

■专题:卓越幼儿园教师培养

卓越幼师职前培养共同体建构:共生理论的视角

张 鹏, 闵永祥, 蒋荣辉

(四川幼儿师范高等专科学校, 四川绵阳 621700)

摘 要:卓越幼儿园教师职前培养共同体关注学前师范生专业素养的习得养成,更关注职前培养生态系统中主体间“一体化共生关系”的构建。基于共生理论审视我国卓越幼儿园教师职前培养实践发现,卓越幼儿园教师职前培养实践面临共生单元中协同主体力量的式微,共生关系中协同模式的固化,共生环境中协同文化的漠视等生态困境。建构卓越幼儿园教师职前培养共同体,必须彰显共生单元生态位,构筑多元主体网络和建立共同愿景;打造共生关系生态链,释放互惠共生动力和强化协同育人功能;迈向共生环境生态圈,营造正向文化生态和改善心智模式。

关键词: 职前教师;卓越培养;教师教育共同体;共生理论

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095—770X(2019)11—0059—06

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095—770X.2019.11.011

Constructing Pre-service Training Community of Excellent Preschool Teachers: Based on Symbiosis Theory

ZHANG Peng, MIN Yong-xiang, JIANG Rong-hui

(Sichuan Preschool Educators College, Mianyang 621700, China)

Abstract: Pre-service training community of excellent preschool teachers has focus on the habit development of professional competence of preschool teachers, and has more focus on the construction of “Integrated Symbiotic Relationship” among subjects of pre-service training ecosystem. By examining the practice of pre-service training of excellent preschool teachers based on Symbiosis Theory in our country, we noticed that the training faces the decline of synergy force of cooperative subjects in the symbiotic unit, solidification of the synergy model in the symbiotic relationship, and ignorance of collaborative culture in the symbiotic environment. To build a community of excellent preschool teachers, it is necessary to highlight the ecological unit of symbiotic units, build a multi-governance structure and establish a common vision in communities; it is also necessary to create an ecological chain of symbiotic relationships, release mutually beneficial symbiosis and strengthen synergy; In order to have a tendency of a symbiotic environment, it is also necessary to improve types of mind and create a positive cultural ecology.

Key words: pre-service teacher; excellent training; teacher education community; symbiosis theory

办好新时代学前教育,实现“幼有所育”美好期盼,需要培养大批卓越幼儿园教师。卓越幼儿园教

收稿日期: 2019—07—23; **修回日期:** 2019—09—07

基金项目: 教育部职业院校教育类教指委中小学教育重点课题(2019ZXXKT11); 四川省哲学社会科学重点研究基地——四川省教师教育研究中心资助项目(TER2017—015); 四川省新一轮教育体制机制改革试点项目(川教改办〔2018〕2号)

作者简介: 张鹏,男,甘肃陇西人,四川幼儿师范高等专科学校讲师,主要研究方向:教师教育; 闵永祥,男,四川眉山人,四川幼儿师范高等专科学校副教授,主要研究方向:教育管理; 蒋荣辉,男,四川江油人,四川幼儿师范高等专科学校教授,主要研究方向:学前教育。

师培养机制的创新,核心在于构建地域特色卓越幼儿园教师培养共同体。《教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》中指出,要创新培养模式,深化协同育人。通过实施卓越教师计划,培养一批热爱学前教育事业,幼儿为本、才艺兼备、擅长保教卓越幼儿园教师^[1]。职前培养是师范院校、地方政府、幼儿园、教科科研机构等作为联合培养主体协同培养“具有卓越素质的教师候选人”的实践交往过程。在这一过程中,协同育人主体都不是独立存在的,而是一种“关系性”存在^[2]。卓越幼儿园教师职前培养共同体是一种由师范院校、地方政府、幼儿园和科研院所等第三方机构联合组建的且以促进职前教师(本文指学前师范生)专业知识技能的习得、专业素养的养成、专业生命成长及职前培养生态系统中主体间“一体化共生关系”的构建为目的卓越幼儿园教师培养联盟。然而,当前学前师范生培养院校深受“独立生长”观念的影响,逐渐凸显出“共同价值的消解、主体利益的冲突以及合作机制的固化等弊病”^[3],致使卓越幼儿园教师职前培养实践深陷“交流表面化、内容过场化、协同创新效率过低”^[4]的现实境遇。因此,卓越幼儿园教师职前培养实践并没有显现出“实质性合作”的共生态,而是呈现“合而不作”的非共生态。共生理论认为,共生作为人类的基本存在方式,“没有谁可以生活在人与人、人与自然的共生系统之外”^[5]。为促进卓越幼儿园教师职前培养共同体成员的融合共生,本文试从共生理论的角度来探讨卓越幼儿园教师职前培养共同体的建构。

