

■教师成长与发展

我国中小学教师管理开放度变迁历程回顾

胡少明

(宝鸡文理学院教育学院, 陕西宝鸡 721016)

摘要:教师管理开放度直接关涉教育目的实现的规范与有效。建国以来,我国中小学教师管理以育人为主旨,在教师称谓、教师培养及教师评价三个层面,经历了由封闭、统一向开放、多元转变的渐进历程。其间,国家意志、教育本质及地区间的发展差异是其渐进转变的基本维度,以防教育的异化和价值的迷失。

关键词:中小学教师;师范教育;教师教育;开放度

中图分类号:G40-058

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2017)02-0105-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.02.023

Historical Review about the Opening Degree of Schoolteacher Management

HU Shao-ming

(Department of the Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji 721016, China)

Abstract: Opening Degree of Schoolteacher Management is closely related to educational purpose. The schoolteacher management is turning from “closeness” to “openness” since the founding of PRC. Teacher education is taking the place of normal education in recent years. The following must be considered carefully in path choice about the opening degree of schoolteacher management: state’s will, education essence, difference among the educational aims, regional development and interest claims.

Key words: schoolteacher; normal education; teacher education; opening degree

中小学教师是中小学教育管理实践中最为活跃的因素,其职业角色的扮演与学校教育环境之间的交互状态,将对中小学教育管理实践目标的实现产生直接影响。鉴此,我们试以历史纵向视野对建国以来我国中小学教师管理开放度的历程进行审视。

一、教师管理开放度的概念界定

“开”者,张也。“放”者,逐也。“开放”一词在汉语中具有“释放、敞开、发射、思想开通以及解除禁令、封锁、限制”等义。其所表述的是事物在每个发

展阶段及其整个发展历程中所表现出来的与周围环境相处的互动关系与活跃状态。依系统论来看,事物的开放式发展或开放式发展的事物一般具有四个基本特征:第一,任何事物都存在于一定的环境之中,与特定环境相关联。第二,事物适应环境的范围、能力取决于事物自身结构的性质与状态。第三,事物内部的稳定取决于事物自身功能的有效发挥。第四,事物自身功能的有效发挥,是通过对各组成要素之间、事物与环境之间相互作用过程的有序控制来实现。由此,事物发展的开放度开始逐步进入人

收稿日期:2016-12-13;**修回日期:**2016-12-28

基金项目:教育部人文社会科学规划基金项目(16XJA880002);陕西省社会科学基金项目(2015N011);陕西省社会科学基金项目(2015N020)

作者简介:胡少明,男,陕西宝鸡人,宝鸡文理学院教育学院副教授,硕士生导师,主要研究方向:教育经济与管理。

们的研究视野,并将其界定为事物在与外界环境的交往中所选择的边界。

依此,我们尝试将教师管理开放度界定为:教育管理者基于教育的育人本质与多重功能,以国家教育法律法规及政策为依据,在教师管理理念、教师培养及教师评价等方面所选择的开放边界和表现出来的开放程度。从管理的“应当”意义上讲,教师管理既包括以教师为主体的自我管理,也包括以教师为客体的他者管理。出于探讨的严谨、有序,本文所论教

师管理是在后者意义上的使用,即教育行政管理视域中的教师管理。其中,概念界定中的“教育管理者”定位于中小学教育行政管理部门。“教师”特指中小学教师,即小学、初中和普通高中三个教育阶段的专职教师。

