

教师专业自主权的缺失与回归

张 冰

【摘 要】教师专业自主权是权利与义务的统一、自由与责任的平衡。长期以来,教育管理的“麦当劳化”和社会环境的“剧场效应”对教师专业自主权的侵蚀与干扰,使得教师专业自主权实则处于一种缺失状态。专业自主权的缺失,极易导致教师陷入普罗化的危险,主要表现为:职责无限扩大,负担异常沉重;创新意识淡漠,课堂魅力凋零;公共使命式微,人文情怀消解。促进教师专业自主权的回归需要明确职责范畴、理清权力边界、创设有利环境、引导自觉践行。

【关键词】专业自主权;教师专业化;麦当劳化;剧场效应;普罗化

【作者简介】张冰(1990-),女,山东聊城人,扬州大学教育科学学院讲师,主要研究方向为教育社会学和教育基本理论。

【原文出处】摘自《当代教育科学》(济南),2022.6.65~72

教师专业自主权是衡量一个国家教师专业化的重要尺度。然而,当前侵蚀和干扰教师专业自主权的势力盘根错节,致使教师的声音愈发微弱无力。

一、教师专业自主权的内涵及其必要性

所谓“教师专业自主权”,概指教师有意识、有权能基于自身所掌握的知识和技能,在遵循专业伦理的前提下,在专业范围内独立自主地作出判断、采取行动。^[1]教师专业自主权的本质属性体现为以下两个方面。第一,教师专业自主权是权利与义务的统一。1966年,国际劳工组织和联合国教科文组织联合发布的《关于教师地位的建议》(以下简称《建议》)指出教师的专业自主权利主要包括:参与课程及教学设备的开发、选择和改编教科书、挑选课堂教学方法和评价方法。与此同时,《建议》要求教师在行使专业自主权的同时应符合教师职业的基本标准,并尽可能达到最高标准,确保权利的行使不会导致对个别学生的不公平。1993年《中华人民共和国教师法》提出“教师是履行教育教学职责的专业人员”,享有课程教学自主权、学术研究自由权、指导评价权、进修培训权、民主管理参与权。在确保教师享有教师专业自主权的同时要求教师必须恪守专业伦理、

遵循教育教学规律和学生成长规律、坚持公平正义、承担社会责任。以教师享有的课堂教学自主权为例,教师可以拥有独特的教学风格,但必须符合国家和社会的要求、兼顾学生的共性和差异,不能超越学生的心理承受阈限。第二,教师专业自主权是自由和责任的平衡。如果教师过度自由且不愿承担责任,则有可能干涉学生及其他教育主体的权利,甚至违背职业伦理和教育规律。如果教师没有自由却被迫承担责任,便只能循规蹈矩,小心谨慎,其职业的幸福感和满足感就会降低。

从教育学的视角看,教育教学活动的内在特点和教师职业的工作性质决定了教师必须拥有和行使专业自主权。首先,教育活动是人文性活动,教师职业是理念型职业。教育通过“教天地人事,育生命自觉”,体现教育中人文关怀的特质。^[2]教师职业是理念型职业,教师既是启迪智慧、滋养心灵、点化生命的责任人,又是具有独立意识、批判精神和创新能力的知识分子。其次,教育教学过程具有不确定性和生成性。教师必须因人而宜、因地制宜、因时而宜,即时做出最优的选择、采取最佳的行动。^[3]最后,教育教学活动兼具科学性和艺术性。科学理论不是命

令性的,而是提示性的,如果想让科学理论在教育教学中发挥重要作用,教师需要具备“一种分辨真实的理论和理论的陈述之间差异的艺术;一种能够在应用中根据出现的矛盾对理论作出修正的艺术;一种能够对那些理论所忽视的现实事物的许多方面进行解释的艺术”。^[4]

