

基于标准的教师教育新教材

教师专业发展

主编◎胡惠闵 王建军

专业的教师
值得追求的
目标

教师专业发展

主编◎胡惠闵 王建军

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展 / 胡惠闵, 王建军主编. —上海:
华东师范大学出版社, 2014.5
教师教育课程标准新教材
ISBN 978-7-5675-2099-8

I. ①教… II. ①胡… ②王… III. ①师资培训—高
等学校—教材 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第098557号

教师专业发展

主 编 胡惠闵 王建军
策划编辑 王 焰
组稿编辑 朱建宝
项目编辑 蒋 将
审读编辑 贾 斌
责任校对 王 卫
装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com/>

印 刷 者 句容市排印厂
开 本 787×1092 16开
印 张 17.75
字 数 409千字
版 次 2014年8月第1版
印 次 2014年8月第1次
书 号 ISBN 978-7-5675-2099-8/G·7381
定 价 38.80元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

20世纪50年代以来,努力提高教师队伍的整体素质一直是我国政府和社会各界共同关心的问题,各级教育行政部门和学校为此作了积极有效的探索。当20世纪80年代欧美教育界逐渐形成教师专业发展思潮之后,引入教师专业发展思想、促进教师专业发展便成为我国教师教育改革的一种必然。随之而来,“教师专业发展”作为一门教师教育课程的地位也得到公认,特别是2010年教育部颁布了《教师教育课程标准(试行)》,将教师专业发展作为教师教育的核心思想,并明确将“教师专业发展”列为教师教育课程之一。

本教材主要面向未来教师 and 在职教师。相对而言,未来教师在学习“教师专业发展”课程时会有一定的难度,因为他们缺少实践的体验和现实的行动。而教师专业发展除了一部分理论知识外,更多地应该是一种行为实践。基于这样的思考,本教材试图提供一系列的思考框架,以帮助未来教师 and 在职教师更好地认识教师专业发展问题。

本教材共分上下两篇。上篇的重点是“认识教师这个专业,了解和理解有关教师专业发展的知识”,试图为将要成为教师的师范生和已经入职的教师规划和设计自己的专业发展奠定基本的知识基础。在上篇中,我们将着重围绕着与“教师专业发展”密切相关的这些话题展开:(1)教学作为一种专业。教师专业发展的前提是要了解什么是专业、专业的表现特征是什么,进而判断“教学作为一种专业”是否成立。也只有这样,才能更清楚地看到教师专业发展中的“非专业”问题及明确努力方向。(2)理想的教师形象。专业发展的目的,无论就个人而言,还是就群体来说,无非是为着塑造一种理想中的教师形象,对于有志于从事教育事业的大学生或有志于提升自己的在职教师来说,明确理想教师的形象,是专业发展的起点。(3)教师专业发展的取向。对于教师的专业活动来说,究竟什么东西最为重要、最有可能影响教师的专业活动质量?所谓“发展”又究竟是什么意思?专业知识增加了就算是发展了呢,还是原有的知识与经验得以重构才是真正的发展?对于这些问题的回答不同,也就出现了教师专业发展的不同取向。(4)教师专业发展阶段及影响因素。教师从接受职前培养到入职成为一名正式的教育工作者,从一个教育上的新手到一名合格的教师,从合格教师到成为教育上的行家里手成为一位教育专家,直到退休离开这个工作岗位,要经历一系列的发展阶段。虽然每个人的专业发展轨迹不尽相同,但这中间也有一些基本稳定的轨迹可循。了解教师专业发展的通常周期和发展阶段,才有可能站在职业生涯的始端,对整个职业生涯中自己的专业发展过程有所把握和规划。(5)教师专业发展的多维理论视角。在最近的三四十年间,教育界对教育本身、对教育活动中的教师以及教师的专业发展,都出现了大量新的理解视角,大大丰富了我们对于教师及其相关问题的认识。这些富有启发性的新视角,对于我们认识身为教师自己的角色和发展都大有裨益。(6)教师专业发展的全程规划。教师专业发展不只是职前的事情,也不只是职后的工作,

它贯穿从未来教师到在职教师的整个生涯过程,因此需要站在教师教育一体化的角度全程规划教师专业发展。我们期望读者能够通过上篇的学习,为自己规划和设计自身专业发展确立一个理智的框架。

