

向教师赋权，促专业化发展

周兴国

教师专业化是近年来教师教育理论研究和教师政策关注的焦点问题。在诸多有关教师专业化的研究文献中，教师专业发展成为问题的核心。学界将教师专业化程度不高的原因也多归诸教师的专业发展水平不高，而对与教师专业化密切相关的教师专业权利及其专业地位问题则往往涉及不多。在教育实践中，教育行政权力对教育实践领域的强势介入使得由教师法所赋予教师的专业权利在不同程度上受到行政权力的侵蚀以至失落，其结果是，教师的专业地位无法得到切实有效的保证，教师的专业化也因此无法真正实现。因此，有必要从理论上对教师专业化的应有之义、教师专业化所不可或缺的专业地位、与教师专业地位密切相关的专业权利等问题进行深入的考察与分析，以改变当前重教师专业发展、轻教师专业权利与地位及由此带来的专业权利弱化的倾向。

一、专业权利是教师专业化的应有之义

专业化包含专业发展和教师专业权利两方面。早在20世纪60年代，利伯曼对专业职业作过描述性的定义，给出衡量的八条标准，其中之一即是“在专业的自律范围内，直接负有作出判断、采取行为的责任”^[1]。这是一种责任，也是一种专业权利，一种专业实践所必不可少的专业权利，此种权利保证了从业者的专业地位。近年来，我国学者在专业主义层面对其内容进行了系统的梳理分析，概括出充分成熟专业的六条标准，其中一条标准就是

具有高度自治的特点，^[2]这就以另一种方式提出了专业化之构成的专业权利。这些思考表明，一种职业之为专业，既在于从业者具有专业的知识、技能和能力，也在于从业者对专业问题有决断之权利。

关于教师专业化，我国学者劳凯声的观点具有代表性。劳凯声认为，教师专业化不仅意味着教师应当具有专门的系统的教育知识、技能和能力，而且“具有保证该专业活动顺利进行所必须的专业自主权”，并从教师的专业地位出发，将教师专业化分解成“教师的专业自主权和教师的专业知识能力水平”。^[3]尽管劳凯声主要是从教育法学的角度来探讨教师专业权利问题，并将所探讨问题之重点落在教师应拥有哪些专业权利，但其立论的逻辑前提则是从教师专业化出发，把教师专业权利看作教师专业化的应有之义。

20世纪60年代，日本学者市川昭午在有关教师作为专门职业的障碍问题的思考中就已涉及教师的专业权利问题。在其所著的《作为专门职业的教师》一书中，市川昭午就提出，教师作为专门职业至少有六大障碍，其中之一便是，“工作内容与展开程序事先作了详细而具体的规定，自由时间和工作的独立性比其他专门职业少”^[4]。从中可以看到，要实现教师专业化，专业权利不是一个可有可无的问题，专业权利缺失乃是教师专业化的主要障碍之一。正因为专业权利是教师专业化不可或缺的构成内容，因而20世纪80年代美国就开始了向教师赋权的教育改革运动，即让教师在各自工作中拥有更多的自主权，改变教师的从属地位，以此来提

升教育教学质量。^[5]美国向教师赋权的教师专业化运动,表明了专业化不仅是掌握系统而深奥的专业知识、有效从事教育教学工作的专业能力,更意味着教师拥有表征教师专业地位的专业权利。

尽管教师专业权利作为教师专业化的应有之义已经成为社会的基本共识,但在教育实践中,教师的专业权利被削弱乃至失落仍然是基本事实。2017年世界教师日,教科文组织总干事伊琳娜·博科娃等人以题为“增教师权能,促教学自由”联合致辞,提出“教师权能不仅意味着享有高质量培训、公平的薪酬以及持续的职业发展机会,它还意味着享有支持国家课程开发的自由选择最恰当方法和途径的专业自主权,从而使得教育更加有效、包容和公平”,并呼吁“携起手来,赋予教师自由教学的权利”,^[6]明确提出了教师的“专业自主权”概念,提出“向教师赋权”的主张。

