

教师教育面临的挑战与发展趋势

——专访美国密歇根州立大学琳·佩恩教授

琳·佩恩¹, 叶菊艳², 郑鑫³, 郑紫筠²

(1. 密歇根州立大学 教育学院, 密歇根州 东兰辛市, 48824;

2. 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地 北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875;

3. 华东师范大学 课程与教学研究所, 上海 200062)

摘要:琳·佩恩(Lynn W. Paine)是美国密歇根州立大学教授、国际著名教师教育学者,通过对她的访谈,探讨国际教师教育发展的脉络、面临的挑战以及对未来的展望。佩恩教授结合自身经历,阐述了美国教师教育研究在不同时期的重点和变化,及多元学科视角(如社会学视角)在教师教育中的重要性。同时,她揭示了密歇根州立大学教师教育学科长期保持领先地位的原因,如:人才培养中坚持研究与实践紧密结合的价值取向与制度设计;设置多层次但目标清晰的教师教育人才培养体系;注重师范生跨学科学习与教师教育者的合作;注重教师教育的国际化。关于中国教师教育学者如何在国际舞台上讲好中国教师教育故事,佩恩教授指出,首先需要在国际与比较视野中定位不同国家教师教育的同与异,其次结合中国自身的丰富研究和实践,为国际教师教育中共通的问题作出贡献。在面对教师教育的“不确定性”问题时,她提出了教师教育工作者直面多元价值冲突并强调价值观教育、保持批判性并能传递希望、培养积极自我等应对策略。

关键词:琳·佩恩;教师教育;学科建设;国际话语

中图分类号:G51 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)04-0001-13

基金项目:全国教育科学规划 2021 年度国家青年课题“基础教育教研体系的中国经验及国际传播研究”(CDA210251),项目负责人:郑鑫。

被访者简介:琳·佩恩(Lynn W. Paine),美国密歇根州立大学教育学院教师教育学教授,社会学兼职教授,曾任密歇根州立大学教育学院副院长,在全球多个国家开展教师教育和比较教育研究,推动了国际社会对中国教师教育的认识与理解。

访谈者简介:叶菊艳,教育学博士,教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副教授,博士生导师;郑鑫,教育学博士,华东师范大学课程与教学研究所副教授,硕士生导师;郑紫筠,教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心硕士研究生。

在全球教育改革的浪潮中,教师教育作为提升教育质量、促进社会公正的关键环节,日益受到国际学术界的广泛关注。密歇根州立大学(Michigan State University,简称 MSU)教育学院(College of Education)的琳·佩恩(以下简称“佩恩”)教授在教师教育、比较教育、教育社会学等领域精耕细作三十余载,凭借其自身经历与研究洞察,为我们开启了一扇了解教师教育核心要义的大门。她的经历丰

富多元,使她能够在教师教育的诸多关键问题上拥有独特的视角和深刻的理解。佩恩教授长期担任密歇根州立大学教育学院的副院长,分管教师教育、国际交流项目,对于密歇根州立大学教师教育学科发展有着深刻的观察和体会。此外,佩恩教授亦是最早对中国教师教育进行研究和推介的国际学者之一。她关于中国教研、教师合作等议题的研究,迄今受到全球学者的广泛引用。从国际学者的视角来

看,中国教师教育的理论与实践有哪些优势?存在哪些挑战?对中国教师教育研究有哪些期待?此次对话,笔者有幸与佩恩教授一同深入探索教师教育的多样议题,从她的学术历程中汲取智慧,在她所经历的教育变革浪潮里寻找启示。

一、个人生命史对教师教育者的影响

(一)从中文爱好者到语言教师:与中国及教师教育的结缘

访谈者:早在1990年,您就在国际上发表了有关中国教师的论文^①,这些年,您也一直在中国与美国间多次往返,包括带领师范生来中国实习。我们特别好奇,您为何会对中国的教育这么有兴趣?

佩恩:我在美国中西部的一个对亚洲了解甚少的社区长大。12岁那年,多亏了我妈妈对教育的重视,她把各种暑期教育项目的宣传册带回家。其中一本提供了丰富的课程选择,包括摄影、物理、中文等,我决定挑战自己,于是选择了中文。那还是在20世纪60年代,地点并非繁华的纽约、旧金山或多伦多,而是一个相对闭塞的地方。在那个班上,我没有遇到拥有中国朋友或家人的同学,但我的老师却非常特别,他来自新加坡,并曾参与过新加坡的独立运动。

上课第一天,老师就问我们谁知道毛泽东是谁,我们这一群12岁的孩子自然是一脸茫然。接着,他又问谁知道李光耀。同样,大多数人都了解。他通过这些问题,巧妙地将语言学习与文化、历史、政治相结合。从那日起,他不仅教我们汉字,还解释每个字的意蕴与渊源,让我意识到学习中文不仅仅是学习语言本身,更是一种全新的思考和学习方式。

这个暑期项目让我接触到了中国政治、历史等全新领域,也让我惊叹于汉字——这种不使用罗马字母的语言——的魅力。虽然之后在学校里没有再学中文的机会,但我对中国的

兴趣却与日俱增。在高中时,我甚至选择了一门比较革命思想的课程,并写了关于毛泽东思想和胡志明思想的论文。

上了大学后,我毫不犹豫地再次选择了中文作为我的学习方向。我深入学习了中国文学和中国历史,主修领域包括中国文学、中国研究和亚洲研究,同时还接受了英语教师培训。我学习了现代汉语、文言文,还涉猎了中国哲学文本和诗歌等更广泛的中文文献。根据我本科受到的教师教育训练,大学毕业后我应该是在美国担任英文教师,然而一个绝佳的机会降临——我获得了一个为期两年的奖学金,可以去中国台湾支教。

访谈者:您记得是哪一年去了中国台湾吗?又是什么时候第一次到中国大陆?

