

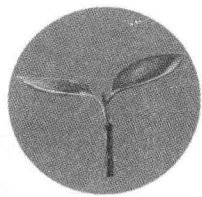


教师专业成长研究引论

张典兵 马 衍 著

光明日报出版社

本书由徐州工程学院学术著作出版基金资助出版



教师专业成长研究引论

张典兵 马 衍 著

光明日报出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业成长研究引论 / 张典兵, 马衍著. —北京: 光明日报出版社, 2013. 10
ISBN 978-7-5112-5161-9

I. ①教… II. ①张… ②马… III. ①师资培养—研究
IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 181714 号

教师专业成长研究引论

著 者: 张典兵 马 衍

责任编辑: 李 娟

策 划: 文人雅士

封面设计: 温秀蕊

责任校对: 魏 进

责任印制: 曹 诤

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市东城区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67022197(咨询), 67078870(发行), 67078235(邮购)

传 真: 010-67078227, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E-mail: gmcbs@gmw.cn lijuan@gmw.cn

法律顾问: 北京天驰洪范律师事务所徐波律师

印 刷: 北京振兴源印务有限公司

装 订: 北京振兴源印务有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社联系调换

开 本: 787×1092 1/16

字 数: 623 千字

印 张: 27.5

版 次: 2013 年 10 月第 1 版

印 次: 2013 年 10 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5112-5161-9

定 价: 65.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

导言:走向教师专业成长

第一节 教师专业成长的研究对象	1
第二节 教师专业成长的研究内容	9
第三节 教师专业成长的研究价值	25
第四节 教师专业成长的研究方法	28
第五节 教师专业成长的研究基础	30

第一编 教师专业成长的结构研究

第一章 教师专业道德的养成	39
第一节 教师专业道德概述	39
第二节 教师专业道德的内容结构	46
第三节 教师专业道德的形成过程	57
第四节 教师专业道德的失范与应对	60
第二章 教师专业能力的提升	66
第一节 教师专业能力概述	66
第二节 教师专业能力的内容结构	71
第三节 教师专业教学能力的提升	82
第四节 教师专业能力的形成路径	90
第三章 教师专业知识的丰富	94
第一节 教师专业知识概述	94
第二节 教师专业知识的内容结构	98



第三节	教师实践性知识的生成路径	102
第四节	教师内隐性知识的建构策略	107
第五节	教师专业知识的问题与优化	114
第六节	教师专业知识的管理与共享	118
第四章	教师专业心理的成长	128
第一节	教师专业心理概述	128
第二节	教师专业心理角色的转变	132
第三节	教师专业心理的内容结构	135
第四节	教师专业心理的问题与应对	140
第五节	教师专业心理的压力与调适	147
第五章	教师专业理念的建构	152
第一节	教师专业理念概述	152
第二节	理论层面教师专业理念	159
第三节	实践层面教师专业理念	165
第四节	操作层面教师专业理念	170
第五节	教师专业理念的建构策略	187
第六章	教师专业文化的发展	191
第一节	教师专业文化概述	191
第二节	教师专业文化的内容结构	199
第三节	教师专业文化的问题与对策	203
第四节	合作型教师专业文化的构建	208
第五节	创生型教师专业文化的培育	214

第二编 教师专业成长的策略研究

第七章	教师自主性专业成长策略(一):行动研究	223
第一节	行动研究概述	223
第二节	行动研究的价值与分类	229
第三节	行动研究的步骤与方法	235
第四节	行动研究的问题与对策	240
第八章	教师自主性专业成长策略(二):叙事研究	245
第一节	叙事研究概述	245
第二节	叙事研究的价值与分类	252

