

教师教育专题信息

Teacher Education Updates

- 2025 年世界教师日：以“协作”为核心重塑教师职业生态
- OECD 发布 TALIS 报告 揭示全球教师职业的挑战与韧性
- 泛非教师教育大会 2025 召开 非盟启动“教育十年”战略转型
- 澳大利亚迪肯大学将“创伤知情教育”纳入师范课程 培养更具韧性的教育实践力
- 教育部发布《进一步加强中小学生心理健康工作十条措施》 要求赋能教师实现“全员育心”
- 新时代教育家精神研讨会在南京晓庄学院举行 成立“新时代强师成长共同体”
- 中国教育学会教师培训者协作体 2025 年学术年会在沪举行 发布《AI 时代的教师培训协同创新倡议》
- 南京师范大学启动首届“智能教育”微专业
- 教师教育学科知识何以存在
- 西方国家教师专业标准中教师主体性的缺失与强化
- 新时代中小学心理健康教育教师需要怎样的专业素养：理论建构与实证测量
- 日本基于“儿童”的教师教育课程改革探析——以“教师培养旗舰大学”为例

目录



扫码阅读

教师教育专题信息

2025 年第 10 期

第 3 卷第 10 期 · 总第 25 期

2025 年 10 月 30 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 2025 年世界教师日：以“协作”为核心重塑教师职业生态
- 2 OECD 发布 TALIS 报告 揭示全球教师职业的挑战与韧性
- 4 教育 2030 国际教师工作组发布《AI 时代教师主体性的促进与保护》立场文件
- 9 UNESCO 助力所罗门群岛教师教育改革 “6C” 核心素养纳入课程指南
- 10 非洲：泛非教师教育大会 2025 召开 非盟启动“教育十年”战略转型
- 11 美国：纽约市立大学推出首个全在线教育学士学位项目 以灵活培养模式应对教师短缺危机
- 12 澳大利亚：迪肯大学将“创伤知情教育”纳入师范课程 培养更具韧性的教育实践力
- 13 哈萨克斯坦：哈萨克斯坦 25 万教师参加 AI 教学培训

政策导向

- 13 教育部发布《进一步加强中小学生心理健康工作十条措施》 要求赋能教师实现“全员育心”
- 16 国家智慧教育平台全面深化应用试点工作现场推进会召开
- 17 全国县域普通高中振兴现场推进会召开
- 18 教育部、财政部部署实施 2025 年“三区”人才支持计划教师专项计划
- 19 教育部举办中西部中小学教师人工智能素养提升专题培训班
- 19 教育部教育家精神巡回宣讲(港澳站)举行



教师教育专题信息

2025 年第 10 期
第 3 卷第 10 期 · 总第 25 期
2025 年 10 月 30 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

地方要闻

- 20 山东省：教育厅与华为技术有限公司签署战略合作框架协议 在教师队伍建设等领域开展合作
- 20 江苏省：召开省专门教育和专门学校建设现场会 强调加快建设高素质专业化的师资队伍
- 21 上海市：教委发布《上海市普通高中高质量发展实施方案》 提出适应高中发展新常态的教师队伍
- 27 浙江省：召开“县中崛起”工作推进会
- 27 广东省：教育厅主办人工智能教育教师能力提升研修活动

院校动态

- 28 华东师范大学：举行国家重点研发计划“教育大数据驱动的个性化学习关键技术与示范应用”项目试点启动会
- 30 南京师范大学：启动首届“智能教育”微专业
- 31 首都师范大学：《教师教育全周期实践智慧养成平台》入选教育部第三批“人工智能+高等教育”应用场景典型案例
- 31 华中师范大学：《师说大模型：AI 赋能教师教育创新实践》入选教育部第三批“人工智能+高等教育”应用场景典型案例
- 31 天津师范大学：开展特殊教育教师心理关爱活动

专业活动

- 32 新时代教育家精神研讨会在南京晓庄学院举行 “新时代强师成长共同体”成立
- 33 中国教育学会教师培训者协作体 2025 年学术年会在沪举行 发布《AI 时代的教师培训协同创新倡议》
- 34 2025 “好老师”成长大会暨“师元”教师大模型发布会在渝举行



扫码阅读

教师教育专题信息

2025 年第 10 期

第 3 卷第 10 期 · 总第 24 期

2025 年 10 月 30 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

36 “生成式人工智能时代基于学习科学的教师培养” 学术沙龙在北师大举办

专家观点

37 郑 军：以系统观念、全域协同构建教师教育一体化新格局

39 柳士彬 李嫣然 赖 林：教师教育学科知识何以存在

48 仲小敏：从“校本深耕”到“全域引领”——天津师范大学仲小敏团队助力中学教师课堂教学能力提升的 20 年探索

51 牛慧丹：西方国家教师专业标准中教师主体性的缺失与强化

58 奥利-佩卡·马利宁 黄 菊 喻懿鑫：芬兰教师教育的发展趋势与全球互鉴

学术前沿

70 乡村教师流动研究：国际与本土话语趋势

70 智能教育变革中的教师准备：GenAI 课程融合的关键影响因素与作用机制

71 具身师德学习路径的现实创建

71 日本基于“儿童”的教师教育课程改革探析——以“教师培养旗舰大学”为例

72 新时代中小学心理健康教育教师需要怎样的专业素养：理论建构与实证测量

72 课堂笑声：互动意蕴与研究议题

72 中国职前和在职教师神经科学知识态度的差异研究

73 教师投入与职业承诺：集中制教育体系中的一项实证研究

73 职前教师对关键事件反思的再反思：对专业发展与身份建构的影响

74 提升职前教师问题解决能力：合作学习中团队契约效能的实验研究

75 提高职前教师的论证技能：一种整体式在线支架设计方法

成果推介

75 “卓越的教师教育”之维洛克学院

全球视野

2025 年世界教师日：以“协作”为核心重塑教师职业生态

2025 年 10 月 5 日的世界教师日以“重塑教师职业：协作为核心（Recasting teaching as a collaborative profession）”为主题，强调协作是教育变革的关键动力。然而，当前持续存在的不平等现象阻碍了许多教师获得持续专业发展，使他们难以通过协作提升教学实践并保持积极性。

据联合国教科文组织统计研究所（UNESCO Institute for Statistics, UIS）与“教师工作小组”（Teacher Task Force）发布的新资料显示，全球教师在参与协作性专业发展方面仍存在严重不平等。在低收入国家中，仅 14% 制定了小学教师继续专业发展的政策，撒哈拉以南非洲地区受训教师比例在 2000 年至 2024 年间显著下降，小学教师从 85% 降至 69%，中学教师从 79% 降至 59%。教师支持缺失削弱了教育质量与公平，也导致教师流失加剧。到 2030 年，全球仍需新增 4400 万名教师，方能实现全民基础教育目标。

联合国教科文组织、国际劳工组织、联合国儿童基金会与国际教育协会共同呼吁各国政府与社会各界将“协作（collaboration）”确立为教师职业的基本规范。最新《全球教育监测报告（UNESCO GEM Report）》显示，仅半数国家在校长领导标准中强调教师协作，约三分之一的领导力培训涉及共治与伙伴关系，少数国家在教师评估中体现协作价值。报告指出，教师在推动包容与创新中扮演关键角色，却往往缺乏系统的协作机制来提升教学效能、专业自主与身心健康。协作应贯穿教师职业生涯——从职初的共同备课与反思，到成熟期的学习共同体与研究社群，皆是教师成长的基石。

此外，教师参与政策制定也至关重要。近期在首届“世界教师峰会”上通过的《圣地亚哥共识（Santiago Consensus）》强调，教学本质上是建立在集体赋能与影响力之上的协作性专业。让教师工会和专业协会积极参与教育决策，能确保政策基于课堂现实，从而增强其合法性。

2025 年世界教师日主庆典于 10 月 3 日在亚的斯亚贝巴非洲联盟总部举行，作为泛非教师教育大会（the Pan-African Conference on Teacher Education, PACTED）的重要环节，向全球教师致敬并倡导以协作为核心的教育未来。

据悉，世界教师日（World Teachers' Day）设立于 1994 年，每年 10 月 5 日举行，旨在纪念《联合国教科文组织与国际劳工组织关于教师地位的建议书》

（1966年）及《高等教育教学人员地位建议书》（1997年）的通过。该纪念日旨在表彰教师对社会发展的贡献，推动全球教育质量提升与教师权益保障，如今已成为全球教育界最重要的年度节日之一。（[阅读全文](#)）

OECD 发布 TALIS 报告 揭示全球教师职业的挑战与韧性

2025年10月7日，经济合作与发展组织（OECD）发布《2024年 TALIS 调查结果：教学现状（Results from TALIS 2024: The State of Teaching）》报告，就2024年开展的第四轮“教学与学习国际调查”（TALIS）结果进行分析。

该调查是目前全球规模最大的教师和校长国际调查项目，于2008年首次启动，随后以周期性方式在2013年、2018年和2024年开展实施。通过收集具有国际可比性的教师、教学实践及校长相关数据，TALIS 确保教育政策制定过程中能够充分体现教师和校长的声音。

2024年共有53个国家和地区的参加了该调查，目前人群为初中教师，主要结论如下：

1. 教师职业现状

尽管过去几年面临诸多挑战，教师职业整体仍展现出强大韧性。近90%的教师对工作感到满意，这既体现了他们的适应力，也反映了获得的支持成效。南非教师满意度自2018年以来提升近8个百分点，哥伦比亚更有90%教师表示会再次选择执教。

让教师感受到社会认可至关重要——那些感知到自身价值的教师往往更具工作动力，这种感受也折射出社会与政府对教育的投入。全球范围内，越南教师的社会价值感最高，超过92%的受访者认为受到社会重视。多个教育体系在提升教师职业声望方面取得显著进展：自2018年起，沙特阿拉伯、保加利亚和丹麦的教师社会认可度增幅均达19个百分点以上。

2. 应对不断变化的教育环境

人口老龄化和移民模式改变了许多教育体系中的教师人口结构。OECD 国家教师平均年龄已达45岁，部分国家甚至超过50岁。为此，多国政府正从其他行业招募教师以确保合格教育者的可持续供给。例如在冰岛，转行教师已占教师总数的21%，澳大利亚这一比例达17%。这些教育体系还降低了中途转职者进入教育行业的门槛——澳大利亚约47%的教师和冰岛27%的教师通过快速通道或专项教师培训项目完成资格认证。

教育领域最大的变化之一是教师所使用的工具。AI 已迅速进入学校。教师和教育系统有责任接受这种新技术，同时也要保护学生免受其有害影响。新加坡和阿拉伯联合酋长国在这方面处于领先地位。在这些系统中，约 75% 的教师正在使用 AI。重要的是，在这些教育体系中，教师们也最有可能表示自己曾接受过有关使用 AI 的专业培训。

3. 应对工作压力

工作压力是职业生活的常态，但当压力超出承受范围时，教师将难以有效支持学生学习。教师面临的压力源是超负荷工作量——过长的工时将直接影响其身心健康、职业满意度及教学效能。2018 年数据显示，日本教师周均工作时长近 60 小时居全球之首，后经政府大力投入减负措施，目前降至约 55 小时/周。

需特别注意的是，教师群体对压力的感知存在显著差异。教师的教学胜任力能有效提升其抗压能力，捷克在此方面的实践颇具示范意义。自 2018 年以来，该国接收难民学生数量激增（现有难民学生的学校比例从 4% 飙升至 71%）。尽管课堂管理难度剧增，但具有高度自我效能的捷克教师群体在维持课堂纪律方面的压力水平反而最低。

4. 鼓励合作

传统观念中教师独自面对数十名学生的教学模式已不再符合现实。全球范围内，教学工作正日益呈现协作化趋势。在多数教育体系中，教师反馈的团队合作时间较 2018 年普遍增加，且没有任何体系呈现下降态势。协作不仅有助于提升学生学习成效，更能改善教师发展成果。数据显示，协作频率更高的教师普遍具有更高的工作满意度和职业幸福感。乌兹别克斯坦和巴西的全职教师协作最为活跃，每周用于团队合作与同事交流的时间至少达到五小时。与 2018 年相比，斯洛文尼亚、巴西和南非教师当前每周在这些活动上投入的时间至少增加了一小时。

具有高度自我效能感的教师是同事间的宝贵资源。教育体系需重视识别这类教师，并创造条件使其能够协助同行。在乌兹别克斯坦和哈萨克斯坦的教育体系中，分别有 87% 和近 66% 的高自我效能教师会观摩其他教师课程并提供反馈；在中国上海，约 63% 的高自我效能教师会与同事共享教学资料，这一比例是低自我效能教师的两倍多。

5. 支持新手教师

初为人师可能是一段令人忐忑的经历。无论做多少准备，当直接肩负起数百名学生的责任时，那种感受依然难以预料。鉴于新手教师面临的特有挑战，教育系统应为其提供针对性支持。关键措施之一是限制其教学工作量，使其拥有更多备课与学习时间。例如在拉脱维亚和哥斯达黎加，全职新手教师的周授课时长比

资深同事少 4.2 小时。

导师制能显著缓解从师范教育到实际课堂教学的过渡压力。TALIS 数据显示,拥有导师的新手教师职业满意度与幸福感更高。中国上海在教师导师制方面处于全球领先地位——近 79% 的新手教师表示配备了指定导师。立陶宛在此领域取得显著进展,自 2018 年以来,拥有导师的新手教师比例提升了 17 个百分点。

最后需关注新手教师的任教环境。教师分配机制往往优先考虑资历,这可能导致最缺乏经验的教师被安排到最具挑战性的教育环境中。此类情况可能引发双重风险:年轻教师对职业幻灭,弱势学生获得不公平教育。如何将教学资源与学生需求精准匹配,正是教育系统需要改进的领域。

TALIS 调查询问教师班级中是否存在大量学生难以理解教学语言时,所有教育体系中资深教师回答“是”的比例均低于新手教师。这一现象凸显了资源配置优化的重要性。

除了总体报告外,OECD 还发布了部分国家和地区的统计分析报告。(注:本文基于中国教育科学研究院国际与比较教育研究所微信公众号推文改编)([阅读全文](#))

教育 2030 国际教师工作组发布《AI 时代教师主体性的促进与保护》立场文件

根据中国教育科学研究院国际与比较教育研究所微信公众号 9 月 9 日消息,2025 年 9 月 4 日,“教育 2030 国际教师工作组(International Task Force on Teachers for Education 2030,简称 Teacher Task Force,缩写 TTF)”发布《AI 时代教师主体性的促进与保护(Promoting and Protecting Teacher Agency in the Age of Artificial Intelligence)》立场文件(Position paper),阐述了 TTF 在教育 AI 方面的初步立场,旨在促进更深入的政策对话、合作以及共同构建指导原则,以承认教师在公平和可持续教育未来中的核心作用。

该文件强调,只有在健全政策、伦理准则和专业培训的引导下,AI 才能真正成为教师的得力助手。教师必须始终处于教育变革的核心位置。当教师掌握主导权时,AI 能有效减轻行政负担、提供多语言教学资源、促进包容性教育,并实现个性化学习设计。文件呼吁推行以人为本的教学法,通过尊重教师话语权来维护教育多样性,尤其强调必须加强教师能力建设,使其能够以批判性思维自信地运用 AI 塑造未来教育图景。

具体而言,该立场文件从 AI 对教师的影响、教师如何使用 AI、AI 对教师的益处、AI 对教师的风险等方面进行了阐述,各部分主要观点概述如下。

一、AI 对教师的影响

该文件指出, AI 对教师的影响可分为三类: 使用 AI 教学(teaching with AI)、教授 AI 知识(teaching about AI), 以及为 AI 无处不在的适应性教学(adapting teaching for a world where AI is ubiquitous)。

使用 AI 教学是指利用 AI 增强教学实践, 包括支持行政任务的工具、智能辅导系统、学生进度仪表盘、反馈共创工具和评分辅助工具等。然而, 现有证据仍不足, 需加强影响评估的严谨性。教师需实践以学生发展、人际连接、社会情感技能、终身学习能力和高阶思维为核心的教学法, 在提供最新知识与强化基础概念之间取得平衡, 使学生能利用 AI 作为信息资源深化理解与建构新知。

该文件特别强调, AI 虽能增强教学效果, 但其价值发挥根本上依赖教师, 因此教师不可能被 AI 取代。教师的专业判断、适应能力和伦理意识不仅关乎 AI 产出的引导与情境化, 更是教育质量与公平的保障。AI 应被视为教师的增强工具而非替代品, 其教学实践效果始终取决于教育工作者的专业智慧。

该文件指出, AI 本质上缺失人类的“心智理论”——那种人际互动中自然形成的微妙认知模型。教师通过言传身教培养的共情能力、社会认知与人际交往等核心素养, 无法通过人机交互完整复现。

教学的情感维度——师生间建立的情感联结与真实人际关系——不仅关乎学习动机, 更是学习者社会化与全面发展的基石。教师独有的激励、关怀与引导能力, 能敏锐响应学生的情感状态与发展需求。这种人本特质深刻塑造学习者的自我认知、抗逆力与情商, 培养其成为具社会责任感的共情者。

AI 技术天然缺乏真实情感智能与基于信任的深层联结。过度依赖 AI 教学可能剥夺学习者关键的社会情感互动与师生关系, 导致教育实践中出现知识传递优先于变革性和有意义学习体验的倾向。即便在知识传授层面, 仍需具备媒介素养的教师来甄别信息真伪、平衡观点呈现。

此外, AI 工具虽具可及性优势, 但无法复制教师的关怀行为与情境化教学能力。在解决冲突伦理困境、激发创造力、保障学生身心健康等维度, AI 难以替代教师的专业判断。这些促进人的全面发展的能力, 本质上无法被分解为可按照数字运算逻辑运行的原子单位。

研究还发现, 学生对 AI 反馈持显著保留态度, 更倾向寻求教师个性化回应。例如, 在一项 457 名高校学生参与的实验中, 当得知反馈来自 AI 时, 其对反馈质量的评价显著降低, 折射出信任机制的根本差异。这印证了某些教育干预不仅需要准确性, 更依赖唯有教师能提供的共情理解与教学直觉。

AI 应用的心理社会影响也需审慎考量。一项关于大学生与 AI 聊天机器人互动的研究揭示,这类工具虽能缓解短期孤独感,但过度使用可能削弱社会联结,反而加剧孤独体验。

二、教师如何使用 AI

该文件指出,全球教育系统面临教师与资源危机,尤其是在中低收入国家。AI 提供了应对这些短缺的机会,如补充超负荷的教师工作、为资源匮乏地区提供教学支持、通过翻译和内容生成提供本地语言的高质量教学资源,以及通过数据分析帮助教育部门监测出勤、识别学习差距和支援高风险学校。

从调查与相关研究来看,目前尽管存在对 AI 过度依赖、学术不端、取代面授教学及加剧数字鸿沟等担忧,但整体上教师认为 AI 的收益大于风险。

不过,许多教师仍将 AI 用作自动化常规任务的功能辅助工具,而非教学变革力量,需更深入参与 AI 素养、技能与伦理思考,以实现负责任的教育整合。

三、AI 对教师的益处

该文件指出,当 AI 被科学整合时,可为教师提供多种改善教学的机会,包括在规划阶段帮助识别学生需求,在实施阶段提供即时反馈给学生或教师,在评估阶段支持建模学生掌握程度、生成题目、辅助作文评分和反馈生成等。

然而,AI 的效益高度依赖系统层面因素和教师培训,若缺乏支持,其效果会大打折扣。因为人机协作环境中的教师能动性并非孤立存在于教师个体或 AI 工具中,而是分布于复杂的人机协作网络之中。保护教师能动性并非意味着将教师决策与 AI 隔离,而是需要在系统层面统筹协调人类能动性与 AI 的交互关系。

此外,并非所有引入校园的 AI 工具都基于学习科学理论或具备可靠的教育成效证据。教育系统应当建立全面的 AI 工具监督机制,确保这些工具能够有效连接学习科学研究与课堂实践,助力教师将循证教学策略融入教学设计。

再者,即便 AI 工具具备扎实的理论基础和实证支持,其实际应用效果仍受多重因素影响,包括政策环境、机构治理机制、教学文化、技术基础设施以及教师支持体系等。

该文件强调,必须认识到,AI 不能解决教育系统中因资金短缺、教师支持不足及专业价值被忽视等导致的深层次结构性问题。虽然 AI 的迅猛发展能暴露教育系统弊端,但若仅依赖技术方案而不解决根本问题,反而可能掩盖系统性不公,加剧既有矛盾,最终危及教育体系的可持续发展。

四、AI 对教师的风险

该文件指出, AI 可能带来教师专业技能流失的风险, 尤其是评估学生进展和因材施教等核心能力。过度依赖 AI 执行评分、反馈生成和备课等任务, 可能导致教师去专业化, 损害师生关系, 并引发教师绩效监控的伦理问题。

生成式 AI 的整合也可能影响教师的高阶思维技能, 如批判性与反思性实践。研究表明, 不当使用自动化工具可能削弱认知功能, 教师对 AI 的依赖程度受其自信水平影响: 对自身教学能力信心高的教师更可能批判性使用 AI, 而过度信任 AI 者则可能减少反思与创新。

此外, 若以 AI 替代教师, 可能带来教育的非人性化, 削弱情感连接、社会理解和体验式学习。AI 还有可能标准化教育, 牺牲多样性、创造力和文化特异性, 推广“一刀切”模式, 边缘化本地和原住民知识系统。

最后, AI 可能加剧数字鸿沟, 资源丰富地区可用 AI 增强教学, 而资源匮乏地区可能仅为节省成本而自动化劣质教学, 进一步扩大教育不平等。

五、AI 在教育中应用思路与建议

该文件最后倡导构建教师-AI 互补生态的应用思路, 并提出了 7 条建议。

1. 构建教师-AI 互补生态

该文件指出, 教育领域 AI 的设计与应用应聚焦于增强而非替代教师能力。通过互补方式整合 AI 系统与教师的优势, 既能最大化 AI 效益, 又能规避其局限性。AI 可强化教师在认知维度的专业能力(包括特定情境下的技能), 而批判性思维、共情力、伦理判断和人际互动等人类独有特质仍由教师主导。

例如, AI 可作为教师的外部记忆和解决问题的资源。这种认知卸载虽能释放高阶思维空间, 但也导致认知表现与技术深度绑定, 存在被开发者操控的风险。因此, 教师需具备元认知能力来决策哪些功能可委托 AI(如记忆事实、信息筛选), 哪些必须自主掌控(如关系决策、价值判断)。保持这种动态平衡, 方能实现长期可持续的教育生态。本质上, 有效整合需在明确的教育场景中审慎评估人类与 AI 各自的优势边界。

深化教师-AI 互补认知需厘清两个核心问题: 哪些教学环节可被 AI 增强? 如何实现这种增强?(参见欧盟新近教师-AI 互补研究项目) 现有框架提出 AI 增强教师能力的四大维度:

目标增强: AI 辅助教师设定、监测与评估教学目标, 优化教育战略规划效能;

感知增强: 通过传感器数据分析与实时洞察, 提升教师解读学生学习过程的能力;

行动增强：拓展教师行动范围与规模效应，使大班个性化指导成为可能；

决策增强：AI 提供教学建议辅助决策，既丰富教学推理又保障教师专业自主权。

该文件指出，这种多维视角超越了“AI 取代教师”的争论，既彰显 AI 增强教师能力的潜力，又守护教师独特的人类特质。UNESCO 最新研究进一步阐明了这种互补关系：当 AI 应用体现更高层次的教师自主权与互补性时，教师、学生和家长的接受度显著高于那些通过硬性规定或被动交互限制教师自主权的系统。这再次证明，AI 技术设计必须优先保障教师的专业自主权和决策能力，才能建立信任、获得认可并实现可持续应用。

因此，教师-AI 互补性不仅关乎教育有效性、教师权益保护和伦理正当性，更直接影响 AI 教育应用的现实推广。

2. AI 在教育中的应用建议

该文件指出，当前，AI 的加速发展既带来变革机遇，也赋予全球教育系统重大责任。关于教育领域 AI 应用的讨论必须超越两极分化的乌托邦承诺与反乌托邦恐惧。通过循证决策既认识 AI 在提升教学效率、改善学习效果、减轻行政负担方面的潜力，也正视其可能加剧偏见、削弱教师专业性、窄化教学法、扩大数字鸿沟的风险。

文件围绕 AI 的伦理与公平使用，以及以教师需求、能力与自主权为核心为政策制定者、教育领导者、教师组织等提出 7 条建议：

第一，重申教师不可替代的教育角色。各国政府及教育机构应明确承诺教师在教育中的核心地位。官方教育框架与 AI 治理政策须申明：AI 系统必须辅助而非替代教师的核心职责，特别是在情感支持、道德引导、文化传承、创新教学和人际互动等关键领域。

第二，维护与发展教师专业能力。为防范教师职业去专业化风险，政策应推动“教师-AI 互补”的 AI 应用模式。一是建立全面的教师 AI 能力框架，其相关培训需涵盖技术操作、基础 AI 素养、伦理考量、人本理念及 AI 增强型教学法。国际框架应本土化适配不同国家/地区教师的能力基础，并将 AI 技能纳入职前培养与持续发展体系。二是构建教师专业协作网络，通过政策支持建立教师主导的实践社区，促进最佳实践分享、AI 方案共创与挑战应对，强化教师专业自主权与创新能力。

