



教育部师范教育司组织评审
“国培计划”资源库推荐课程资源

义务教育教师 专业发展导论

YIWU JIAOYU JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN DAOLUN

饶从满 邓 涛 主编



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

东北师范大学出版社

WWW.NENUP.COM

教育部师范教育司组织评审
“国培计划”资源库推荐课程资源

义务教育教师专业 发展导论

主 编 饶从满 邓 涛
编 者 (按姓名笔画排列)
邓 涛 杨秀玉 何晓芳
周成海 赵明玉 饶从满
主 审 高鸿源
参 审 宁 虹 朱旭东

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

义务教育教师专业发展导论/饶从满, 邓涛主编. —长春: 东北师范大学出版社, 2015. 11
ISBN 978 - 7 - 5681 - 1436 - 3

I. ①义… II. ①饶… ②邓… III. ①中小学—师资培养—高等教育—自学考试—教材 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 259552 号

☐责任编辑: 付 妤 ☐封面设计: 张 然

☐责任校对: 刘晓军 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市新颖印业有限责任公司

清和街23号 (电话: 0431-88528489)

2015 年 11 月第 1 版 2016 年 12 月第 10 次印刷

幅面尺寸: 185mm×260mm 印张: 14.25 字数: 315 千

定价: 28.00 元

【前 言】

教师素质对于教育改革和学生发展的重要性无须赘述。正因如此，有关教师素质的研究一直是教师和教育研究中的核心问题。而在有关教师素质的研究中，至少要回答两大基本问题：一是教师应该具有什么样的素质，二是教师怎样发展这些素质。

在众多有关教师素质的研究中，或是由于对这两个问题重要性的认识存在差异，或是由于研究侧重点的不同，逐渐形成了两个基本路向：一是规范性研究，主要关注教师需要或应该具有什么样的素质，以及如何培养或培训教师使其具备这些素质之类的规范性、应然性问题；二是生成性研究，主要对教师如何发展他们的素质感兴趣。

从国际范围来看，在相当长的一段时间里，规范性研究在教师和教育研究中占据主导地位，而生成性研究相对受到忽视。日本学者藤冈完治在《成长的教师——教师学导论》一书的绪论中所说的以下一段话，绝不仅仅适用于对日本教师和教育研究现状的描述。他说：

长期以来，我国关于教师的议论有着一方面是理念型教师论，另一方面是人才型教师论的双重结构。即一方面是教师应该如何理想化的教师论，陈述的是理想中的教师，另一方面又围绕着如何赋予教师教的能力，如何为此进行培养和培训之类方法论问题进行热火朝天的议论。无论哪种议论，都欠缺的是作为“学习中的人”，作为“成长、发展中的人”的教师。^①

不过，伴随20世纪80年代以来世界教师专业化运动的重心由关注教师的地位向关注教师的角色、实践的转变，教师和教育研究的重心也从主要关注“教师应该具有什么样的素质”之类的规范性问题转向主要关注“教师是如何发展的”之类的生成性问题。由此，教师发展的路径与策略开始成为教师教育研究中最为引人注目的问题。而当人们在谈论教师发展（或专业发展）时，实际上就意味着对三个基本观念的认同：一是教师是一个专业人员，二是教师是一个发展中的个体，三是教师是自身专业发展的主人。两种研究路向的不同，实际上代表着教师观和教师教育观的差异。

我们写作本书，并非基于人才型教师教育论的立场，即并非以论述如何培养和培训教师为主要目的，而是基于教师是自身发展的主人的立场，融规范性研究与生成性研究于一体，试图思考与分析教师需要什么样的素质，以及如何发展这些素质，尤其是教师发展的路径与策略之类的问题。本书是根据全国高等教育自学考试义务教育专业考试计划的要求编写的，主要目的是从中小学教师的角度出发，引领并帮助他们了解自己的职业，明晰自己作为专业人员的发展规律，并为其提供如何获得有效专业发展的建议。

遵循如上宗旨，本教材的基本思路与框架如下：

第一章“教师角色的转变”的主要目的是使学习者了解教师职业的特点、角色定位，

^① 浅田匡，生田孝至，藤冈完治，成長する教師：教師学への誘い，東京：金子書房，1998：1.