第三节	叙事研究的内容与过程	256
第四节	叙事研究的问题与对策	263
第九章	教师自主性专业成长策略(三):案例研究	272
第一节	案例研究概述	272
第二节	案例研究的价值与分类	280
第三节	教育案例的开发与形成	285
第四节	案例研究的过程与总结	289
第五节	案例研究的问题与对策	292
第十章	教师自主性专业成长策略(四):反思性教学	299
第一节	反思性教学概述	299
第二节	反思性教学的价值与分类	305
第三节	反思性教学的内容与方法	312
第四节	反思性教学的问题与对策	317
第五节	反思性教学能力及其培养	329
第十一章	教师外驱性专业成长策略(一):校本培训	335
第一节	校本培训概述	335
第二节	校本培训的价值与基础	340
第三节	校本培训体系的科学建构	343
第四节	校本培训的内在机制与模式	347
第五节	校本培训存在的问题与对策	351
第六节	校本培训的支持系统与评价	358
第十二章	教师外驱性专业成长策略(二):发展性评价	363
第一节	发展性评价概述	363
第二节	发展性评价的过程与原则	370
第三节	发展性评价的实施与陈述	375
第四节	发展性评价的问题与对策	379
第十三章	教师外驱性专业成长策略(三):人本化管理	386
第一节	人本化管理概述	386
第二节	教师管理的人本化转向	393
第三节	人本化教师管理的策略	396
第四节	西方激励理论与人本化教师管理	400



第十四章 教师外驱性专业成长策略(四):实践共同体	409
第一节 实践共同体概述	409
第二节 实践共同体的价值与基础	415
第三节 实践共同体的结构与机制	419
第四节 实践共同体的运作策略	423
参考文献	429
后 记	432

导言 走向教师专业成长

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。促进教师的专业成长，提升教师的专业水平，是学校实现科学发展、内涵式发展和可持续科学发展的关键。对此，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010－2020年）》就明确指出：要“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”。教师的专业成长不仅是经济社会发展的客观要求，而且也是教师实现自身人生价值、追求专业理想的基础和条件。可以毫不夸张地说，教师专业成长研究既是支撑现代教师教育系统的专业机制，也是架构现代教师教育系统这一“上层建筑”的根本依托，能否促进教师专业成长是现代教师教育系统科学性和效能性的唯一判断标准。

第一节 教师专业成长的研究对象

任何一门科学都有自己的研究对象，都有自己特定的研究领域和范围。如果一门科学的研究对象尚不明确、不科学，那它也就无从进行深入研究，它也就不能成为一门真正意义上的科学。毛泽东同志对此就曾明确指出：“科学研究的区分，就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此，对于某一现象的领域所特有的某种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象。”^①那么，教师专业成长的研究对象是什么？它的独特的研究领域和研究范围是什么？这是进行教师专业成长研究必须首先弄清的根本性问题，也是教师专业成长研究的基本逻辑起点。

^① 毛泽东选集（第1卷），人民出版社，1966：284.



一、教师专业成长研究的缘起

第二次世界大战后,伴随着科技和经济的快速发展,世界各国的教育也步入了快速发展时期。而教育规模扩张和教育质量提升的诉求,不仅要求增加教师的数量,而且对教师质量的要求也越来越高。世界各国学者和政府普遍认识到,教师的质量决定着教育改革的成败和教育质量的高低。于是,“提高教师专业地位”、“实现教师职业专业化”、“推动教师专业发展”、“促进教师专业成长”的呼声越来越成为时代强音,建立一支高质量专业化的教师队伍逐渐成为各国教育界的共识。1955年“世界教师专业组织”会议研讨了教师专业问题,推动了教师专业组织的形成和发展。世界教育年鉴于1963年和1980年分别以“教育与教师培养”和“教师专业发展”为主题进行了世界范围的讨论。1966年联合国教科文组织和国际劳工组织在法国巴黎召开了“教师地位之政府间特别会议”,通过了《关于教师地位的建议》,强调教师职业的专业性,认为“教学应被视为专业”。20世纪80年代以后,以“教师”、“教师文化”、“教师教育”为主题的研究则更成为了教育研究的重要领域。世界各国不仅在观念上重视教师的专业成长,而且也明确了政府在教师专业成长中的责任,试图通过教师职前教育的改革、教师从业标准的提升、教师职后教育的完善以及教师专业地位的提升,不断推动教师专业成长走向深入。

