

第四章 教师专业发展的影响因素

第一节 早年受教经验

这里的早年受教经验是指教师从儿童时期进入学校学习到开展接受职前教师教育这一阶段通过接受学校教育而获得有关教师素质的经验。这些经验没有系统性,更谈不上专业性,但是,它对教师入职之后的专业发展具有重要影响。已有许多研究证明这种影响的存在及其重要意义。

20世纪90年代,我国有学者对上海市优秀中学教师专业素质的形成时间进行了问卷调查研究。该调查的样本主要是指获得国家、市级荣誉称号的教师(包括全国、市劳模、优秀教育工作者、特级教师)和由各区县教研员推荐的学科骨干教师。该调查共发出调查表920份,收回有效问卷768份,回收率为83.5%。调查结果表明,中学教师从教个性动力系统(包括从教的需要、理想、信念)形成时间分布情况的调查统计结果是:“大学前”为27.3%，“大学中”为15.78%，“入职后”为56.92%;中学教师各种从教特殊能力(包括对教学内容的处理能力、运用教学方法和手段的能力、教学组织和管理能力、语言表达能力、教学科研能力、教育机智、与学生交往能力、教学组织和管理能力)平均形成时间分布情况的调查统计结果是:“大学前”为21.95%，“大学中”为12.74%，“入职后”为65.31%。¹上述调查结果表明,无论是在从教个性动力系统的形成方面,还是在各种从教特殊能力的形成方面,认为“大学前”更重要的人数几乎是认为“大学中”更重要的人数的2倍。教师在大学前主要处于接受教育阶段,因此,其所获得的经验主要属于早年受教经验。关于这一阶段对教师专业发展的影响,费曼-内姆瑟在对有关研究进行归纳后认为,这一阶段对教师专业发展所产生的影响,即使正式的师范教育也难以匹敌。进入师范教育前所形成的“前科学”教育教学知识、观念甚至一直迁移到教师的正式执教阶段。²对于早年受教经验对教师专业发展的重要影响有许多理论能够对其进行解释。

一、内隐学习理论对早年受教经验对教师专业发展影响的解释

内隐学习概念由罗伯于1965年首先提出,他在人工语法概念学习的实验中发现被试能在无意识作用下获得字母所蕴含的语法规则,他把这种现象称为内隐学习。罗伯的主要实验过程如下:他把被试分为学习受人工语法限定的字母串的实验组和学习随机排列字母串的控制组。他给两组被试的指导语都是要求他们机械记忆这些字母串。结果发现,实验组被试随着练习更善于加工和记忆字母串,在没有要求他们寻找字母串所生成的语法规则的情况下,他们也能够利用这些规则对新的字母串作出分类;而控制组被试没有表现出上述改进。³这说明实验组在机械记忆字母串的学习过程中进行了内隐学习,他们学到了字母串的语法规则。

1 王邦佐、陆文龙:《中学优秀教师的成长与高师教改之探索》,46页,北京,人民教育出版社,1994。

2 叶澜、白益民、王树、陶志琼:《教师角色与教师发展新探》,278页,北京,教育科学出版社,2001。

3 刘曜中:《内隐学习与学习理论的构建》,载《教育研究》,2001(8)。

教师在早年受教过程中，跟随教师学习学科内容的过程主要属于外显学习，而他跟随教师无意识地学习“如何做教师”的过程则属于内隐学习。教师的早年受教过程是漫长的，从接受小学教育到高中毕业就有大约 12 年的时间。有学者把这一漫长的受教过程称为学生的“见习学徒期”，认为学生逐渐把教师的教学模式内化到自己身上，而当他们自己执教时这些模式又被重新激活。⁴

二、缄默知识理论对早年受教经验对教师专业发展影响的解释

英国哲学家波兰尼在 20 世纪中叶提出了“缄默知识”概念。他指出，人类有两种知识，通常所说的知识是用书面文字或地图、数学公式来表述的；还有一种知识是不能系统表述的，如有关自己行为的某种知识。如果将前一种知识称为显性知识的话，那么后一种知识可以称为缄默知识。⁵缄默知识是人类的一种重要知识类型，它对人的认识活动和实践活动都具有重要影响。从认识活动来说，缄默知识支配并引领显性知识的获得；从实践活动来说，缄默知识或者直接支配人的实践活动，或者作为显性知识指导实践活动的中介而对实践产生重要作用。教师的早年受教经验以缄默知识为主，许多人在受教过程中没有明确意识到将来要做教师，没有自觉意识到要学习自己教师的教育经验，以备自己将来做教师时借鉴和运用。而对那些成年后做了教师的人来说，其早年教育经验会成为其专业素质的基础，会作为缄默知识对其教育实践产生重要影响。

三、隐性课程理论对早年受教经验对教师专业发展影响的解释

根据呈现形式不同，课程分为显性课程和隐性课程。显性课程也叫显在课程、正规课程、官方课程、公开课程，指的是为实现一定的教育目标而被正式列入学校教学计划的各门学科以及有目的、有组织的课外活动；隐性课程也叫非正式课程、潜在课程、隐蔽课程，指学生在学校情境中无意识地获得的经验、价值观、理想等意识形态内容和文化影响。1968 年，美国学者杰克逊在《课堂生活》一书中首次正式提出隐性课程概念。学术界普遍认为隐性课程理论滥觞于杜威。杜威把隐性课程称为附带学习，他在《经验与教育》一书中指出，“有一种意见认为，一个人所学习的仅是他当时正在学习的特定的东西，这也许是所有教育学中最大的错误了。关于形成忍耐的态度、喜欢和不喜欢等的附带的学习（collateral learning），比之拼音、地理或历史课的学习可能、而且往往是更为重要的。”⁶教师在早年受教过程中，他所学习的教师所教的内容属于显性课程，而他所学习的教师如何教的内容就属于隐性课程。入职后的教师对其以前教师的记忆更多的往往不是其教师所教的具体内容，而是其教师如何教的方法，并可能用其教师的教育方法来教育自己的学生。

教师早年受教经验就像弗洛伊德所说的潜意识那样，对其专业发展以及教育实践产生重要影响。然而，教师通过早年受教经验所获得的教育方面的知识、技能和观念既可能是正确的、先进的，又可能是错误的、落后的。因此，为了有效促进自身专业发展，教师就有必要对自己的受教经验或成长史进行反思，在使其显性化的基础上，对其进行理性判断，明确认

4 叶澜、白益民、王树、陶志琼：《教师角色与教师发展新探》，280 页，北京，教育科学出版社，2001。

5 高维：《基于隐喻的教师缄默知识显性化》，载《教育科学研究》，2016（7）。

6 [美]约翰·杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，265 页，姜文闵译，北京，人民教育出版社，2005。

识到以前自己所认为的“好教师”是不是真的好、好在哪里、为什么好；明确认识到以前自己所认为的“差教师”是不是真的差、差在哪里、为什么差。只有这样，教师才可能从自己的早年受教经验中获得促进自己专业发展的力量。

第二节 职前教师教育

从时间维度来说，教师教育大致分为职前教师教育、入职教育教育和在职教师教育，其中，最为系统和正规的教师教育是职前教师教育。根据教育学原理，在影响教师专业发展的诸因素中，职前教师教育起主导作用。在此，我们主要从培养目标、课程结构和教学方法三个方面来探讨职前教师教育对教师专业发展的影响。

