

学术型教师教育者的身份建构

廖伟, 王照萱

(北京师范大学 教师教育研究中心, 北京 100875)

摘要:学术型教师教育者是指在取得最高学历后直接进入高等院校从事教师培养以及开展教师教育研究工作的教师,他们往往缺乏学科背景或基础教育工作的直接经验,却要承担起具有很强学科性与实践性的教师教育工作。我国学术型教师教育者在专业身份建构中面临着专业合法性危机、迟缓而漫长的建构过程、缺乏建构的外部动力等挑战。结合国内外已有的相关研究,提出我国学术型教师教育者建构专业身份的三条路径:一是走进、理解并积极影响中小学校和幼儿园实践;二是践行基于实践与反思的进阶式终身学习;三是建立专业共同体,创造向他人学习和与他人共同学习的机会。

关键词:学术型教师教育者;专业身份建构;教育实践;终身学习;专业共同体

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)04-0065-09

基金项目:中央高校专项资金资助项目“教师教育者如何定位与专家型教师的关系——以北京师范大学‘国培计划-名师领航’项目为个案的研究”(2018NTSS03),项目负责人:廖伟。

作者简介:廖伟,教育学博士,北京师范大学教师教育研究中心讲师,硕士生导师;王照萱(通讯作者),北京师范大学教师教育研究中心硕士研究生。

教师教育者(teacher educator)对促进师范生和一线教师的专业学习和专业发展具有重要作用^[1]。教师教育者的专业素质决定了教师队伍的质量和水平,也因此影响中小学校和幼儿园教育的有效性^[2]。近年来,各国政府和组织机构对教师教育者的关注度呈上升趋势。美国教育研究协会(American Educational Research Association)“教学和教师教育”(Teaching & Teacher Education)分会所关注的主要对象之一便是教师教育者。该分会近年来的核心研究议题包括“教师和教师教育者的生活:日常经验、身份、社会化和发展”“教师教育者的学习和实践”等内容^[3]。欧盟也意识到教师教育者对提升教育质量的重要性,认为教师教育者是培养高质量教师的关键因素,提出成员国要明确告知教师教育者应该知道什么、能够做什么,并且采取激励措施和支持性政策来促进教师教育者的专业发展^[4]。我国颁

布的《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》中明确指出,要“强化教师教育师资队伍建设和,在专业发展、职称晋升和岗位聘用等方面予以倾斜支持”^[5]。与此同时,有关教师教育者专业身份建构问题日益成为各国学者的讨论热点。有学者认为,专业身份建构处于教师教育者“成为(becoming)教师教育者”过程的中心地位,对教师教育者的实践有重要影响^[6]。然而,目前学界对教师教育者专业身份建构的研究仍不充分^[7]。

从世界范围来看,根据成长路径的不同,高等教育机构中的教师教育者主要分为两类:一类曾是优秀的课堂教师,具有丰富的实践性知识和卓越的教学技能,在获得研究生学历后进入高等教育机构中开展教师培养和研究工作;另一类缺少基础教育工作的直接经验,在高学历毕业后直接进入高校承担教师教育课程,开展教师教育研究工作^[8]。目前,我国有相

当数量的教师教育者属于后者,他们往往缺乏甚至没有在中小学校和幼儿园工作的经历或学科背景,虽理论水平较高,但一线教学经验缺乏。他们除了从事教师教育的学术研究外,还要承担中小学校和幼儿园教师职前、入职和职后的培养和培训工作的,本文将之称为“学术型教师教育者”。有研究者通过自我研究的方式注意到,与其他教师教育者相比,学术型教师教育者在专业身份建构的过程中面临着难以建立专业自信与专业合法性的困境,无法找到集体归属感,职业生涯充满了压力和困难,专业身份建构的过程曲折而漫长^[8]。另有实证研究结果显示,学术型教师教育者拥有的理论知识无法直接应用于教学实践,研究和实践相脱节的矛盾使他们的教师教育工作陷入困境^[9]。还有研究者采用质性研究的方法发现,由于缺乏学校实践经验,学术型教师教育者在专业身份建构的过程中面临身份矛盾和身份缺失等潜在问题,这可能会影响他们的专业决策和行动^[10]。我国对教师教育者群体的研究尚处于起步阶段,很少有研究明确指出缺乏中小学校和幼儿园教学经验或者学科背景的学术型教师教育者,如何在学术性和实践性兼具的教师教育工作中建构其专业身份。

