

教师教育者:从散在到共生

洪早清

(华中师范大学 教师教育学院,湖北 武汉 430079)

摘要:教师教育者是我国教师教育领域不可或缺的一支特殊教师队伍,他们为我国教育事业发展和教师教育工作做出了重要贡献。在教师专业化变革和创新中,教师教育者专业化未受到应有重视,他们自身也出现了诸多的不适应。关注教师教育者的职业生存,将教师教育者的专业发展纳入国家教师教育体系进行统筹规划,实行多方联动、一体建设、平衡发展,促进他们更好地适应和满足我国教师专业发展新需求,对于进一步提高我国教师教育质量和水平非常必要。

关键词:教师教育者;教师教育;教师专业发展;共生

中图分类号:G65 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)05-0006-07

教师教育者,顾名思义就是教师的教师。在我国,对教师教育者并没有统一的定义和资格认定标准,论者多从大学范畴展开讨论。但从实际上看,教师教育对象既有在大学学习的准教师,也有在教育一线工作的在职教师,教师教育者应包括在大学、在各级教育学院和教师进修学校、在各地教研机构及基础教育一线从事教师教育的专业教师^[1-2]。近些年来,教师专业发展已成为教师教育的核心话题,尤其是国家于2010年全面启动“国培计划”以来,如何培养教师、如何帮助教师实现专业发展、如何有效提升广大教师的教育教学能力和水平等问题,广受社会各方面关注。教师专业发展、教师业务素质的持续提升,一方面在于主体的自觉学习和参与,另一方面离不开广大教师教育者的支持和帮助。没有一支结构合理、素质精良、责任心强的教师教育者,教师教育质量和教师专业发展就无从保证。反观近些年教师教育实践和教师专业发展工作实际,我们对于普通教师的发展做足了功夫,也取得了显著绩效,但对教师教育的关键力量——教师教育者——的打造却重视不够,以致其显在或潜存的问题正在影响着我国教师教育质量的进一步提升。

一、教师教育者之困

综观我国教师教育发展所取得的成绩,应该首先肯定广大教师教育者的辛勤付出和无私奉献。他们的教育教学实践活动确保了教师培养的基本质量,极大地改善了广大一线教师的职业精神和专业面貌。随着社会的发展进步和教育改革的深入推进,教师素质和工作要求越来越高,教师教育理念、模式、手段日新月异,广大教师的专业发展意识日渐觉醒,教师发展的主体性日益增强。种种迹象表明,教师教育需要不断创新,教师教育者需要适应不断发展变化的新形势、新要求,教师教育质量亟待进一步提高。而从当下实际来看,教师教育者是否能够完全适应教师教育新形势和新要求、是否依然精神饱满地投身于教师教育工作、是否一如既往地受到教育对象的普遍好评,已经疑问重重。至少,以下几个问题我们无法回避:

(一)教师教育者身份不明确

对教师教育者身份与职业特征的明确认定是增强教师教育力量、提升教师教育水平的重要前提。在我国,迄今为止谁是教师教育者依然不明确,专家学者各表其义^[3]。正因为此,实际从事教师教育的教师大多处境尴尬。特别是随着教师教育大学化趋势加剧,高校的教师教育者身份认同更趋模糊,一批专职教师教育类教师陷入无“家”可归的焦虑中,“夹缝生存”和“身份不明”成为不少教师心中的隐痛。而在大学之外,那些正在从事着教师教育工作的教师处境也好不了多少,如独立的教育学院、教师进修学校的教师教育者,在教师教育一体化改革进程中,越来越缺乏教育自信,活动分量和影响日趋减弱,实际上难以发挥更大作用。而各级教研员,无论是在他们自己心目中还是在其工作对象心目中,管理者身份往往都大于教育者身份。基础教育一线的部分教师虽然参与过教师教育工作,但由于职场定位不同,事实上也没多少人以教师教育者的身份看待他们,他们自己也未必有这个意识和自觉。总之,在大学之外的教师教育者人员众多、来源复杂、层次不一、素质各异,身份更加模糊。教师教育者,一个庞大的具有特殊意义的不可或缺的教育群体,至今没有明确身份,与此相伴,教师教育者成长和发展的政策空间、实践空间、学术空间、社会空间必然受限。从教师教育者发展角度来说,身份不明一定会严重影响其心理归属、价值取向和专业水平,一定会影响到教师教育质量。

