

# 教师专业发展阶段的调查研究及其 对职后教师教育的启示

钟祖荣, 张莉娜

(北京教育学院办公室, 北京 100120)

[摘要] 本研究对194名北京市骨干教师就教师专业发展阶段的划分及特点进行了调查研究, 并根据调查的结果提出了教师专业发展阶段的划分的依据, 揭示了五个发展阶段的特点、需求以及教师发展过程中的关键事件和关键人物, 最后对职后教师教育工作提出了建议。

[关键词] 教师专业发展阶段; 五个阶段; 职后教师教育; 分层培训

[中图分类号] G650 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2012)06-0020-06

## A Survey on Teacher's Professional Development Stages and the Inspiration for In-service Teacher Education

ZHONG Zu-rong, ZHANG Li-na

(Administrative Office, Beijing Educational Institute, Beijing, 100120, China)

**Abstract:** Based on a survey of 194 teachers, current study investigates the characteristics and division stages of teacher's professional development. The results of the investigation help to divide teacher's development stages and inform the characteristics of each stage. It reaches relevant conclusions and recommendations.

**Key Words:** teacher's professional development stages; five stages; in-service teacher education; tiered training

### 一、研究目的

国内外学者对教师发展阶段进行了大量研究, 提出了许多理论或模型(福勒、伯林纳、利思伍德、休伯曼、邵宝祥、钟祖荣与李晶、卢真金等), 且都是从某个角度提出的, 在实践中作为评价工具进行应用都有局限。这些研究绝大多数为理论推演型的研究, 很少有客观的调查。为更具体深入地了解中小学教师发展的过程和阶段, 以及各阶段的特点、困惑、需要, 从而为研制教师发展阶段评价的工具、构建科学系统的教师专业发展体系、科学开展职后教师教育工作提供依据, 我们特做此调查。

### 二、研究对象与方法

本调查的对象是北京市主要学科的骨干教师。选择他们主要是因为他们经历了教师发展的大部分阶段, 比较成熟, 能对本问题发表比较有价值的看法。

本调查采取抽样调查的办法, 调查共发放问卷194份, 回收194份, 问卷回收率100%。

调查使用自编问卷。调查内容包括: 骨干教师对划分教师发展阶段的依据、分段、相关理论等方面的看法, 对各阶段教师的需求、特点、任务、困难的判断, 影响教师发展的主要因素和关键事件、关键人物等。我们用SPSS17.0统计软件对回收的

[收稿日期] 2012-06-20

[基金项目] “北京市教师继续教育创新平台”项目研究成果之一

[作者简介] 钟祖荣, 湖南澧县人, 北京教育学院副院长、教授, 主要研究方向为教师教育。

问卷进行统计分析。对本次调查结果分析的方法主要是描述性统计和卡方检验。

被调查对象为 194 名一线中小学市级骨干教师。其中, 男性占 24%, 女性占 76%; 从年龄、教龄分布上来看, 被调查对象主体为 35 岁以上的教师, 他们大多具有 15 年以上的教龄; 从职称分布上来看, 被调查对象 87% 属于中小学高级教师; 从学历分布来看, 被调查对象的原始学历主要是高中、中师、本科, 其中 44.8% 被调查对象的原始

学历为高中或中师, 36.1% 为本科; 被调查对象的最后学历大多为本科, 占 85.5%; 3.6% 被调查对象原始学历为硕士研究生, 10.9% 的被调查对象最后学历为硕士研究生, 即 7.3% 的被调查对象进行学历补偿, 至硕士研究生的学历; 被调查的 194 名教师中, 有 1 名教师具有博士学位 (原始学历); 从工作学校类型来看, 被调查对象中 32.6% 是小学教师, 16.1% 是初中教师, 29.5% 是高中教师, 20.2% 来自教研或培训部门。(参见表 1)

表 1 教师基本信息统计表

| 题目 | 选项    | 百分数 (%) | 题目    | 选项   | 百分数 (%) | 题目   | 选项      | 百分数 (%) |
|----|-------|---------|-------|------|---------|------|---------|---------|
| 性别 | 男     | 24.0    | 职称    | 小学一级 | 0.5     | 最后学历 | 大专      | 3.1     |
|    | 女     | 76.0    |       | 小学高级 | 31.4    |      | 本科      | 85.5    |
| 年龄 | ≤24   | 0       |       | 中学一级 | 6.7     |      | 硕研      | 10.9    |
|    | 25~34 | 8.8     |       | 中学高级 | 56.0    |      | 其他      | 0.5     |
|    | 35~44 | 61.7    | 其他    | 5.2  | 小学      |      | 32.6    |         |
|    | ≥45   | 29.5    | 高中或中师 | 44.8 | 初中      | 16.1 |         |         |
| 教龄 | ≤5    | 2.6     | 原始学历  | 大专   | 14.9    | 学校类型 | 高中      | 29.5    |
|    | 6~15  | 11.9    |       | 本科   | 36.1    |      | 教研或培训部门 | 20.2    |
|    | 16~25 | 64.4    |       | 硕研   | 3.6     |      | 其他机构    | 1.6     |
|    | ≥25   | 21.1    |       | 其他   | 0.5     |      | 城市      | 43.3    |
|    |       |         |       |      |         |      | 家庭所在地域  | 县镇      |
|    |       |         |       |      |         | 农村   |         | 7.7     |

### 三、调查结果及其分析

#### (一) 教师专业发展阶段的划分

关于教师发展阶段的划分, 我们从对发展阶段理论的认同、对发展阶段的主观感受、划分阶段的依据、划分为几个阶段等方面进行了调查。(参见表 2)