一、共生理论与卓越幼儿园教师职前培养共同体

“共生”(Symbiosis)概念最早由德国真菌学家德贝里(Anton de Bary)于1879年在《共生现象》一书中提出,以此形容两种生物之间的组合关系。此后,法国生物学家戴维斯(Dale S. Weis)等人对共生概念不断深入探索,认为共生是一种自组织现象,是生物体之间按照特定的生存方式形成的一种共同生存、协同进化的共生关系^[6]¹⁰。我国学者袁纯清以小型经济为研究对象,提出共生的生态系统是共生单元、共生模式和共生环境的圆融,共生系统具有“目的性、整体性、开放性和自组织性”^[7],能够深刻揭示共生体的运演逻辑,称之为共生理论的“三维一体”模型。

共生理论之所以能诠释卓越幼儿园教师职前培

养生态,是因为两者在“多元共生”的新教育时代背景下有着共同的关注点:聚焦生命的成长与绵延。共生理论对共生单元、共生模式和共生环境的强调以及共生系统所具有的共生性特质与卓越幼儿园教师职前培养的实践宗旨具有高度的内在契合性,彰显了卓越幼儿园教师职前培养共同体建构的必要性和可能性。基于共生理论的分析框架,卓越幼儿园教师职前培养共同体是共生单元、共生模式和共生环境的有机融合。

第一,共生单元,又称共生主体,是多元主体的有机构成体系,是共生体能量、资源、信息交换的基本单位。共生理论认为,共生单元具有主体的多元交互性、生态关联性和自组织性,彼此进行物质、能量、信息等要素的交流。对于卓越幼儿园教师成长而言,“职前培养既可能是简单的主客体对象化活动存在,也可能是复杂的主体间性交往活动存在。前者或许源于高校自治与学术自由的诉求,后者可能来自公共治理或协同创新的需要”^[8]。卓越幼儿园教师职前培养生态系统中共同体成员之间相互联系、相互作用并进行着教育能量、资源和信息的交换,以合力培养卓越幼儿园教师为共同价值而得以凝聚,维系着卓越幼儿园教师职前培养系统的生态平衡。

第二,共生模式也称共生关系,是指“共生单元之间相互作用的方式或相互结合的形式,它既反映共生单元之间作用的方式和强度,也反映它们之间的物质、能量和信息的交流互换关系”^[9]。共生理论认为,共生单元之间彼此建立互惠性或一体化共生关系,才可能更好维系共生系统地持续健康发展。在这一过程中,各共生单元都能够协同适应和应对复杂多变的生存环境并赋予共生关系主体以正向生长的内生动能。一体化共生是卓越幼儿园教师职前培养较为理想的共生模式,具体表征为地方师范院校与区县政府、幼儿园、教研机构之间彼此信任、积极互赖和融合共生的实践样态。

第三,共生环境是共生单元为实现互惠共生,协调生态系统的政策环境、制度环境和文化环境以及人才培养创新要素的总和。从是否有利于教育生态平衡的角度考量,共生体与环境之间通过物质、能量和信息等的交流互换会对共生体关系产生正向、中性或反向作用。共生理论认为,只有营造积极正向的共生环境,才有利于共生体发展。卓越幼儿园教师职前培养共生体发展的规模、速度及程度受制于政策、制度、文化等。因此,作为发生在真实场域中

