

加强我国高师院校培养双能型教师的探索

李昱辉

(上海师范大学, 上海 200234)

摘要:我国现行的中小学教师教育体系对教师资格的指向是限定学科和学段的,难以适应国家和社会对课程改革、教育发展和教师素养的新要求。对此,高师院校需要发挥自身优势,主动构建教师培养模式群,积极开发弹性化人才培养方案,充分整合校内外优质教育资源,打造有利于跨学科、跨学段、跨场域的双能型教师培养的生态环境。相应地,还要加强在课程审定、学分管理和资格考试等方面的实践探索与创新,主动优化双能型教师的资格认可。

关键词:双能型教师;高师院校;教师教育体系;教师资格;培养模式

中图分类号:G645.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-4038(2022)02-0069-08

教师资格制度是国家推行的专门针对教师行业的职业许可制度。长期以来,为鼓励教师向低学段学校和薄弱学科流动,我国教师资格制度允许单向融通,即同一学科的高学段教师资格自然向低学段融通、同一学段的主学科教师资格向副学科有所融通。此外,由于没有面向校外教育单位教师专设的资格证类型,中小学校教师资格自然向青少年活动中心等校外教育单位融通。然而,教师教育体系则泾渭分明,它以帮助教师胜任特定学科和学段的教学岗位为基本导向,故常将专业学习限制在特定的课程框架内。这种“教育区隔”的传统体制严重阻碍了教师综合素养的提升,难以支撑跨学科、跨学段的教师交流、合作、互助和流动,以及跨场域的课后服务、社团活动和社会实践等。

进入21世纪,教师供求关系已发生重大转变,社会对教师的需求总量趋近饱和,对教师

能力素养的深层需求则与日俱增。社会需要源源不断地涌现好教师,为学生提供优质和个性化的教育,让“优秀的人”培养出“更优秀的人”;而现实中一些教师知识、理念和能力相对偏狭,不利于提高学生的综合素质和创新能力。社会期待与现实状况的落差损害了学校的公众形象,甚至异化为教育培训机构野蛮生长的土壤。教师教育是教育的母机,加强教师队伍建设是破解这一难题的关键。对此,2012年,教育部研究制定《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》,要求各地和部属师范大学据此调整教师培养方案、制定培训课程指南、细化考核内容与指标、推进教师资格考试改革试点工作。2016年后,国家根据各地教师资格考试改革试点和推广情况进行政策调整,逐步扩大高等师范院校在教师资格考试和资格认定上的自主权。2018年,教育部等五部

收稿日期:2022-01-05

基金项目:2022年上海市教委本级预算专项“长三角教师队伍建设一体化研究与实践”

作者简介:李昱辉,男,副教授,上海师范大学教育学院,主要从事教师教育研究。

门印发《教师教育振兴行动计划（2018—2022年）》，明确提出“发挥师范院校主体作用，加强教师教育体系建设”。从上述政策动向来看，在加强教师队伍建设方面，教师资格认定的自主权扩大与教师教育体系的自主建设是互为一体的，这对高师院校而言既是机遇又是挑战。高师院校应当充分利用好国家对培养资质的赋权，探索改革路径，优化培养过程，聚焦双能型教师培养，推动教师培养由“教育区隔、资格融通”向“教育融通、资格对口”转变，进一步提升培养质量和效果。

