



中国教育科研参考

2022年第17期

总第(531)期

中国高等教育学会编

2022年09月15日

目 录

- 高质量教师教育体系建设：框架与路径.....张 炜 张万红 (02)
- 综合性大学参与教师教育的实践与思考.....朱德全 杨 磊 (09)
- 百年来中国共产党领导教师教育发展的逻辑与经验.....李 琼 孙晓红 赵江山 (13)
- 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 (20)
- 重构技术与教师教育的关系：助推式教师教育的内涵特征与实践路径.....李阳杰 (26)

编者的话：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。

《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”。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。为更好地总结经验，深入推进高质量教师教育体系建设，本刊以“高质量教师教育体系建设”为选题，集中选编若干文章，供读者参阅。

主编：郝清杰

本期执行主编：王者鹤

责任编辑：段爱峰

地址：北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编：100191

电话：(010) 82289239

电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

网址：www.cahe.edu.cn (中国高等教育学会——学术动态栏目)

高质量教师教育体系建设：框架与路径

张 炜 张万红

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改革发展的政策。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，教师和教师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）

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

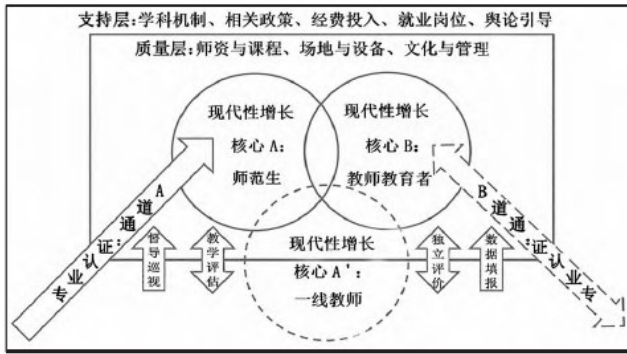


图1 教师教育现代化CQS框架模型

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、教学法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，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。

（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，湖北武汉 430205；张万红，武汉城市职业学院讲师，湖北武汉 430070）

（原文刊载于《现代教育管理》2022年第3期）

综合性大学参与教师教育的实践与思考

朱德全 杨磊

教育部会同其他部委共同发布的《新时代基础教育强师计划》，明确提出在新时代要“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”。并且“支持高水平综合大学开展教师教育，推动师范人才培养质量提升”。这是中国教师教育体系改革发展中适应时代与教育发展需要的制度创新，也是进一步拓展教师教育资源与平台、不断提高教师教育质量的重要举措。综合性大学参与教师教育是必要且可行的，国内外许多综合性大学已开展相关实践并积累了一定的经验。新时代进一步推动综合性大学尤其是高水平综合大学参与教师教育，对于我国基础教育教师队伍建设具有特殊意义和重要价值。

一、综合性大学参与教师教育的必要性与可行性

（一）综合性大学参与教师教育是新时代基础教育改革发展本身的内在要求

进一步拓展教师教育的平台与资源，支持和鼓励综合性大学参与教师教育是非常必要的，是顺势而为的创新举措。今天的基础教育与过去比较，不仅极大地拓展了为人生奠定基础、为人的自由和全面发展打下底色的功能，而且获得了新的使命与责任。它不仅要承担培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的使命，而且，还必须发展学生的个性，肩负培养人才，帮助青少年学生形成必要的创新意识与能力的责任。

马克思（Marx, K.）在分析人的发展的三个历史形态时，曾经十分明确地指出，“人的依赖关系（起初完全是自然发生的），是最初的社会

形式，在这种形式下，人的生产能力只是在狭小的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性，是第二大形式，在这种形式下，才形成普遍的社会物质变换、全面的关系、多方面的需求以及全面的能力的体系。建立在个人全面发展和他们共同的、社会的生产能力成为从属于他们的社会财富这一基础上的自由个性，是第三个阶段”。所以，强调面向全体学生与促进学生的全面发展，这和学生个性的自由发展并不矛盾，它们两者是一致的，不能把这种全面发展与学生的个性发展对立起来。

建设社会主义现代化教育强国，实现中华民族伟大复兴中国梦的宏伟目标，对新时代基础教育提出了新的定位。促进中小学生学习全面发展与个性发展的统一，对中小学教师的专业化素质提出了新的要求，也为中小学教师的专业发展提供了更大的空间。其实，这些改革变化，也正是近年来教师教育与师范院校的改革发展趋势，而综合性大学充分发挥其学科与资源优势，积极参与和服务中小学教师教育，正是适应时代发展的新要求与教师教育改革发展的趋势，也是在新的发展阶段实现马克思主义关于人的自由全面发展的重要举措。

（二）综合性大学的学科基础、生源基础和社会声誉基础使其参与教师教育具有现实可行性

第一，综合性大学具有参与教师教育的学科基础。如果说传统师范院校具有基础学科强的优势与教育学科的特色，那么，近年来综合性大学的改革发展，特别是在加强大学文化素质教育与人才培养模式改革的过程中，以及通过“强基计划”的推动，不仅以往的文理综合性大学原有的

基础学科得到了进一步提升，传统的多科性与专
科性大学的基础学科也有了明显加强，并且已经
覆盖了基础教育课程体系的主要内容。同时，综
合性大学在学科建设方面的某些独特优势与科学
研究成果，包括在创新人才培养方面积累的经验
等，都能够成为高质量教师教育的重要资源。可
以说，综合性大学的学科结构、专业布局、课程
体系与师资队伍，已经在客观上成为新时代教师
教育可以依托的重要力量。

第二，综合性大学具有参与教师教育的生源
基础。在职前培养阶段，综合性大学的毕业生中
也有一部分具有很好的从事中小学教育教学的素
质与积极的愿望。此外，近几年受到国内外疫
情、经济、社会观念等因素的综合影响，到中小
学任教逐渐成为包括综合性大学毕业生在内的高
等学校毕业生的热门就业选择之一。综合性大学
毕业生与师范院校毕业生一起，相互配合，彼此
学习，共同承担中小学教育教学工作，正在成为
新时期基础教育师资队伍的重要特点之一。按照
这一趋势，未来综合性大学毕业生中还持续会有
一定数量的学生选择到中小学从教，具有就读教
师教育专业的动机与需求，这为综合性大学参与
职前阶段的教师教育提供了生源基础。在教师职
后发展阶段，许多综合性大学的教师也参与基础
教育课程标准的改革建设与基础教育的政策研
究，从事基础教育的理论与实践研究。越来越
多的综合性大学积极支持地方中小学改革建设与
基础教育校长教师的培训项目，以及中小学吸收
了综合性大学毕业生担任教师，逐渐成为基础教
育领域的常态。

第三，综合性大学具有参与教师教育的社会
声誉基础。综合性大学，尤其是高水平综合大学
享有良好的社会声誉，体现在其大学和研究生招
生录取分数普遍较高，与政府部门、社会机构、
工商企业等社会实践领域的合作更加广泛，国际

合作、社会捐赠、校友网络等资源更加丰富多
元。这些优势有助于吸引更多优秀的高中或大学
毕业生加入本科或硕士层次的教师教育专业中
学习，为师范生提供更加丰富多元的跨学科学习
资源与社会实践学习资源，并为毕业生进入中小
学工作开拓就业渠道。

综合性大学加入教师教育是必要且可行的，
将有助于进一步扩大教师教育的平台与资源供
给，可以与师范院校一起，相互合作，共同承担
起为中国的基础教育培养高水平教师的崇高职
责。

二、综合性大学参与教师教育的实践经验

（一）综合性大学参与教师教育的国际经验

从国际经验来看，斯坦福大学在1891年就开
设了教育历史与文学部，它在1917年升格为教
育学院，1929年开始授予教育博士学位，1959
年开设斯坦福教师教育项目。截至现在，已经
开设了硕士、博士和博士后的教师教育项目。哈
佛大学在1920年就参与教师教育，目前开设13
个教育硕士教师教育项目，并且设置了教育博
士项目，培养高层次的教师。1898年，哥伦比
亚大学合并纽约师范学院成立哥伦比亚大学师
范学院，从此哥伦比亚大学就开始参与教师教育。
英国的牛津大学、剑桥大学以及伦敦大学均开
设有教育学学科以及教师教育项目。另外，据
《泰晤士报高等教育特刊》最新公布的2022
年度世界大学排行榜，美国前50名的大学中，
40所大学参与了教师教育，占比80%。这些
大学主要是通过文理学院、教育学院或教育研
究生院等机构培养培训教师，从综合性大学角
度给教师教育以支持。

（二）综合性大学参与教师教育的国内经验

我国综合性大学参与教师教育具有较长的
历史。1897年，南洋公学师范院是我国最早的
师范院，也是最早的综合性大学参与教师教育
的案例。1902年，京师大学堂开设师范馆，开
启了国立综合性大学举办教师教育的先河。民
国时期，

