

新视点教与学
系列丛书

孙钰华◎主编



教师如何成长

——文化视域下教师成长的解释性探究

刘利平◎著



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

新视点教与学系列丛书

孙钰华◎主编

教师如何成长

——文化视域下教师成长的解释性探究

刘利平◎著

教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 孔 军
版式设计 贾艳凤
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师如何成长：文化视域下教师成长的解释性探究/
刘利平著. —北京：教育科学出版社，2012. 11
(新视点教与学系列丛书/孙钰华主编)
ISBN 978 - 7 - 5041 - 7053 - 8

I. ①教… II. ①刘… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 245411 号

新视点教与学系列丛书

教师如何成长——文化视域下教师成长的解释性探究

JIAOSHI RUHE CHENGZHANG—WENHUA SHIYU XIA JIAOSHI CHENGZHANG DE JIESHIXING TANJIU

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号

邮 编 100101

传 真 010 - 64891796

市场部电话 010 - 64989009

编辑部电话 010 - 64981167

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京大有图文信息有限公司

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 张 13.5

字 数 216 千

版 次 2012 年 11 月第 1 版

印 次 2012 年 11 月第 1 次印刷

定 价 32.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

这是一个多元文化交互杂糅、融合创新的时代，也是一个不断变革的时代。多元文化的融合互动以及变革时代的持续冲击，意味着我们的课程教学和教师教育理论研究正面临极大的挑战和极好的机遇——变革意味着推陈出新，意味着需要不断深入的创新性理论研究去反思进而指导实践。

新疆有 13 个世居民族，我国 56 个民族在新疆都有人口分布。新疆民族分布具有大杂居小聚居的特点，长期以来形成了六种教学语言并行的教育现实。随着双语教育的大力推进，教育变革非常迅速。多民族多文化的社会背景为新疆教育印下了深深的烙印，新疆的教育既要传承中华民族的主流文化和核心价值体系，也要为各民族文化的传承和发展积极贡献力量；既要关注文化传承，也要突出民族现代化以及民族和谐。

这一切使得新疆的教育显现出独特性。在新疆的教育中，民族团结教育、“四个认同”（对伟大祖国的认同，对中华民族的认同，对中华民族文化的认同，对中国特色社会主义道路的认同）教育、“五观”（马克思主义的国家观、历史观、民族观、宗教观、文化观）教育鲜明而具体，多样化的区域、民族文化资源，使得新疆教育具有了全国其他地区甚至其他少数民族地区所没有的独特样态。以双语教育为

例，它不是母语与外语的双语，而是母语与国语的双语，这一特征就使得新疆双语教育只能借鉴而不能沿用一般的双语教育先进经验。民族和民族文化的多样性，决定了新疆实施教育不仅要充满对生活意义、生命价值和精神价值的观照，而且要在尊重多元民族文化独特价值的同时，引入多民族与多元文化共存的理念，使各民族的下一代在了解、认同本民族文化的同时，能够平等地包容、理解、珍惜其他民族的文化，尊重文化差异，树立平等、民主的意识，获得参与多元文化社会所必需的价值、态度、知识与技能，促进各民族之间的相互了解、尊重和团结互助，建立充满生机与活力的和谐社会。

理论创新的内在核心是知识创新。而知识创新不仅要具有“拿来主义”的勇气和胆识去积极借鉴、引进别人的先进思想，更需要立足于民族文化自身的思维特点和生活方式去考察、生产出具有民族和地域文化特点的知识。换言之，就是需要我们在本土的文化处境中考虑知识体系的真伪，寻找一条具有自身文化特征、适合自我发展实践的知识创新途径。在这条道路的寻求之旅上，身处当地的教育学人无疑是责无旁贷的。这也是我们在这个多元文化与急剧变革时代出版“新视点教与学系列丛书”的重要缘由。

这套丛书的作者整合了正在蓬勃发展进取中的新疆师范大学教师教育和课程与教学研究团队的精英。在丛书整体设计上，我们立足于今天新疆基础教育的发展对教师教育理论以及中小学课程与教学实践的现实需求，力求分别从教师教育、课程与教学理论研究及学科课程教学的实践导向等方面全面多维度地进行探索。

