

现代教师职业标准

XIAN DAI JIAO SHI ZHI YE BIAO ZHUN

实施手册

SHI SHI SHOU CE

吉林电子出版社

JILIN DIANZI CHUBANSHE

由于英国中小学校拥有相当程度的自治（尽管近年来政府加强了对学校的控制），校本教师培训的计划、内容与组织都由各自所在的学校负责，但是学校必须按照国家的有关政策及地方教育当局的指导方针制订计划和组织实施。教师培训的内容是由中小学根据自身的实际状况设计的，进修内容体现了学校 and 教师的发展需要。由于教师的专业发展通常被认为是教师在教学活动中获得尽可能多的经验以及系统地审视自己的教学实践所达到的一种专业成长，因而校本教师培训的内容主要集中于教师胜任教学甚至是革新教学的各种能力，包括有关教育理论、所教学科的知识与运用、学校与班级管理、与学生的交往、对学生的评价、校本课程开发、教学新技术的运用，等等。而国家的教育立法和教育规划工作所倡导的重点内容更是该时期中小学教师校本培训内容的重头戏。例如，《1988 年教育改革法》颁布后，国家课程、分组教学、学校管理改革等有关内容很快成为教师培训计划中的优先发展项目。随后，在全国广泛受到关注的一些具体教育问题如多元文化问题也一度成为中小学教师校本培训的主要目标。如今，中小学校本培训日益淡化了一度浓厚的政治化色彩而主要倾向于满足教师的个人需要，重视教师在教学实践过程中问题的解决和所需技能的获得，诸如：如何实施对年幼儿童的有效教学，如何运用信息科学技术来加强学生的课堂学习，如何满足有特殊要求学生的要求等。

教育理论学习的需要源于中小学的教师仍有必要学习和运用教育原理，因为中小学开展自我评价评估自己学校的成绩需要教师思考形成某一学校特征的教学目的、条件和过程。与此同时，教师教学过程的行为与一些策略表面看来是不加思索的决定，实际上是基于对学生的综合了解和对所选择的教育原理的运用。因此，教师在其在职阶段也必须学习和思考某些教育理论，地方教育当局和学校也鼓励、支持教师参与教育理论的学习。这种学习机会常常是由大学、教师中心或其他研究机构与学校合作提供的，其形式主要是在中小学校内开设校本进修课程，课程内容与教师的职前培养阶段大不相同，是经过学校和教师挑选的，被视为对教师专业发展有价值的原理，主要倾向于与课程和教学有关的教育心理学、教育社会学、教

育哲学等方面。不过,在校本培训计划中,这一内容的学习不只局限于学校和大学的课程班,还包括教师有计划地依靠其专业意识和自主性在校内外于空闲时间里进行的一切学习与讨论,以及大学的合作人员与教师一起对某些教学问题进行的共同研究。由于大学常常被批评过于追求理论研究,与中小学的这种合作才真正有助于教师专业实践能力的发展,而且,有经验的教师倾向于以一种由他们的经验所强化了了的批判的角度来学习和研究教育理论,他们往往比处于职前培养阶段的师范生更能判断所需要的理论及其学习的价值。但是,受实用主义的影响,这种对于理论的学习往往在地方教育当局的直接支持下逐渐转向于培养能明显运用于课堂的实践技能或发展评价技术的课程,而更为普遍的教育理论的学习在更大程度上要依靠教师的自我学习。

学校管理也是校本教师培训的内容之一。这类课程或活动是就学校管理的有关问题面向年轻教职员开设的,因为他们需要了解学校是如何运作的,以便自己能够更好地适应和参与学校的改革与发展。这类培训活动的主要内容涉及学校的组织与管理、人员开发、财务管理等方面,授课或组织人员常常是校长或学校内其他接受过管理训练的人员,学校在校外人士的参与下对课程与活动效果进行评价。结果发现,成功的校本管理课程与活动确实有助于学校教师加强对学校管理以及学校和班级在教育系统中的地位的认识与理解,同时也能鼓励教师积极参与学校管理,并让更多的教师愿意参与学校的改革计划。