1. 关于教师发展阶段理论的认同, 我们列出了比较有代表性的 5 种理论, 是福勒、伯林纳、利思伍德、休伯曼、钟祖荣与李晶等的教师专业发展阶段理论, 并把各理论对每个阶段主要特点的描述列表呈现, 请教师选择。结果是认同福勒关注理论的占 2.3%, 认同伯林纳教学专长五阶段理论的占 34.7%, 认同利思伍德思维方式四阶段理论的占 5.2%, 认同休伯曼工作问题及其解决七阶段理论的占 8.7%, 认同钟祖荣与李晶教师素质与业绩五阶段理论的占 49.1%。两个五阶段理论获得认同占 83.8%。看来, 以教学及其素质为核心进行划分、阶段不过少过多, 比较容易获得老师们的认同。

2. 关于对发展阶段的主观感受, 从本次调研的

结果来看, 被调查对象几乎都 (95.9%) 对教师职业生涯的阶段性的有所感受; 而且呈现出教龄越长的教师对自己教育职业生涯阶段性的主观感受越明确的特点——差异性检验的结果表明: 不同教龄的教师对教师职业阶段性的主观感受存在显著性差异 ( $X^2 = 20.600$ ;  $p < .01$ ), 在选择“能够比较明显的感觉到”的教师中, 明显呈现出教龄长的教师对自己教育职业生涯阶段性的主观感受明确的特点。

3. 关于划分教师成长阶段的依据, 我们列出了 6 项依据请教师们选择, 结果发现, 54.5% 的教师认为应以专业知识和教学水平为依据, 占第一位, 占第二位的是教育行为背后的教育观念水平, 得到 19.3% 的认可, 而教龄 (占 5.9%)、职称 (8.6%)、荣誉称号 (7.5%) 等显性标志和关注问题的类型等深层次特征 (4.3%) 等依据获得认同的比例都较低。

4. 结合调查结果, 我们认为: 按照教师素质、能力表现, 结合教龄, 可将教师专业发展划分为 5 个阶段: (1) 初步适应期 (工作的第 1 年), (2)

适应和熟练期(工作的3-5年), (3) 探索和定位期(工作第10年左右), (4) 教学成熟期(工作第15年左右), (5) 专家期(工作第20年左右)。

## (二) 教师专业发展的阶段及其特点

### 1. 各阶段的特点和发展任务

我们假定了五个发展阶段, 尝试性给起了名称, 同时列出10项教师应该达到的特定水平的任务或活动, 请教师选择。得到以下结果(见表3)。

表2 不同教龄段的教师对教师职业阶段性的主观感受的差异

| 年龄段(岁) | 您能够比较明显地感到自己教育职业生涯存在几个阶段吗? |          |          | 合计     |
|--------|----------------------------|----------|----------|--------|
|        | A. 能够比较明显的感觉到              | B. 有一些感觉 | C. 没有感觉到 |        |
| ≤24    | 0                          | 3        | 2        | 5      |
|        | 0.0%                       | 60.0%    | 40.0%    | 100.0% |
| 25~34  | 11                         | 12       | 0        | 23     |
|        | 47.8%                      | 52.2%    | 0.0%     | 100.0% |
| 35~44  | 68                         | 52       | 5        | 125    |
|        | 54.4%                      | 41.6%    | 4.0%     | 100.0% |
| ≥45    | 23                         | 17       | 1        | 41     |
|        | 56.1%                      | 41.5%    | 2.4%     | 100.0% |

表3 不同阶段教师达到的任务/活动水平

| 序号 | 项目               | 阶段 | 初步适   | 适应和   | 探索、   | 成熟期   | 专家期   |
|----|------------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
|    |                  |    | 应期    | 熟练期   | 定位期   |       |       |
| 1  | A. 正确把握教材主要内容    |    | 50.9% | 24.7% | 4.4%  | 2.6%  | 0.7%  |
| 2  | B. 系统深入了解学生特点    |    | 3.7%  | 21.6% | 10.6% | 3.3%  | 0.7%  |
| 3  | C. 把握学科知识结构体系    |    | 4.3%  | 29.6% | 16.3% | 4.6%  | 5.1%  |
| 4  | D. 学会备课和上课       |    | 38.7% | 7.4%  |       | 1.3%  |       |
| 5  | E. 纯熟驾御课堂教学      |    | 1.8%  | 9.9%  | 26.3% | 11.8% | 7.2%  |
| 6  | F. 深刻理解学科本质和思想方法 |    |       | 1.9%  | 16.3% | 30.3% | 20.3% |
| 7  | G. 能对学生进行有效个别指导  |    | 0.6%  | 2.5%  | 5.6%  | 0.7%  | 0.7%  |
| 8  | H. 开展教育研究或实验     |    |       |       | 3.1%  | 19.7% | 36.2% |
| 9  | I. 改变教育观念和思维方式   |    |       | 1.2%  | 13.1% | 13.2% | 13%   |
| 10 | J. 总结和反思自己的教学    |    |       | 1.2%  | 4.4%  | 12.5% | 15.9% |

从上表3可以看出, 第一阶段适应期的主要任务是: 正确把握教材内容, 学会备课上课; 第二阶段熟练期的主要任务是: 把握学科知识结构体系, 正确把握教材内容, 系统深入了解学生; 第三阶段探索期的主要任务是: 纯熟驾御课堂教学, 把握学科知识结构体系, 深刻理解学科本质和思想方法; 第四阶段成熟期的主要任务是: 深刻理解学科本质和思想方法, 开展教育研究或实验, 改变教育观念和思维方式; 第五阶段专家期的主要任务是: 开展教育研究或实验, 深刻理解学科本质和思想方法、总结和反思自己的教学。

