

教师专业自主的概念论争及其思考

慕宝龙

(西北师范大学 教育学院, 兰州 730070)

摘要:“教师专业自主”概念的论争继承了哲学、伦理学等领域对“自主”概念论争的基本视角与传统,也结合了教育与教师工作的专业性特征。“教师专业自主”概念论争的权利与自由、意识、能力、专业特质等视角事实上是对“教师专业自主”这一概念体系中不同概念子集及其基本概念的论述。“教师专业自主”的概念体系性特征是我们深入理解、划分概念的基本出发点和前提。

关键词:教师专业自主;外部赋权;内部建构;概念论争

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2014)05-0113-09

自20世纪80年代Holec提出自主学习理论之后,学界开始对于自主学习课堂中教师角色问题进行了深入的探讨,并迅速将关注焦点转向教师自主,从概念探讨、理论与实证研究等多个角度进行了研究。与此同时,以美国为代表的许多国家和地区发生了较大规模的以标准化为明显特色的学校和课程变革运动,课程标准、教师专业标准、教师专业发展标准乃至课堂有效性指数等各种标准应运而生,世界进入了一个标准化问责制的时代。Kingston(1984)、Guthrie(2004)等学者认为,这种标准化问责制取向的变革不利于教师专业自主,现实层面的教师专业自主在20多年的这种教育改革和发展中逐步下降了。学者们对于这种变革的论争、批判引发了学界对于教师专业自主问题的重新审视。如何在充分利用标准化优势的同时保持并促进教师专业自主因而成为课程改革和教师专业发展领域关注的焦点。就国内外相关研究看来,教师专业自主研究的深入具有概念论争、理论研究和实证研究同步推进的特点,许多研究都是以概念分析开始,进而基于这种分析进行自己的研究。概念的论争呈现的是一个百家争鸣的局面,这一方面有利于我们从不同视角更深入地了解教师专业自主,但同时也带来了一定程度的混乱,其负面影响远不可忽略。因此,区分不

同的概念及其含义应是后续研究得以深入的基础。

一、教师与教育的专业性

在Call-Saunders(1933)看来,“专业”是一群人从事一种需要专门技术的职业,这种职业需要特殊智力来完成,其目的在于提供专门性服务^[1];Greenwood(1957)指出一种职业至少有5个相对明显的特点,即系统的知识体系、职业性的权威及认证、对成员的规范与控制、职业道德规约、价值标准与文化^[2]。刘春荣(1997)指出,“专业至少具备6个条件:专门的知识与能力、以利他服务为导向、成员不断进修与成长、受社会高度认同、组有专业团体、团体定有伦理规范、具有高度的自主性”^{[3]97-98}。Smith(2001)从专业的视角对“自主”的内涵进行了分析,即“自主的专业行为能力、自主专业发展的能力和在专业行为或发展、教育中免于他人控制的自由”^[4]。“专业自主”是“专业人员能够决定工作方式,主动参与主要决定,工作由专业同事所评价,在科层规则和压力下有相对的自由”^{[5]532-533}。王宪平(2008)指出,“专业自主”则主要是指“专业人员或专业团体,在其专业规范下,依其专业知能,对其专业任务或工作,可享有专业判断,即自由执行不受非专业成员的干预”^{[6]126}。从这些定义可以看出,“专业自主”的概

收稿日期:2014-02-19

作者简介:慕宝龙(1981—),男,甘肃人,西北师范大学教育学院助教,西北师范大学课程与教学论专业在读博士,主要从事英语课程与教学论、英语教师教育。E-mail:13919990586@163.com

基金项目:本文系2014年度甘肃省“十二五”教育科学规划课题“基于教育生态系统原理的西北地区中小学英语教育与高等英语教育的关系研究”(课题批准号:GS[2014]GHB0315)的阶段性成果。

