

教师职前教育中理论与实践融合的路径与策略

苗学杰

(河南师范大学 教育与教师发展学院,河南 新乡 453007)

摘要:理论与实践关系问题是教师教育中一个长期悬而未解的问题。文章摒弃过去审视问题的一维观,从理论与实践要素的结构、品质、文化联结以及不同层次的认识观出发,借鉴西方典型的融合型教师教育模式的实施策略,提炼出理论融入实践、实践中提升理论以及文化联结和共同体构建的多维融合路径及具体策略,以期推进这一难题的解决。

关键词:教师教育;理论与实践;融合型教师教育;教师培养;路径与策略

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5379(2014)02-0031-12

理论与实践关系问题是一个常说常新的问题,也是在教师教育史上被持续争论且没有得以有效解决的问题。这其中一个重要的原因在于从单一的维度考虑这一复杂性难题,对问题的本质进行单维度省察,提出的对应对策也是单维度的。这种将教师教育肇始于理论或实践的某一极特征的做法是不恰当的,应该把重心放在探寻一种融合的模式上^[1]。融合型教师教育就是要试图打破这种线性模式,从理论与实践要素的结构、形态、环境和认识观等维度进行多维立体的融合。

一、理论中融入实践

理论中融入实践可以从3个方面着手融合:在课程结构上,把教育理论课程与教师实践课程交叉设置;在课程实施上,将经典案例融入到教育理论课程中;在教员的安排上,引入良师辅导制度。

(一)结构性课程交互与实质性课程交互

当今教师教育课程结构的模式大致可以分为4种^①,即共时态模式(concurrent models)、历时态模式(consecutive models)、模块化模式(modularized models)和整合性模式(integrated models)^[2]。融合型教师教育课程结构则是综合了模块与整合两种模式,尽力为理论与实践的联结提供结构性(structural aspects)和实质性(substantive aspects)交互的机会。

第一,结构性交互

^① 共时态模式,教育研究、学科知识、教学方法、学科教学论、教学实践都是平行开展;历时态模式,先进行学术性学习,再进行教育学、方法论和教育实践的专业性学习,像英国的PGCE课程;模块化模式,学生可以自己选择学习顺序,即提供几种设计好的模块,让学生自己选择学习的顺序进而自行组织不同的模块组合,北欧的一些国家越来越多的采用这种模式;整合性模式,关注点在于整合,是与主题相关的专业性和教学专业化相关的问题之间的整合,整合性模式并不是将专业教育和学科教育同时提供给学生,而是通过对专业主题的研究或者将理论与实践结合研究这种形式以一种整合的方式呈现给学生。

收稿日期:2014-03-03

作者简介:苗学杰,教育学博士,河南师范大学教育与教师发展学院讲师。

基金项目:河南省教育厅人文社科研究项目“学徒观察对师范生学习教学影响的实证研究”(2013-QN-154),项目负责人:苗学杰;河南师范大学博士科研启动费支持课题“融合的教师教育——教师职前教育的理论与实践关系研究”(11156),项目负责人:苗学杰。

结构性交互,即教育理论课程和教育实践课程在职前教育时间段内交叉进行。在交互式结构中,教育理论与教育实践进行回归性交锋,注重理论与实践交汇的时机。当学生在实践中遭遇了困境,就会不断地返回重新考虑其理论课程,通过这种螺旋式的重返,加深并拓宽了准教师对实践和理论的真正理解,使教育理论和教育实践的两种体验贯穿整个教师职前教育的全过程。以美国加利福尼亚州奥克兰的米尔斯文理学院的“为明日学校培养教师”项目(Teachers for Tomorrow's Schools Credential Program)为例,看一下它的教师教育课程设置情况(见表1)。

表1 米尔斯学院教育系2011教师教育项目秋季课程表

时间	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
8:00—9:15		实践			
9:30—10:45			理论课程	理论课程	理论课程
11:00—12:15	理论学习	理论课程			
13:00—14:15			实践	实践	
16:00—17:00			理论课程	理论学习	
17:30—20:00	实践		实践探究研讨		

资料来源:改编自 Education Fall Course Schedule[EB/OL]http://www.mills.edu/academics/undergraduate/educ/course_schedule.php2011-9-1.

在长达一年的时间中,每一个准教师从周一到周五都是半天时间在实践中,半天时间在学院。学生的课程编排不是依据学院的需要,而是根据中小学的课程进行设置,以方便准教师能够全程参与中小学的教学。每一周至少保证一天担负起中小学课堂教学管理的所有责任,一年则至少用两周时间承担中小学全部职责。课程的交互式设计是为了准教师能够在职前教育的每一天,体验两种不同的感受并把理论与实践互相关联。教育理论课程设计的重心在于强调准教师的教学经验,“让学生首先体会学校情境就会促使学生产生学习教育理论的需要”^[3],来自课堂的真实故事也为教育理论的研究和理解提供了新的解释路径与视野^[4]。交互式课程促进理论与实践的融合,这不仅体现在理论与实践课程的交织上,重要的是这种编排模式重构了准教师的认知过程。间隔性地往返于大学与中小学课堂之间,有利于准教师消化、回馈、反省、提升和增强教育理论知识,重构实习经验。交互式课程把理论的学习建立在准教师体验的基础上,把课堂实践中的体验、疑惑、故事带到理论学习的研讨班上,大学指导教师参与并支持这种经验的理论研讨。通过对以需要为重要特征的经验活动的研讨,为准教师提供理论指导并解决在实践中遇到的问题,在互相学习的基础上,分享成功的经验和失败的教训,从而为准教师理论与实践的融合提供了最大化的学习机会。如果在职前教育过程中,带着一种变革课堂实践的倾向,那么体会了课堂经验的准教师就会意识到新的学习方式就是学习如何教学。

正如台湾学者陈嘉弥所言,准教师在职前两种机构中循环学习“三明治”课程模式。一方面,能从现场的真实情境脉络中,学习到指导教师身上丰富的教学经验;另一方面,又可以在教育培养机构中,得到理论知识的建构与现场迷思的澄清,因而在理论与实践的相互验证和自我反省训练方面取得明显成效,协助他们日后正式进入学校实习、担任代理教师或初任教师一职时,能在较短时间内适应另一种工作与学习生涯^[5]。