的培养人的社会性活动,共生体之间须营造有利于卓越幼儿园教师职前培养的积极正向环境,在特定的环境下按照互惠共生模式增强共生关系主体对卓越幼儿园教师职前培养实践活动的参与广度、深度、热度和效度,显现出相互依存、协同合作及互惠共生的生态特质,实现对共生环境变化需求的有效回应,促进卓越幼儿园教师职前培养共同体呈现出共生单元、共生模式与共生环境融合共生的实践样态。

二、卓越幼儿园教师职前培养实践的生态困境

卓越幼儿园教师职前培养的核心旨归是以地方师范院校为主,超越固化合作机制的藩篱,迈向卓越幼儿园教师职前培养复杂的教育教学实践环境,实现卓越幼儿园教师职前培养系统的生态平衡。然而在现实境遇中,我国卓越幼儿园教师职前培养并没有内生出实践共同体的生态特质,也没有涌现出共生主体深度融合的共生样态,而是呈现出“貌合神离”的疏离困境。

(一)共生单元异化:职前培养实践中协同主体力量的式微

共生单元是塑造共生体的内生动力。共生单元所具有的对异质性的相互包容和相互理解促使其在共生环境中形成共生关系。卓越幼儿园教师职前培养实践作为复杂的共生系统,协同主体在特定领域内既有竞争又有合作,彼此相互独立又相互依附,不断进行物质、能量、信息等要素的交换与流动。然而,在实践中,由于协同主体的边界、身份及关系模糊,弱化了主体间的协同效能。彼此之间在角色定位、主体利益、组织文化等方面的矛盾冲突是导致职前培养实践中协同主体力量失衡的主要原因。

首先,角色定位迷失。长期以来,师范院校教师以“教育理论者”的身份自居,扮演着理论建构者和权威阐释者的角色;政府则被认为是教育政策、制度制定和实施的“行政权威”;幼儿园和教研机构多以“教育实践者”的身份自居,扮演问题解决者和服从者的角色。在协同育人实践中,每每表现为高校主体方的一厢情愿,幼儿园和教研机构的内生性动力不足,主动参与性不高,更多的是形式上的合作,缺乏实效性协同。这种“理论上位”和“实践上位”二元分化的顺势思维导致合作意识淡化。

其次,主体利益分歧。各主体的利益或需要决定了协同育人的实践观念和取向。在合作实践中,“大学之所以同中小学合作,或者主要是因为想得到

中小学给予的指导费、咨询费、劳务费、科研资助之类的酬金……中小学之所以同大学合作,主要也是因为希望提高本校的声誉、地位以及由此而可能带来的各种荣誉、机会及利益。事实告诉我们,在当下,主要只是出于利益考虑才进行合作的大学与中小学依然大量存在”^[10],这种互把对方当成工具的状况使共生性合作难以持续深入。

再次,组织文化冲突。由于协同主体的结构和建制迥异,必然会形成他们各自独特的价值取向,异质性的场域文化使得协同主体在对待同样的教育现象、教育问题、教育理论时会产生争论、矛盾冲突,甚至至于竞争。彼此缺乏对话交流,对学前师范生协同培养未达成共识,各主体因责任边界模糊、疏于管理,在一定程度上出现“缺位”或“隐身”的现象,致使其合法化认同难以达成。

(二)共生关系失谐:职前培养实践中协同模式的固化

共生单元之间建立以信任、互惠和制衡为基础的合作伙伴关系是卓越幼儿园教师职前培养共同体中共生关系正向生长的必要条件。从理论上讲,在共同体成员交互创生过程中,彼此间协商对话、互动合作、风险共担、利益共享,最终内生出权责明晰、互信互鉴、合作共赢的共生实践生态。事实上,卓越幼儿园教师职前培养共生系统的美好愿景与社会现实存在一定差异。

