

教师专业成长力研究

Jiaoshi Zhuanye Chengzhangli Yanjiu

龙宝新 著

中国社会科学出版社

教师专业成长力研究

Jiaoshi Zhuanve Chengzhangli Yanjiu

龙宝新
著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业成长力研究 / 龙宝新著. —北京: 中国社会科学出版社,
2014. 8

ISBN 978 - 7 - 5161 - 4470 - 1

I. ①教… II. ①龙… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 143643 号

出版人 赵剑英
选题策划 罗 莉
责任编辑 刘 艳
责任校对 吕 宏
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名:中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2014 年 8 月第 1 版
印 次 2014 年 8 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 18.5
插 页 2
字 数 313 千字
定 价 56.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社联系调换
电话: 010 - 64009791
版权所有 侵权必究

陕西师范大学优秀著作出版基金资助
陕西师范大学国家教育体制改革试点项目研究成果
教育部人文社科项目研究成果

自序

教师发展是职前教育与职后教育、自育与他育的联动与一体过程，它不仅表现为一种现实的发展状态，更表现为一种良性发展的势头和潜力。这就是教师的“专业成长力”。进而言之，“专业成长力”是指教师在教育实践中利用一切外在资源、有效途径方式来提升自己专业品位与实践效果的能力和潜力，是确保教师专业持续、积极、快速发展的内在支撑力和促动力。专业成长力是一种促使教师专业成熟的内在驱动力，是师范生成就名师，走向事业成功的关键性因素之一。教师专业成长是由三个阶段组成的连续过程，即职前专业发展阶段（即师范教育阶段）、入职专业发展阶段与职后继续专业成长阶段，三阶段环环紧扣、有序衔接，勾画出了新教师由成长到成熟，由成熟到成名的序列化过程。在这三个阶段中，一以贯之的是教师专业成长力的持续提升，教师专业成长力的发展变化构成了整个教师专业成长过程的主体与主线。笔者认为：对教师而言，发展的内驱力比助推发展的方式更重要，发展的引擎装置问题比推进发展的体制机制更重要！应该说，师范生在接受完大学师范教育后，其迈向教育家、迈向名师的道路刚刚起步，职后的持续提升才是其专业成长力孕生、专业成熟实现的枢纽环节。为此，如何构架一套以促使师范生职后自主发展为中心的教师教育服务体系，促使师范生的专业成长力持续增强，是我国教师教育系统肩负的一项重任。总之，教师专业成长力是当代教师教育改革与发展中提出的一个新命题，是关联我国各个教师教育子系统的一道红线，是创建有效教师教育实践中必须认真思考且难以绕开的枢纽性话题之一。

目 录

自序	(1)
第一章 教师专业成长力研究的理论背景	(1)
第一节 教师学习时代的教师教育理论困扰	(1)
一 教师学习时代的来临与隐忧	(2)
二 重估教师教育系统的“三要素”:未来教师教育改革的 “第一关”	(3)
第二节 职前教师教育功能局限的暴露	(12)
一 不能承受之重:从“无限”到“有限”	(12)
二 走出神话,回归本真:职前教师教育缘何有限	(14)
三 有限与超越并存:职前教师教育观的合理构建	(17)
第二章 教师专业成长力的理论基础	(21)
第一节 科学理解教师专业成长	(22)
一 教师专业成长是生长与发展的统一	(22)
二 教师专业成长是水平与态势的复合	(23)
三 教师专业成长是自我与环境的对话	(24)
四 教师专业成长是意识与图式的创生	(25)
第二节 第三种教师专业成长观的诞生	(26)
一 自然迁移观:专业成长即专业知能的增长	(27)
二 自觉训练观:专业成长即指导力的增强	(29)
三 自我调适观:专业成长即专业自我的策略性调适	(30)

