

教师教育专题信息

Teacher Education Updates

- 美国教师教育项目入学与毕业人数持续下降 培养机构呈多元化趋势
- 美国教师教育问责的绩效取向及其反思
- 第五届全球教师专业发展论坛在沪举办 发布《世界教师发展趋势报告（2025年）》
- 教育部等7部门发文部署加强中小学科技教育 提出将科技教育全面融入教师培养与培训体系
- 广东省举办教师教育创新机制改革交流研讨活动
- 四部《国家教师发展报告》重磅发布 系统揭示中国教师队伍建设进展与改革路径
- 新时代人民教育论坛教师队伍建设分论坛围绕“教育强国 师范何为”开展圆桌对话
- 师范院校主责主业大讨论
- 作为全球公民与变革力量的未来教师
- STEM教师专业发展中的新兴趋势与有效策略：一项系统综述
- 在线教师专业发展：关于其有效性与评估的研究综合
- 中国教育家故事的国际传播：价值探析、潜在困境和优化对策——基于跨媒介叙事的理论视角

目录



扫码阅读

教师教育专题信息

2025 年第 11 期
第 3 卷第 11 期 · 总第 26 期
2025 年 11 月 18 日发布

编辑：沈其娟
初审：白益民
复审：沈其娟
上海师范大学高等教育研究所
200234 上海市桂林路 100 号
徐汇校区西部计算中心 2 楼
网址：
<https://ghc.shnu.edu.cn/jsjyztxx/list.htm>
电话：(86.21).6432.2156
(86.21).6432.2596
电子信箱：teupdates@163.com

全球视野

- 1美国：教师教育项目入学与毕业人数持续下降 培养机构呈多元化趋势
- 1英国：政府增加对关键学科师范生资助并更新教师培养标准
- 2法国：改革教师招聘与培养体系 推出带薪硕士学位项目
- 2日本：教师工作量超负荷 教师工会呼吁增加教育经费与改善待遇
- 3韩国：教育部发布《全民 AI 人才培养蓝图》 强化教师培训与能力建设

政策导向

- 3教育部等 7 部门发文部署加强中小学科技教育 提出将科技教育全面融入教师培养与培训体系
- 4教育部办公厅发布关于进一步减轻中小学教师非教育教学负担若干措施的通知
- 6怀进鹏出席联合国教科文组织教育部长会议 分享中国教师发展能力建设举措

地方要闻

- 7内蒙古：“国培计划（2025）”内蒙古自治区中小学教师信息技术应用能力提升工程项目启动
- 8山东省：召开师范教育改革交流座谈会
- 8江苏省：举办第二十届江苏中小学校长国际交流与协作会
- 10上海市：举行上海市公办初中“强校工程”推进会
- 11广东省：举办教师教育创新机制改革交流研讨活动



教师教育专题信息

2025 年第 11 期
第 3 卷第 11 期 · 总第 26 期
2025 年 11 月 18 日发布

编辑：沈其娟
初审：白益民
复审：沈其娟
上海师范大学高等教育研究所
200234 上海市桂林路 100 号
徐汇校区西部计算中心 2 楼
网址：
<https://ghc.shnu.edu.cn/jsjyztxx/list.htm>
电话：(86.21).6432.2156
(86.21).6432.2596
电子信箱：teupdates@163.com

院校动态

- 12 浙江师范大学：举办中非数学研究与教育合作研讨会暨中非数学中心成立仪式
- 15 江苏第二师范学院：召开教师教育改革研讨会 探索省属地方师范院校转型发展道路
- 16 经验分享 | 北京师范大学：大力推动教师培养高质量发展
- 19 经验分享 | 东北师范大学：“教师教育创新机制改革试点”工作进展
- 19 经验分享 | 河北民族师范学院：破解地方师院服务基础教育的“五大难题”

专业活动

- 22 第五届全球教师专业发展论坛在沪举办 发布《世界教师发展趋势报告（2025 年）》
- 25 四部《国家教师发展报告》重磅发布 系统揭示中国教师队伍建设进展与改革路径
- 28 新时代人民教育论坛教师队伍建设分论坛围绕“教育强国 师范何为”开展圆桌对话
- 35 2025 年全国学科教师教育学学术会议在沈阳召开 探讨数智时代的学科教师教育学
- 36 第四届教师学习与专业发展国际研讨会在北京召开
- 38 “数智驱动教学变革，素养焕新教师未来”：第三届宛平教育论坛在京举办
- 41 未来乡村教师队伍建设研讨会在淄博师专举办
- 43 全国地方院校教师教育能力提升与创新发展研讨会在咸阳师范学院举办

专家观点

- 45 管培俊 黄浩：答好中国特色教师教育体系构建的时代之问
- 52 代蕊华：弘扬教育家精神要避免神化、泛化与虚化



教师教育专题信息

2025 年第 11 期

第 3 卷第 11 期 · 总第 26 期

2025 年 11 月 18 日发布

编辑：沈其娟

初审：白益民

复审：沈其娟

上海师范大学高等教育研究所

200234 上海市桂林路 100 号

徐汇校区西部计算中心 2 楼

网址：

<https://ghc.shnu.edu.cn/jsjyztxx/list.htm>

电话：(86.21).6432.2356

(86.21).6432.2596

电子信箱：teupdates@163.com

- 54 沈又红 卞婉婷：美国教师教育问责的绩效取向及其反思
- 61 师范院校主责主业 | 荀渊 潘岳林：人口变化背景下师范院校的“可为”与“应为”
- 64 师范院校主责主业 | 闫建璋 王思敏：地方师范院校如何在时代洪流中岿然屹立

学术前沿

- 67 从“学高为师”到“学而为师”：清末高等师范教育的专业化探索
- 67 学龄人口下行背景下中小学教师退出机制的国际经验与警示
- 68 乡村教师本土培养何以必要:来自 5342 份问卷的证据
- 68 中国教育家故事的国际传播：价值探析、潜在困境和优化对策——基于跨媒介叙事的理论视角
- 69 循证评估如何保障校长培养的高质量？——美国校长培养项目循证评估模型的设计与实施探析
- 69 作为全球公民与变革力量的未来教师
- 70 有效的教师专业发展：新理论与元分析检验
- 70 STEM 教师专业发展中的新兴趋势与有效策略：一项系统综述
- 71 在线教师专业发展：关于其有效性与评估的研究综合

成果推介

- 72 “卓越的教师教育”之三一大学

全球视野

美国：教师教育项目入学与毕业人数持续下降 培养机构呈多元化趋势

根据美国教师教育学院协会（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）基于教育部数据的最新报告，2003–04 至 2022–23 学年间，教育学学士学位授予数量由每年 109,622 个降至 90,710 个，硕士学位从 162,632 个降至 143,669 个，分别下降约 17% 和 12%。与此同时，教师培养项目的整体入学人数也从 2012–13 学年的 61.1 万降至 2022–23 学年的 40.8 万，下降三分之一。完成教师教育项目的学生人数从 16.4 万减少至 11.3 万，显示出教师供给的持续萎缩。

不过，非高校的替代性教师培训项目呈增长趋势，十年间学员人数增长 9%，完成者人数增长 44%，反映出多元化培养渠道的兴起。与此同时，教育学位的种族多样性也有所提升：2022–23 学年中，非白人毕业生占教育学学士学位 29%、硕士 33%、博士 42%，显示出教师队伍结构的逐步多元化。

AACTE 在报告中警告，美国教育体系正面临教师储备不足与专业吸引力下降的双重困境。报告呼吁政府继续资助并公开教师教育数据，以便各界了解师资培养供需状况。（[阅读全文](#)）

英国：政府增加对关键学科师范生资助并更新教师培养标准

近期，英国教师教育和培训体系迎来两项重要革新举措。一是加强对关键领域师范生的资助。2025 年 10 月 6 日起，一项针对师范生的新资助措施正式生效：在物理、化学、计算机科学、数学、语言、设计与技术、生物和地理等关键学科的师范生可申请无须缴税（tax-free）的助学金和奖学金，最高可达 £31,000。这一举措旨在吸引更多人才进入教师队伍。二是英国教育部于 10 月 29 日更新其《初始教师培训标准与建议（Initial teacher training: criteria and supporting advice）》，新标准对教师培训机构提出更明确的要求并要求构建更加完善的质量保障机制。

此外，根据教育媒体 Tes Magazine 报道，英国教师培养培训机构联合致信教育部，呼吁教师身份认同及多元文化意识应成为初任教师培训的核心内容。该信件由“教师教育与培训创新网络（The Initial Teacher Education and Training Innovation Network）”发起，这一组织包括伦敦大学学院教育学院与全国校本教

师培训协会（National Association of School-Based Teacher Trainers）等重要机构。信中指出，应在国家层面明确要求师资培训课程优先关注公平与包容，在课程设计和反思任务中设置“反不平等与反种族主义”的明确议题，同时建立院校与学校间的协作机制，共同支持师范生面对各种形式的歧视。信件建议教育部设立全国咨询机构，使师范生与入职教师能直接参与政策讨论，从而提升职业发展的持续性。信中还提出，特殊教育需求原则应融入教师培养主线，而非附加模块，并倡导优化教学观察的频率与方式，以平衡学校支持与教师自主成长，增强教师职业吸引力与留任率。（[阅读全文](#)）

法国：改革教师招聘与培养体系 推出带薪硕士学位项目

法国政府宣布自 2026 年起实施教师培养与招聘制度重大改革，允许大学本科毕业生（学士学位，Bac+3）即可参加教师资格考试，取代此前必须具备硕士学位（Bac+5）的要求。通过资格考试的学员将进入为期两年的带薪硕士项目。第一年为“学生公务员”，月薪约 1400 欧元，含 12 周实习；第二年为“实习公务员”，月薪约 1800 欧元，并承担一半教学任务。顺利完成学业即可获得认证，成为全职终身教师。此次改革涵盖小学教师、中学教师、技术与体育教育教师以及教育顾问等公立部门岗位。

自 2026 学年起，法国还将推出专为小学教师设立的新型本科学位课程，课程除学术训练外，还须完成至少 10 周的校内实践，并在课程中开设专门模块以支持师范生准备教师书面与口头考试。政府期望通过这一体系改革缓解教师短缺、提升培训质量、加速教师职业化进程，并增强教师职业吸引力。（[阅读全文](#)）

日本：教师工作量超负荷 教师工会呼吁增加教育经费与改善待遇

日本教师工会（Japan Teachers' Union, JTU）于 11 月 7 日在国会举办国际研讨会，聚焦 OECD《2024 年国际教师教学环境调查（TALIS 2024）》对日本教师工作状况的严峻警示。调查显示，日本教师平均每周工作超过 55 小时，为 OECD 成员国中最高。过重的行政任务、家长诉求压力，以及不断变化的政策要求是主要压力源，分别有 63%、56%、43% 的教师因此感到紧张。教师的整体工作满意度也偏低，仅 79% 对工作感到满意，明显低于 OECD 平均值 89%；对薪资满意的比​​例更仅为 29%。

教师过劳直接导致人才流失危机：20% 30 岁以下教师计划五年内离职，心理健康问题引发的病假人数创新高，使学校运作日益艰难。JTU 呼吁政府立刻采取

行动，包括减少教师工作量、增加学校人力、并修订《特别工资法》。

教育国际（Education International）在会上指出，日本教育投入仅占 GDP 的不到 4%，远低于联合国建议的 6% 标准。工会强调，提高教育经费、改善教师工作条件是保障教育质量的根本，并承诺继续推动“公共教育需要更多投资”（Go Public! Fund Education）运动，强化教师声音，促成制度改革。（[阅读全文](#)）

韩国：教育部发布《全民 AI 人才培养蓝图》 强化教师培训与能力建设

韩国教育部近日公布《全民 AI 人才培养蓝图（AI Talent Development Plan for All）》，计划投入 1.4 万亿韩元，建立覆盖全民的人工智能教育体系，并重点强化教师培训与 AI 教学能力建设。

根据蓝图，政府将在全国 17 个教育厅陆续设立 AI 教育支持中心（2026 年起设立 3 个试点，2028 年全面铺开），为教师提供 AI 教学法培训、课程资源开发及校企合作指导。这些中心还将面向家长和学生提供 AI 素养培训，促进学校与高校、企业的协同育人。

同时，政府将全面修订国家 K-12 课程，正式将 AI 教育列为核心科目。为此，中小学教师培训体系将全面升级，培训重点从基础数字素养转向生成式 AI、数据分析与伦理使用。政府计划到 2027 年，让所有中小学配备智能科学实验室，并通过 AI 校本课程、AI 社团活动与 AI 导向的“名匠高中（Meister High School）”建设，推动教师在跨学科教学与项目式学习中的专业成长。（[阅读全文](#)）

政策导向

教育部等 7 部门发文部署加强中小学科技教育 提出将科技教育全面融入教师培养与培训体系

为贯彻落实全国教育大会精神和《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》部署要求，近日，教育部等七部门联合印发《关于加强中小学科技教育的意见》（以下简称《意见》），旨在夯实科技创新人才培养基础，助力高水平科技自立自强，支撑教育、科技、人才高质量一体化发展。

《意见》以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，聚焦立德树人根本任务，坚持统筹规划、试点先行，坚持守正创新、遵循规律，坚持全面发展、学

科融通,坚持学用结合、知行合一,坚持因地制宜、分类推进,全面加强中小学科技教育,推动育人方式变革。

《意见》提出六大重点任务。一是构建协同贯通的育人体系。强化科技教育与人文教育协同,引导学生在动手实践中激发科学兴趣、学习科学方法、培育科学精神。二是建设开放融合的课程生态和教学方式。以学科融合重塑课程教学生态,引导学生综合运用多学科知识解决问题。三是加强素养导向的教研引领和综合评价。建立健全科技教育评价机制,推动教研与教学一体化发展。四是注重形态多样的资源开发和环境建设。优化教学空间,为学生体验真实情境下的科技探究实验和工程技术实践提供平台。依托国家中小学智慧教育平台,建设科技教育栏目,推动优质数字资源共建共享。五是推进高质高效的师资建设和家校社协同。将科技教育全面融入教师培养与培训体系,增强教师实施科技教育的能力素养。依托家校社协同育人“教联体”,共建区域科技教育中心。六是推动广泛深入的国际交流与合作。构建多边合作网络,在全球范围内推动中小学科技教育研究与实践,提升国际影响力与竞争力。

《意见》强调,要强化组织保障和实施,将中小学科技教育作为推动教育强国建设的重要抓手,建立健全地方党委和政府统一领导、有关部门配合联动的工作机制,加强对科技教育的系统部署和有效实施,统筹调配各方资金与项目资源,积极拓宽社会渠道,共同营造全社会广泛关注、积极支持并参与科技教育的良好风尚。[\(阅读全文\)](#)

教育部办公厅发布关于进一步减轻中小学教师非教育教学负担若干措施的通知

近日,教育部印发《关于进一步减轻中小学教师非教育教学负担若干措施的通知》(以下简称《通知》),对深化中小学教师减负工作作出系统部署。全文如下。

为深入贯彻落实《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》和中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《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》,现就进一步减轻中小学教师非教育教学负担提出如下措施。

一、建立严格涉校涉师发文审核机制。教育部实行发文与基层减负一致性评估机制,将是否布置超出教师职责范围的工作作为重要评估内容,除专门文件外,一般不得对开展督查检查考核、创建示范评比、“一票否决”、追责问责等提出具体要求。省级教育行政部门建立发文与教师减负一致性评估机制,单独或联合有

关部门制定的规范性文件应符合上级有关规定。

二、规范涉校涉师督查检查评比考核清单管理。严格执行督查检查评比考核事项年度清单管理制度，每年年初报教育部备案，未纳入清单的事项一律不得开展。省级教育行政部门加强统筹协调，提前1个月明确检查内容、范围与方式，杜绝重复检查多头检查。不得随意设置创建示范、“一票否决”和签订责任状等事项，严禁以调研、评估、指导、监测等名义变相开展督查检查考核，不得以发文开会、留痕资料、台账记录作为评价依据。不得开展以学校为对象的各类达标活动，对现有的达标活动进行清理，已经开展的期满后自行取消。每所学校每年接受县级及以上教育综合督导不超过1项，业务性资质评定、等级认定、技术考核等不包含在内。

三、健全社会事务进校园白名单制度。教育部对省级社会事务进校园白名单进行审核把关，每年春季学期开学前完成备案。省级社会事务进校园“白名单”总量一般控制在10项以内，动态更新并向社会公开接受监督。未列入“白名单”事项原则上不得进入，每所学校每学期各类进校园活动不超过6次。实施进校申请制度，“白名单”之外确需进入校园的，须报同级党委教育工作领导小组审核同意，并通过指定平台完成申请流程，且不得突破当年计划总量。如课程已涵盖类似内容，原则上不再专门进入校园，应当与课堂教学、班团队会、主题教育、课后服务等学校日常教育和管理有机融合。严禁强制要求师生参与与教育教学无关的活动，不得要求教师承担巡河护林、上街执勤、创城庆典、汇演展览等非教育教学任务。严禁以打卡留痕、填报总结等方式验收活动，不得将参与情况与考核评优挂钩。

四、严格中小学教师借调借用管理。上级机关、单位原则上不得借调中小学教师，不得以工作专班、跟班学习、交流锻炼等名义变相借调。确因工作需要的，在不影响学校正常教育教学情况下，应当经教育主管部门同意后，并报同级党委组织部门和上级教育行政部门备案。借调时间一般不超过6个月，特殊情况需要延期的，延长时间一般不超过6个月，并应当提前征得派出学校和本单位同意。省级教育行政部门建立中小学教师抽调借用常态化清理机制，坚持定期清理、限期清退。严格规范管理中小学校承担社会考试和教师监考任务，每校每年承担社会考试次数不超过5次。法定节假日、周末、寒暑假等无学生在校期间，原则上不安排专任教师值班值守。除依法依规组织的必要培训外，原则上不得要求教师参加非教育教学培训，各类培训时间安排应避开教学高峰期。

五、精简数据填报与应用程序使用。教育部完善全国教师管理信息系统建设，推进教师队伍数字化治理。省级教育行政部门建立教育移动应用管理责任制度，按照“谁选用谁负责”的原则，严格规范教育政务移动互联网应用程序管理，对

面向中小学校和教师的政务应用程序每年开展 1 次集中清理，形成省级选用清单。应用程序不得设置打卡签到、积分排名、统计在线时长等强制性功能，非必要不得强制要求教师上传工作照片、视频和轨迹等。推动教育数据平台整合与共享，统筹推进“一网统管”“基层一表通”，实现数据一次采集、多方共享。加强面向中小学教师开展的填表、报数、统计等活动的统筹审批管理，不得安排教师从事教育教学以外的数据统计报表工作，非教育教学业务调研工作不得进入校园一线开展。

六、健全教师课后服务保障机制。课后服务应当安排在上課日及完成国家规定课程和学校教学计划之后，结束时间应与当地正常下班时间做好衔接，严禁随意扩大范围。省级教育行政部门要健全课后服务保障体系，引入第三方机构参与课后服务的，要建立遴选审核机制，形成机构名单和服务项目及引进费用标准，加强日常监管并进行动态调整。保障教师课后服务合理待遇，可统筹安排教师实行“弹性上下班制”，不得将课后服务情况与教师职称评定、评优评先等硬性挂钩，维护教师合法权益。

七、完善教师减负监测核查机制。教育部将教师减负列入县域义务教育优质均衡发展督导评估，纳入中小学责任督学常态化督导内容和网络信息巡查范围。省级教育行政部门加强教师负担问题监测，健全线上线下一体化监管机制。畅通省市县三级举报电话、邮箱、二维码等问题反映渠道。建立教师减负监测点，丰富监测员队伍，建立完善与相关部门、媒体等线索共享机制，鼓励第三方监测机构参与涉师负担监测。加强接诉即办工作保障，强化典型问题整改闭环管理，对问题频发的地区下发提示函、督办单，对整改不到位的联合相关部门进行约谈通报，对造成严重后果、出现重大舆情的严肃追责问责。

八、强化多部门协同治理机制。推动发挥各地党委教育工作领导小组对教师减负工作的统筹协调、整体推进、督促落实作用。省级教育行政部门将学习贯彻《整治形式主义为基层减负若干规定》纳入教育系统干部考核评价范围，严禁盲目打造政绩亮点、为排名靠前而弄虚作假，纠正违背教育规律和教育功利化短视化行为。将教师减负治理工作与省委整治形式主义为基层减负重点工作、省纪委监委关于群众身边不正之风和腐败问题集中整治统筹推进，鼓励与纪检监察部门通过联合调研、协同交办等形式，强化监督指导，对出现问题的地区进行跟踪推动。会同网信、公安等部门强化教师负担舆情管理，引导相关媒体营造尊师重教氛围，创设潜心教书、静心育人良好环境。（[阅读全文](#)）

怀进鹏出席联合国教科文组织教育部长会议 分享中国教师发展能力建设举措

近日，联合国教科文组织第 43 届大会在乌兹别克斯坦撒马尔罕举行。当地

时间 10 月 31 日，教育部部长怀进鹏出席大会期间举办的教育部长会议并发言。

在“可持续未来所需技能”主题对话环节发言中，怀进鹏指出，教育是可持续发展基础，中国经济的持续发展繁荣得益于教育的支撑。中国坚持优先发展教育，重点提升三大能力。一是教育公平能力，已建成世界规模最大且有质量的基础教育体系，协同开展科技教育和人文教育，为每个学生提供公平优质的受教育机会。二是终身学习与创新能力，以社会需求和实际问题为牵引，推进人才供需适配改革，通过职业教育和高等教育向社会输送了大批高素质人才。三是教师发展能力，中国建立了 200 多所师范院校、近 600 所其他院校共同参与的教师培养体系，建设了一支由 1885 万名教师构成的高素质专业化队伍，为教育发展和国家发展注入活力。怀进鹏表示，中国愿围绕 STEM 教育、数字教育、职业教育、教师培训等领域继续加强与教科文组织合作，不断为全球教育发展做出贡献。

在地区经验分享环节，怀进鹏受邀代表亚太地区就数字教育作主题发言，介绍了中国将数字化作为推动教育现代化重要支柱，连续实施国家教育数字化战略行动，全面开展人工智能赋能教育行动，不断提升优质数字资源覆盖面，不断提升教师能力和学习者就业创业能力等方面情况。

本次会议是联合国教科文组织第 43 届大会教育委员会开幕的重要活动。大会教育委员会主席、巴西常驻教科文组织大使德索萨，教科文组织教育助理总干事贾尼尼及多个会员国教育部长等出席会议，其中 34 国教育部长在会上发言。

[（阅读全文）](#)

地方要闻

内蒙古：“国培计划（2025）”内蒙古自治区中小学教师信息技术应用能力提升工程项目启动

2025 年 11 月 6 日，由全国中小学教师继续教育网承办的“国培计划（2025）”——内蒙古自治区中小学教师信息技术应用能力提升工程（教师数字素养·人工智能提升）项目兴安盟培训班在线上正式开班。内蒙古师范大学教育学院副院长边琦教授、兴安盟教育局教师发展中心高英副主任、全国中小学教师继续教育网雷平总监出席仪式，兴安盟 60 位学校管理团队与培训团队成员参与，开启研修之旅。

本次培训紧跟教育数字化发展趋势，严格落实《教育强国建设规划纲要（2024-2035 年）》及教育部“推进数字化赋能教师发展”部署，以《教师数字素

养》标准为依据，聚焦人工智能教育应用创新。作为国家战略在兴安盟教育领域的落地举措，项目将破解当地教育信息化发展瓶颈，助力打造高素质教师队伍，为内蒙古基础教育高质量发展注入数字化动力。（[阅读全文](#)）

山东省：召开师范教育改革交流座谈会

11月1日，师范教育改革交流座谈会在淄博师范高等专科学校召开。教育部教师工作司副司长黄小华、山东省教育厅副厅长孙晓筠参加交流座谈并讲话。教育部教师工作司教师发展处处长赵静，山东省教育厅教师工作处副处长刘依林陪同调研座谈。山东大学和我省部分高校分管领导及处室负责同志参加交流座谈。

座谈会上，孙晓筠介绍了山东省推进教师教育创新机制改革试点工作的整体情况。她指出，在推进试点改革中，要强化组织保障，支持高水平高校重点参与、先行先试，创新人才培养模式改革；持续优化师范类专业布局结构，探索建立供需适配的新机制，加快推进课程体系改革，推动实现教师教育学术性和师范性的双向提升，加强师范院校教师队伍建设，坚持“走出去、引进来”，拓展国际交流合作，增强师范教育国际影响力。

黄小华对山东推进教师教育创新机制改革工作给予肯定，从教师教育改革的极端重要性、改革的重点内容、统筹推进改革三个方面提出了工作要求。他强调，必须立足建设教育强国，将教师教育改革作为一个有机整体，统筹好顶层设计与基层探索、重点突破与整体推进、改革创新与制度保障的关系，从目标定位、院校结构、培养层次、培养模式、培养内容、支持保障等各个方面进行系统的谋划，建立教师教育的新机制。

