

第一章 教师专业发展的概念

20 世纪 80 年代以来,教师专业发展愈来愈成为世界基础教育领域和教师教育领域中的重要概念。当前,有关教师专业发展的理论研究不断深化和拓展,其成果渐趋成熟。马克思主义认识论认为,人的认识过程分为两个阶段:一是感性认识阶段,二是理性认识阶段。感性认识的形式有三种,即感觉、知觉和表象;理性认识形式也有三种,即概念、判断和推理。而系统化的理性认识成果就是理论。我们现在学习的有关教师专业发展的内容属于理论范畴,是有关教师专业发展的系统化的理性认识成果。在理性认识的三种形式中,最为基础的要素是概念。概念是人在头脑里所形成的反映事物本质属性的思维形式。判断反映的是概念之间的关系,而推理反映的是判断之间的关系。因此,构成理论最基本的要素是概念,理论又被称为组织起来的概念系统。评价一个理论质量高低的重要标准之一,就是该理论所使用的概念是不是准确,是不是新颖,在使用过程中是不是稳定。在本章,我们主要了解教师专业发展概念的内涵,并对教师专业发展与教师专业化概念以及其他相近概念进行辨析。

第一节 教师专业发展概念的内涵

人文社会科学和自然科学的一个明显区别是,自然科学概念的内涵在相当长的时期内往往是明确的、单一的,并被公认的,而人文社会科学概念的内涵则往往在同一时期内众说纷纭,见仁见智。这或许既是人文社会科学的特点,更是人文社会科学在学科发展水平上低于自然科学的表现之一,它使得那些诸多使用同一概念的人往往表达的并不是同一个内容,从而造成交流的阻碍。教师专业发展概念的内涵就是如此。综合已有研究成果,有关教师专业发展概念内涵的观点主要有以下三种类型:

其一是“单内涵说”。该观点认为教师专业发展概念的内涵只有一个,它把“教师”理解为一个个体,强调教师专业发展是教师个体专业素质不断提升的过程。如有研究者指出,教师专业发展强调的是教师个体内在专业特性的提升。教师专业发展是指教师个体的专业知识、专业技能、专业情意、专业自主、专业价值观、专业发展意识等方面由低到高,逐渐符合教师专业人员标准的过程。¹

其二是“双内涵说”。该观点认为教师专业发展概念的内涵有两个,它既把“教师”理解为一种职业,强调教师专业发展是教师职业由非专业向专业的发展过程,又把“教师”理解为一个个体,强调教师专业发展是教师个体专业素质不断提升的过程。如有研究者指出,教师专业发展呈现出两种研究取向:第一种取向将教师所从事的职业作为一门专业,研究其发展的历史过程,尤其是研究教师群体专业地位和权利的提升;第二种取向将教师专业发展

¹ 宋广文、魏淑华:《论教师专业发展》,载《教育研究》,2005(7)。

理解为教师由非专业人员成长为专业人员的过程,因此重点研究教师个体层面专业素养和能力的提升。²

其三是“三内涵说”。该观点认为教师专业发展概念的内涵有三个,它既把“教师”理解为一种职业,强调教师专业发展是教师职业由非专业向专业的发展过程,又把“教师”理解为一个个体,强调教师专业发展是教师个体专业素质不断提升的过程,还把教师专业发展理解为促进教师专业发展的活动。如有研究者认为,教师专业发展的内涵大致分为两类:一类是将其视为教师职业成为专门职业、并获得应有的专业地位的过程,另一类将其视为教师个体的、内在的专业性的提高过程,关注教师如何形成自己的专业精神、知识、技能。后一类意义上的教师专业发展又包含了两层意思,一是指教师的专业成长过程,在这种情况下,“教师专业发展”概念接近于“教师成长”“专业成熟”等概念。二是指促进教师专业发展的过程,该理解关注的是教师专业发展的外部条件,在这种情况下,“教师专业发展”概念接近于“教师培训”“在职教育”等概念。³

