

整合校内资源，凝聚科研方向

- 教师职业与教师
- 教师教育观
- 教师道德修养
- 教师教学和评价

DAOLUN

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN



教师专业 发展导论

◎秉承课程与教学改革研究所为基础教育服务的指导思想；立足教师教育、面向基础教育，立足教育理论、注重教育实践，立足教育现实、面向教育未来的研究理念和指向；展示学术团队求真务实、团结协作、锐意进取、求教问道和共谋事业的精神，以及包含生命智慧和心血的研究成果。

李宝峰 谭 贞◎著

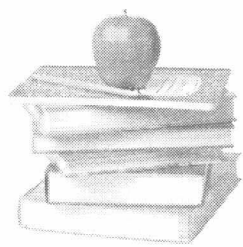
黑龙江教育出版社

整合校内资源，凝聚科研方向

- 教师职业与教师
- 教师教育观
- 教师道德修养
- 教师教学和评价

DAOLUN

JAOSHI ZHUANYI JIAZHAN



教师专业 发展导论

李宝峰 谭 贞◎著

黑龙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展导论/李宝峰,谭贞著. --哈尔滨:黑龙江教育出版社,2009.9(2012.1重印)

ISBN 978-7-5316-5410-0

I. ①教… II. ①李…②谭… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 004717 号

教师专业发展导论

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN DAOLUN

李宝峰 谭 贞 著

责任编辑	徐永进 华 汉
封面设计	高 天
责任校对	吕 宏
出版发行	黑龙江教育出版社 (哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
印 刷	北京海德伟业印务有限公司
开 本	650×960 1/16
印 张	14
字 数	295 千
版 次	2012 年 2 月第 2 版
印 次	2012 年 2 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5316-5410-0
定 价	28.00 元

黑龙江教育出版社网址: www.hljep.com.cn

如需订购图书,请与我社发行中心联系。联系电话:0451-82529593 82534665

如有印装质量问题,请与我社联系调换。联系电话:0451-82529347

如发现盗版图书,请向我社举报。举报电话:0451-82560814

总序

随着国务院《关于基础教育改革与发展的决定》和教育部《基础教育课程改革纲要(试行)》(2001年)的颁布与实施,我国中小学掀起了一场轰轰烈烈的基础教育新课程改革浪潮。新一轮基础教育课程改革是国家提高民族文化素质、建构知识创新体系的一项重大战略决策,也是国家改革人才培养模式、推进素质教育的必由之路。

面对全面实施素质教育,全面推进基础教育新课程改革等新形势、新任务和新要求,作为教师教育主体力量的师范院校,在新的历史时期肩负着重要的历史使命,应在新课程教学改革理论与实践探索中、在造就德才兼备的教师队伍中发挥重要作用。担任教师教育任务的教师,更应该以一种积极认真的态度、主动开放的精神来应对基础教育新课程改革,并投身到火热的教育改革实践中。

信阳师范学院课程与教学改革研究所就是在这样的背景下应运而生的。课程与教学改革研究所以基础教育新课程改革为契机,立足于河南省教育改革的现实,充分发挥自身的优势和特长,长期“坚持主动面向基础教育,深入农村基础教育,研究农村基础教育,服务农村基础教育”的宗旨,进行了一些卓有成效的工作。2005年,课程与教学改革研究所获批为“河南省普通高等学校人文社会科学重点研究基地”。在省教育厅的大力扶持和指导下,在信阳师范学院党委和行政的正确领导下,在信阳师范学院科研处的精心组织和大力支持下,课程与教学改革研究所以信阳师范学院教育科学学院为依托,优化整合校内资源,凝聚科研方向,着力加强内涵建设,科研水平不断提高。

近年来,课程与教学改革研究所的研究人员经常深入到农村中小学教学一线,开展听课和评课活动,指导中小学教师进行校本教研和课题研究,指导中小学校进行新课程改革;开展基础教育新课程改革的调查和研究,为省、市、县和乡(镇)的教育行政部门提供咨询服务;不断加强与中小小学的合作,在中小学建立了数十个教师专业发展学校和基础教育改革实验基地,建立大学与中小小学的“学习—实践共同体”,与中小学建立了良好的合作共赢关系。

