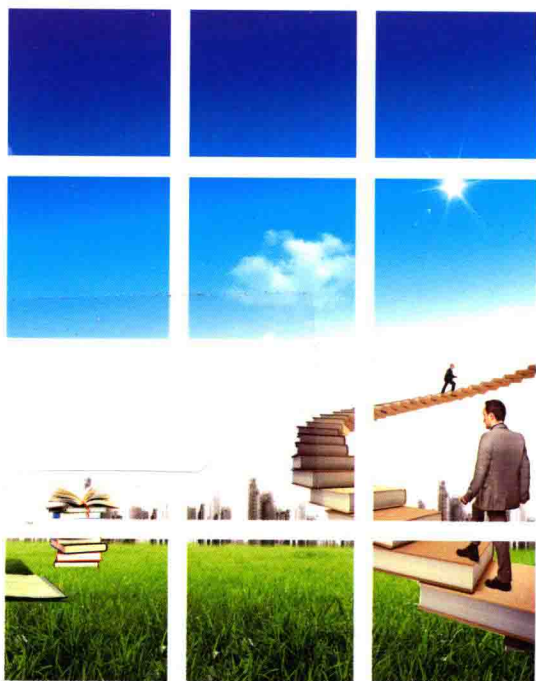


教师专业发展 理论与实践

魏建培 © 编著



科学出版社

教师专业发展理论与实践

魏建培 编著

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书为学前教育专业系列教材之一，共分为十章，系统地阐述了制度性话语、技术理性话语、实践理性话语、解放理性话语、儒学话语、后形式主义下的教师专业形象及教师职业发展，并介绍了反思、身份认同、生活研究、教学档案袋在教师及教师专业发展中的功用。本书每章均设有引导案例，行文中也穿插了相关案例及分析，有利于读者更好地理解及掌握相关理论与方法。

本书可作为高等院校教育学、教师教育、行政管理等相关专业的教学用书，也可作为社会培训机构的培训教材或相关领域研究人员的参考用书。

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展理论与实践/魏建培编著. —北京: 科学出版社, 2016
ISBN 978-7-03-046791-1

I. ①教… II. ①魏… III. ①师资培养-高等学校-教材 IV. ①G451.2
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 001625 号

责任编辑: 王 彦 许艳玲 / 责任校对: 刘玉靖
责任印制: 吕春珉 / 封面设计: 一克米

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号
邮政编码: 100717
<http://www.sciencep.com>

双青印刷厂 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016 年 3 月第 一 版 开本: 787×1092 1/16
2016 年 3 月第一次印刷 印张: 16 1/2
字数: 382 000

定价: 38.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换〈双青〉)

销售部电话 010-62136230 编辑部电话 010-62130750

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-64030229; 010-64034315; 13501151303

目 录

第一章 教师专业发展的制度性话语	1
第一节 教师专业化与专业发展	2
第二节 教师专业制度	8
第二章 教师作为技术熟练者	13
第一节 技术理性话语的起源	14
第二节 技术理性话语对教师专业的建构	18
第三节 技术熟练者的专业发展	22
第三章 教师作为反思性实践家	27
第一节 实践理性话语下的教师职业	29
第二节 反思性实践家的专业发展	36
第四章 教师作为个人	46
第一节 解放理性话语下的教师专业形象与专业基础	48
第二节 解放理性话语下的教师专业发展：教育自传探究	57
第三节 个人知识的构成、形态及表征	63
第四节 个人知识的生成	73
第五章 教师作为道德创造家	84
第一节 儒学话语的教师专业形象	86
第二节 道德创造家的专业基础：慎独与内省智能	90
第六章 教师作为后形式实践家	105
第一节 后专业主义的教师形象	106
第二节 后形式的职前教师教育	112
第三节 后形式的在职教师教育	117
第七章 教师身份认同与专业发展	131
第一节 教师专业身份认同概述	132
第二节 教师专业身份认同的影响因素	143
第三节 教师专业身份认同与教师专业发展	149
第八章 反思与教师专业发展	160
第一节 反思：含义、分类与功用	166
第二节 教师职前培养中的反思	177
第三节 教师在职研修中的反思	185
第九章 教师生活研究与专业发展	198
第一节 回归生活世界的教育研究	201
第二节 国内外教师生活研究	211
第三节 叙事与教师专业发展	221



第四节 个人生活史与教师专业发展	227
第十章 教学档案袋与教师专业发展	241
第一节 教学档案袋概述	242
第二节 教学档案袋建构的理论基础	246
第三节 教学档案袋的功能与局限	252
主要参考文献	256

