

从传统师范到新师范:内涵特点与行动转向

胡中锋^{1,2}, 李奕霏³

(1. 华南师范大学 教育科学学院[汕尾], 广东 汕尾 516625;

2. 华南师范大学 粤港澳大湾区教育与社会融合研究中心, 广东 广州 510006;

3. 华南师范大学 政治与公共管理学院, 广东 广州 510006)

摘要:强国必先强师,强师必先强师范教育。我国师范教育历经曲折探索期、发展重建期、深化改革期和新师范建设期,在历史发展沿革中呈现出注重阶段性培养以缓解师资压力、以强化合格教师培养为主要目的、培养体系具有同质化和封闭性等基本特点。从传统师范转向新师范具有多重动因:助力教育强国建设的客观要求;落实立德树人根本任务的现实需要;延绵创新中华传统师道的根本路径;优化教师培养质量和结构的必然要求;适应新时代教育新样态的行动路向。新师范教育既是对教师教育职前阶段的革新,也是对传统师范教育的继承与超越,具有理念新、目标新、模式新、技术新这四个基本特点。从传统师范转向新师范仍需克服诸多困难,应基于“三个面向”达成“三个转向”:面向终身学习发展,从培养理念上达成转向;面向优质师资需求,从核心能力培养上达成转向;面向师范教育高质量发展,从人才培养模式上达成转向。

关键词:新师范教育;传统师范教育;师范生;培养质量;教育强国;教育家精神

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)02-0038-11

基金项目:国家社会科学基金教育学一般项目“基于学生发展的增值性评价理论与实践研究”(BFA210064)。

作者简介:胡中锋,华南师范大学教育科学学院(汕尾)、华南师范大学粤港澳大湾区教育与社会融合研究中心教授,博士生导师;李奕霏,华南师范大学政治与公共管理学院博士研究生。

随着新一轮科技革命和产业变革在全球范围深入推进,人才资源在大国竞争中的核心地位愈加突出^[1]。推动数量型“人口红利”向质量型“人才红利”加速转化^[2],离不开高水平教师队伍作为基础性支撑,师范教育高质量发展成为关键。我国于2018年启动了新一轮教师教育变革(以下简称“新师范”),但要实现由传统师范转向新师范仍需克服诸多困难,尤其是转向过程中的适应与衔接问题。如何推动新

师范建设的宏观理念与教师教育的培养目标、培养模式、培养方法、课程设置等微观层面实现有效对接过渡,应成为当前讨论新师范问题的核心要义。

一、师范教育历史沿革与缩影

以1897年南洋公学师范院的创办为中国师范教育肇端,我国师范教育至今已逾百年历史。以能体现历史阶段性特征的标志性事件

为基本划分依据,我国师范教育先后经历以师范学堂建立为标志的“曲折探索期”(1897—1949年)、以新中国成立为标志的“发展重建期”(1949—2001年)、以迈进21世纪为标志的“深化改革期”(2001—2018年)和以启动新一轮教师教育改革为标志的“新师范建设期”(2018年至今)等四个发展阶段。

(一)师范教育百年历史回顾

在曲折探索时期,师范教育的制度化发展使其与普通教育区别开来。各类师范学校分层分类培养不同师资,中师学校以培养小学教员为主^{[3]53},高师学校则以培养中学和师范学校教员为目的^{[3]55}。在课程体系上,高师侧重教育文化的专门知识,初级师范学校和短期师范学校注重学习课程教授法,小学教员训练班注重学习小学管理法和研究小学教材,但大都强调教育基本科目和教育专业训练科目,关注教育实践,甚至还规定师范生必须用30%的时间从事实际问题的讨论、教学实习和社会工作^{[3]120}。师范生实习制度也开始逐步完善,实习内容、时间安排、实习场所、成绩考核等均有详细规定。以“普通基本科目+教育基本科目+分系专门科目+专业训练科目”“注重培养教学能力,强调职业训练”为特点的传统师范教育模式得以确立。

新中国成立后,师范教育经历破坏衰退、恢复重建和调整完善。直到1985年,中师学校的师范生培养目标才得以重新确立——注重培养掌握从事小学教育教学工作必备的文化知识、技能和基本能力,懂得小学教育教学的基本规律,具备一定的审美能力、初步的生产劳动知识和技能,养成良好的卫生习惯,具有健康体魄的合格小学教师^{[4]2868}。师范教育课程主要由必修课、选修课、教育实践和课外活动构成。高师学校也围绕“培养合格中学教师”开展教学改革,包括精简课程设置,严格控制教学时数;更新教学内容,适当增加社会科学、自然科学和人文科学的内容,注意吸收当代科学与技术发展的新成果;改革教学方法,

培养学生独立思考的能力与创造精神;培养学生的自学能力和应用能力,强化对板书、普通话、口头表达能力等教学基本功的训练等。

进入21世纪,推动师范教育改革成为紧迫任务。2001年颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》首次以“教师教育”取代长期以来一直使用的“师范教育”,提出要“完善以现有师范院校为主体、其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”^[5],标志着教师培养从封闭走向开放。深化改革期的师范教育更加突出专业化培养,强化师范特色。国家层面陆续出台中小学教师教育技术能力标准、教师专业标准、师范生教育实习规范、教师教育课程标准等系列文件,进一步规范师范教育。各师范院校也开始探索教师教育革新之路,出现了诸如北京师范大学“4+2”本硕贯通培养的教师教育模式^[6]、华东师范大学“4+1+2”优秀师资培养模式^[7]、上海师范大学“3+3”教师培养模式^[8]等颇具特色的教师培养模式。