佩恩:是1974年。我怀揣着对中国文学的热爱,踏上了中国台湾的支教之旅,在中国台湾的学校执教了两年的英语。我在中国台湾深入研究不同作家的作品,为我的大学毕业论文搜集素材。这段经历不仅让我沉浸在中国文学的海洋中,进一步领略了中国文学的博大精深,也让我对中国的文化、语言和教育如何相互融合产生了浓厚的兴趣。这段与中文结缘的旅程,不仅让我掌握了一门语言,更为我打开了一个全新的世界。

回到美国后,我成了一名高中英语教师。然而,我对文学的热情并未减退,同时,我也对社会文化问题产生了浓厚的兴趣。我渴望理解学生们的行为动机以及教室中的社会组织情况^①,于是决定暂时离开教学岗位,去攻读一个国际发展教育的研究生项目。这个项目融合了人类学、社会学、经济学和科学史等多个学科,让我深刻意识到教育与社会、历史因素的紧密相连。我在研究的过程中被这些思想深深吸引,决定继续攻读博士学位,并将研究焦点放在教育与社会变革上。而教师教育领域,它处于教育、工作、劳动力、意识形态、政治

^① 20世纪70年代中后期,正值西方因石油危机引发的经济危机时期,也是平权运动和学生运动持续发展的时期,同时这一时期还是教育社会学进一步发展的时期,人们开始尝试更深入地揭示学校内部运作的“黑箱”,开始关注课堂教学中的教师是如何行为的。

和经济学的交汇点,是一个研究教育复杂变革的绝佳案例。我始终对那些快速的、雄心勃勃的改革充满好奇,试图理解国家改革政策、教师教育与大学之间的复杂关系。所以,在20世纪80年代末,我第一次来到中国大陆,20世纪八九十年代的中国正在进行重大的改革。改革开放之后,中国已经有了很大的变化,正在试图规划一个新的方向,因此这个时期的中国,对我来说又是一个绝佳的案例!我想看看中国会发生什么。

我的研究历程比较独特,并非从教育心理学或教学有效性等传统角度入手,而是从社会理论开始,后来我还攻读社会学硕士学位。这种广泛的社会视角让我能够更深入地理解教师教育领域的种种现象,并为后续研究打下坚实基础。

(二)美国教师教育的变迁与社会学思维对教师教育的价值

访谈者:从攻读博士至今,您已有超过30年的教师教育研究经历。您认为美国的教师教育经历了哪些阶段?刚刚您也提到,教育心理学的传统研究视角,这是何意?

佩恩:据我观察,美国的教师教育历史在很大程度上受到心理学的深刻影响,并随着心理学的发展有一些变化。从我个人的经历来看,在20世纪的早期,教师教育研究更多地受到哲学的影响,特别是在20世纪上半叶,教师的道德维度和伦理责任被格外强调。随后的20世纪60年代至80年代,心理学在教育领域逐渐占据主导地位,教师教育开始被视为教育心理学的附属,心理学的研究方法在教育领域变得强势。因此,教师教育研究变得更加实证化,强调实验与量化研究,并更加关注学习者的心理层面,比如智商、成绩的测量等等。

1966年《科尔曼报告:教育机会公平》(Equality of Educational Opportunity)的发布具有里程碑的意义,它极大地改变了美国教育研究的进程,教育领域开始更多地讨论教育社会学,也深刻地影响了教师教育。到20世纪80年代中后期,教师教育课程开始涉及不平等问题,不

仅关注个体差异,还探讨家庭、学校、社会关系以及导致学生学习困难的各种因素。在20世纪80年代到90年代,虽然这些议题并不总是明确被认定为社会学研究范畴,但社会文化的视角受到更多关注。如今,虽然学科知识对教师来说依然很重要,但教师教育课程已不再局限于单一的学术性学科。我们更加专注于实践,并努力将各种理论视角融入教学中,以实现教育更全面的思考与实践。

访谈者:我们对于教师教育发展脉络的研究亦有类似的发现。行为主义心理学几乎统治了20世纪上半叶。20世纪六七十年代以来,认知主义兴起,研究者对教师的关注越来越注重教师的知识。到了20世纪80年代,教师教育的发展迎来多样化阶段,包括您刚刚提到的对少数族裔、教育公平议题的关注。20世纪90年代以来,社会建构主义、社会性学习、情境学习理论对教师教育产生了重大的影响,人们更加注重教师所处的社会文化情境^[2]。那么,您认为社会学视角能为教师教育作出什么贡献?

佩恩:心理学视角强调对个体学习者的深入理解和测量评估,有其独特的价值,在教师教育研究中也彰显了积极的价值与意义。然而,我也意识到这种视角的局限性,因为它往往忽视了学习作为社会实践的本质,以及知识是如何在社会互动中被构建的事实。

我认为,要全面理解教育过程,引入社会学视角很关键,它能帮助我们看清个体与群体、组织乃至社会间的复杂互动。教师不单是个体,还是教育体系中的一员。教师要与同事协作,在组织环境影响下参与社会构建下的课程实施。遗憾的是,社会学视角虽对于教师教育极为重要,它在实际的教师教育课程设置中却往往被置于边缘地位。教师教育课程多涵盖学习理论、儿童发展、学科知识与教学法等,而关乎教育社会、历史、哲学基础的课程却日益减少,甚至缺失,这种弱化现象着实令人惋惜。

访谈者:在中国也有类似的情况,大学里的教师教育课程,涉及儿童发展、学习理论、发展心理学的较多,教育学和教育心理学被当作

是师范生必修的课程,但是从社会学视角看待教师和教育工作则较少。我们也一直主张教师不能就教育看教育,教师的工作和学生的学习都深嵌在社会脉络之中。

佩恩:是的。美国面临的不平等问题尤为突出,而现在大家普遍认识到,这个问题不能单纯用心理学来解释。它关乎系统、结构、资源、资本等多个层面,包括社会资本、文化资本、人力资本以及专业资本。因此,许多教师教育者开始借鉴社会学的思想,尽管他们可能并不自认为是社会学家,但在实际工作中,他们正运用这种思考方式来审视教师的角色、学校团体以及研究基金的构建。这些观念深受社会学和社会文化理论的影响,并已经逐渐融入教师教育之中。

访谈者:其实当我们说以社会学视角看待教育和教师,往往有两种取向,一是您提到的作为社会学家的思考方式,另一种是利用社会学理论来理解教育和教师。您是如何看待这两种取向的?