从各段任务的选择可以看出一些规律: 一方面, 各阶段的任务有不同的重点, 反映出一定的发

展趋势。在学科的把握上, 是从教材内容的分析到把握学科知识体系再到掌握学科本质与思想方法; 在关注点上, 从教材与教学关注到研究学生; 在教学能力上, 是从备课上课基本要求到纯熟驾御课堂; 在实践的重点上, 从教育教学到教育研究和总结。另一方面, 各段之间又有连续性, 主要的任务在两个相连的阶段上都有较高的比例, 很好地说明了教师素质发展的连续性。

### 2. 教师职业生涯的变化过程

我们还分教师的知识结构、关注点、心理状态等方面, 逐一调研了教师对各自发展的趋势或特点的看法, 以了解教师职业生涯的变化过程。

关于教师知识结构的变化过程, 被调查对象普

遍认为最符合实际的情况依次是：第一，关于学科、学生、教学各方面知识和经验均不断增加，结构不断优化（54.0%）；第二，关于本学科的专业知识和对教材的理解越来越深、宽（22.4%）；第三，关于教育教学的实践性知识、经验知识越来越多（17.8%）；第四，关于学生心理与教育知识越来越多（5.7%）。

关于教师的关注点的变化过程，更多的教师从

任教初期关注教学、学生成绩，到后来关注学生的学习，关注学生思维和心理素质的培养，关注社会变化及其与教学的关系。（见下表4）关注点的变化体现出在对象上由教师到学生、在关注面上由窄到宽的变化特点。

关于教师工作和心理状况变化，绝大多数骨干教师能够始终保持对工作的热情和投入。（见表5）

表4 教师关注点变化过程

| 关注点的变化                         | 百分比 (%) |
|--------------------------------|---------|
| 一直关注学生的成绩                      | 4.0     |
| 一直关注对教学内容的深入钻研                 | 12.4    |
| 开始关注学生的成绩,后来更关注学生的思维和心理等素质的培养  | 26.6    |
| 开始关注自己的教学,后来更关注学生的心理、困难和与学生的交流 | 32.2    |
| 开始关注教学,后来也关注社会变化及其与教育的关系       | 18.6    |
| 开始关注教学的方法,后来更关注设计的依据和效果        | 5.6     |
| 开始关注教学,后来也关注社会变化及其与教育的关系       | .6      |

表5 教师工作和心理状况变化过程

| 工作和心理状况变化                  | 百分比 (%) |
|----------------------------|---------|
| 热情——烦恼——倦怠——应付             | 7.9     |
| 虽有一些小的烦恼和困惑,但始终保持对工作的热情和投入 | 69.8    |
| 热情——探索——热爱                 | 22.2    |

关于教师职业变化过程的特点，不同教师的看法存在差异。大多数教师（39.2%）认为中间变化大，开头和后面变化小；并且这一特点更多地得到了年龄大，工作时间长的老教师的认可——差异性检验的结果表明：不同年龄的教师对教师职业变化过程的特点的认识存在显著性差异（ $X^2 =$

16.774;  $p = .01$ ); 25 ~ 34 岁的中青年教师认为开始和最后变化大，中间变化不明显（52.9%）；35 ~ 44 中年教师（39.8%）和 45 岁以上的老教师（45.5%）认为中间变化大，开头和后面变化小，而且年龄越大的老师对这一特点的认同程度越高。（见表6）

表6 不同年龄段的教师对教师职业变化过程的特点认识的差异

| 年龄段   | 您认为自己自己教师职业变化过程的特点是 |        |                |        | 合计     |
|-------|---------------------|--------|----------------|--------|--------|
|       | 开始和最后变化大,中间变化不明显    | 各段变化都小 | 中间变化大,开头和后面变化小 | 各段变化都大 |        |
| 25~34 | 9                   | 0      | 2              | 6      | 17     |
|       | 52.9%               | .0%    | 11.8%          | 35.3%  | 100.0% |
| 35~44 | 21                  | 14     | 45             | 33     | 113    |
|       | 18.6%               | 12.4%  | 39.8%          | 29.2%  | 100.0% |
| ≥45   | 10                  | 9      | 25             | 11     | 55     |
|       | 18.2%               | 16.4%  | 45.5%          | 20.0%  | 100.0% |

### 3. 不同阶段教师专业发展的困难及解决

不同阶段教师存在的专业发展困难不同：工作第1年的新教师的主要困难，在于对教材不能全面

准确的把握（排第1位的占47.9%）、不了解学生的学习规律和具体情况；工作3-5年的教师的主要困难，在于不能灵活运用多种教学方法（排第1

位的占51.1%)，其次是不了解学生如何学习以及如何与学生有效沟通；工作10年左右教师遇到的主要困难，在于感到专业知识的深度、广度不够(排第1位的占44.1%)，其次是不知如何开展教育研究；工作15年以上教师的主要困难，首先是不知自己在哪里突破和如何突破(排第1位的占46.3%)，其次是职业的倦怠。这些不同教龄段的困难分析，也印证了上述教师发展各阶段主要任务的选择。

对各段的主要困难，大多数教师都解决了或部分解决了。而且可以看出，早期的困难解决得比较彻底，而后期的困难解决得不很彻底。这或许是这些教师目前正在解决这些问题，或许是后期的困难难度更大，更不容易解决好。教龄在5年以下的教师遇到的问题是知识、技术类的问题，相对容易解决；教龄10年左右的教师遇到的问题是内容、方法类的问题，这一阶段问题解决的差异可能是导致教师后续专业发展差异的重要因素；教龄15年以上教师遇到的问题是高级方法、情感态度类的问题，较难突破。(见表7)

表7 教师在不同教龄段的困难问题解决情况

| 问题解决与否       | 百分比(%) |       |       |
|--------------|--------|-------|-------|
|              | 5年以内   | 10年左右 | 15年以上 |
| A. 解决了       | 48.9   | 24.9  | 15.6  |
| B. 部分解决 部分没有 | 46.8   | 65.1  | 60.7  |
| C. 基本没有解决    | 4.2    | 10.1  | 23.7  |