一、培养目标及其影响

从职前教师教育角度来说，培养目标是职前教师教育机构指依据国家的教育目的、学校的性质任务以及教师教育理念而提出的具体培养要求，它关注学校培养什么样的人这一根本问题。在当前职前教师教育领域，培养目标大致分为两种，它们对职前教师专业发展产生明显不同的影响。

第一种培养目标是技术熟练者。该培养目标认为，教师“基本上承担技术人员的角色，是用别人设计好的课程达到别人设计好的目标的知识传授者，是手段-目的的中介人。他们所能关心而且必须关心的只是对于给定的教育目的和教育内容，在各种可能的完成途径中，确认哪一些具有相对更大的效用，以便在实践中予以选择与运用”。⁷把职前教师教育的培养目标定位为技术熟练者，那就意味着职前教师首先学习有关教育的基本理论，然后学习有关教育的技术（或技能），最后把理论指导下的技术进行实践练习，达到基本成熟的程度，进而入职，成为一个真正的教师。该培养目标的主要优点是它有助于职前教师掌握有关教育的专门知识和专门技能，而这往往被认为是教师专业发展的核心特征。该培养目标的主要缺点是它倾向于认为教师的教育实践是教育理论及教育技术的直接应用。然而，现实情况是几乎没有一位教师能够在教育实践的现场直接应用理论，甚至不能现场机械地运用专门技术。因此，在技术熟练者培养目标指导下，职前教师教育所培养出现的新教师虽然掌握了许多专门理论与技术，但是他们仍然“不会”教育，不仅如此，他们还很容易得出可怕的实践感悟——“理论无用”。

第二种培养目标是反思性实践者。我国教育部于2011年印发的《教师教育课程标准（试行）》明确提出“教师是反思性实践者”。该培养目标认为，教育实践是一种情境性实践，它具有复杂、不确定、多变等特点，这些特点决定了教师的教育实践过程不是教育理论及技术的直接应用，教师必须通过反思开展教育实践；反思型教师的特征是发现并解决课堂实践中的问题，有意识地质疑自己对教学的假设和价值观，在教学中注意联系制度化和文化情景，参与学校的课程开发，对自己的专业发展负责。教师更像是学习环境的创造者、学习的促进

7 周钧：《技术理性与反思性实践：美国两种教师教育观之比较》，载《教师教育研究》，2005（6）。

者、批判性的思考者以及诺丁斯所说的“关怀者”。⁸把职前教师教育的培养目标定位为反思性实践者，那就意味着职前教师特别需要养成在实践中进行反思的意识和能力，从而灵活机智地解决现场中的教育实践问题。把职前教师教育的培养目标定位为反思性实践者的主要优点是它正确地描述了教育实践的生成性、情境性、灵活多变性，描述了教师在教育实践现场主要不是应用理论来解决实践问题，而是通过反思来解决问题。把职前教师教育的培养目标定位为反思性实践者的主要不足是它容易使教师轻视理论对实践的指导价值。

二、课程结构及其影响

课程是指学生所应学习的学科总和及其进程与安排，它关注的是学校用什么内容来教育学生。课程改革一直是教育改革的核心主题之一。课程结构指的是为了实现培养目标，学校所开设的课程种类及其相互关系。

从政策角度说，当前职前教师教育课程一般分为普通教育课程（又称为通识教育课程）、学科专业课程和教育专业课程（又称为教师教育课程）三类。近年来，由于对教育专业课程的重视程度不断提高，学科专业课程和教育专业课程之间的比例逐渐合理，职前教师教育课程中的“师范性”和“学术性”之争趋于缓和，长期以来职前教师教育课程“重学术、轻师范”问题得到显著改善。一个明显的例子就是教育部印发的《教师教育课程标准（试行）》一方面指出“教师教育课程广义上包括教师教育机构为培养和培训幼儿园、小学和中学教师所开设的公共基础课程、学科专业课程和教育类课程”，另一方面又指出“本课程标准专指教育类课程”。客观地说，国家最高教育行政部门印发的具有权威性的教师教育课程标准仅仅关注“教育类课程”是不够全面的。我国教育部于2017年印发的《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》规定，在中学教育专业认证标准（第二级）中，“通识教育课程中的人文社会与科学素养课程学分不低于总学分的10%，学科专业课程学分不低于总学分的50%”；在小学教育专业认证标准（第二级）中，“通识教育课程中的人文社会与科学素养课程学分不低于总学分的10%，学科专业课程学分不低于总学分的35%”。由此来看，从政策角度说，在职前教师教育课程结构中，学科专业课程和教育专业课程比例基本平衡。

从《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》文件中，我们能够看出职前教师教育课程结构存在一个明显的失衡，那就是普通教育课程的比例严重不足，仅仅为“不低于10%”。教师专业标准明确把通识性知识作为教师专业知识的一个重要组成部分，要求教师应该“具有相应的自然科学和人文社会科学知识；了解中国教育基本情况；具有相应的艺术欣赏与表现知识；具有适应教育内容、教学手段和方法现代化的信息技术知识”，这些通识性知识虽然难度不大，但要全部掌握，对于教师来说仍然是具有独特的专业性的。教师要掌握这些通识性知识，职前教师教育课程就需要开设大量的普通教育课程，从比例角度说，10%的占比显然是很不够的。日本职前教师教育课程中的普通教育课程门类包括政治、经济、社会等社会科学；哲学、历史、艺术等人文科学；数学、物理、化学、生物及地球科学等自然科学。在美国四年制本科水平的师资培训课程中，包括英语、社会科学、人文科学、

8 周钧：《技术理性与反思性实践：美国两种教师教育观之比较》，载《教师教育研究》，2005（6）。

数学和自然科学、保健与体育等方面的普通教育课程在全部课程中占40%左右。⁹在当前我国职前教师教育课程结构中,数学、物理、化学、生物、地球科学、艺术、社会等对教育实践来说有重要意义的普通教育课程严重缺乏,这就使得职前教师在专业知识方面的发展存在结构性缺陷。因此,从课程结构角度说,职前教师教育课程必须加强普通教育课程,从而为教师掌握广博的通识性知识奠定基础。

三、教学方法及其影响

这里的教学方法是广义的,它关注的是职前教师教育如何培养教师。根据运用的地点不同,职前教师教育的教学方法大致可以分为课堂教学方法和实习方法两类。每类教学方法的具体运用状况都对教师专业发展产生重要影响。

(一) 课堂教学方法及其对教师专业发展的影响

在我国职前教师教育中,课堂教学是实现培养目标的更为基本的途径。我国职前教师教育课堂教学方法存在的主要问题是具有很强的传统教育性质,它具有比较典型的“书本为中心、教师为中心、课堂为中心”特征。该方法通过教师的讲解,使学生获得系统的专业知识。这种讲解性的课堂教学方法有助于学生在短时间内获得大量系统的理论知识,它从专业知识角度对教师专业发展有一定的促进作用。然而,该方法的重大不足之处是作为未来教师的课堂学习往往远离教育实践,所获得的理论知识难以运用于实践,学生在学习过程中难以发展问题解决能力。

