

体育教师专业发展的 实然分析与应然研究

陈志丹 著



科学技术文献出版社
SCIENTIFIC AND TECHNICAL DOCUMENTATION PRESS

体育教师专业发展的 实践分析与实证研究

陈永明 等著



江苏凤凰教育出版社

体育教师专业发展的 实然分析与应然研究

陈志丹 著



科学技术文献出版社
SCIENTIFIC AND TECHNICAL DOCUMENTATION PRESS

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

体育教师专业发展的实然分析与应然研究 / 陈志丹著. —北京: 科学技术文献出版社, 2017.7

ISBN 978-7-5189-3149-1

I. ①体… II. ①陈… III. ①体育教师—教师教育—教育研究—中国
IV. ①G807

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 182340 号

体育教师专业发展的实然分析与应然研究

策划编辑: 周国臻 责任编辑: 李 晴 杨瑞萍 责任校对: 张叫噪 责任出版: 张志平

出 版 者 科学技术文献出版社

地 址 北京市复兴路15号 邮编 100038

编 务 部 (010) 58882938, 58882087 (传真)

发 行 部 (010) 58882868, 58882874 (传真)

邮 购 部 (010) 58882873

官 方 网 址 www.stdp.com.cn

发 行 者 科学技术文献出版社发行 全国各地新华书店经销

印 刷 者 虎彩印艺股份有限公司

版 次 2017年7月第1版 2017年7月第1次印刷

开 本 787×1092 1/16

字 数 205千

印 张 9

书 号 ISBN 978-7-5189-3149-1

定 价 42.00元



版权所有 违法必究

购买本社图书, 凡字迹不清、缺页、倒页、脱页者, 本社发行部负责调换

前 言

教师专业化是世界教师教育发展的趋势和潮流，也是中国教师教育改革的需要和方向。本书通过文献资料法、逻辑分析法等方法对体育教师专业发展问题进行了探讨，希望对中国体育教师的教育和教学提供一些新的思路，并为提升体育教师的专业地位、专业素养及培养更多的专家型体育教师提供一定的理论思维。本书除绪论外，主要分为3个部分。

第1部分，教师专业发展研究综述。由于教师专业发展研究在中国尚处于起步阶段，在体育教育研究领域直接以体育教师专业发展作为研究命题的还较为少见。因此，这个部分主要是对国内外关于教师专业发展的研究成果进行梳理，据此作为体育教师专业发展实然分析与应然研究的理论基础。

第2部分，体育教师专业发展的实然分析。体育教师作为教师群体的一个部分，长期以来在中国相比其他教师声誉不佳、地位不高是个不争的事实，究其原因尽管是多方面的，但和体育教师整体素质不高有着直接联系。对体育教师专业发展的实然分析是在对已有的体育教师教育成果简要评析及对体育教师职业发展回顾的基础上重点探讨了3方面的内容：首先，分析了主要发达国家体育教师教育的基本特征与发展趋向，并对中国体育教师教育百年进行了回顾。其次，在对中国体育教师教育领域的主要论争分析的基础上探讨了中国体育教师教育的现实抉择。最后，在对体育教育类课程问题辨析和“术科”类课程问题探究的基础上，认为体育教师专业化是时代发展的趋势。

第3部分，体育教师专业发展的应然研究。随着素质教育的全面推进、体育新课程标准的实施，体育教师应该如何追求更高水平的教育品质，以迎接新世纪的挑战？针对目前体育教师使用和培养上“自然成熟”的倾向，通过分别探讨体育教师专业标准、体育教师专业发展的过程与阶段、体育教师专业结构，认为当代的体育教师不应被动适应时代的发展，而应主动引领时代的发展。体育教师要从传统的角色中走出来，不仅要从体育教育教学规律出发给自己的工



作和作用定位，而且要了解当前教育改革对体育教师角色的新期待，并进行适宜的角色转换，以更好地适应自身的专业发展。在此基础上指出体育教师专业发展的最终取向是“专家型体育教师”的培养。