念是在这一“专业”的基础上对“自主”概念的解读,是结合“专业”的特征对“自主”的界定。

无法否认,国际社会对于教育与教师专业性的认识是在教育发展的过程中逐步实现的。一些学者分析发现,学校组织具有科层体制特点^[7],教学职务缺乏垂直升迁途径^[8-9],教师自主权的条规性(regulated autonomy)及商业绩效管理机制对教师专业判断有严重限制^[10],所以教师工作具有限制性专业性(restricted professionalism)特点,教师是半专业人员(semi-professionals)而非扩张性专业人员(extended professionals)^[10-12],部分学者甚至带有偏见性地认为教学是失败者的集群带,是无能男人与不婚女人的避难所^[14]。随着社会发展和学校变革的推进,国际社会对于教育与教师专业地位的认可有所改善。一些学者也指出,教学是一种要求大量情商的、极其智慧和关爱的专业^{[14]45},而教师是教育专业人员^[15],是教育变革和学校发展的最关键因素^[16]。教育以及教师工作的专业性也从 Lieberman (1964)对于教育专业性的分析^[17]和 Legatt(1970)对于教学的专业性分析^[18]中可见一斑。联合国教科文组织(UNESCO)与国际劳工组织(ILO)1966年在《关于教师地位的建议》中首次明确提出“应确保教师具有与其作用相适应的社会地位”,号召各国着力实现教师职业专业化,“把教育工作视为专门的职业,这种职业要求教师经过严格地、持续地学习,获得并保持专门的知识 and 特别的技术”^[19]。虽然教师职业专业化还有待进一步发展,但自此之后,教师是专业人员已基本在国际社会形成共识。教师的专业行为和专业发展是在特定的专业情景中进行的,毫无疑问是需要一定的专业自主作为支撑的。教师的专业自主也成为教育领域所关切的核心话题之一——1998年以来,在诺丁汉大学、早稻田大学、香港科技大学、静冈县、爱丁堡及新加坡等地举办的许多国际会议都对教师专业自主给予了高度关注。

二、“教师专业自主”概念之论争

在英文中,自主的常见表达主要有“autonomy”、“self-direction”、“self-regulation”、“self-access”、“independence”、“sovereignty”、“self-government”等,教育领域对于“自主”的探讨较为常用的

是“autonomy”、“self-direction”、“self-regulation”和“self-access”,其中后三者的意思趋向个体行为的积极性和主动性,如自主学习、自主专业发展等,学术领域在探讨青少年自主及专业领域自主权、自主意识及能力探讨时一般使用“autonomy”一词。对于“autonomy”,韦氏词典和牛津词典中将其定义为“(个体)独立于他者的存在或行为的状态、(国家或团体、机构)自我管理的权力(power)或权利(right)”^[20]，“源于希腊词汇‘autonomia’(有自己的法律),取自‘autos’(self)和‘nomos’(law)”；辞海及其他中文词典的界定基本一致,指“自己作主,不受别人支配”^[21]。就其词源而言,自主在西方最初是在政治领域作为一种权力和权利来探讨的,是指城邦管理事务的权利,“直到19世纪才逐渐转向对个体行为的思考,且在含义上有很大的不同”^{[22]263}。20世纪80年代以来,从政治学、哲学、社会学、女性主义、伦理道德等视角对“自主”的探索逐渐转向教育领域,与不同职业及其教育相结合,掀起了一场对于职业和专业自主探讨的热潮。政治学与哲学等领域对于“自主”的探索与论证在时间上先于教育学领域,也为教育学领域探讨教育主体的自主性(包括教师专业自主、学生学习自主)奠定了一定的学理基础。教育学领域对于教育主体自主性的论争既延续了其他领域论争的传统,也结合教育学领域的特点有了一些新的发展。

“教师专业自主”出现于 Holec 提出的自主学习理念的20世纪80年代,“源于学习者自主,并伴随其理论的发展而逐步形成的重要教育学理念”^{[23]84}。毫无疑问,“教师专业自主”的概念界定是在政治学、伦理学、医学、法学、哲学等多个领域对于“自主”论争的生态中逐步发展和完善的,是这些论证在教育领域的一种映射和延伸。笔者通过文献梳理发现,学者们对于“教师自主”的探讨大都是以教师的专业生活——课堂教学、课程开发、学校管理乃至整个社会教育、课程改革等视角为出发点的,因此,笔者谨慎地认为,这种探讨事实上是对“教师专业自主”的探讨^①。教育学领域对于“教师专业自主”这一概念的探讨也基本和其它领域对于“自主”的探讨有着相似的视角,即权利与自由、意识与能力、专业特质等。

