

● 教师教育核心课系列教材 ●

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN LILUN YU SHIJIAN

教师专业发展：理论与实践

罗 蓉 李 瑜◎著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

● 教师教育核心课系列教材 ●

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN LILUN YU SHIJIAN

教师专业发展：理论与实践

罗 蓉 李 瑜◎著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展:理论与实践/罗蓉,李瑜著. —北京:北京师范大学出版社, 2012.8

(教师教育核心课系列教材)

ISBN 978-7-303-15199-8

I. ①教… II. ①罗…②李… III. ①物资培训—高等学校—教材 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第186333号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行:北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街19号

邮政编码:100875

印刷:北京中印联印务有限公司

经销:全国新华书店

开本:170 mm × 230 mm

印张:19.5

字数:350千字

版次:2012年8月第1版

印次:2012年8月第1次印刷

定价:30.00元

策划编辑:何琳

责任编辑:何琳

美术编辑:毛佳

装帧设计:天泽润

责任校对:李菡

责任印制:李啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

北京读者服务部电话:010-58808104

外埠邮购电话:010-58808083

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:010-58800825

前 言

世界独立师范教育始于1681年的法国，这之后，经历了漫长的三百多年，教师工作被视为一种专门职业才得以明确。1966年，联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师地位的建议》中首次以官方文件的形式提出“应把教育工作视为专门的职业”。此后，世界各国教师教育和教师职业建设都开始步入专业化发展的时代。

教师专业发展的理论研究，始于20世纪60年代末美国学者富勒，繁荣于20世纪七八十年代的欧美各国。中国的教师专业发展研究始于20世纪90年代，教师专业化问题日益受到重视。

我国1994年开始施行的《中华人民共和国教师法》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。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》，首次将我国职业归并为八大类，教师属于“专业技术人员”一类。

1995年国务院颁布《教师资格条例》。2000年教育部颁布《教师资格条例实施办法》，教师资格制度在全国开始全面实施。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，进入实际操作阶段。

1998年在北京召开的“面向21世纪师范教育国际研讨会”明确提出：“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题。”我国教育部《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》提出：“教师教育体系的重中之重是教师职业朝着专业化发展。”

2011年10月，教育部颁布了《教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见》和《教师教育课程标准（试行）》，对深入推进教师教育课程改革做出了总体部署。《标准》的“课程设置”中“职业道德与专业发展”领域模块均增加了《教师专业发展》课程。

在教授《教师专业发展》课程的基础上，在江西师范大学教师发展中心的指导和大力支持下，我们对教师专业发展的相关领域开展了研究并实践，由此，我们开始了本书的写作工作。通过本书，我们试图厘清教师专业发展的理论，明晰教师专业发展的路径。本书分为理论篇和实践篇。第一章至第四章为理论篇，分别论述了教师专业发展的历史进程，教师专业发展的相关概念和模式，

教师专业标准的内涵，教师专业发展的阶段以及教师职业心理健康。通过这些章节的叙述，我们试图为广大教师和未来教师呈现有关教师专业发展的理论框架：让教师们全面了解一名合格教师乃至完美教师应具备的专业素养；了解教师专业成长的规律，知悉教师专业发展过程中各个阶段的特点；了解教师由于职业的特殊性和个人的人格特征可能会遭遇的心理问题，并学会积极应对，保持身心健康。第五章至第七章为实践篇，针对教师教学实践和专业成长的需要，从课前准备、课堂教学及课后研修三个过程分别进行具体论述，试图为广大教师和未来教师提供具体详细、切合实践的指导，提供可操作的专业成长途径。

本书共七章，由我确定全书大纲并承担前言、第一、第四、第五、第六、第七章的写作任务，李瑜老师承担第二、第三章的写作任务，我的研究生蒋寅泉同学承担了全书的文献校订工作，研究生王好荣同学参与了第二、第三章的写作工作。全书由我修改和定稿。同时感谢我校心理学院的刘丽君同学为第七章第二节的相关内容提供写作思路。本书适合广大的一线教师和即将成为教师的未来教师，也可为教育管理者和教育研究者提供研究参考。

