

京师教师教育·教师新观点丛书

丛书主编 吴刚平 李茂森 著

JIAOSHI SHENFEN REINTONG YANJIU

# 教师身份认同研究



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

京师教师教育·教师新视点丛书

丛书主编 吴刚平 李茂森

本书系教育部人文社会科学青年基金项目“教育转型背景下教师身份认同的危机及其重构研究”成果之一。  
(编号:11YJC880055)

# 教师身份认同研究



北京师范大学出版集团  
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP  
北京师范大学出版社

---

图书在版编目 (CIP) 数据

教师身份认同研究/李茂森著. —北京: 北京师范大学出版社, 2014. 7

(教师新视点丛书/吴刚平主编)

ISBN 978-7-303-17167-5

I. ①教… II. ①李… III. ①教师—研究 IV. ①G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 242570 号

---

营销中心电话 010-58802181 58805532  
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>  
电子信箱 [gaojiao@bnupg.com](mailto:gaojiao@bnupg.com)

---

出版发行: 北京师范大学出版社 [www.bnup.com](http://www.bnup.com)  
北京市新街口外大街 19 号  
邮政编码: 100875

印 刷: 北京京师印务有限公司  
经 销: 全国新华书店  
开 本: 170mm×240mm  
印 张: 13  
字 数: 240 千字  
版 次: 2014 年 7 月第 1 版  
印 次: 2014 年 7 月第 1 次印刷  
定 价: 26.00 元

---

策划编辑: 倪 花 责任编辑: 陶 虹 鲍红玉  
美术编辑: 焦 丽 装帧设计: 吴乾文  
责任校对: 李 菡 责任印制: 陈 涛

**版权所有 侵权必究**

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换

印制管理部电话: 010-58800825

# 总 序

基础教育课程改革的深入推进，为中小学教师专业发展提供了更为广阔的空间和要求，广大教师也热切呼唤能够有更多的研究成果为教育教学改革实践提供更为专业的思想理论基础。正是在这一大的时代背景下，我们决定推出以中小学教师和教育研究者为主要读者对象的《教师新视点丛书》，目的就是要为教师创造性地开展教育教学活动提供新视角、新方向和新成果，为中小学教师专业发展注入新动力。

教师新视点丛书汇聚教育研究领域的一批新锐作者，致力于发表支持教师专业发展的课程研究、教学研究和教师研究方面的最新成果，围绕课程、教学和教师领域的热点和盲点问题进行历史考察、理论分析和趋势展望。特别是有关课程领导、课程资源、课程思想、对话教学、教学创新、教师身份、教师角色、教师教育等专题研究成果，反映了中小学教育改革

和发展的新视角和新观点。

我们深知，中小学教师新视点的涵盖面非常宽广，远非一套丛书就能完全承担。所以，我们只能不揣浅陋，确定这套丛书的首批著作重点呈现四大主题的研究成果，一是课程与教学研究，二是课程史研究，三是教师研究，四是教师教育课程研究。

关于课程与教学研究主题，涉及课程资源、课程领导、对话教学和教学创新四个专题。其中，《课程资源研究》突破人们长期固守的教材概念局限，在课程资源视阈下对知识观、教学观、教师观、学习观和评价观进行反思，重点阐释教学预设资源、动态生成性资源、教室和场馆资源、现代教育技术资源、教师资源、社区资源和时间资源等课程资源开发、利用和共享的理论与技术。《课程领导研究》从认识论知识观扩展为生存论知识观，据此重新审视中小学课程相关利益主体参与课程决策的需求与可能，主张专业、民主与服务的课程领导方式，建设解决问题的课程团队，确立课程的社会价值与个人价值及其实现机制。《对话教学研究》从师生互动的角度，确认教学对话的独特性，并结合具体教学案例和话语分析，探讨教师如何通过提出真实且有意义的问题来驱动和指导对话教学的策略和方法。《观念转变与教学创新》引入知识获得、课程素养和教研问题意识等新的观念形态，为中小学教学创新提供新视角、新思路和新方法。

关于课程史研究主题，涉及中国古代课程思想史、儒家课程哲学和中国公民课程史三个专题。其中，《中国课程思想史》以古代官学为主，兼及私学和书院，梳理和探讨先秦、秦汉、隋唐、宋元和明清时期课程思想的演化过程、历史贡献和当代价值，旨在提供当代中国基础教育课程改革的历史视野。《智与德的共生：四书的课程价值哲学》从价值论的角度，挖掘

