

先赋认同、结构性认同与建构性认同* ——“师范生”身份认同探析

赵明仁

[摘要] 师范生身份认同不仅是师范生为职前培养过程赋予意义的来源和学习的动力,也是衡量师范生培养质量的重要因素。师范生身份认同可概念化为先赋身份认同、结构性身份认同和建构性身份认同。通过对某师范大学的个案研究发现,师范生的教师身份认同表层化,多数受访师范生认同“我是师范大学的学生”,而不是“我是师范生”。当前,对教师专业化要求与待遇不相称之间的矛盾是我国教师队伍建设中存在的突出问题,应进一步改善教师的工作、学习和生活条件,吸引优秀人才长期从教。同时,还需要适度转变教师教育课程取向,注重变革教学模式与方法,注重研究性学习,让师范生在问题驱动的自主性学习中学会研究教育问题、提炼教育经验和发现教育知识,增强对教育活动价值的认同。

[关键词] 师范生;先赋认同;结构性认同;建构性认同

[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副教授,教育学院副院长、博士 (兰州 730070)

师范生身份认同是师范生对专业自我的建构过程,它是师范生发自内心地对成为教师的学习过程及未来使命的内在价值与情感体验的判断与认可。师范生身份认同不仅是师范生为职前培养过程赋予意义的来源和学习的动力,也是衡量师范生培养质量的重要因素。但学界对师范生身份认同的研究比较薄弱,尤其在在我国开放教师教育体系后,在大量非师范院校纷纷加入教师培养体系背景下更需深入研究。2010年我国共有教师培养院校2894所,其中师范院校483所,非师范院校多达2411所。在非师范院校中有综合大学68所、独立学院31所、中等职业学校2016

所,^[1]很多教师培养院校的在校师范生规模小,学校缺乏教师培养的传统和氛围。

师范生在建构“准教师”这个新的身份认同时,需要经过自我与社会历史文化的复杂互动过程,师范生身份认同必然是一个在自身利益和外部环境的综合考虑中做出认同方式的选择过程。^[2]因此,研究师范生经过四年学习形成了怎样的身份认同,这些身份认同是如何获得的,有哪些影响因素,以及不同影响因素之间有何互动关系等问题,有助于深入理解师范生的学习动机、过程和效能,对于改善师范生的培养环境和过程具有重要的意义。

* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国教师教育机构数据库研究”(项目批准号:10JJD880004)的研究成果。

当中小学老师挺好。”(HYY-A-1)

虽然国家重视教师职业的愿望很强,近年来教师收入也在不断提高,但提高教师地位的效果并不明显。因此,教师在师范生眼中并不是一个颇具吸引力的职业。师范生在对教师这一职业的社会评价中,更多的是形成对教师身份的疏离性认同。

2. 社会关系。与社会认知主要使师范生形成消极的身份认同相比,社会关系主要促进师范生积极的身份认同。在受访的16位学生中有7位是因为受到当教师的亲朋好友影响而选择师范大学的。有一位女生谈到:

“报考师大最主要的可能是父亲是高中数学老师,而且我周围的那个环境,和我同年龄的两个学生,她们都是校长的姑娘,她们报了师范,可能都觉得教师这个职业比较好吧,可能觉得稍微稳定些,圈子比较好,受她们的影响我就报了师范类的数学专业。当然最终决定是我父亲做的。”(SX-A-1)

这种受社会关系影响而成为师范生的,多数如上述个案一样是被动选择的,也就是说,最终的决定是由他人做出的。不过,有一位女生不同,她的两位亲戚都是教师,从小耳濡目染就喜欢当教师,所以高中毕业后就毫不犹豫地选择了师范专业(XQ-A-2)。这位同学在大学假期中经常到学校兼职,她主要目的是实习,学习从教技能。这位学生对当幼儿园教师有很高的认同,大学毕业后上了幼儿教育的专业硕士,希望毕业在幼儿园工作三四年后成为研究型教师,然后能够自己创办幼儿园,具有很高的职业理想。

