

# 文化生态取向的教师专业发展理念

王晓芳

(河南大学 教育科学学院,河南 开封 475004)

**摘要:**对教师专业发展取向的探讨,一直以来都是教师研究中的热点议题。各种教师专业发展取向所表现出来的弊端日益凸显,尤其是生态取向教师专业发展有逐步“偏离文化”的趋势,因此对文化生态取向教师专业发展的探究显得尤为重要。文化生态取向的教师专业发展认为,教师知识来源于教师所处的“教育生态”背景,教师专业身份的获得依附于其所处的“教育文化生态”,教师专业发展处在特定的文化生态中,是整体性发展与文化双向互动的动态生成过程。

**关键词:**文化生态取向;教师专业发展;知识观;教师观;教师发展观

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)05-0037-09

文化生态学是由美国人类学家J.斯图尔德提出的。他于1955年发表的《文化变迁理论》一书,被认为是文化生态学派正式诞生的标志。该书以人类学为理论基础,注重对文化的研究。20世纪70年代,美国人类学家R.拉帕波特和J.贝内特在其理论影响下,用系统论的观点研究文化,丰富了文化生态学理论,使之更加科学和完整。“文化生态不是文化,文化生态是文化的关系,是人与文化及文化之间的互动关系。”<sup>[1]</sup>在方法论上,文化生态理论借用生态学的方法研究文化的存在、性质、状态、运动和发展等方面的内容,解决人与文化的关系问题。该理论的发展为教师专业发展提供了丰富的理论基础和研究视角,该取向下的教师发展观与教育学视域下的教师发展(强调专业知识与技能、教学反思与实践等)有所不同,前者强调将教师发展的认识与社会情境,尤其是文化,整合在一起进行考察。教师发展不是一种线性的、单一的发展轨迹。“教师本真、鲜活和丰富性、存在性、生成性的过程……教师发展没有绝对的规律可循,它体现的是一个强调教师存在、关注情境过程的、人文伦理取向的教师发展观。”<sup>[2]</sup>本文将对文化生态取向教师专业发展进行分析,阐释其基本理念,并进一步探究其知识观、教师观和教师专业发展观等问题,以期丰富和深化对教师专业发展的认识。

## 一、文化生态取向教师专业发展观提出的理论背景

### (一)对教师专业发展三种取向的辨析

对教师专业发展取向的分类,已有研究中伊劳特根据教师专业发展特点将其分为四类,即“补短”取向(defect approach)、成长取向(growth approach)、变革取向(change approach)和问题解决取向(problem-solving approach)<sup>[3]</sup>;哈格瑞夫斯和古德森提出了教师发展的六种专业主义(forms of professionalism),即经典的专业主义(classical professional)、弹性的专业主义(flexible professional)、实践的专业主义(practical professional)、扩展的专业主义(extended professional)、复杂的

专业主义(complex professional)和互动的专业主义(interactive professional)<sup>[4]</sup>。哈格瑞夫斯和富兰还将教师发展归纳为三类:教师发展即知识和技能的发展、教师发展即自我理解、教师发展即生态变革<sup>[5]</sup>。我国学者王建军指出,根据人们对于“教师的专业活动究竟是一种什么性质的活动”“究竟什么因素影响教师的专业行动和表现”“构成教师专业行动的知识基础是什么”“教师的专业知识应该包含什么内容、具备什么性质”等问题的不同回答<sup>[6]</sup>,可将教师专业发展归纳为理智取向(intellectual approach)、实践-反思取向(practical-reflective approach)和生态取向(ecological approach)三类<sup>[7]</sup>。由于研究者在进行探究时往往是着重教师专业活动的某个方面,因此在对待教师的专业发展问题上,自然会表现出差异来<sup>[6]</sup>。教师专业发展的理智取向、实践-反思取向和生态取向是基于不同心理学理论、知识观等提出的,其基本假设和基本内容各不相同,其理念下的教师专业发展实践也有所不同。然而,需要指出的是,在实践中这三个取向是无法完全分割的,基本上不存在完全按照某一种取向来发展的情况。这是因为教师专业发展是一个极为复杂的过程,既要包含基于教师专业知识和技能提升的目的,又要包含基于教师个人的偏好、价值观、兴趣和需要等方面的变革,还要包含较为广泛意义上教师所处的群体、组织和社会文化对其发展的影响。之所以进行三种取向的划分,主要是为了“便于理解的权宜之分”,这种划分不存在“谁取代谁”,也不存在哪一种取向是完美、理想的发展状态。我们进行学理上的讨论,是为了更全面方位、多视角地展现教师专业发展可能存在的形式和样态,以便为解决实际中教师专业发展存在的诸多问题、防止出现单一强调或突出某一种取向的极端做法,提供帮助。

