

学前儿童发展与教育 高瞻丛书·第二辑

聚焦中国学前教育



黄 瑾◎著

文化本质理论视野下的 教师发展



著名
上海市
商标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

学前儿童发展与教育

高瞻丛书·第二辑



黄 瑾◎著

文化本质理论视野下的 教师发展



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

文化本质理论视野下的教师发展研究/黄瑾著. —上海:
华东师范大学出版社, 2013. 6

(学前儿童发展与教育高瞻丛书)

ISBN 978-7-5675-0901-6

I. ①文… II. ①黄… III. ①幼教人员—教师培训研究
IV. ①G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 131188 号

学前儿童发展与教育高瞻丛书

文化本质理论视野下的教师发展研究

著 者 黄 瑾
项目编辑 金爱民 曹雪梅
审读编辑 段慧丹
责任校对 赖芳斌
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.25
字 数 226 千字
版 次 2013 年 10 月第 1 版
印 次 2013 年 10 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-0901-6/G·6622
定 价 28.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

目 录

第一章 导论 / 1

第二章 教师发展的相关研究综述 / 10

- 一、教师发展的构成与标准 / 11
- 二、教师发展的阶段与过程 / 12
- 三、教师发展的影响因素和机制 / 14
- 四、促进教师发展的途径 / 16

第三章 文化与教师发展 / 20

- 一、文化与教师文化研究 / 20
- 二、人类学的文化隐喻与教师发展的“文化性” / 24
- 三、教师发展的三维合力:文化自觉、文化生成与文化比较 / 29
- 四、当代教师研究中的文化缺失与复兴 / 32

第四章 人类发展的文化本质理论 / 35

- 一、文化和个体发展的关系 / 35
- 二、“文化社群”(cultural communities)和“文化历程”(cultural processes) / 38
- 三、“参与中转化”与研究分析的三个层面 / 40
- 四、教师发展的新视角——人类发展文化本质理论的启示 / 44

第五章 文化与教师研究的叙事转向 / 48

- 一、从科学实证走向叙事探究 / 48
- 二、叙事研究的特征与教育叙事研究 / 50

第六章 文化背景中的教师个体 / 66

一、日常文化之中的卓越:“做一个平凡得不能再平凡的人” / 67

二、逆境文化之中的信念:“做一只打不死的蟑螂” / 75

三、冲击文化之中的成长:“最害怕成为井底之蛙” / 82

第七章 文化互动中的参与性转化 / 88

一、从遮蔽到解蔽 / 89

二、从失衡到平衡 / 94

三、从遵从到对话 / 98

四、从拒斥到理解 / 103

五、从规训到开放 / 108

第八章 文化社群中的传统、规范和制度 / 113

一、艰难与发展:H镇幼儿园解读 / 113

二、缺憾与感动:幼儿园物质文化扫描 / 117

三、规约与亦步亦趋:幼儿园制度文化检讨 / 121

四、传承与生成:幼儿园精神文化透析 / 134

第九章 呼唤文化自觉的农村教师发展之路 / 140

一、农村教师发展的文化方向 / 140

二、农村教师发展的文化困境 / 146

三、农村教师发展的文化支持 / 151

附录一 访谈提纲(教师访谈) / 155

附录二 访谈提纲(家长访谈) / 158

附录三 访谈提纲(管理者访谈) / 160

附录四 H镇幼儿园办园文化讨论稿(2008年9月) / 162

附录五 H镇幼儿园2008学年度第一学期园务工作计划(2008年9月—2009年

1 月) / 164

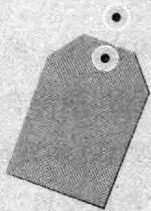
附录六 H 镇幼儿园师徒带教双方任务协议书和考核记录表 / 174

附录七 H 镇幼儿园内部管理体制改革的方案(修改稿) / 182

附录八 照片资料 / 197

参考文献 / 199

第一章 导 论



教师发展作为当今世界教育改革的核心议题正越来越受到各国政府和教育界的广泛关注。在我国,随着教育改革的逐渐深入和教师教育的不断推进,教师发展也已成为教育改革与发展中最为重要和活跃的组成部分。

