

论教师的养成——以“学为人师”为视角

张倩¹ 李子建²

(1. 首都师范大学 教育学院, 北京 100048; 2. 香港教育大学, 香港)

摘要:深化教师教育改革的关键在于探索“教育人才成长和培养的规律”。探索规律的关键在于转变教师教育的研究范式,以“促进学习”代替“内容提供”。新的研究范式下,教师学习的概念得以重构——不再是“学习如何教”的知识获取过程,而是一个从外在情境到个体的知识技能,直至内在的情感态度、身份价值观的生态性转变的“学为人师”的过程。这一蕴含着系统的生态性转变的学习过程,是以专业身份的建构与发展为导向和动力的,是以实践参与为发生机制的,是以实践社群(专业学习社群或专业共同体)为发生情境的。教师学习的这些规律性认识,为设计恰当的学习机会,促进教师学习的发生,满足教师的学习需要,评价教师学习效果提供了理论依据。

关键词:教师学习观;学为人师;专业身份;实践社群

中图分类号:G645 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2016)06-0032-08

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2016.06.005

今天,师资队伍建设和在我国已经得到史无前例的重视。不仅国务院单独发文强调要加强教师队伍建设,国家发展改革委员会也联合财政部和教育部专门发文提出“深化教师教育改革”的举措。2016年新年伊始,教育部长又再次以“质量”为关键词,要求进一步推进教师教育改革。这场被视为国家两大发展战略(科教兴国战略和人才强国的战略)中的重要举措的改革,已经成为当前我国教育事业发展的重中之重。

近年来为“建设高素质专业化的教师队伍”,我国已经从经费投入到培养模式,从课程到教学,从职前到职后,做了大量的努力。尤其是在制度建设方面,为回应“高素质”“专业化”的队伍建设需求,在教师职业准入环节,厘定了教师的素质规格,制订了各学段各学科的教师的资格标准,改革了国家教师资格考试的内容与形式,务求提高教师职业的准入门槛和专业化水准。在职前培养阶段,通过制订《教师教育课程标准》,对教师教育课程的门类、结构、时数,以及见习、实习等问题做出了一系列的规定和要求,确保所培养的职前教师知识结构全面。

毫无疑问,这些举措都直指改革的目的——“建设高素质专业化的教师队伍”,从方向上保证了改革的“合目的”性,然而改革要取得成功的另一个关键是“合规律”性。改革不仅应该是需求驱动的,更应该“按规律办事”,否则即便有良好的意愿、精准的目标和强大的动力,也难克成功。因此,本文以探索“教育人才成长和培养的规律”为主旨,综合和总结近年来西方关于教师学习的实证研究,以期从规律层面来理解和把握教师的养成,为当前我国教师教育事业的科学发展和质量提高提供参考。

一、规律探索之始——教师教育研究范式的更新

规律探索的路径和取向,即科学研究话语中的“研究范式”。范式是“存在于某一科学论域内关于研究对象的基本意向”,它直接决定了什么应该被研究、什么问题应该被提出、如何对问题进行质疑以及在解释我们获得的答案时该遵循什么样的规则。^[1]因此,探索“教育人才成长和培养的规律”,首先应该检视的是,我们到底采取的是什么研究范式,探索的

收稿日期:2016-02-26

作者简介:张倩(1980—),女,江西人,首都师范大学教育学院副教授,主要从事教师教育、课程教学论研究,E-mail:zhq1015@hotmail.com;李子建,男,广东人,香港教育大学副校长(学术),课程与教学学系讲座教授,长江学者讲座教授,主要从事教师教育、课程教学论研究。

