

实习教师成长特性考察及理念探析

◆吕立杰 闫宏迪

摘要 实习是教师专业成长的第一个“关键时期”，通过跟踪观察一组实习生8周的实习生活，发现实习教师专业成长具有阶段性、差异性、启蒙性、双重角色性等特性。关键个人、关键事件、同伴群体、反思机制是实习生社会化过程的关键要素。提高教育实习的质量就要根据实习教师成长特点，确定指导实习教师的方法，促进实习教师观念的自我建构。

关键词 实习教师 专业成长 阶段性

教育实习是教师成长的第一个关键期。在这个关键时期，实习教师要完成两个成长跨度。一是内化。实习教师在学生时期产生的对教师职业的理解，在接受师范教育过程中形成的对学生、对课堂、对教学等的观念，需要在实践场景中，通过参与教师的工作而重新学习、重新思考，形成自己对教育、教学、教师等的新理解，形成与自己行为一致的价值观与行动目标；二是转化。教师的职业是一个实践性很强的职业，实习教师不仅要学会有关教学的知识，最终还要能够在实践中运用这些知识。在真实的教育情境中，教师要能对具体问题进行分析判断，这一判断过程并不依赖某种一以贯之的理论或逻辑，而是基于情境的需要，在众多的原则、惯例、认知、经验中提取元素，并瞬间组合形成判断。从这个意义上说，实践场景中的学习是实习教师使用教师思维方式的开始，是建立专业认同、形成专业思考习惯、熟悉专业技能的起点。

实习教师的专业成长贯穿于整个教育实习过程，伴随时间的累积与多方因素的交互影响，不断改变着实习教师的行为与心理，甚至影响实习教师未来的职业选择与发展。本研究跟踪一组20位实习生8周的实习生活，观察实习生教学以及与学生交往、与指导教师交往的情况，每周组织一次反思讨论会，以期获得对实习生成长特征的描述。

吕立杰 闫宏迪/东北师范大学教育学部（长春 130024）

一、实习教师成长特性考察

（一）阶段性

提到实习教师成长的阶段性，已经有很多学者对此做过研究。1969年，美国学者富勒(Fuller)就是重点以职前、初任教师作为研究对象，通过调查问卷的形式，最终提出了著名的“教师关注四阶段”说。这四个阶段分别是：(1)任教前关注阶段；(2)早期生存关注阶段；(3)关注教学情境阶段；(4)关注学生阶段。按照富勒的理解，实习教师专业成长的阶段应呈现为“经由关注自身、关注教学任务，到关注学生的学习，以及自身对学生的影响这样的发展阶段而逐渐递进的”。^[1]此外，西方学者莱塞(Lacey)则从实习生的感受与行为表现分析将实习教师的专业成长过程划分为四个阶段：(1)蜜月阶段，对初为人师充满信心与乐趣；(2)寻找教材和教法阶段，发现自己课堂控制失常，临场应变能力不足，希望通过准备更多的材料内容与教学方法，以弥补能力的不足；(3)危机阶段，此时感到力不从心，发现所学与实际差别太大，感到无力与焦虑；(4)试误阶段，开始通过尝试来调整自己的行为。^[2]我国台湾学者王秋绒在实习教师成长阶段的划分上沿袭了莱塞的观点，将实习教师的转变过程归纳为：蜜月期、危机期、动荡期三个阶段。

本研究关于实习教师成长阶段性特点的概括主

要来自三个方面,一是每周一次的反思研讨会记录,二是对学校实习指导教师的访谈,三是大学指导教师的反思。

1. 实习生的关注点及关注阶段。反思研讨会记录中自然显现了实习生的关注点及其变化。关注点包括 (1) 课堂管理问题。如怎样维持课堂纪律,为什么自己组织一次小组讨论要用将近半堂课的时间,为什么大学里学的课堂管理策略都不管用等等 (2) 教学讲解与表达。如为什么指导教师总是说自己抓不住讲课的重点,教学语言比较“散”,课堂教学的节奏很难控制等等 (3) 自我形象定位。自己应该做一个“严厉”却与学生有距离的教师,还是按照自己的理想,做一个“和善亲切”但课堂乱糟糟的教师 (4) 教师基本素养与学科素养。苦恼于自己的普通话,更没想到自己的教学竟然会出现学科知识的错误; (5) 课堂交流,怎样提问才既符合学生的认知水平又精炼、不啰嗦,怎样评价学生,学生出错的原因是什么,怎样把学生提出的问题变成课堂生成的一部分,并与自己的教学预设结合起来。在这八周时间里,不同的问题集中出现的时段也是不同的(如图1)。

