

DIFANG GAOXIAO QINGNIAN JIAOSHI
ZHUANYE FAZHAN YANJIU

地方高校青年教师 专业发展研究

李华 著



西南交通大学出版社
[Http://press.swjtu.edu.cn](http://press.swjtu.edu.cn)

014044248

G645.12
23

DIFANG GAOXIAO QINGNIAN JIAOSHI
ZHUANYE FAZHAN YANJIU

地方高校青年教师 专业发展研究

李华 著



北航

C1732225



西南交通大学出版社
[Http://press.swjtu.edu.cn](http://press.swjtu.edu.cn)

G645.12
23

852720210

图书在版编目 (C I P) 数据

地方高校青年教师专业发展研究 / 李华著 —成都:
西南交通大学出版社, 2014.5

ISBN 978-7-5643-3018-7

I. ①地… II. ①李… III. ①地方高校—青年教师—
师资培养—研究—中国 IV. ①G645.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 074210 号

地方高校青年教师专业发展研究

李 华 著

责任编辑	郭发仔
助理编辑	赵玉婷
特邀编辑	梁 红
封面设计	蝌蚪数媒
出版发行	西南交通大学出版社 (四川省成都市金牛区交大路 146 号)
发行部电话	028-87600564 028-87600533
邮政编码	610031
网 址	http://press.swjtu.edu.cn
印 刷	成都勤德印务有限公司
成品尺寸	170 mm×240 mm
印 张	8.75
字 数	200 千字
版 次	2014 年 5 月第 1 版
印 次	2014 年 5 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-3018-7
定 价	28.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

目 录

第一章 相关概念的辨析	1
第一节 地方高校与青年教师	1
第二节 专业与专业化	2
第三节 教师职业专业化	7
第四节 教师专业发展	19
第二章 教师专业发展的理论基础	29
第一节 教师知识理论	29
第二节 教师学习理论	36
第三节 教师反思理论	44
第四节 教师合作理论	53
第五节 教师生涯发展理论	61
第三章 地方高校青年教师专业发展的内容	69
第一节 培养教育情感	69
第二节 形成教育技能	79
第三节 构建教育关系	86
第四节 塑造教师人格	91
第四章 地方高校青年教师专业发展的途径	98
第一节 立足教学	98
第二节 完善科研	104
第三节 加强学术交流	109
第四节 增强合作意识	112
第五节 树立终身学习的理念	119
第六节 坚持专业自觉性	124
参考文献	130
后 记	134

随着人们对教育重要性认识的深入和教育改革的推进，教师专业发展已成为社会各界日益重视的问题。

21 世纪，教育已被视为应对未来种种挑战，使人类朝着和平、自由和社会正义迈出的那张必不可少的王牌。人们对高质量的教育充满希望和期待，而高质量的教育依赖于高水平的教师。高水平的教师虽然可以从多种维度去描绘，比如，不仅应该有知识、有学问，而且应该有道德、有理想，还有专业追求；不仅是学位高起点的人，而且是终身学习、不断自我更新的人；不仅是学科的专家，而且是教育的专家，等等。但这些描绘聚焦为一点，就是教师的专业发展。一个高水平的教师应该是具有专业发展意识、专业发展追求、专业发展能力和专业发展行动的人。

第一章 相关概念的辨析

第一节 地方高校与青年教师

地方高校，本研究主要是指地处非省会城市或直辖市的普通本科院校，这些学校存在这样一些类似特征：教师（特别是优秀教师）难以引进；大学师资底子薄，高水平教师极少，没有形成有影响的学科和学术梯队；教学研究和科学研究氛围不够浓；科研成果不显著；受传统的地方观念束缚，不太容易接受新鲜事物。本研究所选用的研究范围就是一所省属普通本科院校（T）。因此，与研究型大学或地处省会城市的高校相比，这种学校的教师尤其是青年教师尤其值得我们关注。

青年教师，本书中青年教师是指 40 周岁以下的高校教师。本研究最关注的是地方高校青年教师在其职业生涯的起步阶段，也就是高校青年教师在其取得成就之前、正为获取成就而努力奋斗的那段成长时期，注重的是他们的成长性的发展，所以，将高校青年教师的年龄界定为 40 岁及以下的、在高校从事教学和科研工作的专业技术人员，不包括行政和教辅人员。