与讲解性课堂教学方法相比较,案例教学方法对于教师专业发展有着特殊作用。案例教学是围绕一定的教育目的,把实践中真实的情景加以典型化处理,形成供学习者思考分析和决断的案例(通常为书面形式),通过独立研究和相互讨论的方式来提高学习者分析、解决问题能力的一种方法。案例教学法不是教师通过对理论的直接陈述而让学生获得理论,而是把教学内容分解为一个个的教学单位,每一个教学单位都以案例的形式表现出来。¹⁰案例教学并不忽视专业知识,但它更重视学生在获得专业知识的同时提高分析和解决实践问题的能力。有研究者指出,“在过去相当长的一段时期中,我国师范教育和在职培训的效果之所以不能令人满意,在笔者看来其中一个重要的原因就是仅仅关注教育理念和普遍教育规律及原则的传递,而缺乏对学生进行复杂问题情境中解决真实教育问题的专门训练。”¹¹因此,教师教育应该高度重视运用案例教学方法。当前我国职前教师教育虽然从理论、政策上重视案例教学方法,在课堂教学实践中,案例教学方法也得到一定程度的运用,然而,受传统教育的影响,案例教学方法也存在不少需要解决的问题。譬如,学生对偏客观的考核点非常重视,却较为忽视思辨过程,故往往在学习过程中具有“作业完成式”思维;前期教师布置关于案例的预习作业,学生通常根据任务完成作业,缺乏扩散性的、有深度的思考;在课堂案例讨论过程中,学生也倾向于跟随老师的引导,完成讨论及展示,个人主动学习、分析的意识不够强。而大部分学生的精力及注意力重点放在了最后环节,即教师对案例的总结、“正

9 教育部师范教育司:《教师专业化的理论与实践》,279~287页,北京,人民教育出版社,2003。

10 洪明:《教师教育的理论与实践》,316~317页,福州,福建教育出版社,2007。

11 傅维利:《教育问题案例研究》,前言,北京,人民教育出版社,2004。

确”答案及思路的公布上，缺少对整体案例的探索过程，更加关注最终得到的“标准”答案。学生对知识点的获取和实践问题的解决方案关注度高，但是对讨论的过程，尤其是如何进行理性论证、如何说服他人等能力的训练，关注比较少。¹²案例教学方法对于促进未来教师的专业实践能力的提升具有重要促进作用，然而，它要在我国职前教师教育真正发挥作用，还有较长的路要走。

（二）实习方法及其对教师专业发展的影响

在当今我国职前教师教育中，教育实践课程愈来愈受到重视。我国教育部于2011年印发的《教师教育课程标准（试行）》指出，在四年制本科职前教师教育课程中，包括教育见习、教育实习在内的教育实践时间为18周；我国教育部于2017年印发的《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》规定，包括教育见习、教育实习在内的教育实践时间不少于18周。职前教师的教育实践以教育实习为主。我国传统职前教师教育中的教育实习时间多为6-8周，从上述文件可以看出，在当前我国职前教师教育中，职前教师的教育实习在时间已经比以前有了大幅度的增加。我们认为，与实习时间的长短相比较，实习方法在一定程度上对职前教师专业发展的影响同样重要。

杜威把教育实习方法分为两种，一种是学徒制实习，另一种是实验制实习。在他看来，学徒制实习强调模仿和机械操练，不重视理论和创新。其目的是帮助实习生积累即时可用的教学技巧，旨在培养教书匠。该教育实习的假设是教学情境具有相似性，教学方法是既定的、现成的程序和做法，如果教师掌握了一套通用的课堂教学和管理的技巧，那么便能够在所有教学环境中应用。而实验制实习把教育实习作为实验室，其目的是促进教育理论的学习和掌握，旨在培养能够灵活适应不同教育教学情境的专业性教师。其假设是教学具有情境性、不确定性、复杂性和多维度性。教师的每一个课堂教学决策的制定，需要同时面对几十个个性特征不同的学生，关注到多种不同的教学目标，同时整合多种不同的知识类型。杜威明确反对学徒制学习，认为它导致师范生习惯的形成建立在没有经过合理性检验的经验而非科学基础之上，形成教学专业的最大敌人——教师的表里不一，牺牲了实习生的持续发展，并应该对教师缺乏智力独立性和表现出的智力奴性负责。而在实验制实习中，实习生不需要承担很多节课的教学，他应该就自身的教学工作及其取得的教育成效与专家教师进行批判性讨论。在这个阶段，指导教师应该给予实习生最大可能的自由。对实习生的监督不应该太严密，也不应该对他们的教学方法和内容进行太细微、太直接的批评，应该允许和鼓励实习生的智力创新。同时，指导教师应该让实习生对自身的工作进行批判，找出成功和失败的方面及其可能原因，需要为实习生提供充足的时间，让他们从新环境中进行反思，提取有用的经验；需要让他们看到反思所依据的基本原理和原则。¹³从培养反思性实践者这一目标出发，职前教师教育应该高度重视实验制实习，不仅强调教育实习时间，更应重视教育实习质量；不仅重视指导教师对职前教师实习指导的次数，更应重视指导教师对职前教师实习指导的方法。

12 牟晖、郝卓凡、陈婧：《中美案例教学法对比研究》，载《管理案例研究与评论》，2001（4）。

13 卢俊勇、陶青：《教育实习：学徒制抑或实验制？——杜威的观点》，载《外国教育研究》，2016（9）。

第三节 外部管理制度

教师专业发展的外部管理制度主要是指教育行政部门所颁布的与教师专业发展有直接关系的管理制度,如教师入职前的普通高等学校师范类专业认证制度、教师教育课程标准等;教师入职阶段的教师资格证书制度、教师招聘制度等;教师在职阶段的教师职称制度、教师资格定期注册制度等。外部管理制度对于教师专业发展的促进作用具有以下特点:(1)简明性。教师专业发展的外部管理制度一般以书面条文形式呈现,它明确规定教师专业发展的相关主体应该做什么,而不对条文展开论述。(2)权威性。教师专业发展的外部管理制度往往借助行政权力乃至国家权力加以执行,因此,它具有更强的权威性,从某种程度上说,它具有一定的强制性。(3)利益性。教师专业发展的外部管理制度往往对符合制度要求的相关主体给予物质或精神方面的奖励,对不符合制度要求的相关主体给予某种形式的处罚。鉴于以上特点,外部管理制度对于教师专业发展具有重要导向作用,它是教师专业发展的重要外部动力,该方面的作用可以通过下面的社会心理学实验——斯坦福监狱实验进行深入理解。该实验被誉为十大杰出社会心理学实验之一。

1971年,美国心理学家 Haney、Banks 和 Zimbardo 进行了著名的斯坦福监狱实验(Stanford Prison Experiment, 简称 SPE)。这是一个模拟监狱实验,其目的是想了解监狱环境对人心理的影响。实验通过心理侧验挑选了一组人格和心智健全的大学生作为被试,并被随机分配到“犯人组”与“看守组”。“犯人”经历了与真正犯人类似的程序:“犯人”被“逮捕”后,警察给“犯人”戴上手铐,带到“警察局”,签字画押、验明正身之后,“犯人”被蒙上两眼,带到斯坦福大学地下室的一个模拟监狱里。“犯人”也经历了真正犯人才会碰到的种种事情,如戴脚镣、手铐,全身喷消毒剂、脱去平常穿的衣服、换上监狱里统一制作的“布袋服”,“犯人”不再有姓名,只有一个数字代号。监狱内每班有三个“看守”负责监视“犯人”的行动。研究者用闭路电视与录音装置观察“犯人”与“看守”的反应,并定时与他们进行个别谈话。在实验过程中,被试们都清楚这只是一个模拟实验,并可以随时退出。

