

教师赋权增能研究的文献综述：理论、现状与未来趋势

丘海湾^{1*}

(¹ 西藏大学外国语学院, 西藏 拉萨, 850000)

摘要: 本文界定了教师赋权增能的概念和赋权与增能之间的关系。并从国内外两个角度对教师赋权增能的研究现状进行了梳理, 在评析已有研究的基础上, 指出了以往研究的局限。基于此, 本文提出了未来研究趋势, 旨在促进教师赋权增能研究的深入和发展。

关键词: 教师赋权增能; 理论基础; 研究现状; 未来趋势

A Literature Review On Teacher Empowerment Research: Theory, Current Status And Future Trends

Qiu Haiwan^{1*}

(¹ School of Foreign Languages and Cultures, Xizang University, Lhasa, Xizang, 850000, China)

Abstract: This article defines the concept of teacher empowerment and the relationship between empowerment and empowerment. And the research status of teacher empowerment and empowerment was reviewed from two perspectives at home and abroad. Based on the analysis of existing research, the limitations of previous studies were pointed out. Based on this, this article proposes future research trends aimed at promoting the in-depth and development of research on teacher empowerment and empowerment.

Keywords: Teacher empowerment; Theoretical foundation; Current research status; Future trends

引言

教师赋权增能随着教育的不断深入日渐成为了教育领域的热点议题。赋权增能不仅关乎教师的专业发展, 更是影响教育教学质量和学生成长的关键因素, 因此对其相关文献的分析有重要价值。

1. 数据来源与检索策略

本文以中国知网学术期刊数据库 (CNKI) 为数据源, 以“教师赋权增能”为主题进行高级检索, 截至 2024 年 5 月 1 日, 共得到有效文献 106 篇, 其中学术期刊 82 篇, 硕博论文 9 篇, 会议论文 1 篇, 学术辑刊 1 篇, 特色期刊 13 篇。为得到教师赋权增能领域较全面的研究结果, 本文主要围绕以“教师赋权增能”为“主题”检索出的 106 篇文章进行详细的文献分析。

2. 相关概念

2.1. 赋权增能

2.1.1. 赋权增能的概念

“赋权增能”(empowerment)这一术语最初由美国学者巴巴拉·所罗门提出,词源为“power”,有“权力”的含义,强调通过外部授予或内在激发,赋予个人或群体权力或能力^[1]。“赋权”或“增能”是中国学者们最初多采用的翻译,后来逐渐形成的常用用语为“赋权增能”。

2.1.2. 赋权与增能的关系

“赋权”是“增能”的过程,“增能”既是“赋权”过程的重要组成部分,也是“赋权”的结果。由于“赋权”给“增能”创造机会,而“增能”又反过来帮助提高“赋权”的效果,因此,赋予外部支持和实现内在提升同等重要,达到“外部给予”与“内在接受”的相互融合才能实现有效的赋权增能。

2.2. 教师赋权增能

2.2.1. 教师赋权增能的理论来源

“赋权增能”概念起初主要在 20 世纪中后期的欧美社会学、政治学和社区心理学领域出现,直到 20 世纪 90 年代才开始被广泛应用于教育领域。尊重教师的主观能动性是赋权增能的核心心理,希望通过赋予教师更多权力和机会来支持教师们的专业发展。

2.2.2. 教师赋权增能的理论基础

教师赋权增能的理论基础包括分权理论、角色理论、参与式治理理论和多元层次需要理论等。这些理论强调通过多元利益相关体的共同参与,发挥集体智慧,以实现组织的协调发展^[2]。

3. 国内外研究现状

3.1. 国外研究现状

3.1.1. 教师赋权增能内涵定义的研究

国外学者对教师赋权增能的定义尚未形成统一标准,但内外视角与教师学校视角是两个主流。威尔森和库利坎将教师赋权增能分为外部权力和内部权力,强调教师在学校决策中的参与权和教师个人的自主性、自我效能感^[3]。其他学者从教师专业发展的心理需求和学校权力重构过程两个角度探讨,强调教师赋权增能是满足教师的心理需求和学校权力重新分配的过程^[4]。

3.1.2. 教师赋权增能构成维度的研究

国外学者对教师赋权增能的构成维度有多种划分方式。社会/结构/政策赋权(social/structural/political empowerment)和心理/认知赋权(psychological/cognitive empowerment)是二维度的划分。美国学者卡里·切尔尼斯指出,社会赋权和心理赋权虽有密切的关联,区分它们仍有必要。二者关系并不是此消彼长,一种类型的赋权不一定会导致另一种类型的赋权。从某个角度来看,心理赋权对于支持教师新项目(program)的影响更为显著。而社会赋权往往可以有效促进心理赋权,所以它也同样重要^[5]。梅洛夫则从提高教师地位、增加专业知识和提供决策权三个维度提出实现教师赋权增能^[6]。肖特和莱因哈特通过实证研究,确定了教师赋权增能的六个维度,包括参与程度、专业发展机会、专业地位、自我效能感、工作自主性和影响力^[7]。