第三，评估 AI 影响，推进以人为本的教学法。政策应要求严格评估 AI 对教学质量、教师工作负荷、福祉及学习成果的实际影响。禁止 AI 自动化低效教学

行为,鼓励能培养批判性思维、创造力与反思能力的人本教学创新。建立全球多元视角的研究体系,开展大规模长期追踪与系统化元分析,确保校内 AI 工具接受持续监测。

第四,保护教育多样性,防止 AI 使教育标准化。强制要求 AI 工具具备文化响应性与教学适配性,支持特殊教育需求、多元教学传统及本土知识体系,防止 AI 驱动的标准化和霸权使教育体验同质化以及本土知识和文化边缘化。通过社会对话机制吸纳教师意见,建立参与式治理框架,保障教师在 AI 整合中的话语权。鼓励开展区域性 AI 教育试点,根据教学目标和情境差异探索定制化应用方案。

第五,构建透明可持续的 AI 治理体系。制定教育 AI 伦理标准,强制公开算法决策逻辑及其教育影响。建立环境影响评估机制,审慎权衡 AI 教育应用与资源消耗的合理性。实施多维度偏见监测(性别、族裔、社会经济地位等),设立独立评估机构并保障利益相关方参与整改。

第六,保障公平访问,防止 AI 加剧教育不平等。为避免扩大现有差距,政策需通过投资数字基础设施、定制化数字素养培训及全球资源均衡分配(特别是低收入国家)来弥合数字鸿沟。应借鉴既往技术应用教训与成功经验,优先推广能切实提升全球教育质量的 AI 实施方案。

第七,加强国际合作与知识共享。为有效发挥 AI 教育价值并消除数字鸿沟,需通过"教育 2030"SDG4 高级别指导委员会、教育 2030 国际教师工作组、全球教育联盟及宽带委员会等现有平台,促进知识交流、同行学习与能力建设。UNESCO"数字学习周"等专项论坛可进一步强化多边对话与合作机制。

据悉,“教育 2030 国际教师工作组(International Task Force on Teachers for Education 2030)”为 2008 年成立的一个独立全球联盟,该组织专注于教师及相关议题,致力于提升国际社会对可持续发展目标 4 中具体目标 4.c 所涉问题的认知,拓展相关知识并为各国提供支持。其成员涵盖国家政府、政府间组织、非政府组织、国际发展机构、民间社会组织、私营部门机构以及联合国机构。秘书处设在 UNESCO 巴黎总部。截至 2024 年 12 月,该联盟有 190 个成员,其中包括 2 个准成员,这些成员通过协同合作,在教师和教学问题上实现国家、区域和全球层面的联动效应。(注:本文基于中国教育科学研究院国际与比较教育研究所微信公众号推文改编)([阅读全文](#))

UNESCO 助力所罗门群岛教师教育改革 “6C” 核心素养纳入课程指南

2025 年 9 月 8 日至 12 日，UNESCO 在所罗门群岛首都霍尼亚拉举办教师教育课程改革工作坊。15 名来自所罗门群岛的教育专家完成了四门师范生课程单元指南(Course Unit Guides)的最终修订，标志着该国教师教育正式迈向以“培养具备未来能力的学习者”为目标的新阶段。

此次改革是 UNESCO 推动全球教育系统从“知识传授”转向“能力培育”的重要举措之一。改革核心是引入联合国教科文组织《跨领域能力框架(Transversal Competencies Framework)》中的六项关键能力，被简称为“6C”：品格(Character)、公民意识(Citizenship)、沟通(Communication)、合作(Collaboration)、批判性思维(Critical Thinking)以及创造与创业(Creativity and Entrepreneurship)。

所罗门群岛国家大学(Solomon Islands National University)教育与人文学部主任约翰·伦加·西西奥洛博士(Dr John Lenga Sisiolo)指出，6C 是面向生活的核心素养，让师范生在课程中熟悉并实践这些能力，将帮助他们未来培养能够批判性思考、积极协作、为可持续发展做出贡献的新一代公民。

“6C”理念与 2023 年太平洋教育部长会议上提出的“太平洋全生命技能”(Pacific All Life Skills)倡议相一致，后者强调将认知、社会和情感能力整合到课程与教学中。该倡议由 UNESCO、联合国儿童基金会、南太平洋大学、太平洋共同体秘书处及澳大利亚—太平洋培训联盟共同实施，旨在为各国提供可直接应用的教师培训与课程资源。

工作组最终选定从四门核心课程入手进行修订：《人类发展》(帮助教师理解学生认知与情感成长)、《教学方法与议题》(将“6C”转化为教学与课堂管理策略)、《课程开发》(推动教师共同设计促进创造与公民意识的学习活动)以及《数学教育》(在技术性学科中融入合作与问题解决能力)。修订后的指南将引导未来教师如何将“6C”能力培养融入从理解学生发展、设计课堂教学到构建校本课程的全过程。

目前，修订后的课程单元指南已进入最终审批阶段，待所罗门群岛国家技术小组(National Technical Group)批准后，将正式交付全国各地的职前教师使用，标志着该国教师教育迈向了一个新的阶段。([阅读全文](#))

非洲：泛非教师教育大会 2025 召开 非盟启动“教育十年”战略转型

2025 年 10 月 1 日至 3 日，泛非教师教育大会(Pan African Conference on Teacher Education, PACTED 2025)在埃塞俄比亚首都亚的斯亚贝巴举行。本次

大会以“推进教师培训、认定与专业发展战略”(Advancing Strategies for Teacher Training, Recognition, and Professional Development)为主题,由非洲联盟教育、科学、技术与创新司(Department of Education, Science, Technology and Innovation, ESTI)主办,欧盟通过“非洲区域教师倡议(Regional Teachers Initiative for Africa, RTIA)”提供支持。大会旨在为非洲各国教育利益相关者搭建高层对话平台,共同探讨教师教育体系的改革与创新。

会议议程包含多项里程碑事件:非洲联盟教师奖(AU Continental Teachers Awards 2025)颁奖典礼及非洲教师专业共同体(Teacher Community of Practice, CoP)数字平台正式上线,同时庆祝 2025 年世界教师日,彰显教师在非洲教育振兴中的核心地位。会议隆重启动“非洲教育与技能发展转型加速十年行动(2025—2034)”,这是非洲联盟在落实《2063 年议程》和可持续发展目标(SDGs)框架下的重大举措。

此次“教育十年”行动整合了三大战略框架:《非洲大陆教育战略 2026—2035 (CESA 26-35)》、《职业与技术教育战略(CTVET-34)》以及《科学、技术与创新战略(STISA-34)》,重点聚焦体系改革、教师专业化、基础学习、数字与绿色技能及科技驱动教育。大会通过专题论坛、工作坊与政策研讨,推动成员国在以下方面形成共识:完善教师资格标准与培训体系;促进区域合作与知识共享;建立教师资质与流动机制;推广创新性教师教育实践;增强教师参与教育治理的声音;通过教师共同体平台促进跨国交流与持续专业成长;以及动员多方资源应对教师短缺、性别平等与教育数字化等挑战。PACTED 2025 的召开,标志着非洲教育改革进入以教师为核心、以协作为支撑的新阶段。[\(阅读全文\)](#)

美国:纽约市立大学推出首个全在线教育学士学位项目 以灵活培养模式应对教师短缺危机

为应对日益严峻的教师短缺问题,纽约市立大学(City University of New York, CUNY)于 2025 年秋季在梅德加·埃弗斯学院(Medgar Evers College)正式推出首个全在线教师教育学士学位课程(B.A. in Childhood Education)。该项目旨在以灵活、可负担的方式培养更多合格师资,特别是在特殊教育、双语教育、数学及阅读等紧缺领域。数据显示,纽约市预计 2025 年将新增 9000 名教师需求,全州未来十年则需 18 万名新教师。

CUNY 每年培养纽约市约三分之一的新任公立教师,此次推出的全在线课程面向小学教育(1-6 年级),由全美教师教育认证委员会(Council for the

Accreditation of Educator Preparation, CAEP) 认证。课程特别为在职助教、职业转换者及家庭负担较重的学习者提供弹性学习模式,使他们无需离职或通勤即可修读学位。在线学习期间,学员将在纽约公立学校或其所在地的认可教育机构完成实地教学实践。

CUNY 与纽约市教育局合作,为师范生提供“未来教师计划”“纽约阅读计划”“计算机科学全民计划”等多个实践与奖学金项目,符合条件的教育类副学士学位课程可享学费全免。

据悉,CUNY 目前在 17 所学院开设 500 个教育项目、1.5 万名学生在读。新设的在线学士学位旨在进一步完善教师培养体系,为纽约及全美教育体打造更多元且高素质的未来教师队伍。[\(阅读全文\)](#)

澳大利亚：迪肯大学将“创伤知情教育”纳入师范课程 培养更具韧性的教育实践力

面对日益复杂的课堂现实与教师留任压力,澳大利亚迪肯大学(Deakin University)宣布在其所有师范类本科课程中全面引入“创伤知情教学模式”(又称 Berry Street Education Model, BSEM)培训,旨在帮助未来教师掌握支持所有学习者、管理挑战性行为和建立积极课堂关系的实用策略。

迪肯大学教育学院院长达米安·布莱克(Damian Blake)指出,当今课堂环境复杂,许多学生可能因经历冲突、家庭暴力或住房不安全等问题而携带隐形创伤,这些创伤会显著影响其学习专注力、情绪调节和课堂行为。若教师无法识别并有效应对,可能加剧课堂混乱与师生压力。创伤知情教学正是为此而生:它帮助教师理解创伤对大脑发育、情绪调节及学习行为的影响,从而以更具支持性与建设性的方式回应学生。墨尔本多夫顿学院校长黛布拉·吉布森(Debra Gibson)根据其学校实践证实,这种“创伤知情”思维能创造更包容、公平的课堂环境,其策略使所有学生受益。

该课程由迪肯大学与澳大利亚领先的教育机构贝瑞街教育基金会(Berry Street)合作开发,内容涵盖创伤心理机制、行为识别与应对策略等核心主题。所有师范生须在教学实习前完成该课程,并获得由 Berry Street 颁发的认证证书——这一资格已成为澳大利亚各地学校高度认可的专业资质。

作为澳大利亚首个将 BSEM 纳入师范教育体系的大学,迪肯大学希望通过这一创新改革,帮助未来教师以更稳健的心理素质和科学的策略应对 21 世纪课堂的复杂挑战,实现“以理解促教学、以关怀促成长”的教育愿景。[\(阅读全文\)](#)

哈萨克斯坦：哈萨克斯坦 25 万教师参加 AI 教学培训

自 2025 年 8 月底起,哈萨克斯坦教育部下属国家教师专业发展中心(National Centre for Professional Development, 简称 Orleu) 在联合国教科文组织信息技术与教育研究所(UNESCO Institute for Information Technologies in Education, UNESCO IITE) 的支持下, 启动了大规模人工智能(AI) 教师培训项目。培训以线上课程《AI 学习过程: 生成式模型与提示工程艺术(Learning Process with AI: Generative Models and the Art of Prompt Engineering)》为核心环节, 至今已有约 25.2 万名教师报名, 其中 18.1 万人顺利完成课程并获得认证。参与教师中, 小学、STEM 学科及外语教师最为活跃。

课程内容由 UNESCO IITE 提供, 并根据哈萨克斯坦教育实际进行了本土化改编, 重点培养教师在教学中有效且合伦理地使用 AI 的能力。该项目以 UNESCO《教师人工智能能力框架(UNESCO AI Competency Framework for Teachers)》为指导, 强调教师能力发展“掌握—深化—创造”的三个阶段。

据悉, UNESCO IITE 正在“中亚高等教育数字化转型(Digital Transformation of Higher Education in Central Asia)”联合项目支持下, 持续为教师开发更多免费、开放的俄语在线课程, 以推动人工智能教育能力的持续发展。([阅读全文](#))

政策导向

教育部发布《进一步加强中小学生心理健康工作十条措施》 要求赋能教师实现“全员育心”

教育部官网 10 月 9 日发布《进一步加强中小学生心理健康工作十条措施》, 全文如下。

为落实健康第一教育理念, 进一步提高中小学生心理健康工作水平, 针对中小学生心理健康阶段性特点和突出问题, 制定以下工作措施。

一、有效缓解学生考试升学焦虑。减轻学生过重作业负担, 严控书面作业总量, 严禁布置机械重复、惩罚性作业, 鼓励每周设置一天“无作业日”。规范考试管理, 减少日常测试频次, 合理设置考试难度, 不得以考试成绩对学生进行排名。巩固校外培训治理成果, 继续严控义务教育阶段学科类培训, 规范非学科类培训, 加强学科类隐形变异培训防范治理。有序推进中考改革, 加快扩大优质高

中招生指标到校,开展均衡派位招生试点,缓解学生和家长升学焦虑。全面落实生命安全与健康教育进中小学课程教材指南,每月至少开展一次综合性教育实践活动,加强学生生命教育、青春期教育和挫折教育,提升学生适应环境、调适情绪、应对压力等方面能力,增强心理韧性和心理免疫力。

二、全面落实“体育每天2小时”。全面推行中小學生每天综合体育活动时间不低于2小时,保证义务教育阶段全体学生能够按规定课时开展体育锻炼,普遍开展“班级赛”“年级赛”等全员性体育比赛活动,打造“能出汗”的体育课。鼓励学校与社区合作开放周边运动场馆,为学生放学后开展体育锻炼提供场所保障。鼓励推行“课间15分钟”,延长学生课间活动时间,丰富课后服务体育项目,增加学生户外活动时间。开展健康学校建设试点,探索一揽子解决近视、肥胖、心理健康等学生身心健康突出问题的有效机制模式。

三、保障学生充足睡眠时间。合理安排学校上下学时间,不得要求学生提前到校参加统一教学活动,有条件的学校应保障学生必要的午休时间。多种途径普及科学睡眠知识,指导家长制定科学的作息时间表,教育学生养成良好睡眠卫生习惯,保障每天充足睡眠时间。严格执行睡眠管理规定,坚决遏制超时学习等违规行为,防止学业过重、无序竞争挤占睡眠时间。将学生睡眠状况纳入学生体质健康监测和教育质量评价监测体系。

四、培养学生健康用网习惯。加强学生网络素养教育,培养学生网络安全和网络法治意识,帮助学生养成良好用网习惯。规范管理学生带入学校的智能终端产品,严禁将手机等电子产品带入课堂。鼓励学生和家长共同开展“息屏行动”,减少对网络过度依赖。会同有关部门压实网站平台监管责任,优化算法推荐机制,不得向学生推送危害心理健康的各类信息,坚决遏制“贩卖焦虑”“诱导内卷”等违规行为。持续净化未成年人网络环境,推广应用“未成年人模式”,加强动漫、短视频、微短剧、网络综艺和网络游戏、网络文学等管理。

五、关心关爱特殊学生群体。针对留守儿童、流动儿童、孤儿、事实无人抚养儿童以及单亲家庭儿童等特殊学生群体建档立卡,“一生一策”加强心理健康指导。在开学、考试、假期、升学等时间节点,密切关注特殊学生群体情绪和行为变化,针对性开展心理状况研判、个体心理辅导和情感关怀。与学生家长或监护人保持常态化联系,对特殊学生群体每学期至少开展1次家访,及时掌握心理变化和家庭关系情况。深化实施“爱心妈妈”结对关爱留守困境儿童等行动。支持寄宿制学校改善生活条件,加强对寄宿学生的生活照料和安全管护,提升学校管理人员、生活教师的关爱服务水平。

六、建立监测预警和干预机制。推进建设全国学生心理健康监测预警系统,每年组织开展1次心理健康抽样监测。国家义务教育质量监测每年监测学生心理

健康状况和工作开展情况。督促指导地方建设监测预警系统,完善心理健康问题及时发现、预警、干预处置机制,推进分级响应模式。统筹规范学生心理健康测评,每名学生每学年接受心理测评一般不超过1次。

七、推进实施全员育心制度。开展心理健康教育培训,提升教师“育心”意识和能力,在学科教学中有机融入心理健康教育内容,提高对学生心理行为偏常的识别和早期干预能力。配齐配强专职心理健康教师、校医和保健教师,定期开展职业技能培训,发挥专业引领作用。构建班主任、专兼职心理健康教师、精神科医师三级心理健康服务体系,开展接力式服务。建立心理健康教育教研制度,县级教研机构配备心理教研员。鼓励有条件的学校引进社会工作专业人员开展心理与社会支持服务。

八、优化校园心理支持环境。实施中小学“护苗行动”,及时化解学生间存在的矛盾冲突,坚决防止各类学生欺凌行为。开展“和谐校园”“友善班级”“温馨宿舍”建设,加强集体教育,营造团结友爱的集体氛围。发挥班(团)干部、心理委员、宿舍长等作用,鼓励开展朋辈帮扶。学校普遍建立心理健康类、艺体类、科技类、实践类、志愿服务类等兴趣小组和学生社团,常态化组织集体活动,培养学生广泛兴趣爱好,推动“生生有社团”。利用人工智能等现代信息技术赋能学生心理健康工作,支持地方探索开发“AI心理助手”“智能减压室”,为学生提供心理问题初步识别、即时心理支持和情绪疏导等。加强教师心理健康支持体系建设,减轻教师工作负担,及时做好教职工心理调适和情绪关怀。鼓励有资质的社会力量、专业医疗机构,为教师开展心理辅导实训提供支持。

九、培育家庭和谐亲子关系。推进学校持续加强“教联体”建设,密切家校协同,通过家长会、家长学校、家长课堂、家访等形式,每学期至少组织2次家庭教育指导活动,将心理健康作为必讲内容,引导家长多陪伴多关爱,注重培养子女健康身心。加强学生发展情况跟踪分析,定期向家长反馈,帮助家长及时掌握情况,重点做好与留守儿童等困境儿童家庭沟通联系,共同做好关心关爱。会同妇联、关工委等部门加强社区家庭教育指导,普遍开展心理健康基本知识和技能培训,提高家长心理健康素养,为子女健康成长营造和谐和睦的家庭环境。

十、健全部门协同防护机制。依托有关单位全覆盖建设市县中小学心理辅导中心,做好知识普及、业务指导、心理咨询、师资培训等工作。会同卫生健康、公安、网信、社会工作、共青团、妇联等建立学生重大心理问题线上线下发现机制,推进精神疾病转介就医和愈后复学机制建设,指导学校制定校园突发心理危机事件处理预案。发挥好12355青少年服务台和12356心理援助热线作用。会同民政、卫生健康、共青团和少先队、妇联等建设社区心理服务平台,支持社会工作专业人员、志愿者等开展儿童青少年心理健康服务。会同宣传、卫生健康、科

协等加强心理健康知识、心理问题表现与识别等科普，提升宣传引导专业性、科学性，营造全社会关心学生心理健康的良好氛围。（[阅读全文](#)）

国家智慧教育平台全面深化应用试点工作现场推进会召开

根据教育部官网 9 月 29 日消息，国家智慧教育平台全面深化应用试点工作现场推进会在深圳召开。教育部党组书记、部长怀进鹏出席会议并讲话。

怀进鹏指出，习近平总书记高度重视教育数字化和人工智能，作出一系列重要论述。教育强国建设规划纲要对实施国家教育数字化战略、促进人工智能助力教育变革做出明确部署。国家教育数字化战略行动实施以来，坚持应用导向、服务至上，通过集成创新、串珠成链，建设了国家智慧教育公共服务平台，数字教育公共服务成效显著。要进一步提高政治站位，坚决贯彻落实中央决策部署，将国家教育数字化战略行动向纵深推进，为实现教育强国建设目标提供有力支撑。

怀进鹏强调，数字技术特别是人工智能正在重构人的知识结构、能力素质，对教育方法和教育能力提出新的要求。要不断加强数字教育公共服务能力与制度保障，推动教育数字化逐步走向制度化、规范化和长效化。要坚持集成创新，推动优质资源共享，促进教育公平。要坚持应用导向，依托国家平台提供优质的公共服务产品，服务终身学习，要提升教育治理能力，增强数字教育国际合作能力，使数字教育、智能教育成为中国品牌、中国名片。

怀进鹏要求，要不断推进教育数字化的评价机制改革，持续优化国家标准，形成有利于教育改革、有利于集聚优质教育资源和评价导向，以评价体系建设带动国家智慧教育平台深化应用，形成中国教育数字化战略的质量标准，为世界进入数字教育的智能时代提供中国方案。各地要加强组织领导、顶层设计、专家指导，突出问题导向，不断提升教育数字化成效和教育治理的现代化水平。

会上，国家智慧教育平台上线澳门专区，启动国家平台澳门试点，并上线国家平台教师中心和数字鲁班工坊，发布国家平台 APP 鸿蒙版。广东省梅州市教育局、清远市凤翔小学、汕头市华侨中学、新疆维吾尔自治区教育厅、重庆市教委、辽宁省教育厅、内蒙古自治区教育厅、海南省教育厅做交流发言。澳门教青局介绍国家智慧教育公共服务平台澳门试点安排。

教育部党组成员、副部长王光彦主持会议。广东省委常委、副省长张国智出席会议。教育部有关司局和直属单位、国家平台试点省份省级教育行政部门负责同志，澳门中联办、澳门教青局、香港教育局负责人，教育数字化专家咨询委员会代表，广东省参加试点地区和部分学校代表在主会场参会。非试点省份省级教育行政部门负责同志，试点省份省级教育行政部门承担试点工作的相关负责人在

分会场参会。

会前，怀进鹏深入深圳市红岭中学（集团）深康学校调研教育数字化有关情况。（[阅读全文](#)）

全国县域普通高中振兴现场推进会召开

根据教育部官网 10 月 14 日消息，为贯彻落实教育强国建设规划纲要和国务院常务会议有关部署，加快推进《县域普通高中振兴行动计划》落实落地，10 月 14 日，全国县域普通高中振兴现场推进会在甘肃兰州召开。教育部党组书记、部长怀进鹏出席会议并讲话。

会议指出，党的十八大以来，我国基础教育事业取得历史性成就、发生格局性变化。“十四五”以来，国家通过实施县中发展提升行动计划、高中办学条件改善项目、县中托管帮扶工程等一系列举措，健全县中发展长效机制，取得显著成效，为县中高质量发展夯实了基础。要深刻认识县中振兴在服务现代化强国建设中的重大使命，在促进社会公平和服务学生成长成才中的重要作用，把县中振兴作为办强办优基础教育的大事来抓，扩大县中教育资源，深化基础教育综合改革。

会议强调，要抓住关键，不折不扣落实好县中振兴行动计划，促进县域基础教育全面改革提质。一是加强政府统筹，充分用好教育工作领导小组体制机制，为县中建设争取更多资源、更大支持，探索市县结合的基础教育管理体制，提升区域基础教育支撑保障能力。二是加强师资队伍建设，推动教师素质和培养的结构性变化，改革完善培养培训体系，用好国家智慧教育平台，加快破解教师学科结构、能力结构矛盾。三是加强职普融通，支持各地举办一批综合高中，引导高中阶段学校多样化发展，使不同发展潜质的学生能够选择适合的教育。四是加强评价改革，持续深化中考招生改革，扭转单纯以升学率评价学校和考核教师的片面做法，切实落实健康第一的教育理念，合理安排学生作息時間，下大力气整治超时学习、违规补课等问题。

会议要求，要创新机制，以钉钉子精神抓好县中振兴行动计划各项发展任务和改革措施落地落实。巩固中央八项规定精神学习教育成果，把县中振兴作为改进作风、增进老百姓教育获得感的重大民生工程，让人民群众切实感受到县中的新变化、新发展。

推进会前，怀进鹏深入兰州市华侨实验学校、榆中县第一中学、榆中县兴隆小学，调研了解县中振兴、灾后办学条件恢复改善、基础教育资源配置适应人口变化等情况。

教育部党组成员、副部长、总督学王嘉毅主持会议。甘肃省委副书记、省委教育工作领导小组组长石谋军，甘肃省副省长王旭出席会议。

推进会上，江苏省教育厅、湖南省教育厅、甘肃省教育厅、广西壮族自治区柳州市、湖北省黄冈市、重庆市云阳县、安徽省肥西县、华中科技大学、甘肃省会宁县第一中学、海南省定安县定安中学、北京师范大学国家高端智库教育国情调查中心作交流发言。各省级、计划单列市教育行政部门有关负责同志，教育部有关司局、直属单位和承担县中托管帮扶任务的部分高校负责同志，国家发展改革委、财政部有关部门负责同志和有关专家参加会议。（[阅读全文](#)）

教育部、财政部部署实施 2025 年“三区”人才支持计划教师专项计划

根据教育部官网 9 月 30 日消息，教育部、财政部联合印发《关于做好 2025 年“三区”人才支持计划教师专项计划有关实施工作的通知》（简称《通知》），部署实施 2025 年“三区”人才支持计划教师专项计划。

《通知》指出，2025—2026 学年全国计划选派 13606 名教师，其中初中计划选派 5847 名，小学计划选派 7547 名，幼儿园计划选派 212 名。选派教师主要由各省（区、市）和新疆生产建设兵团在本行政区域范围内调配，调动省会城市、中心城市、非受援县的优质教师资源支持省内受援县。实施范围继续聚焦脱贫地区（原国家确定的连片特困地区、国家扶贫开发工作重点县、省级扶贫开发工作重点县及各地确定的其他深度贫困地区、新疆生产建设兵团困难团场），重点向国家乡村振兴重点帮扶县、“三区三州”等地区倾斜。

在选派要求上，原则上选派中级以上专业技术职务的骨干教师，幼儿园教师可适当放宽条件，学校管理人员应具有较强的组织领导能力和丰富的学校管理经验。支教时间一般为 1 年，以全日制工作形式为受援地区提供服务，鼓励延长支教时间或留任工作。大学生实习支教、农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划不列入选派范围。短期的基层巡讲和支教、试用期教师也不列入选派范围。

在选派形式上，鼓励以“组团式”形式选派教师及教育管理人员。专任教师主要承担学科教学和班级管理任务，组织教研活动，开展业务培训和教学指导；同时，充分发挥骨干示范作用，与当地教师形成教学团队，带动受援学校整体提升学校教学水平和育人管理能力。

