论实践型教师教育者培训课程的构建

廖 伟[1]，董秋瑾[2]，李肖艳[1]，王长中[3]
（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. 新疆师范大学继续教育学院，新疆乌鲁木齐 830054；
3. 贵州省教师发展中心，贵州贵阳 550005）

[摘要] 本研究基于国内外教师教育者相关研究文献及作者设计实施教师教育者培训的实践经验，提出中国情境下实践型教师教育者应具备的TRAIL素养模型，包括学科教学能力（Teaching）、教学研究能力（Research）、组织管理能力（Administration）、个性化指导能力（Individualized Instruction）和培训讲授能力（Lecturing），并基于该模型论述实践型教师教育者TRAIL培训课程的核心要素、学理基础和实践策略。TRAIL培训课程能丰富学界有关实践型教师教育者专业素养与培育路径的理论性认识，为推动我国实践型教师教育者培训课程专业化提供借鉴与启示，并能为出台、落实与完善我国教师教育者有关政策提供参考。

[关键词] 教师教育；教师教育者；培训课程；理论构建
[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1672－5905（2024）01－0022－07
DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2024.01.005

On the Construction of Practice-Based Teacher Educator Training Curriculum

LIAO Wei[1], DONG Qiujin[2], LI Xiaoyan[1], WANG Changzhong[3]
(*1. Center for Teacher Education Research of Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences for Universities, Ministry of Education, Beijing, 100875, China;*
2. College of Continuing Education, Xinjiang Normal University, Urumqi, Xinjiang, 830054, China;
3. Teacher Development Center of Guizhou, Guiyang, Guizhou, 550005, China)

Abstract: Based on relevant domestic and international research on teacher educators and the authors' practical experience in designing and implementing teacher educator training programs, this study proposes a model called TRAIL for practice-based teacher educators' professional competencies, focusing on teaching, research, administration, individualized instruction, and lecturing. Based on this model, we elaborate on the TRAIL training course's core elements, theoretical foundations, and implementation strategies for practice-based teacher educators. The TRAIL training curriculum can enrich the theoretical grounds about teacher educators' professional competencies and developmental paths, suggest practical implications for teacher educator training program designers and implementers, provide a reference for promoting the professionalization of practice-based teacher educator training curriculum, and inform the formulation, implementation, and refinement of teacher-educator-related policies.

Key Words: teacher education, teacher educator, training curriculum, theory construction

[收稿日期] 2023－05－22
[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课题（22JS0209）
[作者简介] 廖伟，北京师范大学教师教育研究中心讲师，博士，主要研究方向为教师教育者、卓越教师、自我研究。通讯作者：董秋瑾，新疆师范大学继续教育学院讲师，博士研究生，主要研究方向为教师教育、师德学习；E-mail:1440653273@qq.com。

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

一、问题提出

2019 年，教育部印发《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》，[1] 要求“建立教研员全员培训制度，每位教研员每年接受不少于 72 课时的培训”。2022 年，教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》，[2] 提出要“建强县级教师发展机构及培训者、教研员队伍”，国家层面对加强区域教师培训者和教研员队伍建设提出了新任务、新要求。承担教师职前培养和在职发展任务的专业人员统称为教师教育者。[3] 因此，在区域教师培训机构（非高等院校）、教研机构、中小学校承担教师专业发展任务的专业人员也属于教师教育者，本研究将其界定为实践型教师教育者，以区分于在大学从事教师教育工作的高校教师教育者。[4] 之所以采用“实践型教师教育者”这一概念，是因为它不仅凸显了这一群体专业工作的强实践属性，[5] 同时也涵盖了在学校和区域层面引领教师专业发展的多元群体，包括教师培训者、教研员、教研组长、学科带头人、名师等。实践型教师教育者是区县教师专业发展体系的重要组成部分，发挥着引领和推动教师专业发展的基础性保障作用。[6] 聚焦实践型教师教育者专业发展，对健全区县教师教育体系、加强基础教育教师队伍建设具有重要现实意义。