二、我国中小学教师管理开放度变迁的三维度

立足教师管理的基本要素,我们可以将其分解为以“称谓”为外显的教师身份、以“专业素养”为核心的教师培养和以“全面发展”为导向的教师评价。

(一)教师称谓:“政治人”向“专业技术人”的转变

称谓是用来反映人们之间相互称呼的一套名称,“它强烈地反映人的社会属性,人际关系的价值观念,与整个社会文化、政治背景、传统习惯密切相关。”^[1]新中国成立之初,尤其是20世纪50年代院系调整之后,我们在逐步清理旧有文化遗产,大力建设社会主义新文化的同时,摒弃旧有文化环境中的教师称谓,如教官、教习、教员等,而将社会主义国家学校中从事教育教学工作的专业人员统称为具有鲜明政治色彩的“人民教师”。“教师”前面冠以“人民”定语,表明其并非泛指一切教师,而是特指那些政治立场坚定、专业功底扎实,并能积极主动为人民教育事业服务的“又红又专”的教师群体。这是当时从国家意志层面给予教师群体无上地政治光荣和职业定位。但从当时使用的实际情形来看,“人民教师”主要指向于中小学教师,对于大学教师则较少使用该词,而多用中性词汇“教师”、“老师”,对一些年长且学有造诣的教师则以“先生”冠之。

中小学教师的这种政治性称谓,反映了新生国家政权对中小学教师职业角色定位中的集体本位价值倾向。即要求他们以国家“政治人”的身份从事

“政治性的工作”,完成“政治性”的任务,实现“政治性”的目标。惟其如此,才能属于“人民”的一份子,才能称得上真正的“人民教师”。这里,我们无意也不能否认教育的阶级性和政治性,而是基于文明、理性的法制视角,认为简约教育本质,窄化教育功能是对文明的淡漠、法制的背离和对人性本身的蔑视。在“政治人”的职业定位中,教师个体的价值诉求已经被完全挤压,近乎疯狂的政治表白取代了教师最基本的职业素养和职业追求,“政治教化的工具”成为其唯一和法定选择。1978年12月,党的十一届三中全会的历史性召开,标志着我国社会主义教育事业开始步入法制建设的正轨,教师称谓渐趋理性,依法治教深入人心。

1994年1月,正式实施的《中华人民共和国教师法》第3条,明确把教师定位于“履行教育教学职责的专业人员”。这是我国教育史上第一次以法律形式确认教师的专业地位。它既包含了教师这一职业从业人员的生存和发展的需要,也包含了教师这一专门职业从社会分工角度来看的专业性诉求。正如1966年国际劳工组织和联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中所表明的那样:“应把教育工作视为专门的职业,这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务;它要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任感”。具体讲,教师专业化就是指教师通过专业的教育与训练,掌握教育教学的专业知识、形成教育教学的专业技能、养成专业道德与专业情意,逐步提高职业素养,并最终成为教育者、文化传播者与研究者的发展过程及结果。它是具有创造性、复杂性和示范性等特点的教师职业劳动,与分工日益细化、职业专业化程度不断增强的现代社会发展趋势间的有机互动。其间,“人类灵魂工程师”、“蜡炬”、“春蚕”、“园丁”、“铺路石”、“人梯”等文学性称谓,都是教师称谓由“政治人”向“专业技术人”的过渡,是对教师职业的善意地期待,这既不具有“政治”的先导性,也不具有“法律”的边界性。

与“政治人”相比,“专业技术人”更具有其鲜明的个性:第一,崇尚理性,拒斥狂热,始终将自己置于真理审判的法庭之中。第二,“我”是目的性而非工具性的存在,天生具有无需任何权威许诺的自由。第三,以权利和义务作为自己职业立命的根本。专业化的教师凭藉对生命世界的真实体验、切身感悟

和敏锐把握,以特有的职业素养对被教育者投以明确的、出于向善的教育性意向,启发并促进被教育者的生命自觉,唤醒其清晰的“我”的主体意识。同时,教师自我因在自己的专业领域内独立地进行创造,而感受到了人的尊严。

