

当代中国卓越教师标准之建构

王 钢

[摘要] 卓越教师标准是描述卓越教师“是什么”、用以甄别和引导当代中国卓越教师形成与发展的依据和准则。鉴于当代教师身份的多元化特点,中国卓越教师标准至少可以从公民、教育者、研究者、学习者四个维度加以诠释。在诠释卓越教师标准具体内涵的过程中,如何尊重大学教师、中学教师、小学教师的可能差异,使标准更具适切性与实践性,是一个无法回避的命题。

[关键词] 卓越教师 教师标准 教师教育

“什么是卓越教师,其指向与内涵如何”是卓越教师研究的逻辑起点。对这一命题的回应,不仅涉及对现实的审视与批判,还涉及研究视角与结论的创新。

一、卓越教师标准的概念诠释

卓越教师标准是社会标准系统的组成部分,是通常语义标准的具体化、情境化。标准与卓越教师标准的一般与特殊、包含与被包含关系,意味着卓越教师标准的诠释不但要反映所有标准应有的共性内容,还应凸显卓越教师群体的个性特点。

标准具有明显的时间限定和空间特点。农耕时代的标准,通常是统治者意志的反映。工业时代的标准,由于应用范围主要局限于工业领域,且依赖于技术的创新,侧重于效率的提升,因而本质上是一种“技术标准”。进入信息和知识时代,由于标准的意识和规范已渗透至社会各个领域,加之人与人、人与社会、人与自然等多方面、多层次关系异常繁多和复杂,因此,对标准的理解表现出多样化趋势。

其一,卓越教师标准应兼具甄别与引导双重功能。所谓甄别,即判断被观察者是否达到、在多大程度上达

到了相应标准;所谓引导,即引领关联主体更具针对性、更积极主动地思考与实践。甄别与引导是所有标准都具有的基本功能。

其二,卓越教师标准有不同的客体指向,其应用范围有“宽”有“窄”。如国家制订的卓越教师标准一般在全国范围内普遍适用,而地方或学校制订的卓越教师标准只在某个局部区域内有效。再如,卓越教师标准可能涵盖大学、中学、小学、幼儿园所有教师,对每个学科教师都有影响,也可能只涉及其中某一层级,或只对某一具体学科教师有约束力。

基于上述分析,为构建一个统一的、基本的卓越教师评价“尺度”,本文将卓越教师标准定义为:具有社会历史性以及可测量、可观察特征,致力于描述卓越教师“是什么”、用以甄别和引导当代中国卓越教师形成与发展的依据和准则。

二、卓越教师标准研究综述

关注卓越教师,并以标准为研究聚焦,以建构为目标指向,是国外与国内多种因素综合影响下的必然选择。从国际范围看,随着人类对教师质量关注度的不

本文系江苏省社科基金项目“卓越师范生协同培养模式研究”(20JYB009)的研究成果。

断提升,“培养卓越教师”已成为一些发达国家的普遍共识,^[1]相应的标准已逐步建立并趋于完善。

英国2004年开始实施“卓越教师计划”,2011年出台《培养下一代卓越教师》等政策文件,经过多年的积累,目前已形成比较成熟的中小学卓越教师职前培养与职后培训范式。美国上世纪80年代便开始卓越中小学教师专业标准的建构工作。在近30年的时间里,美国的专业教学标准委员会以“什么样的教师是卓越教师”为认知始点,以卓越教师应对学生学习及整个人的发展负责、应精通所教学科并懂得如何教学、应善于管理和组织学生、应具有反思与总结意识、应成为教学和学习共同体成员等为原则或理念,先后制定了三十多个卓越教师专业标准。这些标准不但为美国中小学教师专业发展提供了标杆,而且同其他标准一起,构成了美国国家层面相对成熟的教师专业标准体系。澳大利亚于本世纪初启动“政府优秀教师计划”,该计划原由四个不同类别的项目组成,后在实施过程中不断被调整和充实。另外,澳大利亚还颁布了《国家教师专业标准》,将教师划分为新手教师、熟手教师、高成就教师、主导教师等四类,每一类教师的标准内涵均围绕专业知识、专业实践、专业发展等展开。加拿大2013年开始试行卓越教师计划,明确提出卓越教师至少包括四个具体指标:一是热衷于教学和学习;二是博学睿智,接受良好的教育;三是具有激励精神,参与性强;四是关心学生,沟通能力强。在此基础上,加拿大政府还通过完善教学质量标准、建立教师绩效的问责体制等,实质性推进卓越教师计划。^[2]

