

# 组织生态视阈下中小学思政课教师专业发展的困境与策略\*

——基于2020年度全国中小学德育调查

胡 姝 张广斌 张志勇

**[摘要]**思政课是落实立德树人根本任务的关键课程，如何发挥中小学思政课教师的积极性、主动性和创造性，重点在于畅通其专业发展路径。基于中国教育学会中小学德育研究分会开展的“2020年度全国中小学德育调查”数据，从组织生态视阈分析中小学思政课教师专业发展现状，发现思政课教师与教育生态环境匹配适应不足、与非思政课教师共生发展存在摩擦、自身结构和组织生态位待优化等问题。在此基础上，提出多层次管理支持，保障德育基础条件；多形式开展合作，合力开发思政元素；多样化激发活力，构建教师共同体的政策建议。

**[关键词]**组织生态视域；思政课教师；教师专业发展

**[中图分类号]**G651 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1009-718X(2022)08-0071-07

## 一、问题的提出

2019年3月，习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上提出“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程”，其中，“办好思想政治理论课关键在教师，关键在发挥教师的积极性、主动性、创造性”<sup>[1]</sup>。思政课教师的政治素养和学识品行直接关系到思政课程的教学质量和育人效果。2020年12月，中共中央宣传部、教育部印发《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》，再次强调

“开展大中小学思政课教师全员培训、专题研修，确保实现全覆盖”<sup>[2]</sup>。构建中小学思政课教师专业发展体系、破解阻碍其专业成长难题是保障和持续提升思政课教师队伍素质的关键。

伴随作为国家事权的课程教材建设的稳步推进，预计至2025年，包括道德与法治在内的三科统编教材，将在全国义务教育阶段和普通高中实现所有省份、所有年级全覆盖。<sup>[3]</sup>统编教材对中小学思政课教师的专业知识、专业技能和创新能力再次提出高要求。为应对多元化的社会样态和较为统一

胡 姝 北京理工大学人文与社会科学学院 副研究员 博士 100081

张广斌 教育部课程教材研究所 研究员 博士 100029

张志勇 北京师范大学中国教育政策研究院 教授 100875

\*本文为中国教育学会教育科研重点委托课题“学校家庭社会协同育人机制创新与实践研究”（2021012804WT1）的成果。

的统编教材的现实要求，国家多次强调对“思政课教师进行系统的培训规划设计、加大教研工作力度、深度挖掘各学科蕴涵的思政教育资源”<sup>[4]</sup>，推动中小学思政课教师的专业发展。当前，我国中小学思政课教师的专业发展状况如何，能否满足新形势下的德育要求，教师专业发展过程中存在怎样的现实困境，如何突破枷锁？本研究试图回答这些问题。

## 二、中小学思政课教师专业发展的审视起点

### （一）内涵特征：思政课教师专业发展的原点

研究者发现，教师专业发展在近40年的历程中经历了从“被动化”到“制度化”再到“自主性和无痕化”的演变过程。<sup>[5]</sup>教师专业发展的研究范式存在多样并存状况，从研究内容出发，包括强调教师专业素养提升、聚焦教师自我知识和自我理解以及优化制度机制等生态环境促进教师发展；<sup>[6]</sup>从研究方法出发，包括基于逻辑实证主义的实证-分析范式、基于社会批判理论的行动-批判范式以及基于现象学的社会-文化范式。<sup>[7]</sup>

