

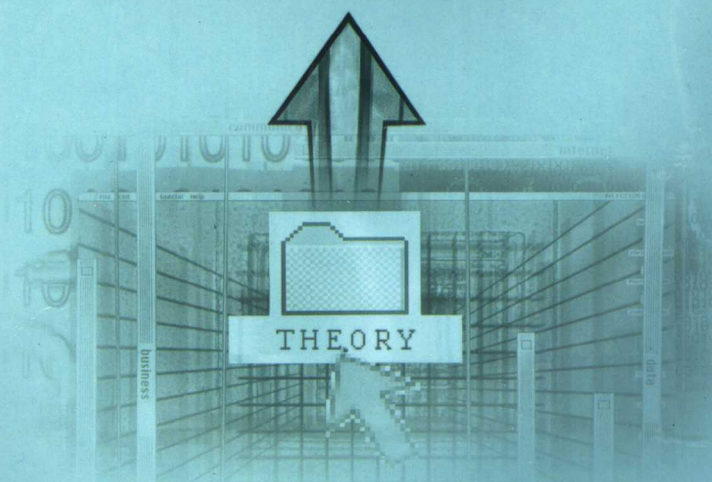
教师专业发展丛书 丛书主编 蔡笑岳

New Exploration of
Teacher's Professional Development
—Explanation and Discrimination of
Some Correlative Theories

教师专业发展探新

——若干理论的阐释与辨析

主 编 王卫东



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS



教师专业发展探新

——若干理论的阐释与辨析

New Exploration of
Teacher's Professional Development
—Explanation and Discrimination of
Some Correlative Theories

主 编 王卫东



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

中国·广州

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业发展探新：若干理念的阐释与辨析/王卫东主编. —广州：暨南大学出版社，2007. 11

(教师专业发展丛书)

ISBN 978 - 7 - 81079 - 867 - 9

I. 教… II. 王… III. 师资培养—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 067745 号

出版发行：暨南大学出版社

地 址：中国广州暨南大学

电 话：总编室 (8620) 85221601

营销部 (8620) 85227972 85220602 (邮购)

传 真：(8620) 85221583 (办公室) 85223774 (营销部)

邮 编：510630

网 址：<http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

排 版：暨南大学出版社照排中心

印 刷：佛山市浩文彩色印刷有限公司

开 本：787mm × 1092mm 1/16

印 张：14

字 数：287 千

版 次：2007 年 11 月第 1 版

印 次：2007 年 11 月第 1 次

印 数：1—3000 册

定 价：28.80 元

(暨大版图书如有印装质量问题，请与出版社总编室联系调换)

前言

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一个为社会日益重视的问题。

21 世纪,教育已被视为应对未来种种挑战,使人类朝着和平、自由和社会正义迈进的一张必不可少的王牌^①。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。

教育改革的深入,特别是基础教育新课程改革的实施,对教师的专业发展提出了内在的要求,对教师的教育观念和教育行为提出了全面而深刻的挑战。它要求教师反思、完善甚至转变许多习以为常的教学方式、教学行为及潜伏在其后的教育观念。新课程改革能否达到预期目标,在相当大的程度上取决于能否拥有一支高专业素养的师资队伍,一支拥有新课程理念,并能通过自己的教育教学行为来实现新课程理念的师资队伍。因此,强调并通过多种途径来促进教师的专业发展成为当前推进新课程改革的重要举措。

正是在上述背景下,我们特别关注教师专业的发展。受广州市教育局的委托,我们于 2004 年承担了全国教育科学“十五”规划教育部重点课题“新课程师资培训策略与有效模式研究与实验”的子课题“沿海经济发达地区中心城市教师专业发展推进策略与模式研究”的研究任务。几年来,我们立足于广州,组织了一支由教育学、心理学研究人员,第一线的中小学教师和各级教育行政部门组成的研究团队;以广州大学教育学院为依托,以广州市一些中小学为实践基地,综合运用文献研究、调查研究、理论研究、行动研究、个案研究等多种研究方法,围绕教师专业的发展进行了广泛且较为深入的理论探讨与实践探索。课题的研究丰富和深化了研究团队对教师专业发展及其推进策略的认识,并有效地促

^① 联合国教科文组织总部中文科. 教育——财富蕴藏其中: 国际 21 世纪教育委员会报告. 北京: 教育科学出版社, 1996.