知识和技能的扩充是中小学校教师面对技术社会的突飞猛进必须做出的反应,教师必须不断地更新自己的知识和学习新的技能才能适应有效教学的需要。随着计算机技术在学校教学中的广泛应用,教师对计算机技术的应用也在校本教师培训计划中得到了强调。为把计算机教育融入学校的课程教学之中,中小学往往把对教师的计算机教育放在校本培训计划的核心地位。中小学和大学协作训练一部分指导者,再由他们为其余中小学教师提供校本培训机会,帮助教师了解和掌握计算机技术并在课堂教学中加以运用。这种计算机培训是以任务为基础组织的,指导者与教师一起合作

完成,学习内容倾向于计算机在课堂教学中的实际应用。这种培训使学校内所有教师都能得到指导者的支持与帮助,对其效果的评价则是由指导者观察教师在课堂运用计算机技术教学的情况来进行的。大学和中小学的合作者都认为,一旦教师能够在课堂中熟练应用计算机技术,那么下一个目标就是要通过有效的活动与策略,重点支持教师利用计算机技术关注学生学习的积极性和创造性。

校本教师培训计划不仅关注教师的教育教学实践能力的发展,而且也注重教师专业研究能力的发展。教师职业的特征决定了教师本身应是一个研究者,因为“教师是课堂的负责人,而从实验主义者的角度来看,课堂正好是检验教育理论的理想实验室。对偏爱自然观察的研究者而言,教师是名副其实的有效的实践观察者。不管从任何角度理解教育研究,都必须承认都是教师职业生涯中充满了丰富的研究机会”。埃利奥特的研究实践对英国中小学校本培训计划发展教师的教育研究能力作出了卓越的贡献。早在 20 世纪 70 年代末期,他就建立起了一个课堂行动研究网络。埃利奥特在长期的研究中发现,教师改变教学策略的行动先于理解力的发展,即“以行促思”(action in initiates reflection)。他认为,教师可以在教学实践过程中进行有关教育理论的研究,使研究与行动合二为一。教师专业化运动的进展使埃利奥特的“以行促思”模式广受中小学校本培训计划的欢迎,教师行动研究能力的发展也成为校本培训计划中一项重要的内容。教师针对实际问题自己思考解决问题的办法,在确定策略后再审慎地投入实践并观察和评价实际效果。同时,中小学在校本培训具体活动的设计过程也充分考虑到必须为教师提供尽可能多的处理各种教学实际问题的经历并让教师之间相互有机会进行讨论和集体研究。

英国的校本教师培训计划是中小学及地方教育当局一项固定的长期工作,在学校每年或每学期的每周都有固定的时间安排用于校本培训活动,让教师可以参与校本培训课程、各种专题讨论会、座谈、与校外来访人士的交流、大学专家教授提供的咨询以及教师个人或团体在教学过程中的探究活动,等等。而作为国家课程实施的一部分,在一年中学校可以有五天

时间专门用于安排教师的培训活动。学校定期举行教师例会，其中有大学或教师中心的教师、地方教育当局代表等校外专业人士参加，讨论教师教学过程中的有关问题。大学或教师中心还通常每学期组织一至两次不同学校校本培训活动的交流，交流地点一般是在某一所中小学或当地的教师中心。此外，“资料包”（package）也常常为学校的校本培训计划所采用，并且成为教师校本培训的潮流。

有必要指出，《1988 年教育改革法》要求地方当局把财权下放给学校，原来用于教师在职培训的专项经费也下放给学校，学校可自行支配这笔款项。尽管在学校出现不良财政状况时可能会将这笔费用挪作他用，但是，也正是学校对这笔培训费用的支配权使学校能够根据学校、教师的实际需要制订有效的培训计划和设计基于课堂教学实践的培训活动，从而在一定程度上保证学生能够进行有效的学习，获得高水平的知识与技能。

尽管在英国，校本教师培训计划被认为是一项能有效促进教师专业发展的政策，但英国中小学的实践并非就是完美无缺的。1995 年夏，英国师资培训署对中小学教师培训工作进行了一次根本性检查，期望能从更加有战略性的观点出发，建立一个目标更加明确的教师专业发展体系，结果发现，全国各地的教师培训活动明显地存在不足，尤其是：

- ①没有充分发挥教师培训资源的作用；
- ②没有充分满足学校教育的需要；
- ③缺乏有效的评价机制，难以确保教师对提高教育质量负直接责任。

为了建立更有成效的教师培训计划，以确保教师培训活动能使课堂教学和学生的学习得到显著改善，师资培训署建议要优先改进学校的领导管理、基础教育教学专家培训尤其是学科负责人的培训、教师运用信息技术手段教学等与基础教育的有效教学直接相关的方面，并且确定了三个基本原则：