下篇重点介绍了教师在入职之后、在学校的背景中可以通过哪些途径来实际获得专业上的提升和再塑。这些途径既包括可以完全由个人掌控的方法,如个人发展规划、自我反思、个人自传;也包括可以通过同事间相互学习和指导而获得的发展的方法,如师徒结对、学校教研活动、合作研究等等。了解这些途径,才有可能根据自己的实际情况,对这些途径善加运用,使之成为促进自己专业发展的有力支持。

本教材每章的内容主要由四个部分构成:(1)知识,介绍某一主题的有关理论。(2)案例,呈现与知识直接相关的案例。案例有多种形式,可以是来自一线的实践案例,也可以是人物案例(比较著名的人物,由人物带出其思想或理论),也可以是理论案例(某一著名的理论以案例的方式呈现)。特别是上篇中的案例,更多是后两种。(3)作业单或练习单,即每章末的“思考与讨论”,列出能运用所学的知识或理论来分析案例、设计行动或反思实践的作业单或练习单。(4)延伸阅读,提供与章节内容密切相关的有权威、有价值的参考资料,特别是对完成作业单或练习单有帮助的参考资料。

本教材是团队合作的产物,参与本教材撰写的作者都在不同的教师教育机构里开设了与教师专业发展相关的课程,所呈现的内容也是他们多年教学及研究的结晶。撰写分工如下:第一章、第三章,王建军;第二章、第六章,王艳玲;第四章,白益民;第五章,姜勇;第七章,王少非;第八章,姜勇、陈妍;第九章,刘良华;第十章,胡惠闵、池春燕;第十一章、第十二章,胡惠闵。全书由胡惠闵、王建军负责统稿。

本教材得以出版,要特别感谢“基于标准的教师教育新教材”编委会的认可,感谢华东师范大学出版社的支持!

第一章 教学作为一个专业	3
第一节 从非职业化到职业化: 教育发展不同历史阶段中的教师	3
第二节 教师专业化与教师专业发展	8
第三节 做一名专业的教师	13
第二章 理想教师的专业形象	20
第一节 “蜡烛”、“春蚕”、“教书匠”的教师形象	20
第二节 行走在“低洼湿地”的教师	24
第三节 教师的专业形象	32
第三章 教师专业发展的取向	42
第一节 教师专业发展的理智取向	43
第二节 教师专业发展的反思取向	47
第三节 教师专业发展的生态取向	51
第四节 教师专业发展取向评析	54
第四章 教师专业发展的阶段与影响因素	58
第一节 教师专业发展阶段	58
第二节 影响教师专业发展的因素	66
第五章 教师专业发展的理论视野	73
第一节 批判教育学与教师的“自由意识”	73
第二节 关系教育学与教师的“对话精神”	79
第三节 存在论教育学与教师的“专业热忱”	82
第四节 女性主义教育学与教师的“沉醉参与”	86
第五节 复杂性思想与教师的“实践智慧”	89
第六章 教师教育对教师专业发展的全程规划	96
第一节 教师教育课程学习的意义	96
第二节 教师教育课程学习的方法	100
第三节 教师教育一体化	107
第四节 美英德法未来教师的学习与发展	109

下篇 为了教师专业发展

121

第七章 教师专业发展规划

123

第一节 教师专业发展规划的必要性

123

第二节 教师专业发展规划的框架与内容

127

第三节 教师专业发展规划的实现

142

第八章 教师的反思模式与方法

149

第一节 走进“教师的反思”

149

第二节 教师的反思模式

156

第三节 教师的反思方法

165

第九章 教师个人自传

178

第一节 自传的兴起与发展

178

第二节 自传对教师专业发展的影响

188

第三节 怎样写自传

193

第十章 教师入职辅导中的师徒制

205

第一节 现代教师培训体系中的师徒制

205

第二节 师徒制在学校中的运作

210

第三节 教师专业发展背景下的师徒制

220

第十一章 作为教师业务组织的学校教研组

228

第一节 中小学教研组的发展

228

第二节 教研组的工作内容

236

第三节 教研组的运作方式

245

第四节 校本教研对学校传统教研的挑战

249

第十二章 教师成为研究者

256

第一节 教师成为研究者思想的提出

256

第二节 教师成为研究者的现实意义解读

260

第三节 教师开展研究的实践路径

266

关于教师专业发展

第一节 非职业化到职业化

一、不同历史阶段中的教师

教育学家通常根据教育目的、组织形式、文化背景、制度等的不同将教育发展分为三个阶段,即非职业化阶段、半职业化阶段和职业化阶段。

一、非职业化教育中的教师

前现代,也就是前工业化教育,即前现代社会中通过口授、手书、代笔、抄写等方式,这种教育形式最为典型,代表是家庭、宗教、学校、师傅到徒弟的传授,在漫长的历史中,这种非职业化的教育形式一直存在。前现代教育的基本特征是,这样的教育,通常发生在日常生活中,属于通过观察和模仿而获得知识和技能的生活技能。用通俗的话说,了解和领悟社会规范,自我训练是其主要目的。前现代教育