进了相关学校、相关教师的专业发展。在课题研究的过程中，我们深感仅仅局限于课题研究团队内部的科研活动，难以完成较大范围的提升教师专业发展水平的重任。由此，我们萌发了撰写一套“教师专业发展”丛书的念头，意在面向广大中小学教师，为他们的专业发展提供必需的理论参考和实践指导。

教师的专业发展，特别是在职教师的专业发展，既需要拥有先进的教育教学理念，更需要有与教育改革和发展精神相适应的教育教学行为。教师的专业发展通过教师的专业活动来实现、来体现。鉴于此，本套丛书便主要以教师的专业活动及所涉及的活动领域、环境为选题取向，具体包括教师发展新理念、教师专业发展与教育科研、教师专业发展与学生成长、教师专业发展与课程研发、教师专业发展与教学智慧、教师专业发展与现代教育技术、教师专业发展与学校文化等内容。另外，实践中的教师专业的发展是通过一个个具体的教师来实现的，因此，我们以广州市的一些优秀教师为个案，对他们的成长轨迹进行了探索。

本套丛书力图从中小学教师专业发展的实际需要出发，注重必要的理论引领与生动的案例分析相结合，突出专业性、应用性、操作性、可读性，可为广大中小学教师培训、自学提供借鉴，也可为高校相关专业的学生的学习、研究提供参考。需要说明的是，丛书之间虽有一定的联系，但每册均自成体系。读者可根据自己的兴趣和实际需要有针对性地进行阅读。

本套丛书由广州大学教育学院蔡笑岳教授任主编，各分册则由该册的编写者完成，在丛书的编写过程中，广州大学教育学院的雷晓云博士协助主编做了大量的工作。我们希望，本套丛书能够为广大教师的专业发展提供一定的帮助。由于教师专业发展自身及影响因素的复杂性，加之编写者的水平所限等，丛书中难免有纰漏乃至错误之处，还望广大读者能够谅解，并不吝赐教。

编委会

2007年3月于广州

导 论

教师专业发展：尚待深入研究的若干问题

教师专业发展是在整个国际社会近一个半世纪以来人们对职业“专业化”问题的研究推动下彰显出来的教育研究课题。1966年，联合国教科文组织（UNESCO）和世界劳工组织（ILO）发表《关于教师地位的建议》，其中谈到：“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教导之学生的教育和福祉具有个人的和共同的责任感。”^①这是对第二次世界大战以后，特别是20世纪60年代欧美发达国家关于教师职业性质问题讨论的一个谨慎的总结。自20世纪80年代以后，国际社会的教育进入一个新的发展时期。面对新的社会发展要求，教育改革和教育质量为各个国家所重视，先后掀起了教育改革的高潮。在此过程中，政府领导、社会人士和教育界学者认识到，教育改革的成功与否，关键在于教师的质量，而教师质量的高低与他们的社会地位、专业素质密切相关。于是，“提高教师专业地位”“促进教师专业发展”成为国际社会共同的呼声。

我国及时地顺应了这一改革的浪潮。1993年我国颁布的《中华人民共和国教师法》明确规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员”，第一次从法律角度确认了教师的专业地位。^②1995年国务院颁布《教师资格条例》，2000年教育部颁布《教师资格条例实施办法》，教师资格制度在全国开始全面实施。1999年，我国出版了第一部对职业进行科学分类的权威性文件《中华人民共和国职业

① Stinnett, T. (1968). *Professional Problems of Teachers*. The Macmillan Company, pp. 55-56. 转引自 [美] Bruce Joyce, Beverly Showers. 教师发展——学生成功的基石 [M]. 唐悦, 周俏纨译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005. III.

② 《中华人民共和国教师法》第一章第三条规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员，承担教书育人、培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。”有人指出，法律上的“教师”主要包括四种对象：第一种，指经费由国家负责、面向社会的各级各类学校和其他教育机构中的教师及教育教学辅助人员；第二种，指由某一行业系统拨付经费的各类学校和其他教育机构中的教师及教育教学辅助人员，如企业、军队所办的学校和教育机构；第三种，指自收自支社会办学和民办公助的教师及教育教学辅助人员；第四种，指直属于某一国家机关、实行行业管理和待遇标准的学校和教育机构，如公安、法院系统的教师及教育教学辅助人员。参见王丽娟，论教师权利的要素和性质 [J]. 教学与管理，2001（11）。本书中所指的“教师”，除专门标明的之外，主要是指在基础学校工作的教师。

分类大典》，首次将我国的职业归并为八大类，教师属于“专业技术人员”一类。^①同时，在教育理论界也兴起了研究教师专业发展问题的热潮。研究兴起之迅速、发展之迅猛、成果之丰硕，令人咋舌。到2001年，叶澜等学者就得出“总体上看，教师专业发展的研究已经走向成熟”^②的结论。

国内外对教师专业发展的研究，主要集中在以下几个方面：

- 教师专业发展及其相关概念的分析
- 教师专业发展的目标
- 教师专业素质的内容及其养成
- 教师角色的定位与变化
- 教师专业发展的过程（阶段）
- 教师专业发展的范式
- 教师专业发展的途径（方式）
- 教师专业发展的保障条件
- 教师专业发展过程中存在的问题及其改进策略
- 教师专业发展与教师教育改革

尽管国内外关于教师专业发展的研究已经相当广泛，而且也取得了不俗的成绩，然而这些成果背后，仍然存留尚待深入探讨的一些理论问题。在收集并阅读我国关于教师专业发展的研究文献之后，我们发现以下一些问题还是较为突出的：

