化的问题，虽然很多研究已作出了回应，我国也出台了不少文件，从教师教育作为基础教育“工作母机”的角度来彰显其价值，但是其中还存在可以讨论的空间，因为需要教师教育不一定意味着需要专业化的教师教育。

首先从教师专业本身的角度来看。早在1966年国际劳工组织、联合国教科文组织发表的联合建议——《关于教师地位的建议》中明确写到：“教育工作应被视为专门职业（profession）。这种职业是一种要求教师具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务；它要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任感。”从专业本身而言，要成就一名专业人员所包含的专业知识、能力与伦理都需要通过长期训练才能实现，专业素养事实上是与专业培养相联系的，并且需要持续的发展。因此，教师专业性的实现也需要这样一种长期训练，从而系统地培养其专业知识、能力，并实现师德的养成。虽然我国已经在《教师法》中确立了教师的“专业人员”地位，同时也出台教师专业标准以确保其门槛，但是其根基在于保障教师培养的专业性、长期性，因此教师教育专业化是根本前提。

其次从我国教师状况和教师教育体系存在的问题来看。在改革开放的前二十年里，师范教育和职后继续教育基本上解决了教师学历合格的问题，随后进入教师教育开放化和一体化的进程。但是学历合格只是教师专业化的必

需条件这一，其必要条件仍在于教师知识、能力和伦理的专业性。目前一线中小学所诟病的正是大学教师教育对这些方面的忽视。很多研究者都指出，培养目标笼统、不清晰；教师教育中课程结构不合理，重学科教育课程轻教育专业课程、重理论课程轻实践课程；教师教育师资多为理论出身，缺乏中小学教育教学经验；教育专业课程困于学分、学时不足而更薄弱，仍延续“老三门”，无法为教师提供系统的教育专业知识和教育教学技能训练，普遍缺乏教育专业技能类课程、教育专业态度类课程和教育研究类课程，难以体现教师工作的专业性；实践性课程薄弱，普遍时间短、学分比例小，往往流于形式和放任式，且实践课程与理论课程之间落差大。如果对照前面有关教师教育专业化的要求，可以发现这些问题实际上反映出目前教师教育在培养目标、培养方案、师资队伍、实践资源、评估改进上都离专业化目标相去甚远，未能考虑专业工作的应用性和专业教育的临床性。

其实早在 1961 年 10 月召开的全国师范教育工作会议上，有关师范教育是要面向中小学还是要向综合大学看齐的发展方向问题就已成为争论的焦点。时任教育部副部长的周荣鑫指出，师范教育就是培养中小学教师，就需要面向中小学；向综合大学看齐并不是取消师范院校，而是在课程和基础理论上处于同一水平。直到 1996 年召开的第五次全国师范教育工作会议再次重申各级师范院校要坚持面向基础教育的办学方向，这场争论才结束。但在实践中，正是由于面向基础教育这一办学方向并没有得到很好的落实，未能体现出教师教育的临床性和服务教师专业工作的应用性特征，从而导致一系列对教师教育的质疑和批评。

最后从大学化与专业化的关系来看。正如前面所提及的师范教育在要面向中小学还是要向综合大学看齐的发展方向上存在争论，实际上就是在讨论大学化与专业化的关系。从西方医学教育和法律教育的发展过程来看，两者并不矛盾，而是同步发展，在大学化过程中确立学科地位，强化基础研究，同时在专业化过程中实践应用又反过来刺激和引导基础研究的发展，从而建

构更为扎实的专业知识基础。就教师教育领域而言，以美国为例，其大学化的过程却并没有带来专业化，反而在走向综合性大学的过程中使教师教育地位边缘化了，并在“学术独立”的标签下逐步脱离实践走向理论，同时在基于学费收入的经费机制和投资一回报率市场选择机制双重作用下逐渐丧失对学生的吸引力。可见，大学化是一把双刃剑，既可以成就专业教育的学科独立，也可以将其困于大学象牙塔之内。近年来，我国学校一线对中师教育的怀念、师范院校升格的综合学院中教师教育的边缘化，以及走向综合的师范大学中师范生人数占比过少等现象，都反映出我国教师教育在大学化过程中被“去专业化”的倾向。因此，教师教育大学化并不意味着专业化，其可能会造成一种“去专业化”的危险，如果只是简单地认为由大学来培养教师就可以一劳永逸，那只能是一种错觉，而且现实已经给了我们很多教训。

四、教师教育专业化的实现可能：建设中国特色专业化教师教育体系

我国教师教育在基本完成大学化的进程后，下一阶段的任务理应转向专业化，但鉴于我国教师教育现状的复杂性和差异性，这一专业化过程不能只限于培养机构或培养方案的改革，而应从整个教师教育体系的宏观、中观和微观层面来加以综合考虑，并依托教师教育学科建设来支撑政策与实践层面的改革，从而构建有中国特色的专业化教师教育体系。

首先在宏观层面要推进体制完善。在我国教师教育体系逐步走向开放灵活之后，政府对教师教育的管理也从过去的包办式走向杠杆式，标准导向和评估监控则成为必由路径。因此要实现专业化教师教育体系，一定要建立专业化标准体系和评估机制。目前我国已经出台教师专业标准、《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》《教师教育课程标准》，并建立师范专业认证机制，从而确立了教师培养的专业化目标、专业化课程和专业资质认定。但目前尚需要建设《教师教育质量评估标准》和《教师教育者专业标准》，质量评估标准则对教师培养实际的过程和出口进行质量评估，考察其是否培养出具备专业知识、能力和伦理的教师；教师教育者专业标准要对从

事教师培养的师资作出要求，力图强化教师教育者的理论素养与实践能力并重。要同步改革目前教师资格认定制度，与教师教育标准体系相统一，对教师专业资格认定必须要符合“专业”要求：一方面要严格资格考试，侧重考察申请者在未来工作中所需要的专业知识、能力的表现；另一方面要规定专业训练年限和内容，要求申请者必须修满《教师教育课程标准（试行）》所要求的必修课程和实践学分。

同时，在培养机构布局和规模调控上，要强化通过教师教育专业认证来对教师教育机构的相关专业进行资格准入、备案，并进行定期质量评估。同时根据国家对教师整体需求和区域差异需求，对教师教育机构的培养规模和层次进行宏观调控，通过适度减量和经费倾斜来提升教师教育机构建设的积极性以及教师教育整体水平。

其次在中观层面要推动专业建制。一是专业设置上，要建立教师教育专业系统，涵盖“幼儿园教师教育”、“小学教师教育”、“中学教师教育”（分不同学科方向）、“中职教师教育”、“特殊教育教师教育”，而不在传统学科专业下设置师范方向，如“汉语言文学（师范）”。二是专业培养方案上，要根据教师专业标准、《教师教育专业认证标准》和《教师教育课程标准》对不同教师教育专业的培养方案提出建议，确定清晰培养目标，科学设置不同类型课程比例，明确实践课程学分和相关资源建设要求，建议持续评估与改进机制。三是专业课程建设上，要着力落实《教师教育课程标准》的要求，从课程内涵建设上发力。一方面要基于我国教育领域的深入理论研究结论和广泛实证研究证据来更新重构课程内容，改变以往通过概念结构和命题演绎的方式构建课程内容，把有本土理论、现实关怀、实证依据的中国特色教师教育课程体系逐步构建起来；另一方面要重点探索不同类型课程的内在关联性，保障学科课程与学科教育课程、理论课程与实践课程的一致性，同时要研究课程前后联结的科学安排，形成最优化的课程序列，保障职前教师学习的循序渐进性。

最后在微观层面要着力内涵建设。各个教师教育机构要从内部机制、培养模式、教师教育者、大学-中小学校-地方政府伙伴协作、持续评估与改进等方面推动改革。一是要推动内部机制改革，建立教师教育学院的二级学院，统管教师培养，并与相关学科院系建立联席会议等联动机制，共同推动教师教育专业建设；二是要推动培养模式改革，根据相关教师教育标准要求，改革培养目标、培养方案，加强实践资源建设，实现教师教育向临床性的转变；三是要推动教师教育者专业发展，通过一线学校挂职 / 兼职、定期走访中小学、从事中小学教育教学研究等方式支持现有理论见长的教师教育者走近实践，提高其实践指导能力，同时支持他们从事教师教育研究，探索教师教育的新内容、新方法、新途径；四是建立大学-中小学校-地方政府伙伴协作机制，实现大学与一线中小学校的稳定长期联系，并吸纳优秀一线教师进入教师教育者队伍，强化地方政府支持下的实践基地建设；五是建立持续评估与改进机制，依托与学校、地方政府的伙伴协作，及时了解教师工作的新变化、新要求，定期评估毕业生的在职表现，从而及时对培养目标、培养方案等进行调整改进。

上述三个层面的改革都离不开教师教育学科的同步建设和支撑，正如学者泽茨纳（Zeichner）于世纪之交分析美国教师教育发展时所指出的：“鉴于在过去 20 年教师教育研究领域所取得发展，教师教育的研究应当在此时被给予尊重，并应纳入整个教育研究的共同体内……更加重视教师教育的新学问，并且利用它来帮助我们更好地改善（教师教育）实践，这是我们（教育学院系）最重要职责的关键部分”，要建设有中国特色的专业化教师教育体系离不开有关教师教育的专业知识系统积累和与时俱进的证据迭代。但实际上，我们目前的教师教育研究还带有强烈的西方化色彩，教师教育话语多根植于西方语境，教师教育概念多创于西方学者，教师教育知识多产生于西方研究。现有的一些有关中国教师教育的独创性研究往往也易耽于概念游戏，停留于演绎性推论，缺乏对教师教育丰富实践的关照。与此同时，教师教育实证研

究虽然强调从现实经验中收集数据，但在主题上与宏观政策和实践问题相对割裂，在理论建设上缺乏深入思考，常常沦为对“常识之见”反复验证，也导致很多教师教育改革政策点既未收到实证研究证据的支持，也未能检验其实施成效。因此我们亟须在教师教育科学研究上用力，为未来体系建设提供学科支持。一是在政策研究方面，要借助自然实验、追踪调查、宏观数据分析、历史比较研究等方式对教师教育政策决策、实施过程、成效反馈开展研究，推进循证教师教育决策转型；二是在实践研究层面，要通过准实验研究、调查研究、个案研究、行动研究等多种方式聚焦教师教育模式、课程、教学、评价、管理、保障、机制等多环节、多要素开展持续探索，构建教师教育实践的证据库。以目前实施的“强师计划”为例，需要研究者对强师计划实施开展追踪研究，系统考察政策落实过程和实施成效，从而支持政策配套机制完善和未来“强师计划”2.0研制；同时需要相关院校的教师教育实践者开展微观研究，对生源遴选、实践安排、协同提质机制开展一系列研究。只有建设出强有力的教师教育学科，积累丰富的教师教育知识与证据，才能支撑科学化、民主化的教师教育决策，也才能支持高质量且有本土关怀的教师教育实践。

原文刊载于《国家教育行政学院学报》2022年第7期

高质量教师教育体系建设:框架与路径

张炜 张万红

（张炜，湖北第二师范学院教育科学学院副院长，湖北教师教育研究中心副主任，教授，博士；

张万红，武汉城市职业学院讲师）

党的十八大以来，习近平总书记高度重视教师队伍建设，党和国家也相继出台了一系列教师教育发展的政策。2018年1月，中共中央、国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》（以下简称《意见》）印发，提出“经过5年左右努力，教师培养培训体系基本健全，职业发展通道比较畅通……教师职业吸引力明显增强。教师队伍规模、结构、素质能力基本满足各级各类教育发展需要”。2018年3月，教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》（以下简称《计划》），提出了十项教师教育改革行动，回应了《意见》的目标精神。2019年2月，中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》，重点部署了面向教育现代化的十大战略任务，其中第七项战略任务是建设高素质专业化创新型教师队伍。2020年10月，中共中央、国务院印发《新时代教育评价改革总体方案》，明确要求把立德树人成效作为高校的评价基点，其中明确提出“改进师范院校评价，把办好师范教育作为第一职责，将培养合格教师作为主要考核指标”。2020年10月，党的十九届五中全会通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》（以下简称《建议》），明确了“建设高质量教育体系”的政策导向和建设要求。建设高质量教育体系是党和国家对未来教育发展做出的重大决定，为新时代我国教育改革发展描绘了美好的蓝图，为迈向教育发展新征程指明了前进方向，对于加快推进

教育现代化、建成教育强国、办好人民满意的教育具有重大意义。

教师是教育事业的第一资源，教师教育是教育事业的工作母机。2020年3月6日，习近平总书记看望医药卫生界、教育界委员时强调，教师是教育工作的中坚力量——有高质量的教师，才会有高质量的教育。教师是学校教育中最重要的资源，是学校教育教学工作开展和全面落实立德树人根本任务的主力军，是学校教育串联家庭教育、社会教育成为新时代“大教育”的主导力量。从这个意义上讲，教师教育是全部教育事业的关键要素，构建高质量教育体系首先需要建设高质量的教师教育体系——即高质量教师教育体系是加快推进教育现代化发展、建成教育强国的必要条件，是服务高质量教育体系建设的内在、最重要的保障。高质量教师教育体系是建设高质量教育体系的关键发力点。

一、高质量教师教育体系框架的构建

（一）“高质量”语境下的“教师教育现代化”

