



教师教育者 及其专业标准的 国际比较研究

International Comparative Study on Teacher Educators and
Their Professional Standards

◎ 郑丹丹 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

本书得到“浙江外国语学院学术著作出版资金”资助

教师教育者及其专业标准的 国际比较研究

郑丹丹 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教育者及其专业标准的国际比较研究 / 郑丹丹
著. —杭州:浙江大学出版社, 2015. 12
ISBN 978-7-308-15152-8

I. ①教… II. ①郑… III. ①师资培养—对比研究—
世界 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 223867 号

教师教育者及其专业标准的国际比较研究

郑丹丹 著

责任编辑 石国华
责任校对 杨利军 陈 园
封面设计 刘依群
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 杭州星云光电图文制作有限公司
印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 12
字 数 239 千
版 次 2015 年 12 月第 1 版 2015 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-15152-8
定 价 37.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式: 0571-88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

目 录

导 论	(1)
第一节 研究背景与意义	(1)
一、研究背景	(1)
二、研究意义	(5)
第二节 研究的基本概念	(7)
一、教师教育者	(7)
二、教师教育者专业标准	(21)
第三节 研究问题与研究方法	(23)
一、研究问题	(23)
二、研究方法	(23)
第一章 教师教育者专业身份的确认	(25)
第一节 教师教育者专业地位的确立	(25)
一、教师教育者专业地位确立的背景	(25)
二、当前教师教育者的来源	(27)
三、教师教育者资质要求的提出	(29)
四、教师教育者的专业培养与专业发展	(33)
第二节 教师教育者的专业身份与角色划分	(35)
一、教师教育者的专业身份	(36)
二、教师教育者的角色划分	(42)
三、教师教育者的示范	(46)
第三节 教师教育者专业身份的认同	(48)
一、高等教育中教师教育者的专业身份认同	(49)
二、中小学中教师教育者的专业身份认同	(50)
第二章 教师教育者专业标准概述	(53)
第一节 教师教育者专业素养要求概述	(53)
一、国际专业组织对教师教育者提出专业素养要求	(53)
二、欧盟国家对教师教育者提出的专业素养要求	(57)
三、北美国家对教师教育者提出专业素养要求	(66)
四、亚非国家对教师教育者提出专业素养要求	(68)
第二节 教师教育者专业标准的提出	(71)

一、以教师教育者专业素养要求为基础	(71)
二、以教师教育者的专业认证为基本目的	(72)
三、以教师教育者的专业发展为导向	(73)
第三节 教师教育者专业标准的整体思考	(74)
第三章 教师教育者专业标准的制定	(80)
第一节 教师教育者专业标准的制定者	(80)
一、美国教师教育者专业标准的制定者	(80)
二、荷兰教师教育者专业标准的制定者	(83)
第二节 教师教育者专业标准的使用者	(85)
一、美国教师教育者专业标准的使用者	(86)
二、荷兰教师教育者专业标准的使用者	(87)
第三节 教师教育者专业标准制定的思考	(89)
一、教师教育者专业标准的制定主体具有专业性	(89)
二、建立修订长效机制	(91)
第四章 教师教育者专业标准的内容分析	(93)
第一节 教师教育者的专业信念与责任	(93)
一、美国教师教育者专业标准提出的专业信念与责任要求	(93)
二、荷兰教师教育者专业标准提出的专业信念与责任要求	(95)
第二节 教师教育者的专业知识与技能	(98)
一、美国教师教育者专业标准提出的专业知识与技能要求	(98)
二、荷兰教师教育者专业标准提出的专业知识与技能要求	(101)
三、教师教育者专业知识与技能的核心要求	(106)
第三节 教师教育者专业标准内容的思考	(110)
一、美国与荷兰教师教育者专业标准内容的比较与思考	(110)
二、学历要求的思考	(112)
三、中小学从教经历的思考	(114)
第五章 教师教育者专业标准的认证	(115)
第一节 美国教师教育者专业标准的认证	(115)
一、美国教师教育者专业标准的成果要求	(115)
二、美国教师教育者专业标准认证流程	(117)
三、美国教师教育者专业标准的其他运用途径	(118)
第二节 荷兰教师教育者专业标准的认证	(119)
一、荷兰教师教育者专业标准认证流程	(119)
二、荷兰教师教育者专业标准认证程序对教师教育者产生的影响	(121)
第三节 教师教育者专业标准认证的思考	(123)
一、教师教育者专业标准实施体现专业性	(123)