1986年,美国“卡内基基金会教育与经济论坛”经过调查研究提交了题为《国家为培养21世纪的教师作准备》的调查报告,报告肯定了教育是一种专业,教师是专业人员。美国霍尔姆斯集团教育基金会的“教师工作组”也发表了《明日的教师》、《明日的学校》、《明日的教育学院》等研究报告,在强烈呼吁提高教师专业水平和声望的同时,也提出了一些有助于教师专业发展的对策建议。其中,关于建立教师“专业发展学校”的建议在美国掀起了一个热潮,在世界范围引发了更多对教师教育和教师专业成长的关注。在日本,教育界普遍认为教师是从事学生人格形成的专门性职业,教师工作的性质、作用、范围、对象、环境、责任、组织及其所需的知识与技能,决定了教师职业是一项专业性强、责任重大的专门职业。基于这种认识,日本详细制定教师专业成长的计划,努力寻求教师专业成长的路径,并提出了一些旨在促进教师专业成长的有效措施。

自20世纪80年代以来,我国也开始关注教师专业成长问题。教育部在其颁布的《面向21世纪教育振兴行动计划》中,明确提出要实施“跨世纪园丁工程”,通过理论学习、课题研究、实践学习与总结、国外考察和著书立说等途径和方法,大力提高教师队伍的整体素质。1993年颁布的《中华人民共和国教师法》第三条明确规定:“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。”2010年颁布的《国家中长期教育改革与规划纲要(2010-2020年)》也指出:“教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育。提高教师地位,维护教师权益,改善教师待遇,使教师成为受人尊



重的职业。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。”虽然目前我国在教师专业成长的理念、政策、制度、内容与方法等诸多方面还存在这样或那样的问题，但毕竟教师素质的提高已经成为人们的共识，尊重并推动教师专业成长则成为提高教师素质的重要途径。

二、教师专业成长的内涵解读

教师专业成长是随着教师专业化运动的深入推进而提出的一个崭新概念，要想准确界定教师专业成长的内涵，必须首先认识和把握教师专业化和教师专业发展的基本内涵。

（一）教师专业化的本质内涵

比较教师专业化、教师专业发展与教师专业成长这三个概念，出现最早的就是教师专业化，对于教师专业化的本质内涵，学术界存在着不同的看法。有学者在进行系统深入的文献分析的基础上，归纳出以下三种观点：^①

1. 若从动态的角度来看，教师专业化主要是指教师在严格的专业训练和自身主动学习基础上，逐渐成长为一名专业人员的发展过程；若从静态的角度来看，教师专业化则是指教师职业真正成为一种专业，教师成为专业人员并得到社会承认的发展结果。教师专业化的标准主要包括两个方面：一是教师自身素质；二是客观环境条件。在教师专业化发展过程中，这两个方面的内外标准都是必不可少的，如果单纯强调教师自身素质的发展，或单纯强调创设良好的外界环境，都不可能真正实现教师的专业化。只有这两个方面相互配合、相互渗透和相互促进，才能为教师专业化创造积极良好的内外条件，也才能促进教师的专业成长。

2. 主张从以下两个视角来界定教师专业化的本质内涵：其一是从专业出发进行界定；其二是从个人入手加以解读。从专业出发界定教师专业化，存在着静态与动态两种考察方式：静态论者参考专业特质学者的观点，提出教师专业化的指标包括专业知识和能力、专业训练、专业组织、专业伦理、专业自主、专业服务和专业成长，他们以此指标为参照系来评价教师职业是否达到了专业的水平，并提出达成教师专业化的具体措施；动态论者则把专业化看成是某一职业逐渐达到专业水平的过程，认为教师专业化必须具备教师社会地位的提高和教学能力的提升两个标准。从个人入手解读教师专业化，则认为教师专业化是指教师个人成为教学职业的成员，并且在教学中具有越来越成熟作用的转变过程，教师职业社会化过程并不以进入教师职业作为结束点，也不在早期教师职业任何一点上结束。

3. 教师专业化经历了两个发展阶段：第一是组织发展阶段。这种理论关注教师整体素质的提升，以此提高教育教学工作的质量效率，出现了谋求整个教师专业社

^① 蒋竞莹. 教师专业化及教师专业发展综述. 教育探索, 2004 (4).