教育部 2008 年统计数据显示：“全国普通高校专任教师达到 1 237 451 人，

其中, 35 岁以下的青年教师占 47.8%, 40 岁以下的青年教师占 64.08%。”这一比例在地方高校中还有所上升。

地方高校青年教师是个特殊群体, 他们拥有高学历, 年富力强, 是教学和科研的生力军甚至是主力军, 是高校的未来和希望。从年龄角度来看, 高校青年教师年龄处于青年阶段, 他们朝气蓬勃, 奋发向上, 热烈奔放, 想象力丰富。他们都有强烈的建功立业的冲动, 有着较强的成就动机, 渴望实现自己的抱负与理想, 实现个人价值和社会价值的统一。从学历角度来看, 如今高校青年教师一般学历、学位层次都比较高, 大多都具有研究生学位, 大多是各高等院校毕业的硕士或博士, 经过大学本科和研究生阶段系统的专业训练, 基础理论知识比较扎实。并且他们外语和计算机应用水平高, 年轻有朝气, 易于同学生交流和沟通。但事实上, 由于正处于职业生涯的起步阶段, 他们面临着一系列的问题, 特别是在从“校门到校门”的过程当中, 在职业生涯初期, 学术创造和人生规划的起步阶段, 他们要经历社会现实的多种冲击, 需要学校和相关部门采取有效措施, 促进其专业发展。

第二节 专业与专业化

一、专业的定义和主要特征

(一) 专业的定义

专业是社会发展到一定阶段, 随着社会分工、职业分化出现的, 是社会进步的标志。专业作为一种社会现象, 最早出现于中世纪以后的欧洲, 最早被认为是专业的职业包括医生、律师和牧师, 后来, 又有一些职业如工程师、会计师、建筑师等被冠以专业的称号。

1933 年, 社会学家卡尔·桑德斯 (Carr Saunders) 和威尔逊 (Wilson) 在他们的经典研究成果《专业》一书中, 首次为专业下了定义, 他们认为: “所谓专业, 是指一群人在从事一种需要专门技术的职业, 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。”之后, 许多社会学家都尝试着为专业下定义, 如布朗德士 (Brandeis) 将“专业”定义为: “专业是一个正式的职业, 为了从事这一职业, 必要的上岗前的训练是以智能为特质, 卷入知识和某些扩充的学问; 他们不同于纯粹的技能; 专业主要供人从

事于为他人服务而不是从业者单纯的谋生工具，因此从业者获得经济回报不是衡量他（她）职业成功的主要标准。”日本学者石村善助认为，所谓专业职业，是指“通过特殊的教育或训练掌握了已经证实的认识（科学的或高深的知识），具有一定的基础理论的特殊技能，从而按照来自特定的大多数公民自发表达出来的每个委托者的具体要求，从事具体的服务工作，借以为全社会利益效力的职业”。社会学者莫里斯·科根（Morris I. Cogan）将大家对专业的概念众说纷纭的现象概括为：“有多少个研究专业这个课题的学者，就有多少个专业的定义。”也许，明智的做法只能像唐特（R. S. Downie）所指出的那样：“专业的概念不是固定不变的，倘若要给专业寻找定义，那么我们的目标应是对专业群体共同性的宽泛概括，而不是一套严格的充分必要条件。”他将专业群体的共同性概括为：① 专业是社会分工与职业发展到一定历史阶段，从众多职业中分化出来而形成的一种特殊职业类型。② 在功能上，专业具有重要的社会功能，承担着重要的社会责任，它与人们的社会生活息息相关，与公众的利益紧密相连，体现了重要的社会价值。③ 在职业性质上，专业是一个相当复杂、需要高度心智的创造性劳动，它要求专业人员在拥有扎实的专业知识的基础上，在面对每日各不相同的情景时，能够充分展开智慧活动，对各种新问题、新情况做出准确判断。因而，它与那些“重复”某行业基本操作行为或只凭经验、模仿即可胜任的职业有着截然的区别。④ 在职业行为上，表现为从业人员面对复杂情况时，在运用专门的技能技巧时，是基于智慧和知识、经深思熟虑与理性分析而作出判断的，而不是仅凭经验或只按他人的交代与安排去从事职业活动的。因而，专业人员具有很强的不可替代性。⑤ 在职业道德上，表现为专业人员具有为自己所做的判断与行为负责的责任意识，具有以顾客为中心的服务意识。在专业共同体内部，专业人员对自己所从事的工作具有很强的专业认同感。⑥ 专业拥有本行业的一系列自主权，如从业人员的聘用权、解职权以及专业业务相关的权力（如医生的处方权）等，并不受专业外因素的控制。⑦ 专业享有良好的职业声望，拥有很高的社会地位。