本书在撰写过程中，吸收了国内外大量的研究成果，参考引用了许多专家的有关著述，在此表示衷心感谢！体育教师专业发展的研究是个动态的新的研究课题，随着时代的发展，社会对体育教师素质的要求也将越来越高，相信今后关于体育教师专业发展的研究将成为体育教师教育的热点问题。限于本人学力才干不足、理论知识匮乏，所做的研究不尽如人意、思考不周之处必然甚多，如果本书能起到抛砖引玉的效果，本人就不胜欣慰之至了。

目 录

1 绪 论	1
1.1 问题的提出	1
1.2 研究目的与意义	2
1.3 体育教师专业发展内涵的说明	2
2 教师专业发展研究综述	3
2.1 专业及专业化	3
2.2 教师职业专业化及教师专业化标准	4
2.2.1 教师专业化的内涵	5
2.2.2 教师专业化标准	5
2.2.3 教师职业专业化地位的确立趋势	6
2.3 教师的专业发展	7
2.3.1 教师专业结构	7
2.3.2 教师专业发展阶段论	8
3 体育教师专业发展的实然分析	10
3.1 体育教师专业发展研究述评	10
3.2 主要发达国家体育教师教育的基本特征与发展趋向	12
3.2.1 国外体育教师教育现状	12
3.2.2 国外体育教师教育的当代特征与趋势	20
3.3 中国体育教师教育百年省思	22
3.3.1 后发而外生：中国体育教师教育的依附发展	23
3.3.2 依附褪去与“特色”初现：中国体育教师教育基本走向	25
3.4 中国体育教师教育的现实抉择	26
3.4.1 中国体育教师教育的现状综述	26
3.4.2 中国体育教师教育领域的主要论争	30
3.5 体育教师教育的基本取向	34
3.5.1 体育教师是专业人员	34
3.5.2 体育教师教育是专业教育	35
3.5.3 体育教师教育具有文化性	37



3.6 体育教育类课程问题辨析	38
3.6.1 体育教育学科的演进	38
3.6.2 体育教育学类课程问题剖析	40
3.6.3 体育教育类课程的重构策略	43
3.7 体育教师教育“术科”类课程问题探究	46
3.7.1 术科的来源及辨析	46
3.7.2 体育教育专业“术科”类课程内部问题检视	49
3.7.3 “术科”课程建设理路与策略	51
3.8 体育教师专业化趋势	55
3.8.1 体育教师职业演变	55
3.8.2 体育教师符合专业人员的基本特征	56
3.8.3 专业化：体育教师教育发展的历史抉择	57
3.8.4 体育教师专业发展现状	59
3.8.5 体育教师职业专业化的时代要求	60
4 体育教师专业发展的应然研究	63
4.1 体育教师专业标准	63
4.1.1 体育教师教育课程标准的内涵分析	63
4.1.2 体育教师专业标准研究的迫切性	64
4.1.3 体育教师专业标准的核心地位	65
4.1.4 基于混合设计的中国职前体育教师专业标准制定	67
4.2 体育教师专业发展的过程与阶段	89
4.2.1 体育教师专业发展是一种规训过程	89
4.2.2 体育教师专业发展的阶段性	91
4.3 体育教师专业结构	94
4.3.1 体育教师专业发展的基础系统	94
4.3.2 体育教师专业发展的保证系统	94
4.3.3 体育教师专业发展的动力系统	95
4.3.4 体育教师专业发展的效益系统	95
4.4 当代体育教师角色的转换	95
4.4.1 当前教育背景对传统体育教师角色行为的挑战	95
4.4.2 适应时代发展要求的体育教育角色行为转变	97
4.5 体育教师专业发展的主要路径——教学反思	99
4.5.1 教学反思模式	99
4.5.2 自我反思：体育教师的内省	101
4.5.3 体育教学中的反思缺失	103
4.6 体育教师专业化的实现——体育教师教育专业化	109



