

中图分类号: G65 文献标识码: A 文章编号: 1004-8634(2018) 04-0124-(08)
DOI: 10.13852/J.CNKI.JSHNU.2018.04.016

改革情境中大学教师教育者专业认同的特征与形塑

郑 一¹, 董玉琦²

(1. 东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024; 2. 上海师范大学 教育技术系, 上海 200234)

摘 要: 专业认同是大学教师教育者自己对“何谓教师教育者”的主体性意义建构, 作为自我的内部领域, 专业认同是大学教师教育者维系自身一贯性、避免被外界冲突性期望撕裂的心理机制。在教师教育一体化和师范大学综合化的改革情境中, 大学教师教育者的专业认同呈现出变动性、内部竞争性和整体能动性增强的特征。关照大学教师教育者的心灵建设, 形塑大学教师教育者的专业认同, 应拓展大学教师教育者的实践思维和实践路径, 完善支持性的专业发展环境, 发展尊崇育人精神的教师教育文化。

关键词: 大学教师教育者; 专业认同; 内涵; 形塑

当今世界科技发展日新月异, 教师教育实践也在改革中不断实现着更新和转换, 改革成为教师教育发展的常态形式。教师教育者是教师的教师, 是教育改革和教师教育的关键行动人和真实参与者。广义上, 在教师职业生涯的任何阶段, 所有贡献于教师学习与专业发展的参与者, 都被称为教师教育者,^[1] 包括大学教师、中小学合作教师以及教研员队伍。鉴于这些专业群体的异质性, 本文的讨论聚焦于大学教师教育者, 即在高等教师教育机构中承担教师教育课程的教师。

当前师范大学综合化、教师教育一体化、教师培养高度化的实践发展趋势, 要求大学教师教育者重新界定自己的工作, 将新的观念融入专业实践, 重新协商专业认同的建构。专业认同是大学教师教育者在专业实践过程中生成的对于自己的专业功能、价值与意义的觉知和情感体验, 它关乎教师教育改革的实践成效, 是对“身为教师教育者, 我是谁”的回答。因此, 在教师教育改革与发

展的实践场域中, 厘清大学教师教育者专业认同的内涵和特征, 提升大学教师教育者的专业认同水平, 成为当下教师教育改革的重要实践课题。本文将在阐释大学教师教育者专业认同内涵的基础上, 分析在改革情境中大学教师教育者专业认同的特征, 并提出帮助大学教师教育者形塑专业认同的举措, 以期对教师教育改革实践提供些许启示。

一、大学教师教育者专业认同的内涵

在劳动分工的社会形态下, 每个职业群体都有自己的专业领域以及安身立命的“技术”, 大学教师教育者专业认同的含义有三点: 它是大学教师教育者对其自身专业独特性的意识感, 反映了大学教师教育者维系其专业自我连续性的无意识努力, 是大学教师教育者践行社会功能的内部支持系统。

作者简介: 郑 一, 东北师范大学教育学部博士研究生, 主要从事教师教育、大学教师发展研究。

董玉琦, 博士, 上海师范大学教育技术系教授, 博士生导师, 主要从事教育技术学基本理论(学习技术)、信息技术教育、教育信息化发展规划与评估等研究。

1. 专业认同是在特定的情境边界内对“何谓教师教育者”的主体性建构

教师教育者如何理解、如何做教师教育者的工作,如何感知自己在群体中的位置,以及具有怎样的发展意愿,取决于他们以社会赋予的“教师教育者”的身份为物质基础发展了怎样的专业认同。一方面,大学教师教育者承载着教师培养与培训的社会功能,代表了一个具有社会属性的专业身份。社会有关教育及教师教育的法律、制度规范、文化等要素相互融合,组成特定的历史文化情境,从轮廓上勾勒出了大学教师教育者人际交往的对象、知识创造与分享的领域,决定了大学教师教育者身份所承载的社会属性。专业认同的形成是被“客体化”的过程,受制于外来主导的控制框架,服务于科层体制的目的。另一方面,大学教师教育者不是简单地吸收那些既定的专业制度规范,即便是在同一所学校,大学教师教育者在处理这些社会建构符号时的表现也是不同的,^[2]要看他们个人赋予这些特征的价值意义。^[3]概言之,大学教师教育特定的社会文化情境决定了大学教师教育者专业认同建构的边界,而在这个边界之内,每位大学教师教育者都在某种程度上发展了自己独特的专业认同。

