

论教师的学科专业属性

——九要素四层级理论模型建构

朱旭东, 欧阳修俊, 张 军

摘要:教师学科专业属性是教师全专业属性的重要组成部分,其内涵包含学科知识、学科能力、学科方法、学科技巧、学科文化、学科思想、学科伦理、学科思政、跨学科素养九个要素。掌握学科专业知识与能力是第一层级,掌握学科专业方法与技巧是第二层级,掌握学科文化与思想是第三层级,掌握学科专业伦理与学科思政是第四层级。从当前教育变革的要求出发进行分析,发现教师的学科专业属性不仅是教师获得专业资格和实现专业发展的基础,也会影响到教师履行专业职责和实现立德树人的教育目标。针对我国当前教师教育现状,培养教师的学科专业属性应该重点关注三个方面:一是建构指向教师学科专业属性的学科教师教育体系;二是建构面向职前教师的跨学科教师教育体系;三是促进学科专业、伦理专业、学习专业和教导专业的有效整合。

关键词:教师专业;学科专业属性;教师专业能力;教师专业成长

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)12-0138-08

2024年8月26日,《中共中央 国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》明确指出,要提高教师学科能力和学科素养^[1];将学科能力和学科素养作为教师教书育人的基础,贯穿教师发展全过程。学科是国家教育政策的核心话语。基础教育政策的“强基计划”也强调“基础‘学科’”,目的是选拔培养有志于服务国家重大战略需求且综合素质优秀或基础学科拔尖的学生^[2];高等教育“双一流”建设政策中也强调“一流‘学科’”。由此看来,“学科”在教育领域的弥散性决定了几乎所有教师都隶属于某一“学科”,并基于“学科”

开展人才培养、科学研究和社会服务而获得教师“身份”。因此,所有的学科都具有“育人”的功能,并最终落实到“学科”育人上。学科育人要求教师在教学中立足学科,又要超越学科,具有学科素养。从教师专业的角度来理解,就是指教师学科专业属性。“强基计划”“学科育人”等对学科教师教育,特别是对教师的学科专业属性提出了新要求,而目前对教师学科专业属性的认识不够全面。因此,有必要从当前的教育需要出发建构完整的教师学科专业属性。为此,本文从教师全专业属性出发,结合学科教师教育的要求,建构教师学科专业属性的内涵,并讨论教师学科

作者简介:朱旭东,北京师范大学教育学部部长、教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心主任、教授、博士生导师(北京 100875);欧阳修俊,人民教育出版社博士后,副教授(北京 100081);张军,西南大学教师教育学院副教授,教育学博士(重庆 400715)。

专业属性的价值和养成路径，以回答如下三个问题：教师学科专业属性是什么？教师学科专业属性有何价值？教师学科专业如何培养？

一、教师的学科专业属性的九要素四层级理论模型建构

教师的“全专业属性”是指一位教师在完成教会学生学习、育人和服务的使命中所表现出来的学、教和学科内容的基本属性，它具有缺一不可的完整性；基于教师“全专业属性”理论框架，教师的专业属性包括伦理专业、学习专业、教导专业和学科专业。^[3]这里我们需要建构出教师的学科专业的认识框架。这种框架表现在一位教师在大学学习的学科专业中，这是大学毕业必须具备的专业水平，而一旦进入中小学校，在以学科逻辑设计的教师专业工作环境中，教师最重要的学科专业工作就变成了围绕“科目”的教学，因此教师的学科专业的第二层次变成了“科目”的学科专业。显然，教师的学科专业存在着二元性结构：大学学科分类逻辑的学科专业和中小学教学科目逻辑的学科专业^[4]。基于以上过程逻辑，可以从九个范畴来理解和建构教师的学科专业属性，即教师学科专业属性包括学科知识、学科能力、学科方法、学科技巧、学科文化、学科思想、学科伦理、学科思政和跨学科素养九大要素。