立足于新疆多民族地区文化多元的现实及其基础教育的现状，从服务于新疆基础教育出发探寻一些教师专业发展的技术性内容，同时努力与生动的教育实践相结合，力求在体现文化多元并存与交互融合、区域和本土特色兼具的基础上，做出适应变革时代需要的理性思考，是我们努力的方向。

编者

2012年8月16日

第一章 导 论	1
第一节 研究的缘起	1
一、选题的由来	1
二、多维视野中教师成长研究	4
三、核心概念界定	12
第二节 研究方法的选择	21
一、何谓“解释性探究”	21
二、解释性探究的一般方法	22
三、解释性探究之于教师成长研究的适切性	25
第三节 研究过程的展现	42
一、研究者的角色定位	43
二、资料的收集与整理	45
三、研究结果的呈现	45
第二章 成为教师是人生的一次旅途	47
第一节 从向往到执着的精神追求	47
一、向往当一名教师	48
二、从无奈到机遇的到来	49
三、执着的精神追求	51
四、个人成长影响因素的自述	53
第二节 无怨的选择与不懈的追寻	55
一、任教前职业选择的动机	56
二、民汉合校前后的成长与发展经历	57
三、个人发展前景的展望	62

第三节 总能找到成长的精神动力	63
一、边教边学的探索时期	64
二、难忘的小学教学经历	66
三、逐渐走向成熟的中学教学时期	68
四、个人成长影响因素的自述	76
第四节 无奈的选择与无悔的追求	81
一、教学并不是一个轻松的职业	82
二、无奈的选择 无悔的追求	84
小结 个人成长经历与教师个体价值体系	87
 第三章 课堂场景中教师文化的解读	91
第一节 育人是课堂生活的主旋律	92
一、育人先育心	93
二、学生眼中的“语文教师”	118
三、学生成长自述	124
第二节 真诚是教师重要的情感品质	128
一、坦诚面对错误	129
二、付出真诚的情感	132
三、真诚的心灵沟通	135
第三节 敬业是教师执着的精神追求	139
一、走进学生的内心世界	139
二、投入教学热情	141
小结 教师文化对学生成长的影响机制	143
 第四章 爱在互动中化作成长的动力	152
第一节 生爱的力量	152
一、爱是温暖的冰块	153
二、“坏学生”的胸怀	155
第二节 师爱的真谛	157
一、促进内心成长	157
二、唤醒内在潜力	160
小结 教师与学生共同成长的机制	164

第五章 促进教师成长与发展的策略思考	169
第一节 识别教师发展阶段	169
一、教师个体关心发展阶段	172
二、教师整体关心发展阶段	175
第二节 解释教师成长的影响因素	176
一、外在因素的影响	176
二、内在因素的作用	179
第三节 分析教师成长的视角与路径	180
一、内在改变：教师成长的分析视角	180
二、教师成长的路径	186
参考文献	194
后 记	204

第一章 导 论

第一节 研究的缘起

一、选题的由来

在现代社会，教师职业日益成为“一种使人类和自己都变得更美好的职业，是一种使每个从事并愿尽力做好这份工作的人，不断去学习、充实和发展自身的职业；是一种不仅具有越来越重要的社会价值，而且具有内在尊严与欢乐的职业”^①。作为教师，教书育人的过程同时也是不断学习、思考和探究的过程。教师理应追求多样化的知识、丰富的智力生活、宽阔的眼界和在学识上的不断提高，成为学生智力生活中的第一盏继而也是主要的一盏指路灯，引领学生过丰富多样的精神生活，在促进学生和谐发展的过程中不断提升自身的精神境界。然而，在现实的教育实践中，应然的要求并不必然成为实然的选择。我常常对那些视教师职业为崇高事业、追求自身精神境界不断提升的教师怀有很深的敬意，因为他们总能设法让课堂散发出生命的活力来，并且在为事业奉献的过程中自身不断获得更新和发展。同时，我也对气氛沉闷的课堂、教条式讲解的教师怀有深深的遗憾，因为他们原本可以通过反思质疑自己习焉不察的教学行为，让教育环境和教学过程变得更有趣，让学生有更好的发展。那么，教师如何成长？优秀教师的成长有何特点？

回顾自己作为教师的成长经历，我深切感受到，一个人过去的成长经

^① 吴黛舒.“新基础教育”教师发展指导纲要[M].桂林:广西师范大学出版社,2009:21.