我国传统经典四书的课程哲学思想，探讨化解当代课程重智轻德危机的古代智与德共生的思想资源和可行性路径。《中国公民课程的孕育》从课程史的角度，选取学校科目社会史研究路径，探究中国公民教育课程的孕育过程，深度思考我国公民教育课程目标、课程内容和课程组织形式的变迁历程、当下困境与发展思路。

关于教师研究主题，涉及教师身份认同和教师知识分子角色专题。其中，《教师身份认同研究》从学理上将作为“教师”的人和作为“人”的教师有机统一起来，探明教育变革中教师的身份认同危机，探讨如何实现教师自我内在能动性的有效扩展，促进教师的自我改变和自我超越。《教师知识分子角色研究》以专业性和公共性为视角，通过构建教师知识分子角色双椎模型分析框架，探讨教师知识分子角色的转化路径和重建策略。《教师如何做评价》从校本评价的视角出发，探讨教师开展校本评价的意义、途径和方法，尤其是如何建立校本评价的文化，如何收集、解释和报告校本评价信息，如何引导学生成为校本评价的主体。

关于教师教育课程主题，涉及教师教育课程的国际比较和国别研究两个专题。其中，《教师教育课程发展的国际比较研究》重点探讨美、英等西方发达国家的教师教育课程在功能价值、目标定位、课程结构、课程内容、教学方式、课程评价和课程管理等方面的理论成果、政策措施、操作经验和发展趋势等。《儿童学习结果取向的美国教师教育课程研究》以美国多所著名大学教师教育课程为例，全面探讨儿童学习结果取向的教师教育课程目标、体系、实施和评价及其理论与实践成果，以及对我国教师教育课程改革的借鉴意义。

我们期待，这些研究成果能够为中小学教育改革和发展，特别是教师

专业发展起到实践反思和观念重建的助推作用。同时，我们对于这些研究领域不同视角和观点保持开放的态度，乐见不同研究者相互切磋、商榷、争鸣和批判。

在此，真诚感谢北京师范大学出版社为这套丛书出版提供的宝贵支持和帮助，特别是叶子总编辑、倪花编审等领导 and 老师为丛书出版付出了专业而高效的辛勤劳动。

吴刚平

2013年10月30日

于华东师范大学课程与教学研究所

# 目 录

<b>导论 教师身份认同：教育变革中亟须正视的</b>	
<b>一个议题</b> .....	1
一、教育变革中教师主体性的遮蔽与释放 .....	1
二、从教师的角色到身份认同 .....	8
三、本研究的意义、问题域与基本思路 .....	12
<b>第一章 教育变革中教师的身份认同危机</b> .....	18
第一节 教师身份认同及其认同危机的内涵 .....	18
第二节 教育变革中教师身份认同危机的主要表现 .....	24
第三节 教育变革中教师身份认同危机的实质阐释 .....	32
第四节 教育变革中教师身份认同危机的根源分析 .....	36
<b>第二章 教师身份认同的影响因素及其框架确立</b> .....	52
第一节 教师身份认同的影响因素分析 .....	52
第二节 教师成为“变革行动者”的可能性分析 .....	58
第三节 重新确立教师身份认同的分析框架 .....	63



<b>第三章 制度与个人互动中的教师身份认同</b> .....	70
第一节 制度化情境中的教师 .....	70
第二节 制度安排中的教师身份认同 .....	78
第三节 学校习俗与教师的“重叠认同” .....	88
第四节 教师的教学学习性与意识形态认同 .....	96
<b>第四章 自我与他者互动中的教师身份认同</b> .....	106
第一节 有意义的他者：教师身份认同的镜像 .....	106
第二节 面子维护：教师身份认同的自我管理 .....	113
第三节 信任的嵌入：教师身份认同的支持机制 .....	119
第四节 专业学习共同体：教师身份认同的空间赋予 .....	133
<b>第五章 自我构建中的教师身份认同</b> .....	145
第一节 生活世界视域中教师身份认同的塑造 .....	145
第二节 教师叙事及其身份认同的建构 .....	158
第三节 在反思性选择中实现教师身份认同 .....	168
<b>结语 走向“道德意义”的教师身份认同</b> .....	178
一、自觉地追求精神层面上的自我 .....	179
二、积极地倾听自己的内在声音 .....	181
三、形成一种自我负责的生活方式 .....	182
<b>参考文献</b> .....	186
<b>后 记</b> .....	199

