

# 我国教师教育改革的 特点、主题与可能生长点

——基于2014年以来三届国家级教学成果奖的分析

赵英<sup>1</sup>, 崔梦霏<sup>1</sup>, 付钰<sup>2</sup>

(1. 山西师范大学教育科学学院, 山西太原 030031; 2. 人民教育出版社, 北京 100081)

**摘要:**教师教育作为教育事业的“工作母机”,是培养高素质专业化教师队伍的重要力量。国家级教学成果奖作为各级各类院校教育教学改革成果的高度凝练和深度总结,具有极强的引领示范作用。研究对我国2014年以来三届教师教育领域国家级教学成果奖进行了系统分析,从4个维度揭示了我国教师教育改革的鲜明特征:关涉的教师群体类型多元,其中以中小学教师的专业发展为核心;标志性教师教育改革在东部地区呈现出显著集中的区域分布态势;以高等师范院校为主的机构在教师教育改革中发挥主力军作用,其中部属师范大学表现突出;教师教育改革主体以单一机构为主,但多机构协同的趋势日益明显。对获奖样本关键词进行词频分析发现,在教师教育模式、乡村教师队伍建设、师范生实践教学体系、幼儿教师队伍质量提升以及协同育人机制等方面的改革与创新,构成了当今我国教师教育改革的热点。展望未来,从教育强国战略的全面实施出发,审视教师教育改革和卓越教师培养的现状与趋势,积极探索“国优计划”培养模式、协同提质模式、教育家精神培养模式、学科教师教育模式、科学教师教育模式以及循证教师教育模式的创新,这些都将成为未来高质量教师教育改革的可能生长点。

**关键词:**教师教育;国家级教学成果奖;师范生实践教学体系;协同育人机制;教育家精神

**中图分类号:**G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)05-0011-11

**基金项目:**教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“省域追踪数据驱动的高质量教师队伍建设研究”(22JJD880012),子课题负责人:赵英。

**作者简介:**赵英,教育学博士,山西师范大学教育科学学院教授,硕士生导师;崔梦霏,山西师范大学教育科学学院硕士研究生;付钰,戏剧与影视学博士,人民教育出版社编辑。

## 一、问题提出

教育大计,教师为本。习近平总书记强调:“强教必先强师。要把加强教师队伍建设作为建设教育强国最重要的基础工作来抓,健全中国特色教师教育体系,大力培养造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”<sup>[1]</sup>教师教育作为教育事业的“工作母机”,是培养高素质专业化队伍的重要力量。教育强国建设要积极回应未来社会发展对新质教师提出的要求和破解教师教育自身的主要矛盾等现实问题<sup>[2]</sup>,而深化教师教育改革、培养高素质专业化教师是建设

教育强国的必然途径。

国家级教学成果奖是对教育教学改革成果的高度凝练和深度总结。自1989年设立以来,至今已评选出九届。它既体现了各学科领域当下的教学水平与改革进展情况,同时也对学校的教育教学改革具有很强的引领和示范作用<sup>[3]</sup>。在中国知网以“国家级”“教学成果奖”为主题词检索发现,相关文献虽然涵盖对教学成果奖的评选政策<sup>[4]</sup>、培育途径分析<sup>[5]</sup>,以及基础教育<sup>[6]</sup>、高校教育<sup>[7]</sup>、研究生教育<sup>[8]</sup>和职业教育<sup>[9]</sup>等领域的教学改革研究,但关于教师教育领域获奖项目的研究相对较少,相关的研判分析相对薄弱。那么,新时代我国教师教育改革

有哪些特征和热点主题? 有哪些代表性的改革探索? 形成了哪些可推广的经验、模式、机制? 未来教师教育改革的前沿领域是什么? 新的国家级教学成果奖可能的生长点有哪些? 本研究拟对以上问题进行回答。

## 二、教师教育领域国家级教学成果奖的特征分析

教师教育是在终身教育思想指导下,按照教师专业发展的不同阶段,对教师的职前培养、入职教育和在职培训所作的统称<sup>[10]</sup>。本研

究对 2014 年以来的三届国家级教学成果奖展开系统筛选,剔除了不符合教师教育领域的奖项,最终确定了 152 项目标奖作为分析对象(见表 1)。从奖项年度看,2014 年为 45 项,2018 年为 44 项,2022 年为 63 项,分别占当年获奖项目总数的 3.41%、3.25% 和 3.15%。尽管获奖数量有所波动,但整体占比相对稳定。从获奖等级看,一等奖为 17 项,二等奖为 135 项。从获奖对象类型看,职业教育领域 36 项,基础教育领域 51 项,高等教育领域 65 项。

表 1 教师教育领域获国家级教学成果奖数量情况

届次	特等奖(项)	一等奖(项)	占比(%)	二等奖(项)	占比(%)	合计(项)	
2014 年	基础教育	0	1	8.33	11	91.67	12
	职业教育	0	0	0.00	9	100.00	9
	高等教育	0	3	12.50	21	87.50	24
2018 年	基础教育	0	1	8.33	11	91.67	12
	职业教育	0	1	7.69	12	92.31	13
	高等教育	0	0	0.00	19	100.00	19
2022 年	基础教育	0	5	18.52	22	81.48	27
	职业教育	0	3	21.43	11	78.57	14
	高等教育(本科)	0	2	10.00	18	90.00	20
	高等教育(研究生)	0	1	50.00	1	50.00	2

