

教师继续教育新探

● 童富勇 等著



浙江大学出版社
ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

教师继续教育新探

童富勇 等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师继续教育新探 / 童富勇等著. —杭州: 浙江大学出版社, 2009. 12

ISBN 978-7-308-07262-5

I. 教… II. 童… III. 中小学—教师—终身教育—研究
IV. G635.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 234436 号

教师继续教育新探

童富勇 等著

丛书策划 阮海潮

责任编辑 王大根

封面设计 俞亚彤

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排版 杭州中大图文设计有限公司

印刷 杭州浙大同济教育彩印有限公司

开本 710mm×1000mm 1/16

印张 19.25

字数 352 千

版印次 2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-308-07262-5

定价 38.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

前 言

随着教师专业化进程的推进,教师教育改革迎来了一个全新的潮流。发达国家为了提高基础教育的质量,把师资队伍建设作为重要的突破口,选择了促进教师专业化发展的道路,以终身学习的理念构建教师教育新型体制与机制。而我国的师范教育从 1897 年上海南洋公学师范院发轫,经历了百年的沧桑洗礼。如今我国新一轮的基础教育课程改革要求教师必须走专业化发展道路,这对教师的专业知识、专业技能及专业情意提出了更高的要求,需要通过教师的继续教育来完成角色的转变,以适应基础教育改革和发展的需要。本书的建构就是针对教师专业化发展实践中遇到的问题出发,寻求解决问题的有效方案,并作进一步的探索。本书第一章通过对中小学教师专业素质的调查访问,分析我国当前中小学教师专业素质的现状及存在的问题,并提出解决问题的相应策略。第二章针对目前中小学教师专业伦理研究中的缺陷,尝试建立健全中小学教师专业伦理规范的基本体系和内容,探讨其养成规律与途径,为广大中小学教师的专业行为提供理论和实践指导,促进教师专业伦理理论的建设与发展。第三章借鉴国内外教师继续教育方面的研究成果,尝试根据后现代范式的系统论观点,构建一个校本培训范式:以中小学为立足点,教师需要为本,解决学校具体问题为目标,满足学校发展和教师个体专业发展为目的,立足本学校的基本条件,由校长负责,由学校自己制订培训计划和操作规程。第四章以杭州市中学新教师入职培训为例,在全面考察国外新教师入职培训实践的基础上,探讨新教师入职培训实践工作中存在的问题及其改进策略。第五章从静态和动态两个方面进行研究,归纳出“浙派名师”成长阶段和各阶段的特征以及成长的内外影响因素,从而揭示出名师专业成长的规律。

本书特色主要体现在两个方面:一是理论研究和实证研究相结合。既以实证资料为基础,又超越了资料的局限,把理论研究和实证研究有机地结合起来,使得构建起来的理论既有强劲的筋骨,又有充实的血肉。二是国内研究和国外研究纵横比较借鉴。在充分比较、借鉴国内外已有研究成果的基础上,兼收并蓄,使得构建起来的理论既能立足本国,又能放眼国际。

我从上世纪 80 年代开始从事教师教育的研究与实践工作,本书是我与我的同事、研究生从事中小学教师培训的理论和实践研究的一个成果。全书由我提出写作提纲和思路,大家一起讨论,分头撰写,最后由我修改、统稿、定稿。各章初稿的执笔者分别是:第一章,黄文芳;第二章,刘桂林;第三章,沈鹿韵;第四章,功立园;第五章,程其云。

本书在写作过程中,吸收了国内外诸多学者的研究成果,除一一注明出处外,在此一并表示感谢。希望本书的出版能进一步推动中小学教师继续教育的理论研究与实践探索。限于研究水平,书中难免存在一些缺漏和不足,敬请广大读者谅解,并提出宝贵意见!

