

教师教育书系

戚万学 总主编

教师专业发展

赵昌木 编著

JIAOSHI
ZHUANYE FAZHAN

从社会视角洞察教师身份和社会地位，从教育视角探讨教师对社会和学生发展的作用
以教师情感信念、教学知识技能、教育实践智慧为主线，审视教师专业发展的路向和过程
从多维视角探讨教师专业发展的模式和方法，以实现教师专业发展的有效性和持续性



山东人民出版社

教师教育书系 戚万学 总主编

教师专业发展

赵昌木 编著



山东人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展/赵昌木编著. —济南: 山东人民出版社, 2011. 1

(教师教育书系)

ISBN 978-7-209-05316-7

I. ①教… II. ①赵… III. ①师资培养—师范大学—教材 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第073900号

责任编辑:李言英

封面设计:宋晓明

教师专业发展

赵昌木 编著

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社址:济南市经九路胜利大街39号 邮编:250001

网址:<http://www.sd-book.com.cn>

发行部:(0531)82098027 82098028

新华书店经销

莱芜市华立印务有限公司印装

规格 16开(169mm×239mm)

印张 10.5

字数 180千字 插页2

版次 2011年1月第1版

印次 2011年1月第1次

ISBN 978-7-209-05316-7

定价 24.00元

如有质量问题,请与印刷厂调换。(0634)6216033

前 言

随着世界各国教育改革的深入，人们越来越认识到教师在教育改革中的作用。联合国教科文组织的重要文献《教育——财富蕴藏其中》在总结教育改革经验时明确指出，教师是决定教育改革成功的三个关键因素之一，“没有教师协助及其积极参与”或“违背教师意愿”的教育改革，从来就没有成功过。近些年来，我国全面推进素质教育，基础教育改革日趋深入，教师素质的提升成为一项紧迫任务，教师专业发展研究也成为一项重要课题。

多年前，我开始关注教师发展，围绕教师成长问题发表了一些论文和著述。如今，无论在教育理论界还是在教育实践领域，教师专业发展已经是一个热点问题，研究者不仅发表论述众多，而且在研究和实践领域都出了不少成果。不过，对教师专业发展研究，我仍沿着自己的思路不断地学习和思考，力求把教师专业发展的路线展示出来，尤其把问题和不同的观点摆出来。本书从总体构思上，力求让未来做教师或正在做教师的人，对教师职业有最基本的认识和清晰的了解，以帮助读者明晰教师是谁，教师发展历程怎样，教师发展受到哪些因素影响，教师如何发展等。为此，本书主要考虑以下方面：（1）从社会视角洞察教师身份和社会地位，从教育视角探讨教师对社会和学生发展的作用。（2）以教师情感信念、教学知识技能、教育实践智慧为主线，审视教师专业发展的路向和过程。（3）从多维视角探讨教师专业发展的模式和方法，以实现教师专业

发展的有效性和持续性。

本书在写作过程中，得到了丛书总主编戚万学教授和其他编委的大力支持，采纳和吸收了一些国内外相关研究成果，在此一并致谢。本书的出版得到了山东人民出版社的鼎力支持，对此深表感谢！

由于作者水平所限，书中纰漏、偏误之处难免，敬请读者给予指正！

赵昌木

2011年1月6日

目 录

前 言	1
第一章 绪 论	1
第一节 教师专业发展的涵义	1
第二节 教师专业发展理论概述	10
第三节 本书的结构与安排	16
第二章 教师与社会	18
第一节 教师的社会地位	18
第二节 教师在社会和学生发展中的作用	24
第三章 教师专业发展的取向	33
第一节 教师专业发展的技术理性取向	33
第二节 教师专业发展的情意信念取向	40
第三节 教师专业发展的实践智慧取向	50
第四章 教师专业发展的过程	59
第一节 教师专业发展阶段与特征	59
第二节 教师发展过程的动态分析	81
第五章 教师专业发展的影响因素	84
第一节 影响教师专业发展的个人因素	84
第二节 影响教师专业发展的环境因素	99
第三节 教师专业发展影响因素的系统分析与环境调控	115