3. 经历。身份认同具有很强的自我建构性和个人化特征,有意义的个人经历对于形成从教意愿,稳定的教师认同起着关键作用。一位学生说从小受到老师的感染而想从教。因为父母离异,在学校受到一位没有子女的老师关怀,想当老师是自己的愿望(XQ-A-1)。另外一位学生说自小就对教师很崇敬,自然而然地培养了从教的意识,对教

师有很高的期待。现在自己热爱教师,主要受两段经历的影响。一是初三的数学老师虽是代课教师,但是并没有因为代课教师就影响他的教学热情和质量,反而觉得这位老师更加投入。二是实习期间上完第一节课后,学生给了他很高的认可,这极大地增强了他当老师的热情,现在特别期待教师这个职业,认为热爱了就一定能干好。(HYY-B1)

4. 情感。师范生对教师的情感与他们的社会关系、经历和个人性格有紧密的关系。也就是说,凡是师范生关心、喜欢教师职业的大都有积极的情感体验,或是他们的亲朋好友中有当教师的,或是经历了一些“关键事件”后给他们留下了美好的有关教师的记忆,或是他们认为自己具有亲和力、善于与孩子交往或者喜欢跟孩子在一起。对教师职业情感的产生,总是非常个人化的,越是与经历有关或越具有个人性,认同感就越高。

(二)结构性身份认同

先赋身份认同主要是师范生通过自己主动交往、观察和思考与自己有紧密关系的人和事而形成的身份认同,表现出高度的个人化和建构性的特征。结构性身份认同则是由代表国家行使教师培养职能的机构和制度为师范生赋予的身份认同,表现在教师培养机构通过带有“师范”的学校(如师范大学)和专业名称所进行的标签化的身份生产,在教师教育课程中,通过理念和知识的传授进行的身份构造和濡化。

1. 制度配置。我国百余年的师范教育历史可分如下阶段:第一阶段,从1897年发端到1921年,主要参照德、日教育制度,初步形成以独立设置师范院校为主体的师范教育体系。第二阶段,从1922年至1948年,参照美国教育制度,形成独立设置师范院校和综合大学师范学院并存的师范教育体系。第三阶段,从1949年到1998年,参照苏联教育制度,重建与发展独立设置的师范教育体系。第四阶段,自20世纪90年代后期以来,借鉴发达

国家的经验,逐步建立起以师范院校为主,综合性高校参与的教师教育体系。〔4〕师范院校在上述阶段中都独立存在并作为教师培养的主体力量,特别是在新中国成立后的半个世纪中独立担负着教师培养职责。在我国教师培养体系中,学生一旦迈进“师范”院校和“师范”专业的门槛,就被制度化成为“师范生”,意味着他们将被培养成为“忠诚于人民的教育事业”、“学高为师、身正为范”的教师。

但是,访谈发现除非师范生喜欢教师职业,将来有明确的从教意愿;否则,多数师范生并不在意这个制度化的“师范生”身份究竟有怎样的意义。虽然在名义上他们被认定为“师范生”,但内心并不关心、不认同。近十多年来受访者所在的大学在向综合化发展过程中,举办了大量的非师范专业。2012年该大学共有66个本科专业,其中有非师范专业38个,非师范专业数多于师范专业。在这种师范生和非师范生同校的环境中,因为许多非师范专业与社会发展联系紧密,就业前景好,更适合年轻人的偏好,会消减师范生对自身身份的感知、理解和认同,许多师范生认为他们与非师范生相比并没有感到有什么身份上的差别。

2. 知识。通过上述的制度配置而给予师范生的身份是外铄的,对于很多师范生来说是被动接受的。师范生在大学就学期间通过学科和教育理论知识学习所形成的身份认同与通过制度配置形成的身份认同既有相同也有不同之处,这取决于学习的性质。若师范生对学科专业,特别是对教育理论知识没有兴趣和认同,是在获得成绩和学历的心境下,在无意义接受式过程中学习的话,知识的学习对师范生成为合格或优秀的教师并没有实际意义。

