

技术化、伦理化与意义化： 教师专业化的三维内涵

杨道宇 李栋

(渤海大学 教育学院, 辽宁锦州 121000)

[摘要] 教师队伍建设是个历久弥新的话题,必须根据时代发展需要赋予新的内涵,尤其是在教师职业面临“信息化”“道德滑坡”“职业枯竭”等时代挑战的今天。通过文献分析和教学经验的现象学反思,本研究发现在现代社会,教师专业化首先意味着“技术化”,即让教师掌握解决教育问题所需的专业知识与技术,从而使教师能够更加有效地达成教育目的。不仅如此,现代社会还期望对教师进行“伦理化”,从而将外在的教师职业规范转化为教师内在的职业责任意识,使教师能依据职业规范的要求展开自己的教学行动。然而,“技术化”与“伦理化”虽有助于教师将工作干好,将工作干对,却难以让教师在教育生活中找到教育的价值,找到自己的生命意义。为此,教育专业化还须“意义化”,从而使教师发现教育的真谛,并在教育中找到自己的人生使命。本研究希望能引发教师教育课程标准、教师专业标准等教师队伍建设标准体系对教师专业化“意义之维”的重视,注重技术化、伦理化与意义化三者的有机融合。

[关键词] 教师专业化;技术化;伦理化;意义化

[中图分类号] G424.21

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2014)05-0038-07

促进教师专业化虽已成为教师教育的一种共识,但人们对教师专业化的理解却常常偏于一隅:要么偏于技术旨趣的追求,将教师专业化简单化为技术化,将教师训练成能够高效解决教育问题的“技师”;要么偏于实践旨趣的追求,将教师专业化简单化为伦理化,将教师规范化为能够依据外在教师职业规范展开教师实践的“道德实践家”;而很少顾及教师专业化的解放旨趣——将教师专业化视为一种意义之旅,从而使他们发现自己的人生使命,发现教育的真谛^①。实际上,依据哈贝马斯的知识与兴趣理论,教师专业化可以看成是技术旨趣、实践旨趣与解放旨趣的统一。技术旨趣维度体现为技术化,实践旨趣维度体现为伦理化,解放旨趣维度体现为意义化,三者相互补充,共同构筑了教师专业化的三维内涵(卢乃桂等,2007)。

一、教师专业化即技术化

在现代社会,“专业”首先意味着“技术”,“专业化”首先意味着“技术化”。教师专业化的首要内涵便指向了“技术化”,既包括显性技术化,又包括隐性技术化:前者主要表现为学科知识化和教学技术化,后者主要表现为场域心智化。通过显性技术化,教师掌握的是普适的教学知识与技术;通过隐性技术化,教师掌握的是个体化、情境化、体验化的教学知识与技术。两者共同构筑了教师专业化的“技术内涵”。

(一)教师专业化即学科知识化

学科教学是当今教学领域专门化的主要标志,进而使得“学科知识”成了教师的“本体性知识”,成了教师安身立命之根,因而掌握学科知识便成了教

[收稿日期] 2014-05-19 **[修回日期]** 2014-08-30

[基金项目] 2014年辽宁省社科联项目“教育综合改革的基本特征与推进策略研究——以辽宁省所承担的8项国家级试点项目为例”(2014lslktzjy-06)和辽宁省教育科学规划2014年度基地专项课题“课理解的客观性立场”(JG14ZX08)

[作者简介] 杨道宇,博士,渤海大学教育学院副教授,硕士生导师,研究方向:课程与教学论(yangdaoyu530@163.com);李栋,渤海大学教育学院在读研究生,研究方向:课程理论。

师专业知识结构的核心追求,这一点已成为国内外教师专业化研究的共识。国外以舒尔曼(Shulman)、雷诺兹(Reynolds)和格拉斯曼(Grossman)等为代表的教师专业知识结构研究将学科知识作为教师专业知识结构的核心;国内的教师专业化研究亦将学科知识列为教师专业化的根本,认为教师的最佳知识结构应以自身所教学科的学科知识为基础(林崇德,2002)。从这一意义上讲,教师专业化意味着学科化,即让教师掌握所教科目的学科知识。

