

# “国优计划”背景下高水平大学教师教育的路径与策略研究

**摘 要：**教师队伍是建设教育强国的重要基础。为加强教师队伍建设，教育部启动“国优计划”，组织高水平大学为中小学培养高素质教师。然而，试点高校在执行“国优计划”过程中却面临招生选拔、课程设置、实践模式等诸多困难。研究发现，美国高水平大学通过兼顾目的与能力选拔学生、设置主次分明多元灵活的课程体系、设计层层递进构成闭环的实践模式、组建具有丰富经验的跨学科教师团队等举措实施教师教育。建议试点高校在实施“国优计划”过程中，兼顾考察申请者攻读目的与攻读能力、提高课程体系的系统性和灵活性、设计不断深化的实地实践模式、加强教师之间沟通协作，以确保新型教师教育质量。

**关键词：**国优计划；高水平大学；教师教育；实践模式

## 一、问题提出

“强教必先强师”。习近平总书记指出，要把加强教师队伍建设作为建设教育强国最基础的工作来抓，健全中国特色教师教育体系，大力培养造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。当前，我国教师教育体系虽然初具规模，举办师范类专业的院校超过700所，但是办学水平参差不齐，尤其是高水平大学参与不足。2018年2月颁发的《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》中特别提出：“支持高水平综合大学开展教师教育。”为解决高水平大学参与教师教育不足的问题，2023年7月教育部发布了《关于实施国家优秀

中小学教师培养计划的意见》（简称“国优计划”）。该计划选择 30 所“双一流”建设高校作为试点高校，选拔一批专业成绩优秀且乐教适教的学生作为“国优计划”研究生，系统学习教师教育相关课程并参与教育教学实践，为中小学输送一批教育情怀深厚、专业素养卓越、教学基础扎实的优秀教师。

“国优计划”一经推出就引发社会和高校的共同关注。在社会层面，人们普遍关心名校学历与中小学教师职业的不匹配性，争议问题包括名校学霸去中小学任教是否大材小用、他们能否真正扎根于中小学、他们是否能成为好老师等。事实上，中小学教师在国民经济行业的工资水平近年来持续增长，同时，教师职业的稳定性和体面性在大学生就业竞争压力逐年增长的形势下愈显珍贵，而媒体上出现的名校学霸入职中小学报道更进一步表明吸引名校毕业生进入中小学任教具备一定的社会经济基础。在高校层面，问题焦点在于如何培养优秀中小学教师。不同于师范类院校，大部分高水平大学不具备一套完整的教育培养体系和运作该体系所必需的基础条件，包括师资团队、专项课程、实践基地、合作学校等。最关键的问题在于，许多高水平大学缺乏教师教育的认知、理解和经验，在协调教师教育的师范性和学术性之间存在问题。如果高水平大学仅仅将“国优计划”视为学科学术教育、教师专业教育和教育教学实践的简单组合，就有可能导致理论与实践断裂、人才培养质量不佳、政策效果大打折扣等不良后果。因此，有必要对上述问题进行研究以帮助高水平综合大学深入理解和实施“国优计划”。

美国大学在教师教育方面发展历史悠久、参与程度高、

培养体系完善。从 19 世纪 20 年代开始，美国大学就逐渐将教师教育课程加入课程体系中，到 20 世纪 90 年代中叶，400 所大学中有超过 200 所学校招收教师教育学生。其教师教育经历了若干转型：首先，州立师范学校转型为州立师范学院，而后又变成州立学院或综合大学；其次，一部分综合大学教育学院将发展重点从培育专业教师转向培育学校领导、建立研究生项目以及从事相关研究；最后，大部分高校开设面向教师的暑期进修课程，加强教师培养体系，强化与公立学校的联系。2010 年，麦肯锡公司发布的《缩小人才差距：吸引并留住排名前三的毕业生从事教学工作》报告指出，美国教师教育体系在吸引优秀毕业生从教方面存在不足。为解决此问题，美国一些高水平大学开始广泛招收优秀本科生尤其是吸引本校学生从事教育工作。为此，本研究选取 3 所美国高水平大学，研究和分析其实施教师教育的路径与策略，以期为我国实施“国优计划”提供借鉴。