教师们是通过什么途径来解决这些问题的？调查发现，不同教龄的教师解决困难问题的办法具有相似性，主要集中在实践摸索、学习培训、思考研究3种途径上。其中在实践中积累和摸索是各个教龄段教师解决问题的主要办法，随着教龄的增长，思考研究的作用更突出了。(见表8)

表8 不同教龄段教师解决困难问题的方法

| 解决方法       | 工作时间           |                 |                 |
|------------|----------------|-----------------|-----------------|
|            | 5年以内<br>(百分比%) | 10年左右<br>(百分比%) | 15年以上<br>(百分比%) |
| A. 学习 培训   | 49.0           | 57.2            | 49.0            |
| B. 实践积累 摸索 | 80.4           | 67.0            | 51.0            |
| C. 导师指导    | 26.3           | 20.1            | 34.5            |
| D. 观摩 听课   | 47.4           | 35.6            | 20.1            |
| E. 思考 研究   | 49.0           | 58.8            | 54.1            |
| F. 其他      | 1.5            | 3.1             | 4.1             |

这说明实践的积累和摸索能够有助于解决知识、技术类问题，但是影响教师专业发展的瓶颈问题，比如学科教学知识的发展、专业精神等是单靠时间的磨砺和实践的积累难以突破的。教龄在15年以上的教师会更多地通过做课题和研究解决问题。随着教龄的增长，老教师逐渐意识到上述问题，寻求除了靠实践积累之外的方法进行突破，他们更多依靠做课题和研究解决问题，这就不可或缺地要进行合作，合作对象包括其他教师以及教研部门、教师培训部门、高等师范院校等，这就给教师培训工作提出了严峻的挑战。目前的现状是：教师的学习和培训在解决问题的办法中占有一定比例，约为50%左右，而且学习和培训对工作10年左右的中年教师问题解决影响最大。教师的职后教育机构需要更好地研究、把握学员的培训需求，提高培训的针对性和实效性，进而更好地发挥教师培训的作用。

### (三) 教师专业发展的关键事件和关键人物

关于教师专业成长过程中的关键事件，排名第一位的是思考方式的改变，占52.1%，其次是听精彩的观摩课和领导的肯定，分别占34.5%。除此之外，做的第一节公开课、著名专家的报告、特别好的书籍、获得重要的奖励等，也是一些教师专业成长过程中比较重要的事件。(见表9)

表9 教师专业成长过程中的关键事件

| 序号 | 关键事件          | 人数  | 百分比(%) | 排序 |
|----|---------------|-----|--------|----|
| 1  | A. 职业的选择      | 48  | 24.7   | 5  |
| 2  | B. 特别好的书籍     | 43  | 22.2   | 7  |
| 3  | C. 听精彩的观摩课    | 67  | 34.5   | 2  |
| 4  | D. 自己做的第一节公开课 | 60  | 30.9   | 4  |
| 5  | E. 领导的肯定      | 67  | 34.5   | 2  |
| 6  | F. 教学上的难题     | 28  | 14.4   | 9  |
| 7  | G. 著名专家的报告    | 45  | 23.2   | 6  |
| 8  | H. 挫折和失败的课    | 17  | 8.8    | 10 |
| 9  | I. 难教的学生      | 12  | 6.2    | 11 |
| 10 | J. 思考方式的改变    | 101 | 52.1   | 1  |
| 11 | K. 获得重要奖励     | 31  | 16.0   | 8  |
| 12 | L. 其他         | 6   | 3.1    | 12 |

关于教师专业成长过程中的关键人物，在不同方面存在差异。给予教师发展目标方面的指导最多的是学者专家；给予教师钻研教材、教学方法方面指导最多的是教研员；在了解学生方面的关键人物

是学生; 在提供心理支持和关心的关键人物是家人; 校长则是为教师提供发展机会的关键人物。(见表 10)

表 10 教师专业成长过程中的关键人物

| 关键人物  | 发展目标上的<br>指导 | 钻研教材上的<br>指导 | 教学方法上的<br>指导 | 了解学生方面<br>的指导 | 提供心理支持<br>和关心 | 提供发展机会 |
|-------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|--------|
| 学生    | 12.7%        | 7.7%         | 10.2%        | 56.1%         | 13.5%         | 2.4%   |
| 教研员   | 24.1%        | 70.4%        | 55.9%        | 14.0%         | 14.0%         | 40.5%  |
| 校长    | 36.7%        | 5.3%         | 7.9%         | 7.6%          | 32.2%         | 77.4%  |
| 学校的师傅 | 19.9%        | 29.0%        | 31.6%        | 28.0%         | 12.9%         | 8.3%   |
| 学者专家  | 48.2%        | 37.9%        | 49.2%        | 28.7%         | 17.0%         | 19.6%  |
| 家人    | 6.0%         | 1.8%         | 1.7%         | 5.7%          | 69.6%         | 6.0%   |

#### 四、结论及启示

##### (一) 关于教师专业发展阶段

通过本次调查,我们认为:教师的职业成长存在明显的阶段性;素质和业绩(能力表现)是受到广泛认可的划分依据,可以据此将教师专业发展阶段进行划分。阶段的划分不一定以一个维度作为标准,可以是一个维度以上的标准,比如能力表现(教育教学水平、教育观念)和教龄。

我们认为,可以根据素质、能力表现结合教龄将教师发展阶段的划分为5个阶段:适应期(工作的第1年)、熟练期(工作的3-5年)、探索期(第10年左右)、成熟期(第15年左右)、专家期(第20年左右)。每个阶段遇到的困难不同,有不同的特点和需要,应发展的关键素质不同。