佩恩:我会更看重前者,也就是一种社会学家的思考方式。我们过去常常选用《学校与社会》或《教育社会学》这类教科书作为教师教育课程的主要参考。这些书籍系统地按主题展开讨论,如教师的角色、教育的社会目的,以及教育的社会结构对学校的影响。它们用社会学的语言来描绘教育。我在教学中会引导学生关注某些议题,挑选一些阅读材料,帮助他们拓宽视野,不再局限于个体层面。我的目标是让学生能够理解个体与社会结构之间的关系,培养他们运用社会学想象力的能力,使他们能够将个人经历与更广阔的社会背景相联系,甚至学会用批判的社会学视角来审视自己。这样,他们就能意识到自己对学生的假设可能深受个人家庭背景的影响,从而更加全面地理解和分析教育现象。

未来,我们可能会开设一门结合政策与实践的课程,该课程会融入社会学和社会科学的框架,由我和我的同事——一位政治学家——一起授课。当前,在美国的教师教育领域,批

判种族理论、亚洲批判理论及去殖民化理论等正发挥着重要作用。这些理论源自法学、文学、历史学等多个领域,为我们的视角提供了丰富的信息。因此,在许多教师教育项目、博士生课程,甚至本科生课程中,我们可能会更多地探讨这些批判性理论及视角转换,而非仅仅局限于社会学、哲学等传统学科。

访谈者:我们最近在教学中使用的叙事教学法,和您提到的这个思路非常类似^[3]!

二、教师教育的学科建设:密歇根州立大学教师教育学科何以保持全球领先

(一)人才培养中坚持研究与实践紧密结合的价值取向与实践

访谈者:您刚刚谈到了您与同事之间合作开设课程的经历,这是否是你们学院课程的特色?您所在的密歇根州立大学教育学院,其教师教育学科长期位列美国第一,在全球范围内也一直处于领先地位,您认为这种保持领先地位的关键是什么呢?

佩恩:这一原因比较复杂。高校一方面对研究人员有特定的发表要求,这是提升高校竞争力的重要因素。但同样重要的是,在我加入密歇根州立大学之前,学院就已经非常注重研究与实践的结合。我加入后,我们更是获得了一大笔联邦资助,用于教师教育的研究,并因此成为全国教师教育研究中心。这长达10年的国家资助,不仅让我们有机会深入研究教师教育,更推动了对教师培养项目的不断修订和完善。我坚信,我们的教师教育项目之所以备受赞誉,部分原因就在于它经过了基于研究的精心打磨。同时,我们的博士生项目也与教师培养项目和研究议程紧密相连,为博士生提供了宝贵的教学和研究机会。我们鼓励他们不仅参与课堂学习,更要投身教学实践中去,因为教师教育的实践本身就是学习的重要组成部分。博士生参与授课,这样的实践经历无疑对他们的成长大有裨益。博士生在参与授课时,也会得到我们的悉心指导,帮助他们深入思考教师教育所需、学生特点以及领域内

的挑战。这些问题与他们在作为小学或中学教师时可能遇到的问题截然不同,但正是这样的深度参与和实践,让我们的项目多年来一直受到高度评价。我们真正做到了将研究与实践相融合,让两者相辅相成,共同推动我们的博士生和教育事业的不断发展。

访谈者:研究与实践的紧密关系如何建立呢?

佩恩:其实在美国,多数高校也存在研究与实践脱节的问题,然而我们学院却是例外,堪称研究与实践紧密结合的典范,这主要得益于一位有远见且充满魅力的院长。她以严格的管理著称,勇于淘汰缺乏远见者,并积极引进新锐力量,从而激发了整个团队的热情与创造力。教育学院非常重视共享的价值观,尤其是对公平、社会公正的价值倡导,以此价值观来选择教师、面试学生。

学院的研究人员不仅专注学术研究,还积极投身教师教育课程教学,这一点与其他大学截然不同。在密歇根州立大学,教师们凭借教学赢得声誉,极为重视教学质量,努力成为优秀教师。课堂上更是大胆创新,重新审视学习评估方式,努力探寻除考试之外能真实反映学生学习情况的途径。正是这种研究与实践的紧密融合,让密歇根州立大学的教师教育项目处处彰显合作与碰撞。我们鼓励学科专家与社会科学家同堂授课,打破学科与教育学之间长久以来的界限。虽说联合授课初期成本颇高,但随着时间推移,全新的课程思路应运而生,对研究生的学习以及未来教师的教学都产生了深远的影响。因此,可以说,密歇根州立大学在教师教育上的成功很大程度上得益于其领导者的远见卓识、共享的价值理念,以及整个团队对研究与实践紧密结合的执着追求。

(二)设置多层次但目标清晰的教师教育人才培养体系

访谈者:刚才您谈及了博士生的培养,那在密歇根州立大学的教师培养项目中,又是如何培养教师,以应对多样的社会需求呢?

佩恩:在培养职前教师与博士生的过程中,我们采取了不同的方法。对于职前教师,

我们力求培养他们成为致力于社会正义,并对教育及自身角色进行批判性思考的教育者。为了实现这一目标,我们为学生提供了一系列概念和视角,使他们能够以批判的眼光审视课程,并深刻理解自己在学校中的角色。通过一门为期一年的课程,我们深入探讨了教育与权力的问题,强烈体现了社会正义的理念,并融合了社会学、历史学等多学科的知识。我们鼓励学生质疑现有知识体系,思考为何某些知识被优先传授,而其他知识则被忽视。

在培养过程中,我们不仅关注学生的个人发展,更希望他们从一开始就能对学校教育、教学以及教师的角色进行深刻的反思,重新审视自己关于孩子和教学的假设。同时,我们也非常重视师范生回应多样性的培养。我们鼓励他们与各种背景的学习者合作,理解神经多样性、种族多样性以及语言多样性等问题。因此,我们的课程要求所有学生,无论他们未来的教学领域是数学还是文学,都必须专门学习特殊教育的内容,并了解如何为语言多样的学习者或有特殊需求的学生提供教学支持。这是相对新的要求,旨在确保我们的教师能够应对日益多样化的教学环境。当然,学生也仍然需要学习扎实的学科知识,以为他们未来的教学生涯打下坚实的基础。

访谈者:他们什么时候开始学习学科知识和教学知识?

