



OSID

# 教师专业自主的生态学审视： 意蕴、困境与策略

王瑞玉，李茂森

(湖州师范学院 教师教育学院，浙江 湖州 313000)

**摘要：**教师专业自主是具有内外两个向度的结构性概念，具有生态系统属性的系统性、平衡性和持续性。当前教师专业自主面临缺乏支持性的社会环境、教师生态位较低且单一、生态链硬化、花盆效应显著等现实困境。有必要从教育生态学角度来寻求实现教师专业自主的策略：建立支持性社会环境，营造自由的专业自主氛围；提升教师地位，激发教师专业自主意识；建立融洽的人员关系，形塑教师专业自主信念；突破僵化的学习边界，提升教师专业自主能力。

**关键词：**教育生态学；教师专业自主；生态化策略

**中图分类号：**G451

**文献标识码：**A

**文章编号：**1008-6390(2022)01-0102-05

1966年联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出，教育工作应被视为一种专门的职业。与此同时，世界范围内的教师专业化运动也在有序进行，教师职业专业化的理念逐渐成为教育工作者的共识。专业自主是教师拥有专业地位的关键要素，是衡量教师专业发展程度的重要指标，也是教师专业化所追求的最终目的。然而，社会环境、校园环境及教师自身内环境中限制因子的干预与冲击，导致“教师专业化的势力盘根错节，专业自主的声音非常薄弱”<sup>[1]</sup>，教师专业自主发展式微。教育生态学借鉴生态学的研究方法，强调教育生态系统中人与人、人与环境的和谐与平衡。为促进教师专业自主，有必要从教育生态学的视角重新审视，探讨教师专业自主意蕴、剖析教师专业自主困境，进而寻求实现教师专业自主的生态化策略。

## 一、教师专业自主意蕴的生态学解读

教育生态学套用生态学原理来研究教育系统中各类人物关系及人物与环境的关系<sup>[2]</sup>，其基本原理强调联系与共生，注重主体与周围环境的关系。已有研究从生态学的方法论和价值论证了生态学应用于教育研究具有很强的适切性<sup>[3]</sup>。教师专业自

主的内外结构具有生态系统的属性，教师专业自主特征的分析逻辑也与生态思维模式相契合。

### (一) 教师专业自主的生态结构

教师专业自主孕育于教师生态系统，其发展依赖此系统中其他主体与环境，以及各主体之间、主体与环境之间的多元互动，这也决定了教师专业自主概念的复杂性。目前，学界对其概念的理解从不同视角形成了权利与自由、义务与责任、意识与能力、专业特质等观点<sup>[4]</sup>。整合各观点来看，教师专业自主是教师在拥有专业自主权利环境中，在专业伦理规范下，在学校决策、教师团体、课堂教学等专业领域内，排除外力干预，由专业自主意识引发专业自主性，将其专业自主能力转化为专业自主行为，来执行专业任务、维持专业品质的过程。教师专业自主具有内外两个向度（图1），即不仅要依靠教师自我导向产生专业自主行为，还要依赖外部环境给予的权利与空间，是内在专业自主与外在专业自主的有机统一。内在专业自主包含专业自主意识、专业自主信念、专业自主能力和专业自主行为因子，因子之间形成一个动态循环的平衡圈，注重从教师自身建构专业自主；外在专业自主包含教师专业自主权利、专业自主领域和专业自主规范因子，侧重从外部为教师专业自主提供支持与机会。

