

教师教育者的身份内涵、困境与建构路径*

赵明仁

〔摘要〕 研究教师教育者的身份认同,促进教师教育者的专业发展是推动教师教育改革的新动力。在“社会—个人”和“意象—实践”的二维视野中,教师教育者的身份可以概念化为社会赋予的身份、社会实践的身份、自身认定的身份与自身实践的身份。当前,我国教师教育者存在的身份困境表现为示范者角色的缺失,反思者角色的乏力和研究者角色的模糊。通过出台教师教育者标准,加强院校伙伴协作机制建设,教师教育者建立明确的自我意识,增强身份的实践感和效能感,是建构教师教育者身份的可行路径。

〔关键词〕 教师教育者;身份认同;教师教育改革

〔作者简介〕 赵明仁,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授/教育学院院长,教育学博士 (兰州 730070)

自21世纪以来,在我国以提高质量和促进公平为宗旨的基础教育改革浪潮中,教师的重要性已被国家、社会和教育界所充分认知。相应地,我国教师教育改革也空前高涨,从国家层面讲,在教师教育体系、标准体系、培养模式和在职培训方面的改革从未间断,这也带动了教师教育院校在办学定位、机构重组、培养理念与模式、课程与教学上的积极探索。回顾我国教师教育改革的整个图景,不难发现对教师教育者及其专业发展的关注和研究与国外一样都比较薄弱。^[1]我国高校有数万名教师教育者,教师教育者的专业发展不论对于教师教育,还是对于整个教育体系来说都有着重要的作用。本文试图通过探讨教师教育者的身份内涵,当前我国教师教育者身份困境及成因,以及建构教师教育者身份的路径,为促进教师教育者专业发展提

供建议。

一、教师教育者的身份内涵

(一)教师教育者的身份类型

教师教育者即“教师的教师”,是依据基础教育发展要求和中小学教师专业标准,遵循教师成长的内在规律,承担教师职前培养和在职发展的专业人员。教育教学是一项深具专业性、伦理性和创造性特点的复杂而具挑战性的工作,教师教育者不仅要让受教育者获得学科和教育教学知识,还要通过教师教育者的示范和受教育者的反思性实践让他们学会教学。教师教育者类型较多,本文中教师教育者特指高等院校中承担教师教育课程的教师。

身份是一个较为综合的概念,从个人角

* 本文系国家社会科学基金2014年度一般项目“西北少数民族地区双语教学教师队伍建设研究”(项目编号:14BMZ090)的研究成果。

度看,是一个包括“我是谁”这样关涉价值观和目标,到相应的行为实践的概念。从个人与社会关系看,包括社会对个人的角色期待,再到个人对这种角色期待的诠释与实践。这就是说,身份可以至少从“意象—实践”和“社会—个人”两个维度解读。具体到教师教育者,我们可以把上述两个维度上的教师教育者身份归纳为社会赋予的身份、社会实践的身份、自身认定的身份与自身实践的身份。社会赋予的身份指社会和教师教育院校通过期待、舆论、理论、制度所期望教师教育者具有的道德责任,价值立场和使命承担;社会实践的身份指教师教育院校对教师教育者工作的实际支持环境和制度实践所塑造出来的身份特征;自身认定的身份指教师教育者发自内心的对于“教师的教师”的价值、权利、责任的诠释、认可和忠诚度;自身实践的身份指教师教育者在实际工作中所扮演的角色。

上述四类身份紧密相关,但也具有相对独立性,并不总是一致的。当教师教育者的工作被教师教育院校所高度认可并给予充分的支持环境时,社会实践的身份就与社会赋予的身份一致,甚至会超越社会赋予的身份。当教师教育者的工作被教师教育院校不能充分认可,或不能够实际上给予充分的制度和其他资源的支持和保障时,社会实践的身份就与社会赋予的身份有很大的落差。当教师教育者充分地认可社会赋予身份,并身处良好的社会实践身份环境中,教师教育者自我认定的身份就会比较主动和坚定。若教师教育者不能充分认可社会赋予身份,或身处较差的社会实践身份环境中,或教师教育者虽然口头上充分认可社会赋予身份,但并不真心诚意地实践所认可的身份时,自身实践的身份就会很弱。