(二)教师教育者力量分散

我国教师教育者队伍规模不算小,但整体效能却不尽如人意。教师教育者力量分散、各自为战,缺乏沟通交流和协同互动,是其重要症结之一。表现为:不同机构的教师教育者甚至同一机构内的教师教育者,基本上都是各人自种责任田,彼此之间的实质性交流与合作较少。不仅如此,笔者2015年因承担教育部教师工作司委托的高校教师教育类教师队伍建设现状调研课题,与多所大学的教师教育类教师进行过座谈,座谈中不少教师反映,他们即便同处一校也很难组织交流活动和开展团队合作。这几年,随着“国培计划”的实施及其辐射带动,大学、独立的教育学院、教师进修学校、各地教研室、中小学一线之间虽然有些来往或合作,但从已经开展的活动实质来看,相互之间紧密合作、深度交流者特别少,“一锤子买卖”居多,彼此之间都缺乏主动整合、协同互助、共享共存意识,甚至为生存而恶性竞争。这种状况所带来的后果是教师教育机构重复建设、资源重复开发、队伍重复组建,教师教育信息不畅,教师教育过程轮回重复,教师教育效率不高,教师教育者发展极不平衡,整体承载力和社会影响力难如人意。

(三)教师教育者自说自话

教师教育者的核心职责是为准教师和在职教师提供专业的学习支持和发展帮助。作为教师专业发展的关键引导者,教师教育者首先要对教育教学、对教师成长有着深刻的理解,对基础教育的脉动能够准确、及时把握,具有较高、较全面的专业素养,知道怎样帮助教师实现专业成长。正如有学者所言:“一个教师教育者在教师教育活动中,必须像一个‘真正’的教师那样去开展教学活动。所谓真正的教师,是指在教学活动中教师教育者所倾注的是对学习者的全身心关注,而不是作为一个纯粹的学者讲解自己的学术。”^[4]在很大程度上说,教师教育者是为教师而存在,为教师的成长发展而学、而思、而研、而行的。无疑,教师教育者首先应该是合格的专业自我发展者、教育实践者和研究者,舍此何以教育他人?问题在于,不少教师教育者并没有深刻认识到自己存在的完整意义,心中没有把自己的教育对象当回事,无论上课亦或作报告,无论实践参与亦或现场指导,凡此种场合,往往都不太注重了解研究对象和具体情境,也不注重具体问题具体分析,习惯于以“我”为中心,以不变应万变,但凭己意,放言宏论,任意解读,强迫接受。

教育部公布的近几年“国培计划”示范性培训项目匿名评估结果显示,广大参训教师对那些不作调研、处处以专家自居、喜欢高谈阔论的培训者非常反感。相关调研结果也表明:大多数在职教师对当前职后培训现状表示不乐观,认为培训对自己的提高作用并不大。一些来自高校和教研机构的教师,经常从事教育理论研究,在讲课的过程中偏重于系统理论知识的传输,不能与长期处于教学一线的学员产生互动与共鸣。在培训者队伍中,多数培训者仅把教师的职后培训工作看成是自己的“副业”,从而产生应

付心理,导致责任心不强。由于在职培训的师资以兼职教师为主,这些教师在完成培训任务后就又投入到繁忙的本职工作中,多数培训者认为培训课程结束后自己的任务就算完成了,不会对职后培训的实践进行反思和研究,因而其很难系统地掌握职后培训的规律和方法^[5]。正是由于缺乏对学习者的全心关注的情怀,脚下无“根”,目中无“人”,心中无“事”,一些教师教育者特别是入选“国培”专家库的某些专家,渐渐不受学习者的欢迎。大学里的师范生对教师教育类课程热情不高,在职教师对脱离实践的拼盘课程不感兴趣已经不是个别现象,教师教育者的专业形象及社会信誉不同程度地在贬值。