第三节 自我调适型教师专业成长观的环节及其构架	(32)
一 教育情境	(33)
二 实践环流	(34)
三 实践性理论	(37)
第四节 教师专业成长的新逻辑	(39)
一 教师专业成长的逻辑困境	(39)
二 实践逻辑:教师专业成长的新逻辑	(41)
第三章 教师专业成长力的理论框架	(50)
第一节 从企业成长力到教师专业成长力	(51)
第二节 教师专业成长力的多维考察	(53)
一 企业成长力的启示:如何理解教师专业成长力	(53)
二 生态学的启示:教师专业成长力的另类考察	(57)
第三节 教师专业成长力的科学内涵	(66)
一 生发层:专业成长驱策力	(67)
二 操作层:专业成长操作力	(68)
三 实践层:专业成长聚合力	(70)
第四节 教师专业成长力的特点	(71)
一 累积性与延展性	(71)
二 波动性与高峰期	(72)
三 持续性与阶段性	(73)
四 潜隐性与综合性	(75)
第五节 教师专业成长力的构成要素	(77)
一 人格精神力	(79)
二 知识学习力	(82)
三 转化创造力	(88)
四 优势整合力	(94)
五 环境作用力	(97)
第六节 教师专业成长力的培育思路与提升路径	(101)
一 教师专业成长力的一般培育思路	(101)
二 教师专业成长力提升的理论路径	(109)

第四章 教师专业成长力发展的实践研究	(123)
第一节 免费师范生专业成长力的测定	(123)
一 免费师范生专业成长力测量量表的设计	(123)
二 免费师范生专业成长力测量量表的研发	(126)
第二节 免费师范生专业成长力发展跟踪研究报告	(126)
一 调研整体设计	(127)
二 调研结果分析	(128)
三 免费师范生专业成长力提升的政策建议	(134)
第五章 面向教师专业成长力培育的教师教育课程建设	(136)
第一节 教师教育课程建设的理论基础——核心教育	
知识理论	(136)
一 教师专业成长对核心教育知识的需求	(137)
二 新教育时代对教育知识的选择——核心教育知识	(149)
三 当代教师核心教育知识抽取的四种模式	(161)
第二节 我国教师教育课程体系的改革	(169)
一 我国师范院校教育学课程改革面临的问题与挑战	(170)
二 我国教师教育课程体系改革的方向	(186)
第三节 教师教育实践课程体系的合理框架	(199)
一 教师教育实践课程及其特征	(200)
二 改进教育实践课程:打造有效教师教育的出路	(202)
三 教师教育实践课程体系的合理架构	(205)
四 教师教育实践课程体系的基本构成	(207)
第六章 教师专业成长力培育的实践路径研究	(212)
第一节 教师学习:教师专业成长力形成的基础途径	(212)
一 科学理解教师学习	(213)
二 教师学习之路的实践框架	(215)
第二节 专业成长力培育的理想专业组织——“PLC”	(224)
一 从共同体到专业学习共同体:审视教师专业学习	
共同体的特质	(225)

二	教师专业学习共同体的实践基模	(228)
三	本土化教师专业学习共同体的培育	(235)
第三节	教师教育者的角色转变——教师专业发展指导者	(240)
一	必然的转变:从“教师教育者”到“教师专业 发展指导者”	(241)
二	教师专业发展指导者的功能定位:从“教育”教师走向 “促进”教师	(247)
第四节	教师专业成长力培育的特殊路径——在职读研	(251)
一	免费师范生“在职读研”的理想与现实纠葛	(251)
二	免费师范生“在职读研”模式的基本特点	(258)
三	免费师范生职后教育模式的实践突破点	(263)
四	“一核三极”式教师教育:免费师范生在职读研的 理想模式	(270)
附录	教师专业成长力调研问卷(测量表)	(278)
参考文献	(283)
后记	(288)

第一章

教师专业成长力研究的理论背景

教师专业成长力命题的提出绝非一个主观的臆想，而是在教师教育改革实践背景中自然而然地衍生出来的一个课题。在当代，教师教育改革始终处在艰难的摸索期，教师教育如何科学采取对教育理论的态度问题，如何科学对待职前教师教育的功能阈限问题，如何理解教师专业发展问题，等等。这些问题的产生都与人们对教师教育的核心使命认识不足有关。客观地讲，整个教师教育体系的核心任务就是发展教师的专业成长力，增强教师的自主发展能力。严格按照是否有助于教师专业成长力提升这一原则来认识教师职前教育的功能，建构教育理论与教育实践间的关系，思考教师专业发展问题，是当代教师教育改革者应有的教育睿智。教师专业成长力理论就是在这一复杂的教育改革环境中产生的。