3.1.3. 教师赋权增能与教师工作各方面的关系

国外学者对教师赋权与教师工作各方面的关系进行了广泛的调查。学者们经调查得出结论,增加教师对学校管理和决策的参与能够促使教师们更积极地参与学校活动进而对学校活动产生更大的影响力。实践还证明感到被信任并有机会参与重要决策的教师们一般会表现出较高水平的职业承诺和满意度。而高度赋权意识的环境可以激励教师追求更高标准,不断提高专业技能。研究还发现教师赋权增能也能提升学生的学习成绩和学校的整体表现。

3.2. 国内研究现状

20 世纪 90 年代末的港台地区首先开始了我国的教师赋权增能研究，一段时间后也引起了大陆学界对该理论的关注，主要涉及以下内容：

3.2.1. 教师赋权增能内涵定义的研究

国内学者对教师赋权增能的定义主要集中在“能感观”和“具体的权能观”。能感观强调教师的“权能感”，即教师通过提升专业素质和能力获得的效能感和掌控感^[9]。而具体的权能观强调教师在学校管理、课程设计、专业发展等方面的具体权力。

3.2.2. 教师赋权增能构成维度的研究

国内学者对教师赋权增能的构成维度也有多种划分方式。张笑予等人指出，教师赋权增能需要两个层面的统一，即权利分配层面的赋权和教师自我认知层面的增能。这两者共同促进了教师专业发展自主性和内生动力的实现^[9]。根据王丽云，潘慧玲的观点，心理上，教师需要具备自我效能感，即对自己专业能力充满信心，并肯定个人专业价值；行动上，教师需具备信息收集与资源安排的能力以完成工作并实现组织改进；政治上，则需要改变组织内部权力关系包括重新分配与安置价值资源^[9]。操太圣和卢乃桂两位学者提出赋权增能主要包含教师自我成长、专业成长、角色调整和决策参与四个方面^[11]。潘慧玲指出，教师赋权增能的理解和分析应从参与学校管理、获得新的尊重和改善工作条件、拥有更高的薪资和专业结构、控制专业发展以及提升自主性和专业性这五个维度着手^[12]。

综上所述，国内学者对教师赋权增能的构成维度没有统一的标准答案。然而，总体而言，教师赋权强调“权”和“能”两个方面。“权”主要指领导者和教师之间的权力分享，而“能”则是激发教师的工作意愿和发展潜力。在学校和社会赋予教师决策权的同时，教师也需要不断提高自身素质和自我效能感。

3.2.3. 教师赋权增能缺失的现状原因分析

从教师课程权力的角度来看，周正和温恒福通过对课程权力失衡和误用的现状进行分析，认为教师职业特点、知识技能局限以及配套政策缺失是造成这一现象的原因^[13]。容翠和郭元祥则从深化基础教育课程改革的角度论述了教师课程权力缺失和异化问题，并剖析了内在成因和未来走向^[14]。符太胜和严仲连觉得信任危机是造成“表面增能”和“虚假赋权”的主要原因，建议通过创建可信学校体系、树立可信教师形象来化解信任危机，实现教师自主权和动态授权^[15]。

3.2.4. 提升教师赋权增能效果的策略研究

从课程权力研究的角度，林德全和冯东俊认为，首先要从制度层面入手，落实相关法律法规，以监督和保障教师课程权威的实施。同时，学校需要改变原有的管理体制，以支持教师的课程建设。此外，还需要建立完善的评价机制，为权力的实施创造更好的环境。做到以上三方面，可有效实现教师课程权威从形式层面到现实层面的转变^[16]。

基于赋权增能的理论框架，薛忠英提出在教师专业发展评价中引入“教师为本”的评价理念，构建合理的评价组织，提高教师的自主参与。她还强调建立教师专业对话，并主张成立专门的评估小组，共同提高教师的专业技能^[17]。

钟虹对各学科教师进行了分析，提出了任职前和任职后的策略，解决影响教学质量问题的内部和外部因素。这些策略包括建立充分合理的问责机制、创设良好的社会环境、整合和优化课程资源、完善审批机制等^[18]。

通过赋予权力给教师，并创造良好环境氛围，可以激发他们的积极性，并提升其信心和认同感。然而，在不同职业生涯阶段，教师有着不同的需求，因此具体的赋权策略也应该因人而异。最终目标是满足真正需要，并将赋予权利落实到位，使得教师真正得到发展。