特别是20世纪20年代，我国高等教育学习美国综合性大学举办教师教育的模式，纷纷转型或者合并组建成为综合大学举办教师教育。比如，国立中央大学设立教育学院，1938年改为师范学院。北京大学也设置了教育系。1925—1926年，北京大学教育系课程指导书规定“本系学生，除以教育学为主科外，应选修另一种科学为辅科”。所选的科目范围包括“数学、物理、化学、地质、生物学、国文、一种外国文学（以英德法日四文为限）、哲学、史学、法政经济”科目。东南大学、中山大学、浙江大学、四川大学、西南联合大学、西北联合大学等综合大学均设置有教师教育机构。

20世纪90年代末，我国高等教育领域掀起了“共建、联合、调整、合并”为主要特征的高等教育管理体制变革。在这一时期，我国高水平综合大学中有浙江大学、延边大学、石河子大学和苏州大学通过兼并和联合等方式成为综合性大学。延边大学通过兼并延边师范高等专科学校（1996年）、石河子大学通过兼并兵团师范专科学校（1996年）、苏州大学由江苏师范学院改办（1982年）等途径实现参与教师教育事业。因此，这些院校的教师教育基础在我国高水平综合大学中较为扎实，既进行职前教师培养，也进行职后教师培训。在参与教师教育的院校中，除了中央民族大学教育学院、延边大学师范学院、苏州大学教育学院、西藏大学师范学院、宁夏大学教育学院、石河子大学师范学院等院校由于教师教育的历史传统之外，其他高水平综合大学主要从事的是教师培训工作，对教师的职前培养关注不够。

（三）清华大学参与教师教育的实践探索

清华大学是我国高水平大学的重要代表之一，近年来也开始了教师教育实践探索，并取得显著成效。习近平总书记在清华大学105年校庆的贺信中要求清华大学“广育祖国和人民需要的各

类人才”。清华大学教育研究院在建设世界一流大学的过程中，也积极参与教师教育工作，包括基础教育课程标准的研究与制定、高水平中小学的建设、国家级校长培训的“领航计划”、基础教育的教材编写、教育专业博士的培养，以及服务北京市基础教育的改革发展，等等。

需要特别提及的是，清华大学教育研究院为清华大学本科生开设的教育学本科辅修项目。这是清华大学积极参与国家教师教育事业的一个具体实践，项目的名称是“学习科学与技术”。根据新时代基础教育改革发展需要与自身实际，项目的培养目标致力于在新技术背景下为我国各级学校输送高质量教师和教育管理者，并为现代教育创新企业培养具有开拓创新精神的管理人才奠定一定的基础。

“学习科学与技术”项目有以下几个方面特色。首先，跨学科多领域，发展前景广阔。“学习科学与技术”作为跨学科领域，支撑的学科包括认知科学、教育学、信息科学、人类学、社会学及设计学科等。近些年来，教育技术的迅猛发展为教育领域带来了新的可能性，“学习科学与技术”可以用于多个领域。其次，多层目标，三位一体。项目按照清华大学“三位一体”的培养目标进行设计。在知识与技能层面，学生可以了解和掌握有关教育学、心理学和学习科学等方面的基础知识，认识教育与学习规律，形成教育教学技能；在能力层面，通过对学习科学基本理论的掌握，可以与其他学科领域的学习和研究交叉融合，帮助学生优化主修专业学习过程中的思维习惯和思维品质，发展多维智力、研究意识和探究能力等；在情感与态度层面，学生在多元、科学的教学方法中，能够认识并掌握新技术背景下学习科学的基本原理，形成积极的学习态度和学习方法，培养学生对教育事业的热忱与情怀。再次，课程设计兼具平衡与弹性。“学习科学与

技术”课程联结了学习科学、学校发展、在线教育产品设计、教育创业与政策四个关键领域。相关课程围绕这四个领域进行平衡设计，旨在帮助学生既能够在教育领域，也能在科技创新领域发挥潜力和作用；在课程设计的灵活性方面，课程分为必修课组与选修课组两类，学生可自由选择。最后，该项目的教育教学汇集优秀师资群智，打造高效学习共同体。学习科学与技术专业依托教育研究院、心理系、计算机系、美术学院等院系的专业师资队伍，为同学们提供该领域最前沿的知识和理念，同时还有业内资深实践导师加入师资队伍，为同学们提供支持。

三、综合性大学参与教师教育的预期成效

（一）引导高等教育优质资源用于教师教育

以清华大学教育学本科辅修项目为例，该项目自2016年开办以来，已经举办了五年，积累了一定的经验。作为一个新的改革项目，特别是与长期从事教师教育的师范院校相比，它仍然是非常稚嫩的。但它是具有生命力的，因为其适应了新时代教师教育的需求，依托着清华大学深厚的文化与学术底蕴，汇聚了学校高水平的学科发展与研究成果。该项目办学效果显著且独具特色，已经为中小学教师的培养作出了一定的贡献；而项目更为独特和重要的意义是清华大学本身的参与所具有的社会影响力。显然，清华大学、北京大学等一批国家建设的世界一流大学参与基础教育教师教育的举措与实践，本身就是一个十分强烈的信号：中小学生的培养已经成为世界一流大学人才培养的目标。

（二）提升基础教育师资水平

一方面，综合性大学参与教师教育，将直接为基础教育培养一批优质师资。综合大学依托其平台、资源、生源等方面的优势，能够为适合综合性大学毕业生发挥专长的基础教育学校培养输送一批教师，推动基础教育师资来源多样化。另

一方面，作为教师教育实践领域的新的参与者，综合性大学能够继承师范教育的优良传统与实践经验，结合新时代社会需求，从教师教育的理念、模式、课程、管理、评价等多方面进行探索创新，为基础教育提供具有创新理念、能力与实践的教育人才。此外，综合性大学参与教师教育，有助于推动教师教育体系形成一种新的格局和新的生态，促进师范院校明确师范立场、凸显师范特色、优化师范实践，进而为基础教育培养一大批具有更高专业水平的教师。

（三）帮助树立尊重教师、重视基础教育的风气

多少年来，人们常常以为中小学的教育教学是一种低水平的工作。特别是由于中小学教师的专业性比较模糊、边界不清晰的特点，往往被误解为任职门槛很低，甚至随便什么人都可以干，以至于把中小学教育教学工作看成所谓的“小儿科”，没有什么学术性。当越来越多高水平综合性大学参与教师教育实践，开展教师教育研究，为基础教育持续输送优质师资，即是在向社会持续传递一个明确的信号：教学是一项看似“容易”实则复杂的专业实践，教师是与治病救人的医生、捍卫正义的律师、建楼造桥的工程师一样的专业工作者。教师教育是需要综合性院校与师范院校一道在实践中持续合作、研究与提升的一门专业教育、一项国家事业，应该得到社会大众更多的认可与支持。从这个意义上来说，国内综合性大学在教师教育方面的实践，不仅有助于实质性地提高基础教育师资队伍的整体水平，而且能够从观念上改变社会对中小学教师的偏见与误解，真正在全社会树立起尊重教师、重视基础教育的风气。

（谢维和，清华大学文科资深教授，北京100084）

（原文刊载于《教育研究》2022年第4期）

百年来中国共产党领导教师教育发展的逻辑与经验

李 琼 孙晓红 赵江山

中国共产党历来高度重视教师教育，将教师教育视为教育事业发展的工作母机。百年来，中国共产党领导教师教育发展的历程，始终与党和国家的发展同呼吸、共命运；始终全面贯彻党的教育方针，围绕回答“培养什么人、怎么培养人、为谁培养人”的基本问题而展开。今天，站在新的历史起点，从理论、历史和实践三个方面，回顾分析百年来我国教师教育发展的逻辑，总结教师教育发展的基本经验，对于更好地振兴新时代教师教育、建设教育强国，具有重要意义。

一、理论逻辑：百年教师教育发展的理论基础

百年来我国教师教育发展有着深厚的理论基础。这一理论基础根源于马克思主义，传承于历代中国共产党人，并嵌入中华民族优秀传统文化。

（一）理论根基：马克思主义的教育思想

关于在教育中应“为谁培养人”、“培养什么人”以及“怎么培养人”的问题，马克思主义思想均对其进行了详细阐述。关于“为谁培养人”，马克思（Marx, K.）认为，关于人的哲学，是人的解放的指导思想。而无产阶级作为新生力量，则是人自己解放自己的根本动力，亦即人的自我解放。换言之，无产阶级是马克思主义理论的思想起点之一，为无产阶级培养人是教育的根本动力。在教师教育的发展历程中，为无产阶级培养人意味着坚持中国共产党对教师教育事业的全面领导，这是为社会主义现代化建设培养教师的根本保证。在“培养什么人”方面，“人的自由而全面发展”是马克思主义思想的一个重要方面。在《共产党宣言（The Communist Manifesto）》中，马克思和恩格斯（Engels, F.）曾明确提出培养“自由而全面发展的人”的重要性。具体而言，它意指社会所有成员均能够自由地发挥自身所有能量，并能够实现在德智体等各方面的全面发展。而教育对实现这一目标起到重要作