基于此,本研究的核心问题有两个,分别是:学术型教师教育者在专业身份建构的过程中可能面临哪些挑战;学术型教师教育者应当如何利用自身优势建构专业身份认同,以便更好地参与教师培养与培训工作。

一、学术型教师教育者专业身份建构面临的挑战

教师教育者主要通过自身所处的社会位置和内化的社会角色建构专业身份,这一过程是动态变化的,涉及教师教育者将自己解释为何种人,才能在特定环境中被认可^[11-12]。我国教师教育者队伍中存在一定数量的学术型教师教育者,他们往往缺乏中小学校和幼儿园教学的经历或学科背景,很少有机会和时间主动走进中小学校和幼儿园的教育教学一线,不能

对教师教育课程的实施、师范生的培养、教师教育者专业形象的树立等问题产生应有的影响^[13]。我国学术型教师教育者在专业身份建构的过程中可能会面临三方面的挑战:专业合法性危机、迟缓而漫长的建构过程、缺乏建构的外部动力。

(一)专业合法性危机

在我国教师教育专业化大趋势以及“重要他人”思想的影响下,学术型教师教育者的专业合法性问题变得更加突出,主要体现在两个方面。

一方面,我国教师教育专业化浪潮对教师教育者的专业身份建构提出了挑战,个体的专业身份建构受到广泛的社会文化力量和关系的影响^[14]。由于教师教育者计划和实施教学的方式在很大程度上影响了师范生未来的教学行为^[15],因此,教师教育者的实践能力和对教育实践的理解对教师教育的有效性有不可忽视的影响。从发达国家教师教育者专业标准的发展历程来看,教师教育者不仅需要具备扎实的教育教学理论,还需要具有丰富的中小学校和幼儿园教育教学工作经验。“教师教育者应该具备公立学校的工作经历”正逐渐成为教师教育者必备的资质,这种资质要求也符合公众的期待^[16]。尽管我国尚未对教师教育者的一线教学经历和能力作出明确规定,但是在我国教师教育专业化改革中,推动教师教育的实践化是教师教育发展的明确方向^[17]。这必然对教师教育者的教学实践经验和综合素质提出更高要求。然而,由于目前我国教育体系在整体上仍是以传授知识为主导的科层式体系,并且高校在教学、科研、社会服务等领域都存在着重学术研究、轻教学与实践的倾向,导致没有中小学校和幼儿园教学经历但具有高学历、高水平研究能力的教师也能进入高校并承担教师教育的实践工作。有学者对这一现象和教师教育者的专业身份提出质疑,认为教师教育者工作的专业性就在于其职业的实践性,教师专业发展靠教育实践才能得以实现,并且还认为,在高校中很多教授师范生教育理

论课程、从事教育理论与教学的学术型教师教育者,不具备中小学校和幼儿园教育实践经验,不一定了解一线教师的专业实践,他们不是专业的教师教育者,只能被称为“教育学者”^[18]。

另一方面,除了个人努力外,外部环境的承认和认可也对教师教育者专业身份建构具有重要意义。个体在具有社会性和文化性的实践共同体中,通过与他人有意和无意的交往活动形成专业身份,这种专业身份也会反过来影响个体在共同体中的活动,使个体收获更多的体验^[19]。为了培养出像医生、律师一样具有专业性的教师,作为“师傅”的教师教育者理应像医学院和法学院教授一样,首先使自己成为行业中经验丰富、实践能力突出的专业人才。然而,由于缺乏足够的中小学校和幼儿园实践经验或学科专业知识,学术型教师教育者的专业能力和资质常常受到质疑,其专业性得不到充分的肯定^[20]。教师教育者的实践工作主要包括培养师范生和指导一线教师教学,师范生和一线教师是教师教育者在工作中接触的主要对象。有研究指出,在以实践为导向的教师教育中,学术型教师教育者所讲授的内容理论性过强,无法以身作则进行教学示范,容易使教师教育课程变得抽象和空洞,得不到师范生的认可^[8]。还有研究指出,在与中小学校和幼儿园的一线教师开展合作时,学术型教师教育者由于缺乏学科专业知识,无法用学科语言与一线教师对话和探讨具体的学科问题,且教育理论知识难以应用于实践,不能直接对中小学校和幼儿园教师的教学产生影响,得不到一线教师的认可^[21]。在强调实践性的教师教育中,学术型教师教育者难以与师范生和中小学校及幼儿园一线教师建立有效的互动关系,受到“重要他人”的质疑,因而对自我能力和教育信念产生怀疑,不能获得作为教师教育者的工作胜任感,从而面临身份建构的专业合法性危机。

