

大学教师专业化

与地方高师院校人才培养模式研究

王世忠 ● 著

013041502

G645.12

13-2

湖北省特色学科——教育经济与管理基金资助项目

大学教师专业化 与地方高师院校人才培养模式研究

王世忠 著



中国出版集团

世界图书出版公司

广州·上海·西安·北京



北航

C1649777

G645.12

13-2

图书在版编目(CIP)数据

大学教师专业化与地方高师院校人才培养模式研究 / 王世忠著.
—广州:世界图书出版广东有限公司, 2011. 12
ISBN 978-7-5100-4089-4

I. ①大… II. ①王… III. ①高等学校—师资培养—研究—中国
②高等师范院校—人才培养—研究—中国 IV. ①G645.12 ②G659.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 251639 号

书 名 大学教师专业化与地方高师院校人才培养模式研究

策划编辑 张馨芳

责任编辑 汪再祥 冯彦庄

出版发行 世界图书出版广东有限公司

地 址 广州市新港西路大江冲 25 号

编辑邮箱 sjxscb@163.com

印 刷 广州市快美印务有限公司

规 格 787mm × 1092mm 1/16

印 张 16.25

字 数 280 千

版 次 2013 年 5 月第 2 版 2013 年 5 月第 2 次印刷

ISBN 978-7-5100-4089-4/G · 1008

定 价 54.00 元

版权所有,翻印必究

前 言

在高等教育系统中,大学教师是一个独特而关键的群体。大学教师作为高等教育内部实践(包括教学、科研以及为社会服务)的重要主体和核心行动者,其思想信仰、价值取向及工作士气将直接决定高等教育实践的效率 and 效益,并从根本上影响高等教育系统的学术生产力和社会生命力。

在高等教育规模急剧扩张的今天,扩大招生直接导致了教师数量的“反应性增长”,大学的学术生产力和社会影响力日益提升,但高等教育质量问题也日益凸显。人们越来越清楚地认识到,作为大学的形象代言人,大学教师的质量是保持学校声望和地位的关键因素。纵观国外发达国家的高等教育,普遍以教师专业化为改革取向,把提高大学教师质量作为提升高等教育质量的重要途径。

本书由在王世忠教授主持的湖北省高等学校教学研究项目“地方高师院校人才培养模式改革与实践研究”[项目编号:20060383]最终结项成果的基础上所形成的五篇硕士论文和两份研究报告组成。作者试图通过对大学教师专业化、高校教师资格准入制度、高校教师聘任制改革、独立学院师资配置以及地方高师院校教师教育模式等一系列问题进行深入考察和解读,探寻蕴藏在大学教师专业化过程中的内在的、本质的和必然的因素,以期为加快我国大学教师专业化建设尽一份绵薄之力。

本研究的创新之处在于:

1. 关于大学教师专业化的研究。首先,以“学术职业”为逻辑起点,通过追问其本质属性和价值旨趣、剖析其专业化的必要与必然,来明晰大学教师专业化的内涵;其次,在已有的大学教师专业化研究的基础上,借鉴系统论的思想和方法,基于教育学和社会学的视角,把大学教师专业化的目标分为个体目标和群体目标;最后,通过对大学教师专业化的实践考察,剖析了实现大学教师专业化的三种潜在风险,即学术生产的异化、学术自由的限制以及学术批判的失落。

2. 将新制度经济学的内生性制度理论作为高校教师资格准入制度研究的理论假设,从阐释我国高校教师资格准入制度存在的内生性特征开始,用制度变迁理论来解释完善高校教师资格准入制度的需要,着重论述高校教



