

徐红 / 著

新政策背景下
中小学专家型教师
培养模式研究



TEACHER

XINZHENGCE BEIJINGXIA
ZHONGXIAOXUE ZHUANJIAXING JIAOSHI
PEIYANG MOSHI YANJIU



华中科技大学出版社
<http://www.hustp.com>

新課程實施下
中小學教師教學
策略與研究



TEACHER

Effective Learning Strategies

From the 1st edition (1997) to the 2nd edition (2004), this book
has been widely used in many schools.



新華書店
XINHUA BOOKSTORE

项目基金：湖北省高等学校省级教学改革研究项目（编号：2012253）的研究成果。

徐红
／
著

新政策背景下
中小学专家型教师
培养模式研究



TEACHER

XINZHENGCE BEIJINGXIA
ZHONGXIAOXUE ZHUANJIAXING JIAOSHI
PEIYANG MOSHI YANJIU



华中科技大学出版社

<http://www.hustp.com>

中国·武汉

图书在版编目(CIP)数据

新政策背景下中小学专家型教师培养模式研究/徐红著. —武汉: 华中科技大学出版社, 2014. 7
ISBN 978-7-5680-0240-0

I. ①新… II. ①徐… III. ①中小学-师资培养-研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 155133 号

新政策背景下中小学专家型教师培养模式研究

徐红 著

策划编辑: 曾 光

责任编辑: 赵巧玲

封面设计: 龙文装帧

责任校对: 李 琴

责任监印: 张正林

出版发行: 华中科技大学出版社(中国·武汉)

武昌喻家山 邮编: 430074 电话: (027)81321915

排 版: 龙文装帧

印 刷: 武汉科源印刷设计有限公司

开 本: 710 mm×1000 mm 1/16

印 张: 14.5

字 数: 328 千字

版 次: 2014 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

定 价: 39.00 元



本书若有印装质量问题, 请向出版社营销中心调换
全国免费服务热线: 400-6679-118 竭诚为您服务
版权所有 侵权必究

序

专家型教师是教师的专业水平达至成熟时的一种称谓。随着国际性教师专业发展运动的逐步渗透与日益推进,专家型教师很快成为人们普遍关注的焦点,进而,培养专家型教师随即成为各国教师教育普遍追求的最终目标。

培养教师是一个系统工程,培养专家型教师是一个复杂的系统工程,它涉及职前、入职及职后三个环节的衔接性培养。迄今为止,国内外对于专家型教师培养问题的研究成果大多集中于教师的入职与职后两个培训环节,而有关专家型教师职前培养方面的研究成果非常少见,尤其是,关于专家型教师职前培养、入职教育及职后培训一体化的系统研究成果更是难得。

当前,尽管不少教师培养机构已经意识到培养专家型教师的重要性,且已有许多教师培养机构正在尝试开展培养专家型教师的工作,但没有系统的专家型教师培养模式可以借鉴,使得它们在培养专家型教师的过程中犹豫、迷惘,甚至不知所措。可见,系统的专家型教师培养模式实为当下教师培养机构所急需。

徐红同志的著作《新政策背景下中小学专家型教师培养模式研究》正是回应了这种时代的呼唤,同时也体现了当下这一研究领域的前沿成果。在内容上,本书紧紧围绕“中小学专家型教师培养模式”这一中心展开;在研究视角上,本书注重立足我国新近出台的一系列教育政策,并基于教育学、心理学及社会学等学科视角进行观察分析;在研究方法上,本书注重文献法、思辨法、调查法及比较法等多种理论与实证研究方法的综合运用。在本书中,作者对“专家型教师”“培养模式”等核心概念做了新界说,对构建中小学专家型教师培养模式的理论基础做了新探讨,对中小学教师培养模式的现状及问题进行了新剖析,对中小学专家型教师的素质结构体系进行了新探索,对中小学专家型教师培养模式做了新构建。本书的价值十分明显:它不仅从理论上丰富与完善了中小学专家型教师培养模式,而且在实践中为广大教师培养机构及广大中小学校提供了一种培养专家型教师的指导性模式。

诚然,本书也不是尽善尽美。比如,本书缺乏有关当下中小学教师职前培养模式、入职教育模式及职后培训模式现状等的第一手调查资料,文中所提出的中小学专家型教师培养模式有待在更大范围内进一步验证等。希望作者再接再厉,把这项既富有理论意义又颇具实践价值的研究工作继续进行下去,在有关中小学专家型教师培养模式方面提出更多、更新、更优的研究成果。

