

“新基础教育”成型性研究丛书

华东师范大学“新基础教育”研究中心组织编写
丛书主编 叶 澜 副主编 吴亚萍

“新基础教育” 教师发展指导纲要

吴黛舒 著





“新基础教育”成型性研究丛书

华东师范大学“新基础教育”研究中心组织编写
丛书主编 叶 澜 副主编 吴亚萍

“新基础教育” 教师发展指导纲要

吴黛舒 著

图书在版编目(CIP)数据

“新基础教育”教师发展指导纲要 / 吴黛舒著. —桂林:
广西师范大学出版社, 2009.4

(“新基础教育”成型性研究丛书 / 叶澜主编)

ISBN 978-7-5633-8404-4

I. 新… II. 吴… III. 中小学—师资培养—研究
IV. G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 057569 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
网址: <http://www.bbtpress.com>

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

广西民族印刷厂印刷

(广西南宁市明秀西路 53 号 邮政编码: 530001)

开本: 787 mm × 1 092 mm 1/16

印张: 11.25 字数: 196 千字

2009 年 4 月第 1 版 2009 年 4 月第 1 次印刷

印数: 0 001~3 000 册 定价: 20.50 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

总序

叶
澜

总序
1

《“新基础教育”成型性研究丛书》(以下简称《成型性丛书》)是“新基础教育”系列研究的第三套丛书,也是反映“新基础教育”系列研究成果的最后一套丛书^①。这一研究长达15年,由探索性、发展性和成型性三个内在相连相关又不断发展的阶段组成。三套丛书都是经过5年理论与实践相结合的研究积聚而成,它们是“新基础教育”研究共同体的集体创作,是华东师范大学课题组成员与全体试验学校领导和师生在研究中贡献的智慧结晶。我作为课题组总负责人和华东师范大学“新基础教育”研究中心主任,借丛书出版之际,向为这项研究作出持续努力的全体课题组成员表示最深切的敬意和谢意。没有大家的全力合作,这项研究本身,甚至成果的形成都是无法进行的。

《成型性丛书》由7本著作组成。它是前两套丛书的延伸、提升,标志着共同主题研究的相对完成。与前两套丛书相比,本丛书鲜明地表达了“新基础教育”研究的成型性特点。《成型性丛书》可分为两大部分。第一部分《“新基础教育”成型性研究报告集》虽然只是一本书,但它是5年研究在不同层面和方面研究成果的精华式的集合。第二

^① 前两套丛书分别为《“新基础教育”探索性研究丛书》(共三本,上海:上海三联书店,1999)和《“新基础教育”发展性丛书》(共三本,北京:中国轻工业出版社,2004)。两套丛书均由叶澜主编。

部分由6本“指导纲要”组成,包括“新基础教育”15年研究中始终进行的学校领导与管理改革,语文、数学、外语三门学科的教学改革以及学生发展与班集体建设等两个层次、四个方面的子课题的研究,形成了融改革理念、理论研究与学校实践改革领域研究为一体的指导纲要,系统反映了相关领域“新基础教育”富有原创性的研究成果。其中,有一本反映了新增专题——“教师发展”的系列研究成果。这个专题尽管是新增的,但它同样是“新基础教育”从探索性阶段就开展的研究,只是到成型性阶段才形成了系统认识。因此可以说,没有前两个阶段的10年研究,就不可能产生《成型性丛书》。在这个意义上说,本丛书是“新基础教育”15年研究的总结。它在将研究深化的同时,也使研究迈向了系统化和具体化。7本论著各自独立成体系,但“新基础教育”共同的理念、实践和精神又把他们融成一体,这是一套有“魂”、有“体”、有“形”、有“神”的饱含生命活力的丛书。我们期望,它将为所有关注“新基础教育”研究、正在从事“新基础教育”研究或愿意加入到“新基础教育”研究队伍中来的同行者,提供认识、了解、开展“新基础教育”研究的切实而有力的且富有启发和指导性的帮助。我们相信,它作为“新基础教育”研究在当代中国教育变革土壤中长出的实践之树还将蓬勃生长。