### (一)教师群体:类型多元且以中小学教师专业发展为主

统计结果显示(见表 2),教师教育改革关涉的教师类型多元,涵盖幼儿园、中小学校、职业院校、普通本科高校等教师群体,其分布比例存在一定差异。其中:以促进中小学校教师专业发展为改革目标的成果占比最高,达到

40.00%;以促进职业院校教师专业发展、准教师(师范生)培养和幼儿园教师培养培训为改革目标的成果占比分别为 24.00%、18.40% 和 11.20%;以普通本科高校教师专业发展为改革目标的成果占比相对较低,仅为 6.40%。此外,有 27 项获奖成果因无法明确划分教师群体而未纳入统计。

表 2 教师群体数量分布情况

单位:项

教师群体	2014 年	2018 年	2022 年	合计	合计占比(%)
幼儿园教师	2	5	7	14	11.20
中小学校教师	15	12	23	50	40.00
准教师(师范生)	9	5	9	23	18.40
职业院校教师	8	9	13	30	24.00
普通本科高校教师	5	1	2	8	6.40

### (二)区域分布:标志性教师教育改革成果在东部地区显著集中

根据国家统计局的经济地带划分标准,将获奖第一单位的区域划分为东部、中部、西部

和东北地区。统计结果显示(见表 3),奖项在区域分布上呈现东部省份相对集中的特点。东部省份共计获得 85 项奖励,所占比例高达 55.92%,明显高于其他 3 个地区。西部、中部、

东北地区则分别获得 32 项、21 项和 14 项，占比分别为 21.05%、13.82% 和 9.21%。从获奖等级来看，东部地区共获得 14 项一等奖，占比为 82.35%；71 项二等奖，占比为 52.59%。

此外，同一地区内部省市之间的奖项分布也有显著差异。从东部地区内部来看，奖项主要集中在江苏、北京、广东、上海等省份。其中，江苏 15 项，北京 13 项，广东和上海均为

12 项，以上 4 个省份的获奖总数占东部地区总获奖数的 61.18%。西部地区获奖以陕西、四川两省为主，获奖数量均为 8 项，合计占西部地区总获奖数的 50%。中部地区以安徽省为主，获奖数量为 7 项，占中部地区总获奖数的 33.33%。东北地区的奖项分布高度集中于吉林省，获奖数量为 10 项，占东北地区总获奖数的 71.43%。

表 3 奖项在第一单位区域上的数量分布情况

单位：项

区域	一等奖				二等奖			
	2014 年	2018 年	2022 年	合计	2014 年	2018 年	2022 年	合计
东部	3	2	9	14	23	23	25	71
中部	0	0	1	1	5	8	7	20
西部	0	0	1	1	7	7	17	31
东北	1	0	0	1	6	4	3	13

### (三)机构类型：以高等师范院校为主且部属师范大学表现突出

将获奖第一完成单位的机构类型划分为幼儿园、中小学校、职业院校、普通本科高校、相关研究机构和其他机构。统计结果显示(见表 4)，普通本科高校获奖数量最多，共计 88 项。其中：以高等师范院校为主，共有 33 所高等师范院校作为第一完成单位获得 69 项成果(见表 5)，占有教师教育领域获奖项目的 45.39%，且北京师范大学和华东师范大学均获得 6 项，表现较为突出；同济大学、四川大学等综合类高校共获得 7 项；西南财经大学、上海交通大学等理工、医学、财经、农业及军事类高校共获得 12 项。

职业院校获奖数量次之，共计 27 项，且较多集中在南方省份，尤其是大湾区一带。其中：杭州市交通职业高级中学等中等职业院校共获得 5 项；广州铁路职业技术学院等高职高专院校共获得 15 项；深圳职业技术学院(现深圳职业技术大学)等本科层次职业院校共获得 7 项。中小学校共获得 12 项成果，江苏省南京市拉萨路小学、广东省佛山市顺德区嘉信西山小学等义务教育阶段学校共获得 5 项，北京市第八十中学、甘肃省酒泉中学等高中阶段学校共获得 7 项。此外，相关研究机构、其他机构(涵盖教师培训机构、事业单位、学会、行业企业)以及幼儿园分别获 13 项、9 项和 3 项。

表 4 奖项在第一完成单位机构类型上的分布情况

机构类型	一等奖		二等奖		合计	
	数量(项)	占比(%)	数量(项)	占比(%)	数量(项)	占比(%)
幼儿园	1	5.88	2	1.48	3	1.97
中小学校	2	11.76	10	7.41	12	7.89
职业院校	4	23.53	23	17.04	27	17.76
普通本科高校	8	47.06	80	59.26	88	57.89
相关研究机构	2	11.76	11	8.15	13	8.55
其他机构	0	0.00	9	6.67	9	5.92

表 5 高等师范院校获奖数量分布情况

单位:项

学校名称	一等奖	二等奖	学校名称	一等奖	二等奖
北京师范大学	2	4	山东师范大学	0	2
华东师范大学	1	5	西南大学	0	1
东北师范大学	1	4	广西师范大学	0	1
华南师范大学	1	3	湖南第一师范学院	0	1
浙江师范大学	1	2	海南师范大学	0	1
福建师范大学	0	3	华中师范大学	0	1
杭州师范大学	0	3	江苏师范大学	0	1
陕西师范大学	0	3	江西师范大学	0	1
四川师范大学	0	3	辽宁师范大学	0	1
南京师范大学	1	1	南宁师范大学	0	1
河北师范大学	0	2	青海师范大学	0	1
河南师范大学	0	2	曲阜师范大学	0	1
南京晓庄学院	0	2	安徽师范大学	0	1
首都师范大学	0	2	盐城师范学院	0	1
天津师范大学	0	2	长春师范大学	0	1
云南师范大学	0	2	郑州师范学院	0	1
重庆师范大学	0	2			