一、双能型教师培养的时代背景

双能型教师是拥有适应跨学科、跨学段或跨场域执教能力的现代教师，能更好地履行课程教学、教研科研和课后服务等职责，满足当前课程改革、教育发展和教师专业发展的新需求。

1. 培养双能型教师是国家课程改革的需要

长期以来，许多中小学教师“偏科”严重，对其他学科的只是缺乏兴趣，对其他学段的学习要求和学生特征更是知之甚少。当综合实践活动课程进入中小学校，“谁来上课”成为现实困境，这在很大程度上便是由于教师“偏科”导致的。2017年，教育部印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》，重点关注跨学科课程指导教师的专业发展问题，要求地方教育行政部门和学校加强调研、培训和考核激励机制。随着“五育”并举逐步深入，教师音体美等综合素养相对缺乏的短板不断暴露出来，学校兴趣和社团活动过度依赖音体美教师，音体美教师工作日益繁忙，总量缺口巨大。另一方面，2017年，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化教育体制机制改革的意见》，提出“探索集团化办学的管理模式”；2021年，教育部、国家发展改革委、财政部发布《关于深入推进义务教育薄弱环节改善与能力提升工作的意见》，鼓励各地建设“九年一贯制学校”。集团化办学和九年一贯制办学的重要优势在于为不同学校和不同学段之间开展联合教研、教学衔接、师资流动、兼课代课提供了无限可能。然而，教

师能力素养相对单一已成为制约学区集团和一贯制学校有效开展上述活动的瓶颈。

随着基础教育课程改革逐渐进入深水区，具备多种能力素养不再是对少数教师的专门要求，而是面向所有教师的普遍要求。究其原因，作为课程改革的重要指针，学生发展核心素养以整合所有课程共同培养学生为宗旨。这就意味着，没有任何一项核心素养能够仅凭个别学科或单一学段造就，绝大多数情况下都必须借助多门课程的共同参与和长期熏陶；反过来讲，每一门课程均承载着多元的育人功能，都要融入核心素养的培养体系。加达默尔（Hans-Georg Gadamer）认为，“视域的宽狭与新旧决定了个体是否能够超出旧的视域向外观看，谁的视域更宽广、更大就能够用正确的标准去评价视域内的一切东西”^[1]。倘若教师仍局限于所授课程，非但无法与其他学科和学段形成协同育人效应，甚至还可能越来越难以胜任原本的教学工作。因此，教师不仅需要全面掌握所授课程的完整知识体系，还要致力于拓展多元学科知识结构，不断提升知识整合能力，推动知识融合，摆脱分科禁锢，加强综合化教学，有效落实项目化学习、探究式学习等教学新样态，以综合化、主体化课程促进学生全面、自主、个性化的发展。

2. 培养双能型教师是教育回归本原的需要

建设高质量教育体系是“十四五”时期教育发展的新主题和新方向。2020年，《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》指出，建设高质量教育体系就是坚持以人民为中心发展教育事业，使教育事业为提高人民思想道德素质、科学文化素质和身心健康素质提供可靠保证。2021年，中共中央办公厅、国务院办公厅发布《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》，站在实现中华民族伟大复兴的战略高度，从体制机制入手深化改革，落实立德树人根本任务，促进学生全面发展和健康成长。

作为教育主阵地，学校必须遵循学生成长规律和教育发展规律，回归教书育人本原。这

要求教师由授业“经师”向传道“人师”转型,提升课程建设、课堂教学、作业管理和课后服务境界。一是在课程建设上,根据学生学情和需求开设特色课程,鼓励学生走到学习的中心,结合自身兴趣爱好和发展志向选择适合的课程,乃至成为课程建设的主体之一;二是在教学目标侧重上,从学科走出学科、从知识传授走向能力素养和综合育人,帮助学生学会学习、热爱生活、修养品格、生成智慧;三是在作业管理策略上,从机械训练向精准设计和鼓励创新转变,探索项目化、单元化、分层化、弹性化、动态化作业,强化作业批改与反馈的育人功能;四是在课后服务内容上,从单一的作业辅导向兴趣爱好和健全人格拓展,丰富学生阅读、体育、艺术、科普、游戏、观影、社团等活动。值得注意的是,参与课后服务已成为“双减”背景下全国义务教育阶段教师的日常工作内容,基础教育“双减”工作监测平台数据显示,全国有534.5万教师参与课后服务,占比超86%;^[2]在上海等教育发达地区这一比例已近乎95%。^[3]上述方面都要求教师拥有宽广的知识视野,能够不为单一学科、学段、场域所束缚,涵养整体育人的观念与能力,从立德树人的高度丰富创新素质教育和个性化学习的教育实践。苏霍姆林斯基说:“只有当教师的知识视野比学校教学大纲宽广得无可比拟的时候,教师才能成为教育过程的真正的能手、艺术家和诗人。”^[4]唯有如此,教师才能更好地引导和感染学生热爱生活、丰富兴趣、大胆创新。