何谓高质量？经梳理，可将国内外学者对“质量”的内涵概括为：不可知论、产品质量观、达成度观、替代观、价值哲学观、外适应观、绩效观、内适应观、准备观等。潘懋元（2000）引用《教育大辞典》中对“教育质量”的解释，指出教育质量是“教育水平高低和效果优劣的程度”，这种特征“最终体现在培养对象的质量上”，其衡量的标准是“教育目的和各级各类学校的培养目标”。赵蒙成、周川（2000）的研究首先从“质量”的本源——产品质量出发，对其内涵嬗变常见的六种价值属性（独特而优秀、标准规格性、适切度、目标有效性、需要满足程度、实用程度）进行了优缺点分析，并指出高等教育领域的质量具有主观性、历史性、地域性和实践性特征。综上，可见“质量”这一概念源于对产品生产的规格与需要或目标达成度的描述，而在教育领域中则主要体现在培养条件、培养和管理过程，并最终体现在培养对象上。高质量教育则是指受教育者的培养规格与国家教育目标、个体发展需要的达成度高。

2018年以来,随着《意见》《计划》等重大教师教育政策的出台,教师和教育越来越受到全社会的重视——教师是学校教育乃至教育事业的第一资源的社会观念不断被夯实,教师被誉为实现中华民族伟大复兴的中国梦的筑梦人,教师教育则被确立为教育工作的母机和提升教育质量的动力源泉。教师教育在教育现代化强国建设新征程中的地位如此重要,“教师教育现代化”这一重要概念就不能不提。

根据“教育现代化”的主流界定,教师教育现代化是社会主义现代化发展的必然要求和组成部分;同时两者相伴发展,随着社会主义现代化不断推进,教育形态也会发生相应的变迁。教育现代化应对社会现代化的发展要求,通过完成培养现代人(促进人的现代性提升)这一根本任务间接来实现。因而从本质上讲,教师教育现代化是教师教育领域中“人”的现代性增长的过程和结果。具体而言,就是职前阶段的师范生、教师教育者以及职后阶段的一线教师、教师教育者的现代性(人道性、多样性、理性化、民主性、法治性、生产性、专业性、自主性等)增长的过程和结果。

在“高质量”语境下,建设高质量教师教育体系必然要求围绕教师人才培养这个中心开展全部工作,这与教师教育现代化的本质内涵不谋而合;在第二个百年征程开启之际,建设高质量教师教育体系既是“十四五”直至2035年这一特定时期教师教育现代化发展、教育现代化发展的重要内容和必然要求,又是教师教育现代化向前发展的直接表征和必然结果——从核心价值指向和因果过程关联上讲,两者具有统一性和同频性。因此,中国建设高质量教师教育体系必然锚定在教师教育现代化发展轨道上。

但略显尴尬的是,“教师教育现代化”这个概念目前在国内辨识度并不高,尤其在学术上鲜有学者对其进行深入探讨。分析原因有二:一是被教育现代化的“光环”所遮蔽;二是由于教师教育学科化尚未整体完成,缺乏自成一体的学术话语体系和现代化分析框架。实际上,即使作为教育现代化的下位概念,教师教育现代化概念依然具有相对完整的独特内涵和外延,其分

析框架的设计也有据可循。在当下建设教育现代化强国新征程刚刚开启之际，提出合理的教师教育现代化分析框架（模型）就显得尤为重要。

（二）CQS 现代化框架视域下的高质量教师教育体系

张炜（2017）尝试提出了教师教育现代化及其评价的 CSC 框架，即在公共治理视域下，教师教育现代化框架主要包括核心层（Core Layer，包括核心主体 I：师范生和核心主体 II：教师教育者）、支持层（Support Layer，主要包括培养机构教师教育的对内资源投入、管理协调、创新发展等现代化发展保障）、特色层（Characteristic Layer，主要包括培养机构教师教育对外的开放化、协作化、一体化等现代化发展特征）。

站在教师教育生态系统的视角来审视 CSC 框架，研究者认为：第一，特色层相对于核心层、支持层的现代化建设战略而言，其特征展现具有一定的滞后性和非紧迫性；若在框架中纳入特色层则会削弱对教师教育现代化分析主体层面的聚焦，因而可以考虑舍去特色层。第二，原有的支持层设计在办学实践中可以根据教师教育机构运作的空间和权力边界分为内、外两个层级，其中面向教师教育机构内部的层级主要围绕核心层形成人才培养、科学研究、社会服务的运作质量和质量文化；而教师教育机构以外的层级则体现的是外部环境对该机构运作办学的各种支持。第三，教师教育内外层级之间主要通过教育教学评估、数据填报、督导巡视、第三方评价等方式建立联系和沟通；而师范专业认证则通过“学生中心、产出导向、持续改进”评价设计由外而内、自上而下地实现了外部支持层与内部质量层、内部核心层的贯通（通道 A）；并通过业务开展，逐渐形成了教师教育者与其内外部资源、管理和决策层面的互动（通道 B）。

基于此，本研究将 CSC 框架中的支持层与特色层合并，并将其明确划分为面向教师教育机构内部的质量层、面向教师教育机构外部的支持层，就得到了本研究的教师教育现代化 CQS 框架模型。（见图 1）

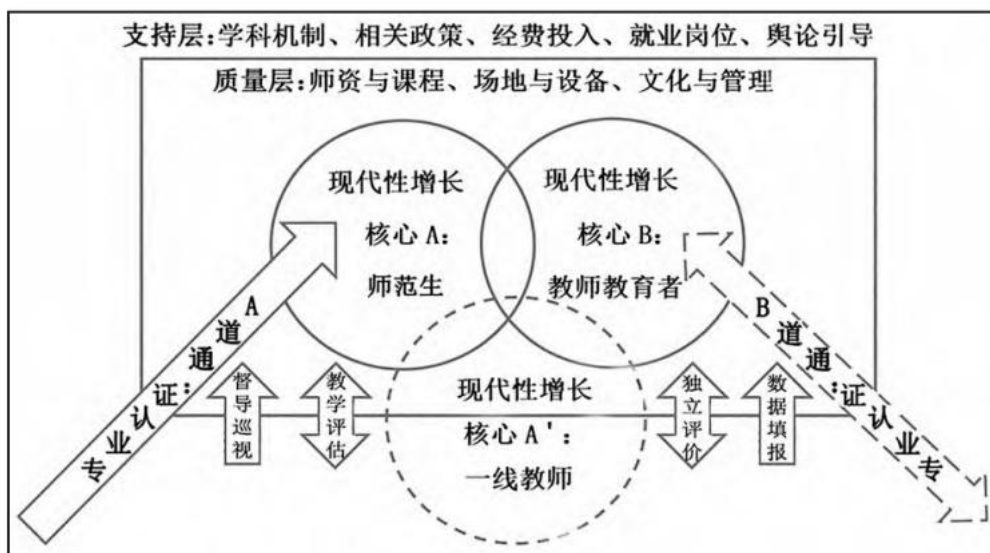


图1 教师教育现代化 CQS 框架模型

一是核心层（Core Layer）。根据当前教育学界对于“现代化”“教育现代化”等概念的界定，教师教育现代化及其评价的核心只能是教师教育中的“人”，即师范生、一线教师和教师教育者。在教师教育现代化视域下，核心层的主要功能在于建立教师教育中育人联结并持续健全其专业性、现代性增长机制。由于时空和主业的限制，一线教师只能成为辅助性角色参与其中，因而在三者的相互联结中，“教师教育者与师范生”是核心联结。

围绕培养师资人才、教育主体现代性增长两大基本目标建立起一种“联结—交互—成长”的核心内在机制——这种内在机制以教师教育系统中的“人”的交际为基础，并主要通过教师教育者的道德、情感、知识、能力、伦理进行经验系统的示范性整合，然后进一步外化为“教师教育者与师范生”这一核心联结的教学、反思行为。简言之，通过这种内发外铄的育人机制实现师生的专业成长。

“高质量”语境下，一方面，师范生、教师教育者的职前培养规格与市场需要相吻合，即教师职前培养环节质量达成度高。具体而言，教师职前培养立德树人成效显著，师范生、教师教育者培养的各个环节（从招生、培养到就业、上岗）规范、有效，达到了国家和地方教育部门对该机构人才培养的较高要求；师范生、教师教育者培养不仅满足了个体的专业发展和就业需

求，而且与国家和地方教师教育市场需求紧密对接，其长期的供给实践受到了用人单位的积极评价。另一方面，一线教师、教师教育者的职后培训规格与专业发展、行业需求相吻合，即教师职后培训环节质量的达成度高。表现为一线教师、教师教育者职后培训水平能够充分满足其工作岗位和专业发展需求；在教师教育机构内部，教师教育者能够围绕新时代高水平中小学教师培养这一共同目标组建学术共同体，享有较为充分的学术权力；在教师教育机构与实习实践基地之间，教师教育者能够充分驻校对师范生的开展实践指导；一线教师和教师教育者能够跨越教师教育培养机构的边界，开展高质量的科研合作和育人协同。

二是质量层（Quality Layer）。质量层即围绕核心层中的核心主体，教师教育机构内部自身出台大学章程、规章制度，服务于师范生、教师教育者的生师关系，通过对课程、活动有效治理形成人才培养、科学研究、社会服务的运作质量和质量文化。进入信息时代后，信息化、智能化教育教学手段的有效介入，提升了上述运作的效率和质量上限。

核心层中的师范生、一线教师和教师教育者的专业化发展、现代性增长离不开教师教育机构内部有效率、有质量的运作支撑。换句话讲，质量层的主要功能在于将教师教育机构的人才培养、科学研究、社会服务等职能目标进行分解，并通过各种较为科学、可行的方案细化落实，最终形成一定的运作质量，乃至质量文化。倘若将核心层作为教师教育现代化发展的根本目标，那么质量层就是教师教育机构内部整体性支撑这一目标落地实现的方案、途径和方法的集合。

“高质量”语境下，教师教育机构内部办学（师资与课程、场地与设备、文化与管理等维度）的运作规格应与国家和地方教师教育需求的达成度高。高水平的教师教育师资供给充分、结构合理、梯队均衡，相关课程和第二课堂活动能够很好支撑人才培养目标的落地；教师教育实践课程和活动的场地和设备能够满足实际需求；教师教育办学理念积淀深厚，教师教育办学文化

氛围浓厚；教师教育管理人员队伍建设与时俱进、能够胜任“三位一体”协同育人和“三全育人”的新时代教师教育治理现代化需求。

三是支持层（Support Layer）。支持层即围绕教师教育机构有效率、有质量的运作，教师教育外部包括各级政府、教育行政部门、学校（用人单位）和社会各界通过教师教育政策法规、财政支持、学科平台、就业治理、舆论引导等手段，形成对教师教育机构有效率、有质量的运作的系列支持、回应和引导。

“高质量”语境下，教师教育外部支持（学科机制、相关政策、经费投入、就业岗位、舆论引导等维度）的需求满足、预期目标的达成度高。教师教育学科机制成熟、完善，能够适应和匹配教师教育作为教育工作母机的优先发展地位；非师范院校教师教育体系得到进一步优化，其教师培养的质量和效能进一步提升，师范教育体系与非师范教育体系协调发展；教师教育相关政策制订科学、及时，政策反馈和调整、优化渠道畅通；各级政府教师教育投入标准制订科学、与时俱进，相关经费投入到位、使用合理；教师教育资格准入机制与就业市场紧密对接，能够有效保障面向基层和一线中小学校的就业岗位充足；全社会尊师重教氛围浓厚，教师和教育舆论引导及时、正确、适度；全面提高中小学一线教师（尤其是农村、边远、欠发达地区教师）经济地位和社会地位的国家政策落到实处。

在教师教育现代化 CQS 框架下，师范专业认证是唯一有效贯通外部支持层与内部质量层、内部核心层的“评价—反馈”主渠道。自 2017 年教育部开展师范专业认证以来，师范专业认证已成为国家和省级教育行政部门专门评价教师教育机构培养运作质量的重要手段。随着师范专业认证的持续开展，教师教育者在师范专业认证过程中通过的循证材料的业务关联逐步建立其与内部质量层、外部支持层的连结和互动。师范专业认证在 CQS 框架中具有三项基本功能。其一，对内部核心层的理念引领。师范专业认证坚持“学生中心、产出导向、持续改进”的评价理念，其“一践行、三学会”评价框架有

助于引导教师教育机构聚焦师范生和教师教育者的现代性增长。其二，对内部质量层的质量兜底。师范专业认证三级标准中的第一级、第二级标准侧重于质量兜底，并能够覆盖全部教师教育机构。其三，对外部支持层的排查筛选。师范专业认证的结果与教师资格准入机制等保持联动，其结果的应用有助于建立起教师教育机构的科学调整（淘汰）机制。

二、高质量教师教育体系建设的路径分析

基于上述分析框架，构建高质量教师教育体系的基本路径在于，充分发挥师范专业认证的理念引领、质量兜底、排查筛选功能，聚焦补齐内部核心层、质量层的质量短板，同时完善外部支持层的支持体系建设，积极优化外部支持层的互动环境。

（一）核心层：构建高质量教师教育体系必须补齐现有教师教育体系中“人”的短板

1. 采取有效措施，弥补教师教育者培养培训体系的不足

作为教师的教师，教师教育者的高质量很大程度上决定了教师教育的高质量。但一直以来，我国教师教育者这一群体的培养培训工作还没有得到真正重视：职后教育阶段虽建有“省—市区—区县”三级教师培训体系框架，但由于底部的区县教师培训体系建立缓慢，面向全体教师尤其是农村教师的培训机会分配失衡、培训内容功利应试化、培训模式空洞单一、培训效能难以保障，教师教育者职后培训的系统性、专业性和标准化水平普遍不能满足教师教育现代化的发展需求；教师教育者职前培养阶段则更为薄弱，没有标准化的教师教育课程体系，几乎没有半年以上的一线实习实践、教法学法研讨等专业实践课程；学生毕业应聘到教师教育工作岗位后，他们才慢慢意识到自身育人能力的不足，开始寻求专业化发展。因此，教师教育者培养培训的系统性、实践性、专业性均未能充分体现。我国教师教育者培养培训质量保障体系的不足严重制约了高质量教师教育体系的核心层的目标达成。

