


中国中青年
教育学者自选集



教师专业发展 与教师教育

唐玉光 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集

石中英 主编

教师专业发展与教师教育

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN YU JIAOSHI JIAOYU

唐玉光 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展与教师教育/唐玉光著. —合肥: 安徽教育出版社, 2008.6

(中国中青年教育学者自选集. 第二辑/石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4985-2

I. 教… II. 唐… III. ①G521-53②G451.2-53 IV.
G521-53 G451.2-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第084465号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 杨多文

技术编辑: 王琳

装帧设计: 袁泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市繁华大道西路398号

邮 编: 230601

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥义兴印务有限责任公司

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 16.5

字 数: 250 000

版 次: 2008年10月第1版 2008年10月第1次印刷

印 数: 2 000

定 价: 33.00元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社出版科联系调换

电 话: (0551)3683078



唐玉光，1963年生，教育学博士。现为华东师范大学教育科学学院教授、博士生导师，兼华东师范大学学科建设与发展办公室主任、“985工程”办公室主任、“211工程”办公室主任、学术委员会秘书长。其他主要学术和社会兼职有：中国教育学会中青年理论工作者分会副理事长，中国高等教育学会高等教育学分会常务理事，上海市教师教育学会副会长，第十三届上海市人大代表。

主要研究方向为高等教育、教师教育、教育政策。著有《高等教育改革论》（广西师范大学出版社，2002）、《我国素质教育政策研究》（山东教育出版社，2004）、《教师专业化的理论与实践》（人民教育出版社，2003）、《高等教育学》（高等教育出版社，1998）、《高等教育管理学》（华东师范大学出版社，1997）等。在《教育研究》、《中国高等教育》、《高等教育研究》、《华东师范大学学报》等杂志发表学术论文40多篇。先后主持教育部人文社会科学研究项目、教育部教育科学规划项目、教育部人文社科研究基地重点项目等多项研究课题。

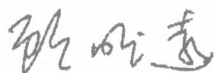
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前,1989年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

目 录

第一编 教师的专业发展研究

- 001 教师专业发展的研究
- 012 教师专业化的历史进程
- 019 教师专业化的理论探析
- 031 教师专业化与教师专业发展
- 038 以合作为基础的教师专业发展
- 062 时空因素对教师专业发展的影响
- 071 教师的教学能力结构
- 083 教师职业与教师社会地位

第二编 教师教育研究

- 107 试论教师教育的专业性
- 117 新世纪的教师教育——理论、制度、改革
- 128 我国高等师范教育发展战略研究
- 135 社会主义市场经济与高师教育
- 143 建立高水平、有活力的教师教育体系
- 150 师范大学的使命与教师专业发展
- 155 教师继续教育现状、问题与展望

第三编 教师教育制度研究

- 162 基于教师专业发展的教师教育制度

- 172 教师专业发展的制度保障
- 185 我国教师资格证书制度
- 194 教师资格制度与教师教育制度

第四编 高师教育改革

- 211 我国高等师范教育体制变革的历史
- 218 八十年代我国高等师范教育改革回顾
- 228 我国高师教育体制改革
- 234 我国高师教育课程改革

第五编 高校教师队伍建设

- 242 高校教师职务聘任制改革探索
- 247 民办院校师资队伍建设的思考
- 251 学高为师 身正为范

第一编 教师的专业发展研究

教师专业发展的研究^{*}

教师专业发展问题在 20 世纪七八十年代成为欧美国家教育界一个蓬勃发展的研究领域,不仅“师资培育”已经逐渐发展成为“专业教育”的形态,在职教师的持续专业发展也已变成一种“常态性”的期望,教师专业发展成为传统的“师范教育”与“教师在职进修”概念的整合与延伸。^①

教师的专业发展这一概念把教学工作视为一种专门职业,把教师视为一个履行教育工作的专业人员。^②要成为一个成熟的教育专业人员,需要通过不断的学习与探究历程来拓展其专业内涵,提高专业水平,从而达到专业成熟的境界。

教师的专业发展首先强调教师作为一个教育教学的专业人员要经历一个由不成熟到相对成熟的专业人员的发展历程,已经踏上教育教学工作岗位的教师,虽然经历了职前教育训练并获得了合格的教师资格证书,但这并不意味着他就是一个成熟的教育教学专业人员,教师的专业发展空间是无限的,成熟只是相对的,而发展则是绝对的。

教师的专业发展其次强调教师作为一个发展中的专业人员,其发展的

* 原载《外国教育资料》1999 年第 6 期。

① 饶见维. 教师专业发展. 台湾:五南图书出版公司,1996:4.

