话语与教师专业建构

魏建培 著

天津出版传媒集团
天津科学技术出版社

话语与教师专业建构

魏建培　著

天津出版传媒集团
天津科学技术出版社

图书在版编目(CIP)数据

话语与教师专业建构 / 魏建培著. -- 天津 : 天津科学技术出版社, 2019.5

ISBN 978-7-5576-6718-4

Ⅰ. ①话… Ⅱ. ①魏… Ⅲ. ①课堂教学-教学研究 Ⅳ. ①G424.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 131239 号

话语与教师专业建构

HUAYU YU JIAOSHI ZHUANYE JIANGOU

责任编辑　房　芳

责任印制：兰　毅

出　　版：天津出版传媒集团 / 天津科学技术出版社

地　　址：天津市西康路 35 号

邮　　编：300051

电　　话：(022) 23332397

网　　址：www.tjkjcbs.com.cn

发　　行：新华书店经销

印　　刷：天津午阳印刷股份有限公司

开本 710×1000　1/16　印张 12.5　字数 380 000

2019 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

定价：58.00 元

前　言

理解当代教师专业研究与实践领域，有必要把教师专业领域理解为话语，并且最简单却最深刻地理解为词语与观念。在这里，我借用福柯“话语”一词主要旨趣是指教师专业领域是通过“话语”的一种特殊的推论性建构的实践，或者是一种表达形式，它潜含着特定的话语规则，正是这些话语规则建构了教师专业形象。教师专业领域采用语言来表达并由语言所建构。要把教师专业研究领域作为话语来对待，并能作为话语来分析、理解。

当前的教师研究领域是现代的，它是现代运动的产物。现代运动的核心观点是，世界是可知的和有序的，而且将个体看作是自制的、稳定的、中心的、先验的主体。正如有一个“真实”的世界有待于被发现，它只能被发现不能被创造，有一种独立于环境和关系，内在和预定的人类本质有待于被充分认识，而发现与认识的手段则是通过预存知识体系的传递，这些知识被假定是价值中立的、普遍的，而且对世界和我们自身提供真实的解释。这种对人和世界的充分认识要求我们是独立和自制的，自由和自足的，概而言之就是理性的。作为一个人，他的其他特性都应当服从于理性。当人们越接近理性，他们就越接近他们自身，越接近他们的真实本性和存在。

基于现代观点的教育学关于教师的话语，一直围绕着“教师应当如何”的规范性的理性话语，以及“如何才能成为教师”的技术理性话语，这两种话语规则建构的教师教育模式视教师专业发展为线性的、理性的、认知的“罐装”过程。这两种话语下的教师专业发展的目的是学校和社会的改善，社会赋予教育什么功能，教师自然要成为相应的某种定制的角色。这意味着，“成为一位教师”即成为他人（教育学话语）期望中的角色，具有教育学话语（他人）所认定的知识与技能；而要成为教育学话语中的“好教师”，必须依据教育学话语推论及被权力所确定了的规范和文化的“脚本”。

在上述话语中，教师专业角色是外界所赋予的，用来区分一个群体与其他群体的不同特征，而这些特征可能是局外人和教育共同体通过话语的形式所强加的。这种话语是以一种“宏大叙事”的形式，将所有的教师固定于统一的话语之中，而教师应该自己检查自己是否符合这些话语的规范，并致力于达成既定的专业标准。专业的刻板意向使教师承担一个既定的角色，于是，成为一个教师就意味着成为你“原本不是”的那个人，与自己的自我疏离，成为一个“流浪者”。

事实上，规范、划一、固定的专业角色的概念是线性封闭性的、控制的，而非开放的、民主的和生成性的；凭着一个外来主导的话语控制规则，可能有利于服务于社会或科层制的目的，然而，谁真正拥有话语权可以界定专业的内涵？上述的关于“教师应当如何”的话语具有控制性，剥夺了个人的主体和主体性以及个人的话语权。这种规范性的教育学话语下的教师专业发展，似乎教师是丢掉自我的“流浪者”，朝圣一般去逐渐接近或符合一套既定的专业规范或专业标准，使自我消声在既定的框架中。制度性的专

业规范或专业标准导致了对个人声音的压制，剥夺了个人界定情境的话语权。这意味着如果我们继续基于这种制度性话语去控制教师、把教师工具化，那么教师就始终与我们对立并隔绝着，社会对教师控制越强，教师就离社会越远；教师的专业发展越不可能，人性化的教育也会越远，健全人性和健全的社会也就越渺茫。

从后结构主义的观点来看，没有绝对的知识，也没有绝对的真理在那里等待我们去发现。没有外在的客观实在，没有不被历史和社会影响的统一认识，为真理、知识和道德提供基础。正好相反，世界（当然包含教师专业）和我们对它的认识被看作是社会建构过程。我们所有人都积极参与到这一过程之中，致力于与他人的联系，寻求意义与价值，而非对真理的发现；知识（包含教师专业知，甚至是教师这个专业）实际我们在努力理解我们的境遇时所创造的文本和社会建构产物。社会建构就是社会参与过程，除非我们参与其中，否则知识将不会存在——这个世界是属“人”的世界，由人自己来理解和建构，我们不是孤立在外面而是作为人类社会和世界的一部分，并且我们与这个社会中其他人一起积极地相互作用和参与。由于这些原因，知识和其建构总是在于特定的情境、话语之中并与不同的话语中的价值有关，这些事对有关普遍真理和科学中立的现代信仰的挑战。