已有研究较多关注单一群体的实践型教师教育者应具备的能力素养，如教研员、教育家型教师、师徒制中的指导教师等。[7] 对于单一群体的关注导致对其能力结构的界定存在较大的场域性和组织身份依赖性。然而，鲜有研究从“实践型教师教育者”专业身份去系统梳理这一多元群体应具有的共性专业素养，以及如何通过专业发展课程对其进行系统培育。此外，通过相关培训实践发现，虽然实践型教师教育者大都是从一线教师中脱颖而出，具有丰富的教学经验和突出的教学能力，但他们在对教师学习发展提供专业化支持上存在明显短板与学习需求。因此，本文基于国内外研究和作者设计实施相关培训的实践经验，提出聚焦学科教学能力（Teaching）、教学研究能力（Research）、组织管理能力（Administration）、个性化指导能力（Individualized Instruction）和培训讲授能力（Lecturing）五大维度的实践型教师教育者 TRAIL 素养模型，并基于该模型构建包含课程目标、内容、教学方式、效果评价四大核心要素的实践型教师教育者培训课程框架（见图 1）。

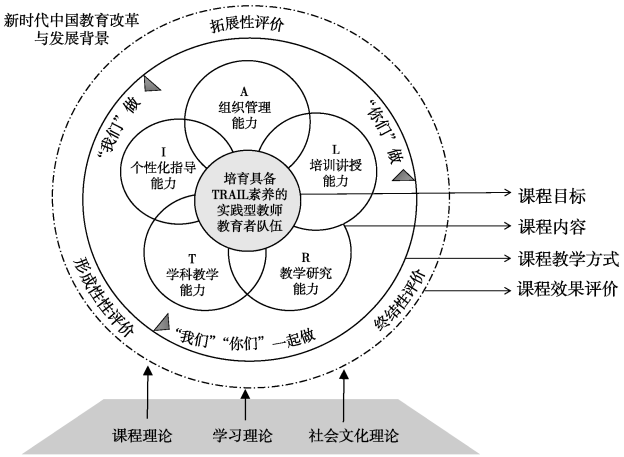

图 1　实践型教师教育者 TRAIL 培训课程框架

二、实践型教师教育者培训课程的核心要素

依据一般性课程原理，作为课程中的一类，实践型教师教育者培训课程的核心要素主要包含课程目标、内容、教学方式和效果评价四个方面。

（一）课程目标：培育具备 TRAIL 素养的实践型教师教育者队伍

课程目标是指课程拟实现的目的意图，规定了学习者通过课程学习以后，在素养发展方面拟实现的程度，是确定课程内容、课程教学方式和课程效果评价的基础。实践型教师教育者培训课程目标即培育具备 TRAIL 素养的实践型教师教育者队伍。

实践型教师教育者 TRAIL 素养由 T-学科教学能力、R-教学研究能力、A-组织管理能力、I-个性化指导能力、L-培训讲授能力的首字母缩写组成，“TRAIL”中文涵义为“山间或林间小道”，象征着实践型教师教育者在日趋复杂的教育改革与发展背景下，扎根一线教育教学现场，探索有效支持一线教师发展的路径与策略。相应地，实践型教师教育者即为“TRAILER”，其中文涵义为“拖车”，体现出实践型教师教育者作为“教师的教师”的专业身份定位与职责担当，即像“拖车”一样引领支持教师不断学习与发展。具体来说，学科教学能力（T）是指实践型教师教育者应具备二阶属性的学科教学能力：第一阶是作为教师的学科教学能力（一阶教学能力，即教学生的能力）；第二阶是作

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

为教师教育者的学科教学能力（二阶教学能力，即向教师示范如何教学生的能力）。[8] 教学研究能力（R）是指实践型教师教育者通过科学规范的研究，发现和破解教育教学问题的有效路径，提炼研究成果，并将其运用到教师的教育教学实践中的能力。组织管理能力（A）是指实践型教师教育者在区县与学校层面规划、组织、实施、评价与持续改进教师专业发展活动的能力。个性化指导能力（I）是指实践型教师教育者在开展日常教育教学指导的过程中，针对不同教师个体的问题和特点，采用对话反思、合作探究等方式，为教师学习与发展提供有针对性的专业化指导的能力。培训讲授能力（L）是指实践型教师教育者能够面向一定规模的教师群体开展培训授课的能力，采用培训讲授的方式针对特定教师群体的共性需求与问题提供指导，扩大教师培训的影响范围、提高教师培训的效率、增强教师培训的实效。

