

身份定位视角下教师教育者 专业实践的质性研究

赵海亮

(西藏民族大学 教育学院, 陕西 咸阳 712082)

摘要:教师教育者专业实践是指教师教育者在实践中的专业行为选择和实际行动的具体体现。为探讨不同身份定位下教师教育者专业实践的核心要素与具体样态,本研究以“教师个人解释框架”与定位理论为基础,对我国不同地区12位经验丰富的教师教育者进行访谈和跨案例解释性分析,通过深描的方式揭示教师教育者的3种身份定位——“育人型”“反思型”“学科型”。每种定位的教师教育者都表现出自身对教师教育的价值追求与专业实践特征,即在自我定位、对学生的认知、师生关系与教学信念等要素上的不同特点。育人型教师教育者将自我定位为教育家,把学生视为完整的人,注重构建回应性的师生关系,强调教育的宽泛性。反思型教师教育者将自我定位为反思性实践者,把学生视为教育实践中“具有反思立场的准教师”,注重构建交互性的师生关系,强调教育的反思性。学科型教师教育者将自我定位为学科教师,把学生视为需要学习掌握学科知识与教学技能的准教师,注重构建指令性的师生关系,强调教育的技术性。揭示这3种定位及实践形态,将有助于教师教育者认清教师教育的概念化与差异化,帮助教师教育者批判性地审视和改进教学实践。

关键词:教师教育者;专业实践;身份定位;师生关系;教学信念

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)04-0076-10

基金项目:教育部人文社会科学规划基金项目“新时代中小学教师教学关键能力生成机理与培养机制建构研究”(21YJC880096),项目负责人:张善超。

作者简介:赵海亮,教育学博士,西藏民族大学教育学院讲师。

一、问题提出

纵观国际教师教育发展趋势,我们可以看出各国教师教育更加关注实践问题,旨在解决国际上主流的以大学为主要途径实施教师教育所产生的弊端,如过于注重掌握抽象知识,忽视情境性、程序性与基于经验的实践能力。为此,教师教育研究者们通过融合与借鉴的方式寻求改革:从内部融合教师的个人经验与专业实践,注重教师经验的情境性、连续性、延展性与互动性,突出教师专业实践知识,注重多元教育情境与教师发展的互动影响,弥合教师教育理论与实践之间的鸿沟;从外部借鉴临床医学、法学和建筑学等专业知识,发展教师教

育领域专业实践话语体系及实践模式。因此,学者们提出“反思性实践”“专业实践”和“个人实践”等被广泛接受的理论体系,并促进这些理论体系不断完善和发展。承担教师教育工作的教师教育者不仅是教师队伍质量提升和专业发展的重要因素,而且是推动教师教育改革与实践转向的先行者。教师教育者主要包括负责教师教育活动的管理人员、专业课教师、教学实践导师、科研导师等。他们是参与准教师职前、入职以及职后等阶段的培养培训,为准教师的专业成长提供直接的引导和支持,并具备相关的资质,努力达到相关专业素养要求,在教育实践中不断追求自身专业发展的专业人员。

在高等师范院校综合化转型的背景下,学术研究在高等师范院校中取得主导地位,学术成果成为衡量一切的“普罗克汝斯特斯之床”(Procrustean Bed),因而教师教育者被迫向“科研”靠拢而与“教学学术”渐行渐远,导致越来越多的教师教育者认为自己只是大学教师,是某一“学科教授”,是教育领域的研究者。高等师范院校整体呈现出一种重视科研而轻视教学的倾向。其中很少有人意识到自己是一名专业的教师教育者,忽略自身专业性,缺失了“育人为师、助师善教”的完整教育逻辑与视野。正因如此,教师教育者在师范生培养过程中很少从“师之师”的角度去思考和改进教学。我国缺乏专门的教师教育者认证标准与资格鉴定程序。大多数人总是以“教师的教师”这个统称去认识教师教育者,把教师教育者视为一类特殊的教师,以教师的职责要求、专业素养、身份特征来界定教师教育者,忽视其特殊性与专业性,陷入一种循环定义的陷阱中。有学者指出“教师教育者被边缘化了,甚至被视为限制教师自由与自主发展的障碍”^[1]。教师教育者作为整个教师教育工作开展的源头受到如此误解与忽视,其中最主要的原因在于人们思想深处隐含着“学高为师”“能者为师”“长者为师”^[2]等假设。例如:一方面,高等院校中具有丰富理论知识和较强学术研究能力的教师完全可以胜任教师教育工作;另一方面,中小学校优秀教师能够发挥教学专长并自然而然地延伸到学校新手教师的培养工作中。这些假设直接体现出“培养教师不需要专门的教师教育者”的误解,而这样的误解却很少引起人们的质疑与反思。目前,国内研究者逐渐重视教师教育的实践改革,开始关注教师教育者的实践取向,但教师教育者专业实践的相关研究少之又少。

虽然有学者对教师教育者的素养结构及专业实践路径进行了探讨^[3],但大多数研究主要基于社会视角和特有的价值立场来解析教师教育者,对教师教育者提出专业知识与能力结构等外在规范,而缺少从教师教育者主体视角出发对教师教育者专业实践进行观照。进