（一）教师学科专业属性的要素

学科知识。它是教师知识的重要组成部分，也是决定能“教会学生学习”的关键基础^[5]，是教师学科专业属性的直观外显形式，是一名教师最基本的专业身份象征。根据学科教师教育二元属性，教师专业的学科知识属性包括大学学术学科的知识体系和中小学科目学科知识内容。其一，教师的学科知识是基于大学学术学科分科背景及其知识逻辑而来，例如，在大学学习过程中就确定了教师的学术学科专业，如汉语言文学、物理学，这决定了其将来能够教语文还是教物理。其二，教师学科知识又是基于中小学分科教学内容和具体的教材决定的，例如，物理和生物学等学科知识以及这些学科的教材，则是教师需要掌握的重要科目学科知识。总之，学科知识本身应同时兼具学术学科知识和科目学科知识二元

共生知识属性。

学科能力。它是教师教育的学科能力专业属性，学科能力是学科客观存在的内在要求，如数学学科能力客观存在的内在要求之一是运算能力，语言文学学科能力之一是写作能力，物理、化学等自然科学的学科能力的客观存在内在要求之一是探究能力等。具体而言，教师的学科能力指的是能够完成（科目）学科知识教授这一目标所具有的条件，如汉语言文学学科将来能教授语文课，数学学科将来能够教授数学课等。换言之，教师不仅要懂得学科知识，而且需要具备运用学科知识解决学科问题的过程性条件。因此，学科能力包括解决学科问题的效率，解决学科问题的个性心理特征，联系实践以解决学科问题的方法和技巧。

学科方法。它是教师理解学科知识和学科能力的路径，也是指导学生进行学科学习的前提。教师的学科方法不仅指教师需要具备所授学科的学术学科内容方法，而且应当具备科目学科教学与学习方法。学科内容方法是指各门学科本身的方法体系，如语文学科的“感通”，数学的“推断”等学科方法。学科教学方法是指教师根据不同学科的特点所采用的具体教学方式，它依赖教师自身的学科知识、能力以及对学科内容方法的把握。学科学习方法是教师基于学生的学习和认知规律，引导学生学习某门学科的方法，它一般建立在教师的学科内容方法和学科教学方法之上。总体而言，学科内容方法是一种学科本体的方法，它需要通过学科教学方法这一条件性方法，转为教师引导学生学习的学科学习方法。

学科技巧。这里的学科技巧具体是指学科学习技巧，它是基于学科知识和学科方法所生发的学科内的操作性程序的达成艺术。学科学习技巧是在熟练掌握学科方法基础上，对学科方法的丰富和创造性运用。每个学科都有自身的独特技巧，如数理化学科中的解题技巧与实验技巧。当然，学科学习技巧不是独立存在的，要与宏观学习方法和具体学习方式结合。例如，学习计划制订、学习时间安排、学习习惯养成等宏观的学习方法，还有如书写方法、记忆方法等具体的学习方法，此外还有借助现代信息技术学习和数字资源学习等，这些学习技巧是学科学习技巧的基础

和前提。学科学习技巧是学科方法的深化、具体化,其最大的特点在于创造性解决学科问题。教师学科技巧掌握是学科知识的熟练运用,也是学科能力的具体体现,更是学科方法的直接创新。

学科文化。学科文化涉及学科的知识体系、方法论和价值观等。学科文化首先是对学科知识的升华,也是学科知识教学的扩展形式。学科方法是学科文化的具体外显行为方式。学科价值彰显着学科文化的精神向度。教师掌握学科知识是从要素和系统的角度开展学习实践,掌握学科方法是为了从行为上与学科教学相适应,掌握学科价值能够保障学科知识传授的正确性。教师掌握学科文化则是从整体和宏观的角度对知识、方法和价值的深度加工。如果教师不掌握学科文化,就只能停留在就知识教知识层面,难以实现学科育人的价值旨归。可见,学科文化是教师不可或缺的学科专业属性。