黄甫全

2014年4月

前言

兴国大计,教育为基;教育大计,教师为本。教师是教育的直接实施者,决定着教育的进程与结果。专家型教师是教师专业发展水平的最高阶段,专家型教师不仅能够顺利推动教育进程,而且能够带来高成效的教育结果。立足于近年来出台的一系列教育政策(简称新政策,全书同),不难发现,培养专家型教师是成功开展素质教育的关键前提,是全面落实科教兴国政策的迫切需要,是教师专业发展的目标诉求,是顺利实施新课程改革的必要条件,是免费师范生政策的潜在追求,是《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》的明确要求。从实际情况来看,不少研究者和教师培养机构尽管已经意识到培养专家型教师的重要性与必要性,且已有相当数量的教师培养机构开始尝试培养专家型教师,但由于迄今尚无系统的专家型教师培养模式可以借鉴,因而培养专家型教师的实践过程举步维艰。可见,构建系统的专家型教师培养模式实属当务之急。本书正是应和了这种时代的呼唤,是专门解决这一问题的研究成果。

本书的研究范畴聚集在新政策背景下中小学专家型教师(书中有些地方简称专家型教师)培养模式这一研究领域。本书立足于新政策这一视角,综合运用理论与实证相结合的研究方法,系统探讨中小学专家型教师的职前培养模式、入职教育模式及职后培训模式。本书既为广大教师培养机构提供了一种培养专家型教师的参考模式,又为广大中小学校开展校本教师培训提供了一种参照模式。

本书共分五章。

第一章:核心概念界定。“专家型教师”是本书涉及的第一个核心概念。通过文献梳理并结合理论思辨,本书指出,所谓专家型教师,是指具有积极的从教情意、合理的从教知识、过硬的从教技能、突出的从教能力、独特的从教智慧等五大典型特征的(教育一线岗位上的)专职教师。专家型教师与特级教师、优秀教师、研究型教师、学者型教师、反思型教师、教育家型教师、骨干教师、高级教师等概念之间尽管存在着诸多的相同之处,但仍然存在着明显的差异之处。具体来说,专家型教师强调的是教师的专业发展水平;特级教师强调的是教师的社会身份;优秀教师强调的是教师的工作绩效;研究型教师强调的是教师的科研素质;学者型教师强调的是教师的学术造诣;反思型教师强调的是教师的反思品质;教育家型教师强调的是教师的高尚品德与教育影响力;骨干教师强调的是教师的教育支撑价值;高级教师强调的是教师的专业技术职务。

“培养模式”是本书涉及的第二个核心概念。在梳理与剖析当下有关培养模式的界说的基础上,本书指出,培养模式是指,为了达成预期特定的人才培养目标,在一定

教育理论的指导下,结合一定的人才培养实践而设计的可供参照或参考的某种培养人才的范型,这种范型通常包括培养内容、培养手段、培养制度及培养评价等四个方面。

第二章:中小学专家型教师培养模式的理论基础。本章共四节。其中,第一节专门阐述教师教育一体化理论,第二节专门阐述教师专业发展理论,第三节专门阐述教师的实践性知识观,第四节专门阐述终身学习理论。

第三章:我国中小学教师培养模式的现状及问题。本章共三节。

第一节指出,我国中小学教师职前培养模式的现状主要体现为:新型中小学教师职前培养模式竞相纷呈;各类中小学教师职前培养模式改革逐步深入。我国中小学教师职前培养模式存在的问题主要有以下几种:与本科层次中小学教师职前培养模式相应的培养目标在定位上“高而空”;与本科层次中小学教师职前培养模式相应的课程体系普遍呈现“新瓶装旧酒”的格局;与本科层次中小学教师职前培养模式相应的教学方式总体上是“形”变而“神”未变;与本科层次中小学教师职前培养模式相应的师资力量相对薄弱;与本科层次中小学教师职前培养模式相应的教学管理制度缺乏弹性;与本科层次中小学教师职前培养模式相应的培养过程与中小学实际明显分离;研究生层次的教师职前培养模式难以普遍推广;与本科层次及研究生层次教师职前培养模式相应的管理体制存在明显缺陷等。

