



中国教育科研参考

2022年第18期

总第(532)期

中国高等教育学会编

2022年09月30日

目 录

中国特色教师教育高质量发展的制度逻辑.....	王 鉴 (02)
论高质量教师教育体系建构.....	赵 英 朱旭东 (07)
教师教育专业化与教师教育体系建设.....	宋 萑 (13)
教师教育大学化: 反思与重构.....	朱晓宏 王 蒙 (18)
世界一流大学参与教师教育的特征及启示.....	张 军 刘建银 (28)

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:李 璐

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)

中国特色教师教育高质量发展的制度逻辑

王 鉴

《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》明确指出：“建立高水平现代教师教育体系，加强师德师风建设，完善教师管理和政策体系，提升教师教书育人能力素质。重点建设一批师范教育基地，支持高水平综合大学开展教师教育，健全师范生公费教育制度，推进教育类研究生和公费师范生免试认定教师资格改革。”面对“十四五”我国教师教育高质量发展的时代任务，如何建立中国特色现代高水平教师教育体系，如何理解我国教师教育高质量发展的制度逻辑，怎样推进教师教育高质量制度化发展，这些都是推进教师教育高质量发展的过程中必然要解决的理论问题。

一、中国特色教师教育制度的发展模式与历史转型

中国特色教师教育制度的发展模式最初是专门化师范教育之路，随着我国社会主要矛盾的变化，教育系统的基本矛盾也随之发生了变化，教师教育从数量发展走向了质量发展的时代，教师教育制度的发展模式走向了专业化道路。教师专业认证打破了师范院校对教师培养与培训的垄断地位，现代开放的教师教育模式开始形成。当前正处在两种模式并存的关键时期，能否有效完成教师教育制度的历史转型，关系到中国特色教师教育专业化之路的成败。

（一）教师教育制度的发展模式

世界教师教育制度的发展历程是随着普及义务教育的年限而发生变化的，基本经历了一个由初级师范学院到中等师范学院再到高等师范学院的过程，由此形成了教师教育制度的两种主要模式。第一种是以欧洲为主的专门师范教育模式。法国、德国在17世纪后半叶开启了师范教育的先河，即在国家范围内建立专门的师范教育体系，为各级各类教育培养师资。苏联也采用这一模式培养教师，后来在20世纪50年代影响到我国的教师教育制度与政策。第二种是以北美为主的师范认证模式。起初美国也效法欧洲，在全国范围内

建立了一定数量的师范教育体系。“二战”以后，美国、加拿大等国相继实行了新的教师教育制度，即在综合大学内设师范学院，通过教师资格认证制度培养教师。“美国在第二次世界大战以后，逐步将师范学院改成大学或文理学院，使综合大学成为师范教育的主体。”从师范教育到教师教育制度的历史转型是教师培养与培训从专门化走向专业化的必然选择。“综观战后主要发达国家教师培养制度改革，主要趋势和举措是建立开放的教师培养体系，确立大学系统中教师教育的专业地位，实现专门化师范教育向专业化教师教育的转型发展。”

新中国成立以后，我国全面学习苏联。教师教育制度在继承和改造旧中国师范教育体系的基础上，逐步建立和完善了三级师范教育体系。到了20世纪50年代末，“确立了包括四年制本科、二年制专修科、二年制师范专修科的高等师范教育体系与学制三年的独立定向（中等）师范学校体系”，基本建立了新中国初期的师范教育体系。初等师范学校和速成师范学校为基础教育培养了大量的师资，尤其是为广大的农村小学培养了师资；中等师范学校为初级中学对口培养各学科师资队伍；高等师范学院为普通高中培养师资，同时兼顾职业院校和普通高校。这一制度在1966年5月至1976年10月基本处于停滞状态并遭到严重破坏。到了20世纪80年代，随着整个教育事业的复苏与发展，师范教育引起了国家的高度重视，三级师范教育制度被重新建立起来并得到加强，为基础教育培养了大量优秀师资队伍。到20世纪90年代末，我国从数量上已经基本解决了基础教育师资的需求问题。

进入21世纪以来，西方国家教师教育的一些成功经验开始被引入国内。到了2001年，《国务院关于基础教育改革与发展的决定》首次在国家教育政策文件中使用“教师教育”这一概念，从名称到政策开始了教师教育制度的转型。事实上，经过改革开放四十余年的发展，中等师范教

育体系基本上退出了师范教育的舞台，要么转制为普通高中，要么升格为师范专科学校，这样就形成了专科与本科为主的二级师范教育体系，且近年来许多专科师范学校升格为本科。随着参与教师教育的高水平综合大学数量的增加，师范教育体系从传统三级升级为“两类三级”。“两类”指职前培养体系与职后培训体系；“三级”指高水平大学（非师范类）、重点师范大学、地方师范大学三级教师培养体系。由此我国教师教育制度形成了专门化师范教育模式与专业化教师教育并存的发展模式。

（二）教师教育的历史转型

从传统的专门师范教育制度向开放的专业教师教育制度转型，既是教师教育模式的转型，又是教师教育从数量发展向质量发展的转型。从教师教育的模式来看，传统的专门师范教育确实对优先发展教师教育有积极的作用，但是它作为一个相对封闭的体系，难以确保更优秀的人才选择教师职业。因此，急需建立开放的、专业的教师教育体系，旨在让更多的综合大学参与教师教育，让更多的优秀人才选择教师职业，从根本上整体提升教师教育的质量。我国教师教育模式的转型是我国经济进入新发展阶段的必然选择，这一转型是教育制度与政策的全面转型，是教师教育制度从传统数量发展向质量追赶的转型，是教师教育制度从规模扩张向结构升级的转型，是教师教育制度从要素驱动向创新驱动的转型，是教师教育制度从封闭培养向制度开放的转型。教师教育从高速度发展向高质量发展转型，从根本上体现了以人为本、以人民为中心的思想，即以我国教师队伍为本，努力提升教师培养与培训的质量；再以学生为本，努力提高我国教育的整体水平。

中国特色教师教育制度正处于从传统封闭的三级师范向现代开放的新三级教师教育转型的历史时期，而在这一转型过程中要完成的首要任务便是教师教育专业的高质量发展。我国教师教育的发展水平有两个维度：一个是教师数量维度，即教师教育从数量上解决中国基础教育对师资的需求问题；另一个是质量维度，即在数量问题得以解决的基础上，教师教育能为中国基础教育高质量发展提供优质卓越的师资。数量维度的重点是教师队伍在多大程度上能够满足基础教育师资的数量需求，使师生比达到国家要求的标准。质

量维度的重点是教师队伍满足基础教育对优质卓越师资的需求。一般而言，教师教育在数量水平达到要求时，对教师教育的质量便会提出更高的要求。数量和质量可以同时发展，在数量发展的过程中，质量逐渐得到提升；当教师数量发展到一定水平时，发展重心便从数量转向质量，从发展量变过程到了质变过程。教师教育高质量发展就是在教师队伍数量目标基本实现以后，对教师队伍质量水平的重视和发展。就目前而言，我国社会的基本矛盾决定了人民对基础教育高质量师资的需求，这是教师教育历史转型的根本任务。我国以师范院校为主、高水平综合大学参与的新教师教育体系基本形成，如何提高教师教育的培养培训质量便成了当下教师教育的首要任务。

二、中国特色教师教育高质量发展的现实逻辑

中国特色教师教育高质量发展的时代任务，既是对国际教师教育发展趋势的回应，又是中国特色教师教育政策和体系的现实转型。目前我国教师教育尚处在由传统体系向现代体系的转型过程中，形成了混合的教师教育模型，即以师范院校为主体，高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地参与的现代专业化教师教育制度。

（一）教师教育高质量发展的内涵

教师教育的高质量发展决定着教师队伍的高质量。因此，教师教育高质量发展的内涵主要包括两个方面：教师教育机构的高质量发展和教师教育培养对象的高质量发展。前者是指条件性高质量，后者是指结果性高质量。只有将条件性高质量和结果性高质量有机结合起来，才能形成真正的教师教育高质量发展。教师教育高质量发展的条件性因素涉及教师教育体系的高质量发展。我国教师教育从传统的师范教育三级体系到今天的以师范大学为主、高水平综合大学和相关教育机构为辅的教师教育体系，更加注重整体重心的上移、质量的提升，让更多更优秀的生源成为教师教育的对象，同时对师范大学、综合性大学、教师发展机构进行整体质量提升，以便这些机构能有更好的硬件和软件来培训师资队伍。在高质量培养的基础上，以专业持续发展的理念，开展高质量的培训。职前培养与职后培训的高质量才是真正的教师教育高质量发展，最终落实到教师队伍的高质量上来。

中国特色教师教育模式的转型遵循我国教育

制度转型的逻辑。制度转型的逻辑源于中国基础教育对高质量教师队伍的现实要求。中国特色社会主义进入新时代，我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾，体现在基础教育领域就是人民群众对基础教育优质师资的需要与教师培养水平不平衡不充分之间的矛盾。教师教育制度的变革要求教师教育体系的升级改造。教师教育高质量发展的实践逻辑横向包括职前培养与职后培训两大领域，纵向包括教师教育机构体系与教师教育培养对象双重的高质量发展。

（二）教师教育机构的高质量发展

对于新时代教师教育体系的相关机构，规范的表述可以从国家的两个重要文件中找到依据。2018年1月，《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》指出：“实施教师教育振兴行动计划，建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系，推进地方政府、高等学校、中小学‘三位一体’协同育人。”这一文件将我国教师教育的体系表述为“以师范院校为主体、高水平非师范院校参与”的中国特色师范教育体系。2018年2月，《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》中更进一步明确提出：“加大对师范院校的支持力度，不断优化教师教育布局结构，基本形成以国家教师教育基地为引领、师范院校为主体、高水平综合大学参与、教师发展机构为纽带、优质中小学为实践基地的开放、协同、联动的现代教师教育体系。”这一文件将概念由“师范教育”扩大到“教师教育”，其体系包括“以师范院校为主体、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”四个方面，而且对各方面均作了准确定位。由此可见，教师教育机构的高质量发展应该包括师范院校、高水平综合大学、教师发展机构、优质中小学实践基地等四个方面的高质量发展。

（三）教师教育对象的高质量发展

从职前培养来讲教师教育的对象是指在高等学校中愿意从事教师职业并接受教师教育的在校大学生，既包括师范院校的学生，又包括综合大学选择教师教育的学生。从职后培训来讲教师教育的对象是指在教师教育的相关机构中接受培训的中小学教师。一般而言，教师教育的培养机构

应同时成为教师培训的专门机构，完成教师教育的职前职后一体化任务。保证教师培养与教师培训的双重高质量，是教师教育对象高质量发展的真正任务。教师教育对象的高质量发展要求在选择教师教育对象的制度与政策上保障更优秀的人才进入教师队伍。从师范院校的入口严把质量关，提高师范生的待遇与提高对师范生素养的要求相一致，从国家免费师范生到各省免费师范生，让更多的优秀学子享受师范政策的同时选择教师职业。在师范生进入大学的学习阶段，要从师资配备、课程体系、教学方法、管理评价等方面加强质量保障，从源头和过程保障师范院校的培养质量。综合性大学鼓励优秀学子选择师范专业，从政策和过程为其提供专业的教育。在办好师范学院和师范专业的同时，加强综合性大学的师范专业建设，必要阶段可以使其和师范院校共享教师教育资源。我们不能想当然地认为，高水平综合性大学的学生选择了教师职业就必然提高了教师教育对象的质量，关键还要看高水平综合性大学能给这些学生提供什么样的教师专业教育。因此，从生源选择到培养过程的双重把关才是保证教师教育对象高质量发展的关键所在。

（四）教师教育机构与教师教育对象的有机统一

教师教育机构的高质量发展是教师教育对象高质量发展的保障，也就是说，没有师范院校、高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地的高质量发展，就谈不上教师教育对象培养与培训的高质量。因此，大力发展和提升师范院校的办学条件和水平、鼓励和规范综合性大学举办师范教育的规模和质量、重视和建设一批教师发展机构和中小学实践基地，是为高质量教师教育创造基本的条件，是国家教师教育体系建设的内容。目前，我国已经在全国范围内建设了一批教师教育基地和国家级教师培训中心，引领和示范教师教育质量保障体系建设。现有的一些综合性大学有参与教师教育的历史和经验，成为高水平综合性大学参与教师教育的引领者和示范者。在此基础上，需要更多的高水平综合大学开办师范学院或开设师范专业，让更多更优秀的人才选择教师职业。教师发展机构包括各级教育学院和教师进修学校以及大学建立的教师发展中心，它