基金项目:本文系全国教育科学规划教育部重点课题“国际视域下的教师教育模式创新研究——对‘教育人才的成长和培养’规律的探索”(课题批准号:DIA130294)。

是怎样的问题。我们设问的方式是否理所当然地遮蔽了一些其实需要关注的重要问题？

综观全球教师教育研究,近十年来经历了一次重大的范式转换,即从“内容提供”范式转向“促进学习”的范式。^{[2][3]}“内容提供”的研究范式下,教师教育的本质被视为是让普通人经过制度化的学习和训练成为合格的教职人员的过程。它从根本上反映了百年来教师专业化的诉求,强调教师作为一个得到社会认可的专业,其标志之一就是教师应该循特定的乃至标准化的培养路径,经过制度化的学习,直至通过标准的专业考核,方能从事专业实践。以日本为例,他们通过制定一系列的《教职员免許法》《教职课程认定基准》《教员免許课程认定审查基准》《教育免許课程认定审查之营运规程》《教育免許课程认定之大学实地视察规程》,来促使教师培养的标准化。^[4]欧美各国在20世纪也先后出台了一系列的教师培养的专业标准,以确定教师培养的制度化学习历程和标准化的学习结果。这种旨在培养合格师资的制度化学习,形成了现代意义上的“教师教育”。与制度化学习相对应的研究问题则是“教师应该知道什么和应该如何做”,以确定制度化学习的内容。因此,“内容提供”的研究范式主导下的教师教育研究着重探讨专家教师的知识结构和心智模式,并尽可能地将其“去情境化”为普适性的和可传递的知识。教师学习,则被理解为这些既定的、去情境化的知识的即学即用或先学后用。而学习过程中基于个体自身经历的情感体验和基于情境的意义赋予,都被摒除在研究范畴之外。

然而,教师教育研究者在这种设问方式的框架中努力寻找越来越精细的答案,并依据这些答案提供了越来越丰富的教师教育内容,却无法保证学习的发生。这就好比我们努力打造靶子和箭,却不关心射箭的人本身。而只要射箭的人不发出射箭的动作,靶子和箭都没有存在的意义。于是有研究者指出,“传统的教师教育结构是有缺陷的,至少是功能失调的”^[5],而且这是由传统的“内容提供”式的教师教育研究范式所致。因为教师教育研究若仅限于对“教师应该知道什么和应该如何做”等问题的求解,追求均质的学习效率和结果,就遮蔽了作为学习者的非均质的个体教师,以及他们真实的学习经历和意义世界,包括他们是如何通过学习建构意义,如何将个体与专业实践关联等。而这些才是制度化的

“量化课时”转化为具有个人意义的“质性学时”的关键,是我们所追求的教师教育质量在个体身上的具体体现。这意味着,教师教育的研究和实践不应仅仅关注知识客体的认识论价值,却忽视学习本身对于个体的本体论意义。

“促进学习”作为一种新的研究范式,正是基于这样的系统反思而进入教师教育研究的。它强调教师教育的研究应该回到更为本源的问题,即“学习”是什么,以及如何“促进学习”,教育人才成长和培养的规律不应外求于教师教育的内容和模式或教师资质标准,而是内在于教师学习本身。^[2]这一新的研究范式确立的标志之一,就是国际教师教育研究的两面旗帜《教师教育专刊》(Journal of Teacher Education)(2011年第一期)和《教师教育研究手册》(Handbook on Research of Teacher Education, 2008)都以“学为人师”(learning to teach)为主题,邀请领域内的著名学者对此进行了系统地论述。学者们指出,新的教师教育研究范式的一个根本立场就是——“正是传统的教师学习观,即‘教师学习’在当代教师教育研究和实践中概念化的方式,局限了研究者对其进行检讨和变革”^[6]。因此,重构“教师学习观”,对教师学习进行再概念化(reconceptualization),成为新世纪以来国际教师教育研究的新风向。

二、规律何在——教师学习观的重构

教育人才成长和培养的规律,其核心是如何理解教师学习的本质,以及如何基于这种理解,有效促进教师学习和成长。因此规律的根本立足点就在于“教师学习观”——对教师学习的理解和定义。

受限于“内容提供”的教师教育研究范式,传统的教师学习观主要关注的是教师学习的客体——关于如何教的知识和技能,而教师学习则是掌握、运用和转化这些关于“应该如何教”的知识的过程。一言以蔽之,教师学习即“学习如何教”(knowing how to teach)。

在这种“学习如何教”的教师学习观的影响下,研究者从“教师应该能做什么”出发,反推至完成这些任务所需的知识和技能,并依此制定教师专业表现的测评工具。如美国教师教育大学协会委托 Reynolds 于1989年出版了《新教师的知识基础》,尝试描述每一个新教师都应该知道的知识种类,包

