

论大学教师教育者专业实践的改善及其实现路径

陈 威

(哈尔滨学院 黑龙江 哈尔滨 150086)

摘要:教师教育作为培养师资的专业性教育,使命在于培养高素质的师资。教师教育者专业实践的改善是教师教育者专业化的基本要求,是教师教育发展的重要诉求,是提升教师教育质量的重要保障。大学教师教育者专业角色的特质及其专业责任的实现,是其专业实践改善的价值。探索大学教师教育者专业实践改善的路径,需要教师教育者自身认同专业角色提升专业实践改善的自主性,合作共同体需要为教师教育者改善专业实践提供平台,教师教育政策需要明确教师教育者专业学术地位彰显其专业实践的价值,教师教育机构需要建立外在规约和外部支持环境引导教师教育者的专业实践,各方力量需要集成而为。

关键词:教师教育;教师教育者;专业实践

中图分类号:G645

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2019)12-0079-05

本文中的大学教师教育者是指在高校承担师范生教学任务,为准教师奠定专业知识基础,专注于教师教育研究与实践,培养未来中小学教师的教师,即是高校中“为准教师提供教学或给予指导和支持,从而为学生成长为有能力的教师提供坚实贡献的人”^[1]。既包括承担教育学、心理学、学科教学法等教师教育类课程的教师,也包括承担数学、中文、物理等各学科专业课程的教师。将教师教育者自身的专业性和专业实践的改善等相关的专业发展问题纳入教师教育的研究视野,能够更好地促进实现教师教育者的专业化发展和专业角色功能的实现,从而更为有效地提升教师教育的质量,对教师的卓越化培养、满足师范专业认证要求具有重要意义。

一、问题的提出

教师教育者是教师教育发展的关键力量和核心保障,高质量的教师教育需要高素质的专业化的教师教育者,教师教育者专业实践的改善是教师教育发展的重要诉求。

从理论层面来看,教师专业具有实践性特征。厄尔(Er, Penny)曾阐述,学术致力于发展更多或更接近于真理的知识,专业则关注用行动或实践带来变化。因此,“学者需要的训练主要是知识的获得和对真理的探索,而专业工作者所需要的培养主要是发展根植于有基础的原理之中的实践知能”^[2]。

“实践”相对于理论而言,实践是专业区别于学术的核心

特征。教师职业是一种专业,学者崔允漦和王少非认为“专业是一种实践”,并论述“教师专业发展即教师专业实践的改善”^[3]。蕴含教师专业是实践性的专业的内涵。实践是教师专业发展的基础与依托,是教师专业发展有效性的决定性因素,教师专业发展越来越重视研究与分析基于教育实践情境中的具体行为,重视获得有效而实用的实践经验和实践智慧,回归教育现场和扎根实践是当前教师专业发展的主导趋势。专业性就是指提高教师实践的质量和标准,所以,从教师专业的实践性特征来看,专业实践是教育中的明智有效的行动,教师专业关注的焦点应当是专业实践的有效性。

基于教师专业的实践性特征,教师教育作为一种专业教育,使命在于追求高水准的专业实践。这决定了教师的培养方式应当是理论认知与实践体验交融,真实情境中的实践、体验、理解与建构应当是师范生专业学习的方式,这样才有利于掌握具有实践意义的教育理论知识,提高教育认知水平,并发展教育实践能力,形成教育实践智慧。由此,教师教育者和师范生要对真正的教育实践“在场”,教师教育者要教给师范生职业实践的本领,因此,教师教育需要学术理论知识和实践能力兼备的大学教师教育者。教师教育者既是学者,也是专业工作者,作为专业工作者,教师教育者的“专业性”根植于教师专业的实践性,学术研究保障了其专业工作的底蕴和水平,而其专业工作的核心价值追求是专业实践的改善,这是教师教育者专业发展的重要维度。教师教育者专

收稿日期:2019-10-23

基金项目:黑龙江省教育科学“十三五”规划重点课题“小学教师教育中理论与实践互动共生模式研究”(编号:JJB1316021)的阶段成果;黑龙江省高等教育教学改革研究项目“应用型本科高校教师教学能力体系构建与提升路径的研究与实践”(编号: SJGZ20180031)的成果。