然而,正是这样“三足鼎立”、不可替代的争论,为文化生态取向的教师专业发展提供了较为丰富和深厚的理论基础。也许教师发展不仅是一个单纯的知识或技能的提升(这些知识和技能也并非仅仅来自教师个体的、情境性的反思),还应该聚焦教师所处的学校或群体及其专业生活方式。这样的判断为我们展现了一个全面的、多样的教师发展观。文化生态取向的教师专业发展在此情景下应运而生,而这一理念是源于对生态取向教师专业发展困境的反思。

## (二)对生态取向教师专业发展的反思

相对于理智取向和实践-反思取向,生态取向的教师专业发展更关注教师所处的生态或背景,尤其是较为具体的、范围不大的学校或学校中的某一个或某几个群体,其群体的组织因素(结构、制度),文化因素(教育理念、价值观、专业学习态度和方式)等都会对教师发展产生影响。然而,相对与其他因素的重要性相比,这个教育生态或背景的核心应该是影响教师发展的“文化”。这里指的“文化”不仅是一种因素,还是生态学视角下的“文化观”,即一种“文化生态”。文化生态取向的教师发展,关注的是其发展所处的文化背景,是教师专业生活赖以存在的文化生态。

生态取向的教师发展认为,教师发展想要取得进展并有所成功,更多地应该依赖其所处的(教学行为发生)的背景(context),理解并认识教师发展所处的“教育生态”(ecology)应该是教师、管理者和研究人员首先要做的事。教师教学所处的背景是教师专业发展的主要场域,为教师主动寻求发展提供了条件。哈格瑞夫斯指出,在这些背景或教育生态中,能为教师专业的持续发展提供支持的最重要的因素是教师文化。教师文化是教师发展和转变的关键点。已有研究表明,教师互相支持、互相合作的学校文化与教育变革的成功实施、学校教学质量的改善、教师专业的发展以及学生成绩的提高等方面有着密切的关系<sup>[8]</sup>。哈格瑞夫斯分析出了四种类型的教师文化,即个人主义文化(individualistic culture)、巴尔干文化(balkanized culture)、合作的文化(collaborative culture)和人为的文化(contrived culture),并对这些文化的内容和形式进行了详细说明。尽管他没有为我们从更广阔的视角提出教师专业发展之“文化”因素的全貌,而且他所指的教师专业发展生态取向仅仅是以“教师文化”为重点展开的,但最起码他指出的“教师文化”或“文化”因素成功地引起了人们对教师发展其他视角的关注。换言之,教师的专业性可能来自教师所处群体的规范或传统,以及由这些民族或集体的心理、规范(规则)、礼仪、行为准则、风俗习惯而构成的“文化”。文化为群体的新

成员或者缺乏经验的成员提供了传统的、集体的、共享的解决问题的方式和方法,为教师专业发展提供了一个框架。有学者认为学校文化的结构、形式以及互动模式与教师专业发展之间存在着强相关关系。因此,教师专业发展应该是一个文化建设的过程<sup>[9]</sup>。教师专业性的获得与发展不仅是对专业知识和技能的学习获得的,更多的是通过在特定的情境中群体内部的专业生活方式获得的。

生态取向的教师专业发展有其合理之处,但也需要进一步深化。正如哈格瑞夫斯所担忧的,我们要警惕一些“创造这种教师文化”的“管理”(managing)行为,主要有自上而下的(top-down)、官僚主义的、技术控制的(technically controlled)和“典型的男性”(characteristically masculine)等行为<sup>[5]</sup>。目前,生态取向的教师发展更多地在强调教师群体、团体的构建,主要是通过行政手段进行制度化组织设计,再通过制度的推动来实现。这一取向正在偏离“文化”的轨道,这正是问题的关键所在。如果对教师发展所处“教育生态”的关注或是对其所处群体及群体文化的建构,是依赖“行政”“强制”等方式建立起来的话,那么我们就与其“自然而然”的合作文化越来越远,对其“教育生态”或所处背景(context)的关注也会越来越远,毕竟“教学行为发生的场景(take place)”“教师发展所处的背景”才是教师发展的“生态”,而不是那些远离其发展场域的官僚主义、技术控制等因素。

