

实践型教师教育者 学习转化力的困境及破解

● 贾思彤 毛 菊

摘 要:实践型教师教育者是一线教师专业发展依托的重要群体。学习转化力是实践型教师教育者能力与素养不断迈向深入发展的关键能力,它由“既有经验转化力、学习成果转化力和理论与实践双向转化力”三个核心要素组成。学习转化力对实践型教师教育者进行自我建构、走向知识生产、成为教师的“重要他人”具有重要价值。然而,现实中实践型教师教育者学习转化力存在以下主要问题:经验转化难、知识向能力转化难、经验思维向理论思维转化难。基于此,应以“影响循环”的理念,“情境化”和“跨界联盟”的方式培育实践型教师教育者的学习转化力。

关 键 词:实践型教师教育者;学习转化力;培育策略

课题来源:本文系新疆维吾尔自治区社科基金项目“南疆县域城乡义务教育师资配置的空间分异与优质均衡发展研究”(项目编号:2024BJYX147);2024年新疆维吾尔自治区研究生教育创新计划项目“新疆义务教育阶段乡村教师学习能动性研究”(项目编号:XJ2024G206);2024年新疆维吾尔自治区研究生教育创新计划项目“边境县‘国门学校’铸牢中华民族共同体意识的空间生产研究”(项目编号:XJ2024G203)的研究成果之一。

作者简介:贾思彤,新疆师范大学教育科学学院博士研究生,新疆师范大学继续教育学院讲师;毛菊(通讯作者),新疆师范大学教育科学学院教授、博士生导师 (乌鲁木齐 830017)

高质量教师队伍建设离不开高素质、专业化的教师教育者,实践型教师教育者作为教师教育者队伍的核心群体,是区县教师专业发展体系的重要组成部分。^[1]他们的学习力不仅直接影响着自身专业资本的积累,还决定着引领一线教师专业发展的质量。教师学习力是教师在学习展现的一系列综合能力,学习转化力作为学习力这一复合体的构成要素之一,与基础力、顺应力、互惠力共同构成学习力。^[2]学习转化力强调将所学知识应用于实际情境并实现知识向能力、行动、成果的转化,是教师学习从初级走向高级不可或缺的关键能力,亦是实践型教师教育者适应变化和

可持续发展的根本保障。当前,实践型教师教育者在学习中存在以下问题:理论实践融会贯通的能力不足,知识的理解转化与迁移应用不够,对既有经验的识别与提炼、反思与迁移能力较弱^[3],学以致用与实践转化力与创新解决问题的能力不足^[4],等等。这些问题的核心是实践型教师教育者的学习转化力不足。与此同时,关于学习转化力的研究大多置于学习力的结构中进行讨论,并主要集中在学生、一线教师群体,对实践型教师教育者这一群体的关注不足。现实诉求与理论研究的差距,决定了实践型教师教育者的学习转化力问题亟需高度关注。因此,本文从分析实践型

教师教育者学习转化力的意涵出发,审视当前实践型教师教育者学习转化力存在的问题并提出改进策略。

一、实践型教师教育者学习转化力的意涵

转化是学习的主要目的之一,也是知识学习向思维发展转变的桥梁。^[5]学习转化力是教师个体认知及与外部互动所需的重要能力,连接着巩固更新知识经验的“基础”学习和知识创生的“高阶”学习,^[6]是教师由“被动记忆型”学习走向“自主思考型”学习的关键保障,也是教师实现能力与思维发展的关键链环。可以说,学习转化力为实践型教师教育者的身份建构、专业素养的深入发展,提供了关键性支撑。