① 为准确体现原文所用术语,所有使用“教师自主”而笔者认为其应属于“教师专业自主”的地方,下文一概表述为“教师(专业)自主”。

(一) 教师专业自主作为教师的权利与自由

一些学者认为,“教师专业自主”是一种外部赋予(externally-bestowed)教师的权利和自由。Hawthorne(1992)在其一项有关“自主与责任”的研究中指出,自主是判断教师是否为课程决策者(curriculum makers)的最基本因素之一。无论机构(学校)是明面上保障(explicitly granted)还是通过各种途径的限制,“教师(专业)自主”总意味着(presupposes)教师可以针对学生及自身实施自主行为。在她看来,“教师(专业)自主”是一种权利,是“与学校的责任和指令(mandate)是冲突的、相互抵制的”^{[24]1}。Hawthorne的困惑在于:教师又“怎么可能在自主设计课程的同时实现机构(原文为organizational,应指学校)的教学责任呢?”^{[24]124} Pearson & Hall(1993)在论述探讨如何使教师更专业的问题时指出应“真正赋权于教师,使其有一种自主感,也就是说,让他们能够感知到对自己对自身工作环境的控制”^{[25]172}。Erpelding(1999)则认为“自主”的教师是在教育组织的框架内得到选择和判断赋权的教师^[26]。Giroux(1988)也认为“教师(专业)自主”来自外部。他指出,尽管教师对于学校以及自身在其中发挥什么作用有发言权,但“在教师对工作的意识及经济状况影响极小的社会分工中,(教师自主)几乎是不可能的”,这“并非是个别管理者或者强制性课程指令的结果,而是主要课程所体现出来的意识上的限制(prohibition of ideology)”^{[27]128}。相对于这种较为间接的论断,Friedman等学者对于“教师(专业)自主”做出了相对较为明确的界定:“教师(专业)自主”是,是“教师驾驭自身及工作环境的权利”、“教师摆脱他人对其职业行为或发展的控制的权利”^[28]、“摆脱束缚的自由”^[29]、“(教师所)拥有的人们一般接受的道德和法律范围内倡导、实施新的理念、项目和课程的完全自由”^[30]。

和“自主”在政治学、哲学、伦理学领域的论争一样,教育领域将“教师专业自主”视为一种教师主体外部的赋权与保障。Hawthorne(1992)关于“教师自主与学校的责任和指令是冲突的、相互抵制的”的论述有待商榷。学校的管理责任与指令是为学校教育和教师专业发展服务的,现实中的管理因素对于教师的诸多限制不应成为其二者之间相互冲突的理由。Friedman(1999)的“完全自由说”忽略了权利

与自由本身的相对性以及教师获得完全自由对于课程与教学、学生和教师发展所带来负面影响。以我国基础教育英语教师为例,许多英语教师并非受过专业训练,而是从其它专业毕业,在经历短暂培训之后即承担英语课程的教学任务,这些教师本身对于英语语言与文化、英语课程与教学、英语学习者心理等方面的问题不甚了解,脱离专业性管理、规范与引导,则属于过度放任,对学校、学生和教师本身都是极不负责的;而部分教师具有较高的专业素养,能够自主地协调与管理的关系,这种情况下过于严格的管理与约束则限制了教师的创造性和积极性。所以,“教师专业自主”应视情景予以赋权、保障和引导,确保政策、管理与教师专业素养的现实特点相结合,有效地促进教学和教师专业发展。

(二) 教师专业自主作为教师的个体意识、信念和能力

对于“教师(专业)自主”是否为“外部赋权”的问题,许多学者有不同的意见。Greene(1988)据此指出,“自由与自主是密切相关的,是不可能被(简单地)授予(bestowed)的,即便有自由的条件,许多教师也不会因此而行动起来,他们会随波逐流(accede)甚至顺从”^{[31]117}。这种观点开始关注到了教师个体自主意识的问题。事实上,从个体视角出发对这一概念的探讨也不在少数。Ellsworth(1989)就指出,纯粹指望外部赋权和保障(来达到“教师自主”)是一种“治标不治本”的做法^{[32]306},而Kamii则将这种自主戏称为“西岸地区巴勒斯坦式的自主”。在Brown(1995)看来,“自主”是有明显的“个体特征的(individualistic),是建立在个体不考虑外部因素的情况下做出选择的能力上的”^[33]。他在评价Giroux(1988)对于“自主”的观点时指出,“他(Giroux)忽略了一个重要的因素,即‘教师(专业)自主’是(教师)内部建构(internal construction)的结果”^{[33]64}。

许多学者指出,“教师专业自主”是一种教师个体内部意识、信念和能力。Street & Licata(1989)认为,“教师(专业)自主取决于教师在课堂教学中做出决定的独立感”;他们同时指出,“有高度自主感的教师以个人判断引导其对学生的教学工作,而低自主感则意味着教师感到自身活动经常受到人员、规则、或机构外部力量的限制”^{[34]98}。Short

(2003)所理解的“教师(专业)自主”则是教师认为他们可以对其工作生活^①一些方面实施控制的信念,如工作计划、课程、教材、教学计划等^[35]; Little (2007)认为“教师(专业)自主”即“自主的职业行为能力,是教师在专业上具有独立操作的能力,强烈的责任感,在教学中不断反思,最大限度地把握教学过程的情感与认知因素,并善于利用课堂的自主空间”^[36]。Tort-Moloney 主张“教师(专业)自主”是一种自主性职业发展的能力,自主的教师能够真正懂得教学技巧何时、何地、为何以及如何在教学实践的自觉意识中获得^[37]。Brown(1995)借用 Kamii 对于“自主”的界定,指出“教师(专业)自主”就是“教师个体不受外在奖励和惩罚影响的情况下,在考虑所有相关因素的基础上就道德上的是非和理智上的真伪所作出决定的能力”^[33]。