二、实践反观:教师专业自主权的缺失

教师在教育教学中既要传递特定的意识形态、培育国家所需要的时代新人,以获取专业自主权的正当性,亦要兼顾社会各阶层的教育诉求、维护社会公平正义,以寻求专业自主权的合法性,还要遵循教育教学规律、保证教育教学的专业品质,以履行专业职责。教师角色的多样性以及期待的多重性使得教师总是处于枝枝蔓蔓的关系网络中,受到多方力量的规约和限制。从实践层面反观,教育管理的“麦当劳化”以及社会环境的“剧场效应”使得教师常常听命于行政权力、降服于社会压力,教师专业自主权实则处于一种缺失状态,其发展的处境极其艰难。

(一)教育管理的“麦当劳化”对教师专业自主权的侵蚀

第一,追求效率至上的教育目标管理。当今社会教育行政部门和学校已被建构为追求效率至上的科层制组织。教育行政部门和学校内部任务分解越来越精细,教师在组织中受到多个部门的共同管理。任务的分解在提高效率的同时,也带来了诸如官僚主义、文牍主义、形式主义以及“麦当劳化”中的效率漂移等弊病。以中小学层出不穷的“填表事业”为例,同样或者相似的数据和材料,诸如人事处、财务处、发展规划处、教师工作处、学校组织处、思想政治工作处以及其他部门基于自身的行政职能,均需统计一遍。教师整日忙碌于五花八门的表格填写和材料准备中,无暇顾及自身的专业发展,成为名副其实的“表哥”“表姐”。

第二,崇尚控制的教育过程管理。教育对政治统治、意识形态和社会发展的维持发挥着至关重要的作用。有鉴于此,教育管理部门牢牢地控制着教师的选拔和任用、考核和评价、奖励与惩罚。不仅如

此,本应属于教师的课程教学自主权、学术研究自由权、指导评价权、进修培训权等也不断受到教育管理部门的控制,在各个国家的教育实践中不乏这类例子。以课程决策参与权为例,在英国,二战后教师逐渐参与课程决策是战时教育系统崩溃的结果。这一时期,专业自治作为一种理念被提了出来。而随着战后经济的复苏以及撒切尔主义对社团主义的瓦解,教师的课程决策参与权再度受到压缩,教师被剥夺了在政策制定方面的权利并被国家政策紧紧控制。教师的职能被压缩为采用规定的方法开展教学、参加例行会议等,这些举措旨在使教育管理更加“有效”。^[5]在美国,课程领域政策的不断变化是造成许多教师沮丧的原因,联邦或州政府强制要求教师教授新的或改良的课程。这种永无休止的压力使得教师实质上被剥夺了作为某一科目专家的权利。20世纪60年代,美国教师教育逐步引入“防教师课程”,由教育部门聘请学科专家,清晰地界定课程所要达到的目标,并使课程材料精致化、步骤程序化,人为地隔断教师与课程的联系。在我国,由于长期奉行中央集权式的课程决策,形成了“上定下行”的“专制化”的课程研制体制,在一定程度上减少了广大教师参与课程开发与研制的机会。社会鼓励教师把自己看作是知识的传递者、技能的教学者、由外部因素所确定的课程技术员,而不是教育工作者、学者和知识分子。^[6]

第三,强调可预测性的课堂教学管理。21世纪以来,标准化教学以其“易操作”“好管理”的优势在世界范围内得到广泛传播和应用。在这种标准化教学的要求下,教师或是追求普遍万能的计划,或是购买操作主义书籍,或是把显性的结果奉为圭臬,以过热的考试测定学习成果。^[7]充满创造性和想象力的教育教学工作逐渐没落为令人乏味、单调的例行公事。

第四,迷恋量化的教育评价管理。“麦当劳化”的教育评价管理强调对一切事物尽可能地定量化,把绩效表现简化为一系列可以量化的任务。以我国山东省某小学教职工职称评审综合量化赋分标准为例:学历学位、工作年限、获奖荣誉、课题研究、论文

发表、专著出版、业绩考核分别被赋予了不同的分数予以量化。在这种量化评价的引导下,有些教师只注重论文的写作与发表,不注重课堂教学,这样的教师反而成为研究型教师;有些教师通过买卖论文、课题和证书,顺风顺水地晋升了职称;有些教师踏踏实实地研究课堂教学,追求自我突破,但由于缺少论文发表的路径,常常被期刊拒之门外,也无缘职称的评审。这种量化的评价方式很少关心教师教育教学工作的实际质量,无法真实地判断教师的专业能力,却消耗了教师大量的时间和精力。