在我国，教师教育者的培养通常由高水平师范大学或综合型大学的师范

专业研究生教育承担。在教师教育学科尚未构建和成熟的前提下，通过师范专业认证的师资质量反馈及其持续改进活动，提升教师教育者的入职教育的质量就显得尤为重要。此外，从补齐短板的实现难度来看，应当在国家级和省级培训项目中优先扩大对教师教育者的覆盖面和专项培训占比。

2. 从深层次、多方位扭转“师范生专业地位和专业认同度不高”的不良倾向

基于对美国教师教育“替代性教师证书方案”（Alternative Teacher Certification Program, ATPC）经验的借鉴，进入21世纪以来，中国教师资格准入制度发生了重大变革——引入非师范生进入教师资格认证范畴，打破师范生“培养即认证”的专业特权。虽然这种做法的初衷是为了引入竞争机制以及补充乡村教师供给缺口，但由于中国国情的特殊性（长期供大于求，近三分之二的持证师范生不能毕业当年上岗），该做法客观上加速了师范生专业地位、专业认同度的下滑趋势。站在师范生的角度来看，其专业特权如“培养免费”“生活补贴”“就业分配”“资格免检”一一丧失；加上由于教师资格证考试制度某些不合理安排，导致经过三、四年专业培养的师范生可能因考不过“能记会背”“人脉丰厚”且未经专业培养的非师范生而不能进入教师行业，造成专业人才培养的严重浪费。“这不仅仅是对师范专业学生群体的冲击，更是对师范专业甚至教师教育存在的合理性与必要性的根本性否定。”究其原因，中国教师教育机构的专业化运作不够充分固然是一方面，但相关政策、制度的制定者和执行者未能将教师职业真正纳入专业化范畴进行长远设计的责任亦不可推卸。

因此，必须从更深层次、多元系统的视角来审视这一问题。一方面，中国教师资格证考试制度必须从“以生（准教师）为本”和“教师职业专业化”的理念层面上进行深层改革——教师教育和教育部门主管者必须坚定树立“教师职业专业化”“师范院校是教师教育的主体机构”“师范生作为准教师培养的主力军”的教师教育现代化理念，并向同为大陆法系和儒家文化圈

的日本、韩国、新加坡学习——进一步发挥师范专业认证理论引领作用，强化师范专业认证结果与教师资格准入政策的联动，逐步扩大师范生免试认定中小学教师资格范围；另一方面，进一步提高非师范生进入教职的专业门槛和培训力度，确保教师准入的整体质量。此外，全社会必须共同营造真正“尊师重教”良好氛围，多方位提升教师职业的经济和社会地位，加大教师职业对一流人才的吸引力，从而实现“高质量的师资和生源—高质量的培养—高质量的就业—高质量的社会效应—高质量的师资和生源”的良性循环发展。

（二）质量层：加快建构师范生核心素养养成教育体系，厚植教师教育文化

1. 加快建构以“立德树人”“三全育人”为先导的师范生核心素养养成教育体系

于忠海、李莹洁（2021）基于师范专业认证理念的分析视角指出，学术性与师范性之争的综合性大学师范教育的归宿在于实践性。实践性是师范教育第一属性——师范生的专业知识、专业技能和专业品质需要在职前培养的实践过程中不断磨练。在教师教育实践中落实“立德树人”“课程思政”等国家教育意志，需要将师范生的课堂教学、实践教学、第二课堂活动、党建团建活动等统合成为师范养成教育体系的“三全育人”闭环，并对该闭环进行育人目标的顶层设计——即建构师范生核心素养养成教育体系。

在操作层面上，加快建构以“立德树人”“三全育人”为先导的师范生核心素养养成教育体系，需要结合师范专业认证的反馈意见和持续改进机制，并重点把握好以下几点：一是制度保障上，加强学校、学院和专业教研室三级分工与协同，出台相关规章制度保障大学生核心素养养成教育顺利实施；二是评价保障上，采用二类学分、学分银行等机制激励师范生开展自主修炼，并采取四年全程的内外部利益相关者综合评价机制，确保其实施效果和运作质量；三是教育内容上，重点夯实教师基本功的养成教育和专项实践训练，突出“五育并举”“师德为先”等价值维度；四是教育形式上，通过学校的

顶层设计将相关课程教学与第二课堂活动、党建团建活动衔接化、模块化、系统化，真正形成全员、全程、全方位育人的有效闭环。

2. 厚植教师教育文化

学高为师，身正为范。学为人师，行为世范。秉承我国优秀师范教育文化传统，教师教育培养机构应通过师范专业认证的评价引导，厚植教师教育文化，积极发掘教师教育现代文化中的优秀基因：一是通过优化校园教师教育环境，如通过校园雕塑（景观）、文化墙、展示板、文化标语等展示，主动营造良好的教师教育校园环境和课堂环境，凸显环境育人功能；二是通过建构师范大学生终身服务数据库或相关跟踪研究，积极发掘、跟踪本校师范生的就业、上岗和专业发展情况，积极培育优秀校友资源，经常性开展校友合作、经验交流和专题报告，让更多的师范生树立为党育人、为国育才的教育情怀；三是通过党建团建活动，积极发掘身边的教师教育者、师范生的典型案例，学习他们立德树人的先进事迹，营造尊师重教的内部文化氛围。

3. 推进教育信息化、智能化与教师教育深度融合

建设高素质、专业化、创新型新时代教师队伍需要推进教育信息化、智能化与教师教育深度融合。当下教师教育与教育信息化、智能化的交叉融合不充分，显著制约了该目标的全面实现。一方面，教育信息化、智能化在教育界正如火如荼地推进：2018年4月，教育部关于印发《教育信息化2.0行动计划》的通知明确提出，教育信息化2.0行动计划是顺应智能环境下教育发展的必然选择，是充分激发信息技术革命性影响的关键举措，是加快实现教育现代化的有效途径。其主要任务是继续深入推进“三通两平台”，持续推动信息技术与教育深度融合。另一方面，教育信息化、智能化在教师教育改革实践中存在简单化倾向，即一部分教师教育者将其简单理解为“教师教育课程+信息技术/AI技术”，“为应用而应用”，实则成为噱头和点缀。两相对比，教师教育领域的教育信息化、智能化目前还存在“外热里冷”“口号式推进”等现实问题。

推进教育信息化、智能化与教师教育深度融合，需要充分发挥师范专业认证的理念引领和质量兜底功能，在管理方式、教学方式、评价方式等重要维度进行系统改革：一是管理方式上，应通过认证引领，大力倡导以“融媒体”“混合式”教学改革为抓手，以课堂教学为主阵地，统筹课堂教学体系、实践教学体系、养成教育体系以及学生社团活动、团建党建活动，构建教师教育信息化、智能化三全育人管理闭环。二是教学方式上，应通过认证要求，构建线上线下教学质量长效机制，推进教育教学的信息化、智能化变革。线上线下教学长效机制要求教师教育者必须首先通过自主修炼、基层教学组织活动、职后训练更新自身教育教学信息化、智能化水平；同时，教师教育机构的信息化硬件、软件建设和投入应建立远景目标及科学规划，以满足教师教育信息化、智能化长期改革与发展的现实需求。三是评价方式上，应通过认证实施，贯彻落实《新时代教育评价改革总体方案》的基本要求，推进新时代教师教育评价改革从重“五唯”走向重育人效果，提升师范生的学习体验。相关改革应侧重于提供现代化的沉浸式教学真实或仿真情境，提升师范生的教学互动实践经验和批判性思维水平。而对其评价也应及时转变方式方法，聚焦到师范生的信息检索与处理水平、教学信息化水平、批判性思维水平、中小学一线教学实践适应性等评价维度上。

（三）支持层：加快建设教师教育学科体系，优化非师范院校教师教育体系

1. 加快建设教师教育现代学科体系

杨跃（2007）较早地对教师教育学科体系进行了理性思考。他认为，根据独立学科的研究对象专门性、研究方法科学性、知识体系独特性的判断标准，教师教育完全能够成为一门独立学科；但由于我国教师教育研究对象庞杂、研究视角单一、知识体系破碎、学科性质歧见、学科建制稚嫩，其学科化水平还远未成熟。王健（2014）则侧重从当时教师教育学科建设的现状和问题入手，论及我国教师教育学科建设策略应以学科制度和课程建设为重点，

以学科队伍和研究发展为基石。《意见》明确提出要加大对师范院校支持力度，支持高水平综合大学开展教师教育；要全面提高中小学教师质量、幼儿园教师质量、职业院校教师质量、高等学校教师质量。对此，朱旭东（2018）认为：就落实“两个支持”和“四个全面”而言，教师教育学科建设既是手段又是目标。在教育学科制度下，教师教育（现代）学科制度内容至少包括幼儿园教师教育、小学教师教育、中学教师教育、大学教师发展、特教教师教育、职教教师教育六个专业；同时，也可以按照教师教育的人才培养、科学研究和社会服务进行三维划分：教师教育的人才培养建设，其标志工作就是要在教育学一级学科中确立教师教育学科，相关高校据此设置教师教育教授职称；教师教育的科学研究建设，其标志工作就是要在国家级和省部级人文社科研究项目中列入教师教育学，建立教师教育研究的课题评审制度；教师教育的社会服务建设，其标志工作就是要鼓励教师教育教授参与教师培养、教师培训等支持服务工作，建立服务标准和绩效奖励制度。龙安邦，余文森（2020）从教师教育的学科性质分析入手指出：教师身份的逻辑转换、教师知识的逻辑升级、教师培养的逻辑拓展是教师教育学科的逻辑基础；基于教师教育学科的逻辑特性，建设具有专业凝聚力的学科建制，探索多元一体的学科知识构架，构建实践取向的课程体系，是教师教育学科建设的三大路径。

然而，截至2021年6月，教师教育仍未被列入教育学二级学科，上述六个专业的构想也未落实；国家级和省部级人文社科研究项目中还没有建立“教师教育学”专项或分类栏目，而专门的教师教育服务标准和绩效奖励制度也没能建立起来。换言之，由于教师教育的学科定位尚未明确，其人才培养、科学研究、社会服务的专门体系建设受到了牵连。教师教育现代学科体系建设的相对滞后，深刻影响到中国教师教育现代化进程：由于没有教师教育学科，中国教师教育学术研究相对匮乏、学术影响力不足；由于没有教师教育学科，中国高水平综合性大学参与教师教育积极性不高；由于没有教师教育学科，中国各级各类教师培训和教师专业发展的专业化水平不高，教师

培养培训的底线质量和终身、可持续发展质量难以保证。由此可见，通过师范专业认证全面了解中国教师教育加快现代学科体系建设的现实诉求，回归规律逻辑、学科逻辑乃是“十四五”时期振兴教师教育的当务之急。

2. 优化非师范院校教师教育体系

进入 2010 年以来，我国从事教师教育的非师范院校不仅在机构数量上显著多于师范院校，在师范生培养数量上非师范院校亦占据了“半壁江山”；从培养层次上来比较，非师范院校在中专、专科两个层次的占比更高。由此可见，我国非师范院校不仅数量众多且在本科以下层次的教师职前培养中占据“主体”之位。在我国非师范院校教师教育体系中，综合大学、综合学院、独立学院、高等职业院校和高等专科学校是其本、专科层次师范生培养的主力军；其中高等职业院校的数量最多，但其校均培养规模和生源质量又最低。

优化我国非师范院校教师教育体系必须聚焦于高等职业院校的培养定位和生源质量问题。由于历史原因，一些高等职业院校保有教师教育改革前中等师范院校的优质师资，但由于培养定位与市场需求冲突、生源质量较低，其培养成效并不明显，亟待通过提升办学层次（如升为本科层次的职业大学）来解燃眉之急；而更深层次的问题在于：在大众的升学观念及其现实选择中，职业教育的选择顺位很难超过普通教育，即便升格为本科层次的职业大学，对于高等职业院校教师教育生源的提升也较为有限。总之，必须通过师范专业认证对“鱼龙混杂”的非师范院校教师教育机构进行培养资质和培养质量筛查，淘汰一批不合格的教师教育机构，并通过师范专业认证配套的教师资格认定、定向招生等联动政策强化对合格机构的支持和引导，使专业认证成为实现非师范院校教师教育体系优化的重要举措。

原文刊载于《现代教育管理》2022 年第 3 期

论高质量教师教育体系建构

赵英 朱旭东

（赵英，山西师范大学党委办公室副主任，教育科学学院副教授，山西临汾；
朱旭东，北京师范大学教育学部部长、教师教育研究中心主任、教授，北京）

一、问题的提出

高质量教师教育体系建构应该是我国“十四五”时期教师教育的重要政策方向，也是我们学术研究的重要内容，它是高质量教育体系建构是否成功的关键。通常都会有这样一个逻辑，高质量教育体系需要高质量教师队伍来支撑，而高质量教师队伍需要高质量教师教育为条件，而高质量教师教育的体系是这个条件的根本。高质量教师教育体系既是高质量教育体系的重要组成部分，又是高质量教育体系的重要支撑，因此高质量教师教育体系的建构势在必行，而且在高质量教育体系建构中发挥着基础性、先导性作用。

其实，从学术研究的角度来说，教师教育体系是教师教育研究的重点，我们也发表和出版过有关教师教育体系的相关论文和著作，但高质量教师教育体系的概念在过去并没有成为主要学术概念，它是一个高质量教育体系概念的演绎概念。构建高质量教师教育体系是一个重要的学术任务，因为只有把这个概念建构起来并得到了认同，才有转化成为政策和实践的可能。高质量教师教育体系对于国家来说是一个整体，它是关涉这个国家整体教师教育质量的重大问题。按照我们对教师教育体系是指教师教育机构及其运行的制度的系统的概念理解，显然它是由两部分组成的，一个是教师教育机构，另一个是机构的运行制度，那么高质量教师教育体系显然是高质量教师教育机构及其高质量的运行制度的有机结合。以高质量教师教育机构来说，大学是

