

教师职后发展不可或缺的动力：教育者的信任

李攀，苏贵民

（西南大学教育学部，重庆 400715）

[摘要] 教师的日常发展是各方面因素综合作用的结果，其中职后教师教育者对教师的信任是教师日常发展不可或缺的动力。但是双方之间的信任经常受到威胁，诸如过度批判和误解理论与实践之间的关系等都会对二者之间的信任产生负面作用，进而影响教师的学习与发展。从信任激发教师的内部学习动机、信任缺失的后果以及信任迁移等论证了信任教师的理由，在此基础上，从承认教师发展的多可能、重建二者之间的角色关系以及让教师基于自己的经验学习等三个方面提出在教育过程中教师教育者如何做到信任教师。

[关键词] 教师发展；职后教师教育；信任教师

[中图分类号] G 650

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2019) 05-0009-05

信任，在社会生活中占据着十分重要的位置，也是心理学、社会学、哲学等学科关注和研究的对象，各家界定不尽相同。综合而言，信任是个体对他人的话语、承诺、态度和行为的可靠性或者可预测性的整体期望，这种期望是积极的、善意的，相信能够产生个体预期的结果。

信任的作用，就个体层面而言，可以促进沟通和交流，调动双方的积极性，促成行动的成功，使交往中的人们远离焦虑、猜疑和警戒，拓展人们行动的自由度和开放度。就社会层面而言，信任丰富了人际联结的网络，促进了社会团结和合作，降低监督与惩罚的成本，使得社会更加开放和包容，减少敌对和争执，使社会秩序更加稳定。

个体愿意去信任交往的对象，这是一种经验或态度，这种经验是个体在充满信任的环境中建构出来的。职后教师教育者与教师之间存在频繁的交往，教师教育者给予教师大量的外部帮助，开发教师的教学优势、挖掘教师的业务能力、促进教师更好地教学，但在这一过程中却忽略了对教师的信任。目前在职后教师教育相关的研究中，对教师教育课程、教师教育者专业标准的研究较多，而对信任及其作用的研究甚少。现有的研究多数关注的是组织中的管理者——员工二元关系中的信任，对教师教育者与教师之间的信任研究关注不够。长期以来，在职后教师教育者与教师交流的实践中，二者

缺乏信任的问题比较突出，教师教育者处于权威地位，拥有较大的话语权，教师接受教师教育者指导时，常处于被动地位，不被信任，甚至成为被审视和批判的对象。信任的缺失已经影响到职后教师教育者与教师之间的人际关系和教师专业发展。信任包含教师教育者和教师之间的相互关系，为了论述方便，笔者主要从职后教师教育工作者对教师的信任角度进行分析。

一 职后教师教育者信任教师的关键动因

信任在社会生活中具有多方面的发展价值，很大程度上影响被信任者的后续行为以及双方未来的关系质量。心理学的研究表明信任能够激发被信任者的工作驱动力^[1]；经济学的调查显示交易双方之间的信任能够规避风险、降低交易成本^[2]；在政治生活中，信任是个人、政府、从政者的基本准则^[3]；在社会学中，信任对于人际交往有积极作用。同样，职后教师教育中，信任也是不可或缺的。

（一）信任可以激发教师内部学习动机

在对职后教师进行教育的过程中，内部动机影响着教师学习的积极性以及遇到困难时的坚持程度。在这一过程中，教师自身起主导作用，教师教育者的指导是外在原因，只有注重激发教师的内部学习动机，动员教师积极反思与实践，使他们能够

作为主体自觉投入其中,教师的教学理念和行为等才能发生改变。

相关研究表明:信任不仅开发了信任提供者的潜能,而且也挖掘了信任接受者的可能性。给予他人信任有利于唤起他人的内部动机^[4]。管理学领域的学者在研究了信任感与员工绩效的关系后提出,如果员工认为自己受到上级的信任,他们工作的意愿更加强烈。当员工被信任时,管理者会与员工分享敏感性信息,此时员工体验到自己的价值,会不断提高自己的内在工作驱动力。此外,在企业中,若上级信任下级,有可能出现双赢的结果,若领导表现出对下属的关怀和照应,下属在参与程度、合作与创新、学习和适应方面会产生积极的心理反应,表现出更高的行动意愿和绩效行为^[5]。同样,在职后对教师进行教育的过程中,教师教育者充分信任教师,会让教师体验到自信,相信自己的经验和能力。