(二)社会环境的“剧场效应”对教师专业自主权的干扰

“剧场效应”泛指群体性地不守秩序、破坏规则且迫使每个人的利益都受损的异化现象。^[8]当前的社会环境中存在着各种无视、扭曲教育规律的怪象,教育中的“剧场效应”俯拾皆是,教师时而属于“剧场观众”的一员,时而兼任“剧场管理员”的角色。尽管在诸多社会环境的“剧场效应”中,教师难辞其咎,但是也深受其害,“剧场效应”干扰着教师专业自主权的发挥。

第一,利益联合体与教师的卷入。教育改革的长期性、复杂性、艰巨性有目共睹,造成这一现象的原因之一便是抵制改革的“利益联合体”的长期存在。当教师应扮演遵守秩序的“剧场观众”角色时,其迫于社会环境的压力有时不得不放弃自己的专业判断;当教师须兼任“剧场管理员”一职时,其又孤立无援而有时不得不放弃自己的专业坚持。

第二,信任危机与教师的沉默。当前,社会环境中的诸多因素冲击着以制度规则为基础的传统教师信任,教师信任危机频发。信任危机出现以后,一方面,家长和社会公众不尊重、不理解教师,遇到事情就评头论足、以偏概全,甚至对教师的课堂组织和教学方法指手画脚、横加干涉;另一方面,网络暴力和动辄得咎的工作环境迫使教师陷入与他人的角色对抗以及自身的角色冲突中进而妥协并沦落为信任危机“剧场效应”下的受害方,社会对教师的批判愈是泛滥和强烈,教师自身愈是沉默与绝望。

三、普罗化:教师专业自主权缺失的危险

普罗化概指专业人员因受到多方控制和干涉,逐渐丧失专业自主权,致使专业实践的内容日渐机械、流程日成惯例、方式日趋强制、职责日益扩大,越来越像技术工人的过程和结果。^[9]教育管理和社会环境秉持的技术理性及工具理性削弱了教师的专业自主权,致使教师的专业尊严失落、工作强度增加,普罗化现象更加明显和普遍。

(一)职责无限扩大,负担异常沉重

当教师的专业自主权处于缺失状态时,教师的工作在时间、空间上都呈现出不断扩张的态势,造成了教师职域与责任的无限扩大,教师的职业生活变成了繁琐事务的堆积。

以我国乡村教师的生存境遇为例,教师的天职本是教书育人,但相关数据显示:29.26%的乡村教师每天工作超过10小时,在乡村教师每天的工作时间分配中,有高达33.49%的工作时间是用于处理各项非教育教学工作。^[10]

(二)创造意识淡漠,课堂魅力凋零

“教育的魅力是创造的魅力,是创造生命发展的魅力。”^[11]然而,教师专业自主权的缺失却导致教师既无法决定课堂教学的目的,也无法决定课堂教学的内容,甚至连课堂教学的方法选择、进度安排、组织形式、互动策略都被学科专家和教育管理人员设定了固定的脚本,教师的创造意识日趋淡漠,课堂魅力日渐凋零。

(三)公共使命式微,人文情怀消解

“教职是以公共使命为核心的职业”^[12],然而伴随着教师专业自主权的悄然旁落,教师所承担的公共使命也日渐式微。首先,教师无心增扩人类福祉。置身于功利化的社会环境中,教师不再以“不能促进社会民主化的发展”“不能推动人类命运共同体的建设”之类的公共性语言警示学生,而是以“不要被残酷的社会竞争淘汰”“不要断送了个人前途”之类的私人性语言压制学生。其次,教师无意守护公平正义。圈困于追求效率和崇尚控制的学校组织中,教师极易屈从于长官意志和专家权威,形成伪善

性、权势性人格,放弃对不公、不义的批判,也无意为教育中的弱势群体发声。最后,教师无力参与公共事务。深陷于庞杂的工作事务中,教师遗失了运用专业知识对公共问题进行思考的时间,钝化了运用自身智慧对公共事务言说的能力。