Street & Licata(1989)关于“教师(专业)自主是课堂教学中的独立感”的论述有一定的局限性。教师的工作以课堂为中心,但这并非教师工作的全部。Short(2003)对“教师(专业)自主”的分析以教师的“工作生活”为视域,相对较为合理; Little(2000)的“自主的职业行为能力”的论述也不足以概括“教师专业自主”的全部领域; Tort - Moloney(1997)虽使用“自主性职业发展能力”的措辞,但其所述与 Little(2000)一样,忽略了教师在自身职业规划、专业学习方面的因素。Brown(1995)借用 Kamii 对于“自主”的界定对“教师(专业)自主”的界定,也与 Kamii 一样忽略了一个重要的问题,即教师实际无法也不应该排除外在奖惩进行判断与选择,而是在综合考虑多种因素之后所进行的权衡,奖惩具有合理性,教师须根据其所指向的管理原则进行调整,如果不合理,则应争取改变、协调,从而为其专业行为与专业发展创造有利条件。教师的专业行为和专业发展应与包括奖惩在内的外部环境实现良性互动,而非消极逃避或忽略。

(三)教师专业自主作为教师的专业特质

部分学者从对自主型教师的特征来对“教师(专业)自主”进行阐释(DeVries & Kohlberg 1987; Castle 2006; Barfield 2002; little 2007 等)。自主的

教师具有较好的协商技巧和强烈的学习意愿^[38],能够自行以理论为基础进行教学决策,自主计划、实施和反思教学^[39],经常对自己的教学行为进行反思,并不依赖他人做决定^[40],是自主的学习者、反思性实践者和教学情境管理者^[41]。这种对自主型教师特征的描述事实上是一种意识和能力取向的思考,也是对于“教师专业自主”概念进行自下而上的一种探索途径,具有一定的科学性。其问题在于,哪些教师可以作为“自主型教师”来分析似乎并无定论,这种观点因此也备受质疑。此外,自下而上的概括与概念界定是基于一定情景的,是完全以现实为基础的。概念界定本身是为理解概念和进行进一步研究与探索服务的,应以现实为基础,但也应具有一定的前瞻性,因此应将自下而上的概括与自上而下的推理的适度结合,在历时与共时的比较与分析中获得。

除了从教师个体内外视角的考量,一些学者则认为“教师专业自主”是一种理想的状态和发展境界,是一种专业特质(professional attribute)。台湾学者林彩岫指出,“专业自主性”是教师“基于专业知能从事与教学有关的工作时,能够自由地处理其工作,自由的沟通、研究与创新,不受他人干扰,且在心理上感到独立自由”^[42];刘春荣(1998)进而指出,“教师专业自主”是指“教师在教学、学校参与、或教师组织等专业领域内,能够依其专业知能,执行专业任务,不受外力干预,以维持专业品质的特性”^[43]⁸⁻⁹;钟启泉(2003)也认为“教师专业自主”是指教师在其专业领域里依其专业智慧,执行专业任务,包括课堂教学、学校或是组织决策,以维持其专业品质,及不受非专业的外界干预的状态”^[15]¹¹⁹。鲍同梅(2008)认为教师(专业)自主应分别从内外两个向度进行界定,“在对外的向度中是超越强制的自我解放,在对内的向度中是内部增能的自我超越”^[44]。

相对而言,这些论述的视野更为广阔,涉及了教师专业生活中除教学以外的其它领域,如研究、教师组织活动等,也为我们理解教师专业发展所要实现的目标提供了全新的认识。鲍同梅(2008)内外两个向度的分析结合了外部赋权与保障和内部增能的两

^① 原文为“work life”,鉴于原文中两词的搭配及其上下文含义,笔者推测其所表达的含义应与国内部分学者所指的“专业生活”较为接近。有关“专业生活”的论述参见周勇:《学习文化研究与教师的专业生活挑战》,载《全球教育展望》2006年第11期第43-46页;姜月:《教师专业生活方式解析》,《教育导刊》2011年第11期第63-65页;王鉴:《“教育与生活”问题之问对》,《当代教育与文化》2012年第1期第1-7页。

方面因素,认识到了了“教师专业自主”是内外因共同作用的结果,具有一定的启示意义。但就教师专业自主研究本身而言,其界定稍显抽象。

(四)多视角的综合界定

教育学领域对于这一概念的界定是以变革教师实践作为直接目的的,有实践导向性特点,隐含了一种多视角综合界定的需求。部分学者因此对“教师专业自主”进行了多视角的综合界定,即其概念界定包含了权利与自由、责任、能力、意识等多个方面。Aoki(2000)从能力和权利两个角度出发强调了教师之所以自主在于其“作出教学决策时所表现出来的能力、自由和责任三方面的特点”^[45];黄景(2005;2007)和 Benson(2007)则从“社会—动机”、“技术—心理”和“批判—政治”三个层面将“教师(专业)自主”理解为“教师对自己的教学和在教学中的学习进行控制的意愿、能力和自由权”^[46-48]。另外,鲍同梅(2008)从内外两个向度的划分也基本可以理解为一种综合视角的审视。