## 二、我国高水平大学实施“国优计划”的实践困境

高水平大学是我国教师教育体系的重要组成部分，对于建构开放灵活的教师教育体系具有重要意义。“国优计划”推动和支持以“双一流”建设高校为代表的高水平大学开展教师教育，首批试点高校包括 21 所综合类大学、4 所理工类大学、5 所师范类大学。与传统的师范院校相比，高水平综合大学在教师教育方面具有独特优势。一是学科专业相对多元。试点的综合类大学（除中国科学院大学外，下同）平均开设 103 个本科专业，师范类为 79 个。二是师资力量相对雄厚。从院士数量看，综合类大学平均有 32 位，理工类大

学 14 位，师范类大学 6 位。三是学科发展水平较高。综合类大学平均有 20 个国家重点学科，师范类大学平均有 8 个国家重点学科。四是基础设施相对完备。综合类大学的研究设施齐全，建有各类高水平的科研平台。

上述诸多优势可以归结为高水平大学的“名校效应”。但是，因“名校效应”而起的这些优势还停留在理论和想象层面。实际上，高水平大学在执行“国优计划”面临着一系列的实践困境，如严重缺乏教师教育师资、缺乏举办教师教育氛围、缺乏有利于教师教育的学科生态和制度保障、缺乏开展教师教育的意愿等。以理工类大学为例，这类试点高校往往缺乏教师教育的办学经验，师资严重不足，相关学科地位和实力不高。而综合类大学虽然参与过部分教师教育工作，一些学校的教育学科实力雄厚，但没有实质性参与教师教育，学科教学类教师相对匮乏，相关学科处于边缘化地位，甚至遭遇过反复的裁撤或合并，在师资建设和组织架构方面缺少积淀。师范类院校长期以来将办学重心放在综合化发展方向，教师教育的地位趋于边缘化，从事教师教育的传统优势被严重削弱。除上述制度体制和资源要素方面的障碍，高水平大学在教师教育的具体实践中还面临以下 4 个方面的问题。

第一，如何在“推免招生”和“二次遴选”中选拔乐教适教的学生。“推免招生”面向理工科大四学生，提前选拔一批优秀本科生攻读理工类研究生和教育硕士。在激烈的升学竞争中，一部分同学可能会出于升学目的去申请“国优计划”，如何甄别和剔除这些学生将成为招生难题。“二次遴选”面向在读研究生，再度选拔一批优秀研究生修读教育硕士。“二次遴选”机遇和风险并存，机遇在于能够选拔出真

正乐教的学生，风险则在于学生选拔范围受限，可能选出不适合科研的“被淘汰者”。相比于“推免招生”，“二次遴选”面临更多的障碍。一方面，研究生职业目标相对明确，目标“转轨”存在沉没成本；另一方面，26个学分的教师教育加上本专业的修读课程以及繁重的科研任务，导致攻读难度较大，需要投入大量时间和精力。因此，如何扩大“二次遴选”范围并为攻读第二学位提供充分支持是一个难题。

第二，如何构建满足不同阶段和学科教育需求的课程体系。“国优计划”培养中小学老师，着眼于基础教育教师的培养。考虑到青少年成长的特点，基础教育各阶段的教育教学大相径庭，无法等量齐观。因此，如何围绕不同教育阶段设计差异化的教师培养方案是一大难题。此外，“国优计划”以培养科学教育教师为主，高中之后的科学教育细分为物理、化学、生物等学科，而小学和初中阶段的科学教育不分学科，这对学科间的交叉融合提出了更高要求。“教师教育不仅要重视学生学科专业知识，而且要根据学科发展趋势为其奠定科学、合理的知识结构，尤其是学科交叉融合的知识基础与结构。”培养学科交叉融合的知识结构要求大学内部不同学科院系之间的协作。如何加强教师教育的组织协同并实现学科交叉融合也是“国优计划”面临的主要课题。

第三，如何设计连结教师教育理论与应用的实践模式。“国优计划”要求培养环节中应包含不少于8学分的教育实践，总体学分不少于26学分。这原本是实践培养的底线要求，但多所试点高校直接套用上述标准，对教师教育的实践性重视不足。教师教育面临的主要问题之一是理论与实践脱节，所以传统师范教育高度强调实践实习的重要性。然而，