一方面,培养机制尚未健全。《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》中明确指出,要深化教师培养模式改革,建立三位一体协同培养的长效机制。《教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》中又指出,各主体要完善全方位协同培养机制。为了满足卓越幼儿园教师职前培养的需要,师范院校与幼儿园以为师范生提供见习实习基地,但是在培养方案、资源建设、教学团队、课例研究等方面的合作机制尚未健全。加之共生主体“关于如何形成伙伴关系以及寻求长足发展缺乏统筹和规划”^[11],“调动各方主动积极参与职前培养实践的制度性阻抗依然存在”^[12],阻碍了卓越幼儿园教师职前培养共生关系生态链的形成,使其处于一种共存而非共生的失衡状态。

另一方面,培养模式不够灵活。从理论建构而言,目前学界较为典型的职前教师培养模式有:“U-S”模式和“U-G-S”或 U-G-K 模式(U指大学、G指省级政府、S指中小学、K指幼儿园)模式。前者借鉴美国的专业发展学校模式和英国的教师伙伴学校

模式,已对国际教师教育改革产生了深远影响,但在国内实践中,难免有“水土不服”之嫌。“U-S”合作表现出合作理念上对理论和实践的简单化理解、合作角色上的角色定位模糊、合作机制上的“一边倒”倾向等弊端^[13]。后者以我国山东省的“G-U-S”模式^[14]和东北师范大学的“U-G-K”模式^[15]为典范产生了较为广泛的影响。政府(U)这一主体的介入很好地消解了“U-S”合作中的困境,充分发挥了统筹协调作用,为教师教育人才培养提供了政策引导和资源支持,但该模式多以高校单方面的助推为主,协同主体之间即用即散的合作关系“在深层次培养学生实践智慧方面三者往往出现‘合而不作’的现象”^[16],合作动力不足、实效欠佳。

(三)共生环境困扰:职前培养实践中协同文化的漠视

共生环境是协调共生系统的重要保障,在某种程度上,共生环境决定着共生单元间彼此的动态关系与结合方式。然而,当前未能有效营造促进卓越幼儿园教师职前培养的文化生态环境,导致协同培养价值的失真。共生环境的支持不够,制度环境、伦理环境、文化环境的缺失是问题出现的根本原因。

首先,制度环境失缺。制度化是学前教师教育规范发展和高质量发展的必然趋势。然而,当前我国卓越教师职前培养实践中协调、激励、监督机制缺位是共生系统实现的一大难题。协调机制的缺失可能带来卓越幼儿园教师职前培养多主体配合的不融洽;激励机制的缺乏会使卓越幼儿园教师职前培养缺乏长效合作机制;监督机制的缺位造成卓越幼儿园教师职前培养有效规制缺失,极易引发机会主义倾向。

其次,伦理环境失调。“完善的专业伦理可以匡正和规范专业人员的行为,维系专业活动的正常秩序,维护专业尊严与专业自主。”^[17]伴随学前教育普及普惠健康发展,学前教育教师队伍素质不高、“小学化”倾向等问题不断受到冲击和解构,致力于“卓越教师候选人”的“专业性”和“盟约性”正逐步被消解,主要表征为人际伦理、社会伦理和工作伦理的缺失。人际伦理的缺失常常会导致共同体成员角色错位;社会伦理的缺失会造成主体间依附关系弱化共生水平;工作伦理的缺失会导致共同体组织秩序失范。

再次,文化环境失迷。“共生的文化环境能够对共同体起到规范、凝聚、激励和强化的内聚功能,增强共同体成员参与人才培养的内生动力。”^[18]然而,

当前卓越幼儿园教师职前培养实践缺乏深度融合的文化环境,形式化和浅表化的协同大于实质性和深层次的协同。因此,营造有利于共同体运行的制度、伦理、文化共生环境,统合有效教育资源,消除合作体制机制壁垒,促使利益主体各司其职、相互配合,构建协同培养长效机制,结成卓越幼儿园教师职前培养共同体。

三、共生理论语境下卓越幼儿园教师职前培养共同体的建构路径

面对当前卓越幼儿园教师职前培养实践的生态困境,构建卓越幼儿园教师职前培养共同体尤为必要和迫切。在共生理论观照下,可以运用生态思维和方法破解卓越幼儿园教师职前培养实践生态困境,形成较为稳定的卓越幼儿园教师职前培养方略。