用，其中，教育与生产劳动相结合是实现这一目标的重要路径。自由个性是以人的全面发展为基础，亦是马克思关于人的发展的理想境界。中国共产党领导下的教师教育发展，坚持了人才培养过程中育人和育才相统一。尤其是党的十八大以来，习近平总书记高度重视立德树人在教育中的重要地位和作用，多次强调要坚持把立德树人作为教育的根本任务。关于“怎么培养人”，马克思认为应该将教育与生产劳动相结合作为主要方式。马克思在《资本论（Capital）》中将这种方式称为“培养全面发展的人的唯一方法”，在其后续的著作中亦指出此方式为“改造社会最有力的手段之一”。生产劳动不仅是创造过程，还是作为目的的人的自我实现过程、自我教育过程，是人的发展过程，人是在参与生产劳动的过程中体现出能动性的。教育中的人是一个有思想的、能动的主体，应该能够主动地参与教育实践。

在我国教师教育发展过程中，中国共产党始终坚持中国的事情必须按照中国的特点和实际来办，教育发展必须坚定不移地走自己的路。而马克思主义教育思想是我国探索中国特色教育发展道路、振兴教师教育的理论根基。

（二）理论传承：历代中国共产党人的教育思想

中国历代共产党人的思想传承于马克思主义，对教育中存在的根本问题不断做出深刻论述。历代中国共产党人基于不同历史阶段的不同国情，逐渐形成了独具中国特色的教育思想。

毛泽东在带领中国人民进行革命斗争的过程中，形成了植根于人民群众的“群众本位”的教育观。他强调教育的内容与形式应以群众需要和自愿为原则，主张解放、培养个性，促进德智体各方面全面发展。邓小平坚持结合时代特色和具体国情凸显人的全面发展的现实性，亦体现出

“群众本位”“实践本位”“伦理本位”本色，赋予这些观念以现代生产、现代文明的内涵。他强调教育与生产劳动在内容和方法上的结合应有新的回应现代经济和技术迅速发展、教育质量和效率迅速提升的新发展。江泽民从建设中国特色社会主义的现实性出发，强调实施科教兴国战略必须不断推进教育创新，“培养同现代化要求相适应的数以千万计的专门人才，发挥我国巨大人力资源的优势”。胡锦涛强调，“教育既是国计，也是民生”；要“坚持以人为本，全民实施素质教育”；“把促进公平作为国家基本教育政策”；把“完善中国特色社会主义现代教育体系，办好人民满意的教育，建设人力资源强国”作为重大战略任务。习近平总书记强调，立德树人是中国特色社会主义教育事业的根本任务，应以立德为根本，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。在2018年的全国教育大会上，习近平总书记提出要坚持以人民为中心发展教育。这一论断充分体现了我们党全心全意为人民服务的根本宗旨，饱含着深厚的人民情怀。

历代中国共产党人关于教育的根本性问题的思想传承于马克思主义，并深刻影响了我国教师教育的百年发展。

（三）理论基因：中华优秀传统文化关于教育及教师的思想

中华优秀传统文化源远流长，深深地嵌入历代中华儿女的基因血脉。《论语》系统而全面地阐明了教育的目的，如在“培养什么人”方面，有“志于道，据于德，依于仁，游于艺”。这表明孔子培养学生，以仁德、六艺为发展目标，旨在实现学生的全面发展。《论语》中亦强调培养“仁爱之人”：“己所不欲，勿施于人”；“克己复礼为仁”。这表明孔子主张培养的仁爱之人，是能够通过道德修养自觉约束自身。此外，“师者也，教之以事而喻诸德也”（《礼记·文王世子》）；“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之”（《中庸》）；“习于智长，化与心成”（朱熹《小学书题》）。这

些论述均体现出教育的最终目的是育人，亦即人的全面发展和主体性的提升。

在教学方法上，我国自古以来便主张因材施教。如《礼记·学记》中指出，“使人不由其诚，教人不尽其材。其施之也悖，其求之也佛”。意为教师在教学中如果采取灌输策略，忽视学生之间的差异，不能因材施教，便违背了教学的原则。此外，传统文化中关于“有教无类”的论述可以说是我国差异化教学的文化起点。

《论语义疏》中曾解释道：“人乃有贵贱，同宜资教，不可以其种类庶鄙而不教之。教之则善，无本类之也。”即，任何人都应该公平地接受到良好的教育，人无高低贵贱之分。对于何以为教师，《学记》中有“君子知至学之难易而知其美恶，然后能博喻，能博喻然后能为师”。意即知晓学生学习的难易、不同学生资质的差异并能够因材施教、触类旁通的人才能成为教师。教师天职便是“传道授业解惑”。关于“学”，《学记》中指出，“善学者，师逸而功倍，又从而庸之”。这启发我们在学习的过程中反思的重要性。总之，我国传统文化中的优秀教育教学思想为我国发展教育以及教师教育提供了丰厚的理论来源，更是建党百年来我国教师教育发展的重要文化传承基因。

二、历史逻辑：百年教师教育发展的历史进程

教师教育发展的历史逻辑，遵循了党和国家历史性变革的发展阶段特征，跟随中国共产党带领中国人民实现了从站起来、富起来到强起来的历史性飞跃。教师教育在社会主义的征程中不断焕发着强大生命力，为党培养了无数重要人才。

（一）新民主主义革命时期：在苏区、边区与解放区创建人民师范教育

在半殖民地半封建的旧中国，广大劳动人民被剥夺了受教育的权利。这一时期，文盲充斥全国，这是该阶段急需解决的教育核心问题。中国共产党成立后，将教育纲领确定为，为广大工农群众争取受教育的权利，开展工农教育以提高其政治觉悟，参加革命运动。中国共产党在普及教

育工作上做出了许多创新与尝试。1923年，中共第三次代表大会提出实行义务教育，同时应该保证全国教育经费。1927年，党的第五次全国代表大会通过的《职工运动的决议案》提出，积极发展工人教育。1928年，中共十六大指明，党内工作的任务之一是加强党员群众的教育。1931年，中国共产党领导的中华苏维埃共和国在中央苏区成立后，全面实行义务教育，努力扫除文盲。

大规模教育普及对教师数量与质量提出了新要求。在中央苏区，中国共产党大力开办教员训练班、列宁师范学校、列宁初小、列宁高小和女子职业学校等，有计划地培养教师，提高教师的思想觉悟，为解放战争的胜利提供了有力支撑。可见，在新民主主义革命的不同阶段，党领导的师范教育事业始终伴随并服务于伟大的革命事业，为革命事业的发展做出了重要贡献。

（二）社会主义革命与建设时期：建立独立设置的社会主义师范教育体系

中华人民共和国成立后，人民当家做主。经历了革命战争的教育工作面对新中国建设遇到了一系列难题：教学工作停滞，教育体制混乱，教师层次不足，人才与社会脱节……教育事业不能满足新中国对优质人民教师的需求。在对国内形势做出权衡后，党中央确定了学习苏联模式的师范教育体制。如何基于中国国情建立中国特色的师范教育，为新中国建设事业培养人才成为教育事业的当务之急。

1950年5月，《北京师范大学暂行规程》得以颁布，这是中华人民共和国成立后的第一个高等师范教育的正式法令性文件。该文件详细阐明了作为我国第一个师范大学的办学方案，要求师范生必须具有为人民教育服务的专业精神，能掌握马列主义、毛泽东思想的基本内容、进步的教育科学技术及专门知识。这一文件为中华人民共和国成立初期高等师范教育的恢复和重建指明了方向，并对师范生所应具备的专业素养提出了要求。1951年8月，中华人民共和国成立后的第一次全国教育大会确定了全国各地设立师范学校的

章程，即每一大行政区至少建立一所师范学院来培养高中教师，各省和大城市设立师范专科学校培养初中教师，迅速恢复和重建中等师范学校，包括幼儿师范学校，培养小学教师和幼儿园教师。此次会议通过了《关于高等师范学校的规定（草案）》，其中明确指出高等师范学校培养合格的中等学校师资职责。1953年，全国高等师范教育会议召开，强调“高等师范教育是办好和发展中等教育的关键，能够直接影响青年一代的教育”。到1953年，我国已有31所独立设置的师范学院，师范专科学校和中等师范学校也迅速发展，三级师范教育体系在全国范围内已初具规模。