(四)教师教育者能力不济

教师教育是一个具有恒常性的庞大系统工程,现实感和时代感强,而教师专业发展又建基于个性纷呈、充满不确定性的具体的教育教学实践过程,需求复杂多变,教师教育者作为教师的教师,同时又是教师教育系统中最有能动性的元素,理所应当对教师教育的变革有较为全面的自觉和把握,对教师专业发展之需有比较充分的准备,对教师教育之变有自由应对的能力。然而事实上,当教育对象接触的东西越来越多、见识越来越广、自觉意识越来越强,当互联网对传统的教师教育模式产生全面冲击,当理论和实践需要深度对话,当一线教师困惑越来越多、问题越来越深刻尖锐之时,不少的教师教育者却颇感无所适从,或茫然无措,或简单应付。其中的原因当然很多,如教师教育者继续学习不够、缺乏学术研究支撑、精力不够集中、沉潜于教育实践的时间有限、没有凝聚成有力的战斗团队,等等。尽管这种状况不是普遍的,但任其发展,妨碍非小。教师专业发展的需求时时处处在产生,教师发展中的现实问题需要及时回应,教师实践中的困惑急盼与人交流,缺乏及时沟通和有效互动会导致教师们的激情冷却。能力是从业者的看家本领,教师教育者能力“中虚”,经常出现“掉链子”的事,影响的不只是个人的发展和声誉,更重要的是贻误教师的专业发展和影响教师教育的质量,进而影响教育的质量。

(五)教师教育者发展无力

教师教育者首先是教师,要帮助别人发展,首先自己要获得充分发展。教师专业发展力量既来自于个人内心的坚持,也需要一定的外部环境和条件支持。从目前来看,教师教育者群体及其工作没能受到政府和社会的应有重视,教师教育者不仅没有明确的学科依托,也没有形成一个像样的专业共同体,依然分散在各自不同的岗位单打独斗。国家对这批人既无相应的政策支持,也无完善的管理规范,他们好似教师教育园地中的一批“散游者”。无论在大学之内还是大学之外,教师教育者的地位都趋于边缘化,就连教育研究者们也不愿花更多精力涉足这方天地,这种氛围十分不利于教师教育者自我和群体的发展。尽管有的教师教育者干得不错,很有影响,但能把教师教育当做事业来做甚至融入自己生命者毕竟不多。就大多数教师教育者来说,都面临着艰难跋涉、发展无助、凭着良心干的窘境,很多时候是不得不做,缺乏内在的激情和动力,极少数“内存”早已透支者索性靠忽悠维持现状。

以上所列问题不一定准确,也非在教师教育者中普遍存在,但的确已在不同的教师教育者身上不同程度地暴露出来。如果现在还不正视它们,不用心考虑如何解决,影响的不仅仅是眼前的教师教育质量,还会逐步侵蚀整个教师教育基础,累及国家教育事业的可持续发展。

二、教师教育者的底气从何而来

底气是指一个人做事的信心或劲头。教师教育者作为专业人员,应该具有必备的专业素养,其职业底气来源于个人专业素养的充分发展和持续增进。教师教育实践中,不难看到,“道行”高、影响力大的教师教育者备受尊重和欢迎,干事底气十足,但在他们背后,那种勤学多思、植根实践、处处留心的进取精神却往往被人忽略。诚然,教师教育者成分复杂、层次不同、职责不一,对专业素养的理解也不尽相同,但最基本的出发点都是一样的,即教师职业活动的原点——“教”。如果把教师教育活动归结为一句话表示,那就是学“教”和教“教”。因此,教师教育者专业素养的形成和发展不能游离这个根本。