从而明晰自己作为教师需要什么样的素质，应该向什么方向努力。第二章“教师专业化与教师发展”在考察教师专业化的理念和教师发展问题的缘起基础上，阐释教师发展的内涵（何谓教师发展）和内容（教师发展什么）。教师要实现自主发展，首先须要了解自己作为专业人员的发展过程。因此，第三章“教师发展的过程”主要揭示教师发展的阶段、发展过程应遵循的基本原则及发展过程中易出现的危机。第四章“自我反思——在与自我的对话中成长”、第五章“同事合作——在与同事的对话中发展”、第六章“教学相长——在与学生的对话中共进”和第七章“教育研究——在理论与实践的对话中提升”等四章内容探讨了教师发展的路径与策略，就教师发展提出了一些具体的建议。初任教师的职业发展对教师的未来职业生涯会产生重要影响。因此，帮助新任教师获得良好的职业发展至关重要，这也是本教材将“初任教师发展”单列为第八章的原因所在。

本教材由饶从满、邓涛任主编。参与本次教材编写工作的有：东北师范大学教师教育研究所邓涛（第一章、第五章、第七章第三节），东北师范大学教师教育研究所饶从满（第二章第一、二、三节，第六章第二节），大连大学师范学院周成海（第二章第四节、第三章、第八章），大连理工大学高等教育与管理研究所何晓芳（第四章），扬州大学教育科学学院赵明玉（第六章），东北师范大学国际与教育研究所杨秀玉（第七章第一、二节）。全书总体框架的设计和统稿由饶从满、邓涛负责，在统稿过程中，周成海博士协助做了大量工作。

在本教材的撰写过程中，我们参考了许多文献。对参考的主要文献，我们都尽可能地作了标注。但必须指出的是，我们所参考的文献要远远多于我们标注的参考文献，在此，对这些作者表示我们最诚挚的谢意。由于时间仓促，加上我们的水平有限，不足之处在所难免，敬请广大读者批评指正。

主 编

2015 年 10 月

【目 录】

第一章 教师角色的转变.....	1
第一节 教师角色的内涵与特点.....	1
一、教师角色的内涵.....	1
二、教师角色的特点.....	2
第二节 西方教师角色观的演变.....	3
一、西方传统教师角色观.....	4
二、西方现代教师角色观.....	5
第三节 中国教师角色观的演变.....	8
一、中国传统教师角色观.....	8
二、中国现代教师角色观.....	10
第四节 新课程改革与教师角色的转换.....	12
一、新课程的基本理念.....	13
二、适应新课程的教师角色.....	14
第二章 教师专业化与教师发展.....	17
第一节 教师专业化的内涵.....	17
一、专业的内涵与标准.....	17
二、教师职业的专业性.....	20
第二节 教师发展问题的凸显及其背景.....	21
一、社会学取向的教师专业化论——古典专业化论.....	23
二、教育学取向的教师专业化论——教师发展论.....	24
第三节 教师发展的内涵.....	27
一、作为描述性概念的教师发展.....	27
二、作为规范性概念的教师发展.....	33
第四节 教师发展的内容.....	35
一、教师知识.....	36
二、教师能力.....	40
三、教师伦理.....	43
第三章 教师发展的过程.....	45
第一节 教师发展的阶段.....	45

一、职业/生涯周期研究框架·····	45
二、教学专长发展研究框架·····	48
三、教师专业社会化研究框架·····	50
四、综合研究框架·····	50
第二节 教师发展的基本原则·····	52
一、教师发展的基本原则·····	52
二、教师发展基本原则的理论依据·····	57
三、契合教师发展基本原则的教师发展模式·····	61
第三节 教师发展中的危机：职业倦怠·····	63
一、教师职业倦怠的表现·····	64
二、教师职业倦怠的成因·····	65
三、缓解教师职业倦怠的对策·····	69
 第四章 自我反思——在与自我的对话中成长·····	74
第一节 自我反思的内涵·····	74
一、反思·····	74
二、教师反思·····	79
三、反思型教师及其特征·····	85
第二节 自我反思的意义·····	86
一、反思有助于强化教师自主发展的意愿·····	87
二、反思有助于改善教师的教育行为，提升教育实践的合理性·····	88
三、反思有助于教师将知识和经验转化为个人理论，生成教育智慧·····	88
四、反思有助于促进教师专业精神和职业品质的发展·····	90
第三节 自我反思的策略·····	91
一、教师反思的内容·····	91
二、教师反思的过程模式·····	95
三、教师反思的具体方法·····	98
 第五章 同事合作——在与同事的对话中发展·····	102
第一节 同事合作的内涵·····	102
一、合作的内涵·····	102
二、关于教师合作的若干观点·····	104
三、关于教师合作概念的基本理解·····	107
第二节 同事合作与教师生存·····	108
一、合作的必要性——教师作为普通人的视角·····	108