② 1966 年,联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出应该把教师工作视为专门职业,认为它是一种要求教师具备严格训练而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及技能的公共业务。转引自:日本筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础. 钟启泉,译. 上海:上海教育出版社,1986.

内涵是多层面、多领域的,既包括了知识的积累、技能的娴熟、能力的提高,也涵盖了态度的转变、情意的发展。一个相对成熟的教育专业人员,能够信守教育理想,献身教育工作,以学生利益为前提;强调专业知识与技能,参与专业决定,负起专业责任;行为表现有弹性,能够容忍压力,具有较强的适应性;具有从多个角度观察、分析问题的能力和应用多种教育模式进行教学的能力。

因此,对教师专业发展的研究包括了教师专业发展的阶段和教师专业发展的内涵两大主题。

一、教师专业发展阶段的研究

(一)教师专业发展阶段研究的基本路向

教师的专业成熟无疑是一个长期的发展过程,要经历一系列的发展阶段。在教师专业发展的研究中,有学者认为,年龄与教师专业发展是紧密联系在一起,因此将年龄作为一种主要参数和分析常模,运用生命历程的方法来描述和记载教师专业发展的过程及成熟的程度,分析教师专业发展的阶段。^①也有学者相信教师专业发展并不仅仅是一个生命的延续过程,“岁月的记述很可能使我们忽视发展所依据的基本过程”。一些发展理论则从认知发展、人格发展等角度来分析教师专业发展的过程。^②

所以,奥加(Oja)指出,教师的专业发展阶段实质上可以从两个角度进行分析,第一个角度是注重与教师年龄有关的职业生涯的发展;第二个角度是注重与教师认知发展阶段有关的情感、行为等方面的发展。也有学者指出,有关教师专业发展阶段的研究路向(approach)有三种,即“发展路向”、“生物路向”和“社化(socialization)路向”。^③

① Patricia Sikes. The life cycle of the teacher// S J Ball, & I F Goodson. Teachers' Lives and Careers. New York: The Falmer Press, 1985: 27.

② S N Ojn. Teachers: ages and stages of adult development// M L Holly, & C S McLoughlin. Perspectives on the Teacher Professional Development. New York: The Falmer Press, 1989: 119.

③ 黄显华,等. 教师教育阶段性探讨. 初等教育, 1992(2).

发展路向研究假定教师都有相同的变化程序,尝试用某种终极状态去解释教师个人的变化,强调内在的因素是教师专业成长的动力,有关该角度的教师专业发展阶段的研究有很多,如:安鲁赫(Unruh)和特纳(Turner)的研究、凯兹(Katz)的研究、格雷高克(Gregore)的研究、富勒(Fuller)和鲍温(Bown)的研究、伯顿(Burden)的研究、麦克唐纳(Mcdonald)的研究、饶见维的研究等。从这一类研究对教师专业发展阶段的划分看,其共同的特点是把教师的专业成熟或专业化作为教师专业发展的最高或最终阶段。

生物路向研究把年龄、生命周期理论和教师职业生涯发展结合起来,依据教师的年龄特点去描述教师的专业发展阶段,如纽曼(Newman)等根据教师的年龄特点把教师专业发展分为三个阶段:20~40岁为定位和承诺阶段;40~55岁为高度士气和责任阶段;55岁后为丧失精力阶段。^① 休伯曼(Huberman)把教师发展分为五个阶段:入职期,稳定期,歧异期(1),歧异期(2),准备退休期。^②