在探讨思政课教师的专业发展状况之前，教师“发展什么”“用什么发展”是需要确定的问题。古斯基（Guskey, T. R.）和埃里克·霍伊尔（Hoyle, E.）认为，教师发展的内容包括专业知识、技能和态度；<sup>[8-9]</sup>陈向明认为，教师发展的内容包括专业意识、专业知识以及专业能力，<sup>[10]</sup>此外，还包括专业意识和精神<sup>[11]</sup>以及专业情意。<sup>[12]</sup>总体来说，教师专业发展聚焦教师的专业知识、技能和能力，是终身持续发展过程。那么，“用什么发展”教师呢？教师发展受多种因素影响，包括教师的职业素养、自我认知和反思能力、教学效能感等内部因素，也包括社会需要、教师文化和学生需求等外部因素。<sup>[13]</sup>有学者指出，教师发展必须基于理论研究和实践反思，<sup>[14]</sup>因此，教研、培训、研修以及教师学习与实践共同体成为促进教师发展的活动和组织载体。无论是被动受训还是自主研修，<sup>[15]</sup>越是扎根教师的内在需求、鲜活经验和实践反思的活动才越有效。<sup>[16]</sup>

综上所述，笔者认可王家芳对思政课教师专业

发展的定义，中小学思政课教师专业发展包括教师专业理想的建立、专业道德的健全、专业知识的掌握和专业技能的娴熟。<sup>[17]</sup>为此，聚焦教师知识和技能，优化教师专业发展的活动和组织载体，构建和完善适应思政课教师群体特征的组织生态是当下推进中小学思政课教师发展的可探索方向。

### （二）关键视角：组织生态理论视域下的思政课教师发展

组织生态学是20世纪70年代基于Hannan和Freeman（1977）提出的组织种群生态理论<sup>[18]</sup>（population ecology and organizations）发展起来的交叉学科，主要从种群内竞争、组织年龄、环境扰动、组织生存策略、种群间竞争等方面探讨组织个体与组织种群之间的关系，包括种群的演化、种群中个体的发展、种群与种群之间的关系以及种群与环境的关系。<sup>[19]</sup>其中，种群指在一定时间段内存在于特定的环境空间内，物种、形态、能力、资源需求都高度相同或高度相似的组织个体之和。<sup>[20]</sup>中小学思政课教师可被视作一类种群，他们在教学内容、教育目标和所享用的教育资源方面具有高度的相似性；而非思政课教师（其他学科教师）被视作其他种群，他们与思政课教师在形态、能力和资源等方面具有可识别的显著差异。对此，本研究主要从教师专业发展涉及的种群组织、种群之间的关系以及种群与环境的关系三个关键视角，来厘清推进思政课教师专业发展的组织载体和可能路径。

第一，思政课教师种群与环境的良性关系。组织生态学是在充分借鉴生物学、生态学和社会学等学科知识基础上发展起来的学科。<sup>[21]</sup>有学者提到“主体与环境”视角是生态学研究教育问题的重要方法之一，<sup>[22]</sup>环境指种群外部关系的集合，指种群自身以外的所有物质和条件的组合。<sup>[23]</sup>思政课教师种群的环境因素包括政治、经济、文化、社会、家庭及学校环境，也包括制度、政策及其他种群等。为便于后文着重分析思政课教师种群与非思政课教师种群之间的关系，本研究分析的环境因素聚焦在教育行政部门、学校及管理人员制定的政策、制度以及给予的行动关注。这一维度旨在分析当前制度

及政策环境是否对思政课教师的专业发展提供了有力支持,并形成了良性互动关系。

第二,思政课教师种群与非思政课教师种群的平衡关系。处于同一环境下的不同种群之间存在竞争和共生的关系,他们在以共贫共生和共荣共生为两端点的变式中寻求平衡关系。<sup>[24]</sup>一方面,思政课教师种群与非思政课教师种群之间相互竞争。学习培训机会、优秀教师评选以及职称晋升等是教师种群之间竞争的资源标的,通过对有限优质资源的竞争,包括思政课教师在内的各类教师种群发展和巩固本学科教师种群在学校的地位,以利于种群中的个体发展。另一方面,思政课教师与非思政课教师种群之间相互合作。在立德树人根本任务的要求下,以德为先的思想政治工作贯穿中小学教育教学的全程、全域和全员。思政课教学涉及哲学、经济、政治、文化、社会及生态文明等多个领域,对教师综合素质要求极高,<sup>[25]</sup>中小学语文、历史、地理、体育、艺术等非思政课同样孕育丰富的思政资源,思政课教师与非思政课教师合作开发各类课程思政元素,是当前合力推进课程育人功能的应当之选。这一维度旨在分析思政课教师与非思政课教师之间的竞争和共生关系。