2. 专业认同是大学教师教育者维系其专业自我一贯性的纽带

伴随经历的延展、时间的变化,教师教育者始终会对“何谓教师教育者”进行辨识和赋予意义,这是一个历时过程,统整着过去、现在和将来。在教师教育者的职业生涯中,宏观层面的教育政策变迁、中观层面的组织机构变动以及微观层面的人际交往更替,都可能产生对教师教育者专业职责的期望与要求的变动,能够引起教师教育者对自己专业知能、角色职责的重新思考和定位。情境的变动总是能激起教师教育者对于自己“是谁”“应该是谁”的叩问,在对自己生活经历中所有经验的诠释与再诠释的过程中不断检测、重构其专业认同。^[4]因而,专业认同不是静止地、一成不变地被教师教育者取得的成果,而是一个处于持续发展变动中的过程。虽然变是永恒的,但在时间的跨度中,专业认同仍然具有相对稳定的内容:一种联系过去与将来的持续性。无论外界的称谓、期望有何变化,无论是在以往的师范院校还是在今天的综合性大学,无论其工作重心是在教学实践还是在科学研究,大学教师教育者始终都

是师范生的老师,他们的学生始终都是未来的教师,他们始终都认为自己是未来教师的教师,这在其专业认同中坚定不移。大学教师教育者需要保持一种跨越时间的自我认同感,努力去保持自己的专业领域连续性,否则不断的变化会让其自己和他人都感到难以适从。另外,就群体共享的规范和价值观念而言,总有一些核心的、不变的特征或其存在方式保证了大学教师教育者专业认同在时间跨度中的连续性。

3. 专业认同是大学教师教育者对其繁杂工作的生态化综合

教师教育者的工作具有多面性,内容繁杂。他们需要掌握学科专业知识,创生教育知识,需要的知能包括知道教什么、如何教、为什么教、什么时候教,以及了解自己、了解他人。在教学和科研的同时,大学教师教育者通常也会参与所在学校的教育改革、中小学校及地方教研部门的活动,也有一些大学教师教育者是国家教育政策与改革部门的成员。无论这些工作是出自本人意愿还是出自外界驱动,大学教师教育者出于生存与发展的考虑,都必须有所兼顾。大学教师教育者的工作不能用实践者与研究者这样的二分法来简单概括。多数大学教师教育者对自己的定义是协调者,是理论、实践、研究、政策之间联系的桥梁。这种工作的多元性正是他们与其他高校教师的不同所在。大学教师教育者的多个角色相互联系、相互依靠,处在一种生态互动的关系中。当大学教师教育者作为教师和学者的双重专业自我处于和谐状态时,就会产生各种角色之间的相互滋养。只是,多元角色的生态平衡对大学教师教育者而言亦是困难和挑战。特别是,当改革提出的新期望与大学教师教育者原有价值取向间出现分歧时,大学教师教育者的专业认同发展就会面临巨大的挑战。

二、改革情境中大学教师教育者专业认同的基本特征

教师教育改革必然牵动教师教育者专业认同的调整与重构,这是教师教育者在变动的情境下维持内部安全感的心理机制。新的价值规范、制度、话语等人工制品在教师教育者的专业生活中不断出现,使其专业认同建构过程呈现出变动不居、内部优先性竞争、能动性增强等基本特征。

1. 大学教师教育者专业认同建构的变动不居: 源于大学教师教育环境的变动性

政策与制度是教师教育者专业认同建构最为重要的参照系,政策环境的变化必然牵动教师教育者专业认同的重构。^[5]教师教育大学化是20世纪末以来全球教师教育的共同趋势,中国当前正处于从传统师范制度向大学化教师教育制度转型的完善发展期。在大学的组织结构与学术框架下实现提升教师教育培养层次和质量的最终目标不可能一蹴而就,而是涉及一系列制度的执行与落实过程。这其中,教师教育学科建制不成熟直接导致了大学教师教育者学术生活的困难和教师教育实践专业性的弱化。大学教师教育者的工作具有“双学科”性,是否有必要建立教师教育二级学科当前也存在不同声音,过分强调教师教育的独立学科性也可能限制大学教师教育者的专业活动,使其专业认同狭窄化。但是,学科本身内含有价值、思想、逻辑体系和行为准则,能够影响大学教师教育者教什么、怎么教,在一定程度上大学教师教育者是通过学科来理解学生、理解自己、建构意义的。教师教育学科内部在知识体系、专业与方向制度、课程与教材、学科规范等方面都还不完善、不健全,大学教师教育者不可避免处于一个弱势的学科亚文化之中,其专业认同建构无法从教师教育学科获得充足的价值信念和行为的力量支撑,而是处于一个与教师教育学科同步发展的动态过程之中。