第一节 教师学习时代的教师教育理论困扰

当前，教师专业成长的实践路径是多元化的，其中最为根本的路径就是开展教师学习活动。从类型上看，教师学习总是在两个层面上展开的：其一是作为教师个体的学习行为；其二是作为教师群体的学习行为。无论是哪种专业成长路径，都需要一种实践构架来推动。与之相应，基于教师教育资源平台建设的教师学习与基于教师专业学习共同体的教师学习就成为实现教师专业成长的两条基本路径。然而，在当今教师教育实践中，许多学者非但没有被形形色色的教育理论所“绑架”，反而陷入了吹捧实践、盲目实践、夸大实践的旋涡中，非常值得我们警惕。由此，当代教师

教育改革的新误区迅速形成，教师教育理论面临着新教师教育时代的考验与困扰。

一 教师学习时代的来临与隐忧

世纪之交，世界教师教育步入了激变期，各种新理念、新思维次第登场，教师教育的核心理念一直处在嬗变之中。概而观之，这一演变历程中的三个里程碑是：培训、教育、学习。从培训到教育，从教育再到学习，基本上可以勾画出当代世界教师教育演变的轮廓和主线，而不同时期教师教育改革的主题词则成了昭示这一进程的活化石：从20世纪初期的“training”（培训）到20世纪中期的“education”（教育），直至当前的“learning”（学习）^①，教师教育核心理念的演进线路昭然若揭。在目前，一种单向度的教师学习观已经席卷华夏大地，整个教师教育领域几近为“学习”的话语所占领，“实践、对话、经验、建构、校本、合作……已成为教师教育中的流行用语”^②。尤其是在教师教育实践领域，那些被冠以“学习”之名的教师发展路径备受尊崇，自主学习、经验学习、情境学习、合作学习、工作学习、行动学习、建构学习、案例学习、反思学习、问题导向学习、自我导向学习等，似已成为“现代教师教育样式”的典型样板和法定代言人。在这一情势下，教师教育重心“下移”的势头日趋明显：教师自身、教育实践、个体知识、教育情境、教育经验、“关键事件”（critical incidents）^③等已成为教师学习活动的的基本元素，其轴心化的态势已成定局。相比而言，教师教育者、教育理论、教育规律、公共知识、培训课程则门庭冷落，教师对之不

① 1985年，在美国密执根州立大学教育学院成立的“全国教师学习研究中心”（NCRTL）取代了原来“全国教师教育研究中心”。参见李志厚《西方国家教师学习研究动态及其启示》，《外国教育研究》2005年第8期。

② 周成海：《客观主义—主观主义连续统观点下的教师教育范式：理论基础与结构特征》，博士学位论文，东北师范大学，2007年。

③ 陈振华：《论教师成为教育知识的建构者》，博士学位论文，华东师范大学，2003年。

信任感增加^①，甚至将之当作导致教师教育效能低下的主要根源之一来归因^②。这些迹象足以表明：我国教师教育领域中发生“钟摆”现象的征兆已经出现，教师个体盲目自恃的教师教育观、徒重实践的成就教师之道、理论与实践相隔离的二元论思维范式日渐抬头，且大有主导教师教育主流之势。可以说，这种漠视教师教育者、教育理论、接受学习之地位的教师教育观是导致我国教师教育品质堕落、效能低迷的关键原因所在。完整意义上的“学习”是双向的，是学习者围绕发展这一目的对一切外在经验、信息、观念的吞吐、消化和整合活动，也是创造与接受、输出与输入、建构与继承的统一，更是学习者与外界情景之间发生的双向、多维的互动、对流过程。教师的学习活动过程亦应如此。在过去，传统教师教育观尤其强调教师向专家、书本、理论的学习（一般通过外向学习途径来进行）而忽视了教师向自己、经验、实践的学习（一般通过教师的内向反思活动来进行）。进而，教师教育活动的经典样式就演变为：教师在专门教师教育机构中接受教师教育者的理论教导，教师个体及其教育经验被漠视、被矮化，教师教育活动走向了偏向教师教育者及其理论的一极。当今，统领我国教师教育实践的“学习观”则将教师教育活动推向了另一个极端，即偏重教师个体及其经验的一极。轻视教师的外向学习活动，忽视理论成就教师之道，就是其潜在隐患所在。为此，笔者认为，研究者必须以健全的教师学习观为指导来对教师教育实践进行新一轮的纠偏。在本书中，我们期待借助于对当代教师教育理念的误区——畸形教师学习观的反省和校正来及时警示教师教育改革者，以期他们能用科学、完善的教师学习观来统领教师教育实践，用冷静的头脑来打造稳健的教师教育改革。