##### (二) 关于教师职后分层培训的设计

教师的职业成长存在明显的阶段性,不同发展阶段的教师所遇到的困惑不同。因此,应针对不同阶段教师的困惑和问题设计分层培训,从而提高教师职后培训的针对性和实效性,并构建起由5个层次构成的教师终身发展的培训体系。

各层培训的主要目标和任务是:对适应期的教师更多地进行教学技能、教学内容分析、学生学习心理等方面的培训,帮助他们尽快适应教师工作;熟练期的教师的培训,要着重提高教师系统把握教材与学生发展、驾驭课堂能力的提升;对探索期的教师要抓住学科教学知识的发展,促进教师进行教学反思,帮助教师形成自身的教学风格;对成熟期的教师,要注重培养其教学研究能力,并注重在培训中进行正向激励,促进其学习兴趣的保持,避免职业倦怠;对于专家期的教师,要为他们进行教育

研究提供平台,帮助他们总结教育教学特色,并提升其引领示范、指导他人的能力,在教育教学研究和指导他人的过程中获得进一步发展。

##### (三) 关于教师职后培训研究的深化

###### 1. 细致分析培训需求

教师的职后教育需要深度把握培训需求。不同发展阶段的教师的困难、要达成的目标和有待发展的关键能力和素质存在差异,而这恰恰是教师职后教育的起点。在教师继续教育项目设计中,可以根据本研究的结果进一步开展培训需求调研,进而深度把握教师培训需求,细化项目设计,提高培训针对性和实效性。

###### 2. 研究学科教学知识

无论是教师知识结构的整体变化,还是教师关注点的变化或教师需要发展的关键能力,都启示我们:学科教学知识(PCK, Pedagogical content knowledge)——一种关于学科、学生、教学的综合性的知识是教师知识结构变化过程中最符合实际需要也最有效的应得以发展的知识。建议深入开展教师学科教学知识和能力的研究,分学科深入分析不同发展阶段教师应发展的关键能力,为培训课程的设计和开发提供依据。

###### 3. 创新培训模式

不同阶段的发展任务不同,而这些发展任务通过什么样的方式才能掌握,也需要进一步研究。对于不同任务,肯定不是用一种统一的方式来学习和掌握的。对于教学技能,可以采用技能学习和训练的模式;而对于学科内容的分析和把握,则可以把专家的分析讲解与个人自学、合作学习、实际作业结合起来;对于学生心理的掌握,则可以通过学生

(下转第40页)

师范大学推行师范生定向就业免费教育政策,有助于解决区域经济差异、城乡环境差异、校际条件差异带来的师资补充困境,逐步缓解基础教育师资分布不均衡的问题。

省属师范大学师范生定向就业免费教育改革的实践探索,凸显了对象的针对性、政策的导向性、操作的简易性、成果的有效性,对于鼓励师范毕业生到艰苦地区从教,促进基础教育的均衡发展具有重要的现实意义;对于构建下得去、留得住、用得上的人才就业机制,促进艰苦地区基础教育的可持

续发展具有深远的战略意义。

[参考文献]

- [1] 冯婉楨, 吴建涛. 在个人意愿与公共意志之间: 免费师范生毕业意愿调查研究 [J]. 教师教育研究, 2011, (3): 57.
- [2] 伊继东. 高师院校师范生免费教育政策的思考 [J]. 新华文摘, 2007, (18): 112.

(本文责任编辑: 刘东敏)

(上接第 25 页)

案例分析的方法掌握; 对于教学研究, 则应通过项目学习、任务驱动的方式, 在研究中学习研究。

[参考文献]

- [1] Shulman, L. S.. Those who understand knowledge growth in teaching [J]. *Educational Researcher*, 1986, 15 (2): 4-14.
- [2] 倪传荣. 骨干教师队伍建设研究 [C]. 沈阳: 沈阳出版社, 2000.

出版社, 2000.

- [3] 张学民. 教师职业发展与培训 [M]. 北京: 知识产权出版社, 2007.
- [4] 顾荣芳等. 从新手到专家: 幼儿教师专业成长研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007.
- [5] (美) 费斯勒. 教师职业生涯周期 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2005.

(本文责任编辑: 刘东敏)

# 改革教师继续教育模式， 推动成人高等师范院校转型发展

文 | 何劲松

回顾历史，教育学院作为成人高等师范学院，在开展中小学教师继续教育、提高教师队伍素质方面做出了巨大贡献。特别是二十世纪八九十年代，在大规模开展教师学历补偿教育的进程中，发挥了不可替代的作用。进入二十一世纪，由于中小学教师学历补偿的任务基本完成，教育学院的发展普遍面临招生难的困境，一大批教育学院纷纷“翻牌”为普通师范学院，或者并入普通师范院校。目前，全国保留独立建制的省级教育学院仅剩4所，其主要职能已转向非全日制的教师继续教育培训。此可谓成人高等师范院校发展的第一次转型。

当前，随着“两基”攻坚任务的完成，高等教育进入大众化阶段（北京、上海等地已进入普及化阶段），人民群众接受高质量教育的迫切需求与优质教育资源严重短缺的矛盾更加凸显，教育发展的主题更加聚焦在公平与质量上。贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010～2020年）》，全面深化教育领域综合改革，全面提高教育质量，对全面提升教师队伍素质提出了新

的更高要求。在这样的改革发展背景下，成人高等师范院校发展可谓机遇与挑战并存，学院的发展定位、主要任务和发展模式都将迎来第二次转型。

## 教师队伍的结构与现状分析

教师队伍的结构与现状是学院转型发展的基本出发点，也是影响学院转型发展的核心因素。兹以北京市教师队伍为例分析如下：

**新教师来源短缺，专业结构不尽合理** 目前北京市中小学专任教师总数接近11万人，从专业结构上来看，主要有两个方面的结构性问题：其一是学科结构不尽合理，从全市的情况来看，语文、数学等学科教师比较充裕，而音乐、体育、美术等学科教师缺口较大，且远郊地区的缺口更大；其二是教师专业教育缺失，每年全市各区县退休、流动及新增学位造成的教师缺口为5000人左右，从各区县每年招聘新任教师的情况来看，非师范类教师占60%以上。