这种概念分析的思路一方面为规避片面看待“教师(专业)自主”及其现实路径奠定了学理基础,另一方面有助于我们回过头来以更全面(comprehensive)的眼光重新审视哲学、伦理学领域所探讨的“自主”。这种多视角综合分析的思路至少对于我们两点启示:一是任何一个概念的界定都与界定者的出发点和要解决的问题有关;二是“教师专业自主”事实上应是一种概念集合,也具有体系性,无论任何一种视角的界定都无法全面地概括“教师专业自主”的特征,原因在于我们所概括的是“教师专业自主”这个概念集合中的不同概念子集和基本概念,即:“教师自主”、“教师专业自主”、“教学自主”、“教师专业自主权”、“教师专业自主意识”、“教师专业自主能力”、“教师专业自主行为”、“教师专业自主性(特征)”等。

(五)概念论证的焦点及其思考

从上述分析可以看出,有关教师专业自主的概念论争基本集中在一个焦点,即教师专业自主是属于外部赋权还是内部建构。观点论证基本可以分为三种:第一种是认为教师专业自主属于外部赋权的范畴,更多从权力、自由保障的视角进行分析,其关注焦点是如何使教师感到他们在工作生活中拥有或能够创造机会,认识到那些政策中蕴涵的东西能

让他们自由地作出充分的决定,在此基础上付诸行动并承担行为后果的责任;第二种则是认为教师专业自主属于内部建构的范畴,更多从意识、能力养成的视角进行论述,其侧重点在于如何使教师具有专业自主的意识和驾驭这种外部赋予的权力的能力,从而更好地实施专业判断,负专业责任,能参与校务决策,并藉此以提升教师专业素质,增进学生学习,并促进学校进步,发挥教育功能;第三种则是相对较为折中的,认为教师专业自主不仅包含权力与自由,更包括责任与能力,是二者的总和。

教师的职业是一种复杂的脑力劳动,这种劳动需要极大的灵活性、创新性和示范性,其对象为具有独立个性和思考能力的学生。专业自主之于教师职业的独特性在于不仅要在专业生活中实现“自我”的自主,更要通过各种形式的教育活动培养学生的自主能力和意识,使其逐渐实现自主发展。就文献而言,外部赋权说与内部建构说之论争似乎并不是绝对地支持教师专业自主来自外部或者教师主体的问题,而是其实现受到的外部限制更多一些还是内部限制更多一些的问题。教师的专业生活是一个以教师为主体和中心的微观教育生态系统,教师与其他主体、环境之间、其他主体与环境之间的多元互动构成了这个教师专业自主实现的场域,这决定了教师专业自主概念的复杂性、层级性和体系性。也就是说,任何时空差异和教育变革可能会促使其限制性主要体现在外部环境或者教师主体,但绝对无法改变其在主体与环境内外因互动中生成和发展的这一事实。理解和培养教师专业自主都应从教师专业生活的教育生态系统属性出发,将其视为一个具有层级性的由诸多下义概念集合和基本概念所组成的概念体系。

三、“教师专业自主”的概念体系

如果要描述“自主”概念集合中基本概念之间的逻辑关系,我们可以说,“自主”就是个体或团体在一定的“自主权利”环境下,由一定的“自主意识”引导实现自身的“自主性”,并藉此实施自身的“自主权力”,将其“自主能力”转化为显在的“自主行为”。对于各个层级的基本概念,我们可以在概念结构体系中进行界定。基于文献分析,我们认为,教育与教师的专业生活具有生态系统性、价值人文性、角色

复杂性、范围广泛性等特征,这在一定程度上决定了教师专业自主概念的复杂性和体系性。在笔者看来,“自主”与“专业自主”、“教师专业自主”都属于概念集合,要对其内涵加以分析,就必须在关系中进行,必须分析这个集合中概念的纵向(上下义)和横向关系。

“教师专业自主”是什么?文献告诉我们,是权利(力),是意识,是能力,是一种状态和特质,是个体要通过发展达到的一种目标,甚至对于一些学者而言还是它们的叠加。我们知道,权利、权力、意识、能

力、水平或者特性(如自主性)都是不同的概念,是属于不同领域和层次的,通过简单的叠加无法对其进行科学的界定,一方面只能让读者感受到其复杂性,而无法明白它们究竟是什么,另一方面也为术语使用的混乱和理解上的误解埋下了伏笔。笔者认为,科学的做法是将“自主”、“专业自主”、“教师专业自主”等概念作为不同层级的概念集合来理解,在不同层级的概念集合中分析其所包含的基本概念,实现体系化、明晰化,避免术语上的混乱,为后续研究及其读者理解提供方便。