《通知》进一步强调要完善政策与经费保障，确保支教教师安心从教、热心从教。选派到“三区”的支教教师，支教期间人事关系保留在原单位，支教期满后仍回原单位工作。原工资福利待遇不变，按月发放工作补助、交通差旅费用等补助。其支教经历视同城镇教师到农村教育工作经历。受援县义务教育阶段教师

选派工作经费由中央财政和地方财政按照年人均 2 万元标准共同分担。[\(阅读全文\)](#)

教育部举办中西部中小学教师人工智能素养提升专题培训班

据中国教育在线网 10 月 23 日报道,教育部近日举办中西部中小学教师人工智能素养提升专题培训班。教育部党组成员、副部长王光彦作开班动员讲话。

王光彦强调,要深入学习领会习近平总书记关于数字教育、教师队伍建设的重要论述和指示批示精神,贯彻落实《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》关于实施国家教育数字化战略、促进人工智能助力教育变革的重大部署,把人工智能融入教育教学全要素、全过程。他指出,要深刻认识数字教育、人工智能发展的形势和任务,准确把握智能时代教育的规律和方法,推动人工智能科学赋能教育教学变革,培育面向未来的创新型人才。要坚持以人为本、融合创新、与时俱进、智能向善,坚守立德树人初心,积极拥抱人工智能,筑牢教育安全底线。他强调,要做智慧教育的先行者、实践者、协作者、推动者,坚持自主学习、数字学习、终身学习,努力成长为兼具教育智慧与数字素养的优秀教师。

本次培训采用“主课堂+分课堂”模式,在国家教育行政学院设立主课堂,依托国家智慧教育平台进行同步直播,通过全国 3200 多个分课堂,覆盖中西部地区 31 万余名中小学骨干教师,通过系统化、场景式、案例式培训,有效激发教师运用人工智能优化教学、创新教研、改革评价的主动性。下一步,将推动参训教师充分发挥示范引领作用,辐射带动更多中西部教师提升人工智能素养,促进教育变革创新。[\(阅读全文\)](#)

教育部教育家精神巡回宣讲(港澳站)举行

10 月 22 日,教育部教育家精神巡回宣讲(港澳站)活动在香港举行。

本次活动以“以教育家精神铸魂强师,谱写教育强国建设华章”为主题,来自内地的“共和国勋章”获得者王振义院士的同事、上海交通大学医学院附属瑞金医院副教授、主治医师叶枫,浙江省金华市浦江县郑宅镇中心小学正高级教师、全国“最美教师”祝响响,贵州省六盘水市钟山区大湾镇海嘎小学教师、全国“最美教师”顾亚,辽宁省葫芦岛市渤海船舶职业学院教授、全国“最美教师”万荣春,湖北省武汉市盲童学校教师、全国“最美教师”、全国模范教师张龙,郑州大学教授、党的二十大代表、全国“最美教师”周荣方以及香港特别行政区香岛中学教师、行政长官卓越教学奖获得者朱国杰 7 名教师作了教育家精神宣讲报告。

活动期间，还举行了教育部新时代中小学名师名校长培养计划(2024—2027)港澳成员工作室授牌仪式和“讲述我的育人故事”全国展示活动纪念证书颁发仪式。

本次活动由教育部教师工作司指导，中共中央港澳工作办公室、中央人民政府驻香港特别行政区联络办公室大力支持，香港特别行政区政府教育局主办、华南师范大学协办，澳门特别行政区政府教育及青年发展局出席。港澳校长教师代表等 300 多人参加活动。[\(阅读全文\)](#)

地方要闻

山东省：教育厅与华为技术有限公司签署战略合作框架协议 在教师队伍建设等领域开展合作

10 月 21 日，山东省教育厅与华为技术有限公司在深圳签署战略合作框架协议。

根据协议内容，双方将充分发挥华为在人工智能、大数据、云计算等前沿技术领域的优势和山东作为教育大省的优势，重点围绕教育数字化转型升级开展全方位合作。合作涵盖课程体系、学科专业、人才培养、教师队伍、科研创新、实习实验实训、基础建设、平台打造及典型应用场景开发等领域，旨在通过数字技术赋能，共同推动山东教育高质量发展。

省教育厅分管负责同志及相关处室、直属单位负责同志和华为公司相关负责人，以及正在深圳培训的全省高职院校数字化转型领导力培训班全体学员等参加签约仪式。[\(阅读全文\)](#)

江苏省：召开省专门教育和专门学校建设现场会 强调加快建设高素质专业化的师资队伍

为深入贯彻习近平总书记重要指示精神，落实国家、省关于专门教育和专门学校建设的部署要求，江苏省专门教育和专门学校建设现场会于 10 月 20 日在镇江召开。全省各设区市、各有关县（市、区）教育局负责人及各专门学校负责人参加会议。省教育厅副厅长吴昊出席会议并讲话。

吴昊指出，近年来，各地积极研究专门教育工作，在招生研判、个案评估、课程体系、队伍建设等方面探索出了一批经验做法，整体工作正向着标准化和规

范化的方向积极迈进，为后续发展夯实了工作基础。

吴昊强调，专门教育是国家教育体系的重要组成部分，要深刻认识到专门教育对于预防未成年人犯罪、保护未成年人合法权益、促进社会和谐稳定的重要意义。各地要深入学习贯彻国家、省相关工作部署，认真研判、科学谋划专门学校建设工作，加快建设高素质专业化的师资队伍，不断提高专门教育成效。同时，要主动加强与相关部门的协同联动，建立教育、公安、司法、民政等部门协作体系，形成齐抓共管的工作格局。

本次会议邀请东南大学、南京师范大学相关领域专家作了专题报告，8家单位作了经验交流。会前，参会人员到镇江市船山学校进行了现场观摩。（[阅读全文](#)）

上海市：教委发布《上海市普通高中高质量发展实施方案》 提出适应高中发展新常态的教师队伍

为深入贯彻党的二十大和二十届二中、三中全会及全国教育大会精神，落实《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》要求，推动普通高中扩优提质，持续深化育人方式改革，系统促进上海市普通高中高质量发展，形成与教育强国建设要求相匹配、与上海城市定位相适应的普通高中发展新常态，上海市教委官网2025年10月20日发布《上海市普通高中高质量发展实施方案》，全文如下。

为深入贯彻党的二十大和二十届二中、三中全会及全国教育大会精神，系统推进上海市普通高中高质量发展，根据《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》精神以及《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》（国办发〔2019〕29号）、《教育部 国家发展改革委 财政部关于实施新时代基础教育扩优提质行动计划的意见》（教基〔2023〕4号）、《教育部关于印发〈普通高中学校办学质量评价指南〉的通知》（教基〔2021〕9号）、《上海市人民政府办公厅印发〈关于本市新时代推进普通高中育人方式改革的实施意见〉的通知》（沪府办〔2021〕4号）、《上海市人民政府关于贯彻〈教育强国建设规划纲要（2024—2035年）〉的实施意见》（沪府发〔2024〕11号）、《上海市教育委员会等十部门关于推进普通高中学校建设的实施意见》（沪教委基〔2021〕20号）等要求，特制定本实施方案。

一、总体要求

（一）指导思想

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的教育方针，落

立德树人根本任务，坚持办好每一所高中、育好每一个学生，整体推动高中学校扩优提质，建成与教育强国建设要求相匹配、与上海城市定位相适应，人民满意的公平、优质、多样的普通高中教育。

（二）基本原则

坚持科学发展。以学生终身发展为本，遵循高中学生身心发展规律和教育教学规律，深化育人方式改革，建设高品质育人体系。

坚持共同发展。激发每一所高中的内生动力和发展活力，增强校际互助合作，促进校校进步，整体提升高中办学质量。

坚持系统创新发展。前瞻规划、高标准建设和布局优化相结合，以先进理念和科学举措推动改革创新，打造高中高质量发展范例。

（三）主要目标

以整体扩优提质为主线，“五育”并举、特色育人、多样化发展的样态更加稳定；资源扩容、智慧赋能、育人方式改革的姿态更加稳健；分类治理、创新引领、学校活力迸发的生态更加稳固。

二、主要任务

（一）优化高中教育资源配置布局

1.前瞻配置教育资源，提升资源供给能力。建立高中学龄人口动态监测预警机制，科学规划普通高中学校布局。高标准推进学校建设，高起点新建、改扩建一批优质普通高中和完全中学。挖潜扩能，加大普通高中学位供给。优化教学空间布局，适应走班教学与学习方式变革需求，打造融合学习资源、教育装备的特色化学习环境。

2.推进分类协同发展，构建健康教育生态。深化校际合作与结对帮扶，推动优质教育资源共享，加强薄弱高中建设。试点长学制贯通培养模式，支持优质高中向下延伸、优质初中向上延伸办学，推动建设一批高质量的完中和含高中的一贯制学校。深化与高校、科研院所、高新技术企业等协同育人，聚焦 STEM 教育培育一批科学教育特色学校，建设一批科学高中。推进职普融通，完善课程、师资及资源共享机制，开展综合高中试点。

（二）深化普通高中育人方式改革

1.构建“五育”融合育人体系。深化德育、智育、体育、美育、劳动教育有机融合，强化思政铸魂、体育强身、美育润心、劳动育能。加强科学教育与人文教育协同发展，提升 STEM 教育水平，深化“书香校园”建设，推进全学科阅读。

完善社会教育资源开发与配置机制,拓宽综合实践育人渠道,促进文化知识、生活体验与个人成长深度融合。

2.健全学生发展指导体系。加强理想信念教育、社会主义核心价值观教育、心理健康教育、生命教育及社会情感能力培养。全面深化全员导师制,完善生涯规划指导体系,优化学生发展指导内容,提升教师指导能力。

3.推进素养导向教学改革。落实国家普通高中课程方案,科学规划三年课程体系。加强校本课程建设,融入科技、工程、人工智能等前沿内容,开发前瞻性课程资源。常态化实施走班教学,探索基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式教学,加强课题研究、项目设计、研究性学习等跨学科综合性教学,加强学科实践和探究性实验教学。加强作业研究与实践,提升基础性作业设计质量与实施效果,重视探究性、实践性、综合性作业应用,建设高质量校本作业体系。

4.完善创新人才培养体系。营造开放包容、民主探索的校园文化与合作、对话、质疑、和谐的教学氛围,优化个性化培养方案,加强人才成长追踪研究。整合校内外科创资源,深化课程、课堂、课题“三课联动”创新教育模式。联动高校、科研院所及高新技术企业,构建协同育人机制,实施“沃土计划”“脱颖计划”,培养创新人才。

(三) 提升校长和教师队伍育人能力

1.提高校长领导力。聚焦学校课程整体建设,以课程实施规划编制为抓手,提高校长课程规划与领导能力。加强基于课堂、课例和课题的教学与研究,形成校长扎根一线的教学领导生态。促进国际交流,培养具有全球视野的校长(教师)队伍。

2.打造适应高中发展新常态的教师队伍。着眼高中持续性入学高峰和师资队伍扩充的需求,加强研训资源建设,设立培养专项,重点提升新教师和骨干教师能力,实施教师能力提升计划。聚焦育人方式变革,重点提升教师新教材使用与教学变革一体化实施、学生发展指导和创新教育能力。完善骨干教师培养和流动机制。

3.创新师资流动机制。五个新城内新晋参与流动的特级校长、特级教师、正高级教师优先在新城内部流动。鼓励学区集团内教师交流,结合学区化集团化办学、新优质高中建设等工作,统筹校长和教师流动,深化“组团式”帮扶。

(四) 深化高中教育评价改革探索

1.深化办学质量和考试评价改革。优化完善普通高中高质量发展督导评价体

系,持续推进高中课程实施质量监测。深化考试命题改革,强化价值引领,注重能力考察。创新试题设计,加强情境设计,增加综合性、开放性、应用性和探究性试题。健全命题评估制度,提升命题专业化水平。

2.探索优化高中生素养监测体系。推进实施基于“五育”并举的高中学生发展监测体系。创新评价方式,运用数智技术实施过程性评价,开展增值性评价。

(五) 加强数智技术赋能高中发展

1.构建数智赋能教学新范式。加强数字资源建设,建立共建共享、动态调配机制。推进数智教学系统与备课助手、教学助手、作业辅导助手在各学科的常态应用,促进数字技术与人工智能的有机融合,大力推进高阶教学,开发数智赋能高中教育发展的课例与案例,形成“人机协同”教学新样态。构建智能化情景交互学习模式,拓展沉浸式、体验式学习场景,推动开展方式更灵活、资源更丰富的自主学习和合作学习,促进思维发展。建立分层分类指导机制,开发差异化教学方案,推进大规模因材施教,提高教育质量,促进教育公平。

2.夯实智慧教育基础。加大校园智能终端设备配备力度。整合国家和市两级资源,建设数字化精品课程资源库,完善“空中课堂”运行机制,建立健全动态更新、分级分类的资源供给体系。完善数据驱动治理体系,汇聚教学过程、学生发展、教师成长等全维度数据,开展基于数据的精准管理和科学决策。推进数字化转型实验区、实验校建设。建立校际资源共建共享机制,促进优质数字资源合理流动和均衡配置。

3.提升师生数字素养。开展教师数智素养提升计划,将智能技术应用纳入教师培训必修内容。提高信息技术课程实施质量,开展智能科技创新实践活动,培养学生数字思维和未来胜任力。基于学生多维成长数据的长期跟踪与分析,助力学生全面发展和综合素养提升,支持个性化生涯指导。

(六) 健全学校家庭社会协同育人机制

1.优化学校治理体系和治理能力。完善党组织领导的校长负责制。完善学校规范管理体系,提升学校依法治理水平。吸纳家长、社区代表参与学校发展规划与决策,增强办学透明度与社会参与度。健全“家长开放日”“家长委员会”等常态化沟通机制,促进家校有效沟通,形成教育合力。

2.共营开放协同的育人生态。将校外实践教育纳入学校发展规划,确定每学年校外实践教育的内容和安排。学校因地制宜建立家校社协同育人“教联体”,切实发挥好协同育人主导作用。联合高校、科研机构、企业、校外实践教育场所、社区等共建实践基地,开展职业体验、科技创新、研学实践等特色活动。建立国际伙伴校网络,开展全球合作学习,加深拓宽国际理解教育。加强与全球优质高

中的交流互动,借助联合国教科文组织教师教育中心等平台,搭建与世界一流高中的对话平台。

三、重点改革试点项目

(一) 新优质高中成长项目

针对办学基础较弱、发展主动性较强、理念端正的高中,以新的质量观为引领,培育面向全体学生、多元办学、注重进步、稳健发展的新优质高中。整合市、区两级教育研究资源,组建新优质高中成长研究共同体,建立新优质高中结对携手机制。坚持系统支持与主动发展相结合,推动多维评价,着力构建学校提优补短增效的新路径,探索育人为本,实现学业增值、情感增进、幸福增强的新优质高中育人模式。

推动综合高中建设改革试点。围绕课程体系、教学方式、师资队伍、考试评价、管理体制等方面改革创新,探索实现课程互选、学分互认、资源互通的职普融通有效途径,丰富高中育人方式,为学生提供更加丰富多样、可供选择的教育。

(二) 高水平特色发展项目

做强学校特色品牌。深入推进普通高中特色发展,通过举办上海高中特色教育学生论坛、教师论坛,举办特色学校展示交流会,打造学校特色发展联盟等,形成高中特色教育持续建设与辐射机制。

发展科学高中。根据国家和上海的战略要求,扩大增量,高标准规划、新建一批科学高中或十二年一贯制学校(或完全中学)。盘活存量,支持综合实力较强、科学教育基础较好的普通高中,把握科技发展趋势和科学教育前沿,深度整合学习科学和人工智能技术,加强与高校、科研院所和高新技术企业合作,建设科学高中。

(三) 学科教学高地建设项目

围绕新课程新教材高质量实施要求和学生高阶学习需求,以学科为纽带,市、区、校协同,打造学科教学高地,使之成为全市性学科教学改革策源地、核心素养培育实践场和教师专业发展孵化器。

深入研究学科教学前沿动态,准确把握新课程教学改革要求,梳理并确定学科教学重难点问题,围绕教材使用、学科教与学方式创新、学生培养方式变革、学科教学数智化转型、质量保障与评价改革、教研团队建设等方面,形成新课程新教材高质量实施的典型案例,承担并引领全市学科教学改革,培育一批名学科、名教师和名团队,形成学科育人范式转变的上海样例。

(四) 创新引领改革项目

学校立足本校发展实际,把握国内外高中改革发展前沿趋势,直面立德树人的热点和难点,提出具有前瞻性的行动目标和方案,开展系统性实践,形成创新性成果和经验,引领高中办学体制和育人模式革新。

探索办学机制创新,以立德树人为导向,激活学校内生动力,深化多主体协同育人,着力探索开放多元的未来高中办学新样态。探索学习方式变革,以适配素养培育需求为导向,推动学习组织形态与社群重构、学习空间功能与形态再造、互动模式与评价反馈机制系统性转型。探索智慧赋能,以破解教育优质均衡与个性化发展难题为关键,推动大规模因材施教落地、数据驱动内外部治理升级、优质资源全域高效共享融通。

四、推进要求与保障机制

(一) 以重点项目为抓手带动各项任务落地

市、区教育行政部门和学校围绕本实施方案的要求,结合实际情况确立总体任务和重点项目,围绕任务和项目形成任务单、计划表、路线图等一揽子方案,确立以重点项目为抓手牵动各项任务全面推进的落地机制。

(二) 建立市、区、校协同推进机制

市教委牵头形成方案实施的总体规划和重点改革项目推进计划。市教育科学研究院、市教师教育学院和市教育评估院等专业机构提供引领和伴随式专业支撑,协助推进重点项目落地。

区教育局会同区相关单位制定本区高中高质量发展推进计划,推荐项目学校,提供配套政策、资金与专业支持;学校发挥主体作用,参与重点改革项目、强化任务落实,形成可复制推广的经验。

(三) 加强高质量发展的系统保障

市教委牵头建立市普通高中高质量发展工作领导小组,协调财务、人事、督导、研究等工作条线,统筹规划、组织实施相关推进工作。

市教委安排一定经费支持项目实施。各区优化经费结构,保障项目实施经费,加大校舍改造、实验室建设、设施设备更新、校外资源和平台建设经费支持力度。

对纳入市级专项资助的重点项目开展周期性督导,加大资金使用合规性、有效性评估,全方位、多维度跟踪普通高中高质量发展工作进展。

建强用好宣传平台,强化媒体合作,宣传推广典型经验和发展成果,编制《上海市普通高中高质量发展蓝皮书》,营造全社会支持高中高质量发展的良好氛围。

[\(阅读全文\)](#)

浙江省：召开“县中崛起”工作推进会

10 月 16 日，浙江省“县中崛起”工作推进会在龙游召开。省委教育工委委员，省教育厅党组成员、副厅长舒培冬出席会议并讲话。

会议指出，“县中崛起”是构建公平优质的基础教育体系的核心一环，是夯实全面提升国民素质战略基点的关键支撑，更是浙江实现更高水平教育均衡的必然要求。自 2022 年行动实施以来，全省各地各校积极探索，已涌现出一批富有成效的实践模式，在学校治理、教师发展和学生成长等方面取得丰硕成果。

会议明确，要以教育部等六部门印发的《县域普通高中振兴行动计划》为指引，全面贯彻全国县域普通高中振兴现场推进会精神，结合浙江实际，全面总结各地各校的做法经验，谋划和实施我省“县中振兴”行动方案。要在改革创新上实现新突破，推动帮扶体系从“单点帮扶”转向“全域统筹”，健全省域统筹、优质辐射、高校助力的普通高中对口帮扶机制，鼓励设区市在资源配置、学校特色发展等方面加大统筹力度，加快普职融通的综合高中建设，积极推进中考招生改革和评价改革。要在提质增效上实现新成效，把帮扶工作重心更多转向内涵发展，深化数字化改革，建好用好“浙里教共体”等平台，精准施策提高帮扶质量。要在特色发展上探索新路径，全力开展“多样特色化”办学，大力培育科技高中、综合高中，以及人文、体育、艺术等特色高中，打破同质化竞争，积极做好国家基础教育综合改革试点项目。要在激发活力上构建新生态，坚决纠正片面追求升学率的倾向，严禁跨区域抢挖优质生源，同时，完善教师编制、待遇、职称评聘等激励保障机制。

会上，5 所受援学校与 5 所帮扶学校，以及苍南县教育局、磐安县教育局作经验分享。全国优秀共产党员、“时代楷模”、杭州学军中学原校长陈立群为与会代表作了题为《教育的情怀与智慧》专题报告。（[阅读全文](#)）

广东省：教育厅主办人工智能教育教师能力提升研修活动

根据广东省教育厅官网 10 月 20 日信息，为贯彻落实国家智慧教育平台全域试点任务，推进人工智能与基础教育深度融合，服务“百县千镇万村高质量发展工程”，近日，由广东省教育厅主办的人工智能教育教师能力提升研修活动在佛山市南海区举办，推动我省人工智能教育“2+1”方案扎实落地。

本次活动面向粤东粤西粤北 15 个首批新型城镇化试点县（市）及其他 42 个县，覆盖小学、初中、高中三个学段，共 309 名骨干教师参与，重点提升教师在人工智能课程实施与教学创新方面的专业能力。

研修围绕《广东省中小学教师人工智能素养框架（试行）》《中小学生人工智能素养框架（试行）》及《广东省中小学人工智能课程指导纲要（试行）》等政策依据，系统开展“2+1”方案解读、平台工具应用、分学段课程设计与典型案例分析等内容，组织教师按学段分组进行课程设计汇报与专家点评，强化“学用结合”实效。

活动采取“集中研修+后续实践”双阶段推进机制。集中培训后，各地教师发展中心将组织种子教师通过“双师课堂”“专递课堂”等形式，开展不少于一学期的教学实践，构建人工智能教学共同体，促进教育优质均衡发展。

本次研修形式多样、内容务实，融合专家讲座、案例研讨、分组实操与互动点评等多种方式，现场学习氛围浓厚。参训教师表示，研修“及时、解渴、实用”，不仅更新了教育理念，掌握了 AI 工具融入课堂的路径，也对开展人工智能通识教育充满信心。（[阅读全文](#)）

院校动态

华东师范大学：举行国家重点研发计划“教育大数据驱动的个性化学习关键技术研究与应用”项目试点启动会

9月17日，国家重点研发计划项目——“社会治理与智慧社会科技支撑”重点专项“教育大数据驱动的个性化学习关键技术研究与应用”项目试点启动暨数字教育研究交流活动在华东师范大学举行。该项目由华东师范大学牵头并联合教育部教育技术与资源发展中心（中央电化教育馆）（以下简称“教育部资源中心”）以及国内多家高校和企业单位共同承担。本次活动由教育部资源中心和华东师范大学联合举办。

教育部资源中心党委书记、主任李萍，副主任陈伟玲，教育部基础教育司副司长朱东斌、干部陈培培，教育部科学技术与信息化司干部李梦缇，华东师范大学校长、中国工程院院士钱旭红，上海市教师教育学院副院长卜洪晓，上海市电化教育馆馆长潘丽芳，海南省电化教育馆副馆长岳水平，甘肃省电化教育中心副主任邵芸，以及教育部资源中心各相关处室负责同志、特邀专家、项目参与单位代表、试点地区代表等近100人参加会议。项目负责人、华东师范大学数据科学与工程学院院长钱卫宁主持开幕式。

教育部基础教育司副司长朱东斌指出，大数据与人工智能为大规模个性化学习提供可能，是教育高质量发展和建设教育强国的重要助推剂。他提出项目试点的三大目标：一是完善育人为本的生态，依托大数据推动个性化教育；二是提升

国家中小学智慧教育平台智能化水平,为学生定制个性化学习方案;三是创新中小学教育教学全要素,推动教学向综合性跨学科方向发展。

教育部资源中心党委书记、主任李萍介绍了国家智慧教育公共服务平台(以下简称“国家平台”)的建设背景和使用成效。她表示,项目针对大规模个性化学习这一世界性教育难题展开核心技术攻关,在多个方面取得了重要进展,为开展示范应用做好了准备。她指出,教育部资源中心将强化跨领域跨机构的深度合作,坚持问题导向和应用导向,深入教学一线,在实践中检验技术、优化服务,切实破解教育教学中的实际难题,让国家平台变得更好用,让更多师生更爱用。

钱卫宁介绍了项目背景和进展,指出项目目标是充分利用国家平台的优势资源,在大规模教育的基础上,提供高质量的个性化学习服务。项目组在过去两年完成了个性化学习关键技术研发及其在国家平台的集成,为大规模示范应用做好了准备。项目选取自主学习、教师备课等5个场景,围绕英语、数学、信息技术、美术4个学科,在代表性地区启动示范应用,后续将持续跟踪和提升应用效果,扩大示范应用规模和范围。

教育部资源中心中小学学科教育处处长张雪、网络安全与信息中心副处长陈群、华东师范大学教育学部教授郁晓华,分别向试点地区代表介绍了试点工作安排和任务要求,个性化教学服务功能在4个学科、5个场景的应用,以及开展在线教学应用成效评估的具体方法。活动还邀请了教育部资源中心大数据与评价应用处处长刘华俊、海南省电化教育馆副馆长岳水平、河南省信阳市贤山小学校长朱宏燕、华东师范大学国家级全民数字素养与技能培训基地人工智能+教育学院副院长陈剑锋、华东师范大学数据科学与工程学院兼职导师韩亚成五位专家,就大规模个性化教学的现状和趋势展开圆桌讨论。华东师范大学数据科学与工程学院副院长周烜主持讨论。