(一)实践型教师教育者学习转化力的内涵特征

实践型教师教育者学习转化力,是指实践型教师教育者在知识理解的基础上,能够批判性地看待知识,对隐性的教育教学经验进行反思、改进和外显,进而整合新旧知识经验,创生新知识、生成新认知,并能将学习成果迁移应用于实践情境中,以帮助、指导教学对象理解掌握新知识。作为实践型教师教育者进行高阶学习的必备能力,学习转化力由知识理解、经验反思、迁移实践等要素构成。从实践型教师教育者个体学习认知和与外部互动共享的过程来看,其学习转化力涉及既有经验的转化、学习成果的转化和理论与实践的双向转化三个方面的能力。一是既有经验的转化力,即能够将内隐知识经验外显化并加以优化改进。实用主义教育思想认为,要保证人的持续成长并适应所处环境的不断变化,知识或经验需要不断地被改造。^[7]实践型教师教育者大多是经验丰富的优秀教师,以教育生活体验为核心,以反思、提炼、整合等的关键要素,反思并内化外部知识经验,丰富完善个人认知结构,有意识地提炼个人隐性的教学知识,将内隐的实践经验转化为外显的理论经验,形成个人教育智慧,并参与创造实践知识(课程、学习材料等)和理论性质的新知识(研究成果等)。^[8]二是学习成果的转化力,即能够将具象成果进行情境化应用。为适应所处环境的变化,顺利完成指导一线教师学习和发展的任务,实践型教师教育者通过其自身学习行为的反思,形成理论学习、经验学习的成果,并在校本研修指导、县级教师培训等不同的教育实践场景中,对学习

成果进行实践应用、迁移应用,不断优化改进个人教育教学行为,完善自身能力素养。三是理论与实践的双向转化力,即能够深度理解理论以指导实践问题解决,并将实践经验理论化。理论与实践之间需要转化中介、条件和机制,对于主体而言,需要理论与实践的双向转化能力。实践型教师教育者的角色职能要求其兼具理论与实践的双重素养,他们既有“教”的能力,也有“教如何教”的能力,^[9]即能将理论学习转化为实践指导,又能将实践经验进行概念化、理论化,以反哺理论发展。实践型教师教育者学习转化力最终指向知识生产与能力发展,为高阶学习、深度学习提供关键支持,促进实践型教师教育者自主发展意识觉醒和自我赋能。

实践型教师教育者学习转化力具有生成性、实践性、情境性等特征。生成性,是指实践型教师教育者在知识的联结、内化、再生产和创新的循环与调试中,持续发展学习转化力。实践性,是指实践型教师教育者在设计指导方案、优化指导方式、示范指导教学等实践活动中,实现知识更新、技能发展和学习转化力的提升。情境性,是指实践型教师教育者基于情境获得与提升学习转化力。情境是经验改造、成果转化和理论融通的土壤,实践型教师教育者结合对真实的教育教学情境的分析和判断,赋予知识新的、深入的理解。

(二)实践型教师教育者学习转化力的价值向度

从内在指向看,学习转化力是实践型教师教育者不断超越自我、进行知识生产的关键能力;从外在指向看,学习转化力是实践型教师教育成为教师的重要他人的专业资本。

第一,学习转化力有助于实践型教师教育者进行“自我建构”。转换学习理论认为,教师学习不是简单的知识与技能的累积,而是通过一系列的学习、反思和实践过程实现角色的转变。^[10]实践型教师教育者对“教师”这一既有身份的认知,为其进行“教师教育者”专业身份的内涵建构和意义赋予提供了基础,即为其成为“自我建构者”提供了可能性,并且这种可能性的潜能是自主的,不受外部环境的影响。^[11]实践型教师教育者兼具支持学生发展和为教师或准教师提

供教学或指导、支持教师专业发展的双重身份,学习转化力为实践型教师教育者进行专业自我建构提供了支撑。与一般教师不同,实践型教师教育者被期望有自我意识、能反思并清晰表达他们自己的隐性知识经验,从而将理论与实践联系起来,让一线教师了解这些知识。实践型教师教育者能对既有经验进行批判整合,对教育教学理论、教师学习理论进行理解内化,从而建立起教学与学术、理论与实践之间的联系;并在教师指导、教师培训等新场景中迁移应用这些理论,能不断强化实践型教师教育者“教师的教师”的专业自我。^[12]学习转化力促进了实践型教师教育者整合、转化基础教育教学知识经验与教师培训指导知识经验,能帮助实践型教师教育者更好地理解专业身份、建构专业自我,使其从自我出发将内部实在与外部行动相统一,进而让其寻找作为“整全的人”的“潜藏的整体”,思考“实践型教师教育者”这一职业的内在生命意义。