课程与教学改革研究所的研究人员以“课程与教学改革”为主题,积极开展全面实施素质教育和基础教育新课程改革背景下的中小学教师专业发展,教师职前培养和职后培训一体化的教师教育模式改革,中小学学科课程设置、教学内容、教学方法和手段的改革以及学生学习方式变革等一系列课题的研究和实验。同时,他们还注重学习和借鉴国内外教育理论与实践经验,面向我国丰富多彩的基础教育实践,积极进行实践探索,取得了丰硕的成果。

本丛书的作者都是课程与教学改革研究所的研究人员,他们博览群书,铢积寸累,积极进行课程与教学改革理论探索,并主动投身到教育教学改革实践之中。本丛书是课程与教学改革研究所这个学术团队群体智慧的结晶。编辑出版本丛书是对这个学术团队长期从事课程与教学改革研究的一个小结。在这个学术群体中,有的专注于教师专业发展研究,有的倾心于课程理论研究,有的醉心于课堂教学改革研究,有的热衷于学科课程改革研究,有的致力于道德教育及美育研究……他们虽然都有自己的学术研究领域,但由于对课程与教学改革研究的共同关注和挚爱走到了一起,大家交融思想,通力合作,相互配合,形成了以课程与教学改革为中心的学习、研究和实践共同体。

丛书秉承了课程与教学改革研究所为基础教育服务的指导思想;体现了这个学术团队立足教师教育、面向基础教育,立足教育理论、注重教育实践,立足教育现实、面向教育未来的研究理念和指向;展示了这个学术团队求真务实、团结协作、锐意进取、求教同道和共谋事业的精神,以及包含生命智慧和心血的研究成果。

课程与教学改革是当下我国基础教育改革与发展最重要内容,涉及面广,针对性强,是提高教育现代化水平,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人,办好人民满意教育的基础环节。研究、实践课程与教学改革具有重要的理论和现实意义。也正是由于此课题的重要性,我们深深感到肩负的责任,尽我们所能难以完成好对课程与教学改革的研究,我们更多地希望借此丛书,引起更多的学者、社会对此问题的关心和关注。

我们期望这是一个良好的开始,望各位研究者能在读者和专家的批评、指导和帮助下继续耕耘,与时俱进,开拓创新,脚踏实地,不懈努力,不断成长,为河南基础教育乃至我国教育事业的改革与发展作出应有的贡献。

李俊

目 录

第一章 教师专业发展概述	(1)
第一节 教师专业发展的历史演进	(1)
第二节 教师专业化的内涵及特点	(9)
第三节 教师专业化的标准	(18)
第二章 教师专业发展的内容	(22)
第一节 专业知识	(22)
第二节 专业技能	(31)
第三节 专业伦理	(37)
第四节 专业精神	(43)
第五节 专业智慧	(46)
第三章 教师专业发展的过程	(51)
第一节 教师专业发展阶段	(51)
第二节 教师职业生涯规划	(58)
第三节 新手教师与专家型教师	(63)
第四章 教师与课堂——在课堂实践中发展	(71)
第一节 课堂教学新意蕴	(71)
第二节 课堂实践中的教师专业发展	(78)
第五章 教师与学习——在学习中发展	(88)
第一节 教师成为学习者	(88)
第二节 教师学习的实现	(97)
第六章 教师与研究——在研究中发展	(104)
第一节 教师成为研究者	(104)
第二节 教师行动研究	(117)

第七章 教师与共同体——在合作中发展	(132)
第一节 教师共同体概述	(133)
第二节 教师共同体的构建	(139)
第八章 教师与反思——在反思中发展	(148)
第一节 教师反思概述	(148)
第二节 教师反思的途径	(157)
第九章 教师专业发展的外部支持	(162)
第一节 学校对教师专业发展的支持	(162)
第二节 社会对教师专业发展的支持	(169)
第三节 教师教育改革对教师专业发展的支持	(173)
第十章 基于实践的教师专业发展模式	(177)
第一节 “教师专业发展学校”模式——以美国为例	(177)
第二节 以中小学为本的教师专业发展模式——以英国为例	(190)
第三节 “顶岗实习 双向培训”模式——以信阳师范学院为例	(200)
后记	(211)
主要参考文献	(213)