这个实验原计划两周时间,但实验在六天后不得不终止,因为实验中被试的行为和人格出现一些异常的表现。那些原本情绪稳定的假想“犯人”遭受了剧烈的心理冲击,逐渐变得依赖、软弱、无助、抑郁、易怒。一些人乞求从这个不足一周的模拟监狱中退出,而另一些人已习惯于盲目服从“看守”的不公平的权威。“看守”们也很快被随机安排的角色内化,越来越具有虐待“犯人”的倾向:许多原本外表温顺的人(其中一些人将自己描述为和平主义者)很快开始虐待“犯人”,并对自己行为导致“犯人”的痛苦熟视无睹:有几人还设计了前所未有的方式多次虐待、侵犯“犯人”,没有人阻止和投诉所目击的权利滥用。大多数对“犯人”的严重虐待发生在晚班及“看守”认为可以避免督查队巡查的场合。

在模拟监狱的环境中,“犯人”和“看守”的行为与实际监狱有显著的相似,“尽管看守

和犯人可以自由地进行任何形式的相互作用，……他们的接触倾向于是负面的、敌意的、侮辱性的、不人道的”，特别是，言语的相互作用充满威胁、侮辱，“看守”通常对“犯人”使用代号。在这个实验中，斯坦福大学心理系地下室布置的环境是如此逼真，以致参与者的心理完全被它占据了，90%“犯人”的谈话集中在与监狱有关的话题；“犯人”的情绪出现了巨大的改变，其负面情绪是“看守”的3倍；至少暂时削弱了“犯人”的自我感 出现越来越多的贬低自我价值的评价。在行为方面，“看守”经常发号施令，对“犯人”产生攻击性行为，而“犯人”们的行为也越来越少，且不能相互支持；“犯人”之间的负面评价越来越多；随着实验的进行，“犯人”尽管对于“看守”表现得越来越温顺和服从，但也越来越多地表现出伤害其他“犯人”的意图。

SPE 设计和完成是在心理学“情境变革”的背景下进行的，许多心理学家认识到，“即时社会情境超过了人们通常认为的决定社会行为的个人特征类型差异的重要性”，社会情境会影响、改变、形成、转化人们的行为方式。实验证实了社会情境的潜在影响力，提供了机构特权（监狱）把个人卷入其中的证据。¹⁴

在该实验中，对人的心理和行为产生巨大影响、甚至将人“卷入其中”的社会情境主要就是机构特权所依赖和运用的外部管理制度。在这里，我们主要探讨的影响教师专业发展的外部管理制度包括教师资格证书制度和教师职称制度，它们与教师专业发展关系更为密切、更加直接。我国国务院于1995年颁布实施《教师资格条例》，开始实行教师资格证书制度，该条例第一条指出：“为了提高教师素质，加强教师队伍建设，依据《中华人民共和国教师法》，制定本条例。”我国教育部于2013年颁布《中小学教师资格定期注册暂行办法》（见附录三），该制度第一条指出：“为完善教师资格制度，健全教师管理机制，建设高素质专业化教师队伍，根据《教师法》《教师资格条例》和《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》，制定本办法。”我国人力资源社会保障部和教育部于2015年颁布《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》，该文件明确指出，制定该意见的主要目的是“落实《国家中长期人才发展规划纲要（2010—2020年）》和《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》要求，建设高素质专业化的中小学教师队伍”。

一、教师资格证书制度及其对教师专业发展的影响

实行资格证书制度是专业的主要特征之一，奥斯汀把“对证书的颁发标准和从业条件有完整的管理和控制措施”与“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”一起作为专业的最为重要的四个特征。¹⁵20多年来，我国教师资格证书制度对于促进教师专业发展产生了比较明显的作用，然而，与国内其他成熟专业的资格证书制度和发达国家教师资格证书制度相比较，我国教师资格证书制度还有不少需要完善的地方，它对教师专业发展的促进作用还有很大的提升空间。

14 朱新秤、舒莹监：《监狱环境的心理负效应——斯坦福监狱实验的启示》，载《政法学刊》，2001（4）。

15 陈永明：《现代教师论》，173页，上海，上海教育出版社，1999。

（一）教师资格证书的获得制度及其对教师专业发展的影响

这里所说的教师资格证书的获得制度，指的是与教师初次获得教师资格证有关的制度。当前我国教师资格证书的获得从制度上说过于容易，难以有效保证入职教师具有较高的专业素质。当前我国教师资格证书的获得需要经过笔试和面试两个环节。在笔试环节，小学教师资格证书的考试科目有两科：一是综合素质考试，二是教育教学知识与能力考试。总体来说，这两科的考试在科目数量和难度上都不大，非师范专业的毕业生能够比较容易地通过笔试。教师资格证书的面试环节更为容易。对于师范生来说，过关率基本上是100%。为了调动普通高等学校师范类专业参加专业认证的积极性，2017年教育部印发的《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》规定：“通过第二级认证专业的师范毕业生，可由高校自行组织中小学教师资格考试面试工作。”“通过第三级认证专业的师范毕业生，可由高校自行组织中小学教师资格考试笔试和面试工作。”我们认为，该规定在一定程度上进一步降低了教师资格证的获得难度。高校自行组织中小学教师资格考试笔试和面试工作，这大致相当于举办师范类专业的高校既当“运动员”，又当“裁判员”，因而，这从程序上就难以保证教师资格证考试的质量。

我国教师资格证书的获得过于容易还可以通过与国外教师资格证的获得作比较而得到确认。西方不少国家实行教师试用制度，即教师入职前获得的是临时资格证，只有通过1-2年的试用期考核后，才能确定是否能够获得正式的教师资格证。例如，美国州际新教师评估与支持联合会规定，新教师获得教师资格证书的过程如下：首先，新教师在培训结束后参加学科知识考试和教学知识考试，考试合格后，新教师获得临时资格证。然后，新教师接受实际教学评价，该评价采用档案袋评价法，在新教师的教学工作满一至两年后进行。通过该评价后，新教师才能够获得永久性的教师资格证。¹⁶由此我们能够看出，美国教师资格证书的获得虽然没有面试环节，但其长时间的试用期无疑要比我国教师资格证书的面试环节难得多，同时也更具有科学性，更为客观。另外，该试用期对于促进新教师的专业发展也具有实实在在的促进作用。

（二）教师资格证书的持有制度及其对教师专业发展的影响

这里所说的教师资格证书的持有制度，指的是与教师已经获得的教师资格证书如何保持有关的制度。当前我国与教师资格证书的持有有关的制度主要有以下方面：

一是《中华人民共和国教师法》。该法第十四条规定：“受到剥夺政治权利或者故意犯罪受到有期徒刑以上刑事处罚的，不能取得教师资格；已经取得教师资格的，丧失教师资格。”

