

教师应成为自身专业发展的主人

吴康宁*

【摘要】 教师在其自身专业发展中应当成为“动力”、成为“领导”、“成为智者”、成为“自己”。教师专业发展工作的总的方针应当是“帮助教师成为自身专业发展的主人”。唯有如此,教师自身专业发展才能成为“自觉的发展”、“自主的发展”、“自醒的发展”、“自由的发展”。归根到底,教师自身专业发展应当成为一种“解放的发展”。

【关键词】 教师自身专业发展;反思型教师;解放的教师;教师教育研究

这些年来,对于教师在国家发展与民族复兴中的重要作用的认识已近乎于一种常识,即所谓“民族复兴的希望在教育,教育振兴的希望在教育。”与之相应,如今的中国教育界、尤其是基础教育界,对于教师专业发展的重要性的认识也已近乎于一种常识,关于教师专业发展的实践探索则近乎于遍地开花。^①在政府层面上,中央和各地教育行政部门都出台了有关教师专业发展的各种工作规划与政策举措;在学校层面上,许多中小学都制订了教师专业发展的行动计划与实施方案。与此同时,关于教师专业发展的论著也可谓汗牛充栋。^②在某种意义上,即便说教师专业发展在当下中国基础教育界已成为一种“浪潮”也不为过。

不过,就相关调查结果来看,教师专业发展的实际效果与这种浪潮景观并不相符。^③此处所谓实际效果,并非指教师通过专业发展达到了多高学历层次、拿到了多大科研课题、发表了多少科研论文、获得了多少奖项和荣誉等等,而是指教师通过专业发展,作为教师所应具备的职业德性是否有了

* 江苏高校哲学社会科学重点研究基地南京师范大学教育社会学研究中心研究人员,南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师,210097。本文是江苏“2011”计划:基础教育人才培养模式协同创新中心研究成果。

① 不论作为宣传口号,抑或作为行动方针,乃至作为文章标题,“让教师成为自身专业发展(成长、提升)的主人”之类的表达都已比较普遍。本文标题沿用这样的表达,意在教师作为自身专业发展之“主人”的具体构成进行稍微系统一点的简要分析。

② 仅以论文为例,经在“中国知网”以“篇名”中同时含有“教师”与“专业发展”为条件查询,截至2015年6月7日,检索到的论文便达6116篇之多。

③ 其中,尤以对作为促进教师专业发展之重要手段的教师培训的实际效果调查分析居多。这些调查分析几无例外地指出教师培训实际效果离预期目标相去甚远。限于篇幅,此处不能详细列举。作为典例之一,可见陈向明、王志明:《义务教育阶段培训调查:现状、问题域建议》,《开放教育研究》2013年第4期。此外,黄耀红与周庆元曾对教师专业发展的主要问题专门予以反思。时隔多年,文中所述问题并未见有根本改观。详见黄耀红、周庆元:《教师专业发展的问题反思与理念重构》,《中国教育学刊》2007年第7期。

切实提升、人文素养是否有了切实改善、专业知识是否有了切实拓展、专业能力是否有了切实增强。

按照这四个“切实”来衡量,恐怕就不能不承认,这些年来我国教师专业发展工作的成绩虽然有目共睹,但总体来看在相当程度上也还是高亢激昂的口号多,切合实际的思想少;煞有介事的动作多,行之有效的行动少;精美豪华的包装多,货真价实的成果少;政府部门的自我表扬多,广大教师的内心认同少。

教师专业发展应当是一种什么样的样态?当下教师专业发展实际上是一种什么样的状况?面对现实状况,教师专业发展实现什么样的转变?为了实现这些转变,推动教师专业发展的工作需要确定什么样的方针?为了贯彻这些方针,需要提供什么样的条件?所有这些,都是提升我国教师专业发展水平所需回答的一些基本问题。

本文拟从动力、计划、过程、特色四个方面,简要回答这些问题。

一、教师应成为自身专业发展中的“动力”

教师自身专业发展首先有一个动力问题,即:教师自身专业发展的动力从何而来?