在数字教育研究交流环节,华东师范大学国家级全民数字素养与技能培训基地副主任张琰彬、华东师范大学数据科学与工程学院高级工程师蒲鹏、副教授倪葭,分别就教学全场景智能体生态平台赋能实践、华东师范大学青少年科技特长创新培养计划、AI 赋能的手写汉字评价与反馈等主题,进行汇报并与参会代表进行了交流。

教育数字化是我国开辟教育发展新赛道和塑造教育发展新优势的重要突破口。本项目充分利用国家智慧教育公共服务平台这一世界最大的教育资源库优势,重点攻关数据驱动的个性化学习关键技术,形成大规模个性化教学服务,为进一步推进数字教育、开展个性化学习、扩大优质教育资源覆盖面提供有效支撑。项目针对4个代表性学科和5个教学场景,在代表性地区的基础教育领域重点培育示范应用,形成可复制、可推广的大规模个性化教学模式,为五育并举、教育均

衡、评价改革提供中国特色、世界水平的解决方案。[\(阅读全文\)](#)

南京师范大学：启动首届“智能教育”微专业

为探索教育数字化转型新路径,培育复合型智能教育人才,10月18日上午,南京师范大学首届“智能教育”微专业启动仪式在随园校区举行。校党委常委、副校长张连红出席仪式。教务处相关负责人,以及教育技术学专业教师代表与首届微专业44名学生齐聚一堂,共同见证学校在推动教育数字化转型与复合型人才培养方面迈出的重要一步。

张连红在致辞中指出,在人工智能迅猛发展的时代背景下,高校亟需主动回应技术变革带来的教育新命题。他从微专业为什么开、学生为什么学、教师如何教等几个方面,强调AI时代是共同学习的时代,师生均须主动迎接新时代及现代科技的挑战,教学相长。学校设立“智能教育”微专业,正是深化人才培养模式改革、推动教育数字化转型的重要举措。来自物理学、文学、教育学等多个专业的44位同学展现出前瞻意识与创新勇气,希望同学们以此次学习为起点,在探索中敢于质疑、在实践中勇于突破,成长为引领未来教育变革的复合型先锋力量。

教务处副处长周云就学校微专业建设的制度设计与管理机制作了详细说明,表示学校将持续投入,将“智能教育”微专业建设为校级精品示范项目,并逐步向南京地区辐射推广,实现优质教学资源的开放共享。学生代表、教育科学学院陈乐乐结合自身在“人工智能+教育”领域的微创业实践,分享了选择该微专业的初心与期待。教育技术学系副主任赵丽教授系统介绍了“智能教育”微专业的课程体系与教学安排。

教育技术学系学科带头人沈书生教授作题为“数智赋能学习样式变革:从公平到质量”的学术报告,强调智能教育的终极目标在于支持人的差异化发展与高效学习。报告富有哲思与前瞻性,为全体学员开启了微专业学习的第一课,也点燃了大家对智能教育未来的无限憧憬。

首届“智能教育”微专业的启动,标志着南京师范大学在跨学科人才培养与教育数字化转型道路上迈出坚实一步。该微专业不仅为学生提供了融合教育学与智能技术的优质学习平台,更将为基础教育领域输送一批既深谙教育规律、又掌握智能技术的复合型人才,为教育高质量发展注入新动能。未来,南京师范大学将持续优化课程体系、强化协同育人,努力将“智能教育”微专业建设成为具有示范引领作用的全国微专业标杆项目,为新时代教育创新发展贡献南师智慧与南师方案。[\(阅读全文\)](#)

首都师范大学：《教师教育全周期实践智慧养成平台》入选教育部第三批“人工智能+高等教育”应用场景典型案例

日前，教育部第三批“人工智能+高等教育”典型应用场景案例遴选结果正式公布，首都师范大学教务处等部门组织，人工智能教育研究院牵头申报的《教师教育全周期实践智慧养成平台》案例成功入选，并在“国家高等教育智慧教育平台”面向全国宣传推广，以“人工智能+教育”彰显教师教育实践创新的特色探索。

案例以人工智能教育研究院研发的“教师教育智慧平台”为基础，汇集了全校教师教育相关的学习平台、实训平台、实习平台和实践平台等平台矩阵，构建了“教师教育全周期实践智慧养成平台”，实现教师教育全流程实践智慧培养。[索。（阅读全文）](#)

华中师范大学：《师说大模型：AI 赋能教师教育创新实践》入选教育部第三批“人工智能+高等教育”应用场景典型案例

近日，教育部公布第三批“人工智能+高等教育”应用场景典型案例遴选结果，华中师范大学《师说大模型：AI 赋能教师教育创新实践》案例成功入选。

该模型采用“1+M+N”智慧教育服务架构，依托学校两万余节真实课堂教学视频开展训练，通过大小模型协同运作，构建起覆盖教学模式、师生互动、课堂管理等 9 大维度的深度解码与诊断分析体系，包含 38 个子类及 69 项细化指标，能够精准实现从教师教学宏观策略到微观行为的全景式分析，既可为职前师范生教学技能培养提供指导，也能为在职教师专业能力提升提供支持，为教师全周期发展打造一体化智能服务。该成果将为全国地方高校，尤其是师范类院校探索人工智能与教育教学深度融合提供宝贵实践样本，在推动高等教育教学改革中发挥重要示范引领作用。[（阅读全文）](#)

天津师范大学：开展特殊教育教师心理关爱活动

根据天津市教委 10 月 13 日信息，来自全市各区特殊教育学校的 42 名教师代表，近日在天津师范大学参加特殊教育教师心理关爱活动。在体验以植物微景观创作为载体的专业心理赋能过程中，教师们缓解了压力，提升了对职业的认同感。

活动中,来自特殊教育行业的教师们亲手挑选植物、配置土壤、设计景观布局,全身心投入到微景观的制作过程中。从苔藓的铺陈、绿植的定位到装饰元素的点缀,每一个步骤都是情绪表达的通路与内心状态的投射。教师们在创作过程中逐步调节情绪,实现身心状态的积极调适。通过亲手创造与养护微缩生态,教师们在倾听与共鸣中增强了职业认同与团队归属感。活动还专门设置了心理健康测评与调适环节,开展情绪稳定性与压力应对能力训练,有效提升教师自我调节与身心平衡能力。

下一步,天津市中小学教师继续教育中心将继续完善特殊教育教师心理支持与关怀机制,不断丰富专业赋能与人文关爱的活动形式,营造全社会理解、尊重、支持特殊教育教师的良好氛围,为推动本市特殊教育高质量发展注入持久而温暖的力量。。([阅读全文](#))

专业活动

新时代教育家精神研讨会在南京晓庄学院举行 “新时代强师成长共同体” 成立

10月16日,由江苏省教育厅主办,南京晓庄学院、江苏省教育家精神研究中心承办的“新时代教育家精神研讨会”在南京晓庄学院行知园举行。教育部教师工作司相关处室负责人,江苏省教育厅副厅长陈艳等出席会议。全省各设区市教育局相关负责人,省内各师范院校分管负责同志,南京晓庄学院全体校领导,国内外教育领域知名专家、陶行知教育思想研究专家、中小学、幼儿园负责人代表和师范院校师生代表,来自新加坡的友人,媒体记者等近150人参加会议。

陈艳指出,江苏作为中国近代教育的重要发祥地,孕育了张謇、吴贻芳、俞子夷等一批开风气之先的教育家。她表示,成立“新时代强师成长共同体”,恰逢其时,意义重大,是传承陶行知先生教育思想的生动实践,更是积极响应教育强国建设号召,高质量推进教师队伍建设的一项创新举措和生动实践,为全省乃至全国师范院校探索教师队伍建设提供了有益借鉴,希望共同体成为弘扬教育家精神的“高地”、赋能教师成长的“平台”、探索强师规律的“摇篮”,为培养新时代“大先生”、推动教师教育改革、加快建设教育强国作出更大贡献。

陈艳围绕如何弘扬好教育家精神、加强全省教师队伍建设提出三点要求:一是要铸魂立根,以教育家精神引领教育初心使命,坚定理想信念,涵养道德情操,厚植仁爱之心;二是赋能提效,以创新举措推动教育家精神落地生根,重视教师培训,推进教育改革,加强教育科研;三是协同共进,凝聚各方力量构建教育良好生态,强化政策支持,营造良好环境,形成多方合力。

会上,“新时代强师成长共同体”正式成立,该“共同体”由南京晓庄学院联合东北师范大学、华中师范大学、长江师范学院、湖南第一师范学院、丽江师范学院等 6 所师范类院校,以及重庆育才中学、淮安市新安小学、南京晓庄学院实验幼儿园、上海市陶行知纪念馆共 10 家单位共同发起,旨在以弘扬和践行教育家精神为核心使命,秉持开放包容、协同联动、互学共进的理念,着力构建“共建、共研、共享、共进”的教师发展新生态,推动大中小幼教师队伍高质量一体化发展,为加快建设教育强国提供坚实支撑。(阅读全文)

中国教育学会教师培训者协作体 2025 年学术年会在沪举行 发布《AI 时代的教师培训协同创新倡议》

10 月 17 日至 18 日,中国教育学会教师培训者协作体 2025 年学术年会在上海师范大学举行。本次年会聚焦“深化教师教育改革,培养造就高水平教师队伍”主题,通过教师培训案例征集、主旨报告、分论坛交流、工作坊等多种形式,就教师培训的前沿理论研究、改革实践新探索、人工智能(AI)时代教师发展新趋势进行深入交流和探讨。

开幕式上,上海师范大学副校长李晔在致辞中表示,教师培训工作是建设高素质专业化教师队伍的重要基石,是教育高质量发展的“源头活水”,关乎教育改革发展全局。上海师范大学始终坚守师范初心,把教师教育作为立校之本,从承担“国培计划”到落地“新时代名师名校长培养计划”,已累计向上海和全国输送数以万计的优秀教师与教育管理者。

中国教育学会常务副会长翟博指出,教师是立教之本、兴教之源,打造高素质、专业化、创新型队伍已成为教育发展的关键支撑。翟博对于中国教育学会教师培训者协作体提出了三点意见:牢牢把握正确的政治方向,推动教育家精神铸魂强师;紧扣高质量发展主线,深化教师培训改革;在深入研究上作表率,发挥教师培训者协作体的专业影响力。

主旨报告环节,上海市教育学会会长尹后庆在报告《智能时代与实践取向的研究者》中指出,智能时代的教育改革需要教师从“教书匠”转变为“实践取向研究者”,即“专家型教师”。他强调,课程改革需在价值取向、内容结构、教学方式和评价维度迈出关键步伐,努力补齐 AI 伦理、批判和验证、跨学科创造、教师赋能四个短板,才能真正培养“不被机器替代、能与机器共舞”的未来公民。

上海师范大学校长袁雯作《AI ERA: 一个教育管理者的思考》主旨报告。她指出,应以“两大原则”,即保障终身优质教育权利和强化教育公共属性为锚点,

提前布局四类关键人才：管理 AI 者、效率思维者、闲暇管理者和面对未知者，以教育的多样性拥抱社会的不可预见性。她强调，AI 时代的教育必须回归“人”的不可替代优势：以游戏化、多模态互动强化神经可塑性，以社会情感与伦理教育弥补机器短板，用数字素养与批判性思维奠定人机协作底座。

中国教育学会教师培训者协作体常务副秘书长、华东师范大学教师发展学院院长闫寒冰围绕《“学习革命，从教师培训开始——迈向 AI 时代的育人新范式》》进行分享。她提出“素养导向、精准研训”五大实施路径，用思考模型重构课程内容、以“人机共教”重塑面授形态、借“智能导师”支持实践迁移、依托 AI 开展真实情境测评、以伴随式反思破解算法幻觉，进而推动教师从“工具使用者”跃升为“AI 协同创新者”，率先实现学习革命，为智慧教育树立新范式。

同时，作为倡议代表，闫寒冰在开幕式现场宣读了《赋能教师，智创未来：AI 时代的教师培训协同创新倡议》。该倡议以“共建、共享、共研”为核心，确立了 AI 时代教师培训的价值坐标、资源标准和行动路径，旨在凝聚政产学研各方智慧，打造开放、健康、可持续的全国教师培训新生态，为建设高素质专业化创新型教师队伍提供持久动能。

本次年会设立了七个分论坛，50 余位专家学者围绕“教育家精神的当代实践与创新”“全球视野下的教师教育新图景”“教师职前职后一体化培养体系建设”“数智赋能教师发展新模式新路径”“教师教育现代化的上海实践”“教师培训实践案例分享（基础教育专场和高等教育专场）”六大主题，从理念、技术、制度、区域经验四个维度展开深度对话，系统梳理并共享了教师培训创新的最新成果与可复制路径。

年会另设置了五个前沿参与式工作坊，主题分别为“基于 AI 赋能的 PBL（项目式学习）教师培训项目设计与实施”“如何设计教师培训课程”“教师培训评估的理论与模型”“新时代教师培训破局与重构：问题·挑战·对策的共创探索之旅”“基于教师培训师能力结构的培训课程设计”。

本次年会由中国教育学会、上海师范大学主办，上海师范大学基础教育发展研究院、教育学院、继续教育学院承办。（[阅读全文](#)）

2025“好老师”成长大会暨“师元”教师大模型发布会在渝举行

10 月 18 日，“2025 好老师成长大会暨‘师元’教师大模型发布会”在西南大学光大礼堂隆重举行。本次活动由西南大学联合中华出版促进会、中国关心下一代工作委员会教育中心、教育部师德师风建设基地（西南大学）、重庆市科学技术研究院、课堂内外杂志社等单位共同主办，旨在把握人工智能赋能教师教育

高质量发展的重大机遇,推动广大教师和师范生积极拥抱智能时代的教育新形态。

西南大学校长、党委副书记王进军,重庆市委宣传部副部长、市新闻出版局局长马然希,重庆市科学技术研究院党委书记雷虹,浙江大学求是特聘教授、浙江大学国际与比较教育研究中心主任、西南大学原副校长陈时见,《中国教育学刊》编委会副主任、中国教育学会教育管理分会原理事长、北京教育学院原党委书记马宪平,西北师范大学教师教育学院院长杨纳名,贵州师范大学教育学院院长任胜洪,重庆师范大学教师教育学院院长李祚山等领导嘉宾出席本次会议。

大会以“教育向新·与光同行”为主题,采用“线下+线上”融合模式,聚焦新时代教师队伍建设与人工智能教育的深度融合。活动通过主题短片、公益行动启动、模型发布、生态签约、主旨报告、院长微论坛等多种形式,系统呈现我国“人工智能+教师教育”的前沿探索与实践成果,探讨了AI时代教师教育的创新路径,为教育强国建设注入了新动能。现场汇聚了来自全国多所高校、中小学、教育研究机构的专家学者、教师代表及企业负责人等600余人齐聚山城,共话未来。

新时代教师教育的序章

大会在西南大学副校长白显良的主持下拉开帷幕。西南大学党委副书记、校长王进军在致辞中指出,教师是教育发展的第一资源,面对人工智能时代的到来,教师角色的转型与能力提升已成为教育现代化的核心议题。课堂内外文化发展公司董事长简渠在致辞中表示,公司未来将持续加强与高校在课程体系构建、跨区域文化资源开发等领域的深度合作。重庆市委宣传部副部长马然希在讲话中强调,重庆作为西部教育高地,正积极推动智慧教育示范区建设,期待以“师元”教师大模型为代表的技术成果,助力区域教育资源优化与教学质量跃升。随后,好老师主题短片、“师元”教师大模型两部主题短片依次展映,“师元”教师大模型发布仪式、学校合作签约仪式正式启动。

致敬“好老师”,传递教育之光

上篇章“好老师·与光同行”由西南大学新闻传媒学院刘静、王子川主持。专题片《向光而行》记录了一批优秀教师的育人故事,感动了现场观众。接着,大会揭晓了第六届中国“好校长”“好园长”“好老师”“好学校”、行动示范区、“思政好老师”“科学好老师”“美育好老师”“心理好老师”等师者年度榜单,并对获奖代表予以表彰。来自湖北武汉解放中学的副校长吴又存,浙江省杭州市钱塘区观澜中学(初中)心理高级教师、校心理辅导站站长杨胜丽分别作为代表发言,展现了新时代教师的使命担当与专业风采。

解读“师元”教师大模型,重塑中国智慧学堂

“当课堂困于知识传授与掌握，疏于全维考察与持续性发展；当教学评价依赖模糊经验，失去科学标尺；当教师成长缺乏专家的伴随式指导，教育需要一场回归本质的变革。”西南大学教师教育学院院长罗生全，立足“师元”教师大模型的研发背景和核心理念，直指当前教育痛点，回应人工智能时代教师专业发展的迫切需求，对大模型进行系统解读。

“师元”教师大模型以数智环境下育人目标的锚定为逻辑起点，遵循“智联共生、因材施教”的评价理念，以个性化创新发展为指向，系统构建师生“认知-情感-行为”互动关系模型，集“数据循证-精准分析-智能优化-人师决策-迭变重构”功能于一体，推动数据智能驱动教师专业发展和教学持续改进，开启人机协同教师教育和教师发展新未来。个性化AI督导、伴随式AI专家、共创式AI教研，从历史到未来，从现实到虚拟，“师元”大模型正勾勒出智能教育场景的无限可能，推动传统与创新、人文与科技在育人使命中深度融合。

在智能时代，好老师如何适应技术变革？浙江大学求是特聘教授、浙江大学国际与比较教育研究中心主任，西南大学原副校长陈时见在《好老师的变革与修炼》的主旨报告中强调，教师应善用AI工具，实现从“知识传授者”到“学习引导者”的转变，以适应新型教学方式，培育面向未来的智能人才。他指出好老师的三重修炼为：教育发展与教师角色的演变；教师素养的新要求；课程与教学的变革。

大会进入下午的“好教育·日日新”篇章，这是一场关于未来教育的智慧对话的持续深化。据悉，大会后续将通过争做“大先生”，传承教育家精神、驱动“大变革”，开启教育新未来等议题深入探讨，为新时代教师队伍建设注入持续动能。[\(阅读全文\)](#)

“生成式人工智能时代基于学习科学的教师培养”学术沙龙在北师大举办

2025年10月13日，由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的教师·中国第68期学术沙龙在英东楼129室举行。本次沙龙特邀南非约翰内斯堡大学教师教育与发展系教授Sarah Gravett担任主讲，北京师范大学教育学部教师教育研究院廖伟副院长担任主持，围绕生成式人工智能（GenAI）背景下教师教育的挑战与机遇展开系统探讨。

Sarah Gravett教授在开场中指出，在生成式人工智能迅速融入教育体系的当下，教师教育必须重视学习科学的基础作用。她强调，提升教师教育质量的关键，在于为准教师奠定坚实的学习科学基础。教学的核心是促进学习，若教师缺乏对学习机制的理解，极易陷入无效教学或依赖教学迷思。同时，尽管GenAI能够

为差异化教学和即时反馈提供有力支持,但也可能因其输出质量高而掩盖学生的认知缺口,造成“学习幻觉”。

在阐释学习科学的核心观点时, Sarah Gravett 教授提出一系列关键理念:学习会引起大脑结构的实际改变;学习是注意、积极参与与记忆构建的综合过程;所有新学习都经过个体已有知识和经验的过滤;认知与情绪密不可分,共同影响学习效果。基于此,她进一步提倡“对话性教学”,认为教学的本质并非灌输知识,而是通过质疑与对话引导学生进行深度思考,培养其认知加工与知识建构的能力。

基于这些核心观点, Sarah Gravett 教授分享了她在约翰内斯堡大学正在推进的研究项目。该项目旨在基于学习科学文献,系统考察准教师对学习、教学的既有信念,同时开发并验证一种新型李克特问卷,用于测量教师在教育信念上的倾向。研究发现,经过项目的实验性工作,师范生对学习的本质和学习过程有了深刻的理解,并认识到这种理解的重要性。师范生表示,了解学习发生的知识对他们在不同学校环境中有帮助。同时,这项研究也促使师范生尝试设计符合学习科学原理的课程和教学,深入思考如何最好地支持学生学习。此外,研究指出迭代设计课程并结合反馈和实践,加深了师范生对以学为中心的课程设计的理解。

在自由讨论环节,与会者围绕多个现实问题展开深入交流。在职教师如何在实际教学中融入学习科学原则,并平衡理想目标与现实条件;基于学习科学的课程设计应如何具体实施; GenAI 在教育实践中应以何种方式融合;人工智能时代是否将重塑“学习”的定义;如何保障教师培训项目中学习科学知识的长效性等话题,引发了热烈讨论。

Sarah Gravett 教授在回应中坦言,在南非当前的社会经济背景下,推进 AI 与教育的深度融合仍面临诸多挑战,但她表示这正成为其团队努力的方向,并期待未来能与中国教育界开展更多合作,共享经验、互利共赢。[\(阅读全文\)](#)

专家观点

郑 军：以系统观念、全域协同构建教师教育一体化新格局

教育是国之大计、党之大计。《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》（简称《纲要》）的颁布实施，描绘了加快建设高质量教育体系的宏伟蓝图。《纲要》通篇贯穿着高瞻远瞩的系统思维，强调“深化改革创新、协同融合”，构建“横纵贯通、协同服务”体系等。这深刻启示我们，建设教育强国必须坚持和运

用系统观念,加强顶层设计,注重整体推进,方能形成强大合力。作为一所具有鲜明教师教育特色的师范院校,我们深刻认识到培养造就大国良师同样是一项复杂的系统工程,必须以全局视野和战略思维进行谋划与改革。

强化顶层设计与系统布局,夯实一体化制度根基。系统观念的核心在于全局性谋划、整体性推进。我们认识到,打破传统教育的学段壁垒和职能分割,必须首先从体制机制创新入手,构建起支撑一体化的“四梁八柱”。为此,学校积极呼应《纲要》中“建立市县结合的基础教育管理体制”“打通使用各学段教育资源”的要求,主动与所在地东湖高新技术开发区(光谷)、鄂州市教育主管部门及教育发展研究院携手,首创“高校—教育局—教发院—中小幼”联动的组织架构。通过建立联席会议制度,共同制订《实验区教育一体化推进建设方案》等12项制度文件,实现目标协同、路径清晰、责任共担。这套机制如同教育体系的“神经网络”,确保了各项改革举措能够上下贯通、执行有力。同时,着力构建固本铸魂的思想政治教育体系和素质精良的教师队伍体系,将思想政治教育贯穿各体系、融入各环节,并探索建立与区域人口变化和产业需求相适应的教育资源统筹调配机制,使教师培养的供给侧与基础教育发展的需求侧更加契合。这种系统性的制度安排,为一体化改革提供了坚实的组织保障和稳定的运行预期。

推动多维融合与资源共享,激发协同育人内生动力。系统观念要求打破界限,促进要素间的有机融合与高效流动。《纲要》明确指出要推动“学科融合发展”“理工结合、工工贯通、医工融合、农工交叉”,强调“资源共享”和“协同育人”。学校将此理念充分运用于教师教育实践,致力于打造一个开放、融合、共享的育人共同体。在内部,打破学科与资源壁垒,建立覆盖思想政治教育、体育、美育、劳动教育、心理健康教育、科学教育及人工智能教育等七个维度的大中小幼一体化教育研究与实践中心,研制“七维素养图谱”,构建“七维融合”实施路径,为核心素养的贯通培养提供清晰指引。在外部,践行“产教融合”“科教融汇”与“校企联合”,全方位拥抱“中国光谷”的战略机遇。不仅将50所中小学(幼儿园)建成推进校,实现师资“互聘兼职”、课程资源共享,更将育人场域延伸至广阔社会。整合光谷20多家高科技企业,将其变为STEM教育的生动课堂,聘请企业技术专家担任特聘教师;成立职业体验中心,与高新企业、政务部门等合作,为师范生乃至中小学生提供多元职业体验。延揽光谷优秀科技人才开设选修课程,五年来已有36位专家开设50余门课程,实现了人才培养与区域发展的“同频共振”。

创新赋能与成效评估,彰显系统改革综合效益。系统工程的成效最终要体现在育人质量和综合效益的提升上。《纲要》强调要建立科技创新与人才培养相互支撑的机制,推动信息技术与教育深度融合。学校积极探索数字赋能教育治理与

评价改革,建立一体化育人监测平台和AI心理健康自动监测平台,指导基础教育学校构建学生发展数字评价系统,力求实现评价数据的横纵贯通与共享共用。特别是教师教学能力AI人工智能测评中心,通过对课堂教学行为的智能分析,生成“教学行为热力图”,为教师提供精准诊断,助力其专业能力在“实践—反思—创新”中螺旋上升。这套基于大数据的监测与评价模式,正是对《纲要》提出的系统集成理念的微观实践。五年来,校地双方秉持“合作、共赢、开放、互享”的理念,协同育人效果逐步显现。“中小学人工智能课程教学应用实践共同体”等项目获教育部立项,学校入选教育部人工智能助推教师队伍建设试点单位,“光谷—湖北第二师范学院”“鄂州—湖北第二师范学院”两个教师教育共同体均获省级立项。更重要的是,“优师计划”“行知实验班”等在协同育人新机制下,人才培养质量稳步提升,形成的区域教师专业发展和资源共享机制已成为典型案例。

面向未来,学校将继续深刻领会和把握系统观念的实践要求,以《纲要》为指引,不断深化教师教育一体化改革,加强政策协调与项目统筹,优化资源配置,在产学研合作中开辟新境界,为构建高质量教师教育体系、助力教育强国建设贡献更大力量。(作者系湖北第二师范学院院长)([阅读全文](#))

