教师教育者教学示范的类型、策略及其对教师学习者的影响

廖 伟[1]，刘 淼[2]，党 倩[1]
（1. 教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心，北京 100875；
2. 英国爱丁堡大学莫雷教育与体育学院，英国爱丁堡 EH8 9JU）

［摘要］教学示范是教师教育者通过亲身示范以促进教师学习者教学能力提升的一种教师教育教学法。当前我国部分教师教育者缺乏对教学示范的系统认识与理性实践，导致教师学习者难以直观看见有效教学的实践样态及其背后的教育学逻辑，进而影响其教学能力的提升。本研究在系统梳理国内外相关理论与研究的基础上，结合研究者开展教师教育者培训的经验与反思，提出教师教育者教学示范的三大类型及其核心策略，即隐性指导类教学示范、显性指导类教学示范和合作探究类教学示范，分析了不同类型的教学示范对教师学习者的影响，并讨论了本研究对提升教师教育者教学示范效果、助推我国教师教育者队伍专业化、建构中国特色教师教育教学法理论的若干启示。

［关键词］教师教育者；教学示范；教师学习；教师专业发展
［中图分类号］G650 ［文献标识码］A ［文章编号］1672－5905（2023）01－0049－07
DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2023.01.013

The Types and Strategies of Teacher Educators' Instructional Modeling and Their Influences on Teacher Learners

LIAO Wei[1], LIU Miao[2], DANG Qian[1]
(*1. Beijing Normal University Center for Teacher Education Research, Key Research Institute of the Ministry of Education, Beijing, 100875, China;*
2. University of Edinburgh, Moray House School of Education and Sport, Edinburgh, EH8 9JU, United Kingdom)

Abstract: Instructional modeling is a type of teacher education pedagogy through which teacher educators demonstrate their own teaching practices to help enhance the teaching ability of teacher learners. At present, some teacher educators in our country lack a systematic understanding and reasoned practice of instructional modeling. This situation makes it difficult for teacher learners to directly see the practical enactment of effective teaching and the underlying pedagogical logic, which compromises the development of teacher learners. Based on our systematic review of related literature and practical engagement with and reflection on teacher educator development programs, we propose a typology of teacher educators' instructional modeling and their core strategies. These include implicit instructional modeling, explicit instructional modeling, and collaborative exploratory instructional modeling. The study also analyzes the impact of different types of instructional modeling on teacher learners. It also discusses the implications for improving teacher educators' instructional modeling practices, informing the advancement of teacher educator workforce development, and fostering the development of indigenous teacher education theories with Chinese characteristics.

Key Words: teacher educator, instructional modeling, teacher learning, teacher professional development

［收稿日期］2022－03－22
［基金项目］中国高等教育学会2022年度高等教育科学研究规划重点课题（22JS0209）
［作者简介］廖伟，教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心讲师，博士，主要研究方向为公平导向的教师教育、教师教育者、质性研究方法；E-mail: liaowei@bnu.edu.cn。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

一、问题提出

教学示范是教师教育关键教学法之一。教师教育者深入理解和熟练掌握教学示范，对于促进我国教师教育者队伍专业化和教育事业现代化，推动教师教育教学法相关研究，提升教师教育实践效果具有重要意义。新时期，我国提出了建强做优教师教育的改革新目标，强调要提升教师教育者队伍的专业化水平。[1] 实现这一改革目标的关键突破口之一在于提升教师教育者开展教学示范等教师教育教学法的专业能力。国内外有关教学示范的相关研究主要聚焦于剖析教学示范的理论基础与内涵，[2] 对其类型与实操策略的深入研究不足，扎根中国本土情境的相关研究更为缺乏。从实践来看，教学示范是教师教育者应具备的核心专业能力，[3] 但目前，我国部分教师教育者在教学示范中倾向于将自己定位为特定教学法的“讲解者”和“传授者”，忽视了作为教学法学习的“指导者”、新式教学法的“探索者”等重要角色，进而导致教师学习者难以有效掌握相关教学法。[4] 同时，大部分教师教育者缺乏对教学示范类型与策略的系统认识，不能有意识、有设计、有反思地开展相关实践，导致教学示范目标不清、内容零散、方式单一，进而导致教学示范对教师启发不够、提升教师教学能力的效果不足。[5] 据此，本文聚焦分析回答两个研究问题：第一，教师教育者教学示范的主要类型和具体策略有哪些？第二，不同的教学示范类型与策略会对教师学习者产生何种影响？