总之，我们认为，专业就是专门的职业，它是社会分工和职业分化的结果，是社会分化的一种表现形式。

（二）专业的主要特征

唐特提出的“专业的共同性”的概念，引发了学者对专业特征的研究。

国外有些学者从职业特征入手，通过制定专业指标，根据专业指标来评定一个职业是否已成为一门专业及其专业化的程度。1965年，利伯曼

(M.Lieberman) 在《教育专业》(Education as a Profession) 中提出专业应该具有八大特征, 其观点受到国际社会的普遍认可。这八大特征是:

- (1) 范围明确, 垄断地从事社会不可缺少的工作;
- (2) 运用高度的理智技术;
- (3) 需要长期的专业教育;
- (4) 从事者无论个人、集体均具有广泛的自律性;
- (5) 在专业的自律性范围内, 直接负有作出判断、采取行动的责任;
- (6) 非营利性, 以服务为动机;
- (7) 形成了综合性的自治组织;
- (8) 拥有应用方式具体化了的伦理纲要。

同年, 维斯特比·吉布逊(D.Westby Gibson) 在其《教育的社会观》一书中提出了专业的五条标准:

- (1) 为社会公众提供重要的服务;
- (2) 具有系统的科学知识和独特的专门技术;
- (3) 必须接受过正式的专门训练;
- (4) 有专业人员制定的进入本工作领域的专业标准;
- (5) 由从业人员组成专业团队, 维护较高的行为标准, 遵守其伦理纲领。

我国理论工作者经过比较研究提出, 一种职业要被认可为专业, 应该具备以下三个方面的基本特征:

- (1) 专业具有不可或缺的社会功能;
- (2) 专业具有完善的理论和成熟的技能;
- (3) 专业具有高度的专业自主权和权威性的专业组织。

我国香港学者曾荣光在《教学专业与教师专业化: 一个社会学的阐释》一文中指出, 一门成熟的专业应符合以下十项指标:

- (1) 为社会提供不可或缺的服务;
- (2) 享有专业服务的专利权;
- (3) 接受长时间的训练和入职辅导;
- (4) 具备一套“围内知识”;
- (5) 有专业自主权;
- (6) 组成对成员具有约束力的专业团体;
- (7) 确立一套专业守则;
- (8) 获得社会和当事人信任;
- (9) 享有相当的社会地位和专业报酬;
- (10) 不断地接受在职培训和从事科研活动。

经比较上述不同的见解,我们认为,专业至少应具有以下基本特征:

- (1) 从业人员应接受长时间的、严格的职前专业学程教育和不间断的职后进修;
- (2) 专业人员垄断业内知识,专业具有“排外行性”和不可替代性;
- (3) 专业有一个健全的组织,业内人士享有专业自治和自主权;
- (4) 专业内有以服务、责任为宗旨的专业伦理;
- (5) 专业人士享有较高的专业权威、社会地位和经济报酬。

二、职业与专业的主要区别

职业和专业是两个不同的概念,它们有区别也有联系。职业和专业之间的联系表现在:职业和专业都是以社会分工为基础的,而且职业是专业的基础,当某一职业专门化以后,它就有了“专业”的意蕴,而被称为专业。其本质区别在于:“职业”的本质在于“重复”某一行业的基本操作行为,并不需要过多的“心智”劳动;而“专业”的本质却在于不断地改进、完善和创造。

