

教育实习中师范生身份认同困境的人类学考察

——一位新疆师范生的个案研究

宋 萑 周深几

(教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心,北京 100875)

[摘要] 本文以师范生G的案例对师范生教育实习期间的身份问题展开讨论。G在缺乏指导教师专业指导的情况下,其身份构建中的方向很大程度上局限于与学生的互动,对学生情绪的关注大于对学生学习的关注,致使其不能形成引领学生学习的专业身份。虽然指导教师的指导较少,但是其对学生学习的理解也引起了G的反思,在一定程度上促进了G构建关于教与学的教师实践性知识。

[关键词] 师范生;教育实习;身份认同

[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1001-7178(2016)06-0046-08

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.2016.06.007

一、引言

师范生的身份认同是教师教育领域的重要议题,对师范生毕业后的职业倾向有重要影响。身份认同在某种程度上决定了教师是否会离职,^[1]并且发展作为教师的身份对于确保教师工作承诺与遵守实践专业规范具有重要意义。^{[2] [P. 383]}

教师教育的核心是让师范生学习如何教学与成为教师,在这一过程中逐步塑造其教师身份。^[3]教育实习作为免费师范生教师教育项目中重要的实践课程,让师范生从大学环境中走出去,浸入真实的教育教学场域中,与指导教师、学生、同事互动,为其成为真正的教师打下良好的基础。一些研究强调了教育实习对于职前教师从学生到教师身份转变的重要性。^{[4] [5]}师范生实践课程中存在学生身份的顺延,随着实习活动的深入逐渐产生教师之感,但其对自身更多为学生的感知造成了一种双重身份的困境。^[6]这种情境变化下身

份构建的张力,^[7]成为师范生身份认同研究的关键问题。

身份研究的一个重要认识是:对“我们是谁”的思考会影响我们的行动,即专业行动是按照专业身份而做的。^[8]因此,透过师范生在教育实习中的行动可以考察他们对自身身份的理解及建构。笔者将通过师范生G的经历,对上述的关键问题进行探究。

二、研究框架

1. 身份的结构:自我意志与他人期望

Lauriala 和 Kukkonen 将自我概念 (self-concept) 与身份两者视作相同,认为自我是一个三方面的结构:(1) 实际自我 (actual self),即现实中实际存在的自我;(2) 应然自我 (ought self),即外在群体所期望的自我;(3) 理想自我 (ideal self),即个人希望在未来达到的自我。^{[9] [P. 199-208]}对于师范生而言,其专业身份不仅是对“实习教

[收稿日期] 2016-10-01

[作者简介] 宋萑(1982—),男,安徽巢湖人,教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心副教授,博士,主要研究方向为教师专业发展、教师人类学。

周深几(1991—),男,浙江杭州人,教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心硕士研究生,主要研究方向为教师教育。

师是谁”的感知,也包括了对自己将成为哪种教师的理解,^[10]而这种理解正是应然自我与理想自我之间的一种动态构建。按照 Beijaard、Meijer 和 Verloop 的实践性知识观点来看,即“师范生身份形成是一个实践性知识构建的过程,这一过程的特征是个人和集体对于教学有关的东西如何看待的一种持续整合”。^[11]

Lamote 和 Engels 认为,师范生的身份认同来自两方面:自我意志与他人期望,其中他人即指导教师、校长、同事等专业人士,意味着这种期望是一种专业期望。^[10]然而,期望并非完全来自于专业人员,学生的期望对师范生身份的形塑亦有重要影响。有研究强调,师范生与学生的关系是其身份形成的基础。^[12]师范生如何应对专业期望与来自学生的期望,这二者之间是否存在张力,是需要纳入考量的。而师范生面对这两种期望时,会依据其自身经历和背景有选择地接收信息,^[10]由此师范生对互动对象反应、反馈的评价影响着其自身实践的取向。

