

教师专业身份认同及其教师教育意蕴

谢淑海^{1,2}, 熊梅¹

(1. 东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024; 2. 伊犁师范学院 教育学院, 新疆 伊宁 835000)

摘要: 现有相关研究都强调了专业身份认同在教师专业发展中的重要性, 而理解教师专业身份认同则充满挑战。通过对现有研究的梳理, 试图从教师专业身份认同的定义、自我的定位、能动行为、情绪、叙事和话语、反思的作用等维度来理解教师身份认同。另外, 也特别关注了教师教育和教师专业身份认同的关系, 探索其对教师教育的意蕴。

关键词: 教师专业身份认同; 职前教师; 教师反思; 教师教育

中图分类号: G451.1; G659.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2015)06-0021-10

教师专业身份认同是分析教师教学的框架或棱镜, 是教师专业生活的一个组织因素, 甚至也可以用来解释、证明和理解与他者和世界关联中的自己^[1]。此外, 由于教师置身于学校和一定的专业共同体中, 专业身份建构会伴随教师整个职业生涯。然而, 教师专业身份认同是一个复杂的概念, 现有研究都试图揭示教师专业身份认同的内涵及其重要价值, 但始终未达成一致的理解。因此, 要完全理解教师专业身份认同的内涵是一个巨大的挑战。而要深入研究教师专业身份认同, 理解其概念是逻辑起点。根据现有研究, 虽然不能立即得到教师专业身份认同的确切含义, 但可以围绕教师专业身份认同探索其问题及方法。本文尝试理解教师专业身份认同, 为进一步探究教师专业身份认同奠定基础。

一、理解教师专业身份认同所面临的挑战

尽管对身份的研究可以追溯到早期的人类学者和社会心理学家对自我的探索, 而对教师专业身份的研究则是最近 20 年的事情^[2]。虽然进入研究者的视线较晚, 但是教师专业身份认同已然成为当前研究的热点, 并取得了丰硕的研究成果, 但学界对教师专业身份的理解可谓众说纷纭。因此, 如何将这些不同的观点相互关联, 从而达成对专业身份更为系统而全面的理解, 既是近年来教师专业身份研究者纷纷指出的问题, 也是我们理解教师专业身份认同面临的挑战。

(一) 研究者所持的理论观点

早期的身份研究大多持身份本质主义观, 把角色等同于身份。随后, 逐渐从本质主义转向了身份主义的社会建构观, 从此对教师专业身份研究的理论基础呈现出多元化状态。有的从社会语言学的角度把教师专业身份理解为教师将特定情境中的自己理解为“某种人”, 同时也被他人理解为“某种人”; 有的从学习的社会理论出发, 将学习理解为身份; 有的从叙事理论出发, 将教师专业身份理解为教师自己的生活故事的独特表征; 有的从文化历史活动理论出发, 认为身份是个体参与实践

收稿日期: 2015-07-28

作者简介: 谢淑海, 东北师范大学教育学部博士研究生, 伊犁师范学院教育学院副教授。

熊梅, 东北师范大学教育学部教授, 博士生导师。

基金项目: 教育部人文社会科学项目新疆项目“新疆免费师范生教师专业身份认同现状与建构策略研究”(13XJJC880004), 项目负责人: 谢淑海。

活动的结果,而不是个体内在的固有属性。近一段时间以来,受到后结构主义和后现代主义思潮的影响,教师专业身份认同又被看作是分裂的、流动的、碎片化的、开放的。可见,正是基于宏观脉络和理论资源的变化,研究者对教师专业身份认同内涵的理解也在不同时代有所变化。贝贾德(Beijaard D)等人曾对 1988—2000 年间关于教师专业身份认同的研究进行述评后发现,理论框架不一样,对身份的理解也不同,且仅有 9 篇论文对教师专业身份进行了明确的定义,大多数研究对教师专业身份认同的界定是模糊的,甚至一部分研究将教师专业身份认同等同于教师实践性知识^[3]。

(二)研究者所处的教育场域

20 世纪 60 年代以来,研究者凭借着大规模的统计调查或历史分析,探讨教师在社会上的地位,关注的是教师的教学实践角色,认为教师应毫无疑问地回应社会的强大期待,扮演社会设定的角色。到 20 世纪 70 年代,教师研究从原来的“技术-认知”取向转变到关注教师本体,不仅关注社会脉络的变化对教师的影响,而且还通过关注教师的想法、工作生活、身份等来了解教师如何应对这些外部变化。于是教育界开始涌现教师自我(teacher self 或 self-as-teacher)的话题,同时伴随着专业自我(the professional self)、反思、教师主体性(teacher subjectivity)和个体性(individuality)以及能动行为(agency)等与教师专业身份认同有关的概念^[4]。可见,教育场域的变化导致对教师专业身份研究主题的变化。例如,20 世纪 80 年代末,英国的教育改革给教师带来巨大压力,而教师角色上的彻底转变给教师带来了空前的压力,于是英国学者开始关注教师情绪与教师专业身份的关系问题。另外,当教育宏观政策发生变化时,研究者则将社会投射、话语、权力等概念引入到对教师专业身份的理解上,并分析教师话语是如何受到宏观政策的影响。因此,教育场域内发生的事件也影响着对教师专业身份认同内涵的理解。