二、不同水平教师教育者认证的思考	(124)
第六章 教师教育者专业标准的影响	(127)
第一节 促进教师教育者专业发展的纵向剖析	(127)
一、教师教育者的职前教育	(128)
二、教师教育者的入职教育	(132)
三、教师教育者的持续专业发展	(139)
第二节 促进教师教育者专业发展的横向剖析	(141)
一、基于教师教育者专业标准的内容学习	(141)
二、教师教育者专业发展的途径	(146)
第三节 教师教育者专业标准促进教师教育者专业发展的思考	(152)
一、推动教师教育者个体的专业发展	(152)
二、推动教师教育者专业共同体的建设	(155)
结 语	(164)
一、教师教育者界定	(164)
二、教师教育者的专业身份与认同	(165)
三、教师教育者专业标准及其影响	(166)
附 录	(168)
参考文献	(170)
索 引	(186)

导 论

第一节 研究背景与意义

一、研究背景

教师教育的发展在很大程度上决定了教师的质量以及教育的质量。从 17 世纪末师范教育的产生,一直到 21 世纪教师教育改革,教师教育经历了几百年的发展历程,逐步成为教育研究中的专门领域,各国专家学者在教师教育的模式、课程和教师专业发展等方面进行了一系列的研究与改革尝试。所有这一切的发展都离不开教师教育中师资质量的提升,即教师教育者(Teacher Educator)的专业发展。

教师教育者,简单而言就是专门从事教师教育工作、促进(准)教师专业发展的专业人员。教师教育者的研究是教师教育中一个专门的研究领域,但在当前世界范围内该研究并不充分,很多国家只有在研究教师教育机构或师资问题的时候附带提及教师教育者这样一个群体,对于教师教育者的界定、专业身份的确认、资质要求以及如何培养和促进其专业发展等都缺乏专门的研究。在基于标准的教师教育改革浪潮中,教师教育的标准体系构建是一个核心任务,教师专业标准、教师教学标准、教师教育课程标准、教师教育机构标准、教师教育质量评估标准等一系列标准的探索为推动教师教育专业的建设提供了有力支撑,但其中教师教育者的专业地位、专业身份以及相关的专业标准问题相对而言仍然不是非常明确,尚未得到充分的关注。但是,教师教育者的资质与认证是教师教育领域不可回避的问题,需要结合世界各国的研究与实践来推动该问题的解决。

(一)教师教育改革提高了对教师教育者的关注度

到目前为止,教师教育经历了体制、层次、阶段、内容等一系列的变革,这些变革都对教师教育者这一特殊群体产生了较大影响。

在体制上,大多数国家的教师教育经历了从定向型封闭式走向非定向型开放

式的变革。在很多国家,大学教育分为文理学院,综合性学院或大学,以及研究型或博士授予型大学的教育等多种类型的分层结构,与此相应,教师的专业教育也处在这种分层培养的模式中,于是可以看到与大学的分层结构相适应的多层次的教师教育机构,如“文理学院的教育系、综合性或多科性大学的教育学院、研究型或博士授予型大学的教育研究生院”^①。特别是20世纪50年代到60年代国外“教师教育大学化”思想的出现以及践行,突出了大学层面的教师教育在整个教师教育结构体系中的地位,各国纷纷倡导在综合性大学成立教育学院以培养教师。但是,综合性大学在参与教师教育的时候,也存在一定的问题。综合性大学开办教师教育的经验比较少,教师教育在整个大学里也只占据较小比例。因此,如何在综合性大学有限的资源支持下,开设具有鲜明专业特色的教师教育,还是一件比较困难的事情,尤其课程设置、师资队伍建设和等方面是特别薄弱的环节。

我国的教师教育从20世纪90年代中期开始,一直走在开放体系的形成过程中。教育部1999年《关于师范院校布局结构调整的几点意见》^②提出,我国师范教育的发展趋势是“以师范院校为主体,其他高等学校积极参与,中小学教师来源多样化;师范教育层次结构重心逐步升高;职前职后教育贯通,继续教育走上法制化轨道,以现代教育技术和信息传播技术为依托,开放型的中小学教师继续教育网络初步建立”。因此,从体制上看,中等师范学校消亡了,高等师范院校也试图向综合性大学转型,非师范院校则是正在参与教师教育。世界范围内教师教育体制的开放并不意味着教师教育专业特性的消解,相反教师教育专业的独特地位与建设更需要关注,教师教育的内涵需要进一步拓展,确保教师教育的专业特性,保障和提升各级各类承担教师教育的机构所提供的教师教育的质量。