教师所要掌握的学科知识是个知识丛,至少包括学科知识、学科课程知识和学科课程开发知识三类:教师对学科知识的掌握主要表现在对所教学科的事实性知识、概念性知识、程序性知识和反省认知知识的熟悉,对所教学科的探究过程与方法的熟悉,对所教学科专业精神的认同,对所教学科研究领域和边界的熟悉,对所教学科领域研究人员及其成果的熟知,对所教学科临近知识领域的了解等。教师对学科课程知识的掌握则主要表现为所教学科的教科书与课程标准等教学材料的熟悉,即对教学内容的熟知。学科知识与学科课程知识是一对既相互有别又联系密切的知识领域:学科知识是对学科内在知识体系的关注,关注的是学科知识本身,而学科课程知识则是对学科教学“教什么”的关注,它关注的是学科知识的教育性;学科知识要实现自己的教育性,必须转化为学科课程知识,这种转化主要通过课程开发来实现,课程开发则是对学科知识进行教育学化的过程。因此,教师专业化不仅表现为对学科知识与学科课程知识的掌握,也表现为对课程开发知识的掌握,即对将学科知识转化为学科课程知识的过程与方法的掌握:掌握学科知识是教师“教什么”的基础,没有这个基础,教师的学科课程知识就没了“源头”,就可能变成一潭死水,甚至是一杯死水。但这并不意味着教师仅仅掌握学科知识就够了,教师必须能在此基础上将学科知识转化为自己的“教学内容”——学科课程知识,只有这样,才可能胜任教学。早期教师专业化研究过于关注学科知识与学科课程知识的静态划分,较少关注如何将两者有效连接起来,因而倾向于忽视教师对课程开发知识的掌握。现代的课程与教学改革倾向于将教师视为课程开发者,因而比较注重教师对课程开发知识的掌握,正像中国教育部2011年出台的《中学教

师专业标准(试行)》将课程资源的开发技术作为教师的专业知识一样,这种实践倾向使教师的学科知识在事实上被分为学科知识、学科课程知识和将学科知识转化为学科课程知识的学科课程开发知识三类。

(二)教师专业化即教学技术化

“专业化即技术化”是现代社会各种行业专业发展的显著特征。较早对“教师专业化即技术化”进行系统论述的是夸美纽斯,他在《大教学论》一书中将教学视为“把一切事物教给一切人的全部艺术”,即教导教师如何掌握教学技术。从此,教师越来越被定格化为“技师”,一种有效达到教学目的的技师,一种将教学内容有效教给学生的技师,一种有效控制教学的技师,一种有效促进学生学习的技师。于是,“有效教师”成了教师专业化的价值追求:“教学目的效益化——教学分工的精细化——教学控制的严格化——教学过程的技术化——教学评估的指标化”,这种模式越来越成为今天教师专业培训与发展的常态(曹永国,2013)。因此,教师的技术标准便成了教师专业化关注的焦点,教学名师最为核心的专业表达便成了精湛的教学技术(李源田,2013)。因此,开发一套培育有效教师的普适性教学技术成了教师专业化的当务之急。

在这种背景下,国际培训、绩效与教学标准委员会(IBSTPI)对教师的能力标准进行了详细考察,并将其归纳为五个维度:第一,在专业基础方面,主要表现为能有效地沟通与交流,能及时提升自己的专业知识与技能,知道如何遵循道德规范与法律,知道如何树立与维护职业声誉;第二,在计划与准备方面,主要表现为有效的教学设计技术;第三,在教学方法与策略方面,主要表现为在激发与维持学习动机、课堂表达、提问、解释与反馈、知识巩固、知识迁移、媒体使用等方面的技术;第四,在评估与评价方面,主要表现为有效的教学成绩评估技术;第五,在教学管理方面,主要表现为有效的教学绩效改进技术(克莱因,斯派克特等,2013)。这套能力标准一经面世便受到了广泛关注,世界各国纷纷制定本国的教师能力标准,中国教育部亦于2004年推出《中小学教师教育技术能力标准(试行)》。

