

新时代教师教育：高校外语专业教师培养面临的机遇与挑战

张绍杰

东北师范大学

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (3), 66-72 页

提 要：我国现已初步形成以师范院校为主体、高水平非师范类院校参与的新时代教师教育新格局。这种新格局有利于师范院校外语专业在教师教育中发挥主体作用，也有利于促进师范院校和非师范院校外语专业教师教育的内涵发展。同时，新格局也促使高校外语专业重新认识师范性与学术性的关系，推动教师教育师资队伍建设，全面提升教师教育培养质量，实现职前培养和职后培训一体化建设目标。本文呼吁高校外语专业要顺应新时代教师教育发展的新要求，承担起培养大国外语良师的重任。

关键词：教师教育；外语教师教育；机遇与挑战；外语专业

[中图分类号] H09

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)03-0066-07

1. 引言

我国的师范教育从1897年南洋公学设立师范学院开始，到1902年京师大学堂创办师范馆，直至今日以6所部属师范大学为代表。一个多世纪的历史沿革展现了我国高度重视师范教育的文化传统。然而，随着改革开放进入新时代，这种传统已经被打破，由“师范教育”转向“教师教育”，这种转变标志着新时代教师教育发展的新格局已开始形成。那么，在这样的大背景下，高校外语专业教师培养将面临怎样的发展机遇与挑战？本文将围绕这个问题发表意见。

2. 新时代教师教育发展的新格局

首先，我们有必要对“教师教育”和“新格局”这两个概念进行说明。我国在2001年出台的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中首次使用“教师教育”替代“师范教育”，并提出“完善以现有师范院校为主体，其他高等学校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”（张伟坤等 2019：32）。实际上，我国从1995年开始

实行的教师资格制度就预示着师范教育向教师教育转型，直至21世纪初国家作出基础教育改革与发展的决定，这几年已基本完成从师范教育到教师教育的转向。自21世纪初到今天又经过近20年的发展，我国现已初步形成教师教育新格局。所谓“新格局”就是指以师范院校为主体，非师范院校参与（或准确地说，高水平非师范类院校参与）的教师教育体系。党的十九大标志着我国正式进入中国特色社会主义建设新时代。

目前，我国共有187所师范院校，383所举办教师教育的非师范院校（胡钦太 2018），初步形成了“两类”（职前培养体系和职后培训体系）和“三级”（高水平非师范类大学、重点师范大学和地方师范大学）教师教育培养体系（王鉴 2019）。具体而言，“两类”培养培训体系体现了教师终身发展的理念，将职前的学历教育与职后的专业发展有机衔接起来。“三级”院校中的高水平非师范类大学为第一层级，设置教师教育学院，主要培养硕士研究生学历的教师；重点师范大学为第二层级，包括教育部和省级重点师范院校，主要培养本科和硕士研究生学历的教师；地方师范大学为第三层级，主要培养本科学历的教师。这种新



时代教师教育发展的新格局无疑为师范院校外语专业教师培养提供了新机遇，同时也提出了新挑战。我国长期重视外语教育，改革开放40多年来制定了一系列外语教育政策(王定华 2018)，如教育部2017年颁布的新修订的《普通高中英语课程标准》、2018年发布的《外国语言文学类教学质量国家标准》和《中国英语能力等级量表》均对新时代外语教师培养发挥着重要的指导作用，但是我们也必须看到，新时代教师教育发展的新格局是以师范院校为主体、高水平非师范类院校参与的外语教师培养的新格局，也是将竞争机制引入教师教育的新发展战略。因此，高校外语专业必须抓住新机遇，迎接新挑战，顺应新时代国家对外语教师队伍建设的新要求。

3. 新格局给高校外语专业教师教育带来的新机遇

随着改革开放以来社会对外语人才的需求与日俱增，众多非师范类院校开始设置外语专业(主要是英语)。截至2018年，已有1,376所高校(包括高职高专)开设英语类专业(张绍杰 2019)，这意味着除师范类院校外，不同类型的高等院校都开设了外语专业，其中大多数高校都设置了教师教育方向。另一方面，由于改革开放过程中高等院校进行结构调整，原有的师范类院校经过合并、转型和升级，数量急剧减少，且绝大多数院校都增设了非师范专业，成为师范教育和非师范教育并举的普通综合性大学，高校外语专业教师教育也随之发生了变化。那么，在教师教育新格局的背景下，高校外语专业教师培养将面临哪些发展机遇?