在更广阔的语境中,整个生活有很多教育场景,他们以生活的方式在很大程度上能够向我们呈现人类社会早期的一些状况。在其中一个教育场景中,人们几乎不会使用我们熟悉的“教育”概念,下一代的生存技能,完全通过年长和青年人

第一章 教学作为一个专业

通过本章的学习,你能够

- ◆ 理解在不同的历史发展阶段教育活动对教师的不同要求;
- ◆ 认识教师专业化的基本追求和主要措施;
- ◆ 认识教师专业发展的基本内涵;
- ◆ 认识今天的教师为什么应该成为专业的教师。

无论是对整个人类的发展,还是对个体的成长,教育活动都发挥重要的作用。教育活动的组织离不开教师。随着人类对于教育的自觉程度越来越高,教育活动的复杂程度也越来越高。进入20世纪以后,在制度化的学校教育系统中,教师对于提升教育质量的重要性受到了越来越多的重视,尤其是到了最近的二三十年,自觉地促进教师在职前和职后的专业发展,已经成为教育界最重要的追求之一。

第一节 从非职业化到职业化: 教育发展不同历史阶段中的教师

教育学界通常根据教育活动的自觉程度和组织化程度,把教育的历史发展进程概括为三个阶段,即非形式化教育阶段、形式化教育阶段和制度化教育阶段。

一、非形式化教育中的教师

简单地说,所谓非形式化教育,即在一般社会生活中通过社会互动对下一代进行的教育,这种教育形式最为典型的代表是家庭或家族中的长者对幼者的养护、教导和指导。在漫长的人类发展史上,这种非形式化的教育都是社会的新生一代获得教育的最主要形式。这样的教育,通常发生在日常生活中,孩子通过观察和参与成年人的社会活动,学习基本的生活技能:习得语言,了解和遵从社会规范,直到理解更复杂的社会目的、理想和意义。

在亚马逊的丛林中,至今生活着很多原始部落,他们的生活方式很大程度上能够向我们展现人类社会早期的一些状况。在其中一个原始部落中,人们几乎完全没有我们熟悉的“教育”概念,下一代的生活技能,完全是孩子在和成年人

的共同生活中,潜移默化地习得的。这个部落的主要食物是木薯和香蕉,当孩子长到一定年龄时,他们就会和成年人一起种植这些植物,在这个过程中慢慢学习如何种植和收获木薯和香蕉。他们也采摘野生棉花,用来制作绳索和装饰,孩子也是在与成年人的共同活动中学会寻找、采摘野生棉花和制作绳索或装饰的技能的。这个部落所处的亚马逊河支流中有很多鱼,捕鱼也是部落成年人的一项基本技能。他们捕鱼的方法很特别,既不钓鱼,也不用叉或网捕鱼,而是挤压当地的一种植物,用流出来的白汁浇到河里,将鱼麻醉,然后捡拾。当成年人进行捕鱼活动时,孩子也往往兴高采烈地参加,帮着成年人寻找和挤压这种具有麻醉功能的植物,争先恐后地在下游捡拾被麻醉而浮上水面的鱼。在这样的活动中,孩子也逐渐学会了如何捕鱼。部落对于大自然以及自然与人的关系也有很多特别的观念,这些观念通常会以某种特殊仪式的形式表达出来,孩子在与成年人的共同活动中,逐渐习得这些观念和相应的仪式。例如,当他们砍倒一棵树或者捕获一只野兽时,通常会用手臂做一种动作,请求树或野兽的原谅。参与砍树或捕兽的孩子也跟着成年人做这样的动作,并逐渐了解这些动作的含义。

在这种非形式化的教育活动中,教育者通常具有这样一些特点。

第一,“教师”还没有从他(或她)的一般社会身份(如父母)中独立出来,成为一种专门的、独立的社会职能,也就是说,教师还没有职业化。在非形式化教育中,教师并不依靠教育别人来维持自己的生计,他们有赖以维系自己生活的职业(如农民、手工业者),只是兼带着对下一代发挥教育者的功能。