佩恩:从开学起,职前教师就要同时学习学科知识和专业知识。这里的专业知识包括诸如神经多样性和特殊教育等领域的内容,这些都是他们必须掌握的。同时,他们想成为中小学教师,就必须主修他们要教授的科目。因此,他们的学科课程实际上比教育课程更多。不过,教育课程也同样重要且密集,会贯穿整个四年的学习过程,而不仅仅是最后一年或两年。

访谈者:上述项目是本科层次还是硕士层次呢?

佩恩:上述讲的主要是本科阶段的教师培养。我们的硕士课程是专为已有教学经验的教师设计的。该课程强调行动研究,旨在深化

教师对课程的理解,并使他们能够探索不同的教育方向。例如,数学教师可以通过该课程更加专注于数学教学,特别是基于问题的学习方法,或者如何针对不同学习者进行有效教学。

而我们的博士生课程则更进一步,着重培养未来的教师教育者。我们的课程旨在为他们成为教师教育领域的引领者打下坚实基础。虽然我们可能不再像以前那样举办大量的研习会来直接指导职前教师的具体技能,但我们对多样性的重视以及博士生课程中融入的多学科视角,无疑为博士生提供了更为广阔和深入的视野,以应对教育领域日益复杂的挑战。

(三) 营造教师教育者合作教学的文化

访谈者:您刚才提及密歇根州立大学注重发展博士生的教学能力。那么对于教育学院里的教师呢,是否也有相应的教师教育能力发展项目?

佩恩:在我们教师教育系,有一个非官方的传统,当你负责教授一门课程时,你就会加入这个课程的专属小组。通常,一个人会参与多个这样的课程小组,毕竟我们会教授多门课程。小组定期会议不仅讨论教学大纲,更深入探讨教学核心问题。我们希望教师们能够相互观察、互相学习。即使在没有进行实际观察的时候,我们也会聚在一起,共同探讨教学方法和理念。这种形式的职业发展非常自然且富有成效。这些课程小组的活动,再加上我们常规的教师会议上的职业发展讨论,都极大地推动了我们的教学进步。此外,我们还设立了奖学金,比如专门用于提高教师或研究生教学能力的奖学金,以支持教育的多样性。参与者们会参加研讨会,同时也会深入研究自己的教学实践。我创建的全球课程奖学金就是一个很好的例子。

访谈者:但实际上,我发现教师们之间的合作往往因为时间紧张而变得困难。去年夏天,我去访问了西挪威应用科学大学(Western Norway University of Applied Sciences)。我发现为了鼓励合作教学,他们有一些非常有趣的制度安排,比如所有的课程都至少需要由两

名教师共同授课,而且他们还会将教师一起备课研讨的时间计入教学时长。这样的制度无疑为教师们提供了更多合作的机会。

佩恩:在我们的环境中,我们并没有这样的制度安排。但幸运的是,我们学院的领导者非常有远见,他们鼓励某些课程进行团队合作教学,特别是在博士生培养层面。他们认为这样能够引入不同的观点,丰富教学内容。我有幸参与了这样一门课程,为所有新入学博士生和职前教师授课。在这门课程中,我与7位不同的教师合作者一起教学,这真的是一次非常棒的经历。我们共同规划课程,互相观摩教学,从中学习到了很多。这种合作方式并不是简单的你讲一堂课,他讲另一堂课,然后互相观察;而是真正的共同教学,我们互相学习,互相借鉴,共同进步。这样的合作方式无疑对提高教学质量、促进教师之间的交流与合作具有非常重要的意义。

现在,我们仍然会在博士生层面保留几门采用联合教学方式的课程。在医学院任教的朋友告诉我,在美国的医学院里,教师们各自负责几场讲座的情况很常见,甚至可能对其他人讲授的内容一无所知。但我们对此持批评态度,认为那不是真正的合作教学。我们追求的是一门连贯的课程,希望学生能够看到不同的教师有不同的教学方式、思考方式和知识体系。同时,我们也希望通过这种方式给未来的教师树立一个榜样,展示如何与同事在教学上进行有效合作。

访谈者:确实,大学教师之间进行合作教学并不容易。即使有的课程是多位教师联合授课,更多时候也是教师只负责自己被分配到的那些课,而没有真正的联合教学与研讨。

佩恩:这种分工教学方式主要是为了追求效率。我们就试图挑战这种教学方式,为了我们的学生和我们的教育愿景,师范教育学生不应该把自己想象成工厂模式下的教师。但是,高等教育的官僚制却在推动我们走向标准化和效率化,这使得我们很难与之抗衡。

（四）注重师范生跨学科学习与教师教育者的跨学科合作

访谈者：您提到了多样的课程为学生提供多样的视角，也提到了教师之间的合作教学，这关乎跨学科教学中教师教育者的构成问题。是教育学院教师全员具备跨学科教学能力，还是特定学科课程需从专业学院（如物理学院、数学学院）邀师授课？

佩恩：两者都有。实际上，在所有课程中，我们都会教育学院教师参与，特别是在STEM（科学、技术、工程和数学）领域。我们可能还会邀请一些其他学院的教师加入。因为我们学院研究氛围活跃，声誉也好，所以吸引了很多其他学科院系教师参与开展一些综合科学研究，他们将自己的研究重点用来引导学生的思考。

访谈者：那么密歇根州立大学是如何激励其他院系或学科的教师到教育学院授课呢？

佩恩：在密歇根州立大学，吸引其他学科院系教师参与合作授课，曾经也比较困难。这背后有一段非常有趣的历史：一些数学教授曾明确表示不愿参与合作教学，他们认为合作团队不了解自己的需求，甚至表现出一种傲慢的态度。当然，也有数学教授持开放态度，愿意与教育学院合作。为了应对这种分歧，学校创建了一个跨学科项目——数学教育研究。该项目由数学系的教授和教育学院的教授并肩工作完成。还有很多教师是跨学院联合聘任的，他们既在数学系也在教育学院任教。