“国优计划”中的教学实践比重不足，其对专业能力的强调容易导致对教学能力的忽视。此外，综合大学主要以教育学科的高深理论研究参与教师教育，目的在于提高教育学科学术研究水平。高深理论与教育教学实践之间存在天然的距离，如何将二者衔接起来本身就是一个难题。因此，如何通过精心设计实践环节提质增效，在培养教师理论素养和专业能力的同时强化实践能力，这将成为“国优计划”教师教育的重点。

第四，如何组建卓越的教师团队支持高水平的教师教育。

“国优计划”要求全面落实高校教师与中小学教师共同指导的“双导师制”。一些高校在试点中都采取“导师组制”，在双导师基础上进一步拓展，提出“三导师制”甚至“四导师制”。但导师数量的多少并不能决定师资团队的优劣，师资团队需要形成一个有机的整体才能提供高水平的指导。

“多导师制”面临的一个问题是，不同导师间缺乏沟通和协作，这使得教育内容重叠，培养信息缺乏反馈，指导主体不明晰，“多导师”变成“无导师”。“多导师制”中的学科导师和教师教育导师实际上可以归类于大学导师，组织内部的协作相对容易；而实践导师由中小学教师担任，不同组织成员的“跨界”合作比较困难，这也是师资团队组建的主要难题。此外，由于“多导师制”可能存在多头领导的问题，通常是大学导师起主导作用。但大学导师可能对中小学教育缺乏了解，中小学教师的意见反馈不够充分，从而导致教师教育的需求与供给脱节，这也是“国优计划”落实过程中将面临的问题。

### 三、美国高水平大学教师教育项目的路径与策略

本研究选择 2023 年《美国新闻与世界报道》(U. S. News & World Report) 教育研究生院排名前三的高校教师教育项目作为案例, 具体包括哈佛大学的教学与教师领导力项目 (Teaching and Teacher Leadership Program, TTL), 宾夕法尼亚大学的城市教学学徒制项目 (Urban Teaching Apprenticeship Program, UTAP), 加州大学洛杉矶分校 (UCLA) 的科学教师教育项目 (Science Teacher Education Program, STEP)。哈佛大学和宾夕法尼亚大学属于私立大学, 教师教育由教育研究生院管理, 培养从学前到高中阶段的各科教师; UCLA 属于公立大学, 教师教育由专门机构 Center X 管理, 项目面向 UCLA 本科生, 培养科学教育教师。3 所高校都属于高水平综合大学, 教师教育质量在全美高校中名列前茅。

### (一) 兼顾目的和能力考察的招生选拔

从招生范围看, TTL 项目招收有志成为教师的申请人或者想担任领导职务的教师。这样设计的目的在于促进两类群体的相互交流和学习, 前者可以从经验丰富的教师那里获得更多的帮助和指导, 而后者可以从中学习如何利用知识和技能来领导他人。UTAP 项目属于教师学徒项目, 面向那些想成为城市中学教师的申请者, 同时也面向来自贵格联盟 (Quaker Consortium) 的本科生。STEP 属于加速教育项目, 主要面向那些想快速成为科学教育教师的 UCLA 理学专业本科生。

综观上述 3 个教师教育项目, 可以发现他们在招生选拔中重点考察攻读目的和能力两个方面, 从而确保选拔出乐教适教的学员。在攻读目的方面, 项目机构要求申请者陈述相

关经验、攻读目标和学业规划。以 TTL 项目为例，所有项目的申请条件都要求提交目的性陈述，重点围绕为什么想攻读教育硕士以及如何帮助实现哈佛教育学院的使命展开目的性陈述。类似的，UTAP 项目和 STEP 项目也强调招收具有与项目使命相契合的学员。在攻读能力方面，项目根据定性材料和定量材料来判断学员能力，定性材料包括推荐信和简历等，定量材料包括标准化测验和本科成绩单等。以 STEP 项目为例，即使是来自 UCLA 的本校学生，也需要经过严格的能力选拔才能获得进入教师教育项目的资格。项目要求申请者的学分绩效达到 3.0 以上，申请条件包括基本技能要求和学科能力要求两部分。基本技能要求来自教师资格评审委员会，由阅读、写作和数学 3 部分组成。申请者可以采取 CBEST 考试或者提交 SAT、ACT 或 AP 测试成绩。学科能力要求申请者在临床实践前展示其完全掌握所从事的学科领域。申请者有五种方式可以满足学科能力要求，包括主修相关学科的专业学位，通过加州教师学科测试（CSET），出色完成相关学科的课程，完成学科教师准备项目，完成符合要求的课程和测试的组合。

