



荷兰教师教育者 专业标准研究

*A Study on Professional Standards of Teacher
Educators in the Netherlands*

罗丽君◎著



科学出版社

西南大学教师发展中心资助

中央高校基本科研业务费专项资金(SWU1709361)资助



荷兰教师教育者 专业标准研究

A Study on Professional Standards of Teacher
Educators in the Netherlands

罗丽君◎著

科学出版社

北京

内 容 简 介

本书在阐释荷兰《教师教育者专业标准》出台背景的基础上,概述了该专业标准在实施过程中几次修订的原则与特征,总结了专业标准的研发机制。继而从专业品性、专业知识、专业能力和专业身份四个方面对荷兰《教师教育者专业标准》(2012年修订版)进行分析与提炼,剖析了其基本理念与特征,讨论了其在实践中的运用,进而总结了其促进荷兰教师教育者专业发展的经验,据此提出了构建我国基于专业标准的教师教育者专业发展支持体系的策略。

本书可以为教师教育者个体专业发展提供参考框架,为高等教育学院、培训机构等制定教师教育者人事指南、入职指导、在职培训计划所用,也可以为相关政策制定者制定教师教育者专业发展的有关政策提供借鉴。

图书在版编目(CIP)数据

荷兰教师教育者专业标准研究/罗丽君著. —北京:科学出版社, 2018.6

ISBN 978-7-03-055035-4

I. ①荷… II. ①罗… III. ①师资培养—研究—荷兰 IV. ①G556.35

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第264305号

责任编辑:杜长清 王志兰/责任校对:贾娜娜

责任印制:张欣秀/封面设计:润一文化

联系电话:010-64033934

E-mail: edu_psy@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京建宏印刷有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018年6月第 一 版 开本:720×1000 B5

2018年6月第一次印刷 印张:10 3/4

字数:181 000

定价:72.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

序 言

教师教育的质量在很大程度上决定着教师的专业素养，进而影响整个教育的质量。如果我们认为教师的整体素质和专业化水平是教育质量提高的基础和重要保障，那么教师教育者（teacher educator）作为直接承担教师教育职责的专业人员，指导（准）教师专业发展，其专业素养更是关乎教师教育质量的提升。在教师教育改革中，我们不仅需要明确中小学教师的能力要求，也需要关注教师教育者这一专业群体，包括其区别于其他教师的专业身份、专业资质、专业任务领域，明确教师教育者的专业性，促进其持续发展。2001年出台的荷兰《教师教育者专业标准》经过十多年实施经验的总结，与知识基础相结合，明确了教师教育者应具备的专业知识、专业品性、专业能力、专业身份，为教师教育者专业发展提供了参考框架。通过专业标准在教师教育者注册与培训方面的运用，形成了丰富的理论与实践经验，为我国完善教师教育标准体系提供了有益参考。

荷兰《教师教育者专业标准》的出台有其深刻的国际国内背景。在欧洲“博洛尼亚进程”（Bologna Process）与“里斯本战略”（Lisbon Strategy）的影响下，欧洲联盟（以下简称欧盟）逐渐把提高教师素质作为提升教育质量的重要内容，陆续出台了一系列教师教育的相关政策。教师教育者在提升教师教育质量中的作用也日益凸显，欧盟及其成员方对教师教育者内涵、专业身份、能力标准、持续发展进行了一系列深入探讨。教师教育者的研究逐渐成为教师教育研究中的一个专门领域，相关理论成果为《教师教育者专业标准》的制定提供了理论支撑。同时，标准化已经成为世界各国教师专业发展的主要趋势，荷兰虽然制定了《中小学教师专业标准》，但还没有明确针对教师教育者能力的规范。乌特勒支大学（Universiteit Utrecht）教育学院对于教师教育者能力要求的初步探索，以及美国《教师教育者专业标准》的出台，为荷兰《教师教育者专业标准》的制定提供了范例。

与参考。为了响应欧洲委员会提升教师教育质量的要求，也为了适应荷兰国内教师教育改革的需要，在教育部的倡议与资助下，荷兰教师教育者协会（Vereniging Lerarenopleiders Nederland，VELON）出台了《教师教育者专业标准》。

