


席梅红 著

中小学教师专业发展 实践指导体系建构

ZHONGXIAOXUE JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN
SHIJIAN ZHIDAO TIXI JIANGOU


 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

广东省教育科学“十三五”规划2017年度中小学教师教育
科研能力提升计划项目“教师专业发展指导实践体系的建
构研究”（项目编号2017YQJK298）阶段性研究成果

席梅红 著

中小学教师专业发展 实践指导体系建构

ZHONGXIAOXUE JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN
SHIJIAN ZHIDAO TIXI JIANGOU

 广东高等教育出版社
Guangdong Higher Education Press

· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

中小学教师专业发展实践指导体系建构/席梅红著. —广州: 广东高等教育出版社, 2018. 6

ISBN 978 - 7 - 5361 - 6191 - 7

I. ①中… II. ①席… III. ①中小学 - 师资培养 - 研究 - 广东
IV. ①G635. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 123728 号

ZHONGXIAOXUE JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN SHIJIAN ZHIDAO TIXI JIANGOU

出版发行 | 广东高等教育出版社

地址: 广州市天河区林和西横路

邮编: 510500 营销电话: (020) 87553335

<http://www.gdgjs.com.cn>

印 刷 | 佛山市迎高彩印有限公司

开 本 | 787 毫米 × 1 092 毫米 1/16

印 张 | 13.75

字 数 | 254 千

版 次 | 2018 年 6 月第 1 版

印 次 | 2018 年 6 月第 1 次印刷

定 价 | 42.00 元

(版权所有, 翻印必究)

前 言

“教师是基础的基础”，教育大计，教师为本。有好的教师，才有好的教育。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出将“严格教师资质，提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”，给教师培养提出了明确目标。2014年教师节，习近平总书记在与北京师范大学师生的座谈会上提出，好教师要有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心。2016年9月9日，习近平总书记到北京市八一学校看望慰问师生时强调，广大教师要做学生锤炼品格的引路人，做学生学习知识的引路人，做学生创新思维的引路人，做学生奉献祖国的引路人。

提高教育质量，关键在教师；促进教育内涵发展，关键在教师。当前，中国特色社会主义进入新时代，我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾，各级各类教育事业的发展为教师教育改革发展提供了广阔空间，教育已从“有学上”转向“上好学”，从“缺教师”转向“缺好教师”的新需求上来。加快教育现代化，实现中华民族伟大复兴，办好人民满意的教育，迫切需要一支坚实有力、高素质专业化的教师队伍。大力提高教师素质，促进教师专业内涵发展成为现阶段教师教育发展的重要任务之一。教师发展需要从数量至上走向质量优先，提升专业素质和修养，以适应新时代的发展和变化。

目前，学者们对教师专业发展概念的研究较多，有的从个体的角度，认为教师专业发展是通过系统的努力来改变教师的专业实践、信念，以及对学校学生的理解，强调教师个体知识、技能的获得以及教师生命质量的成长；有的从群体的角度，认为教师专业发展是指教师这个职业群体符合专业标准的程度。功能主义者认为教师专业发展是在复杂而多变的环境以及在一种强迫性的学习氛围中，教师所经历的正式和非正式的学习。解释社会学者认为教师专业发展是教师个体成为教学专业的成员并能够有效履行其角色的认知、情感和行为的变化过程。符号互动理论者认为教师专业发展是连续的、伴随着教师工作而进行的、贯穿职业生涯的学习过程。批判理论者认为教师

专业发展是教师独自或与人一起检查、更新和拓展教学的道德目的，不断学习和发展优质的专业思想、知识、技能和情感智能的过程。^①综合各家观点，有学者将教师专业发展理解为“教师不断成长、不断接受新知识、提高专业技能的过程，在这个过程中，教师通过不断的学习、反思和探究来拓宽其专业内涵、提高专业水平，从而达至专业成熟的境界”^②，强调教师的终身学习和持续成长，从选择教师职业直至结束教师职业为止的整个过程，不仅包括教师个体生涯中知识、技能的获得和情感的发展，还受广阔环境和社会因素的影响。