近年来,在国家“十一五”规划纲要把“建设社会主义新农村”和“推进社会主义和谐社会建设”作为国家经济和社会发展的主要目标提上议事日程的大背景下,切实有效地解决农村教育的现实问题已成为教育界的共识。众多教育专家和研究也较多聚焦于农村教育和农村教师,据统计,我国农村教师的总量占教师总人数的 55% 左右,^①这一客观实际决定了农村教师发展已成为我国教师发展中的一个重要方面和内容。虽然作为我国教育事业重要部分的农村教育的面貌也发生了深刻的变化,但农村教育整体薄弱、城乡教育差别较大的状态还没有得到根本扭转,城市与农村、发达地区和发展中地区的教师发展在制度建设、保障机制和资源配置等方面也存在着明显的落差。与城市学前教育相比,我国的农村学前教育在教育资源配置、教育经费投入、受教育机会以及专业师资等方面都相对处于弱势地位。就以农村的幼儿园在职教师为例,目前的师资状况总体上存在着整体素质相对较低、数量不足、学历不高、学科结构、知识结构不够合理的情况,^②而针对性地促进农村幼儿园教师发展的途径也不尽如人意:现行的在职培训主要体现的是以集中培训、校外培训为主的模式,它是以客观主义为价值取向的,视教师的专业发展为可以按照一定标准和规则活动的固有结构,其逻辑假设就是一旦一个人能够达到教师的规范标准,便可以一劳永逸,该种培训强调统一的

① 引自王勇鹏:《论当前农村教师专业化的困境》,《教师教育研究》2005 年第 9 期。

② 引自中华人民共和国教育部发展规划司:《中国教育年鉴》(2005 卷),人民教育出版社 2005 年版。

内容、统一的形式和统一的标准,而这种统一标准的发展途径不仅忽视了城乡教师的差异,脱离农村教育的实际,也会造成农村教师在实现标准中的被动和过重负担;而以教师在实践情境中所直面的具体问题的诊断和解决为核心,以体现教师专业自律的“经验反思”、“互动交流”和“自我更新”为价值取向的园本培训虽在理念的深入和实践的应用中得到了广泛的认可,但限于农村幼儿园的环境条件、资源配置与教师专业知识及研究能力方面的不足与匮乏,往往使得这一培训或流于形式或陷入低水平的重复与循环之中,无法真正体现对教师专业发展的促进。

在对教师发展的关注和研究中,有一个比较一致的视角,即将教师作为一个专业人士来看待教师发展,即从教育学的立场和角度出发,认定“教师专业发展”是在认可教师一定社会经济地位和争取资源与权利分配的基础之上的教师专业知识、专业技能和教学水平的发展和提高过程。这种过程既是指教师的专业成长过程,也是指促进教师专业成长的过程。作为专业成长过程,教师的专业发展包含了多个侧面、多个层级,其中,教师专业知识的发展、专业能力的发展和专业情意的发展是三个最基本的范畴。

然而,教师作为一个完整的社会人,亦是生活在特定文化生态背景下的,从文化的视角来看,教师发展总是在一定的文化生态环境中实现的,文化生态是影响教师发展的重要因素。

文化,作为人区别于动物和其他自然存在物的本质特征表明,它是一种历史地凝结而成的人的生存方式,而“文化生态是指一定时代各文化要素之间相互关联所呈现的形态以及由此形成的一种具有特征性的文化结构,它在本质上规定并表征着人的生存方式及其相互关联,正是这种关联性,使得文化自身成为一个生态系统”。^① 教师的发展就是一个教师与文化双向互动和不断建构的过程,德国心理学家斯滕认为,“人”的每一行动和反应,每一暂时的和永久的特性都可以解释为一个“内在”倾向和“外在”因素的产物,人的发展是人的内在倾向性与外在条件的相互作用的结果。^② 可见,教师发展的过程既受制于多种外部因素的影响,具有“被造”(be-made)性,又依赖于教师主体的自觉、自主和能动,具有“自造”(self-made)性。要理解教师发展,必须将其还原到特定的社会文化背景中,文化是影响教师发展的重要外在因素,正如哈格里夫斯在《理解教师发展》一书的序言中所说:“我们开始认识到,对教师而言,课堂内的事与课