由此，从后结构主义话语观点来看，包含了“不同视角的真实”，所有的“真实”都是话语的“真实”，是之根于历史和以价值观为基础的社会性建构。不存在一个中心的、统一的、稳定的主体，抽离于话语、背景的所谓“基本的”人类本性和教师专业。

正如社会建构的女性主义理论家甘尼特所认为的：“语言与话语不再是对客观现实的透明的反映，也不是传递思想的被动工具，而是具有边缘化或解放性、减弱性或增强扩大性、伤害性或治愈性的能量。简而言之，语言及其体现的社会规则与运用的话语形式都将我们写入自以为是自己的但其实是社会与文化的定位之中。”让现代版自我的自主的、一贯的与完全个人的实体这一观点，走向认为自我部分是通过话语、语言与其他社会组织形式而得以社会性建构的。

威登（Weedon,1987）提醒我们话语或语言是一种具有构成性的力量。他认为：“语言是社会组织实际的与可能的形式及其社会与政治后果得以界定与抗争的地方，但是它也是我们的自我感与主体性得以建构的地方。主体性被建构的假设暗示主体性不是内在的、基因决定的，而是社会性生产的。主体性由一系列的话语实践——经济的、社会的、政治的实践——所生产，这些话语实践为不断的权力斗争提供场所。语言不是独特个体性的；语言以特定社会性的方式建构个人的主体性——不像人文主义暗示一个自觉的、执行的、统一的、理性的主体，后结构主义将主体概念化为不统一的与矛盾的场所，在政治改革或保持现状的过程中发挥核心作用。”

教育理论工作者和教师教育者须关注上述观点的寓意，对当前实体性的教师观点、采用标准化装配教师和测量教师教育生活的做法提出挑战。

本书运用后结构主义的话语理论将教师专业形象、专业基础、专业发展理解为历史性的与受话语影响的理论与实践领域。这一教师研究和实践领域的构想具有不可简化的多重性，要求我们关注不同话语建构与教师专业之间的关系。于是一个异彩纷呈的研究

领域呈现出来了——在教师研究领域，各种话语竞相角逐。

基于解放理性的话语，所有的个体都有话语权，都有权为自己发声并参与规则制定。教育学关于“教师应当如何”以及“如何才能成为教师”的制度性、技术性话语，开放为多元的话语，每一位教师都有话语权来“看待并界定自己的工作与生命”，视教师为建构自己历史的主权者和主动者。当然，教育理论工作者也不会再拘泥于同质化的制度性话语，制度性话语可以作为异质的多元话语中的一种得以继续保留，于是一个关于教师专业发展的多元话语就将呈现出来：制度的、技术的、实践的、解放的、儒学的、后形式的、认同的、反思的话语，如此等等。各种异质的话语竞相角逐、异彩纷呈，一个生机勃勃的教师研究领域将呈现出来，从而构成本书的内容。

本书共八章，每章都结合实践中的案例探讨了有关教师专业的理论，既有“理论话语”又有“实践话语”。当然两者是不能截然分开的。其实理论也是一种实践。本书在编写过程中参考了本领域中的许多学者著述，如派纳、佐藤学、米勒、诺丁斯、舍恩、古德森、钟启全、张华等国内外知名专家学者的著述，在此表示衷心的感谢。

目　录

第一章　制度性话语下教师专业建构……1
一、专业话语与教师专业化建构……1
二、教师专业制度性话语建构……7
第二章　技术理性话语下教师专业建构……13
一、技术理性话语的历史演变……13
二、技术理性话语对教学专业建构……16
三、技术熟练者的专业发展……20
第三章　实践理性话语下教师专业建构……26
一、实践理性话语下教师专业特征……26
二、实践理性话语下教师专业形象建构……33
二、实践理性话语教师专基础建构……35
三、反思性实践家的职前教育与在职研修……38
第四章　解放理性话语下教师专业建构……44
一、解放理性话语下教师专业形象建构……44
二、解放理性话语下教师专业基础建构……45
三、教师专业发展：教育自传探究……53
四、个人知识的构成、形态及表征……59
四、个人知识的生成……69
第五章　儒学话语下教师专业建构……81
一、儒学话语下教师专业形象建构……81
二、儒学话语下教师专业基础建构……86
第六章　后专业话语下教师专业建构……101
一、后专业话语下教师形象建构……101
二、后形式话语下教师专业基础建构……105
三、后形式实践家的教师教育……106
第七章　身份认同话语下教师专业发展……126
一、专业身份认同话语概述……126
二、教师专业身份认同的影响因素……137
三、专业身份认同话语下教师专业自主……142
第八章　反思话语下教师专业发展……154
一、反思话语的含义、特征与功用……159
二、反思话语下教师职前培养……171
三、反思话语下教师在职研修……179
参考文献……191