从国内看,2012年4月,《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》提出要探索拔尖创新人才培养模式,实施卓越教育培养计划。2018年9月,教育部发布《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》,这不但意味着我国卓越教师培养已上升至国家政策层面,同时使得相关研究逐渐走向深刻,由点状走向系统。国内学界以卓越教师标准为研究主题的文章呈明显递增态势。龚兵等对64位“美国国家年度教师”进行分析,归纳出学生、家长、教育者公认的卓越教师的四个共同特质:积极的情绪状态;重视并善于教学创新;鲜明的个人魅力;始终追求自我实现。^[3]李芒等认为,“互联网+”时代高校卓越教师的内涵必须反映新的时代特征,在专业精神层面,应具有坚定的理想信念、高尚的师德修养、更强的职业认同和网络人格魅力;在知能结构层面,应掌握适应数字化、信息化发展需要的学科

知识和教学方法,具备基于大数据平台的信息素养和教育研究能力;在人际沟通层面,应善于发挥互联网的优势,与社会成员、教师同行及学生开展高效沟通;在学习方式层面,应以“学习型人生”为理念,善于自我调控和反思,积极规划专业人生;在生活层面,应坚持健康的互联网生活方式,保持教师职业特有的幸福感。^[4]罗小娟以柏格森生命哲学为理论支撑,提出卓越教师区别于普通优秀教师的卓越特质主要体现在:充满理想,富于激情,具有浪漫主义的教师信念;直觉把握,洞察领悟,拥有超出常人的实践智慧;反思研究,创造性顿悟,有着全人投入的学习精神;积极进取,享受挑战,有着自我实现的不舍追求。^[5]

综观国内相关政策文本与系列研究成果,应当承认我国政府和学界对卓越教师内涵的认知已达到一定深度。与此同时,存在的问题亦很明显,这些问题集中表现在以下三个方面:

第一,发达国家的卓越教师标准一般以中小学教师为观照对象。这样做,虽然突出了对提高基础教育质量的重视,有一定的合理成份,但同时必然带来对卓越教师标准体系完整性的质疑。相比之下,我国学界中已有学者关注卓越大学教师的内涵问题,应当说这是一个进步。遗憾的是,这种进步无论是从成果数量还是从质量看,都缺乏可圈点之处。事实上,国内学界尚未充分认识到大学外部环境变化对大学教师管理的影响,以及大学教师标准之于大学教师专业发展研究的联系和区别,尚未把大学教师标准作为相对独立的研究领域或方向。

第二,我国卓越中小学教师培养虽已得到政府支持,并上升为国家的教育政策,如2012年国家教育行政部门颁发了中小学教师专业标准,但这些标准只是合格标准而非卓越标准。观之英国、美国、澳大利亚、加拿大等国,不但有教师标准,而且有递进式的教师标准,依据上述标准,可以准确判断被观察对象是合格教师、成熟教师还是卓越教师。

第三,国内学界的卓越教师标准探讨虽已有一定的数量积累,但仔细观之,多数成果表现出相似性特征或经验性色彩。多数有价值成果,往往从国际比较研究角度或从国内相关群体行为呈现角度分析什么是卓越教师,没有兼顾政府、学校、教师、学生及其家长等不同主体的利益诉求,没有考虑到教师角色的多元、综合特点,没有反映出大学、中学、小学等不同层级卓越教师的应然差异,由此带来的后果则是,相关成果没有形

成较大的社会影响力,更未上升为国家意志。

标准研究的滞后,已对我国卓越教师职前培养的实践探索行为产生负面影响。这种影响集中表现为培养取向的宽泛化、同质化以及形式化。^[6]所谓宽泛化,即脱离中国国情,试图以“卓越教师计划”覆盖所有教师教育专业。所谓同质化,即培养规格大同小异,全然不顾办学基础与办学层次的校际差异。所谓形式化,指目标与行动脱节,形成“两张皮”现象。

三、当代中国卓越教师标准的维度解读

维度有传统与现代之分。传统维度认为教学是教师工作的核心内容,是教师职业生存的基本形态,据此呈现的卓越教师标准一般以教学为逻辑,围绕制约教学的各种要素展开。现代维度以教师是专业人员为认知始点,以对专业的理解为基本前提,在此基础上,一般围绕专业道德、专业知识、专业能力等建构卓越教师标准。