第三,思政课教师种群内部结构与组织定位。组织密度、组织结构以及组织生态位等是对种群自身特征研究的重要领域。有研究者指出,种群内组织的设置与种群密度存在紧密关系,组织设立率与组织种群密度之间存在单调倒U型关系,<sup>[26]</sup>组织设立除考虑种群密度以外,同时也应考虑其生态位。生态位指某一生物物种同其他物种和环境之间形成的相对地位、位置和生态系统中的功能。<sup>[27]</sup>在同一种群中,组织生态位指不同组织在获取的资源、能力、功能等方面所处的位置。若组织生态位发生重叠,则该组织与同一生态位的其他组织将发生激烈竞争,从而引起该组织进化或消亡。如,当学科教研室与教师学习共同体等组织在实践过程中吸纳的教师群体、为教师提供的资源、开展教师学习与研究活动的内容及形式没有差异、处于同一生态位时,两组织将产生激烈竞争;能回应教师需求、吸

引教师兴趣、能有效促进教师在专业知识、技能或理想等方面成长的组织才能存续下来。这一维度旨在分析当前思政课教师种群结构与组织定位是否利于教师专业发展。

### (三) 实证基础: 2020年度全国中小学德育状况调查

本研究基于中国教育学会中小学德育研究分会组织开展的“2020年度全国中小学德育调查”数据。调查涉及全国31个省、自治区、直辖市的学生、教师(德育干部、班主任、思政课教师、非思政课教师)、家长、校长以及地市、县区教育局局长(主任)。其中,回收德育干部问卷1323份,有效问卷1307份,样本有效率为98.79%;班主任问卷11,077份,有效问卷10,873份,样本有效率为98.16%;思政课教师问卷4150份,有效问卷4073份,样本有效率为98.14%;非思政课教师问卷27,698份,有效问卷25,309份,样本有效率为91.37%;学生问卷153,633份,有效问卷147,882份,样本有效率为96.26%;家长问卷131,216份,有效问卷130,992份,样本有效率为99.83%;校长和局长问卷分别为473份和100份,样本有效率为100%。

聚焦思政课教师问卷,从东、中、西区域分布看,思政课教师问卷在东、中、西部省份占比分别为39.3%、29.3%和31.4%;从城乡分布看,直辖市或省会城市占比为34.1%,地级市和县城占比分别为21.1%和28.3%,乡镇或农村占比为16.5%;从办学性质看,公办学校占比为94.4%,民办学校占比为5.1%,其他学校占比为0.6%;从学段分布看,小学占比为42.8%,初中和高中占比均为28.6%。

## 三、中小学思政课教师专业发展的问题探析

### (一) 匹配适应: 思政课教师与教育生态环境

思政课教师所处的教育生态环境是其专业发展的基础,包括自然环境、社会环境、规范环境<sup>[28]</sup>以及决策者素质等多个因素<sup>[29]</sup>。县区和学校对德育工作的重视认可和整体谋划决定思政课教师教学工作能否有效开展,属于教师实现专业发展的规范环