(一)共生单元的生态位:构筑多元主体网络和建立共同愿景

卓越幼儿园教师职前培养是一个庞大的共生单元系统,共同体的建构必然建基于共生单元之间的协同配合和积极互赖,彰显合乎学前师范生专业发展和生命成长规律的主体性。

一方面,构筑多元主体网络是前提。卓越幼儿园教师职前培养关涉地方师范院校、区县政府、幼儿园、第三方机构等多元主体,充分发挥各自在教育行政、理论、实践、评估方面的优势是其价值追求使然。充分调动区县政府的行政与管理优势,为学前师范生专业素养提升和教育实践提供政策保障;充分发挥地方师范院校学前教育专业的理论与研究优势,为地方基础教育培养“适销对路”的优质师资;充分利用幼儿园的实践场域优势,与高师院校开展课题研究项目合作;充分发挥科研院所等第三方机构的督导和评估优势,为师范院校培养方案、课程教学等提供咨询建议。通过卓越幼儿园教师职前培养实践活动,明确自己是协同育人共担责任的培养者、协同发展的促进者,而非主导者和替代者,各主体间应该是对话者与协商者的关系,而非指导者与被指导者、支配者与被支配者的关系,共同促成多元主体共生共荣的格局。

另一方面,建立“好教师”共同愿景是旨归。“真正的共同体是载着教育使命的概念,并非借着我们个人思想和感觉力量结合在一起,亦因‘伟大事物的魅力’而结合在一起。”^{[19]106-107}这一“伟大事物的魅力”就是共同体成员的共同愿景。彼得·圣吉(Peter M. Senge)说:“成员间共同愿景的创生只有建立

在每位成员个人愿景发展的基础之上,组织的不断超越与个体成员的自我实现才能融为一体。如此,个体才会积极地投入到组织的建设与发展实践之中,并不断地去探寻个体与组织实现协同创新的实践路径”^{[20]309-310}。长期以来,“大学一直是教师职前职后培养的主力,地方政府、中小学在师范生培养上是旁观者,而在地方教育、中小学校发展需求上则又成为大学人才培养的消费者”^[21],究其原因共生关系主体间没有建立起学前师范生“卓越培养”的共同愿景。共生主体都应该站在为国家培养德智体美劳全面发展的时代新人,为地方基础教育培养高素质专业化创新型的教师教育者的战略高度。在此基础上,共生单元间相互对话、相互尊重、相互认同,紧密围绕学前师范生卓越培养实践,导引个体愿景与共同体愿景融合共生,合力将卓越幼儿园教师职前培养共同体打造成一个价值、理想和利益共同体,并对其愿景认同且感到振奋,他们才会真正地在实践活动中主动挖掘智慧潜力并促成共同体成员之间相互悦纳。

(二)共生关系的生态链:释放互惠共生动力和强化协同育人功能

共生模式是反映共生系统中各个共生单元之间的交互行为方式和共生程度。长期以来,“‘U-G-S’三位一体的协同培养机制仅仅凸显了相关组织在卓越教师培养过程中的协同,但忽视了协同行为的目的与目标在于教师教育者队伍和卓越教师培养候选人这两个关键性主体,使协同陷入形式主义窠臼而难以真正抵及协同的真正目的和目标”^[22],如何更好实现三位一体机制的实质化、实效化,扭转当前的现实困境?基于共生理论的演进逻辑,互惠共生可以开掘共同体成员的智慧潜力,建立一种“链式战略联盟”,弥补彼此功能上的缺陷或不足,实现相互激励和相互适应。首先应充分释放互惠共生动力,打破共生单元之间相互隔绝的状态。其次应强化协同交互功能,建立由地方师范院校、区县政府、幼儿园和第三方机构助推的“四位一体”联动机制,逐步内生出共同参与、相互尊重、对话协商、融合共生的卓越幼儿园教师职前培养共生实践样态。