最后,我代表课题组全体成员,向为这套丛书的出版付出辛勤劳动的广西师范大学出版社的孙杰远副社长、项目编辑赵小兵副编审以及所有相关成员表示深深感谢。

目 录

导 言…1

第一章 “新基础教育”有关教师发展的指导思想…3

一、教师职业形象和“教师发展”观念…4

(一)历史考察…4

(二)“新基础教育”的思考…15

二、教师发展的内涵…23

(一)一般概述…23

(二)具体要求…24

三、教师发展的“生境”与路径…30

(一)“生境”…30

(二)路径——研究性变革实践…32

第二章 “新基础教育”教师发展的阶段和特征…46

一、相关教师发展阶段研究的概说…46

(一)简要介绍…46

(二)评论…47

二、“新基础教育”教师发展阶段划分的现实依据和分析框架说明…50

(一)阶段划分的现实依据…50

(二)分析框架说明…72

三、“新基础教育”教师发展的阶段和特征…75

(一)“新基础教育”变革的基础状态…75

(二)起步:新旧教育观念初步遭遇…82

(三)拉锯:新旧观念势均力敌…95

(四)稳定:新教育观念稳定、开放、优化…107

第三章 “新基础教育”教师发展问题的综合分析…122

一、课堂教学中教师常见问题类举…122

(一)教学设计中的常见问题…122

(二)教学实施过程中的常见问题…124

(三)教学反思中的常见问题…125

二、“综合学科”教师发展问题分析…126

(一)基础教育中综合学科教学在认识层面的问题表现…127

(二)“新基础教育”变革中综合学科教师的发展特点和问题…131

(三)“新基础教育”变革中综合学科教师的进一步发展任务和方向…136

第四章 “新基础教育”教师发展的条件…139

一、研究者的介入方式和策略…139

(一)引导和把握教师发展需求…139

(二)调节和转换介入方式和变革策略…140

(三)研究和生成“新基础教育”行为系统…146

二、变革学校管理制度和营造教育变革氛围…147

(一)变革学校管理制度…148

(二)营造教育变革氛围…151

三、教师团队和个体的共同发展…153

(一)培育研究性学习组织…153

(二)研究性学习组织类型与研究专题举隅…159

主要参考文献…163

后 记…175

导言

《“新基础教育”教师发展指导纲要》是“新基础教育”十五年来关于教师发展的理论研究和实践探索的复合产物,主要探究的是在“教育变革”的条件下,教师相遇、认识、接受和力行“变革理论”,最终把它转化为实践的力量、形成变革所要求的新“观念—行为”系统,并在“成就变革”的过程中“成就自己”的复杂过程。在这里,“教育变革”既是教师发展的一个外在条件和手段,又是教师发展和实现自己职业价值的一个舞台和结果。教师用自己的主动创造,描绘出一个现时代教育变革和教师发展共同促进、共同构成的场景。

第一章:“新基础教育”有关教师发展的指导思想。这部分是“新基础教育”在教师发展问题上有关理论观点的集中呈现。这些理念的产生,不是凭空臆断和想象,也不是单纯的美好理想和愿望。教师职业虽然伴随人类教育出现和延续,但是,正如每个时代都有自己独有的教育形态一样,每个时代也都有自己独有的“教师形象”和“职业内涵”。不同时代或同一时代在不同的教育理论中,也有对“教师”的不同理解。“新基础教育”有关教师的理念,是在社会历史变迁的大背景下,从其本身的教育观出发而形成的。思考和理解“新基础教育”教师理念产生的应然和必然,阐明教师职业形象的变迁、教师发展内涵和职业素养的构成、教师发展的生境和途径,是“新基础教育”对于当下的教师之所以“是如此”、“应如此”和“何以成如此”的思考和回答。

第二章:“新基础教育”教师发展的阶段和特征。“新基础教育”教师发展的阶段和特征,更确切地讲,是教师在“新基础教育”的研究性变革实践过程中,呈现出来的发展阶段和特征,它区别于教师从职前、入职到职后,从生手到熟手的一般的成熟和发展过程。所以,这里主要探讨的是一个既成的、甚至是成功的教师,重新接受一种新的教育观念,对自己固有的、熟练的观