括课堂组织和管理、学生和学习、课堂教学、学生的发展需要、学科教学知识、学科教学法、读写知识、特殊需要的学生、班级、学校和学区的社会组织、教学的道德维度。1996 年的《教育心理学手册》(Handbook of Education Psychology)则将教师的知识分为三大类:一般教学知识和信念;学科知识和信念;教学内容知识和信念,而教师学习就是获取这三方面知识的过程^[7]。总体而言,传统的教师学习观秉持技术行为理性主义,将教师学习视为理性认知过程,关涉的是个人头脑内的心智发展,具体表现为掌握、运用和转化知识的过程。

然而对新教师的大型调研以及个案的跟踪研究都发现,以这些知识、技能和价值观为基础的教师教育课程和教师职业标准对新教师的入职和从教的支持极为有限。比如英国一项为期四年的大型研究(包括对 154 名新教师的族志学访谈以及对 1 200 多名的新教师的问卷调查),发现新教师的学习体验更多地集中在角色关系的建立、情感的投入与管理以及教师身份的认同上。而且新教师普遍认为现有的能力基准模型过于抽象而脱离新手教师的真实世界,不能为他们理解自己的日常教学生活提供参考,对新教师的专业学习与发展也缺乏应有的专业支持,因而仅仅是官僚的政策文本而已。这项由英国社会经济研究委员会(Economic and Social Research Council)支持的研究,由此提出新的教师学习观,认为教师尤其是新教师的学习的三大核心元素应该是关系性、情感性和自我身份认同,而非教师能力标准中所定义的知识、技能和价值观。^[8]

更值得深思的是,越来越多的实证研究证明,现代教师教育的制度化学习经历并没有帮助新教师将所学知识运用到教学实践中。^[5]易言之,作为外在干预手段的教师教育难以保证教师的知识和信念因学习而改变,从而导致某种预期的教学行为的发生。

因此,将教师学习等同于知识的即学即用的“学习如何教”的教师学习观是应该进行全面反思的。它忽视了学习主体的个体差异性,也不重视主体能动性和实践本身的情境性和动态性。最重要的是,它未能将教学视为一种道德实践,未对教师在价值观和使命感层面的学习与发展给予充分考虑。基于这些认识,近年来,全球教师教育领域开始突破传统的认知学习理论,转向批判学习的人为确定性与均质性的情境学习理论(situated learning theory)和

社会文化学习理论(socio-cultural theory of learning)。基于新的学习理论,教师学习观被重构,转而强调教师学习应该包括教师的全人发展,不仅涉及知识和技能的提升,而且内含着智慧的生成、情感的投入和道德反思等成分^[6]。其中概括得较为全面且得到广泛认同的是荷兰著名教师教育专家科瑟根提出的教师学习的洋葱圈模型”(onion-model)。^[9](见图 1)

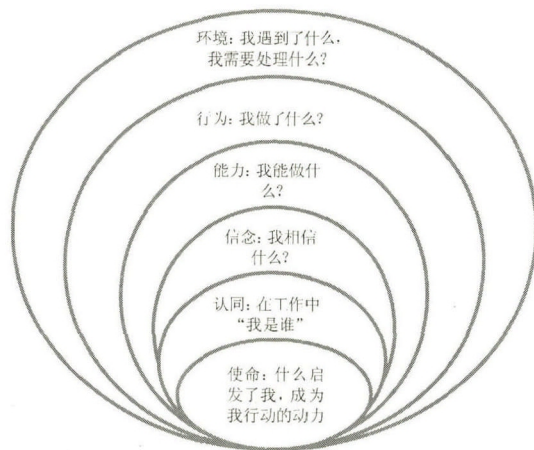


图 1 教师学习的“洋葱圈模型”(onion-model)