以上三类观点的共同之处是都认为教师专业发展是指教师个体的专业素质不断提升的过程;不同之处主要是教师专业发展概念的内涵不断增加,外延不断扩大。我们认为,从提高理论的严谨性角度说,概念的内涵应该明确且“纯净”。为了促进教师教育学科建设,提高教师教育学科发展水平,本教材采用教师专业发展概念的“单内涵说”。本教材在已有的“单内涵说”基础上,对教师专业发展概念的定义如下:所谓教师专业发展,是指教师个体在内在因素和外在因素的共同影响下,不断提升自身专业素质的过程。在该定义中,教师专业发展概念的内涵主要包括以下方面:

一、教师专业发展主要指的是中小学教师的 professional development

从专业发展的主体角度说,教师专业发展主要指的是中小学教师的 professional development,而不是所有学段教师的 professional development。从学段角度上,教师主要分为幼儿园教师、中小学教师和高校教师。根据我国教育部 2021 年公布的数据,2020 年,我国共有各级各类学校 53.71 万所,在校生 2.89 亿人,专任教师 1792.18 万人。其中,幼儿园共有专任教师 291.34 万人,义务教育阶段共有专任教师 1029.49 万人,高中阶段共有专任教师 281.43 万人,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。⁴中小学专任教师合计共有 1310.92 万人,占有专任教师总数的 73.15%。从数量来看,中小学教师是教师队伍的主要构成部分。在当代教师教育领域,当涉及“教师专业发展”概念时,除非特殊说明,一般约定俗成地将“教师”理解为“中小学教师”。在职责方面,中小学教师与幼儿园教师、高校教师有比较明显的区别。中小学教师的职责主要是教育教学,而幼儿园教师的主要职责是“保教结合”,其中,“保”是指保护和促进幼儿健康,“教”是指促进幼儿发展的教育教学;高校教师的主要职责包括教育教学、科学研究和社会服务等方面。由于中小学教师与幼儿园教

2 刘义兵:《教师专业发展》,10 页,北京,高等教育出版社,2017。

3 王少非:《新课程背景下的教师专业发展》,91~92 页,上海,华东师范大学出版社,2005。

4 《教育部:2020 年我国高等教育毛入学率达 54.4%》, https://www.eol.cn/news/yaowen/202103/t20210302_2079671.shtml, 2022-03-02。

师、高校教师都有教育教学这一最为重要的职责，因此，本教材所探讨的指向中小学教师专业发展的理论对于幼儿园教师 and 高校教师的专业发展也有一定指导意义。

二、教师专业发展指的是中小学教师个体的专业发展

从专业发展主体的数量角度说，教师专业发展指的是中小学教师个体的专业发展，而不是指中小学教师群体的专业发展。与中小学教师个体的专业发展强调中小学教师单个人的内在专业素质的提升不同，中小学教师群体的专业发展强调的是中小学教师群体的专业素质的提升，它涉及到中小学教师队伍建设，且与中小学教师职业的发展密切相关。我们强调中小学教师个体的专业发展，并不否认或轻视中小学教师群体的专业发展。中小学教师个体的专业发展和群体的专业发展是辩证统一关系。一方面，中小学教师群体专业发展能够吸引更多优秀的人才加入中小学教师队伍，能够为每个中小学教师个体的专业发展提供更好的平台。另一方面，如果每个中小学教师都获得高质量的专业发展，那么中小学教师群体的专业素质以及群体的专业地位的提升就有了更为根本的保证。

三、教师专业发展是过程与结果的统一体

从专业发展的形态角度说，教师专业发展既指动态的教师专业发展过程，又指静态的教师专业发展结果，并以前者为主。从动态过程来说，教师专业发展持续教师整个职业生涯；从静态结果来说，教师在开展一段时间专业发展活动，乃至开展一次专业发展活动之后，都会出现一个结果，只不过这个结果不是终结性结果，而是发展过程之中的暂时性结果。我们平常所说的“教师专业发展的状况如何？”指的就是教师专业发展的静态结果。教师专业发展具有阶段性，在每一阶段，教师专业发展都有其相对稳定且比较明显的特点。只有把教师专业发展理解为静态结果时，教师才能够对自己在一定时期内的专业发展状况进行反思和评价，才能为下一阶段的专业发展找到更为准确的基础。静态的教师专业发展结果是相对的，动态的教师专业发展过程是绝对的，静态的教师专业发展结果既是教师前一时期专业发展的终点，更是教师随后开展的专业发展的起点。