3. 培养双能型教师是教师专业发展的需要

进入学习型社会,任何个体理应具有接受教育和自我完善的需求。知识快速迭代下,教师倘若一味沿用昨天的知识教育今天的学生,将难以解决明天的问题。可以说,专业发展既是职业道德对教师提出的明确要求,也是师道传承的重要组成和必要途径;教师的热情和投入会对学生成长产生潜移默化的影响,是为人师表的应有之义。在此意义上,教师专业发展需要但不能纯粹依赖个体自觉,也要加强科学的路径规划和有效的制度引导。然而,作为规划和引导教师专业发展的一种重要传统方式,

学历对教师而言正逐渐丧失激励和鞭策效应。许多学者已从社会普遍学历、教育发展形势、跨国比较研究等多重视角,对《中华人民共和国教师法》中对教师的学历要求提出了质疑。

笔者认为,提高学历要求不是简单地延长学业年限,而必须充分结合培养过程的优化设计与实施。唯有建立在过程优化基础上的学历提升,才能真正提高教师教育规格、增加教师资格“含金量”,反过来又能制度化地对教师专业发展的动机进行激励、对效果进行检验。2018年,《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》要求,“为义务教育学校侧重培养素质全面、业务见长的本科层次教师,为高中阶段教育学校侧重培养专业突出、底蕴深厚的研究生层次教师”。这不仅明确了提高教师学历的要求,更诠释了对与之相应的综合素养的要求。对此,应进一步发挥教师教育对于教师专业发展的规划和引导作用,并不断做好过程优化,培养大批“博”且“专”的双能型教师。

二、高师院校探索双能型教师培养的方法路径

提升教师培养质量,推进教师培养供给侧结构性改革是关键。总体而言,作为中国特色师范教育体系的关键主体,21世纪以来,国内主要高师院校有效调整培养目标,着重提升学历层次,大力推进课程建设,扩充丰富实习实践,为我国教师培养体制机制建设进行了有益探索。2018年,《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确指出,“到2035年,教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升,培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”。高师院校应当牢记为基础教育输送一流师资的光荣使命,发挥自身独特优势,积极探索双能型教师培养的方法路径。

1. 构建双能型教师培养模式群

面对教育人才市场的多元化需求和学生成长的个性化需要,高师院校应当致力于构建跨

学科、跨学段、跨场域的双能型教师培养模式群。跨学科双能是具备两门学科的教学能力, 胜任综合课程、综合化教学、跨学科教研等。跨学段双能是具备同学科双学段的教学能力, 胜任综合化教学、跨学段教研、中小学衔接教育、一贯制学校教育等。跨场域双能是不仅具备学科教学能力, 还能够胜任课后服务、社会实践, 以及少年宫、少科站、青少年活动中心、劳技中心等各类校外教育单位的非学科类素质教育活动。

双能型教师培养可通过多种培养模式实现, 按照学历层次不同主要分为本科层次(“3+1”模式、“4+1”模式)、硕士层次(“2+1”模式、“2+X”模式)和本硕直通车(“4+2”模式、“3+3”模式)等三类六种, 这些模式在培养目标和培养路径上既有共性也有差异(见表1)。其中, “3+1”模式针对师范类本科生, 重点关注跨学科、跨场域素养培养, 旨在促进其掌握扎实的学科专业知识、教育教学能力和非学科类教育能力, 成为能够在“双新”“双减”背景下有效开展课堂教学和课后服务的合格教师。“4+1”模式针对有从教意愿的非师范类本科生, 通过延长一年在读时间强化教育教学基本能力培养, 并引导学生用原专业知识开展学科拓展实践和社会志愿服务。“2+1”模式主要针对本科专业在中小学开设相应课程的教育类研究生, 关注跨学段、跨场域培养, 促进其掌握扎实的教育教学能力和课程教学论知识, 能够有效设计和实施学科类和非学科类教育活动, 并带领学生开展多样化的社会实践活动。“2+X”模式针对师范类本科出身或者具有一定任教经历的在职研究生, 旨在促进其掌握扎实的基础理论和学科专业知识, 并依据本人学习意愿适当延长学制, 用于综合提升跨学科、跨学段的教育教学能力和教学研究能力。“4+2”模式针对有较强从教意愿的本科生, 旨在促进其掌握宽广的学术视野和跨学段、跨场域的教育教学能力。