#### (四)改革主体:以单一机构为主且多机构协同的趋势日益明显

获奖成果中,由单个机构独立完成的成果共 116 项,占比为 76.32%。多机构合作完成的获奖数量逐年增长,从 2014 年的 9 项、2018 年的 11 项增加至 2022 年的 16 项(见表 6)。这表明教师教育改革正在不断突破院校壁垒,更加注重多主体间的协同合作。进一步探究多机构合作类型(见表 7),发现以校企合作形式完

成的成果数量最多,占合作完成项目总数量的 38.89%,尤其体现在职业院校与企业间的合作上。次之是以校校合作形式完成的成果数量,占合作完成项目总数量的 30.56%,如大学之间、大学与中小学之间的合作等。再次之是学校与研究院间的合作、学校与政府间的合作以及研究院与政府间的合作占比分别为 16.67%、11.11%和 2.78%。

表 6 机构合作数量情况

单位:项

形式	数量	2014 年	2018 年	2022 年	合计	合计占比(%)
单位合作	1	36	33	47	116	76.32
	≥2	9	11	16	36	23.68

表 7 获奖机构合作方式分布情况

单位:项

合作方式	2014 年	2018 年	2022 年	合计	合计占比(%)
校企合作	1	4	9	14	38.89
校校合作	1	6	4	11	30.56
校研究院合作	3	0	3	6	16.67
校政合作	3	1	0	4	11.11
研究院与政府合作	1	0	0	1	2.78

总体来看,教师教育领域国家级教学成果奖重点关注中小学校教师群体。高等师范院校以近五成的获奖占比彰显了教师教育的主体地位,尤其是以北京师范大学和华东师范大学等为主的部属师范大学在奖项数量和等级方面优势明显。从获奖机构来看,多主体协同已成为教师教育的鲜明特点,不仅涵盖中小学校,还涉及普通本科高校、职业院校和相关研

究机构等。以校企、校校合作为主的合作方式,既体现出教师教育的实践取向,也揭示出教师职前培养和职后培训的贯通需求。

### 三、教师教育领域国家级教学成果奖热点主题分析

研究运用 Nvivo12.0 软件对近三届教师教育领域国家级教学成果奖获奖名称进行关键

词词频分析(见表8)。选取各届排名前15的高频关键词,可以看出“模式”“乡村”“师范生”

“幼儿”“协同”等词频较高,是近三届教学成果奖关注的热点。

表8 获奖成果名称关键词词频分布

序号	2014年		2018年		2022年	
	关键词	词频(次)	关键词	词频(次)	关键词	词频(次)
1	模式	13	模式	19	模式	21
2	师范生	8	卓越	12	卓越	14
3	中小学	5	乡村	8	专业发展	8
4	专业发展	5	协同	5	一体	8
5	协同	5	幼儿	4	幼儿	8
6	人才培养	5	培训	4	乡村	7
7	研修	4	平台	3	师范生	6
8	培训	4	课程	3	教学能力	6
9	实践能力	4	一体	3	幼儿	5
10	教学能力	4	教学能力	2	高职	5
11	一体化	4	实践能力	2	协同	5
12	农村	3	联盟	2	中小学	4
13	卓越	3	共同体	2	共同体	3
14	网络	2	本硕	2	中小学	3
15	合作	2	信息化	2	研究型	3

### (一)教师教育模式改革创新

“模式”是近三届成果中词频最高的关键词,分别为13、19、21次,是教师教育改革的热点,其主题主要围绕卓越教师培养模式和在职教师专业发展模式的改革与创新两个方面展开。

第一,在卓越教师培养模式改革与创新方面,主要的热点有3个。一是卓越教师的创造力培养模式。东北师范大学探索确立了以提升学科理解力、学科转化力、实践迁移力、反思研究力为目标的创新型卓越教师培养规格,构建了学科思想与教育转化的融合型课程体系以及过程性探究教学模式。二是卓越教师的精准化培养模式。重庆师范大学提出了教师要具备德行涵育能力、职业基础能力和专业特需能力等“三维核心能力”的主张,并以此为基础系统梳理了幼儿、小学、中学和特教教师人才培养的不同培养路径、课程模块和协同机制,积极探索卓越教师精准分类培养。三是卓越教师的本硕一体化培养模式。河南大学通过“3+1+2”分段形式,即本科阶段的前三年在各学院相关师范专业进行专业课学习,第四学年进入教育科学学院进行教育学专业学习,之后以保研资格进入为期两年的教育硕士学习阶段,实现了本硕整体设计、分段审核、连续培养的特色之路。