一步说,如何界定教师教育者专业性实践,以及如何认识教师教育者在不同教育场域的专业实践取向、方式、过程与效果等方面,没有得到正确对待与解析。叙事将事件和经历置于特定的时间和地点,是教师教育者在特定的语境中谈论工作经历的一种方式。波尔金霍恩(Polkinghorne)指出,“叙事是一种话语结构,在这种结构中,人类的行为接受了它的形式,并通过它具有意义”^[4]。因此可以说,通过教师教育者叙述其工作实践经历是理解其教学生活和专业实践的有效途径。本研究采用质性访谈的研究方法,构建理论解释框架,尝试对不同身份定位下教师教育者的专业实践样态进行深描,探索教师教育者专业实践的本质,为教师教育体系建设与发展、改革与创新提供支持。

二、理论框架

“教师教育者专业实践(professional practice of teacher educators)”概念由本·佩雷茨(Miriam Ben-Peretz)等人在相关的研究中提出^[5]。它从“个人实践理论”中衍生而来,具体运用于教师教育实践。教师教育者专业实践是将教师教育者信奉的教育观念(如教育目的、教学信念和身份职责等)转换为教育实践的过程,是教师教育者个人对自身专业性付诸实践过程的概括^[6],具有较强的包容性,包括理想与现实、情境性与稳定性、内隐与外显等方面。教育的“关系性”与“情境性”是这个概念的内在规定性和本质要求。“教育在本质上是一种关系,是教育者与受教育者因教育行为形成的一种复杂而特殊的关系,它包括教育人际关系和教育分配关系。”^[7]这些关系始终体现在教师培养培训活动的特定情境中,即以特定的结构(行政体制、组织结构)和文化(学校文化、传统习俗)为支架。因此,从教师教育者专业实践的关系性与情境性的内在规定和本质要求出发,在借鉴“教师个人解释框架”和定位理论的基础上,本研究尝试构建教师教育者专业实践研究理论框架(如图1所示),对教师教育者专业实践进行深入探索。

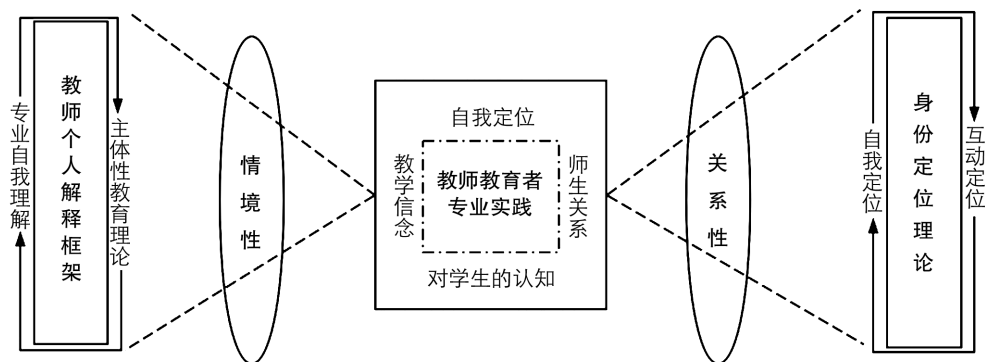


图1 教师教育者专业实践研究理论框架

(一)“教师个人解释框架”

格特·凯尔克特曼(Geert Kelchtermans)强调的“教师个人解释框架”是指教师感知其工作情境、赋予其意义并在该情境中行动的认知与信念的集合^[8]。其中:“个人”意味着教师专业实践与个体的特定经历相关,并具有个人特质,同时强调教师思维方式及行为受其心理表征或认知的引导;“框架”意味着它是一个思想、信仰、知识等的连贯结构^[9],可视为教师在职业生涯的学习和发展过程中与其专业工作情境之间有意义的互动所内生的精神产物。“教师个人解释框架”由2个相互关联的方面组成,包括“专业自我理解”(即对自己作为教师的观念和职业的认同感)^[9]和主体性教育理论(即有关教学的个人知识和信念体系)^[10]。“专业自我理解”包含自我形象、自尊、任务感知、工作动机和未来展望这5个主要部分^[9]。自我形象指教师对自己的看法、认识和评价,其看法、认识和评价主要建立在自我认知的基础上,同时也受到他人感知方式的影响。自尊指教师基于对工作表现的自我评价而形成的一种自重、自爱的情感体验。任务感知指教师对其专业任务和职责的个人理解,包含了教师对诸如“什么是我必须履行的正当职责”“我必须完成哪些任务”等问题的个人回答。任务感知表明教师工作不是坚持中立的立场,而是“充满了价值选择和道德判断”^[9]。工作动机是促使其选择成为教师并不断努力与发展的动力。未来展望是教师对未来工作的期望,注重前瞻性与未来视角,体现“专业自我理解”的动态性。因此,“专业自我理解”不是静态的、固定不变的,而是教师与其工作情境不断进行有意