20世纪中期,信息社会、知识经济的出现对教育、教师的质量提出了更高的要求,在这样的情况下教师教育的改革势在必行。原本就存在的师范院校无论是课程、师资,还是经费方面,都不能与高等教育的其他机构相比,因此世界各国都开始进行师范教育改革,并最终汇聚成教师培养机构的升格运动。很多独立的师范院校都并入普通高等院校,教师教育开始逐渐朝着高等教育层次发展,我国也是如此。从20世纪90年代开始,我国教师教育的层级由中师、师专、师范学院或师大的三级教师教育体系逐步转为新的二级(师专、高师本科)或三级教师教育体系,师范院校也同样出现了升格或合并的态势。这一变革趋势所带来的是教师教育整个体系的调整与层次的提高,在其若干构成要素的建设中,一个关键要素就是师资——教师教育者队伍要求的提高以及相应的专业建设。

1996年,联合国教科文组织发表《教育:财富蕴藏其中》报告,提出终身教育理念,教师教育开始打破职前教育和继续教育的分离状态。此后,詹姆士·波特

① 钟秉林. 教师教育转型研究[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2009: 96.

② 教育部. 关于师范院校布局结构调整的几点意见[EB/OL]. <http://www.people.com.cn/item/flfgk/gwyfg/1999/206007199901.html>, 2012-04-03.

又提出“师资三段培训法”,认为教师的培养必须经历个人经验环节、师范初步训练环节和在职继续教育环节,教师教育开始涵盖职前教育、入职教育和职后教育三个基本阶段,这也就意味着在这三个基本的教师教育阶段,都需要有专业的师资力量完成相应的教育职责,教师教育者的认定需要扩展到所有这些教师教育领域。

此外,教师教育领域的分类研究也往往与教师教育者有关。比如教师教育课程改革是当前教师教育改革进程中的一个核心问题,而教师教育课程改革同样离不开师资建设问题。从世界各国来看,一般国家的教师教育课程都包括了普通教育类课程、学科专业类课程和教育专业类课程,此外教育实习在教师教育中占据着相当重要的位置,比如英国、美国等国家对于准教师的实习都确立了相应的标准规定。但是,教师教育也在不断变革,特别是正努力突破学生在高校接受教育理论培养然后进入学校实践一段时间这样一种分离模式。比如早有教育研究者主张将教育的临床实践(Clinical Experience)和现场实践(Field Experience)应用到教师教育中,准教师在培养过程中需要始终将教育理论与实践结合起来。

(二)教师教育者的资质要求

教师教育的种种变革都反映出一个核心导向,那就是对于教师教育的研究需要突破教育机构的行政束缚,凸显教师教育自身的专业性,将教师教育视为一个专业化的领域,这种专业思维决定了对教师教育从业人员的专业要求。因此,随着教师教育的发展,教育研究者越来越意识到,作为构成教师教育的基本要素——教师教育者需要得到专门的关注。

教师教育者是直接承担教师教育职责的专业人员,但教师教育者并不仅仅只是影响教师教育的一个因素而已,除了分析其对教师教育事业整体发展的推动作用之外,作为专业人员,教师教育者本身特定的素养要求、资质认证以及专业发展问题也需要专门的研究。

在当前教师教育专业标准体系的建设浪潮中,教师教育者特定的素养要求、资质认证以及专业发展问题实质上与教师教育者专业标准的制定和实施密切相关,而且教师教育者专业标准也应当成为当前教师教育标准体系的一个有机组成。但尽管世界各国在研究教师教育标准的时候会或多或少涉及教师教育者这一要素,却只有在近二十年来,才开始逐渐聚焦教师教育者作为专业的研究尤其是相关的教师教育者专业标准的建设。美国、荷兰、英国、澳大利亚、比利时、以色列、南非等国纷纷开始制定实施教师教育者的专业标准或能力要求。在这些研究与实践中,教师教育者指称对象各有不同,教师教育者的专业标准或能力要求有的比较宽泛,而有的比较务实,教师教育者专业标准或能力要求的实施、认证也各具特色,因此需要进行梳理,确立教师教育者的专业定位,在确认其专业身份基础上研究相关专业标准的制定与实施。