近年来,大学为维护其学术地位和竞争力,对教师教育者提出的要求逐渐增多,评价与晋升制度的科研导向性非常明确,大学教师教育者实感培育未来教师工作的实践属性与大学生产知识的学术文化存在本质冲突,其专业认同在自我意愿与制度环境的相互作用中变动不居。大学教师教育者清楚在大学的发展战略与资源分配中教师教育并不具有高优先级,^[6]因而,尽管课程的授课对象是师范生或在职教师,仍有些大学教师不愿意被归类为大学教师教育者。如果全身心投入大学教师教育实践意味着面临被淘汰出学术领域的危险,那么另一种现实主义的策略是,专注于能够获得科研基金和发表成果的工作,缩减不能被学术领域和晋升制度认可的工作。但是一些大学教师教育者对教学工作持有基本的信念,重科研的评价制度与其内在的专业认同并不契合,这种疏离将降低大学教师教育者的工作效能。

而且,就教师培养工作而言,教师资格证制度使得成为教师可以有多种途径,进入大学的教师教育学院学习只是其中之一。很多中小学校的管理者认为教学是一种技能,真实的教学实践是掌握这门技能的最好方式,因而他们认为中小学校才是培养教师的最佳场所。如英国政府有意向将教师教育从大学转移到中小学,提出“基于学校”的教师培养路径应占职前教师教育的30%。^[7]大学教师教育面临的诸多社会、经济和组织挑战为大学教师教育者呈现的是一个不确定的未来,大学教师教育所面临的诸多挑战最终都将作用于大学教师教育者。一方面,他们要提供满足要求的、实用的、相关的职前教师教育课程;另一方面,他们也面临着更为严峻的学术要求的压力。伴随教师教育改革的推进,教师教育者必将持续遭遇专业认同重构的挑战。^[8]

2. 大学教师教育者专业认同组成部分之间的优先性竞争: 满足改革发展诉求的困境

高等教育与教师教育改革对教师教育者在学术研究与教师教育实践这两个方面都提出了比任何时候更高的要求,教师教育者所体验到的教师教育实践与学术研究之间的冲突感也日益强烈,成为其专业认同建构的轴心问题。为在竞争中保持优势,大学制定了明确的政策制度以激励教师产出数量更多、水平更高的学术成果,“不发表则出局”已然是一个现实。而另一方面,培养未来教师的工作是教师教育者天然且神圣的职责,更是其专业认同不可或缺的意义来源。

教“教学”与一般性教学的不同点在于,教师教育者在讲授课程的同时,也是在传授和示范如何教学,他们需要在教育教学理论与实践之间搭建起桥梁,让师范生学习到知识、经验到一个精心设计的学习过程,进而结合微格教学、教育实习见习等实践环节,实现发展师范生教师思维和教师专业认同的教师养成教育。为此,作为二阶实践者,大学教师教育者必须与一阶实践者中小学教师建立良好的合作关系,洞悉在真实的实践场域中发生的教育现象和教育问题,参与中小学校的教学和教研活动。生机勃勃的基础教育改革和复杂的教师教育实践于大学教师教育者而言,既是发挥其专业知能的舞台,也是发展其专业知能的沃土。大学教师教育者与师范生、中小学教师的交往活动,促成了其对自身专业属性与价值的自我认识生成,逐渐丰富和发展了“教师的教师”专