# 导论 教师身份认同： 教育变革中亟须正视的一个议题

当代社会与教育的转型，已经对教师自身的专业生活方式提出了严峻的挑战。在教育变革中，教师作为潜在的变革力量已经受到了广泛尊重，然而如何实现教师的主体性或能动性，则成为一个既受到普遍关注又难以有效解决的根本问题。要想在改革实践中真正落实教师的主体性地位，发挥教师的能动性作用，必须转换从外部控制教师的变革思路，重视从主体内部来理解教师自我。只有实现教师自我的意识觉醒和审慎行动，以及对自己作为教师身份的意义、价值和行动的积极定位，才能有效地促使教师在改革中成为主体、成为自己。因此，在教育变革的时代背景下，教师的身份认同也就成为一个亟须正视的议题。

## 一、教育变革中教师主体性的遮蔽与释放

作为一个“悖论性”存在，教师既可能成为教育改革的动力，也可能成为阻力。长期以来，人们对教师在教育改革中所扮演的形象存在着矛盾的认识：一方面，人们对教师进行批评指责，认为教师阻碍了改革的有效推进；另一方面，又将教师看作是教育进一步改革的希望所在，改革需要依赖于教师的积极参与和推动。例如，美国在20世纪80年代初期进行的教育改革运动将“教师”看作是导致低教学质量和学术标准的根源所在，而后期进行的第二次教育改革运动又将“教师”看作是解决问题的基本答案，要求给予教师更多的自主权。<sup>①</sup>在不同时期内教育改革政策发生的实际变化，直接关涉到教师在教育改革中是否应该具有主体性的现实问题，以及教师能否快速适应政策变化的改革需要，担当起自身的角色性任务。可以说，教师主体性力量的“遮蔽”与“释放”成为教育改革成败的关键。

### （一）教师作为变革参与主体在理想与现实间的落差

自20世纪以来，教师与课程的关系发生了根本性的变化，教师在教育变革中所处的位置也实现了重要转变，即从“旁观者”转化为“参与者”。从

---

<sup>①</sup> 黄志成. 八十年代以来美国教育改革的两大浪潮[J]. 外国教育资料, 1992(5).

课程理论发展的基本历程来看,受工具理性或科学主义思潮的长期影响,“防教师”的课程开发模式往往将教师置于局外人的地位,其课程实施的忠实价值取向也要求教师充当知识的传递者或扮演“技术工人”,担当机械执行者的角色,教师没有主体性可言。“学校即工厂,学生即原材料,教师即工人”的隐喻即为明证。这是一种“教师外在于课程”的变革思路。

在反思 20 世纪 60 年代的美国结构主义课程改革运动的失败之后,人们发现教师没有积极有效参与是其中的一个重要原因。诚如联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》的报告中所指出的那样,“没有教师的协助及积极参与,任何改革都不能成功”。<sup>①</sup>于是,教师逐渐从“沉默的人群”中显现出来,从“局外人”转变为“局内人”,不断地发出自己有限的声音,表达着自己的课程权力。例如,美国学者施瓦布(Schwab, J.)的“课程审议”理论、英国学者斯腾豪斯(Stenhouse, L.)的“教师即研究者”理论等,都特别强调了教师参与教育变革的重要实践价值,并努力解除工具理性对教师这一变革参与主体地位的蒙蔽,使教师成长为“革新的课程实践者”。“教师介入”则成为另一种变革思路。

从“教师外在于课程”到“教师参与课程”的两种不同实践变革思路转向,在很大程度上促使教师从“旁观者”到“参与者”的形象转变,而且这种根本转变也具有认识论的哲学基础,它为教师作为变革实践的重要参与主体提供了理论上的支持。杜威(Dewey, J.)在《确定性的寻求》一书中就论述过两种认识论的转向问题,他说,“旁观者”式的认识论是来自于人们内心深处对于确定性、对于安全的积极寻求,然而“心灵不再是从外边静观世界和在自足观照的快乐中得到至上满足的旁观者”,而是转变为一个积极的行动参与者。并认为“从外边旁观式的认知到前进不息的世界话剧中的积极参加者是一个历史的转变”。<sup>②</sup>

从应然层面上看,在教育政策的规定和教育理论的探讨上,都强调教师应该成为改革的参与主体,这一点已经在理性认识上达成了较为普遍的“共识”;但从实然层面上看,教师的主体身份仍然处于“悬置”的状态,<sup>③</sup>许多教师在课程改革中自觉或不自觉地保持沉默。<sup>④</sup>教师作为改革的参与主体“失语”了。由此可以推论,教师作为参与主体的身份在理想与现实之间遭

① 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 15.

