

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2015.04.001

教师教育者的研究现状与发展方向

陈璐

(广州大学 教育学院, 广州 510006)

摘要:教师教育者是教师教育研究领域的一个新概念,越来越受到国内理论界的重视。目前,我国有关教师教育者的研究成果日渐丰富,涉及的范围包括教师教育者的内涵、角色、身份认同、专业发展等几个方面。就上述方面的研究成果进行述评,提出了目前研究中的不足,并且展望了今后的研究方向,以期为后续的研究提供参考。

关键词:教师教育者;内涵;角色;专业发展

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)04-0001-07

随着教师教育研究的深入和发展,研究者们开始关注教师教育者的问题,其相关的研究成果也日渐增多。为了厘清此领域的研究现状,笔者梳理了自2005年10月至2014年10月间关于国内教师教育者的研究成果,找出已有研究中的不足,为今后的研究指明方向。

一、教师教育者的研究概况

2014年10月31日,笔者在中国知识资源总库(简称CNKI)中以“教师教育者”为篇名进行精确检索,共搜索到相关有效文献37篇,其中,学术期刊28篇、优秀硕士论文7篇、博士论文2篇。具体情况如图1所示。

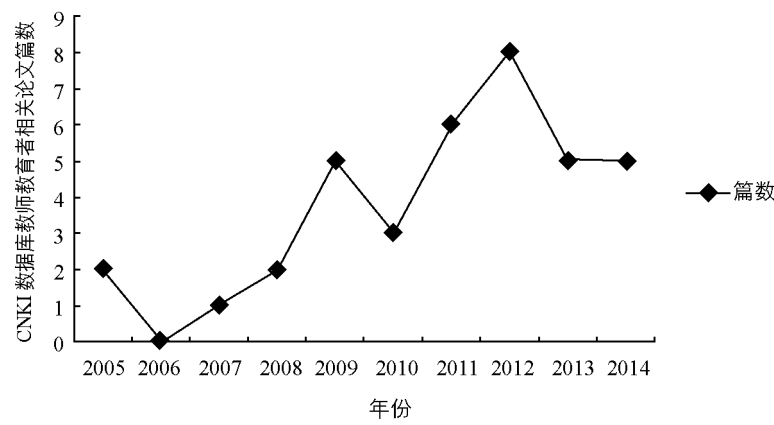


图1 关于国内教师教育者的研究成果年份分布

由图1可见,最近十年来,我国关于教师教育者的研究成果虽有增长,但发展速度比较缓慢。总体上看,国内研究者对教师教育者的关注度不高,其研究成果目前还只是星星之火,有待燎原。

对国内教师教育者研究的论文题目进行粗略划分后发现,研究主题主要分为四类:一是教师教

育者的内涵;二是教师教育者的身份认同;三是教师教育者的角色;四是教师教育者的专业素质与专业发展。此外,研究者们对教师教育者的教学实践也有一定的关注。具体情况如表 1 所示。

表 1 教师教育者研究主题的分类统计

研究主题	内涵	身份认同	角色	专业素质与专业发展	其他	合计
篇数	6	3	6	17	5	37
比例	16.2%	8.1%	16.2%	46.0%	13.5%	100%

从上述图表可以看出:首先是关于教师教育者的专业素质与专业发展的研究成果最多(17 篇),占研究成果总量的 46.0%;其次是关于教师教育者的内涵、角色的研究成果(各有 6 篇),各占研究成果总量的 16.2%;再次是关于教师教育者身份认同的研究成果(3 篇),占研究成果总量的 8.1%;最后是其他方面的研究成果如关于教学实践、专业标准的探讨等(5 篇),占研究成果总量的 13.5%。以上数据反映出国内有关教师教育者的研究更多关注的是与教师教育密切相关的教师教育者专业素质和专业发展方面的内容,大多数研究还停留在对基本理论层面的探讨,处于研究的起步阶段。