一、教师专业发展及其相关概念的分析

关于教师专业发展，在理论研究中出现了诸如“教师专业发展”“教师专业化”“教师专业化发展”“教师专业成长”等不同的概念，其中又以“教师专业发展”“教师专业化”“教师专业化发展”三个概念出现的频率最高，对于它们的内涵，学者们给出了不同的见解。

关于“教师专业发展”这一概念，国内外学者主要有三种理解：第一种是指教师的专业成长过程；第二种是指促进教师专业成长的过程；第三种兼含以上两种理解，认为教师专业发展是一个过程，是教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程；教师专业发展也是一种目的，它帮助教师在受尊敬、支持、积极的氛围中促进个人的专业成长；教师专业发展还是一种成人教育，它增进教师对工作和活动的理解，关注教师对理论和实践的持续探究本身，关注教学工作在社会发展和个人生活中的意义。教师专业发展的最终目的，就是要在学校教育过程

^① 刘微. 我国教师专业化的现状 [N]: 中国教育报, 2002-01-04.

^② 叶澜等. 中国教育学科年度发展报告·2001 [M]. 上海: 上海世纪出版集团、上海教育出版社, 2002. 29.

中使教师和学生都获得成功。^①

就“教师专业发展”与“教师专业化”的关系而言,也有三种不同的观点。第一种观点将“教师专业发展”等同于“教师专业化”,认为“教师专业发展就是教师专业化的过程”^②。在现实生活中,不少人也的确常常将这两个概念互换使用。第二种观点认为“教师专业化和教师专业发展不是同一概念。教师专业化是指教师职业专业化的过程;教师专业发展则是指教师个体由不熟练、不成熟逐渐成长为成熟的专业性强的专家型教师的过程。即一个是教师职业的专业化,一个是教师个体专业的发展”^③。这种观点目前我国占优势。第三种观点认为,“教师专业化”包含着“教师专业发展”。持这种观点的人根据英国学者霍伊尔(Hoyle, E.)的见解,将专业化划分为两个维度:地位的改善与实践的改进。“前者作为满足一个专业性职业的制度,进而从地位方面要求的过程,将教师职业作为一个专业,在多大程度上获得了作为专业性职业的地位问题。后者作为通过改善实践者的知识和能力来改进所提供服务的的质量的过程,关注的是教师在实施教育行为时使用了多少专业知识技术问题;前者尽管因社会而有所不同,但一般包括强化分界、提高学历要求、建立自我管理团体等一些要素,后者的专业化实际上等于专业发展。”^④

“教师专业化发展”也是我国学者在探讨教师专业发展问题时常用的一个术语,但是在绝大多数情况下,其内涵等同于教师专业化。很多文章的标题中明确地反映出要研究“教师专业化发展”问题,但文中谈的其实是“教师专业化”^⑤。也有人从“教师社会化”的历史演变进程的维度上来使用“教师专业化发展”这一概念^⑥,但为数极少。

那么,究竟应该如何正确理解“教师专业发展”“教师专业化”“教师专业化发展”这三个概念的内涵?它们之间的关系又是怎样的?目前,对这些问题的研究尚不多见。

二、教师职业专业性与非专业性的讨论

尽管我国已从法律和政策层面肯定了教师职业是一门专门职业,然而,学术

① 瞿葆奎,郑金洲. 中国教育研究新进展·2003 [M]. 上海:华东师范大学出版社,2005. 426~427.

② 吕济峰,王丹. 教师专业发展的哲学思考 [J]. 边疆经济与文化,2005 (12).

③ 刘艳秋. 教师专业化理念的建立和发展 [J]. 赤峰学院学报,2005 (6).

④ 张贵新. 对教师专业化理念、现实与未来的探讨 [J]. 外国教育研究,2002 (2).

⑤ 我们搜集到的有关“教师专业化发展”的文章中,绝大多数都是按“教师专业化发展”等同于“教师专业化”的认识来论述问题的。举例如下:①范东生. 论教师的专业化发展——以自己为资源 [J]. 安徽教育学院学报,2003 (5). ②赵朝晖,王照杰. 论教师专业化的发展——教师的主体性观照 [J]. 济南教育学院学报,2004 (1). ③陈章顺,骆洪才. 教师专业化发展的内涵与对策 [J]. 湘南学院学报,2004 (4). ④徐建华. 对教师专业化发展问题的思考 [J]. 教育探索,2005 (1).

⑥ 杨宝忠. 盘点与梳理:教师专业化发展 [J]. 教育探索,2003 (6).

