

■ 教育学研究

# 农村教师文化重建:从技术取向 走向合作交流

胡红杏

(西北师范大学 教育学院,甘肃 兰州 730030)

**摘要:**新课程的有效实施需要培育教师良好的合作交流意识,构建开放合作的教师文化。目前农村教师的合作交流现状在一定程度上呈现出孤立保守和技术取向的教师文化特征。重建合作开放的农村教师专业文化的策略包括:以多样化和差异性的教师专业发展为基础,发挥教师个人文化中的积极因素;培育教师群体共有的信念以及建立持续有效的动力机制等。

**关键词:**农村教师;课程改革;教师专业发展;教师文化

中图分类号:G423.07 文献标识码:A 文章编号:1672-4283(2014)03-0172-05

收稿日期:2013-10-11

基金项目:教育部人文社会科学研究规划基金项目(13YJA880027);西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目(SKQNGG12010)

作者简介:胡红杏,女,甘肃通渭人,教育学博士,西北师范大学教育学院讲师。

教师文化是一种附属于学校文化的亚文化,它体现了教师群体的价值观和思想规范。<sup>[1]</sup>哈格里夫斯(Hargreaves, A.)从内容和形式两方面对教师文化作了阐释。教师文化的内容是指教师之间共享的态度、价值、信念以及观点,其交流方式是分享和共识。教师文化的形式是指教师之间相互关系的类型和特定的联系方式。教师文化内容受教师文化形式的影响,也就是说,教师的关系类型和联系方式不同,教师群体的价值、信念和态度就表现出不同的特点。<sup>[2]163-185</sup>由此可见,教师之间合作交流的内容和形式在一定程度上折射出教师文化的特征。本文基于对甘肃省农村中学教师合作交流现状的反思,找寻重建教师文化的路径和策略,探析教师文化重建对教师专业发展的意义。

## 一、农村教师文化的现状分析

### (一)农村教师合作交流内容的调查与分析

对于教师合作交流的内容,我们在调查中发现,21.1%的教师认为,自己能够经常与同事就新课程实践中的问题进行广泛深入的讨论和交流,而

69.9%的教师认为自己很少与同事交流实施新课程的经验和体会。经常就新课程实施问题进行合作交流的教师只占到教师样本的1/5,这说明新课程改革并没有引起教师们的普遍关注和重视。进一步调查发现,教师之间很少探讨课程实践中的经验和体会,主要原因有以下几方面:首先,许多农村学校的教师严重缺编,教师承担学科教学的压力较大。有一些学校是寄宿制,学生在校时间长,使教师的工作更加繁杂忙碌。多数教师只是出于自己的经验和教训去处理课堂上时刻变化的情况,没有更多时间和精力去反思自己的教育理念和教学实践问题,或与同事交流他们对教育问题的看法和体会。其次,一些农村教师长期以自我为中心进行教学,他们往往迷信自己的教学经验的价值,对学习和接受新思想、新观念存在消极抵触情绪,因而没有养成向同事主动请教和探讨问题的习惯,缺乏团队合作意识。再次,一些教师虽有合作交流意识,但由于学校对课程改革不重视,导致教师交流的内容较多局限于探讨学科教学经验或提升学生学科成绩的方法和技能方面,而关于教师在新课程改革中遇到的问题和困惑,

甚而关于课程价值等更深层次的内容交流甚少。可见,教师之间的合作交流即使能达到形式上的开放和互信,但若缺乏共有的价值观和教育信念的支撑,也难以在更深层次的交流中达到教师智慧的共享。