四、教师专业发展是多因素共同作用的结果

从专业发展的影响因素角度说，教师专业发展是多因素共同作用的结果。概括来说，这些因素可以分为内在因素和外在因素。其中，内在因素是指教师自身因素，主要包括教师的早年受教经验和主观能动性。外在因素主要包括职前教师教育、外部管理制度和任职学校环境。教师专业发展的内在因素和外在因素之间具有密切联系，一般来说，内在因素往往是外在因素影响的结果，然而这种影响一旦形成，内在因素往往又会单独发挥作用，并反作用于外在因素。根据马克思主义唯物辩证法原理，教师专业发展是内在因素和外在因素共同作用的结果，其中，内在因素是根据，外在因素是条件，外在因素通过内在因素起作用。在内在因素中，教师的主观能动性起到决定性作用，它能够增强或削弱其他因素对教师专业发展的影响效果，并可能创造有利外在因素，从而促进自身专业发展。

五、教师专业发展过程具有曲折性

从专业发展的进程角度说，总体来看，在内在因素和外在因素的共同影响下，尤其是随

着主观能动性的增强，绝大多数教师的专业发展是正向的、积极的、前进的，教师的专业知识会不断丰富，教师的专业能力会不断增强，教师的专业道德会不断提高，教师在专业实践过程中会愈来愈得心应手，驾轻就熟。然而，任何事物的发展都不会一帆风顺，教师专业发展虽然总体上是前进的，但其过程往往是曲折的，在一定时期内，教师专业发展还可能出现停滞，甚至倒退。教师专业发展概念的这一内涵对于教师豁达地对待自身在专业发展过程中遇到的问题具有重要现实意义。

六、教师专业发展有显性和隐性之分

从专业发展的自觉性角度说，教师专业发展既包括显性专业发展，也包括隐性专业发展。前者主要是指教师充分发挥主观能动性，进行专业发展规划，通过有意识的努力，从而促进自身专业素质的提升。后者主要是指教师通过无意识的活动而实现的自身专业素质的提升。例如，教师早年受教经验对教师专业发展的影响往往是无意识的，教师入职之后无意识的经验积累和模仿也会对其专业发展产生一定影响。在某种程度上说，教师专业发展也是一种学习过程，隐性的教师专业发展属于内隐学习，它所获得的知识主要是缄默知识或隐性知识。心理学研究表明，内隐学习具有以下特征：（1）自动性。内隐学习自动产生，学习者无需有意识的努力就能够发现任务操作中的内在规则。（2）抽象性。内隐学习可以抽象出事物的本质属性，所获得的知识不依赖于刺激的表面物理形式，这种知识更有利于迁移。（3）理解性。通过内隐学习而获得的缄默知识在部分程度上可以被意识到。（4）抗干扰性。内隐学习不易受机能障碍和机能失调的影响，不受年龄和 IQ 的影响，个体差异小，群体差异小，内部机制具有跨物种的普遍性。（5）高选择力、高潜力、高效性。⁵根据内隐学习理论，隐性的教师专业发展有其重要价值。不过，我们认为，显性的教师专业发展更能体现教师专业发展的本质。只有在显性的教师专业发展影响下，隐性的教师专业发展才能够更好地发挥其积极意义。