到目前为止,世界范围内不少国际、国家组织机构或专业团体对教师教育者的研究做出了贡献,取得了很多有益的成果。比如经济合作与发展组织教育委员会(the OECD Education Committee)、欧洲理事会(European Council)、欧洲委员会(European Commission)、欧洲教师教育协会(Association for Teacher Education in Europe, ATEE)、欧洲教育贸易联合委员会(European Trade Union Committee for Education, ETUCE)都已经开始关注教师教育者问题,欧洲委员会、欧洲教育贸易联合委员会更是强化了教师教育者的专题研究。此外,像美国教师教育者协会(The American Association for Teacher Educators, AATE)、荷兰教师教育者协会(The Dutch Association for Teacher Educators, DATE)、澳大利亚教师教育协会(The Australian Teacher Education Association, ATEA)、弗兰德教师教育者协会(The Flemish Association for Teacher Educators, FATE)、匈牙利教师教育者协会(The Hungarian Association for Teacher Educators)等专业团体更是直接对教师教育者开展了专门的研究。

在我国,有关教师教育者的专门文件或研究极少,但随着教师教育在体制、层级、阶段等方面的改革,教师教育者所属的机构层级也在上移,原本针对高等教育机构中教师的一些文件要求对教师教育者同样适用。

我国1993年10月颁布的《中华人民共和国教师法》规定^①,“取得高等学校教师资格,应当具备研究生或者大学本科毕业学历。学校和其他教育机构应当逐步实行教师聘任制。非师范学校应当承担培养和培训中小学教师的任务”。各个省、自治区、直辖市对高等学校教师资格的认定也基本都是参照该教师法的要求。同一年,《教师资格条例》的颁布,又进一步确立了教师资格认定的一系列规范要求。

2000年9月我国的《教师资格条例》实施办法中规定^②,“申请认定教师资格者的教育教学能力应当符合下列要求:具备承担教育教学工作所必需的基本素质和能力,具体测试办法和标准由省级教育行政部门制定;普通话水平应当达到国家语言文字工作委员会颁布的《普通话水平测试等级标准》二级乙等以上标准,少数方言复杂地区的普通话水平应当达到三级甲等以上标准;使用汉语和当地民族语言教学的少数民族自治地区的普通话水平,由省级人民政府教育行政部门规定标准;具有良好的身体素质和心理素质,无传染性疾病,无精神病史,适应教育教学工作的需要,在教师资格认定机构指定的县级以上医院体检合格”。从这里可以看出,我国对高校教师资格已经做出了相对具体的规定。

2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》第十七章“加

① 教育部. 中华人民共和国教师法[EB/OL]. http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_937.htm, 2012-04-05.

② 教育部. 《教师资格条例》实施办法[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/html-files/moe/s3305/201005/xxgk_88523.html, 2012-04-02.

强教师队伍建设”中提出^①，“加强教师教育，构建以师范院校为主体、综合大学参与、开放灵活的教师教育体系。深化教师教育改革，创新培养模式，增强实习实践环节，强化师德修养和教学能力训练，提高教师培养质量”，“完善并严格实施教师准入制度，严把教师入口关。国家制定教师资格标准，提高教师任职学历标准和品行要求”，“加强教师管理，完善教师退出机制”。这些规定不仅对教师教育中所培养的准教师提出了资格要求，同样影响着对培养准教师的这些专业人员——教师教育者的资格要求。

2011年10月《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》中第八条提出^②，“建设高水平师资队伍。采取有效措施，吸引和激励高水平教师承担教育类课程教学任务。支持高校教师积极开展中小学教育教学改革试验，担任教育类课程的教师要有中小学教育服务工作经历。聘任中小学和幼儿园名师为兼职教师，占教育类课程教学教师人数不少于20%。形成高校与中小学教师共同指导师范生的机制，实行双导师制”。在这里更进一步明确了教师教育者队伍的建设问题。

从以上文件可以看出，无论是一般高等教育机构中对教师的资质要求，还是针对教师教育者的要求，都已经在国家政策层面得到了一定的关注。我国教师教育专业的建设才刚起步，近几年来教师教育领域《教师教育课程标准(试行)》、《幼儿园教师专业标准(试行)》、《小学教师专业标准(试行)》、《中学教师专业标准(试行)》的相继颁布，已经为教师教育者的专门研究创设了很好的研究氛围。