荷兰教师教育者协会是独立于大学、中小学外，致力于促进教师教育者专业化的非政府组织，是《教师教育者专业标准》的研发主体，对研发—实施—修订—完善环节全权负责，构建了利益相关群体共同研发并重视一线教师教育者广泛参与的科学研究机制。在对专业标准制定所涉及的一系列问题广泛进行讨论的基础上，荷兰教师教育者协会提出了制定专业标准的5个原则，整个标准的制定体现了以能力本位为核心的专业发展模式特征。

本书对荷兰《教师教育者专业标准》（2012年修订版）进行了分析与提炼。修订版整体框架由教师教育者专业标准与知识基础两部分构成。教师教育者要对教师教育富有热情，对自身工作充满高度的责任感和坚定执着的专业精神；应掌握教师教育者专业、教师教育教学法、学习和学习者、教学与指导四个领域的专业知识，具备教育教学能力、监督专业学习能力、组织和管理能力及发展能力。作为角色模范，教师教育者是（准）教师的榜样，其教学行为本身也是一种“模型”，可以作为一种特殊的教学方法来诠释和讨论。专业标准还明确指出，教师教育者的专业任务是促进（准）教师的发展，帮助（准）教师在总结经验与反思中形成实践智慧。这就要求荷兰教师教育者要使自身的实践性知识显性化，也对其反思与元认知清晰度提出了较高要求。

荷兰《教师教育者专业标准》在实践中一方面可以作为教师教育者个人专业发展的指南，另一方面可以运用于教师教育者的认证与培训中。

本书对荷兰促进教师教育者专业发展的经验进行了总结，并提出了构建我国基于专业标准的教师教育者专业发展支持体系的策略。荷兰将与知识基础相连的《教师教育者专业标准》运用于注册程序、培训课程等，实际上是构建了基于专业标准的教师教育者专业发展支持体系。其主要经验在于：以教师教育者协会为主体的利益相关者共同协作，专业发展工具之间具有逻辑关联性，对教师教育者专业发展进行了连续系统的实证研究，并据此指导实践。但是，荷兰教师教育者协会在促进教师教育者持续发展的同时，也面临着一系列挑战，包括专业发展工具维持与广泛的有效运用、拓展教师教育者专业发展途径、如何契合不同阶段教师

教育者的专业发展需求等。在总结荷兰经验的基础上，结合我国教育实际，本书认为我国应该建立教师教育者协会为教师教育者提供组织保障，教师教育者的管理应以促进（准）教师专业发展为目的，完善教师教育标准体系，教师教育者协会、教师教育机构应与中小学搭建合作平台，制定契合教师教育者专业发展需求的培训项目。

罗丽君

目 录

序言

第一章 教师教育者与专业标准	1
第一节 教师教育者的内涵及其专业性	2
第二节 教师教育者专业标准	12
第二章 荷兰《教师教育者专业标准》出台背景	17
第一节 欧洲一体化促使成员方关注教师教育质量	18
第二节 荷兰教师教育改革要求明确教师教育者专业素养	27
第三节 教师专业发展标准化的时代要求	35
第三章 荷兰《教师教育者专业标准》的制定	43
第一节 专业标准制定主体：荷兰教师教育者协会	43
第二节 荷兰《教师教育者专业标准》设计原则与逻辑	47
第三节 荷兰《教师教育者专业标准》制定路线图	52
第四章 荷兰《教师教育者专业标准》内容	62
第一节 荷兰教师教育者应具备的专业品性	63
第二节 荷兰教师教育者应具备的专业知识	65
第三节 荷兰教师教育者应具备的专业能力	73
第四节 荷兰教师教育者的专业身份	78
第五章 荷兰《教师教育者专业标准》特征	84
第一节 基本理念：现实主义教师教育观	84
第二节 准确定位：基于能力的专业标准	88
第三节 价值取向：以教师教育者为主导的人文主义取向	90
第四节 以其科学性、开放性、全面性得到教师教育领域认可	92

第六章 荷兰《教师教育者专业标准》的运用	99
第一节 基于专业标准的教师教育者注册程序	99
第二节 基于专业标准的教师教育者培训项目	110
第三节 认证与培训是促进教师教育者专业发展的重要工具	117
第七章 荷兰《教师教育者专业标准》的主要经验与启示	122
第一节 荷兰基于标准的教师教育者专业发展体系的主要经验	122
第二节 荷兰基于标准的教师教育者专业发展体系面临的挑战	128
第三节 构建我国基于标准的教师教育者专业发展支持体系	137
参考文献	148