义互动的过程。

教师在当下的行动和意义建构既受到过去有意义经验的影响,又受到其对未来预期的影响。主体性教育理论是指“教师个人(‘主体性’)关于广义‘教育’的知识和信念的连贯系统(‘理论’)”^[9],包括个人对教育的深层理解、价值信念以及如何实践这些理解和信念的思路。主体性教育理论蕴含着教师的教学智慧,这是他们在特殊情境下作出行动决策的基础,反映了他们在解决实际问题方面的个人思考,即回答“我怎样才能有效处理这种特殊情况”和“我为什么这样做”。

(二)定位理论

“教师个人解释框架”强调了对教师专业实践行为的“情境性要求”,这种“情境性要求”同样适用于教师教育者的专业实践。为进一步探索教师教育者专业实践的“关系性要求”,本研究还需与定位理论的基本观念相结合。“定位”是指在个人叙述的话语建构中对说话者赋予相应的“角色”,使其行动具有可理解性和相对确定性^[11]。定位理论的核心问题是个体如何在彼此互动的过程中不断产生对“真实”和“美好”的体验感。在话语实践中,个体不仅以特定的方式定位自己,同时也定位他人^[12]。教师教育者在专业实践中存在2种定位。第1种是“反身性(reflexivity)自我定位”^[13],即教师教育者在特定情境或与他人的互动中“将自己定位为X”或“采取某种立场”,从而认可自身从特定的立场看待教师教育实践。教师教育者自我定位的方式与“教师个人解释框架”中的“专业自我理解”和教学信念密切相关。第2种是互动定位,指教师教育者在

与他者交往中不仅定位自身,而且还彼此定位^[14],以特定的方式看待他者,以特定的方式行动,以特定的方式彼此联系。对他者的定位,打开或限制了个体互动和相互理解的可能方式。

三、研究进程

(一) 研究对象的选取

为探究身份定位视域下教师教育者专业实践的核心要素与表现样态,更全面地了解受访者的意义世界,本研究采用目的性抽样(purposive sampling),抽取那些能为本研究提供最大信息量的人或事。为保证研究样本的多样

性,且概括所有不同类型的调查者,本研究在选择过程中考虑了研究对象的区域、学科专业、任职机构、学校层次与类型、教龄、年龄等因素。由于需要对参与调查的教师教育者进行多轮访谈与观察,因此是否愿意参与以及进行访谈观察的便利程度也是确定研究参与者的的重要因素。依据上述取样标准,在共同体成员的帮助下,通过滚雪球式的抽样策略,获得符合标准、便于调查并自愿参与的12名具有丰富实践经验与正式资格、持有聘书的教师教育者,并对他们进行深度访谈。受访者基本信息,详见表1。

表1 受访者基本信息

| 编号 | 性别 | 地区 | 职称 | 任职机构 | 教育背景及专业实践经历 |
|------|----|----|-------|--------------|---|
| M-1 | 男 | 川 | 讲师 | 四川师范大学 | 博士研究生毕业,在高校从教3年,受过2次校级培训,担任教育研究方法等课程教学工作 |
| F-2 | 女 | 甘 | 副教授 | 天水师范学院 | 硕士研究生毕业进入高校,后在职攻读教育博士学位,从教12年 |
| F-3 | 女 | 陕 | 教授 | 陕西师范大学 | 中学执教5年,后进入高校从教18年,担任教育硕士研究生导师并从事师范生教学工作 |
| F-4 | 女 | 新 | 副教授 | 新疆师范大学 | 博士研究生毕业,负责学校的“省培”项目与本地区中小学教师培训工作,并担任学科教学工作,具有9年教学经验 |
| M-5 | 男 | 渝 | 讲师 | 西南大学 | 博士研究生毕业,负责实施“国培”项目和“省培”项目以及其他教师交流学习培训工作 |
| F-6 | 女 | 晋 | 一级教师 | 忻州市七一路小学 | 被高校聘任为校外实践导师,具有5年师范生实践指导经验 |
| M-7 | 男 | 青 | 副教授 | 青海师范大学 | 硕士研究生毕业进入高校,从事教育学原理、课程教学论等课程教学工作25年 |
| M-8 | 男 | 京 | 教授 | 北京大学 | 博士研究生毕业,担任教育硕士研究生导师6年,研究数学教学,并担任数学教学方法等课程教学工作 |
| F-9 | 女 | 宁 | 一级教师 | 银川市兴庆区回民第二小学 | 被高校聘任为校外实践导师,具有8年师范生实践指导经验 |
| F-10 | 女 | 沪 | 教研员 | 上海市浦东教育发展研究院 | 长期担任本地区新手教师培训与教师继续教育 |
| F-11 | 女 | 粤 | 正高级教师 | 深圳市龙岗区教师发展中心 | 负责高校师范生实践基地建设 with 教师进修工作 |
| F-12 | 女 | 黔 | 高级教师 | 贵阳市第十七中学 | 兼任教师发展中心教研员,为本地区新手教师授课,参与师范生实践培训以及学校“以老带新”工作 |

注:F表示女、M表示男,数字表示访谈顺序,下同。

(二) 资料收集

本研究使用跨案例研究方法,结合书面问卷、深度访谈、实际观察与文件分析等方式收集数据。在问卷调查与访谈中,教师教育者被要求按时间顺序概述他们有关教师教育的学习与工作经历、价值信念、指导原则,对教师教育实践和专业发展有影响的关键事件,对学生的期望以及选择何种方式与学生交流相处。人的行动总是有目的的,并且一定会在实践过