这个模型将教师学习视为个体的整体生态性的改变过程,并且从学习对于个体的意义的角度来分析整个改变的历程。具体来说,首先学习总是在一定的社会情境中发生的,对于教师个体来说,它通常表现为某个问题、任务或挑战,可能涉及到学生、课堂、学校或者更为宏观的文化和制度。教师需要针对所处的问题情境采取行动或思考自己可以采取的行动。当然,这些行动需要一定的能力来支持,同时也受教师既有的信念所支配,即教师有能力采取行动同时相信自己的行动是正确而有效的。需要注意的是,这里的能力是知识、技能、态度的综合,而能力是否能付诸实践转化为行为,还受限於具体的情境。最后,所有这些行为、能力和信念都源于更为根本的身份认同和职业使命。因为教师身份是教师个人对自己身为教师的定义,是他们知觉工作情境、赋予意义并采取行动的核心。^[8]举例来说,面对升学应试的压力(挑战),有的教师可能苦苦地钻研高考题型,不断给学生模拟考试,营造一种你追我赶的竞争气氛,因为他对自己的教师身份的设定是“我是一个努力帮所有孩子都考上大学的好老师”。而有的教师却选择帮孩子从高考应试的压力中解脱出来,鼓励每

一个孩子去认识自己,发挥所长,相互帮助。因为他认为自己是“让所有孩子都认识到自己的独特价值的老师”。显然,在同样的升学应试的任务情境中,不同的教师采取不同行为,背后反映的正是他们对“身为教师的自己”的使命的不同理解。这种对“专业自我”的不同定义驱使他们以特定的方式去运用能力、展开实践、处理问题。因此,根据科瑟根的洋葱头模型,“教师学习”的发生,意味着一系列内外联动的改变,包括对外在的工作情境的理解,具体的行为应对,相应的知识技能的储备,态度和信念的转变,直至最为核心的身份认同和职业使命。

教师学习的概念也由此从“掌握、运用和转化知识”的理性认知过程重构为一个包括知识、行为、态度和信念的更为整合的身份建构和重构的过程,从侧重心智发展和知识获取的“学习如何教”过渡到强调身份建构、实践参与的“学为人师”。这种教师学习观将基于个体经历的身份和信念、头脑内的心智发展和外显于情境的行为都联系起来,形成一个联动的内外循环,恢复了教师学习的主观能动性、复杂多维性、情境依存性和统整性。至此,教师学习不再仅仅是一个认识论的问题(知道什么、如何知道),而是一个本体论的问题(成为谁)。^[10]研究的重点从确定“新教师应该知道什么,他们应该如何训练以知道这些”^[11],过渡为理解“学习的社会文化历史情境与个体学习经历和身份建构之间的互动过程”^[12]。

“学为人师”的教师学习观重新奠定了“教育人才的成长和培养规律”的基核,但这一规律如何运用于教师教育的实践中,还有赖于我们进一步思考三个重要的问题——到底教师学习在什么样的情境中发生(外在情境)?如何发生(内在机制)?会带来怎样的改变(学习的成果及其评价)?

三、规律何用——教师学习的情境、机制与评价

首先,最为重要的问题是,通过学习,教师改变了什么呢?

通过学习,改变了什么?换言之,教师学习的效果是什么,我们如何判断教师的学习是否发生了呢?传统的行为主义的话语中,学习意味着可观察的行

为改变。认知理论则强调知识结构和信念的改变。社会文化理论及情境学习理论,则强调学习不仅是认知的过程,而且是建构人际关系的社会过程和建构自我的伦理过程^[12],因此改变的不仅是个体的实践行为、专业知识和信念,同时也改变了个体在其所处的实践社群^①中的参与身份。应该说,学习本来就是为了成为社群中更为核心的参与者,获取知识和技能是为了有能力参与到这个社群的实践中。^[13]所以,学习不仅是信息和技能的积累,也绝非孤立的行为和信念的改变,而是一种“成为某个人(实践社群的参与者)”的过程,改变的是“我是谁”和“我能做什么”的身份体验。

因此,根据社会文化理论,学习存在和发生的意义就在于个体身份建构和发展的需求,最终导向的也应该是身份的发展。对于教师学习来说,“成为一名教师”“成为一名好的教师”“成为一名更好的教师”,是学习发生的动机也是学习所带来的改变结果。换言之,通过专业学习,个体应该建构或重构其专业身份,形成“我是一名教师”“我是一名怎样的教师”“我渴望成为一名怎样的教师”等一系列关于教师角色、身为教师的自我,以及自我与教师职业之间的关系的认识,这种认识绝非仅仅是认知层面的(知识与技能),而是更具个人意义的、更深层的情感和信念层面的。从这个意义上说,学为人师是一个专业身份建构和重构的过程,因此有效的教师学习或教师养成活动,就应该是让个体教师体验到专业身份建构和重构的意义。