(三)研究者的研究视角

从文献来看,正比如彻姆和托马斯(Beauchamp & Thomas)所说,关于教师专业身份认同的定义,目前尚未一统,不同的研究视角仍然在不断地拓展这个方兴未艾的研究领域。概括起来,主要存在以下几种视角:有的研究者基于自我概念的视角,将教师专业身份认同理解为现实自我和可能自我,教师专业身份建构过程就是可能自我实现的过程;有的研究者从教师专业身份认同构成的视角,将教师专业身份认同理解为教育专家、学科专家和教学专家;有的研究者从教师专业身份建构的历程出发,认为教师专业身份认同是教师对自己的持续再造过程;有的研究者从建构教师专业身份的目的出发,认为教师专业身份认同是教师解释自己及其教学生活的工具;有的则从身份的建构主体出发,认为教师专业身份认同是教师所参与和产生的不同话语;有的研究者从角色与专业身份的关系出发,认为教师专业身份认同是教师自己关于其角色的隐喻性理解;更多的学者从专业身份的来源的角度强调各种情境因素对教师专业身份认同的影响^[5]。由此可以看出,研究视角的不同,丰富了教师专业身份认同的研究,但也为我们理解教师专业身份认同带来了巨大挑战。

二、教师专业身份认同的定义与相关概念解析

近年来,不仅话语分析、实践共同体和巴赫金的语言哲学常常被作为理论基础来研究教师专业身份认同,而且交往理论、社会认知理论、符号互动论、活动理论和可能自我理论也被广泛应用于教师专业身份认同的研究。为了把握教师专业身份认同的内涵与外延,不少研究者根据发展阶段论、认知发展和教师社会化三种框架来建构教师专业身份认同的概念模型。

弗罗瑞斯(Flores)等人提出了一个概念模型(如图 1 所示)^[6],该模型揭示了教师专业身份认同的复杂性、连续性及其影响因素。概念模型包括:前-教学身份、教学情境、过去的影响和重塑的身份 4 个要素,各要素的发展、变化以及个人和其他身份的相互作用形成了教师独特的世界观。

弗雷德曼(Friedman I A)建构了教师两极专业自我模型(Teachers Bi-polar Professional Self)^[7]。该模型提供了一个理解教师身份的理论框架,表明教师身份的建构是出于两种动机:一种是为了权力、尊重和控制而产生的孤芳自赏的渴望,另一种是为了在教育教学中提供高质量的专业

服务而产生的专门利他的渴望。作者还指出,教育技能、教学技能和课堂管理技能是这个模型的核心,是避免自我走向孤芳自赏和专门利他两个极点的需要。该模型直接影响着实践中的专业身份,因为它满足了教育的需求,排除了完全处在一个极点自我的风险,促进了专业自我发展的平衡,从而降低了教师职业倦怠的风险。

在教师专业身份认同的研究中,贝贾德等人通过对 1988 年—2000 年间的文献系统进行分析后提出了教师专业身份认同的 4 个基本特征:(1)教师专业身份认同是一个持续的经验诠释和再诠释的过程,与教师发展相符,是终身学习的过程,是动态的、非稳定的,或不固定的过程;(2)专业身份认同同时包含个人与情境,教师涵化此特征的方式取决于个人的价值观;(3)教师专业身份认同是由相互协调的亚身份所构成,它与教师的不同背景和人际关系有关,这些亚身份相互联结且部分成为教师专业身份认同的核心,他们彼此之间如何适当平衡而不冲突对教师而言是至关重要的;(4)能动行为(agency)是专业身份认同的重要要素,意指教师必须在身份建构过程中采取主动,这种专业身份认同的要素与建构论的学习观点一致。在这 4 个特征的指导下,他们提出了教师专业身份的建构过程就是实践性知识获得的过程(如图 2 所示)^[3]。

实际上,根据贝贾德等人的概念模型,想要给教师专业身份认同下一个明确的定义也是无法实现的,但是他们至少阐明了教师专业身份认同是一个多面向的和动态的建构过程,是在内部因素(如情绪)和外部因素(如在特定情境下的工作和生活经验)共同影响下随着时间的推移而不断建构和重建的过程,这揭示了教师专业身份认同的本质特征。

除了以上概念模型外,吉(Gee J P)等人回到更为基础的水平上来理解教师专业身份认同,认为身份表明了一定背景中的某类人,尽管一个人有其核心身份,但是可能存在多种身份。他将身份分为:自然身份、机构身份、议论身份和相似身份^[8]。这种划分强调了身份的多种面向和影响身份形成的外在因素。

奥尔森(Olsen B)则将教师专业身份认同置于社会文化理论视域下理解,认为教师专业身份认同既是结果(多种因素作用于教师的产物)又是过程(教师专业发展中的持续互动),这一观点表明了身份的动态性。诚如奥尔森所言,“我将身份视为一个标签,通过它能够发现这些影响因素,包括情境、先验自我、社会定位和意义系统。而这些因素又和教师的内部活动相互交织以促进教师在既定的时间和情境以及关系中重构和协商身份”^[9]。