2018年,随着《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》等相继出台,进一步深化教师教育改革成为教育强国建设的重要组成部分,由此进入“新师范”实施建设阶段。国家陆续实施师德师风建设、卓越教师培养计划、教育信息化2.0行动计划、新时代基础教育强师计划等政策,明确了新时代师范教育改革的基本任务和改革方向;地方也开始制定出台新师范建设实施方案,掀起改革热潮;各师范院校及举办师范专业的高校,如华南师范大学、浙江师范大学、聊城大学等结合实际制定了新师范建设实施方案,开展探索实践。师范教育的目标和形态、培养主体、培养过程、培养模式等都呈现出新的变化。

(二)传统师范教育育人缩影

1. 以阶段性培养缓解师资压力

我国近代教育深受师资紧缺影响。为在短期内培养具备教育教学基本能力的教师,传

统师范教育通过调整课程比例设置,加强对师范生职业技能、专业知识学习、学科教学方法等方面的培养与训练,在有限的修业年限中高效培养各级各类学校教育合格教员,以满足广大人民群众日益增长的对文化教育的渴求。还通过实施师范生公费待遇及服务年限制度、师范教育分区制度等扩大生源和师范生定向培养数量,以及设置初级师范学校、短期师范学校、简易师范学校等修业年限较短的师范学校以快速培养学校教员。

2. 以培养合格教师为主要目的

早期师范教育主要围绕“培养各级各类学校合格教师”开展师范生培养活动。一是强调学科专业知识学习。学科专业课程一般独立设置,以体现不同类别师范生的专门化和独立性培养,且专业科目数量占比通常大于50%,甚至高达65%。二是注重教学基本功训练。早期的师范教育开设了教育学、心理学等相关课程,后又设置教学法和教材研究课程,以及口语表达、普通话训练、三笔字书写、简笔画绘制、教具制作等技能课。三是重视教学实践能力培养。早期师范教育把师范学堂附设的小学堂和中学堂作为师范生教学技能训练和实习的重要场所,在教师培养制度化过程中逐步规范师范生的实习时间、内容和标准,将完成教育实习作为毕业授予学位的硬性条件。在后期,还通过新增教育调查等教育实践课程、延长教育实习时长、规范教育实习基地建设等,强化教育实践。

3. 培养体系具有同质化和封闭性特征

随着普通大学开始附设教育学院,开放性师范教育办学格局逐步形成,但师范院校在师范教育话语权和办学权威上的主导地位并未被撼动。一方面,非师范院校因缺乏足够的教师培养经验和资源,模仿式培养、同质化培养问题较为突出,教师培养的核心竞争力与质量相对较弱;另一方面,受制于体制机制、资源整合等壁垒,中小学校和政府等师范教育培养主体并未深度参与高校人才培养过程,使之呈现

出“茧房式培养”的现实样态,师范生培养模式相对固化。此外,能体现师范生成长发展规律的评价模式还没有形成,评价方式较为片面单一。

二、传统师范转向新师范之动因

(一)助力教育强国建设的客观要求

教师是立教之本、兴教之源,高素质专业化教师队伍是教育强国的根基。然而,我国当前的教师队伍建设还不能很好适应教育强国建设战略新要求。一是教师工作的极端重要性还未真正凸显,师范院校合并潮、综合潮席卷下的教师职业价值和专业地位受到了不同程度冲击和下降;二是教师立德树人的使命感、教书育人的荣誉感和责任感还没有牢固树立,教师培养工作与人才强国、创新驱动发展等国家战略部署还没有真正统一起来;三是优质教师教育资源分布不平衡,教师队伍的整体素质能力和专业化水平还有待提升,距离办好人民满意的教育仍有差距。这些现实困境凸显了传统师范教育的时代短板,迫切需要从教师培养的源头加快推动师范教育转型。

(二)落实立德树人根本任务的现实需要

作为落实教育立德树人根本任务的关键主体,教师肩负着塑造灵魂、塑造生命、塑造人的时代重任^[9]。新时代背景下,教师育人使命内涵不断丰富,所立之“德”包括理想信念、社会主义核心价值观、中华传统美德、民族精神和时代精神、人类命运共同体意识等,所树之“人”是社会主义事业的建设者和接班人、德智体美劳全面发展的人、担当民族复兴大任的时代新人^[10],这对新时代师范教育提出了新要求。师范教育必须实现由“传统”向“新”转变,聚焦立德树人根本任务,培养师范生的立德树人意识和能力,强化立德树人责任担当。

(三)延绵创新中华传统师道的根本路径

在中华民族五千年历史长河中,教育家们以教育实践和教育智慧造就了中华传统师道的独特文化象征,形成我国教师所特有的职业道德心理和性格特征。传统师范教育对“师

道”“师德”的价值坚守,构筑成中国教师共享的精神世界和灵魂家园。师范教育从“传统”向“新”的转变过程中既要“守正”,更应“创新”。一方面,凝聚着人类教育艺术精华的中华传统师道仍展现出鲜活的生命力,具有时代价值,需要加以传播、弘扬、传承;另一方面,应推动中华传统师道在新时代教育实践场域中实现创造性转化和创新性发展,以具有高度新时代特征和使命担当的中国特有的教育家精神为内核引领,打造富有中国特色的教师教育体系。