3.1 新格局为师范院校发挥主体作用带来机遇

教师教育的新格局打破了我国传统的师范教育体系，同时预示着新师范教育体系正在逐步建立。这种新师范教育体系是以师范院校为主体的教师教育体系，或者说，新格局的形成并非要淡化师范院校在师资培养方面的主力军作用，而是要强化其主体地位。中共中央、国务院2018年

颁布的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(以下简称《意见》)十分明确且鲜明地提出了“加大对师范院校支持力度”的政策保障。因此，建立以师范院校为主体的教师教育体系无疑给师范院校带来了新机遇，注入新活力。

师范院校的外语专业经过40多年的改革开放，办学规模不断扩大、办学条件得到改善、办学水平逐步提升，但与高水平非师范类院校相比仍有较大的发展空间。例如，在教育部6所重点师范大学、省属23所重点师范大学中，具有博士授予权的院校仅有8所。在校友会2019世界十大权威大学排名中，进入我国大学综合排名前60的师范类院校仅有5所。全国第四轮外国语言文学学科评估结果显示，排名前50名的高校中，师范院校仅有10所。这些数据表明，师范院校外语专业的办学水平、教师队伍水平和人才培养质量的确存在比较明显的差距，难以发挥其作为教师教育主体的作用。另外，随着国家开放性教师教育政策的出台，众多非师范院校参与到外语教师的培养中，教师资格证考试制度日趋完善，师范院校培养外语教师的主体地位开始弱化，究其原因，主要是对开放性的教师教育带来的竞争认识不足。

新师范教育体系的构建给师范院校外语专业打了一针“强心剂”，更为其提供了重新思考如何在外语教师培养中发挥主体作用的历史机遇。主体作用可能体现在以下三个方面：一是在基础教育外语教师培养中发挥主力军作用，把主要精力放在师范教育上，兼顾非师范教育，而不是本末倒置；二是在卓越教师的培养中发挥引领作用，利用长期培养外语教师积累的经验，结合新时代基础教育对外语教师的需求，努力为基础教育输送优秀的教师队伍；三是在小语种师资培养中发挥示范作用，充分利用国家对师范院校加大支持力度的契机，为基础教育培养和储备不同语种的师资，以满足未来基础教育改革对不同语种教师的需求。总之，新师范教育体系的建立为师范院校外语专业进一步发挥其在基础教育外语师资培养中的主体作用提供了发展契机。



3.2 新格局为促进教师教育内涵发展带来机遇

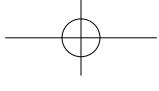
无论是师范院校的主体作用，还是高水平非师范类院校的参与培养，新师范教育体系的建立都依赖于内涵发展，而内涵发展的路径包括进一步明确人才培养目标、优化人才培养模式、突出人才培养特色。教师教育新格局的构建为促进高校外语专业内涵发展提供了难得的机遇。

改革开放初期，我国已逐步形成了包含中等师范学校、高等师范专科学校和高等师范本科院校/教育部重点师范大学三个层次的教师培养体系。其中，中等师范学校主要培养小学师资，高等师范专科学校主要培养初中师资，高等师范本科院校和教育部重点师范大学主要培养高中师资及中等教育以上师资。但是在目前的新格局体系下，各院校的学历教育结构发生了根本性变化。例如，高水平非师范类院校和教育部所属及省部共建的师范大学现都已实施本科学历教育和研究生学历教育“双轨制”，有的高校研究生招生数量已超过本科。然而，外语专业的教师教育并没有完全顺应这种变化，表现为本科学历教育与研究生学历教育的培养目标不明确，甚至完全脱节，也就是说，研究生学历教育并非按照教师教育规律和要求进行人才培养。例如，研究生培养基本遵循的是普通综合院校的标准和要求，培养方案中曾经设置的教学实践环节早已被取消，毕业生的教师资格取决于是否获得教师资格证书。这种做法实际上是以牺牲教师培养质量为代价的培养过程，不利于卓越教师的培养。因此，高校外语专业，包括具有硕士和博士学位授予权的院校，都需要重新定位本科学历教育和研究生学历教育的人才培养目标，遵循国家教师《专业标准》¹和《普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版)》，在教师教育新格局建构的过程中适时调整培养目标，兼顾本校的实际情况，使其更加符合国家对教师培养的要求，否则全面提高教师培养质量的目标将难以实现。