## （二）主次分明、多元灵活的课程体系

为适应教师教育特点，3 个教师教育项目都构建了“基础课程+聚焦课程”的课程体系模式。基础课程旨在培养扎实的素养基础和宽广的专业视野，深化教师对学生发展和文化情境的理解，而聚焦课程则满足教师教育的实用性需求，提供聚焦于特定学科领域的细分课程。此外，各高校并未因为过度关注教师技能，而忽视教师工作嵌入的历史、文化、政治、经济和社会情境。在课程设置中都安排社会基础类的



课程，这类课程探讨专业教师需要理解的与教育实践相关的历史和社会等方面的话题，作为相对于教学法知识的情境知识。总体来说，3个项目在课程内容上都包含教育理论、教学方法、社会基础、实践研讨以及聚焦特定学科教育的课程，在培养方法上采用团队学习、专题研讨、现场研究、案例分析以及田野教学等方法，但在具体设置和结构安排上则迥然不同，各自有所创新。其中，TTL项目的课程体系最灵活，可以根据专业领域、发展方向和个人兴趣对修读课程进行专门定制，授课方式包括线上和线下两种形式。UTAP项目则通过制定专门化的课程体系来服务于不同阶段的教育需求，其中一些课程属于各教育阶段的共通课程。STEP项目的课程设置更有针对性，满足教师教育培养要求的同时缩短本科生成为教师的周期。

TTL项目的课程体系以三大支柱为中心：侧重于核心技能和知识的基础课程；侧重于专门领域的项目课程；提供加深背景知识的机会的聚焦课程。基础课程（14学分）包括“人们如何学习”“领导变革”“循证”“平等与机会”4门核心课程，围绕教学方法、教育领导、循证决策、价值观念4个方面，旨在让学员掌握教育专业的核心知识、技能和素养。项目课程包括核心体验课程（4学分）以及教学认证、教学与领导两个方向的课程。核心体验课程贯穿全年，学员可以在其中共同观察、分析和实践高质量教学。教学认证方向面向那些想获得马萨诸塞州和华盛顿特区的中学教育资格认证的学员，而教学与领导方向则旨在帮助学生提高教学实践的效果或者领导他人的能力。聚焦课程可以帮助学员深化特定教育领域的知识，与有相似兴趣的同行建立联系并为未来

职业发展奠定基础。（见表 1）

表 1 TTL 项目课程体系设置

| 基础课程<br>(14 学分)                                                 | 项目课程(至少 12 学分)                          | 聚焦课程<br>(6~12 学分)                                 |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 人们如何学习<br>(4 学分)<br>领导变革(2<br>学分)<br>循证(4 学分)<br>平等与机会(4<br>学分) | 核心体验课程(4 学分)                            | 艺术学习<br>幼儿教育<br>比较教育<br>高等教育<br>权力、身份和正义<br>读写与语言 |
|                                                                 | 教学认证方向：<br>教学方法类课程(10 学分)               |                                                   |
|                                                                 | 暑期实地见习(4 学分)<br>聚焦课堂包容性和多元性的课程(6 学分)    |                                                   |
|                                                                 | 教学领导方向：<br>教学方法类课程<br>教师领导方法类课程<br>聚集课程 |                                                   |

注：至少需要 42 个学分才能获得教育硕士学位；教育领导方向可以不受学分要求限制自由修读三类课程；聚焦课程包含一系列特定领域的核心课程和关联课程，除“艺术学习”领域要求至少修读 8 学分，其他领域要求修读 6~12 学分。

UTAP 课程体系依据教育阶段分为初级教育、中级教育、中学教育三类体系。初级教育围绕数学、读写、科学和社会研究 4 门核心学科奠定基础，内容涵盖艺术教育、特殊教育、创造力培养、幼儿发展、社会文化等，为新手教师提供了一个全方位地认识、理解和支持学生发展的机会。中级教育在其基础上进一步延伸和聚焦，关注青少年成长，开设各个科目的聚焦课程。中学教育体系中的聚焦课程比重提高，更加强调整定学科领域的教育教学。在三类课程体系中，“文化响应式教学”“以学生为中心的教学法”“差异化教学”“学校、社会与自我”“发展理论”是共有的基础课程。可以看出，教师教育的社会基础不仅是重要的教学内容，而且还成为教学方法的支撑。此外，课程中还通过田野教学和实地研