职业和专业的区别如下:

(1) 每一门专业都有科学的知识基础,拥有一套高深、严格的理论,专业人员按照科学的理论和技术行事,非专业人员对专业内的事物了解甚少,在专业范围内有明显的内行和外行之分;而一般职业无须以高深理论为基础,只按规矩行事,无内行和外行之分。

(2) 专业人员需要接受长期的专业训练,而且这种训练是在大学里进行的,以是否接受过高等专门教育为标志;而普通职业的从业者无须接受长期的专业训练,主要通过个人体验和个人工作经历积累工作经验。

(3) 专业与职业相比,更多地提供一种特有的、范围明确的、社会不可缺少的服务,在自主的范围内对于自己的专业行为与专业判断负有责任,以高质量的服务获得报酬,并且把服务置于个人利益之上,因而专业人员把工作看作是一种事业、一种生活方式,不同的专业人员有不同的生活方式;而普通职业从业者仅把工作当作一种谋生的手段。

(4) 专业把服务和研究融为一体,即专业人员不仅要提供优质的专业服务,还要在服务中不断进行研究和创新,以保证服务品质和水平的不断提高,为此,专业人员在其职业生涯中需要不断学习,不断进修,通过学习研究提高专业水准;而普通的职业仅提供服务,它强调的是继承和重复,从业人员

一旦掌握了所从事的职业的技能,即可不断重复,无须再学习创新,也无须进行专门的研究。

(5) 专业人员一般具有较高的社会声望,在社会职业声望的排名中处于高层。

当前人们的认识误区在于:在理论上,对于“专业”特质缺乏认识,常用“职业”一词来代替、解释“专业”一词的含义;在实践中,轻视、漠视“专业”创造性内涵,以对待“职业”的态度来对待“专业”的发展,把“专业”当成“职业”来做。

三、专业化

在现代社会中,职业和专业代表着两大类不同的社会从业性质。由于它们之间存在着较大的差别,特别是专业人士的社会地位、声望、经济报酬等远远高于一般职业工作者,所以,在特定的社会条件下,就存在着人们从一般职业向专业职业转型的社会流动现象,这就是所谓的专业化。

社会学认为,专业化是一个职业群体在一定时期内,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。专业化包括两个方面的过程,即作为改善地位的专业化与作为发展、扩大专业实践中专业知识和改善其专业技能的专业化。也就是说,专业化一方面关注从业人员职业行为和服务质量的改进,另一方面关注整个职业社会地位的提升。

1980年,霍尔(Hall)在对17种职业进行研究的基础上,提出了专业化过程的14个特点:清楚地定义专业的功能;掌握理论知识;解决问题的能力;实际知识的应用;为维护前途而进行超越专业的自我提高;在基本知识和技能方面的正规教育;对能胜任实践工作的人授予证书或者称号;专业亚文化群的创建;用法律手段强化专业特权;公开承认的独特作用;处理道德问题的道德实践和程序;对不符合标准的行为的惩处;与其他职业的关系;用户服务的关系。

专业的标准为职业的专门化提供了理想的目标,有效促进了职业在专业知识、操作技能和职业道德标准等方面的发展。然而,现实生活中与这些专业化标准完全相等的职业是不存在的,社会学者埃奇奥尼(Etzioni)等人把那些培训时间较短、社会地位较低、特有的专业知识较少、缺乏专业自主权的没有达到完全专业水准的专业称为“半专业”或“准专业”。

第三节 教师职业专业化

一、教师职业专业化与半专业性的讨论

我国著名教育学家顾明远教授认为，专业化与开放性是我国教师教育当前面临的两大问题。社会职业有一条铁的规律，即只有专业化才有社会地位，才能受到社会的尊重。如果一种职业是人人可以担任的，那么其在上是没有地位的。教师如果没有社会地位，教师的职业不被社会尊重，那么这个社会的教育大厦就会倒塌，这个社会也不会进步。我国早在 20 世纪 30 年代就对教师职业展开过讨论，当时有一种很鲜明的观点：“教师不单是一种职业，而且是一种专业……性质与医生、律师、工程师相类似。”时至今日，国际社会在教师职业是不是一门专业职业这一问题上的看法仍未达成共识，形成了“教师职业半（准）专业性论”和“教师职业专业性论”两个不同的理论派别。

