

教师教育“合作文化”构建的实践困境及其突破

王亚晶^{1 2}

(1. 南京师范大学 江苏 南京 210097; 2. 湖州师范学院 浙江 湖州 313000)

摘要:在教师教育“大学化”背景下,高校作为教师职前培养的主阵地,在教师教育共同体中发挥了主导作用。教师教育中高校的“独立性”强化,“依存性”弱化,教育“合作文化”缺失。基于社会性学习理论的“实践共同体”论域,重构新时代专业化教师教育共同体,打造教师教育“合作文化”,应正确认识教师教育共同体中合作性、平等性、发展性思想缺失的实践困境,推进教师教育共同体在培养主体、教育内容、发展过程中实现依存性融合,不断提升教师教育质量,助推教师教育专业化发展。

关键词:教师教育共同体;实践困境;依存性;合作文化

中图分类号: G645

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2022)09-0072-06

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2022.09.005

2018年,《中共中央国务院关于全面加强新时代教师队伍建设的意见》指出,“实施教师教育振兴行动计划,建立以师范院校为主体、高水平非师范院校参与的中国特色师范教育体系,推进地方政府、高等学校、中小学‘三位一体’协同育人”^[1]。同年,教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》,明确提出“以提升教师教育质量为核心,以加强教师教育体系建设为支撑,从源头上加强教师队伍建设”的目标要求^[2]。2019年,中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》,重申“健全以师范院校为主体、高水平非师范院校参与、优质中小学(幼儿园)为实践基地的开放、协同、联动的中国特色教师教育体系”,提出面向教育现代化,“建设高素质专业化创新型教师队伍”的战略任务^[3]。

在中国特色教师教育体系建设中,地方政府、高校、中小学等构成教师教育共同体,合力承担着教师培养的重要任务。教师教育共同体是由“中小学(包括地方政府及有关部門)与大学合作建立的一种旨在促进职前教师专业成长和职后教师专业发展的专业性团体”^[4]。教师教育共同体的多元参与,并非意味着参与方作为改革主体身份的一致性。在教师教育共同体的本土实践以及国家政策语境中,高校特别是师范院校,在教师培养中具有主体地位,是教师培养的“主阵地”。这在当前是毋庸置疑的事实,然而,从教师教育共同体实际运行情况来看,过度强调“主阵地”身份以及对教师教育共同体内涵、结构、运行方式等认识不清,容易导致教师教育“合作文化”淡化,甚至缺失。职前教师(师范生)培养的

高校“独立性”更为强化,“依存性”不断弱化,中小学影响逐渐式微,甚至遁隐其形。如何在新时代有效构建教师教育“合作文化”,推动教师教育共同体中的大学实现从“独立性”向“依存性”转向,破除其在培养目标、培养模式与培养体制方面的划一、封闭、固态化束缚,并依循基础教育发展所需来开展教师培养工作,值得关注。

基于此,本研究立足教师教育专业化建设,提出的问题是:如何正确认识大学在教师教育中的“独立性”与“依存性”;如何将教师教育专业化放在与基础教育、社会发展整体互动中重新定义;新时代背景下如何重构大学“主阵地”的教师教育共同体;对教师教育共同体“合作文化”内涵的诠释。而对“合作文化”建构机制的探索是本研究重点思考的议题。

一、文献回顾与理论视角

1. 教师教育“合作文化”与教师教育专业化

20世纪80年代以来,教师文化变革与教师教育专业合作成为备受关注的教师教育专业发展路径。国内外学者对“合作”内涵等进行了相关探索,如美国学者弗里恩德和库克认为“人际合作是至少两个相互平等的当事方之间的直接互动方式,他们因为有一个共同的工作目标而自愿地参与共同决策。”^[5]他们指出,合作具有自愿、平等特性,合作者之间有共同目标、共同参与重大问题决策、共同为决策后果承担责任、共享资源以及表现出突出特性(emergent properties)等特征^[6]。