社会路向研究用保持某些群体规范去阐释教师专业发展的阶段,强调外在因素对教师专业发展的影响,容许个人在进入群体时具有不同的特点,如王秋绒根据社会化理论的分析模式,认为教师专业发展是一专业社会化的历程,这一历程可分为三个大的阶段:师范生的专业社会化阶段,实习教师的专业社会化阶段,合格教师的专业社会化阶段。^③

(二)教师专业发展阶段理论的比较

上述有关教师专业发展阶段的研究“路向”尽管存在歧异,各种理论的阶段划分也不尽相同(参见表1),但对其进行比较分析后发现这些理论有诸多共同之处:

1. 承认各个阶段都是发展的个别差异;

① K Newman, etc. Helping teacher examine their long range development. J. of Teacher Education, 1980, 15(4).

② M Huberman. The professional life cycle of teachers. Teacher College Record, 1989, 91(1).

③ 王秋绒. 教师专业社会化理论在教师实习设计上的意义. 台北:师大书苑, 1991: 33-48.

2. 把教师在环境压力下所产生的需求看成是教师专业发展的动力；
3. 充分注意到教师在各个发展阶段所具有的特性和兴趣；
4. 把着眼点集中在教师随时间而带来的种种变化上；

表一 各种教师专业发展阶段理论之比较

	安鲁赫 (1970)	凯兹 (1972)	格雷高克 (73)	富勒 (1975)	伯顿 (1979)	麦克唐纳 (82)	饶见维 (1996)	纽曼 (1980)	休伯曼 (1989)	王秋绒 (1991)
专 1	职前期						探索期			适应期
业 2							奠基期			成长期
准 3										
备 4										发展期
.....										蜜月、危机和
1	初任期	求生期	形成期	关心自	求生期	过渡期	适应期	定位和	入职期	动荡期
专 2		巩固期	成长期	己阶段	调整期	探索期	发奋期	承诺期		新生期
3		更新期	成熟期	关心环		创造实				
4				境阶段		验期			稳定期	平淡期
业 5		成熟期	充分专	关心学	成熟期		创新期			
6	安全期		业化期	习阶段		专业教			歧异期	
7						学期			(1)	
服 8										
9										
10							统整期			厌倦期
务 11										
12										
13										
阶 14										
15	成熟期							高度士		
20								气和责	歧异期	
段 25								任期	(2)	
30									准备退	
35								丧失精	休期	
								力期		

5. 多数理论对教师专业发展阶段的变化描述侧重于教师实际上已发生的变化；

6. 多数理论把教师职前的教育和在职的专业发展联系起来，把两者看成是一个完整的、持续的专业发展历程；

7. 教师专业发展的目的在于使教师不断地适应变化着的教学环境、不断地增长专业能力，从而胜任其角色，进而达致自我实现的境界。

教师的专业发展是一个连续的、动态的、终生的过程，在这一过程中会面临着各种各样的困境和危机，这些困境和危机有些来自于自身的因素，有些来自于环境的因素。饶见维运用系统思考的方法对这些因素进行了梳理，并把这些因素概括为两个方面：一是校内因素，如学生、教师、教育目标与课程教材、教学资源、教学活动、辅导与班级活动、校长和学校行政、学校的组织文化与人际网路等；二是校外因素，如教育行政机构、相关制度与政策、社区、相关人员对教师的角色印象与期望、相关人员对教育的基本理念、社会情境与文化等。^① 费斯勒运用社会系统理论提出了动态的、弹性的教师生涯发展模式。在这个模式中，影响教师生涯发展的因素来自两个方面：个人环境和组织环境。个人环境因素包括家庭、正面的重要事件、危机、个人气质、副业兴趣、生活阶段等；组织环境的因素包括学校规则、管理模式、公共信任、社会期望、专业组织和工会等。^② 上述因素对教师专业发展有着重要影响，如何根据这些因素来规划教师专业发展阶段，对于实现教师专业发展的目标至为关键。

二、教师专业发展内涵的研究

教师的专业发展阶段是从时间的历程来看待教师专业发展，但教师的专业发展并不仅仅是一个时间的延续，伴随着这一历程的是教师专业内涵

① 饶见维. 教师专业发展. 台北:台湾五南图书出版公司, 1996:61.