4.6.1 重构体育教师教育体系,走体育教师教育专业化之路	109
4.6.2 改革体育教师教育的课程模式,顺应体育教师专业发展	110
4.6.3 加强教育理论与专业实践的结合,实现体育专业与教育专业的同步提升 ...	111
4.6.4 加强职业理想和职业伦理教育,强化服务于社会的专业理念	111
4.6.5 增强专业自主,完善体育教师资格准入制度	112
4.7 当前时代背景下对体育教师专业发展的新要求	112
4.7.1 “阳光体育运动”是当前时代的新要求	113
4.7.2 体育教师有效实现“阳光体育运动”的策略	115
4.7.3 差异教学是实现“阳光体育运动”的途径	120
4.7.4 健康价值观的内化是实现“阳光体育运动”的关键	124
4.8 体育教师专业发展的终极目标——专家型教师	127
4.8.1 专家型体育教师的界定	127
4.8.2 专家型体育教师的主要特征	127
4.8.3 专家型体育教师成长的途径	129
参考文献	132

1 绪 论

1.1 问题的提出

随着世界范围内教育改革的滚滚浪潮，人们越来越认识到，教育改革成败之关键在于教师，只有教师的不断发展与提高才能保证教育的高质量。因此，人们对于如何促进教师发展的教师研究问题，特别是对新手教师如何更快成长为专家型教师予以强烈的关注。21 世纪国际教育委员会认为，无论怎样强调教师素质的重要性都不过分，提高教师的素质和动力应该是所有国家首先考虑的问题。美国教育咨询委员会也在《感知未来——改变教师培养途径》的报告中指出，教师发展问题是改进基础教育的核心要素。

中国的教师教育也意识到了这个问题，教育部师范司早在 1998 年 8 月 26 日—28 日在北京举办的“面向 21 世纪高等教育国际研究会”上就确定了：“当前师范教育改革的核心问题是教师专业化问题。”在当前中国全面推进素质教育和基础教育课程改革的时代背景下，钟启泉教授指出，课程改革给教育界带来的最大挑战莫过于对“教师专业化”的挑战，课程改革的成败归根到底取决于教师，因为教师是理想与现实、理论与实践之间的转化者。因此，如何让我们的教育专业人员——每一位教师，拥有高度的专业素养，不是被动地适应新课程，而是主动地引领新课程，应当成为整个教育界，整个社会的共同追求。作为新时代的教师仅仅局限于职前的“职业技能训练”是远远不够的，它要求教师专业发展过程从“工匠型”转型为“专家型”教师。研究教师从来没有比现在这么重要，对于如何有效促进教师发展，培养有效能感的教师，尽快促进新手教师成长为专家型教师，这无论是在理论探究中，还是在教育实践中都具有现实的意义。

我们知道体育教学是学校教育中重要的一个环节，为了追求更高水平的教育品质，以迎接 21 世纪的挑战，体育教学领域伴随着风行全球的教育改革浪潮，戮力以赴，特别是在素质教育及新一轮体育基础教育课程改革实施背景下，体育教育理论工作者提出了各种新的体育教学理念、教学模式、教学策略，以及“以学生为主体”“研究性学习”“教学创新”“以校为本”等各种各样的令广大的体育教学工作者目不暇接的改革方案。但我们看到，体育教育改革的效果并不是令人非常满意，许多体育教学工作者还在重复原有的教学模式、教学方法，学生喜爱体育但不喜欢上体育课的现象还广泛存在。在讨论和行动中，大部分人都体会到：只有基层的、一线的、真正在课堂上面对学生的体育教师，才是决定体育教学改革成败与否的关键。只有一线的体育教师的专业素养不断提高及一大批具有多层复合的知识结构和能力结构、具有与时代精神相通的教育理念和富有教育智慧、教育素养的体育教师的出现，先进的体育教育理念才能最终落实到课堂。因此，关怀、支持、指导体育教师的专业成



长是当前体育教师教育研究迫切需要探讨的一个问题。

1.2 研究目的与意义

哲学意义上的发展是指事物从低级到高级、从旧质到新质的改变过程。人的发展是从幼稚走向成熟，不断完善的过程。教师的发展是作为社会职业人的教师从接受师范教育的学生到初任教师，到有经验的教师，到实践教育家的持续过程。在以教师专业化为核心的教师教育改革的背景下，对体育教师专业发展进行研究具有重要的现实意义。