本研究涉及教师教育者、教师学习者、教学示范三个核心概念。学界对“教师教育者是谁”的理解不一，但主流观点认为可以将其分为学术型教师教育者和实践型教师教育者。学术型教师教育者是指在高等教育院校中的教师，他们主要从事教师教育相关研究，并参与教师培养培训等工作。实践型教师教育者是指中小学校或教研机构中指导教师（尤其是新教师）学习与发展的经验型教师，如师徒制中的“师傅”、教研组长、名师工作室主持人等。相应的，教师学习者既包括处于职前培养阶段的师范生，也包括处于职业发展不同阶段的在职教师，他们通过参与包括教学示范在内的各类专业学习活动不断提升教学专业能力。第三个核心概念——教学示范，是将教师学习者与教师教育者联系起来的一类教师教育实践，它是指教师教育者通过“亲自做给你看”的方式，向教师学习者直观示范有效教学在实践中的具体样态，并辅之以教师教育者有目的性、策略性的讲解与指导，促进教师学习者对有效教学的理解、研磨、掌握与自主创生。[6]

二、教学示范的类型、策略及其对教师学习者的影响

依据教学示范外显程度的不同，本研究将教师教育者的教学示范划分为隐性指导类教学示范、显性指导类教学示范与合作探究类教学示范。在系统梳理相关理论与研究文献的基础上，结合研究者开展教师教育者教学示范能力培训的经验与反思，对上述三类教学示范的具体内涵、实操策略及其对教师学习者的主要影响进行分析与论述，核心观点见表 1。

表 1　教师教育者教学示范的类型、策略及其对教师学习者的影响

	内涵	策略	对教师学习者的影响
隐性指导类教学示范	教师教育者弱意图性地向教师学习者展示常规教学实践，且不向其解释常规教学实践背后的教育学逻辑与意义	• 影随法 • 学教合一法	• 感知教学作为一种专业生活的整体图景 • 学习教师教育者的为人处世之道与专业品格 • 通过偶发性事件体会教育机智时刻，提升教育实践智慧
显性指导类教学示范	教师教育者强意图性地向教师学习者展示教学中的核心实践，并向其解释教学核心实践背后的教育学逻辑与意义	• 核心实践演说法 • 行动中大声思考法	• 辨识教学核心实践 • 理解教学核心实践背后的教育学逻辑与意义
合作探究类教学示范	教师教育者与教师学习者合作开展教学实践，在行动中向教师学习者展示开放灵活、合作学习、持续精进的教师专业精神与实践	• 师徒合作教学 • 师徒同课异构	• 理解教学本质性特征与教师专业精神内涵 • 建构起个人教学身份、风格与特色

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

（一）隐性指导类教学示范

1. 类型概述

隐性指导类教学示范（implicit instructional modeling）是指教师教育者弱意图性地向教师学习者展示常规教学实践，且不向其解释常规教学实践背后的教育学逻辑与意义。

教师学习具有内容综合性和方式社会性等特征，需要教师教育者开展隐性指导类教学示范以促进教师学习与发展。教师学习者的知识可以分为理论性知识和实践性知识，其中实践性知识是教师专业发展水平得以提升的关键，它具有内隐性、默会性、综合性等特点。为此，教师教育者需要通过在日常教育教学工作中呈现特定的教学样态来引导教师学习者据此观察、分析与理解教学实践性知识。在学习方式的社会性方面，教师学习者的主要学习内容为教学，它是一项具有复杂性、情境性的社会实践活动，[7]为此需要通过教师教育者的示范与引导，帮助教师学习者在关系、合作、活动中习得教学策略与方法。