此外,随着信息化对教育变革影响的加深,信息技术能力在教师技术能力中的地位变得日益重要,

为教师的信息技术能力制定标准愈来愈成为世界性趋势,联合国教科文组织为此提出了“教师信息化能力框架(ICT-CFT)”,包括六个维度:理解信息化在教育中的作用;课程设计和成绩评估;教学法;信息技术;组织理论和行政管理;教师职业学习(熊建辉,2013)。中国教育部亦于2014年提出《中小学教师信息化技术应用能力标准(试行)》,从技术素养、计划与准备、组织与管理、评估与诊断、学习与发展五个维度对教师应用信息技术提出了基本要求和成长性要求(教育部,2014)。总之,教学技术化越来越成为教师专业化的主流与方向,以促进教师有效教学的知识与技能培训越来越成为各国教师培训的基本追求。

(三)教师专业化即场域心智化

教师专业化作为技术化过程,仅仅强调显性技术化过程是不够的,还必须重视默会技术的形成。因为教师懂得“如何做”的过程,不仅是教师获得学科知识与程式化教学技能的过程,更是教师对自己所置身教学场域进行心智化的过程,即教师在日常教学过程中对自己所处教学场域进行内化从而使其转化为自身心智图式的过程(戴维·斯沃茨,2006)。

教师的“场域心智化”主要表现为四方面:一是情境心智化,即对教学情境以及所含要素与关系的经验与理解。这里的教学情境,既包括宏观的教育情境,又包括中观的学校情境和微观的教室情境。对这些情境的觉知与理解是教师开展教学活动的基本前提。二是实践规则的心智化。教师所面临的实践规则既包括宏观的教育政策,又包括中观的校方规定和微观的课堂规则;既包括正式的显规则,又包括非正式的潜规则。掌握这些规则,并依据这些规则进行教学是教师个体扮演教师角色的根本依据,亦常常成为教师受到褒奖的根本原因(韦恩·K·霍伊等,2007)。三是做事策略的心智化,即对以教学策略为核心的各种做事策略的理解与掌握。这些策略既包括可以言传的策略,又包括只能默会的策略。掌握这些策略常常成为教师技术化的标志。四是教师个体实践风格的形成。教师的场域心智化过程不是教师对教学场域被动内化的过程,而是教师根据自己在教学场域中所据位置以及自己的个性特征对教学场域进行主动内化以形成独特实践风格的

过程,这种风格体现为三个层面:在价值层面,主要表现为对“什么才是有价值的教学”问题的个性回答;在知识层面,主要表现为对“如何达成有价值的教学”问题的个性回答;在实践层面,主要表现为应对各种教学事件的独特方式。

二、教师专业化即伦理化

“技术化”虽因今天技术理性的盛行而成为教师专业化的首要关注对象,但“技术化”并非是教师专业化的唯一追求:社会不仅期望教师能将要做的事做好,而且期望教师只做正确的事,“伦理化”因而成了教师专业化的另一关注点。

教师的伦理化包括两层含义:一是规范化,主要指建立教师职业规范,并以此劝导教师应如何行动的过程,关注的焦点在于教师外在的行为是否符合教师职业规范的要求,而不是教师的内在品质;二是德性化,主要指将教师职业规范对教师的外在要求转化为教师自身的职业责任意识,关注的焦点在于教师的内在品质,而非外在的教师规范。

(一)教师专业化即规范化

教师作为一种职业,其本质是一种社会角色,需遵从一系列的规范,这些规范勾画了教师行动的模板,规定了个体教师“应如何行动”。从这一意义上讲,教师专业化即建构教师职业规范,并以此劝导教师应如何行动的过程。实际上,世界各国的教师专业化过程都伴随着教师职业规范的建立和教师标准的建构,这些规范和标准成了教师行动的指南。

教师职业规范可分不同的类型:第一,依据专业性强弱,可分为一般性教师职业规范和专业性教师职业规范。由一般性教师职业规范向专业性教师职业规范转变,体现了教师专业化的方向,是经验型教师向专业型教师转变的重要方面(檀传宝,2005)。加强专业性教师职业规范建设是我国教师专业化所面临的一项重要任务。第二,依据强制性强弱,教师职业规范可分为法律规范和职业道德规范两类。前者由相关的教育法律、法规以及具体的教育教学规章制度组成,规定着教师“应该且必须如何行动”,而不管教师本人意愿如何,因为它是一种“权力性规范”,由强制性权力来保障这些规范得到执行;后者则是社会公众对教师的职业期望,它是一种非权力规范,主要通过社会舆论来使教师遵守,因而是一

