

国际视域下中小学教师 教育实践指导能力构成探究

贾瑞棋, 梁荣华

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

[摘要] 教育实践是职前教师培养的关键环节。在实践过程中, 中小学指导教师至关重要, 是引领职前教师进入教师实践共同体的关键人物。但现实中, 中小学教育实践指导教师并未完全掌握如何引导新成员从“合法的边缘性参与”到融入实践共同体中的具体方法, 其指导也多停留在非系统的、基于个体教育经验的层面。基于实践共同体理论, 从“应知”和“应会”两个方面探究中小学教师教育实践指导能力的构成, 有助于同时实现教师个人发展和共同体组织建设, 提高职前教师的教育实践质量, 实现教师实践共同体的再生产。

[关键词] 中小学教师; 教育实践指导能力; 职前教师; 实践共同体

[中图分类号] G451 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2019)12-0055-13

一、问题提出

教育实践是职前教师理论和实践融合的重要途径, 是职前教师培养中的关键环节。教育实践与职前教师在大学的课程学习不同, 教育实践的目的在于帮助职前教师在真实的教育教学情境中学会教学(learning to teach)。这种基于具体情境的学习被称为情境学习(Situated Learning)。在知识实际应用的真实情境中呈现知识, 把学与用结合起来, 以及通过社会性互动和协作来进行学习, 是情境学习的主要特点。从职前教师教育实践的性质来看, 它发生在真实的学校、教室情境之中, 具有极强的情境性, 同时也离不开职前教师和中小学指导教师(以下简称“指导教师”)的互动协作。因此, 职前教师通过参与教育实践获取实践性知识的过程是一个情境学习的过程, 也是其身份建构和社会化的过程。

[基金项目] 国家社会科学基金“十三五”规划2016年度教育学青年课题“‘全程贯通一体化教育实践模式’下全日制教育硕士反思能力发展的跟踪研究”(课题批准号: CIA160218); 东北师范大学教育学部“元晖青年教师成长计划”资助。

[作者简介] 贾瑞棋, 东北师范大学教育学部硕士生; 梁荣华, 东北师范大学教育学部副教授, 教育学博士。

当职前教师完成大学中的课程学习并走进教室时,他们开始尝试融入实践共同体。对于职前教师而言,融入真实的教育教学情境是一个艰难的过程,获得足够多的关注并与指导教师建立亲密的关系对于融入共同体至关重要。指导教师对职前教师的社会化、身份建构及未来职业规划有着巨大影响。^[1]研究表明,对教育实践准备充分的指导教师,指导效果更加富有成效,^[2]且有效的指导可以帮助职前教师缓解初入真实教育教学情境感受到的“现实震撼”。^[3]但实际上,指导教师对职前教师的指导更多是出于个体的经验及偏好,缺少明确的指导理念和系统的指导方法,^[4]导致职前教师的教育实践难以达到预期的理想效果。作为指导教师,应拥有何种指导能力以引领职前教师进入实践共同体,是当下关注不足却值得深入探讨的问题。在国际视域下,多国针对此问题给予了关注和回应,许多学者对此进行了理论思考和实践探究,对指导教师的教育实践指导能力进行了深入研究,值得考察和探究。

二、探究指导教师教育实践指导能力构成的理论共识——实践共同体

对职前教师的指导(mentoring)包括三种取向:一是人文主义取向(Humanistic Perspective),对职前教师的指导聚焦于心理和情感上的疏导,帮助他们克服初入教学情境的紧张感,以增加教师留任率,^[5]但不特别强调对实践知识和技能的学习,指导程度不够深入;二是学徒制取向(Situated Apprentice Perspective),强调职前教师对指导教师的观察模仿,学习教学实践知识与技能,^[6]但对知识背后的原理和知识再生产机制重视不足,仅关注技术层面的模仿且忽视职前教师的主体性;三是批判建构主义取向(Critical Constructivism Perspective),这种取向基于教师教育标准化改革,强调在指导过程中,职前教师和指导教师的合作探究,以促进知识的建构和转化,^[7]彼此都是知识的研究者、学习者、贡献者和受益者。批判建构主义取向下的指导,既不同于学徒制取向下的被动模仿和单纯技术层面的学习,^[8]也不仅限于人文主义取向下的情感疏导,而是更加强调互惠学习和知识转化,这一取向下的指导与实践共同体理论下的指导内涵具有高度一致性。