童富勇

2009 年 12 月于杭州师范大学继续教育学院

目 录

第一章 教师专业素质新探	1
第一节 教师专业素质的定位	1
第二节 教师专业素质的理论	7
第三节 教师专业素质的现状	14
第四节 教师专业素质提升对策	27
第二章 教师专业伦理新探	42
第一节 中小学教师专业伦理及内涵	42
第二节 中小学教师专业伦理现状调查	51
第三节 中小学教师专业伦理问题之因	59
第四节 中小学教师专业伦理提升策略	69
第三章 教师校本培训新探	111
第一节 校本培训的理念界定	111
第二节 杭州市校本培训实践的现状	127
第三节 构建合理的校本培训系统	139
第四节 系统内的角色定位	169
第四章 教师入职培训新探	177
第一节 新教师入职培训的界定	177
第二节 国外新教师入职培训的实践与启示	183
第三节 新教师入职培训现状调查	197
第四节 新教师入职培训改进对策	213

第五章 名师成长规律新探——以浙派名师为例 236

 第一节 浙派名师研究的提出 236

 第二节 浙派名师概述 245

 第三节 影响浙派名师专业成长的因素 259

 第四节 浙派名师专业成长阶段分析 280

参考文献 295

第一章 教师专业素质新探

本章提要

自美国霍姆斯小组的《明天的教师》和卡内基工作小组的《国家为培养 21 世纪的教师作准备》两份有关教师教育的报告发表以来,各国都将教师专业发展作为改革教师教育、提高教育质量的重要举措,而教师专业发展的关键就是提高教师的专业素质。教师专业素质是教师通过专门的培训和不断的实践获得的,具有专业化和技术化特点的,以一种结构形态存在的,动态的,教师自身素质不断完善的过程。本章从教师专业素质的概念、结构及相关理论的研究出发,在深化对教师专业素质认识的基础上,通过对中小学教师专业素质的调查访问,分析我国当前中小学教师专业素质的现状及存在的问题,并提出解决问题的相应策略。

关键词

教师专业发展 专业素质 反思 课堂行动研究 校本培训 教师专业发展学校

第一节 教师专业素质的定位

一、教师专业素质的内涵分析

(一)素质、教师素质及教师专业素质

素质的本意是指人的先天的生理解剖特点,主要是感觉器官和神经系统方面的特点。^① 素质原来是一个心理学、生理学的概念,主要是一个个体的概念。

^① 辞海(缩印本),上海:上海辞书出版社,1979,1222.

由于使用越来越频繁,它的外延日益扩大,逐渐泛化为对从事某一职业的人在知识、能力、情感等方面的要求。它既可以针对个体而言,也可以针对某一群体而论,如国民素质、教师素质、干部素质等就是一个群体概念。

如表 1-1 所示,人们对教师素质有不同的要求。

表 1-1 对教师素质的不同观点

代表方	观 点
《学记》	“君子既知教之所由兴,又知教之所由废,然后可以为师也。” ^①
孔子	“学而不厌,诲而不倦”;“温故知新”。
荀子	“师术有四,尊严而惮,可以为师;耆艾而信,可以为师;诵说而不陵不犯,可以为师;知微而论,可以为师。” ^②
苏霍姆林斯基	“读书,读书,再读书——教师的教育素养的这个方面正是取决于此,要把读书当作第一精神需要,当作饥饿者的食物。要有读书的兴趣,要喜欢博览群书,要能在书本面前坐下来,深入地思考。” ^③
第斯多惠	“一个具备渊博的普通和专业知识和高度道德品质的人才可能成为好的教师。” ^④
顾明远	教师为完成教育教学任务所应具备的心理和行为品质的基本条件。
郑燕祥	“教师拥有和带往教学情境的知识、能力和信念的集合,它是在教师具有优良的先存特性的基础上经过正确而严格的教师教育所获得的”。