第一章

教师专业发展的制度性话语

在专业教育中，对技术知识和技能的依赖，没有良好地培养师范生以一种情境敏感和社会建构的方式去思考学校教育，据此连续地执行他们的教学实践。

——狄克

【本章要点】

- 教师专业化与专业发展
- 专业的制度性建构

核心概念：专业化 制度性建构 教师资格证书制度 教师聘任制度

【导入案例】

教师继续专业发展——台湾地区经验

台湾的专家学者提出学校本位教师专业的看法，表 1-1 是苗栗顶埔国小教师曾荣祥就学校本位教师专业发展与传统教师进修之比较所做的表格。

表 1-1 学校本位教师专业发展与传统教师进修额比较

比较内容	学校本位之教师专业发展	传统之教师进修
运作方式	学校本位 以校内教师为主导，由校内专责单位设计、规划、推行与评估活动	外控方式 规划及管理都是由教育行政单位推动，少有教师参与其事或提供意见
课程内容	兼顾理论与实务 内容是依教师 and 校内需要而设计的，将所学到的理论印证于实际工作上	偏重理论 流于表面化、形式化，未能真正切合教师的实际需要
活动地点	多在校内或邻近学校进行 教师无须离开工作岗位，亦可参与	多在校外进行 教师必须离开本身工作岗位，故不利于学校工作
教师角色	角色主动 针对教师的需求而主动参与，其角色主动，具较大动机和投入感	角色被动 参加者一般都是为了满足教育行政单位要求、被学校委派参加，角色被动、缺乏动机和投入感
参与动机	内在成长动机 发展活动符合教师的需求，有助实际工作，参加者重视内在成长，把握专业发展机会	外在报酬动机 主办者为鼓励参加者积极参与，多以外在报酬作鼓励，但教师的内在动机不高



续表

比较内容	学校本位之教师专业发展	传统之教师进修
活动规划	具有系统性 活动纳入学校发展方案内,且学校全力支持,并加以策划、执行及评估	缺乏系统性 活动一般是临时性质,没有长远发展的规划,且缺乏系统性的管理安排
活动形式	形式多元化 活动多元化,以不同形式灵活地进行,其中包括教学新知研讨会、读书会、教学心得分享	多为讲授法 活动形式单调,主要以讲授方式进行,教师被动参加,对内容兴趣不大
需求	兼顾教师个人与学校的需求 目标兼顾教师个人与学校之多层面,主要目标是提升学校整体效能	偏重教师个人的需求 目标多集中于个别成员,无助于学校整体发展
目标规划	以自我导向之进修为目标 关心与尊重教师之自主学习、自我学习与成长	目标不明确 只注重短暂问题的解决,没有关心到教师自我学习与成长

案例分析

从本案例可以看出,无论是以学校为本位的教师专业发展,还是区域性、全国性的教师专业发展都是教师专业发展的制度性设计,首先就让我们从制度性话语入手来研究教师的专业发展。

第一节 教师专业化与专业发展

一、专业的含义

专业是一个富有历史、文化含义而又不断变化的概念,主要指一部分知识含量极高的特殊职业。弗雷德逊(Freidson)指出,对于专业的概念存在着两种不同的理解:第一种将专业看成一个较为宽泛、具有一定威信的职业群体,该群体成员都接受过某种形式的高等教育,成员身份的确定主要根据学历而不是他们专有的职业技能;第二种将专业界定为一个有限的职业群落,这一群落中各个个体都有特定的、或多或少类同的制度(institutional)和意识形态(ideological)属性。弗雷德逊认为,只有第二种理解允许我们将“专业主义”(professionalism),如约翰逊(Johnson)所说的那样,作为一个职业发展的模式,因为这一理解绝不仅仅表述了一个统一的(专业人员的)身份,而是包含了不同的职业身份和排他性的市场保护(market shelter),使得每一个职业有所区分而壁垒分明。

专业社会学在西方已经成为一门独立的社会学学科,专业及其发展已经是专业社会学研究的一个中心问题。但是,专业概念的界定已经是一个困扰专业社会学界半个世纪的理论问题。布朗德士(Brandeis)曾经对专业概念作出过一个著名的描述,之后该描述被频繁地引用以至于成为这一领域里的一个经典。布朗德士对专业概念的描述如下。

专业是一个正式的职业,为了从事这一职业需要一定的教育和训练,必要的上岗前

的训练以智能为特质,包括专业知识和某些扩充的学问,它们不同于纯粹的技能;专业主要供人为他人服务而不是从业者单纯的谋生工具,因此,从业者获得经济回报不是衡量他职业成功的主要标准。

在上述描述中,布朗德士强调了三个方面的内容:一是专业应该是正式的全日制职业;二是专业应该拥有深奥的知识和技能,而这些知识和技能可以通过教育和训练而获得;三是专业应该向其客户和公众提供高质量的、无私的服务。以上三点构成了专业的三个最基本的属性,并获得了大多数社会学家的首肯,正如弗雷德逊指出的那样:到目前为止,大多数社会学家已倾向于将专业看成服务于大众需要的荣誉公仆,设想它们与其他职业的主要区别在于特定的服务定位,即通过学者式地应用它们非同寻常的深奥知识和复杂技能服务于公众的需要。

弗雷德逊及大多数社会学家同样强调上述专业的三个基本属性。显然,职业之间之所以不同是因为它们所从事的活动不同,而专业区别于一般职业的地方则在于它们非同寻常的深奥知识和复杂技能——每一个专业都有一个科学的知识体系。科学知识体系对于专业的重要性已被很多社会学家所关注。对此,凯露(Kyro)发表了一些意见并提出:一个专业的科学知识体系应该具有“为这一专业”(for the profession)和“关于这一专业”(about the profession)的特点。我国学者赵康博士批判了凯露过分强调专业间知识体系的差异性的论点;同时,在吸收其观点中合理成分的基础上发展了一个关于专业科学知识体系的描述性结构模型,如图 1-1 所示。