二、研究意义

(一)在教师教育理论与实践方面的意义

(准)教师的培养需要专业的教师教育者的支持与帮助，也需要他们的检查与把关。教师教育者承担着整个基础教育中“培养(准)教师”的重要任务，这就对教师教育者以及他们所设计实施的教育项目提出了相当专业的要求。当前教师教育的倾向是以能力、实践为本的和以学生为中心的，(准)教师的质量要提高，则教育他们的教师教育者自身首先要有专业资质的保证。(准)教师在发展过程中受到多方面因素的影响，曾经有研究对职前教师教育的学生进行教学信念的调查^③，家庭/幼儿园到高中的学习经历、观察与教学经历、教师教育课程三个影响因素分别

① 教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4668/201008/xxgk_93785.html, 2012-04-02.

② 教育部. 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3702/201110/125722.html>, 2012-04-03.

③ Levin B, He Y. Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs) [J]. Journal of Teacher Education, 2008, 59(1): 55-68.

占到了35%、35%、31%，从数据中可以看出，比较缺乏教学实践经验的学生对家庭、自身学习经历的依赖程度比较大，但同时也要看到，后两者相加达到了66%，这为我们教师教育树立了更大的信心，意味着职前教师教育的课程与教学对学生教学信念的发展有着比较大的影响，同时也必须承担更大的责任。对教师教育者而言，良好的专业素养关系着对教师教育的理解与推动，在实践中也关系着教师教育工作的设计与组织实施，同时也通过亲身示范教育教师如何做一名教师。

教师教育的实践性本质使得理论与实践的分离成为教师教育急需解决的一个主要问题，教师教育学(Pedagogy of Teacher Education)的兴起也与此密切相关，而教师教育领域的教学法一方面为教师教育提供了专业的、特定的研究基础，同时也更加凸显了教师教育的实践特性，尤其是与教学密切相关的专业定位，因此迫切需要教师教育者专业素养的提升，以实现教师教育学在实践中得到真正体现。教师教育学“不仅仅是教学行为，更进一步，它是教如何教学与学如何教学之间的关系，以及两者如何联合起来通过有意义的实践来促进知识和理解的增长”^①。此外，对教师教育者不仅在教育理论素养上有要求，而且在对于教学实践的了解上同样有着相应的要求。比如在英国、荷兰等国家，大多数教师教育者是有着中小学工作经验的教师，他们对于中小学教学实践拥有亲身体验和研究，但仅仅依靠这样的基础想要成为合格甚至优秀的教师教育者明显是不足的。毕业于研究型大学直接从事教师教育的教师教育者带有自身的学术倾向，比较强调学术知识，而来自中小学实践领域的教师则倾向于实践智慧。但单一依托学术研究者的理论知识或者实践工作者的实践经验都是不够的。即使已经有意识地强化了学术和实践双重背景的教师教育者，也需要主动投入到教师教育学研究中。教师教育者作为高等教育机构中的一类专业工作者，必须有符合教师教育需要的一系列理论与实践专业素养，而且他们的工作与教学(包括中小学和教师教育的教学)始终保持密切联系，深刻影响教学(包括中小学和教师教育的教学)的深入研究与质量提升。

(二)对教师教育者自身专业发展的意义

将教师教育者看作是教育领域内一个独特的专业群体是必要的。在世界范围内，教师教育者这样一个特定专业群体得到关注与承认的一个重大标志就是相关专业协会、团体的建立以及对教师教育者的专题研究。尤其像美国的教师教育者协会(ATE)、荷兰的教师教育者协会(VELON)等机构不但对教师教育者进行了专项研究，更是投入大量精力制定、修改、实施教师教育者一系列的专业标准。

当然有些国家即使没有出台国家性的专门的教师教育者标准，在所强调的高等教育教师标准中，同样涉及教师教育者部分。

^① Loughran J. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching [M]. London: Routledge, 2006: 2.