会地位提升的“工会主义”和强调教师入职高标准的“专业主义”两种不同价值取向；第二是专业发展阶段。这种理论一方面出现了教师专业化既要有知识、技能和价值观等，又要有学科知识、教育知识的理智主义价值取向；另一方面也出现了注重实践，通过多种形式的反思，加强教师对自身教育教学实践的认识，并在此基础上提升教育教学实践、探究自身专业化的实践反思价值取向；同时还出现了关注教师专业化的方式或途径，注重通过小组教师的相互沟通、合作与交流，确定教师自身专业化方式而形成的一种合作型教师文化的生态价值取向。

（二）教师专业发展的本质内涵

发展是一个哲学概念，主要是指事物由小到大、由简到繁、由低级到高级、由旧质到新质的运动变化过程，它不仅包含对生命本体的关注，而且也包含对影响事物的外部因素的关注。对教师专业发展内涵的解读，从构词方式的角度可有两种理解：即“教师专业”的发展与教师的“专业发展”。前者主要是指教师职业与教师教育形态的历史演变；后者则着重强调教师由非专业人员成为专业人员的发展过程。从目前我国对教师专业发展的概念界定来看，正体现出这样两种不同的思路和视角：一是侧重外在的、关涉制度和体系的、旨在推进教师专业成长与职业成熟的教育与培训发展研究；二是侧重理论的、立足教师内在专业素质结构及职业专门化规范与意识的形成完善的研究。可以说这两种认识与思考过程密切相关，但却又表现出“合而不同”的特点，是在一致的研究旨趣下包含并牵涉着不同的领域与概念范畴，甚至在研究方法和逻辑上也存在着较大的差异。但从以往的研究来看，大部分是秉持第二种认识视角，因而话语体系比较一致，问题和争论也很集中。

关于教师专业发展的概念界定，因研究的逻辑结构与选用方法不同而呈现出不同的表述。有学者认为：“教师专业发展就是教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。”^①也有学者指出：教师专业发展是指“教师个人在历经职前师资培育阶段、任教阶段和在职进修的整个过程中都必须持续地学习与研究，不断发展其专业内涵，逐渐达到专业圆熟的境界”。^②从以上对教师专业发展内涵表述的比较中，可以看到一些共性特征：第一，都强调教师专业发展要素的内生性和自觉性；第二，都重视基于教师专业发展过程理解的阶段性与动态性；第三，都承认教师专业发展状态的非终结性。但表述中也存在着一些不足之处，如对教师专业发展的时代背景、教育理念及价值旨趣的变化等方面没有给以充分的考虑。总之，我国正面临着社会体制转型、多元文化与思想观念的冲突与整合、知识信息总量及人才素质结构的不断变化、教育规模与效益日益彰显等新的时代背景，教师在教育系统中的位置、角色与职责正在受到空前的冲击和挑战，传统的师德权威也正不断遭受质疑。为顺应时代发展要求，教师必须积极转变教育理念和自身角色，树立开放教育、民主教育、生态教育等大教育观，不断增强、拓宽自身的文化修养与

① 叶澜等. 教师角色与教师发展新探. 教育科学出版社, 2001: 226.

② 朱宁波. 中小学教师专业发展的理论与实践. 吉林人民出版社, 2002: 72.



专业视野，尤其要提高教育教学实践中的反思意识和行动研究。这些包含了教育信念、内在动机、专业知识、专业能力、专业态度与规范等要素在内的调整与提高，正是教师专业发展的核心内容。而这种专业发展，虽然以外部的教师教育为主渠道，但其根本动力却来自于教师的职业自觉意识和主动精神。正是基于以上分析，我们认为，所谓教师专业发展，是指以教师专业自觉意识为动力，以教师教育为主要辅助途径，实现教师的专业知能素质和信念系统不断完善、提升的动态发展过程。