（一）教师职业半（准）专业性论

持“教师职业半（准）专业性论”的人们认为，教师不是一种完全意义上的专业职业，最多只是处于一个准专业或半专业的水平，或者正处在获得专业特征的过程之中。

“教师职业半（准）专业性论”者产生上述认识，其主要依据就是专业的标准。许多研究者参照专业职业的标准来衡量教师的工作及其职业地位时，发现教师缺乏专业的大部分特点。无论是专业技术方面，还是专业自主权和责任方面，教师都不能称之为完全的专业职业，至多是个半专业职业。如费希尔（Fischer）认为教育是一种“亚专业水平”或“半专业”的领域，其特点是短期培训、较低的社会地位、知识分化不十分严密、自主性较低等。他于 1971 年指出，就现状而言，教育还不能称之为是一门专业，因为一门职业要成为一门专业的前提条件是，它必须有自己的专业知识体系，并且有权威性的方法来检验知识的正确性。

我国也有学者根据专业特征分析教师职业之后认为，教师职业受外部的干预和监控，未取得广泛、高度、民主的自主权；在教育期限上，从业人员接受专门培训的时间较短；此外，教师职业向社会提供的服务具有公共性，但不具有鲜明的独特性，也未赢得崇高的社会经济地位。从这个意义上说，

我国教师还不能成为一个专业，而仅能称为“准专业”或“半专业”。

欧美教育社会学家和教育学者还往往把教师职业与医生、律师等成熟的专业进行比较，来判断教师职业的专业属性。他们比较后得出的结论是：与成熟专业相比，教师职业还未完全达到专业的标准，只能视之作为一种“半专业”或“准专业”，原因有三：第一，构成教师专业属性的核心学科“教学法”的学术水平低于其他专业的科学原理与技术；第二，教师的职业范围与其他专业相比并不明确，即学校的教育服务同家庭、社会的教育分工不明确；第三，教师的“自律性”范围有限。还有学者指出，“教师工作似乎在四个重要方面落后于如法律和医务等工作：①超出外行人掌握的一套规定的知识和技能体系；②对证书标准的控制和对从教的要求；③选择工作的自主性；④高威望和良好的经济条件”。

也有学者认为，教师在本质上应该是专业职业，只是从表现上来看，还不能够算专业。如有美国学者指出：“依照目前的表现诊断，教育只能算半专业。不过，就其贡献及社会功能而言，在本质上，教育应该是一项专业。平心而论，教师这一职业并未充分发挥其潜能。”

（二）教师职业专业性论

持“教师职业专业性论”的学者们，也包括部分一线教师认为，教师应该被视为专业人员，其从事的教书育人的职业是一种专业，具有像医生、律师一样的专业不可替代性。一些学者还根据“专业”特有的性质来加以验明判断，教师职业是一种专业，它区别于普通职业，具体表现在以下几个方面：①教师职业要求从业者掌握系统的学科专业知识和技能，按照教育科学的规律组织教学；②教师在成为专业人员之前，需要在高等院校接受专门的、长期的专业训练；③教师为受教育者、学校所提供的教育教学贡献是一种对象明确而特殊的服务，具有不可替代性；④教师作为专业人员不仅要以教育教学为主要任务，同时为保证教育教学的质量，教师本人还要不断地、自觉地进行研究，通过研究提高自身的专业水平，教师是一个不断发展中的专业人员。总之，从教师职业的社会功能来看，教师从事的是一种履行教育教学工作职责的职业，教师必须具备任教科目的学科专业知识和教育科学的学科知识；从教师的专业技能和专业能力来看，教师必须具备一定的专业知识、教学技能和修养，如教学基本功、教学技巧等；从教师的专业自主权来看，教师在设计课程、规划教学活动，以及选择教材时，应有充分的自主性，同时具有较强的自我发展意识和责任感。