界对这一问题的讨论并未止于这一层面。教师职业究竟是不是一门专门职业？大家仍然在争论不休。有人认为，根据专业的标准，教师职业是一门专业。“教师专业化表达的最基本的含义就是要把教学视为专业，把教师视为专业人员。”^①我国较为流行的官方解释是：“教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件，有专门的培养制度和管理制度。教师专业化的基本含义是：第一，教师专业既包括学科专业性，也包括教育专业性，国家对教师任职既有规定的学历标准，也有必要的教育知识、教育能力和职业道德的要求；第二，国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施；第三，国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度；第四，教师专业发展是一个持续不断的过程，教师专业化也是一个发展的概念，既是一种状态，又是一个不断深化的过程。”^②

也有人认为，教师职业不是一种专业。如史汀内特等人通过对教学工作的特征与专业标准的吻合程度的分析后认为，教师职业与“以确立的专业”的专业化程度的要求还有一定的差距，是一种“准专业”或“边际专业”^③。我国也有学者认为，根据对专业特征的分析，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；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；包括我国在内的许多国家的教师教育制度，尚未真正落实教师的“专业性”界定；现实的教师不是作为“专家”而是作为“公仆”存在的。因此，教师还不能成为一个专业，而仅能称为“准专业”或“半专业”^④。

就我国而言，已有的研究还比较粗浅。认可教师职业是一门专业和不认可教师职业是一门专业的研究者，都还缺乏足够的话语力量来支持自己和说服对方。因此，关于教师职业专业性问题的讨论，仍是教师专业发展研究系列中尚未得到很好解决的问题。

三、当代教师多元角色及其对教师专业发展的影响的分析

研究教师专业发展，教师角色是一个难以回避的重要问题。在这一问题的研究上，目前大家认可的一个基本观点是：在现代社会和现代教育中，教师的多元角色态势日益突出。

这几年，我国学者分别从社会变革、知识经济、知识转型、教育转型，特别是新一轮基础教育课程改革（本书以下简称为“新课改”或“新课程改革”）等角度探讨了当今社会中教师的多元角色，概括出当前教师的多元角色主要有：终

① 申春生. 教师专业化的内涵分析 [J]. 前沿, 2003 (11).

② 袁贵仁. 加强和改革教师教育大力提高我国教师专业化水平 [A]. 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 1.

③ 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 19.

④ 瞿葆奎. 中国教育研究新进展·2000 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001. 344~345.

身学习的示范者、学生学习的指导者和合作者、学生心理健康的辅导者、校本课程的建构者、教育教学的研究者、教育知识的组织者、职业生涯的自我规划者和开发者、教学过程中的对话者……不一而足。

还有人对制约教师角色的主要因素进行了分析。如有研究者从宏观、中观和微观三个层面对影响教师角色的主要因素进行了分析^①。从宏观层面来看,教师的角色定位受社会需要、文化环境、传统习俗、政治、经济和人际关系等因素的影响,而其中社会需要对教师的角色定位起着决定性的作用;从中观层面来看,学校环境对教师角色的形成和发展具有协调作用,学校组织中校长、同事、学生等对教师的角色表现具有重要的影响作用,而且这种影响是直接的、及时的;从微观层面来看,教师自身的素质结构对教师角色的践行水平具有重要的制约作用,是影响教师角色实现程度的内部因素。

我们通过收集文献和分析发现,人们在教师角色的研究方面取得的成果还是颇丰的。然而,有以下问题似应成为今后人们研究的重点:一是影响教师角色变化的因素问题。从目前的研究状况来看,这方面的探索还比较薄弱。二是从社会发展角度探讨教师角色的多元发展问题。现有的研究大多是将教师角色囿于学校教育系统之内,即使从社会视角对教师角色转变进行探讨的文章,也仍多将教师角色的变化仅仅视为其教育角色的转型和多元发展。今后,随着学习型社会的建设,教师应能够在学校之外的社会大系统中发挥更加重要的作用,这就要求我们将研究的目光投向更为广阔的社会生产和生活。三是对当前我国新课改过程中教师多元角色的系统梳理,以及当今教师多元角色对其专业素质提出的新要求的研究。

四、教师专业素质方面的若干问题尚待深入研究

专业素质是专门职业对从业人员应具备的专业精神、专业道德、专业知识和专业能力等的整体要求。在教师专业发展过程中,人们对教师专业素质问题给予了充分的关注和研究,也出现了大批研究成果。通过研读已有研究成果,我们认为,我国关于教师专业素质的研究已经比较成熟和完善,但有些理念性或根本性的理论问题,仍然需要作进一步的探讨。这些问题包括:

(1) 教师道德的定位和层次问题。在我国传统文化的作用下,社会公众一直将教师道德置于神圣化的地位。中国人曾经把教师当做偶像,与天、地、君、亲并列在一起加以崇拜,认为教师是理所当然的“圣人”“君子”。无条件地尊重教师,同时带来的是人们对教师无限度的期待和高要求,从而大大缩小了教师作为普通人的行为空间,将教师地位和职业置于“神圣化”的场域之中。教师一旦出现与人们的理想或期望规格不相符的言行举止,人们就用极其苛刻的态度

^① 张爱琴,谢利民.教师角色定位的本质透视[J].教育评论,2002(5).