业认同,且这个专业认同能够带给大学教师教育者成就感与工作满足感。

然而非常明显的问题是,按照高校现行的聘任机制,潜心实践对其职业发展的贡献是非常有限的。如果大学教师教育者仅仅是通过教学学术研究掌握专门知识与技能的二阶实践者,那么他们的处境将十分堪忧。学术性是大学教师教育者的独特价值和魅力所在,创生教育知识、发现教育规律、引领教育实践是大学教师教育者应然的专业职责。尤其大学教师教育的复杂性、科学性尚未得到充分阐释与证明,基于研究的实践尚有诸多未开垦的领域,大学教师教育者仅仅开展近似于博耶提出的教学学术研究,仅仅做反思性实践者和终身学习者,并不足以在当下建构起自身的研究者专业认同。他们被期望进行创生知识和能够公开发表的学术研究,以回应外界对于教师教育专业价值的质疑,提供证明自身工作有效性的证据。在政策文化与相关制度的驱动下,大学教师教育者作为研究者的专业认同逐渐清晰稳固,并有占据优先位置的趋势。

大学教师教育者具有基本的“教师的教师”专业认同和研究者专业认同,但是在两者之间存在着优先性的竞争关系。专业认同发生于专业实践活动与人际交往的过程。在大学的政策制度导向下,大学教师教育者参与某项工作的机会越多、对某事的掌控能力越娴熟,他越是会围绕自己擅长的事情来丰富和发展其专业自我认同。当大学的师生比过低,培养师范生、指导微格教学、教育实习等工作占据大学教师教育者多数的时间与精力时,“教师的教师”专业认同就会优先发展,实践知识与实践思维将在大学教师教育者的专业决策中扮演重要角色。^[9]相反,当大学教师教育者为满足大学对其科研成果的急切要求而倾心于学术研究时,其研究者专业认同势必会超越“教师的教师”专业认同,而成为其专业认同的核心。我国大学教师教育者大多数只是从事教师培养的实践活动,其研究领域或在学科,或在教育,或在学科教育,多不涉及教师教育,其获得专业与学术认可的路径也不在教师教育。教学与科研的这种分离状态更加剧了专业认同内部之间的竞争,容易导致大学教师教育者无所适从的压力感。

3. 大学教师教育者专业认同的能动性增强:实现改革发展愿景的依托

在纷杂的环境中,教师教育者的专业认同是

稳定的或是破碎的,取决于教师教育者有多大能量来应对不同层面的影响因素。^[10]专业能动水平越高,他利用改革所提供的资源实现自身以及学科发展的前景就越宽广,也就越能够获取改革的红利。突破当前科层管理体制下的困境,营造一个兼容并蓄、宽松的教育与学术氛围,迫切要求大学教师教育者提高自身的专业素养与能力,重新协商自己的专业认同,施展其专业能动性,以在个人意愿和环境要求之间达成新的平衡。大学教师教育者的协商能动性与其专业认同的发展水平是一致的,没有协商力的专业认同将完全听从于外部环境的控制,这种专业认同不具备稳固性,且不能产生实现发展的内部动力;反之,专业认同缺失情况下的协商,则失去了意义建构的基础,协商本身是空洞的。

专业认同是教师教育者所有意图和行动的内部支持领域,是帮助他协调和解决各种紧张情况的内部罗盘。教师教育者内心世界的资源越丰富,他在巩固和发展教师教育的价值、观念与思想体系、拓展教师教育发展空间方面的能动性越具有活力。专业认同处于模糊状态的教师教育者对于自己、学生和学科不会有深刻的思考和理解。大学教师教育者完整的专业认同图景包括相互联系三个方面:一是智能方面,能够胜任工作是专业认同的基础,大学教师教育者应该具备有关中小学教育和具体学科教学、教师学习和如何成为高效能教师的知识基础,知识生产、研究和批判思维的能力,掌控教师教育活动、角色和关系的统筹能力,交流与反思的能力。二是情感方面,教学是人与人之间的交往互动,不只是技术性的操作,教师教育离不开大学教师教育者情感的投入,关怀学生、同学生的情感交流与碰撞等情感性实践影响着大学教师教育者专业认同的方向和内容。三是精神方面,大学教师教育者的专业认同终生处于一个发现的复杂过程之中,身为教师教育者的心灵协调和统整着各种社会结构力量与个人经历,使一个开放的、独特的专业认同得以生成。而且只有大学教师教育者言传身教的心灵感召,才可能培育出师范生的教师心灵。