收稿日期：2021-11-10

基金项目：国家社会科学基金一般项目“县域内城乡流动教师身份认同的影响因素及其政策支持研究”（16BGL173）

作者简介：王瑞玉，硕士研究生，研究方向：课程与教学论、教师教育；李茂森，博士，教授，硕士生导师，研究方向：教师教育、乡村教育、课程与教学论。

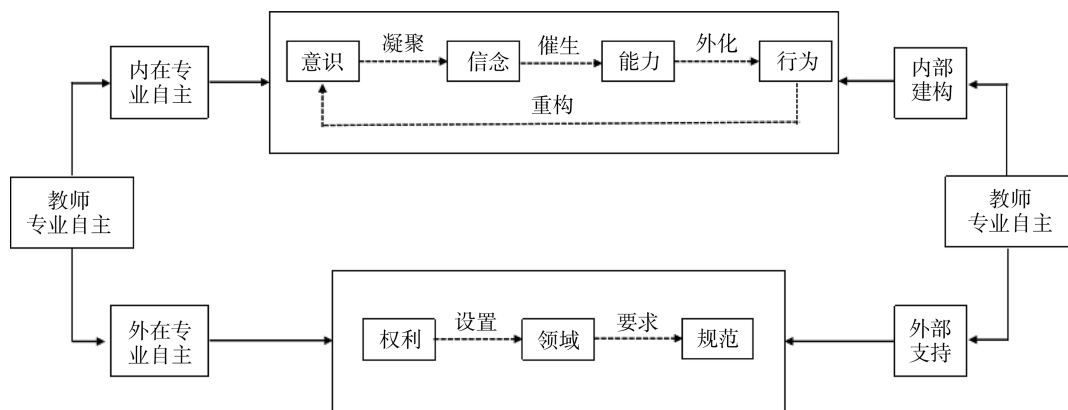


图1 教师专业自主的生态结构

## (二)教师专业自主的生态特征

教师专业自主具有生态系统属性,从本质上说,教师生态系统是一个动态的、可自我调整的半人工生态系统,教师专业自主具有系统性、平衡性和持续性。

### 1. 教师专业自主的系统性

教师专业自主并不是孤立的,而是社会环境、校园环境,以及教师自身内环境中各个因子协同互动的结果。为实现教师专业自主,需要协调好内外环境中各因子之间的关系(图2)。内环境的平衡为教师专业自主提供原始动力与根本性保障,主要受到教师自身专业自主意识、信念、能力和行为等因子的影响和制约。外环境包括社会环境、校园环境及人际环境,为教师专业自主提供发展空间和外部保障。社会环境主要包括政治因子和文化因子。政治因子的作用体现在法律上,赋予教师专业自主权并明确行使的范围和边界,为实践中的教师专业自主提供权利基础。文化因子的作用一方面体现在社会大众对于教师职业的期待上,其形成的舆论氛围影响教师专业自主;另一方面体现在行政管理的制度上,科层制是现代社会对专业人员实施管理最有效的组织形式,然而也容易出现行政力量干涉教师专业自主的现象。校园环境主要涉及校园中主体间的人际关系,包括管理者与教师、教师与学生及教师群体文化。因此,协调好内外环境之间关系,找准教师与其他主体,教师与学校系统、社会系统之间的协调性与平衡点,成为实现教师专业自主、维持教师生态系统平稳运行的关键。