学科思想。它是基于学科知识再加工和学科文化抽象化的特殊化观念系统。思想是人对客观事物的主观反映,是经过思维加工了的,符合逻辑的观点或者观念体系。教师在长期的学科知识发展过程中,不仅能产生反映客观事物规律的认识,而且形成了获得多数人赞同的具有独特性的学科观念体系,这就是所谓的学科思想。每个学科都有自己独特的思想,例如,数学学科中的函数方程思想、数形结合思想,物理学科的数字图像处理思想、概念规律形成思想,化学学科的守恒思想、定量思想等。教师学科专业思想属性要求教师跳出学科知识的局限,将知识融汇到学科整个发展历史背景之中,从更为宏观的视角理解知识本身,并在教授过程中引导学生理解思想是如何产生的。

学科伦理。它是基于学科教学逻辑以明确学科的教育性。学科教育性是指在学科教学过程中所包含的诸多价值因素和道德要素,其包含着既已存在的先行伦理知识,也包括学科教学互动过程中生发的伦理知识。因此,教师的学科专业伦理应从两个方面来理解:一方面是从学科知识的逻辑来看,学科伦理是学科知识中所包含的教会学生公平、正义与包容等道德品质的知识;另一方面是从师生关系的逻辑来看,不同学科在教育发生与互动过程中形成的学科教育性伦理,例

如,在化学学科中的土壤分析中讲授人与自然和谐共生的关系伦理。显然,教师学科专业伦理具有唯一性,其育人功能难以取代,值得教师高度重视。

学科思政。它是将思想政治教育与学科有机结合的教育理念和实践,是课程思政在中小学的具体实践形式,旨在通过学科内容的教学,引导和培养学生的思想政治素养,使其具备正确的世界观、人生观和价值观。学科思政是教师在讲好学科知识的同时,以多种教学方式积极融入思政教育,将学科育人与思政育人有机结合,实现课程思政具体化。例如,数学科目学科知识传授中穿插习近平新时代中国特色社会主义思想建设的成就等内容,激励学生关心国事、爱党爱国。学科思政作为学科专业属性的重要内容之一,要求教师要有坚定的马克思主义信仰,有浓厚的家国情怀,从内心深处愿意为实现共产主义理想和中华民族伟大复兴而奋斗。正如习近平总书记强调,传道者自己首先要明道、信道。^[6]

跨学科素养。它是教师突破学科之界,整合不同学科的知识,贯通不同学科的知识体系,更好地服务于学科教学,满足学生全面发展的需求。当前复杂多变的教育现实决定了任何单一的学科都无法解决复杂教育问题以及实现儿童全面发展的目标。^[7]因此,教师需要具备跨学科素养。教师的跨学科素养是指教师以本学科综合素养为基点,跨越或超越两个或两个以上学科,有效整合不同学科的知识点,以解决教育教学问题、培育学生核心素养的能力。这意味着教师一方面需要基于学科,以此为原点,融会贯通本学科的知识体系,包括学科知识、方法、能力、文化、技巧、思想,聚焦学科教学中的真实问题和学生学科学习中需要解决的关键性问题;另一方面,教师需要广泛涉及不同学科知识,寻找与本学科知识可以衔接的多学科知识体系中的联结点,实现跨学科的整合或多学科的超越。

(二) 教师的学科专业属性的理论模型

基于教师学科专业学习的过程逻辑以及九个基本素养,我们建构了教师学科专业学习的九要素四层级理论模型(见下页图1)。一方面,该模型基于教师学科专业学习过程逻辑而生发。具体而言,在职前阶段,教师(师范生)的学科专