促进内涵发展的另一条路径是优化人才培养模式。高等教育中的人才培养模式是决定人才培养质量的关键要素。在办学设施、专任教师和专

业学生相同的条件下，通过不同人才培养模式培养出来的人才，在规格和质量上会有较大差异(杜伟、任立刚 2008)。长期以来，我国师范院校形成了封闭式教师培养模式，培养目标和培养规格大同小异，课程设置除专业课程外，首先主要开设通识课程“教育学”“心理学”和“学科教学法”(所谓“老三门”)，其次是重视教育实习/实践。传统上，师范院校外语专业就是在这种封闭式教师培养模式下培养外语教师的。改革开放40多年来，为满足对外开放、经济建设和社会发展的需求，师范院校主动调整发展定位、办学目标和专业结构，尤其是在高水平非师范类院校参与教师培养的开放式教师教育形势下，采取了“师范教育”和“非师范教育”并举的发展策略，其内部对人才培养模式进行了积极探索，呈现出不同的培养模式(杜伟、任立刚 2008；张云峰等 2019)。然而，师范院校外语专业在实施师范教育和非师范教育的过程中，往往把精力放在非师范教育新专业的建设上，忽视了师范教育的培养模式改革，混淆了非师范教育和师范教育在外语人才培养过程中应体现的工具性和人文性差别。非师范教育重在培养研究型、复合型或应用型的外语人才，而师范教育重在培养基础教育的外语师资。相对而言，非师范教育对工具性和人文性的要求体现在它的高度(语言知识和能力水平要高)和深度(学科知识和人文素养较深)，师范教育对工具性和人文性的要求体现在它的厚度(语言基础知识和技能要实)和宽度(学科知识和人文素养要宽)。简言之，师范教育更加重视教师人文素养的塑造、语言知识与技能的基本功训练；非师范教育更加关注学科素养、语言知识与能力水平的提升。由于两者的培养规格不同，师范院校培养模式中的课程体系只设置“老三门”和“教育实习/实践”，还远远不能满足培养卓越外语教师的需求。另外，新参与教师教育的高水平非师范类院校，由于缺乏培养教师的经验，往往效仿师范类院校培养教师的模式，教师教育方向新领域的设置只是为了拓宽学生的就业空间，缺乏创新培

¹ 教育部于2011年颁布《幼儿园教师专业标准》《小学教师专业标准》和《中学教师专业标准》，并于2012年开始实施，这里统称为国家教师《专业标准》。



养模式的意识，甚至用长期以来形成的非师范教育培养模式替代教师教育培养模式，培养出来的学生在基础教育领域也缺乏竞争力。因此，新师范教育应积极探索以课程为核心的新培养模式，例如，建立以教师教育为特征的开放性课程体系（陈国安 2020）。

新时代教师教育新格局的显著特征是教师教育由封闭走向开放，标志着以师范院校为主体、高水平非师范类院校参与的教师教育体系开始形成；由通识教育走向专业化和职业化教育，标志着教师教育将沿着标准化、规范化和制度化的方向发展；由单一培养模式走向多元培养模式，标志着教师教育将改革传统培养方式，探索多样性的教师培养模式，以满足基础教育对卓越教师的需求。外语教育有其自身特点，外语教师教育更体现出其特殊性，集中表现在外语教师在教学中的多重角色作用。具体而言，外语教师既是课堂教学语言环境的创造者、语言知识的分析者、语言技能的训练者，也是文化差异的解释者（张绍杰 2008）。外语教师角色的特殊性反映出“外语”素质的重要性，如语音面貌、语言技能、口语表达等，这些方面的良好素质是成为一名优秀外语教师不可或缺的条件。在教师教育新格局的背景下、在基础教育普遍缺乏优秀外语教师的情况下，外语专业绝不能无动于衷，而应主动探索新型外语教师的培养模式，承担起培养卓越外语教师的使命，使其在新时代更加有所作为。