第二,学习转化力有助于实践型教师教育者走向“知识生产”。谢弗勒认为,潜能的实现取决于行动者的能动性。知识生产的前提是实践型教师教育者通过与外部环境互动,基于个人背景知识和经验,与学习资源建立对话关系;以已有知识经验的自主解读,建立新旧知识之间的联结,进而有意识地提高知识内化效率。学习转化力能让实践型教师教育者根据个人发展需要,获得知识生产的能力。实践型教师教育者作为知识的传递者、重构者和生产者,在对知识进行批判性理解的基础上,能将新知识纳入已有的认知结构,经过实践应用、经验反思与分析验证,形成新的实践经验;结合教育教学、教师培训、示范指导等多样态实践情境对经验进行概念化与意义建构,形成基于本土的、在地化的实践性知识,进而与理论对话,使实践性知识系统化、理论化、外显化。其中,外显化是实践型教师教育者走向知识生产的关键,他们通过语言、活动等方式,将个人内部知识转化为公共知识,以已知理解未知,在意象和逻辑模型之间架起桥梁,找到已有经验与新的知识之间的差异,使新旧知识融合后转化为符合个人发展需求的知识,进而优化改进个人的教育教学行为,进行创新性实践应用,最终走向

知识创生。与此同时,实践型教师教育者在与教师学习者对话共享中能让知识流动,在知识“交互场”中促进双方知识理解的深化,逐步将知识产品化,提高实践型教师教育者持续性生产知识产品的意愿,保证知识产品的持续性输出。

第三,学习转化力有助于实践型教师教育者成为教师的“重要他人”。重要他人,是指个体在社会化过程中对其产生重要影响的具体人物。^[13]教师的“重要他人”,即是对教师专业发展具有重要影响的个人和群体。学习转化力作为实践型教师教育者本土性、在地性实践经验改造和理论知识内化重组的重要支点,助推其将既有经验、学习成果转化为课程性或非课程性的学习活动,进而影响教师专业发展。一方面,实践型教师教育者多由中小学一线教师成长发展而来,与一线教师有着类似的本土语言、思维结构和行为方式,他们之间存在着“天然的纽带”。^[14]在正式或非正式的教师学习活动中,实践型教师教育者的言语、行为、思想都会潜移默化地影响教师,促进或阻碍教师专业发展。^[15]另一方面,实践型教师教育者是教师发展的指导者、示范者、引领者。在组织实施教师培训、校本教研指导等活动中,实践型教师教育者能站在教师成长的角度反思教学、凝练经验、形成思想。作为教师在日常教学生活中经常接触到的重要他人,实践型教师教育者通过研究、体验、协作、互动、交流等非课程性学习活动引领、示范、指导教师专业发展。在此过程中,实践型教师教育者指导教师开展知识经验的辨别与再造活动,并将自身学习转化的过程展示给教师,进而引发教师对提高自身学习转化力的重视,助推教师专业发展。