二、合作的必要性——教师作为专业人员的视角·····	109
第三节 同事合作与教师发展·····	112
一、合作有助于激发与强化教师的发展意愿·····	113
二、合作有助于提高教师个体反思的能力·····	116
三、合作有助于促进学校组织学习·····	117
第四节 同事合作的策略·····	119
一、同事合作的推进策略·····	119
二、同事合作的实施方式·····	121
第六章 教学相长——在与学生的对话中共进·····	132
第一节 教学相长的内涵解读·····	132
一、教学相长的本义——教师作为个体的自我发展·····	133
二、教学相长的转义——主—客体师生关系中的教师自我发展·····	134
三、教学相长的新内涵——双主体关系中的教师与学生共生发展·····	136
第二节 师生对话与教师发展·····	140
一、向学生学习：教师发展的重要途径·····	141
二、师生交往、对话对于教师专业成长的价值·····	142
第三节 实现教学相长的策略·····	146
一、滋养对话精神·····	146
二、更新学生观·····	149
三、营造良好教学环境，实现师生多向交往·····	151
第七章 教育研究——在理论与实践的对话中提升·····	154
第一节 “教师作为研究者”理念的兴起及其意味·····	155
一、“教师作为研究者”理念的兴起·····	155
二、“教师作为研究者”的意味·····	158
第二节 教师从事教育研究的意义与可能性·····	159
一、教师从事教育研究的意义·····	159
二、教师从事教育研究的可能性·····	162
第三节 教师从事教育研究的方式与策略·····	165
一、教师需要什么样的研究·····	165
二、教师的教育研究定位：行动研究·····	168
三、教师行动研究的具体展开·····	171
第八章 初任教师发展·····	176
第一节 入职阶段：一个关键而困难的时期·····	176

一、入职阶段：教师发展的关键期·····	176
二、入职阶段：教师发展的困难期·····	178
第二节 初任教师发展的基本内容·····	184
一、导正教师信念·····	185
二、增进教学能力·····	188
第三节 初任教师发展的保障与促进·····	192
一、组织层面：构建“专业共同体”·····	192
二、人际层面：经验教师的教学指导·····	198
三、个人层面：初任教师的自我发展·····	202
参考文献·····	206

【第一章】

教师角色的转变

教师所扮演的角色不是单一的，而是一个角色丛。因为教师所从事的教育活动是一种特殊的社会活动，随着教育活动时空的变化，“教师与学生、教育内容以及各种教育环境之间构成不同的关系，表现出不同的行为，从而扮演着不同的角色”^①。因此，时代的变迁必然使教师角色发生相应的变化。当前，我国的教育改革不断向纵深方向发展，特别是素质教育和新课程改革更是从根本上改变着教育活动内部和外部的各种关系，从而要求教师主动适应新的角色要求，并有效地进行角色转换。更为重要的是，适应终身教育和教师专业化的要求，教师必须从传统的角色观中解放出来。因此，正确认识教师角色的内涵与特征以及时代转换，是我们探讨新时期教师发展的基本出发点。

第一节 教师角色的内涵与特点

一、教师角色的内涵

角色是社会学的一个重要概念。美国社会学家戴维·波普诺详细论述了角色这一概念的内涵：角色是对群体或社会中具有某一特定身份的人的行为期待。按照拉尔夫·林顿的说法，一个人占有的是地位，而扮演的是角色。角色的学习就是要领会某一特定身份被期待的或是必需的行为，换言之，即把握好对具有某种身份的人的“规范”。在《漂亮女人》中，艾丽莎直到在亨利对她进行了一番作为女公爵的行为训练之后，才开始能够扮演女公爵的角色。我们每个人都必须要学会扮演与我们的身份相适应的角色。^②

不同的社会学流派，都对“角色”这一概念表示了关注，并且，在社会学的研究中，“角色”的概念又往往与“社会化”这一概念联系在一起。不同的是，结构功能论社会学

① 黄甫全. 新课程中的教师角色与教师培训. 北京：人民教育出版社，2003：10.