师资格准入制度作为一种重要的内生性资源,如何针对存在的问题提出完善的建议,如何建立更为合理的高校教师资格准入制度,从而充分发挥其功能,促进高等教育的发展。

3. 从我国普通高校教师聘任制的具体改革措施出发,全面分析了体制改革中教师岗位聘任这一新的人事制度的利与弊,为我国普通高校教师聘任制改革的完善提出了基本建议。

4. 通过系统深入地研究普通高校独立学院的教师资源配置,提出了独立学院师资配置的对策,具有一定的理论意义和实践意义。

5. 基于教师教育学科发展的视角,提出了改革教师教育学科教学机构设置的构想。

本书是由王世忠拟写提纲,并指导张馨芳、楚艳芳、蓝汝英、沈思及陈克现五位研究生,历时三年研究而形成的最终理论成果,是集体智慧的结晶。具体分工如下:张馨芳(第一章)、楚艳芳(第二章)、蓝汝英(第三章)、沈思(第四章)、陈克现(第五章)、王世忠(第六、七章)。本书在撰写过程中,参阅并借鉴了国内外有关文献资料,在此谨向原著作者表示诚挚的感谢。

王世忠

2011年4月于武昌南湖

目 录

第一章 大学教师专业化问题研究	001
引 言	001
一、问题提出	001
二、概念界定	002
三、文献综述	004
第一节 大学教师专业化的内涵解读	010
一、大学教师是一种学术职业	010
二、大学教师专业化的必要与必然	016
第二节 大学教师专业化的目标梳理	020
一、大学教师专业化的个体目标	020
二、大学教师专业化的群体目标	023
第三节 大学教师专业化的历史考察	027
一、大学教师专业化的历史演进	027
二、大学教师专业化的动力机制	028
第四节 大学教师专业化的现实诘问	030
一、大学教师专业化的现实困境	030
二、大学教师专业化的潜在风险	033
三、大学教师目前只是一种“准专业”	035
第五节 大学教师专业化的理性回应	039
一、政府层面	039
二、学校层面	041
三、教师层面	042
第二章 我国高校教师资格准入制度研究	044
引 言	044
一、选题缘由	044
二、文献综述	045
三、研究思路及方法	047
四、创新之处	047



第一节 理论基础:内生性制度理论	047
一、相关概念	047
二、内生性制度理论	050
三、内生性制度与外生性制度的关系	053
第二节 高校教师资格准入制度的内生性	055
一、高校教师资格准入制度	055
二、高校教师专业化	056
三、高校教师资格准入制度的内生性	058
第三节 转型时期高校教师资格准入制度存在的问题	062
一、我国高等教育的转型	063
二、我国高校教师资格准入制度存在的问题	066
三、我国高校教师资格准入制度存在问题的原因	068
第四节 完善我国高校教师资格准入制度的对策	070
一、完善教师资格准入制度本身	070
二、构建大学教师终身教育体系	074
三、制定与完善配套的法律法规	077
第三章 我国普通高校教师聘任制改革研究	079
引 言	079
一、问题提出	079
二、概念界定	080
三、文献综述	083
四、研究方案	085
第一节 我国普通高校教师聘任制改革的历史回顾	086
一、我国普通高校初建期教师聘任制的改革	086
二、我国普通高校发展中期教师聘任制的改革	086
三、我国普通高校高速发展期教师聘任制的改革	087
第二节 发达国家普通高校教师聘任制的考察	087
一、日本的普通高校教师聘任制	087
二、加拿大的普通高校教师聘任制	091
三、对我国普通高校教师聘任制改革的启示	094
第三节 我国普通高校教师聘任制改革的现状	
——以某理工类高校为例	095
一、我国普通高校教师聘任制改革的现状	095
二、某理工类高校教师聘任制改革的结果	099



第四节 我国普通高校教师聘任制改革存在的问题及原因分析	099
一、我国普通高校教师聘任制改革存在的问题	100
二、我国普通高校教师聘任制改革存在问题的原因	101
第五节 关于我国普通高校教师聘任制改革问题的对策	103
一、完善教师职务聘任制改革的原则	103
二、完善教师聘任制改革的对策	105
第四章 普通高校独立学院师资配置研究	110
引 言	110
一、选题缘由	110
二、研究意义	111
三、概念界定	112
四、文献综述	115
第一节 普通高校独立学院教师资源配置的现状	119
一、普通高校独立学院教师资源的类型	119
二、普通高校独立学院教师资源配置现状的个案分析	121
三、普通高校独立学院教师资源配置中存在的缺陷	125
第二节 影响普通高校独立学院教师资源配置的内部因素	128
一、独立学院教师资源管理理念缺乏创新	128
二、独立学院的内部管理体制	129
三、独立学院内部人事制度改革模式	131
四、学术权力应该成为教师资源配置的主导力量	132
五、推动独立学院教师资源配置改革的因素	132
七、独立学院的薪酬制度	133
第三节 影响普通高校独立学院教师资源配置的外部因素	134
一、政府因素	134
二、市场因素	138
三、社会因素	140
第四节 普通高校独立学院教师资源配置的策略	141
一、树立以人为本的师资管理理念	141
二、优化师资结构	142
三、加大对专任青年教师的培养力度	142
四、制定吸引和稳定优质师资的相关政策和保障制度	143
五、优化独立学院师资配置的外部环境	144