① 徐书业:《文化自觉:教师专业发展的未来趋势》,《广西教育学院学报》2004年第2期。

② 转引自朱家雄等:《幼儿园环境与幼儿行为和研究的发展》,上海世界图书出版公司1996年版。

堂外的事有着十分密切的联系。教师课堂教学的质量、水平和变通性与教师的成长道路——作为普通人和职业者的发展道路息息相关。教师的教育风格深深根植于他们的背景和生命史。”^①可见,教师作为专业者的成长之路及其职业素养的发展会受到多种影响因素的制约,它包括教师个人的成长经历、文化传统、价值观念、人格特征、社会性认识等,既包括教师发展过程中的较宏观的政治经济文化背景,也包括生活于其中的较微观的社区文化背景。

农村教师身处于传统文化与现代文化、城市文化与乡村文化的冲击和包围之中:一方面,由于其自身的生长环境和地理位置,他们无形中沿袭和承接着在农村自然生活世界和祖辈农耕实践中形成和积淀而来的文化特质,表现在人文传统、宗教信仰、族际关系、生活方式等方面;另一方面,在现代社会农村城市化的步伐中,他们也深深地烙上了城市现代文化所赋予的认知方式、价值观念、处世态度、人生追求等方面的影响。可以说,城乡二元的社会结构,使得农村教师成为在创新、进取、开放为主要特征的城市强势文化的包围之中的“边缘人”,乡土传统的农村文化和现代城市文化虽在地理维度上相互隔离,却在时间维度上并存。由此,农村教师特定的文化生态背景和特征成为影响教师发展不容忽视的重要因素。

在此,本书将从文化的视域探究教师发展,从罗高福的人类发展文化本质理论视野出发,以构成人们社会生活生态环境的文化为核心,从一个文化传承者和创造者的视角来看待教师发展,探究在其生命成长历程中的关键事件与关键人物对教师发展的影响;探究在与社会文化、人际关系的相互建构过程中教师发展的轨迹与进程。本书将在梳理和评述教师发展相关研究的基础上,展开基于一个农村幼儿园个案的叙事研究,以考察作为最重要的教育资源和发展农村教育的最关键力量之一的教师发展问题,通过对作用于农村教师发展的社会活动和实践参与中所隐含的文化含义和特定的农村社会文化历史背景的透视和解析,去把握农村教师发展的现状和问题;在此基础上剖析影响和制约其发展的因素,揭示文化与教师发展的双向互动关系,以期为探求真正促进农村幼儿园教师发展的有效途径提供科学的依据和重要的实践启示。

本书第二章从教育学的视野回溯了有关教师发展的研究,在教师作为一个专业人的发展来看,对教师发展的构成与标准、教师发展的阶段、教师发展的影响因素和机

① Hargreaves A, Fullan M. G (1993): Understanding Teacher Development. New York Teachers College Press Columbia University.