总的来说，我们学院现在已经形成了优良的合作传统，有些化学教授已经与我们的科学教育工作者合作多年。我们学院现在拥有一个名为CREATE for STEM的大型研究中心^①，这是一个专注于STEM的跨学科研究机构。它不仅负责专业发展、推广和课程开发，还致力于基础研究。这个中心是工程学院、教育学院以及自然科学学院，特别是数学和自然

科学领域教师们紧密合作的产物。这些教师非常珍视彼此之间的合作，他们正是我们需要的、积极参与教师培养的人。因此，我们选择了那些有抱负的同事共同推动教育事业的进步。这种合作模式也延伸到了其他领域，比如英语、世界语言、美国的社会研究等，这些都已经与教育学院实现了融合。所以，无论是地理、经济还是科学史，这些领域的教学法课程都是由教育学院的教师教授的，但他们同时也会从各自的学科视角出发，为学生提供更全面的知识体验。

（五）注重教师教育的国际化

访谈者：除了促进跨学科的合作外，密歇根州立大学教育学院在促进国际合作方面一直处于领先地位。这种国际合作是从何时开始的呢？又为何能够一直持续下去？

佩恩：1985年，一个具有前瞻性的团队成立了一个特别工作组，来探讨当时因预算不足要关闭的比较与国际教育系在教育学院中的角色。学院领导层一致认为，在一所顶尖的教育学院中，不能忽视全球视野。因此，学院提出了一个愿景，即教育学院必须国际化，不仅仅是在一个办公楼或一个区域里体现国际化。为了实现这一愿景，学院开始聘请有国际背景的教师，我也是因此被聘用的。他们看重那些既有国际兴趣又关心实质性工作的研究者。从那时起，学院就在课程中努力尝试融入更多的国际元素。我们的研究不再那么以美国为中心，研究资料也开始拓展到全球范围。然而，因为许多教师的背景相对单一，这个过程并不容易。

我在任副院长期间创设了一个奖学金项目推动国际化，资助教师和研究生团队将全球视角融入课程，像“教育领导力”“社会正义课程”等。该项目已开展约六七年，每年都有成果分享发表。国际学生能带来独特观点和视

^① CREATE for STEM是密歇根州立大学下设的一个研究所。该研究所作为一个教育学院和自然科学学院教师交叉合作的平台，其任务广泛，致力于科学、技术、工程和数学领域的教育、评估，以及教学环境的协作研究。更多详情可以查阅以下网页：<https://create4stem.msu.edu>。

角,我借此试图改变美国教师的美国中心或白人中心教学观,使其课堂更包容多元。同时,我们也帮助国际学生适应新环境,正视并解决偏见、边缘化问题,且重视国际合作,与北京师范大学、西南大学等中国的大学建立了长期合作关系,多次互访交流。这些经历对学生而言是极有利的学习契机^[4],因此我们一直持续强化与国际伙伴的联系合作。

三、如何讲好中国的教师与教学故事

(一)在国际与比较视野中定位不同国家教师教育的同与异

访谈者:我们知道,您是国际学者中较早就开始研究中国教师和教研的学者,例如您与马立平在1993年关于中国教研组的讨论^[5],成为今天很多人讨论中国教师的一篇高引用文章。可以谈谈这背后的故事吗?

佩恩:我的博士论文是关于教师教育改革的。20世纪八九十年代,所有人都很关心改革,认为改革很重要,但实际上世界各地的教师教育并没有发生很大变化。其实,一开始我对教师教育并不感兴趣,我更关心的是国家政策、教育改革与社会之间的关系,而中国的教育改革、教师教育当时处在一个快速变化的时期,会是一个很好的案例。于是我去了东北,东北师范大学的同事介绍我去了中国的一所高中。第一次去学校,那时我的中文很好,什么样的中文都可以理解,但教师们经常提到的教研组,我不理解。我原本以为和美国中学的各种部门(department)是相似的。随后,我开始观察教师们的教学、师傅如何教徒弟等,慢慢发现中国的教研组和美国的学校部门很不一样。在美国高中,教师通常每天教五六节课,不上课的时间教师或者批改论文,或者吃午饭。他们不会坐下来和其他教师一起做任何事情,更不会讨论考试。部门有时召开会议,但也没有任何关于学生学习的内容。而中国的教研组,教师们聚在一起的时间更多,而且在一起讨论的是考试、学生学习和教学。

作为一个局外人,当我第一次在中国与教

研组的教师合作时,我真的很欣赏它,这种合作让我非常兴奋。我很清楚,在美国没有做到这一点。我本以为我一年就可以收集完数据,但最后我在那里待了两年。更长的时间意味着我可以更深入那个脉络中去理解收集的那些数据。

然而,中国的教师也会告诉我说,Lynn,你太天真了!教研组也有很多规矩和“烦人”的地方,比如新教师要听老教师的话。我慢慢意识到,教师的合作还关乎复杂的文化规范和结构问题。只有集体学习的结构加上适当的文化氛围,生动的教师学习才会发生。

访谈者:您后来撰写了一系列关于中国教师、教研的文章,文章发表后有一些什么反响呢?

佩恩:我当时是通过中美比较的视角来揭示美国的教师教育的一些问题,并试图找到出路。之所以比较,是因为我对美国太熟悉了,有时候这是危险的,我们身在其中,认为某些事情是理所当然的。举个例子,对教研组的关注让我思考美国教育的各个方面是多么的个人主义。如果我没有在中国的经历,我不会对我们的个人主义以及教师的孤立教学(isolated teaching)有这么深的体会。

所以我和马立平一起写的那篇对话文章很有趣,因为我们两个来自不同的国家,像局内人和局外人一样对话、受益。我通过中国的教研组更了解美国的教师教育;她通过美国的教师教育研究,也可以深入了解自己习以为常的教研组。当时马立平还是密歇根州立大学的一名研究生,她后来去了斯坦福大学继续完成了学业,并出版了《小学数学的掌握与教学》一书^[6],比较了中美两国基础教育中数学教育的差异,其中就提到了教研是中国小学数学教学高质量的关键。

访谈者:对中国教师合作教学的研究,是否也对您后来的工作,比如前面提到的密歇根州立大学的合作教学设计产生了影响?

