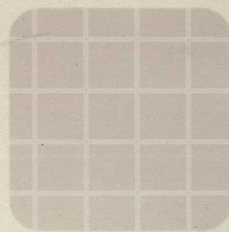
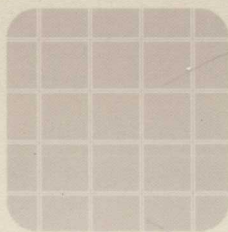
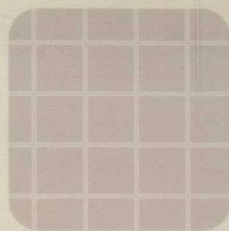
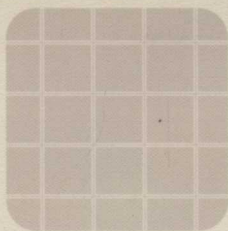
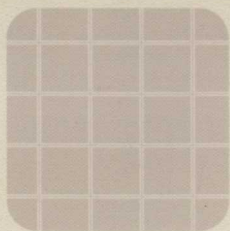


全国教育科学“十五”规划重点课题
“中小学教师专业发展的理论与实践研究”成果之一



主 编 李 方 钟祖荣

教师专业标准与发展机制

——教师专业化国际研究译文集

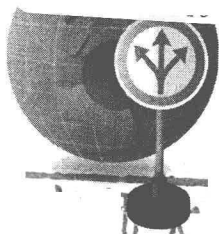
北京出版社

全国教育科学“十五”规划重点课题
“中小学教师专业发展的理论与实践研究”成果之一

教师专业标准与发展机制

——教师专业化国际研究译文集

主编	李 方	钟祖荣
编译	王松美	马英华等
审校	王武兴	钟祖荣等



北 京 出 版 社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业标准与发展机制: 教师专业化国际研究译文集/李方, 钟祖荣主编. —北京: 北京出版社, 2004

ISBN 7-200-05413-5

I. 教… II. ①李… ②钟 III. 教师—研究—世界—文集
IV. G515.1—53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 042261 号

教师专业标准与发展机制

——教师专业化国际研究译文集

JIAOSHI ZHUANYE BIAOZHUN YU FAZHAN JIZHI

主编 李 方 钟祖荣

*

北 京 出 版 社 出 版

(北京北三环中路 6 号)

邮政编码: 100011

网 址: www.bph.com.cn

北京出版社出版集团总发行

新 华 书 店 经 销

北京市朝阳区北苑印刷厂印刷

*

880×1230 32 开本 8.625 印张 228 千字

2004 年 5 月第 1 版 2004 年 5 月第 1 次印刷

印数 1—6000

ISBN 7-200-05413-5

G·1807 定价: 20.00 元

全国教育科学“十五”规划重点课题
“中小学教师专业发展的理论与实践研究”(DFA010216)

课题组主要成员

组 长 李 方

副 组 长 钟祖荣 张彬福

主要成员 (以姓氏音序排列)

艾艳敏	陈 琳	邸 磊	韩华球
何育萍	姜荣敏	李宝荣	李景艳
李 晶	李 镗	李 奕	刘 飞
刘加霞	刘维良	刘月艳	马英华
唐 艳	王建平	王 琳	王松美
王 蔚	王武兴	王秀平	吴正宪
伍芳辉	杨翠凤	杨雪梅	于淑卿
张建华	张群智	张 洲	

子课题实验区负责人

北京市丰台区 李 镗

北京市朝阳区垂杨柳学区 王秀平

北京市门头沟区 杨翠凤

北京市崇文区 王建平

目 录

序	李 方 钟祖荣 (1)
---------	-------------

第一编

教师专业标准与任职培训标准

I. 教师专业标准 (加利福尼亚州 1997 年)	(18)
II. 发展成为一名专业教育工作者: 档案袋指南	(40)
III. 专业教师任职培训质量与效果标准 (加利福尼亚州 2001 年)	(53)
IV. 新任教师培训计划的质量与效果标准 (加利福尼亚州 2002 年)	(99)