② [美] 戴维·波普诺. 社会学：第10版. 李强，等译. 北京：中国人民大学出版社，2004：97.

将社会化理解为个体接受、服从、适应社会规范，扮演既定的社会角色，从而形成社会共识，建立社会秩序的过程。而符号互动论社会学则将社会化理解为个体通过社会互动以及自我互动（即“主我”对“客我”的反思），建构自己对自身角色的独特理解的过程。相比之下，前者重视的是“角色塑造”，而后者则更加强调通过“角色创造”来实现“自我社会化”。

目前，角色理论已经成为社会学研究的重要领域，研究内容涉及角色知觉、角色扮演、角色行为、角色技巧、角色期待、角色规范、角色紧张、角色冲突、角色学习和角色训练等方面。角色概念也被引入教育研究领域，尤其是有关教师角色的研究已经取得非常丰硕的成果。那么，什么是教师角色呢？教育社会学家比德尔综合前人的研究，归纳出三种典型的教师角色概念：（1）教师角色即教师行为；（2）教师角色即教师的社会地位；（3）教师角色即对教师的期望。^① 在本书中，我们将教师角色定义为：处在教育系统中的教师所表现出来的由其特殊地位决定的符合社会对教师期望的行为模式。

二、教师角色的特点

教师作为从事教育教学活动的专业工作者，其身份具有特殊性，相应地，他们在从事专业工作时就必须遵守特定的行为规范，从而使得教师在角色行为上表现出不同于其他职业的特点。

（一）教师角色是规范性和自主性的统一

教师职业是在社会分工的基础上为满足一定社会政治、经济和文化的要求而产生和存在的，因此，教师必须按照特定社会的要求来从事教书育人工作。从这个意义上来看，教师的角色目标是统一的、规定的。但是，这并不意味着教师角色没有自主性。教师在从事具体的教育教学活动时，可以在遵循社会总体要求的前提下，根据自身的个性以及学生的特征，创造性地选择自己的行为方式。无论是课程开发、教学设计，还是学生管理、学生评价，教师都拥有一定的自主权。亦即教师角色并非纯粹由外部规定，教师拥有一定的“创造”自身角色的机会和权利。

（二）教师角色具有人格化特征

教师从事的工作是培养人的活动。要达到这个目的，教师不仅要通过自己掌握的知识影响学生，还要通过自己的人格和道德力量，通过自己的言传身教去影响和感染学生。正如乌申斯基所说：“教师的人格对于年轻的心灵来说，是任何东西都不能代替的最有用的阳光；教育者的人格是教育事业的一切。在教育工作中，一切都应该以教师的人格为依据，因为只有从教师的人格的活的源泉中，才能涌现出教育的力量，任何规章制度，任何人为的机关，无论设想得多么巧妙，都不能代替教育事业中教师的人格。因为只有人格才能影响人格的形成和发展，只有性格才能形成性格。”^② 乌申斯基关于教师人格的论述不

^① 周青山，对教师角色的新解读，教育探索，2003（6）：104。

^② 转引自：〔俄〕彼得洛夫，论人民教师的威信，上海：作家书屋，1951：46。

仅高度评价了教师人格的地位,而且也揭示了一个明显的事实——教师角色具有人格化特点。教师的这一角色特征,要求教师注意自己的人格和道德修养,在实践中充分发挥崇高人格的教育作用。

(三) 教师角色具有多样性和发展性

教师生活在多个空间里,承担着多种职责,社会对教师的期待也多种多样,这就要求教师必须同时扮演多种角色。教师不仅要充当“教员”的角色,而且是“领导者”、“心理保健者”、“纪律执行者”、“青少年的知己和朋友”,等等。^①不仅如此,随着社会的发展,教育需要承担的职责越来越多,各类社会主体对教师的要求与期待也越来越多元化。这样一来,教师需要扮演的角色也处于不断更新之中。这就要求教师不但要对自己所承担的角色有清晰的认识,而且还要以一种发展的眼光看待自己的角色,并在教育教学活动中与时俱进地调整和转换自身的角色。