历，现在的生活方式，对精神生活的认识、体验和理解程度，既构成他现在的精神状态，也决定了他可能达到的精神境界。教师必须不断质问和反省自己预设的态度、价值及潜在的教学信念和对教育活动的看法，才可能确实地了解自己教学实践行动背后的动因与意义，以确保在任何情形下的行为表现都是合适的。对于教师个体专业发展来说，学识、经验固然重要，但仅此还不足以昭示未来工作的成就，公认的职业道德规范也是专业成长必不可少的基本成分。真正有所领悟，并引起我心灵震撼的则是个人经历中的一件“小事”。那件“小事”发生在2004年的“国庆节”前夕，当时，我在课堂中给学生布置了一篇小论文，题目是“教师言行对我（学生）成长的影响”，这是教育原理课程的第一次作业。为了保证作业的质量，我要求学生充分利用“十一”休息时间，认真完成作业。可是“十一”前后那段时间，我除了上课之外，课余时间基本上都用于审核各种评估资料，以迎接当年的本科教学评估。因此，收齐作业本后，没有及时批改。再一次布置作业时，不得已便把没有批改的作业本发给学生。在发作业本之前，我真诚地告诉他们没有批改的真实原因，并承诺两次作业一定会认真批改。当我认真批改这两次作业时，意外发现的一位学生特别犀利的一篇文章让我坐立不安，迫使我重新审视自己“为人师”的言行。这篇文章的大意是对我不能及时批改作业感到非常气愤：“论文交上去后，老师告诉我们，因为没有时间，作业暂时没有批改。我对这样的解释无法接受。任何事情，如果你不去做，都可以找到借口。我们学着教育原理的时候，同样我们也践踏着它。当我们的心血换来一句冷冷的话语的时候，我们很无奈，也许对于那些没认真准备的人来说，是一件好事，但对那些为此付出心血的人来说，就像吞了苍蝇一般。只有自嘲地说句：‘哎，大学是自己学出来的嘛。’我都不能保证这篇文章会有人看！……教师对学生的影响，有积极的作用，也有消极的作用，一位优秀教师，留给学生的的是无尽的财富和动力，同样一位龌龊的老师留给学生的的是冷漠，而哀莫大于冷漠。”看完这篇文章之后，我的心久久不能平静。与此同时，我快速翻阅所有学生的作业，发现这是全班38位学生中唯一一位对我，一名教师，进行人格上质疑的学生。经过一番内心痛苦的挣扎、斗争与反思，我终于醒悟并意识到：在师生交往过程中，学生不仅应该履行做学生的义务，同时也享受着做学生的权利。这些权利应该得到教师的尊重和保护，在学校教育中，所有教师的言行都应该是符合道德和尽职尽责的。例如，学生有认真对待并完成作业的义务，同时也应该得到教师平等对待并

享受作业得到认真批改的权利。我为自己懈怠了教师应尽的义务，一开始反而有责难于学生的想法而汗颜。发生在教学过程中的这件“小事”，对于一向自认为虽然算不上是一位优秀教师，至少也是称职教师的我来说，确实是一次刻骨铭心的鞭策。它让我醒悟到，教师的成长也如逆水行舟，不进则退；让我深切感悟到，教育的对象是有生命、有潜力的“人”，成为教师不仅要成为一个有技巧的经师，更应该成为富有智慧的人师，在“传道、授业、解惑”的过程中，建造他人，实现自我；也让我意识到，在每个学生心中，原本并没有优秀教师、称职教师与不称职教师之分，只有优秀教师和不合格教师的区别。在学生眼中，教师就像是一面镜子。这面镜子如何让学生照出好的感觉，照出自信与美好，关键并不是由教师的教学方法来决定的，也不是由教师外在“表现”得像一个教师来衡量的，而是要由内在认知到外在身体力行地“做”一个教师，在每一天的教学实践中“成为”教师，让教学不仅仅是专业行为的表现，更是教师专业生命存在的一种状态，是教师全身心地、忘我地投入。我也由此清醒地感悟到：教师无小节，节节是楷模！

