

# 教师专业发展视野:定位演变与拓宽路径\*

■朱忠明

**摘要:**拓宽教师专业发展视野是深化基础教育课程改革的现实要求,也是实现教师自身专业成长的内在需要。教师专业发展视野的定位从“教学”到“课程”,逐渐演变到“全面育人”,并表现出从专业知识、专业技能本位到专业素养本位的专业发展诉求。教师专业发展视野的拓宽,需要教师在政策文件的引领、外部实践的推动以及良好实践情境的影响下不断挖掘自身的专业自主、自觉、自律和自信。

**关键词:**教师发展视野;教学;课程;全面育人;政策文件;外部实践;实践情境

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2023)14-0029-04

在当今知识爆炸、信息技术飞速发展、国际化不断加剧的时代,社会对人才不断提出新的要求,对教师的专业诉求也在发生变化,从专业知识、专业技能发展到了专业素养。教师需要不断拓宽自身发展视野,提升自身专业素养,促进自身专业发展。事实上,教师发展的视野是一个十分重要且应引起足够重视的命题<sup>[1]</sup>,教师发展视野的开阔与否直接关联着教师专业发展域的宽度与厚度,进而影响着教师的质量和课堂教学的质量。

## 一、我国不同时期教师专业发展视野的实然状态与应然定位

教师专业发展视野是指教师专业发展的视域,是教师专业发展过程中的问题视域、思维和见识,不同时代背景对其期待定位不尽相同。以第八次基础教育课程改革(2001年新课程改革,以下简称“新课改”)为时间节点,新课改前的“大教学观”时代,教师专业发展视野主要定位于“教学”之上;新课改后的“大课程观”时代,教师专业发展视野主要定位于“课程”之上;立德树人新时代,教师专业发展视野定位则需与时俱进地拓宽到“全面育人”之上。

(一)新课改前:教师专业发展视野的教学定位局限  
新课改之前的很长一段时间,我国的基础教育课程由国家统一进行管理,作为课程主要形态的课程计划(教学计划)、课程标准(教学大纲)以及教材都是国家统一安排。国家教育行政部门负责中小学课程计划和教学大纲的制定,国家教材出版机构统一组织教材的编写出版,这种高度集权式的管理体制在一定意义上致使中小学教师被看作实现政策目标的一种工具。这一时期的中小学教师基本上只需按照课程计划与教学大纲、使用规定的教材按部就班地实施教学,教师专业发展要求和专业发展视野定位都相对单一。

### 1.教师专业发展视野整体局限于“教学”

2001年新课改前,教师的专业发展视野主要局限于“教学”,这一实践定位相对比较狭隘。20世纪90年代中后期,教师如何有效进行教学成为教育的一个重要关注点,教师的教学技能受到了重点关注,教师的教学要求从“能教”逐步转到了“会教”之上,但总体上教师的专业发展视野呈现出专业知识本位、专业技能倾向的专业发展诉求,其实践定位依然落在教学之上。也就是说,在这一以“双基落实”教学质量观为主流的

\* 本文系教育部人文社会科学2020年度规划基金项目“中小学生学习机会评价模型的构建与应用研究”(课题编号:20YJC880134)的研究成果。

作者简介:朱忠明(1986-),女,江苏连云港人,上海师范大学教育学院讲师、博士,主要从事中小学数学课程与教学、教师专业发展研究。

“大教学观”时代,教学是实现教育目的的基本路径<sup>[2]</sup>,教学大纲是学校教育教学的重要依据,统一的教学标准、统一的教材或教学方案,并且将教师所要处理的课程内容也尽可能预先设定,教师只需遵循某些指导纲领进行教学,不需加入自己的想法<sup>[3]</sup>。这一阶段对教师的专业诉求主要是教师要具有丰富的学科知识,谈不上“教师要优化教材或创造性地使用教材”。总的来说,教师专业发展视野整体上局限于教学,相对比较单一。

## 2.相对单一的定位难以满足需要

新课改前的相当长一段时间,学校主要通过抓教师的教学以提升教学质量,且主要基于学生的学业成就表现评价教师,教师将自身的专业发展视野定位在教学之上无可厚非。但教师的专业发展视野更多地停留在单纯的知识传递或是认知实践过程上,缺乏对“教谁”的人的关注,对“教什么”的课程的关注,以及对“如何教、为什么教、教到什么程度”的人和课程的整体性关注,这很难从根本上提升自己的专业发展水平,进而真正改进课堂教学质量,从而促成有效教学、优效教学的生成。简而言之,将专业发展视野相对单一地局限于教学的教师,很难从根本上促进自身的专业成长,因此,教师需要拓宽自己的关注领域。而关注“如何教”的前提是要先弄清楚“教什么”,由此,教师对课程的关注就伴随着新课改的到来而受到了重视。