佩恩:是的!当我从中国回到美国的时候,我开始写和谈论我所观察到的中国教育的

现象。在此期间,我负责的一个教师教育项目也受到中国教研组的启发,让那些职前教师进行合作教学,分享他们的看法。因为每个学生都有不同的背景和看问题的视角,这些合作教学往往非常有启发性。我们前面提到的很多合作教学、合作课程设计,也与这段经历紧密联系。

我们的文章一直在提倡合作教学、师徒带教^[7]、教师合作的重要性。20世纪90年代关于社会性学习(social learning)的讨论越来越多,越来越多的学者认同教师共同学习是教师学习的重要组成部分。在密歇根州立大学和其他一些学校,我们都很重视教师的集体学习,我们的教师教育项目会为职前教师创造更多的分享机会。这种集体学习、合作教学,应该说已经成为我们教学文化的一部分。我们提供了更多的跨学科和协作规划的机会,有些合作课程是经过深思熟虑、精心设计的,揭示了不同的学科视角或不同的理论视角,学生们将受益于多名教师一起对他们教学。

访谈者:现在美国中小学推动教师合作的情况进展如何呢?

佩恩:我没有确切的数据,但每个州、学区的做法差异是很大。比如,现在美国有的学区实行“周三延迟上学”,学生们比平常晚一小时到学校,而教师们利用这一小时进行学习、研讨和培训。这也是美国的专业学习共同体(professional learning community)的一种形式。许多州都在推动将学校建设成为学习共同体的政策,这确实改变了美国教师学习的结构,有更多的教师参与到集体学习中来。然而,我们也看到很多学校推行强制性的教师集体学习,虽然教师们会在上课前两个小时一起工作,但一个月后,他们仍然独自待在教室里。他们只是把这种集体的学习当作加班,没有形成真正的合作文化。

访谈者:这和您前面提到的教师的共同体学习文化和集体学习制度问题有关。一些报告显示,美国过去30年来大力推动教师学习共同体,但由于个人主义和教学孤立文化,教师

之间的合作有所提升,但进展缓慢^[8]。我们的多项研究正是以专业学习共同体理论来研究中国的集体教研,我们意识到,教研组有很多类似专业学习共同体的特征^[9]。但随着研究的深入,我们认识到中国的教研组在组织结构、文化传统、教师自主性方面都与西方的专业学习共同体存在很大的差异^[10]。我们应该更多地从中国本土的历史、文化来考察本土的教师集体学习现象,并以此与西方的经典理论进行对话^[11]。

佩恩:是的,很多国家都存在相似的概念或者现象。以美国、日本、中国都有的课例研究为例^[12],在美国,课例研究在某些地方很受欢迎,但除非学校为教师创造时间来进行课例研究,否则其实施难以持续。所以,像课例研究这样的现象,在美国本土内部也存在很大的差异性,不同地区、学校,甚至是同一学校内部的教师,对其的观感差异都比较大,更别提国与国之间的区别了。

(二)结合中国自身的丰富研究和实践,为国际教师教育共通问题作出贡献

访谈者:近年来,不少中国青年学者在国际期刊发表教师教育研究成果,中国教育学界更加重视自主知识构建与国际影响力的提升^[13]。对于中国学者在教师教育相关国际期刊上发表的研究成果,您有什么观察和见解呢?

佩恩:我不打算举具体的研究例子,但我想说,在教师教育的研究领域,无论哪个国家的学者,都存在水平参差不齐的情况。众多研究显得平淡无奇,质量参差不齐,且缺乏创新亮点。我认为这归因于教师教育领域的历史背景,导致其研究群体相较于教育研究的其他分支而言,仍不够壮大。早期研究未必严谨、深思熟虑,不过现在情况已有改善。

我发现中国学者英文发表范围广,高水平研究越来越多。但我期望其成果能结合本土实践构建新观点,而非仅用西方理论。我担心中国本土研究忽视本土思想。中国历史文化悠久,他国应从文化或学术交流中受益。我希

望中国学者可以用本土智慧挑战西方理论的主导地位,贡献更多中国力量。

此外,我通过观察也发现了一些问题。学者们在写关于教育的文章时,需要更加注重解决的问题,而不仅仅是强调中国的独特性。如果文章只是描述中国的教师教育是如何运作的,那它可能并不是一篇很好的(国际性的)文章。相反,如果通过观察中国的教师教育,我们能够认识到教师教育的某个具体的、国际共通的问题,比如如何培养好入职教师,如何实现教师发展的可持续性,那么中国的经验就是解决共通问题的新方式。利用中国的数据、改革和政策来进行研究,回应这些难题,那将是非常有价值的。

同时,在审稿的时候,我有时会发现一些不公平的现象。比如有的学者仅仅因为文章是来自中国的,就认为没有新意。而我真正担心的是这些研究过于侧重于描述只是一个来自中国的案例。但案例只是案例,重要的是案例所揭示的问题和启示。我们需要为这些共同的问题作出贡献,而不仅仅局限于某个地方或某个背景。

访谈者:确实,今天我们需要思考我们所做的研究如何回应一个国际共通的问题,然后以中国的经验为解决这个问题作出贡献。我在我的留学生博士班上也曾经分享过类似观点。很多国际博士生会说,很少有人谈论赞比亚、坦桑尼亚或印度等地的情况,所以我要研究我们国家的这个问题。但我经常提醒他们,这并不是理论上的空白,他们需要进一步阐述本国应对这个问题有什么独特的做法,可以如何为国际学术界提供参考。好的学术研究不仅仅是描述性的,它更应该构建理论或推动理论讨论。

那么您觉得当前在教师教育领域,中国、美国或其他地方现在面临的共同核心问题是什么呢?