二是《中华人民共和国教师资格条例》。该条例第十九条规定：有下列情形之一的，由县级以上人民政府教育行政部门撤销其教师资格：1. 弄虚作假、骗取教师资格的；2. 品行不良、侮辱学生，影响恶劣的。被撤销教师资格的，自撤销之日起5年内不得重新申请认定教师资格，其教师资格证书由县级以上人民政府教育行政部门收缴。

三是《中小学教师资格定期注册暂行办法》。该办法第九条规定：有下列情形之一的，

16 熊建辉：《教师专业标准的国际经验》，48页，北京，北京师范大学出版社，2014。

应暂缓注册：1. 注册有效期内未完成国家规定的教师培训学时或省级教育行政部门规定的等量学分；2. 中止教育教学和教育管理工作一学期以上，但经所在学校或教育行政部门批准的进修、培训、学术交流、病休、产假等情形除外；3. 一个注册周期内任何一年年度考核不合格。暂缓注册者达到定期注册条件后，可重新申请定期注册。具体办法由省级教育行政部门根据实际情况制定。第十条规定：有下列情形之一的，注册不合格：1. 违反《中小学教师职业道德规范》和师德考核评价标准，影响恶劣；2. 一个定期注册周期内连续两年以上(含两年)年度考核不合格；3. 依法被撤销或丧失教师资格。

从以上三个制度可以看出，当前我国教师资格证书的持有制度过于宽松，且片面强调持有或失去。从具体内容来看，教师只要不出现重大行为问题，其资格证书就能够顺利持有。从实施结果来看，几乎所有教师都能够顺利达到这一目标。因此，当前我国教师资格证书的持有制度很难发挥促进教师专业发展的作用。

与我国教师资格证书的持有制度相比较，发达国家教师资格证书持有制度更为严格，且更为重视发展。美国许多州级以及国家级教师资格证书分为不同的等级，教师要想保持已有教师资格证书或获得更高等级的资格证书，往往需要在专业发展方面付出长时间的努力。例如，美国威斯康辛州中学教师资格证书从级别上分为初级教师资格证书、专业教师资格证书和高级教师资格证书。初级教师资格证书针对新教师，它在五年期限内不可更新。它要求每个新教师必须写一份基于教师十大标准的专业发展规划，三年之后至五年之前必须递交一份由三人评价小组出示的报告书，证明其达到专业发展计划要求，这时方可获得专业资格证书。¹⁷同样，持有专业教师资格证书的教师要想获得高级教师资格证书，也需要开展规范的专业发展活动，取得可证实的专业发展成果。从国家级教师资格证书制度来说，美国教师资格证书从级别上分为临时教师资格证书、新教师资格证书、优秀教师资格证书和杰出教师资格证书。教师每获得更高级别的资格证书，都需要进行长时间的专业发展活动和严格的专业发展水平考核。例如，要想获得优秀教师资格证书，教师要经过校本的档案袋评价阶段和教学评价中心的实践性评价阶段两个阶段的评价。两个阶段加在一起大约需要两三年的时间。在校本档案袋评价阶段，学校或学区将教师每年的教学业绩进行记录，形成教师个人教学档案，然后，由学校或学区教育主管机构通过对教学档案的查阅，对教师进行评估。教师档案袋内容主要包括规定时数的教学录像带；4~5个教师本位的活动和师生互动；若干位学生的学习记录和作业资料；编制的教材和所做的教具；与学生家长、同事和社区合作的资料等。在完成校本档案袋评价之后，教师接受教学评价中心的实践性评价。一般每个学区建立一个教学评价中心。教学评价中心评价的目的是验证档案袋材料的真实性，并起到补充作用。该评价一般采用教学知识和学科内容知识为主的笔试和练习活动相结合的评价方法。教师要对评价中心事先提供的相关材料、在评价中提供的录像材料以及当场给出的网上材料作分析。评价中心的活动都是为完成教师的档案袋而设计的，而且都是围绕教师的教学活动而组织的。

17 教育部师范教育司：《教师专业化的理论与实践》，151页，北京，人民教育出版社，2003。

¹⁸与我国教师资格证书的持有制度仅仅是强调其存废相比较，许多发达国家的教师资格证书制度更强调教师专业发展。在我国教师资格证书持有制度下，基本上说教师只要不“变坏”，就可以持续持有教师资格证。而在许多发达国家教师资格证书持有制度下，由于其教师资格证书分为不同的等级，要获得更高等级的资格证书，教师就需要开展长时间的专业发展并接受严格的评价，因此，发达国家的这种分级性教师资格证书制度对教师的持续性专业发展具有更为明显的促进作用。

二、教师职称制度及其对教师专业发展的影响

在国外，很少有国家实行中小学教师职称制度，我国中小学教师职称制度在某种程度上说类似于西方国家的中小学教师资格证书制度，二者的共同之处是通过教师专业发展状况进行不同等级的评定，并给予不同的物质待遇和称号，从而激励教师在从教过程中不断促进自身专业发展。当前我国教师职称制度对教师专业发展的促进作用并不明显，主要原因在于不同级别教师职称评定或者过于容易，或者过于困难。

首先，教师初级职称评定过于容易，难以有效促进教师专业发展。我国教育部印发的《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》对初级教师（二级教师）职称评定的规定是：

（1）比较熟练地掌握教育学生的原则和方法，能够胜任班主任、辅导员工作，教育效果较好；（2）掌握教育学、心理学和教学法的基础理论知识，具有所教学科必备的专业知识，能够独立掌握所教学科的教学大纲、教材、正确传授知识和技能，教学效果较好；（3）掌握教育教学研究方法，积极开展教育研究和创新实践；（4）具备硕士学位；或者具备学士学位或者大学本科毕业学历，见习1年期满并考核合格；或者具备大学专科毕业学历，并在小学、初中三级教师岗位任教2年以上；或者具备中等师范学校毕业学历，并在小学三级教师岗位任教3年以上。从该制度的实际执行过程来说，几乎所有教师都能够轻易地如期获得初级教师职称，因而它难以有效促进教师专业发展。

其次，中级职称评定过于容易，难以有效促进教师专业发展。我国教育部印发的《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》对中级教师（一级教师）职称评定的规定是：（1）具有正确教育学生的能力，能根据所教学段学生的年龄特征和思想实际，进行思想道德教育，有比较丰富的班主任、辅导员工作经验，并较好地完成任务；（2）对所教学科具有比较扎实的基础理论和专业知识，独立掌握所教学科的课程标准、教材、教学原则和教学方法，教学经验比较丰富，有较好的专业知识技能，并结合教学开展课外活动，开发学生的智力和能力，教学效果好；（3）具有一定的组织和开展教育研究的能力，并承担一定的教学研究任务，在素质教育创新实践中积累了一定经验；（4）在培养、指导三级教师提高业务水平和教育教学能力方面做出一定成绩；（5）具备博士学位；或者具备硕士学位，并在二级教师岗位任教2年以上；或者具备学士学位或者大学本科毕业学历，并在二级教师岗位任教4年以上；或者具备大学专科毕业学历，并在小学、初中二级教师岗位任教4年以上；或者具备中等师范学校毕业学历，并在小学二级教师岗位任教5年以上。从该制度的实际执行过程来说，几乎