二、实践型教师教育者学习转化力的问题审视

多年“国培计划”项目的工作实践及对部分参训教师的访谈调查表明,实践型教师教育者的学习转化力还存在着以下问题。

(一)经验知识转化难,阻碍学习转化力中既有经验的改造

实践型教师教育者作为熟手教师会更偏向于从自己的教学实践经验中寻找解决问题的方法,^[16]而不是将书本、培训中的显性知识作为开展实践的前提。

教师表示“看着学习笔记本都记得满满当当,认为自己学到了很多有关教师学习、成人学习的理论,但在校本研修活动设计与组织中还是靠旧经验用老办法”。这说明,实践型教师教育者借助学习到的显性知识重组原有的经验存在困难,未能将显性知识经验有效内化到个体的认知结构中,忽略了新知识与已有经验的联系,使其知识学习的内化效率较低。与此同时,实践型教师教育者经过多年的教学实践,积累了很多具有情境性、个性化但零散的隐性知识。这些已有的不易被“察觉”和“捕捉”的隐性知识,是支配其教学行为的实践性理论,是其专业发展的基础和资源库,但往往又会被实践型教师教育者所忽视,更谈不上被准确表达。“我有一套有效帮助学生理解概念的经验做法,但我无法清晰地告诉其他老师我为什么这么做,难以将我的经验准确告诉其他老师”。实践型教师教育者缺少将内隐经验知识外显化、概念化、抽象化的能力,对新旧知识之间的联结点不清晰,不能真正从原有经验出发建立与所学知识的内在联系,难以完成从原有经验到反省经验再到验证经验的过程,也无法真正完成经验的改造,不能实现新旧知识间的联结重组和知识的循环更新。培育实践型教师教育者学习转化力的“实践取向”课程,存在对理论的反思与批判不足等缺陷,较少关注教师专业发展的自觉性、自由性、批判性以及作为“整全的人”的发展需求,^[17]影响了实践型教师教育者学习转化力生成过程中既有经验的改造。

(二)知识向能力转化难,影响学习转化力的“学以致用”

知识的应用过程其实就是从知识向能力的转化过程。^[18]实践应用分为直接应用、改造后应用、无条件应用和有条件应用等,^[19]其中改造后应用和有条件应用体现了实践型教师教育者的“学以致用”。这需要实践型教师教育者依托内在的知识基础,设计实践行动计划,将个体知识经验与实践情境相结合,用已学的内容解决新的问题,从而实现知识向能力的转化。“学以致用”意味着将所学付诸实践,用已知去建构新知、理解新知、解决未知,这样可以体现知识的应用价值,促进知识转化为个人能力。实践型教师教育

者经历的学习过程大多是获得知识结论,完成应用性的任务,将之形成物化的学习成果。实践型教师教育者在实践情境中应用学习成果时,往往会出现“授课专家带我们体验学习了一些参与式学习的方法,但我在县级教师培训活动中使用时,活动进行到一半就无法推进了,现场的氛围和教师的反应完全不像我们模拟练习时的那样”。可见,这些实践型教师教育者的学习成果付诸实践应用的效果不佳,不能从“我知道”转变为“我做到”。实践型教师教育者关于教师指导、教师培训的知识是零散的、经验性的,在学习中接触了成功的实践案例后会不假思索地全盘接受,表现出批判性理解和分析不足、结合具体工作情境进行调整优化的意识和能力不足,故而出现“同样的培训课程内容和活动设计,我组织的效果就不好”的现象。有研究表明,学习者对知识和技能的迁移和泛化并不是自发的或自动的。新情境与最初的学习情境之间存在的差异越大,其迁移也会更困难。^[20]当前实践型教师教育者的专业发展项目对实践型教师教育者在真实教学中的问题讨论与分析不足,教学使用案例与实践型教师教育者实际所处的环境、既有的经验水平、面临的真实问题等有着较大差距,这影响了实践型教师教育者的“学以致用”。

(三)经验思维向理论思维转化难,限制学习转化力中理论与实践的双向转化

“转化”在理论与实践的关系世界中无处不在。理论的价值在于指导实践,学习的目的在于实践应用,理论是实践行为改进的催化剂。但在实践中,学习者需要运用行动主体的判断力,找到理论与实践之间的张力。实践型教师教育者在进行真实情境问题解决时,往往无法找准理论的切入点和结合点,就经验论经验;在探索问题解决时依赖于既有经验,缺少运用理论透视经验的意识以及结合相关理论进行诠释问题、解构问题的能力。^[21]比如,一位实践型教师教育者认为,“我的困惑是在指导具体课例设计时还是会以以往教学经验为主,很少会结合理论进行课例设计。经过学习,我了解了教学评一体化背后的理论支撑,在指导教师进行课例研磨时,我会先向他们介绍理论基础,但进行课例设计指导时,往往会悬置理论,