让·莱夫和埃蒂纳·温格(Jean Lave & Etienne Wenger)建构的实践共同体理论,将实践共同体视为由从事实际工作的人们组成的“圈子”,新来者意欲融入这个圈子并从中感知和获取圈子中的社会文化实践,融入的过程被称为“合法的边缘性参与”(Legitimate Peripheral Participation, 简称LPP)。^[9]所谓合法,是指实践共同体中的各方都愿意接受新来的且尚不具备资格的人成为共同体中的一员;所谓边缘,是指新人开始只能跟随重要成员做一些外围的工作,随着技能的增长,逐渐被允许做重要的工作,进入圈子的核心;所谓参与,是指参与实际工作,从做中学,学习扎根于共同体的实践中,而不是书本中。实践共同体理论下,学习在本质上是参与者被社会化到共同体实践中的一种持续发展过程。在这一过程中,可以实现个体和组织之间的良性互促。依托实践共同体支持职前教师参与实践、共享实践、融入实践,以习得实践性知识,越

来越成为共识。欧盟委员会(European Commission)在其教师专业发展规划报告中明确将“教师学习共同体”视为教师学习及欧洲未来教师培训的基础框架。^[10]以此为标准和前提,共同体理论成为欧美教师指导理念变革的新思路。

实践共同体理论指出,社会由无数个重叠或不重叠的共同体构成,个体可以参与多重共同体。不同认知领域的联结通过实践共同体中的边界对象(boundary objects)的互动予以实现,这种互动被称为边界实践(boundary practice)。^[11]在边界实践过程中,来自于不同共同体内的边界对象起到“中介化”的作用,即将一个共同体内的一些元素转移到另一共同体中,促进共同体间的互动,从而引发新的学习。^[12]指导教师来自于中小学实践共同体,职前教师则来自于大学实践共同体,教育实践过程中的指导互动是两个共同体之间的边界实践,这种边界实践促成参与者的身份建构和转化。^[13]通过教育实践中的指导,职前教师由学习者转化为教学者;指导教师由教学者转化为教师教育者。对于职前教师来讲,指导过程是学习实践性知识,掌握教学技能,反思理论课程的必经之路;对于指导教师而言,指导职前教师的经历有利于丰富自身的专业发展历程,反思自身教学行为,重新审视教育工作的意义以及自身专业知识,并且从指导新手的过程中获得满足感。^[14]同时,“边界实践”可以有效地化解大学和中小学“两种文化”^[15]对立所产生的冲突,促进双方共同体的良性再生产。

实践共同体的理论框架提供了一种描述职前教师如何通过“合法的边缘性参与”被社会化到一个新的实践共同体中的图景。通过聚焦作为学习核心的“合法的边缘性参与”过程,为理解个体的身份发展和实践共同体再生产之间的互惠性关系提供了一种新途径。实践共同体理论下的指导强调情境学习、实践参与及意义协商等理念,关注学习者的平等地位、共同体内的合作学习以及新知识的生产和运用。基于实践共同体理论构建指导教师的指导能力,首先可以解决人文主义取向中指导程度有限的问题;其次解决了学徒制取向在认知层面双方身份不对等的问题;最后,“合法的边缘性参与”指出了指导的逐级渐进性,并将个人发展和组织发展相结合,丰富了批判建构主义取向下的指导。实践共同体理论框架下基于“边界实践”的指导弥补了以往指导过程中指导教师认知单一化和行动非系统化的缺点,可以从“应知”和“应会”两个方面完善对指导教师教育实践指导能力构成的解析。

三、中小学教育实践指导教师“应知”什么?