境。对此,本研究考察的思政课教师生态环境重点关注规范环境,主要涉及教育行政部门和学校的管理制度与经费保障。

中小学德育管理制度存在形式失效和内容供给不足的问题。其一,县区德育工作仍呈现“说起来重要,做起来次要”的状态。调查显示,84.0%的县区教育局长表示本区学校重视德育工作,并在学校规划和年度计划中充分部署了德育任务,但超过三分之二(67.0%)的县区教育局长表示全学年从未专门主持过德育工作。其二,资历或学历较浅的校长对学校德育工作重视程度有待提高。调查显示,51岁以上的校长每年专门主持德育工作3次及以上的比例达到77.5%,远高于41~50岁(70.1%)、31~40岁(42.2%)和30岁以下(14.3%)的校长;硕士和博士学历的校长每年专门主持德育工作3次及以上的比例分别高达87.9%和87.5%,远高于本科学历(72.9%)、大专学历(65.2%)和中专学历(16.9%)的校长。其三,校级德育项目有待全覆盖。德育工作研究是增强德育工作的科学性、系统性和实效性的重要抓手。尽管80.5%的学校有德育工作校级奖励项目,其中,过半学校(55.4%)有3个以上校级奖励项目,但仍有11.4%和8.0%的校长表示尚无或不确定有德育工作校级奖励项目。

县区及学校德育经费保障距离充足水平仍有差距。国家政策文件多次强调“各级教育行政部门和学校要进一步改善学校办学条件,将德育工作经费纳入经费年度预算”<sup>[30]</sup>,但经费保障条件仍待加强。其一,半数以上县区德育工作专项经费较充足,但仍有6.0%的县区没有德育经费。调查显示,51.0%的局长表示本县区德育工作专项经费在充足水平以上,其中,非常充足的比例为17.0%,比较充足的比例为34.0%。有13.0%的局长表示县区德育专项经费基本够用,另有5.0%和2.0%的局长表示不够用或严重不够。值得注意的是,有6.0%的局长表示本县区没有德育工作专项经费。其二,尚有学校无德育专项经费,县城学校条件不足形势更严峻。85.4%的校长认为,本校德育工作专项经费达到了基本够用水平,另有0.8%和5.3%的

校长认为,学校的德育工作专项经费严重不够或没有。县城学校德育经费“基本够用”的仅为80.9%,显著低于直辖市或省会城市(83.1%)、地级市(83.6%)以及乡镇或农村(83.1%)。

## (二) 共生发展: 思政课教师与非思政教师

尽管思政课和非思政课教师种群存在校内有限资源竞争关系,但以合作共生、合谋共赢方式提升双方专业技能、专业知识和专业能力是两种群发展的主旋律。对思政课教师来说,利用思政专业优势破解开发学科思政元素难题、提高学科育人成效、合力育人指向学生成长,能锻炼和提升其专业能力,有利于构建具有多学科视野、创新思维的思政课教师专业队伍。

学科德育落实有难度,年轻教师和薄弱学校更显困难。其一,学科德育目标有要求但落实少。尽管73.5%的学校有落实学科德育目标的要求,但仍有22.0%的学校有要求而无考核,另有3.1%的学校没有落实学科德育目标的要求、但有比较务虚的考核,1.5%的学校既没有落实学科德育目标的要求,也没有考核。此外,尽管大部分学校(95.6%)每学期定期或不定期举办学科德育研讨交流会,但仍有4.4%的学校从来没有。其二,年轻教师及薄弱学校学科育人困难大。资历较浅的学科教师对自我学科德育能力评价相对较低。调查显示,教龄为1~5年的年轻学科教师认可个人学科德育能力的比例(75.2%)显著低于教龄分别为6~10年(75.6%)、11~20年(77.2%)、21~25年(80.0%)和25年以上(80.7%)的教师。此外,地处西部、乡镇农村地区的资源禀赋劣势学校较少开展学科德育研讨会,教师对学校在学科德育工作的评价偏低,对自我学科德育融合能力认可度也显著低于发达地区。

思政课地位仍受冲击,合力育人评价存差异。其一,思政课被占用的情况仍存在,西部地区学校更显严峻。当前,考试评价导向下的思政课教学活动空间仍受挤压,教师合力育人的积极性和主动性易受挫。调查显示,有23.0%的思政课教师表示其课堂很少被占用,另有0.7%的思政课教师表示其课堂经常被占用。其中,西部地区思政课被占用的