突出人才培养特色是内涵发展的目标追求。长期以来，师范院校外语专业在人才培养中形成了“热爱教育事业”“综合素质好”“基本功扎实”的人才培养特色。但由于20世纪90年代师范院校“去师范化”的历程和“师范教育”的地位被弱化（田晓苗、石连海 2019），外语教师的培养特色也被淡化，师范院校外语专业向非师范院校外语专业看齐，削弱了外语教师的特色培养。尽管20世纪90年代以后，高校在教师教育的新理念下，对人才培养模式进行了大胆探索和改革，但改革的重点在于复合型人才培养模式，即使在师范院校外语专业内部也很少关注外语教师的特色培养问题。可想而知，高水平非师范类院校外语专业对

教师培养特色的重视程度也就不言而喻了。

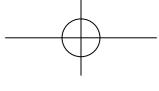
新格局背景下，国家对新时代教师培养提出了新的要求，即按照《意见》打造高素质、专业化和创新型的教师队伍。高素质指“立德树人”应具备的素质，这是教师必备的最重要的素质。专业化包括两个方面的内容：“一是学科知识的专业化，能够担任相应学科知识的教学任务，要求教师学历水平的高层化。二是教育科学素养的专业化，要用先进的教育理念、教育科学知识、教育技术来武装教师的头脑，使教师不仅能够传授知识，更重要的是能够合格地担负起培养人、教育人、发展人的任务”（韩清林 2003：6）。创新型指要有创新教育理念、创新教学能力和创新育人实践。综合起来，就是要培养有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心的“四有”教师。这为外语专业的教师培养提供了前所未有的新机遇。按照新时代国家对教师的总体要求，外语教师培养应根据《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》，顺应教师职业化和专业化发展的新趋势，更新培养理念，调整培养方案，优化培养过程，以突出外语教师的培养特色。

4. 新格局给高校外语专业教师教育带来的新挑战

教师教育的新格局不仅仅是打破传统师范教育体系，更是在开放式新师范教育体系的建立过程中引入竞争机制，促进“中国特色师范教育体系”（中华人民共和国教育部 2018）的形成。前文提到，传统的封闭式师范教育体系被打破，高水平非师范类院校直接参与教师教育，实质上是在教师教育中引入了竞争机制。这种竞争机制首先对师范院校外语专业的教师培养提出了新挑战，同时也是对高水平非师范类院校自身参与教师教育提出的新挑战。师范院校面对的竞争本质上不是办学空间的竞争，而高水平非师范类院校面对的竞争也不是办学资源的竞争。以下将从两个方面来探讨。

4.1 新格局对师范性与学术性提出的挑战

师范院校在人才培养中长期遇到的问题



范性与学术性的矛盾。所谓“师范性”就是师范院校要突出“师范教育”的特性，重视教师素质、知识和能力的培养，而“学术性”是指学科素质、知识和能力达到的水平。师范性与学术性是否为客观存在的矛盾，即突出师范性是否会导致学术性偏低？这个问题对于师范教育来说由来已久，其产生根源与时代背景、专业设置的封闭性、培养模式的单一性、师范院校结构的层级性，以及学界对师范教育认识上的狭义性等都存在内在/外在的联系(刘庆龙 2019)。