除 TRAIL 模型中强调的五大素养之外，已有研究还以不同概念提出实践型教师教育者应具备的其他素养，如课程开发素养、项目设计素养、信息技术整合素养、综合能力素养等。一方面，部分其他素养已在实质上整合体现在 TRAIL 模型不同素养维度之中，比如课程开发素养可通过对具体学科教学内容的设置、开发、实践（即 T-学科教学能力）与研究（即 R-教学研究能力）得到体现。另一方面，TRAIL 素养聚焦突出实践型教师教育者胜任其特定专业工作的核心素养，其他一般性素养（如综合能力素养）是所有教师教育者均需具备的素养，故未纳入 TRAIL 素养模型中。

（二）课程内容：指向 TRAIL 素养的一致性、系统性与主题性课程

课程内容是指为了实现课程目标而设置的主题性课程内容及其结构。课程内容是课程的“血肉”与“内核”，会直接影响课程学习者的学习内容、学习体验与学习效果。一方面，课程内容应紧密对接课程目标；另一方面，课程内容决定了课程教学方式的选取与课程评价的设计。[8] 据此，在上述课程目标指导下，TRAIL 培训课程内容以 TRAIL 模型中的五大素养为整体结构，设置五大主题性课程模块以及相应的核心课程任务与具体课程内容（见表 1）。

以“学科教学能力”模块为例，实践型教师教育者学科教学能力应体现为学科教学示范与指导能力，即实践型教师教育者能够开发示范课，且可以清晰解释示范课背后的教育学逻辑，以及组织其他教师以示范课为例研讨如何提升自身教学的能力。基于此，TRAIL 培训课程“学科教学能力”主题性课程模块可以以“开发示范课”为核心课程任务，通过准备示范课、呈现示范课、解说示范课、讨论示范课等具体课程内容，帮助实践型教师教育者逐步形成兼具一阶与二阶教学能力的学科教学能力。

表 1　TRAIL 培训课程主题模块、核心任务与具体内容举例

目标	主题模块	核心任务	具体内容举例
培育具备 TRAIL 素养的实践型教师教育者队伍	学科教学能力（Teaching）	开发示范课	准备示范课、呈现示范课、解说示范课、讨论示范课
	教学研究能力（Research）	开展合作性行动研究	发现问题、制定方案、采取行动、评估效果
	组织管理能力（Administration）	组织教研活动	教研活动设计、教研活动实施、教研活动评价、教研共同体建设
	个性化指导能力（Individualized Instruction）	提供个性化指导	教学实践指导、教学反思指导、教学生涯指导
	培训讲授能力（Lecturing）	进行培训课程讲授	课程内容开发、课程内容呈现、课程实施方式、课程效果评价

（三）课程教学方式：以“我们做—我们你们一起做—你们做”的协同支架式教学循环推进

课程教学方式是指将课程内容转化为课程实践的一套教学模式与方法体系。[9] TRAIL 课程采用“协同支架式（synergetic scaffolding）”的教学模式，[10] 通过循环开展“我们做—我们你们一起做—

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

你们做”环节，逐步推进实施 TRAIL 模型中五大素养相关课程内容的教学。其中，“我们”是指实践型教师教育者培训课程的授课教师，包括大学研究者、优秀卓越的实践型教师教育者、教育教学管理者等；“你们”是指实践型教师教育者培训课程的学习者，包括教研员、教研组长、名师工作室主持人等；“我们你们”是这两个群体的合集。