第二编

教师专业发展的国际比较研究

I. 终身学习: 教师专业发展的模式与影响因素	(128)
II. 澳大利亚教师专业发展概况及案例	(199)
III. 教学领域发生变化, 师范教育怎能落后	(211)
IV. 重新思考教师培训的问题	(216)

第三编

教师专业发展的制度、机制与实践

I. 教师专业发展的指导原则: 寻求各种方法的最佳结合	(226)
II. 教师专业发展的内容、过程与环境	(234)

Ⅲ. 学校领导推动教师专业发展的调查	(239)
Ⅳ. 标准化的教师专业发展制度	(244)
Ⅴ. 教育改革中的学校文化和教师文化	(251)
Ⅵ. 在实践中支持教师的发展	(259)
 后记	 (269)

序

李 方 钟祖荣

当前，在推进素质教育和新课程改革的过程中，教师的专业化已经成为一个关键的因素和热门话题。在理论研究方面，“教师教育和教师专业发展”成为一大类项目，在各级教育科学规划课题中异军突起，把全国和各省市自治区的这类课题加起来，恐怕不低于1000项，如果这些研究确有质量，则能大大促进教师教育理论的丰富和发展，也必将对教师教育的实践产生积极的影响。在实践方面，又可分两个层面——政府层面和学校层面，前者以加强和完善教师教育制度为己任，后者则通过各种方法和措施，实现本学校教师的专业发展。应该说，后者是更艰巨、更漫长、更复杂的任务。

教师教育和教师专业发展在我国虽然有长期的实践和经验，也有系统的制度和政策，但是“专业化”的理念毕竟带有“引进”的特征。这就决定我们必须了解和借鉴国外的经验，找出教师教育和教师专业发展的规律性，结合我们的国情加以借鉴。本译文集就是根据这样的想法，搜集最新的资料，结合我国教师队伍建设实践中迫切需要解决的问题，精心优选并进行近一年的翻译和编译而成。下面将译文集的主要内容作一简要介绍和评析，权作为导读。

一、教师专业标准的意义、内容和借鉴

美国在推行教师专业化的过程中，于1987年成立全国教师标准委员会，制定了教师专业标准，许多州也相继制定了各自的教师标准。如加州在1997年制定了教师专业标准。所谓教师专业标准，就是作为一个合格的教师，在教育教学活动和自身发展方面应该达到的专业要求和水准。通过制定这样的标准，使每个教师对职业生

涯中应该做什么、怎么做、怎么发展心中有数，目标明确。从一般的道理上说，任何发展都需要有目标，有了明确目标就能够把人的精力和时间集中起来，最大限度地激发实践与创新的潜能，实现最快最佳的发展。作为教师专业标准，对于指引教师工作的努力方向，十分有意义，也有价值。此外，为了提高教师的整体水平，客观上也需要一个遴选和评估的标准。既作为尺度去衡量教师的水准，了解整个队伍的状况，也能够作为优化队伍建设与培养培训的依据，把好教师的“进口”关与“可持续发展”关。综合起来说，教师专业标准的意义，在于它是选拔教师的依据，是培训教师的指南，是评价教师的尺度，是引领教师自身发展的导向，还是提高整个教师队伍素质和水平的依据。

为什么要提高教师的水平？归根结底，是为了学生的发展。分析美国的教师专业标准，我们很明显地感到，它是紧紧地和学生的学习与发展联系起来的，是和教育的质量联系在一起的。它不是抽象地谈教师的发展，而是围绕教师如何有效地教学、学生如何高质量地学习而进行的，它的主要内容是紧扣教育教学全过程的专业要求，包括教学目标的制定、教学内容的掌握、教学策略的使用、教学效果的评估、教学实践的反思等。所以，从制定和推行教师专业标准的宗旨来看，是要切实提高教育教学的综合实力，以适应教育质量竞争的需要、人才竞争的需要和国家实力竞争的需要。

加州教师资格认证委员会和加州教育部 1997 年制定的这个标准，通过提供关于教学范畴的一种共同话语和全新理解，以促进新任教师进入其专业角色并承担起专业职责。它的具体目标有三方面：①促进对学生学习与教学实践的反思；②形成专业化目标用以改进教学实践；③在实现专业目标并获得业内认可的过程中，对教师教学实践的进步加以指导、监控与评估。