座谈会上，山东大学校长助理、青岛校区党工委书记邢占军，山东师范大学党委常委、副校长张茂聪，曲阜师范大学党委常委、副校长胡凡刚，聊城大学党委常委、副校长李华锋，鲁东大学党委常委、副校长钱国旗，临沂大学副校长邱建龙，齐鲁师范学院党委委员、副校长孙洪兆，淄博师范高等专科学校党委书记满军，聚焦师范教育培养层次、学科专业、培养模式、师资建设、课程改革、评价机制等方面分别做了交流发言，并深入分析了当前教师教育面临的新形势与新挑战，分享了经验做法，提出了建设性思考。

本次座谈会，深入分析了当前面临的形势与挑战，系统梳理了教师教育创新机制改革试点工作，统一了思想、明确了改革路径和目标，将为全省师范教育改革与发展夯实基础。（[阅读全文](#)）

江苏省：举办第二十届江苏中小学校长国际交流与协作会

11 月 6 日,由省教育厅和苏州市人民政府主办、省教育国际交流服务中心和苏州市教育局承办的第二十届江苏中小学校长国际交流与协作会在苏州举行。省教育厅厅长江涌出席并讲话。教育部国际合作与交流司副司长张晋作视频致辞。苏州市人民政府副市长刘博,澳大利亚维多利亚州教育部国际教育与合作司司长琳达·沃恩,英国学校联盟高级教育主管凯文·巴特尔,美国费尔法克斯郡教育委员会委员、美中教育基金会执行董事麦瑞安出席会议并致辞。省教育厅副厅长杨树兵主持开幕式并作闭幕式总结讲话。

江涌指出,当前以人工智能为代表的新技术正在全面重塑社会生产生活方式,教育正处于这场变革的最前沿。数字时代学生人工智能素养培养已经成为全世界需要共同回答的时代课题。本届协作会以“数字时代学生人工智能素养的核心构成与培养路径”为主题,顺应时代大势,汇聚中外智慧,探索合作路径,共同回答好“数字时代、教育何为”的时代课题。他提出三点倡议:一是坚持平台共建,合力开创教育国际交流新格局;二是坚持资源共享,合力打造人工智能新样态;三是坚持人才共育,合力构建创新人才培养新范式。

张晋指出,江苏省自 2005 年起举办中小学校长国际交流与协作会,培育了一批教育国际交流项目,取得了系列务实成果,受到参与人员的一致好评,已经成为江苏省教育对外开放的品牌项目。她希望与会各方以平台促联通,共筑合作新网络,建立健全资源共享、优势互补的长效交流机制。以开放促融合,共建育人新范式,培育兼具创新能力和人文精神的时代新人。以交流促理解,共话教育新未来,希望海外参会代表更好感受发展中的江苏教育、中国教育,感受真实鲜活的中国。

杨树兵在总结讲话中指出,本次活动参与度广、内容丰富、成果显著。江苏省教育厅将继续办好国际交流与协作平台,推动中外学校持续深化交流、加强协作。

开幕式上,琳达·沃恩在致辞中指出,通过本届协作会的深入交流研讨,将帮助参会学校吸收更多新知识新技能,助力应对人工智能、STEM 等领域的共同机遇与挑战。澳大利亚墨尔本大学教育学院常务副院长林赛·奥兹、美国费尔法克斯郡公立学区教育委员会委员瑞卡迪·安德森、新加坡南洋理工大学国立教育学院教师培训与本科课程院院长周家怡、英国露丝公学校长弗朗西斯·金等外方专家作了精彩主题报告。

本次会议共促成 46 对中外中小学校缔结为友好学校,现场举行部分结对学校代表签约仪式。会上发布了 2026 年“锦绣江苏·国际青少年交流营”项目。江苏省教育国际交流服务中心联合省内部分学校与英国等 8 个国家的学校成立了 STEM 教育国际联合工作坊。

来自美国、英国、澳大利亚、新西兰、加拿大、新加坡、德国、法国、芬兰、西班牙、日本、韩国、俄罗斯、奥地利、意大利、巴西等 16 个国家的教育行政部门代表、教育组织机构代表和中小学校长,省外办、省教育厅相关处室负责人,省内 13 个设区市教育局和对外交流处负责人及江苏中小学校长代表等 350 余人参加会议,是协作会举办以来,与会外宾国别数最多和参加人员规模最大的一次。

会前,外方校长分赴全省各地开展深入参访,走进友好学校进行面对面深入交流。

江苏中小学校长国际交流与协作会自 2005 年举办以来,已促成江苏中小学与国(境)外建立姊妹学校 2000 余对,直接或间接促成境内外 5 万余名师生开展双向互访交流以及教学科研、课程开发等一系列特色合作。(阅读全文)

上海市:举行上海市公办初中“强校工程”推进会

日前,上海市公办初中“强校工程”推进会在上海市闵行区颛桥中学举行,通过课堂教学观摩、区校经验分享、圆桌论坛等多种形式分享第一、第二轮公办初中强校工程经验,并对下一阶段重点工作作部署。上海市教育委员会副主任杨振峰、闵行区人民政府副区长张贤、国家教育咨询委员会委员张民生等出席会议。

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出,要办强办优基础教育,夯实全面提升国民素质战略基点。2024年,《上海市教育委员会上海市发展和改革委员会上海市财政局关于新时代本市基础教育扩优提质行动计划实施意见》将“实施义务教育强校提质行动,加快优质均衡发展”列为重点任务之一。

为了更好地办好每一所家门口的学校,2018年7月,上海市教委启动百所公办初中强校工程,选取128所薄弱公办初中作为强校工程实验校,聚焦内涵发展,全面提升质量。经过五年实践探索,一大批公办初中强势崛起,教育质量大幅跃升,家长满意度明显提升。强校工程取得了预期效果,探索出一条提升公办初中办学质量的新路径。2023年,上海市教委发布《关于实施第二轮公办初中强校工程的通知》,既向社会展示了政府办好公办初中的决心和努力,也为新一批79所实验校带来了机会和信心。

公办初中强校工程是新时代上海推动义务教育优质均衡发展的重要举措。在“办好每一所初中、成就每一名教师,教好每一位学生”的理念指导下,秉持“不唯分数看成长、不比基础看进步、不拘实力看活力”的价值观,通过第一轮强校工程的探索,目前已形成了一大批区校协同、学校提升的典型经验,涵盖学校治理、课程建设、课堂教学、教师队伍建设、特色建设、环境优化等多个维度。如闵行区教育局在第一轮强校工程中制定了“1+4”组合方案,综合施策,夯实强校

之基；在第二轮强校工程中，基于首轮经验形成行动策略，持续支持首轮实验校强起来、不滑坡，同时推动第二轮实验校跑起来、更优质。会议中，松江区第六中学、上海市朝阳中学、青浦区尚美中学，闵行区的颛桥中学、浦江一中、古美学校、罗阳中学等校长和教师代表围绕强师资、强课程、强教学等问题作交流分享，全面呈现了强校工程对课程教学、教师发展、特色建设以及学校环境改善等方面的积极影响。

会议指出，初中阶段是整个基础教育体系的重要一环，是学生成长过程中身心变化最大的阶段之一，也是备受老百姓关注的教育阶段。要充分认识到实施公办初中强校工程，提升公办初中办学质量，是构建公平优质基础教育体系、回应市民对优质初中教育资源期盼、夯实国民素质基础、促进学生全面发展的关键举措。

会议要求，为确保第二轮强校工程取得预期成效，需要全面梳理、总结提炼第一轮强校工程典型经验与做法，找准高质量发展的生长点。各区教育局要落实教育主体责任，将巩固好第一轮强校工程效果与实施好第二轮强校工程作为落实义务教育“双新”要求、推进基础教育综合改革、构建优质均衡的基本公共教育服务体系的重点任务，加强专业领导和资源保障。聚焦校长教育观念的转变、教师队伍建设、课堂教学质量提升、评价体系改革、校园硬件资源优化配置等痛点和难点问题，各区教育局和实验校要充分发挥主观能动性，用好强校工程各项支持政策，以“一校一策”为重点抓手，扎实推进学校各项任务。

市教委相关处室和直属单位相关负责同志，各区教育局和区教育学院相关负责同志，两轮强校工程实验校校长等参加了会议。（[阅读全文](#)）

广东省：举办教师教育创新机制改革交流研讨活动

为深入贯彻教育强国战略部署，推动教师教育创新机制改革试点工作落实，2025 年 10 月 29 日下午，广东省教师教育创新机制改革交流研讨活动在华南师大石牌校园顺利举行。本次会议以“聚势赋能，擘画新篇”为主题，采用“分组研讨+集中会议”模式。省委教育工委委员，教育厅党组成员、副厅长李璧亮出席会议并讲话；华南师大党委书记、副校长兼教师教育创新机制改革项目办主任阳成伟在会上致欢迎辞，并作教师教育改革经验分享；省教育厅相关处室负责人、高校代表、地市教育部门及中小学校书记校长代表参加活动。会议由华南师大教师教育学部部长兼教师教育创新机制改革项目办常务副主任王红主持。

李璧亮对本次研讨活动的意义和成效予以充分肯定。他强调，要深刻认识教师教育创新机制改革的重要性和紧迫性，进一步增强责任感和使命感。他指出，

在推进教师教育创新机制改革进程中要突出重点，狠抓落实，主动优化教师教育培养的结构和层次，着力提升教师教育的质量和水平，创新教师教育评价体系与保障机制，深化粤港澳大湾区教师协同创新。他要求，各单位要加强全过程监控，建立健全工作机制，从整体规划设计、坚持分类推进、强化交账意识三个方面着手，确保教师教育创新机制改革试点任务取得扎实成效。

阳成伟在会上指出，华南师大将以省教育厅在华南师大设立“教师教育创新机制改革项目执行办公室”为新契机，勇担使命、率先垂范，与兄弟高校和有关单位携手打造中国特色世界一流教师教育的“广东样板”。他还从教师教育优质化、数字化和国际化改革三个方面分享我校近年来教师教育创新机制改革方面的做法与思考。

会上，暨南大学副校长张小欣、广州大学副校长吴开俊、北京师范大学珠海校区教务长李昕依次登台，分别围绕“侨校特色国际化教师培养”“机制改革、课程体系改革”“升级强师工程、变革培养模式”，介绍了各校的经验做法。

会前，与会人员聚焦“推动教师教育创新机制改革”“深化教师教育课程体系改革方法与路径”两大主题展开深度研讨。会上，广东第二师范学院校长李旭旦、广东技术师范大学副校长许玲、韶关学院副校长郭会时分别就各组研讨情况作总结分享。[\(阅读全文\)](#)

院校动态

浙江师范大学：举办中非数学研究与教育合作研讨会暨中非数学中心成立仪式

10月24日，中非数学研究与教育合作研讨会暨中非数学中心成立仪式在浙江师范大学举行。来自中国、南非、埃及、刚果、阿尔及利亚、摩洛哥、突尼斯、巴西等多国数学界领军人物齐聚一堂，共同见证这一重要时刻。

中国科学院院士、北京大学教授田刚，中国科学院院士郑志明，中国数学会副理事长兼秘书长、北京大学教授史宇光，菲尔兹奖获得者、中国科学院外籍院士 Efim Zelmanov，南非数学科学与应用研究所联席主任、国际数学联盟原副主席、南非金山大学原校长 Loyiso G. Nongxa，非洲数学联盟主席 Basile Guy Richard Bossoto，非洲工业与应用数学学会主席 Abdon Atangana，国际数学联盟执委、巴西科学院院士、巴西数学会原理事长 Paolo Piccione，非洲数学联盟副主席 Mahmoud Abdel-Aty，巴西科学院院士 Vyacheslav Futorny，金华市副市长黄慧，浙江师范大学校长邱利民、党委委员刘洋，浙江师范大学杰出教授倪磊，国家级领军人才、浙江师范大学非洲研究院（非洲区域国别学院）院长刘鸿武出席。浙

江师范大学副校长张建珍主持开幕式。

邱利民表示,浙师大深入贯彻落实习近平总书记重要复信精神,曾与联合国教科文组织共建“非洲科学教育研究中心”,聘任中非共和国总统福斯坦·阿尔尚热·图瓦德拉先生为数学名誉教授,与班吉大学建立应用数学、计算机科学等领域的学术合作伙伴关系等,积累了丰富的实践经验。举办中非数学研究与教育合作研讨会并成立“中非数学中心”,是学校发挥对非研究特色优势的战略性举措,更是响应国家战略需求、主动服务中非命运共同体建设的务实行动。接下来,中心将在中国数学会、国际数学联盟、非洲数学联盟、非洲工业与应用数学学会等权威机构和中非顶尖科学家之间架起桥梁,致力于打造中非数学研究合作与交流的重要平台、中非数学人才培养的重要阵地、现代数学与AI合作的重要基地。

田刚指出,中非两大文明自古都为人类数学思想的发展做出过独特贡献。在全球化深入发展、高质量共建“一带一路”倡议持续推进的今天,中非之间的联系愈发紧密,数学领域的交流合作日益频繁,为中心的建立奠定了坚实基础。中国正致力于建设教育强国、科技强国,非洲大陆也在《2063年议程》指引下将科技创新作为关键驱动力。在此背景下,深化数学合作,是构建更加紧密的“中非命运共同体”在基础科学领域的具体实践,为双方实现共同繁荣提供坚实的智力支撑。希望中心坚持前沿引领,构筑基础研究新高地;坚持需求导向,搭建教育与应用转化桥梁;坚持人才为本,培养中非合作未来力量。

郑志明表示,浙师大构建了中国对非研究的“金华样板”,在服务中非全面战略合作伙伴关系、推动构建更加紧密的中非命运共同体中,贡献了不可替代的“浙师智慧”与“浙师力量”。今天,中非数学中心成立,正是为这份深厚的人文与智库积淀注入一股强劲的、面向未来的科技动力,标志着浙师大的对非合作,实现了从人文社科领域到基础科学领域的重大跨越。它更预示着中非合作正在进入一个崭新的阶段——从经贸援助、设施联通、文化交流,向更深层次的知识共创、科技共研、未来共享迈进。希望中心能够成为连接两国顶尖数学家智慧的“思想熔炉”,成为培养新一代中非数学领军人才的“精英摇篮”,为两国科技自立自强提供关键的人才支撑。

史宇光代表中国数学会对研讨会的召开和“中非数学中心”的成立致以祝贺。他指出,近年来,中国数学会积极服务国家重大战略需求,围绕“一带一路”高质量发展倡议,持续深化与包括非洲在内的各国数学界的交流与合作。今天浙江师范大学“中非数学中心”的成立,正是这一战略方向上的重要成果,是中非友好合作在基础科学领域的又一次重要深化,更是中非数学界交流史上的一座重要里程碑。希望中心能够筑牢学术交流平台,聚焦人才培养根本,促进学科深度共

建。中国数学会将充分发挥学会的行业资源优势，与中心建立紧密协作关系，鼎力支持中心发展，共同服务于国家高水平对外开放战略和数学强国建设。

Loyiso G. Nongxa 表示，中非数学中心的成立让我们非洲学者深感自豪。中国数学界长期以来对非洲数学发展给予了大量支持，此次中心的成立标志着双方合作进入新阶段。数学作为基础科学的核心，在非洲《2063 年议程》中具有重要战略地位，其多层次的架构不仅支撑着经济与金融领域的韧性发展，更与人工智能等前沿科技紧密相连。现在，数学已不再是科学家的专属领域，而是连接中非、共创未来的重要纽带。

Basile Guy Richard Bossoto 高度赞赏中非双方以数学这一“通用语言”携手推进合作。他表示，作为非洲数学联盟主席，我代表联盟全力支持中非数学中心成为推动中非数学科学研究、加强教师培养、促进妇女与青少年发展的重要平台。非洲大陆充满年轻活力，中国则拥有丰富经验与先进技术，双方优势互补，必将把中心建设成为卓越、友爱、和平的数学合作高地。

Abdon Atangana 强调，数学是理解自然、解决全球性挑战的关键工具。看到众多中非青年关注数学学科发展、支持中非数学中心建设，我感到振奋。中心成立不仅助力数学科学发展，也助力中非的文化交流。非洲学者热切期待与中国同行深化合作，欢迎中国数学家赴非交流，实地感受数学在非洲社会变革中的应用与创新。在此中非数学中心成立之际，我呼吁中非双方以全球视野推动数学进步，通过更多合作项目促进共同繁荣与发展。

刘鸿武介绍了浙师大中非交流情况。他指出，中非思想与智慧的交流源远流长，当前中非文明复兴也步入新的历史阶段。中非数学中心的成立，将为未来全球南方科技与教育合作开辟更广阔的道路，助力双方创造跨越大洋的繁荣新篇章。

倪磊在介绍中非数学中心建设规划中表示，中心将构建长效合作机制，开展数学问题联合攻关，助力文化交流互鉴，打造在中非数学研究合作、人才培养、数学教育与应用等方面国内领先、国际知名的平台，致力于服务国家战略需要、提升学科国际知名度与影响力、助力学科实现登峰目标等。未来，中心将主要在中非数学研究的合作与交流、中非数学人才的培养、中非多层次数学教育的交流与开发、现代数学与 AI——合作与共同开发等四个方面展开工作。

圆桌论坛环节，与会专家学者还围绕“人工智能时代下中非数学研究、教育与应用的新契机”“中学数学教育的本土经验与国际融合”等主题进行深入探讨和交流。

中国数学会、北京大学、清华大学、北京航空航天大学、南方科技大学、杭州电子科技大学、纽约大学阿布扎比分校、埃及索哈杰大学、哈桑二世卡萨布兰

卡大学、南非自由州大学、布隆迪大学、南非金山大学、巴西圣保罗大学、纳姆迪·阿齐克韦大学、马里恩·恩古阿比大学、南非数学研究与应用研究所等高校和研究机构专家学者，部分浙江省数学基础教育领域的专家，以及浙江师范大学相关学者和学院（部门）负责人参加。（[阅读全文](#)）

江苏第二师范学院：召开教师教育改革研讨会 探索省属地方师范院校转型发展道路

为深入贯彻国家教育发展战略，积极回应新时代对教师队伍建设提出的更高要求，10月10日下午，江苏第二师范学院举行教师教育改革研讨会。会议汇聚多方智慧，旨在系统总结改革经验，前瞻谋划未来路径，共同探索省属师范院校赋能基础教育高质量发展的创新实践。校党委书记王鲁沛，省教育厅教师工作处处长张卫星，省委常委、副校长皇甫立同、花书贵，省教育厅教师工作处二级调研员许李军等领导出席研讨会。部分地方教育局、教师发展中心部门负责人、兄弟高校教务处处长及学校相关职能部门负责人共同参与研讨。副校长皇甫立同主持研讨会。

王鲁沛首先代表学校致欢迎辞。他在回顾学校办学历史与积淀的同时，重点阐述了学校面对新时代以来的新变化，主动谋变、锐意创新的思考与行动，强调了我校在深化教师教育综合改革、探索省属地方师范院校转型发展道路上的坚定决心与扎实步伐。皇甫立同则向与会领导系统梳理了我校教师教育改革的时间脉络、具体做法。

在交流研讨环节，与会的地方教育行政部门代表充分肯定了江苏第二师范学院在教师职前培养与职后发展一体化建设中所取得的成效，以及为基础教育输送优质师资的突出贡献。他们结合区域教育发展实际需求，围绕优化人才培养结构、强化师德师风建设、提升师范生实践能力与创新素养等关键议题，提出了富有建设性的意见。兄弟高校代表表达了深化校际协同的强烈意愿，承诺将在课程资源共建共享、微专业联合开发、学分互认体系构建及本硕一体化培养等领域与我校开展务实合作，共同探索开放联动、优势互补的师范生协同培养新机制。

作为一所具有深厚师范底蕴的高校，江苏第二师范学院始终坚守育人初心，勇担时代使命。近年来，学校战略布局，以“践行教育家精神”“培养创新型人才”“扎根基础教育一线”三个聚焦为统领，系统构建契合基础教育改革趋势、适应人工智能与教育数字化转型要求的新型教师教育体系。本次研讨会不仅是对过往两年多改革实践的阶段性总结，更是在《江苏第二师范学院教师教育综合改革方案》蓝图指引下，继“1533”人才培养体系构建与“凤凰·二师未来教师实

验班”先行先试之后，推动教师教育质量实现第三次关键性跃升的标志性节点，标志着学校教师教育改革已迈入体系化深化、内涵式发展的新阶段。

面向未来，江苏第二师范学院将自觉锚定教育强国建设目标，进一步强化战略思维与系统规划。学校计划通过深化与地方政府、教科研机构及理工科兄弟院校的战略合作，创新构建“1+1+N”职前师资订单式培养模式。此模式旨在精准对接基础教育领域的人才需求，着力缓解师资队伍的结构矛盾，为区域乃至全国基础教育优质均衡发展提供具有借鉴意义的“江苏二师方案”，矢志培养一批既能“下得去、留得住”，更能“教得好”的具有卓越教师潜质的后备师资力量，为我国教育事业的高质量发展持续贡献力量。（[阅读全文](#)）

经验分享 | 北京师范大学：大力推动教师培养高质量发展

阅读提示：教育部简报〔2025〕第28期专文介绍北京师范大学大力推动教师培养高质量发展举措。正文如下：

教育强国，强师为基。北京师范大学认真学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述，大力弘扬教育家精神，将造就新时代高素质专业化教师队伍作为重中之重，以“强师工程”为统领，以“优师计划”为重点，着重从筑牢理想信念、创新育人范式、推进机制改革、开拓国际视野四个方面发力，系统构建学校“四有”好老师培养体系，为培养造就新时代高水平教师队伍贡献力量。

一、铸魂固本，以理想信念引领教师成长新航向

（一）强化重要回信精神引领，坚定教育报国信念。将学习贯彻落实习近平总书记“四有”好老师重要讲话和给学校“优师计划”师范生、全国特岗教师代表的重要回信精神作为重大政治任务，通过校院两级党委理论学习中心组学习、召开专题研讨会座谈会、纳入党员干部培训、主流媒体宣传发声、推出《师之信》《鸿鹄向山林》系列宣传片等多种形式，营造学习贯彻的浓厚氛围。成立学习贯彻重要回信精神宣讲团，在校内外开展“立青年报国志，筑教育强国梦”等主题宣讲活动50余次，筑牢为党育人、为国育才的思想根基。

（二）构建职业信念课程体系，强化教师身份认同。建设“教师职业信念与养成教育”“中国教育改革与发展”等一批课程思政示范课，辅以案例教学、专题研讨与实践体验等多种形式，引导未来教师坚定理想信念、强化职业认同。举办“名师名校长讲坛”99期，举办“理解中国乡村”系列讲座，邀请中小学名校长、一线优秀人民教师等面向师范生分享从教经验体会，涵盖专业学习、从教信念、职业发展等，以身边榜样传递从教信念。

（三）贯穿培育师范教育全程，厚植从教爱教情怀。科学编制“优师计划”

招生安排,精准对接中西部欠发达地区需求,优选乐教适教学子,五年来招生规模从首届400人增至每年800人。大力弘扬教育家精神,将从教情怀教育贯穿培养全过程,体系化设计师范生入学教育、实践培育、日常管理、毕业课程等关键节点教育活动,创新“学院+书院+研究院”协同育人体系,500余名校内外导师护航指引。设立“四有”好老师教师奖励体系和校友奖励计划,开展榜样校友寻访活动,在教职工和校友中选树从教典范。实施“四有”好老师启航计划,通过荣誉表彰、专项奖励金、职后培训等激励措施,引导更多优秀毕业生投身基础教育、到祖国和人民最需要的地方建功立业。

二、融通致新,以“学科知识、教育教学、技术融合”“三维融通”构建师范生培养新范式

(一)筑牢学科融通根基,涵养多学科赋能新动能。实施教师教育能力提升工程,持续优化师范生培养方案,设立跨学科课程模块,构建“教育学+基础学科”双主线课程体系,融合通识与专业教育,开设“教育学”“教育心理学”等四门教师素养必修课,强化师范生学科专业知识与教学实践能力的协同发展。加强理工科与人文社科教学协同,建设一批涵盖科学教育、工程技术教育、信息教育等跨学科教学实验室与实训基地,开设“数理基础与科学素养”“经典研读与文化遗产”等模块化课程,夯实师范生综合素养。

(二)强化教学能力锻造,形成模块化实训新路径。打造覆盖城乡教学环境的“双实践”模式,强化校地协同合作,建设覆盖城市和县域的集中教育教学实践基地190余个、暑期实践基地100余个,在脱贫县试点建设云端教育见习平台,有效提升当地教育资源质量。以北师大基础教育附属学校为依托,打造师范生实习实践的“第二校园”,增强能教善教的硬实力。积极开展师范生暑期教育实践,组成160余支实践队伍,组织前往脱贫县和中西部陆地边境县参加沉浸式教学实践和社会调研活动,引导学生到不同类型、不同层次的学校感知教育生态。