上述两种思路,虽然都有其合理成份,且在一定时期内得到较为广泛的认同,但并非无懈可击。一方面,人才培养虽是学校生存之前提和根本,是教育者的基本职责,但并不是每一类教师的职责全部。例如,科学研究是现代大学的使命之一,这种使命的完成,主要依赖于教师的独立与交互作用,在此情形下,如果仅以教学来评判大学教师,不仅背离了现代大学的立命宗旨,而且窄化了大学教师的职业内涵。另一方面,教师作为一种“专业”虽已是经典性议题,并在联合国教科文组织《关于教师地位的倡议》《关于高等教育教学人员地位的倡议》中得以体现,且在我国的相关法律中得以确认,但对其内涵的认识目前并未形成普遍共识,相关的描述时常被一些学者质疑。事实上,我国目前尚没有形成对“专业人员”加以规范的专门法律,更没有当专业人员的合法权益受到侵害时如何寻求保护和救济的专门规定,由此带来的困惑则是:我们所理解的专业是否准确?专业的内涵能否概括教师工作的所有内容?教师作为专业人员是应然目标还是实然表现?

如果说困惑只是一种表象,事物的本源则是教师身份认同的合理性危机。古代中国社会,受政教合一制度的影响,教师的主要身份是政府官员,教书只是兼职,这时的教师通常被社会视为“道德圣人”。及至现代,特别是随着法治社会的持续推进,教师的身份实质上已开始经历世俗化过程,这种世俗化不但指向道德性优势的渐致丧失,还指向身份的多元化变迁。

第一 教师的公民身份。公民是《宪法》赋予教师的政治身份与法律身份,也是教师与社会其他职业人员所拥有的共同身份。从历史上的奴性、顺从性、依附性臣民,到现代社会中拥有独立人格与尊严的公民,无疑是人类社会进步的一个具体表征。

第二 教师的教育者角色。专业人员是《教师法》赋予教师的法律身份。通常语境下的专业,可以理解为高校的学业门类,亦可能是具体的业务部门,而此处所言之专业,则指建立在专门化、长期化教育训练基础之上、以“履行教育教学职责”为从业主旨的一种职业,这种职业有专门的道德伦理规范和行为规范进行约束与引导,有一定的自主权力,有较高的社会地位。“履行教育教学职责”的职业定位,不仅指向中小学教师,还包括大学的相关群体。区别于中小学教师,大学教师虽也以育人作为存在的基本价值,但同时还把教学、科研、社会服务作为自身的并列责任。

第三 教师的研究者角色。研究者的教师职业属性并非由公民身份而自然引发,甚至与专业人员的定位也无直接关联,而是一种职业的生存与发展需要。换言之,教师的自身成长以及工作的乐趣,都依赖于有意识的研究,研究是教师的应然生存状态。研究有狭义与广义之分,前者指有高准入条件、有严格程序与标准、致力于发现新知的学术性活动,后者则包括与日常生活实践密切相关的一般性探究、钻研、反思行为。

第四 教师的学习者角色。学习者的提出,不仅因为当今中国社会正逐步向学习型社会过渡,还与教师职业特点以及相关概念的缺失密不可分。一方面,教师职业是一种富有创造性的职业,需要不断面对、处理各种复杂的情况与问题,需要通过学习获得持续发展的动力与能力。另一方面,作为概念的教师专业发展,隐喻被动做某事、被发展之意,强调教师是学习者,即是突出教师自我的主动价值,同时将教师发展与改善教学实践更加紧密地联系在一起。

教师身份的多元化特点及其具体列举,对卓越教师标准的维度确定无疑具有决定性作用,这种作用集中表现在两个方面。首先,卓越教师是教师群体的一部分,反映了教师发展的持续、逐步递进过程。因此,卓越教师标准应是教师标准的“升级版”而不是另起一套,学界应对我国目前试行的合格教师标准进行反思。其次,公民、教者、研究者、学习者作为教师的身份表征,其内涵并不相同,正是这种不同,使得卓越教师标准的维度确定由笼统走向具体,由模糊变得清晰。

四、当代中国卓越教师标准的内涵厘定

如果说卓越公民、卓越教师、卓越研究者、卓越学习者只是勾勒出卓越教师标准的轮廓,反映了其结构特点,那么,内涵的厘定则是对不同身份的进一步诠释。在此过程中,如何尊重、直面大学教师、中学教师、小学教师的可能差异,使标准更具科学性与实践性,无疑是一个有难度的命题。