本书在写作过程中，参考了大量教师专业发展的相关文献，在此谨向原作者们表示诚挚谢意。由于作者水平有限，书中如有纰漏乃至错误之处，敬请广大读者不吝指正。

谨以此书献给千千万万的教师朋友！

罗 蓉

2012年7月于江西师范大学

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进程	1
第二节 教师专业发展的概念	12
第三节 教师专业发展的模式	21
第二章 教师专业标准	38
第一节 教师专业素质	38
第二节 教师专业制度	56
第三节 教师专业精神	67
第三章 教师生涯周期	74
第一节 教师专业发展阶段	74
第二节 职前教育期	82
第三节 任职初期	87
第四节 在职教育期	98
第四章 教师职业心理健康	116
第一节 教师职业心理健康的概念	116
第二节 教师常见心理问题分析	127
第三节 教师心理调适	158
第五章 课前准备	170
第一节 备课概述	170
第二节 课前准备的主要内容	178
第三节 教案写作	199

第六章 课堂教学技能	206
第一节 新课导入	206
第二节 课堂讲授	214
第三节 课堂提问	220
第四节 课堂演示	225
第五节 课堂管理	229
第六节 教师教态	238
第七章 教学研修	247
第一节 教学反思	247
第二节 教学合作	268
第三节 教育行动研究	286
主要参考文献	303

第一章 教师专业发展概述

教师职业从经验化、随意化到专业化,经历了一个发展的过程。如果从现代教学形式——班级授课制的建立、教师开始成为一种专门职业算起,教师专业化已经走过了三百多年的历史。20世纪60年代中期,许多国家对教师“量”的急需逐渐被提高教师“质”的需求所代替,对教师素质的关注达到了前所未有的程度。80年代以来,教师专业化则形成了世界性的潮流,要求高质量的教师不仅是有知识、有学问的人,而且是有道德、有理想、有专业追求的人;不仅是高起点的人,而且是终身学习、不断自我更新的人;不仅是学科的专家,而且是教育的专家,具有像医生、律师一样的专业不可替代性。教师专业化成为一种强劲的思想浪潮,极大地推动了许多国家教师教育新理念和新制度的建立。现在,教师的专业发展已成为教师专业化的方向和主题。人们越来越认识到,提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育,从而促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平,才能使教学工作成为受人尊敬的一种专业,成为具有较高的社会地位的一种专业^①。

第一节 教师专业发展的历史进程

.....

一、教师职业的产生与发展

教师职业伴随着人类社会的产生而产生,是人类社会古老而永恒的职业活动之一。在人类漫长的历史中,很早就存在着教的活动。如:《尸子》曰:“伏羲之世,天下多兽,故教民以猎。”《周易·系辞》记载:“神农氏制耒耜,教民农作。”《孟子·滕文公上》载:“设为庠、序、学、校以教之。庠者,养也;校者,教也;序者,射也。夏曰校,殷曰序;学则三代共之,皆所以明人伦也。”《礼记·王制》曰:“夏后氏养国老于东序;养庶老于西序。殷人养国老于右学;养庶老于左学。”

可见,在原始社会早期是原始部落的首领或有经验的人承担了教师的职责,奴隶社会早期则是由官吏兼任教师。在学校产生后一个相当长的历史阶段里,教师并不是专职的,教师职业也没有成为一种独立的社会职业,教师更没有专

^① 刘微. 教师专业化:世界教师教育发展的潮流[N]. 中国教育报, 2003-07-15.

业教育机构的专门训练。

作为专门培养学校教师的专业性教育在 1681 年出现，距今也只有三百多年的历史。伴随着教育普及化、教育理论与实践的丰富与发展，教师职业才逐渐成为一种专门的、科学的职业，并逐步形成专业化的特征。教师作为历史悠久的社会职业，其产生与发展变化的历程大致可分为非专门化、专门化和专业化三个大的发展阶段。

（一）教师非专门化阶段：从萌芽到兼职，教师职业的产生

原始社会的教育活动主要靠口传身教。各个部落和氏族中，一些生产和生活经验丰富的老人和能人，在生产和生活实践中随时随地对氏族成员进行各种教育活动。如我国自古相传的燧人氏、有巢氏，原始宗教中的巫师，原始社会晚期出现的虞庠之学中负责施礼孝之教的老人等，都是职业教师的雏形。他们并不是职业教师，但在传承生产劳动知识、传播巫术活动、传授礼仪知识的同时，客观上已承担着教师的职责。但由于当时的教育活动并没有独立出来，这些教育者也只能看做是教师的雏形。萌芽阶段的教师职业其典型特征便是长者为师、能者为师。