(三)深化智能技术融合,培育数字化教学新能力。推进人工智能与教师教育深度融合,开发“人工智能+X”智慧课程、专业建设与新形态数字化教材,推进人工智能应用场景和垂类大模型项目建设;建立“人工智能+教育”交叉实验室,开展智能教学系统、教育大数据分析等教学研究,夯实智能教育基础资源。开展师范生AI素养提升行动,构建“基础素养—学科融合—创新应用”三级课程框架,建设AI教学实验室,支持虚实联动训练,构建场景化智能体,通过AI通识课程、学科AI案例教学与创新工作坊系统培养智能教育设计与实施能力,增强未来教师数字化胜任力。

三、育才弘道,以“卓越教师培养计划”构筑师范人才培养新高地

(一)推进结构性改革,创新教师培养机制。依托教师教育创新机制改革试点,谋划实施“拔尖创新卓越教师培养计划”,并将其纳入学校“强师工程”统筹推进。推进学科专业结构性改革,在相关一级学科下增设语文教育、外语教育、数学教育等学科教育二级学科方向,强化“多学科+教师教育”矩阵支撑作用。创新招生选拔机制,构建长周期、动态进出的遴选体系,精准选拔各学科乐教适教的优秀学生进入教师教育培养体系,不断拓宽高层次教师人才培养路径。

(二)重构培养方案,打造一体贯通培养模式。创新教师教育理念,组建“卓越教师培养实验班”,构建“通识教育+学科专业教育+教师职业教育”三位一体育人体系,系统改革课程体系、教学方法、考核评价等,建设高质量教师教育课程体系,构建“价值引领—实践创新—研究赋能—技术融合”四维成长空间,注重师德涵养、学科根基、实践创新能力、国际视野、综合素养的全面提升。实施“本博衔接”长周期培养与动态进出机制,以硕博培养层次为目标,分学段、一体化设计教育教学内容,着力培育既能深耕课堂又能引领变革的新时代卓越教师。

(三)汇聚优质队伍,协同赋能教师培养。构建“全师育人、全程培养”的协同育人模式,汇聚学科课程与教学论专家、全国基础教育一线名师及学科名师,组建校内外专家联合育人团队,校内专家重点强化学生学业基础、学术能力、综合素养,校外专家深度指导学生一线教学实践,促进学生理论教学与实践应用深度融合。出台《师范专业建设质量提升专项管理办法》,聚焦卓越师范专业建设标准,坚持目标引领和协同联动,持续构建卓越教师培养体系,系统推动优质资源有效整合与育人合力持续增强。

四、互鉴共进,以教育对外开放拓展教师培养新视野

(一)搭建全球教师发展平台,加强教师教育国际交流。成立全球教师发展学院,联合北京大学、北京外国语大学等21家单位建设教师国际交流合作组织网络,举办国际教师研修活动,吸引50余国教师及留学生参与,推动教师教育国际化发展。强化机制建设,制定学院整体规划,明确国际教师培养培训、国内教师赴外交流、国际教师智库建设等十大任务,夯实与各分中心协同联动机制,开展多项国际教师来华研究和国内教师赴海外交流活动,开辟国际交流新赛道。

(二)拓展国际教育合作网络,提升教师教育影响力。深化构建与国际高校、科研机构的校级合作伙伴关系,联合发起东亚教师教育联盟、中俄教育类高校联盟等,连续举办全球智慧教育大会等国际性论坛会议,推动教师教育领域学术交流和国际合作。强化与联合国教科文组织等国际机构的机制性合作,建设联合国教科文组织国际农村教育研究与培训中心,倡议成立中非教师教育中心,启动“非洲女童数字教育合作项目”,研制相关国际标准,为全球教育合作和教师发展贡献力量。

（三）推进教师培养研学交流，开拓师范生国际视野。积极与港澳和境外知名高校建立合作，重点实施“优师计划”专项交换生项目和港澳实践研学项目等，为师范生提供实地教学观摩、考察学习和免学费交换学习机会。设立定向师范生海外教学实习项目和专项基金，建设一批师范生海外优秀中小学教学实习基地，开展北师大—剑桥海外中小学教学实习项目，遴选优秀师范生赴海外中小学开展教学实习，助力学生从理论和实践双重维度深化国内外教育认知，提升师范生国际视野和教育教学水平。（[阅读全文](#)）

经验分享 | 东北师范大学：“教师教育创新机制改革试点”工作进展

10 月 16 日，《中国教育报》以《东北师范大学加快推动教师教育数智转型》为题报道了该校以教师教育大模型建设为牵引，构建“垂直大模型+智慧教学平台+智能体集群”层级联动的生态循环系统，全面推动助教、助学、助评、助管等全链条升级，加快推动教师教育数智转型，为新时代高质量教师教育体系建设提供技术支撑与路径示范的工作。

10 月 28 日，《中国教育报》以《东北师范大学六年贯通培养“五力”新教师》为题报道了该校以“尊重·创造”的教育理念为引领，以“未来教育家”培养为目标，聚焦师范生的“五力”（即思政引领力、学科理解力、教育转化力、实践创新力、反思研究力），从培养规格、课程体系、培养模式及协同保障机制四个维度入手，探索新时代中国特色世界一流的研究生层次教师培养新路径的工作。（[阅读全文](#)）

经验分享 | 河北民族师范学院：破解地方师院服务基础教育的“五大难题”

地方高师院校是基础教育师资的主要培养基地，《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》明确提出“与地方教育行政部门和中小学建立权责明晰、稳定协调、合作共赢的‘三位一体’协同培养机制，基本形成教师培养、培训、研究和服务一体化的合作共同体”。由此，河北民族师范学院自 2019 年 1 月开始组建了教师教育协同发展实验区，打通地方高师院校与地方政府、中小学（幼儿园）协同发展的平台，实现资源共享、优势互补、协同互促，助推师范生人才培养质量的提升，着力破解地方师范院校服务基础教育的“五大难题”。

教师教育协同发展破解引领服务“先天不足”问题。地方高师院校服务基础教育需要找到一个有效承载体，而当前地方高师院校在服务基础教育时存在几点不足：人才培养规格与基础教育的人才需求有差距，学生实践能力培养与基础教育教师基本功要求有差距，地方高师院校教师服务基础教育的针对性和有效性有

差距。为此,学校结合自身“师范性、民族性、应用型、开放式”的办学定位和“师范底色、民族特色、应用型新色”的办学特色,构建了大学(University)—政府(Government)—中小学(School)三方协同育人平台(U-G-S)的创新思路,力求突破传统单一服务或“多边”合作的局限,在资源互补、信息共享、协同育人和创新研究等方面形成合力。

教师教育协同发展破解引领服务“无从下手”问题。基于实践需求,学校正式开启构建 U-G-S 协同发展平台的探索之路。教师教育协同发展实验区成立于 2019 年 1 月,6 年来学校与各实习基地校、创新实验基地校积极发挥主体功能,截至 2025 年 4 月,学校“教师教育协同发展实验区”已发展到 17 家,与中小学幼儿园签订的“创新实验基地校”达到 30 所,“实习基地校”140 所,聘请实习基地学校校长担任客座教授 140 人。通过岗位互换、师资互聘、协同教研等交流互动,学校师范生培养质量和各基础教育学校教育教学水平大幅度提升,教师教育协同实验区的平台作用得到了有效发挥,协同共赢发展机制也逐步完善。

教师教育协同发展破解引领服务“内功不强”问题。在各实验区教体局统筹下,学校与中小学(幼儿园)双向奔赴,力求创生耦合度提升、资源整合度强化、主体参与度深化的协同发展新样态。

一是做实教体局协调统筹的核心作用。学校与教体局开展合作,教体局负责征集、分配各实习基地校实习生,协调带队教师、学科教师的检查指导,定期会同地方高师院校与实习基地校开展专题座谈会等。二是做实师范生职前过程培养。学校先后推进教师教育综合改革和“新师范”行动计划,构建了“师德聚能、教学提能、育人赋能、发展释能”乡村教师职前职后一体化的教育协同创新人才培养体系和“三维四段”实践教学体系等。三是做实师范生能力考核的强基工作。学校建有 5000 余平方米且功能齐全的教师职业技能实训中心,师范生技能(三字一话一技术)考核在学校贯穿大学四年,人人需要过关。各二级学院打造“一院一赛、一院一品”的学科竞赛,让师范生在专业竞赛中“磨形炼性”。四是做实师资双向培养的挂职锻炼。一方面,学校鼓励高校教师“走下去”,深入中小学一线挂职;另一方面,学校积极将基础教育名师“请进来”,依托国培省培项目,做好中小学教师的职后培训工作。五是做实创新实验基地校的示范引领。为更好地深化 U-G-S 合作,学校将师范生见习、实习工作下沉到各二级学院,每个二级学院与创新实验基地校签约结对,协同做好创新实验基地校工作。

教师教育协同发展破解引领服务“创新不够”问题。学校以教师教育协同发展实验区为载体,以学科建设为抓手,组建若干基础教育服务团队,每个服务团队对接一所或多所中小学,深入一线进行教学诊断,实施“大、中、小、幼”深度融合发展,探索地方高师院校引领服务基础教育高质量发展的新范式。

一是推进“新师范”建设。学校专门出台《深化教师教育综合改革实施意见》《新师范建设行动计划(2021—2025)》等文件,在河北省内率先提出“新师范”建设理念,完整构建了新型师范的本体逻辑和优化路径,重构了基于产出导向的师范生人才培养体系。二是加强教育学科建设。依托国家民委教育学重点学科的优势特色,深入探讨学科发展关键问题,提出并尝试开展创新解决方案,进一步凝练学科建设方向,组建学科团队,推动学科成果产出与学科团队成长的双重提升,实现学校整体统筹推进与资源利用最大化。三是聚焦一流师范专业建设。学校现已构建以小学教育国家级一流专业点为引领、15个省一流专业点为示范的师范专业建设体系。四是深度融入中小学。通过挂职、互聘和协同科研等举措,高校与中小学形成了良性的互助、互补关系,高校教师在一线实践中丰富了对中小学教学改革和学生成长规律的认识,为高校课程建设和科研攻关提供了鲜活素材。

教师教育协同发展破解引领服务“抓手不多”问题。多年来,河北民族师范学院牢牢依托教师教育协同发展实验区平台,秉持“双向奔赴、协同提质”原则,通过“论坛聚力、岗位互换、师资互聘、协同教研、联动指导、助力解难”等六大抓手,有效推动区域基础教育高质量发展。

一是论坛聚力。学校已连续举办五次教师教育协同发展大会,围绕基础教育优质均衡化、新课标新课改新教材、弘扬教育家精神等主题,汇集各方力量,通过研讨交流,推动基础教育创新发展、高质量发展。二是岗位互换。高校教师将丰富的挂职实践经验反馈给高校,促进高校教育教学研究更贴合实际;中小学教师将教研中获得的前沿教育理论带回中小学,助力中小学教学改革。三是教师互聘。地方高师院校通过聘任基础教育名师担任客座教授,补强实践教学能力,基础教育学校通过聘请高校学科专家组建教改智囊团,致力于构建高校专家引领示范、骨干教师实践转化、青年教师跟岗研修的立体成长模式。四是教研协同。学校教师与中小学教师联合开展课题研究、教材编写与课堂研讨,合作科研攻关,破解教育难题。五是联合指导。学校携手中小学教师共同构建理论与实践深度融合的实习指导平台、论文指导平台。通过双导师制,针对师范生培养过程中存在的短板和弱项提供全面、具体、落地的指导。六是助力解难。学校依托U-G-S平台构建教师成长支持体系,推动教师交流与合作,共享优质教育资源,共同提升教师队伍的整体素质与水平。

河北民族师范学院探索并实施的U-G-S教师教育协同育人模式,成为新时代引领承德区域内基础教育改革与创新发展的一个重要尝试,也成为地方高师院校师范生培养质量和中小学教育教学水平提升的重要推手。未来,河北民族师范学院将继续完善U-G-S协同发展平台,探索更多创新性的合作模式,通过持续的

资源共享、优势互补和深度合作，为建设教育强国作出更大贡献。（[阅读全文](#)）

专业活动

第五年全球教师专业发展论坛在沪举办 发布《世界教师发展趋势报告（2025 年）》

2025 年 11 月 15 日至 16 日，第五年全球教师专业发展论坛在联合国教科文组织教师教育中心（简称“中心”）举行。本次论坛以“转型中的教学：诉求与期待”为主题，采用线下参与和线上直播的联动形式展开，吸引了来自海内外高校的千余名师生热情参与。

联合国教科文组织原副总干事 Getachew Engida，经合组织教育与技能司司长 Andreas Schleicher，联合国教科文组织教师发展工作组负责人 Carlos Vargas Tames，以及来自奥地利、德国、以色列、韩国、英国、美国和我国的数十位专家学者在会上分享真知灼见。活动由卞翠副教授主持。

上海师范大学副校长李晔、中心主任张民选、上海师范大学国际交流处处长肖胜雄出席开幕式。

开幕式上，李晔副校长首先代表上海师范大学对与会人表示热烈欢迎，后介绍了学校在以智能技术重塑教师培养新范式、以 STEM 融合构建跨学科教学新生态及以全球视野拓展教师发展新路径等方面所做的探索。

张民选主任对各位专家学者的到来表示欢迎，他以“秋收冬藏”为比喻，强调论坛既是分享真知灼见的“收获季节”，也是为未来教育行动积蓄力量的起点。他期望全球教育者“坐而思，更要立而行”，推动理念转化为实践。

随后，在所有与会人的见证下，《世界教师发展趋势报告（2025 年）》正式发布。中心李廷洲研究员对报告的内容做了简要介绍。报告系统梳理并总结了世界教师发展的图景及五大重要趋势，并聚焦多国的 STEM 教师专业发展与相关政策实践，为构建更具韧性的全球教师发展体系提供参考。

紧接着，联合国教科文组织教师教育中心英文版网站宣布上线。闫温乐副教授对所有参与网站建设的成员表示了感谢，并表示网站将与国际平台实现链接，成为中心拓展国际合作、促进知识共享的新窗口。

随着两大成果的发布，第五年全球教师发展论坛正式拉开帷幕。在主旨报告环节，四位海内外专家从多元视角探讨了教育变革背景下教师角色的重塑与专业发展路径。

教育部中学校长培训中心主任、华东师范大学李政涛教授做了题为《从未来

学习未来教学到未来教师》的主旨报告。他指出,学习方式的变革是教育转型的逻辑起点,未来教学将走向“双师协同”“融合教学”与“五育共生”,因此未来教师需具备“融通转化”与“交互育人”两大核心能力,成为“具备教育家精神的引领者”。

联合国教科文组织教师发展工作组负责人 Carlos Vargas Tames 以《<圣地亚哥共识>:从承诺走向行动》为题,分享了落实共识的五大关键词——合作 (Collaboration)、联系 (Connection)、条件 (Conditions)、协调 (Coordination)、承诺 (Commitment),并呼吁各国加大教育投入、改善教师工作条件,尤其应重视教师在教育决策中的话语权。

经合组织教育与技能司司长 Andreas Schleicher 则聚焦“教学转型的全球趋势”这一主题,认为人工智能将重塑教与学的方式,但教师的情感陪伴与深度推理能力不可替代。他强调,教师应善用人工智能提升教学效能,但要警惕学生过度依赖电子产品。基于 PISA 数据,他还提出教育应超越学业成绩,关注学生幸福感与韧性培养,同时通过减轻非教学负担提升教师职业幸福感。

香港中文大学教育学院课程与教学系主任尹弘飏教授在《中国学校中的教师专业学习共同体概念化研究》报告中指出,中国学校的教研组、名师工作室等机制构成了独特的教师合作生态,中国的教师专业学习共同体介于“行政安排型合作”与“自主深度协作”之间。他建议研究与实践应重“质”而非“量”、重实质而非形式,在借鉴国际经验时进行“批判性吸收”,并通过强化专业领导、营造开放对话文化等方式,推动教师共同体实现真实发展。

15 日下午,三场紧扣教育前沿议题的圆桌论坛接连展开,十余位海内外学者就四个议题展开了跨地域、跨领域的深度对话,现场互动频繁、气氛热烈。

第一场圆桌的主题是“TALIS”,由朱小虎副教授主持。韩国 TALIS 项目负责人 Kim Hyejin、经济合作与发展组织高级项目经理 Ruochen Li、奥地利施泰尔马克州教师教育学院教授 Corinna Koschmieder、澳大利亚教育研究委员会高级研究员 Tim Friedman 共同参与。四位嘉宾系统回顾了 TALIS 调查的发起初衷与全球作用,分享了各国参与 TALIS 的目标及调查结果,探讨了教师队伍结构变化、老龄化与性别比例等趋势,并交流了各国政府为提升青年教师从业意愿所采取的具体措施。此外,嘉宾们还聚焦教师对人工智能的态度差异,分析了政策与培训对技术应用的关键影响。

第二场圆桌的主题是“社会情感发展教育”,由王洁教授主持。英国格拉斯哥大学教育学院高级讲师 Joanna Wincenciak、中心特聘教授 Jordan Naidoo、浙江外国语学院教授吴卫东围绕当前师生在社会情感与心理健康方面面临的全球性

挑战展开讨论。嘉宾们深入剖析了社会情感能力与未来教师角色的内在联系，提出应从标准制定、资源支持、评价引导等多维度系统构建教师社会情感素养；同时探讨了如何在数字时代背景下，将情感教育融入日常教学，减轻教师负担，实现认知与情感的协同发展。

第三场圆桌的主题是“人工智能与教育”及“STEM 教育”，由丁若曦博士与李睿淼博士主持。清华大学教育学院博士后研究人员龙芸、香港教育大学副教授黄显涵、德国明斯特大学数学与计算机研究院教授 Gilbert Greefrath、以色列内盖夫本·古里安大学数字数学学习创新与研究实验室教授 Osama Swidan、英国格拉斯哥大学教育学院讲师 Mark Peart 参与讨论。五位嘉宾围绕 AI 对教师角色的重塑展开思辨，指出教师正从知识传递者转向学习体验的设计者与伦理的引导者。在 STEM 教育层面，嘉宾们强调了数学作为基础学科在技术融合中的核心地位，并探讨了 AI 在教师培训与课程开发中的潜力和局限，呼吁在技术整合中重视批判性思维、文化适应性及伦理责任。

16 日，四场专题研讨继续就上述议题展开深度报告与深入讨论，为理解与推动全球教师在转型时代的发展提供了丰富的理论参考与实践启示。

“TALIS”专题呈现了 2024 年全球调查的核心发现。Ruochen Li 从全球视角系统解读了 TALIS 2024 的核心发现，揭示了教师队伍老龄化、课堂生源多元化、AI 使用与培训关联性、教师工作压力与满意度并存等国际趋势；Kim Hyejin 博士基于调查数据探讨了韩国教师面临工作强度大、心理健康风险高的挑战，并阐述了政府通过心理支持与行政减负进行回应的路径；Corinna Koschmieder 教授分享了奥地利利用 TALIS 数据推动教师招聘、AI 教育试点及行政减负等具体改革措施落地的经验；Tim Friedman 博士介绍了澳大利亚的教育结构、教师专业发展、AI 教育政策与在本轮 TALIS 调查中的表现，指出澳大利亚教师正面临工作压力大、职业流失意愿显著等挑战。

“人工智能与教育”专题聚焦人工智能时代教师角色与教育转型。Mark Peart 博士分享了其团队为教师开发的“反思工具包”，旨在通过引导性问题培养教师将数字技术与 AI 融入教学实践的批判性思维与伦理意识；龙芸博士结合其在清华大学的 AI 教学实验与课堂对话分析平台实践，倡导将教师角色重塑为 AI 课堂的协同设计者，以捍卫教师的主体性；Tristan Johnson 教授提出教育应超越传统技能，聚焦于利用 AI 增强人类独有的创造力、批判性思维等高阶能力乃至释放高阶潜能；黄显涵博士总结了生成式 AI 在教师非正式学习中的多重功能，并呼吁未来的 AI 工具设计更专注于支持教师自身的学习与成长。香港大学教育学院荣休教授程介明在点评时指出，教育正面临应试导向等系统性危机，人工智能的应用必须服务于教育的根本性变革——将学习主动权归还给学生。

“STEM 教育”专题关注数字化与跨学科融合。Gilbert Greefrath 教授阐述了数学建模作为职前教师专业能力发展路径的价值与实践,认为使用数字工具支持建模等技术整合是未来教师教育的关键发展方向; Osama Swidan 教授基于一项长期的增强现实支持物理现象建模的设计研究,指出教师在技术融合课堂中需具备设计思维、跨学科协作能力与反思性实践等核心素养;王帅博士展望了数字化转型背景下未来教学的发展趋势与前景,涵盖开放教育资源、远程混合式学习、混合模拟现实、自适应学习与生成式 AI 等。

“社会情感发展教育”专题强调教育中的人文关怀与情感素养。Joanna Wincenciak 博士分享了以木偶戏为媒介的社会情感学习项目,通过即拿即用的活动工具帮助教师在日常教学中嵌入社会情感发展教育,并形成教师自发传播的实践社群; Berit Breins 博士指出,教师幸福感与自主权是激发教育创新的心理基础,呼吁将社会情感发展深度融入教师职业发展体系;吴卫东教授系统阐述了包含内在基础、人际互动、教学实践与可持续发展四个维度的“教师情绪素养”的内涵,并提出以“共情教学设计”为核心,推动教学从“知识传递”向“知情融合的个性化成长支持”转型的发展路径。

本届论坛为推动全球教师专业发展、构建未来教育图景提供了重要的思想平台与实践参考。与会者一致认为,面对教育系统的深刻转型,加强国际协作、推动教师能力建设与制度创新,是实现全球教育可持续发展目标的关键所在。([阅读全文](#))

四部《国家教师发展报告》重磅发布 系统揭示中国教师队伍建设进展与改革路径

2025 年 11 月 9 日下午,由教育部教师工作司指导、华东师范大学出版社主办的“《国家教师发展报告》系列图书发布会暨国家教师发展调查数据(首期)发布研讨会”在上海半马苏河国际会议中心举行。

教育部教师工作司教师管理处处长童春林,中国教育学会名誉会长、北京师范大学资深教授顾明远,中央党校(国家行政学院)社会与生态文明教研部教授赖德胜,内蒙古自治区教育厅党组成员杨玉春,华东师范大学教育部中学校长培训中心副主任、教授郅庭瑾,北京师范大学教育学部副部长、教授宋萑,华东师范大学出版社董事长王焰、总编辑龚海燕、教育心理分社社长彭呈军等多位来自教育部、多个省市教育厅、高校、科研机构、出版单位及媒体的代表齐聚一堂,共同见证四部《国家教师发展报告》的重磅发布,并就我国教师队伍建设的议题展开深入研讨,会议由华东师范大学出版社总编辑龚海燕主持。

四部报告系统回应教师发展核心议题

华东师大出版社董事长王焰致欢迎辞，并系统介绍《国家教师发展报告》的策划理念、内容架构与未来方向。她指出，四部报告，选题紧扣时代脉搏，研究基于扎实数据，结论源于深刻分析。它们不仅是记录中国教师队伍建设的“编年史”，更是解析政策脉络的“思想库”和汇聚实践智慧的“案例集”。她强调，面向未来，华东师范大学出版社·教育学出版中心将致力于推动前沿性引领性的原创研究，着力打造一流专业学术出版高地，持续为教育强国建设提供坚实的学术理论支撑，以丰硕的出版成果助力学科建设。

上海师范大学国际教师教育中心（联合国教科文组织教师教育中心）研究员李廷洲介绍了四部《国家教师发展报告》，主题分别为《教师职业吸引力（2019）》《教师评价改革（2020）》《教师编制制度（2021—2022）》和《教师待遇保障（2023—2024）》。报告围绕教师政策与实践中的关键议题，系统梳理了我国教师队伍建设的发

展脉络、现实挑战与改革路径，形成了兼具理论深度与政策价值的系列成果。

《国家教师发展报告（2019）——教师职业吸引力》揭示了我国教师职业吸引力的整体状况、区域差异及其影响因素，指出职业稳定性、社会认同与待遇保障是吸引优秀人才从教的核心要素。

《国家教师发展报告（2020）——教师评价改革》将纷繁复杂的教师评价划分为几个具体的场景，包括任职评价、绩效评价、职称评价、荣誉评价等，研判了当前教师评价的实践图景和主要问题，并提出了政策路径。

《国家教师发展报告（2021—2022）——教师编制制度》首次从政治资源、行政资源、符号资本与公共资源四重属性阐释编制制度的本质，提出“回归制度初心、推动学校自主治理”的改革思路。

