



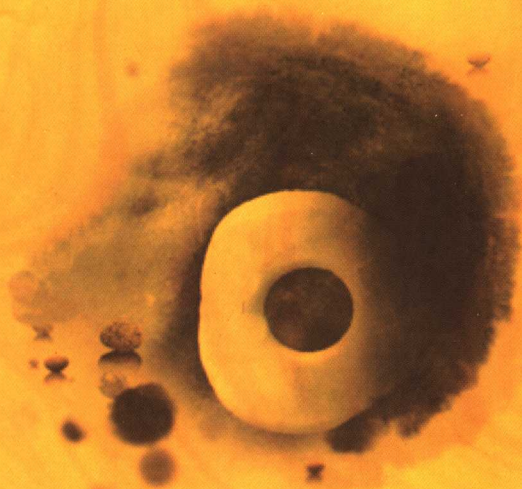
捕捉教师智慧

——教师成长档案袋

促进教师专业成长的有效路径

彰显教师实践智慧的个性平台

上海市教师成长档案袋研制与推广项目组 著



教育科学出版社

捕捉教师智慧

—— 教师成长档案袋

BUZHUO JIAOSHI ZHIHUI——JIAOSHI CHENGZHANG DANGANDAI

上海市教师成长档案袋研制与推广项目组 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 樊慧英
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

捕捉教师智慧: 教师成长档案袋/上海市教师成长档案袋研制与推广项目组著. - 北京: 教育科学出版社, 2006. 7

ISBN 7 - 5041 - 3656 - 5

I. 捕... II. 上... III. 教师 - 人才成长 - 研究
IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 073539 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989449
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	莱芜市圣龙印务有限责任公司		
开 本	787 毫米×980 毫米 1/16		
印 张	16.75	版 次	2006 年 7 月第 1 版
字 数	283 千	印 次	2006 年 7 月第 1 次印刷
定 价	19.80 元	印 数	1 - 6 000 册

如有印装质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

教师成长档案袋研制与推广是在上海市宝山区教育局的大力支持下，由宝山区教师进修学院与上海市教育科学研究院教师发展研究中心合作研究的一个项目。2005年4月18日，在上海市“八区联动”校本研修第一次主题活动上，项目组进行了阶段性实践成果的展示与汇报，引起兄弟区的密切关注。随后的一年多来，这个项目继续在宝山区教育局的强势推动下，在宝山区教师进修学院和上海市教育科学研究院的专业合作支持下，并联合全区有实践基础的学校不断进行可持续性的研究，其研究成果正在向全区学校逐步推广。该项目阶段性的研究成果在《上海教育科研》《上海教育》《现代教学》以及全国校本研修项目工作网（www.xbyxxm.net，现已并入教育部课程资源网的子网站校本研修网：www.xbyx.cersp.com）等传媒上发表和发布，同时，中国人民大学书报资料中心《中小学学校管理》也予以全文转载。项目组在已有认识成果的基础上，决定做进一步深入的研究，并确定以著作的形式比较全面地挖掘教师成长档案袋的理论内涵和充分展现其实践风貌。

全书由上海市教育科学研究院教师发展研究中心的胡庆芳博士进行总体的框架设计、稿件的组织和联络工作，并做最后的统稿。宝山区教师进修学院的朱肃霞副院长积极支持书稿的撰写工作，在承担部分章节撰写的同时，还多次创造机会让核心执笔人员一起研讨和交流，并牵头组织了与实践学校的对话及深度调研。

教师成长档案袋研制与推广项目组的全体成员和基地学校积极参与了研究的全过程以及书稿相关部分的撰写。各章节的具体分工如下：第一章、第二章第二节和第三节、第三章、第九章第一节、第十章第一节、第十一章第一节、第十二章第一节、第十三章第一节由胡庆芳撰写；第二章第一节由朱肃霞撰写；第四章第一节由袁菲、季磊撰写；第四章第二节由邱汛撰写；第