第一章 教师专业发展概述

20 世纪 80 年代以来,教师专业化成为世界性的潮流,教师专业发展成为教师专业化的方向和主题。教师专业化是提高教育质量的根本途径,也是提高教师社会地位的关键所在。因此,了解教师职业发展的历史过程,明确教师专业化的内涵,明晰教师专业化的标准,把握教师专业化的趋势,有助于更好地促进教师专业发展,加快教师专业化的进程,使教师职业成为真正的专业。

第一节 教师专业发展的历史演进

“专业”和“职业”是两个不同的概念。相对而言,职业的内涵要更广泛些。一种职业中包括许多专业,专业是职业分化的结果。而我们常说的专业化,实际上就是指一个普通的职业逐渐发展成为专门职业的过程。教师职业既是古代社会分工的产物,又是现代职业专业化的体现。

从历史来看,“教师专业化”真正作为一个学术概念来探讨,是 20 世纪 60 年代的事情,但就其自身的演化历程来看,可以上溯到 17 世纪的欧洲。克雷明(Cremin,1953)曾对世界师范教育的历史做过一个分期研究,他认为世界师范教育大致经历了四个时期:从 1600 年到 1789 年为无兴趣时期,大约从 1789 年到 1860 年为学校扩展和师范学校发展时期,从 1860 年到 1910 年是以文理学院和大学教育系科的发展以及师范学校变成四年制学院为标志的时期,从 1910 年至今是以提高入学率、扩大课程、努力提高教育事业的水准为标志的时期。^①

对于教师职业发展的历史进程,我国学者一般都将其划分为四个阶段:远古时代与生产劳动相结合的非专业化的原始阶段——古代社会的泛专业化阶段——近代社会的专业化初级阶段——现代社会专业化的深入发展。^②

① [美]伯利纳.实验背景和师范教育的研究[J].选自《教育学文集·教师》[C].瞿葆奎主编.北京:人民教育出版社,1991.553~561.

② 朱小蔓.谈谈“教师专业化成长”[J].南通师范学院学报(哲学社会科学版),2001(1):87~92;张湘洛.论教师职业发展的历史形态[J].洛阳师范学院学报,2005(4):157~158.

一、教师职业的原始阶段

教育是人类的社会实践活动。只要人类社会存在,教育活动就存在。在漫长的原始社会里,教育活动融于生产活动中,由全体劳动者参加。为了生存,家庭中的父母兄长以及氏族部落的首领、长老、年长有经验者均肩负着将生产劳动技能和生活经验通过口耳相传的方式传递给年轻一代的责任,年轻一代将积累的文化和生产技能予以继承并发扬光大。

原始社会初期,儿童一般跟随成年人在生产、祭祀和游戏中学习生产劳动技能和社会行为规范。到了原始社会末期,养老已经成为氏族的传统。将具有生产经验和社会常识的老人集中起来集体敬养,这些老年人自然担负起看护和教育下一代的责任。

教育的原始性决定了教师职业的原始性。这一时期的教育具有以下特点:教育现象普遍存在,教育融于生产劳动中,主要目的是为生产劳动服务;长者为师,教养融合,养老与育幼有机结合。没有专门固定的教育场所,没有脱离生产劳动而专门从事教育工作的专职教师,主要靠年长一代的言传身教。教师是既从事教育活动又从事社会生产和生活的年长的有经验的劳动者;社会分工不明确,教师未游离出生产和生活,教育方式简单,教育内容朴实;教育主要是围绕生产劳动的生存训练,教师职业是与生产劳动密切联系在一起的。原始阶段的教师职业,传承功能和培养功能已基本显现,教师职业已呈雏形。

二、教师职业的泛专业化阶段

教师作为一种真正职业是与学校的产生有着密切关系的。在原始社会末期,随着生产力的发展,生产经验的日益丰富,生产资料有了剩余,可使一部分人从生产劳动中脱离出来,专门从事社会管理和文化活动。同时,人类积累了大量的生产劳动经验和社会生活经验,其中不少已经在漫长的岁月中系统化、抽象化,形成了分门类的知识和学问,如天文、地理、水文、医学、数学、建筑等等,已不可能通过日常实践活动来掌握它们。人们生产劳动和社会生活经验的丰富,以及经验向知识的演变,为学校的产生奠定了经济、政治和文化基础。由此产生了专门培养人的教育机构——学校。有了学校,也就有了以教育教学为职业的教师。