- ①对具体标准进行严格评估，以确保教师受过合格的训练；
- ②严格对参与培训的教师的管理与记录，使教师培训质量得到更有效的保证；

③制定评估、管理的政策和标准，帮助教师和学生提高教学效果。

师资培训署致力于建立一个全国范围内的质量标准体系，为教师在职培训提供一个近似的范畴，同时也为学校系统的、持续的发展提供坚实的基础。

第三章 大学与中小学校合作的 教师专业发展：专业发展学校

专业发展学校（professional development school）是 20 世纪 80 年代中期以来美国教育改革中出现的一种教师培养的新形式。它并不是建立一所新学校，而是在原有中小学的基础上，与大学合作形成的一种新功能。专业发展学校把美国教师教育改革与公立学校的教改紧密联系起来，使教师教育质量的改进与中小学教育质量的全面提高形成一种共生的关系。专业发展学校这一概念最早是在 1986 年由美国研究性大学教育学院院长组成的霍姆斯小组在其《明天的教师》的报告中提出的。嗣后，这一富有新创意的概念经过更多学者的充实逐渐变得丰富和明晰起来。1990 年霍姆斯小组在其《明天的学校——建立专业发展学校的原则》的报告中，把专业发展学校看做大学与公立中小学校之间形成伙伴关系的一种新型机构。就是说，专业发展学校不仅是供大学教育研究的实验学校或示范学校，而且是培养新教育专业人员的学校、供有经验的教育专业人员继续发展的学校。正是在这个意义上，从霍姆斯小组的观点看，专业发展学校是美国教师教育制度的一种创新。

第一节 专业发展学校产生的背景

一、教育改革的要求

从20世纪80年代至今,美国经历了三次大的教育改革浪潮。80年代初,美国的经济一度处于低迷状态,社会随之也处于动荡之中,学校教育中出现了不少问题,主要表现为学生学业成绩的下降、适龄儿童的辍学以及校园暴力等。政府和各界人士开始寻找经济复苏和社会进步的有效途径。1983年美国高质量教育委员会发表了《国家在危急中:教育改革势在必行》的报告,掀起了80年代以来第一次教育改革高潮。此后,有关教育改革的报告接踵而至,各州都进行了教育改革。然而,十年以后,改革者发现增加教育投资和改革课程内容并没有取得预期的结果。许多人认识到教育改革要想取得成功,就必须先改革教师教育。教师是实施教育改革的中坚力量,教师对改革的理解和实施直接关系到改革的成败。要使教师能胜任新的学校改革的要求,首先必须改进教学观念和教学方法,应培养具有现代的教学技术和具有研究能力的教师。全美教学与美国未来委员会(National Commission on Teaching & America's Future, NCTAF)重申教师教育的质量是教育改革的关键,在其报告中宣称:第一,教师的知识和能力直接影响着学生的学习;第二,改革学校教育的关键策略是培养、选拔和留住优秀的教师;第三,学校只有改善了教师教学的环境,改革才能成功。所以,在第二次和第三次改革浪潮中,改革者把学校改革和教师进修作为提高教育质量的前提条件。

二、教师专业化运动的成果

教育改革对教师教育改革的促动,也使长期存在于此领域的一个问题

又一次被重视起来，这就是教师专业化运动。教师专业化运动是在 20 世纪 70、80 年代成为欧美国家教育界一个蓬勃发展的研究领域的。但是，尽管学者们对教师专业化大声疾呼，结果并没有带来公众对教师专业地位的认可，甚至在教育领域内部，对教师专业化的途径也观点不一。在过去的十年中，美国中小学教师的工资收入虽然上升了 12%，但是仍然远低于美国公众认可的一个专业所应达到的水平，相差五千多美元。据统计，在调查的十三个专业领域中（如医生、律师、工程师、艺术家、会计师等），教师的平均工资排在倒数第三位。

为了促进教师专业化，提高教师素质，各专业协会和政府机构开展研究、制订计划，严格教师资格认定标准等。一些调查研究报告相继出台，如霍姆斯小组的《明天的教师》和卡内基工作小组的《国家为培养 21 世纪的教师作准备》，90 年代后，又颁布了美国教师教育院校协会的《美国教师教育院校协会——评估标准 2000》（1998 年）和全美科学促进协会的《科学教师的教育改革建议》（1998 年）。