国外一些机构和人士对教师职业的专业性也持肯定观点。1966年，联合

国教科文组织（UNESCO）和国际劳工组织（ILO）发表《关于教师地位的建议》，其中谈道：“教育工作应被视为一种专业。这种专业要求教师经过严格且持续不断的研究，才能获得并维持专业知识和专门技能，从而提供公共服务。教育工作还要求教师对其指导的学生的教育和福祉具有个人的和共同的责任感。”1996年第45届国际教育大会上强调通过给予教师更多的自主权和责任以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，通过个体素质和在职培训提高其专业性，保证教师参与教育变革以及与社会各界保持合作关系，对教师职业的专业性再次给予了肯定。埃利奥特（J. Elliott）等认为，教师与医生、律师等职业被并称为“伟大的传统专业”。

（三）本书的分析

讨论教师职业专业性问题，必须考虑两个关系。第一个关系是本质和现象的关系。目前关于专业标准的归纳，大多是学者们根据自己对社会职业形象的观察而得出的，是否深入地考察了观察对象的本质特征，尚待考证。从这个意义上说，仅仅根据专业标准来判断教师职业是否属于专业职业是不充分的。另外，正如美国学者所言，教师职业是否能够被判断为一门专业，还要考察教师工作的潜能是否充分地发挥出来。还有，教师职业有一定的特殊性，教师的劳动成果通过学生的知识、能力、素质、个性、品性等诸多方面的提高来体现，某个教师的直接教学效果难以定量确定，不易看到明显的成败效应，这也为我们判定教师职业的专业性带来了一定的困难。基于上述认识，我们认为，考察一门职业是否属于专门职业，关键是看其是否具有可替代性，如果一门职业不具有可替代性，则可以基本上判定具有专业性。因此，尽管目前教师的职业表现与已确定的专业的各项标准的要求还具有一定的差距，处于一种“亚专业水平”，还没有达到完全专业水平，但从教师职业的本质上说，它应该是一门专业。因为教师是接受社会的委托，专门在教育机构中对年轻一代实施培养工作的人员，教师职业的本体功能——培养人和其基本的社会功能——为社会培养一大批高质量高素质的人才，提高国民的文化素质，都具有无法替代的特点。

第二个关系是现实与未来的关系。考察一门职业是否为专业职业，不能仅仅看这一职业在某一特定的历史条件下的社会表现，以及它是否符合专业的标准，而应该用发展、动态的眼光来认识。今天是专业的职业，明天可能会变成非专业职业，而今天处于非专业或半专业地位的职业，明天也可能会转变成专业职业，这要取决于社会的需要以及人们为此创造的条件和付出的努力。如果这一基本的态度都没有的话，则无从谈起专业化问题。因此，对

教师职业专业性质的探讨,应该视教师职业是一种动态的生长历程。从我国的实际来看,教师建立类似国外教师行会、协会等专业团队意识尚有待强化;另外,受市场经济某些负面因素的影响,教师群体中存在着一定范围和程度上的职业道德模糊、服务与奉献意识不强等问题;还有一些人本身专业知识水平达不到标准,却由于各种原因走进教师队伍,等等。这些现象的存在,影响了人们对教师职业专业性质的认识。然而,我们也必须看到,我国政府已从法律和政策层面肯定了教师职业的专业性,也正在创造各种条件大力推进教师专业化进程。社会对教育专业所期望的,就是使教师工作专业化,使教师超越“教书匠”成为“教育家”。专业化已经成为未来教师发展的努力方向,这将不断提高我国教师队伍的专业化水平。

二、教师职业专业化的简要回顾

教师职业伴随着人类社会的产生而产生,是人类社会古老而永恒的职业活动之一。教师是人类文明的主要传递者和创造者,其社会功能、素质要求、职业劳动特点等均在不断地变化和发展,推动着教师职业从经验化走向专业化。