(二)教师教育者的角色

当我们具体讨论教师教育者的身份内涵时,首先应该进一步讨论社会赋予的教师教育者身份,这类身份中教师教育者角色虽然

可以列举很多,但示范者、反思性专业发展者和研究者三项最为关键。

示范者指教师教育者需要践行自身所研究和倡导的教学理念。要求中小学教师教师在课堂中所应实践的理论,教师教育者首先要躬身践行,在自身的课堂中体现出来。如此,教师教育者的所思与所为是一致的,理论与实践是统一的。教师教育者所教授的理论就会具有很强的说服力和感召力。同时,学习者也可以通过自身的学习经验和案例加深对所学习教育教学理论的认识和理解,这也有助于学习者在他们的教学中践行所学习的教学理论。如果教师教育者不能在教学中履行好示范者的角色,会使他们陷入很尴尬和矛盾的境地,是影响其外在的身份形象树立和造成内在的身份危机感的重要根源。

那么,教师教育者如何才能扮演好示范者的角色?首先,需要教师教育者具有践行教育理论的强烈意识和责任感。不能把践行教育理论看作是可做可不做的选择性事情,而应该看作是必须履行的专业操守。其次,要做好教学设计工作,教育学、课程论、教学论、学科教学法等课程的教学设计要立基于自己所教授理论基础上,要以所教授的理论和方法来建构这些课程的教学过程。另外,通过反思来研究教学是教师教育者扮演好示范者角色的重要方法。经由反思,教师回顾和再现自身课堂的情境,寻找教学活动之间内在联系及其意义,探究教学活动背后的理论基础。

因教学后反思深度不同,教师教育者教学反思可以分为三种类型。^[2]一是对教学的“回顾”,是一个“行动—观察—分析和评价—计划—行动”的过程。反思会在一天或者是一周的工作结束后,教师会回顾教学过程和学生的学习进展,反思的结果是教学计划得以修改,管理学生的方法得以改进等。二是对教学的“研究”,是一个“行动—系统的观察—严谨的分析—评价—计划—行动”过

程。在这个水平上,观察变得系统和有明确的目标,信息的收集、分析和评价可能需要数周或数月,录像和日记等工具可能被用来收集信息。然后对收集的信息针对某一话题进行分析。三是“再理论化”,是一个“行动—系统的观察—严格的分析—评价—再理论化—计划—行动”的过程。教师教育者进行抽象和严格的反思,数月或数年以后观念系统得以更新与改变。

教师教育者第三个重要的角色是研究者。作为高校的教师教育者,通过教育教学研究促进教育知识的生产是其重要使命,教师教育者需要反思教学和探究教师教育中的理论和实践问题。在一项针对学科教师教育者的研究中发现,学科认同是教师教育者认同的基础,教学认同是关键,研究认同是巩固和提升。研究认同在教师教育者的身份认同中发挥着重要的促进作用,会拓展教师教育者认同的内涵和边界,更会提升教师教育者认同的深度和坚定性。如果缺乏研究认同,高校的教师会认为自身不是完善的教师教育者。

二、教师教育者的身份困境及原因分析

在我国深化教师教育改革的语境中,增进教师教育者的身份认同,促进教师教育者的专业发展,成为当前推动教师教育改革的新动力。这需要在教师教育者身份内涵的观照下探析当前我国教师教育者的身份困境及其成因。