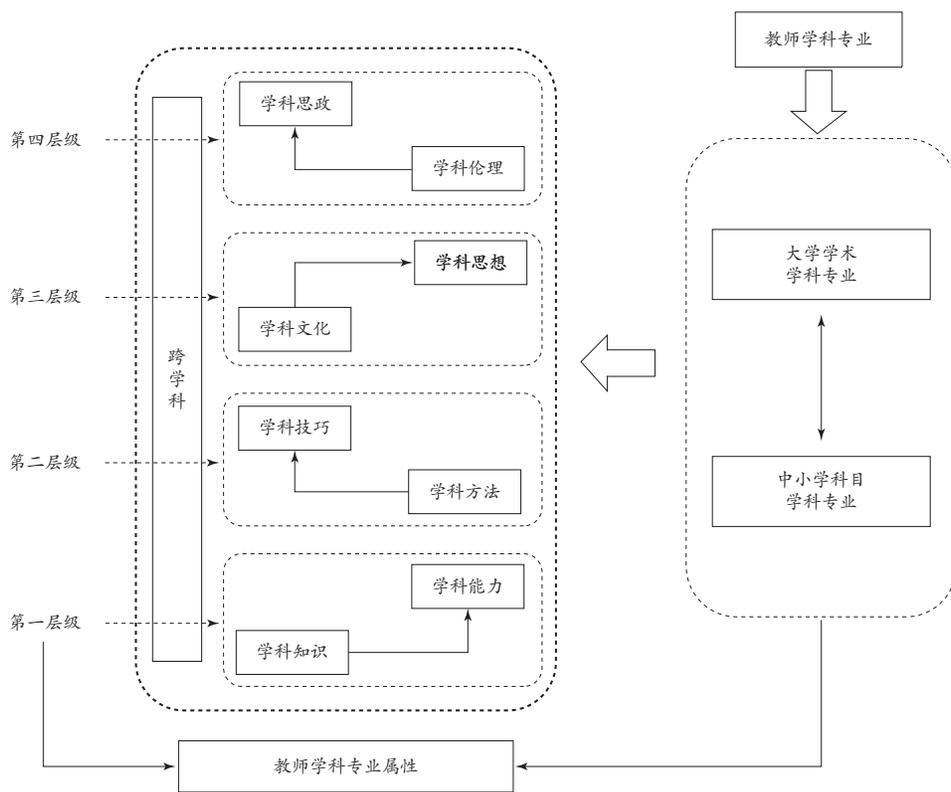


图1 教师学科专业属性九要素四层级模型图

业学习是基于大学学术学科分类逻辑的学科专业。因此，师范生所掌握的知识是倾向于一级学科门类的宽泛知识为基础的专业。在职后阶段，教师的学科专业学习则会倾向于中小学科目学科逻辑的学科专业，例如数学知识、科学知识等。在这一过程中，从师范生到职后教师的身份转变，使其所具有的专业能力也从大学学术学科知识转变为中小学科目学科知识。这种转变包括教师的教和学生的学，即解决教师如何把知识教给学生和如何让学生学会学习的问题。教师的学科专业属性所包含的九个要素综合体现了上述教师学科二元逻辑下的学科专业发展。

另一方面，从学科专业属性的内容来讲，教师学科专业属性体现为九大属性素养的不断进阶与发展。一般而言，教师更多停留在学科知识和专业能力发挥上。向前一步，教师则会在课堂教学过程中开始重视专业方法和专业技巧的发挥。当然，教师在课堂教学中只关注知识，不关注文化，只关注技法不注重思想，难以达成人才培养目标。故而比关注知识、能力、方法和技巧的更

高层级应注重教师专业文化和专业思想的提升，以推动课堂中教师教学文化和生发思想的可能性。即便如此，教师最根本的职责是为了育人，故而在有知识、能力、方法、技巧、文化、思想的前提下，最终是为了“为党育人，为国育才”，这就不仅要注重学科专业伦理，而且要注重学科专业思政。学科专业伦理主要从教育性角度关注人本身的生长，解决培养什么人的问题，学科思政则主要从党和国家视角出发，明确为谁培养人的问题。因此，教师的学科专业伦理、学科专业思政必不可少，也是最终目标。

此外，如果要从教学深度上来谈教师学科专业属性，掌握学科专业知识与能力是第一层级，掌握学科专业方法与技巧是第二层级，掌握学科文化与思想是第三层级，掌握学科专业伦理与学科思政是第四层级，也是最高层级。而跨学科素养则是贯通第一层级到第四层级的必备属性，是教师基于学科而又超越学科的关键素养。由此构成了教师的学科专业属性的九要素四层级模型。

二、教师的学科专业属性的价值分析

以上从教师全专业属性的视角对教师学科专业属性的内涵进行了建构。从内涵建构可以看出,本文探讨的学科专业属性超越了基本的学科知识和学科能力范畴,是从教师专业属性出发进行全面的建构。在此基础上,我们需要进一步明确教师学科专业属性的价值。分析发现,教师的学科专业属性是实施“强基计划”和培养学生学科核心素养的基础,是重构教师资格考试内容、教师培养课程体系、教研体系和课堂教学结构的基础。