人类进入奴隶社会后，奴隶主垄断着学校，任用一些官吏承担教学工作。这样，由从事脑力劳动的剥削阶级中分化出了教师。这种教师都在上层建筑中有一定的职位，是统治阶级集团的一部分，生活来源依靠做“官”所得“俸禄”而不是教学所得，因而并非真正的职业教师。在我国商周交替时期，古希腊也开始进入奴隶社会。斯巴达和雅典的早期学校教育，其教师也是由统治者或国家选派，还不能算是严格意义上的教师。

随着生产力的进一步发展，土地私有，士人兴起，官学衰微，文化下移等一系列社会现象的出现，私人讲学之风逐渐兴起。春秋战国时期，儒墨等学派创立。如孔丘主张有教无类，只要向他缴纳一定的报酬，都可以收为学徒，他兴办私学，有弟子三千，执教约五十年。从这个时期起，中国和世界上就第一次正式出现了以教为业并以此谋生的教师和教师职业。

在西方，古希腊时期出现的“智者派”是最早的教师，以教授无知的人以知识而生存。在中世纪，僧院学校、教会学校多以僧侣、神父、牧师为师。

私学或书院的教书先生与讲学的学者，虽以教书为谋生手段，也只是因其掌握较多的文化知识，并不具有从教的专业技能，也没有专业教育机构的专门训练。

从奴隶社会到封建社会，社会的总体教育程度很低。当时教师职业的专业化程度十分有限，从事教师职业的人数也不多。在当时，教什么、何时教、怎么教都由教师说了算，质量也取决于教师的水平。从整个社会来讲，教育还处

于十分散漫的状态。学校和教师的工作都没有什么统一的标准，人们对教育的需求并不强烈，也很少有人把教学作为自己的专门职业和终身职业，更谈不上对这个行业的人进行专门培训。因此，当时教师职业的专业化程度十分有限。

在这段漫长的历史阶段里，教师职业之所以没有成为独立的社会职业，其社会基础是：

第一，教育是少数统治阶级的特权，学生数量少；

第二，社会还没有普及教育，教师需求量小，没有大量培养的社会需求。

（二）教师职业的专门化阶段：从兼职到独立，教师培训的开始

教师职业由兼职到独立的发展，一方面是社会发展推动的结果；另一方面是由于社会发展所带来的独立师范教育的诞生。

社会的发展和生产力的巨大提高必然带来教育的巨大需求，教育需求的大增必将带来对教师的大量需求。工业革命的兴起和资产阶级登上政治舞台后对劳动力教育程度的新需要以及广泛实施的普及教育对师资的大量需求，推动着教师职业的进一步发展。

随着普及义务教育和班级授课制的实施，人们对原来的教育表现出了越来越强烈的不满。人们已经认识到，一个有知识的人可以做教师，但如果没有或缺乏职业训练，就会直接影响教育的质量和效果，这样的人也难以成为好的教师。设立专门的教师培训机构以培养专职的教师就被提上社会议事日程。

在这一背景下，1681年法国天主教神甫拉萨尔(La Salle)创立了第一所师资训练学校，这成为世界独立师范教育的开始。1695年德国法兰克在哈雷创办了一所师资养成所，施以师范教育，成为德国师范教育的先驱。这些早期的师资培训机构培训时间很短，培训以“学徒制”为主，使学生获得一些感性的认识 and 教学的经验，教育理论知识尚未进入正式的课堂，教师的培训也仅被视为一种职业训练而非专业训练^①。

18世纪中下叶，随着普及初等义务教育逐步在一些国家实施，教师在整个教育系统中的地位越来越重要，社会对教师的要求越来越高，教师要成功承担教育职责，就必须接受专门的职业训练。同时，现代教学方法渐成体系，教育理论有了长足的进步，师范教育理论已见轮廓，为教师从事职业训练提供了理论上和实践上的依据，教学开始作为一门专业从其他行业中分化出来，形成自己独立的特征。欧美各国相继出现了师范学校并颁布了师范教育的法规，包括中等师范学校的设置、师资的训练、教师的选定、教师资格证书的规定以及教

^① 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践(修订版)[M]. 人民教育出版社, 2003: 21.