第五章 地方高师院校教师教育模式研究	148
引 言	148
一、选题缘起及意义	148
二、概念界定	150
三、相关文献简评	151
四、相关理论基础	153
五、研究方法	155
第一节 地方高师院校教师教育模式的要素与特征	155
一、教师教育模式	155
二、地方高师院校教师教育模式的要素	157
三、地方高师院校教师教育模式的特征	160
四、地方高师院校教师教育模式应处理好的几个关系	161
第二节 地方高师院校教师教育模式的历史沿革	162
一、地方高师院校教师教育模式的政策沿革与反思	162
二、地方高师院校教师教育模式的变革动因	165
第三节 地方高师院校教师教育模式的现实基础	168
一、我国教师教育的两个发展阶段	168
二、我国教师教育转型阶段的“质”与“量”	172
第四节 教师教育学科背景下教师教育模式转型的价值取向	174
一、我国教师教育学科的发展历程与展望	174
二、教师教育学科背景下教师教育模式的价值取向	177
第五节 构建以“教师职业专业化”为导向的人才培养模式	180
一、教师教育的学术性	180
二、学科教学机构设置	183
三、“教师职业专业化”导向的人才培养模式构建	185
第六章 地方高师院校人才培养课程体系改革研究	189
引 言	189
一、关于课程	189
二、课程设置的理论基础	191
三、基础教育课程改革的基本理念	193
四、地方高师院校课程设置的理论基础	194
第一节 地方高师院校人才培养课程设置的国际比较与借鉴	195
一、我国地方高师院校课程设置存在的问题	195
二、美国和英国的教师教育课程设置	197



三、美国和英国教师教育课程设置对我国的启示	201
第二节 地方高师院校人才培养课程体系的构建	202
一、地方高师院校教师教育课程构建的现实依据	202
二、地方高师院校教师教育课程构建的基本思路	204
第七章 地方高师院校人才培养模式实践研究	207
引 言	207
一、人才培养模式	207
二、地方高师院校人才培养模式	208
第一节 研究型大学与地方高师院校人才培养模式的比较分析	218
一、研究型大学与地方高师院校	219
二、研究型大学与地方高师院校的人才培养模式差异	219
三、研究型大学人才培养模式给地方高师院校的经验借鉴	222
第二节 湖北省中小学教师需求的现状与预测	225
一、“十五”期间湖北省中小学教师队伍建设的成就	225
二、“十一五”期间湖北省各级教育的相关预测	229
三、湖北省教师队伍建设存在的问题	233
四、加强湖北省教师队伍建设的对策	235
参考文献	239

第一章 大学教师专业化问题研究

引 言

一、问题提出

(一) 选题缘由

无论在理论上还是在实践上,教师专业化都不是新生事物。教师专业化浪潮在第二次世界大战之后兴起,20世纪80年代其发展态势逐渐强劲,成为国际教育研究和教育改革的一个焦点。但是,关于教师专业化的相关研究主要集中在基础教育阶段,而高等教育阶段的大学教师专业化问题却没有引起足够的关注和重视。

随着高等教育大众化时代的到来,大学教师队伍的规模呈跨越式增长。在这种形势下,为了保证并提升高等教育质量,为了实现高等教育的可持续发展,我们必须认真思考大学教师的问题。大学教师的发展已经不能满足于单纯的物质需求或者短时性的在岗培养,因此,有必要建立一种不同于精英教育时代的专业发展观,从社会到学校都应对大学教师这种特殊的社会职业予以足够的关心和重视。