第二,实质性交互

实质性交互,即把教师职前教育应该研究的课程元素——基本理论研究、政策研究、课程研究等编织成一系列的主题单元(thematic units),每一个主题单元包括培养一名合格教师所应具备的知识、能力、态度和价值观,按照教师职前教育的学制和进度设计每个主题单元的学习时间,每个主题单元的实施地点仍然是大学和中小学,开展活动的主体包括大学教师、准教师和中小学指导教师。这样就使理论与实践的融合贯穿职前教育的每一个主题,并通过彼此之间的衔接形成一种整体意义上的融合。主题单元的实施方式灵活多样,包括讲座、案例指导、专业研讨、独立探究、实践和实践后的探究与研讨。下面以加拿大阿尔伯塔省卡尔加里大学(University of Calgary)两年制教学硕士培养模式(The Master of

Teaching Program)为例^①,作以简要介绍。

主题单元在本质上是模块化的课程模式,即把教师职前教育一般要素内容按照不同类型划分为不同的主题单元,如“学习者和学习”、“教师 and 教学”、“课程研究”、“课程背景”、“实践”和“整合”等。“学习者和学习”单元,是从心理学、社会学、哲学和教育学视野理解教学现象,同时强调准教师自身作为学习者身份的理解。“教师 and 教学”单元,是从目的、历史、时间以及个人道德维度理解教学现象,同时强调自己作为一名教师的理解。这两个主题单元设置的目的是从实践经验中生成对教学和教师意义的理解,了解如何连接理论与实践,如何连接学习和教学,避免把教学简化为一门技术。“课程研究”单元,是研究具体学段的课程发展和教学实践。“课程背景”单元,是考察课程执行的政治、社会和文化背景。“实践”单元,是对合作性探究取向的反思性实践的探索。“整合”单元,是对教学和伦理道德方面的探索。这两个主题单元的目的在于通过对实践的反思,积累起一名教师所应具备的经验,把这些经验理论化并体会其对一名合格教师来说所具有的意义。课程主题单元设置的目的是深化对实践经验的理解,在教学主题单元基础上,进一步思考如何联系理论与实践,依据所掌握的课程理论和核心概念的知识把他们运用到实践中,着手定义符合准教师自己的新的教学方法。

以问题立基的培养模式(problem-based learning, PBL)同样也是实质性交互的重要方式。以准教师在现实生活中遭遇到的问题作为学习载体,在大学教师和中小学指导教师的指导下解决问题,同时习得合格教师应该具备的理论、原则、重要知识、事实等内容,以这种解决问题的方式实现教育理论与教育实践的统一。问题的选择必须是来自于实践,并且是结构松散的问题(ill-structure)。之所以选择结构松散的问题,是因为结构松散的问题以其情景复杂、结构松散和边界开放的特征而具有更大的延展性和灵活性,可以激发学生的灵感和想象的空间,起到牵一发而动全身的效果。“问题能让学生投入到真实情境中;边界开放且矛盾冲突,引起学生作出多元的解决方案;问题具有复杂性,必须由学生之间相互协作且经过教师教育者的指导方能解决。”^[6]问题的特征反映了课堂教学的复杂性、情境性与矛盾性,这是准教师必须面对的事情。准教师在教师指导下自行组成团体,自我引导、积极调查、论证问题本质及提出合理的解决方案。指导教师和教师教育者要着力激发准教师在思考问题和解决问题过程中探求所依据的理论原则,解决问题不是旨在阐明教育原理和理论学说的说教方法,而是集中思考理论本身所体现出来的实践意义以及培养准教师在解决实践问题时所运用的特有的思考方式,即学会对实践进行反思,探寻问题解决背后的理性依据,实现理性的思考与问题解决的完美结合。

(二)实例取向案例教学和反省取向案例教学

案例往往是对真实生活或情境的描述性研究文本,它试图对现实情境、参与者和背景作出平衡和多维的表述,希望案例的使用者能够从案例的讨论中收集有效的细节和信息,从而得出有效的分析与解释。案例以其“贴近课程和教学需求;配合课程目标、教学内容、时间和环境;叙述品质佳;完整、连贯且真实;可读性高:符合学习者阅读和理解能力,且能给予智慧上的挑战;能触动情感:任务生动有趣、情节悬疑;能制造困境:冲突、复杂的环境,不知答案的问题”等,所具有的优秀品质,成为促进理论与实践融合的重要手段^[7]。

教师职前教育中案例方法主要通过两种途径融合理论与实践:第一种是作为(cases as examples)连接理论与实践的案例研究的实例取向;第二种是作为练习分析、决策及解决问题能力的机会,以反省为载体连接教师职前教育的理论与实践,即案例研究的反省取向(cases as stimulants to personal reflection)。在实例取向中,案例是理论课堂中的实例。案例强调的是建立在理论的基础上,起到理论解释和说明的作用,希望学生掌握理论知识并能构建新的理论,所以实例取向的案例研究目的在于对所要学习的理论、原则和解释性策略给出案例说明,正如舒尔曼教授所讲的,“案例是为某种行为的恰当性提

^① 该主题单元框架的划分借鉴了加拿大阿尔伯塔省卡尔加里大学(University of Calgary)两年制教学硕士培养模式(The Master of Teaching Program),该模式曾被霍班选为融合型教师教育模式的样板案例加以介绍。<http://www.ucalgary.ca/degreeguide/faculty/education/education2011-09-02>.

供理论解释的重要场所,案例是用来例证或者是检验理论”^[8]。案例以其详细的情景特征展现实践范式的总体特征,是所有实践经验的集中代表。实例取向的案例教学帮助准教师在理论学习的同时把焦点聚集在问题上,通过回顾以前相似的情境,分析其解决问题的方案。这些间接经验,为理论的学习提供了实践根基,准教师在借鉴间接经验的基础上,生成合乎理性的、自己的解决方案,从而达到理论与实践的融合。实例取向的案例法能够将优秀的教学实践广为人知,给予职前教师替代性经验,从案例中可显示出其他人处理这类问题的解决方式。从这个意义上说,案例拓宽了准教师的实践经验(broaden the students' experience),对多种案例的审视为准教师提供了宽广的洞察谱系,即使面对简单的案例,准教师也能用开放的思维预想解决的方案。实例取向的案例研究是通过提供理论与原则的解释与说明和增加准教师对实际情景的感受与体验,不断拓宽准教师的间接经验,激发准教师的学习动机与兴趣,促使理论与实践的融合。