二 重估教师教育系统的“三要素”：未来教师教育改革的“第一关”

其实，过度反对传统教师教育的“三要素”——教育理论、教师教

^① 王建政：《教师专业培训中的“去专业性”》，《上海教育科研》2005年第5期；李允：《理想化、文本化、指令化：新课程教师培训低效的综合症》，《继续教育研究》2006年第6期，等等。

^② 郭法奇：《论教育观念转变中的“观念传授”现象》，《教育理论与实践》2006年第4期。

育者、教师接受学习的行径与过度痴迷于教育实践、教师自身与探索性学习的后果是一样的，都值得教师教育改革者警示。科学的教师学习观一定是不拒绝教育理论、不否定教师教育者的地位、不拒绝探索性教师学习的。

（一）教师教育需要教育理论的引领

在当前流行的教师教育样式，如校本研究、带徒弟式、经验学习、基于问题的学习等之中内蕴的一个危险性就是抹煞教育理论的学习、藐视教育理论的功能、怀疑教育理论的可靠性，这是导致教师教育系统蜕变降格、实践效能萎靡不振的实在原因之一。何为理论？理，即理性、理智；论，即结论、论断、认识。理论就是一种理性的论断，理性的认识。这正是“理论”的一般含义所在。理论来自经验，但又不同于经验，理论当中融入了人的思维、思想、思路。正是这种思维活动的加入，使理论深化了人的经验，拓展了人的视域，升华了人的感性，延伸了人的器官，减少了人的盲目，增进了人行动的效率，提升了人生活的深度和广度。总之，理性、理智是人与动物的根本差异所在，它建构着人的本质属性，是人之为人的天然标识，而理性、理智在实践中运用的主观成果就表现为形形色色的理论。同时，理论的获得绝非凭空而降、无中生有的过程，它需要研究者艰苦的探索、缜密的思考、深入的求证、反复的修正，否则，理论就难以成形，难以征服群众，难以成为一种有前瞻力、应变力、解释力和生命力的认识。因此，在一定的情景、时空中，理论的可靠性、效能性是毋庸置疑的，不坚守这些理论的人是迂腐的、愚昧的。而今，受后现代主义思潮的影响，一切平面化、片段化、境遇化、镜像化，理论被扣上了一顶“宏大叙事”、“理论神话”的帽子，进而走上了被祛魅、被渎贬的道路。尽管这种批评在一定程度上击中理论的要害，但笔者认为，任何理论都是一种有缺陷的存在，理论的发展过程是其缺陷被正视、被修正的过程，与这种“修正”同步发展的是理论的生命力日趋强劲。所以，漠视理论、贬低理论的价值、阻碍理论的进程，将人类长期积累起来的理论打入死牢绝非人类文明进步的标志。尽管理性、理智是有缺陷的，理论是有“射程”（即适用范围）的，但理论的积极性一面是恒在的、客观的。正是由此，人类永远都不可能放弃对理论的执着追求。应该说，我们需要的是改

变对待理论的态度，而非将它连盆带水地泼掉。在教师教育领域亦是如此。没有教育理论的教育实践是短视的、无意义的，甚至根本就不能称之为教育实践，教育实践所要实践的就是实践者头脑中存在的理念和理论；理论含量欠缺、理论“浓度”偏低的教育实践是不健全的、规格低下的实践。制约教师教育实践的瓶颈不是理论“包袱”的拖累，不是教育理论的“过剩”、“超重”，而是我们没有引导教师学会用一种科学的态度来筛选理论、善待理论，没有彻底根除理论与实践间的缺位、越位、错位等现象的发生。故此，我们也无须对教育理论的存留问题进行画蛇添足式的讨论。教师对待教育理论的正确做法应是：选择而非抛弃，正视而非崇拜，将之视为实践的“引子”而非“框子”。只有这样，教师才能将其对教育理论的“收”与“放”有机地统一起来，实现对教育理论的融会贯通、转识成智，实现教育理论与教育实践间的恰当“对接”。在此，所谓“收”，是指教师对教育理论的吸收、吸纳，理解、同化；所谓“放”，是指教师将大脑中暂存的教育理论“适用”^①、植入、渗透、体现到教育实践中去。在教师发展中，处理好对教育理论的“收”与“放”的关系需要教师给教育理论一个合适的位置：它只是教师影响实践的一个工具，其效能如何取决于其驾驭者——教师的实践智慧和应用方式。在过去的教师教育中，教师教育者只关注了教师对教育理论的“收”而无视其对教育理论的“放”，这就使教师教育工作只完成了一半。可以说，这才是导致教师教育实践效能低下的真正原因所在。在教师教育中，教师最需要的是对既定教育理论的“创读”能力、“适用”^①能力、“释放”（或表现）能力，而非对教育理论的“同化”能力、“理解”能力、“吸收”能力。教育理论是教育专家“提”出来的，而教育实践是教师自己“做”出来的；教师教育者“只需要扮演一个战略家的角色，然后期待教师能够达成他们所设想的作战计划”即可，而教师“必须要站在第一线去面对实际的