念和行为系统进行改造,并逐渐使教育新质(新观念、新行为)逐步累积、增长,最终实现新质的重组、系统和优化的过程。“新旧观念”、“新旧行为”以及“新观念—旧行为”之间的矛盾、冲突,是促进教师发展的根本的、内在的动力,“新旧”之间的力量对比变化,是划分教师发展阶段的主要依据,也是教师发展和成长的重要标志。

“新基础教育”教师的成长历程,用自己的行动证实了,在当下这个时代,不仅有产生“新基础教育”教师发展理念的条件,而且有实践它、实现它的现实土壤。

本部分在教师个人的发展案例选用上,遵循完整性原则,即对某一个教师的发展案例虽然节段使用,但为了完整地、全面地说明和揭示“这个”教师的发展全程,全文中尽量保持教师个人陈述材料的全文和原貌,即使在某一个发展阶段上,“这个”教师表现出来的特征不够典型和鲜明。这样的取舍原则,也客观地造成了选择的发展案例不够丰富和多样。

第三章:“新基础教育”教师发展问题的综合分析。本部分所列举的问题是在研究性变革实践过程中、在教师的发展过程中常见的、普遍存在的问题,但肯定不是完全的、也可能不是必然的问题。当然也有很多问题是我们还没有发现和捕捉到的。列举问题的目的在于揭示:任何变革,都不可能一路畅通,这样那样的新问题总会随着变革不断发生;产生新问题,在一定意义上就意味着发生了变化,同样,解决新问题也就意味着有了发展。

第四章:“新基础教育”教师发展的条件。在研究者的介入方式和策略、变革的制度创造和氛围营造等条件分析中,所表达的都是一个“原则”,并不是要列出一个普遍适用的问题和策略“清单”,可以供人直接“照单取货”。我们希望给人的信息是对变革方法论的思考,是对变革智慧的追求,而不是对变革具体模式和具体方法的兴趣。

本部分之所以选择了综合学科(音体美等)作为分析对象,一是因为语文、数学、英语学科以及班级和学生工作、学校管理等都有专门的《纲要》可供参照;二是因为作者本人曾经有两三年的时间密切关注这些学科,所以对这些领域相对熟悉。

“综合学科”是对语文、数学、英语之外各种学科的统一称,也有学校称之为“术科”。

第一章

“新基础教育”有关教师发展的指导思想

当前“教师”这两个字,可能比历史上任何一个时期都有更多的内涵和外延,因此,它也往往唤起人们更复杂综合的联想和体验。这种联想和体验之错综驳杂,大多时候是由于人们不自觉地杂糅了历史、当下与未来,现实、理想与期待,所以,在人们心目中,就塑成了亦真亦幻关于这一特定词语或者特定社会群体乃至职业形象的符号抽象。

学识渊博和学疏才浅、清高不俗和功利世俗、勤勉向上和不思进取、道德楷模和价值混乱、清贫自守和随波逐流;圣者和凡人、天上和人间、崇尚和鄙视、钦敬与不满……一方面,人们一直企图美化和神圣这两个字,但另一方面,诋毁和轻蔑又是这个职业群体经常的遭遇。^①

但是,教师究竟是谁?

是丝尽泪干的春蚕蜡炬所隐喻的超凡脱俗的精神导师?还是在世俗中营营碌碌为衣食谋的教书匠人?我们对教师的崇敬和不满都来自哪里?对教师的期待和要求又有什么依据?