(二)迟缓而漫长的建构过程

教师教育者主要通过在工作过程中对自

身角色的定位、与重要他人的互动,以及达成机构对该专业的要求和期待等方式逐步建构起身份,开展专业实践^[22]。教师教育是一门边界相对模糊的专业,因而学术型教师教育者的专业身份建构过程是复杂、多样、不固定、持续发展的^[23],具有迟缓而漫长的特征,造成这一现象的原因是多方面的。

首先,正如哈格里夫斯(Andy Hargreaves)所指出的,专业人员需要经过长时间的专业训练才能掌握相关技能,尤其是在后现代时期,由于学生的学习需求更加多样化,教师的工作也变得更加复杂,因此,教师需要经历漫长的成长过程,以使自身的知识与实践结合起来,从而不断提升教育教学工作的专业性^[24]。教师教育者所从事的教师教育工作本身就是一项专业实践,需要具备专门的知识、技能与信念^[25]。这在内在逻辑上就要求教师教育者必须经历长时间的专业身份建构过程,尤其是当教师教育者又缺乏学科背景和相关实践经验时,教师教育者的专业身份建构过程将变得更加迟缓而漫长。同时,已有研究表明,教师教育者在动态的专业身份建构中会形成多重身份,包括作为师范生与在职教师的教师、改善教学的研究者、参与学校及教师教育机构共同体的合作者、不断更新知识的学习者、影响教师教育专业的领导者等^[26]。教师教育工作本身的复杂性也造成了教师教育者需要经历较为漫长的过程,才能在多种身份之间找到平衡,最终建构起自洽的专业身份。

其次,团体归属感是专业身份建构的重要动因之一。当个人参与到团体中,与团体成员拥有共同的经历、文化或某些特征时,团体的力量才能发挥作用,并帮助个人进行专业身份建构^[27]。学术型教师教育者身处高等教育机构中,高校教师团体是帮助他们进行专业身份建构的动力源泉之一。有研究提到,由于大部分学术型教师教育者缺少某一学科的专业知识,加之我国教育教学课程体系主要是由理论思辨而来,实证研究较为薄弱,因此学术型教师教育者的教育理论与教学实际相脱节的矛

盾较为严重^[28]。学术型教师教育者面临的尴尬境遇还在于,我国目前尚未建立完善的教师教育学科体系,教师教育很少作为一门独立的学科存在于大学中,高校也还没有设立独立的教师教育者教授席位^[29]。这种现状导致学术型教师教育者在高校教育者中被边缘化,难以在高校教师团体中获得专业身份建构的力量,一旦学术型教师教育者产生身份认同感的撕裂,则需要经历更加漫长的专业身份重建过程。

最后,没有接受过系统的培训也会导致学术型教师教育者建构专业身份的过程变得非常缓慢。没有针对教师教育者的专门培训项目,学术型教师教育者只能在职业生涯初期独自发展专业胜任力,但缺乏专业支持会使学术型教师教育者面临教学和心理上的双重挑战^[30-31]。换言之,教师教育领域的一系列变化都需要学术型教师教育者独自面对^[32]。由于缺少能够引领职前、职后学术型教师教育者提升专业水平的培训项目,学术型教师教育者既无法对中小学校和幼儿园实践中一些重要且需要解决的问题提供帮助,又无法获得提高实践工作能力的有效指导。这就造成学术型教师教育者专业成长的路径比较模糊,难以在短时间内成长为专业实践者,从而使原本就需要较长时间的专业身份建构过程变得更加迟缓而漫长。

(三) 缺乏建构的外部动力

教师教育者专业身份的建构会受到专业组织、实践社群、学习共同体等外界因素的影响^[6]。目前,我国学术型教师教育者仍处于对专业身份自省的状态,只有少部分学术型教师教育者意识到自身缺乏中小学校和幼儿园教学的经历或学科背景对自身专业身份建构的不利影响。应该看到,目前我国学术型教师教育者还缺乏专业组织和专业标准的引导,所在机构也没有对教师教育者的实践能力提出具体要求,这造成学术型教师教育者缺乏建构专业身份的外部动力,建构专业身份面临挑战。