第二,在职教师专业发展模式改革与创新

方面,主要的热点有3个。一是促进大学教师科研与教学相结合。四川大学与重庆大学以推动卓越学术为导向,树立了研究型大学教师发展新理念,持续推进“三进”与“三结合”模式,即鼓励本科生尽早加入实验室、课题组及科研团队,同时倡导教师将科研与育人相融合、课程与课题相结合、教学团队与科研团队相协同<sup>[11]</sup>。二是促进中小学校教师理论与实践相结合。华南师范大学提出了“有效激发教学改革行为”的教师专业发展模式,将宏大理论转化为具体的教改主题,并在分析教师最近发展区基础上分解微任务,同时构建包含专家在内的微团队为中小学教师提供精准有效的课堂教学指导。三是促进职业院校教师教学能力创新。南京铁道职业技术学院等院校研制了“五维四段”教学能力标准。“五维”包括“师德修养、教育教学、技术技能、教研科研、社会服务”5个维度的“双师”能力,“四段”则指“合格教师、优秀教师、卓越教师、领军教师”4个升段标准<sup>[12]</sup>。此外,实施“积分制”动态数据管理,实时反映教师教学能力发展情况,为教师教学创新能力发展情况提供测评,为教师教学能力发展明确方向。

### (二)乡村教师队伍建设的改革与创新

乡村教师队伍建设是提升乡村教育质量、促进教育公平的关键所在。然而,由于受历

史、政策等多重因素影响,乡村教师公共性表达与公共事务参与能力仍显不足<sup>[13]</sup>。针对这些问题,相关院校从生源质量、培养质量、培训质量等多维度开展了积极探索。

第一,针对乡村教师生源质量不高问题。南通师范高等专科学校采取了“统一面试、提前录取”的招生策略,从高分志愿考生中遴选“乐教适教”的优质生源,从源头上优化了乡村教师队伍结构。

第二,针对乡村教师培养中乡村属性弱化、终身发展断层、协同育人低效等质量问题。一是跨学科培养。长春师范大学创新构建了跨学科复合型全科教师培养体系,整合自然、社会、人生三大知识领域,融合艺术、道德、科学三维培养维度,形成特色鲜明的整体性课程架构,注重乡村教师人文与科学素养的有机融合。二是全科教学。杭州师范大学和丽水学院联合实践,探索出了三个“相统一”的全科教学模式,即定向招生与回归乡村学校相统一、人格锤炼与奉献乡村教育相统一、全科课程与胜任乡村教学相统一。学校开创三个“一体化”的专业学习路径,即见习—实习—研习一体化,实践中学、研究中学、培训中学一体化,本科—硕士—博士一体化;以及三个“相衔接”的协同育人机制,即大学、政府、组织相衔接,学院、学科、学系相衔接,大学教授、学科专家、小学名师相衔接。

第三,针对乡村教师培训效能不足问题。一是发展在地化机制。贵州省教师发展中心创新构建了乡村教师在地化可持续发展机制,通过愿景引领强化职业认同、文化浸润厚植乡土情怀、政策支持优化发展环境、激励管理增强内生动力,有效促进了乡村教师专业能力提升与队伍稳定发展。二是实行职前职后一体化培养。郑州师范学院和河北师范大学聚焦于农村教师一体化发展,形成了职前培养与职后发展贯通的特色培养模式。三是运用信息技术赋能。河南师范大学创建了以实践为导向的多维度教师发展体系,将师资队伍建设与育人扶贫相结合,通过网络平台、远程教学、虚拟现实技术及数据分析等精准评估手段,为乡村教师提供了便捷、高效的培训途径与效果反

馈机制。

### (三) 师范生实践教学体系的改革与创新

师范生的教育实践能力是衡量师范生素质的一个重要指标,也是教师职后专业发展的重要基础<sup>[14]</sup>。为培养适应新形势且具备较强教学实践能力的师范生,高等师范院校从改革培养模式、调整课程体系等方面入手,积极推进师范生实践教学体系创新。

第一,师范生培养模式改革。一是师范生全过程培养。山东师范大学完善了“见习、研习、实习”三位一体的师范生实践能力培养体系,创建了以师范生、理论导师和实践导师为主体的专业实践社群,通过专题见习、教育实习和课题研习的有机衔接,将实践能力提升贯穿于师范生培养全过程。二是师范生多主体协同培养。江西师范大学探索了两种大学与中学协同的合作模式:(1)校校合作,即与100所优秀中学合作,通过名师示范、教学观摩及教育见习等方式参与师范生培养。(2)校县合作,即与九江市柴桑区等20个县(区)共同打造教师教育创新实验区,形成“大学—地方政府—中学”的协同机制,设立多个合作基地作为师范生实习平台<sup>[15]</sup>。三是信息技术助力师范生成长。河南师范大学基于泛在学习理论,构建了“互联网+三层次五环节”师范生教学实践能力培养模式。该模式涵盖教学基本技能等三层次能力体系,通过互联网把课堂教学、课外观摩等培养环节整合为一个有机整体,建设了课堂教学观摩、课外移动学习等网络平台,有效解决了师范生教学实践能力培养环节分散、课外学习训练时间不足等问题。

第二,教师教育实践课程体系改革。师范院校立足于提升师范生实践能力,围绕重构课程体系开展创新实践,形成了各具特色的改革路径。其中,北京师范大学探索构建了包含通识教育课程、专业教育课程、教师教育课程三大模块的课程体系,强化师范生思维方法的训练、重视研究方法的掌握以及创造性解决问题能力的培养。华中师范大学构建了实践导向的新型教师教育课程体系。具体而言:首先,重视课程的选择,通过优化综合课程与通识课程设计,提高选修课比例,支持师范生在自主

选择中构建个性化的知识体系与能力框架;其次,不断拓展与更新教师教育课程内容,着力构建专业化教师教育课程体系;最后,提升实践性教学在课程体系中的占比,注重培养师范生的实践能力<sup>[16]</sup>。