收稿日期: 2022-02-09

作者简介: 王亚晶,南京师范大学教育科学学院博士研究生,湖州师范学院“两山”理念研究院讲师,研究方向:教育领导与管理。

教师教育“合作文化”研究涉及教师职前培养与职后发展两个方面。加拿大学者哈格里夫斯从教师文化视角认识教师职后合作问题,提出了教师合作文化。他认为,教师合作文化是基于日常生活自然而然生成的一种“相互开放、信赖、支援性的同事关系”^[7]。这种合作文化具有“自发性”“自愿性”“发展取向性”“超越时空性”“成果不可预测性”等五种特征^[8]。合作学习的主要创始人、美国学者戴维·W·约翰逊和罗杰·T·约翰逊认为,“合作的基本要素”为积极的互依性、个人的责任、面对面的促进性互动、适当运用人际技术和小团体技术、团体分析^[9]。国内学者在国际教师教育界教师合作研究成果基础上,进一步探讨了教师合作内涵。如饶从满和张贵新从教师同事间内部关系视角分析指出,教师合作是“教师为了改善学校教育实践,以自愿、平等的方式,就共同感兴趣的问题,共同探讨解决的办法,从而形成的一种批判性互动关系”^[10]。马玉宾和熊梅认为,教师合作文化具有积极的互依性、合目的性、整合性、主体性、流动性等内涵特点^[11]。

教师教育职前“合作文化”研究主要集中于从教师教育专业化视角开展的专业合作模式探索。20世纪初期,科特·考夫卡提出了社会互依性理论,将团体视为一个互动整体^[12];科特·勒温进一步发展了他的观点,认为团体的本质即为成员之间的互依,“由团体成员的共同目标所形成的互依使团体成为一个互动的整体,团体中任何成员或子团体的变化都会引起其他成员或其他子团体的变化”^[13]。教师职前培养涉及大学、地方政府与中小学等多元主体。20世纪80年代中期以来,大学与中小学合作教师教育模式(以下简称“U-S”),以及大学、地方政府与中小学教师教育模式(以下简称“U-G-S”)两类合作学习现象成为研究热点。“U-S”研究主要集中于合作价值、合作内涵、合作类型、合作策略等方面。加拿大学者迈克尔·富兰等人认为,大学与中小学建立伙伴关系可以保持二者成为合作学习团体,彼此受益,特别是对教师专业发展极为有利^[14]。王建军和黄显华将“U-S”合作概念归纳为合作双方对于合作目标和远景的共识、价值观念的交流与磨合、角色与权力关系的重构等。合作具有平等互惠性,需要双方的努力与投入^[15]。吴康宁将大学与中小学的合作分为“利益联合型”“智慧补合型”“文化融合型”等基本类型,它们在合作动机、地位认知、身份界定、角色关系、关注重心、行动过程、力量投入、自身体验及评价内容等方面存在重要区别,实现大学与中小学可持续深度合作与可持续共同发展,需要双方在合作中实现文化融合^[16]。张景斌和朱洪翠指出,“U-S”合作策略上应构建以人才激励为核心,以组织推进、评估反馈和环境优化等机制为保证的四维运行机制^[17]。