《国家教师发展报告（2023—2024）——教师待遇保障》系统分析了我国教师待遇的历史演进、全球坐标与时代挑战，提出建立“教师是国家战略人才”的政策理念，倡议大幅提高教师薪酬的外部竞争力。

基于全国大规模调查，数据首度公开

作为报告的重要基础，“国家教师发展调查”首期数据在本次发布会上同步公开。华东师范大学国家教育宏观政策研究院副研究员吴晶介绍了数据情况。

该调查覆盖全国31个省级行政区、200多个区县、500多所学校，累计回收有效问卷5万余份，访谈记录逾千万字。调查内容涵盖教师职业认同、留任倾向、待遇水平、编制状况、评价机制等多个维度。此次发布会发布了首期8000余份调查数据。吴晶在数据发布环节介绍，调查数据将依申请向学术界开放，推动教

师政策研究走向深入、科学。

多方专家共议教师队伍高质量发展

教育部教师工作司教师管理处处长童春林在发言中高度肯定了报告的价值,指出“这套报告既是政府与高校协同攻关的代表性成果,也为深化教师发展规律认识、提升政策科学化水平提供了宝贵资源”。

中国教育学会名誉会长、北京师范大学资深教授顾明远通过视频致辞,称赞报告“回应时代问题、构建理论框架、推动政策完善”,并期待团队持续深耕,为全球教师发展提供“中国方案”。

中央党校(国家行政学院)赖德胜教授对系列报告给予高度评价。他结合自身主编《劳动力市场发展报告》的经验指出,“李廷洲研究员团队的四部报告延续了我们对于重大现实问题开展系统性研究的学术传统,体现了明确的主题意识和扎实的数据支撑。”作为劳动经济学界权威学者,他强调,“教师是劳动力市场中的重要群体。希望团队继续专注于前沿议题,在教师队伍建设领域提出更具解释力的理论框架”。

内蒙古自治区教育厅党组成员杨玉春结合地方实践,指出系列报告紧扣国家和区域教育发展的关键问题,提出了诸多有价值的学术观点,指出“系列报告很好地体现了因地制宜的政策研究方法论,为‘精准施策’提供了重要的理论基础”。

华东师范大学郅庭瑾教授作为系列报告的发起者和首部报告的合作者,回顾了报告的诞生历程,“从最初的‘教师职业吸引力’到如今的系列成果,见证了团队在一个研究领域持续深耕的执着与智慧。”她指出,系列报告的成功在于“将政策问题转化为学术议题,将实践经验上升为理论认识”的研究路径,更在于凝聚了一支跨学科、跨机构的研究团队,持之以恒地在教师政策研究领域深耕。

北京师范大学宋萑教授充分肯定报告的理论创新价值,“这四部报告不仅回应了关键政策问题,更重要的是构建了理解中国教师政策的理论框架,为该领域研究提供了新的分析视角。”作为长期的研究合作伙伴,他强调报告在方法论上的创新值得称道,期待在未来关于“教师教育转型”“教师发展的数字化转型”等议题的研究中深化合作。

面向教育强国,教师政策研究任重道远

据悉,研究团队已明确未来四年研究计划,将聚焦教师任用与流动制度、教师教育转型、教师专业化与教师发展数智化转型四大主题,持续开展国家教师发展调查,并连续出版《国家教师发展报告》,致力于构建中国教师政策研究的理

论体系与数据基础设施。

本次发布会通过线上线下同步举行，吸引数千名教育工作者、政策研究者与一线教师观看直播，引发广泛社会关注。[\(阅读全文\)](#)

新时代人民教育论坛教师队伍建设分论坛围绕“教育强国 师范何为”开展圆桌对话

“教育大计，教师为本”。加强教师队伍，是实现教育现代化、建设教育强国最重要的基础工作。作为培养教师的“工作母机”，师范院校在教育强国建设中肩负着特殊使命。11月6日，在中国教育刊社主办、中国教师报承办的新时代人民教育论坛教师队伍建设分论坛，围绕“教育强国，师范何为”这一时代课题，论坛邀请南京师范大学校长华桂宏、云南师范大学胡金明、四川师范大学原校长汪明义共同开展了一场圆桌对话。观点摘要如下：

师范大学肩负着做强高等教育“龙头”、夯实基础教育“基点”的双重使命。

现在经常讨论师范性和综合性的问题，综合性是从学科视角出发，突出的是学科的多样性；师范性是从人才培养的视角出发，强调的人才培养的类型。所以，师范性和综合性并不矛盾，反而会相互促进。

师范院校拥有最深厚的教师教育文化积淀、最完整的学科教学论师资队伍和最系统的教育实习实践体系，这是其他类型的高校在短时间内难以超越的。

实施创造教育，培养“学术型教育实践改造者”，是高水平师范大学在大力实施“国优计划”背景下立于不败之地的不二选择。

是否可以考虑参照“国优计划”的模式设立“省优计划”，比如：遴选1—2所高水平的省属综合性大学、理工类大学作为试点，遴选专业成绩优秀且乐教适教的大学生攻读教育专硕，培养科学类研究生层次的高中教师——这对于基础教育相对薄弱的边疆民族地区而言，具有重要意义。

谈话全文如下：

“高水平师范大学”应有属于自己的特质

中国教师报黄浩：各位校长好，《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》提出，要建设高素质专业化教师队伍，健全教师教育体系，提高师范教育办学质量。教育强国建设对教师队伍的质量和结构提出了前所未有的更高要求。作为师资培养的主阵地，面向2035年，师范院校的核心使命是什么？在您看来，新时代的“高水平师范大学”应该具备哪些关键特质？

华桂宏:高校的根本任务是立德树人。师范大学肩负着做强高等教育“龙头”、夯实基础教育“基点”的双重使命。作为师范院校,我们的核心使命是大力弘扬教育家精神,培养造就服务新时代教育强国和中国式现代化建设的高素质专业化教师队伍。基于这一点,我觉得新时代的“高水平师范大学”应该具备五个方面的关键特质。

一是彰显师范底色。要始终高举师范大旗,担负第一职责。以南京师范大学为例,作为中国高等师范教育的南方发祥地,南师大始终聚焦师范主责主业,把培养卓越教师作为第一职责。当前,南师大每年本科招生师范生占比近三分之一,每年进入师范类的本研新生有近3000人,校长坚持每年为全校师范生上师范生第一课,引导师范生弘扬教育家精神,树立“学为教育家”的职业理想。

二是办学综合实力强。强大的综合办学实力是高水平师范大学的关键支撑,比如,南师大的全国重点实验室、国际合成生物学研究中心等众多科研平台和项目的突破,对夯实基础学科的根基,提升学科水平发挥了关键作用,为师范教育提供了肥沃的学科土壤,有力地促进了和支撑了师范教育的发展。强大的综合实力也能够吸引更多的优质生源,为培养卓越教师奠定扎实基础。

三是育人质量高。能否培养卓越教师,是衡量师范大学水平的关键标准。

四是能够有效引领基础教育发展。服务基础教育能力是师范大学社会服务能力最直接的体现。高水平师范大学应该能够全面赋能基础教育发展,引领基础教育改革创新。南京师范大学积极落实“卓越教师计划”“国优计划”和本硕贯通复合型中学教师试点培养等改革,致力于培养“新时代大先生”。

五是具有教育国际影响力。高水平的师范大学应该能够构建具有中国特色的教育话语体系,在全球教育领域发出“中国声音”。

胡金明:当前,教育强国建设进入蓄势突破、加快跃升的重要阶段,面向教育强国建设,师范院校也被赋予了前所未有的战略地位和时代使命。健全中国特色教师教育体系、培养未来卓越教师、建设高素质专业化教师队伍等,对师范院校提出了新的更高要求。关于“高水平师范大学”特质,首先是“高水平大学”应有的一些特质都应该有,但又应该有“师范性”特有的特质,我自己理解有这么几点。

第一是坚持立德树人根本目标和教师教育主业相融合,这是高水平师范大学基本特质,是高水平师范大学的办学根本。

第二是把一流师范教育和一流学科建设结合起来,就是通常所讲的师范性和学术性融合,特别是师范类学科专业,在强化教书育人的同时,加强学术原始创新能力的提升,朝着世界一流学科发展。

第三是在服务国家或区域基础教育高质量发展的能力,这是高水平师范大学与综合性大学、其他行业性大学在“服务”这个共性特质中最不同的特质,也就是充分发挥师范教育的特色功能。作为地处祖国西南边疆的地方性师范院校,云南师范大学始终致力于服务云南省基础教育发展,打造服务边疆基础教育高质量的品牌,着力建设具有特色的高质量基础教育服务体系。

汪明义:在我看来,地方高水平师范大学的核心使命可以凝练为“引领区域教师教育”。也就是说,地方师范院校要努力成为人民教育家诞生的摇篮、优秀校长成长的基地、优秀教育教学成果转换的平台、国家特别是所在省市教育决策智库。

在这个基础上,新时代“高水平师范大学”应具备以下四个关键特质。

一是卓越教师培养体系的标杆性。高水平师范大学必须拥有一个成熟、高效且可示范的人才培养体系。在四川师范大学,我们构建并实践了“五位一体”的卓越教师培养体系,旨在培养能够适应并引领未来教育的卓越教师。

二是学科与教师教育融合的独创性。高水平师范大学要在学科建设上与综合性大学“换道前行”,这个“新道”在我看来就是大力发展学科教育学这样一个研究特定学科知识发现的规律、知识传递的方法、学生认知发展特点及教学实践优化的交叉学科。

三是服务与引领基础教育的示范性。高水平师范大学不能是“象牙塔”,必须是基础教育改革的“服务器”和“灯塔”。

四是数字化赋能教育变革的先导性。高水平师范大学必须主动拥抱人工智能等新技术,将其作为重塑教师教育的内生变量。

“综合化”应最终反哺和强化“师范性”

中国教师报黄浩:《中国教育现代化2035》明确提出构建“开放、协同、联动”的中国特色教师教育体系,这一体系以师范院校为主体,同时鼓励高水平非师范院校参与教师教育。在“国优计划”等政策实施的背景下,我们应该如何认识师范院校的“主体”地位,师范院校怎样在“综合化”进程中坚守初心?

华桂宏:“国优计划”作为国家推动高水平高校参与基础教育教师培养的战略举措,其实施标志着我国教师教育体系正从“师范院校主导”向“多元主体协同”转型。师范院校在教育强国建设中肩负着特殊的责任和使命,是高等教育的重要组成部分,是培养基础教育教师的核心力量。高水平非师范院校的参与,并非动摇师范院校的主体地位,主要体现在师范院校对新时代高素质教师队伍建设的贡献中。

一是在学历水平提升上,教育强国建设目标要求到2035年,中学教师的硕士学位占比应达到50%。在基础教育师资的学历从以前的专科、本科为主逐渐过渡到今天以本科和研究生为主的大背景下,培养能适应并引领基础教育高质量发展需要的研究生,大力推进本硕一体化培养,推进师范生培养供给侧结构改革,是师范院校学科建设必须肩负的重大而又艰巨的使命。

二是在教科研促进发展上,师范院校充分发挥教育科研成果的科学性与前瞻性,将教育科研成果转化为基础教育的办学标准与办学流程,将教育科研成果服务于基础教育的各级政府政策与决策。

三是在服务基础教育上,地方师范院校发挥学科优势、师资优势与平台优势,探索区域基础教育发展规律,构建特色化教师培养模式,培养满足地方教育发展需求、辐射带动区域教育质量提升的卓越教师。

同时对师范院校而言,在多个维度都有挑战、有变化,需要守正创新、改革引领,重塑自身在教师教育领域的核心竞争力。

那么,师范院校如何在“综合化”进程中坚守初心?我以为,最关键的是要寓师范于大学。被称为“中国现代大学之父”的南京高等师范学校校长郭秉文认为,要培养上乘的师资,就要将师范教育放在综合性大学的大背景下,使学生获得更全面的发展,并首次提出“寓师范于大学”的观点。

建设综合性大学并不是弱化师范,恰恰相反,是用多学科的综合力量和氛围来反哺师范、增强师范。比如在学科和专业建设方面,南师大共有100多个专业(其中师范专业19个),拥有博士学位授权一级学科25个,博士专业学位类别7个。这些基本上都是从原先的师范专业基础上生长发展起来的。

另外,还有一个非常重要的概念需要澄清,现在经常讨论师范性和综合性的问题,综合性是从学科视角出发,突出的是学科的多样性;师范性是从人才培养的视角出发,强调的人才培养的类型。所以,师范性和综合性并不矛盾,反而会相互促进,高水平的师范教育,关键就是要寓师范于大学。

汪明义:“开放、协同、联动”的教师教育体系是国家战略,我对此完全赞同。

师范院校的主体性应该有两个方面的内涵:一是在整个国家教师教育体系中,师范院校占据着核心的地位。这是基于师范教育的历史逻辑、专业逻辑和体系逻辑决定了。师范院校拥有最深厚的教师教育文化积淀、最完整的学科教学论师资队伍和最系统的教育实习实践体系,这是其他类型的高校在短时间内难以超越的。这决定了其在设定教师培养的“专业门槛”和“质量标杆”上,具有天然优势。

二是作为一所师范院校自身而言，应聚焦教师教育的主责主业。在师范院校学科综合格局已经形成的情况下，应该将综合的学科背景转化为教师教育的资源优势，不能游离于教师教育之外。综合化是为了拓宽师范生的学术视野，增强其学科底蕴，最终反哺和强化“师范性”，而不是削弱甚至取代它。具体而言，将学科教育学作为学校学科建设的战略重点，投入顶级资源，使其成为学校综合化实力中最闪亮的“师范”名片。

我认为，实施创造教育，培养“学术型教育实践改造者”，是高水平师范大学在大力实施“国优计划”背景下立于不败之地的不二选择。所谓创造教育，就是基于欧内斯特·博耶的多元学术观，将知识生产的规律与青年成长规律有机地融合，激发青年学生“立志报国”的内生动力，其理论逻辑如下：

一是发现的学术：培养师范生的理论洞察与批判反思能力。通过开设教育哲学、教育研究方法、著名教育家思想解读、经典教育改造案例分析等课程，并鼓励学生参与教师的科研项目，使他们能够运用理论工具深刻剖析教育实践，理解现象背后的规律与逻辑，不盲从于经验。

二是综合的学术：培养其系统思维与跨界整合能力。我们强化学科交叉，要求师范生不仅要精通本学科，还要了解相关学科的知识，能够融合多学科视角，诊断并设计解决复杂教育问题的系统性方案。

三是应用的学术：培养其情境诊断与创新行动能力。我们将教育实习升级为“行动研究项目”，要求师范生在真实的教育现场中，发现问题、设计干预方案、实施并评估效果，在迭代中生成新的、情境化的实践性知识。

四是教学的学术：培养其知识转化与变革引领能力。这是师范院校的“第一学术”。我们要求教师以身作则，将教学本身作为一项严肃的学术事业来研究，并将这种文化传递给师范生。未来，他们走上工作岗位，要能将成功的教学经验进行理论编码、模式化，形成可传播、可推广的成果，引领所在学校乃至区域的教研与改革。

胡金明：首先，从全国教师教育总体格局和结构来看，现阶段的“国优计划”的招生培养人数和师范高校培养的师范毕业生人数相较而言，比例是比较低的，这不会改变。第二，“国优计划”设立的目的是希望遴选优秀的理工类本科生，通过4（本科）+2（教育专硕）连贯培养，补充基础教育科学类教师群体，具有极大的促进意义。这对于师范类高校而言，虽然是压力，但更是动力，师范院校必须要思考如何更好地提升培养教师特别是科学类教师、STEAM教师、AI教育教师、心理健康教师等能力。

我们在省内对边境25个县市区的普通高中，就是大家通常所说的县中，针

对教师做了一个抽样调查，有几组数据介绍下，也所反应出存在的一些需求。

从籍贯来看，这批教师中97%为云南籍。从学缘来看，省属高校毕业生约占90%，且以师范院校的毕业生为主，约占84%，省属综合性大学的毕业生占比不到6%；省外高校约占10%，以师范高校的毕业生为主，综合性高校的毕业生极少，更不用说985等高水平综合性大学的毕业生了。

研究生及以上层次教师也基本和上面情况类似。云南籍约占95%；省属高校毕业生约占60%，其中师范毕业的约占45%，综合性高校的也极少；省外高校毕业生约占40%，也以师范为主，综合性高校毕业生极少。

从几组抽样调查数据来看，数量少、水平高的“国优计划”培养的毕业生未来到基础薄弱的边疆少数民族地区从教的比例可能会很低，除非有特殊的政策激励机制。

所以，我有两点想法，希望能得到有关部门的关注。一是“国优计划”的招生、就业推介，能否向中西部特别是边疆民族地区倾斜？二是是否可以考虑参照“国优计划”的模式设立“省优计划”，比如：遴选1—2所高水平的省属综合性大学、理工类大学作为试点，遴选专业成绩优秀且乐教适教的大学生攻读教育专硕，培养科学类研究生层次的高中教师——这对于基础教育相对薄弱的边疆民族地区而言，具有重要意义。

地方师范院校要植根地方、服务地方、引领地方

中国教师报黄浩：师范院校的发展必须与区域经济社会发展和国家战略同频共振，作为我国基础教育师资培养的主力军，地方师范院校如何为自身发展找到准确定位，在立足服务当地基础教育、引领基础教育改革方面发挥“排头兵”作用？

华桂宏：地方师范院校要根据国家分类改革的发展导向和要求，结合自身的层次和发展目标找准自身的发展定位。在我看来，主要可以分为三个层次：一是满足基础教育的基本需求，也就是培养专科和本科师资为主（无硕士点）。二是培养基础教育骨干教师，一般是能够培养研究生层次师资的学校（有硕士点）。三是能够引领教师教育改革，以培养卓越教师为主的学校（有博士点）。

师范院校全方位服务基础教育发展，我觉得主要体现在发挥人才服务作用、拥有立体式的平台服务、提供高水平的教材服务、开展高质量的对口支援、进行创新性的基础教育办学实践几个方面。以南师大为例，据统计南京师范大学目前教育界的在职校友超过10万人，还有一大批扎根基础教育的各级学科带头人、特级教师、名校校长。同时，南师大拥有教育部重点人文社科研究基地道德教育研究所、省部共建立德树人协同创新中心等一批高水平平台，立体式服务基础教育

发展。在对口支援工作中,学校充分发挥师范优势,对口支援新疆、西藏、青海、贵州、四川等地。目前,我校在办共建学校数量达 38 所,涵盖幼儿园到高中各个学段,可提供优质学位约 6 万个,通过“合作办学”输出先进教育理念、优质教育教学资源和科学管理模式。

胡金明:作为省属的地方师范大学,我自己认为,服务所在省份的基础教育发展既是立命之本,也是发展之源,是责无旁贷的最重要的使命,没有之一。

云南师范大学前身国立西南联合大学的师范学院,当初设立主要就是给云南的中等教育培养教师,也就是培养高中教师。因此可以说云南师大因云南基础教育需要而生,也是在服务云南基础教育发展中得到发展。2011 年底,云南师大组建云南首家“基础教育集团”,10 多年来,学校着力提升师范教育服务云南基础教育高质量发展的成效,作出了积极的贡献。

2024 年,学校系统总结多年来的办学经验,创新提出并实施“151 战略行动计划”,具体就是,以 1 个战略—高等教育与基础教育“双教协同”为引领,以 5 大工程—卓越教师培育、附属学校提质领航、数智基教平台建设、拔尖创新人才培养、基础教育发展大调查为支撑,以 1 个会议—云南师范大学服务云南基础教育高质量发展大会为驱动。以系统的行动计划设计,来持续提升学校服务云南基础教育高质量发展的成效。

我在多个场合分享过一个数据:2024 年,我们合作举办的高中,近 1 万名学生考上了本科高校,其中近 5000 人考上了一本高校。这个数字的意义,不仅仅是说我们合作举办的高中考上了多少大学生,而在于我们为近 1 万个家庭培养了大学生,为 5000 个家庭培养了一流高校大学生。一年如此,如果 10 年、20 年并长期以往,我们将为数十万的云南家庭培养大学生,特别是边疆民族县乡的家庭培养大学生,这对铸牢中华民族共同体意识、推动云南乡村振兴、边境幸福村建设和强边固防等,具有重要战略意义。

目前,“云师附校”涉云南 13 个州市、27 个县(区),61 所学校,在校师生近 15 万名,成为云南省基础教育领域规模最大、质量最优、最具影响力的教育品牌。近期,我们还将新增 6 所县域中学,其中边境县中 5 所。下一阶段(2026—2030 年),我们计划与地方政府合作,联合社会力量,构建协作机制,领办边境县中、基础教育薄弱县中,在县乡办好老百姓家门口的高中,为县乡的广大学子上大学、上好大学创造条件。

汪明义:地方师范院校的定位必须植根于地方、服务于地方、引领于地方,也就是要成为区域基础教育师资的摇篮、区域教育改革的智库和区域社会发展的文化引擎。

我在四川师范大学工作期间,明确提出并践行“引领区域教师教育”的使命,努力发挥“排头兵”作用,主要体现在以下几个方面:一是深度调研,精准把脉。我们开展了一系列大规模的调研,准确掌握四川基础教育的真实现状、痛点与需求,使我们的教师培养和科研服务真正做到“有的放矢”。二是平台赋能,协同共生。通过“天府基础教育论坛”“学科教学论活动月”和学术集刊等平台,构建起大学与中小学的“学术发展共同体”,实现了理论与实践的双向滋养。三是资源下沉,直接服务。我们的“数字化课堂分析实验室”不仅服务于校内研究,更向合作中小学开放,为课堂教学诊断、教师研修提供高端技术支撑,直接将大学的科研优势转化为一线的发展动能。

总而言之,面对教育强国建设的时代召唤,地方师范院校需以“引领区域教师教育”为使命,以“创造教育”为核心理念,并以“教育家精神”为灵魂,方能切实担当起为民族复兴培育大国良师的历史重任。

中国教师报黄浩:感谢三位校长的分享,今天我们从师范院校的核心定位、使命担当、实践探索等角度,共同回应了“教育强国,师范何为”这一时代命题。面向 2035 教育强国建设,师范院校面临的机遇与挑战并存,但机遇大于挑战。因为教师是教育发展的第一资源,师范院校是教师培养的源头活水。我们必须理直气壮、旗帜鲜明地打好“师范牌”,相信在师范院校的共同努力下,我们一定能为建设教育强国、培养高水平教师交出优异答卷。(阅读全文)

2025 年全国学科教师教育学学术会议在沈阳召开 探讨数智时代的学科教师教育学

2025 年 10 月 25 日,由沈阳师范大学与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主办,沈阳师范大学教师教育学院及北京师范大学教师教育研究中心辽宁分中心承办的全国学科教师教育学学术会议在沈阳师范大学隆重召开。

会议围绕“数智时代的学科教师教育学:理论重构与实践创新”主题。来自北京师范大学、西北师范大学、陕西师范大学、哈尔滨师范大学等全国多所高校的 100 余名专家学者及在校研究生参加论坛,共同探讨数智时代学科教师教育学如何进行理论重构与实践创新。

中心常务副主任李琼教授在开幕式致辞中提到三个核心观点:一是以学科教师教育学为鲜明主题,凸显其在教师教育领域的重要地位;二是会议恰逢“十五五”规划节点,呼应国家学科建设与教师队伍发展;三是充分肯定沈阳师范大学在教师培养方面的成效,并呼吁凝聚集体智慧推动学科教师教育学建设。

主旨报告环节，中心主任朱旭东教授围绕构建中国教师教育的“学科”体系作了主旨报告。他指出，教师教育需要回应培养学科专家、教育专家还是二者兼顾的核心问题，阐释了教师教育学院教师承担着“二阶教学”双重使命。朱旭东教授强调，应加强学科教学论建设，推动学科知识与学科教学法二者间的教学接轨，促进学科专业与教育专业的深度融合，为培养新时代优秀教师凝聚集体力量！

中心常务副主任李琼教授以《数智时代教师关键素养与学科教师教育创新》为题，指出数智技术正重塑教育生态，要推动面向未来的育人目标及教师角色的转型，提出数智时代教师应具备“学习专家素养”“韧性、能动性与幸福感”以及“批判性思维与 AI 伦理素养”三大关键素养。最后强调学科教师教育应聚焦“整合素养”，并关注教师“内在世界”的培育与发展。

西北师范大学刘旭东教授、陕西师范大学龙宝新教授分别就学科教师教育体系构建的实践逻辑、学科教师教育学的功能定位与理论框架作专题报告。在经验分享环节，哈尔滨师范大学陈云奔教授分享了“铸魂、夯基、塑能、应需、在地：教师教育课程体系的重构——哈尔滨师范大学的方案”，主要从课程体系重构与教师教育课程结构两方面展现了哈尔滨师范大学对数智背景下对师范生培养的思考；沈阳师范大学林李楠教授分享了以“重构”“数智”“融界”“卓越”为主旨，以“五师”为培养目标，构建新时代教师教育的“沈师路径”，介绍了沈阳师范大学的发展历程，展现了沈阳师范大学在数智背景下对师范生各方面的培养模式。