国内外教育理论研究和教育改革实践表明,教师专业化包括专业素养和专业权利双重含义。

首先,教师专业化意味着教师的专业发展,以保证教师具有从事教育教学工作的专业素养,即具有有关教育的“专业理念”、“专业知识”和“专业能力”。2012年,教育部发布的《中小学教师专业标准》可以看作我国这种努力的一个标志性文件。通过这个标志性的文件,政府对教师的专业标准进行了较为严格的限定,并且将其视为教师专业发展的基本依据。理论和经验都表明,教师的专业能力和水平与学生的发展之间有着密切关系。教师的专业能力和水平确实影响学生的发展水平。在学生对事物和抽象符号理解能力和水平大体相近的情况下,在学生的学习动机水平和学习态度都相近的情况下,表征教师专业能力和水平的课堂教学能力以及对学生的理解力无疑对学生的发展有着显著影响。

其次,教师专业化还意味着教师的专业权利。专业权利是保证教师的教育教学等专业活动顺利进行的前提和条件,是教师在专业领域内作出判断、采取行动的资格和能力。《中华人民共和国教师法》(以下简称《教师法》)不仅明确限定“教师是履行教育教学职责的专业人员”,同时也明确规定了教

师履行教育教学职责的专业权利。《教师法》第七条规定:教师享有“进行教育教学活动,开展教育教学改革和实验”,“从事科学研究、学术交流,参加专业的学术团体,在学术活动中充分发表意见”,“指导学生的学习和发展,评定学生的品行和学业成绩”,“对学校教育教学、管理工作和教育行政部门的工作提出意见和建议,通过教职工代表大会或者其他形式,参与学校的民主管理”等权利。《教师法》对教师权利之规定,意在保障教师在开展教育教学活动时有足够的专业自主权,以防非专业人员对教育教学活动的干扰。

教师专业化的两个方面的意涵具有密不可分的关系。教师的专业知识与能力构成了教师专业权利的逻辑起点,同时延伸出教师在教育教学中的垄断权利和专业自主性;反过来,教师的专业权利则为教师应用其专业知识与能力提供了前提和保证。没有教师的专业权利,教师所掌握的专业知识与能力也就没有了着落。只谈教师的专业能力,而不谈教师的专业权利,则这样的教师专业化便是不健全的,是有严重缺陷的。换言之,如果没有专业权利,即便教师拥有专业知识与能力水平,也不能在严格的意义上称为教师专业化。专业权利作为教师专业化的重要构成,标识着教师专业地位的确立。没有专业权利作保障,则教师也就失去了其专业地位。实际上,专业自主权在那些专业性比较强的职业领域的从业者,如医生、律师、会计师和工程师等身上得到了很好体现。在这些领域,涉及专业本身的问题,非专业人士并不能介入讨论与决断。专业问题如何处理完全依赖专业人员的自主判断,而不受他人的干预。而在教育领域,尽管有《教师法》关于教师专业权利的明文规定,但教师专业权利的实际行使状况不容乐观。因此,如果在教师的专业化进程中只片面地突出教师专业发展,而忽略或有意无意避谈教师专业权利,那么,教师的专业化便会遭遇严重的阻碍和缺陷。

二、教师专业权利失落及其实践危害

上述分析表明,教师专业化绝不仅是教师专业

发展以及由此带来的提高教师专业素养,还意味着专业自主与权利。任何一种职业,其专业化的背后都意味着专业权利的增加;不独专业化的职业或那些非专业化的职业,也都不同程度地包含着对职业权利的要求。一种职业一旦丧失权利,则该职业就会成为机械单调的简单劳动。从这个意义上说,无权利的职业只是机器的自动化执行程序的过程。专业的权利意味着专业的自主,意味着对与专业有关的事务安排,从业者可以根据对形势和对象特点的判断,而选择适合的方式来处置。作为专业的职业与非专业职业的最大区别在于对与专业有关的事务的处理,需要理智的思维对所处的情境进行独立的判断,而不是简单地遵循常规或职业规范。恰恰是对象和任务的复杂性和不确定性,才对专业提出权利的要求。否则,一种职业便不能被称为专业。