国外的实证研究也发现,职前教师认为有效的专业发展是一种富有身份建构和转化意义的个人学习经历,而非一些传统的知识获取的学习活动。^[14]举例来说,笔者跟踪的一个实习教师在回忆其印象最深刻的实习经历时提到两个片段都恰好印证了这个发现。该实习教师回忆,某次她上课,却讶然发现,由于停电,她不能正常使用事先准备好的课件。惊慌之中她看着全班的学生,第一次涌出一种明确的身份意识——“我是一名老师,在任何条件下,都应该可以教授学生知识”。经过这件事后,她对教师的责任和使命有了不一样的体会,对身为教师的自

① 实践社群(Community of Practice),情境学习理论中的一个重要概念。一个实践社群包含了参与其中的人、社群中所进行的活动以及社群所在的社会文化(Lave & Wenger, 1991, p. 98)。实践社群的存在,使得专家知识技能得以保持并传递下去,也是学习发生的必要条件。以教师职业而言,教师、其所从事的教育教学活动,工作情境中所涉及的社会文化共同构成了教师的实践社群。

我也有了不一样的要求。而另一件事则是,她负责当实习班主任的班级,在参加学校篮球比赛时制作班服,特意为她专门订做了一件。她表示,当她意外地收到这件“宝贵的礼物”时,瞬间就有了一种“我终于成为一名被学生所认可的老师”的感觉。而这两次经历都让她坚定了成为一名教师的职业承诺,也对自己的身份有了新的定义。

从这个案例来看,新教师自觉地从角色对手针对自己的角色表现所做出的反应中,来认识“身为教师的自己”,即“他人眼中的专业自我”,从而确立自己的教师身份。而这种身份的确立与认同,包含了也推动着一系列的个体改变。首先,为了成为同事和学生眼中的好教师,他们需要呈现相应的行为,表现出一定的能力。而在与角色对手的互动中,必然会产生情感体验,如上文所提到的因为获得认可而欣喜而坚定信念,当然也会有因否定而失落进而怀疑或修正信念的。因此倘若从改变的角度来看教师的学习,那么这种改变是全面而整体的——从行为到认知、情感和信念。而当一个人关于某一角色的行为、认知、情感和信念都发生改变的时候,这个人的角色身份也就发生了改变了。通俗地说,作为一名教师,个体对教师的角色定义变了,看待自己过去教学经历的方式改变了,参与当下的教学实践的方式也变了,与学生和同侪的互动方式也改变了,获得的情感体验也改变了。因此,教师学习所带来的改变不只是知识和技能的提升,更涉及教师信念、情绪和行为的转化。

那么这种转化性的改变是如何发生的呢?换言之,导致这种改变发生的机制是什么呢?

固然不是传统行为主义所强调的强化刺激原理,即通过外在干预来改变和形塑个体行为;也不是认知主义的所推崇的由内在的心智发展而导致外在行为变化;而是基于实践参与的身份认同机制。^[15]其实,根据维果茨基的社会文化理论,参与知识所存在的社会实践是学习之所以发生的最根本的认识论原则。

所谓“参与”不仅仅是具体活动的参与,而是一个对实践意义展开社会性协商的过程。^[16]只是这种协商未必以某种直接的言语讨论的方式来进行。事实上,实践本身蕴含着关于“某一个人应该如何”的意义的协商,因为人们的实践总是在回应和处理如何成为某一个人(某一类人)的深刻问题。比如,教

师在日常教学实践中通过其角色表现来呈现和表达自己对“好教师”的理解(如注重儿童心理体验的教师),而学生、家长则通过对教师角色表现的反应与互动,来反映自己对“好教师”的角色期待(如“好教师”应该是能提高学生成绩的教师)。这些不同的角色理解在互动中得到协商,而最终被教师所认同的角色理解,就成为了教师的角色身份。比如,有教师通过协商认识到,一个“好教师”既需要注重儿童的学习结果也需要注重学习过程中的情感体验。