“U-G-S”教师教育模式于20世纪80年代由美国、英国和澳大利亚等发达国家率先发起,随后在世界范围内掀起

以学校为本和大学为本相结合的教师教育新浪潮^[18]。1987年,全美专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards,简称NBPTS)成立后提出“卓越教师”(excellent teacher)计划,90年代又提出“为中小学准备卓越教师”的策略。以此为契机,“U-G-S”多元主体参与教师培养的格局逐渐形成^[19]。中国学者对“U-G-S”的研究主要集中于本土化实践模式、合作问题、合作设计实施等层面。在本土化实践中,东北师范大学、山西师范大学、河北师范大学有不少研究案例。如董玉琦等人依托“教师教育创新东北实验区”指出“U-G-S”模式试验区建设应在功能维度、发展维度上建设^[20];刘益春等人指出,“U-G-S”三方应遵循“目标一致、责任分担、利益共享、合作发展”原则,引导“G”“S”转变角色,拓展“U”的办学空间,规约教师教育者专业发展^[21]。“U-G-S”合作面临诸多现实困境,李琼和裴丽认为,三者尚未形成制度上的刚性规定和运作方面的协同要求,出现协同乏力^[22]。如何展开具体的合作设计,李中国等人以山东省教师教育改革为例,提出应整合区域教师教育资源,调整招生选拔制度,规范教师培训市场,重构教师教育课程体系,建立教师教育者“临床”工作机制^[23]。谢桂新则建议以创新性合作理念、内外交融的制度设计、开展全面深入的实践改革,为“U-G-S”合作提供动力支持与制度保障^[24]。

梳理文献可知,“合作文化”有其丰富的内涵与外延,在教师职前培养与职后发展方面,合作文化内涵与建构的侧重点有所不同。本研究借鉴戴维·W·约翰逊等学者在论述“合作学习”基本思想时所用观点,从“平等”“合作”“发展”^①等三个维度来理解合作文化的内涵特征。教师教育共同体“合作”的基本思想应立足教师教育专业发展,体现出平等性、合作性、发展性等思想特征。所谓平等性思想,主要针对教师教育“大学化”环境及其由此带来的合作主体间的“非平等”,特别是在培养教师的关键环节,即在教师教育核心课程建设中基础教育的“失语”以及共同体交互式发展机制不畅等问题提出;所谓合作性思想,主要强调合作主体间积极的互依,通过有效的互动促进教师教育主体相互促进,达成目标;所谓发展性思想,指“平等”与“合作”最终目的是为了使未来教师获得更好的专业发展。发展指向学科专业目标与教育专业目标,教师教育应当在职前培养与职后发展方面实现两个目标的融合统一。当前,将教师教育置于社会整体实践中,依托专业合作文化建构来化解教育合作困境有待进一步探讨,依托教师教育共同体建设助推教师教育专业化发展有待进一步挖掘。

2. 本文的理论视角

如前所述,科特·考夫卡等人提出的“社会互依观”,为思考教师教育共同体的互依性提供了学理依据;而埃蒂纳·温格提出的“实践共同体”概念,为进一步思考教师教育共同

体建设提供了分析框架,特别是基于高校作为教师教育“主阵地”的特殊性,从高校的意义建构、高校与共同体关系等视角可以作出相关阐释。

社会性学习理论自20世纪70年代由美国学者阿尔伯特·班杜拉提出,后经埃蒂纳·温格等人发展,在探究人的认知、行为与环境因素以及三者交互作用对人类行为影响方面作出了重要贡献。社会性学习理论将学习视为发生在社会实践中的学习,学习性质发生了改变,学习并非作为一种活动类型,而是作为一种特殊的社会实践,是整个社会实践的一部分。社会性学习理论的一个显著特征是更加关注发生在社会实践中的学习途径^[25]。“实践共同体”是社会性学习理论的进一步发展。埃蒂纳·温格对基于学校的学习现象提出一种替代解释,通过发展一种新的情境学习理论,来替代当时占主导地位的行为主义或认知主义学习理论。“实践共同体”蕴含了对认知过程与社会实践的双重肯定,旨在实现二者的融合交汇。