② R Fessler. The teacher career cycler//R Fessler , &. J C Christensen . The Teacher Career Cycler. Boston; Allyn & Bacon, 1992: 35—40.

的持续改变。如果说教师专业发展阶段的研究关心的是教师专业如何发展,那么教师专业发展内涵的研究关心的则是教师专业的哪些方面在发展。

根据教师所从事的工作特点,一般认为教师的基本素质要求应涵盖三个基本范畴:即教师专业知识的发展、专业技能的娴熟、专业情意的健全。我们亦将透过这三个方面来了解有关教师专业发展内涵的研究。

(一)教师专业知识的研究

无疑,优秀教师必须具备从事教育教学工作所要求的专业知识,因此教师专业发展的过程也是一个不断学习、积累专业知识的过程。那么,教师在专业发展过程中应学习、积累哪些专业知识呢?

舒尔曼(Shulman)认为,教师教育要强调整理解和推理、转化和反省这一教学理念,根据这一理念,教师必备的专业知识至少应该包括如下方面:学科内容知识,一般教学法知识,课程知识,学科教学法知识,学生及其特性知识,教育脉络知识,教育目的目标、价值、哲学及历史渊源知识。^①

实际上,人们一般都倾向于认为教师应掌握三个方面的专业知识:普通文化知识,任教学科知识,教育学科知识。只是对这三方面知识在教师专业知识整体中重要性的认识不同,反映出的知识取向不同。

1. 普通文化知识取向。一方面,教师工作的对象是有待于进一步塑造的人,因此强调教学工作的“人文性”特点,强调教师对普通文化知识的掌握,因为普通文化知识本身具有陶冶人文精神、涵盖人文素质的内在价值。在拉丁文中,文化(culture)一词的本意就是培养(cultivation)。在今天,广义的文化也许已成为一个包罗万象的概念,反映在教师应具备的普通文化知识上,广博的要求也就顺理成章了。教师不仅知识要渊博,而且要“饱学有识”,并内化为个体的人文素质。

另一方面,教师的职责之一是传授知识,因此只有具备了广博的文化知识才能够:

^① L. S. Shulman. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. Harvard Education Review, 1987, 57(1).

- 满足每一个学生的探究兴趣和多方面发展的需要；
- 帮助学生了解丰富多彩的客观世界；
- 帮助学生更好地理解所教学科知识；
- 帮助学生更好地理解教育学科知识；
- 提高自己在家长和学生心目中的威信。

2. 所教学科知识取向。教师的劳动是一种复杂的、创造性的劳动,要成功地完成教学任务,首先要精通所教学科的知识,对自己所教学科的全部内容深入透彻的了解。雷诺兹认为所教学科知识主要包括:

- 内容知识,即各学科有关的事实、概念、原理、理论等;
- 实质内容,即一个学科领域的主要诠释架构与概念架构等;
- 章法知识,即一个学科领域研究者探究知识的标准或思考方式等;
- 有关学科的信念;
- 有关学科的发展。

这样,“资之深,则取之左右逢其源。”因此,教师首先应是一个学者,是所教学科专家,精通所教学科的知识。

3. 教育学科知识取向。教师是一种培养人的专门职业,仅“通晓一门学科并非必然使他成为该学科的好教师”,所谓“学者未必是良师”。一个教师要成功扮演好自己的角色,在所教学科知识够用的基础上,更重要的是具有教育科学方面的知识和教育教学能力,教师的专业领域毕竟是教学而不是其任教的学科。虽然教学工作作为一种专业所依赖的教学学科知识体系还不完全具备“一种公开的、经得起公众考察和批判的方法,以便能够形成代表它这一专业的一系列独特的观念、步骤和概括,并能对它作出检验”。但目前确实已经存在着可以作为教学工作基础的“一个知识体系和一系列新颖的关于教学的概念”,在教学法知识方面新近也有“无数成就”,关于人的成长与发展的知识也“从容地发展起来”,这些知识在很大程度上可以确保教学专业人员的行为能以科学的知识和方法为依据。

(二)关于教师专业技能和能力的研究

优秀的教师必须具备从事教学工作的基本技能和能力,因此教师专业

发展的过程也是一个专业技能不断形成、娴熟,专业能力不断提高的过程。那么,教师专业发展过程中应关注哪些基本技能和能力呢?