缺乏将理论在课例中进行应用、转化和整合的能力”。实践型教师教育者囿于自我经验主导的状态,存在理论实践两张皮现象。究其原因,在于实践型教师教育者多以经验思维为主,他们对理论性成果认识不足,缺少理论与实践结合的意识 and 能力;解决实践问题时往往会将理论悬置起来,缺少理论的自主思考、分析判断、整合生成的能力。另外,由于理论与实践转化的通道没有打开,实践型教师教育者与学术型教师教育者(理论家)之间的有效沟通渠道尚未建立,学术型教师教育者介绍理论知识后所呈现的实践应用案例的典型性、可迁移性不高,影响了实践型教师教育者对理论成果的理解与应用。

三、实践型教师教育者学习转化力的培育策略

实践型教师教育者学习转化力的形成与发展不是单一因素影响的结果,其提升需要从理念、方式、路径等多维度探索。以“影响循环”为理念推动经验改造,以“实践情境”为契机实现“学以致用”,以“跨界联盟”为方式支持理论与实践双向转化,可以作为培育实践型教师教育者学习转化力的具体策略。

(一)以“影响循环”为理念推动经验改造

学习转化力作为实践型教师教育者从低阶学习迈向高阶学习,由低阶能力发展到高阶能力的关键链环之一,可以让他们经历从掌握基础事实知识到将表层知识整合形成深度理解,最后走向知识创生和创新实践的过程。学习转化力,是在知识的联结、内化、再生产和创新的过程中不断循环、调试和持续发展的。哈蒂在“可见的学习”中建构了一个以证据为基础的知识循环,这个循环包括五个阶段,即确定服务对象的学习成果、明确学习需求、根据计划的实施采取改变的行动、评估计划实施的影响力、计划下一阶段目标并继续循环。其中,计划的实施围绕着知识建构,以及利益相关者的行动和行为改变。^[22]

哈蒂的“影响循环”的基本理念,有助于建构实践型教师教育者学习转化力的培育路径。实践型教师教育者学习转化力提升培训项目,主要包括以下五个环节:一是差距诊断。实践型教师教育者借助“能力表现级差表”进行自我能力水平诊断,自觉感知自身能力与学习目标的“差距”。培训者观察实践型教师

教育者对既有经验的利用与改造、对新知识新经验的理解与实践应用,并根据实践型教师教育者在学习、实践中表现出的特征制定其学习目标和任务。二是需求匹配。实践型教师教育者在与教师、同伴对话中,反思、审视自身已有的知识技能是否满足工作需要,以识别自己的学习需求。培训者在与实践型教师教育者交往对话中持续评估和调整与实践型教师教育者发展需求相匹配的学习目标,并提供相应的学习内容和学习支持。三是学习计划。根据实践型教师教育者的需求,培训者以课程学习、任务达成等方式引导实践型教师教育者有意识地改变教育教学行为,促进所学转化为实际行动。同时,通过循环开展理论学习、案例研析、实战训练、反思性对话等方式,使其与文本、学习同伴、培训者开展对话,在对话中形成知识的流动、互动,在知识“交互场”中使其完成知识理解。同时,培训者引导实践型教师教育者将既有的隐性知识外显化,以为其后续的迁移转化提供知识基础。四是效果评估。培训者收集整理实践型教师教育者的学习表现情况、学习目标达成度、转化应用质量等学习转化的证据,评估实践型教师教育者成果转化与迁移应用的效果以及学习行动的影响力。五是启动新计划。培训者对实践型教师教育者学习转化效果进行评估,与实践型教师教育者共同协商,确定下一步的学习目标,开始新一轮循环。

