

教学论研究丛书

4. 教师成长论

赵昌木 著

甘肃教育出版社

教学论研究丛书

教师成长论

G451/70

赵昌木 著

甘肃教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师成长论/赵昌木著. —兰州: 甘肃教育出版社,
2004

ISBN 7-5423-1332-0

I. 教... II. 赵... III. 教师—人才成长—研究
IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 057076 号

责任编辑:朱富明

封面设计:邓玲玲

教师成长论

赵昌木 著

甘肃教育出版社出版发行

(730000 兰州市滨河东路 520 号)

兰州人民印刷厂印刷

开本 890×1240 毫米 1/32 印张 7.75 字数 200 千

2004 年 6 月第 1 版 2004 年 6 月第 1 次印刷

印数:1—2,000

ISBN 7-5423-1332-0 定价:13.50 元

(图书若有破损、缺页可随时与本社联系)

前 言

教师成长是教师学会教学、不断习得与教师有关的角色期望和规范的社会化过程。教学是一种生活方式、精神追求和人本的事业。做什么样的教师,深深地根植于他是什么样的人、过着或曾经过着什么样的教学生活。新手教师成长为优秀教师或专家型教师,教学品质和行为是核心内容,教学专长是教师职业区别于其他职业的核心要素。教师成长的追求表现在优秀教师或专家型教师的信念、知识和行为技能等方面。教师信念在教师职业品质中居于核心位置,统摄着教师的其他方面品质。一个正确而合理的教师信念系统具有整合性、反思性、有效性、开放性特征。实现教师顺利成长和持续发展的一个关键是转变教师不合理信念。信念重大而积极的转变是经历一段时间的生存挑战,但在支持性的环境中,与那些追求个人和专业成长的人共同获得的“副产品”。它发生在教师尽职尽责、持续不断地努力工作之中,发生在教师的教学生活和成长过程之中,并有选择地回应着家庭 and 工作中无法预测的、动态的环境。在教师拥有的各类知识中,最重要的是获得丰富的个人实践知识。实践知识是教师在教学实践中探究而获得

的、与教学情境密切联系的教学经验,是解决所处情境问题的功能性知识,并集中体现了课堂情境中教师决策和行为的本质,反映了课堂教学的复杂性和互动性特征。与实践知识融合在一起,并使教师灵活地解决复杂情境中问题的,是教师在教学中表现出的实践智慧。专家型教师具有一套管理课堂、掌握教学节奏、使师生活动从一个环节自然过渡到下一个环节的熟练行为技能。教师的信念、知识或理论已作为一种习惯、自动化的行为积淀在他身上,运行在他的实践中。

教师成长受到许多外部因素影响,也受到教师自身内在心理因素制约。外部因素包括社会因素、家庭因素以及无法预测的偶然事件等环境因素,但对教师成长而言,国家教育政策、学校管理、教师文化、学校氛围等环境因素的影响是主要的,它们为教师发展提供物质保证和精神关怀,是教师成长的外部条件。影响教师成长的个人因素主要包括教师的认知能力、职业道德、需要和动机、自我分析和评价等。教育实践活动是教师发展成长的决定性因素,是推动教师发展成长的直接与现实力量,是教师发展成长的根本动力。调控和优化教师的发展环境,是实现教师顺利成长的外部保障。

一般说来,教师成长大致经历预备阶段¹、适应阶段²、迅速发展³和稳定阶段⁴、停滞和退缩阶段⁵、持续成长阶段⁶。每一发展阶段都反映出教师不同的教育理念、实践知识和智慧、角色行为等特征。就专业理想和信念而言,教师从预备阶段富有理想和抱负到从教后现实的冲击和理想的破灭,逐步适应和迅速发展而确立专业信念,并克服停滞与退缩阶段表现出的职业理想动摇和成长动机低落,通过教师信念的反思与重建,追求持续成长。就专业知识和智慧来说,教师从预备阶段理论知识的拥有、实践知识的匮乏,到从教

后实践知识和智慧渐进丰富,并随着专业知识和智慧发展缓慢而步入“高原期”,通过采取适时而有效的措施,实现知识与智慧的持续增长。就教师的角色行为来说,从预备阶段单纯的学生身份转向从教后多重的教师角色,逐步承担起管理者、激发者、交流者、组织者、咨询者等角色,并克服高原期出现的部分专业角色模糊和丧失现象,对角色行为进行不时调整,最终承担起反思者和研究者等角色。教师成长阶段理论,既是对大多数教师发展历程的客观描述,又蕴含着教师成长道路的理想探求。实际上教师成长过程是渐进的,阶段之间的分野并不是严格、清晰的边界,阶段之内的稳定也是相对的。教师成长阶段理论掩饰着人类发展的神秘与庄严。对任何阶段理论都必须保持谨慎态度。