第二节指出,我国中小学教师入职教育模式的现状主要体现为:关于我国中小学教师入职教育模式的研究成果甚为缺乏;关于国外中小学教师入职教育模式的经验成果比较丰富;关于我国中小学教师入职教育模式的研究比较零散。我国中小学教师入职教育模式存在的问题主要有以下几种:与中小学教师入职教育模式相应的培训目标过于模糊;与中小学教师入职教育模式相应的培训内容过于随意;与中小学教师入职教育模式相应的培训形式过于单一;与中小学教师入职教育模式相应的培训方法过于传统;现有的中小学教师入职教育模式有形无实。

第三节指出,我国中小学教师职后培训模式的现状主要体现为:多种新型的中小学教师职后培训模式相继出现;从研究笼统学科教师职后培训模式走向研究具体学科教师职后培训模式;出现了专门针对某一类中小学教师的职后培训模式研究;农村中小学教师职后培训模式的研究力度有所加强;致力于改革传统校本中小学教师在职培训模式的成果比较丰富。我国中小学教师职后培训模式存在的问题主要有以下几种:与中小学教师职后培训模式相应的培训目标比较模糊;与中小学教师职后培训模式相应的课程内容不够合理;与中小学教师职后培训模式相应的教学方式比较单一;与中小学教师职后培训模式相应的培养机制不够成熟;与中小学教师职后培训模式相应的培训主体的素质不高。

第四章:中小学专家型教师的素质结构体系。本章分为两节。先剖析中小学专家型教师素质结构的框架,后探讨中小学专家型教师素质结构的体系。在文献梳理、

专家征询及问卷调查与统计分析的基础上,本书指出,专家型教师的素质结构体系包括“良好的身心素质、优秀的品格素质、先进的观念素质、合理的知识素质和过硬的能力素质”等五个一级指标,“人格健全、理智品质优秀、秉持师生平等的教育主体观、具有完备的教育理论性知识和出色的教学能力”等二级指标(共18个),以及“心理行为符合年龄特征、敢于求真、主张教育评价的方式是量化评价与质性评价相结合、具有扎实的所教学科的理论性知识和出色的有效教学能力”等参数(共37个)。

第五章:中小学专家型教师的培养模式。本章共三节。第一节分别阐述了与中小学专家型教师职前培养模式相应的培养目标、培养规格、课程体系、培养制度及实践教学模式;第二节分别阐述了与中小学专家型教师入职教育模式相应的教育目标、教育形式及教育评价;第三节分别阐述了与中小学专家型教师职后培训模式相应的培训目标、培训内容及培训方式。

本书的创新之处:对“专家型教师”及“培养模式”等概念进行了新界定;对中小学专家型教师培养模式的理论基础进行了新探讨;对我国中小学教师培养模式的现状及问题进行了新剖析;对中小学专家型教师的素质结构体系进行了新探索;对中小学专家型教师的培养模式进行了新构建。

本书的不足之处:对我国中小学教师培养模式的现状缺乏实证调查;对新构建的中小学专家型教师培养模式缺乏实践检验。

最后,值得指出的是,鉴于作者的能力、精力及时间有限,加之书中关于我国中小学教师培养模式现状的阐述基本立足于文献分析,缺乏第一手调查资料,而书中所展示最终研究成果——中小学专家型教师的培养模式,还缺乏大范围的进一步检验,因而书中的某些观点可能显得底气不足或偏狭肤浅,诚望广大读者批评指正(邮箱:xuhongxuhong@163.com)。

徐 红

2014年4月

目 录

第一章 核心概念界定	(1)
第一节 中小学专家型教师	(1)
一、专家及其相关概念	(1)
二、教师及其相关概念	(3)
三、中小学专家型教师	(5)
第二节 专家型教师培养模式	(14)
一、培养及相关概念	(14)
二、模式及相关概念	(17)
三、培养模式及相关概念	(18)
四、教师培养模式	(22)
第二章 中小学专家型教师培养模式的理论基础	(23)
第一节 教师教育一体化理论	(23)
一、教师教育	(23)
二、教师教育一体化	(25)
第二节 教师专业发展理论	(27)
一、专业发展	(27)
二、教师专业发展	(28)
第三节 教师的实践性知识观	(34)
一、知识观	(34)
二、实践性知识观	(36)
三、教师的实践性知识观	(37)
第四节 终身学习理论	(39)
一、终身教育理论	(40)
二、终身学习理论	(43)
第三章 我国中小学教师培养模式的现状及问题	(44)
第一节 我国中小学教师职前培养模式的现状及问题	(44)
一、我国中小学教师职前培养模式的现状	(44)