隐性指导类教学示范能够对教师学习者理解教学、养成专业品格、提升自我教育机智产生重要影响。首先，隐性指导类教学示范具有嵌入性，教师教育者将自身教学理念和行为嵌入日常教育教学情境中，能够向教师学习者展示教学作为一种专业生活的整体图景。其次，隐性指导类教学示范具有扩展性，与教师教育者的日常生活紧密相连，能够引导教师学习者理解课堂教学技能之外的教师教育者的为人处世之道与专业品格。此外，隐性指导类教学示范还具有机智性，教师教育者通过呈现其如何应对未经设计也难以设计的突发性事件，帮助教师学习者理解教育机智的实践样态，提升其在未来教育教学实践中努力生成教育机智的意识与行动。[8]

2. 核心策略

在实践中，教师教育者通常采用影随法（job shadowing）和学教合一法（congruent teaching）两类核心策略来开展隐性指导类教学示范。

（1）影随法。影随法是指在某一工作领域内的新手像影子一样跟随经验丰富的熟手，通过直接、近距离、浸入式地观察熟手在工作中的言行举止来进行学习的一种方法。[9]影随法策略遵循全面、长时、默会等三项原则。全面原则强调教师教育者需要向教师学习者示范几乎涵盖与教师专业工作相关的所有实践，如课堂教学、学生指导、集体教研、家校沟通等。此外，全面原则还体现在教师教育者进行示范的场域不局限于教室，还应包含与教师专业工作相关的其他空间，如办公室、教研室、校外机构等。教师教育者通过全方位展示教师工作的内容与场域，引导教师学习者认知教师职业，逐步形成对教学工作的整体性认识。长时原则强调教师教育者很难在较短时间内向教师学习者展示与教学相关的各项工作，为此要求教师教育者在较长的一段时间内呈现多样化的教学工作。[9]在此过程中，教师学习者置身于教师教育者所在的工作场域，浸润式地、直接地观察与教学相关的实践活动，理解教师职业和教学样态。默会原则强调教师教育者在展示个人作为教师的专业生活图景时不进行刻意设计摆拍、不进行直接解释说明，而是让教师学习者自主观察、记录和思考教师教育者的专业工作，发现工作中的关键事件，体悟教师的专业角色身份。

观察法是开展影随法的主要方法，它强调教师学习者作为观察员，通过“选择观察主题——明确观察对象——实施现场观察——开展基于观察的反思”环节，感知和思考教师专业工作的基本样态。在“选择观察主题”环节，教师学习者需要选择微观主题（如教学方式运用）或者宏观主题（如教师教学工作），对教师教育者日常教学工作进行聚焦式或开放式观察。在“明确观察对象”环节，教师学习者可以依据问题框架来澄清、聚焦并最终明确观察对象。[10]在“实施现场观察”环节，教师学习者虽然不需要遵循固定的记录格式，但是需要遵循“清楚、有条理、便于今后查找”的基本原则。在“开展基于观察的反思”环节，教师学习者可以基于观察记录内容，从回溯自己如何开展观察、分析自己的观察视角和记录方式、以及观察内容对自己教学的启示等三方面进行反思。[11]

（2）学教合一法。学教合一法是教师教育领域中特有的一种教学策略，是指教师教育者将教学内容与教学方法整合统一，帮助教师学习者更加直观深入地感知、理解和学会运用某种特定教学方法的策略。[12]该策略的实施需要遵循一致原则，即教师教育者把拟向教师学习者讲授的教学方法（即教师教育中的教学内容），采用与此教学方法相一致的方法（即教师教育中的教学方法）进行讲解与展示，引导教师学习者在一致性教学情境中理解