们是教师教育的补充机构，是教师教育体系中不可或缺的组成部分。但近年来对教师发展机构的重视不够，使其在培训硬件和师资水平等方面均不能适应现代教师培训的需求，办学条件和师资水平亟待改善。在师范院校普遍建立附属中小学，并把它作为教师培养与培训的基地，是我国教师教育体系构建的成功经验。不仅是师范院校要建设自己的实践基地，高水平综合性大学参与教师教育也要建立相应的中小学实践基地。其目标不仅是建立附属的中小学校作为基地，而且要建立一批能够满足师范生实训、实习与实践需求的中小学实践基地。

三、中国特色教师教育高质量发展的路径探讨

在师范院校、高水平综合性大学、教师发展机构、中小学实践基地一体推进的逻辑进路中，新时代中国特色教师教育的制度发展应从专业定位、条件保障、课程教学、师资水平、实训实践、管理评价等方面着力，沿着从专门化向专业化转型的目标迈进。

（一）充分发挥师范院校教师教育的主体作用

新教师教育体系中，师范院校仍然是主体，是我国教师教育培养与培训的主力军。师范院校成为教师教育的主体将是我国现在和将来一段时期内不可否定的事实。我国师范教育的历史与经验决定了中国特色师范院校是教师培养与培训的主体。但是在最近二十年的发展中，我国师范教育的整体力量有所削弱，在师范性的坚守与办学条件的改进方面均发展缓慢。一方面是国家高等教育的宏观政策导向不利于师范院校的发展，另一方面是各级政府对师范教育的认识和重视不够。以国家高等教育的宏观政策而言，“985”“211”“双一流”高校等均存在明显的竞争性，师范院校在此竞争中处于劣势，为此，师范院校中的高水平大学开始综合化发展，向高水平综合大学看齐，这严重影响了对师范性的坚守与加强。同时，国家鼓励地方性应用大学发展，让一些地方师范大学向应用型转型，这在一定程度上也削弱了地方师范教育的师范性。这两个方面的政策导向对师范院校的办学定位有着较大的影响。在国家明确的师范教育发展政策出台以后，以师范院校为主体的教师教育体系进一步明确了师范教育的方向，定位问题基本得到解决。现在

问题的关键是师范院校如何通过自身的办学条件改善和专业建设来提高培养与培训质量。师范院校内部在师资队伍建设、课程体系设置、教材开发建设、学业测试评价、实习实践保障等方面均要进行改革与发展，而建设一支高水平教师教育者队伍是重中之重。“教师教育者”专业身份认同与专业水平发展决定着师范院校的办学水平。

“谁有资格培养与培训教师”的疑问既是一线教师的声言，又是师范院校必须自省的问题。“高质量的教师教育依赖高水平的教师教育者，而教师教育者身份认同目前仍是困扰其发展的重要因素。”教师教育者身份是否认同取决于其专业发展的水平。培养和培训高水平师资需要建设一支高水平的教师教育者队伍，要培养“先生”，必须先培养“大先生”。“教师教育者正是通过专业理论与专业实践双重素养的提升，才能成为具备教师教育者素养的、有资格培养与培训中小学教师的教师，才能真正从传统的‘身份赋权’走向现代的‘素养胜任’，才能当之无愧于‘教师的教师’。”教师教育者队伍的建设是师范院校高质量发展的根本。在此基础上，有了高质量的教师教育者，才会建设一批高水平的课程与教材，才会提升师范教育的课堂教学质量，才会加强教师教育的实训、实践环节，才会形成教师教育对象的高质量发展。

（二）充分发挥高水平综合大学参与教师教育的引领作用

我国师范教育的整体办学水平与高水平综合性大学还有一定的差距。因此，人们对高水平综合性大学参与师范教育的期望比较高，希望通过这一政策来改进教师教育的生源质量。但事实上，高水平综合性大学无论是开办师范学院还是开设师范专业均有许多挑战，生源质量并不直接决定教师教育的质量，关键还要看高水平综合性大学的教师教育者素养与培养的过程。虽然从政策上出台了鼓励高水平综合性大学参与教师教育的文件，但目前来看，因为办学定位的差异及专业建设的基础不够，高水平综合性大学参与教师教育的积极性不足，这就不能从根本上保证这一政策能落到实处。但是，高水平综合性大学参与教师教育有十分重要的引领作用，为此，首先要从国家教师教育制度层面思考如何保障更多高水平综合性大学参与教师教育。我国虽然有一些综

合性大学参与教师教育，但数量与规模均不够，需要更多高水平综合性大学开办师范学院和开设师范专业，需要国家将一定的教师教育任务统配给综合性大学，并在综合性大学开展教师教育试点探索工作，加大高水平综合性大学参与教师教育的力度。其次，加大高水平综合性大学教师教育专业建设的力度。尽管高水平综合性大学在师资与生源上有一定的优势，但在教师教育的专业建设方面还是新兵，无论是专业的教师教育者队伍建设，还是教师教育的课程体系、教材体系、教学体系、评价体系、实践体系等方面基本属于空白，而这些专业建设的水平直接决定着教师教育的培养质量。高水平综合性大学面临着如何发挥自身优势开展教师教育专业建设的问题。再次，在教师教育专业建设方面，高水平综合大学有必要与师范院校合作。在专业建设方面，高水平综合大学与师范院校有着合作的历史与传统，通常的模式是高水平综合大学成为师范院校的榜样。但在教师教育专业建设方面，高水平综合大学有必要向师范院校学习，通过扬长避短建设高水平教师教育基地，从根本上提升我国教师教育的培养质量。最后，高水平综合大学应为教师教育提供优先发展政策。高水平综合性大学要鼓励有志于从事教师职业的学生积极参与教师教育，并且为他们优先创造各种条件，在专业选择、课程设置、师资配备、教学改革、实习实践等方面提供更多机会与更好条件。

（三）充分发挥教师专业发展机构的纽带作用

我国教师专业发展机构主要包括省级教育学院和县级教师进修学校，这是在20世纪50年代建立起来的适应我国当时教师专业发展需求的制度体系，在教师总体数量不足背景下的教师培训中发挥了重要的作用。近二十年来，省级教育学院发展陷入了困境，一方面是教师教育在数量满足的情况下，学历提高教育的人数越来越少；另一方面是因为师范大学承担了教师培养与培训的双重任务，教育学院的培训工作逐渐减少。所以，有的省级教育学院并入省属师范大学，有的教育学院虽然存在但发展并不理想。县级教师进修学校本来是为了解决区域内教师的进修与提高而设的专门机构，其特点是地方性与专业性，但是随着交通的便利及教师对培训需求的提高，县域内教师培训的任务越来越少，教师进修学校的处境

越来越尴尬。自我国推行新课程改革以来，教育学院与教师进修学校的职能已经发生了很大变化，成为地方教学研究与地方样本培训的专门机构，发挥了当地专家的引领作用。在新教师教育体系建设中，教师专业发展机构的功能与角色还需要进一步明确，将来主要的任务可能在地方教学研究与教师专业共同体发展方面，因此，教师专业发展机构将是教研员的专业组织、教研共同体之家。通过教师专业发展机构的教研员，可以将大学与中小学连接起来，可以将理论与实践联结起来，发挥其重要的纽带作用。这就要重建新型的教师专业发展机构，从办学定位、师资队伍建设、主要工作内容、个性化特色化项目等方面加强自身的专业资格，形成新教师教育体系中独特的功能与价值。

（四）充分发挥中小学教育基地的实践作用

凡专业教育，均有理论与实践两个环节，法学教育、医学教育、教师教育都不例外。按照专业教育的传统，法学院、医学院、师范学院不仅在大学开展系统的理论教学，而且建有专门的模拟法庭、实习医院、附属学校等。就教师教育而言，师范大学基本都建有自己的附属学校，既解决了教师子弟的上学问题，又为师范生见习与实习提供了实践场所。随着师范教育规模的扩大，附属学校已经不能满足教师教育实践的需求，需要建立一批中小学实践基地，为教师教育提供必要的实践课程。国家和省级层面可以出台相应的政策，鼓励中小学参与教师教育，提出实践基地建设的条件与标准，通过专业评选，让一批优质中小学成为示范性实践基地，并给予实践基地建设一定的政策支持。各师范大学要主动建立自己的实践基地，通过大学与中小学的伙伴协作关系开展教学研究与教师专业发展活动，在此基础上将这些合作中小学建成教师培养与培训的实践基地。大学与中小学可通过师资共享，让优秀的中小学教师参与教师的培养与培训，让大学的教师教育者参与中小学的教学与教研，让师范生进入中小学见习与实习，从而形成政府、大学、中小学协同共建的教师教育实践基地。

（王 鉴，杭州师范大学经亨颐教育学院教授，浙江杭州 311121）

（原文刊载于《国家教育行政学院学报》2022年第7期）

论高质量教师教育体系建构

赵 英 朱旭东

一、问题的提出

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

其实，从学术研究的角度来说，教师教育体系是教师教育研究的重点，我们也发表和出版过有关教师教育体系的相关论文和著作，但高质量教师教育体系的概念在过去并没有成为主要学术概念，它是一个高质量教育体系概念的演绎概念。构建高质量教师教育体系是一个重要的学术任务，因为只有把这个概念建构起来并得到了认同，才有转化成为政策和实践的可能。高质量教师教育体系对于国家来说是一个整体，它是关涉这个国家整体教师教育质量的重大问题。按照我们对教师教育体系是指教师教育机构及其运行的制度的系统的概念理解，显然它是由两部分组成的，一个是教师教育机构，另一个是机构的运行制度，那么高质量教师教育体系显然是高质量教师教育机构及其高质量的运行制度的有机结合。以高质量教师教育机构来说，大学是教师教育机构的主要载体，那么高质量或高水平的大学是高质量教师教育机构的前提，问题是当前我国教师教育机构的高质量性是存疑的，就以一个数据来说明，如国家确定的“双一流”建设高校的43所大学名单中只有两所是师范大学，众所周知的北京师范大学和华东师范大学，其余的“双一流”建设高校都不是师范大学，虽然这些大学中为数

不多的大学有教育学科，但大家都知道有教育学科并不等于有培养教师的任务。这与美国哈佛大学、斯坦福大学、哥伦比亚大学等世界一流大学是美国教师教育体系的重要组成部分形成鲜明的对比。再举一例，1971年，芬兰颁布《教师教育法》，规定义务教育阶段所有教师均由赫尔辛基大学、于韦斯屈莱大学、阿尔托大学、图尔库大学、奥卢大学、东芬兰大学、坦佩雷大学、拉普兰大学等8所高等院校的教育学院负责培养，这8所高校均是芬兰国内排名最高的学术型大学，进而从机构上确保所有教师都毕业于最好的大学。然而，在我国四级三轨教师教育体系共有3000多所学校参与教师培养，但2000多所是中职学校、中师、高等专科、高等师范专科。因此，整体上说中国教师教育机构处在中下游水平，离所有高水平大学都能够培养教师的高质量教师教育机构的距离还很远。为此，我们讨论高质量教师教育体系建构的议题还是必须的。那么，我们需要探讨的问题是，教师教育体系呈现出怎样的结构样态？高质量教师教育体系建构的路向是什么？具体路径有哪些？这是本研究拟做出回答的问题。

二、教师教育体系及其内部结构的再建构

教师教育具有多维属性，包括多维领域，根据不同的逻辑，能做出不同的界定，这就决定了教师教育体系的结构也呈现出明显的多维性。从目前的研究文献来看，国内研究者除使用“教师教育体系”这个概念开展研究之外，还围绕教师教育的课程体系、学科体系、实践教学体系、实习体系、质量保障体系、质量管理体系、治理体系、供给体系等进行了研究。这从一个侧面反映了教师教育体系结构的多维性和内涵的丰富性。探讨高质量教师教育体系建构，一个必要的前提就是厘清教师教育体系的概念、教师教育体系的结构。

教师教育体系及其内部结构的再建构必须基

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

1. 教师教育治理体系。教师教育治理体系，即教师教育行政主管部门以及与之相配套的教师教育管理制度的统一体。纵向来看，我国已经构建起以教育部教师工作司为龙头，各省教师工作处（师范教育处）为主体，各市县教育局相关部门为基座的教师教育治理机构。并且，建立了一系列与之相配套的教师专业标准制度、师范类专业认证制度、教师资格认证制度以及与之密切相关的教师职称评聘制度、教师绩效管理制度、教

