

全国教育科学“十五”规划国家级重点课题重点研究项目
安徽省高等学校省级重点教学研究项目

ZHUTIXING
JIAOSHIXUE

主体性教师学

阮成武 著

安徽大学出版社

全国教育科学“十五”规划国家级重点课题重点研究项目
安徽省高等学校省级重点教学研究项目

ZHUTIXING
JIAOSHIXUE

主体性教师学

阮成武 著

安徽大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

主体性教师学 / 阮成武著. —合肥:安徽大学出版社,
2005.5

ISBN 7-81052-618-9

I. 主... II. 阮... III. 教师—教育理论
IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 050784 号

全国教育科学“十五”规划国家级重点课题重点研究项目
安徽省高等学校省级重点教学研究项目

主体性教师学

阮成武 著

出版发行	安徽大学出版社 (合肥市肥西路3号 邮编 230039)	印刷	合肥创新彩印厂
联系电话	编辑部 0551-5108348 发行部 0551-5107716	照排	合肥述而文化传播有限公司
电子信箱	ahdxchps@mail.hf.ah.cn	开本	787×960 1/16
责任编辑	谈菁	印张	17
封面设计	安福	字数	250千
经销	全国新华书店	版次	2005年5月第1版
		印次	2005年5月第1次印刷

ISBN 7-81052-618-9/G·308

定价 22.00 元

如有影响阅读的印装质量问题,请与出版社发行部联系调换

目 次

导 论 教师学的主体视角·····	1
第一节 充满困惑与求索的现代教师·····	2
一、“我是谁?”——教师问题的自我省思·····	2
二、“认识你自己”——教师研究的视角转换·····	4
第二节 多学科视野中的教师·····	6
一、教育哲学视野中的教师·····	6
二、教育社会学视野中的教师·····	9
三、教育心理学视野中的教师·····	10
四、教育管理学视野中的教师·····	13
第三节 为教师立命——主体性教师学的探索·····	14
一、主体视角·····	16
二、“反思”与“发展”·····	17
三、研究方法·····	20
第一章 教师概念的现代重建·····	22
第一节 教师概念的历史源流·····	23
一、中国古代教师观·····	23
二、外国古代教师观·····	28
第二节 教师概念的现代发展·····	30
一、现代教师概念的初步形成·····	30

2 主体性教师学

二、现代教师概念的革新与发展·····	36
第三节 我国教师概念的现代重建·····	45
一、我国现代教师概念的形成历程·····	45
二、我国现代教师概念的发展趋向·····	49
第二章 教师职业的转型·····	55
第一节 教师职业的历史发展·····	55
一、古代社会的教师职业·····	56
二、工业化社会的教师职业·····	59
三、学习化社会的教师职业·····	63
第二节 现代教师职业的社会定位·····	69
一、教师职业的性质和特点·····	69
二、教师职业的社会作用和地位·····	72
三、现代教师职业的价值与价值取向·····	76
第三节 我国教师职业的现代转型·····	80
一、我国教师职业性质的现代转型·····	81
二、我国教师职业角色的现代转变·····	82
三、我国教师培养与任用的制度化和 初步专业化·····	84
四、我国教师职业地位的初步专业化·····	85
第三章 教师形象的更新·····	88
第一节 教师形象的涵义与分析框架·····	89
一、教师形象研究的背景和意义·····	89
二、教师形象的涵义及分析框架·····	92
三、教师形象形成和发展的制约因素·····	96
第二节 我国现代教师形象的目标取向·····	101
一、我国现代教师的教育形象·····	102
二、我国现代教师的职业形象·····	113
第三节 现代教师形象的结构统整·····	121
一、现代教师形象的宏观统整·····	122
二、现代教师形象的中观统整·····	123
三、现代教师形象的微观统整·····	124