在协同支架式教学模式中，由课程讲授者首先示范引领“我们做”环节，进而在课程讲授者指导下与课程学习者共同开展“我们你们一起做”环节，最终进阶到由课程学习者主导开展的“你们做”环节，在学用结合的同时，层层深入。基于此，协同支架式教学模式强调实践型教师教育者 TRAIL 课程中的讲授者与学习者均是以“复数”即群体形式参与课程活动。通过课程讲授者与学习者以“组团”的方式在实践中合作探究，增强课程参与者的群体效能感，提升课程实施的实际效果，培育形成协同探究、可持续发展的学习文化。[11]同时，课程讲授者和课程学习者在平等开放的互动关系基础上，基于学习需要，通过互为跨界者（boundary broker）和创建能促使双方有效对话与合作的边界物（boundary object），[12]形成跨界学习机制，引发深度学习，促进理论与实践的对话、融合与共生。[13]

（四）课程效果评价：综合运用形成性、终结性与拓展性评价

效果评价是课程的重要组成部分，是评估学习者学习效果、衡量课程目标达成度的各种评价形式的总称，一般包含形成性评价（formative assessment）和终结性评价（summative assessment）。[14] TRAIL 课程在形成性评价和终结性评价基础上增加了拓展性评价（extensive assessment），主张在关注课程学习者学习效果和课程目标达成度的基础上，进一步关注课程学习者学习成果的转化，支持学员成长为知识的践行者与创生贡献者。

综合运用形成性、终结性与拓展性三种评价方式进行 TRAIL 课程效果评价是基于课程性质、课程对象、课程目标等多种因素考虑的。TRAIL 课程作为旨在促进实践型教师教育者专业发展的一项学习课程，其本身就具有动态性、发展性与实践性特征。从学习本身看，任何由学习带来的重大变化都不会在短时间内发生，往往需要数月甚至数年的时间。[15]从实践型教师教育者专业发展看，TRAIL 素养培育是一个渐进且动态的过程，通过课程学习，实践型教师教育者的变化是动态的、复杂的、不规律的，并且是嵌入实践型教师教育者的日常实践之中的。因此，对于 TRAIL 课程学习者学习效果的评估需要在一段相对长的课程实施时间跨度内，通过收集过程性数据来判断学习者对于课程内容的感受、理解与掌握程度以及将所学课程内容应用于实践的程度等，通过终结性任务评价来测量课程学习者达成课程目标的情况；同时，考虑到课程学习者的不同需求，课程实施需要最大限度地为每个学习者提供进一步成长的机会。[16]因此，拓展性评价则更好地为具有更高发展需求的学习者提供平台、资源，支持他们通过成果转化（如：开发教师培训优质资源，撰写发表专业文章）发挥更大的专业示范与引领作用。

三、实践型教师教育者培训课程的学理基础

基于实践型教师教育者 TRAIL 素养模型，本研究构建的 TRAIL 培训课程是在借鉴课程理论、学习理论和社会文化理论等理论成果基础上提出的。

（一）课程理论提供整体框架

课程理论为 TRAIL 课程构建提供了基础依据。首先，课程内容构建遵循课程一致性（curriculum coherence）原则。课程一致性是指课程不同部分之间有机关联、共同形成一套概念自洽、逻辑清晰、全面系统的课程结构的程度。课程一致性会显著影响课程学习者学习掌握相关理论与知识体系的有效程度。[17]因此，基于 TRAIL 模型架构实践型教师教育者课程结构将确保课程内容与课程目标一致，帮助学习者有效发展形成实践型教师教育者应具备的五大核心素养。其次，课程内容主题与课程教学方式遵循课程整体性和递进性原则。围绕 TRAIL 模型所涉及的五大素养指向，设置更具体的课程主题，在课程结构“骨架”上长出“血肉”，让宏观抽象的课程内容细化落地。在细化课程内容时，设计多层次相互嵌套的具体课程内容，让抽象的课程框架转化为讲授者可教、学习者可学的课程内容。在综合考虑课程内容性质、讲授者能力与学习者特点的前提下，尽力在“宏观/抽象－微观/具体”这一对张力之间找到平衡点，让课程在可操作的同时

