

第三章 教师专业发展的意义

德国社会学家韦伯对社会行动理想类型的划分在很大程度上是以行动的意义作为划分依据的。¹他认为，人的社会行动大致分为以下四种理想类型：一是传统行动。韦伯指出，“严格的传统举止——正如纯粹的反应性模仿一样——完全处于边缘状态，而且往往是超然于可以称之为‘意向性’取向的行动之外。因为它往往是一种对于习以为常的、刺激的、迟钝的、在约定俗成的态度方向上进行的反应。”在传统行动中，个人没有认识到行动的意义，他之所以这样行动，是因为积年的传统就是这样的。二是情绪行动。韦伯指出，“严格的情绪的举止，同样也处于边缘状况，而且往往超然于有意识地以‘意向’为取向的行动之外。它可以是一种对日常生活之外的刺激毫无阻碍的反应。”在情绪行动中，个人也没有认识到行动的意义，他之所以这样行动，是因为他的内在情绪驱使他这样做。三是目的理性行动。韦伯指出，“谁若根据目的、手段和附带后果来作他的行动的取向，而且同时既把手段与目的，也把目的与附带结果，以及最后把各种可能的目的相比较，做出合乎理性的权衡，这就是目的合乎理性的行动，也就是说，它既不是情绪的，也不是传统的。”在目的理性行动中，个人明确认识到行动的意义，只不过他所认识到的意义往往是行动的世俗性利益，他所看重的是所采取的行动作为手段是否最有效率、成本最小而受益最大，这种社会行动类型具有功利性、手段选择性、操作策划性、效果检测性等特点，其典型例子是人在市场中的行动。四是价值理性行动。韦伯指出，“谁要是无视可以预见的后果，他的行动服务于他对义务、尊严、美、宗教训示、孝顺、或者某一件事的重要性的信念，不管什么形式的，他坚信必须这样做，这就是纯粹的价值合乎理性的行动。价值合乎理性的行动总是一种根据行动者认为是向自己提出‘戒律’或‘要求’而发生的行动。”在价值理性行动中，个人也能明确认识到行动的意义，只不过他所认识到的意义是行动的超现实性、超功利性利益，他所看重的是所采取的行动的信念性的终极意义，为了自己的信念，他不会计较所采取的行动的眼前得失。行动者能够选择的仅仅是通过何种途径或何种方式来实现既定目标和达到理想境界，该行动最典型和最基本的例子是宗教活动。在以上四种理想行动类型中，人能够认识到目的理性行动和价值理性行动的意义，而不能认识到传统行动和情绪行动的意义。在韦伯看来，能够体现人的本质的行动是理性行动，即目的理性行动和价值理性行动，人的传统行动和情绪行动虽然存在，虽然可能具有一定价值，但是，因为它们的意义没有被人认识到，所以它们只能处于“边缘状态”，而不能体现出人的本质。在韦伯看来，人的本质是理性，这与亚里士多德对人的本质的界定是一致的。亚里士多德认为人是理性的动物，他虽然正确地认识到人的身上有动物性因素，认为不承认这一点或消灭它，既违反人的本性，也做不到，但是，他认为，人有理性，人不同于动物，高于动物；能否用理性领导欲望，使欲望服从理性，是人与动物区分的标志。²因此，从人的本质角度说，本章对教师专业发展的意义的探讨，对于作

1 杨成波：《韦伯社会行动的理想类型及当代启示》，载《山西师大学报（社会科学版）》，2011（1）。

2 吴式颖、李明德：《外国教育史教程》，56页，北京，人民教育出版社，2015。

为未来教师的师范生或在职教师彰显自己作为人的本质也具有重要价值。

教师专业发展的意义主要表现在对于学生发展的意义、对于社会发展的意义、对于教师职业发展的意义、对于教育理论发展的意义和对于自身的意义等方面，其中，前四个方面的意义属于教师专业发展的外在意义或工具性意义，最后一个方面的意义属于教师专业发展的内在意义或本体性意义。

第一节 教师专业发展对于学生发展的意义

教育是有目的的培养人的社会实践活动。影响教育质量的因素是多方面的，其中，作为教育实践活动的直接实施者，教师是最为重要的影响因素，同时也是最为重要的资源。教师的根本职责就是促进学生全面发展，健康成长。因此，教师专业发展状况对于学生发展具有非常重要的意义。概括来说，教师专业发展对于学生发展的意义包括以下两个方面。

一、教师专业发展的结果对于学生发展具有重要意义

我们在前一章阐述教师专业发展的内涵时指出，教师专业发展既是一个动态的过程，也是一个静态的结果。作为一个动态的过程，它是指教师个体在内在因素和外在因素的共同影响下，不断提升自身内在专业素质的过程。作为一个静态的结果，它是指经过一段时间的发展，其专业素质所达到的水平，或所表现出来的状况。比较来说，教师专业发展的结果比其过程对于学生发展具有更为重要且更为明显的意义。

首先，从专业道德角度说，教师专业素质对于学生发展具有重要意义。教师专业道德的核心是对于学生的道德。教师对于学生的专业道德主要表现为教师关爱学生、尊重学生、信任学生、理解学生和公正对待学生等方面。教师对待学生的上述态度以及在此态度驱使下教师所采取的教育教学行为，会对学生的身心发展产生重要影响。有的学生因为不满于教师对自己的态度而该教师所任教的学科产生排斥心理。教师对于学生的高尚专业道德则能够增强教育效果，甚至对学生的身心发展产生持久的积极影响。我国当代著名教育家、全国首批特级教师霍懋征则用自己对学生的关爱、尊重、信任以及严格要求的高尚专业道德深深地感化了犯错的学生。