(一) 公民视阈的卓越教师内涵

从身份认知看,卓越教师首先是掌握一定知识的模范公民。作为模范公民,他们不但要践行我国《宪法》的规定义务,还要顺应时代要求,切实彰显知识分子以及法治社会的建设者与践行者形象。

作为知识分子群体的重要组成部分与杰出代表,卓越教师应具有良好的社会道德和精神良知,能自觉履行社会责任和教育责任;具有独立思考的能力,能从社会与个人、他人与自我关系的视角,理性思考社会问题和教育问题;具有科学精神,能批判性地反思和建构社会现象及教育现象。

作为法治社会的建设者与践行者,卓越教师应做到三个“形成”,即:形成责任自觉,习惯于以责任规约与引导行为;形成责任能力,具备履责的条件与要素;形成责任认知,明晰责任的指向。卓越教师的责任涵盖社会、学校、学生、家庭等不同指向:对社会的责任主要表现为人才培养、科学研究等行为;对学校的责任主要指参与有关管理工作以及对一般教师的引领作用,对学生的责任主要体现为推进个体的持续成长;对家庭的责任涉及个体自律及其对家庭其他成员的影响。

(二) 教育者视阈的卓越教师内涵

教育者并无固定的认知与框架。基于品质、知识、能力是影响学生发展与教学质量的主要因素,卓越教师的内涵分析可围绕以上三个要素展开。

品质包括理想、理念与道德。具有优良品质的卓越教师,即不管是主动还是被动走上从教之路,最终都应表现出强烈的成就动机。他们不甘平庸,不满现状,不断地挑战自己,立志做到更好,能在金钱、名利等诱惑面前淡然处之。他们能关注每一个学生发展的需要,能做学生的知心朋友。他们还具有健全的人格、积极的个性和独特的魅力,能依赖自身的道德自省促进自身的成长。

知识包括本体性知识、条件性知识以及实践性知识。本体性知识侧重解决教有所指问题,意味着卓越

教师必须对所教学科相应的历史、现状及未来发展趋势有较为清楚的了解。条件性知识主要涵盖教育学、心理学知识,要求卓越教师形成对教育价值、规律、原理以及学校、学生的深度认识,准确理解认知、情感、意志、个性的内涵以及学生发展的特点。实践性知识是卓越教师在教育教学实践中实际使用或表现出来的知识,主要涉及教育信念、自我知识、人际知识、情境知识、策略性知识、批判反思知识等。^[7]

能力主要包括教学设计能力、教学实施能力、教学评价能力。设计能力是一种基于课程与学生、有明确行为指向、动态生成的创造力。实施能力是一种综合化的实践能力,不但关涉语言、技术应用等要素,还涉及理性层面的教学智慧、非理性层面的教学激情以及个性层面的教学风格。^[8]评价能力侧重表现为从心理测量学范式转向教育评价范式,或从考试文化转向评价文化,这种文化的主要特点是外部评价与内部评价相平衡,纸笔测验与表现性评价相平衡,输入评价、过程评价与结果评价相平衡。^[9]

(三) 研究者视阈的卓越教师内涵

卓越教师作为研究者,核心命题有两个。一是如何厘定研究的范畴,涉及到卓越大学教师的研究是否包含教学研究,卓越中小学教师的研究是否只能指向改善教学实践。二是教学研究有无一定的规范,这种规范与一般科学研究有无差异。

卓越大学教师的研究范畴受限于两个关键词,即大学与教师,正是这两个关键词,决定了卓越大学教师的研究范畴呈二元而非一元态势。一方面,大学教师是学校之所以存在的缘由,是学校发展的核心资源,大学的科学研究、社会服务、知识创新等功能定位,要求从业者必须彰显研究指向的学术性,这种学术性既指向知识的创新,又指向知识的应用。另一方面,“教”是教师职业的本质属性,是大学履行人才培养功能的基本路径,由于“教”具有复杂性与多样性特点,“教”的过程即是钻研学生、课程与教材、不断创新教学模式与方法的过程。因此,只有通过持续的、高质量的教学研究,才能达到“教”的较高境界。

卓越中小学教师的研究范畴无疑应以教学研究为主,即指向教学提升需要的教学学术。在英国和法国,中小学教师发表学术论文以及流动到大学任教的现象较为普遍。在我国历史上,亦曾在小学教师队伍中出现一代国学大师钱穆,在中学教师队伍中出现文学家朱自清。因此,应引导卓越中小学教师做思想和理论