有学者指出,教师专业身份认同是教学专业的核心。它为教师建构“如何成为自己”、“如何表

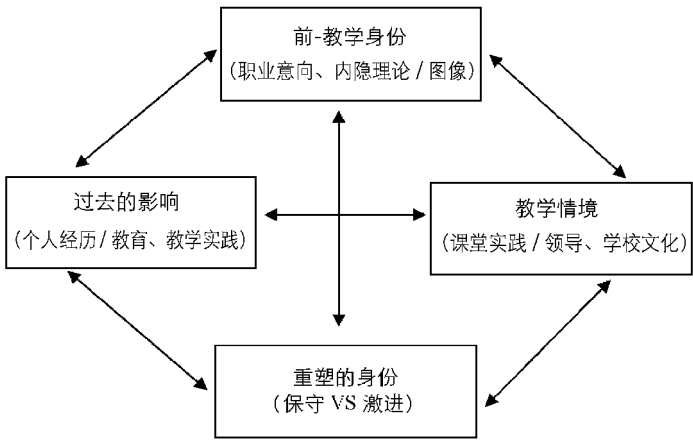


图 1 教师专业身份认同的概念模型

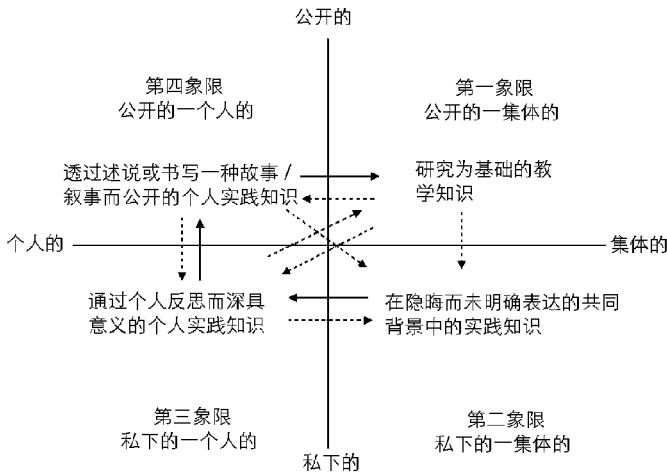


图 2 教师知识观点的教师身份建构的关系图

现自我”和“如何理解他们的工作和社会地位”的理想观念提供了一个参考框架^{[10]5-21}。这一观点不仅指出了身份在专业发展中的重要性,而且提出了身份包括的“如何成为自己”、“如何表现自己”和“如何理解他们的工作和社会地位”三个要素,引起了广泛的关注。它也表明身份在经验中持续协商和重构的重要性。因此,当我们接受这个定义方式并去理解身份认同时,就踏上了理解身份认同的意义和定义身份认同的路途。因此,要理解教师专业身份认同,除了理解其本身的含义外,还需要理解它与自我、情绪、叙事、反思等在专业身份形构中的作用及其关系,理解身份认同与能动行为之间的关联,探明促进或阻碍专业身份建构的背景性因素,明确教师教育在教师身份发展中的作用。

(一)自我和教师专业身份认同

在理解自我和教师专业身份认同时,遇到的一个最为复杂的问题是涉及自我、自我概念及其相互关系。米德在探索自我与社会的关系时指出,教师身份发展涉及教师对自我的理解、对外部情境中的自我的关注和对处于他者关系中的自我的检视。教师专业身份认同是在与他人交往中形成和重塑的。在现有的文献中,许多学者都把自我理解作为教师专业发展的核心构成要素,进而形成教师身份。一些学者认为,身份更多地用于教师,自我概念更多地用于学生,并且,专业身份认同和自我概念是稳定的,同时也是动态的。于是,他们讨论教师专业身份认同时,呈现了一个自我概念形成的模型。在模型中,自我包括现实自我(actual self)、应然自我(ought self)和理想自我(ideal self),它们处于动态交往之中^{[10]199-208}。有学者利用米德的观点去讨论教师行为中的自我,强调自我知识是教师成功实践的关键^[11]。这些内在的教师自我观点明显和教师专业身份认同有关联,更多地关注了自我的个体维度。

专业身份认同不仅需要关注自我的个体维度,也需要关注自我的专业维度。一些研究者通过教师需要拥有的专业知识和需要扮演的角色来理解专业自我。如贝贾德等人提出的学科知识、教育知识和教学知识。并且,从个体自我和专业自我两个维度来理解教师专业身份,有利于我们从专业发展的角度来思考教师专业身份认同。因此,将教师专业身份认同理解为个体自我和专业自我的一种平衡状态是非常重要的。事实上,这种平衡在发展教师专业身份时也是很必要的,在教学中个人的参与不可避免地会导致个人身份和专业身份相互作用^[12]。