霍懋征在北京第二实验小学任教时，有一次，她班上的一个男生偷了同桌的钢笔，霍老师知道后没有声色俱厉地批评他，而是自己买了一支钢笔送给这位学生，并说：“我知道你喜欢钢笔，我也知道人家的东西你肯定是不大会要的，趁别人不注意，你一定会送过去的。”霍老师的这个批评就是一个安全的、有营养的绿色批评。面对拿了别人东西的学生，霍老师深知，一旦把这种行为与“偷”字联系起来，足以击碎孩子稚嫩的心灵，甚至使其背负终生。她的批评不仅巧妙地维护了学生的人格尊严，还不失时机地教导孩子归还别人的东西。霍老师的绿色批评长久地滋养着这位学生的生命，以至于多年以后，这位学生满怀感激地带着孩

子，千里迢迢来看望霍老师。他对孩子说：“没有您霍奶奶，就没有你爸爸的今天。”³

其次，从专业知识角度说，教师专业素质对于学生发展具有重要意义。教师的教育教学工作离不开知识。教师的教育内容即“教什么”要求教师要有学科专业知识。教师的教育方法即“怎么教”同样要求教师要有教育专业知识。知识往往是对事物本质的正确反映，是对事物规律的深刻揭示，因而，教师学习和应用专业知识开展教育实践，能够有效促进学生全面发展。关于教师的专业知识对于学生发展的影响，美国心理学家斯腾伯格指出，专家与新手之间最基本的差异在于专家将更多的知识运用于专业范围内的问题解决中，并且比新手更有效。虽然这一差异似乎太明显不值得去评论，认知心理学的研究却已经为我们提供了有关专家知识的性质与其卓越的表现之间的关系。⁴

最后，从专业能力角度说，教师专业素质对于学生发展具有重要意义。能力是直接影响活动效率，并使活动顺利完成的个性心理特征。能力是完成一项任务所体现出来的综合素质，它与人的实践相联系在一起。能力高低的重要标志是实践活动的效率。关于这一方面，斯腾伯格指出，专家和新手间的第二个基本差异是，在专家专长的领域里，专家解决问题的效率比新手更高，即专家和新手相比，能在较短的时间内完成更多的工作，或者是明显只需要较少的努力；专家解决问题的效率不仅与他们有效地计划、监控和修正问题解决途径的能力有关，而且与他们将熟练的技能自动化的能力有关。⁵如果学生能够在专业能力高超的教师指导下，用很少的时间高质量地完成学习任务，那么学生的学习负担就会减轻，学生就会拥有更多促进自身全面发展的机会。

二、教师专业发展的过程对于学生发展具有重要意义

教师专业发展的过程对于学生发展的影响具有榜样性，它能够激励学生产生内在的发展动力，从而推动学生积极主动地实现自身发展。学生的主要任务就是学习，学生具有向师性和模仿性，因此，教师在自身专业发展过程中的努力状况会为学生勤奋学习树立良好榜样。

关于榜样的作用，孔子指出，“其身正，不令而行；其身不正，虽令不从。”（《论语·子路》）美国心理学家班杜拉提出的社会学习理论认为，人总是生活在一定的社会环境中，人的行为不是独立学习的过程，而是在观察他人行为及其所获得的替代强化情况而进行学习的过程。因此，人的学习主要是观察学习，即社会学习，人所获得的强化主要是间接强化或替代性强化。个体主要是在通过观察他人行为，得到间接强化下获得新的行为。为了证明成人榜样对于儿童发展的影响，美国心理学家米斯切尔等人于1966年进行了滚木球游戏实验，该实验的假设是成人言行不一对儿童具有重要影响。该实验的具体过程如下：实验者把儿童放在游戏情境中，让他们玩小型滚木球游戏，游戏的做法是按一定规则将木球投入球门，投中者得分，得到二十分以上就可得奖。如果严格按标准，即遵守规则来进行，得奖机会很少；

3 黄伟华：《呼唤“绿色批评”》，载《教育艺术》，2005（4）。

4 [美]R. J. 斯腾伯格、[美]J. A. 霍瓦斯：《专家型教师教学的原型观》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》，1997（1）。

5 同上。

但如果不严格按规则或违犯规则,就可把球投中,因而得分、得奖励,这就是高标准和低标准。实验分三个阶段进行。在实验开始阶段,儿童与成人一起玩游戏。该阶段把儿童分为两组:在第一组,成人的言行是一致的,成人不仅要求儿童遵守规则,而且严于律己;第二组,成人是言行不一的,他一方面要求儿童严格遵守规则,而自己当着儿童的面却按低标准去玩游戏。在开始阶段,第二组儿童虽看到成人言行不一,但当成人在场时,还是严格按规则去做,并没有立即跟着成人的低标准去行动。在实验的第二阶段,让儿童独自玩此游戏,研究者可通过观察窗口看到儿童的行动。结果发现,第一组儿童得奖的次数很少,只占总次数的1%左右,这说明大多数儿童是严格遵守规则的;第二组儿童得奖次数达到50%以上,这说明他们一旦离开成人,就会按照成人的那种低标准去行动,而不严格地执行规则。在实验的第三阶段,把两组儿童放在一起玩,结果第一组的儿童由于常常看到第二组的儿童不严格遵守规则,因而自己也降低了标准,甚至把办法介绍给其他孩子。实验表明,成人言行不一,会降低儿童的标准,使他们违反准则,同时,由于同伴的榜样,其他儿童也会出现同样的情况。⁶在对儿童的影响中,当成人言行不一时,成人的行动对于儿童的影响要比其言语更为重要。此即所谓的“身教重于言教”。教师在专业发展过程中所付出的努力状况、教师为了自己的专业发展而勤奋学习的榜样,会对学生认真学习进而获得更好的发展产生潜移默化的促进作用。