教师教育机构的主要载体，那么高质量或高水平的大学是高质量教师教育机构的前提，问题是当前我国教师教育机构的高质量性是存疑的，就以一个数据来说明，如国家确定的“双一流”建设高校的43所大学名单中只有两所是师范大学，众所周知的北京师范大学和华东师范大学，其余的“双一流”建设高校都不是师范大学，虽然这些大学中为数不多的大学有教育学科，但大家都知道有教育学科并不等于有培养教师的任务。这与美国哈佛大学、斯坦福大学、哥伦比亚大学等世界一流大学是美国教师教育体系的重要组成部分形成鲜明的对比。再举一例，1971年，芬兰颁布《教师教育法》，规定义务教育阶段所有教师均由赫尔辛基大学、于韦斯屈莱大学、阿尔托大学、图尔库大学、奥卢大学、东芬兰大学、坦佩雷大学、拉普兰大学等8所高等院校的教育学院负责培养，这8所高校均是芬兰国内排名最高的学术型大学，进而从机构上确保所有教师都毕业于最好的大学。然而，在我国四级三轨教师教育体系共有3000多所学校参与教师培养，但2000多所是中职学校、中师、高等专科、高等师范专科。因此，整体上说中国教师教育机构处在中下游水平，离所有高水平大学都能够培养教师的高质量教师教育机构的距离还很远。为此，我们讨论高质量教师教育体系建构的议题还是必须的。那么，我们需要探讨的问题是，教师教育体系呈现出怎样的结构样态？高质量教师教育体系建构的路向是什么？具体路径有哪些？这是本研究拟做出回答的问题。

二、教师教育体系及其内部结构的再建构

教师教育具有多维属性，包括多维领域，根据不同的逻辑，能做出不同的界定，这就决定了教师教育体系的结构也呈现出明显的多维性。从目前的研究文献来看，国内研究者除使用“教师教育体系”这个概念开展研究之外，还围绕教师教育的课程体系、学科体系、实践教学体系、实习体系、质量保障体系、质量管理体系、治理体系、供给体系等进行了研究。这从一个侧面

反映了教师教育体系结构的多维性和内涵的丰富性。探讨高质量教师教育体系建构，一个必要的前提就是厘清教师教育体系的概念、教师教育体系的结构。

教师教育体系及其内部结构的再建构必须基于对教师教育属性的基本把握。具体到教师教育的属性，笔者认为，教师教育是一项国家事业，也是一个学术领域，同时还是一项实践工作。这是对教师教育体系及其内部结构进行再建构的逻辑起点。首先，由于教师教育是国家的事业和政府的责任，教师教育体系重建必须有强有力的政策与制度保障，这就必然要求建构高质量的教师教育治理体系，即高质量教师教育治理机构及与之配套的高质量运行制度的统一。其次，教师教育也是一个学术领域，教师教育学科化的价值取向是以教师专业的合法身份获得为根本旨趣，因此需要将教师教育作为“一个专研范畴”进行“扎根研究”，提炼教师教育学的本体理论使其更好地作用实践，这就必然要求建构高质量的教师教育学术体系，即高质量教师教育学术机构及与之配套的高质量运行制度的统一。最后，教师教育还是一项实践工作，其功能和价值最终要体现为向社会培养输送高质量的教师，这就必然要求建构高质量的教师培养培训体系，即高质量教师培养培训机构及与之相配套的高质量运行制度的统一。本研究将教师培养培训体系再细分为职前培养体系、职后培训体系，是因为在我国的教师教育实践中，教师职后培训的主体机构依然是区县教师专业发展机构，这类机构既不同于政府管理机构，也不同于院校培养机构，具有显著的类型特征。因此，本研究基于教师教育作为国家事业、学术领域、实践工作的三重属性，将教师教育体系的内部结构重构为教师教育治理体系、教师教育学术体系、教师职前培养体系、教师职后培训体系四个子体系。

1. 教师教育治理体系。教师教育治理体系，即教师教育行政主管部门以及与之相配套的教师教育管理制度的统一体。纵向来看，我国已经构建起以

教育部教师工作司为龙头，各省教师工作处（师范教育处）为主体，各市县教育局相关部门为基座的教师教育治理机构。并且，建立了一系列与之相配套的教师专业标准制度、师范类专业认证制度、教师资格认证制度以及与之密切相关的教师职称评聘制度、教师绩效管理制度、教师荣誉制度、教师评价制度等管理制度。这就构成了教师教育治理体系的基本样态，具体的内部结构包括教师专业标准体系、师范类专业认证体系、教师资格认证体系以及与教师教育密切相关的教师职称体系、教师绩效体系、教师荣誉体系、教师评价体系等。需要说明的是，教师教育治理体系，从依托的机构来看，还需紧密协同发展改革、财政、人事、编办等机构，其核心功能是规划指导教师教育和教师队伍建设，拟订教师教育和教师管理政策法规，拟订各级各类教师资格标准并指导教师资格制度的实施，宏观指导教师教育和教师管理工作。教师教育治理体系建构的核心目标是，建立一个在教师培养、培训、资格认证、聘任、管理、评价等方面基于标准、认证及其程序的规范、支撑教师专业发展与教师教育实践的高质量的制度体系。

2. 教师教育学术体系。教师教育学术体系，即教师教育学术机构以及与之相配套的学术制度的统一体。国家层面已经构建起以教育科学研究院、大学专业研究机构、专业协会、相关智库为主体的教师教育学术机构。与之相配套的是专业的学术出版制度、智库建设制度、协会运作制度、学术会议制度等。如，在系列丛书和专业期刊方面，较为成熟的有《京师教师教育论丛》《教师教育核心课程专题丛书》《教师教育课程建设丛书》以及《教师教育研究》《当代教师教育》《教师教育学报》《教师发展研究》等。在专业协会方面，建有中国高等教育学会教师教育分会。在智库建设上，建有国家教师教育咨询专家委员会、教育部师范类专业认证专家委员会、全国教师教育课程资源专家委员会。在学术会议上，形成定制且影响较大的有两年一次的全球教师教育峰会。教师教育学术体系的建设目标是，构建并不断完善教师

教育的理论体系、知识体系、思想体系和决策咨询体系，为教师教育治理体系、教师职前培养体系、教师职后培训体系提供高质量的知识支撑、理论支撑、学术支撑以及决策咨询支撑。

3. 教师职前培养体系。教师职前培养体系，即传统意义上的师范教育体系，具体指举办教师教育的院校培养机构以及与之相配套的教师教育培养制度的统一体。在这方面，国家层面确定了“以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系”的建设目标。因此，教师职前培养体系的机构依托主要有两类，一类是师范院校，一类是高水平非师范院校。与之相配套的是教师培养的招生制度、学科专业制度、课程制度、教学制度、实践实习制度、师资制度、学位制度等。这样就构成教师教育的招生体系、学科专业体系、课程体系、教材体系、教学体系、实践实习体系、师资体系、学位体系等。从横向来看，教师职前培养体系，还需要协同教育主管部门、中小学校、幼儿园及基金会等多元社会力量。教师职前培养体系是高质量教师教育体系的基石，建设目标是建立健全全环节、全要素的高质量教师培养链、支撑链，主要的功能是为教师教育提供高质量的学科专业、课程、教学、实习实践、师资队伍，并开展持续性的质量自我评估，确保培养的教师符合国家质量要求，满足中小学需求。

4. 教师职后培训体系。教师职后培训体系，即教师职后培训机构、教师发展机构以及与之相配套的培训制度的统一体。在这方面，国家的导向是以优质市县教师发展机构为引领，推动整合教师培训机构、教研室、教科所(室)、电教馆的职能和资源，按照精简、统一、效能原则建设研训一体的市县教师发展机构。同时，辅之以中小学名师工作室、特级教师流动站等，发挥其在师范生培养和在职教师常态化研修中的重要作用。目前，基本建成了以国培计划为示范牵引的国省县校四级培训体系，关键性的制度设计有区县教师发展中心运行制度以及相应的培训招标、课程、教材、评价等制度。教师职后

培训体系建构的目标是，建设高质量的教师全员培训支持服务体系，专业化开展教师跟岗培训、教研教改等工作，推动全体教师终身学习和专业自主发展。需要指出的是，目前，我国区县层级只有培训概念，没有区县教师教育体系的概念，未来需要把教师教育这个概念渗透到区县层级。只有中国区县教师教育体系构建并完善，我们才能真正振兴教师教育。

以上是基于教师教育三重属性对教师教育体系及其内部结构的再建构。其中，教师教育治理体系是规范性的，以规划、标准、认证等宏观指导方式，规范着其他三个子体系的运行，也以强大的政策力量形塑着教师教育体系的整体样态。教师教育学术体系是支撑性的，以知识生产、专业文化传递、共同体建设等学术支持方式，支撑着教师教育作为一种专业教育、作为一种基于高深知识的实践智慧教育被社会广泛接纳，以强大的专业力量推动着教师培养体系的大学化、内容与产出的智识性以及全过程全要素的资格性等特征演进。教师职前培养体系、教师职后培训体系是实践性的，既要受到教师教育治理体系的政策形塑，也需要教师教育学术体系的知识库、思想库予以支撑，同时，也拥有较大的自主力量，进行高质量教师培养体系、培训体系的自我改造、自我探索，其成功经验亦可转化为具有推广价值的政策示范，也能促进教师教育学术体系的改进提升。因此，四个子体系相互关照、彼此支撑，形成具有紧密嵌套特征的内部结构。（见图1）

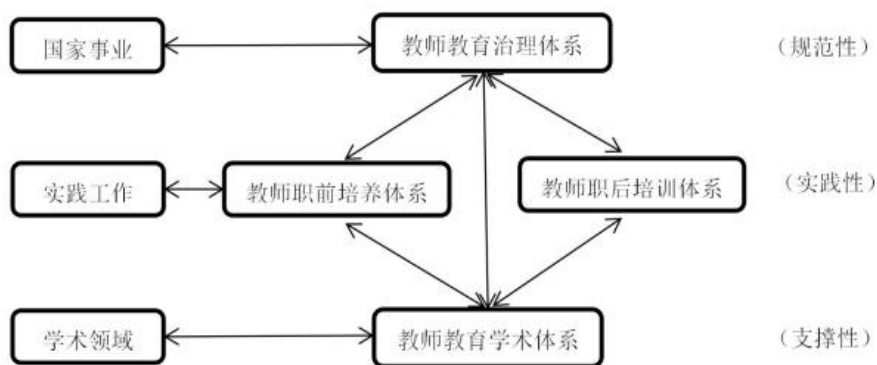


图1 教师教育体系内部结构及其作用机理示意图

三、高质量教师教育体系的基本特征

高质量教师教育体系，是高质量教师教育的前提条件，是推进教育现代化、建成教育强国的关键要素，旨在满足国家对高素质专业化教师队伍的旺盛需求。这一判断基于以下基本观点：国家的教育质量取决于这个国家的教师质量，而一个国家的教师质量又取决于这个国家的教师教育质量，而教师教育质量取决于这个国家的教师教育体系的质量。那么，高质量的教师教育体系，必然体现现代化、专业化、高端化、融合化、协同化的基本特征。

1. 现代化。教师教育体系的现代化特征，即适应人工智能、大数据、云计算、VR 技术、智慧教育等主流趋势，及其所推动的学习现代化、教学现代化的变革要求，教师教育在价值、理念、内容、制度、技术等方面的现代转型，目标是改革传统的教师教育，以教师教育的现代化推动实现教师的现代化，进而支撑服务教育的现代化。高质量教师教育体系建构，必须体现现代化的基本取向，既要推动实现教师教育治理机构、培养机构、培训机构、学术机构及其物质和技术层面的现代化，又要推进教师教育治理制度、培养制度、培训制度、学术制度层面的现代化，还要推进教师教育专业知识、专业思想、专业理论的现代化，最终支撑实现作为专业人的教师的现代化。

2. 专业化。高质量教师教育体系建构的出发点和落脚点是培养专业化的教师，基本途径就是加快提升教师教育的专业化水平。就教师教育治理体系而言，基本旨趣在于满足教师教育治理专业化的需求，建立健全师范类专业认证、教师资格考试以及教师职称、管理、评价、荣誉等支撑教师专业发展与教师教育实践的制度体系，这是教师教育治理机构的使命所在。就教师教育学术体系而言，基本旨趣在于满足教师教育知识基础专业化的需求，建构基于脑科学、心理学、学习学、课程与教学论等最新研究成果的教师教育知识体系，这是教师教育学术机构的使命所在。就教师培养培训体系而言，基本旨趣在于满足教师培养培训过程专业化的需求，建构专业的招生体系、课

程体系、教学体系、实践体系以及考核评价体系，这是教师培养培训机构的使命所在。因此，高质量的教师教育体系，必然是专业化的教师教育体系，要将专业化贯穿于教师教育体系的全环节、各要素。

3. 高端化。人民群众对更高质量教育的需求，更多地聚焦于对高质量教师的需求。实现建成教育强国的远景目标，必须打造一支与之相匹配的强国之师。这都要求加快推动教师教育高端化，甚至是精英化的进程。针对这一问题，《教师教育振兴行动计划》提出幼儿园教师专科化、义务教育阶段教师本科化、高中教师研究生化的建设思路；研究者也提出精英化教师教育的思路，提出将教师教育的层级提升到本科层次，以二本线为基准进行招生，扩大教育硕士、教育博士培养规模等建议。这都凸显了一个显著的取向，就是高质量教师教育体系必然是高端化、精英化的。因此，高质量教师教育体系建构的过程，必然是教师教育院校供给侧结构性改革的过程，深入推进教师教育要素、结构的系统性优化调整，有计划地减少专科及以下的无效和低端供给，扩大本科及以上的有效和中高端供给，加大一流院校实质性参与教师教育的吸引力，以此提高教师教育院校供给侧对教师需求侧的高质量适应性，构建形成符合新时代要求的、结构合理的高质量教师教育供给体系。