因此,教师教育者与教师之间的互动应该定性为一种基于信任而展开的专业对话,教师教育者要用自己付出的信任换来教师的自我价值感和内部学习动机,而不是显示自己比教师多么有“学问”,更不是用一些晦涩的理论来影响教师的学习动机,要让教师在充满信任的环境中把教师教育者教授的知识、理念和规范等不断纳入到自身的认知结构中。

(二) 缺乏信任的教师教育会增加教育成本

1900年,德国社会学家齐美尔在其著作《货币哲学》中提出,信任是人类社会不可或缺的重要组成部分,如果没有人们之间的普遍信任,社会本身会变为一盘散沙^[6]。社会学、经济学等领域的研究中提到缺乏信任会导致交易成本增加。由于在低信任度社会里只能依靠复杂的契约、监督或者法律等方式来保证正常的交换,因此交易成本更高;相反,在高信任度社会中,信任建立可信赖的期望并减少不确定性,从而大幅降低所有交易成本,包括讯息成本、交涉成本和监控成本等^[7]。Doney 和 Cannon 认为,内部信任是一种资源,可以减少由于公司内部交换中的不稳定性和依赖性而可能发生的谋利行为,从而促进公司内部的有效合作,创造更多的合作租金,提高公司的整体效益。公司内成员的信任关系可以影响公司行动的意愿、加强沟通和交流、激励共同合作、降低监管成本^[8]。

科尔曼(J. S. Colman)认为信任是“社会资本的一种形态”,获取了信任就得到了自由,这就

意味着降低了监察、管制甚至惩处所需要的成本,从而能够在风险中最大限度地获得利益。在职后教师教育的过程中,教师教育者信任教师,就会营造一种安全、民主的氛围,教师在这种环境中会感到自由,而这种自由能够使教师整合教育场域中的各种经验从事创造性的学习,使得学习和思考效率大大提高,降低教育的后续成本。相反,在教师教育过程中,如果彼此缺乏信任则使得教师处于时刻防备和防御的心理状态,教师教育者就需要花费大量的时间和精力去建立各种秩序,说服教师来保证交往的顺畅,这个过程必然会造成教育成本,特别是时间成本的增加,导致教育效率下降。

(三) 被信任的教师才有可能信任学生

教学的过程是教师凭借已有的经验对教学问题进行判断与选择的过程。由于教学处于一种不断变化的状态中,这决定了教学不能依靠严密的逻辑论证和推理,需要依靠教师的经验。然而在教师的经验中,我们往往关注教师获得的知识与技能,却忽略了教师自身的经历和体验。但是教师在受教育的过程中是否被信任,是否感觉到自信,这些不被注意的经验会深深影响教师在教学过程中对自己的学生是否表现出足够的信任,也关乎师生之间关系的质量和学生的发

此外,根据心理学的迁移理论,已获得的知识、技能、学习方法或学习态度,对学习新知识、新技能和解决新问题会产生影响^[9]。体验到平等、信任的教师有很大可能会把这种关系迁移到与学生的互动中,信任学生,给学生发展的自由。反过来看,教师自身的经验对教学过程会产生深远的影响,缺乏被信任经历的教师,往往对学生会不自觉表现出不信任,这对于建立良好的师生关系和引发高效率的学习是非常不利的。

二 职后教师教育者信任教师的现实威胁

职后教师教育中,教师教育者需要无条件信任教师,这种信任不仅仅是一种观念上的认识,更需要具体行为来体现和保证,需要双方,尤其是教师教育者投入更多精力来建立和维护。这种信任关系的建立在现实中也随时可能遭受到威胁,对双方信任关系的建立伤害最大的因素分别是教师教育者过度批判教师,以及双方对理论与实践关系的误解。

(一) 过度批判教师

过度批判是指在教师教育者与教师交往的过程中,教师教育者追求完美教师,用理想的标准衡量教师,总认为教师还需要提高,专业能力方面还存在很大的不足,或者是习惯于寻找教师的缺点,从整体或者个体层面对教师的专业能力等得出负面的评价结论。