第二节 教师专业发展对于社会发展的意义

当前我国党和政府高度重视教师在国家建设中的重大作用。“百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。”这几乎已经成为全社会的共识。古今中外的有识之士对此也有充分的认识。我国乃至世界最早的教育学文献《学记》指出,“建国君民,教学为先。”荀子认为,“国将兴,必贵师而重傅;贵师而重傅,则法度存。国将衰,必贱师而轻傅;贱师而轻傅,则人有快;人有快则法度坏。”(《荀子·大略》)法国社会学家、教育社会学家涂尔干高度重视教育的社会化功能,强调教师在社会和谐稳定中的作用,他说:“教师是他的时代和他的国家的伟大的道德观念的代言人,教师决不能用传授他个人的价值观和信仰来扰乱社会,因为这样会把他的民族变为互相冲突的、分崩离析的乌合之众。”⁷社会的稳定和发展离不开高素质的教师队伍,而高素质的教师队伍必然依赖于教师专业发展。

教师专业发展对于社会发展的意义主要是通过教师专业发展影响国民的素质这一中介而实现的。有关国民素质对于社会发展的意义,以研究现代化而闻名的美国社会学家英格尔斯在《人的现代化》一书中进行了充分的阐述。他指出,人的现代化是国家现代化必不可少的因素。它并不是现代化过程结束后的副产品,而是现代化制度和经济赖以长期发展并取得成功的先决条件。一个国家,只有当它的人民是现代人,它的国民从心理和行为上都转变为

6 何兰芝:《“社会学习理论”及其对学校德育工作的启示》,载《渤海学刊》,1996(1)。

7 郝德永:《课程与文化》,126页,北京,教育科学出版社,2002。

现代的人格，它的现代政治、经济和文化管理工作中的工作人员都获得了某种与现代化发展相适应的现代性，这样的国家才可能真正称之为现代化国家。否则，高速稳定的经济发展和有效的管理，都不会得以实现。即使经济已经起飞，也不会持续长久。⁸英格尔斯的这个研究成果是历经三年时间，对六个发展中国家进行调查而得出的，他在每个国家选择了 1000 个调查对象，从职业类型角度说，这些调查对象包括农民、产业工人和其他阶层的人员。因此，该研究结果具有较强的权威性。从影响国民的不同群体角度来说，教师专业发展对于社会发展的意义主要表现在以下三个方面。

一、教师专业发展通过提高自身职业群体的素质而促进社会发展

前文已经写道：根据教育部网站 2021 年 3 月 1 日提供的信息，2020 年，全国共有各级各类学校专任教师 1792.18 万人。其中，幼儿园共有专任教师 291.34 万人；小学共有专任教师 643.42 万人；初中共有专任教师 386.07 万人；普通高中共有专任教师 193.32 万人；中等职业学校共有专任教师 84.95 万人；全国普通高等学校共有专任教师 183.30 万人；特殊教育学校共有专任教师 6.62 万人。⁹我国专任教师数量将近 1800 万人，这是我国规模最大的专业群体，其规模甚至比大多数欧洲国家的人口还要多。许多人口数量不多的欧洲国家依靠高素质的国民创造了大量的优秀文明成果，因此，我国庞大的教师队伍如果能够实现高质量的专业发展，必将能够为我国的现代化建设做出重要贡献。

二、教师专业发展通过提高学生的素质而促进社会发展

教育的基本功能有两个：一是促进学生发展，二是促进社会发展，其中，前者是教育的固有功能、内在功能或本体功能，后者是教育的衍生功能、外在功能或工具功能。教育促进社会发展的功能是通过其促进学生发展的功能而实现的。因此，教师专业发展能够通过提高学生的素质而促进社会发展。年轻一代是国家的未来和希望，正如梁启超在《少年中国说》一文中所指出的那样，“少年智则国智，少年富则国富；少年强则国强，少年独立则国独立；少年自由则国自由；少年进步则国进步；少年胜于欧洲，则国胜于欧洲；少年雄于地球，则国雄于地球”。在当今班级授课制教学组织形式下，我国庞大的专任教师队伍正在培养着规模更为巨大的学生群体。根据教育部网站 2021 年 3 月 1 日提供的信息，2020 年全国共有各级各类学校 53.71 万所，在校生 2.89 亿人。¹⁰当前我国学生数量占全国 14 亿人口数量的比例超过 20%。经过专业发展，高素质的教师队伍培养出一代代高素质的未来国民，必然能够为我国的社会发展提供重要的人力资源保障。

三、教师专业发展通过影响其他国民的素质而促进社会发展

教师扮演诸多角色，教师生活在“角色丛”之中。除了学生之外，较为直接地受教师影响的人还有许多。其一，教师生活在其家庭之中，教师专业发展状况会影响其家庭成员的素质；其二，教师生活在社区之中，教师专业发展状况会影响其周围社区成员的素质；其三，

8 [美]阿历克斯·英格尔斯：《人的现代化——心理·思想·态度·行为》，8 页，殷陆君译，成都，四川人民出版社，1985。

9 《教育部：2020 年全国高等教育毛入学率 54.4%》，https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_11504953，2022-03-02。

10 同上。

教师还会经常与学生家长进行交流沟通,教师专业发展状况还会对众多学生家长产生重要影响。与我国将近 1800 万人的专任教师规模和 2.89 亿人的学生规模相比较,教师比较直接影响的其他国民的规模同样非常庞大。因此,教师专业发展通过影响其他国民的素质而促进社会发展的意义同样非常重要。当前,教师专业发展对社会发展的这方面的意义在思想上亟需受到重视,在实践上亟待系统开发。

第三节 教师专业发展对于教师职业发展的意义

一、教师职业发展的阶段

教师教育界一般认为,教师职业发展大致经历了四个阶段,不同阶段对教师从教素质提出了不同的要求。

(一) 非职业化阶段

在非职业化阶段,教师作为一种职业还没有从其他职业中独立出来,教师的教育活动具有业余性质,教师也不依靠教育活动谋生。因此,这时的教师是广义的教师,是教育者。

教师职业发展的非职业化阶段主要处于学校出现之前的原始社会时期。这时的教师主要是部落氏族中的首领、老人或能人,这时的教育对象主要是与教师有血缘关系的年轻一代或有隶属关系的下属,这时的教育内容主要是笼统的生产经验和生活经验。譬如,在我国原始社会时期,传说伏羲氏“教民以猎”、神农氏“教民耕种”、燧人氏“教民钻木取火”,他们都是掌握了先进生产经验的部落首领。在教师职业发展的非职业化阶段,能够成为教师的重要条件是拥有丰富的生产经验或生活经验,这些经验属于教育内容范畴。