笔者赞同这样的观点,即“教师的成长和发展从本质上来说应该是自我导向、自我驱动的结果。”^①从应然要求来说,由于教师自身专业发展说到底还是教师个人的专业发展,是必须由教师本人亲历亲为的一项个人实践,因而,教师自身专业发展的根本动力只能源于教师本人,即源于教师本人对于其自身专业发展的内在需要与渴望。只有当教师本人产生了这种内在需要与渴望,才会有寻求自身专业发展的自觉的意识、饱满的精神、认真的态度及不懈的努力,其投入专业发展的行动才会坚定而持久。为表达简洁和分类方便起见,可将教师的这种源于其内在需要与渴望而进行的自身专业发展称之为“自觉的专业发展”,或者说“主动的专业发展”。我们需要的教师自身专业发展,正是这样一种自觉的、主动的发展。^②

然而,现实中的教师自身专业发展离这种要求相去甚远。在看似此起彼伏、方兴未艾的所谓教师专业发展浪潮中,普遍存在着截然不同的另一种类型,即“强制的专业发展”或“被动的专业发展”。在这种类型中,教师本人并没有寻求被要求进行的那些专业发展的内在需要与渴望,但在教育行政部门与学校的种种硬性规定下(诸如将教师专业发展与职称评定、提拔晋级、评优评奖等事项挂钩),在各种各样的工程、计划、考核、检查的催逼下,教师不得不按照这些“指令”去完成自身专业发展,不得不应付日趋组织化、制度化的一系列专业发展活动(培训、研修、交流等等)。^③于是,教师自身专业发展便也出现了与当下社会所具有的“被XX”这一普遍特征高度吻合且已近乎于“常态”的一种现象,即“被专业发展”。

诚然,教育行政部门和学校对于教师专业发展可以提出相关要求,甚至作出必要规定,但这些要

①周文叶:《让教师成为自身专业发展的主人——评〈在经验和反思中成长〉——教师的案例开发与专业发展》,《当代教育科学》2008年第16期。

②关于教师自身专业发展的动力问题,国内研究者已有专门探讨。(譬如,请见秦初生、郅玫:《教师专业发展的动力源探析》,《湖南师范大学教育科学学报》2008年第3期;朱陶:《论教师专业发展动力生成路径》,《宁夏社会科学》2013年第3期;杨道宇、米潇:《教师专业发展的动力机制研究》,《教育评论》2013年第3期;崔友兴、李森:《论教师专业发展动力生成机制及其实践表征》,《当代教育科学》2015年第3期。)本文此处的任务不是对教师自身专业发展的动力进行面面俱到的分析,而是要强调教师本人的内在需要与渴望对于促进其自身专业发展的极端重要性。

③卢乃桂与陈崴通过调查指出,“大陆教师专业发展的一个本质特征,就是强烈的行政主导……教师专业发展也显得被迫多于自愿,为了生存多于为了事业。”卢乃桂、陈崴:《赋权予教师:教师专业发展中的教师领导》,《教师教育研究》2007年第4期。

求与规定本身不能成为教师自身专业发展的出发点、支撑点及归宿点。没有教师本人的内在需要与渴望,针对教师专业发展的任何强制性要求、任何组织化制度化的专业发展活动,都很难真正唤起教师的自身专业发展热情,很难保证教师主动、积极、持久地投入到自身专业发展实践中去。外部的强制性要求对于驱使教师的自身专业发展行动所能起到的作用,同教师的内在需要与渴望所可起到的作用相比,完全不能同日而语。这已为迄今的教师自身专业发展实践反复证明。

这样,对许多教师而言,便存在着一个自身专业发展的动力转换问题,即从“外压”转变为“内驱”。与之相应,教育行政部门与学校促进教师专业发展的工作必须确立的一个基本方针,便是“帮助教师成为自身专业发展中的动力”。任何外来的推动力、拉动力、或者是其他什么方式的作用力,都应当以教师自身的内驱力为基础,或者应能催生教师自觉进行专业发展的内驱力。

二、教师应成为自身专业发展中的“领导”

这里的主要问题是:教师自身专业发展计划由谁来制订与实施?