师的地位、工资福利待遇等，师范教育开始出现系统化、制度化的特征。1795年法国在巴黎设公立师范学校，1810年设立高等师范学校。1832年法国颁布统一的师范学校系统，统一隶属中央。1833年的《基佐法案》明确规定各省均设师范学校一所。从1870—1890年，世界许多国家颁布法规设立师范学校。这些专门的师范教育机构不仅注重教师的教育内容，同时也重视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、心理学等方面的课程，开展教育实习，对教师进行专门的教育训练，并把专门的教育训练看成是提高教育质量的重要手段。中国也是在这个时代创立了以专门培养教师为主的师范学校。1897年创办的南洋公学师范院和1902年京师大学堂设立师范馆，标志着我国师范教育的开始。

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，标志着教师职业经验化、随意化的“解冻”以及教师职业专门化的开始。

通过设立独立的师范教育机构对教师进行定向专业化培养的社会基础是：

第一，工业革命的兴起和资产阶级登上政治舞台后对劳动力教育程度的新需要；

第二，广泛实施的普及教育基础教育师资的大量需求。普及初等教育促进了中等师范学校的发展，普及中等教育促进了高等师范教育的发展。

（三）教师职业的专业化阶段

1955年，世界教师专业组织会议召开，率先对教师专业问题进行了研讨，推动了教师专业组织的形成和发展。

20世纪60年代，世界各国均面临着教师极为短缺的情况，因而都采取了各种应急措施以应付对教师“量”的急需。但由于忙于应付教师“量”的急需，对于教师“质”的问题则有所忽视。60年代中期以后，形势有了新的变化，师范教育面临着几个方面的巨大压力，迫使各国提高教师的质量。首先是世界各国均出现出生率下降的情况，对教师的需求量相对降低；其次是经济上的困难，政府需要大幅度削减公共支出，并往往把教师培养机构作为减少开支的对象；最后是从总体上来说，学校教育没有达到公众所期望的质量，从而导致公众对教育的信心下降。对教育质量的不满和对教师素质低下的讨论很自然又引发了对教师教育的批评。于是，对教师素质的关注达到了前所未有的程度。

1966年，联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师地位的建议》中首次以官方文件的形式对教师专业化做出了明确的说明，提出“应把教育工作视为专门的职业，这种职业要求教师经过严格地、持续地学习，获得并保持专门的知识和特别的技术”，强调了教师的专业性质。人们也日益认识到，教学也是一门专业化的工作，对教师资格要求有了进一步的提高。于是，中小学师资训练

逐步归于高师统一体中。在这种情况下,中等师范学校或者被撤销、兼并,或者升格为高等师范学校,高师教育迅速发展起来^①。

1980年6月16日美国《时代》周刊一篇《危急!教师不会教》的文章,引起了公众对教师质量的担忧,拉开了以提高教师素质、促进教师专业发展为核心的教育改革的序幕。

1971年,日本中央教育审议会提出了著名的《关于今后学校教育的综合扩充与整顿的基本措施》,指出:“教师职业本来就需要有极高的专门性”,强调应当确认、加强教师专业化^②。

随后,1986年霍姆斯小组发表《明天的教师》、卡内基工作小组发表《国家为培养21世纪的教师作准备》,复兴小组于1989年发表的《新世界的教师》等一系列报告均对教师素质提出了更高的要求,报告倡导大幅度改善教师的待遇,建议教师培养从本科阶段过渡到研究生教育阶段,要求以教师的专业化来实现教学的专业化,教师专业发展很快在美国成为一场实力强劲的改革运动。此后的许多研究和改革都是围绕如何促使教师获得最大程度的专业发展而展开的。

1989—1992年,经济合作与发展组织(OECD)相继发表了一系列有关教师及教师专业化改革的研究报告,如《教师培训》《学校质量》《今日之教师》《教师质量》等。1996年,联合国教科文组织召开的第45届国际教育大会提出,“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”。

在英国,随着教师聘任制和教师证书制度的实施,教师专业化进程不断加快,20世纪80年代末建立了旨在促进教师专业化的校本培训模式,1998年教育与就业部颁布了新的教师教育专业性认可标准“教师教育课程要求”。

我国的香港和台湾地区也分别从20世纪80年代后期开始加大教师专业化教育制度的改革,教师专业化的观念成为社会的共识。由上可见,培养具有专业化水准的教师已经成为世界教师教育发展的趋势和潮流。

二、我国教师专业发展的历史与现状

(一)我国师范教育的起源

中国历来有着尊师重教的传统,对于教师的地位和作用比较重视。荀子较早地明确提出教师的作用关系到国家的兴衰、法制的存废和人心的善恶这一思想。他说:“国将兴,必贵师而重傅;贵师而重傅,则法存。国将衰,必贱师而

^① 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践(修订版)[M]. 人民教育出版社, 2003: 23—24.