这件“小事”对我的成长与发展产生的影响是深远的，从此之后，刻苦勤奋、踏实认真、严于律己、宽以待人、敬业友善、乐观向上的精神追求逐渐成为我的生活常态和教育习性。与此同时，我对教师成长的话题思考得也更多，并激起我从学术上去探究这一话题：教师如何使个人专业发展与其工作环境之间形成互为条件、动态生成的关系？如何改变被动应对状态或生存方式，唤起自主发展意识，进而不断提升精神境界？

个人成长的经历让我意识到，做学问的最佳方式便是从自己的生活体验切入。在《社会学的想象力》一书中，米尔斯（Mills）谈到“治学之道”时曾提醒从事学术研究的初学者：“那些最有名望的思想家并不把研究工作与日常生活相割裂。他们舍不得冷落任何一方面，以至于不能容忍这样的分离，并且要力图使两者相得益彰。……选择做一名学者，既是选择了职业，同时也是选择了一种生活方式……你必须在学术工作中融入个人的生活体验：持续地审视它，解释它。从这个意义上说，治学之道就是你的核心，并且在你可能从事的每一项学术成果中纳入个人的体验。”^① 邓金（Denzin）也指出，这类具有社会学想象力的研究者能将自己的生活经历融入研究课题

^① C. 赖特·米尔斯. 社会学的想象力 [M]. 陈强, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2001: 212.

中,总能找到合适的研究对象,从研究对象那里,研究者可以发现他所要探究的问题,接着研究者便可以将问题确定下来。不仅如此,研究对象的社会经历还可以丰富并深化研究者所要探讨的问题^①。于是,我试图借助社会学的想象力,尝试着将个人生活体验融入学术研究过程。

我有从事高校教育教学的多年经验,曾担任过不同学历层次学生和在职教师的教育课程的教学工作,批改过不同类型的课程作业,但最让我心动的是阅读那些结合个人特殊经历完成的作业。每当阅读那些描绘教师个人特殊人生经历的故事时,总会唤醒我做教师的内心感受和情感体验。同时,从个人教学体验中,我也逐渐领悟到教师对学生产生影响的场所主要在课堂,回顾平时与中小学教师交往过程中所听到的发生在课堂中的各种故事,品味课堂实地观察后对教师深度访谈的感受,我深切体悟到:正是那些对教师生活产生深层而持久影响的个人经历故事,激发了教师不断提升精神境界的动力,同时也引发了教师对个人教育观念的深刻反省,进而影响和改变着教师原有的价值观、思维方式和行为习惯。在此基础上,通过大量文献资料的查阅,我发现“文化”一词恰能很好地反映教师个人的价值取向和教师生活的独特性,结合自己的教学工作体验和当前学习的专业,最终将选题确定为“文化视域下教师成长的解释性探究”。选题的确定是有感于教育学界对教师与学生相互影响的机制尚缺乏深入的探究,以及教师成长研究还缺乏方法上的更新和突破,同时也是基于对教师的思想、情感、意识等文化属性对促进其专业成长与发展所起的重要作用的深切感受。

二、多维视野中教师成长研究

从一名新教师成长为一名合格教师有一个过程,教师在不同的成长阶段所关注的问题不同。心理学、哲学、社会学从各自不同学科视角对教师成长问题进行了阐释。心理学通过“专家-新手”比较研究,分析专家教师的特征,探寻新手教师成长为专家型教师的途径;哲学通过教师个人教育哲学的构筑,思考如何促使教书匠教师向专家型教师转变;而社会学则从人的社会化理论出发,强调教师成长是一个预期社会化和继续社会化的过程。

^① 诺曼·K. 邓金. 解释性交往行动主义:个人经历的叙事、倾听与理解 [M]. 周勇,译. 重庆:重庆大学出版社,2004:78.