(一)指导对象:作为成人的职前教师

指导教师应充分认识到,职前教师是成人学习者,需结合成人学习的特点对其进行指导。

第一,充分尊重成人学习者的主动性。情境学习理论认为,学习者是实践共同体的主动参与者,而非被动的旁观者。共同体内部实践的主要特征是参与者的相互卷入,强调主动参与行动并进行意义协商。充分尊重共同体内参与者的主动性,每位参

与者与其他成员之间的互动才能保持足够的张力,进而有助于所有学习者实现自我建构。指导教师作为教育实践的促进者和辅助者,须致力于创设学习发生的环境,激发职前教师的学习动机。指导教师自身就是一种学习资源和学习媒介,为职前教师主动参与课堂教学及班级管理提供平台。

第二,充分承认和利用成人学习者的经验。情境学习理论认为,学习不仅仅是个体意义建构的心理过程,更是一个社会性的、实践性的过程,因而特别强调经验的意义与价值。经验源于个体在实践过程中的参与和观察,包括学校中的个人经历、对课堂中教师角色的理解以及来自流行文化的影响等。^[16]已有的不同经验导致了职前教师对教学的不同理解,指导教师了解其先前的经验是指导其有效开展实践、开发其潜能、引导其反思的重要前提。^[17]指导教师须充分了解职前教师个体先前的教育经历和特长,帮助职前教师在教学过程中和自己的先前经验建立连结,促使指导更具针对性。

第三,充分认识并重视成人学习者之间的互动。实践共同体内的成员均有各自的兴趣和特长,成员之间通过集体协商、群体对话等互动,促进相互之间兴趣和特长的交流与分享,逐渐形成一种集体智慧,进而确定一种普遍认同的模式,共同达成对知识的深刻理解与掌握,促进每位成员都得到发展。因此,无论是方案设计、课程规划,还是教学实施,都必须以促进成人学习者之间的良性互动为准则和宗旨。在指导过程中,单独指导、集体指导、朋辈指导及自我指导并行共存,通过共同体成员之间的互动,职前教师得以从不同的视角获得全面的指导。以新加坡为例,在职前教师实习期间,国家教育学院按照惯例会组织“教师—导师学习论坛”(Learning Forum for Teacher—Mentor),为导师、实习教师、新手教师等提供交流平台,分享关于实习指导的实践和见解。^[18]

(二)指导目的:实践共同体的共同愿景

中小学教师的本职工作已十分繁重,常常不愿主动承担指导职前教师这一“额外”任务。^[19]也有部分中小学教师认为做学生的教师和职前教师的指导教师,二者角色存在冲突,因而在教育实践过程中,一些指导教师仅安排职前教师承担一些辅助性的工作而非真正参与到课堂教学中。^[20]因此,基于实践共同体的愿景,澄清中小学教育实践指导教师指导职前教师的目的十分必要。

职前教师和指导教师双方共同参与的边界实践,是重新建构实践共同体的过程,也是教育理论和实践融合的过程。职前教师和指导教师之间的互动实践作为中介,将从两方面促进理论和实践的融合。一方面,职前教师来自大学实践共同体,注重追踪教育领域的学术前沿问题,在双方意义协商中,指导教师的知识系统得到更新,教学经验得到理论上的升华,为教学行动赋予理论依据。职前教师结合指导教师的个体经验,可以反观教育理论,去验证或弥补理论上的不足。另一方面,在指导职前教师的过程中,职前教师和指导教师对同一问题可能产生不同的看法,观念上的冲突对立意味着大学和中小学两种文化的冲突,需要通过协商来解决冲突。协商过程产生

的互动持续地作用并改变着两个群体,使共同体内的教育生态文化不断更新和改善。最终基于共同体间的边界互动,实现教育理论和实践的深度融合,持续重塑整个实践共同体。

(三)指导原则:平等、协商、包容

职前教师参与教育实践的过程也是和共同体相互建构的过程,但这并不意味着职前教师被简单地同化整合进入教师专业共同体之中。实践共同体在张力中维持发展的多样性,在不同成员之间的差异与矛盾中汲取发展动力。参与的双向关系可能既源于同质性,也源于差异性。因此,同质性既不是实践共同体发展的要求,也不是实践共同体发展的结果。这意味着新成员进入共同体时,并不是要一味地顺从以被共同体同化,只有积极进行意义协商,丰富共同体的共享智库(Shared Repertoire),才能使共同体永葆活力。面对差异,指导教师应主动倾听职前教师的观点,进行平等的协商与对话,包容各种不同的观点,保持共同体内的差异性和互补性才能达成实践的最佳成效。