在现实生活中,中小学教师的专业权利失落在不同范围和程度上表现出来。所谓教师专业权利失落,是指在教师专业问题领域,教师在不同程度上丧失了专业判断并采取行动之权能,相关的专业判断与专业行动之决策让位于由学校管理权力或教育行政权力确定的程序与具体规则,教师无力控制教育教学活动。在极端的情况下,课堂也沦陷为被支配的场域,被学校的管理者或教育行政部门所控制。

教师专业权利的失落与行政权力和学校管理权力的强势扩张密切相关。随着行政权力和学校管理权力的扩张,一些原本属于教师专业问题的决断权被转移到行政和学校管理者的手中。教师作为专业人员,在原本属于自己专业领地的问题上失去了发言权和决断权。它有两个方面的表现:一是教师不得不承担起那些非本职工作或事务,不得不去从事那些由行政安排的事务;二是教师不得不接受一些强制性的来自行政或管理方面的要求,如,强制性地按照某种教学模式来实施课堂教学。一个突出的例证就是,华北某省某县推行某种教学模式,引起社会和家长的广泛争议,最后以教育行政部门主

要领导的辞职而画上句号。另一个例证便是,教育行政主管部门强制性地推行某种教学模式,引起家长的不满与反对。^①

强制性地推行某种教学模式,是行政权力和学校管理权力对教师专业干预的最明显的表现,意味着原本属于教师专业权利的课堂教学被教育行政部门所控制,其合理性和正当性究竟何在?是否违背了教育教学规律?恰恰在这里,我们不得不承认,有关行政权力与教师专业权利之间的关系、行政权力对教师专业权利的侵蚀并没有引起足够的关注与反思。就教育对象的差异性与异质性而言,对如此众多的且涉及多所中小学生的学生采用一种教学方式,本身就背离了“因材施教”的原则。正是教育对象的复杂性和异质性,使得教师的专业判断,亦即教育与对象之间的适切性确立成为一个至关重要的素质。而由外在的行政权力或管理权力来对教学及其程序作出规范性要求,取代了教师对学生及其发展问题的专业判断,势必使教师沦为外在权力的附庸。在这种情况下,又何谈教师的专业化?

某种教学模式的推广只是教师权利弱化的诸多表征之一,并且是最为典型和集中的表征。它所表明的是这样一种事实,即与独特性和多样性密切相关的专业化被规范化和普遍化所取代。教师专业化的理论诉求,在这里遭到了实践的否定与嘲讽。规范化而不是专业化成为主导性的理念,个体独特性被抽象为某种普遍性。这种现象正像阿伦特所描述的那样:“取而代之的,是社会期待从它每个成员那里得到的某种行为,社会通过施加无数各式各样的规则,使它的成员都‘规范化’,排除任何自发的行动或特立独行的成就。”^[7]行政权力对教育教学过程的强势介入,其最大的危害莫过于使教师丧失独立思考和判断的能力,而沦为无思想的教书匠。

教师专业权利失落意味着教学实践开始为管理实践所取代,教师不过是管理者的影子和操控对象,表征教师专业化的专业权利沦为行政权力的附

^①某市某中学家长在网上爆出“某地某校家长集体请愿,要求取消围坐学讲的教学改革”的帖子,反映这些家长频繁找校方和教育主管部门,对市教育局实施“‘学进去讲出来’教学方式转变行动计划”表达反对意见,引发《中国教育报》等媒体高度关注(http://js.ifeng.com/news/detail_2015_08/13/4227929_0.shtml)。

庸。随着这种操控性的加强，教师的专业性也随之减弱。“有关于教师行为和如何采取这些行动的规定——关于课程、教学方法、教学项目的设计、教材、教学活动时间以及允许的以及不允许谈及的话题，等等，还有一些规范性的规定确保教师不会破坏科层制管理的规定。”^[8]这一切，都在限制教师运用自己的专业知识和专业判断之权利。当教师由于受控于外在的行政权力而无法运用自己的专业知识和专业判断时，教师专业发展就失去了实践价值，教师的专业化也就因此而被消解。