(二)以“实践情境”为契机实现“学以致用”

实践型教师教育者在“情境化”的学习活动中,可以调节知识,运用高阶思维,以不同方式、策略解决真实实践情境中的问题,加快从“理念”到“行动”的迁移,实现学习转化力的生成与发展。现场学习和行动研究作为基于现场、生发于实践的方式,能有效促进实践型教师教育者“学以致用”。

第一,以现场学习促进实践型教师教育者的学习整合与反思实践。实践型教师教育者所处的教学现场、日常教研活动现场、同行教师的教学现场以及各类培训现场等工作现场,是教育经验、教育智慧的生发之地。挖掘工作情境中的教学智慧,可以促进实践型教师教育者学习由静态到动态、从单向到多向的互动,培育实践型教师教育者的学习转化力,促进其专

业发展的可持续性。这些都离不开实践型教师教育者的现场学习。现场学习意味着“回到现场中,改进现场工作”,具有情境性、实践性、具身性、即时性等特点,它指向理论与经验的融合,以实践型教师教育者能力和生命质量的提升为目的。^[23]现场为实践型教师教育者提供了问题来源的真实情境和进行优化改进的真实空间,还给予了实践型教师教育者反思的实践载体。^[24]实践型教师教育者在现场学习中进行知识融合、开展常态反思,这有助于其学习转化力的逐步生成。一是推动知识融合。实践型教师教育者带着实践问题与困惑走进学习现场,从以往的被动“听讲”转变为主动“建构”,借助培训学习,对理论内涵进行分析、加工和提炼,可以有意识、有目的地积累有启发意义的理念和有操作价值的学习转化策略。培训者要为实践型教师教育者在教学实践和研究教学实践中快速地整合信息、建构知识和表达知识提供支持。二是促进常态反思。现场学习具有很强的实践指向性。观摩同行的培训课堂,有助于实践型教师教育者捕捉关键事件,领会培训意图,使其思考如何优化改进自身的教育教学行为,明确理论运用的范围和条件,并在实践中检验自己对理论的理解是否正确。现场学习能将反思渗入到实践型教师教育者日常生活之中,融贯实践型教师教育者实践活动的始终。此外,现场学习还提供了实践型教师教育者自我反思与对话的框架,实践型教师教育者可以不断自我追问:这个理论或理念能否有效解决我的困惑?从哪几个层面解决?如何进行拓展和转换以解决后续类似的问题?在此过程中,实践型教师教育者将内省反思付诸实践,将他者经验内化为自身知识并转化应用到工作实践中。

第二,以行动研究推进实践型教师教育者学习转化力发展。理论与实践的关系(即思维与存在、知与行的关系)一直是人类面临的一个难题,而行动研究则力图跨越这个鸿沟。^[25]萨拉·布莱克韦尔(Sara Blackwell)认为,教师运用行动研究法研究学习中的问题,其目的是改进学校的各项措施,其重要性在于使教育实际与教育理论密切配合。^[26]实践型教师教育者在行动研究中扮演着行动者与研究者的双重角