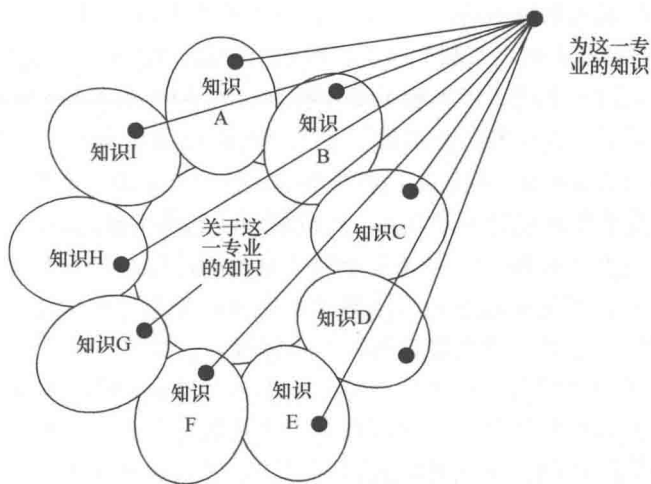


图 1-1 专业科学知识体系结构示意图

根据图 1-1,一个专业的科学知识体系结构犹如一棵向日葵的脸盘。中心部分代表了关于这一专业的知识,周围的叶片(知识 A-I)代表了为这一专业的知识。当然,叶片的数量随着专业不同会有增减。关于这一专业的知识落入一个科学(学科)领域,通常由这一科学领域内的总体知识加上几个分支学科的知识所构成。相对于教育(教师)、法律(律师)和管理(经理)专业,关于这一专业的知识分别是教育学及其分支学科、法律学及其分支学科,以及管理学及其分支学科。关于这一专业的知识是从事这一职业的人们进行实践的必备知识,舍此无法科学地工作,它的存在奠定了一个职业的专业地



位,并以此与其他专业相区分。

然而,从事某一个专业性职业的人们光具有关于这一专业的知识仍然是不够的,职业实践处在一个开放的社会大系统中,必须具备这一系统内与这一职业相关联的各个方面的知识;职业实践深入某一个特定领域,例如管理实践深入会计领域,还必须具备这一特定领域(会计领域)的知识。为这一专业的知识由此成为一个专业科学知识体系的一部分。为这一专业的知识往往落入许多个科学(学科)领域,通常由这些科学领域内的总体知识和/或关联的分支学科知识所构成。

总之,一个成熟专业的标准可概括为七个方面:一个正式的全日制职业;专业组织和伦理法规;知识与教育;具有一个经过界定、深奥且实用的知识和技能的科学体系,这一科学知识体系能够通过一个教育和培训的机制/过程传授和获得;服务与社会利益定向;社区的支持与认可;自治。赵康博士引用的西方学者沃金斯和德鲁利的研究成果认为:教师这一职业到了20世纪中叶已经发展成一门专业,它是伴随着“福利国家”的诞生和发展而出现的一门福利专业。

二、从职业到专业的制度性建构:教师专业化运动

20世纪60年代,以美国为代表的发达国家的教师发展发生了很大变化。首先,逐渐从产业社会向后产业社会过渡,服务业在整个经济中的比重越来越高,社会对专业人才特别是创新性人才的需求越来越迫切;其次,是人口出生率下降,国家对教师需求量相对下降;再次,美国教师教育界对“二战”前占主导地位的师范学院、中等师范学校培养与培训模式进行反思,美国大学进一步扩展了专业教育研究生模式。正是在上述种种情况下,为提升中小学教育质量,提高教师教育教学能力,在以美国为主的一些发达国家主导下,世界各国开始强调教师专业化,积极建构教师职业的专业性,推动教师专业化进程便成为世界各国教师教育改革和发展的主导方向,由此展开了教师专业化运动。

首先,大学通过“专业教育”积极参与教师专业的建构,是教师专业化运动的重要动力。19世纪中后期,在美国随着研究生教育的发展,在大学内部建立与特定的职业相关的专业学院,成为大学的一个重要特征,如商学院、工程学院、管理学院、法学院等。正是由于专业教育成为大学教育的主要形式,一系列与知识分类、社会职业领域发展直接相关的新兴专业,如商业教育、管理教育等,开始确立起在大学和社会各行各业中的地位。教师培养机构从师范学校发展成为教师学院,进而发展成为一个大学中的一个专业学院,这就是一个专业化不断建构的过程。

其次,教育理论界通过“专业知识”的生产,即教育学理论科学化参与教师专业的建构,成为教师专业化的另一个重要动力。在教师专业化研究与实践的过程中,教师本身的专业性需要一个获得确定的过程,而这种专业性又依赖于教育学本身专业性和学术性的确立。事实上,早在20世纪初期,教育学就在进行着艰难的学术化、科学化的历程。其中的代表人物当属詹姆士的学生桑代克,他通过对官能心理学和智力训练的批判,提出了与哲学相连的科学实验心理学。他主张教育的主要任务不是智力训练,而是学习,甚至是具体的任务。为了证明这些观点,他采用了物理学中的实验研究方法,教育学则建立在科学的实验心理学基础上,教育学也是科学的,它植根于物理学、生物学、社会