(四)指导功能:多重角色的构建

指导职前教师开展教育实践的过程中,指导教师扮演多重角色,发挥不同的指导功能。比如,加拿大实习指导手册中指出,指导教师承担三重角色:服务者、帮助者、支持者。^[21]因此,指导教师需要明确自身在不同阶段的角色并发挥相应功能。根据文献整理,指导功能大致分为两类,分别是技术指导功能和情感支持功能。技术指导功能包括:指导教师直接传授如何与学生家长沟通交流;告知职前教师学校日常工作安排、课堂管理技巧等;指导教师基于自身从教经验,引领职前教师建构教学活动,并提供实际教学建议;指导教师在学科教学、课堂时间管理等方面为职前教师提供建议,在如何平衡教学工作和管理工作上分享经验。情感支持功能主要包括:积极倾听职前教师的担忧和疑虑,为其缓解压力,引导职前教师的工作积极性等(详见表1)。

四、中小学教育实践指导教师“应会”什么?

(一)自我准备

指导教师是否为即将开展的教育实践指导活动作好了充分的准备,将直接影响职前教师对待教育实践的态度。相关研究结果显示,不少指导教师并没有为开展教育实践提前作好准备,对指导教师角色的建立主要通过试误。^[22]作为指导教师,中小学教师须自我澄清以下问题:我为什么要成为一名教育实践指导教师?成为教育实践指导教师是不是一个正确的选择?我是否为即将到来的指导关系作好了准备?我具备哪些方面的指导技巧?我缺乏哪些方面的指导技巧?如何获得那些缺乏的技巧?成为指导教师对我个人发展有何影响?

澄清以上问题有助于指导教师从心理层面和实际行动策略层面作好指导职前教

表1 指导教师的多重角色与功能

序号	角色	指导功能
1	反思者	提出问题,集体探究和解释;引导创造性对话,扮演关键人物;引领职前教师的自我评价与反思;鼓励职前教师重新构建并拓展延伸新的教学法;指导职前教师深入思考教学实践以发展教学理念;在职前教师学习的过程中,提出反对观点和意见,拓宽职前教师视野;鼓励职前教师勇于实践自己的想法,促进其独立成长。
2	评价者	提供评价所需的数据或相关案例;指出职前教师的优缺点;诊断成功和失败的原因;提出改进建议,如实根据合作过程评定职前教师的教育实践成绩。
3	咨询者	对职前教师提出的问题给与建议;了解职前教师的真实处境,帮助其解决问题和化解危机;密切关注职前教师的个人专业发展问题。
4	榜样	展示优秀教学实践;通过针对自己的批判性反思,展示优秀教师的特质;通过日常教学,传递正确的动机和价值观念;通过与其他教师和学校领导的互动,提供校内人际互动模式案例。
5	同事、共同学习者	与职前教师像同事一样相互分享新观念,进行以共同探究为特征的合作学习。
6	调节者	为职前教师引见校长、学校管理者以及其他教师,拓展其人际资源,帮助职前教师了解共同体内的生态文化。
7	朋友	不仅与职前教师进行教学上的交流,双方还可以建立融洽的关系,相互鼓励,在生活中成为朋友。

资料来源:Maynard, T.. Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training[J]. Mentoring & Tutoring Partnership in Learning, 2000, 8(1): 17-30; Bray, L., Nettleton, P.. Assessor or mentor? Role confusion in professional education[J]. Nurse Education Today, 2007, 27(8): 848-855; Jewell, M. L.. What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study[J]. Teacher Educator, 2007, 42(4): 289-303; Walkington, Jackie. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2005, 33(1): 53-64; Hill, J. J., Favero, M. D., Ropers-Huilman, B.. The Role of Mentoring in Developing African American Nurse Leaders[J]. Research and Theory for Nursing Practice, 2005, 19(4): 341-356; wan, T., Lopez-Real, Francis. Mentors perceptions of their roles in mentoring student teachers[J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2005, 33(3): 275-287.

师的准备。具体包括以下几方面:

第一,明确指导动机。动机直接决定了指导教师是否有意愿参与教育实践指导以及指导过程中的态度、行为和结果。

第二,对自身的指导能力和指导技巧进行评估,确认需要学习和发展的领域。在意大利,一名合格的指导教师应该具备“4A”素质结构,即意识(awareness)、自主(autonomy)、可靠(authenticity)和有效(achievement)。在指导职前教师前,指导教师需以此为基准对自身指导能力进行反思。^[23]具体需要自我反思的问题包括:如何建立并维持良好的合作关系?如何有效指导,及时沟通?如何帮助职前教师设定目标,解决问题?