^① 关于不同年代的教师形象:20世纪50年代:我们那时候,老师是个清贫而辛苦的职业,地位虽然不高,但还是很受人尊敬的。老师们都很有责任感,严肃认真。我直到现在都还很怀念我那些品格高尚、态度严厉的老师们。

70年代:老师的工作就是教授知识,他们不求什么回报,只希望学生们能记住他们讲的内容。这让他们看来那么遥远,那么威严,总让我感到深深的敬畏。

80年代:教师的社会地位开始提高,但感觉教师队伍还不稳定,有些老师下海经商,这是当时的一股风潮,现在看来,还是证明当时教师的待遇不够好啊!不过师生之间的关系已经像哥们儿了。

90年代:老师是一个令人羡慕的职业,挣的又多,工作还稳定,时间自由还有寒暑假放,一说自己是老师人家也高看你一眼啊!资料来源于《中国教师20年生存变化调查》, http://news.xinhuanet.com/school/2005-10/03/content_3461107_4.htm 本资料由何敏提供。

回答这些问题,恐怕首先还是有必要做一次历史的旅行,对“教师”的过去、现在和未来做一次时间的剥离和分析,同时也在这个过程中尝试分辨出教师的“理想形象”与具体生活境遇中教师的“现实角色”之间的差距。因为每一种社会形象、社会角色,都随着社会的变迁不断丰富、转化、塑造着自己的外部表现和内涵构成,所以,当我们去理解、规划、运谋任何一种社会职业所应具备的“发展意蕴”时,都无法回避历史的和现实的社会丰富性以及可能性对它的内在规定和制约。

一、教师职业形象和“教师发展”观念

(一)历史考察

从整体上看,教师的社会形象经历了由自然天成的“君子”或者“圣谕代言人”到职业的“教书匠”或“教育操作工”,乃至到专业的“教育教学人员”的演变,每一次的变化都能在社会转型性变革、教育的性质和功能的转型性发展中找到依据。此外,如何看待“教师”,也同时确定了对“教师发展”方式、内容等的基本态度和促进教师养成的基本运作模式。在我国当前的基础教育变革过程中,“教师”和“教师发展”的内涵无疑还要依据新的时代要求、新的教育理想、新的教学目标进行持续的“打造”。回望“曾经”,思考“现在”,把握“未来”,“教师”或作为一种社会职业,或作为一种社会角色,或作为一种社会形象,它所去从的依据以及方向,无论对教师发展理论还是对教师发展实践,总是当下无法回避的一个非常基本的问题。

1. “君子”或“代圣言者”——神圣化时期的“自然天成”

在古代,无论中外,教师都是由兼职人员分化出来的。伴随着自然分工到“人为”分工(从原始状态的社会分工如老年人看守儿童,到专门的脑力劳动者出现后的专门教仆),教师的社会职能目标逐步特化(为谁培养什么样的人)。在官学和私学的教育实体形成过程中,教师的社会职责更明确,对教师的资格要求也更具体明晰,无论是牧师、僧侣,还是君子或者后来的吏师,无论是圣训的代言人,还是社会统治者的代言人,人们对之都有共同的社会形象期待,即教师应该是道德楷模和学术楷模。对于高级学校的教师,要求更加明确,比如中世纪欧洲大学教师的遴选条件中强调“学术水平”,中

国太学老师也要“通经”^①。不过,在最初的社会角色分化过程中,中国和西方对教师社会形象的认识有一个显著的共同点,即都赋予了某种超世俗的形象特征,教师都被看做是某种神圣或社会主导性观念的天然持有者和传播者。

因为有社会道义的神圣担当,再加上民众普遍缺乏正规教育和系统知识的受教育过程,教师地位显得非常高;教师的高大形象成为无可置疑的存在,当然也就无从追究作为一个社会群体的教师何以会如此“高大”,同时作为一个社会个体的教师要经历怎样的蜕变过程才能担当起如此的“高大”。