（三）改革开放与社会主义现代化建设新时期：构建开放多元的现代教师教育体系

十一届三中全会后，我国正式迈进社会主义现代化建设新时期。1978年，邓小平在全国教育工作会议上对教师的地位和作用给予了充分肯定。他强调，教育体系能否为社会主义现代化建设培养出德智体全面发展的人，关键在教师。这一时期，我国的师资水平还不能很好地满足推进教育事业现代化发展需求，以提升识字率、扫清文盲为目标的师范教育体系培养出来的教师无法培养出具有创新意识、适应科技事业高速发展的新型人才。为破解这一难题，党中央和教育部门积极探索，教师教育体系重建工作拉开序幕。1980年6月，第四次全国师范教育会议提出，进一步建立完善师范教育体系，完成培养各类初中等学校和幼儿园合格教师的基本任务，并将师范教育定位为教育事业的工作母机。这次会议为加大我国师范生培养力度发挥了积极作用。

伴随着20世纪90年代我国社会主义市场经济的建立与完善，教师教育事业逐步走上了制度化和法制化发展道路。1999年6月，中共中央、国务院出台《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，提出提升教师培养质量的师范教育改革，明确“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作”，并“在有条件的综合性高等学校中试办师范学

院”。自此，我国师范教育体系开始进行大规模的结构调整，过去的三级师范教育体系开始转型。2001年5月，《国务院关于基础教育改革和发展的决定》提出，建立开放的教师教育体系，即以师范院校为主体、非师范院校参与、培养培训相衔接。这是首次在我国教育政策文件中使用“教师教育”这一概念。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》强调，加强教师教育，构建开放灵活的教师教育新体系。从师范教育到教师教育的转型，反映了我国教师教育开始从封闭的体系走向多元开放，从职前职后分离趋向一体化衔接，从重视教师数量转向重视教师培养质量，也体现出我国逐渐建立起开放多元的现代教师教育体系。

（四）中国特色社会主义新时代：建设新时代中国特色教师教育体系

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央从战略与全局高度深刻阐释教师工作的极端重要性，明确提出成为一名党和人民满意的好教师要“有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心”；“要做学生锤炼品格的引路人，做学生学习知识的引路人，做学生创新思维的引路人，做学生奉献祖国的引路人”；要成为塑造学生的“大先生”。

党的十九大报告确定了新时代的教育新举措，包括加强教育强国的战略部署、加快教育现代化建设、优先发展教育事业等。在该报告指导下，2018年1月20日，中共中央、国务院颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，明确提出大力振兴教师教育，不断提升教师专业素养，支持高水平非师范类的综合性大学开展教师教育，建设更高水平、灵活开放的教师教育。之后，教育部等五部门联合印发《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》。该计划提出全面推进师德教育、提升教师培养层次、提高教师信息化教学能力、创建高水平教师教育基地等十大措施。2019年2月，《中国教育现代化2035》明确提出，“建设高素质专业化创新型教

师队伍”的战略任务；中共中央国务院于2020年10月颁布的《深化新时代教育评价改革总体方案》中将培养合格教师视为对师范院校的主要考核指标。这些政策指明了我国教师教育的未来发展方向，彰显出教师教育在保障高质量教育体系、实现教育现代化进程中的战略地位。

三、实践逻辑：百年教师教育发展的实践成就

我国教师教育在不断积累的实践经验与理论智慧结晶中，形成了中国特色的教师教育实践创新成就。

（一）建设中国特色教师教育体系，培养专业化教师队伍

教育体系的发展取决于教师队伍的建设，而教师教育对于教师队伍的建设至关重要。1951年，全国高等师范学校毕业生仅1349人，而社会主义建设需要五年内增加小学教师100万人，中学教师13万人，高校教师1万人。在党的领导下，建立了三级三类师范教育制度，即分别在中等师范学校、师范专科学校和师范学院培养小学、初中和高中教师。自此，我国开始形成具有中国特色的涵盖从幼儿园、小学到初高中教师培养的三级师范院校体系和相应规章制度体系。到1957年，高等师范院校已达58所，在校师范生达到114795人。三级三类师范教育体系的建设为新中国社会主义建设做出了重要贡献。

改革开放以来，为了快速实现教育的大发展，教师教育体系的恢复和建设迅速开展。三级三类师范教育体系的重建使得大量合格教师得以补充。1978—1988年十年，中等师范在校生人数从36万上升到68万，高等师范院校从157所增加到262所，在校生从25万增加到49万。大规模的教师数量得到保障的同时，教育质量提升的要求日益呼唤高质量专业化的教师队伍建设。在独立的三级师范教育体系基础上，1993年发布的《关于师范院校布局结构调整的几点意见》明确提出由三级师范教育体系向二级师范教育体系过渡的建议，并逐步形成师范院校为主体、非师范院校共同参与的开放的教师教育体系。1999年，《关

于深化教育改革全面推进素质教育的决定》进一步提出，建立开放的高质量教师培养体系，教师教育机构层次上移，越来越多的非师范院校参与中小学的教师培养，教师培养体系呈现出多元化特征。

“十三五”以来，教师教育综合改革实践如火如荼地进行，各地在提高师范专业生均拨款、强化教师教育质量保障等方面采取了一系列措施。2016年，全国1500多万名专任教师支撑起了2.6亿在校生的世界最大规模教育体系。

超大规模的教育对象意味着超大规模的合格师资需求，实际上这是我国教师教育始终需要面对的基本问题。因而，不断变革和完善国家教师教育体系，保障师资队伍供应的数量与质量，形成涵盖全学段、全地域、全民族的世界最大规模的教师教育体系，是党领导我国教师教育发展的重要实践逻辑。

（二）教师教育优质均衡不断推进，精准提升乡村薄弱地区教师队伍质量

中华人民共和国成立以来，教师教育实施了免费教育与义务从教的办学原则，采取了一系列政策举措。2004年，“农村学校教育硕士师资培养计划”正式启动。该计划旨在为乡村学校培养具有教育硕士专业学位的优秀教师，提升乡村教师学历水平，进而提升乡村教育质量。为乡村薄弱地区定点培养师资成为国家关切。自2007年北京师范大学等六所部属师范大学实施免费师范生政策，到2018年师范生公费教育政策开始实施，为乡村地区定向培养高水平教师，成为有力推进教育公平发展的示范性举措，特别是为中西部地区基础教育输送了大批优秀师资，推动了义务教育均衡发展。公费师范生和“硕师计划”政策，为偏远地区培养了高水平师资，体现了党和国家的公平意志以及我国深厚的尊师重教思想。已有研究指出，免费师范生政策在很大程度上提升了教师的社会地位，有效推动了我国义务教育的均衡发展。已有公费师范生就业政策调查显示，公费师范生签约地域在我国东中西部急需师资的地

区均有分布，这一政策为我国薄弱地区教师队伍的补充与质量提升做出了重要贡献。2021年，教育部联合有关部门推出“优师专项计划”，更是调动教育部直属师范大学及我国师范教育体系内最优秀的力量，以定向培养的方式，精准为832个脱贫县和中西部陆地边境县培养优秀教师，旨在优化区域教师结构、辐射带动实现教育质量的全面提高。教育公平一直是党和国家密切关注的问题。不同地区的教育资源差异性显著，在教师资源方面表现尤为明显。定向高质量师资培养和资源倾斜等手段为特定地区定点培养了大批高素质教师，实实在在地促进了当地教育的发展。这一系列举措对我国实现更加公平的教育具有重要的推动作用。

（三）教师教育培养模式持续创新，形成高质量多元模式群

中国特色教师教育体系不断发展的实践逻辑，关键在于坚持深化改革，不断创新培养模式，探索出了中国特色的高质量教师培养多元模式群。三级独立师范教育体系曾为改革开放事业培养了“一专多能，德才兼备，全面发展”的通才型教师。

20世纪90年代末，开放式教师教育体系的建构推动了教师培养模式进一步创新。2014年，《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》指出，高校要探索本科生和教育硕士连续培养的一体化模式。在不断探索中，我国形成了定向—非定向，本—硕多层次、多元化教师培养模式群。定向培养模式以免费师范生政策为代表，自实施以来便不断得以改革创新并积极推广，之后公费师范生政策进一步规范了师范生定向培养模式，突出了公共性。在传统高等师范培养模式中，部属师范大学旨在培养教育家型教师。在地方师范院校则发展出全科教师培养模式等系列创新模式。多元非定向培养模式群则是非师范类综合性大学参与教师培养、教师教育开放体系建设的重要成果。其中，本科培养出现了“3+1”等有影响力的创新模式，研究生培养则发展出“4+2”、