种规定教师“应该但不是必须如何行动”的“非权力性规范”。然而,这并不意味着教师职业道德规范建设不重要,相反教师职业道德规范建设和教师法律规范建设同等重要,同样必不可少,因为教育作为道德事业,在更多的时候为职业道德规范所调节,而为法律规范所不及,例如我国《中小学教师职业道德规范》(2008版)的六条规范(爱国守法、爱岗敬业、关爱学生、教书育人、为人师表、终身学习)所规定的教学行为很少属于法律调节的范围。

建构教师职业规范的基本逻辑是形式主义的,因为它并不要求教师具有某种内在的道德品质,而只是要求教师在教学行动时必须符合教师职业规范,只是指明作为教师应该如何行动(吕耀怀,2009)。在形式主义看来,教师是社会角色的一种,教师进行教学行动只是一种角色扮演,而角色扮演只要求扮演者能够按照角色的要求扮演好相应角色,至于扮演者的内在品质如何则不加关注。因此,在这里,教师不必具有某种美德:德高者不必为师,为师者不必德高,只要遵守社会为教师所设定的职业规范即可。这种教师职业规范在更大程度上是为了防止教师作恶,即防止其作出教师职业规范所不允许的行为,而不是培养教师的内在德性。换句话说,教师职业规范的首要功能在于形成规范伦理,而非德性伦理,尽管教师职业规范有助于德性伦理的形成。因此,教师规范化只是要求教师的外在行为与职业规范相符,而不要求教师具有某种崇高的道德德性。

(二)教师专业化即德性化

然而,教师职业道德建设却不能止于教师的规范伦理,还必须将教师的外在要求转化为教师内在的责任意识,使教师具有德性,从而建立教师的德性伦理。其原因有三:一是规范伦理并不能防止品德低下的教师作恶,教师这种职业靠的不是外在的控制,而是内在的自律,因为教师在履行职责时具有高度的选择自由;二是规范伦理难以调动教师的教学积极性,诸多令行禁止的教师伦理规范不但没有帮助教师领会教学的本真,反而是规范越多,教师的反感情绪越强烈,愈来愈感到上课像是在完成一项没有趣味的任务,因而提不起精神(刘万海等,2013)。三是规范伦理难以培养教师的崇高德性,因而难有“其身正,不令而行”的感染力,从而难以赢得学生

的尊敬和信任,进而难以获得教育,尤其是道德教育的成功(布雷钦卡,2008)。

将外在的教师职业规范要求转化为内在的职业责任意识,是教师德性化的核心,其关键表现在两个方面:一是对教师职业规范所客观要求的教师职业责任的认知,既包括对肯定意义上教师“应做什么”的认知,又包括对否定意义上教师“不应做什么”的认知,还包括对自己是否有能力履行教师职责的认知,以及不履行教师职责后果的认知等。按照责任行为对象的不同,教师职责包括对自己、他人、单位、教育领域乃至社会与国家的责任等,然而首要的是对学生的责任(Fischman, et al., 2006)。对教师职责的认知是将客观的教师职责转化为内在的教师职业责任意识的必要前提条件:一个连教师职责是什么都不清楚的教师,是谈不上责任认同的。二是对教师职业责任的认同,即将社会赋予的教师职责——“教师该做之事”——这样的客观要求转化为教师主观认同的“份内之事”。教师一旦将社会对自己的要求转化为份内之事,会更加自觉地做其“该做之事”,并在履行与完成“该做之事”的过程中产生自豪感,反之则会因未履行或完成自身职责而产生内疚感与负罪感,这些情感会促使教师更好地履行职责。现在的问题是社会对教师的角色期待呈现扩大化趋势,要求教师完成的任务在激增,要求教师做的事越来越多,从而使教师个体愈来愈感到“不能胜任”,并且任务之间有时还存在相当大的冲突,从而使教师个体愈来愈感到难以满足各方的要求和期望,进而降低了教师个体对自身职业责任的认同度(卢乃桂等,2013)。