② [美]约翰·杜威. 确定性的寻求——关于知行关系的研究[M]. 傅统先, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 224.

③ 吴永军, 徐华丽. 新课改中教师主体地位的社会学审视[J]. 教育发展研究, 2009(6).

④ 阎亚军, 周谷平. 课程改革中的教师沉默[J]. 中小学教育(人大复印资料), 2009(3).

遇了巨大的落差，教师主体性力量被潜在地遮蔽了。为什么会出现这种局面呢？或者根源到底在哪呢？

就我国而言，从20世纪80年代中期启动教育体制改革以来，各种改革措施和方案犹如雨后春笋，层出不穷。聚焦到新世纪的基础教育课程改革，无论是在课程管理政策上的权力下放与分享趋向，还是课程理念上期待教师能够积极发挥自主性，其意旨都在于能够实实在在地改进教育现实中的一些弊端。然而，教师在面对课程的整合、教学时数的调整、课程的校本化实施以及同伴合作等方面，都感受到了前所未有的极大挑战。作为改革的决策者、推进者来说，主要是以规定的“新”标准来衡量或者评价每一所学校和每一位老师，不管这个新标准是否是“好的”。因为它是“新的”，所以大家都要执行。如果改革按照这样简单的逻辑进行，又将会再次陷入技术主义的管理样式中。然而，当我们在审视我国目前课程改革所面临的现实困境时，发现教师并没有完全按照改革所设定的理想角色发生根本性的转变。“新”的课程政策规定了“新”的教师专业角色后，改革决策者与推进者认为教师理应实现角色的根本转换，但现实却是“政策上所设定的，以为能借以促成课程改革的教师专业角色，往往因缺乏教师的认可，流于一厢情愿的想法，而难以拓展”，“教师对于自己身为教师的意义、价值与行动的界定，对自己的身份认同，都是不被关心的。于是在课程改革中，教师只有‘角色’而没有‘身份’。”<sup>①</sup>这在一定程度上造成了课程改革陷入困境的后果。

事实上，即使政策上要求教师转变相对“过时”的角色规定，如果并不能得到教师自我的身份认同，教师也会不愿意甚至没有能力“丢弃”旧有的惯习方法，使得改革成为一厢情愿的事情。因此，在变革性教育实践中，要真正落实教师自我的主体性或能动性，教师身份认同的重要性也就不言而喻。诚如有学者所指出的那样，当今的教育变革要求教师的专业身份发生改变，“身份学习”则是教育变革的核心过程。<sup>②</sup>

## （二）教育变革中教师改变的“难为”

教师主体性力量的释放，需要教师在教育改革中改变自己，这是改革取得成功的重要突破口，但教师在“应为”逻辑的背后总是存在着“难为”的实践。

教师改变与否直接关涉到教育改革的实现程度。理查德森(Richard-

① 周淑卿. 课程发展与教师专业[M]. 北京: 九州出版社, 2006: 79.

② Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational studies*, Vol. 31(4): 419-430.

son, V.)和普莱瑟(Placier, P.)在2001年出版的《教学研究手册》中提出了两种教师改变的策略类型,即“实证—理性”策略和“规范—再教育”策略。就“实证—理性”策略而言,教师改变大多是以一种自上而下的、外部行政力量推动的方式来进行的,教师的改变体现出一种线性的过程,对改革的标准、计划、观念等方面的要求只是一个简单接纳与消费问题。在我国的教师再教育模式中(如在职进修培训等),其基本假设就是:告诉教师该如何如何,然后提供示范、模范及引导式练习与回馈。<sup>①</sup>这种做法忽视了教师的根本立场和需求,只是从政策或学术研究的立场提供可操作的建议或方案;将教师置于知识接纳对象的被动地位,无视教师作为“人”的主观能动作用。事实上,这些理论和做法都是将教师看作一个预定的“角色”来不断塑造和训练,而不是帮助教师对自己“身份”的认同与建构。“规范—再教育”策略则强调了在改革过程中应该重视实践者的专业知能、态度和价值观念的基本改变,表现出一定的自主或能动倾向。虽然这种策略已经超越了“实证—理性”策略从外部来思考教师主体性的做法,并且重视从教师自身来思考其主体性问题,但它强调的价值观念等方面都还属于认知范畴,而对教师的情感因素、身份认同问题则没有给予相应的积极关注。