首先，体育教师专业发展研究有助于增强体育教师的专业素质。按照教师专业化的要求，体育教师必须经过严格的专业训练，这种训练包括教育理念和教育态度上的，还包括专业知识和专业技能上的。体育教师专业发展作为一种目标与结果，既是一种外在压力，也将成为体育教师发展的内在要求，只有其内在的积极性和主动性调动起来了，体育教师专业素质的提高才能真正实现。其次，体育教师专业发展可以提升体育教师的专业地位。体育教师专业化程度较低是导致其专业地位与现实发展的需要不相适应的主要原因之一。社会对任何职业的认可程度与该职业的自身专业化程度是成正比的。体育教师专业化是提高体育专业地位及其社会地位的重要途径。再次，体育教师专业发展的研究有助于提高体育教师教育的质量。中国当前促进体育教师发展的教师教育模式基本上是以传统的学科授课式教育为主，这种窄化的、机械的专业教育和专业实践模式，没有注重体育教师在接受教育过程中的主体需要，对体育教师专业发展阶段的研究有助于教师培训机构根据其不同的发展阶段提供适宜的帮助。最后，对当代体育教师角色的转换及专业发展取向的探讨为体育教师的发展指明了道路。

总之，本书旨在为体育教师教育提供一定的理论思维，以期尽可能缩短新手体育教师的成长周期，使之尽快成长为专家型体育教师。

1.3 体育教师专业发展内涵的说明

从汉语构词方式来看，“体育教师专业发展”可以有两种理解：一种是“体育教师的专业发展”；另一种是“体育教师专业的发展”。借鉴当前对教师专业发展的研究，前一种构词方式指的是体育教师群体的、外在专业性提升的过程，是体育教师向专业化方向发展的问題；后一种是指体育教师是一种专业的前提下，如何更好地促进其发展的问題，主要强调体育教师个体的、内在的专业性提高。就广义而言，两种理解是相通的，它们是辩证统一的关系，体育教师专业化是体育教师个体专业发展的基础，体育教师个体专业发展是体育教师专业化的保证。在本书的论述中关于体育教师专业发展的内涵同时包括这两个方面的内容。

2 教师专业发展研究综述

我们知道，与其他学科专业教师相比，学科性质的不同决定了体育教师具有区别于其他科目教师的特殊品质。但同时，体育教师作为教师群体的一部分，也同样具有其他科目教师共通的品质。所以夸大体育教师专业发展的特殊性而将之孤立并脱离于教师专业发展的普遍性的企图或思路都是不科学的，它们两者之间属于个性与共性、部分与整体的关系。对体育教师专业发展的研究首先要解决的是教师职业专业性这一前提性问题，只有确认了教师职业的专业地位，我们才可能有教师专业发展理论，也才可能进一步讨论教师这一职业群体中体育教师专业发展的问题。

2.1 专业及专业化

专业是相对于“普通职业”而言的。普通职业（Vocation）的本质在于重复某一个行业的基本操作行为，并不需要过多的心智劳动，也就是说普通职业强调实践操作性，只要掌握了一套基本的操作程序和操作策略就能胜任。专业（Profession）的本质却在于不断地改进、完善和创造，它们的工作对象复杂而多变，需要一定的专业精神、专业理论和专业技巧。专业内涵的界定是一个不断研究发展的过程，对于如何评价和判断一种职业是否具有专业地位，研究者对它进行了多方面的探讨。

专业是在社会分工、职业分化的过程中逐步形成的一类需要更高要求的职业。卡尔·桑德斯是较早系统地分析专业的社会学家。他认为，专业的形成直接来源应为中古世纪以来的行会组织。他认为“所谓专业是指一群人在从事一种需要专门技术的职业。专业是一种需要特殊智力来培养和完成的职业，其目的在于提供专门性的服务。”根据这个定义，他指出传统上最古老而典型的三大专业是医生、牧师和律师。中国教育学家叶澜教授认为关于一种职业能否称为专业，至少有3个方面的规定：第一，作为专业的职业实践必须有专业理论知识作依据，有专门的技能作保证。专业理论包括有关专业的认识、科学知识 with 基础理论。因此，从事专业工作的人员在任职前必须接受过规定的专业教育，他们应知晓自己职业行为的理论依据，而且还承担发展专业理论的任务。同时，每一个专业还必须要有与其他专业相区别的专业要求，方能具有独立专业的资格。第二，作为专业的职业，承担着重要的社会责任。对作业人员有较高的职业道德要求，在专业内必须有相应的道德规范。第三，作为专业的职业，在本行业内具有专业性的自主权。同时也有学者认为专业是以高度专门化的、复杂深奥的知识技能为基础的，为社会提供着卓有成效的高质量服务；这种服务对于社会的发展是十分重要的，因而享有较高的社会地位和自主权；职业的不可替代性强，必须经过较长期的系统学习和训练并通过严格考核方有进入这一职业的资格。判断职业的专业化程度，有内