本次会议设置六个分论坛，来自北京师范大学、西北师范大学、哈尔滨师范大学等多所高校的 130 余名学者汇报研究进展与成果，内容涵盖教育改革、数智化转型、教师核心素养建构、AI 时代教师跨界学习等多个热点问题。中心博士后李岩、博士生韩诺、硕士生赵明阳与李静嘉分别围绕高质量思想政治教师教育体系建构、人工智能在艺术教育中的道德边界与教师责任、英语学科活动赋能学校文化建设、中国特色学前教师教育体系等议题进行汇报，展现了学科教师教育的多元研究视角与实践路径。（[阅读全文](#)）

第四届教师学习与专业发展国际研讨会在北京召开

11 月 9 日至 10 日，由北京教育学院主办的第四届教师学习与专业发展国际研讨会在北京召开。

本届研讨会聚焦“人工智能时代的教师学习与专业发展”主题，由塞浦路斯大学、伦敦大学学院教育领导力中心、中国教育学会教育管理分会、科大讯飞股份有限公司协办，吸引了来自全国 18 个省(区、市)和香港、澳门特别行政区，以

及英国、美国等国的教师教育领域代表，共同探讨了人工智能时代教师队伍建设的新机遇、新挑战和新路径。

开幕式上，北京教育学院党委书记张永凯在致辞中表示，人工智能正在深刻改变教师的角色定位，必将带来干部教师培养目标、培养方式、评价标准、支持和保障政策等体系化的变化，必须主动识变应变，紧密对接国家教育数字化战略和北京加强中小学人工智能教育部署，构建适应智能时代的新标准，推动培养更多具有教育智慧与数字素养的教育家型校长和教师，为促进人工智能时代教师教育事业进步，为推进强国复兴伟业，为构建人类命运共同体贡献更多新的教育智慧。

北京市委教育工委书记、市教委主任李奕表示，教师是立教之本、兴教之源，是推动教育变革的关键力量。在人工智能快速发展的今天，教师不再局限于单一学科教学能力，须具备跨学科整合、数字化赋能、个性化育人综合素养。广大教师不仅要成为“碳基”教育的深耕者，更要学会与“硅基”智能协同育人，将人工智能转化为教学创新的工具、学生成长的动力。

塞浦路斯教育、体育青年部常务秘书乔治·潘特利表示，此次研讨会探讨人工智能快速发展背景下教师教育领域的新挑战、新机遇，加深了国际交流合作，期待协同合作将人工智能转化为促进包容、公平与卓越的教育的有效动力。

教育部教师工作司副司长赵鑫表示，如何构建智能时代教育新形态、教师发展新路径，已经成为必须回答的时代之问。要坚持育人初心、锚定智能时代教师核心价值，坚持应用为要、推动人工智能赋能教师专业发展，坚持开放合作、构建全球协同教师发展新生态，共同推动技术更好赋能教师发展、赋能教育创新。

本届研讨会设置主论坛、6个分论坛和4个学科建设工作坊。

北京教育学院党委副书记、院长桑锦龙在闭幕式上表示，人工智能技术正在深刻重塑教育行业整体格局。人工智能时代的教师专业发展，已从单一学科素养向“数字素养+学科能力+伦理判断”的复合型素养转型。职后教师教育机构必须积极拥抱人工智能技术发展，立足区域发展实际，贴近教师发展和课程教学改革迫切需要，努力做到准确识变、科学应变、主动求变，积极构建体现时代特征的教师学习与专业发展新生态。

据悉，教师学习与专业发展国际研讨会由北京教育学院发起并组织，自2018年起已连续成功举办四届。前三届研讨会吸引了来自中国、美国、英国、加拿大、塞浦路斯、芬兰、日本等国家的研究者及实践者，累计超900人次参与。（[阅读全文](#)）

“数智驱动教学变革，素养焕新教师未来”：第三届宛平教育论坛在京举办

11月1日，以“数智驱动教学变革 素养焕新教师未来”为主题的第三届宛平教育论坛在北京第十二中学开幕。本次论坛由明远未来教育研究院与丰台教育发展理事会联合主办，汇聚了顾明远、佐藤学、成尚荣、祝智庭、蔡可等国内外知名教育专家，以及北京市教委主任李奕、丰台区委书记王少峰等政府代表，来自全国各地的500余位参会代表及线上近万名观众，与专家学者共同探讨人工智能时代教育变革的路径与教师发展的新方向。与会专家一致认为，数智技术不仅是教学工具的革命，更为教育生态重构提供契机，而教师素养的焕新将成为推动教育高质量发展的核心动力。

本次论坛开幕式由北京市丰台区政府党组成员、副区长赵春丽主持。她表示，本次论坛是推动区域教育高质量发展的重要平台，并期待通过交流碰撞出更多智慧火花。

“乐学公园”：以空间赋能重构

论坛开场，一段生动的视频展示吸引了所有人的目光：在丰台区的公园里，孩子们不是随意嬉戏玩耍，而是悉心种植农作物、观察鸟类习性，甚至向园林局提交环保建议……这便是丰台区创新打造的“乐学公园”项目。

“我们身边有两个看似不相关的难题并存：教育急需打破围墙培养能解决真实问题的公民，而城市中有大量公共空间使用效能不足。”丰台区教育委员会副主任曲兆军介绍，“乐学公园”正是破解这两大难题的钥匙。该项目创新性地采用“教育+公园+治理”模式，将全区116座公园转化为自然课堂，构建了“乐学园地—乐学公园—乐学基地”三级育人网络。截至目前，已开发130余门跨学科课程，累计吸引5万人次学生参与。

乐学公园的成功得益于多方协同的治理机制，丰台区委区政府主要领导高位统筹，14个政府部门协同联动，还组建了50人左右的专家智库。

北京市教委主任李奕表示，丰台区的实践是首都“新域新质”教育理念的生动体现。他强调，迈向“十五五”发展新阶段，我们需要构建“新域新质”教育的生产力，拉动教育供给侧结构性改革，培养孩子的创造力。

“我们欣喜地看到，在乐学公园中，孩子们于‘星光夜市’里体验数学的应用，在自然观察中感悟生态的和谐，在AI赋能的项目下，无人机编程与智能学伴正点亮创新的火花，自然体育则让孩子们在阳光下全面发展……这些鲜活的实践深刻启示我们：教育的新域不在遥远的未来，就在脚下这片充满生机的土地。”李奕说，数智时代的教育改革要从知识灌输转向场景化学习，从分数评价转向素

质增值;教师要成为学习设计师,学生要成为主动探究者,家长和社会人士要成为育人合伙人。

丰台区委书记王少峰表示,教育是区域发展的战略支点。近年来,丰台区创新探索教育模式,初步走出了新的路径,秉承城市即教材、公园即课堂的理念,以空间赋能重构教育场域,开发了一系列行走的课堂。

“我们将坚持生态融合,加快完善协同育人格局,持续深化乐学公园建设,推动校园与公园社区企业有机联动,实现教育空间与城市空间的深度融合。”王少峰说。

重塑数智时代教师“新形象”

在论坛的主题演讲与沙龙对话环节,各位专家从不同角度阐述了数智技术对教育产生的深远影响。

中国教育学会名誉会长、明远未来教育研究院名誉院长、96岁高龄的顾明远先生与日本东京大学教授佐藤学在对话中指出,当前教育正经历着百年未有之大变局,人工智能等技术正在深刻重塑教学场景和组织形式,但教育的本质始终是“育人”。“技术可以替代教师的机械性工作,但无法替代教师对学生的精神引领。”顾明远强调,未来教师的核心使命是从知识传授者转向学生成长的引路人,通过人机协同实现更有温度的教育。他以李吉林老师的情境教育实验为例,说明教育创新需要教师具备研究精神和实践勇气,在数智时代更是如此。“未来教师应该是研究型教师,要研究教材、研究课程,更要研究学生。因为每个学生的天赋和特长都不同,只有深入研究学生,才能真正做到因材施教。”

佐藤学从国际比较的视角提出了“教师专家形象”的转型理念。他认为,人工智能时代教师需要从“教学的专家”升级为“学习的专家”。他表示,日本教育界的研究表明,单纯增加技术在课堂中的使用时间并不能提升学习效果,关键在于如何使用技术。“教师的专业性体现在对学生个体差异的尊重与洞察,而非单纯的技术应用。”他特别强调教师工作的核心是维护学生的学习尊严,实现每一名学生的学习权利,这是教师区别于其他职业的重要特征。“教师要想成为创新型的教师,就要深入研究教育学,提升自己的学问素养。如果教师不能持续学习、终身学习,就无法为学生提供卓越的教学。”佐藤学的这一观点与顾明远送给教师的“学习学习再学习,实践实践再实践”这一寄语理念不谋而合。

华东师范大学终身教授,教育部教育信息化技术标准委员会首席顾问祝智庭系统阐述了数智技术应该如何服务于教育质量的全面提升。在人工智能席卷教育的今天,祝智庭教授发出了一个充满温度的声音:现在的孩子,尤其需要“把脚踩在大地上”。他提出,智慧教育应该实现“精准、个性、优化、协同、思维、

创造”六大目标，而当前许多教育技术产品仍停留在知识灌输层面。祝智庭通过生动的案例对比指出，真正的智慧教育需以“数据智慧”为核心，推动学生从记忆知识转向发展高阶思维。他展示了一组有趣的研究数据：当人工智能被要求识别复杂图片中的动物数量时，人工智能从最初只能识别2个动物，通过迭代学习最终能够识别出7个以上的动物，这种学习能力令人惊叹。然而，祝智庭强调，人工智能虽然在某些领域表现出色，但人类仍然拥有独特优势，“人工智能永远不会做梦，这是人类永远比人工智能高明的地方”。

江苏省教科院研究员、明远未来教育研究院学术委员会主任成尚荣特别强调，未来教师素养的焕新需要从三个维度入手：眼中要有学生，做有智慧的育人者；手中要有方法，做有智慧的实践者；心中要有未来，做有智慧的引领者。这三个维度相互关联，共同构成数智时代教师专业发展的完整图谱，“教师要保持理想信念，在教育的大分流时代，坚持正确的价值导向”。

超越工具：数智驱动下的教学变革

未来已来，教师需要必须改变，而数智技术将会对教学带来何种变革？

首都师范大学教师教育学院教授蔡可聚焦“AI时代的课程教学改革”，从实践层面分析了数智技术对教学内容的深刻影响。他指出，当前教育技术应用存在“新瓶装旧酒”的现象，很多所谓的创新只是将传统教学内容数字化，而没有真正改变教学范式。蔡可以高考命题改革为例，说明未来教育应注重跨学科整合与真实问题解决能力，而非碎片化知识记忆。“编程、写作等技能可能被AI替代，但批判性思维、价值判断能力永远是教师的核心竞争力。”蔡可表示，数智时代的课程改革要关注“语言是思维的物质外壳”这一哲学命题的新内涵，在人工智能辅助下，语言生成的过程发生了变化，但思维的质量仍然是决定因素。

在论坛的实践分享环节，北京第十二中学书记、校长管杰系统介绍了学校在“师一生一机协同”方面的创新探索。他坦言，决定在课堂上引入AI后，改革面临诸多挑战，“校长信箱收到的投诉信件比原来激增”，但这正是变革过程中不可避免的阵痛。管杰透露，通过AI平台分析课堂互动数据，他们发现传统课堂中教师讲授时间占比超过60%，师生互动与学生自主活动比例明显偏低，“这种时间分配限制了学生批判性思维和质疑精神的发展”。为此，北京十二中引入了AI助教工具，辅助教师进行作文批改、数学建模等重复性工作，从而“挤出时间”开展个性化辅导。

管杰分享了语文教师《祝福》的教学案例：在学习鲁迅《祝福》时，学生用AI生成祥林嫂形象，结果发现AI将祥林嫂手中的小篮子画成了“超越时代”的铝盆。“这个错误成为教学契机，学生返回文本寻找细节，深化了对作品的理解。”

管杰说，在数学课上，学生用 AI 求解斐波那契数列，从数据生成到公式推导，传统需要一周课时的内容现在两节课就能完成。“关键不是答案本身，而是学生学会如何与 AI 协作解决问题。”管杰特别强调学生主体性的重要性。“我来十二中后，让学生提出需求，一年时间收到了 600 多条建议。有些事情能改，有些事情不能改，但重要的是让学生感受到他们的存在，感受到学校是学生的学校。”这种以人为本的理念，正是数智时代教育变革的价值导向。

“丰台区的‘乐学公园’创新项目和北京十二中的师—生—机协同实践，证明了中国教育在人工智能时代的创新活力。”成尚荣呼吁，未来教师当以“学习专家”为目标，在技术赋能中坚守育人初心。

明远未来教育研究院院长张新洲表示，本次论坛展现了中国教育在人工智能时代的创新活力。“我们要用教育家精神谱写 AI 时代教育强国的华章，让顾明远先生的教育理念引领越来越多的校长教师，将理想细化为办好每一所学校、上好每一节课、教好每一个学生的具体行动。”张新洲说。

“教育的未来图景正渐次清晰，其关键不在于技术的单向突破，而在于对顾明远先生所说的‘教书育人在细微处、学生成长在活动中’这一教育真谛的回归与升华。未来的教育生态，将是人类智慧的细微关怀与人工智能的全局赋能交织而成的协奏曲。”明远未来教育研究院秘书长关超表示。

与会代表认为，第三届宛平教育论坛不仅梳理了数智时代教育变革的理论框架，更通过北京十二中与丰台区的实践案例，展现了教育创新的可行路径。这场关于未来教育的探索，正在北京的秋日里悄然生根发芽。（[阅读全文](#)）

未来乡村教师队伍建设研讨会在淄博师专举办

11 月 1 日，未来乡村教师队伍建设研讨会在淄博师专召开。本次研讨会由山东省乡村教师队伍建设研究中心主办，主题为“未来乡村教师队伍发展与创新”，旨在深入探讨新时代乡村教师队伍建设面临的新任务，积极探索未来乡村教师发展的新路径。市县教育部门管理者、高校专家学者、乡镇学校校长及教师共计 260 余人参加研讨会。

原国务院扶贫办党组成员司树杰，教育部教师工作司副司长黄小华，山东省教育厅副厅长孙晓筠出席研讨会并发表讲话。山东省教育厅教师工作处副处长刘依林，山东教育社党总支书记、社长、总编辑张继梁出席开幕式。

孙晓筠指出，乡村教育振兴是乡村振兴的重要基石，教师是推动乡村教育发展的核心力量。要结合学龄人口变动趋势，持续完善教师培养与精准补充机制，落实并优化职称评聘、待遇保障等倾斜政策，增强实际获得感，提升乡村教师的

职业荣誉感，让优秀人才愿意下去、安心留下；要健全分层分类、精准施训的乡村教师专业发展体系，重点加强乡村校长领导力建设，让乡村教师“能力提升、真正教好”；要引导乡村教师立足本地实际，开发富有地域特色的乡本、校本课程，让乡村教育特色发展、充满活力，为打造“乡村振兴齐鲁样板”贡献力量。

黄小华强调，要结合学龄人口变化，科学测算教师需求，合理核定乡村学校教职工编制，为推进小班化教学储备师资；同时，要加强面向农村学校的师范生培养院校建设，培养本土化高素质教师；要着力提升乡村教师专业能力，推动实施教师学历提升计划，在“国培计划”等各级培训中专门设立研修项目，加快推进数字化赋能教师发展行动；要着力提高乡村教师地位待遇，落实好职称评聘、绩效分配、生活补助等倾斜政策，在各类评奖评优中向乡村教师倾斜，让乡村教师享有应有的社会声望。

司树杰表示，我国正处在全面推进乡村振兴、加快建设教育强国、实现民族复兴伟业的关键时期，乡村振兴是包括产业、人才、文化、生态、组织等在内的全面振兴，而这一切都离不开人的现代化，离不开教育的支撑，没有乡村教育的振兴，就难以实现乡村的全面、可持续振兴。必须从国家发展全局的高度，深刻认识乡村教育的战略地位，将其摆在突出位置，着力建强乡村教师队伍，办好乡村教育，努力让每一个农村孩子都能享受公平而有质量的教育。

北京师范大学中国教育与社会发展研究院首席专家、国家高端智库教育国情调查中心主任、教授，中国教育三十人论坛成员 张志勇做了《中国乡村教育高质量发展之路》主旨报告。

山东大学数学学院及金融研究院教授、博士生导师，泰山学者特聘专家，山东大学金融研究院副院长，山东大学产业大模型研究院院长石玉峰分享了《学科交叉 产融结合 服务新纪元》专题报告。

教育部人文社会科学重点研究基地东北师范大学中国农村教育发展研究院副院长，东北师范大学乡村振兴研究院执行院长、教授、博士生导师，国家万人计划青年拔尖人才，吉林省“长白英才计划”哲学社会科学领军人才李涛阐述了《学龄人口变动与乡村小规模学校变局》。

江苏省行知教育实验研究所所长，江苏省优秀科技教育校长，中国教育学会农村教育分会常务理事，江苏省教育学会教师教育委员会学术委员朱德成分享了《走在行知路上：扎根乡村 40 年的行知教育实验》。

正安县人民政府正科级督学，教育工委委员，正安三中党支部书记张卫东介绍了《贵州正安推进乡村教育发展的实践与探索》。

青岛市教育局重点项目办公室主任，青岛市教科院院长助理，中国教育学会

教育行政专委会副秘书长井光进分享了《乡村校长领导力的构建与实施》。

淄博市临淄区凤凰镇中心学校校长呼洪昌、淄博市博山区博山镇中心学校党总支书记马洪波、邹平市魏桥镇初级中学科研主任杨兆剑、潍坊市临朐县五井镇学区主任胡德凯、济南市章丘区普集学区学校中心小学学校负责人韩宾、东营市广饶县大王镇中心小学校长顾建忠、淄博师专附属大学城实验中学校长丁乃岭等7名乡镇学校校长做了交流发言。

本次研讨会上,淄博师范高等专科学校山东省乡村教师队伍建设研究中心与23个乡镇学区组建未来乡村教育协同创新共同体,将共同推进乡村教师教学研究、师资共育、课程开发、美育共建、校家社协同等项目,探索推进适应未来乡村教育发展的小班化、个性化教学改革,着力提升乡村教育质量。

本次研讨会,搭建了乡村教师队伍建设的交流合作平台,汇聚各方智慧,凝聚发展共识,探讨未来乡村教师队伍建设的新形势、新路径,分享了突破路径与有效方案,将为乡村教师队伍建设注入新动能,引领广大乡村教师践行教育家精神,脚踏实地,仰望星空,点燃乡村教育和乡村孩子的未来,为建设教育强国、推进乡村振兴夯实基础。[\(阅读全文\)](#)

全国地方院校教师教育能力提升与创新发展的研讨会在咸阳师范学院举办

10月31日至11月2日,由陕西省教育理论研究会主办,咸阳师范学院与陕西乡村基础教育发展研究中心共同承办的陕西省教育理论研究会第十一次学术年会暨全国地方院校教师教育能力提升与创新发展的研讨会在咸阳师范学院渭城校区举办。

11月1日上午,大会开幕式在咸阳师范学院厚德楼报告厅举行。陕西省社会科学联合会调研员边瑞卿、陕西省教育理论研究会会长司晓宏出席会议并讲话。咸阳师范学院党委书记王长顺出席开幕式并致欢迎辞。副校长范广主持开幕式。

王长顺在致辞中代表学校对各位专家学者的到来表示热烈欢迎,并介绍了咸阳师范学院教师教育的办学特色与创新成果。他指出,在教育强国建设的大背景下,地方师范院校肩负着特殊使命,必须主动对接国家战略需求,坚持立德树人根本任务,深化教育教学改革,持续提升教师教育质量,为地方基础教育高质量发展提供有力支撑。希望以此次会议为契机,加强学术交流与思想碰撞,共同探索新时代教师教育改革发展的新路径。

边瑞卿在讲话中充分肯定了陕西省教育理论研究会服务教育改革发展中的积极作用。他指出,教育理论研究的推动教育实践创新的重要基础,要准确把握教育强国建设的核心要义,围绕教育改革中的重大理论与实践问题开展研究,

产出具有前瞻性和战略性的研究成果，为省委、省政府教育决策提供有力支撑。

司晓宏阐述了本次年会的重要意义。他表示，《教育强国建设规划纲要》为新时代教育改革发展指明了方向，教育理论工作者要勇担使命，主动回应国家关切，尤其要从理论高度系统探索地方院校教师教育能力提升的路径与模式。研究会将继续搭建高水平学术交流平台，推动理论创新与实践探索的深度融合，为构建中国特色教育理论体系贡献力量。

开幕式后，大会进入主旨报告环节。浙江大学陈时见教授、陕西省教育理论研究会会长司晓宏教授、陕西师范大学胡卫平教授、河南大学王晋教授、西北大学姚聪莉教授、西安外国语大学孙华教授等专家学者分别作主旨报告，围绕“教育强国视域下的教师教育综合改革”“智能知识生产模式与高等教育变革”“高质量科学教育体系建设”“拔尖创新人才一体化培养”“拔尖人才国际化培养”“高校专业调整的价值博弈”等前沿议题进行了深入阐释，激发了热烈讨论。

11月1日下午，会议设置六个平行论坛，议题涵盖“教育强国建设与基础教育创新发展”“教育数智化与教师教育能力提升”“乡村教师发展与教育公平”“课程教学创新与人才培养”“学生发展与心理健康教育”“新时代教育的机遇、挑战与创新”等领域。各论坛气氛热烈、交流深入，充分展示了教育理论研究与实践探索的广度与深度。

11月2日上午，大会继续举行主旨报告。宁夏大学王安全教授、宝鸡文理学院马多秀教授、陕西师范大学龙宝新教授、西安建筑科技大学赵立莹教授、陕西师范大学张立国教授、陕西科技大学武建鑫教授、陕西师范大学祁占勇教授以及咸阳师范学院教育科学学院毛红芳教授等专家，围绕“教育家型教师能力建构”“乡村教师教育情怀”“教师教育体系建设”“五育融合实践”“人工智能教育伦理”“研究生教育学知识体系建构”“人工智能教育研究元方法”“教师教育者专业素养”等主题作报告，进一步深化和拓展了会议议题。

11月2日中午，大会举行闭幕式，由陕西省社会科学院教育研究所所长张鹤教授主持。陕西省教育理论研究会秘书长王鹏伟教授对会议进行了总结。他充分肯定了大会的学术成果，对主办、承办及支持单位和全体参会人员表示感谢，并期待学界同仁继续携手，为陕西乃至全国教育理论创新与实践发展贡献智慧与力量。

本次会议于国家“十四五”规划收官与“十五五”规划即将开局的关键历史节点举行，旨在深入学习贯彻《教育强国建设规划纲要（2024—2035）》精神，聚焦陕西教育理论研究水平的提升，助推地方院校教育质量与办学能力发展，服务国家教育强国建设战略。会议得到陕西省社会科学联合会的指导，以及《新西部》

编辑部、北京师范大学出版集团等单位的支持。此次学术年会的举办，不仅为全国教育学者，特别是地方院校的教师教育工作者提供了宝贵的交流平台，也有效提升了咸阳师范学院在教育领域的学术声誉与社会影响力，对咸阳师范学院相关学科建设、科学研究及人才培养工作起到了积极的推动作用。

陕西省社会科学院、陕西师范大学、西北大学、河南大学、宁夏大学、辽宁大学、河北经贸大学、山西科技大学、西安建筑科技大学、西北政法大學、西安外国语大学、延安大学、宝鸡文理学院、渭南师范学院、榆林学院、安康学院、商洛学院、陕西学前师范学院等省内外 30 余所高校及科研机构的专家学者，以及基础教育管理者、一线教师和教育类研究生 400 余人参加会议。（[阅读全文](#)）

专家观点

管培俊 黄浩：答好中国特色教师教育体系构建的时代之问

阅读提示：健全中国特色教师教育体系，是习近平总书记在 2023 年 5 月 29 日中共中央政治局第五次集体学习时对教师队伍建设作出的重要指示。2024 年 1 月，新修订的《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求（试行）》正式将教师教育学确立为教育学二级学科，教师教育学科建设迎来历史性时刻。当前，中国教育学界逐渐认识到构建具有中国特色的自主知识体系的重要性，构建中国特色教师教育体系也成为教师教育者面对的时代命题。日前，围绕“构建中国特色教师教育体系”这一话题，《中国教师报》对中国高等教育学会副会长管培俊进行了专访。

建设教育强国要更加重视“工作母机”

中国教师报：习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调，加强教师队伍建设，要把健全中国特色教师教育体系这一基础工程打实打牢。近年来，党和国家发布多个重磅文件对“健全中国特色教师教育体系”作出部署。您认为，如何定义“中国特色教师教育体系”？健全这一体系为何迫切而必要？