(四) 教师角色具有弥散性和模糊性

在教育教学活动中,教师承担着促使学生社会化,激发学生的学习热情,传递一定的价值规范,唤醒学生对社会及个人的责任感,并且能对事实和知识进行批判性分析等职责。教师根据自己的职责积极展开工作。但是,学生的兴趣、行为、态度和价值观等的改变,很难断定是哪项教师劳动的直接结果,从而使教师角色的责任表现出一定的弥散性和模糊性,并由此引发教师角色的内在冲突,即教师个人希望看到自己角色扮演的成果的需要,与他的角色扮演中许多成果的“无形性”之间的矛盾,教师很难从自己的工作中获得满足感。对此,美国学者尼尔曾作过生动的描述:“大多数教师或多或少地感到他们的工作是一个无底洞。比起律师或医生来,教师感到自己的工作要更多地耗损心力……因为他们的工作似乎永远不会了结,永远看不到尽头。”^②

上述有关教师角色特征的论述,既体现了教师身份的特殊性,也体现了教师劳动的复杂性、创造性、示范性和长效性等鲜明特点。教师只有在充分认识自己究竟是“谁”的前提下,才能自觉地按照自身的角色规范和要求去开展职业活动。但是,对于当今的我国教师来说,仅仅了解自身角色的基本特征或一般特征已经远远不够了,必须通过纵向的历史考察和横向的国际比较,才能找准自己的坐标位置。为此,下文我们将对国外和国内的教师角色观的历史演变以及当前特征进行阐述。

第二节 西方教师角色观的演变

角色理论在西方产生以后,得到了快速的发展和应用,教师角色理论作为其中的一个重要组成部分也受到了充分关注。近年来,西方关于教师角色的研究取得了不少有价值的

^① 傅道春. 教师的成长与发展. 北京:教育科学出版社, 2001: 121—123.

^② 转引自:郑金洲. 若干教育隐喻探源. 上海高教研究, 1997 (9): 5—9.

成果,以下即从这些研究成果中来透析西方的传统和现代教师角色观。

一、西方传统教师角色观

西方传统的教师角色观是建立在教师中心和控制儿童的基本理念基础上的,其基本内涵为:教师是“神父”和“专家”,是“学生行为的塑造者”,是“知识的传授者”。^①

1. 教师是“神父”

在西欧中世纪,超个人主义思潮泛滥并深刻地影响着教育活动。超个人主义思潮深深地打着基督教的印记,主张“社会实际上是他人的错觉,这种错觉是个体自身创造的,是生命中出现歪曲和受难的根源,导致个人与他人的分割。因此,教育应该是超越个人自身和他人的分界线的过程,学生是‘教徒’,教师则应该成为‘神父’”^②。在这一时期,教师扮演着“神父”的角色,按照教会以及封建统治阶级的要求,向学生宣讲教义,并要求学生无条件服从其权威,接受各种严酷的纪律与惩罚。

2. 教师是“专家”

教师的“专家”角色定位与科学理性主义的兴起息息相关。科学理性主义认为,教育的本质是使学生掌握现代科学知识和方法,并发展学生的理性思考能力。相应地,教师就应该成为“专家”,掌握任教学科的专门知识和方法,并通过自己的教学使学生掌握某项专长。

3. 教师是“学生行为的塑造者”

这种教师角色定位与行为主义在西方的兴起直接相关。行为主义认为,学习就是通过强化和反馈建立刺激与反应的联结,使学习者产生预期的行为。行为主义学习理论关注的是学习过程中外部行为的变化,教育过程也就是教师通过强化训练以及奖惩来塑造学生行为的过程。教师作为“学生行为的塑造者”,扮演着一种“训练者”的角色,其职责是通过强化、奖惩来塑造学生符合期待的行为。

4. 教师是“知识的传授者”