加州的标准由六类相关联的教学活动组成。它们是：

1. 鼓励并帮助全体学生参与学习。
2. 为学生学习营造并保持有效的环境。

3. 围绕学生学习去理解并组织学科（知识）内容。
4. 为全体学生制定教学计划并设计学习活动。
5. 评估学生学习效果。
6. 发展成为一名专业教育工作者。

这6条标准是这样展开的：在开始部分，详细描述最佳教学实践所能体现的完美的专业化水平，它包括一系列的要素或者要点，这些要素是这一条标准的具体体现，它们彼此独立、又构成完整体系。接下来，对每一要素又进一步阐释，它是通过一系列问题加以阐述的，对这些问题均要求从两个方面去审视，一是“我如何去做……”，侧重于方法的应用；二是“我为何这样去做……”，侧重对理论的思考。所以，标准实际上分三个层次：标准、要素、问题。这就是该专业标准的结构。

比如，第一条标准“鼓励并帮助全体学生参与学习活动的标准”，包括6个要素：

1. 教师在学生已有知识、生活阅历和兴趣基础上，帮助全体学生成功地达到学习目标。
2. 教师利用多种多样的教学策略和资源以适应学生的多样化需求。
3. 教师帮助全体学生在促进自主、互动和选择的环境中获得具有挑战性的学习经验。
4. 教师积极促进全体学生参与学科知识领域内和跨学科领域的问题解决与批判性思考。
5. 鼓励学生运用概念和技能于现实生活环境中，从而使学科内容的学习更有意义。
6. 教师帮助所有学生成为能够验证、阐述和评价自己所学的自主学习者。

每个要素涵盖两个问题，即教师在成长的过程中，他们会问：“我如何……”或“我为什么……”。下面是一系列具体的问题：

- 帮助学生了解他们已有知识与新材料之间的联系？

• 帮助学生将课堂上学习到的知识与他们的生活阅历和对文化的理解联系起来？

• 鼓励全体学生利用第一与第二语言技巧来达到学习目标？

• 开辟新的课堂或学习单元来吸引学生的注意力与兴趣？

• 借助于学生在课堂上所提出的意见与问题增进他们的理解？

• 基于学生的兴趣与问题在我的教学过程中作出一些临时的变动？

每一要素内所列的问题，只是陈述教学活动某一重要方面的案例，并不代表教学中可能出现的所有情形或所有方面。因此，问题不能被当作一览清单，而应作为可能发生的情况，在教育教学中促进教师的反思与专业化发展。

分析加州的教师专业标准，与我国对教师的要求对照，可以发现明显的特点，表现在三个方面：一是非常具体，它把一个标准分若干要素，又把要素分若干具体的问题，对教师的教学实践具有指导性和可操作性，而我们的要求往往是概括的、笼统的几条；二是反映的教育观念新，集中体现了教育规律，因为这些标准是优秀教师和教育专家共同研制的。比如教学的目标、设计等要和学生的已有知识联系起来的观点，就非常符合心理学的规律，反映了以学生学习和发展为中心的新理念；三是理论和实践兼顾，既注意操作，又注意引导教师进行理论上的思考，特别是让教师不断思考“我为什么……”的问题，即不仅“知其然”，更要“知其所以然”，这是我们很多教师在教学中所忽视和欠缺的。正是这种理论上的思考，才能从根本上促进教师的专业自主性、行为的科学性和可持续发展。

二、教师培训项目质量标准和效果评估

有了专业标准，还需要教师和教育机构两方面共同努力，才能促使教师达到标准的要求。教师教育机构如何操作，无疑也是需要标准引导的。1998年，由加利福尼亚州教师资格认证委员会发起并由州长签署了一项法规，对加利福尼亚州教师资格认证重新

作出规定。这次改革的重点包括：法规首次提出把多元的、以标准为基础的方法运用到教学当中，包括具有学士学位教师任职培训计划；法规根据加州采用的学生学术内容及行为表现，对教师任职标准进行了调整；法规规定教师必须通过教师任职培训计划中的教师行为评估才能获得初等教师资格；法规还作出新规定，教师必须在任教最初两年接受一个为期两年的培训计划，且通过形成性评估，才能获得专业教师资格。

于是，从教育界 5000 多名被提名者中筛选了 26 名顾问组成员，还有 10 多名资格认证委员会成员，用了 3 年多的时间进行调查、面谈、开会、搜集资料等，于 2001 年制定出了培训质量标准。据了解，加州的 76 所大学都有教师培训项目，都要以培训质量标准为依据，制定培训计划方案。培训分两级水平。2001 年的标准所规定的培训是对教师候选人进行的培训，通过培训使其达到预期的教学行为标准，获得初等教师的资格；2002 年的标准所规定的培训，则是对新任教师在最初任教的 2 年内进行的培训，通过培训，使他们获得专业教师的资格证书。