有关教师技能和能力的研究有很多,在这些研究中,涉及到了诸如教师基本功、教学技能、教学技巧、教学能力等概念。对这些概念的使用也比较混乱,有必要先对这些概念作一界定。教学技能指教师在教学过程中运用一定的专业知识和经验顺利完成某种教学任务的活动方式。在心理学中,技能一般分为狭义的技能 and 广义的技能,狭义的技能指技能的初级阶段或初级水平,即在一定的知识基础上按照一定的方式通过联系或模仿而达到“会做”某事或“能够”完成某种工作的水平,教师基本功可以划为狭义的教学技能的范畴;广义的技能则是指技能的高级阶段或高级水平,即在掌握初级技能的基础上经过反复练习,使活动方式的基本成分达到自动化的程度,广义的教学技能即教学技巧。教学能力是指教师达到教学目标、取得教学成效所具有的潜在的可能性,它由许多具体的因素所组成、反映出个体顺利完成教学任务的直接有效的心理特征。因此,我们把教师专业发展内涵研究的第二个范畴界定为教学技能和教学能力两个方面。

1. 教师教学技能的研究。优秀教师应该具有基本的教学技能并通过不断实践上升为教学技巧,这是体现“教师教学行为专业性”的重要方面。教师应具备哪些教学技巧呢?

1994年,我国原国家教委颁布的《高等师范学校学生的教师职业技能训练大纲(施行)》,要求师范生在教育学、心理学和学校教育理论指导下,以专业知识为基础,掌握从事学科教学的基本要求,形成独立从事学科教学工作的技能。这些技能包括:

- 教学设计技能;
- 应用教学媒体技能;
- 课堂教学技能;
- 组织指导学科课外活动技能;
- 教学研究技能。

在教学技巧方面,比较有代表性的研究是由澳大利亚的特尼等人作出

的,他们通过研究把教学技巧概括为七个方面:^①

——动力技巧:包括加强学生的行为,多样化刺激、入门、鼓励学生参与、接受并支持学生感受,表达温暖热情以及认识并满足学生的需求。

——讲授及交流技巧:包括解释、戏剧化、阅读,使用视听教学辅助工具,终止、使用沉默,鼓励学生反馈、澄清、表情、速度以及有计划的重复。

——提问技巧:包括反复集中与指导、引导高难问题、歧异性与多样性问题以及激发学生主动性。

——小组个人辅导技巧:如组织小型小组工作,培养独立学习能力,咨询,鼓励合作活动及学生间的相互作用。

——培养学生思考技巧:如鼓励探索性学习,指导发明,制定概念,使用刺激手法,使用角色和游戏刺激思维,培养学生解决问题的能力,鼓励学生进行评价与判断并培养其批判性思维。

——评估技巧,包括认识与评价学生进步,确定学习困难,提出补救办法,鼓励自我评价及组织评估讨论。

——课堂管理与纪律:包括认识专心与不专心行为,监督课堂小组工作,鼓励以任务为目标的行为,给予指导并解决多重问题。

上述教学技巧的功能在于引导学生的学习活动,并控制课堂气氛与学生的注意力,使教学活动能顺利进行。

2. 教师教学能力的研究。教师的教学能力历来受到人们的广泛关注。20世纪六七十年代,美国盛行“能力本位师范教育”。在佛罗里达州支持的一项研究中,提出了教师应具有七个方面的一千多项能力,这七个方面是:

- 量度及评价学生行为;
- 教学设计;
- 教学演作;
- 负担行政职责;
- 沟通能力;
- 发展个人技巧;

^① 胡森. 国际教育百科全书:第9卷. 贵阳:贵州教育出版社,1990:182-183.