作者简介:陈 威,哈尔滨学院教育科学学院教授,教育学博士,研究方向:教师教育、教师专业发展。

业实践的改善在使自身的知识和技能得到发展的同时,对于师范生专业实践的改善尤为重要。教师教育者既要像学者那样深入探究所教学科的学术问题,需要学术的保障,也要沟通学术理论与专业实践,遵循专业实践的逻辑,不仅需要聚焦思考“什么样的专业素质可以促成卓越教育教学,怎样培养具有专业素质的准教师”等,还需要致力于指导和培养师范生如何成为一名专业化合格教师的实践。“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],所以,仅仅停留在对理论的传递上不是专业的教师教育者。判断教师教育者的专业发展水平,应依据教师教育者是否为培养教师而存在,是否为培养教师而学而思而研,其教育专业实践是否有效地实现了促进师范生学习和发展的目标。教师教育者专业实践的改善应是师范生卓越发展与有效学习的增值。

国外也有关于教师教育者的研究文献,一个重要的研究主题是教师教育者如何通过对实践的持续探究而获得对教学的深度理解,关注的是如何提高教师教育者在实践研究基础上的理论性^[5]。教师教育者专业实践的改善,可以有效地沟通中小学的实践世界和大学的理论世界,融合理论与实践,更好地发挥教师教育者消融和运用理论的教育理论智慧。实践是大学教师教育者专业生命的土壤,教师教育者应当是教育实践者、教育实践的研究者、专业实践的自我发展者,他们的教学实践、教学指导以及科学研究都应在专业实践中得到滋养。“实践性”“专业实践的改善”是对教师教育者专业发展的基本要求。

从现实要求层面来看,在2014年教育部颁布的卓越教师培养计划改革项目中,要求建立大学、地方政府和中小学合作的“三位一体”培养机制,这不仅体现了教师培养的基本理念,还指明了教师教育者的专业发展方向,即要深入中小学教育实践,在理论与实践的融合中提升中小学教师的培养质量。2017年,教育部颁布了《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,旨在引导师范类专业规范建设,不断提高教师教育质量。专业认证标准体现了师范专业应将学科学术研究与教师教育专业性相结合的育人追求,在育人过程中强化实践育人,加强对师范生从教技能的训练,对教师教育者在学科学术研究能力、教育教学能力和学生的成长指导能力等方面做了规定,特别是对他们深入基础教育的实践工作、服务基础教育的工作经历提出要求。在教师教育持续发展、制定并实施教师队伍建设规划中,指明了建立高校和中小学“协同教研”“双向互聘”“岗位互换”等共同发展机制的导向,要求教师教育者至少有一年的基础教育服务经历等,这些规定对教师教育者应当深入基础教育实践,了解基础教育现状,不断更新对基础教育一线的认知,跟进并研究教师教育最新问题,提高指导、分析和解决基础教育教学实

际问题的能力,进而不断改善专业实践水准指明了方向。教师教育者应颠覆疏离基础教育的状况,以其特有的教育理论和学科理论研究的背景对基础教育进行深层次的研究和实验,提高对准教师的实践指导能力,在教师教育过程中有针对性地培养具有教育能力和实践智慧的未来教师。

在此背景下,我国教师教育者未来的努力方向是“以教师教育为专业,具备实践认同观,形成系统的教师教育知识、能力和特定的素养要求,不断重构教和学的理论要素和实践意义,力争成为教师教育理论和实践方面的专家”。大学教师教育者专业实践的改善成为教师教育和教师教育者专业发展的重要诉求。

二、价值探寻:体现角色特质并实现专业责任

大学教师教育者有着与其他大学教师相同或相似的角色特征,既同为大学教师、学者,也具有不同于其他大学教师的专业特质,即大学教师教育者是未来教师的教师,他们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^[6],他们是大学教师队伍中的特殊群体,承担着培养未来教师、引领准教师专业发展的更为复杂的专业任务,其专业角色是多重的。体现大学教师教育者的角色特质并实现专业责任,是其专业实践改善的价值渊源。

1. “教师的教师”角色:专业地教“学”、教“教学”、示范“教学”

首先,要专业地教“学”。教师教育者的教学要有利于师范生作为学习者的学习,教师教育者要具有深厚的知识储备、良好的知识结构、明确的教育观念和教学信念,摒弃单纯的理论知识授受式教育,精通所教学科的理论体系,具有传授知识的能力,了解师范生的学习与发展规律,深入理解教学法和学科教学法,研究学科教学知识(PCK),具有以师范生为中心的价值观念,能够创设以师范生为中心的学习环境,能够基于师范生发展的需求建构学科教学内容,并采取不同的教学方法优化学习效果,能够有效地使用信息技术与课程教学有机融合改善师范生的学习行为和学习质量。