第四章第三节由张宝林撰写；第五章由薛定稷撰写；第六章由施海庆撰写；第七章由赵勤、张晓枫、林萍撰写；第八章第一节和第三节由徐谊撰写；第八章第二节、第四节和第五节由严青撰写；第九章第二节、第十章第二节、第十一章第二节、第十二章第二节、第十三章第二节，以及第十四章的感悟与心得，因是由项目基地学校众多的教师和关心与支持这个项目进展的领导与教师代表撰写，故作者名称都一一在每篇文章里注明。

感谢顾泠沅副院长等上海市教育科学研究院领导、沈子华局长和张步华副局长等宝山区教育局领导，王明发院长和朱肃霞副院长等宝山区教师进修学院领导，以及项目组各成员学校领导和教师的大力支持！感谢《中国教育报》的张圣华先生以及教育科学出版社的编辑对我们研究项目的积极鼓励和对成果的充分肯定！同时也期待正在阅读这本书的各位专家和同行，多与我们保持联系并提出您宝贵意见！Closetouch@163.com 永远期待您的声音！

让我们在教师成长档案袋的理论探索与实践创新中一起成长和进步！

胡庆芳 2006 年 5 月于上海

目 录

前 言	(1)
第一章 教师成长档案袋发展的时代背景	(1)
第一节 “教师专业化”从理念走向行动	(2)
第二节 课程发展观从“圈养”走向“传记”	(6)
第三节 学校管理观从“科学”走向“人本”	(8)
第二章 教师成长档案袋的意义与功能	(11)
第一节 教师成长档案袋的理论意义	(11)
第二节 教师成长档案袋的实践意义	(12)
第三节 教师成长档案袋的功能	(16)
第三章 教师成长档案袋的制作流程和范例	(19)
第一节 教师成长档案袋的制作流程	(19)
第二节 教师成长档案袋的范例	(22)
第四章 教师成长档案袋的变迁及教师专业发展信息平台的研制	(27)
第一节 教师成长档案袋的变迁	(27)
第二节 教师专业发展信息平台的研制	(34)
第三节 教师专业发展信息平台的使用	(37)



第五章 教师专业发展信息平台数据的技术分析	(53)
第一节 信息分析概要	(54)
第二节 数据处理方法	(58)
第三节 数据挖掘方法	(64)

第六章 教师专业发展信息平台的人工诊断	(71)
第一节 诊断信息的分类、原则与方法	(71)
第二节 诊断信息的基本内容	(74)
第三节 一个教学案例的诊断示范	(85)

下篇

第七章 教师专业发展信息平台的学校样例	(100)
第一节 教师专业发展信息平台的建设背景	(100)
第二节 教师专业发展信息平台的框架设计	(103)
第三节 教师专业发展信息平台的个性特色	(105)

第八章 教师专业发展信息平台建设的实践经验	(114)
第一节 建设信息收集和管理制度的原则	(114)
第二节 建设信息收集和管理制度的策略	(117)
第三节 营造建设教师专业发展信息平台文化氛围的思考	(121)
第四节 营造建设教师专业发展信息平台文化氛围的实践	(125)
第五节 使用教师专业发展信息平台的策略	(128)

第九章 教师教学的案例	(133)
第一节 新课程背景下教师教学的特征	(133)
第二节 教师教学的案例	(135)

第十章 教师学习的案例	(153)
第一节 专业发展背景下教师学习的特征	(153)
第二节 教师学习的案例	(156)

第十一章 教师研究的案例	(169)
第一节 专业发展背景下教师研究的特征	(169)
第二节 教师研究的案例	(171)
第十二章 教师指导的案例	(195)
第一节 专业发展背景下教师指导的特征	(195)
第二节 教师指导的案例	(196)
第十三章 教师管理的案例	(215)
第一节 新课程背景下教师管理的特征	(215)
第二节 教师管理的案例	(216)
第十四章 教师成长档案袋研制与推广项目组的感悟与心得	(241)

第一章 教师成长档案袋发展的时代背景

“档案袋”这个概念，其实是一个舶来品，是对英语里对应单词“portfolio”的意译。从构词法来看，意思就是“带着走的作品集”。最初主要是指那些画家、摄影师把自己最满意的作品收集在一起，带去给自己的委托人看，准备争取展出或出版。