师荣誉制度、教师评价制度等管理制度。这就构成了教师教育治理体系的基本样态，具体的内部结构包括教师专业标准体系、师范类专业认证体系、教师资格认证体系以及与教师教育密切相关的教师职称体系、教师绩效体系、教师荣誉体系、教师评价体系等。需要说明的是，教师教育治理体系，从依托的机构来看，还需紧密协同发展改革、财政、人事、编办等机构，其核心功能是规划指导教师教育和教师队伍建设，拟订教师教育和教师管理政策法规，拟订各级各类教师资格标准并指导教师资格制度的实施，宏观指导教师教育和教师管理工作。教师教育治理体系建构的核心目标是，建立一个在教师培养、培训、资格认证、聘任、管理、评价等方面基于标准、认证及其程序的规范、支撑教师专业发展与教师教育实践的高质量的制度体系。

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

3. 教师职前培养体系。教师职前培养体系，

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

4. 教师职后培训体系。教师职后培训体系，即教师职后培训机构、教师发展机构以及与之相配套的培训制度的统一体。在这方面，国家的导向是以优质市县教师发展机构为引领，推动整合教师培训机构、教研室、教科所（室）、电教馆的职能和资源，按照精简、统一、效能原则建设研训一体的市县教师发展机构。同时，辅之以中小学名师工作室、特级教师流动站等，发挥其在师范生培养和在职教师常态化研修中的重要作用。目前，基本建成了以国培计划为示范牵引的国省县校四级培训体系，关键性的制度设计有区县教师发展中心运行制度以及相应的培训招标、课程、教材、评价等制度。教师职后培训体系建构的目标是，建设高质量的教师全员培训支持服务体系，专业化开展教师跟岗培训、教研教改等工作，推动全体教师终身学习和专业自主发展。需要指出的是，目前，我国区县层级只有培训概念，没有区县教师教育体系的概念，未来需要把

教师教育这个概念渗透到区县层级。只有中国区县教师教育体系构建并完善，我们才能真正振兴教师教育。

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

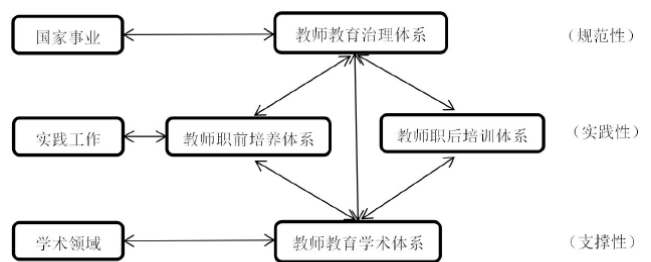


图1 教师教育体系内部结构及其作用机理示意图

三、高质量教师教育体系的基本特征

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

同化的基本特征。

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

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

3. 高端化。人民群众对更高质量教育的需求，更多地聚焦于对高质量教师的需求。实现建成教育强国的远景目标，必须打造一支与之相匹配的强国之师。这都要求加快推动教师教育高端化，甚至是精英化的进程。针对这一问题，《教

师教育振兴行动计划》提出幼儿园教师专科化、义务教育阶段教师本科化、高中教师研究生化的建设思路；研究者也提出精英化教师教育的思路，提出将教师教育的层级提升到本科层次，以二本线为基准进行招生，扩大教育硕士、教育博士培养规模等建议。这都凸显了一个显著的取向，就是高质量教师教育体系必然是高端化、精英化的。因此，高质量教师教育体系建构的过程，必然是教师教育院校供给侧结构性改革的过程，深入推进教师教育要素、结构的系统性优化调整，有计划地减少专科及以下的无效和低端供给，扩大本科及以上的有效和中高端供给，加大一流院校实质性参与教师教育的吸引力，以此提高教师教育院校供给侧对教师需求侧的高质量适应性，构建形成符合新时代要求的、结构合理的高质量教师教育供给体系。

4. 融合化。这里的融合化，一方面是线上与线下的深度融合，是信息技术、人工智能与教师教育过程的深度融合。以人工智能、5G为代表的新技术同教育的深度融合已成为教师教育改革的重大推动力，必须利用新技术改造传统教师教育，探索人工智能助推教师教育改革、教师管理优化、教育教学创新的教师教育新体系。基于此，笔者提出构建在线教师教育体系的主张。在线教师教育体系不仅仅是传统教师教育体系的简单替代或补充，而是要建设优质的线上教师教育资源库，包括线上学科资源平台、课程资源平台等；建设高效的教师学习中心，促进学科交叉、教育者与学习者跨界、师范院校和非师范院校的交互；建设区域教师教育在线学习共同体，同时辅之以在线教师教育国家标准、评价制度等。另一方面，还要重点推动教师教育治理体系内部各类政策工具之间的渗透融合，形成上下呼应、左右衔接的政策体系、标准体系、认证体系；重点推动教师职前培养体系中所涉及的招生、专业、课程、教材、教学、实践、师资等各类要素的渗透融合。

5. 协同化。协同的前提是开放，协同的落点是联动，因此这里的协同化内含了开放、联动的

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

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

四、高质量教师教育体系建构的基本路径

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

1. 推进教师教育院校供给结构的优化调整。如上所述，当前我国的教师教育院校供给结构距离一流水准仍有不小差距，与新时代教师队伍建设需求端的匹配度仍需进一步优化提升，“扩高”“去低”的任务仍然十分艰巨。同时，在供给侧还需要加大吸引一流大学建设高校参与教师教育的力度，2020年上海交通大学教育学院的成立影响广泛，其不同之处就在于，重点发展高层次的高中学科教师教育，招生对象主要为跨学

科、跨专业并有志于从事基础教育事业、有教育情怀的应届本科毕业生，改变了一流大学建设高校研究取向的教育学院建设和发展路径。这可以理解为国家教师教育政策效应积累释放的积极信号，有望进一步形成示范，吸引更多一流大学建设高校实质性参与教师教育。笔者认为，在院校供给结构调整方面，“十四五”的主要思路建议为，强化部属师范大学的龙头作用、省属师范大学的主体作用、师范学院的基石作用，不断拓展一流大学建设高校实质性参与教师教育的规模，带动形成高质量的教师职前培养体系。

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

需要说明的是，在目前师范生总量供过于求的大背景下，教师教育院校结构、学历结构的优化调整具备了现实的可行性。缩减中专、专科层次的招生规模，既符合教师队伍质量取向的建设目标，也符合教师市场供求关系的变化，节省下来的资源可以用于发展日盛的职业教育。在院校供给结构、学历供给结构调整中，要注重保护优

质中师资源，不能简单地一撤了之，建议因地制宜，积极引导其与本专科院校合并成立初等教育学院、学前教育学院，开展更高层级学位的师范生培养。

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

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

善的大数据系统”作为高质量教师教育体系的核心领域进行推进建设，确保高质量教师教育体系有更为完善的证据基础。

五、结语

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

（赵英，山西师范大学党委办公室副主任，教育科学学院副教授，山西临汾 041004；朱旭东，北京师范大学教育学部部长、教师教育研究中心主任、教授，北京 100875）

（原文刊载于《中国高教研究》2021年第10期）

教师教育专业化与教师教育体系建设

宋 萑

一、问题的提出

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

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

当然类似的质疑在英美等国也普遍存在，甚至因此导致其政府和民众对传统大学教师教育乃至教师教育本身很失望，产生“教师教育无用论”的思想。英国近来的学校在地教师培养计划和美国的替代性教师教育项目都反映出这种倾向，这也导致教师教育面临的压力与日俱增：教师教育的私有化和解除管制；日益减少的未来教师的准入和准出考试；对学生得分高的教师教育

机构进行差异化资助；越来越多的父母选择在家上学模式，拒绝受过专业化教育的教师来教授其子女。那么，何为教师教育专业化、教师教育是否需要专业化、教师教育能否实现专业化等问题就成为关键所在，而这些问题也恰恰是我国目前教师教育体系很多问题的深层次背景，亟待厘清。因此本研究对上述教师教育专业化的问题进行梳理，同步分析教师教育体系的现存问题，从而提出具体的建设意见。

二、教师教育专业化的概念厘清

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

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

再次从高等教育中的专业学科设置来看，按照欧美传统的大学教育体制，相比文、理、工的传统学科分类，医学、法律等培养专业人士的学科院系属于“professional school”，是一种专业教育。以医学为例，参照世界医学教育联合会（WFME）2013年所制定的《本科医学教育质量改进全球标准》，一个专业的医学教育需要在宗旨及结果、教育计划、学生考核、学生、教职工、教育资源、教育评价、行政与管理、持续更新等9大领域（36个亚领域）进行认定。其中，与一般性学科教育的区别主要体现在宗旨及结果

(培养目标)、教育计划(培养方案)、教职工(师资队伍)、教育资源(实践资源)和持续更新(评估改进)上,而这几项也恰恰体现出其专业性的范畴:以培养知识、技能、伦理兼备的专业医生为目标,统合基础医学课程、行为与社会科学课程、临床医学课程及其专业教师,提供多元临床资源并建立起遵循工作场域需求变化的教育评估和更新机制。这就使得医学教育既不同于一般基础性学科主要专注于基础性研究和教育,也不同于一般职业取向学科主要关注实践操作和教育,而是将基础性与应用性进行统一。故医学教育既像理科需要实验室和学科专家,也像商科

需要实践基地和实践导师。

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

在这五个方面的专业化指标上,“宗旨及结果”维度不难理解,其意味着教师教育专业化首先需要把培养专业者作为目标,明晰专业者所需要的知识、能力、伦理等专业素养要求,与教育的时代变革保持同步;而在“教育计划”维度上专业化是最有挑战性的,教学工作常被视为一种“伪专业”或“准专业”,最大的质疑在于教学

表1 从医学教育的专业标准到教师教育专业化

医学教育专业标准	举例	专业化范畴	教师教育专业化指标
宗旨及结果	明确设定医学生毕业时在如下方面应当展现的预期教育结果: 知识、技能和态度在基本层面的表现; 在各类医疗服务系统执业的适当基础; 在医疗服务领域的未来角色定位;后续的毕业后培训;终身学习的决心和能力; 社区的医疗需求,卫生系统和其他社会责任的要求	培养目标的专业化: 以专业人员为导向的应用型人才培养	明确以教师作为专业人员进行培养为教育目标,清晰表述专业知识、专业能力、专业伦理方面的目标内容与具体表现
教育计划	在课程计划中描述课程的内容、范围、讲授顺序和其他课程因素,以保证基础生物学、行为与社会科学和临床学科内容之间的协调	培养方案的专业化: 关注基础课程与临床课程的统一,以实现基础性与应用性的统一	统合重构教师教育课程,建立涵盖学科专业型课程、教育基础型课程、教育应用型课程、教育实践课程在内的整合课程体系,并体现内在统一性、相续性
教职工	教师聘任及遴选政策要确保足够数量和高质量的基础生物医学专业人员、行为与社会科学专业人员以及临床医生参与完成课程计划规定的授课任务,各个学科或专业拥有足够数量的高质量研究人员教师比例的平衡包括受大学和卫生医疗部门兼聘任职的基础生物医学、行为和社会科学以及临床科学领域的教师,以及双职位的教职工	师资队伍的专业化: 关注学术型师资与实践型师资的结合	建立包括学科专业教师、教育基础专业教师、教育应用专业教师和实践导师整合的教师教育者队伍
教育资源	确保具备必要的资源为学生提供充分的临床体验,包括足够的病人和病种数量;临床培训设施;对学生临床实践的指导和监督。 制定并实施相关政策,促进医学研究与教学之间建立良好关系	实践资源的专业化: 关注实践体验、实践基地、实践指导等实践资源建设	建立教育实践基地、持续渐进的教育实践活动、安排专业的实践指导等一整套的实践资源体系
持续更新	建立相应程序,定期评估、更新其结构与功能。 根据毕业生工作环境的真实需求调整预期教育结果;根据学生毕业后即将承担的工作责任,调整教育中临床技能、公共卫生培训、医疗服务参与等内容	评估改进的专业化: 关注基于工作场域变化而不断评估-更新机制的建立	基于教育工作环境需求分析,定期评估教师教育过程与质量,并进行针对性的结构和功能更新

缺乏一致认同的专业知识和技能，而医学和法律则在这点上准备充分。因此，教师教育专业化必须要在课程建设上体现出对专业知识和技能的有效供给，且要保障这种专业知识与技能训练能够为未来教师的工作提供实践决策的基础，并最终服务于培育儿童的最优化这一伦理目标。实际上，专业体系有两个标志——自主权和问责制，专业人士需要行使自由裁量权，且这种自由裁量要受到问责机制的监督。教师的工作不是一种按部就班的程序化工作，而是要从保障学生发展的质量上来作出适宜的专业判断和决策。因此，教育计划维度上的专业化需要像医学专业那样既需要生理学、化学等基础性课程，也需要医学影像学、医学免疫学等应用性课程，而且这些课程内容都基于大量的基础医学研究和临床研究实证证据。如芬兰等国教师教育强调以研究为基础或以证据为基础，且基于大量的教育实证研究证据来构建课程。