三、改革情境中大学教师教育者专业认同的形塑

教师教育者专业认同的发展存在时间和空间两个向度。在时间向度上,教师教育者个体生命

历程中承载的故事、经验与教师教育者的入职动机、性情倾向、专业发展愿景等高度相关,^[11-13]但是这些个体因素无法被预测,很多情况下即便教师教育者自己也不能意识或准确意识到某种生活经历与他自己专业认同之间的关系,外界就更加难以把握。在空间向度上,教师教育者生活在一个“被识别的世界”之中,政策制度、文化环境、实践社区构成了大学教师教育者专业生活的空间场域,在很大程度上决定着大学教师教育者专业认同的所有可能性。^[14]因而,形塑大学教师教育者专业认同应遵循“以外促内”的根本方略。

1. 以践行促认同:搭建大学教师教育者专业实践的系统平台

专业实践在使教师教育者的知识和技能得到发展的同时,更让教师教育者体会到自己的专业价值与工作意义。温格(Wenger)认为实践活动承载了五个塑造个体自我认同的路径:(1)协商的经验。我们通过参与实践以及我们自己和他人描述我们的方式来定义自己。(2)共同体成员身份。我们通过是否熟悉某个领域来定义自己。(3)学习轨迹。我们通过自己从何而来、将去哪里来定义自己。(4)多成员身份集合。我们通过协调多个成员资格,以建构自身的方式来定义自己。(5)本地与全球之间的关系。我们通过协商本地归属与全球归属、展现超越于本地的风格和话语来定义我们自己。^[15]概言之,实践是将个体与外部环境联系起来的载体,个体的交往对象和所有社会经验均以实践为前提。大学教师教育者只有通过实践才能与师范生、同事以及中小学教师等产生交往互动,进而在客体意义上觉知和确认自己的专业自我。专业实践在时间和空间上的累积也正是大学教师教育者的专业认同在广度、深度上的拓展,并诱发其更为深刻的行动动机。实践过程即大学教师教育者回答自己是谁、意欲何为,以及何以为之的过程。

理想情况下,教师教育者的实践活动涉及教学实践、教学指导、环境协调、改革创新以及科学研究五个方面,^[16]但是很多教师教育者并不情愿在教师教育实践领域花费太多心思,^[17]更缺少到中小学实践场域去指导见习、实习或是与中小学教师互动合作的热情。这种远离实践的倾向与大学教师教育者专业属性的实践性背道而驰,导致其专业认同无法从实践中获得滋养。针对这种情况,应该做出努力:第一,实践是大学教师教育者

专业生命的土壤,大学应鼓励其深入实践。特别是在中小学实践场域的工作中,大学教师教育者要跨越中小学教师的实践世界和大学知识生产领域有关教与学的多样观点的理论世界,这能够使它们更清晰地意识到自己的桥梁角色,更精致地做好融合理论与实践的工作。在实践中,通过与师范生、中小学指导教师和管理者的对话,更可以促进大学教师教育者的专业学习和对自己的定位,“我们只有知道别人是谁,才能知道自己是誰”。第二,大学、中小学和教育行政管理部门应为大学教师教育者参与中小学课改、校本研究,开展改革实验和推广科研成果,提供物质保障和文化支撑,建立起院校合作的协同机制。教师教育一体化发展尤其需要大学、地方政府和中小学校的三方合作,探索发挥大学教师教育者智慧与促进其专业发展的有效的新机制。第三,大学应制定兼容学术与实践两种取向的评价机制。教师教育的终极目的是为师范生在全方面的专业成长提供帮助,这不仅是教学的维度,大学教师教育者需要以身垂范如何做一名教师、如何与学生交往、如何解决教学中必然会遭遇的各种困难。^[18]当大学教师教育者用心去工作、去指导师范生学习时,他所付出的时间和精力是没有边界的。在绩效评价体制下大学只能从道义上给予大学教师教育者一些不确定的补偿,大学教师教育者往往是自持一种奉献精神来从事涉及实践领域的一些工作。但是,从可持续的长远发展角度考虑,大学需要从制度上确定大学教师教育者诸多实践工作的意义与价值,完善对大学教师教育者实践性工作的考核与奖励办法,以兼容并包的政策导向鼓励大学教师教育者深入实践。

2. 以支持促发展:完善大学教师教育者的支援性环境

提高教师培养质量,提高学术水准和科研生产力,当这些改革愿景最终转移至大学教师教育者时,其自觉实践需要一个支援性环境为其保驾护航。

第一,应实施高质量的大学教师教育者入职培训。入职培训不仅是专业知识的学习,也是专业认同萌生的过程。应提供系统的入职培训以保证初任大学教师教育者了解他们所加入的职业群体,了解关于这个群体的知识、技能和承载的社会功能,了解大学化背景下教师教育在大学中的位置和政策环境,支持他们开展与个人目标和价值