### (二) 农村教师合作交流形式的调查与分析

对于合作交流的形式,我们的调查结果显示,30.1%的学校主要通过“教师集体备课及研讨”,20.4%的学校以“能者为师,开设讲座”的形式帮助教师共享经验,促进教师之间的交流和提升。而采取“组织开展跨学科的同伴互助和专题研究”的学校很少,只占3.4%。相反,在这些形式中,教师们普遍认同的有助于提升教育教学能力的合作交流形式,主要是“组织开展跨学科的同伴互助和专题研究”(占29.3%)和“个别交流”(占45.8%),而认为“教师集体备课及研讨”和“能者为师,开设讲座”更有助于提升教育教学能力的教师,分别只有21.4%和3.5%。由此可见,一方面,教师们普遍认同校本教研对提升课程实施能力的作用,而就校本教研的具体形式和内容而言,教师们更注重不同学科之间开展跨学科的同伴互助和专题研究。由于农村中学教师基本都是单一学科背景,而现代课程知识逐渐趋于整合和综合的特征,因此教师在课程实践中面临很多跨学科、综合性的问题。与“教研组集体备课研讨”更多关注同一学科的教学问题不同,在不同学科教师之间开展跨学科的同伴互助和专题研究,更有利于扩展知识视野,实现教师经验和智慧的共享,而这正是多数农村学校在新课程改革中容易忽视的。另一方面,多数教师不认同“能者为师,开设讲座”的效果,这是因为在他们看来,承担讲座的教师往往因为曾经主讲的一两节公开课取得了较好效果,因而得到学校领导的肯定,但由于课程实践的复杂性和学生情况的不断变化,使得新课程的实施需要教师广博的知识视野和灵活多样的教学方式,而不是统一固定的模式和所谓放之四海而皆准的技巧,因此,“能者讲座”的一家之言没有跨学科的教师学习共同体的广泛研讨以及教师之间自然开放、各抒己见的“个别交流”更有利于打开教师思路,提升教师的教育教学能力。

### (三) 农村教师文化的问题反思

农村教师在新课程实施中合作交流的现状在一定程度上折射出孤立、保守和技术取向的教师文化特征。

首先,农村学校的工作条件在一定程度上影响着教师学习共同体的建立,使教师文化呈现出一定的孤立性。多数农村学校上课时在彼此隔绝的课堂,下课后在自己的宿舍或家里备课,只能独自面对和处理自己教学上的问题。一些农村学校实行的教研组办公制度,也使得教师之间跨学科的合作难以进行,正如富兰(Fullan)所说“学校的基层组织结构意味着教师必须私下与困难和焦虑做斗争”<sup>[3]102</sup>。农村教师工作的物理环境和基层组织结构,把教师

彼此分开,使得教师的工作往往是在脱离同事帮助的孤立情境中独自完成,从而使教师文化呈现出一定的孤立性。

其次,农村教师之间未能形成一种分享、观察和讨论彼此工作的习惯和规范,教师之间的合作交流呈现出封闭保守的教师文化特征。由于长期以来基础教育的课程设置是一种分科教学的体系,教师往往强调学科身份的认同,在自己所教的学科教学中各自为政,互不干涉,缺乏团队合作精神,<sup>[4]</sup>学校中也缺乏相互学习的氛围,使教师的工作通常都是以个人独有的方式进行。“教学实际上是一种孤立的事业。在教学中,如此多的人在如此狭小的空间和紧凑时间内完成如此一致的使命,但它却是在自我迫使和职业认同的孤立之中进行的,这可能是个最大的讽刺——同时也是教学的最大悲剧。”<sup>[5]</sup>“自我迫使和职业认同的孤立”是教师为保有自己经验上的私有性而采取的一种自我保护意识和惯性思维,教师为坚守自己专业上的独创性往往对自己的教学智慧和经验采取保守自闭的态度,而不习惯于与人分享,从而使教师之间的合作关系呈现出封闭保守的教师文化特征。

第三,农村教师之间分享和交流的内容多是学科教学经验或提升学生学科成绩的方法策略等问题,呈现出技术取向的教师文化特征。新课程改革的实践使一些教师能够意识到合作交流对提升专业发展的重要性,在观念上对学习新知识、借鉴新经验不再表现出抵触和排斥情绪,在教学实践中能够积极地相互帮助和配合,以寻求互动合作和共同发展的策略。但是在分享和交流的内容上,由于学校传统的学科本位主义仍然存在,教师评价的甄别性难以在短期内向发展性评价转型,从而使多数教师之间的合作交流往往以解决目前教学实践中的具体问题为主导。这些具体问题通常是教师们最为关心的学科教学经验或提升学生学科成绩的方法策略等,对于新的课程理念,他们更多是从操作性这个角度寻求同事的帮助,难以形成一致的规范和价值体系,并创造一种共同的学校文化,因而存在着一种把教育理论转化为操作技术的倾向。教师们注重技术上的互补,而平时着重吸收的也多是别人所表现出的技术优势,这种倾向转化成教师的语言就是“好的做法”,<sup>[6]</sup>即为提升学生学科成绩而拥有的学科教学经验或方法策略等内容,呈现出一种缺乏共有的价值观和教育信念支撑的技术取向的教师文化特征。