“3+3”等本一硕一体化创新模式。在培养实践过程中，地方院校培养模式的自主创新充分扎根当地，基于对教学实践的重视，探索出协同创新的卓越教师大学—地方政府—中小学（University-Government-School, U-G-S）“三位一体”培养模式、“双师型”教师培养实践模式，实习环节中的顶岗置换、三角置换、支教等多元化的教师培养新模式。这些新模式的运用已在毕业生的教学质量、知识能力等方面显露成效。高质量多元化教师培养模式群的形成发展促进了我国教师教育的质量提升，是党领导下坚持扎根中国大地，坚持改革创新的重要成就。

（四）教师教育学科建设全面加强，深化综合改革与质量提升

学科的逻辑起点是“对高深学问的生产”。教师教育作为一个正式的学科在我国是年轻的，教师教育方向的博士点自2002年开始在北京师范大学设立。2006年，首届“全国教师教育学科建设研讨会”正式拉开了加强教师教育学科建设、建立“教师教育”二级学科的序幕。2012年，国务院学位委员会教育学科评议组建议在教育学一级学科下增设“教师教育学”二级学科，具有教育学一级学科的高等院校应积极开展教师教育学科建设工作。之后党和国家陆续出台政策，鼓励高校设置“教师教育学”二级学科，推动教师教育与基础教育、职业教育课改衔接，这意味着教师教育学科在大学学科体系中合法性地位的推动与巩固。

随着教师教育学科建设的正式提出，教师教育学科的科学研究的、学术知识生产也逐渐发展起来。发展教师教育，就是要做好关于教师培养及其发展规律的科学研究。2000年以来，以教师教育为特色的师范大学以教师教育学位点建设为契机，积极推动教师教育学科建设，加强教师教育在研究、人才培养及政策咨询等方面的力量。中国高等教育学会设立教师教育分会，推动了教师教育学术共同体建设。同时，2011年，《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》正式要

求各教育厅、教育局与师范院校深化教师教育课程改革，开展师范类专业认证，优化教师教育课程结构，改革课程教学内容，引领与服务基础教育改革。在深化改革的实践中，教师教育人才培养体系不断完善。教师培养质量的提升，为教师教育学科建设中人才培养体系建设提供了坚实基础。

四、百年教师教育发展的基本经验

百年来，中国共产党高度重视教师教育。全面回顾教师教育创立和发展的历史进程，深入总结教师教育发展的基本经验与规律，有助于更好地开启新时代中国特色社会主义高质量教师教育体系建设的新篇章。

（一）坚持党领导教师教育事业的核心地位，始终把教师教育发展作为党和国家的重大发展战略

中国共产党始终是中国革命、社会主义建设、改革开放与新时代中国特色社会主义建设的坚强领导核心，是最高政治领导力量。坚持党的领导同样是我国教师教育发展的根本保证。我国拥有世界上最大的教育体量，并且发展不均衡。加强党的领导对于更好地运行、发展这样庞大又复杂的教育体系具有决定性作用。教师是立教之本、兴教之源。坚持党的绝对领导是我国教师教育发展的基础。从党和国家的战略高度加强教师教育建设，是扎实办好中国特色教师教育事业的根本保证。党领导教师教育始终服务伟大革命与建设事业。这充分体现出中国共产党人的教育理想、教育理念以及教育追求，彰显了中国共产党人对教育发展规律的深刻把握和对民族复兴的教育担当。显然，百年来，在教师教育发展的各个阶段，中国共产党始终处于领导教师教育事业的核心地位，并且在各个阶段，党和国家领导人始终将教师教育发展作为国家发展的重大战略之一。

（二）坚守党“教师教育为人民”的初心，继承发扬具有国家情怀与民族精神的师范传统，牢记以培养造就堪当民族复兴重任的大国良师为使命

坚持以人民为中心，是百年来党领导中国革

命与社会主义建设各时期的发展理念，这一理念始终贯彻在历届中国共产党人发展教师教育之中。从中国共产党在苏区创建第一所师范学校开始，师范教育的目标就是为了更广大人民普及教育，为党和国家培养有家国情怀与民族气节的又红又专的红色教员。新中国社会主义建设与改革开放时期，党领导独立设置的师范教育继续培养全心全意为人民教育事业服务的人民教师。社会主义现代化建设时期，党领导建设多元开放的教师教育体系，着力培养高素质、专业化、创新型教师。进入中国特色社会主义建设的新时代，党领导培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者与接班人。在这一过程中，教师教育努力担当造就堪当复兴中华民族复兴大任“梦之队”的筑梦人。百年来，教师教育的大众性、民族性与人民性，均彰显出教师教育发展中全心全意为人民服务的根本宗旨，饱含着深厚的人民情怀。教师教育的基本实践逻辑之一就是，在中国共产党的领导下，贯彻以人民为中心，办人民群众满意的教育，培养为中华民族伟大复兴的“梦之队”。这也是党的初心与使命在教师教育精神中的传承与发扬。

（三）落实立德树人根本任务，把师德师风建设放在首要位置，将师德教育贯穿教师教育全过程，以德育德

落实立德树人根本任务，践行社会主义核心价值观，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者与接班人，关键在于教师。培养以师德为先的教师专业素养提升，是百年来党在各个历史时期发展教师教育的核心内容，始终把师德师风建设摆在教师培养与队伍建设的首要位置。特别是党的十八大以来，在习近平总书记关于教育的重要论述中，对师德的素养要求更为强调，特别提出培养“四有”好老师，做学生的“四个领路人”，教师不能只做传授书本知识的教书匠，而要成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”。因此，教师的培养和发展不应仅仅掌握相应的专业知识与技能，而是将师德养成贯穿于教师教育

全过程，引导广大师范生与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，落实立德树人的根本任务。

（四）面向中华民族伟大复兴战略，以教师教育学科建设为抓手，推动教师教育高质量发展，助力实现教育强国

服务于中华民族伟大复兴是教育的重大使命。党领导我国高等教育创建世界一流大学和一流学科、建设高等教育强国，推进教师教育的“双一流”建设，是新时代的使命担当。教师教育学科建设是教师教育专业化提升与高质量教师教育体系建设的关键，是教师教育振兴的必然逻辑。推动教师教育高质量发展，培养高素质专业化创新型教师队伍是重中之重，所谓“用优秀的人培养更优秀的人”。回顾我国教师教育的百年发展，从前期探索社会主义师范教育体系，到建立多元开放的教师教育体系，再到如今新时代中国特色教师教育体系建设，这均是我们党领导下的中国特色教师教育的理论与实践创新。近年来，随着教师教育学科建设的推进，教师教育的科学研究、人才培养以及社会服务不断深入结合，大大促进了中国特色教师教育学科体系、学术体系与话语体系的发展。正如有研究所指出的，如若不进行教师教育学科建设，则师范大学会出现“只育不研”的情况，而高水平综合性大学也无法合理参与教师的培养工作，高质量、开放的教师教育体系则难以建立。大力加强教师教育学科建设，促进教师教育研究、政策与实践相结合，将成为教师教育高质量发展，建设教育强国的强大推动力。

（李琼，教育部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教授，北京100875；孙晓红，教育部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博士生，北京100875；赵江山，教育部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硕士生）

（原文刊载于《教育研究》2021年第9期）

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

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（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（CorePractice）、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：幼儿教育法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（Gateway Assessments）是其重要评价方式，其结果决定了驻校学员能否继续在驻校项目中学习。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育公平问题。支持者认为“接力”有助于促进教育公平：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 and 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事业的共同愿景，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内容改革”“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。

（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）

（原文刊载于《中国高教研究》2022年第6期）

重构技术与教师教育的关系： 助推式教师教育的内涵特征与实践路径

李阳杰

教师教育是教育事业的工作母机，随着新时代教师队伍建设的逐步推进，愈来愈多的新技术逐渐被应用到教师教育领域。教育部等五部门发布的《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》中，明确提出“互联网+教师教育”创新行动，强调充分利用人工智能、大数据等新技术推动教师教育中的教学方式变革，且已初步在北京、宁夏等地探索利用人工智能等技术助推教师教育改革。在逐步深入探索的过程中，厘清技术与教师教育之间的关系这一前提性问题就显得尤为关键，这关涉到新技术“是否适合应用于教师教育”“应用于教师教育的哪些方面”“如何应用到教师教育中”等一系列关键问题。本研究在回顾涉及“技术与教师教育的关系”的两类重要观念及其实践的基础上，提出助推式教师教育，它能够消解两类观念的冲突以及应对实践中的困境，并深入探讨助推式教师教育的内涵特征与实践路径，为化解技术与教师教育的关系难题提供了新的思路。

一、冲突与困境：教师教育变革的逻辑起点

若要回答“技术与教师教育的关系”这一前提性问题，从根本上来说须回到技术理性主义教师教育观与反思主义教师教育观的经典争辩中来，并审视两类教师教育观在实践中的现实困境，基于观念与实践两个层面重新思考技术与教师教育的关系，这也是未来教师教育变革的逻辑起点。