4. 融合化。这里的融合化，一方面是线上与线下的深度融合，是信息技术、人工智能与教师教育过程的深度融合。以人工智能、5G 为代表的新技术同教育的深度融合已成为教师教育的重大推动力，必须利用新技术改造传统教师教育，探索人工智能助推教师教育改革、教师管理优化、教育教学创新的教师教育新体系。基于此，笔者提出构建在线教师教育体系的主张。在线教师教育体系不仅仅是传统教师教育体系的简单替代或补充，而是要建设优质的线上教师教育资源库，包括线上学科资源平台、课程资源平台等；建设高效的教师学习中心，促进学科交叉、教育者与学习者跨界、师范院校和非师范院校的交互；建设区域教师教育在线学习共同体，同时辅之以在线

教师教育国家标准、评价制度等。另一方面，还要重点推动教师教育治理体系内部各类政策工具之间的渗透融合，形成上下呼应、左右衔接的政策体系、标准体系、认证体系；重点推动教师职前培养体系中所涉及的招生、专业、课程、教材、教学、实践、师资等各类要素的渗透融合。

5. 协同化。协同的前提是开放，协同的落点是联动，因此这里的协同化内含了开放、联动的特征要求。教师教育体系本质上是一个多元主体、多个环节协同联动的体系，高质量教师教育体系建构必然指向协同化的特征。从院校类型来看，要加快构建以师范院校为主体、高水平综合院校参与的教师教育体系，这就需要建立健全“师范院校主体强化”“高水平综合大学积极参与”的协同制度，使其既能相互竞争，又能相互补充，避免陷于无序竞争。从参与主体来讲，要建立教师教育院校、教育主管部门、中小学校、幼儿园以及其他行为主体之间深度开放、实质联动的教师教育体系，形成多元主体制度化、常态化的协同样态。从职前职后一体化来看，要打通构建职前职后一体化的教师教育体系，实现教师专业发展的可持续跟踪、可持续支持。

以上五个特征，是高质量教师教育体系建构的时代要求，与教育强国建设的目标相辅相成，其对应解决的是教师教育发展不平衡不充分的主要矛盾，满足的是人民群众对高素质专业化创新型教师队伍的需求。

四、高质量教师教育体系建构的基本路径

以现代化、专业化、高端化、融合化、协同化路向，建设高质量教师教育体系，是一项系统工程，需要从机构与制度两个层面建设，需要从治理、培养、培训、学术四个领域全面推进。总的来讲，就是要深入推进教师教育供给侧结构性改革。这是高质量教师教育体系建构的重要内容，主要思路是减少低端和无效供给，更多增加中高端的有效供给，从整体上提升我国教师教育体系的质量层级，为打造符合教育强国建设需求的高素质专业化教师队伍

伍厚植底座。

1. 推进教师教育院校供给结构的优化调整。如上所述，当前我国的教师教育院校供给结构距离一流水准仍有不小差距，与新时代教师队伍建设需求端的匹配度仍需进一步优化提升，“扩高”“去低”的任务仍然十分艰巨。同时，在供给侧还需要加大吸引一流大学建设高校参与教师教育的力度，2020年上海交通大学教育学院的成立影响广泛，其不同之处就在于，重点发展高层次的高中学科教师教育，招生对象主要为跨学科、跨专业并有志于从事基础教育事业、有教育情怀的应届本科毕业生，改变了一流大学建设高校研究取向的教育学院建设和发展路径。这可以理解为国家教师教育政策效应积累释放的积极信号，有望进一步形成示范，吸引更多一流大学建设高校实质性参与教师教育。笔者认为，在院校供给结构调整方面，“十四五”的主要思路建议为，强化部属师范大学的龙头作用、省属师范大学的主体作用、师范学院的基石作用，不断拓展一流大学建设高校实质性参与教师教育的规模，带动形成高质量的教师职前培养体系。

2. 推进教师教育学历供给结构的优化调整。据教育部官网发布的2019年教师队伍相关数据测算，我国教师队伍的学历结构虽有很大进步，但距离教育强国建设的要求仍有不小的差距，主要表现为“一低一高”。“一低”，即研究生学历教师比例整体偏低，高中、初中、小学、幼儿园各学段教师研究生学历比例分别为10.60%、3.51%、1.36%、0.20%，学前教育和义务教育阶段师资的研究生率仍有很大的提升空间；“一高”，即专科及以下教师比例仍占较大比重，高中、初中、小学、幼儿园依次为0.14%、12.65%、37.47%、74.25%，可以说除高中之外的所有学段均面临去专科化的问题。改变教师队伍结构，首先要优化调整教师教育的学历供给结构，将其逐步调整至幼儿园专科化、小初本科化、高中研究生化，这将直接推动生源质量的提档升级。同时，在培养路径上，要支持高校扩大师范类专业本硕连读的比例，扩大教

育硕士、教育博士的培养规模，有计划地逐步缩减专科、中专层次的招生规模。这将直接带动教师队伍学历层级的整体升级，形成与教育强国相匹配的教师学历层级。需要说明的是，在目前师范生总量供过于求的大背景下，教师教育院校结构、学历结构的优化调整具备了现实的可行性。缩减中专、专科层次的招生规模，既符合教师队伍质量取向的建设目标，也符合教师市场供求关系的变化，节省下来的资源可以用于发展日盛的职业教育。在院校供给结构、学历供给结构调整中，要注重保护优质中师资源，不能简单地一撤了之，建议因地制宜，积极引导其与本专科院校合并成立初等教育学院、学前教育学院，开展更高层级学位的师范生培养。

3. 推进教师教育制度供给结构的优化调整。制度是体系运转的根本保障。高质量教师教育体系建构，最核心的问题，就是强化制度建设，形成更加完备的教师教育质量制度支撑。具体来讲，要建立师范院校建设标准和师范类专业办学标准，建构起严密的办学资格审查和筛选机制、专业质量预警和介入机制，从源头守住教师教育机构的质量底线；要将开放的教师资格认证制度建立在完善的专业教育的基础之上，使包括非师范生在内的所有考生在考取教师资格认证之前，都必须经过专业培养的过程；要建立师范生生源质量保证制度，逐步调整形成满足保障国民教育和创新人才培养需要的教师培养规格层次；要建立基于学科的教师教育专业体系，构建起以学段和教师类型为逻辑、与国家教师资格统一考试制度一致的教师教育学科专业体系；要建立师范类专业招生研判制度，定期在全国、地方教师需求量以及师范生的培养规模、层次、结构进行科学预测与规划；要建立中小学（幼儿园）参与师范生培养的法定义务和绩效制度，构建起基础教育学段优秀教师参与教师教育课程开发、教育教学过程、实习实践过程的长效机制；要制定县级教师发展中心建设标准，建立政府、区县教育学院、大、中、小学和幼儿园的联动机制，实现行政、专业、学术、实践的互动结合。

4. 建立支持质量改进的教师教育大数据系统。质量改进是一个基于证据的评价和分析过程，而证据必须来源于数据。当前，我们身处大数据时代，“这让社会科学领域的发展和研究从宏观群体逐渐走向微观个体，让追踪每一个人的数据成为可能……对于教育研究者来说，我们将比任何时候都更接近发现真正的学生”。大数据是进行教师教育质量诊断的重要前提和基础，建立大数据系统并逐渐完善数据资源，是我国高质量教师教育体系亟待推进的一项工作，要把“完善的大数据系统”作为高质量教师教育体系的核心领域进行推进建设，确保高质量教师教育体系有更为完善的证据基础。

五、结语

高质量教师教育体系，事关教师教育质量，事关教师队伍质量，在建设高质量教育体系中发挥着基础性、先导性、牵引性作用，理应作为国家高质量教育体系建构的重要内容进行部署和安排。高质量教师教育体系建构，既要关注机构的质量提升，更要关注制度的完善，使教师教育治理体系、教师职前培养体系、教师职后培训体系、教师教育学术体系运转更加顺畅、规范、专业，进而推动我国教师教育体系真正迈向现代化、专业化、高端化、融合化、协同化。要实现这个目标，任务还很艰巨。这些艰巨性至少表现在以下三个方面。一是教师教育院校内部治理结构调整任务艰巨，要基于教师教育的专业特质，把师范大学内部与教育学科和教师教育相关的机构整合成为真正符合现代大学学术治理结构的教师教育机构，改变目前一个师范大学内部2~3个甚至6~7个教师教育相关机构并存的非专业状态。二是调动所有中国一流大学建设高校来培养教师，使一流大学建设高校成为中国教师教育体系的主要机构，任务也很艰巨。正如“问题提出”部分所提的，中国的一流大学建设高校不参与教师教育或不成为主要的教师教育机构，就谈不上教师教育强国或高质量教师教育体系。三是幼儿园和小学教师教育机构层级提升、

结构调整任务艰巨，急需改变当前培养层次不高、专业化程度不高、职业院校比例高等问题。仅就这些任务，就足见高质量教师教育体系建设的艰巨性。这就需要更加完善的顶层设计、政策配套以及强有力的资源保障进行支持。

原文刊载于《中国高教研究》2021 年第 10 期

● 他山之石

新教育研究生院：美国争议性教师教育新机构探析 ——以接力教育研究生院为例

汪燕

（汪燕，华中师范大学教育学院博士研究生，湖北武汉 430079，

贵州师范大学教师教育学院讲师，贵州贵阳 550000）

20 世纪 80 年代以来，美国大学本位教师教育日益受到质疑和批判。基于对大学本位教师教育的不同态度，美国教师教育界形成了“保守派”（Defenders）、“革命派”（Reformers）和“改良派”（Transformers）三种立场。“保守派”否认大学本位教师教育存在问题并旨在维护现有教师教育体系，“革命派”意图通过解制“打破”和“摧毁”现有教师教育体系，代之以学校本位的、由学区或营利/非营利机构运营的新体系，而“改良派”则承认并着力解决当前体系的不足，同时维护美国教师教育的公共性。三种势力中，教师教育“革命派”由于获得联邦政府及教育慈善企业等的大力支持，已对大学本位教师教育形成有力威胁。近十余年来，教师教育“革命派”对大学本位教师教育的冲击突出体现在新教育研究生院这一新型教师培养机构中。所谓新教育研究生院是指经州教育部门批准，脱离于大学而独立提供职前师资培养，并有权授予硕士学位的高等教育机构。据统计，自 2006 至 2020 年，全美共出现了十所新教育研究生院。该机构主要针对大学本位教师教育的理论与实践割裂、问责性不足等问题而设立，同时由于其主要面向高贫困社区培养教师，因而也事关教师教育的公平问题。虽然新教育研究生院在

美国教师教育机构中所占份额不大，但增长迅速，且因具备了传统大学教育学院的组织基础和项目合法性而引起了美国教师教育界的高度关注，并有可能对美国教师教育产生深远影响。

在新教育研究生院中，接力教育研究生院¹（Relay Graduate School of Education, 简称“接力”）规模最大，自2011年建立以来已覆盖至19个州，每年培养约6000名教师和学校领导者。本研究旨在揭示“接力”的产生背景、师资培养路径及其争议与走向，以期通过此典型案例把握新教育研究生院的基本面貌，并窥见当前美国教师教育各方力量的交锋，从而为我国教师教育的变革与创新提供借鉴。

一、接力教育研究生院的产生背景

（一）美国大学本位教师教育亟待改革的话语背景

以“接力”为代表的新教育研究生院诞生于大学本位教师教育存在问题且迫切需要改革的话语背景下。首先，在教师教育存在“管制问题”的话语背景下，批判者认为大学教师教育项目是低效的、其认证程序是繁琐且无必要的，并批评其垄断了师资培养，进而提出选择性路径是更好的教师教育模式。以“接力”为代表的新教育研究生院即为解制取向下选择性路径的最新表现形式，其区别于以往选择性路径之处在于完全绕过大学教育学院而独立开展师资培养。其次，在教师教育存在“问责问题”的话语背景下，大学本位教师教育被视为缺乏严格的职前教师准入标准，且未能对项目培养结果负责。为此，人们呼吁对教师教育进行更大力度、更严格的问责，如开发更好的教师评价工具、提升和统一教师教育项目标准，以及让教师教育项目毕业生对学生的学业成果负责等。在此背景下，以“接力”为代表的新教育研究

¹ 以“Relay”为名源自一项研究结论，即当儿童连续获得至少三个高效教师的“接力式”教育后，其学业成就将获得显著提升，此名意在体现出为所有儿童提供优秀教师以使其获得“接力式”教育机会的理想和愿景。

生院作为强化教师教育项目问责的有力举措而出现，注重培养出能提升儿童学术成就的教师。再次，在教师教育存在理论与实践割裂问题的话语背景下，批评者认为大学教育学院的教师大多缺乏中小学教学经验，且教师教育课程过于注重信念、知识和价值而忽视了教学实践，因而未能培养出高效教师。为解决教师教育的理论与实践割裂问题，美国教师教育界提出驻校实习、核心实践（Core Practice）、大学-学校-社区的密切合作等解决方案，而以“接力”为代表的新教育研究生院也被教师教育“革命派”视为应对此问题的有效举措之一。