(二)教师培养:“师范教育”向“教师教育”的转变

在我国,“师范教育”思想源自19世纪70年代黄遵宪对日本“师表学校”的引进,作为一种全新的教育事物,师范教育逐步成为中国教育近代化历史进程中强有力的促进因素。1897年,盛怀宣在上海徐家汇开办的南洋公学师范院是为中国师范教育史上的里程碑。其后经清末的尝试、民国的初创与新中国的改造,“师范教育”最终以“独立设置”为原则,形成了我国以中师、专科和本科为基本框架的三级教育体系。这一体系支持和保证了全世界最大的基础教育事业的师资培养。“没有师范教育成就,也就没有基础教育的今天;抹杀了师范教育的成就,也就抹杀了中国教育成就”。^[2]然而,随着宏观层面国家治理人本观念的确立和微观层面个体自我生活质量诉求的逐步提高,教育被赋予了更多地期望,也开始承担起更多地社会职责。相形之下,原有的师范教育就存在着明显的不足:一是培养方式的封闭性;二是培养内容的理论性;三是培养过程的终结性。师范教育已经不能准确反映师资培养的未来特征和有效满足师资培养的发展需要,提高质量的要求与提高质量的能力之间的矛盾,已然成为我国中小学教师培养中的主要矛盾或矛盾中的主要方面。

2001年,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》正式以“教师教育”替代“师范教育”,对我国师资培养的整体与未来发展提出战略规划。教师教育是指在终生教育思想指导下,按照教师专业发展的不同阶段,对教师的职前培养、入职训练和在职培训等的统合教育,它体现了对师资培养的连续性、一体化和可持续发展的特征,是世界教师教育发展的基本经验和必然路径。与师范教育相比,教师教育具有明显的优势:一是培养方式的开放性。二是培养内容的专业性。三是培养过程的终身性。实践证明:师范生毕业后进入教师工作岗位,获得教师身份,并不意味着教师专业发展的结束;相反,却是教师专业发展的真正开始。而且无尽的教师成长案例也充分说明了师范生只有在入职后无数次的理论与实践兼顾的“双路径学习”^[3]中,教师专业才最终走

向成熟。

(三)教师评价:“行政性评价”向“教育性评价”的转变

教师评价是依据国家教育方针、教育目的和学校培养目标,恰当运用现代教育评价理论和方法,对教师教育教学及班级管理的工作状态进行价值判断,其根本目的是促进教师的专业发展和提高教育教学的效能。客观、公正、科学、规范的教师评价不仅有助于教师自身专业化的发展,而且更能促进国家教育方针、教育目的和学校培养目标的有效实现。针对我国中小学教师评价,既有研究认为其个中存在的主要问题是行政性的越位和教育性的缺失。其表现是:评价主体上的教师缺位、评价内容上的结果取向、评价功能上的控制取向与评价目的上的奖惩本位。这里,我们能够理解教育行政管理者出于教育资源的有限性和自身利益偏好的考量,而对中小学教师工作所采取行政性评价的必要性与现实性。但是,中小学教师工作的基础性和育人性却也应当,而且必须是其工作评价的基本维度。否则,教师工作将被异化为机械工业品的重复性、量化生产。

2002年,我国新一轮《基础教育课程改革纲要(试行)》要求“建立促进教师不断提高的评价体系,强调教师对自己教学行为的分析与反思,建立以教师自评为主,校长、教师、学生、家长共同参与的评价制度,使教师从多方面获得信息,不断提高教学水平。”同年,《教育部关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知》在国家基础教育改革领域被逐步实施,中小学教师评价的理论研究与实践探索取得丰硕成果,教育性评价渐趋成为我国中小学教师评价的时代趋势。如发展性评价、形成性评价、自我评价、同行评价等在中小学教师管理中被广泛应用。尤其是在2009年,关涉中小学教师群体核心利益的职称评审制度改革,因遵循了中小学教师的成长规律和职业特点,从而极大地调动了中小学教师的工作积极性,是我国中小学教师评价制度的一次历史性进步。