教育的一个核心任务是传授人类长期积累下来的知识,各种课程便是这些知识的载体。在教育活动中,各种课程的实施者主要是教师。所以在“社会文化——教师——学生”之间关系的定位上,人们一直坚持认为“教师是知识的传授者”,是组织、指导和评价学生学习的专家。因此,教师就是知识的活的载体,是知识的拥有者。在教育活动中,教师的一个重要职责就是向学生传授系统的知识,教师所扮演的角色之一便是“知识的传授者”。

总体来看,西方传统的教师角色观强调教师对儿童的支配和控制。在教育活动中,教师由于具有年龄、学识、经验以及接受了专门的训练等方面的优势而被赋予主动权,学生只能接受教师的教育和领导。除此之外,教师还是社会的代言人,按照一定社会的要求引

① 黄甫全. 美国多元课程观的认识论基础探析. 比较教育研究, 1999 (2): 18—22.

② 黄甫全. 新课程中的教师角色与教师培训. 北京: 人民教育出版社, 2003: 19.

导学生适应社会生活,以使社会不断地向前发展。

二、西方现代教师角色观

(一) 西方主要教育理论流派中的教师角色观

20世纪70年代以来,兴起于西方的一些重要教育理论流派对教师角色进行了深入的探讨。建构主义理论、人本主义理论、实用主义理论、批判教育理论等从不同的维度和情境出发来审视现代教师的角色,使教师角色研究逐步走向深入。

1. 建构主义的教师角色观

建构主义(Constructivism)大致可以分为两个派别:以皮亚杰为代表的认知建构主义和以维果斯基为代表的社会建构主义。20世纪70年代以后,建构主义开始影响到教师角色的研究。

认知建构主义认为,知识是个体建构的,知识学习是学习者基于已有的知识和经验,通过“同化”与“顺应”的过程对外部信息进行加工,从而实现自己认知结构的扩充与重构的过程。按照认知建构主义的观点,教师在其专业工作中应扮演“学习资源提供者”以及“认知促进者”的角色,其职责主要是为学生提供新的学习资源,并促使学生产生认知失衡,引导学生通过主动的信息加工,将新的知识或信息内化到自己的认知结构中,实现新的认知平衡。

社会建构主义认为,人的高级心理活动源于社会性互动,对话、分享和合作是有效学习的必要条件,只有通过这些途径才能将社会文化知识内化为个体的经验。按照社会建构主义理论的观点,教师在其专业工作中应扮演“对话者”与“合作者”的角色,其职责是以平等的姿态与其他教师与学生交往,建立起师师之间、师生之间、生生之间真诚的信任合作关系,通过广泛而深入的讨论,使参与其中的每一主体都能够超越自身既有的经验和视界,达成对社会文化更为全面深入的理解。

2. 人本主义的教师角色观

以罗杰斯为代表的人本主义教育理论家在批判传统教育的基础上,确立了一系列新的教育思想,对于教师角色也提出了新的设想。罗杰斯认为,传统教学有以下几个特征:(1)教师是权威,是知识的拥有者,在教学中处于中心地位;学生只有服从,是知识的容器,无权选择课程与教师。(2)考试与讲课是教学的核心。(3)师生之间的相互信任至多是学生对教师学识的钦佩。(4)随着年级的增高,学生的好奇心日益受到限制,而恐惧却与日俱增。^①罗杰斯针对传统教学的弊端,提出“非指导性教学”的主张,这其中也包含着对教师角色的重新设定。

人本主义教育理论家们认为,学习只能促进,教师只能是一个促进者,教师的作用应表现为:帮助学生明确他们要学习什么,帮助学生安排适当的学习活动和材料,帮助学生发现他们所学东西的价值,建立并维护能促进学习的心理气氛。教师要成功地承担起促进

^① 孙绵涛,周明星,等.成功教师全书.北京:人民日报出版社,2000:151.