(一)教师教育者应有过硬的知识基础

教师教育者也是教师,知识基础是为师之本,教师不断学习新知识是天经地义的事情。当今社会,

知识更新、传播和发展速度奇快,教师唯有不断学习、不断改善自己的知识结构,方能跟得上时代发展的步伐。教师与其说教一辈子,不如说学习一辈子。教师水平的高低,首先表现在知识储备和知识结构上。问题正在于,有些教师教育者借口工作忙没精力关注新知,有些教师教育者满足于既有知识而疏于继续学习,有些教师教育者出现职业倦怠不好学习,有些教师教育者急于功利止于肤浅学习,总之,教师教育者带头学习新知和建构新知的热情不容乐观。传递新知、启迪发展、引导行动是教师教育者的第一职责,教师教育者的知识魅力是其人格魅力的重要组成部分,如果知识基础不牢靠、结构陈旧,对新知识不敏感,实践中必然捉襟见肘,拓展中必然视野狭窄。我们当然不能统一要求所有教师教育者都是饱学之士,都是知识典范。诚如有学者所言:教师教育者不是教师教育领域的先知、不是全能的教育工作者、不是教育工作者的偶像^[6],但教师教育者毕竟要依靠知识施教、参与和引导,知识丰富、全面、深厚,“教”才有基本保障。知识是教师教育者职业生命中的血液,一个“贫血”的教师教育者肯定不是一个强健的教师教育者。

(二)教师教育者需要为“教”而不断学“教”

研究者普遍认为,教师教育者具有“教者”和“示范者”双重角色。作为专业的教者,他要认真履行传递新知、指导成长和创新知识的责任;作为教学示范者,他要用“厚学”和严谨的教育教学实践行为为学习者提供示范和影响。应该说,教师教育者还有第三个角色,即教育教学实践的共同参与者。教师教育者的“教”脱离实践参与必是无源之水,只有在实践中观察、体验、对话、互助,“教”才有料,才接地气。无论教者、示范者还是共同参与者,实际上都是聚焦于“教”,聚焦于教别人如何学“教”、教别人如何“教”得更好。显然,教师教育者“教”的能力不同于一般在职教师的教,“除了要把握基础教育实践的‘教’,还要把握对‘教’的‘教’”^[7]。他既要把握好“是什么”和“怎么做”的问题,更要把握好“为什么”和“有什么”的问题。因此,教师教育者学“教”,要带有强烈的案例意识、问题意识、探究意识、情境意识、互动意识、校本意识和反思意识,着力于培养自己对理论的敏感、悟解和总结能力,实践观察和问题诊断能力,教学理解和联想能力,实践指导策略与方法归纳提炼能力,教育对话与实践性知识挖掘能力,基于互联网学习和研修的互动能力等。为了更好地认识教师教育者教学能力的特殊性,有研究者借助大量一手资料对教师教育者教学能力结构进行过深入研究,认为教师教育者的教学能力由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这三个维度构成。其中,开展教学活动的的能力包含教学设计能力、教学实施能力和教学评价能力;研究发展教学的能力包含反审教学的能力、研究教学的能力和创新能力;聚焦教学的影响能力包含示范教学的能力、交流教学的能力和教学浸润的能力^[8-9]。这种归纳和划分是否科学、合理姑且不论,但它对教师教育者自觉学“教”无疑具有实际指导和借鉴意义,一如前人所言:教学有方,教无定法。教师教育者学“教”一定要与具体的教育实践相关联,重在个人的觉解和提炼,落实在对其他教师的有效指引上。为改变别人而学“教”,以自己的“擅教”换来更多人的“会教”,这是教师教育者不断学“教”的根本理由。

(三)教师教育者要为“教”而不断研“教”

无论是别人之“教”还是自己之“教”,都不可能不产生新的问题,问题是教育实践的伴生物。从某种意义上说,教师教育者的自我提升就是一个发现问题、研究问题和解决问题的过程。本来,教师教育者学“教”自然包含了研“教”的过程,正所谓教研一体。但实际情况是,大多教师教育者只乐于当一个轻松的学“教”者,而不愿花费更多时间和精力去研“教”。要知道,光是学“教”对教师教育者的专业提升难有本质上的意义,甚者可能会沦为靠“复制”过活,只有“教”“研”结合,两者相互促进,才能让教师教育者领略到一个又一个的教育精彩,揭开一个又一个的教育奥秘,积攒越来越多的教育智慧,生成更多的教师教育新知,创生出教师教育实践新理念和新方法,进而成就一个又一个具有独特内涵和风格的专家型教师教育者。有些教师教育者不愿意或害怕做教学研究,也许是因为把教学研究看得太神秘和复杂了。其实,教学实践每时都会产生大量问题,教师教育者面临的对象、教学内容、教学情境常常变动不居,问题也是多种多样、大小不一。只要我们肯学习、肯走进教育实践现场,勤于观察,既引导别人反思,