题,化解冲突?如何处理反馈以及引导职前教师反思等?指导教师针对自身需要加强的方面,制定发展计划。在自我准备过程中,指导教师应将自身视为教师教育研究者,从研究者的视角预设职前教师可能遭遇的困境,通过阅读文献等方式初步明确化解困境的策略。在自我评估后,指导教师可以通过参与指导培训提升自身指导水平。在美国得克萨斯州,指导教师需要拥有三年的工作经验并在完成为期三周的指导培训(Mentoring Training)后才可以成为指导教师。指导培训主要包括向职前教师讲解学区政策、帮助职前教师进行课堂管理和教学、协助职前教师和学生父母沟通以及定期向项目主管汇报职前教师表现等内容。^[24]

第三,明确指导风格和角色定位。与职前教师建立良好关系,了解职前教师的实践需求、对实践的期待以及双方的共同兴趣。在此基础上,指导教师确定指导方式和指导风格,达到双方彼此高度的契合。总之,充分的准备是指导教师开展有效教育实践指导的前提。

(二)学科教学知识(PCK)的指导与传递

在职前教师的教育实践过程中,除了学习一般性的实践知识,还包括学科教学知识,指导教师须认真思考将学科教学知识通过教育实践传递给职前教师的途径。学科教学知识包括课前计划、时间管理、课前准备、教学策略、学科内容知识、问题解决、课堂管理、提问技巧、课程实施、课程评价、教学理念等。^[25]在教育实践开始前,指导教师应作好以下准备:系统思考教学计划、教学资源以及教学方法;运用恰当的教学策略创设课堂环境,以适应不同年龄阶段和不同发展水平的学生;意识到在所有科目中,学科内容知识都至关重要,教师对学科内容知识的掌握程度直接影响学生的学业成绩;^[26]作好课堂教学展示准备,呈现学科教学各个维度有机整合的过程,并提供有效的指导策略以促进职前教师学科教学知识的建构。表2为美国学者彼得·哈德森(Peter Hudson)提出的与学科教学实践环节相对应的指导教师的指导策略及一般指导原则。

(三)对话策略

对话(dialogues)是职前教师和指导教师互动的主要方式,贯穿整个教育实践指导过程,对话质量直接影响教育实践的效果。指导过程中,双方对话的开放性以及对对话中观点的多样性会对职前教师的教育实践满意度产生影响。^[27]在荷兰学者的实证研究中,弗兰克·克拉伯恩(Frank Crasborn)等人将对话区分为直接性对话和间接性对话。直接性对话包括:评价、指导、肯定、表达观点、提供策略以及给与反馈。间接性对话包括:提问、积极反应、总结和认真倾听。^[28]直接性对话直观,但指导教师的批评或表扬容易促使职前教师潜意识里形成“标准化”认知,对教育教学的认知角度和指导教师一致,成为模仿者而不是创新者,不利于职前教师的自我反思。依据指导对话的直接与否和发起者的不同,保罗·亨尼森(Paul Hennissen)等人建立了分析指导教师指导行为的MERID[MENTOR (teacher) Roles In Dialogues]模型,并据此分析在对话过程中指导教师扮演的角色(详见图1)。

表2 指导学科教学知识的有效策略与一般原则

学科教学实践环节	导师指导策略			一般指导原则
课程计划	为职前教师提供不同层次的课程计划(学校、地区、国家)	指导学生撰写课程计划(提供案例或模版)	双方合作	(1) 重点关注职前教师的反应; (2) 为职前教师的教学提供范例; (3) 指导教师需对每一个课堂教学环节进行清晰的阐释; (4) 为职前教师提供参与课程实践的机会; (5) 指导实践中的反思; (6) 培养职前教师整合不同学科教学知识、不同年级学科知识的能力,增强职前教师教学的整体性和连贯性。
时间管理	为职前教师解读课程大纲中的要求	提供理论支撑	表明课堂时间管理的重要性	
课前准备	提供资源	展示如何使用资源	如何进行资源管理	
教学策略	提供不同的教学策略	展示如何使用不同的教学策略	指导职前教师进行尝试	
学科内容知识	解读课程大纲对学科内容知识的要求	告知职前教师当前实际教学知识的变化	检验对学科教学内容的掌握	
问题解决	传授问题解决技巧	应对课堂突发问题的教学机智	评价职前教师的问题解决能力	
课堂管理	提供课堂管理的方法和技巧	为职前教师解读自己在课堂管理中的行为	指导职前教师实践并给与建设性反馈	
提问技巧	讲述如何对问题进行分类以及问题变型	提问过程中的引导技巧	指导职前教师如何通过提问获取学生信息	
课程实施	课程结构以及时间、空间安排	录像并指导职前教师反复观摩	指导职前教师课程实施的一贯性	
课程评价	解读课程大纲中的评价标准	教学评价的原理	不同类型的评价以及记录方法	
教学理念	解读不同的教育哲学观念	解读有关社会政治、社会文化的新理念	为职前教师和其他优秀教师的交流提供平台	