柳士彬 李嫣然 赖 林:教师教育学科知识何以存在

摘要:教师教育学是具有独特内涵的新兴学科,其功能发挥和价值体现依赖于教师教育学科知识产生和存在的正当性与合法性。从历史演进、理论研究和实践探索等多维视角来看,教师发展如同孕育学科成长的“生命种子”,是教师教育学科知识的逻辑起点。同时,知识生产模式转型的背景也催生着学科知识面向时代变化、教师主体参与和跨学科整合,不断寻求内生增长与外延发展。尽管如此,为确保教师教育学科知识体系的优质高效引领,还需要健全知识准入机制:面向“中国问题域”,强化学科知识本土性;坚守“教育家精神”,保障学科知识价值性;对标“新质生产力”,凸显学科知识系统性。

自古以来,教育就被视为社会进步与人类发展的基石,而教师教育则是这一宏伟事业中不可或缺的工作母机,也是高素质专业化教师队伍建设的源头活水。2024年初,教师教育学正式列为教育学的二级学科,自此我国教师教育学科迈入高质量发展的快车道。其间,教师教育学科知识体系的建设尤为关键且紧迫,这不仅关乎教师教育学科体系、学术体系及话语体系的成熟与完善,更直接影响未来教师队伍的整体素质与教育质量。因此,我们亟需立足新学科定位,紧跟新时代步伐,重新审视教师教育学科知识存在问题:学科知识的逻辑起点何在?学科知识是如何有机生长的?学科知识又有哪些准入标准?鉴于此,本研究尝试探

讨教师教育学科知识的逻辑起点、生成模式与准入机制,尽力呈现学科知识从“生命种子”到“有机体系”的生长过程,具有较强的理论意义与实践价值,也符合我国新时代新学科发展的质效跃升目标。

一、教师教育学科知识的逻辑起点

逻辑起点是学科体系中最原始、最简单、最普遍的范畴,是构建学科体系的起始点。在教育中,教师始终扮演着知识传递者与智慧启迪者的角色,教师的发展则是教师教育事业能够薪火相传、与时俱进的不竭动力,正因为对教师发展内在规律与外在影响的深刻洞察,我们得以逐步构建起最为原初且最为核心的教师教育学科知识框架。

(一)教师发展是教师教育学科的历史焦点

从知识论的视角出发,教育学科的所有问题都可以归结为知识问题,其发展史就是知识的生产史、创新史和增长史。教师教育学科发展历经萌芽期、初创期、专业化发展期和体系化发展期,其中,教师发展作为这一领域长期关注的焦点问题,不仅烙印于教师教育学科知识史的演进脉络中,更成为推动其持续繁荣的重要力量。具体来说,在萌芽期,教师的角色主要体现为基于个人学识与经验的知识传授,教师教育就多通过师徒传承和经验积累来实现。这一阶段虽已蕴含教师发展的雏形,即教师在职业生涯中通过学习、模仿、反思和总结等方式实现自我提升,但还未形成系统的学科知识体系。文艺复兴后,教育从哲学等学科中独立出来,教师的培养也从经验的传授转变为有计划、有系统的教育训练,教师教育学科随之诞生。彼时的教师教育学科知识开始聚焦本学科,注重教师成长过程的规范与优化,强调学科知识对教师发展的促进作用。20世纪初,随着工业化和现代化的推进,教师专业化成为全球教育改革的重要议题。这一时期,教师教育的重心顺势转向专业知识、技能与道德素养的全面提升,教师发展成为教师教育学科的核心议题。进入20世纪中后期,伴随终身教育理念的兴起,教师教育体系不再局限于职前培养,而是扩展至在职培训、职后继续教育等环节。教师发展遂成为贯穿教师职业生涯始终的概念,教师教育学科知识也日益多元化,注重教师阶段性和全生涯的连续性发展。

可见,无论是早期的经验总结,还是现今的专业成长,都源于对教师发展过程的观察、分析和提炼。教师教育学科知识的发展史就是一部不断探索教师成长规律、优化教师培养模式的历史,而教师发展作为历史焦点与核心关切,直接推动了教师教育学科的形成与演进,以及教师教育学科知识的萌发。

(二)教师发展是教师教育学科的研究源点

有关教师教育的研究,教师个体与群体发展构成了该学科关切的重要维度。

其一,为确保教师教育研究议题贴近教师专业发展所需,研究多通过问卷、观察、访谈等方法对数据进行收集,进而探究教师人才真实的需求与面临的挑战,强化理论研究的科学性与普适性。其二,在终身学习理念的倡导之下,教师教育学科研究充分关注到教师的个体能动性,鼓励教师从自身出发,在反思中探索与改进,不断对自身所掌握的知识进行更新,适应变革需求,成为教师教育学科的真正研究者。其三,在学校内部围绕教学情境与学生需求开展教师间的交流合作,这种校本教研也是教师教育研究的重要平台,能够加速教师的专业发展进程。除此之外,教师教育学科理论基础构建、教师教育政策制定与实施、教师教育质量与评估等在教师教育研究中也占据一定的比重。追本溯源,上述研究的落脚点也是教师发展:教师教育学科理论研究为教师专业发展提供理论支撑和方向引领,也能促进学科基本理论的深化;教师教育学科研究能够评估政策对教师发展的影响,为教育政策的更新提供科学依据;对教师教育学科质量进行研究亦是对教师发展的保障,可以确保教师获得高质量的教育和培训,形成动态的良性循环。

教师发展不仅是教师个人职业生涯的内在需求,而且是教育质量提升的关键因素。通过对教师发展的高度重视和持续关注,教师教育学科研究得以精准定位,将教师教育学科发展的构成要素串连起来,构建起全面提升教师素养与教育质量的教师教育学科。

(三)教师发展是教师教育学科的实践基点

教师教育学科是一门具有显著实践属性的学科,它既支撑着以师范院校为代表的教师人才培养,又服务于以“国培计划”为代表的教师培训实践,教师发展则是将教育理论转化为教学实践的关键所在,决定着实践的总体成效。知识经济时代与数智社会的到来,使全球化、数字化、智能化等深刻变革以前所未有的速度重塑教育生态,对教师教育提出了严峻而迫切的挑战。为积极应对此变化,教师教育学科必须具备动态性与前沿性,确保学科知识与时俱进,实现真正的动态生长。而教师在实践中遇到的问题、成功的经验和失败的教训,都为教师教育学科知识拓展提供了宝贵的资源,这些实践素材的融入不仅增强了现实指导性和针对性,助力教师灵活应对教育实践中的全新挑战、培养适应并引领教育变革的教师人才,更深化了我们对教师成长规律与影响因素的理解,从而持续优化教师教育实践。

作为研究教师教育活动和教师教学工作方法论的学问,教师教育学科既是教师教育发展的理论导向,也是教师教育实践的出发点。在当代中国语境下,构建中国特色“教师教育学”尤为强调教师教育实践的滋养作用,因为教师发展是连接理论与实践的枢纽,直接关乎学科知识能否有效转化为学生的学习成果、推动教师教育学科实践成功落地。

二、教师教育学科知识的生成模式

随着知识生产模式从Ⅰ向Ⅲ的转变,知识生产表现出社会嵌入性、系统整合性、知识情景化、动态迭代性等鲜明特点。教师教育学科知识的生长同样离不开知识生产模式转型的影响,两者相辅相成、相互促进。可以说,教师教育学科知识的生成不是单一线性的过程,而是一个多源互动、持续演进的知识建构过程,从教师发展生发,基于时代响应、教师主体参与、跨学科整合,持续推动着教师教育学科知识的深层次、宽领域扩展,最终服务于建设高素质、专业化、现代化教师队伍的目标。

(一)基于时代响应的知识生成

教育始终处于时代变革的中心,教师教育学科知识的生成必须直面时代命题的重构。随着知识生产模式的转型,知识不再仅仅是学术界的专利,而是渗透到时代的各个领域,政府、高校、企业、社区等都成为了知识生成的一员,知识生产的目的也由“发展学术”经“实际应用”再到“公共利益”,引导着教师教育学科透过知识表层去挖掘背后的文化意义与价值传承。

教师教育学科就是特定时代背景的产物。自20世纪90年代末师范教育向教师教育转型以来,我国的教师培养体系与方式随之发生变化:培养主体从以师范院校为主转向以综合型大学为主,教师职前职后培养走向贯通一体化。此时期明确的教师培养政策定位,旨在提升教师的知识背景和学习起点,夯实教师教育的根基。因此,站在这个高度去探讨具有时代性的、关乎教师专业发展的新问题,成为界定教师教育学科知识边界的核心所在。例如,“国优计划”不断强化STEM学科背景、增设人工智能教育模块,实则是将教师知识结构从传统的“学科知识+教育学”二维框架,升级为“学科素养×教育智慧×技术整合”的三维矩阵。这种政策驱动的知识生产具有鲜明的“国家战略工具”特征,其知识产品主要呈现为两种形态:一是“问题解决型知识”,如“核心素养”衍生下的“作业设计学”“家校社协同育人策略库”;二是“未来预见型知识”,如应对生成式人工智能挑战的“人机协同教学伦理框架”“数字原住民学习行为分析模型”等。

(二)基于教师主体参与的知识生成

知识生产模式Ⅱ尤为强调生产主体的多样性,主张超越将知识传授作为人才培养唯一目标的固有认知,推动“知识的接受者”向“知识的使用者”转变,即让教师充分参与到教师教育学科知识的生成过程中。从教师角色来看,教师兼具“教育者”与“学习者”双重身份,相应地,学校承载着“显性工作场”与“隐性学习场”的双重功能。教师教育学科知识的生长根植于教师主体的专业实践,其本质是教育者在应对真实教学挑战中实现的认知迭代与智慧结晶,尽管普通教

师教育者与学科教师教育者共享“促进教师发展”的目标,但两者知识生成路径的差异却映射了理论建构与实践转化间的张力平衡。

普通教师教育者立足于宏观视角,通过跨情境观察与理论建模,提炼教师专业发展的普遍规律,基于对新手教师与专家教师的认知差异研究,构建“教师专业发展三阶段模型”,并开发“课堂决策树分析工具”,将隐性的教学判断显性化为可操作的思维框架,这类知识具有高度的抽象性与迁移性,为教师教育提供元认知支架。而学科教师教育者的知识生成则遵循“扎根实践—学科转化—情境迭代”的路径,深嵌于学科教学现场,通过持续的教学诊断与行动研究,将学科逻辑转化为教育逻辑,进而成为教师教育的核心知识模块。因此,教师教育学科知识生成要立足教师需求,既要看到教师在教学实践中的具体需求,也要看到教师在教育生涯中的发展需求,在掌握扎实本体性知识的基础上,不断提升自身的条件性知识、学科教学知识、班级管理知识、教育活动知识、沟通合作知识等。

教师教育学科知识“育人”功能的传递要求学科在知识生成发展过程中,除了要保有历史积淀的确定性知识成果,更要立足育人需求的变化,在实践中转化出蕴涵育人功能的教师教育学科知识。为此,必须确保深受学科知识熏陶的教师人才兼具道德与价值观知识、批判思维与问题解决能力、情感发展与社交能力、文化意识与多元视角、创新能力与创造力培养知识,恪守高尚的师德师风,具有稳定的教师情绪,成为富有理性精神、文化底蕴、思想深度、健全人格与核心素养的教育者。

(三)基于跨学科整合的知识生成

科学史证明,相距较远的学科领域间的交流往往是科技发展的动力与源泉,许多科学发现并非源自学科内部,而是诞生于学科外部,过度隔绝或毫无界限的交融都不是学科知识生产与发展的最优解。同理,教师教育学科知识的生长绝非囿于单一学科内部,它发生于学科交叉的“熔炉”之中。知识生产模式Ⅰ至Ⅲ正是从同质性的单学科知识到异质性的跨学科知识,再到主张突破学科壁垒和传统知识边界的超学科知识融合的过程。就国内研究而言,关于教师教育学科的讨论多嫁接自教育学、社会学、心理学等相关学科的概念与理论,呈现出显著的“拼盘”现象,致使研究术语、概念界定乃至对问题的澄清与探讨都带有随意性与日常性,这一背景下,寻求跨学科知识的有效整合显得尤为重要。在此之前,首先要明确教师教育学科知识的核心范畴,构建其独有的基础概念,坚守学科本体知识的独特属性,这是跨学科交流的基础和立足点;其次要避免单一的学科知识来源,在学科知识派生与关联需求的驱动下,有所选择地借鉴与融合相关学科知识,敏锐捕捉学科间相互渗透的契机,以“点—线—网”的联络方式加速教师教育学科知识的发展;最后要推陈出新,积极适应跨学科交流发展态势以及社会、经济

环境对教师教育提出的新要求，形成知识动态发展的学科。

这种学科知识的整合并非机械的“拼接”，而是通过学科间的深度对话与意义重构来实现，比如融合教育学、心理学、社会学等基础理论，或对接教师专业发展规律与学习科学前沿，亦或催生超越原学科范畴的“第三空间知识”——跨学科研究方法的创新应用、教师教育理论与实践的桥接知识、教师专业标准体系的建构等。一言以蔽之，教师教育作为一门独立学科，在学科建设的过程中要充分享受其“后发优势”，在发展教师教育学科自身特有知识的同时，借助各成熟学科的学术平台不断丰富学科内涵，提升其在学科生态中的地位。唯有如是，教师教育学科才能够形成相对平衡的跨学科发展协调机制，推动教师教育学科知识体系的持续完善。

三、教师教育学科知识的准入机制

随着知识生产主体的多样化发展，形成、推进并不断规范学科知识的准入机制已然成为教师教育学科建设的重点。当前，针对我国教师教育学科知识“依而不特”“言而不强”“有而不优”的困境，需从本土性、价值性与系统性三个维度协同推进，通过扎根中国教育实践，回应中国教育问题，弘扬教育家精神，对标新质生产力，才能打造出符合新时代要求的教师教育学科知识体系。

（一）面向“中国问题域”，强化学科知识本土性

在过去很长一段时间内，中国教师教育在学科知识的构建上存在“西化倾向”，扮演着“创新接受者”的角色，大量引进西方教育理论、教学模式和评价标准，而忽视了中国本土教育实践的独特性与复杂性。实质上，中国教育的复杂性源于其独特的历史文化积淀与社会转型特征，譬如“双减政策”就是很典型的“中国问题域”，由此衍生的教师作业设计能力、作业批改能力、作业管理能力在西方语境中鲜见，且难以依靠传统的教师专业发展理论解决，它们就成为了我国教师教育学科知识体系的重要一环。因此，面对学科本土身份逐渐模糊化的危机，教师教育学科在文化交流中就必须强化创新与认同机制的建设，深入挖掘和回应“中国问题域”这一知识准入基点，注重阐释本土教育经验中的知识原创性和理论自主性，构建根植中国土壤、回应中国教育问题、引领中国教育发展、富有本土文化特色的教师教育学科知识体系，这也是新时代教育改革的必然选择。

当然，本土性并不意味着排斥外来理论，而是强调学科知识的“在地化”建构，强调理论与本土实践的紧密融合。中国幅员辽阔，城乡、区域、民族、经济发展水平差异显著，这些因素直接影响着教育的形态和问题的类型，如农村教育教师资源匮乏、边远地区教师流动性大、城市教育优质资源集中等，都亟需教师教育学科提供理论依据和实践方案。为此，教师教育实践需从中国教育的现实困

境出发,系统研究和提炼中国特色的教育理论与教学方法。在课程设置上,应引导师范生理解中国教育制度、文化传统与社会结构对教育实践的影响,开设“乡村教育研究”“中国教育问题专题”“本土课程与教材分析”等课程,培养师范生理解并解决中国本土教育问题的能力。同时,教师教育研究也应锚定本土议题,深入探索如何通过教学改革提升教育公平,如何构建具有中国特色的教师专业发展路径,如何在本土文化语境中开展有效教学等。此外,要推动教师教育者从“知识传递者”向“本土研究者”转变,鼓励其深入教育现场,开展基于问题的实地研究。并且,高校与地方教育行政部门、基础教育学校应建立协同机制,推动教师教育从“书斋”走向“田野”,真正将学科知识建构扎根于教育第一线,通过持续的实践反馈与理论更新,形成动态发展的本土教师教育知识体系,不断提高教师教育的适应性、针对性和实效性。

与此同时,在全球化的学科知识交流中,立足中国式教育现代化的教师教育学科知识准入需同时注重“回应与选择”“中国智慧”“回归文化传统”与“本土核心概念”,具备对本民族文化与外来文化的敏感性,唯此才能提升知识的本土适应性。第一,在基础理论、教学方法与学科知识的引进中,注意评估其与本体教育目标的兼容性,确保交流学习的双向性以及彼此之间的相互理解与尊重,避免单向输出或接收。第二,要立足中国的教师教育实际,面向中国特有的教师教育问题,在中国的话语逻辑体系下,通过叙事、隐喻等方式,书写教师教育的中国经验、中国知识、中国故事与中国智慧。第三,要以中国教育文化表达为载体,从文化传统中的教育概念、称谓、常识、思维、命题、哲学出发,表达普遍性教师教育知识,如孔子的“教师修身观”、韩愈的“中庸师道观”等,坚持“向内发掘”的基本话语建设立场。第四,要以教师教育理论原创为手段,生成阐释本土现象的全新理论,制定符合本土需求的教育政策,深化教师对本土核心概念的认识理解与实践转化,形成独具中国特色的教师教育学科知识体系。

(二)坚守教育家精神,保障学科知识价值性

教师教育是一项承载高度价值使命的事业,其终极目标不仅在于提升教师的专业能力,更在于塑造具有崇高教育理想和社会责任感的教育者。因此,在教师教育学科知识的准入机制中,必须坚守教育家精神,将其作为知识体系构建的重要价值基准。教育家精神作为一种精神内核,主要体现为育人初心的坚守者、教育正义的捍卫者、教育创新的开拓者。然而,现实中教师教育的价值导向经常被忽视,甚至被技术化、工具化思维所取代。在课程设置中,过度强调教学技能、考试技巧与课堂管理能力,而忽略了教师职业的伦理维度与人文关怀;在教师评价中,重视量化指标和教学成果,而淡化了教师对学生全面发展的促进作用与教育情怀的培育。这种趋势导致教师在职业成长过程中缺乏价值引领,教育逐渐沦

为技术操作，缺失了其应有的温度和厚度。

因此，重建教师教育的价值基础，需从学科知识体系入手，将教育家精神内化为课程内容与培养目标的重要组成部分。首先，在课程内容设计中，应强化教育哲学、教育伦理、教育史等课程的基础地位，通过经典文本研读、教育案例分析、价值冲突情境模拟等方式，帮助师范生理解教育的深层价值与伦理责任；其次，应通过多元化的教学方法，如反思性写作、教育叙事、行动研究等，促进师范生形成对教育事业的情感认同与价值思辨能力；此外，教师教育的实践环节也应注重价值引导，在教育实习、教育见习等环节中设置“教育信念访谈”“教育反思日志”“师德体验课程”等活动，引导师范生在真实教育情境中体验教育的伦理冲突与道德选择，从而提升其教育责任感与职业使命感。教师教育者在这一过程中也需自觉承担“价值引路人”的角色，加强对教师教育者的职业道德培训与价值理念引导，构建“以德育师”的教师教育共同体，形成良好的价值传递生态，他们不仅要传授专业知识，更要以自身的教育实践和人格魅力影响学生。当然，价值性准入不是抽象的道德说教，而是通过具身化、情境化的知识建构，使教育家精神转化为可观测、可评估的专业素养，同时，真正的学科知识准入应聚焦教育本质问题的思辨能力培养，使教师能在多元价值碰撞中作出专业判断。

(三)对标“新质生产力”，凸显学科知识系统性

当前，中国正处于由高速增长向高质量发展转型的关键阶段，“新质生产力”成为推动国家现代化建设的重要引擎，它以科技创新为核心，以高素质人才为支撑，强调知识、技术、制度和文化的深度融合。在这一背景下，教师教育作为人才培养的基础工程，必须紧密对接新质生产力的发展要求，构建系统性强、复合性高、创新性足的学科知识体系。如前所述，教师教育学科知识的生产主体受多螺旋驱动，倘若质量评判不具有相应效力，学科知识会变得鱼龙混杂，难以保证其科学性和实用性。当前，知识的扩散性与分享性增强，知识管理也呈现出多边化、多节点化、多水平化的特点，所以，学科知识的质量评价需求也应随之改变，充分吸纳社会各领域知识分子，打破封闭式的学科内部评价模式，实现学科知识与环境的良好互动。

首先，课程体系构建须坚持“模块化+整合化”的设计思路，合理划分基础理论、专业知识、教学实践、综合素养等模块，并在各模块之间建立逻辑关联。例如，教育心理学与教学设计课程应实现内容互通，教育技术与教学方法课程应实现协同开发，教育实习与教育研究课程应形成有效闭环。通过跨课程协同、项目式学习、主题式教学等方式，推动知识之间的融合与迁移，提升教师教育的整体效能。其次，应深化教师教育与现代科技的融合，推动人工智能、大数据、虚拟现实等技术在教师教育中的应用，赋能教学效率提升，增强师范生的学习体验。

与综合能力。例如,利用AI模拟教学场景,提升师范生课堂应对能力;通过学习分析技术,精准评估师范生学习状态与能力发展;借助虚拟仿真平台,开展跨区域、多学科的教学实践。再者,教师教育学科还应注重跨学科能力的培养,响应新质生产力对复合型人才的需求。教师不仅要精通学科知识,还需具备教育研究能力、课程开发能力、教育评价能力等多方面素养。相应地,教师教育课程应涵盖教育管理、教育测量、课程理论、教育技术等内容,并通过跨学科团队教学、案例教学、项目研究等方式,提升师范生的综合应对能力和创新实践能力。

最后,系统性的教师教育知识体系还需建立完善的质量保障机制。一要构建立体化的评价标准,兼顾国家、行业与培养单位三方主体,兼具理论创新性、实践应用性和社会影响力。在内容上,准入教师教育学科的知识既要体现教师教育学科专业化与培养特色,又要合乎国家与行业需求;在结构上,形成覆盖全过程的知识形成性评价,确保评价的连续性和动态性。二要兼用多样化的评价主体,充分调动社会各机构、科学评估平台、行业协会等部门的力量,积极结合内外部评价主体意见,形成更加全面和客观的评价结论,进而推动学科知识的丰富与创新。三要建立常态化的质量评价和追踪反馈系统,通过跟踪学科知识在教育实践中的应用效果,收集一线教师的反馈意见,及时调整和优化学科知识,并根据学科知识准入情况,定期开展动态全面评估,设置弹性的知识准入与退出机制,以知识的更迭促进教师教育学科知识的标准建设和质量监测,推动知识体系的优化完善。

四、结语

要让教育培养的人才适应社会跃迁的新形势,促进教师发展是关键,特别是在国际化交流与发展日益密切的境况下,构建具有中国本土特色的教师教育学科知识体系尤为重要。我们认为,教师教育学科覆盖教师职前、职中及职后的各个阶段,贯穿教师职业生涯成长发展的整个历程,蕴含教师职业专业身份与社会责任的双重价值,因此,必须紧扣时代之需,依循教师发展脉络,基于时代响应、教师主体参与和跨学科整合来进行知识生产。但要想成长为枝繁叶茂的有机知识体系,还需要把控教师教育学科知识的准入机制,避免以西释中的知识渗透,避免其他学科的知识套用,以及知识混杂。展望未来,对教师教育学科知识的本体论探讨还有很长的路要走,至少目前仍然是一个探讨尚浅的领域,尤其是谱系定位、国际比较、分类开发、边界认定等重大基础性问题,有待进行更为深入的探索。(参考文献略)(作者分别系曲阜师范大学教育学部副主任兼基础教育课程研究中心主任、鲁东大学教育学院讲师和四川省双流棠湖中学怡心实验学校教师)

[\(阅读全文\)](#)

仲小敏：从“校本深耕”到“全域引领”——天津师范大学仲小敏团队助力中学教师课堂教学能力提升的 20 年探索

教师教学能力是衡量教育质量的核心标尺。21 世纪初，新课改倡导“自主、合作、探究”的学习方式，教师对探究教学理解的偏差和理念转化实践的能力不足、课堂创新缺乏保障机制等成为课堂教学质量不高的症结所在。新一轮课程改革强调以学科实践推动素养落地，培育拔尖创新人才。我带领团队 20 年如一日聚焦教师实践成长，以凸显学科特色、回应课改热点、立足课堂场域为出发点，致力于打通核心素养落地课堂的“最后一公里”。

扎根课堂：破解探究教学难题因地制宜定模式

随着 2001 年新一轮课程改革全面推进，探究教学的理念得到一线教师的广泛认同。针对课堂盲目探究和虚假探究现象频发、教师对探究教学认知理解偏差和能力不足等问题，团队立项天津市“十五”“十一五”教育规划课题，聚焦教师素养发展与教师探究教学能力，重点解决教师“如何科学探究”的知识、技能与模式路径问题。

团队深入基础教育阶段学校“点上突破”，聚焦课堂场域“探究式教学”内容、方法、模式的系统实践，从探究教学内涵出发，系统解构了教师开展探究教学所需“技能”的具体构成，开展物理、化学、地理等多学科探究教学的实验研究。在持续磨课与协同教研过程中，探索了适宜城市学校（依托天津一中）的“六环节”学案导学探究模式，具体包括“先学（学习目标我了解→基础自学我完成）、后导（合作探究我快乐→精讲点拨我掌握）、再练（小组评价我参与→检测反馈我落实）”，有效缓解了教师缺少探究教学模式的难题。同时，团队结合农村学校特色，探索了适宜农村学校（依托宝坻区大钟庄高中）的“生活化”探究教学模式，通过“创设情境→引导探究→发现规律→整体感知→迁移巩固→交流展示”的课堂探究教学环节落实“再现生活、快乐探究、理性升华”的农村探究教学理念。

城乡探究教学模式的探索为教师实施学科探究教学提供了可操作的程序和策略。同时，在高校专家指导下，农村学校骨干“头雁”教师发表多篇乡土课堂探究的学术论文，地理、化学、物理多学科骨干教师的课例荣获市区奖项，并引领“群雁”教师在“学—做—思”的过程中协同发展。