对象 { 教师发展是一个持续不断的过程,但不是一个自然的成长过程,需要适时而有效的教育模式和策略予以保障。实现教师终身持续发展,重要的是建立从教师培养到职后继续教育一体化的体系,构建促进教师成长的有效教育模式。从世界教师教育理念和实践看,大学本位教师教育模式、教师专业发展学校、以中小学为本的教师培训、微格教学模式和师徒教育模式,在教师成长过程中都起到积极的作用。这些教育模式的目标、内容、理念或理论假设、运作和实施状况、成效及其对教师的影响和作用虽不尽相同,但都不同程度地促进了教师成长,是教师顺利发展的重要保障。发展性教师评价、批判性教学反思与合作的行动研究是促进教师成长的有效策略,能够使教师对自己的信念、知识和教学行为有更多的自我意识,并通过专业的再认识和不断探究,更好地规划自己的职业生涯和发展走向,实现教师的专业自主和理性自觉,从而摆脱外在有形无形的束缚,始终保持一种动态、开放、持续发展的状态。

目 录

前 言	(1)
第一章 导 论	(1)
一、问题的提出	(1)
二、研究现状与问题	(2)
三、研究目的与意义	(11)
四、研究思路与方法	(13)
第二章 教师成长的涵义	(15)
一、人的成长	(15)
二、职业、专业、专业化与教师	(18)
三、教师成长的涵义	(22)
第三章 教师成长的目标与追求	(25)
一、教师的信念、知识与行为	(25)
二、信念在教师成长中的作用	(34)
三、教师早期信念的形成	(36)
四、教师信念的适应与转变	(40)

五、专家型教师信念系统的特征	(44)
第四章 教师成长的影响因素	(48)
一、影响教师成长的个人因素	(49)
二、影响教师成长的环境因素	(68)
三、教师成长影响因素的系统分析与环境调控	(91)
第五章 教师成长的过程	(100)
一、教师成长的一般发展阶段与特征	(100)
二、教师成长过程的动态分析	(136)
第六章 促进教师成长的模式	(140)
一、大学本位教师教育模式	(141)
二、教师专业发展学校——以美国为例	(151)
三、以中小学为本的教师培训模式——以英国为例 ...	(167)
四、微格教学模式	(180)
五、师徒模式	(190)
第七章 促进教师成长的策略	(199)
一、发展性教师评价	(199)
二、批判性教学反思	(206)
三、合作的行动研究	(220)
参考文献	(234)

第一章 导 论

一、问题的提出

随着世界各国教育改革的不断深入与经验的积累,人们越来越认识到教师在教育改革中的作用。联合国教科文组织近年来的有关研究报告在总结教育改革成功经验时都明确指出,教师是决定教育改革成功的三个关键因素之一,“没有教师的协助及其积极参与”或“违背教师意愿”的教育改革,从来没有成功过。^①因此,世界各国的教育改革,无不把教师素质的提高作为教育改革的核心问题。有效的学校教育知识基础的扩大,社会各界所表现出的对学校教育更高的期望,以及对学校革新所达成的共识,也促进了对教师专业发展和教师教育问题的关注。

教师职业发展的核心问题是教师的专业化。一般说来,“专业”

^①联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中:国际 21 世纪教育委员会报告》,教育科学出版社 1996 年版,第 14~15 页,第 137~138 页。

是指某种职业已形成一套社会公认的高标准、高效率、严密而科学的训练体系,具备其他职业所不具备的职业伦理、职业素质和职业能力。一种职业能否被称为专业,并非由职业内部自封,而是由与职业性质相关的综合性要求所决定的。由于教师的专业性和专业化程度一直受到人们的种种质疑,因此近些年来世界各国都在为教师专业化而努力甚至渐进形成教师专业化运动。这种专业化运动由20世纪60、70年代把教师职业与其他职业相比较、关注教师作为专业性职业的地位及其提高的问题,发展到20世纪80年代以来,在以教师的角色或实践为视点的同时,关注“教师发展”或“教师专业发展”问题。时至今日,无论是西方还是中国,教师的专业化水平仍有待提高。教师教育的发展方向是要加快教师专业化进程,提高教师的专业意识和水平。这就需要对教师成长进行研究。目前我们对教师成长过程¹⁸⁰知之甚少,对教师个人生活和成长环境、条件也缺乏应有的关注和系统的研究。如果对教师成长过程及其特点、规律缺乏系统的理论研究和实证考察,那么教师教育及其实践就可能是盲目的、低效的。如果教育改革不关注教师的成长和个人生活、工作条件,那么改革是注定要失败的,学校为改革做出的种种努力也将付之东流。由于缺乏对教师成长问题的系统研究,我国教师教育在很多方面没有依据教师成长规律和特点对教师专业发展进行有效指导和必要支持,促进其顺利、持续成长,反而许多教师专业水平停滞不前,甚至逆向衰退,成为教育改革的一大障碍。这就使这一问题的研究显得更为紧迫,更富有重要的理论意义和实践价值。