佛瑞德(Fred, A.)在一篇探讨优秀教师素质结构的论文中提出了一个教师改变的洋葱头模型,如图0-1所示。<sup>②</sup>他指出,在这个洋葱头结构里,内层和外层之间可以相互影响,外层比较容易改变,而内层的改变相对较为困难,但是根本性的教师改变却依赖于内层的信念、身份认同和使命层面的改变。因而,教师教育的任务就不能够仅仅停留于教师行为和能力的改变,而是应该转向对教师专业身份认同的积极关注,实现教师内在的深度改变。如果教师的身份认同能够得到根本性重视,那么,教师就会积极主动地学会变革,并采取符合教育改革要求的合理行动。显然,教师的改变并不是由改革的决策者与推进者等外部群体所决定的,不是简单地按照某个“角色”的外在规定与要求去行动,而是由教师自己内在决定的。同时,教师自己的改变也不是仅仅表现为外显的行为和能力层面,真正的改变更需要触及自身内在的信念、身份与使命等隐性层面。然而,在改革实践中,要想教师能够真正发生改变却成为一件非常困难和复杂的事情。

由于长期受到中央集权型教育管理体制的影响,我国教育改革的推行基本上都是政府主导型的,这种改革体现出“自上而下”的外部控制性特征。

① 饶见维. 教师专业发展: 理论与实务[M]. 台北: 五南图书出版有限公司, 1996: 34.

② Fred, A. J. Korthagen. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 77-97.

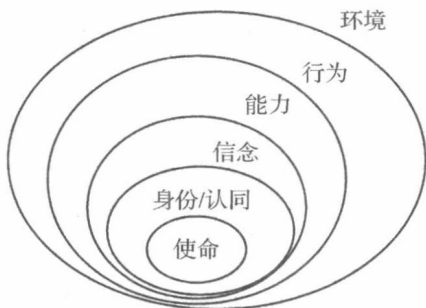


图 0-1 教师改变的洋葱头模型

即使当前新课程改革体现出某些改革重心下移的特征与倾向(如“校本”理念的实践等)，也仍然难以逃脱政府主导的“遥控”。在这种教育改革的宏观背景下，我们往往首先关注到的就是教师作为改革对象本身的变化，要求他们在知识、技能、态度、价值观、行为等方面都发生与改革期待相一致的改变。虽然在一定程度上将教师看作是改革的动力或主体，但教师作为变革行动者的真实身份往往是处于“悬置”状态的。也就是说，在理论、政策上规定教师作为主体只是一种应然的(或理想的)主体，但却不是实然的(或现实的)主体，因为这种主体位置是外部规定或赋予的，没有成为教师内心的真正改变。表层的外部行为改变难以掩盖或替代深层价值观念与身份的改变，这就可能出现时常被人苛责的教师“抵制”变革的情况。

从变革本身的性质来说，海费茨(Heifetz, R. A.)与林斯基(Linsky, M.)将变革区分为技术性变革与适应性变革。与这种变革的区分相适应，教师改变也可以划分为“渐进性改变”和“根本性改变”两种情况。<sup>①</sup>所谓渐进性改变是指教师在日常教育实践中不断进行的、程度和规模有限的局部调整，其目标是为了更有效地完成教学任务。当然，这种改变是对原有行为和实践中的一种“延续”，而不是“断裂”。所谓根本性改变是指教师对自己过往经验的重构与再造，它往往会动摇与改变教师既有的教育信念和价值观。对于一线教师来说，他们所渴望与向往的是一种“渐进性改变”，而不是“根本性改变”。但在我国新世纪推行的课程改革，是一种全局性的、根本性的、国家政府主导的改革，在性质上可以看作是一种“适应性变革”或者“深度变革”，这种改革期待教师做出的是根本性改变，而不是渐进性的、经验性的个人自我改变。它不仅仅需要教师在教育教学行为层面实现转变，更

<sup>①</sup> 操太圣，卢乃桂. 伙伴协作与教师赋权——教师专业发展新视角[M]. 北京：教育科学出版社，2007：295.