18 熊建辉：《教师专业标准的国际经验》，52~53页，北京，北京师范大学出版社，2014。

所有教师也都能够轻易地如期获得中级教师职称，因而它同样难以有效促进教师专业发展。

最后，高级（及正高级）职称评定过于困难，难以有效促进教师专业发展。我国教育部印发的《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》对高级教师职称评定的规定是：（1）根据所教学段学生的年龄特征和思想实际，能有效进行思想道德教育，积极引导学生健康成长，比较出色地完成班主任、辅导员等工作，教书育人成果比较突出；（2）具有所教学科坚实的理论基础、专业知识和专业技能，教学经验丰富，教学业绩显著，形成一定的教学特色；（3）具有指导与开展教育研究的能力，在课程改革、教学方法等方面取得显著的成果，在素质教育创新实践中取得比较突出的成绩；（4）胜任教育教学带头人工作，在指导、培养二级、三级教师方面发挥了重要作用，取得了明显成效；（5）具备博士学位，并在一级教师岗位任教2年以上；或者具备硕士学位、学士学位、大学本科毕业学历，并在一级教师岗位任教5年以上；或者具备大学专科毕业学历，并在小学、初中一级教师岗位任教5年以上。城镇中小学教师原则上要有1年以上在薄弱学校或农村学校任教经历。从上述规定可以看出，关于高级职称评定，制度要求本身并不太难。然而，从该制度的实际执行过程来说，中小学教师要获得高级职称非常困难。一方面，中小学教师要获得高级职称往往需要有厅级及以上级别课题和多篇公开发表的论文。据笔者了解，中小学教师所填写的课题申报评审书与高校教师所填写的同类型课题申报评审书在内容上几乎一样，如都包括：主持人独立或以第一作者身份公开发表或出版的论文或论著（限填10篇）；课题的核心概念及其界定；国内外同一研究领域现状与研究的价值；研究的目标、内容（或子课题设计）与重点；研究的思路、过程与方法；主要观点与可能的创新之处；预期研究成果；完成研究任务的可行性分析等。而在预期研究成果中，公开发表一定数量和级别的论文是基本内容之一。对于许多中小学教师来说，他们在填写课题申报评审书过程中就感到困难重重，一些教师在填写过程中担心一旦获得立项，能不能顺利完成公开发表多篇论文的承诺。获得高级职称所需要的厅级及以上级别课题和多篇公开发表的论文让许多中小学教师望而却步。实事求是地说，即使是高级职称的中小学教师，其本职工作仍然是教书育人，而不是像高校教师那样进行科学研究。更何况中小学教师的主客观条件内在地规定了他们更擅长的是从事教育教学实践，而不是进行科学研究。另一方面，中小学教师获得高级职称往往受到严格的名额限制。由于更为宏观的制度原因，中小学高级职称教师比例过少。许多有本科学位的教师在入职5年后就获得中级职称，然而，到了该评高级职称的时候，大批教师挤在一起，等待少得可怜的名额。根据多年来高级职称的指标数量，许多教师意识到自己很可能到退休都评不上高级职称，因此，许多教师就“死了”评高级职称的“心”，从而导致部分中小学教师出现所谓“躺平”现象，而这显然不利于教师专业发展。

美国心理学家阿特金森的成就动机理论认为，一个人趋向成功的动机是由成就需要、对行为成功的主观期望概率以及取得成就的诱因值三者乘积的函数，其公式为： $T_s = M_s \times P_s \times I_s$ ，其中， T_s 为追求成功的倾向； M_s 为对成就的需要； P_s 为在该任务上成功的可能性； I_s 为成

功的诱因值。¹⁹根据阿特金森的成就动机理论，如果教师对获得高级职称的主观期望概率很低，认为其实现的可能性几乎为零，那么，教师就很可能“躺平”，很可能会丧失争取高级职称的内在动机，进而导致不再追求自身专业发展。因此，为了激励教师专业发展，当前我国教师职称制度在高级职称比例上应该扩大，在评定标准上应该高度重视教师的教书育人素质和成效。

第四节 任职学校环境

前文已述，已有调查发现，关于个体从教个性动力系统的形成时间，56.92%的教师认为是在“入职后”，27.3%的教师认为是在“大学前”，15.78%的教师认为是在“大学中”；关于个体从教能力，65.31%的教师认为是在“入职后”，21.95%的教师认为是在“大学前”，12.74%的教师认为是在“大学中”。²⁰根据该研究成果，教师专业发展最为重要的阶段是在入职后，因此，与早年受教经验、职前教师教育相比较，任职学校环境对于教师专业发展的影响更为重要。

对于教师专业发展来说，任职学校环境与外部管理制度既具有共同之处，又具有明显的不同之处。其共同之处是二者都是教师专业发展的环境，都是教师专业发展的外部条件，它们都为教师专业发展提供重要资源。二者的不同之处主要表现在以下两个方面。一方面，外部管理制度更具有普遍性，而任职学校环境更具有具体性。任职学校环境更能关注教师的具体情况、个别差异，从而为教师专业发展提供更为适切的帮助。另一方面，外部管理制度侧重于对教师专业发展的结果进行考核与评价，因而它更具有结果性。而任职学校环境更具有过程性，它从内容、形式、途径、手段、时间、场所设施等方面更能够为教师专业发展提供更多实实在在的帮助。我们认为，任职学校环境对于教师专业发展的影响主要表现在为教师提供以下三方面的环境：

一、教师考核环境

包含教师资格证书制度和职称制度在内的教师外部管理制度虽然具有考核性质，但是，这种考核具有往往具有明显的阶段性或长周期性，而任职学校对教师的考核则具有经常性和持续性，且与教师切身利益的关系更为直接和密切。

如果任职学校在考核教师时，不是对教师所任教的全体学生的发展进行评价，而仅仅评价少数优秀学生；不是对学生的全面发展进行评价，而仅仅评价学生的考试成绩；不是对教师的教学效率进行评价，而仅仅评价教学结果，那么，在这种评价环境中，教师就可能不关心自己的专业发展，不重视学习和运用科学的教育理论，不重视提升自身职业道德修养，而可能过分执着于用“题海战术”“拼时间”等“老经验”来进行落后的应试教育。在如此评价环境中，教师通过自身专业发展来开展教育教学实践，甚至可能会遭遇到所谓的“逆向淘

19 陈琦、刘儒德：《当代教育心理学》，222~223页，北京，北京师范大学出版社，2007。

20 王邦佐、陆文龙：《中学优秀教师的成长与高师教改之探索》，46页，北京，人民教育出版社，1994。

汰”，这无疑会对教师专业发展产生严重不良影响。

为了有效促进教师专业发展，任职学校应该把教师参加专业发展活动的过程情况、结果情况，尤其是把教师教育教学工作的专业性、综合效果作为考核的根本标准。任职学校应重视教师评价的科学性，切实把专家型教师与新手教师、经验型教师区分出来。美国教育心理学家斯滕伯格认为，与新手教师、经验型教师相比较，专家型教师的教学原型主要表现在三个方面：一是知识，即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。他认为这也许是专家与新手之间最基本的差异。二是效率，即专家解决问题的效率比新手更高，与新手相比，专家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完成工作。三是洞察力，即专家在某种程度上更能创造性地解决问题，他能够更为准确地发现问题，更为准确地找到问题的原因，发现更为有效的解决问题的新方法。²¹教师的教学效率高、洞察力强能为学生的全面发展提供宝贵的条件，它们是教师专业发展水平高的重要结果，而拥有渊博的专业知识则是教师专业发展的最为重要的特征之一。借鉴斯滕伯格的专家型教师教学原型观，任职学校能够为教师专业发展提供更好的考核环境。任职学校管理者应重视学习和运用先进的教师考核理论和技术，不断提高教师考核的科学性，从而为教师专业发展提供正确的导向。