(四)优化教师培养质量和结构的必然要求

随着教育强国建设成为国家战略,传统师范教育的局限与短板愈发明显,突出地体现在培养质量和结构上。一是培养质量难以适配教育高质量发展需求。传统师范教育培养模式下的师范生知识体系和专业结构比较封闭,自主发展和持续发展能力较弱,同时也存在培养端与需求端匹配不足的现实问题,师范生培养质量还有待优化。二是师范生培养结构失衡。从培养主体来看,师范院校内部存在自我去师范化倾向^[11],且高水平院校参与师范生培养的力量十分有限,147所“双一流”建设大学中的师范院校仅有10所。从培养层次来看,本专科学历层次教师体量较大,研究生层次教师数量不足。要达到2035年建成教育强国目标,我国普通高中教师研究生及以上学历占比应达到60%以上^[12],但目前仍存在巨大缺口。以师范教育改革转型改善教师培养质量和结构成为必然要求。

(五)适应新时代教育新样态的行动路向

数智时代背景下,人工智能凭借大数据处理能力、多模态环境接入能力、自动执行重复任务能力等独特优势,与课堂教学、个性化学习、教育评价、学校管理及学术科研等多维教育场景建立连接,改变着传统教育样态。其一,课前教学准备、课程管理、课后答疑和作业管理、学习成效评价等环节都可由人工智能辅助完成,传统教师角色面临替代性危机;其二,

人工智能改变着传统师生交往关系和知识生产供给样态,消解着传统教师在知识、角色和管理上的权威;其三,技术发展对教师技术素养提出了更高要求,提升智能适应力成为新时代教师应对技术浪潮的重要路径。教育样态变化倒逼传统师范教育转型,师范生培养理念、培养模式、培养路向、培养成效评价等方面都面临着调整与变革。

三、新师范教育“新”在何处

(一)新师范教育的基本内涵

新师范作为一个新的概念,学界对其基本内涵的探讨常以“师范教育”“教师教育”等相关概念为论述主线,试图通过概念的内在联结和逻辑性关联,构建对新师范的理解。

在提出的时间与背景上,传统师范教育与19世纪末的师范学堂建立相伴而生,肩负着缓解民族危机、求强思变、兴学育才的重要使命;教师教育概念诞生于21世纪初的教育改革提质期,教师队伍建设由量的满足转向质的提升,教师教育承载着“优师”的发展需求;从教育大国迈向教育强国过程中提出的新师范教育,承担着“优师范”的时代使命,意在通过推动师范教育改革,解决教师队伍建设与新时代发展的适应性问题,为教育强国建设提供重要保障。

在群体面向和阶段涵盖上,传统师范教育以师范生的职前培养为主,主要解决教师培养的专门化问题^[13];教师教育既关注师范生职前培养,也重视教师的入职培训和职后发展,主要解决教师培养的一体化问题^[13];新师范教育是对教师教育体系中的师范教育的革新^[14],是高质量发展背景下的创新型师范教育,主要解决教师教育“性能升级”问题^[13]。

在培养目标和培养体系上,传统师范教育以师范学校为培养主体,以培养各级各类学校合格教员为目的,关注教师培养的专业性和学术性;教师教育侧重对骨干教师的培养,其培养主体向综合大学拓展,部分地方师范院校也

开始向应用型和实用型学校转型,教师培养被赋予师范性、学术性和职业性三重色彩^[15];新师范教育强调教师综合素质、专业化水平和创新能力提升,以培养骨干教师、卓越教师和教育家型教师为目标追求,注重吸纳高水平非师范院校参与培养,是更高水准的教育。

基于上述梳理,本研究认为,新师范教育是以服务社会主义现代化国家建设为使命,以高水平开放性师范教育培养体系为载体,以职前职后一体化衔接培养为路径,旨在培养综合素质高、专业化水平高、创新能力强的高素质教师的专业化师范教育,是蕴含多重内涵的概念。其一,新师范代表着中国师范教育的又一次转型,既是对传统师范教育的继承,更是对当前教师教育的超越;其二,新师范以中国百年师范教育经验为历史根基,既不是一味模仿发达国家经验模式,也不是对传统师范教育的机械更新,而是扎根中国大地、支持并服务中国特色社会主义教育事业、具有中国特色的师范教育发展道路;其三,新师范是站在新的历史起点上的更高水平、更为先进、更加现代化的师范教育新模式,更注重立德树人、更关注改革创新、更强调开放协同、更着重教育水准、更具师范特色。

(二)新师范教育的主要特点

1. 培养理念新:面向未来持续发展

新师范是着眼长远、面向未来的师范教育,旨在培养具有终身学习意识和持续发展能力的、能适应人工智能时代和学习型社会的教师。国家从教师队伍建设的政策设计上强化对教师终身学习能力的要求,提出要“从源头上加强教师队伍建设”“为我国教师教育的长期可持续发展奠定坚实基础”^[16],将培养具有终身学习发展能力的高素质专业化创新型中小学教师作为实施卓越教师培养计划的目标;还通过制定师范生职业能力标准,从专业发展和交流合作两个维度对自主发展能力进行细化,为师范院校如何培养师范生终身学习和自主发展能力指明路向。新师范的培养理念着