其次,要专业地教“教学”。教“教学”即“教如何去教”,是教师教育者的专业特质和重要责任。师范生在职前教师教育阶段,主要任务是学习如何成为合格的教师以及如何开展有效的教学,这是一个学习“教学”的过程。对于“教‘教学’”这种特殊的缄默性知识而言,如何将其转化为语言表征并形成外显的行为表现,传授实践中的教学技巧,能够将理论知识付诸实践,发展师范生的教师思维和教学思维,是教师教育者的专业能力。教师教育者要具备学科教学、教师学习的知识基础,不仅把握基础教育实践的“教”,还要把握对“教”的“教学”,建立“教‘教学’”的专门知识、技能与能力。

最后,要专业地示范“教学”。教师教育者的教学行为示范影响师范生对教学实践的认识,是师范生获得教育实践智慧的隐性课程,是师范生学会教学的重要资源。教师教育者

的教学行为应是有效教学活动的范例,即在课程教学中要亲自演示他们期待师范生在未来教学中实施的教学行为、践行的教育观念和教学理论,让师范生了解、诠释与教学行为相伴的教学价值观、教学方法、技术和过程,将自身的教学艺术通过教学行为展示出来。这种“实践示范”能够使师范生获得学习教学的“替代性经验”,帮助师范生领悟和体会教学,引发师范生对教育教学实践的思考,潜移默化地成为一种特殊的教学方法,使缄默知识显性化,发展他们的学科教学能力和教学实践智慧,培养其在教学中的主动发展意识与责任感,让他们学会教学。

2. 研究者角色:生成教育理论并与实践深度对话

有效的教学需要建立在坚实的学术研究基础上,作为研究者的大学教师教育者,要回到知识分子的角色,阐释、守护并且创造教育的意义,应是一个以满腔热忱投身于教师教育活动并获取对其深刻理解为核心理念的专门家^[7],他们肩负着通过教育教学研究促进教育知识生成的使命。作为研究者,首先,教师教育者应当是本学科领域的研究者,具有宽广的学科视野、深刻理解学科知识体系,感知本领域研究的发展动态,运用合适的理论来支持和策划有意义的研究,并能够挖掘本学科潜在的教育价值培养未来教师的学科思维。其次,教师教育者还应当是学科教学知识的研究者和创生者,要能够以教育理论思维对教育教学实践经验以及自身的教学进行理性反思与提升,在研究学科知识和教育知识的基础上,研究儿童的成长规律,研究师范生的学习规律,把握基础教育和儿童成长对教师培养的诉求,研究如何将现代教育理念转化为教学实践中的教学行为,并为师范生不断反思和改进自己的教学行为提供示范。他们应该将质疑、反思和改进自身的教学作为教学研究的基础,建立学科教学知识体系,成为学科教学知识的研究者和教学实践性知识的创生者。此外,教师教育者也应当是教育理论和基础教育实践的研究者,需要具备开阔的教育视野,对教育学知识内容和方法论的核心内容有深刻理解,以自己特有的学科理论基础和研究背景研究教师教育、基础教育的发展与改进,能够担负起“引领教师教育领域和基础教育领域发展与更新”的责任,能够对教师教育的变革有把握和应对能力,能够对教师和准教师在教学实践中的困惑和疑难具有学理的科学把握、引导和解释,能够有效地沟通理论与实践,实现理论与实践的深度对话。他们应当将教育研究的精神传导给师范生。

3. 指导者角色:有效地指导师范生的教学反思性实践

对师范生专业实践过程的指导是大学教师教育者专业工作职责的一个重要方面。指导者角色主要是指教师教育者是师范生教学实践的指导教师,促进师范生在理论知识与实践教学之间实现融合与转换,是师范生形成实践性知识和实践智慧、获得教学能力的重要保证。作为指导者的大学教师教育者,要将师范生视为反思性实践者,有效地指导师范生的教学反思性实践,即需要依据教学法知识、教学情境知