## 二、重建农村教师文化的新诉求

基础教育课程改革要求教师在教学中践行现代教育理念,改善教学行为,而农村教师的学历普遍偏低,知识结构单一,接受职后课程培训的机会比城市教师量少。一些农村教师没有机会更新自己的知识结构,因此,无论是在认知方面还是心理方面都需要

花费相当多的时间和精力来适应时代发展和教育变革的需要。孤立保守和技术取向的教师文化特征使多数农村教师缺乏问题意识和自主发展的专业精神,对新课程改革的理念和实践问题缺乏应有的关注,因此重建开放合作的教师文化,培育农村教师良好的合作交流意识,鼓励教师之间开展广泛和充分的合作交流,可以有效地帮助教师改变单一学科背景所带来的知识视野狭窄和知识结构老化的现状。教师之间通过互相探讨课程实践中遇到的困惑和问题,分享经验和智慧,促使教师文化从孤立保守的个人文化向开放合作的教师文化转型,由此促进教师教育反思和教学研究能力的持续提升。

哈格里夫斯从社会转型的角度提出了教师文化的转型。他认为教师文化是教育变革和学校发展的关键性因素,并从“形式”的视角将教师文化划分为个人主义文化(individualism)、派别主义文化(balkanization)、自然的合作文化(collaboration)以及人为的合作文化(contrived collegiality)4种形态。哈格里夫斯由此提出了教师合作文化对于教师专业发展的深层价值。这些价值主要通过教师合作的基本要义体现出来,包括自发性(spontaneous)、自愿性(voluntary)、发展取向(development-based)、超越时空(pervasive across time and space)以及不可预测性(unpredictable)等几方面的特征。<sup>[2]163-185</sup>基于哈格里夫斯对合作文化的理解,我们可以鼓励教师跳出狭小、自我封闭的空间,在保有教师的独创精神和专业自主性的同时,消除个人主义文化中不利于教师成长的孤立保守的弊端,促使教师文化从孤立保守转向合作开放。

重建合作开放的教师文化,其核心在于以教师的教学和发展需要为基础、以教师自主和自愿为前提,建立相互支持、开放互信的合作关系。<sup>[5]</sup>首先,教师文化中合作的本质属性是指向教师专业发展的。教师基于提升自己专业素养的内在动力而建立合作的任务和目标,以学习借鉴的心态互相切磋问题、共同分享观点并积极参与课程决策。这种合作要求每个人都要有独立自主的意识,彼此在合作交流中共同成长,体现合作文化的发展取向性。其次,教师之间的合作关系不是通过行政限制达成,而是教师出于改进教学、提升自己的内在动力而在日常生活中自然而然地生成,是自主和自愿的教师行为。如果教师双方的合作交流不能建立在平等对话、自主自愿、相互信赖的基础之上,就不能算是真正意义上的合作。再次,教师文化中的开放是指教师的交流合作不受时间和场所的限制,在各种工作任务和日常生活中,教师之间可以随时相互学习、交流与分享,从而建立一种相互开放、信赖、互助的同事关系,体现自然合作文化超越时空的特征。由此可见,重建合作开放的教师文化,将使教师超越个体经验的反思或者课程专家培训的模式,转向不同学科教师之间的相互学习和支持,一起分享和交流各自的观点

和智慧,以此增强教师对知识和课程的整合,在课程实践中加强课程内容与学生的生活和经验的联系,并有助于解决教师在课程实施中遇到的困惑和问题,增强教师改进实践的勇气和能力,促进教师的专业发展。