档案袋这种荟萃优秀作品进行展示的功能，后来引起了社会其他许多领域的关注。在20世纪80年代末，美国斯坦福大学教师评价项目组的J.巴顿（James Barton）和A.柯林斯（Angelo Collins）第一次探索和尝试了在教师教育中使用档案袋进行评价的可能性，以此来反映教师专业准备和成长的程度。^①因此，教师档案袋也被称为教师成长档案袋。

教师成长档案袋的建设者一般都是教师本人，最初的内容主要是教师自己设计的教学方案、教学实施过程的信息，以及经历教学过程之后产生的成果等信息。当时的教师成长档案袋突出强调教师在教学上的知识和技巧，同时也成为教师自我反思、学校检验教学工作和评价教学效果的一种依据。1995年，温瑟和艾尔弗逊（Winsor & Ellefson）指出，教师档案袋是一种过程和结果的融合，它既是反思、选择、理论化和评估的过程，同时也是伴随着这些过程产生的结果。运用教师成长档案袋的效果集中表现在这样两个方面：一是收集教学实践的信息，二是评价教师在目标实现过程中取得的进步和成长。当时的档案袋是包括教师和学生的成长记录在一起，后来在实践中逐步细分为学生档案袋和教师档案袋。

20世纪90年代以来，档案袋开始作为一种评价的工具在全美的大中小学广泛发挥作用。其中，美国纽约教学专家研究中心主任马丁—克尼普（G. Martin—Knip）开发的教师专业档案袋已在美国400多个学区的3000

^①（美国）J.巴顿、A.柯林斯著：《成长记录袋评价——教育工作者手册》，中国轻工业出版社，2005年1月版中译本，第1页。

多名教师中普遍使用。^①

档案袋评价的实践逐步影响到世界许多的国家和地区。世纪之交，中国开始了新一轮的基础教育课程改革，首先对学生的评价提出了新的要求：“建立促进学生全面发展的评价体系。评价不仅要关注学生的学业成绩，而且要发现和发展学生多方面的潜能，了解学生发展中的需求，帮助学生认识自我，建立自信。发挥评价的教育功能，促进学生在原有水平上的发展。”^②这种发展性评价的思想在全国课程改革实验区得到积极的响应和实践，学生成长档案袋纷纷建立起来。随着课程改革的推进和深入，“教师即课程”、教师专业发展是课程改革根本保障的理念逐渐深入人心。基于对教师专业成长的迫切要求和关注，教师成长档案袋也正在中国的中小学校不断实践创新。

第一节 “教师专业化”从理念走向行动

自近代捷克大教育家夸美纽斯将一切有用的实际知识教给一切人的泛智理论的提出和班级授课制的设计以来，教师即教学任务执行者的单一角色定位逐渐根深蒂固。如果说其间对这种角色有不断的注解的话，也只是在不同程度地强调这种执行和操作的技艺应当如何的炉火纯青。教师与“教书匠”之间角色等号的成立延续了几个世纪。正是这种对教师职业的创造性、研究性和学术性的误解性忽视，致使教师的职业地位连同对教师的研究长期以来被边缘化：教育作为一项事业和学校作为这项事业开展的场所，它们都不约而同地只是关注教育的对象、教育的质量，教师发展的历程成为“被遗忘的角落”。

20世纪60年代，欧美主要发达国家掀起的一场关于“教师的教学是否是一门专业”的大讨论的声音把人们的视线终于转向教师，人们开始重新审视教师的角色和深层次地关注教师的专业发展问题。教师的教学从来就没有获得作为一种专业学术研究价值的历史正面临着改写。在这场大讨论中，“教师的教学也是一种专业”的观点成为主流的声音，这种观点在1966年被