第四章 教师的主体角色	128
第一节 作为主体的现代教师	128
一、现代教师的主体角色	129
二、现代教师的主体地位	133
三、现代教师的主体价值	136
第二节 教师主体性素质的形成与建构	139
一、教师主体性素质是自然属性与社会属性的 同构与整合	140
二、教师主体性素质是教师社会化与个性化的 同构与整合	143
三、教师主体性素质是专业化与人性化的同构 与整合	144
四、教师主体性素质是实体系统、动力系统和监 控系统的同构与整合	146
第三节 师生的主体互动	151
一、师生主体互动的意义	151
二、师生主体互动的内涵	152
三、师生主体互动的实现	154
第五章 教师的发展策略	157
第一节 教师主体发展概述	157
一、教师发展是教师主体性的重要特征和内涵	158
二、教师发展是现代教育改革和发展的客观要求	160
三、教师发展是教师专业化的时代内涵	161
四、教师发展是现代教育理论对教师角色的重 新发现	161
第二节 教师发展的阶段与内涵	162
一、教师职业生涯发展的阶段与特点	163
二、教师专业发展的内涵与阶段	167
第三节 教师专业发展的促进策略	178
一、教师专业发展的影响和制约因素	178
二、促进教师专业发展的现实策略	184

4 主体性教师学

第六章 教师的专业实践·····	202
第一节 教师实践的性质和结构·····	202
一、教育实践的一般性质和结构·····	202
二、教师专业实践的性质与功能·····	206
三、教师专业实践的结构与内涵·····	214
第二节 教师的课程教学·····	216
一、课程教学的专业性质·····	216
二、教师的课程教学活动·····	220
三、教师的课程教学反思·····	227
第三节 教师专业实践的方式·····	238
一、教师专业实践的生活意义·····	238
二、教师专业实践方式之一——行动研究·····	242
三、教师专业实践方式之二——交往合作·····	252
主要参考文献·····	259
后 记·····	265

导论 教师学的主体视角

教师,以及与教师相关的教师教育、教师专业化、教师管理、教师评价、教师文化、教师角色、教师心理、教师发展、师生关系、教师与课程等诸多问题,已经成为当下教育研究的热点和焦点,或者说形成了一股热潮。应当说,经过近20年的努力,我国的教师研究获得了重大进展,出版的教师研究方面专著已不在少数,有关教师研究的论文更可谓汗牛充栋。而且,随着我国基础教育课程改革的全面推行,课程的很多应然功能和预设目标的实现,也越来越依赖于教师的转型与变革。人们有理由推测,教育研究的重心势将由教学领域转向课程领域,再由课程领域进一步移向教师领域。

尽管如此,我国的教师学研究和学科建设却相对滞后。这与现代社会变革和教育发展给教师概念、教师职业、教师形象以及教师发展等方面带来的机遇和挑战是不相适应的。著名的现代化研究学者英格尔斯提出:“现代化须先化人后化物。”我国台湾教育学者林清江也提出:“教师专业化既是教育现代化的重要特征之一,也是实现教育现代化重要途径之一。”^①《教育研究》新近发表的俄罗斯教育科学院院士弗·鲍利辛柯夫《时代挑战与教育科学的迫切任务》一文也同样指出:“教师的现代化始终是教育现代化的关键。因此,消除普通学校教师的职业培训中所存在的一系列严重问题当属重中之重。”^②诚然,世纪之交,我国教育现代化正由物质层面、制度层面深入到主体的精神文化层面。人们在呼唤青少年创新精神和实践能力的同时,纷纷将期待的眼光投向教育现代化的重要主体——教师,呼唤着现代化进程中的教师形象。面对市场经济,面对WTO,面对学习化社会,面对多元文化,面对教育民主化、教师专业化,我们还能用“学高为师、身正为范”,用春蚕、红烛来标识现代教师形象吗?相反,在倡导民主、个性、理解、对话、创新的今天,教师的“以身作则、为人师表”已经不合时宜了吗?站在传统与现代、理想与现实交汇点上,我们不禁

① 台湾比较教育学会:《文化传统与教育现代化》,台北,《师大书苑》,1994。

② 弗·鲍利辛柯夫:《时代挑战与教育科学的迫切任务》,《教育研究》,2004(9)。

2 主体性教师学

要作进一步追问：新世纪，教师形象究竟该如何确立？

本书为全国教育科学“十五”规划国家级重点课题重点研究项目和安徽省高等学校省级重点教学研究项目的一项总结性成果。它试图在教师学研究已有成果的基础上，以现代教育为背景，以教师为主体，对现代教师概念、教师职业、教师形象进行历史的和价值的反思，形成一种主体性教师学。即以一种主体视角，对教师进行一种“自我”的理论反思和观照，建立一种“基于教师、为了教师和通过教师”的主体性教师学研究范式。