需要注意的是,教师教育者专业标准的出现有其多方面的价值,而并非简单地用于衡量是否合格、是否优秀的问题。如果从教师教育者专业标准对教师教育者的影响看,有这样几个方面的价值:首先是规范教师教育者队伍。由于教师教育仍处于改革的进程中,从业人员的规范性有待加强,教师教育者专业标准的出现有利于逐步使教师教育者成为有标准有认证的专业群体,体现专业的尊严。其次是促进对教师教育者专业身份的认同,使得教师教育者不仅仅认识到自己是教师,更要了解自己作为承担教师教育任务的教师,还有多种角色和相关的教师教育者专业标准要求。最后是专业发展的引领。美国、荷兰等国家出台的教师教育者专业标准虽然是有经验的优秀的教师教育者,但已经体现出教师教育者专业标准对于教师教育者个人与群体双重的专业引领,甚至影响教师教育的研究与发展。因为教师教育者专业标准或许有管理上的价值,但更需要体现在教师教育者专业发展方面,作为其专业发展的指引与对照。

在我国,教师教育者方面的研究相对比较薄弱,虽然在近十几年来已经有少许论文介绍分析了国外教师教育者的研究成果,但主要集中于两个方面:一个是单个国家教师教育者专业标准的简要介绍;一个是综合列举国外教师教育者研究的主要问题,但并没有对各国在教师教育者尤其结合教师教育者专业标准情况下的研究进行系统的梳理与分析。因此有必要系统确立教师教育者及其专业标准的研究框架,为教师教育者的专业发展提供坚实、丰富的基础。

第二节 研究的基本概念

本研究涉及两个重要的概念:一个是教师教育者,一个是教师教育者专业标准。

一、教师教育者

教师教育者包括哪些人,教师教育者如何界定,这是研究的基础。

究竟哪些人属于教师教育者,这并不是一个很容易回答的问题。是职前教师教育者,在职教师教育者,还是提供专业发展活动者?究竟是与教师教育相关的人员都称为教师教育者,还是承担教育教学理论与实践任务的人员称为教师教育者?比如,大学特定学科教师、中小学的导师、教育学院里承担教学法和方法论课程的教师是否都应该是教师教育者?

(一)专业组织对于教师教育者的界定

国际和各国专业组织机构和专业团体对于教师教育者有以下这样一些界定。

1. 欧洲教育贸易联合委员会(European Trade Union Committee for Education, ETUCE)

该组织的文件^①综合了欧洲各国对于教师教育者的界定,认为教师教育者主要包括以下几类人:

- (1)高等教育机构里教授教育类课程或学科课程的教师;
- (2)教育研究者;
- (3)承担其他教学法或普通课程的教师;
- (4)与教师教育机构有密切联系的中小学的指导者;
- (5)其他也参与指导中小学实践的、受过训练又有经验的教师;
- (6)“在职过程中”取得资格阶段进行指导的导师(辅导教师、合作教师、指导教师、引导教师等);
- (7)“在职过程中”取得资格阶段提供支持的一系列人员。

从以上内容来看,欧洲教育贸易联合委员会认为教师教育的三个基本阶段——职前、入职和在职教育中的教育者都是教师教育者,职前教师教育中的教师教育者包括了专业教育的教育者以及实践指导教师,入职教师教育中则主要是指导教师(mentors),在职教师教育因为在欧洲很多国家并不是放在承担职前教师教育的机构里,有时候教师教育者是临时的,但该组织还是倾向于将他们纳入职前教师教育机构里去,比如大学或学院,这样就有资质保障。

2. 欧洲委员会(European Commission)

在该组织的文件里^②,教师教育者概括而言主要包括以下几类人:

- (1)在中小学作为导师指导新教师的教师;
- (2)为中小学教师和教育领导提供在职培训课程的专家;
- (3)教授教学论或教学法的高等教育教师;
- (4)各个不同学科中能够促进教师拓展与深化学习的大学教师;
- (5)教育及相关领域的研究者;
- (6)其他。

并认为以上这些教师教育者在教师教育中的作用包括:

- (1)这些教师教育者存在于教师的整个生活圈里,教育和引导他们;
- (2)在日常教学中,亲身示范如何专业地做到以学习者为中心;
- (3)进行关键问题的研究,以促进教师对于教学的理解。

欧洲委员会曾经组织的一系列有关同伴学习的会议,对于教师教育者进行了专门的探讨。2009年10月,在立陶宛举办的主题为“教师教育课堂实践培训”的

^① ETUCE. 2008. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper [EB/OL]. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf, 2011-08-12.

^② European Commission. Teacher Educator Profession [EB/OL]. http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm, 2011-08-12.