教师专业发展要求越来越高，并且日益为各国所重视，培养高素质专业化的教师成为国际教师教育改革与发展的目标。从国内外关于教师专业发展的研究来看，第一个趋势是认为教师职业是一门专业。1966年国际劳工组织和联合国教科文组织在《关于教师地位的建议》中提出要把教育工作视为专门的职业。1996年联合国教科文组织在日内瓦召开的第45届国际教育大会通过的第七项建议提出“专业化”是“一种改善教师地位和工作条件的策略”。在美国，1980年《时代周刊》发表《危急！教师不会教！》一文，对教师的关注开始从数量转为质量；1986年，卡耐基教育促进会的《国家为21世纪准备教师》和霍姆斯小组的报告《明天的教师》中明确阐明了教师专业化的概念；1990年，霍姆斯小组在《明日之学校》中提出教师专业发展学校的设想；1995年，霍姆斯小组在《明日之教育学院》中明确提出由大学和中小学合作共同提升教师质量，重新设计教师教育课程和创设专业发展学校，教师专业发展很快兴盛起来。在英国，20世纪80年代后期，教师专业化问题成为英国政府教育政策的一个重要议题；90年代以来，英国政府对教师应具备的教育胜任能力提出了更为具体的要求；2001年颁布的《教学与学习：专业发展战略》中，将专业发展置于学校改革的中心地位，强调给予教师更多相关的、集中的和有效的专业发展，以此提高教师的知识、技能、理解力和工作效率。2002年，英国教育标准局与教师培训署专门颁发了入职教师与在职教师的训练标准，以保证教师质量。^③在日本，1987年颁布《关于提高教员资质能力的方策》；1988年通过了新修订的《教师资格法》；20世纪80年代，教师教育已经形成了教师培养、任用、研修三个阶段连续、完整的过程；90年代，为适应和满足教师专业发展的需要，形成了以“全

① 朱旭东，周钧. 教师专业发展研究述评 [J]. 中国教育学刊，2007（1）.

② 卢乃桂，钟亚妮. 国际视野中的教师专业发展 [J]. 比较教育研究，2006（2）.

③ 石少岩，丁邦平. 试论英国教师专业发展的理念、现状与变革 [J]. 外国教育研究，2007（7）.

面素质提高”为中心的“反思型”教师培养模式。日本教师教育特别强调未来教师和在职教师专业能力的自我提升，真正将教师视为在教育教学实践中持续不断发展的专业人员。相对来说，我国第一次在法律上确认了教师专业地位的是1994年1月开始实施的《中华人民共和国教师法》，它明确规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”；1995年建立了教师资格证书制度，为教师专业化提供政策保障，开始积极发挥政府在教师专业发展进程中的主要作用。中小学教师专业标准明确指出教师是从事教育教学工作职责的专业人员，需要经过严格的培养与培训。教师职前培养和岗位专业能力提升是一个完整、连续的发展过程。

第二个趋势是教师职业被视作一种专门职业以后，以关注教师专业质量提升为核心的教师专业发展便成为重要的教育研究内容。教师要成为一个成熟的专业人员，需要经过不断的学习、实践，在拓展专业内涵的基础上，提高专业水平，从而达到专业成熟的境界。首先，教师的专业发展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。其次，教师的专业发展要求教师应该学习教的知识 and 如何教授这些知识，所以要在师德、知识、能力等多个领域获得发展。此外，教师专业发展强调教师作为一个发展中的专业人员，其发展是长期的、持续性的甚至是终身的。教育领域有别于其他的专业领域，教育工作的规律性决定了教师专业发展的持续性。教师工作对象的可变性、发展性以及教育任务和责任的不断复杂化决定了教师在专业领域必须不断拓展。

在国内外，有许多学者从多个角度研究教师发展，提出了多种教师专业发展阶段理论。^①其中，影响较大的有卡茨（Katz）的四阶段理论、伯顿（Burden）的教师生涯循环发展理论以及费斯勒的教师生涯循环论。20世纪70年代，美国学者卡茨将教师的发展分为求生存时期、巩固时期、更新时期和成熟时期四个阶段。70年代末，以伯顿为首的一批学者，提出了教师求生存阶段、调整阶段和成熟阶段三个阶段生涯循环发展理论。美国亚利桑那州立大学的D. C. Berliner提出了教师教学专长发展的五个阶段：新手（novice）教师、熟练新手（advanced beginner）教师、胜任（competent）型教师、业务精干（proficient）型教师和专家（expert）型教师。^②国内也有人提出中学优秀教师成长的三个阶段：胜任阶段（职后1~3年），适应新的环境和教师工作，形成教育教学最基本的能力和技能；积累阶段（职后3~5年），是一

① 肖丽萍. 国内外教师专业发展研究述评 [J]. 中国教育学刊, 2002 (5).