者的角色,就须具备三个条件:其一是诚实,做一个真诚的人,如实地表现自己的感情与想法,但并不把这些强加给学生。其二是接受,即无条件地接受学生,要信任学生,相信学生有能力进行自我指导。其三是移情性理解,即从学生的角度设身处地地理解学生,其目的在于实现师生之间的“忧乐与共”。^①实际上,人本主义教育理论对教师角色的要求,除了“促进者”之外,还可以引申出“关怀者”、“理解者”等多个方面。

3. 实用主义的教师角色观

杜威的实用主义教育理论深刻地影响着20世纪以来的西方教育。杜威教育思想的核心是反对以教师为中心的外部灌输,要求学习者通过活动与探究主动地改造自己的经验。在《我们怎样思维》(How we think)一书中,杜威深入地探讨了反思问题。他认为,思维开始于困惑的、困难的或混乱的情境,思维的结尾是清晰的、一致的、确定的情境,反思就是在两种情境之中进行的。^②杜威是第一个从理论上将教师视为反思性实践者的学者,在杜威之后,乔斯夫·斯克瓦布(1969,1971)和唐纳德·萧恩(1983,1987)都是从实用主义出发研究教师角色的代表人物,他们强调教师个人的实践对个人理解性知识的形成具有重大意义,为了完善教学、发展自我,教师应该在教学实践中不断地对自己和工作进行反思,教师的角色又有了新解——“反思型实践者”。

4. 批判教育理论的教师角色观

批判教育理论汲取了社会学、哲学和心理学的宏观理论成分,站在社会的高度审视教育现象。持这一理论视角的研究者有布瑞茨曼(1991,1994)、莱萨(1991)等,他们通常以批判教育学者、后现代主义者和女性主义者自称。批判教育理论认为,学校教育就是国家资助的制度化过程,旨在将年轻人培养为成年人和公民,而教师的角色是“权力的仆人”和“国家的直接行动者”。批判理论属于宏观的理论,将之细分,又可分出三派,它们都从自己的视角出发来看待教师的角色:(1)与非学校化运动(de-schooling)联系的理论认为,教师是国家官僚机构的成员,是教育的技术人员。(2)与社会结构功能主义联系的新马克思理论认为,教师在课堂结构和社会经济再生产过程中占有客观位置。教师属于中产阶级或者小资产阶级,教师的作用就是监控、管理和调教未来服务于资产阶级的工人。(3)与阶级文化理论联系的理论认为,教师是积极参与并且逐步改变其工作环境的角色。

在批判教育学家们看来,教师在教育改革中扮演着关键角色,教师的素质对于学生素质的养成是至关重要的。教师如要成功地扮演积极的变革者角色,就必须主动地反思自己在学校教育中的角色,具有理论建构能力,并且为实现社会公正这一理想而工作。总之,正如批判理论的代表人物布瑞茨曼指出的那样,要理解教师角色,必须在广阔的社会和文化背景下进行分析思考。

(二) 当代西方的教师角色定位

尽管当代西方关于教师角色的研究呈现出多姿多彩、众说纷纭的局面,但对其进行梳

^① 孙绵涛,周明星,等.成功教师全书.北京:人民日报出版社,2000:151.

^② [美]约翰·杜威.我们怎样思维.姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005:93—94.

理、归并之后不难发现，当代西方对教师角色的各种描述可以归入以下四个向度：（1）社会角色——教师是现存教育制度的维护者和现有文化的传递者，教育改革者，改革的行动者；（2）学校角色——教师作为“管理者”和“决策者”的角色；（3）课堂教学角色——教师作为学生学习的促进者、激发者，学生的领导者以及“心理保健师”；（4）自我职业角色——反思型实践者。

1. 社会角色

（1）民族国家中的教师角色

在民族国家的视野中，教师被视为政治家，可以通过提供教育政策咨询而改变国家政策。而更多的研究者将教师的角色定位于知识分子，另外有研究者把教师比喻为社会公共文化和个人文化之间的传递者。詹尼·怀特认为，教师是社会最重要的行动者，在他们的教育和引导下，民族国家的年轻一代逐步掌握了外在于学习者的、有价值的历史文化遗产和国家建设所需要的各种知识。

（2）教育改革中的教师角色

随着社会的发展，教师在教育改革乃至社会改革中的作用越来越受到人们的关注。因此，西方有不少研究者（尤其是批判教育学者）都认为，在社会的急剧变革中，教师除了继续扮演现存教育制度的维护者和现有文化的传递者的角色，还应该积极参与各种改革，承担起教育改革和社会改革的责任。作为教育改革者，教师要积极为改革献计献策，参与决策的制定，并将教育改革的目标贯彻到学校教育的实践中去，是联结教育理论、政治决策和学校实践的关键。有的学者更进一步提出，教师是政治行动者，也是促使学校根本改革的重要力量。而且，教师还是“改革派知识分子”、改革的行动者。