表面看来,这似乎完全不成为一个问题。其实并非如此。如前已述,由于教师自身专业发展说到底还是教师个人的专业发展,是必须由教师本人亲历亲为的一项个人实践,因而,对于教师在现有基础上经过一段时间的努力究竟能发展到何种程度、究竟通过怎样的途径才能实现预期发展,只有教师自己心里清楚。这意味着,只有教师本人才能制定出、并努力去实施最适合自己的专业发展计划,其他人强求不得、奈何不得。教育行政部门与学校可以对教师的专业发展提出期待方向与希望目标,但这些方向与目标能否被教师本人认同与接受,教育行政部门说了不算,学校领导说了也不算,那是教师本人选择的结果。这告诉我们,基于计划的制定与实施的角度,教师自身专业发展应当是教师“自主的专业发展”,是教师自己选择的对其本人而言“合适的专业发展”。

然而,同上文所说“强制的专业发展”相呼应的是,许多教师都很难做到自主制订与实施最适合自己的专业发展计划,因为他们不得不应对教育行政部门与学校关于教师专业发展的一系列行政性的或者准行政性、类行政性的计划安排。而且,随着对于教师专业发展工作的重要性的日益强调,随着师资队伍建设经费的不断增加,这种“行政安排”或“准行政安排”、“类行政安排”的教师专业发展项目与活动日渐增多,其中不乏为了在规定期限内用完相关经费而“安排”乃至“制造”的教师专业发展项目与活动。由于设计与推进这些教师专业发展项目与活动,首先考虑的通常并不是对存在着千差万别的教师个人而言最合适的专业发展,而是对行政管理来说最有效的运作方式,因而,在这些“安排的专业发展”项目与活动中,削足适履、形式主义、不切实际、拉郎配之类的现象也就时有发生,并呈渐趋增多之势。

麻烦的问题在于,当由行政安排的有组织的教师专业发展项目与活动成为制度化、常态化之后,久而久之,教师便容易产生一种跟从的心理。而一旦产生跟从心理,教师对其自身专业发展便很少再去作出自己的判断、提出自己的主张、制定自己的计划、实施自己的过程,而是一切顺其自然,即顺乎于行政安排的自然。当然,在许多中小学,我们都可以看到教师个人的专业发展规划,但坦率地讲,这些规划多半只是教师根据行政安排的所谓师资队伍建设计划套写出来的。就此而论,也可以说这些教师实际上并没有自己的专业发展规划,而只有作为行政安排结果的师资队伍建设计划个人版本,这些个人版本既非教师自主制定,也不完全适合于教师个人需要。这样的专业发展可称之为“跟从的专业发展”,即跟从行政安排的专业发展。如果说前面所讲的“被动的专业发展”是教师自身专业发展的一种窘境的话,那么,这里所讲的“跟从的专业发展”便是自身教师专业发展的一种悲剧。

因为,一味跟从的结果,往往会变成依赖。

不难看出,基于计划的制定与实施的角度,许多教师的自身专业发展都需要有一个根本转变,即从“依赖”走向“独立”。强调独立,并不是要拒绝来自外界的启发、帮助乃至指导,而是强调教师本人应当最清楚自身的现实状况、努力方向、可能目标以及有效途径,^①教师本人应当成为制定并实施自身专业发展计划的主心骨,即所谓“我的发展我做主”,而不是“我的发展你做主”、“我的发展他做主”。

如此,对于1980年代肇始于美国、近十年来也开始在我国基础教育界逐渐传播的“教师领导力”(teacher leadership)理论,我们便可添加新的意涵。这一理论的核心思想是赋权予教师,使教师参与学校的运作并在教学管理中发挥核心作用。^②而在笔者看来,如果教师对其自身专业发展都不能做主的话,那么,所谓参与学校的运作并在教学管理中发挥核心作用云云,根本无从谈起。换言之,如果说教师应当有什么“领导力”的话,首先需要的是对其自身专业发展的“领导”,包括厘清自身专业发展的课题、制定自身专业发展的规划、实施自身专业发展的方案、进行自身专业发展的评价等。“领导”不仅意味着“权力”,也意味着“责任”。一如克拉克(C. M. Clark)所言:“我们必须把专业发展的责任交给教师自己”,由教师进行“自我主导的专业发展”。^③