2001 年的培训质量与效果标准，结构上分 4 个层次，即大范畴、项目标准、项目标准的要素、要素的具体条款。在第一层次，标准包括 4 大范畴，即（1）项目的设计、管理和质量，（2）面向加州学校所有学生授课的培训，（3）面向加州学校所有学生进行教学的培训，（4）教学实习。在第二层次，标准共计有 18 个项目标准。标准最后还包括附录，说明了教学预期表现特征，这些预期的表现有 6 大方面，即：使学生理解学科内容，评估学生学习，吸引学生参与和帮助学生参与，为学生设计学习活动，创造和保持学生学习所需的有效学习环境，作为专业教育者的发展。具体内容共计 13 条，有：学科教学技巧，教学中对学生学习的监控，对评估的理解和运用，使学生理解教学内容，学生参与，适应发展的教学实践，英语教学，了解学生，备课，教学时间，社会环境，职业、法律、伦理的责任，专业成长。这 13 条简称 TPE，这是通过培训要

达到的预期，其内容和加州教师专业标准基本一致，这是在进行教师评估时的依据。

2001 年标准从内容上说，除了对项目本身的设计提出要求外，还提出了要注意的若干原则，包括：理论与实践的关系，教育思想和反思实践，平等性、多样性和所有学生学习核心课程的机会等。培训的项目很多，也很全面，有：各学科学习、实践和反思教学的机会，阅读—语言学科教学的培训，各专业学科教学的培训，计算机技术在课堂的应用，学习如何为学生创造有利的、健康的学习环境，学习如何运用教育观念和研究成果，关于学生学习与教师职业的专业观点，英语教学的培训，在普通教育课堂中对特殊人群进行教育的培训。在实习方面，规定了以下的内容，如：在有指导的实习中学习教学，实习场地的选择和实习指导教师的资格，实习中候选人承担教学责任的资格，培训中的教学任务和形成性评价。

2002 年的标准共 20 条，分两大部分，一是基本标准，二是实施标准。在基本标准部分，是对培训的机构、人员、资源、评估等方面的规定，共计有 9 条标准。在人员方面，标准中提到了两种人，一是专业发展指导人员，即培训者，对他们的素质要求进行了规定；此外还提到了协助者，这是参与教师培训的辅助性的人员，他们一般是有经验的教师，能够指导新教师的教学和发展。他们的职责和能力包括：能够了解并应对参训教师的方方面面的需要；能够参加关于教学实践的反思性谈话；能够帮助参训教师了解当地的教学情况；能够对参训教师在掌握加利福尼亚州教师专业标准方面、加利福尼亚州采用的学生学科标准及学业水平方面，以及加利福尼亚州课程框架等方面，对其进行形成性评估；能够公正平等地对待参训教师的形成性评估结果；能与参训教师一起根据评估结果制定出他的个人培训计划；能够与参训教师一起讨论完成计划需要的条件，以及获得专业凭证的步骤；能够与行政人员和参训教师一起得出明确的评估结果，正确使用对参训教师的评估结果，使其用于促进教师专业发展及推荐教师获取凭证。每个参加培训的教师都

会安排一位协助者，帮助和支持他们的专业发展活动。实施标准部分，与2001年的标准基本一致，项目上相似，只是标准的要求更高一些，也没有实习这部分的内容。

当前，我国在推进教师教育机构认证、课程审定等制度的过程中，在如何确定机构的资质、加强培训的设计和管理与评估、设计有效的培训内容等方面，都可以从这两个培训质量与效果标准中得到很多启示。

三、教师专业发展理论上的新观点

在教师教育和教师专业发展方面，我们选译的文章，从各个不同的角度进行了比较深入的研究和阐述。在这些文章中，瑞默斯所撰写的长篇研究报告《终身学习：教师专业发展的模式与影响因素》尤为引人关注，该报告不仅占有大量资料，进行了世界范围的大规模的比较研究，而且对教师专业发展的因素、模式等理论问题提出了许多系统的有启发的见解。其他文章也各有侧重，不乏精彩之处。下面分几个问题介绍其中的精华。