作为“总论”或“导论”，在此先联系实际，探讨现代社会教师所面临的种种挑战和困惑，这些挑战正在呼唤教师成为教育改革和自己职业活动的主体。再通过多学科的理论透视，寻找主体性教师学研究所必需的学科基础。在此基础上，立足于教师的“反思”与“发展”这两个新的生长点，探讨区别于从外在规范的角度进行教师学研究的传统范式，初步确立主体视野的教师学研究对象、内容领域和体系框架。

第一节 充满困惑与求索的现代教师

一、“我是谁？”——教师问题的自我省思

人们带着对过去一个世纪的深刻检视与反思，和对人类未来的种种祈愿和瞻望，跨过新世纪的门槛。然而，兴奋中略带几份心忧，企盼中含有几许焦虑。未来，不再像往日那般宁静和有序；未来，越来越充满着不确定性。有人戏言：一切都在变，惟有“变”是恒久不变的。在这种变化、变革、更新中，旧的一切、现实的世界正在面临一种前所未有的生存危机和合法性考验，而未来的一切、未知的领域正在以一种超乎寻常的魅力吸引着人们。扬弃、选择、转型，往往是痛苦而艰难的；同样，重构、创新、发展虽然充满快乐，但也意味着某种风险和代价。

在教育上，这种传统与现代、现实与未来、扬弃与创新的矛盾和冲突的一个重要焦点：在于教师。不用翻开教育家著作，也无需查阅教育学的辞典和教科书，我们似乎生来就知道，或者说根本就不需要专门的学习就能够轻而易举地列出一串串关于教师的哲言、信条——

君子……得天下英才而教育之，三乐也。

师者,人之模范也。
学高为师,身正为范。
学而不厌,诲人不倦。
师者,所以传道、授业、解惑也。
一日为师,终身为父。
教不严,师之惰。
经师易得,人师难求。
……

似乎,教师的意义不言自明,教师的职责天经地义。而且,谁都可以对教师做一番指点评论——行政官员、校长、学者、学生、家长、舆论、社会公众以及教师自己。更不妙的是,无论是大众的话语还是专门研究的论文、论著,甚至是教育学、教师学,对于教师的这些指点评论往往都是围绕着“教师应该如何?”、“如何才能成为好教师?”这类问题,进行阔论。虽然,这两个问题之间存在一定的区别,即:前者是要把一种规范引向现实,后者则试图将现实上升为一种规范。但这些对教师的指点评论,都只是从社会、外在的角度,站在特定的利益和价值立场对教师提出太多的甚至是不切实际的要求和期待,并由此产生对教师各种各样的复杂情感——敬重与轻忽,憧憬与逃避,歌颂与批判,期待与失望。

例如,在一本关于教育的时评著作中,作者以“归来吧,师德”为主题,列数了一组直指师德的抨击性文章:

1997年呼唤——归来吧,师德
1998年:如花少年死于加罚作业
1999年:教师暴力此起彼伏
2000年:教师的火气有增无减

在此基础之上,作者不无感慨地追问:

师德,也是现代人丢失的草帽?中国教师“病”在哪里?师德沦丧岂止“暴力”二字?教师,究竟应该怎样教育孩子?

面对这些纷繁驳杂的指点评论,教师往往总是处于一种被要求、被规范的“他律”状态,备感困惑和郁闷、无奈与迷茫,迷失了职业的自豪感、使命感和满足感,陷入一种个体的或者集体的孤独和沉默。相反,教师越是丧失了自身的话语,陷入无奈、迷茫、沉默和孤独,外界对于教师的指点评论和各种复杂的情

4 主体性教师学

感也就越盛行。于是,对于教师的指点评论与教师自身的沉默和孤独形成一种恶性循环,困扰着教师以及有关教师的研究。这意味着,在新的时代和社会背景下,教师职业的神圣性以及建立在这种神圣性基础上的教师自我尊重感被打破,教师逐步告别“圣职”、走下“圣坛”;同时,建立在新的社会背景和价值观基础上的教师职业自我尊重感尚未确立,面临深刻的价值危机。