随着学校教育的发展,教师职业也在数量和质量上逐步增多和提高,教师的职业特征逐步显现。奴隶社会和封建社会的学校教育完全被统治阶级所独占或垄断,教师队伍的主体属于统治阶级的一部分,属上流社会。

在我国西周时期,“学在官府”、“官师合一”是学校教育的主要特征之一。有学识的政府官员是当然的教师,以吏为师相当普遍。官学中设有专职教育

官“师氏”，有大师、小师之分，须德才兼备，且择优聘请任用。这种政教合一、官师一体的体制不仅在中国的奴隶社会得以发展，而且在中国长期的封建集权的社会制度下，也基本上得到了保留，特别是在官学系统中。除官学外，春秋战国时期，私学兴起。孔子首创私学，使得在中国乃至世界上第一次出现了以教为业并以此谋生的专职教师职业。当时，“官学废弛，私学兴起”，“天子失官，学在四夷”，教师也从“以吏为师”转变为“学者为师”。尽管如此，官师之间的联结并没有被完全割断，仍长期存在着千丝万缕的联系，如秦代实行的“吏师制度”。秦代的“吏师制度”虽然极端片面，但其将教育作为一项独立的事业统归国家管理的做法，部分地由汉代继承下来。汉武帝建元五年初置五经博士，标志着国家官僚机构中有了独立的教师，教师职业开始成为国家正规的职业。

随着社会历史的发展，官学日益发达，规模越来越大，种类越来越多。相应地，官学教师的数量日益增多，构成也日益多样化、完善化。在封建社会中，官学教师的选拔，一般来说，由皇帝诏选，或由官员推荐，但必须符合一定的标准。

自汉代以后，中央及地方官学中设立博士、祭酒、助教、直讲、典学。这些人的聘请与任用非常注重德才兼备，由征召、荐举、选试、诸科始进，或由他官迁升。唐代的教育体制在中国封建社会中是最完备的，教师的等级也非常鲜明，形成官、道、师三位一体。教育官员除有祭酒、司业、博士、助教外，还有学正、学录、监丞、典簿、典籍、掌饌等。这些人同时具有两种身份，一方面是学校教师，另一方面是政府官员，而他们教师职位的大小，又以他们在政府所任职位的高低为标准。官职和学识愈高的教师愈受尊重。

教育作为促进社会合理、正常运转的原动力，必将纳入国家的控制之下，但由于种种客观历史条件的限制，又不可能全部纳入。因而，自汉代至清末两千多年的中国封建社会中，一直存在着官学与私学、官学教师和私学教师并存的结构模式。但官学占统治地位，“官师合一”，仍是古代中国教师职业的主要特征。

在中世纪的西方封建社会中，由于基督教是封建统治阶级的精神支柱，其影响和势力范围波及整个欧洲，宗教教育也理所当然在教育领域占主导地位。“学在教会”是这一时期学校教育的主要特征之一。僧院学校、大教堂学校、教区学校广为建立，学校均以僧侣、神父、牧师为师，教学以传授宗教内容为主。以僧为师，僧师一体的教师职业体制基本确立，并在很长时期占主导地位。

在古代社会里，教师这个职业已初步形成职业群体，具有知识阶层泛专业的特点。教师既是从事精神活动的智者，又是培养人的教育者，并一兼多

职。这种泛专业化倾向强化了教育为社会统治集团的服务。由于社会生产力低下,古代教师一般不需要由专门机构进行培养,由社会发展自然形成长者为师、能者为师、学者为师、吏者为师、僧者为师。

这一时期教师呈现泛专业化的特点:学生数量少,教育只是少数统治阶级的特权,教师需求量小,没有大量培养的社会需求。从整个社会来讲,教育还处于十分散漫的状态;学校和老师的工作还没有统一的标准;人们对教育的需求并不强烈,也很少有人把教学作为专门职业和终身职业,教师成为独立而泛化的行业,教师属于知识阶层,既从事教育活动,又担当其他社会角色;教师行业的人没有进行过专门培训。因此,当时教师职业的专业化程度十分有限。