（一）观念冲突：技术理性主义与反思主义之争

在观念层面，技术理性主义教师教育观与反思

主义教师教育观就“技术与教师教育的关系”这一问题发生碰撞。尽管两种观念盛行于不同的时代，但他们在教师教育领域均产生过重要影响。

受到要素主义教育哲学、行为主义心理学等理论的影响，加之职业专业化浪潮促使专业学院获得教师教育控制权等现实因素的冲击，20世纪中叶之后技术理性主义教师教育观逐渐在教师教育领域中占据重要地位，可划分为狭义和广义两类。狭义的技术理性主义教师教育观主要源于美国师范院校的传统，即把教师教育视作培养学徒的过程，由教师教育者根据一定的教学模式进行示范教学，教师通过观察、模仿等方式来获得相关知识与技能。其中，教师被当作技术人员，其所要做的仅是采取固定的教学方法以及传授预设的教学内容，教学亦被看作一项可被程序化和模式化的技术性工作。广义的技术理性主义教师教育观则源于美国综合大学教育学院的传统，它将教师教育视作培养教师在教学过程中可观测到的能力和技巧的过程，具体来说，即教师教育者既要促进教师掌握教学相关知识，也要促进教师通过反复实践熟练应用上述知识。换言之，教师被视为应用科学家，在其教学实践中应用教学相关知识，而教学也相应地增加了对于教学方法的合理选择这一维度。需要强调的是，狭义和广义的技术理性教师教育观具有诸多共同点，如均将教师看作知识与技能的应用者、倡导教师运用技术传授教育内容等。

在20世纪80年代之后，伴随着专业逐步陷入信任与合法性危机之中，专业学院何去何从引发了广泛的关注，技术理性主义教师教育观亦受到

巨大的冲击。美国麻省理工学院教授唐纳德·A. 舍恩 (Donald A. Schon) 对专业学院凸显“技术理性”思想进行了批判, 他认为技术理性假设专业实践不存在价值冲突, 且仅关注解决问题、忽视提出问题, 然而专业实践所面临的现实境况具有复杂多变、价值多元等特征, 专业实践在本质上是一种反思性实践, 技术理性的模式无法满足专业实践的要求。因此, 他将视线转移至反思, 关注反思在专业人员学习与实践中的重要价值, 加之教师教育的实际效果不佳、教师教育领域利益相关者众多等因素的影响, 反思主义教师教育观逐步兴起, 日益成为国际教师教育领域的主要潮流。具体来看, 受到进步主义教育哲学、认知心理学等理论的影响, 反思主义教师教育观将教师教育视作一种情境性的实践过程, 即教师有意识地在教学过程中联系制度化和文化情境, 以此反思自身对教学的假设与价值观。换句话说, 教师具有多重角色, 其不仅是知识的传授者, 更是学习环境的创造者、学习的促进者、批判型的思考者以及关怀者, 而教学也成了一种具有复杂性、多变性、不确定性、情境性等特征的“专业艺术”。(见表1) 然而, 当反思主义教师教育观盛行之际, 对教师反思的合理性依据认识不足等难题逐渐浮现, 未明确合理性依据的反思或将使得教师教育趋向于无序的困境。

可见, 技术理性主义教师教育观与反思主义

表1 技术理性主义教师教育观与反思主义教师教育观的比较

比较内容	技术理性主义教师教育观	反思主义教师教育观
理论基础	要素主义教育哲学、行为主义心理学等	进步主义教育哲学、认知心理学等
假设	培养学徒的过程或培养教师在教学过程中可观测到的能力和技巧的过程	情境性的实践过程
教师观	技术人员或应用科学家	具有知识的传授者、学习的促进者、批判型的思考者等多重角色
教学观	可被程序化和模式化的技术性工作, 其中包括对于教学方法的合理选择	具有复杂性、多变性、不确定性、情境性等特征的“专业艺术”
评价观	方法单一、注重结果	方法多样、注重过程
存在问题	对专业实践的假设偏离其本质等	对教师反思的合理性依据认识不足等

教师教育观在“技术与教师教育的关系”这一问题上具有截然不同的看法, 前者强调技术在教师教育中的直接应用或全面渗透, 后者则认为技术在教师教育中仅具有辅助的作用, 可见两者都是将“技术与教师教育的关系”理解为一种单向的关系, 且各自均存在着诸多问题。近来有研究者指出教师教育的价值取向将逐步趋向于融合, 与之密切相关的教师教育观似乎也存在着彼此融通的可能, 而助推式教师教育正是融入了上述两种教师教育观中的重要因素, 这或将有助于重新审视技术与教师教育的关系、克服上述两种教师教育观各自所存在的问题。

(二) 实践困境: 反思主义为技术理性主义所压制

在当前我国轰轰烈烈的教师教育实践取向改革中, 对教师教育实践取向的误识依旧存在, 如教师教育实践的标准化、技艺化等, 而误识亦将直接影响教师教育改革的效果。实质上, 上述情形的出现与当前实践场域中技术理性主义教师教育观压制反思主义教师教育观密切相关, 具体表现在教师教育内容、教师教育方式等方面。

从教师教育内容层面分析, 在2011年教育部颁布的《教师教育课程标准(试行)》中, 就明确提出优化教师教育课程结构、改革课程教学内容等要求, 近年来诸多院校已陆续在有限的范围内实施了教师教育课程调整, 然而当前教师教育

课程仍存在体系结构不尽合理、个性化课程不足等问题。在我国上海地区参与的教师教学国际调查(Teaching and Learning International Survey, 简称 TALIS) 中, 同样可以发现教师教育课程供给未能满足教师专业发展的多元需求, 具体来说, 虽然教师对于“教授特殊学习需求的学生”“ICT教学技能”“工作场所的新技术”等方面的需求最为迫切, 然而教师实际参与比例最高的

课程资源则是具有可被程序化等特征的“学科知识”“学科教学法”与“学生评价与评估实践”，且“教授特殊学习需求的学生”“ICT教学技能”等高需求课程资源的教学效果不佳。上述诸多问题均折射出技术理性主义教师教育观对于教师教育内容的深刻影响，教师教育内容多基于预设的教师教育课程标准，具有可被程序化等特征，忽视了教师的多元需求。

就教师教育方式层面而言，可以从以下几个角度进行分析：第一，从持续性的角度来说，虽然世界经济组织在所发布的《有效的教师政策：来自PISA的见解》（Effective Teacher Policies: Insights from PISA）报告中，明确指出长期的实践性课堂教学培训、以教师持续发展为重点的教师评价机制等是高绩效系统中教师政策的重要特征，然而目前教师教育依然存在缺乏全程化培养的问题；第二，从角色的角度来说，学界对于教师教育者角色的认知逐渐从20世纪80年代仅聚焦于职业发展方面的角色转变为多元化的角色，倡导教师教育者应基于教师的个性特征与需求、学校环境等因素形成多个角色，从而为教师提供有针对性的支持，但当前的教师教育者却忽视了自身角色中的育人要义，未能将教师的多元需求与长远发展考虑进来；第三，从地位的角度来说，纵使诸多研究者逐渐关注到教师教育者与教师互动过程中的主体间性，然而在实际情形中教师的主体性却难以彰显。总之，技术理性主义教师教育观渗透于当前教师教育方式中的持续性、角色、地位等多个维度，教师的多元需求与发展变化被忽视，仅被视作缺乏主体性的技术人员或应用科学家。

综上所述，在观念层面技术理性主义教师教育观与反思主义教师教育观存在着激烈的争辩，反思主义教师教育观大有取代技术理性主义教师教育观之势，然而在实践中则恰好相反，当前技术理性主义教师教育观更为深刻而广泛地影响

着教师教育实践。需要强调的是，兴起于不同时代的两类教师教育观在当时的情境中或具备一定的合理性，然而其本身均存在部分问题，且若将上述两者直接用于阐释当前我国情境中的“技术与教师教育的关系”这一问题，则忽视了情境这一关键变量。因此，为了在当前我国情境中重构技术与教师教育的关系、克服上述两类教师教育观的不足，本研究提出助推式教师教育观。

二、助推式教师教育的内涵特征

随着全球化浪潮的兴起，我国教师教育深处多元文化的交流与碰撞之中。若要重构技术与教师教育的关系，我国情境中的传统文化因素以及新近出现的变化亟待重视：一方面，中国文化以“意欲自为调和持中”为其根本精神，相异于意欲向前要求满足的西方文化，当前对于我国情境中技术与教师教育关系的重构应将传统文化因素考虑进来，换言之，上述关系不应被理解为主导与被主导的关系，而应强调两者在潜移默化中的相互影响与和谐共处；另一方面，人工智能、大数据等新兴技术的出现使得技术观出现了较大的转变，技术自主论便是其中的典型代表，这亦对重构技术与教师教育的关系产生了较大的影响，即二者的关系不再是单向的。助推式教师教育正是关注到技术与教师教育之间潜移默化的双向影响，以下将从理论基础、核心内涵以及基本特征三个维度考察助推式教师教育的概貌，尝试从该教师教育观的视角重新解答“技术与教师教育的关系”问题。