案例不能仅仅承担用来说明抽象的原理这一次要的任务,否则案例就沦为为基本原理提供结构性支持的工具。案例法的反省取向,通过准教师个体的能动作用发挥理论与实践融合的功效,即为准教师作出决策(make decision)和问题的解决(problem-solving)提供机会。在这个概念中,案例并非是用来佐证理论,而是呈现了需要分析、需要解决、作出决策的问题的情境。关注问题的解决和作出决策的案例是基于真实的情境,“呈现真实案例的目的是为了展现实践的复杂性而非构筑阐明一种观点的插曲”^[9],是引起教师反思的触发器。反思常常发生于令人困惑或者让人吃惊的情境中,无论这种情境是个人真实遭遇的直接体验,还是感同身受的角色扮演,“案例为教学行为和激发与解释这些行为的认知和感觉建立了潜在的联系,为这种隐性关联显性化提供载体”^[10]。准教师对案例的批判和反省的思考,延伸了案例的实践意义和外显理论的隐性假设,不仅把案例局限在扩充个体经验以及对理论的举证上,还在感受一种移情的体验,培养一种思维——本体论意义上的实践,超越了简单的技能训练和知识掌握,把自己转换为能够系统陈述教育问题,设计适合学生的特殊教学策略,反思教育学意义、伦理意义和政策意义的教师^[11]。教师只有常常思考什么与自己的教学休戚相关和更多、更深刻地了解教育信念或实践^[12],才能实现理论与实践最高层次的融合。

(三) 辅导教师的引进

如果说课程结构的交互属于机制层面的融合,案例教学属于方法上的融合,那么辅导教师/良师益友(mentor)的参与则属于主体上的融合。所有客观层面的要素必须与人员要素结合,才能发挥最大的功效。

因为学校是实践话语传递和再生产场所,所以中小学在概念上被认为是第一阶层背景(first-order context),良师作为实践领域的主要代理人而被看作第一阶层的实践者(first-order practitioners),大学本位的教师职前教育被认为是第二阶层背景,参与其中的教师教育者被认为是第二阶层的实践者(second-order practitioners)^[13]。在传统大学的教师教育中,辅导教师仅在准教师进入实习学校才承担起辅导责任,并不是一个全职的教师教育者。理论中融入实践要素,一个重要的途径即是辅导教师入驻大学,由第一层级的实践者转换为第二层级的实践者,良师的“学术资本”就是他们在第一层级实践环境中的学校经验。经验性知识和对学校教学的理解是良师长项所在,这种知识基础主要是通过长期专业性实践积累而产生,缄默而不外显,渗透着良师对教学过程的个人理解。通过场所的转换和工作主题的变革,辅导教师要协助资深的教师们整理他们的实务经验与实践智慧,把个人的、隐含的知识,转化为公开的、外显的知识,使其成为系统探究与省思的对象和可以沟通与传递的实体,使教师的知识建构超越习俗传统与个别经验的局限,却又保有其“与情境相连”(situated, or context-specific)的特性,不致因被抽离教育的实际情境,而损害其对教育行动的参照与指针的价值^[14],这是一种实践建构主义观。辅导教师将贮备的经验与知识,从独特的情境中剥离出来,以诠释方式将其抽象化之后形成经验的图式,与准教师在高等教育机构所习得的理论图式进行交汇。辅导教师把“关注实践”带到了高等教育机构,打破了传统理论与实践场域截然对立的局面——理论是大学的职权而实践是中小学的本分。但这与以前的学徒模式有着本质区别,其主要目的是为专业所贡献的质量保障提供更为一致的路径而非散乱的课程

安排。良师引入高校的方式促进准教师得到最佳的教学资源,为学生在理论框架下了解学校教育的真实现状打开了窗口,方便准教师提出切合实际的教学方法与研究策略,从而使其成长为一名专业的适任教师。正如桑廷(Zanting)所言,经验教师以理论分析的方式呈现其实践性知识,准教师面对优秀教师的实践性知识,可以获取更加丰富而多样的教学洞见,坚持下去可以帮助他们反思、批判自身的知识^[15],辅导教师引入目的也就在于此。当然,为了激发中小学校长和教师转型意愿的高涨,需要政策和体制上的保障。罗博·麦克布莱德(Bob McBride)建议大学应该为良师提供攻读学位课程的机会,可以作为一种奖励,也可以作为一种培训形式。他们应该对自己的工作、对自己指导的学员以及对于他们所学习的课程进行研究反思。大学要给指导人员一定的补贴,大学也应该开设良师的训练课程,为参与的教师提供专业和个人发展机会^[16]。辅导教师参与教师职前指导的具体途径和策略,可以从斯特灵大学的教师研究员计划项目管窥一斑(见表2)。

表2 斯特灵大学教师研究员计划

项目	内容
选拔	<p>选拔高质量的教师担任教师研究员角色,尽管说没有尽善尽美的选拔方式,但至少也要像评选终身教授职位一样严格。在大学周边的所有中学刊登空缺的辅导教师职位,从中招募出具备较强专业能力和实践能力的中学教师。申请者必须提供中学校长和其同事的推荐信,然后由大学教师面试组对其进行面试,主要考核其教学经验和实践性知识的探究能力。</p>
合作	<p>辅导教师以客座讲师(guest lecture)的身份间隔性地参与到教师研究员计划(teacher fellow scheme)当中。每门学科安排2~3位教师研究员,每个项目为期3年,辅导教师每周抽出1天到大学辅导,大学支付给中小学费用。还可以是中小学教师课后参与教师同事计划,费用由他们自己承担。教师教育课程包括普通讲座、微格教学和教学方法研讨。辅导教师负责指导学生的微格教学,以及学科研讨科目中的方法论、学生评价和课堂管理与控制。每门学科都由大学教师和两位辅导教师共同设计课程实施计划,并以合作教学的方式实施部分计划。大学教师和辅导教师从各自的立场上为准教师提供支持和帮助。</p> <p>大学教师和指导教师每年定期召开2次为期两天的研讨会,共同商讨开展项目所依据的基本理论和各种要素之间的整合。</p>
效果	<p>辅导教师可以满怀信心地谈论实践事项,并把课程的要求转换成具体的实例。他们可以重新检视教育学目标和方法论并运用这些理论重新理解过去的实践。根据自己的经验回到学生遇到的问题,为学生提供成功教学秘诀,与学生分享内隐知识。</p> <p>高中教育机构引入辅导教师为准教师呈现了教学的情境性知识与实践性知识,为职前教育专业性提供了始终如一的质量保障,解决了理论与实践两个世界的冲突。</p>

资料来源:Peter Cope, Christine Stephen, A Role for Practising Teachers in Initial Teacher Education[J]. Teaching and Teacher Education 2001, 17(8):913-924.