### 三、重建农村教师文化的策略

#### (一) 重建教师文化需充分发挥教师个体积极因素

教师文化是对教师个人文化的超越,这种超越有两方面的内涵:一方面,重建教师文化需消除教师个人主义文化中孤立保守的弊端。个人主义文化表现在“教师对自己的要求持有独立的成功观,对其他教师的态度奉行不干涉主义”<sup>[4]</sup>,教师之间没有合作共事的要求和习惯。教师通常是基于自己在教育教学中积累的经验教训反思和改进自己的教学,很少与同事进行关于教育改革、教育理想等深层次问题的对话。消除教师个人主义文化中孤立保守的弊端,是重建合作开放的教师文化的前提。另一方面,重建教师文化需发扬教师个人主义文化有利于培育教师独立创新的专业自主精神,促进教师专业自主发展的优势。个人主义的积极因素主要体现在个人主义文化有利于发展教师的独立创新能力,并保护教师的专业自主权。教师个人主义文化由于强调教师的独立思考和自主抉择等专业生活方式,使教师有可能在激发教育智慧、积极地创生自己独有的教育教学方式方法、形成自己的教学特色以及教学风格等方面产生卓有成效的结果,从而有利于保护教师专业的自主权利。对于农村教师来说,保护教师专业的自主权利有着更为广泛和独特的价值。农村教师的工作环境相比城市教师更为艰苦,教师所面对的问题和困难更多、更难以克服。农村的课程资源也较为贫乏,教师在这样的环境下开展工作,势必要付出更多的辛苦和精力,每位教师通过自己长期不懈的努力获得的教育教学经验都是一笔非常宝贵的精神财富,教师因这些独有的经验开展具有个性化的教育教学工作,从而对学生的发展产生良好的作用,教师因此体验到教师工作的职业价值和成就感,这将为教师之间开展平等对话和智慧共享奠定坚实的基础。哈格里夫斯曾说,教师独处最重要的一点是能刺激创意和想象,这在一定程度上显示了智力的成熟。<sup>[2]163-185</sup>这种“创意和想象”的价值主要体现在“有利于培养后现代教学所需要的核心能力——如独立判断、自主抉择和创新能力”。<sup>[7]</sup>由此可见,重建合作开放的农村教师文化,需发扬教师个人主义文化有利于培育教师独立创新的专业自主精神,以更好地促进教师专业自主发展。

#### (二) 重建农村教师文化需以多样化的教师专业发展为基础

从某种程度上来说,教师合作文化虽然体现着对教师个人主义中消极因素的批判,但是也并非要

追求一个高度一致的共有文化。<sup>[8]149</sup>离开教师个体经验和智慧的独特性以及教师专业发展的多样化和差异性,去追求教师的交流和合作,将无助于教师的互相学习和共同发展。正如富兰所指出的“有效合作的文化氛围并非以观点相似为基础。多元化才有价值,因为他们可以获得不同的观点,并凭借这些观点去认识问题的复杂性”<sup>[9]49</sup>。可见,离开教师的个性差异和专业特色,合作也就失去了意义和基础。目前许多农村学校的教育管理制度在一定程度上不利于教师之间以专业发展的多样化和差异性为基础展开广泛深入的合作交流。许多学校片面地以奖惩促教学,片面地强调教师个人之间的业绩竞争。教师往往迫于竞争的压力而实行业务封锁和经验独享,造成教师之间关系的疏离和紧张。教师在工作中互不配合,互不支持。教师的知识、经验和智慧虽有独特性和差异性,但却缺乏合作共享的环境和机制,阻碍了教师文化的健康发展。随着课程改革的推进,农村学校要结合实际,制订出科学的教师管理制度,增加制度的透明度和动态性,及时废止不利于教师发展的制度,培育积极向上、团结互助、共同发展的教师合作氛围,为重建良好的教师合作文化提供保障。在教师专业发展的多样化和差异性基础上开展的教师合作,将超越教师孤立的个人“反思”,以批判性互动和冲突性的对话营造协作学习的环境,以此促进教师学习共同体的持续更新。