制、教师发展的促进方式等方面作了重点梳理,指出虽然以往研究的剖析和发现为丰富教师专业发展和教师培训的相关理论以及教育实践的指导提供了有力的基础和依据,但较多局限在教育学的研究视野下,事实上教师的专业发展不仅仅是可观察到的现象的变化,更是教师内在的质的变化。“人”的每一行动和反应,每一暂时的和永久的特性都可以解释为一个“内在”倾向和“外在”因素的产物,人的发展是人的内在倾向性与外在条件的相互作用的结果。因此,对这种变化和发展过程的探寻也离不开外部环境,教师的专业发展是一个既无逻辑起点也无逻辑终点的不断发展的连续体,无论从历史还是现实的角度来看,伴随着该连续体的所有活动,无不受制于当下的社会文化、经济发展等多种因素的影响。因而,研究教师发展也需要突破传统的教育学思维局限,将教师与所处的不同文化和经济社会发展环境相联系,从教师群体的特殊性、异质性出发,从文化学、社会学、经济学、管理学等多重视角出发展开研究。

第三章从文化的视角进入教师发展的讨论,阐述了将教师发展整合到文化和社会情境中来考察,把文化作为与教师发展的互动过程来探究的意义与价值。首先,分析和梳理了文化与教师文化的相关研究,指出对于文化概念的界定可以倾向于将文化从物质、工具的文化形态中分离出来,关注于文化的意义符号系统,将文化视为借助于符号获得并流传的,外显的和内隐的行为模式,它包括了生活在特定时空中的人们通过历史地获得和选择的传统观念、价值体系以及在社会实践和意识形态活动中形成的思维方式、情感特征与社会性认识等;而教师文化作为一个复杂的社会和文化现象,其研究具有时代性、多视角性和可发展性,它为思考教师发展和教育革新的意义带来了有价值的启示。其次,阐述了人类学的文化观以及教师发展的“文化性”。文化人类学在研究人类文化的发生、发展、变迁和演进的过程中,构建了其指导人类文化发展的基本观点,即文化整体观、文化相对观、文化普同观和文化适应观,它不仅成为文化人类学区别于其他以人为研究对象的学科的重要标志,也对思考和解释教育学命题中的现象和问题带来了新的视野,能够在赋予教育相关问题理论思考的同时更为教育实践提供指导和启示:(1)文化人类学视野下的教师发展关注整体性和自主性。教师的发展是一种众多因素相互作用的过程,具有一定的复杂性,教师处在一个开放的系统中,既受外部环境的影响,又自主决定着自己的发展方向和路径,教师发展是社会文化期待与主观自我期待的互动过程,教师发展既是整体的,也是自主的;(2)文化人类学视野下的教师发展关注文化多元性和文化适应性。教师的成长和发展既是一个持续不断的学习过程,也是一个文化的建设和更新过程,多元文化与一定的教师专业发展之间存

在着内在关联,把教师发展内涵和发展路径的探究还原到多元文化的背景下去加以分析和理解,可以使我们更清晰地审视到民族教育的个性特征、本土化的教育模式以及教师专业成长的多元文化意蕴等在日常的专业发展活动中为我们不曾意识到的强大的文化影响与文化支持,同时,建立文化适应的立场,能够使教师既不简单地从别的文化中拿来或照搬一个完整的教育文化,又不固守传统的教育观念而拒斥吸纳或改革,而是致力于文化融合、文化变迁之上的创造性重建;(3)文化人类学视野下的教师发展研究方法:参与式观察。它为教师发展研究带来了方法上的革新,即站在“倾听”和“走近”的立场上,运用参与式观察的方法把握教师发展,真正走入教师的内心,通过研究者与研究对象的交往、对话、合作、亲近去全方位感受教师的生活世界,通过参与式观察进一步了解影响教师教育观念与行为的生活事件,把教师发展放置于其生活的世界和历史关系之中进行考察,从中获得更多侧面的、整体的聚焦和认识。再次,论述了教师发展的三维合力,即文化自觉力、文化生成力和文化比较力。从文化的视角来看,教师发展也是其教育信仰、价值观念、人格态度、思维方式等人文品性的养成过程,这种文化的养成包括文化意识的觉醒,即形成文化自觉力,它是教师发展的内在精神动力;文化素养与品性的实践生成,即形成文化生成力,它是教师发展的生命创造力;文化比较的意识与视野,即形成文化比较力,它是教师发展的开放视野。最后,探讨了当代教师研究中的文化缺失与文化复兴问题。任何教育都是发生在一定的文化土壤之中的,教育具有独特的文化品性,离开了文化土壤,关于教育和教师发展的探讨就是纯粹概念性的、抽象的、脱离教育实际的,文化缺失和文化追寻将是我们新世纪教育的重要命题。此外从呼唤教师的发现意识和开拓意识两个方面阐述了倡导文化复兴之于教师发展观的意义与价值。