三、教师专业化即意义化

“技术化”使教师能有效达成既定的教学目标,“伦理化”使教师去做教师职业规范所规定的“该做之事”,并远离“不应做之事”,然而,“技术化”与“伦理化”并不是教师专业化的全部内涵,甚至不是教师专业化的深层内涵。教师专业化最深层次的追求在于“意义化”,即让教师从自己的职业生活中找到人生使命,找到教育的真谛。

(一)教师专业化即教师使命化

理想教师最为核心、最为深层的品质是教师使命(Korthagen,2004),而非教师的技术与道德,这就

使得教师专业化绝不能仅仅停留在技术与道德层面,而须在此基础上进入使命化层面,进而解决技术与道德所不能解决的问题——教师的存在问题。“技术化”和“伦理化”所解决的只是教师的生存问题,而没有解决教师的存在问题,此时的教师在自己的工作中难以体验到教师职业之于生命的意义,难以体验到教师工作的内在乐趣,难以体验到生命的自我实现。

作为过程,教师使命化包括被动化和主动化两个阶段。在被动化阶段,教师使命化指社会群体将教师的神圣使命与职责赋予教师个体的过程,教师个体所感到的是压在自己身上的责任与重担;在主动化阶段,教师使命化指教师体验到自身职业的内在乐趣,在自己的职业生活中找到生命的内在价值,找到自己生命之于他人的意义,找到属于自己的自我实现,从而自发地热爱所从事的职业。

在主动化阶段,教师使命化可以分为两个层次:教师职业使命感层次和超越性使命层次。在职业使命感层次,教师个体虽然初步具有教师使命,但还没达到自动化与习惯化程度,因而仍需要在自己的教师职业生活中去体验、感受和确认自己的使命,去追求自己的使命;在超越性使命层次,教师个体超越了自己的职业限制,超越了现存的各种偏见,超越了地域与时间的界限,站在“宇宙公民”的角度重新认识和体验教育之于自己的意义,此时的教师使命已经自动化和习惯化,因而具有极强的内在主动性,达到了“不为自我实现的自我实现”(张丽敏,2012)。教师专业化应将教师使命化境界从被动层次提升至主动层次,从而使教师实现“要我干”向“我要干”转变;从职业使命感层次提升至超越性使命层次,从而使教师使命走向返璞归真的自动化,走向有益于整个人类教育事业的“大爱”。

总之,教师使命化作为过程,是教师个体基于自身对教育价值的觉悟而主动形成自身教育信仰和人生信仰的过程,并通过“觉者为师”的方式完成自己的教师专业化,从而使自身处于自律、自信与自由的生命状态(叶文梓,2013)。

作为品质,教师使命化是教师个体对教师职业意义的觉知、体验与追求的统一。首先,教师使命化包含教师个体知道教师的职业使命,懂得教师职业对于他人的价值;其次,教师使命化包含教师个体通

过自己的教学生活而体验到作为教师存在的意义,包括作为教师的价值和责任及其相关联的成就感、满足感和幸福感等积极情感体验;再次,教师使命化包含教师在自己的教学生活中善于筹划自己的生命意义,敢于坚持自己的职业理想,勇于为自己的职业理想而不懈努力(杨道宇,2012)。从这一意义上讲,教师专业化不仅让教师获得对教育价值与使命的充分认知,更让教师获得积极的专业情感体验,自觉产生职业认同,使其将职业行为视为自己生命意义的实现,并通过自觉奋斗而不断提升自己的专业素养,因此需要这三种因素的良性循环(洪早清,2013):因对教育价值与使命的觉知而使自己的教师生活体验更清晰,使自己的教育行为更自觉;因积极的教育生活体验而对教育意义的追问更强烈,行为更不懈;因自己的不懈努力而对教育意义的觉知更充分,使自己的积极专业体验更饱满。

(二)教师专业化即教育本真化

“意义化”不仅意味着让教师在专业化过程中找到自己生命的意义,将教育工作视为自己要为之奋斗不息的人生使命,而且意味着让教师成为教育真谛的主动追问者,成为懂教育的觉者(曹永国,2013),成为自己教育实践的定义者。