部和外部标准,内部标准指职业实践水平、从业人员的素质、职业自律性等;外部标准指职业或作业人员的自主权和社会地位,两种标准相辅相成,缺一不可。不同的研究者从不同的角度、不同的侧面对专业做出的界定尽管有所区别,但从中我们可以看到“专门性职业”与“一般性职业”最根本的特征表现为:①专业区别于一般职业在于它们非同寻常的深奥知识和复杂技能,因而,专业人员具有很强的不可替代性。②专业需要接受长时间的专业化训练。③专业与职业相比,要更多地提供一种独特、明确、必要的社会服务与奉献,从业人员把工作看成是一种事业,专业人员一般具较高的职业声望。④职业更多地体现为工匠式的特点,一旦掌握,即可不断重复,无须创新。而专业需要不断地面对变化,需要不断进修,并做出创新。

“化”在《辞海》的解释,是表示变成某种性质和状态,如工业化、社会化、信息化。从静态角度看,“化”是具有广泛性、普及性的一种状态;从动态角度看,“化”是从一种状态变成另一种状态的过程。关于专业化的解释,霍伊尔(Fhoyle)认为“专业化是指一种职业经过一段时间后成功地满足某一专业性职业标准的过程。它涉及两个一般是同时进行并可独立变化的过程,即作为地位改善的专业化和作为职业发展、专业知识提高及职业实践中技术改进的专业化”。也有学者认为“专业化是指一个普通的职业群体的专业性性质或状态处于什么情况和水平”。刘捷博士认为专业化包括两层含义:一是指一个普通职业群体逐渐符合专业标准,成为专门职业并获得相应的专业地位的过程;二是指一个职业群体的专业性性质和发展状态处于什么情况和水平。结合其他学者的解释,笔者认为专业化指某种职业逐步符合专业性标准成为专业的过程,也是职业由一种较低层次上升到较高层次的过程。

2.2 教师职业专业化及教师专业化标准

为了推动教育事业高速度、高质量的发展,世界各国纷纷进行教育领域的各方面改革。其中许多教育改革者把目光投向实施教育教学活动的人——教师,认为教师质量问题是“教育的根本症结之所在”。教育要面对知识经济的挑战,要以前所未有的姿态迎接21世纪,在实践的层面上最终取决于是否有一支新型的专业化的教师队伍。20世纪最后几年,世界各国非常重视教师专业化发展,认为教师专业化是教师教育的出发点和归宿。美国更是早在20世纪80年代就掀起了以教师专业化为核心的教师教育改革运动。

中国一些学者也对此问题予以了高度重视。叶澜认为:“要建设一支能胜任21世纪中国基础教育重任的新型教师队伍,必须加快教师职业专业化的进程。”如今,教师专业化已经成为中国教师教育的政策取向。原教育部袁贵仁部长在《教师专业化的理论与实践》一书的开篇中指出:“进一步提高我国教师专业化水平,实现中国教育质量的更大提升,是实施科教兴国战略的重要组成部分。我们必须以对国家和民族极端负责任的精神,大力提高我国教师专业化水平,不断开创教师教育改革发展的新局面。”原教育部师范司马立司长在该书中也指出:“大力推进教师专业化,可以提高我国教师教育质量,加强教师队伍的建设,促进教师教育的改革和发展,这是一个很重要的策略。”2002年2月6日《教育部关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中明确提出:“坚持以提高教育质量为核心,以