在访谈的学生中,有一半认为自己起码会成为合格的教师,一个重要原因就是在大 学期间获得了比较扎实和系统的专业知识,一定的教育教学理论储备,这会成为师范生

身份认同重要的专业基础。不过,师范生对教师教育课程学习有诸多不满,主要问题聚焦于课程取向和教学方式上。

在课程取向方面,师范生认为教师教育课程过度理论化,课程内容陈旧、空洞。许多学生认为对于重要的教育概念和理论学习,只停留在了解的层面,不能深入地理解其内涵。理论与实践的联系比较少,未能关注当前教育教学中的重要问题。另外,课程资源单一,除了理论知识,缺乏通过案例、见习等方式开发的课程资源。

教学方式以教师讲授和学生倾听为主,学生对绝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有深刻的印象。师范生在谈到给他们印象最深的课程时,都是教师具有亲和力,师生关系好的课程。没有学生谈到因为教学内容、教学方式方面给他们产生重要影响的。

(三)建构性身份认同

结构性身份认同是教师培养院校对师范生的形塑,建构性身份认同是在先赋身份认同、结构性身份认同基础上,经由师范生个人主动的努力而生长出来的对教师职业认同。建构性认同与先赋认同的相同之处在于二者都是个人建构起来的对教师职业本质和意义的理解,不同之处是建构性认同是先赋认同和结构性认同的“合金”。如图1所示,经历、情感既是形成先赋身份认同的重要元素,也是形成建构性身份认同的基础性元素,知识既是结构性身份认同的核心内容,也是建构性身份认同的主要内容。

1. 内化的知识与技能。如前所述,只有能引起师范生学习兴 趣的、在理解基础上获得的学科知识,特别是教育教学知识才能对师范生的专业发展产生实际意义。他们在逐渐地理解诸如教育事业的体系与管理,课程与教学的设计与组织,儿童心理与发展,教育

活动的本质与过程等知识中增强了对教师职业的内涵、价值与过程的认识。这种内化的学习会逐渐在他们身上积累出师范性的品质和情感,从而潜移默化地促进他们的教师身份认同。

与内化的知识学习之本质相似,技能训练对师范生身份认同作用也是很明显的。比如学前教育师范生的美术、音乐、幼儿舞蹈与编创等课程学习增强了他们从教的技能,从而提高了他们从教的自信。还有许多师范生谈到,虽然学校组织的同学互评的说课活动由于缺乏有力的指导效果不彰,但部分学生还是得到了教学技能的锻炼。有位学生说道,在从教技能大赛中,课后同学们给了中肯的意见,这个锻炼给了她很大的自信,认为自己可能适合当教师,所以就逐渐喜欢上了教师这个职业。(SX-B-1)

2. 反思性实践。受访的师范生一致认为师范大学的教师教育课程都强调系统理论知识的学习,但从实践中的学习仍然不够:一是因为过多的理论会显得空洞,二是他们确实能够从有限的实践中获得有意义的成长。与理论知识学习相比,师范生能够从实践中获得自信,对教师职业的情感也更多的是从实践中产生的。比如师范生对微格教学训练就特别肯定,认为其提供了一个有效的反思性实践平台。在实习提供的真实教育场景里,在与学生的交往中,让他们感受到了教师职业的价值与内在满足。

此外,实践之于师范生发展的意义在于能够激活对理论知识的学习,为理论赋予情境化和个人化的理解和意义。关于这一点可以用教师专业发展模式来解释。早期教师专业发展模式是:教师培训→教师知识与信念改变→课堂教学实践改变→学生学习成就改变。^[5]这个模式相信,通过在职培训就能使教师的知识得到扩充,信念得以更新。以此为前提,教学实践就会水到渠成地改变,从而自然而然地产生理想中的学习结果。此模式