科学,特别是实验心理学。桑代克就职的哥伦比亚大学师范学院,曾是全美教育研究和研究生培训中心,在这里,他成功地传播了这些基本观点。

桑代克认为,刺激—反应模式的科学知识会使教师能够改变人的行为,科学行为主义的教育学诞生了,这为教师专业化提供了专业知识和专业技能的支持。科学行为主义教育学深深影响了20世纪50年代~70年代的教师教育的科学化,进而直接影响了中小学的教学,推动教学走上专业化道路。

教育理论界和教育实践领域还通过建构起教师专业伦理来推动教师专业化。20世纪60年代以后,教育界就更自觉地开始确定某些教师伦理规范,作为促进教师专业化的重要举措。教育理论界就不同的国家,甚至在同一个国家的不同地区和不同学校,对教师提出的具体伦理规范都不尽相同。但一些基本的方面,如“教师不应因学生的种族、民族、性别、宗教、父母职业、经济状况的差异,以任何形式歧视学生”“教师应为每一个学生提供充分的受教育机会,并关照有特殊需要的儿童”“教师应公平、公正地评价学生,不应以个人恩怨或偏好影响对学生的评价”等,也已经成为普遍的教师专业伦理规范。

再次,工会和教育界通过“专业组织”的建立、工会运动、专业组织会议积极参与教师专业化建构运动。20世纪初直到20世纪60年代,在以美国为代表的发达工业国家,风起云涌的工会运动和罢工、游行,争取地位和权益的运动,也深深推动了教师专业化,并最终演变为一个由专业组织推动、政府主导的教师专业化运动,教师专业化运动体现了教师对自身社会地位和权利的诉求。

最后,政府和专业组织为提升教育质量也大力推动教师专业化。1955年,世界教师专业组织在土耳其伊斯坦布尔召开会议,率先强调建立完善的教师专业组织,为教师争取更多的权利和更高的社会地位。这次会议推动了教师专业组织的形成与发展。更为重要的是,1966年10月,国际劳工组织(International Labour Organization, ILO)和联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)在巴黎会议上通过的《关于教师地位的建设》中提出:教师工作应被视为一种专业(profession),它是一种要求教师经过严格训练而持续不断地学习研究,才能获得并保持专业知识和技能的公共业务;它还要求对其管理下的学生的教育和福利具有个人的和公共的责任感。这是世界上首次以官方文件的形式对教师专业作出明确的界定,它建构了教师的专业身份和教育工作的专业化特质。因此,教师专业化的理念逐渐为各国政府和人民所接受。

1975年,联合国教科文组织第35届国际教育会议通过决议,强调教师职前培养和在职研修相统一的必要性。此后,“‘师范教育’逐渐成为考虑教师一生专业发展的‘教师教育’,出现了‘教育培育一体化’的概念”^①。这进一步推动了教师专业化。1996年9月,第45届国际教育大会在瑞士日内瓦召开,主题为“加强变化着的世界中的教师作用”,提出“在提供教师地位的整体策略中,专业化是最有前途的中长期策略”,并建议从以下四个方面予以实施:通过给予教师更多的自主权和责任提高教师的专业地位;在教师的专业实践中运用新的信息和通讯技术;通过个人素质和在职培养提高其专业性;保证教师参与教育变革以及与社会各界保持合作关系。这次大会被看作国际教师

① 单中惠. 教师专业发展的国际比较[M]. 北京:教育科学出版社,2013:2.



教育发展的一个里程碑。1998年,在中国北京召开“面向21世纪师范教育国际研讨会”,进一步明确了“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。这样,从20世纪60年代兴起的教师专业化运动在20世纪末成为世界各国和各界的共识,即走向教师专业化是21世纪国际教育改革和教师教育改革的重要目标。美国在20世纪80年代中后期,掀起了“教师专业化”的改革浪潮。在国际劳工组织制定的《国际标准职业分类》中,教师被列入了“专家、技术人员和有关工作者”的类别中。我国颁布的《中华人民共和国教师法》(1993年10月)把“教师”界定为“履行教育教学职责的专业人员”,并相继颁布了《教师资格条例》(1995年12月)和《〈教师资格条例〉实施办法》(2000年9月),通过资格认定来体现教师专门职业的要求。

总之,教师专业化运动是社会各界的一个集体发明和社会建构,是一个涵盖联合国教科文组织、政府、专业组织、大学、中小学和教师的一项复杂的共同的社会建构。它既体现了教师对自身社会地位与权利的诉求,也蕴含着教育理论界和教育专业组织追逐学术与社会权力的意图,更充斥着政府不断强化教师社会责任和义务的政策目标与行动。其最终目的是为了提升教育质量,从而使社会、经济、文化实现可持续发展。