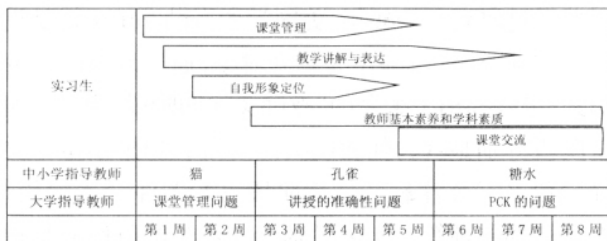


图1 实习教师关注阶段发展

2. 学校实习指导教师眼中的实习生阶段性表现。我国实习生指导教师一般分为大学指导教师和中小学指导教师,中小学指导教师是每天陪伴实习生工作的师傅与同事,在他们眼中,实习生的成长也具有阶段性的特点。第一阶段,大约在1-2周的时间段里,实习生是“猫型”的,因为他们在课堂上不够放松,甚至有些害羞,教学就是把预设的内容进行一遍,很难顾及学生的感受;第二阶段,大约从第3周到第5周,实习生是“孔雀型”的,大部分实习生能顺利完成教学任务,这时,他们开始愿意展示自己,比如自己丰富的知识储备、进步的教育观念等;第三阶段,大约从第5(或6)周开始到第8周的时间段,实习生是“糖水型”的,他们开始关注学生,开始思考什么方法能让学生更有效地接受学习内容。

3. 大学实习指导教师眼中实习生的阶段性表现。本研究中,大学指导教师通过课堂观察、课后讨论及每周一次的实习生反思研讨,发现实习生关注问题的阶段性表现为,第1-2周关注课堂管理问题,第3-5周关注自己课堂讲授的准确性,第6-8周开始关注学生,关注自己PCK的问题。这些关注点与学校指导教师描述的阶段性特征具有对应性关系,这些阶段性的特点与富勒的结论即关注生存-关注教学-关注学生也极为相似。

(二) 差异性

上述阶段性的特点是实习生总体的表现样态,但并非所有学生都有完全一致的表现。同一所师范大学的毕业生,既使有着相同的教师教育背景和趋同的教育价值观,表现出来的实践能力也会差别很大,包括是否能掌控课堂,是否能抓住学生的注意力,是否能根据学生的认知过程设计教学,连贯、逻辑、清晰的表达,在课堂中是否有饱满的情绪,用自己的激情点燃学生的热情,是否能够及时的理解、沟通、判断。造成这些差异的主要前提性因素依次为: (1) 动机。今后是否愿意从事教师这一职业,对实习是否有强烈的期待会影响实习工作的专注与投入; (2) 素养。每个人的性格特点、表达能力、交往能力等个人的素养是造成差异的核心性影响因素; (3) 经验。是否已经具有一些实践经验,比如假期兼职、支教、公众面前表达的经历也会成为影响实习生教学能力的前提性影响因素。

这些差别在实习的早期就是莱塞所说的“危机”期,当所有的实习生都在体验着现实困境的时候表现得并不明显,而从“试误”阶段开始,当一部分实习生可以逐渐基本掌控课堂纪律,把握课堂节奏的时候,差别开始显现,并越来越明显。这些专业素养也许在日后的职业生涯中一定程度上可以通过训练得提高,但在实习阶段,足以造成实习生或充满自信或体验挫折接受现实,或心灰意冷甚至想放弃教师这一职业。

(三) 启蒙性

这里的启蒙性是指实践层面的启蒙。教育实习短短几周的时间,其真正的意义就是让实习生知道什么是教师、什么是教学。这些每个师范生原本自己感觉并不陌生,自己做学生的经历以及师范教育中所有的教育类课程,已经让他们感觉自己很了解教