上的巨人,而不是仅仅局限在教学实践创新层面。

教学研究是一种“行动研究”,其特点是把研究与日常教学行为紧密联系,强调研究结果直接应用于实践。上述特点,意味着教学研究应与一般学术研究保持基本一致的逻辑顺序,即不论是卓越大学教师,还是卓越中小学教师,首先要遵循学术规范,坚持科学研究方法,尊重学科的概念体系与理论框架。其次应恪守学术伦理,可通过有序的价值引导,侧重于教师伦理意识的形成以及伦理自觉的彰显。在此过程中,还必须切实处理好工具理性与价值理性之关系,防止价值错乱、冲突、迷失或偏转。

(四) 学习者视阈的卓越教师内涵

卓越教师的学习不同于儿童学习和学校教育,而是一种成年人行为。成人视角的教师学习,在时间上存在性别差异和学科差异,在内容上存在性别、职称、学科与学校层次差异。^[10]为了避免因为性别、学科的不同而导致讨论过程的复杂化,加之学习时间、学习内容通常具有较大的不确定性,因此,可从学习目标、学习动机、学习方式等三个层面描述学习者视阈的卓越教师内涵。

在学习目标层面,卓越教师由于独立性人格已经形成,具有独立的自我概念,因此,其学习目标的设定,不应是对权威者盲目顺从或对他人的简单模仿的产物,而是教师个体在全面剖析、认识自我基础上的应然状态描述,这种描述要反映教师内在的思想、能力和情感变化,可以是非反思性的知识记忆与技能改变,也可以是反思性的理论与实践创新。^[11]

在学习动机层面,工具价值、任务导向是当今中国教师学习的主要动因,这种外在诱因虽然有效缓解了教师学习的无目的以及倦怠现象,增加了教师的学习信心和持续学习的动力,但同时存在过度、畸变的风险。上述风险的客观存在与普遍呈现,意味着卓越教师的学习动机应由外部转向内部,由外在驱动转向内在自觉。在此过程中,卓越教师要致力于觉察事物的关键要素,并将其视为整体来直觉把握,形成更具价值的智慧结晶,从而体会到学习所带来的幸福或愉悦。

在学习方式层面,由于成人学习本质上是一种自我导向行为,因此,卓越教师的学习应特别强调自主

性。所谓自主性,即强调对自身生态位的理解与尊重。自主性要求卓越教师的学习方式立足校本,从“校外”向“校内”转移;立足自我,从“培训”向“学习”转型;立足适切,从“划一”向“多样”转化;立足行动,从“纯理论”向“理论与实践结合”转变。^[12]

参考文献:

- [1] 马毅飞. 国际教师教育改革的卓越取向——以英、美、德、澳卓越教师培养计划为例[J]. 世界教育信息, 2014(8).
- [2] 谢晓宇. 加拿大卓越教师培养计划: 目标与路径[J]. 全球教育展望, 2016(10).
- [3] 龚兵, 王丛丛. 卓越教师之谜——聚焦“美国国家年度教师”[J]. 中国教育学刊, 2015(4).
- [4] 李芒, 郑春萍, 李子运, 等. “互联网+”时代高校卓越教师的核心特征[J]. 中国电化教育, 2017(1).
- [5] 罗小娟. 柏格森生命哲学视野下的卓越教师卓越性阐释[J]. 现代大学教育, 2016(4).
- [6] 孙泽平, 徐辉, 漆新贵, 等. 卓越教师职前培养机制: 逻辑与现实的双重变奏[J]. 中国教育学刊, 2016(12).
- [7] 陈向明. 搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [8] 朱德全, 张家琼, 桂平. 提升课堂教学有效性的实践探索[J]. 教育研究, 2010(4).
- [9] 崔允漭. 有效教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [10] 孙德芳. 教师学习的生态现状及变革走向[J]. 教育研究, 2011(10).
- [11] 赵明仁, 黄显华. 建构主义视野中教师学习解析[J]. 教育研究, 2011(2).
- [12] 林正范, 肖正德. 教师学习新视野: 生态取向的理论与实践[M]. 北京: 教育科学出版社, 2013.

作者单位: 中国矿业大学公共管理学院
淮阴师范学院教师教育协同创新研究中心
邮 编: 221116 223001
(责任编辑 王学)