诚然，同等条件下，师范教育和非师范教育相比，的确存在师范性与学术性的问题，但两者是否是对立的关系值得反思。过去，人们以非师范教育的学术标准看待师范教育，认为这两者是对立的、矛盾的。然而，我们看到，学术性是一个相对的概念，不同学科专业对学术性有不同的标准，不同职业对学术性也有不同的要求，我们不能简单地将师范教育的学术性与非师范教育的学术性相提并论，就像不能把法律教育、医学教育、计算机教育等的学术性同等看待一样。教学活动不仅是一种实践活动，也是一种“学术活动”(刘庆龙 2019)，其学术性是由教学活动的本质所决定的。教师不同于其他职业，主要体现在育人过程中的方向引导作用，即在教学过程中的科学指导、规律探究和思想启迪作用。过去那种所谓“教师职业的学术性含量较低”的认知是有偏见的，教师同律师和医生相比有其特殊的重要地位。实际上，师范教育更应凸显师范性和学术性的统一，这是对一名优秀教师的客观要求，也是新时代背景下对新型教师的期待，或者说，一名优秀的教师既要具备“教书育人”和传授知识的素质和能力，也要具备研究知识和创新知识的素质和能力。

高水平非师范类院校外语教师教育涉及的师范性和学术性的关系问题，可能会与师范院校形成鲜明的对照。也就是说，高水平非师范类院校的学科基础好、师资力量较雄厚、科研水平较高，具备较高的学术性，但其师范性因缺乏创办师范教育的传统和针对教师教育的研究而相对薄弱。然而，要培养高素质、专业化和创新型的外语教师，

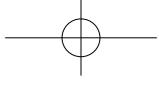
师范性又不能不放在突出位置。因此，高水平非师范类院校面临的挑战是如何在学术性和师范性之间找到平衡点，从而发挥其高水平大学的优势。

在新师范教育体系建构的背景下，教师的职业化和专业化发展是师范教育必须面对的发展方向，而专业化发展必然对学术性提出更高的要求。因此，师范教育的外语教师培养应顺应教师教育的总体发展趋势，重新认识师范性和学术性的关系。师范性本质上是突出教师应具备的品格特征，如奉献精神、爱心、责任感等。而学术性是凸显科学研究特征，如对学科领域的探求精神、对学科研究的批判精神、对学科知识的创新精神等。在外语教师的培养过程中，为了塑造未来教师的品格，师范性要求更加重视人文素养教育，培养教师的“家国情怀、国际视野”，加深对目标语文化的正确认知和理解；而学术性则要求培养教师刻苦钻研的精神、科学严谨的态度，对学科知识“精准”“扎实”的掌握，以及在学科研究方法上善于提出问题、分析问题和解决问题的能力。实践经验告诉我们，一个“中等水平”的学生，如果具备了教师素质，其成为一名优秀教师的概率远比不具备教师素质的“高水平”学生高得多，反之亦然。可见，师范性和学术性相辅相成，共同构成优秀外语教师兼备的素质和能力。因此，在外语教育教学中如何凸显师范性和学术性的统一性，无疑是对高校外语专业教师教育提出的挑战。

4.2 新格局对职前培养与职后培训一体化提出的挑战

新格局中的“两类”教师教育体系包含职前培养和职后培训。职前培养指大学期间的学历教育，职后培训指学历教育之后的职业教育。职前培养与职后培训构成教师教育的连续体，前者是教师专业发展的出发点，后者是教师专业发展的落脚点，两者的相互作用构成教师教育的全过程，因此，教师教育具有终身教育的鲜明特性。职前培养和职后培训一体化就是基于终身教育思想提出来的。