(一)教师教育者的身份困境

概言之,教师教育者身份困境主要表现在示范者角色的缺失、反思者角色的乏力和研究者角色的模糊。

在示范者角色的缺失方面,高校的教师教育者在很大程度上缺乏两个方面的身份认知。一是很多教师教育者只是认为自己是大学教师,而没有明确的教师教育者身份意识

及其实践和确认,实际上还没有完成从教师到教师教育者身份的转换。^[3]二是在开设如教育学、课程论、教学论、学科教学法等课程的教师似乎有这样的集体意识,这些理论性的课程适合于用讲授的方式教学,而大学中那些实验和实践性课程才适合于用参与和探究性方式教学。在缺乏与教学实践紧密联系的教学内容和学生参与的教学方式情况下,这些理论性强的教师教育课程很容易上得比较抽象和空洞。一项关于师范生的研究发现,教学方式以教师讲授和学生倾听为主,学生对大多数教师教育课程评价一般。学习的情况是,按部就班地听课,考前大部分内容是以死记硬背的方式复习,只有少部分内容是在理解基础上复习。考试之后对学习内容没有深刻的印象,而教师的亲和力,师生的融洽关系则给他们留下了深刻的印象。没有学生谈到因为教学内容、教学方式方面给他们产生的重要影响。^[4]师范生的看法实际上反映出教师教育者在课堂上还是过多地通过讲授式教学在理论层面教授建构主义、探究性教学、学生主体性和合作学习等,而自己却不善于对理论和模式的实践。这样的教学经常会引来对“请按我说的做,不要按我做的做”的嘲讽。这一方面会影响教学质量,另一方面也会导致教师教育者身份的断裂。

反思者角色乏力主要表现在教师教育者个体对教师教育课程开发和教学上缺乏深入反思的意识。近些年来,大学层面的教师教育重在培养模式和课程体系改革,对教学质量的关注和政策引导不足。这在很大程度上是基于这样的假定,大学教师的专业自主性较大,教师对来自行政方面的教学督导往往持有一定的排斥心理,所以教师教育的教学往往脱离了管理的视线。从目前看来,我国当前学校层面的教师教育改革正迈入了推进教学改革的“深水区”,如果不进行深入的教学改革,则很难延续教师教育改革的成果。在这种缺乏对教学质量强力的政策引导

和问责情况下,作为提高教学质量的策略,教学反思也并没有引起教师教育者的重视,从教师教育者群体来说也缺乏反思的文化。在中国知网库中仅有的不到五十篇关于教师教育者的研究,主要是对国外教师教育者研究的介绍和对我国教师教育者的理论探讨,而对教师教育者的自我研究还显薄弱。

研究者角色模糊指教师教育者在面向实践的研究取向上的不坚定性。教育实践是教师教育者研究的田野,教育教学知识的生产也离不开实践场域。许美德教授在对大学和师范院校进行比较时提出,教师教育是行动导向的,使命在于追求高水准的实践^[5]。这里的实践除了自身的教学之外,更重要的是中小学教育教学实践。但是,目前的基本情况是教师教育者与中小学联系还不够充分和紧密。教师教育者所开展的研究中通过规范的方法收集来自实践的数据不够。只有当教师教育者对中小学教育教学实践有着深入的理解,才能对实践变革产生切实的引领,才能对实践发展产生足够贡献,由此,教师教育者身份的确定感就会产生并不断强化。

(二)原因分析

造成以上教师教育者身份困境的原因是多方面且错综复杂的,至少可以从教师教育者、教师教育研究传统和教师教育者所处的制度环境三个层面进行分析。

教师教育者及社群缺乏强烈的对教师教育质量集体反思的意识和责任感。专业精神和责任是专业工作者的重要特质,当拥有了相当的专业自主权之后,就需要履行相应的专业责任。特别是在国家大力推进基础教育课程改革的背景下,教师教育者积极投身于基础教育课程改革,但教师教育者的直接工作对象,职前教师教育课程与教学改革却没有受到如基础教育课程改革那般重视。