#### (四) 幼儿园教师队伍质量提升的改革与创新

尽管我国幼儿园教师队伍在数量与质量上都呈现积极的变化,但仍面临着教师数量不足、整体素质偏低、队伍结构固化及管理机制不完善等问题<sup>[17]</sup>。为了应对这些挑战,各地幼儿园和高等院校积极探索教师培养模式与专业发展模式的改革与创新。

第一,幼儿园教师培养模式改革与创新。一是针对幼儿园教师专业发展中存在的自主意识薄弱、专业对话浅表化、发展机制不可持续等突出问题,华中科技大学附属幼儿园构建了以“三手、四平台、四师”为保障机制的幼儿园教师自主互助式专业发展模式。该模式以课改、教研和科研为实施路径,同时以学科名师、科研良师、实践导师、培训讲师为依托,建立学科中心、科研中心、教研中心、培训中心。二是针对幼儿园教师职前教育与职后培训脱节的问题,西安文理学院提出“驻园+驻校”双轨培养模式,要求幼儿园教师既要在幼儿园场景中实践,又要在高校场域中开展理论学习,以确保教师知识与实践的连贯性,从而有效提升幼儿园教师的综合素质与适应能力。

第二,幼儿园教师职后专业发展模式改革与创新。一是针对乡村幼儿园教师专业知识结构欠完善、师资来源多元化及专业适应期较长等问题,广西幼儿师范高等专科学校按照乡村幼儿园教师“应知应会”的知识体系,构建初阶、中阶、高阶的“三阶课程”框架,开展精准培训,并且设计出“诊断—设计—实施—示范—改进”五步学习支持路径,引导乡村幼儿园教师系统掌握各项专业技能。二是针对幼儿园教师在实践中对师德理解脱离具体教育情境导致教师行为边界模糊等问题,重庆市渝中区巴蜀幼儿园研制了一套幼儿教师专业伦理规范,并开展教师培训与校园文化活动建设,促进教师对伦理规范内化于心。三是为了培养

新时代的“活教师”,南京市鹤琴幼儿园从个性品质、专业实践、专业素养3个维度确立“活教师”的核心内涵,在实践中不断探索“活的课程、活的教研、活的管理”实践路径,创造性地解决了幼儿园青年教师专业成长问题。

#### (五) 协同育人机制的改革与创新

在近三届教师教育领域国家级教学成果奖中,协同育人机制的创新成为各领域教师教育改革的重点。通过协同育人机制,地方政府与中小学能够深入参与高校师范生培养的整个过程,为构建校内与校外相结合的教师教育体系提供了充足的保障,进而有效提升师范生培养成效<sup>[18]</sup>。相关院校在完善与优化教师教育多主体合作格局方面进行了诸多探索。

第一,“UGS”协同育人新模式。“UGS”办学模式是指高等学校与地方政府、中小学校三位一体协同育人的教师教育新模式。在“UGS”模式下,三方实施主体围绕共同目标协同合作,并共同承担责任、共享成果利益,从而实现资源优化配置。一是协同培养师范专业学生。东北师范大学与黑龙江、吉林、辽宁及内蒙古等地共同创建“教师教育创新东北实验区”。其中:师范大学成立专门领导小组,负责实习工作的规划与实施;地方政府则在经费保障、课题研究及后勤支持等方面提供有力支撑,确保实验区建设顺利推进;实习学校则改善实习条件,为实习生提供“双师型”指导<sup>[19]</sup>。二是集中教师教育各类资源。江苏师范大学提出构建“高校(联盟)—地方政府—中小学(幼儿园)”三方协同育人机制,深度整合各方资源,共同推进卓越教师培养。三是构建师资培养双通道。首都师范大学创建了大学和中小学协同发展机制,通过共建课程、实验室和基地等措施,使大学教师能够在中小学教育场域获取实践经验,不断改进大学教师教育课程,以适应基础教育改革的需要,提升师范生专业水平。同时,该模式能够提升中小学校教师专业能力及理论水平,有力推动教师教育理论与实践的双向激活。

第二,“校企协同”新模式。该模式是基于企业人才实际需求而设计的,通过校企双方的安排与实施,将课堂教学与企业实践操作培训

有机结合<sup>[20]</sup>。一是提升高职教师专业教学能力。重庆工业职业技术学院(现重庆工业职业技术大学)提出了“行企校协同、初中高递阶”模式,即行业、企业和学校共同开发高职教师教学能力标准,构建“初级—中级—高级”三级递阶的教学能力分层培养课程,并建立三方评价机制。二是共商培养模式。四川城市职业学院构建了中职教师培养共同体,充分利用中高职院校职业教育优势、高师院校师范教育优势和企业行业实践实训优势,开展培养研讨、培训研修等活动。吉林工程技术师范学院建立了“校—企—校”协同培训模式,基地、企业和职业学校协同制订培训方案、组建师资队伍、实施培训和考核评价等,有效促进了中职教师专业成长。

第三,教研共同体新模式。由多位教师组成教学研究组织,旨在帮助教师突破个体发展的局限,通过集体协作获得同伴协助与精神慰藉<sup>[21]</sup>。一是构建教研新范式。浙江省教育厅教研室创建了由新手教师、普通教师、教研员、名师、专家等组成的教研共同体,共同基于课堂问题开展培训和研讨。二是构建教师学习平台。杭州市交通职业高级中学以项目为驱动组建教师共同体,通过设计方案、问题引领、教研一体、管理跟进、绩效激励等方式,促使教师结合教学实际工作开展行动研究<sup>[22]</sup>。