第六章 教师专业发展的模式	121
第一节 大学本位教师教育模式	121
第二节 大学与中小学合作教师教育模式	128
第三节 以中小学为本的教师教育模式	137
第七章 教师专业发展的途径与方法	147
第一节 师徒制教学	147
第二节 课例研究	153
第三节 教育叙事	158

第一章 绪论

人类为了自身的生存与社会的发展，必然通过教育向年青一代传授劳动知识、生产技能和生活经验。教师作为脑力劳动者向年轻人传授劳动生产知识和社会生活经验，为人类社会培养和造就了一代又一代既能从事劳动生产又能参加社会生活的社会成员。教师职业是最古老的职业之一，自从有了教育活动就出现了教师；只要学校存在，教师职业就会永远存在下去。然而，教师职业是逐步发展的，是由过去一般性的职业渐进发展成为专业性的职业，这是现代社会发展的必然要求，也是现代教育的重要标志。

第一节 教师专业发展的涵义

一、职业与专业

人生活在社会中，总要从事某种职业活动，拥有一定的社会位置，充当一定的社会角色。职业作为一种社会现象，是社会发展到一定历史阶段才出现的，与社会分工和劳动分工相联系。职业是个人在社会中所从事的作为主要生活来源的工作。群体和个人都是通过职业这一媒介，在不断为社会尽义务的同时也为自己获得社会生活资源，并在职业活动中得到发展。

随着社会的进一步发展，社会分工更趋精细化、复杂化和专业化。专业就是社会分工、职业分化的结果，也是社会进步的标志之一。“专业”（profession）一词从拉丁语演化而来，原意是公开地表达自己的观点或信仰。德语中专业一词是“beruf”，其含义是指具备学术的、自由的、文明的特征的社会职业。“专业”是专业社会学研究领域的核心概念，也称“专业性职业”。社会学家卡尔·桑德斯认为，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。^① 这种观点目前在学术界得到较广泛的认同。

专业与职业具有较大的区别，这种区别主要表现在：①专业以科学的、非同寻常的深奥知识为基础，并拥有高度的理智性的复杂技能；而一般职业无需以高深理论作为基础，也不需要专门的技术。②专业技能的获得需要接受长期的专业化训练，一般以是否接受过高等专门教育为标志；而职业主要通过个人日常体验或个人经验总结即可胜任。③专业通常会提供一种独特、明确、必要的社会服务与奉献，专业人员在自主范围内对自己的行为与判断负责，以高质量的服务取得高报酬，并具有较高的职业声望和社会地位；而普通职业的从业人员仅仅把工作当做是一种谋生手段，在社会职业声望中处于中下层。④专业具有高度的专业自律性，享有有效的专业自治权，形成坚强的专业团体，遵守共同的专业伦理规范；而一般职业大多缺乏这些特征。⑤专业需要不断地面对变化或变革，因而专业人员需要不断进修、学习和再培训，创新性是专业活动的基本特征，也是“专业”与“职业”的重要区别之一。

可见，不是所有的职业都是专业，不是什么职业都需要专门的技术。专业是在社会分工、职业分化中形成的一类特殊职业，是指一群人通过特殊的教育或训练掌握了专门知识和技能，并以此从事专门化的社会实践活动，从而实现个体和社会的生存、延续和发展的高级职业，专业人员往往凭借专业知识和技能促进社会进步，并获得较高报酬和社会地位。

二、教师职业与教师专业性

教师作为一种职业同样经历了一个分化发展到独立专门化的过程。教师职业伴随着人类社会的形成而产生，是人类社会古老而永恒的职业之一。人类在古代长期的历史发展中，并没有把教育活动视为一种专门化的职业，给予从业人员专业化的训练。最初遵守的是“养老与育幼相结合、师长合一”的古老习俗，后来是“官师合一”、“僧师合一”的漫长历程。在我国古代漫长的历史长河中，无专门的机构与特别的制度来统领和规范教学活动，这也使口耳相传的“艺徒式”教师养成模式沿用了相当长的时期。学校可以以“长者为师”、“以吏为师”、“以教士为师”等，教师不需要由专门的机构来教授教学的知识和技能，凡有学问者皆可为师。随着社会生产力的提高，社会物质财富和人类文化知识、经验的日益丰富，学校教育在规模上日益扩大，类型上逐渐多样，内容

^① Carr Saunders, A. M. *The Profession*. Oxford: Clarendon Press, 1933, pp. 3~4.