讨的形式来衔接教育理论与教学实践，帮助教师更好地理解  
和掌握教学方法。（见表 2）

表 2 UTAP 项目课程体系设置

| 初级教育(学前~4 年级)                  | 中级教育(4~8 年级)                   | 中学教育(7~12 年级)                |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| K-8 艺术教育(0.5)                  | 实地研讨会:文化响应式教学                  | 以学生为中心的课堂教学与学习               |
| 实地研讨会:文化响应式教学                  | K-8 艺术教育(0.5)                  | 面向不同学习者(特殊教育与双<br>语学生)的差异化教学 |
| 中小学读写                          | 中小学读写                          | 管理城市背景下的合作学习环境               |
| 科学方法:基于项目的学习方法                 | 科学方法:基于项目的学习方法                 | 发展理论:在青少年中的应用                |
| 中小学社会研究                        | 面向不同学习者(特殊教育与双<br>语学生)的差异化教学   | 城市中学的文化响应式教学法                |
| K-8 创造力培育(0.5)                 | 高阶实地研讨会:以学生为中心<br>的社会正义的教学法(2) | 学校、社会与自我                     |
| 中小学数学                          | 发展理论:在青少年中的应用                  | 中学人文/STEM 实地研讨会:课<br>程设计与评估* |
| 面向不同学习者(特殊教育与双<br>语学生)的差异化教学   | K-8 创造力培育(0.5)                 | 中学人文/STEM 探究的高阶实地<br>研讨会(2)* |
| 高阶实地研讨会:以学生为中心<br>的社会正义的教学法(1) | 教学与课堂导论                        | 初高中教学:对应学科*                  |
| 教学与课堂导论                        | 学校、社会与自我                       | 初高中高阶方法:对应学科*                |
| 幼儿发展                           | 中小学社会研究(教学)*                   |                              |
| 学校、社会与自我                       | 中小学高阶方法:对应学科*                  |                              |
| 11 课程学分                        | 12 课程学分                        | 11 课程学分                      |

注:\*表示属于聚焦课程;中级教育包括读写、数学、科学和社会研究四个学科,各包括 2 门课程  
(2 学分);中学教育主要分为人文和 STEM 两类,前者包括英语、社会研究、世界语言,后者包括数  
学、科学,各包括 4 门课程(5 学分);未标注的各门课程均为 1 学分。

STEP 项目的课程修读依据时间分成第一年(51~59 学分)、  
暑期课程(6 学分)、研究生年(毕业设计)3 部分。课程  
设置包括理论课、见习课、方法课、实践课、研讨会、语言  
课等形式。理论课的内容既包括围绕美国社会的思考,尤其  
是其种族和文化的多元性,也包括对学校环境下学习过程的  
分析。见习课包括三个主题:社区互动、文化身份和家校关  
系,旨在探究多元化学生群体的社会文化并理解城市学校学  
生社群的身份认同、理解和互动方式。方法课根据加州 K-12  
教育的框架和标准进行设计,内容包括 7~12 年级教学项目  
和方法的分析、评估、开发和实践等,采取融合内容、读写、  
技术和策略于一体的跨学科方法。实践课(11~19 学分)内



容按照观察参与、教学准备、学生教学 3 个部分循序渐进地增加日常教学职责，旨在帮助新手教师逐步建立一个全面完整的教学体系和实践体验。研讨会主要分析计划、实施和评估课程单元以及教学法的基本原则和概念，并对实践所在社区进行人类学角度的调查。由于西班牙裔在加州城市公立学校比例较高，因此西班牙语成为主修的第二语言。（见表 3）STEP 项目允许学生用一部分项目要求的高阶课程来满足本科学位的修读要求，并建议申请者在毕业前一年不要有超过四门必修课程。

表 3 STEP 项目课程体系设置

| 第一年          |                |              | 暑期课程    | 研究生年            |
|--------------|----------------|--------------|---------|-----------------|
| (秋季学期)       | (冬季学期)         | (春季学期)       |         |                 |
| 中级内容和读写方法(3) | 中级内容和读写方法(3)   | 技术与教育(4)     | 特殊教育(3) | 全职实习<br>每周一次研讨会 |
| 实地:观察与参与(3)  | 实地:学生教学准备(4~8) | 实地:学生教学(4~8) | 语言习得(3) |                 |
| 新手研讨会(2)     | 新手研讨会(2)       | 新手研讨会(2)     |         |                 |
| 城市学校教学-社区(2) | 城市学校教学-身份(2)   | 城市学校教学-家庭(2) |         |                 |
| 社会基础(3)      | 教育心理学(5)       | 卫生法(2)       |         |                 |
| 西班牙语*(2)     | 西班牙语*(3)       | 西班牙语*(3)     |         |                 |