## (二)新课改头十年:教师专业发展视野的课程定位拓展

进入21世纪,伴随着《基础教育课程改革纲要(试行)》及《义务教育课程设置实验方案》的颁布,新课改正式启动并进入实施阶段,这也昭示着我国新课改时代的到来。在“以人为本”育人理念下,原来过于集中的课程管理制度被打破,在学校和教师有了更多课程自主权的同时,教师也有了更多的课程责任和更高的专业发展诉求。

### 1.教师专业发展视野拓展到课程的现实诉求

2001年,《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出,“改变课程过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理”<sup>[4]</sup>。这种三级课程管理体制,在课程计划中预留了一定比例的课时用于地方和学校自主安排课程。这意味着中小学校在课程上获得了前所未有的自主权,有了一定的课程开发权,可以局部建设校本课

程。教师也成为了学校课程建设的生力军。在以“三维目标”教学质量观为主流的“大课程观”时代,教师虽依然肩负着课堂教学的重任,但不再是完全基于教材或仅凭自己的经验实施课程,而需开展基于课程标准的教学,开展基于课程标准的评价,合理开发可供学生选择的校本课程或拓展型课程等<sup>[5]</sup>。教师解读课程标准的能力、设计开发课程的能力等专业能力成为了教师专业成长的需求。可见,教师的专业发展视野呈现出能力本位的专业发展诉求,且其定位已不再局限于“能教”或“会教”的“教学”上,需拓宽到“课程”上。然而,当前许多教师拥有的大多是学科概念和学科意识,往往缺乏课程概念和课程意识,把学科等同于课程,缺乏对大课程的宏观把握,缺乏对课程标准的整体观照,以致在教学工作中关注或研究的往往只是依据具体教学内容而设定的碎片化的教学目标,很难走出“学科本位”,教师的大学科、大教学、大课程的视域、思维与见识也很难实现。整体而言,教师专业发展视野的能力本位和课程实践定位是这一阶段教师发展的现实诉求。

### 2.教师专业发展视野的课程定位

伴随新课改的实施,教师逐渐意识到学校教育中教育活动的宏观设计、教学内容的结构安排、学生发展的质量标准等问题仅通过教学层面的努力很难从根本上解决,需从课程层面开辟道路,教师课程建设的意识与自觉性不断提升。此时,教师对自身的专业发展视野定位已变得更加开阔,也认识到自身所开展的教学需适时地进行转型,自身角色定位需适时做出转变。教学的转型以教师角色的转变为前提。新课改要求教师不仅要更新教学观念,转变教学行为,更要转型教师角色<sup>[6]</sup>。

此外,新课改时代,教师对与课程相关事物的支配地位愈加受到重视,如教师的课程研究、设计、实施、评价等课程权力问题得到了一定的关注。教师投入到开发本土化、校本化的课程之中,并积极关注自身的专业成长,使自己成长为教材的生产者和主人。特别是在“教师即课程”的课程观视域中,教材的优化归根结底取决于教师的专业能力<sup>[7]</sup>,教师能力本位的专业发展诉求得以充分体现。新课改充分调动了教师作为课程主体的积极性,倡导教师全方位、主动地参与到对课程的开发、实施和研究等一系列活动中。教师需要将越来越

越多的精力投入到对课程的深入解读中,从学科走向课程,从教学目标走向课程标准,从教科书走向课程资源,参与课程决策,进行课程开发,参与教材编写,等等,从课程的实施者转向课程的领导者<sup>[8]</sup>,这是新课改以来教师拓宽自身的专业发展视野及其实践定位,进而提升自身专业发展水平的一项重要表现。