② 张学民, 申继亮. 国外教师教学专长及发展理论述评 [J]. 比较教育研究, 2001 (3): 4-5.

个中期调整,以酝酿日后新的飞跃到来的过渡时期,是一个等待、积累的过程;成熟阶段(职后5年以后),相继进入成熟期的开端,开始进入研究和创新阶段。^①80年代,有较多的研究者参与教师发展阶段的研究,各种教师发展阶段理论层出不穷,采用生涯发展或时间序列的研究思路,将年龄作为主要参数和常模来将教师职业发展过程划分为不同阶段,承认教师发展过程中的个体差异,客观而完整地看待教师专业发展历程,认为其是一个漫长的、动态的过程,有高潮也有低谷。近年来,最有代表性的研究是波亚兹和科伯(Boyatzis & Kolb)以教师的职业追求、动机为研究对象,考察教师职业追求对教师专业发展的影响,并提出了教师生涯成长理论,将教师生涯成长模式由低到高分完成为任务模式、学习模式和发展模式。90年代,北京师范大学林崇德、申继亮等人最早在国外认知心理学新进展的基础上,通过实验研究,探明了教师知识、教师观念、教师监控能力等的形成过程与结构,形成了教师素质结构理论。华东师范大学叶澜及其学生从教育学、伦理学角度对教师专业发展进行了研究,探索从教育学角度构建教师专业化的理论框架。

撇开教师专业发展相关理论研究重申本体问题,“教师专业发展”强调教师是履行教育教学工作的专业人员,需要经历一个由不成熟到相对成熟的发展历程。笔者作为一线教师参与教育教学实践几年,深知一名教师在工作岗位上专业成长的重要性。但是,专业发展需要有方向,需要搭建发展平台并且给予正确的引导。因此,教师专业发展指导体系的建构显得尤为重要。教师只有将自身发展好,才能有更好的资质、更高的素质引领学生发展。因此,本研究试着从另一种实践的视角,试图为教师的专业发展建构一个系统的指导体系,从梯级专业发展内容设计、自主成长、校本发展到区域探索、乡村教师发展指导,最后过渡到全球化的视野,其目的是为了唤醒教师个体的自主意识,激发专业发展活力,鼓励教师实现自主专业成长,同时为学校 and 各级教育行政部门提供一些力所能及的政策性参考和建议,试图解决一些教师专业发展中存在的实际问题。

本书旨在建构教师专业发展指导体系,首先从问题研究入手,探索教师专业发展存在的比较突出的问题,诸如“教育家型教师”培养的问题、名师辐射效应的问题以及教师培训自身存在的问题等。教师的专业发展中存在这样一对尖锐的矛盾:一面是积极倡导教师在专业发展的途中努力追求成为教育教学名师、教育家型教师;一面是教育家型教师在教育教学实践中并不能充分发挥辐射效应。作为教师,应该正视教师专业发展,将教师专业发展作

① 张家祥. 中小学教师队伍建设与在职培训 [J]. 上海教育学院报, 1998 (1).

为一种职业职责，追求教育的朴素回归，生存目标高远，做高贵的职业追求者，而非着眼于成为专家或名师。同时，教师继续教育常作为教师培训的代名词，教师培训本身内在的一些因素及问题也直接限制了教师专业发展的实际效果。探讨这些关键问题，并不意味着是为解决此问题而建构专业发展实践指导体系，而是在问题探究的基础上，在解决这些类似问题的基础上，进一步拓宽对教师专业发展内涵的研究，为教师探索适合的、广阔的教师专业发展路径，建构立足于实践、纵横贯通的专业发展指导体系。