会议总结报告中^①,就专门提到教师教育者应该为准教师示范他们所需要的教学法、能力和专业价值观,教师教育者的教育(无论是在教师教育机构还是在中小学)对准教师的教育质量有重大影响,对深化同伴学习也有价值。这份报告里指明了教师教育者就是负责培养教师的人员,包括教师教育机构的教师(tutor)和中小学的指导教师(mentor)。2010年6月,欧洲委员会在冰岛首都雷克雅未克开展的围绕“教师教育者”的同伴学习活动会议对于教师教育者还预先提供了一个操作定义:教师教育者是指所有积极参与协助准教师和教师(正规的)学习的人员。在这个操作定义里,我们可以看到,教师教育者既包括了职前教师教育的人员,也包括了后续促进教师专业发展的人员。2012年3月,欧洲委员会在布鲁塞尔召开26国150名教师教育者、学者、政策制定者以及其他相关人员参与的大会^②,进一步研究欧洲不同国家教师教育者的问题。

(二)各国对于教师教育者的界定

欧盟国家对于教师教育者的认识在欧洲委员会的相关会议上比较集中的反映。

2010年6月,由欧盟峰会通过的“欧洲2020战略”将教育和培训视为欧盟未来发展的核心,这份规划将教育和培训视为实现“智能增长”和“包容性增长”、帮助欧洲各国摆脱危机的关键(欧盟提出了增强职业教育吸引力)。与此相关,2010年6月欧洲委员会在冰岛首都雷克雅未克开展的围绕“教师教育者”的同伴学习活动会议就是为了探讨这方面的关键政策问题以及挑战。此次会议给成员国布置了一项作业,请他们回答以下5个问题^③:

(1)在你的国家谁是教师教育者?

(2)有没有关于教师教育者的政策?

(3)职前教师教育、持续的教师教育和持续的专业发展之间的融合程度如何,三者究竟是被看成融合的、整体还是完全分离的?

(4)在教师教育或教育系统的政策文件里所指的教师教育者在类别上有什么不同?

(5)教师教育者需要具备怎样的能力?该如何归类?

概括而言,欧盟国家中一类是已经明确界定了教师教育者并开始进行专题深入的研究,以荷兰、英国等国家为代表。

^① European Commission. What are the Policy Conditions for the Successful Implementation of Classroom Practice in Initial Teacher Education [EB/OL]. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/pla09_en.pdf, 2012-07-08.

^② European Commission. Conference Conclusions—a Peer-learning Conference; 26-28 March 2012 [EB/OL]. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/educator/conclusions_en.pdf, 2012-07-08.

^③ European Commission. Homework—PLA, Iceland, 21-24 June 2010. Teacher Educators [EB/OL]. <http://notendur.hi.is/jtj/PLA%20June/PLA%20ISL%20hwk.pdf>, 2012-07-08.

在荷兰,教师教育者是指参与职前和在职教师教育的人,而且越来越多地用教师教育者(Teacher Educator)一词来确认他们的专业地位和专业工作。但在国家的一般政策中,当探讨教师教育者的时候,主要关注的是参与职前教师教育的教师教育者。该群体还有以下子群体:

(1)在高等教育机构里的教师教育者。其又包括以下两类:一类是在研究型大学任职,培养高中教师的教师教育者;另一类是在应用科学型大学任职,培养小学教育、初中教育和高中教育教师的教师教育者。在他们中间还有其他很多不同的分类,比如主要教授学科内容的教师教育者和通过方法论课程、实践方面教学、教学法等支持学生专业与实践发展的教师教育者。

(2)在中小学的教师教育者(承担专门的职责、支持准教师在中小学学习的导师,他们与大学教师教育者合作,并帮助其他同事对准教师进行指导)。

荷兰有一个专门的教师教育者协会(VELON),该协会提出从不同角度来回答教师教育者类型的问题:

(1)根据教师教育者的工作环境划分,分为最经典的大学教师教育者(Institute-based Educator and Trainer)与中小学教师教育者(School-based Educator and Trainer)。

(2)根据教师教育者所面对的教育对象群体,分为初等教育教师教育者、中等教育教师教育者。

(3)根据学科内容和学科领域类型的不同,分为不同学科的初等教育教师教育者和中等教育教师教育者。

在英国,教师教育者的研究很大程度上与英国高等教育研究会(HEA)颁布的高等教育教学专业标准框架相结合。同时教师教育又很重视准教师的教育实践,希望通过教育实践强化准教师的专业技能和教学胜任力,因此比较关注教师教育机构与中小学在师资培养与培训中的合作。一些大学还为实习生安排了不同类型的指导教师,一部分指导教师来源于实践学校,一部分指导教师则来源于大学或教育学院。因此,对于教师教育者的研究往往包括了理论与实践两个领域。