第一章

制度性话语下教师专业建构

在专业教育中，对技术知识和技能的依赖，没有良好地培养师范生以一种情境敏感和社会建构的方式去思考学校教育，据此连续地执行他们的教学实践。

——狄克

关键词：专业化　制度性建构　教师资格证书制度　教师聘任制度

一、专业话语与教师专业化建构

（一）专业含义

专业是一个富有历史、文化含义而又不断变化的概念，主要指一部分知识含量极高的特殊职业。弗雷德逊（Freidson）指出，对于专业概念存在着两种不同的理解：第一种将专业看成一个较为宽泛、具有一定威信的职业群体，该群体成员都接受过某种形式的高等教育，成员身份的确定主要根据学历而不是他们专有的职业技能；第二种将专业界定为一个有限的职业群落，这一群落中各个个体都有特定的、或多或少类同的制度（institutional）和意识形态（ideological）属性。弗雷德逊认为，只有这第二种理解允许我们将“专业主义”（professionalism），如约翰逊（Johnson）所说的那样，作为一个职业发展的模式，因为这一理解绝不仅仅表述了一个统一的（专业人员的）身份，而是包含了不同的职业身份和排他性的市场保护（market shelter），使得每一个职业有所区分而壁垒分明。

专业社会学在西方已经成为一门独立的社会学学科，专业及其发展已经是专业社会学研究的一个中心问题。但是，专业概念的界定已经是一个困扰专业社会学界半个世纪的理论问题。布朗德士（Brandeis）曾经对专业概念做出过一个著名的描述，之后该描述被频繁地引用以至于成为这一领域里的一个经典。布朗德士对专业概念的描述如下。

专业是一个正式的职业，为了从事这一职业，必要的上岗前的训练是以智能为特质，卷入知识和某些扩充的学问，它们不同于纯粹的技能；专业主要供人为他人服务而不是从业者单纯的谋生工具，因此，从业者获得经济回报不是衡量他职业成功的主要标准。

在上述描述中，布朗德士强调了三个方面的内容：①专业应该是正式的全日制职业；②专业应该拥有深奥的知识和技能，而这些知识和技能可以通过教育和训练而获得；③专业应该向其客户和公众提供高质量的、无私的服务。以上三点构成了专业的

三个最基本的属性，并获得了大多数社会学家的首肯，正如弗雷德逊指出的那样：到目前为止，大多数社会学家已倾向于将专业看成服务于大众需要的荣誉公仆，设想它们与其他职业的主要区别在于特定的服务定位，即通过学者式地应用它们非同寻常的深奥知识和复杂技能服务于公众的需要。

弗雷德逊及大多数社会学家同样强调上述专业的三个基本属性。显然，职业之间之所以不同是因为它们所从事的活动不同，而专业区别于一般职业的地方则在于它们非同寻常的深奥知识和复杂技能——每一个专业都有一个科学的知识体系。科学知识体系对于专业的重要性已被很多社会学家所关注。对此，凯露（Kyro）发表了一些意见并提出：一个专业的科学知识体系应该具有“为这一专业”（for the profession）和“关于这一专业”（about the profession）的特点。我国学者赵康博士批判了凯露过分强调专业间知识体系的差异性的论点；同时，在吸收其观点中合理成分的基础上发展了一个关于专业科学知识体系的描述性结构模型，如图 1-1 所示。

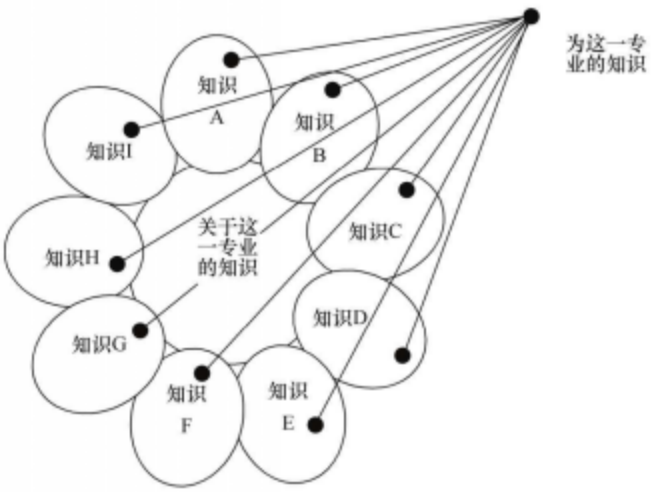


图 1-1　专业科学知识体系结构示意

根据图 1-1，一个专业的科学知识体系结构犹如一棵向日葵的脸盘。中心部分代表了关于这一专业的知识，周围的叶片（知识 A-I）代表了为这一专业的知识。当然，叶片的数量随着专业不同会有增减。关于这一专业的知识落入一个科学（学科）领域，通常由这一科学领域内的总体知识加上几个分支学科的知识所构成。相对于教育（教师）、法律（律师）和管理（经理）专业，关于这一专业的知识分别是教育学及其分支学科、法律学及其分支学科，以及管理学及其分支学科。关于这一专业的知识是从事这一职业的人们进行实践的必备知识，舍此无法科学地工作，它的存在奠定了一个职业的专业地位，并以此与其他专业相区分。

然而，从事某一个专业性职业的人们光具有关于这一专业的知识仍然是不够的，职业实践处在一个开放的社会大系统中，必须具备这一系统内与这一职业相关联的各个方面的知识；职业实践深入某一个特定领域，例如管理实践深入会计领域，还必须具备这一特定领域（会计领域）的知识。为这一专业的知识由此成为一个专业科学知识体系的