深化合作：凝练学科特色模式“雁阵行动”双向共赢

随着课程改革进入“攻坚深水区”，教师探究教学能力薄弱与创新需求脱节

问题愈发凸显。2011年开始,团队借助高校—中学“双场域”合作,深入天津市大港一中、塘沽一中学校,指导学校立项天津市“十二五”教育规划课题,提炼学科特色课堂模式,并推进基地学校与天津各区、山东省平度市等地的学校进行跨区同课异构交流,推进跨校交流从“局部试点”迈向“全域深化”。

比如在指导王卜庄高中基于学校特色的学科特色模式构建过程中,为了使“养成教育”落地生根,团队把新课改理念和优质课例与学校教学实际相结合,提炼出“导—学—建—检—升”“五步”课堂教学模式,用以指导教师开展核心素养教学。目前,王卜庄高中“校模、科模和师模”三级建模的课堂教学模式日渐成熟。

在实践过程中,团队始终坚持在课堂这一实践场中,以课程改革为核心,以课题为合作驱动力,创新提出“学(L)—做(D)—思(T)”循环教师“雁阵行动”方案,推进“理念共振—实践共创—反思共进—智慧共生”的生态循环。其中,“学”聚焦“课程”视域,扩展见识,形成课改背景下课堂转向的“共识”。“做”聚焦“课堂”场域,立足课堂实践,提升素养课堂教学实施的“成效”。“思”聚焦“课题”研究,深化反思理解,实现教师个人教学素养的“迭代”。

在“雁阵行动”中,骨干教师作为“先锋雁”头雁“破风”、率先垂范,将理念转化为可观测的教学行为,带动其他“阵雁”教师在观摩、复现、改良中积累实践智慧,实现从“理念认同”到“行为转化”的接力跨越;同时,头雁和阵雁通过帮扶结对、跟岗实习、协同教研等形式助力薄弱校和农村校的“尾雁”教师提升教学能力和专业素养,使其能够跟上雁群的步伐。

这一过程中,既允许不同学校、教师根据自身学情调整“飞行高度”(如城市学校侧重高阶思维探究,农村学校聚焦乡土资源转化),又通过定期“阵列重组”(跨校联合教研、区域课例博览会)确保整体迁徙方向不偏离,让“群雁”中的每个教师都能在协同中获得成长。在这一过程中,大学专家引导教师的理论认识、实践见识,达成理念共识,在雁群飞行过程中给予关键上升力,让教师在“飞行”中不断提升教学能力,突破发展瓶颈,全程托举教师的共生发展,实现双向共赢。

聚焦育人:构建“五维五力”体系跨区联盟协同发展

随着学科实践成为新课改下育人方式变革的重要标志,团队进一步深化理论研究,依据“社会认知论”的“个体—行为—环境”三元交互决定模型以及“学科—自我—生活”动态融合的教师发展观,立足学科实践的课堂、生活、社会、自然四大场域,关注教师课堂教学的观念、知识、技能、精神和智慧五大维度,引领教师观念层面的学科认知与实践导向、知识层面的本位知识与关联知识、技

能层面的实践操作与教学转化、精神层面的育人品格与职业坚守、智慧发展层面的融通创新与实践生成“五维”协同发展。基于“观念—知识—技能—精神—智慧”五维共融框架，细化基于学科实践的教师课程转化力、情境设计力、实践指导力、反思改进力、协同发展力“五力”目标体系。有效提升学科实践教学质量以及教师将学科实践、生活实践与自我实践统一于教学实践的智慧成长。

2017年，针对教师课堂教学能力持续提升机制不足的问题，团队聚焦学科实践育“人”的成果，开展了由天津市第四十三中学、天津市宝坻区王卜庄高中、天津市大港一中以及山东省平度市第一中学组成的“两地四校”跨校、跨区联盟交流，形成实践共同体。团队搭建多元成长平台，开展培训、教研等活动，推动教师磨课、研课、创课一体化；建设信息化平台，以城带乡，打造教师发展梯队。

同时，共同体探索形成了“思政红、生命绿、探究蓝”的“三原色”课程理念与开发框架下的大课堂三维并进体系，通过“课程规划—学程设计—单元实施”的操作框架，从“目标层—情境线—问题链—任务群”课堂教学核心要素入手，兼顾课题引领的“跨学科联动—项目式推进—智能化支持”，开展基于不同主题的单元教学的跨学科“异课同构”与个性化模式构建，促进了课堂育人目标、学习内容和学习方式等多要素的系统转型。

搭建平台：拓宽成果辐射场域高水平论坛推广经验

2023年以来，团队通过引领高校与基础教育的多向度介入，打造“点—线—面—体”互通的立体化“学习共同体—实践共同体—研究共同体—成长共同体”，构建“点（精准校际合作）—块（区域学科联动）—面（跨区资源融通）—体（城乡协同发展）”四阶协同机制。“点”上突破即通过精准校际合作，聚焦学校特色重构校本课程，基于特色开展课堂个性化教学模式构建；“块”内联动即聚焦区域内教研室支持下的多学科协同教研，建立实践基地校，结合校际合作开展同课异构交流等；“面”上融通即基于地方教育局牵头，开展区内各校协同、跨区教研室交流、跨省校际合作，扩大交流范围；“体”化共生则基于师徒结对、定期交流、协同教研等形成城乡一体化教师协同并进势态。

此外，形成“高校专家+教研员+一线教师+教育行政人员+企业”的多元主体辐射链。基于线上云平台资源建设、线下创新设计工作坊等实践组织的逐步建立，以“教育—科技—人才—体推进”的共同事业为依托，以“提升基础教育教师课堂教学能力”为中心，围绕“共建共享的课例资源库”，通过横向跨学科协同、纵向高校与中学协同、校企跨界协同联动的主体辐射链，打通教师协同实践场域，为城乡跨域师徒结对、跨省资源共享、校企实践基地共建等活动搭建展示与交流的平台。

20余年的实践探索过程中,团队经历了从服务基础教育新课改的“项目式合作”,到全方位指导课题实践基地校特色发展的“契约式合作”,再到基于大中学校共同发展需要的“伙伴式合作”,形成了从大学主导的研究共同体到引领中学的实践共同体,再到满足“双向需求”发展共同体的迭代升级,推进了共同体的跨学科、跨区域、跨学段资源共享,深化了以提升教师专业发展为共同事业的协同机制。

“协作”和“团结合作”是未来教师工作的特征,教师应意识到专业成长是持续一生的发展之旅。未来,团队将继续扩大大中协同的“共同体”,实现多主体教师对新知识的获取和新世界的集体创造,为培养拔尖创新人才储备师资,为基础教育教师素养提升注入不竭动力。(作者系天津师范大学教育学部副部长、教授)([阅读全文](#))

牛慧丹:西方国家教师专业标准中教师主体性的缺失与强化

摘要:教师主体性是教师专业标准得以有效实施的重要因素。新自由主义框架下西方国家教师专业标准中教师主体性的缺失主要表现为:标准化要求导致教师缺失教学灵活性与创造性,合规性行为导致教师缺失专业发展自主性,政策执行者定位导致教师缺失专业发展积极性。近年来,西方国家开始重视在教师专业标准中体现和落实教师主体性:通过规范的导向性强化教师专业身份与发展空间,通过搭建支架和平台促进教师自我导向的专业成长,以及通过自我评估机制赋能教师专业自主发展。

正文如下:

作为教师专业发展的重要依据,教师专业标准(以下简称“标准”)被视为教师职业现代化或再专业化的重要途径。如今,学界对标准的讨论已从对其必要性的质疑转变为对如何制定更为有效的标准的关注,其中,对教师主体性重要性的认识是各相关方关注的一个焦点。教师主体性指的是教师在教育教学中主动决策和承担责任的能力,即教师不仅遵循规则和标准,还能根据实际情况灵活调整教学方法,运用专业判断应对各种挑战。这种能力不仅限于遵循既定标准,更赋予教师创造性,使其成为课堂氛围和内容的塑造者,甚至成为推动学校改进的力量。教师主体性还涉及教师对社会、文化和历史背景的理解,这种理解使他们超越一般期望,采取灵活、适应性的行动塑造专业身份,积极参与教育实践和改革,以推动自身与学生的共同发展。可以说,强调和发挥教师的主体性,鼓励教师在教育实践中展现批判性思维与创造性,不仅直接影响着标准的实施,也是教师应对日益标准化的教育政策压力和绩效评估的有效策略。

正是基于对教师主体性的重新认识,21 世纪以来西方国家在制定标准时开始修正以往新自由主义框架下忽视教师主体性的态度。例如,澳大利亚在 2011 年修订的《全国教师专业标准》中首次明确提出支持教师的专业自主和反思能力;英国在 2012 年的教育改革中引入教师主导的专业发展模式;美国则在 2015 年通过《每个学生成功法案》,强调减少标准化测试对教师的束缚,赋予其更多的教学决策权。这些变化标志着强调教师主体性逐渐成为西方国家标准制定和实施的新趋势。为了更好地认识这一趋势,本文拟分析新自由主义框架下西方国家标准中教师主体性缺失的表现,进而从增强教师主体性的角度梳理当前国际上强化标准应用的成功经验,以深化学界对标准与教师主体性关系的研究。

一、西方国家教师专业标准中教师主体性的缺失

在新自由主义框架下,西方国家尽管通过教育政策大力推动着标准的制定与实施,并将其视为教师专业化和提升教育质量的代名词,但在促进在职教师专业发展方面,标准的作用还相对有限。以澳大利亚为例,尽管推出标准自愿认证级别已有近十年,但仅有不到百分之一的教师获得了认证;同样,英国的标准在规划教师职业发展和专业发展方面也未达到预期目的。笔者认为,西方国家标准作用有限的一个重要原因是其在制定与实施过程中缺失了教师主体性,具体表现为以下三个方面。

(一) 标准化要求导致教师缺失教学灵活性与创造性

教学是一项高度复杂的事业,但之前西方国家的标准体系设计往往过于理想化,关注的重点不是对教学复杂性的理解,也不是对教师和学习者多样性的支持,而是要标准化实践、抑制或扼杀辩论,过分宣扬客观性和理性。换言之,标准中的限制性定义和简化方法未能有效地反映教学的本质,难以为教师的专业判断提供有效指导:这种简化方法代表一种受限制的、常规的或机械的教学观点,导致教师的教学带有表演性,教师自身对有效教育教学实践的解释狭隘而肤浅;标准体现了一种“超理性化”,即通过追求严格的效率和问责制措施,以及制定可衡量的(通常很狭窄)教育目标,加强对教师职业的外部控制;标准只关注任务和结果是否达成,忽视了教学实践的复杂性,导致教师难以根据学生的个性化需求灵活调整教学方法,进一步削弱了教师教学的主体性。

此外,标准常被用于评估和奖励教师,其基本假设是教育教学活动可以被简化为标准化的、可量化的指标。尽管可以通过标准化和量化的方式来评估教师的一些教学能力,但在教育教学实践中仍然存在一些品质和能力是难以用这种方法衡量的,如教师的情感智慧、理解学生个体差异的能力以及教学创新等方面的品质。正如有研究指出,标准的问题在于,一个人的品质(比如性格、态度)以及他成功完成某项任务(例如教育孩子)的能力,在多大程度上可以被标准化和量

化,或者说,有些品质是不是根本就无法用统一标准来衡量。

综上所述,这些标准隐喻地将教师描述为官僚机器中的齿轮,他们被告知该做什么、该知道怎么做以及如何成为一名“好”教师,而教师工作中复杂的主观和客观因素则很少被承认,教师教学行为的情感、社会、认知和道德也没有被考虑。在绩效管理和绩效文化成为教育政策和实践改革的主流趋势后,标准进一步强化了教学技术,而忽视了教育教学中人际关系生成的重要性,限制了教师做出专业判断的能力,也严重削弱了教师的主体性,使其在教育实践中逐渐失去主动性、创造性和反思能力。

(二) 合规性行为导致教师缺失专业发展自主性

在许多西方国家,标准不仅定义了教师在不同职业阶段应获得的专业知识和技能,还规定了如何对教师能力进行评估以及评估结果的使用。例如,澳大利亚和英国都将标准与基于绩效的问责制政策相关联,将标准纳入管理认证和许可的政策中,这也成为提升标准使用程度的一个重要措施。在此背景下,关于标准究竟是促进教师专业学习和发展的工具,还是提高教师教育教学实践合规性与统一性的手段,一直是标准讨论中的争议焦点。

有学者认为,标准主要用于确保实践的合规性和统一性,充当教师专业学习的监管工具,限定教师专业发展的领域,而不是扮演更具活力的促进教师发展的工具。这种定位将对教师的评估方式与标准进行了深度融合,二者形成相互强化的关系:一方面,严格的问责措施将教师工作简化为可标准化和量化的绩效指标;另一方面,过于规范化的标准设计又催生了教学的表演性特征,使标准促进教师专业发展的功能沦为象征性的存在。这种循环最终导致绩效文化和管理主义话语在教育政策中占据主导地位,阻碍了教师的专业学习和发展。标准的实施也强化了学校领导层对教师的专制监管,限制了教师专业自主。新西兰官方调研结果显示,很少有教师在正式考核之外利用这些标准进行专业反思或专业对话,标准本身也未被学校视为建立质量保证体系或定期分析教师专业能力的基础,而只是被作为教师绩效评估的一种问责手段,评估过程的过度工程化又导致教师不必要的工作量激增。可以说,这种过度强调外部评估和绩效管理,即为考核而考核的标准体系严重削弱了教师专业发展的自主性。

(三) 政策执行者定位导致教师缺失专业发展积极性

有研究者总结了西方国家教师对标准常见的四种态度:顺从、盲目信任、抵抗和积极专业主义。第一种态度是顺从,表现为将标准视为外部强加的控制工具,对问责制度表现出顺从,将自己视为被动的政策实施者,或技术合理化的标准的顺从人员。第二种态度是盲目信任,除了表达高度顺从问责制度外,教师还坚信

标准的目的是引导和促进教师的专业学习,以提升教师的质量。第三种态度是抵抗,教师认为标准的主要功能是问责,所以反对问责机制的操纵。在抵抗过程中,教师行使了一定的权利,但由于缺乏批判性反思,权利表达相对较弱。最后一种态度是积极专业主义,教师对标准的观念更为积极,充满希望、富有创造力,认为标准具有协作潜力,是一种反思工具。遗憾的是,前三种态度显然是消极的和被动的,但却是教师对待标准的普遍态度。

进言之,在西方国家的标准中,教师通常被视为政策执行者,而非积极参与者,导致教师缺失专业发展的积极性。首先,多年来,教育政策通过高度规范的课程和严格的检查及控制制度,试图重新定义教师专业化。教育政策强调教师受上级的管理和外部激励,教师的工作应当达到标准要求。也就是说,教师成为实现组织目标的资源,被视为课堂上的“政策翻译者”。教育政策对达到标准的强调进一步加剧了问责制和教师专业自主之间的紧张关系,弱化了标准促进教师专业发展的功能。其次,教师在标准制定与实施中缺乏话语权,通常只能被动地执行外部设定的规则,这直接影响了其对标准的接受度和使用意愿。新西兰一项研究发现,在基于标准的问责制度下,教师认为成功教育的衡量标准定义过于狭隘,他们的专业发展机会零散且仓促,因此质疑标准在实际教学中的作用。澳大利亚的一项研究通过对71位优质中学教师的深度访谈也发现,标准主要用于质量检测而非质量提升,这也直接导致教师对标准持有消极态度,甚至对教师认证机构产生敌意。最后,教师对标准以及其中涉及的相关技能理解不清晰,难以证明是否使用了标准,且自我分析能力较差,也在很大程度上影响着教师的专业发展积极性。

二、西方国家教师专业标准中教师主体性的强化

21世纪初,西方多个国家通过优化标准的设计,在增强教师主体性方面积累了丰富的经验。与新自由主义框架下的标准化和问责制不同,当前西方国家不仅重视标准的规范性,也注重标准内容的灵活性、开放性和指导性;不仅弱化标准的外部评估功能,强化它的发展性功能,也要求通过建立教师合作学习平台和培养教师的自我评估与反思能力,增强教师在标准实施中的主体性。

(一) 通过规范的导向性强化教师专业身份与发展空间

在现代教育系统中,标准的核心作用在于提供具有规范性和导向性的专业框架,为教师职业发展奠定共识基础。其价值不仅体现在构建统一的参照体系,更体现在通过系统化的专业引导,支持教师实现自主成长。也就是说,与其将标准视为外部对教师行为的硬性规定,不如将其理解为教师行使专业判断、规划职业路径的重要工具。研究表明,有效的标准通常包含以下要素:一是明确教师的教育理念与价值观;二是具体界定教师应掌握的知识和教学方式,以保障学生获得优

质学习机会；三是识别教师职责的复杂性与专业实践的独特性；四是清晰描绘教师专业成长的关键维度，明确随着时间的推移应达成的阶段性目标，并提供持续的专业发展支持。此类标准通过明确发展路径和目标设定，不仅彰显了其规范引领功能，也为教师在标准框架内强化专业身份以及自主调适教学实践创造了空间。

首先，强化教师的专业身份。目前，标准制定中出现了一个关键性的议题，即如何促使教师成为主动发展的主体，而不是成为“被规范”的对象。为了突破这一困境，智能问责（intelligent accountability）理念及其衍生的智能专业责任（intelligent professional responsibility）概念通过赋权为教师专业身份的强化提供了新的方向。智能问责理念主张构建以信任为基础、协作为导向的责任机制增强教师的专业判断权，使其能够按标准框架要求灵活运用知识与技能，推动专业实践持续发展，进而提高其作为主体的责任意识。在此基础上，研究者进一步提出智能专业责任的概念，强调此前的外部问责不应作为单一的监督手段，^[1]而应成为激发教师内在责任感与专业能动性的机制。当标准鼓励教师根据实际情境灵活调整教学内容与方法，引导教师主动识别并提升自身在教学规划、学习环境建构、课堂激励、协作沟通与自我反思等方面的专业能力，增强教学设计、课堂管理、学生学习诊断与学科知识运用等方面的专业表现时，^[1]教师的专业身份便得以凸显，教师也就逐步从政策执行者向专业发展建构者的角色转变。

其次，为教师发挥专业判断能力预留空间。标准要真正服务于教师的专业成长，就必须在提供清晰指导的同时保留足够的开放性与模糊性，为教师的专业判断留出空间。具体而言，这种开放性与模糊性表明标准不仅要关注教师的应知应会，更要回应教师教学过程的整体性、探究性和复杂性。教师在面对多元学生、复杂而具体的教学情境时，能够发挥能动性和创造力，主动整合知识、自身经验与实践智慧，主动调适教学策略，形成具有反思性与实践深度的教学行为，以取得更好的教育效果。例如，通过分析美国国家专业教学标准委员会的教师专业标准，研究者发现优秀专业标准旨在捕捉与教学和学习相关的实质性知识，强调教师需深刻理解并能应用这些知识以促进学生对重要学科的学习，驱动教师教育课程概念化更广泛的教学知识，使教师超越对孤立教学技能和工具的关注。此外，标准还要具备灵活性和适应性，激发教师对教学本质的深入思考，帮助他们在面对复杂教学情境时，能够灵活运用专业知识，做出合理的判断和决策。这种灵活性意味着标准应允许教师根据具体的学生需求、教学环境和学科特点，调整和优化教学策略，从而更好地应对多样化的教学挑战。

再次，强调教师专业实践对标准的发展价值。教师专业标准若持续赋能教师，必须体现其动态性与适应性，鼓励教师在实践中不断参与标准的诠释、修订与发展。标准不应是一次性定义，而应作为一个可随教师成长阶段与教育需求共

同演化的开放系统。进言之，标准的更新不只是文本的变化，更是对教师主动参与、反思与再创造能力的制度性回应。例如，美国国家专业教学标准委员会定期对该领域的最新研究成果和教师的实践经验进行讨论和反思，并落实到标准中。从这个意义上说，标准应当涵盖教师的整个职业生涯，教师将持续参与专业学习过程。总之，在教育实践中，应当以一种发展的、动态的视角对待标准，以为教师在标准的解读和应用中发挥主动性和主体性创造条件。

（二）通过搭建支架和平台促进教师自我导向的专业成长

当前，许多西方国家的标准通过定义教师自我导向专业成长的主要维度来改进教学实践，促使教师更新知识体系、充实该领域的专业知识，并支持他们基于经验的持续专业学习。例如，标准通过创建关于实践的通用共享词汇，支持教师成为学习者并进行系统探究；通过促进教师对特定课堂互动的反思，为他们的专业讨论提供概念基础，鼓励他们进行自我导向的探究性学习。澳大利亚的一项调查显示，教师将标准作为学习支架指导和支持他们的专业学习，特别是通过标准提供的通用语言和明确的教学框架，促进自我评估、实践反思和专业对话。此外，搭建支架也有助于促进教师提升职业自信，更加重视自己作为教育专业人员的身份，并持续接受在职培训，在教学实践中展现出更多的创造力和自主性。

实践经验对于教师而言是一种重要的专业成长资源，基于此，标准还为教师创造了一个合作与共享经验的平台，推动他们借鉴各地区的专业经验，在集体智慧的推动下提升自身的专业能力，在教学实践中展现出更多的创造力和自主性，进而推动教育实践的创新和发展。一是通过提供关于教育教学实践的共享语言促进教师之间的交流，将教师个体与更广泛的专业社区联系起来，由此，教师的专业学习也从单一的传递模式转变为允许教师在知识丰富的环境中与其他教师互动的模式。通过这一模式，教师不仅能够在集体智慧的推动下提升自身的专业能力，还能够的教学实践中展现出更多的创造力和自主性，进一步增强其职业群体在教育系统中的主体地位。二是为教师之间的支持与协作提供“调解人”。有经验的教师往往担任着“调解人”的角色，他们不仅能够在校内促进同事之间的交流与合作，还能够更广泛的社会网络中发挥引导作用。通过分享自身的专业知识和教学经验，这些教师“调解人”可以帮助其他教师更好地理解和应用标准的各项要求，使标准从抽象的规定转化为具体的教学实践。他们还可以通过组织专业学习小组、主导反思性对话和主持工作坊等方式帮助其他教师弥合标准要求与实际应用之间的差距。这种支持模式有助于教师在相互支持中获得专业能力的提升，从而共同构建一个具备开放性、包容性和多样性的专业社区。相应地，一个开放性、包容性和多样性的专业社区也通过尊重和鼓励教师的教学创新，强化他们的职业认同感和专业归属感，使他们在教学中更加主动地践行和推广标准的核

心价值。

（三）通过自我评估机制赋能教师专业自主发展

相较于外部绩效评估侧重的问责导向，教师自我评估作为一种内在机制，更能激发教师的反思意识与专业能动性，成为赋能教师专业自主发展的关键路径。尤其是随着外部绩效评估导致教师过度合规性行为等弊端的凸显，不少西方国家开始强调通过标准促进教师自我评估的重要性。例如，2020年，新西兰政府提出以教师专业成长周期取代标准要求的教师绩效评估。教师专业成长周期旨在建立一种鼓励反思、强调高度信任、重视合作学习的教师专业发展模式。这一模式主要在学校层面实施，关注教师对标准的共同理解，包括在实践中满足和使用这些标准的情况。通过设计一个专业成长的年度周期，教师利用标准进行专业学习，提高其对专业实践和学习者成果之间关系的理解，提升自身专业水平，反过来也通过持续反思与调整推动标准的深入落地。

教师的反思能力是他们进行有效自我评估的关键。教师反思是一个涉及对经验进行系统评估从而引发变革实践行动的过程。教师作为反思性专业人员，需要懂得通过调解主观关注（他们自己的优先事项、信念等）和客观关注（学生、学校、社区和系统的需求等）来规划自己的专业发展和实践，以在特定情境中做出最佳决定。如在应对挑战性的课程期望和多样化的学习者时，教师需要深刻理解环境和学习者差异对教学的影响；为灵活应对不同教学情境，教师需要具备更高层次的智力工作。而标准是教师反思的重要工具，多个西方国家的标准都强调了教师反思能力在促进教学发展中的关键作用，鼓励教师批判性地了解教学实践的期望与标准作为监管文件的目的之间的关系，强调关注培养教师批判性思维的能力。通过自我评估和反思，教师能够在标准的框架内充分发挥主体性，主动调整教学策略，推动教育实践的创新与改进。

三、余 论

尽管通过建立标准来提升教育教学质量和促进教师专业发展已成为一个国际性的教育改革趋势，然而在实践中，标准却面临实施效果不佳的困境，尤其对教师而言，对标准过度的理想化认识可能会使其在面临标准的理想和现实的巨大鸿沟时产生不必要的挫败感。这种挫败感往往源于教师在标准实施过程中主体性的缺失，导致他们无法在标准框架内充分发挥自主性和创造力。在这一背景下，更需要采用相对理性和批判的态度对待标准，特别是充分认识其局限性。有研究指出，像所有教育改革一样，标准也伴随着风险：一方面，知识的编码形式可能无法及时涵盖教育实践的多样性和复杂性；另一方面，标准本身也无法解决学校组织功能失调、课程过时、资源分配不公平或儿童和青少年缺乏社会支持等问题。因此，标准的制定与实施应以增强教师主体性为核心，确保教师能够在标准化与

个性化之间找到平衡,充分发挥其专业自主性和创造力,以规避标准存在的风险。

教师教育教学活动的高度复杂性和动态性与标准的统一性和静态性之间的对立,也决定了标准在设计和实践中需要平衡动与静、刚与柔、模糊与准确等关系的张力。过度的刚性面临着限制教师专业自主的危险,而过度的柔性则会使标准面临形同虚设的尴尬。特别是教师教育教学活动的复杂性决定了标准需要高度的开放性和灵活性,以便教师在标准化框架内充分发挥其主体性,灵活应对多样化的教学情境和学生需求。同时,标准的模糊性与不完整性并非缺陷,而是其工具性特征的一部分,说明教育实践中许多关键维度难以被完全量化与固定化;且由于实践中大部分内容不易衡量,因此不能将之简单转化为一系列绩效指标,完全标准化或极其详细的实践描述具有不切实际性。因此,标准应被视为促进教师专业成长的动态框架,而非僵化规则;与其通过详尽的标准来规训教师行为,不如通过建立信任机制与支持系统,引导教师在不确定情境中做出合理的专业判断;唯有在标准中嵌入适度的模糊性与开放性,教师才能真正发挥专业能动性,在规范与创新之间实现平衡,进而推动教学实践的持续改进与教育质量的整体提升。而当下基于标准的问责制也应当摆脱对教师进行全面控制的幻想,更多地关注良好的治理,为教师提供支持。(参考文献略)(作者系新西兰太平洋学院国际关系与语言研究所讲师)([阅读全文](#))

奥利-佩卡·马利宁 黄菊 喻懿鑫：芬兰教师教育的发展趋势与全球互鉴

摘要：芬兰教师教育以其独特体系和卓越质量在全球教育领域备受关注。芬兰赫尔辛基大学的奥利-佩卡·马利宁博士是中芬联合学习创新研究院芬方理事会主席、全球创新教育与学习网络协调合作地区专家。通过对他的访谈,探讨芬兰教师教育的发展特征、发展趋势与全球互鉴。他指出,芬兰教师教育在全纳教育、全球视野培养等创新路径上持续探索,旨在培养理论与实践兼备的教育教学人才,这体现了全球教师教育的发展趋势。但同时,芬兰也面临社会人口结构变化带来的新挑战和教师专业发展体系不完善等现实问题。近些年来,芬兰积极寻求与中国等国家的教育合作与互鉴,以应对全球化背景下教育需求的不断变化,以此为国际教师教育发展提供经验与借鉴。

正文如下：

芬兰教育体系以其公平性与高质量并重享誉全球。这背后离不开其历史悠久、水平卓越的教师教育。19世纪初,大学中的教师神学院曾一度活跃,其设立目的在于满足芬兰教师教育的需要。而芬兰教师教育的重要里程碑是1852年芬兰赫尔辛基大学“教育学讲席教授”职位的设立,这一职位主要为中学教师指导教学。

此后,芬兰许多大学陆续建立起教师训练学院。到1971年,芬兰颁布《教师教育法》(Teacher Education Act),正式要求大学全面承担教师教育任务,中小学教师都需要接受大学教育。1979年,芬兰高等教育体系改革要求所有中小学教师必须取得硕士学位,且小学教师与中学教师学术地位相同。该改革同时推动了研究型教师的培养,也引领了高水平大学开展教师教育的浪潮。芬兰赫尔辛基大学的奥利-佩卡·马利宁(以下简称马利宁)博士多次访问中国,开展包括在职教师培训、教育考察及学术研讨在内的短期教育项目,并积极参与国际合作项目。他凭借在教师培训、教育研究等领域的丰富经验和在中芬教育交流中的活跃表现,致力于推动中芬两国间的教育交流与创新实践,为中芬教育合作项目提供战略指导。为顺应我国建设教育强国对高素质专业化教师队伍的需求,访谈者针对“芬兰教师教育的发展特征、发展趋势和全球互鉴”这一主题,对马利宁博士进行了一次深入的访谈,以期学习芬兰教师教育的优秀经验。

一、芬兰教师教育的发展特征

访谈者:芬兰教师教育有着深厚的发展基础,这些年来发展也非常迅猛,取得了卓越的成效,有力地支撑了芬兰基础教育的高质量发展。您能整体介绍一下芬兰的教师教育吗?