（三）教师专业成长的本质内涵

所谓成长，主要是从生态学角度加以考量的，是指一个生命由小到大、由弱变强、由稚嫩走向成熟的生长变化过程，在这一过程中不仅包括自然界生物的成长，而且也包括人类生命的成长。纵观学术界对教师专业成长的内涵界定，大体可以划分为以下几种类型：第一，强调教师专业成长的良好结果，涉及教师信心的增强、技能的提高、对所教学科知识的不断更新、拓宽和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化；第二，强调教师专业成长的合社会规范化，即教师学会教学、不断习得与教师有关的角色期望和规范的社会化过程；第三，强调教师专业成长的主体性价值，突出“以教师为本”；第四，强调教师专业成长研究的侧重点在于教师心灵的成长，也就是教师专业知识技能的成长、专业思想理念的成长、专业智慧能力的成长以及专业人生境界的成长等；第五，强调从生命美学的视域考量教师的专业成长，主张把教师专业成长理解为对人的生命的欣赏与舒展，认为基于美的尺度教师专业成长的生命之美不仅是使教师获得智慧的过程，也是使教师热爱智慧的过程，这使得借助生命之美清醒地守望教师精神世界的艰难历程成为可能。^①在上述关于教师专业成长的概念界定中，前两类概念界定容易把教师的专业成长直接等同于教师专业化或教师专业发展，这就是传统上习惯于从教师之外思考教师变革的问题，这个问题往往会导致教师在教育变革中的被动与消极，而且还会因其深刻内在而容易被外在形式所掩盖。^②第三类概念界定是对前两类定义的纠偏，它更强调以教师为主体，以教师的原生态为本，尊重教师之间的个性差异，尊重教师专业成长的实际需要。^③

教师专业成长既不同于教师专业化，也与教师专业发展存在一定的差异。教师专业化更多的是从社会学角度进行考虑的，它更为强调教师群体的、外在的专业水平的提高；教师专业发展则更多的是从教育学的维度进行界定的，它所强调的是教师个体的、内在的专业性水平的提升。从本质上来说，教师专业发展是教师个体专业不断发展变化的历程，是教师不断提升专业素养的过程。教师要成为一个成熟的专业人员，需要通过不断的学习与探究历程来拓展其专业内涵，提高专业水平，从

① 杨晓奇. 生命美学观照下的教师专业成长. 教育发展研究, 2011 (24).

② 王建军. 学校转型中的教师发展. 教育科学出版社, 2008: 177.

③ 赖俊明. 教师专业成长：基于“师本化”的视角. 中国教育学刊, 2010 (1).



而达到专业成熟的境界。^①在当前社会和教育背景下,教师专业发展重心正在发生由“技术熟练者”向“实践反思者”、从“外显知识”到“内隐知识”的变革,教师专业成长的性质不再仅仅停留在教育学、心理学知识的获得和在教育实践中的合理应用上,而是在复杂教育教学情境问题解决过程中所形成的实践性认识的发展,也就是说教师个体积极主动的、内在的专业成长已经成为当前教师专业发展的核心问题。事实上,“教师专业成长从本质上就是一个个体社会化的过程,是带有自身经历的个人通过一定年限的师范教育训练,以及长期在职进修而不断地获得教师角色的过程,是其与教师角色有关的一系列认知、情景及其行为发生变化的过程,也是其与各种社会化动因不断互动的过程。”^②在这个过程中,教师个体从自己的经历中逐渐发展和确认教师角色,也不断认同着当下自己所从事的教师职业。由此可见,“在当前形势下,基于‘从事实际活动的人’来追寻教师身份,把教师作为‘人’的教师,正视其专业成长中社会外在规约与教师个体内在诉求的矛盾交织,在不断认识自我的过程中,合理把握内外条件,是促进教师专业成长的可行性路径。”^③

三、教师专业成长的基本特征

(一) 自主性

专业自主是教师专业成长的前提和基础,教师在设计课程、规划教育教学活动以及选择教材时,都具有充分的自主性,教师本人必须把外在的影响转化为自身专业成长过程中的动力,必须具有自主专业成长意识。教师自主专业成长意识可增强教师对自身专业成长的责任感,使教师不断寻求自我成长的机会,逐渐获得自我成长的能力。教师专业成长要通过各种相关的制度激发自身的自我控制、自我引导和自我成长。