表1 双能型教师培养模式群

模式	学生对象	主要目标类型
“3+1”	师范类本科生	跨学科、跨场域
“4+1”	非师范类本科生	跨学科、跨场域
“2+1”	本科专业在中小学开设相应课程的教育类研究生	跨学科、跨场域
“2+X”	师范类本科出身或者具有一定任教经历的在职研究生	跨学科、跨学段
“4+2”	校内本硕连读	跨学科、跨场域
“3+3”	本校推免优秀师范生	跨学科、跨学段

“3+3”模式针对具备本校免试推荐资格的优秀师范类本科生, 旨在促进其掌握深厚的教育理论素养、宽广的专业知识、扎实的教学科研能力, 成为综合能力全面的学校骨干教师。此外, 上述各种模式之间应允许适度切换, 从而实现教育人才培养的双向选择和退出机制。

2. 开发弹性化人才培养方案

培养方案是人才培养的关键, 因为它既关涉到学生应具备怎样的知识、能力和素养, 又关涉到怎样培养学生具备这些知识、能力和素养。传统的培养方案相对定型和集约, 其优势在于定位清晰、结构简单、落实有序、管理方便, 但在人才培养规格上缺乏个性和特色, 不利于学生能力素养的全面发展。培养双能型教师需要对课程体系、课程结构、课程设置、课程内容、教学形式、实践内容、学时学分分配、考核评价等进行全面审视和调整, 根据不同培养模式编制弹性化的培养方案。

首先, 课程体系应当围绕教育人才培养目标展开, 把课程作为一个具有内在关联的有机整体进行统筹规划, 既推动本科和硕士课程高效衔接, 又保持不同培养模式间的相对特色, 体现厚基础、宽口径、多样化的教师教育课程特点。

其次, 按照整个师范类学科知识构面科学设置多元课程模块, 确保课程体系有效支撑新时代师范生的知识结构体系; 与此同时, 充分尊重学生个性化发展, 灵活多样地调整各课程模块内部的宽度和深度, 体现对于不同知识背

景、专业基础和学习动机的学生进行分类指导的基本思想,识别、引导、满足不同学生的学习需求。

再次,优化组合课程设置和课程内容,及时反映时代发展和教育改革对教师知识、能力、素养提出的新要求,持续关注人工智能、生命科学等前沿学科与教育学所形成的交叉学科或交叉领域,创设相关课程或专题讲座;同时,合理分配各课程模块的学时学分,在选课管理上体现学科知识的交叉与融合,优化学分制管理,鼓励跨学科门类自主选修,支持学生依据自身情况设计个性化课程。

复次,教学形式应改变知识灌输的传统方式,适度增加实践类课程比例,同时推进理论课实践化教学,丰富案例教学、模拟教学、现场观摩、临床指导等教学实践环节,与实习、见习等实践类课程相互融合、相互支撑,综合提升学生在教育教学上的实践能力、应变能力和创新能力。

最后,考核评价应当将知识测试和能力、素养测试融合起来,切实体现对学生综合素养和教育教学能力的重视;并依据课程特点和教学要求,将考查、笔试与课程论文等相互结合,支持并鼓励学生综合应用多学科知识创造性地完成作业与考核。