此外,认识到生态取向中文化因素的重要性尤为关键。然而,哈格瑞夫斯认为影响教师专业发展的文化因素仅指教学文化、教师文化,并未涉及教师所处背景或教育生态中影响较大的其他文化,如学校内部的学生文化、课程文化、学校文化以及外部的社会文化、传统文化和多元文化等。除了这些文化类型之外,文化生态的存在、发展规律、运行状况以及文化之间的关系等,都会不可避免地对文化产生影响。因此,这里所强调的“文化”,不仅仅是指某一群体的文化因素(主流价值观、“广为接受”的说法、人际关系的类型、习惯性做法、判断优秀教师的标准、对专业学习的态度等)这一狭义的文化观,也不仅仅是指教师所处背景中的某一种类型的文化,而是把文化看作是一种文化生态,有其存在的状态和发展的规律。教师专业发展就是处在一定的文化生态中。教师之所以成为“教育专业人员”,根本原因在于其所处的“学校”文化生态系统和文化环境赋予了其“教师”的身份,“学校”文化生态的存在和发展为“教师”成为专业人员提供了“成长家园”。在文化生态中,不仅仅是文化因素,文化与文化之间形成的各种层次的文化环境和庞大的文化生态系统都会对教师专业性的获得产生影响和作用,文化的发展过程和运行之道也会对教师专业性的发展产生影响,教师的专业性是在与文化的不断适应和转换的动态过程中形成和发展的。换言之,“学校”中某一个或者某几个群体的专业生活方式决定了教育中的专业人员——教师——的专业性,文化生态则保证了教师成为“教师”(这个身份),即教师作为一个专业人员存在的家园。

需要指出的是,教师专业发展的生态取向和文化生态取向是有明显的联系和区别的。尽管二者都强调文化因素对教师发展的重要影响,但侧重点不同。生态取向的教师专业发展将文化因素作为教师发展的“教育生态”因素之一,强调教师专业发展所处的“教育生态”,即教师专业发展受到整个制度的、文化的、时空的、人员的、财政的等各方面因素的影响和制约,而文化因素仅仅是其教育生态(“学校”或“群体”)的一个方面。文化生态取向的教师专业发展是对文化进行生态学的解读,分析教师专业发展所处的文化,是“文化的生态”。两者对文化的认识视角及重视程度的不同,会直接导致人们对“教师专业发展”的理解和实践有所不同。生态取向强调教师与所属的特定“群体”或“社会”之间的关系,因此在实践中这一取向的教师专业发展往往注重对教师群体(教研组、专业学习共同体、学科组、科研组等)组织形式的建构。文化生态取向的教师专业发展也重视教师群体的构建,但强调对其所处群体的文化进行生态学的解读,将教师看作是文化生态的参与者,分析教师与文化及文化生态之间的关系,在实践中强调对群体文化生态平衡的维护。

从文化生态学的发展来看,早在20世纪七八十年代,拉帕波特和埃伦就分别借助系统论研究了人类学,使之成为文化生态学的学科基础。随后,研究者改变了文化生态学创始人——美国人类

学家J.斯图尔德——所阐述的“人类文化对环境的适应过程”，强调生态系统内部各种因素之间相互协调的双向互动关系，主张遵循整体性、最优化、动态性、信息性和可行性等原则，从结构与功能、整体与部分、部分与部分以及系统内外的相互关系中考察文化问题，对文化的存在和发展有了较为完整、科学的认识，使文化建设有了较为系统的科学指导，从而得到最优化的可行性建设方案。这样的文化观，能够为教师专业发展观提供更为科学和深入的诠释，也更能从其机理上分析教师专业发展的本质。因此，文化生态取向的教师专业发展，是对生态取向教师专业发展偏离“文化”轨道的修正，是对生态取向的进一步“深化”和“优化”。