教职工是专业化的关键要素，教师教育者专业化已经成为国际学界的共识，不少国家也出台相关专业标准。相对其他大学教师，教师教育者不仅要在所教的内容层面有精深钻研，更要为未来教师示范出优秀的教育教学实践。正如医学院临床类课程的教授一般都是医院的主治医师，其必须能示范出优秀的医学治疗实践。因此，不少国家在教师教育者队伍建设上尤为注重吸收来自一线的名师，希望借此打通教育理论与实操的隔阂，从而保障未来教师的教学技艺培养。教育资源的专业化实际上早在杜威的芝加哥大学实验学校建设时就已然被关注了，“这个学校由于能提供演示模型，提供用于调查核实、用于获取对于教学模式的必要技术控制的实验室……这尤其可用作一个有关班级管理和教学之现有技术的见习和实习学校”，从而实现从理论到实践的应用。持续更新的专业化关注的是教师教育要回应一线教育的变化与改革要求，构建起质量评估、需求分析、内容更新的自我改进机制。

三、教师教育专业化的价值澄清

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

首先从教师专业本身的角度来看。早在1966年国际劳工组织、联合国教科文组织发表的联合建议——《关于教师地位的建议》中明确写到：

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

其次从我国教师状况和教师教育体系存在的问题来看。在改革开放的前二十年里，师范教育和职后继续教育基本上解决了教师学历合格的问题，随后进入教师教育开放化和一体化的进程。但是学历合格只是教师专业化的必需条件这一，其必要条件仍在于教师知识、能力和伦理的专业性。目前一线中小学所诟病的正是大学教师教育对这些方面的忽视。很多研究者都指出，培养目标笼统、不清晰；教师教育中课程结构不合理，重学科教育课程轻教育专业课程、重理论课程轻实践课程；教师教育师资多为理论出身，缺乏中小学教育教学经验；教育专业课程困于学分、学时不足而更薄弱，仍延续“老三门”，无法为教师提供系统的教育专业知识和教育教学技能训练，普遍缺乏教育专业技能类课程、教育专业态度类课程和教育研究类课程，难以体现教师工作的专业性；实践性课程薄弱，普遍时间短、学分比例小，往往流于形式和放任式，且实践课程与理论课程之间落差大。如果对照前面有关教师教育专业化的要求，可以发现这些问题实际上反映出目前教师教育在培养目标、培养方案、师资队伍、实践资源、评估改进上都离专业化目标相去甚远，未能考虑专业工作的应用性和专业教育的临床性。

其实早在1961年10月召开的全国师范教育工作会议上，有关师范教育是要面向中小学还是要

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

最后从大学化与专业化的关系来看。正如前面所提及的师范教育在要面向中小学还是要向综合大学看齐的发展方向上存在争论，实际上就是在讨论大学化与专业化的关系。从西方医学教育和法律教育的发展过程来看，两者并不矛盾，而是同步发展，在大学化过程中确立学科地位，强化基础研究，同时在专业化过程中实践应用又反过来刺激和引导基础研究的发展，从而建构更为扎实的专业知识基础。就教师教育领域而言，以美国为例，其大学化的过程却并没有带来专业化，反而在走向综合性大学的过程中使教师教育地位边缘化了，并在“学术独立”的标签下逐步脱离实践走向理论，同时在基于学费收入的经费机制和投资-回报率市场选择机制双重作用下逐渐丧失对学生的吸引力。可见，大学化是一把双刃剑，既可以成就专业教育的学科独立，也可以将其困于大学象牙塔之内。近年来，我国学校一线对中师教育的怀念、师范院校升格的综合学院中教师教育的边缘化，以及走向综合的师范大学中师范生人数占比过少等现象，都反映出我国教师教育在大学化过程中被“去专业化”的倾向。因此，教师教育大学化并不意味着专业化，其可能会造成一种“去专业化”的危险，如果只是简单地认为由大学来培养教师就可以一劳永逸，那只能是一种错觉，而且现实已经给了我们很多教训。

四、教师教育专业化的实现可能：建设中国特色专业化教师教育体系

我国教师教育在基本完成大学化的进程后，下一阶段的任务理应转向专业化，但鉴于我国教师教育现状的复杂性和差异性，这一专业化过程不能只限于培养机构或培养方案的改革，而应从

整个教师教育体系的宏观、中观和微观层面来加以综合考虑，并依托教师教育学科建设来支撑政策与实践层面的改革，从而构建有中国特色的专业化教师教育体系。

首先在宏观层面要推进体制完善。在我国教师教育体系逐步走向开放灵活之后，政府对教师教育的管理也从过去的包办式走向杠杆式，标准导向和评估监控则成为必由路径。因此要实现专业化教师教育体系，一定要建立专业化标准体系和评估机制。目前我国已经出台教师专业标准、《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》《教师教育课程标准》，并建立师范专业认证机制，从而确立了教师培养的专业化目标、专业化课程和专业资质认定。但目前尚需要建设《教师教育质量评估标准》和《教师教育者专业标准》，质量评估标准则对教师培养实际的过程和出口进行质量评估，考察其是否培养出具备专业知识、能力和伦理的教师；教师教育者专业标准要对从事教师培养的师资作出要求，力图强化教师教育者的理论素养与实践能力并重。要同步改革目前教师资格认定制度，与教师教育标准体系相统一，对教师专业资格认定必须要符合“专业”要求：一方面要严格资格考试，侧重考察申请者在未来工作中所需要的专业知识、能力的表现；另一方面要规定专业训练年限和内容，要求申请者必须修满《教师教育课程标准（试行）》所要求的必修课程和实践学分。

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

其次在中观层面要推动专业建制。一是专业设置上，要建立教师教育专业系统，涵盖“幼儿园教师教育”“小学教师教育”“中学教师教育”（分不同学科方向）、“中职教师教育”“特殊教育教师教育”，而不在传统学科专业下设置师范方向，如“汉语言文学（师范）”。二是专业培养方案上，要根据教师专业标准、《教师教育专业认证标准》和《教师教育课程标准》

对不同教师教育专业的培养方案提出建议，确定清晰培养目标，科学设置不同类型课程比例，明确实践课程学分和相关资源建设要求，建议持续评估与改进机制。三是专业课程建设上，要着力落实《教师教育课程标准》的要求，从课程内涵建设上发力。一方面要基于我国教育领域的深入理论研究结论和广泛实证研究证据来更新重构课程内容，改变以往通过概念结构和命题演绎的方式构建课程内容，把有本土理论、现实关怀、实证依据的中国特色教师教育课程体系逐步构建起来；另一方面要重点探索不同类型课程的内在关联性，保障学科课程与学科教育课程、理论课程与实践课程的一致性，同时要研究课程前后联结的科学安排，形成最优化的课程序列，保障职前教师学习的循序渐进性。

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

上述三个层面的改革都离不开教师教育学科的同步建设和支撑，正如学者泽茨纳（Zeichner）于世纪之交分析美国教师教育发展时所指出的：“鉴于在过去20年教师教育研究领域所取得发展，教师教育的研究应当在此时被给予尊重，并

应纳入整个教育研究的共同体内……更加重视教师教育的新学问，并且利用它来帮助我们更好地改善（教师教育）实践，这是我们（教育院系）最重要职责的关键部分”，要建设有中国特色的专业化教师教育体系离不开有关教师教育的专业知识系统积累和与时俱进的证据迭代。但实际上，我们目前的教师教育研究还带有强烈的西方化色彩，教师教育话语多根植于西方语境，教师教育概念多创于西方学者，教师教育知识多产生于西方研究。现有的一些有关中国教师教育的独创性研究往往也易耽于概念游戏，停留于演绎性推论，缺乏对教师教育丰富实践的关照。与此同时，教师教育实证研究虽然强调从现实经验中收集数据，但在主题上与宏观政策和实践问题相对割裂，在理论建设上缺乏深入思考，常常沦为对“常识之见”反复验证，也导致很多教师教育改革政策点既未收到实证研究证据的支持，也未能检验其实施成效。因此我们亟须在教师教育科学研究上用力，为未来体系建设提供学科支持。一是在政策研究方面，要借助自然实验、追踪调查、宏观数据分析、历史比较研究等方式对教师教育政策决策、实施过程、成效反馈开展研究，推进循证教师教育决策转型；二是在实践研究层面，要通过准实验研究、调查研究、个案研究、行动研究等多种方式聚焦教师教育模式、课程、教学、评价、管理、保障、机制等多环节、多要素开展持续探索，构建教师教育实践的证据库。以目前实施的“强师计划”为例，需要研究者对强师计划实施开展追踪研究，系统考察政策落实过程和实施成效，从而支持政策配套机制完善和未来“强师计划”2.0研制；同时需要相关院校的教师教育实践者开展微观研究，对生源遴选、实践安排、协同提质机制开展一系列研究。只有建设出强有力的教师教育学科，积累丰富的教师教育知识与证据，才能支撑科学化、民主化的教师教育决策，也才能支持高质量且有本土关怀的教师教育实践。

（宋 萑，北京师范大学教师教育研究所所长，教授，教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副主任，北京 100875）

（原文刊载于《国家教育行政学院学报》2022年第7期）

教师教育大学化：反思与重构

朱晓宏 王 蒙

时至今日，教师教育大学化（Universitization of Teacher Education）（朱旭东，2004）已成为教师教育改革的世界趋势。大学教育之共识是科学研究与人才培养相统一，但是，从大学教师教育现状看，多是通过增加实习课程来积累职前教师的教学经验，忽视教育理论研究对其教学经验养成的专业引导作用。换言之，大学起点的教师教育尚未摆脱中等师范的传统培养模式，甚至加剧教育理论课程与实习课程之间的割裂。众所周知，中师模式即师范生通过学徒方式进行教学实习，或者说，以尝试错误方式积累教学经验。如果大学尤其是师范大学不加批判地承袭中等师范的教师培养模式，既无法显现教育学科的学术责任，也不能避免教育伦理上的困境：职前教师的实习课程似乎把中小学生对实验室的“小白鼠”。事实上，一些高师院校正在面临两种尴尬境遇：一是中小学校不愿意接收实习生，二是中小学招聘教师倾向于综合型大学优秀毕业生。因此，教师教育研究者有必要秉承历史与逻辑相统一的研究原则，系统梳理大学介入教师教育的历史，考察教育研究与教师培养的关系之演变，聚焦教师教育大学化进程中的主要矛盾，即教育理论课程与实习课程的割裂问题。教师教育学科也有必要借鉴现象学哲学家胡塞尔开启的“意识-经验”新视域，还原教育理论学习与教学经验养成的本质关联，重构大学视域教师教育改革的方法论，尤其关注教育理论与教学经验之间的内在联系，探寻“理论-实验-实习”一体化的教师教育课程改革新路径。

一、教师教育进入大学之前史：初创的教育学与小学教师培养处于分离状态

教师教育是现代教育制度的产物，纵观教师教育进入大学之前的历史（大约18-19世纪之间），教育之学的研究与教师培养（以小学教师培养为主）明显处于分离状态。换言之，大学里的教育理论研究与小学教师培养缺乏直接联系。返回特定的历史境遇之中，既能够看到造成两者分离的社会与文化壁垒，也能够体会到前辈学人

尝试建立两者联系的教育学志向。

（一）教是一门经验习得性技艺：小学教师的培养在大学视域之外

近现代学校教育制度源自欧洲。在基础教育成为国家公共事业之前，欧洲实行双轨制教育，早期初等教育主要由教会或手工业行会承担，受教育对象是社会下中阶层的儿童，学习内容主要有宗教知识和简单的读写算能力（即Reading, Writing, Arithmetic, 3R课程）；上层社会的儿童先享受个性化的家庭教育，再进入文法学校等私立教育机构完成中学教育。

在相当一段时期内，教师并非一项专门职业，教会负责的初等阶段教育多由牧师兼职。小学教师无需任何特殊培训，有些学校对教师的选择就是比赛，只要新教师可以“打败”学校中最机灵、最有才华的学生，就表明他有能力教导学生。男教师如果具有数学的天赋，写一笔好字，具有算术的基础知识就是令人满意的。至于女教师要求更低，只要稍有教养，能够阅读《圣经》，并有一技之长，譬如，可以教授一些烹饪、编织和家务即可胜任（王长纯等，2016，第155—156页）。这种师资水平反映当时人们的教学观念：好的教学是一门技艺，虽非生而有之，但并不需要多少学问，只要教师通过实地操作获得熟练技艺，经验丰富之后，即可应付自如。