2. 身份的发现:叙事身份的方法论意义

叙事是一种追溯性意义的构建,能对过往的经历进行塑造或是理序。^{[13](P.656)}自从保罗·利科关注构建意义的叙事结构以来,研究者便开始以叙事的形成来定义身份。叙事身份研究的代表人物 McAdams 认为,自我生活故事是一种整合的有关自我的叙事,它对人的过往与未来进行重构,从而为生命提供身份、意义和连续性;人们则通过这种自我生活的故事去理解他们对自身生活的感受,^[14]而身份就是“一个内化的和进化的生活故事(life story)”。^[15]身份在另一些教育研究者看来还是一种“演绎人生哲理的故事(a story to live by)”,这种故事提供了一个叙事线索或故事主线,教育者进而通过其理解自己与自身实践。^{[16](P.93)}

Stanley 认为,“自传性过去(autobiographical-past)”包含着自传作者的成长、发展和改变的自我,这才是我们所能知道的“作为谁自我(self who was)”,而作者或是“正在书写的自我(self who writes)”,对读者而言是无法直接获知的。^{[17](P.31)}这一叙事身份的方法论意义对于本研究具有独特价值,也成为本研究方法论的重要支持。

因此,本研究通过叙事的方式探寻师范生在

教育实习中的身份发现和身份认同,重点探讨师范生和所教学生、指导教师等的互动及其影响机理,进而分析在这一过程中师范生的遭遇、感受和对身份的理解。

三、研究对象、方法与理据

本研究的对象 G 为 B 大学的 2011 级数学专业男性师范生,家乡在新疆维吾尔自治区某市,在大学期间专业课成绩处于下游。2014 年 9 月至 11 月,根据学校教师教育课程的安排,G 前往新疆某市进行为期 3 个月的教育实习。根据国家的免费师范生政策,G 应在毕业后回到新疆从教,G 也表示不会违约。

本研究主要采用适用于叙事收集的开放性访谈方法。由于教育实习主要有三个阶段:初始、中期与结尾,有关的实习活动包括新课的备课与讲授、上习题课、课下与学生交流、班级管理等。笔者请访谈对象以故事的形式对教育实习的每一阶段及其活动进行叙述,在访谈过程中也可以补充其他活动或事件。

笔者与 G 共进行了三轮访谈。第一次访谈于 2015 年 1 月 7 日进行,笔者请 G 与他的一位同为新疆师范生并前往新疆某市进行教育实习的室友一起参与访谈;第二次访谈于 2015 年 6 月 1 日进行,除笔者与 G 外,另有分别来自青海、湖南、安徽的三位男性师范生参与;第三次访谈于 2015 年 6 月 3 日进行,除笔者与 G 外,另有分别来自新疆、陕西的两位女性师范生参与。

这样做的目的有三:首先,在访谈过程中师范生同学之间能够相互交流,从而进行比较、补充,使访谈收集的数据尽可能丰富。其次,从叙事的本体论角度看,我们的生活故事总是吸收他人的故事,有时他人的故事能提供我们故事的基础,修饰我们故事中被遗忘的部分或者修饰故事本身;即故事、记忆并非传统意义上个人“拥有”,可以被认为是复杂的主体间关系中产生。^{[17](P.32-35)}最后,访谈的反复性为两次访谈之间双方的反思提供了可能,能够以反思得到的观点再讨论之前的话题,^{[18](P.35)}从而访谈本身就成为了 G 个人叙事的一部分。

在分析过程中,首先所有访谈记录被完整保存并反复阅读,并从中选出与 G 身份认同有关的叙事部分。此处的选择反映了笔者对 G 身份的

再建构。站在教师教育者的角度,研究师范生身份认同的目的最终在于教师教育的提升,因此作为教师教育者的认识才是关键。其次,参照 Anspal、Eisenschmidt 和 Löfström 对叙事资料的分析方法,^[19]本研究对访谈中事件的关注较为宽松地参照研究框架中身份的结构:G 的自我意识、与学生之间的态度和行为、与指导教师之间的态度和行为,以及这三者对其对成为教师的认识与态度的影响;同时,本研究也保持一个关注叙事要素的叙事分析传统。