① （美国）G. 马丁—克尼普著：《捕捉实践的智慧——教师专业档案袋》，中国轻工业出版社，2005年1月版中译本，第7页。

② 钟启泉等主编：《基础教育课程改革纲要（试行）解读》，华东师范大学出版社，2001年8月版，第301页。

正式写进联合国教科文组织（UNESCO）和世界劳工组织（ILO）联合发表的报告。

从此，教师专业化的理念引发了人们对教师角色的重新发现，并由此而产生了基于教师专业发展研究的新特点。

一、对教师角色的重新发现

1. 教师即研究者

长期以来，教育研究和教学实践脱节的现象非常突出，通常的情形是完美的教育理念在复杂变化的教学实践面前可望而不可即，最终成为空中楼阁。英国学者斯腾豪斯（L. Stenhouse）认为，时代在呼唤教育研究工作者深入教学实践中去的同时，也要求从事教学实践工作的教师不能仅仅是专家课程和教学预案的执行人，还必须是教育教学问题的研究者。他提出了“教师即研究者”（Teacher as Researcher）的时代命题，并宣告纯粹“教书匠”的时代已经结束。

斯腾豪斯提出的“教师即研究者”的思想有着心理学研究的理论支撑。1955年，克利（G. A. Kelly）首先提出了“个人建构理论”（personal construct theory）的概念，即“人们认识自己及其周围的环境都是通过建构个人理论的方式来进行的”，“认识的过程就是一个提出假设和检验假设的过程”^①。1981年，波普（M. L. Pope）和肯（T. R. Keen）把克利的“个人建构理论”运用到教育领域，并提出教师不仅是教学的实施者，同时也是“教育教学理论的建构者”（pedagogical constructors）^②。1986年，克拉克（C. M. Clark）和彼得逊（P. L. Peterson）的研究也进一步表明，教师个人的信念和假设直接影响着他们对课堂教和学的设计^③，而这种信念和假设其实就是教师个人理论的原型。

斯腾豪斯“教师即研究者”的思想经过他的学生埃利奥特（J. Elliott）和凯米斯（S. Kemmis）得到进一步的推广。1987年埃利奥特指出，在“教师即研究者”这样一种理念贯彻执行的过程中，应当处理好“课程专家”和“教师”之间的关系。他发现，在现实的做法中，往往是课程专家提出课程

① Kelly, G. A. (1955). The Psychology of Personal Constructs. Norton, New York.

② Pope, M. L. and Keen, T. R. (1981). Personal Construct Psychology and Education. Academic Press, London.

③ Clark, C. M. and Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. Handbook of Research on Teaching, 3rd edn. New York: Mcmillan.

的理念和方案，教师所起的作用就是配合性地去验证。所以，他进一步提出，教师即研究者的真正内涵是，教师在从事研究时，“应当实现从检验课程专家的假设到自己提出假设并验证假设，只有实现了这种转换，教师才能真正算得上是研究者”^①。

1986年，凯米斯和卡（W. Carr）也认为，教师应不再把专家的假设视为理所当然，而应是“积极主动地从自己的教学实践中发现问题、提出假设和验证假设”；“研究是教学不可或缺的一个组成部分”，“教师的教学首先是在其个人理论指导下的行动，教师的个人理论在研究的过程中发展”^②。

乔治·华盛顿大学教授南希·迪克（Nancy Dick）更是提出，教育教学研究的理想情形就是“再也没有思想家和实践者之分，所有的实践者都是思想家”^③。

2. 教师即反思性实践者

美国马萨诸塞理工学院的哲学教授舍恩（D. Schon）在研究职业教育的过程中提出了“反思性实践”（reflective practice）的观点。后来他把这种观点引入到教师教育的研究中。1987年，美国教育研究学会专门召开了“21世纪教学管理与教师教育：促进教师成为反思性实践者”的专题研讨会。舍恩在大会上作了题为“促进反思性教学”的报告，提出了“教师即反思性实践者”的口号。1989年，美国心理学家波斯纳（G. L. Posner）基于对大量的研究提出了一个著名的公式：成长=经验+反思。1992年，格里菲斯（J. Griffiths）和坦恩（S. Tann）进一步提出，“反思性实践在个人理论（personal theory）和公共理论（public theory）之间搭建起沟通的桥梁”^④。

在过去，无论是教师的学习还是对教师的培训，总隐含着这样一个前提：教师的教学以及课程的改革，其成败的关键在于教师是否掌握了一种好的理念、一套好的方法以及一系列行之有效的诀窍。因此，教师的学习以及

① Elliott, J. (1987). British Journal of Educational Studies, Vol. 35, No 2, p. 149-169.