二、教师培训环境

教师在职培训又称为在职教师教育、教师继续教育，其直接目的就是促进教师专业发展。鉴于入职后阶段对于教师专业发展的重要性，尤其是在当今科学技术日新月异的知识社会，教师培训的意义更为重要。从培训地点及举办主体角度说，教师培训大致分为校外培训和校本培训两种类型。任职学校在这两种培训中都能够发挥积极作用，从而为教师专业发展提供良好环境。

从指导思想角度说，任职学校管理者应树立教师是办学第一资源的理念。百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。清华大学前校长梅贻琦说：“所谓大学者，非谓有大楼之谓也，有大师之谓也。”他的这句话对中小学同样适用。美国经济学家、诺贝尔奖获得者舒尔茨的人力资本理论认为，与物质资本相比较，人力资本在现代经济活动中的作用更大，对经济增长的贡献更大。²²根据人力资本理论，在学校办学资源中，教师的作用要比学校的物质条件更为重要。任职学校管理者只有树立教师是办学第一资源的理念，才可能不仅重视用好教师，而且重视培训教师；才可能认真执行教育部等五部门联合印发的《教师教育振兴行动计划（2018-2022）》文件要求，切实做到“按照年度公用经费预算总额的5%安排教师培训经费”，甚至投入更多的经费。

从具体行动角度说，任职学校不仅要积极支持教师参加校外培训，而且要高质量地做好校本培训。校本培训的形式多种多样，如案例分析式、课堂观摩式、自修反思式、研训一体式、沙龙研讨式、专题讲座式、师徒结对式、校际合作式、网络交流式等。无论开展何种形

21 [美]R. J. 斯滕伯格、[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）。

22 袁振国：《当代教育学》，266页，北京，教育科学出版社，2010。

式的校本培训，任职学校管理者应高度重视校本培训的质量，重视校本培训的适切性、针对性，尊重教师在培训过程中的主体性。同时，任职学校管理者还应避免校本培训过程中的经验狭隘性，重视理论工作者在校本培训中的专业引领作用。在这方面，英国的校本培训模式值得借鉴。²³该模式的操作过程包括六个阶段：

第一阶段：确定需要。培训需要产生于中小学。中小学在确定培训需要后可以与大学培训部直接接触，也可以由当地教育局负责培训的人员向大学传递信息。

第二阶段：洽谈。中小学与大学培训部门洽谈怎样根据教师需要编排培训计划。洽谈过程一般由地方教育局中的专职人员做中介。洽谈结束后，大学根据学校的具体需要指派具有相关专业特长的教师与有关学校教师见面，进行更具体的商讨，拟定初步的培训计划。

第三阶段：协议。在多方人员参与下制定详细的培训协议。该协议需要交给即将接受培训的教师修改，必须在得到教师的认可后才能最后确定下来。

第四阶段：实施培训步骤之一。在大学培训机构或地方教育局下设的教师培训机构进行为期两天的导引课程培训，目的是介绍新的知识技术概况和新方法论原理，教师也可以相互切磋和交流经验。

第五阶段：实施培训步骤之二。这是六阶段模式中最为关键的阶段。大学教师根据具体情况，多次来到学校，在参与教师的具体教学过程中给予教师指导，帮助教师提高教学质量。

第六阶段：结束。按照协议规定的项目基本完成后，教师在职培训告一段落。学校可能会希望大学在其他科目方面对其他教师开展培训工作，从而进入下一轮培训。

三、发展资源环境

教师专业发展的资源包括多个方面，当前任职学校应特别重视为教师专业发展提供以下两方面的发展资源：

一是提供更多优质的发展内容资源。任职学校除了通过校内专家型教师和校外专家学者提供直接的发展内容资源外，应重视为教师提供更多间接的发展内容资源。在这方面，苏霍姆林斯基任校长时的帕夫雷什中学的经验值得借鉴。苏霍姆林斯基指出，一所学校可能什么都齐全，但如果没有为了人的全面发展和丰富精神生活而必备的书，或者如果大家不喜爱书籍，对书籍冷淡，那么，这不能称其为学校；一所学校也可能缺少很多东西，可能在许多方面都很简陋贫乏，但只要有书，有能为我们经常敞开世界之窗的书，那么，这就足以称得上是学校了。²⁴为此，学校订购了大量包括学术性刊物在内的报刊杂志，为学校图书馆购买了丰富的图书。为了方便教师阅读，学校把新购的图书先放在办公室里，并鼓励教师从中购买自己喜欢的图书。学校还定期出版文摘性的教育资料，把教师们搜集到的优秀教育教学案例以及从中得到的启示归类收入教育资料，以供大家分享。在当今信息化时代，任职学校还应重视为教师提供更多方便学习的优质网络发展内容资源。

二是提供更多自由的发展时间资源。要促进自身专业发展，教师不仅要有更多优质的发

23 吴义昌：《如何做研究型教师》，204~205页，上海，华东师范大学出版社，2014。

24 沈维莉、吴义昌：《苏霍姆林斯基关于校长领导教师开展研究的思想与实践》，载《常州工学院学报（社科版）》，2006（4）。

展内容资源,而且要有用于学习和创造性运用这些优质资源的自由时间。苏霍姆林斯基指出,教师的自由时间是根,它滋养着教育创造的枝叶;教师如果到学年末由于脑力的过度紧张而感到精疲力竭的话,那就谈不上进行创造性的劳动。²⁵在他看来,自由时间能让教师更多地阅读、休息和丰富精神生活。为此,帕夫雷什中学规定教师除了写课时计划和班主任工作计划外不写任何无谓的材料;对课时计划格式不作统一要求,随着教学材料的逐年丰富,教师也可以不写课时计划;教师每周教学外活动时间不超过一天,另有一天不排课;作业批改以教师抽查、学生互批为主等。帕夫雷什中学在半个多世纪之前的上述经验至今仍然具有借鉴意义。专业的重要特征之一是从业者在职责范围内拥有专业自主权,我们认为,除了备课、上课、作业布置与批改、课外辅导、学业评价之外,教师专业发展也应属于其职责范围内的事情,教师也应该在专业发展的内容、方式、进程等方面拥有自主权。任职学校只有提供更多自由的发展时间资源,教师才可能真正享有专业发展自主权,才可能真正拥有良好的专业发展环境。