然而,教师职业走向专业的社会建构依然是任重而道远的。正是因为有了专业知识标准,才需要长期的训练来掌握,需要服务于社会的道德来约束,需要专业组织来保证专业的利益和自主性。但是,如果用这些标准来看目前世界各国的教师职业现状,似乎没有哪个国家的教师已达到专业标准。因为目前教师的专业知识技能尚未达到复杂、深奥、科学的程度,而且社会评价教师的标准更多趋向于教师的学科知识水平,对教师的专业知识技能未给予足够的重视,教师的专业训练时间较短,教师职业缺乏自主性或处于相对自主状态。因此,一些人认为教师职业尚处于准专业、半专业水平,是正在形成中的专业。也有一些人对教师专业化持悲观态度,认为教师职业根本不可能专业化,只能是准专业或半专业。正如菲利普·佩勒努所指出的,教师职业发展正处在非专业化和专业化的十字路口,面临艰难选择。

有关教师专业标准的认识,尽管存在差异,但也有共同之处。一般都认为,教师的专业标准包括专业的知识、技能、专业的训练、专业的道德、专业的组织和职业自主性。其中,其他职业无法替代的复杂深奥的专业知识技能标准是教师专业标准的基础和核心。成熟专业具有一个经过界定的、深奥且实用的知识和技能的科学体系,这一科学知识体系能够通过一个教育和培训的机制/过程传授和获得,而获得知识的过程往往是漫长的,且也许格外地困难。

一个专业的科学知识体系由两个部分组成:关于这一专业的知识和为这一专业的知识。关于这一专业的知识是从事该专业实践的核心知识,落入与该专业同名的单一科学领域;为这一专业的知识是从事该专业实践的辅助知识,可以包括和落入许多科学领域。

但是就关于教师这一专业的知识而言,人们的认识并不一致。有的人强调所教学科知识的重要性,强调教师教育的学术性;而另一些人则强调传授知识、培养能力的重要性,强调教师教育的师范性。中国师范教育一百余年的发展史始终贯穿着学术性与师范性之争,定向型师范教育的时兴时衰、非定向型师范教育的时进时退就是学术性与师范性之争的具体体现。而纵观世界师范教育史,非定向型教师教育取代定向型师范教育将

是一种历史总趋势。但是我们必须指出,非定向型教师教育的发展并没有削弱师范性,反倒使定向型师范教育难以解决的师范性与学术性之争得以较好解决,教师培养的质量得以保证并有所提高。所以我们认为,定性型与非定向型教师教育只是教师培养的两种模式,对培养教师的质量没有必然的影响,教师培养质量的关键是能否把握住教师教育的特点,也就是看是否能把握住教师专业化的特质,进而提高教师的专业化水平。教师职业专业化就是教师职业训练、职业能力和从教过程的专门化、熟练化、程式化和独到化。它使从业者摆脱了活动的随意性、尝试性和经验性,使活动得以高质量、高效率地顺利进行。“教师专业的特质是什么”是教师培养的关键性问题。历史上有关师范教育的学术性与师范性之争就是针对的这一关键问题。强调其中的一方面而忽视另一方面都是不对的。教师教育带有明显的“双专业”的特点,如物理教育、化学教育、汉语言文学教育、历史教育等,它们分别是物理学、化学、汉语言文学、历史学与教育学组成的一个复合专业。这些专业的最大特点就是两个学科的交叉、融合,两个学科没有孰重孰轻、此厚彼薄,两个学科的组合得越巧妙、越一体,这些专业也就越有自己的特点,也就越称得上一个专业,其专业化的程度也就越高,也越具有不可替代性。同时,这些专业中的属于学科的知识也应有自己的特点,决不能与综合性大学中的专业课程等同而仅仅具有较高的学术性,应该更强调教师知识的横断面宽、融通性强,即“要求以综合性和多元化的学科教育为基础”。

从事某一个专业性职业的人们仅具有“关于这一专业的知识”是不够的,职业实践处在一个开放的社会大系统中,必须具备这一系统内与这一职业相关联的各个方面的知识。“为这一专业的知识”由此成为一个专业科学知识体系的一部分。“为这一专业的知识”往往落入许多个科学(学科)领域,通常由这些科学领域内的总体知识和/或关联的分支学科知识所构成。教师专业性要求教师具有广博的普通文化知识。同时教师还要做好“人师”,以身作则、榜样示范,因此,师范生良好品格的培养是教师教育非常重要的方面。

教师职业实践性很强,仅有各方面的一些知识是不能教好学生的。教育方面的知识必须在教育教学实践中应用才能不断地形成自己的教育机智与能力。优秀教师与一般教师的区别更多的是体现在他的人格特征和教育经验上。所以在一些发达国家,在教师教育过程中都安排了较长时间的教育见习、实习等实践性教学环节。