二、教师教育者的研究现状

(一)教师教育者的内涵

2005 年,阮为文在《校长:作为教师教育者》一文中提出校长是教师教育者,是“教师专业发展的第一责任人”^[1]。这实际上已经涉及教师教育者的内涵研究。但时至今日,国内研究者关于教师教育者的内涵界定并未达成共识。主流的看法有以下四种:

第一种观点认为教师教育者仅指以培养教师为直接职业目的的专业教师。如李学农认为教师教育者是“专门从事教师教育活动的教师”^[2]。这种观点所涉及的教师教育者主要来源于高等院校的教育学院,包括讲授教育教学理论和指导教学实践的专业教师。这些教师教育者主要为促进师范生、准教师的专业发展提供服务。

第二种观点认为只要从事正规教师教育工作的专业教师都属于教师教育者。如郑丹丹认为教师教育者是“从职前、入职到在职教师教育阶段从事教师教育工作的”专业教师^[3]。这种观点所涉及的教师教育者主要来源于高等院校中的教育学院、教师进修学校、中小学学校、教师教育商业机构,以及所有讲授教育教学理论和指导教学实践的专业教师。这些教师教育者主要为促进师范生、(准)教师及有从事教师职业意向的非师范生和社会人员提供专业发展服务。

第三种观点认为通过教学、研究和服务,为师范生或教师专业发展人员提供支持、协助的人员都属于教师教育者。如荀渊认为教师教育者包括“师范院校、非师范院校、教育学院、教师进修学校为培养师范生以及教师在职进修提供教育专业与学科课程教学和指导教学实践的教师,在各省、地市和区县三级教学研究室从事教学研究的教研员,在基础教育学校担任新教师和师范生教学实践活动的指导教师和设计、实施校本教师培训的教师”^[4]。李善敏认为校长也是教师教育者,“校长则应在以学校为基地的教师继续教育中充分发挥领导作用”^[5]。这种观点所涉及的教师教育者主要来源于高等院校、教师进修学校、中小学校、教育局及其相关部门等,不仅包括直接培养教师专业素养的教师,如讲授教育教学理论、指导教学实践的专业教师,也包括间接地促进教师专业素养提升的相关人员,如学校领导、教研员和设计、实施校本教师培训的教师等。这些教师教育者主要为促进师范生、(准)教师的专业发展提供服务。

第四种观点认为所有能促进教师专业发展的教师及其创造的教师教育资源都属于教师教育者。如李红亚认为“凡是一切承载着教育智慧的并服务于教师发展的人、物、工具、事件、故事”都属于教师教育者^[6]。这一观点涉及的教师教育者最多,不仅包括促进教师专业发展的相关人员,而且

把教师教育者所创造出来的教师教育资源拟人化,也归为教师教育者。这种观点所涉及的教师教育者主要来源于高等院校、教师进修学校、中小学校、教育局、教师教育商业机构、教师教育资源等。这些教师教育者主要为促进师范生、(准)教师的专业发展提供服务。

表 2 四种观点所涉及的教师教育者的不同来源

观点	高等院校	教师进修学校	中小学校(校长)	教育局及相关部门	教师教育商业机构	教育物质资源
第一种	√	√				
第二种	√	√	√	√		
第三种	√	√	√	√	√	
第四种	√	√	√	√	√	√

表 3 四种观点所涉及的教师教育者的不同服务对象

观点	师范生	非师范生	准教师	新入职教师	在职教师	社会人员
第一种	√		√			
第二种	√	√	√	√	√	√
第三种	√		√	√	√	
第四种	√		√	√	√	

因研究者对教师教育者的来源、对象、服务范围等的认定不一样,所以研究者们对“教师教育者”的内涵界定也就不一致。但是仔细梳理上述四种观点时,却也发现一些共识:一是教师教育者是能促进教师专业发展的特殊专业人员;二是教师教育者较为确定的来源是高等院校和教师进修学校;三是教师教育者通常服务的对象是师范生和(准)教师。