教师专业为导向,深化教育教学改革,坚定不移地为基础教育服务。”“根据新世纪基础教育的发展和实施素质教育的需要,以及中小学教师专业化的国际趋向,制订我国新世纪中小学教师培养的规格与要求。”“创造有利于教师专业化的良好环境,推进教师专业化进程。”自然,教师职业专业化的内涵及教师专业化的标准是首先要解决的理论问题。

2.2.1 教师专业化的内涵

对教师职业专业化内涵的界定,哈蒙德(D. Hammond, 1990)认为,专业由3个基本要素构成:专门知识、特殊技能、高度的使命感和责任感;而专业化则是提升以上3个要素的层次,使教师团体具有自主性、独特性及服务性的过程。西克斯(G. Sykes, 1989)提出教师专业化的4个条件:第一,将执业人员必备的知识与技能成功地转型为经得起验证并经系统累积的知识基础;第二,接受专业教育的人是经过严格筛选的;第三,这些知识的累积和传播是在特定的教育机构内进行的;第四,接受专业教育者需经过实习且通过证书考试才算合格的执业人员。在霍伊尔看来,教师专业化必须具备两个元素:一是教师社会地位的提升;二是教学能力的提升。这说明,教师专业化不仅可以提升职业群体的社会地位,而且更多地集中于教学专业化的内涵发展上,关注教学的品质,提高教师教育素质和能力,这一发展过程不仅需要教师自身主动的学习和努力,以促进和提高自己的专业能力,而且良好的外部环境的创设也是教师专业成长所必不可少的重要条件。从静态的角度来看,教师专业化是指教师职业真正成为一个专业,教师真正成为专业人员,符合专业化标准,得到社会认可。从动态的角度来看,教师专业化是指教师在整个专业生涯中,通过终身专业训练和自主学习,习得专业知识和技能,提高从教素质,逐渐成长为一名专业人员的发展过程,也就是从一个“普通人”变成“教育专业人员”的专业发展过程。专业特质论者提出了教师专业化的7项指标,它们是:专业性技能、专业性训练、专业组织、专业伦理、专业性自主、专业服务、专业成长。他们以此标准为参照系,来评价教师职业是否达到了专业的水平,并提出达成教师专业化的措施。

教育部师范司组织编写的《教师专业化的理论和实践》一书中指出,教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件,有专门的培养制度和管理制度。其基本含义包括:第一,教师专业化既包括学科专业性,也包括教育专业性;第二,国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施;第三,国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;第四,教师专业发展是一个持续不断的过程。这也是目前中国对教师专业化的权威界定。

2.2.2 教师专业化标准

美国卡内基财团组织的“全美教师专业标准委员会”倡导《教师专业化标准大纲》,这是一份迄今为止最明确地界定了教师“专业化”标准的文件,它明示了如下制定专业化量表的基本准则:①教师接受社会的委托负责教育学生,照料他们的学习——认识学生的个别差异并做出相应的措施;理解学生的发展与学习的方法;公平对待学生;教师的使命不停留于学生认知能力的发展。②教师了解学科内容与学科的教学方法——理解学科的知识是如何创造的、如何组织的、如何同其他领域的知识整合的;能够运用专业知识把学科内容传递给



学生；形成达于知识的多种途径。③教师负有管理学生的学习并做出建议的责任——探讨适于目标的多种方法；注意集体化情境中的个别化学习；鼓励学生的学习作业；定期评价学生的进步；重视第一义目标。④教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识——验证自身的判断，不断做出困难的选择；征求他人的建议以改进自身的实践；参与教育研究，丰富学识。⑤教师是学习共同体的成员——同其他专家合作提高学校的教育效果；同家长合作推进教育工作；运用社区的资源与人才。英国提出了6条标准：①履行重要的社会服务；②系统知识训练；③需要持之以恒的理论与实践训练；④高度的自主性；⑤经常性的在职进修；⑥团体的伦理规范。袁振国教授认为教师专业化的标准和目标首先是专业自身的成熟程度，包括专业知识、技能、专业制度成熟程度和专业精神水平；其次是专业的经济待遇、社会地位和声望及由此形成的职业吸引力。北京师范大学的刘捷博士根据中国的国情认为教师专业化的标准可归纳为6个方面：①运用专门的知识与技能；②强调服务的理念和职业伦理；③经过长期的培养与训练；④需要不断地学习进修；⑤享有有效的专业自治；⑥形成坚强的专业团体。并据此标准认为中国教师职业日趋专业化是毋庸置疑的。