原始社会时期的非职业化教师在当今社会仍然存在着,并且有其重要价值。譬如,家长在带领孩子从事生产劳动的过程中传授给孩子生产经验,在带领孩子参加社会生活的过程中传授给孩子生活经验,这些经验对于孩子的健康成长不可或缺。当然,作为非职业化教师对孩子的教育属于家庭教育。虽然家校合作是促进学生全面发展的必然要求,但是,学校教育在学生的发展中起主导作用。

(二) 职业化阶段

在教师职业发展的职业化阶段,教师作为一种职业出现在社会分工中,教师从其他职业中独立出来,教师的工作以教育活动为主,在一定程度上教师也依靠教育活动谋生。

教师职业发展的职业化阶段主要始于学校出现后的古代社会。学校的出现意味着教育有了相对稳定的教师、学生、教育场所和教育内容。在我国教育史中,最早的职业化教师以私学教师为代表,其中,最重要的代表者是孔子。在西方教育史中,最早的职业化教师以古希腊“智者”为代表。所谓“智者”,在当时是指收费授徒的教师。

在教师职业发展的职业化阶段,教师的教育内容不再是笼统的经验,而是更具有抽象性的理论。《史记·孔子世家》认为孔子的教育内容主要是四部经书,“孔子以《诗》、《书》、

《礼》、《乐》教弟子。”¹¹而“智者”的教育内容主要是“三艺”，即文法、修辞学和辩证法。¹²无论是“四经”，还是“三艺”，它们都是抽象程度比较高的理论性知识。因此，在教师职业发展的职业化阶段，能够成为教师的重要的条件是拥有比较渊博的理论性知识，这些知识同样属于教育内容范畴。

（三）专门化阶段

这里的“专门”，指的是从事教育工作的人，需要由“专门”的教师培养机构加以培养。教师职业发展的专门化阶段始于近代社会。从世界范围来说，1681年，法国神甫拉萨尔创办了世界上第一所师资训练学校。在我国，清末状元、近代著名政治活动家、实业家、教育家张謇于1902年创建了我国第一所独立设置的中等师范学校——通州民立师范学校。教师职业发展迈入专门化阶段的主要社会背景是近代社会生产力得到了迅速发展，机器大生产代替了手工生产。机器大生产对劳动者的素质提出了更高的要求，这就导致了近代教育逐渐普及，出现了义务教育。近代教育的普及进而引起了教学组织形式发生革命性变化，即由古代社会的个别教学转变为近代社会的班级教学。显然，班级教学比个别教学更为复杂。国外有研究人员发现，在一个有20到40名学生的班级中，教师每小时做出与工作有关的重大决定为30个，师生互动每日达1500次。根据这一事实，有学者得出以下结论：医生所遇到的可以与教师所遇到的复杂情况相比拟的只有一次，即在发生自然灾害时或之后的医院急诊室中。¹³美国当代著名教育家舒尔曼强调指出，“在从事了30年教学工作后，我得出了这样的结论：课堂教学，可能是我们人类发明中最复杂、最具挑战性，以及要求最高、最微妙，甚至是最让人感到恐惧的活动。”¹⁴

班级教学比个别教学更为复杂的表现主要不在于教育内容方面，而在于教育方法方面。因此，在教师职业发展的专门化阶段，教师需要具备更高的教育方法方面的素质。在这一阶段，师范教育培养教师教育方法素质的主要方式是“学徒制”，即师范生主要通过见习和实习，观察和模仿有经验教师的教育活动，从而获得笼统的感性教育经验。在该阶段，师范教育对教师教育方法方面的理论不够重视，这与该阶段教育理论的发展不够成熟有重要关系。虽然法国神甫拉萨尔于1681年创办了世界上第一所师资训练学校，然而，直到1806年德国教育家赫尔巴特出版《普通教育学》，教育学才真正成为一门独立的学科。心理学是与教育方法有关的一门非常重要的学科，而现代心理学成立的时间是1879年，在这一年，德国心理学家冯特在莱比锡大学创办了世界上第一所心理学实验室。与教育方法有关的另一门非常重要的学科是教育心理学，该学科成立的时间是1903年。在这一年，美国教育心理学家桑代克出版《教育心理学》一书，标志着教育心理学这门学科的诞生。

（四）专业化阶段

经过专门化阶段之后，教师在数量上逐渐满足了教育实践发展的需要，之后，教师的质

11 孙培青：《中国教育史》，34-35页，上海，华东师范大学出版社，2000。

12 吴式颖、李明德：《外国教育史教程》，38页，北京，人民教育出版社，2015。

13 王艳玲：《教师形象的内源性考察》，载《中国教育学刊》，2011（2）。

14 章勤琼、谭莉：《课堂录像促进教师专业研修：框架、应用及反思》，载《全球教育展望》，2019（1）。

量愈来愈受到重视，于是，教师职业逐渐迈向专业化阶段。教师教育界一般认为，教师职业发展的专业化阶段处于现代社会，它正式开始于 20 世纪 60 年代，其标志是 1966 年国际劳工组织和联合国教科文组织联合颁布《关于教师地位的建议》文件。该文件提出，“教师职业应该被视为一种专业。”该文件拉开了教师职业走向专业化的序幕。我国从 20 世纪 80 年代后期开始关注教师专业化。我国于 1993 年颁布的《中华人民共和国教师法》指出，“教师是履行教育教学职责的专业人员。”