表1 “自主”的概念体系

个体自主的领域				自主的基本概念				
职业群体	专业生活	学科	核心工作	权利/权力	意识	能力	特质	行为
教师	教育	EFL	教学	◆	◆	◆	◆	◆
医生	医学	牙科	手术	◆	◆	◆	◆	◆
律师	法律	税法	诉讼	◆	◆	◆	◆	◆

如表1所示,个体的“自主”呈现了“职业群体—专业生活—学科—核心工作”逐渐具体化的不同的层级,每一个具体层级上的“自主”都是前一概念集合的子集;而在这些子集中分别包含了“自主权利/权力”、“自主意识”、“自主能力”、“自主性”和“自主行为”等基本概念。以教师、医生和律师的自主为例,其专业生活领域的自主应属于“专业自主”,分别可以表述为“教师专业自主”、“医生专业自主”和“律师专业自主”等概念集合,而其专业生活以外的“自主”则不能视为专业自主。就“教师专业自主”这个概念子集而言,亦可以分为更加细化的下义概念子集,如“教师专业行为自主”(如“教学自主”等)、“教师专业发展自主”等^①,在特定的学科和研究发展阶段,每一个概念子集又可以衍生一定数量的下义概念集,如“英语教师专业自主”、“语文教师专业自主”等,不同教育阶段教师的专业自主也可以分为“基础教育教师专业自主”、“职业教育教师专业自主”、“高等教育教师专业自主”等。相关的概念分析应在“个体自主”这个大的概念体系中结合其自主的领域及所包含的基本概念进行界定、划分和论述,以厘清概念集合与概念子集、基本概念之间的上下义关系。

通过对“个体自主”概念的体系性进行分析,我们可以发现多视角综合性概念界定值得商榷的地方在于他们将“教师专业自主”的权利与权力、意识、能力、自主性等都放在同一层级概念集合的位置进行了界定。我们以此为基础来审视国内外文献对于“教师专业自主”概念的论争,则可以发现其至少存在以下三方面的问题:

一是“教师自主”与“教师专业自主”概念的区分问题:哲学和伦理学领域对于“个体自主”的探讨事实上是一种高度的抽象概括。而对于教师、医生和律师等具有特定职业身份的个体的“自主”进行探讨之时,只是将个体的自主具体到了某个特定职业群体而非其专业生活。“教师自主”事实上是对教师作为个体的“自主”进行的探讨,教师作为生命个体有其特定的专业生活、社会生活和家庭生活,其“自主”应包括这几方面的内容,教师作为专业人员的“自主”远非其“专业自主”这么简单,一言以蔽之,专业人员的“自主”在内涵上远大于其“专业自主”。这是我们区分“教师自主”与“教师专业自主”的重要出发点。“教师专业自主”是教师在其专业生活领域的自主,是“教师自主”在其专业生活领域的映射和具体

^① 笔者引用“生活自主”、“社会交往自主”、“家庭自主”等概念集合的目的在于说明概念集合的复杂性和科学界定的重要性,并非强调这些概念一定存在或应该被学界所接受。关于这些概念集合的合理性与现实性不在笔者的探讨范围之内。

体现。国外及中国香港大多文献使用“教师自主”，并将其阐释为教师在其工作生活中或教学中的自主是不妥当的；相对而言，我国台湾地区的文献大多使用“教师专业自主”这一术语，而我国大陆地区则有“教师自主”、“教师专业自主”两种表述，笔者所及文献几乎无一例外地集中在教师专业生活领域，且有部分文献在同一成果中交替使用两种术语。国内外对于“教师自主”和“教师专业自主”的论述目前尚未见对于教师在家庭生活及专业以外其他社会生活领域自主问题的探讨。笔者认为，以“教师自主”代替“教师专业自主”并不合理，就像教师发展不等于教师专业发展一样，我们应将两种概念作以区别，这对于读者理解及其后续研究十分重要。

二是部分学者在从不同视角进行概念界定时对其他视角的界定的批判有失妥当，没有认识到其所谈论的事实是教师（专业）自主概念集合中的不同基本概念，也未深入思考其间的关系。因此，笔者认为，有必要对“自主”“教师自主”“教师专业自主”及“教学自主”等不同层级的概念集合及其相关基本概念进行区分。学者们从权利与自由视角对于“教师专业自主”的界定属于对“教师专业自主权利”与“权力”的探讨，而从意识与感知角度的诠释则涉及的是“教师专业自主意识”；能力视角的分析所论述的是“教师专业自主能力”；将其界定为教师的专业特质则说的是“教师专业自主（特）性”。任何一种视角的观点无法推翻其他视角论述的根本原因不在于其是否合理，而是谈论的根本不是同一基本概念，我们在论述“教师专业自主”这一概念时应充分考虑其出发的视角和自身所在视角的关系，从权利与权力、意识、能力、行为、特性之间的区别和联系中去理解。