（二）教育慈善企业及联邦政府的共同支持

在新自由主义影响下，为通过解制和市场竞争提升教师教育质量，以“接力”为代表的新教育研究生院在慈善家、风险资本家和联邦政府的共同支持下得以产生和迅速发展。“接力”的创立首先得益于新学校风险基金（The New Schools Venture Fund）的支持，其不仅为“接力”提供财政投资并形塑其师资培养理念，更在联邦立法层面大力推动《教师和校长成长教育成就培训学院法》（The Growing Education Achievement Training Academies for Teachers and Principals Act, GREAT Act），以期通过教师教育领域的解制为“接力”等新教育研究生院提供空间。GREAT Act 虽未获得通过，但其大部分内容都被写入美国教育部 2015 年颁布的《每个学生成功法案》（ESSA）第二卷中，影响着美国后续的教师教育实践。ESSA 第二卷规定，“教师、校长或其他学校领导培养学院”（简称教师学院）对职前教师的准入和毕业要求以其是否有潜力或能否真正提升学生的学业成就为依据；强调以临床培养为主要方式；要求州免除对教师学院不必要的限制，如对教师教育者的高学位要求或开展学术研究的要求、对教师学院物理基础设施的相关要求、对教师学院项目的课程学分数量的限制、对选择性路径下的教师所修读的本科课程的限制（只要其成功通过州要求的学科内容领域的考试），以及对成

为教师学院需获得认证机构认证的限制等。上述规定为教师教育领域的解制和市场化提供了法律保障，并为以“接力”为代表的新教育研究生院的发展壮大廓清了障碍。

（三）特许管理组织和纽约州政府的合力推动

“接力”的诞生直接导源于特许管理组织和纽约州政府的合力推动。由于不满于大学本位的师资培养，特许管理组织引领者期望建立适应自身需求的教师培养机构。在“非凡学校”（Uncommon Schools）、“知识就是力量”（Knowledge is Power）和“成绩优先”（Achievement First）这三个大规模特许管理组织与亨特学院（Hunter College）的合作下，“接力”的前身“U教师”（Teacher U）得以成立，旨在为特许管理组织所运行的公立特许学校培养师资。2009年，“U教师”的创始人之一，亨特学院院长大卫·施泰纳（David Steiner）成为纽约州教育专员，并开始支持一系列旨在削弱大学本位教师教育项目的政策。在其影响下，纽约州教育部于2010年颁布了《关于建立研究生水平临床教师教育试点项目的紧急提案》（Emergency Adoption of Proposed Regulations Relating to the Establishment of Graduate Level Clinically Rich Teacher Preparation Pilot Programs），该提案使非大学性机构获得参与师资培养并授予硕士学位的资格。紧接着，纽约州教育部于2011年颁布成立“接力”的临时特许状，使其有权授予中学儿童教育硕士学位。特许状下发后，“U教师”即被“接力”所取代。

自2011年至今，“接力”已由纽约州扩展至全美19个州，这些州授权“接力”作为高等教育机构运营并提供研究生学位项目和认证项目。同时，“接力”已分别于2012年、2017年获得美国中部各州高等教育委员会（Middle States Commission on Higher Education）认证，并于2020年获得了教育工作者培养认证委员会（The Council for the Accreditation of Educator Preparation）的初级和高级项目的全面认证。通过上述授权和认证，

“接力”获得了作为高等教育机构提供教师教育项目的合法性地位。

二、接力教育研究生院的教师培养路径

本研究基于“接力”官方网站资源，从项目准入与课程设置、课程评价及毕业要求、师资队伍及合作网络等入手，探析“接力”的教师培养路径。

（一）项目准入与课程设置：以教学实践为中心

“接力”的实践取向首先体现在项目准入条件上，项目申请者需在“接力”的合作学校获得一个全职教学职位。“接力”的实践取向更鲜明体现于课程设置中。鉴于 MAT+教学驻校（MAT+Teaching Residency）是“接力”的旗舰性项目，本研究重点分析该项目下的课程设置。该项目在职前教师的 2 年学习期中，开设了教学法课程（包含核心教学法和学科教学法）和刻意训练课程（Deliberate Practice，DP）并提供驻校实习。

1. 开设教学法课程。“接力”的教学法课程围绕其优质教学框架而设置，该框架以学生成长和成就为中心，并包含自我和他人、课堂文化、教学周期和学科内容四个基本要素，分别指向“形成与学生和家庭的联系，形成自我反思能力并提高共同体意识”“形成有趣和富有成效的学习环境”“创造高质量课堂”“形成学科教学法知识”等目标。在此框架下，教学法课程设置情况如表 1 所示。

表 1 “接力”教学法课程设置情况

课程类型	课程名称	课程学分	
		各门	总计
核心教学法课程	有效教学的基础	4.5	23
	有效教学的应用 I-II	7.5	
	文化回应性实践探究	4	
	有效教学透视	3	
	硕士答辩 I-II	1	
	有效教学的要素展示	3	
学科教学法课程	下述课程之一：幼儿教学法 1-5、小学教学法 1-5、社会研究教学法 1-5、数学教学法 1-5、科学教学法 1-5、英语语言艺术教学法 1-5	13	14
	中学学科内容调查	1	
	阅读发展和测试	无	

2. 开设刻意训练课程。“接力”高度重视训练在教师技能形成中的价值，因此 DP 课程被视为驻校项目的基石，旨在帮助驻校学员掌握提升课堂影响力所必需的具体教学技能，以使其为全职教学做好准备。驻校学员在第一学年参加每周三小时的 DP 课程，课程内容包含评论教学视频，参与旨在分离出特定教学技能的短时块练习（Short Bursts of Practice）并演练即将教授的课程等。在 DP 课程中，驻校学员获得教师教育者和同学的充分反馈，并基于反馈进行反思和改进。同时，驻校学员可在 DP 课程中练习其在教学法课程中学习到的教学策略，两类课程相互补充和支持。

3. 提供驻校实习。驻校实习主要包含如下内容。一是在驻校导师指导下开展观察学习。如学习与学生及家长建立联系、协助开展学生评分和反馈、观察并学习驻校导师的优质教学法、与驻校导师共同授课、在课堂环境中练习特定的教学技能并获得反馈等。二是逐步承担全职教学职责。在一年驻校实习期中，驻校学员逐渐承担更大的教学职责并为全职教学做准备。驻校学员需积极与驻校导师沟通，以确保自己获得足够的、适合的教学机会。三是为学生提供支持。如提供教学干预、指导学生预习、协调学校活动、教授研究、计算机、体操等特殊课程、开展课外活动等；四是开展个人学习和发展活动。如参加学校和网络专业发展活动、每周与驻校导师交流以确定学习目标，讨论已授课程并规划下周教学、打牢学科知识基础等。

（二）课程评价及毕业要求：注重绩效与问责

“接力”的评价理念是：对职前教师的评价要在最大程度上反映优秀教师的日常工作，评价旨在帮助职前教师优化自身实践并促进学生学业成就和个性发展。“接力”这一注重绩效和问责的评价理念鲜明体现于其课程评价及毕业要求中。

在课程评价方面，仍以 MAT+教学驻校项目为例进行说明。该项目对驻校学员的绩效评价贯穿始终，以确保其在成为全职教师方面取得了足够的进展。

关卡评价 (Gate way Assessments) 是其重要评价方式中学习, 其结果决定了驻校学员能否继续在驻校项目。学员在第一学年接受评价, 评价主题如表 2 所示。关卡评价有三种可能结果: ①达到熟练水平从而可以继续驻校项目中学习; ②第一次未通过后加以补救并再次接受评价; ③如多次均未能通过, 则会因未能证明自身的教学胜任力而被开除出驻校实习项目。

表2 “接力”关卡评价的主题

名称	主题
关卡1:倾向和期望	驻校学员需具备高效教师的倾向,如对学生的高期望、责任感、意向性、持续提升效率、谦逊和尊重等
关卡2:课堂文化	驻校学员需具备营造安全、友好和有吸引力的课堂文化的能力,确保学生的高课堂参与度
关卡3:引入新材料	驻校学员需在教学中熟练地引入新材料,确保自己具备良好的备课和授课能力,有效地向学生介绍新材料和新概念,同时注重解决关键点和学生的易错点
关卡4:讲授一堂完整的课	观察驻校学员授课以确定其是否准备好承担更多的教学责任并在下一学年独立教学。驻校学员需独立教授一整节课,并确保学生取得有意义的学业成果。此关卡尤其注重驻校学员在检查学生理解情况和组织学生开展练习方面的熟练程度
关卡5:获得全职教学职位	驻校学员通过学校面试并确保能在下一学年被学校聘用,以此证明自身已准备好成为一名全职教师

“接力”对职前教师的要求不仅限于简单完成课程, 职前教师必须证明自身已掌握了“接力”传授的知识和技能, 并能够利用这些“资产”提升学生学业成绩。为此, “接力”要求在 MAT 学位授予型项目中, 职前教师的毕业条件之一是“使学生获得至少一年的学业成就”。

(三) 师资队伍：以中小学教师为主体

“接力”的教师职位包含教授、助教、研究教师、课程设计教师、兼职讲师等, 其师资队伍主要由在促进学生学业和个性发展方面取得卓越成绩的中小学教师和学校领导构成。其具体情况如表 3 所示。

表3 “接力”的师资队伍构成情况

教师职位	教师来源	教师职责
教授	经验丰富的前PK-12教师和学校领导	教授核心教学法课程、担任职前教师的教师顾问
助教	经验丰富的前PK-12教师和学校领导	为核心教学法课程教授提供支持,如职前教师的作业评分、课堂观察以及作为教师顾问为职前教师提供个性化支持
研究教师	/	聚焦于推进该机构对教育研究领域的贡献,主要关注如下研究领域:优质教学的要素、为高需求学生培养高效教师、追踪和测量学生成绩和个性发展、教师的职业轨迹。研究教师通常也教授核心教学法课程
课程设计教师	经验丰富的PK-12教师和学校领导	拥有特定课程领域的专业知识,并设计、修订和教授核心教学法和学科教学法课程
兼职讲师	经验丰富的在职PK-12教师和学校领导	教授学科教学法课程

（四）合作网络：形成招生—培养—就业的闭环

“接力”的合作伙伴包含高等教育机构、非营利性教育组织、公立学区和公立特许网络等。其合作网络的具体结构如下。一是全国性合作伙伴。包括美国志工团（AmeriCorps）、“城市年”（City Year）和“影响力院长”（Deans for Impact）。二是地区性合作伙伴。包含10个公立学校学区、18个公立特许网络（如TFA、成绩优先、非凡学校等）以及10余个捐赠方。在此合作网络下，“接力”不仅获得联邦及基金会、慈善机构等有力的资金支持从而大幅降低了职前教师的学业成本，更重要的是形成了特许学校教师招生、培养、就业的闭环：TFA作为美国最著名、最具影响力的选择性路径项目，负责为“接力”招募毕业于精英大学且意在高需求学校任教的教师候选人，“接力”负责按照特许管理组织的需求定制化培养职前教师，特许管理组织所运行的特许学校则为“接力”毕业生提供了可靠的就业保障。

三、接力教育研究生院的争议与走向

（一）接力教育研究生院面临的争议

“接力”自诞生以来便面临争议，其支持者主要来自联邦及州政府、特许学校网络、慈善机构、大众媒体及部分学者等，而反对者则主要来自大学教育学院。双方争议焦点集中于“接力”的实践取向、问责取向及教育公平问题。

1. 实践取向：提升抑或降低教学的专业性。“接力”的倡导者认为大学教育学院并非唯一的教师知识来源，人们需要跳出常规思维并做出改变。为此，“接力”将师资培养从“象牙塔”转移至中小学背景中。然而，各方对其实践取向的教师培养模式提升抑或降低了教学专业性尚存争议。支持者认为，该机构将教学视为一种类似于医学和法律的专业技能和技艺，旨在通过对职前教师严格的选择和培训来提升教学的专业地位，其突破了传统教育学院重理论轻实践的弊端并使职前教师获得更好的教学准备性。而反对者则对此存在异议。如林·古德温（Lin Goodwin）指出，“接力”所开展是“教师培训”（遵循一个能够在特定环境中实施的模板，并旨在掌握如何以某种特定方式工作），其降低了教学质量和教学专业性。有学者进而指出，由于脱离了大学环境，“接力”剥夺了职前教师获得多学科支持、利用图书馆等公共资源以及感受大学的知识严谨性和大学精神的权利，从而使其缺失对自身学科及其他学科领域的更广泛理解，并缺失了仅以学术发展本身（而非工作培训）为目的的学习经验；同时，“接力”仅重视即时可用的教学技术而忽视了对教育理论（如教育心理学、教育哲学等）的学习，从而使职前教师缺乏批判性、自我反思能力和教学灵活性。

2. 问责取向：注重学业成就抑或注重全面发展。在美国注重问责和高风险测试的背景下，“接力”强调使用学生层面的数据来衡量教师教育项目的成效并基于此开展项目设计。支持者将“接力”问责取向的师资培养方式视为一项重要创新，认为其使学校能基于职前教师所展示的能力做出雇佣决策，且形成了教师教育的“反馈回路”（Feedback Loop），使教师教育项目能基

于学校反馈优化师资培养方式。而反对者的质疑主要来自两方面。一是认为“接力”关于其培养的职前教师能够提升学生学业成绩的数据是欠缺有效性的机构内部评价，未能在学生学业成绩目标的实现与教师教育项目间建立有效的因果推论。二是教师教育项目仅以培养职前教师提升学生学业成绩为目标具有局限性，可能会以牺牲教师培养的其他目标（如社会情感学习、艺术学习、公民发展、创造力、问题解决及批判性思维能力等）为代价。