第一,教师的学科专业属性是国家“强基计划”得以实施的基础。2020年,教育部印发的“强基计划”试图通过构建创新多元的人才选拔机制,探索符合人才成长规律的培养模式,^[8]实现基础学科创新人才的培养。^[9]根据人才培养规律,仅仅依靠高校的选拔和培养不足以实现基础学科创新人才培养。学科创新人才除了应该具备良好的学科知识和能力,还应该具有学科方法、学科思想和学科精神等全面的学科素养。学科素养的养成离不开基础教育阶段的培养,而只有教师具有学科专业属性,才能够从学科素养的角度开展教学工作,培养具有学科创新能力的人才。由此可知,教师的学科专业属性是“强基计划”得以实现的基础性条件。

第二,教师的学科专业属性是培养学生学科核心素养的基础。在我国当前以分科教育为主的教育体系下,学生的核心素养培养需要通过学科教育实现,为此,各个学科修订课程标准,提出了学科核心素养。2022年修订的义务教育课程标准规定了16门学科的核心素养。例如,义务教育阶段语文学科的核心素养包括“文化自信”“语言运用”“思维能力”“审美创造”。这些学科核心素养是基于学科特性的提炼,不但包含了学科知识和学科能力,还包含学科精神、学科文化等。这些学科核心素养超越了原有范畴,包含在本文建构的教师学科专业属性中,具有学科专业属性的教师,才能更好地服务于学科核心素养的培养。

第三,教师的学科专业属性可以促进教师资格考试内容重构。学科专业属性是教师专业角色

的重要组成部分,各国教师资格认证也将合格的学科专业要求作为取得教师资格的基本条件。^[10]我国相关办法规定中学教师资格考试笔试科目包含“综合素质”和“教育知识与能力”及“学科知识与教学能力”三科内容。^[11]从已有的学科知识能力测试来看,主要注重学科知识和学科能力的考查,未能体现出教师的学科专业属性。以高中数学教师资格证考试为例,学科测试内容是大学本科数学专业基础课程和高中课程中的数学知识,具体的题目以学科知识和学科能力为主,较少涉及学科精神、学科思想、学科伦理和学科思政等内容。基于培养学科核心素养、“强基计划”等教育要求,这样的教师资格考试内容应该进行变革,教师的学科专业属性建构则能为此提供理论依据。

第四,教师的学科专业属性可以促进教师培养课程体系的重构。优质的教师培养体系是实现优秀教师培养的基础。我国目前的教师培养主要采取“学科+教育”的学科教师培养模式。在这样的培养模式中,教师在学科专业院系进行学科学习,同时进行教育知识和教育能力培养。其主要缺陷在于学科教育并没有体现教师培养特点,并没有从教师专业属性来建构教师的学科教育。从舒尔曼等人提出的学科教学知识可以看出,^[12]教师的学科素养应该结合教师专业要求,而不仅仅局限于学科知识和学科能力。而学科教育如何开展?教师的学科教育应该设计哪些课程?教师学科专业属性给出了明确的指引。

第五,教师的学科专业属性可以促进教研体系的重构。本文讨论的教研是指中小学教学研究,具体来讲,是指教师或者教育研究人员在教育科学理论的指导下,对学科教学中具体的教学现象和实践问题进行的微观分析和深入研究,以分析问题原理,提出教学改进方案。^[13]教研是中国基础教育的独特经验和优良传统,从清朝末年以来逐渐建立起完善的教研体系^[14],并不断加强。而在目前的教研体系中也存在教研活动流于形式、“教”“研”分离,“研无实效”等缺陷。^[15]出现这些缺陷的主要原因在于研究过于专注教学法,缺乏从学科教学实践出发开展的教学研究。^[16]为此,从教师的学科专业属性出发,进行教研体系重构,能够消除当前教研体系中存在