^① 所谓“适用”，丸山高司是这样解释的：正如法官断案，“判决诚然是以普遍性的规则为尺度的，但不是机械地适用那个尺度，通过自始至终按照个别性思考个别事例，每次都重新规定法律这个尺度，有时还要修正法律”。由此，“个别参照普遍被规定，而普遍又按照个别被重新规定”。参见丸山高司《迎达莫尔——视野融合》，刘文柱等译，河北教育出版社2002年版，第164页。

问题，好比在最前线的战士们一样，要承担死伤的后果”^①。因此，教师完全可以根据自己的判断、实践的逻辑来选择、修正、发展理论，让教育理论永葆青春活力。在一定程度上说，教师教育的品质与教育理论的水平是呈正相关的。教师教育效能低下不全是教育理论的局限及其冗余所致，而是和优质教育理论供应不足、教师的教育理论修养欠缺及其对待教育理论的态度不当直接相关的。可以说，一种高效能的教师教育实践样式是建基于高水平的教育理论及教育实践工作者的正确理论态度之上的。在教师学习之路中，教育理论是教师发展的重要依托，是教师学习的重要对象，是打破教师日常教育实践的沉闷和惰性的一枚火星。至此，教育理论的功能将会得到全面、充分、有效的释放，教育理论与教育实践间的关系将会在教师对理论态度的调适和驾驭理论能力的磨砺中走向动态平衡。

（二）教师教育需要教师教育者的介入

在当前受宠的教师教育样式，如自我导向式、叙事研究、反思性实践、行动学习、合作学习等中展现出浓厚的“师本”色彩，实践成师、以己为师、教师为本的教师发展方式被抬高到了一个无以复加的程度。随之，教师教育者在教师教育实践中被边缘化了，甚至被视为限制教师自由发展、自主发展的障碍和阻力。其结果，整个教师教育的大厦偏向了教师的一方，教师教育者成了教师教育活动中的一个配角。教育理论是死的，教师教育者是活的，它是转载教育理论的活载体，它和教师一起构成了教育理论的定义者和发展者。可以说，在所有影响教师教育效能的因素中，教师教育者的素质，尤其是其理论素养首当其冲，提升教师教育者的综合素质是全面提升教师教育质量与效能的关键举措。对整个教师教育系统而言，教师教育者不是可有可无的，而是必不可缺的：教师教育者的出现是将教师教育活动从教师自学这一发展方式中分化出来、独立出来的直接原因，教师教育者的专业化是教师教育活动实现专业化发展的重要条件，教师教育者形象的转变是策动整个教师教育系统变革的引擎。应该说，整个教师教育系统是由三个基本要素——教师教育者、教师、学生构成的一个