比例达 36.8%，显著高于东部（17.2%）和中部（18.3%）地区。其二，教育合力初步形成，但不同职称的思政课教师与非思政课教师评价错位。88.3%的思政课教师 and 90.0%的非思政课教师表示，学校各学科教师在学生德育上能形成合力，并有 38.3%的思政课教师在设计环节会主动“注重与其他学科结合，开展综合育人活动”。值得注意的是，高职称的思政课教师与低职称的非思政课教师对学校综合育人合力评价较高，但低职称的思政课教师和高职称的非思政课教师对此评价偏低。处于职业发展初期的思政课教师对合力育人的需求强、要求高；而同一职业发展阶段的非思政课教师对此需求弱、要求低。

### （三）优化移位：思政课教师结构与组织定位

思政课教师种群结构特征将影响思政课教师种群发展的策略及方向。如，专兼职状况、年龄分布、专业背景等特征影响种群内教师组织的定位和发展方向。因此，只有全面把握思政课教师的结构特征，基于教师现实需求，合理定位教师专业发展组织，避免组织生态位重叠，才能有效实现教师可持续发展。

思政课教师专职人员不足，知识结构不合理。其一，思政课兼职教师比例偏高。调查显示，中小学思政课教师兼职比例达到 40.0%，专职教师仅为 60.0%。中小学思政课教师兼职比例较高的问题主要集中在小学阶段，随着学段上升，思政课教师兼职比例下降。调查显示，小学《道德与法治》兼职教师比例高达 80.6%、专职比例为 19.4%；初中《道德与法治》兼职比例为 10.3%、专职比例为 89.7%；高中思政课教师兼职比例为 8.9%，专职比例为 91.1%。其二，思政课教师以政治学为主，跨学科背景有待丰富。当前，世界新形势、新变化和新动向对思政课复合学科背景提出了更高要求，多样化学科背景的思政课教师能在相互沟通协作中拓宽彼此视野和思维。调查显示，政治学、教育学和文学是思政课教师的三大学科主力，占比分别为 33.8%、22.8% 和 22.4%，其他学科背景的思政课教师较少，其中，历史学、法学和社会学仅为 2.7%、6.1% 和 1.1%。

思政课教师组织定位不明，专业化建设不够。思政课教师专业发展依托各类组织，小到课题组、教研组、年级组，大到学校教学管理部门、行政机关组织等。组织的生态位选择策略不当、定位不明或发生重叠将不利于组织和组内种群发展。其一，思政课教师对密切联系的教研组和年级组最认可，对学校管理部门开展指导培训认可度最低。51.0%的思政课教师认为“教研组、年级组之间的学习和交流”对个人专业发展的帮助最大，其次是“省市县教研部门的培训和教研活动”（20.8%）和“自己的学习和钻研”（17.9%），认为“学校领导和教学管理部门的指导和培训”对个人专业发展帮助最大的比例最低，仅为 10.3%。教学管理部门虽有较高的合法性地位，但在支撑教师专业发展上未充分了解教师需求，组织的活动和传递的内容吸引力不足，或将削弱其合法性和权威性。其二，思政课教师参与课题比例仅过半，低学段和欠发达地区的教师期盼团队合作。课题研究是团队合作的重要外显形式，承担或参与过各级各类德育课题研究的思政课教师的比例过半（51.8%）。关于如何建设思政课教师队伍，思政课教师认为，当前最需加强的是“团队合作”与“行动自觉”，高于“理论学习”和“榜样示范”。此外，相对于欠发达地区、低学段教师偏好改进“团队合作”，发达地区、高学段教师因自学能力较强，善于利用信息技术手段获取知识、提升教学技能、改进教学能力，他们倾向于改进“行动自觉”的比例更高。

## 四、中小学思政教师专业发展的策略分析

教师专业发展需要教师自我意识的觉醒、学习和实践需求的跟进，更需要依托组织支撑、良好的社会和学校环境氛围，来推进其提升专业理想、专业道德、专业知识和专业技能。结合前文有关思政课教师发展的困境分析，笔者仍从思政课教师与生态环境、思政课与非思政课教师互动平衡、思政课教师自身组织结构三个维度提出突破其专业发展困局的可行策略。