的缺陷,提高教师教研实效性。

第六,教师的学科专业属性可以促进课堂教学结构的重构。课堂教学结构指在一定的教育思想、教学理论和学习理论指导下,在某种环境中开展的教学活动进程的稳定结构形式,是教学系统四个组成要素(教师、学生、教材和教学媒体)相互联系、相互作用的具体体现。^[17]日本著名教育家佐藤学认为,学校改革的中心在于课堂,唯有课堂教学层面开始改革,才可能有新的课程创造,^[18]这足见课堂结构的重要性。教师学科专业属性不但直接决定了教师本身的专业属性,还影响着教师对教材内容的选择和组织,单从这样看就能够发现教师的学科专业属性对于课堂教学结构的重构具有决定性作用。

三、教师的学科专业属性的培养路径

从教师学科专业属性内涵出发,我们发现教师学科专业属性对教师、教师教育以及教育本身具有重要价值。而如何促进教师学科专业属性的养成?最根本的举措是要建构指向教师学科专业属性的学科教师教育体系。此外,也需要建构面向职前教师的跨学科教师教育体系,以及促进学科专业与伦理专业、学习专业和教导专业的整合。

(一) 建构指向教师学科专业属性的学科教师教育体系

培养教师的学科专业属性首先需要根据教师学科专业属性建构学科教师教育体系,即建构作为师范院校培养师范生的学术学科教师教育和作为中小学教授“科目”的教师教育的二元体系。

一方面,从教师学科专业属性的三个纵向学科生成逻辑出发,以学科教师教育体系有效整合大学学术学科、小学科目学科。大学学科教师教育是由大学学科教育、大学学科课程论和教学论以及大学教育实践构成的,构建学科教师教育体系即要实现大学学科教育、专业教育、通识教育和实践教育一体化;中小学科目学科教师教育发展也并不健全,其关键在于完善中小学科目教师教育体系,提高中小学教师学科教学能力。因此,需要建构作为师范院校培养职前教师的学术学科教师教育和作为中小学教师教授“科目”的教师教育的二元共生体系,即学科教师教育体

系^[19],以打破大学学术学科教师教育和中小学科目教师教育的局限性,实现大学学科专业和中小学科目学科专业二元一体化整合。

另一方面,学科教师教育体系需要聚焦教师教育九要素四层级学科属性的培养。不同于传统教师教育体系,学科教师教育体系在微观育人层面聚焦教师学科专业属性的培养。为了培养教师的学科专业属性,应按照这四个层级全面、综合、系统地建构学科教师教育体系。第一,进一步重视学科基本知识和能力的培养。从教师全专业属性的角度来看,如果缺少基本的学科知识和学科能力,教师无法养成整体的学科专业属性,因此要更加重视学科知识和学科能力的培养,在可能的情况下,很有必要选择学科专业成绩优异的学生进入教师教育专业。第二,通过学科实践培养学科方法和技巧。每个学科都有独特的方法和技巧,这些方法和技巧的培养仅仅通过课堂是不够的,而要构建实践情境,让教师深入实践情境中,通过实践活动形成学科方法和技巧。比如,化学教师培养要进入化学实验室、化工厂等,音乐教师培养要让教师参与音乐表演和音乐创作。第三,渗透学科历史以发展学科文化与思想。学科文化和思想往往包含在整个学科的发展历程中,教师学科专业课程中,应该开设学科历史课程。比如,物理教师培养时,可以开设物理学历史课程,通过物理学历史的研究,了解物理学的发展过程和物理学人物,从而形成物理学科的文化 and 思想。第四,关注学科思政并养成学科伦理。在学科教师教育中,不仅要培养教师的学科思政知识,而且要依托这些应用知识形成学科伦理;教师既要愿意投身学科事业,愿意为党和国家发展努力,又要形成利用学科专业伦理来推动人类进步,形成社会发展的伦理观念。第五,培养教师的跨学科素养。学科教师教育体系应整合不同学科资源、不同学科师资,聚焦教育教学的真实问题,培养教师自身的跨学科素养。为此,我们认为需要建构面向职前教师的跨学科教师教育体系。