在丹麦,有七个大学学院承担本科层次的教师教育,因此“教师教育者首先就是指这些学院的教师,而这些教师中50%只是硕士学历,50%原先在中小学工作然后读了硕士学位再进入大学任教”^①。这两类人一开始或许有一些差别,比如后者比较有中小学教学经验,但慢慢地两者之间的差异也就不明显了。准教师在接受教师教育过程中需要到中小学实践,这样指导准教师的中小学教师也属于教师教育者,他们大部分是特别有经验和有兴趣指导学生的教师,其中有的参加过2~3个月的专门课程培训,但大部分人没有参与类似的培训,他们之所以成为准教师的导师就是因为自己本身是优秀教师,甚至有的还称不上是优秀教师。

^① European Commission. The Teacher Educators in Denmark—PLA, Iceland, 21-24 June 2010. Teacher Educators[EB/OL]. <https://notendur.hi.is/jtj/.../Denmark%20Teacher%20Educators.doc>, 2012-07-08.

在瑞典^①,有三类教师教育者:具有博士学位并且教育和科研并重的高级讲师和教授,带队到实践学校培养教师的讲师以及实践学校的导师。后两类里讲师需要有硕士或本科学历,负责培养学生特定的专业技能,他们一般曾经在中小学有很长时间的教学经历,而导师往往是实践学校里面的老师。

在匈牙利,尚未单独清晰界定教师教育者,而只是在高等教育的探讨中有所提及。在该国,研究者按照工作场所划分教师教育者,认为“从事教师教育的高等教育教师都属于教师教育者,包括学科教师和教育类教师。但准教师实践环节中的中小学导师和专业发展培训的教师不属于教师教育者,因为他们要么在普通教育中任职,要么在高等教育私立机构里任职”^②。如果高等教育里教师教育者还要有所区别的话,那就是学科专家和教育科学专家之间的分类。目前匈牙利想要开展教师教育领域的认证,当然其中也就包括了对于教师教育者的要求:学科学历需要硕士、参与博士培养计划、参与相关的研究项目、发表著作等。尽管该国的教师教育者需要参与博士培养计划,但并没有专门的职前培养,尤其需要注意的是教师教育者的职前和职后专业发展并没有一体化。

在土耳其,教师教育课程有三类,即一般文化类课程、教育类课程和学科类课程,因此有相应的三类教师教育者。但这些教师教育者都是作为一个整体同属于教育学院。在土耳其,尽管有教师教育者的专门研究,却并不普遍采用教师教育者这个术语,只有在教师教育领域尤其课程与教学领域具有博士学位的教师在政策文件里才被专门称为教师教育者。

在挪威,除了高等教育中的教师教育者外,对是否把入职阶段的导师也纳入教师教育者范畴仍然存在争议,因为很多人觉得这一群体尚未达到正规的资质或培训要求。但也有另外一种争论,认为在学生参与教学实践时,所在学校的教师专业共同体提供了帮助,因此这个学校里所有教师都应当被看成是教师教育者,不过这样一来教师教育者的概念就太过宽泛。

芬兰在国家层面没有教师教育者的概念,却已经对教师培训学校的教师教育者建立了国家要求。

在克罗地亚,采用的是最狭义的教师教育者概念,只包括大学里的教授教育学和教学法的教师教育者。

但也有一些国家并没有关于教师教育者的清晰界定和专门研究。

在冰岛,还没有对教师教育者进行清晰的界定,甚至在冰岛语里没有这个词的存在。“在冰岛大学以及其他四所大学里承担教师教育的大学教师被认为是教师教育者,但本大学其他教授数学、冰岛语、英语或艺术的学科教师一般不被认为是

① European Commission. Homework from Sweden—PLA, Iceland, 21-24 June 2010. Teacher Educators [EB/OL]. <https://notendur.hi.is/jtj/.../Swedish%20homework%20PLA%20Iceland.pdf>, 2012-07-08.

② European Commission. Homework from Hungary—PLA, Iceland, 21-24 June 2010. Teacher Educators [EB/OL]. <http://notendur.hi.is/jtj/PLA%20June/Hungary%200608.doc>, 2012-07-08.