传统上我国师范教育所形成的职前培养和职后培训是两个相互分离的体系，职前培养由各类师范院校承担，职后培训则由不同层次的教育学



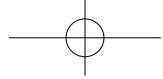
院和教师进修学校来完成。这种各自为政、相互割裂的培养培训体系，既不能满足教师教育的内部一体化要求，即时间性体现的教师终身发展与不同阶段的相互联系、相互补充和相互作用；也不能满足教师教育的外部一体化要求，即空间性体现的教师发展与学校改善的关系（张贵新、饶从满 2002）。随着改革开放以来教师教育改革经历了不同时期，传统的培养培训体系已逐渐被打破，同时，教师教育改革取得的成就，如教师队伍建设专业化、教师教育体系开放化、教师教育模式多元化和教师教育管理规范化，也为职前职后教育一体化构建提供了前提条件和基础（曲铁华、于萍 2018），尤其是当今的教师教育领域正围绕职前培养和职后培训如何协同发展进行广泛深入的探索。相关文献显示，目前教师教育研究主要关注四个方面的问题：一是职前培养与职后培训一体化模式的建构（陈立万等 2018；童汝根等 2018；王晓芳 2018）；二是职前培养与职后培训一体化课程体系和课程资源的建设（陈时见、王雪 2015；何茜 2015）；三是职前培养与职后培训一体化体制机制的创新（刘义兵、付光槐 2014）；四是职前培养与职后培训一体化的有效路径（童汝根等 2018）。这些探索为我们提供了新格局背景下教师教育改革整体推进的面貌和发展趋向，同时促使我们反思外语教师教育面临的挑战。

由于教师职业的特殊性，职前培养和职后培训的有效衔接一直是教师教育关注的问题，但两者在教师教育中的脱节问题始终没有得到解决。2018年发布的《意见》中提出“推进地方政府、高等学校、中小学‘三位一体’协同育人”，这种表述在《中国教育现代化2035》中又得到进一步阐释：“健全以师范院校为主体、高水平非师范院校参与、优质中小学（幼儿园）为实践基地的开放、协同、联动的中国特色教师教育体系”（中华人民共和国中央人民政府 2019）。按照这样的规划，要实现职前培养和职后培训一体化，首先要解决建立教师教育体系的问题，其次要解决职前培养和职后培训的机制问题。例如，“开放”意味着社会和政府的参与，“协同”需要大学、地方政府和中小学三方的合作，“联动”需要三方上下统一协调下的行动。机制问题的解决需要国家或地

方政府建立制度加以保障，但教师教育体系的建立在很大程度上取决于各高校自身，尤其是高水平非师范类院校会面临更大的挑战。

挑战主要来自从事教师教育的师资队伍严重匮乏。从目前的状况看，无论是师范院校还是非师范院校的外语专业，都面临着缺乏专门从事教师教育的师资队伍的问题，没有足够多的教师下沉到中小学实践基地指导实习和开展研究。师范院校外语专业长期拥有一支教师教育队伍（通称“学科教学论方向”）。然而，近些年来，这支队伍不是在加强而是在削弱，主要由以下两个内部原因所致：其一是师范院校外语专业集体意识失盲，认为这支队伍不是学科建设的主流，因此忽视了队伍建设；其二是这支队伍中的教师对其身份认同存在缺失，似乎从事教师教育就低人一等，青年教师也不愿意从事教师教育，因为在激励机制缺失的情况下，带领学生到中小学或农村中学指导实习/实践意味着付出更多的代价。而高水平非师范类院校教师教育师资队伍短缺的现象更加普遍，尽管其参与了外语教师的培养，但设了庙却没有和尚念经。教师教育队伍被边缘化的状况与教师教育职前职后一体化建构的发展趋向背道而驰，难以保障其在职前培养和职后培训一体化过程中发挥作用。

在教师教育新格局的背景下，要实现规划的目标仍需付出巨大的努力。目前，在建构职前培养和职后培训一体化的过程中，高校外语专业应有所为和有所不为。对于体制机制问题，我们可能能力不从心而有所不为，但为了满足教师教育发展的需要，我们又要努力有所为，按照教育部《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》提出的“学生中心、产出导向、持续改进”的基本理念，加大力度建设一支从事教师教育的师资队伍，提升专业办学质量，努力培养学生“践行师德”“学会教学”“学会育人”“学会发展”等必备的素质（魏怡 2019）。提升培养质量的关键是师资队伍建设，没有一支强干的师资队伍，职前培养和职后培训的衔接就是纸上谈兵。同时，教师教育质量的提升离不开与中小学实践基地的有效沟通与合作，只有有计划地深入中小学了解基础教育外语教学的实际状况，才能使外语教师培养更加符合基础外语教育的需求。