教师教育者与专业标准

教师教育质量在很大程度上决定了教师的质量，进而影响整个教育的质量，近年来，相关学者从教师教育模式、学科建设、课程改革、教师专业发展等方面进行了一系列理论与实践探索。如果我们认为教师的整体素质和专业化水平是教育质量提高的基础和重要保障，那么教师教育者作为直接承担教师教育职责的专业人员，指导（准）教师专业发展，其专业素养更关乎教师教育质量的提升。但是，我们目前似乎进入一个这样的误区：关注教师的能力要求与专业发展，却很少关注“教师的教师”——教师教育者自身的资质要求。这可能基于一个假设：在高校中的教师教育者大多是在教育科研领域取得理论成果的专家学者，在中小学中的教师教育者是拥有丰富教学经验的优秀中小学教师，整体来讲是拥有较高专业素养，高度专业自主、自觉的专业群体，在其职业生涯中会主动努力追寻并通过“自我更新”等方式获得专业发展，无须再刻意强调其资质和关注其专业发展需求、规律及机制的建立。实际上，与普通教师相比，教师教育者承担着更为复杂的专业任务，有着区别于普通高校与中小学教师的专业素养要求。

本章在梳理相关文献研究的基础上，界定了教师教育者专业性、教师教育者专业标准的内涵，并对教师教育者专业角色、专业身份进行了探讨。

第一节 教师教育者的内涵及其专业性

一、教师教育者的内涵

“教师教育者”与“教师教育”概念的提出密切相关,随着“师范教育”(normal education)被“教师教育”(teacher education)所取代并成为国际通用的概念,“教师教育者”也开始出现在学术话语中。

荷兰教师教育者协会将教师教育者定义为支持(准)教师专业发展的所有人员,包括在教师教育机构、中小学负责教学和辅导准教师、新入职教师与在职教师的教师(Lunenberg et al., 2014)。这个定义是基于对未来理想教师教育模式的理解,即大学与中小学建立教师教育共同体,不同工作背景下的教师教育者需要具备通用的能力来提升教师专业素养。在教师教育一体化的框架中,服务于教师教育职前、职后领域的专业人员都是教师教育者。但是荷兰教师教育者协会对教师教育者进行认证时,其对申请注册者的资格审查标准表明,目前关注点主要是职前教师教育领域。例如,申请者必须以教师教育者的身份开展实质性的工作,而工作领域包括为(准)教师提供教师教育课程,引导(准)教师学习,参与教师教育领域政策制定,促进教师教育机构或学校质量提升等。^①在国家的一般政策中,或大多数学者在研究教师教育者时,也是针对高等教育机构中参与职前教师培养的教师教育者,这部分教师教育者相对易于识别,且在传统的教师教育体系中,这部分教师教育者承担了相对重要的教师教育责任。荷兰教师教育者协会在制定《教师教育者专业标准》时,最开始针对的也是教师教育机构中的高校教师教育者(institute-based educator),在2012年修订版中才把包括专业发展学校中的校本教师教育者(school-based teacher educator),包括指导职前教师实习、初任教师顺利入职的中小学合作教师的教师教育者纳入统一讨论。美国教师教育者协会(The Association of Teacher Educators, ATE)认为,教师教育者是为(准)

^① The Association of Dutch Teacher Educators. Application for Registration: Suggestions of Validating Questions[EB/OL]. <http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2014/11/Registratieaanvraag-Suggesties Valideringsvragen.pdf>[2016-01-02].

教师提供正式教学指导的教师，包括在高等教育中提供课程教学的教师教育者、对准教师进行指导或监督的中小学教师、主持教研活动的老师或管理者；其他机构中对教学与研究进行设计、实施和评价的人员。^①这两个定义都是基于教师教育者的工作背景进行的，概括来讲，教师教育者是为准教师提供教学引导和支持的人，他们帮助准教师奠定专业知识基础，促使其专业成长并具备教师应有的能力以胜任教师工作，并能够在职业生涯中持续、独立地进行专业发展（Koster et al., 2005; Smith, 2005）。从目前来看，美国、荷兰对教师教育者的界定内涵较广，涵盖职前教育、入职教育与在职培训的各个环节，既包括教师教育机构中的教师教育者，也包括在中小学或专业发展学校中致力于（准）教师专业发展的专业人员。这样的定义有利于概括教师教育者的通用专业素养要求，但是来自不同工作背景的教师教育者所需的知识与技能实际上有所区别，需要进一步研究与阐明。