师这个行业以及教学这项活动了。但在经历了“现实震撼”之后,实习生开始质疑原来的信念,开始重新发现有效的知识,重新组织自己的知识结构。实习教师在每一次设计、讲授课程的过程中,在每一次回答学生提问的过程中,在每一次解决课堂突发状况的过程中,开始重新回答:“我的角色是什么,我应该如何做才是有效的教育教学行为,哪些理论仅仅是对现实有所启示而不能作为操作方式,哪些规则是需要变通对待。”在这个实践知识亟需又真空的时间段,实习指导教师尤其是学校指导教师的行為方式、价值观成为实习生最有效的支持力量,是他们最信服、最愿意接受的方法与观念。从这个意义上讲,学校指导教师就是实习生的实践启蒙教师。如果说同一所师范大学的实习生在进入实习场景的时候,他们的教育价值观是趋同的,实习结束后,实习生却是带着各自信奉的不同的教育价值观、教学方法观离开实习学校,再回到大学的课堂后其各自信奉的教育价值观和教学方法观已经很难改变了。

(四)双重角色性

实习生是教师,又是在学习做教师,渴望独立工作,又渴望获得支持,他们是在平静的水面上学习划船,由于指导教师的支持以及自己准教师的身份,降低了教育教学行动的风险,但由此也带来很大的不安。他们必须接受指导教师的指导与评价,非常在意学生是否信任自己、尊敬自己。作为“教师”角色,面对学生的期待与尊重,体验了答疑解惑的成就感,心里感受着新生活的神圣与新奇,开始追求教师尊严、自身价值的体现;作为“学生”角色,实习教师自我评价的不确定性,管理班级、设计课程时的权力局限,工作中的失落与不安等都时刻“提醒”着自己的角色,甚至怀疑自己是否胜任这项工作。实习教师每一天都要在这种双向、对立的角色关系中频繁转换。

二、实习教师成长过程中的关键要素

西方国家从20世纪60年代以来,一直有关于实习教师成长影响因素的实证研究。^[4]归结起来,这些影响因素主要来自三方面:一是师范教育之前的影响。罗替(Lortie)发现,教师在学生时期,通过“观察实习”自己经历的教学模式,内化了教师的价值、态度与行为的结果,这些对其日后的教师专业理解起关键作用。瑞特和塔斯卡(Wright & Tuska)从精神分

析的角度研究认为,教师在很大程度受到其童年时期与“重要成年人”(如父母、教师等)之间的关系质量的影响,因此教师会在某种程度上有意无意地在教学行为中重现这种早期与“重要他人”之间的关系。二是师范教育制度、教师教育课程的影响。三是实习期间教室、学校生态的影响。主要包括中小学指导教师、大学督导教师、学生、家人和朋友、同事、学校中的人际关系、课堂的物资条件组织形式、学校管理制度、学校周围的社会环境等。

在本研究的观察中,实习期间最能促动实习教师成长的因素可以归结为四个方面:第一是关键个人。主要是指中小学的指导教师,其次是学生以及大学指导教师。实习期间,实习教师的关注点可以说是工作中的困扰点、困难点,任何理论的解释都不如直接模仿指导教师行为更行之有效,加之实习教师为自己设定的角色就是向中小学指导教师也就是自己的师傅学习如何做教师的学生,中小学指导教师的行為模式,他们的评价以及与实践生的交往方式都影响着实习教师对自我的认同,同时,学生的反馈及其与实践生的交往、大学指导教师的反馈也会一定程度上对实习生产生影响。第二是关键事件。实习过程本身就是教师成长中的关键事件,在这一过程中,实习生经历的第一节课,一节最失败的课,一节发现了自己进步的课,每节课中的“意外”都会构成实习教师成长的关键事件,这些事件的“关键”在于实习教师在事件后获得一种判断、一种结论甚至是一种观念,比如自己的能力如何、是否适合做教师、教师这一职业究竟是什么?这种判断或观念会是积极的也会是消极、武断的。第三是同伴群体。我国的实习制度是师范院校组织集中实习,一般一个实习基地都是一组实习教师共同工作,同伴群体也是重要的影响因素,实习教师在同伴中相互学习、获得同情与鼓励。由于实习教师作为一个单位群体要共同面对实习学校的环境以及学生、课堂的挑战,在实习期间,同伴群体中的合作多于竞争。第四是反思机制。实习生普遍认同的指导方式是定期的集体研讨会议,就是在指导教师(主要是大学指导教师)的领导下,全体实习教师共同参与的研讨活动,这种活动是实习生个体反思外化的过程,个体在集体中获得同情、分享挫折或成功;同时,指导教师可以引导实习生对实践行为进行分析、解释与认同,是对实习教师