注:括号内数字表示学分,\*表示可选课程。

### （三）层层递进、构成闭环的实践模式

美国教师教育正从“理论先导”朝着以“临床实践”为中心的范式转向。“理论先导”模式认为教师应先在大学学习理论然后再到中小学应用所学，但可能造成基于大学的理论教育与基于实地的教学实践的脱节。为消除理论与实践的隔阂，美国教师教育的范式转向以临床实践为先导的模式。基于实践取向，上述教师教育项目打破了“先理论后实践”

的做法，在学习理论课程的同时就安排实地见习环节，从而将课堂实践贯穿整个培养过程。但实践取向并非单纯增加实践时长和比重，而是深化对理论与实践关系的审视与反思，关键在于如何针对性地设计教育实践从而有益于教师学习。

3 所大学的教师教育都采取一种循序渐进、注重反思的闭环实践模式。该模式依照理论-实践-反思-评价的顺序形成闭环，将理论与临床实践黏合在一起。实践环节遵循由易到难、由简到繁、由浅入深的认知逻辑，是一个由了解、观察、协助、合作、教学、全职实习等环节组成的环环相扣、循序渐进的系统过程。3 所大学从理论学习开始就与教学实践紧密联系起来，涉及的案例和研究都扎根于真实情境与问题。而实践环节可分为实地见习和教学实践，前者让学员从入学开始就增加与实践环境的接触，后者则在课堂导师、教学教练、大学导师以及同期学员的支持下从事教学实践活动。实践模式的渐进性表现为教学群体的扩张、教学时长的增加、教学职责的提升，并安排特定时间阶段来推动实践进程。而反思性则体现在实践过程中的问题探究和结果改进，学生需要反思实践过程并从中发现、分析和解决问题，教师则对学生探究和反思的过程与结果进行指导和评价。

TTL 项目提供了驻校制和渐进制两种实践模式。驻校制模式旨在提供沉浸式的教学体验，要求学员具备一定的工作经验。学员直接以在岗教师的身份在波士顿地区的学校开始实习，承担全职教师一半的工作量并获得相应薪资。渐进制模式则提供循序渐进的实习过程，专门面向缺乏经验的新手。学员从实习生身份开始起步，逐步提高承担的教学工作比重。在积累一定经验之后，学员可以接管导师的一门课程，并转

入驻校制模式。在两类模式开始前，项目还设置夏季体验和春季体验两个准备环节。夏季体验是实地见习活动，旨在引导学员了解学校环境、观摩课堂教学、指导个别学生。春季体验是线上虚拟活动，活动聚焦于如何通过计划和执行教学来改进现有教育体系。

UTAP 的教学实践从夏季 7 月份开始持续到来年晚春。在夏季，小学和初级和中级的教育实践在社区合作机构进行，学员需要执行小团体的教学任务。夏季实践时间为每周 3 个半天以及两周一次的社区实地考察，合计约 40 个小时。在秋季，学员将从小团体教师开始，并在第 3 学期的期初转成全体教师。秋季实践时间延长为每周 2 个全天和 2 个半天，合计约 330 个小时。在早春，学员将作为常规的全体教师并担任两周时间的主导教师。早春实践时间为每周 5 个全天，合计约 280 个小时。在晚春，学员将作为常规的全体教师，实践时长为每周 5 个全天，合计约 245 个小时。与初级教育和中级教育不同，中学教育实践环节在青少年服务机构进行。所有学员将在费城公立学校担任整年的中学教师职务，白天在学校实习，傍晚和晚上学习课程。春季，学员将在高中承担全职教学工作，时间为每周 5 个全天。

STEP 的实践模式分成实地见习和全职实践两部分。实地见习围绕不同主题，从观察参与，到教学准备，再到学员教学，逐步引导学员探究教学实践过程，持续强化理论与实践的连结。全职实践将选择一所当地的都市学校，这类学校通常有一个低收入、种族、文化和语言多元化的学生群体。高度差异化的学员群体将有助于帮助学员学习如何为不同学员的学习过程设计有效的策略，包括运用建构主义教学、社