三是部分学者使用“教师自主”或“教师专业自主”的概念，却将视域局限于课堂教学，并不提及与教师课堂教学以外的其他专业生活领域的自主问题及其相互关系，有将“教师自主”“教师专业自主”与“教学自主”等同之嫌。教师从事的是教育工作，课堂教学虽为教师工作的核心却非全部，以偏概全的做法亦不妥当。笔者认为，研究者一方面要充分考虑自身所论“教师专业自主”的视角与其他视角的关系，另一方面也应根据自身所涉及的教师专业生活、家庭生活或社会生活的具体领域和核心关注点，恰当选择概念进行界定和分析，确保其论述的科学性

和表达的准确性。

从政治词汇“autonomia”一词的首次出现到教育领域的“学习者自主”，再到“教师自主”“教师专业自主”“课程自主性”及“教师—学习者自主”和“教师教育者自主”概念的提出，“自主”概念的的内涵在不断发展和完善。教育学领域对于“教师专业自主”概念的论争既继承了哲学、伦理学等领域论争的视角和传统，又结合了教育及教师工作专业性特征，概念界定呈现百家争鸣的局面。这一方面深化了我们对于“教师专业自主”概念的认识，另一方面也有概念混淆引起的负面影响。“教师专业自主”是教师在其专业生活情景中所形成的独特的自主，体现在教师积极主动争取与维护自身权利、协调专业生活关系、规划和实施专业行为、实现专业发展的行为中的。对于“教师专业自主”概念的界定和分析及其相应的理论与实证研究应充分考虑研究者本身所切入视角的独特性和局限性，在“教师专业自主”概念体系中加以理解，准确选择术语进行界定和深入分析。需要说明的是，鉴于文献获取及分析能力的限制，本文仅对于可及中、英文文献进行了分析，不当之处概由笔者负责，并敬请读者批评指正。

参考文献：

- [1] Call-Saunders, A. M. The profession [M]. Oxford: Clarendon Press, 1933.
- [2] Greenwood, E. The Attributes of a Profession[J]. Social Work, 1957, Vol. 2(3):45-55.
- [3] 刘春荣. 教师专业自主与学校教育革新[C]//高华强. 学校教育革新专辑. 台北:台湾师范大学,1997:97-116.
- [4] Smith R. C. Teacher Education for Teacher-learner Autonomy[EB/OL]. 2001-homepages. warwick. ac. uk.
- [5] Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., & Riley, G. L. The Impact of Institution Size and Complexity on Faculty Autonomy [J]. The Journal of Higher Education, 1973,44(8):532-547.
- [6] 王宪平. 专业自主视阈中的教师专业发展[J]. 内蒙古师范大学学报:教育科学版,2008(3):126-129.
- [7] Connell, R. W. Teachers' work[M]. Sydney: George Allen & Unwin, 1985.
- [8] Becker, H. S. Schools and Systems of Stratification. In A. H. Halsey, J. Floud & C. A. Anderson (eds.) Education, Economy and Society [C]. London: Collier-Macmillan, 1961.