虽然在理论上得到了较为广泛的认同,但是在实践中却遭遇不少的困境。在一般情况下,教师信念和态度上重要的改变是当他们进行了成功的实践,并看到教学效果后而产生的。

3. 情感与信念。情感是师范生先赋身份认同的重要元素,同时也是形成建构性身份认同不可或缺的基础和动力。建构性身份认同中的情感可以来自于先赋身份认同中情感的延续、加强和升华,也可以在结构性身份认同框架下经由师范生主观努力而产生。不过,前面一种情况居多。在师范生职业情感产生和发展的过程中,反思性实践发挥着关键作用。经由实践,理论知识获得深切的个人意义,使师范生体会到了教育的真切价值。这种个人化的体验和意义理解,是职业情感产生的土壤。在这个过程中,师范生的自尊与归属感会油然而生,对教师职业内生的认同感便逐渐形成与升华。

总体来说,很少有师范生能够反思自己对于教育和教师职业的信念,也就是说缺乏明确的对于教育和教师职业的价值、目标的立场和坚守,大多数止于对理论知识似懂非懂、似信非信的理解和看法层面。但是,信念对师范生专业发展来说是重要的。信念系统具有调节功能,帮助个人界定和理解他们自己。教师对自我的认识受到信念的引导,使得教师从自己所持有的信念这面镜子来看自己。^[6]信念作为重新界定目标和工作的手段,而知识系统被用来为达到这些目标服务。在受访的师范生中,有两位学生具有明确地对教师职业的信念。有一位学生说自己喜欢读书,教师可以经常与书打交道,教学是提高人素质的过程,认为教书育人是对人生的升华。另外一位学生明确地表示将来要成为研究型教师。实际上,这两位学生的师范生身份认同感最高。在这里,信念有认知的成分,能够表达知识;有情感的成分,能够激发情绪;有行动的成分,能够激励行为。

三、研究结论与讨论

(一) 研究结论

以上个案研究表明,目前师范生的教师身份认同比较表层化。多数受访师范生认同“我是师范大学的学生”,而不是“我是师范生”。换言之,结构性认同是主导的身份认同,体现为师范生在制度性的身份配置和理论知识传递中所被赋予的象征性的名义上认同,而非师范生在与培养过程互动中所主动建构的意义基础上的内在性认同。尽管多数师范生的身份认同停留在结构性认同层面,但有部分师范生在先赋认同和结构性认同的相互作用下形成了明确的建构性身份认同。在这个过程中,社会关系是重要的环境性支持力量,会对建构性身份认同提供心理安慰和激励,会消减由社会认知带来的认同抗拒。理论知识虽然对建构性身份形成的作用比较间接,但却是基础性的、持久的,其作用的发挥也具有一定的偶然性,即在某个时候会被激活与利用,转变为内化的知识而对身份形成产生直接的作用。经历和实践及其反思性监控是认同形成的核心机制,反思性实践是活化与生产知识、培育情感、探查和确认信念的过程。情感是维系师范生的自我与职业认同的纽带,是使得身份认同具有个人意义的重要元素。信念是身份认同的精神支柱,是师范生为教师职业赋予的意义和动力来源。

上述研究发现表明,师范生身份认同是一个统摄性很强的概念,它包括师范生关于教育教学的信念、态度与情感、知识、能力、经历以及对社会的认知。这些要素是教师专业发展的重要内涵。因此,师范生身份建构过程可以被理解为师范生专业学习和发展的过程。不过,师范生身份认同比专业学习和发展更具包容性和统整性,它关涉师范生对教师职业过去的体验、现在的看法以及对未来

的期望,包括个体、学校与社会环境等不同层面的元素,是围绕师范生的上述诸多时空元素经由相互碰撞、博弈、消减、促进、转化、生成等机制后形成的综合体。这个综合体包含了师范生对教育、教师究竟是什么的哲学沉思,亦即教师职业的价值取向,也包含了与此价值取向相适应的教育教学方式,以及此类教育教学活动带来的归属感、自尊感与效能感。如此,师范生身份认同就成为指引师范生在校学习和未来专业工作的指导思想和组织原则。通过建构积极的身份认同,师范生的主体性也会孕育和成长起来,这对于培养有信念、有能力、有热诚的专业化教师是至关重要的。