也认真反思自己,稍微拿出一点不服气的姿态求解一个个小小的问题,研究也就在不经意中开始了。翻开叶澜、李镇西、魏书生、窦桂梅等专家名师的成长历史,其教学人生无一不是与研究相伴的。擅教教研是教师教育者应有的追求,教师教育者若短于研究,则终究走不了多远,结果是,既缺乏指导别人教研的能力,也有损自己的职业尊严。

(四)教师教育者要养成开放包容的教育情怀

教师教育是开放的、协同的事业,教师教育者应在合作与共享中实现自己的专业成长和推进别人的专业发展。遗憾的是,这种期待在教师教育者的专业活动中并未成为常态。据笔者长期观察,不同专业、不同岗位、不同层次的教师教育者很少主动开展交流合作,尤其是稍有水平和名望者,大多不愿意与同行分享和合作。越是相近者越是相互保密和防范,文人相轻的毛病在教师教育者身上时有体现。这种互不往来和彼此封闭的局面其实十分不利于教师教育者的共同生长,过多的屏蔽往往是在不断挤压自我的生长空间。当今世界是一个信息高度发达、社会高度开放、创新无处不在、追求合作共赢的世界,教师教育又是一个系统性、关联性、互动性非常强的浩大工程,各种教育知识与信息的生命周期越来越短,个人能力再强,其作用和影响仍然十分微小,个人的思想和方法再先进,其适用性和时效性也免不了快速衰减。必须看到,教师教育者因成长和工作环境不同,各自有长有短、有优有劣,大学的教师教育者长于理论而短于实践,基础教育一线的教师教育者长于实践而短于理论,专职教研人员长于案例评判和行为规范而短于互动指导。无论身处什么地位,都是围绕共同目标而奋斗,只有交流协作才有利于取长补短、彼此照应、共享共赢,开放包容方能和谐共进、聚生力量、成就大气。做活做强教师教育事业的确需要一种海纳百川、春风大雅的品格,教师教育者要让自己充分融入到教师教育大家庭中,乐于分享,广接广纳,在互动中彼此激发,在协同中共赢出彩。具有这种心胸和气度,教师教育者的力量源泉才能永不枯竭。

(五)教师教育者要强化自我认同意识

目前,教师教育者的社会认同度确实不高,但这并不意味着教师教育者所从事的职业不重要,更并不意味着有理由低看自己。任何一种职业,要想取得社会的广泛认同,首先这种职业的从业者要从内心建立起职业自信,理解且认同自己的职业意义,并始终以一种高度的敬业精神和责任感来发挥职业影响和维护职业信誉。相反,如果一种职业连它的从业者都不能认同,如何指望外人普遍认同呢?强化自我认同不是空喊口号,更不是强迫自己接受。平心而论,教师教育者目前的社会认同度不高,有体制因素,相信这些会很快得到改善。但更重要的是,教师教育者要主动改变自己,让自己堂堂正正地立起来。首先,教师教育者对自己的职业角色和职业意义要有全面而深刻的理解,发自内心地认识到这项工作对国家和社会有意义,认识到这项工作需要有人去做、也值得去做,“只有从内心深处真正接纳和认定自我职业价值在于努力培养优秀教师,教师教育者身份认同才能真正实现”^[10]。其次,教师教育者要以一种负责任的精神认真对待自己所要做的事,并经常追问自己对每一件事是否尽力和尽责了,在做中认同,且坚持做好,这样更能被人认同。再次,教师教育者要学会自我激励和自我欣赏,在我为社会和他人做了有益的工作中肯定自我存在的价值。最后,教师教育者要坚持自我充实,学会肯定和接纳同行,建立和加强与同行之间的沟通与联系,与优秀者为伍,相互支持,彼此激励。

三、为教师教育者而为

教师教育者是我国教师教育系统中至关重要的一个专业群体,他们的能力、水平和工作质量深深地影响着我国教师队伍整体素质和教育质量的提高。关心重视他们,帮助支持他们,为他们营造良好的成长和工作环境,是提高全民族教育水平和服务国家长远战略发展之必需。为他们而为,引导他们从散在状态走向共同生长,提高他们的专业素质,注重打造一支结构合理、业务过硬、综合水平较高的教师教育者队伍,是当前我国教师教育领域应该着重解决的问题。