时至今日,在强调教师职业专业化的进程中,又出现了以专业标准来看待的教师素质。它要求从业者具有较高的专业知识、技能和修养。一名教师所构成的专业素质应该是多元化,其构成的专业知识、专业技能和专业情意等要素也应该是互相结合和交融的。但由于史汀内特、曾荣光、韦伦斯基等人通过对教学工作的特征与专业标准的吻合程度的分析后认为,教师职业与“已确立的专业”的专业化程度的要求还有一定的差距,是一种“准专业”或“边际专业”。因此,教师专业是一个“形成中的专业”,教师专业发展是一个不断深化的历程。所以,我们在看待教师专业素质时,也应当把它看成是动态的、教师自身素质的不断完善的过程。

(二)教师专业素质的结构

教师必须具备一定的素质才能胜任教育教学工作。但教师到底必须具备哪些素质,却是仁者见仁,智者见智,各有各的看法。目前有代表性的研究如表 1-2 所示。

① 学记释义. 济南:山东教育出版社,1984,51.
② 荀子选. 北京:人民文学出版社,1958,66.
③ [苏]苏霍姆林斯基著,给教师的建议. 杜殿坤编译. 北京:教育科学出版社,1984,283~284.
④ 顾明远. 教育大辞典(第二卷). 上海:上海教育出版社,1991,16.

表 1-2 教师素质的结构分析

研究者	教师素质结构
叶 澜	1. 专业理念;2. 知识结构;3. 能力结构
艾 伦	1. 学科知识;2. 行为技能;3. 人格技能
林瑞钦	1. 所教学科的知识;2. 教育专业知能;3. 教育专业精神
饶见维	1. 教师通用知能;2. 学科知能;3. 教育专业知能;4. 教育专业精神
姚志章	1. 认知系统;2. 情意系统;3. 操作系统
唐松林	1. 认知结构;2. 专业精神;3. 教育能力
曾荣光	1. 专业知识;2. 服务理想
陈琴、庞丽娟、 许晓辉	1. 教育观念;2. 专业基础;3. 教育实践能力;4. 专业责任感和服务精神

资料来源:教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践.北京.人民教育出版社,2003.54.

从以上几种分析中可以看出,与以往对教师素质结构分析不同,它们都力图体现教师作为专业人员所具备的内在结构。尽管具体每一结构不尽相同,但就共同点来说都包括了专业知能和专业服务精神两方面。不过,仅仅有专业知识、专业能力和专业服务态度,仍不足以体现教师作为专业人员的特征,具备这两方面的教师仍可能只是一个“专业级”的“教书匠”。叶澜教授从当代教师专业素养的基本要求的角度,在对教师专业结构设想中提出的“教师在对教育工作本质理解基础上形成的关于教育的观念和理性信念”——专业理念,为教师专业行为提供了理性支点,使得作为专业人员的教师与非专业人员区别开来。然而,以上这些专业结构似乎只能保证教师成为一名“静态”的专业人员,他只是在外在强制的革新压力下,才可能有进一步的专业发展。教学是一项极为复杂的工作,要成为一名真正的教学专业人员,需要经过长期的专业学习过程,所以教师自身的专业发展意识在成长过程中显得十分重要。只有具备自我专业发展意识的教师,才会产生内在的专业发展动力,进而获取专业发展。而且,目前高速发展的社会变革已成为常态,能否自觉地、有意识地随时抓住发展机遇,也已成为现时代专业教师的一个基本要求。因而,教师作为一名专业人员,其专业结构除专业理念、专业知能和专业服务精神外,还应包括自我专业发展意识维度。

综上所述,本书把教师专业素质确定为:教师通过专门的培训和经验获得的,具有专业化和技术化特点的,以一种结构形态存在的,动态的,教师自身素质的不断完善的过程。

具体的讲,教师专业素养主要包括:

1. 多层复合的专业知识

作为一名专业的教师,应该具备普通文化知识、所教学科的专门知识和教育学科知识三个大的方面,而且这三个方面应该是相互结合和交融的。在普通文化知识上,强调广博,应具有哲学、社会科学、自然科学等方面的知识,不仅要“渊博”,而且要“饱学有识”并内化为个体的人文素质。在所教学科的专门知识上,首先要精通所教学科的知识,对自己所教学科的全部内容有深入透彻的了解。至于教育学科知识,主要是指那些帮助教师认识教育对象、教育教学活动和开展教育研究的专门知识(如对人的认识、教育哲理的形成、管理策略、教育教学活动设计、方法选择、现代教育技术手段的运用及教育研究等)。

2. 专业技能

专业化的教师必须具备从事教育教学工作的基本技能和能力。它一般指教师的教学技巧(即广义的教学技能)和教师的教学能力。教学技能,是指教师在教学过程中,运用一定的专业知识和经验顺利完成某种教学任务的活动方式。在心理学中,技能一般被分为狭义的技能 and 广义的技能两类。狭义的技能,是指技能的初级阶段或初级水平,即在一定的知识基础上按照一定的方式通过反复练习或由于模仿而达到“会做”某件事或“能够”完成某种工作的水平;广义的技能则是指技能的高级阶段或高级水平,即在掌握初级技能的基础上经过反复练习,使活动方式的基本成分达到自动化的程度。教师基本功可以看作是属于狭义的教学技能的范畴,一般泛指教师具有书写钢笔字、粉笔字、毛笔字(简称“三字”)和用普通话说话、讲课、朗读(简称“一话”)的本领,以及会制作教具、教学挂图,会编写教案、编排板书、画教学示意图,熟悉教学大纲和教材等。广义的教学技能即教学技巧(technical skills of teaching),是教学技能的高级阶段,是“教学行为专业性”的重要方面,反映了教师运用已有知识或经验来完成教学任务的熟练程度和水平。从教学过程来看,教师的教学技巧可归纳为以下几个方面:导入的技巧、强化的技巧、变化刺激的技巧、发问的技巧、分组活动的技巧、教学媒体运用技巧、沟通与表达的技巧、结束的技巧和补救教学的技巧等。教学能力,是指教师达到教学目标,取得教学成效所具有的潜在的可能性,它由许多具体的因素所组成,反映出教师个体顺利完成教学任务的直接有效的心理特征。教学能力和教学活动密切联系在一起,并在教学活动中得以展现,这种展现是可以观察到的、外显的行为,因此,对教学能力的评价需要借助于对教学行为的观察。在这里,教学行为泛指一切在教学过程中可以直接观察到的所有的教师的行动,如教师讲话、写板书、问问题、控制课堂秩序等行为。良好的教学能力包括:教学设计的能力、教学实施的能力和学业检查评价的能力。

20 世纪 80 年代以来,科学技术高速度发展,使中小学课程结构和内容处于

不断变化状态。鉴于此种发展趋势,国外进一步要求合格的现代教师还需要具备“扩展能力”。所谓扩展能力,是一种非常灵活地适应科技时代迅速变化的综合性能力,包括与信息处理、问题解决、创造性和决策四个主要方面有关的多种能力。