佩恩:我认为,如今理论上共识不少,如社会公正等内容,但更大挑战在实操层面如何大范围落实理念。现实中存在诸多亟待研究的

课题,特别是在美国,人们往往局限于特定视角,忽视了问题的多面性。例如,我与学生合作的职前教师教育公平问题案例研究,我们希望帮助学生作为教师为公平努力。教师教育课程虽提出公平公正问题,却在一定程度上忽视了多样性,在不同层面有的受重视,有的被轻视。其研究案例是一名难民学生兼职前教师,在美国教师队伍中属于少数中的少数,其对教师教育看法与欧裔、非裔美国学生不同。这篇论文让我们从二元社会公平观转向更微妙复杂的版本。这类研究不仅在美国具有深远意义,在全球范围内意义同样重要。社会公正虽受普遍关注,但各国文化背景下内涵与形式各异。通过跨国合作探讨其构建问题,即便敏感且具有政治性,却能帮助我们深入理解其独特含义。

同时,教师教育及研究长期聚焦于一个过时的模式,即总假定教师培训后会终身从教,然而现实中教学工作碎片化,教师流动性增强,故而需重新思考教师教育支持策略。我们的目标是否只为培养终身教师?事实上,并非人人想当教师,也并非接受教育者都会坚守岗位。若一味秉持人人皆愿且能成就终身教职的乐观幻想,则难免忽视该领域内在的复杂性与多样性。

四、教师教育的未来展望

(一)价值观多元乃至冲突背景下教师教育仍应强调价值观教育

访谈者:您在第五届全球教师教育峰会上的报告多次提到了“不确定性”,仿佛这才是当前教师教育的“确定性”。我们也观察到,当今美国社会面临着诸多挑战,尤其是价值观的多元性的挑战。那么,教师教育者是否应承担对教师的价值引领责任?应该秉持何种价值观?若强调社会公正,其标准和视角又是什么呢?这些问题都是我们需深入思考探讨的。

佩恩:这确实是我们经常讨论但又常常避免深入探讨的话题。很多人害怕进行真正的讨论,因为社会公正这个概念虽然大家都支

持,但具体意味着什么却众说纷纭。我个人认为,我们的目标是培养教师成为批判性思考者,他们要有道德观念,致力于所有学生的学习,同时保持谦逊。社会公正无疑是其中的一部分,但有些人对教师教育中可能存在的灌输现象表示担忧。毕竟,如果我们试图让每个人都有完全相同的想法,那是不现实的,学校也不会希望那样。

在教师教育领域,很难达成一致的价值观念。尽管存在诸如致力于学生学习、自我学习责任等共同理念,但团体内部的认同差异显著,这往往导致分歧、激烈讨论乃至冲突的产生。比如在大学里我们对中东战争看法不一,虽然都不认为战争是好事,但有人却主张要在课堂讨论推动美国停止向以色列出售武器等内容,认为未来教师需要思考、教授这些,也有人认为这样的讨论会伤害感情而选择退出课堂。学院和大学的领导们期望大家能和睦相处,可教师却觉得言论自由受限,有的教师认为学生要学会批判性分析周边世界,也有人不想这么做,不想教学生这么做,所以大家没达成共识,甚至没勇气开展真正对话。每次尝试对话,人们就变得非常沮丧、愤怒。

然而,我坚信每个国家的价值观问题都是一种灵魂探索,我们需要建立一个实践团体,在那里可以就价值观进行坦诚的讨论。我们需要决定在多大程度上达成一致,哪些问题上可以同意不达成一致,以及我们必须就哪些价值观达成一致。同时,我们也需要思考如何在课程中体现这些价值观,并为师范生培养一种强大的能力,让他们能够坚持自己的立场。

(二)教师及教师教育者都应保持批判性并传递希望

访谈者:我们也面临着类似的问题,尽管它们可能不是直接关于价值观的冲突,但在大学里,确实存在一些学者仅仅为了表达自己的观点而批评一切。这种态度有时会让师范生感到沮丧和失去希望。这样的对话无疑会削弱师范生的信心和动力,让他们对未来的教育事业产生疑虑。

佩恩:我们面临的挑战之一,就是如何在保持批判性的同时,又充满希望。希望是非常重要的,它对于教师来说尤为重要。如何帮助教师在面临困难时保持这种希望呢?教师必须关心学习者的福祉,但教师自身也很脆弱。作为雇员,他们可能会受到批评、攻击,或是其他形式的伤害,这些都给他们带来了心理压力。在经历一些创伤性事件后,比如枪支暴力或政治创伤、大规模的抗议活动或某些选举结果,他们更需要我们的支持。多年来,我们一直在讨论如何帮助教师调整心态,为之后的教学做准备。因为无论世界多么可怕,我们都不能说:“我要躲到被窝里去。”学校还是要继续运作,教学还是要继续。

作为教师教育者,我们肩负着帮助未来教师的重任。如果我们正在与在职教师合作,我们更应该思考如何帮助他们保持这种批判性的希望,而不是简单的、天真的希望。这确实没有简单的办法,但我认为团体在这个时候起到了至关重要的作用。独自经历这些困难是非常痛苦的,会让人感到孤立无援,甚至绝望。因此,我们需要建立一个支持性的团体,让教师们在面对挑战时能够相互扶持,共同前行。

(三)教师及教师教育者都应发展积极的自我观

访谈者:那么如何培养一种积极的自我呢?这些身份认同对于每个人来说都至关重要,而要做到这一点,对教师教育者来说无疑是非常困难的。

佩恩:而且我觉得现在在美国这个问题尤其突出。因为我们意识到学校正在遭受攻击,教师教育也同样面临挑战。在这样的环境下,如何规划出一条既现实又充满希望、同时富有同情心的道路,确实是一个亟待解决的问题。

我们的学院现在正在尝试各种方法保持这种幸福感,比如举办瑜伽日,或者点蜡烛活动。这些都是关于健康和幸福的举措。但我觉得,如果能给我们更多的休息时间,或者降低发表要求,这样我们就不必为了发表而疲于奔命。

访谈者:其实,我们也在尝试帮助教师保持幸福感,但现在教师仍非常忙碌。我们也想知道,尽管您对很多现象持有批判性的观点,但为何在您的脸上,我们很少看到愤怒和悲伤,每次见到您,您总是面带微笑,给人一种积极乐观的感觉?