#### 四、未来教师教育改革的生长点

从实施教育强国战略的角度出发,基于对近三届教师教育类国家级教学成果奖特点和样本的实证分析,审视教师教育改革与卓越教师培养的现状与趋势,未来教师教育改革应着眼于6个主要的生长点,探索新时代高水平教师建设的新路径。

##### (一)“国优计划”培养模式创新

2023年7月,《教育部关于实施国家优秀中小学教师培养计划的意见》出台,旨在发挥“双一流”高校的学科优势和资源优势,为中小学培养一批研究生层次的高素质教师,并在北京大学、清华大学、复旦大学等30所“双一流”

建设高校开启首批试点培养工作<sup>[23]</sup>。然而,如何打破壁垒、实现深度融合,充分发挥“双一流”建设高校的积极性,探索构建一套完整的培养体系,以及提供保证该体系运行所必需的基础条件,包括打造优质的师资队伍、开发专项课程、建设实践基地、遴选合作学校等<sup>[24]</sup>,都是“国优计划”取得实效必须要面临的一些现实课题,这也将成为教师教育国家级教学成果奖的重要生长点。一方面,高水平综合大学能够为教师培养提供多元视野和综合性资源,为基础教育输送学缘<sup>①</sup>更为多元、学科基础更加深厚的复合型人才,促进教师队伍的多元化发展<sup>[25]</sup>。同时,这些高校还能积极参与教师培养研究与实践,探索新的教育理念、教学模式和教育技术<sup>[26]</sup>,为教师教育改革注入新活力。另一方面,在修业年限内如何谋求学科教育达到高学术水平的同时发展教师的专业实践技能,也是当前教师教育体系改革的重要课题<sup>[27]</sup>。因此,在“国优计划”引领下,构建兼具师范性与学术性的一流教师培养模式,既是未来国家教学成果奖的热点领域,也是探索具有中国特色的教师教育新范式的一次尝试。

##### (二)协同提质模式创新

2022年2月,教育部办公厅发布《关于实施师范教育协同提质计划的通知》,创新性提出组织高水平师范大学以组团帮扶的方式支持薄弱师范院校发展<sup>[28]</sup>,并且已经形成了一系列具有示范意义的改革成果,如华东师范大学协同云南师范大学、南京晓庄学院和长沙师范学院,按照“高位统筹+精准匹配+辐射地区”的总体设计,对口支援丽江师范高等专科学校(现丽江师范学院)。师范院校间的协同提质,其中,协同只是手段,提质才是根本目的。当前,地方师范院校在推进教师教育高质量发展的过程中,受限于自身发展水平,常常缺乏多主体协同意识,导致院校间未能真正实现资源共享与协同管理。因此,高水平师范院校要认真思考如何通过资源整合、管理创新以及教学改革来促进薄弱地方师范院校在学科建设、师资培养及基础教育能力等方面实现系统提升,

① 所谓“学缘”,指因学校、学术流派或师徒关系而建立起来的学术渊源关系。

并在跨单位、跨省域、跨地区协同创新教师教育模式和机制等方面产出一系列成果,从而发挥引领示范作用。这是未来一段时期教师教育改革的重点,也是国家级教学成果奖的培育方向。

### (三)教育家精神培养模式创新

2024年8月,《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》强调,教育家精神应成为广大教师的自觉追求<sup>[29]</sup>。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》中明确提出“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,贯穿课堂教学、科学研究、社会实践各环节,构建日常浸润、项目赋能、平台支撑的教师发展良好生态。”<sup>[30]</sup>在当前教育改革深化与高质量发展的背景下,培养教育家型教师已成为推动教师专业发展、回应国家人才战略需求的关键举措。这一培养路径既能有效满足新时代对高素质教师队伍的迫切需求,同时也为实现教育现代化提供重要人才支撑。未来,如何立足服务教育强国建设战略需求,深度挖掘教育家精神的育人价值,研制以教育家精神为内核的教师教育课程体系与教材资源,将教育家精神实质性融入教师职前培养、入职教育、职后培训的全过程,开发出层次分明、操作性强的培养培训方案,实现教育家精神与教师专业发展的协调融合,探寻助力教师教育高质量发展的路径与平衡点<sup>[31]</sup>,将是未来一段时期教师教育改革的热点。

### (四)学科教师教育模式创新

学科教师教育是基于学科类型逻辑对教师教育概念的深化与拓展,旨在通过职前培养、入职培训以及在职进修等手段对中小学学科教师开展连续的、可发展的一体化教育<sup>[32]</sup>。《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》中明确提出,要“将学科能力和学科素养作为教师教书育人的基础,贯穿教师发展全过程”<sup>[29]</sup>。然而,传统的学科课程与教学论主要聚焦于中小学阶段的语文、数学等具体科目,未能充分关注在大学阶段教师教育应如何通过学术性的学科教育来培养师范生的教学能力。因此,

将学科教师教育作为一项专业实践以发挥其功能和价值,探索高质量基础教育学科教师培养培训新模式,成为促进学科教师队伍的专业化发展的一个时代课题。当前,“双一流”高校在学科教师教育的理念和培养模式上仍显薄弱。未来,在学科教师教育的整体框架下开展专业化的学科教师培养,探索构建精英化、小规模化、在地化的学科教师教育模式的可行路径,将成为学科教师教育模式创新的关键。