实践共同体可以从“实践”与“共同体”两个层面来理解。一是从实践角度认识,凸显了实践的意义属性。实践涵盖行动者意义的协商(negotiation of meaning)、参与(participation)和物化(reification)^②。实践是社会群体的实践与参与,因此在实践中生成共同的学习意义至关重要,最后凝聚成学习成果。实践“意味着做,但不仅仅是做本身,而是在一个为我们所赋予结构和意义的历史的、社会的情境中的做”^[26]。实践的内涵相较于传统行为主义或认知主义学习理论内涵更为丰富,“从传统的聚焦认知转变过程转向关注个体在实践共同体中的转变,以及实践共同体的生产与再生产过程”^[27]。二是从共同体角度认识,实践涵盖了相互卷入(mutual engagement)、合作事业(a joint enterprise)、共享智库(a shared repertoire)^③等共建共享因素。共同体成员想要明确所要从事的“事业”目标,围绕目标进行互动,在互动中强化彼此关系,就需要他们在互动中既关注自身所处的社会情境,又能对情境进行协商回应,并重新定义自我身份。在个体和群体的社会性参与中,实践意义得以生成。“参与”成为身份的来源,身份也通过参与关系得到建构,在参与、卷入、追求事业进程中,成员之间“为意义协商创造资源”,进而通过智库资源的物化(reification)形式,为实践共同体搭建再生产已有知识和已有社会实践的平台,通过一种机制促进了意义的连续性实践的发生。

二、教师教育“合作文化”构建的实践困境

1. 教师教育共同体“合作性”思想缺失

教师教育“合作文化”的基本内涵之一是合作。合作性思想强调教师教育合作主体间积极的互依、有效的互动,打造依存性教师教育共同体,服务于基础教育现实所需。当前,作为教师培养“主阵地”的高校“独立”性凸显,教师教育

陷入“依存性”缺失困境。

一是共同体内部教师教育目标缺乏有效协同。在建立教师教育目标协同体系上,大学自主创新与政府宏观设计以及与基础教育发展之间缺乏依存性协同。“依存”意味着大学与地方政府、中小学各方在教师培养上相依相存、共生共荣。当前,由于高校及教育主管部门对教师专业发展作为综合系统工程的认识不够,不能正确处理好共同体内部以及自身整体性、层次性、动态性协同合作关系。从教师教育理念到具体教育实践,尚未与基础教育发展同步而行。二是教师教育管理体制、资源配置、管理文化方面缺少有效合作。单一主体独立管理教育的格局尚未打破,多元主体参与办学、民主决策与协同治理的机制尚未建立。从高校来看,其对学校组织环境建设与外部力量支持作用发挥的沟通协作与交流互动不够,“自上而下”与“自下而上”相互配合、相互补充的局面尚未完全形成。如何确立多元主体间积极互依,使“为基础教育补充高素质教师”理念深度融入教师教育共同体的目标体系中,并使其引领教师教育合作文化发展,推动教师教育创新模式改革,还存在诸多困难。

2. 教师教育共同体“平等性”思想缺失

在教师教育“大学化”语境中,合作主体间存在隐性的甚至显性的“非平等”,这种“非平等”也体现在培养教师的关键环节,即教师教育核心课程建设中基础教育的“失语”以及共同体交互式发展与资源共享机制不足。

教师教育核心课程建设以简单建设学科符号为价值理念,而非深入培养面向中小学一线的专业学科教师。在课程设置上,缺乏中小学一线教师参与,课程内容也常常脱离、滞后于基础教育现实,因而受到多方诟病。在教育实践环节,大学与中小学由于“地位悬殊”,协同培养缺乏有效实施,实践准则基本呈现以高校主导态势。在见习、实习的评价机制方面,也并没有赋予中小学在考核评价上的真正“实权”。教师教育核心课程建设中“U-S”共生式合作机制欠缺,阻碍了知识交互与资源要素在共同体内部的流通,由此衍生的“内生障碍”挫伤了中小学合作共建的积极性与实效性。

教师教育以服务基础教育为指向,但其核心课程体系设置乃至人才培养并未真正兼顾基础教育发展。其主要原因在于:教师教育在融入高等教育之前,专业知识与学术研究并不是它发展的支柱性动力^[28];而在融入高等教育之后,“在教师教育大学化的语境下,学科成为教师教育知识在大学中学术地位的标志”^[29]。教师教育学科需要走“把专业知识的生产过程建立在学术研究之上”^[30]这一高等教育其他学科建设的根本途径。以学术研究为支撑的教师教育学科建设,重心主要不在于实践性、经验性知识的探寻,而在于专业知识与科学理论研究,这种普遍的认知偏差,也影响到高校内部学科专业与教育专业资源的均衡配置,阻碍了师资队伍间专业协商与实践合作,“合作偏向”对共同体平等参与教