四、基于片段的实习叙事

1. 大学生的身份延续与教师角色的接受

从大学校园到 E 高中开始实习,G 表示本地出生的他能够快速适应当地的客观环境。但是大学里养成的晚起、无规律的作息习惯不得不改,从而适应按部就班的工作节奏。实习学校为其安排了位于校外的宿舍,因此他不得不起得很早,赶乘公交车到学校管理学生早自习。除此以外,长时间待在办公室也让他感到无趣。

作为实习教师初入校园,G 认为自己存在一定程度上的不习惯:

一开始过去的时候,还是觉得自己是一个学生的身份。感觉学校的学生还是挺礼貌的,见到老师都会鞠躬、问好。那个时候觉得好受不起,他们给我鞠躬,我也一定要给他们鞠躬,尤其是进校门的时候,两边有值周生。刚开始还是特别不适应吧,后来也是自己摆正心态,一些校领导也说既然你是来这实习,就要把自己当成这里的一员,当成这里的一个老师,慢慢地也觉得自己是这里的一个老师了。之后也不会有那种不好受的感觉,有一种自己担当起来的感觉。

G 的“摆正心态”意味着他初步具有了作为教师的一种自我意识,这种自我意识不仅来自于自身,也受到学生鞠躬、校领导话语等符号的促进。由此不难看出他对教师角色的逐渐接受,即渐渐形成教师之感,但以“成为怎样的教师”为主要问题的对教师的理解需要从更具体的情节中去探究。

2. 指导教师的指导——放养

当谈到指导教师的指导工作时,G 表示:

我的导师管得非常少,我上课他基本上都是给予极大肯定的,有时也会提几点建议吧。导师

指出了我说话有点啰唆,一个内容会重复几遍的毛病。导师这样提醒了几次,我总得改一点……与指导教师的交流不多,一方面是他们不主动传授给你,我自己也没有积极性去请教。

当地指导教师给予的指导是一种碎片化的、补充性的指导,通常是偶尔的关注与建议。至于大学指导教师,G 表示可能由于实习所在地的地理原因,他们并未前往进行指导工作。这种“放养”赋予 G 更多的自由去备课,但是他表示由于自身经验的匮乏,他对备课并没有明确的思路与方法。因此,在教育实习过程中,作为专业人员的指导者并未向 G 描绘出一个专业教师形象,对 G 的专业期望缺失,G 更多只能通过观察实习学校教师的工作进行学习。

3. 与学生相处——旁观

当被问及如何融入学生时,G 表示他很少参与到班级管理中,甚至只能记住很少一部分学生的名字。G 认为自己在实习中缺乏对实习班级的融入:

我没有想过在这段时间和他们熟起来,我只是尽力在这段时间做好我该做的事情。自始至终他们(中很多人)谁是谁我还是不知道的……我判了他们很多作业,都知道他们的名字,就是无法将名字对应到人。我基本只有上课的时候才和他们有交流,课下的时候是基本没有交流的。只有偶尔一些学生来找我,我才知道他们,其他不来找我的,我是不知道的。

事实上,G 也试图通过某些方式去记住学生的名字,如在某次考试监考期间,他通过与考场门上贴的座位表对照记住了一些名字,可见他对实习所在班级还是有关关注的,但融入班级对他来说是超出了他“该做的事”。G 在一个高三班级担任实习教师,他害怕学生询问他关于大学的事,认为自己不能信口开河,从而欺骗学生。他回忆起自己高中时期对大学的美好憧憬,然而进入大学之后困难的数学专业课程等因素让他觉得现实和理想出现了巨大的落差。

这些学生也处在我当时(憧憬大学)的阶段。作为一个老师不能说大学不好,但我真的不敢和他们多说什么,所以就尽量回避他们吧。

G 认为,自己高中时期是优秀学生,但大学之后不再有“意气风发”的感觉了,自身经验的落差使得他没有底气和学生交流。

我被安排在高三,我的班主任、学科指导老师都是高三的。我觉得高三(学生)压力好大,不敢去和他们交流,所以更多的我是去带了一个高一(班级)。我感觉和高一的那群孩子感情更深一些,和他们交流更多一些,因为给他们上的课比较多,最后我们走的时候他们还给我送行的。但在(高三)那个班,我也只是一个老师。这里也有一个遗憾吧,其实我更希望我是高一班级的班主任,而不是高三的班主任。因为当高三的班主任,我实在太心虚了。