在我国，哪些可以称为“教师教育者”？也有学者将“教师教育者”称为“教师教育工作者”，但在英文中都指向 teacher educator。使用“教师教育者”一词，是基于对教师教育者作为一个需识别且具备区别于其他群体的专业素养要求的专业群体的逻辑判断。在我国，目前尚未把教师教育者作为一个特定的单独群体，官方文件中也没有关于“教师教育者”的明确指称。对于高校教师教育者，学者一般称之为高等师范院校教师或高师院校教师（韩延明，2011），将校本教师教育者称为实习指导教师（张博伟，2013），将在职培训的教师教育者称为教师培训者（吴卫东，2012）。就教师教育者的内涵来看，李学农认为，教师教育者是指具备坚实的通识素养和精深的学科素养，并把（准）教师专业素养发展作为自己唯一的专业任务的教师（李学农，2008）；杨秀玉和孙启林把西方国家中的教师教育者理解为，在教学实践过程中对（准）教师进行指导与帮助的人员（杨秀玉，孙启林，2007）；张圣洁对教师教育者的理解较为全面，认为教师教育者应是传授给（准）教师专业知识，培养他们在未来能够持续且独立地进行专业发展的教师（张圣洁，2011）。总体来看，目前的研究主要指向高等教育机构中的教师教育者，对指导（准）教师实习实践的中小学教师教育者，以及对（准）教师

① Association of Teacher Educators. The Teacher Educator Standards[EB/OL]. [https://atel.org/page-18371\[2017-12-28\]](https://atel.org/page-18371[2017-12-28]).

进行在职培训的教师教育机构中的教师教育者缺少关注。在许多情况下,教师教育者被视为高等教育中教学对象为师范生的那部分教师,或者跟其他高校教师或中小学教师一样——只是作为教师。这一方面反映出我国对于教师教育者这个专业群体的忽视,另一方面也反映出教师教育者专业身份的多元性。

本书将教师教育者界定为在高等教育机构中负责教育、培养未来中小学教师、为在职教师提供职后教育的教师教育者,还包括指导职前教师实习、让初任教师顺利入职的中小学合作教师。这种界定方式,一方面可以与对象国荷兰对教师教育者的内涵界定接轨,另一方面与教师教育一体化理念一致,涵盖职前培养、入职指导、在职培训三个阶段。但是,为了研究需要,本书认为在荷兰教师教育者协会对教师教育者的定义上还应该加上两个限定词“首要”“正式”,即教师教育者应是指首要且正式承担教师教育的教学工作,具备作为教师教育者专业素养的、专注于教师教育的,且把促进(准)教师发展作为自己的主要专业任务,努力达成相关的资质要求和促进自身专业发展的专业人员。

二、教师教育者的专业性

霍利(Hoyle)认为专业化(professionalism)指“职业成员提升其地位,工资与工作条件时运用的策略与辞令”,表示教师在工作中与外在的“社会地位”相关联的一些要素;而专业性(professionality)则是“教师在教学过程中运用的知识、技能与程序等”,强调教师工作中的专业知识、技能和教学程序等有关内容(Hoyle, 1974, 1995)。按照霍利的理解,专业化更多的是与“教师专业化”相关,即更多的是从社会学角度考虑,关注教师群体的、外在的专业化提高;而专业性与“教师专业发展”相连,是从教育学角度界定的,更多的是关注教师个体的、内在的专业性提升。哈格里夫斯(Hargreaves)则认为,专业性指提高教师实践的质量和标准,专业化指提高教师的身份和地位,而且在通常情况下二者是互补的,因为在提高教师实践的质量和标准的同时,也会客观上促进教师身份与地位的提升,但是如果定义专业标准时用过于科学或技术性的方法,如同定义知识与技能的标准一样,可能会打击教师对于教学的热情。因此,高度专业化并不一定意味着更强的专业性(Hargreaves, 2000)。随着对教师专业性研究的深

入,越来越多的研究者指出,很难对以上两个概念作出明确区分,因为教师组织、政府等运用的与地位、薪水等相关的策略与修辞,往往首先与教师在教学过程中运用的知识、技能与程序联系在一起。就此而言,与其徒劳地区分它们,不如在专业性的概念中包括前述两个术语中的所有声称与争论(卢乃桂等,2013)。