上更为丰富。尤其是义务教育的实施，客观上需要大量的合格师资，传统的“艺徒式”的教师养成模式远远不能满足现代教育发展的师资需求，教师需要有专门的培养机构，师范教育便应运而生。专业性最基本的特征是职前的专门化训练，师范学校的出现标志着教师养成从经验型向专业型的历史性转变，意味着教师专业化的开始。尽管早期的师范教育缺乏现代教育科学理论的支持，职业训练的特征也远远大于专业的培育，但是独立设置的师范教育，不仅为基础教育提供了大量的师资，而且促进了教师教育质量的提高。20世纪以后，随着各国义务教育年限的普遍延长，中等教育的迅速发展，教学改革的不深入以及职业教育的蓬勃兴起等，客观上要求师范教育在师资培养数量上逐步增加，师资培养品类上多种多样，培养层次和质量上有较大提高。师范教育开始由低层次向高层次过渡，由单一类别向多样类别扩展。师范教育体系的多样化、灵活化、开放化和教师人才的高学历化，使教师专业化水平逐步提升，教师职业日趋成为一种专业性的职业。

近年来，随着信息技术的高速发展，经济全球化进程日益加快，社会对教师工作质量和效益的要求空前提高。提升教师职业的专业性，成为有关国际组织和各国政府努力的目标。何为“教师专业性”？目前，理论界对“教师专业性”理解和认识不尽相同。有人从比较成熟的专业（如医生、律师等）所具有的品行中提炼和概括出专业特性的各项标准，认为教师专业性就是对照一套客观而又具有普遍性的“专业特质”，如垄断性知识、服务他人的动机、严格的人行标准和伦理规范等，要求教学工作朝向这个目标不断发展、逐渐达致。有人从社会建构理论的视角，认为教师专业性是一个相对的、情境性的概念，它根据时间、地点以及人们的个别化理解而呈现不同的特点，它关注的是教师的经验和拥有的“实践知识”，而不是建构一个普遍性的理想模式。有人从批判反思的视角，关注教师自身的主动创造，提倡教师反思社会现实，认清各种制度上的约束，以自己的经验智慧作为正当化教育实践的基础，从而定义专业性，并借此公开展示自己在整个生涯过程中发展出来的专长和专业性知识，以获得合法的存在空间，并最终将自己建构成专业人士的代表形象。显而易见，对“教师专业性”概念的每一种界定和解读，都反映出研究者背后所秉持的不同的认知取向。理论视角不同，决定了人们在认识教师专业性方面存在着差异，而基于此所提出的改革措施也就不可能完全相同。教师职业要真正成为名副其实的“专业”尚待教育科学的发展，尚需广大教师不断地提升自身的研究水平和实践智慧。

在我们看来，教师所从事的是一种精神活动，是人本的事业。它关注的是

人的精神、价值、意义和理性，重心在于对人的发展的引导和精神的培育。教师所面对的是具有一定自觉意识、有感情、有个性，充满着旺盛生命活力的人，是具有多方面发展需要和发展潜能的个体。教师的教育过程极为复杂，它始终处于师生之间的交往与互动、交流与对话等变动不居的流变状态。在错综复杂的教育情境中，教师做出决策、反思，并根据行动结果灵活地调整自己的行动。整个教育过程展示着教师智慧，陶冶着学生性情，使师生心灵融通，引导着学生发展成长。从事教师职业的人，应怀着一颗善良而虔诚的心，拥有严谨的专业精神，以神圣的使命来履行其责任和义务，把真、善、美的追寻作为自己的“天职”。教师职业的这些特点，决定了教师工作的创造性、复杂性和特殊性，不能够也没有必要与其他专门职业盲目攀比。教师的专业性主要体现在教学实践中专门化的知识、技能、智慧等方面。在未来发展中，这一职业要求教师具备严格而持续不断的研究能力，并维持和实现专业知识及专门技能的不断提升，因此严格教师职业准入标准和从业标准将成为教师专业性的必然要求。