从当时的小学师资培训状况看，相关培训多由教会承担，教学内容以3R为主，也设立实习学校，新教师通过学徒方式来掌握教学技能。在法国师资讲习所创办人拉萨尔（陈桂生，1998，第55页）看来，培养教师的活动即传授一门“手艺”，类似于手工业行会里师傅带徒弟一样（王长纯等，2016，第32页）。故当时师资之训练方式与工商业之训练学徒相似（杜成宪，王耀祖，2018，第77页）。

随着社会发展，初等教育要求优良教师的呼声日益急迫，教会、行会、政府等积极参与小学教师培训工作，涌现相当数量的小学教师培训机

构。1695年，弗兰克在德国哈勒开设教师讲习所，这是普鲁士第一个教师培训机构。随着国民教育制度确立，教师讲习所成为德国培养小学教师的主要机构（顾明远等，2000，第44页）。这些教师讲习所一般是三年制学校，入学资格是小学毕业。从学习内容看，他们主要学习小学科目的全部知识，还学习体育和一些乐器演奏；从教学方法看，引导他们通过观察那些拥有教学技艺教师的日常工作，并从不同教师的经验中整理出一些实用性教学规则，加以练习之后，转化为自己的教学技能或经验。为了给学生提供教学观察与实习机会，教师讲习所通常设在孤儿院附近，这样的安排显然对两个机构都有利（布鲁巴克，2012，第507页）。

综观18—19世纪欧洲各国小学教师培训状况，一是课程计划尚未与中等教育和高等教育建立直接联系，二是生源多是来自社会底层阶级子弟，他们从小学来，经过2—3年的教师讲习所培训之后，又回到小学去教书，永远没有接受中等教育或高等教育的学术生活经历。与此同时，中等教育（如文法学校）教师任职条件是大学学位，其所学的文化知识达到大学水平即可，无需再接受教学技能的专门培训。一些著名大学里均有知名度很高的神学院、法学院、医学院，但是，形而下的“教的艺术”与形而上的“教育之学”之间存在巨大的逻辑鸿沟，教师培养或者教师教育进入大学的历史契机尚未显现。

（二）大学重视“教育”之学：“教”的艺术在教育研究视域之外

尽管大学介入教师培养的时间远远滞后于医生和律师等专业人员，但是，教育作为重要的人类实践活动之一，始终存在于人类杰出思想家和哲学家的思考视域之内。教育学界熟知的德国哲学家康德从1776—1787年在柯尼斯堡大学先后举办四个学期的教育学讲座。他认为：“教育学必须成为一种学问，否则，就不能指望它……教育艺术中机械论必须转化为科学，如果不这样做，它就永远不会成为一种连贯的努力。”（康德，2017，第10页）鉴于当时研究条件的限制，以及教育活动本身的复杂性，康德的教育学讲座仅仅是立足于“怎样教育”这一观点上来阐述他对儿童身心的保育、训练、陶冶等问题上的个人见解和教训（大河内一男等，1984，第16页）。

事实上，康德在讲授教育学的时候，他参考的两本著作《献给父母及国民教育之教育方法手册》和《教育艺术教科书》都有明显的“教育艺术”取向，在当时语境中明显区别于“教”的艺术，他尝试从“自然教育”到“实践教育”构建教育概念的分析框架，呈现思辨哲学取向的“教育之学”研究范式。历史地看，康德提出的系列教育概念虽未被后世全部采用，但确实为教育概念系统奠基了学理基础，也直接影响到当时以及后续学者研究“教育之学”基本走向。从18世纪末到19世纪初，德国的教育学家们热衷于构思教育学体系，形成了不同“教之艺术”的“教育之学”的总体研究取向，德国大学的“教育学讲座”多由哲学教授轮流授课，小学教师的培养显然不在其研究视域之内。

18世纪后叶，德国的一些大学不仅率先开设了教育学讲座，还特聘了专门的教育学教授，如1779年德国哈勒大学任命特拉普（E.c.Trapp，1745—1818）为教育学教授，他被视为德国教育史上第一位教育学教授（陈桂生，1998，第60页）。特拉普的代表作是《教育学探讨》，主张把教育学建立在实验心理学基础上，即在严格控制条件下对教育现象进行系统观察，以此来比较各种教与学的效果。诚然，其“实验心理学”尚不能与现在的“实验心理学”同日而语，但是，他不满足于思辨层面，以观察为起点，通过描述、分析、解释等方法，进行关于人性的系统的经验研究。从教育学科史看，特拉普的学术建树被视为超越康德等学者的“思辨教育学”的标志性贡献，但是，他深受莱布尼茨哲学影响，把先验与经验、整体与个人等糅杂其教育学体系之中，尚未摆脱思辨取向教育学研究范式的束缚。尽管如此，他率先使用德文“Pädagogik”指称教育学，并试图借助当时的经验科学研究方式探索“教育”之学研究新路径，开启后人建立“教育学”的新方向。

（三）“教育学”与“教授学”的联结：萌芽的教育学科对于小学教师培养的作用有限

尽管大学的教育研究与小学教师培养缺乏直接联系，但是，少数先行者致力于教育理论与教育实践的内在联系。德国的尼迈尔曾在享有盛名并体现人文主义思想的弗兰克学校任职，他开创“教育学”与“教授学”联结的先例，试图对人

文主义、泛爱主义和裴斯泰洛齐教育思想加以调和，形成系统的教育理论，著有《教育与教授原理》，并发表在康德《论教育学》之先，呈现独立的教育学构思。从学科视角看，其见解有重要学术价值，即“从伦理学上看，教育以最高之善为其普遍目的，从人类学、心理学、生理学等推知人性之一般法则。故教育无论在目的上或方法上均有确立普遍妥当的法则之可能，即教育学可成为科学。此种教育的科学，称为‘理论的教育学’，将此种理论应用于实际上之教育术，则称为‘实践的教育学’。”（陈桂生，1998，第61页）他将教育学分为“理论教育学”与“实践教育学”两个部分，为解决当时理论与实践割裂的矛盾提供一种可行性思路，填补了当时教育学科的空白。作为教育学科重要奠基人的赫尔巴特，曾深受尼迈尔理论构想的影响，他主张基于实践哲学和心理学建立结构化学科形态的教育学，并沿着这个道路进一步探索科学的教育学。

在当时学者的一般性见识中，“教育学”依赖哲学、心理学等基础学科，注定是“理论教育学”，明显有别于“教”的艺术——“普通教授法”。赫尔巴特虽然深受裴斯泰洛齐教育思想鼓舞，也曾实地参观裴斯泰洛齐的教育试验活动，但是，他在学科建构上更汲取康德等哲学家的思考范式，凝聚教育学的理论思辨之长。可见，“普通教育学”和“普通教授法”（陈桂生，1998，第61—63页），这两门学科的分工也直接决定了大学里的教育学研究与小学教师培养的逻辑距离，造成当时大学视域中教育理论与教育实践的割裂，也导致大学里的教育学讲座与小学教师培养长期处于分离状态。

18-19世纪的德国大学刚刚出现学科萌芽状态。由于教育学科自身发展不成熟，“像偏僻的被占领区域一样受到外人治理”（赫尔巴特，2002，第11页），教育学对于教师培养的作用十分有限。时任柏林师范学校校长的第斯多惠（比赫尔巴特小14岁）对此体会深刻：“如果把教育学作为一门科学来和其他科学的完整性相比较的话，我们觉察到教育学本身还存在许多不足之处，有待进一步发展。”（第斯多惠，2001，第65页）即使在师范教育发达的法国，教会仍然主导初等教育和教师培养，而法国的大学多承担教

育管理职能，更关注教育政策，既不涉及教师培养，也难以对教育研究提供足够的学术土壤；德国大学率先倡导教育学研究，但是，初创的教育学科还尚未成熟，不足以干预小学教师培养；英国的大学则是纯粹的高等教学机构，在理论表述上讲求通俗易懂（陈桂生，1998，第197页），洛克的《教育漫话》和斯宾塞的《教育论》虽然享有声望，但是，这些著作讲究“实用”，尚不属于严格意义上的教育学研究。从马克思唯物史观来看，大学介入教师培养等还需要一定的客观历史条件：一是教育成为整个社会的公共事业，教师是社会需要的专业人才；二是大学的教育研究与教师培养能够直接服务社会需要，尤其是服务基础教育质量提升。

二、学术与艺术之博弈：大学何以担当教师教育之责任

20世纪以来，各国教师教育先后以不同路径达到大学水平，但是，在“学术性与艺术性”分离的传统观念影响下，大学内部长期存在着理论对实践的偏见，尤其是一些研究型大学轻视教育学课程，甚至出现取消教育学院的情况。20世纪70、80年代至今，上述分歧与偏见又演变为“专业化”（professionalization）与“解制化”（deregulation）两种教师培养范式之争，构成教师教育大学化进程的新挑战。

（一）“学术与艺术”之蕃莠：教师教育大学化初期遭遇的困扰

历史地看，教师教育大学化进程的直接动因源自社会发展对专业教师的迫切需求。以英国为例，工业革命使“整个社会日益分裂为两大敌对的阵营，分裂为两大相互直接对立的阶级：资产阶级和无产阶级”（弗里德里希·恩格斯，卡尔·马克思，1972，第251页）。为了缓解阶级对立引发的社会矛盾，一系列改革集中在扩大公民受教育权和公立学校教育体制的建立。《1890年教育法》要求地方政府和大学合作开办日间师资训练学院（Day Training College）培养小学教师，各大学和大学学院抓住机会设置教育系（沛西·能，2004，译者前言第8页）。在政府支持下，大学以制度化方式介入教师培养，这也是英国教师教育大学化之肇始（王长纯等，2016，第183—184页）。

从培养方式上看，基于大学视域的教师教育，在起步阶段已经明确区别于以往师范学校的

学徒制模式，依照大学的培养模式开设四年制学位课程。但是，当时的大学深受柏拉图主义知识观影响，即“艺术”长期处于被哲学（学术）贬低和歧视的位置，明显存在“学术与艺术”之蕃葛，课程设置采取妥协形式的简单拼接。以1902年伦敦师范学院的四年课程为例：前三年在文理学院攻读学位课程，修业期满，考查合格，授予学士学位；第四年在师范学院接受专业训练（教育理论课程+教育实习课程），考试合格，授予教师文凭。这种课程简单组合的问题显而易见，即理论课程与实践课程两张皮现象，此类问题今天依然存于一些高师院校。直至20世纪70年代，在英国一些大学里，第四年的教育实习课程都未进入大学毕业生的必修内容（马克隆德，2011，第12页）。

这一时期，“教育介于艺术与科学之间”（涂尔干，2001，第6页）也是大学教授们的普遍共识，教师的教学活动被视为一种技能，教学法课程也因此遭遇大学同行的歧视。例如，英格兰的教师学院1872年设立了一个教育和艺术的教席，是英格兰历史上第一个教育学职位，却没有大学教师的资格（马克隆德，2011，第11页）。即使在“教育学”得风气之先的德国大学里，参与教育学课程的大学教师也面临比较尴尬的处境。例如，赫尔巴特之后的百年之内，德国大学里依然没有独立设置的教育学教席，基本上是混合聘请的教授席位，如柏林大学给知名学者狄尔泰（1882—1907）的教席是“哲学与教育学”（马克隆德，2011，第11页）。直至20世纪20年代，在德国一些著名大学里，教育学教授与哲学教授多是共同拥有一个教席。同样情况也存在于美国，哥伦比亚大学管理层执意把归属其名下的教师学院作为与之挂钩的独立学院，而不是大学的一部分（拉格曼，2006，第72页）；在哈佛大学里，“大多数文理科教师都认为那些专门教授教学法的先生们是没有存在的理由，并深信卓越教师是根据经验发展教学技巧的”（科南特，2017，第152页）。教育学在大学的尴尬境遇可见一斑。

总之，这一时期大学介入教师教育比较多地停留于形式上。大学仅从制度层面开展教师教育，课程设置方面依然存在学术研究与教师培养的分离状态。主要原因：一是大学自身的学术偏