(二)教师教育者的角色

了解教师教育者的角色构成有助于全面理解教师教育者的地位和作用。研究者们大都从教师教育者功能的角度探讨教师教育者的多元角色。

康晓伟在《教师教育者:内涵、身份认同及其角色研究》中认为,教师教育者的主要角色是教师教育知识的生产者、教师专业发展的引领者以及教师教育文化的推动者。教师教育知识的生产者是指教师教育者在实践性知识和理论性知识方面成为创生者。教师专业发展的引领者主要是指教师教育者为教师的观念、知识、能力、专业态度、动机和自我专业发展意识提供支持和帮助。教师教育文化的推动者是指教师教育者需要与未来的教师分享如何解决不同文化背景的学生的教育问题,并且指导教师形成一种健康、积极的文化观^[7]。

王加强在《教师教育者的多元角色分析——基于教师专业发展视角》一文中认为,教师教育者的主要角色是示范者、激发者、联络者。示范者是指教师教育者要“学高”、“身正”;激发者是指教师教育者“要采用合理的方式激发他们的教师职业认同,调动其专业自主发展的积极性”;联络者是指教师教育者“与各种富含教师教育资源的机构特别是基础教育学校建立合作关系从而让师范生能够利用这些机构的资源”^[8]。

王思蓉在《教师教育者专业发展的新探究——专业标准引发的专业发展》一文中认为,教师教育者的主要角色是教师专业发展的指导者、教育知识的生产者、教育文化的推广者。教师专业发展的指导者是指教师教育者在教育内容、方法、策略和理念等方面对教师进行指导,提升教师的专业能力;教育知识的生产者是指“教师教育者可以从他们的理论和实践中生产出有效的教育知识”;教育文化的推广者是指教师教育者“教实习教师处理不同文化背景的能力”^[9]。

李晓红在《教师教育者的文化自觉》一文中认为,教师教育者的主要角色是教学角色和学术角色。教学角色是指教师教育者在教学过程中承担传递、选择和创造文化的任务;学术角色是指教师教育者具有“能在充分收集、分析实践资料的基础上充实和丰富自己的课堂教学,使自己的教学与研究回归教育生活实际,通过鲜活、生动、具有说服力的案例帮助师范生的专业成长”的功能^[10]。

也有学者重点强调示范者这一元角色。如邓惠明在《教师教育者的教学实践示范探析》中认为教师教育者在教学实践中扮演着示范角色,即教学常规示范、课堂教学模式示范、教学基本技能示范、课堂教学监控技能示范、终身学习示范和教育科研示范^[11]。又如张飞、刘秀芳在《实践取向教师教育者的示范角色探究》中也着重探讨教师教育者在教学中充当示范者角色的功能,即在专业知识、专业技能、专业品性、反思研究、技术运用、教学评估以及认可最优实践内容等方面做出表率,通过教学的方式使准教师学会教学的专业教学实践^[12]。

从研究成果可以看出,教师教育者至少扮演八种角色,即示范者、生产者、激发者、引领者(或指导者)、联络者、学术者、教学者和教育文化推动者(或推广者)。

(三)教师教育者的专业身份认同

从整个教师教育体系和教师教育者个体发展的角度讲,教师教育者身份认同问题影响着整个教师教育者队伍的心理归属、专业品质和职业道德水平,进而影响着教师教育质量的高低。所以,明确教师教育者身份取向是非常必要的。

然而,从目前研究成果来看,人们对教师教育者的身份认同存在着不一致的看法,表现为两个方面:一是身份认同模糊,即教师教育者“身份不明确”造成“对教师教育者的理解存在差异”^[7];二是身份认同危机,即“在充满变迁的外部环境中缺乏自我连续感,因对可能风险的忧虑而丧失自我意义与价值感”,而有“自我怀疑、焦虑、否定乃至恐惧等心理体验”^[13]。