师培养带来冲击。如何尊重基础教育规律,建立与中小学的有效互动机制,优化“大学主场”的课堂教学,将学生自我建构的实践放置于服务基础教育的现实意义指向中生成教师教育合作文化,是需要着力解决的一个现实问题。

3. 教师教育共同体“发展性”思想缺失

发展指向学科专业目标与教育专业目标,实现二者的融合统一,需要在教师职前培养环节以及职后发展环节协同用力。当前,由于教师教育主体对共同体性质、结构、目标、价值等认识不够,特别是缺乏与基础教育在培养目标、培养课程、教育实践等环节的连贯共通,给“发展性”思想及教育实践带来冲击。

教师职前教育与职后发展出现分割、分裂,这主要体现在职前教师培养环节,学校以操作性教学培养未来教师,严重制约了未来教师的专业可持续发展。教师教育者更加关注课堂信息传递与获取机制的建立,“教学不产生学习”^[31],师范生出现学习“课程化”情形,即在形式上完成了向学生传授书本知识的任务,然而在实质上并未很好地促进学生深层次理解“师范”的真正内涵。教学聚焦于教学内容而非聚焦于教学意义,这不仅使教师教育者心生困顿,而且不利于师范生的实践性知识获取,对学习者的学术共同体的独立探索也带来束缚,进而模糊了教育学习的根本意义。这对教师职后专业能力可持续发展带来不良影响。在20世纪80年代中期之前,即在教师培养初期,职业技术培训性质的课程学习占据主流,这种“对即将从事教师职业的人传授从事教师职业所必须具备的学科知识并进行一定的教学技能训练”^[32]突出了师范性教学内容,是一种为教师职业作准备的教师培训,学习内容也仅限于教师所教学科知识。当前,这种仅关注供给侧而淡化需求侧的“学徒制”传统已发生了极大的时代变革。如何跳脱传统的依赖于学科知识进行专门职业训练的培养模式,同时又坚守“师范”内核,面向基础教育,提升未来教师的教育可持续发展能力,离不开更广泛层面的意义协商。

总体而言,当前教师教育共同体价值观尚未取得广泛共识,教师教育多元主体之间尚未建立一种合作性、平等性、发展性的教师培养合作文化。合作文化缺失,带来教育主体的“集体性”丧失与教育影响的实施个体性式微。教育主体的集体性丧失,主要指师范生培养模式逐渐发展为以高校为主体,大学独立性凸显,而中小学主体性消解,教师教育共同体“依存性”减弱。教育影响的实施个体性式微,主要指教育影响的实施主体“大学化”,反映在教师培养观念上,对教师教育创新意识和实践技能的个性化、个体化、多样化培养不够;反映在教师培养体制上,则缺乏必要的开放性与灵活性,实施影响呈现划一、封闭、固态特征,而非丰富、开放、多样特征。师范生个性化的教育教学模式受到挑战,可能遭遇“学习贫困化”的实践困境,不利于教师专业化成长。

三、依存性融合:以专业共同体重构教师教育“合作文化”

1. 培养主体的教育卷入:力求多元主体的依存性融合

建设教师教育共同体,打造专业“合作文化”,应基于合作的理念在未来教师培养的价值层面达成广泛共识。立足大学主阵地,面向基础教育改革发展,在教育理念、教育体制机制上创设多元共同体教育合作平台。

在教育理念上,从关注高等教育场域到关注基础教育场域,推动师范生培育多元主体实现教育心理空间的转换。教师教育的专业化管理意味着教师教育多元主体在心理层面卷入共同的基础教育事业中,推动教师教育管理、教师教育改革与基础教育发展同步而行。教育行政主管部门、高等教育机构均应将基础教育的热点、难点、重点问题作为教师教育改革的动因,使教师教育改革与基础教育改革在理念上相匹配,在目标上相协同。