这,也就决定了教育行政部门与学校推进教师专业发展的工作应当确定的又一个基本方针,即“帮助教师成为自身专业发展中的领导”。需要特别强调的是,在促进教师专业发展的问题上,倒是教育行政部门与学校不宜有过重的“领导情结”,不宜“自作多情”。教育行政部门与学校的主要职责,并不是居高临下地“领导”教师自身专业发展,而是创造各种条件,助益教师本人实施与加强对其自身专业发展的“领导”。

三、教师应成为自身专业发展中的“智者”

关于教师自身专业发展的过程,问题的关键不在于这一过程可以分为几个阶段,应该先做什么、后做什么,而在于这一过程是否具有自醒的或反思的品性。即是说,从过程的角度来审视,教师自身专业发展应当成为一种“自醒的专业发展”,或者说“反思的专业发展”。

事实上,自醒、反思本来就是当今时代对于教师素养的一项基本要求,即所谓成为“反思型教师”(reflective teacher)。^④反思的基本要求就是不盲信文本,而是从实际出发;不盲信领导,而是从真理出发;不盲信权威,而是从事实出发;不盲信榜样,而是从自身出发;同时,也不盲信自己,而是从科学出发。所有这些,都是说,要有理性。^⑤

教师要实现自醒的、反思的专业发展,就需要在自身专业发展的整个过程中都保持清醒的头脑、冷静的态度、稳健的风格,需要根据自身的状况与可能,对于个人专业发展的方向、目标、途径、步骤

①有学者认为:“教师成为自我的领导者,从具体策略而言,集中体现在教师对自己成长节奏的把控上。”靳玉乐、陶丽:《反思取向教师专业发展的理念与策略》,《教师教育学报》2015年第2期。

②详见许联、吴合文译,阿尔玛·哈里斯,丹尼尔·缪伊斯著:《教师领导力与学校发展》,北京:北京师范大学出版社,2007年;参见王继桦等:《美国教师领导力的发展:内涵、价值及其应用前景》,《外国教育研究》2014年第1期。

③转引自卢乃桂、陈峰:《赋权予教师:教师专业发展中的教师领导》,《教师教育研究》2007年第4期。

④“反思型教师”的概念源于舍恩(D. Schön)的“反思型实践者”(reflective practitioner)。关于后者,详见Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, 1983。(中文译本:舍恩著,夏林清译:《反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考》,北京:教育科学出版社,2007年。)

⑤国内诸多相关研究多半强调“反思型教师”对“经验型教师”的超越。譬如,请见杨明全:《反思型教师:教师形象演变的新取向》,《外国教育研究》2002年第9期。

等等,随时进行审视、质疑、分析、调整乃至重构。

之所以强调教师自身专业发展中的自醒与反思,还因为在中国当下,一件事情一旦普遍开展起来、以至于成为一种“浪潮”之后,往往会染上“运动”的病症,以至于感性的色彩过浓,理性的成分偏少。教师专业发展也不例外——教育行政部门义无反顾地推进教师专业发展计划,以至于这些计划本身似乎天经地义;学校领导层不遗余力地组织教师专业发展活动,以至于这些活动本身仿佛毋庸置疑。教师则或者别无选择地加入到、或者满腔热情地投入到专业发展的“运动”之中。这当中,别无选择地加入者多而又多,满腔热情地投入者少而又少。而不论是别无选择地加入,还是满腔热情地投入,多半都是被感性地裹挟到这一“运动”之中。其结果,教师自身专业发展过程基本上成了一种按照既定的路径与方式直线推进的机械运动过程,一种鲁莽而又教条的行动过程。这样的教师专业发展过程,自然很难展现教师自身的批判意识与建构能力,很难体现教师个人的思想的力量与智慧的光芒。

不难看出,从过程的品性来审视,教师专业发展同样面临着一个转型的任务,即从“感性”主宰转变为“理性”主导。^①为此,教育行政部门与学校的教师专业发展工作需要确立的又一个基本方针,便是“帮助教师成为自身专业发展中的智者”。只有当教师成为“智者”,其自身专业发展过程本身才有可能成为理智的、智慧的过程,并因此而成为科学的、合理的过程。

四、教师应成为自身专业发展中的“自己”

如今的社会不只是一个强调实力、比拼实力的时代,而且也是一个看重特色、展现特色、甚至在许多情况下不得不依靠特色而生存和发展的时代。学校教育尤其如此,教师自身专业发展也是同样的道理。