(二) 建构面向职前教师的跨学科教师教育体系

著名物理学家马克斯·普朗克曾说过:“科学是内在的统一体,它被分解为单独的部门不是取决于事物的本质,而是取决于人类认识能力的

局限性。”^[20]其实不光是科学,其他学科也有这样的特点。不同学科虽然有不同的研究对象,但是在本质上具有共通性。本文建构的教师学科专业属性正是基于以上理念,即不同学科具有的学科专业内涵不一样,但从学科内涵上来讲,都蕴含着学科知识、学科能力、一直到学科思政的学科专业属性内涵。这样的学科专业属性内涵不仅为学科理解提供了基础,而且为建构面向职前教师的跨学科教师教育体系提供了可行性和必要性的学理支撑。因此,建构面向职前教师的跨学科教师教育,不但有利于职前教师的学科理解,还能够有效地解决学科实际问题,掌握学科方法,形成学科精神,更有利于培养职前教师基于学科而又超越学科的跨学科素养。跨学科教师教育体系则是通过整合多学科资源服务于教师跨学科素养培养的教师教育体系。遵循教师教育逻辑,这样的体系可能由以下三个方面组成。第一,跨学科教师教育课程体系。跨学科教师教育课程体系应打破未来教师培养局限于传统教育学院内课程资源的狭隘性,实现不同学科、院校和专业之间的课程共享,为跨学科教师教育人才培养提供多学科课程保障。第二,跨学科教师教育者师资体系。这样的师资体系不仅是指单个教师教育者个体要具备跨学科素养,也体现为教师教育者来源于不同的学科领域。也就是即使单一的教育学院或教师教育学院,其师资学科背景应是多学科。此外,也要推动不同学科教师在不同院系内的流动与共享。同时,这些教师教育者要开展基于跨学科研究的的教学活动,将跨学科育人贯穿教师教育的全过程。第三,跨学科教师教育运行机制体系。这样的运行机制不仅涉及用于支持跨学科课程体系和教师教育者体系的制度支撑与运行机制,还涉及用于支撑跨学科教师教育体系的组织协调机制,还有促进跨学科资源整合的资源共享机制^[21]。组织协调机制是指在院校层面,学校应构建类似于学术共同体的跨学科协商组织,以协调全校资源、整合不同组织资源,使得二级学术机构的跨学科教师教育人才行为培养从单打独斗走向校方的制度化行为。

(三) 促进学科专业、伦理专业、学习专业和教导专业的整合

教师全专业属性包含学科专业、伦理专业、

学习专业和教导专业四个方面的内容。这四个专业虽然独立存在,但是对于教师专业来说却是统一和互动的关系;在进行不同专业属性培养的时候,应从整体性视角出发开展培养工作,促进学科专业与伦理专业、学习专业和教导专业的整合发展,才能够取得理想效果。整合发展就是在进行教师学科专业培养的时候,要兼顾和联系伦理专业、学科专业和教导专业。从教师专业发展来说,这样的整合是必要的,也是可行的,因为教师的学科专业本身就具有另外三个专业的属性,比如,学科专业中的学科知识和学科能力,不仅是学会学科知识和学科能力,而且是包含着学科知识和学科能力的学习和教导。具体来说,就是教师在学习学科知识的时候,不仅要理解学科知识本身,而且要从学生的立场出发,思考知识如何学习;同时也要从教师的立场出发,思考如何进行学科知识的教导,如何让学生能够有效学习。这与学科教学知识的养成有共同之处。同样,学科伦理的养成也可以与教师的伦理专业进行整合;教师的专业属性具有双重性,既包括教师伦理,又要求教师能够进行伦理教育。学科伦理是教师伦理专业的组成部分,在进行学科伦理培养的时候,既要注重学科伦理内涵的掌握,又要从伦理专业的要求出发发展伦理教育能力。概言之,教师全专业属性的四个组成部分是共存、共生关系,在进行专业能力养成时,要同时兼顾、整合设计。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院. 关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见 [EB/OL]. (2024-08-26) [2024-10-11]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202408/t20240826_1147269.html.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于在部分高校开展基础学科招生改革试点工作的意见 [EB/OL]. (2020-01-14) [2022-10-11]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202001/t20200115_415589.html.
- [3] 朱旭东. 论教师的全专业属性 [J]. 教育发展研究, 2017 (10): 4.
- [4] 朱旭东, 罗仁杰. 论中国学科教师教育的二元性建构: 价值、内涵与进路 [J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2024 (4): 26.