与教师职业发展的专门化阶段相比较，教师职业发展的专业化阶段更强调教师具备教育方法方面的理论。国际劳工组织和联合国教科文组织联合颁布的《关于教师地位的建议》文件指出，“教师职业应该被视为一种专业，它是一种要求教师具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持的专门知识及专门技能的公共业务。”¹⁵这里的专门知识主要是指教育理论。与教育经验相比较，教育理论的科学性更强，更能反映教育的本质和规律。教师职业发展的专业化阶段更重视教师掌握教育方法方面的理论，这与现代社会教育理论得到迅速发展有重要关系。譬如，在现代社会，教育理论发展出众多学科，如教育学原理、教育哲学、教育心理学、教育社会学、学校卫生学、中国教育史、外国教育史、教育管理学、课程论、教学论、德育论以及各门学科教育学等。这些理论能够为教师开展教育实践提供更为先进、更为科学、更为有效的指导。

二、教师专业发展是教师职业走向专业化的根本前提条件

从上述教师职业的发展阶段可以看出，专业化是教师职业发展的历史趋势。专业是研究社会分工时所用的一个重要社会学概念。社会学认为，在社会分工中，从工作的复杂程度和重要程度角度说，职业可以分为普通职业和专门职业两大类，其中，专门职业简称为专业。当代社会分工愈来愈细，职业种类也愈来愈多。然而，能够成为专业的职业只是少数。根据 2000 年出版的《中华人民共和国职业分类大典》，我国现有职业 1838 种，其中，专业有 379 种，占 20.6%。

专业是职业发展较高阶段的产物。从社会分层角度说，专业比普通职业拥有更高的社会地位，享有更多的权力、财富和声望。因此，当今时代，几乎所有职业的从业者都希望本职业能够成为一种专业。美国哲学家、教育家舍恩在《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》一书中写道：“专业化的事业是最令人羡慕且拥有最好的报酬的事业，甚少职业不去追求其专业形象。正如某位著者曾问到：我们是否看见，几乎每个人都专业化了？”“60 年前的旧梦——一个专业化运行的社会——从未像现在这样如此地接近我们。”¹⁶然而，某种职业是否是专业，既不是自封的，也不是他封的。某种职业成为专业需要具有一系列的专业特征。关于专业的特征，社会学家一般是从医生、律师等成熟专业概括而来的。前文已经指出，由于侧重点不同，不同的学者往往对专业的特征有不同的描述。在专业的特征中，既有内部的特征，如从业者掌握专门知识（以及以其为基础的专门技能），从业者具备高尚

15 [日]筑波大学教育学研究会：《现代教育学基础》，443 页，钟启泉译，上海，上海教育出版社，1986。

16 [美]唐纳德·A. 舍恩：《反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考》，3~5 页，夏林清译，北京，教育科学出版社，2007。

的职业道德等；又有外部的特征，如有专门的培养机构对从业者进行长时间的培养，外部管理者要赋予从业者充分的专业自主权，要形成专业组织来监督和评价从业者的职业行为，要保障从业者获得更高的劳动报酬等。

在以上诸多特征中，专业的内部特征，尤其是从业者掌握高深的专门知识更为根本，在一定程度上说，掌握高深的专门知识是专业最为核心的特征。“以特质模式来看，能否被社会认可为专业的关键在于其所掌握的理论、技能及其符号程序是否制度化为一套围内知识。以此为核心，专业人士才有资质享受到自主执业的权力，并因此承诺无私而公正地发挥专业知识之长以回报社会、服务大众。”¹⁷我们认为，正是由于从业者拥有高深的专门知识，他们才需要具有高尚的职业道德，以保证在面对与自己知识不对等的服务对象时不滥用自己的专门知识。正是由于从业者应该拥有高深的专门知识，才需要外部有专门的培养机构对从业者进行长时间的培养。正是由于从业者拥有高深的专门知识，外部管理者才应该赋予从业者充分的专业自主权，而不能对其进行事无巨细的行为干预。正是由于从业者拥有高深的专门知识，才需要由外部的专业组织来监督和评价其职业行为。正是由于从业者拥有高深的专门知识，他们能够提供高质量的服务，所以，社会相关机构才应该保障其获得更高的劳动报酬。因为拥有高深的专门知识是教师专业发展的重要内容，所以教师专业发展是教师职业走向专业化的根本前提条件。

第四节 教师专业发展对于教育理论发展的意义

教育实践既具有艺术性，又具有科学性。教育实践的这两个特点对教师素质提出的要求也不同。教育实践的艺术性意味着教育实践千变万化，动态生成，它要求教师应具有教育机智，要求教师在实践过程中，要运用教育机智，灵活应对不断变化的教育实践情境。教育实践的科学性，意味着教育实践有其特定的本质属性和内在的客观规律，它要求教师要深刻理解教育本质，掌握教育规律，教师在教育实践过程中，要恪守教育的本质追求，自觉运用教育规律。而能够体现教育本质和教育规律的思维成果主要就是教育理论。因此，教育理论对于教育实践具有重要指导价值。为了促进教育事业健康开展，必须高度重视和大力发展教育理论。教师专业发展对于教育理论发展的意义主要表现在以下两个方面：

一、教师专业发展直接促进教育理论发展

从职称角度说，中小学教师专业发展的阶段包括三级教师、二级教师、一级教师、高级教师和正高级教师。关于正高级教师的标准条件，2015年人力资源社会保障部和教育部联合印发的《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》在基本标准条件的基础上提出了5条具体的标准条件，其中第3条明确指出：正高级教师应“具有主持和指导教育教学研究的能力，在教育思想、课程改革、教学方法等方面取得创造性成果，并广泛运用于教学实