(二) 情景性

经验表明:教师角色的最终塑造必须在教育教学实践环境中进行。教师的知识和能力在很大程度上是依靠个人经验和对教育教学的感悟而获得的,教师应该不断反思自己的教育教学理念与行为,不断进行自我调整和自我建构,从而获得持续不断的专业成长。不仅如此,由于教育教学情境具有高度的不确定性和极大的挑战性,教师的专业成长必须与教育教学实践、教育教学情境紧密联系,并与同事、专家乃至家长建立良好的合作关系,在学校中形成一种互助合作的文化氛围,从而更好地促进自身的专业成长。

(三) 多样性

教育教学工作的复杂性决定了教师专业结构的复杂性和多样性,这也就决定了

① 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践. 人民教育出版社, 2001: 50.

② 吴康宁. 教育社会学. 人民教育出版社, 1998: 215.

③ 黄文芳. 身份认同视域下的教师专业成长. 宁波大学学报(教育科学版), 2012(5).



教师专业成长的复杂性和多样性。教师工作包括观察学生、创设教育教学情境、组织教育教学活动、训练学生智能、评价学生学业成绩等多种活动，教师专业成长体现在这些不同的活动之中。教育教学不仅是对知识和技能的传授，而且更是师生之间的情感交流、心灵沟通和智慧碰撞过程，教师专业成长既要注重教育教学知识与技能层面的发展，也要适当兼顾认知、情意、人格等精神方面的成长。

（四）阶段性

教师的专业成长过程呈现出明显的阶段性，在这一过程中不仅有发展和进步，而且也有停滞和低潮。研究教师专业成长阶段性有助于教师选择、确定个人的专业成长计划和成长目标，正是基于此，国内外学者们提出了各种不同的教师专业成长阶段理论。教师专业成长又具有连续性，教师只有不断地进修和研究，以终生学习为基本理念，才能促进自身的专业成长，从而确保教育教学知识以及专业能力符合时代的需求和教育教学的实践需要。

四、教师专业成长的研究对象

教师专业成长作为一门学科，其研究对象是教师专业成长的现象和问题，并在此基础上揭示教师专业成长的规律。教师专业成长现象、教师专业成长问题以及教师专业成长规律是正确理解教师专业成长研究对象的三个重要概念。

（一）教师专业成长现象

所谓现象，是指事物的外在形态和表面特征，是事物内在本质与规律性的外部表现形式。所谓教师专业成长现象，其实就是指教师专业成长过程或领域所表现出来的外在形态和表面特征。当人们还没有意识到它的存在时，很难说它就是一种教师专业成长现象。同一个教师或同一种教育教学行为，只有当它与教师专业成长紧密联系在一起时，才有可能成为教师专业成长的现象。但这时它也只是一种潜在的研究对象，还不是现实的研究对象。只有当人们从教师专业成长的角度去审视和看待它时，才能分辨出教师专业成长的现象或事实，它才成为主体的直接、现实的认识对象，亦即成为教师专业成长现象。由此可见，教师专业成长现象是纳入主体认识范围内的有关教育现象，因而教师专业成长研究的对象不是整个教育现象而是教师专业成长领域的现象。教师专业成长现象之所以能够成为教师专业成长的研究对象，主要是因为现象是本质的反映，教师专业成长现象是教师专业成长本质研究的向导，是教师专业成长研究的基础。由于本质决定现象并通过现象得以表现出来，教师专业成长现象是教师专业成长本质的外在表现形式，两者是辩证统一的，而这种统一性也就决定了教师专业成长认识和研究的可能性。

（二）教师专业成长问题

所谓问题，是指人们在实践活动中所遇到的一些理论疑难和实践困惑。教师专业成长问题是在主体和客体对立统一的矛盾运动中产生的，这里的主体是指进行着认识和实践活动的有意识的人，客体是指主体认识和活动的对象，两者之间是一个