学者们认为，确定教师职业的专业化地位的愿望是良好的，但追求专业化的过程是艰辛而曲折的。即使是现在被广泛效仿的医学专业，也是经历了一番复杂的历史演进的过程的。1869 年时，曾有人这样评价医学：“如果如今正被应用的医学沉入海底，那将是人类的最大幸事，又是鱼类的最大灾难。”19 世纪中期还有这样的记录，当时每个大学生都明白这样一个道理：当一个人学术无能，不善于言辞、写作，任何目标都无法实现时，他还有一个能够避难的永远不会失败的去处——医学专业。如今的医学专业，尽管在某些方面还存在着各种问题，比如医疗费用高涨和医疗事故的频频发生，但都没有影响到其专业地位。这使人很难想像当初它是多么地被排斥，同样难以想像的是，教育会像医学专业那样获得专业地位，因为现在它正像一个世纪前医学所经历的那样，成为批判的靶子。

那么，如今促进教师专业化应该从哪些方面着手呢？大多数学者认为解决当前教师专业化问题可以从三个方面着手：

①招收和任用优秀教师；

②提高教师资格认定标准；

③完善教学专业的知识体系和提高培训效果。

卡内基报告和霍姆斯小组报告也同样归纳了三个主题：控制专业实践标准；废除大学毕业文凭可以进入教学行业的旧做法；建立教师晋升体制。概括起来，就是在教师培养和任用的各个环节提高标准。

首先，教师专业化需要在本专业内拥有共同的经验和对于价值的理解，教师能陈述他们在日常工作中的专业行为。这些经验包括教师对于学生、对于同事及对专业知识的反思，所以，教师专业化存在于所有促使实践与知识融合的关系当中。教师不仅应该关注教学有哪些特有的知识，而且应该关注这些知识是如何给予实践者以完成专业任务的能力的。所以，从这个意义上说，专业化不是要在教学领域中增加什么新的知识或形成什么新型的教师。而是对教学中各种关系的重新理解，要理解这些关系，就必须研究教学所处的环境。

其次，如果把教师专业化的目的仅仅放在提高教师的经济地位，而不考虑其与教育改革的联系的话，那么在专业化问题上只是走了一小步而放弃了一大步。究竟是为专业化而专业化，还是为了教育发展而专业化？这是一个严肃而重要的问题。教育专业化运动只有与学校改革紧密结合起来，才能显示出它的生机与活力。教师从一个不成熟的新手发展到一个成熟的专业人员，这一过程绝大部分是在学校中进行的。再者，学校教育质量的提高虽然不是教学专业化的必要条件，但是，我们难以想像在学校教育质量很低又无任何改进行动的情况下，教师专业化会得以实现。所以，离开了学校改革的大环境，教师专业化也就无法实现。

再次，专业教学的特点是深厚的知识底蕴，追求持续发展，教师需要用知识、能力和气质去判断他们的学生需要什么，所以，教师们需要团结起来，追求最好的教学方法。这样的实践活动，和其他的行业（包括医药、法律和建筑）一样，需要经过高质量的实习。

专业发展学校的倡导者充分考虑到了教师专业化的这些特点。它非常注重实习经验的重要性，而且把教师的专业发展和学校改革看成是两个同

等的目标。专业发展学校的作用是通过大学与中小学的合作。使实习、指导和专业发展同时进行。在追求教学专业化的方案中,全国教师资格证书要求也作了调整,教师职前培训、在职进修,以及教师评价和职位晋升的政策和措施也有相应改变。

三、大学与中小学建立合作伙伴关系的构想与实践

自 19 世纪末期以来,美国大学与公立学校曾多次进行合作,其目标在于改革公立学校教育。一百多年前,在哈佛大学校长埃利奥特为首的“十人委员会”的召集下,召开了大学与中小学教师的联席会议,讨论如何改进教育与教学方法。与会者主张大学应当更多地参与到改进小小学教育中来。这是美国大学首次与中小学建立直接联系。