2. 学校情境中的教师角色

西方的一些实证研究表明，如果学校里的教师都接受培训并且培养合作的能力，同时参与学校的决策与管理，那么学校的运作会更加有效。因此，20世纪80年代以来，不少教师教育研究文献中都提出了“教师作为管理者”和“教师作为决策者”的观点。而教师扮演这样的角色应该具备以下特点：追求自我的发展，被赋予一定的权力，富有远见，善于合作和制定规范。作为管理者的教师有责任在这样几个方面作出决策：人员决策——教师如何对待学生，如何处理与同事之间的关系，在何种程度上采取改革措施；教学环境决策——对于观念、空间、事件和交流作出的决策；对于自己的行业地位作出决策——与学校管理人员和社区之间的关系如何；自己的职业发展决策——如何更新知识，提高自我，建立良好的工作网络关系。^①

3. 课堂教学角色

课堂教学角色是教师的一个重要角色。西方的一些研究者，多从人本主义或实用主义出发来论述中小学教师在教学过程中扮演的角色。他们认为，在中小学校里，教师的角色是多种多样的。教师在教学中需要对教学内容和方法不断作出选择和决策，从这个方面来

^① 蒋衡，西方二十世纪七十年代以来关于教师角色的研究，高等师范教育研究，2002（6）：72—75。

看,教师是“教学专家”;教师在教学中,其行为并不能直接自发地影响到学生的学业,因此,教师是学生学习的促进者、激发者;教师需要从事监督班级活动和课程安排、与其他任课教师交流等课堂管理工作,从这个方面来说,教师是管理者;教师还作为学生的领导者,必须利用自己手中的权力帮助学生实现个人的成长,成为一个指导者、问题发现者,减少学生的焦虑,做学生的朋友和代理家长,成为学生自我的支持者,并且时时做学生的楷模;教师还必须关心学生的心理和需求,对之保持一定的敏感,并能解答其困惑,因此,教师又承担着“心理保健师”的角色。

4. 自我职业角色

教师自我职业角色,包括教师对自身职业性的认同,对职业专业化程度的认识和在谋求职业发展的过程中获得的对自我身份不断重塑的认识。在西方的教师教育文献中,往往提倡教师向“反思型实践者”方向发展,最后实现教师发展和教师自我重塑的整合。

20世纪90年代以来,西方很多教师教育研究文献都提出,应该把教师视为“反思型实践者”。一些研究者强调,教师作为“反思型实践者”的前提是必须自主地在教学实践中应用教育理论,而实践只有在理论的指导下才能有效展开。他们认为,作为反思型实践者,教师可以将其专业发展与个人自我发展结合起来。而“批判反思型教师”的观念则强调,教师在教学中思考个人信仰和道德内涵是支持其个人发展的一种方式。

以上,我们简单地介绍了西方教师角色的历史演变。如果我们对西方古今教师角色进行一番对比的话,不难看出,西方的教师角色在时代的变迁和社会的发展中发生了巨大的变化。一些传统的教师角色不复存在了,另外一些古老的角色定位有了新的内涵。同时,一些原来在教师身上体现得并不明显或根本不存在的角色职能,在新的时代下得到凸显和关注。其中最为突出的是,随着教师专业化运动的不断深入,教师作为“自我专业发展的设计者和规划者”的角色成为新时期的教师角色蓝图中的亮丽风景。

第三节 中国教师角色观的演变

与国外一样,我国的教师角色观也同样经历了从传统到现代的演变,并且在不同的研究者那里,由于考察教师角色的角度和情境不同,因而对教师角色的理解和阐释也出现多种多样的结果。

一、中国传统教师角色观

教师是一个崇高而神圣的职业,社会上给教师这个角色以多种隐喻,如蜡烛、园丁、工程师、一桶水。这些教师隐喻是基于教师工作的复杂性、多样性、特殊性的特点,从不同视角对教师角色的定位。透过这些隐喻,我们可以看出中国传统的教师角色观。

(一)“蜡烛论”——关于教师伦理道德的隐喻

“春蚕到死丝方尽,蜡炬成灰泪始干。”在古诗中,蜡烛即被赋予了牺牲自己、照亮别