国外有学者在探索自我和身份认同时对个体身份和专业身份作了一个清晰的概述:他们同时关注身份形成的外在方面(情境和关系)和内在方面(经验和情绪),并且外在规范性的要求总是要遭遇内在意义的生成和教师的愿望。这似乎与前面提到的应然自我和理想自我有相似之处。于是,他们对关联到身份认同的“自我”做了如下定义:自我可以看作是意义生成者,身份可以看作是意义接受者,自我和身份认同随着时间的推移不断形成和转换^[13]。然而,自我不能被完全地理解。尽管自我有非连续性和变化性以及难以理解的特性,但是,随着时间的推移,我们依然可以相信自我是可以被认知的。基于此,自我被归入了身份的范畴,将被理解作为一种演进性存在,它在文化背景、机构和他人“交互”中有意或无意地建构和被建构、重构或被重构。

尽管斯法德(Sfard)等人使用“生活经验中的话语个体”的叙事术语来定义身份认同,但他们所提及的实际的和设计的身份是与现实自我、应然自我相关联的。并且,他们指涉的是“我们自己的或他人的经验,而不是像这样的经验”来形构教师专业身份。这进一步强调了自我与身份认同的关联。温格(Wenger E)进一步澄清了教师个体自我和专业自我之间的关系,认为身份更接近实践,他们“互为镜像”,并且有5个基本特征:(1)身份是自我协商的经验,关涉到集体成员;(2)有一个学习轨迹;(3)一种身份中包含了不同成员的特征;(4)在地方和世界背景中认定;(5)通过参与专业实践共同体,专业实践共同体会对教师专业身份发展产生影响,教师可能感觉到自己的身份是暂时性的,因此需要形成自己的身份^[14]。为此,阿尔萨普(Alsup)认为自我是嵌入到身份之中的,身份完全可以通过自我表达出来。因此,在理解教师专业身份认同时,需要考虑到个人自我和专业自我及其关系。

(二)角色与教师专业身份认同

学者在对身份进行理解和界定时,常常通过与角色的对照进行理解。教师的角色和实践成为理解教师专业身份认同的途径之一,因为以角色来看待教师,不会脱离社会期望、规范所界定的教师标准。由此可以看出,角色与身份认同是关联性的存在,但二者分属于不同的范畴。一般认为,角色是社会分工的结果,是他人所期待某个人的行为方式^[15]。作为被社会机构和组织所结构化了的规范,角色在影响人们行为中的相对重要性取决于个体和这些机构、组织之间的协商与约定,而身份是通过个体化的过程建立的,是个体意义的来源,也是个体用以协调自我主观性的手段。角色可以被赋予、被指派,身份则需要个体的涉入。也就是说,身份组织意义,而角色组织功能^[16]。巴里(Barley S R)认为,身份与角色是一体两面:角色向外,身份向内,对角色的践履即产生角色身份^[17]。也有学者将角色认同作为个体认同的重要组成部分,认为角色认同主要是一种对社会期待的一套行为模式的认可,强调的是个体身份的社会建构性和制约性^[18]。角色影响个人对身份的认识,但角色并不等于身份,因为自我附着于角色的程度并非总是一致的。

(三)情绪和教师专业身份认同

在教师专业身份认同的讨论中往往把情绪作为自我的一个方面,情绪也是影响身份表达和身份形成的一个因素。情绪可能改变与专业有关的教师身份,也可能被专业的某些方面所改变。就教学性质而言,情绪是影响教师专业化和教师专业身份形成的重要因素^[19]。就教学关怀而言,情绪被这些刚入职的教师赋予很高的价值,专家型教师也证明情绪对专业身份认同有着非常重要的意义。除此之外,在教师专业生活的特殊时期(如教育改革时期),情绪可能会对教师专业身份造成极大影响^[20]。

从更深层次说,教师所体验的情绪在某种情况下可能会是积极或消极的,这可能会增强或降低教学效能^[21]。因此,在理解自我和教师专业身份认同中有很多重要的论述,并且这种论述越来越多,将来可能还会更多。于是,有研究者指出,教学是一项情绪性的实践。因为教学涉及人与人之间的互动,教师将自我投入工作,这就意味着教室和学校成为实现自尊和自我满足感的场所;教师对教学投入很多的感情和所信奉的价值,对其专业有强烈的个人承诺^[12]。因此,在课堂教学和学校情境中,教师会经历大量的、乃至矛盾的情绪,这些情绪会影响教师对教学和学习的态度,引导其身份形成,甚至可以说教师是带着情绪进行自己的专业身份建构的^[22]。

(四)叙事与教师专业身份认同

叙事是教师专业身份认同研究中的一个重要讨论主题,身份在叙事中形成或被形成。保罗·利柯还明确提出了“叙事身份”(narrative identity)这一概念。很明显,关于教师自己和实践的叙事为探索和揭示自我提供了机会。故事是身份表达的一种方式,许多研究都非常重视含有身份的教师故事和叙事。在不断变化的专业知识图景中,教师叙事的目的是清晰地表达他们工作的故事,这些故事可以被理解为教师在变化情境中的专业身份。简言之,我们生活在故事世界中,虽然我们帮助形成这些故事,但是我们也在被这些故事形构^[23]¹²⁰。甚至有研究者指出,个人叙事并不是简单地反映身份,相反,他们本身就是人们的身份^[24]。