程中显现出来。访谈中访谈者没有直接询问关于定位的问题,而是收集了教师教育者对自身专业实践的描述性信息。

(三) 资料分析

在征得受访者允许的情况下,访谈者对所有访谈内容全程录音,对受访者的课堂教学、师生交流、学校文化氛围、个别教育现象等进行片段式视频录制以及文字或口头描述。第1阶段,对访谈资料进行多轮仔细阅读,将相关

信息分成不同类型的文本片段,将受访者所有连贯的、有意义的信息或表明其立场的话语都保存在1个片段中。第2阶段,使用描述性文字(总结片段的内容)和解释性文字(反映概念框架)对文本资料进行分析,对所有片段都进行归纳,尽可能体现1个片段中存在不同的有意义元素,大量引用受访者的原话,以保留原始资料的丰富性和细节。因此,这些资料文字以结构化与可管理的方式构成数据的第1次解释性转换,且没有丢失有意义或相关的信息。第3阶段,对相关文本进行跨案例分析,以建立综合的解释模式。其目的是分析教师教育者的不同身份定位与专业实践表现之间的关系,以及相同定位的教师教育者实践过程与专业发展的共性和具体问题的特殊性。在此阶段,依据图1“教师教育者专业实践研究理论框架”,以教师教育者不同定位类型为横轴,以不同定位下教师教育者在专业实践核心要素上的具体表现为纵轴,结合斯普兰利(Spradley)

的分类学进行分析^[15],将所有访谈资料分组为更具包容性的术语集合中的子集(访谈资料的编码数据),从而在数据中生成更具包容性的类别,以形成科学系统的同类型案例素材。第4阶段,结合教师教育者的自我定位、对学生的认知、师生关系和教学信念等要素,分析并得出3个解释性“案例”,即3种定位。通过定义、标记的方式清晰地描述不同身份定位的教师教育者专业实践的实际表现及表现内容的过程性与全面性。当所有资料分析阶段完成后,再次阅读资料以检查理解与分类是否恰当。

四、研究结果

通过对质性资料(包括文字、图像、声音、录像等资料)的跨案例分析,识别并描述了教师教育者的3种身份定位:育人型教师教育者、反思型教师教育者、学科型教师教育者。每种定位对应的专业实践核心要素如表2所示,下面将详细讨论。

表2 教师教育者身份定位核心要素

| 关键词 | 访谈信息编号 | 类型 | 自我定位 | 对学生的认知 | 师生关系 | 教学信念 |
|-------------------------------------|--------------------------|-----|--------|----------------------|---------------------|-----------------------------|
| 关爱、奉献、学生成长、“全人”、信念、责任、教学示范、幸福感、为了学生 | F-3 F-12 M-1 M-7 | 育人型 | 教育家 | 将学生当作一个完整的人而不是“学习机器” | 回应性:注重学生的成长需求和教学相长 | 宽泛性:重视宽泛的任务感知和榜样的示范作用 |
| 不断反思、批判性思维、审视教学、恰当判断、不断反馈、自我研究 | F-2 M-8 F-11 F-10 F-9 | 反思型 | 反思性实践者 | 教育实践中采取反思立场的准教师 | 交互性:注重学生和教师教育者交往的过程 | 反思性:强调反思与“走出自我”,明确选择具体行动的原因 |
| 掌握学科知识、注重学科教学技能、反复尝试 | F-4 M-5 F-6 | 学科型 | 学科教师 | 需要掌握特定学科知识与技能的准教师 | 指令性:注重教师教育者单向控制 | 技术性:强调熟练掌握学科知识与教学技能 |

(一)育人型教师教育者

1. 自我定位:教育家

育人型教师教育者将自己定位为教育家。因为培养的学生日后要承担育人者的角色,所以有关教学方面的培训是学生成长中必不可少的环节。让学生学会教学是非常必要的,将会产生持续的影响。正如一位受访者所说:“我在培训项目中对学生产生了影响。与此相同,我的学生将来在他们的课堂上对他们的学生产生影响。”(F-12)这类教师教育者认为,所谓的“师范性”是指教师教育者与学生之间关系的特定内容或形式,这是一种对学生的关心

与责任。这类教师教育者的任务不仅仅是教会学生工具性知识与教学技术,而是培养全面发展的人,引导和帮助学生拥有幸福的教育生活。育人型教师教育者努力践行他们的教学信念,注重“师范性”的传承。对于他们而言,教学与育人深深地互相交织在一起。

对“全人”教育理念的践行,体现了育人型教师教育者对学生教育生活幸福感的重视。育人型教师教育者在实践中明确将学生的福祉置于优先地位。一位受访者说:“我总试图去看现象背后的人,常常关心学生,询问学生,例如‘你今天表现不好,怎么了?发生了什