### 2. 教师专业自主的平衡性

在自然生态中,生态平衡是指在一定的时间内,生态系统中的各个生物种群间、生物与环境间能够相互适应、协调和统一,使生态系统能够保持其结构

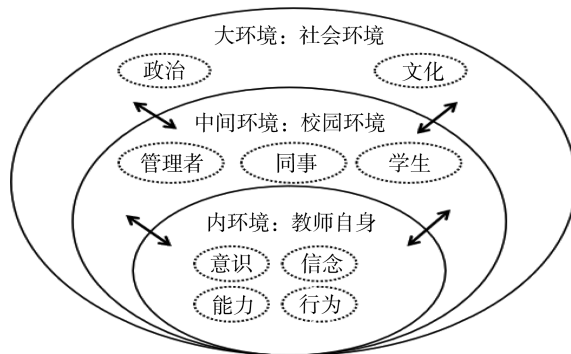


图2 教师专业自主的环境系统构成

和功能的相对稳定。教师管理体系的价值取向,即科层取向与专业取向的博弈是影响教师专业自主能否平衡的主要因子,二者在一定程度上形成了难以调和的矛盾。科层制的管理体系以公正、客观的运行规则在协调、监控与评价行政管理的过程中确实可以提高行政效率<sup>[5]</sup>,但其秉承的技术与工具价值忽视了教育事业的灵活性与教师职业的生命性。专业取向的管理体系认为教师作为专业技术人员,本身具有专业自主的权利,我国颁布的《教师法》《教育法》和《教师资格条例》等一系列教育法律法规也确实在“教室层级、学校层级以及教师团体层级”<sup>[6]</sup>,为教师赋予了进行教育活动、开展教育改革和从事科学研究的权利,但是“教师专业自主并不是教师的主观放纵和任意行为”<sup>[7]</sup>,其权利要在遵循专业伦理规范的前提下自由行使。管理体系的科层取向与专业取向这种虚假的二分法将教师专业自主“肢解为封闭的、格式化的领地,割裂了教育实践中的人之生命开放性特征”<sup>[5]</sup>。因此,管理体系需要寻求科层取向与专业取向的中间性,维持教师专业自主的平衡,以发挥管理体系高效的生态功能,取得科层管理与专业发展双赢的生态效益。

### 3. 教师专业自主的持续性

教师专业自主是一项长期的事业,具有可持续性。从教师所处的生态环境来看,教师不仅身临偶发性、不确定性的专业实践,而且面对来自社会传统观念、行政管理、教师群体等不同方面的压力,以及教育对象的异质性,教师需要做出专业自主判断与决定。从教师自身发展来说,教师作为人,其生命的发展始终处于未完成的不确定状态,这种生成性的生命是在自我开放和对外开放的交往、共生和超越中不断向前延伸的<sup>[8]</sup>。依循教师专业发展的不同阶段,专业自主实现的水平与程度是一个不断行进的过程,即新手教师在获得教师从业资格时就拥有法律提供的先赋性专业自主;骨干教师、资深教师则通过持续的教学实践来坚定专业自主信念、提升专业自主能力,获得后致性专业自主。可见,在教师职业生涯中,教师专业自主是一个螺旋式上升的过程。

## 二、教师专业自主困境的生态学剖析

教育生态学利用系统属性将教师放在多层次的系统中来体认,教师专业自主处于复杂、动态、开放的生态系统中,是多种因子相互作用的产物。生物学认为,在生物发展中,当某种生态因素缺乏、或低于临界线、或超过最大忍受度的情况下就会阻碍生物发展,称为限制因子<sup>[9]</sup>。由于限制因子的存在,教师专业自主面临缺乏支持性的社会环境和内部各要素失衡的困境。

### (一) 教师专业自主缺乏社会环境的支持

教师生态系统作为社会生态系统的子系统,虽然相对独立,但与社会生态系统是相互联系、相互作用的,其平衡与稳定的运行离不开社会生态系统的支持。因此,教师专业自主不可避免地受到社会生态系统中政治、文化等因子的影响。

从政治层面上看,教师专业自主受到抑制。由于传统官僚化、自上而下的集权式管理模式,教育系统中形成了以行政为主导的教育管理体制和科层制的学校组织管理制度。虽然我国《教师法》以法律的形式明确规定了教师进行教育活动的专业权利,但是在集权式的管理制度之下,政府部门有一套专门的人事制度、评价制度、师资培训体系和课程教学安排。这种统一标准的管理体制阻碍了教师的法定权利转化为实践中的实有权利,教师专业自主的权利被虚化。在科层制管理模式下,教师处在整个科层组织结构的最末端,对于相关决策与规定鲜有话语权和控制力;重要议题被排除在决策过程之外,教师甚至失去参与决策的机会。“不少教师强调即使

参与,也很难对学校的决策和管理产生实质性的影响,最终的决策权还是在校长和管理者的手中。”<sup>[10]</sup>规定化、集权式的管理体制为教师提供的只是一个虚假的专业自主空间。