观一致的学术与科研活动。多数大学教师教育者都是因为偶然的机缘从事现在的工作,只有少数教师是因为明确意向而进入这个领域。无论是具有理论素养的学术人才,还是具有丰富中小学教学经验的实践精英,所有人都缺少如何培养教师的知识与经验。先前的理论研究或一线实践都与教师培养工作有着或多或少的相关性,但又存在着本质的区别。入职的前三年是教师教育者发展专业认同的关键阶段,这个时期他们对外界环境的影响力很小,更多是吸收外界一切信息来建构自己的专业意象,并期望能从榜样、引领自己的师傅以及同事中获得帮助。^[19]大学应该把握住大学教师教育者专业认同发展的这个关键期,从知能、情感、人际交往等方面着手,为大学教师教育者的专业认同发展打下坚实的柱石。

第二,应支持大学教师教育者的自我研究。布洛克(Bullock)将教师教育者的自我研究界定为“个体对于自己的实践活动持续、系统、细致的探究,以铸就自己洞悉培养教师的根基”。^[20]研究表明,通过回顾个人或他人的经历,反思的辩证性本质能够帮助教师教育者审视和建构他们的教学观和学习观、整合研究者与实践者的双重自我、深入理解实践、缓解矛盾与压力等。^[21]压力既是自我研究的起因之一,也是教师教育者理解其专业自我的核心。^[22]经历是身份认同发展的基础,反思以往经历产生当下的身份认同。自我研究从过去的经历中获取数据,在当下情境中审视数据,以期形成对未来教师教育者具有启示作用的研究文献。在当下的时间节点,自我研究的研究者在反思中遭遇并塑造自己的专业认同。自我研究让教师教育者对实践的认识更为“专业”。^[23]

第三,应促进大学教师教育者专业发展共同体的形构。专业发展共同体是教师教育文化传播、价值引领的媒介,是教师教育者之间互动、分享、协作的平台,更是教师教育者坚守职业操守、独立精神、批判思维的精神家园。专业发展共同体成员之间的相互认可、相互理解,能够凝聚教师教育者专业群体共同的价值品质,激发彼此思考和谋求专业发展的自我效能感和自尊感。大学应为大学教师教育者基于自己的实践与学术活动参与和建构专业发展共同体提供物质与制度支持。教师教育者队伍是一个异质性群体,共同体成员可以包括学术带头人、提供职业帮助的前辈、面临共同境遇的同辈,以及教研员、中小学教师,等

等。在共同体中,围绕专业生活中的疑惑,或者基于共同学术旨趣,教师教育者组成合作团队,发现问题、提出问题、探究问题,这个过程中既有知能的学习和创生,更内含着对专业生活意义的协商、成员身份和归属感的获得。在协同合作中通过主体之间的交往对话,共同体成员共享知识库,固化专业概念、术语、方法和行动,使成员的实践行为有章可循,进而打破僵化的学科壁垒,深化对教师教育的理解,建立起关于“教师教育者是谁”的内部景观。

3. 以文化促和谐:营造尊崇育人精神的教师教育文化

教师教育者专业认同困境与师范大学综合化发展后大学教师教育的文化弱势十分相关。虽然大学教师教育者的工作具有不可替代性且非常繁忙,但他们仍自称为弱势群体。面对科学主义、绩效文化的统摄,营造一个尊崇育人精神的大学教师教育文化是形塑大学教师教育者专业认同的关键方面。