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

不至于过于细碎。[18]再次，课程效果评价遵循课程动态性原则。课程是一个包含起点和终点的行动体系。形成性评价主要监控从起点到终点之间的行动过程。终结性评价则用于测量是否到达了终点。在此基础上，基于课程对象不同需求，开展拓展性评价。三种评价方式综合运用既保障了课程目标的达成，又兼顾了课程学习者的专业特性差异以及长期发展指向。

（二）学习理论提供关键指导

“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”，而是“学习经验的历程”。因此，课程要从“教的课程”转型为“学的课程”。[19]本研究在构建 TRAIL 培训课程时，综合考虑“作为人的学习”“作为成人的学习”“作为教师的学习”“作为教师的教师的学习”等理论成果，确定课程目标、设置课程内容、选择教学方式、开展效果评价。在课程目标确定上，聚焦实践型教师教育者素养培育，回应实践型教师教育者作为成人、作为教师以及教师的教师的学习特点及需求，确定了 TRAIL 素养模型及课程目标。在课程内容设计与活动设置上，一方面基于成人学习者自我导向、问题解决等学习特征，遵循教师“经验 + 反思”的专业成长规律，[20]在课程中增加能力诊断、实践体验与反思总结等内容；同时又考虑其教师教育者身份，具有从经验走向理论、为教学专业贡献新知识的专业使命，在课程中纳入有关教育基本理论、教师学习理论、教学理论架构等内容；[21]在教学方式选择上，采取协同支架式教学模式，考虑了实践型教师教育者是专业学习者中的一类，其学习应符合专业学习的一般性规律，而渐进性是专业学习的基础性规律之一。认知发展理论中的“最近发展区”[22]、专业社会化理论中的“卷入”[23]、学习理论中的“可理解性输入（即 i + 1 原则）”[24]、一线教学实践中的“帮扶放”策略等以不同的话语揭示了同样的学习本质规律，即在学习者已有认知结构、情感动机、角色身份基础上，通过设计提供由易到难、由边缘到中心、由理解到行动的课程干预，能让学习者更有效地习得掌握课程内容。

（三）社会文化理论提供学理合法性支持

社会文化理论强调，所有的人类活动都是在文化背景中发生的，人的发展离不开人与环境的相互作用，由此个体学习需要更多关注个体发展的社会文化背景以及个体与社会文化间的互动。因此，社会文化理论为研究者基于中国社会文化情境，探索构建具有中国本土特色的实践型教师教育者素养框架及其培育课程提供了学理合法性支持。[25]实践型教师教育者 TRAIL 培训课程构建充分考虑时代性、区域性、社会性、文化性和政治性等特征，即面向新时代，扎根我国教育实践场域，聚焦实践型教师教育者专业发展，回应建设高素质、专业化教师队伍的国家需要而构建的中国课程话语体系。一方面，基于中国独有的且相对完整健全的教研体系以及教研员队伍、区县教师培训机构及培训者队伍这一本土实践关怀，提出“实践型教师教育者”这一专业概念，赋予其专业身份，明确其专业职责，并由此构建实践型教师教育者 TRAIL 素养模型，指明实践型教师教育者专业发展方向及目标；另一方面，立足新时代教育高质量发展这一核心任务，聚焦实践型教师教育者扎根一线开展实践改进的需要，构建 TRAIL 培训课程内容、教学方式和效果评价，既注重解决我国教育实践领域的现实问题，又突出教育实践的情境性和特色性；既注重以理论指导实践，强化大学研究者在指导实践中的学术引领作用，又强调将实践经验进行凝练升华，将课程学习者学习成果进行及时萃取转化，以期在形成本土优质教师学习资源的同时，逐步构建形成内嵌于中国本土性社会文化情境的实践型教师教育者培训课程体系。

四、实践型教师教育者培训课程的实践策略

TRAIL 培训课程聚焦实践型教师教育者素养，旨在促进实践型教师教育者专业发展，构建一套更加全面且应用广泛、推广性强的课程体系。但在具体实践中，则需要根培训对象特点、学习时长要求、目标任务侧重等情况弹性灵活地推进课程实施。一是要依据目标定位与资源条件确定课程目标。课程目标是设计培训内容、开展教学活动及效果评价的前提和基础。TRAIL 课程基于实践型教师教育者素养模型确定了培育具备 TRAIL 素养的实践型教师教育者这一整体目标。基于研究者已开展的培训实践经验，要实现这一整体目标需要至少 2 – 3 年的时间，才能确保课程学习者真正做到做中学、用中学、创中学，以学促思、学用结合。因