（一）心理学视角下的教师成长研究

心理学根据新手教师与专家型教师行为的比较研究,借鉴认知科学研究的思维方式,将教师成长看作“长时段”的问题解决过程,即从新手教师到专家型教师的过程,专家型教师是教师成长与发展的最高目标。根据斯腾伯格的教学专长的原型观,结合有关专家行为的心理学研究,并与非专家型教师比较,专家型教师的基本特征主要表现在知识、效率和洞察力等方面。所谓专家型教师,是指那些在教学领域中,有丰富的和组织化了的专门知识,能高效率地解决教学中的各种问题,富有敏锐的职业洞察力的教师。根据国内外的现有研究,一般“专家-新手”的比较研究,多试图寻求的是专家教师、优秀教师的一般“特质”,并将其作为以后“培训”教师的依据。促使新手教师成为专家型教师的基本途径主要有:(1)观摩和分析。这是一种基于优秀教师课堂教学活动进行观摩和分析提出的教师训练方法。这种观摩可分为组织化观摩和非组织化观摩。组织化观摩是在观摩之前制订较详细的观察计划,确定观察的主要对象、角度以及大致程序,也可以进行有组织的讨论分析。非组织化观摩则没有这些特征。一般来说,为培养提高新教师和教学经验欠缺的年轻教师易进行组织化观摩,这种观摩可以是现场观摩(如组织听课),也可以是组织观看优秀教师的教学录像;非组织化观摩要求观察者有相当完备的理论和敏锐的洞察力,否则难以达到观摩学习的目的。通过观摩分析,学习优秀教师驾驭专业知识、进行教学管理、调动学生学习积极性等方面的教育机智和教学能力。(2)微型教学(又称微格教学)。通过自己实际进行教学而获得丰富经验,这是实习生和新教师提高教学水平的另一重要途径。微型教学使教师分析自己的教学行为更加直接和深入,增强了改进教学的针对性,因而往往比正规课堂教学的经验更有效。(3)教学决策训练。教师的教学过程也是一个采取决策的过程,如判断自己的教学行为所引起的学生的反应是否符合期望,如果符合,就继续自己的行为,如果不满意,就要采取一定预防和矫正措施,等等。通过对教师或实习生进行教学决策的训练可以提高他们的教学能力。(4)教师通过反思来提高教学能力。反思是教师着眼于自己的活动过程来分析自己做出某种行为、决策以及所产生的结果的过程,是一种通过提高参与者自我觉察水平来促进能力发展的手段。这里所说的反思是一种需要认真思索乃至极大努力的过程。教师对教学的反思有助于他从新教师向专家型教师的发展,有的教师从教几十年而无所

发展,缺乏反思是其中一个重要原因。(5) 教师参与研究。教师参与研究是提高教师教学水平的一条有效途径,它可以使教师针对教学中的具体问题和特定条件,灵活地运用教学与学习的基本原理,解决所面临的实际问题,这有利于教师建构自己对教学和学习理解,有利于缩短研究与实际教学之间的距离,同时它可以使教师主动提高自己的教学能力。^①

上述这些研究结果让我们清楚地看到了专家型或优秀教师的基本特征,与一般教师之间的差异所在,以及促使教师成长为优秀教师的途径。然而,这些研究对一般教师如何成长为专家型教师的帮助却不大。因为多数研究者对教师成长研究都持有这样的假设,即教师的专业发展过程就是把专家型教师或优秀教师的某种“特质”“传递”给师范生或一般教师的过程,而且假设这一传递过程是无条件的、有效的,与教师专业发展所处的时期、教师已达到的发展水平无关。基于此,这些研究者所关心的,主要限于专家型教师与一般教师在所达到的发展结果上的差异,而不是他们各自达到相应发展结果的过程及差异。^② 实际上,教师成长是一个长期、复杂的过程,并非假想的那样简单,仅仅靠“告诉”新手专家所知道的内容并不会使他们成为专家。显然,心理学根据教师行为研究成果提供的教师培养和培训的一些方法,忽视了教师的意图和动机,诸如专业态度、自我专业发展需要和意识等。如何激发教师批判性地分析、思考复杂教学背景和过程的愿望,培养教师根据自己的积极思考而决定行动的能力和责任感,这自然涉及教师成长问题的哲学思考。

(二) 哲学视角下的教师成长研究

美国当代教育哲学家乔治·奈勒在其《教育哲学导论》中指出:“那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者,可能是好的教育工作者,也可能是坏的教育工作者——但是好也好的有限,而坏则每况愈下。”^③ 由此可见,从一个经验型的教书匠转变为科研型的教育专家的过程不是靠经验的积累,而是教师以新的教育理念反思自己的教育行为,将自己的经验置于哲学分析框架中进行深层次解剖,进而融合自己对教育问题的基本看法,构筑个人的教育哲学观,并指导教学改革实践的过

① 陈琦.当代教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,1997:340-344.