依据以上所说的专业标准和特征看中小学教师的专业化，可以说，现在教师职业发展已具备一定的专业水准，是一个部分的而非完全的专业，正在努力朝着完全专业的方向前进，是“形成中的专业”。一是教师提供的教育服务在现代社会日趋重要，随着知识社会的到来，这种作用的重要性日益突出。二是教师专业道德规范的要求一直非常强烈。三是尽管对教师应掌握哪些知识存有争议，但对青少年的培养需要的是专业化的教师，各国都有专门的教育机构实施教师教育，教师专业训练的年限、程度日趋提高。四是教师任用资格与在职进修日益制度化、法律化。五是教师拥有的专业自主权有适度的保证。六是教师的经济待遇和职业声望正在提高，过去并不被看好的教师职业这几年变得越来越“吃香”，出现了一个教师职位几十个人竞争的场面。可见，中小学教师的专业化，实质上并非是“是”与“不是”的问题，而是专业化程度高与低的问题。

2.2.3 教师职业专业化地位的确立趋势

教师职业专业化概念是在1966年国际劳工组织和联合国教科文组织在巴黎召开的“教师地位之各国政府间特别会议”上正式提出的。会议通过的《关于教师地位的建议》文件中提出“教育工作应视为专门职业（Profession）。这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的学习和研究，才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务。”30年后的1996年，第45届国际教育大会以“加强变化世界中教师的作用”为主题，再次强调教师在社会变革中的作用，并建议从以下4个方面予以实施：通过给教师更多的自主权和责任提高教师的专业地位；在教师的专业实践中运用新的信息和通信技术；通过个人素质和在职培养提高其专业性；保证教师参与教育变革及与社会各界保持合作关系。这次大会通过了9项建议，其中第7项建议就是“专业化：作为一种改善教师地位和工作条件的策略”。1980年世界教育年鉴是以“教师专业发展”为主题。1986年，美国卡内基教育 and 经济论坛的“教学作为一门专业之工作小组”和霍姆斯小组相继公布了《准备就绪的国家：21世纪的教师》和《明日的教师》两个重要报告，同时强调以确定教师专业化为教师教育改革和职业发展的目



标。由此看来,从20世纪60代以来,在国际上人们不仅认同教师在促进教育发展中不可缺少的作用及其对人类和现代社会发展所做的巨大贡献,而且通过以上文件和报告为教师职业专业化的认定和巩固提供了最初的政策保障。

1998年在北京师范大学召开的“面向21世纪师范教育国际研讨会”明确了“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。同时,中国有关法律已经为推进教师专业化提供了基本的制度保证。1994年中国开始实施的《教师法》规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员”,第1次从法律角度确认了教师的专业地位。1995年国务院颁布《教师资格条例》,2000年教育部颁布《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在全国开始实施。2000年,中国出版的第1部对职业进行科学分类的权威性文件——《中华人民共和国职业分类大典》,首次将中国的职业归并为八大类,教师属于“专业技术人员”一类。2001年4月1日,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,并进入实际操作阶段。这些会议与相应的法规及政策的出台标志着中国对教师职业专业性的认识和实践在不断地深化,也说明了中国教师教育改革与发展已经逐步纳入国际教师教育的发展轨道。

2.3 教师的专业发展

从国内外现有的有关研究来看,研究者对“教师专业发展”的理解是多种多样的。但归纳起来,主要有3类:第1类是指教师的专业成长过程;第2类是指促进教师专业成长的过程(教师教育);第3类认为以上两种含义兼而有之。笔者依托其他研究者的成果,认为教师的专业发展可以描述为:教师在整个专业生涯中,依托专业组织,通过终身专业训练,习得教育专业知识技能,实施专业自主,表现专业道德,逐步提高自身从教素质,成为一个良好的教育专业者的专业成长过程。