埃文斯(Evans)认为,教师专业性应具有三个维度(图1-1):行为构成(behavioural component)、态度构成(attitudinal component)与智力构成(intellectual component)(Evans,2011)。

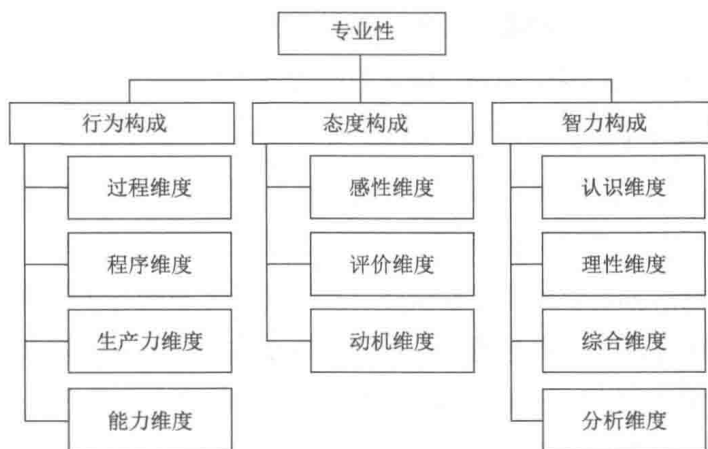


图 1-1 教师专业性的维度划分

可以这样理解,教师专业性是教师作为从事教学工作的专业人士,在具体教学实践中表现出来的在观念、态度、知识和行为上的一些特征(操太圣,2003)。从建构主体角度进行区分,教师专业性可分为要求的专业性(demanded professionalism)、规定的专业性(prescribed professionalism)、实行的专业性(enacted professionalism)、假定的专业性(deduced or assumed professionalism)四种形态(Evans,2011)。要求的专业性反映职业群体或工作场所对特定专业服务水平的要求及规定,规定的专业性类似于能反映专业服务水平的、来自专家的设想或推荐,实行的专业性指由来自相关专业群体内外人员及那些进行实践的人员所观察、感知和解释的专业实践状态,假定的专业性指对专业性本质的合理推论、假设或猜测,与规定的专业性不同,假定的专业性不涉及指令。对“专业性”的概念进行界定是具有挑战性的,因为学界目前对专业性的研究相对不足,现存的相关研究也被认为含糊不清且缺乏坚实的理论基础(Kolsaker,2008)。越来

越多的研究表明,教师专业性是一个社会建构的概念,其内涵随着时间的推移服务于不同的利益群体,而且以不同的方式不断变化着或者被重新定义。

基于以上研究,在埃文斯对教师专业性应关注其“是什么”(is)而不是“应该是什么”(ought to be)阐释的基础上,借鉴教师专业性的定义,本书把教师教育者专业性初步理解为对教师教育者专业本质的描述,包括教师教育者在开展专业实践的过程中秉承一种什么样的专业品性、专业理念、专业准则,在何处、如何获取及运用多大程度的专业知识与理解,根据不同场合与不同个体进行怎样的专业判断与专业执行,形成何种水平的教育智慧、专业服务质量及在此基础上构建的一种不可替代的专业风格,强调的是教师教育者的专业任务、专业身份、专业角色或实践层面。

(一) 教师教育者的专业角色与身份认同

研究者一致认为,教师教育者拥有多重角色,甚至用“雅努斯之脸”“双面头”这些隐喻来说明教师教育者专业角色的多重性(Ducharme, 1993)。一些学者尝试从教师教育者的工作领域来说明教师教育者的专业角色。例如,考斯特(Koster)等认为,教师教育者监督(准)教师的学习过程并激励他们进行反思、开发课程、进行研究,引导(准)教师进入教师行业,与所在机构内外的相关人士保持接触(Koster et al., 1996),所以其专业角色包括教育研究者;(准)教师学习过程的促进者;(准)教师反思技能的激励者;引导(准)教师成为团队成员;新的教师教育课程的研发者;中小学校教师专业发展的促进者;与外界沟通的协作者。伦恩伯格(Lunenberg)等进行了自我研究,认为教师教育者既是知识的消费者,也是知识的生产者;可以用其模范作用与反思来向教师提供知识并提高其洞察力(Lunenberg, Hamilton, 2008)。斯文奈恩(Swennen)等对各国关于教师教育者的25篇文章进行了分析与总结,指出教师教育者具有4种身份:教师、高等教育中的教师、教师的教师和研究人員,强调教师的教师是教师教育者所特有的专业身份(Swennena et al., 2010)。默里(Murray)等采访了28位已经成为教师教育者的教师,他们认为教师教育者身份的重要特征就是在高等教育背景下发展具体的教育教学法,培养学术态度和参与研究(Murray, Male, 2005)。科克伦-史密斯(Cochran-Smith)讨论了在教师教育模式转型的背景下,