^② 刘微. 教师专业化:世界教师教育发展的潮流[N]. 中国教育报, 2003-07-15.

轻傅；贱师而轻傅，则人有快，人有快则法度坏。”

我国自古重视师资培养。许多教育家都论及师德、师术、师表等为师之道，对教师应具备的道德和学问，以及身教和言教的方式方法，提出过许多严格的要求。但创办师范学校，建立系统的师资培训制度，却是在晚清时期出现的。

现代汉语“师范”一词，系来自日语。古汉语中也有师范这个词，原意是“学习的模范”，名词，如《后汉书·赵壹传》，“学成师范，缙绅归慕”。引申为动词“效法”，如《文心雕龙·才略》，“相如好书，师范屈宋”。宋元以后有了“教师、师傅”义。该词传到日本后，成为日语中的“汉字”，其义大致与古汉语同。1868年明治维新后，日本学习西方设置专门的师资养成机构，名之曰“师范学校”。19世纪70年代，黄遵宪在《日本杂事诗广注》中将其介绍回中国，后渐流行。

洋务运动时期，洋务派先后创立了一系列学堂，如京师同文馆、上海广方言馆、福建船政学堂、江南制造局、广州同文馆、广东实学馆以及水师学堂和武备学堂等。这些洋务学堂与封建官学、书院、私塾等中国传统学堂有显著差异，因此被称为新式学堂。但由于洋务学堂是嫁接在传统封建教育体制上的，新旧杂糅，受到顽固派的反对，也使当时社会各方面人士对其作用颇有争议。

梁启超从三个方面总结了洋务学堂的弊端，其中之一就是“师范学堂”不立，教习非人也。他主张设立本国自己的师范学校，培养符合时代要求的教师。至于师范学堂的具体设置方法和课程安排，梁启超主张参照日本并结合中国国情，在中国建立一般师范、高等师范直到师范大学的完整的师范教育体系^①。

中国最早成立的师范教育机构当数盛宣怀创办的上海南洋公学于1897年所设的师范院，而真正开启高等师范教育的是1902年在京师大学堂所设的师范馆。

中国师范教育早期学习日本模式，以定向培养为主，后来学习美国模式，注重多元的一体化模式，即多种院校培养师资，但坚持职前教育与职后教育一体化进行，不设专门的在职教师进修机构。新中国成立后，我国向苏联学习，建立起定向型双轨制的师范教育体系，即由专门师范教育机构定向培养教师，职前教育与在职教育双轨并行、互不相通。

（二）从师范教育到教师教育

我国师范教育阶段主要是指从改革开放初期到师范教育向教师教育转型之前的这一时期。师范教育体系是在1952年院系调整的基础上，参照苏联的教育制度而形成的，是一种单一型、定向型和封闭式的培养体系。这一体系支撑了世界上最庞大的中小学教育，不仅培养了大批新教师，而且培训了大批在职教

^① 梁启超师范教育思想：<http://wenku.baidu.com/view/6dadf248852458fb770b567a.html>。

师,它保证了新中国成立后相当一段历史时期内我国教育的良性发展。这一阶段的师范教育研究主要集中在中等师范教育、高等师范教育和农村师范教育方面。

改革开放 30 余年来,我国的师范教育经历了繁荣、发展到向教师教育转型的历程。这种转型不仅是名称的改变,其内涵也发生了实质性的变化。我国的师范教育经过了十年动乱,教育事业受到了很大的影响,许多师范院校被停办、撤并,整个师范教育事业到了难以为继的地步,师资队伍的质量也严重下降。

1985 年全国中小学师资工作会议后,我国开始有计划地对中小学教师进行大规模的学历教育。改革开放初期,师范教育在学校的数量、类型、层次等方面获得了一定的发展,教育质量也在逐步提高。重新建立起来的三级师范教育体系,为我国的基础教育和中等教育培养了大量的合格师资。师范教育的基本任务,是培养师资,主要是指封闭的、定向型的、以培养幼儿园和中小学教师为主要任务的职前教师培养模式,由各级师范院校承担该项任务。