马利宁:芬兰存在两种负责教师教育的机构。一种是我所在的研究型大学,能够开设教师教育课程的研究型大学共8所,分别为赫尔辛基大学、坦佩雷大学、拉普兰大学、东芬兰大学、图尔库大学、奥卢大学、于韦斯屈莱大学、埃博学术大学。另一种是应用科学型大学,它们主要负责培训教师,特别是针对职业教育领域。芬兰硕博层次的研究型教师培养模式已相当普及,这是芬兰教师教育体系的特色。

不同于教师教育传统的“技术性”模式,芬兰的教师培养实行的是“研究为本”的教师教育模式,强调科学研究和论证。这种模式培养了教师的科研能力,使其能够更好地应对教育实践中的复杂问题和作出理性的教育决定。

当然,芬兰教师教育并非一成不变。首先,国家政策对教师教育持续投入与优化。芬兰政府长期坚持教育公平与质量并重的原则,在政策层面不断强化教师教育体系的科学性与系统性。例如,2021年芬兰教育与文化部启动“教师教育发展计划”(Teacher Education Development Programme),旨在推动高校与基础教育机构更紧密地合作,强化研究与实践的融合。该计划还注重多样化教师队伍的建设,包括推动性别平衡、文化多样性和包容性教育理念在教师教育中的融入。

其次,课程设置持续改革以应对社会变迁。当前芬兰教师教育高度重视跨学科能力、数字素养以及包容性教育能力的培养。例如,在教师教育课程中,关于

信息与通信技术 (Information and Communication Technology, ICT)、多元文化教育、心理健康支持以及可持续发展教育的内容大量增加。这种前瞻性设计使得未来教师能够在面对教育数字化、全球化及学生多样性问题时,展现出较强的应对能力。

再次,实践环节制度化与结构化进一步加强。芬兰的教师教育实践主要依托教师培训学校 (Teacher Training Schools, TTS), 这些学校通常设在研究型大学周围,具备高质量教学资源与经验丰富的导师体系。师范生在读期间将多次深入这些学校开展带教、观课、教学设计与反思等活动,这种安排使理论与实践紧密结合,有效提升了师范生的教学适应力与专业素养。

最后,国际合作与教师教育国际交流日益活跃。芬兰的教师教育模式逐渐成为全球教育改革的样板,吸引了众多国家学习借鉴。芬兰高校与亚洲、非洲及中东地区的多个国家和地区开展教育援助与合作项目,同时设立英文授课的国际教师教育项目,推动教师教育“走出去”。赫尔辛基大学、图尔库大学等开设的国际硕士项目尤其受到欢迎。

然而,芬兰教师教育也面临一些挑战:一是青年一代报考教师职业人数相对下降,尤其是在部分理科领域与职业教育领域,教师短缺问题开始显现;二是教育资源城乡分布不均,在偏远地区师资质量保障仍存在压力;三是教师职业压力与职业倦怠问题逐渐凸显,尽管社会认可度高,但教育现代化进程中的新要求也对教师提出更高的期望。

访谈者:在芬兰开展教师教育的8所研究型高校中,每所大学都有自身的发展特点。不同大学的教师教育项目有相似之处吗?

马利宁:此类研究型大学在师范生招生中普遍采用严格的多维评估范式,其选拔机制不仅考察基础学科知识,更系统评估候选人的从教动机、职业认同度、教育信念及社会情感能力等核心素养。并且各大学依据全国统一规划开展测试,从提出面试问题、给出作答时间,到运用评估框架衡量应试者表现,都遵循统一标准。所以,应试者无论在哪个城市参加考试,所获成绩均可用于申请芬兰任一研究型大学。此测试已推行约5年,曾经各个大学各自拥有独立的入学考试体系,现如今,已经实现全国统一标准化。除入学考试标准统一外,很多大学教师教育理念也很相似。例如,拉普兰大学和赫尔辛基大学的教师教育都注重全纳教育,致力于为所有师范生提供公平的学习机会,营造包容的教育环境。同时,两校都倡导“研究为本”的教育模式,将理论与实践结合,培养师范生在教学中运用研究方法的能力。

访谈者:芬兰的教师教育强调核心技能的培养。芬兰教师教育主要培养哪些

核心技能,这些技能是如何回应当前教育需求的?

马利宁:教师教育的核心技能体系建构始终围绕“教”与“学”的双向互馈机制展开。最基础的无疑是教学设计与实施能力,包括课程开发、差异化教学策略应用及多元评价方法运用,这种能力的本质是理解学生如何学习并优化知识传递路径。但仅此远远不够,芬兰更强调“三维能力支柱”,即研究驱动的问题解决能力使师范生掌握进行课堂行动研究所需的技能,从知识消费者转化为知识生产者;社会情感协调能力通过协作训练应对多元化课堂的复杂需求;数字生态适应能力则涵盖混合式教学设计及AI工具批判性使用。这些能力直接响应全球化时代的教育挑战:提升研究能力使教师在知识迭代加速的时代实现教学内容持续更新,教师差异化教学能缩小学生学习差距,促进教育公平;社会情感能力帮助教师应对学生文化背景的多样化;发展数字素养帮助教师适应技术的快速更新。

访谈者:如何协调理论与实践之间的关系,一直是世界各国教师教育高度关注的话题,芬兰的教师教育尤其突出这一特点。芬兰的教师教育如何弥合教师教育理论与实践之间的差距?

马利宁:芬兰教师教育一直秉持理论学习与教育实践相结合的理念,不仅重视培养教师的教学思维、理论学习、科研能力,而且强调基于研究的实践(research-based),将研究方法的学习贯彻培养计划始终。

鉴于此,师范生要在教育实习阶段关注教师的日常生活实践,将理论知识运用到实践中。我们通过指导教师教育专业师范生撰写学士或硕士论文,来培养他们的研究能力。例如,芬兰于韦斯屈莱大学(University of Jyväskylä)将师范生对研究方法的学习贯穿于教育实习的不同阶段。该校的教育实习分为3个阶段,分别是基本实习、中阶实习、高阶实习,基于每个阶段不同的特点,会安排师范生们进行文献阅读、小规模研究、研讨班讨论等研究性活动,将理论学习与教育实践融会贯通。在我工作的赫尔辛基大学,我们为教师教育专业师范生开设的4门必修基础课程中,有一门就是《教育研究工作导论》。此课程要求师范生研读科研论文,并安排师范生与作者会面研讨。例如,师范生阅读我的论文后,我将与他们交流研究和写作事宜。最终,师范生须独立完成研究项目及硕士论文,并通过教育实习将理论应用于实践。

访谈者:教师是一个终身学习者,芬兰的教师持续不断地学习是其教师专业发展成功的重要原因。如何确保教师在整个职业生涯中获得持续的专业发展?

马利宁:芬兰政府及学校十分重视教师的长期专业发展和终身学习,国家和地方层面通过培训课程、工作坊、合作项目支持教师的专业发展。

芬兰构建起一体化的教师教育。为实现芬兰教师在专业发展上的连续性和可

持续性,芬兰政府通过资助由相关高等教育机构建立的教师教育论坛,促进教师职前教育和职后教育的衔接,实现终身学习。对入职后的教师,芬兰也有“同伴小组指导”(Peer Group Mentoring, PGM)模式进行新手教师入职培训,新手教师通过小组合作的形式,在同伴的相互指导下进行学习,体现了芬兰教师的自主性、专业化发展。

然而,芬兰教育体系在教师专业发展方面也存在一些短板。目前我们尚未建立起高度系统化的教师专业发展推进机制。我观察到,中国的许多地区在这方面做得非常出色。例如,中小学教师国家级培训计(简称“国培计划”)等,显著提升了教师的教学能力和专业化水平。这也是我对中国教师团队及教研组运作模式感兴趣的原因之一。实际上,保障教师充分的专业发展不应仅是教师个人及地方学区的责任,更应由国家教育体系承担。

访谈者:从世界各国的发展经验来看,大学在教师持续专业发展中扮演着重要的角色。芬兰的大学在教师持续专业发展中扮演什么角色,有哪些具体的措施?

马利宁:芬兰的大学并未在教师专业发展中占据核心地位。芬兰国家教育委员会(隶属于教育文化部)负责为教师专业发展提供资金支持,而市政府也承担着为区域内教师提供专业发展资金的职责。这种制度安排使得大学更多地扮演服务提供者的角色,为市政当局和国家教育基金等项目提供支持服务。

然而,大学在教师持续专业发展中仍发挥着不可替代的作用。首先,大学通过开放大学课程体系(Open University System)为教师提供灵活、可选修的终身学习机会。大部分研究型大学都设有开放大学,教师可以在工作之余选修涵盖教育学、课程与教学、学生心理发展、教育技术等多元主题的进修课程。其中,全纳教育、ICT教学应用是最受教师欢迎的方向,体现了芬兰教育系统对教育公平与个别化教学的高度重视。我本人也教授特殊教育课程。其次,芬兰的大学还开设一系列文凭类专业发展课程,例如特殊教育文凭课程、教育领导力文凭课程等。这些课程通常为1年或更长,由大学主办,面向具有一定教学经验的在职教师,教师完成后可获得相应的教师资格认证。此外,大学也通过与地方教育行政部门合作,承担了部分基于学校实际需求的在岗培训任务。例如,大学会与某些市政教育部门协作,针对某一区域教师的专业发展需求设计短期研修模块,如以“学校应对多元文化背景学生策略”为主题的工作坊、教学反思实践社群建设培训等。这些基于需求的“定制式”合作正在逐渐扩大规模,成为一种颇具芬兰特色的校地协同发展机制。

在教师教育研究方面,大学还承担着知识生产与理论创新的角色。通过教师教育研究中心,如赫尔辛基大学的可扩展与赋能学习新型技术研发中心(Creating Novel Technologies of Scalable and Empowering Learning)、图尔库大学(University

of Turku)的终身学习与教育研究中心(Centre for Research on Lifelong Learning and Education)等,大学开展教师专业成长、教学反思、领导力发展等方向的实证研究,并将研究成果反馈到教师发展实践中。这种“研究—实践—再研究”的动态循环,是芬兰教师教育系统“研究为本”理念的延伸。

当然,当前大学在教师专业发展中的角色也面临一些挑战。一方面,由于财政安排和地方自主权的制度设计,大学在各地参与程度不均;另一方面,部分教师对继续教育的参与意愿受制于工作压力与时间限制。因此,未来芬兰教师教育将推动构建更灵活、数字化和模块化的专业发展课程体系,同时加强大学与学校之间的双向交流机制,使专业发展更贴合一线教育实践的需求。

综上,虽然大学并非芬兰教师持续专业发展体系的主导者,但却在知识支持、课程提供、研究创新和实践转化等方面发挥着重要且不可替代的功能,是维系该系统科学性与专业性的关键力量。

二、芬兰教师教育的发展趋势

访谈者:近年来,芬兰教师教育领域出现了哪些主要趋势?特别是日益兴起的人工智能及其应用对芬兰的教师教育产生了怎样的影响?

马利宁:芬兰的教育领域目前没有发生太大变化。像人工智能这样的新兴技术虽已出现,我们的师范生也可能在部分作业中使用了人工智能技术,但由于人工智能系统的数据安全性问题引发了一些担忧,对于人工智能技术的使用目的、限制条件以及可输入信息的类型(如在处理儿童信息时需获得家长同意)等问题,目前仍存在诸多争议和不确定性。因此,芬兰教师教育计划对人工智能仍持有谨慎的态度,人工智能也尚未对教师教育计划产生根本性影响。这种稳定性可能源于芬兰教师教育体系本身的成熟和强健,它以其严格的选拔、研究导向(所有教师需具备硕士学位)和高度专业自主权著称。该体系在面对外部冲击时,其核心结构往往展现出较强的韧性,变革通常是渐进且稳健的。例如,在线教育的转型虽然在全纳教育领域表现明显,但这实际上是一个更广泛的趋势。这是一种持续的、结构性的调整,但核心框架未变。

然而,这并不意味着教育界对其漠不关心。恰恰相反,人工智能已成为教师教育领域一个核心的讨论议题和前瞻性素养的培养方向。教师教育领域当前的焦点正着力于转向培养未来教师的“AI素养”,包括批判性理解AI的潜能与局限,探索如何负责任、有创意地将AI工具融入未来教学实践(如个性化学习支持或减轻行政负担),以及如何在AI时代坚守并培养学生的核心人文价值与能力(如批判性思维、创造性和同理心),并围绕数据伦理、透明度和教育公平展开深入讨论。芬兰国家教育委员会等机构也在资助相关研究,为未来的课程更新和政策

制定提供依据，但目前尚未形成强制性的全国统一整合框架。因此，实践层面的根本性影响确实有限，但思想层面的探讨、伦理反思和素养准备正非常活跃地进行着。

更重要的是，无论技术如何发展，芬兰教师教育的核心基石——基于研究的实践、对平等与社会公正的坚定承诺、合作学习的文化，以及培养教师的深度反思能力和专业自主权——始终未变。技术，包括人工智能，被视为服务于这些核心目标的工具，而非目的本身。变化的重点在于如何让未来教师具备驾驭新工具的能力，同时深刻理解并坚守教育的核心价值。

展望未来，外部环境确实在积累变革压力。欧盟《人工智能法案》(**Artificial Intelligence Act**) 将教育 AI 列为高风险领域，迫使芬兰教师教育项目加速制定合规指南，例如禁止使用情绪识别技术评估学生，这直接影响了相关课程内容。此外，资源分配问题也不容忽视。乡镇学校可能缺乏足够的算力支持，导致教师培训内容与实际课堂应用之间产生潜在鸿沟。这些因素都可能在未来推动更实质性的调整。

因此，我的“无太大变化”的论断，更准确地应理解为芬兰教师教育体系的核心结构尚未发生剧变。我们见证着在线教育的模式转型稳步推进，人工智能引发着深度的伦理与实践讨论，并推动着未来教师关键素养的更新。当前阶段的核心是探索、伦理反思和素养培育，而非疾风骤雨式的颠覆。而芬兰教育特有的审慎、研究驱动和以学习者为中心的传统，预计将继续引导未来任何技术融合的方向与节奏，确保变革最终服务于教育的本质目标。

访谈者：我们注意到，芬兰教育界近年来特别重视全纳教育能力培养。您认为培养全纳教育能力是芬兰教师教育对教师素养的要求吗？有哪些具体的要求？

马利宁：是的。自 1994 年联合国教科文组织发布《萨拉曼卡宣言》(**Salamanca Statement**) 以来，所有北欧国家一直致力于推进全纳教育。而芬兰早在 1968 年颁布的《综合学校法案》中便提出了全纳教育的理念。全纳教育强调关注每个孩子的独特需求，让所有学生在共同学习中成长进步。在此背景下，芬兰教师教育对培养教师的全纳教育能力更加注重。经济合作与发展组织 2018 年发布的教师教学国际调查 (**Teaching and Learning International Survey**) 报告显示，“教育具有特殊需求的学生”名列芬兰教师专业发展需求第 3 位，在中国上海教师专业发展需求中排在第 11 位，由此可见芬兰对教师全纳教育能力的高度重视。

全纳教育趋势也为芬兰教师提出了新的要求。研究表明教师需要具备的全纳教育能力包括以下 4 项：一是认知思维技能，包括反思、持续评估、清晰沟通与创造力；二是教师个人取向，涉及专业信念、价值观与职业道德；三是社交技能，

涵盖敏感度、敬业精神与合作能力；四是教学知识基础，包括学科内容知识、教学法知识及学科教学知识。同时，合作是全纳教育的核心，教师间的合作至关重要。学校应该形成和提供全纳教育支持团队为教师进行专业指导，助力教师长远职业发展。

在教学实践与研究中，我发现职前和职后教师都认为自己需要更多专业知识来授课。虽然教师会接受相关培训，但课程内容较为固定，不能及时适应教育环境的变化。随着具有特殊教育需求的学生群体日益多样化，教师切身感到无论是在职前培养还是职后培训中，都缺乏足够的知识和技能来实践全纳教育。课堂上总会有学生在学习中遇到挑战，而教师教学的关键在于如何妥善应对这些情况。由此可见，教师对自己全纳教育的能力和 demand 已经有明显感知。这也反映出培养全纳教育素养的教师的确是芬兰教师教育发展的一个重要趋势。未来需要教师教育不断革新，以培养出更具包容性和适应性的教育者。

访谈者：当前培养年轻人在 21 世纪生存和成功所需具备的能力，即 21 世纪能力，已成为教育的重要目标。芬兰教师教育高度重视这一方面，强调教师在教学中应具备引导学生发展这些能力的相关素养和策略。对此，有哪些具体的要求？

马利宁：根据经济合作与发展组织的项目“能力的定义与选择”（**Definition and Selection of Competencies, DeSeCo**）中的定义，21 世纪能力主要包括以下 3 个方面的核心能力：一是使用工具进行互动的能力，能够熟练使用语言、信息与技术等工具进行交流、创造和解决问题；二是在多样化群体中互动的能力，具备良好的人际交往、团队合作与冲突解决能力；三是自主行动的能力，能够自主设定目标、规划人生，并积极维护自身权利和利益。这对芬兰教育提出了新的要求。2014 年，芬兰进行了针对小学和初中阶段的国家核心课程改革，其中特别强调的学生横贯能力（**transversal competences**）正与 21 世纪能力相契合。2016 年，芬兰教育文化部为提升教师专业发展能力应对挑战，在教师教育领域提出了教师教育发展计划的 3 大战略目标：一是教师需要具备广泛且扎实的知识基础，包括学科知识、教学法、包容学生多样性的能力、合作与互动能力、数字与研究技能、学校社会关联及校企合作认知、伦理等方面；二是教师能够产生新的想法和教育创新，包括制定地方课程、规划包容性教育倡议以及进行教学创新；三是教师具备促进自身及学校专业发展的能力，特别是与学生、家长和其他利益相关者建立网络和合作关系的素养。而这也与 DeSeCo 中对 21 世纪能力的定义相吻合。由此可见，芬兰国家层面十分重视培养教师在引导学生发展 21 世纪能力方面的教学素养。

就我任教的赫尔辛基大学而言，关于教师引导学生发展 21 世纪能力所需的素养，在我们的课程中也有所涉及。某些教师教育项目会更加注重这个内容，

取决于师范生所选择的课程或专业。我也提到过赫尔辛基大学培养各类教师,从幼儿教育到成人教育,还包括一些实践性较强的科目,例如手工艺和家庭经济学。对于这些科目培养的教师而言,教学能力的提升更多地依赖于动手实践而非纯理论知识。

正如之前所说,芬兰中小学拥有国际化背景的学生数量不断上升,这在首都地区尤为明显。然而,芬兰职前教师在种族背景上相对单一,大多数人在芬兰本土长大,主要说芬兰语或瑞典语。尽管如此,我还是一直在努力将教师 21 世纪能力相关的内容融入教学。比如,推动师范生参与国际交流项目,与国外同龄人互动。但并非所有教师教育项目的师范生都有机会参加这类活动,所以我认为在这方面还有很大的提升空间。对于作为未来的教师来说,他们需要学习的内容确实很多,这就涉及一个平衡的问题。如果师范生把大量时间花在教学技能或教学实践上,可能就无法充分培养全球胜任力;而如果过于侧重 21 世纪能力,其他重要学科的知识和技能又可能被忽视。

三、芬兰教师教育的全球互鉴

访谈者:与其他国家相比,您认为芬兰的教师教育体系有哪些独特的优势?这些优势如何帮助芬兰在全球教育中保持领先地位?

马利宁:我不太喜欢用“领先”这个词,因为我不认为教育是场竞赛。当其他国家教育水平提升时,这值得我们欣慰。实际上,芬兰在教育领域确实有独特的优势。这些优势一方面是在吸取全球教育发展成果的基础上取得的,另一方面也是芬兰教育创新的产物。因此,芬兰教师教育的创新发展,既有学习借鉴全球教育发展经验的成分,同时也为全球教育创新发展注入新的经验和力量。

首先,教师教育在芬兰具有极高的社会声望和吸引力。虽然报考人数有所下降,但教师教育专业在中学毕业生中仍具有吸引力,申请该专业的竞争仍非常激烈。例如,小学教师教育专业的录取率常年维持在 10% 以下。芬兰教师教育项目能够从众多优秀候选人中挑选最具潜质者,这与许多国家形成鲜明对比。比如邻国瑞典,其教师教育专业的录取标准相对宽松,录取率较高。芬兰的这种“精英选拔+高起点培养”的机制,确保了芬兰教师整体素质处于国际先进水平。

其次,芬兰教师人员流动率低。教师一旦进入岗位,往往会在职业生涯中长期稳定从教。这不仅有助于教学经验的积累,也增强了学校教育文化的稳定性。而在一些国家中,教师职业的“过渡性”较强,教师群体流动性大,不利于形成专业发展共同体。芬兰能“选得好”“留得住”,这是系统性优势的体现。当然,近年来关于教师职业压力、纪律问题等社会议题也在芬兰受到关注,青年教师也会面临挑战,但整体来看,芬兰教师职业仍保持较高吸引力和稳定性。

此外,芬兰教师教育实行“研究导向、实践融合”的培养模式。教师教育课程既包含大量对教育研究方法的学习,也包含诸多独立研究项目,师范生需要进行教学设计研究、行动研究等。这一模式强调教师不仅是知识传递者,更是教育实践的研究者与反思者。这种“科研型教师”的培养路径,在国际上具有一定的前瞻性,为提升教师的专业判断力与教育创新能力奠定了基础。

芬兰教师教育的另一个特色是其高度融合于大学教育体系,专业发展一体化。芬兰的教师教育主要由研究型大学承担,具有高度的学术自主权和跨学科整合能力。在培养过程中,师范生可以在教育学、心理学、社会学、认知科学等多个领域中灵活选课、交叉修读。此外,大学还为在职教师提供开放课程和专业认证项目。这一过程形成了“前期培养—入职支持—持续发展”一体化教师成长机制,真正实现教师职业发展的终身化。

最后,政策与制度环境对教师教育形成有力支撑。芬兰政府和地方政府不仅在财政上保障教师教育体系稳定运行,而且坚持不以标准化考试来衡量教学绩效,赋予教师高度的课堂自主权。这种“基于信任的专业主义”(trust-based professionalism)鼓励教师自主探索、个性施教,在促进教育质量提升的同时,也降低了教师的职业倦怠感。这种高度去行政化的管理结构是很多国家难以复制的制度优势。

访谈者:在全球教育发展变革的背景下,芬兰教师教育面临哪些挑战?目前芬兰的教师教育还存在哪些具体的现实问题?