3. 专业态度

它强调的是“愿不愿”,包括专业理想、专业情操、专业性向以及专业自我。教师的专业理想是教师对成为一个成熟的教育教学专业工作者的向往与追求,它为教师提供了奋斗的目标,是推动教师专业发展的巨大动力。首先,它体现于教育观上,应是促进每个学生潜能的开发,健康个性(指个体独特性与社会规范性的有机统一)的发展,为适应未来社会所必需的自我教育、终生学习的意义和能力的初步形成。其次,它体现于学生观上,则是把学生看成具有旺盛的生命力、多方面发展需要和发展可能性的人,具有主观能动性、有可能积极参与教育活动的人;把他们看成是学习活动中不可替代的主体,尊重学生的差异性、个别性。第三,它体现于教育活动观上,教育活动是学校教育的实践方式,它是沟通教育理想“此岸”和“彼岸”的具有转换功能之“桥”,是师生学校活动的核心构成。教师作为教育活动的策划者、承担者、指导者和评价者,必须围绕目的和任务,明确以学生发展为本,在学习中培养和发展能力,学会为学习与创造提供可能、创设条件,使学生在活动中得到多方面的满足和发展,增强独立发现问题、解决问题的综合能力。教师的专业情操是教师对教育教学工作带有理智性的价值评价的情感体验。包括:理智的情操,即由于对教育功能和作用的深刻认识而产生的光荣感与自豪感;道德的情操,即由于对教师职业道德规范的认同而产生的责任感和义务感。树立崇高的理想,养成高尚的专业情操是教师专业态度发展的主要内容。专业性向是指教师成功从事教学工作所应具有的人格特征,或者说适合教学工作的个性倾向。它在很大程度上是属于“先存的教师特性”,不易受后天发展的影响,即使改变也是一个长期的过程。专业自我即强调教师的自我意识或自我价值。它是教师个体对自我从事教学工作的感受、接纳和肯定的心理倾向,这种倾向将显著地影响到教师的教学行为和教学工作效果。它一般包括自我意向、自我尊重、工作动机、工作满意度、任务知觉和未来前景。

二、教师专业素质的作用

第三次全国教育工作会议指出:“国运兴衰,系于教育”,“高素质的教师队伍,是高质量教育的一个基本条件”,并要求“采取有效措施,大力加强教师队伍建设,不断优化队伍结构和提高队伍素质”。教师专业素质作为教师素质的一部分,在教师发展上具有不可忽视的重要性。

(一)教师专业素质是学校提高教育教学的根本保证

教育是一个需要创造和充满创造可能的职业,对学生的研究,对知识的重组和活化的加工,对教学过程和教育工作的事先策划、设计,对课堂教学过程的动态生成性的把握以及对自己教育、教学行为的反思等都需要教师具有较高的专业知识及开展教育、教学活动及研究的能力。尤其是当前的中小学课堂的变革,强调师生之间交往、互动;强调引导学生发展;强调知识的探究;强调教师教育智慧的充分展现。因而要求教师关注学生的生活世界,打通学生书本世界和生活世界之间的界限;关注学生的生命价值,给学生以主动探索、自主支配的时间和空间;关注学生的生存方式,构建民主、平等、合作的师生关系;关注学生的心理世界,创设对学生有挑战性的问题或问题情景;关注学生独有的文化,增加师生之间以及生生之间多维有效的互动;关注学生的生活状态,打破单一的集体教学的组织形式。这都对教师的专业素质提出了挑战。教师必须不断完善自己的专业素养,调整自己的知识结构,理解学校和周围世界出现的新现象。没有教师的专业素养的提升,就很难有高的教育质量。

国外研究发现,专业素养高的教师,在教学教育过程中表现最为明显的特点是:他们具有扎实的专业知识,技能素养,在组织教学中,能深入浅出,易为学生领会吸收;所有教学、教育活动和行为,都是自觉地在现代教育观指导下进行;教学教育目标明确,能从实际出发,因地因时、因人制宜地组织各种活动,并机动灵活优化组合多种教学教育方法,使学生获得高参与度和高学习效果。

(二)教师专业素质直接决定着教师队伍质量

教师专业素质的发展水平决定了教师专业发展水平的高低。在专业素质方面,世界各国都非常重视,认为这是教师之所以为教师的本质因素,是一名合格教师必须具备的“当行”素养;没有这方面素养,也就不成其为教师了,更谈不上做合格教师。因此,世界各国都把建立一支高质量的教师队伍作为在综合国力竞争中采取的一项共同的战略措施。