眼于职前塑造,强调从培养源头关注师范生终身学习能力、自主发展能力的获得,注重激发师范生群体内生发展动能,并与职后培训形成强大合力,共同推动教育的可持续发展。

2. 培养目标新:培养德能兼备的新时代教师

在“德”的养成上,新师范将德育放在首要位置,将师德教育贯穿教师教育全过程,注重加强师德养成。在“德”的内容上,教育家精神是统领师德师风和专业素养的灵魂。新师范通过强化教育家精神引领,将教育家精神融入师范生的课程体系、课程内容、课程实践之中,引导传承中华师道,增强职业认同感、使命感和责任感。在“能”的培养上,新师范强调师范生关键素养的多维构建和综合素质培养。新师范注重通过创新教师教育模式,对育人要素整流提质,将知识、技能、能力、品格等整体融入师范教育课程体系、实践体系中,创造具有整合性的教师教育新形态。在整合性的教师教育体系中,以教育家精神为引领、以知识和技能为基础、凸显关键素养取向的培养过程在一定程度上弥合了专业性与学术性之争,教师不是机械地完成教学任务的工作机器,而是集教育教学洞察能力、教学能力、教学管理能力、校本研究能力、课程开发能力等于一身的教育知识生产者、课堂教学能动者、教育效能提供者。

3. 培养模式新:人才培养全要素革新

一是课程方案新。新师范在课程架构上强化专业核心课程和教师教育课程,在具体的课程内容上注重增设培养师范生教研能力、班级组织管理能力、信息技术应用能力的实用性技能课程,突出实践取向;通过构建“见习—研习—实习”三位一体教育实践模式,延长教育实践学时,增加实践学分等形式强化教育实践环节。整体上呈现出符合时代发展趋势、强化教育实践的基本特征。二是培养方法手段新。新师范强调与时俱进,主张将人工智能、大数据等现代信息技术与师范生培养过程及关键培养环节融合贯穿,以教育智能化赋能师范生

培养;强调师范教育体系的交互性与开放性,注重构建“政府—中小学校—高校”教师教育共同体,开放协同培养师范生。三是教学模式新。新师范建设启动于注重知识生产效能的时代,重视对学生的知识再生产动能培养。其教学模式更关注教育知识如何与教育实践实现深度对接,强调通过不同类型的学习媒介,采用促发学生反思的教学方式,分层分步循序推进学习进程,帮助学生开展知识生长型、知识创造型的学习。

4. 培养手段新:现代信息技术嵌入赋能

一方面,新技术的出现对未来教师的创新能力、信息技术能力等提出更高要求,反向推动师范生培养目标更新,要求师范教育加强对师范生信息素养能力、数字素养与技能的培养;另一方面,新技术被嵌入师范生培养过程,重塑着师范教育的课堂教学形态、教育实践形式、教育评价方式,呈现出更开放多元、智能高效、协同灵活的特点。现代信息技术从根本上改变着新师范教育的目标、理念及培养方式,使之具有泛在性、连续性、情境性和适应性。此外,技术发展进步也驱使高等教育(而不仅仅是师范教育)更加关注技术人才选拔。如浙江的新高考改革将“技术”纳入选考科目,不仅是教育对数智时代来临的调适,也预示着技术素养将成为现代社会人才选拔的重要标准,影响着未来教育改革风向。因此,在讨论新师范的基本特点时既要看到技术创新对师范教育外在形式的改变,也要洞察其对师范教育培养观、能力观、实践观、评价观等内在要素的深远影响。

四、由传统师范到新师范的行动转向

(一)面向终身学习发展,从培养理念上达成转向

教师终身学习能力是一个涵括环境适应、目标规划、知识迭代、技能提升和特质内驱等多重维度的综合概念^[17]。在具体实践中,可从以下这些基本维度为师范生创设培养终身学

习意识和能力的支持环境。

一是创设培养环境适应能力的支持环境。由教育基本政策和教育法规所构成的政策环境、各类新兴教育技术及现代化教育手段所构成的技术环境、历史经济文化所构成的社会环境等是师范生学习发展的基本环境。提升师范生的环境适应能力,既需要在教师教育课程体系增设相应的教育政策学习分析课程、以人工智能为核心的技术应用课程,以及培养师范生应对复杂社会情境能力的综合素养课程,也应设计开展与课程相适配的实践活动,促进师范生对政策、技术和社会环境的理解。比如,政策课程与政策研讨、政策调研、政策评估等实践活动相融合,技术类课程与教育见习、实习过程中的技术实践应用相结合,综合素养类课程与各类社会实践活动相整合,等等。还应加强课程学习与活动实践在目标、内容、评价方式和开设时间上的有效衔接,实现理论与实践互为补充,互相促进。