3. 教育公平：高需求学校师资培养抑或教育分层加剧。“接力”由特许管理组织创办，其初衷在于为特许学校定制化培养师资。由于特许学校通常为城区高需求学校，因而“接力”的师资培养必然涉及教平：其为初任教师在低收入学校教学做好了准备；其非白人教师教育者占比45%、有色人种学生占比66%，二者皆远高于传统教师教育机构；并认为“接力”是改革美国高需求学校教师培养方式的新兴运动中的引领者。反对者则对“接力”的市场性提出质疑，认为其是20世纪90年代出现的新自由主义教育改革运动的一部分，该运动旨在从根本上扰乱公共教育（和教师教育）从而为“创新性”的市场化改革提供空间，并最终导致教师教育从培养知情公民（Informed Citizens）的民主理想转向寻求利润和效率的市场理想。有学者进而指出，由于“接力”主要面向高贫困社区培养教师，传统教育学院则主要面向更具经济优势的中产阶级社区培养教师，“接力”向职前教师传授的适应特许学校需求的高度定制性教学和管理技术，以及其仅注重提升学生学业成绩的取向可能会强化美国公立教育中持续存在的不平等，使贫困儿童获得低层次的技能和常规的教育，而更富有社区的儿童则获得更丰富的教育，从而加剧教育分层。

（二）接力教育研究生院的发展走向

如上所述，作为教师教育“革命派”试图取代传统大学教育学院的新举措，“接力”引发了美国教师教育各方的激烈争议。质疑之下，“接力”也

在其发展过程中不断进行调整。如“接力”在其官网中表示，其不仅关注学生的学业成绩，还尤其重视学生的个性发展、有色人种教师的招募和留任以及教育公平性、包容性和文化回应性等。同时，“接力”还引入教育分析（Education Analytics）这一非营利性教育调查公司，对“接力”毕业生的学生出勤率进行了调查，其调查结果表明：与非“接力”毕业生相比，“接力”毕业生更有可能教授有色人种学生以及其他通常具有更高缺席率的学生群体（如有资格享受免费和减价午餐的学生、接受特殊教育的学生或英语学习者等）；“接力”毕业生比非“接力”毕业生在提高学生出勤率方面更有效；“接力”毕业生对提升上述特殊学生群体的出勤率有积极影响。上述举措在一定程度上回应了对“接力”仅关注学生学业成绩而忽视其全面发展、缺乏对社会正义的关注、机构内部评价的有效性缺乏等质疑。

在传统大学本位教师教育项目面临生源、政府财政经费和外部资金支持减少的情况下，“接力”却获得特许学校网络、TFA、教育慈善企业及州教育部门等的大力支持，其生源、毕业生就业及资金来源等均获得有力保障。因此，尽管对“接力”成败得失的判断尚为时过早，但其未来发展空间及其对大学本位教师教育的冲击不容忽视。正如科克伦·史密斯（Cochran-Smith）所言：“将新教育研究生院的教师教育一概而论（无论是赞扬还是谴责），与将大学本位教师教育一概而论犯了同样的错误。”因此，与在不同类型的教师教育项目间做出非此即彼的判断相比，更值得关注的应该是探求高质量教师教育项目的共同特征。

四、思考与启示

为所有学校提供高质量的教师是各国教师教育改革的共同愿景，而重视教学实践和质量问责已成为教师教育改革的普遍性趋向。我国教师教育在向大学化和专业化转型的过程中，也出现了类似于美国大学本位教师培养

模式的一些问题，如理论实践割裂、教师教育机构质量问责意识有待提升、对薄弱地区师资需求回应不足等。在此背景下，“接力”虽具有一定争议性，但其对我国教师教育改革也不乏值得借鉴之处。

1. 研制核心实践能力体系以充实教育实践课程。为解决我国教师教育中长期存在的理论实践相割裂的问题，教育部多次发文强调“推动实践导向的教师教育课程改革”“教育实践时间不少于1学期”“完善全方位协同培养机制”等。但仅从组织层面入手，抑或仅延长教学实践时长并不必然带来实践能力提升。同时，由于缺乏明确的实践课程内容体系，各机构的课程设置随意性和盲目性较大、质量参差不齐。近年来，美国一批知名教学研究者提出了“核心实践”的教师教育理念，意在通过确定教师为支持学生学习而实施的可识别的教学基本要素（包括一般教学实践和学科教学实践），并辅之以相应的教师教育教学法，以期使职前教师掌握课堂教学精髓，并为其打下专业发展的根基。“接力”的课程设置正是围绕核心教学实践能力而展开，其核心教学法课程、学科教学法课程、刻意训练课程以及驻校实习形成了整合性课程体系，同时强调观察、反馈和反复实践。借鉴其经验，一是基于国内外研究和实践中已达成共识的高质量教学实践要素，研制出一套职前教师核心实践能力，以形成更具针对性和清晰性的实践课程内容体系；二是核心实践能力的培养贯穿全程，教师教育者引领职前教师在真实或虚拟的课堂环境中对核心实践能力进行解构和演练，从而将最基础和最能体现教学过程本质的实践要素教给职前教师。

2. 面向薄弱地区定制化培养师资。当前我国职前教师教育主要倾向于培养“城市取向”的专业型教师，乡村、少数民族聚集地等薄弱地区的特殊师资需求未能充分体现。“接力”注重职前教师和教师教育者种族构成的多样化，其教师教育者具有丰富的高需求学校工作经验，职前教师在未来任教的高需求学校开展驻校实习，并形成了特许学校教师招生-培养-就业的闭环，

从而实现了为特许学校定制化培养教师的目标。借鉴其经验，一是教师教育机构在师范生招生名额上适当向薄弱地区倾斜，并优先分配毕业生到生源所在地学校就职；二是将地方性知识融入职前培养课程中、使职前教师在薄弱学校开展教学实践，并为其提供社区沉浸式体验以全方位了解任教地区；三是地方教育主管部门、薄弱学校、部属（地方）师范院校协作制订教师培养方案，实现师资培养的定制化。

3. 提升教师教育机构的质量问责意识。自 20 世纪 90 年代以来，问责成为美国教师教育改革的主线。在此背景下，基于对传统大学本位教师教育项目质量保障不足的判断，“接力”以有力的问责举措为特色，将评价贯穿于职前教师培养的全过程中，其评价指标涵盖了教学实践能力的各个方面，且任务难度逐步提升，并将职前教师所教学生的学业成果和毕业要求挂钩。与美国相比，我国教师教育机构单一且均属于公立教育机构，但这并不意味着我国的教师教育质量就高、就不需要对教师教育机构进行评估与问责。合理有效的教师教育问责势在必行，且渐成趋势。尽管“接力”的问责取向面临争议，但其中一些思路仍可供借鉴。我国教师教育机构一是要认识到效能问责对教师培养质量提升的重要价值，思考如何通过评价和问责更好地促进职前教师知识、技能、情感、态度、价值观等多方面的发展；二是要注重通过评价和问责促进对职前教师培养质量的全面了解，从而更好地把握改革方向，设计更加合理的培养方案；三是要意识到质量问责的最终目的在于促进学生学习提升和个性发展。

4. 构建多样化的职前教师教育模式。以“接力”为代表的新教育研究生院鲜明体现出美国教师教育模式的多元化特征：在新教育研究生院中，除“接力”和查尔斯·斯波萨托教育研究生院（The Charles Sposato GSE）等由特许管理组织主办，以强实践、重问责、促公平为特色的机构外，还有由美国自然历史博物馆创办，以职前教师的科学学习和教育专业学习相融合为特色，

旨在解决纽约地区科学教师短缺的 MAT 项目，以及由特许管理组织主办，以职前教师的项目式、探究式和对话式学习为特色，旨在融合理论与实践的“高科技高中”教育研究生院（High Tech High GSE）等。以“接力”为代表的新教育研究生院可为我国职前教师教育模式的多样化提供借鉴。结合我国国情，一是在继续推动 U-S、U-G-S 等合作模式的基础上，尝试将科研院所、社区组织、教育企业等整合到职前教师协同培养体系中，各方基于自身的知识文化优势参与到职前教师教育的决策、实施和评价等环节中，形成跨界融合的教师教育共同体；二是应基于各教师培养院校的办学传统、特色优势、服务群体等，形成个性化的教师培养理念、目标和课程体系。

原文刊载于《中国高教研究》2022 年第 6 期

世界一流大学参与教师教育的特征及启示

张军 刘建银

(张军, 西南大学教师教育学院, 重庆 400715;

刘建银, 重庆师范大学教育科学学院, 重庆 401331)

一、问题的提出

2018年, 中共中央国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出, “支持高水平综合大学开展教师教育”, “建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系”。事实上, 我国以高水平综合性大学为代表的精英大学参与教师教育的意愿并不高, 尤其在“双一流”建设背景下, 近年来不少高水平综合大学更是裁撤教育学院、压缩教育学科, 取消或减少旨在培养一线中小学高学历教师的教育硕士博士学位点。与此同时, 国内高水平师范大学以及更名转型后仍承担教师教育的地方综合大学, 却愈来愈热衷理工农医类学科拓展, 教师教育有被稀释弱化的趋势。为此, 我们有必要将眼光对准世界, 了解世界一流大学参与教师教育的情况, 并结合我国当前形势分析我国教师教育大学化的路径。

本文借助2020年发布的上海交通大学“软科世界大学排名(2020)”和“英国QS大学排名(2021)”(因为AWRU注重学术排名, QS则注重综合排名), 通过对两个排行榜汇总比对, 发现共有33所大学同时进入两个排行榜前50名。其中, 33所大学里有27所不同程度地参与教师教育, 它们分布在美国、英国、日本、中国、澳大利亚、加拿大等不同国家。本文试图以这27所世界一流大学为例, 对其参与教师教育的特征进行分析, 以期为我国提供经验借

鉴。

二、世界一流大学参与教师教育的特征

世界一流大学主要是研究型大学。它们在培养卓越人才、开展精深研究、突破科技“无人区”和解决人类共性问题方面发挥着创新性、引领性作用，普遍具有声誉卓著、体系完整、课程丰富、研究精神、全球视野等特征。尽管不同的世界一流大学参与教师教育的程度不一，但其作为研究型大学的这些特征也自然而然传递到教师教育上，从而给教师教育带来了新的改变。

（一）历史经验的丰富性

从参与教师教育的历程来看，大多数世界一流大学早在 19 世纪中后期至 20 世纪初就参与教师教育了。他们参与教师教育的主要原因是，中学教育的大幅扩展对教师学科素养提出了更高要求，而原有的中等师范学校或教师学院无法满足。有的世界一流大学在创校之始就参与教师教育，有的则通过合并升格师范学校、教师学院等方式介入教师教育。这些学校，如哥伦比亚大学、加州大学伯克利分校、宾夕法尼亚大学、纽约大学、哈佛大学、约翰·霍布金斯大学、西北大学、芝加哥大学、剑桥大学、牛津大学、曼彻斯特大学、伦敦大学学院、墨尔本大学、加州大学洛杉矶分校、斯坦福大学等，几乎都有上百年参与教师教育的历史和经验。另外一批大学虽然在第二次世界大战后才系统、实质参与教师教育，但其教育类课程开设或教育科学研究的历史仍可以追溯到 20 世纪前后。如莫雷·豪斯教育学院 1998 年并入爱丁堡大学前，早在 1848 年就为苏格兰培养中小学教师。日本东京大学和京都大学则分别于 1893 年和 1906 年开设教育学课程或讲座。

（二）教育目标的卓越性

世界一流大学对教师教育提出的要求与其他学科一样，同样要对标世界一流水平。他们的教师教育目标常常定位于培养全球教育杰出领袖、解决人

类教育难题、成为全球教育研究的引领者，不辱世界一流大学的地位和使命。在这些大学关于教师教育的愿景、使命、发展方向的陈述中，“全球性”(global)、“世界级”(world class)、“领导力”(leadership)、“引领者”(leader)、“创新”(creative)、“卓越”(excellent)、“优异”(remarkable)、“开创性”(groundbreaking)等都是出现频率很高的词汇。比如，斯坦福大学教育研究生院提出，“学习改善生命”“我们的使命是提供教育领域中的突破性研究、示范性学位项目和产出杰出领导者，以实现公平、可及和有效的全民学习”。宾夕法尼亚大学教育研究生院定位为“世界级的教育学院，在教育研究和培养有天分的教育者方面成为国家引领者”。牛津大学教育学院确定其目标是“继续成为紧密联系政策和实践的跨学科教育研究的全球领导者”。加拿大大不列颠哥伦比亚大学教育学院自我定位为世界上具有引领性的教育学院(world's leading education faculties)。澳大利亚墨尔本大学教育研究生院在教育教学研究和提供挑战性课程方面是“全球引领者”(global leader)。霍布金斯大学教育学院提出要“为影响力而创造和转换知识，为全球多样化教育背景而培养领导者”。

在漫长的发展历程中，世界一流大学不仅带来了教师教育大学化，而且创制了多个教育专业学位和新型培养方式，推动了教师教育向高层次发展，改变了人们对教师教育低端化、非专业化的认知。如哥伦比亚大学教师学院1925年就取消了四年制的本科教育，是世界上开展教育研究生培养并向中小学、师范学校或教师学院在职教师、教育领导提供专业培训的先行者。哈佛大学则是多个新型学位的开拓者，如1920年创立的教育博士学位，1936年科南特倡导创立的教学文硕士学位，2010年创立的教育领导博士学位等。现在，许多世界一流大学承担教师教育任务的机构是“教育研究生院”，从而把教师教育的重心放在了本科后，继续推动着教师教育向更高层次和更专业的方向发展。