这里有必要对“特色”与“实力”稍加比较。如果说“实力”所表明的是够不够“强”的话,那么,“特色”所彰显着的便是够不够“酷”。任何一个教师都不敢保证自己的专业发展或专业发展的任何方面比其他所有教师都“强”,但任何一个教师却都有可能在自己的专业发展或专业发展的某一(些)方面形成自己的特色,表现出自己的“酷”。道理很简单:每一个教师都是独特的个体,都有其特定的潜能。这既可从“多元智能”^②之类的理论得到学理上的解释,也可从大量日常事实得到经验上的证明。而且,每一个教师都有其区别于他人的生活史、学习史、工作史。教师只要将其自身潜能充分挖掘出来,并将其自身生活史、学习史与工作史有效利用起来,其自身专业发展就一定会有其独到之处,一定会与众不同。每个人都是这世界中的唯一,每个人都是他(她)自己的唯一。这种“唯一”便是每一个教师在自身专业发展方面都能有所作为的资本所在,也是每一个教师即便在激烈的竞争环境中也能寻觅到对自己而言最合适、最有价值的专业发展空间之依据所在。

据此考量,教师自身专业发展便应是教师的“自由的发展”,或者说“独特的发展”。只有这种自由的、独特的发展,才有可能使每一个教师都充满自信、不卑不亢而又有滋有味地生存在这个竞争激烈的世界之中。

然而,现实状况同样令人遗憾。长期以来,对于教师专业发展状况的评价基本上都是按照某种

^①本文此处“纠偏性”地强调反思对于教师专业发展的极端重要性,并不表明反思便是教师专业发展的唯一途径。正如有研究者所指出,不应忽视默会怀疑、内隐学习、悟性思维、以心识心等“非反思路径”,教师发展的理想状态是反思路径与非反思路径并举。详见王加强:《教师发展的非反思路径》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2014年第4期。

^②详见霍华德·加德纳著,沈致隆译:《智能的结构》,北京:中国人民大学出版社,2008年。

整齐划一旦多半是量化的标准来进行的,而很少基于教师的个人原有基础、潜能发挥状况以及与众不同之处进行质性的评价、特色的评析以及继续发展可能性的评估。这些整齐划一旦多半是量化的评价标准导致教师专业发展评价常常成为一种简单而粗放的比层次、数数字的过程,从而助推着“教师专业发展标准件”的批量化生产。^① 在这种状况中,教师专业发展不可能形成百花齐放的局面,不可能呈现丰富多彩的样态,更不可能达到和而不同的效果。按照这种整齐划一旦多半是量化的评价标准,即便可将有些教师的专业发展水平列入“高”或“优秀”之列,但在笔者看来,这些教师的专业发展多半也仍然属于庸常的发展。原因就在于他们的专业发展基本上也还是按照某种给定的模子或既定的套路“计划生产”出来的产物,并没有充分体现出自由而独特的发展路径、发展方式及发展样态。至于按照这样的整齐划一旦多半是量化的标准来衡量可归到专业发展水平较低的那一类教师,则不仅无从实现自由的、独特的发展,而且容易觉得郁闷、感到沮丧,甚至产生自卑。

这就对教师自身专业发展提出了又一项转型任务,即从基本上的“趋同”转变为总体上的“多样”。基于这一考虑,教育行政部门与学校的教师专业发展工作就需要相应确立“帮助教师成为自身专业发展中的自己”这样一个基本方针。只有当教师成为自身专业发展中的“自己”,只有多样的、各具特点的教师自身专业发展,才有可能让每个教师都活得有尊严、有生机、有味道,从而体验到快乐、成功及幸福。否则,教师专业发展这样一件原本的好事,反而会产生负面效应,即:规限教师的自由、阻抑教师的潜能、消磨教师的个性、祛除教师的特点、甚至损害教师的尊严。