面对挑战,一方面,教师教育者可以自发建立专业发展共同体。共同体确立一系列针

对教师教育者的专业发展标准,组织其成员开展集体性、系统性的反思活动,围绕“教师教育者如何进行专业发展”这一核心问题展开讨论,改变其成员以知识为本位的思想观念,帮助其成员意识到实践的重要性。世界上已经有许多国家成立了教师教育者联盟,以学术共同体的形式促进教师教育者的专业发展,帮助教师教育者建构专业身份。美国早在1920年就成立了美国教师教育者协会(Association of Teacher Educators),其作为促进教师教育教学实践和研究的组织,积极推动教师教育者队伍的整体发展^[33]。该协会除制定教师教育者专业标准并指导教师如何使用这些标准以外,还为教师教育者提供了一系列专业发展的资源和平台,如期刊、年会、工作坊等^[34]。在我国,中国教育学会于2016年成立了“教师培训者联盟”,为教师教育者的专业发展提供了交流平台^[35]。但是,该联盟尚处于发展初期,承担的主要是事务性的工作,已召开的联盟年会,关注的议题更多是关于完善教师培训体系、促进教师专业发展等方面的内容,而非提升教师教育者的专业水平和能力的问题。另外,由于我国教师教育者缺乏教师教育者专业标准的引导,有些学术型教师教育者仍将自己视为学科知识和教育理论知识的生产者。这造成他们脱离实践,不能对实践中的问题感同身受,又因他们轻视实践,常常将自己置于“高位”,以“学科权威”“理论权威”的姿态对一线教师进行指导,难以与一线教师开展平等而有效的交流^[36]。

另一方面,为提高自身的实践能力,教师教育者需要进行长时间的教学活动,积极处理与学生有关的任务,如指导师范生在中小学校和幼儿园的实践活动、对师范生的综合表现进行评价等^[19]。也就是说,为弥补自身实践经验和实践能力的不足,学术型教师教育者需要积极投身实践活动中。然而,随着我国教师教育大学化进程的不断发

及以科研为导向的评价与晋升机制的影响下,教师教育者往往专注于基金项目的申请和论文的发表^[37],很多教师教育者更多将自己看作是从事科学研究工作的教育研究者,而对教师培养方面的投入,无论是时间还是精力都比较少,没有建立“教师的教师”这一专业身份自觉^[20]。另外,教师教育者所处机构对学术型教师教育者的期待和为他们提供的机会也影响着学术型教师教育者对实践的态度。有些机构更希望教师教育者能够专心于科研,没有为其提供参与中小学校和幼儿园教育教学实践的机会,造成学术型教师教育者与实践联系不够紧密、提高自身实践能力的意识不强、建构专业身份的动力不足等问题。

二、学术型教师教育者专业身份建构的策略

目前我国相关的政策、项目较少关注学术型教师教育者专业身份的建构,更没有意识到其存在的危机。在缺少外部支持的情况下,学术型教师教育者更要有前瞻性的眼光,认识到自己专业身份建构的特殊性以及专业身份建构的迫切性。专业身份建构是非常个性化的问题,学术型教师教育者需要发挥自身的能动性和主体意识,积极创设教育教学情境并与之互动,同时与中小学校和幼儿园一线教师加强交往,在实践中持续、反复地调整并建构自己的专业身份^[38]。结合国内外已有相关研究,本文提出我国学术型教师教育者建构专业身份的三条路径。

(一)走进、理解并积极影响中小学校和幼儿园实践

学术型教师教育者应积极主动地走进中小学校和幼儿园课堂,了解中小学校和幼儿园教育教学的最新进展,积极影响中小学校和幼儿园的教育教学实践。以下具体措施可以弥补学术型教师教育者教学经验的不足,提高其专业可信度和社会认同感,消除其专业身份建构所面临的专业合法性危机。

首先,学术型教师教育者要走进中小学校

和幼儿园课堂进行实地观察,并将这一行为常态化。我国学术型教师教育者要充分认识到中小学校和幼儿园实践对教师教育所产生的意义和价值,在教育实践中投入更多的时间和精力。学术型教师教育者要主动走出大学校园,走进中小学校和幼儿园,观察中小学校和幼儿园在当下开展的各项实践活动。在日常工作中,学术型教师教育者应与中小学校和幼儿园保持紧密联系,与其中一些学校形成固定的合作伙伴关系,尽可能创造经常接触实践场域的机会,长期扎根在基础教育中,通过观察、实践、反思等方式提高自身在教学现场指导师范生和在职教师的能力^[39]。