对教师大加指责。无条件的尊师和神圣化的认识,给教师造成了很大的职业压力,这从本质上来说是对教师的不公平和不道德。为此,目前中国教育界的一个重要话题就是要把教师道德从“神圣化”的地位回归到“大众化”的地位,将教师职业“去神圣化”。当然,强调教师道德的“大众化”定位,并不意味着我们不重视教师的职业道德。然而,将教师职业道德从“神圣道德”的地位回归到“大众道德”的意义、举措、条件等问题的研究,目前尚未见到。

关于教师道德方面,还有一个重要的尚未认真解决的理论问题就是教师道德与教师职业道德的区分。长期以来,我们习惯于从职业道德层面来评价教师的所有行为。实际上,这对于教师来说也是不公平的,因为教师从事某种行为的动机或起因并不都是源于教育教学,因此教师的行为并不都是职业行为。在我们看来,教师的道德至少可以分为如下三个层次:

第一层次,教师作为一般意义上的个体,应该具有一般个体的道德品质;

第二层次,教师作为特定国家的公民,应该具有国家公民道德;

第三层次,教师作为专业教学人员,应该具有教师职业道德。

因此,对于教师的某一具体行为,不一定都要从教师职业道德的角度来加以评判,而应该具体问题具体分析。这种做法,有助于教师享受现代社会中每一个人都应该享有的人格平等权;享受他们作为国家公民应该享有的相应权益。然而这一问题目前我国也还鲜有人进行研究。

(2) 关于基础教育学校教师专业知识“专”与“杂”的关系问题。尽管人们在谈到教师专业知识时,要求教师既具有普通文化科学基础知识,又要有所教学科的专门知识,但是这种辩证的要求一直受到“要成为专家型教师”声音的骚扰。作为基础教育学校的教师,究竟有没有必要成为“专家型”教师?应该在多大的程度上成为“专家型”教师?教师是成为“专家”还是成为“杂家”才更有助于发挥基础教育的价值?对于这些问题,恐怕还需要人们再作思考。

(3) 今天,“教师要成为研究者”已成为我国教师专业发展的最主要目标之一。然而,对于中小学教师来说,“成为研究者”的合理内涵是什么?他们为什么要“成为研究者”?应该成为什么样的研究者?成为研究者与教书育人之间的关系是什么?成为研究者就一定能够促进学生的全面发展吗?在今天的基础教育状况下,教师有多大的可能成为研究者?成为研究者的保障条件我们都提供给教师了吗?……这些疑团,需要理论工作者一一解开。

五、关于教师权利与义务问题的研究

正确地理解自己的权利和义务,是教师促进自身专业发展的重要的条件之一。然而,我国关于教师权利与义务的研究与教师专业素质、教师角色等问题相比,却明显地薄弱。已有研究主要是从法学的角度梳理了教师的权利与义务的概念、内容、意义、教师权利与义务的关系等问题。也有少数人研究了我国教师正

当权利受侵犯的现象和成因,并提出了保障教师权利的对策;还有人从道德层面研究教师的义务,提出了“道德义务”的概念^①,指出它是“由一定的道德原则、信念、规范、舆论所支持的义务,或者出于自身的信念,或者出于道德舆论的压力,对他们、对社会所承担的一种道义责任”。“教师对学生、学生家长、学校领导和教师集体所承担的责任、所履行的职责称为教师职业道德义务。教师职业道德义务的核心内容就是要落实或执行教育公正与教育仁慈。”^②

然而,总体上说,当前我国关于教师权利和义务问题的研究是远远滞后于教育实践的需要的。这可能会对推行教师专业发展产生一定的不利影响。因此,尤其在以下几个方面应该多下工夫:

第一,教师权利和义务的教育内涵和价值。目前,第一线的教师都能够从法律文本中了解自己的权利和义务,但对其具体的内涵却不一定十分明确。比如,法律条文规定:“教师有从事教育教学工作的权利”,然而这一权利包含的教育学意蕴是什么?教师如何做才叫享受了从事教育教学工作的权利?对这一基本权利的内涵认识模糊,导致当前基础教育领域出现了相当多的问题。因此,关于教师权利与义务的法律内容,应该给予教育学的诠释,并对其实施保障问题作深入分析。

第二,教师权利与教师人格的关系及其教育价值。教师权利和教师人格并存于教师身上,是一体两面的关系。教师人格确认了教师应享受相应权利的主体资格。没有教师人格,就无从谈起教师权利。而教师全面合法地享有自己不可侵犯的权利,又可确保其获得应有的教师人格。只有当一名教师的人格和权益都得到合法、全面的保障时,他才有可能获得应有的社会地位和个人尊严。而具有较高的社会地位和完整的个人尊严的教师,才能培养出人格独立、人品高尚、自尊自强的社会新一代。这样的教育,才是真正的教育。中小学教师权益在基础教育实现其为培养社会年轻一代奠基的价值方面具有基础性和关键性作用。^③然而,教师权利和教师人格各有什么教育价值?它们之间良好互动的机制是什么?在教师专业发展过程中,有哪些因素制约着教师人格的形成及其作用的发挥?……这些也是有待进一步思考的。

第三,新课改过程中相关教师权利的研究。当前我国正在推行的新课改对教师提出了前所未有的要求,给教师专业发展带来了无限的空间,也给教师带来了极大的职业压力,同时在改革过程中也出现了一些原本不应该出现的侵犯教师正当权利的问题。如新课改过程中,教师的工作强度大幅度提高,在这种情况下,教师应该得到什么样的合理报酬?今天,新课改强调学生的主体地位和个体差

① 檀传宝.论教师的义务[J].教育发展研究,2000(11);刘凤.关于教师伦理之教师义务的研究[J].南京邮电学院学报(社会科学版),2002(4).