在教育体制机制上,从高等教育独立主体转换至基础教育主场空间,推动师范生培育中教育现实空间的转换。一是创新教师教育管理体制,实行条块协同合作,探索建立“U-G-S”合作办学(校)模式。将大学、教育行政机构以及中小学等培养主体的机制建设纳入整体运作,形成教师教育准备、实施与评价的全程机制运作系统,明确不同教育主体在不同教育阶段的功能与任务。二是优化教师教育资源配置,畅通大学教育学科教师与中小学优秀教师双向流动机制。打破隔绝状态,保障教育学科教师经常到中小学基层调研,中小学教师常态化到高校兼任任教,实现教育教学资源优化,合力参与师范生实践教学。三是重塑教师教育管理文化,建立专业化合作沟通平台。在师范生培养方面,转变以往大中小学间松散联结的“附属”合作模式,建立平等式伙伴关系,打造面向基础教育的协同式育人共同体,促进师范生与中小学教师在教育改革、发展新教学方法、解决教学问题等方面建立专业化合作式沟通平台,实现双方的教育关系、教学课程、教育实践与学术研究层面的深度合作,推进师范生学习组织实现面向基础教育的属性转型。

2. 培养内容的教育反思:力求师范性与学术性的依存性融合

首先,在教学中正确认识师范生培养的学科专业与教育专业二者的辩证关系。一是围绕师范生身份认同、知识技能、道德情操等教师专业性核心素养培育,正确定位“学科专业”与“教育专业”在师范教育中的地位,明确二者统一于基础教育的逻辑遵循;二是逐渐突破学科知识结构藩篱,形成学科与学识、能力、品格等综合素养全面发展的结构体系,既涵盖学科专业培养,又融合教育专业意涵;三是坚持培养教育专业人才理念,充分认识“教育”不仅体现为“教”之以良好的专业知识、“教”之以娴熟的教学技术、“教”之以信息化

教学方法,还体现为“育”之理念、“育”之情怀、“育”之信仰。教育知识学习也不应仅仅体现于师范教育技能训练与教师技能学习,还要融汇于提升内在品质、培养教育情怀。

其次,从聚焦教学到聚焦学习,通过教与学的互动,激发学习专业发展的内生动力。“教学并不能产生学习,它与其他情境所做的一样,只是创造了学习在其中发生的情境”^[33]。尊重学习的生成性特征。创设条件,建立完善的专业学习机制,使学习共同体涵盖教育实践体系中更为宽泛的主体,如教育行政部门、学校教育管理者、教师教育施教者、学习者以及基础教育学校师范生实习指导教师等,不同育人主体以自己的方式促进整个实践集群组成,并共享他们对于该活动系统的理解,从而创生出新的教育学习意义。

最后,凝练教师教育学科方向,依托专业化共同体重构专业学习文化,从聚焦师范专业的社会价值,转为关注社会价值与专业自我价值的统一,明确专业发展的价值属性。在课程体系设置上,打破固有的学科教学与教育教学的藩篱,把共同体置于面向基础教育的统一社会结构中,促进学习意义在社会结构中得到协商。在教师教育实践中,致力于新教师的道德规范、思维模式、学识能力等培养,助推师范生在实践集群中更好地积累专业资本。

3. 发展过程的教育协同:力求职前与职后的依存性融合

首先,整合教育组织机构与管理体制,推进教师教育职前职后的连续性机制建设。一方面,地方政府机构应统筹规划指导,做好职前、职后一体化建设的顶层设计,形成既面向地方基础教育又满足师范生长需求的具体建设实施方案。特别是在教师入职与培训上,能根据自身发展和教师需求状况,有针对性地统筹规划指导地区教师队伍建设。另一方面,高校应创新教学模式、教学内容、教育学习协同发展机制。变革以往仅观照书本的教学模式,以学生发展以及基础教育环境为核心,建立与终身教育观念相配套的教育教学制度体系;创新教学方式,基于受教育者的知识结构、学习技能与教育信念,变革学科专业、学术能力训练与教育专业技能的教学模式;创新协同发展机制,破除师范生群体与基础教育教师群体协同发展的体制困境,在学校教育与社会发展层面推进协同发展,实现有机统一。此外,中小学作为教师教育的教学实践基地,也应适时转变教育理念,从“协助者”转变为“指导者”,促进师范生实践性知识的学习,为教师职前职后持续化发展奠定基础,促进教师教育质量的有效提升。