② Carr, W and Kemmis, S. (1986). Becoming Critical: education, knowledge and action research, Falmer.

③ 胡庆芳：《教师专业发展背景下的学习和学习文化的重建》，载《上海教育科研》2005年第3期。

④ Griffiths, M. and Tann, S. (1992). Journal of Education for Teaching, Vol. 18, No 1: Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories.

对教师的培训都是推崇“理论指导实践”的价值取向。而“教师即反思性实践者”的论断就明确表明了被泛化了的“理论指导实践”实际上是一种误导，因为教师究其根本并不是他人观念的储蓄桶，无论这种观念多么正确与科学，都必然要经过教师反思性的实践检验。也就是说，他们的学习是反思性的学习，而不是全纳性的填充，并且教师在反思性的实践检验过程中，他们自身的经验也在不断得到丰富、修正和完善，同时又为新知识、新理论的检验提供更为强而有力的支持。

考尔德希德说：“成功的、有效率的教师倾向于主动地、创造性地反思他们事业中的重要事情，包括他们的教育目的、课堂环境以及他们自己的职业能力”，“反思被广泛地看作教师专业发展的重要因素”。^① 教师的专业发展就是一种自我反思的过程。“外在促进因素是否对教师专业发展产生影响以及影响的程度如何，最终还是取决于教师是否有‘反思’；反思的指向（专业行为或专业发展）和反思的深度，取决于教师的自我专业发展意识”。反思帮助教师把经验和理论联结起来，从而更加有效地运用自己的专业技能。

从奉行专家提出的理论转向教师基于经验的反思，不只是个别人对教师专业发展的良好愿望，也不是旨在对专家理论研究的轻视，而是教师的职业性质决定了只有教师主动的反思和研究才能触及教学实践的本身，这是植根于对教师教学实践的性质和对教师实践智慧的深刻理解与重视而提出的促进教师专业发展的途径与策略，是对教师专业角色的重新认识和理性定位。

“教师即反思性实践者”的观点预示着：教师不再是匍匐在教育理论脚下唯唯诺诺的侍者，而是带着批判性的、审视的目光检验其真伪的法官。与其说是“理论首先指导实践”，不如说“实践首先鉴别理论的真伪”。^② 正是在这个意义上，“经验+反思”是教师专业发展的必由之路。

二、基于教师专业发展的研究充满草根气息

一方面，基于教师专业发展的研究是教师扎根教学实践的行动研究，它体现出了“在教学实践中”、“通过教学实践”、“为了改进教学实践”的范式特征。教师的行动是一个不断发现问题、解决问题，从而提高专业实践智慧

^① J. Calderhead and P. Gates: Conceptualizing Reflection in Teacher Development, The Falmer Press, 1993, p. 123.

^② 胡庆芳：《教师专业发展背景下的学习和学习文化的重建》，载《上海教育科研》2005年第3期。

的过程，教师行动研究的过程比结果更重要。研究过程中积累的丰富信息不仅是教师成长足迹的记录和自我反思的资源，同时也成为专业研究人员对教师进行研究以及帮助诊断教育教学问题不可或缺的、重要的信息来源。

另一方面，越来越多的高校和研究机构的研究人员深入到中小学对教师的教学和专业发展进行质的研究。他们参与真实课堂的观察、对教师进行开放性的面对面访谈、对教育教学事件进行原生态的描述，以及对教师自己描述材料的阅读（比如，教学日志、个人成长史）等，直面教师教育教学实践的真实过程，把教师教育教学的行为、行为发生的情境紧密联系起来，从而对行为的意义进行解释性的理解和研究。

“教师专业化”的理念赋予了教师角色的新内涵：“教师即研究者”、“教师即反思性实践者”。在“教师专业化”从理念转向行动的现时代，基于教师专业发展的研究充满了草根的气息。

教师成长档案袋的建设就是给予教师专业发展特别关注的实践体现，其全息记录性和反思促进性的基本特征，积极地回应了教师作为研究者和反思性实践者的职业需要；同时，教师成长档案袋的建设也成为研究教师、探索其专业成长规律和促进其专业发展的有效途径。