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

特定教学方法的学理基础，初步掌握相关实践策略，同时推动其思考在未来教学中如何运用该教学方法。

学教合一法涉及“以教学内容为方法设计教学计划——实施教学计划——开展教学评价”三个环节。例如，教师教育者采用学教合一法引导教师学习者理解项目式学习教学法，其教学涉及“以项目式学习为方法设计教学计划——实施教学计划——开展教学评价”三个环节。第一，在“以项目式学习为方法设计教学计划”环节，教师教育者需要将自身定位为项目研究者和设计者，首先明确项目式学习的基本内涵、学理基础和实践路径，并依据项目式学习“编写项目式教学设计——组织课堂教学——进行教学评价反馈”的实施路径来设计教学计划。[13]第二，在“实施教学计划”环节，教师教育者将自身定位为项目执行的引领者，将教师学习者分为若干组，引导每组围绕某一教学主题进行讨论，并依据项目式学习的模式设计相应的教学计划。第三，在“开展教学评价”环节，教师教育者需将自己定位为反馈者，对此次围绕项目式学习的教学进行评价，该评价既包括对教学本身的思考，也包括对教师学习者学习情况的反馈。由此，教师教育者通过采用项目式学习的方法（即教师教育中的教学方法），引导教师学习者参与到项目式学习中，并理解项目式学习的核心内涵和实施策略（即教师教育中的教学内容），从而实现了学（即教学内容）教（即教学方法）合一。

（二）显性指导类教学示范

1. 类型概述

显性指导类教学示范（explicit instructional modeling）是指教师教育者强意图性地向教师学习者展示教学中的核心实践并解释其背后的教育学逻辑与意义来提升教师学习者的教学能力尤其是教育推理能力（pedagogical reasoning）的一种示范指导。

教育实践知识与智慧具有一定的可表征性和互动性，需要教师教育者通过显性指导类教学示范帮助教师学习者理解和发展自身的实践知识和智慧。一方面，在日常实践中教师教育者能够依据意象、隐喻、实践原则等外显形式向教师学习者呈现其实践知识和智慧。[14]另一方面，实践知识和智慧的形成是个体在社会互动中将外在的社会互动结构内化为个人认知结构的过程。[15]显性指导类教学示范正是通过认知、交流、共享知识等途径来表达对教学实践的集体性理解和认知。其中隐含在教师教育者身上的实践性知识和智慧被化约或客体化为某种认知图式，在与教师学习者沟通和互动时得以呈现和传递。

显性指导类教学示范可以帮助教师学习者辨识教学核心实践（core practices in teaching），[16]其基本原则是使教师教育者的意图和实践变得清晰和外显，[3]为此，教师教育者的显性指导类教学示范可以帮助教师学习者从复杂的教育情境中明晰教学实践重点。此外，显性指导类教学示范能够帮助教师学习者理解教学核心实践背后的学理逻辑。教师教育者在显性指导类教学示范中有意识地将二者联系起来，并向教师学习者呈现和说明这种联系是如何支持并合理化他们所示范的教学决定的。[17]教师学习者透过显性指导类教学示范能够获得理论和实践相融合的体验，从而深化教师学习者对于教学实践的理性认识。

2. 核心策略

教师教育者开展显性指导类教学示范的核心策略有两类，即核心实践演说法（demonstrating and articulating core practices）和行动中大声思考法（thinking aloud in action）。

（1）核心实践演说法。格罗斯曼等人提出了一套教学核心实践的标准，包括核心实践在教学中频繁出现；新手可以实际掌握；让初学者更多地了解学生和教学；保持教学的完整性和复杂性；基于研究提高学生学业表现。[18]教学核心实践是互动的和即兴的，与教学所处的具体情境密切相关。教师教育者可以通过核心实践演说的方式在不同的关键教学节点上指出被示范的内容，从而明确教学示范的意图。教学核心实践演说法既可以以教学视频为辅助，[19]让教师学习者捕捉、分析教学关键时刻或片段，也可以是教师教育者在教学现场直接示范，使教师学习者能够近距离观察教学核心实践，[20]理解实践背后的教育学逻辑，进而更有效地辨识和内化教学核心实践。

（2）行动中大声思考法。行动中大声思考法是指教师教育者在教学过程中“跳出”（stepping out）教学向教师学习者解释自己教学实践背后的意图、推理与逻辑。[5]同时，这种方法将教师教育

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

者的思维、所使用的教学法以及对学生学习机制的理解外显呈现，并着重强调教与学相互衔接的价值。[12] 此外，教师教育者需要在示范教学过程中适当的时候跳出当时具体的教学情境，以旁观者的身份向教师学习者解释当下所做教学决定背后的原因，向教师学习者暴露自身的感受和思考。