见，贬低实践层面“教育”或“教学”，二是当时的教育研究成果也无关新手教师的现场教学经验养成。这不仅妨碍教师培养质量，也严重制约教育研究水平的提升。例如，世界上有广泛知名度的英国伦敦大学教育学院使用沛西·能的《教育原理》作为教材，1929年初次出版重印13次，第三版1963年还在使用，已重印28次，足以表明教育学的研究进展缓慢、成果贫乏，教育学科尚未拥有影响教师教育的专业实力。综观20世纪上半叶各国大学的科研状况，在自然科学、社会科学和人文科学的几乎所有领域，涌现出许多蜚声国际的学者，其研究或多或少都对各自分支学科产生了深刻的影响，并革新了所在学科的知识面貌，然而，“在同一时期的教育学家中，没有一位能够跻身那些名垂青史的伟人之列”（皮亚杰，2018，第8页）。可见，如果大学尚不能提供成熟的教育学研究成果支持教师教育学科建设与教师培养，那么，大学尤其是师范大学是否能够承担教师教育的主体责任，依然一个尚待解决的问题。

（二）“专业化”与“解制化”之争：当代大学教师教育的新挑战

近些年来，在教师教育领域，以往的“学术性与师范性”分歧似乎正在逐步转化为“专业化”与“解制化”两种取向之争。“专业化”取向强调大学教育学院主导教师教育；“解制化”取向否定教育学科对于教师培养的专业作用力，进而否认教育学院的专属职能。综合相关文献看，双方各有其理，似乎难分伯仲，这是教师教育大学化进程的现实挑战。

以美国为例，“专业化”取向的实践主要源自大学内部的教师教育改革。1986年，霍姆斯小组（Holmes Group）发表《明日之教师》报告，加速大学自身的教师教育重构，着力提升理论与实践的联系，提高支撑教师有效教学的能力。经过十几年的努力，美国超过300所大学的教育学院致力于教师教育项目创新，突破传统四年制本科学位教师培养体系，提供5年制项目，即让未来教师在5年内将（文理学院）本科课程与教学实习相结合；还探索为期1-2年的教育专业研究生项目，这些项目都保证为期一年的基于中小学的教学实习。项目效果取决于大学与当地学区的中小学校密切合作，探索并生成培养职前教师的新型运作

机制——专业发展学校PDSs (Professional Development Schools) (SEERice, 2002, pp. 55), 对于职前教师的实习课程进行更有针对性的系统规划, 至20世纪90年代末, 美国已有1000多所PDSs。

美国斯坦福大学的达林-哈蒙德 (Darling-Hammond) 是“专业化”取向的拥护者, 她通过研究与对照组进行比较的方式系统研究七个由大学教育学院主导并获得成功的教师教育项目。研究表明: 这些项目的毕业生觉得自己明显比其他初任教师受到了更好的培养, 其任职学校的校长们也均认为他们更具有竞争力 (Darling-Hammond, 2009, 第48—49页)。她提炼出大学主导的成功教师教育的三个特色: 一是形成职前教师理解教学的理论基础; 二是培养职前教师的教学行为设计、表现与评估的能力; 三是通过大学教师与中小学教师的合作指导, 构成职前教师的教育实践经验 (Darling-Hammond, 2009, 第61—122页)。

从世界范围看, 伴随芬兰学生在OECD举办的PISA测试中连续取得好成绩, 芬兰大学的教师教育模式得到世界关注。芬兰特色正是大学立场的“专业化”取向, 强调“研究本位的教师教育” (饶从满, 李广平, 2016, 第12页), 目的在于培养教师的教学思维, 即能够在日常的、直觉的思维基础上, 基于理性的根据进行教育决策。芬兰知名学者奥莉·图姆等人给出明确阐释: 有关教育理论的学习使师范生熟悉了有关教学过程的概念, 也使得他们对经验进行反思和回应实践情境的行动成为可能。当教师对其教学进行教育学反思时, 他们的行动和思维呈现为三个不同的层次: 在行动层次上, 教师主要对其教育行动进行规划、实施和评价; 在实践理论层次, 教师的思维主要聚焦教育的实践反思; 在元理论层次, 教师的思维聚焦于关于实践理论的教育元理论 (Toom, A., et al., 2010, p. 331—344)。芬兰的教育和文化部 (Ministry of Education and Culture) 还在赫尔辛基大学建立了“教育科学与教师教育”全国网络平台, 以协调促进各教师教育机构之间的交流互动和经验分享。

20世纪与21世纪之交, 我国一些师范大学也致力于教师教育改革之路, 探索大学与中小学 (U-S) 合作培养教师的不同模式。如借鉴美国的大学

与中小学合作培养教师的“教师发展学校” (PDSs) 经验, 国内的一些师范大学积极倡导教师发展学校 (Teacher Development School, TDS) 项目 (王长纯、宁虹、丁邦平, 2001), 逐步形成大学与中小学“共生”合作机制, 既为职前教师提供研究性教学实践环境, 也促进中小学教师和大学教师的专业成长 (宁虹, 2010, 第1—15页)。TDS是大学与中小学共建的专业共同体, 克服传统师范模式局限, 尝试理论-实践双向激活, 既提升中小学课堂教学质量, 又“反哺”大学的教师教育 (孟繁华, 2017)。但是, 大学的学术文化与中小学工作文化的差异是客观存在的 (朱晓宏, 2007), 换言之, 大学教师的学术思维与中小学教师的常识经验思维之间存在逻辑差异, 双方在教师教育方面能够达成的共识也相当有限, 反而造成一些职前教师盲崇中小学教师的教学经验而轻视教育理论课程。

诚然, 美国PDS项目、我国TDS项目以及芬兰经验等, 都是教师教育专业化取向的代表性探索, 但是, 并未充分表明大学教育学院在培养教师方面的不可替代性。进入21世纪以来, “专业化”取向不断遭遇到“解制化”取向的挑战。

美国教师教育研究者玛丽莲·科克伦-史密斯 (Marilyn Cochran-Smith) 对20世纪50年代至21世纪初的相关研究文献进行系统梳理: 一方面, 她认可斯坦福大学达林-哈蒙德 (Darling-Hammond) 关于大学主导的教师教育成功项目的实证研究结论; 另一方面, 她也指出, 几乎没有确凿证据支持高校是培养教师的最佳结构或途径, 而且, 从教师教育政策视角看, 自1990年以来, “为美国而教”已经被视为进入教学行业的非师范途径的一个典型 (玛丽莲·科克伦-史密斯, 2013, 第1095页)。即使在教师教育研究者当中, 也存在“非师范途径”的支持者, 如知名学者舒尔曼 (Shulman) 指出: “声称可以对传统项目和非师范项目进行对比是一个神话。因为在通向教学的路径中, 我们只有非师范的路径。” (Shulman, L., 2005)。1997年他被任命为卡尔基教学促进基金会主席, 在一定程度上更加助力“非师范途径” (即“解制化”取向) 的教师教育。20世纪90年代以来, 美国有40多个州推出“替代性教师证书”政策, 以开辟非教育学院毕业生进入教学

的新通道（Shulman, L., 2005）。

从大学内部看，教育学院、教育学科在研究型大学的学术地位及其生存环境始终面临严峻挑战。在“学术”占主导地位的研究型大学里，教育学教授为了所谓的学术地位，多采用社会学、管理学、经济学等实证科学范式来研究教育领域的问题，其结果却遭遇质疑：一是研究本身缺乏教育学科属性特征，二是研究成果与教师教育缺乏直接关联。1963年，时任哈佛大学校长科南特（Kenante）在其执笔《美国教师教育》里宣称：教育学专业课程对于培养优秀教师并没有多大贡献……专业教育学是一个有待试验和调整的不成熟的模糊领域（科南特，2017，第178页）。从20世纪50年代至90年代，美国一些研究型大学如耶鲁大学、杜克大学、芝加哥大学等相继关闭了教育学院（玛丽莲·科克伦，史密斯，2013，第307页）。哈佛大学的教育学院虽然得以保留，为突显其“学术”品格，似乎成为教育研究院而非指向教师培养为主的教育学院。同时，对于一些州立大学的教育学院来说，因缺乏学术研究支持，只能回到传统的师范学校模式，其培养教师的专业水准也频频遭受质疑（玛丽莲·科克伦-史密斯，2013，第307页）。

英国在教师教育范式上呈现折衷态势。以教师资格培训项目PGCE（Post Graduate Certificate in Education）为例，“专业化”与“解制化”两种取向并存：一是大学主导（University Lead），主要针对已经拥有文理学院本科以上学历的大学生或研究生，他们在教育学院注册并完成规定的教育类课程，再到指定中小学完成实习课程；二是学校指导（School Direct），主要针对申请教师资格证的学员，他们在教育部认证的有教师培训资质的中小学校完成相应培训项目，这些项目的学习与大学教育学院不存在任何关联。

从我国的教师认证政策来看，现行的中小学教师资格认证制度也折射出“解制化”取向的影响。教育部确立相关考试标准（简称考纲），省级教育主管部门组织考试，分为笔试与面试两个部分。非师范类高校的毕业生，直接通过上述资格证考试即可获得教师从业资格，之后可直接去中小学应聘教师工作岗位。对照上述各国的教师教育案例，我国现行的教师资认定制度实质上

是弱化高师院校教育学科在培养教师方面的专业地位。

事实上，“解制化”取向直接波及大学的教育学院以及教育学科的可持续发展，甚至可能导致教师教育发展偏离大学立场。此类问题也不同程度的存在于我国现阶段的教师教育大学化进程之中。近些年来，国内一些师范大学尝试在教育学院之外增设教师教育学院，专门负责教师培养工作，由此造成同一所大学内部出现教育研究与教师培养相对分离的工作格局。与此同时，在中小学师资缺乏的地区，一些高师院校还在大力推行“顶岗实习”模式。实质上，这些所谓的教师教育改革举措不仅是复制以往中等师范的培养模式，而且还可能弱化教育理论在培养教师方面的专业引领作用，直接违背教师教育大学化之初衷。

三、重构大学教师教育课程新思路：基于胡塞尔的现象学视域

长期以来，以教学技艺为主的经验似乎成为衡量中小学教师教学水平的重要因素，职后教师囿于经验，职前教师崇拜经验。无论是以往“学术性与艺术性（师范性）”的分歧，还是当下“专业化与解制化”的争论，都不同程度地反映出这类教学经验观的影响。在此观念影响之下，师范大学始终无法摆脱一种困扰：师范生在中小学课堂的教学实习活动，可能因教学行为失误而妨碍中小学生的学习效果。如果不能正视这种教学经验观的代价，教育学科的学术地位或专业责任何以确立？作为以培养中小学教师为主责的师范大学，有必要超越上述教学经验观的束缚，重新厘清教师教育课程建设思路。基于现象学开启的意识-经验关系新视域，可从学理上确立教育理论与教学经验之间的内在统一性，进而找寻教育理论课程与实习课程的内在关联，否则，不仅无法消弭“专业化”与“解制化”的分歧，教师教育学科也难以在教师培养方面获得应有的学术地位与专业影响力。

（一）重新确立教育理论课程的优先地位： 基于胡塞尔现象学视域

一旦重新审视教育理论课程对于职前教师拥有教学经验的专业作用力，阐释路径就有必要进入哲学领域。现象学哲学家胡塞尔在继承与批判传统经验论的基础上，借助于“先验性经验”和

“意识意向性”（张廷国，2003，第5页）等概念的揭示，挖掘意识与经验的内在联系，形成其现象学阐释框架，对于重新确立教师教育理论课程的优先地位具有重要的理论参考价值，可从三个层面理解其相关理论。

其一，人的一切经验都可以还原为纯粹意识的先验性（意向性）构成。在胡塞尔看来，“一切的体验即意向性经验”（胡塞尔，1992，第106页），人的主体（意识）之所以选择A而非B，根本上取决于其纯粹意识的先验性朝向。在此，纯粹意识的意向性即先验性，也被称为现象学的“看”。例如，我对某本书的意向决定了我“看”到了它，正是“意向性”召唤着我与这本书的关系。以此对照，胡塞尔认为，我们日常生活中获得“经验”仅是主体意识对外部世界的接受性反映，是“素朴的感性经验”（胡塞尔，1999，第69页），这些经验即使再多，它们相加在一起，永远也只是具体的外在感性经验，呈现“或然性”或“偶然性”的特征，我们不可能从中获得普遍性的观念。只有纯粹意识的意向性构成的经验（即先验性经验）才能摆脱那些具体经验的束缚，始终朝向普遍性的寻求（胡塞尔，1999，第400页）。