三、教师职业专业化的初级阶段

18 世纪下半期开始的第一次工业革命,改变了人类生活,同时也改变了学校教育的发展方向。工业革命要求劳动者必须接受一定程度的正规学校教育,教育作为特权的时代宣告结束。学校教育从精英教育转向全民教育。人人受教育,教育机会均等的教育理念初见端倪。随着义务教育的普及和班级授课制的实施,人们对教育的表现越来越不满,并且认识到,一个有知识的人可以做教师,但如果缺乏相应的职业训练,就会直接影响教育的质量。由此培养专职教师的专门培训机构开始出现。培养专职教师的教育即师范教育。可以说师范教育是培养师资的专业教育,它是现代社会的产物,它的诞生与变革,标志着教师职业进入专门化阶段。

从世界范围看,师范教育最早于 17 世纪末出现在法国。1681 年,法国基督教兄弟会神甫拉萨尔(La. Salle)在兰斯(Rheims)创立世界上第一所师资培训学校,成为师范教育的开端。之后奥地利、德国开始出现短期师资培训机构。这些早期的师资培训机构培训时间短,主要采用学徒制方法,使学生获得一些感性认识和教学经验,教师培训也仅被视为一种职业训练而非专业训练。这些培训机构是师范教育的雏形,水平较低,属于初等教育的高年级部分或初等教育后教育。

英国在 19 世纪形成了最早的师范教育制度。19 世纪初,由于师资不足和经费困难,英国开始流行“导生制”和“艺徒制”,并传播到法国和美国。所谓导生制是指教师先教一些年长而成绩好的学生,然后再由他们去教其他学生。所谓“艺徒制”是指教师像手工业者一样带徒弟。由于这种教学组织形式是当时师资困难时的权宜之计,教学质量不能保障,因此,1839 年英国政府拨款兴办师资训练学院开始培养教师。与此同时,在德国、法国等欧洲国家,初等义务教育逐渐普及,对教师的培养提出了新的要求。这样,伴随着义务教育制度的形成与发展,正规的、制度化的教师培养制度才最终确立。这

些专门的师范教育机构在注重教师教育内容的同时,开始注重教师教学方法的培训,除了对教师进行文化知识教育外,还开设教育学、心理学方面的课程,开展教育实习,对教师进行专门的教育训练,并把这种训练看成是提高教育质量的重要手段。

随着人类知识的逐渐增多,教育知识渐渐地从中分化出来,近现代教育科学的产生与发展为教师职业的专业化奠定了学科专业基础。教育思想家在教育上的探索以及对教育学的形成与发展所做出的努力,为教师从事职业训练提供了理论上的指导和实践上的依据。如夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、斯宾塞、第斯多惠、乌申斯基等许多著名教育家通过理论建构和身体力行的实践,为教师教育理论学科的发展、教学技能训练奠定了基础。师范教育理论已见轮廓,教师职业开始作为一门专业从其他行业中分化出来。

中国在“废科举,兴学校”中拉开了近代教育的序幕。1902年清政府在北京创办京师大学堂师范馆,拉开了我国培养专职教师的近代高等师范教育之序幕。鸦片战争以来的惨痛历史,使清朝统治者逐渐认识到创办新型教育的重要性,认识到师范教育是教育发展的最关键方面。在清末《钦定学堂章程》(1902年)和《奏定学堂章程》(1904年)中,师范教育便被正式确定下来。1904年正式颁布的癸卯学制明确规定:“各地应按实力兴办师范学堂,并实行官费教育制度,以尽可能多地鼓励并招收有志于教育事业的学子。”^①学制将师范教育规定为初级师范学堂和优级师范学堂,自此中国有了专门培养师资的教育机构。师范学校的毕业生开始成为各级各类学校教师的主要来源,教师职业由此步入制度化、专门化的发展轨道。

这一阶段,教师职业已从兼职发展为专职,出现了专门的培养机构——师范学校,人们对教育教学的复杂性有了一定的认识。教师职业的专业性逐渐凸显出来。具体来说,主要体现在:

1. 教师职业逐渐脱离经验化和随意化,走向规范化和专业化

师范教育的诞生与变革,标志着教师不再仅是一种经验化、随意化的职业,而是一种需要经过专门学习与培训的职业。在对师范生进行专门的师范教育训练的同时,一些西方国家开始探索实施教师资格证书制度,以维护教师行业的质量和社会地位。在师范教育制度化、系统化的过程中,师范院校同时对师范生进行学科专业教育和教育专业教育。但早期对知识和能力的强调给教师专业化的发展留下了隐患,以至20世纪以后,“能力本位”的师范

^① 柳海民. 现代教育原理[M]. 北京:人民教育出版社,2006. 413.