第二节 课程发展观从“圈养”走向“传记”

社会的文明进步和教育观念的发展更新不断地在引发和推动学校课程的转型与演进。一个形象的比喻可以很好地说明课程转型与演进的轨迹：“圈养”、“游牧”、“传记”。^①

1. “圈养式”课程

传统的课程是一种“圈养式”的课程，学生作为正在被驯化的动物被封闭和限制在一个固定的空间，教师就是动物给养的提供者，给学生喂什么、喂多少、什么时候喂等等都是由教师来决定。这种“喂养”即教学的过程是完全确定性的，是“饲养员”即教师事先预设好的。因此，可以说，传统的旧课程是预设导向的课程，传统的教学就是以遭遇最小的执行障碍、按部就班地执行教学预案的过程。

^① 熊和平：《课程：从“圈养”、“游牧”到“传记”》，载《比较教育研究》2003年第3期。

2. “游牧式”课程

正在实施的新课程可以算是一种“游牧式”的课程。教师就是放牧人，是站在生灵即学生群体的后面指导而不是牵着他们的鼻子一步一步地前行；而且放牧人为生灵预设的行进路线图在行进的过程中也往往会渗透进太多的不确定性，因为生灵在行进的过程中时而会发现更加丰美的“水草”即学习中的有意义问题而偏离预先设计的路线。所以在“游牧式”课程教学的过程中，学生往往会获得新鲜的而不同于教师课前预设的种种体验和心得。因此，新课程可以说是“动态生成”导向的课程。

3. “传记式”课程

未来理想的课程应当是一种“传记式”的课程。这种课程更加全面关注教育活动中所有相关人的生存状态、生活质量和生命价值。这种课程既不是饲养员把动物关起来“圈养”，也不是放牧人跟在生灵的后面“游牧”，而是同样有尊严、有人格的教师与学生在一起平等地对话，一起享受课程中关涉的生活，一部人人都是主角的成长生活的写实传记。学校也不再是疏远人性的场所，因为使人的自我意识人为地受支配与控制会使教师与学生双方面的创造力枯竭、生命活力衰减；学校将来是教师与学生一起享受生活的地方，是成就自我传记的驿站。

纵观课程从“圈养”到“游牧”到“传记”的转型与演进，课程与生活的关系经历了从“远离生活”到“还原生活”再到“就在生活中”的发展脉络。当教师与学生都被当作活生生的、整体的、发展中的、生活着的人来看待时，课程就会真正具有生命的活力并充满成长的气息。课程的演进最终是回归生活本身，在生活和经历中丰富和完善“人”的意义，从而成就丰富多彩的“人生传记”。

课程发展和演进的脉络表明，教师和学生经历课程的生活中心生命的质量也受到越来越重要的关注，师生共同亲历过程的信息也在不断地丰富和成倍增长，并成为教师生命的历程和人生的传记。

建设教师成长档案袋就是记录教师与学生共同经历的课程生活，一份教师成长档案袋就是一个教师五彩斑斓的传记人生。如果说，在“圈养式”课程盛行的时代，课程因远离生活从而教师成长档案袋过于苍白以至于没有充分的理由使其存在，那么在“游牧式”和“传记式”的课程时代，教师成长档案袋则充满了生命的活力和成长的气息。教师成长档案袋承载着教师演绎课程的生活，教师成长档案袋抒写着教师多彩的传记人生。

第三节 学校管理观从“科学”走向“人本”

当今的学校管理正在经历着从科学管理向人本管理的深层次转型。

一、科学管理

泰罗的科学管理理论诞生于 20 世纪初，是西方工业效率运动和科技理性价值观的产物。它的诞生是人类管理学科的一次飞跃和革命，它将人类的管理思想从抽象的经验管理发展到具体科学的标准化、规范化、程序化管理，在近一个世纪的理论研究和实践活动中发挥了重大作用。但他忽略了人本思想的重要性，其研究的范围始终没有超出劳动作业的技术过程，最多只能是一套优秀的车间管理理论。随着人类社会的发展和管理实践不断向纵深的延伸，标准化、规范化、程序化管理越来越多地暴露出种种弊端，昔日的“科学管理”显出其明显的不科学成分。这在学校管理方面表现出如下一些突出的现象。