然而在我国,因为教师能力不够、素质不高而造成教育教学改革偏离预期方向或者使得教育教学改革的质量大打折扣,这是不容忽视的客观存在,师资的“瓶颈”问题一直困扰着教师的发展。教师“专业”被替代的现象并不鲜见。究其因,一方面,由于在基础教育阶段教师所传授的学科专业知识,是每个受过教育的人都基本掌握的知识,如果说有差异的话,也只是存在程度和水平高低上的差异,并不存在像医生和律师的专业那样,如果不从事这项专业的人就对其专业知识一无所知的现象。而且随着社会的发展和生产力水平的进一步提高,对基本知识的掌握会成为每个接受义务教育的人基本的、必备的素质,他们不再是人与人之间的素质中有差异的部分,更不会成为专业之间不可替代的立

足点。所以,如果把“学科知识”作为支撑教师专业基点的话,那么,任何一个接受过普通教育的人都可以当老师,都可以成为教育下一代的教育工作者,都可以自由地担当教师“专业”。另一方面,由于当前我国的生产力发展水平不高,且不均衡,很大一部分地区仍处于师资匮乏的状况,因此对教师只有量的要求,在质上的要求较低,只要能够具备教授各学科基本知识的水平就可以了,至于在教育学科、教育技能和教育实践等方面的知识,尚没有硬性的要求。这就更加为大批没有受过教师教育的人进入教师队伍提供了现实的环境。鉴于此,教师“专业”被替代现象频频出现,这样就难以保证教师队伍的质量。

有学者认为把“学科知识”当作教师专业的基点,是从所有专业一般的专业标准演绎而来的,缺失了“教师专业的特殊性”维度,无法使教师所需的“专业知识”中的特殊性知识得到凸显,而这部分知识恰恰在教师所需的“专业知识”中占有举足轻重的地位。因此,把“学科知识”当作教师专业化的基点,蒙蔽了教师专业的特殊性。他认为,应把“‘如何教’的知识和能力”作为教师专业的基点,以概念本身的开放性囊括学生和社会时代发展性的变化。这其实是与从教师专业素质入手来提高教师队伍质量的思路是一致的。

第二节 教师专业素质的理论

教师优良专业素质的达成并不是一蹴而就的,这需要相当长时间的磨砺与栽培。从我国教师教育的实践来看,往往有着“自然成熟”的倾向,对于新任教师来说更是如此。新教师这种自发、不自觉的成长过程,可能需要几年、十几年甚至更长的时间才能完成。而在职教师教育中的教育学课程在课程目标、教学内容体系、教学方法等方面几乎无特色可言,在很大程度上只是中师或高师课程的“重复”。掌握与了解相应的教师专业发展内在规律有助于我们更快、更好、有的放矢地提高教师专业素质。

一、哲学角度的认识

辩证唯物论告诉我们:任何事物的发展变化,都是内外因相互作用的结果,外因是条件、内因是根据,外因通过内因而起作用。由于教师专业化,有着动态和静态两个方面理解。动态的教师专业化,主要是指教师在严格的专业训练和自身不断主动学习的基础上,逐渐成为一名专业人员的发展过程。静态的教师专业化,是指教师职业真正成为一个专业,教师成为专业人员得到社会承认这一发展结果。前者更多的是从教育学纬度加以界定的,主要指教师个体需通过

受教育(主动或被动的学习)达成个体的、内在的专业化提高;后者是从社会学角度加以考虑的,主要强调教师群体的、外在的专业性提升。但不论是哪一种理解,我们都应该明确群体的发展是建立在个体努力的基础上的,即教师的任何发展过程的实现,都需要教师自身主动的学习和努力,这是发展的内因。同时,我们也应看到良好的外部环境的创设是教师专业成长所必不可少的重要条件,如积极地为教师提供接受专业职前教育、在职培训的机会和条件;确立严格的教师选拔和任用标准;建立教师专业组织和形成教师专业规范等。在教师的专业成长中,其自身和外部环境这两方面因素是相互作用、相互促进、缺一不可的。而“教师专业化标准的根本体现与核心是教师自身专业素质的发展和提高”,这更说明了我们把研究视角转向教师个体专业化,强调教师个体的被动专业化和主动专业化的必要。