## 二、文化生态取向教师专业发展的基本理念

### (一)知识观：知识来源于教师所处的“教育生态”背景

文化生态取向的教师专业发展，没有明确地对“知识”的性质进行界定，即没有对“构成教师专业行动(教学等其他专业活动)的知识基础是什么”“教师的专业知识应该包含什么内容、具备什么性质”等问题进行规定和解释，但对知识的来源以及获得的途径有着较为清楚的阐释。关于这一点，生态取向的教师专业发展认为，对教师日常教学实践活动起作用的“知识”，不是来自教师在师范教育阶段所掌握的“专业知识”，也不是来自与教师个体的自身经验、教育信念和理念、价值取向等相关的具有个人实践性、情境性的“知识”，而是来自教师所在的特定的某一个或某几个群体及其内部的专业生活方式，存在于“社群”“合作”“共同体”等形式的专业活动中。文化生态取向的教师专业发展也承认群体及其专业活动对教师专业知识的影响。然而，其更为突出“文化生态”这一因素的影响作用，认为对教师影响最大、能产生直接作用的是其所处的“文化”，以及对“文化”的生态认知。关于这一点哈格瑞夫斯有着较为全面的解释。他认为，在群体规范或传统基础之上形成的教师文化或“教学文化”(teaching culture)对教师教育理念、价值观、知识和教学行为都会产生影响。教师的教学策略不仅受到教学需求和具体情境的约束，还受到教学文化(也就是教师群体多年以来处理类似需求或情境时采用的教育理念、价值观、教学习惯或行为等)的影响。教师教学处在一个看似孤立但并不孤独的场所——教室——之中。教室里进行的专业活动不可能不与其之外的事物产生关联，教师的教学活动必然会受到现在或者曾经一起工作的同事或群体的愿景和取向的影响，以群体及其专业生活方式为基础、以传统或规范为核心的教学文化，为教师专业发展提供了重要的场景，为教学赋予了意义，为教师提供了专业支持和身份认同。教师文化的内容包含在一个特定的教师群体或更广泛的几个群体所形成的一贯的态度中，也包含在某种占主流的教育价值观、信念、习惯或既定的行为方式、人际关系、专业学习态度中，我们可以从教师所想、所言和所做中看出教师文化。富兰认为，为了更好地了解教师专业发展和教师教育的局限性和变革的可能性，有必要对教师文化的形式进行分类。

与哈格瑞夫斯过于关注“教师文化”不同，文化生态取向的教师专业发展理念不仅关注其所处的“教师文化”这一单一类型的文化，还采用更为宽广的视角去关注教师所处的整个“文化”背景，是对“文化”进行生态学的解读，把文化视为一个生态系统中的有机生命体，人作为文化生态的存在者，与文化之间有着密切的联系，人的发展就是文化生态的发展，受到文化生态系统、环境、运行和发展等因素的制约。将教师专业发展置于文化生态中，就不再是对教师文化窄化的理解，即教师专业发展的“文化”要素是一种文化生态，其置身于自然文化、传统文化、社会文化和自我精神文化四个系统之中，由远及近地置身于较小范围的学校文化生态环境(群体文化、课程文化、教师文化、学生文化、制度性文化)中，在文化生态的运行和动态发展过程中得以发展。也就是说，不仅仅由教师所处的某一个或某几个学校内部或更广范围的外部群体及其专业生活方式，以及由群体规范或者传统所构成的教师文化或教学文化，会对教师专业性发展产生影响，而且由教师与自我的关系而建立的精神文化以及更为密切的群体文化、课程文化、学生文化、制度性文化、物质文化或更为广泛的

传统文化、社会文化、自然文化所构成的一个庞大的文化生态系统和环境,也会对教师专业发展产生影响。此外,教师的教育专业知识、信念、教育理念或专业行为还在与运行和发展中的文化生态不断进行着动态的双向互动,在互动中彼此得以适应、发展,文化生态得以协调、平衡,教师专业知识、教育情感、专业身份、自主意识都得以逐渐形成和发展。

## (二)教师观:依附于“教育生态”的专业身份

尽管理智取向强调教师接受师范教育所获得的专业知识和技能可能不会在其专业生活中起到至关重要的作用,但不可否认的是,这些知识和技能是教师专业发展的重要基础,是其成为“教师”的底线和保障,我们并不能忽视这一合理性。然而,如果具有“教育性”的专业知识和技能、个人的情景化的实践性“知识”不是其专业身份获得的必要条件,那么究竟是什么构成了“教师”职业独一无二的专业性?也许就是教师专业赖以存在的“文化”因素。这种“文化”是基于教师进入教育生态之后,与其他社会因素,如学校所处的背景情况(与其发展相关的区域位置、历史沿革、人口、民族、宗教、经济状况、教育文化等因素)、学校所处地区、省份的教育状况、学校的社会声誉等,与历史(学校内部的文化传统及外部的传统文化),与自我(已经形成的教育信念、价值观、认可的教育规范以及习惯做法等)建立起专业关系。当开始思考、建立(主动或被动)这些专业关系时,教师才逐步获得了专业身份,成为了从事教育工作的专业人员,其身份认同感也是在其与文化生态的双向互动中得以生成和发展的。