然而,教师总有一种自我尊重的渴望和需求。这种自我尊重感的基础和力量来源于对“作为教师,我是谁”——这一基本问题的清晰把握,对职业价值和职业形象自我认同。只有确立这种内在的自我尊重感,教师才能对自己所从事的职业产生一种胜任感——有能力有信心做成事情的感觉,一种使命感——感到他作为教师的职业生活富有意义,一种幸福感——在教育生活中实现教育理想和人生价值而产生的幸福体验。进而言之,教育改革也好,教育转型也罢,以及教育现代化的实现,在一定意义上都取决于教师,取决于教师这种自我尊重感的确立和满足。我们不可能指望对自己职业和事业充满疑虑、自卑和迷茫的教师,去理直气壮、时不我待地投身和推动教育的改革与创新。

二、“认识你自己”——教师研究的视角转换

事实上,从“教师应该如何?”、“如何才能成为好教师?”出发而对教师发表的各式各样的指点评论,共同忽视了存在于这种“规范”与“现实”中间地带的一个问题域,即从实际存在的角度,揭示教师实际的生存状态和生存方式。这促使教师处于主体的地位上,反思和审视自己的教育生活,唤起教师自我意识的蒙醒和觉悟,进而作一种自我分析和检视,以谋求一种自我价值的实现和自我存在的空间。这是教师获得自我尊重感的价值基础。

由此,我们不禁回想起古希腊德尔菲神庙墙上那句意味深长的格言——“人啊,认识你自己”。这种力求“自知”的使命,一直落在世世代代仁者和智者的肩上,成为人类不断自我探究、自我批判和自我超越的动力。在当今这个充满反思、质疑、变革和转型的时代,历史和现实、事实和逻辑,都在驱使和呼唤着我们对关于教师的许多真理格言、世代流传的师道信条,做一种自我反思和理性考问——“教师是什么?”“教师为什么?”“教师做什么?”

教师这种自我意识的觉醒和萌生,正是社会转型、知识转型、教育转型的必然结果,同时,又将是实现社会转型、知识转型和教育转型的必要条件和推动力。概而言之,作为教师,站在社会、公众、专家、管理者面前,我们总是一个“Me”的角色,被规范、被管理、被要求、被评价;而站在学生面前,我们又转而

成了“*I*”的角色——规范者、要求者、管理者、评价者。而在这两者之间,教师可否站在“*Myself*”的视角,对自我进行一种主体式的省思和追问呢?

——作为教师,我是谁?我是主体吗?教师成为主体意味着什么?需要哪些条件和努力?

——教师职业是一个什么样的职业?教师职业值得我从事吗?我能够从教师职业中获得什么呢?

——教师职业适合我吗?反之,我能够胜任教师职业吗?

——教师的职责和使命是什么?作为教师的我,应当做什么?实际做了些什么?还应当做些什么?

——作为教师的我,有哪些由衷的快乐和欣慰?有哪些不足、哪些困惑和苦衷?在职业实践中,我的智慧和人格受到哪些挑战?我是怎样判断、应对的?

——我想成为怎样的教师?我有哪些专长和优势?我的未来是什么?我应当往哪里去?

这种问题视角的转换,有利于教师对于职业价值的自我审视、判断和选择,有利于对职业生活状态的自我认识、反思和改变,有利于教师形象的分析、建构和提升,有利于教师发展的自我规划、设计和实现,最终有利于教师职业生活的改善和专业水平的提高。

事实上,对教师问题的探寻和思考,有着两种不同却相互联系的主体,一是教师职业个体,二是教师职业群体。教师职业群体的自我意识觉醒、解放和更新,对于现代教师形象的重新确立具有战略意义。正如叶澜教授在《教师角色与教师发展新探》一书导论指出的:未来教师不仅要做好“育人”的工作,而且要重视“育己”。这里的“育己”不仅是指教师的自我修养,而且是教师在职业实践中对完美职业角色形象的探究与实践、思考与行动,是赋予教师职业崭新的生命内涵。“对于新世纪来说,新教育需要有新型的教师,同样也会蕴育出新一代的教师。谁越早意识到这一点,谁就会把握职业生活中发展的主动权,谁就会在职业生活中创造和享受到教师这一特殊职业内涵的欢乐和尊严。”^①