② 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:200-201.

③ 陈有松.当代西方教育哲学[M].北京:教育科学出版社,1982:135.

程。对此,美国哥伦比亚大学索尔蒂斯教授指出,正像每个人会产生自己的人生哲学一样,每一个教育实际工作者都会产生自己的教育哲学。个人教育哲学主要是个人关于教育工作的基本信念和理想,它对个人的教育实践能够产生很大的影响。索尔蒂斯认为,教师个人教育哲学有两种情形:一种是经过周密考虑的、有系统框架的话语系统,显然它是一种经过加工提炼的教育主张;另一种是没有经过加工提炼的属于个人潜意识的教育主张,显然它是一种低级层次上的主张。前者与专业教育哲学有紧密的联系,后者则属于常识性的东西,是普通人对教育问题的意见,这种见解是朴素的,但可能是不严谨的。从中可以看到,教师个人教育哲学的形成与发展是一个由教师原创的但尚处低层次的教育见解,经过提炼,向较高层次的专业性哲学发展的过程;是教师发挥主体性意识,对教育问题进行哲学分析,形成个人系统的教育理念、教育态度、教育方法的过程。所谓教师个人教育哲学,“是指把个人的体验、感悟、价值观融于一定的教育教学实践行为之中,并内化为个人的教育思想观念,成为教师个人主观世界不可分割的有机组成部分,对教师而言,它是教育理论和教育实践相结合的产物”。^①

既有研究将教师个人教育哲学对教师成长与发展的意义概括为三个方面。第一,有助于教师确立教育信念,实现专业自主。教育信念体现了教师的理想追求和服务精神,是一种积极向上的哲学情感。借助教育哲学的感召,教师将在日常工作中自觉思考教育的目标定位、功能发挥、价值意义等一些根本性问题,将自己认定的教育观念、教育理想列为教师生涯矢志不移的追求目标,这是从“教书匠”转向“专家型教师”的重要前提。第二,有助于教师提升理论素养,优化思维品质。教师对一系列来自实际的教育现象作哲学层面的思考,就是将自己的看法放入一定的教育理论和哲学框架中梳理,探索其理论支撑点,使教师的教育教学活动有理论上的支持,同时在分析归纳、比较综合的思考中也体现了既有深度又有广度的理性思维能力。第三,有助于教师指导教育实践,形成个人风格。一个具有个人教育哲学素养的教师,对于实际运行中的学校办学目标、功能、教学、课程、管理等所有方面会有自己独特的思考,能依据自己业已认定的教育哲学观对之进行剖析,找到问题的症结,形成基本的态度和想法,并用以指导、改进教育实践。在这一过程中,他不断积累经验,提炼原创思想,将自己的教学创意与

^① 陈建华. 基础教育哲学 [M]. 上海: 文汇出版社, 2001: 294.

哲学思考结合起来,最终“确立一套与自己教育思想观念一致的、具有高度技巧的、属于自己的操作原则”。这种教学风格的形成,是教师个人教育哲学的产物。^①显然,对于普通教师而言,引导他们逐步确立个人教育哲学是适宜的,也是十分必要的。普通教师有着一定的教育实践,也积累了相当的教育经验,对诸多教育问题业已形成了自己的看法,但他们的看法只是停留在下意识的、直接感受的阶段,如果能给予及时引导,鼓励他们从教育哲学的高度反思自己尚处于低层次的见解,对支离破碎的、片断的感受进行逻辑归类和哲学化梳理,那么他们就能将原来深藏于潜意识中的、“默会”的思想显性化,从而逐步形成个人的教育哲学观。