色,基于真实情境中的实际问题,围绕问题解决制定行动计划并实施,以解决问题、改进实践、发展学习转化力为目的开展研究。行动研究具有主体性、反思性等特征,实践型教师教育者从自己的教学实践中发现问题、提出假设,以科学的方法研究问题验证假设,可以形成具有行动力的实践知识。^[27]这是一个反思性循环的过程。实践型教师教育者在参与合作式的行动研究中,通过关系性实践和反思性实践逐渐生成学习转化力,从“被动研究者”转变为“主动研究者”。实践型教师教育者的工作本质是关系性实践,即与教师同行、学校管理者、学生等各类人员打交道,处理各类教育事件。这一过程,实践型教师教育者可以借助教育叙事、行动研究感受如何在日常教育教学中识别问题并解决问题。实践型教师教育者以日常教育教学生活世界为核心,不断生发研究问题、解决问题的意识和能力,成为有能力解决问题的研究型教师教育者。美国学者舍恩(Schon)认为,反思性实践分为“在行动中反思”和“对行动的反思”。实践型教师教育者在开展行动研究前,对自己的工作实践进行反思;在行动中,对教育教学实践中的各类事件进行判断分析与实践改进;行动后,对行动研究的整体过程进行反思,以形成学习转化力后续发展的持续动力。同时,在实践型教师教育者学习转化力的提升培训中,培训者可以根据库伯经验学习圈理论设计内容环节,以问题为导向,以案例为载体,以认知为动力,以行动为落点,以行为改进为目标,搭建培训专题的课时结构;还可以通过主题确定、目标达成、案例研析、观察反思、认知引领、转化行动、总结提升七个环节的行動研究,帮助实践型教师教育者提升学习转化力。

(三)以“跨界联盟”为方式促成理论与实践双向转化

实践型教师教育者学习转化力的生成与发展,需要经历一个长期的、循环迭代的过程。而目前实践型教师教育者学习转化力的迁移应用,往往通过行政管理要求、考核评价制度等外在力量推动,其在学习中的“心有所动”转变为实际行动的自主意识不强。这种“外塑式”的支持方式影响其持续、自主的理论实践互相转化,进而影响实践型教师教育者学习转化力的

维持。由学术型教师教育者、一线教师、学校管理者、区县教育行政人员及管理者等利益相关者组建“跨界联盟”，能为实践型教师教育者学习转化力的培育提供支持。

一是实践型教师教育者与学术型教师教育者开展合作，促进理论与实践的双向转化。实践型教师教育者大多是从一线教学实践中成长起来的优秀教师、教研员，具有较多个性化的教育教学经验。这是高校或科研机构的学术型教师教育者所不具备的。实践型教师教育者与学术型教师教育者之间的合作交流，有助于推动理论研究与实践探索的融合，能够打通实践和理论之间的壁垒。实践型教师教育者在学术型教师教育者的影响下，能够不断拓宽自己的研究视野，有意识地学习教育理论与方法，形成自己的研究风格，在教师中树立学术权威，并将自己所习得的新的知识体系进行改造，促进一线教师对理论知识的理解与接受。学术型教师教育者也能有更多深入一线教育教研实践的机会，基于实践土壤开展研究与教学指导。^[28]

二是多元主体协同支持实践型教师教育者的理论应用与实践创新。“跨界联盟”中的多元主体协同为实践型教师教育者迁移应用与实践创新提供了知识转化的科学指导和场景支持。实践型教师教育者在“跨界联盟”提供的学习活动现场中，可以自由分享实践经验，从而完成隐性知识的社会化；通过语言表达等方式，实现隐性知识的外显化。同时，实践型教师教育者在“跨界联盟”构建的实践共同体中，能够进行显性知识的转移、共享、组合，形成新的显性知识。在校本研修、教师培训等实践场中，实践型教师教育者通过实践、训练，对新知识进行了转化、重构，进而将显性知识内隐化，实现知识创新与创新性实践的新动能。“跨界联盟”的多主体互动，逐渐形成了一种相互依赖、彼此交融的心理氛围和持续性的学习文化环境，有益于促进实践型教师教育者及其所在组织的持续发展。

参考文献：

[1]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(03):93-99.

[2]毛菊.教师学习力核心要义、受限表征及培育路径[J].课程·教材·教法,2018,38(07):106-111.

[3]皇甫倩,新玉乐.教师学习力测评模型的构建及应用[J].教师教育研究,2021,33(03):65-76.

[4]李宝敏,王倩.中小学教师学习力测评及发展对策研究[J].教育发展研究,2020,40(12):60-67.

[5]王红,黎燕,张倩.发展高阶思维要培养学生输出转化能力[J].人民教育,2022(Z3):95-97.