所有有关大学教师工作状况、职业压力、伦理特性等方面的研究,都离不开一个基础性问题:大学教师群体的专业化程度与水平如何,应该从哪些方面进一步推进大学教师的专业化?在基础教育领域,已经形成了专门的教师教育体系,但在高等教育系统,教师们主要借助研究生教育培养他们的学术素养,而他们的职业素养(包括职业伦理素养),就只能在进入学术生活之后通过“学术共同体”的无形熏陶来实现了——这种熏陶模式及其利弊得失,恰是大学教师专业化所要研究的核心问题之一。因此,专业化发展不仅是大学教师群体成长的方式和潮流,也是新教师的永恒使命。



（二）研究意义

大学教师专业化是一个非常重要的论题，但在我国至今尚未得到认真关注，更缺乏系统研究。进入 21 世纪之前，我国对大学教师的学理研究和实证调查都比较欠缺，有关大学教师的思考，大多是在“师资建设”、“教师管理”等逻辑框架中进行。这些思考往往把大学教师看作管理对象和操作客体，并没有把他们当作相对独立的社会主体，也没有深入考察他们的独特本质、成长规律及发展逻辑。社会学、文化学等学科有关知识分子的研究，虽然能够相对超越这种逻辑框架的限制，但它们只是对“知识人”的一般性考察，并没有特别、专门地探讨大学教师群体的特殊规律。

比较而言，目前我国大学教师专业化在世界范围内还处于低水平阶段。新中国成立以来，尤其是改革开放以来，中国高等教育得到了很大发展，大学教师队伍建设和发展取得了令人瞩目的成绩。但不容忽视的是，随着科学技术的发展以及学科专业的调整变化，部分高校教师的知识面偏窄、知识陈旧、知识结构单一等问题也日益严重。不仅如此，综观我国当前的高等教育领域，大学教师队伍中也出现了一系列的问题：部分大学教师不潜心于教书育人，而潜心于著书立说；不潜心于本职工作，而潜心于社会兼职；不潜心于做学问，而潜心于搞社交……诸如此类的现象，不仅关乎到大学教师的群体形象，而且关系到高质量的大学教师队伍建设。所以，在我国高等教育发展大众化进程中，通过促进大学教师专业化发展来提高大学教师质量，已经成为我国大学教师队伍建设的理想追求和现实需要，这也是提升我国高等教育质量的决定因素和必然选择。

综上所述，开展大学教师专业化研究，具有重要的理论意义和现实意义，不但有助于拓宽高等教育研究的论题领域，而且有助于深化对大学教师群体本身的认识和理解。

二、概念界定

（一）大学教师

大学教师，专指在普通高等学校^①中从事教学与科研工作的教师，而

^①普通高等学校，简称“普通高校”。指按照国家规定的设置标准和审批程序批准举办的，通过全国普通高等学校统一招生考试（统招生），招收普通高中毕业生为主要培养对象，实施高等教育的全日制大学、独立学院和职业技术学院、高等专科学校。大学、独立学院主要实施本科层次及以上教育，职业技术学院、高等专科学校主要实施专科层次及以上教育。普通高校这个名称主要用来区别于艺术院校。比如，如果你报考的是清华大学，那就要在志愿表里面填写普通高校，但如果你要报考的是中国音乐学院，那就填写艺术院校。



学校中的行政后勤人员以及完全不从事本、专科教学工作的研究生导师，并不能划入“大学教师”的范畴。

（二）专业、准专业、专业化

专业，作为一种独特但也极富理论解释能力和实践概括能力的概念范畴，至少存在三种含义：①与学科的横向分化、专门化相关联的知识领域的分割；②高等院校中根据不同学科划分以及社会工作岗位要求而设立的各种人才培养计划，如教育学专业、民族学专业、会计专业、法律专业等等；③社会中不同行业经过不断拓展其认识论基础，提升服务水平，通过专业化运动而达到的一种理想化职业状态，具体而言，社会分工的发展必然导致职业的横向分化，而某些以高深技能为基础的职业，逐渐进化成为一种专业。简而言之，“专业”的含义主要有三种，即学科性专业、人才培养式专业以及行业性专业。本文所使用的“专业”范畴，如若没有特别说明，均为第三种含义，即行业性专业。