具体而言,在观念上,跳出传统师范教育的“工学思维”框架,赋予卓越幼儿园教师职前培养模式以新内涵,解构师范院校和学前师范生之间的主客体关系,重构“学前师范生”在卓越幼儿园教师职前培养主体中从“边缘”走向“中心”的主体间性关系,促进师范生更好地成长;在内容上,优化教师教育课程

体系,编制教育见习、实习和研习教学内容体系,运用“互联网+教学”“翻转课堂”“混合式教学”等教学方式,全面开展“产教融合、校校合作、知行合一”,落实实践教学“双导师制”,引导训育结合、德技并修,形成“课程思政”和“三全育人”格局,增强师范生“一践行三学会”的教师胜任力,着力培养师范生“乐教、适教、善教”的卓越品质;在结构上,搭建“互联网+教师教育”协同育人实践平台,建设卓越幼儿园教师教育改革创新实验区,突出师范生参与实践的经验积累,促使师范生习得“实践性知识”,汇聚“实践智慧”。

(三)共生环境的生态圈:营造正向文化生态和改善心智模式

共生环境是共生主体之间的关系赖以产生和发展的重要外部条件。构建共生型卓越幼儿园教师职前培养共同体,须重视共生环境的建构。

一方面,营造正向的文化生态环境。积极正向的文化环境具有导向、凝聚和激励作用,营造卓越幼儿园教师职前培养的共生环境需要制度环境、伦理环境和文化环境共同发力,打造制度环境、伦理环境和文化环境的共生体。制度、伦理和文化作为卓越幼儿园教师职前培养的微环境,三者既具有目标一致性,又具有功能互补性。制度是刚性的,具有外部强制性;文化是柔性的,具有内在规约性;伦理作为“看得见的手”和“看不见的手”,介于制度和文化之间^[17]。制度环境的构建应该在借鉴国外先进经验的基础上,从顶层设计出发,制定明确的政策法规并通过政策法规形成卓越幼儿园教师职前培养的常态化和制度化。如果说制度环境是一种他律,那么伦理环境则是自律和他律的融合。在他律意义上,伦理规范以其“刚柔相济”有效规避制度“空转”,对卓越幼儿园教师职前培养中各主体的行为进行规范与引导,促进协同主体彼此相互需要、相互建构、相互滋养、相互转化。在自律意义上,伦理规范着重考虑到共同体成员的人际伦理、工作伦理、社会伦理。卓越幼儿园教师职前培养协同文化的培育是一个循序渐进的过程,需要培育平等对话、责任担当意识,不断地提升文化自觉,增进共同体成员间生命理性交往,紧密结合制度环境和伦理环境,厚植协同文化根基,不断催生“好教师愿景”,力促师范生更好地成长。

另一方面,改善共同体成员的心智模式。彼得·圣吉认为,“心智模式是决定我们对世界的理解方法和行为方式的那些根深蒂固的假设、归纳,甚至

是图像、画面和形象”^[23]⁸。当前,很多地方的师范院校、政府、幼儿园等的心智模式“仍然停留在过去比较传统的认知和思维层面,严重阻碍系统思考和组织学习,成为一些改革难以绕开的、隐在暗处的顽石”^[18]。改进卓越幼儿园教师职前培养共同体成员的心智模式,仅凭师范院校的主动自觉是很难实现的,需要组建学习型共同体,营造正向的文化生态,夯实协同文化根基,持续改进共同体成员的心智模式。

四、结语

建构卓越幼儿园教师职前培养共同体是提高学前师范生培养质量的有效途径。我们认为,运用共生理论的“三维一体”分析框架审视卓越幼儿园教师职前培养实践,破解卓越幼儿园教师职前培养实践的生态困境,建构卓越幼儿园教师职前培养的共生生态系统,是推进我国学前教师教育共生发展的理论自觉和实践诉求,它必将会对创新卓越幼儿园教师培养模式产生重要而深远的意义。事实上,卓越幼儿园教师是“愿教”、“会教”、“能教”的圆融,是“高智慧”的教师^[24]。卓越幼儿园教师的培养不可能一蹴而就,职前培养就是为未来教师在知识、能力、素养方面打牢基础,通过实施专业教育融入卓越的潜质,唤起其对“认知之真、伦理之善、成人之美”的欲求,使之在生命成长过程中“为学生立心、为教师立命、为学校立魂、为民族立根”(刘铁芳语)。惟其如此,教育“人之为人”的本真意义方能“如其所是”的显现出来,培养“四有好老师”的愿景才可能得以实现。因此,打通职前职后分隔化培养是提高学前师范生教育质量的必然选择,在具体实践过程中要“因地制宜”、“因校制宜”、“因园制宜”。