教师专业发展不但存在诸多实际问题，而且在实践中还受其他多种因素的影响和制约。探索教师专业发展实践指导体系，还需要对一些关键因素进行澄清，在建构实践指导体系的过程中，要充分考虑到这些相关影响因素。从问题延伸到影响因素，教师愿不愿意、能不能去积极追求专业发展都要受诸多因素制约。这些因素有负面的，也有正向的，当然，正向的影响因素如不积极利用，有时也会成为消极的负担。目前教师承受的工作负荷较重的问题，严重制约着教师参与专业发展的积极性。教师能不能主动发展受教师自身专业发展意识的制约。教师继续教育是教师专业发展的最有效途径，教师专业发展途径和平台的创设，则直接受教师继续教育的影响和制约。教育教学研究也是影响教师专业发展的重要因素，在教育教学实践中，教师能否积极开展研究也将直接影响其专业水平的提高，将教育研究与教学实践有机结合起来，是提升自我、彰显自我、发展自我的有效途径。

为了有效促进教师专业发展，需要建构有效的教师专业发展支持体系。首先，做好顶层设计，遵循一定的原则，设计有效的教师培训，解决存在的问题，从制度层面做好整体设计。其次，教师专业发展需要提供丰富、优质、适合的教师教育资源，搭建强大的、可共享的教师教育资源平台，让教师有选择性地开展专业学习。最后，教师是发展中的个体，专业成长一直在路上，需要有高水平的指导教师团队做支撑，建设高水平、专业化的教师专业发展指导团队，打造高素质的专业教师培训师队伍，给予教师及时的引导和帮助，引领教师专业持续健康发展。

教师的专业发展越来越倡导精准设计与建构。教师专业的具体内容包括专业理念和职业道德、专业知识及专业能力三个方面。不同的教师群体在这三个方面可能会有不同的需求。在这样的假设基础上，笔者通过问卷调查的形式，在一线教师中开展调研，了解不同教龄教师的专业理念和职业道德，以及专业知识、专业能力的发展现状，深入分析不同教龄教师的专业发展需求，并据此精准设置相应的专业指导体系，针对不同教龄教师的不同需要设计培训项目，科学安排培训内容，提供菜单式个性化课程，让教师各取所需，给予教师适合的专业支持与引导，在解决实际需求的基础上有针对性地

促进教师的专业发展。

除了从内容上为教师建构教师专业发展实践指导体系之外，本书还从空间视角为教师搭建了一个条理清晰、架构鲜明的实践指导体系。

教师专业发展依靠外在的专业引领和内在的专业发展动力综合发生效力，而自我发展是不竭动力。教师是否拥有相当程度的自主决策权是教师专业化的一部分，也是衡量教师专业化水平的一项重要指标。^①教师是生命成长中的个体，有主动追求发展的意愿和需求，因此，我们应鼓励教师努力寻求自主专业发展的目标并为之积极行动，唤醒自主发展意识，挖掘自主提升能力，形成自主成长的生命历程。本书从教师本体的视角出发，帮助教师搭建自主专业发展和校本专业发展的指导体系，为教师的自主专业成长提供引导和支持，让教师充分认识到自己可以成为自身专业发展的主人。鼓励教师专业自主发展，是希望真正实现教师成为自身专业发展的主人，加强自身本体认识，对自身开展研究，对自我专业发展现状进行自我评价和认知，了解自我专业成长的局限或不足，反思自己的专业体验和经历，主动参与到校本研究中去，通过过去和当前自我的比较和与其他专业发展经验丰富教师的比较，正确选择适合自己的专业发展方向，确定个人的职业理想和奋斗目标，在认真做好规划的基础上，通过自主和校本的途径，有效促进自身的专业成长。

从自身专业发展和校本专业成长过渡到区域专业成长，在区域层面建构教师专业发展指导路径，也有非常重要的意义和价值。区域教师专业发展中有一些非常难得的、有效的经验可供参考和借鉴。在实践探索中，区域层面教师专业发展基地学校的创建，对盘活区域教师教育资源有极强的借鉴意义。国家近年来大力提倡的“县管校聘”，可动态管理区域资源，盘活地区师资，促进地区教师交流和合作，共同提升区域教师素质，是一个强有力的措施；多数省市开展的“强师工程”对解决教师资源不足的严峻问题起到了较大的缓解作用，而且为区域打造了一批优秀名师及专家型教师，并积极发挥了他们的引领辐射带动作用。教师专业发展基地学校、“县管校聘”和“强师工程”为区域搭建教师专业发展实践指导体系提供了非常有意义的参考价值，对各地探求适合的专业发展路径具有较强的借鉴意义。

在教师队伍建设中，乡村教师队伍建设是重中之重，党和国家也一直特别关心乡村教师的处境。乡村教师队伍的专业发展问题一直是教师队伍建设的重点问题，也是难点问题。因此，在探索建构教师专业发展体系的过程

^① 石少岩，丁邦平. 试论英国教师专业发展的理念、现状与变革 [J]. 外国教育研究，2007 (7).