在关于教师专业身份的故事中,能够反映出教师专业身份建构的过程,通过收集到的故事来表现专业身份认同,这说明关于个体的叙事是有意义的。作为叙事的专业身份认同定义也得到了回应。因此,“讲述故事具有重要的意义,是专业身份运作的过程”^[25]。叙事不仅仅包括讲述故事,而且故事的讲述者将他者也引到了故事讲述者的身份之中。换句话说,“集体讲述的故事”形构了身份,这表明个体自我与社会背景之间有着非常紧密的联系。因此,教师专业身份认同的自我构建也就是在叙事过程中得以追寻与建构^[26]。

(五)反思在形塑教师专业身份认同过程中的作用

反思是形成自我感和理解自己定位的重要手段。因此,在考虑教师发展时,反思对其自我定位和自我概念的建构是非常重要的。换言之,反思是形成其专业身份的重要条件。

反思在教师发展中的作用已经被广泛认可,并被认为是有效教学的核心。科瑟根(Barley S R)等人提出的指向身份和使命的核心反思是自我需要达到的最高境界。因此,当我们思考教师身份发展时,我们必须把反思作为发展的核心要素^[27]。

除此之外,反思不仅可以回溯思想和实践,也具有预测未来的价值和效用。它可以促使教师展望未来,从而促进教师专业身份的建构和发展^[28]。它也为建构教师专业身份提供了一条新途径,有利于建构期待的专业身份,也有利于发挥“理想自我”在建构教师专业身份中的重要作用。

卢腾博格(Luttenberg)等人对教师的反思进行了深入的研究和发展,他们将反思分为务实的(pragmatic)、伦理的(ethical)和道德的(moral)反思。每一种反思在反思的性质(深度)和反思的内容(广度)方面有所不同。除此之外,反思是开放的还是封闭的,取决于它与反思自我之间的分离或联接。在伦理维度的反思可以促发教师反思“什么是好的”的价值观,这会触及教师的自我理解、身份和生活方式^[29]。然而,有研究者指出,与现代背景下的持续运动、变革、不确定性相比,这种反思性实践是静态的,需要重新定义。因此,尽管反思仍然被认为是职前教师 and 在职教师建构教师身份的有效方式,但也需要重新思考建构教师身份的新的有效反思方式^[30]。

(六)能动行为与教师专业身份认同

能动行为与自我效能以及自我概念的心理建构是相互联系的。因此,教师专业身份的形塑与建构都需要能动性的发挥,强调教师专业身份认同实质上就是体现能动行为。

教师作为独特的个体,有自己的生命体验、专业哲学和价值追求,是其专业身份建构的积极参与者,不管这种参与行动是消极还是积极的,其教师专业身份认同总是属人性的。正是教师专业身份的属人性,使得同一情境对不同的教师有不同的意义,从而使其身份建构呈现诸多差异。教师受制于社会,但也是教育变革中能动的反思主体,主体性与能动性是教师专业身份的重要组成部分。并且,教师对“自己是谁”、“应该成为什么样子”,各有自己的思考^[31]。尽管不同时期会有不同的规范、角色论述以界定“专业教师”的内涵,但是教师可以依据自己对教育的理想与期望,对教师专业工作内容的再界定,不断探索自己的专业身份定位。于是,戴维斯(Davies)等人基于教师叙事视角的研究表明,将教师专业身份建构理解为一种叙事的过程,本身就是视教师为能动的主体,将教师专业身份的建构视为动态变化的活动。在此意义上,专业身份形成的过程同时是教师个人实践知识形成的过程,也是发挥个体能动性的过程^[3]。

(七)情境与教师专业身份认同

教师专业身份认同必定涉及情境。教师是相对于其所处的诸多关系和情境来解释自己的,因此我们可以说身份认同本身就是情境性的。专业身份认同暗含着个人和情境,因为在重塑教师对教学的理解、促进或阻碍教师的学习和发展、重建教师专业身份中起着至关重要的作用。情境是由特定的教学环境、文化、组织领导和课堂交往所构成,会对专业身份认同产生影响,不同的情境可能会导致教师身份的变化。反过来,教师所具有的身份,常常也能展示不同情境中教师的不同侧面^{[23][121]}。学校环境、学生的人口学特征、大学和学校管理者等因素会影响职前教师和新教师的身份形成。一些研究文献也表明教学科目会影响身份认同,很多教师甚至将学科身份视为其首要的身份,因为学科可能有特别的教学文化。于是,斯科力博尔(Scribner)将影响教师专业身份认同的情境划分为3种:(1)由学生和学科构成的课堂为核心情境;(2)核心情境之外的校内因素为中间情境,如多重角色之间的张力、学科组和校长领导;(3)学区和国家则是外围情境^[32]。这些不同的情境既体现在不同的场域中,也同时蕴含了不同性质的关系和互动模式,于是,这些情境可能会导致教师的身份冲突。学者王夫艳就基于教师专业身份建构的情境性划分了影响教师专业身份建构的外围情境(国家和社区,如政策、社区及家长的干预)、中间情境(学校的文化、组织与校长)和核心情境(学生和学科)三个维度,三者同时和教师主观因素共同作用于教师专业身份的建构,而外围情境也会影响到中间情境进而影响核心情境^[33]。而教师面对不同的情境,都会有不同的身份,也就是说教师要在这些身份之间游移。因此,为教师建构专业身份需要提供一个什么样的情境则引发了