G举了一个例子,有一位文科班学生在与他交流时表示他父母希望他考师范专业,并向G询问对教师行业的感受。G认为自己难以为学生提供这种关乎未来的重要参考意见,也无法像一个朋友一样去诉说自己的真实想法,而这种问题学生只可能向他提而不会和班主任、指导教师说,这让他难以应对。

4. 教授新课——等待

G在教育实习中一共上了两节新课,其中后一节是在其他教师面前的汇报课。G认为相较于习题课,教授新课更为困难,按照指导老师的授课方式完成教学已经不易,很难照顾到学生的学习需求。正是自己的畏难心理导致他不想上新课,但他同时又有一种想上好新课的渴望。

我一共上了两次新课,效果都不太理想。比如,第一节课给我的内容是对数函数,结果第一节课上完之后没有补救的机会了。到最后的汇报课,又上了一节新课,又是没有补救的机会。但我觉得这个课由我接着上的话会越来越好。

此处课上不好的印象,G主要是通过学生的情绪反应进行判断的,他认为这两节课都上得比较沉闷,学生开始阶段都比较专注但后半节课很多学生出现了昏昏欲睡的情况。除了情绪,对学生学习情况的困惑对他的教学也产生了影响。

其实(上新课)我也遇到了困难。我不知道他们是不知道如何思考,还是不愿意思考。比如,讲对数函数时,让他们画图,画了十分钟也画不出来。可能那些老教师早就有经验了,这种地方就跳过了,但我不知道,我还是比较想让他们自己做一个这个部分。发现在做的人很少,这个原因我也在想(他们)是没有方向还是不愿意思考。

由此可见,G对学生的课堂学习缺乏清晰的认识,即一种教学实践性知识的缺乏。G表示,指

导老师上课几乎没有引入的部分,但他依旧会按照在大学所学的进行课堂导入。结合前面G认为自己能“越上越好”的信念,从这些细节可见,G依然是有强烈的“让学生学会”的理想。

5. 上习题课——照顾

G在教育实习期间有一个典型现象,从第一节到最后一节习题课,一直有拖堂。

第一堂课指导老师给我布置的是一堂习题课,我感觉还不错吧。那节课我是给一个平行班上的,班里学生成绩也有好的,但大部分基础比较薄弱,所以我讲题讲得比较慢。本来觉得一堂课可以讲完的,结果拖到了一个半小时。问他们要不要休息,他们说不用,就觉得这堂课得上得还不错。老教师可能比较关注进度问题,一堂课的内容就一堂课讲完,可能就有重点的讲一下,不详细讲。

老教师很多时候是只要我讲你们爱听不听,但我会尽力去满足他们的需求,能详细一点就详细一点。但这个问题来了,老教师觉得我这样讲会带坏学生,不利于他们思考。所以我后来也一直在想,我是不是该讲得详细,尤其是在习题上,如果我讲得太详细,可能会培养他们的惰性,以后都不愿意思考只听你讲。虽然我也不确定是不是这样,但可能有这种影响吧。如果就点一点,他们确实挺懒的,就不会继续往下思考,同样也是问题。但他们喜欢我这样讲,我也就应他们的需求了。我承认我是太跟着学生走了。

由此可见,G在讲授习题时,容易出现一种“照顾学生”的倾向,其信念是细致的讲解能为学生学习提供帮助,并且十分在乎学生的课堂体验,有时这些的重要性明显高过了课堂进度等,成为主导G教学实施的参照。G回忆,有一次指导老师在班上问学生“这节习题课让G老师上好不好?”台下同学异口同声回答“好!”这让G感到非常兴奋。