新中国成立以后,保证教师稳定来源的独立封闭的师范教育体系,为我国基础教育迅猛发展的师资需求提供了可靠的保证。新中国成立以来,我国基础教育迅猛发展,1949—2000 年,小学入学率从 20% 提高到 99%,初中入学率从 5% 左右提高到 90%,高中入学率从 2% 左右提高到 43%;小学在学人数从 2 439 万人增长到 13 013 万人,增长了 5.3 倍,初中在学人数从 83 万人增长到 6 167 万人,增长了 74 倍,高中在学人数从 20 多万人增长到 1 200 万人,增长了 57 倍;与此同时,小学教师人数从 85 万人增长到 586 万人,普通中学教师人数从 10 多万增长到 400 多万人。在我国经济水平不高,教师职业吸引力还不够强的情况下,师范教育制度成功地保证了我国基础教育的师资需求,为我国人才培养做出了巨大贡献^①。

师范教育是特定历史的自然产物,它体现着特定历史阶段社会和教育发展水平的特征和要求。钟启泉将我国“师范教育”体系的特征归结为以下三个方面^②:

1. 封闭性

我国的师范教育系统是独立设置的,具有其固有的封闭特性。师范院校从低级到高级自成一体,普遍实行定向招生、定向培养、定向分配和免交学费政策,师资来源一度只向师范生开放,拒绝非师范院校毕业生进入教师队伍。

① 袁振国.从“师范教育”向“教师教育”的转变[J].中国高等教育,2004(5):30.

② 钟启泉,王艳玲.从“师范教育”走向“教师教育”[J].大学(研究与评价),2007(9):11.

2. 理论性

教育类课程以教育学、心理学、教学法的理论及原理的讲授为主，注重学科体系的完整性，与中小学教育实际相结合的教育实践性课程普遍被忽视。

3. 终结性

教师养成局限于职前培养，且职前培养是一次性、终结性的，教师的专业发展、继续教育缺乏制度保障，教师的职前培养与职后培训相脱离，缺乏整体规划。

“师范教育”体现了特定历史阶段我国社会和教育发展的要求。作为特定历史阶段的特定概念，它的局限性在于：

第一，片面强调教师的定向和计划培养，缺乏开放与竞争；

第二，突出教师的职前培养，忽视教师的职后培训和终身教育；

第三，强调学科专业基础、学术能力，教育类课程课时比例低、内容陈旧、教法单一，普遍不受重视。

随着教师专业化思潮的兴起和教师专业化运动的蓬勃发展，我国教师专业化在理论与实践方面均有较大的发展。我国有关法律法规已经为推进教师专业化提供了基本的制度保证。

1994年我国开始实施的《教师法》规定：“教师是履行教育教学职责的专业人员”，第一次从法律的角度确认了教师的专业地位，在师范教育史和教师队伍建设史上具有划时代的意义。

1995年国务院颁布《教师资格条例》，2000年教育部颁发《〈教师资格条例〉实施办法》，教师资格制度在全国开始全面实施。2000年，我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文献《中华人民共和国职业分类大典》，首次将我国职业归并为八大类，其中教师属于“专业技术人员”一类，定义为“从事各级各类教育教学工作的专业人员”，下分高等教育教师、中等职业教育教师、中学教师、小学教师、幼儿教师、特殊教育教师、其他教学人员等小类。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，进入实际操作阶段。但是，我国中小学教师专业化还处于初级阶段，专业化的水平不高，需要通过改革发展教师教育，推进教师专业化的进程，从而提高中小学教师的质量。

随着社会与教育发展水平的不断提高，特别是高等教育的大众化，教师的学历水平逐渐本科化。根据对美国、英国、法国、日本、墨西哥、巴西、韩国、印度、澳大利亚等不同地区、不同发展水平国家的研究发现，当一个国家的高等教育入学率达到18%—20%的时候，小学教师便纷纷实现本科化，高中教师进入本科后教育阶段。独立设置的师范院校逐渐向综合大学发展，小学教师和中学教师培养明显分化，小学教师培养多数仍然保持混合培养特色；中学教师

主要通过学科教育与教师专业教育相分离的模式培养,教师教育成为本科后教育,大学教育学院、大学教育研究院逐渐成为教师教育的主体。

教师培养模式的变化,新的教师培养形式的出现,“师范教育”已经不能反映教师培养和培训的实际情况,也不能反映现代教师教育的机构特征,更不能反映教师教育的发展需要和未来特征。在这样的情况下,“教师教育”的概念走上历史舞台并逐渐替代师范教育的概念。这种变化美国发生在第二次世界大战以后;英国、法国、日本等国发生在20世纪60年代后期;韩国、巴西等国发生在20世纪80年代。