### (三)“立德树人”新时代:教师专业发展视野的“全面育人”定位诉求

当下,我国基础教育进入全面提升育人质量的新阶段,“中国学生发展核心素养”成为中小学教育的聚焦点之一。推动指向核心素养的课程改革,要求教师站在“整体育人”的高度,基于学校的价值观念与整体育人目标,开展课程的整合与跨学科的教学<sup>[9]</sup>。这一时期核心素养与课程常常联系在一起,但核心素养的含义已超越课程的范畴,它体现的是关于教育的一种基本假设,即究竟何种因素和素养对学生的终身发展最为重要<sup>[10]</sup>。基于这一假设,我国的教育体制、学校的课程规划与实施等都应做出相应的调整,以让核心素养成为教育教学的有机组成部分,并真正落地。而这需要学校、教师等多方力量的共同努力,特别是需要教师的精准把握,将核心素养细化成具体的学科、学段要求乃至可操作的具体教学行为。这也反映出教育乃至社会对教师专业的诉求从专业知识、专业技能等上升到了专业素养。其中,教师专业素养是社会对教师专业的时代诉求,也是教师专业发展中的时代产物<sup>[11]</sup>,同时也是教师专业成长的内核<sup>[12]</sup>。新时代的教师专业发展内涵在不断丰富,对教师专业发展视野定位也提出了新的诉求。教师的专业视野往往也影响着学生的视野,教师不仅应将目光聚焦在诸如课程、教学等显性的教育要素上,还要考虑学校文化、学生自身特点、教师自身的内在价值等隐性的教育要素,如对学生课程理解的关注就是教师要考虑和提升的一个方面<sup>[13]</sup>。此外,学生核心素养的培育需要教学的即时转型以达成,而教学的转型势必需要教师的转型。新时代教师需不断拓宽自己的眼界和胸怀,将自己的专业发展视野拓宽到专业素养,并定位于“全面育人”之上。

## 二、教师专业发展视野的拓宽路径

教师是专业化职业,教师专业具有整体性、复杂性、内蕴性等特点,全面育人工作不仅需要教师具有专业化的学科知识与教学技能,还需要教师不断拓宽专业发展视野,以满足从专业知识、专业技能拓宽到专业

素养的专业发展诉求,实现从“教学”到“课程”再到“全面育人”的专业发展视野定位的转型。

### (一)政策文件的引领:提供拓宽教师专业发展视野的潜在机会

教师专业发展视野的拓宽需在明确教师专业发展视野的内涵的基础上,提供一些可拓宽的基本要素。国家在相关政策、法规的制定上应有明确的指向、要求,教育行政部门等要明晰教师专业发展视野的时代内涵,政府、教育行政部门、学校领导者、研究者和一线教师等利益相关方对教师专业发展视野的定位应达成共识,使教师在理解教师专业发展视野的丰富内涵的基础上,更整体、全面地观察现象、思考问题,并促成教师专业发展视野的拓宽能有抓手和依托。例如,在内涵层面,可结合《小学教师专业标准(试行)》《中学教师专业标准(试行)》等教师专业标准中关于教师专业理念与师德、教师专业知识、教师专业能力等方面的教师专业要求,明晰教师专业发展的视野定位,为拓宽教师的专业发展宽度提供预设的、潜在的学习机会。

### (二)外部实践的推动:提供拓宽教师专业发展视野的学习机会

教师专业发展视野的拓宽需要各相关部门完善绩效管理机制和教师教育体系,科学推动教师专业发展视野定位的过渡转型。一方面,各相关部门应积极开展教师研修与培训,与时俱进地改革创新教师研修、培训方式,努力建立一个以学习者为中心的教师培训体系<sup>[14]</sup>。学习者角色是教师专业发展的国际化趋势,教师要不断体验并感悟自身的学习者角色,学习研究并学会研究,做好专业发展中的理性人。要让更多的专家学者共同参与到指导学校教师的培训中,做好教师专业发展中的引导人,以服务于教师的专业发展需求。另一方面,要将教师研究者的角色落到实处,丰富研究涉及的领域,增强教师的课程意识和课程开发能力,让教师参与到校本课程、跨学科课程资源的开发之中,为教师提供活动的平台,并在学术研讨中渗透新时代的教师专业要求,让教师专业发展的视野变得更加宽阔,以推动教师专业发展视野定位转型的步伐。