（一）理论基础

助推理论是助推式教师教育的理论基础，该理论是由著名的经济学家理查德·泰勒（Richard Thaler）和法学家卡斯·桑斯坦（Cass Sunstein）在其2008年出版的《助推：如何做出有关健康、财富与幸福的最佳决策》（Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness）一书中提出的，他们将“助推”视作在不用禁止或明显

的经济刺激方式的前提下，能够影响人们行为朝向可预见方向发展的选择架构导向。换句话说，“助推”所起到的作用为影响而非强制，它强调的仅是对选择架构的改变，且助推对象须具备充分的自由能够免受上述改变的影响。追本溯源，行为经济学可被视作助推理论的理论源头，它质疑与挑战着传统经济学的“理性人假设”，并提出“社会人假设”，即社会人并非总是基于精确的计算做出对自身最为有利的选择，在无知、偏见、惰性等因素的影响下或做出非理性的选择，这显示出干预社会人行为的可能性与着力点。类似地，助推理论暗含着以下基本理论假设，即助推对象是社会人，而社会人的决策包含理性的成分与非理性的成分，受到自身、环境等诸多因素的影响，上述假设也正是助推理论的独到之处。

将助推理论引入教师教育领域具有合理性与必要性：第一，英国最早将助推理论引入到公共政策领域，早在2011年便成立了世界上首个助推小组，美国政府则于2013年仿照英国模式成立自己的助推小组，经过多年的发展，助推理论已广泛而深刻地影响着世界范围内众多国家的公共政策与公共服务等领域；第二，已有研究者将助推方式引入教育领域，强调典范与助推的结合可被视作富有价值的德育资源；第三，教师教育者与教师的选择是在一定的背景环境中进行的，他们不可避免地受到选择架构的影响，加之无知、偏见、惰性等因素的影响，往往使其做出错误的选择，而强调通过改变选择架构以影响行为朝向可预见方向发展的助推理论能够避免出现上述情形；第四，助推理论所强调的“开明的家长式管理”（Libertarian Paternalism）在具备导向性的同时，也具有非强制性的特征，这与我国文化“意欲自为调和持中”的精神不谋而合。需要强调的是，本研究认为助推理论的适用范围已不再局限于人，随着以人工智能为代表的新兴技术的自主性不断提升，技术在一定程度上也存在着助推与

被助推的可能性。

（二）核心内涵

助推式教师教育不是简单地在形式上化解技术理性主义教师教育观与反思主义教师教育观的冲突，如将技术所提供的证据与教师的反思性实践直接结合起来等，这仍存在对教师反思的合理性依据认识不足等问题。实质上，建立于助推理论基础上的助推式教师教育吸收了技术理性主义教师教育观与反思主义教师教育观中的重要因素，它在化解两者冲突的同时，在核心内涵层面相较于上述两种教师教育观有所突破。

就微观层面而言，助推式教师教育的核心内涵可概括为助推者基于目标在潜移默化中影响助推对象。一方面，助推式教师教育核心内涵中的“目标”被划分为预设的基本目标和非预设的生成性目标，助推式教师教育对于两类目标的重视规避了技术理性主义教师教育观漠视生成性目标以及反思主义教师教育观忽略预设的基本目标等局限。此外，助推式教师教育不仅关注到教师的目标、教师教育者的目标，更是强调将技术的目标纳入进来，考虑技术在其发展过程中的需求、缺陷等，且在上述每类主体的内部均包含层次分明的目标体系。需要强调的是，教师专业发展始终是所有目标中最为根本的，助推者所选取的目标不应违背这一根本目标。另一方面，助推式教师教育要求助推者基于目标利用合适的助推方式潜移默化地影响助推对象的选择架构。值得注意的是，这种影响绝不是强制的，助推对象须能够基于上述影响自主地展开反思性实践。总之，助推式教师教育更注重在内涵层面化解技术理性主义教师教育观和反思主义教师教育观两者之间的矛盾，它基于合目的性原则与非强制性原则融入上述两者中的重要因素，降低反思性实践产生偏误的可能性，并依据主体类型、是否预设等因素丰富教师教育目标。（见图1）

就宏观层面而言，助推式教师教育的核心内

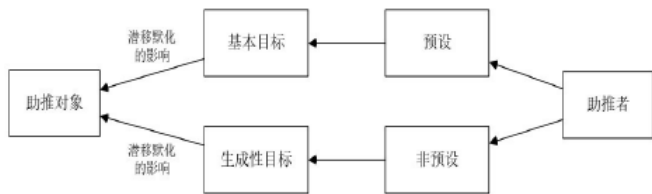


图1 助推式教师教育的内涵(微观)

涵可被视作加强教师教育者、教师、技术三者之间的双向助推，不断加深对于彼此的认知、提升助推的有效性，从而实现三者共同的动态发展。换言之，教师教育者、教师以及技术三者既是彼此的助推者，也是彼此的助推对象，从而形成双向三角助推网络。随着助推频率的增加以及助推强度的提升，三者对于彼此的现实状态以及过往历史有了更为清晰的认知，使得助推内容以及助推方式更精准地作用于助推对象。在这种持续的动态双向助推过程中，教师教育者、教师以及技术既不断革新助推他者的方式与内容，同时自身也在持续被助推的进程中得以发展，三角助推网络正是在动态运行过程中由量变积累到质变，进而形成不同发展阶段的三角助推网络。（见图2）

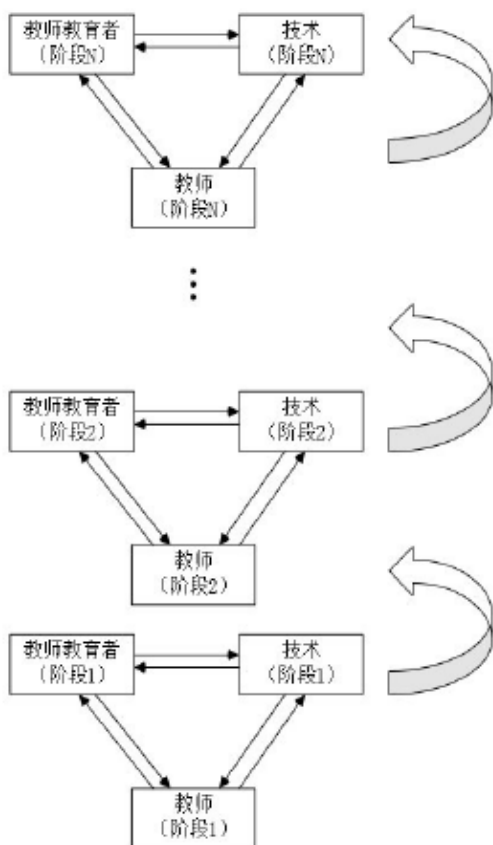


图2 助推式教师教育的内涵(宏观)

(三) 基本特征

首先，助推式教师教育重构了技术与教师教育的关系。①技术有条件地渗透于教师教育之中，它驱使教师教育关注教师在教学过程中必要的能力和技巧，避免其陷入无序的境地，与此同时教师教育内容中还包含生成性内容，这与强调“技术全面渗透于教师教育”的技术理性主义教师教育观存在着本质上的差异。②技术与教师教育之间的互动方式趋向于助推，两者基于合目的性原则与非强制性原则相互影响，不断在彼此的助推过程中获得发展，这显著地区别于倡导“技术直接应用于教师教育”的技术理性主义教师教育观以及低估技术重要性的反思主义教师教育观。③技术本身亦成为教师教育的助推目标，它在发展过程中的需求、缺陷等应被纳入助推目标之中，这显然与已有教师教育观仅关注技术对于教师教育影响有所不同。（见图3）

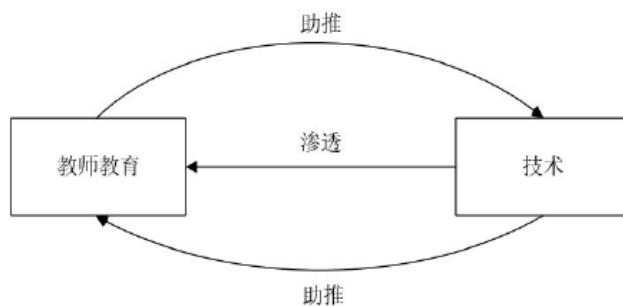


图3 重构技术与教师教育的关系

其次，助推式教师教育对于目标有着独特的认识，在预设与生成之间寻求平衡。所有的助推者均基于预设的基本目标与非预设的生成性目标影响助推对象，不仅要注重预设的基本目标以维系教师教育的规范性，亦要关注多主体、多因素在互动过程中所建构的生成性目标，促使助推者更为深入地掌握助推对象的实时状态，进而提升助推的针对性。易言之，助推者须在上述两者之间努力寻求平衡，避免陷入非此即彼的误区，这实质上超越了技术理性主义教师教育观以及反思主义教师教育观对于教师教育目标的认识。