识、师范生和中小学生学习规律,在师范生的教学演示和教学现场观察、评判、分析与研究,创设一个促进师范生学习、讨论、反思和评价教学的成长环境,用理论观点对师范生的教学信念和教学实践进行深度指导,观照师范生经验与情境的主观体验、理论与实践的主观反思、实践与反思的融合和建构,不仅帮助他们解决课堂教学中遇到的问题、困惑和迷惘,从个人经验中深化与拓展实践学习与研究,把隐性知识显性化,还要引导他们开展聚焦于教学实践的对话与反思,帮助他们形成专业发展与成长的思维与能力,使他们通过反思性实践提炼实践知识,学会教学,形成对教师职业的自我认同,弥补专业素养上的缺失。

三、联合而为:专业实践改善的实现路径

1. 教师教育者:认同专业角色提升专业实践改善的自主性

教师教育者专业角色的认同,是对自己作为专业人士的特有身份特征、专业独特性、价值与意义的理性认知、情感归属和对专业身份的坚守,是教师教育者对自己作为教师的培养者、教育研究者、反思性实践指导者的角色身份的理性思考。这是教师教育者担负自己的专业责任的基本前提,影响其专业心理归属、选择教学与研究的价值取向,进而影响其专业实践改善的自主性和专业实践改善的成效。

国外有研究结果显示,大学教师教育者角色模糊会造成教育实践项目目标的迷失^[8]。教师教育者要有明确的角色身份的认同感和使命感,不仅认同自己作为学科教师和本学科领域的研究者,还要具有“教师培养”意识,明确自己是教师的教师,“自己所教授的学生是未来的教师”,确信自己对于未来教师专业成长的影响力,把自己作为“学科专家”和“教育专家”的双专业特性进行自身的建设。其一,作为教学者,教师教育者要强化“全专业属性”^①,厚植教学学术^②,加强对于本学科与教师教育联系的关注与思考,审视和关怀教学实践,将教学专业发展作为专业发展的首要任务,致力于对教与学本身开展的学术研究,把解决教学实践问题和改善教学实践作为自己的根本使命,使努力提高教学质量的行为成为一种自觉。其二,作为研究者,教师教育者不仅要有依其不同的学术领域发展知识的学科学术研究,还要有创生与教师或教学有关的知识的教学学术研究,加强教师教育的自我研究和基础教育教学研究与实验,敏锐地发现教师教育领域的新理论、新思想、新动态和新变化。

教师教育者认同自己专业角色特质,提升专业实践改善的自主性的最好方式是致力于关注自身教学实践和教学反思。通过对自身“教”的反思,审视如何“教—教学”“教—学教”检视自身教学信念和行动之间的符合性,深刻理解并澄清教学本质,将模糊的、缄默的、内隐的如何“教—教学”“教—学教”的观念、假设和实践性知识明确化、理性化和外显化,开发并提升自己的教学认知与理解,清晰地感知自己

的教学信念。这种通过理论研究对实践方式的思考,是一个语境化的意义建构的过程,旨在建立一个更加完善和有效的教育实践。这种基于对教师教育者自身教育行为的反思和师范生的教育教学实践指导开展的研究,不但能够给教师教育者的行动和思维带来质的改变,有利于培养未来的教师成为一个好的教学者和好的研究者,发展他们的观察、思考、参与等知性特质,而且这种在实践中进行的思考和研究,可以使大学教师教育者的教育研究走出象牙塔,提炼和积累实践研究的课题和资源,使其能够在学术的高站位背景下为教师教育和基础教育教学提供洞见与展望,进而使这种教育研究充实高等教育的学术生命,引领基础教育发展,并进一步改进自身实践,提升教师教育质量^[9]。

2. 合作共同体:融合建构提供滋养专业实践改善的平台

职前的教师教育既奠基于扎实的理论学习,又要面向生动的教育实践,而目前教师教育受到人们诟病的是理论与实践的疏离,大学教师教育者专业化遭到批评和质疑的焦点是缺少基础教育实践经历。我们应当反思,除了教育实习可以有效地连接理论学习与教育实践以外,教师教育者的教学是否也应成为连接教育教学理论与学校教育实践的桥梁,促进师范生知能的转化。