么’。”(M-1)育人型教师教育者的任务感知包含了对学生的关怀、责任和奉献,这植根于他们对学生福祉的重视和帮助学生获得学习成就的责任感与使命感。这种责任感和使命感包含道德和情感承诺,与法律条文、规章制度等所规定的职责有所不同,由教师教育者与学生之间关系的内在规定性衍生而来。教师教育者在关爱自己学生的过程中产生强烈的自尊感和人生意义感。他们所追求的个人价值、人生意义和师生关系,往往需要投入大量的时间与精力。有一位受访者说:“当学生发短信告诉我,他毕业从教之后教学生活很成功,并且很享受和怀念4年的大学生生活时,我觉得我做的一切都值得。”(M-7)学生日后的教学成功成为教师教育者自尊的重要来源。育人型教师教育者宽泛的任务感知和对学生的道德与情感承诺经常让他们觉得自己没有完全满足学生的实际需求,可能会陷入“内疚”。正如一位受访者所说:“我与已毕业工作的学生互动交流,当他们面对教学感到压力和困难时,我会内疚,感觉教会他们的太少了,我就会朝实践技能方向调整我的教学;当我知道学生毕业后考上硕士、博士研究生,我就希望我目前的学生能向他们学习,此时我教学的内容可能偏理论研究多一点。”(M-7)

2. 对学生的认知:作为一个完整的人

育人型教师教育者认为,教学取得良好成效的关键是学生作为一个“完整的人”而不是作为“学习机器”而存在。对育人型教师教育者来说,教学不仅涉及相关知识,而且要支持学生的个体成长与全面发展。正如一位受访者所说:“在我看来,学生们不仅需要学习很多关于生活的知识,还需要发展他们的批判性思维,认识到事物的价值,并真正参与其中。”(F-12)育人型教师教育者常常以不同方式对学生的生活产生影响,把当下的教学作为学生生活的一部分并参与其中。在育人型教师教育者眼中,教师教学与学生学习是一个教学相长的过程,教师全身心地致力于与学生一起取得学习成果是教学的价值意义所在。这类教师教育者的专业教学主要取决于教师对学生的道德承诺,而不是学科知识。他们不仅将学生定

位为师范专业的学生,而且定位为日后儿童的生活导师。他们强调教师的道德责任,与学生建立起道德承诺和责任关系,因而对学生的培养提出了更高的要求。正如一位受访者所说:“教师要承担为儿童创造幸福生活的责任与义务,因此,对新手教师应设置比较高的门槛。”(F-3)

3. 师生关系:注重回应性

育人型教师教育者试图与学生建立一种亲密且相互尊重的师生关系,其特点是尊重学生的自主性和自我指导能力。在这种关系中,育人型教师教育者注重学生的性格和品质的培养,经常会使用亲密的非正式互动来表达他们对学生的关心和承诺。一位受访者说:“学生是心思单纯的,老师需要对学生尽可能地敞开心扉,关心学生的成长,关爱学生的身心健康。”(M-7)育人型教师教育者与学生之间的关系注重“回应性”。这一类型的教师教育者注重回应学生专业发展与个人成长的需要。有一位受访者说:“我认为教师教育者与学生的关系是相互伴随,而不是领导与被领导。对学生成长中真实的意见,教师教育者应仔细倾听、认真分析,并帮助他们解决问题。”(M-1)因此,这类教师教育者根据学生的需要在其不同的发展阶段担任多种角色,如引路人、榜样、倾听者或观察者等。他们以教学相长为价值追求,认为教学相长是师生关系的应然形态。还有一位受访者说:“教师教育者要有意识地选择相信学生的优势,相信学生的成长潜力。只有这样,学生才能成长。”(M-1)他们的自我定位体现了他们作为育人型教师教育者的任务感知,即建立以关爱学生、引导和促进学生成长为首要目标的专业共同体。

4. 教学信念:强调宽泛性

育人型教师教育者会优先考虑学生的需求,会使用多种教学策略,包括建模、直接指导和“反身思考”。他们认为自己是学生的“榜样”,不仅是教学实践的榜样,更是教学态度的榜样。他们常常将中小学优秀教师的素养结构进行建模与再生成,以此来培养和要求他们的学生。这类教师教育者期望学生认识儿童的特点,并以此作为判断课堂具体情境中“什么可以”和“什么不可以”的依据。这类教师教

育者为认识自己的学生付出了巨大的努力,同样,他们期望自己的学生也应如此。育人型教师教育者以责任和关怀为中心的“宽泛的任务感知”也体现在他们对学生表现的评价上。他们认为学生与儿童在课堂上的关系是评价学生教学表现的核心。如果这种关系很差,即非人格化或仅注重工具性(技术性),就可以由此判断教师教育者对学生的培养是失败的。正如一位受访者所说:“当我知道我的学生未能在课堂上与孩子们建立有意义的联系时,我就感到我之前对他的培养是失败的。”(F-12)