第四章重点介绍了本研究的理论框架——罗高福的人类发展文化本质理论。罗氏理论的核心思想主要反映在三个方面:(1)关于文化和个体发展的关系。罗高福认为不应当把文化看作一个分类变量或一组独立因素,不应当“把个体视为与文化历程分离的、独立存在于他们的文化社群之中的实体”,而应当以动态的方法去检验文化:人类的发展是人们参与社会文化活动的不断转化;而社会文化本身也随着个体的代代介入而不断变化,^①从社会文化的角度来看,文化不是影响个体发展的实体,相反,人们促使文化进程的创立,文化进程促使人的发展。个体发展和文化进程是相互交织在

① Rogoff, B. *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press (2003):42.

一起的、共同作用的两个方面,两者相互构成了彼此而非相互独立;(2)提出了“文化社群”和“文化历程”的重要概念。罗高福理论强调文化的动态交叠特征,强调文化应被看作是多因素模式的相互作用,强调人类在参与不断变动和重叠交错的文化社群中所有的动态特征,以取代那些包含自认是同质群体的分类的静态方法,因此,其理论的核心视野就从分类同一性转换到了个体参与性,继而进入个体特性的核心——“文化社群”。同时,罗高福认为,人类发展就是一个文化历程,作为一个物种,人类的本质被定义成文化参与度。文化是社会生活中无所不在的、复杂的、不断变化的过程,因此,文化历程也是多层面的、相互协调的活动,它具有连贯性,是超越各种元素(如经济资源、家庭规模、现代化和城市化等)的,随着社会文化活动的变化,人们在其社群的社会文化活动中通过改变自身的参与而得到发展,即人的实践参与构成了文化历程,同时人也在自身的实践参与中得到了发展;(3)视发展为文化历程中的“参与性转化”,并提出了相应的研究模式。罗高福认为,人类发展是人们参与社群社会文化活动不断变化的过程,是个人在参与社会群体所协调的各种活动中变化的过程,这种变化过程可称为“参与中转化”(transformation of participation)。为了阐明“参与中转化”这一核心概念中个体发展与文化相互建构的进程,罗高福提出了与之相匹配的研究方法,即从个体、人与人之间以及文化三个分析层面展开考察与分析。本章最后从罗氏理论的视角出发,对教师发展研究提出四点启示:首先,文化本质理论视角的研究取向对于教师发展研究具有重要的方法论意义,罗氏理论以构成人们社会生活生态环境的文化为核心,论述其在个体发展和学习中无所不在的作用和价值,实现了一个方法论的转向,使我们能够从人的实存状态来理解教师发展;其次,从罗高福的人类发展文化本质理论视角出发,将教师发展视为一个在一定的文化生态环境中实现的动态发展与转变过程,把教师发展整合到社会、文化和历史情境中去理解,而且两者是不断变化而不可分离的;第三,从罗高福的人类发展文化本质理论视角来看,教师发展不是一个线性上升的轨迹和累积过程,以教师发展身处其中的文化社群及其文化活动历程为切入口,可以将教师的发展与教师所参与的各种社会文化活动相互交织在一起,考察在有着特定的历史、内部关系、外部联系、整体性和开放性的“文化社群(可以是一个幼儿园或一个村落)中的社会关系、历史发展、文化传统、文化制度等对教师发展的影响和作用;研究教师作为一个文化社群中的参与者,在社会文化活动中的诸多角色和责任的变化,以更深入地理解教师所处的社会单位、文化社群和文化历程;第四,从罗高福理论“参与中转化”的核心概念出发理解教师发展,教师作为文化社群的参与者,通过“参与中转化”