一部分。为这一专业的知识往往落入许多个科学（学科）领域，通常由这些科学领域内的总体知识和/或关联的分支学科知识所构成。

总之，一个成熟专业的标准可概括为六个方面：①一个正式的全日制职业；②专业组织和伦理法规；③知识与教育；④成熟专业具有一个经过界定、深奥且实用的知识和技能的科学体系，这一科学知识体系能够通过一个教育和培训的机制过程传授和获得；服务与社会利益定向；⑤社区的支持与认可；⑥自治。赵康博士引用的西方学者沃金斯和德鲁利的研究成果认为：教师这一职业到了20世纪中叶已经发展成一门专业，它是伴随着“福利国家”的诞生和发展而出现的一门福利专业。

（二）从职业到专业的制度性话语建构：教师专业化运动

20 世纪 60 年代，以美国为代表的发达国家的教师发展发生了很大变化。首先，逐渐从产业社会向后产业社会过渡，服务业在整个经济中的比重越来越高，社会对专业人才特别是创新性人才的需求越来越迫切；其次，是人口出生率下降，国家对教师需求量相对下降；再次，美国教师教育界对“二战”前占主导地位的师范学院、中等师范学校培养与培训模式进行反思，美国大学进一步扩展了专业教育研究生模式。正是在上述种种情况下，为提升中小学教育质量，提高教师教育教学能力，在以美国为主的一些发达国家主导下，世界各国开始强调教师专业化，积极建构教师职业的专业性，推动教师专业化进程便成为世界各国教师教育改革和发展的主导方向，由此展开了教师专业化运动。

（1）大学通过“专业教育”积极参与教师专业的建构，是教师专业化运动的重要动力。19 世纪中后期，在美国随着研究生教育的发展，在大学内部建立与特定的职业相关的专业学院，成为大学的一个重要特征，如商学院、工程学院、管理学院、法学院等。正是由于专业教育成为大学教育的主要形式，一系列与知识分类、社会职业领域发展直接相关的新兴专业，如商业教育、管理教育等，开始确立起在大学和社会各行各业中的地位。教师培养机构从师范学校发展成为教师学院，进而发展成为一个大学中的一个专业学院，这就是一个专业化不断建构的过程。

（2）教育理论界通过“专业知识”的生产，即教育学理论科学化参与教师专业的建构，成为教师专业化的另一个重要动力。在教师专业化研究与实践的过程中，教师本身的专业性需要一个获得确定的过程，而这种专业性又依赖于教育学本身专业性和学术性的确立。事实上，早在 20 世纪初期，教育学就在进行着艰难的学术化、科学化的历程。其中的代表人物当属詹姆士的学生桑代克，他通过对官能心理学和智力训练的批判，提出了与哲学相连的科学实验心理学。他主张教育的主要任务不是智力训练，而是学习，甚至是具体的任务。为了证明这些观点，他采用了物理学中的实验研究方法，教育学则建立在科学的实验心理学基础上，教育学也是科学的，它植根于物理学、生物学、社会科学，特别是实验心理学。桑代克任职于哥伦比亚大学师范学院，曾是全美教育研究和研究生培训中心，在这里，他成功地传播了这些基本观点。

桑代克认为，刺激—反应模式的科学知识会使教师能够改变人的行为，科学行为主义的教育学诞生了，这为教师专业化提供了专业知识和专业技能的支持。科学行为主义

教育学深深影响了20世纪50年代、60年代、70年代的教师教育的科学化，进而直接影响了中小学的教学，推动教学走上专业化道路。

教育理论界和教育实践领域还通过建构起教师专业伦理来推动教师专业化。20世纪60年代以后，教育界就更自觉地开始确定某些教师伦理规范，作为促进教师专业化的重要举措。教育理论界就不同的国家，甚至在同一个国家的不同地区和不同学校，对教师提出的具体伦理规范都不尽相同。但一些基本的方面，如“教师不应因学生的种族、民族、性别、宗教、父母职业、经济状况的差异，以任何形式歧视学生”“教师应为每一个学生提供充分的受教育机会，并关照有特殊需要的儿童”“教师应公平、公正地评价学生，不应以个人恩怨或偏好影响对学生的评价”等，也已经成为普遍的教师专业伦理规范。

（3）工会和教育界通过“专业组织”的建立、工会运动、专业组织会议积极参与教师专业化建构运动。20世纪初直到20世纪60年代，在以美国为代表的发达工业国家，风起云涌的工会运动和罢工、游行，争取地位和权益的运动，也深深推动了教师专业化，并最终演变为一个由专业组织推动、政府主导的教师专业化运动，教师专业化运动体现了教师对自身社会地位和权利的诉求。