### (三)实践情境的创设:提供深化教师专业发展的学习机会

教师专业发展视野的拓宽还需要教师具备较为丰富多样的思维方式和广博深厚的见识,以深化教师专

业发展。学校理应成为拓宽教师专业发展视野的文化栖息地,应构建包含共同愿景、共享信念、明确的社会实践等成分的实践共同体,为教师拓宽专业发展视野和终身学习搭建平台,促进教师之间在教师专业发展视野定位上达成共识。教师在共同体中通过实践参与互动,是集体成员中的分享者、贡献者,并在分享交流中丰富思考问题的方式、积累广博的见识。共同体中的教师的身份也将变得多元,对自身的专业发展视野定位也不再单一。学校本身就是一个大的实践共同体,学校内部也存在着许多小的实践共同体,如学科教研组,兴趣小组等<sup>[15]</sup>,同时,教师学习的场域还可以不断放大,视野的拓宽某种程度上也意味着思维的发散、见识的增加。伴随着我国社会和教育的全球化,我国教师专业发展视野中的国际化元素也日益显现,教师的见识愈加广博,进一步提升教师的国际化素养将是拓宽教师专业发展视野、深化教师专业发展的重要路径。各级各类相关部门需联合起来共同为教师创设良好的学习交流情境,为教师提供打开思维和增长见识的学习机会,帮助教师拓宽专业发展视野。

#### (四)内部需求的驱动:教师寻求学习机会拓宽自身的专业发展视野

教师专业发展视野的拓宽需要教师基于个体观念和内在的价值自觉进行自我定位与统整。事实上,教师专业发展视野的定位转型以及拓宽都是教师进行自我反思与学习提升的过程,教师要真正转变发展理念,提升自身的专业素质和综合素养。教师要立足自身的生命成长,充分发挥作为人的主体意识以及主观能动性,克服趋乐避苦、懒惰等不利因素,脱离“被造”状态,从“被造”走向“自造”,开发自身的主动性和创造性,选择并实践自己的职业活动,在实践活动中实现自身发展。特别是在终身学习理念的指引下,教师要增强对自身专业发展的强烈需求,不断丰富自己的内心世界和思考问题的方式,把专业发展视野的拓宽以及定位转型中的成长需求当作专业发展的渠道和动力。教师要寻求各种学习机会不断地提升自我,将终身学习理念落到实处,并学会及时并客观地审视自我,与自我对话,与他人互动合作,在实践共同体中增长见识,与时俱进地获得专业成长,在专业自主、自觉、自律与自信中不断提升自身的专业素养,拓宽自身的专业发展视野,将专业发展视野定位的转型真正落到实处。

当下,高素质专业化创新型教师队伍是落实立德树人根本任务的重要保障,教师要不断拓宽发展视野,实现专业发展视野定位的转型,积极投身到学校的顶层设计和学校的课程建设之中,努力推动学校的顶层设计与基层探索之间的良性互动和有机结合,在学习与建设中不断提升自身的专业发展水平,进而更好地把握课程与教学,真正将发展学生核心素养落到实处,从而推动基础教育的高质量发展。

#### 参考文献:

- [1]成尚荣.视野、格局与格调:教师发展的另一论域[J].人民教育,2019(20):42-47.
- [2]杨小微,张权力.教学质量改进的再理解与再行动[J].课程·教材·教法,2016(7):17-24.
- [3]周淑卿.课程发展与教师专业[M].兰州:甘肃文化出版社,2004:53.
- [4]中华人民共和国教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[Z/OL].2001.http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\_309/200412/4672.html.
- [5]崔允漷.论教研室的定位与教研员的专业发展[J].上海教育科研,2009(8):4-8.
- [6]刘岸英.课程实施中教师角色有效转型的动态机制[J].中国教育学刊,2003(8):51-54.
- [7]钟启泉.“优化教材”——教师专业成长的标尺[J].上海教育科研,2008(1):7-9.
- [8]成尚荣.教师专业发展应有大视野与大格局[J].中小学管理,2013(12):17-21.
- [9]陈如平,朱忠琴.新时代中小学教师专业素养新诉求与提升策略[J].中小学信息技术教育,2019(9):12-15.
- [10]谢维和.谈核心素养的“资格”[J].中国教育学刊,2016(5):卷首语.
- [11]黄友初.教师专业素养:内涵、构成要素与提升路径[J].教育科学,2019(3):27-34.
- [12]杨忠君.试论以“素养”为内核的教师专业成长[J].教育科学,2015(4):46-50.
- [13]朱忠琴.论学生的课程理解[J].课程·教材·教法,2018(12):67-72.
- [14]朱忠明,常宝宁.学习者中心:中小学教师培训的转型发展[J].中国教育学刊,2018(4):76-80.
- [15]李子建,邱德峰.实践共同体:迈向教师专业身份认同新视野[J].全球教育展望,2016(5):102-111.

作者单位:上海师范大学教育学院,上海 邮编 200234