化”不断获得发展,这种发展正是她们在参与社群的社会文化活动过程中与社会群体相协调的各种变化过程,而且这种发展只能通过其不断变化的文化实践和所处的社群环境来理解。同时,借助罗高福拿着分析透镜手的意象图所表征的作为观察者或研究者的分析立场,可以为教师发展研究建立起相应一体的三个研究与分析层面,即个人层面、人际层面和文化层面,它们是交织一体的。

第五章着重介绍了教师研究的方法论。首先,阐述了教师教育和教师发展研究从科学实证向叙事探究的转向。教师专业发展不再仅仅被视为教师知识和技能的提高,而是其在教育实践现场中对知识的反思和建构,是通过主观和客观、本质和现象、关系和过程等主客体不可分割的动态互动中实现的自主成长。因此,作为指向教师这一对象群体的教师发展研究,其方法也在经历着从科学实证的实体思维向叙事探究的实践思维的转向,叙事作为研究的一种强有力的工具,它提供了教师在真实的教育情景中的真切画面,展示了教师在教学现场是如何解决真实教学问题的,并引发教师对如何进行改变的思考,更为重要的是,它可以使教师回忆起他们在教学、学习与研究中是如何改进与成长的;其次,梳理了叙事研究和教育叙事研究的主要特征:(1)情景性、独特性:叙事研究的材料具有独特性和唯一性,研究者可以通过各种不同角度搜集和组织材料,并与其中各式各样的人物、思想、声音和经验进行汇聚;(2)时间性、复杂性:叙事研究关注的是在真实生活世界中的具体的人、活生生而复杂的人,而不是脱离环境的、无时间性的、抽象的人,因此,叙事研究关注复杂,致力于事件本身,强调真实地展现研究对象的多面性以及复杂交织的联系;(3)主观性、开放性:叙事研究是以现象学和解释学为方法论基础的,它所关注和强调的不是如客观主义方法论基础上的普适性规律或结论,而是对被研究者生活故事和经验的意义性理解和建构,它不仅仅是教育经验的呈现方法,也是教育意义的承载体。研究者通过自己的亲身体验对被研究者生活故事和意义做出的诠释,带有主观性;同时,研究者还必须是一个开放的对话者、倾听者,积极地与多种“声音”进行交流,既包括叙事者的声音、理论框架的声音,也包括对解释与阅读的反思性批判;最后,介绍本研究的设计,共分为四个部分:(1)研究的方法论思考,阐述了研究目标与叙事研究方法的契合性,选择叙事研究的理由;(2)研究的问题,即文化对教师个体发展的影响;教师与他人共同参与的文化实践活动对教师发展的影响;特定文化社群与作为文化实践活动参与者的教师之间的相互关系;(3)资料的搜集与整理,重点介绍了访谈、实地观察、文献资料搜集等三种研究方法及实施;(4)研究点的选择与背景,阐释了选择F区H镇某幼儿园为个案研究对象的理由,并对该镇的镇