与此同时,杜威倡议在大学校园建立实验学校。1896 年杜威创办的芝加哥大学实验学校与哥伦比亚大学师范学院于 1887 年创办的霍拉斯·曼实验学校一起,成为后来美国兴起的实验学校运动的滥觞。实验学校出现使大学(尤其是大学的教育学院或教育系)与公立中小学校的联系进一步制度化。在杜威看来,实验学校既是教育研究与实验的场所,也是培养新教师的地方。20 世纪 30 年代以前,美国实验学校的上述两项主要功能应该说都在一定程度上有所实现。但到了 40 年代,由于种种原因,主办实验学校的大学很少为实验与研究提供经费。于是,实验学校教育实验与研究的功能逐渐削弱。美国教育史学家麦克哥施指出,到 1971 年实验学校里实验与研究至多只在人们口头上说说而已。实验学校的主要功能只剩下为师范生提供见习和实习。从实验学校数量上看,20 世纪 60 年代中期达到高峰,1964 年加入全国实验学校联合会的学校达到 212 所。但随着对教师数量需求的增长,实验学校为师范生提供见习和实习远远不能予以满足,因而越来越多的师范生进入公立中小学接受见习和实习。在这种情况下,实验学校培训师范生的功能便又逐渐丧失了。于是,实验学校数量锐减,从 1964 年的 212 所减少到 1975 年的 76 所。仅存的实验学校实则名存实亡。实验学

校一旦失去了研究和培养师范生的功能，其存在的价值就荡然无存了。

尽管实验学校日趋式微，但人们让大学参与公立学校教育改革以改进教育质量的愿望仍然强烈。因此，60年代末期，教师入门学校（portal school）应运而生，取代了实验学校。教师入门学校以学区的普通公立学校为基地，用于实验新课程和教学方法，成为新课程和新教学方法试验与推广的入门处。与实验学校一样，教师入门学校也是大学（主要是大学的教育学院）与公立中小学校的合作的产物。其不同之处在于，它不设在素有象牙塔之称的大学校园里，而是设在学区的普通公立中小学校里。因为教育改革家们相信，最重要、最有价值的教育研究应该在真正的儿童世界普通公立中小学校里进行。

70年代似乎是美国教育的“高原时期”。教师入门学校诞生于此时注定是短命的（仅存十余年）。到1980年，教师入门学校纷纷解体，甚至连“教师入门学校”这一术语也从教育文献中消失了。消失的原因，在美国有些学者看来，似乎一是由于教育改革的气氛变化了，二是由于缺乏系统的评估。另一些学者则认为，教师入门学校缺乏有效的信息，导致了研究经费的不足，因而这种学校便消失了。

进入80年代以后，美国社会各界与公众对中小学教育质量低下表现出日益强烈的关注与批评。尤其在著名的报告《国家在危急中：教育改革势在必行》发表以后，来自民间和政府部门的教育改革报告纷纷出台。据美国著名科学教育专家赫德教授的估计，80年代与90年代，美国出现了大约四百份倡导教育改革的报告。在诸多教育改革的报告中，公立中小学校与大学联姻推动教育改革的观念再次引起许多人的重视。例如，著名教育家、教师教育专家、霍姆斯小组成员古德莱德在一篇学术讲演中生动地描述了大学与公立中小学校之间互补互益的伙伴关系：“学校若要变革进步，就需要有更好的教师。大学若想培养出更好的教师，就必须将模范中小学作为实践的场所。而学校若想变为模范学校，就必须不断地从大学接受新的思想和新的知识，若想使大学找到通向模范学校的道路，并使这些学校保持其高质量，学校和教师培训院校就必须建立一种共生的关系，并结为平等

的伙伴。”其他教育界知名人士如博伊尔、哈佛大学前校长博克、斯坦福大学前校长肯尼迪，以及美国高等教育学会会长埃奇顿等都赞同创办专业发展学校。

此后，倡导大学与公立中小学校结成共生的伙伴关系的人日益增多。1986 年，卡内基工作小组推出了《国家为培养 21 世纪的教师作准备》的专题报告。其中提出了建立旨在加强大学与公立中小学校新的伙伴关系的临床学校的主张。该报告称“临床学校将中小学教育工作者、教育学院的专家教授和文理学院的专家教授联系起来，为培训师资提供最好的学习环境……临床学校类似于教学医院……参与这一伙伴关系的人将有机会反思临床学校环境中的教与学”。众所周知，美国中小学教师的社會地位历来较低。长期以来，教学往往被视为准专业性职业。卡内基报告中提出的临床学校的设想，就是试图通过大学与公立学校结成共生的伙伴关系来加强教师职业的专业化，亦即在新的历史条件下提高教师教育的专业性或师范性，从而提高教师的社会地位。