② 刘凤.关于教师伦理之教师义务的研究[J].南京邮电学院学报(社会科学版),2002(4).

③ 王卫东.当今中小学教师权益问题:基于现实的思考[J].教育科学研究,2005(2).

异,那么与学生相比,教师的地位又应该是怎样的?教师如何行事,才能够确保自己享有在教育教学过程中的应有地位及其权利?面对新课改,不少中小学教师出现了亚健康和心理疾患,那么,如何才能保障教师基本的人身安全、身心健康的权利?……这些问题应该引起我们的高度关注和认真研究。

六、教师职业生涯规划与教师专业生活

教师职业生涯规划与教师专业发展可谓“形影相随”。在某种程度上,没有教师职业生涯规划,也就没有教师专业发展。正因为如此,研究教师专业发展,不可能不研究教师职业生涯规划问题。

学者们在研究教师职业生涯规划时,主要探讨了以下问题:①教师职业生涯规划的概念,认为“所谓教师职业生涯规划,是指组织或者个人把个人发展与组织发展相结合,对决定个人职业生涯的个人因素、组织因素和社会因素等进行分析,制订有关个人一生中在事业发展上相应的工作、教育和培训的行动计划,并对每一步骤的时间、顺序和方向作出合理的安排”^①。②教师职业生涯规划的意义。③教师职业生涯发展的阶段,其中最具有影响的当属费斯勒(Ralph Fessler)建构的教师职业生涯周期模型(Teacher Career Cycle Model)。这一模型将教师职业生涯周期分为八个阶段,即职前期→职初期→能力建构期→热情与成长期→职业挫折期→职业稳定期→职业消退期→职业离岗期。^②④教师职业生涯发展的影响因素。我国学者将教师职业生涯的影响因素概括为社会、家庭、个人和组织四大方面^③。费斯勒等人则将影响教师职业生涯发展的主要因素分为个人环境和组织环境两大类,前者包括“家庭支持结构、积极的临界事件、生活危机、个人特征、业余爱好以及教师经历的生活发展阶段”,后者则包括“学校规章制度、行政领导和教学辅导人员的管理风格、社区公众给予的信任度、社区对教育系统的期望、专业组织和专业学会的活动以及学校系统的工会氛围”^④。⑤教师在不同的职业生涯发展阶段的主要发展任务。我国学者将教师职业生涯发展归纳为职前准备期、上岗适应期、快速成长期、“高原”发展期、平稳发展期、缓慢退缩期,并分别规定了不同阶段的任务。^⑤⑥应对职业生涯发展过程中心理困境的调适策略。在教师职业生涯发展中,教师常面临许多心理困境,为此,我国有人提出了若干调适策略:缩小良好愿望与客观现实之间的差距;正确对待工作考核;

① 肖晓敏. 教师职业生涯的规划与管理——幼儿园管理的新视角[J]. 事业发展与管理, 2005(6).

② [美] 费斯勒, 克里斯坦森. 教师职业生涯周期——教师专业发展指导[M]. 董丽敏, 高耀明等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005. 40~42.

③ 傅道春. 教师的成长与发展[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 6~8.

④ 同②, 37~38.

⑤ 贾荣固. 略论教师职业生涯发展[J]. 大连教育学院学报, 2002(1).

鼓励创新求变;改善人际关系,促进心理健康;减轻压力,保持心理平衡;了解自我,正视不足;改变不良的工作习惯和态度。^①

通过分析上述研究成果,我们发现,现有的研究大多是引介性或移植性的,限于“泛泛而谈”,还有许多细致的研究工作并没有真正展开。从这个意义上说,关于教师职业生涯发展及其相关问题的研究,在我国应该是刚刚起步,还有一些十分重要的问题也应进入我们的研究视野。这些问题主要包括:教师职业生涯规划的特质、教师职业生涯管理、教师专业生活,等等。

七、适应教师专业发展的中国教师教育改革

中国的教师专业化运动,对教师教育提出了严峻的挑战。

自1897年揭开了近代中国师范教育的序幕之后,经过百余年的发展,中国的师范教育形成了固定的封闭性模式,即通过专门师范院校对学生进行普通文化科目、专门科目和教育科目、教育实践的混合训练,以达到特定的培养目标。对于中国传统师范教育的特征,有学者概括为以下五个方面^②:①封闭性。教师培养封闭在独立设置的师范教育体系内,学制、课程、教材整齐划一。②计划性。中国的师范教育是计划经济的典型产物,严格的计划性导致了师范教育不能敏锐地反映社会对于各种规格、各种类型的新教师的需求,造成了很大的局限性。③垄断性。中国的教师只能由师范院校培养,行业垄断导致了师范院校严重缺乏办学活力和竞争力,造成了低水平、低层次办学的恶性循环。④师范性。过于强调师范教育在培养师资方面的作用,忽视了师范院校的综合性和⑤终结性。中国传统的师范教育一直是以教师的职前培养为中心的一次性的终结性教育,忽视了教师的职后培训和终身教育,职前职后相分离。