三、从专业化到专业发展的转向

教师专业化运动,对于提高教师社会地位,提升教师队伍的质量,进而提升学校教育质量起到了积极作用。时至今日,以中国为代表的发展中国家这一历程还远未结束,各种教育制度尚未健全,职前教育、规范的入职聘任制度、教师教育课程、在职继续教育制度、专业组织等各种组织机构与制度有待健全并完善,其专业化任务依然是任重而道远。而从世界范围来看,自20世纪60年代开始的教师专业化侧重于制度性的社会建构,缺乏教师个人的主动积极的参与,教师个人被隐藏在了强大的社会背景之后,因而通过反思专业化并没有达到预期的效果:教师成为专业人士,教师职业成为一个专业,并且具备成熟的专业特点。这种单纯地靠外在的社会、行政力量来推动的专业化运动,到了20世纪80年代遭到广泛的质疑和批评。



20 世纪 80 年代后,世界各国教育学者通过反思教师专业化运动历程,在以往社会推动专业化基础上,提出通过专业组织内部的专业自治,制定较高的任职、专业许可和资格认定标准,获得教师整体素质提高的专业主义。1980 年,《世界教育年鉴》以“教师专业发展”为主题发表了一系列文章,提出教师专业化的目标有两个:一是把教师视为社会职业分层中的一层,专业化的目标是争取专业地位与权利以及力求集体向上流动;二是把教师视为提供教育教学服务的专业工作者,专业化的目标是发展教师的教育学知识与技能,提高教育教学水平。这表明,由社会为主推动的教师专业化正在转向教师个人的和内在的专业发展。其理论研究的中心开始从教师群体的专业化转向教师个体的专业发展,教师个人的内在主体性和能动性越来越受到重视。教师除了拥有学科知识、学科教学知识、一般的教育学知识和技能外,还必须拥有一种“扩展的专业特性(extended professionalism)”,也就是说,教师有能力通过系统的自我研究或通过课堂上“临床的教学研究”实现自我发展。斯腾豪斯(L. Stenhouse)提出“教师成为研究者”,埃利奥特(J. Elliot)提出“教师成为行动研究者”,凯米斯(S. Kemmis)等人提出“教师成为解放性行动研究者”,教育理论学者开始强调教师专业自主和专业发展。哈格瑞夫斯和富兰(Andy Hargreaves & Michael Fullan)则鉴定教师专业发展的三个领域:第一,知识与技能的发展:学科知识、课堂管理能力、意识到并熟悉新的教学策略(如合作学习、全语文教学等)、知晓并依据不同的教学风格做出反应等。第二,自我发展:教师专业发展不单要变革教师的行为,更要变革教师“个人”,变革个人的观念。教师专业发展最重要的是通过自我探究发展个人知识和实践知识。第三,生态学的变化:强调教师专业发展的情境因素,强调通过建构促进教师专业发展的适宜土壤(如积极的、合作的教师文化,相应的制度变革等)来综合地、整体地推动教师的专业发展,而不仅仅注重其中的一个较小部分(如学科知识的提高)。

西方主要发达国家相继推出了教师专业发展的报告和法案,也表明了教师专业化向教师专业发展的转向。美国霍姆斯小组提出了“教师专业发展学校”的教师教育报告;美国教学和未来委员会于 1996 年和 1997 年也相继发布了两份重要报告:《什么最重要:为美国未来而教》《做什么最重要:投资于优质教学》,提出了教师专业发展的六大目标和五项建议,指出培养有能力的、高质量的教师是决定学生成就的至关重要的因素。此后,该委员会每隔几年就发表报告提出相应的主题和策略推动教师专业发展。

此外,英国、日本、德国、法国等发达国家都紧随美国推出了一系列报告和重大决策,支持教师专业发展。

第二节 | 教师专业制度

一、教师资格证书制度

教师资格证书制度,又称教师资格认证制度,是在一定历史条件下,国家对从事教师职

业、专业或教育教学活动所应具备的条件或身份的一种强制性的规定,是国家对教师实行的法定职业许可制度,是国家对专门从事教育教学工作的人员的基本要求,是公民获取教师岗位的法定前提。总之,教师资格证书制度是国家对教师实行的一种法定的职业许可制度。

教师资格证书的功能主要是认定教师的专业水平与品德素养等主要方面的水平;挑选合格的教师从事教学工作,确保受教育者的利益。正如美国教师教育学院协会在1984年所发表的《临时教师证书:总结和建议》报告中所言,教师资格证书是为了确保大众的福利,授予证书表示持有者已经具备适当的标准,够资格从事教学工作。同时,教师资格证书制度除了保留其原来的基本含义之外,又衍生出一些新的功能和目的,对教育行政管理机构、教师教育机构、学校等都具有一定的意义和导向作用,这也正是它能够成为一种世界性发展趋势的根本原因。

各国尤其是实行“开放型”教师培养的国家,对教师资格证书制度的要求都很严格。美、英、法、德、日等国,对有志于当教师的学生在毕业时进行“教师资格证书考试”。其中最为典型的是已经运行了一个多世纪的美国教师资格证书制度。在经历了从重数量到质量,从低标准、宽要求到高标准、严要求,从县州分散独立到全国逐步统一标准的历程后,美国已经建立了世界上最为完善的教师资格证书制度。20世纪80年代以来,美国教师资格证书制度改革的发展趋势就是致力于建立统一的、涵盖面广的国家教师资格认证系统和证书系统。

