

本书系河南省哲学社会科学规划课题(2004DJY005)“研究共同体框架下的校本教研:农村教师专业化发展重要策略研究”重要研究成果,并获该项目基金资助。

教师专业化发展与策略

孟宪乐 著

中国文史出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师专业化发展与策略/孟宪乐著. —北京:中国文史出版社, 2005. 5
(当代学者人文论丛. 第6辑/陈星主编)

ISBN 7—5034—1619—X/G · 0307

I. 教… II. 孟… III. 教师—职业教育—研究—中国 IV. G451

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 014479 号

教师专业化发展与策略

责任编辑:方正 封面设计:福瑞来书装

出版发行:中国文史出版社

社 址:北京太平桥大街 23 号 100811

印 刷:北京忠信诚胶印厂 邮编:101109

经 销:新华书店北京发行所

开 本:880×1230 毫米 1/32

印 张:10.75

字 数:299 千字

印 数:1000 册

版 次:2005 年 5 月北京第 1 版

印 次:2005 年 5 月第 1 次印刷

全套定价:300.00 元

文史版图书如有印、装错误,工厂负责退换。

当代学者人文论丛总序

张立文

近代以来,西学潮水般地涌进,激烈冲击着中国传统学术文化,为适应于世界学术文化的发展,中国知识精英们纷纷吸纳西学。这种中西学术文化的交往和碰撞,是促使学术文化转型和发展的动力。罗素说:“不同文明之间的交流过去已经多次证明是人类文明发展的里程碑。”^①中西学术文化的交流,使中国传统学术文化向现代转变。

中国学术文化在学习、接纳、引进西学的过程中,按西学的学科分门别类,以现在话语说便是与世界学术文化接轨。接轨意蕴着痛苦的冲突和融合:一是要转变传统学术文化的思维方式、立场观点、价值观念、评价标准,以适应西学的需要;二是要肢解传统学术文化的有机整体,选出符合于西学学科名之者的资料而叙述之,不符合于西学学科名之者的资料则抛弃之;三是变中国传统学术文化主体的自我发展演化为被动的、受制于人的发展演化;四是要放弃一些中国传统学术文化的学科范式和学术规范,照着西方学科范式和学术规范讲。在中西学术文化的交流中,有得必有失,有收获也必有牺牲,这是最简单的道理。但如何得多失少,收多损少,这便大有讲究。主张学术文化“全盘西化”者,“一边倒”学苏联者,则得少失多;学术文化保守主义者、国粹主义者,则失少得少,两者在得少这一点上是共同的。

^① 罗素:《中西文明比较》,胡品清译,《一个自由人的崇拜》,时代文艺出版社1988年版,第8页。

在中西学术文化交流中,如何得多失少?应选择融突而和合转生的方式。印度佛教作为一种外来的学术文化,在汉代传入中国后,便与中国传统学术文化发生冲突,展开了“沙门敬不敬王”、“神灭不灭”、“因果有无报应”、以及“空有”、“夷夏”、“化胡”等辩论。到唐韩愈主张对佛教文化采取“人其人,火其书,庐其居”^①的简单拒斥方法,而柳宗元主张“统合儒释”,出入佛道。柳氏在回答韩愈指责他为什么不斥佛时说:“浮图诚有不可斥者,往往与《易》、《论语》合,……吾之所取者,与《易》、《论语》合,虽圣人复生,不可得而斥也。”^②柳宗元在当时对待儒、释、道三教的态度:一是以平等、同情的立场和视角看待三教,不扬此薄彼,或尊彼卑此;二是出入儒、释、道三教,才能深入各家学术思想的堂奥,既悉其本真,又知其长短;三是在出入儒、释、道之中,明三教冲突之所在,才能悉三教融合的关键。在这里冲突也是一种融合的方式,所以不能排斥冲突,而应融合冲突;四是吾所取于佛、道者,与《易》、《论语》合。换言之,柳宗元是从中国传统学术文化出发,以《易》、《论语》为“取”的标准,不是以佛、道为“取”的标准,即取佛、道以合于《易》、《论语》,而不是相反,从而在“统合儒释”中发展中国学术文化。