管培俊：广义上，教师教育体系的概念应当包括教师培养、教师培训和专业发展，还应当包括教师职业的激励机制与保障体系。

《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（简称《纲要》）强调“健全教师教育体系，提高师范教育办学质量”“推动高水平大学开展教师教育”，其重要性与紧迫性不言而喻。

从历史经验与现实需要看，建设教育强国不能不重视“工作母机”，师范教

育是中国教育的一条成功经验。振兴教师教育，健全中国特色教师教育体系，要与时俱进、发扬优势、守正创新。

第一，政府与市场两只手都要有，两手都要硬。师范教育是典型的公共产品与服务，振兴教师教育主要靠政府力量。各级政府要更加重视支持师范院校发展，加强教师教育学科群建设与人才队伍建设。同时也要更加尊重市场法则，形成教师职业的激励机制，营造尊师重教的社会氛围，保障教师待遇，提高教师职业吸引力。

第二，师范院校与高水平大学培养教师双管齐下、相互促进。坚持相对稳定的师范教育体系不动摇，坚持教师教育开放不动摇。鼓励支持师范院校不忘初心，守正创新，办出特色、办出水平；鼓励支持高水平大学积极参与培养优秀教师。当然，现在师范大学也今非昔比了，许多学校本身就已跻身高水平大学行列，希望这一块积分面积越来越大。

第三，教师培养培训与教师职业资格准入制度同等重要。无论如何要把好两道关：师范生入口关与教师职业准入关。通过专门立法保障师范生的教学实习。严格实施教师资格考试制度，将修学教师教育课程和严格有效的教育实习作为考取教师资格的前置条件。

第四，面向未来教育与日益增长的社会需求，教师教育的概念也需要重新定义。教师教育作为教育的工作母机，是教师培养培训的主渠道、好老师与教育家的摇篮、优秀校长成长的基地、优秀教育教学成果转化的平台、社会教育指导服务机构，也是国家和区域的教育智库。新时代教师教育的服务面向，不仅在主责范围与传统优势领域，也正在拓展新的领域和增长点。一是面向基础教育和职业教育，培养培训优秀教师、双师型教师；二是面向乡村，培养合格教师、全科教师，提供稳定的师资保障；三是面向社会，培养家庭第一教师与社区指导教师；四是面向高等教育，帮助青年教师成长，持续促进教师专业发展。我做师范教育司司长时，周远清同志和潘懋元先生反复给我讲，教师教育应该包括高校教师；五是面向未来超前布局，为打造大国良师、储备国家战略科技力量奠定基础；六是服务政府决策、办学治校，发挥对基础教育的引领支撑作用。

教师教育体系的“中国特色”

中国教师报：中国特色教师教育体系是习近平新时代中国特色社会主义思想在教育领域的反映，专家学者认为这一体系应具有“时代性、中国性、体系性”。在您看来，作为一个“体系”，它应该包含哪些基本组成要素，具备哪些基本特征？同时，这一体系的“中国特色”如何体现？

管培俊：教师教育具有“教育事业工作母机”的独特价值，具备教师人才培

养与人才集聚的双重功能。高等教育要发挥龙头作用,必须首先办好教师教育。其实,教师教育归根结底就四件事:鼓励吸引好学生读师范;把好学生培养成好教师;让好教师适得其所;助好教师不断成长。在不同的时间空间,教师教育体系有不同特点。

面对知识生产模式变革,顺应未来世界教师教育发展趋势,适应中国式现代化的要求,新时代中国式高质量教师教育体系至少应当具有以下显著特征。

第一,新时代中国特色教师教育体系应当是“为党育人、为国育才”的教师人才培养体系。“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”是教育的根本问题,是建设教育强国的核心课题。而“谁在培养人,谁来培养人,怎么培养培养人的人”是回答习近平总书记之间的题中应有之义。教师职业具有公务性与专业性的双重属性。针对现实中强调教师专业属性,忽视教师公务属性、政治属性的倾向,应当特别强调中国特色教师教育体系是“为党育人、为国育才”的“工作母机”,而不只是一种教育类型。

第二,新时代中国特色教师教育体系应当是“教育家精神”引领的“高水平人才培养体系”。《纲要》提出实施教育家精神铸魂强师行动,推动教育家精神融入教师培养培训全过程。教师教育要落实立德树人根本任务,必须弘扬教育家精神,加强思想引领,落实《纲要》“坚持师德师风第一标准,健全师德师风建设长效机制”的要求,以教育家精神涵养师德养成,以教育家精神塑造新时代教师队伍,引导激励广大教师深怀爱国之心、砥砺报国之志,成为“四有”好老师,做到“四个相统一”,争做“大先生”。

第三,新时代中国特色教师教育体系应当是“开放灵活”的教师人才培育体系。在坚持相对稳定的师范教育体系前提下,一是面向所有具备条件的高水平大学开放,鼓励高水平大学为基础教育培养优秀教师。二是面向全社会开放。例如家庭教育研究、人才培养、家长学校建设等,培养“第一教师”;三是面向全世界开放。积极响应支持“全球教师发展学院”,推动教师教育国际交流合作,提升中国教师教育国际影响力。保持发扬中国式教师教育独特优势,借鉴他山之石,引进利用国际优质教育资源,吸引优秀人才,扎根中国大地办好教师教育,为建设世界重要教育中心、人才中心与创新高地,为推动构建人类命运共同体作出新贡献。

第四,新时代中国特色教师教育体系应当是一体化的教师终身学习专业发展支撑体系。《纲要》强调“提升教师专业素质能力”“健全高校教师发展支持服务体系”。培养能够担当民族复兴大任的全面发展的时代新人,教师首先要全面发展。教师教育是典型的专业教育,高度专业化的教师养成教育,需要相对稳定的院校体系支撑。它是独特的,但不是孤立、偏狭的。“五育并举、五育融合”的

理念，首先要在教师教育中得以贯彻，实现教师养成教育与专业教育高度融合、科学教育与人文教育高度融合、全面发展与个性发展高度融合。针对仍然存在的教师培养培训两张皮、培训教研各自为政等问题，要锲而不舍地深化教师教育体系与范式变革，彻底打破隶属关系、利益格局形成的藩篱，实现教师培育职前职后一体化、教师培训与教研体系一体化、教师专业发展一体化、大中小学一体化，充分发挥高水平院校和专业教师培训机构领衔担纲的独特优势。

第五，新时代中国特色教师教育体系应当是家校社政“协同育人”的教师人才培育体系。高素质教师培养是全社会的责任，学校不能孤军奋战。政府、大学、中小学与社会要协同联动。家校社政协同育人是高质量教师教育体系的题中之义，要着力解决一些地方重视不够、统筹不够、支持不够，师范生教育实习缺乏保障，家校社政、大中小学关系疏离，理论实践脱节等问题。国家层面应加强制度供给、资源保障、监管落实，制定实施师范生实习法；地方政府组织落实，中小学要义不容辞承担师范生实习。

第六，新时代中国特色教师教育体系应当是“AI 赋能”的教师终身学习与专业发展体系。当前，人工智能不再仅是一种技术手段，而是教育整体变革的内生变量和重要动力。AI 时代的教师教育，一要解放思想，积极拥抱人工智能，适应人工智能时代教学与科研范式变革，打造教师人才培养新模式，发展教师教育服务新模式，探索 AI 时代教育治理新模式，构建网络化、数字化、智能化、个性化、终身化的教师教育体系。二要把握教师角色作用和教师教育变与不变的辩证法。深入思考探索 AI 时代教育与教师教育的深层次问题。聚焦教育的根本目的，为了人的全面发展和创新能力的提升，提高人机协同水平。要对技术应用背后的人文价值、新的挑战 and 如何培养未来中国人有前瞻性思考。

第七，新时代中国特色教师教育体系应当是保障“教育公平”的教师人才培育体系。教师教育要着眼于中国式现代化的本质特征与价值追求，体现教育的政治属性、战略属性与人民属性。乡村教师问题的最终解决，既在教师教育体系之外，又在教师教育体系之内。稳定的教师教育体系是保障乡村教育的定海神针，针对我国城乡教师的二元结构，要着力培养师范生“人生为一大事来”的家国情怀与教育情怀，培养扎根乡村的优秀教师，培养“懂乡村教育、有乡土情怀”的本土化教师，让乡村教师真正“下得去、留得住、教得好”。

模式创新与机制破壁的攻坚之路

中国教师报：教育部新修订的《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求（试行）》正式将教师教育学确立为教育学二级学科，教师教育取得合理性、合法性地位，成为教师教育学界的重大事件，学科建设也是中国特色教师教育体系建设的重点与难点。您对教师教育学科建设及深化教师培养模式改革有何看法？

管培俊：学科的发展似乎呈现相互矛盾的两种趋势：一方面高度分化，一方面又高度综合。由于教师养成教育专门的知识体系和专业发展的规训框架，客观上形成学科边界；又由于教师教育是典型的复合性人才培养，需要打破学科界限，有多学科综合的支撑。适应知识生产模式的变革和创新人才培养的内在要求，新时代高质量教师教育体系应当是一个矩阵结构：纵向上是大中小学的衔接，横向上是教师教育与学科教育有机结合，相关学科系统集成。

师范教育一度面临的问题，一方面是学科教学论教师在师范院校不被重视，学科教师教育研究者面临两边都靠不上、“双边缘化”的困境；另一方面，师范教育是一种“舶来品”，中国师范教育积累了丰富经验，但自主知识体系研究不足，相关学科缺乏有机整合，教师教育学科群支撑力不够。教师教育学科的建立，使得从事教师教育的教师有归属感、成就感，有利于构建中国教师教育自主知识体系，夯实教师教育学科基础。

同时，教师教育体系是一个整体开放的系统，不能画地为牢、各自为政、自我封闭。教师培养需要多学科交叉融合提供支持。教师教育成为一个独立的学科，不意味着教师培养靠教师教育学科单打独斗——我们要始终坚持大教师教育观。教师教育学科的建立要有助于学科整合，而不是固化、窄化与局限教师教育的边界，又形成新的壁垒。提高教师人才自主培养质量，一方面要加强教师教育学科建设，以“两个结合”为指导，以立德树人根本任务为核心，借鉴国际经验，扎根本土实践，深入研究教师教育规律，构建具有中国特色、中国风格与中国气派的教师教育学科体系；另一方面，要加强教师教育学科群的建设，改变“老三门”格局，加强学科交叉融合，完善多学科综合支撑教师教育的体制机制，以教师教育主干学科、优势学科为主体，形成多学科助推高质量教师教育的矩阵效应，举全校之力办好教师教育。

中国教师报：党的二十届三中全会提出，加强拔尖人才培养，着力加强创新能力培养。党的二十届四中全会提出，加快高水平科技自立自强，引领发展新质生产力。面向2035年强国建设的宏伟目标，中国特色教师教育体系应该如何赋能创新人才培养？

管培俊：党的二十届三中全会提出“构建支持全面创新体制机制”，二十届四中全会提出“全面增强自主创新能力”。构建“支持全面创新”的教师发展体制机制，是教育领域综合改革的题中应有之义。

因此，新时代中国特色现代教师教育体系应当是“支持全面创新”的高质量教师培养体系。师范教育是中国教育的宝贵经验，立下了汗马功劳。师范教育一度被视为封闭的系统，认为师范院校培养的人才创新不足、后劲不足。我想不宜一概而论，也不能刻舟求剑，以一成不变的观念看师范教育。不过，强调教师的

作用对于激发学生的创新潜能的确至关重要。教师教育对于创新人才培养与科学发展的深远影响毋庸置疑。一位著名教育学家说过,教师的工作未必一定是科学发现,但他必须对于创造有切身体验。教育的价值和教师的角色不仅仅是知识传递,更是学生创新精神与创新能力的发掘培养。习近平总书记说,教育“既要夯实学生的知识基础,也要激发学生崇尚科学、探索未知的兴趣,培养其探索性、创新性思维品质”。创新性人才和科技自立自强是高质量发展的根本支撑。教师教育要适应国家战略需求,加强前瞻布局。美国科学史学家库恩说“新的科学革命的发生与出现,需要一代新人的成长”。而“一代新人”的培养首先是教师教育的任务,没有创新型教师就没有“一代新人”。新时代教师教育改革必须坚持创新指向。

第一,改革教师人才培养模式。创新意识与创新能力的培养要作为基本遵循纳入教师教育的全过程。一是调整优化学科布局与课程结构,二是加强英才教育师资培养,三是改革师范生招生制度,提高师范生生源质量。师范专业应当纳入提前批次录取,增加招生面试环节,实行大类招生、允许二次选择、转出转入。建议制定《师范生实习法》,依法保障师范生实习实训,强化教学基本功和教学技能训练。适应人工智能发展与教育数字化战略,提高教师的数字素养与人机协同能力,提高教育教学水平。

第二,提高教师培养与创新需求的匹配度。根据科技创新与产业创新带动的技术结构、人才结构变化趋势,调整优化师范院校学科专业结构。强化紧缺领域师资培养,缓解教师供给与需求的结构性矛盾。

第三,推进科教融合,促进科学教育与人文教育结合,厚植创新文化,着力培养学生创新素质、科学思维、好奇心、想象力、创造力,鼓励创新、激励创造。

第四,全面提升教师教育层次与质量水平。大力支持师范院校“双一流”建设,要以高举师范教育大旗,彰显师范特色、加强教师培养和提高教师教育质量水平为根本导向。“十五五”期间,国家将启动实施教师教育能力提升工程,采取专项举措加大支持力度,完善中国特色教师教育体系。国家层面实施“公费师范生教育”政策,“培养一批优秀教师,营造尊师重教的社会氛围,鼓励更多青年投身于教师职业”;进一步扩大地方师范院校实施师范生公费教育规模,吸引乐教爱教适教的学生从事教师专业;通过“国优计划”等政策导向激励支持高水平院校为中小学培养优秀教师,为我国人才自主培养、拔尖创新人才培养和科技自立自强源源不断地提供师资保障;完善与细分教师专业标准;完善教师教育院校体系、办学定位、培养规格、学位制度,形成师范大学培养教育博士、师范学院培养教育硕士、专业学位试行申请审核制与质量监管制度,有效阻断一轮又一轮升格、改制、改名、申硕、申博等无休止的“折腾”,让学校静下心来办学治

校育人。

第五,加强高素质专业化教师教育人才队伍建设。对学科教学论教师队伍分类管理、分类评价。适应学科发展趋势,鼓励支持高校教师跨学科学习与研究,提升创新创造能力。适应人工智能时代教与学方式的变革,努力提高教师的素质能力与水平。支持教师培训与教研室体系的整合和系统集成。支持职普融通、产教联合,推进职业教育教师一体化培养培训。营造教育家成长、倡导教育家办学的良好环境,组织骨干教师校长赴境外研修考察,鼓励支持教师和校长探索创新教育理念、模式、方法,形成教育教学特色和办学风格。区域上,优先支持中西部地区、边境地区、民族地区、乡村学校教师培训;学科领域上,向音体美劳、科学教育和心理健康教育等紧缺薄弱学科教师倾斜;在激励机制上,发挥职业发展空间和考核评价的正确导向作用,整体提升教师教书育人能力。

第六,加强质量监管,不断提升教师培养质量水平。教育评价、教师评价改革是“牛鼻子”和指挥棒,要探索科学有效的教师教育质量评价机制,实现分类指导、分类管理、分类评价。突出师范教育特色,鼓励支持师范院校以培养教师为志业。加快完善教育质量标准,健全国家、省级和学校三级评估体系。鼓励支持高水平大学举办教师教育,设立专门学院,开设教师教育课程,发挥学科专业优势和跨学科综合优势,有动力持续培养优秀教师人才。“双一流”建设高校评价指标中,要充分体现教师教育的水平与贡献。扩大教育博士、教育硕士培养规模。对于实心实意做好教师教育的师范院校给予重点支持。严格实施师范教育专业认证。形成教师培养院校的退出机制。

中国教师报:您曾经表示,构建支持全面创新的教师发展体制机制需要激励创新的人事人才体制机制。在您看来,构建中国特色教师教育体系,可以从哪些方面着手破除教师队伍建设的体制机制弊端?

管培俊:当前,制约教育高质量发展的思想观念束缚和体制机制弊端还需要进一步破除,加快形成教师人才培养、使用、评价、服务、支持、激励的有效机制,还任重道远。要坚持人事改革与教育改革协同联动,分类推进、持续深化。没有人事改革同步实施,深化教育综合改革将事倍功半。

要进一步提高教师地位,加强教师待遇保障,维护教师职业尊严和合法权益,让教师享有崇高社会声望,成为最受社会尊重的职业。要“深化教师管理综合改革”,进一步强化教师教育的制度供给。加快《教师法》修法进程,将教师队伍建设的成功经验上升为法律法规,并从根本上解决制约教师发展的瓶颈问题。积极推进教师用人机制改革,创新选拔招聘机制。坚持“国标省考县管校聘”的中小学教师管理体制,让教师从“学校人”回归“系统人”“公家人”;积极稳妥地推进“准聘与长聘相结合”、竞争性与稳定性相平衡的高校用人机制改革。评价

激励改革要坚持先立后破，建立以创新能力、质量、实效、贡献为导向的人才评价体系与激励机制，扭转不科学的评价导向。使各级各类学校领导者、管理者能够静下心来，专心致志办学治校，学校教师能够心无旁骛潜心育人。教师评价考核机制改革与薪酬改革协调推进，教师系列与职员制度改革相继推进。实施更加积极、更加开放、更加有效的人才政策。特别关心青年教师成长发展，完善青年创新人才发现、选拔、培养机制。

建设高质量教育体系，首先要加大教育自身的“人力资本投入”。中小学校编制管理改革要强化“法治”，形成教师资源有效配置的保障机制。严格执行教师编制标准（班额、生师比、生员比等）。在大班额配足配齐教师，开齐开足课程。抓住当前学龄人口变化的契机，努力改善班额、生师比、生员比、人员投入比、薪酬水平等关键变量。改革完善教师聘任制。建立符合教师复杂劳动特点、有竞争力的薪酬体系和激励机制。形成有序有效的“退出”机制。

教师评价是最重要的指挥棒。当务之急是改革教师评价方式，强化正确的政策导向。全面深化改革、落实立德树人根本任务的关键，在于教育和教师考核评价制度的改革。彻底破除“五唯”，决心要大，关键在立。不立不破，先立后破，建立科学有效的教师评价方法和指标体系，通过科学的评价激励教师发展。一是指导思想上“去唯”。要坚持辩证思维，辩证施治，正确导向，不简单用升学率、考试成绩、论文数量、帽子头衔等评价教师。二是“分类”。形成体现正确导向的教师考核评价机制，根本出路是分类管理、分类考核。三是“多元”。运用多元、分类评价指标体系，形成“多元”评价、综合评价有效机制，以免遮蔽教师的主体性，忽略教师崇真、向善、求美的精神需求。四是有区别的“脱钩”。避免一切都与物质利益简单挂钩，滋长急功近利。五是简约。删繁就简，不给教师施加无谓的压力，防止形式主义的考核检查干扰正常的教育教学。杜绝无效劳动，减轻教师负担，让教师专注本职工作，最大限度解放教师的生产力。（作者管培俊系中国高等教育学会副会长，教育部教师队伍建设专家指导委员会总委会副主任委员，曾任教育部师范教育司司长；作者黄浩系《中国教师报》记者）（[阅读全文](#)）

代蕊华：弘扬教育家精神要避免神化、泛化与虚化

中国特有的教育家精神是教育家群体在长期教育实践中形成并凝练的特质，作为教育事业的灵魂，它的弘扬关乎教育本质的遵循与教育未来的发展。若在理论研究与实践探索中缺乏系统思考，则极易滑向神化、泛化、虚化的误区，进而削弱这种精神应有的感召力与重要价值。因此，只有认识教育家精神弘扬过程中可能的误区所在，避免神化、泛化与虚化的倾向，才能使其真正成为滋养教育生

态的源头活水。

避免神化,防止无视客观现实的顶礼膜拜。教育家精神既不是高高在上的抽象概括,也不是高不可攀的神圣存在。教育家精神是特定历史条件下的产物,其精神源流可追溯至马克思主义思想与中华优秀传统文化,是基于理论、实践与历史变革条件下的教育规律的体现,根植于规律性与现实性,是在把握教育本质规律的前提下进一步提出胸怀天下的弘道追求,在家国情怀基础上进一步提出关注人类命运共同体的更高要求,而这些要求并非不可达到的道德符号。此外,要避免教育家身份的“圣人化”。中国的孔子、朱熹、蔡元培、陶行知等教育家,国外的苏格拉底、夸美纽斯、赫尔巴特、苏霍姆林斯基、杜威等教育巨匠,共同构成了人类教育思想的璀璨星河,但若认为只有达到这些巨擘的水平才能称得上教育家,实则是分离了教育家与具体教育情境行动者的关系,将教育家变为纯粹的道德膜拜。同时,不能把中国特有的教育家精神理解为超越世界之上的独有的东西,甚至认为只有中国才有教育家,只有中国的教育家才有教育家精神。教育家精神生成于人类文明的历史演化,受中国优秀传统文化滋养而形成具有中国特色的精神风貌,但其本质是人类对美好教育者特质的共同追求,生长于中国教育人的生命实践,体现了世界教育改革与发展中的中国智慧。

避免泛化,防止随意扩大外延而造成的万能标签。教育家精神不是一个筐,它具有特定的内涵。在论述教育家精神时,要知道在谈论什么。既不能泛泛而谈,仅仅停留在从理论到理论,或者从经验到经验的表面化、形式化论述,更不能简单地用“师德”“规范”“奉献”等字眼来概括教育家精神。再者,教育家精神蕴含着教师作为能动者的内在逻辑,既要遵循教育职业生涯发展的一般性要求,又要满足教育复杂性、长期性与个性化的特征。教育家不同于一般的教育专家、教育名家,名师、名校长期有充分的条件成长为教育家,但也有一个从成名到“成家”的过程。总体来看,教育家的成长是内因与外因相互作用的结果,既需要内在的自觉追求,也需要外部适宜的生态和土壤。教育家是多样化的存在,是有鲜活个性的个体,教育家的产生不可能是批量生产的过程。教育家精神的弘扬,既不是具体行为方式的简单复制,也并非普遍性要求的简单传递,是植根于具体时空情境下的创造性转化。

避免虚化,防止脱离实际而产生的形式主义。教育家精神不是虚无缥缈的,其生成与发展有着丰富的实践基础和强烈的现实针对性,是教育道德良知与教师专业实践的辩证统一,是教师的教育情怀与精神风貌同教育教学能力的密切结合。教育家精神不能仅仅停留在精神层面,弘扬教育家精神要紧贴教育工作者的现实,避免精神弘扬与教育实践的“两张皮”。要真实地接触、认识教师群体,了解他们真实的实践情境与具象化行为,帮助教师解决教育过程中的痛点、难点问题,

有针对性地克服教育过程中的功利主义倾向和教师群体中存在的职业倦怠感,从而发现与造就更多身边的教育家。

教育家精神的生命力根植于理性的光辉与实践的深度,贯通历史与现实逻辑。教育家决不是自封的,也不是刻意打造的,需要教育者在思想上提高站位,在实践中提升素养,勇于扎根中国大地不断开拓创新。正如陶行知所说,做第一流的教育家,要敢探未发明的新理,敢入未开化的边疆。(作者系华东师范大学教师教育学院院长、教授)([阅读全文](#))

沈又红 卞婉婷:美国教师教育问责的绩效取向及其反思

摘要:1998年《高等教育法》的重新授权正式开启美国教师教育的绩效问责时代。绩效取向坚持功利主义的问责理念,固守“学生学业成绩—教师绩效表现—教师教育质量”的线性问责逻辑,同时过分强调外部问责,教师教育作为社会公共事业的民主性及其内在的专业精神被削弱。针对绩效取向的以上困局,公正取向围绕“为什么问责,问责什么,谁来问责”三个维度对绩效取向展开反思,以培养具备民主专业精神和社会公正取向的未来教师为问责目标,从多维视角诊断并解决教师教育的问题,呼吁多元利益相关者的广泛参与以实现教师教育内外问责的平衡。

正文如下:

一、引言

在全球教育治理背景下,越来越多的国际大规模测验结果与研究表明,教师质量既是影响学生学校表现的重要因素之一,也是影响一个国家基础教育质量的决定性因素。在此背景下,对教师教育质量的关切已成为全球社会与研究界探讨的热点。在新公共管理运动、教学专业化、基于标准的教育改革运动的影响下,绩效、效率、效能等一系列问责概念充斥在教师的专业生活中,教师成为问责的核心,教师教育问责成为各个国家和地区提升教师质量的有力政策工具与补救措施。