（一）教师专业发展的影响因素

要有效地支持教师专业发展，必须了解哪些因素影响教师的专业发展，然后针对这些因素采取措施，有效地优化之。瑞默斯在报告中提出了7个因素，这就是：教师的生涯阶段；教师的认知发展阶段；学校机构的发展阶段；学生和社区的特点；影响学校教育活动及教师角色社会建构的社会—文化因素；教师参加专业发展活动的时间；对教师和培训项目的财政支持。这7个因素可以分为两类：个人因素（因素1—2）和背景因素（因素3—7）。

根据这7个因素，在促进教师专业发展上要注意以下要求：第一，教师专业发展应阶段性地进行。特定的教师专业发展方法成功与否，依特定阶段教师的专业需要程度而定，不能一刀切。第二，作为成人学习者，教师处于不同的心理（认知与社会心理）发展阶段。因此，师范教育和教师专业发展的模式，应当按照教师心理发展的不同阶段加以改进。第三，教师工作的学校，依发展的时间不

同和国情不同而有很大差异，它的任务也会不同，因此，教师专业发展的内容和方法也会有很大区别。有的学校处于发展初期，学校各种构成因素开始成型；有的学校则处于巩固期，教师得到了社区的信任并积累了经验，学校基础设施到位，有了基本的资源；还有的学校可能处于衰落期，好教师想走，心高的家长想让孩子离开学校；当然，也有的学校处于提高阶段，新的教学计划在发展，改革给师生带来动力，更多的学生想进入这所学校；还有的学校很稳定，他们的工作既没有改进，也没有衰落。各国不同教育制度下的学校更有差异。特定的教师专业发展方法能否成功很大程度上依赖于这些项目如何与学校的阶段特点相配合。第四，不同学生的背景与能力有很大差异，这就要求教师提高自己的知识技能水平及教学观念，更好地适应不同背景学生群体的需要。1989年，当时“联合国150多个成员国中可能有10%是单一文化传统的国家”（Craft, 1996）。这就是说，多样化在现代社会里是典型的，单一性已不常见。因此，教师专业发展项目要增强对不同人群的适应性，要让教师了解本社区的情况，提倡受训者与所教社区的学生接触，鼓励社区中有能力的人成为教师。第五，学校所处环境，包括社会对教育总体评价，教师应发挥的作用，人口教育的总体水平以及社会教育综合成就中教师所处的地位，对教师的专业发展方向及其提供什么样的条件和氛围都有重要影响。第六，教师需要时间参加发展活动、学习或反思。第七，教师也需要资金支持。有足够的经费支持，专业发展活动才更加有效。

瑞默斯的报告对背景因素研究多，侧重于宏观的研究，对个人因素和微观领域的因素的研究相对少些，比如教师的人格、教师的家庭环境和所受的教育等，都是值得进一步研究的因素。

（二）教师专业发展的原则

如何实现教师的专业发展？这是大家更关心的问题。而各种研究和各国各地区的经验似乎很矛盾，有不同的观点。比如，有的强调政府要多采取措施，多投资，重视培训；而另外一些人认为关键

是教师的内因，要让教师有发展的内部动力，教师发展应该是主动的、自主的，个人应该比政府更多地考虑教师发展的问题。古斯克(Gusky, 1995)在《成果导向的专业发展》一文中，认为这些矛盾的观点其实并不一定矛盾，因为在一种环境下适用的方法到了另外的环境下不一定适用，一定要注意环境的特点和差异。他提出的基本观点是，根据环境的特点把各种不同的教师发展方法最佳地组合起来。根据这个基本观点，他把各种教师专业发展的方法加以整合，提出了若干指导原则。主要有：

第一，承认变化是个体与集体变化的结合体。既要改变个人，也要改变群体、环境。只强调个体努力，忽视大环境的特征、政策，教师专业发展会大大降低成功的可能性；反之，把变化看成只是大环境的问题，也会降低效率。解决问题的关键是找到适用于特定环境的个体与集体发展的最佳组合模式。把变革看成是适应某一特定环境的具体特征的个体与集体共同发展的过程，这将确保教师专业发展的成功。

第二，从大处着眼，从小处着手；既要有改革力度，又要考虑可行程度。教师专业发展项目要采用渐变模式。新的做法在实施中不能有破坏性，不增加过重的额外负担，不要期待一次性全面实施，期待的变化量不能过大；但又要足以让人做出很大、持续的努力，构思狭窄、目标短浅的项目很少能够带来显著的改观。教师专业发展要把长期计划和短期安排结合起来。