二是创设培养职业规划能力的支持空间。可尝试构建“教师专业发展课程+职业生涯规划课程+职业体验”三位一体的师范生职业规划能力支持空间。“职业体验”是俄罗斯在新一轮师范教育改革中的一种特色做法:在入学伊始开展关于“理想教师”的团队活动,组织新生对个人专业素质进行自评,共同讨论制订个人实践计划;大一、大二阶段则使用不同情境策略,向师范生展示教学活动示例,并提供实际操作机会;大三、大四阶段组织基于任务策略的职业体验活动,师范生可以自行设定教学实践任务并开展实践,大部分理论课程学习从高校转到中小学校开展;最后,参照教师职业标准要求,组织实践结果讨论^[18]。“职业体验”不仅能帮助师范生根据体验结果作出适时调整,还有助于师范生基于自我职业发展能力评定以确定职业发展方向、构建个人专业发展路径,有效促进师范生职业能力形成。但该活动的开展需由高校教师和中小学一线教师共同指导与协同配合,引导师范生按照职业行为规

范进行职业体验。这在当前大学与中小学师范生共育模式尚未完全落地的情况下,仍为一种现实挑战。

三是构建利于终身学习的知识体系。师范生终身学习能力的发展有赖于教育教学理论知识、教学实践知识、学科专业知识、教育政策知识等相关知识体系予以支撑。首先,需要重构课程体系,应涵盖各类有助于师范生获得上述终身学习知识的相应课程,确保课程体系的完整性。其次,应根据师范生的培养定位和职业发展差异化设置课程。如全科教师可增加促进跨学科知识学习的学科交叉融合课程,定向乡村教师的培养则应注重开设在地化教学所需知识的相应课程。最后,还需要兼顾知识体系的时代性,将能体现现代科学、技术、文化等最新成果,能反映当代和未来思想前沿及发展趋势的先进内容整合至师范生课程体系中,构建具有超越性和预见性的终身学习知识体系。

四是搭建终身学习的技能发展平台。终身学习者应具备反思能力、创新能力、问题解决能力、教学研究与实践能力、资源选择与信息筛选能力等。发展师范生的终身学习技能需充分利用各类研究性课程,并辅以研讨式、合作式等能激发自主探究能力和问题解决能力的教学方法,为学生创设蕴含丰富思维刺激的学习思考空间。教师需帮助师范生搭建思维发展的脚手架,提供必要的条件支持和及时性反馈,确保师范生在发展过程中都能获得充足的机会实现技能跃升。还可以利用人工智能技术生成个性化的终身学习技能培养方案,并依托技术创设具有临场感的实践场景,为师范生提供个性化的技能训练资源,动态跟踪、反馈技能发展成效,优化技能培养路径。

五是以特质培养驱动终身发展意识养成。一方面,需要发挥教育家精神正向的精神感召力、价值引领力和实践指引力^[19],加快构建以教育家精神为主线的师范教育课程体系,将教育家精神贯穿至课程建设、课程开发、课程教

学、课程实践等环节中,从而浸润式、立体式、沉浸式地涵养师范生精神世界,形塑师范生坚守育人使命初心、积极投身教育的理想信念,形成以教育家精神为强大内核的终身发展行为向导。另一方面,可将师范生的职业教育与道德教育相结合。需创设能让师范生体验到成就感和满足感、能增进师范生对教师角色认识、有助于师范生树立正确的道德观念和道德规范的具体情境,在情境中开展理论学习和实践体验,帮助师范生在相对开放和自主的空间中形成正确的从教动机,在积极的心态中孕育终身发展意识。

(二)面向优质师资需求,从核心能力培养上达成转向

从传统师范向新师范转向过程中,需围绕师范生关键核心技能培养打造优质师资,提升供给侧质量。

一是教学设计能力。在师范生培养过程中首先要开设好课程论、教学论、教材分析、现代教育信息技术、课堂教学的组织与管理等关键性课程,以理论学习与实践分析结合、表现性评价与形成性评价结合的形式加强课程考核,适当加大考核难度,深化师范生对教学要素的理解和反思。其次,需及时提供教学设计知识应用转化的实践空间。理论学习应与实践应用实现互嵌,需精心构建情境化的教学场景、教学技能训练平台、教学交流研讨空间,为师范生提供技能练习、交流展示、合作研讨的机会,帮助师范生在实践中建构对教学活动的真实感知,优化教学设计能力。最后,应增设课程学习反思环节。教师应发挥引导者、评价者和促进者的角色,鼓励师范生将内在的反思过程外化为叙事分析、语言表达和案例演示等多种形式,帮助师范生实现从知识摄入到思维提升的转变。理论学习、实践训练、经验反思在个体能力发展中往往是以螺旋交织形式发挥作用的,在实际的培养过程中可以灵活调整,交互开展或并行推进。