其次,整合多元教育主体的教育资源和课程体系,推进教师教育职前职后学习的终身性机制建设。缺乏终身教育理念指导的教师培养模式更多是一种行为模仿学习,学生学习目标不明确,自主性、创新性缺失。学习内容的适应性不够,出现理论与实践断层、学术性与师范性断层等倾向。因此,应致力于依托共同体强化师范生身份认同,推进师范生意义学习,为终身可持续发展筑牢根基。一方面应着力于变

革课堂学习机制。变革以往在课堂中以知识训练模式为主导的师范生培养路径,促使其关注学习意义体验,而非单纯关注去情境化的、程序化的知识与技能学习。另一方面,应用好个性化的社会教育资源。教师教育者应理性认识师范生身份建构的社会性。以往师范生身份的“外铄”色彩浓厚,他们在一个为他人所赋予的特定结构情境中生活学习,在一些程序化的实践中强化自我身份认同。这也往往出现在一些被设计和生成的教学与学习中,产生学习脆弱性与狭隘性问题。对此,应充分利用共同体教育资源,促使师范生个体在一体化教师培养中重新认识自我身份与专业学习,促进师范生实现在他者与自我之间认知的平衡,形成主体性教育实践认知,建设终身性发展模式主导的教育过程。

最后,建立教师教育支持体系,多维联动构建教师培养的发展性机制建设。回归“开放”的本质,将教师职前教育的重点定位于未来教师成长的起点与基础,为可持续发展夯实根基。创设条件,为教师培养、培训的各个环节提供资源支持,打造一体化教育平台,使学习者从边缘性学习、边缘性人群走向学习实践中心,实现自我意义上的生产与再生产。创新教师教育实践基地的教育生态建设,依托教育见习、实习、研习等形式吸收各类优质教育资源,在师范生培养模式、课程结构、学习方式等层面推进职前、职后教育共同体建设,为未来教师的研究力、创新力及道德力等专业能力的可持续发展筑牢坚实基础。

注释:

- ①冯大鸣在《合作学习述评》中,从平等、合作、发展等三个层面概述了约翰逊兄弟所倡导的“合作学习的基本思想”。参见[美]戴维·W·约翰逊,罗杰·T·约翰逊.领导合作型学校[M].上海:上海教育出版社,2003:9-15。
- ②温格等人认为,意义协商是人们体验世界和有意义地卷入世界的过程;参与既指加入活动的过程,也指反映这种过程的与他人的关系;物化指通过把体验凝结为“事物”(thingness)的客体生产,从而把形式赋予我们体验的一种过程。参见[美]埃蒂娜·温格.实践共同体:学习、意义和身份[M].南昌:江西人民出版社,2018:48-55。
- ③温格指出,相互卷入意指人们参与行动,相互协商意义;合作事业是协商的、意义建构的、共同参与的;共享智库包括惯例、词语、工具、处事方式、故事、手势、符号、体裁、行动或概念等。这三者作为三个关系维度,将实践与共同体联系起来。实践成为共同体内在一致性的来源。参见[美]埃蒂娜·温格.实践共同体:学习、意义和身份[M].南昌:江西人民出版社,2018:68-80。

参考文献:

- [1]新华社.中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL].[2018-01-31].http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.