然而,教师这种个体和群体的自我意识觉醒、解放和更新,不是靠外在的指点评论或规范要求,而是需要教师研究视角的转换,进而形成一种主体视角的教师学研究范式。为现代教师职业个体和群体自我意识的觉醒、解放和更

^① 叶澜等著:《教师角色与教师发展新探》,第1页,北京,教育科学出版社,2001。

新,为教师形象和教师生命内涵的重建提供理论支持。

第二节 多学科视野中的教师

自教育学产生以来,教师就一直是该学科重要的研究对象和课题。教育学一般是把教师作为教育活动和过程的一个要素,进而考察教师在教育过程和社会发展中的意义和作用、职责和职能、职业特点、素质和修养以及师生关系的建立等。这种关于教师的研究,一般作为教育学教材的一个章节。

随着教育科学的发展和分化以及教师逐步成为教育改革的关键和核心,教师研究逐步从传统的教育学视角或者作为教育过程和活动的一个要素,发展成为一个专门领域,成为多学科共同关注的焦点。除教育学研究以外,一些新兴的教育学科都对教师研究抱以极大的热望和期待。如教育哲学、教育社会学、教育伦理学、教育文化学、教育心理学、教育美学、教育管理学的教育法学等等。这些研究尽管视角不同,有时因缺乏沟通或没有确定的学科边界而造成一些观点的纷乱杂陈。但这些新的研究视角和研究范式,以及由此而产生的一系列研究观点和成果,对于深化对教师的学理研究,转换传统的教师研究范式,进而在此基础上形成一个关于现代教师的专门性学科领域——教师学,无疑有着十分可贵的意义和价值。

一、教育哲学视野中的教师

教育哲学向来被认为是教育研究领域中最具有“形而上”性质的“顶层设计”,是对教育一般原则和规律的研究,凌驾于其他教育学科概念和范畴之上,远离教育实践和实践工作者——教师。但教育哲学在发展过程中却一直也未离开对教师的认识 and 关注。无论是中国古代诸子百家,还是古希腊“三杰”,他们的教育思想中都贯穿着对教师的哲学思考和定位。

在教育哲学的现代发展进程中,教师始终是一个重要研究问题和领域。尤其是20世纪以来,教育哲学从“文化之王”深入到寻常百姓,发展成为一种平民的教育哲学、公共的教育哲学,从抽象的教育哲学发展成为具体的、贴近大众的、人人需要的教育哲学。于是,教育哲学与教师的关系更加直接和紧密,成为一种教师(个体和群体)理解、反思教育生活的价值判断的支点和源泉,教育哲学也由此成为直接关注和引领教育实践工作者——教师的“实践哲

学”(与思辩哲学相对应)。

教育哲学关于教师的中心问题,是教师在教育过程中的地位和性质。在西方现代教育哲学的流变中,无论是“传统教育”与“现代教育”,现代派教育与新传统教育,人本主义教育与科学主义教育,抑或现代主义与后现代主义在教育上的论争,焦点都在于教师是不是教育的主体?教师是怎样一种教育主体?教师的主体性是什么?教师主体与学生主体之间是什么关系?

对此,各种教育哲学针锋相对又起承转合、不断发展。例如,在赫尔巴特的“传统教育”中,教师处于主导和权威的地位,学生对教师须保持一种被动状态,教师是教学的中心和主宰。相反,杜威则认为,“传统教育”的一切主要是为教师的,来自教师的刺激和控制太多了。他基于“儿童是教育过程的中心”这一基本观点,提出“现代教育”正在发生一种重心的转移,发生一场哥白尼把天体的中心从地球转到太阳那样的革命——儿童变成了太阳,教育的各种措施围绕这个中心旋转;儿童是中心,教育的各种措施围绕他们而组织起来。他认为,教育过程是教师和学生共同参与的过程:“要使教育过程真正成为师生共同参与的过程,成为真正合作的相互作用的过程,师生两方面都作为平等者和学者来参与的。”^①杜威之后,在新传统主义教育思潮中,教育过程的重心又复变为学习预定的教材和发挥教师的主导作用。尤其是“要素教育”主张把教师置于教育宇宙的中心。而发展到后现代主义的认识阶段,主体和主体性已不再是单一的和固定的,进而确立了“主体间性”这一新的范畴。在哈贝马斯的交往理论中,孤立生存、进行独白的主体被认为是不可能的;只要同其他主体发生关系,进行交往和对话,主体就必然要在一定前提下行事,必定以这种或那种形式承认和遵循一些规范要求。在这个意义上,主体性意味着一种主体间性。