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

此，在具体实施过程中，可根据项目目标定位、项目时长、学习者已有发展基础、资源条件等，灵活确定课程目标。二是要基于课程目标与学员需求细化课程内容。同样，课程内容安排基于课程目标和课程学习者学习需求而定。基于项目目标和学习者专业发展基础，可直接选择采用完整课程框架，也可围绕 TRAIL 素养的其中一项设置课程内容。三是要围绕课程内容循环开展协同支架式教学。在课程实施中，可循环开展“我们做—我们你们一起做—你们做”的协同支架式教学。在每个具体环节，需结合课程内容特点，适切选用讲授法、任务驱动法、一对一指导法、反思性对话等教学方法实施课程。四是要伴随式收集多模态数据开展课程效果评估。课程实施过程中，可采取多种方式伴随式收集各类数据来监测、评估课程效果。课程实施结束后，还可通过收集与终结性学习任务相关的实物资料来判断学员学习效果和课程目标达成度。同时，还可依据项目需要，采取学习者自愿报名和择优遴选方式，进一步帮助实践型教师教育者不断打磨、完善自己的实践案例，产出一批高质量研究性成果，沉淀一批本土优质教师学习资源。

五、结语

本研究建构的实践型教师教育者 TRAIL 课程体系将为未来相关研究提供知识基础。国内外新近研究文献中已不乏对实践型教师教育者各个子群体应具备何种能力素养的丰富讨论，[5][11]但几乎没有对实践型教师教育者这一多元群体应该具有的共性专业素养，以及如何通过培训课程帮助他们发展相关专业素养的研究。一方面，本研究所构建的 TRAIL 培训课程丰富了学界有关实践型教师教育者专业素养的理论模型。TRAIL 素养模型更加全面、逻辑自洽，且与实践型教师教育者的角色期待与工作特点密切关联，从传播学的角度来说亦有利于该素养框架和课程体系的广泛传播与产生影响。另一方面，本研究创新性地提出了一套培育实践型教师教育者专业素养的课程框架，将有助于推动有关教师教育者的研究焦点从“他们是谁”“应具备何种素养”“是如何自主成长起来的”转向“如何主动引领支持他们更高效地专业发展”。

本研究能为实践型教师教育者的有关主体提供行动启示。一方面，TRAIL 课程可以为面向实践型教师教育者群体开发、实施与评价培训课程的相关人员提供借鉴，推动实践型教师教育者培训课程依循学理逻辑进行系统设计、实施与评价。以 TRAIL 课程体系的核心内容为基础，结合培训需求与条件，调整、细化、丰富和创新课程内容设置，综合运用或有策略地选用 TRAIL 课程体系中提出的教学方式，灵活高效地推进课程落地落实。依据具体培训项目的目标、周期、学员教师已有基础等条件调整效果评价方式等。[26]另一方面，本研究构建的 TRAIL 课程还可以为有意愿、有潜力发展成为实践型教师教育者的相关人员提供借鉴与指导。借助 TRAIL 培训课程体系，实践型教师教育者可进行自我专业发展评估，开展自主或项目式专业学习活动，推动自我在实践中反思、在反思中改进、在改进中加强拟发展提升的素养，逐步胜任起实践型教师教育者的专业工作，并建立起实践型教师教育者的身份认同。[27]

本研究能为落实、完善与优化我国教师教育政策提供参考。本研究提出的 TRAIL 课程体系为如何落实《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》《新时代基础教育强师计划》等政策中有关区域教师培训者和教研员队伍建设的目标任务提供行动路径。[1-2]此外，TRAIL 课程体系还可以为国家后续出台针对实践型教师教育者的培训课程标准提供研究基础与思路借鉴，进而完善我国培训课程标准体系，不断提升教师教育者队伍专业化水平，加快实现我国教师队伍和教育事业的高质量发展。

[参考文献]

[1] 教育部关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见［EB/OL］.（2019－11－25）［2022－09－25］. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201911/t20191128_409950.html.