三、人的发展与教师专业发展

教师首先是社会的、自我发展的人，其次才是作为职业的或专业的人。人的自身发展是教师专业发展的基础，教师职业生涯受到其前期自身发展的影响。

（一）人的发展

1. 人是什么

人是自然存在物，也是社会存在物。马克思认为，“人直接地是自然存在物。人作为自然存在物，而且作为有生命的自然存在物，一方面具有自然力、生命力，是能动的自然存在物；这些力量作为天赋和才能、作为欲望存在于人身；另一方面，人作为自然的、肉体的、感性的、对象性的存在物，和动植物一样，是受动的、受制约的和受限制的存在物，也就是说，他的欲望的对象是作为不依赖于他的对象而存在于他之外的。”^①也就是说，人直接地是自然存在物，但人又是超越自然本性的存在物。人不仅是有肉体组织、有生命力、自然力的自然存在物，而且是社会存在物。人作为自然存在物所具有的自然的潜能和素质即他的天资、天赋，虽然是形成其自身的、人的特性和能力的自然基础，但是如果脱离了社会的塑造和训练，脱离社会活动和社会生活的陶冶，不是作为社会的、文化的存在物而存在，就不可能形成和发展其自身的人的特性和能力，因而也就不能成长为现实的人。正如切尔·兰德曼所说，“人只有在

^① 《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1979年版，第167页。

担负着传统的、他自己同类的群体中成长，才能完全成为一个人，他的文化方面只有以这种方式才能发展起来。”^① 马克思和恩格斯强调人的存在的历史性，“一个人的发展取决于和他直接或间接进行交往的其他一切人的发展；彼此发生关系的个人的世代代是相互联系的，后代的肉体存在是由他们的前代决定的，后代继承着前代积累起来的生产力和交往形式，这就决定了他们这一代的相互关系。总之，我们可以看到，发展不断地进行着，单个人的历史绝不可能脱离他以前的或同时代的个人的历史，而是由这种历史决定的。”^② 人的发展，并不单是以自然的安排和赐予为基础的，而是以人自己的生产和创造及其结果为基础，但又都渗透着人追求真善美相统一的理想的意识，因而都体现了人文精神，具有扬弃和高于自然的文化性质。^③ 人作为社会存在物，也就是一种有丰富文化内涵的存在物。社会作为人的世界，就是一个文化世界。人所创造的文化世界既包含着人类的历史经验、知识体系、价值观念、道德习俗、行为方式等等，也包括物化了的文化。质言之，文化就是民族的生活方式，因此文化就是民族的整体与个体占有自身、展现自身同时又是规约自身的形式。我们不仅是文化的建设者，而且也为人所建设。只有在社会的文化环境中，参与到生产社会、生产文化、创造历史的活动过程中，人才能实现自我塑造，才能把自身的潜能和素质转化为现实的理性力量，转化为多种多样、丰富多彩的技能 and 技巧。

2. 人的发展

婴儿出生之后，对世界既一无所知，也几乎一无所能。作为一个自然的人，要发展成为一个社会的人，一个社会或群体所需要的人，一个作为这一社会或群体成员所具备的知识、技能、态度、情感和行为能力的人，必须经过一个复杂的发展过程。

从普遍意义上说，人是一种未完成的存在物，他不会停留于某种已经变成东西上；这是一种自我更新、自我补充、自我扩展的过程，并且每天都在发生着。人并没有一种绝对标准的所谓人的存在状况和人的规定性。人的未完成，蕴含着可塑性和创造性，因而他总是处在不断的自我塑造和自我创造之中。人通过自己的活动，不断生产和创造属于自己的新的世界，从而也不断塑造自己的新的形象，不断创造自己的新的存在状况和规定性。这是一个没有止境的人的进化发展过程，也是人不断成长的过程。