### (五)科学教师教育模式创新

2021年,国务院印发《全民科学素质行动规划纲要(2021—2035年)》,提出“将科学精神纳入教师培养过程,将科学教育和创新人才培养作为重要内容,加强新科技知识和技能培训。”<sup>[33]</sup>科学教师教育作为教师教育的重要组成部分,承担着培养与培训科学教师、促进其专业发展的重要使命,是构建高素质科学教师队伍的重要基石,其质量优劣直接决定科学教师整体水平的高低<sup>[34]</sup>。然而,当前科学教师教育仍面临课程内容设置不合理、学科教学知识不受重视、培养模式封闭以及继续教育效果不理想等问题<sup>[35]</sup>。鉴于此,未来科学教师教育模式的创新将成为改革的重点。《中小学科学教育工作指南》要求推动高水平师范大学开设科学教育专业,优化师范类院校科学教育专业课程设置和培养模式,并且将中小学教师科学素养培育纳入省市教师培训和“国培计划”等教师培训项目,系统规划科学类课程教师培训体系和培训内容<sup>[36]</sup>。如何持续为中小学科学教师提供多样化的发展路径,将成为教师教育改革的重要生长点。

### (六)循证教师教育模式创新

在中国教师教育体系持续深化的背景下,推动教师教育改革向科学化与专业化方向迈进已成为当前的重要任务。近年来,循证教育实践运动的兴起为教师教育注入了新的活力,基于证据的循证教师教育逐渐受到重视<sup>[37]</sup>。循证教师教育实践为教师参与自身成长过程提供了机会,促进了教师教育的研究者、实践者与一线教师的合作<sup>[38]</sup>。以北京师范大学提出的“互联网+循证教师教育模式”为例,该模式突出了循证教学原理在教师职前培养与在

职培训中的核心作用,要求教师掌握循证教学原理,明确教学目标,积极寻找并科学评估教育研究证据,进而将证据应用于教学实践中。展望未来,高校应促进教育研究人员树立循证政策理念、重视循证重要作用、提高教育研究的质量和严谨性<sup>[39]</sup>,鼓励研究者在教师教育政策研究中坚持实证导向,聚焦师范生培养环节中存在的实际问题,通过多种研究方法系统采集、科学处理实证资料,确保研究成果建立在可靠的数据支撑之上。同时,将循证教师教育理念全面融入教师教育的教材开发、课堂教学、实习实训和评价体系中,以形成全方位、多层次的循证教师教育模式。这也将是推动教师教育改革的重要一环。

#### 参考文献:

- [1] 加快建设教育强国 为中华民族伟大复兴提供有力支撑 [N]. 人民日报,2023-05-30(1).
- [2] 李广,姜佳含,秦一铭. 教师教育强国建设的历史依据、时代诉求与战略举措[J]. 现代教育管理,2024(9):85-93.
- [3] 宋晓欣,唐雯. 高等医学教育教学改革:演进与思考——基于历届国家级教学成果奖医学获奖情况的实证分析[J]. 中国高教研究,2020(5):71-77.
- [4] 何玲,魏银霞,黄乃祝. 国家级教学成果奖评选政策分析与调适[J]. 高教发展与评估,2020(1):104-113.
- [5] 陆国栋,徐展斌,张聪,等. 高等教育国家级教学成果奖获奖现状分析及培育途径研究[J]. 中国高教研究,2015(3):26-30.
- [6] 王颖,王毓珣. 基础教育国家级教学成果奖三届数学获奖项目循证研究[J]. 数学教育学报,2024(5):87-92.
- [7] 杨懿,汪洋周颖. 中国高校教育教学改革现状、问题与对策研究——基于二十一世纪以来国家级教学成果奖分析[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版),2021(S2):127-131.
- [8] 李永刚,王晓程,张立迁. 我国研究生教育教学改革的特征、重点与发展前瞻——基于首届研究生教育国家级教学成果奖的分析[J]. 学位与研究生教育,2024(3):7-16.
- [9] 米高磊. 职业教育国家级教学成果奖的特征、主题分析与启示——基于2018年、2022年职业教育国家级教学成果奖的统计分析[J]. 中国高教研究,2023(8):102-108.
- [10] 教育部关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见[EB/OL]. (2002-03-01)[2025-03-05]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200203/t20020301\\_162696.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200203/t20020301_162696.html).
- [11] 张红伟,兰利琼. 卓越学术的内涵及其引领研究型大学教师发展的策略研究与实践[J]. 工程科学与技术,2023(6):10-14.
- [12] 都国雄,何万一. 创新培养体系打造职教“金师”促学校发展[N]. 中国教育报,2024-08-27(7).
- [13] 周晔,徐好好,刘菊英.“乡村的”教师:乡村教师身份的公共属性及其责任[J]. 清华大学教育研究,2023(3):34-44.
- [14] 吴波,柳和生. 地方高校师范生教育实践能力培养的探索[J]. 教育探索,2012(1):12-15.
- [15] 项国雄,何小忠,周其国. 基于大学—中学合作的“三段五段七化”师范生教学实践能力培养模式探索[J]. 中国大学教学,2013(11):65-68.
- [16] 马敏,王坤庆. 教师教育新模式理论探索及其实践——以师范生免费教育政策实施为契机[J]. 教育研究,2012(11):87-92,97.
- [17] 高怡楠,李静. 民族地区乡村幼儿园教师队伍高质量发展路径[J]. 教师教育学报,2022(3):65-73.
- [18] 胡元林,曹如军. 治理视角下教师教育“三位一体”协同育人的优化[J]. 教师教育研究,2021(2):17-22.
- [19] 刘益春,李广,高旸.“U-G-S”教师教育模式实践探索——以“教师教育创新东北实验区”建设为例[J]. 教育研究,2014(8):107-112.
- [20] 黄亚妮. 高职教育校企合作模式初探[J]. 教育发展研究,2006(10):68-73.
- [21] 胡卫卫. 教师教研共同体的内生式发展研究[J]. 教育理论与实践,2022(5):28-31.
- [22] 邢云鹏,倪爱勤,姚翔,等.“项目+共同体”:中等职业学校教师专业发展的路径设计与载体创新[J]. 中国职业技术教育,2015(31):84-89.
- [23] 教育部关于实施国家优秀中小学教师培养计划的意见[EB/OL]. (2023-07-25)[2025-03-07]. [https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202307/content\\_6894893.htm](https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202307/content_6894893.htm).
- [24] 翁登朝,卢彩晨.“国优计划”背景下高水平大学教师教育的路径与策略研究[J]. 中国高教研究,2024(2):70-77.
- [25] 陈时见,柴恋琪. 新时代教师教育体系建设:价值、逻辑与路径[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2024(10):60-68.
- [26] 吴瑞瑞,王定华. 高水平综合大学参与中小学教师培养的挑战与方略[J]. 教师教育学报,2024(2):22-28.
- [27] 代蕊华,阙粤红.“国优计划”的战略意义、现实挑战及未来着力点[J]. 教师教育研究,2023(5):10-15,9.
- [28] 教育部办公厅关于实施师范教育协同提质计划的通知[EB/OL]. (2022-02-09)[2025-02-18]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202202/t20220222\\_601227.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/202202/t20220222_601227.html).
- [29] 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[EB/OL]. (2024-08-06)[2025-03-11]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202408/t20240826\\_1147269.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202408/t20240826_1147269.html).
- [30] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[N]. 人民日报,2025-01-20(6).
- [31] 董辉,孙少帅. 以新时代教育家精神引领教师教育高质量发展[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2023(5):37-45.
- [32] 朱旭东,罗仁杰. 论中国学科教师教育的二元性建构:价值、内涵与进路[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2024(4):26-38.
- [33] 国务院关于印发全民科学素质行动规划纲要(2021—2035