准专业，是指以技术性实践和相关知识而非系统化理论知识为基础的职业，如护士、教师、社会工作者等。与成熟形态的专业相比，准专业的特点在于：培训时间较短，社会地位较低，团体专有权难以确立，特有的专业知识较少，专业自主权缺乏，从业人员的职业认同与奉献程度较为有限。

专业化，是一个社会学概念，包括两个层面的涵义：①随着社会分工的逐渐细化和不断加剧，一个普通职业逐渐符合专业标准，进而成长为成熟的专门职业，并获得相应的专业地位的过程；②一个普通职业最终发展为成熟专业的状态和性质。前者强调动态的过程，后者强调静态的结果。本文在综合使用上述两种涵义的基础上，更侧重于第一种涵义的使用。

（三）学术职业、学术专业

学术职业，是一个不明晰的概念，它区别于其他职业的边界在于“学术”，即这种职业是以“学术”为工作对象的。而美国学者欧内斯特·博耶认为，“学术”包括发现的学术、综合的学术、运用的学术和教学的学术四个方面。由此可见，学术职业是以高深知识的研究、综合、运用及教学为工作对象的特殊职业，在物质与精神的双重意义上以学术为生为业。

学术专业，是大学教师发展的成熟形态和理想类型。就外延而言，它是指特定高等教育系统中专业化了的教师群体；而就内涵而言，它指的是高等教育系统中身份神圣、学术自由、组织自治、行为自律的以学术为业者。



(四) 大学教师专业化

大学教师专业化,是指大学教师个体专业水平提高以及大学教师群体专业地位提升的过程和结果,前者是指大学教师个体专业化,后者是指大学教师职业专业化,两者共同构成了大学教师专业化。本文是综合上述两种涵义来使用“大学教师专业化”这一概念的,但更侧重于后一种涵义的使用。

三、文献综述

(一) 国外的相关研究

国外对于教师专业化的研究已经趋于成熟,但有关大学教师专业化的研究却屈指可数。

1975年,研究大学教师发展的资深学者盖夫(Jerry G. Gaff)提出了“大学教师发展、教学指导发展和组织发展”的概念。他认为,教师发展是一个“提高能力,扩展兴趣,胜任工作,从而促进教师专业与个人发展的过程”,而在教师专业发展目标中,首要工作是帮助教师提高教学技能,实现课堂有效教学。^①

1991年,美国教育联合会(NEA)在《大学教师发展:国力的提升》中指出,教师发展主要包含四个目标,即个人发展、专业发展、组织发展和教学发展,而专业发展则指获得并提高与专业工作相关的知识、技能与意识。^②

1994年,阿尔法诺(Alfano)和凯瑟琳(Kathleen)在《大学教师专业发展的最新策略》中提出:大学教师必须对参与教师发展方案并取得成就有浓厚的兴趣和热情;“动机”是大学教师专业发展的重要影响因素,它促进学习,调节学习,并且最终决定学习的结果;教师发展方案首先要激发大学教师的参与动机。^③

1994年,莱克(Jill N. Reich)在《大学教师专业发展方案:以领导的视角》中提出,领导者对大学教师发展具有重要作用,并且列出了教师发展方案中十种有效的领导行为,即广泛听取意见,有效制定和管理教师发展

^①Jerry G. Gaff. *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development*[M]//The Jossey-Bass Series in Higher Education. Jossey-Bass, 1975: 14.

^②National Education Association. *Faculty Development in Higher Education: Enhancing a National Resource*[M]. Washington, D. C., 1991: 11-12.

^③Alfano, Kathleen. *Recent Strategies for Faculty Development*[J]. ERIC Digest (ED371807), 1994.