(二)反思型教师教育者

1. 自我定位:反思性实践者

反思型教师教育者将自己定位为反思性实践者,注重自我批判、自我质疑已有实践,并致力于不断改进实践。教学是复杂多样且存在突发状况的,需要不断作出明智的选择。因此,这类教师教育者认为对学生的培养不能按照标准教学的“食谱”或“清单”进行,而应该提供广泛的“工具”。工具可以是行动研究方法、批判性思维与教学智慧等。总之,反思型教师教育者注重培养学生反思问题、解决问题并不断改进自身教学的综合能力。这种综合能力的培养,要求学生在感悟与懂得教学应有的良好样态的基础上不断尝试达到这种样态,而这种样态也会为学生提供教学的依据与解释。反思型教师教育者的首要任务是为学生提供经验和解释理解具体情境的理论知识,以便正确判断哪种教学策略最合适,确保理论框架和实践经验在不断地互动中相互碰撞与强化,实现两者的融合。有一位受访者说:“我觉得一下子教会学生一切,是有欺骗性的,学生们更需要基于理论和研究来看待事物本身,进行思考和展开行动。”(F-10)还有一位受访者说:“教师的工作要求和工作情境随着时间的推移而变化,为学生配备一成不变的教学清单并不能使学生在不断变化的环境中具有适应力。教师的工作要求与内容是不不断变化的。”(F-11)因此,对于反思型教师教育者来说,他们的主要工作是以基本概念、理论框架的形式为学生提供一思想起点,并在此基础上形成一种反思态度,使学生不断质疑自身教学并积极改进。学

生们最终是否成为好教师,取决于他们的自我反思与发展之路。

2. 对学生的认知:教育实践中具有反思立场的准教师

反思型教师教育者把学生视为教育实践中“具有反思立场的准教师”。学生学习了丰富的教学理论,他们有能力将理论转化为有效的教学方法,并批判性地反思其行动后果。这类教师教育者认为,优质教学的核心是深思熟虑地运用教学知识和技能来反思性地判断特定情况并据此采取适当行动的智慧。反思型教师教育者对学生的定位契合了舍恩(Schon)的反思性实践思想^[16],他们对反思重要性的认识源于这样的假设,即教学是一个复杂的、动态的实践过程,要根据具体的情境不断作出更好的抉择。这类教师教育者强调教学涉及特定内容、特定学生以及相关情境。不管是在教学目标上还是在教学方法上,作出恰当的判断都是取得良好教学效果的重要因素。有目的地努力培养学生在不断变化的情境下“判断什么是好教育的能力”,是反思型教师教育者的任务感知。在反思型教师教育者看来,这种判断能力正是优秀教师区别于普通教师的分界线。

3. 师生关系:强调交互性

反思型教师教育者注重与学生建立一种“交互性”的关系。反思型教师教育者和学生共同确定行动议程。行动议程可以根据两者的发展需要和关注点进行调整。这种“交互性”关系的主要特点是就共同关心的问题进行交流对话。一位受访者说:“我把我与学生的关系描述为一起交流,一起成长。”(M-8)在这种关系里,教师教育者更倾向于将自己定位为同样努力并不断成长的新人。学生在某些情况下也可以成为“懂教学的教师”而不是“学教学的学生”。教师和学生的关系与地位不断发生着变化。这种“交互性”关系与之前的“回应性”关系相似,二者的区别在于“交互性”关系中教师教育者对学生的“回应性”较弱,而学生的自主性更强。

4. 教学信念:注重反思性

反思型教师教育者要求自己学生的教学与自己的教学一致,并且要求学生不断反思。

反思型教师教育者的教学对学生来说是“可见”的,即“榜样在我面前”,具有示范作用。这种示范作用至关重要,决定了学生在未来课堂上的教学行为。一位受访者说:“在现在的课堂教学中,学生们看到老师所做的事情最终会出现在他们今后作为老师的课堂教学中。”(F-11)。反思型教师教育者认为教学不局限于树立榜样,还包括反思批判与“走出自我”,要明确实践过程中选择具体行动的原因,以此为契机与学生共同探讨如何教学。

(三)学科型教师教育者

1. 自我定位:学科教师

学科型教师教育者将自己定位为学科教师。传授学科知识和学科教学策略是这类教师教育者的任务感知。在默里(Murray)的研究中,教师教育者的教学被描述为从“一阶教学”向“二阶教学”的转变,其中“一阶教学”是指教师教育者主要给学生传授学科知识与教学技能,“二阶教学”则是指教师教育者由传授学科知识与教学技能转向注重培养学生情感和价值观等其他方面。学科型教师教育者注重通过教学技能和教学策略引导和帮助学生掌握基本的学科专业知识^[17]。有一位受访者说:“我觉得我的教师教育工作是在传递我的专业知识和激情。”(F-4)刚开始,学生更需要学习掌握学科知识,很少需要关注教学策略。当学生需要其他支持时,学科型教师教育者将学生交给其他类型教师教育者,如育人型教师教育者、反思型教师教育者。学科型教师教育者的工作目的主要是把学科内容以有意义的方式传递给学生,让学生感受学科专业知识的魅力。这类教师教育者的自我定位常常不能被大众接受,虽然他们对此有清晰认知,却拒绝调整。正如一位受访者所说:“医生有骨科、内科、外科、神经科等类型。同理,术业有专攻,教师教育者也应该有不同类型,为学生提供多方面的支持,提供全面且优质的教育。”(F-4)