从文化层面上看,教师专业自主受到约束。中国传统文化的“泛道德化”倾向使得社会对教师的期待在于提高知识传播效率、提高升学率等社会层面的发展,而忽视了教师作为有生命的个体的发展。满怀对教师职业社会功能的期待,社会各界甚至非教育专业人员都在对教师教学进行监督、评价和干预,然而过度的关注容易异化为不当的质疑与干涉,所形成的舆论氛围严重干扰教师专业自主性。受到社会本位和关系取向文化特征的影响,“教师的职业宗旨和价值、职业行为和伦理,甚至在人格和生存方式上都带有社会依附性和行政约束力”<sup>[11]</sup>。教师与教育行政部门形成一种“契约”关系,教师属于“单位人”。因此在专业决策方面产生分歧时,为避免因抗拒上级领导而产生不利影响,教师往往以屈从的态度来减少或回避冲突,教师的专业立场与专业判断受到约束,专业自主受到固化。

### (二) 教师专业自主内部各要素失调

外在于教师生态系统的各因子的协调一致是教师专业自主的条件,而教师生态系统内部各因子的平衡与否则直接影响到教师专业自主的程度和水平。当前,教师生态系统内仍然存在着教师生态位较低且单一、生态链关系硬化、花盆效应显著等问题,致使教师专业自主意识不足、专业自主信念衰微、专业自主能力欠缺,进而影响教师的专业自主实践。

第一,教师生态位较低且单一,教师专业自主意识不足。生态位原理是指教师在整个社会系统中所处的位置,以及与同事之间的内在联系。从社会生态系统来看,与其他专业化职业如医生、律师相比,“教师职业一直不被认为是一门‘专业’,或者充其量只是一门‘准专业’”<sup>[12]</sup>,教师的政治地位、社会地位及职业地位都相对较低。而在教师生态系统内部,教师生态位存在恶性竞争与单一现象。受到传统的论资排辈、名牌效应等用人机制的影响,当前教师晋升标准存在弊端,年轻有实力的教师难以脱颖而出,导致教师“短期内自我发展的诱因匮乏”<sup>[13]</sup>,教师专业自主也就失去了牵引力。生态位的下降与单一难以激发教师的上进心,从而也难以提高教师专业自主的意识。

第二,生态链关系硬化,教师专业自主信念衰微。生态链强调的是教师系统内部管理人员与教

师、教师与学生之间存在千丝万缕的生态关系,需要用全局的眼光去审视。受到我国教育管理体制的影响,学校管理人员对教师会有一种假设,常常用管理学上的“经济人”来定义教师,认为只有“完全服从一种统一的话语或者统一的生活样式”<sup>[14]</sup>,教师才能够按时保质保量地完成既定的教学任务。管理人员以强大的行政力量无休止地插手教师的专业生活,从而在信念层面对教师专业自主进行了深层控制<sup>[15]</sup>。科层制管理体制上层压制下层的风气蔓延至教师与学生之间。教师专业自主输出的不仅仅是促进教师自身及教师群体的专业发展,同时也在培养学生的自主意识与自主能力。然而教师将专业自主建立在抑制学生主体性与创造性的基础之上,学生失去对教师专业自主判断与决定的认可,教师专业自主信念受到冲击。

第三,花盆效应显著,教师缺少提升专业自主能力的机会。花盆是一个空间有限、生态阈值狭窄的生态环境,囿于封闭、半封闭的生态系统不利于教师提升专业自主能力。教师专业自主意味着教师要掌握更强的专业知识与专业技能,以形成强大的专业自主能力,然而现实情况却不尽如人意。一方面是学校里可供教师学习的组织不力。虽然学校设有专门的教研组供教师交流讨论,但其属于社会范畴下强调作为制度规范的专业联合体,各学科教研组之间边界清晰,组织成员思维方式个性化、行为方式个人化和活动方式单一化,组织目标追求最大化的教学绩效<sup>[16]</sup>。教师难以获得加强专业知识与提升专业技能的机会。另一方面是教师常常秉持个人主义的专业发展观念,更加注重经验传承式的教学,习惯遵循既定的教学模式和教学套路。限于狭隘的学习组织与封闭的教学场域,教师专业自主常常处于凭借经验而非基于研究角度的“自在”阶段<sup>[17]</sup>,教师专业自主能力难以提升。