中，特别需要为乡村教师的专业成长开辟新的路径。教育均衡发展一直是我国教育需要突破的难题，教师的均衡配置也是难题。乡村教师生活条件差，其专业发展需要从公平和关心的视角给予关注。针对目前受城镇化进程影响，乡村教师“流失”比较严重的问题，我们要正确分析，从公平的角度认识这种现象发生的必然和合理性，同时看到其进步性。在制定乡村专业发展引领性政策的过程中，从关心关系的伦理学视角，真正关心乡村教师，制定乡村教师合理流动的补偿性政策，完善乡村教师流动及专业发展机制，鼓励乡村教师的正向积极流动，补充鲜活的教育资源，输入积极向上的先进思想和文化，促进整个农村教育水平的大力提升。教育行政部门需要通过认真倾听、交往对话和跟踪反应等途径，与乡村教师建立真正的关心关系，形成持续关心的专业发展政策支持体系，将优质教师教育资源向乡村倾斜，启动乡村教师素质提升专项计划，开展“关爱乡村教师生命”行动，让乡村教师体会到尊严感和价值感。

教师专业发展实践指导体系的建构需要放置在更为广阔的背景之下，以全球化视野去进行。未来的社会，全球化、国际化程度将会更高，国际竞争主要是人才的竞争，而教师是培养人才的关键。因此，培养教师不是为某个国家培养教师，而是为未来的世界培养国际化教师。经济合作与发展组织（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）早已行动起来，于2007年开始策划与实施以中小学教师为主体的跨国“教与学的国际调查”（TALIS），将教师专业发展放置在全球化、国际化的背景之下，关注全球教师的专业成长，凸显出较强的前瞻性和进步性。TALIS通过大数据揭示出全球教师专业发展的共性问题，如教师专业发展需求未能满足，专业发展缺少指导和支持，工学矛盾突出，教育教学研究重视不够，教师的教育信息技术素养需要进一步提升等，为全球教师专业发展创设了良好的国际化机遇。放眼世界，芬兰和美国的教师培养和专业发展有很强的借鉴意义。在芬兰，教师职业是非常有吸引力的，他们严格筛选优质生源从事教师教育专业学习，注重通过教学实习积累实践经验，重视培养教师的科研素养和思维品质，创设完善的专业发展体系。美国为了培养适应学生发展需求、适应美国民族振兴的优秀教师，通过一系列行之有效的激励机制，激发教师的专业发展积极性，促使教师产生自我提升的内在需求，培养高质量的教师队伍。建构教师专业发展体系，我们需要抓住机遇，拓宽视野，借鉴国际经验，关注教师实践需求，建立理解关系，立足本土实际，在国际化背景下预设教师专业发展的未来走向，建立国际化的教师专业发展机制，培养具有国际视野、能够充分应对未来挑战的专业教师队伍。

教师是生命成长的个体，关注教师生命成为教师专业发展研究的新视

域，即首先满足教师的个体需要，在满足生存需要的基础上引导教师转向对真、善、美的追求，实现专业的、学术的、人格的共同发展。教师是生命蓬勃发展的个体，是情感、意志、认知的统一体，其生命潜能是无穷的，有一种不可遏止的永恒的冲动，不仅要满足其生存需要，还要满足其精神需要，要不停地超越自我，追问存在的意义。存在主义的创始人海德格尔说，“超越就是最本质的存在”^①，教师的发展是一种不断向未来展开、未完成的存在，其内心有一种超越“自我”、实现“超我”的强烈欲望，在不断向未来敞开的过程中实现生命存在的价值。

教师职业的特点决定了教师需要具备强烈的责任意识，用爱呵护学生，引导学生最大限度地释放生命潜能。对责任的承担需要一种对被动性的承认，以及建立在承认基础上的自由主动的承担，恰恰是在对学生的付出之中，教师获得了一种教育的尊严。^②正是由于对责任的主动承担，教师才会树立坚定的职业信念，用积极的职业态度获得超越生命的发展动力，激励自己行走在专业成长的道路上。教师在日常教育教学中，需要将专业发展贯穿于教育教学全过程，不断学习，通过实践—反思—改进—理论提升—指导实践的路径，不断提高教育教学能力和专业水平，促进教书育人目标的实现。