三、向教师赋权以促进教师专业化之实现

教师专业化以及教师专业自主权，意味着教师对教育教学工作有着不可缺失的自决权。教师的专业自主权意味着三重关系的建立，即与教育管理者之间建立的权利关系，与学生之间建立的教育交往关系，以及在教育过程中对事物进行掌控的客观能力。这里所提到的“权利关系”、“交往关系”和“客观能力”是借用福柯分析权利时而使用的三个概念。权利关系涉及“强制手段的宰制、不平等，人作用于人的行为”，交往关系包括“交往、相互性和意义的生产”，客观能力“包括物、完善的技术、工作和对现实的改造”。^[9]发生在师生之间的意义生产和流通是教育的表征，也是师生交往关系的体现。这种交往关系不可避免地会受到行政管理与教师之间关系的制约，至少，一种意义生产和交流的方式会因行政权力对教学模式的特定要求而趋向单一，从而使教师无法根据学生的独特性而选择有意义的意义交流和生产方式。教学过程的严密规定、教学空间的布置、课桌椅的结构形式、教师讲授的时间限定、教学用具的特定要求，各种差异行为的组织与安排，这一切原本都归属于教师的专业自主权。

早在一百年前，杜威就从教育事务的性质出发，就教育作为专门事业的实践要求进行过阐述。杜威指出：“对于把儿童转变成合乎需要的各种类型的成人的一切多方面的问题，专门的教师应该具

有权威性，……学校的管理、课程的制定、教科书的选择、教学法的规定，这些都是人们或他们在教育局的代表人所不能处理的问题，除非他们冒着成为十足的爱管闲事的人的危险。”^[10]尽管杜威并没有使用诸如专业权利或权利之类的表述，但其所表达的思想已在教师的专业领域和学校的事务管理领域之间作出明确界分，并使教师对自身专业领域的事务负责。任何对教师专业判断有所僭越的管理举动，都可能造成对教育工作的极大危害。

因此，实现教师专业化，必须向教师赋权。

首先，向教师赋权，即要落实教师的专业自主权，将原本属于教师专业化之内涵的教师专业权利还给教师，并使教师在教育法律规定的前提下行使专业权利。这包括两个方面的含义：一是属于专业领域的问题，如相关的专业判断和专业行动，归属于教师个体的权利；二是教师专业实践的恰当性和合理性，由教师集体的专业判断给予保证。它既非由教师个体来作出相应的评判，也非由非专业人士来给予评判。当教师个体在行使专业权利的过程中面临适当或适度的质疑时，则由教师专业集体来对此作出决断。向教师赋权的两个方面的含义表明，教师的专业权利或自主权乃是教师个体和教师集体共同建构的结果。

其次，向教师赋权，即意味着教学管理规范的适度与合理。向教师赋权，要求厘清教学管理问题和教学问题之边界，将与专业有关的教育教学问题划归为教师自主决断，不能将教学问题等同于教学管理问题。对教学过程进行适当的规范化是必要的，同时也是可行的，但又不能规范过度。面对异质多样的学生，需要教师发挥其理智的判断性，以确定在怎样的情况下，对于“这个”学生来说做什么以及怎样做才是最适合的。没有普遍适用于一切时候、一切情境、一切对象的教育教学方法或模式。每一种教学模式都有其适用的前提和条件，因而也必然有其内在的弊端与不足。教学模式的适用条件及其利弊权衡，有赖于教师的分析与判断，有赖于教师的实践智慧。为此，教育行政部门以及学校在对教学过程提出基本的规范要求之余，也需要

给予教师专业自主权,以确定在特定的教学中决定应该采取什么样的活动以及如何开展这些活动。教育管理和学校管理只能提出一般性的原则要求,却不能将这种原则要求理解为是具体的要求,将原则层面的规定细化为具体的规定。外在的管理虽然能解决具体规定的执行问题,但由此带来不能具体问题具体分析和具体对待的弊端,同时也会造成教师内在动力受到抑制的问题。