二、实践中提升理论

教师教育作为一种专业教育,与职业教育有着本质上的差异。它是基于专业实践和为了专业实践的教育,这种实践包含了教学决策、专业判断和专业认同。反思是实践中提升理论的重要手段。从反思策略的生发机制来说,可以分为两种:一种是“外辅式”,由指导教师引导准教师学会反思;另一种是“内发式”,由准教师进行自我澄清。在位序上,“外辅式”反思在前,“内发式”反思在后;在层次上,“外辅式”是认识论层面,“内发式”为本体论层面;在内容上,“外辅式”为理解宏观理论,“内发式”为生成个人理论。

(一) 凭借辅助式反思理解公共理论

准教师作为观察学员虽有大量的前经验,但是他们所看到的和所体验到的仅仅是教师如何教授具体内容的终端结果——“教学就是把知识告诉学生”(knowledge-transmission),准教师却又因关切生存(survival)聚焦于具体的教学程序和技术——“唯恐失去课堂控制”,无论是间接的实践经验还是直接的实践经验,并没有意识到为什么使用这些教学策略,为什么以这样的顺序教授这样的单元,即缺乏专业决策背后的理论依据。对准教师来说,深度反思并非是一个自发的过程,准教师无法反思他自身并不了解的“反思”,这就需要在教师教育者指导下从实践中提升理论。肖恩指出了3种模式,分别是“镜道理论”(hall of mirrors)、“联合实验”(joint experimentation)和“跟我学”(follow me)。“跟我学”模式就

是经验丰富的实践者把其教育学知识(pedagogical knowledge)展示和描述给准教师,通过经验教师的展示和描述,准教师试图去生发或模仿这种教育学知识的使用,在实践中按照经验教师的方式理解实践的整体框架。“联合实验”模式则是先鼓励准教师带头开展反思性探究,经验的实践者跟随准教师的探究路线依据准教师的需要为其提供意见、建议和选择性策略,以期通过联合的方式使得准教师能够质疑具体环境中的实践问题。而“镜道理论”模式,则是把经验教师的实践同准教师的需要连接起来,为准教师试图理解典范案例提供帮助,并最终培养出他们自己的实践判断能力。肖恩把这3种方式归解为培养反思实践的重要途径,希望学生通过熟手的视野来学习反思的实践是如何发生的。

“外辅式”反思模式是指导教师为准教师行动的基础上,引导其对既有行动的回顾,使其意识到教学活动的核心要素,创设出新的实践策略并进一步展开行动。科瑟根教授把这一模式称之为“ALACT”模式,即由行动(action)、回顾(looking back on the action)、本质澄清(awareness of essential aspects)、路径选择(creating alternative methods of action)和重试(trial)组成^[17]。这是一个循环上升式的过程,在每一个环节,指导教师与准教师都处在同一实践情境之下,目的是收集和共享实践者表现的行为信息,以此作为提供积极反馈的依据。当准教师在教学实践中寻求帮助之时,或者遭遇困顿而百思不得其解之时,指导教师行使促进其反思的职能。实现这一目的的重要途径就是对话,经验教师通过对话不断地为准教师提供描述性反馈,以此作为激励因子促成准教师开展反思。

指导教师适时地给予准教师有关行为、感觉、思维和目的等方面的描述性反馈,实际上就是传递事实信息的一种交流。通过这一刺激因子的激发,帮助准教师自行领会实践行为及其行为背后的理论依据,厘清在那样的情境下个体选择这种实践模式的原因及结果,并且明白自己对个体的实践行为是否满意。也就是说,通过描述性反馈,推动准教师个体自行建构情境(structuring the situation yourself)而非依靠他人的观点,激发准教师探究教育决策背后理论依据的描述性反馈。具体问题主要涉及到情境、目标、行为、思维和感觉:“情境是什么?你想要什么/学生想要什么?你做了什么/学生做了什么?你当时在思考什么/学生当时在思考什么?你怎么感觉/学生怎么感觉的?”^[18]。准教师一开始很难意识到这些问题,教师教育者则要积极地为准教师思考这些问题,并提供必要的机会,促成他们寻找问题的答案和思考问题之间的逻辑关系:“我做了什么——学生是如何感觉的——学生做了什么——我是如何感觉的——我做了什么……”。正如杜威曾经说过:“反思不仅是思想观念的顺序排列,还是一个共序(con-sequence)的结构,即一个连贯的次序关系,每种概念决定下一个概念把之作为恰当的结果,同时每一种结果反过来追溯它的前身。”^[19]当意识到教师和学生之间的相互影响是螺旋结构时,自然改变了教学知识传递单向路径观,准教师逐渐澄清了他们在课堂中所经历的潜在问题(underlying problems),也就意识到了理论依据的根基所在。“辅助式”反思应避免准教师所期待的规范性反馈(prescriptive feedback)。相对于描述性信息而言,这是一种蕴含评价性信息的交流,弊端在于提供规范性反馈的教师教育者假借一种权威越俎代庖地承担了解释、评价和指导准教师行为的功能。显然,双向的交流变成单向控制,自然不能促进准教师的反思。

(二)通过自我研究增强角色认同

从本体论层面看,理论与实践关系的脱离有一个重要原因在于准教师缺乏对“作为教师我是谁,作为教师意味着什么”的专业认同,准教师只有对专业生活进行反身思考,才能理解作为教师“我是谁”的价值判断的意义。

第一,专业意义生活的体验

按照温格(Etienne Wenger)的理解,学习包括作为行动的学习、作为体验的学习、作为归属的学习和作为转换的学习,这4个方面分别对应着实践、意义、团体和认同4个属性。学习是一种社会参与,不仅仅是指参与到特定人群的地方性事物中,还包括成为社会共同体实践团队积极参与者的过程和构筑成员身份认同的过程。参与到一个圈子或团队中,既是一种实践形式,也是一种归属形式(a form of belonging),这样的参与不仅仅行塑着“我们做什么”,而且关乎“我们是谁”以及“我们如何解释我们所做的”命题。恰如温格所言:“实践不能解释为实践共同体的全部,特别是不能局限为工具型的专门技能

(instrumental kind of expertise), 实践共同体…… 关乎实践, 但是同样也关乎共同存在 (being together)、意义生活 (living meaningfully)、充分认同 (satisfying identity) 以及与人类共存 (altogether being human)。”^{[20]134} “认同就是一种存在于世的方式, 不同于自我形象, 也不同于推论和反思。”^{[20]151} 换句话说, 自我形象、推论和反思这些具体地、能够运用话语描述的思考形式, 只是生存方式的一部分, “我是谁”的问题答案就在于一天天的生活方式中, 取决于个体经验的参与及其给其他人带来的社会解释。所以, 形成认同的策略就是“当我们意识到了我们对世界的影响并建立了一种与他人的关系, 这些层级彼此构筑就产生了认同, 它是参与性经验 (participative experience) 和具体化形象 (reificative projections) 复杂地交织, 通过意义协商 (negotiation of meaning) 连接二者, 我们就构筑了自我”^{[20]151}。新来者以学徒身份参与到共同体的边缘, 同时学习从业行话并培养一种共同体成员所共享的认同直觉感, 从而最终被同化到共同体当中, 即合法化边缘性参与 (legitimate peripheral participation)。