其二，人的意识先验地拥有朝向事物本质的可能性，即主体意识以“本质直观”方式把握事物普遍性，理论创建活动正是反映主体意识的普遍性寻求。在胡塞尔看来，这种“本质直观”的方式，既不是运用培根的归纳法，也不是通过康德的先天综合判断、黑格尔的辩证法等传统哲学路径，而是由主体意识的先验性决定，本质是在直观中一下子给予主体意识的。例如，人看到“红花”“红苹果”等东西的时候，人的意识即刻把握到“红”的统一性，不存在所谓的“透过现象看本质”。或者说，人能够在意识里自明性地建构“红花”“红苹果”等观念之间的内在一致性，即人的意识先验地拥有朝向“红”的“普遍性”、建构“红”的“共相”的能动性。对于意识而言，普遍性的获得就是意识“直观”至“本质”的发生，是在意识朝向事物普遍性的进程中生成（张祥龙，2003，第182页）。胡塞尔还以几何学为例，揭示人的意识先验地朝向普遍性与理论创建活动之间的原初关联（胡塞尔，

2008，第428—429页）。在胡塞尔看来，几何学意识的意向性构成几何学的测量事实（即外在感性经验），这正是几何学先验的本质起源，并非从测量事实的外在经验中归纳出几何学理论。由此可见，人类创建理论的思想活动是人的意识“意向性”构造活动，这是人类文明产生的历史发生过程，也是人的纯粹意识朝向事物普遍性的发生过程。

其三，反思是纯粹意识对于经验根基的回返。在胡塞尔看来，真正有根基的经验是由纯粹意识的意向性构成的，是内在于意识的先验性经验，而非外在的感性经验。胡塞尔在其晚期著作《经验与判断》中尝试阐释反思与经验的联系。经验的“根基”在语言表达之先，现象学“回到事情本身”就是指能够返回语言视域之先的生活世界，从意识发生的向度理解人的思想与行动的先验性意义。“反思的本质在于评价地、判断地朝向那些曾被进行过的意识行为”（倪梁康，2002，第413页），以无成见的态度去体会意识的发生性质。胡塞尔认为，每个人的整体环境是早已拥有的世界或视域，在此世界或视域之中，人的经验类型一般分为两类：一类是素朴的感性经验，另一类是有根基的经验（胡塞尔，1999，第72—73页），与之相应，胡塞尔还区分了自然反思与哲学反思两种意识活动，前者基于素朴感知经验的自然生活视域；后者是把素朴经验转变为有根基的经验的中介环节；胡塞尔所说的“哲学反思”不同于自然反思，而是对被经验之物的“根基”的知觉，即我明白我所知觉到的一切经验都有其“根基”或“世界视域”（陈家琪，2000，第13—14页）。

总之，胡塞尔关于“先验性经验”的理论视域对于大学重构教师教育课程框架有着重要的方法论意义，开启教师教育课程重心的新转向，即从关注外在感性教学经验转向关注理论导引的内在教育学意向性经验。对于培养职前教师的专业素养而言，其教育学意向或教育学眼光则具有优先性地位，由此重新确立教师教育课程设置与实施的着力点：一是理论导引的“先验的教育学意向”优先于后天的外在感性教学经验；二是教育理论学习重在开启职前教师专业意识之朝向。

参照胡塞尔考察几何学起源的基本思路，人

类教育活动中生成并流传下来的教育之学、教授之学，蕴含着人类教育思想开端及教育意识的意向性构成过程，也是由语言符号构建的教育意义世界，这些已预先构成师范生的世界视域或经验之根基，教育学或教育意义的自明性也由此存在。这些教育理论作为（主体）纯粹意识的意向性活动构成物，其中的教育意义显现为超越物理时空的存在，或者说，拥有教育本质意蕴的教育理论在任何时候都是有效的，而且被教育活动共同体的每个人所理解。职前教师（师范生）作为教育活动共同体的一员，他对教育本质或教育意义的理解“先验地存在着”，这不仅是他能够理解教育学经典的内在意识前提，也是教育理论课程具有优先地位的学理依据。

遵循“回到事情本身”的现象学还原方法，师范生学习教育理论的过程可以被视为其教育意识的意向性构成过程。就师范生的学习方式而言，如果能够以知识还原为意识的方式来学习经典教育理论，其意识由此获得朝向教育意义的可能性，比单纯增加教学实习经验更为根本。如《庖丁解牛》中庖丁的切身体验：“臣之所好者，道也；进乎技矣（陈鼓应，2020，第116页）。”与此同理，学习教育理论对于师范生的根基意义在于他们的意识向度内在朝向教育之道。就教师教育课程建设思路而言，只有将追寻教育之道的原理课程置于优先地位，并且让师范生拥有教育学意识的朝向作为教育理论课程实施的重点，才能突破传统教学经验观的束缚与局限，并以此反思与调整大学教师教育课程实施路径之偏差。

（二）反思教师教育课程现状：偏重教育实习课程，弱化教育理论课程

基于胡塞尔给予我们反思大学教师教育课程的理论分析视域，综观一些大学的教师教育课程设置现状，似乎普遍存在偏重实习课程弱化教育理论课程的现象。从胡塞尔的视角看，职前教师现场实习获得的教学经验多是素朴的外在感性经验，如果忽视这类经验的先验性根基，不仅造成他们对教育学理论的疏离，也导致他们对实习活动本身缺乏自觉的反思态度。

其一，现行实习课程旨在职前教师拥有较多的教学实习经验，却无视其局限性。一般来说，

职前教师的实习课程时间与其教学经验似乎存在正相关，但是，他选择教学行为A而非B，多出于模仿在场或不在场的有经验的老教师的教学惯例，不能给出明确的教育学解释。在这样的教学实习过程中，职前教师经历多次试错与纠错，其意识也被这类尝试错误经验所填充，至于哪些教学经验在未来课堂上更有效，均充满着偶发性或不确定性，他显然不能给出合乎教育学逻辑的分析与判断，一旦课堂教学过程中出现新的阻碍，他将陷入新一轮的困惑与不安。通过访谈职前教师发现，他们或许能够享受到短暂教学成功的喜悦，却不能明察教育意义显现的踪迹。经历这种实习生活的职前教师，他们多年以后回顾初为人师的日子，对学生还充满愧疚之情。以现象学视角来审视职前教师的教学实习过程，其教学行为类似于“依葫芦画瓢”，其意识呈现被动性的“自然思维”态度（胡塞尔，1986，第19页）。从大学教师教育立场看，这样的实习课程尚未脱离中等师范培养教师之窠臼，似乎与大学应有的专业人才培养之道相距甚远。

其二，现行的教育理论课程多是一些关于教育的知识，无关乎职前教师的教育专业意识养成。自大学介入教师教育以来，教育理论课程虽然拥有学位课程的专属地位，却仅显现为学分的功用性价值。借鉴胡塞尔批判欧洲科学危机的思路，或许能够发现教育理论课程不受重视的原因有两个方面：一是自然科学研究范式在大学拥有支配地位，教育研究逐渐远离教育意义与价值问题，其研究成果仅是一堆关于教育活动的事实性知识，无关乎教育者的意识朝向教育意义与教育价值；二是大学课堂教学也受之于自然科学范式支配，大学教师尚未关注到胡塞尔所说的理论知识生产与主体意识的原初联系，单纯讲授客观化或对象化的教育知识，较少关注师范生的教育意识如何构成。其中，间或发生课堂讨论，师生们也偏爱发表各自的观点，充其量是柏拉图所说的“意见”，鲜有胡塞尔所说的“反思意识”。即使有学者主张运用“学科教学知识”（Pedagogical Content Knowledge，简称PCK）（舒尔曼，2014，第13页）来培养职前教师的专业判断力，但是，PCK奠基于自然科学取向的心理学认知理论，偏重人对外在信息的接受与加工，尚未触及胡塞尔

所强调的内在纯粹意识的“本质直观”能力，也就无法关注到职前教师意识对教育意义的朝向。

总之，从现象学经验论视角反思当前大学教师教育课程的设置与实施，明显看到教育理论课程与实习课程处于分离状态：一方面，职前教师通过教育理论课程获得一些关于教育的对象化知识点；另一方面，他们通过实习课程获得一些零散的教学技艺及其经验，两类课程尚未在职前教师的头脑中建立起内在一致性。换言之，职前教师的教学实习行为只是依从其外在感性经验，而非教育学反思性经验，也就无法领悟教育之道，这或许也是教师教育领域“解制化”与“专业化”分歧难以弥合的现实背景。

（三）探索教师教育课程改革新路径，职前教师拥有教育学意向性经验

依据现象学关于意识与经验，理论与意识的原初联系，职前教师的教学经验主要来自其教育学意识的意向性构成，而非教学实习活动中累积的外在感性经验，换言之，职前教师在教育理论课程中获得的教育学意识影响着其在实习课程中的教学经验构成。由此确立教师教育课程建设新思路：以教育理论课程引发职前教师专业意识的朝向，其教育学意向在模拟教学实验课程中生成其反思性经验，以真实学校情境的实习课程构成其教育学意向性体验。具体表述为“理论-实验-实习”（TEP）教师教育课程体系：一是教育理论课程（Theoretical Curriculum），该课程主要内容是教育基本原理，教学方式是还原理论之思的意识发生过程；二是教育实验课程（Experimental Curriculum），该课程主要内容是师范生模拟中小学教师的课堂教学活动，教学方式是在虚拟学生面前展开中小学课堂教学及其反馈；三是教育实习课程（Practical Curriculum），该课程主要内容是师范生在中小学现场从事教学实习活动，他们先已拥有的教育学意识、模拟教学经验等融入真实课堂教学体验，其内心萌发朝向孩子成长的教育意愿与行动，充盈着教育学意向性经验。

如图1所示，简要说明三类课程的实施状况：

其一，从培养专业教师的角度看，教育理论课程居于优先地位，旨在通过理论学习体验直接构成职前教师（师范生）的教育学意向。该课程内容的一系列经典的教育基本理论文献构成。对于师范生来说，理论学习不是学习关于教育的理论知识，而是运用现象学方法，将教育理论知识还原为教育之思的意识发生过程，直观感受到理论文本中鲜活的教育意义，由此构成他们先已存在的教育学视域。例如，师范生学习赫尔巴特的《普通教育学纲要》中的“教育性教学”，如果从意识发生视角理解“教育”和“教学”内涵，就能够进入赫尔巴特的理论构成视域，也得以“悬置”其日常观念中“教育”或“教学”的成见。师范生若能在纯粹意识层面把握赫尔巴特对于“教育”与“教学”的思考，就可以真正理解“教育性教学”的实质，并由此形成教育学眼光，或者说，他的意识开始关注教育意义的发生。

关于教育理论课程的实施，也可参考英国教育哲学家彼特斯的建议，尽力地引向哲学的基本问题（彼特斯，1991，第430页）。若能给予师范生哲学之思的教育理论课程，让其洞察到教育问题中的普遍性，形成反思教育问题的自觉意识，而非记住一些教条式的理论词汇，将真正确立教育理论课程应有的学术形象。对于师范生来说，学习教育理论是重温前辈学人的运思过程，是他们体验意识朝向教育意义或教育本质并不断涌现的过程，他也由此获得寻求教育普遍性的理论学习体验。

其二，从科学研究角度看，实验是理论应用于实践并得到有效检验的必要环节，教育实验课程成为大学培养专业教师的重要改革举措，主要内容是师范生在虚拟环境中模拟中小学教师的日

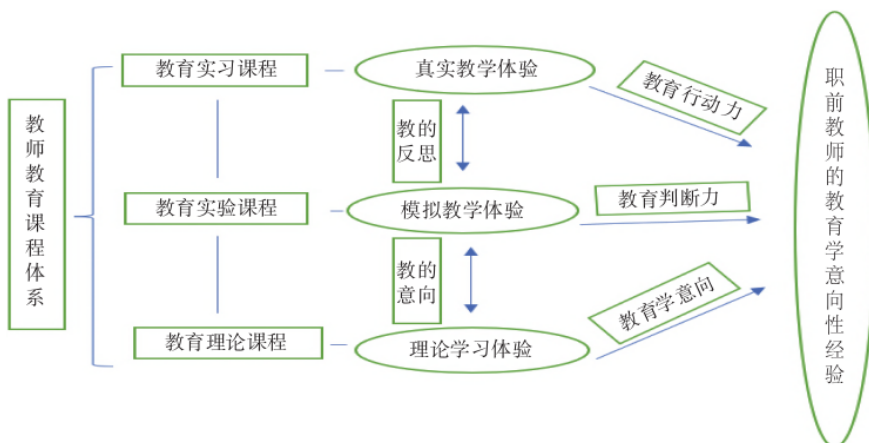


图1 “理论-实验-实习”（TEP）教师教育课程体系（示意图）

常教学活动，旨在运用教育原理研究教学行为与教学效果之间的确定性关系，避免他们在真实中小学课堂中出现教学失误。参照大学医学院的实验课程建设，以人体解剖实验课程为例，医学生以此来理解人体结构、熟悉手术刀运用，为后续临床实习提供明确的实验性经验或反思性经验，换言之，外科医生最初拥有驾驭手术刀的专业意识与能力是在实验室里养成的。与之对比，大学则忽视对中小学教师的教学行为进行科学研究（皮亚杰，2018，第7页），更谈不上严格设计的教育实验课程。以严格科学态度关注中小学教师的培养，教育实验课程的具体内容：师范生模拟中小学教师“备课-上课-评课”全过程，有步骤地展开教育理论指导下的教学行为，体验“教-学”之间的内在联系，或者说，从教学结果验证教学预设，由此获得具有反思性质的“模拟教学经验”。在此，因理论预设在先，师范生前期理论学习体验直接引导模拟教学设计，也能够直观感受到“教的意向”与“教的行为”之间的确定性联系，这样的经验即杜威所指的“反思性经验”（杜威，2004，第78页），亦即胡塞尔所说的“有根基的经验”（胡塞尔，1999，第73页），它明显区别于以往师范生的学徒式实习课程，后者多因尝试错误而获得的偶然性经验。