第二,在教师职业化之前,教育者和受教育者之间通常依靠血缘纽带建立关系,社会中的成年人往往只对与自己有血缘关系的未成年人(如自己的子女、孙子、孙女等)进行教育,未成年人也只能向与自己有血缘关系的成年人学习。这一方面使得教育者与受教育者之间保持了密切的个人关系,但在另一方面,也大大地限制了教育和被教育的范围。

第三,在这样的教育活动中,身为教育者的成年人并不需要专门为了教育活动接受训练和准备,他们主要是依靠自己在社会生活中积累的生活经验进行教育,这使得教育的内容和过程难免狭隘。在非形式化教育活动中,教育者通常并不专门地为了下一代的教育而设计课程、组织教学活动,教育活动缺乏组织性,限制了教育活动的效率。

当社会生活比较简单、未来一代不需要经过复杂而系统的准备就能够比较顺利地融入成人社会的时候,非形式化的教育形式基本能够满足社会的需要。但随着人类社会的发展,当社会生活本身变得越来越丰富、社会生活对未来一代在道德和理智上的要求越来越高的时候,单靠在日常生活中进行的非形式化教育就不足以为未来一代融入成人社会做好准备了。专门的教育活动也就成为必要的了。

二、形式化教育中的教师

我们今天提到教育的发展历史,通常要提到大约2500年前的一些“伟大教师”,如中国的孔子(前551—前479),欧洲的苏格拉底(前469—前399)、柏拉图(前427—前347)、亚里士多德(前384—前322)。这些早期的伟大教师的思想和活动,对后世教育的发展影

响深远,他们所生活的年代,也就是教育走向形式化的时代。形式化教育的基本特点是:有相对稳定的教育场所(如孔子的私学或柏拉图的学园);有相对稳定的教育内容;也有相对稳定的师生关系。在此后两千多年的教育发展历程中,虽然教育的内容和形式都不断发生着变化,但直到19世纪后期逐渐形成目前我们所熟悉的制度化的学校教育系统之前,教师的角色基本上没有根本的变化。

简单说来,这一历史阶段的教师,具有以下这样一些特点:

首先,教师虽然已经部分地职业化,但并没有专职化。无论是对像孔子这样的生活于公元前5世纪、6世纪的教师来说,还是对一位生活于16世纪、17世纪甚至20世纪初期的中国私塾教师来说,虽然从事教育工作已经是他们生活中的重要内容,但是终身做教师通常并不是他们的追求:孔子更感兴趣的是找一个合适的机会施展他的政治抱负,塾师更感兴趣的可能是在科举考试中取得一个功名。在现代意义上的学校出现以前,这种现象在世界范围内都普遍地存在着。

其次,教师所教的学生,已经不再限于与自己有血缘关系的人,教育对象的范围大大拓展。有些学生甚至不远千里专门到有名望的教师门下求学。虽然师生之间实际已经没有血缘关系,但是,至少在中国古代师生之间往往还保留着某种“扩大的血缘关系”,例如,中国古代称呼学生为“弟子”,它比起今天的师生关系来,教师和学生之间有着更多的相互责任承担。

第三,教师所教授学生的内容已经非常丰富和复杂,因此,教师需要经过专门的知识积累和准备才能胜任教育工作,单靠个人的生活经验已经不足以满足需求了。例如,孔子自己讲“十有五而志于学”,“学无常师”,他曾经向许多有知识的人学习,到30岁左右的时候开办私学。虽然直到现代社会才有教师资格证书制度,但在中国古代,塾师通常由已经获得秀才资格的人担任。不过,虽然已经有了比较固定的教育内容,在大部分的古代教育史上,教师的教学活动都比较简单、机械,“照本宣科”是最常见的教学方法。为了促进学生的学习,体罚是教师普遍运用的一种手段。总的来说,这一历史阶段中对教师的要求主要体现于对教师的师德和任教内容的掌握方面,对教学过程中的方法和技艺的要求比较低。