认识与被认识、改造与被改造的关系。但是,教师专业成长实践活动中的主体,同时也是被改造的对象,主体在改造客观世界的同时,也改造着自己的主观世界。这样实践的结果就造成了双重的变化,即客观存在的变化和主观存在的变化。客观存在的变化表现为客观世界在一定程度上的改变,这对实践主体来说是外部世界在形式、结构、内容和关系上的变化;主观存在的变化则表现为主观世界的一定程度的改变,这对实践主体来说是主观对客观的认识水平和作用能力的变化。人的实践活动,可以认为是主体对客体新关系的形成,同时又是主体新经验的积累和产生的一种活动。在教师专业成长的认识和实践活动中,主体与客体相互作用、相互转化是一个辩证发展的过程。当人们不仅意识到教师专业成长现象或事实,关注如何实现教师专业成长的问题,而且关注教师专业成长“是什么”和“为什么”的问题,提出教师专业成长的“应是”和“实是”等问题时,才能形成教师专业成长的相关问题。教师专业成长研究起源于问题,教师专业成长问题的提出意味着教师专业成长研究的萌芽,教师专业成长问题的发展成为推动教师专业成长研究的内在动力,对同一问题的不同回答则形成了不同的教师专业成长的思想 and 观念。教师专业成长研究一定要树立问题意识,要善于寻找和研究教师专业成长的真实问题和有价值的问题,防止被一些虚假的或毫无价值的问题遮蔽了研究者的慧眼。

(三) 教师专业成长规律

所谓规律,是指事物发展本身所固有的、内在的、本质的必然联系。规律深深地隐藏在事物现象的背后,它不能被人们的感官直接感知,而必须要借助感性认识,通过科学研究等抽象思维形式才能真正看清它的本来面目。科学研究的任务就是要透过现象认识本质,进而揭示事物的规律。规律不可能直接成为人们研究的对象,它只有被人们所认识,成为认识过程中的客体,才能成为研究对象。当教师专业成长规律只是存在着,而未被人们认识和感知时,它还不能成为教师专业成长的研究对象。只有当人们意识到它的存在,同时又作为问题被提出并对之进行研究时,它才成为教师专业成长的研究对象。如果从共性与个性的关系上看,教师专业成长规律可分为一般规律和特殊规律两个方面。前者是贯穿整个教师专业成长过程始终,决定整个教师专业成长发展趋势的规律;而后者则是贯穿于教师个体专业成长过程始终,决定教师个体专业成长发展趋势的规律,它相对于前者来说属于一种特殊规律。教师专业成长的一般规律寓于特殊规律之中,而特殊规律则包含着一般规律。教师专业成长过程中蕴涵着不同的要素,这些要素在教师专业成长实践中的不同排列组合,构成了它们之间的内在的本质联系,并进而形成了不同的教师专业成长规律。

总之,教师专业成长研究在本质上体现的是人们对教师专业成长的科学认识,也就是运用一定的科学方法,对教师专业成长中的各种具体现象、问题以及本质规律所进行的专门的分析研究,并通过规范化的语言文字清晰地表达的对教师专业成长的认识。因此应当充分认识教师专业成长研究对象的相对稳定性,以及教师专业成长研究者对于研究对象的实际选择性。唯其如此,才能更准确、更科学和更辩证



地加以分析和把握它。

第二节 教师专业成长的研究内容

伴随着教师专业化和教师专业发展的深入研究，近十年来我国教师专业成长研究也进入一个较为活跃和繁荣的时期，出现了一些十分有价值的研究成果。笔者利用中国期刊全文数据库、万方博硕士学位论文数据库和超星数字图书馆等电子资源，对有关教师专业成长的研究成果进行了文献研究，发现教师专业成长研究的内容主要表现在以下几个方面。

一、教师专业成长的取向研究

（一）教师专业成长的理智取向

理智取向是教师专业成长取向研究产生较早和普遍得到大家认可的一种观点。教师专业成长的理智取向认为，教师职业之所以能成为专业，就在于它建立在坚实的知识技能基础之上。它主要是基于这样一个基本假设：即知识技能的获得是行为变化和完善的基础条件，理论能够指导专业实践，教师借助于教育理论的掌握与应用，就能把学到的知识技能转化为良好的专业实践。在教育教学实践活动中，关于教育教学是科学还是艺术一直是一个争论的热点话题。这种争论反映出教育教学专业对于“确定性”的需求，这种需求过去存在，现在存在，将来也依然会存在。因而为教育教学专业确定一个科学与坚实的知识技能基础，就成为教师专业成长理智取向的核心关注点。目前，教育教学之所以还不能成为一个公认的专业，其根本原因就在于它缺乏一套如果不经专门训练，一般人就很难掌握的知识技能系统。在美国著名的霍尔姆斯小组对教师专业成长所做的调查报告《明日之教师》一书中，就曾明确指出：提高教师专业水准的重点就是要明确教师专业的知识技能基础，这样才能使教师专业成长拥有更为坚实的理智基础条件。从教师专业成长的理智取向来看，教师专业成长的重点其实就是知识技能的获得和行为的变化，因此只有从掌握必备的知识技能入手，才能最终达成教师行为的积极变化和不断完善。