教育理念一直影响着部分国家的教师教育实践。

2. 教师职业走向专业化,但总体水平不高

师范教育以独立建制为主体,定向培养师资,开始将群众性学校与学术性学校合并,由招收小学和初中毕业生改为招收高中毕业生,并开始强调教育理论的传授与教育实践相结合。但是由于受历史条件的限制,以及教育理论发展水平的制约,从整体上看,教师职业自我意识还未觉醒,教师的培养方式主要强调教育理论的传授,不太重视教育专业训练,导致教师的专业化程度不高。“智者为师”、“学者为师”是这一时期占主流的教师职业观。在这一阶段,教师职业开始迈向专业化的历程,但职业的专业化发展仍然处于较低水平。

四、教师职业的专业化发展阶段

最初的师资培训仅仅强调教师的职前培养,对教师的持续发展问题则缺少关注。在很长一段历史时期内,师资短缺成为一个世界性的问题,因此,各国所关注的只是如何有效地培训新教师并将其送上教学岗位。师范教育对教师能力本位的追求确实解决了开放教育扩展数量的问题。直到20世纪60年代以后,由于出生率下降对教师的需求量相对降低,经济上的困难而减少教师培训机构的开支,总体上学校教育没有达到公众所期望的教育质量导致公众对教育信心下降,对教育质量的不满和对教师素质低下的讨论,并引发了对教师教育的批评。于是,人们对教师素质的关注达到了前所未有的程度。同时,随着“终身教育”思潮的崛起,教师的在职培训日益受到关注,人们开始讨论教师职业的性质和地位问题。

1966年,国际劳工组织、联合国教科文组织在巴黎召开“关于教师地位的政府间特别会议”。会议通过的《关于教师地位的建议》明确强调:“教育工作应被视为专门职业(profession)。这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务;它要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任。”^①这是在世界范围内第一次对教师专业地位的认真探讨和认可,由此,教师的专业性质及其发展问题逐渐成为教育研究领域关注的焦点。

进入20世纪80年代,教师专业发展日趋成为人们关注的焦点和教育改革的主题。1980年6月16日美国《时代周刊》上一篇题为《救命!教师不会教》的文章,引起了公众对教师质量的担忧,拉开了以促进教师专业发展为核

^① [日]筑波大学教育学研究会.现代教育学基础[M].钟启泉译.上海:上海教育出版社,1980.443.

心的教育改革的序幕。1983年由“高质量教育委员会”发表的《国家在危机中:教育改革势在必行》、1986年霍姆斯小组发表的《明天的教师》、1986年卡耐基“教育作为一种职业”工作小组发表的《国家为培养21世纪教师做准备》、1989年复兴小组发表的《新世界的教师》、1990年霍姆斯小组发表的《明日之学校》、1995年霍姆斯小组发表的《明日之教育学院》等一系列报告引起了学校和教育行政机构的极大关注。其中以霍姆斯小组的系列报告影响最大。《国家为培养21世纪教师做准备》和《明天的教师》均明确强调了“教师专业化”这一概念,对美国教师教育的发展产生了深远的影响。在《国家为培养21世纪教师做准备》的报告中呼吁:为了建立一支专业化的教师队伍,必须彻底改革美国的教育政策;取消教育专业的学士学位;彻底改变师范教育的机构和课程教学计划,本科教育应致力于宽广的文理教育和对所学科目完备的基础训练;师范专业训练应在研究生阶段进行。《明天的教师》的报告中强调,专业教育必须发展未来教师呈现和重组知识的能力,发展在师生间建立有效的教学关系的能力。1999年美国教育部长赖利(Richard W. Riley)在题为《美国教育现状》的讲话中进一步指出:“如果我们不把教学变成第一流的专业,就别想改善公立教育质量。”^①