二、研究现状与问题

从目前掌握的资料来看,国内外学者对教师成长专门系统的

研究非常少,而教师成长的相关研究却是内容庞杂、范围广泛(涉及教师职业的特征与专业化、教师必须具备的素质、教师的社会背景与教育教学经验、教师的地位与作用、教师的性别差异、教师对象的选择、师资供需、教师教育、教师组织、教师职业社会化、教师评估及合格证书制度、师生关系和教师心理等诸多内容)这些研究成果无疑有助于教师成长研究,并为研究提供借鉴。

(一) 国外学者的相关研究

近年来国外学者对教师成长的相关研究主要有以下几个方面:

1. 教师职业发展

一些学者首先对教师职业发展阶段进行研究。自20世纪60年代末美国学者福勒(Fuller, 1969)以其编制的著名的《教师关注问卷》揭开了教师职业发展理论研究的序幕以来,教师职业发展已成为世界各国教育界关注的焦点。福勒和布朗(Brown, 1975)、福克斯(Fox, 1983)、舍门(Sherman, 1987)、格鲁(Grow, 1991)、博伊斯(Boice, 1991)、斯普林霍尔(Sprinthall, 1983)和库格尔(Kugel, 1993)等人先后对教师职业发展进行研究。伯顿(Burder, 1979)、纽曼(Newman)、皮特森(Peterson)、卡茨(Katz, 1972)、斯德菲(Steffy, 1989)、费斯勒(Fessler, 1985)、伯林纳(Berliner, 1988)等人对教师职业发展阶段进行了种种探讨。他们对教师职业发展阶段的认识虽不尽一致,但各具特色,异彩纷呈。其次,专家型教师研究。国外不少学者对专家型教师的知识和技能进行了探讨。其中有代表性的主要有斯坦福大学舒尔曼(Shulman, 1987)的教师知识结构的研究,加涅(Gane, 1993)的教师知识和技能的分类研究,斯腾伯格(Sternberg, 1997)的专家型教师教和新手教师的比

较研究等。此外,20世纪80年代以来,反思性教学和反思型教师的研究也成为教师研究的一个热点。许多人认为,如果教师培养更严格,如果教师在他们的学科领域更富专长,如果他们必须获得更高的学位,或者必须展示应对课堂事件的教育机智和反思性决策的能力的话,那么教师的专业特性就一定会提高。因此一些学者试图通过对教师反思的研究提高教师专业水平。其中影响较大的主要有:凯林和托德纳姆(Killion & Todnem, 1993)的教师教学活动反思类型(对于活动的反思,活动中的反思,为活动的反思)研究;麦伦(Manen, 1977)的教师反省思维发展阶段理论;布鲁巴赫(Brubacher, J. W.)的反思性教学实践研究;埃拜(Eby, J. W.)、爱德华兹(Edwards, A.)和布朗托(Brunton, D.)、拉博斯凯(Laboskey, V. K.)等人的反思教学模式研究;考尔德海德(Calderhead, J.)和布鲁克菲尔德(Brookfield, S. D.)的反思型教师研究等。

2. 教师心理

教师心理研究首先表现在教师个性特征和人格品质方面。20世纪60~70年代,许多研究者把个性和人格品质理论引入教师研究,以期发现教师个性和人格品质对学生的心理能力和学习成绩的影响。例如,瑞安斯(Ryans, 1960)认为,“教师的热情与学生的成绩呈正相关”。拉什顿(Rushton, 1962)研究发现,在成就取向、人际取向、魅力和组织才能四个维度上得分高的教师,往往被学生评价为优秀教师。随着研究的深入,研究者逐步发现,并不是所有个性和人格品质都有效地预测教师的教学行为和学生的学习效果。自20世纪70年代以来,有关教师特质的研究逐渐集中于教师自我概念的发展与其教学能力和学生发展之间关系的研究。这些研究取得一些有价值的结论,引起人们的普遍关注。其次,教师观念研究。教师的观念是教师在教育教学中形成的对相关教育现