资料来源: Hudson, Peter, B.. Strategies for mentoring pedagogical knowledge [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2013, 19(4): 363-381.

在MERID模型中,横轴代表指导教师指导对话方式的直接性和间接性,纵轴代表对话由指导教师主动发起还是被动回应,据此将指导教师角色分成四类:指导者、掌控者、激励者和建议者。指导者倾向于以非直接的方式主动引起话题,对话时间较短;掌控者以直接的、主动的方式引起对话且对话时间较长;激励者以非直接的方式同职前教师进行对话指导,且主要是被动回应职前教师的话题;建议者对职前教师的提问给与直接回应。



图1 MERID模型

资料来源：Hennissen, P., et al. Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues[J]. Educational Research Review, 2008, 3(2): 168-186.

依据MERID模型,不同指导风格的指导教师可以定位自己的指导角色,但这并不意味着某种指导模式的效果优于其他模式。职前教师和指导教师的对话方式受到国家、地区甚至是学校文化的影响。^[29]实际上,没有任何一种指导模式被认为最有效,只有不断探索更加适合职前教师发展需要的指导方式。^[30]指导教师应依据职前教师的性格特点、学习方式和独特的教育教学情境,在不同的对话策略之间相互切换。

(四)冲突解决策略

实践共同体理论认为,新成员的学习取决于在实际工作环境中的实践,但学习效果取决于学习者的个人特征。^[31]因此,教师的个人特征,比如对学校和自身专业发展的期望、需求和动机等,会对教师与共同体之间的互动产生影响。职前教师融入实践共同体时,其自身所具有的个人特征与实践共同体的特征之间相互作用的过程中容易产生冲突,包括专业知识学习和工作压力之间的冲突、自身专业发展和学校发展之间的冲突、个人学习和集体学习之间的冲突、实践共同体内人际关系的冲突等。^[32]具体到校内实践共同体中,冲突可能表现为职前教师自身发展动机和学校提供资源之间的冲突;职前教师需要被认同、欣赏和无法深度参与实践共同体内活动之间的冲突;合作学习的需要和保守的学习文化之间的冲突等。^[33]这些冲突会导致教师个体产生一些负面情绪,比如感到极大的压力、失去自我效能感以及焦虑等。对指导教师而言,了解职前教师可能面临的冲突是帮助其融入实践共同体的前提。正确地认识冲突及冲突的类型,才能运用具体策略帮助职前教师缓解冲突和紧张。解决职前教师个人学习和教育实践工作之间的冲突,指导教师须主动与职前教师沟通,调整实践计划,为职前教师的个体专业发展提供时间和空间。

在融入实践共同体过程中,帮助职前教师获得强烈的参与感、效能感以及产生身份认同是解决冲突和提升实践效果的关键。因此,须尽量削弱潜在的可能导致职前

教师产生“局外人”意识的“边界因素”,比如学校教师之间复杂的人际关系、默会的特定情境下的实践知识、学校隐性的文化制度符号等。职前教师教育实践过程中,意义体验并不局限于学会如何教学,而是全景式的浸入体验。指导教师有责任帮助职前教师体验作为一名真正的教师应该如何处理班级管理实务,如何与学生家长打交道,如何意识到校园中隐性的规章制度,如何与同事以及领导处理关系等。指导职前教师习得此类默会性知识和学校文化,是解决身份认同冲突的理想方式之一。