- [5] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构 [J]. 教育研究, 2014 (6): 82.
- [6] 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调: 把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面 [N]. 人民日报, 2016-12-09 (1).
- [7] 朱旭东, 刘丽莎, 李秀云. 儿童全面发展和综合素质、核心素养、学业发展之辨: 兼论儿童全面发展和学生学业发展的双重评价 [J]. 国家教育行政学院学报, 2022 (2): 33.
- [8] 全守杰, 华丽. “强基计划”的政策分析及高校应对策略 [J]. 高校教育管理, 2020 (3): 41.
- [9] 母小勇. “强基计划”: 激发与保护学生学术探究冲动 [J]. 教育研究, 2020 (9): 95.
- [10] 王伟, 王后雄, 孙妍. 国外近三十年科学教师学科知识 (SMK) 的研究进展及启示 [J]. 教师教育研究, 2019 (6): 117.
- [11] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学教师资格考试暂行办法》《中小学教师资格定期注册暂行办法》的通知 [EB/OL]. (2013-08-21) [2022-10-11]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/201308/t20130821_156643.html.
- [12] SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching [J]. Educational researcher, 1986 (15): 9.
- [13] 王富英, 朱远平. 中小学教研要素与有效教研分析 [J]. 中国教育学刊, 2012 (11): 81.
- [14] 刘月霞. 追根溯源: “教研”源于中国本土实践 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2021 (5): 94.
- [15] 王建军, 陈丽翠. 中小学教师集体教研: “空心化”现象与“实心化”回归 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020 (2): 43.
- [16] 张军, 董秋瑾. 活动理论视域下研训行一体化教师学习模式建构研究 [J]. 教师教育研究, 2021 (3): 18.
- [17] 何克抗. 教学结构理论与教学深化改革 (上) [J]. 电化教育研究, 2007 (7): 6.
- [18] 钟启泉. 课堂改革: 学校改革的中心: 与日本佐藤学教授的对话 [J]. 全球教育展望, 2004 (3): 3.
- [19] 朱旭东, 罗仁杰. 论学科教师教育研究: 价值、对象与路径 [J]. 教师教育研究, 2023 (3): 2.
- [20] 钱学森. 一个科学新领域: 开放的复杂巨系统及其方法论 [J]. 上海理工大学学报, 2011 (6): 532.
- [21] 张晓报, 刘宝存. 跨学科人才培养机制: 理论逻辑、现实问题与优化路径 [J]. 大学教育科学, 2023 (6): 43-51.

(责任编辑: 付惠云)

On the Disciplinary Professional Attributes of Teachers: Construction of the Nine Element and Four Level Theoretical Model

Zhu Xudong, Ouyang Xiujun, Zhang Jun

Abstract: Disciplinary professional attributes of teachers are an important component of their overall professional attributes, which include nine elements: disciplinary knowledge, ability, methods, skills, culture, ideology, ethics, ideology and politics, and interdisciplinary competency. Mastering disciplinary professional knowledge and ability is the first level, disciplinary professional methods and skills the second, disciplinary professional culture and ideology the third, and disciplinary professional ethics and ideology and politics the fourth. Starting from the requirements of current educational reform, it is found that the attributes are the foundation for teachers to obtain professional qualification and achieve professional development and affect teachers' ability to fulfill professional responsibilities and achieve the educational goal of fostering virtue through education. According to the current situation of teacher education in China, cultivating the attributes should focus on three aspects: constructing disciplinary teacher education system that points to the attributes, constructing interdisciplinary teacher education system for pre-service teachers, and promoting the effective integration of disciplinary, ethical, learning and teaching profession.

Key words: teacher profession; disciplinary professional attributes; teacher professional ability; teacher professional growth