17 王晓莉：《教师专业发展的内涵与历史发展》，载《教育发展研究》，2011（18）。

践，在实施素质教育中，发挥了示范和引领作用”。¹⁸该标准条件要求正高级教师应该开展教育教学研究，应该为教育理论发展做出贡献。

从理论角度说，获得比较充分专业发展的教师拥有丰富的教育实践经验，这些教育经验为他们进行理论抽象和概括提供了必要材料。这些教师有自己的学生，他们能够比较方便地开展教育实验，从而验证假设，构建教育理论。教师获得比较充分的专业发展之后，他们往往具有崇高的职业理想和坚定的职业信念，具有较强的事业心和责任感，因而，他们也可能更愿意将自己的教育经验提炼成具有普适性的教育理论，进而通过对其他教师产生积极影响而促进教育事业的进步。因此，从理论角度说，教师专业发展可能会直接促进教育理论发展。

从事实角度说，教育发展历史上确实存在着从事一线教育实践工作的教师对教育理论发展做出重要贡献的生动案例。例如，在国外，苏霍姆林斯基在从事中小学教育工作的同时，建立了个性全面和谐发展教育理论，并成为闻名世界的教育家。据统计，苏霍姆林斯基总共撰写了 50 多部专著和小册子，600 多篇论文，还有大约 1500 多篇文艺作品——供孩子们阅读的故事和童话。他的许多著作被译成了 30 多种文字出版，在世界上产生了广泛的影响。¹⁹我国当代著名教育改革家魏书生先后获得“全国优秀班主任”“全国优秀教育工作者”“全国劳动模范”“全国中青年有突出贡献的专家”等荣誉称号，他在从事语文教学过程中创立了“六步课堂教学法”，该教学模式中的六步即“定向——自学——讨论——答疑——自测——自结”。²⁰他在从事班级管理的过程中创立了具有法治精神的“班级科学管理”模式，该模式由具有内在密切联系的“计划立法系统”“检查监督系统”和“反馈系统”三部分构成。²¹魏书生的“六步课堂教学法”教学模式和“班级科学管理”模式虽然创建于 20 世纪 80 年代，但至今对广大一线教师的课堂教学和班级管理仍然具有重要指导意义。

二、教师专业发展间接促进教育理论发展

教师专业发展间接促进教育理论发展，指的是教师在专业发展的基础上，通过助推专业教育理论工作者的理论构建而促进教育理论发展。一般来说，教育理论发展的路线有两条：一条是归纳，即从大量的教育经验中概括出教育理论；另一条是演绎，即从一般的教育公理出发推导出个别的教育理论。²²在这两条路线中，教师专业发展都能够为专业理论工作者提供重要支持，从而帮助其构建教育理论。

在通过归纳发展教育理论的过程中，教师专业发展能够为专业理论工作者提供先进的教育实践经验。世界上第一部教育学文献《学记》是对先秦儒家教育经验的高度概括；捷克教育家夸美纽斯的班级授课制理论是对欧洲一百多年的集体教育经验的理论概括。专业教育理论工作者进行归纳所需要的先进教育经验主要来自于那些专业发展水平高且不甘于机械重复落后教育行为的教师所进行的创造性实践探索。他们在教育实践中所创造的先进教育经

18 《人力资源社会保障部 教育部关于印发<关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见>的通知》，http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/201509/t20150902_205165.html，2022-01-30。

19 吴式颖、李明德：《外国教育史教程》，507 页，北京，人民教育出版社，2015。

20 魏书生：《魏书生教育文选》（第 1 卷），2 页，桂林，漓江出版社，2002。

21 魏书生：《魏书生教育文选》（第 2 卷），120 页，桂林，漓江出版社，2002。

22 叶澜：《教育研究及方法》，211 页，北京，中国科学技术出版社，1990。

验为专业理论工作者进行科学归纳提供了宝贵素材。

在通过演绎发展教育理论的过程中,教师专业发展能够帮助专业理论工作者检验和完善教育理论。专业理论工作者所演绎出来的教育理论还只是一种逻辑假设,这些假设只有通过实践检验,才能得到根本的检验和修正,并不断得以完善。如果专业理论工作者演绎出的教育理论与教育实践“绝缘”,专业理论工作者在演绎教育理论过程中“自娱自乐”,如此教育理论终将成为无根之木,并自生自灭,而教师自觉学习和运用教育理论离不开其专业发展。

一方面,教师自觉学习和运用教育理论要求教师具有较强的专业能力。有学者指出,制约教育理论对教育实践发挥其功能的主要因素有两个:一是教育理论自身因素的限制,主要包括教育理论的明晰性、科学性、时代性和文化适应性;二是教育实践主体的限制,主要包括实践者理性的反思意识和能力;实践者理论素养和思维能力;实践者是否具有创造性的应用理论开展实践的能力。如果实践者根本就不具备体味、理解、领悟理论和将其运用于实践的能力,那么,无论多么先进和符合现实的理论也根本不可能发挥作用。²³该研究者强调的是教师理解和运用教育理论的能力。教育理论具有抽象性、概括性,它在应用于教育实践过程中,必然要求教师具有较高的专业发展水平。关于这一方面,苏霍姆林斯基也有深刻的见解,他指出,科学著作给实际工作者回答了许多问题,然而,每个理论性的真理都要用具体的教学方式和方法去加以体现;“把科学真理变为创造性的劳动,这是科学与实践相结合的一个极其复杂的领域。教师的创造性劳动正在于选择方法,在于把理论原理变成人的活生生的思想和感情”。²⁴

另一方面,教师自觉学习和运用教育理论要求教师具有较高的职业道德。我们认为,较强的专业能力决定着教师“能不能”学习和运用教育理论,较高的职业道德则决定着教师“愿不愿”学习和运用教育理论。而具有较高的职业道德显然是教师专业发展的重要构成要素。在某种程度上说,对于学习和运用教育理论,教师不是“不能”,而是“不为”或“不愿”。当前真正的教育理论没有一个鼓励“应试教育”,而有关素质教育的理论可谓汗牛充栋,然而,当前仍然有一些教师出于某种不符合职业道德的动机,拒绝学习和运用那些体现教育本质、合乎教育规律的素质教育理论,而执着于那些能够立竿见影的所谓“应试教育”经验。这就与教师的职业道德有直接关系。因此,教师通过专业发展而具有较高的职业道德,是其自觉学习和运用教育理论,从而帮助专业理论工作者检验和完善教育理论的又一必要前提条件。

