

# 师范生教师专业身份建构的现实困境与疏解路径

雷锦霞

安阳幼儿师范高等专科学校

**摘要：**帮助师范生建构专业身份应成为师范教育的核心目标。但由于师范生对教师专业身份所涉及的相关概念理解不透，学科知识运用能力不足以支撑角色行为，小学指导教师与大学教师的观念不完全一致，导致师范生在实习场域感受到诸多困惑。师范教育课程体系应该全力优化师范生的课程学习路径、教育实习学习路径、榜样学习路径，达到“三体联动”，协同育人。

**关键词：**师范生教师专业身份建构；现实困境；路径优化

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6288.2023.04.061

培养“乐于教、有能力教”的优秀教师应成为师范教育的核心目标，这一观点已被越来越多的学界专家所认同。而达成这一目标的过程，应该是引导师范生完成职前教师专业身份建构的过程。国内外许多研究成果都表达了把帮助未来教师建构专业身份作为教师教育核心观点<sup>[1-2]</sup>，但由于教师专业身份建构的动态性和影响因素的复杂性，实践上还有诸多困境与问题有待突破和解决。

## 一、师范生教师专业身份建构的核心内涵

关于教师专业身份和师范生专业身份建构的概念，文献中未见有明确统一的表述，研究者所关注的因素虽有差异，但基本内容趋向一致。教师专业身份回答的是“教师是谁”“教师该如何”等关键问题<sup>[3]</sup>，是教师“角色定位”与“角色规范”的统合，它为师范生理解“教师应怎样”“我要成为一名怎样的教师”“如何做一名好教师”提供了参考框架。

教师作为社会化角色，其角色定位受多重文化影响，而社会期待、国家意志是最强大的影响力量。2018年习近平总书记在全国教育大会上指出：教师是人类灵魂的工程师，是人类文明的传承者，承载着传播知识、传播思想、传播真理，塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任。传播指向知识、思想、真理，塑造指向灵魂、生命、新人，两者鲜明、具体地强调了教师“教书育人”的角色定位，而“灵魂工程师”的称谓更突出了教师的“育人”功能。教书需要掌握学科知识和技能，如何教书需要课程设计和教学设计，育人则需要关注情意和价值构建，可见，教书育人包含了对教师学科知识、教育教学知识及相关技能的要求，也包含了对教师职业信念、人生理想、道德修养的要求，于此相应，寄予了社会与国家期待的卓越教师包含着教育专家、学科专家、教学专家三个维度的身份追求，这也是国内外许多研究者的共识<sup>[2]</sup>。基于以上三个维度的要求，“引导

者、组织者、终身学习者、反思研究者”等角色要求也应运而生。

如何引导师范生理解育人者的角色定位和行为规范，理解育人者中包含的社会化期待并获得心向往之的实践动力，应该是师范院校人才培养的关注点和教育教学改革的着力点。

师范生教师专业身份建构不是线性渐进的，而是在既有的结构限制中发挥其主体能动性的过程。所谓既有的结构，是指社会文化历史所形成的各种作用于教师身上的或明或暗的力量，如制度化的规章制度（如教师专业资格标准）、对教师角色的社会期待（传道授业解惑）等<sup>[4]</sup>。师范生教师身份建构是从观念认同到实践认同的过程。在博弈过程中，已有观念或之前学习经验的坚定性与变更性，是决定其身份建构的关键<sup>[5]</sup>。他们通过理论学习、观察学习、实践学习达到对教师角色与职责规范的认知、接纳，他们形成的教师专业身份观念越全面、越充分，面对冲突产生困惑的可能性就越小，探索的能动性越强；他者的专业支持和自身的专业能力越有力量，其角色体验就越积极，完成专业身份建构的可能性就越强。支撑他们主动博弈的是专业情意和信念，支撑他们有效博弈的是专业素养和运用知识的能力。

## 二、师范生在实习中遭遇的现实困境

### （一）如何体现教师的育人角色

实习前师范生普遍认为，语文课的内容更能体现思想性和情感性，语文教师更容易履行“育人者”角色。实习中通过实践和对指导教师的观察却产生以下认知：语文课的育人优势好像没有想象中那么好。主要困惑在于，学生需要大量时间学知识，练能力、广泛读书，很多时候教师没时间给学生讲道理，感觉顾得了‘教书’就顾不了‘育人’。

### （二）如何体现对学生的引导

师范生认同学生是学习的主体，教师是学生学习的

引导者，但实际操作中又产生如下困惑：“我按照指导老师的要求认真背了课，以为上课效果会很好，可学生完全不配合我。”“这是我查了好多优秀教案设计出来的活动，可学生就是不能跟着我的思路走。”“我本以为大学学到的知识足够教小学生了，没想到小孩子思想这么活跃，他们读的书有些我都没读过，我感觉我教不了他们。”他们的困惑关注的更多是自己，很少移情到学生，显示出对“学生主体”“引导者”内涵缺少足够理解