教学责任开始从高校教师教育者转向校本教师教育者 (Cochran-Smith, 2003)。斯利克 (Slick) 也强调了在目前大学与中小学伙伴协作中教师教育者的桥梁作用 (Slick, 1998)。还有一些学者从教师教育者的来源着手, 认为已有的教学或生活经验影响着教师教育者对于专业角色的认识。在世界范围内, 虽然有一些教师教育者是从学校毕业获得博士学位后任教 (Kosnik et al., 2011), 但是大多数教师教育者都由教师转变而来 (Murray, Male, 2005), 虽然该比例因国情不同而有所区别 (Martinez, 2008; Hulme, Menter, 2011)。而这部分由教师转变而来的教师教育者, 之前作为普通教师的职业经验影响着教师教育者的身份认同。斯文奈恩等研究了教师教育者的子身份, 认为教师教育者存在四个子身份: 教师 (school teacher)、高校教师 (teacher in higher education)、教师的教师或第二层级教师 (teacher of teachers or second order teacher)、研究者 (researcher), 这些子身份随着不同国家的教师教育制度、环境而发展变化 (Swennena et al., 2010)。伦恩伯格等在总结了不同学者对教师教育者角色理解的基础上, 基于荷兰教师教育的现状, 提出教师教育者拥有的六个角色: 教师的教师 (teacher of teachers)、研究者 (researcher)、指导者 (coach)、课程开发人员 (curriculum developer)、看门人 (gatekeeper)、经纪人 (broker), 并指出对于“教师的教师”这个角色各学者关注最多 (Lunenberg et al., 2014)。我国学者李学农认为, 教师教育者是教师专业发展的导师、教师教育专业的研究者、专业素养充分发展的教师 (李学农, 2008)。王加强基于教师教育者对教师专业发展作用的分析, 认为教师教育者在教师专业发展过程中扮演着身正令行的示范者角色、使人继志的激发者角色和联络者的角色 (王加强, 2011)。康晓伟认为, 教师教育者至少扮演教师教育知识生产者、教师专业合作引领者及教师教育文化推动者三种角色 (康晓伟, 2012)。国内外学者对于教师教育者角色的研究较丰富, 大部分学者认为教师教育者具有多重角色。在多重专业角色中, 最主要的还是教师教育者作为 (准) 教师专业发展导师——“教师的教师”的角色, 即教师教育者的示范性。但是还需明晰的是, 教师教育者的专业角色与专业身份之间的异同。专业角色应来自职位或工作环境的期望, 即“教师教育者应该是谁”, 而专业身份是个人对于职业的理解, 教师教育者对“我是谁”的理性思考, 是对专业行为、专业形象等形成的长期观点和反思模式。身份认同不是静态的, 而是嵌入了解释和再解释的过程之

中,还蕴涵着情感因素。即使在中小学有着成功的教学经验的大多数教师教育者,也需要两三年的时间来确立新的专业身份(Murray, Male, 2005)。教师教育者的专业身份认同是教师教育者从内心了解并赞同社会与个人对教师教育者的角色期待,其中不但包括理性认知,更需要情感归属及专业身份认同坚守或发生变化时所需要的意志力支持(郑丹丹, 2014)。康晓伟从分析哲学家和社会学家对身份认同的观点出发,认为教师教育者的身份认同就是教师教育者对“我是谁”的理性思考。