### （一）多层次管理支持，保障德育基础条件

学校和社会环境以群体心理与管理制度的形式影响包括思政教师在内的各类教师群体。学校心理环境对学校成员的价值观念、态度、信念等产生潜移默化的影响。<sup>[31]</sup>区域管理层与学校领导的行动策略和管理制度同样作用于思政课教师。有学者认为，制度是培育和吸引人才、促进资源流动并充分发挥人才和资源作用的核心要素，<sup>[32]</sup>其中，学校是否准许、支持、鼓励很大程度上影响教师专业发展能否成功。为此，政府和学校为思政课教师增权赋能显得尤为必要。<sup>[33]</sup>一是提高认识水平。为扭转德育政策“传达率高，但执行率不足”的现状，各管理层要科学研制适合本区域或本校思政课教师队伍建设的方案。二是改进管理行为。开发优质项目，密切教师沟通。教育局局长及学校校长每学年至少专门研究德育工作一次，从全局上系统了解德育问题、谋划实施策略。三是确保经费底线。在制度层面规范德育工作经费，将其纳入经费年度预算，支持各类形式的思政课教师专业活动。

### （二）多形式开展合作，合力开发思政元素

思政课教师与非思政课教师孤立发展存在学科专业知识超耐力失衡和专业技能花盆效应等瓶颈，<sup>[34]</sup>单打独斗钻研教学之“术”将筑起各学科教师发展的藩篱。基于共生理念和对话机制的多元化跨学科合作对提升教师专业发展效能有积极作用：跨学科聚合思维能优化教师专业发展的结构效能；跨学科课程能助推教师隐性知识与显性知识的循环转化；跨学科合作是多个有不同学科背景、拥有足够开放思维的个体，用他们的专业知识来解决和完成共有的问题和任务<sup>[35]</sup>。当前，立德树人根本任务要求各学科教师在教学活动中将德育贯穿其中，思政课教师与非思政课教师面临“开发思政元素、综合育人”的共同任务，相互支持、合作解决实际问题能促进包括思政课教师在内的各科教师生成专业智慧。一方面，思政课教师坚守自有领域。从课程规划、落实、考核评价等维度，保障思政课教学活动的空间不受挤压，确保中小学思政课程开齐开足。另一方面，思政课教师与非思政课教师协作开发思

政元素、落实综合育人。合理回应职业发展初期的思政课教师对合力育人的高要求和强需求，通过多学科德育研讨活动、德育课题研究以及打磨精品课程等途径调动思政课教师与非思政课教师综合育人的积极性和创造性。

### （三）多样化激发活力，构建教师共同体

当前，中小学思政课教师仍面临专职人员数量不多、专业能力不强、学科地位不高的“三不境遇”<sup>[36]</sup>。传统“形式主义甚至符号化”<sup>[37]</sup>的教师专业发展只能进一步固化困局，规训权力视角下的教师专业发展存在教师“主体的消弭、身体的惩罚和自我异化”<sup>[38]</sup>的生存危机。只有吻合教师需求、尊重其专业水平并切合教学实践情境的专业行动，才能实现教师从“旁观者”向“参与者”转变、从“外塑”向“内生”转变，真正指向教师专业发展。<sup>[39]</sup>生态取向下的教师专业发展强调教师团队建设、强调教师之间的交流与分享。<sup>[40]</sup>首先，确保思政课教师结构合理。学校要进一步提高思政课教师的专职比例，丰富和完善教师学科背景，落实建设“专职为主、数量充足、素质优良”<sup>[41]</sup>的思政课教师队伍的政策要求。其次，构建基于教师自主性的专业学习和实践共同体，激发教师发展的主动性、自觉性和独立性。<sup>[42]</sup>一方面，依托传统组织（如教研组、年级组以及课题研究组）的支持，规避组织生态位重叠，发挥各组织的差异化竞争优势，通过互助合作的形式进行教学和实践反思；另一方面，在多媒体、互联网、大数据和传感技术支持下，<sup>[43]</sup>教师共同体可以跨区域交互协作、整合信息资源，实现教师学习与实践共同体的虚实结合。