第一,应尊重教学与学习的复杂性,认可教师教育的学术地位。对于教学和学习表象的、过于简单的认识是教师教育面临的一个困境。公众理解的教学就是信息的传递,教学就是讲,学习就是听。升学考试测验和教学方法的标准化也加深了这种认识。如果“教如何去教”主要是传递实践中的教学技巧,那么“专家型实践者”在塑造大学教师教育者专业认同方面的影响就非常有限了;而作为学者和理论家的意象却能引起教师教育者的认同与共鸣。在专业的内部和外部,对教学工作本质和教师教育本质的不同观点影响了教师教育者的工作如何被概念化和被理解。很多教师因为不了解教学和学习是复杂过程,教如何去教学需要专业的知识、技能和能力,所以常常对教师教育者的专业性持否定的态度。^[24]教师教育是专门化的学问,这门学问以发展和改善有关“教如何去教”的知识和实践为研究领域。从教师教育学的视角出发,对教师教育者的期望就不是教学与研究两个极端了。教师教育者的知识、技能和能力对做什么、怎么做、为什么做非常重要。如果要深入理解教师教育者的价值,教学与学习的复杂性以及教师教育学的学术地位就不应被忽视。教师教育的目的不是告诉职前与职后的教师们如何去教学的技巧,而是帮助他们恰当地思考教学,帮助他们明确自己的需要和对教学所持有的

关切。

第二,应明确大学精神之本在育人明德,肯定教师教育“育人”的特殊使命。注重大学教师教育者的专业发展不能不关照其心灵,只有他们在其专业生活中体悟到生命质感和意义感,教师教育才可能有活力,师范生才可能建构起美好的教师意象。大学精神在于传承文化、维系社会和谐安稳,但当绩效评价、标准化管理统摄全球教育和教师教育领域后,教学与科研对立的问题越来越突出。相对于科学研究,教书育人的价值越发难以坚守。教师教育具有自身独特的育人使命,多数师范生终将进入教师职业,他们的思想行为、专业能力不仅影响其自身的社会化过程,更关系到未来一代又一代青少年的学业发展和人格养成。面对大学文化中的功利主义和科学主义的影响,大学急切需要引导和培植教师教育文化:一方面,伦理道德是大学教师教育者必须秉持的专业操守,其专业认同就是要处理好各种关系,平衡好各种职责,在个体利益与奉献他人、享受权利和履行义务的博弈中,大学教师教育者的道德自律是大学强化育人的重要依靠。另一方面,大学应在评优晋职中加强对大学教师教育者教学工作的量化考核,表彰和鼓励那些真正热爱教学、关怀学生、具有引领示范作用的优秀大学教师教育者。

第三,应重新思考教师教育学术研究,促进教师教育文化传播。教师教育者理解的研究有两种情况:一是将研究理解为近似于博耶提出的教学学术研究,主要指通过阅读促进教学法和个人实践的发展,提高知识水平,或者是反思性实践。几乎所有教师教育者都认同教学学术研究是他们工作的组成部分。二是将研究理解为生产新的教育知识。在这个层面理解研究者专业认同则存在多种情况:有些认为他们没有时间和机会发展研究者专业认同;有些认为他们已经建构起研究者专业认同;有些完全排斥将研究工作列入教师教育者工作的范围。从当前情况看,大学教师教育者必须重新思考研究的形式与意义,创造有关大学教师教育者如何教学与研究的新的话语体系,以使大学教师教育者的学术生活能够切实提高教师教育实践的质量。教师教育的专业组织、定期的学术交流活动以及教师教育的专业期刊,是促进教师教育者发展研究者专业认同和亲和性专业认同的重要渠道,^[25]也是促进教师教育文化传播的重要载体。

参考文献:

- [1] European Commission. Supporting Teacher Educator for Better Learning Outcomes[R].2013.
- [2] Wells, G. Who We Become Depends on the Company We Keep and on What We Do and Say Together [J]. International Journal of Educational Research, 2007, (46): 100-103.
- [3] Beijaard D., Meijer, P., & Verloop N. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity [J]. Teaching and Teacher Education 2004, (20): 107-128.
- [4] McKeon, Frankie, and Jennifer Harrison. Developing Pedagogical Practice and Professional Identities of Beginning Teacher Educators [J]. Professional Development in Education, 2010, 36 (1-2): 25-44.
- [5] Lasky, S. A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform [J]. Teaching and Teacher Education, 2005, (21): 899-916.
- [6] Yuan, R. Understanding Higher Education-based Teacher Educators' Identities in Hong Kong: a Sociocultural Linguistic Perspective [J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2015, 44(4): 379-400.
- [7] Murray, J., Czerniawski, G. & Barber, P. Teacher Educators' Identities and Work in England at the Beginning of the Second Decade of the Twenty-first Century [J]. Journal of Education for Teaching 2011, 37(3): 261-277.
- [8] Hökkä, P., K. Vahasantanen and S. Mahlakaarto. Teacher Educators' Collective Professional Agency and Identity—Transforming Marginality to Strength [J]. Teaching and Teacher Education 2017, 63: 36-46.
- [9] Young, J.R. & Erickson, L.B. Imagining, Becoming, and Being a Teacher: How Professional History Mediates Teacher Educator Identity [J]. Studying Teacher Education, 2011, 7(2): 121-129.
- [10] Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities [J]. British Educational Research Journal, 2006, 32(4): 601-616.
- [11] Newberry, M. Teacher Educator Identity Development of the Nontraditional Teacher Educator [J]. Studying Teacher Education 2014, 10(2): 163-178.
- [12] Swennen, A., M. Volman and M. van Essen. 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.
- [13] White, E. Being a Teacher and a Teacher Educator—Developing a New Identity? [J]. Professional Development in Education, 2013, 40(3): 436-449.
- [14] Swennen, A., K. Jones and M. Volman. Teacher Educators: Their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development [J]. Professional Development in Education, 2010, 36(1-2): 131-148.