佩恩:我对这个问题有很多答案,我想分享一个最近的故事。我不久前生病了,这次来北京之前才刚康复,身体仍很虚弱。家人朋友都劝我不要来参加这次峰会,但了解我的人都知道我有多喜欢中国,特别是想来北京师范大学。这里有我的老朋友,这个会议对我来说也很重要,我以前就参加过,感觉非常特别。也许正是因为生病了,所以这次能成行让我特别激动。

来北京之后,在这里参加会议我一直很忙。直到前几天,我才意识到我还没给家人发照片。于是我把和朋友的照片发给我丈夫。我丈夫回复说,看到照片,他就能理解我为什么这么想来中国,还说我脸上洋溢着许多快乐,比以前看起来健康多了。

我想,这可能是因为我的人际关系中获得了希望。我对事物有一种非常关系化的看法,这大概和我的社会学背景有关。我觉得如果我一个人就很容易感到悲伤和痛苦,但现在有机会和别人在一起,讨论共同关心的问题,收获不同的视角,这真的很滋养人。

访谈者:这一点我有体会!当我给教师讲座时,他们经常问我为什么总是面带微笑。我会回答,那是因为你们的爱让我觉得很幸福。

佩恩:我发现,在中国,教师可能不太会在课堂上过多地展现自己的个人情感。但对我来说,我并不是一个很正式、很刻板的教师。我在课堂上会分享很多关于我自己的事情,我倾向于真诚地展现自我,因为我相信真实的自我是更好的。

有时,我可能会遇到一些让我感到非常不舒服的事情,比如头痛欲裂,或者遭遇个人悲剧,甚至在工作上遇到激烈的争吵。然而,即使在这样的情况下,当我走进教室时,我也会

尽量先让学生分享一下他们今天的生活,然后我们进行简单的交流。近年来,我越来越觉得这样的交流非常重要,因为每个人都可能很脆弱。即使有时我们不做这样的交流,我也会告诉学生,我只是想让他们知道,我现在可能不舒服或者心烦,但我知道这节课会给我带来不一样的感受。

我希望学生们能理解,我并不是表面上装出来的积极,而是真的在课堂上感到很有活力。我认为,作为教师教育者,我们应该具备这样的品质。当然,我们并不希望所有的教师都千篇一律,不是所有的教师都需要从别人那里获得能量,就像我从别人那里获得能量一样。有些人真的需要安静,但他们仍然可以在教学中找到这样的时刻,展现自己的真实和活力。

访谈者:您的这段话与中国传统文化中的“知行合一”非常契合,这并不简单。但我想,好的教育,应该是一个真实的人与另一个、另一群真实的人生命体验的互动,这也是我们所追求的!非常感谢您抽出宝贵时间接受我们的访谈!

参考文献:

- [1] PAINE L W. The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching[J]. Teachers College Record, 1990, 92(1): 49-81.
- [2] 郑鑫,尹弘飏. 美国教育研究协会教师与教学研究的百年脉络[J]. 外国教育研究, 2019 (1): 38-50.
- [3] 叶菊艳,谢欣荷. 论教师专业身份认同培育的叙事教学法[J]. 教师教育研究, 2024 (6): 23-29.
- [4] PAINE L W. Missing voices and possible dialogues: problems and possibilities for teacher education[J]. Teachers and Teaching, 2019, 25(6): 684-702.
- [5] PAINE L W, MA L P. Teachers working together: a dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers[J]. International Journal of Educational Research, 1993, 19 (8): 675-697.
- [6] MA L P. Knowing and teaching elementary mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States[M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- [7] WANG J, PAINE L W. Mentoring as assisted performance: a pair of Chinese teachers working together[J]. The Elementary School Journal, 2001, 102(2): 157-181.

- [8] DARLING-HAMMOND L, WEI R C, ANDREE A, et al. Professional learning in the learning profession : a status report on teacher development in the United States and abroad[R]. National Staff Development Council, 2009.
- [9] 郑鑫, 沈爱祥, 尹弘飏. 教师需要怎样的专业学习共同体? ——基于教师教学满意度和教学效能感的调查 [J]. 全球教育展望, 2018 (12): 77-88.
- [10] 郑鑫, 张佳. 中西方教师专业学习共同体的差异: 跨文化比较的视角[J]. 外国教育研究, 2015 (8): 83-94.
- [11] 郑鑫, 刘源, 尹弘飏. 文化与情境是如何影响教师学习的? ——以中国教师学习共同体研究为例 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022 (10): 29-41.
- [12] FANG Y P, PAINE L W, HUANG R J. Continuity and change: Chinese lesson study redefined in the context of key competencies-based reform[J]. International Journal for Lesson and Learning Studies, 2022, 11(2): 49-59.
- [13] 郑鑫, 叶菊艳, 罗莹, 等. 国际视野中的中国教师研究——基于三大高水平教师研究国际期刊的文献分析 [J]. 教师教育研究, 2022 (4): 121-128.

Challenges and Development Trends in Teacher Education: An Interview with Professor Lynn Paine from Michigan State University

Lynn W. Paine¹, YE Juyan², ZHENG Xin³, ZHENG Ziyun²

(1. College of Education, Michigan State University, East Lansing, 48824, USA;

2. Center for Teacher Education Research of Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences for Universities, Ministry of Education, Beijing 100875, China;

3. Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: This article is based on an interview with Lynn W. Paine, an internationally renowned scholar in the field of teacher education and professor at Michigan State University. It explores the trajectories, challenges and future prospect of global teacher education development. Drawing upon Professor Paine's academic experiences, the article outlines the shifting priorities of teacher education research in the U.S. across different periods, and highlights the importance of interdisciplinary perspectives, such as sociological approaches, in shaping teacher education. She also explains the institutional and philosophical foundations that have enabled Michigan State University to maintain a leading position in teacher education, including a strong integration of research and practice in teacher preparation, a multi-tiered yet goal-oriented teacher education system, an emphasis on cross-disciplinary learning for preservice teachers, and robust collaboration among teacher educators, as well as a strong commitment to internationalization. Regarding how Chinese scholars can effectively share the story of Chinese teacher education on the global stage, Professor Paine emphasizes the need to first situate similarities and differences within international and comparative frameworks. She also encourages leveraging China's rich research and practical experiences to contribute to shared global challenges in teacher education. Finally, in addressing the uncertainties facing the field, she suggests that teacher should confront value conflicts, while maintaining a critical yet hopeful stance and fostering positive self-concepts at the same time.

Key words: Lynn W. Paine; teacher education; disciplinary construction; international dialogue

责任编辑 李 玲