研究者之间的广泛争论,教师教育也在为发挥情境对身份建构的积极作用而努力。

综上所述,自我是教师专业身份认同的核心;情绪既是教师专业身份认同的构成部分,又影响着教师专业身份的建构;情境和能动行为说明教师专业身份认同体现了“结构”与“能动性”之间的张力;反思是教师专业身份建构的有效途径之一。

三、教师专业身份认同的理解对教师教育的意蕴

发展教师专业身份是确保教师对工作做出承诺和遵守职业规则的一个重要部分,教师专业身份发展塑造了他们的专业意向,他们会为此而努力,这也会促使教师去寻找专业发展的机会,将教师义务和职责内化为角色^[34]。尽管此观点承认了教师专业身份是教师发展的核心,也指出了教师教育应该为教师专业身份发展奠定基础,但是建构教师专业身份还没有成为教师教育的目的性活动,还没有成为其教师发展计划中的内容。直到最近,一些国家教育当局(如加拿大和美国)才开始将其纳入教师培养的目标框架中,作为教师教育的新任务。在我国 2011 年颁布的《教师教育课程标准(试行)》中,强调了职前教师的内在改变,以强化教育实践环节为着力点,促进未来教师的专业身份建构。

当然,由于职前教师“身份转换”的内在复杂性,试图找到一种建构教师专业身份的有效方法面临巨大挑战。诚如波力茨曼(Britzman)所言:“职前教师已经形构了真实的、必要的和想象的教师身份,而一旦进入实践场域,职前教师经过与他者的不断对话和与情境的互动,使其更多地关注教学自我,于是职前教师扮演的教师角色大多是预先设定好的,因此,职前教师几乎将所有的时间都花在了协商和建构设定好的教师身份之上,甚至有可能失去职前教育所形塑的专业身份和专业自我。”^[35]由此可以看出,职前教师在身份转换过程中会面临许多挑战。例如,如何在教学是什么和应该是什么的概念转换中协商其教师专业身份?如何在与他者身份的关联中建构教师身份?如何才能拥有身份建构的主动权?

为了彰显教师教育在形构职前教师专业身份中的作用,结合前文对教师专业身份认同的理解,研究者认为可以做好以下几个方面的工作。

(一)重视职前教师反思的作用

反思性实践是专业身份认同发展的关键调节器。有研究者将研究视角集中到了反思上,认为职前教师可以通过反思去发现教学自我^[36]。反思性实践也是专业身份协商的一种应对机制。职前教师面临着不同的、不断变化的和多种来源的预期教师形象,这需要自我意识和个性化的应对策略和基于意义和情境的适应,建立在反思基础上的这些应对策略可以帮助职前教师应对教学的挑战,也可以为他们应对复杂情境做好充分准备。亦有研究者强调将职前教师置于真实教学情境中的重要性,因为职前教师在教学情境中会遭遇到身份的冲突,这给了职前教师质疑他们自己和他们的信念的机会,更给了其反思其教师专业身份的机会^[37]。国外学者描绘了一个洋葱头模型,认为身份受到他人的影响较小,身份的改变是非常难的,并且有时是一个痛苦的过程,需要个体启动一种内部的反省对话(inner reflexive dialogue),可将这种对话理解为反思,一种意义导向的反思(meaning-oriented reflection),而非行为导向的反思(action-oriented reflection)^[38]。如果注重培养师范生对自己教学实践的反思与质疑能力,对于培养其自主意识,促进其反思性品质的形成,尽快成长为反思型教师,毫无疑问具有促进作用^[39]。

(二)重视教师教育本身的重要性

虽然职前教师在进入师范教育之前,对于自己要成为一位怎样的教师早就有一些想法,求学经历中的重要他人和关键事件亦往往为职前教师建构其专业身份提供行为典范和从教动机。但还需要通过教师教育者的教育和形塑角色模式以帮助职前教师学习专业话语、规范和教学理论与实践,从而促使职前教师更加明确地表达自我概念、个人潜质和激活其成为教师的愿望,为职前教师建构教师专业身份提供专业背景,这也是专业社会化的初始过程^[6]。有研究者也通过个案研究证明了

教师教育对教师专业身份认同具有非常重要的价值,德里维茨(Danielewicz J)则进一步指出教师教育课程对职前教师身份发展有重要影响^[40]。可见,教师教育对教师的专业身份具有十分关键的影响作用。但是,从学生到教师的身份转变并不是我们过去所理解的理所当然,它需要教师教育研究者和实践者更多的关注和努力,并创设条件加以促进^[41]。因此,职前教育任重道远。