① [德] 切尔·兰德曼：《哲学人类学》，贵州人民出版社 1988 年版，第 248~249 页。

② 《马克思恩格斯全集》第 3 卷，人民出版社 1960 年版，第 515 页。

③ 夏甄陶：《人是什么》，商务印书馆 2000 年版，第 147 页。

就个体的发展而言，人的发展是适应性的。每一个人的个性和能力都是与他人及环境交流和调适的结果。个体的社会功能和作为人的功能的完全实现，需要个人的发展与社会整体的发展相适应。发展是一种生动的实在，是一种复杂渐进的过程。一个刚刚出生的人，并不是现成的、严格意义的人，实际上只是一个赤裸裸的动物机体。如果他脱离了社会文化，就难以成长为一个真正的人。一个人降生之后，首先获得一个早已为其准备好的文化环境即家庭。家庭成员中的长者所具有的经验、理论知识、道德、理想、价值观、文化修养等，对于一个成长中的儿童来说，是最重要的文化环境。它们对儿童的价值取向、行为规范、生活知识等产生重要影响。家庭生活是感性的、富有情感的，自由和放松的，具有个性化和特殊性。

学校是人生的第二个文化环境。它作为人类一种专门的教育机构，是人类自为教育的重要形式。学校教育家庭教育、社会教育相比，凭借其规范性、目的性、计划性和有序性等特点，具有更好的教育功效与优越性。实际上，学校教育是整个社会教育的一个组成部分，或者说，学校教育只是整个社会教育的集中体现和典型反映。人类的文化精华，通过学校教育全面、准确地传递给年青一代，使他们得到培养和造就。

一个人从一个幼稚孩童迈入学校，最后以一个掌握了丰富的文化知识和一定劳动技能的成年人迈出学校，步入社会。人在社会中生存必须拥有职业，从事着某种职业活动，承担着特定的社会角色。家庭和学校教育只是人发展的基础，人的最终发展是在社会中，尤其在职业活动中完成的。人有一套自我调节的机制，是一个具有主动性、创造性和改造能力的“活的有机体”，能够主动地调整自身与环境的关系，创造自身生存与发展的条件。人必须适应社会系统的改变——例如新的生产方式的变革，生活领域中观念和实践的转变。这些变革经常出现在一个人的职业生涯中并不断考验他。

（二）教师专业发展

有关教师专业发展内涵的界定，国内外学者有不同的论述。

我国部分学者认为，“教师专业发展就是教师专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。”^①有的表述更为具体，如：“教师个人在历经职前师资培育阶段、任教阶段和在职进修的整个过程中都必须持续地学习与研究，不断发展其专业内涵，逐渐达到专业圆熟的境界。”^②台湾学者罗水清

① 叶澜等：《教师角色与教师发展新探》，教育科学出版社2001年版，第226页。

② 朱宁波主编：《中小学教师专业发展的理论与实践》，吉林人民出版社2002年版，第72页。

认为,“教师专业发展乃是教师为提升专业水准与专业表现而经自我抉择所进行的各项活动与学习的历程,以期促进专业成长改进教学效果,提高学习效能。”^①

国外学者对“教师专业发展”的理解多种多样。霍益尔(Hoyle, E.)认为,“教师专业发展是指在教学职业生涯的每一阶段,教师掌握良好专业实践所必备的知识与技能的过程。”^②佩里(Perry, P.)指出,“专业”一词有多种含义,不同的人在使用它时可能代表了不同的价值取向,“就其中性意义上来说,教师专业发展意味着教师个人在专业生活中的成长,包括信心的增强、技能的提高、对所任教学科知识的不断更新拓展和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化。就其最积极意义上来说,教师专业发展包含着更多的内容,它意味着教师已经成长为一个超出技能范围而有艺术化的表现;成为一个把工作提升为专业的人;把专业知能转化为权威的人。”^③伊文思(Evans)提出教师发展最基本的是态度上和功能上的发展。前者是教师在态度上的改善过程,后者是专业表现改善的过程。其中态度上的发展包含智识性发展和动机性发展;功能上的发展体现为程序性发展和生产性发展。^④哈格里夫斯(Hargreaves, A.)认为,教师专业发展不仅应包括知识、技能等技术性维度,还应该广泛考虑道德、政治和情感的维度。^⑤戴(Day, C.)综合众多学者的观点提出一个颇具包容性的界定:教师专业发展包涵所有自然的学习经验和有意识组织的各种活动,这些经验和活动直接或者间接地让个体、团体或学校得益,进而提高课堂的教育质量。教师专业发展是一个过程。在该过程中,具有变革力量的教师独自或与人一起检视、更新和拓展教学的道德目的;在与儿童、年轻人和同事共同度过的教学生活的每一阶段中,教师不断学习和发展优质的专业思想、知识、技能和情感智能。他们的学习和发展具有批判性,因为

① 罗水清:《终生教育在国小教师专业发展的意义》,《研习资讯》,1998年版,第15卷4期。

② Hoyle, E. *Professionalization and deprofessionalization in education*. In Eric Hoyle & Jacquetta Megry (Eds.), *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980, p. 42.