为重要的是需要在价值观念、态度、身份等方面都发生系统性的转变。然而“适应性变革会刺激人们的抵制情绪，因为它对人们现有的习惯、信仰和价值观提出了挑战。它要求人们接受要失去某些东西的现实，体验一种不确定感，甚至是表达出对人或者文化的背叛。由于变革迫使人们对周围事物提出疑问，同时还可能需要重新界定他们自己的身份，它也会挑战人们对自身能力原有的感知。失落、背叛、感到自己无能：他们确实要面临许许多多的问题。人们对此产生抵触毫不奇怪”。<sup>①</sup> 这种根本性转变挑战了固有的确定感，往往会带来教师的不适应性和不安全感。实质上，教育改革总是迫使教师走出自己多年潜心经营的“舒适地带”，当教师一旦从“舒适地带”中走了出来，就会产生一种缺乏“本体性安全”的不确定感。因此，在变革性教育实践中，教师改变也就成为一个充满期待、但又非常艰难的问题。

### （三）换一种思路：从教师主体内部重新审视

教育改革过程中，“脱茧”只是开始，要进一步“蜕变”才能落实。<sup>②</sup> 事实上，教师在改革中的困惑与彷徨，往往还是处于“脱茧”的边缘或起步状态，并没有真正实现“蜕变”。然而从“脱茧”到“蜕变”的质的转变，单纯依靠外在行政力量的高压政策肯定是行不通的，必须谋求从教师主体内部的变革思维方式来重新审视。

由于教育改革在传统上习惯于从“教师之外”思考包括教师这个变革因素在内的所有变革问题，教师在教育变革中的“被动”和“消极”，往往是非常深刻的，而且又常常因其深刻而容易被外在的某种形式所掩盖。<sup>③</sup> 导致教师的参与在很大程度上变得“有名无实”，缺乏真正的主体性与能动性，没有真正深入教师内心深处触动那隐藏的自我身份意识。理查德森(Richardson, V.)认为，“教师对变革的抵制根本不是问题，但让教师按照别人期望的那样做出改变则会成为一个问题”。<sup>④</sup> 这一思路的旨趣就在于试图“从外在对教师的控制”转向“从内部理解教师”，也就是说，我们应该并需要转换一种看待教师抵制变革的视角。

在教育改革中，政策制定者、专家学者和教师自我是三种不同性质的力量。当教师自我的改变是由外部的政策制定者和专家学者决定的时候，教师往往会陷入被动地一种预先规定好的角色位置，发生所谓“教师抗拒”似乎也在所难免。这是一种从外在的角度来思考教师主体性的问题。如果

① [加]迈克尔·富兰. 变革的力量——深度变革[M]. 北京：教育科学出版社，2004：46.

② 吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都：四川教育出版社，2002：262.

③ 王建军. 学校转型中的教师发展[M]. 北京：教育科学出版社，2008：177.

④ 尹弘飏，李子建. 论课程改革中的教师改变[J]. 教育研究，2007(3).

我们换一种思维路向，对教师主体性的思考是深入自我内部来展开的话，那么就能改变被动符应教师角色的状况，并在批判性反思中发现自我更新的可能。“无论如何，政策配合和学者专家的协助都只能处于辅助的地位，最终仍需围绕在教师自我的觉醒和开展。哪怕教师对自我的觉醒力量是如何的脆弱，它却是面对外来力量的唯一着力点！”<sup>①</sup>所以，教师自我的意识觉醒将成为参与改革的根本动力。

而且，从教师的“缺席”到“参与”，背后都一直潜藏着一个重要的研究假设，即外界的控制性行政力量要求教师“怎样做”，他就可能会“怎样做”。其主旨在于用一种新的角色要求教师发生某种预期性变化，顺应教育改革的需要，一旦遭遇失败，就又归罪于教师的抵制或惰性。这实质上没有认识到“教师角色”一直都在强化外部控制倾向的理论，教师自我的主体性在多大程度上实现不得而知。因此，实现教师摆脱并超越消极被动的生存状态和专业生存方式，需要我们转换并形成审视问题的新视角，跳出教师角色的简单立场与框框，从教师自我主体性的内在维度来思考问题，从而确立教师成为“变革行动者”的思维和意识，使教师在改革中有更多的情感投入和责任担当，实现教师自我意义的生成与建构。