造成对教师教育者身份认同不一致的原因有哪些呢?研究者大致就中小学的教师教育者和高等教育机构中的教师教育者所面临的不同情境分别进行剖析。

郑丹丹在《教师教育者专业身份认同剖析》中分析了影响中小学的教师教育者身份不一致的原因:一是“时间、精力等客观条件的制约”;二是这类教师教育者一般没有正式的身份认证,缺乏专业意识下与教师教育相关的专业知识与能力,无法完成教师教育赋予的基本职责^[14]。

大致而言,造成高等教育机构中的教师教育者身份不一致的原因主要包括四个方面,即外部环境的变化、历史积淀的影响、社会地位的特殊、教师教育者自身的身份认同取向。首先,是外部环境的变化。具体而言:一是师范院校的综合化,“师范院校综合化后,不同学科专业的人们不再有‘共同’的身份认同(identity)”^[15];二是教育改革,“教育实践和教师教育改革对教师教育者的素养要求与日俱增,而个体知识能力素质是否胜任改革要求显然严重影响其身份认同”^[16];三是学术格局的变化,“师范院校学术格局的变化使得教师教育专业反而被边缘化,教师教育者所赖以生存的组织环境质量反而下降”^[14]。其次,是历史积淀的影响。“历史形成的‘学术层次偏低’、‘理论内涵单薄’的工具性、技艺性学科定位”^[13],虽是对教育学科的偏见,但也影响教师教育者对自身身份的认同。再次,是社会地位的特殊。杨跃从宏观、微观两个层面进行了精辟分析,既看到教师教育者在宏观社会结构中的边缘地位——“处于多重二元结构夹缝中的一个特殊群体”,又看到教师教育者在微观生存体验层面上“属于大学学术阶梯上的弱势群体”^[13]。最后,是教师教育者自身的身份认同取向。“如果教师教育者深感自身知识、能力还不足以满足和胜任改革的新目标、新要求,无法在工作中体验胜任感、成就感和自我效能感,便难以对‘教师教育改革’及‘教师教育者’产生自觉认同”^[15]。

基于这些原因,研究者主要从外部环境的创设和主观努力两大途径寻求良剂,来加强广大教师教育者的身份认同感。

在外部环境创设方面:一是进行制度建设,制度建设包括“设置教师教育专业以及设置教师教育者的教授席位”等学科建制^[7]和建构“有机团结”的专业共同体^[15]等;二是加强文化建设,“营造和谐、融通的教师教育文化”^[13];三是重视专业建设,“采取有效措施加强教师教育专业建设,关注并提升教师教育学术品质与地位”^[15];四是做好思想疏导工作,主要是通过“充分信任,疏缓压力”^[15]、“抓住有利时机适时开展系列思想教育活动”^[17]等举措,促进教师教育者自我专业身份的

建构。

在主观努力方面：一是教师教育者要进行“自我研究”^[7]；二是教师教育者应“重视认同的力量”，“支持进取性认同”^[13]，认识自身专业地位与专业身份，并产生相应的情感与意志^[14]；三是提高自身关于教师教育的学术研究水平^[7]。

（四）教师教育者的专业发展

教师教育者的专业素质是现代教师教育者发挥作用的武器，是影响教师教育效能的重要因素。建构教师教育者的专业素质结构，是当前研究者最为重视的方面。

何李来在《新课改背景下教师教育者教学能力探析》中指出，教师教育者应具备的素质包括教学能力、社会责任感、创新精神、实践能力、科学研究能力和人际交流与反思能力等^[18]。李学农在《论教师教育者》中指出，教师教育者不仅要掌握以教育现象为研究对象的教育学科知识，还要有专业进取精神和特殊人格特质等，具有比一般教师更高的素质要求^[2]。汲传波、刘芳芳在《教师的教师：国际汉语教师教育者研究》中指出，教师教育者应具备的素质要求有学科教学知识、案例教学能力、指导准教师实践的能力^[19]。孙自挥等人在《教师教育者的学科教学知识研究》中以中学英语学科为例，探讨教师教育者应具备的学科教学知识，包括学科知识、教育心理学知识、课程知识、情境知识等^[20]。许立新在《论教师教育者领导力的养成——一种专业化的视点》中认为领导力属于教师教育者应具备的素质^[21]。刘鹏、王娜在《教师教育者教学能力模型架构的验证性因素分析》中，通过统计调查问卷来专门分析教师教育者教学能力的架构，认为教师教育者的教学能力包括三大方面：开展教学活动的能力、研究发展教学的能力、聚焦教学的影响能力。开展教学活动的能力包括教学设计能力、教学实施能力、教学评价能力；研究发展教学的能力包括反思教学能力、研究教学能力、创新教学能力；聚焦教学的影响能力包括示范教学能力、交流教学能力、教学浸润能力^[22]。