③ Perry, P. *Professional development: the inspectorate in England and Wales*. In Eric Hoyle & Jacquetta Megry (Eds.), *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980, pp. 143.

④ Evans, L. *What is teacher Development?* Oxford Review of Education, 2002. 28 (1), pp. 123~137.

⑤ Hargreaves, A. *Development and Desire: a post modern Perspective*. In R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 9~34). New York: Teachers College Press.

教师不只是知识和技能的受容器。^①

在本书中，我们把教师专业发展理解为教师不断提升自己的专业意识，不断接受新知识、提高专业能力的过程。在这一过程中，教师通过不断的反思、探究，建构新知识，增长专业技能，培育专业情意，拥有专业自主，具备专业发展意识，从而达致专业成熟的境界。教师专业发展基于学校的具体情境，发生在人际网络及情境之中，着眼于教师健全人格和教师实践智慧的成长，是教师经验与环境持续互动的过程，并贯穿于教师职业生涯的始终。

四、专业化与教师专业化

专业化是一个社会学概念，其含义是指一个职业在一定时期内，逐渐发展成熟、具备鲜明的专业标准，并获得相应的专业地位的过程。有关教师“专业化”的界定歧义较大。如霍莱把教师专业化界定为两个方面的内容：一是关注一门职业成为专门职业并获得应有地位的过程，用“professionalization”一词表示；其二，关注的是教学的品质、职业内部的工作方式，教学人员如何将其知识技能和工作职责结合起来，整合到同事关系以及与其服务对象的契约和伦理关系所形成的情境中，用“professionalism”一词表示^②。而霍伊尔(E. Hoyle)却分别用“professionalism”和“professionality”两个词来区分“专业化”和“专业性”。他认为前者表示教师工作中与外在的“社会地位”相关联的一些要素；后者则强调教师工作中内在的专业知识、技能和教学程序等有关内容。^③按照这种区分，“professionalism”显然更多地被使用于专业化理论，而“professionality”则在专业发展理论中更为常见。但由于后一概念并未在学术界获得广泛使用，相当一部分学者也选择用“professionalism”这个术语来表示后者的含义，以与“教师专业发展”相对应。由于“professionalism”这个术语可以分别对应“教师专业化”和“教师专业发展”这两个不同的概念，因此，人们往往把“教师专业发展”与“教师专业化”混为一谈。

在我们看来，把教师专业发展与教师专业化区分开来，不论对教师专业发展的研究和实践，还是对教师专业化的研究和实践都是非常必要的。我们认为，教师专业发展是指教师个体由非专业人员转变为专业人员的过程，由新手

① Day. C. *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer, 1999, p. 4.

② Jurgen Herbst, *And Sadly teach: Teacher education and professionalization in America culture*, The University of Wisconsin Press, 1989, p. 11.

③ E. Hoyle. *Teachers as professionals*. L. W. Anderson. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 1995, pp. 11~15.

教师转变为专家型教师的过程，强调立足于教师内在专业特性的提升及职业专门化规范和意识的养成与完善。而教师专业化主要是对教师队伍整体而言，是指教师职业不断成熟，逐渐获得鲜明的专业标准，并获得相应的专业地位的过程。我们知道，起初教师职业并不是一种专业，随着社会进步和教育发展的要求，教师需要有严格的专门培养制度、专门入职标准、专业管理制度、专业伦理道德、专业技能标准、专业自治组织等，教师职业的专业性也随之发生了深刻变化，教师职业渐进成为一种专门的、受人尊敬的职业，并具备专业化的特征。