其次,学术型教师教育者要加深对中小学校和幼儿园实践的认识和理解。研究表明,加入一线教师的工作坊、参观师范生的实习学校等“做中学”的方式,能够帮助学术型教师教育者熟悉学校教育的真实情境,加深其对教育实践场域的理解,提升其参与教师教育实践的自信^[9]。改进中小学校和幼儿园实践方式应是教师教育者科学研究工作的首要目的。学术型教师教育者需要树立终身学习的观念,通过指导师范生的实习、设计并开展基于中小学校和幼儿园实践的课题研究等多种方式,对中小学校和幼儿园的各种实践活动进行多角度的探索、研究,以此感悟、理解中小学校和幼儿园实践的意义以及背后原因,并将从亲身实践中获得的经验和体会形成课程资源应用于对师范生的教学和对一线教师的指导中,实现教、研、学一体化,对中小学校和幼儿园教育实践增进了解的同时,增强教学指导的自信心^[28]。

最后,学术型教师教育者要积极影响中小学校和幼儿园教师教学实践。学术型教师教育者应通过多种方式对中小学校和幼儿园教师实践产生实质性的、积极的影响,并利用实际行动改进中小学校和幼儿园教师的实践方式。我国一些地方政府已经为提高教师队伍的整体质量提供了相关政策支持,为教师教育者和一线教师搭建了沟通的平台,在提高教师教育者实践能力的同时也使广大一线教师受

益。例如：河南省在高等学校教育类课程中实施“双导师制”，教师教育者有机会作为师范生和一线教师的指导教师，通过指导师范生在实习学校的教育教学实践、与中小学校和幼儿园教师共同授课、与中小学校和幼儿园教师开展合作性行动研究等方式，帮助师范生和一线教师提升教学研究能力，协助一线教师运用自己的研究成果来进行基于研究的教学^[40]；东北师范大学践行“师范大学-地方政府-中小学校”三方合作的教师教育模式，大学与基础教育学校建立互惠伙伴关系，教师教育者除了在实践中指导师范生实习，还帮助中小学校和幼儿园建设校园文化、探究课程与教学的不足并加以完善、加强教师队伍建设等^[41]。学术型教师教育者应重视并积极参加此类教师教育人才培养项目，借此弥补缺乏中小学校和幼儿园工作经历的缺憾。

（二）践行基于实践与反思的进阶式终身学习

随着时间的推移，教师教育者主要通过与外部环境之间的互动以及个人的主观努力，逐步解读自己在国家、机构、情境中的专业身份内涵，持续地建构和提升专业身份认同感^[42]。学术型教师教育者的专业身份建构不是一蹴而就的，需要经历漫长的过程，所以教师教育者应当耐心地面对专业身份的建构过程，并通过常态化的实践和反思来提升专业能力。另外，处于不同发展阶段的学术型教师教育者，需要有适合不同发展阶段的专业身份建构策略。

一方面，学术型教师教育者应树立正确的观念，将专业身份建构视为一个终身学习的过程。终身学习理念认为，随着知识爆炸式增长以及科技的飞速发展，“一次性学习时代”已经终结，人们需要增强学习的主动性和责任意识，通过持续接受教育和不断自主学习以应对职场变化^[43]。由于缺乏中小学校和幼儿园教学经验或学科背景，学术型教师教育者可能需要经历漫长的过程才能找到自身的定位和价值，因此学术型教师教育者要正视这一问题，

转变观念，更加耐心地看待专业身份建构的过程，利用自我研究（self-study）等方式，不断学习，持续建构教师教育者的专业身份。“自我研究”学习方式是建立在反思性实践、行动研究和实践者研究的工作基础之上^[44]，帮助教师教育者检验实践并学习实践性知识的有效方式，同时也是寻找机会在教学实践中进行学术探索的有效途径^[45]。教师教育者通过记录特殊的专业活动和个人历史，探讨已形成并继续影响教师教育者专业身份的一些突出特征，研究外界对其专业合法性提出的质疑，探究角色定位，为其专业身份赋予意义^[46]。在“自我研究”中，学术型教师教育者需要看到自己的工作对师范生和中小学校及幼儿园一线教师所产生的价值，意识到即使自己缺乏经验，也能给予师范生理论上的指导，或帮助一线教师总结、提炼自己的实践性知识、凝练教学思想等。只有学术型教师教育者相信自己具备将理论知识转化为可操作的实践性知识的能力，意识到教育理论知识对基础教育所作出的重要贡献和所具有的独特价值，才能建立清晰的自我意识，提升专业自信心和效能感，建立起有别于其他类型的教师教育者专业身份认同感。