（4）政府和专业组织为提升教育质量也大力推动教师专业化。1955年，世界教师专业组织在土耳其伊斯坦布尔召开会议，率先强调建立完善的教师专业组织，为教师争取更多的权利和更高的社会地位。这次会议推动了教师专业组织的形成与发展。更为重要的是，1966年10月，国际劳工组织（International Labour Organization，ILO）和联合国教科文组织（United Nations Educational，Scientific and Cultural Organization，UNESCO）在巴黎会议上通过的《关于教师地位的建设》中提出：教师工作应被视为一种专业（profession），它是一种要求教师经过严格训练而持续不断地学习研究，才能获得并保持专业知识和技能的公共业务；它还要求对其管理下的学生的教育和福利具有个人的和公共的责任感。这是世界上首次以官方文件的形式对教师专业做出明确的界定，它建构了教师的专业身份和教育工作的专业化特质。因此，教师专业化的理念逐渐为各国政府和人民所接受并达成共识。

1975年，联合国教科文组织第35届国际教育会议通过决议，强调教师职前培养和在职研修相统一的必要性。此后，“‘师范教育’逐渐成为考虑教师一生专业发展的‘教师教育’，出现了‘教育培育一体化’的概念”[①]。这进一步推动了教师专业化。1996年9月，第45届国际教育大会在瑞士日内瓦召开，主题为“加强变化着的世界中的教师作用”，提出“在提供教师地位的整体策略中，专业化是最有前途的中长期策略。”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信技术；通过个人素质和在职培养提高其专业性；保证教师参与教育变革以及与社会各界保持合作关系。这次大会被看作是国际教师教育发展的一个里程碑。1998年，在中国北京召开“面向21世纪师范教育国际研讨会”，进一步明确了“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。这样，从20世纪

① 单中惠．教师专业发展的国际比较［M］．北京：教育科学出版社，2013：2．

60年代兴起的教师专业化运动在20世纪末成为世界各国和各界的共识，即走向教师专业化是21世纪国际教育改革和教师教育改革的重要目标。美国在20世纪80年代中后期，掀起了“教师专业化”的改革浪潮。在国际劳工组织制定的《国际标准职业分类》中，教师被列入了“专家、技术人员和有关工作者”的类别中。我国颁布的《中华人民共和国教师法》（1993年10月）把“教师”界定为“履行教育教学职责的专业人员”，并相继颁布了《教师资格条例》（1995年12月）和《〈教师资格条例〉实施办法》（2000年9月），通过资格认定来体现教师专门职业的要求。

总之，教师专业化运动是社会各界的一个集体发明和社会建构，是一个涵盖联合国教科文组织、政府、专业组织、大学、中小学和教师的一项复杂的共同的社会建构。它既体现了教师对自身社会地位与权利的诉求，也蕴含着教育理论界和教育专业组织追逐学术与社会权力的意图，更充斥着政府不断强化教师社会责任和义务的政策目标与行动。其最终目的是为了提升教育质量，从而使社会、经济、文化实现可持续发展。

然而，教师职业走向专业的社会建构依然是任重而道远的。正是因为有了专业知识标准，才需要长期的训练来掌握，需要服务于社会的道德来约束，需要专业组织来保证专业的利益和自主性。但是，如果用这些标准来看目前世界各国的教师职业现状，似乎没有哪个国家的教师已达到专业标准。因为目前教师的专业知识技能尚未达到复杂、深奥、科学的程度，而且社会评价教师的标准更多趋向于教师的学科知识水平，对教师的专业知识技能未给予足够的重视，教师的专业训练时间较短，教师职业缺乏自主性或处于相对自主状态。因此，一些人认为教师职业尚处于准专业、半专业水平，是正在形成中的专业。也有一些人对教师专业化持悲观态度，认为教师职业根本不可能专业化，只能是准专业或半专业。正如菲利普·佩勒努所指出的，教师职业发展正处在非专业化和专业化的十字路口，面临艰难选择。

有关教师专业标准的认识，尽管存在差异，但也有共同之处。一般都认为，教师的专业标准包括专业的知识、技能、专业的训练、专业的道德、专业的组织和职业自主性。其中，其他职业无法替代的复杂深奥的专业知识技能标准是教师专业标准的基础和核心。成熟专业具有一个经过界定的、深奥且实用的知识和技能的科学体系，这一科学知识体系能够通过一个教育和培训的机制/过程传授和获得，而获得知识的过程往往是漫长的，且也许格外地困难。

一个专业的科学知识体系由两个部分组成：关于这一专业的知识和为这一专业的知识。关于这一专业的知识是从事该专业实践的核心知识，落入与该专业同名的单一科学领域；为这一专业的知识是从事该专业实践的辅助知识，可以包括和落入许多科学领域。

但是就关于教师这一专业的知识而言，人们的认识并不一致。有的人强调所教学科知识的重要性，强调教师教育的学术性；而另一些人则强调传授知识、培养能力的重要性，强调教师教育的师范性。中国师范教育一百余年的发展史始终贯穿着学术性与师范性之争，定向型师范教育的时兴时衰、非定向型师范教育的时进时退就是学术性与师范性之争的具体体现。而纵观世界师范教育史，非定向型教师教育取代定向型师范教育将