[6]黄孝山,蒋立兵,周自波.深度学习视域下教师学习力提升路径研究[J].黑龙江高教研究,2022,40(07):82-88.

[7]杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005:7-9.

[8]Kari Smith. Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? [J]. *Teaching and teacher education*, 2005, 21(02): 177-192.

[9]OECD. Educating the teacher educators [EB/OL]. (2010-10-22) [2024-05-18]. [https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD\(2010\)3/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD(2010)3/en/pdf).

[10]易兰.赋能与赋权:乡村教师培训的多中心治理研究[D].重庆:西南大学,2021:20.

[11]谢弗勒.人类的潜能[M].石中英,涂元玲,译.上海:华东师范大学出版社,2005:2.

[12]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(06):117-128.

[13]吴康宁.教育社会学[M].北京:人民出版社,2000:244.

[14]漆涛,张永琴,田敬峰.教师与教研员何以联合:教研共同体的生成与运作[J].全球教育展望,2024,53(02):76-91.

[15]孙永敏,孙银光.从权力到非权力:教师影响力的实践路径[J].当代教育科学,2020(10):56-62.

[16]万丹.幼儿园特级教师知识管理特点的个案研究[J].教师教育研究,2023,35(04):103-108+121.

[17]闫建璋,朱豆豆.多元融合:我国教师教育课程价值观的未来趋向[J].课程·教材·教法,2023,43(09):145-150.

[18]周序,王卉.知识传授与能力转化的合一:教学实践的方法论转向[J].课程·教材·教法,2024,44(04):59-65.

[19]毛齐明,张正琼.教师学习中“学以致用”的困境与突破——兼论“学”“用”关系的重构[J].教育研究与实验,2017(01):54-57.

[20]美国心理学会学校心理与教育联盟.基础教育教学和学习中最重要的20项心理学原理[EB/OL].(2015-12-17)[2024-07-15]. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-mandarin.pdf>.

[21]康紫葳,袁德润.行动研究促进教师专业发展——问题审视

与路径建构[J].教师教育研究,2023,35(03):38-43.

[22]约翰·哈蒂.可见的学习在行动[M].彭正梅,等译.北京:教育科学出版社,2018:12-13.

[23]周亚东.教师现场学习力研究[D].上海:华东师范大学,2021:124.

[24]李凯.迈向自觉与可持续的专业发展——教师现场学习的意蕴与提升进路[J].上海教师,2023(01):61-67.

[25]陈向明.实践—反思性行动研究的意涵和路径[J].人民教育,

2023(Z3):109-112.

[26]宋虎平.行动研究[M].北京:教育科学出版社,2003:4.

[27]康紫岚,袁德润.行动研究促进教师专业发展——问题审视与路径建构[J].教师教育研究,2023,35(03):38-43.

[28]汪路艳.教研员学术权威的失落与重塑[J].教育理论与实践,2024,44(13):58-64.

(责任编辑:王阳)

The Dilemma and Solutions of Practice-oriented Teacher Educators' Learning Transformation Ability

Jia Sitong & Mao Ju
(Xinjiang Normal University)

Abstract: Practice-oriented teacher educators is an important group relied upon for the professional development of front-line teachers. Learning transformation ability is the key force for practice-oriented teacher educators' to develop their abilities and literacy. It consists of three core elements: "existing experience transformation abilities, learning achievement transformation ability, and two-way transformation ability of theory and practice". Learning transformation ability is of great value to practice-oriented teacher educators in their self-construction, knowledge production and becoming "important others" of teachers. However, in reality, it is found that the learning transformation ability of practice-oriented teacher educators has the following main problems: the transformation of empirical knowledge is difficult, the transformation from knowledge to ability is difficult, and the transformation from empirical thinking to theoretical thinking is difficult. Based on this, the concepts of "influence cycle", "contextualization" and "cross-border alliance" should be established to cultivate the learning transformation ability of practice-oriented teacher educators.

Key words: practice-oriented teacher educator; learning transformation ability; cultivation strategy