虽然“教师的社会职能目标”相对前一个发展时期来说,变得逐步明晰,但在很长的历史时期内,“怎样成为一个教师”并没有和“教师应该具备什么品质”一道被关注,也就是说,教师自身如何成长、如何成为一个“合格教师”还没有作为“教师问题”被思考。中国传统教育中,强调得更多的是“学”而不是“教”,所以从古代文献中我们看到的也多是关于个体(包括教师个体)作为“学习者”的刻苦好学的学习态度(学而不厌)、日积月累的学习结果(博学通经)、举一反三的学习能力等方面的描述,而无论是学识增长还是人格发展的具体过程、阶段性表现和发展的条件等,留给后人的都是模糊的记忆痕迹。作为教育者的先祖的孔子,首先身体力行了许多作为教师所需要具备的思想、品质和能力,比如“有教无类”(《论语·卫灵公》)的教育公平思想,“诲人不倦”(《论语·述而》)的教育态度,一日“三省吾身”(《论语·学而》)的修养方法,“三人行必有吾师”(《论语·述而》)和“后生可畏”(《论语·子罕》)的为师准则,“身教”胜于“言教”(《论语·乡党》)以身作则的示范效应,“教学相长”(《礼记·学记》)的师生关系等。他的这些思想和行为准则,既是自己力行的,同时也是昭示给每个学习者的。但是,作为“教育者”何以成就博学的“六艺”之能,又因何成就了自己“举一反三”(《论语·述而》)、“循循然善诱人”(《论语·子罕》)、“博约”结合(《论语·雍也》)的知识教学策略、“因材施教”的教育智慧,这一过程既让人觉得虚无和模糊,又让人感到神秘和可望而不可即。作为一个特化社会角色的教师“自省”、“乐学”、“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”(《论语·雍也》)、“克己复礼”(《论语·颜渊》)、“中庸”(《礼记·中庸》)、“践行”、“不耻下问”(《公冶长》)、“知之为知之,不知为不知”(《论语·为政》)的成长过程,并没有进入论者思

① 古代教师,以“学识”和“人格”为本,“智如泉涌,行可以为仪表者,人之师也”。(《韩诗外传》)“师者,人之模范也。”(杨雄《法言·学行篇》)“师者,所以传道授业解惑也。”(韩愈《韩昌黎集·师说》)

考和回答的范畴,或者说,仅仅是以“应当”的结果要求呈现出来,得出这个结果的复杂过程及其思考和概括,被过度地虚化和省略了。

自孔子之后,凡是涉及教师问题,直接切入的视角基本也围绕在“教师对于社会和个人发展的价值”、“教师的基本素养和品质”等方面,而不是“如何实现教师的社会、个人价值和意义”、“教师基本素养和品质的养成应该具备和创设什么样的社会条件和具体环境”等。“用而不养”,是这时期对待教师问题的普遍态度和方式。比如,韩愈以“道”为求师的标准,对“道之所存,师之所存”的期望^①;柳宗元对韩愈“奋不顾流俗,犯笑侮,收招后学,做《师说》,因抗颜而为师”^②的推崇,都讲到了教师对于社会政治稳定和社会风气澄明的重要作用,但同样也都没有触及“教师养成”的问题。黄宗羲认识到教师在人类文化知识传递和发展中的重要作用,同时也从个体意义上谈到了教师的作用,“古今学有大小,盖未有无师而成者也”^③。他针对当时在科举制度影响下,士人因势利所诱纷纷投靠各种权势以“门生”自称,社会上师道名目泛滥,如举业之师、主考之师、分房之师、荐举之师、投拜之师等,作《广师说》、《续师说》,重新强调“慎重师道”,指出“道之未闻,业之未精,有感不能解,则非师矣”,本不能为师,而强以为师,“则是为师者之罪也”。^④他虽然明确了怎样的人不可以“为师”或不应该如何“为师”,但一样回避了如何“培养”合格教师的问题。

虽然在很长的历史时期内,教师的“养成”没有被作为一个独立的社会问题和教育问题来认识,但我们还是可以从遴选标准上察看到这种成因。其一,是因为中国“吏师”制度的形成和巩固,客观地造成了选择、养成官吏或治国之才的过程,与“培养”和“选拔”教师的过程,具有高度的一致性。如黄宗羲就明确教师的职责,除了传道、授业、解惑之外,还必须从事清议。他还提出太学祭酒在讲学时,应该议论朝政,“政有缺失”,则“直言无讳”;同样,郡县学官也应当议论地方政事。他甚至认为即使是名儒,但若有碍清议,也不能充任教师。“其人稍有干于清议,则诸生得共起而易之,曰:‘是不可以为吾师也。’”^⑤此外,他还提出地方官学的学官,不应该由政府委任,而