中国传统师范教育相对于新的社会发展形势的滞后及改革问题是近年来人们研究的一个热点。人们认识到,新中国成立后的五十多年间,独立设置的师范教育体系支撑了世界上最庞大的教育体系,为提高全民族的受教育年限和国民素质提供了教育人才支持和知识贡献,为教育的改革发展立下了汗马功劳。但是,随着全球范围内关于师资培养问题认识的不断升华,伴之中国教育改革与发展的新需要,传统师范教育的弊端也日益暴露出来。人们对此的研究相当多,有学者将大家的研究进行了归纳,认为这些弊端主要有:①统一由师范院校培养教师的旧格局造成了师范教育的封闭性和教师来源的单一性,不利于竞争;②师范院校专业设置单一,学科建设水平低导致教师的专业水平不高,培养口径过窄导致教师的知识与能力的局限和创新意识的欠缺;③教师职前培养和职后培训长期脱离,教育资源没有得到合理的配置,影响教育需求和供给的协调;④在师范院校内

① 林文瑞. 教师职业生涯发展中的心理困境之调适 [J]. 教育评论, 2004 (5).

② 张秀阁, 吴江. 中国教师教育: 理念·模式·目标·结构 [J]. 现代教育科学, 2002 (1).

部,教师教育资源没有得到有效整合,且分散在各个学院和系中,这支队伍的建设 and 培养并未受到真正的重视,各专业学院都从事教师教育,既影响了各专业的建设水平,也影响了教师教育课程的建设;⑤师范特色不鲜明,脱离基础教育发展的需求,教师教育课程比重过低,教育见习、实习等实践环节不能有效地落实,存在重理论、轻应用的问题;⑥教学内容陈旧、教学方法和手段更新缓慢,脱离教师专业发展的需求,在一定程度上影响了教师教育的质量。“这些对传统师范院校教师教育的批评或意见,比较中肯地、实事求是地提出了问题。对这些问题的认识也基本上在专家、师范院校的领导和教育行政部门之间形成了共识。”①

面对传统师范教育的上述弊端,改革势在必行。为此,党中央和国家政府制定了相关的措施,如用“教师教育”替代了长期使用的“师范教育”概念,推行教师教育专业化;完善以现有师范院校为主体、其他高校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系,推行“一体化”教师教育;在中小学教师在职培训方面推行全国教师教育网络联盟计划,等等。新举措的出台,给教师教育改革研究提出了相当艰巨的任务。主要有:

(一) 关于“一体化”教师教育的研究

用“一体化”教师教育取代传统的阶段性师范教育,已成为中国教师教育改革与发展的趋势。对于“一体化”教师教育,人们有着不尽相同的理解。有人认为,“一体化”教师教育就是教师教育的职前培养、任职培养和在职培养系统化。“所谓教师教育‘一体化’,是指为了提高教师的素质和水平,将整个教师教育的过程分为职前培养、职初培训和职后继续教育三个阶段,并把这三个阶段视为教师终身教育体系中一个互相联系、全面沟通、连续统一的完整系统。”②有人认为,“一体化”的教师教育应该包括两层含义:一是职前培养、入职教育、职后提高的一体化,即学历教育与非学历教育的一体化;二是教学研究与教学实践的一体化,即师范大学与中小学之间结成合作伙伴关系。③还有学者对“一体化”教师教育有更为复杂的理解,认为它包括内部一体化与外部一体化两个方面。④那么,究竟怎样理解“一体化”教师教育,它的内涵如何清晰地界定?对于这样一个根本性的问题如果不能有一个很好的回答,那么我们就很难将“一体化”教师教育的研究深化,更遑论将它变为有效的实践。

在“一体化”教师教育的实施方面,有学者指出:就目前而言,我们可以

① 万明钢. 师范院校的转型与教师教育培养模式探索 [J]. 西北师范大学学报(社会科学版), 2004 (6).

② 李建辉. 教师教育实行“一体化”模式的探讨 [J]. 高等师范教育研究, 2000 (6).

③ 陈利平, 范希运, 于明业. 论教师教育的一体化 [J]. 辽宁教育研究, 2005 (7).

④ 张贵新, 饶从满. 关于教师教育一体化的认识与思考 [J]. 课程·教材·教法, 2002 (4).