情(地理环境、历史由来、经济发展、教育文化、宗教习俗等)概况进行了介绍。

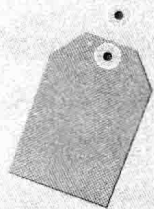
第六、七、八三章根据罗高福理论所构建的个体、人际之间和文化社群三个层面对某农村幼儿园的教师发展状况展开透析。第六章通过对特定文化社群中教师发展成长故事的叙述,展现了教师个体发展与文化环境千丝万缕的联系;通过对教师个体故事和事件的诠释与解读,真切感受特定而具体的、情境性的文化社群中教师个体主观文化体验的跌宕起伏和流转变;通过对教师成长历程中真实事件的深描以及对事件背后的原因和意义的推测与解释,分析了文化概念对人的概念造成的影响以及对教师发展(表现在教育信念、教师素养、知能结构、文化性格等方面)所产生的重要影响。研究发现,文化作为渗透于家庭、学校、社区等社会子系统之中的重要因子是通过价值观念、思想意识、行为取向等对教师文化性格的养成、教育信念的确立、知能结构的衍变等产生先导性、动力性、直接性、根本性的影响作用;教师个体的发展伴随着深深的文化烙印,从中可以折射出处于传统文化与现代文化、城市文化与乡村文化的冲撞与包围之中的农村教师对自身文化身份和文化认同的迷茫以及面对随之而来的挑战、激励与困境的担忧。

第七章从人际之间的层面对发生在课堂、幼儿园、社区以及其他空间场景中的人际互动和教师亲身参与的文化活动历程与事件进行聚焦,记录了发生在特定文化社群(乡镇、学校)中的人与事,描绘并勾勒了教师作为参与者的社会文化活动对教师发展的影响以及教师在与他人的互动和共同参与的文化过程中的发展与变化。研究发现,作为参与者的教师与文化社群中的各个组成因子相互作用、相互协调,形成了一个有机的整体:一方面,特定文化社群中的观念体系、文化传统在规范和调整教师的观念和行为,影响教师的教育理想、教育情感、教育行为、职业心态和专业发展的意识与动力;另一方面,教师也在文化社群活动的现行参与中,在与教师发展密切相关的他人的交流和互动中经历着角色和责任的变化,虽然这种变化是一个复杂而渐变的过程,但由特定文化社群中的人际互动所构成的关键事件的碰撞与交错以及其中关键人物之间或适宜、或冲突、或支持、或对抗的关系正是促使教师经历由观念意识的发展到参与行动的转化,并使这种发展与转化反过来影响和促进文化社群变化的推动机制。文化社群以及文化活动的构成、特点、变迁与教师发展的关系是互为联系并相互影响的,对其互动关系的揭示可以使更深刻而动态地理解文化要素之间、文化与社会之间以及文化与人(教师)发展之间的相互关联。

第八章将幼儿园这一特定的文化社群作为观察和分析的焦点,通过对文化社群中

的传统、规范和制度的解读,以考察作为一个有着特定的历史传统、制度规约、内部关系、外部联系、整体性和开放性的“文化社群”——H镇幼儿园——的文化形态以及动态发展过程,以揭示幼儿园这一文化社群中的社会关系、历史发展、文化传统与制度等对教师发展的影响和作用。研究发现,在物质文化相对贫乏的境况中农村教师的发展举步维艰;在亦步亦趋的制度规约和科层管理文化体制下,农村教师发展的自身创造和自由生命价值被遮蔽与缺位;幼儿园精神文化传统对教师道德情感、行为品性的隐性力量以及生成和创新文化追求对教师发展具有重要的价值。

第九章在基于罗高福理论视角下的研究事实与发现的基础上,对农村教师发展的前景从文化方向、文化困境和文化支持三个方面展开思考:呼吁从追求生命本体和唤醒文化自觉意识的方向确立教师发展观;从城乡二元体制文化的制约、集权式管理文化的束缚、传统与现代、农村与城市文化观念的冲突以及学习型、研究型教师文化的缺失四个方面剖析了影响农村教师发展的文化困境;并从政府、教育行政、学校、教育管理者、教师个人的角度对促进农村教师发展所需要的文化支持提出建议和展望:(1)健全机制,政策保障;(2)突破规约,关注人文;(3)化解依附,走向自觉。



第二章

教师发展的相关研究综述

“教师”一词从字义上理解包含了两层含义：一是指教书育人的职业；二是指从事教书育人职业的专门人员。目前在教师发展领域的研究中主要取其后者一种含义。教师发展，既包括日常生活中的发展（或称为一般性发展），也包括专业领域中的发展（或称为特殊性发展），教师发展是这两方面发展的统一。从教师发展的相关研究来看，主要集中在教师的专业发展上，因此，从某种角度而言，可以视“教师发展”为“教师专业发展”。