- htm.
- [2]教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》的通知[EB/OL]. [2018-03-22]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.
- [3]新华社. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL]. [2019-02-23]. http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm.
- [4]王天晓. 教师教育共同体建设三题[J]. 中国教育学刊, 2013(6):85.
- [5][6]Friend, Marilyn. & Cook, Lynne. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals [M]. White Plains NY: Longman, 1992: 5-5.
- [7][10]饶从满, 张贵新. 教师合作: 教师发展的一个重要路径[J]. 教师教育研究, 2007(1): 13-14.
- [8]Hargreaves A. Changing Teachers Changing Times [M]. Cassell, 1994: 186-211.
- [9][12][13][美]戴维·W·约翰逊, 罗杰·T·约翰逊. 领导合作型学校[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 137-138, 33, 33.
- [11]马玉宾, 熊梅. 教师文化的变革与教师合作文化的重建[J]. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2007(4): 149-150.
- [14]Fullan et al. The Learning Consortium: A School-University Partnership Program. An Introduction[J]. School Effectiveness and School Improvement, 1995(3): 187-191.
- [15]王建军, 黄显华. 教育改革的桥梁: 大学与学校伙伴合作的理论与实践(教育政策研讨系列之45) [R]. 香港: 香港教育研究所, 2001.
- [16]吴康宁. 从利益联合到文化融合: 走向大学与中小学的深度合作[J]. 南京师大学报: 社会科学版, 2010(5): 5-11.
- [17]张景斌, 朱洪翠. U-S教师教育共同体运行机制的思维构建——基于复杂性理论的视角[J]. 教师教育研究, 2015(5): 1-6.
- [18]钟秉林. 教师教育转型研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009: 165-176.
- [19]付淑琼. 多方协同: 美国“卓越教师培养项目”的质量评价机制[J]. 教育研究, 2016(4): 146-147.
- [20]董玉琦, 等. “U-G-S”: 教师教育新模式的设计与实施[J]. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2012(6): 180.
- [21]刘益春, 等. “U-G-S”教师教育模式建构研究[J]. 教师教育研究, 2013(1): 1-5.
- [22]李琼, 裴丽. 深化教师教育改革的突破口: 创建政府、大学与中小学的协同一体化[J]. 教育理论与实践, 2017(5): 30.
- [23]李中国, 等. G-U-S教师教育协同创新模式实践探索——以山东省教师教育改革为例[J]. 教育研究, 2013(12): 144-159.
- [24]谢桂新. 基于扎根理论的教师教育“U-G-S”培养模式研究[J]. 高教探索, 2021(12): 47-52.
- [25][26][27][31][33][美]埃蒂娜·温格. 实践共同体: 学习、意义和身份[M]. 南昌: 江西人民出版社, 2018: 译者序 5, 44, 译者序 7, 128, 250.
- [28][30]周彬. 教师教育专业知识: 生成、积累与课程转化[J]. 教育研究, 2021(7): 38-42.
- [29]陈时见, 李培彤. 教师教育学科建设的时代意蕴与现实路径[J]. 教师教育学报, 2021(1): 9.
- [32]何菊玲. 教师教育范式研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2009: 75.

The Practice Dilemma and Its Breakthrough of the Cooperation Culture Construction in Teacher Education

WANG Ya-jing^{1, 2}

(1. Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China;

2. Huzhou University, Huzhou 313000, China)

Abstract: Under the background of Universitization of teacher education, universities have taken the chief position of teacher training and play a leading role in the community of teacher education. Regards to teacher education, the Independence phenomenon of colleges and universities is strengthened, therefore, the dependence phenomenon is weakened, which caused the cooperative culture of education becomes absent. Based on the social learning theory like Community of Practice, if we want to reconstruct the community of professional teacher education in the new era, we should realize the ideological flaw dilemma of Teacher Education community, such as lack of cooperation, equality, and development. Meanwhile, we should promote the integration of teacher education community in the process of training subject, education content and development of cooperative culture, constantly improve the quality of teacher education, and enhance the development of teacher education specialization.

Key words: teacher education community; practical dilemma; dependence; cooperative culture