我国汉代有位著名的经学大师叫郑玄,他是山东人,年轻时在山东一带四处求学,但仍然感觉有些问题不能解决,听说陕西扶风的马融对儒家经典很有研究,就不远千里到马融门下求学。但马融并没有直接教授他,只是让自己的学生教他,这样过了三年。后来有一次马融遇到一个问题解决不了,有人说郑玄可能会解决,结果郑玄真的很快解决了问题,从此马融开始对郑玄另眼相看,直接传授他学问。这样又过了六年,郑玄觉得已经学成,辞别马融回山东。马融等郑玄走后,忽然后悔起来,对其他弟子说:“如果郑玄回到山东,我的学问也就跟着他去了。”竟派人追杀郑玄,郑玄设计躲过追杀,回到山东,开门授徒,成为一代有影响的经学大师。这个传说说明,在很长的历史时期中,学问被认为是“私有的”,并不像现在这样公开。一个人要想求得学问,是非常不容易的事情。



三、制度化教育中的教师

大约从19世纪后期开始,随着社会经济文化的进一步发展,尤其是随着普及教育成为一种现实的追求,受教育对象在人数上迅速扩大,现代意义上的学校教育系统开始出现。到了20世纪,我们今天熟悉的这种包含着小学、中学和大学,在每一学段内部又有着复杂的课程和教学系统的制度化的学校教育体系,就在各国普遍地建立了起来。

案例 1-2

1988年,张立某师范大学毕业之后,就到一所县城中学做了教师。因为在大学里学的是生物学,很自然地就做了生物课的教师,一教就是二十多年。刚刚工作那阵子,无论是在学校里,还是在他所住的小区里,人们叫他“张老师”而不称呼他的名字,他还很不习惯,不过时间一长,也就习惯了。

对于张立来说,逐渐认同“张老师”这个身份,其实意味着很多东西。像他那个年代的许多大学生一样,读大学期间的张立自认是一个有追求、有抱负的热血青年,但生活过得自由散漫。参加工作之后,他才突然发现自己的生活节奏被加上了许多条条框框。例如,每天早晨他都必须8点钟之前到校,担任班主任的那几年,他到校要更早,因为要在正式上课之前到教室里去检查学生的早读和组织学生早操。教师的在校生活很大程度上受着课程表的制约,这张表格使得张立的在校生活不得不以分钟为单位来计算:几点几分之前必须到某个班级去上课,否则就要迟到;而且45分钟之后又必须离开,除非有极其特殊的情况,下课铃响前不能随便结束上课,但又不能“拖堂”影响了学生的课间休息或下一位教师上课;然后休息10分钟,再到另外一个班级上相同的内容。他的在校生活就这样被分割成45分钟、10分钟、45分钟、10分钟的小块,很少能够找到连续两三个小时的大段时间。让张立至今印象深刻的是,他大学期间留的长发参加工作之后不得不剪掉,校长甚至专门就这事和他谈过一次话,说学校规定师生都不可以蓄留长发(也不能剃光头)和穿着“奇装异服”。直到现在,张立对于这种规定的合法性还心存质疑,但是在行动上他早已经习惯现在的这种“标准的”发型了。类似的条条框框、清规戒律还有很多,但对于现在的张立来说,这些都已经成为“张老师”这个身份里的题中应有之义了。

张立所任教的班级通常有50位以上的同学,这样大的班额,使得他即使是在担任班主任的班级中,也很难做到对班上每位同学都比较熟悉,而他不担任班主任的班级,除了个别学生,他对大部分同学都不了解,有些同学的名字他甚至都叫不出来。这一点有时候让张立感到沮丧:连学生的名字都叫不出来,怎么谈得上对学生产生深刻的教育影响呢?但是他实在没有精力和时间去了解每位学生,而且看看身边的同事也大多与学生保持着类似的关系,他也就感到心安一些了。近些年,中学生的考试压力越来越大,张立虽然从心底里不愿意看到学生不分白天黑夜地在各种各样的习题中挣扎,但是他又自感无力改变什么,如果学生在考试中失败,失去了进一步接受教育的机会,自己怎么能承担得了这个责任啊!于是他每天都花费大量的时间和精力搜集和编制各种各样的练习和试卷,当然也得花大量的时间和精力批阅学生的这些作业,这使他有時候不得不工作到深夜。对于这一切,张立喜欢用一个词来描述自己的状态:“习惯了”。