从之前的表述中可见,其指导老师对这种行动方式不太肯定,然而G却在这里固执地坚持。这又是一种双向的建构过程:G根据自身对教学的理解力图学生懂,以一种照顾者的姿态给予细致的讲授以满足他自己也不确定是否妥当的学生需求;学生则喜欢这种“照顾”,给予G良好的情绪反馈,从而使他强化了这种行动方式,而忽视了指导教师的意见,尽管这些意见也引起了G的一定反思。由此可见,正如G所说,习题课中学生

成为了他的行动主导。

6. 批改作业——质疑

G在教育实习的开始阶段,批改作业非常认真,但是这种认真随着时间慢慢消散:

我曾经一个上午都在判作业。因为一开始我作业判得比较认真,都会提前做一下,然后再开始判,这样一个上午就过去了。但是后来就慢慢不那么认真了。

G认为其批改作业的强烈承诺淡化的原因主要为两点:首先,这样批改作业任务量太繁重,在时间和精力上无法承受;其次,尽管如此细致地批改,学生的反馈不佳——许多学生并不会订正,在接下来的作业和测验中继续出错,只能在习题课上再次讲解。因此,相较于习题课上的讲解,细致的作业批改工作无论是工作负荷角度还是效果都使G对这项工作的“意义”产生质疑,进而调整了自己的工作方式。

7. 对待学生学习——体谅

G觉得实习学校的老师有一种不可理喻的强硬作风。他描述了一位老教师在课堂上直接对学生说“你们太笨了,我宁可对着天花板上课!”他对此非常不认同。G还对所在学校老教师打学生的方式无法认同,他认为自己接受的教育中体罚是不被允许的,是一种“对学生的摧残”。相比之下,他更倾向以一种温和的方式帮助学生:

对于他们学习不上心的情况,我不会强行去拽他们,强迫他们好好学习,我不会像很多老师那样因学生学习不上心就心里特别恼火。我是表示理解的……我上完新课,布置作业,也是和他们说“你们尽量写。”我不够强硬,不想说你们必须写。

他在被问到是否也督促学生学习时表示:

我自己在大学也没好好学习,怎么督促他们好好学习呢?所以我很少督促他们的。督促应该是必要的,只是我督促的方式不是很强硬……我对学生是体谅的,但我也不知道这样好不好。

由此可见,G是依然带着自身在大学里学习经历的学生身份进入到实习场域的,信心的缺乏制约了G的实践,即使是对督促学生学习这样的应然行为也感到勉强;而对实习学校教师严格对待学生的方式G也无法认同,进而转化为一种体谅的行为。在被问到以后是否也会像实习学校教师一样时,G立刻表示“这是绝对不可以的。”出

于曾经的经历而感同身受,G对于学生会体谅,并努力根据他们的观念“照顾”学生,然而对这样做是否有利于学生学习他却并没有答案。

五、讨论与思考

1. 师生观:模糊的自我意识与学生期望感知

从个人意志方面看,G一直强调对学生的帮助是他对自己作为实习教师和以后作为专职教师的理解。在G的话语中一直出现“帮助者”的隐喻,呈现出G的价值观、信念与原则,^[20]具体而言就是帮助学生能够掌握自己所教内容、促进学生成长。然而,这种帮助背后的身份却是模糊的,存在着究竟应以一种延续学生角度的朋友身份还是一个教师的专业身份进行帮助的问题。如何拿捏与学生的关系是G在实习中对自己身份构建的首要问题之一。

可能怕自己讲道理,觉得老师说着说着就会讲道理了,也不知道学生和老师之间怎么相处:究竟是一个普通朋友的关系呢,还是师生之间的交流呢,这个很难把握。是应该和他们说自己真实的想法呢,还是从教师应该做的地方去交流。

G根据记忆形成一个对自身的总结性评价,^[21]即一种包含对上大学等事物的自身理解的学生(师范生)身份。这种“惯习”而来的身份^[6]限制了专业实践,如“自己在大学也未好好学习怎么督促学生学习呢”。G意识到这些“真实的想法”与其对教师专业伦理的认识存在冲突,而对于教师的处理方式则是刻板印象的说教,也不为G所认同。因此,G的自我意志其实是模糊的。