是一种历史总趋势。但是我们必须指出，非定向型教师教育的发展并没有削弱师范性，反倒使定向型师范教育难以解决的师范性与学术性之争得以较好解决，教师培养的质量得以保证并有所提高。所以我们认为，定向型与非定向型教师教育只是教师培养的两种模式，对培养教师的质量没有必然的影响，教师培养质量的关键是能否把握住教师教育的特点，也就是看是否能把握住教师专业化的特质，进而提高教师的专业化水平。教师职业专业化就是教师职业训练、职业能力和从教过程的专门化、熟练化、程式化和独到化。它使从业者摆脱了活动的随意性、尝试性和经验性，使活动得以高质量、高效率地顺利进行。“教师专业的特质是什么”是教师培养的关键性问题。历史上有关师范教育的学术性与师范性之争就是针对的这一关键问题。强调其中的一方面而忽视另一方面都是不对的。教师教育带有明显的“双专业”的特点，如物理教育、化学教育、汉语言文学教育、历史教育等，它们分别是物理学、化学、汉语言文学、历史学与教育学组成的一个复合专业。这些专业的最大特点就是两个学科的交叉、融合，两个学科没有孰重孰轻、此厚彼薄，两个学科的组合得越巧妙、越一体，这些专业也就越有自己的特点，也就越称得上一个专业，其专业化的程度也就越高，也越具有不可替代性。同时，这些专业中的属于学科的知识也应有自己的特点，决不能与综合性大学中的专业课程等同而仅仅具有较高的学术性，应该更强调教师知识的横断面宽、融通性强，即“要求以综合性和多元化的学科教育为基础”。

从事某一个专业性职业的人们仅具有“关于这一专业的知识”是不够的，职业实践处在一个开放的社会大系统中，必须具备这一系统内与这一职业相关联的各个方面的知识。“为这一专业的知识”由此成为一个专业科学知识体系的一部分。“为这一专业的知识”往往落入许多个科学（学科）领域，通常由这些科学领域内的总体知识和/或关联的分支学科知识所构成。教师专业性要求教师具有广博的普通文化知识。同时教师还要做好“人师”，以身作则、榜样示范，因此，师范生良好品格的培养是教师教育非常重要的方面。

教师职业实践性很强，仅有各方面的一些知识是不能教好学生的。教育方面的知识必须在教育教学实践中应用才能不断地形成自己的教育机制与能力。优秀教师与一般教师的区别更多的是体现在他的人格特征和教育经验上。所以在一些发达国家，在教师教育过程中都安排了较长时间的教育见习、实习等实践性教学环节。

（三）从专业化到专业发展的转向

教师专业化运动，对于提高教师社会地位，提升教师队伍的质量，进而提升学校教育质量起到了积极作用。时至今日，以中国为代表的发展中国家这一历程还远未结束，各种教育制度尚未健全，职前教育、规范的入职聘任制度、教师教育课程、在职继续教育制度、专业组织等各种组织机构与制度有待健全并完善，其专业化任务依然是任重而道远。而从世界范围来看，自 20 世纪 60 年代开始的教师专业化侧重于制度性的社会建构，缺乏教师个人的主动积极地参与，教师个人被隐藏在了强大的社会背景之后，因而通过反思专业化并没有达到预期的效果：教师成为专业人士，教师职业成为一个专业，并且具备成熟的专业特点。这种单纯地靠外在的社会、行政力量来推动的专业化运动，

到了20世纪80年代遭到广泛的质疑和批评。

20世纪80年代后，世界各国教育学者通过反思教师专业化运动历程，在以往社会推动专业化基础上，提出通过专业组织内部的专业自治，制定较高的任职、专业许可和资格认定标准，获得教师整体素质提高的专业主义。1980年，《世界教育年鉴》以“教师专业发展”为主题发表了一系列文章，提出教师专业化的目标有两个：一是把教师视为社会职业分层中的一层，专业化的目标是争取专业地位与权利以及力求集体向上流动；二是把教师视为提供教育教学服务的专业工作者，专业化的目标是发展教师的教育学知识与技能，提高教育教学水平。这表明，由社会为主推动的教师专业化正在转向教师个人的和内在的专业发展。其理论研究的中心开始从教师群体的专业化转向教师个体的专业发展，教师个人的内在主体性和能动性越来越受到重视。教师除了拥有学科知识、学科教学知识、一般的教育学知识和技能外，还必须拥有一种“扩展的专业特性（extended professionalism）”，也就是说，教师有能力通过系统的自我研究或通过在课堂上“临床的教学研究”实现自我发展。斯腾豪斯（L. Stenhouse）提出“教师成为研究者”，埃利奥特（J. Elliot）提出“教师成为行动研究者”，凯米斯（S. Kemmis）等人提出“教师成为解放性行动研究者”，教育理论学者开始强调教师专业自主和专业发展。哈格瑞夫斯和富兰（Andy Hargeaves & Michael Fullan）则鉴定教师专业发展的三个领域：第一，知识与技能的发展：学科知识、课堂管理能力、意识到并熟悉新的教学策略（如合作学习、全语文教学等）、知晓并依据不同的教学风格做出反应等。第二，自我发展：教师专业发展不单要变革教师的行为，更要变革教师“个人”，变革个人的观念。教师专业发展最重要的是通过自我探究发展个人知识和实践知识。第三，生态学的变化：强调教师专业发展的情境因素，强调通过建构促进教师专业发展的适宜土壤（如积极的、合作的教师文化，相应的制度变革等）来综合地、整体地推动教师的专业发展，而不仅仅注重其中的一个较小部分（如学科知识的提高）。