3. 整合校内外教师教育资源

教师教育资源是教师培养的 necessary 支撑。传统的教师教育资源相对标准和固定,其优势在于自成体系、规范统一、可控性强、运作稳定,但难以应对弹性化的培养方案和个性化的课程需求,不利于促进学生综合素质和个性化发展。双能型教师培养应当基于课程资源、教师资源、基地资源、管理体系的全面拓展与整体变革,以适应不同培养模式和培养方案下的课程教学和管理需要。

首先,课程资源需要打破孤立和僵化的格局,由教务处搭建全校跨学科跨学院选修的“课程立交桥”,做好相关教师的工作量计算和教学经费保障,为学生提供更广的选课范围和更好的选课体验,在制度上确保所有符合修读条件的学生“愿修尽修”;同时,各学科各学院

需要基于自身优势和特点,对标双能型教师培养目标,与时俱进地创新开发适合跨学科跨学院选修的辅修专业、微专业等课程群,深入探索与其他专业在教师培养上的联动机制,提升选修课程质量和效果,努力实现跨专业、跨学科学习的“乘法效应”。

其次,需要提升教师面向跨学科跨学院的混编班级编制课程大纲、教案和开展教学指导的能力,支持开放化探索课程教学对于不同培养模式和培养目标的支撑效果,鼓励教师主动加强课程教学与培养模式、资格认可之间的内在关联。此外,由教务处和研究生院定期组织不同学科青年教师的合作教研和听课评课活动,并邀请资深教师和教学专家对青年教师的选修课堂和合作教研进行指导点评,帮助青年教师了解不同专业学生的学习基础和方法特点、掌握面向多元教学对象的课程设计和教学适应能力。这样既能夯实各种培养模式下的课程资源,创新培养双能型教师的课程组合;也有利于提升优质课程资源使用率,丰富学生个性化课程。

再次,丰富校外实践基地类型与数量,打造开放、协同、联动的中国特色教师教育体系。在中小学校、幼儿园、少年宫、青少年活动中心等优质实践基地开设一定学分的实训课程和一线教师讲座;强化高校与实践基地在实习见习中的对等合作关系,由各基地遴选内部优秀师资带教,高校则选派教师教育、课程教学论、校外教育等专业的优秀教师前往基地挂职,双方共同组建核心指导团队,共同帮助学生定制个性化的实践计划、探索灵活多样的实践组合,确保每位学生都能在至少两个学段、两个学科或两类机构内获得两段以上高质量的实践经历。

最后,应当加强课程管理体系建设,建立本硕一体化的学生选课平台和教学管理系统。按照所在学院、所属学科、课程目标、课程性质、教学方法、学习难度、修读对象、学分数、考核方式等对全校教师教育课程进行统一编码。在此基础上,编制和公布电子版的《双能型教师选修课程指南》。同时,依托大数据和信息技术绘制学生“综合素质雷达图”,开展个性化的生涯指导和课程推介,激励更多有志学

生成长为双能型教师。

三、高师院校加强双能型教师培养的保障措施

在探索方法路径的同时,也要全方位地加强双能型教师培养的保障措施。譬如,在入口环节首先对哪些课程属于教师资格认可框架进行遴选甄别,确保入选课程的规格门类和品质标准;再通过有效的学分管理持续优化学习过程,确保学生和课程的相互匹配;最后多样化、多维度地对整个学习过程和学习效果进行考核评估,帮助真正符合双能型教师条件者获得相应资格。

1. 专业的课程审定机制

课程质量是高师院校人才培养和资格认定的根本保障。2018年《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出,“完善教师资格考试政策,逐步将修习教师教育课程、参加教育教学实践作为认定教育教学能力、取得教师资格的必备条件”,这预示着课程与教师资格的关联将更趋紧密。双能型教师培养对课程提出了更高要求,需要从更本质的教师专业素养、更丰富的教师培养模式、更长远的教师发展需求出发审视每一门课程的价值意义。