因此以参与为发生机制的教师学习,不是被动的社会化过程,不是简单地符合外在角色期待的过程,而是一个基于已有的信念和角色身份与外在的角色期待不断协商、不断将教师角色与自我协调以建构和重构自己的专业身份的过程。当教师通过协商而最终认同了某种角色理解,确立了自己的专业身份之后,他就会依照这种理解来展开实践,因为他正是参照这种角色理解为自己及他人的实践行为赋予意义的。例如当他认同“注重儿童心理体验的教师”才是“好教师”的角色理解后,他就会要求自己努力展现出“好教师”应该具有的能力和从事的行为——真正关注儿童的学习体验,否则他就无法自圆其说地认定自己是一名“好教师”。当然,为此这名教师可能需要去学习某些他认为重要的知识和技能,来最终达致从内在身份到外在行为的自我同一性。因此,在社会文化理论中,参与是决定我们的行为(what we do),形塑我们的身份(who we are),以及我们如何理解我们的行为(how we interpret what we do)的关键。^[12]

教师学习的认识论原则从知识的获取更新为实践的参与,令教师学习所内含的社会性和情境性得到恢复。随之而来的问题是,怎样的情境促成了怎样的参与,带来了怎样的改变呢?

在新的教师学习观之下,教师学习是发生在实践社群中的社会性参与(Learning as a social process of participation)。学习情境不再是与人对立的外在物质世界,而是包含着实践活动、活动中的人及其所蕴含的社会文化,以及这些元素之间的互动关系的实践社群。^[13]有效的学习情境意味着个体能通过参与其中,对角色实践的意义展开协商,从而建构和改变其角色认知。

以此为准,研究者对实习生和在职教师的学习分别进行考查却发现,学校实践的参与并没有改变

实习生的传统教学实践观,而且在职教师工龄的长短也跟学习的效果之间没有必然的联系。^[17]可见,学校并不能简单地等同于实践社群,而仅提供实践参与的机会,也无法保证意义协商层次的学习的发生。研究者认为,破解这一现象的关键在于一个更为复杂的概念——“参与的质量”(quality of participation)^[15]。判断参与的质量的关键在于,个体的参与是否撬动了实践反思与意义协商。这意味着,实践社群作为有效的学习情境是相对于参与的质量而言的。

显然,对于不同的教师来说,能够鼓励其投入、促其反思的学习情境是不一样的。但就总体而言,欧盟与经合组织对23个成员国的教师进行大型调查发现,相对于传统的资格认证的学习课程,教师认为参与非正式的专业对话(围绕改善教学质量)是最为有效且参与度最高的专业发展活动^[16]。易言之,非正式的专业对话创设了教师参与质量较高的学习情境。在这个教师自发组织的实践社群中,教师能够主动地、灵活地参与其中,而且专业对话本身就意味着一种就专业实践展开的意义协商,因此它天然地邀请着每个参与其中的教师基于自己的实践经验而成为意义协商者、建构者。另一方面,它也避免了一些既定的、制度化的专业学习活动对个体参与的意愿和能力的要求。事实上,TALIS在它的《创设有效教学情境》的报告中就指出,教师普遍认为目前流行的“教育会议和研讨会”“参观他校”的教师专业发展活动,学习效果不佳。^[16]此外,对比这些专业学习情境,还有一个重要的要素就是,教师的个体能动性是否能够得到激发。非正式的专业对话通常是教师自己发起和组织的,是基于自己的实践体验的,因此它作为有效的学习情境,客观上保证了教师作为学习的能动者。反过来,会议和参观,对于大多数教师而言,则是一个被动的参与过程。

所以,综合来看,有效地教师学习情境,是邀请教师作为能动者参与其中的活动,是教师能够与其他参与者进行意义协商的活动,是教师能够运用和参考其实践经验的活动,是教师可自由地、可持续地

而非一过性地参与的活动。

然而这些规律如何迁移到职前教师的养成是目前教师教育实践领域的一大难题。不同于在职教师,职前教师在参与实践对话进行意义协商的能力方面,有明显的局限性。以英美为首的一些西方国家,为了给职前教师创设这种具有意义协商性质的学习情境,从20世纪末开始试行“校本教师教育”(school-based teacher education)^①,借此支持和引导职前教师参与教师实践社群,其效果也依然有待考证。^[3]