2. 对学生的认知:需要学习掌握学科知识与教学技能的准教师

学科型教师教育者认为学科知识是教学的核心,是学生需要学习掌握的关键要素,故将学生定位为“需要学习掌握学科知识与教学

技能的准教师”。在学科型教师教育者眼中,学习掌握学科知识是对学生(准教师)的基本要求,教学以学科知识为中心展开。每个学科都有独特性。因此,这类教师教育者的关注点是引导、帮助学生掌握特定的学科知识以及符合学科发展规律的教学法。他们认为教学是一个不可避免的个体试错过程,通过这个过程,学生在实际教学中学到什么是有效的、什么是无效的。一位受访者说:“我坚信教学在很大程度上是一门手艺,它是一种勤奋加练习才能掌握的高度复杂技能。”(F-4)

3. 师生关系:强调指令性

学科型教师教育者与学生的关系强调“指令性”。这种指令性的关系几乎没有给学生留下自主空间。学生角色被简化为单纯的“倾听者”。学科型教师教育者认为某些原则、理论和假设适用于所有学科教师。他们对学生表现有明确的期望,并对学生的评价非常果断。评价标准以学生对学科内容和教学方法的掌握为主。一位受访者说:“他/她的英语教学水平不行,她目前就不适合当老师,这不仅影响他/她的学生,更影响自身发展。”(M-5)有趣的是,学科型教师教育者的学生在日后教学的过程中反应更灵敏、更自信,这与他们把学习教学作为反复练习的过程有关。正如一位受访者所说:“丰富的学科知识积累,让我清晰地把握学科知识内在逻辑与特点,让我在小学教师培训工作中游刃有余。”(M-5)

4. 教学信念:重视技术性

学科型教师教育者与学生之间以单循环学习为特征。学科型教师教育者从不质疑潜在的假设,会根据学习内容对学生行为作出简单的修正。这类教师教育者根据学生对学科知识的理解偏差而纠正学生错误,而学生则按照教师教育者的提示和反馈改进教学。反馈注重技术性,强调熟练程度,如强调熟练掌握数学知识和数学教学方法。学科型教师教育者的主要任务是不断提供反馈、纠正和改进建议。正如一位受访者所说:“要通过不断学习知识与自我反馈,去纠正和改进自己的教学。”(F-6)这类学科型教师教育者一般分布在各专业,他们在教学内容上的专业性是毋庸置疑的。

五、结语

教师教育者将教学理论与教学实践相结合,在高等教育场域与基础教育场域之间“穿梭”,在学术研究与教学实践之间转换,他们的学术水平与教学能力是教师队伍建设、整体素质提升与专业发展的重要因素,制约着教师教育改革发展深度及进程。但长期以来,人们并未意识到教师教育者的重要性与特殊性。受科学主义思想以及教师教育“大学化”“综合化”的影响,教师教育者的专业性并未得到足够重视。2022年,《教育部等八部门关于印发〈新时代基础教育强师计划〉的通知》提出总体要求:“遵循教师成长发展规律,以高素质教师人才培养为引领,以高水平教师教育体系建设为支撑,以提升教师思想政治素质、师德师风水平和教育教学能力为重点,筑基提质、补短扶弱、做优建强、全面提高教师培养培训质量,整体提升中小学教师队伍教书育人能力素质,促进教师数量、素质、结构协调发展,为构建高质量教育体系奠定坚实的师资基础。”^[18]因此,从教师教育者身份的实际存在状态来探讨教师教育者如何进行专业实践是建设高质量教育体系的现实诉求。教师教育者对其身份的定位是理解专业实践的基本原理与引导学生“学习教学”的关键因素。教师教育者不同的定位决定了采用何种教学模式、如何处理师生关系以及不同的教学信念与立场。戴维斯(Davies)和哈勒(Harre)认为,“人总是从特定的立场或角度来看待世界,他一旦为自己确定一个特定的位置,他就不可避免地该位置的视点出发,从其所处的特定话语实践中产生特定的概念、意象、隐喻以及故事情节”^[19]。教师教育者存在育人型、反思型和学科型3种不同的身份定位,当然这不是所有的身份定位,可能随着研究对象的增加将出现更多的定位类型。每种定位的教师教育者都表现出自身对教师教育的价值追求与专业实践特征,即在自我定位、对学生的认知、师生关系与教学信念等方面的不同特点。

教师教育者与学生身份定位的一致性也是值得重视的。教师教育者和学生都对什么

是好的教育有特定的前提假设^[20]。对学生来说,好的教师教育意味着自身发展需要得到回应与满足。教学实践中可能还存在教师教育者与学生的定位不一致的情况以及如何解决师生关系紧张与如何支持学生成长的问题。育人型、反思型与学科型作为3种不同的专业实践样态,体现教师教育者在专业发展与成长过程中的阶段性特征,教师教育者可能会经历从注重学科知识传授的学科型到注重教学反思的反思型、再到满足学生发展需求的育人型的成长历程。术业有专攻,教师教育者存在不同的身份定位,且不同定位的实践形态与效果是不同的。理想上教师教育者应朝着育人型方向努力,实际上应该有所选择或侧重。教师教育应结合不同身份定位的特性与优势构建注重专业实践、坚持正确理念、促进学生全面发展的教师教育共同体,建设团结互助的高质量教师教育师资队伍。只有这样才能提高教师教育质量,使学生受到全面而专业的教育。本研究探讨这3种专业实践样态,希望有助于教师教育者认清教师教育的现状以及教师教育者专业实践的概念化与差异化,从专业发展的视角来帮助教师教育者批判性地审视其教学实践。在后现代社会,由于各种因素的不确定性,身份趋向去中心化,统一的身份概念被弱化或悬置。教师教育者的身份随着个体所承担的角色和所处情境的变化而变化,它既不是单一的,也不是固定的,始终处于未完成的进行时,可以进行多重定位与建构,其专业实践也会表现出多样性与复杂性。