第三，团队参与，互相帮助。最佳的教师专业发展团队包括教师、教辅人员、行政管理人员。在有些情况下，家长与社区成员的参与也是必要的。需要注意的是，团队参与也要保持平衡适度。研究表明，在变革的早期，过多的人员参与反而会降低成效。复杂的需求评估，无尽的任务讨论，冗长的计划会议会阻碍行动，制造混乱。复杂的计划阶段耗尽人的能量，因而到了实施阶段参与人员已经是筋疲力尽了。

第四，加入成果反馈程序。如果新措施、新做法无法让人看到

积极的成果，它们就会被抛弃。所以，改革要取得成效，就要有具体的步骤来提供结果反馈。

第五，支持与压力共存。支持与压力的结合是项目得以继续的关键。支持使参与者能够在困境中承受暂时的失败；压力使不愿变革的人产生变革的动力。此外，压力能够使参与者获得鼓励来接受变革的挑战。

四、教师专业发展的实践：模式、策略、机制、制度

（一）教师专业发展的模式与学习策略

瑞默斯在报告中把教师专业发展的模式分两部分：传统的模式以及其他可选择的方式。在过去的几十年中，在大多数发达国家和发展中国家，临床督导、教师评价以及传统的在职培训课程被看作是促进教师专业发展的最好方式。在批评这些传统培训模式弊病的同时，发展起一些新的模式。其中有启发性的主要有：

1. 自我管理发展模式。具体做法是，教师以个人或小组的形式，提出一条重要的目标，列出要达到这个目标所要进行的活动以及所需要的资源。在这个基础上建立起评估其进步与成功的方式。在这个情境中，教师对自己的发展负责。

2. 合作发展模式。在这个模式中，教师分小组讨论他们组的专业发展计划。每个学校的教师以小组的形式，通过专业对话讨论、开发单元课程、同伴间督导、辅导互助、合作研究等方式来不断提高教学质量。

3. 技能发展模式。这一模式旨在培养教师的教学技能技巧。要使这个模式得到好的效果，就要有足够的脱产时间做保证。这个模式分五个部分：通过讲座、讨论及阅读对理论进行探讨；通过录像及生活训练展示技能；模拟情境下的练习；有指导的同伴间的反馈；有关培训向课堂实际教学过渡的辅导。这一模式我们通常叫“微格教学”。

4. 反思模式。要求教师反思自己的教学实践，关注课堂常规及发生的事件以及这些常规和事件的意义和效果。

5. 专业发展机会模式。有些活动是一种机会，如果这些机会能事先预见到并有意识地用于学习的目的，这些机会的利用就会更加有效。专业发展机会，或称 PDOs，是由一个教师和一个支持者共同建立起来，可以把重点放在这个教师愿意学习的一项新任务上，也可以把重点放在教师想要改革的某项教学常规实践上。要做到这一点可以有多种途径：对另一个教室或另一所学校的同行进行观察，对另一背景的教师进行跟踪调查，建立学习的目标；适当的支持与反馈以及自我评价。

6. 专业发展学校模式。专业发展学校是中小学校教师、管理者以及大学教员间通过合作，以改进教学质量，并寻求把理论付诸于实践的真正形式。每一个专业发展学校看上去都不同，因为合作伙伴即每一所大学和学校之间经常进行个别协商。但所有专业发展学校都有共同的目标，即为职前及职后的教师提供以学校为背景的专业发展经验。到目前为止，对专业发展学校的评价都是积极的。

7. 教师网络模式。这个模式主张通过教师网络来促进他们个人的以及群体的专业发展。

8. 利用广播促进教师专业发展模式。它利用广播来满足大多数无机会参加培训或不合格教师的专业发展的需求。这种培训的费用需求比利用其他教育技术手段进行培训（电视、计算机、互动式录像节目）的要低。据提斯（Teas）报道说，“在 19 个发展中国家至少有 20 种针对上述教师的在职培训节目”。

9. 其他形式的远距离教育。在许多国家，教师都利用远距离教育的形式作为教师培训的一部分。发达国家案例研究表明，起码接受过部分远距离教师培训的师范生对自己有了自信心，并能自学对从事教师职业有益的必要的技能。

10. 以行动研究为主的专业发展模式。行动研究是一个调查、反思和行动的过程，有着明确的改进教学的质量目标。

11. 学校发展计划模式/校本教师专业发展。在这个模式中，校长提供总的理论及观念上的指导并营造鼓励实验研究的气氛。教师