在影响身份认同的他人期望因素方面,虽然实习伊始即有校领导提示,G师范生在实习期间的教师角色,但指导教师 in 师生观方面专业性指导缺位使得G受到的专业期望很少。而学生对G的期望方面,G的感知也是模糊的。虽然,G在谈到课下一些学生与他交流时,觉得学生“更可能把这当做朋友之间的交流”,但在需要回答学生们关于学业、升学等方面问题的时候,G没有信心提供专业回答,也不知道该以何种方式交流,这反映出G实质上并没有对学生期望的明确感知。如果他能清楚把握学生的期望,那么这种师生之间还是朋友之间的摇摆便不会存在了。

因此,对应研究框架,在个人意志与他人期望

均处于模糊状态的情况下,代表其身份认同的师生观层面便难以达到一个明确的状态。

2. 教学观: 迷茫的学习效果评价

在习题课上,G因为学生的积极反馈坚持了细致的讲解;然而在更需要教学知识与技能的新课授课中,学生在课堂中昏昏欲睡的表现让G感到受挫,进而对自己的教学评价较低。笔者曾问G为何批改作业不像讲授习题那样保持从一而终的细致,他表示看到学生在讲台下的表情就能得到内心的满足,但是作业上并不能显现。由此可见,G以学生的即时情绪反应为自我教学评价主要参照之一。

但是从G调整批改作业方式可以看出学生作业质量是他判断学生学习效果的参照,在教授新课时也在思考学生无法完成作图的原因,可以说除了学生的情绪反应之外,G对学生的学习内容掌握是关注的。只是G对学习内容的掌握的评价主要来自于下次作业或检测中近似问题的正确率,具有明显的滞后性;而对于课堂学习中学生的即时掌握情况,则难以进行专业判断。课堂教学实践是促使师范生形成身份认同的关键所在。^[6]G持有使学生掌握知识的信念,然而在实践性知识和能力缺乏的情况下,这种信念并不能落实到实践中去。信念所指向的学习效果在学习内容掌握和学习情绪之间,G对学习效果评价的迷茫让他并不能清楚“该如何教”,即“该成为怎样的教师”。

3. 对实习学校指导教师: 范畴化与反思

虽然G表示所得到指导教师的指导较少,但仍可见指导教师言行引起了G的反思,进而影响其身份形塑。首先,以指导教师为代表的实习学校教师,在G的叙述中经常处于一个与G自身观点、行为不同甚至对立的状态。在指导教师与师范生的关系中,双方将各自的价值观与信念带入到各种教育情境中,这本身就容易导致冲突的产生。^[22]指导教师的一些观点与行为,基于G自身的教育经历是不符合他对教师的理解的,因此G在很多时候并不会去学习学校教师的实践性知识,甚至采取批判的态度。在G的叙事中经常出现“老教师”的形象,其中还包括一位来自E大学的入职一年的教师在课堂上将学生赶出教室并大声训斥,G认为这位教师之前所受的教师教育与他现在的行为是相违的,并认为是该学校的教学

文化造成了这种现象。我们可以参考社会认同理论提供的机制:G对实习学校的教师形成了一种刻板化(stereotyping)印象,诸如与学生交流方式等刻板化维度(stereotype dimensions)成为了G划分范畴的依据。自我范畴化(self-categorization)作为社会认同的基础,使个体在这些刻板化维度上做出范畴相符(category-congruent)行为,而对不同范畴则会夸大差异——增强效应。^[23](P.25-28)从G的个案中可以看出,他对该校教师群体进行了识别并在许多维度上对其不认同。

但是另一个需要关注的过程是反思。反思在教师身份构建中扮演着重要角色。从G的个案来看,并非实习学校教师所有差异之处都因增强效应而排斥,对差异的处理还有一个反思过程。在教学中G更关注学生的情绪反应,而指导教师基于学生的思考方式等学习习惯对G的教学方式进行评价并提出意见,引起了G的反思。这种反思即是教师实践性知识构建的过程。当G的关注点从学生情绪转到其学习时,他带入到实践场域的师范生惯有观念受到了挑战,对教与学产生了新的思考。但是指导来源的不足导致G的互动对象大多为学生,这种思考往往因不完全而最后被置于一边,从而无法完成领导学生学习的教师专业身份的构建过程。