方案,科学制定领导原则,为大学教师提供发展机会,鼓励同事学习和建立学习共同体,建立教师发展的合作支持系统,设置赞誉和奖赏,等等。^①

1998年,卡泊尔(Patricia A. Kapper)等人在《大学教师专业发展方案的社会心理分析方法》中指出,面对新技术的恐惧和焦虑、教师生涯阶段特点等因素对大学教师发展具有重要影响,制定教师发展方案必须考虑教师的个体特点和心理水平。^②

(二) 国内的相关研究

国内对大学教师专业化的研究有一个明显的分期。在2006年以“大学教师发展”(Faculty Development)为主题的第四次高等教育质量国际学术研讨会举办之前,与其相关的研究文献寥寥无几。而自2006年以后,随着对大学教师发展问题讨论的广泛铺开,相关的文章以及学位论文逐渐多起来。但是,对“大学教师专业化”进行全面系统研究的著作仍是极少,教育界的学者们多是在论及高等教育改革或整个高校教师教育改革时,或是在高等教育学、高等教育社会学的有关专著中,顺便予以涉猎,研究不系统、不深入,概念不明晰,甚至充满矛盾。根据笔者所掌握的资料,目前国内仅有陈伟(2008)在其博士论文基础上修改出版的专著《西方大学教师专业化》,选择了大学教师专业化运动最富代表性的英、德、美三个国家,从历史学、组织学、社会学三个角度,对其进行了深入的考察、比较和分析,向读者清晰地展示了西方大学教师职业的发展历程及所面临的挑战,该书为我们理解和分析中国大学教师职业发展及高等教育改革等问题提供了有益的启示。

概括起来,国内目前关于大学教师专业化的研究成果主要有:

1. 大学教师专业化发展的内涵解读

陈碧祥(2001)提出,大学教师专业发展是大学教师从事教学、研究及服务工作时,经由独立、合作、正式及非正式等进修、研究活动,引导自我反省与理解,增进教学、研究及服务等专业知识与精神,主要目的在于促进个人自我实现,提升学校学术文化,达成学校教育目标,从而提升整体教育质量。大学教师专业内涵包括:教学、研究和社会服务的专业知识与精神。教学专业能力与知识包括:教育理念与精神、课程能力、教学能力、学科知识、教学知识(包括学生特性、学习特性、教育环境脉络知

^①Jill N. Reich. *Developing Faculty Development Programs: A View From the Chair*[J]. *Journal of Counseling & Development*, 1994(5): 72.

^②Kapper, Cravener. *A Psychosocial Systems Approach to Faculty Development Programs*[J]. *ERIC Digest*(ED416941), 1998.



识等)、评价知识、学习如何教学的知识。研究专业能力与知识包括:学术研究理念与精神,学术研究能力,学科专业知识,发表、欣赏及批判能力。社会服务专业能力与知识包括:服务理念与精神、社会文化特性与知识、社会批判理念与精神。^① 林杰(2006)指出,教师专业发展不仅指教师专业规范化和教师专业自主权,更重要的是指关注教师个体的专业自主发展以及教师得以安身立命的保障。教师职业已经远远超出普通职业的特点,像律师、医生一样,具有“专业”的特点。大学教师不仅符合教师发展多种专业属性要求,更强调专业规范、专业自主和专业评价。^② 潘懋元(2007)在第四届高等教育质量国际学术研讨会上发言时提出,大学教师发展应当包含三个方面的内涵:学术水平——基础理论、学科理论、跨学科的知识面;教师职业知识、技能——教育知识和教学能力;师德——学术道德、教师职业道德。^③ 卢晓中、张玥(2007)认为,大学教师专业发展的内容包括:教学、科研、社会服务的知识和精神的一体化;专业发展与教育教学改革的一体化;外在规约与内在动机的一体化;专业发展责任的一体化;高等教育教学理论与教育教学实践的一体化和专业发展过程的一体化。^④ 宋兰香(2008)在其硕士论文《我国大学教师专业化发展问题及对策研究》中指出,大学教师专业化发展包括大学教师个体专业化发展和大学教师职业专业化发展,具体来说,它指大学教师在整个专业生涯中,通过终身专业训练,习得教授大学专业知识技能,实施专业自主,表现专业道德,并逐步提高自身从教素质,成为一个良好的大学教育专业工作者,实现大学教师个体专业化,进而促进整个大学教师群体符合大学教师专业标准,实现大学教师职业专业化的过程。其论文主要侧重于大学教师个体专业化的研究,并借鉴系统论的思想和方法,把大学教师专业化发展的内涵分为大学教师专业化发展的构成性要素和大学教师专业化发展的发展性要素,前者包括大学教师的专业知识、专业能力和专业道德,后者包括大学教师的专业训练、专业自主和专业组织。^⑤ 张宏玉(2008)提出,教师的专业发展过程不仅仅是时间的延续,更是教师自身素质的提高和专业自我的形成。他认为,教师专业发展的具体内容