二、社会学的阐释——教师专业社会化

社会化是一个常见的社会学概念,从字面上来看,是指个人成为社会人的一种过程。在《中国大百科全书·社会学卷》中,社会化的定义是:“自然人成长为社会人的过程。”“社会通过各种教育形式,使自然人逐渐学习社会知识、技能与规范,从而形成自觉遵守与维护社会秩序的价值观念和行为方式,取得社会人的资格”。一个普通的成人,要成为专业社会中的一个角色,需要经过社会化,这种社会化的过程,就是专业社会化。教师专业观念的确立,对其从业者有着诸多的特殊要求和规范。教师专业社会化,是指教师在整个专业生涯中,通过终身专业训练,依托专业组织,习得教育专门知能与规范,取得教师资格,实现专业自主,表现专业道德,逐步提高自身从教素质,成为一个良好的教育专业工作者的专业成长过程。也就是一个人从“普通人”变成“教育者”的专业发展过程。这种个人变化、成长的过程是一个贯穿教师专业生涯的连续过程。教师专业社会化是个人因素、社会因素以及个人与社会交互作用的结果,教师个人的种种因素,例如教育组织、社会结构、教师社会地位与职业声望等,以及个人和社会因素的彼此交互作用等,共同影响了教师专业社会化的历程。

(一)理论观点——结构功能理论、冲突理论和符号互动理论

1. 结构功能主义理论

结构功能主义以美国社会学家帕森斯(T. Parsons)的思想为主。这种理论认为,社会是具有一定结构或组织化手段的系统,社会的各组成部分以有序的方式相互关联,并对社会整体发挥着必要的功能。整体是以平衡的状态存在着,任何部分的变化都会趋于新的平衡。帕森斯认为,社会系统是行动系统的四个子系统之一,其他三个是行为有机体系统、人格系统和文化系统。在社会

系统中,行动者之间的关系结构形成了社会系统的基本结构。社会角色,作为角色系统的集体,以及由价值观和规范构成的社会制度,是社会的一些结构单位。社会系统为了保证自身的维持和存在,必须满足以下四种功能条件:①适应(adaptation)。确保系统从环境中获得所需资源,并在系统内加以分配。②目标达成(goal-attainment)。制定系统的目标和确定各目标的主次关系,并能调动资源和引导社会成员去实现目标。③整合(integration)。使系统各部分协调为一个起作用的整体。④模式维系(pattern-maintenance)。维持社会共同价值观的基本模式,并使其在系统内保持制度化。在社会系统中,执行这四种功能的子系统分别为经济系统、政治系统、社会共同体系统和文化模式托管系统。这些功能在社会系统中相互联系,各种功能的运作发挥,使社会得以和谐地不断发展与进步。社会各部门之间协调合作是非常重要的。而个人在社会体系中,选择适当的角色期望,表现适宜的角色行为,以贡献于个人所处社会体系中和谐、整合与发展的目标,即是个人社会化。也就是说,个人存在于社会角色的结构中,其身份地位与其他成员关系密切,彼此需要密切的配合。

2. 冲突理论

冲突理论强调社会生活中的冲突性并以此解释社会变迁,主要代表人物有美国的科瑟尔(L. A. Coser)、德国的达伦多夫(R. Dahrendorf)等。科瑟尔认为,冲突具有正功能和负功能。在一定条件下,冲突具有保证社会持续性、减少对立两极产生的可能性、防止社会系统的僵化、增强社会组织的适应性和促进社会的整合等正功能。达伦多夫认为,社会现实有两张面孔,一张是稳定、和谐与共识,另一张是变迁、冲突和强制。社会学不仅需要一种和谐的社会模型,同样需要一种冲突的社会模型。社会学必须走出帕森斯所建构的均衡与和谐的“乌托邦”,建立起一般性冲突理论。