二、我国中小学教师职前培养模式存在的问题·····	(51)
第二节 我国中小学教师入职教育模式的现状及问题·····	(58)
一、我国中小学教师入职教育模式的现状·····	(58)
二、我国中小学教师入职教育模式存在的问题·····	(61)
第三节 我国中小学教师职后培训模式的现状及问题·····	(63)
一、我国中小学教师职后培训模式的现状·····	(63)
二、我国中小学教师职后培训模式存在的问题·····	(67)
第四章 中小学专家型教师的素质结构体系·····	(73)
第一节 中小学专家型教师素质结构的框架·····	(73)
一、中小学教师素质结构的框架·····	(73)
二、中小学专家型教师素质结构的框架·····	(87)
第二节 中小学专家型教师素质结构的体系·····	(97)
一、中小学专家型教师素质结构的初步体系·····	(97)
二、中小学专家型教师素质结构的征询体系·····	(122)
三、中小学专家型教师素质结构的理论体系·····	(155)
第五章 中小学专家型教师的培养模式·····	(166)
第一节 中小学专家型教师职前培养模式·····	(166)
一、中小学专家型教师职前培养目标·····	(168)
二、中小学专家型教师职前培养规格·····	(169)
三、中小学专家型教师职前课程体系·····	(170)
四、中小学专家型教师职前培养制度·····	(179)
五、中小学专家型教师职前实践教学模式·····	(180)
第二节 中小学专家型教师入职教育模式·····	(187)
一、中小学专家型教师入职教育目标·····	(188)
二、中小学专家型教师入职教育形式·····	(190)
三、中小学专家型教师入职教育评价·····	(194)
第三节 中小学专家型教师职后培训模式·····	(197)
一、中小学专家型教师职后培训目标·····	(197)
二、中小学专家型教师职后培训内容·····	(199)
三、中小学专家型教师职后培训方式·····	(200)
参考文献·····	(203)

第一章

核心概念界定

韦伯认为：“对概念的入门性讨论尽管难免会显得抽象，并因此而给人以远离现实之感，但却几乎是不能省略的。”^①概念是人类思维的基本单位，“反映客观事物的一般的、本质的特征”^②，是人们认识客观事物的逻辑起点。不言而喻，在探讨中小学专家型教师培养模式之前，无疑需要事先明晰一些与之关系密切的重要概念，即界定一些核心概念。本章将分别对中小学专家型教师、培养模式等核心概念进行逐一阐述。

第一节 中小学专家型教师

从“中小学专家型教师”这一概念的构成看，要想明晰它的含义，必先明晰专家及其相关概念和教师及其相关概念。

一、专家及其相关概念

（一）专家

“专家”一词在我国的使用比较复杂甚至有点泛滥。不过，总体来看，“专家”一词具有以下三层含义。

狭义上，专家是指具有令人折服的学问及社会公认的研究成果的人。其中，令人折服的学问与社会公认的研究成果是狭义“专家”的必备条件（或鲜明特征）。

中义上，专家是指“对某一门学问有专门研究或擅长某项技术的人”^③。可见，具有突出的专门学问或专项技术是中义“专家”的必备条件（或鲜明特征）。

① [德] 马克斯·韦伯著，杨富斌译：《社会科学方法论》，北京：华夏出版社 1999 年版，第 34 页。

② 中国社会科学院语言研究所词典编辑室：《现代汉语词典》，北京：商务印书馆 2002 年版，第 404 页。

③ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室：《现代汉语词典》，北京：商务印书馆 2002 年版，第 1649 页。

广义上,专家是指在某一行业、某一学术领域及某一特殊技能等任一方面的表现或被同行,或被相关人群,或被领导认可的人。

显然,狭义上的“专家”具有杰出的本领,其鲜明特征便是杰出性,由此可见,能够真正称得上这样的“专家”的人肯定十分稀少;广义上的“专家”十分宽泛,难有鲜明特征。从我国当下现实看,人们普遍指称的“专家”其实是中义上的“专家”。本书据此亦取中义上的“专家”之意。