(一) 教师专业化的缘起

在古代社会,教师是一个相当自由的职业,没有培训和考核的要求,只要有知识和兴趣,任何人都可以开馆办学,教学是一种纯粹的个人行为。那些由政府设立的官学,是以官吏或僧侣为师;至于隐于山野的书院,教学人员主要由一些官场失意的文人组成,学校成为一些官吏的暂居地,成为某种心灵的寄居处。近代以来,这种局面在教师教育机构成立以后逐步得到改变,尤其是在第一次工业革命以后,西方发达国家纷纷实行义务教育,以此应对工业革命对劳动者素质方面提出的新要求。实施义务阶段需要有两个最基本的条件,一是要有经费作为保障,二是要有受过专门职业训练的师资作为前提。因为到这个时候,人们已经认识到,仅有知识虽然可以做老师,但如果没有或缺乏职业训练,就会直接影响教育的质量和效果,就难以成为好的教师。在普及教育的过程中产生和发展起来的初等学校,不但需要大批教师,而且要求他们具备一定的知识、教育教学的技能 and 管理的才干,教育第一次成为公共事务,政府对教师教育的干预也提到了议事日程上来。于是,一些国家通过立法或行政手段,创立培养教师的正规机构,规定教师任职资格,规范教育使之走向正规化、制度化,教师仅凭个体经验的随意教育行为开始

“解冻”，教师职业由无须专业训练的“自由”的“职业”转变为必须经过一定培训的职业。1685年，法国天主教人士拉沙尔首创师资培训学校，标志着西方国家教师职业向着规模化和专业化方向发展。系统、正规的师资培训体系的出现，预示着教师专业化的开始，这是世界教育史上的一个重大进步，对提高教学质量、完善教师素质起到了积极的作用。然而，这一时期的教师教育远未包容专业化的全部内涵，更多的是一种职业训练，只能是教师专业化的初始阶段。

（二）教师专业化的发展沿革

从世界范围看，教师专业化伴随着人们对教育质量的关注而不断得到重视。20世纪60年代，随着教育的大发展，世界各国教师教育的主要矛盾是量的问题，即需要大量的教师；而到了20世纪80年代，各国对教育质量问题的关注是要求把教师职业作为一个专门的职业来看待。

1955年召开的世界教师专业组织会议率先研讨了教师专业问题，推动了教师专业组织的形成和发展。1966年，国际劳工组织和联合国教科文组织提出的《关于教师地位的建议》，则是首次以官方文件的形式对教师专业化作出明确说明。它提出：“应把教育工作视为专门的职业，这种职业要求教师经过严格的、持续的学习，获得并保持专门的知识 and 特别的技术。”30年后，这一原则在国际劳工组织和联合国教科文组织的同名文件中得到重申。1986年，美国的卡内基工作小组、霍姆斯小组相继发表《国家为培养21世纪的教师做准备》和《明天的教师》两个重要报告，同时强调以确立教师专业性为教师教育改革和教师职业发展的目标。卡内基基金组织的“美国教师专业标准委员会”还专门编制了明确界定教师职业专业性的文件——《教师专业标准大纲》。日本早在1971年就在中央教育审议会通过的《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》中指出：“教师职业本来就需要极高的专门性”，强调应当确认、加强教师的专业化。1997年日本教员养成审议会第一次报告再次强化了对于教师职业专业性的认识。在英国，随着教师聘任制和教师证书制度的实施，教师专业化进程不断加强，20世纪80年代末建立了旨在促进教师专业化的校本培训模式，1998年教育与就业部颁布了新的教师教育专业性认可标准——“教师教育课程要求”。我国的香港和台湾地区分别从20世纪80年代后期开始加大教师专业化教育制度的改革力度，教师专业化的观念成为社会的共识。