(二) 讨论

从师范生身份认同的认识论来看,本研究表明,身份是通过社会互动论下的建构主义路径形成与发展的。除了师范生身份形成的个体因素的影响以外,社会和教育环境对师范生身份认同也有重要影响。

在过去20年中,伴随着中国经济高速发展,出现了诸多新兴的富裕阶层和高收入行业,对社会结构和大学生就业观形成了较大的影响。在此情况下,若仍不切实提高教师地位,就会造成教师社会地位呈实际下降趋势。这个时期是我国教育事业快速发展时期,对教师的期望发生了范式转移,教师需要从人们俗称的“教书匠”变成专业化教师。但教师的地位、待遇、训练过程与管理制度的不足不足以支撑教师成为专业人员。对教师专业化要求与待遇不相称之间的矛盾是当前我国教师队伍建设中存在的突出问题,此问题不解决,将极大地制约我国教师专业化进程。

此外,近十余年来在高等教育扩招环境下,教师入职门槛实际上是在降低,这与美国近40年来的情况一样,人们进入教师职业有两个重要因素:非精英式的入学筛选标准和容易取得训练。这使得人们成为教师多因自身的动机、兴趣或其他因素,而非因教师的专

业地位。^[7]这种情况导致的一个结果是,虽然在任教师很多是因为自身的偏好入职,但由于教师职业压力大、要求高、工作环境差等原因使得离职意愿很强。^[8]因此,落实《教育规划纲要》所提出的“提高教师地位待遇”,不断改善教师的工作、学习和生活条件,以吸引优秀人才长期从教就显得尤为重要和迫切。

处于后师范教育时期的教师教育体系对师范生身份认同产生消解作用。从1998年起,我国对教师教育体系进行了大规模的重建,教师培养从师范教育时代进入一个多种话语和体系并存并不断进行体系变革的后师范教育时代。^[9]但这个后师范教育时代颇为多元与驳杂,由于缺乏及时有效的质量监管系统,使得当前教师培养体系表现出过度的开放性,许多并不具备资质的院校参与教师培养。这导致教师培养体系的转型主要表现在培养机构形式上的变化,而非实质上所培养师资水平的提高,^[10]与体系变革的政策诉求相去甚远。在师范大学追求综合化,师范专科学校升格为综合学院,职业院校纷纷加入教师教育体系的情况下,原有独立的师范教育体系消失了,传统消减了,然而新的教师教育精神并未形成,这实际上侵蚀了已有的教育精神。这种弱化教师教育的现象不可避免地会影响师范生的身份认同。调整和巩固教师教育体系就成为重塑师范生身份认同、提高教师培养质量的政策选择。这要求制定教师培养机构标准,包括对教师培养的机构设置、师资力量、制度建设、经费保障和课程体系的基本条件进行界定。同时,对我国教师培养院校进行资质认定,清理不具备培养教师能力的院校,并发挥标准对教师培养院校的引导、监控、促进的功能,最终形成富有竞争力的、专业化的教师培养新体系。

目前,教师培养模式和课程没有使师范生树立应有的教育信念,获得应有的专业技能,教学质量不高是影响师范生身份认同的重要内在根源。许多教师培养院校增加了教

师教育课程比例,延长了实习时间,开展了专门的技能训练项目,增强了课程内容与教育改革的适应性和引导性。但总体来说,学科取向的教师教育课程重在知识教育,不注重师范生的反思性实践和信念养成,不讲求师范生个人意义的建构,因此,在促进师范生专业发展方面还显得比较乏力,不能有力地促进师范生的身份认同。

首先,需要适度转变教师教育课程的取向。除学科取向外,教师教育课程还应有能力取向、发展主义取向和社会重建取向。^[11]能力取向强调对教学的研究,把对教学本质、特点与规律,以及提高教学效能的认识作为教师教育的重要内容。发展主义取向强调教学的复杂性,以及以学生为中心的思想,教师作为懂得、尊重儿童心理发展的艺术家,作为自身教学专业的研究者。社会重建取向则注重教师作为公共知识分子,通过建构民主的课堂促进社会的进步。尤其需要加强能力取向和发展主义取向的教师教育课程建设。