我们今天提到“教师”时,所指的就是制度化的学校教育系统中的教师。制度化教育中的教师的工作性质,通常具有这样一些特点。

首先,教师不但职业化,而且专职化。教师已经成为社会分工部门中一个专门而重要的部门,选择从事教育工作的人,通常在他(或她)的整个职业生涯中都担任教师。由于教育系统内部已经有了更详细的分工,当今教师的专职化还表现在教师通常专门供职于某一学段(如“小学教师”、“中学教师”),绝大多数教师甚至在整个职业生涯中都只负责某一个学习领域的教学(如“语文教师”、“数学教师”)。专职化的教师更有可能在自己负责的领域形成专长,从而也更有利于确保教育活动的质量。不过,专职化也有可能限制教师的生活经验范围,容易造成教师的教育活动与发展迅速的社会生活之间的脱节,这种危险在当今变化速度越来越快的社会背景下显得尤其突出。

其次,教师和学生之间教与学关系的建立,主要依赖“制度的安排”而不是个人的努力。在如今的制度化学校教育系统中,一位教师实际教哪些学生,某位学生实际向哪几位教师学习,通常是由学校安排好的,而不是师生个人选择的结果。这种制度化的安排,保证了凡是进入某所学校的学生都一定会有教师来教,也保证了凡是在某所学校任职的教师都有学生可教。不过,由制度安排的师生关系,很容易使得师生之间变成冷冰冰的“工作关系”,缺少必要的以密切的个人关系为基础的人文关怀;这种制度化的工作关系,也容易降低教师对学生的影响力,尤其是在思想品德方面的影响力。

第三,在制度化的学校教育中,教师所教的内容复杂而系统,并且富于变化。与非形式化教育中“教师”教导学生的内容主要是自己个人的生活经验不同,在制度化的学校教育中,教师执教内容的范围和构成通常是由外在于教师的机构或组织设定的,早在教师从教之前,这些内容的范围和构成就基本上确定了。与形式化教育早期的教育内容相比,制度化的学校教育中的教育内容复杂而系统,通常需要未来教师花费相当长的时间才有可能做好执教这一内容的专业准备。而且,由于现代社会发展的速度越来越快,教育内容常常表现出很大的不稳定性,要经常根据社会发展的需要和本学习领域的发展作出调整。

不仅如此,20世纪以后,教育界越来越重视教育过程对于教育质量的影响。教师除了要对自己任教的学习领域的内容有深入的把握,还要熟悉多样化的教学组织形式、丰富的教学方法和模式、不断更新的教学设备和手段。除此之外,到了20世纪的最后二三十年,随着整个社会政治、经济和文化的进一步发展,人们也越来越期望教师能够从观念和行动上理解和参与学校教育活动的整个过程,而不仅仅是其中的一个狭隘的组成部分(如学科内容)。所有这些,都对现代教师提出了更高的要求。

总之,回顾教育发展的历史,就教师角色的性质和教育工作的性质而言,大致可以做这样的归纳:(1)教育者逐渐从非经常性地从事教育工作,到专门地、职业化地从事教育工作。到19世纪后期,尤其是进入20世纪以后,教师已经成为一个完全独立的、人数众多的职业群体。(2)教育者的工作安排,在历史的发展过程中,经历了从随意地安排到自觉地组织的变化。在制度化的学校教育系统中,这种自觉地组织的教育工作就更为复杂和系统,而且制度化地提出了各种规范和要求。(3)在教育的历史发展过程中,教育工作经历了从简单到复杂的演变过程,进入20世纪后半期以后,教育工作的复杂化速度也越来越快。这种复杂化的倾向,表现在教育目的、教育内容、教育过程和教育评价等各个方面。(4)教育

工作的复杂化,不但要求教师在从业之前必须进行较长时间的专业准备,而且也要求教师在从业之后,仍要不断地自我更新,以适应不断变化的教育工作的要求。

正是在普及的、制度化的学校教育背景下,当教育工作已然成为一个庞大而重要的系统,教育工作本身也越来越复杂的时候,教师的“专业化”和“专业发展”问题才开始成为一个备受教育理论和教育政策研究所关注,也关系到每一位未来和在职教师的课题。

第二节 教师专业化与教师专业发展

人类的社会分工由来已久,随着社会的发展,分工越来越细,出现了越来越多的行业。但由于种种原因,不同行业的从业人员之间,在社会地位、声望、经济资源、入职门槛等方面往往存在差异。例如,有些行业被普遍认为是值得尊敬的行业,从业人员享有很高的社会地位,占有比较丰富的经济资源,甚至享有比其他行业更多的政治权力,而另外一些行业的从业人员则社会地位比较低、经济收入比较少;有些行业被认为只有那些经过特殊的选拔或准备的人才能够胜任,而另外一些行业则被认为是谁都可以胜任的。

这些差异,通常是历史地形成的,反映了人类社会的特定历史阶段中资源分配的片面性,不足以区分不同行业及其从业人员之间的“尊卑”。不过,这种客观存在的差异,却是“教师专业化”及相关问题引起学术界关注的重要的现实基础。

一、什么是专业?