象,特别是对自己的教学能力和所教学生的主体性认识。西方大多数学者认为,教师的观念影响他们的知觉、判断,而这些又影响他们的课堂行为。罗森塔尔和雅各布森(Rosenthal & Jacobson, 1968)所进行的教师期望及其对学生学习行为影响的研究引起了教育界的巨大兴趣。20世纪70年代以来,西方学者越来越关注于教师如何看待自己的教学效果以及这种看法与学生学业成绩之间的关系等问题。人们一般把教师对自己影响学生行为和学习成绩的能力的主观判断称为教师教学效能感(Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984)。班杜拉(Bandura, 1977)最早提出“自我效能”(Self-efficacy)的概念。他认为,教师行为的成败经验、替代性经验、他人的评价和劝说及自我规劝、情绪和生理状态,这四种信息常常综合对自我效能的形成产生影响。阿什顿(Ashton, 1986)等人研究了不同教师的教学效能对学生的教学、管理产生不同影响等问题。当然,教师观念对学生发展的影响是非常复杂的,许多问题有待于进一步研究。第三,教师思维研究。随着认知心理学的迅速发展和研究方式的多样化,研究者逐步开始用认知理论揭示教师的思维与其行为间的关系。自从菲力普·杰克逊(Philip Jackson, 1968)首次尝试在其《课堂生活》中描述和理解教师行为背后的脑部机制和动作过程以来,对教师的思维过程进行研究的主张日益得到认可。克拉克和彼得森(Clark & Peterson, 1986)对教师的计划、决策和思想等思维过程进行探究。一些研究者把“教师的理论素养和信念形成”研究看做教师整个思维的重要组成部分。近年来,研究者从教师的认知过程入手,将研究重心转移到教师思维的内隐过程的研究。有关教师认知与决策研究涉及三个主要研究领域:教师在教学前、教学中和教学后的思维过程研究,教室里的交互思维研究,用有关判断与决策研究领域的方

法来解释教师对学生的认知数学模型。由于影响教学过程的因素非常复杂,教师的决策又受个体经验和知识的影响,因而,用严格的实验室研究方法进行研究存在局限性。目前这三个方面的研究尚处于起步阶段。第四,教师能力研究。20世纪60年代以来,国外对教师课堂教学能力进行了大量的研究。这类研究主要从两个方面展开,一是从教育评价入手,研究教师课堂教学能力的结构维度,并根据这些维度来区分好教师与一般教师的差别。如曼宁(Manning, R. C., 1988)在总结前人研究的基础上,制定了一个评价系统,其中涉及许多课堂教学能力,如制订教学计划的能力、教学活动能力、课堂管理能力、知识传授能力等。另一条研究思路是把教师课堂教学能力的发展水平作为影响学生学习成绩的一个因素来研究。近年来,这类研究一般先筛选出与学生成绩存在高相关的那些教师教学能力因素,然后通过课堂观察再研究它们的影响机制。例如,盖奇(Gage, 1981, 1985)等人的研究认为,课堂教学能力发展水平高的教师和控制组比较,能使学生学得更好。然而,由于不同的研究所选择的教师课堂教学能力指标不一致,因此,这些研究就很难进行比较,得出统一的结论。

3. 教师教育

现代意义上的师范教育起源于欧洲,随后各国师范教育逐步发展,并沿自身完善和适应需求两条主线不断调整。近年来,形势的变化和理论的发展,使人们对师范教育的认识也在不断深入,世界各国学者在探索各种各样的教师培养模式,在教师培养的内容上也采取了一些改革的新举措。在教师培养模式上,各国因政治经济、文化背景和教育传统的不同而有别,主要有:以独立设置的师范院校为主的定向式培养模式,以综合大学的教育学院或师范学院为主的非定向式教师培养模式,一个国家中兼有以上两种师

资培养方式的综合型教师培养模式。各国在教师培养的内容上,为拓宽师范生的知识面,提高其专业技能,也逐步建立双专业或主辅修制度,通过大量开设选修课,加强教育实习,充分发挥师范生的潜力,培养综合化及个性化的预备教师,以提高其专业理论水平和实践能力,增强师范生的研究意识。随着终身教育理论和实践的深刻影响,许多国家不仅重视职前的教师培养,而且更加关注教师的在职教育。为提高师资水平,确保教育质量,一些国家采取各种措施使师资水平达标,研究者也为此探索各种有效的方法和策略。20世纪中叶之后,西方主要发达国家教师在职培训已由帮助教师胜任教学工作的达标方面逐渐转为进一步帮助教师获得专业发展,提升专业水准。国外学者也围绕着教师在职培训的法制化、形式的多样化、内容的科学化与系统化等问题进行探讨。