- 年)的通知[EB/OL]. (2021-06-03)[2025-03-14]. [https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content\\_5623051.htm](https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5623051.htm).
- [34] 张军,朱旭东. 重构科学教师教育体系[J]. 教育研究, 2023(6):27-35.
- [35] 万东升,魏冰. 我国科学教师教育:问题、挑战与路径选择[J]. 高等理科教育,2017(1):28-33.
- [36] 教育部办公厅关于印发《中小学科学教育工作指南》的通知[EB/OL]. (2025-01-14)[2025-03-15]. [https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202501/content\\_7000414.htm](https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202501/content_7000414.htm).
- [37] 戴伟芬,郭明畅,罗茜. 循证教师教育证据库:内涵、价值和构建框架[J]. 教师教育研究,2023(4):1-8.
- [38] 胡艳,刘佳,赵兰,等. 教师教育领域的循证实践:价值与挑战[J]. 教师教育研究,2020(6):1-7.
- [39] 杨烁,余凯. 美国教育政策循证研究的理论与实践:对中国的启示[J]. 复旦教育论坛,2019(6):91-96.

## Characteristics, Themes, and Potential Directions of Teacher Education Reform in China: An Analysis of the Three Rounds of the National Teaching Achievement Awards Since 2014

ZHAO Ying<sup>1</sup>, CUI Mengfei<sup>1</sup>, FU Yu<sup>2</sup>

(1. School of Educational Sciences, Shanxi Normal University, Taiyuan 030031, China;

2. People's Education Press, Beijing 100081, China)

**Abstract:** As the “engine” of educational development, teacher education plays a pivotal role in cultivating a high-quality, professional teaching workforce. The National Teaching Achievement Award, a condensed summary of educational reform outcomes across institutions, serves as a powerful model and benchmark. This study conducts a systematic analysis of the three rounds of the National Teaching Achievement Award in the field of teacher education since 2014, revealing four distinctive features of China’s teacher education reform: the diversity of teacher groups involved, with primary and secondary school teachers’ professional development at its core; landmark reforms concentrated significantly in eastern regions; institutions mainly composed of normal universities play a main role in teacher education reform, among which ministerial normal universities perform prominently; the main body of teacher education reform led mainly by single institutions, alongside a growing trend toward multi-institutional collaboration. Keyword frequency analysis of the award-winning projects identifies several key areas of reform and innovation teacher education models, rural teacher team building, pre-service teacher practical teaching systems, preschool teacher quality improvement, and collaborative education mechanisms. Looking ahead, considering the comprehensive implementation of the national strategy to build a strong educational system, future high-quality teacher education reform will likely focus on innovating models for National Excellence Program, collaborative quality enhancement, educator spirit development, major teacher education, science teacher education, and evidence-based teacher education.

**Key words:** teacher education; national teaching achievement award; practical teaching system for normal university students; collaborative education mechanism; educator spirit

责任编辑 邱香华