学习教学并非是仅仅获得一种技能与实践, 还包括被接受的认同感, 即作为教师一员被接受, 并且分享教学共同的价值、语言和技巧。正如学者帕姆 (Palmer) 的贴切解说, 好的教学不是依赖于技术, 好的教学来自教师身份的认同。因此, 在处理教师职前教育理论与实践关系问题时, 应该超越学科知识和教学技能的局限而拓展到理解、反思、批判的思想层面和专业行为、专业生活的范畴。这就使得教师职前教育目标转换为让准教师尽可能多地理解作为一名教师的意义。教师不仅能够开展有效的教学活动, 而且还要以专业人员的身份过一种专业的生活, 体验专业的存在状态。这种认同是教师根据社会结构和文化架构对个体、群体和社会过程意义的重构所建立起来的。教师个体凭借着学徒的经历和教师的体验, 依靠学校内外的个人生活史, 以及媒体大众所描绘或希望的教师形象, 构建自我的教师影像。正如学者爱泼斯坦 (Epstein) 所说: “认同是一个综合、融合和行动的过程, 它所代表的是一种过程, 个人依靠这个过程把各种各样的身份、角色和体验融合到一个连贯的自我形象中。”^{[21]101}

第二, 生活史的探究

自传 (biographical)、生活史 (life history) 和叙事研究 (narrative research) 的方法来源于社会互动理论, 认为社会不仅仅是简单的外在化影响, 同时还是一个主动体验和改善自己的意义自赋的过程^[22], 他们自身的故事成为一种感知过去、现在和未来的手段, 故事本身也在融合新的故事, 催生新的经验^[23], “在贯通经验讯息和构造知识的同时, 我们编织着自己 (和他人) 的生活”^[24]。生活史的探究, 就是为准教师提供了一个本体论层面的反思性学习的机会, 是在特定的社会和意识形态背景下对个人、他者和工作的整体性思考, 通过对日常生活的假设和他者的对话, 构造出对自我丰富而细致的理解。

作为一名学生所经历的教育体验与所参与的教学活动都成为准教师的成长背景。准教师的先人之见成为影响教师职前教育理论与实践关系的重要因素, 它或成为理论学习的阻碍, 或成为经验延续的基础, 因此对准教师身上固有的教学观念和教师信念予以审查, 成为实践中提升理论的关键。“生活历史和教育自传的探究是重要的启蒙与发源手段, 准教师可以凭借此直面甚至改变他们原有的信念和假设。通过探寻个体的自传根源并使之显化, 准教师便可以重构自我, 从这个意义上讲, 生活史是行塑个体未来的重要通道。”^[25] 当准教师回忆自己的故事时, 同时在反思他是谁, 他是如何来到这里以及他要变成谁。自传的方法就是通过检视一个人的过去, 凝视个人与环境之间的交互而理解他多维度的自身, 当然这种回溯不仅仅是生成对过去自我的理解, 同时调用其所有自身的潜能去锻造一个全新的、更加强大的自我。

准教师撰写生活史, 不仅仅是思考自己的实践行为是否发挥作用以及是否达到预期的效果, 还包括对个人经验的审视、个人意义的确证以及对环境正负效果的辨别和对人类关系的行塑。正如肖恩所说: “当一个人在行动中反思时, 他即成为实践情境中的研究者, 他已经不再依靠业已建立的理论与技术谱系, 而是建构一套适应独特情境中的新理论。他的探究不再局限对固定方法的沉思, 也不再把过程与方法相分离, 而是在他所架构的情境中互动式地定义两者的关系。”^[26] 个人理论是扎根于实践, 它经常被描绘成个人的、独特的、与个人传记紧密连系的隐性概念与理解, 个体凭借这些概念和理解使得日常生活绚烂多彩。从教师自身的概念深深扎根于自传中这个观点出发, 可以看出教师教育要取得成效, 就必

须发端于自传,寻找认同、澄清、表达和批判等有关教学、学习、学生以及教育的个人理论的方式^[27]。对于准教师来说,本体论反思不仅仅是认真思考教师个体在做什么、具体的实践是否发挥了作用或者是否达到了预设的标准或要求,还意味着准教师要详细地诠释个体经验(individual experience)以及意义的生成,还包括进一步分析环境的约束和影响以及对人类关系的行塑^[28],涵盖了关于自我、关于学生、关于教学环境、关于专业关系、关于专业发展的深层次认识。能够实现从认识论到本体论层面的转换,取决于能够识别教育技术、教育目的和教育成果之间的关系。只有透彻理解各部分以及彼此之间的相互关系,才有可能在掌握高超技能的同时实现自我价值,正确认识自身的专业教育者的身份。

三、文化联结与共同体构建

就教师教育自身来说,体制文化(institutional culture)的冲突和差异也是影响理论与实践融合的重要因素。西方最近10年,关于大学与中小学合作的研究,着重关注多元文化、背景、权力关系等议题,还有伦理与道德、个人需要和系统需要的关系以及实践团队的内在复杂性。教师教育理论与实践的融合,必须突破项目表层的课程、实习、教学策略等结构特征,深入到教师职前教育理论与实践融合的内部组织特征——实践共同体群体的内部文化适应。

(一)转型并调适彼此的文化

面对教师职前教育理论与实践之间的断裂,不同的国家和地区大多采取大学与中小学合作(cooperate)的方式促进理论与实践的连接。但是由于大学和中小学的目标定位、价值取向、结构设计和功能指向存在显著的差异,未能实现真正意义上的融合(collaboration)。其合作过程仅为双方同意合作进行某一项工作,在开展工作中,各自分开完成自己的部分,双方并未在合作过程中实现频繁的互动和资源的交换^[29]。