一个专业化的教师教育者,既应当具有学科学术背景以及扎实的教师教育理论,也应当具有丰富的基础教育教学经验以及基础教育实践指导能力,能够融合教育的研究世界和教育的实践世界。然而,大学重视纯粹学问的传统、重研究轻教学的导向,使大学教师教育者往往倾向于“纯”理论的学术研究,深居象牙塔,理论的宏观研究较多,缺乏实践意识,不能躬身基础教育实践,缺少基础教育一线的实践背景和研究经历,缺乏对基础教育实践需求反哺教师教育教学与研究的意识和视野,学科知识的传授脱离教育教学实践情境,在课堂上对理论的解读往往是空泛和抽象的,缺少鲜活生动的素材和针对中小学现实问题的分析和讨论,基于学科背景的专业知识与教育实践是分离的,难以形成基于基础教育一线情境的融合的学科教学知识,难以发现现实教学实践中师范生的困惑与需求,缺少带领师范生对教育实践情境的感知、理解和诠释;在师范生的教育见习的实践教学实践中,也无法发挥实质性的深度指导作用^[10],因而降低了教师教育课程的质量,弱化了对师范生基础教育素养的培养。

因此,教师教育要建立大学与基础教育的合作共同体,教师教育者要改变学院化倾向,变革理论取向定位,将基础教育实践经历纳入个人专业发展规划,将自己置身于实践共同体中,在与中小学在融合平等姿态的基础上建立真正的合作关系,发展生成对教师教育新的理解。一方面,在中小学的教育现场汲取鲜活的实践智慧,获得基础教育实践认知与经验,了解基础教育变革的实践动向、教师教学中的主要问题和困惑,体会基础教育对教师的要求,增加如何培养教师的知识与经验,获得基于实践的理论提升与学术生长点,进

而衍生新的课程资源,深入研究课程和教学的理念,改进教师教育教学策略。另一方面,教师教育者在与基础教育教师或师范生建立的合作共同体中,相互信任、相互尊重、经验共享、平等共生,双方认可彼此的专业知识,共享教师教育的核心价值观^[11],促使教师教育者摒弃远离教育实践的思辨理论,尊重原有教育经验,与原有经验平等对话,滋养深度学习和实践思维,成为专业实践的研究者,并在协作、分享、拓展中碰撞出新思想的火花,研究新的教学范式,探索提升教学实践的途径,打破传统的大学教师教育者独立学习与思辨的状态,形成实践合作的学术力量,缩减理论与实践的区隔,促使教师教育者的教学能力、研究能力和实践指导能力都能够提高,进而深化对教师教育的理解,逐步形成在教师教育中应如何教“学”和教“教学”的科学认识,增强教育理论与实践融合的信念与力量,与基础教育教师共同为师范生的学习做出贡献,发挥对教师职前培养的效力。

3. 教师教育政策:明确专业学术地位彰显专业实践的价值

伴随着教师教育的发展以及对教师教育者专业实践改善的诉求,应提高教师教育者在教师教育发展中的专业学术地位,明确专业发展内涵,确立其专业责任和专业发展规范,使教师教育者有明确的身份认同和专业发展方向。因此,在教师教育的政策保障方面,应通过制度建设建立教师教育资格证书制和教师教育教授席位,促使提高教师教育者的学术地位^[12]。朱旭东和周钧认为,大学教师的资格证书不能等同于教师教育的资格证书,“教师教育学科建设的内容之一是‘教师教育者的身份确立’。即在大学专业学院里设立教师教育教授席位。只有在教师教育教授席位设立的前提下,教师教育的人才培养、课程设置、科学研究才会走向专业化。培养专业化教师需要有专业化的教师教育者,而教师教育教授席位应该是专业化的标志之一”^[13]。教师教育的政策是教师教育者专业化发展和专业实践改善的重要保障。只有教师教育学科建制成熟,大学教师教育者才可能在教师教育学科及学科文化中有专业归属感并积极建构意义,获得充足的价值信念和行为力量,才可能协调好培养未来教师的实践属性与大学学术研究之间的冲突,才可能致力于改善自身的专业实践,进而强化教师教育的实践专业性。

4. 教师教育机构:建立外在规约和外部支持环境引导力行专业实践

教师教育者专业实践的改善既需要教师教育者具有自觉的专业自主发展意识、明确的专业发展目标、持久的专业发展的内在动力,也需要成长过程中的外部制度和文化生态系统的制约和支持。目前,高校评定职称制度中普遍存在“重科研轻教学”的现象,统一化的标准难以关注到教师之间的类型差异,对教师教育者更是缺乏按其专业特质要求的特殊的评定标准,仅将学科研究能力作为评价的指标,导致教师教育者失去教学动机和发展愿景,专业责任缺位,忽视教