1. 以“分”为本，分数主义至上。学校管理和评价盛行分数主义，结果见分不见人，重分不重人。分数从“促进教师工作的一种评价手段”被异化为“控制教师行为的魔杖”。分数主义、分数管理严重扭曲了教学的价值取向，同时也给教学工作蒙上了强烈的功利色彩，即便有难得的教学创新与改革，也往往会被异化为追求高分的冠冕堂皇的理由。

2. 以“章”为本，条条框框至上。学校管理见章不见人，重章不重人。学校往往在规章制度建设上大做文章，把规章细则化、标准化，而且配合量化评分和经济制裁，把教师当成监管的对象。依“法”治校被异化成了以“罚”治校。这种僵硬的规章管理严重扭曲了教学的本性，教学过程被程序化、机械化、标准化了。管理变成了种种按章检查，教师疲于应付，被迫做表面文章，形式主义盛行。

3. 以“权”为本，权力权威至上。学校管理“权力至上”，长官意志压倒一切。领导是权威，专家是权威，教科书是权威，教学参考书是权威。崇尚权威之风扼杀了教师工作的独立性和创造性，使教师丧失了个性。

传统学校的科学管理，过分重视学校工作的静态有序性，努力把学校工作设计成严密的程序和环环相扣的流程；对学校自上而下逐层布控，处处有规范，时时有监控，同时强化权力与服从，强调量化考评，重在以严格的制度、冷冰冰的数字去量化和约束教师。这样，管理者往往把自己推向教师的对立面，完全依赖于制度和所谓的规范实现管理，所以通过制定繁琐而刻板

的制度、条例来规范教师的种种行为。这种管理模式下，教师得不到精神上的尊重与慰藉，只是被动地服从，不可能真正发挥出创造性。教师工作的主动性、积极性受到严重的挫折。

在科学管理的时代，教师实际上是名副其实的“技工”，因为其工作完全被异化为可以量化操作的技术活动。教师也因此变成了一堆可以描述、度量并能相互比较的数据。这种管理，其本质还是一种“非人性”的管理，是见“物”不见“人”的管理。^①

二、人本管理

随着社会的发展和文明进程的加快，管理的理念也在发生着深刻的转型与变革。时代呼唤民主的、平等的、洋溢着浓浓的人文关怀和体现着以促进组织成员发展为本的新型管理模式。这种人本主义的管理思想是时代发展的必然产物。

1996年，国际21世纪教育委员会发表题为《教育——财富蕴藏其中》的报告，其中明确强调，学校要把人作为发展的中心；人既是发展的永远主角，又是发展的最终目标；学校应成为使每一个人都能发挥、发展自己潜力的场所。

人本管理思想的核心是人文精神至上和促进发展为本。人本管理的最大优势在于对每一位组织成员人格的尊重，所有的制度和文化的文化都是最大限度地适应和支持每一位组织成员进一步发展的需要。学校人本管理思想积极主张，学校既是学生学习的场所，同时也是教师发展的场所；并且，只有能够促进教师和学生可持续性发展的学校才是“真正的”现代意义的学校。

美国成功心理学大师克利夫顿认为，人本管理的关键就是对人性的准确理解，看准人的优势和利用这些优势。所以，在以人为本的学校管理中，管理最大价值的体现，不在于制度本身防范了多少没有服从和配合的教师，而在于多大程度地关怀和促进了教师的成长。

以教师发展为本的人本主义管理思想改变了管制与防范的思想导向，力图使学校成为教师实现人生价值和充满生命活力与成长气息的绿洲。这种人本化的管理是以人格的尊重和潜能的开发为导向的，管理的力量来自其感召力和影响力，从而使每一位组织成员的积极性和创造性都最大限度地发挥出来，并体验到快乐和成就感；组织成员发展的同时又反过来促进了组织本身

^① 徐月新、沈正元：《从生命视角改进学校管理》，载《中小学管理》2004年第7期。