再如,教育哲学上对于教师是什么样的主体,也反映出一种历史发展的轨迹。古代教师作为教育主体,是一种在教育实践中缺乏应有的主体性、无法确定主体地位的“形式主体”。教师的能动性、自主性和创造性往往被统治阶级的意识形态所压抑,而缺乏对教育目的、教育内容和教育手段的独立理解、主张和理想追求;同时,教师因缺乏专业训练也就很难自觉地遵循和运用教育规律,处于一种个体的经验摸索之中。进入现代,教师作为教育主体往往是一种在科学知识支撑下确认自己教育行为合理性而不加反思的“自信主体”。即,虽然教师有了一定的主体意识的觉醒,教育科学发展对于教育规律的揭示也

^① 王承绪、赵祥麟编译:《西方现代教育论著选》,第48页,北京,人民教育出版社,2001。

8 主体性教师学

给教师主体性的发展创造了条件。但教师信奉和遵循的是教育科学所提供的教育规律、原则、模式和技术、方法。在此基础上,教师往往成为一种科学主义和技术理性的“技术熟练者”——现代教书匠。进入当代,教师作为教育主体,正在发展成为一个具有初步反思意识和能力的“自觉主体”。尤其是人本主义的崛起,促使教师反思教育规律和教学模式、技术以外的丰富背景和价值关系,如教育公平、教育民主和多元文化的沟通与理解;同时,对于教育的研究也由单一的实证、量化的“科学研究”,发展成为以叙事、质化为特征的“行动研究”;而且,教育研究也从传统上由专家所开展的“关于教育”的研究,发展成为由教师通过反思和探究而开展的“为了教育”的研究。这一系列转换和发展,促使教师由一名技术熟练的“教书匠”,发展成为对教育充满反思和研究的自觉主体——“反思性实践者”。

进而言之,教师在成为“反思性实践者”的发展过程中,越来越需要教育哲学的滋养和陶冶,而不再是按照教育理论和教育模式方法操作的“技术员”。英国教育哲学家彼德斯提出:“现代教师不再是一种学徒式的技术训练和掌握,面对纷纭复杂的教育工作和问题,现代教师应当对他们所做的一切进行哲学的思考。”^①教育哲学的知识和思维能力对于教师已像解剖学和生理学对于医生那样重要。教育哲学是要运用思维的哲学、伦理学和社会哲学及认识论来解决教育上的问题。如:

什么是“教育”?教育的目的是什么?一个教师应该做些什么?教育和训练的区别何在?怎样能证明诗歌、科学等属于教养活动?

有关教师威信的问题;

惩罚和纪律的道德问题;

“儿童中心”教育的概念,以及从经验中学、根据儿童的需要和兴趣调整课程等观点;

自由——学生的自由和教师的自由;

教育机会均等;

道德教育。

我国学者石中英在《教育哲学导论》中也提出,应当重估教育哲学的价值,使教育哲学为教育实践服务,为第一线的教师、校长、教育行政人员服务。帮助他们反思自己的教育生活,提高对教育、教育目的、教育制度、教育行为的理

^① 引自瞿葆奎主编《教师(教育学文集)》,第431页,北京,人民教育出版社,1991。

性认识和反思的能力和水平,增强对教育实践的理性自觉,从而做教育实践的真正“主人”。^①

二、教育社会学视野中的教师

尽管教育社会学的学科性质、对象、研究方法等还难以形成共识和定论,但教育社会学广阔的研究领域和空间无不包含着“教师”这一研究对象和范畴。而且,教育社会学的研究方法和视角,对于克服传统的教育学关于教师研究的很多局限和缺陷,是大有帮助的。教育社会学对于教师的研究,有的是将教师作为一个相对独立的对象,形成教师的社会学研究,甚至形成“教师社会学”的研究学科。有的是把教师作为教育系统中的基本角色,或是把教师作为教育活动的基本主体,对教师角色、教师地位、教师形象、教师职业、教师养成、教师与学生的关系等一系列问题进行一种社会学考察。