教师队伍的这种结构性缺失，究其原因，应该是教师职前教育不足所致。这种不足表现在两个方面：

一是师范类院校转型所造成的培养不足。近年来，我国师范类院校进行了大规模的合并、升级或转型，使得原来由中师、师专、师大组成的完备的师范教育结构体系发生了裂变，这种状况使得教师的培养出现了严重不足。

二是师范类院校在教学学术课程设置方面的缺失所造成的教育不足。由于师范类院校的大规模转型，许多院校，甚至一些曾经在我国教师教育中发挥过重要引领带动作用的院校都大幅度压缩师范类专业和师范类课程，使得师范类院校所培养的师资，无论数量还是质量，都不能很好地满足教育发展的需求。

**教师队伍的区域分布不尽合理** 由于地域经济发展和生源结构差异等因素，北京市1600余所中小学，在发展上存在着明显的城乡和校际之间的不均衡。而导致这种不均衡更深层的原因则是师资结构上的不均衡。这种不均衡，总体表现为两种情况：

一是师资队伍的整体水平存在着较大的城乡差异。仅以特级教师和市级学科带头人、市级骨干教师的分布来看，主体都在城区，且主要集中在东城、西



### 作者简介

何劲松，副研究员，曾任北京市教委政策研究与法制工作处处长、北京市教育委员会副主任，现任北京教育学院院长。长期从事教育政策、教育法制研究，先后主持北京高等教育布局规划、北京市农村基础教育布局规划等重大课题研究，主持起草多个北京市教育发展政策重要文件、地方性教育法规草案。

城和海淀几个教育大区。虽然在近几年的市级学科带头人和骨干教师及特级教师的评审中，政策性地倾斜于远郊地区，但这种倾斜则是以降低评审标准为代价的，并不代表远郊地区整体的师资队伍有了实质性的提高。

二是师资团队的分布存在着明显的校际差异。以学历水平来看，近几年不断增加的高学历教师，更多集中在诸如人大附中、十一学校、北京四中等这样一些城区优质学校，而这样一些高学历的优秀师资团队的形成，也在无形中加大了校际乃至区域之间的差距，造成了更大的不均衡。

教师队伍整体素质和能力与实施素质教育的要求有明显差距 随着课程改

革的推进，学校办学水平之间的差距有明显拉大的趋势，特别是农村学校和薄弱学校。这种差距本质上是教师素质能力上的差距，主要表现在：

教育思想教育观念相对落后。核心是学生的主体地位没有得到真正落实，育人为本、平等对待学生、促进学生全面发展 and 个性发展等等要求很大程度上还停留在口号上，应试教育倾向没有根本扭转，功利主义倾向还比较严重。

对课程标准的理解比较片面。对新课标要求的学生核心素质能力重视、理解和培养不到位，过分关注学科知识点的简单传授。

对教材资源的使用还很封闭。过分局限于规定的教材内容，对有助于激发

和培养学生学习兴趣的优质读物、资源研究利用不够。

教学方式方法陈旧呆板。重“教”轻“学”，调动学生学习积极性、主动性不够，探究式学习、个性化学习、讨论式教学、体验式教学等以学生为中心的教学方式方法的研究和实践还比较肤浅。

信息技术应用能力亟待提升。教师和学生信息技术的应用能力方面存在反差，应用信息技术改进教学方面还有巨大空间，对翻转课堂、慕课、在线学习等代表学习方式变革方向的研究与实践还很落后。

产生这些问题的原因，既有历史形成的教师知识结构陈旧导致，也有应试

教育倾向的影响。要解决这些问题,需要全面深化教育领域综合改革,也需要推进教师继续教育创新。

### 教师教育体系存在的问题

分析师资队伍存在的问题,其根源还在于教师教育在职前、入职、职后各阶段缺乏系统的顶层设计,以及各环节之间的衔接不够。具体而言:

**职前教育难以满足高素质教师队伍建设的需要** 职前教育已如上所述,原有的师范教育体系已完全解构,但新体系尚未建立起来,教师培养缺乏层次性,甚至许多师范院校的师范性也正在淡化乃至消失。简言之,我们的中小学教师培养已不能满足教育发展的需要,教师队伍两极分化的情况在日益加大。

**新教师入职不能保障合格师资的选用** 教师入职主要是两个部分:

一是教师资格认定。以往我们的教师资格认定主要包括三个环节,第一个环节是资格审核,第二个环节是资格审核合格后,申请者参加教育学、教育心理学(简称“两学”)考试,第三个环节是“两学”考试通过后,参加能力测试。这三个环节都通过后,获得教师资格证书。近年来,教育部改革教师资格认定测试工作,原来的三个环节不变,只是将“两学”考试改革为教育知识与能力、文化素养和学科知识三门课。总体来讲,教师资格认证工作越来越规范,获得教师资格证书的门槛也越来越高。但将教师与技能性工种同等看待,只是通过几门文化课的考试和半小时的试讲就可以获得合格教师的资质,显然不符

合教师这样一项高智慧工作的要求。正因此,教师队伍的整体素质和水平不能得到有效保障,使得我们整体的教育改革进程难以取得实质性的突破,优质教育资源奇缺,教育的不均衡在日益加大。

二是招聘录用。这是教师入职的重要环节,但目前尚未形成统一的规范和标准,并且持有教师资格证书的后备人选十分有限,所以许多区县和学校只能放宽选拔范围,聘用许多没有教师资格证的人员走上教学岗位,实施所谓的“先上车后买票”的策略。因此,从聘用环节来看,我们的师资选拔在一定意义上,并没有产生保障教师队伍水平的作用。