① 韩愈:《韩昌黎集·师说》。

② 《柳宗元集》卷三四,《答韦中立论师道书》。转引自孙培青主编:《中国教育史(修订版)》,185页,上海:华东师范大学出版社,2000。

③ 《黄梨洲文集》,287页,北京:中华书局,1959。

④ 转引自孙培青主编:《中国教育史(修订版)》,269页,上海:华东师范大学出版社,2000。

⑤ 《黄宗羲全集》第一册,11页,杭州:浙江古籍出版社,1985。

应该由“郡县公议”产生,而且也不应该局限于官吏,而应该“不拘已仕未仕”。^①其二,因为学术的传承方式和过程,也同样是教师代际更替的过程。汉代“师法”与“家法”传统以及后继的学派发展模式都可以说明这一点。一般来说,师法是指汉初立为博士或著名经学大师(如董仲舒)的经说。如果大师的弟子对师说有所发展,能形成一家之言,被学术界和朝廷认可,便形成家法。“先有师法,而后能成一家之言。师法者,溯其源;家法者,衍其流也。”^②因此,西汉多论师法,东汉多论家法。其实,师法、家法在发展过程中是相对的,对上成家法,对下则又是师法。师法演为家法,表明学术在稳定中发展。^③师法和家法的学术传承中,内涵的教育活动,培养的目标也是“文人”和“鸿儒”。王充在考察现实社会人才的基础上,将当时的知识分子分成五个级别,即文吏、儒生、通人、文人和鸿儒。^④“圣人无常师”^⑤的价值追求,也造就了古代教师这一既稳定又松散的群体。而发端于唐末,兴盛于宋元,延续到明清的书院制度,无论是民办还是官办,强化的也都是教师作为“学术带头人”的社会形象,也就是从学术发展的意义上规定了教师的“资格”。由此可见,上述关于“教师”的形象及其养成,虽都通称为“师”,但其实质却只是与学术相关的传道、授业、解惑者,而非指一般初等教育中的教师。但后人在理解中,却忽略了这一特指,视其为具有普遍意义的“教师”要求和养成。

在初级教育中,《元史·选举志》记载:至元二十八年(1291年),“令江南诸路学及各县学内,设小学,选老成之士教之,或自愿招师,或自受家学于父兄者,亦从其便”。^⑥同样没有统一的标准和要求,因此,也谈不上严格的“从业资格”。

古代的西方也是如此,直接进入人们视野的“教师形象”就是这么“浑然天成”,不容置疑;既然是不需要置疑的既成事实,那么也就无需提出什么“何以成为事实”的相关问题。

2.“教学技工”或“教书匠”——世俗化时期的“工种训练”

如果说早期的脑体分工奠定了教师崇高的社会地位,那么近代机械工

① 孙培青:《中国教育史(修订版)》,270页,上海:华东师范大学出版社,2000。

② 皮锡瑞:《经学历史》,136页,北京:中华书局,1963。孙培青:《中国教育史(修订版)》,270页,上海:华东师范大学出版社,2000。

③ 孙培青:《中国教育史(修订版)》,111页,上海:华东师范大学出版社,2000。

④ 孙培青:《中国教育史(修订版)》,123—124页,上海:华东师范大学出版社,2000。

⑤ 韩愈:《师说》。

⑥ 孙培青:《中国教育史(修订版)》,211页,上海:华东师范大学出版社,2000。

业生产方式的推行和近代社会职业的再度分化,以及适应近代生产方式和职业标准的近代学校教育制度的出现和完善,都迫使“教师”不得不回归到世俗人间,作为一种寻常的社会工种去参与社会职业的再分工。这次分工,教师身上的神圣光环终于第一次经历了稀释和消解,世俗的“职业人”形象跃然清晰。