4. 困境: 总结和对教育实习的思考

对于师范生来说,专业身份的最终指向是“理想自我”,需要“实际自我”和“应然自我”与之统一。G一直强调要成为“帮助者”型的教师,然而,从其叙述可见,这种信念在缺乏实践的情况下沦为了宣称信念(claimed belief),其身份也因此陷入困境。身份认同的困境简单来说就是G并没有准备好成为一名教师。困境源自哪里?笔者认为主要来自以下四点:首先,从学生向教师的转变因角色间存在的巨大差异而难以跨越。第二,G缺乏专业理念来引导他的行动,其“帮助者”的身份认同主要是基于个人经验,在实习过程中试图保留“同辈人”或“朋友”的平等关系和交流方式,这种朴素观念体现在对学生的体谅、照顾等层面,却缺少了来自于教师教育的教师专业身份理念,没有专业理念引导的专业身份构建自然是困难的。第三,在指导教师的指导和自身专业知识技能的双双缺乏导致G在教学中难以进行专业判断的情况下,面对学生情绪性、即时性的

反馈,G容易以学生情绪为教学效果评价的参照,而同时实习指导教师有限的指导又引起了G关于教与学的反思,从而难以明确应该怎样教学、成为怎样的教师。第四,G持有的观念进入实习学校范畴化的主流价值观时,许多观念冲突在此过程中产生并难以调和,导致G难以找到一个教师身份的参照。第五,在整个教师教育过程中,无论是师范院校还是实习学校,都要为师范生未来的专业角色奠定基础,这包括知识、能力和价值伦理等多个方面。G在实习阶段所遭遇的身份困境并不是少数个案,其背后反映了目前教师教育在为未来教师专业工作所做准备方面的不足。G为何在实习过程中不知所措,对专业理念未能澄清但坚持,其背后原因仍然是他缺乏支持其专业行动的知识和能力储备以及对专业价值伦理的深刻体认。

站在教师教育者的角度,我们对师范生的专业期望的并不一定是他们所经历的;^[10]同样,师范生在教育实习中感受良好的经历也不一定对今后从教生活有益。要使这两者统一,关键在于在教师教育过程中培养师范生的教师专业认同。大学和实习学校的教师教育者需要指导师范生有意

识地发展专业身份,使其能够在教育实践中进行专业判断,争取实现个人身份与专业身份的统一。而专业判断的基础在于充分的专业知识,因此在教师教育项目中,加强对师范生具有实践意义的专业知识培养仍是核心。同时,反思作为师范生构建对教学理解的重要机制,需要被进一步的强化和得到更多专业支持,否则在缺少支持的情况下,反思就会像G的一样不完整、模糊,因此需要大学的实习指导教师对师范生提供反思的指导与支持,引导其专业身份认同。

5. 本研究的欠缺与进一步研究方向

本研究主要以一个微观视角,即G的个案,试图通过分析师范生、实习学校学生、指导教师为代表的实习学校师生之间的关系来探究G陷入专业身份困境的原因。此处的专业身份仅限定在学校场域,并未考虑到作为教师在社会中的位置这一层面,具有一定的局限性。此外,以G作为一个探索性个案,其个人特性致使本研究存在局限性。因此,下一步需要对更多对象进行研究,从而归纳、比较,对本研究发现的问题会有更深层次的理解。同时,对师范生专业身份的考量需要突破师生观、教学观,进而联系到学校、社会系统。

[参考文献]