韩、柳两人对待外来学术文化与本土传统学术文化的立场、态度及其“取”法,对后世宋明学术文化影响巨大。宋初一派以“夷夏”、“费财”之辩拒斥佛教;另一派出入佛道,无论是张载、二程,还是朱熹、陆九渊、王守仁,都累年尽究佛、老之说,而后反求诸《六经》,终于在儒、释、道三教融突中和合转生为新儒学,即宋明理学。学术发展的历史说明,粗暴的批判,取缔的暴力,激烈的拒斥,并不能消除一种思想、学说、理念对于人的思维、心灵的渗透和影响。韩愈主张对佛教采取强制僧侣还俗,焚毁经卷,没收庙产的做法,并没有阻止佛教的继续传播和发展。在唐代,绝大部分第一流知识精英与佛、道有很好的交往,以至相信佛、道,出现了一批伟大的宗教家,而没有造就伟大的儒学哲学家。伟大的儒

① 韩愈:《原道》,《韩昌黎集》卷Ⅱ,《国学基本丛书》本。

② 柳宗元:《送僧浩初序》,《柳宗元集》卷25,中华书局1979年版,第673—674页。

学哲学家应该是海纳百川,有容乃大的统合儒、释、道三教之学者,宋明理学家沿着融合儒、释、道三教道路,出入佛老,反诸《四书》,和合转生,而开出理学的新学风、新思维、新理论。

在当今中、西、马学术文化交流互动的情境下,学术界在改革开放以后清算了极左思潮,开创了学术的春天,营造了生动活泼、求真务实的学术环境,提倡说理充分的批评与反批评,鼓励大胆探索,主张区分学术问题和政治问题的界限,既不要把学术探讨中出现的问题当作政治问题,也不要把政治倾向性问题当作一般学术问题,明确了学术与政治的关系,为学术研究和讨论松了绑。在这种学术的氛围中,中、西、马学术文化的冲突、融合,而喷发出智慧之光,中华学术文化在吸纳西、马学术文化中,和合转生为新的学术文化;西、马学术文化在中国化过程中,成为中国化的西、马学术文化。中、西、马学术文化融突和合,生生不息。

无论是中华学术文化的和合转生,还是西、马学术文化的中国化,都应从创新出发,立足于创新,落实于创新,创新是学术文化发展的硬道理。我们“要自觉地把思想认识从那些不合时宜的观念、做法和体制的束缚中解放出来,从对马克思主义的错误的和教条式的理解中解放出来,从主观主义和形而上学的桎梏中解放出来”;我们要“立足当代又继承民族优秀传统文化,立足本国又充分吸收世界文化优秀成果”;我们要“努力建设哲学社会科学理论创新体系,积极推动学术观点创新,学科体系创新和科研方法创新”。这里所说的“三个解放”,就为中华学术文化的学术观点创新、学科体系创新和科研方法创新的“三个创新”,营造了前所未有的创新机遇和优越氛围。我们应该有下地狱的精神和盗天火的勇气来实现中华学术的这“三个创新”,建构中华民族的哲学社会科学理论创新体系。

《当代学者人文论丛》便是从这“三个创新”契入,回应现代社会所面临的种种冲突和危机。他们各自从教育学、中西哲学、文学、历史学、经济学、法学、政治学、伦理学、管理学、心理学、逻辑学、新闻学、语言学、科学等多视角、多层面探索问题。并以强烈的问题意识,接触各种

学术文化中的深层问题,提出种种化解之道。既有对中华民族学术文化的继承和新诠释,又有对西方学术文化的吸收和新诠释。在融突“古今中西”学术文化中,尊重知识,尊重人品,尊重人才,尊重创新,提倡不同学术观点、学术流派的争鸣和切磋,那末实现“三个创新”的目标一定能够达到。

是为序。

2004. 4. 6

于中国人民大学孔子研究院

序一

“新课程改革与教师专业化成长”，原是我给孟宪乐同志作为高访学者在教育部人文社会科学研究基地华东师范大学课程与教学研究所从事专题研究的课题。高访结束后，他回到河南，接着又展开了 2002 年河南省哲学社会科学规划项目“基础教育改革中教师专业化发展问题研究”、2004 年河南省哲学社会科学规划项目“研究共同体框架下的校本教研：农村教师专业化发展重要策略研究”。在各方面学术力量的帮助下，凭着他本人的不懈努力，现在终于结出了甘美的果实，这是值得高兴的事。