二是反思能力。这可以参考美国在各类

教师教育项目中广泛应用的以案例教学法为主的反思型教学策略。案例教学法包括案例选择、案例使用、案例分析。案例既是培养分析能力和问题解决能力的材料,也是引发反思的刺激物^[20],它可以是造成困境的教学实例、关于特定教学问题所收集的证据或数据,又或者描述了特定情况下各种决策的结果,可以从学科角度、教师角度或者学生角度展开。案例作为教学工具的效用在很大程度上取决于围绕案例进行的阅读、讨论、分析和评论^[21]。在案例使用过程中,首先应加强师范生对案例的精细化阅读,以促使师范生更好地理解案例中所体现的教学原则,从而更加准确地判断案例中的教学困境。其次,需要鼓励师范生对案例进行重构,即以叙事的方式阐明案例问题的研究和理论,并将自己的观点与同伴分享^[21]。教师应与师范生一起,通过引入其他相关材料或者更广泛的专业知识进行讨论分析,引导师范生探索案例的更深层次含义及与该领域其他知识的关系。在这一过程中,案例就成为教育理论与教育实践的最佳结合点,弥合了个人情境知识和可共享、可推广的知识之间的差距。需注意的是,案例必须与有关学习和教学的理论、与师范生的反思和分析过程连接起来,师生间需要围绕案例开展充分讨论互动,以抵消师范生对案例的误解或无法构建起普遍性经验的问题发生^[21]。

三是研究创新能力。可借鉴以培养“具有高级教学和研究技能教师”为核心目标的日本兵庫教育大学的硕士课程设置模式。其课程主要围绕初等和中等教育相关内容开展综合性和专门性研究,具有研究型课程占比大、课程设置贯穿培养全过程、研究主题与教育教学结合紧密、理论学习与研究实践互为辅助等基本特征。这些研究类课程以必修课的形式嵌入公共基础课程、专业课程和实习课程中,课程学分占比超过总学分的50%,涵盖教材及教学指导研究、班级管理研究、特殊儿童及心理教育实践研究、教育实践研究等内容^[22]。研究

类课程开设贯穿培养全过程,且课程的理论学习常与教育实习紧密结合,学生可以参加与合作学校教育实践研究开发项目有关的各种实习,包括研究计划制定、研究推进和研究活动开展等。因此,在不增加总体课程学分的基础上,可通过调整课程结构,适当增加研究型课程占比;在研究类课程中,可设置专业学科研究和教学专业学科研究等不同类别课程,以教育教学实践过程中的问题和困境作为研究主题,确保研究主题与师范生背景知识、实践经验和困惑相联系;在学习过程中,应给予师范生自主规划研究主题、自由阐述观点的空间,辅以案教学、实物分析、行动研究等反思型教学手段,培养师范生的研究能力。此外,还可以采用项目式、合作式等有助于增进师范生合作研究能力的教学方式,帮助师范生在研究过程中学会表达观点并理解他人观点,培养与他人建立良好关系、化解冲突矛盾等方面的合作技能。

四是课程开发能力。针对师范生普遍存在的课程开发意识和开发能力弱的现实问题,可以通过帮助师范生发展关于学习的课程观,以及一种根据学科要求和学生学习设置课程的能力予以有效解决^{[23]156}。比如,在课程设计与开发的相关课程上,可以将学校课程发展历史、课程设计开发中涉及的关键议题作为主要学习内容,师范生围绕这些议题进行探究,完成并呈现一项关于课程开发的研究计划,逐步构建属于自己的课程建设观。还可以就课程开发过程中的关键环节,开展项目式或模块化的教学探究与实践。例如,如何为不同学习风格的学生开发阅读课程、在课堂上如何对学生分组、将采用什么教学方法达成课程教学目标等。由于课程开发需要与地区发展相联系,师范生需具备掌握地方社会经济文化发展概貌、发掘地方特色资源、捕捉社区发展需要等能力,而这常在培养过程中被忽略。故应将课程开发能力培养置于更广阔的校外场域,腾出部分理论学时用于组织师范生深入地区开

展实地调研并设计课程开发方案,从而提升师范生基于实际设计课程的能力。此外,应当允许师范生在教学实践中测试他们的课程设计与开发计划,以提升对课程的敏感度。

五是教育信息技术应用能力。包括正确地认识各种有助于提升教学效率、产生良好教学效果的现代化技术手段,以及在教学活动中合理适度、科学有效地运用技术赋能教学。可通过开设常规的教育技术相关课程,帮助师范生掌握各类技术手段的基本原理、操作步骤、应用方法。但要实现从知识到能力的转化,还应提供不同的教育教学实践场景供师范生进行尝试和应用。比如,利用虚拟仿真技术创设逼真的体验式教学实践环境,支持师范生反复实践探索不同技术手段的適切性和合理性,促使其保持对技术应用的反思;利用人工智能技术记录、分析、评估师范生的技术应用素养,定制个性化的技能训练方案。还需关注师范生利用信息技术增进学习与专业发展的能力,加强师范生在信息搜索、识别、筛选、资源利用等方面的训练。此外,还需要辅以必要的技术伦理教育,帮助师范生树立正确的信息技术使用观。

(三)面向高质量发展,从人才培养模式上达成转向

一是完善现有师范教育课程体系,在课程设置上体现特色和弹性。首先,师范教育课程设置应实现学术性和师范性的基本平衡,学科专业课程、教育类课程、教育实践课程三者间的比例应相对均衡,或根据培养定位而有所侧重。其次,课程设置需契合新师范人才培养定位及学校教育新要求,要重点关注教育实践课程建设,通过优化教育实践内容、创新教育实践开展形式、适当增加教育实践时长等,凸显师范教育的专业化与实践特色。最后,应适当在课程模块中增加一些前沿、实用且兼具特色的选修课以增加课程弹性,赋予师范生个性化选择课程组合的自主权,为师范生自主学习和创造性发展提供空间。需要强调的是,上述课