教师教育者的专业素质结构和《教师专业化的理论与实践（修订版）》中的教师专业素质结构大体相同，包括“专业知识、专业技能和专业情意”三个方面^[23]，但具体内容有所不同。教师教育者的专业知识主要包括学科知识、教育心理学知识、课程知识、情境知识等；专业技能主要包括教学能力、案例教学能力指导、实践能力、科学研究能力、领导力和人际交流与反思能力等；专业情意主要包括专业精神、社会责任感、创新精神等。研究者们对专业知识中的学科教学知识和专业技能中的教学能力关注较多，但对教师教育者其他方面的关注较少。

只有教师教育者具有合理的专业素质结构，教师教育的质量才有保障。那么，如何提高这些专业素质？研究者们主要考虑外部支持和主观努力两个方面。

在外部支持方面，研究者们主张营造优质的政策制度环境来支持教师教育者的专业发展。康晓伟在《教师教育者：内涵、身份认同及其角色研究》中认为，要“建立教师教育者协会”；要“建立一套以资格证书为核心的教师教育者质量保障体系”；要“加大对理论性与实践性兼顾的教师教育者的培养”力度；要“加大对教师教育的投入”力度^[7]。荀渊在《教师教育者及其自我研究：提升教师教育质量的新途径》中提出：“将教师教育者队伍建设与专业发展确立为教师教育改革发展的一项重要工作”；“明确不同层次、类型教师教育者的职责与作用”；“支持教师教育者结合教师教育课程教学、教学实践指导开展研究”^[4]。郑艳芳在《我国教师教育者的专业发展之自我研究》中认为要“加强教师教育者的资格教育，严把‘入口关’”；“开放专业发展路径，加强专业开发”；“重视教师教育者伦理规范的养成”^[24]。王岩等研究者也提出通过创建网上学习社区来促进教师教育者的专业发展^[25]。

在主观努力方面，郑爽等人在《论教师教育者及其专业发展》中提出：教师教育者要“树立专业理想，增进身份认同”；“开展自我研究，融合教学和科研”；“增进合作交流，创建教师教育者发展共同体”^[17]。荀渊在《教师教育者及其自我研究：提升教师教育质量的新途径》中提出，“自我研究”是“促进教师教育者专业发展与提升教师教育质量的新途径”^[4]。“自我研究”是颇受学者关注的自我

发展的策略。

三、教师教育者的研究走向

通过对已有研究成果的梳理可以发现,迄今研究者已在教师教育者的概念、角色、身份认同、专业素质和专业发展等方面展开了初步的研究。这些研究开启了我国教育学研究的一个新领域,在一定程度上奠定了关于教师教育者研究的理论基础,对后续研究有较好的借鉴意义。然而,已有研究也存在着一定的不足,主要表现为:基本理论研究较为薄弱,已有的研究领域有待深化,其他相关研究领域有待扩展;现有的研究大多是从一般意义上对教师教育者的基本理论问题进行探讨,还缺乏具体、有针对性的深入研究,比如不同层次、不同机构的教师教育者的个性研究尚未见到;借鉴国外教师教育者研究成果较多,而结合本国国情展开实证研究的较少。基于此,笔者认为后续的研究重点应该是:

(一)加强关于教师教育者基本理论的研究

由于我国关于教师教育者的研究刚刚起步,所以已有的研究大多是从一般意义上讨论教师教育者的概念、角色等基本理论。总体来看,这些成果虽然有重要的意义,但是大多为一家之言,研究者对一些问题的探讨还只是浅尝辄止,而且所涉及的内容只是教师教育者理论体系中的一部分领域,这就为后续研究留下了很大的空间。笔者认为,今后应从以下两个方面加强教师教育者的基本理论研究:一是深化已有的教师教育者的研究,现有的研究虽已经探究了教师教育者的概念、角色、身份认同、专业素质和专业发展等问题,但仍可以对这些问题进行进一步的讨论,以形成关于教师教育者基本理论的共识。比如:关于教师教育者角色的探讨,研究者都只是依照自己的逻辑来提出教师教育者可能承担的角色,但并未提出相应的理论依据,其说服力不足,因此,在今后的研究中,人们可以进一步讨论教师教育者角色的类型、每一种角色所包含的内涵、各种角色之间的关系、角色冲突及其缓解的途径等问题,这些问题的研究及其深化,有助于人们较为全面地把握教师教育者角色的相关理论知识;二是拓展教师教育者研究的新领域,已有的研究成果并没有涵盖全部的教师教育者基本理论领域,教师教育者的特征、地位、作用、权利与义务、任用和管理等许多问题还未进入研究者的视域,这些问题都属于教师教育者基本理论的范畴,有待于研究者对其进行理论层面的讨论。

(二)细化关于教师教育者的研究,使研究走向具体化

目前,人们研究教师教育者多是在一般意义上展开探讨,这种研究在开启阶段十分重要,但是如果仅仅停留在一般理论层面上而没有具体的研究成果作支撑,那么教师教育者的理论体系仍然无法建立。在现实生活中,不同的教师教育者因所处的区域不同、机构不同、层次不同、培养对象不同,就有着不同的使命、不同的职业价值、不同的工作内容和方式,自身也就有着独特的专业素质和专业发展路径。比如:普通高等学校中的教师教育者与教师培训机构的教师教育者之间就有很大的不同,前者主要任务是培养未来的教师,面对的是尚未从事过教育教学工作的师范类大学生,其教育教学是要为学生奠定坚实的教师教育的理论基础,初步养成学生的教育教学技能;而后的主要任务是为在职教师的继续教育提供指导、服务,面对的是已经有一定教育教学经历和经验的在职教师,其培训主要是补充和扩展教师的教育理论知识,提升教师的教育教学能力。因此,特点不同、对象不同、任务不同,对教师教育者的专业素质要求也就不同。这就要对他们分别进行研究,得出与他们的实际工作状况相符的研究结论。此外,还必须认识到,教育体制的改革、教育政策的变化、教育理念的更新、教学模式的变革、教育技术的改进等,都会改变教师教育者所处的教育环境,也会牵动着关于教师教育者基本理论的变化。这也要求研究者将教师教育者放在具体的教育环境中进行具体、细致的研究。比如:新近出现的慕课,因教学手段的改进带来了教学模式的变革,引起教师角色的变化,这也会引起教师教育者角色的变化,带来对教师教育者作用的重新评估和对其专业素质的重要思考。

(三)重视教师教育者的本土化研究

由于教师教育者的研究起源于西方教育学界,所以目前我国关于教师教育者的研究大多在一定程度上受国外相关理论的影响,但是不植根于本民族文化传统之中的教师教育者的理论是没有生命力的。所以,今后应当把我国关于教师教育者研究的目光投向国内,将研究的触角伸向我国教师教育者的实际问题,建设具有中国特色的教师教育者理论体系,寻求教师教育理论的本土化发展。这方面的研究大致可从以下三方面开展:一是科学认识中国教师教育者的实际情况,明确研究问题领域;二是消化国外教师教育者的前沿理论,借鉴其研究线索、研究方向、研究方法;三是结合中国实际尽量开展实证研究,深入探索具有中国特色的教师教育者的理论体系。