通过对以上三个问题的回答,我们尝试总结教育人才的成长规律如下。

教育人才的成长,即教师学习,是(职前)教师在教师实践社群中不断增加其参与性,获得社群认可,协商对“好教师”的理解,建构和发展自己的教师身份(identity as a teacher)的过程。因此,它不是发生在教师头脑中的,也不仅仅是个人的行为,而是以个体的身份建构意愿为动机的,是以实践社群中的意义协商为中介的,是分布在合作参与者之间的,是不断与实践社群互动、互塑和互构的过程。它的实现既有赖于个体本身的身份建构意愿,也有赖于实践社群作为情境所提供的实践参与机会,最终的效果则依托于个体对参与经历所展开的反思和赋予的意义。

四、规律的启示——教师的养成

根据以上的教育人才成长的规律,教师的成长是一个建构和发展自己的教师身份的过程,因此,我们在教师培养工作中就应该注意以下三个方面。

(一)理解和引导教师的专业身份建构的需求

正如前文所述,身份建构的需求是学习得以产生的动机。这种身份认同的需求可以理解为追求自我同一性,以及实现主体意识的意愿。职前教师或在职教师只有明确了自己想成为怎样的教师,为什么想成为这样的教师,应该如何才能成为这样的教师,他们才会在追求自我同一性的驱动下去发挥主体意识,展开专业学习,启动一系列的改变,从而自

① 所谓“校本教师教育”,萌芽于20世纪90年代,以美国霍姆斯小组创设的专业发展学校(PDS)和英国的校本职前培训为标志。此后随着“新自由主义”改革的盛行而愈演愈烈。发展至今,在英国,地方学校公会已被赋权实施政府资助的教师培训计划以颁发正式的教师资格,开始形成所谓的“学校为中心的教师职前教育”(school-centred initial teacher training)(Furlong, Whitty, Whiting, Miles, & Barton, 2000);而美国则发展出三种校本教师教育形式——大学与学校的伙伴协作(university-school partnerships)、专业发展学校(Professional Development Schools)和选择性教师培养路径(alternative route)(Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002)。

觉完成自己的职业使命。因此对于教师培养工作来说,第一环也是最为重要的一环,莫过于理解教师的专业身份建构的需求,并加以引导,最终帮助职前教师形成一种“乐于为师”的身份认同的需求。目前的教师教育实践中,我们更多地是对教师职业道德做出规范,却较少关注个体的专业身份建构的诉求,而它们对于教师养成教育来说,是有不同意义的。

(二)培养教师建构和重构专业身份的能力

建构和重构身份的能力,就是参与到专业社群实践,并展开对话和意义协商的能力。然而在实践中,很多新教师都难以将“所学”(知识技能)和“所信”(信念、价值观)转化为“所为”(实践行为)。而且为求在学校中生存,不少新手教师迅速地转向了教学实务的“经验权威”。如 Johnson 的研究就发现,实习教师往往带着学生中心的教学信念走入课堂,却因为学校的考试文化而转向了控制导向的教学风格,这归根结底是缺乏一种身份建构和重构的能力。^[17]缺乏这种能力,个体无法真正就实践展开意义的协商,只能被动地依循和符合外在的角色期待,又或者因为难以克服身份认同的危机,而选择放弃教师的角色身份,这也是新教师离职率较高的重要原因。因此,有意识地培养职前教师这种参与对话、协商意义的能力,是教师教育应该郑重以待的任务。在这方面,一些国家邀请前线教师参与职前教师的培养,甚至组织家长与职前教师进行座谈,都被证明是行之有效的策略,值得我们借鉴。

(三)创设条件支持教师实现其身份认同需求

当个体有了建构专业身份的需求,产生了建构的意愿,也具备了相应的能力时,如何创设条件来支持就至关重要。当然,处在不同生涯阶段的教师经历着不同的挑战,有不同的身份认同需求;即使处在同一生涯阶段的教师,也可能因为个人的经历而有不同的身份认同需求,因此不可能有一个具体的专业情境是适合所有教师的。因此,诊断职前教师的身份建构的需求,并及时提供相应地实践参与情境,进而邀请他们就个体的参与经验,进行意义协商,促其反思,是新的教师学习观对教师教育实践提出的新要求。最新的《教师教育研究》(Journal of Teacher Education)介绍了一些教师教育的改革实践,包括通过收集职前教师的自我叙事,来诊断他们的身份建构的需求;建立教师成长的档案袋以跟踪教师身份建构的历程;组织不同实践主题的在线讨