(二)行家

在日常用语中,人们往往将“行家”视为与“专家”同义的概念。其实,两者之间的区别还是明显存在的。专家是指在某一方面或某一领域具有专门技能或专门学问或独到见解的人;行家则是指在某一行业或某一领域很精通的人,泛指精通某种事物的人。行家往往具有某一行业或某一领域的丰富实践经验,而专家则可能不具备某一领域或某一方面的实践经验。如果将专家比喻成工程师,则行家就是技术人员。比如,拿藏品鉴定行业来说,专家是指那些在鉴定上具备很深造诣,鉴定水平突出,在业内具有较高权威性,并拥有公认的社会地位和学术地位的鉴定家;行家则是指那些长期在收藏市场里摸爬滚打,因而富有眼力、具有丰富实践经验的人士。从某种意义上说,专家可能因坐而论道而成名,而行家则必然凭借身体力行而造就。从学理上讲,在某一领域之内,行家和专家都是懂行、知情的里手,但行家在理论层面的懂行程度通常没有专家精深。换言之,行家只是懂得这个行业的相关规矩和相应技巧,他们在专业性方面往往没有专家那么专业,那么精深。

(三)学者

在当下许多人的眼里,学者与专家有很多相似之处,基本上可以视为同义词。其实,它们两者之间的差别还是较大的。专家是指精通某一专业知识或技能的人,学者泛指致力于追求学问的人。一般来说,“学者的活动本质上不追求实用目标,他们是在艺术、科学或形而上学的思考中,简言之,是在获取非物质的优势中寻求乐趣的人,也就是以某种方式说‘我的国度不属于这个世界’的人”^①。学者的理智(intellect)比智力(intelligence)发达,他们常常表现出“一种摆脱眼前经验的能力和走出当前实际事务的欲望,一种献身于超越专业或本职工作的整个价值的精神”^②。与学者不同的是,专家通常是为一具体的个人、组织或团体提供专业知识或专业技术服务的人。在专业技术领域,具有副高(含)以上职称的一般可以成为专家。比如,教学领域里的副教授和教授,科研领域里的副研究员和研究员,工程技术领域里的高级工程师和教

① [美]刘易斯·科塞著,郭方等译:《理念人——一项社会学的考察》,北京:中央编译出版社2001年版,第1页。

② [美]刘易斯·科塞著,郭方等译:《理念人——一项社会学的考察》,北京:中央编译出版社2001年版,第2页。

授级高级工程师,医学领域里的副主任医师和主任医师,等等,基本都是按此标准划分的。总的来说,学者泛指在学术上有一定成就的人,^①而在学术上有一定成就的人并不一定能够称得上是专家,即是说,优秀的学者可能成为专家。值得指出的是,并非所有的专家都配称学者。其最主要的原因在于,“专家与学者是两类很不相同的知识分子。一般说来,学者看重的是理念,专家则对具体的问题或事物感兴趣;学者具有强烈的价值取向,专家则尽力保持价值的中立;学者求知的目的在于提高个人的学养或者为公众服务,专家则是效力于他人或某一社会集团;学者对社会持批判态度,专家则超然于社会状态之外”^②。

(四)大师

大师泛指在学问或艺术上有很深的造诣,为大家所尊崇的人。^③与大师相比,专家尽管也在学问或技术上具有很深的造诣,但不一定为大家所尊崇。这是因为,专家往往保持价值中立,不一定具有社会批判精神,因而德行不一定高。大师是大彻大悟、德高望重之人,他们能将自己的学问上升到哲学层面,和万事万物融为一体。这一点,是一般专家难以企及的。从此意义上说,大师一定配称专家,但专家不一定配称大师,大师是德才兼备的顶级专家,专家是大师的后备军。

二、教师及其相关概念

(一)教师

教师由“教”和“师”两个字构成,而“教”和“师”两字几乎同时起源,都是中国古代最早的汉字之一,^④这两个字形成一个新词则是源于佛教,它们最早合并成一个词使用是借用这两个字翻译佛教的对应称谓:禅教师和亲教师^⑤。宋代时,“教师”一词作为独立的双音词开始出现。^⑥“教师”一词大量使用是在元代。^⑦元代时,“教师”曾成为正式的官职。将“教师”一词确定下来作为专门称谓的人是张之洞。^⑧黄绍箕在其1902年出版的中国教育史学上的开山之作《中国教育史》中则开始大量使用“教师”一词。自此,“教师”一词基本被固定下来。

当下,“教师”一词在我国的用法比较复杂。不过,总体来讲,它具有广义、中义与

① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典》,北京:商务印书馆2002年版,第1430页。

② 曹文彪:《专家与学者——关于两类知识分子的一项社会文化考察》,载《学术研究》,2005年第12期。

③ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室:《现代汉语词典》,北京:商务印书馆2002年版,第236页。