“教师专业成长”的研究是国际教育学界一直关注的重大研究领域。随着我国基础教育课程改革的进展，这个课题愈益凸显其紧迫性。几年来，我国学者及不少教育学科博士生从不同层面展开了研究，有了一定的学术积累。按照“系统思考”的主张，任何事物都是一个系统，系统内有元素、有关联，也有架构。任何元素的变化必定牵连其他元素的动荡，也改变彼此间的关联和整体架构的面貌，当然也影响其结果。倘若把“教师教育”也视为一个系统，那么，我们可以从“系统思考”的输入、过程、输出的视点来探讨教师专业化的品质准则。《教师专业化发展与策略问题研究》触及了这个系统的主要元素和基本层面。该书不仅梳理了教师专业化的历史进程，论述了教师专业发展的目标、发展策略，还特别从新课程实施的需求出发，陈述了转换教师角色的策略和校本教研的价值。最后，从重建“教师文化”的高度，分析了我国教师教育改革的基本走向。可以说，这些阐述，为读者提供了思考教师专业成长的有益的思想资料。

我国新课程的实施对于教师的专业成长提出了严峻的挑战。在新

课程的背景下,教师不能再以知识权威和绝对权力的姿态走进教室“传道、授业、解惑”,而应当是新课程实施的“积极推进者”、“平等对话者”、“行动研究者”的多种角色。总的说来,未来教师必须转换角色,成为一个“终身学习者”。换言之,作为教师的角色,不存在所谓永恒不变的知识结构,也不存在所谓的知识权威,教师更是一个“解构者”。在解构的过程中,与学生共同参与知识文化的建构。这样,以往教师教育所植基的教育原理、课程理论、儿童发展理论、学校制度理论、教育评价理论、学校社会学理论等等,均须重新加以检讨,以符合新世纪教师专业成长的需要。

本书是作者前一段课题研究的梳理和总结,也是未来另一段继续钻研教师专业成长学术生涯的开始。在此,谨祝作者的研究能够伴随着我国教师教育改革实践的进展和认识的提高,不断有所提升,同时,也期望有更多的学者和教师参与这个领域的研究,为促进我国教师的专业成长做出积极的贡献。

教育部人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所所长
钟启泉教授

2005年1月15日

序二

近年来,国际教师专业化研究从传统的“结构功能主义”的专业观转向新兴的“专业化发展范式”,提倡树立“当下进行的专业化发展”观,使教师在自己日常的教学生活中实现专业发展;专业化发展目标指向实践中发生的教与学的活动;教师的专业化发展不仅关涉教师个性或群体的职业发展,而且对学校的发展发挥着至关重要的作用。在学校教育的各项因素中,教师的主导作用是最为重要的。在可以预见的将来,无论办学条件怎样改进,教学手段如何更新,正规教育中教师的角色都不会被取代。只是,现时代需要的是更加高素质的、专业化的教师。过去说,要教给学生一杯水,教师就要有一桶水。如今,要教给学生一杯水,教师就要成为自来水、常流水。正所谓:半亩方田一鉴开,天光云影共徘徊;问渠哪得清如许?为有源头活水来。教师的专业化发展,就如同获得了“源头活水”,使教学活动左右逢源,收到事半功倍的效果,达到出神入化的美好境界。

教师专业化研究至少可从两方面着手:一是与我国新一轮基础教育课程改革相结合,赋予教师专业化以新的实践内涵;二是从教师就职的学校与高校建立研究共同体层面来探讨提高教师素质的问题,促进形成专业化发展的有效策略与模式。洛阳师范学院孟宪乐同志便是如此研究的。近年来他在教师专业发展领域进行了卓有成效的探索。他的见解独到,分析深刻,在综合了文献资料、经过认真研究和实验后,断言校本教研是中小学教师专业发展的重要策略。这一观点和教育部的主张不谋而合。

当今世界,知识经济已经来临,科学技术一日千里,综合国力竞赛愈演愈烈,日益呼唤国民整体素质的提高和一大批创新型人才的涌现。

我国的教育发展还不适应社会经济迅速发展的需要。例如,现在学校培养出来的“人才”,不能适应我国地域经济发展不平衡的社会需求,教育与经济相脱节的矛盾越来越突出。由此可见,社会的快速发展迫使教育尽快做出相应的调整,以校本培训为代表的一系列新事物正是在这样的背景下应运而生。关注“校本”体现了教育理论工作者站在克服理论抽象,从务实的角度上直面具体的学校实践,试图把一般的理论与丰富的学校实践相结合,从而探寻学校发展的方向以及重新构建理论的路径。因此,校本研究是理论工作者自觉的转向。学校在教育中的位置使得“校本”逐渐纳入人们的视野。任何脱离了具体学校实践的教育指令,教育政策,教育方针或教育理论都可能沦为一纸空文。因此,最终将具体的、特殊的学校实践作为教育研究的入口是必然的趋势。学校的复杂性使校本层面日益凸显出来。在我们所习惯的从理论到实践,用理论指导实践的思维方式和研究逻辑无数次碰壁后的教训是:任何一所学校都是具体的、独特的、不可替代的。它所具有的复杂性是其它学校的经验所不能说明的,是理论所难以充分验证、诠释的。换句话说,只有在具体学校的基础上形成,发展起来的“个别化理论”才更具适切性。孟宪乐认为,教育中对人的个性的张扬以及对激发人的创新精神的高度关注,教育管理体制上的变化与学校办学自主性的逐步扩大都为走向“校本”及其实施、提高教师专业化水平提供了可能性和现实性。