构建教师个人哲学是理论对实践的分析、梳理、评判的过程,是一个高度个体化的学习过程,以人文社会科学知识为理论支撑的理性思辨将主导这一过程的推进。但这一过程的推进不是在一种自身封闭体系中完成的,而是个体教师与其所处复杂环境之间综合互动作用的结果。这是因为教师工作属于社会活动的组成部分,因此教师不可能离群索居,必然受社会环境的制约。教师成长与发展也不仅仅是个体教师在知识、技能与实践方面的学习和提升,它发生在变动不居的社会之中,受到各种环境因素的影响,社会环境始终是构成教师的活动和观念影响的重要资源之一。对教师来说,如何很好地履行对学生个体社会化这一社会责任,并充当名副其实的学生成长的引路人,社会学为我们思考这类问题提供了一种新的视角。

(三) 社会学视角下的教师成长研究

社会学是获取教师成长与发展理论和方法的主要源泉,特别是社会学中有关人的社会化的理论,以及由此衍生的教师社会化概念,构成了教师成长研究的另一个新取向。社会学意义上的个体社会化是指个体在与社会环境相互作用中,掌握所属社会的各种知识技能、行为规范、价值观念,获得该社会所要求的成员资格,同时也是自我和个性形成和完善的过程,即从一个生物体的自然人转变为一个社会人。^②教师作为学校机构中一个重要的社会角色,一方面是学生个体社会化的承担者,另一方面也是自身社会化的承受者。因此,要想成为一名符合社会要求的合格教师,就要进行教师社会化。教师自身社会化程度的高低和质量的好坏将直接影响到其能否胜任名副其实

① 李进. 教师教育概论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2001: 38-39.

② 钱朴. 教育社会学的理论与实践 [M]. 南宁: 广西教育出版社, 2001: 173.

的社会化代表者，影响到教师能否很好履行对学生进行个体社会化的社会职责。目前关于教师社会化的界定，其内涵主要涉及三个方面的内容：（1）就其性质而言，教师社会化是个体特殊社会化过程；（2）就其内容而言，教师社会化是个体学习从事教师职业所应具备的专业知识、技能和价值观等；（3）就其过程而言，教师社会化的整个历程包括从了解教师职业的社会形象开始一直到教师职业生涯结束为止的全过程。因此，所谓教师社会化是指从事教师职业的人为胜任这一职业角色而从价值观念、知识技能、行为模式等作出改变和更新的过程。^①

教师社会化是教师的全面、综合、持续的成长过程。一个教师的全面成长，也就是他在学校组织环境中，与来自该环境的各种要求不断地发生互动，从行为态度到专业表现上逐步达到社会对他的角色期望，进而最终将社会规范内化为个体素养的过程。综合国内外的研究，影响教师社会化的环境因素可以从学校组织环境、教师人际关系、教室生态环境和专业成长环境等方面来分析。（1）学校组织环境。学校作为一个社会组织，其社会学特征是指学校社会组织成员的构成状况，内部群体的结构，内部职务、权力和地位的分配等。具体来说，影响教师社会化的学校组织环境包括科层体制结构、学校校长领导方式等。学校科层体制对教师的影响是相当大的。许多实证研究结果显示，教育实习期间教师除了达到教育实习课中预期目标外，更在实习学校的科层体制文化中，学到一些师范培育机构不希望实习生学习的教学态度或行为。另外，校长是教师专业社会化的主要承担者之一，许多有关校长领导行为的研究发现，不同校长领导方式影响教师的服务精神。采用高关怀、高倡导领导方式的校长，其教师工作热心，服务精神高昂；反之，采用低倡导、低关怀领导方式的校长，其教师工作敷衍，常有纷争。许多有关教师角色的研究，对于影响教师行为的社会因素均曾加以分析，其中有关校长的领导方式常被认为是引起教师角色冲突的一个主要因素。（2）教师人际关系。教师社会化的主要承担者还有学校行政人员、同事、学生家长与学生。许多研究证实，人际关系是教师在其社会化过程中最感困惑的问题。其中，教师同事是教师社会化过程中的重要他人，对其专业发展有重要影响。由教师正式团体或非正式形成的不同类型的教师文化，对教师价值观念、教学智能等有重要影响。带教教师是新教师入职成长中的直接引导者，他构成了教

^① 李进：《教师教育概论》[M]，北京：北京师范大学出版社，2009：45。