- [9] Lortie, D. C. School-teacher: A Sociological Study[M]. London: The University of Chicago Press, 1975; Wilson, B. R. The Teacher's Role: A Sociological Analysis[J]. British Journal of Sociology, 1962(13):15-23.
- [10] Grace, G. The State and the Teachers: Problems in Teacher Supply, Retention and Morale[M]. Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.
- [11] Etzioni, A. Teachers, Nurses, Social Workers. In a Etzioni (ed.) The Semi-professions and Their Organizations [C]. New York: Free Press, 1969.
- [12] Hoyle, E. Professionalization and Deprofessionalization in Education. In E. Hoyle & J. Megarry (eds.) World Yearbook of Education 1980 [C]. London: Kogan Page, 1980.
- [13] Waller, W. The Sociology of Teaching [M]. New York: Russell & Russell, 1932:378-379.
- [14] Fullan, M. . The New Meaning of Education [M]. 武云斐,译. 上海:华东师范大学出版社,2010:45.
- [15] 钟启泉.“教师专业化”的误区及其批判[J]. 教育发展研究,2003(3):119-123.
- [16] Hargreaves, A. & Fullan M. G. . Understanding Teacher Development[M]. New York: Teachers College Press,1992.
- [17] Lieberman, M. Education as a Profession[M]. New York:Prentice,1964.
- [18] Legatt, T. Teaching as a Profession. In J. A. Jackson (ed.) Professions and Professionalization [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- [19] http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL__ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- [20] <http://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy?show=0&t=1384352522>.
- [21] 辞海编辑委员会. 辞海:缩印本[M]. 上海:上海辞书出版社,1979.
- [22] Darwall, S. . The Value of Autonomy and Autonomy of the Will[J]. Ethics, 2006: 263-284.
- [23] 陈颖. 自主学习模式下的教师自主研究述评[J]. 黑龙江高教研究,2012(5):84-86.
- [24] Hawthorne, R. K. Curriculum in the Making: Teacher Choice and the Classroom Experience[M]. New York: Teachers College Press, 1992.
- [25] Pearson L. C. , Hall B. W. Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale[J]. Journal of Education Research,1993,86(3):172-178.
- [26] Erpelding, Connie J. School Vision, Teacher Autonomy, School Climate, and Student Achievement in Elementary Schools [D]. Cedar Falls: University of Northern Iowa, 1999.
- [27] Giroux, H. A. Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning[M]. Granby, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc. , 1988:128.
- [28] Anderson, L. W. The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers[J]. International Review of Education, 1987, (33):357-373.
- [29] Benson, P. Autonomy in Language Teaching and Learning[J]. Language Teaching,2007,40(1):21-40.
- [30] Friedman, Isaac A. Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement[J]. Educational and Psychological Measurement, 1999: 58-76.
- [31] Greene, M. . Landscapes of Learning[M]. New York Teachers College Press, 1978:117.
- [32] Ellsworth, E. Why doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy[J]. Harvard Educational Review, 1989(59): 297-324.
- [33] Brown P. U. Teacher Autonomy[D]. Oklahoma State University, 1995.
- [34] Street, M. S. & Licata, J. W. Supervisor Expertise: Resolving the Dilemma between Bureaucratic Control and Teacher Autonomy[J]. Planning and Changing, 1989(20):97-107.
- [35] Short, P. M. Defining Teacher Empowerment[J]. Education, 2003: 488-492.
- [36] Little, D. . We are in It Together: Exploring the Independence of Teacher and Learner Autonomy[Z]. Paper Presented at Autonomy 2000, University of Helsinki Language Centre, 2000, September 7-9.
- [37] Tort-Moloney, D. Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework[J]. CLCS Occasional Paper, 1997 (48). Dublin: Trinity College.
- [38] Barfield, A. Restrictions into Resources: Learner Autonomy and the Literature Review. In A. S. Mackenzie & E. McCafferty (eds.) Developing Autonomy. Proceedings of the JALT CUE Conference2001 [C]. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group, 2002:137-146.

- [39] DeVries, R., & Kohlberg, L. Constructivist early Education: Overview and Comparison with Other Programs[M]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1987.
- [40] Castle, K. Autonomy Through Pedagogical Research [J]. Teaching and Teacher Education, 2006: 1094-1103.
- [41] Little, D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited[J]. International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching 2007, 1(1): 14-29.
- [42] 林彩岫. 影响国民中小学教师专业自主性的因素[J]. 台中师院学报, 1991(5): 79-92.
- [43] 刘春荣. 教师专业自主[J]. 教育资料集刊, 1998(23): 25-38.
- [44] 鲍同梅. 教师自主: 一种审视教师发展的视角[D]. 上海: 华东师范大学, 2008: 26-27.
- [45] Aoki, N.. Aspects of Teacher Autonomy: Capacity, Freedom and Responsibility [Z]. Paper Presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language, 23 (2): 175-181.
- [46] Huang, J. Teacher Autonomy in Language Learning: A Review of the Research. In K. R. Katyal, H. C. Lam & X. J. Ding (Eds.), Research Studies in Education[C]. 2005 (3): 203-218). Faculty of Education, University of Hong Kong. 2005.
- [47] 黄景. 基于课程标准的教师和学习者自主性研究[J]. 课程·教材·教法, 2007, 27(8): 77-81.
- [48] 黄景, P. Benson. 第二语言教育的教师自主性研究[J]. 外语与外语教学, 2007(12).

The Disputes and Reflection on the Concept of Teacher Professional Autonomy

MU Bao-long

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: Disputes on the concept of “teacher professional autonomy” share similar perspectives and traditions with the disputes on the concept of “autonomy” in the areas of philosophy and ethics, and concern the professional features of education as well as teachers’ work. The disputes in the aspects of rights and freedom, awareness, ability and professional features actually describe the various conceptual subsets and basic concepts in the conceptual system of “teacher professional autonomy”, which is the fundamental starting point and prerequisite for us to understand and classify relevant concepts.

Key words: teacher professional autonomy; external empowerment; internal construction; conceptual disputes

(责任编辑 李 涛)