对此,学校首先需要整合校内相关领域的优秀专家资源,并根据实际需求借助其他高校、教育研究机构和中小学校等外部力量。通过深度研讨和预备会等形式确保全体专家充分把握双能型教师培养的基本特点,一方面把国家中小学教师资格考试标准和大纲作为课程审定的基本依据,形成明确统一的目标导向和相对一致的评价尺度;另一方面要打破课程培养模式的一元隶属关系,形成复合交叉支撑的观念,擅于发现课程对不同培养模式的价值意义。在此基础上,依据不同专家的专业特点合理分组,每三年一轮定期组织专家对所有教师教育课程进行严格审定,论证评估其科学性、师范性、时代性,对达标课程增加配套投入,对基本达标的课程提出整改要求,对不达标的课程坚决

要求暂停或下架。

与此同时,还要打破专家高高在上的权威形象,致力于构建专家与教师间的平等对话机制,尽可能地争取广大教师的认可和理解,避免消极抵触情绪滋生。通过教师代表和专家间多轮次的互动讨论、意见征询、集体协商和反馈调整,不断推进课程变革的“戴明循环”(Plan-Do-Check-Action),倒逼教师教育课程体系持续稳定发展。

2. 精细的学分管理办法

学分管理是高师院校自主开展教师资格认定的必要前提。如上所述,双能型教师培养基于多种模式展开,不同模式对学分总数及其结构要求必然有所不同,但在课程方面又彼此交叉,这大大增加了学分管理的难度。对此,学校有必要加强以下四个方面的改革。

首先,以管理提效率,从整体上把控各类教师资格认定的学分总数、课程设置和考核要求。在学分总数上,以减负增效为基本原则,支持并鼓励多种资格下相同或相近课程的学分互抵,避免发生学生不必要地重复修读相同课程的现象,为其保留更多自主学习和自主实践的时间。尤其在本硕博直通车培养模式中,应着力精炼课程设置、打造课程梯度、精减学时学分、切换实践场域、灵活考核方式,激励学生探索创新、自我超越,最大限度地进入学科前沿。

其次,以管理保质量,在制度上规范课程修读条件和学分取得要求。随着跨学院选修和实践类课程比例增加,学校应当加强对课程报名条件、考核方式、考核结果的精细化管理,避免个别学生因不具备必要修读能力、课程学习时间冲突、单学期学业任务过重、不具备实践条件等主客观原因降低学习的热情和效果。

再次,变管理为服务,加强数字化和信息化的内涵建设。利用信息化平台,教务处和任课教师及时录入每位学生的学分修读状况,由平台自动分析并生成个人“专业学习分析报表”和“综合素养雷达图”,重点反映学生当前的知识盲区和最近发展区,供学生加深自我了解,也帮助任课教师更全面地掌握班级整体和学生的个人学情。

最后，变管理为引导，促进学生形成更明确的专业发展目标和课程学习目标。基于大数据支持对学生个体的选修学分与资格认定的基本条件进行综合对比，结合学生端选课系统的提醒功能，定期通过邮件、微信等途径向每个学生个性化推送下一阶段主要学习任务，提供开放性的课程选修和实践活动建议。

3. 严格的资格考试制度

依据教育部研究制定的《教育类研究生和公费师范生免试认定中小学教师资格改革实施方案》，招收教育类研究生、公费师范生的高等学校从2021年起可参加免试认定改革。实施免试认定改革的高师院校首先应建立有效的组织领导机制，如教育教学能力考核领导小组，由校领导任组长、相关职能部门和各学院正职领导任小组成员，加强校内教育教学能力考核的顶层设计和组织水平，研制出台兼具指导性和操作性的《教育教学能力校本考核办法》。

其次，在学院层面，加强对教师资格申请对象思想品德、师德素养、学业表现、专业技能、实习经历等方面的评估，可由相关辅导员、教务员、实习指导教师等进行初评，学院在充分听取师生反馈意见的基础上组织专班复评，确保评审过程和结果公开透明。