西方主要发达国家相继推出了教师专业发展的报告和法案，也表明了教师专业化向教师专业发展的转向。美国霍姆斯小组提出了“教师专业发展学校”的教师教育报告；美国教学和未来委员会于1996年和1997年也相继发布了两份重要报告：《什么最重要：为美国未来而教》《做什么最重要：投资于优质教学》，提出了教师专业发展的六大目标和五项建议，指出培养有能力的、高质量的教师是决定学生成就的至关重要的因素。此后，该委员会每隔几年就发表报告提出相应的主题和策略推动教师专业发展。

此外，英国、日本、德国、法国等发达国家都紧随美国推出了一系列报告和重大决策，支持教师专业发展。

二、教师专业制度性话语建构

（一）教师资格证书制度

教师资格证书制度，又称教师资格认证制度，是在一定历史条件下，国家对从事教师职业、专业或教育教学活动所应具备的条件或身份的一种强制性的规定，是国家对教师实行的法定职业许可制度，是国家对专门从事教育教学工作的人员的基本要求，是公

民获取教师岗位的法定前提。总之，教师资格证书制度是国家对教师实行的一种法定的职业许可制度。

教师资格证书的功能主要是认定教师的专业水平与品德素养等主要方面的水平；挑选合格的教师从事教学工作，确保受教育者的利益。正如美国教师教育学院协会在1984年所发表的《临时教师证书：总结和建议》报告中所言，教师资格证书是为了确保大众的福利，授予证书表示持有者已经具备适当的标准，够资格从事教学工作。同时，教师资格证书证书制度除了保留其原来的基本含义之外，又衍生出一些新的功能和目的，对教育行政管理机构、教师教育机构、学校等都具有一定的意义和导向作用，这也正是它能够成为一种世界性发展趋势的根本原因。

各国尤其是实行“开放型”教师培养的国家，对教师资格证书制度的要求都很严格。美、英、法、德、日等国，对有志于当教师的学生在毕业时进行“教师资格证书考试”。其中最为典型的是已经运行了一个多世纪的美国教师资格证书制度。在经历了从重数量到质量，从低标准、宽要求到高标准、严要求，从县州分散独立到全国逐步统一标准的历程后，美国已经建立了世界上最为完善的教师资格证书制度。20世纪80年代以来，美国教师资格证书制度改革的趋势就是致力于建立统一的、涵盖面广的国家教师资格认证系统和证书系统。

我国教师资格证书制度起步较晚，1993年10月颁布的《中华人民共和国教师法》中规定：“国家实行教师资格制度”。1995年12月，国务院颁布了《教师资格条例》。1996年国家教育委员会下发了《教师资格认定的过渡办法》。1998年，教育部在部分地区进行了教师资格认定的试点工作。教育部于2000年9月23日发布了面向全社会认定教师资格的操作性规定《教师资格条例实施办法》，自1994年1月1日以后进入教师队伍的人员和符合教师资格认定条件的中国公民，将可以根据法定的教师资格认定程序获得教师资格，标志着我国自此全面实施教师资格证书制度。

（二）教师聘任制度

现代意义上的公立学校产生后，对教师数量的需求急剧增长，不但使教师教育获得了系统发展，也使得教育管理部门和学校不得不面临选择什么样的教师，如何选择教师和建立什么样的契约关系的问题。在美国，实行教师资格证书制度，并借鉴其他行业采取聘任合同制，与教师建立受法律保护的雇佣关系。聘任制随后在世界各国学校系统中普遍被采用。

教师聘任制度是指有关单位根据教育教学的需要设置工作岗位，依据一定的程序接受并审核申请人的申请，聘用有教师资格的申请人担任教师职务的制度。聘任主体可以是学校、教育行政管理机构等办学主体。教师聘任制主要由四个环节及其相关规定构成：招聘、续聘、解聘和辞聘。

教师聘任制实际上反映了教师作为个人和学校这一社会机构的一种雇佣关系。学校在其权限范围内，可以决定教师雇佣和解雇，向教师布置任务，监督评价教师的工作；教师在聘任期间享有教育自由权以及公民应享有的权利，对于校方侵害教师权利的行为，教师可以依法提出申诉。这种雇佣关系很大程度上反映的是美国19世纪资本主义

市场经济大发展时期和伴随整个社会的法制化进程。工人、医生、律师、教师、国家公职人员，被企业、医院、律师事务所、学校、政府和各类社会服务组织聘用，并通过合同的形式建立一种雇佣关系，从而各取所需，通过建构一种受法律保护的劳动契约关系，进行劳动成果与财富的社会分配。

由于现代公立学校是由政府主办，因此，对于教师身份地位，在美国，中小学教师一般称为公务雇员，兼具公务员和雇员两种特征。一方面教师和地方教育当局签订聘任合同，约定任职期限以及双方的权利、义务，两者之间具有一种合同关系；另一方面，教师主要由地方政府任用，享有公务员的某些特权，与地方政府在行政上是隶属关系。因此，国家适用于公务员的法律也适用于教师，而教师则基于公立学校的雇佣契约关系，享有并履行契约中规定的各种权利和义务。其核心特征是“政府为主体，市场为导向”：基于劳动力市场，公开聘任具有资格的教师；基于雇佣契约关系，实施合同聘任制，合同中明确双方的权利、义务和责任，约定聘任期限；基于公务员这一特殊身份，聘任权在地方教育主管部门而不在中小学，可以签订终身聘约。当然，不同国家对教师的身份也有不同的规定，大致有公务员、雇员、公务雇员三种类型。