长期以来,教师承受着来自于教师教育者过度批判的压力,诸如职业认同感不强、课程意识低下、教科研能力贫乏、反思意识不足等等。这些对教师的过度批判产生了许多问题,最大的问题是导致双方之间的信任日益匮乏。当教师教育者试图用批判的方式关注教师发展问题时,忽略了教师的内心感受,忽略了双方之间的信任正在被自己的批判所蚕食。若教师被教师教育者的负面评价和结论包围,这在很大程度上会激发个体或者教师群体对教师教育者的强烈不信任,在情绪上强烈抵触教师教育者的言语和行为,认为自己与教师教育者没有共同语言和愿景,这时候教师教育的过程就朝着反教育的方向演变。

(二) 对理论与实践关系的误解

按照传统的认识论观点,理论来源于实践,但是高于实践。在这种认识论指导下的教师教育,往往使得教师教育者与教师基本上处于二元对立状态:教师教育者开展“科学研究”,产生理论,然后将这些理论应用于教师教育过程中;教师被动地接受教师教育者的研究成果,扮演“教育理论的消费者”角色^[10]。事实上,教师的工作不仅是获得理论然后应用于实践这么简单,教师职业也是一种在特殊的情境下解决特殊问题的社会实践,教师的能力主要体现在教育情境中发现、辨析和解决问题。除了给予教师专业的理论知识,教师的真正发展是在实践过程中生成教育智慧,它强调教师本人的教学经验和对自身经验的思考。

因此,在对职后教师进行教育的过程中,将理论与实践割裂,同时认为理论高于实践且指导实践,实践需要符合某些理论,而不信任、认可和赞赏教师的做法,是对教师创造性实践的轻视。这种理论与实践的关系势必破坏教师对教师教育者的情感,二者之间无法建立同等信赖的关系,同时这种关系下教师教育者通过外部的压力对教师进行教育和传递某些理论,由于教师往往按照自己原有的信念和经验实施教学活动,在不被信任的压力环境

中,教师有可能丧失对理论学习的兴趣。

三 职后教师教育者信任教师的实践路径

在职后教师教育的过程中,教师教育工作者对教师的信任不能停留在书面和口号层面,要在具体的教育过程中落实对教师的信任,才有可能加快教师的专业学习与发展。

(一) 承认教师专业发展有多重可能

美国学者富勒(Fuller, F.)在1969年首先提出教师专业发展阶段的相关理论,在此之后,教师专业发展阶段逐渐引起关注,20世纪后期费斯勒(Fessler, R.)的教师职业生涯循环论和斯特菲(Steffy, B.)的教师生涯发展模式等经典理论受到关注。国内关于教师专业发展阶段的研究开始较晚,自21世纪初以来,叶澜、姜勇等研究者从不同视角进行了研究^[11]。但是,现有的研究基本都假设同一背景的所有教师经历了相同的发展阶段,因此他们经常以某一教师群体为研究对象,根据教师的教龄、教科研能力、职称等划分不同阶段,对教师发展的过程持线性的、分阶段的论点,对教师专业发展的非线性过程、充满不确定性和多种可能的实际情况认识不足。

教师教育者必须抛弃线性的教师发展观,用更加开放和宽容的方式对待教师的专业发展。具备非线性的发展观后,教师教育者才会对教师的发展更加包容和信任,才会让教师产生安全感和被信任感,才有可能产生积极的发展动力。这就要求教师教育者一方面要考虑教师的多样化需求,以信任为出发点,理解、尊重教师的需求,为教师的发展搭建更好的平台,创设更平等的环境。另一方面帮助教师实现个性化发展。在与教师交流的过程中信任教师,信任教师对教学的见解和能力,保障教师的自由和权力,使教师获得归属感,拥有安全感,从而充分挖掘教师的潜能,实现其专业发展。

(二) 重建教师教育者和教师之间的角色关系

重建教师教育者和教师之间的关系,核心就是两个主体之间的平等对话,去除教师教育者代表理论,教师代表实践的简单二分法。在尊重对方为独立人格主体的前提下,正视二者的优势和差异,在对话中寻找双方的关注点和发展的可能性,建构属于自己的知识和理解,抛弃落后与先进,理论与实践的分类与价值判断。陈向明提出为教师专业发展