### 三、教师专业自主实现的生态学策略

教师生态系统犹如自然环境中的生态系统,系统内外的各要素相互联系,牵一发而动全身。在教育理念不断变化、教育变革不断发生的大环境下,教师应该依靠社会、学校等外部环境的支持,激发专业自主意识、保持专业自主信念、提升专业自主能力。

#### (一) 建立支持性的社会环境,营造自由的专业自主氛围

为支持与保障教师专业自主,需要采取措施保持外部政治、文化等限制性因子的稳定,为教师营造一个自由、自主、和谐的社会大环境。一方面要加强

教育法律法规的建设,自上而下地为教师专业自主提供法理保障。管理部门可以出台专门的教师专业自主政策法规,从指导思想、基本原则、各主体的职责分配、保障措施、宣传指导、监督落实等方面制定系统化的政策体系,使得教师专业自主有法可依、有章可循。另一方面要变革传统科层制的管理体制,将教师回归到人的优先属性,从外在的行政驱动管理变为内在的情感引领管理。将过去严厉管束、刻意压抑教师教学个性的外导式规训,转变为主动为教师提供更实际的教育发展规划、评估方案、培训模式,提供更多的教育资源等专业服务<sup>[18]</sup>。既要教师专业自主权利的行使限定在合理合法的制度框架内,又要尊重教师的专业立场与专业判断,以优质的服务与内隐的情感来降低硬性管理的重心。社会要形成尊师重教的良好社会风气,形成积极向上的舆论氛围,为教师营造舒适的专业自主环境。

#### (二) 努力提升教师地位,激发教师专业自主意识

教师所处的生态位直接影响着教师自身的专业认同,从而影响着教师专业自主的意识,因此要利用好生态位原理,合理调控教师在社会系统及教师群体间的生态位,激发教师专业自主意识。在社会系统中,努力提高教师地位,教师有“位”才能有“为”。重构教师作为国家特殊公职人员的权利与义务、规范建立教师工会,提升教师的政治地位;加大教师扶持力度、改善教师工作条件、保障教师工资待遇,提升教师的社会地位;加强和改进师德师风建设、有序建立学术科研组织,提高教师的职业地位。在教师群体内部,设置人性化的晋升制度。秉承公平公正、和谐友善的评价观念,采取教龄与能力相结合的评价标准,倡导专家评价、同事评价、教师自评及学生参评的全员评价模式。合理的教师层级梯度能够营造良好的晋升与竞争环境,培养教师力争上游的进取心。

#### (三) 建立融洽的人员关系,形塑教师专业自主信念

生态链将教师生态系统解构成管理者与教师、教师与学生等若干小系统,以期通过系统分层保证系统良好运转,因此需要处理好管理者与教师、教师与学生之间的关系。管理者要改变自身的管理理念,摒弃教师是“经济人”的人性假设,要认识到教师是充满潜能、积极主动、具有创造性的完整的人。管理人员要注意区分组织性行为与专业性行为,不能因为高位的行政管理权而入侵教师的专业领域;同时要发挥自己专业领域的经验指导教师进行专业

自主的判断与选择,进而帮助教师树立专业自主的信念。教师和学生是存在共生关系的共同体,教师要生存就必须与学生和衷共济,并进行以平等关系为前提的真正的交流<sup>[19]</sup>。因此,教师要与学生建立平等和谐的关系,规范自己的专业自主行为,确保自己的专业自主建立在尊重学生发展规律与个性特点的基础上;同时要建立师生对话制度,获得学生关于教师专业自主的切身反馈,以此来巩固教师的专业自主信念。