会文化学方法、新兴教育技术等。新手教师将逐步承担各项教学任务，包括计划、实施和评估日常课程单元并主动参与到对学校与社区关系的反思中。主动对实践中遇到的各种问题反思也是实践培养的关键。在反思过程中，学员还可以从每周一次的研讨会上获得来自教师顾问以及其他学员的帮助与支持。

#### （四）学科交叉、经验丰富的教师团队

高质量的教师教育项目离不开优秀的教师团队。教师团队通常由来自大学的学术导师和来自中小学的实践导师组成。尽管 3 所高水平大学都拥有优秀的教师成员，但是如何实现教师成员间的良好协作仍然要求有效的团队构建。在高水平综合性大学，教师团队构建主要有两个方面的难题：一方面的难题在于如何协调大学内部不同学院教师成员的合作；另一方面的难题在于如何协调大学教师与中小学教师之间跨越组织边界的合作。纵观 3 个项目的教师团队构建，可以发现他们都强调教师教育的专业性，选择长期从事教师教育的学科教学类教师来组建团队。在此基础上，通过吸纳不同学科领域的成员形成交叉与融合，如数学教育和科学教育的强强联合。同时，为解决大学与中小学脱节问题，加强大学与中小学的交流与沟通，项目成员中尽量安排有中小学长期工作经验的领导和教师。

TTL 项目的教师团队以长期深耕教师教育、拥有丰富实践经验的教师教育者为主。教师团队由两位联合主席领导，他们的研究领域都涉及教师教学，各自在数学教育和科学教育有所建树。教师团队成员的生涯背景多元化，包括前任中小学校长、前任高中教师、教师教育项目负责人、教师教育

研究者等。教师成员往往都与中小学之间有着紧密的联系，对教师教育的需求和现状有着充分的认识。此外，哈佛大学教育学院还致力于构建一个广泛的教师发展社群来充分发挥哈佛大学的多学科优势，为学员提供更多的支持和帮助。学员可以参加各类研究者会议、兴趣小组并与其他学院的教师进行交流互动。

UTAP 项目安排课堂导师、教学教练、大学导师来帮助学生应对实践学习中面临的复杂问题，提供更高质量的教师指导。三类教师分别负责课程、实践和训练，作为一个团队进行协作。其中，课堂导师是拥有熟练技能的实践教师，他们每天与学员分享他们的课堂和知识。教学教练也是教师团队中的关键成员，他们参与课堂实践过程并实施以学校为基础的训练来提供实时的实践模拟。大学导师则每周在实践现场提供持续的支持，并将大学课程与实地实践联系起来。大部分大学导师都有 10~30 年的中小学课堂教学经验，这些教师既熟悉中小学的现实教育教学需求，又了解大学的教育研究和发展动态，在培养适应中小学需求的教师的同时也在中小学推广先进教育理念和办法。

STEP 项目教师团队分为管理团队和教学团队，管理团队包括来自 UCLA 教学项目（Cal Teach）的系主任、学术主任以及来自教育与信息研究院的副院长、项目主管等。不同于哈佛大学“教育研究院+专业学院”的模式和宾夕法尼亚大学“教育学院独立运行”的模式，UCLA 采取“独立项目+专业学院”的模式，从而明确教育实践和学科建设的关系。教学团队分为科学教育和数学课程两个团体，科学教育团队包括负责科学课程的高中校长、教育研究生院的科学项目主任



和学科专任教师，数学课程团队包括柯提斯中心（Curtis Center，UCLA 负责 K-12 数学教育的机构）的执行主任、K-8 专业发展主任、小学教师。

#### 四、借鉴与启示

美国高水平大学在教师教育方面起步时间较早，培养体系完善，教育质量卓越，有效提高了中小学教师队伍水平。尽管中美两国的国情不同，但美国高水平大学在教师教育方面的经验和模式，仍然能为我国当前“国优计划”的实施提供一定的借鉴。