### (三) 重建农村教师文化需培育教师群体共有的教育信念

教师文化的重建需以教师共有的教育信念为核心,没有共有的教育信念支撑的教师合作,既使具有超越时空或多元开放等诸多优势,也因为缺乏关于教育价值和目标等实质性的交流内容,而流于空泛和低效。在教师文化的重建过程中,需要有意识、有计划地将教师文化所应具备的理念、思想、目标、价值等转化为教师的职业信念和共同愿景,以不断地激起教师参与课程改革的内在动力。教师合作的愿景和信念不是空泛的理想,而是需要学校和教师共同努力完成的使命。

第一,确立教师合作的共同愿景,意味着要建构具有共同价值观和教育理想的学校文化,为教师教学行为的改善提供价值、思想的引导。我国农村中学生的人数占全国中学生总数的70%以上,农村学生是否具有科学素养、是否具有创新精神,将直接影响我国农村的发展进程,因此实施和推广素质教育的重难点在农村。农村学校承载着传播优秀的乡村文化、提高农村学生的创新精神的使命,然而相对城市中学来讲,农村中学对素质教育的认识要模糊一些,学校也普遍缺乏必要的图书、仪器等教学设备,课程支持条件较差,因此课程改革的推进面临很多困难。良好的学校文化有助于引导教师在课程实践中积极主动地践行新课程理念,并进行教育创新和教学行为的持续转变,为重建教师文化提供保障。

培植良好的学校文化,关键是把学校建成以价值观、情操及信念为中心的学习共同体,让学校所有的成员了解学校农村教育的使命和价值,明确学校教育的目的,以价值观为动力,推动学校的课程改革真正走向深入。

第二,学校需持续不断地鼓励教师发展自己的个人愿景。“如果人们没有自己的愿景,他们所能做的就仅仅是附和别人的愿景,结果只是顺从,决不是发自内心的意愿。同时,原本各自拥有强烈目标感的人结合起来,可以创造强大的绩效,朝向个人及团体真正想要的目标迈进。”<sup>[10]38</sup>发展教师的个人愿景,意味着学校的教育目标、办学理念需要被教师充分地理解和认同,进而转化为每位教师具体的教学目标,并通过教育教学活动得以践行和实现。从教师个人来说,“我们不应该认为愿景是只有领导者才有的东西,它的产生使我们认清作为教育工作者什么才是重要的”<sup>[10]20</sup>。农村教师由于教学环境较封闭,更需要及时吸收借鉴其他领域、学科的新成果、新知识,在与同事的交流互动中不断反思自己的教学实践,自觉地对课程、教学以及学校教育的本质和目的等问题进行深入思考,以提升自己教育价值的深层认识,树立教育信念。在教师个人愿景驱动下的合作交流,不仅仅局限于某些学科知识或教育知识,而是根据开放、互信的原则在知识、思想、信念和态度上充分交流,共同分享教育经验和智慧,从而培育出共同的愿景。正如富兰所说“创造一种愿景可以促使我们赞成理想的未来”<sup>[10]20</sup>。它表明我们对现实的合理批判和改造的信心,在这个过程中,一种基于共有的价值观和信念的教师合作文化得以重建。

### (四) 重建农村教师文化需建立持续有效的动力机制

教师的合作交流需要一定的外部动力机制,保证教师参与课程开发的积极性、主动性和持久性。有效的动力机制包括教师评价制度、教师奖惩制度和教师工作量计算制度等。<sup>[11]</sup>首先,新课程不仅要求把评价过程看作是学生发展的过程,也看作是教师发展的过程,这就意味着要给教师充分的专业权利和自由,对于教师所取得的成绩能够及时肯定和激励,使他们不断获得成就感。教师评价要克服甄别性评价的弊端,改革依考评教的制度,以是否促进学生的全面发展来评价教师的业绩,从而引导教师的合作交流建立在共有的教育价值观和信念的基础上。其次,教师的奖惩制度是促进教师发展的有效动力机制。有效的奖惩能促进教师间形成一种积极向上、互惠共进的竞争氛围,使教师的工作处于一种激情状态。再次,科学合理的教师工作量计算制度,是建立科学的教师评价制度的基础。调查表明,目前农村学校教师评价的内容十分单一,以学生成绩为主要评价内容,这种终结性的教师评价制度严重影响了农村教师和谐关系的建构。在教师工作量认