### 1. 教师的专业身份是通过其所处的文化生态获得

教师成为教育专业人员,不是始于其获得专业知识之时,因为这些知识是独立于教师个体实践之外的、被假定为有用的知识,事实上在其日常专业生活实践中真正起作用的也不是这些知识。教师作为一个独立的个体,其专业身份的获得也不仅仅因为其拥有自己独特的个体特点、成长经历和实践经验,因为从理论上说任何一名社会成员、任何一位专业人员都是一个具有独特个性、特点和经验的个体,教师之所以是专业人员,是其所处的群体赋予了其专业身份,使其隶属于教师这一群体。更深层次地讲,是因为其所处的群体、社会或生态环境是具有教育性的文化生态,群体拥有与教育教学相关的专业观念和行为,教师在与这些传统或规范的适应转换中获得了专业身份,角色不断地转变。从这个角度分析,似乎教师的专业身份是被其所处的群体所赋予的,是一种被动给予的关系。其实不然,从文化生态取向来理解,教师的专业身份是教师与文化生态共同建构而来的。作为“人”的教师个体,一旦进入教育情境,就必然会与其所处的自然、传统、社会、自我之间存在着不可避免的联系。关系的建立不依赖于教师所处的群体,而是基于其自身作为人的存在。然而,在学校的生态环境中这些关系更多地表现为一种专业关系,即基于教育教学等专业活动建立起来的联系。教师主动地建构了各种专业关系,形成其专业发展赖以存在的文化生态。同时,教师发展还受到所属文化生态的影响,教师在文化生态中得以生存,并影响着文化生态的方向,教师发展与教师文化生态是一种双向互动关系。教师是在其专业关系形成的过程中获得专业身份的。

### 2. 教师角色是在文化生态运行中不断转变的

对于教师角色的理解,一般是从其角色的内涵说起,并赋予了其超出自身承载范围的意义。麦金泰尔认为,教师应该具有组织者、交流者、激发者、管理者、革新者、咨询者、伦理者、政治者、法律者等众多职业角色。然而,对于集这些角色于一身的教师来说,其身份在教育情境中不断地转变着。这些转变更多是依赖其所处的文化生态。教师一旦进入教育情境后,必然建立各种关系,并形成以专业为核心的文化生态。在文化生态中,教师是一个真实的、完整的个体存在,是生活在特定文化生态中的独立存在,是一个开放性、创造性的个体存在。教师作为文化及文化活动的参与者,是教育文化生态的存在者,也是文化生态的继承者和保存者,即对其所处的文化生态环境(学校或教师群体)中的规范或传统自动保存。同时,教师还是文化生态的创造者和批判分析者。在已有的文化生态基础上,教师结合自身的经验和经历,对其所处的学校或教师群体的文化生态进行批判性

的分析、转换和创造,进而不断地实现着自身角色的转变。

### (三)教师专业发展观

教师专业发展是在一定的生态或者背景中发生的,而这个背景的核心内容就是教师专业活动发生或存在的文化生态。文化生态理论认为,人的存在与发展是产生文化生态的逻辑起点,人不同的存在和发展方式,会产生相应的文化生态,二者是一个相互影响的互动过程。

#### 1. 教师专业发展必然处在特定的文化生态之中,受到特定文化生态的制约

如上所言,教师之所以成为“教育专业人员”,根本原因在于其所处的学校文化生态系统和文化环境赋予了教师的身份,学校文化生态的存在和发展为教师成为专业人员提供了“成长家园”。教师发展是建立在来自同样属于学校中特定的某一个或某几个群体及其成员的“文化因素”之上的。这些“文化因素”是指该教师所属的社会、学校、群体已经形成的主流价值观、“合宜的”做法或说法、人际关系类型、习惯、判断标准、专业学习态度和途径以及教育传统或观念<sup>[6]</sup>。除了这些内部文化生态环境,还包括特定群体所处的自然文化、传统文化和社会文化等文化生态系统。教师身处这些特定的文化生态中,必然受到这些因素的影响,是其文化的存在者、继承者和保存者,也正是这一文化生态,给予了教师作为专业人员的身份、观念、思想和情感。

对生命与教育关系的探究,与其说是一种新兴的教育议题,不如说是对古老教育本质问题的一次复兴。复兴了教育本该关注的全人的生命精神,也复兴了古老文明对生命的探索。在本体论语境中,教师教育的起点应是作为“人”的教师生命体的存在,教师教育的归宿是提升教师的职业生命价值和生活质量。对教师作为人的生命的关注,究其根本是对教师之为“人”的人文精神、生命情感和生命价值的关注。文化生态取向的教师专业发展,其最终目的是达成教师的“自我实现”,主张教师教育应当以教师为中心,充分发挥他们的潜在能力,使他们能够愉快地、创造性地学习和工作,教师发展的目标不仅要提升教师的教学能力,更要促进教师全面、健康地发展,最终达到“自我实现”。因此,教师发展的过程是教师生命活动的过程和精神价值实现的过程,这一过程要体现民主自由、合作共享、求真至善、和谐幸福的价值取向。教师是从事点化人之生命教育活动的责任人,没有教师的创造性劳动,就不可能有新的教育世界。教师只有将创造融入自己的教育生命实践,才能体验到这一职业所带来的尊严与快乐<sup>[10]</sup>。而对文化生态的研究恰恰为回归和突出以生命性为主旨的教师教育和教师专业发展提供了理论基础和实现途径。从某种意义上说,文化是教育实践的基础,教师是文化得以传播、继承和发展的生命机制<sup>[11]</sup>。文化是教育的根基,虽无形却具有巨大的精神感染力,对教师情感、能力和智慧等有着重要的影响,但对教师发展影响最大的还是文化生态。