马利宁:芬兰教师教育正面临多重挑战的叠加压力。首先,全球范围内教师职业吸引力的普遍下滑为我们敲响警钟——如何通过创新策略避免重蹈他国覆辙,已成为芬兰教育界亟待应对的课题。与此同时,芬兰强化教师教育与职业实践及社会需求的联结,确保毕业生顺利适应岗位,也是当前的核心任务。

这一挑战正与芬兰本土社会变革深度交织,导致教育多样性挑战加剧。芬兰社会的人口结构正在发生变化。过去,芬兰人口的种族构成相对单一,但随着移民增加,这种情况正在改变。从某种意义上说,这样多元化的发展是好事,但同时也给教师带来新挑战。如今,教师必须应对语言、文化、宗教和学习风格差异带来的挑战。尤其在移民集中地区,教师不仅需要教授芬兰语,还要处理文化适应、家庭沟通和学习差异问题。这种复杂性是客观存在的新挑战,需要我们认真对待并积极应对。

值得关注的是,现有教师教育模式与实践需求间仍存在脱节。尽管芬兰实行研究型教师教育模式,但理论学习与教学现场之间仍存在一定距离。部分师范生在进入学校实习时感到准备不足,尤其是在处理班级管理、多元文化沟通、数字

工具整合等方面缺乏经验。此外,实践教学由学校指导教师主导,不同学校的实践资源分布不均,这导致师范生实践质量存在地区差异。

同时,教师专业发展体系的碎片化制约了职业成长。尽管芬兰设有开放大学、教育中心、市政项目等多种教师培训渠道,但该体系缺乏统一的国家框架和追踪系统。这造成教师专业发展的资源供给和需求之间存在信息不对称。许多培训项目仍以短期讲座形式存在,难以形成深层的教学转化。教师个人在选择继续教育项目时也面临信息过载与路径不清的问题。

此外,教师也面临着数字教育转型的压力。新冠疫情后,芬兰教育系统加快数字化转型进程,对教师数字素养提出更高要求。然而,当前教师教育课程中有关教育技术、在线教学设计与数据素养的内容仍较薄弱。部分教师尤其是中老年教师,在面对混合教学、AI 辅助教学等新技术时表现出焦虑和排斥情绪。如何平衡数字工具的运用与教育本质,是芬兰教师教育必须应对的转型课题。

最后,需高度重视教师的心理健康。虽然芬兰教师总体稳定性较强,但职业压力与倦怠感的增加已引起政府关注。教师需应对学生心理健康问题、家庭沟通压力、课程改革频繁、管理任务增加等挑战,这导致部分教师出现心理困扰。教师教育阶段对此问题关注不足,在职支持系统仍有待强化。当前,芬兰一些大学尝试将“情绪调节与教育领导力”纳入课程,也是一种积极回应。

访谈者:您在教师教育领域有很多研究成果,这些成果对芬兰的教师教育产生了积极影响。您能分享一下您的研究经历吗,比如您在教师效能的研究中有哪些重要发现?您的研究结果是如何影响芬兰的教师教育实践的呢?

马利宁:我的研究生涯始于 2007 年,当时我在于韦斯屈莱大学攻读硕士学位,完成了关于中国学生对特殊教育态度研究的硕士论文。2013 年,我在东芬兰大学完成了关于中国大陆职前教师全纳教育自我效能感的博士论文。多年来,我一直专注于全纳教育、教师教育等领域。我与同事们共同探讨了教师对全纳教育的态度、自我效能感及其对教学行为的影响。我们的研究涉及不同文化背景下教师自我效能感的比较分析,如对芬兰和日本教师的跨文化研究。我们还关注合作教学模式,研究如何通过合作教学提升教师的专业素养和教学效果,因此我们开发了多种合作教学模式。近年来,我开始关注中芬教育比较研究,分析两国在早期儿童教育方面的异同,还探讨了中国幼儿园教育指导纲要的实施情况。此外,我研究教师在职培训和专业发展,例如对北京在职教师全纳教育自我效能感和态度的调查。我还参与了关于教育政策和实践的研究,如芬兰教育改革对全纳教育的影响。我在多个国际学术期刊上发表了 40 多篇论文,如《教学和教师教育》(Teaching and Teacher Education)、《全纳教育国际期刊》(International Journal of Inclusive Education)等。

在我关于教师效能的研究中,一个关键发现是教师效能感的重要性。我最近的研究表明,如果教师在行为管理方面展现出较高的自我效能感,班级往往会出现较少的纪律问题,同时课堂行为氛围也会得到改善。这表明教师效能感在教育实践中扮演着重要角色。此外,根据我们收集和分析的相关数据,教师集体效能感也十分重要。教师集体效能感指的是教师在学校中作为一个集体可以发挥的作用,以及教师相信他们作为教师集体能够对学生产生影响。这种教师集体效能感与教师个体效能感同样重要。作为团队一员,教师同样能够促进学生的学习进步,推动教育事业发展。

就我的经验而言,我的学术研究对实践应用产生的影响是间接的。我在芬兰和中国都进行了关于全纳教育中的教师自我效能感的研究。其中一个重要发现是教师的自我效能感至关重要。因此,在教师教育项目中,我们也尝试鼓励职前教师构建自我效能感,以便他们获得必要的技能,帮助他们在包容性较强的环境中进行教学。这也许就是我的研究工作对我的教学实践产生的影响。此外,在中国生活期间,我曾对中国教研组的在职教师培训进行了观察,觉得这一教研模式很有启发意义,此后,我也尝试将其应用于芬兰的在职教师培训。

访谈者:芬兰的教师教育的发展积累了非常宝贵的经验,而中国的教师教育也取得了卓越的成效。基于您的观察和研究发现,您认为中芬两国的教师教育能如何互鉴?

马利宁:跨国教育对话的深度将决定未来教师教育的格局。正如我所观察到的,中国在教师职后发展领域的系统性建设令人印象深刻。中国的中小学教师培训体系覆盖多层级,贯穿从学校基层(校本研修)、地方(县区级、市级)、省级直至国家级(以“国培计划”为代表)的完整架构。这种多层级协作的体系通过名师工作室、城乡结对等项目实现优质经验的辐射与共享,能有效解决教师专业发展中的资源碎片化问题。若将中国的规模化培训网络与芬兰的“个性化成长档案”相结合,或可构建兼顾效率与精准度的教师发展新范式。

反观芬兰职前教师教育的核心优势,其在于研究型教师培养的基因渗透:从本科阶段便要求师范生基于课堂实证开展行动研究,硕士论文必须解决真实教学问题。这种“以研促教”的传统使教师成为知识生产者而非传递工具,尤其值得中国在推进“教育家型教师”培养中参考。但值得注意的是,芬兰小规模、精英化的培养模式需结合中国国情转化——中国或许可在东部发达地区试点“研究素养强化班”,逐步探索师范生科研能力的分层培养机制。

更深层的互鉴在于文化基因的碰撞。芬兰教育中“信任为先”的治理哲学(如无国家督导、教师自主设计评估),与中国“尊师重道”传统下的高效执行力形成有趣对照。当中国教师体验芬兰学校的“信任放权”时,会重新审视过度行政化

的束缚；而芬兰教育者观摩中国学校的集体备课文化后，或能得到突破“个体户式教学”局限的启发。这种文化反思性学习，远比技术移植更具变革能量。

总之，我认为人与人交流、相互学习经验至关重要。当不同国家的教师或师范生相聚时，交流与学习就会自然发生。我希望芬兰的教师教育能更多地融入全球互动，与中国等国家交流合作。这是教师教育不可或缺的一部分，能让教师教育更具全球化体验。通过这种国际交流，教师就能接触其他国家和地区的教育实践，这将拓宽他们的教育视野，提升专业素养。

访谈者：非常感谢您的分享。您向我们详细介绍了芬兰教师教育体系的发展特征，阐述了芬兰教师教育目前面临的挑战及其发展趋势，探讨了中芬两国如何基于各自所长共同应对全球化时代的教育挑战，让我们深受启发。再次感谢您的宝贵见解！（参考文献略）（作者分别系赫尔辛基大学教育科学学部中芬联合学习创新研究院芬方理事会主席、西南大学教师教育学院师生）（[阅读全文](#)）

学术前沿

乡村教师流动研究：国际与本土话语趋势

吴雨宸，商润泽.乡村教师流动研究：国际与本土话语趋势[J].比较教育研究,2025,49(10):73-83.

乡村教师流动是全球范围内广受关注的重要议题。当前国际乡村教师流动研究正经历从识别静态变量向诠释“结构-能动”协商过程的范式转向，并强调打破乡村缺陷论倾向。中国本土研究在呈现相似发展趋势的同时，在解构留任或流失的二分框架、刻画教师能动性图谱与揭示教师对社会情境的塑造作用等方面实现了对国际话语的超越性拓展，凸显了中国经验的高度典型性与借鉴价值。但其亦存在研究与政策脱节、系统性追踪薄弱与城乡二元预设固化等问题，且研究成果多限于中文语境内部。对此，可从成果创新与理论转化、国际话语力表达与传播支持生态三方面入手，在对话、反思与互鉴中推动中国经验从在地表达走向世界阐释，深度参与全球教育知识体系的重构与共建。

智能教育变革中的教师准备：GenAI 课程融合的关键影响因素与作用机制

段伯渊,王凯,张春雨,等. 智能教育变革中的教师准备：GenAI 课程融合的关键影响因素与作用机制[J]. 教师教育研究,2025,37(04):40-47.

生成式人工智能（GenAI）技术的深度应用对教师的专业能力与职业要求提

出了新的挑战。在此背景下,教师掌握和使用生成式人工智能技术并使其与课程教学相融合是顺应教育智能化转型的重要课题。本研究通过对229名在职教师的问卷调查,在技术接受模型(TAM)与自我决定理论(SDT)视角下对教师生成式人工智能技术与课程融合的准备程度的影响因素与机制进行了实证分析。研究发现,教师AI素养正向预测教师的GenAI课程融合准备,感知学校学习支持则不能直接预测教师的GenAI课程融合准备。胜任需求在教师AI素养、感知学校学习支持与GenAI课程融合准备间发挥中介作用,自主需求的中介效应则不显著。建议应构建教师GenAI技术支持体系,促进教师GenAI素养的发展,实现GenAI技术与教学实践的深度融合。

具身师德学习路径的现实创建

裴淼,吴宇航,刘乔卉,等.具身师德学习路径的现实创建[J].教师教育研究,2025,37(04):61-67.

师德师风的涵养与培育在教师队伍建设中处于重要地位,但已有师德师风的培育方法仍将教师置于“被规训”的客体地位,湮没了教师在师德发展中的主体性,易折损师德培育的预期成效。具身师德学习强调教师身体在师德学习中的能动参与,主张师德知情意行的统一,教师身体在师德学习中的复归或将为上述困境的化解另辟蹊径。基于具身师德课程与培训的现实开发与实施经验,结合前期多学科理论研究基础创建具身师德学习路径内涵与具体阶段,将师德困境创设作为起点,历经师德概念具身隐喻学习与师德案例具身模拟学习两大阶段,在此过程中涉及身体体验、反思对话、意义建构等环节的动态互动,有益于引发教师师德知情意行的转化和成长,为我国师德师风的涵养与培育提供一条行之有效的创新路径。

日本基于“儿童”的教师教育课程改革探析——以“教师培养旗舰大学”为例

于帆.日本基于“儿童”的教师教育课程改革探析——以“教师培养旗舰大学”为例[J].比较教育研究,2025,49(10):84-90.

在智能社会背景下,日本为应对教师“质”与“量”双重困境,以实现“令和日式学校教育”为目的,着力开展新一轮教师教育改革,其中备受瞩目的是“教师培养旗舰大学”项目。东京学艺大学、福井大学、大阪教育大学、兵庫教育大学获批,被视为日本教师教育的先行者与未来引领者。四所项目大学致力于以课程为核心推动教师教育改革,在教师教育课程改革的价值取向上,形成关注儿童发展与关注儿童学习两大阵营。关注儿童发展方面可划分为聚焦儿童全面发

展或儿童个性化发展;关注儿童学习方面可划分为聚焦儿童深度学习或儿童自主学习。“教师培养旗舰大学”的实践探索展现出日本教师教育课程体系建设的新动向。

新时代中小学心理健康教育教师需要怎样的专业素养：理论建构与实证测量

刘伟,李琼. 新时代中小学心理健康教育教师需要怎样的专业素养:理论建构与实证测量[J]. 教师教育研究,2025,37(04):1-9.

美国、英国和澳大利亚在职前教师教育(ITE)质量评价方面分别建立了较为成熟的体系,普遍采用“输入—过程—结果”的评价框架,形成了系统化的制度架构与实践机制。尽管三国在评价体系的核心逻辑上高度一致,但在具体评价内容上各有侧重,反映出不同社会文化背景与政策环境下的独特实践模式。基于对三国评价侧重点的整合,可提炼出一个具有综合性的ITE质量评价内容框架,为中国构建本土化且具有前瞻性的教师教育质量评价体系提供系统化的分析工具,有助于推动教师教育质量的持续提升。

课堂笑声：互动意蕴与研究议题

肖思汉,鲍沈阳,孙梦.课堂笑声：互动意蕴与研究议题[J].华东师范大学学报(教育科学版),2025,43(10):33-43.

笑声在日常生活中随处可见,在教育语境中却地位尴尬。教育工作者期待课堂上有笑声,但意料之外的集体性笑声往往被视为学生未参与学习的信号。要深入理解这一课堂常见现象的价值,有必要对其展开实时、微观、多模态的分析。从笑声作为社会行为的理论视角出发,对初中科学课堂所进行的多模态话语分析呈现了笑声丰富的互动意蕴。通过这样的分析可以看出,研究课堂上的笑声,能够深入探索知识权威关系的形成、边界与身份的塑造、社会话语和历史文化对课堂的影响等议题,对于教材编写者、教师、研究者等都有重要价值。

中国职前和在职教师神经科学知识 with 态度的差异研究

Liu, L., Yu, S., Liu, M., Li, C., Feng, X., & Lin, X. (2025). Do Neuroscience Knowledge and Attitudes Differ Across Pre-Service and In-Service Teacher Groups? Evidence from Teacher Education Programs in China. Trends in Neuroscience and Education, 100269.

Teacher neuroscience knowledge has gained global attention. This study

comparatively examined the neuroscience knowledge and attitudes of diverse pre-service and in-service teacher groups among 436 Chinese educators (180 pre-service and 256 in-service teachers) participating in diverse teacher education programs across China. Key findings indicate that: (1) Chinese teachers generally hold positive attitudes towards neuroscience and its educational applications, but had limited neuroscience knowledge, with in-service teachers showing more pronounced limitations. (2) In-service teachers critically lacked systematic opportunities to acquire neuroscience knowledge, primarily relying on informal media channels which posed risks. (3) Higher general brain knowledge positively predicted stronger neuromyth beliefs among pre-service teachers. Other influencing factors on knowledge and attitudes varied distinctly between the groups. These findings suggest the more structured neuroscience education in teacher training programs.

教师投入与职业承诺：集中制教育体系中的一项实证研究

Alonzo, D., Sheridan, L., Zhou, S., Nguyen, H. T., Gao, X., & Durksen, T. L. (2025). Teachers' engagement and occupational commitment in a centralised education system. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105233.

This study examined the relationship between teachers' personal and collective resources and their occupational commitment and engagement in a centralised system. Guided by the Job Demands–Resources theory, we distributed an online survey through our networks. Structural equation modelling using responses from 779 Filipino teachers revealed that collective efficacy was positively linked to personal resources, while adaptability was associated with self-efficacy and resilience. These personal resources, in turn, predicted higher levels of teacher commitment and engagement. The findings highlight the importance of developing both personal and collective capacities to promote teacher commitment and engagement in the profession.

职前教师对关键事件反思的再反思：对专业发展与身份建构的影响

Kabilan, M. K., Karim, A., Sultana, S., & Rahman, M. M. (2024). Preservice Teachers' Reflecting on Reflections of Critical Incidents: Effects on Professional Development and Identity Construction. *Journal of Teacher Education*, 76(4), 379–393.

This interpretive phenomenological study reports the effects of reflecting on reflections concerning Critical Incidents (CIs) on the pre-service teachers' (PSTs)

professional development and conceptualization of their identity as TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) teachers. The study involved nine PSTs who were specializing in TESOL and doing their teaching practicum. The main instrument of the study was reflective writing, which required the PSTs to report CIs, write reflections, and share these for receiving peers' reflections to further reflect on self-reflection and reflection of peers. The process enabled the participants to pursue professional development and conceive identity as TESOL teachers. This seemingly engaging, thought-provoking and meaningful reflective practice can be additive to the existing reflective practices, which have been questioned and debated in the literature. In pursuit of professional development and teacher identity, PSTs can be assigned to reflect on reflections with diverse elements of focus alongside CIs.

提升职前教师问题解决能力：合作学习中团队契约效能的实验研究

Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., Losada Iglesias, D., & Etxabe Urbieto, J. M. (2025). Improving problem-solving skills in pre-service teachers: An experimental study of the effectiveness of team charters in cooperative learning. *Journal of Education for Teaching*, 1-17.

Cooperative learning is a methodology that can equip pre-service teachers with valuable skills for their academic and professional growth, including problem-solving skills. While the mechanisms that enhance these skills are not fully understood, there has been a growing focus on the effectiveness of team charters, defined as written agreements in which group members specify their goals, roles, responsibilities, and rules of interaction, as a tool to teach learners predetermined methods to tackle potential problems and establish norms. To examine their effectiveness, a pre-post study was conducted over a 4-month period involving 233 pre-service teachers. The participants were divided into an intervention group that used a team charter and a comparison group that did not. At the beginning and end of the intervention, both groups completed the Problem-Solving Scale. Findings indicated that the improvements in problem-solving skills observed among the group using team charters were only marginal compared to the comparison group. However, the study also showed that the use of team charters offered certain benefits to both permanent and newly formed groups, regardless of the number of problems encountered. These results suggest that informal contracts can have similar effects and that employing team charters can enhance some dimensions of problem-solving skills.

提高职前教师的论证技能：一种整体式在线支架设计方法

Ucar-Longford, B., Hosein, A., & Heron, M. (2024). Improving pre-service teachers' argumentation skills: A holistic online scaffolding design approach. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(2), 76–96.

The literature widely reports that pre-service teachers repeatedly demonstrate inadequate argumentation skills. Through a mixed-methods research approach, this study investigated the effectiveness of a holistic online scaffolding design for guiding the development of pre-service teachers' argumentation skills. Participants were randomly assigned to either a control or experimental group and then applied argumentation skills to solve case-based problem scenarios on teaching methods for two weeks. The experimental group had a significant improvement in the following argumentation skills: evidence, alternative theory, and counterargument. Qualitative data collected shows diverse metacognition concerning argumentation skills within experimental group. This study suggests that embedding a holistic online scaffolding approach into teacher training programs for the development of argumentation skills offers meaningful learning opportunities for pre-service teachers.

成果推介

“卓越的教师教育”之维洛克学院

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。

本期介绍四年制本科项目中维洛克学院（Wheelock College）的实践。相关内容基于 Zeichner, K. M., Miller, L., & Silvernail, D. L. (2000). *Studies of Excellence*

in Teacher Education: Preparation in the Undergraduate Years. Washington, DC.: American Association of Colleges for Teacher Education.

维洛克学院是一所位于波士顿的私立学院，成立于 1888 年。学院秉承“改善儿童与家庭生活”（Improving the lives of children and families）的教育宗旨，致力于培养具有社会责任感、教育创新精神与实际教学能力的教师。

维洛克学院的教师教育体系强调“理论与实践并重”，主张从入学伊始即让师范生深入学校一线，参与持续、系统的教学实践。学生通常在一年级便开始进入公立学校、幼儿园或社区机构实习，通过反思性指导、合作教学与导师支持，逐步形成专业教师的身份认同与实践能力。维洛克学院的毕业生被普遍认为具备较强的课堂管理能力、反思意识与社区参与精神。其毕业生在职场中展现出较高的职业承诺和教育创新能力，对城市教育改革与儿童发展领域贡献突出。其教师教育的主要举措和特色如下：

1. 明确以儿童发展为中心的教育理念

维洛克学院强调“一切从儿童出发”，将发展心理学作为课程核心。所有教师培养项目均围绕“理解儿童”展开，注重观察、记录与分析儿童行为，并将理论融入实践。

2. 高度整合的课程与临床实践

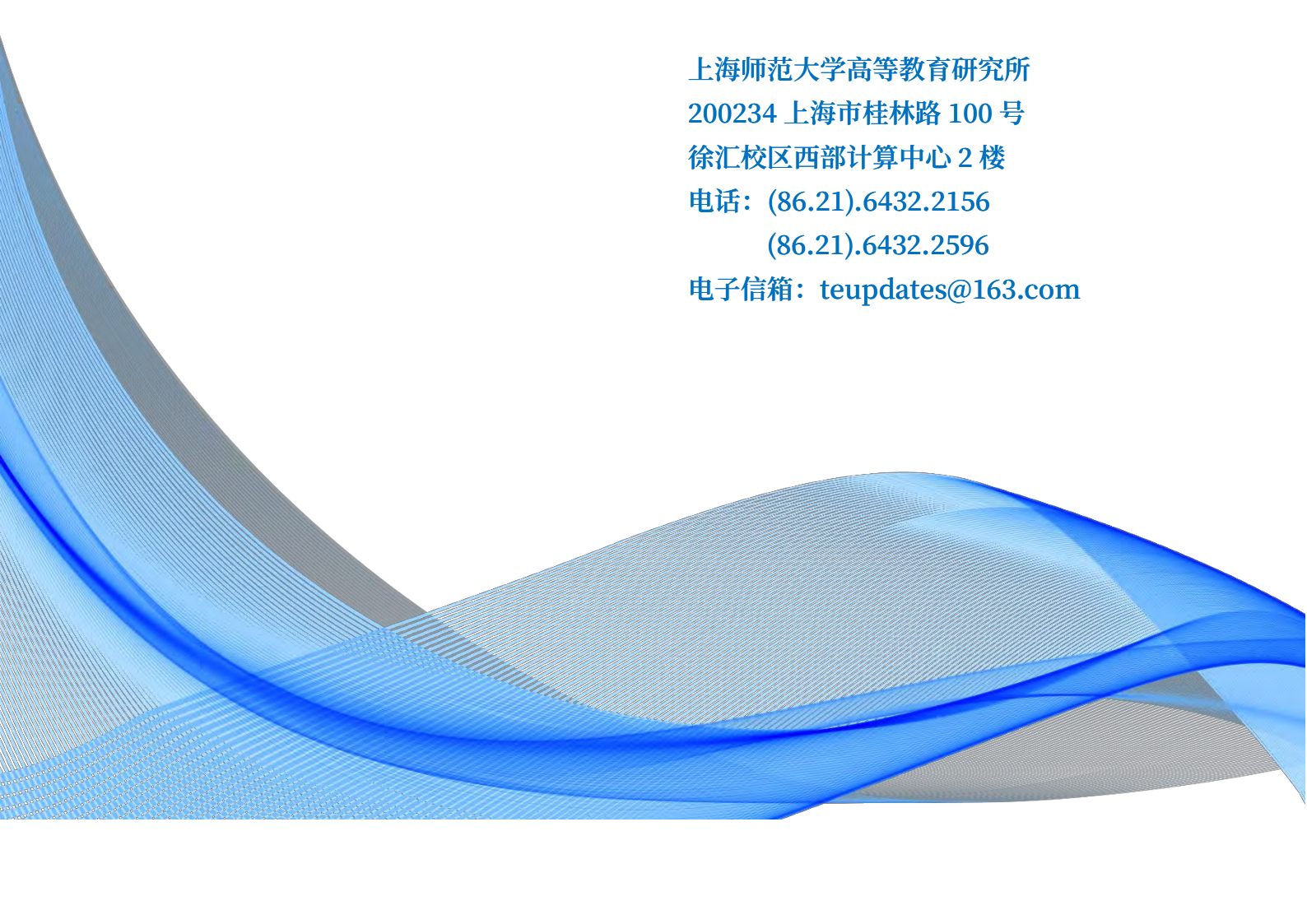
从大一入学起，学生即进入经过严格筛选的多元文化实地场景中进行观察与实习。课程如“儿童与其环境”“人类成长与发展”等均与实地体验紧密结合，强调在真实情境中应用理论。学生需完成总计 450 小时的实习，包括 300 小时和 150 小时两段主要实践，分别在学前和小学低年级进行。每段实习均有专职教师督导，通过课前会议、课堂观察与课后反思会议提供个性化指导。

3. 强调反思与专业成长

学生需持续撰写反思日记，记录并分析教学实践，导师会给予详细反馈。高年级还设有“顶点课程（capstone course）”，帮助学生整合四年所学，形成系统的教育哲学。

4. 多元文化与全纳教育贯穿全程

学院将多元文化、家庭与社区联系、全纳教育作为核心主题，所有专业课程与实习均强调对不同背景学生的尊重与支持。师范生在一个或者多个多元文化环境中进行实习，接触有特殊需求的儿童，以确保教师能够应对多样化的学生群体。



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