既然“教师”职业已经实现了世俗化,那么对教师的期望和要求也随之萎缩和降低,重要的标志是,教师的资格可以通过显而易见的具体知识多少和能力的大小来鉴别评定。掌握并会使用文字,是欧洲教师的资格要求,所以只要会识字的人都可以充任教师一职来增加收入,这就难怪有些政府还鼓励工匠等职业的人通过做兼职教师来增加收入。不过随着初等学校的发展,社会对教师数量和质量都有了新的要求,教师的入职门槛也逐步提高,并提出相应的规范性要求,比如不许兼职影响教学等。但即使到了此时,“教师发展”还仍然不作为一个必要的“问题”被关注。

近代经济继续蓬勃发展,班级授课、普及义务教育成为社会经济发展的必然要求,近代学制系统越来越复杂和完善,提高教育质量成为提高生产质量和效率的重要保障,这个时候,“如何培训教师”才终于被作为教育发展中的“重要问题”提上议事日程,专门培养教师的“师范教育”也登上近代教育系统的舞台。世界上第一所师资培训学校出现在1681年的法国,由“基督教兄弟会”的神甫拉萨尔在兰斯创办,从此,开启了世界师范教育的先河。^①另外一方面,由于基础教育发展的复杂化、系统化,教师仅仅依赖日常的教育教学经验的累积已经远远不能胜任教学要求,迫切需要掌握一些专门、系统的学科知识,高效传递知识、技能的教学和班级管理方法。而且,尤为重要的是,这些知识和能力已经不得不通过“专门”的教育途径和教育方式,才能够高效传授给一个社会需要的庞大群体,这是“师范教育”兴起的内在依据。但显而易见,和“班级授课制”以及近代教育系统的发展完善一样,早期的教师教育同样脱胎于“机械工业生产”的批量生产和培训模式,教师作为技术员型的世俗寻常工种这一属性被特定社会需求充分彰显和强化,教师职业化的过程也“只能”依赖操作工序加以实现。

“废科举,兴学堂”,是中国教育史上的一件大事。教育的近代发展使中国教师的社会价值和职业形象发生了一系列的转折性变化。教师从古代社会把“鸿儒和官吏”两种身份天然秉合在一起并理所当然地担负起社会道义的“特殊”群体,演化为专门的人通过专门的方式、以“业师”形象兀立于众多

^① 教育部师范教育司:《教师专业化的理论与实践》,21页,北京:人民教育出版社,2003。

社会行业当中的一个“普通”社会角色。中国古代和近代关于教师职业价值认识与实践的差异,可以标识出对待教师职业价值认识上的进步,即由古代的“传道”变为近代提倡科学、文化知识和富国强民的技术;由服务于培养官僚和臣民,发展到培养推动社会发展进步、能参与民主政治的新民。中华人民共和国成立之后,教师的社会形象随着社会政治经济和文化发展重心的转移、对教育目的理解和表述的变化,也发生了很大的变化,不过这种变化基本上没有影响到对教师的社会职能和主导价值的定位。在中国,近代教育体制经历了并不短暂的系统完善过程,教师培养的“操作模式”、“技术思维”也得到进一步的精细化,即使在丰富和复杂的实践过程中生成了专门的实践知识和能力,并形成了相对系统独立的专门理论,但“教师教育”的模式和指导教师教育的思维方式、价值系统却没有得到根本的转变,作为教学“技术员”、“教书匠”的教师社会形象和社会地位,也一再通过原型复制的方式,延伸到20世纪的中叶。