“教育是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”。^[13]然而,伴随着教师专业自主权的削弱,教师的人文情怀也渐趋消解。首先,教师极易施行“目中无人”的教育。在以竞争、分数、排名、升学为导向的教育景观中,教师很难做到对拥有不同认知水平、具有不同个性的学生因材施教。其次,教师极易施行“心中无情”的教育。在以效率、秩序、控制、量化为旨归的教育管理中,教师既无暇思考如何促进学生生命的健康成长,也无心引导学生体验人生的意义。最后,教师极易施行“行中无爱”的教育。处在急功近利的社会环境中,面对厌学和违纪的学生,有些教师动辄采用语言侮辱、情感忽视、态度孤立的“心灵惩罚”方式来伤害学生;^[14]有些教师甚至采用执鞭自抽、下跪乞求的“道德绑架”方式来胁迫学生。

四、路径探寻:教师专业自主权实现的可能

(一)明确教师专业自主权及职责范畴

虽然通过法律等形式赋予教师基本的专业自主权已成为国内外的共识,但是国内外相关法律对教师专业自主权范围的界定仍然较为模糊。为此,应完善教师专业自主权立法,明确教师的专业自主权利及其职责范畴。具体而言,包括以下两个方面:一是明晰归属于教师个体的自主权利及其职责范畴,制定教师专业自主权清单,做到权责一体。以教师的课程决策参与权为例,既要教师参与课程决策的意旨、价值、方向作出整体的规定性说明,也要针对课程开发、课程实施、课程评价过程中教师如何参与、参与的程度作出具体的说明。二是明晰归属于教师集体的自主权及其职责范畴,教师个体的自主权运用得恰当与否、发挥作用的大小既不能由教师个体作出判断,也不能由教育管理者通过量化方式简单地予以评价,而应由教师集体作出判断,以便正

视教育教学活动效果的滞后性和内隐性,关切教育的过程和质量。

(二)理清教师专业自主权和行政权力的边界

针对当前教育管理的“麦当劳化”对教师专业自主权的侵蚀问题,需要理清教师专业自主权和行政权力的边界,守护和拓展教师专业自主权行使的时间和空间。

教师的专业自主权与教育教学活动和其他主体的权利是一种互惠共生关系,互惠的最低要求是共生,即互不侵犯,最高要求是共荣,即互相促进。在当下教育教学实践中,教师与教育行政部门、教育管理者力量对比呈悬殊状态。教育教师专业自主权从应有、法有到实有的过程,也是一个逐渐理清、平衡教师专业自主权和行政权力边界的过程。具体而言,主要包括以下三个方面。一是规避行政权力对教师专业自主权的越位、错位。在实践过程中,不能将教育教学问题简单地等同于教育管理问题,切实减少行政权力对教师的干扰,减轻教师的额外负担,以便让教师聚焦立德树人、教书育人的主责主业。二是教育行政部门及学校管理者应简政放权,适时改革集权管理的局面,从具体的教育教学事务中脱身出来,充分调动教师在专业事务中的积极性。以课堂教学为例,教育行政部门及学校管理者对课堂教学进行适当的规范、提出一般性的原则性要求是可行且必要的,但不能强制推行某一种标准化的课堂教学模式。由于不存在放之四海而皆准的标准化的课堂教学模式,每一种教学模式都有其适用的情境和条件,课堂教学模式的选择和运用,只能有赖于教师的专业判断和实践智慧。三是推动压力型教育管理方式向民主合作型教育管理方式转变。当下的教育管理方式以“管”和“堵”为核心,往往无视教师的专业诉求和情感表达。建立以“导”和“疏”为核心的民主合作型教育管理方式,在教育改革和教学实践中,把教师由“局外人”转变为“局内人”,倾听教师的声音,接纳教师的建议。