定上,多数学校并没有把新课程所倡导的综合实践活动的指导以及校本课程的开展计入教师的业绩,这在一定程度上削弱了教师开展这些活动的积极性,影响了课程改革的深入推进。总之,教师评价制度、教师奖惩制度和教师工作量计算制度等的建立和完善,能为教师发展提供充分的动力支持,有助于开放合作的教师文化的形成。

从当前农村教师文化的实际状况出发,要重建合作开放的教师文化需对合作的前提、基础、核心以及保障进行深入思考。我们认为,充分尊重教师作为专业人员应该享有的自主判断和自我抉择的权力,发挥教师个体的积极因素是重建教师文化的前提;追求多样化和差异性的教师专业发展,将为重建教师文化奠定良好的基础。从学校来说,培育教师群体共有的教育信念,引导教师共同分享教育经验、智慧和思想,是重建教师文化的核心;而建立持续有效的动力机制将为重建教师文化提供充分的动力支持和保障。由此,追求“在教师自立和合作之间维持一种适当的张力”<sup>[12]</sup>,使教师文化得以走向合作开放,进而促进教师专业能力的持续提升。

#### [参 考 文 献]

- [1] 张华. 引导教师文化转型 促进教师专业发展[J]. 教师教育研究 2007(4).
- [2] HARGREAVES A. Changing Teachers ,Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age [M].

London: Cassell ,1994.

- [3] MICHAEL FULLAN. 教育变革新意义[M]. 武云斐,译. 上海:华东师范大学出版社 2010.
- [4] 肖正德. 教师教学行为转变的文化学思考[J]. 课程·教材·教法 2011(4).
- [5] 石生莉. 教师文化研究新取向:教师新专业文化的确立[J]. 教育理论与实践 2006(5).
- [6] 马玉宾 熊梅. 教师文化的变革与教师合作文化的重建[J]. 东北师大学报:哲学社会科学版 2007(4).
- [7] 邓涛. 个人主义教师文化:误解与匡正[J]. 教师教育研究 2007(7).
- [8] 饶从满 杨秀玉 邓涛. 教师专业发展[M]. 长春:东北师范大学出版社 2005.
- [9] 迈克尔·富兰. 变革的力量:续集[M]. 中央教育科学研究所 加拿大多伦多国际学院,译. 北京:教育科学出版社 2004.
- [10] 迈克尔·富兰. 变革的力量——透视教育改革[M]. 中央教育科学研究所 加拿大多伦多国际学院,译. 北京:教育科学出版社 2004.
- [11] 马玉宾 熊梅. 教师合作文化的内涵、现状与重建[J]. 上海教育科研 2008(1).
- [12] CLEMENT MIEKE , VANDENBERGHE , ROLAND. Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial(Ad) Venture [J]. Teaching and Teacher Education 2000(16).

[责任编辑 何菊玲]

## Reconstruction of the Rural Teacher's Professional Culture: Transformation From Technical Orientation to Cooperative Exchange

HU Hong-xing

(College of Education ,Northwest Normal University ,Lanzhou 730030 ,Gansu)

**Abstract:** To bring New Curricula effectively into practice , it is necessary to train broad rural teachers in proper consciousness of cooperative communication and construct an open and cooperative teacher professional culture. The investigation shows that the status quo of rural teachers' cooperative communication is to a certain degree isolated and conservative and technology-oriented. The following strategies are recommended to reconstruct the rural teacher's professional culture , including depending on the diversity and difference in their professional development , giving play to the active factors in the teacher's individualism , nurturing the common belief of the teachers as a social group , and establishing a consistent and effective motivation mechanism.

**Key Words:** rural teachers; curriculum reform; the teacher's professional development; teacher culture