与此同时，霍姆斯小组也大力倡导加强教师工作专业化和促使大学与中小学联姻。他们提出的专业发展学校的概念流行更广。与古德莱德的主张一样，霍姆斯小组提出，专业发展学校应当成为教师教育实践的场所。在此，无论新老教师都得到各自所需的培训，同时，大学与中小学教师还合作开展教育研究。根据霍姆斯小组 1986 年的报告，建立专业发展学校的目的是：“使广大教师和行政人员一起与大学教师结成伙伴关系改进师范生的教与学……通过采取以下措施，为大学教师提供良好的机会增进其专业工作的适切性：

- ①对学生学习问题的共同探讨，寻求其解决途径；
- ②共同在大学与中小学进行教学；
- ③对教育实践中的问题开展合作研究；
- ④对未来的教师和教育管理人员进行合作督导，它们将为中小学教师和行政人员提供良好的机会促进其专业发展。”

上述有关教师教育改革的组织和改革家们所提出的方案，尽管名称各

异，但主导思想则是基本一致的。近年来，由于专业发展学校这一概念流行更广，美国教师教育研究人员将大学与公立中小学这种伙伴关系都纳入其中。专业发展学校与以前的实验学校或教师入门学校不同之处在于，专业发展学校理念中有一个系统的教育观。就是说，如果没有优秀的中小学安排师范生进行见习与实习，教师教育就不可能是优秀的。如果教师没有接受过优秀的教育，中小学就不可能成为优秀学校。要改进教育制度的某一部分，就必须改进整个教育制度。这就是专业发展学校理念中蕴涵的和古德莱德所推崇的大学与中小学之间的“共生关系”或“平等的伙伴”关系。由此看来，以往的实验学校 and 教师入门学校经历了一段时间之后就销声匿迹，这与它们在教育系统中孤立地进行改革，以及大学与公立中小学校之间未能结成共生关系和成为平等的伙伴，不无干系。

因此，霍姆斯小组积极倡导大学与公立中小学校教育工作者之间要进行密切合作，一起关注中小学的变革与教师教育的变革。只有大学与公立中小学校之间进行长期、整体的合作，使双方都得到改进，教育变革才是实质性的。霍姆斯小组的改革计划不仅重视建立大学与中小学之间的共生关系和结成平等的伙伴，而且还使改革的的空间扩大到整个教育制度层面，一句话，教育系统的各个组成部分的改革不能彼此孤立，而必须共同、协调地得到变革。

第二节 专业发展学校的理论基础

专业发展学校的倡导者并没有系统地阐述建立专业发展学校的理论依据，他们大多是从教育改革和教师专业化角度论述大学与中小学合作的必要性。20世纪90年代后，开始有学者探讨专业发展学校的哲学渊源，认为专业发展学校的哲学渊源可以追溯到进步主义教育运动，杜威的实验学校可以看作是专业发展学校的雏形，另外，专业发展学校的哲学思想在谢佛(Schaefer)的“探索的学校”中也有体现。综观这些论述，可以看出，专业

发展学校的精神体现在它对学校教育（或教学）、对合作以及对反思性实践的理论假设。

一、关于反思性实践

专业发展学校向传统的对于学校教育中核心问题的假设进行了挑战：什么是知识？谁拥有知识？知识是如何发展的？这些问题的答案在专业发展学校和传统的学校之间有很大差别。专业发展学校教育的一些关键的假设是：

- (1) 每个实践者对教学都有一种基本认识；
- (2) 对于教学的认识是在学校中形成的；而过去流行的观点认为教师所需知识大多在大学里获得；
- (3) 教学和学习是不可避免地联系在一起的，教学就是学习；
- (4) 如果教师想要在实践中进行持续的学习，教师的学习就需要有系统；
- (5) 教师的学习需要学院化，以吸收更多的知识；
- (6) 教师的学习需要以问题为基础，为实践提供问题解决的方向。