教育社会学对于教师角色的理解,超出一般的心理学和教育学的内涵和外延,更加注重考察教师社会角色及关系,如作为教育者与作为社会成员、作为“社会代表者”(对学生而言)、作为“同事”(对其他教师和学校领导而言)之间的联系性和差异性、转换与冲突。在这一研究中,它突破了教育学、心理学把教师只是作为教育者的局限性,将教师还原为社会成员、从业者、劳动者、学校雇员。以此来帮助教师合理把握“作为一个人的教师”与“作为一个教师的人”之间交替转换的技能和原则。在教师地位方面,教育社会学不是单纯考察教师对于社会发展、对于儿童发展的作用和地位,而是重点考察教师作为一种社会职业和社会成员,在社会职业体系中受重视、受尊重的程度和标准,以及教师社会地位的影响因素。从而,更加客观、全面地反映教师社会地位的实际状况,寻找提高和改善教师社会地位的对策和途径。这种研究强调在特定社会背景和参照系下,并通过实证的方法来进行。如关于教师社会地位的影响因素,包括教师的出身、教师队伍的规模、教师队伍中女性的比例、对教师的学历要求、教师的服务对象、教师职业的专业性程度等。

教育社会学关于教师职业的研究,主要是借助社会学关于专业和专业标准的有关理论和分析框架,对教师职业性质进行分析和判断,并揭示教师职业的自身特点,从而提出教师职业的专业性质及其专业化发展的策略和途径;同时,教师社会学把教师作为一个个体,从其职业生涯和专业性形成的过程,揭示教师个体专业发展的阶段、特点和影响因素。

^① 石中英著:《教育哲学导论》,第42页,北京师范大学出版社,2002。

此外,教育社会学对于教师研究一个重要的甚至是核心领域,是教师社会化的内容、模式、过程,即探讨教师“成为”教师的过程。这一研究为教师成长发展、生涯设计尤其是为教师教育模式和过程的创新,提供了科学依据和参照。当前,我国教师专业化研究、教师教育政策改革和创新,主要是基于教育社会学对于教师研究所取得的理论和实践成果。

正因为教育社会学对于教师研究的深入和富有价值,国外的教师教育通常将其作为教师培养和培训的一门必修课程。

三、教育心理学视野中的教师

把教师纳入自然科学范式进行心理学的研究,是自20世纪初开始的。心理学对于教师的研究包括五个主要方面:

一是教师人格特征的研究。这种假设试图揭示好教师与差教师的一些人格特质。后来的研究集中在教师自我概念的发展与教师的教学能力、学生发展之间关系的研究。如,教师的自我概念发展水平与教师掌握教育学、心理学知识水平、上课的课时数、教育经验年限以及教师教学能力之间有显著的正相关。在这一点上,我国的研究者也揭示了优秀教师普遍具有的一系列人格特征。如:热爱学生、关心学生,真诚坦率,胸怀宽阔,作风民主,客观公正,自信自强,耐心自制,坚韧果断,热爱教育事业等。

二是关于教师知识的研究。这一研究表明,教师知识——教师知道什么以及教师如何在教学中表达其所知,对教师的教学过程至关重要,同时对教师教育和教师专业发展也有重要的理论和实践意义。教师传道授业解惑,有赖于丰富合理的知识贮备。国外对于教师知识的研究各式各样,较有代表性的研究,要算美国教育家舒尔曼(Shulman, L)。他提出,教师必须知道如何把他所知道的转换为学生能够理解的表现形式。只有这样,教学才会取得成功。为此,教师应当掌握的知识包括七类:学科知识——教师上课的学科课程的知识;一般教育学知识——各科都用得上的课堂教学管理和组织的一般原则和策略;课程知识——对课程、教材概念的演变、发展及应用的通盘了解;学科教育学知识——各学科所需要的专门教学方法和策略;学生及其学习特点的知识;教育情境的知识——对学生的家庭、学校以及社会等环境对教学影响的知识;教育目的与价值的知识^①。近年来,随着对知识性质、类型、功能研究的深入,以及教师专业化研究的崛起,人们越来越强调教师应当在掌握正式的书本

^① 引自刘捷著《专业化:挑战21世纪的教师》,第223页,北京,教育科学出版社,2002。