(三)强调职前教师学生学习经验的重要性

职前教师是带着个人的教学信念、好教师的经验、自我作为教师的形象和自己作为学生的记忆进入到教师教育之中的^[42]。这些经验如同职前教师的意象,作为职前教师解释和理解教育行为的参考框架,职前教师也会从中模仿学习建立一套自己的信念和价值观,因此在教师教育中为学生提供的经验,能够帮助职前教师设计个体身份建构的路径。国外学者认为在多维概念框架下的教师教育课程设计中强调学生学习经验对发展专业身份认同有特别的影响,强调经验是联结教师教育课程与身份认同的纽带^[43]。阿基安蓬(Akyeampong K)等人的研究同样证明了学生学习经验的重要性。他们通过对学生教师的背景特征、经验、信念和期望进行探究后提出,在教师培养过程中应该更多关注学生教师的自我意象、对教学和教师的理解,让他们能够清晰可见,这有利于促进教师更深层次地反思专业知识和课堂教学实践,这样才能产生对教学的个性化管理^[44]。雷诺兹(Holt-Reynolds D)通过对职前教师的研究发现,职前教师的学生经验是形成教师自我的重要原因,这种来自学生自我(self-as-student)的声音会主导教师自我的声音,影响其日后作为教师的知能^[45]。萨格鲁(Sugrue)把这种由早年生活经验与受教经验所形成的对教师的看法,称为教师的一套外行人理论(lay theory),这套外行人理论受到文化脉络、家庭与重要他人的影响,并且也影响其教师专业身份认同^[46]。因此,职前教师带入到教师教育中的价值观、信念和以前的学习和经验在很大程度上塑造了他们的课堂实践和身份,教师教育应高度重视学生教师先前的学习和经验^[47]。

(四)提供与真实情境交往的机会

情境在重塑教师对教学的理解、促进或阻碍教师的学习和发展、重建教师专业身份中起着至关重要的作用^[6],专业情境是主要框定和构成教师专业身份的因素^[4]。作为专业学习和发展的能动者,职前教师不仅以自己的方式对所处情境进行解读和对实践参与机会进行选择,他们也尝试以自己的参与行为来表达着自己的身份,甚至协商和改造自己所处的情境。究其实质,这是一个内部力量(前身份)与外部力量(情境)之间展开对话的过程。因此,应该为职前教师建构教师专业身份而提供一个真实情境,因为它对教师的专业学习有着重要的影响,同时它以确定角色脚本的方式影响其思考和行动,形塑着教师专业身份^[48]。就如贝贾德等人所言,专业身份通过社会情境(social situations)中的互动和特定情境(context)下的角色协商得以形成和发展^[49]。

(五)重视重要他人在职前教师专业身份建构中的作用

迪拉邦指出,自我产生于个体与同侪和其他专业人员之间复杂而有意义的社会互动。因为重要他人会成为温格所说的“范例的轨迹”(paradigmatic trajectories)。所谓的“范例的轨迹”,意指实践社群的完全参与者或资深同事提供给新手的不仅仅是关于实践本身的信息或知识,他们还是一面透镜,向新手展现了在这个社群中什么是可能的、什么是可以预期的、什么是众人所期待的^[50]。于是,职前教师或新手教师就会模仿和学习重要他人的想法和行为进而内化他人想法而形成自我概念,正可谓当他者之声在主体的思维和推理中成为更为结构化的部分,他者便成为自我的一部分^[51]。但是,不能一味强调重要他人对职前教师的“压迫性”影响,而更应该重视一种关怀成长、分享互动式的关系。只有这样,才能真正促进职前教师不断思考和寻求自我作为教师(self-as-teacher)的意义。

参考文献:

- [1] MacLure M. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives[J]. British Educational Research Journal, 1993(4):311-323.
- [2] Hong J Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession[J]. Teaching