“专业(profession)”一词源于欧洲,最初与“职业”作为同义词交互使用,并没有太多特殊的涵义。但至少从20世纪中期以后的常见用法中,专业逐渐成为一个具有特殊涵义的专门术语,专门指代具有某些特征的行业。直到今天,究竟具备哪些特征才能算得上一个专业,学术界也并没有达成完全一致的意见。而且,从20世纪60年代开始,随着学术界对相关问题的研究不断深入,人们对专业应该具备的特点的认识也不断丰富。

学术界在研究专业应该具备的性质时,通常把医生、律师等比较早地获得了专业地位认可的行业作为研究对象,考察这些专业的性质。下面归纳了不同学者对于专业应该具备的性质的理解,可以为我们认识专业特性,并参照这一些特性来认识教育工作的特性提供有益的参考。

观点之一(专业应该具备的特性):

(1) 专业实践属于高度的心智活动;(2) 具有特殊的知识领域;(3) 受过专门的职业训练;(4) 经常不断地在职进修;(5) 视工作为终身从事的事业;(6) 行业内部自主制定规范标准;(7) 以服务社会为最高目的;(8) 设有健全的专业组织。^①

观点之二(专业应该具备的特性):

(1) 本质上为智力活动;(2) 掌握专业知识体系;(3) 要求长期的专业准备;(4) 要求持续的在职成长;(5) 提供终身职业和永久的资格;(6) 制定行业自己的标准;(7) 有个人收

^① 这种观点是美国全国教育协会在1948年提出的判断专业的标准,转录自张民选:译丛总序,见 Ralph Fessler、Judith C. Christensen 著,董丽敏等译:《教师职业生涯周期》,中国轻工业出版社2005年版。

入以外的职位晋升机会;(8)强大的、紧密结合的专业组织。^①

观点之三(专业应该具备的特性):

(1)提供一种对社会重要的专门的、独特的服务;(2)拥有理智技能;(3)提供长期的培训和专业社会化;(4)享受高度的发展和个人专业自主;(5)通过伦理规范的实施来进行社会控制;(6)在工作中承担大量责任,工作时间和休闲时间很难区分;(7)在职业结构中提供终身的职称;(8)鼓励研究、传播知识和在职培训。

观点之四(专业应该具备的特性):

(1)专业为个人和社会提供最基本的服务;(2)每一专业都满足一定领域的需要或执行一定的功能;(3)专业人员具有本专业所需要的丰富知识和技能;(4)专业人员在为顾客服务时,以专业知识为基础做出决策;(5)专业人员拥有一门或多门专业知识,且有基本的洞察力,在此基础上运用自己的知识和技能;(6)专业人员参与专业团体,这些团体享有很高的社会信任度和专业自主;(7)专业人员具有一致的专业行为标准;(8)专业人员要经过专门机构的培训;(9)专业和专业人员获得社会公众的认可和信赖,专业人员有能力为社会提供服务;(10)专业人员有很强的服务热情 and 责任感;(11)服务对象和专业人员所在机构有权对专业的从业人员进行评价;(12)专业人员要接受公众的监督,承担专业职责。^②

上述这些有关专业性质的说法,虽然互有出入,涉及的范围也不尽相同,但是综合各种观点,一个专业应该具备的性质大致应该包括如下一些方面:

1. 专业知识。专业活动应该基于某种特别的专业知识基础,这种专业知识基础通常是经过验证的、可靠的。基于特定专业知识的专业活动,能够满足社会的某一方面需要。例如,医生的医疗活动能够使我们更健康,他们的专业诊断和治疗以一套医学知识为基础,这些医学知识虽然直到今天也不能解决所有病症,但其中的绝大部分是经过验证的、可靠的。

2. 专业准备。专业知识基础通常需要个体花费较长的时间学习,因此,特定专业的从业人员在入职之前需要进行较长时间的、正规的专业准备。例如,虽然我们每个人都或多或少地拥有一些医学知识,但是这些零星的医学知识不足以使我们成为医生;一位专业的医生在正式入职之前需要花费相当长的时间进行医学知识的学习和相关技能的训练。