从教师教育研究传统来讲,有两个方面的不足。一是低估了实践的重要性;二是对研究方法掌握不足。就前者而言,我国教师

教育者与中小学实践场域有着天然的距离,这方面与西方国家截然不同。美国、澳大利亚等国家教师教育者成长的路径是从中小学教师成为教师教育者。大学中的教师教育者都有在中小学多年的工作经历,然后通过攻读博士学位在大学担任教师教育者。在英语教师教育者身份和专业发展文献中,一个重要的探讨话题是教师教育者如何通过对实践持续探究而获得对教学的深度理解,关注的是如何提高教师教育者在实践探究基础上的理论性。^[6]我国教师教育者很少有在中小学多年的工作经历,基本上是不间断地从本科读到硕士再到博士,造成教师教育者在实践感知上的天然不足。然而,美国大学的教育学院中多设有实践型教授教职,聘请教育实践领域有杰出成就的管理者或教师担任教学的非终身职位,旨在加强教师教育中实践的重要性。

在制度环境方面,21世纪以来,我国师范大学向综合性大学转型、高水平师范大学向研究型大学发展的意愿强烈,势头强劲。在此环境中,大学对教师的研究成果格外渴望,政策引导非常明确。大学教师工作和发展对制度有高度的依赖性,在绩效责任的压力下,在以研究为本的大学中给教师教育者提供了不确定的身份环境,给身份认同带来困扰。^[7]使得教师教育者对关注实践产生一定的疑虑情绪,认为强调了实践性就会影响理论性,同时会担心过多去接触实践会影响学术研究的时间与精力。

三、教师教育者身份建构的路径

在社会的意象层面,需要通过出台教师教育者标准,建立清晰的、富有感召力的教师教育者的专业内涵和形象。我国于2012年颁布了幼儿园、小学和中学教师专业标准。当有了《教师专业标准》之后,就需要有相应的课程体系来培养这样的专业化教师,所以

我国颁布了《教师教育课程标准》,而对于由谁来开发与实施教师教育课程,而需要有专业化的教师教育者来承担此责任,这就需要颁布《教师教育者专业标准》,以推进政策的实施。颁布《教师教育者专业标准》的意义还在于通过界定教师教育者工作的基本理念、核心主张和具体要求,为教师教育者提供共享信念、行事原则和行动规范,从而丰富教师教育者的专业内涵,引导和激励教师教育者的专业实践。同时,教师教育者专业标准还能够提高教师教育者身份的辨识度,让社会更清晰地认识教师教育者的专业内涵与功能,从而提高教师教育者的专业形象和声誉。目前,虽然美国、荷兰、澳大利亚等国家颁布了《教师教育者专业标准》,但这些专业标准还没有很充分地挖掘和揭示教师教育者独特的专业内涵与要求,对教师教育者专业理念的解释也不够系统和深入。如果我国能够研制彰显较高学术水准的教师教育者专业标准,不仅对我国而且对世界范围内的教师教育者专业发展都是重要的贡献。

在社会的实践层面,高校要搭设有利于教师教育者面向实践、服务实践的制度环境,从而引导形成面向实践的教育研究范式。20世纪以来,美国研究型大学教育学科的研究范式面临着数次转型。20世纪30年代,杜威在芝加哥大学的实验,将美国的教育研究引向了学校的生活实践,为教育学科发展创造了生机。

在杜威之后,竭力向社会科学重视实证和数据分析的研究范式靠拢的倾向,导致美国教育学科脱离了学校生活而进入了死胡同,轰动性的事件就是芝加哥大学教育学院于1996年停办。^[8]引导教育研究范式转变的一个重要策略就是建立院校伙伴协作机制。大学出面与政府和中小学签订合作协议,大学教师教育者能够持续地深入中小学进行长期的学校改进工作。这样,一方面能够根据学校实际需求进行教育教学改革的专业支

持,另一方面,也有利于教师教育者深入实践,有利于自身的专业发展和学术研究。教育部于2014年颁布的卓越教师支持计划中,最主要的措施就是建立大学、地方政府和中小学合作的“三位一体”培养机制。卓越计划的理念不仅体现了教师培养的基本理念和方向,也有利于教师教育者的专业发展。大学除了建立引导教师教育者到中小学开展实践研究的机制外,对教师教育者的评价制度设计上也要给予相应的配合。