#### 2. 教师专业发展是基于人存在的各种关系的整体性发展

教师专业发展理智取向假设的是教师的教学实践是有一定的理智基础(专业知识)的,其对结构化的公共知识有着较强的依赖性,那么这些知识是可以复制和分享的,是独立于教师之外产生和存在的。这就导致教师专业发展与教师自身(个体性、实践性知识或者与教师所处的群体、文化)脱离开来,甚至与教师个体脱离,把教师专业发展看作是教师群体的发展,认为只需要教育行政部门和学校管理者通过各种形式的培训、展示进行知识的传授和分享即可,不需要关注具体的、丰富的、独特的、具有复杂社会关系和历史背景下的教师“个体”。然而,随着20世纪中期哲学和心理学对“人”以及“知识”有了新的理解,理智取向的教师专业发展受到了较大的批判,因其忽视对教师作为“人”的关注而成为另外两种取向都尽量回避的错误。无论是教师专业发展反思取向强调的教师个体性、实践性、情景性的知识,还是生态取向强调教师与教师之间群体式的发展,都尽可能地突出了教师专业发展的主体地位,但二者在实践中也有不同程度的“言过其实”。反思取向过于强调教师自身的反思与实践,过于自信地认为“反思”与“实践”之间一定存在着某种密切的联系并自然地实现着转换。生态取向认为教师所处群体及其专业生活方式是影响其发展的重要因素,而对于具有合作、民主、开放等特点的教师群体是“如何形成”的知之甚少,在实践中出现了过于重视群体

(community)的建构而忽视了教师个体发展的倾向。而文化生态取向的教师发展很大程度上避免了这种“只见森林不见树木”情况的发生。

与生态取向的教师专业发展理念不同,文化生态取向的教师专业发展理念虽然也强调教师所处的集体或群体的意义和价值,但其所强调的群体不是群体组织形式而是群体的文化因素,是群体所共有的教育观、习惯、判断标准、人际关系类型以及“合宜”的做法或说法等,这些因素更能体现教师专业发展的整体性。因此,正如前文所言,对于以各种文化为形成因素的文化生态来说,这是关于人的存在与文化及文化之间关系的理论,是根据人存在的各种关系而产生的并且依赖语言符号得以形成,其本质是关于人存在的各种关系的理论,具有“与生俱来”的整体性。教师处在某一个或某几个特定的学校群体中,可能是源于学校依靠行政手段而建立起来的教师群体(如教研组),也可能是源于教育行政部门的要求而组织起来的教师团体,这些群体的建立都不是源于教师个体发展的需求,更不是教师群体文化衍生的结果。哈格瑞夫斯将教师合作分为个人主义、巴尔干主义、人为合作和自然而然的合作等形式。根据这个分析框架来看,两种取向的教师发展,与依靠外部手段建立起来的“人为”合作相比,依靠教师本就具有的各种关系而构成的“文化生态”系统,似乎更能实现自然而然的合作。

教师一旦进入到文化环境之中,文化生态就已经存在了,这是一种“自在的文化”,处在与教师、学生、家长这些看得见的因素之间所形成的各种文化生态环境中,以及与自然文化、传统文化、学校以外的其他社会文化和自身所形成的精神文化等组成的文化生态系统之中。这个文化生态不是依靠教育行政部门或学校管理者等外部因素建立起来的,而是教师进入职业环境就身处其中而无法避免的,且根据教师存在的各种关系所形成的。与其说教师处于一定的群体之中,不如说其处在无处不在的各种关系中。这些关系是一种开放的、整体的、复杂的专业关系。这些关系具有层次性,相应地也形成了不同层次的文化,教师存在层次与相应文化存在层次的结合就构成了文化生态。因此,教师专业发展就是基于教师作为人而存在的在各种专业关系中所形成的文化层次,在自身存在、发展与文化生态的转换中获取专业身份、教育价值观念、对待专业的态度和学习的方法等,在稳定平衡的文化生态中实现自身发展。