4. 研究现状评析

4.1. 相关研究的文献情况

本文针对以“教师赋权增能”六个字为“主题”检索出的 106-篇文章进行具体研究情况归类分析，得出表 1。

表 1 中国知识资源总库中文献情况

类型	研究方向	数量
期刊文章	教师专业发展/成长/自信/培养	28
	中外教师赋权增能内涵、发展现状、影响因素、问题与策略/路径	20
	教师教学/课程领导	11
	校本课程开发、培训、实践	5
	课程/课堂研究	5
	新课程改革背景/语境下	4
	“双减”政策/背景下	3
	后方法时代/视野下	3
	教师课程权力/能力	3
	教师参与课后服务“减负增效”	2
	教师培训协作	2
	学校发展/改进	2
	教师抗逆力视角	2
	其他	6
	教师赋权增能问题与策略	2
	美国教师赋权增能现状研究	2
学术论文	高中英语课堂管理研究	1
	初中教师专业自主权	1
	赋权增能对教师反思效能感等影响	1
	校本课程开发中	1
会议论文	蒙汉双语教师队伍发展现状研究	1
	中学体育教师工作重塑	1
	总计	106

由表 1 可以发现,教师赋权增能中教师专业发展方面的研究最多,对中外教师赋权增能内涵、发展现状、影响因素、问题与策略/路径的研究居其次,对教师教学/课程领导的研究与基于具体背景下(如双减、新课程改革、后方法时代)的教师赋权增能研究的数量相似。将教师赋权增能理论与其他理论视角结合起来进行的研究数量不多,和前几方面的研究相比,数量差距较大,仅有期刊文章 2 篇,在硕博论文中没有相关研究。

4.2. 以往研究存在的局限

通过回顾国内外已有文献,我们发现对教师赋权增能内涵和维度划分的研究已经相对成熟,同时也有大量探讨教师增权赋能与组织承诺、教师反思、教学效能感、教育智慧等教师专业发展因素之间关系的文献。然而,国内针对英语教师群体相关研究较少,或者仅限于某一项目中教师赋权增能的调查研究,视角较为局限。此外,现有研究多集中于理论解读教师赋权增能内涵、结构和意义,并缺乏实证研究。

5. 结语

教师赋权增能是教育改革发展中的一个关键问题,对提高教师素养、改善教育质量、促进学生发展具有重要意义。现有的研究虽然在内涵、维度和策略方面取得了可喜的进展,但在中国本土实践中仍存在挑战。未来的研究需要加强本土化探索,结合中国的教育体制和文化背景,探索适合国情的教师赋权增能路径;也应该强调实证研究方法的应用,开发适合中国教师群体的测量工具;我们还应该运用跨学科视角和多维分析,力争提供更有针对性和可操作性的建议。

参考文献:

[1] Solomon B.Black Empowerment:Social work in oppressed communities[M].New York:Columbia

University Press, 1976:34.

- [2] 薛忠英.赋权增能理论框架下的教师专业发展评价探析[J].教育理论与实践,2014.34(26):32-34.
- [3] Wilson, S M, & Collican, M J. How High and Low Self-empowered Teachers Work with Colleagues and School Principals[J]. Journal of Educational Thought,1996,30(2):99-117.
- [4] Thomas K W, Tymon W G. Does empowerment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation[J]. Journal of Management systems, 1994, 6(2): 1-13.
- [5] Lichtenstein G, McLaughlin M W, Knudsen J. Chapter III: Teacher Empowerment and Professional Knowledge[J]. Teachers College Record, 1992, 93(5): 37-58.
- [6] Marks.H M,Louis.K S.Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance[J].Educational Evaluation&Policy Analysis,1997,19(3):245-275.
- [7] Short P M, Rinehart J S. School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment[J]. Educational and Psychological Measurement, 1992, 52(4): 951-960.
- [8] 陈美如,郭昭佑.学校本位课程评鉴——理念与实践反省[M].北京:九州出版社,2006:137.
- [9] 张笑予,祁占勇.“双减”政策背景下教师赋权增能的理论模型与实践路径[J].中国教育学刊,2023,(04):74-78.
- [10] 王丽云,潘慧玲.教师彰权益能的概念与实施策略[J].教育研究集刊,2000,(44):173-199.
- [11] 操太圣,卢乃桂.教师赋权增能:内涵、意义与策略[J].课程·教材·教法,2006(10):79-81.
- [12] 潘慧玲.学校革新:理念与实践[M].台北:学富出版社,2002.
- [13] 周正,温恒福.教师课程权力的相关研究回顾与思考[J].当代教师教育,2008(01):42-46.
- [14] 容翠,郭元祥.我国教师课程权力问题的研究与反思[J].中国教育科学,2016(04):93-113+92+234-235.
- [15] 符太胜,严仲连,信任与信任危机:教师赋权增能的核心问题[J].教育理论与实践,2014.34(25):42-46.
- [16] 林德全,冯东俊.教师课程权力虚置的成因与对策[J].天中学刊,2007(04):20-23.
- [17] 薛忠英.赋权增能理论框架下的教师专业发展评价探析[J].教育理论与实践,2014.34(26):32-34.
- [18] 钟虹.赋权增能理论框架下全科教师素质培养路径探索[J].教学与管理,2018(18):57-59.