从教师自身的角度而言，教师专业发展要求教师在师德问题上严守底线，加强师德师风建设，坚定理想信念，恪守职业道德，带头践行社会主义核心价值观，做好学生健康成长的引路人。教育行政部门要落实教师专业发展支持政策，切实保障广大教师各方面的待遇，真正关心基层教师，尊师重教，为教师专业素质提升提供更多的机会和保障，真正实现让广大教师安心从教、热心从教、舒心从教、静心从教。

针对教师专业发展的实践探索是一项艰巨的工程，本书只是努力在前辈研究的基础上进一步拓展。教师专业发展实践探索永远在路上，本研究在过程中也存在一些不足，只关注了一些关键问题，无力顾及所有问题，也不可能解决教师成长中的所有问题。因此，笔者还需要在未来的发展中，进一步总结，进一步创新，继续与一线教师同行，与教育专家为伍，共同深入探究，致力于寻求更为宽广的教师专业发展之路。人活着是要有理想的，引领教师专业成长也是要有理想的。笔者深信，未来能够真正实现“广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感，让教师成为让人羡慕的职业”，在社会上出现优秀人才争当教师的良好氛围。

① 杜吉泽. 萨特：人的能动性思想析评 [M]. 东营：石油大学出版社，1993：87.

② 帕尔默. 教学勇气：漫步教师心灵 [M]. 吴国珍，译. 上海：华东师范大学出版社，2005：85-86.

目 录

第一章 相关问题思考	(1)
第一节 对“教育家型教师”的思考	(1)
一、对教师成为“教育家型教师”的期待	(2)
二、关于“教育家型教师”为悖论的多视角辨析	(3)
三、对“教育家型教师”的思考——教师职业的朴素回归	(5)
第二节 对名师示范效应的思考	(7)
一、名师示范效应的研究设计	(8)
二、系列名师专业发展的基本情况	(8)
三、系列名师专业成长与发挥示范效应的现状	(14)
四、发挥系列名师示范效应的对策建议	(15)
第三节 对教师继续教育的思考	(17)
一、“教师培训”是“教师继续教育”的代名词	(17)
二、“教师继续教育即教师培训”造成的误解	(18)
三、对“教师继续教育”的理性定位	(20)
第二章 影响教师专业发展的关键因素	(23)
第一节 工作负荷	(23)
一、教师工作负荷的内涵	(23)
二、教师工作负荷的基本情况	(24)
三、教师工作负荷现状及其对专业发展的制约	(27)
四、减轻教师工作负荷的对策建议	(29)
第二节 专业发展意识	(31)
一、教师专业发展意识的内涵	(31)
二、教师专业发展意识的表现形式	(32)
三、积极的专业发展意识对教师成长的促进作用	(33)
四、积极的专业发展意识的形成	(34)
第三节 教师培训	(38)
一、教师培训对教师专业发展的作用	(38)
二、教师对教师培训的期待	(40)
三、教师培训面临的困难和问题	(44)
四、教师培训的合理走向	(46)

第四节 教育科学研究与教师专业发展	(47)
一、教育科学研究的取向	(48)
二、教师参与教育科学研究的现状分析	(49)
三、教育科学研究促进教师专业发展	(51)
第三章 教师专业发展支持体系	(55)
第一节 开展有效的教师培训	(55)
一、教师培训中实际存在的矛盾	(55)
二、有效的教师培训遵循的原则	(58)
三、开展有效性教师培训的策略	(60)
第二节 建构有效的教师教育资源	(62)
一、教师教育资源的分类	(62)
二、教师教育资源建设标准	(63)
三、优质教师教育资源体系的建构	(63)
四、教师教育资源产生的途径	(65)
五、教师教育资源平台设置	(65)
六、教师教育资源的体现形态	(67)
第三节 建设专业教师培训师队伍	(69)
一、从事教师培训工作的培训者面临的困境	(70)
二、教师培训师产生的必要性	(70)
三、教师培训师的角色定位	(71)
四、教师培训师的职责	(72)
五、教师培训师的职业标准	(74)
六、教师培训师的培养	(76)
第四章 教师专业发展指导体系建构	(78)
第一节 教师专业道德发展指导体系建构	(78)
一、教师的专业理念与职业道德现状	(79)
二、教师的专业理念与职业道德存在的问题	(82)
三、教师专业道德发展指导体系的理性建构	(84)
第二节 教师专业知识发展指导体系建构	(86)
一、教师专业知识发展现状	(87)
二、教师对专业知识的认知	(89)
三、教师专业知识发展指导体系的建构	(90)
第三节 教师专业能力发展指导体系建构	(92)
一、教师专业能力发展的现状	(92)