[2] 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知［EB/OL］.（2022－04－11）［2022－09－25］. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html.

[3] DENGERINK J, LUNENBERG M, KOOLS Q. What and how teacher educators prefer to learn［J］. *Journal of Education for Teaching*, 2015, 41（1）: 78－96.

[4] 廖伟，王照萱. 学术型教师教育者的身份建构［J］. 教师教育学报，2021，8（4）：65－73.

[5] 康晓伟. 论教研员作为教师教育者［J］. 教育科学研

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

究，2021（1）：92－96.
[6] 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.
[7] 靳伟，廖伟. 论教育家型教师的内涵与成长路径［J］. 教师教育研究，2019，31（4）：53－59.
[8] 廖伟，刘淼，党倩. 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［J］. 教师教育研究，2023，35（1）：49－55.
[9] 朱旭东，廖伟，靳伟，等. 论卓越教师培训课程的构建［J］. 课程·教材·教法，2021，41（8）：23－31.
[10] TABAK I. Synergy：A complement to emerging patterns of distributed scaffolding［J］. *The Journal of the Learning Sciences*，2004，13（3）：305－335.
[11] PING C，SCHELLINGS G，BEIJAARD D. Teacher educators' professional learning：A literature review［J］. *Teaching and Teacher Education*，2018，75：93－104.
[12] CARLILE P R. Transferring，translating，and transforming：An integrative framework for managing knowledge across boundaries［J］. *Organization Science*，2004，15（5）：555－568.
[13] WANG X，WONG J L N. How do primary school teachers develop knowledge by crossing boundaries in the school-university partnership? A case study in China［J］. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*，2017，45（5）：487－504.
[14] SVENSATER G，ROHLIN M. Assessment model blending formative and summative assessments using the SOLO taxonomy［J］. *European Journal of Dental Education*，2023，27（1）：149－157.
[15] LIU S，PHELPS G. Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development［J］. *Journal of Teacher Education*，2020，71（5）：537－550.
[16] SANNEN J，DE MAEYER S，STRUYF E，et al. Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach［J］. *Teaching and Teacher Education*，2021，97：103182.
[17] MULLER J. Forms of knowledge and curriculum coherence［J］. *Journal of Education and Work*，2009，22（3）：205－226.
[18] WIGGINS G，MCTIGHE J. *Understanding by Design*［M］. Alexandria，VA：Association for Supervision and Curriculum Development，2005：1－11.
[19] 安桂清. 整体课程：面向 21 世纪的课程愿景［J］. 比较教育研究，2006（6）：85－89.
[20] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构［J］. 教育研究，2014，35（6）：81－90.
[21] SMITH K. Teacher educators' expertise：What do novice teachers and teacher educators say?［J］. *Teaching and Teacher Education*，2005，21（2）：177－192.
[22] VYGOTSKY L S. *Mind in Society*：*The Development of Higher Psychological Processes*［M］. Cambridge，MA：Harvard University Press，1978：86.
[23] SALISU W J，NAYERI N D，YAKUBU I，et al. Challenges and facilitators of professional socialization：A systematic review［J］. *Nursing Open*，2019，6（4）：1289－1298.
[24] KRASHEN S. Second language acquisition［J］. *Second Language Learning*，1981，3（7）：19－39.
[25] 刘启迪. 关于构建中国特色课程理论的若干思考［J］. 湖南师范大学教育科学学报，2020，19（05）：26－33.
[26] RAKES L，POWELL R L，BLEVINS B，et al. Navigating the roles of the school-based teacher educator：Mentor teachers' and teacher candidates' perceptions［J］. *The Educational Forum*，2023，87（1）：73－89.
[27] 郑一，董玉琦. 西方实践型教师教育者专业自我建构及其影响因素［J］. 外国教育研究，2019，46（6）：117－128.

（本文责任编辑：吴　娱）

(C)1994-2024 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net