#### （四）教师需要成为“变革的行动者”

从“旁观者”到“参与者”的根本转变，使得教师不再是纯粹的技术性（或功能性）存在，教师主体的生命价值得到了彰显。这种实践中的自我形象转变，契合了从“教师是什么”到“教师是谁”的现实追问。但我们需要进一步思考的是，这种追问方式，无疑仍然是外在的、不彻底的他者论述方式；教师自身作为行动参与者，对自己的看法到底如何，并没有真正或实质地得到重视，也没有完全摆脱“教师角色论”的阴影。因为这些论述的主体大多数都还是社会、管理机构和专家系统，尚缺乏将教师自我作为论述的真正主体。教师对“我是谁”的困惑与无奈也就成为一道不可逾越的难题。

在变革性实践层面上，教师往往会采取“不合作”“抵制”“退却”等一系列消极性的行动策略来回应改革。出现这种情况的一个重要原因就在于改革受到教师自己的教育信仰与价值观念的“过滤”以及教师在情绪态度上是否愿意接纳的主观程度的影响。教师参与本身也只是在制度框架内的一种有限介入，从性质上来说，它可以包括行为上的、认知上的和情绪上的三个层面。如果教师在参与变革的情绪上是消极被动的，那就不可能成为真正的变革实践者；只有教师是自觉的、能动的变革行动者，教师参与教

<sup>①</sup> 黄腾. 从“角色”到“自我”——论教师改变的历史困境与可能[J]. 教育研究集刊, 2005(4).



育变革才能算得上是“属于”教师自己的事情。当前，许多涉及教师身份认同的教育变革与改进研究，其议题主要体现在三个方面：①形成教师个体的发展意向，以及应对变革的能力；②赋权给教师，使之发现并表达自己的声音，具有变革行动者的能力；③鼓励教师在实践中进行研究和反思。<sup>①</sup>很显然，教师要成为自觉的、能动的变革行动者，发出真正属于自己的声音，都不可能离开教师自身的专业身份认同，这两者是相互交织、融合在一起的。深入教师自我的内部去审视问题也就愈发显得迫切与重要。

## 二、从教师的角色到身份认同

上述问题的症结主要在于，我们需要实现从外在的“角色规定”转向内在的“身份认同”。只有实现了这种转变，才能积极有效地发挥教师的主体性作用，其潜在的变革力量才能得到充分释放，进而实现教师自觉主动地参与教育改革。

### （一）教师角色及其批判

在社会学视野中，每一个人都要扮演各种各样的角色，而角色就是指对某一特定职位的一种期待与规范。虽然每个教师扮演的具体角色是多种多样的，但在学校系统中，他们都扮演着两种基本角色：“社会代表者”与“同事”。<sup>②</sup> 社会代表者角色的基本特征是“社会规范性”，更多地奉行“不平等原则”；同事角色的基本特征是“个人独立性”，更多地奉行“平等原则”。教师的社会代表者角色与同事角色之间的冲突，主要是“作为‘教师’的人”与“作为‘人’的教师”之间的冲突与矛盾。相比较而言，教师在前一种情境中趋于“掩饰自我”，更多地体现着社会要求；而在后一种情境中则趋于“展现自我”，更多地反映着个体需求。那么，在学生面前，教师作为社会代表者是难以做到“作为‘教师’的人”与“作为‘人’的教师”之间的完整结合。吴康宁教授同时指出，教师是一种悖论性的社会角色，<sup>③</sup> 在充当“社会代表者”与“公共知识分子”之间存在着期待性角色冲突。这种期待性角色冲突从根本上来说，就是教师“成为代表”与“成为自己”之间的选择与平衡问题。成为“社会的代表”要求教师成为“作为‘教师’的人”（即功能性存在），而将“作为‘人’的教师”（即生命性存在）遗弃在一个角落。在教育现实生活中，教师

① Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. Chicago: Falmer Press.

② 吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 202-207.

③ 吴康宁. 教师: 一种悖论性的社会角色[J]. 教育研究与实验, 2003(4).