第一，招生选拔应兼顾考察申请者的攻读目的和攻读能力，从而选拔出真正乐教善教的学生。试点高校对攻读目的的考察应当依据教师教育项目的使命和愿景，将个人动机和教育使命相结合，在招生伊始就帮助学生树立明确目标和远大理想，而不是作为升学或就业的替代手段。在“推免选拔”过程中要强调申请材料的真实性和可靠性，并着重考查学生的性格品行，为培养“四有”好老师奠定基础。围绕攻读能力的选拔则应采取形式多样的全面考查，通过多种途径考查学生的专业水平，并关注学生在教学方面的天赋，而不是仅仅关注学生的学业成绩。“二次遴选”应重点关注学生兼修学位的能力，在保证学有余力的情况下攻读教育硕士学位。

第二，构建主次分明、多元灵活的课程体系以满足不同教育需求。试点高校应重点开发若干门教师教育的基础课程，采取基础课程加聚焦课程的方式，逐步提升课程体系的系统性和完整性。基础课程设置培养教师工作所需要的人文气质和科学素养，发展创造性思维及批判性思维，奠定科学合理的知识结构并强化学习能力和认知能力。课程内容尤其要重

视教师教育理论的创新。理论创新要以教学实践为基础。一方面，应广泛吸纳现有教育教学研究成果，不断改进教师教学的科学性、合理性；另一方面，应关注教学实践所处的社会环境基础，培养具有社会责任意识和担当的良师。同时，教师教育的创新特点也使得其不能拘泥于传统，而应该把握现代科学技术发展的新趋势，并主动应用各类新兴教育技术丰富教学形式和内容。因为教育技术的应用能够提供线上教学、翻转课堂等多样化的学习方式，也有助于提高人才培养体系的灵活性。此外，高水平综合大学参与教师教育应该守正创新，守正要求注意把握教师教育的特点和尊重教师教育的规律，创新要求充分利用学科综合与交叉的优势，开设厚基础、宽口径、多样化的课程。

第三，重视教师教育的实践性，避免“学术漂移”。试点高校应从学理和实践相联系的角度正确认识教育学、教师教育学和教师教育之间的关系，避免将作为实践话语的教师教育与作为学科门类的教师教育学科混为一谈。美国大学教师教育也曾出现过教师教育实践异化为学科建设、偏离教师培养职责的现象。因此，要明确教师教育的实践逻辑，通过精心设计教师教育的实践模式，帮助学生有效且快速适应教学实践。在实践模式设计上，可以采取循序渐进的闭环结构。一方面，实践模式应从现场见习过渡到全职实践，逐步提高学生的参与程度和实践时长，直至其能够独立承担日常教学任务；另一方面，实践模式应强调反思和总结，要求学生对实践过程进行反思、评价和讨论，不断改进其教学设计。高水平大学在科学研究方面相比于师范院校来说具有显著优势，这一优势值得重视和保留，有助于凸显教师教育的专业

性。因为专业性体现为教育实践者接受专业化训练后在实践活动中通过发现问题、研究问题和反思问题，创造和应用知识进而推动问题的解决。在实践场所方面，除驻校实习以外，还可以开发暑期学校、专业学校、教育辅导等其他途径，通过资源互补实现教师培养和教育服务双赢。

第四，构建一支专业化的教师团队，重点加强教师成员间的沟通和协作。试点高校应选用一批教师教育方向相关的专业人士组建教学团队，同时可以积极吸纳来自其他学科和机构的一线教师、管理者和研究者。在团队构建方面应明确工作权责，强化过程管理，加强成员之间的沟通，形成教师教育目标、理念和实践等方面的共识，在全面整合校内外资源和教师有效分工协作的基础上提升教师指导的水平。由于高水平综合大学举办教育面临的主要障碍包括教师教育师资匮乏以及与中小学教学实践的脱节，因此，可以从团队建设角度来扩充教师教育师资并拉近与中小学间的距离。如招收具有中小学工作经验的教师，安排大学老师到中小学进行实践，吸收中小学现任教师到大学兼职等。在团队成员分工方面，尽管大部分学校都安排学业导师和实践导师在内的多导师制，但这仍然要求导师组成员间的交流与合作。尤其对于来自中小学的教师成员，应主动与他们沟通交流，倾听他们的意见和建议，让其参与到教师教育项目设计之中，就教师教育的相关问题达成一致意见。

（翁登朝，兰州大学管理学院博士研究生；卢彩晨，兰州大学高等教育研究院副院长、教授）

来源：《中国高教研究》2024年第2期