参考文献

- [1] 教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html/2018-10-01.
- [2] 傅敏,高建波,刘卫民.从“差序格局”到“专业盟约”:校本教研共同体建构的转型策略[J]. 中国教育学报, 2019(5):22-26.
- [3] 林琦. U-S何以转向 U-G-S:论政府在教师教育共同体中的价值和参与[J]. 教育理论与实践, 2019(8):27-30.
- [4] 秦东方,刘玉红,邢林宁. 高师院校“卓越幼师”协同创新培养模式的理论与实践[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017,33(5):126-128.
- [5] 尹博. 基于文化共生理论的渝东南学校民族文化教育发展研究[D]. 重庆:西南大学, 2015.
- [6] Adams D G. Symbiotic Interactions[M]. The Ecology of Cyanobacteria, 1994.
- [7] 吴晓蓉. 共生理论观照下的教育范式[J]. 教育研究, 2011(1):50-54.
- [8] 孙泽平,徐辉,漆新贵,等. 卓越教师职前培养机制:逻辑与现实的双重变奏[J]. 中国教育学报, 2016(12):80-84.
- [9] 刘建生. 产学研合作模式再探讨——基于共生理论的视角[J]. 北京交通大学学报(社会科学版), 2012(1):102-106.
- [10] 吴康宁. 从利益联合到文化融合:走向大学与中小学的深度合作[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2010(3):5-11.
- [11] 刘义兵,付光槐. 教师教育一体化发展的体制机制创新[J]. 教育研究, 2014(1):111-116.
- [12] 唐淑红. 审视与应对:论职前教师教育实践的生态构建[J]. 教育研究与实验, 2019(1):79-83.
- [13] 孙自强. 实践共同体视域下 U-S 合作模式的重构[J]. 教育研究与实验, 2016(4):77-81.
- [14] 李中国,辛丽春,赵家春. G-U-S 教师教育协同创新模式实践探索——以山东省教师教育改革为例[J]. 教育研究, 2013(12):144-148, 159.
- [15] 谢桂新. 卓越幼儿园教师的价值诉求与职前培养[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2019(1):154-161.
- [16] 朱桂琴. 论教师职前实践教学共同体的发展趋向及建构[J]. 国家行政学院学报, 2016(11):76-81.
- [17] 翟亚军,王战军. 制度—伦理—文化:高等教育评估软环境的三个基本向度[J]. 高等教育研究, 2014(5):36-40.
- [18] 赵敏,蔺海洋. 校本教研共同体建构:从“共存”走向“共生”[J]. 教育研究, 2016(12):112-119.
- [19] 帕克·帕默尔. 教学勇气:漫步教师心灵[M]. 吴国珍,等译. 上海:华东师范大学出版社, 2005.
- [20] 彼得·圣吉. 第五项修炼·实践篇(下)[M]. 张兴,等译. 北京:中信出版社, 2011.
- [21] 朱桂琴,陈娜. “U-G-S”教师教育合作共同体的建构:戴维·伯姆对话理论的视角[J]. 教育发展研究, 2015(18):80-84.
- [22] 陈志利. 愿景型领导者:新时代卓越教师的角色本质[J]. 教师发展研究, 2018(3):53-58.
- [23] 彼得·圣吉. 第五项修炼——学习型组织的艺术与实践[M]. 张成林,译. 北京:中信出版社, 2009.
- [24] 张鹏,蒋荣辉,何为. 学前教育师范生专业素养的要素构成与培养路径——基于扎根理论的质性研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018,34(11):39-44.

[责任编辑 李亚卓]