### （三）如何体现教师的温暖和情意

师范生普遍认为，教师应该温暖而富有情意，应该有更强的交流能力，实习中却产生许多困惑：“班里有个很调皮不爱学习的学生，我想用爱心打动他，但他拒绝跟我交流。是我不会表达爱吗？”“我们学到的教育理论大都太理想化，比如说教师语言应该体现‘温暖’和‘关爱’，我试过，没有效果，但一顿训斥学生都老实了。”

以上困惑是笔者学校语文教育专业学生的实际经历，从后续跟踪调查来看，这些困惑直接影响师范生的从教愿望和专业身份建构。以上困惑反映出以下问题：

第一，对教师专业身份所涉及的相关概念理解不透。“知”不清则“行”难正。比如一方面秉持“学生主体性”理念，一方面又认为好的教学需要“学生配合”；道理上认为教师应该“教书育人”，行为上却把“教书”“育人”相分离。概念的建立是理念建立的基础，概念阐释透彻理念才可能贯彻到位。比如对教师“引导者”角色的理解，应厘清“引导什么”“怎样的教学行为是引导”“为什么要引导”“引导有哪些方式”等等，这个概念不仅包含着教师观，也包含着学习观和学生观。概念理解得越透，对其变式运用越灵活，所秉持的理念也越坚定。

第二，学科知识运用能力不足。课堂教学活动是促使实习教师完成教师身份认同的关键，也是实习教师对教师专业内涵产生最深刻体验的主要途径<sup>[6]</sup>。良好的课堂教学活动体验能让师范生对教育教学和师生关系有更深刻的理解。那么决定课堂教学体验效能的究竟是教学知识技能，还是学科知识技能呢？以小学语文阅读教学为例，引导学生体会文本中的思想意蕴需要专业的文本解读能力，也需要科学的教学设计，但起决定性作用的还是文本解读能力。师范生如果没有独立、高水平的文本解读能力，仅靠做“教学参考书”的“二手手”，无论怎样美妙的教学设计，都难以让学生体验到语文的强大魅力。

第三，小学指导教师与大学教师的观念产生分歧。大学教师帮助师范生建立了身份前观念，形成了他们关于教师身份的诸多期待，但在小学指导教师身上却看到不一样的行为，但看上去指导教师的方法更有效，这种实例让师范生产生了很大困惑，甚至严重动摇了他们对之前观念的坚持，产生了“不是所有的学生都能教育好，对调皮捣蛋的学生只能用惩罚的办法”的看法。

### 三、师范生教师专业身份建构的路径优化

（一）优化课程学习路径：建立“学科知识运用能力”和“学科知识教学能力”相融合的课程体系

“学科知识运用能力”是指在学科观念统领下运用学科知识解决实践问题的能力，是学科知识在专业能力建构、‘三观’建构中的活化与创新发展。“学科观念”是对学科研究对象及研究过程的本原和本体的见解或意识，具有超越课堂时空的持久价值和迁移价值<sup>[7]</sup>。学科观念包含着对学科知识体系本质意义的理解，有利于学科思维的形成和学科知识的整体性建构、透彻性阐释和灵活性迁移。把学科知识放在学科观念宏观参照下学习，避免了学科知识学习的碎片化和僵硬化，便于把握规律，灵活应用。比如把语文文本解读能力的培养放在“什么是语文”“语文在生活中的变体”“语文与人和世界的关系”等大语文观念之下，就容易形成完整的理解：解读文本的表层是分析语言文字，深层是解读人的情感、人的审美活动，解读人类生活的心理结构与文化透视，解读人类世界观、人生观、价值观的审美性投射，引导学生理解“教书”与“育人”的有机融合。

师范教育的学科课程应聚焦师范性学科能力建构，为师范生建构“学科专家”“学科教学专家”提供专业支持。建构学科知识运用能力，需要对教学内容与方法进行优化。首先，要明确学科观念，形成具有阐释、迁移意义的学科知识体系。其次，系统编制学科知识网络，综合运用、融合学科知识开展实践活动。比如融合“教学法”与“修辞”形成“教学语言设计”，融合“儿童文学”“朗读”“教学法”形成“小学语文文本解读与朗读”等。第三，在学科知识运用能力基础上建构学科知识教学能力。比如在文学性文本解读基础上，提升教学性文本解读能力；在字理解析汉字基础上，探讨字理识字教学方法。第四，学科课程与教师教育类课程联合互动，在大教育的观念下追求学科专家身份建构。