20世纪50年代，英、美等国率先提出关于教师专业化的概念，旨在提高教师的社会地位。1955年，世界教学专业组织会议召开，研讨了教师专业化问题，推动了教师专业组织的形成。1966年，国际劳工组织和联合国教科文组织提出《关于教师地位的建议》，首次以官方文件形式对教师专业化做出说明，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地、持续地学习，获得并保持专门的知识 and 特别的技术；要求对所辖学生的教育与福利拥有个人的及共同的责任感”^①。近年来，联合国教科文组织有关研究报告在总结教育改革成功经验时都明确指出，教师是决定教育改革成功的三个关键因素之一，“没有教师的协助及其积极参与”或“违背教师意愿”的教育改革，从来没有成功过。^②因此，世界各国的教育改革，无不把教师专业水平的提高作为教育改革的核心问题。学校教育理论研究的逐步深入和不断拓展，社会各界对学校教育更高的期望，以及对学校革新所达成的共识，也促进了对教师专业化和教师教育问题的关注。

此外，由于教师的专业性和专业化程度一直受到人们的种种质疑，因此近些年来世界各国都在为教师专业化而努力，甚至渐进形成教师专业化运动。这种专业化运动由20世纪六七十年代把教师职业与其他职业相比较、关注教师作为专业性职业的地位及其提高的问题，发展到20世纪80年代以来，在以教师的角色或实践为视点的同时，关注“教师发展”或“教师专业发展”问题。时至今日，无论是西方还是中国，教师的专业化水平仍有待提高。教师教育的发展方向是要加快教师专业化进程，提高教师的专业意识和水平。这就需要教师专业发展进行研究。

① 教育部师范教育司编：《教师专业化的理论与实践》，人民教育出版社2001年版，第5页。

② 联合国教科文组织：《教育——财富蕴藏其中：国际21世纪教育委员会报告》，教育科学出版社1996年版，第14~15、137~138页。

第二节 教师专业发展理论概述

随着世界各国教育改革的不断深入,人们越来越认识到教师在教育改革的作用,并把教师专业水平的提升作为教育改革的核心问题。为此,教师专业发展成为人们关注的热点。教师专业发展及其相关研究涉及领域众多,研究内容庞杂、范围广泛。

一、国外学者的研究

(一) 教师职业发展

一些学者首先对教师职业发展阶段进行研究。自20世纪60年代末美国学者福勒(Fuller, 1969)以其编制的著名的《教师关注问卷》揭开了教师职业发展理论研究的序幕以来,教师职业发展理论已成为世界各国教育界关注的新焦点。福勒和布朗(Brown, 1975)、福克斯(Fox, 1983)、舍门(Sherman, 1987)、格鲁(Grow, 1991)、博伊斯(Boice, 1991)、斯普林霍尔(Sprinthall, 1983)和库格尔(Kugel, 1993)等人先后对教师职业发展进行了研究。卡茨(Katz, 1972)、伯顿(Burder, 1979)、费斯勒(Fessler, 1985)、伯林纳(Berliner, 1988)、斯德菲(Steffy, 1989)等人对教师职业发展阶段进行了种种探讨。^①西方学者对教师职业发展阶段的认识虽不尽一致,但各具特色,异彩纷呈。其次,专家型教师研究。国外学者对专家型教师的知识和技能进行了探讨。其中有代表性的主要有斯坦福大学的舒尔曼(Shulman, L. S. 1987)的教师知识结构的研究,加涅(Gagne, E. D. 1993)的教师知识和技能分类研究,斯腾伯格(R. J. Sternberg, 1997)的专家型教师教和新手教师的比较研究等。^②此外,20世纪80年代以来,反思性教学和反思型教师的研究成为教师研究的热点。许多人认为,如果教师培养更严格,如果教师在他们的学科领域更富专长,如果他们必须获得更高的学位,或者必须展示应对课堂事件的教

^① Peter J. Burke and Robert G. Heideman, *Career-long Teacher Education*, Illinois: Springfield, 1985; D. C. Berliner. *The Development of Expertise in pedagogy*, American Association of College for Teacher Education. New Orleans, La., February 17, 1988.

^② L. S. Shulman (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57, 1. pl.; E. D. Gagne (1993). How do we characterize Expert Teacher? In *The Cognitive Psychology of School Learning*. (ed.). pp. 457~475.; [美] R. J. 斯腾伯格, J. A. 霍瓦斯:《专家型教师教学的原型观》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1997年版,第1期。