再次，关于《综合素质》《教育知识与能力》《学科知识与能力》等职业能力笔试，应由学校组织校内外教师教育专家、一线中小学校长和教师等专业队伍，根据师范生教师职业能力标准要求、国家中小学教师资格考试标准和大纲，统一命题、统一实施、统一阅卷，确保考试内容贴近教育教学实际、考试管理与教学专业相分离、考试合格率得到严格控制，从而保障考核的实效性、公正性和含金量。此外，学校还应在每轮考核后开展抽样复查，对于评估、命题和阅卷等的科学性、准确性等进行严密把关，及时发现并整改所有可能存在的问题与不足。

最后，由学校向通过考核者颁发《师范生教师职业能力证书》，并向省级教育行政部门报送获证人员信息，用于申请认定相应的教师资格。值得注意的是，依据教育部规定，学生个

体在同一个高等学校、同一学历层次学习期间，仅可获取一本《师范生教师职业能力证书》，且任何高校不得随意扩大免试认定范围。这意味着，对于那些希望申请跨学段、跨学科教师资格的学生而言，依然必须经历国考。对此，高师院校还应充分发挥自身在课程设计和资格考试上的独特优势，将国考标准和大纲有机融入课程规划、日常教学、实习实践和相关培训中，助力学生顺利过关。

四、小结

教师培养需要顺应教育发展和教师成长的客观规律。诚然，当前并非所有教师都已经对某个特定学科、学段的知识了如指掌，很多教师还可能存在不少缺点。教师发展没有止境，于漪老师讲过，“一辈子做老师，一辈子学做老师”^[5]，只有保持不断学习的热情和投入才能当好现代教师。然而，现实中一些师范生还没有真正走上讲台，却已然选择“躺平”。双能型教师就是要向每个未来教师提出更高的目标任务和发展要求，告诉他们学无止境，鞭策并帮助他们不断奋进。

高师院校应当充分利用好国家赋权，探索培养双能型教师的方法路径和保障措施，二者不可偏废。前者主“攻”，需重点突破传统培养模式和方法的局限性，即着力构建多样化的双能型教师培养模式群、开发弹性化人才培养方案、整合校内外优质教师教育资源，激励和帮助每一位未来教师更好实现早期专业化和个性化生长。后者主“守”，需重点加强对于教师资格认可的自律，即通过专业的课程审定机制、精细的学分管理办法、严格的资格考试制度，保障每一本教师资格证的应有含金量。高师院校要在这攻守平衡之间培育一批又一批的双能型教师，有力推动基础教育持续发展。

参考文献：

- [1] 加达默尔. 真理与方法：上卷 [M]. 洪

汉鼎,译.上海:上海译文出版社,2004:3.

[2] 光明网.教育部最新数据公布!事关“双减”[EB/OL].(2021-09-23)[2022-01-01].
https://m.gmw.cn/2021-09/23/content_1302595589.htm.

[3] 教育部教育管理信息中心.基础教育“双减”工作监测平台[EB/OL].(2022-01-01)

[2022-01-01].<https://jjc.zxxs.moe.edu.cn>.

[4] 苏霍姆林斯基.给教师的建议[M].杜殿坤,编译.北京:教育科学出版社,1984:420.

[5] 于漪.一辈子学做人师[J].中华活页文选(教师版),2016(8):4-6.

(责任编辑 刘红)

Strengthening the Exploration of Training Dual-ability Teachers in Normal Universities in China

Li Yuhui

Abstract: The current education system for primary and secondary school teachers in China limits the direction of teacher qualifications within disciplines and study phases, which is difficult to adapt to the new requirements of the country and society for curriculum reform, education development and teacher literacy. Therefore, normal colleges and universities need to give full play to their own advantages, take the initiative to build a teacher training model group, actively develop flexible talent training programs, fully integrate high-quality educational resources inside and outside the school, and create an ecological environment conducive to interdisciplinary, cross-learning, cross-field dual-ability teacher training. Accordingly, it is necessary to strengthen practical exploration and innovation in curriculum review, credit management and qualification examination, and actively optimize the qualification recognition of dual-ability teachers.

Key words: Dual-ability teachers; Normal university; Teacher education system; Teacher qualification; Training model