①陈碧祥.我国大学教师升等制度与教师专业成长及学校发展定位关系之探究[J].国立台北师范学院学报,2001(14):163—208.

②林杰.大学教师专业发展的内涵与策略[J].大学教育科学,2006(1):57.

③潘懋元.大学教师发展简论——在第四届高等教育质量国际学术研讨会上的发言稿[J].国际高等教育研究,2007(1):7.

④卢晓中,张玥.高等教育大众化背景下大学教师专业发展一体化简论[J].现代大学教育,2007(4):1.

⑤宋兰香.我国大学教师专业化发展问题及对策研究[D].武汉:华中师范大学,2008.



包括：教育信念、专业知识、专业能力、专业态度和动机以及自我专业发展需要和意识。^①

2. 大学教师专业化发展存在的问题及其归因分析

孟宪乐（2005）认为，对于高校教师来说，专业化问题还是模糊的或不明朗的，就目前而言，对高校教师除了有一个学历要求和一个人职前的短期培训外，其余可操作的措施不多，而且高校教师大都“重科研轻教学”。其原因主要有：教师专业化问题在我国刚刚形成热潮，相对于中小学教师专业化来说，高校教师专业化问题不是十分突出，其所受到的关注程度也就相应小一些；我们对于教师专业化问题的内在规律的探讨还不深入，认识还很模糊，理论上的含糊导致实践上的方向迷失；高校牵涉的科目多而复杂，学科界限划分比较细，难以从中划分出一个统一的专业化标准。^② 谢培松（2006）指出，大学专业化建设过程中主要存在两个方面的问题，即“大学教师不需要专业化建设”的认识误区和“大学教师教育基本上名存实亡”的实践盲区。^③ 周曙（2006）在其硕士论文《我国高校教师专业化过程中的教师资格认证标准研究》中指出，我国高校教师专业化存在的问题主要表现在以下几个方面：从高校教师资格制度层面来看，教师资格认定标准的专业化要求偏低；从教师的专业发展意识来看，一些教师不能满足专业化的要求；从教师的专业训练来看，教师的学历、专业能力仍然偏低；从教师的科研水平层次看，研究和创新能力较差；从教师自身素养和职业道德素质来看，难以做到教书育人和以身作则。他认为，影响高校教师专业化实现的因素主要有：第一，受传统观念的影响，人们在培养、聘用和评价高校教师时，往往注重其学历和专业能力中的科研能力；第二，在整个教师专业化问题都还未解决的情况下，高校教师也不可能超越它，要受到它的制约；第三，高校教师没有以专业素质为本位的教师资格认证标准。^④ 刘恩允、韩延明（2007）提出，大学教师专业化需要我们去正视和解决的问题主要有：“专业化”意识淡薄；“双专业性”失衡；专业化发展的体制不健全。^⑤ 宋兰香（2008）从大学教师专业发展的两个要素（即构成性要素和发展性要素）入手，分析了我国大学教师专业化发展存在的问题及其原因。构成性要素问题表现为：知识结构比例失

①张宏玉. 论我国高校教师的专业发展及其途径[J]. 黑龙江高教研究, 2008(6): 78—79.

②孟宪乐. 高校教师专业化: 问题、目标与策略[J]. 黑龙江高教研究, 2005(8): 61.

③谢培松. 大学教师专业化建设: 一个不应忽视的问题[J]. 中国地质教育, 2006(4): 58—60.

④周曙. 我国高校教师专业化过程中的教师资格认证标准研究[D]. 长沙: 湖南农业大学, 2006.

⑤刘恩允, 韩延明. 大学教师专业化的内涵、问题与对策[J]. 教师发展研究, 2007(6A): 56.