三、我国中小学教师管理开放度变迁的内在主旨

(一)坚持教师管理的“育人”性

教师职业的性质与教师劳动的特点,决定了教师管理先天具有与其他以“非人之物”为客体对象的管理存在着质的区别。由此使得教育管理者应当视

“人”本身为目的,而不是工具,以促进“人”的身心自由全面发展为鹄的,而非自我政绩的无尽追逐。“人”既是管理的主体,也是管理的客体;既是管理的起点,同时也是管理的终点。正如康德所说:“人,一般说来,每个有理性的东西,都自在地作为目的而实存着,他不单纯是这个或那个意志所随意使用的工具。在他的一切行为中,不论对于自己还是对其他有理性的东西,任何时候都必须被当作目的。”^[4]其中,在这个特定管理情境中的“人”即为教师与学生。只不过教师属于管理的直接目标,学生属于管理的间接目标。二者在积极有效地互动中,共同促进开放式教师管理模式的形成。具体讲,教师管理不仅要充分调动教师的职业积极性、主动性和创造性,促使其努力寻求自我职业角色与职业形象的完美实现;而且更重要的是要籍以具有良好职业素养的教师去培养出能主动、健康发展的一代新人。用生活化的语言表达就是:通过人性化的教师管理,要努力塑造出更好的老师和更好的学生。历史上、现实中,那种以牺牲教师的尊严、学生的独立为代价,而汲汲于功利性满足的工具性管理是我们今天开放式教师管理必须高度警惕的。

(二)坚持教师管理开放进程的阶段性

教育是一个神圣而又严肃的事情,其趋善、近美、求真的特殊性,使之关涉个人与家庭的幸福,社会的稳定与发展,以及民族与国家的未来。因此,教育领域的对内改革和对外开放一直是社会各界关注的焦点,具有牵一发而动全身的高度敏感性。再者人之生命历程的有限性与不可逆性,使得我们在对待教师管理中的改革与开放问题上,不得不谨慎、严肃而为之,其间的急躁冒进主义倾向最为不可。否则,代价是巨大的或无法承担的。于此,教师管理开放进程的阶段性即是以教育目标科学、规范、有效的实现为主旨,而对教师管理开放所采取的分类指导、逐步推进和有序实施。在宏观层面,其包含三层含义:一是纵向间各级各类教育机构中的教师管理。二是横向间同级或同类教育机构中的教师管理。三是不同地区间的教师管理。

(三)坚持教师管理开放内容的全面性

全面性是指教育管理者应当以发展的视角将教师视为具有职业潜能挖掘的待定性而非确定性存在,进而不仅将教师职业发展路径中的所有选择,包括职前教育、入职培训和在职学习,悉数纳入教师管理的幅度;而且着眼于教师职业素养的应然性,对每

一项的路径选择及不同路径选择间的相互衔接都进行全方位地探索,以期构建多元、立体的教师管理体系。

(四)坚持教师管理开放边界的主权不可侵犯性

“开放”的目标是通过激发系统内部要素的活力及要素间的交互融合,达到系统自身与外界环境间的和合共生。也就是说,“开放”的结果不是放弃自我,迷失本性,而是坚守自我,彰显个性。在教师管理开放中,其个中的“边界”即为国家教育主权。教育主权是主权国家在处理关涉自身教育事务时所拥有的独立自主权,它所维护的是国家的教育利益,在终极意义上教育主权具有绝对性和不可分割性,是国家间教育交往的利益边界。否则即为国家教育主权的异化或沦丧。教师管理开放边界的主权不可侵犯性即是教师管理开放的实践不能触及到国家教育利益的损害,相反,应该是国家教育利益的忠实捍卫。

四、进一步的思考

(一)在纵向上,小学、初中和普通高中三个教育阶段的最终目标,虽然同会于德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的培养,但是,其各自教育目标的独立性决定了不同教育阶段教师管理开放中差异性的必然存在。那么,针对差异性,中小学教师管理开放的理念、模式及路径应当会有怎样的选择?以及“这个”而非“那个”的选择是否有利于我国整体教育结构的合理化和整体性教育目标的实现?

(二)在横向上,我国是一个幅员辽阔、地区间社会经济发展程度差异较大的国家。因此,在城乡之间、经济发达地区与经济欠发达地区之间以及沿海地区与内陆地区之间,中小学教师管理开放是否存在地区性差异?同样,面对差异我们该如何抉择?以及“这个”而非“那个”的选择是否有利于教育均衡的有效实现?