（三）教育研究的突破性

世界一流大学在开展教师教育和教育科学研究的过程中，汇聚了一批世界知名学者或学术大师，产出了许多已经写入世界教科书的里程碑式教育研究成果。我们这里可以列出一大批曾为教育心理学科作出重大贡献的大师，他们都来自世界一流大学教育学院：曾任美国心理学会主席的推孟，因修订法国比奈智力测验而形成了“斯坦福-比奈智力测验”，从而给斯坦福大学教育学科带来了巨大的国际声誉。斯坦福大学克伦巴赫教授研发的“Cronbach's Alpha”系数，至今仍是心理和教育统计中衡量信度的主流标准。哥伦比亚大学教师学院则一度拥有倡导进步主义教育的杜威，提出教育心理起源说的孟禄，提出设计教学法的杜威弟子克伯屈，教育心理学体系的创始人桑代克，人本主义心理学家罗杰斯，要素主义代表人物威廉·巴格莱以及人类学家玛格丽特·米德等知名学者。哈佛大学教育研究生院则有为扫盲教育提供理论指导的识字研究鼻祖柴尔、利用两难故事研究提出道德发展阶段理论的柯尔伯格、提出多元智力理论的加德纳等。曾任职芝加哥大学教育学院的布卢姆是教育目标分类法和掌握学习理论的创立者，贾德是教育心理学中迁移概化理论的提出者，泰勒被誉为现代课程理论之父，施瓦布、博比特等则是享誉世界的课程专家。总的来看，世界一流大学普遍把推动人类教育知识进步和知识累积、增进人们对教育的理解作为自己的使命，从而开拓了人类教育知识的新疆界。反过来，这些推动人类教育知识进步的世界级学术大师，为这些世界一流大学累积了巨大声誉。

（四）人才培养的特色性

在教师人才培养培训方面，英国、加拿大、日本的世界一流大学设置的教师教育学科相对齐全。如爱丁堡大学莫雷·豪斯教育学院提供了多方面的本科学位项目、本科后教师专业文凭课程(PGDE)、教师职后进修项目，以及涵盖硕士和博士层级的教学学位项目(Taught Degree)和研究学位项目(Rese

arch Degree)。加拿大英属哥伦比亚大学教育学院提供了学士、硕士和博士课程,还包括在线课程、证书课程、文凭课程、暑期课程等。日本东京大学和京都大学则设有教育学部与大学院教育研究科,各自开展本科和研究生层次的教师人才培养。当然,更多的世界一流大学并非追求大而全,而是以一流为目标设定符合自身特点的教师教育体系。比如,普林斯顿大学只提供中学教师证书项目,芝加哥大学专门的城市教师教育计划提供“3+2 教学文学士和文硕士”联合学位项目以及教师相关培训项目。瑞士苏黎世联邦理工学院开设有高中教师学历课程(包含数学、计算机科学、化学、生物、地理和体育等学科)、针对中等职业技术教育的教学证书课程、科学教育和数学教育硕士学位项目。美国、澳大利亚的世界一流大学则主要是研究生学位项目,对本科生一般只提供教师教育辅修课程。

此外,世界一流大学设置的教师教育学科方向和培养方式体现了自身优势特色。比如,加州大学伯克利分校非常注重教育所处的社会、文化环境和政策背景,研究生学习方向包含了与教育有关的种族、阶层、平等、政策等领域。斯坦福大学研究生培养非常强调跨学科领域(cross-area)和联合(joint)培养,其招生方向包括教育经济学、教育人类学、教育数据科学、教育语言学以及教育与法律双学位(MA/JD)、教育与公共政策双学位(MA/MPP)等。纽约大学研究生培养的许多方向与艺术有关,而且注重利用在上海、阿扎比的两所分校和世界 8 个学习中心开展全球学习。约翰·霍布金斯大学首创在线教育类学位项目,教育博士、健康教育硕士等学位课程可以在线学习。此外,世界一流大学普遍提供面向在职人员的高水平职业发展项目,而且广泛吸引世界各地的教师和教育管理者参加。

(五) 参与范围的全球性

除为本地、本国服务外,突出的全球引领能力和较高程度的国际化水平则是世界一流大学参与教师教育的显著特征。这种国际化水平,无论在教师

和学生来源、课程内容编排和人才培养过程、毕业生去向，还是在教师教育研究、服务人群或服务机构方面，都体现得非常明显。比如，哈佛大学每年毕业 700 名研究生，分别工作在世界 110 个国家和地区。其教师职后培训项目每年有 124 个国家的 9500 人参加。纽约大学斯登哈特文化、教育和人类发展学院每年有近 1000 名学生来自美国以外的 66 个国家。2019 年是杜威、孟禄等学者在中国讲学 100 周年，可见哥伦比亚大学教师学院在百年前就有很强的全球化视野。目前该学院有超过 10% 的学生是国际生，其中，亚洲学生 492 人，其超过 9 万的毕业生分布在全球 30 多个国家和地区。牛津大学教育系非常强调与国际机构合作以确保全球影响力。2017/2018 年度报告显示，其资助项目的研究地域覆盖了 24 个国家和地区，资助教育哲学博士的研究则在 23 个国家和地区开展。伦敦大学学院教育学院 8000 名学生中，三分之一来自英国以外。斯坦福大学教育研究生中国际生占 23%，教育哲学博士生中国际生占 26%，而其培养的 140000 名毕业生遍布全世界。宾夕法尼亚大学教育研究生院也重视其全球影响力，其国际学生来自 47 个国家占比约 25%。而且其教师和学生在全球范围内展开研究和咨询指导，70% 的教师参与了国际相关的研究行动。英属哥伦比亚大学教育学院国际校友分布在全球 66 个国家和地区。墨尔本教育研究生院在 2018 年开展了许多国际合作与服务活动，如帮助沙特阿拉伯 36000 所学校探索课程改革，在非洲开展反性别暴力研究，在新加坡和中国开展研究生项目等。

总之，世界一流大学的教师教育都充分体现了国际化的鲜明特征，试图通过跨国学术研究、前沿知识传播、咨询指导和政策制定，实现其引领全球教育变革的角色定位。总之，面对其他学科对教师教育高深学术成果产出有限、专业化程度不高、难以产出杰出校友、无法产出巨额经济效益和过分植根本土经验的质疑，世界一流大学以全球的眼光、卓越的标准和突出的贡献，破除了人们对教师教育学科的偏见。这就说明，教师教育同样可以做出推动

人类知识发展的里程碑式的研究。一些大学教师教育和教育学科的低水平不是学科本身所固有的，而是历史、制度或人为造成的。

三、我国世界一流大学建设高校参与教师教育的实现路径

早在20世纪20—40年代，随着“高师改大”运动的兴起，当时我国办学实力位居前列的综合性大学如中央大学、中山大学、北京大学、复旦大学、南开大学等都广泛参与教师教育。但是，随着新中国成立初期的高等学校院系调整，我国逐渐形成了定向性的教师教育体系，教师教育成为了师范院校或教育学院的专门任务。进入新世纪以来，随着高等教育普及化时代的到来，我国目前冲击“世界一流大学”的高校正在不同程度地回归教师教育。但是，这些顶尖高校对参与教师教育或教育学科的积极性并没有参与医学、农学、航空航天和人工智能那样积极，甚至远远不能与上世纪上半叶我国知名大学参与教师教育的盛况相提并论。应该说，当前我国一流大学面临参与教师教育的良好机遇，应从其他世界一流大学中吸取经验，加大参与教师教育的力度。

（一）将教师教育人才培养定位与基础教育尤其是高中教育转型相结合

通过以上分析我们看到，基础教育尤其是中学教育对教师水平的高需求，促成了世界一流大学介入教师教育之中，完成了近代发达国家教师教育综合大学化的进程。进入新时代，我国社会的主要矛盾已经发生了历史性转化，社会对基础教育的诉求从“有学上”转为“上好学”。在这样的背景下，我国一批中学提出了为创新拔尖人才奠基、争创世界知名中学的发展目标，如中国人民大学附属中学的“国内领先、国际一流、创世界名校”的目标，深圳中学的创办“中国特色的世界一流高中”的目标，上海外国语大学附中的“文理并举、培养国际型预备英才”的定位，成都七中的“为拔尖创新人才和领军人才奠基的卓越高中”的办学目标及“全球视野、中国脊梁”的培养

目标,上海交通大学附属中学的创办“现代教育领先,国内著名、国际知名的实验性示范性高中”的目标等。在新型目标的激励下,这些学校在 STEM 教育以及小班化、个性化、国际化教育上进步明显。尤其是新高考实施后的走班制教学,不仅需要将国家课程实行分级分层教学,而且还要求为学生开设广泛的拓展性课程。可以说,新时代基础教育尤其是高中教育对中学教师的学术水平、双语教学能力和国际交流能力的新要求,为我国世界一流大学建设高校参与教师教育提供了巨大机遇。

现在,我国已有一批世界一流大学建设高校的毕业生成为中学教师。如深圳中学 2018 年招聘的 24 名教师中,来自北京大学等综合性大学的硕士和博士就有 17 名,2019 年招聘的 32 人中只有 3 人来自师范大学。北京十一学校有来自北大、清华等国内名校的博士 86 人和来自剑桥大学、哥伦比亚大学等世界名校的外籍教师 76 名。从他们的职业经验来看,这些学校完全可以当作其实现人生价值的理想平台,他们卓越拔尖的才华丝毫不会被浪费。同样的,毕业生进入这些学校任教,更不会弱化这些大学追求卓越的人才培养定位。可以说,我国世界一流大学建设高校参与教师教育,可以有效弥补现有师范大学所存在的不足,真正达到“把第一流的、有志于当教师的人才和中等天赋以上的、适于当教师的人才吸引并稳定在教师队伍之中”的效果。

(二) 将教师教育和教育学科高水平建设与创建世界一流大学的目标相结合

二十世纪八九十年代,在世界范围内,教师教育和教育学科曾一度处于发展低潮。耶鲁大学、杜克大学和芝加哥大学等世界一流大学相继关闭了教育学院,由此人们担心教师教育是否会退出大学教育行列。人们认为,教育学科很难发表高被引或高影响因子论文,或者很难做出增进人类社会理解的重大知识创新,从而不能为一流大学的综合排名做支撑;还有人认为,培养培训中小学教师是不需要花太多钱的,因此教育学科很难为学校争取巨额经费。

总之，教师教育和教育学科好像与世界一流大学的建设目标定位相背离。这似乎也可以解释，为什么国内许多师范院校希望摘掉“师范”帽子，而一批世界一流大学建设高校热衷于新建医科、农科、人工智能学科而撤销教育学科。事实上，每一个学科或知识领域都存在来自学科内部或外部的批评，但教育学科自诞生以来的这种质疑似乎从未间断。从政府到家庭，大家对教育的重要性没有歧见，但是对从事教师职业的专业性和教育科学研究的质量水准却总是缺乏信心。

需要指出的是，无论在人才培养、科学研究还是在社会服务方面，教师教育和教育学科都有广阔的探索空间，对我国世界一流大学建设高校来说同样大有作为。比如，当前人类脑科学和认知神经科学研究如火如荼，但是作为教导青少年获得知识技能和习得社会道德规范的教育学科，使用这些先进技术开展大规模实验研究并不多见。中国有世界上规模最大、类型最复杂的学生和教师群体，人们也都不会否认教育的长周期性，但国内教育界很少有大型师生群体追踪研究项目，哪怕是反映其人生青少年期的20年长时段追踪调查。中国也有着世界上最大规模的家庭单元，但是目前家庭教育几乎被市场上那些成功个案、心灵鸡汤或质量低劣的通俗读物所充斥，教育学者对家庭教育的系统的、大规模的、长期集中的观察和研究严重缺乏。甚至像基础教育新课程改革这样的重大政策，其最有价值的争论也集中在概念或理论倾向层面，各方都很难拿出至少五年乃至十年以上的长期追踪数据……这些都是困扰我国教育进步的重大挑战，其研究需要跨学科、大团队、高经费，也是可能做出重大知识创新的。所以，教师教育和教育学科并不是低门槛、做不出高深学术成果或无需高额经费支撑的专业领域。近年来，芝加哥大学重新成立了城市教育学院，该学院将创造新知识作为使命，而且强调其实践指导建立在近30年的严谨研究基础之上。伦敦大学学院教育学院非常强调循证实践，认为研究必须依托严谨证据，以不失大学研究成果的世界一流水准。

（三）将高起点、小规模、差异化和国际化的教师教育与大学自身特色发展相结合

众观世界一流大学参与教师教育，其参与深度和体系化程度各不相同。除都提供在职培训外，职前教育有的只提供证书课程，有的面向本科生只开设辅修课程而不提供学位项目，有的在研究生阶段只有学术性学位。少数大学教育学科体系相对完善，但几乎都依托学校优势开设特色培训或学位项目。我国教师教育经过百余年的发展，一大批师范大学已经形成了完备的、全教育学门类的人才培养体系。很显然，其他世界一流大学建设高校不能模仿师范大学大而全的体系，而应因校制宜，以高起点、小规模、差异化价值取向，把参与教师教育与大学自身特色发展相结合，以突出自身优势与特色。一批高水平理工类科技类大学就可以借鉴美国、加拿大的做法，主要开展本科后的高层次教师培养和高端培训，定位于为高中培养 STEM 学科教师和教育领导，甚至建立国际教育学院，促进毕业生在海外就业。

一个国家的教育具有民族性和本土性，必须遵循文化传统和政治要求，但全球化促使教育经验在世界跨国流动加速。因此，一所世界一流大学只有具有全球视野和国际眼光，解决世界教育问题才能够引领全球教育，解决人类教育共性问题才具有世界声誉。我国世界一流大学建设高校参与教师教育，应该坚持与其他国家世界一流大学同等竞争标准，具有解决全球教育问题的责任担当。比如，应创造与世界一流大学相匹配的教学科研环境和专业发展体系，面向全球引进优秀人才尤其是非华裔教师来校任教，促进师资多元化。人才培养应坚持国际最高标准，在招收国际学生的基础上，也培养能在海外实习、海外就业的本国毕业生。在科学研究和社会服务方面，积极资助师生研究跨国性问题，创办刊登全球稿件的国际期刊，支持学者为国际组织、外国中小学提供决策咨询和教育指导服务，进而在国际化方面走出特色之路。

原文刊载于《教师教育研究》2022年第1期