孟宪乐的这本书从新的教育实践的新视角、新途径和新内涵角度出发,借鉴持续进行的内在于教学工作本身的新专业化发展观,着重基于学校与高校建立研究共同体,以我国新一轮基础教育课程改革为背景,以中小学校为对象,以中小学校的发展需要为动力;以中小学教师为主体;以教师专业化发展为目标;坚持教育行动研究;以高校与中小学建立“教育研究自愿者组合”的“行动者与研究者协作”的“共同体”,保证研究的正常运行;研究“共同体”非政府行为;在学校教育环境下指向教学实践层面中教师专业化的发展问题,并从更广阔的生态系统背景下去关注教师的专业发展,突出教师的个性化、主体性和自觉

性;通过校本培训、校本教研和课程资源开发三者的有机结合成为实现课程改革与教师专业化发展的有效途径;建立促进教师专业发展的以校为本的教研活动机制等。努力探索和试图寻找提高基础教育改革中广大教师专业发展的有效策略和模式等问题,对提高教师素质,推动新课程实施,提高基础教育质量具有一定的现实意义和理论意义,为广大中小学教师的专业化发展,提供了一种较为系统的理论支撑或理论支持。特别是在校本管理、校本教研、校本培训的应用模式等方面,开拓创新,取得了为社会和中小学所认可的显著成效。更为重要的是,书中实施、操作层面的具体方案和方法为教师专业发展提供了可操作的系统或模式。同时,书中的论述有助于为高师院校与中小学的联合、共同发展和教师专业化发展,寻求一条较好的途径或策略,因此具有一定的理论意义、现实意义和实践意义。相信这本书会给读者以启迪。

是为序。

教育部基础教育司办公室主任

王定华 博士

2005年1月18日

目 录

第一章 教师专业化的历史进程	(1)
第一节 教师专业化的缘起	(1)
第二节 我国教师专业化的历史进程	(15)
第三节 当今世界的教师专业化	(36)
第四节 教师专业化的含义	(45)
第二章 教师专业化发展目标	(55)
第一节 教师的专业道德素质目标	(55)
第二节 教师的专业知识素质目标	(66)
第三节 教师专业化新的知识基础:实践知识、内隐知识	(75)
第四节 教师的专业技能目标	(83)
第五节 教师的专业情意目标	(89)
第六节 教师的法律素质目标	(92)
第三章 教师专业化发展策略综述	(107)
第一节 以校为本的教师专业发展	(107)
第二节 教师的课程行动研究	(110)
第三节 教师的自主成长、发展	(112)
第四章 教师参与新课程:理念与策略	(119)
第一节 教师课程参与的理念与涵义	(119)

第二节 教师课程参与的策略·····	(123)
第五章 教师角色调适与教师专业化发展·····	(127)
第一节 教师角色变化·····	(127)
第二节 心理调适与反思:教师适应课改与促进专业化发展的主要策略·····	(134)
第三节 教师专业发展的外部支持系统·····	(139)
第六章 反思型教师与教师专业发展·····	(143)
第一节 教师专业发展:对“教师成为反思者”的关怀·····	(143)
第二节 “行动研究”、“认知与教学研究”与杜威的“反思”思想:对“反思型教师教育”的关怀·····	(144)
第三节 反思:对教师专业发展的关怀·····	(146)
第四节 教师成为反思者:内容、过程、策略·····	(148)
第七章 教师成为研究者与教师专业化发展·····	(152)
第一节 教师成为研究者的必然·····	(153)
第二节 教师成为研究者的可行性(途径)·····	(157)
第三节 教师成为研究者:专业化的必然·····	(161)
第八章 校本培训与教师专业化发展·····	(163)
第一节 教师校本培训·····	(163)
第二节 校本培训的模式·····	(169)
第三节 校本培训模式的应用与研究·····	(171)
第九章 校本教研与教师专业化发展·····	(176)
第一节 校本教研·····	(176)
第二节 校本教研的方法、策略·····	(177)
第三节 校本教研的应用与研究·····	(182)