(三)改革开放是我国的基本国策,我国与世界其他国家和地区间的教育交往和合作将日益频繁和活跃。那么,我们应当如何具体而有效地借鉴或引进,异域他国的优质教育资源来促进我国中小学教师管理开放水平的改善和提高?同时,如何有效防止以利益争夺为背景的地方保护主义,假以“开放”名义对国家教育利益的蚕食和对国家教育主权的隐性弱化?当然,我们必须清楚义务教育阶段与普通高中教育阶段的教师管理存在着WTO的条款性差

异。前者只能是域外教育资源的借鉴,后者则可以
是借鉴和引进。

(四)当前为社会所关注的“无学籍管理”虽然具
有相当的开放性,但是依场域论来看,中小学教师管
理是教育利益相关者持续博弈一个动态过程,其中
任何一方的缺位或越位都会导致场域的失衡或破
裂,其关键就是利益均衡而非平均。那么,以“学籍”
为突破口而在中小学教师管理开放的实践中,我们
如何准确地界定各方的利益边界?以及如何构建针
对“缺位”或“越位”后的利益补偿机制?其间,民族、
性别、年龄、职称、利益偏好等先天或后天因素都是
必须考虑的。

[参考文献]

- [1] 曹国军. 汉语社会称谓变迁到文化心理考察[J]. 康定民族师范专科学院学报,2002(3):29—32.
- [2] 管培俊. 关于教师教育发展的十个观点[J]. 教师教育研究,2004(4): 3—7.
- [3] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究,2009,(10):66—73.
- [4] 康德,苗力田. 道德形而上学原理[M]. 上海:上海人民出版社,2005:47.

[责任编辑 熊 伟]

(上接第 104 页)

血的认识的调查”活动中学生的交流:“这次的调查
研究活动,给了我书本上所不能给予的东西。这次的
课题研究是 8 个人一起进行的,开始分工不明确,
研究进展很慢,在老师的指导下,我们决定根据自己的
特长分工到位,现在让我体会到合作的快乐。其实自己在以前什么事情总是喜欢独自一个人去完成,但是这次课题研究之后,我体会到一个人的力量怎么也比不上一个团队”。“作为大学生我们真的需要经历这样一次洗礼,它是一次小组间共同体验团结合作、研究创新的经历。我们这个小团体,采取分工合作的方法有条不紊的进行着这项调查。商议开题报告;决策方法、事项;献计献策确定调查问卷;分组到各个系部进行发放问卷;与各系部和涉外的人员打交道;回收问卷;统计数字;分析问卷;上网查各方面相关资料;全体出动制作 PPT;写心得;拍照发照片等等。我们经历了一连串的事项,不断反思,也不断进步着,在这期间,彼此合作得很开心”。小组合作评价这种形式,不仅有利于学生正确认识自己和他人,同时也是共同学习和提高的重要途径。

五、讨论

通过生物课程与综合实践活动的整合,既能体现生物学科的特点,又能实现综合实践活动课程的目标。具体体现在以下三方面:第一,生命科学学科

领域的知识可以在综合实践活动中延伸、拓展与提升;第二,综合实践活动中所发现的问题、所获得的知识技能又可以在生物课程的教学中进行解决和巩固;第三,对于特定的主题,综合实践活动可与生物学科教学打通进行。因此,在小学教育专业生物课程中实施综合实践活动是学生理解生命科学知识的有效方式,也是培养学生创新意识和实践能力的有效途径。

[参考文献]

- [1] 郭元祥. 综合实践活动的设计与实施[M]. 北京:首都师范大学出版社,2001:116.
- [2] 姜平. 综合实践活动实施策略[M]. 北京:首都师范大学出版社,2003:86.
- [3] 姜平. 综合实践活动教师指南[M]. 西安:陕西师范大学出版社,2005:34.
- [4] 郭元祥. 综合实践活动课程的实施[M]. 北京:高等教育出版社,2003:81—146.
- [5] 张传燧. 小学综合实践活动教师指导书[M]. 长沙:湖南教育出版社,2001:54.
- [6] 辛继湘. 小学综合实践活动教学论[M]长沙:湖南科学技术出版社,2009:48—87.
- [7] 陈树杰,黄建平. 基础教育新课程师资培训指导[M]. 北京:首都师范大学出版社,2005:232—235.

[责任编辑 李亚卓]