程规划路径是基于问题导向的调整,而课程本质上是一种预期教育结果的重新结构化序列,是指向学习者学习生命存在的活动^{[24]99-101}。因此,各培养单位在进行课程调整时既要考虑当前师范教育中存在的问题以及学科属性,也应遵循师范生成长发展的一般规律,观照其作为学习主体的价值诉求和现实需要。可通过问卷调查、座谈访谈等形式开展广泛调研,听取师范生群体的课程调整需求和学习兴趣,在此基础上充分考虑各方因素,进行课程体系调整决策。

二是推动课堂教学主体重置,在课堂教学模式上向学生中心转向。首先,构建双向互动的课堂教学活动模式。师范生的学习过程是与外界环境积极互动的认知建构和知识建构过程,应聚焦学生发展,破除知识单向输出与输入的教学形式局限,把课堂主体地位交给学生,将报告会、研讨会、工作坊、项目式小组合作、课题研究等形式引入当下的师范教育课堂教学中,教师以引导者和启发者的角色帮助学生在研讨、报告、合作、交流、研究的过程中深化与教育教学理论“对话”,与教育教学场域中的实践问题完成“交互”,实现课堂翻转教学。其次,采用能彰显学生主体性的文化回应性教学、适应性教学等模式。以文化回应性教学为例,该教学模式强调学生已有的文化背景和教育学习经历对当前学习的影响,学习过程并非严格按照教学计划展开,而是师生共同创生课程^[25]。在课程内容选择上,文化回应性教学主张在教材内容基础上引入能体现学生文化背景和经验的材料。在教学过程中,主张根据学生的需要,以个性化的方式开展教学。任课教师可以根据师范生的学情、学习风格和学习兴趣点,选择一种或多种能调动师范生课堂参与度的教学方式,确保以适当的教学方式回应每位学生的需求。文化回应性教学中的教师不是绝对主体,学校、社区及其他组织机构都可以参与其中,使课堂成为能够积极响应不同文化思想和内容的教育阵地。

三是推动教育信息技术嵌入,在培养方式上向信息智能化转向。首先,要推动教学方式智能化。引入虚拟现实(VR)和增强现实(AR)等技术,创建沉浸式、交互式、情境化的学习场景,解决师范生培养过程中情境化教学不足、理论学习与实践训练脱钩等现实问题。其次,要推动学习方式智能化。充分发挥大数据、人工智能等技术手段,为师范生提供个性化学习方案,促进有意义学习、深度学习行为发生。再次,要推动教学管理方式信息化。灵活运用大数据、云计算等信息技术,创建新型教学组织方式和教学管理模式,提升管理效率和质量。最后,要推动师范教育共同体建设。发挥现代信息技术的互联互通功能,共建教育资源信息共享平台,建设灵活且具有弹性和韧性的合作机制,改善长期以来高校、政府、中小学校三者间的“弱联系”状态,提升多主体的协同性与耦合度。但技术应用也会带来一定风险和负效应。如,教师过度依赖人工智能技术开展教育教学活动可能会掩盖教育的本质;学生过度使用 ChatGPT、DeepSeek 等大型语言模型辅助学习可能会引发元认知懒惰。而且,人工智能本身也存在无法规避的算法黑箱和 AI 幻觉问题,在介入课程教学过程中会加剧不确定知识来源的风险。需要通过强化技术使用指导、加强技术使用监管、开展技术伦理教育、增强技术素养等方式规范应用。

四是完善师范生能力评价方式,在评价方式上向多元动态转向。在确保数据安全和学生信息隐私的前提下,应积极探索现代信息技术在师范生能力评价中的运用。一方面,充分发挥信息技术在数据集成、处理、分析、管理等方面的突出优势,推动技术手段与师范生评价深度融合,开发智能评价系统收集学生各类相关数据信息,通过长期追踪和动态监测,精准描绘师范生能力发展与阶段变化的成长画像。另一方面,针对当前师范生教育实习活动的过程性评价和表现性评价不足问题,可将现代信息技术与美国教师教育项目中普遍使用的档

案袋评价模式相结合,以“电子档案袋”形式收集师范生实习过程中所产生的各类文字、图片和录像材料(如师范生的教学设计、教学日志、教学反思、课堂教学录像、指导教师评语等多种能反映师范生真实实习场景、体现实习进步和成绩的过程性材料),评价师范生教育实习效果。师范生的实习档案袋应具有开放性、共享性、动态性、发展性。教师可以利用档案袋精准“诊疗”师范生教育实习过程中存在的问题,学生也可以基于档案材料进行自我评价、自我诊断,并加以改进。这种动态化、过程性的评价方式可以使师范生更专注于实际的教学活动及在此过程中教师和学生的角色,以批判性视角审视自己的教学实践,从而形成对“什么是好的教学”和“什么是好的教师”的清晰理解^{[23]273}。

参考文献:

- [1] 刘复兴,王书琴. 教育强国建设中人才竞争力的提升[J]. 教育研究,2025(9):16-28.
- [2] 韩保江,李志斌. 中国式现代化:特征、挑战与路径[J]. 管理世界,2022(11):29-43.
- [3] 曾煜. 中国教师教育史[M]. 北京:商务印书馆,2016.
- [4] 何东昌. 中华人民共和国重要教育文献(1976—1990)[M]. 海口:海南出版社,1998.
- [5] 国务院关于基础教育改革与发展的决定[EB/OL]. (2001-05-29)[2026-02-10]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60920.htm.
- [6] 练玉春.“4+2”:给教师培养模式做加法[N/OL]. 光明日报,(2005-04-27)[2026-02-10]. https://www.gmw.cn/01gmr/2005-04/27/content_222851.htm.
- [7] 华东师范大学发挥办学优势 服务基础教育发展[EB/OL]. (2014-02-17)[2026-02-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s169/201402/t20140218_163934.html.
- [8] 上海师范大学凸显教师教育特色 全方位为基础教育服务[EB/OL]. (2008-06-25)[2026-02-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s222/moe_1740/201004/t20100420_85988.html.
- [9] 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[EB/OL]. (2018-01-20)[2026-02-10]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5266234.htm.
- [10] 冯建军. 立德树人的时代内涵与实施路径[J]. 人民教育,2019(18):39-44.
- [11] 邓荣海,谢敏敏. 共生理论视域下新师范建设的困境与超

- 越——以广东省为例[J]. 高教探索,2023(2):73-80,115.
- [12] 张志勇,储招扬. 新时代高水平教师队伍建设的战略地位、主要任务与实践路径[J]. 现代教育管理,2025(2):20-31.
- [13] 龙宝新.“新师范”的三重含义与建设路径[J]. 当代教师教育,2023(1):14-21.
- [14] 钟柏昌,余峻展. 何谓与何为:“新师范”的本质与走向[J]. 现代远程教育研究,2024(5):25-33,60.
- [15] 杜文静,张茂聪.“新师范”建设的时代意蕴、现实张力与路径选择[J]. 山东师范大学学报(社会科学版),2022(3):85-93.
- [16] 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[EB/OL]. (2018-03-22)[2026-02-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.
- [17] 刘鑫鑫,于希嘉,马颂歌. 生态系统理论视角下教师终身学习能力框架构建[J]. 教师教育研究,2025(2):38-46.
- [18] 乔桂娟,杨冰依. 俄罗斯新一轮师范教育现代化:逻辑、实践与启示[J]. 黑龙江高教研究,2020(10):58-63.
- [19] 谭天美,胡锦霞. 中国特有教育家精神论述的意蕴、特质与意义[J]. 教师教育学报,2025(3):36-44.
- [20] 王艳玲,苟顺明. 美国反思型教师教育的教学策略:评析与启示[J]. 教师教育研究,2011(5):71-75.
- [21] DARLING-HAMMOND L, SNYDER J. Authentic assessment of teaching in context[J]. *Teaching and Teacher Education*,2000,16(5-6),523-545.
- [22] 谢赛. 日本教师教育研究生院的课程设置与教学创新——以兵库教育大学为例[J]. 教师教育学报,2016(3):107-117.
- [23] DARLING-HAMMOND L. 有力的教师教育:来自杰出项目的经验[M]. 鞠玉翠,等译. 上海:华东师范大学出版社,2009.
- [24] 黄甫全. 课程与教学论[M]. 北京:高等教育出版社,2002.
- [25] 张家军,钱晓坚. 论文化回应性教学及其对我国教育的启示[J]. 比较教育研究,2015(5):87-92.

From Traditional to New Teacher Education: Connotation, Characteristics, and Action Transformation

HU Zhongfeng^{1,2}, LI Yifei³

- (1. School of Education[Shanwei], South China Normal University, Shanwei 516625, China ;
2. Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area Education and Social Integration Research Center,
South China Normal University, Guangzhou 510006, China ;
3. School of Politics and Public Administration, South China Normal University, Guangzhou 510006, China)

Abstract: A strong country must first strengthen teachers, and strengthening teachers begins with teacher education. Teacher education in China has gone through the twists and turns of the exploration period, the development and reconstruction period, the deepening reform period, and the new-era construction period. In the historical development, teacher education has presented its basic characteristics such as focusing on staged training to alleviate teacher shortages, strengthening the training of qualified teachers as the main purpose, and maintaining a homogeneous and closed system. The shift from traditional teacher education to new teacher education has multiple motivations; the objective requirement of contributing to the construction of an education power, the practical need to implement the fundamental task of fostering virtue and nurturing talent, the fundamental path of continuing and innovating the traditional Chinese teaching tradition, the inevitable requirement for optimizing the quality and structure of teacher training, and the action direction of adapting to the new pattern of education in the new era. New teacher education is not only an innovation in the pre-service stage, but also an inheritance and transcendence of traditional teacher education. It has four basic characteristics: new concepts, new goals, new models and new technologies. Many difficulties still need to be overcome in the transition from traditional teacher education to new teacher education. It is necessary to achieve “three transformations” on the basis of “three orientations”: transforming cultivation philosophy for the development of lifelong learning, transforming core competence development to meet the demand for high-quality teachers, and transforming the talent training mode for the high-quality development of teacher education.

Key words: new teacher education; traditional teacher education; normal university students; cultivate quality; a country strong in education; the spirit of educators

责任编辑 李玲