再次,向教师赋权,要求教育行政部门以及学校的管理从教师专业事务中抽身出来。无论是教育行政管理者还是学校管理者都要认识到,管理重要的不是代教师作出决定,而是通过适当的行为边界的划分让教师自己作出决定。教育管理当然涉及对教育工作(事)的管理,但绝不是对如何开展教育教学工作的具体规定。某个教学模式在某所学校具有某种效力,并不意味着这种教学模式就是放之四海而皆准的真理,可以运用于任何一所学校。学校管理者必须清楚地认识到,那些只是听从于管理者行政命令的教师并非就是专业发展水平高的教师。没有了专业自主权,所谓的教师专业素养及其基本要求也就成为一句空洞的说辞和口号,也就丧失了倡导者所希望的教育实践意义。

[注释]

- [1][4] 筑波大学教育学研究会.现代教育学基础[M].钟启泉,译.上海:上海教育出版社,1986:442、443.
- [2] 赵康.专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准:一个社会学角度的分析[J].社会学研究,2000,(5).
- [3] 劳凯声.教师职业的专业性和教师的专业权利[J].教育研究,2008,(2).
- [5][8] 丘伯,等.政治、市场和学校[M].蒋衡,等,译.北京:教育科学出版社,2003:210、64.
- [6] 2017年世界教师日联合致辞——“增教师权能,促教学自由”[EB/OL].<http://www.unmultimedia.org/radio/chinese/archives/293927/#.WdmXcbEittk>.
- [7] 汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2009:26.
- [9] 米歇尔·福柯.自我技术:福柯文选Ⅲ[M].汪民安,编.北京:北京大学出版社,2016:121-126.
- [10] 杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,等,译.北京:人民教育出版社,1994:140.

本文为国家社会科学基金项目“县域农村公共教育服务供给机制与绩效评估研究”(13ZZ060)的成果。

(周兴国 安徽师范大学教育科学学院 教授 博士
241000)

(责任编辑:张蕾)

(上接第17页)

海:上海译文出版社,2005:263.

- [5] 罗惠文,冯文全.中小学数学教学“回归生活世界”误区种种[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2007,(4).
- [6] 董涛,张辅.建构主义对数学教学的局限[J].上海教育科研,2006,(7).
- [7] 姜涛,等.相对建构主义对物理学知识观的局限性[J].中小学教师培训,2007,(10).
- [8] 保罗·基尔希纳,等.为什么“少教不教”不管用——建构教学、发现教学、问题教学、体验教学和探究教学失败析因[J].钟丽佳,盛群力,译.开放教育研究,2015,(2).
- [9] 莱斯利·P.斯特弗,杰里·盖尔.教育中的建构主义[M].高文,等,译.上海:华东师范大学出版社,2002:261.
- [10] 罗祖兵.生成性教学及其基本理念[J].课程·教材·教法,2006,(10).
- [11] 张建瓯.论“生成性教学”的伦理预设[J].全球教育展望,

2009,(6).

- [12] 程良宏.生成性教学:作为教育哲学的构建与价值[J].全球教育展望,2012,(8).
- [13] 朱文辉.预设与生成:有效教学范式之嬗变[J].教育探索,2010,(10).
- [14] 李志才.哲学逻辑学方法[M].南京:南京大学出版社,2000:23.
- [15] 安东尼·奥利弗-斯密斯.“何为灾难?":人类学对一个持久问题的观点[J].彭文斌,等,译.西南民族大学学报(人文社会科学版),2013,(12).
- [16] 朱文辉.中国教学改革亟待实现从理念推广到技术提升的转向吗?——兼与周序博士商榷[J].湖南师范大学教育科学学报,2018,(1).
- [17] 俞正强.如何让学生认识“线无粗细”[J].中国教师,2015,(3).
- [18] 查有梁.课程改革的辩与立[M].重庆:重庆大学出版社,2009:219.

(责任编辑:李秀萍)