大声思考法常以“元评论（meta-commentary）”的具体方式展开，它是指教师教育者除了向教师学习者解释自己为何以一种特殊的方式教学，还对自己的教学示范进行评价，甚至针对自己的教学行为提出质疑。[17] 在元评论策略中，教师教育者除了向教师学习者明确有效的教学决定和行为外，还试图阻止教师学习者对示范内容的盲目模仿，[21] 进而促使教师学习者自主思考。元评论旨在搭建链接理论和实践的桥梁，把示范行为转化为教师学习者自己的教学实践。大声思考法的本质在于教师教育者从元认知层面理解自己的教学工作，并能够用语言向教师学习者解释自己的教学推理过程。[5] 教师学习者借此得以亲身体悟教学行为背后的教学推理过程，进而加强对教学策略的掌握、深化对教学原理的理解。

（三）合作探究类教学示范

1. 类型概述

与前两类教学示范强调指导性不同，合作探究类教学示范更强调教师教育者与教师学习者之间的合作性，是一种通过构建有助于合作探究的环境，经过共同备课、集体观课、教学反思等环节，共同打磨凝练有效教学实践，在行动中向教师学习者展示开放灵活、合作学习、持续精进的教师专业精神与实践的教学示范。

合作探究类教学示范旨在帮助教师学习者在实践中练习应对充满复杂、挑战与不确定的教学现实。第一，合作探究类教学示范能为教师学习者学习教学提供“在行动中（in-action）”的支持。第二，合作探究类教学示范可以帮助教师学习者形成开放、多元和创新的教学观，并在教学专业共同体中探索和建构个人教师专业身份与教学风格。教师成长就是教师学会教学、不断习得与教师有关的角色期望和规范的社会化过程。教师学习者在合作探究类教学示范中，获得教师教育者的支持，参与教学实践的探究、设计、展示、反思与提升，逐步建构起作为一名教师的专业身份，提升个人的专业社会化程度。同时，合作探究类教学示范让教师教育者和教师学习者身处同一场域，教师教育者可从关系生成过程中感知教师学习者的专业成长，有助于双方建构形成良好的合作关系与氛围，进一步促进教师学习者的专业社会化，帮助教师学习者建构开放、多元和创新的教学观。

2. 核心策略

教师教育者开展合作探究类教学示范的核心策略有两类：师徒合作教学（mentor-mentee collaborative teaching）和师徒同课异构（mentor-mentee parallel teaching with variations）。

（1）师徒合作教学。师徒合作教学是指教师教育者（师傅）和教师学习者（徒弟）共同开展教学实践，他们一起设计教学，在同一时空中相互配合开展教学，并在教学后共同反思。师徒合作教学既强调课堂以外的合作，也强调课堂上的合作，共同计划、共同实施和共同评估完成全部教学工作。

师徒合作教学可按三种方式展开。一是针对活动类别丰富、班级规模较大的教学情景，师徒合作教学可以采取站点式教学，即合作教学的多位师徒把教学内容分为若干部分，每位教师和教学内容共同构成一个站点，每个站点都有一个学生小组轮流在教师的指导下学习，合作教学的师徒轮流对不同的学生小组进行教学与指导。二是针对学生差异较大的教学情景，可由合作教学的师徒对学生采取补充性教学或是由师徒采取不同的教学方法教授同样的内容，由学生根据自己的需求进行选择。三是团队合作教学，师徒没有固定角色和分工，课堂中没有明确的主导者，共同分担教学内容，自由穿插进相应的教学信息，根据教学实际和学生的需要引导学生学习。[22] 当师徒一起开展教学实践时，作为徒弟的教师学习者能够在此基础上反思教学、想象教学、重构教学。而作为师傅的教师教育者在合作教学过程中为教师学习者提供适当的引导和支持，提升教师学习者对教学实践的敏感性和反思性，以及持续探究提升教学的意识与能力。

（2）师徒同课异构。师徒同课异构是指教师教育者和教师学习者对同一教学内容进行不同的教学设计，然后彼此讨论、修改和完善教学设计，紧接着各自在不同的班级中组织实施教学，彼此听课，最后对课堂教学进行总结研讨。教师学习者需