第五节 主观能动性

主观能动性是指人积极主动地认识和改造世界的心理倾向和实际行动。教师的主观能动性所认识和改造的世界既包括外在的职前教师教育、教师管理制度和任职学校环境,又包括教师自身的早年受教经验和当下发展状况。根据唯物辩证法基本原理,教师的主观能动性属于影响教师专业发展的内部因素,它是教师专业发展的根据,而职前教师教育、教师管理制度和任职学校环境是教师专业发展的外部因素,它们是教师专业发展的条件,它们只有通过教师的主观能动性才能发挥作用。这些外部因素所提供的发展条件有优劣之分,教师只有发挥主观能动性,才能对其中的优良成分进行吸收和内化,并可能对其中的不良成分进行改造。无论是吸收与内化外在的优良成分,还是改造外在的不良成分,都能促进教师专业发展。教师通过对外部不良成分的改造能使自己得到锻炼,从而提升自身专业素质。教师是成人,其自我意识已经成熟。虽然教师的早年受教经验和当下发展状况属于教师的内部因素,但是它们同样可以成为教师通过主观能动性进行认识和改造的对象。教师的早年受教经验和当下发展状况同样具有优点与不足,教师通过主观能动性能够了解自身的不足,并加以弥补;能够了解自身的优点,并加以发扬光大。教师专业发展在相当程度上说是“自造”的,而不是“被造”的,教师的主观能动性在相当程度上说对教师专业发展起到决定性作用。印度诗人杰佛来期的所作的著名诗作《播种》能够对此进行形象的说明。

播 种

(印度)杰佛来期

²⁵ 同上。

把一个信念播种下去，收获到的将是一个行动；
把一个行动播种下去，收获到的将是一个习惯；
把一个习惯播种下去，收获到的将是一个性格；
把一个性格播种下去，收获到的将是一个命运。

教师主观能动性对其专业发展的积极影响主要表现在以下方面：

一、树立专业发展意识

专业发展意识意味着教师尤其是在职教师能够自觉认识到自己的专业发展是持续整个职业生涯的过程，能够深刻认识到自身专业发展的重要意义，从而产生专业发展的积极性和主动性。专业发展意识属于教师专业发展的内在动力系统。所有外在的动力或压力只有转变为内在动力，教师只有从“要我发展”转变为“我要发展”，才可能更为有效地充分利用外在的专业发展起源，提高自身专业发展的质量。

为了发挥主观能动性，树立专业发展意识，教师应该认识到持续的专业发展是专业的重要特征之一。医生与律师是成熟专业的典范，而作为从业者的医生与律师能够经常进行在职学习和进修。教师职业要想像医生与律师职业那样成为一种成熟的专业，教师要想像医生与律师那样成为高水平的专业工作者，就必须持续不断地进行专业发展。当代社会大众传媒发达，学生离开教师能够学习到很多知识。教师为了能够在学生面前保持和巩固专业权威，为了能够有效地引导学生全面发展，就必须坚持终身学习，持续进行专业发展，正如教师专业标准指出的那样，教师应该具有终身学习与持续发展的意识和能力，做终身学习的典范。

二、制定专业发展目标

专业发展目标是指教师通过专业发展活动而意欲达到的专业发展结果，它属于教师专业发展的方向系统，它对教师专业发展活动的内容、方式、手段等方面都具有指导作用。教师专业标准把制定专业发展规划作为教师的一项重要的专业能力，而专业发展目标是专业发展规划的核心内容之一。

为了发挥主观能动性，制定恰当的专业发展目标，首先，教师应认识到制定专业发展目标的重要意义。马克思指出：“蜘蛛的活动与织工的活动相似，蜜蜂建筑蜂房的本领使人类的许多建筑师感到惭愧。但是，最蹩脚的建筑师从一开始就比最灵巧的蜜蜂高明的地方，是他在用蜂蜡建筑蜂房以前，已经在自己的头脑中把它建成了。劳动过程结束时得到的结果，在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着。”²⁶人是理性的动物，在相当程度上说，是否有明确的目标是人类活动区别于动物本能活动的根本标志。其次，教师应注意专业发展目标的可行性。根据阿特金森的动力理论，一个人从事某项活动的动机是其成就需要、某项活动的价值与该活动成功的可能性的乘积，因此，如果教师制定的专业发展目标过难，实现的可能性很低，那么，教师专业发展活动就难以积极开展。最后，教师应充分关注专业发展目标的价值性。虽然有无目标是人的活动区别于动物活动的根本标

26 柳海民：《现代教育原理》，328页，北京，人民教育出版社，2006。

志，但是，这并不意味着人的所有目标都是有价值的“善”的目标。教师专业发展目标的价值性在当前具有重要的现实意义。从价值导向角度说，教师在制定专业发展目标时应更加关注学生的全面发展与社会的进步，应竭力避免制定那些仅仅关注个人利益而无视学生发展与社会进步的狭隘专业发展目标。

三、熟悉专业发展路径

专业发展路径是指教师为实现专业发展目标而采取的方法、方式、手段、形式等具体操作策略，它属于教师专业发展的工具系统。根据韦伯的理性思想，专业发展路径具有工具理性性质。韦伯认为，人的活动从本质上说是理性的，人的理性包括价值理性和工具理性。工具理性意味着人们为达到精心选择的目的，会考虑各种可能的手段及其附带的后果，以选择最有效的手段。²⁷在韦伯看来，工具理性极大地促进了近代社会的发展。事实上，如果离开了工具理性，价值理性既可能成为一种高尚的信仰，也可能成为一种落后的迷信。如果说专业发展目标关注的是价值理性，它追求的是专业发展的“善”，那么，专业发展路径关注的是工具理性，它追求的是专业发展的“真”。

为了发挥主观能动性，有效实现专业发展，教师必须熟悉专业发展路径，重视专业发展的科学性。教师专业发展的路径多种多样，我们将在本书的后半部分对此进行深入探讨。在此，我们仅对其进行简要说明。我们认为，教师专业发展的路径主要包括以下五条：一是理论应用路径，它强调理论知识在教师专业发展中的重要作用；二是实践反思路径，它强调实践知识在教师专业发展中的重要作用；三是教师合作路径，它强调教师通过同伴互助获得更为科学的实践性知识，从而促进自身专业发展；四是课例研究路径，它强调教师把同伴互助、理论应用和实践反思融合在一起，从而促进自身专业发展；五是道德修养路径，它强调教师通过提高道德品质来促进自身专业发展。

四、落实专业发展行为

专业发展行为是指教师为了实现自身专业发展而开始的实践活动，它属于教师专业发展的执行系统，它意味着教师将专业发展意识、专业发展目标、专业发展路径转化为具体的实践活动。主观能动性在相当程度上对教师专业发展具有决定性作用，而其中教师的专业行为所起到的决定性作用更大。叶澜教授将该类活动称为生命实践活动，认为它是使个体发展得以实现的现实性因素；“与可能性层次中的个体与环境因素不同，在活动中，两者都由潜在状态转化为现实状态，两者之间发生了真实的相互作用。正因为只有通过个体的生命实践活动，个体的发展才能得以实现，故我们可以在这个意义上把生命实践活动看做影响人发展的决定性因素。”²⁸

综上所述，在主观能动性中，教师专业发展意识是动力系统，教师专业发展目标是方向系统，教师专业发展路径是工具系统，教师专业发展行为是执行系统。只有将四者有机结合，综合运用，教师才能优质高效地实现自身专业发展。

27 王锬：《工具理性和价值理性——理解韦伯的社会学思想》，载《甘肃社会科学》，2005（1）。

28 叶澜：《教育概论》，211~212页，北京，人民教育出版社，2006。