(一)完善政策支持

普遍地看,近些年,各级政府围绕教师职前培养及职后专业发展制定和出台了系列政策,教师队伍

建设越来越受到各级政府的重视,广大教师工作和成长环境越来越好。但细究起来,教师教育者建设和发展的政策缺位不能不说是百密一疏。在我国,教师教育者的数量众多,分散依存于各类教育机构,其发展权益未能得到切实保障,教师教育者的归属感和价值存在感不强,工作和发展动力不足是不争的事实。将教师教育者队伍建设相对单列,推动政府、高校和其他教师教育机构制定落实教师教育者队伍建设和发展政策,进一步明确教师教育者的职业定位和职业身份,制定相应的职业资格和职业评价标准,确定教师教育者的工作岗位,完善教师教育者评价机制,是非常必要的。同时,应明确不同机构、不同层次、不同类别的教师教育者的工作职责和工作任务,实行分层分类管理和考核,使广大教师教育者真正能在明朗、顺畅的制度环境下,专注于教师的培养培训和专业发展,让教师教育者队伍建设质量从政策和制度上得到长期保障。此外,为推进教师教育,提高教师教育者的专业和学术品质,应及早设立教师教育学科,使教师教育专业和教师教育者有名正言顺的学科归依,也有助于教师教育者的学术自觉和学术自励。“学科不能独立,势必在一定程度上影响教师教育者的学术地位和专业认可度。”^[1]

(二)优化管理服务

教师教育者在其工作和成长中离不开政府和社会各方面的支持与服务,教育主管部门、教师教育者所在机构、教育对象要充分认识教师教育者在教师成长和教育改革发展中所发挥的不可替代的积极作用,主动为他们的工作和专业发展提供支持与服务。(1)为教师教育者创造和提供学习研修的机会。在重视广大教师的终身学习设计及大张旗鼓地开展在职教师培训时,不能忽略教师教育者终身发展的需要。教师教育者的培训甚至比一般教师的培训意义更加重要,应该作为专项工作进行长期规划、整体设计、分段实施。(2)为教师教育者联通与基础教育沟通和合作的渠道。基础教育一线是教师教育者十分重要的工作现场,由于各种原因,大多数教师教育者与基础教育一线的联系并不顺畅,一些靠教师教育者自身不能解决的问题还需要教育主管部门及相关教育机构帮助协调解决。同时还应根据工作需要,为教师教育者提供必要的办公空间、设施、实验场地及相关工作经费等,及时关注和解决他们工作中的实际困难,保障他们的工作条件。(3)为教师教育者搭建各种交流互动平台。根据教师教育者特殊的职业需要,借鉴国外先进管理经验,成立全国性的教师教育者协会,为广大教师教育者建“家”,让协会来行使政府力有不逮或不便行使的协调组织及管理指导职能。同时,协调组建类型多样的教师教育者共同体(如专业共同体、实践共同体、学术共同体等),让教师教育者之间有相互交流及对话的空间与机会。组织开发教师教育者数字化信息服务平台,鼓励相关企业参与教师教育者学习资源建设,为教师教育者的即时性和个性化互动交流提供系统的技术支持。

(三)提供学术引导

教师教育者并非与学术无缘或不需要学术的职业群体;相反,没有学术的引导和支持,教师教育者的教育分量会显得干瘪,专业成长会难以为继。教师教育者的工作依据及相关教育资源来源于学术研究成果,教师教育者的专业发展内含学术研究过程,教师教育者本身也是一个亟待加强研究的重要学术问题。实话实说,绝大多数教师教育者目前的学术观念及状态必须改变。除了教师教育者自身要有一种学术敏感和学术自觉外,外在的学术激励和引导也必不可少。各级教育主管部门和服务者要鼓励更多的教育研究人员关注和研究教师教育者,为教师教育者提供丰富多样和适用的研究成果,要以主动帮扶的姿态,有意识、有目标、有计划地将不同的教师教育者吸纳进相关的学术团队或课题研究活动中,让他们通过实际的学术参与来训练学术思维、提高研究能力。对于一些自选课题或研究兴趣浓厚的教师教育者,要及时为他们引荐高水平的学术研究导师;在对教师教育者开展培训或教师教育者开展专业共同体活动时,应适当渗透相关的学术内容。此外,要充分发挥相关高校教育研究优势,围绕教师教育的热点、重点和难点问题,有意识组织各方共同参与的专项课题研究团队,以此带动“大学-基层-教学一线”学术共同体的形成,并借助互联网平台增进互动交流,扩大合作和影响。高校的教育学科组织要将教师教育者视为同道者和合作者,注重整合和激发他们的研究能量。有关方面要为教师教育者提供研究课题申报和学术经费支持渠道,国家和各地教育研究规划课题设计应有面向教师教育者的项目。为