在学术性专业教育占据优势的大学环境中,学术性成为专业地位高低的重要标志和彼此竞争的有力指标,研究写作是大学强调的重点^①,甚至出现“要么发表要么走人”(publish or perish)的学术评价方式和以此为唯一评价标准的学术政治生态。当学术排序成为关乎教师教育者的生计时,自然会把“学术性”研究放在教学生活的首位。同时,为了提高自身的研究地位,教育研究者积极模仿具有较高学术定位的硬知识学科(hard science)科系,总是尝试着把自己升格为纯粹理论研究的研究生^[30]。正如霍姆斯小组(Holmes group)所描述的这一事实,大多数教育学院的教授执着地专注于自己的教学与研究,丝毫不关注中小学现状,从来不屈尊去跨越那些“低水平”门槛半步。那些密切关注中小学生学习的人并不被教育学院所重视,本应是学校教育关注焦点的学校教师和准教师,却避免彼此接近,他们仅仅是圆场中心的附属人物,大学教授在那里上演着远离中小学的独角戏^[31]。这种理论取向的学术定位和研究取向的评价机制使得大学教师担心进入中小学后,原有的身份和地位丧失,因此合作意愿降低。即便是在教育学院的安排下进入中小学,大学教师仍然保留和显示自己的学术性权威身份,试图控制本应共享的合作领导权。另外,两个机构的目标之间也存在冲突,大学较为关注如何培养教师,如何充分利用教育实践和中小学的教学环境;而中小学的兴趣则在于学校本身的发展,如何提高学生的学习成绩,如何改革教育实践,以提高自己在同类学校中的地位。这种学校文化的强势作用,势必分离准教师在学院化课程中习得的理论,制约其建立与旧有习俗与惯例不相一致的行为方式。参与教师培养势必占用中小学大量的时间,给学校教师本来繁重的教学生活带来更多的责任和复杂的任务。由于交流的阻碍和文化的冲突(cultural clashes),这些合作的教师教育模式总是表现出暂时性特征^[32]。

解决文化的冲突是实现理论与实践融合的一个重要条件。在教师培养过程中,大学教师教育者应

^① 正如肯特州立大学(Kent State University)教育系教授詹姆斯·迪莱尔(James R Delisle)所言:“我注意到了以牺牲学生利益为代价,集中精力专著于学术的失衡比例,学术和实践并非不是不同共存,而是大学仅仅奖励那些二者兼顾者。在高等教育残酷竞争(dog-eat-dog)文化中,在那些无名刊物上薄薄两页纸的文章比整整一学期卓越教学指导分量重得多。”参见 James R. Delish, An Ed School Is No Place for a Teacher[N]. Education Week 1992, march 25; 1

去除学术资本的优越感。由于高等教育和初等教育存在着定位的差异和受教育对象的不同,所以这两个教育群体有文化知识的不对等性,并由此产生不同的工作节奏和目标定位。教师教育者应该认识到教育理论的层级性及自身在实践性教育学方面的缺陷,如果教师教育者站在理论的高地以高昂的姿态从事合作,位于第一层级的实践者则会对理论的指点表现出心理抵抗,真正意义的实践共同体也难以形成。教育学院应该明白自己的目标和所面对的教育情境以及自身的教育功能。培养教师、开展教育研究和培养教育研究者,是教师教育者与教育基本理论研究者的使命与责任,教师教育作为一种专业教育是基于专业实践、为了专业实践和关于专业实践的教育,教师教育者自身便是专业实践的研究者,作为专业实践知识的生产者,“产生知识性质是软的而非硬的,是应用的而非纯粹的,提供更多的使用价值而非交换价值”^[30]。就大学指导教师来说,应该增强自己对教育教学方法和基础教育的了解与研究。一方面,积极倡导创新型理论知识,引导教育实践向着新知识方向发展;另一方面,必须关注公众、教师和学生对其知识生产的反应和态度以及理论知识对中小学教育的影响。大学指导教师不能一味沉溺于通过研发自我教育愿景的方式消解外界对教师教育者团体和教师教育机构的批判,更不能通过与研究型学院比试忘记本应服务的基础教育领域。

就中小学指导教师来说,要提高对实习目标和宗旨的理解以及对指导方式的学习。中小学教师长期处于实践领域,专注于学生的成绩和学校的改进,形成了教学的技术性取向——高效可信的教学技术、令人满意的实践规范、具体的教学目标和有效的教学效果。在这种情况下,中小学指导教师反而会强化准教师对教学感知和教学实践的负面影响,“忘记你在大学中所学的理论吧,现实就是这样,你必须入乡随俗”,实践并不能增强对理论的体会,反而会削弱或抗拒理论与实践的关联。实习教学的关注点转移到了程序性关注(procedural concerns),常规性任务远离了本应的关注,即教学是一种探究取向的实践^[33]。这种过度现实主义(excessive realism)文化和反省保守主义(reflexive conservatism)心态是理论与实践融合的大碍^[34]。准教师经常采用合作教师的风格与方法,而不顾这些是否与大学中理论与实践观点相冲突。中小学教师应该认识到教学是一门极其复杂的专业实践形式,不仅表现为学生成绩和学校变革的结果,还蕴含着变化的过程性与复杂性——教育学行为所隐含的假设与结果、教育学行为的道德意蕴等。

通过大学教师和中小学教师的相互理解和适应,建立一种真正意义上的融合关系,这种融合是一种有机合作,基于双方具有较强的、自发性的合作意愿,以期通过双方的合作弥补单凭个体无法完成的培养目标。在有机的合作模式中,强调大学教师和中小教师共事的机会,大学教师与中小学教师共同讨论专业问题。在合作协议上,界定可能出现的实践问题;在合作内容上,大学和中小学互认对方的合法性,认识到双方在持续性对话中作出的不同贡献。实习辅导实为准教师提供学习实践性知识的机会,辅导教师的训练也是中小学教师专业发展、清晰表达隐性知识的过程。合作评价是由教师教育参与者(大学指导教师、准教师、中小学教师)三方互相评价,彼此之间的协约关系是协商性的个人关系,在合法性上肯定合作培养的价值。有机的合作关系是发展中的伙伴关系,合作是建立在自愿的基础上,注重合作过程中即时性问题,合作的目的是促使准教师、大学指导教师和中小学教师观点的转化,形成对教学和教师角色新的理解,这与技术理性不同,它强调基础性知识的不同,发展中的合作,关注于个人诠释和直觉以及专业艺术的养成。

(二)创设理念与利益共享的实践共同体

文化融合的一个重要前提,便是相关教师教育者拥有相似或相近的教育观念,熟悉并适应彼此文化。就共同体成员对象的选择而言,合作学校的挑选,尤其是对实施分散实习的合作学校的挑选,更显得重要。其中,首选的隐性要求就是所选择的学校和指定为指导教师的人员,能够作为模范和榜样。同时还得满足以下条件:其一,校长应该致力于开展“以校为本”的教师职前教育,他具备足够的权威确保他的职员在教师职前教育合作过程中能够认真承担起合作者的责任;其二,学校的文化能够与大学培养目标形成共鸣,以积极的姿态支持准教师开展教学实习活动。学校应该形成一个稳定的环境,促进教师适应彼此合作的生活方式,积极参与到课程和实践的讨论中去^[35]。当管理层出面承诺克服行政阻碍