日本学者今津孝次郎将国际上围绕专业性职业的议论分成三个问题领域：①作为专业性职业的地位问题（教师职业是否是专业性职业）；②专业

知识技术问题（教师专业性的内容是什么）；③对顾主的专业实践问题（教师与学生的关系如何）。根据这三个领域的分类，对迄今的世界性议论的动向进行整理，我们可得出如下结论：从20世纪60年代到70年代，关于教师作为专业性之职业的地位的研究开始盛行；而到了20世纪80年代之后，将教师的专业知识与专业实践的应有状态结合起来，重新探讨专业性的研究成为新的主流。在教师的专业化理论与实践，由强调教师地位到重视教师角色或实践的转变，可看作是教师专业化开始由外在条件的齐备向内在条件的完善转变。这一转变，与“二战”后世界教育发展的大背景和教师需求关系的变化有着密切的关联。大约在战后30年间，教育在许多国家被看作是对人力资本、对科技发展的投资，看作是对进步的投入与追求。教育在这种乐观主义的气氛中进入大扩张时期。由学校扩张与教师不足所带来的卖方市场，再加上教师工会运动的兴盛，使教师处于极其强势的地位，教师的工资待遇、工作条件，甚至专业自由方面均得到很大的改进。然而，1973年的石油危机和凯恩斯经济学的崩溃给许多国家特别是西方发达国家的乐观主义教育观画上了一个句号。教育突然被看作是问题，而不是解决问题的方案。教师需求关系发生了逆转，教师工会的影响力也逐渐弱化，教师的责任和服务质量较权力和地位受到了更多的关注。

（三）教师专业化的新进展

进入20世纪80年代以后，科学技术飞速发展，国际经济竞争激烈，各国普遍重视人才培养。自此至今，在世界范围内掀起了新一轮的教师改革浪潮。在教育改革浪潮的推动下，教师专业化有了实质性的进展，教师个体专业化水平成为教师专业化运动的重心。主要表现在：

1. 师资人才高学历化，教师资格制度化

目前，世界上许多发达国家的中小学教师的学历都有提高的趋势，大都提高到大学毕业以上程度，具有学士以上学位，一部分研究生也补充到中小学师资队伍中。同时，教师培养机构分别培养各级教师，学历程度无差异，只是所学课程不同，以提高教师的专业化水平。教师资格标准是对教师专业素质的全面要求。当前许多国家实施教师资格证书制度，教师资格证书与学历证书并行，互补代替。通过制定教师职业要求的高标准，加快教师专业化进程。

2. 教师培养培训一体化

当今世界各国一方面延长中小学教师职前教育专业学习年限，另一方面，大力推广教师在职进修工作，通过立法保障教师继续教育，完善培训体制，

并采用多样化的培训方式,实施灵活而系统的课程安排,从而保证教师的专业水平持续有效地提高。教师成长向培养培训一体化方向发展,但不是任何机构都有条件和资格培养教师,因而,美、日、英和波兰等国专门制定了教师教育的机构认定制度,我国台湾地区也于1997年对教师教育机构进行了明确的法律认定。

3. 教师培养终身化

随着终身教育理念的渗透,人们普遍认为教师教育应通盘考虑教师的专业发展,打破职前和职后相互独立的局面,实施一体化教育,使教师终身都能受到连贯的、一致的教育,强调教师应树立终身学习的意识,主动吸取新知识,不断提高自身专业素养。尽管各国对教师素质要求各不相同,但普遍重视知识更新和开拓创新能力。目前,日本着重强调教师由“单一型”向“复合型”发展。俄罗斯也要求教师的劳动有创造性,成为适应时代要求的多面手。

4. 教师发展专门化

即通过建立专业发展学校(Professional Development School, PDS),提升教师品质。教师专业发展学校是美国大学的教育学院与地方的公立中小学或学区合作成立的一种师资培训学校,其目的在于改善教师教育的职前培训计划,给在职教师提供专业训练和职业发展的机会,提高教师素质,创新教师专业化机制,进而改善整个教育质量。PDS最早是1986年由霍姆斯小组提出的,在美国出现以来,因其鲜明特色和显著成效而备受世人瞩目。

三、中国教师职业性质的演变

中国教师职业性质的变化,大致经历了以下三个阶段:

(一) 兼职教师阶段

在远古时代,人类为了自身的生存和社会的延续与发展,必须通过教育向年轻一代传授劳动技能和社会生活经验,并进行道德教育和宗教教育。这时的教育活动由全体劳动者参加,并在劳动和生活中进行,家庭中的父母兄长和氏族部落的首领、长者均负有将生产劳动和社会生活经验传授给子女及其他幼小社会成员的责任。“长者为师”“学者为师”“养老与育幼相结合、师长合一”,甚至“以吏为师”“以僧为师”的职业状态成为当时教师工作的一个典型特征,教师工作被认为是“一种手把手的记忆传授,带有临时性和即