3. 符号互动理论

符号互动理论认为,社会是人际互动的产物,个人与社会之间互相影响,不断地发展与变迁,本质上自我与社会是在形成的过程中动态的实体。米德(G. H. Mead)将自我(self)分为“主观的我(I)”及“客观的我(me)”两部分。前者的“我”具有主动的判断能力,可对他人行为作主观的了解或解释;后者的“我”则是个人通过“角色取替”(role taking)的过程,获得“概括化的他人”(generalized others)对自己的系统看法。个人在与他人的互动过程中,统整主观的我与客观的我,常常需要“重要他人”(significant others)的观点作为参照,从而判断、解释人际的关系,据以修正或发展自我观念,表现合适的角色行为。个人在社会化过程中具有主动的地位,个人社会化的主要内涵包括习得符号系统的意义,了解人际间的互动,从而发展健全的自我。

(二)理论分析——教师专业素质是教师专业社会化过程中专业规范的內化

现代教师职业是一种要求从业者具有较高的专业知识、技能和修养的专业。从专门职业的特征来看,教师职业离成熟专业的标准还有一定距离,教师职业是一个“形成中的专业”,但不管怎样,既然承认了教师专业,它就有着自己的专业规范。

按照结构功能主义的看法,社会化过程最大的特点是,个人居于被动的地位,遵循既有的社会规范与期望而表现专业角色,因此个人的本质是被动的。根据这“被动的社会化模式”观点来看教师的专业社会化,就是指教师在学校体系中,为了达到教师专业组织的整体目标,通过学校组织和法令规定的奖惩制约以及同辈群体之间的角色期望,了解自己在该体系中的身份地位,习得教育的专业知能,內化教师团体的规范,表现适当的教师角色行为的历程。在这一历程中,教师职前受教育的院校和任教学校作为社会体系,是促成教师的角色期望或规范的直接因素,其他例如个性体系以及社会文化因素等,都会影响到教师的角色期望与规范,进而影响教师专业角色表现。值得一提的是,教师资格制度的实施则能从制度上对教师的入职水平予以保证。比如,我国教师资格制度就对教师提出“热爱教育事业”,“具备规定的学历或者经国家教师资格考试合格”,“有教育教学能力”等诸如此类的“门槛”要求。这些门槛要求通过社会化內化为自身专业素质的一部分。

根据冲突论主要论点可知,个人所遵循、內化的社会规范来自于他所属的利益团体,尤其在个人所属的团体与其他团体发生权力争取的冲突时,个人內化所属利益团体的规范愈深。冲突是社会的本质,是个人习得新的社会价值的主要来源。团体內及团体间的冲突会造成社会权力的再分配,也会影响团体的意识价值变迁,进而使个人有机会再认同于已改变的利益团体规范,或改变隶属的团体。因之,个人內化的社会规范随着社会变迁不断改变;个人在社会化过程中是主动的。冲突既然是来自被强制凑合的团体之间权力分配不均所造成,而社会体系中每个部门的权力无论如何调整都会不均等,于是社会自然一直存在着团体之间争权的冲突。由此,在这种冲突的社会现象中,个人必须具有调适冲突的主动参与能力,并随时挺身而出为他所属的利益团体效命,才能确保团体的既得利益,或争取被压制的利益。据此理解,教师专业化即是教师在所处的冲突社会状况中,不断通过主动调适冲突,并接受利益团体随时调整变化的专业价值规范的学习过程。由于教师专业社会化过程中获得的专业价值规范是属于代表教师利益团体的规范,例如:学校科层体制规范、教师联合组织的规范,或者教师次级文化规范。所以,教师在专业化过程中所习得的专业规范有可能不是真正的专业规范,而只是代表教师利益的规范。也就是说,一