在教师专业发展促进教育理论发展的上述两种路径中,我们认为,教师专业发展间接促进教育理论发展更为重要。较好实现专业发展的教师固然能够通过亲自构建教育理论而直接促进教育理论发展,然而,教育实践是非常复杂的工作,教师将其所有的精力投入进去都可能不够,而教育理论研究同样是非常复杂的工作,它对研究者的精力要求几乎也没有止境。因此,在现实教育实践中,能够在做好教育实践工作的同时做好教育理论研究工作的教师只能是少数。而教师专业发展间接促进教育理论发展却大有可为。教师的本职工作是教书育人,

23 彭泽平:《对教育理论功能的审视和思考》,载《教育研究》,2002(9)。

24 [苏]瓦·阿·苏霍姆林斯基:《和青年校长的谈话》,9页,赵玮等译,上海,上海教育出版社,1983。

促进学生全面发展。教师通过专业发展,不仅可能具备学习和运用教育理论的能力,而且具备为了学生全面发展而自觉学习和运用教育理论的意愿。而教师在学习和运用教育理论的过程中可以一举两得,不仅能够更为优质高效地完成本职工作,而且能够帮助专业理论工作者检验和完善教育理论。

第五节 教师专业发展对于自身的意义

教师专业发展的前四方面意义属于工具性意义或外在性意义,而教师专业发展对于自身的意义则是其本体性意义或内在性意义。教师深刻认识其专业发展的工具性意义或外在性意义固然重要,但又不够。我国当代著名哲学家赵汀阳指出,“假如把牺牲性的行为看成是只对别人有意义而对自己毫无意义的行为,这恰恰意味着自己只不过是一件工具而不是显示着人的价值的人,如果一个人自身是毫无价值的,那么他所做的牺牲也就成为无道德的价值的贡献。”²⁵因此,教师还应该深刻认识其专业发展对于自身所具有的重要意义。

教师是一种生命存在,教师的生命是多维的,教师的生命包括三种,即物质生命、社会生命和精神生命,这三种生命相互关联,相互影响,共同构成教师完满的生命。教师专业发展对于自身的意义也主要表现在其对教师自身的这三种生命的意义方面。

一、教师专业发展对于自身物质生命的意义

教师的物质生命是指那种与教师的衣食住行和医疗健康等物质生活直接相关的生命状态。这种生命状态是教师生命的最低状态,同时又是教师社会生命和精神生命的基础和载体。如果仅有物质生命,那么教师的生命是可怜的或低俗的;然而,如果没有物质生命,那么教师的生命可能会更可怜,甚至无从谈起。根据美国入本主义心理学家马斯洛的需要层次理论,教师的物质生命主要表现为两个方面,一是教师的生理需要,即教师对眼前的衣食住行和医疗健康等物质生活的需要,二是教师的安全需要,即教师对未来的衣食住行和医疗健康等物质生活的需要。虽然教师的生理需要和安全需要是低层次需要,但是,它们是教师产生高层次需要的基础,如果这些需要没有得到适当的满足,教师的高层次需要就难以出现。

教师专业发展既是一个动态的过程,也是一个静态的结果。作为动态的过程,教师专业发展是教师专业素质不断提升的过程。作为静态的结果,教师专业发展不仅表现为教师专业素质提升到一定水平,而且表现为教师获得外在的某种职称或荣誉称号,如“正高级教师”“特级教师”“学科带头人”“名师”“有突出贡献的专家”“功勋教师”“全国优秀班主任”“全国优秀教育工作者”“国家级教学成果奖”获得者等等。在当前我国大力发展社会主义市场经济和全面推进依法治国的时代背景下,我国党和政府既重视教师的义务,又重视教师的权利;既鼓励教师的贡献,又给予教师相应的报酬。教师在专业发展之后所获得的上述职称和各种荣誉称号都会为教师带来相应的物质利益,这些物质利益对于教师提升自身的物质生命质量具有直接的促进作用。另外,当前许多学校积极实施“人才强校”战略,高薪聘请

25 赵汀阳:《论可能生活》,76页,北京,生活·读书·新知三联书店,1994。

各种“名特优”教师，而当代我国社会鼓励人才流动，愈来愈重视实行聘任制，这就为各种“名特优”教师流动提供了宏观的制度条件。在这种大环境中，专业发展水平高的教师在流动之后所带来的物质生活的改善更为明显。因此，教师专业发展对于自身物质生命具有重要意义。

二、教师专业发展对于自身社会生命的意义

教师的社会生命是指教师在人际交往中和社会制度环境中所表现出来的生命状态，这种生命状态往往由他人和社会制度对教师的情感态度以及教师由此而产生的内心体验两部分构成。在教育实践中，教师除了与社会制度之间具有密切的关系之外，教师还拥有着丰富的人际关系，扮演者多种社会角色。具体来说，教师在教育实践中的人际关系主要包括教师与学生的关系、教师与同事的关系、教师与学生家长的关系、教师与教育管理者的关系等。在日常工作中，教师时常能够体验到上述相关个人或群体对自己的情感态度，并产生相应的内心体验。根据马斯洛的需要层次理论，教师的社会生命主要表现在归属与爱的需要、尊重需要两个方面。其中，归属与爱的需要表现为教师需要与学生、同事、学生家长、教育管理者等建立亲密的感情。尊重需要表现为教师希望自己有稳固的地位，希望得到别人的高度评价，需要自尊，希望为他人所尊重。教师的归属与爱的需要、尊重需要是两种在生理需要和安全需要得到相对满足之后才会产生的比较高级的需要。马克思不仅认为社会是人的社会，而且认为人是社会的人，他说：“人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”²⁶因此，教师的社会生命是其重要的生命维度。