20世纪80年代以来,随着基础教育问责力度的逐渐加大,问责亦开始成为美国教师教育改革的主线,并呈现出基于标准、基于表现、基于测试三种不同取向。到目前为止,美国教师教育问责先后经历了“基于审核或认证标准、基于未来教师在教师执照考试中的表现、基于未来教师对儿童学术成就影响”三种表现形态。也就是说,美国教师教育问责发生了两次转型:从输入到输出、从教师到儿童。从20世纪90年代开始,美国联邦层面关于教师教育的立法活动与日俱增,对教师质量的整体控制和问责力度持续加大。尤其是1998年《高等教育法》

重新授权后,联邦相继创设了基于《高等教育法案》的教师质量年度报告机制、基于《不让一个孩子掉队法案》的教师质量标准问责机制和基于“力争上游计划”的教师质量结果问责机制,这三个机制形成了美国联邦政府教师质量问责的“三驾马车”。同时,为推动教师教育相关方承担起质量保障与提升的责任,美国联邦政府借助多样政策工具,建立起多级教师教育问责体系:以拨款诱导各州承担保障教师培养质量的责任,以法案建立起四级教师培养责任承担体系,以建议式支持策略实现有限的能量建设,以基于资助替代性项目发展的系统变革促进机构间的良性竞争。

联邦政府的上述问责机制与政策工具都遵循绩效取向,即依照“学生学业成绩—教师绩效表现—教师教育质量”的线性归因逻辑,将教师教育的问责目标逐渐窄化至K-12学生的标准化考试成绩。这种以教师教育毕业生所教学生学业成绩为核心的问责政策与实践,忽略了教师教育在培育文化回应性教师与推进教育与社会公平方面的价值。已有研究表明,从全球来看,教师教育问责的改革不仅没有带来教师教育的实质性进步,而且导致了宏观上教师教育政策的同质化、中观上教师教育研究的工具化以及微观上教师专业发展的技术化。事实上,要推动源于外部的质量要求在各个层面上真正落实,“理念”不能被忽视,也就是说,教师教育质量的整体提升是一个与理念相关的议题。在此背景下,美国学界开始围绕“为什么问责(问责的理念基础)、问责什么(问责的归因逻辑)、谁来问责(问责的权力分配)”等问题,呼吁教师教育问责的公正取向,以制衡绩效取向过分功利主义的导向,从而实现教师教育在推动教育公平与社会公正方面的价值。本文力图通过剖析美国教师教育问责社会公正取向对绩效取向的批判性反思,为我国师范类专业认证与教师教育深化改革提供镜鉴。

教师教育问责取向的本质体现在对“为什么问责”“问责什么”“谁来问责”三个问题的回答上。对“为什么问责”的回答构成教师教育问责取向的理念基础。教师教育问责不是价值无涉或价值中立的,它的取向必然映射出问责者对教学、学习、学校教育等基本概念的不同认识,也反映出他们关于教师教育与学校教育在推动教育公平、社会公正、多元文化、社会经济发展等方面的价值的认识。这些认识进而决定问责者对问责目标的设定。对“问责什么”的回答构成教师教育问责的归因逻辑。不同问责取向往往侧重关注教师教育某一方面的问题,由此也产生不同的问责策略与实践方式,对问题有不同的诊断结果与解决方案。对“谁来问责”的回答反映了教师教育问责的权力分配方式。总体而言,教师教育问责分为外部问责与专业内部问责。外部问责是由教师教育领域外的利益相关者主导问责权,内部问责则由教师教育项目、专业认证委员会等专业组织主导问责权。问责权力的不同主导或划分进一步影响问责内容和问责后果。以上三个维度构成

教师教育问责取向争论的焦点。

二、美国教师教育问责的绩效取向

美国教师教育绩效问责取向在功利主义问责理念的指导下,从新自由主义经济学与人力资本理论视角阐释教师、教学等概念,强调效率至上的功利主义倾向,遵循“学生成绩—教师绩效—教师教育质量”的线性问责逻辑,侧重外部问责权力,主要通过外部奖惩机制进行问责。

1.效率至上的功利主义问责理念

绩效取向使问责主体功利性地理解教师角色与教师教育的定位,导致问责目标偏离促进教育公平与社会公正这一核心追求。问责的功利主义具体体现在以下三个方面:联邦政府通过绩效问责,看重教师在提升学生人力资本方面的作用;市场通过绩效问责激发教师教育项目间的相互竞争,以提升教师教育的效率;教师教育专业组织利用统一严格的绩效评估与认证标准对教师教育进行评估认证,培养所谓的能促进学生学业提升的有效教师,同时提升专业组织的影响力。也就是说,教师教育的绩效问责蕴含着联邦政府对国际竞争力、市场对教师教育市场化、专业组织对培养有效教师与提升自身专业影响力的功利主义追求。尽管绩效问责也认识到教师质量对教育公平乃至社会公平的推进作用,但它更关注用统一的绩效指标界定“优质师资”的培养标准,而没有充分考虑学生群体、学校资源、社区环境等多方面的差异,不加分别地将优秀教师的定义局限于具备市场竞争力,能够提升学生学业成绩等方面。教师教育作为社会公共事业的责任担当、推动教育公平公正等多元价值往往被削弱或边缘化。

2.线性简化的问责归因逻辑

当前,绩效取向是美国教师教育的主流问责范式,它要求教师教育培养能够提高学生学业成绩的“有效教师”。这一问责目标反映了主流问责范式在认识、理解、诊断、解决教师教育问题时的单一视角,即基于“教师教育质量——教师质量——教师绩效——学生学业成绩”这一线性逻辑,将教师教育的问题简化为未能培养能够提升学生学业成绩的“有效教师”。受绩效取向影响的不同问责主体(如联邦政府、市场力量及专业组织)虽然各自进行不同的表述,但它们对教师教育问题的诊断与解决均有着单一线性的归因逻辑。

联邦政府认为缺乏绩效化的质量评估标准是导致全美教师教育质量参差不齐的根源,如2014年联邦发布的相关报告强调,各州提交的报告所包含的60余项指标,大多未能有效构建起教师教育项目质量与教师质量、学生学业成就之间的实质性联系。市场批判大学教师教育不仅未能履行培训教师的职责,也缺乏对职前教师在教学绩效方面的数据收集与公示,导致外界无法对其进行评价和监督。

有些专业组织也指出,各州的教师教育评估指标零星松散、标准不一,偏重项目的输入性评估,忽视对教师质量的关注,难以保障教师的有效性。这些问责主体聚焦教师教育的产出,尤其将毕业生所教学生的学业表现作为衡量教师质量与教师教育质量的标尺。此外,主流问责范式也根据学生的学业成绩反向推导“有效教师”所需具备的专业知识、能力与品性,以此引导教师培养的过程。

3.外部主导的问责权力

绩效取向下的问责权力主要集中于教师教育专业之外的主体,以联邦政府和市场为主要代表。与教师教育专业组织相比,联邦和市场难以从教师教育内部的发展需求出发,解决实质性的教师教育问题。但教师教育内部的专业组织,如全美教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE),随着与州政府合作的加深,其主导的专业认证也由最初的自愿性逐渐转变为隐性的强制性,认证标准从最初强调输入性因素为主的目标本位、课程本位转向以结果为导向的绩效本位。这种外部主导的问责不仅削弱了教师教育内部组织问责的专业性,也限制了内部利益相关者的参与。教师教育者、职前教师、K-12 学生等作为教师教育的利益相关者,他们的反馈和意见对于改进教师教育项目至关重要,但在外部主导的问责体系下,他们的声音往往被忽视。

此外,外部主导的问责也容易导致问责结果的奖惩取向,通过奖惩来评价和监督教师教育项目。例如,联邦政府利用相应的拨款来资助绩效表现优异的教师教育项目,对“低效表现”项目提供的支持与指导也是围绕如何在下一次评估中达标而展开,仍然以达到相应的绩效指标为目的。这种问责对于问责指标未涵盖但关乎教师教育深层次发展的问题,如对职前教师需求的回应、对职前教师内涵品性的培养等,未能给予足够的关注与支持。

三、对美国教师教育问责绩效取向的反思

基于对绩效问责取向的反思,美国学界呼吁教师教育问责的社会公正取向,亦即在秉持推进教育公平公正理念的基础上,采取多元的视角,深入诊断教师教育的问题,提出超越教育领域本身、涉及社会多层面的综合性解决策略。公正取向在问责权力层面,强调内部权力和外部权力的协调与平衡,一方面发挥外部问责在民主监督方面的积极作用,另一方面充分利用内部问责在促进专业改进上的优势,共同推动教师教育的发展。

1.注重社会公正的问责理念

公正取向的教师教育问责旨在培养具备民主专业精神与社会公正追求的未来教师,最终培育能够参与公平公正社会建设的公民。相较于绩效取向的功利主义,公正取向的问责理念不局限于市场经济条件下对个体利益的追求,而是着眼

于公平公正社会的构建,体现了超越教育领域而综合关注社会、经济、文化和政治等因素对教师教育影响的多维视角。

具体而言,公正取向的问责理念围绕以下四个维度展开:保障经济层面的教育资源再分配的公平,促进文化层面的多元认可,赋予所有利益相关者问责代表权,推动公平公正的教师教育问责话语体系的重构。首先,教育资源的公平再分配不仅意味着优质师资要均衡配置,更意味着优质师资要向欠发达地区倾斜,为那里的学生提供更多教育资源与机会。优质师资的定义也不局限于能够提升学生的学业成绩,更包括教师洞察教育不公、挑战不平等的学校制度及社会结构的意愿与品性。其次,公正取向的问责理念在文化层面打破主流意识形态下的知识等级观,不仅对少数民族的多元文化、社区蕴含的文化资本给予价值认同,更需要对其进行合理的开发利用,例如,将多元文化价值融入教师教育项目的课程设计,以培养具备社会公正意识、能够开展文化回应性教学的教师。其三,公正取向的问责理念认为,在权力结构层面上,不论学生、家长、社区成员等教师教育领域的外部利益群体,还是教师教育者、中小学教师、教师教育项目设计者等内部专业人员,都应在教师教育发展与改进中发挥重要作用。因此,要充分保障他们在参与教师教育质量评估问责中的权利,以确保教师教育问责参与主体的多样性,从而最终确保教师教育、教育乃至整个社会的公平公正。其四,公正取向的问责理念认为,要重构教师教育的问责话语体系,将公平、公正渗透在与问责相关的质量评估标准、认证内容与政策当中,推动公平公正的问责行动,促进教师教育实践向更加公平公正、多元参与和体现文化回应性的方向发展。

2. 多维的问责归因逻辑

绩效取向下“学生学业成绩—教师绩效表现—教师教育质量”单一线性的归因逻辑忽视了教育的多维度和深层次价值,也忽视了一些真正影响教师教育质量的关键因素,如课程资源的多元设计、实习场所的多样安排、教师育人能力的培养等,也忽视了教师教育教学的主体性、专业性与创新精神,使教师的专业发展陷入功利主义的“绩效陷阱”,也加剧了教师群体内部的竞争。所以说绩效问责单一线性的归因逻辑极大地限制了教师教育质量问责的广度与深度。

针对单一线性归因视角带来的教师专业性被削弱、教师教育的社会公正关照缺失等问题,公正取向的教师教育问责倡导多元归因的问题视角,即认为教师教育的质量问题不能被简单地归咎于某个单一因素,它可能是对社会公正问题的长期忽视并长期积累的结果。因此,公正取向的问责倡导超越教师教育的局限,从整个教育体系乃至社会结构的广阔视野去审视和解决教师教育的复杂背景与问题。从公正取向的视角来看,教师教育问责的目标远不止于改进教师教育本身,更在于构建一个更加公平公正的社会,实现公正社会与公平教育的相互滋养、共

同进步。在公正取向的视角下,教师教育的目标不是培养满足外界问责要求、追求绩效提升的教书匠,而是培养致力于推进社会公正、充满职业热情的专业教师。因此,从公正取向出发,教师教育问责应当源于教师教育质量提升与专业改进的内在渴望与要求,而不仅仅是为了达成外界的绩效问责指标。公正取向的问责将激励教师教育项目或机构主动承担培养具有社会公正情怀的专业教师的责任,确保每位教师都能成为推进社会公正建设的重要力量。

3. 内外协调的问责权力关系

绩效取向问责的权力主要由外部问责主体掌握,教师教育内部问责主体的力量则被严重削弱。这容易导致教师教育在满足外部绩效问责目标的同时忽视自身的专业发展规律与责任,从而呈现出功利化和去专业化的倾向。为此,公正取向问责不仅呼吁教师教育的内部主体要承担起专业智识责任(intelligent professional responsibility),也呼吁内外问责的协调。

首先,公正取向问责强调专业信任的文化基础。在充满信任的文化氛围中,教师教育专业人员所具备的专业智识被视为教师教育改进的关键。这种信任不仅基于内部专业人员的智识本身,也基于他们推动教师教育项目发展与改进的不断努力。其次,公正取向问责倡导多元利益相关者的参与,如教师教育专业组织、教师教育项目和机构的参与者、中小学、社区、家庭等,要求从公共利益出发,结合不同地区的实际情况和多元利益相关者的诉求,确保多元利益相关者共同参与教师教育与质量问责。最后,公正取向问责注重内外问责的互惠协调。一方面,内部问责主体能够从专业出发,深入认识教师教育存在的问题并提出改进措施,体现其公正与专业的精神。另一方面,外部问责主体通过质量监督与保障机制,要求教师教育内部运行的公开化与信息透明化,在体现其民主监督职能的同时巩固和加强内部问责的效力。公正取向问责对内外问责权力的协调,也意味着问责政策与实践中的有关事项,如问责的具体内容与评估标准等,不能完全预先确定,而应充分考虑多元利益相关者的意见,根据不同地区的教师教育机构与项目的具体情况,将地方的努力、承诺与问责目标紧密结合起来。

四、对我国师范类专业认证的启示

由于美国教师教育问责与我国的师范类专业认证相当契合,因此,本文主要从美国教师教育问责的两种取向对我国师范类专业认证的镜鉴展开分析。

2017年我国教育部印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,该办法在《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》等三个教师专业标准,以及自2014年在江苏与广西认证试点的基础上,明确了师范类专业认证以“学生

中心、产出导向、持续改进”为基本理念，分类制定专业认证标准，实行机构资质认定；明确高校在专业质量建设方面的主体责任，推动建立专业质量持续改进机制。作为国家监测师范专业办学的底线要求，师范类专业认证是一场提升教师教育质量的国家行动。从2014年试点开始，我国师范类专业认证制度经过十余年的探索与实践，在落实党和国家关于教师队伍建设和教师教育工作的大政方针，规范师范类专业办学行为，促进师范类专业内涵建设等方面发挥了积极作用，但是，亦存在“对认证制度的价值意蕴理解不深，复杂性认识不足，共性问题研究不够”“在认证实践中呈现效率至上、数字崇拜、追求可控性倾向”“毕业生追踪反馈机制不够完善，社会多元评价机制有待完善”等问题。而美国教师教育问责的公正取向对绩效取向的反思，可以为我国师范类专业认证提供以下启示。

其一，师范类专业认证应合理把握绩效与问责结果的奖惩功能。从前文的论述可见，美国教师教育问责在经历了“基于标准、基于表现、基于测试”的发展历程之后，功利主义色彩不断增强，教师的教学绩效与学生学业成绩的关联度不断提升，教师教育问题开始走向狭隘的技术主义，教师个体被置于全面育人与追求成绩之间的两难境地。同时，问责结果的奖惩功能得到强化。例如，问责主体基于标准对每个教师教育项目的表现进行评定，将其评为“危险”“低效表现”“有效”等不同等级。对于那些被评定为“低效表现”的项目，联邦政府要求各州收回它们的教师教育许可或撤销财政资助。同时，在联邦层面，“低效表现”等级的项目将不再享有教育部提供的任何教师专业发展活动资助，并取消招收享有联邦“学院与高等教育机构教师教育帮扶基金”（Teach Grant）资助学生的资格。这种过分追求绩效与强化问责结果奖惩功能的理念显然与问责改进教师教育的初衷相悖，极大地限制了教师教育多元价值的发挥。公正取向的问责秉持教师教育服务公共利益、促进学生全人发展的理念，认识到教师教育的问题实质上与社会的诸多因素有关，努力通过问责改进教师教育，关注内外问责权力的平衡，从而缓解教师教育及其问责的功利主义倾向。

其二，“持续改进”是我国师范类专业认证的灵魂，这一核心要义必须始终坚守。我国师范类专业认证以“学生中心、产出导向、持续改进”为基本理念。不同于以往专业评估更侧重“基于输入”，师范类专业认证开始关注“输出”（尤其体现在第二、三级认证中）。同时，师范类专业认证虽通过认证结果的分级与不同认证结果享有的权益不同体现一定的奖惩，但最终目标仍是推进教师教育的“持续改进”。从中可以看出，我国师范类专业认证在体现外部问责奖惩机制的同时，“持续改进”的目标设定在很大程度上避免了美国教师教育绩效取向问责过度强化问责结果的奖惩所带来的负面影响。另外，与以往各类“专业评估”不同，“专业认证”更重视机构或组织自身通过提供事实、证据表明其达到认证标

准,获得一定的社会地位、社会荣誉和社会认可度,被认证机构与项目的自主性得到保障。

其三,我国师范类专业认证对“产出导向”的认识与处理至关重要。一方面,如果我们对“产出导向”处理不当就容易陷入以数字循证为特征的绩效陷阱。正如公正取向所示,由于教育与教师教育涉及的是育人事业,与社会的诸多因素有着千丝万缕的联系,因此,同一名称的师范类专业,在不同地区所要面对和处理的具体问题可能有很大差异。而且,毕业要求中“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”等4个方面本身就无法完全进行量化衡量。因此,我国师范类专业认证采取适当的模糊性策略就很有必要:保持少数认证标准的模糊性的目的是遵循高校内部管理与办学的规律,适应我国师范专业发展内在的差异化现状。师范类专业认证主要是考查某一个师范专业有没有办学的灵魂,有没有针对性地解决地方教育发展中的问题,因此,在认证过程中,可适当模糊对具体某一个二级、三级指标的考查,而是根据该专业的总体建设情况与地方现状进行综合性、实事求是的判断。同时,还应尽量避免把专业认证和品牌专业、一流专业申请等直接挂钩。这样可以促使高校师范类专业认识到,专业认证是一项常规性工作。只有这样,才能真正实现认证的外部监督与内部专业自治之间的平衡。另外,目前我国师范类专业认证的“产出导向”在实践中更多还处在“毕业要求对照培养目标”这一层次上,毕业生追踪反馈机制不够完善,认证专业参与毕业生跟踪调查的主动性不够,社会多元评价机制有待完善。为此,我国师范类专业认证应完善毕业生跟踪反馈机制,通过量表评价分析、问卷访谈等途径,建立并优化毕业生质量持续跟踪系统,同时广泛吸纳社会各利益相关方参与评价,以更加全面地了解专业人才培养目标的实现情况和毕业生的工作表现。

总之,我国师范类专业认证一方面要延长循证闭环,进一步强化“认证—反馈—改进—提高”的循环机制,在此过程中调动内外部力量协同参与;另一方面在某些具体指标上可采用适当的模糊策略,还要更加关注毕业生在推进教育公平方面的表现与努力,以突破理性主义、科学主义与效率至上的局限,最大限度地保持绩效与公正之间的平衡。(参考文献略)(作者分别系湖南师范大学教育科学学院副教授、厦门市民立第二小学教师)([阅读全文](#))

师范院校主责主业 | 荀渊 潘岳林:人口变化背景下师范院校的“可为”与“应为”

为适应人口变化背景下基础教育高质量发展的挑战,师范院校需要通过层次提升、多样化发展与强化教师教育特色等方式,致力于整体性提升教师教育质

量与专业化水平。

国家统计局官方数据显示,2016 年中国新生儿数量为 1786 万人,而到了 2024 年,中国的新生儿数量仅为 954 万。新生儿出生率的急速下降,导致学前教育与小学教育阶段生源数量开始下降,初中教育阶段生源数量也将从 2026 年达到顶峰后开始迅速下降。基础教育学龄人口的缩减固然会影响中小学教师队伍总体数量的波动,但作为教师培养的主体,师范院校也迎来了重新定位、提质增效的机遇期。

“可为”:把握人口变化契机优化师资供给

2017 年后出生人口数量的逐步下降,既有利于基础教育资源的优化配置与教育教学的高质量发展,也对高素质专业化教师队伍建设提出了更高的要求。

首先,对高学历师资培养的要求为师范院校增值提效带来新机遇。作为世界范围教师专业化运动的结果之一,教师学历成为衡量教师队伍专业化水平与质量的重要标志。2024 年,中共中央、国务院印发《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确提出,“强化高层次教师培养,为幼儿园、小学重点培养本科及以上学历教师,中学教师培养逐步实现以研究生层次为主”。据教育部《教育统计数据》分析,我国 2023 年小学教师中研究生学历占比约为 2.5%,初中教师中研究生学历占比约为 5.7%,普通高中教师中研究生学历占比约为 14.0%。结合教育强国建设对高素质专业化教师队伍的要求,我国具有研究生学历的中小学教师队伍与发达国家相比还有较大差距。相关研究预测:要达到当前 OECD 国家中小学教师研究生学历的最低水平,到 2035 年我国需要补充 107.5 万研究生学历师资;要达到当前 OECD 国家中小学教师研究生学历的中位数水平,到 2035 年我国需要补充 358.1 万研究生学历师资。按照当前研究生学历师资供给趋势,2035 年我国高学历师资比例能够达到并超过当前 OECD 国家最低水平。当然,中小学幼儿园教师研究生学历要达到更高水平,必须采取相关引导性政策,持续扩大研究生层次教师的培养,引导中小学招聘研究生层次师资。这无疑将对师范院校中小学幼儿园职前教师培养层次的提升、培养质量的提高乃至规模的扩大提出了更高的要求。

其次,为促进区域、城乡之间中小学幼儿园教师队伍的均衡发展提供了新机遇。为加快缩小区域、城乡之间中小学教师队伍建设的差距,尽快解决当前中西部地区特别是偏远山区和乡村地区中小学幼儿园教师整体学历不高、专业素质不强以及音、体、美、科学等学科教师补充不足等问题,国家相继实施“优师计划”

“师范教育协同计划”等政策,采用高水平师范院校通过定向培养师范生、帮扶地方师范院校发展等方式,致力于加大中西部地区、乡村中小学优质教师的补充力度和中西部地区师范院校的高质量发展。作为承担教师培养与培训主体责任的

师范院校,不仅要勇于承担起面向中西部地区、边远与乡村地区中小幼儿园培养高学历、专业化师资的责任,而且要立足这些地区中小幼儿园教育教学一线实践,构建起“培养—输送—支持—发展”一体化的全链条教师队伍建设体系。

“应为”:强化师范教育特色实现整体提质

为适应人口变化背景下基础教育高质量发展的挑战,师范院校需要通过层次提升、多样化发展与强化教师教育特色等方式,致力于整体性提升教师教育质量与专业化水平。

首先,要着力提升职前教师培养层次。在目前参与教师培养的200余所师范院校和500多所非师范院校中,师范院校依然是职前教师培养的主力军,也承担着绝大部分高层次教师的培养任务。不过,在200余所师范院校中,固然有60余所高水平师范院校设有教育硕士或教育博士学位授权点,但仍有89所师范高等专科学校承担专科层次教师培养。要着力提升职前教师培养层次,优先推动师范高等专科学校通过转型、升格等策略,尽快实现中小幼儿园职前教师培养的本科化。师范学院则应加大教师教育相关专业建设力度,尽快申请获得教育硕士学位授权点,并持续扩大中小幼儿园教育硕士招生规模;具有教育硕士学位授权资格的师范大学应参照教育部等部门联合印发的《教育部直属师范大学本研衔接师范生公费教育实施办法》,加大本硕贯通式教育硕士培养力度,尽快培养大批研究生层次的高素质专业化教师。

其次,要持续强化教师教育优势与特色以彰显师范院校的独特性。面对基础教育对教师的需求从数量满足转向质量提升,以及基础教育以核心素养培养为宗旨的新课程、新教材改革的推进,师范院校应积极发挥师范教育特色,通过持续强化教育学科建设、课程与教育实践安排、师范技能训练、育人文化熏陶等方面的独特基因和核心竞争力,采取与中小幼儿园建立伙伴关系、设立校本教研与培训基地、加大教师教育相关专业服务中小幼儿园一线教育教学改革力度等措施,切实支撑中小幼儿园高素质专业化教师队伍建设和基础教育的高质量发展。当然,当前人工智能技术正在广泛应用于中小幼儿园教育教学活动,因此打造教师教育特色的关键在于如何推进教育教学内容与人工智能技术的深度融合,形成一大批可推广、可延展的人工智能技术应用场景模型,持续提升教育教学的质量与效率。