④ 徐朝华:《上古汉语词汇史》,北京:商务印书馆2003年版,第94~95页。

⑤ 朱庆之:《佛典与中古汉语词汇研究》,北京:天津出版社1992年版,第162页。

⑥ 丁喜霞:《中古常用并列双音词的成语和演变研究》,浙江大学博士论文2004年,第11页。

⑦ 关于元朝的帝师制度可参阅常风玄:《广东南华禅寺藏元代帝师法旨考释》,《中国古代文字研究(第四辑)》,天津:天津古籍出版社1994年版,第186~187页。

⑧ 高时良:《中国近代教育史资料汇编》,上海:上海教育出版社1992年版,第9页。

狭义三层含义。广义上,“教师是指有目的地增进他人的知识和技能,影响他人的思想品德及身体、心理的形成和发展的人”^①。显然,广义上的教师既可以是专业人员,也可以是非专业人员。中义上,“教师是履行教育教学职责的专业人员,承担教书育人,培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命”^②。可见,中义上的教师包括三类工作人员:各级各类学校(公办学校、民办学校及培训学校或教育培训机构)中教育一线岗位上的专职教育工作者(简称专职教师)、管理岗位上的教育管理者(简称教管教师)及科研岗位上的教育研究者(简称教研教师)。狭义上,教师专指各级各类学校中就职于教育一线岗位的专职教育工作者。可见,狭义上的教师特指专职教师。从习惯上看,我国人们所指称的教师往往是中义上的教师,它包括专职教师、教管教师和教研教师三类。本书取中义“教师”之意。

(二)老师

“老师”一词最早出现在《春秋左传·僖公三十三年》中,即“老师费材,亦无益也”^③。当时“老师”指年老辈尊、传授学术的人。西汉司马迁《史记·孟子荀卿列传》云:“田骈之属皆已死,齐襄王时而荀卿最为老师。”^④当时荀卿游学齐国稷下学宫,且年纪最大,这里的“老师”两个音节均为词根,“老”字有实在意义,起修饰作用,“老师”指德高望重、学识渊博的学者。

然而将“老师”作为一个特定概念的专门称谓来使用,始于唐朝,是用作对僧侣的尊称。如王建《寻李山人不遇》:“从头石上留名去,独向南峰问老师。”^⑤唐朝以后,“老师”的意思变为教授学生的人,如金代元好问《示侄孙伯安》诗:“伯安入小学,颖悟非凡儿。属句有夙性,说字惊老师”^⑥。宋金元时期“老师”是“小学”教师的别称;唐宋以后,明朝亦有称传教者为“老师”的现象。如子春伏地谢罪,说道:“我杜子春不才,不负老师嘱咐,如今情愿跟着老师出家。”(明朝冯梦龙《醒世姻缘》第三十七卷)明清两代,生员和举子对主试的座主和学官称为“老师”。如睡梦里偷得个进士到手,一般有人拜门生、拜老师,谈天说地。(明代冯梦龙辑《警世通言》第十八卷)^⑦

清朝末年到20世纪初,随着西学的渐入,清政府为求自保,相继建立了许多新式学堂,学校的老师已不再是官员,“老师”的称谓便成为对普通教师的尊称。如今,“老师”既可以泛指传授文化、技艺的人,又可以泛指在某方面值得学习的人,还可以泛指

① 张大均、江琦:《教师心理素质与专业性发展》,北京:人民教育出版社2005年版,第5页。

② 教育部:《中华人民共和国教师法》,http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content-937.htm。

③ 田正平、章小谦:《中国教育者概念从传统到现代的演变——从“教官”到“教师”称谓变化的历史考察》,载《社会科学战线》,2007年第1期。

④ 袁洁、左广平:《称谓语“先生”的历史演变及文化解析》,载《青年文学家》,2009年第19期。

⑤ 杨荣丽:《从个别称谓看语言及社会的变迁》,载《西安电子科技大学学报(社科版)》,2003年第4期。

⑥ 王娥:《教师称谓的历史演变》,载《内蒙古社会科学》,2005年第5期。

⑦ 杨荣丽:《从个别称谓看语言及社会的变迁》,载《西安电子科技大学学报(社科版)》,2003年第4期。

那些值得尊敬的人。

三、中小学专家型教师

从我国现实情况看,随着科教兴国政策的不断推进,新一轮基础教育课程改革的日益深入,免费师范生教育政策的逐步实施,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》的隆重出台,教师专业化迅疾被推到了教师教育改革的风口浪尖,作为教师专业化的目标与追求,专家型教师^①顺势成为学界普遍关注的焦点。然而,到底什么是专家型教师呢?迄今为止,学界虽然比较重视专家型教师概念的界定,但由于它是一个具有鲜明的本土性^②与明显的时代性^③的概念,因而,有关它的界说可谓众说纷纭,莫衷一是。为此,在探讨新政策背景下专家型教师的培养模式之前,必须定义专家型教师。