不确定的观念、价值进行梳理、引导的过程。

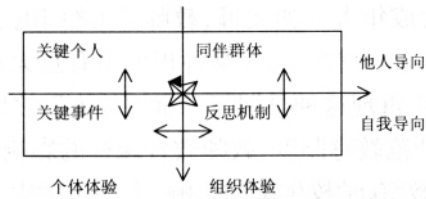


图2 促进实习教师成长的关键因素

分析这四个关键因素，可以划分成一个二维矩阵(如图2)，在关键个人与关键事件的影响中实习生获得的是个体体验，是个体与对象的对话；在同伴群体和反思机制中，实习生多角度地了解他人的感受，个体处于一个多角度对话的网络中，是一种组织体验。在关键个人与同伴群体中个体是获得指点、评价，获得鼓励与情感支持，是他人导向的；在关键事件与反思机制中，外在的影响因素并没有明确的指向，个体通过自己的感悟，自主地、个性化地获得改变，是自我导向的。作为对角线的两端，关键个人中个体是被动或反应性角色，而在反思机制中，实习生的转变是社会互动和自主建构的结果。

三、促进实习教师成长 应有的观念

(一)职前教师教育的各个环节都应是理论与实践相互渗透

师范教育中存在一个普遍的错误假设，即如果师范教育中教育理论、专业理论的教育是成功的，实习以及日后的教师工作就应该是成功的，反过来，如果实习中实习生遇到困难、困惑，出现了能力不足，就一定是教师教育前期的学习与训练出了问题。这个错误不是推导过程的逻辑问题，而是这个思路预设的前提假设，教师教育体系必然是先理论后实践的模式吗？用西方学者劳弗兰(Loughran.J)的观点讲，先理论后实践的师范教育模式存在着错误的前提假设，是受传统的技术理性思想影响的结果。教师观念是以教师个人的实践为基础的，只有在教学实践的旅程中，才能真正领悟教育的观点与思想，这种理论和实践截然分开的教育模式显然存在问题。^[5]可以说，不存在完备的师范教育与训练可以让实习生直接成为成熟的教师，职前教育中的每个阶段都应该是理论与实践相互渗透的。

(二)把如何指导实习教师成长作为一门学问

在我国，中小学指导教师通常由实习基地学校

指定有经验的在职教师承担，由于受学校教学任务和工作时间等因素的限制，这些指导教师多数没有接受过统一、系统的选拔及培训，教育机构关于指导教师的职责也缺乏明确的描述，指导教师通常结合个人工作经验理解自己的指导职责。如有的指导教师认为，他们的职责是为实习生提供情感支持和短期技术指导；有的认为，他们要培养实习生的思维方式；还有的认为，指导实习生就是“修补”实习生的教学问题。这些对指导责任不同的甚至相矛盾的观点是指导教师选择工作方式的决定因素，促进或制约实习生获得学习经验的效果。同样的问题，有西方学者提出：“如何‘教学’作为一门学问早已被大家所承认，并不等于人们自然知道如何‘教’教学，如何‘教’教学也应该看成是一门学问”。^[6]如何教实习教师学会做教师应该成为未来教育研究中的一个领域，在这个领域中应该澄清指导教师的功能与角色，指导原则、指导模式、评价方式等。

(三)指导教师的功能在于促进实习教师教学观的自我建构

教师教育的核心是改变观念，教师的观念如何形成？荷兰著名教师教育专家科瑟根(Korthagen.F.A)认为“教师学习不是知识的线性累加，而是在与环境与他人的交互作用中，不断的社会建构过程。”^[7]科瑟根认为，构建自己教学观的格式塔是教师专业发展的开始，教师通过反思工作场景中各种教学因素以及它们之间的关系，开始有意识构架自己的教学知识，再通过反思和验证最终形成自己的教学观念和教学理论。

教师的学习需要真实的实践情境，但仅仅有实践的机会是不够的，教师在实践中主动建构自己的观念体系，这种建构需要用方法、用机制去引导、去促进，关键个人用什么样的方法影响、促进实习生思考，建立怎样的反思机制，帮助实习生反思关键事件，整理与解释自己的观念与行为。科瑟根的理论提示了实习指导教师要因应实习教师学习与成长的特性及需求给予引导与帮助。

本文系教育部人文社会科学规划基金项目“实习教师专业成长与社会化过程研究”(10YJA880096)的阶段成果。

(责任编辑 陈霞)