### 3. 教师专业发展是其自身与文化之间的双向互动性发展

教师生活在文化生态之中,有什么样的文化生态就会有怎样的教师生活。教师所处的文化生态是一个稳定的有机整体,有其自身的发展变化规律,是一个活的、稳定的生态系统。在这个系统中,教师要处理好与自然、传统、社会、自我之间的复杂关系,而这些关系恰恰构成了教师专业发展的文化生态结构并形成了一个有机整体。之所以称之为“有机整体”,在于其具有转换的功能。皮亚杰指出:“如果说被构成的这些整体性的特质是由于它们的组成规律而得来的,那么这些规律从性质上来说就是其结构的作用……然而,一项其结构作用的活动,只能包含在一个转换体系里面进行。”<sup>[12]</sup>结构是一个由多种转换规律组成的体系,其形成主要是依靠其组成部分的转换,这就要求其组成部分之间是一种开放的关系,只有彼此之间是开放的关系才能实现转换。因此,文化生态的每一个复杂关系之间是可以相互转换的,能够转换才可以使得各个关系之间发生联结,发生联结才会组成有机整体,才能构成文化生态。刘易斯曾说:“大多数(生物)不能单独培养。它们在密集的相互依赖的群体中共同生活,彼此营养和维持对方的生存环境,通过一个复杂的化学信号系统调整着不同物种间数量的平衡。”<sup>[13]</sup>刘易斯所指的就是生物之间相互转换的依存过程,人作为生物界的有机组成部分,其与自然、与历史、与社会以及与自我之间的复杂关系是需要转换的。人是自然的一部分,没有与自然的转换就没有人类。人是历史的存在,不可避免地要继承文化传统,若不继承文化传统就不存在与历史发生联系。人生活在一定的社会之中,需要与他人之间发生联系才能生存,通过转换才能实现发展。人还需要与自身发生转换,自我往往是由反文化精神构成的,在“物质自我”与“精神自我”的博弈中,通过转换促使灵魂的形成。因此,人与文化生态之间是需要不断

转换的,人转换为文化生态,文化生态转换为人的内在存在。“转换为人的内在存在包含了两个方面的内容:首先,自在的存在转换为自觉的存在,即外在的存在转换为内在的存在;其次,自觉的存在转换为生态智慧,即一般的思维转换为文化生态思维。”<sup>[14]673</sup>这种生态思维就是人的生存智慧。

文化生态取向的教师专业发展,就是依靠教师自身的生存智慧,处理好自身的存在和发展与文化之间的复杂关系,在不同层面、类型和系统的文化生态中,顺应文化生态生存与转换的动态过程,通过对自身的存在和发展进行反思和探寻以获得存在的意义和生命的价值。这个过程中,教师专业发展是其自身的存在和发展与文化之间进行双向构建的过程,教师专业发展置身于特定的文化生态之中,从而形成了复杂的文化层次、结构类型和构成关系。文化生态的存在和发展规律会对教师专业发展产生一定的制约,而教师则在与自然、传统、社会、学校、自我的专业关系探索中,在不同层次的文化生态系统、不同的文化生态环境的结合中,通过不断地寻求文化生态平衡,最终获取专业知识、技能、教育价值观念等,以达到自身专业发展的目的。

#### 4. 文化生态的运行和发展历程决定了教师专业发展是一个动态的生成过程

文化生态的运行之道即为文化生态的发展变化规律。“文化生态的发展变化遵循稳态延伸—文化制衡—关系耦合—本土发展的途径。”<sup>[14]439</sup>首先,文化生态的发展呈现出缓慢的、稳定的渐进发展状态,其根本原因在于文化生态环境是一种结构体系,是一个稳定的系统。在这个系统中,虽然文化生态的某种形态易于变化,但其深层结构的变化是十分缓慢的。“文化生态的变与不变是由自在的文化模式和自觉的精神成果为内涵的精神文化所决定的。”<sup>[14]469</sup>自在的文化包含着积淀已久的经验常识、行为规则、道德规定、习俗、礼仪、习惯以及普及化的科学知识、艺术和哲学等。自觉的文化是指“以自觉的知识或自觉的思维方式为背景的人的自觉的存在方式或活动图式”<sup>[15]</sup>。文化生态虽具有稳定性却也在不断地变化中,这种变化指的是其载体——人——的变化,在稳定的状态中发展出新的文化生态。其次,文化生态的发展受到各种因素的相互作用、相互制约,即人的文化心态与文化生态相互制衡。在这个过程中,人控制着文化生态,文化生态也控制着人,二者相互制衡。人作为文化生态的存在者,其本能无意识、文化无意识、社会文化意识、内在自由意识构成了四个层次的文化生态系统,这些不同层次之间相互制衡,这种制衡源于人各种内在的多样性需要。在制衡中,人的需求和自由意志受到文化生态的制约,但同时也为文化生态的发展提供了思想资源。再次,文化生态的发展是实现功能耦合的过程,这种耦合表现在人与文化的关系上,即二者之间的关系是一种耦合关系。“无论是机器系统、有机体、生命、生态系统还是社会,它们都是形形色色的功能耦合系统。”<sup>[16]</sup>正如费瑟斯通所言:“跟绝大多数社会学概念相比,日常生活特别难下定义,这或许是因为我们所有的概念、定义和叙事都要依靠日常生活这个生活世界来提供最终的基础。”<sup>[17]</sup>这就是长期以来形成的制度、礼乐、仪俗、规则、经验与规范等。因此,文化生态的这种动态发展特性,决定了教师专业发展是一个动态的生成过程。教师处在一定的文化生态系统和环境中,这是一个稳定且缓慢发展的生态环境,教师存在与文化生态之间基于教师作为人的存在而构成了不同层次的关系,且不断地实现着功能耦合,最终文化生态在一定程度上基于教师的日常专业生活实现了本土化,教师专业也基于一定的文化生态得以发展。