(一)已有专家型教师定义之回眸

从已有相关文献发现,国内外学者都比较注重对专家型教师进行阐释。

从国外的情况看,学者们对专家型教师的阐释基本一致,其中,斯滕伯格和霍瓦斯(Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath, 1995)的观点最具代表性。他们认为,“专家型教师就是指具有教学专长的教师,即能运用广泛的、结构良好的知识和经验有效地、创造性地解决各种教学问题的教师”^④。

从国内的情况看,学者们对专家型教师的界说可谓百家争鸣。不过,大致可归纳为以下三大观点。

1. 特殊专长说

目前,持特殊专长说观点的学者较多,其共同点在于,他们比较注重专家型教师的“专长”^⑤,认为专家型教师就是具备教育专长、教学专长与教研专长中任一专长的教师。

① 当下,学界所探讨的专家型教师通常特指中小学专家型教师,本文也如此。

② 一方面,“在不同发展程度的国家,教师的专业化程度是不平衡的,专家型教师的水平也是不平衡的”——参见傅道春:《教师的成长与发展》,北京:教育科学出版社2001年版,第17页。另一方面,国外教师的应扮角色与我国教师不同,评定专家型教师标准明显有异。比如,美国判定专家型教师的标准仅限于教学专长,这一点显然不符合我国现实国情。此外,国外教师资格认证的标准与我国教师资格认证的标准不同,这使得教师的含义本就中外有别。

③ 教师在不同时代所扮演的角色有别,因而所起的作用有异,不同时代认定专家型教师的标准理当不同。比如,当下的专家型教师并非“新课改”之前指称的专家型教师。“在新课改之前,由于应试教育思想的指引,教师完整的知识结构在客观上被忽略,专家型教师在一定意义上成为能够提高学生应试水平的教师”——傅道春:《教师的成长与发展》,北京:教育科学出版社2001年版,第16页。

④ Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath(1995):《A Prototype of Expert Teaching》, Education Research, 1995, (6): 5。

⑤ 所谓专长,也叫特长,即专门的学问技能。

有的学者仅强调教学专长。张大均指出:“专家型教师是指那些在教学领域中,具有丰富的和组织化了的专门知识,能高效率地解决教学中的各种问题,富有职业的敏锐的洞察力的教师。”^①傅道春认为,专家型教师是指“具有良好的教学效能感和教学监控能力,教学中富有创见,能够根据教学情境的变化及时而灵活地采取恰当的教学行为来促进教学的顺利进行,能够产生较高教学质量的教师”^②。王后雄等人的观点是,“专家型教师主要指那些具有丰富的教学经验并且在教学领域获得成功的教师”^③。

有的学者既强调教学专长,也强调教育专长。徐辉提出,“专家型教师是指在某一方面或某一领域(主要指教育教学)有专长的教师”^④;王长楷、邱玉辉认为,“专家型教师主要指在教育教学的某一方面有专长的教师”^⑤。

有的学者同时强调教育专长、教学专长与教研专长。孟繁胜、梅秀娟、王敬认为,“专家型教师是具有教育教学专长并且能够自我发展的研究型教师”^⑥;张正中指出,专家型教师是指“在教育教学、教育管理和教育科研的某一领域或某一方面具有专长,有一定社会影响力和知名度的造诣高深的教师”^⑦。

2. 特级教师说

持特级教师说观点的学者比较关注专家型教师的“身份”,他们往往将专家型教师与特级教师不加区分,认为特级教师即是专家型教师。陈桂生认为,专家型教师主要是指“造诣高深的中小学特级教师”^⑧;李继峰指出,“目前很多以教学创新成果享誉教坛的‘名师’、省市级以上的‘特级教师’等,可以说达到了‘专家型教师’的高度”^⑨;母小勇在其博士学位论文《论“临床专家型”教师的教育课程——教育硕士专业学位课程研究》^⑩中视“特级教师”为“临床专家型”教师的原型。