教师的专业发展首先强调教师作为一个教育教学的专业人员要经历一个由不成熟到相对成熟的专业人员发展历程。其次强调教师作为一个发展中的专业人员,其内在专业结构、专业素养是不断更新、完善的一个动态的发展过程。这期间既包括了知识的积累、技能的娴熟、能力的提高,也涵盖了态度的转变、情意的发展。因此,对教师的专业发展研究包含了教师专业发展阶段和教师专业结构两大主题。

2.3.1 教师专业结构

目前,从教师作为一名专业人员的角度来分析教师的专业结构,主要有如表2.1所示的几种分类。

教师作为一名专业人员,除了拥有良好的专业发展外部环境之外,更重要的是必须拥有坚实的专业素质结构作为发展的基础。

表 2.1 教师的专业结构分类

研究者	教师专业结构
艾 伦 (1991)	学科知识、行为技能、人格技能
唐玉光 (1999)	专业知识的发展、专业技能的娴熟、专业情意的健全
曾 峥 (2002)	教育信念、学科素质、人文素质、教育理论、教学基本功、自我专业发展意识
林瑞钦 (1990)	所教学科知识 (能教)、教育专业知识 (会教)、教育专业精神 (愿教)
叶 澜 (2001)	专业理念、知识结构、能力结构

2.3.2 教师专业发展阶段论

教师专业发展阶段论,是一种以探讨教师在历经职前、入职、在职及离职的整个职业生涯发展过程所呈现的阶段性发展规律为主旨的理论。教师作为从事教育教学工作的专业人员,通常要经历由不成熟到相对成熟的发展过程,并将教师专业发展阶段性的特点,作为改进教师培养与培训的理论依据。一般采用的主要研究方法都是把成熟教师和新教师相比较从而得出成熟教师的特点。许多学者对教师专业发展阶段的研究都十分关注,并基于不同的研究角度,对此作了具体的描述与精当的分析,由此产生了异彩纷呈的教师专业发展阶段学说。为改进教师教育,美国德克萨斯大学学者傅乐 (Fulier) 于 1969 年编制《教师关注问卷》研究教师所关注的事物在其职业发展过程中的更迭。其在研究中发现教师专业发展的历程是经由关注自身、关注教学任务,最后才关注到学生的学习及自身对学生的影响这样的发展阶段。据此,提出了教师发展过程的 4 阶段学说:教学前关注、早期生存关注、教学情境关注、关注学生。卡茨 (Katz, 1972) 采用访谈法和问卷法研究学期教师的培训和发展。她把教师的发展分为 4 个阶段:求生存时期、巩固时期、更新时期和成熟时期。她的研究对教师训练、协助教师专业成长等方面有重要的参考价值。20 世纪 70 年代末,以伯顿 (Burden, 1979) 为首的美国的一批学者,对处在不同教学生涯发展阶段的教师进行了大样本、严密有序的访谈研究,提出了教师生涯循环理论,其认为教师专业发展一般经历 3 个阶段:求生存阶段、调整阶段、成熟阶段。费斯勒 (Fessler, 1985) 在观察、访谈和典型调查的基础上,结合对成人发展和人类生命发展阶段等研究的文献分析,提出了整体、动态的教师生涯循环论。他将教师的专业发展分为 8 个阶段:职前教育阶段、引导阶段、能力建立阶段、热心和成长阶段、生涯挫折阶段、稳定和停滞阶段、生涯低落阶段、生涯退出阶段。他建立了一个较为完整的教师生涯的理论架构,这无论是对完整的教师生涯进行规划,还是依据教师各个发展阶段,对其提供辅助与支持,都具有重要理论参考价值。司德菲 (Steff, 1989) 在费斯勒等研究成果的基础上,提出教师生涯的人文发展模式。他将教师专业发展划分为 5 个阶段:预备生涯阶段、专家生涯阶段、退缩生涯阶段、更新生涯阶段、退出生涯阶段。更新生涯阶段的提出无疑是对费斯勒研究的一种超越,弥补了费斯勒的理论不足。

国内关于教师专业发展阶段的规律也有研究,上海师范大学曾对上海近千名中学优秀教