### 【参考文献】

- [1][25][41] 习近平.思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[EB/OL].(2019-08-31)[2021-12-01].[https://www.ccps.gov.cn/xxsxk/zyls/202008/t20200831\\_143011.shtml](https://www.ccps.gov.cn/xxsxk/zyls/202008/t20200831_143011.shtml).
- [2] 中共中央宣传部,教育部.关于印发《新时代学校思想政治理论课改革创新实施方案》的通知[EB/OL].(2020-12-12)[2021-12-01].[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj\\_kcjcgh/202012/t20201231\\_508361.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202012/t20201231_508361.html).
- [3] 新华社.普通高中三科统编教材2025年所有年级“全覆盖”[EB/OL].(2020-12-24)[2021-12-01].<https://baijiahao.baidu.com/s?id=16869488209899161&wfr=spider&for=pc>.
- [4] 中共中央办公厅,国务院办公厅.关于深化新时代学校思想政治

- 治理论课改革创新若干意见[EB/OL].(2020-08-14)[2021-12-01].  
http://www.gov.cn/zhengce/2019-08/14/content\_5421252.htm.
- [5][15] 杨婷,金哲.从被动受训到自觉研修:教学改革中教师专业发展40年[J].全球教育展望,2018(8):25-36.
- [6] 宋萑.走向学习本位的新时代教师专业发展体系构建[J].教育发展研究,2021(4):3.
- [7] 窦荣军,胡啸天,黄健.技术、解放与实践:教师专业发展研究的元教育学分析[J].国家教育行政学院学报,2020(9):70-77.
- [8] 古斯基.教师专业发展评价[M].方乐,张英,等,译.北京:中国轻工业出版社,2005:12.
- [9] Holye,E. Professionalization and Deprofessionalization in Education[C]// Hoyleamp, E. & Megarry, J. World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, 1980: 42.
- [10] 陈向明.搭建实践与理论之桥:教师实践性知识研究[M].北京:教育科学出版社,2011:12.
- [11] 丁钢.全球化背景下的教师专业发展创新计划[M].北京:北京师范大学出版社,2009:3.
- [12] 教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003:23.
- [13][31] 杜静,常海洋.教师专业发展模型建构与因素分析[J].教育学术月刊,2018(10):48-56.
- [14] 许楠.论教师专业发展的组织维度[D].重庆:西南大学,2012:35-37.
- [16] 钟启泉.教师研修的挑战[N].光明日报,2013-05-22(16).
- [17] 王家芳,齐久恒.思想政治理论课教师专业化发展的必要性研究[J].学校党建与思想教育,2008(6):39-40+48.
- [18] Hannan, M. T., & Freeman, J. The population ecology of organizations[J]. American Journal of Sociology, 1977(5):929-964.
- [19][21][26] 彭璧玉.组织生态学理论述评[J].经济学家,2006(5):111-117.
- [20][23] Frank, P. W. Population ecology. (Book reviews: Animal populations)[J]. Science, 1963, 140(3569):885-886.
- [22][24] 刘贵华,朱小蔓.试论生态学对于教育研究的适切性[J].教育研究,2007(7):3-7.
- [27] 陆强,石涌江,戎珂.基于组织生态学的企业成长演化:有关变异和生存因素的案例研究[J].管理世界,2011(12):116-130.
- [28] 吴鼎福.教育生态学刍议[J].南京师大学报(社会科学版),1988(3):33-36+7.
- [29] 肖鸣政.教育生态系统观[J].赣南师范学院学报,1992(4):79-83.
- [30] 教育部.教育部关于印发《中小学德育工作指南》的通知[EB/OL].(2017-08-22)[2021-12-01].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3325/201709/t20170904\_313128.html.
- [32] 姜超.大学教师发展制度创新研究[D].上海:华东师范大学,2019:2.
- [33] 黄海涛.民办高校新教师专业发展需求特征与策略选择——基于与公办高校的比较[J].高等教育研究,2019(5):57-63.
- [34] 杨元妍.生态视角下高校教师专业发展研究[D].武汉:武汉大学,2017:66-78.
- [35] 罗生全,周莹华.跨学科共同体提升教师专业发展效能的价值、经验及策略体系[J].湖南师范大学教育科学学报,2020(3):73-79.
- [36] 罗嫣才.教研参与对小学道德与法治教师专业发展的影响研究[J].课程·教材·教法,2020,40(5):93-98.
- [37] 杨启亮.教师专业发展的几个基础性问题[J].教育发展研究,2008(12):1-4.
- [38] 李震.从规训权力到生存美学:教师专业发展的一种哲学审视[J].高教探索,2020(6):120-128.
- [39] 庄玉昆,褚远辉.乡村教师专业发展的支持体系建设[J].教育科学,2020,36(1):51-57.
- [40] 汪明帅,王亚君.指向教师专业发展的教研员“桥梁”隐喻研究[J].全球教育展望,2021(3):91-105.
- [42] 申继尧,姚计海.心理学视野中的教师专业化发展[J].北京师范大学学报(社会科学版),2004(1):33-39.
- [43] 韩吉珍.智慧学习:教师专业发展的新路径[J].中国教育学报,2018(8):84-88.