认识到教师专业发展的文化因素,将教师还原到其所处的文化生态中加以考虑,探寻文化生态与教师专业发展之间的互动、转换关系,以及文化生态对教师专业发展的影响机理,寻求教师专业发展的文化精神,这将有助于我们全面、深入地理解教师专业发展理念,并以此来深化对教师专业发展文化生态取向的研究。

#### 参考文献:

[1] 黄正泉. 文化生态学(上)[M]. 北京:中国社会科学出版社,2015:38.

[2] 黄瑾. 文化本质理论视野下的教师发展[M]. 上海:华东师范大学出版社,2013:33.

- [3] MICHAEL J D. The international encyclopedia of teaching and teacher education [M]//ERAUT M. Inservice teacher education. Oxford: Pergamon Press, 1986: 6730-743.
- [4] GOODSON I, HARGREAVES A. Teacher professional lives: aspiration and actualities [M]. London: Falmer Press, 1996.
- [5] HARGREAVES A, FULLAN M. Understanding teacher development [M]. New York: Teachers College Press, 1992: 16.
- [6] 胡惠闵, 王建军. 教师专业发展 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 52-56.
- [7] 王建军. 课程变革与教师专业发展 [M]. 成都: 四川教育出版社, 2004: 71-72.
- [8] ROSENHOLTZ S J. Teachers' workpalce: the social organization of schools [M]. New York: Longman, 1989.
- [9] MARIN C A. Encyclopedia of educational research [M]//LIEBERMAN A, MILLER L. Professional development of teachers. London: Macmillan Publishing Company, 1992: 1045-1051.
- [10] 叶澜. "生命·实践"教育学派的教育信条 [R]. 上海: 华东师范大学, 2016.
- [11] 金生鉉. 教育与文化力 [J]. 学术研究, 1996(5): 21-24.
- [12] 让·皮亚杰. 结构主义 [M]. 倪连生, 王琳, 译. 北京: 商务印书馆, 1984: 6.
- [13] 刘易斯·托马斯. 细胞生命的礼赞——一个生物学观察者的手记 [M]. 李绍明, 译. 长沙: 湖南科学技术出版社, 1998: 5.
- [14] 黄正泉. 文化生态学(下) [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2015.
- [15] 曾健. 生命科学哲学概论 [M]. 北京: 科学出版社, 2007: 197.
- [16] 金观涛. 系统的哲学 [M]. 北京: 新星出版社, 2005: 204.
- [17] 迈克·费瑟斯通. 消解文化——全球化、后现代主义与认同 [M]. 杨渝东, 译. 北京: 北京大学出版社, 2009: 76.

## The Cultural Ecological Approach of Teacher Professional Development

WANG Xiaofang

(School of Educational Sciences, Henan University, Kai Feng 475004, China)

**Abstract:** For a long time, the discussion of the three approaches to teachers' professional development is a persistent hot topic. The disadvantage of each approach is also increasingly prominent. Especially, the ecological approach to teacher professional development has gradually moved toward the trend of "deviating culture". It is of special importance to explore the professional development of teachers in the cultural ecological approach. The approach believes that its knowledge comes from the background of "educational ecology" in which the teacher is located. The professional identity of the teacher is attached to the "educational culture ecology" or background in which the teacher is located. The professional development of the teacher is based on the specific cultural ecology. It is a dynamic process of holistic development and two-way interaction with culture.

**Key words:** cultural ecological approach; teachers' professional development; concept of knowledge; view on teachers; teacher development outlook

责任编辑 邱香华