育教学能力和实践研究能力,研究取向难以实践化,与中小学的教学科研项目难以落实。缺乏组织制度支持和文化氛围,导致教师教育者专业实践改善缺乏行动动力。

大学要融合学术与实践两种取向的评价制度,确立大学教师教育者专业实践工作的意义与价值,按照教师教育者专业特性来做区分管理,完善对教师教育者实践性工作的奖励与考评办法,以合理的政策导向鼓励并指引大学教师教育者深入实践,改善专业实践的能力和水平,保证教师教育者在学术与实践两个方面都能得到认同并充分履行权利和义务。一是探索建立大学教师教育者深入基础教育体验和实践研究的政策和激励机制,通过科学化的考核促进教师教育者致力于研究和服务基础教育改革,了解基础教育需求,并将其转化为教师教育资源;二是研制并建立完善的教师教育者专业标准体系,形成教师教育者专业发展的外部引领,使教师教育者明确教育责任和角色使命,采取相应的角色行为,改善专业实践;三是建立完善的教师教育文化,建设支持性的专业发展环境,强化教师教育者的组织归属感,使教师教育者形成坚定的致力于培养教师的教育信仰和深厚的专业情怀,产生内在的发展动力,主动寻求专业实践的改善。

注释:

- ①朱旭东在《论教师的全专业属性》(《教育发展研究》2017年第10期)一文中提出教师的“半专业属性”的表现,认为所谓教师的“半专业属性”是指在教师的课堂教学中只以其拥有的学科专业开展活动的时候所表现出来的属性。只有基于学生学习和发展逻辑的学科逻辑的建构开展课堂教学的教师,才体现出“全专业属性”。
- ②教学具有学术性,这种学术研究基于教学实践,在实践中展开,为了教学实践。教学学术思想丰富了大学教学的意

蕴,赋予大学教学新的生命意义,使大学的教学成为学术性和教育性的交互融合,作为教师教育者的大学教师,更应厚植教学学术。

参考文献:

- [1]郑丹丹. 国际视野下教师教育者的界定[J]. 现代教育管理, 2014(5): 70-73.
- [2]UR P. Teacher learning[J]. ELT journal, 1992(1): 56-61.
- [3]崔允漷,王少非. 教师专业发展即专业实践的改善[J]. 教育研究, 2014(9): 77-82.
- [4][6]李学农. 论教师教育者[J]. 当代教师教育, 2008(1): 47-50.
- [5]LOUGHRAN J. On becoming a teacher educator[J]. Journal of education for teaching, 2011(3): 279-291.
- [7]李芒,李岩. 教师教育者五大角色探析[J]. 教师教育研究, 2016(4): 14-19.
- [8]赵英,黄娟. 论高校教师教育者的三维角色及其能力结构[J]. 教育学术月刊, 2018(4): 77-85.
- [9][12]陈威,王睿. 卓越教师培养背景下小学教师教育者专业化研究探赜[J]. 教育探索, 2017(6): 88-91.
- [10]陈威. 大学与小学合作共同体建设的探索——基于小学教师教育的改进研究[J]. 湖南第一师范学院学报, 2011(2): 26-30.
- [11]MURRAY J, CZERNIAWSKI G, BARBER P. Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century[J]. Journal of education for teaching, 2011(3): 261-277.
- [13]朱旭东,周钧. 论我国教师教育学科制度建设——教师教育大学化的必然选择[J]. 教师教育研究, 2007(1): 6-11.

On Improvement of College Teacher Educators' Professional Practices

CHEN Wei

(Harbin University , Harbin 150086 ,China)

Abstract: As a professional education for cultivating teachers, teacher education aims at pursuing high-quality teachers. The improvement of professional practice of educators is the basic requirement for the professionalization of educators, meanwhile it is also an important appeal for the development of teacher education, and a vital guarantee for improving the quality of teacher education. The traits of the professional role of university educators and the realization of their professional responsibilities are the value of their professional practice improvement. To explore the way of improving the professional practice of university teacher educators, educators need to identify professional roles and enhance the autonomy of professional practice improvement. The cooperative community needs to provide a platform for teacher educators to improve professional practice. Academic status and the value of its professional practice of teacher educators should be clarified in teacher education policy. Teacher education institutions need to establish external stipulations and external support environments to guide the professional practice of teacher educators. All forces from each side need to be integrated.

Key words: teacher education; teacher educator; professional practice