(五)引导反思,给予评价

在不同的教育实践阶段,职前教师的学习方式、学习风格以及教育教学观念都在发生变化,为了达到更好的实践效果,需要对不同发展阶段的学习进行反思,指导教师是引导职前教师反思的重要人物。^[34]指导教师须灵活地运用指导技巧以促进职前教师的反思,主要包括:提出开放性问题;进行内容总结和问题澄清;给予反馈、建议和指导;对具体问题进行普遍推演;帮助职前教师提出替代性的问题解决方案等。此外,反思也包括对双方关系的反思,对不同指导阶段中彼此关系的反思,以更加有效地开展合作。

为提升新生代师资队伍质量,中小学指导教师在参与职前教师教育实践成效评价时,须扮演好“守门人”的角色。研究表明,在对职前教师教育实践进行评价时,指导教师表现得异常“宽容”。指导教师对职前教师教育实践的评价缺少一致性评价标准,缺乏有效的评价工具以及评价结果的区分度较低。^[35]美国学者卫恩·维特利(Wayne Wittle)编撰了适合于师范院校对职前教师进行实习管理以及规范指导教师行为的教育实习指南,在“对职前教师的评定”这一部分中指出,指导教师需要对职前教师的实习表现进行分阶段评估,客观公正地评估,提前准备好评估的程序。^[36]提升指导教师针对职前教师表现给予客观真实评价的能力至关重要,指导教师须提前了解教育实践的评价原则和标准,能够正确使用评价工具,使教育实践评价真正发挥筛选和促进职前教师专业成长的功能。

五、结语

职前教师教育实践的指导理念正在经历从“以机械地获取技能和掌握实践性知识为特点的传统的培训模式”(training model)^[37]向“强调参与、卷入和反思的实践模式”(practice-based model)^[38]的转变。职前教师教育实践指导理念的转变,必然引发指导教师的角色和功能定位、指导目标和指导方式以及指导教师素质能力结构的变化。从实践共同体理论的角度阐述中小学教师教育实践指导能力构成有助于指导教师思考如何才能更好地发挥指导功能,促进教师个体和组织之间的良性发展。但也应该意识到,指导教师的角色并非适合所有的中小学教师,也不是所有的教师都有能力承担这一角色。对于中小学教育实践指导教师的遴选标准、如何培养指导教师必须具备的各项指导能力以及指导教师如何在实践共同体中更好地发挥作用等问题还

须进行深入思考和探讨,对这些问题的探索是进一步深化职前教师教育实践模式和提高职前教师教育实践质量的关键。

[参考文献]

- [1] Gregorius J. Beek, Itzél Zuiker, Rosanne C. Zwart. Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2019, 78: 15-27.
- [2] Lois J. Zachary. The role of teacher as mentor[J]. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2002, 93: 27-38.
- [3] Rajashi Ghosh. Mentors providing challenge and support: integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business[J]. *Human Resource Development Review*, 2013, 12(2): 144-176.
- [4] James V. Hoffman, etc. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2015, 52: 99-112.
- [5] Wang, J., Odell, S. J.. Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review[J]. *Review of educational research*, 2002, 72(3): 481-546.
- [6] Kagan, D. M.. Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers[J]. *Review of Educational Research*, 1992, 62(2): 129-169.
- [7] Cochran-Smith, M., Lytle, S. L.. Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities[J]. *Review of Research in Education*, 1999, 24(1): 249-305.
- [8] 李广平, 孙宝婵. 国际视域下教育实习模式的特征及理念分析[J]. *外国教育研究*, 2014, (3): 92-99.
- [9] Jean Lave, Etienne Wenger. Situated learning: Legitimate peripheral participation [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2008: 34.
- [10] 龙宝新. 当代国际教师教育研究[M]. 北京: 科学出版社, 2016: 219.
- [11] [12] Star, S. L.. This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept[J]. *Science, Technology & Human Values*, 2010, 35(5): 601-617.
- [13] Akkerman, S. F., Bakker, A.. Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships[J]. *Vocations and Learning*, 2012, 5(2): 153-173.
- [14] Kroeger, J., Pech, S., Cope, J.. Investigating Change in Field Sites Through Mentor and Candidate Dialogues[J]. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2009, 30(4): 328-345.
- [15] 许美德, 查强. 师范教育与大学: 比较分析及其对香港的启示[J]. *北京大学教育评论*, 2003, (2): 24-32.
- [16] Rodriguez, A. J., Britzman, D.. "Practice Makes Practic": A Critical Review[J]. *Curriculum Inquiry*, 1993, 22(2): 219-230.
- [17] Mewbom, D. S.. Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers [J]. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1999, 30(3): 316-341.
- [18] 王晓芳, 周钧. 新加坡师范生教育实习质量保障机制研究[J]. *比较教育研究*, 2019, (5): 76-

82.