1996年,联合国教科文组织召开的第45届国际教育大会以《加强变化世界中教师的作用》为主题,再次强调教师在社会变革中的作用,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;通过鉴定个人素质和在职培训提高其专业性;保证教师参与教育变革以及与社会各界保持合作关系。大会明确指出,专业化是一种改善教师地位和工作条件的策略。并提出“在提高教师地位的整体政策中,专业化是最有前途的中长期策略”。

在我国,随着社会发展及对教师质量要求的不断提高,对于教师职业专业性的认识也正在逐步深入。1986年国家教委下发的《关于中小学教师考核合格证书试行办法》,要求中小学教师必须获得“教材教法考试合格证书”和“专业合格证书”。虽然重点是解决教师的学历合格问题,但是这一文件的许多具体规定实际上已经开始确认教师工作在学科专业和教育专业两个方面的专业性。在1994年开始实施的《中华人民共和国教师法》中规定“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。明确规定了“国家实行教师资格制度”,并授权国务院制订《教师资格条例》,授权教育部制订《教师资格认定过渡办法》等与《教师法》配套实施的法

^① 方形.从美国经验看建立教师质量保证体系[J].教育研究与经验,2000(3):30~35.

规规章,其内容对教师专业化的要求也非常明确。1995年国务院颁布《教师资格条例》,对《教师法》规定的取得各种教师资格的条件从加强教师专业化的角度进一步细化。1998年,在北京召开了“面向21世纪师范教育国际研讨会”,明确了“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。2000年,我国出版的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分类大典》中把教师职业归到“专业技术人员”一类。2000年9月,教育部颁布《〈教师资格条例〉实施办法》,教师资格制度实施工作在全国正式启动。2001年4月1日起,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,教师资格制度进入了实际操作阶段。这些法规与相关政策的相继出台,标志着我国对教师职业专业化的认识和实践在不断深化。我国的香港和台湾分别从20世纪80年代后期开始,加大了对教师专业化教育制度的研究与改革的力度。

教育科学的发展为教师的教育教学活动提供了更多的理论支持。20世纪50年代以来,教育科学的不断分化和发展大大提高了教育科学的学术地位,师范性的学术层次和地位已不容否认。当今的教育科学已经从一门或几门比较抽象和一般的教育学原理,发展成为一个具有诸多分支学科和具体学科的教育学学科群。这些为教师职业专业化程度的提高和发展创造了良好的条件。

伴随着社会科技、经济、文化和教育科学的发展,教育对人乃至社会的发展所具有的普遍而持久的基础性作用日益突出,教育工作呈现出更多的复杂性与创造性,教师职业的专业性更趋显著。从政府到公众,对教师职业的内涵和劳动性质有了更加全面而深刻的认识,对教师素质提出了更高的要求。这一阶段的主要特点是:

1. 教师呈现高学历化

教师的专业化制度已经成为大学教育制度的一个重要组成部分。教师培训经历了由中等师范教育到大学教师教育的过程。中小学教师的学历层次普遍得到提高。大学在教师专业发展中所起的作用越来越大。

2. 教师聘用证书化

随着社会和教育的不断发展,特别是教师职业的专业性愈来愈突出,以及教师专业知识、理论和专业能力的不断深化,教师教育从一般的学历教育中分化出来。教师资格证书和学历证书互不代替,凡欲从事教学的工作人员,除应具备相应的学历证书外,还应取得教师资格证书。“教师资格证书”是应聘教师的必要条件。

3. 教师培养专业化

教师职业的培养机构、培养内容、培养模式、培养体系和培养制度越来越专业化。制定全国统一的教师教育认可标准;检查教师教育的课程和教学计

划,认可和鉴定教师教育机构;改进教师教育教学计划,提高教师教育机构的专业化水平。

4. 教师培养终身化

教师培养的年限延长,实现大学后的职业培训,各国除了努力延长中小学教师职前教育专业学习与训练的年限外,还大力推广教师在职进修和培训,终身学习和校本学习受到越来越广泛的重视。