3. 优秀教师说

持优秀教师说观点的学者比较重视专家型教师的“绩效”,他们认为,专家型教师与优秀教师并无本质区别,优秀教师就是专家型教师,专家型教师就是优秀教师。俞

① 张大均:《教育心理学(第二版)》,北京:人民教育出版社2004年版,第437页。

② 傅道春:《教师的成长与发展》,北京:教育科学出版社2001年版,第16页。

③ 王后雄、王世存:《专家型教师学科教学认知结构探析》,载《中国教育学刊》,2011年第4期。

④ 徐辉:《师范教育与专家型教师的培养》,载《教育科学研究》,2003年第4期。

⑤ 王长楷、邱玉辉:《改革高师教学模式 培养专家型教师》,载《中国高等教育》,2001年第9期。

⑥ 孟繁胜、梅秀娟、王敬:《关于专家型教师培养的创新实践与理性思考》,载《中小学教师培训》,2008年第11期。

⑦ 张正中:《专家型教师内涵、特征及成长阻碍因素研究》,载《湖南师范大学教育科学学报》,2009年第2期。

⑧ 陈桂生:《“专家型教师”辨析》,载《江西教育科研》,2003年第4期。

⑨ 李继峰:《“专家型教师”的理念与成长》,载《当代教师教育》,2008年第3期。

⑩ 母小勇:《论“临床专家型”教师的教育课程——教育硕士专业学位课程研究》,华东师范大学博士论文2001年,第1页。

国良、林崇德开宗明义地表明,“一般地说,优秀教师是一名专家型教师”^①;马艳华指出,“专家型教师是教师群体中的优秀分子,是对教师达到专业成熟状态时的称谓”^②;袁梦认为,“专家型教师是教师中的优秀分子,他们的职业道德、才学以及高超的教学艺术无疑代表着教师职业的最高水平”^③;赵昌木在其博士学位论文《教师成长研究》^④中将专家型教师与优秀教师视为同一概念。

(二)已有专家型教师定义之评析

从学理上讲,无论是国外有关专家型教师的定义(其实也是一种特殊专长说),还是国内有关专家型教师的定义,均从不同视角阐明了专家型教师的某些属性,俨然具有一定的合理性。但审视发现,已有界说均未厘清专家型教师的本质属性。其主要原因如下。

第一,特殊专长说侧重于心理学视角,强调了专家型教师的“专长”,但忽视了专家型教师的其他重要属性。

从相关定义看,特殊专长说尽管突出了专家型教师的专业性——教育与教学,凸显了专家型教师的专长性——教育专长、教学专长与教研专长,彰显了专家型教师的创造性——创见策略与创造成果,凸现了专家型教师的杰出性——知名度高与造诣高深,但仍未阐明专家型教师的本质属性。

首先,它忽视了专家型教师的本土性。透视相关界定可见,特殊专长说的核心观点为,只要具有教育专长、教学专长与教研专长之中的任一专长就配称专家型教师。这种说法其实沿用了美国心理学家斯腾伯格的“专长说”^⑤,明显不符合我国国情,主要原因如下。

一方面,无论是“教学”“教育”还是“教研”,其含义都与美国不同。就我国“教学”一词而言,它与美国“教学”一词并非一一对应关系。美国语义中的“教学”,相当于我国语义中的“教授”(teach 或 teaching)。我国语义中的“教学”至少有三层含义:其一,它单指教师的“教”(teach 或 teaching);其二,它既指教师的“教”(teach 或 teaching),也指学生的“学”(study);其三,它指教师“教”(teach)学生“学”(to study 或 study)。拿我国“教育”一词来说,其含义就更为丰富,远远超越了美国“教育”(education 或 educate)的含义。仅从现代汉语词典的解释看,“教育”一词就有两层意思:一是指“培养新生一代准备从事社会生活的整个过程,主要是指学校对儿童、少年、青

① 俞国良、林崇德:《论心理学视野中的教师培养与发展》,载《教育研究》,1999年第10期。

② 马艳华:《专家型教师的内涵及其进阶路径》,载《中国教师》,2008年第6期。

③ 袁梦:《专家型教师的成长之路》,长春:吉林大学出版社2008年版,第5页。

④ 赵昌木:《教师成长研究》,西北师范大学博士学位论文2003年,第1页。

⑤ 斯腾伯格认为,“专家型教师就是指具有教学专长的教师,即能运用广泛的、结构良好的知识和经验有效地、创造性地解决各种教学问题的教师”——参见 Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath, A Prototype of Expert Teaching[J], Education Research, 1995, (6): 5.