[19] Edwards, A. & Protheroe, L.. Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships[J]. Oxford Review of Education, 2004, 30(2): 183–197.

[20] Hoffman, J. V., et al. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review[J]. Teaching and Teacher Education, 2015, 52: 99–112.

[21] The Alberta Teachers' Association Mentoring beginning teacher program handbook [EB/OL]. [2019–10–24]. http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pfd.

[22] Rikard, G. L., Veal, M. L.. Cooperating Teachers: Insight into Their Preparation, Beliefs, and Practices[J]. Journal of Teaching in Physical Education, 1996, 15(3): 279–296.

[23] Maria Bortoluzzi. Teacher Mentor in Secondary School: linking innovation in teaching, pre-service and in-service teacher training in Italy [EB/OL]. [2019–10–20]. <http://www.fisica.uniud.it/URDF/girepseminar2003/abs/bortoluzzi.htm>.

[24] Preparing for a Continuing Approval Review: 2019–2020 Frequently Asked Questions [EB/OL]. [2019–11–20]. https://tea.texas.gov/Texas_Educators/Preparation_and_Continuing_Education/Program_Provider_Resources.

[25] Hudson, Peter. Strategies for mentoring pedagogical knowledge[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2013, 19(4): 363–381.

[26] Hill, H. C., Rowan, B., Ball, D. L.. Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement[J]. American Educational Research Journal, 2005, 42(2): 371–406.

[27] Talvitie, U., Peltokallio, L., Mannisto, P.. Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers[J]. Scandinavian Journal of Educational Research, 2000, 44(1): 79–88.

[28] Hennissen, P., et al. Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues[J]. Educational Research Review, 2008, 3(2): 168–186.

[29] Wang, J.. Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice[J]. Teaching & Teacher Education, 2001, 17(1): 51–73.

[30] Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C.. Mentors' Use of Dialogue within a Secondary Initial Teacher Education Partnership[J]. Educational Review, 1998, 50(3): 225–239.

[31] Tynjälä P. Toward a 3–P model of workplace learning: a literature review[J]. Vocations and learning, 2013, 6(1): 11–36.

[32][33] Schaap, H., Bruijn, E. D.. Elements affecting the development of professional learning communities in schools[J]. Learning Environments Research, 2017, 21(1): 1–26.

[34] Stegman, S. F.. An Exploration of Reflective Dialogue between Student Teachers in Music and Their Cooperating Teachers[J]. Journal of Research in Music Education, 2007, 55(1): 65–82.

[35] Clarke, A., Triggs, V., Nielsen, W.. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature[J]. Review of Educational Research, 2013, 84(2): 163–202.

[36] 卫恩·魏特利. 师范专业实习培训指南[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2008: 72–76.

[37] Sandefur, W. S., Nicklas, W. L.. Competency-Based Teacher Education in AACTE Institutions:

An Update[J]. Phi Delta Kappan, 1981, 62(10): 747-748.

[38] Grossman, P., McDonald, M.. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education[J]. American Educational Research Journal, 2008, 45(1): 184-205.

A Probe into the Composition of Primary and Secondary School Teachers' Mentoring Ability from International Perspective

JIA Ruiqi, LIANG Ronghua

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Educational practice is a crucial part of preservice teacher education. During the process, the mentor teachers play significant roles in guiding student teachers into teachers' community of practice. In the real world, however, a lot of mentor teachers do not know how to lead student teachers from a legitimate peripheral participation to the center of community resulting in that the mentoring are non-systematic and personal experience oriented. Based on the practice community theory, the study on the mentoring ability of mentor teachers which includes what they should know and what they should do would be helpful for achieving both the promotion of teachers' personal development as well as the community construction, and the improvement of student teachers' educational practice quality, even the realization of teachers' practice community reproduction.

Key Words: primary and secondary school teacher; mentoring ability of educational practice; preservice teacher; Community of Practice

[责任编辑:胡 义]