3. 专业责任。专业人员不仅仅视自己的专业活动为谋生的手段,而且视之为实现某种社会责任的过程。例如,专业的医生应以治病救人为己任,专业的律师应以匡扶社会正义为己任,这也就是我们通常所说的“专业精神”。

4. 专业自主。专业人员通常组成特定的专业团体,享有相当程度的专业自主,能够自主地决定专业内部的标准、规范和问题解决方式。

5. 专业更新。以提供专业服务为宗旨的专业人员,即使在入职之后,也需要不断地通过各种途径实现自我更新,谋求在职的持续进步。一个专业通常鼓励它的从业人员通过研究专业问题,丰富专业的知识基础,并通过专业内部同行之间的交流,丰富彼此的知识

① 有关教师专业特性的观点二至三节选自科林·马什著,吴刚平、何立群译:《初任教师手册》,教育科学出版社2005年版,第347页。略有删改。

② 节译自Howsam, Robert B. et al. (1976). *Educating a Profession: Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education, pp.6-7.

基础,提升专业服务质量。

二、教师专业化

教育界有些学者认为,相对于那些成熟的专业(如医生、律师),教师这个行业在许多方面并不完全具备专业的性质。例如,教师的工作确实也有一定的专业知识基础,但至于这些专业知识究竟包括哪些内容,却并不是很清晰。如果说学科知识是教师工作的知识基础,学科知识又不是教师这个行业独有的知识:很多行业的从业人员都拥有不亚于教师的数学知识、语文知识、英语知识或其他学科的知识,学科知识似乎不足以构成教师这个行业的“专门的”知识基础。如果说教育学、心理学的知识是教师工作的知识基础,这些知识中究竟有多少是可靠的、被实践证明是确实有助于提高教师工作效率和质量的,也是很多人表示怀疑的。再如,教师常常并不像医生和律师这样的成熟专业人员那样享有很高的专业自主:只要医生具备了独立的行医资格和能力,他诊断病情、开列处方,通常并不需要听取包括患者在内的其他人的意见(如果遇到疑难杂症,医生之间可能会开展会诊,但也通常只是医生之间的交流,并不需要听取界外人士的意见)。教师的工作则相当程度地受到教师队伍之外的其他力量的影响,教师教授的内容基本上并不由教师自己确定,即使是教师能够自主的教育过程,也可能会受到家长甚至更一般的社会公众的影响乃至左右。

因为教师这个行业与成熟的专业比较起来,缺少某些专业通常具备的性质,所以很多人认为教师这个行业并不能算是完全的专业,只能算是准专业。如何缩短教师行业在专业性上与成熟专业的差距,使得教师行业更加具有专业通常所具有的属性,便是“教师专业化(teacher professionalization)”的主要努力方向。

简单地讲,教师专业化通常着眼于从整体上提升教师队伍的专业属性,而不是关心具体的、个别的教师的教学知识或技能的提高。从20世纪60年代开始,教育界采取了一系列的措施,着力于提升教师的专业地位。这些措施主要包括:

1. 在舆论或法规上承认教师的专业地位。1966年10月5日,国际劳工组织和联合国教科文组织发布了《关于教师地位的建议》的报告,认为教师应该被视为是一个“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”的“专门职业”。1986年,我国颁布的《国家标准职业分类与代码》文件中,也正式把教师列入“专业技术人员”之列。

2. 延长未来教师的修业年限。为使未来教师接受更为严格和完备的专业准备,许多国家都延长了未来教师的修业年限,提高了教师入职的学历门槛。例如,20世纪后期以来,很多发达国家都延长了小学教师的专业准备时间,由原先中等师范学校毕业提高到大学专科,在许多发达国家,通常是大学毕业生才有资格担任小学教师。在美国的许多州,一般要经过四年的本科学习获得学士学位,再在州教育厅认可的大学的教育学院进行一年到一年半的教师教育专业进修,经过实习,获得教育学学士或硕士学位,才能申请教师资格。

3. 确立和完善教师资格认定制度。教师专业化的努力方向之一,是让那些原先没有教师资格证书制度的国家纷纷确立本国的教师资格认定和审查制度,以确保合乎一定标准的人员才能担任教师(除学历外,这些资格通常还包括教育实践经验、相应的教育学或心理学准备甚至语言表达能力等)。我国在1995年由国务院颁布《教师资格条例》,正式实施教师资格认定制度。而在一些原先就有教师资格认定或审查制度的国家(如美国),