教师教育者提供学术支持和引导不是可有可无的事,教师教育者更不是“去学术”的教育实践者;相反,理论研究的缺乏和学术含量的不足已经成为这支队伍整体水平提升和教师教育创新的瓶颈。

总之,教师教育者是我国教师教育系统中承担教师专业发展教育和引导重责的关键教师群体,他们的工作对象、工作内容、工作性质及专业素质要求与普通教师相比更为特殊,他们的工作与千千万万的教师和准教师成长密切相关,对教师教育和基础教育质量将产生重要而深远的影响。与国家对教师教育的重视和社会对教师的角色期待相比,教师教育者容易在众爱中被无意冷落,在教育选择性重视背景下被有意忽略,于被动中以散乱的状态小心翼翼地生存着。做强教师教育必先做优教师教育者。让教师教育者从散在走向共生,就是要把他们置于教师教育整体系统中进行统筹规划,规范架构,多方联动,前置发展,彰显优势,突出他们应有的地位和作用。强调共生就是要体现他们与国家教育发展大政方针共生、与教育基本要素建设和配置共生、与教师教育变革发展共生、与大学及相关教育机构事业规划共生、与同行和一线教师们的实践成长共生。共生还意味着责任与权利一体、理论与实践交融、信息与资源共享、外铄与内发协和、主体与主体互动、同行与同行竞进。共生是一种理念,也是一种生态,教师教育者要有这种自觉意识和自我认同,政府、大学和社会各方面应该积极担责和主动援手。教师教育者群体盘活了,工作质量和效能提升了,教师教育局面的改变和进步必定是显著的。

参考文献:

- [1] 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(5):12-17.
- [2] 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(1):13-17.
- [3] 陈璐. 教师教育者的研究现状与发展方向[J]. 教师教育学报,2015(4):1-7.
- [4] 李学农. 论教师教育者[J]. 当代教师教育,2008(1):47-50.
- [5] 卢晓中,李晶,夏欢. 基于教师专业发展视野下中小学教师继续教育有效性的实证分析[J]. 现代教育论坛,2015(2):71-77.
- [6] 龙宝新. 论教师专业发展指导者[J]. 教育学术月刊,2013(7):97-102.
- [7] 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.
- [8] 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.
- [9] 刘鹏. 教师教育者教学能力探析[J]. 陕西师范大学学报(哲社版),2016(1):158-163.
- [10] 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.
- [11] 刘径言. 高校教师教育者的专业成长:特征、困境与路径[J]. 教师教育研究 2015(3):13-18.

Teacher Educator: From Dispersion to Intergrowth

HONG Zaoqing

(School of Teachers Education, Central China Normal University, Hubei 430079, China)

Abstract: Teacher educators, as a special group of teachers, are an indispensable part in the field of teacher education. They have made great contribution to the development of education and promotion of teacher education. However, professionalization of teacher educators has not caught enough attention it deserves in the process of revolution and innovation of teachers' profession. There are also issues of inadaptability in teacher educators themselves during this process. For further improvement in quality and level of teacher education, it is essential to pay attention to the survival of teacher educators' profession, to bring professional development of teacher educators into overall planning of national teacher education system; it is also important to put multi-lateral cooperation, integration construction and balanced progress into practice, therefore to accelerate teacher educators' adaptation and satisfaction to new requirements for teachers' professional development.

Key words: teacher educators; teacher education; teacher professional development; intergrowth

责任编辑 邓香蓉