在个人的意象层面,教师教育者需要建立清晰的自我意识。教师教育者可以通过对社会认定和实践身份的接纳、诠释和再诠释提高自我意识,特别是在建立了教师教育者专业标准后,教师教育者需要把标准内化为自己的理念。同时,还可以通过参与共同体的公共讨论、自我叙事和研究等方式来形成明确的教师教育者的身份意象,^[9]包括身为教师之教师的职业定位、价值感、专业素养、专业目标和工作方式等。认识到除了大学教师的身份外,核心身份是教师教育者社群的一员,在观念上提高教师教育者身份的识别度和自尊感。

在个人的实践层面,教师教育者要增强身份的实践感和效能感。因为,从根本上讲,“自我认同并不是个体所拥有的特质,或一种特质的组合。它是个人依据其经历所形成的作为反思性理解的自我”^[10]。这就是说,不论是社会认定还是自身认定身份的落实都需要个人实践的参与、过滤、内化和提炼。因此,教师教育者天然地需要成为行动研究者,在教育教学中真正发挥示范者的角色,用自身的教学来实践所讲授的理念和内容,让师范生经历理想的教学方式,让他们的学习经历本身成为学会教学的重要资源。同时,教师教育者的理念与实践达到了统一,并经由反思实践会反哺理论,促进教师教育者理论的丰富性和坚定性,这将成为教师教育者身份统一性的重要前提,让他们在实践和反思

教学理论中增强身份认同。

参考文献：

- [1] Izadinia, M. Teacher Educators' Identity: a Review of Literature[J]. European Journal of Teacher Education, 2014, (4).
- [2] Griffiths, M. & Tann, S. Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories[J]. Journal of Education for Teaching, 1992, (1).
- [3] Griffiths, V., Thompson, T., & Hymniewicz, L. Landmarks in the Professional and Academic Development of Mid-career Teacher Educator [J]. European Journal of Teacher Education, 2014, (1).
- [4] 赵明仁. 先赋身份、结构性身份与建构性身份：“师范生”身份认同探析[J]. 教育研究, 2013, (6)

[5] 许美德, 李军. 世界教师教育发展的历史比较[J]. 教育研究, 2009, (6).

[6] Loughran, J. On Becoming a Teacher Educator[J]. Journal of Education for Teaching, 2011, (3).

[7] Dinkelman, T. Forming a Teacher Educator Identity: Uncertain Standards, Practice and Relationships. Journal of Education for Teaching, 2011, (3).

[8] 陈超. 中美研究型大学教育学科建设的比较研究[J]. 教师教育研究, 2009, (6).

[9] Yuan, R. Learning to Become Teacher Educators: Testimonies of Three PhD Students in China [J]. Australian Journal of Teacher Education, 2015, (1).

[10] 安东尼·吉登斯. 现代性与自我认同[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1998. 58.

An Analysis of the Identity Connotation, Dilemma and Construction Path of Teacher Educators

Zhao Mingren

Abstract: The study of identity of teacher educators to promote their professional development will become a new impetus to advance the reform of teacher education. In the two dimensions of "social-personal" and "image-practice", the identity of teacher educators can be conceptualized as the identity given by society, the identity of social practices, the identity of self-identification and the identity of self-practice. At present, the problem of teacher educators' identity in China is characterized by the lack of the role of the demonstrator, the weakness of the role of the reflection of the observer and the fuzziness of the role of the researcher. We can analysis the reasons from the perspective of teacher educators, the tradition of research of teacher education and the policy of teacher education. The feasible way to construct teacher educators' identity includes issuing the standards of teacher educators, strengthening the construction of partnership cooperation mechanism among colleges and institutions, establishing a clear sense of self-identity as teacher educator, enhancing the sense of practice and efficacy.

Key words: teacher educator, identity, teacher education reform

Author: Zhao Mingren, D.Ed., professor of Center for Studies of Educational Development of Ethnic Minorities in Northwest China, and Dean of School of Education, Northwest Normal University (Landzhou 730070)

[责任编辑:柳翔浩]