二、教师对教师职业专业能力的认识	(96)
三、不同层级教师专业能力发展关注点	(97)
四、不同梯队教师专业能力发展体系建构	(101)
第四节 教师专业发展指导体系的实施路径	(102)
一、开展元认知教育,加强教师对教师专业标准的理解程度	(102)
二、以解决实践问题为导向,充分发挥专家型教师的示范带动作用	(102)
三、以教学研讨和带薪进修为主,开展多样化教师专业发展模式	(103)
四、重点以课堂教学为载体,有效组织教师专业发展相关活动	(104)
五、根据教师的合理化建议,有效解决教师专业发展存在的问题	(105)
第五章 教师专业自主发展	(107)
第一节 教师专业发展主观能动回归	(107)
一、人具有主观能动性	(107)
二、教师专业发展主观能动性的缺失	(109)
三、教师专业自主发展的理想状态——走向自由和自觉	(110)
第二节 教师专业自主发展	(111)
一、功利主义召唤教师专业自主发展	(111)
二、教师专业自主发展的过程	(112)
三、教师专业自主发展的具体策略	(114)
第三节 校本教师专业发展	(119)
一、校本教师专业发展面临的机遇	(119)
二、校本教师专业发展的实施路径	(120)
三、校本教师专业发展遵循的原则	(122)
四、校本教师专业发展的具体开展形式	(123)
第六章 区域教师专业发展	(128)
第一节 教师专业发展基地学校——以深圳市为例	(128)
一、教师专业发展基地学校产生的背景	(128)
二、教师专业发展基地学校的实践探索	(130)
三、教师专业发展基地学校“鲜活”的实践意义	(131)
第二节 “县管校聘”机制探析	(133)
一、实施“县管校聘”的背景分析	(134)
二、“县管校聘”的具体内容	(134)
三、实施“县管校聘”的积极意义	(136)
四、“县管校聘”实施过程中存在的问题	(137)

五、进一步推进“县管校聘”的政策性建议	(139)
第三节 “强师工程”经验推介	(141)
一、广东省推进“强师工程”取得的突出成效	(142)
二、广东省实施“强师工程”的经验概括	(146)
三、广东教师队伍建设存在的问题	(148)
四、加强教师队伍建设的政策性建议	(150)
第七章 乡村教师专业发展	(155)
第一节 乡村教师“流失”的合理性探析	(155)
一、乡村教师流失的现状	(155)
二、乡村教师流失合理性的公平多元视角分析	(156)
三、引导乡村教师合理流动的补偿性政策探析	(159)
第二节 乡村教师专业发展支持政策研究	(162)
一、教育管理者 and 乡村教师之间的关心现状	(163)
二、教育管理者 and 乡村教师之间的关心关系未形成的表现	(164)
三、教育管理者 and 乡村教师之间建立关心关系的过程	(166)
四、建立形成持续关心关系的乡村教师专业发展政策支持体系	(168)
第八章 国际典型的教师专业发展探索	(171)
第一节 从“教与学的国际调查”审视国际化教师专业发展	(171)
一、TALIS 显现的前瞻性与进步性	(171)
二、TALIS 揭示的教师专业发展的国际化机遇	(174)
三、国际化背景下预设教师专业发展的未来走向	(177)
第二节 美国教师专业发展激励机制探析	(180)
一、美国教师教育激励机制	(180)
二、美国教师教育存在的显著问题	(186)
三、美国激励政策对我国教师继续教育的启示	(188)
第三节 芬兰教师教育经验借鉴	(192)
一、芬兰教师教育背景介绍	(192)
二、芬兰增强教师职业吸引力的有力举措	(192)
三、芬兰教师教育的经验借鉴	(196)
参考文献	(199)
后记	(203)