1949年9月政协会议上通过的《共同纲领》第四十一条规定:“中华人民共和国的文化教育为新民主主义的,即民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作,应以提高人民的文化水平,培养国家建设人才,肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想,发展为人民服务的思想为主要任务。”^①1951年开始的对知识分子的思想改造、“双百”方针和“向科学进军”等口号的提出,以及在此号召下对学制类型、教学内容和各级各类学校的调整改革,都预示着社会主义改造时期所有领域的工作重点都是围绕着“社会工作中心任务”在展开。而且,这个基调在以后若干历史阶段都一直延续,无论是“培养有社会主义觉悟的、有文化的、身体健康的劳动者”(1957年教育方针)^②,还是“文化大革命”时期的“教育要革命”、教师作为“臭老九”接受工农兵的“再教育”,以及“文革”之后“教育必须为社会主义建设服务,教育必须与生产劳动相结合”^③,等等,教师的价值定位都在“为社会”培养各个时期需要的“接班人”或“建设者”。所以说,“若从更抽象的角度,即从重视职业的什么性质的价值看,近代社会对于教师职业价值依然主要还是强调其对于社会的工具价值”。^④也就是说,教师社会形象和地位从圣化到世俗职业

① 《中国教育年鉴(1949—1981)》,79页,北京:中国大百科全书出版社,1984。

② 转引自高奇:《新中国教育历程》,81页,石家庄:河北教育出版社,1996。

③ 《高等学校领导干部阅读文件选编》,高等教育出版社1990年,第73页。转引自高奇:《新中国教育历程》,241页,石家庄:河北教育出版社,1996。

④ 叶澜:《论教师职业的内在尊严与欢乐》,《今天我们怎样做教师》,《名师讲坛报告集》,上海:上海教育出版社,2000。

的转变过程,在价值取向方面是遗传着传统文化的“工具价值”,而在实践层面,是复合地承袭着传统功用文化和以西方世界为典型代表的近代机械工业的操作思维模式。

改革开放以来,教师的社会功能和价值被重新放置在新的历史条件和社会发展的重要任务中加以确认,在精神层面上,“红烛”、“春蚕”和“园丁”的无私奉献精神继续得到鼓舞宣传;在社会地位上,无论是政治地位、经济地位都得到稳步的提升。这些“宣传”和“提高”虽然旨在教育系统的发展、教师社会地位的提升,但毕竟还是外在于教育的“社会观点”,职业实践本身、职业实践过程的魅力,尤其职业对于个体实践者的发展价值,却还有待、也许只能期待来自教育内部的发现、确认、主张和坚持。在之后的多次经济大潮冲击下,教师职业以及教师队伍的吸引力和稳定性屡次起伏跌宕,或门前冷落,或门庭若市,但确实都和职业本身的尊严、欢乐、魅力关系不大。从外在的“观点”看,教师职业就是一种职业而已,是通过传授知识而谋生的一种方式,它的冷热主要取决于它的“经济”价值而非其他。这种现象也从一定的侧面证实了这样一种观念:“教师发展”虽然需要仰仗许多外部生态环境提供的阳光、空气和水分,但真正的发展稳态形成和抗吹打的“内力”凝聚,还需要来自教育实践本身、要从教育实践的土壤内部生长出自己的主根才能有根本的保障。

3. “专业人员”——专业时代的“专业化道路”

“教师专业化”呼声与实践的云涌鹊起虽然时间不长,但要把它说得清楚、理解得透彻,就需要从时间上回溯、在空间上拓展。

无论在东方还是西方,职业伴随着社会分工出现早已有之,但“专业”分化发展并和职业相互关联、彼此提升社会地位的历史却并不久远。17—18世纪以来欧美国家资本主义进程中,知识尤其科学理性知识的发展和分化以及高等教育的发展,催育了“专业”的分化和成熟,也同时提升了“专业人员”和“专业实践”的社会地位;但反过来看,现代化进程中社会实践活动领域的分化和地位的提升,也滋养了高等教育领域中相关“专业”学科的发展、社会实践领域“专业”人员的权威形象的树立。这种状态一直持续到现在。

在专业化时代,专业品味和职业地位建立起牢固的共生共荣关系,通过认定教师是专业和参照专业标准,以促进教师“专业化”发展的方式来提升教师的职业素养和社会地位,是最合乎情理的现实思路。1966年,联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师地位的建议》中提出,应当把教师职业作为专门职业来看待。1996年第45届国际教育大会,就“加强变化世界中教师的作用”主题再次强调通过给予更多的自主权和责任、在职培养、参