第十章 案例教学与教师专业化发展	(186)
第一节 案例教学的产生	(186)
第二节 案例教学的性质和特征	(190)
第三节 案例教学的过程与方式	(192)
第四节 案例教学的优势	(195)
第十一章 教师文化与教师专业化发展	(200)
第一节 教师文化	(200)
第二节 教师文化与教师专业化发展	(201)
第三节 教师文化的构建	(205)
第十二章 高师院校教育改革与教师专业化发展	(213)
第一节 构建高师教育理论和实践类课程新体系的实证分析与理论思考	(213)
第二节 全程教育实习的大课程体系改革研究与实践	(222)
第三节 高师院校“双向校本师生培训模式”研究	(232)
第四节 师范生的人格困惑及“教师人格”的建构	(241)
第五节 教师教育基本走向分析	(249)
第六节 专业化视域下高师院校的教师教育改革	(255)
第七节 高校教师专业化:问题、目标与策略	(264)
第八节 研究共同体框架下的校本教研:农村教师专业化发展的重要策略	(272)
第十三章 研究基地论文选编	(282)
加强校本教研促进教师专业化发展	(282)
校本教研促进教师专业化进程	(293)
嵩县实验中学校本培训个案研究	(300)

基础教育改革中教师专业化问题发展研究

——制约农村教师专业化发展的因素及对策…………… (305)

浅谈农村教师专业化发展…………… (310)

参考文献 …………… (317)

后记 …………… (325)

第一章 教师专业化的历史进程

第一节 教师专业化的缘起

一、教师专业化的缘起

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活动之一。但作为专门培养学校教师的专业性教育却只有三百多年的历史。教师作为人类文明的重要传递者和创造者,其社会功能、素质要求、职业特征等不断发生变化和发展。伴随着教育普及化、教育理论与实践的丰富与发展,教师职业逐渐成为一种专门的、受人尊敬的职业,并逐步强化着专业化的特征。

1. 师范教育机构出现前的教师职业

在漫长的教育史上,教师往往被看成是某种神圣的或社会主导性观念的转播者,教师有如牧师,是圣训的代言人,或者统治者声音的发布者,教师之所以为教师,是因为他具有知识或观念。形式化教育以前,教师没有专门培养的必要,教师对教育内容的把握无须借助附加的外在力量,而内容过于简单也使“教学方法”问题并不突出,现实生活的模仿与实践基本能够满足需要。因而,在这一时期,还没有培养教师的教育机构和进行专业化训练的师范教育或教师教育。古代官学、私学等教育实体形成后,教师从业有了一个资格问题,一个人要作教师,至少应该掌握文字的使用。这个要求在当时,基本上每一个受过一点文字教育的人都可以做到,如早期欧洲教育中,退伍军人、家庭主妇甚至有了一点文字知识的社会闲杂人员都可以充任教师。中世纪欧洲的

大学教师有了最早比较严格的遴选程序,这种遴选强调“学术水平”是未来教师在教育内容方面的必要条件。如果说古代教师一般不需要专门的培养与训练,那么,到了近代则把教师的培养与训练提上了日程,遂有了师范学校的出现,也从此掀开了教师专业化的序幕。

2. 教师职业专业化的初起

随着班级授课制和义务教育的实施,教师的专门职业培训被提上了日程。人们已经认识到,一个有知识的人虽然可以做教师,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。在普及教育的过程中产生和发展起来的初等学校,不但需要大批教师,而且要求他们具备一定的知识、教育教学的技能和管理才干。因为把众多的儿童集中起来实施班级授课并非易事,这就要求对教师进行培训。于是,许多国家在伴随着大量设置初等学校、国民学校、初级中学的同时,也开始设置师范教育机构,以培养专职的中小学教师。

从世界范围看,师范教育于17世纪末最早出现在法国。1681年,法国“基督教兄弟会”神甫拉萨尔(La Salle)于兰斯(Rheims)创立了世界上第一所师资培训学校,成为人类师范教育的滥觞。之后,奥地利、德国开始出现短期师资培训机构。这是师范教育的雏形,水平很低,属于初等教育的高年级部分或初等教育后教育。这些早期的师资培训机构培训时间很短,主要采用“学徒制”的方法,使学生获得一些感性的认识和教学的经验,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。到18世纪中下叶,随着普及初等义务教育为资本主义国家所普遍接受并以政府的名义要求实施,再加上教育理论界和教育实践界所推进的教育科学化运动,现代教学方法渐成为体系,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的指导和实践中的依据。这意味着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。在这个基础上,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