七、教师专业发展是指教师内在专业素质的提升

从专业发展的内容角度说，教师专业发展是指教师内在专业素质的提升。一方面，教师的素质是多方面的，它既包括教师作为一个教育工作者的专业素质，又包括教师作为一个非职业人的普通素质。譬如，身体素质是教师作为一个非职业人的非常重要的普通素质，虽然身体素质是教师从事教育工作的重要基础，但是，它不属于教师的专业素质，因此，身体素质不属于教师专业发展的范畴。另一方面，教师专业素质还有内在和外在之分。教师外在专业素质的高低主要表现为教师所获得的职称和各种荣誉称号。在一定程度上说，教师的职称级别如正高级中小学教师、高级中小学教师、一级中小学教师、二级中小学教师等往往是教师专业发展的重要表现；各种荣誉称号如人民教育家、特级教师、全国优秀教师、学科带头人等往往也是教师专业发展的重要标志。虽然外在较高的职称级别或荣誉称号往往是教师内在专业素质获得较好发展的结果，但是，本教材所说的教师专业发展指的教师内在专业素质的提升。从教师的实践质量角度说，起根本影响的不是教师的外在职称级别或荣誉称号，而

5 郭秀艳：《内隐学习与缄默知识》，载《教育研究》，2003（12）。

是教师的内在专业素质。因此，教师专业发展主要指的是教师内在专业素质的提升。教师的内在专业素质是“本”或“里”，外在专业素质是“末”或“表”。

八、教师专业发展的目标是专业性

从专业发展的目标角度说，教师专业发展指的是教师自身内在从教素质朝专业性的目标来提升。专业性专门职业性的简称，它是一门专业对从业者内在素质的要求。与专门职业相对的是普通职业，普通职业往往被简称为职业，因此，与专业性相对的是职业性。关于从业者内在素质专业性的标准，可以从学术界对专业的定义进行理解。1966年，国际劳工组织和联合国教科文组织联合颁布的文件《关于教师地位的建议》指出，教师工作是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；它要求对所辖学生的教育和福利具有个人及共同的责任感。⁶还有学者指出，专业是通过特殊教育或训练掌握了业经证实的认识（科学或高深知识），具有一定的基础理论的特殊技能，从而按照来自特定的大多数公民自发表达出来的每个委托者的具体要求，从事具体服务工作，借以为全社会利益效力的职业。⁷从以上对专业的定义可以看出，教师专业发展的专业性主要表现在三个方面：一是教师掌握高深的专门知识；二是教师掌握基于理论的专门技能；三是教师具有高尚的职业道德。其中，掌握高深的专门知识尤其重要。专门技能往往是专业知识的具体应用，而高尚的职业道德也需要以专门知识为基础，从而区别于普通的职业道德。

第二节 教师专业发展与教师专业化概念辨析

对概念进行辨析，深刻认识相近概念的异同与联系，是深入理解概念内涵的重要思维方法。与教师专业发展相近的概念有许多，甚至达到“混乱”的程度。其中，与教师专业发展的关系最为密切的概念是教师专业化。包括教育实践工作者和教育理论工作者在内的不少教育专业人员往往对二者不加区分地使用，甚至随意替代使用。他们往往认为，广义地说，教师专业发展与教师专业化这两个概念是同义词，内涵相同。我们认为，为了提高教师专业发展这一领域的研究水平，当前应重视从狭义的角度来使用这两个概念。本节即是从该角度对这两个概念进行辨析，辨析的维度包括二者的相同点、不同点和内在联系三个方面。

一、教师专业发展与教师专业化概念的相同点

教师专业发展与教师专业化的相同点主要表现在两个方面：一方面，二者都侧重于指动态变化的过程。从语法学角度说，教师专业发展概念中的“发展”具有动词性，表示人或事物的变化过程。而教师专业化概念中的“化”作为后缀词语使用，也具有动词性，也表示一种过程，意为“转变成某种性质或状态”。另一方面，二者都含有“专业”这一变化的目标，即都强调教师朝专业性的目标变化。在此，我们着重对后一个共同之处进行阐释。

6 [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。

7 杜静：《教师专业发展》，9页，北京，高等教育出版社，2017。

专业是专门职业的简称，它是一个社会学概念，社会学家在探讨社会分工时，根据不同职业的复杂程度和社会地位，把职业大致分为两类，即专门职业和普通职业。当代社会职业分类多种多样。根据 2000 年出版的《中华人民共和国执业分类大典》，我国有职业 1838 种，其中绝大多数职业是普通职业，专业数量为 379 种，占 20.6%。与普通职业相比较，专业具有许多特征。关于专业的特征，不同的学者见仁见智，但基本上大同小异。