与此同时，我们也看到一些大学在努力突破教学法课程“纸上谈兵”的状态，如采用“微格教学”等方式培养师范生的教学能力，但是，由于缺乏科学实验研究的严谨程序，尚未形成真正意义上的教师教育实验课程形态。如果师范大学对于教师教育实验课程建设的必要性与重要性缺乏专业理解，不仅妨碍教师教育学科的学术名誉，也可能导致职前教师失去以严格科学态度参与教学研究的机会。

其三，从大学专业教育角度看，“基础理论-科学实验-实践应用”一体化原则决定着专业课程建设的基本走向，实践课程是基础理论课程、科学实验课程等合乎专业逻辑的延伸。教育实习课程是职前教师教育从理论意识形态、模拟经验状态走向真实情境体验状态的必要环节，职前教师由此形成具身化的教育学意向性经验。从现象学视域看，主体意识对经验的意向性构成在其意识流动中实现，意识的意向性经验流动是意识流，

也是体验流。就职前教师在实习课程中的意识流或体验流而言，当他与一个个具体而灵动的中小学生学习相遇之时，前期的理论学习体验、模拟教学经验都涌入至当下意识之中并被勾连起来，他作为新手教师的专业体验也由此充盈起来，他对课堂教学活动的意义理解也变得直观质感。

当然，从教育理论、教育实验等有效干预教育实践的角度看，实习课程必须有赖于大学主导的教师教育合作培养机制：一是组建复合型“实验-实习”导师团队，包含文理学科教授、教育学教授、中小学优秀教师等，共同负责模拟教学、现场观察、实习教学等相关课程的专业指导工作；二是从专业思维与专业行动的关系来建立理论课程、实验课程与实习课程的统一评价体系，这三类课程的学习效果共同构成职前教师的学业评价内容；三是通过互联网信息技术平台建设相关数据库，推进大学模拟教学实验研究与中小学真实教学情境研究的密切联系。理论解释力与实践行动力由此形成统一联系，共同促进新手教师的专业成长。教师教育领域长期存在的“学术性与艺术性”之分离、“专业化与解制化”之分歧等等问题，也能够在此过程得以克服并消解。

综观21世纪全球教师教育发展趋势，在日益高涨的教师专业化浪潮之中，大学文理学士起点硕士学位层次的教师教育已成国际共识，但是，文理学士起点的教师教育改革究竟向何处去？从大学校长的视角看，“教授普通文理科目的教授们和培养未来教师的教授们之间的对立并不像原来所想的那样简单，有必要去增加两个团体之间的相互了解，使之交流思想，通力合作”（科南特，2017，第153页）。总之，基于大学立场探索“理论-实验-实习”一体化的新型教师教育课程体系，可以弥合长久以来“学术性与艺术性”之裂痕，以及当前“专业化与解制化”之分歧，教师教育学科建设也能够从中获得突破传统学术范式压迫的契机，大学的教师教育改革也由此开辟新的方向。

（朱晓宏，首都师范大学教育学院副院长，教育学博士，教授，教育基本理论研究所所长，学校德育研究院院长，北京 100037；王蒙，首都师范大学教育学院博士，北京 100037）

（原文刊载于《华东师范大学学报（教育科学版）》2022年第3期）

世界一流大学参与教师教育的特征及启示

张 军 刘建银

一、问题的提出

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

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

二、世界一流大学参与教师教育的特征

世界一流大学主要是研究型大学。它们在培养卓越人才、开展精深研究、突破科技“无人区”和解决人类共性问题方面发挥着创新性、引领性作用，普遍具有声誉卓著、体系完整、课程丰富、研究精神、全球视野等特征。尽管不同的世界一流大学参与教师教育的程度不一，但其作

为研究型大学的这些特征也自然而然传递到教师教育上，从而给教师教育带来了新的改变。

（一）历史经验的丰富性

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

（二）教育目标的卓越性

世界一流大学对教师教育提出的要求与其他学科一样，同样要对标世界一流水平。他们的教师教育目标常常定位于培养全球教育杰出领袖、解决人类教育难题、成为全球教育研究的引领者，不辱世界一流大学的地位和使命。在这些大学关于教师教育的愿景、使命、发展方向的陈述中，“全球性”（global）、“世界级”（world class）、“领导力”（leadership）、“引领者”（leader）、“创新”（creative）、“卓越”（excellent）、“优异”（remarkable）、“开创性”

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

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

(三) 教育研究的突破性

世界一流大学在开展教师教育和教育科学研究的过程中,汇聚了一批世界知名学者或学术大师,产出了许多已经写入世界教科书的里程碑式教育研究成果。我们这里可以列出一大批曾为教育心理学作出重大贡献的大师,他们都来自世

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

(四) 人才培养的特色性

在教师人才培养培训方面,英国、加拿大、日本的世界一流大学设置的教师教育学科相对齐全。如爱丁堡大学莫雷·豪斯教育学院提供了多方面的本科学位项目、本科后教师专业文凭课程(PG-DE)、教师职后进修项目,以及涵盖硕士和博士层级的教学学位项目(Taught Degree)和研究学位项目(Research Degree)。加拿大英属哥伦比亚大学教育学院提供了学士、硕士和博士课程,还包括在线课程、证书课程、文凭课程、暑期课程等。日本东京大学和京都大学则设有教育学部与大学院教育研究科,各自开展本科和研究生层次的教师人才培养。当然,更多的世界一流大学并非追求大而全,而是以一流为目标设定符

合自身特点的教师教育体系。比如，普林斯顿大学只提供中学教师证书项目，芝加哥大学专门的城市教师教育计划提供“3+2教学文学士和文硕士”联合学位项目以及教师相关培训项目。瑞士苏黎世联邦理工学院开设有高中教师学历课程（包含数学、计算机科学、化学、生物、地理和体育等学科）、针对中等职业技术教育的教学证书课程、科学教育和数学教育硕士学位项目。美国、澳大利亚的世界一流大学则主要是研究生学位项目，对本科生一般只提供教师教育辅修课程。

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

（五）参与范围的全球性

除为本地、本国服务外，突出的全球引领能力和较高度的国际化水平则是世界一流大学参与教师教育的显著特征。这种国际化水平，无论在教师和学生来源、课程内容编排和人才培养过程、毕业生去向，还是在教师教育研究、服务人群或服务机构方面，都体现得非常明显。比如，哈佛大学每年毕业700名研究生，分别工作在世界110个国家和地区。其教师职后培训项目每年有124个国家的9500人参加。纽约大学斯登哈特文化、教育和人类发展学院每年有近1000名学生来

自美国以外的66个国家。2019年是杜威、孟禄等学者在中国讲学100周年，可见哥伦比亚大学教师学院在百年前就有很强的全球化视野。目前该学院有超过10%的学生是国际生，其中，亚洲学生492人，其超过9万的毕业生分布在全球30多个国家和地区。牛津大学教育系非常强调与国际机构合作以确保全球影响力。2017/2018年度报告显示，其资助项目的研究地域覆盖了24个国家和地区，资助教育哲学博士的研究则在23个国家和地区开展。伦敦大学学院教育学院8000名学生中，三分之一来自英国以外。斯坦福大学教育研究生中国际生占23%，教育哲学博士生中国际生占26%，而其培养的140000名毕业生遍布全世界。宾夕法尼亚大学教育研究生院也重视其全球影响力，其国际学生来自47个国家占比约25%。而且其教师和学生在全球范围内展开研究和咨询指导，70%的教师参与了国际相关的研究行动。英属哥伦比亚大学教育学院国际校友分布在全球66个国家和地区。墨尔本教育研究生院在2018年开展了许多国际合作与服务活动，如帮助沙特阿拉伯36000所学校探索课程改革，在非洲开展反性别暴力研究，在新加坡和中国开展研究生项目等。总之，世界一流大学的教师教育都充分体现了国际化的鲜明特征，试图通过跨国学术研究、前沿知识传播、咨询指导和政策制定，实现其引领全球教育变革的角色定位。

总之，面对其他学科对教师教育高深学术成果产出有限、专业化程度不高、难以产出杰出校友、无法产出巨额经济效益和过分植根本土经验的质疑，世界一流大学以全球的眼光、卓越的标准和突出的贡献，破除了人们对教师教育学科的偏见。这就说明，教师教育同样可以做出推动人类知识发展的里程碑式的研究。一些大学教师教育和教育学科的低水平不是学科本身所固有的，而是历史、制度或人为造成的。

三、我国世界一流大学建设高校参与教师教育的实现路径

早在20世纪20—40年代，随着“高师改大”

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

（一）将教师教育人才培养定位与基础教育尤其是高中教育转型相结合

通过以上分析我们看到，基础教育尤其是中学教育对教师水平的高需求，促成了世界一流大学介入教师教育之中，完成了近代发达国家教师教育综合大学化的进程。进入新时代，我国社会的主要矛盾已经发生了历史性转化，社会对基础教育的诉求从“有学上”转为“上好学”。在这样的背景下，我国一批中学提出了为创新拔尖人才奠基、争创世界知名中学的发展目标，如中国人民大学附属中学的“国内领先、国际一流、创世界名校”的目标，深圳中学的创办“中国特色的世界一流高中”的目标，上海外国语大学附中的“文理并举、培养国际型预备英才”的定位，成都七中的“为拔尖创新人才和领军人才奠基的卓越高中”的办学目标及“全球视野、中国脊梁”的培养目标，上海交通大学附属中学的创办“现代教育领先，国内著名、国际知名的实验性示范性高中”的目标等。在新型目标的激励下，这些学校在STEM教育以及小班化、个性化、国际化教育上进步明显。尤其是新高考实施后的走班制教学，不仅需要将国家课程实行分级分层教学，而且还要求为学生开设广泛的拓展性课程。

可以说，新时代基础教育尤其是高中教育对中学教师的学术水平、双语教学能力和国际交流能力的新要求，为我国世界一流大学建设高校参与教师教育提供了巨大机遇。

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

（二）将教师教育和教育学科高水平建设与创建世界一流大学的目标相结合

二十世纪八九十年代，在世界范围内，教师教育和教育学科曾一度处于发展低潮。耶鲁大学、杜克大学和芝加哥大学等世界一流大学相继关闭了教育学院，由此人们担心教师教育是否会退出大学教育行列。人们认为，教育学科很难发表高被引或高影响因子论文，或者很难做出增进人类社会理解的重大知识创新，从而不能为一流大学的综合排名做支撑；还有人认为，培养培训中小学教师是不需要花太多钱的，因此教育学科很难为学校争取巨额经费。总之，教师教育和教育学科好像与世界一流大学的建设目标定位相背离。这似乎也可以解释，为什么国内许多师范院校希望摘掉“师范”帽子，而一批世界一流大学建设高校热衷于新建医科、农科、人工智能学科而撤销教育学科。事实上，每一个学科或知识领域都存在来自学科内部或外部的批评，但教育学

科自诞生以来的这种质疑似乎从未间断。从政府到家庭，大家对教育的重要性没有歧见，但是对从事教师职业的专业性和教育科学研究的质量水准却总是缺乏信心。

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

（三）将高起点、小规模、差异化和国际化的教师教育与大学自身特色发展相结合

众观世界一流大学参与教师教育，其参与深度和体系化程度各不相同。除都提供在职培训外，职前教育有的只提供证书课程，有的面向本

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

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

（张 军，西南大学教师教育学院高级教师，教育学博士，通讯作者，重庆 400715；刘建银，重庆师范大学教育科学学院教授，博士，重庆 401331）

（原文刊载于《教师教育研究》2022年第1期）