(责任编辑:李秀萍)

(上接第70页)

- BMC Public Health, 2018, 18(2):1-18.
- [6] 党林秀,董翠香,朱琳,等.加拿大安大略省《健康与体育课程标准》的解析与启示[J].北京体育大学学报,2017(6):79-87.
- [8] 中华人民共和国教育部.义务教育体育与健康课程标准[M].北京:北京师范大学出版社,2022:5-11.
- [9] 任海.身体素质:一个统领当代体育改革与发展的理念[J].体育科学,2018,38(3):3-11.
- [10] 任海.当代体育发展与体育概念的界定[J].成都体育学院学报,2019,45(5):4-7.
- [11] 张墨华,李红娟,张柳,等.身体素质:概念、测评与价值[J].首都体育学院学报,2021,33(3):337-347.
- [12][15] Developing physical literacy building a new normal for all Canadians physical literacy[EB/OL].[2021-05-21].https://sportforlife.ca/portfolio-view/developing-physical-literacy-building-a-new-normal-for-all-canadians/.
- [13] Visek, A. J., Achrafi, S. M., Manning, H., et al. The fun integration theory: Toward sustaining children and adolescents sport participation[J]. Journal of Physical Activity & Health, 2014, 12(3):424.
- [14] 毛振明,李捷.响应全国教育大会号召,让学生在体育锻炼中享受运动乐趣[J].北京体育大学学报,2019,42(1):23-29.
- [16] 林崇德.关于创造性学习的特征[J].北京师范大学学报(社会科学版),2000(1):56-63.
- [17] 季浏.我国《普通高中体育与健康课程标准(2017年版)》解读[J].体育科学,2018,38(2):3-20.
- [18] 泰勒.课程与教学的基本原理[M].罗康,张阅,译.北京:中国轻工业出版社,2019:113.
- [19] Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., et al. The Canadian assessment of physical literacy: Methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years)[J]. BMC Public Health, 2015, 15(1):767.
- [20] Passport for Life assessment rationale [EB/OL].[2021-6-18].https://passportforlife.ca/what-passport-life/passport-life-assessment-rationale.
- [21] Canadian sport for life. Play tools[EB/OL].[2020-07-10].https://physicalliteracy.ca/play-tools/.

(责任编辑:李秀萍)