讨论了教师专业发展的应然要求、现实状况、主要任务及基本方针之后,还有必要述及“条件”问题,即如何才能保证教师成为自身专业发展中的动力、领导、智者及自己的问题。限于篇幅,此处不能详述,只能将要点简述如下:第一,要想帮助教师成为自身专业发展中的“动力”,就需要给予教师以不断的激励,焕发起教师对于儿童和民族的热爱;第二,要想帮助教师成为自身专业发展中的“领导”,就需要给予教师以充分的信任,激发起教师对把控自身专业发展的自信;第三,要想帮助教师成为自身专业发展中的“智者”,就需要促进教师之间日常而又有深度的交流,使教师保持清醒的头脑,理智而又智慧地推进自身专业发展过程;第四,要想帮助教师成为自身专业发展中的“自己”,就需要创设开放、包容的氛围,使教师敢于寻求与众不同。

为便于对照、理解,以上所述可直观如下表简示。

教师自身专业发展的转型

	动力	计划	过程	特色
要求	自觉的发展 (主动)	自主的发展 (合适)	自醒的发展 (反思)	自由的发展 (独特)
现实	强制的发展 (被动)	安排的发展 (跟从)	教条的发展 (僵直)	划一的发展 (庸常)
任务	外压→内需	依赖→独立	感性→理性	趋同→多样
方针	教师成为动力	教师成为领导	教师成为智者	教师成为自己
条件	激励 ↓ 热爱	信任 ↓ 自信	交流 ↓ 智慧	宽容 ↓ 求异

帮助教师成为自身专业发展中的“动力”,从而使教师自身专业发展成为一种“自觉的发展”;帮

^①参见黎平辉:《唤醒“自我”:论教师专业发展中的教师教学个性》,《全球教育展望》2010年第2期。

助教师成为自身专业发展中的“领导”,从而使教师自身专业发展成为一种“自主的发展”;帮助教师成为自身专业发展中的“智者”,从而使教师专业发展成为一种“自醒的发展”;帮助教师成为自身专业发展中的“自己”,从而使教师专业发展成为一种“自由的发展”。——笔者以为,将上述四点归纳起来,便可提出整个教师专业发展工作的总的方针,即“帮助教师成为自身专业发展的主人”。

只有当教师真正成为自身专业发展的主人,教师自身专业发展才有可能成为“解放的发展”^①。理由同样简单而清晰:“动力”也好、“领导”也罢,“智者”也好、“自己”也罢,都属于“主人”的范畴,都是“主人”的不同状态;“自觉”也好、“自主”也罢,“自醒”也好、“自由”也罢,都属于“解放”的范畴,是“解放”的不同标志。对教师而言,这种“主人”与“解放”乃是比“专业发展”本身更为重要的东西。^②之所以更为重要,就在于它是同教师的尊严、教师的价值、教师的快乐、教师的幸福紧紧联系在一起的。

只有当教师真正成为自身专业发展的主人,只有当教师自身专业发展真正成了一种解放的发展,教师专业发展作为一种浪潮才有可能后浪推前浪,奔腾不止息;教师专业发展作为一座百花园才有可能千姿百态、争奇斗艳。这样的教师专业发展,不仅是教师个人的福音,也是学校与教育行政部门的福音;毫无疑问,它更是儿童的福音,民族的福音。

(责任编辑:蒋永华)

Teachers Should Be the Master of Their Own Professional Development

WU Kang-ning

Abstract: In the process of their professional development, school teachers should become the agent, the leader, a wise person and be themselves (i. e. form their individual style). The general guiding principle behind teacher's professional development policy should be to help teachers become the master of their own professional development. Only in this way can teacher's professional development be transformed into a self-conscious, self-reliant, self-arousing and self-liberating process. In the final analysis, the teacher's professional self-development should become a kind of emancipatory development.

Key words: teacher's professional self-development; reflective teacher; emancipatory development; teacher education research

^①有研究者认为,“‘教师解放’主要指教师专业发展的解放。”详见潘洪建:《教师解放与教师专业发展》,《当代教师教育》2009年第2期。

^②有研究者根据哈贝马斯对于人的认识兴趣三个不同层次(技术兴趣、实践兴趣、解放兴趣)的区分,认为“我国现阶段的教师专业发展仍处于‘技术兴趣’阶段,提升到‘解放兴趣’是其发展的必然走向。”详见刘曙峰:《教师专业发展:从“技术兴趣”到“解放兴趣”》,《教师教育研究》2005年第6期。