利伯曼认为，专业的特征主要有以下方面：（1）范围明确，垄断性地从事社会不可缺少的工作；（2）运用高度的理智性技术；（3）需要长期的专业教育；（4）从业者无论个人或集体都具有广泛的自律性（编者注：此处的自律性意为专业自主）；（5）在专业的自律范围内，直接负有作出判断、采取行为的责任；（6）非营利，以服务为动机；（7）形成了综合性的自治组织；（8）拥有应用方式具体化了的伦理纲领。⁸

奥斯汀对专业的特征进行了更为详细和深入的探讨，他认为，专业的特征有以下方面：（1）服务社会的意识，终身献身于职业的志向；（2）仅为本行业的人所掌握的明确的知识技能体系；（3）将研究成果和理论知识运用于实践；（4）长时间的专门专业训练；（5）控制职业证书的标准或资格的认定；（6）拥有选择工作范围的自主权；（7）对所作出的专业判断和行为表现负责，设立一套行为标准；（8）致力于工作和为当事人服务；（9）安排行政人员是为方便专业工作，而非事无巨细的岗位监督；（10）专业人员组成自我管理组织；（11）专业协会或特权团体对个人的成就给予认可；（12）确立一套伦理规范以帮助澄清与所提供服务的模糊问题或疑难点；（13）从业中高度的公众信任和自信；（14）有相当高的社会声誉和经济地位。其中，奥斯汀认为专业最为重要的特征有四个，即有完善的专门知识和技能体系作为专业人员从业的依据；对证书的颁发标准和从业条件有完整的管理和控制措施；对于职责范围内的事情有自主决策的权力；有相当高的社会声望和经济地位。⁹

我国学者刘捷认为，专业的特征主要有以下方面：（1）运用专门知识和技能；（2）强调服务的理念和职业伦理；（3）经过长期的培养和训练；（4）需要不断的学习和进修；（5）享有有效的专业自治；（6）形成坚强的专业团体。¹⁰

教师专业发展与教师专业化这两个概念所表示的教师发展的目标虽然在具体方面有所不同，但都属于专业的特征范畴之内。

二、教师专业发展与教师专业化概念的不同点

教师专业发展与教师专业化概念的不同点主要表现在以下三个方面：

首先，二者的学科属性不同。不同的学科有不同的理论，不同的理论有不同的概念。为了提升理论的水平，必须要明确概念的学科属性。教师专业发展概念的所属学科主要是教育学，即教师专业发展主要是一个教育学概念；而教师专业化概念的所属学科主要是社会学，即教师专业化主要是一个社会学概念。

其次，二者的内涵不同。在教师专业发展概念中，“教师”作为一个个体来理解，如“我

8 [日]筑波大学教育学研究会：《现代教育学基础》，442 页，钟启泉译，上海，上海教育出版社，1986。

9 陈永明：《现代教师论》，173 页，上海，上海教育出版社，1986。

10 刘捷：《专业化：挑战 21 世纪的教师》，62~64 页，北京，教育科学出版社，2002。

是一位教师”。因此，在内涵上，教师专业发展是指教师个体内在专业素质的提升过程，换言之，教师专业发展是指教师个体从新手教师逐渐成长为专家型教师的过程，它关注的是教师个体的发展。在教师专业化概念中，“教师”作为一种职业来理解，如“我的职业是教师”。因此，在内涵上，教师专业化是指教师职业的专业性的提升过程，换言之，教师专业化是指教师职业从非专业或半专业逐渐发展成为一种专业的过程，它关注的是教师群体的发展，强调的是教师职业在整个职业群体中的社会地位的提升，如联合国教科文组织指出的那样，“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”¹¹。