实施的“一体化”教师教育的具体目标包括^①：①打破条块分割的师范教育管理体制，理顺各部委与地方对师范院校的领导关系，建立统一协调的领导体制，形成上下结合、内外融通的教师教育网络。②突破教师职前培养与在职培训割裂、本科教育与研究生教育互不衔接、不同教育机构不相往来的教育模式，建立起职前与在职教育、本科与研究生教育相互贯通的教师教育机构体系。③统一规划和设计教师教育内容，即把职前教师培养、新教师入职辅导和在职教师提高这几个阶段的教师教育作为一个完整的过程通盘考虑，确定培养目标，选择教育内容，设置课程结构、培养途径与教学方法等。④在统一规划下，重新调整和组合原来分别承担职前培养和在职培训不同任务、相互分割、互不联系的师资力量，建立一支职前、在职既各有侧重又有合作，相互融通合一的教师教育的师资队伍。然而，对于上述目标应该如何有效地付诸实施？需要哪些保障措施？可能会遇到哪些问题？我们应该如何解决遇到的问题？……诸如此类的问题，就目前研究成果来看，恐怕很难说已有清晰的认识和思考。

（二）关于综合性大学举办教师教育问题的研究

1999年6月，第三次全国教育工作会议颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出：“调整院校的层次和布局，鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作，探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院。”^②这一政策的出台，意味着中国正式奏响了百年师范教育史上第二次、新中国历史上第一次非师范高校尤其是综合性大学进军师范教育的号角。2003年11月11日至12日，近百所举办教师教育的非师范院校在厦门召开了“全国非师范院校教师教育工作研讨会”，成立了“全国非师范院校教师教育工作协作会”，通过了《非师范院校积极参与教师教育行动宣言》，其中指出：“我国教师教育已经进入了一个从数量满足向质量提高转变的历史新时期。实现这种转变，鼓励师范院校综合化和综合大学参与教师教育，是世界教师教育发展的共同趋势，也是我国经济社会和教育发展的客观要求。”已有的政策和行动，决定了综合性大学举办教师教育成为当前中国教师教育改革的热点。

关于综合性大学举办教师教育的问题，人们讨论得较多的是其必要性、重要性等，这些自不待言。人们也分析了综合性大学举办教师教育的优势，并提出了颇有见地的观点。此外，研究者还分析了综合性大学举办教师教育的模式、管理和可能遇到的问题等。在实践领域，部分综合性大学已探索出举办教师教育的模式，构建了“3+1”模式、“4+2”模式等。关于综合性大学举办教师教育的研

① 师范教育一体化课题组. 教师教育一体化国际（实践）背景 [D]. 转引自谢安邦. 中国师范教育改革发展中的理论问题研究 [J]. 高等教育研究, 2001 (4).

② 中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定 [EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/>.

究，已进行到具体的操作层面。其中面临的主要问题有：综合性大学举办教师教育对已有的教育体制造成的冲击以及后者的应对，带有普适性的综合性大学教师教育模式的建构，已有的综合性大学教师教育的有效性评价及改革，综合性大学举办教师教育的有效性问题的，综合性大学中举办教师教育单位的地位、设置、管理问题，综合性大学教师教育的课程设置及不同院（系）之间的合作问题，先进国家和地区综合性大学举办教师教育的举措及其对中国内地的借鉴等。

（三）作为“一体化”教师教育组成部分的校本培训的研究

校本培训在我国的研究已较为深入，但是视校本培训为“一体化”教师教育的重要组成部分，并从这一视角探讨校本培训的内涵、模式等问题的研究还需要进一步开展。

实际上，20世纪70年代中期英、美等国提出“校本培训”，主要就是针对当时这些国家的教师教育中存在的问题而进行改革教师教育的尝试。他们认为，教师的在职培训应该从教师的实际和学校的需要出发，以学校为中心，通过学校与大学和其他培训机构的合作，提高教师教学的质量，促进教师持续的专业发展。由此，我们有理由相信，校本培训已成为教师教育的必要组成部分，缺少校本培训的所谓“一体化”教师教育，实际上是不完整的教师教育。

目前，人们对校本培训的研究还有不少需要深入的地方。如，校本培训的内涵及其在教师教育中的地位，需要人们进一步澄清认识；校本培训对于教师专业发展和教师教育的意义，也要作进一步的梳理；校本培训模式与院校培训模式二者的关系，特别是二者之间的区别和互补，有待我们比较分析；校本培训模式的建构，不仅需要我们从理论上进行探讨，而且需要我们从实践中总结、提炼已有的探索成果，从中探索出其规律性的内容，为不同的中小学有效实施校本培训提供指导和参考。还有，校本培训作为“一体化”教师教育体系中的一个重要组成部分，本身是由多种要素所构成的，其实施也将涉及多种因素和关系，因此，要使其高效、有序地运作，就必须建立一个完善的保障机制，这也是一个亟待解决的问题。

总之，关于教师专业发展的研究，在我国虽然已经成绩斐然，但还有很大的研究空间。这里提出的一些存留的问题，只是择要而论，还有不少问题等着我们去发现和解决，如民办中小学教师专业发展的诸多问题、中小学教师专业发展的保障机制问题、中等职（专）业教育机构和高等教育机构中教师的专业发展问题，等等。这些问题，总会使我们想起屈原的名言：“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”。本书下面展现的，就是我们的一些求索的心得和发现。它们不是关于教师专业发展及其相关问题的全部，更不是关于教师专业发展的“金科玉律”，只是我们尽力尽心地探赜索隐的有限眼光和见解。

更远的路，还在前方！