教师教育者角色模糊会带来教师教育者身份认同的模糊。一般来讲,教师教育者的来源主要有两类,从学校毕业后直接进入高等教育机构或者从富有经验的中小学教师转换而来。前一类教师如果缺乏对教师教育者专业性的认识,那么作为高校教师学术身份的影响是最大的,他们最重要的是提升理论修养、积累学术资本,而不是把教师教育作为自己的专业责任。后一类教师往往缺乏教师教育方面有针对性的准备,在中小学教师与教师教育者角色转换方面存在困难。教师教育者的身份认同不仅影响教师教育者专业发展的主体性,对教师教育者专业发展的目标与动力也会产生重要影响。杨跃分析了影响教师教育者身份认同的因素,认为近年来高等师范院校教师教育改革热潮迭起,改革对个体本体性安全感的破坏及“教师教育”“夹缝求生”的边缘状态是影响教师教育者身份认同的重要因素(杨跃, 2011)。

(二) 教师教育者的专业素养

教师教育者的专业角色、专业任务领域决定了教师教育者应具备哪些专业知识、技能。考斯特等认为,“能力”是个体在特定环境中,为了成功完成任务所必备的知识、技能、态度、动机及个性特征的结合。教师教育者在促进自己个体发展的同时也承担着重要的社会职责,能够设计教师教育的计划或项目、参与制定教育政策、进行教师教育研究,对师范生进行遴选。教师教育者应具备学科研究能力、交流反思能力、组织能力及教学能力,其中,交流反思能力是其所有能力中极为重要的方面(Koster et al., 2005)。史密斯(Smith)对教师教育者的专业素养做了全面研究,提出教师教育者应具有反思与元认知的能力;拥有可理解的、丰富而有深度的专业知识;了解如何创生新知识的相关知识;具备教授儿童与成年人的知识与技能;全面了解整个教育体系;达到专业成熟与自主(Smith,

2005)。古博德(Goubeaud)等在美国通过“基于表现”(performance-based assessment)的评价方式及建构主义的教学方式,研究了教师教育者与高等院校中其他大学教师教学策略与评价方式的异同(Goubeaud, Yan, 2004)。美国教师教育者协会认为教师教育者应具备教学能力,熟悉学科和专业知识、技能、研究倾向、技术和评估,以及教师教育中已被接受的最佳范例;运用文化能力,促进教师教育中的社会公平;探究并促成扩展教师教育知识基础的学术研究能力;系统探究并反思和完善自身实践,致力于持续发展自身专业的能力;与利益相关者在重要方面定期合作,以改善教学、研究和学生学习的能力;能够明确地、有建设性地倡导面向所有学生的高质量教育的公共倡导力;为提升教师教育专业做贡献的能力;为建立教学、学习和教师教育愿景贡献力量。^①荷兰教师教育者协会认为教师教育者应具备熟悉教学内容与方法,能明确阐述自己的教育观念,其教学行为可以成为一种特殊的教学方法来诠释和讨论,促进并能有效评估(准)教师的专业发展的教育教学能力;能运用人际交往技能、新媒体等手段建立安全且具有挑战性的学习环境,能处理(准)教师的学习差异性,帮助(准)教师形成职业认同感的督促专业学习的能力;能有效协调教师教育机构与中小学之间、多学科小组内成员关系的组织管理能力;能通过研究教育教学实践、自我研究等,保持专业性并促进自身专业发展的能力。^②佛兰德教师教育者协会(Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen, VELOV)在辩证分析美国《教师教育者专业标准》、荷兰《教师教育者专业标准》与自身教师专业概况的基础上,提出了教师教育者区别于其他教师的特征^③:教师教育者更加熟练地掌握了教师技能;教师教育者了解自己和他人所做的选择,并且能够明确表达出这些选择是基于什么理论或这是他们专业活动中的主要任务之一;教师教育者拥有更强的技术能力,可以提出新方法或帮助他人的专业实践;教师教育者对普通教学法和学科教学法有深入、

① The Association of Teacher Educators. Standards for Teacher Educators[EB/OL]. <http://www.ate1.org/pubs/uploads/tchredstds0308.pdf>[2014-08-07].

② The Association of Dutch Teacher Educators. Professional Standard[EB/OL]. <http://www.lerarenopleider.nl/velon/beroepsstand-aard/>[2014-08-07].

③ Vereniging Lerarenopleiders Vlaanderen. The Flemish Teacher Educator Development Profile [EB/OL]. https://velov.files.wordpress.com/2013/07/ontwikkelingsprofiel-lerarenopleider_eng.pdf [2015-09-21].