第二节 教师专业化的内涵及特点

教师职业从兼职到专职,经过了一个漫长的历史演变过程。在这一过程中,教师职业的内涵发生了深刻的变化,专业品性逐渐地凸显出来。教师专业化已成为教师职业发展的主流和方向,成为当今世界教师职业发展的共同目标。认识教师专业化的内涵与特点,是实现教师专业成长,促进教师专业发展的起点与基础。

一、教师专业化的内涵

(一) 职业

1. 职业的含义

职业(occupation)是随着社会分工而形成和发展的。《中华人民共和国职业分类大典》中指出,职业是指从业人员为获取主要生活来源而从事的社会工作类别。职业须同时具备:①目的性,即职业以获得现金或实物报酬为目的;②社会性,即职业是从业人员在特定的社会环境中所从事的一种与其他社会成员相互关联、相互服务的社会活动;③稳定性,即职业在一定的历史时期内形成,并且具有较长的生命周期;④规范性,即职业必须符合国家法律和社会道德规范;⑤群体性,即职业必须具有一定的从业人数。^①《中国大百科全书·社会学》中解释“职业是随着社会分工而出现的,并随着社会分工的稳定发展构成人们赖以生存的不同的工作方式”。《现代汉语词典》中“职业”被定义为个人在社会中所从事的作为主要生活来源的工作。

现在一般认为,职业是参与社会分工,利用知识和技能,为社会创造物质财富和精神财富,获取合理报酬,作为物质生活来源,并满足精神需求的工作。职业既是一种谋生的手段,又是一个社会人应当承担的社会角色和社会责任。这一定义至少包括以下几层含义:第一,与人类的需求和职业结构相

^① 国家职业分类大典和职业资格工作委员会. 中华人民共和国职业分类大典[Z]. 北京:中国劳动社会保障出版社,1999. 2.

关,强调社会分工。第二,与职业的内在属性相关,强调职业有相应的内在要求,如知识和技能;赋予就业者一定的社会角色,使其在履行义务和职责的过程中发展个性和才能。第三,与社会伦理相关,强调创造物质财富和精神财富,获得合理报酬,满足就业者的生活需求。第四,与个人生活相关,强调物质生活来源,并满足精神生活。提供就业者体现个人价值的机会和舞台,使其在工作中赢得尊严、荣誉、声望和影响力,达到自我实现的目的。

随着社会经济发展,分工日益精密,职业结构日趋复杂,行业划分越来越细。在现代社会中,职业的种类已经发展到成千上万种。2000年出版的《中华人民共和国职业分类大典》,参照国际职业分类标准,从我国实际出发,按照工作性质同一性的基本原则,将我国职业归为8个大类,66个中类,412个小类,1838个职业。

2. 职业的基本特征

从职业产生的历史及其对人类发展的影响来看,职业具有以下特征:

(1) 产业性

根据职业性质的不同,社会劳动分工可以分为三个层次,即产业分工、行业分工和职位分工。一般来说,产业的划分是以劳动的性质、作用和内容的同一性为标志,反映社会分工的发展水平。一个国家就大的方面而言可以将职业分为三大类:第一产业、第二产业和第三产业。其中,第一、第二产业是物质生产部门,第三产业指不生产物质产品的行业,即服务业,是凭借一定的物质技术设备,为社会生产和人民生活服务的各种行业的总称。一个国家经济发达程度越高,其第三产业的繁荣和发展程度也越高,第三产业从业人员在总就业人员中所占的比重也越大。

(2) 行业性

社会劳动分工的第二层次是特殊的分工,即行业分工。行业是根据生产单位所生产的物品或提供服务的不同而划分的,它是按企业、事业单位、机关团体和个体所从事的生产或其他社会经济活动性质的同一性来分类,它表示就业者所在单位的性质。行业的不同表现出职业的不同,也就有不同的职业特性。

(3) 职位性

社会劳动分工的第三个层次是个别的分工,也就是社会劳动分工在个人身上的具体体现,即职位分工。所谓职位,就是一定的职权和相对应的责任集合体。职权和责任是统一的,它们是组成职位的两个基本要素。职权相同,责任一致,就是同一职位。在职业分类中每一种职业都含有职位的特性。如大学教师这种职业就包含有助教、讲师、副教授、教授等职位。

(4) 组群性

无论用何种依据来划分,职业都带有组群的特性,或都带有某种群体的