世界发达国家的教师聘任制度的特点是，在教师聘任过程中，地方学区和学校掌握着较大的权力。这种机制有助于学校因地制宜配备聘用教师，有利于将竞争机制引入教师聘用过程之中，促进教师主动发展专业素质。

我国教师聘任制度分为两个阶段。

（1）计划经济时期，从新中国成立到 1992 年。这一阶段在我国是实行高度管控的计划经济，教育更不能例外，教师和学校具有隶属关系，学校和政府具有隶属关系，属于领导和被领导的关系，学校没有办学自主权，教师没有或很少拥有职业的自由流动。这一阶段实行的是任命制和工作的按计划分配制。

（2）我国开始推行社会主义的市场经济，但是是极端不完全的市场，特别是教育、医疗卫生、文化等领域还是继续推行高度的行政管理。1993 年 10 月 31 日《教师法》颁布后，我国实行教师聘任制度。推行教师聘任制是中小学人事改革的核心，实施中小学教师聘任制，但是存在不少问题，如核定编制不严密，地区间师资流动不平衡，校长负责制不健全，影响教师聘任制实行，有关教师聘任制的法规、规章尚未出台，教师聘任制还没有纳入法制化轨道，各类岗位人员考核奖惩制度不完善，社会保障制度尚不配套，处理聘任合同纠纷的途径不明朗等。

针对上述问题，要严格核定中小学校编制，加强对校长的制约，尽快出台具体的中小学教师聘任办法，完善中小学教师的考核奖惩制度，培育教育人才市场，加快实行教育系统的医疗、养老、失业保险制度，建立教育领域的人事争议仲裁制度。

此外，还应建立教师的利益组织以制约作为聘任方的学校。目前中小学校虽然有教代会和教育工会，但这些组织依附于学校行政，不可能作为教师的真正利益代表组织站在学校相对方。因此，教育领域中有必要构建教师专业组织作为与行政机关或学校平衡制约的一极。与此相联系，教师聘任还可以订立集体合同。在教育领域中，我国尚未实行教师聘任集体合同制，而在国外，如美国，在推行教师聘用制时，已实行了“团体契

约”形式。这样，教师工会与学校之间也形成合同法律关系，在教师和学校发生争议时，工会就可以作为一方主体，与学校直接交涉，通过各种法律途径为教师争取权利。

（三）校本培训制度

要提高中小学校教师的教学质量，促进教师持续的专业发展，教师的在职培训必须从教师和学校的实际出发，尊重教师和学校的个性化特点，由教师任职的中小学发起，利用中小学的一切有用资源，并加强与大学和其他教师培训机构的合作。

一）校本培训的含义

校本培训指的是源于学校课程和整体的需要，由中小学发起组织，旨在推动教师专业发展、改进学校制度和提升个体教师的工作需要的校内培训活动。校本培训和校本行动研究、校本课程开发具有近似的含义。

校本培训与院校培训是一个相对的概念。院校培训是指中小学教师在特定的时间内回到大学等教师培训机构中接受继续教育的一种培训方式。自 20 世纪 80 年代以来，院校培训由于脱离中小学教学实践而受到了人们越来越多的批评。研究表明，教师认为他们在职的院校培训的大部分时间是无效的。正是在这种情况下，校本培训应运而生，并以其特性成为教师在职继续教育的必不可少的组成部分。校本培训与院校培训的区别如表 1-2 所示。

表 1-2　校本培训与院校培训的区别

项目	校本培训	院校培训
理念	提倡在学校中接受培训，并随时随地渗透在教师教育教学实践中，培训基层化、全程化	提倡教师回到大学等培训机构接受继续教育
主体	中小学	大学、进修学校、教育学院
目的	来源于学校实际和教师教育教学实践，学校和教师的需求与培训目的是一致的	依据有关行政部门政策、本地区实际要求而定，实效性受到一定的制约
过程	培训与教学实践相结合	培训与教学实践相脱离
内容	一般以问题为中心，遇到同样问题的教师集中受训，学会解决此类问题的能力	一般以学科为中心，同学科的教师集中受训
方式	培训方式灵活多样，如反思探究、课堂研讨、参与课题等	培训方式相对单一，主要采取传递接受的方式
成本	成本经济节省，在教师任职学校接受培训，既可节省培训费用，又有效缓解了工学矛盾	培训费用相对较高，集中培训有时会与教师工作时间发生冲突

来源：马立．积极推进基础教育课程改革的师资培训工作，努力开创继续教育新局面［J］．师资建设，2001（5）．

二）校本培训制度的含义

校本培训制度是指在开展校本培训的过程中，参与培训的组织和人员必须共同遵守的行为规范和执行的培训程序。它主要包括以下几个方面：①参与校本培训的组织和个人的职责。校本培训作为一项培训活动，明确参与活动的相关组织或个人的职责是确立校本培训制度的首要任务。主要包括校长、教务处、教科研室、教研组等的职责。②实施校本培训的具体制度规定和操作程序。如师徒制、听课、评课制度、讲座制度、校本研究制度、中小学和大学的合作培训制度等。