最后，二者的提出时间不同。一般认为，从世界范围来说，教师专业化概念提出的时间更早，具体是 20 世纪 60 年代。1966 年，国际劳工组织和联合国教科文组织联合颁布的文件《关于教师地位的建议》指出，教师工作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。¹²这一文件的颁布拉开了教师专业化的序幕。而教师专业发展概念提出的时间更晚，具体是 20 世纪 80 年代初，其标志是 1980 年《世界教育年鉴》以“教师专业发展”为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个阶层，专业化的目标是争取专业的地位与权力及力求教师集体的向上流动。这种把教育教学工作放在社会结构中的分析是社会学者的研究取向。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教学知识与技能，提高教育教学水平。这种以发展教师的专业能力为目标的取向是教育工作者所追求的。¹³教师专业化的第二个目标不再强调教师职业社会地位的提高，而是强调教师个体专业素质的提升，为了把二者区分开来，学术界就用教师专业发展概念来指代教师专业化的第二个目标，从而使教师个体专业素质的提高与教师职业社会地位的提高区别开来。当前，教师专业发展概念要比教师专业化概念受到更大重视，其原因大致有两个方面：一是教师的政治地位、经济地位、专业组织、专业制度等影响教师职业地位的外部条件有了较好的改善，在这种情况下，影响教师职业地位的内在因素即每个教师的专业素质的重要性逐渐彰显出来。二是教师较高的政治地位、经济地位等外部条件必须建立在教师拥有较高的内在专业素质的基础之上，换言之，如果教师的内在专业素质不高，那么教师就较难获得较高的政治地位和经济地位，即使获得，其较高的社会地位也难以巩固。

三、教师专业发展与教师专业化概念的联系

严格地说，教师专业化是指教师职业的专业性的提升过程，而教师专业发展是指教师个体内在专业素质的提升过程，我们认为，二者是包含与被包含的关系，即教师专业化包含教师专业发展，教师专业发展包含在教师专业化之中。从专业的特征可以看出，不同的研究者虽然见仁见智，但是普遍认为教师专业化的特征既包括教师的物质待遇、资格证的管理、专业组织的建立等外部因素，又包括教师掌握专门知识与技能、具有较高的职业道德等内在因素。而教师掌握专门知识与技能、具有较高的职业道德等内在因素显然属于教师专业发展范

11 吴义昌：《如何做研究型教师》，63 页，上海，华东师范大学出版社，2014。

12 [日]筑波大学教育学研究会：《现代教育学基础》，442 页，钟启泉译，上海，上海教育出版社，1986。

13 教育部师范教育司：《教师专业化的理论与实践》，48 页，北京，人民教育出版社，2003。

畴。因此,教师职业的专业化内在地要求作为从业者的教师具有较高的专业素质,也就是说,教师专业化内在地要求教师专业发展。如果教师专业发展的水平很低,作为从业者的教师个体在专门知识、专门技能、职业道德等方面表现很差,那么,教师职业专业化难以实现。因此,教师专业发展是教师专业化的必要前提条件。

第三节 教师专业发展与其他相近概念辨析

一、教师专业发展与“教师学习”“教师培训”“在职教育”等概念辨析

教师专业发展是当今教师教育领域备受重视的研究领域,然而,有关该领域的研究水平差强人意,其重要表现就是该概念在使用过程中出现诸多混乱。有研究者指出,与教师专业发展相关的概念较多,这些概念在不同时期、不同学者有不尽相同的理解,再加上对教师专业发展理解的多样化,的确令人感到“剪不断,理还乱”。常见的相关概念主要有专业成长、职业成熟、教师培训、在职教育等。¹⁴有研究者认为,强调教师个体专业素质提高的教师专业发展概念包含了两类意思,一是指教师的专业成长过程,这种理解关注教师专业成长的内在性,因而该概念接近于“教师专业成长”“专业成熟”之类的概念。另一类将教师专业发展看成是促进教师专业成长的过程,关注教师专业发展的外部条件,因而该概念接近于“教师培训”“在职教育”之类的概念。¹⁵还有研究者认为,与教师专业发展同时并用或者相近的概念还有“教师成长”“教师学习”“教师发展”等。¹⁶