以上国外学者的教师成长相关研究成果有些已被我国学者介绍过来,而有些至今未引起国内学者的关注。

(二) 我国学者的相关研究

我国学者对教师成长的相关研究主要集中在:

1. 优秀教师研究

首先,教学经验和教学思想的总结。近20多年来我国出版了各种特级教师教学经验总结的论文、著作或案例集录。这些成果充分展示了优秀教师在学科教学中如何进行课堂设计、组织、实施的教学技巧和教学艺术,反映了教师的教育智慧,既有深刻的教学体验、精细的教材剖析和别致的模式建构,又有透彻的教学研究和独特的人格展示,等等。优秀教师的宝贵教学经验和思想是从教学实践中总结出来的,又为实践服务,具有很强的应用和开发价值。这些经验和思想也日趋成熟、逐步完善,形成各具特色的教学

思想流派。其次,教师行为的探索。国内对教师行为的研究首先是对教师行为动作分解与动作分析,从而找出教师最基本行为的基本动作,各种动作的基本样式,以及在不同情境、状态下的最佳样式。^① 诸如教师讲课、教师语言、教师提问、手势、课堂中走动、与学生面谈、辅导、作业批改、师生交往,以及处理学生过分为、师生冲突等行为中的基本动作的样式加以研究,从而便于教师学习与掌握。研究者还选择一些典型教育教学案例进行访谈,为教师行为理论提供事例论证,追述案例的教育背景、教育过程、滞后的效果和教育的反思,等等,^②为未有教育感受的师范生提供了较为充足的教育情境,为在职教师提供较为丰富的教育观念。

2. 教师素质研究

教师素质问题是近年来我国教师研究探讨最多的问题之一。在社会日益进步、时代迅速发展的背景下,多数研究者主要围绕着教师应具备什么样的素质、教师素质的内容和结构是什么等问题进行探讨。例如,有学者探讨了新世纪教师专业素养,提出未来教师应该具有与时代精神相通的教育理念,并以此作为自己专业行为的基本理性支点,未来教师的专业素养在知识结构上也不同于今日教师,在能力上也提出更高的要求 and 期望。^③ 教师素质提高的方法和途径等问题日趋受到人们的重视,并进行了初步探讨。

3. 教师教育研究

国内研究者对教师教育关注较多的是针对我国师范教育存在的问题,提出各种改革建议。许多人认为,在师范教育目标上,师

①傅道春著:《教师技术行为》,黑龙江教育出版社1996年版。

②傅道春著:《教师行为访谈》,黑龙江教育出版社1995年版。

③叶澜:《新世纪教师专业素养初探》,载《教育研究与实验》,1998年第1期。

范教育要成为真正的专业教育,必须不断提高专业化水平,使师范教育和医学教育、法学教育、工科教育一样,具有不可替代性。在师范教育课程方面,学科专业和教育专业要和谐发展,设置分化的教育专业学科群,强调无缝式的教育实践,使课程内容体现科学性、应用性和实践性。教师继续教育是为在职教师提高自身的专业思想和专业素养而安排的继续学习活动,它与教师职前培养教育是相辅相成的——都是提高教师素质和教育水平的重要策略。有学者认为,教师继续教育的价值取向应当深刻全面地研究经济发展、科技进步和教育现状,找准起步点;应当强化教育科学观,优先发展教育科学,优先建立成人教育科学研究机制,以特殊性和自身优势找准切入点;突出主体性,引导提升主体价值的生长,是教师继续教育健康发展的现代生长点。^① 在教师教育一体化改革等问题上,一些研究者提出打破管理体制上的条块分割,建立协调统一的领导关系;优化师范教育资源,建立一体化教师教育机构;针对教育个体专业发展需求,设计一体化的教师教育内容;先整合后分流,建立一体化的教师教育师资队伍等建设性的建议。

(三) 现有研究的局限

国内外学者有关教师的研究对促进教师成长的探讨具有重要价值。反观研究现状,存在的问题也是不容忽视的:

1. 缺乏从纵向的角度对教师成长的过程进行全面考察。已往的研究只是横断描述教师思想、知识结构和教师发展的终极目标(如优秀教师的品质、专家型教师的特征等),而对初任教职的新手如何成长为专家型教师的过程缺乏全面系统的考察。对教师成

^①杨启亮:《在职教师继续教育的价值取向》,载《教育研究》,2000年第4期。