其一,教师专业化即让教师成为教育真谛的主动追问者。教育真谛不是简单或一维的,而是多维、多层次的(马克斯·范梅南,2003),不是去情境化,而是镶嵌于情境之中的。教育真谛的复杂性使得教师不能简单地对待教育与教学,而必须将其视为一种开放的意义结构,一种有待自己亲身去体验、去发现的“全新的、可再造的境遇”,使得教师教育不能将教育真谛像送一件礼物一样送给教师,而必须让教师变成教育真谛的主动探寻者,主动追问“教育意味着什么”“教师意味着什么”“学生意味着什么”。

这种追问有两方面价值:从积极角度看,这种追问使教师能够更加深思熟虑地对待自己的教育教学行为,从而使自己的教育教学行为呈现出更多的意义(曹永国,2013);从消极角度看,这种追问使教师能够摆脱成为有效做事工具的危险,使教师不会成为按照既定脚本进行角色表演的“木偶”。

其二,教师专业化即让教师成为懂教育的觉者。“懂教育”不仅意味着“懂得别人给自己设定的教育

目的与任务”,更意味着懂得如何对既定教育目的与任务的合理性进行判断,懂得如何合理地为自己的教育活动设置适当的目的与任务;“懂教育”不仅意味着“懂得如何更加有效地达成既定教育目的”,更意味着懂得如何使达成教育目的的行为变得更加合理,从而在更大程度上增加教学的正面的非预期效益,同时尽可能地减少其负面效应;“懂教育”不仅意味着懂得干正确的事,将正确的事干好,进而使自己在教育行业中更好地“生存”下去,更意味着懂得在教育中发现自己的人生使命,找到自己的生命意义,进而使自己在教育行业中有意义地“存在”下去,使自己变成一个有意义的“存在”。教师专业化必须让教师变成一个“懂教育”的人,使教师个体不断接近“教育之为教育”的真谛,不断接近“教师之为教师”的真谛。

其三,教师专业化即让教师成为自身教育实践的定义者。教师专业化不仅意味着让教师主动地追问教育的真谛,更是让教师成为教育真谛的实践者。教育真谛的实践者有两种境界:一是懂得学生的身心发展规律和促进学生身心发展的基本原理,并努力使自己的教学行为符合这些规律与原理,从而使自己能够“站稳讲台”,立足教育界。处于该境界的教师虽然可以有效利用教育规律与原理来促进学生的发展,但由此形成的教育实践却是千人一面的共性化教育实践,因此并没有形成自己的教育风格。另一境界是在懂得利用教育规律进行教学基础上形成自己的个性化教育风格,能够根据自己对教育的洞察和自身的实际情况定义自己的教育实践,从而主动创设有益于学生差异发展的个性化教育(李润洲,2014)。从这一意义上讲,教师专业化是教师将自己的教育实践从共性化境界提升至个性化境界的过程。

四、结语

综上所述,教师专业化的内涵至少包括三个维度:技术之维、伦理之维和意义之维。从技术之维看,教师专业化意味着使教师具备有效进行教育活动的技术;从伦理之维看,教师专业化意味着使教师能够合乎规范地进行教育活动;从意义之维看,教师专业化意味着使教师能够在教育职业活动中发现自己生命的意义,发现教育的真谛。三者有机统一于

教师的职业活动之中,它们的有机结合不但保证了教师能将正确的事做好,而且能从中发现并实现自己的生命意义。寻求三者的有机结合应成为教师专业化的理想追求,虽然在不同的历史时期人们所刻意强调的维度总会有所不同。

[注释]

①我国教育部于2011年印发的《教师教育课程标准》从教育信念与责任、教育知识与能力、教育实践与体验三个维度对教师发展提出了目标要求,强化的是技术与伦理,极少涉及教育专业化的“意义之维”;2012年印发的《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》三个教师专业标准,从专业理念与师德、专业知识、专业能力三个维度对中小学及幼儿园教师的专业发展提出了基本要求,强调的依然是“技术”和“伦理”,而对“意义化”维度的教师专业化内涵涉及较少,并涵盖在“专业理念与师德”维度的论述中。

[参考文献]