提供咨询的人能够扮演的三种角色可以将上述观点具体化,即倾听者(listening ear)、提供批评的朋友(critical friend)、专家(expert)。这三种角色在不同情境下采取的举措不同,需要考虑的因素各异,产生的结果也有所差别。“倾听者”角色的作用通常为理解型咨询,给予道德支持并提升其主动性,使他们能够实现可持续的独立。“提供批评的朋友”往往出现于长期的参与式咨询中,平等地为教师提供情感和智力支持,从而使双方形成短期的互相依赖和长期的互相独立。“专家”角色通常偏离具体情境,造成下级依赖上级,下级被异化的结果。她认为教师教育工作者应该努力做“倾听者”和“提供批评的朋友”,而不要刻意做“专家”^[12]。

教师教育者要认识到自己不是专门生产理论或者代表理论的群体,教师也拥有丰富的教学经验和巨大的研究潜力,而不是没有理论经验的“白板”,教师们也会从事理论性思考并有自己的理论架构和体系,二者之间其实根本不是谁指导谁的问题,在沟通交流中需要尊重教师独特的知识和经验,帮助教师审查和总结他们的教育教学经验,并协助他们将经验提升到理论水平;另一方面,教师教育者要向教师学习,通过教师的教学实践活动追踪教学发展态势,在一线教师生动的教学实践中检测已有的理论成果、探求新的理论出发点。对于教师来说,一方面在与教师教育者互信对话中反思自己的教学,不断提高思想认识和理论水平,拓宽视野,从而进一步提高开展教学实践活动的能力;另一方面,教师必须消除对专家的畏惧,敢于在对话中表达自己的观点,自主地进行辨析和探究,提高自己对教学的理性思考能力。

(三)无条件支持教师基于自己的经验来改变自己

建构主义学习观强调学习不是被动地接受刺激,而是学习者个人运用自身的知识和经验与外部环境互动,并积极建立新的知识体系。也就是说,教师学习的过程是教师已有经验与新知识互相作用的过程:为了获取新知识,教师需要将原始认知结构中的相关概念视为新知识的固定点,让新知识与先前概念进行冲突与对话,随之新知识被纳入到认知结构中,原本的认知结构也发生相应改变^[13]。在《民主主义与教育》一书中杜威也提出对于教育认识的一个核心观点,即“任何个体的发展,

都必须以现有经验为根本,不断地向未来的经验迈进。”^[14]因此,教师学习应当立足于教师的自身经验,通过启发、诱导、协作等方式,探索教师经验的价值。

此外,作为成人学习者的教师具有丰富的经验,而未成年学习者在质量和数量上都无法和他们形成对比,这些经验有助于教师的发展。成人教育家德曼强调:成人学习者的经验是成人学习最有价值的资源,同时也是成人学习者最有用的教科书^[15]。教师在教学过程中积累的经验对教师的学习有重要意义,表现在:首先积极地从经验中学习对于成年人而言比被动地学习书籍更有意义;其次由于成人在背景、人格、兴趣、习惯等方面存在显著差异,成人的经验是个性化的,因此每个成人的学习也应该追求个别化;最后成人阅历是其自我身份的来源。当他们发现自己的经验在学习的过程中被贬低时,他们会认为自己没有被尊重,继而对这种学习产生抵触^[16]。所以,如果教师的经验得到应有的重视,同时又得到教师教育者的积极引导,这对教师的专业发展意义重大。

因此,在平时的活动中,教师教育者要尊重和信任教师的已有经验。具体做法:一是充分授权。在交流培训中,让教师有机会运用自己的经验来理解分析新的课程材料,扩大教师的话语权,从而让教师感受到教师教育者对自己的信任,提高工作积极性。二要注重评价的艺术,在教师的学习活动中,减少给教师贴“肯定与否定”的标签,尽量避免负面的评价,为教师的学习建立信心,帮助教师克服学习上的阻碍,给他们足够的机会体验成功的愉悦,在不断地进步中建立自信。三是在信任的基础上帮助教师进行经验反思。通过这一过程让教师逐渐看到自己的经验中还有哪些需要批判和改进的地方,这样将会让教师不再忽视自己的经验、获得成长感。在这一过程中,教师教育工作者要相信教师自己有能力改变,即使教师的发展没有达到期望,信任教师的原则不能动摇。教师教育者要坚定地支持引导教师基于自己的经验进行变革,让教师在信任的环境中不断获得成功的体验,积累自信,从而获得不竭的发展动力。