**职后培训的有效性针对性亟待提高** 近年来,教师培训工作日益科学、规范,对推动教师队伍的专业发展发挥了重要的作用。但总体来讲,培训的实效性和针对性还存在着明显的不足,具体表现为:知识性的培训大于教学学术水平的提升,通识性的培训大于个性化的指导与训练,学院派的培训师队伍与中小学教育教学实践要求有较大距离,培训经费的高投入并没有带来培训的高效益。

这样一些问题的存在,其原因是多方面的:首先是教师职前教育和入职选拔缺乏高要求和高标准,使得培训工作在一定意义上带有补课性质,甚至这种“先天不足”会导致教师自身专业发展上的恶性循环;二是培训师队伍的建设与高标准要求的培训工作不相匹配,教师培训师队伍虽然在选拔上倾

向于聘用一线优秀教师,但这支队伍绝大部分都来源于高校,虽然这些师资学历水平越来越高,但对中小学教育教学实践了解甚少,许多教师难以将自己的所学或研究成果转化为符合中小学教育教学要求的培训资源,以至于在很大范围内存在着培训与一线教学“两张皮”的状况。

### 学院转型发展的模式创新与实施策略

**明确发展定位** 根据教师专业发展的需要和目前教师教育体系存在的问题,教育学院的发展定位应当以高级专业人才为标准,以培养基础教育合格师资、提升教师专业能力为主要任务的教学型高等师范学院,其办学层次为本科教育,专业方向是以中小学教育教学学术、教育管理应用学科为主的师范类专业,办学形式以继续教育为主,致力于构建上岗合格培训、在职学历教育和职后持续培养相衔接的教师终身学习服务体系。

**上岗合格培训。**参照美国、德国教师入职培养体系,结合我国实际,可以考虑对新上岗教师设立1~2年的在职培训周期,教育内容涉及中小学学科知识、学科教学知识与教学技能,培养方式应该是理论与实践相结合,且以教学实践为主。

**在职学历教育。**应该在现有专科和本科教育的基础上,与师范院校合作,开展教育专业硕士培养。

**职后持续培养。**重点开展针对省市县(区)级学科带头人、骨干教师及以农村地区教师为主要对象的不同

层次的培训。各类培训都立足于首善标准和国际化标准,坚持培训高配置原则,从师资结构、课程内容到培训方式走国际化与本土化相结合、前瞻性与现实性相结合、理论性与实践性相结合的道路。

**创新培养模式** 核心是以教师为中心,充分激发教师学习兴趣,调动教师学习的积极性和主动性,指导教师增强自主学习的能力。

坚持工作导向,针对教师工作任务要求,研究制定教师专业标准,明确各学段各学科教师所需的核心素养和能力。

坚持能力导向,针对教师专业标准,明确与教师核心素养和能力对应的学习领域,构建并不断丰富和创新相应的“课程包”。

坚持问题导向,激励教师强化针对自身短板的自主学习,增强教师对学习内容的选择性。

坚持实践导向,突出对教师实践运用能力的诊断、改进和提高。

坚持目标导向,改进和创新教学方式方法,以教师学习效果为工作评价目标。

**整合教育资源** 全面推动开放办学,不求所有,但求所用,促进教学科研与一线实际需求紧密结合。

一是加强与优质中小学合作。通过在优质中小学、国际学校设立教师培训基地、研修工作站,一方面直接运用优质中小学教师和实践资源培训教师,另一方面观察、研究优秀教师的教育教学实践活动,总结发现教师专业发展需求

与教师学习、成长规律,不断研究改进教师继续教育工作。

二是加强与高水平大学和科研机构合作。一方面充分利用高水平大学与科研机构的教师和专家资源直接培训教师,另一方面与他们合作开发先进课程、评测工具、实训条件装备等。

三是加强与社会资源机构合作。通过购买服务、合作办学等方式,加强与社会高水平培训机构、博物馆、图书馆、体育艺术团体等机构的合作,拓展教师学习研究视野和实践锻炼空间。

四是加强与国外教育机构合作。通过中外合作办学项目、境外研修项目、引进外教等方式,积极运用、消化、吸收国外先进的教师教育资源,提升教师继续教育的国际化水平。

**发展在线学习** 由于受到场地、交通、师资条件、工学矛盾等因素的影响,传统的课堂讲授、师傅带徒弟等方式不论在培训规模还是效果上,都已越来越不能适应教师专业发展的需要,大规模、便捷、高效的教师在线学习将是未来教师继续教育发展的重要方向。

一是构建包括移动端在内的教师在线学习平台,为教师的即时学习、交互学习、个性化学习提供支撑。

二是按照“有趣、有用、有效”的标准,引进和开发丰富多彩的优质精品在线课程,为教师在线学习提供多样化、个性化的选择。

三是建立教师在线学习的指导与评测系统,线上学习与线下活动结合的支持服务系统,构建社区化、团队化的教师学习网络。

四是引进和开发优质教学资源 and 工具,实现网络共享,为教师改进教学工作提供支撑与服务。

**加强自身建设** 一是加强学科建设。成人高等师范学院的支柱学科应该是与中小学课程相关的学科领域及其教学知识领域,或用Ernest L. Boyer(欧内斯特·L·博耶)的观点来讲就是教学学术领域,实际上是教育学这个学科门类下的一个交叉学科。主要加强与中小学各学科相关的学科知识研究、学科教育研究、教学法研究,培养学科带头人和学科梯队。

二是加强专业建设。以中小学各学科教师教育为基本专业划分,加强课程建设、教材资源建设、实验实训条件建设等。近期要重点加强交流表达、微格教学、课件制作、多媒体教学、在线学习、心理教育、班级管理教师职业技能训练中心和教师职业素养实验教学基地建设。