最后，助推式教师教育强调长时段内多主体在互动中对于教师教育内容、方式等的动态建

构。正如上文所述，当前教师教育忽视了教师的多元需求，缺乏基于教师立场的教师教育内容与方式，且存在着缺乏全程化培养等问题。助推式教师教育恰是从过程的视角出发，倡导教师教育者、教师与技术三者之间的持续双向助推，在长期互动中不断加深对彼此的认识、精准把握助推对象的现实状态。它既联通着教师教育场域内的多个主体，促使教师协同教师教育场域内的其他主体共同建构适合自身的教师教育内容与方式，又持续追踪教师的动态变化，重视教师的全程化培养。值得注意的是，助推式教师教育对于动态建构的强调并非全盘否定预设内容与方式，而是在预设之外将多主体对于教师教育内容与方式的动态建构纳入进来。

三、助推式教师教育的实践路径

助推式教师教育作为一种教师教育观，在目标、内容、方式以及与技术的关系等方面显然地区别于已有的观念，它基于合目的性原则和非强制性原则构筑了教师教育者、教师与技术三者双向互动的三角助推网络，重新阐释技术与教师教育之间的关系，对于我国教师教育事业的发展具有现实意义。有鉴于此，探讨助推式教师教育如何在实践中运用就显得尤为必要。本研究认为助推式教师教育的实践路径主要包含以下三个方面。

（一）明确助推的双重路向，消解单向度的桎梏

厘清助推式教师教育的路向是其迈向实践的逻辑起点。当前技术理性主义教师教育观渗透于我国教师教育实践场域之中，促使相关实践趋向标准化与技艺化，呈现出单向度的特征，主要表现为教师教育方式中存在着缺乏全程化培养、教育性缺失、忽视教师的主体性等问题以及教师教育内容中存在未能满足教师多元需求等问题。

预设与生成是助推式教师教育的两个重要路向。将生成路向纳入有利于消解单向度的桎梏，反映在教师教育的目标、内容、方式等诸多方

面：一是教师教育目标不仅应依据教师专业标准等预先设定，围绕教师专业发展这一核心目标形成针对不同主体、涵盖不同层级的基本目标体系，更须通过教师教育者、教师、技术三类主体的互动增进对于彼此实时状态的把握，据此建构的生成性目标应被及时纳入教师教育目标中；二是教师教育内容在基于教师教育课程标准等预先搭建雏形的同时，亦可利用相关技术记录教师教育者和教师的实时数据、结合具体目标对教师教育内容进行主动及时地调整；三是教师教育方式逐渐由教师教育者对教师的单向输出转向教师教育者、教师、技术三者的双向互动，基于长期的互动建构出针对不同目标的、适应不同主体的教师教育方式，在承认教师教育者预设方式的同时，亦是將多主体动态建构的因素吸纳到教师教育方式中来。

（二）采用多样化的助推方式，应用于三角助推网络

作为教师教育方式的重要组成部分，助推方式的挖掘与使用是助推式教师教育落实于实践的关键环节。卡斯·桑斯坦将盲目乐观、忽视隐蔽的重要信息、忽略或误用概率等视作产生重大危害的人类错误，鉴于上述认知等因素的限制，助推式教师教育试图针对目标改变助推对象的选择架构，从而在潜移默化中影响助推对象的选择，以弥补上述限制所带来的行为偏差，同时助推对象须具备充分的自由免受上述改变的影响。值得注意的是，这一教师教育方式的实现需要多类助推方式的支撑，以搭建多元目标与多种影响之间的桥梁。

具体来说，助推方式主要包括：在助推对象缺乏经验与信息的领域或是在助推对象面临复杂情境时，适时地推送关键信息，将其所需要关注的目标以及亟须重视的各类相关信息进行发送，帮助助推对象做出相对恰当的选择；设置符合助推对象长远利益的默认选项，或是有目的地调整默认选项，从而有序地引导助推对象的选择，避免其因短视等错

误做出不恰当的选择；通过发送失误预警给予助推对象以个性化的提示，显著地提升其对于行为后果的关注，规避由于忽视隐蔽信息等所引发的风险；及时地为助推对象提供反馈，通过对助推对象行为的事后监测为下一阶段的相关行为提供重要依据。此外，简化流程、限制内容、制造压力氛围等也是可被采用的助推方式。

多样化的助推方式将教师教育者、教师、技术均作为其助推对象，它应用于三角助推网络之中。其中，教师教育者通过提示专业发展标准、定向传递教学相关数据、发送预警信息等助推方式来影响教师的教学行为。同时，教师也可以通过推送关键信息、设置默认选项等助推方式促使教师教育者调整自身的助推行为，从而使得助推始终处于动态的调整之中，推动教师教育者的专业发展。需要强调的是，上述助推方式的实现将大数据、人工智能等技术融入其中。此外，教师教育者与教师亦可通过分享与自身相关的数据、提供及时的反馈等助推方式弥补技术的缺陷、满足其实时的需求。

（三）构筑教师教育的助推平台，形成助推的证据体系

助推平台的搭建是落实助推式教师教育的重要环节。基于新兴技术所搭建的教师教育助推平台须充分贯彻“助人自助”的理念，它应包含目标体系、助推对象、内容体系、助推方式、效果评价等诸多模块，每个模块均应在预设和生成之间寻求平衡，而非仅遵循预设的逻辑。各个模块之间并非是截然独立的，相反他们彼此之间紧密联系，以“助推对象——目标体系——内容体系——助推方式——效果评价”作为助推平台的运行单位，按照先后顺序反复执行各个模块，在

每个运行单位内部先前模块的运行状况将直接影响后续模块的运作，且在多次循环这一运行单位的过程中，每个模块均不断调整已有的预设成分，将生成性因素有选择地纳入进来。（见图4）

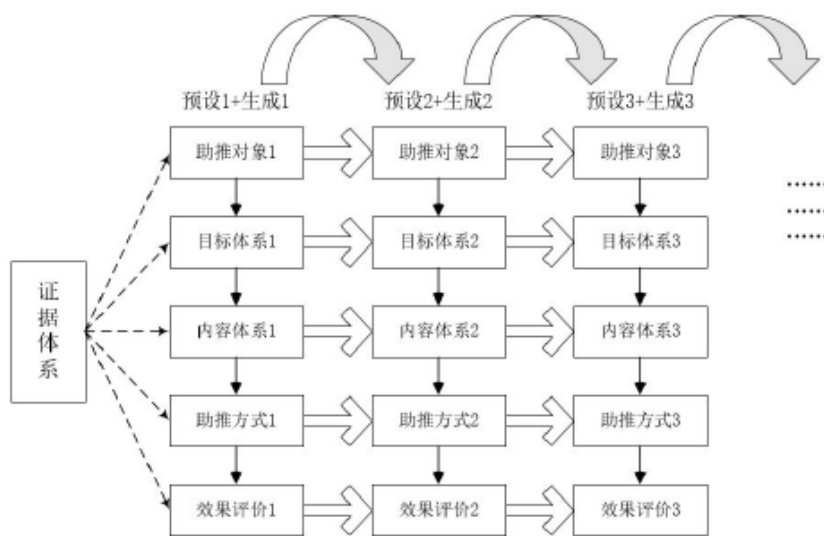


图4 教师教育助推平台

若要实现教师教育助推平台的有序运行，关键在于形成丰富而完善的证据体系，每个模块内部的运行以及模块之间的承接均需要大量的证据予以支持，“证据本位”同样也是近年来多国教师教育改革的侧重点。因此，构筑教师教育助推平台须强调收集多种来源与多种类型的证据，注意证据的适用范围，形成贯穿于助推平台各个模块的翔实而确切的证据体系。需要补充的是，多种证据来源包括教师上传的证据、学生上传的证据、教学实施监测的证据、学术文献中的相关证据、其他数据库的相关证据等，多种证据类型包括行为证据、情境证据等。总之，证据体系在推动各个模块合理运行的同时，亦是为不同模块的承接指明方向，可谓是构筑教师教育助推平台的重要保障，同时也有利于避免教师培养中评价权“虚化”等问题。

（李阳杰，华东师范大学教育学系博士研究生，上海 200062）

（原文刊载于《中国高教研究》2021年第3期）