总之,职后教师的发展是在与教师教育工作者相互互动的文化背景中发展起来的,这种互动一方面需要教师教育者在外部帮助教师开发其教学优势,挖掘其业务能力,另一方面不能缺少对教师的

信任。这种信任作为一种内源性动力,帮助教师获得自尊、自信,形成积极的自我关系可能比具体学习的内容更重要一些。因此,教师教育者要充分信任教师的智慧,让教师实现自主的专业发展。

[参考文献]

- [1] 王映雪. 走出治理之协同困境的信任逻辑理路探析 [J]. 山东社会科学, 2015 (10): 178-183.
- [2] 韦慧民, 刘洪. 员工可信行为与管理者对员工信任发展: 组织控制的跨层次影响 [J]. 南京大学学报 (哲学·人文科学·社会科学版), 2013 (3): 58-67.
- [3] 张新鳌. 论信任 [D]. 西安: 陕西师范大学, 2002: 19.
- [4] 郭慧云. 论信任 [D]. 杭州: 浙江大学, 2013: 82.
- [5] 王欣. 组织中上下级双向信任: 前因及后效 [D]. 天津: 天津师范大学, 2013: 27.
- [6] 徐德阳. 直销中的信任建立 [D]. 武汉: 华中科技大学, 2009: 2.
- [7] 王波. 信任营销: 市场营销中的信任问题研究 [J]. 经济师, 2017 (9): 11-13.
- [8] 林钟高, 徐虹, 吴玉莲. 交易成本与内部控制治理逻辑——基于信任与不确定性的组织内合作视角 [J]. 财经研究, 2009 (2): 111-121.

- [9] 朱智贤. 心理学大词典 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1989: 484.
- [10] 彭寿清, 蔡其勇, 苏贵民, 冉隆锋. 实践取向的职前教师教育课程建构 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (7): 107-111.
- [11] 程妍涛, 顾荣芳. 21 世纪以来国内外教师专业发展阶段研究述评 [J]. 教育导刊, 2017: 17-22.
- [12] 陈向明. “专家”与教师关系定位思考 [J]. 教育发展研究, 2007 (12B): 36-39.
- [13] 裴森, 李肖艳. 成人学习理论视角下的“教师学习”解读: 回归教师的成人身份 [J]. 教师教育研究, 2014 (6): 16-21.
- [14] 杨颖东. 杜威经验论的当代教育意义探寻 [J]. 宁波大学学报 (教育科学版), 2012 (1): 27-31.
- [15] 吴梅. 基于教师经验资源的教师培训: 理念、价值与实施 [J]. 现代中小学教育, 2017 (9): 74-77.
- [16] 苏红. 教师学习与专业发展的新审视: 成人学习的视域 [J]. 当代教育科学, 2013 (3): 26-29.

(责任编辑: 吴 姝)

An Indispensable Driving Force of Growth: The Trust of Post-service Educators on School Teachers

LI Pan, SU Gui-min

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Teachers' daily development is the result of comprehensive effects of various factors. Among them, the trust of post-employment educators on the school teachers is an indispensable driving force for teachers' daily development. However, the trust between the two sides is often threatened. For example, excessive criticism and misunderstanding of the relationship between theory and practice has a negative impact on the trust, which also affects the learning and development of teachers. This paper demonstrates the reasons for trusting teachers through trust stimulating teachers' internal learning motivation, consequences of lack of trust, and trust transfer. On this basis, this paper puts forward how the educators trust the school teachers in the process of education from three aspects: recognition of the possibility of teacher development, reconstruction of their role relationship and teachers' learning based on their own experience.

Key words: teacher development; post-service teacher education; trust on teachers