5. 结语

传统意义上的师范教育已转型为教师教育，教师教育新格局或新师范教育体系已初步建立，且其建设正在全面推进。本文首先回顾了新格局构建的历史过程，并在教师教育新格局背景下阐述了高校外语专业教师培养面临的机遇和挑战，目的不仅在于引起师范院校和非师范院校外语专业对新时代教师教育体系构建的关注，更在于呼吁高校外语专业自身在振兴教师教育的新形势下，继承传统、勇于担当、不负使命，肩负起为新时代培养大国外语良师的重任。

参考文献

- 陈国安，2020，新师范教育的基本特征与系统重构[J]，《南京社会科学》(3)：150-156。
- 陈立万、杨丽娜、陈强、李洪兵，2018，地方高校师范教育职前职后“一体化”培养模式探索[J]，《中国成人教育》(24)：147-149。
- 陈时见、王雪，2015，教师教育一体化课程体系的构建与实施[J]，《教育研究》(8)：109-112。
- 杜伟、任立刚，2008，改革开放30年来我国高师院校人才培养模式的改革[J]，《四川师范大学学报(社会科学版)》(5)：22-27。
- 韩清林，2003，21世纪初中国教师教育的基本走向及对策建议——第二篇：全面推进教师专业化建设[J]，《河北师范大学学报(教育科学版)》(4)：5-15。
- 何茜，2015，教师职前职后一体化教育实践课程及其保障实施[J]，《教育研究》(8)：115-118。
- 胡钦太，2018，“新师范”建设的时代定位与路径选择[J]，《华南师范大学学报(社会科学版)》(6)：60-65。
- 刘庆龙，2019，新中国70年来师范教育的发展历程——基于师范教育内外部关系的视角[J]，《四川师范大学学报(社会科学版)》(6)：90-98。
- 刘义兵、付光槐，2014，教师教育一体化发展的体制机制创新[J]，《教育研究》(1)：111-116。
- 曲铁华、于萍，2018，改革开放40年教师教育改革与未来展望[J]，《教育研究》(9)：36-44。
- 田晓苗、石连海，2019，教师培养：从去师范化到新师范教育[J]，《国家教育行政学院学报》(3)：53-59。
- 童汝根、刘妍、张云婷，2018，教师教育职前职后一体共育新时代大国良师——第十五届全国师范大学联席会议暨2018年中国教育学会教师培训者联盟年会综述[J]，《教师发展研究》(4)：118-124。
- 王定华，2018，改革开放40年我国外语教育政策回眸[J]，《课程·教材·教法》(12)：4-11。
- 王鉴，2019，我国新师范教育体系论纲[J]，《东北师大学报(哲学社会科学版)》(5)：10-16。
- 王晓芳，2018，教师终身学习的职前教育与职后培训一体化模式的建构[J]，《中国成人教育》(22)：149-151。
- 魏怡，2019，师范类专业认证视域下新师范建设七评[J]，《湖南社会科学》(5)：141-145。
- 张贵新、饶从满，2002，关于教师教育一体化的认识与思考[J]，《课程·教材·教法》(4)：58-62。
- 张绍杰，2008，外语教师角色与学习型教师[J]，《中国大学教学》(11)：88-91，84。
- 张绍杰，2019，改革开放40年外语人才培养——成就与反思[J]，《中国外语》(1)：4-10。
- 张伟坤、熊建文、林天伦，2019，新时代与新师范：背景、理念及举措[J]，《高教探索》(1)：32-36。
- 张云峰、朱爱娟、张华兵、徐雅，2019，我国师范专业人才培养模式实践探索的研究进展[J]，《科教文汇》(12)：113-116。
- 中华人民共和国教育部，2018，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[OL]，http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html (2020年4月10日读取)。
- 中华人民共和国中央人民政府，2019，中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[OL]，http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm (2020年4月10日读取)。

作者简介

张绍杰，东北师范大学教授。主要研究领域：外语教师教育。电子邮箱：zhangsj10@163.com

(审稿编辑：濮实)