2001年,我国在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中首次用“教师教育”的概念,取代了长期使用的“师范教育”概念,提出“完善以现有师范院校为主体、其他高校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”。

2003年,教育部在《2003—2007年教育振兴行动计划》中又一次明确提出并具体阐述了构建教师教育体系的任务,指出要“构建以师范大学和其他举办教师教育的高水平大学为先导,专科、本科、研究生三个层次协调发展,职前职后教育相互沟通,学历与非学历教育并举,促进教师专业发展和终身学习的现代教师教育体系”。这是对教师教育现状的客观反映和对未来发展趋势的把握。

“教师教育”这一概念,意味着将教师的职前培养、入职教育和职后培训连成一体,将教师教育过程视为一个可持续发展的终身教育过程,体现了教师教育的连续性、一体化与可持续发展的特征。

与“师范教育”相比,“教师教育”表现出如下一些特征^①:

1. 开放性

实行开放的教师资格制度,替代师范生的定向招生、定向分配制度;从培养机构来看,可以由独立设置教师教育学院来培养教师,也可以由综合性大学和专门的理工大学设教育学院来培养教师,还可以是以中小学校为本来培养教师。

2. 专业性

教师不仅是一种职业,还有一种特殊的专业,教师培养是在学科教育基础上的专业教育;师范院校从单一型向综合型发展,学科教育与教师专业教育相分离,教师专业教育受到重视并成为师范院校的重要优势和特色;教师专业化和教师教育工作者的专业化成为教师教育的依据和导向;教师教育成为一个专门的研究领域和学术领域,逐渐建立起自己的学术规范和学术标准。

^① 钟启泉,王艳玲.从“师范教育”走向“教师教育”[J].大学(研究与评价),2007(9):11.

3. 终身性

教师发展终身化和教师教育一体化使得“一朝受教、终身受用”的观念得到更新，教师的持续发展和继续教育被认为是提高教育质量的关键，国家对教师培养和培训从理念、课程到机构、资格制度进行全程规划，教师的职前培养和职后培训成一体化。

(三)我国教师专业化存在的问题

尽管我国教师的教育教学活动已经在一定程度上达到了专业化标准的要求，但是与发达国家相比，教师专业化尚有不少差距。于清清认为，目前我国教师专业化面临困境的问题主要体现在以下几个方面^①：

1. 教师自身层面

(1)教师学历偏低与虚高并存

一方面，近几年我国为教师的学历提高做了各种努力，但相对而言还是较低，加之我国地区差异较大，在偏远和贫困地区，教师的学历更低。另一方面，一部分教师学历也存在虚高现象，即并非通过正规严格的师范教育而获得，而是通过函授电大等途径，其中的水分不少，这都会给教师专业素质提高带来困难。

(2)专业基础薄弱，知识基础欠缺

由于我国在教师教育期间的课程设置体系上一直围绕着学科专业展开，忽略了通识知识和教育类知识在教师教育中的作用，而且在已开课程中又重理论轻实践，致使教师的知识结构比例失调，缺乏必要的通识知识和教育类知识，缺乏必要的实践和学科间知识的融合。教师知识基础欠缺限制了教师的专业发展，这导致我国教师大多欠缺教育科学的知识，且课堂情境知识也较薄弱；教师的教学监控能力也比较差，教育研究意识和反思性研究能力不强，远远不能适应当前教育改革与发展的需要。

(3)教师队伍稳定性差

对现任中小学在任教师的一项调查显示：表示根本不会改变教师职业的人数是少之又少。这就表明，目前我国中小学教师队伍的稳定性较差，容易造成教师的流失和教师队伍结构的失衡。缺少教师队伍的稳定性，就不能从根本上保障教育资源的优势，从而保证教育质量，保证我国教育事业的发展。

(4)教师职业道德状况不尽如人意

教师职业具有突出的示范性、公众性和教育性，相对多数职业来说，应有更高、更严格的专业道德要求。但是，由于种种原因，我国教师职业道德潜伏

^① 于清清. 我国教师专业化发展浅析[J]. 继续教育研究, 2008(12): 103-104.