参考文献:

- [1] 龙宝新. 对当前我国教师教育中存在的“钟摆”倾向的反省[J]. 教师教育研究, 2009(1):1-5.
- [2] 刘捷. 教师职业专业化与我国师范教育[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2001(2):75-80.
- [3] 陈威. 论大学教师教育者专业实践的改善及其实现路径[J]. 黑龙江高教研究, 2019(12):79-83.
- [4] POLKINGHORNE D. Narrative knowing and the human sciences[M]. Albany: State University of New York Press, 1988:345.
- [5] BEN-PERETZ M, KLEEMAN S, REICHENBERG R, et al. Educators of educators: their goals, perceptions and practices[J]. Professional Development in Education, 2010,

- 36(1-2):111-129.
- [6] 鞠玉翠. 教师教育与教师个人实践理论的更新[J]. 教育探索,2003(3):92-94.
- [7] 何菊玲. 教育正义:对教育合法性的价值判断[J]. 教育研究,2020(11):36-45.
- [8] KELCHTERMANS G. Getting the story, understanding the lives:from career stories to teachers' professional development[J]. *Teaching and Teacher Education*,1993,9(5-6):443-456.
- [9] 祝刚,王语婷,申亮,等. 微观政治视角下的教师个人解释框架与专业脆弱性——与比利时鲁汶大学格特·凯尔克特曼教授的对话[J]. 中国电化教育,2022(2):91-97.
- [10] KELCHTERMANS G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection [J]. *Teachers and Teaching*,2009,15(2):257-272.
- [11] ADAMS J L,HARRÉ R. Gender positioning:a sixteenth/seventeenth century example[J]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*,2001,31(3):331-338.
- [12] 姚双云.“主观视点”理论与汉语语法研究[J]. 汉语学报,2012(2):11-24,95.
- [13] TONY L. Social positioning theory[J]. *Cambridge Journal of Economics*,2022,46(1):1-39.
- [14] HARRE R,SLOCUM N.Disputes as complex social events:on the uses of positioning theory [J]. *Common Knowledge*,2003,9(1):100-118.
- [15] SPRADLEY J P. Participant observation[M]. New York: Holt,Rinehartand Winston,1980:27-28.
- [16] 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清,译. 北京:北京师范大学出版社,2018:16-18.
- [17] MURRAY J,MALE T. Becoming a teacher educator:evidence from the field[J]. *Teaching and Teacher Education*,2005,21(2):125-142.
- [18] 教育部,中央宣传部,中央编办,等. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知(教师〔2022〕6号)[EB/OL]. (2022-04-14)[2023-12-20]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/content_5685205.htm.
- [19] DAVIES B,HARRÉ R. Positioning:the discursive production of selves[J]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*,1990,20(1):43-63.
- [20] 陈璐. 教师教育者的研究现状与发展方向[J]. 教师教育学报,2015(4):1-7.

A Qualitative Study on the Professional Practice of Teacher Educators from the Perspective of Identity Orientation

ZHAO Hailiang

(School of Education, Xizang Minzu University, Xianyang 712082, China)

Abstract: Teacher educators' professional practice is a manifestation of their professional behavioral choices and actions in practice. To explore the core elements and specific patterns of teacher educators' professional practice under the influence of different identities, this study, based on the positioning theory and personal interpretation framework, interviewed 12 experienced teacher educators in different regions of China and conducted cross-case interpretive analyses, revealing three identities of teacher educators through thick description, "the nurturing teacher educator", "the reflective teacher educator", and "the subject teacher educator". Each type of teacher educator demonstrates a professional pursuit of teacher education in practice, as well as different characteristics in self-positioning, student cognition, teacher-student relationships, and teaching beliefs. Nurturing teacher educators should position themselves as educationalists, perceive students as complete human, emphasize the broadness of education, and construct responsive teacher-student relationships. Reflective teacher educators should position themselves as reflective practitioners, perceive students as "prospective teacher with a reflective stance" in their educational practice, focus on the nature of reflective in education, and construct interactional teacher-student relationships. Subject teacher educators should position themselves as teacher of subject, and perceive students as prospective teacher in need of learning subject knowledge and teaching skills, adhere to technical beliefs, and construct directive teacher-student relationships. These three modes of positioning and practical forms support teacher educators to recognize the conceptualization and differentiation of teacher education, and help them critically examine and improve their teaching practices.

Key words: teacher educators; professional practice; identity positioning; teacher-student relationship; teaching beliefs

责任编辑 秦 俭