我们认为,在上述概念中,“教师学习”“教师培训”“在职教育”等概念是教师专业发展的影响因素,属于促进教师专业发展的因素范畴,它们与“教师专业发展”概念在内涵上有本质的不同。如果将“教师专业发展”概念与“教师学习”“教师培训”“在职教育”等概念通用,那么“教师专业发展”概念的内涵就会被无限扩大。“教师成长”“教师发展”等概念与“教师专业发展”概念在内涵上较为接近,它们都表示教师专业素质的提升过程。它们之间的明显不同是“教师专业发展”概念更具有时代性,更能够体现当代教师发展的目标。在古代社会,教师也会“发展”,也会“成长”,但是,由于时代局限,古代社会中的教师发展不可能出现“专业”目标。

二、教师专业发展与“教师专业化发展”概念辨析

与教师专业发展概念非常相近且容易混淆的概念还有一个,那就是“教师专业化发展”。为了解该概念的使用频度,笔者通过中国知网进行了细致的检索,具体检索方法如下:以“篇名”作为检索项,以“全部期刊”作为期刊“来源类别”,检索时间为“从2010年至2020年”。具体检索结果如下:当以“教师专业发展”作为检索词时,检索到期刊论文6818篇;当以“教师专业化”作为检索词时,检索到期刊论文1941篇;当以“教师专业化发展”作

14 叶澜、白益民、王枏、陶志琼:《教师角色与教师发展新探》,227页,北京,教育科学出版社,2001。

15 王少非:《新课程背景下的教师专业发展》,91~92页,上海,华东师范大学出版社,2005。

16 吴黛舒:《教育实践与教师发展》,5页,福州,福建教育出版社,2014。

为检索词时，检索到期刊论文 1754 篇。比较上述检索结果可以得出以下两个结论：一是在当前教育界，“教师专业发展”概念要比“教师专业化”概念明显更受到重视。从期刊论文数量来看，前者是后者的 3.5 倍。另一方面，“教师专业化发展”概念使用频率比较高。以“教师专业化发展”和“教师专业化”作为题目的期刊论文数量差异约为 10%，二者不存在明显差异。然而，“教师专业化”概念在 20 世纪 80 年代之前是作为经典性的概念来使用的。

作为日常概念，“教师专业化发展”可以使用，不过，作为学术概念，我们认为，该概念不够严谨。词语的凝练程度是衡量概念水平的重要指标之一，而“教师专业化发展”概念中出现多种维度的不够凝练的情况。当“教师专业化发展”概念指教师职业专业性的提升过程时，该概念中的“发展”一词就成为多余，因为“教师专业化”概念指的就是教师职业专业性的提升过程。当“教师专业化发展”概念指教师个体内在专业素质的提升过程时，该概念中的“化”就成为多余，因为“教师专业发展”概念指的就是教师个体内在专业素质的提升过程。当“专业化”表示教师发展的目标时，由于“教师专业发展”概念中的“专业”一词作为定语，就具有表示教师发展目标的意蕴，因此，在这种理解中，“教师专业化发展”概念中的“化”同样成为多余。

某一研究领域趋于成熟的重要表现是形成相对稳定的研究范式。关于研究范式，库恩认为，范式是科学共同体普遍接受共同信念，一种得到普遍承认的科学成就，它包括科学概念、规律、理论、解题模型、范例、应用及工具等等，范式也是科学共同体认可、共享的理论视角或研究视角。¹⁷要提高教师专业发展领域的研究水平，教师教育界就必须形成相对稳定的研究范式，其中的概念就要严谨且能得到科学共同体的普遍接受和认可。根据库恩的范式理论，虽然科学研究的发展需要进行范式革命，但是，在一定时期内，尤其是在同一时期内，研究范式应该相对稳定。鉴于此，在当前一段时期内，教师专业发展概念的使用应该严谨化，教育工作者不能随意用相近的概念来替代它，不能将其与相近概念混淆使用。

17 陈华珊、叶锦涛：《知识图谱及社会网络视角下的科学范式变迁：以中国社会学的恢复和重建为例》，载《东南大学学报（哲学社会科学版）》，2018（6）。