时,实践共同体的建立才更为有效。在自然界,当外在的威胁出现,促使合作者确认了共同的目标,他们把互补的资源调集在一起时,合作才最有可能发生,教师教育也不例外。只有当参与者拥有了共同的目标或者具有利益互补的优势,并且单靠大学教师和准教师都无法单独完成这项任务时,建立实践共同体的需求才变得极其迫切。

实践共同体的形成是一个培养(cultivate)过程而非建立(create)即可那样简单,就像杜威曾经说过的,共同体不仅仅是人群的聚合,尽管说他们拥有共同的目标。在一个名副其实、纯正意义上的共同体中,人们互相交流他们的目标,共同修正目标,并且共同为实现这个目标而奋斗。他们参与到对方重构的关键性过程中,注重共同体成员的参考意见。共同体超越了个体成员的知识疆域的外在界限,其视界大于任何基于个人视野的范畴。因此推动大学指导教师、准教师和中小学指导教师建立实践共同体,共同追求教学世界的知识和理解,这也是理论与实践融合的有效方法。他们其中任何一人都不能单独地对如何才能有效教学作出有力的回答,所以用一种全面的、文化的方式阐释这种实践,即是“在一种特殊的组织和团队背景下一种个体和小组的协作活动”^[36]。实践共同体不仅改善教师职前教育质量,同时也促进新手教师的知识发展和经验教师的素质拓展,使所有共同体成员都能受益。成功的实践共同体能够承认中小学和大学有不同的目标定位、价值指向、评价体系和组织结构,但同时也认识到合作是两者关系的重要变量,只有分享彼此的利益、订立共同的目标、建立信任与尊重、信息共享、有效沟通,搁置争议、共同决策、相互评价,才能最终实现共同体成员的共同发展。这里关键的一点就是互惠,如果缺乏互惠这个前提,那么双方便会把教师培养当成一门多余的副业:大学教师唯恐参与了实践指导而导致自己学术地位的降低,而中小学教师也会因辅导准教师浪费了大量的时间,使本来繁重的教学活动雪上加霜,互惠条件的建立则可以改变这种合作意愿低下的局面。实践共同体的建立,既为大学教师教育者提供了研究的场所和案例,也为中小学指导教师的发展创造了重要途径。实践共同体既要关注新来者学习共同体中的知识,实现新手向实践共同体成员转换的过程,也要关注实践共同体内部既有成员的发展。既有成员之间也存在充满活力的文化知识,共同体文化并非静止不动,新手和老手都在不断地学习这种文化,同时也在这种文化中学习。当然,实践共同体也并非要求大学和中小学教师一味地趋同,实践共同体成员相信各方能够游刃有余地解决各自的问题并且彼此致力于共同问题的解决。共同体不以小组中的工作分摊或形成共识为主要目的,而是倾向在接受、容忍个体间不同的观念,容许不同形式的证据及争论的存在,使多元化的观点蓬勃发展,而学习者通过这种合作努力,从与他人妥协的过程中,学习到对方的不同观点,同时也因自己的参与及贡献,促使了个体自我的发展^[37]。这样,大学和中小学既有的专业重心的差异、评价方式的迥异、工作步调的不同、学术自由的差别以及职前教师的区别等,都在逐渐缩小差距,一条意欲调和适中的、能融合伙伴双方各自特征的合作之路慢慢形成了,合伙关系在目的、结构、成员、知识等核心要素方面实现了质的转换(见表3)。

表3 伙伴关系中核心要素的转换

旧伙伴关系	核心要素	新伙伴关系
理性的捆绑,线性标准	目的	共同使命感和共同体的文化联结
从上到下的等级结构	结构	自我管理的扁平结构
管理与劳动分工	成员者	所有的职员共谋大事
所需要的是把知识传递给学习者	知识	所需要的是学习者在学习参与中建构知识

资料来源 William, R. R. Professional Development Schools: Facing the Challenge of Institutionalization[J]. Contemporary Education, 1996, 67(4): 171-179.

正如学者普拉斯科夫(Plaskoff)所指出的,在一个组织中实践共同体的成功建立必须具备3个概念,即信仰(believing)、实践(behaving)和归属(belonging)。信仰是指团体成员应该信仰共同体的内在价值,实践预示成员应该遵守共同体的标准规范,而归属则意味着成员培养一种团体的归属感^[38]。实践个体了解了这种文化知识和公共信仰,才能体会到本体论层面的实践意义——实践个体身份的拓展与转换。实践个体转化为实践共同体的真正成员,所必须具有的文化知识是镶嵌在实践场地的文化中,因此立足于文化调适或者说文化接洽的实践共同体的建立是理论与实践融合的关键所在,也是以往合

作或伙伴关系受到影响的重要原因之一。准教师在共同体的文化氛围中,以内部身份者的视角看待学习教学的实践过程,这时“教学不仅仅是掌握一系列传递技术后的表达,而是一种关系,一种与他人共在的存在关系,建议也不仅仅是信息传递,而是建立在信任的基础上共同商讨即将要解决的问题”^[39]。架构于情境认知理论框架下的实践共同体的建立是教师职前教育中理论与实践融合的有效途径,也是前文所探讨理论中融入实践、实践中提升理论策略的外在环境,也只有在实践共同体的文化建构和教师教育参与者的身份认同中,才能从本质上消解教师职前教育中的技术理性及学习与认知相分离的行为主义取向,也只有在文化共识和身份认同基础上,大学和中小学的合作关系才能由合作走向有机,从执行走向发展,从而实现主体观念层面的变革,这也是引领理论与实践融合的关键。

特别致谢:本文在撰写过程中受到饶从满教授悉心指导,特表示感谢,但文责由笔者全部承担。

参考文献:

- [1] Fred A J Korthagen, Jos P A M Kessels. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education[J]. Educational Researcher, 1999, 28(4): 4-17.
- [2] Buchberger F, Campos B P, Kallos D, et al. Green Paper on Teacher Education in Europe High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training[M]. Umea, Sweden: Umea University, 2000.
- [3] Tom Russell. Using the Practicum in Preservice Teacher Education Programs: Strengths and Weaknesses of Alternative Assumptions about the Experiences of Learning to Teach[G]//Hoban G. The Missing Links in Teacher Education Design. The Netherlands: Springer, 2005: 146.
- [4] Vicki Kubler LaBoskey. Principled Practice in Teacher Education[G]//Hoban G. The Missing Links in Teacher Education Design. The Netherlands: Springer, 2005: 25-26.
- [5] 陈嘉弥,陈顺利. 合作性师资培育方案中 mentor 表现之分析研究[J]. 湛江师范学院学报,2001,22(10):22-33.
- [6] Allen D E. The Geritol solution[EB/OL]. (2008-12-12)[2011-05-22]http://www. ude1. edu! pbl/ curric/bisc207prob. html?.
- [7] 张民杰. 案例教学法在师资培育之应用[EB/OL]. (2008-06-26)[2013-10-10]http://www. doc88. com/p-870818417563. html.
- [8] Shulman J H. Case Methods in Teacher Education[M]. New York: Teachers College Press. 1992:3.
- [9] Doyle W. Case Methods in the Education of Teachers[J]. Teacher Education Quarterly, 1990, 17(1):7-16.
- [10] Richert A E. Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding[G]//Liebeiman A, Miller L. Staff Development for Education In The 90'S. New York: Teachers College Press. 1991:113-132.
- [11] Kleinfeld J. Learning to Think Like a Teacher: The Study of Cases[G]//Shulman H. Case Methods in Teacher Education. New York: Teachers College Press. 1992: 33-49
- [12] 舒尔曼. 教师教育中的案例研究法[M]. 郗庭瑾,译. 上海:华东师范大学出版社,2007:177.
- [13] Murray J. Between the Chalkface and the Ivory Towers? A Study of the Professionalism of Teacher Educators Working on Primary Initial Teacher Education Courses in the English Education System[D]. London:Institute of Education University of London, 2002: 102.
- [14] 陈嘉弥,汪履维. 学士后师资班应用“师徒式教育实习模式”之初始经验及省思[J]. 台东师院学报,2001,11:21-52.
- [15] Zanting A, Verloop N, Vermunt J D. Explicating Practical Knowledge: An extension of Mentor teachers' Roles[J]. European Journal of Teacher Education, 1998, 21:11-28.
- [16] 麦克布莱德. 教师教育政策:来自研究和实践的反思[M]. 洪成文,译. 北京:北京师范大学出版社,2009:336.
- [17] Karen F Osterman, Robert B kottkamp. Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development[M]. Newbury Park: Corwin Press Inc. 1993: 109.
- [18] Fred A J Korthagen. Linking Practice and Theory the Pedagogy of Realistic Teacher Education[M]. London: Lawrence Erlbaum Associates Inc. , 2001:121.
- [19] Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process[M]. Boston: Heath, 1933:4.
- [20] Etienne Wenger. Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity[M]. Cambridge:Cambridge University Press,1998: 134-151.
- [21] Epstenin A C. Ethos and Identity[M]. London: Tavistock, 1978:101.
- [22] Linden West ,Really Reflexive Practice Auto/Biographical Research and Struggles for a Critical Reflexivity[G]//Bradbury H. Beyond Reflective Practice New Approaches to Professional Lifelong Learning. Oxon:Routledge,2010:69.
- [23] Widdershoven Guy A M. The Story of Life: Hemeneutic Perspectives on The Relationship between Narrative and Life Story

- [G]//Josselson R, Lieblich, A. *The Narrative Study of Lives*. Newberry Park, CA; SAGE, 1993; 1-20.
- [24] Brunner D D. *Inquiry and Reflection: Framing Narrative Practice In Education* [M]. Albany; State University of New York Press, 1994; 58.
- [25] Bullough R V, Gitlin A. *Becoming A Student of Teaching, Methodologies for Exploring Self and School Context* [M]. New York; Garland Publishing, 1995; 25.
- [26] Schon D A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* [M]. New York; Basic Books, 1983; 68.
- [27] Knowles J G. *Models for Understanding Preservice and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations from Case Studies* [G]// Goodson I F. *Studying Teachers' Life*. New York; Routledge, 1992; 99-152.
- [28] Bullough R V, Gitlin A. *Toward Educative Communities: Teacher Education and the Quest for the Reflective Practitioner* [J]. *Qualitative Studies in Education*, 1989, 2(4): 285-298.
- [29] Donham J, Green C W. *Developing A Culture of Collaboration: Librarian as Consultant* [J]. *The Journal of Academic Librarianship*, 2004, 30(4): 314-321.
- [30] Labaree D F. *The Trouble With Ed Schools* [M]. New Haven and London; Yale University Press, 2004; 12-76.
- [31] Holmes Group. *Tomorrow's School of Education* [R]. East Lansing, Mich; The Holmes Group, 1995; 17.
- [32] Sanford Jaymin Sulir. *School-University Collaboration: Conflict and Cooperation in Teacher Education Reform* [D]. Massachusetts; Harvard University, 1993; 36.
- [33] Moore Rita. *Reexamining the Field Experiences of Preservice Teachers* [J]. *Journal of Teacher Education*, 2003, 54(1): 31-42.
- [34] Christopher J Lucas. *Teacher Education in America Reform Agendas For Twenty-First Century* [M]. New York; St. Martin's press, 1997; 130.
- [35] Furlong J, Whitty G, Whiting C, et al. *Redefining Partnership: Revolution or Reform in Initial Teacher Education?* [M]// Hartley D, Whitehead M. *Teacher Education; Major Themes in Education (vol. v)-Globalization, Standards, and Teacher Education*. New York; Routledge, 2006; 255-273.
- [36] Lampert Magdalene. *Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean?* [J]. *Journal of Teacher Education* 2010, 61(1/2): 21-34.
- [37] Bedner A K, Cunningham D, Duffy T M, et al. *Theory into practice: How to we link* [G]// Duffy T M, Jonassen D H. *Constructivism and the Technology of Instruction; A Conversation*. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates. 1992; 17-34.
- [38] Plaskoff J. *Intersubjectivity and Community-Building: Learning to Learn Organizationally* [G]// Easterby-Smith M, Lyles M A, Weick K E. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA; Blackwell Publishers, 2003.
- [39] Bullough R V, Gitlin A. *Becoming a Student of Teaching* [M]. London; Garland Publishing, 1995; 5.

A study on Strategies of Constructing an Integrated Program of Teacher Education

MIAO Xue-jie

(Institute of Education and Teacher Development, Henan Normal University, Xinxiang 453007, China)

Abstract: The problem of the relationship between theory and practice in teacher education has been a long-standing problem that has not been properly resolved. An important reason is that we dispose this problem in an additional thinking of dichotomy. There are various factors which restrict the solution of this problem, including the ratio of the theory and practice courses, the structure of the theory and practice, their quality, cultural link between their users groups as well as the epistemological questions. The aim of this paper is to explore the strategies of constructing an integrated program of teacher education and offers reference and experience for improving the quality of teacher education programs.

Key words: teacher education; theory and practice; integrated teacher education; teacher training

责任编辑 邱香华