（二）优化教育实习路径：建设“理实融合、互动合作、双元育人”教师共同体

师范生教师专业身份建构，既需对专业身份观念的

阐释和认同,也需要来自实践的诊断性指导。小学指导教师有较丰富的教学经验,但专业理论水平相对较弱,他们在指导实习生的时候,更多依靠长期积累的经验;师范院校指导教师理论较多,小学实践探索普遍不足,“双师”理念有,但“双师”能力有待提升,对师范生的指导容易偏重理想,甚至“纸上谈兵”。

教师专业身份的建构需要系统、先进的观念,需要专业的情感与信念,需要完整的知识结构,需要课程建设和因材施教的能力,更需要他者引导下的自我评价、自我反思的能力。仅靠经验性的指导和理论式说教很难完成这项复杂工程。实习地教师和师范院校教师有必要建立深入融合的实习指导共同体,共同探讨教师专业身份建构的影响因素和指导方式,在理念上达成共识,在实践中清晰路径。(1)建立及时沟通、联合指导的互动模式,共同剖析实习生面临的困难与困惑;(2)共同开展相关问题的科研工作,建立跟踪调研和指导模式探索;(3)共同开展“小学班级管理”“小学教学设计与实践”等实践类教师教育课程开发,聘请一线小学教师承担课程讲授和指导,实现理论与实践在课堂层面的融合。

(三)优化榜样学习路径:提升教师教育者身份建构能力

获得正确的专业身份概念是形成合理专业身份行为的保障,也是师范生进行专业身份体验、反思、重构的基础。教师教育者无疑应成为师范生建构专业身份概念的榜样和有力支持者,这就要求教师教育者对角色规范与角色行为有足够的理论认知和行为示范。比如对于“教书育人”的认知:“教书”与“育人”究竟是什么关系?现行教育体制下,“教书”与“育人”矛盾吗?语文学科的“育人”如何体现在“教书”之中?教师引导师范生充分探讨这些问题的前提是他本人有足够的认知与思考。实际情况是,教师教育者重教书轻育人、把教书等同于育人、把育人与教书分离等现象还存在。如果教师教育者不能充分理解“教书育人”角色内涵,不能以自己的行为阐释“教书育人”的内涵,师范生对这一观念的建构就无所依托,并可能出现理解偏差和行为偏差。

高校教师教育者身份建构需要达到两个要求、通过两条路径实现。两个要求是:1.对教师专业身份的内涵和建构途径有明确的认知,能够把专业身份观念渗透到教学内容中;2.能把对教师专业身份概念的理解转化为自己的教育教学行为,给师范生提供感性认知的范例。达到这两点要求,需要高校教师教育者个体动机、团队

建设、学校文化的齐头并进。两条路径是:1.把新时代高校教师教育者教师专业身份建构作为团队建设的核心目标。教师专业化发展的具体指标是教师角色的履行状况,最终目的是以教师发展推进教育发展。以课程建设和教学创新为依托,引导教师在新时代教育发展背景下,尤其是在师范教育背景下探讨教师角色内涵,建构自己的专业身份。2.学校各项制度建设应该体现对教师专业身份建构的引导。学校制度建设的旨归在于激活办学活力,促进教育的高质量发展。学校制度应该激励教师、唤醒教师内心向善、向上的一面,激发个体专业发展动机。教师队伍建设重在形塑其专业身份,把教师角色内涵具化为教师行为规范要求,具化为教师考核评价标准,教师专业身份建构就有了文化的引领和外力的推动。比如课堂教学评价标准应体现教师角色的要求,课堂革命、教学创新评价应体现专业身份建构的引导等。

当教师教育者的专业身份建构成为自觉,师范生的专业身份建构就有了智力支持和文化支持;教育专业的师范生在学科课堂上感受到教师身上和谐而又美好的专业角色行为,榜样就有了春风化雨、润物无声的强大教化力。

#### 参考文献

- [1]谢淑海.师范生教师专业身份建构的叙事研究[J].伊犁师范学院学报,2017,(3):110-115.
- [2]张倩,李子建.职前教师专业身份建构之困境与出路[J].课程·教材·教法,2014,(3):95-99.
- [3]张释元,陈向明,邱霞燕.师范实习生教师专业身份建构[J].教师教育研究,2015,(7):74-79.
- [4]张倩.职前教师的专业身份建构[J].福建师范大学学报,2012(2):148-153.
- [5]容中逵.教师身份建构的理论阐释[J].教育研究,2019,(12):135-144.
- [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,2012,(32):33-36.
- [7]倪娟.论基于学科观念的化学概念教学[J].化学教育,2014,(1):1-3.

作者简介:雷锦霞(1965年1月),女,汉族,北京师范大学教育硕士,副教授,安阳幼儿师范高等专科学校语言文化学院院长,主要从事教师教育和语文学科教学研究。

2022年度河南省教师教育课程改革研究重点项目《“卓越”指向下师范生职业身份建构“三体联动”人才培养模式研究》(2022-JSJKYD-049)