这些对教学的假设突出体现了当代反思性教师教育思潮的影响。反思性教师教育思潮是 20 世纪 80 年代从美国、英国等西方国家兴起的，他们从杜威那里找到了理论源头，并从认知心理学、批判理论、后现代主义等思想流派里吸收丰富的营养，充分发展为新的教师教育思潮。反思性教师教育思潮出现了许多名词，如反思性教师（reflective teacher）、反思性实践（reflective practice）、教师即研究者（teacher as researcher）、研究为本（research-based）等。虽然提法不同，但都认为教师应该既是实践者，又是自身教学行动的研究者。传统的教师只是一个技术人员，是用别人设计好的课程达到别人设计好的目标的知识传授者，而反思性教师不仅具有课堂教学知识、技能与技巧，而且还具有对自己的教学方法、教育内容进行反思、研究、改进的能力，以及对教育的社会价值、个人价值更广阔的教育问题

的探究、处理能力。

二、合作——专业发展学校的核心概念

合作或伙伴关系是专业发展学校的核心概念。合作存在多种定义，简单地说是共同承担责任并采取相应的行动完成一项任务。合作不是一种短期的行为，而是参与各方经过长期的努力，以达到某种结果。合作的目的不光是共享信息，而是要带来改变，合作同时关注过程和结果。

大学与中小学的合作或伙伴关系是以很多理论假设为基础的。首先，教育是多方的责任，中小学和大学需要彼此的帮助以获得成功，双方在课程改革、在职培训、共享信息、共同变革及改善教学等方面有着广泛的合作空间和合作需要。从这一假设可以得出，教育各个层次（不管是大学、中小学或是教师教育）的成功和失败，与教育各个部门都有关系。第二，合作观对于科研与教学的关系也是不可分离的，合作观使实践突现了知识，给经验赋予了价值。教师在日常教学中建构起来的反思性的实践知识也是极富价值的。第三，教师教育是一个长期的专业发展过程，教师的专业发展必须与学校改革同时进行。专业发展不能离开教学，而教学无疑是在学校改革这一大环境下进行的。最后，合作不是偶然的，不是光靠良好意愿就能维持的。强有力的合作是经过严密计划的、有目的的、长期的，是为了解决实际问题而进行的。

第三节 专业发展学校的指导原则

基于以上对专业发展学校理论基础的假设，可以得出专业发展学校建立和发展的基本原则。事实上，各个专业发展学校在其建立之初，都会制订适合自己的发展目标和为完成目标作保证的指导原则。各种教师教育协会也在研究中总结了专业发展学校的基本特点，例如，霍姆斯小组 1990 年

在其报告中明确了建立专业发展学校的基本原则。这些原则被各地的专业发展学校运用，虽然各地表述各不相同，侧重点也有差异，但基本上都体现了以下六个方面：

- ①为了理解的教与学；
- ②创建一个学习的团体；
- ③为了理解每个儿童的教与学；
- ④教师、教师教育者及管理者的继续学习；
- ⑤在教学中进行长期的合作研究；
- ⑥开发一个新的机构。

原则一，教师实行的教学是为了理解的教与学。这里所讲的理解首先是指对知识、对文化的理解。学校教育应让学生了解人类的发展历史，并创造性地建构新的知识。对知识的理解不仅是熟知各个知识点，真正的理解是对知识产生过程的理解。知识是前人经过无数次的反复实验、论证才得到的，教学有必要将这一过程告知学生，而不是教给他们孤立的知识点。除了对已有知识的理解，教学的目的还在于创造新的知识，在前人的基础上开创未来是人类基本的生存方式。同时，教师必须明白，理解的教学不可能在沉闷的课堂中实现，学习是一个积极的行为，任何学科的知识，是通过有目的的、积极地去获取的，消极接受的知识是无意义的。教师必须能够创造出积极学习的环境，通过对话、讨论、实验等形式，与学生沟通，激发他们的学习兴趣。理解的第二个含义是对各种不同观点的理解。现代认知心理学认为，人是知识的建构者，情境使人对事物产生不同的意义。从这个意义上来说，教师必须理解学生，尊重学生对知识和环境的理解。概括起来说，理解有以下几个要素。

①学习的主要动机是学生自己的意愿，教学不是将知识强行灌输到学生大脑中，教学的基础是学生的学习兴趣。新的知识的获得还需要利用学生原有的知识作为基础，教学是在学生原有知识水平上的提高。

②学科的“基本要素”不仅包括知识，还包括概念及它们之间的关系，仅仅通过堆砌“基本知识点”并不能达到思维的高水平。