最后,要整体性提升师范院校的教师教育质量与水平。通过扩大师范教育协同提质计划的实施,健全与完善东部师范院校强力支持中西部师范院校的机制,整体性提升中西部师范院校教师教育的质量与水平。通过建立跨区域、跨学科的教师教育联盟,持续加强不同层次、水平师范院校服务中小幼儿园教育教学一线的力度,逐步形成师范院校与中小幼儿园同频共振的良性发展格局。(作者

分别系华东师范大学教育学部教授、华东师范大学教育学部博士研究生)([阅读全文](#))

师范院校主责主业 | 闫建璋 王思敏：地方师范院校如何在时代洪流中岿然屹立

当前，我国正处于加快建设教育强国、推动教育现代化的关键时期，建设高素质专业化教师队伍成为其核心支撑。近年来，《深化新时代教育评价改革总体方案》《新时代基础教育强师计划》等系列政策反复强调“强化师范院校在教师教育体系中的主体地位”，明确要求师范院校坚守教师教育“主责主业”。然而，在开放型教师体系建设与单一高校评价机制深度耦合的背景下，师范院校尤其是地方师范院校正遭遇着前所未有的身份危机：综合大学依托学科优势跨界开展教师教育，稀释其传统阵地；评价指挥棒驱动资源向“科研高地”和“综合化”倾斜，动摇其育人初心。地方师范院校在生存压力下面临“师范底色”消退的风险。他们的主体地位何以彰显？主责主业何以坚守？这不仅关乎地方师范院校的存续逻辑，更直接关涉国家优质师资供给的稳定性和基础教育高质量发展的根基。

战略聚焦：锚定主业，打造不可替代的“特色高峰”

地方师范院校破局的关键在于战略聚焦，必须转向内涵提升，以坚守主业为根、以特色发展为魂，主动重塑其在教师教育生态中的不可替代性。

首要在于优化结构，强化核心。地方师范院校要明确“教师教育”是自身的立校之本、强校之基，认真分析师范专业与非师范专业二者之间的结构比例，对非师范专业进行战略性评估，果断收缩或转型与主业关联度低、竞争力弱、消耗资源大的专业，将有限的人力、物力和财力集中投入到保障师范生培养的规模稳定与质量提升上，尤其要稳定并扩大地方公费师范生、国家“优师计划”、地方定向培养计划的实施规模，确保为基层尤其是乡村学校和薄弱学科输送优质师资的“源头活水”持续充盈。

关键在于错位发展，特色制胜。地方师范院校要深挖地方独特的经济社会发展需求和文化教育资源，打造具有高度辨识度和核心竞争力的品牌化教师培养项目。例如，地方师范院校可聚焦“乡村教育振兴”战略，着力培养“下得去、留得住、教得好”的乡村全科教师，开发融入乡土文化的特色课程；主动对接区域产业升级和新兴领域需求，重点强化STEM教育、人工智能教育应用、职业教育“双师型”师资的培养；依托地方丰富的红色文化、民族文化和非遗资源，打造特色鲜明的德育、美育和文化遗产教育师资培养方向；关注社会特殊需求，培养融合教育、心理健康教育和特殊教育等领域的专业化师资。

动力源于模式创新，拥抱未来。首先，地方师范院校要深化构建“UGRS”

(高校—政府—教研机构—中小学)协同育人共同体,推动教育行政领导、高校教师、中小学名师、教研员制度化多向流动,共同参与课程设计、教学实施、课题研究和学生评价全过程,实现培养与实践的紧密结合。其次,地方师范院校要大力推进“人工智能+教师教育”深度融合,将智能技术广泛应用于教学技能智能模拟实训、个性化学习诊断干预和虚拟教研室建设等环节,显著提升师范生培养质量。最后,地方师范院校要积极探索“本研一体化”教师培养模式,建立本科和教育硕士整体设计、分段考核、连续培养、“学科—教育”深度融合的培养体系,强化未来教师的学科专业基础和教育专业能力,为培养高层次、研究型中小学教师储备力量。

机制创新:破除障碍,激发内生发展新动能

为将战略聚焦转化为扎实成效,地方师范院校必须直面深水区改革,通过优化内部治理、争取外部支持、建强核心队伍,系统性破除制约发展的制度性壁垒,激发内生动力与办学活力。

一是着力推动评价体系改革。在校内层面,地方师范院校要建立以教书育人实际成效为核心的教师评价制度,大幅度提升教学业绩、师范生指导质量、基础教育服务贡献度等在教师职称评聘、绩效考核和评优评先中的权重,设立专门的“教学型教授”“卓越师范生导师”岗位,认可和奖励潜心育人的优秀教师。在外部层面,地方师范院校要大力呼吁并协同推动构建符合教师教育规律的师范类“双一流”建设评价机制,将师范生培养质量、基础教育贡献度等核心指标作为评估学校办学水平、进行资源配置的核心依据,从根本上扭转重科研轻教学、重学术轻师范的评价导向。

二是积极争取政策和资源保障。地方师范院校要主动向地方政府和教育主管部门沟通汇报,推动其切实落实师范院校的“主体地位”,在财政拨款、教师编制核定、重大教改项目申报、硕士博士点建设等方面给予师范类专业优先保障。政策扶持应重点向乡村、薄弱学科、特殊教育的教师培养项目倾斜,探索建立师范教育成本合理分担与补偿机制,保障师范教育的高质量可持续发展。

三是持续强化教师教育者队伍建设。地方师范院校要坚持引育结合,着力打造一支既精通学科专业、又深谙教育理论、更熟悉中小学教育实践的“复合型”教师教育者队伍。同时,地方师范院校要建立有效的激励机制,鼓励和支持高校教师深入中小学挂职锻炼、开展扎根一线的实践研究、承担高质量教师培训任务,并将这些实践成果有效反哺到教师职前培养中。

服务深耕:扎根地方,筑牢区域发展生命线

为将战略定力与机制活力转化为实实在在的教育贡献,地方师范院校须坚定

服务深耕，将扎根地方作为生存发展的生命线，在主动融入和贡献区域发展中彰显不可替代的价值。

一是全力打造区域教师发展中心。地方师范院校的最大优势在于“地方性”，要将服务区域基础教育作为稳固主体地位的重要支撑。地方师范院校要整合校内教师教育资源，联合地方教研、电教等部门，升级建设成为省域或市域教师发展中心，使其成为集教师职前培养、入职培训、在职研修、学历提升、教育政策研究以及教学成果推广于一体的综合性、权威性平台，成为区域教师专业发展的“加油站”。

二是着力提供“在地化”精准服务。地方师范院校要紧密围绕区域教育发展的痛点、难点和堵点问题，如县域普通高中发展提升、义务教育优质均衡发展、基础教育质量监测与改进、新课程改革落地实施、校园安全治理、学生心理健康教育体系建设等，组建跨学科专家团队，深入一线开展调研诊断，为地方政府和教育行政部门提供科学的规划建议、系统的解决方案以及实用的资源建设支持，成为破解地方教育难题不可或缺的“行动先锋”。

三是创新促进“专业链—培养链—服务链”三链融合。地方师范院校要引导校内应用性较强的非师范专业主动对接和服务基础教育发展需求，其人才培养可侧重于生涯规划指导师、研学旅行指导师、科技活动辅导员等新型教育工作者，其科研方向可积极向基础教育特色课程资源开发、教育设备研发与应用等领域拓展。这种融合不仅拓展了非师范学科的发展空间，还有效反哺和支撑了教师教育主链，更形成了服务地方经济社会发展的特色增长点。

师范院校的“主体地位”绝非固化的特权，而是国家保障优质师资稳定供给、支撑教育高质量发展的战略安排；其“主责主业”亦非发展的桎梏，而是其安身立命、彰显价值的根本所在。地方师范院校“稳固主体、坚守主业”绝非意味着故步自封，而是以强烈的使命感立足区域、精准施策，以战略定力聚焦教师教育核心使命，以机制变革激发内生动力和办学活力，以服务担当扎根地方土壤，探索出一条稳固主体地位、坚守主责主业的特色发展之路。唯有如此，地方师范院校方能在开放竞争的时代洪流中岿然屹立，真正成为驱动区域教育高质量发展的核心引擎，让“师范”二字在新时代焕发出更加璀璨的光芒。这既是对师范教育优良传统的致敬与传承，更是面向未来、建设教育强国的时代担当与历史责任。

（作者分别系山西师范大学教育科学学院党委书记、教授，山西师范大学教育科学学院硕士研究生；本文系山西师范大学研究生科研创新项目“教育家精神融入大学教师发展的路径研究”研究成果，项目编号：2025XSY17）（[阅读全文](#)）

学术前沿

从“学高为师”到“学而为师”：清末高等师范教育的专业化探索

梁尔铭.从“学高为师”到“学而为师”：清末高等师范教育的专业化探索[J].现代教育论丛,2025(4):18-29.

由于传统的“学高为师”模式无法满足不断涌现的新式学堂之需要,清末教育界进行了现代高等师范教育的专业化构想和实践。经过努力,教育界依托《钦定学堂章程》和《奏定学堂章程》建立了一个独立的现代高等师范教育体系,明确了清末高等师范教育的专业化定位。这一体系遵循师范教育的普遍规律,按照普通学课程与教育学课程相结合的原则,设置了专门针对中等学校的课程体系。同时,该体系又依照奖责一体的原则,在规定毕业效力义务的基础上按照学生的毕业成绩给予其不同的功名奖励。随着学校系统、课程设置和毕业制度的建构完成,清末高等师范教育基本实现了“学而为师”目标,从而完成了这一时期的专业化探索。然而在取得较大成就的同时,清末高等师范教育的建构也存在着正规化程度不高、与科举制度错位嫁接和本土特色有待彰显等问题,其专业化水平仍有待提高。

学龄人口下行背景下中小学教师退出机制的国际经验与警示

郭德侠,张正茂,刘晶.学龄人口下行背景下中小学教师退出机制的国际经验与警示[J].外国教育研究,2025,52(09):48-64.

学龄人口下行背景下,发达国家纷纷探索制定了较为系统的中小学教师退出机制,包括中小学教师退出的判定标准、管理机构、规范流程、支撑体系等。但该机制仍面临着一定的争议与挑战,从政策本身来看,这一机制存在判定标准不够全面、教师退出合法性受质疑、退出程序复杂繁琐等多方面的争议;从政策执行来看,这一机制面临着操作过程开销较大、管理机构取证困难、处理过程较为漫长等诸多现实挑战。这些争议和挑战警示我国教育部门在学龄人口下行背景下制定和完善中小学教师退出机制时,要改变教师的思维定势,赋予教师退出机制新内涵;优化教师退出的制度设计,确保教师队伍的稳定性;渐进性地实施教师退出机制改革,弱化“退出”的负面标签。

乡村教师本土培养何以必要:来自 5342 份问卷的证据

王艳玲,强发瑛. 乡村教师本土培养何以必要:来自 5342 份问卷的证据[J]. 教师教育研究,2025,37(05).

已有研究认为乡村教师本土培养是实现乡村教师“下得去、留得住、教得好”的基本路径,但相关实证研究还较为缺乏。论文以社会认同理论为透镜,借助量化数据揭示乡村教师职业的乡土特征。调查发现,云南省乡村教师中 90.34%出身乡村,72.68%的乡村教师来自本乡本土,70.69%的乡村教师父母均为农民,近半数乡村教师在村级学校工作。与非本土教师相比,本土乡村教师留任意愿更强,自我效能感和工作投入度也更高。但教龄 3 年内的乡村教师中,来自本县的教师仅占 33.82%,乡村教师的乡土性日趋式微。为推进乡村教师本土化,论文提出,应采取对象锚定策略,将选拔与招聘本乡本土的优秀师资作为乡村教师补充政策的核心目标;实施情感培育策略,强化在职乡村教师与乡村学校、乡村社会之间的情感联结;推进综合激励策略,吸引本土优秀师资回流乡村、扎根乡村。

中国教育家故事的国际传播:价值探析、潜在困境和优化对策——基于跨媒介叙事理论视角

王晋,代梦茹. 中国教育家故事的国际传播:价值探析、潜在困境和优化对策——基于跨媒介叙事的理论视角[J]. 教育发展研究, 2025,(18):10-16.

在不平衡的国际舆论格局中,以充沛的自信向世界讲好中国教育家故事,推动中国特有的教育家精神走向世界尤为重要。跨媒介叙事强调以多媒介协同的方式讲述故事,以互文性叙事文本来潜移默化地建构不同层面的文化认同。这一理论与中国教育家故事的国际传播逻辑高度契合,并为其提供了一种全新的理论视角和现实策略。通过探析中国教育家故事国际传播的价值动因,剖析其在文化差异、内容生成与协同叙事层面所面临的潜在困境,进而提出构建“中国特色”与“融通中外”相结合的教育话语体系、实现叙事内容“历史化传承”与“时代性发展”的深度融合、建立“叙事网络—故事世界—群集智慧”协同机制等优化对策,从而有效提升中国教育家故事的国际传播效能,助力中国教育话语走向世界,为全球教育贡献中国智慧。

循证评估如何保障校长培养的高质量? ——美国校长培养项目循证评估模型的设计与实施探析

李华,李化宽,吴霞.循证评估如何保障校长培养的高质量? ——美国校长培养项目循证评估模型的设计与实施探析[J].外国教育研究,2025,52(09):80-94.

循证评估是美国保障校长培养高质量的重要举措,对于我国建立校长培养项目质量监测体系具有很好的借鉴价值。校长很重要,但校长培养项目质量堪忧,州有权力但缺乏有效的校长培养项目循证评估方法,而卓越校长培养研究为校长培养项目的循证评估提供了依据,三重背景共同推动了美国校长培养项目循证评估模型的诞生。从理念、标准、程序、机制四个维度对美国 SEP3 校长培养项目循证评估模型的设计与实施进行分析后发现,循证评估保障校长培养高质量的方式主要有四种:三层次证据为基石的循证评估模型设计理念;对标证据的校长培养项目循证评估标准;重视循证决策与持续改进的校长培养项目循证评估实施程序;以组织合作为基础的循证评估支持机制。

作为全球公民与变革力量的未来教师

Strachan, A. (2025). Future Teachers as Global Citizens and Agents of Change. *Pedagogy in Higher Education: Purpose, Practice and Relationships*, 55.

In our current climate and ecological emergency, it is increasingly important to acknowledge the centrality of global citizenship and interdependence in tackling the unpredictable problems faced across the world. Global Citizenship Education is widely understood as the “knowledge, skills, values, and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just, and peaceful world” (UNESCO, 2015,p.15). While pre-service teacher education programmes support the development of instrumental dimensions of the profession, there is an opportunity for future teachers to develop a critical understanding of Global Citizenship Education and the related pedagogical content knowledge required to support future global citizens. This chapter explores how pre-service teacher education in Higher Education (HE) can be underpinned by global learning, a pedagogical approach which puts global citizens at the heart of learning supporting future teachers, themselves, as reflexive, critical and informed global citizens across their programme. It suggests how the pedagogical approach can empower future teachers as global citizens and agents of change within their professional practice.

有效的教师专业发展：新理论与元分析检验

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of educational research*, 95(2), 213–254.

Multiple meta-analyses have now documented small positive effects of teacher professional development (PD) on pupil test scores. However, the field lacks any validated explanatory account of what differentiates more from less effective in-service training. As a result, researchers have little in the way of advice for those tasked with designing or commissioning better PD. We set out to remedy this by developing a new theory of effective PD based on combinations of causally active components targeted at developing teachers' insights, motivating change, developing teaching techniques, and then embedding these changes in teachers' practice. We test two important implications of the theory using data identified through a systematic review and meta-analysis of 104 randomized controlled trials, finding qualified empirical support for the theory. The main contribution of the article is to provide a testable theory of what makes PD more effective, which can be used to guide future empirical research on this topic.

STEM 教师专业发展中的新兴趋势与有效策略：一项系统综述

Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Zafeer, H. M. I., & Mohammad, N. K. (2025). Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development: A systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–23.

Effective STEM education is closely linked to teacher professional development (TPD) quality. In response to the evolving demands of STEM education, the Chinese government has implemented numerous TPD programs across various cities and districts. This research systematically reviews 31 studies to identify the common objectives of STEM TPD projects, evaluate their impact on teachers' competencies and instructional methods, and explore factors influencing project outcomes. The methodology involved extracting data and thematic analysis to provide qualitative insights into the effectiveness of TPD programs. The findings highlight a significant emphasis on interdisciplinary integration, innovative curriculum reform, and the development of technological proficiency among STEM teachers. Furthermore, the research identifies the need to extend training periods and provide targeted professional development to address specific

regional challenges and the shortage of qualified STEM teachers. While there is a preference for interactive, in-person training sessions, a shift toward online modalities reflects changing professional development paradigms. Integrating STEM fields into educational settings fosters a more dynamic academic environment. However, the review also notes the predominance of interviews and surveys in data collection, underscoring the need for more diverse and robust empirical methodologies. Standardizing data collection and adopting comprehensive evaluation approaches are recommended to enhance the effectiveness of TPD programs. These insights provide a foundation for refining STEM TPD programs in China, calling for more empirical and holistic evaluations in future research.

在线教师专业发展：关于其有效性与评估的研究综合

Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(1), 203–240.

This study presents findings on the effectiveness and perception of teacher professional development in online-only and blended learning (BL) formats. The analysis of a total of 115 studies from the research field of online teacher professional development (OTPD) showed that digitized training predominantly led to positive effects on teachers' competencies and teaching practice. Among some of the other positive impacts of OTPD were improvements in students' learning performance, attitudes and motivations, and teachers' self-efficacy; though these aspects were considered much less frequently overall. Despite individual criticisms and suggestions for improvement, OTPD courses were endorsed by teachers. In terms of the take-up amongst participants, online-only and BL formats scored similarly, with the inclusion of synchronous phases, collaborative activities, and support activities proving to be decisive criteria for evaluation. In context of support activities, the involvement of an instructor was found to be effective, although it became clear that it is not only the presence of an instructor that matters, but also the way in which he is involved in the OTPD activity (Lantz-Andersson et al. *Teach Teach Educ* 75:302–315, 2018). A basic open attitude towards OTPD was also held by the training staff, even when complications and difficulties were pointed out.

成果推介

“卓越的教师教育”之三一大学

20 世纪末,美国教师教育领域面临理论与实践脱节、师范生临床经验匮乏等严峻挑战。为回应这些问题,美国教师教育协会(American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE)与全美教学与美国未来委员会(the National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF)共同出版了《卓越的教师教育研究(Studies of Excellence in Teacher Education)》系列丛书,系统介绍了美国高校中一批具有示范性的教师培养项目。该系列共分三册,分别聚焦四年制本科项目、五年制本硕贯通项目及研究生层次项目,共收录七个典型案例。二十多年过去,这些经典案例依然具有重要的借鉴价值,特此推荐给广大读者参考。

本期介绍五年制贯通项目中三一大学(Trinity University)的实践。相关内容基于 Koppich, J. E., & Merseth, K. K. (2000). Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation in a Five-Year Program. AACTE Publications, 1307 New York Avenue, NW, Suite 300, Washington, DC.

三一大学是一所位于美国德克萨斯州圣安东尼奥市的私立文理学院,成立于1869年。该校一贯制教师教育项目由约翰·摩尔(John Moore)主导改革,通过人文科学本科+教育硕士的融合培养模式、至少30周的临床实践(含3次本科实习+1年第五年实习)、高校与中小学的深度合作(如圣安东尼奥地区5所合作学校),结合理论课程与反思性实践,培养具备深厚学科知识、创新教学能力的教师;同时通过导师制、临床教师制度及持续的毕业生支持,构建了“招募-培养-留存”的完整教师发展体系,成为美国教师教育的典范案例。其教师教育的主要举措和特色如下:

1. 基于 PDS 的全周期临床实践学习

从大二开始,学生每学年都在“专业发展学校”(Professional Development Schools, PDS)完成见习(Practicum),累计至少135小时。第五年实行全年带薪教学实习(Internship)。不同学年的见习实践目标逐步递进:“观察”(大二)→“模仿”(大三)→“独立设计”(大四)→“全职教学”(第五年)。在此过程中,高校与PDS深度合作,如PDS参与教师教育课程设计,高校协助学校申请改革资金等。

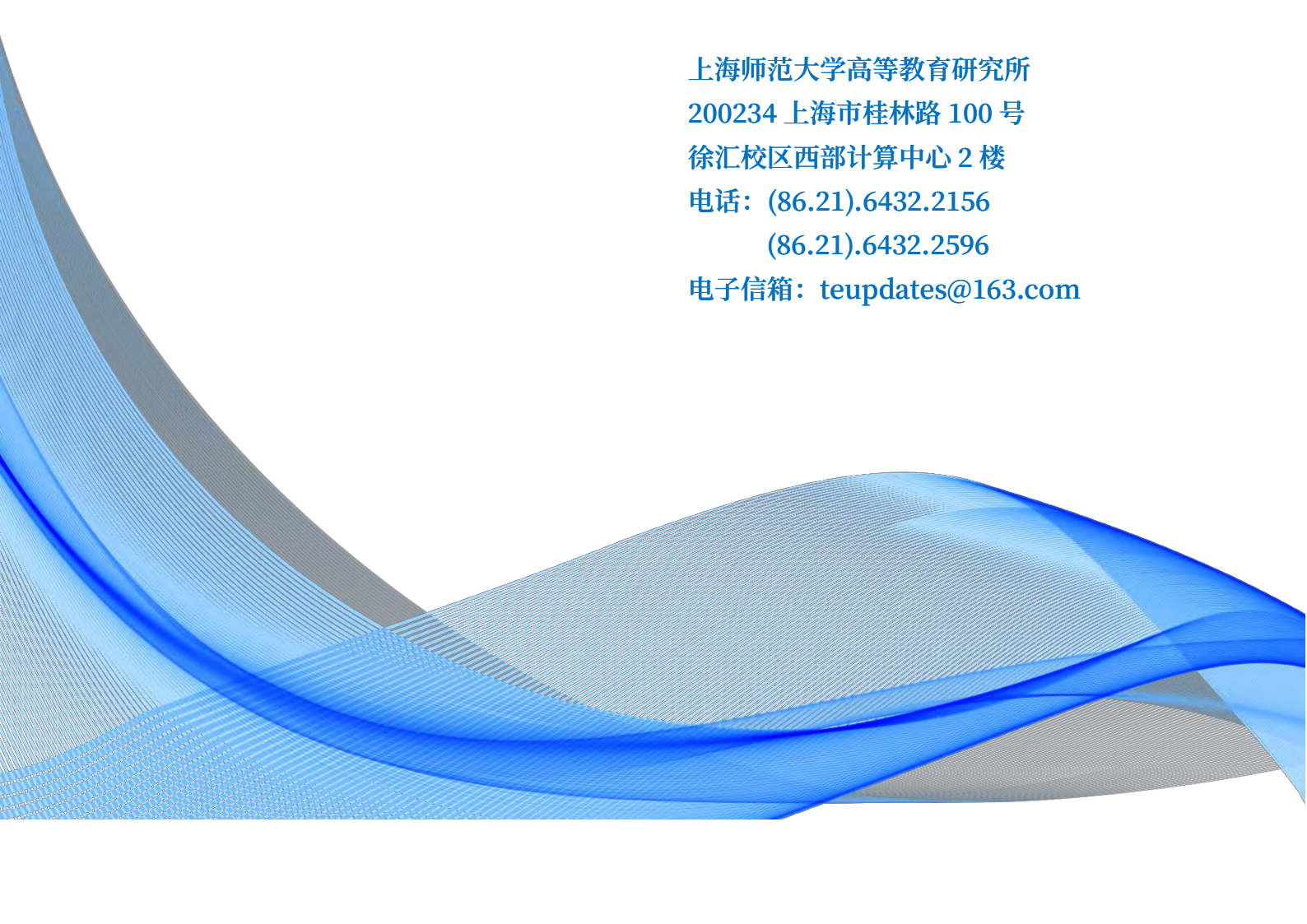
2. 导师(Mentors)与大学临床教师(Clinical Faculty)联合指导

导师负责在真实课堂中指导、示范和评估师范生。他们不领取额外报酬，其动力源于专业成长和回馈职业。大学的临床教师需要将一半工作时间投入到 PDS 中，与中小学教师共同工作，深度参与学校的各项事务。他们的学术研究也与 PDS 的实践紧密结合。

3. 精心设计的课程序列与反思性实践

课程安排循序渐进，理论与实践课程交织。低年级课程侧重于教育基础、儿童发展和社会背景，高年级及硕士阶段则深入课程、教学法和领导力。第五学年的顶峰体验包括教学实习、高级课程以及一个需要展示和答辩的专业档案袋，作为其教学理念和专业能力的综合证明。

从大一入学开始，反思日志 (Journals)、案例研究和专业档案袋 (Portfolio) 就是课程的重要组成部分，旨在培养教师终身学习和反思的习惯。



上海师范大学高等教育研究所
200234 上海市桂林路 100 号
徐汇校区西部计算中心 2 楼
电话: (86.21).6432.2156
(86.21).6432.2596
电子信箱: teupdates@163.com