- [15] Wenger ,E. Communities of Pracice: Learning , Meaning and I-identity [M]. Cambridge: Cambridge University Press , 1998: 149.
- [16] Erickson , Lynnette B. ,Young , Janet R. ,Pinnegar , Stefinee. Teacher Educator Identity: Emerging Understandings of Person , Positioning , Roles , and Collaborations [J]. Studying Teacher Education 2011 ,7(2) : 105-107.
- [17] Zeichner , K. Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future of College and University Based Teacher Education [J]. Journal of Teacher Education , 2006 ,57(3) : 326-340.
- [18] Williams , J. and J. K. Ritter. Constructing New Professional Identities Through Self-study: From Teacher to Teacher Educator [J]. Professional Development in Education , 2010 , 36(1-2) : 77-92.
- [19] Bond , V. L. & Koops , L. H. Together Through Transitions: A Narrative Inquiry of Emergent Identity as Music Teacher Educators [J]. Journal of Music Teacher Education 2014 ,24(1) : 38-50.
- [20] Bullock , Shawn Michael. Learning to Think like a Teacher Educator: Making the Substantive and Syntactic Structures of Teaching Explicit through Self-study [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice 2009 ,15(2) : 291-304.
- [21] Williams , Judy , and Kerith Power. Examining Teacher Educator Practice and Identity through Core Reflection [J]. Studying Teacher Education 2010 ,6(2) : 115-130.
- [22] Murphy , M. Shaun , Pinnegar , Stefinee. Teacher Educator Identity Emerging from Identity as a Person [J]. Studying Teacher Education , 2011 ,7(2) : 131-132.
- [23] Geursen , J. , de Heer , A. , Korthagen , F. A. J. , Lunenberg , M. & Zwart , R. The Importance of Being Aware: Developing Professional Identities in Educators and Researchers [J]. Studying Teacher Education , 2010 ,6(3) : 291-302.
- [24] Mayer , D. , Mitchell , J. , Santoro , N. & White , S. Teacher Educators and “Accidental” Career in Academe: an Australian Perspective [J]. Journal of Education for Teaching , 2011 ,37(3) : 247-260.
- [25] Gee , J. P. Identity as Analytic Lens for Research in Education [J]. Review of Research in Education 2000 ,25(1) : 101.

Characteristics and Construction of Professional Identity of University Teacher Educators in the Reform Context

ZHENG Yi , DONG Yuqi

(Faculty of Education , Northeast China Normal University , Changchun 130024 , China;
College of Education , Shanghai Normal University , Shanghai 200234 , China)

Abstract: Professional identity is the subjectivity construction of “what teacher educators are” for university teacher educators. Professional identity , as the internal field of self , is the psychological mechanism that university teacher educators maintain consistency of self and avoid being damaged by conflictive expectation. In the reform context of integration of teacher education and comprehensiveness of normal universities , professional identity of university teacher educators is characterized with variation , internal competitiveness , enhanced integral initiative. The paper advocates that spirit construction of university teacher educators should be highlighted , professional identity of university teacher educators should be constructed , practical thinking and routes of university teacher educators should be developed , supportive professional environment should be improved , and teachers’ education culture of educating students should be cultivated.

Key words: university teacher educators , professional identity , connotation , construction

(责任编辑: 法 芒)