我国教师资格证书制度起步较晚,1993年10月颁布的《中华人民共和国教师法》中规定:“国家实行教师资格制度”。1995年12月,国务院颁布了《教师资格条例》。1996年国家教育委员会下发了《教师资格认定的过渡办法》。1998年,教育部在部分地区进行了教师资格认定的试点工作。教育部于2000年9月23日发布了面向全社会认定教师资格的操作性规定《教师资格条例实施办法》,自1994年1月1日以后进入教师队伍的人员和符合教师资格认定条件的中国公民,将可以根据法定的教师资格认定程序获得教师资格,标志着我国自此全面实施教师资格证书制度。

二、教师聘任制度

现代意义上的公立学校产生后,对教师数量的需求急剧增长,不但使教师教育获得了系统发展,也使得教育管理部门和学校不得不面临选择什么样的教师,如何选择教师和建立什么样的契约关系的问题。在美国,实行教师资格证书制度,并借鉴其他行业采取聘任合同制,与教师建立受法律保护的雇佣关系。聘任制随后在世界各国学校中被普遍采用。

教师聘任制度是指有关单位根据教育教学的需要设置工作岗位,依据一定的程序接受并审核申请人的申请,聘用有教师资格的申请人担任教师职务的制度。聘任主体可以是学校、教育行政管理机构等办学主体。教师聘任制主要由四个环节及其相关规定构成:招聘、续聘、解聘和辞聘。

教师聘任制实际上反映了教师作为个人和学校这一社会机构的一种雇佣关系。学校在其权限范围内,可以决定教师雇佣和解雇,向教师布置任务,监督评价教师的工作;教师在聘任期间享有教育自由权以及公民应享有的权利,对于校方侵害教师权利的行为,教师可以依法提出申诉。这种雇佣关系很大程度上反映的是美国19世纪资本主义市场经济的大发展和整个社会的法制化进程。工人、医生、律师、教师、国家公职人员,



被企业、医院、律师事务所、学校、政府和各类社会服务组织聘用,并通过合同的形式建立一种雇佣关系,从而各取所需,通过建构一种受法律保护的劳动契约关系,进行劳动成果与财富的社会分配。

由于现代公立学校是由政府主办,因此,对于教师身份地位,在美国,中小学教师一般称为公务雇员,兼具公务员和雇员两种特征。一方面教师和地方教育当局签订聘任合同,约定任职期限以及双方的权利、义务,两者之间具有一种合同关系;另一方面,教师主要由地方政府任用,享有公务员的某些特权,与地方政府在行政上是隶属关系。因此,适用于公务员的法律也适用于教师,而教师则基于公立学校的雇佣契约关系,享有并履行契约中规定的各种权利和义务。其核心特征是“政府为主体,市场为导向”:基于劳动力市场,公开聘任具有资格的教师;基于雇佣契约关系,实施合同聘任制,合同中明确双方的权利、义务和责任,约定聘任期限;基于公务员这一特殊身份,聘任权在地方教育主管部门而不在中小学,可以签订终身聘约。当然,不同国家对教师的身份也有不同的规定,大致有公务员、雇员、公务雇员三种类型。

世界发达国家的教师聘任制度的特点是,在教师聘任过程中,地方学区和学校掌握着较大的权力。这种机制有助于学校因地制宜配备聘用教师,有利于将竞争机制引入教师聘用过程之中,促进教师主动发展专业素质。

我国教师聘任制度分为两个阶段。

第一,计划经济时期,从新中国成立到1992年。这一阶段在我国实行的是高度管控的计划经济,教育也不例外,教师和学校具有隶属关系,学校和政府具有隶属关系,属于领导和被领导的关系,学校没有办学自主权,教师没有或很少拥有职业的自由流动。这一阶段实行的是任命制和工作的按计划分配制。

第二,我国开始推行社会主义市场经济,但是是极端不完全的市场,特别是教育、医疗卫生、文化等领域还是继续推行高度的行政管理。1993年10月31日《教师法》颁布后,我国实行教师聘任制度。推行教师聘任制是中小学人事改革的核心,实施中小学教师聘任制,但是存在不少问题,如核定编制不严密,地区间师资流动不平衡,校长负责制不健全,影响教师聘任制实行,有关教师聘任制的法规、规章尚未出台,教师聘任制还没有纳入法制化轨道,各类岗位人员考核奖惩制度不完善,社会保障制度尚不配套,处理聘任合同纠纷的途径不明朗等。

针对上述问题,要严格核定中小学校编制,加强对校长的制约,尽快出台具体的中小学教师聘任办法,完善中小学教师的考核奖惩制度,培育教育人才市场,加快实行教育系统的医疗、养老、失业保险制度,建立教育领域的人事争议仲裁制度。

此外,还应建立教师的利益组织以制约作为聘任方的学校。目前中小学校虽然有教代会和教育工会,但这些组织依附于学校行政,不可能作为教师的真正利益代表组织站在学校相对方。因此,教育领域中有必要构建教师专业组织作为与行政机关或学校平衡制约的一极。与此相联系,教师聘任还可以订立集体合同。在教育领域中,我国尚未实行教师聘任集体合同制,而在国外,如美国,在推行教师聘用制时,已实行了“团体契约”形式。这样,教师工会与学校之间也形成合同法律关系,在教师和学校发生争议时,工会就可以作为一方主体,与学校直接交涉,通过各种法律途径为教师争取权利。