- [1] 布雷钦卡(2008). 信仰、道德和教育:规范哲学的考察[M]. 彭正梅,张坤,译. 上海:华东师范大学出版社:183-184.
- [2] 曹永国(2013). 解决问题抑或追寻意义——对教师专业化的一种思考[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), (1):4-8.
- [3] 克莱因,斯派克特,格莱博斯基,泰贾(2007). 教师能力标准[M]. 顾小清,译. 上海:华东师范大学出版社:23-48.
- [4] 戴维·斯沃茨(2006). 文化与权力:布尔迪厄的社会学[M]. 陶东风,译. 上海:上海译文出版社:120.
- [5] Fischman, W, DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds[J]. Cambridge Journal of Education, (3):383-384.
- [6] 洪早清(2013). 教师专业成长:认同、养成、生发[J]. 课程·教材·教法, (12):99.
- [7] Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education[J]. Teaching and Teacher Education, 20(1):20.
- [8] 林崇德(2002). 教育与发展[M]. 北京:北京师范大学出版社:231.
- [9] 李润洲(2014). 定义自己的教育:教师专业成长的原点诉求[J]. 教育科学研究, (3):74.
- [10] 李源田(2013). 论教师专业发展的“五度”境界:名师的素质表征[J]. 课程·教材·教法, (2):88.
- [11] 刘万海,孔美美(2013). 论当代教师专业伦理的重建[J]. 教师发展研究, (4):30.
- [12] 卢乃桂,王丽佳(2013). 教育改革背景下的教师专业性与教师责任[J]. 教师教育研究, (1):1-2.
- [13] 卢乃桂,钟亚妮(2007). 教师专业发展理论基础的探讨[J]. 教育研究, (3):17.
- [14] 吕耀怀(2009). 规范伦理、德性伦理及其关联[J]. 哲学动

态,(5):29.

[15] 马克斯·范梅南(2003). 生活体验研究:人文科学视野中的教育学[M]. 宋广文等译. 北京:教育科学出版社:101.

[16] 檀传宝(2005). 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J]. 教育研究,(1):48.

[17] 韦恩·K·霍伊,塞西尔·G·米斯克(2007). 教育管理:理论研究 实践[M]. 范国睿译. 北京:教育科学出版社:247.

[18] 熊建辉(2013). 以教育信息化推动教师专业化:访联合国教科文组织教师发展与高等教育司司长戴维·阿乔莱那[J]. 全球教育展望,(11):8.

[19] 叶文梓(2013). 觉者为师:教师专业化的超越与回归[J].

教育研究,(12):97.

[20] 杨道宇(2012). 学生实践能力的三维内涵[J]. 现代大学教育,(4):10.

[21] 张丽敏(2012). 教师使命的内涵及特征探讨[J]. 教师教育研究,(6):10-11.

[22] 中华人民共和国教育部(2014). 中小学教师信息技术应用能力标准(试行) [EB/OL]. [2014-8-15]. <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201406/170123.html>.

(编辑:李学书)

Technology, Norm, and Meaningfulness: Three Connotations of Teacher Professionalism

YANG Daoyu & LI Dong

(School of Education, Bohai University, Jinzhou 121000, China)

Abstract: *It is a historical and significant topic regarding how to build up teaching staff. Facing the challenges of informationization, moral decline, and occupation burnout, it is necessary for us to redefine the teacher professionalism. Through literature review and practice reflections 813042 study found that: In modern society, teacher professionalism first means mastering technology; that is, being able to use professional knowledge and technology to solve educational problems. Second, teacher professionalism means mastering norm; that is, being able to transform external teachers' profession norm into internal responsibility. Mastering technology and norm can make teachers do a good job and do their job well, but it is still difficult for teachers to find out the meaning of education and their life. Therefore, it is also an important component of teacher professionalism that teachers must understand the educational essence and their own educational mission. Thus, the connotations of teachers' specialization include at least three dimensions: the technical, ethical and meaningful. Dimension of "technology" commits teachers to do the things well, which includes: having teachers master discipline knowledge and subject matters, and have teachers use the technology effectively for their instruction. ; Dimension of "Ethical" guarantees that teachers do things right and be away from that the things they should not dodo, which includes the construction of teachers' code of conduct and the cultivation of teachers' morality. Dimension of "meaningfulness" ensures that teachers can find the meaning from their occupational activities, which includes teachers taking the initiative to pursue the meaning of educational activities, and teachers finding the value of education in their occupational activities and putting it into their educational life.*

Key words: *teachers' professionalism; technology; norm; meaning*