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

要琢磨如何能够在教学中适切、充分地践行教师教育者在教学示范中呈现的理念、原则与方法。[23] 师徒同课异构能够让教师学习者聚焦、审视教师教育者教学示范的内容是如何同自身的教学实践产生联系的，从而提升他们对于教学的综合理解与能力。

需要特别指出的是，教师教育者和教师学习者共同开展的同课异构与传统意义上的同课异构有着显著的差异。传统同课异构的参与者通常是处于同一发展阶段的新手或年轻教师，这类同辈间同课异构的目的主要在于展示对比、选拔评优，考核意味较重。而教师教育者和教师学习者作为师徒共同开展同课异构的主要目的是为了更好地促进教师学习者的学习，通过教师教育者适切地展现教学困境，多层次多方位促进教师学习者对于教学的理解，为教师学习者创造批判性思考教学实践的机会。教师教育者教学示范的内容不再局限于教学行为，而是向教师学习者示范一种开放灵活、合作学习、持续探究与精进的教师专业精神。

三、讨论与启示

本研究系统论述了教师教育者教学示范的类型、操作性策略及其对教师学习者的影响，能为我国教师教育者队伍建设和发展的相关政策、研究和实践提供启示。首先，本研究提出的教师教育者教学示范类型及策略框架，为推动我国基础教育师资队伍高质量发展目标提供了重要抓手与实践路径。一方面，本研究对教师教育者教学示范促进教师学习者专业发展的作用与价值进行了系统分析，聚焦于教师教育者这一教育现代化发展目标实现进程中的关键主体，论述了教师教育者为何需要以及如何开展教学示范，这为出台旨在提升教师教育者教学法素养的相关政策提供了学理依据。另一方面，本研究提出了隐性指导类教学示范、显性指导类教学示范、合作探究类教学示范等教师教育者教学示范的基本内涵、学理基础、实操策略及其对教师学习者的影响，能够为国家制定分层分类的教师教育者专业发展政策提供参考，如围绕不同类型的教师教育者教学示范出台相应的教师教育者培训办法、课程内容、评价标准等，进一步提升我国教师教育者的专业化水平。

其次，本研究提出的教师教育者教学示范类型和策略能够助推本土性教师教育教学法的发展。目前，国内外研究形成了对教学示范内涵与策略的一般性认识。但是，作为教师教育的关键教学法之一，教学示范受到国家治理体系和制度逻辑的影响。现有研究多数基于国外情境剖析教学示范，难以深入分析我国教师教育者开展教学示范的制度逻辑和本土化策略。本研究在国内外已有研究的基础上聚焦中国情境，明确提出教学示范是提升我国教师教育者专业水平、教师教育事业现代化水平的关键能力，并据此建构出包含中国本土实践经验（如师徒同课异构）的教师教育者教学示范类型与策略框架，为学界进一步建设具有中国特色的教师教育学科体系提供思路与基础。

最后，本研究提出的教师教育者教学示范类型与策略框架能够为我国教师教育实践提供参考。对于教师教育者而言，教学示范类型与策略框架能为他们的专业实践提供具有学理依据的方向引领与策略指导，有助于提升教师教育者的专业素养。对教师学习者而言，该教学示范类型与策略框架为其更加有效地体会、观察、参与、反思教师教育者的教学实践提供了新思路，有助于其专业发展水平的不断提升。该框架基于教师教育的基本规律和中国情境而建构，兼具普适性和本土性，能够引导教师学习者有针对性地参与教师教育者的教学示范，以多样化策略观察核心教学实践，习得实践性知识，最终获得专业发展。

[参考文献]

[1] 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］.（2018－03－23）［2022－03－01］. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.

[2] LUNENBERG M, KORTHAGEN F, SWENNEN A. The teacher educator as a role model［J］. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23（5）: 586－601.

[3] LOUGHRAN J, BERRY A. Modelling by teacher educators［J］. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21（2）: 193－203.

[4] 杨跃，匡曼玉. 论教师教育者的核心专业素养及其培育［J］. 现代教育管理，2020（1）: 85－91.

[5] 周成海. 论示范教学法在职前教师教育中的应用［J］. 中国教育学刊，2019（4）: 78－83＋100.