- and Teacher Education, 2010(8):1530-1543.
- [3] Douwe B, Meijer P, Verloop N.Reconsidering research on teachers' professional identity[J]. Teaching and Teacher Education, 2004,20(2):107-128.
- [4] Beauchamp C, Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education[J]. Cambridge Journal of Education, 2009(2):175-189.
- [5] Day C, Gu Q. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career[J]. Oxford Review of Education, 2007(4):423-443.
- [6] Flores M A, Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study[J]. Teaching and Teacher Education, 2006(2):219-232.
- [7] Friedman I A. The bi-polar professional self of aspiring teachers: Mission and power[J]. Teaching and Teacher Education, 2006(6):722-739.
- [8] Gee J P. Identity as an analytic lens for research in education[J]. Review of Research in Education, 2001(25):99-125.
- [9] Olsen B. Teaching what they learn, learning what they live[M]. Boulder:Paradigm Publishers, 2008:78.
- [10] Denicolo P, Kompf M.Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities [M] . Oxford: Routledge,2005:5-21.
- [11] Lipka R, Brinthaupt T. The role of self in teacher development[M]. New York:State University of New York Press,1999:189-228.
- [12] Day C, Kington A, Stobart G, et al. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities [J]. British Educational Research Journal,2006(4):601-616.
- [13] Cochran-Smith M,Feiman-Nemser S,McIntyre D J, et al. Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts [M]. New York:Routledge,2008:732-755.
- [14] Wenger E. Communities of practice[M]. Cambridge: Cambridge University Press. 1998:149.
- [15] Gerth H H, Mills C W. Character and social structure: The psychology of social institutions[M]. London:Routledge & K. Paul, 1954:83.
- [16] Castells M. The power of identity[M]. Malden, Mass: Blackwell.2004:6-7.
- [17] Barley S R. Careers, identities ,and institutions:The legacy of Chicago School of Sociology[M]// Arthur M B, Hall D T, Lawrence B S. Handbook of career theory.Cambridge, U.K.:Cambridge University Press,1989:41-65.
- [18] 班建武. 符号消费与青少年身份认同[M]. 北京:教育科学出版社,2010:27-28.
- [19] Hargreaves A. Emotional geographies of teaching [J]. Teachers College Record, 2001(6): 1056-1080.
- [20] van Veen K,Slegers P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change.[J] Journal of Curriculum Studies, 2006(1): 85-111.
- [21] Zembylas M. Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self development[J]. Studies in Philosophy and Education,2003(22):103-125.
- [22] Zembylas M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A post-structuralism view on emotion and identity in teaching [J]. Teaching and Teacher Education, 2005(21):935-948.
- [23] Connelly M, Clandinin J. Shaping a professional identity: Stories of educational practice[M]. London: The Althouse Press,1999.
- [24] Søreide GcE.Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2006(5):527-547.
- [25] Watson C. Narratives of practice and the construction of identity in teaching[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2006(5):509-526.
- [26] 李茂森. 在教师叙事中追寻身份认同[J]. 现代教育管理,2011(7):69-71.
- [27] Korthagen F, Vasalos A. Levels in reflection:Core reflection as a means to enhance professional growth[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice,2005(1):47-71.
- [28] Conway P F. Anticipatory reflection while learning to teach:From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 2001(1):89-106.
- [29] Luttenberg J, Bergen T. Teacher reflection:The development of a typology[J]. Teachers and Teaching:Theory and Practice,2008(5):543-566.
- [30] Lesnick A. The mirror in motion:Redefining reflective practice in an undergraduate fieldwork seminar[J]. Reflective Practice,2005(1):33-48.
- [31] 周淑卿. 课程发展与教师专业化[M]. 台北:高等教育文化事业有限公司,2004:133.
- [32] Scribner J P. Teacher learning in context: The special case of rural high school teachers[J]. Education Policy Analysis Archives, 2003 (12):1-2.
- [33] 王夫艳. 中国大陆素质教育改革中的教师专业身份及其建构[D]. 香港:香港中文大学博士学位论文,2010.
- [34] Darling-Hammond L,Bransford J. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do[M]. San Francisco: Jossey-Bass,2005:358-389.

- [35] Britzman D. Practice makes practice: A critical study of learning to teach[M]. New York: State University of New York Press, 2003:18.
- [36] Freese A. Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry[J]. Teaching and Teacher Education, 2006(22):110-119.
- [37] Smagorinsky P, Cook L, Moore C, et al. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity[J]. Journal of Teacher Education, 2004(1):8-24.
- [38] Mansvelder-Longayroux D, Beijaard D, Verloop N. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 2007(23): 47-62.
- [39] 刘正伟. 培养反思型教师:从教育实习开始[J]. 高等师范教育研究, 2003(5):49-54.
- [40] Danielewicz J. Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education[M]. New York: State University of New York Press, 2001:67.
- [41] Thomas L, Beauchamp C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor[J]. Teaching and Teacher Education, 2011(4):762-769.
- [42] Kagan D M. Professional growth among preservice and beginning teachers[J]. Review of Educational Research, 1992(2):129-169.
- [43] Butcher J, McDonald L. Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education[M]. Rotterdam: Sense Publishers, 2007:173-187.
- [44] Akyeampong K, Stephens D. Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: Toward greater contextualisation of teacher education[J]. International Journal of Educational Development, 2002(3):261-274.
- [45] Holt-Reynolds D. Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work[J]. American Educational Research Journal, 1992(2):325-349.
- [46] Sugrue C. Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development[J]. European Journal of Teacher Education, 1997(3), 213-225.
- [47] Mahsa Izadinia. A review of research on student teachers' professional identity[J]. British Educational Research Journal, 2013(4): 694-713.
- [48] Kelchtermans G, Ballet K. The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization[J]. Teaching and Teacher Education, 2002(1), 105-120.
- [49] Beijaard D, Verloop N, Vermunt J D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective[J]. Teaching and Teacher Education, 2000(7):749-764.
- [50] 张玉荣. 社会互动与实习生的身份认同[J]. 教育学术月刊, 2012(11):52-57.
- [51] Akkerman S F, Meijer P C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity[J]. Teaching and Teacher Education, 2011(2):308-319.

Teachers' Professional Identity and Implications for Teacher Education

XIE Shu-hai^{1,2}, XIONG Mei¹

(1. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China;
2. College of Education, YiLi Normal University, Yining 835000, China)

Abstract: While studies on teaching emphasizes the importance of professional identity in teachers' development, understanding the professional identity can be a challenging endeavor. This article provides an overview of recent studies on teachers' professional identity, with an attempt to understand teachers' professional identity in different dimensions of defining the concept, self-orientation, dynamic behavior, sentiments, narrative and discourse as well as the role of reflection. This paper also discusses the relationship between teachers' education and teachers' professional identity, and explores its significance for teacher education.

Key words: teachers' professional identity; pre-service teachers; teachers' reflection; teacher education

责任编辑 李 航