^① 郭至和：《谁抓得住我——课程改革中的教师角色和定位》，《花莲师院学报》2002年第14期。

传动式结构：教师教育者通过改变教师的素质构成来间接推动学生素质的发展。这其中，缺失了教师，教师教育活动就失去了对象、主体、主角，失去了传递教师教育者的教育力量的媒介，教师教育活动就沦落为没有演员的剧场；失去了学生，教师教育实践就失去了生存根本、价值归宿，就可能沦落为一种离心式运动，异化为一次没有主题的闲谈；而离开了教师教育者，整个教师教育活动就根本难以被冠之“教师教育”的称谓或名义，它顶多只能算作教师的一种自发性自学活动，一个在日常教育实践中发生的自然发展过程。教师教育者的参与和在场不仅是教师教育活动的象征，更是其之所以能够对教师的教育生活方式、对整个教育实践产生广泛而又有深刻影响的根源所在。故此，要说教师教育者就是整个教师教育大厦的顶梁柱毫不为过。同时，教师教育者之所以是加速教师成熟过程的一种重要力量，还在于他们能在教师的最近发展区，即教师在自然、自学条件下的发展水平与其在教师教育者引导下达到的自觉、自为的发展水平之间的区域中促进教师的发展。显然，这个最近发展区是由教师教育者来创造的——一个卓越的教师教育者能够创造并放大这个发展区，实现教师在教师教育活动中最优化、最大化的发展，故教师教育者是教师教育活动中最具有能动性的一个要素。反之，离开了教师教育者，教师教育活动与教师的教育实践活动之间就可能蜕变为一种无梯度、无张力、平面化的关系，教师就难以实现高速高效的发展。无论是在实践主导型教师教育活动中，还是在理论主导型教师教育活动中，教师教育者都是提升教师教育的质量与品质的核心要素之一。总体来看，尽管教师教育者在教师教育活动中只是一个外因，但它是一个不可或缺的外因，一个能够全面而又深刻地改变教师的教育实践方式，切实加速教师发展进程的外因。在一定程度上，这种外因能够渗透到教师的教育生活的所有环节和层面上去，能够深刻转变教师应对教育活动的基本图式、“实践意识”^①，最终融入到教师的职业生命中去。尤其是在教育事业高度专业化发展的今天，参与教师教育活动、接受教师教育者的教导是所有教师走向成熟的必经环节。在教育实践中，

^① 所谓“实践意识”是指那种“行动者在社会生活的具体情景中，无须言明就知道如何‘进行’的那些意识，对于这些意识，行动者并不能给出直接的话语表达”。参见[英]吉登斯《社会的构成》，李康等译，上海三联书店1998年版，第42页。

尽管人们对教师教育者的功能、地位存在诸多误解和处置不当之处，如认为教师教育者的参与窄化了教师的自主发展空间，侵犯了教师谈论教育活动的的话语权，认为在教师教育中有了教师教育者的主导地位就没了教师的主体地位，认为教师教育者把教师的自由发展方式格式化、线性化了等，这都是一些有失偏颇的观点。实际上，在教师教育中以己为师与以人为师之间是并行不悖、相得益彰的关系。甚至可以说，作为学习者，教师多一个学习对象不仅不会抑制其自由、自主发展的障碍，反而是实现其自主、自由、快捷发展的必需外围条件。特别是向教师教育者的学习，它是教师走出自己的狭小教育世界、抬高自己的发展起点、提升自己的自主发展能力的一块“台阶”和基石。教师在教师教育活动中的发展就是要恰当地利用好这个“台阶”，以不断地实现自己的可能发展水平，而非严格以这个“台阶”为模型，为范例来规划、规定自己的职业生涯、教育方式。一句话，教师教育者只是促进教师发展的一个重要辅助条件，如何利用好这个“条件”来使之充分服务于自身的发展取决于教师自身。在此，那种目空一切、自我崇拜、关起门来埋头苦干的发展方式与将自己的发展权交由教师教育者去代理、事事听从专家建议的做法一样，都是对教师教育者的地位误置的结果。在教师教育实践中，我们不但需要教师教育者，而且更需要一种善待教师教育者的态度。在当前，尽管过去那种由教师教育者主宰型的教师教育形态的阴影尚存，但我们绝不能怀有“一朝被蛇咬，十年怕井绳”的心理而将实践成师的路径一下子推向一种极端化的地步。给教师教育者正名，让教师教育者回归其辅助、加速教师发展的本然角色是教师教育迈向复兴的关键一环。为此，在教师教育变革中，我们迫切需要解决的问题是重估教师教育者的价值，帮助教师调适对待教师教育者的态度，转变教师教育者的功能释放方式，而非要消解或藐视教师教育者的功能，将其机械地驱逐出教师教育活动的领地。

（三）教师教育需要接受学习

教师的教育认识的形成既有内发的也有外烁的，既有建构的也有接受的，既是在问题中“生成”的也是在课堂中“教来”的，既有在教育经