论社群,为职前教师创设安全的环境进行意义协商;通过跨文化的沉浸式实习,促使职前教师反思自己的教学理念等。

新的教师学习观意味着充分把握和运用“教育人才成长和培养的规律”,必须回到“学”这个原点,真正理解教师是如何“学为人师”的,站在“学”的立场上去把握“教”的意义和规律,才能真正发挥其对“学”的支持和引导的作用,最终实现其使命——“建设高素质专业化的教师队伍”。

参考文献:

- [1] Ritzer, G. Sociology: A Multiple Paradigm Science[M]. Boston: Allyn and Bacon, 1974: 37.
- [2] Spalding, E., Klecka, C. L., Lin, E., Wang, J., & Odell, S. J. Learning to teach: It's complicated but It's not magic [J]. Journal of Teacher Education, 2011, 62(3): 3-7.
- [3] 张倩,李子建,宋萑. 论当代西方教师教育研究话语的迁移与转向[J]. 比较教育研究, 2014(4): 64-69.
- [4] 张倩. 日本教师教育认证的制度建构及其启示[J]. 教师教育研究, 2012(3): 85-91.
- [5] Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry[J]. Review of Educational Research, 1998, 68(2): 130-178.
- [6] Clift, R. T.. Rethinking the study of learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education[M]. New York: Routledge. 2008: 827-834.
- [7] Borko, H., & Putnam, R. T. Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology [M]. New York, NY, US: Macmillan, 1996: 673-708.
- [8] McNally, J., Blake, A., Corbin, B., & Gray, P. Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflicting in teacher induction[J]. Journal of Education Policy, 2008, 23(3): 287.
- [9] Korthagen, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2004, 20(1): 77-97.
- [10] Webster-Wright, A. Reframing professional development through understanding authentic professional learning[J]. Review of Educational Research, 2009, 79: 702-739.

- [11] Carter, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*[M]. New York: Macmillan. 1990; 291-310.
- [12] Van Huizen, P., Van Oers, B., & Wubbels, T. A Vygotskian perspective on teacher education[J]. *Journal of curriculum studies*, 2005, 37(5): 267-290.
- [13] Lave, J., & Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*[M]. New York: Cambridge University Press. 1991
- [14] Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. Key experiences in student teachers' development[J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2011, 17(1): 115-129.
- [15] Dam, G. T. M. t., & Bloma, S. Learning through participation: The potential of school-based teacher education for developing a professional identity [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(6): 647-660.
- [16] 张倩, 李子建. 国际比较视域下的教师专业发展——以 TALIS 2010 教师专业发展主题报告为基础[J]. *教育发展研究*, 2011(6): 39-46.
- [17] Johnson. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers[J]. *Teaching and teacher education*, 1994, 10(4): 439-452.

Teachers' Cultivation: From the Perspective of Learning to Become a Teacher

ZHANG Qian¹, John Chi-Kin Lee²

(1. College of Education, Capital Normal University, Beijing 100048, China;

2. The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China)

Abstract: The key to the success of teacher education reform is exploring 'the laws of teachers' cultivation'. To achieve that, the research paradigm of teacher education should be transferred from 'content providing' to 'facilitating learning'. Guided with the new paradigm, the definition of teacher learning should also be reconstructed from the process of gaining knowledge on 'learning how to teach', into the process of 'learning to become a teacher', which contains ecological transition of outside context and individual's knowledge and skills, internal emotions and attitudes, and values and identities. The whole ecological transition is driven and guided by the construction and development of professional identity, with the formation mechanism of practice participation and the context of community of practice or professional learning community. These laws on teachers' learning provide theoretical framework for designing the learning opportunities to facilitate teachers' learning, meeting their learning needs and evaluating their learning outcomes.

Key words: perspectives on learning to teach; learning to become a teacher; professional identity; professional learning community

(责任编辑 李 涛)