其次,需要注重变革教学模式与方法,不仅增加学生对教师教育课程的行为投入,更重要的是增加认知投入和情感投入,使他们在教师教育课程学习中感受到学习的内在价值,感受到教学的意义。具体来说,要加强实践类课程设计与实施,不能把教育实习作为松散的体验活动,而要视为规范的课程设置,增强教育实习课程设计的科学性和实施的质量。在教师教育课程中增加教育教学见习,让师范生尽早且有较多机会深入到中小学观察与交流。在课程资源开发中加强对典型案例的整理与分析,通过案例分析增进对实践的感知和理论的理解。注重研究性学习,让师范生在问题驱动的自主性学习中学会研究教育问题,提炼教育经验和发现教育知识,从而增强对教育活动价值的认同。

参考文献:

[1] 中国教师教育机构数据库建设研究课题组. 2006—2010

年中国教师教育机构改革研究报告[R]. 北京师范大学教师教育研究中心, 2012.

[2] 林一钢, 冯红. 师范生教师身份认同危机及原因探析[J]. 全球教育展望, 2011, (8).

[3] 王宁. 个案的属性 and 个案研究方法的逻辑基础[J]. 社会学研究, 2002, (5).

[4] 管培俊. 我国教师教育改革开放三十年的历程、成就与基本经验[J]. 中国高教研究, 2009, (2).

[5] Clarke, D. & Hollingsworth, H. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth[J]. Teaching and Teacher Education, 2002, (8).

[6] Pajares, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research;

Cleaning up a Messy Construct[J]. Review of Educational Research, 1992, (2).

[7] 黄嘉莉. 学校教师: 社会学的研究[A]. 甄晓兰. 课程经典导读[C]. 台北: 学富文化事业有限公司, 2007. 361-378.

[8] 丁钢. 中国中小学教师专业发展状况调查与政策分析报告[R]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010. 227.

[9] 朱旭东. 论我国后师范教育时代的教师教育制度重建[J]. 教育学报, 2005, (2).

[10] 顾明远. 我国教师教育改革的反思[J]. 教师教育研究, 2006, (6).

[11] Zeichner, K. M. & Liston, D. P. Traditions of Reform in U. S. Teacher Education[J]. Journal of Teacher Education, 1990, (2).

Pre-endowed Identity, Institutional Identity and Constructive Identity ——Analysis of the Identity of Normal University Students

Zhao Mingren

Abstract: The identity of normal university students is not only to initiate the meaning and motivation of pre-service learning, but also act as a key index to evaluate the quality of teacher education. The identity of normal university students can be conceptualized as pre-endowed identity, institutional identity and constructive identity. Based on the case study of a normal university, the identity of normal university students is generally superficial. It is approved by most of the normal university students that they are the students merely studying at the normal university other than the normal university students themselves. At present, the prominent problem of teacher education in China lies in the contradiction between the profession demand for teachers' development and incongruous treatment of social and economic status of teachers. It is a necessity to significantly improve the conditions of teachers' work, life and learning, so as to attract more and more excellent talents to devote themselves to education over a long period of time. Meanwhile, curriculum orientation of teacher education should be transformed properly, paying attention to the change of teaching model and method, emphasizing on inquiry-oriented learning, so that the normal university students could master how to research educational issues in problem-oriented independent learning, refine educational experience and discover educational knowledge, so as to strengthen the identity of the value of educational activity.

Key words: normal university students, pre-endowed identity, institutional identity, constructive identity

Author: Zhao Mingren, Ph.D., associate professor of Center for Northwestern National Minorities Education and Development, Northwest Normal University, Deputy Director of School of Education, Northwest Normal University (Lanzhou 730070)

[责任编辑:许建争]