第一章 相关问题思考

教师专业发展通常要有一定的目标和方向。但是在现实中，教师专业发展也呈现出一些比较矛盾的现象。例如，教育界常常开展评选“教育家型教师”的活动，教师也将“教育家型教师”作为自身的成长目标，然而“教育家型教师”实则是在实践中自然生成的。有关部门评选各级名师，希望发挥名师的辐射效应，然而名师的示范作用却十分有限。教师培训是教师专业发展的有力途径，但其自身在实践中却存在一些严峻问题。当然，教师专业发展中存在的问题不仅仅是这些，我们从这些问题入手，开启对教师专业发展实践指导的探讨。

第一节 对“教育家型教师”的思考

目前，世界各国已经普遍认识到教师在改变儿童生活和建设可持续繁荣社会中的重要性。2015年10月5日，第21个世界教师日主题为“为教师赋权，实现全纳的、可持续性的全球发展”，呼吁为教师提供体面、安全和健康的工作环境，通过信任、职业自主和学术自由为教师赋权。我国需要更多的优秀教师启迪孩子的智慧，帮助孩子为实现更好的生活做好准备。然而，在我国的教育领域存在这样一种现象：大家都认为“教育大计，教师为本”，要尊师重教，但教师群体却得不到社会应有信任和尊重。^①教师职业缺乏足够的吸引力，尊师重教在某种程度上还停留在口头上。为表明对教师成长的关注以及对教师的敬重，社会上喜欢给教师加诸一些“虚”的或者难以承受的“光环”，鼓励教师争做“教育家型教师”即为其中一例。

^① 顾明远. 教育领域里的悖论 [N]. 中国教育报, 2016-01-26.

一、对教师成为“教育家型教师”的期待

教师决定着教育的未来。国家一直希望培养高素质的教师，为学生提供优质资源，让学生“上好学”。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（以下简称《纲要》）中明确提出：“倡导教育家办学。创造有利条件，鼓励教师和校长在实践中大胆探索，创新教育思想、教育模式和教育方法，形成教学特色和办学风格，造就一批教育家。”《纲要》中倡导教师成为教育家，鼓励教育家办学，提倡发挥教育家经验的引领及示范作用，尤其是对教育未来发展的思路和规划以及调控，其方向引导是非常可取的。然而，在政策的落实过程中产生的一些负面效应，也是我们应该警惕的。在互联网上，以“中国当代教育家”为关键词进行搜索，可以发现一些当今比较有影响力的一线教师摇身一变成了“教育家”。目前全国各地市正在进行“未来教育家”培养计划，投入资金，希望通过一定的措施，将一小部分教师培养成“未来教育家”。然而，这些“未来教育家”在未来真的能够成为教育家吗？现在学术界也出现了一种声音，质疑在我国目前的教育大环境中是否有真正的教育家。而将“教育家”这样光鲜的词语赋予教师身上，对教师专业成长的促进作用又有多大？

当然，对教育家的定位也有不同看法。有学者认为“一个有实践、有素质、有创造、有成就、有影响的教育者就是教育家”^①。也有学者认为，教育家是“培养了大批人才，其中不乏杰出人才；具有长期的教育实践”^②的教育者。还有学者强调，教育家应懂得教育教学规律，懂得人才成长和培养的规律，要对教育有一种执着的爱和忠诚；有独到的教育思想和系统的教育理论；有丰富的教育经验，能进行创造性实践；有较大的社会影响和较高的社会声望。^③ 这些看法都强调教育家来源于实践，有突出的教育成就。现实中，教育界对各种“教育家培养对象”“未来教育家”的评选大多注重业绩，考查候选人获得的奖励、理论研究成果、代表作等，却偏离了教育的核心——对孩子心灵的引导和启迪。同时，对于教师在获得“教育家”头衔之后应当履行的职责是什么、怎样更大范围地辐射其影响，也没有具体要求。这类评选与美国年度教师的评比相对比，存在一些本质上的不同。美国国家年度教师每年只有一个，每个州的年度教师每年也只有一个，他们强调教师对学生身心发展的促进及对学生灵魂的塑造，特别强调其职责的履行，要求年度教

① 刘庆昌. 论教育家 [J]. 山西大学学报: 哲学社会科学版, 2001 (5).

② 袁振国. 教育家是一个时代教育文化的象征 [J]. 江苏教育, 2007 (17).

③ 眭依凡. 一流大学校长必须是教育家 [J]. 求是, 2001 (20).