三、校本培训制度

要提高中小学校教师的教学质量,促进教师持续的专业发展,教师的在职培训必须从教师和学校实际出发,尊重教师和学校的个性化特点,由教师任职的中小学发起,利用中小学的一切有用资源,并加强与大学和其他教师培训机构的合作。

(一) 校本培训的含义

校本培训指的是源于学校课程和整体的需要,由中小学发起组织,旨在推动教师专业发展、改进学校制度和提升个体教师的工作需要的校内培训活动。校本培训和校本行动研究、校本课程开发具有近似的含义。

校本培训与院校培训是一个相对的概念。院校培训是指中小学教师在一定时间内回到大学等教师培训机构中接受继续教育的一种培训方式。自20世纪80年代以来,院校培训由于脱离中小学教学实践而受到了人们越来越多的批评。研究表明,教师认为他们在职的院校培训的大部分时间是无效的。正是在这种情况下,校本培训应运而生,并以其特性成为教师在职继续教育的必不可少的组成部分。校本培训与院校培训的区别如表1-2所示。

表 1-2 校本培训与院校培训的区别

项目	校本培训	院校培训
理念	提倡在学校中接受培训,并随时随地渗透在教师教育教学实践中,培训基层化、全程化	提倡教师回到大学等培训机构接受继续教育
主体	中小学	大学、进修学校、教育学院
目的	来源于学校实际和教师教育教学实践,学校和教师的需求与培训目的是一致的	依据有关行政部门政策、本地区实际要求而定,实效性受到一定的制约
过程	培训与教学实践相结合	培训与教学实践相脱离
内容	一般以问题为中心,遇到同样问题的教师集中受训,学会解决此类问题的能力	一般以学科为中心,同学科的教师集中受训
方式	培训方式灵活多样,如反思探究、课堂研讨、参与课题等	培训方式相对单一,主要采取传递接受的方式
成本	成本经济节省,在教师任职学校接受培训,既可节省培训费用,又有效缓解了工学矛盾	培训费用相对较高,集中培训有时会与教师工作时间发生冲突

来源:马立.积极推进基础教育课程改革的师资培训工作,努力开创继续教育新局面[J].师资建设,2001(5).

(二) 校本培训制度的含义

校本培训制度是指在开展校本培训的过程中,参与培训的组织和人员必须共同遵守的行为规范和执行的培训程序。它主要包括以下几个方面:一是参与校本培训的组织和个人的职责。校本培训作为一项培训活动,明确参与活动的相关组织或个人的职责是确立校本培训制度的首要任务。主要包括校长、教务处、教科室、教研组等的职责。二是实施校本培训的具体制度规定和操作流程。如师徒制、听课、评课制度、讲座制度、校本研究制度、中小学和大学的合作培训制度等。

1. 师徒制

师徒制是一种比较古老的培训制度。在中小学实行师徒制,一方面是为入职的新教



师聘请指导教师,从教学与管理两个方面帮助新入职的教师树立正确的教育思想和良好的职业道德,在较短的时间内掌握教育教学常规,度过新手的焦虑期,进入成熟期。另一方面,指导教师在指导新入职的教师的同时,也能够进一步提高自己的教学和管理水平,实现教学相长。

2. 听课与评课制度

听课与评课是教师间相互学习、取长补短、相互促进、提高教学水平和质量的重要途径,也是校本培训的主要方式。听课的主要目的是从听课的课堂中汲取经验和教训;评课的目的是对其他教师课堂教学的优劣作出鉴定,并对课堂教学成败的原因作出评析,帮助教师总结经验教训,提高对教学的理解。

3. 讲座制度

中小学通过各种方式获得教师教育教学的需求,然后根据教师提出的一些要求归纳整理出一些问题,归纳成一系列的专题。针对这些专题,可以请本校有经验的专家型教师或从校外聘请有关方面的专家学者开办讲座,帮助教师解决教育教学实际问题。由此形成的制度称为校本讲座制度。



复习与思考题

一、名词解释

1. 专业化
2. 教师资格证书制度
3. 教师聘任制度

二、请简述教师专业发展的制度性建构的历史演变。

三、谈谈你对教师资格证书制度和教师聘任制度的认识。



推荐阅读

1. [美] 派纳,等. 理解课程 [M]. 张华,等译. 北京:教育科学出版社,2003.
2. 荀渊,唐玉光. 教师专业发展制度 [M]. 北京:教育科学出版社,2011.
3. 陈霞. 教师专业发展的实效性研究 [M]. 北京:北京大学出版社,2012.
4. 单中惠. 教师专业发展的国际比较 [M]. 北京:教育科学出版社,2010.
5. 罗蓉,李瑜. 教师专业发展:理论与实践 [M]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
6. 吴伦敦. 教师专业发展导论 [M]. 武汉:华中师范大学出版社,2009.