“教师专业发展”是一个众说纷纭的概念，至今尚且没有一个被广泛认同的界定。从国外已有的文献来看，主要包含以下几种概念界定：（1）“教师专业发展是指在教学职业生涯的每一阶段教师掌握良好专业实践所必备的知识和技能的过程”（Hoyle, 1980）；（2）“教师发展即教师由于经验增加和对其教学系统审视而获得的专业成长”（Little, 1992）；（3）“教师专业发展既指通过在职培训或职员培训而获得的特定方面的发展，也指教师在目标意识、教学技能及与同事合作能力的更全面地进步”（Fullan & Hargreaves, 1992）；（4）“教师专业发展就其中性意义上来说，意味着教师个人在专业生活中的成长，包括信心的增强、技能的提高、对所任教学科知识的不断更新拓展和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化；就其最积极意义上来说，它包含着更多的内容，它意味着教师已经成长为一个超出技能的范围而有艺术化的表现，成为一个把工作提升为专业的人，把专业知能转化为权威的人”（Parry, 1990）；（5）“教师发展的本质是发展的自主性，它是教师不断超越自我的过程，更是教师作为主体自觉、主动、能动、可持续的建构过程”（Bullough, 1993）。我国学者对教师发展（或教师专业发展）概念的界定主要有：（1）“教师专业发展乃是教师为提升专业水准与专业表现而经自我抉择所进行的各项活动与学习的历程，以其促进专业成长，改进教学效果，

提高学习效能”(罗清水,1998);(2)“教师专业发展就是教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程”(叶澜,2001);(3)“教师发展,指的是作为社会职业人的教师从接受师范教育的学生,到初任教师,到有经验的教师,到实践教育家的持续过程。教师发展的中心是教师的专业成长。这种专业成长是一个终身学习过程,是一个不断解决问题的过程,是一个教师的职业理想、职业道德、职业情感、社会责任感不断成熟、不断提升、不断创新的过程”(王长纯,2001);(4)“教师专业发展是指教师在整个专业生涯中,依托专业组织,通过终身专业训练,习得教育专业知识技能,实施专业自主,表现专业道德,并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”(刘捷,2002);(5)“教师专业发展不仅指教师专业规范化和教师专业自主权,更重要的是关注教师个体的专业自主发展以及教师得以安身立命的条件保障”(陈向明,2003);(6)“教师专业发展是指以教师专业自觉意识为动力,以教师教育为主要辅助途径,教师的专业知能素质和信念系统不断完善、提升的动态发展过程”(刘万海,2003);(7)“教师发展是以教师职业为依托,以教师专业知识和专业素养为内涵,并将教育教学融入社会、家庭和学生的共同发展之中,获得教师个人发展与社会发展、教师发展与学生发展的统一”(谭咏梅,2005)。

自联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出应把教学工作视为一种专门职业以来,教师发展已成为当代世界教育改革中的核心议题,关于教师发展的研究也逐渐成为教师教育研究中一个专门而富有生机的研究领域。从教师发展的已有研究来看,其基本脉络和研究趋向主要集中在以下四个方面:一是有关教师发展构成的研究;二是有关教师发展阶段的研究;三是有关教师发展影响因素和机制的研究;四是有关教师发展促进方式的研究。

一、教师发展的构成与标准

在以往的研究中,学者们主要是从教师的职业品质和素质的角度来阐述教师发展的构成和标准的,并提出了不同的见解:(1)联合国教科文组织认为,“教师素质构成的基本要求应包含三个方面:人文与科学素养知识、社会学知识、教育理论知识”(1995)。(2)“教师发展的构成包含了两方面的素质:一是教师个体素质,它由思想品德素质、知