另一方面，处于不同发展阶段的教师教育者，除了需要进行经常性的实践和反思，还要根据自身所处的专业身份建构阶段制定合适的策略，以实现不同专业发展阶段的过渡^[47]。对于新手学术型教师教育者来说，他们成为教师教育者之前，就要充分预见到身份建构可能遇到的困难，提前对个人职业生涯进行合理规划，积极向外界寻求帮助，最大程度利用现有资源，尽快消除专业身份建构的合法性危机，实现身份从学生到教师教育者的顺利过渡。对已经积累了一些经验、能够胜任教师教育工作的学术型教师教育者来说，他们需要关注的问题是如何在专业合法性基础上，系统提升教师教育工作所需的核心知识与技能，不断强化其作为教师教育者专业身份的认同感。对能够熟练驾驭教师教育工作的学术型教师教育者来说，他们需要反思的不仅是个人的专业身

份建构问题,还需要反思如何建构超越个人成就的领导者身份并组建教师教育者专业学习共同体,以引领其他学术型教师教育者共同学习与进步。

(三)建立专业共同体,创造向他人学习和与他人共同学习的机会

教师教育者的工作与一线教师的工作相比,往往具有更多的复杂性,非正式的学习对他们而言,是不够的^[48]。学术型教师教育者应联合其他教师教育者建立专业共同体,创造向他人学习和与他人共同学习的机会,寻找专业身份建构的外部动力。

一方面,学术型教师教育者应与基础教育机构中的教师教育者和高校中的其他教师教育者建立相互倾听的对话关系,加强反思性对话与合作,形成价值选择共识。教师教育者群体中除学术型教师教育者以外,还包含中小学校和幼儿园的教师教育者、学科教学论教师教育者等。学术型教师教育者应在充分尊重差异的基础上,通过分享与合作,向其他类型的教师教育者学习实践经验,并明确自身在教师教育中需要具备的品质,本着为教师教育贡献专业智慧与力量的宗旨,遵循理性认知规律,找到情感归属。在向其他教师教育者学习的过程中,学术型教师教育者得以辨析、确认自己的专业属性、专业地位和专业使命,专业身份也将更加明晰^[49]。

另一方面,学术型教师教育者应与其他类型的教师教育者成立协商合作、有机团结的专业共同体。共同体负责确立教师教育者专业标准、组织和开展正式的学习活动等工作,如设立入职培训项目、开展职后培训课程和小组讨论、成立工作坊和组织学术会议等,为教师教育者群体搭建沟通、交流、合作的平台。观察一线教师的教育教学实践,向有丰富经验的学术型教师教育者寻求指导,参加工作坊、学术会议和小组讨论等,这些方式都能帮助学术型教师教育者获得学科知识和教学法知识,提高教学策略与技能,理解教学的内在规律与原则,达成专业发展目标,进而实现专业身份建

构^[50]。在专业共同体中,学术型教师教育者能够通过集体性的对话、反思来认识到实践的重要性,在与其他教师教育者共同学习的过程中建构更具实践性的专业身份。

三、结 语

学术型教师教育者是我国教师教育者队伍的重要构成群体之一,他们在新时期我国教师教育改革和教师队伍建设中应该且能够发挥特殊而重要的作用,而其能否顺利地建构具有专业合法性、持续发展性、集体归属性的专业身份,是影响其发挥作用的关键因素。本文从我国实际情况出发,揭示出缺乏学科背景或中小学校和幼儿园实践经历的学术型教师教育者在建构专业身份时所面临的主要挑战,并基于学术型教师教育者的特点与优势提出应对这些挑战的相应策略,以期帮助学术型教师教育者在实践中更加有效地建构专业身份,最终推动我国教师教育者队伍的专业化发展。

参考文献:

- [1] WHITE E. Being a teacher and a teacher educator: developing a new identity? [J]. *Professional Development in Education*, 2014, 40(3): 436-449.
- [2] LUNENBERG M, DINGERINK J, KORTHAGEN F. The professional teacher educator: roles, behaviour, and professional development of teacher educators[M]. Rotterdam: Springer Science & Business Media, 2014.
- [3] AERA. Who we are [EB/OL]. [2019-09-12]. <http://www.aera.net/Division-K/Who-We-Are>.
- [4] EUROPEAN C. Supporting teacher educators for better learning outcomes[M]. Brussel: European Commission, 2013: 4.
- [5] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [EB/OL]. (2018-01-20) [2021-05-20]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [6] LZADINIA M. Teacher educators' identity: a review of literature[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2014, 37(4): 426-441.
- [7] WHITE S. Teacher educators for new times? redefining an important occupational group[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2019, 45(2): 200-213.
- [8] NEWBERRY M. Teacher educator identity development of the nontraditional teacher educator[J]. *Studying Teacher Education*, 2014, 10(2): 163-178.

- [9] YUAN R, LEE I. Understanding language teacher educators' professional experiences: an exploratory study in Hong Kong[J]. *Asia Pacific Education Research*, 2014, 23(1): 143-149.
- [10] YUAN R. Novice nontraditional teacher educators' identity (re) construction in higher education: a Hong Kong perspective[J]. *International Journal of Educational Research*, 2020, 99: 309-323.
- [11] BEIJAARD D, MEIJER P C, VERLOOP N. Reconsidering research on teachers' professional identity[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20(2): 107-128.
- [12] SWENNEN A, JONES K, VOLMAN M. Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development[J]. *Professional Development in Education*, 2010, 36(1-2): 131-148.
- [13] 唐智松, 李婷婷, 唐艺祯. 教师教育者基础教育素养: 问题及对策[J]. *教师教育学报*, 2018(5): 8-14.
- [14] 叶菊艳. 教师身份构建的历史社会学考察[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017: 226.
- [15] LOUGHRAN J, BERRY A. Modelling by teacher educators[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(2): 193-203.
- [16] LUNENBERG M, HAMILTON M L. Threading a golden chain: an attempt to find our identities as teacher educators[J]. *Teacher Education Quarterly*, 2008, 35(1): 185-205.
- [17] 刘小强, 蒋喜锋. 我国教师教育专业化改革二十年反思与展望[J]. *高等教育研究*, 2016(9): 45-53.
- [18] 李学农. 论教师教育者的专业发展[J]. *教育发展研究*, 2012(12): 53-57.
- [19] SWENNEN A, VOLMAN M, ESSEN M. The development of the professional identity of two teacher educators in the context of dutch teacher education[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2008, 31(2): 169-184.
- [20] 刘径言. 高校教师教育者的专业成长: 特征、困境与路径[J]. *教师教育研究*, 2015(3): 13-18.
- [21] 朱旭东, 裴森. 教师学习模式研究: 中国的经验[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2017: 327-328.
- [22] DINKELMAN T. Forming a teacher educator identity: uncertain standards, practice and relationships[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2011, 37(3): 309-323.
- [23] MURRAY J, MALE T. Becoming a teacher educator: evidence from the field[J]. *Teaching & Teacher Education*, 2005, 21(2): 125-142.
- [24] HARGREAVES A. Four ages of professionalism and professional learning[J]. *Teachers & Teaching*, 2000, 6(2): 151-182.
- [25] LOUGHRAN J. Professionally developing as a teacher educator[J]. *Journal of Teacher Education*, 2014, 65(4): 271-283.
- [26] KLECKA C L, DONOVAN L, VENDITT K J, et al. Who is a teacher educator? enactment of teacher educator identity through electronic portfolio development[J]. *Action in Teacher Education*, 2008, 29(4): 83-91.
- [27] GEE J P. Chapter 3: identity as an analytic lens for research in education[J]. *Review of Research in Education*, 2000, 25(1): 99-125.
- [28] 赵明仁. 师范大学中学科教师教育者的身份认同[J]. *高等教育研究*, 2014(8): 61-67.
- [29] 朱旭东. 如何理解教师教育大学化? [J]. *比较教育研究*, 2004(1): 1-7.
- [30] MURRAY J, MALE T. Becoming a teacher educator: evidence from the field[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2005, 21(2): 125-142.
- [31] MURRAY J. Re-addressing the priorities: new teacher educators and induction into higher education[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2005, 28(1): 67-85.
- [32] KOSTER B, DENERINK J, KORTHAGEN F, et al. Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators[J]. *Teachers and Teaching*, 2008, 14(5-6): 568.
- [33] Association of Teacher Educators. MISSION [EB/OL]. [2019-09-06]. <https://ate1.org/mission>.
- [34] Association of Teacher Educators. HOME [EB/OL]. [2019-09-06]. <https://www.ate1.org>.
- [35] 中国教育学会. 教师培训者联盟 [EB/OL]. [2019-09-06]. <http://www.cse.edu.cn/index/detail.html?category=12&id=64>.
- [36] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础[J]. *北京大学教育评论*, 2003(1): 104-112.
- [37] 郑一, 董玉琦. 改革情境中大学教师教育者专业认同的特征与形塑[J]. *上海师范大学学报(哲学社会科学版)*, 2018(4): 124-131.
- [38] 谢淑海, 熊梅. 职前教师专业身份认同的理论发展与研究展望[J]. *教师教育学报*, 2014(6): 10-17.
- [39] 曹慧英, 许红敏. 高校教师教育者实践素养的缺失与改进策略——基于小学教育专业实习指导教师的调查[J]. *教师教育研究*, 2017(5): 69-74.
- [40] 河南省教育厅. 关于河南省高等学校教育类课程试行“双导师制”的意见 [EB/OL]. (2012-09-07) [2019-08-25]. <http://www.haedu.gov.cn/2012/09/07/1346998146250.html>.
- [41] 吕立杰. 教师教育课程的实践取向探讨——以东北师范大学小学教育专业为例[J]. *东北师大学报(哲学社会科学版)*, 2018(3): 155-160.
- [42] 李静婷. 对我国教师教育者身份认同研究现状的述