- [1] 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).
- [2] Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. How Teachers Learn and Develop [A]. Darling-Hammond & J. Bransford. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do* [C]. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- [3] Joseph, D. & Heading, M. Putting Theory into Practice: Moving from Student Identity to Teacher Identity [J]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, (3).
- [4] Cattley, G. Emergence of Professional Identity for the Pre-service Teacher [J]. *International Education Journal* 2007, (2).
- [5] Zeichner, K. Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education [J]. *Journal of Teacher Education*, 2010, (1-2).
- [6] 杨宏丽,陈旭远. 基于实践课程的实习教师身份认同考究 [J]. *教育理论与实践*, 2010, (10).
- [7] Dang, T. K. A. Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-placement of Student teachers [J]. *Teaching and Teacher Education* 2013, (30).
- [8] Watson, C. Narratives of Practice and the Construction of Identity in Teaching [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2006, (5).
- [9] Lauriala, A. & Kukkonen, M. Teacher and Student Identities as Situated Cognitions [A]. P. Denicolo, & M. Kompf. *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities* [C]. Oxford: Routledge, 2005.
- [10] Lamote, C. & Engels, N. The Development of Student Teachers' Professional Identity [J]. *European Journal of Teacher Education* 2010, (1).

- [11] Beijaard ,D. ,Meijer ,P. C. ,& Verloop ,N. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity [J]. *Teaching and Teacher Education* ,2004 ,(2) .
- [12] McNally ,J. ,Blake ,A. ,Corbin ,B. ,& Gray ,P. Finding an Identity and Meeting a Standard: Connecting the Conflicting in Teacher Induction [J]. *Journal of Education Policy* 2008 ,(3) .
- [13] Chase ,S. E. Narrative Inquiry: Multiple Lenses ,Approaches ,Voices [A]. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [C]. Thousand Oaks: SAGE Publications ,2005.
- [14] McAdams ,D. P. The Problem of Narrative Coherence [J]. *Journal of Constructivist Psychology* ,2006 ,(2) .
- [15] McAdams ,D. P. The Psychology of Life Stories [J]. *Review of General Psychology* ,2002 ,(2) .
- [16] Connelly ,F. M. & Clandinin ,D. J. *Shaping a Professional Identity: Stories of Education Practice* [M]. London ,ON: Althouse Press ,1999.
- [17] Lawler ,S. *Identity: Sociological Perspectives* [M]. Cambridge: Polity Press ,2014.
- [18] Davey ,R. *The Professional Identity of Teacher Educators* [M]. London and New York: Routledge 2013.
- [19] Anspal ,T. ,Eisenschmidt ,E. ,& Löfstroöm ,E. Finding Myself as a Teacher: Exploring the Shaping of Teacher Identities through Student Teachers' Narratives [J]. *Teachers and Teaching* ,2012 ,(2) .
- [20] Gillis ,C. & Johnson ,C. L. Metaphor as Renewal: Re-imagining Our Professional selves [J]. *The English Journal* ,2002 ,(6) .
- [21] Ross ,M. & Buehler ,R. Identity through Time: Constructing Personal Pasts and Futures [A]. M. B. Brewer & M. Hewstone. *Self and Social Identity* [C]. Malden: Blackwell ,2004.
- [22] Walkington ,J. Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice [J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* ,2005 ,(1) .
- [23] 迈克尔·A·豪格,多米尼克·阿布拉姆斯(高明华译). *社会认同过程* [M]. 北京: 中国人民大学出版社 ,2010.

An Anthropological Investigation of the Identity Dilemma of Normal School Students in Educational Practicum ——A Case Study of a Student Teacher from Xinjiang

SONG Huan , ZHOU Shen-ji

(Center for Teacher Education Research at Beijing Normal University ,Key Research Institute
of Humanities and Social Sciences at Universities ,Ministry of Education ,Beijing 100875)

[Abstract] This study is focused on the identity of G , a student teacher , during his educational practicum. It was found that without teacher's professional mentoring , G's direction in identity construction was mainly restricted among students. More concern about his emotion than his learning resulted in his failure to form a professional identity to guide his learning. Though there was not sufficient mentoring to G , G made reflections on his practice based on the cooperative teacher's understanding of his learning , and it promoted his construction of teacher's practical knowledge to some extent.

[Key words] student teacher; educational practicum; identity

(责任编辑 徐姗姗)