#### (四)突破僵化的学习边界,提升教师专业自主能力

集群是个体生存的必要条件。相关研究表明,在同一环境中,教师与教师之间的专业自主并不会存在很大的差异,而且教师专业自主的发展根植于专业的社群和同僚合作<sup>[20]</sup>,只有在与他人的联合中才可能有个人的自主与自由,并能够借助他人的力量提升专业自主能力。学校要为教师打造提升专业自主的平台。大力整合校内校外的优质资源,通过邀请专家、研究者“走进来讲”与推动教师“走出去学”来促进教师学习专业知识与专业技能;建立基于共同愿景和个体发展需求的跨学科、跨学校的研究型实践共同体<sup>[16]</sup>,教师在不受外力干预的情况下,自愿加入共同体进行教学研究、课题研究;提供线上线下相关资源,供教师“坐下来读”“沉下身研”以培养教师的自主反思与创新能力。除了外源性的支持,教师自身要培养专业自主意识,主要包括专业“主体”意识与专业“能力”意识<sup>[21]</sup>:要肯定自己作为专业工作者,有发起专业自主进行专业活动的权利,避免被行政力量所左右;要不断扩展专业领域内知识的广度与深度,不断强化核心能力,同时要勇于在变化无常的教学实践中对专业问题提出质疑和批判,努力成为拥有创新性而又不失效率的适应型教师。

#### 参考文献:

- [1]钟启泉.“教师专业化”的误区及其批判[J].教育发展研究,2003(增刊1):119-123.
- [2]郑燕祥.教育的功能与效能[M].香港:香港广角镜出版社有限公司,1986.
- [3]刘贵华,朱小蔓.试论生态学对于教育研究的适切性[J].教育研究,2007(7):3-7.
- [4]慕宝龙.教师专业自主的概念论争及其思考[J].教育学报,2014(5):113-121.
- [5]于忠海.教育改革中行政化管理与教师专业自主博弈的反思[J].教育学报,2009(1):89-93.
- [6]刘春荣.教师专业自主权与学生受教权之关联[J].教育资料与研究,1996(10):42-44.
- [7]李茂森.教师专业自主:何以可能与如何可能[J].教育发展研究,2008(2):48-51.
- [8]谭维智.教师专业自主发展模式探析[J].教育发展研究,2008(8):38-41.
- [9]吴鼎福,诸文蔚.教育生态学[M].南京:江苏教育出版社,1990.
- [10]单文顶,袁爱玲.现状、根源与出路:教师专业自主问题探究[J].当代教育论坛,2016(1):50-55.
- [11]楼世洲,张丽珍.教师专业自主:困境与出路[J].教师教育研究,2007(6):6-9.
- [12]陈向明.从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J].教育发展研究,2013(8):1-7.
- [13]李斐斐.从被动到自主:帕森斯模式变量理论视角下的教师专业发展研究[J].当代教育科学,2015(18):11-16.
- [14]金生铉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [15]林美,张新平.论教师专业自主及其践行[J].教学与管理,2016(22):1-4.
- [16]朱利霞.实践共同体取向的学校教研组文化生态变革策略研究[J].中国教育旬刊,2020(5):97-102.
- [17]魏薇,陈旭远.从“自在”到“自为”:教师专业自主的内在超越[J].教育发展研究,2010(24):7-12.
- [18]吴志宏.把教育专业自主权回归教师:我们需要什么样的教育管理[J].教育发展研究,2002(9):34-39.
- [19]弗莱雷.被压迫者教育学[M].顾建新,译.上海:华东师范大学出版社,2014.
- [20]祁翔.教师专业自主对学生学业及非学业表现的影响[J].教育科学,2016(3):29-36.
- [21]陈蓉晖,刘霞.课程决策:教师专业自主的有效路径[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2013(5):185-188.

[责任编辑 石悦]