- 评——基于 Gee 的身份理论[J]. 当代教育科学, 2017(7):28-31.
- [43] 李兴洲, 耿悦. 从生存到可持续发展: 终身学习理念嬗变研究——基于联合国教科文组织的报告[J]. 清华大学教育研究, 2017(1):94-100.
- [44] RUSSELL T. Tracing the development of self-study in teacher education research and practice[M]// LOUGHRAN J J, Hamilton M L, LABOSKEY V K, et al. International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht; Springer, 2004:1191-1210.
- [45] LOUGHRAN J. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices[M]// LOUGHRAN J J, Hamilton M L, LABOSKEY V K, et al. International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht; Springer, 2004:7.
- [46] LUNENBERG M, ZWART R, KORTHAGEN F. Critical issues in supporting self-study[J]. Teaching and Teacher Education, 2009, 26(6):1280-1289.
- [47] BRODY D L, HADAR L L. Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community[J]. Teacher Development, 2015, 19(2):248-249.
- [48] MURRAY J. Towards a new language of scholarship in teacher educators' professional learning? [J]. Professional Development in Education, 2010, 36(1-2):197-209.
- [49] 杨跃. 教师教育者身份认同困境的社会学分析[J]. 当代教师教育, 2011(1):6-10.
- [50] VILLEGAS-REIMERS E. Teacher professional development: an international review of the literature[M]. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003: 138.

The Identity of Academic Teacher Educators to Construct

LIAO Wei, WANG Zhaoxuan

(Teacher Education Research Center, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Academic teacher educators refer to the ones who go on to prepare teachers and do researches on teacher education right after they graduate from their highest-degree education. They usually lack the preparation in subject areas or K-12 teaching experiences, but their work is highly subject-specific and practice-oriented. Chinese academic teacher educators face a variety of challenges in constructing professional identity, including facing the crisis of justifying their professional legitimacy of being a teacher educator, experiencing a slow and long process of identity construction, and receiving limited external force/support to construct a professional identity of teacher educator. Based on our synthesis of the existent studies in China and other countries, we suggest three strategies that would be helpful to Chinese academic teacher educators' construction of their professional identity. These include: 1) engaging with, understanding and positively influencing the practice of K-12 school teachers; 2) enacting reflective, progressive, and lifelong learning in practice; 3) learning from and with others in professional communities.

Key words: academic teacher educators; construction of professional identity; educational practice; lifelong learning; professional community

收稿日期: 2020-12-28

责任编辑 邱香华