(三)创设有利于教师专业自主权发挥的环境

针对社会环境的“剧场效应”对教师专业自主权

的干扰问题,需要建立信任,创设有利于教师专业自主权发挥的环境。

首先,健全教师专业组织,增进教师彼此间的信任与团结,推动教师专业共同体的建设。“就现代社会而言,各种职业群体以及职业群体层次上的集体意识建设,对于消除社会失范状态、重建社会秩序具有关键的意义。”^[15]因此,急需形成一种既能抗拒不正当干预、维护自身合法权益,又能监督、制约教育管理部门,还能发出集体声音、改善自身工作环境的教师专业组织力量。其次,引导家长树立对教师的合理期待。家长应积极参与学校活动,主动与教师沟通,理性看待教育过程中的风险性和不确定性,以便树立对教师的合理期待。最后,坚持正确的舆论导向,建构良好的舆论环境,让尊师重教蔚然成风。

(四)引导教师自觉践行专业自主权

面对教育管理的“麦当劳化”和社会环境的“剧场效应”,教师是屈从于行政权力、社会压力还是富有使命感地积极采取行动,主要取决于教师能否自觉践行专业自主权。

由于教师所从事的教育活动关系国家的未来和民族的希望,关联到社会的公平正义,关乎亿万家庭的幸福,因此教师的专业自主权不同于公民的一般权利,教师不可擅自放弃。自主是主体有目的、有意识的行为活动,主要表现为主体性、行为性和自律性。首先,教师应唤醒自主意识,勇于承担自主责任。一个没有自主意识,没有勇气承担自主责任的教师无法积极争取和规范行使本属于自己的专业自主权。教师应打破重复性、技术性的惯性思维,改变依附性、权势性人格,追求精神自由和人格独立。唯其如此,当面对各种力量的冲击和干扰时,面对学科专家和行政人员的命令时,教师就会不迷信、不盲从,审慎并独立做出专业判断和选择,坚守自身的立场,不因任何外在的压力而改变自身的判断和选择。其次,教师应激发自我主动性,提升专业自主能力。一方面,潜心阅读教育经典著作,丰富教育知识储备,提升自身的理论素养;另一方面,积极投身于

教育教学的改革实践,分析学生的发展现状和潜在可能,将符号化的知识创造性地转换成各种鲜活的教学内容,努力使自己成为教育改革的参与者、“校本课程”的开发者、课堂教学的创新者。与此同时,注重专业交往,充分利用数字化学习平台,广泛参与教研活动。最后,教师应葆有批判精神,持续地进行教育反思。具体包含以下两个方面:一是与既定的教育理念、课程体系、教学模式等保持合理的距离,对其正当性、有效性进行批判性反思,不断追问“谁的”“何以可能”,揭示其中隐藏的权力关系和人群属性;二是对自身开展的教育教学活动以及活动背后的理论假设进行系统、深入、持续地反思,以此促进教育教学实践智慧的生成。

参考文献:

- [1]夏正江.教师的专业自主权究竟有多大?[J].教育发展研究,2018(18):7-16.
- [2][13]叶澜.教天地人事,育生命自觉——“生命·实践”教育的信条[N].光明日报,2017-02-21(13).
- [3][11]叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:129,16.
- [4]埃利奥特·W.艾斯纳.教育想象:学校课程设计与评价[M].李雁冰,译.北京:教育科学出版社,2008:163.
- [5]艾沃·古德森.教师生活与工作的质性研究[M].蔡碧莲,葛丽莎,等译.北京:教育科学出版社,2013:8.
- [6]马克斯·范梅南.教学机智——教育智慧的意蕴[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2001:278.
- [7][12]佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:234,291.
- [8]俞婷婕.“剧场效应”下教师专业危机与出路[J].探索与争鸣,2018(11):111-114.
- [9]迈克尔·W.阿普尔.教师与文本[M].杨跃,译.南京:南京师范大学出版社,2019:26.
- [10]朱秀红,刘善槐.我国乡村教师工作负担的问题表征、不利影响与调适策略[J].中国教育学刊,2020(1):88-94.
- [14]张冰.论学校场域中的教师矮化及其消减[J].教育理论与实践,2019(22):46-50.
- [15]杨善华,谢立中.西方社会学理论(上卷)[M].北京:北京大学出版社,2017:130.