[6] KORTHAGEN F, LOUGHRAN J, LUNENBERG M. Teaching teachers—studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue［J］. *Teaching*

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

and Teacher Education, 2005, 21 (2): 107 – 115.

[7] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论, 2003 (1): 104 – 112.

[8] 马克思·范梅南. 教育的情调 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2019: 3 – 13.

[9] HANUSCIN D, DONVAN D, ACEVEDO-GUTIERREZ A, et al. Supporting the professional development of science teacher educators through shadowing [J]. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2021, 19 (1): 145 – 165.

[10] LECOMPTE M, PREISSLE J, TESCH R, et al. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* [M]. 2nd ed. Bingley, U. K.: Emerald Group Pub, 2008: 54.

[11] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 253 – 256.

[12] SWENNEN A, LUNENBERG M, KORTHAGEN F. Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2008, 14 (5 – 6): 531 – 542.

[13] 卢小花. 项目式学习的特征与实施路径 [J]. 教育理论与实践, 2020, 40 (8): 59 – 61.

[14] 姜美玲. 论教师实践性知识的表征形式 [J]. 全球教育展望, 2010, 39 (3): 50 – 57.

[15] 管健, 乐国安. 社会表征理论及其发展 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2007 (1): 92 – 98.

[16] GROSSER-CLARKSON D, NEEL M. Contrast, commonality, and a call for clarity: A review of the use of core practices in teacher education [J]. *Journal of Teacher Education*, 2020, 71 (4): 464 – 476.

[17] RUYS I, DEFRUYT S, ROTS I, et al. Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2013, 19 (1): 93 – 107.

[18] GROSSMAN P, HAMMERNESS K, MCDONALD M. Redefining teaching, reimagining teacher education [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, 15 (2): 273 – 289.

[19] BORKO H, KOELLNER K, JACOBS J, et al. Using video representations of teaching in practice-based professional development programs [J]. *ZDM*, 2011, 43 (1): 175 – 187.

[20] MOORE E, BELL S. Is Instructor (Faculty) Modeling an effective practice for teacher education? Insights and supports for new research [J]. *Action in Teacher Education*, 2019, 41 (4): 325 – 343.

[21] LOUGHRAN J. Teaching about teaching: Principles and practice [M]//LOUGHRAN J, RUSSELL T. *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London: Falmer Press, 1997: 57 – 70.

[22] 易森林, 刘晓曦. 合作教学: 美国教师职前教育实习的新模式 [J]. 当代教育科学, 2016 (23): 44 – 49.

[23] BOYD P. Using 'modelling' to improve the coherence of initial teacher education [M]//BOYD P, SZPLIT A, ZUZANNA Z. *Teacher Educators and Teachers as Learners: International Perspective*. Poland: Wydawnictwo Libron, Kraków, 2014: 51 – 73.

(本文责任编辑: 吴　娱)

(上接第 40 页)

[17] 沈丽珍, 顾朝林, 甄锋. 流动空间结构模式研究 [J]. 城市规划学刊, 2010 (5): 26 – 32.

[18] 郭存, 何爱霞. 继续教育流动空间助力乡村振兴的锚点定位与模型构建——以海南省乡村振兴电视夜校为例 [J]. 教育与职业, 2021 (23): 87 – 94.

[19] 朱旭东. 论"国培计划"的价值重估——以构建区县教师教育新体系为目标 [J]. 云南师范大学学报 (哲学社会科学版), 2019, 51 (3): 93 – 99.

[20] 单俊豪, 闫寒冰. 教育新基建赋能数字化教师培训资源建设 [J]. 现代教育技术, 2022, 32 (3): 32 – 41.

[21] 朱旭东, 李琼, 宋萑, 等. 高质量教师教育学科体系建设——以北京师范大学教师教育研究中心为例 [J]. 中国教师, 2021 (6): 6 – 9.

[22] 杨晓哲, 张昱瑾. 疫情防控下中小学教师在线教学与在线培训分析 [J]. 现代教育技术, 2020, 30 (3): 5 – 11.

(本文责任编辑: 吴　娱)

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net