（二）教师专业成长的自主更新取向

教师专业成长的自主更新取向最早是由我国学者叶澜和白益民提出的。所谓教师专业成长的自主更新，是指“教师具有较强的自我专业发展意识和动力，自觉承担专业发展的主要责任，激励自我更新，通过自我反思、自我专业结构剖析、自我专业发展计划与设计的拟定、自我专业发展计划实施和自我专业发展方向调控等实



现自我专业发展和自我更新的目的”^①。自主更新取向教师专业成长至少可以从三种意义上来使用：第一，它是以自主专业发展意识为标准考察教师专业成长过程的一种分析和研究框架。它以自主专业发展意识的发展为基本线索，把教师内在专业结构更新与改进的规律性作为考察的核心。第二，自主更新取向教师专业成长可以看作是教师自我专业成长意识的逐渐现实化过程。自主更新取向的教师具有较强的自我专业成长意识，他会随时保持对自身专业成长的关注，在将专业成长理论与自身成长现状相结合之后，依照自己过去的专业成长轨迹和目前实际提出今后的发展规划，并随后将其投入实施。第三，自主更新取向教师专业成长还可作为一种教师专业成长新的取向和理念。自主更新取向教师专业成长主要是从自我专业成长意识所关注的重点与所达到的水平两方面展开研究的，它把教师专业成长阶段划分为非关注、虚拟关注、生存关注、任务关注和自主更新关注等五个阶段。教师专业成长的基本循环是其发展的一般过程，通过外在各种影响因素与教师内在结构从矛盾走向调整和更新、不断发现和解决问题的过程，从而形成教师专业成长的一种内在动力机制。

（三）教师专业成长的实践反思取向

教师专业成长的实践反思取向最早是由美国心理学家波斯纳提出的。他在进行教师专业成长研究时，总结了一个著名的教师专业成长公式：即教师专业成长 = 经验 + 反思。他认为，没有经过反思的经验只是一种狭隘的经验，至多也只能形成相对肤浅的知识，如果一名教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入的思考，那么其自身的专业成长必然会受到很大的限制。教师专业成长的实践反思取向假定：新知识的创造和传递不是大学或研究中心的专利，教师不是储存他人观念的简单容器，教师的工作绝不是仅将所学到的知识用之于实践。决定教师工作的不是外在的理论知识，而是内隐于教师教育教学实践之中的、比较难以表达的缄默知识。教师专业成长的实践反思取向认为教师专业成长的根本目的并不在于外在的技术性知识的获取，而在于通过一定形式使教师对自身及其专业活动直接相关的事物有更深入的理解，发现其中蕴涵的重要意义，从而促成教师的反思性实践。教师专业成长的实践反思取向强调教师专业水平的提高不是通过外在培训，从专家那里获得理论知识来实现的，而主要依赖于教师个人或合作的探究与发现；它特别重视对实践的关注，强调实践本身所包含的丰富内涵，关心教师实际上知道些什么，并在这个基础上提出教师的专业成长的设想。基于这种教师专业成长的价值取向，教师专业成长的方式主要可以通过撰写日记、传记、构想、文献分析等方式单独进行反思，也可通过讲故事、信件交流、教师交流、参与观察等方式与人合作进行反思。通过这些反思方式，可以不断加强教师对其自身教育教学实践的深入认识，并在此基础上提升教育教学实践效果。

^① 叶澜等. 教师角色与教师发展新探. 教育科学出版社, 2001: 267.