参考文献:

- [1] 阮为文. 校长:作为教师教育者[J]. 教育科学研究,2005(7):18-21.
- [2] 李学农. 论教师教育者[J]. 当代教师教育,2008,1(1):47-50.
- [3] 郑丹丹. 国际视野下教师教育者的界定[J]. 现代教育管理,2014(5):70-73.
- [4] 荀渊. 教师教育者及其自我研究:提升教师教育质量的新途径[J]. 教师教育研究,2012,24(5):12-17.
- [5] 李善敏. 校长应当成为“教师教育者”[J]. 教书育人,2007(17):56-57.
- [6] 李红亚. 论服务型教师教育者[J]. 教学与管理,2010(12):31-32.
- [7] 康晓伟. 教师教育者:内涵、身份认同及其角色研究[J]. 教师教育研究,2012,24(1):13-17.
- [8] 王加强. 教师教育者的多元角色分析——基于教师专业发展视角[J]. 当代教育科学,2011(23):45-49.
- [9] 王思蓉. 教师教育者专业发展的新探究——专业标准引发的专业发展[J]. 青年文学家,2013(10):80.
- [10] 李晓红. 教师教育者的文化自觉[J]. 陇东学院学报,2013,24(5):97-98.
- [11] 邓惠明. 教师教育者的教学实践示范探析[J]. 当代教师教育,2011,4(2):26-29.
- [12] 张飞,刘秀芳. 实践取向教师教育者的示范角色探究[J]. 中国劳动关系学院学报,2014,28(2):122-125.
- [13] 杨跃. 谁是教师教育者——教师教育改革主体身份建构的社会学分析[J]. 南京师大学报:社会科学版,2011(6):71-76.
- [14] 郑丹丹. 教师教育者专业身份认同剖析[J]. 江苏高教,2014(3):113-115.
- [15] 杨跃. 教师教育者身份认同困境的社会学分析[J]. 当代教师教育,2011,4(1):6-10.
- [16] 李学农. 论教师教育者的专业发展[J]. 教育发展研究,2012(12):53-57.
- [17] 郑爽,胡凤阳,张立满. 论教师教育者及其专业发展[J]. 石家庄学院学报,2012,14(2):93-97.
- [18] 何李来. 新课改背景下教师教育者教学能力探析[J]. 安庆师范学院学报:社会科学版,2014,33(5):134-136.
- [19] 汲传波,刘芳芳. 教师的教师:国际汉语教师教育者研究[J]. 国际汉语教育,2009(3):18-24.
- [20] 孙自挥,高晓芙,朱海英,等. 教师教育者的学科教学知识研究[J]. 中国教师,2009(3):39-41.
- [21] 许立新. 论教师教育者领导力的养成——一种专业化的视点[J]. 当代教师教育,2010,3(1):27-30+60.
- [22] 刘鹏,王娜. 教师教育者教学能力模型架构的验证性因素分析[J]. 黑龙江高教研究,2014(4):8-11.
- [23] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践:修订版[M]. 北京:人民教育出版社,2003:54.
- [24] 郑艳芳. 我国教师教育者的专业发展之自我研究[J]. 继续教育研究,2012(11):74-76.
- [25] Shironica K,王岩. 在教师教育者中创建网上学习社区[J]. 天津电大学报,2009,13(1):35-39.

Status and Development Direction Research on Teacher Educators

CHEN Lu

(College of Education,Guangzhou University,Guangzhou 510006,China)

Abstract: Teacher educators, as a new concept in the field of teacher education, attracted much attention in the theoretical circles. At present, the research achievements concerning teacher educators, involved the connotation, roles, identity, professional development and so on, are increasing in our country. In order to provide a reference for the subsequent research of teacher educators, this paper reviews the research results in the above-mentioned areas, points out the existing problems and forecasts the direction of future research.

Key words: teacher educators; connotation; roles; professional development