教师专业发展对于自身社会生命的意义主要表现在以下两个方面。一方面，教师专业发展有助于教师在教育实践过程中与他人建立起亲密的情感，从而满足归属与爱的需要。专业发展程度较好的教师善于沟通与合作，他能够与学生进行有效沟通，并建立亲密的师生关系；善于与同事合作交流，分享经验和资源，共同发展，进而建立亲密的同事关系；善于与学生家长进行有效沟通合作，并建立良好的家校关系。“没有爱，就没有教育。”在教育实践中，教师专业发展不仅促使教师付出爱，而且使教师获得爱。另一方面，教师专业发展有助于教师在教育实践过程中获得他人的充分肯定和高度评价，从而满足尊重需要。专业发展水平高、德才兼备的教师更容易获得学生的衷心爱戴，更容易获得学生家长的诚挚敬重，更容易获得同事的充分肯定，更容易获得教育管理部门乃至国家所给予的荣誉称号。教师专业发展在帮助教师获得他人和社会尊重的同时，也帮助教师获得更多的自尊，从而促进教师社会生命的不断充实和完善。

三、教师专业发展对于自身精神生命的意义

教师的精神生命是指那种与教师精神上的自主性、独特性、创造性等特征密切相关的生命状态，该生命状态的核心是意志自由。这种生命状态是教师的最高生命状态。马克斯·舍勒认为，精神是使人成为人的那种东西；精神的本质是它的存在的无限制和自由；精神不受

26 《马克思恩格斯选集》第1卷，60页，北京，人民出版社，1995。

本能和环境的控制而表现出对世界的开放。²⁷意志自由或自由在人的存在中的意义得到众多思想家、哲学家、心理学家等人的认同。卢梭指出,“放弃自己的自由,就是放弃自己做人的资格,就是放弃人类的权利甚至放弃自己的义务。”²⁸英国哲学家和经济学家密尔在继承边沁的“追求最大多数人的最大幸福”这一道德基本原则的基础上,把个人幸福分为低质量的肉体快乐和高质量的精神快乐,并认为作为精神快乐要素之一的个性自由是幸福的首要因素。²⁹马克思认为,一部人类社会的历史就是一部人类不断由“人的依赖”阶段走向“物的依赖”阶段并最终达到“自由个性”阶段的历史。马克思主义全面发展学说是当前我国制定教育目的的基本理论基础,而“马克思关于全面发展思想的本质不在‘全面’二字,全面发展的实现表现在个性发展、自由发展以及自由个性(即独立个性)的发展”³⁰。根据马斯洛的需要层次理论,教师的精神生命主要表现在自我实现需要方面。马斯洛通过实证研究概括了自我实现者的诸多特征,其中一条重要特征就是“意志自由;对于文化与环境独立性”,即他们自己的发展和持续成长依赖于自己的潜力以及潜在的资源,荣誉、地位、奖赏、威信以及人们所给予的爱,比起自我发展以及自身成长来说,都变得不重要。这种意志自由,“这种对于环境的相对独立性意味着面临遭遇、打击、剥夺、挫折等时的相对稳定。在可能促使他人去自杀的环境中,这些人也能保持一种相对的安详与愉快”。³¹在马斯洛的需要层次理论中,自我实现的需要是人的最高层次的需要,自我实现是人的发展的最高阶段。根据诸多学者的思想,教师的物质生命、社会生命和精神生命虽然相辅相成,然而,精神生命是教师最高层次的生命状态。

教师专业发展对于自身精神生命的意义主要表现在以下方面。首先,专业发展有助于教师追求教育的真理。高尚的师德是教师专业发展的重要目标之一。高尚的师德能够使教师超越世俗的名利,自觉抵制不合理的制度和习惯,坚定崇高的教育信仰,树立高尚的教育理想。其次,专业发展有助于教师迈向教育的“自由王国”。教育的“必然王国”是指教师在教育实践活动中,对教育规律还没有形成真正的认识而不能自觉地支配自己和外部世界的一种状态。在教育的“必然王国”中,教师缺乏意志自由。而教育的“自由王国”则是指教师掌握了教育规律并自觉依照教育规律来支配自己和外部世界的一种社会状态。通过专业发展,教师能够更为深刻地理解、掌握和运用教育规律,从而帮助教师在教育实践中获得自由。最后,专业发展有助于教师实现专业自主。掌握丰富的专业知识是教师专业发展的一个重要表现。加拿大教育家康纳利和克兰迪宁指出,“优秀的教师希望做出合理的课程决策并且保护自己的行为。如果缺乏一些指导性的知识和对职业产生影响的相关因素的力量,他们就不能指望获得专业的自主。教师的具体的知识的缺乏造成知识的真空,其他人——理事、研究者、管理者、父母、顾问、出版商和学生——渴望填补这一真空……如果我们因为缺乏知识而不能在众多相互冲突的假设之间做出判断,那么,持各种立场的相关政治力量将决定哪一种立场

27 [德]马克思·舍勒:《人在宇宙中的地位》,34页,李伯杰译,贵阳,贵州人民出版社,1989。

28 吴义昌:《如何做研究型教师》,60页,上海,华东师范大学出版社,2014。

29 同上。

30 同上。

31 [美]马斯洛:《自我实现的人》,25页,许金声、刘锋等译,北京,生活·读书·新知三联书店,1987。

取得胜利。”³²而无论哪一种立场取得胜利，教师都将成为被支配者。教师通过专业发展，掌握渊博的专业知识，这样教师就能够运用这些专业知识为自己的教育行为提供有力的解释和辩护，从而获得专业自主，在专业实践中实现精神上的意志自由。

32 [加]F. 迈克尔·康纳利、[加]D. 琼·克兰迪宁：《教师成为课程研究者》，102~103 页，刘良华、邝红军等译，杭州：浙江教育出版社，2004。