三是加强科研工作。围绕教育教学改革对教师专业发展的要求,加强教师培训内容、方法、手段、技术等重点问题、难点问题、前沿问题的研究,并促进研究成果的转化运用。

四是加强教师队伍建设。通过选派教师国内外访学、中小学挂职实践、建设创新团队等方式,不断提高培训者的自身素质。

五是建立和完善现代大学制度。以制定章程为抓手,完善学校管理制度,构建适应提高人才培养质量和办学水平需要的管理体制和运行机制,建设促进学校可持续发展的学校文化。

# 促进骨干教师专业提升的培训要素 及其实现路径分析

——以北京市中学英语骨干教师培训为例

吴 薇

(北京教育学院 外语与国际教育学院, 北京 100120)

**[摘要]** 培训在教师专业化发展中起着重要作用。基于问卷调查、访谈等研究工具获取的信息,结合骨干教师的视角分析了助力骨干教师专业发展的有效培训要素,并提出落实这些要素的实践路径:要基于调研精准定位培训需求;在培训需求分析基础上确定培训主题及课程,帮助骨干教师凝练实践知识,助力其形成个性化科研成果;以多样的学习资源和主题反思对话营造学习共同体;通过多种课程综合推动骨干教师提升研究能力和理论解析能力。期望能够为相关教师培训提供思路和参考。

**[关键词]** 教师培训;骨干教师;培训要素;实现路径;教师专业提升

**[中图分类号]** G451.2

**[文献标识码]** A

**DOI:**10.3969/j.issn.1005-1058.2019.03.002

## 一、骨干教师专业化发展阶段特征及存在的问题

教师培训的质量关乎人才的未来发展走向。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确强调要提高教师业务水平,完善培养培训体系,做好培养培训规划,优化队伍结构,提高教师专业水平和教学能力。这对于教师培训实效提出了更高要求。要根据不同发展阶段教师群体的专业发展特点,分层次、分阶段开展不同主题、不同内容、不同形式的培训。

钟祖荣、张莉娜按照教师素质和能力表现,结合教龄将教师专业发展划分为五个阶段:初步适应期、适应和熟练期、探索和定位期、教学成熟期、专家期。骨干教师处于教学成熟期并逐渐转向专家期。他们能够熟练驾驭课堂,对自我的要求更高,从关注教材逐渐过渡为更加关注学生。该阶段教师的主要任务是深刻理解学习本质和思想方法,开

展教育研究或实验,改变教育观念和思维方式,总结和反思自己的教学。<sup>[1]</sup>

骨干教师在各自的教育情境中积累了丰富的实践经验和个性化智慧,但有些骨干教师可能到达专业发展高原期,产生职业倦怠。朱旭东认为,骨干教师专业发展中往往会面临两难窘境:一方面“课上得漂亮”,另一方面不能做出学理解释;一方面其教学有规律可循,另一方面其无法准确定位和清晰描述自己的教学特色。这可能与骨干教师缺乏专业概念掌握和形成,以及理论掌握和形成的机制有关。他们的困难在于不知从哪里突破,以及如何突破,导致出现专业发展瓶颈。<sup>[2]</sup>

针对北京市中学英语骨干教师培训前专业发展需求的调查表明,骨干教师专业发展遇到的问题归纳起来主要包括如下方面:(1)如何提炼实践做法,形成教学研究论文;(2)如何有效运用理据解释、呈现自己的教学实践;(3)如何在理论指导下申

**[基金项目]** 2015年度北京教育学院院级课题“高中英语骨干教师培训质量提升:前期培训学员的视角”(课题编号:BJYB2015-22)。

**[作者简介]** 吴薇,硕士,副教授,研究方向:英语语言教学、教师教育。

报并实施研究课题;(4)如何突破专业瓶颈,实现专业发展和专业晋升。骨干教师的发展需求是实施培训的起点和重要依据。

## 二、培训对骨干教师发展的作用

笔者针对参加培训的北京市中学英语骨干教师进行了有关培训效果的问卷调查,并辅以个性化访谈。调查结果统计显示,培训在帮助骨干教师突破专业发展瓶颈方面发挥了重要作用,促进了专业提升。经过对问卷调查统计结果、访谈等反馈信息的梳理,笔者总结了培训对骨干教师专业发展的作用:

### (一)提升了促进学生发展的教育教学能力

课堂教学的最高境界是让学生在已有基础上有所提升,获得全方位发展。教师要调查分析学生的发展需求,有针对性地确定教学目标和教学过程。培训提升了骨干教师钻研教材、调研学生的能力。他们能够真正从学生视角出发,使教学内容适应学生认知水平和接受能力,促进学生发展。问卷调查中有教师表示,“通过培训,自己深刻意识到教师包办代替的做法其实会阻碍学生的自主发展。好的教师应该钻研如何指导学生,研究如何发挥学生的主动性,使学生进行自我管理,培养学生成为具备自主学习能力的终身学习者。这进一步要求自己不断提升理论水平,从而能够有效指导差异化个体。”教师的教学评价能力也得到发展。问卷中有教师表示:“教学中会采用多种方式和工具进行学生观察和学生研究,注意收集来自学生的信息作为反思自己教学过程的证据,根据反馈信息补救和改进教学,进一步提升教学实效。”这种理念上的变化促使教师思考教学有效性达成要素,从学习者的角度思考如何优化教学。

### (二)提升了理论素养以及用理论指导、解析教学的能力

理论素养决定教师的实践品格。对于英语教师而言,相关的教育教学理论知识的学习能够帮助教师加深对“教育”和“教育的本质”等核心问题的认识和理解,寻找和掌握教育教学依据,帮助教师理性而不是盲目地或自以为是地凭借经验对待教育实践。培训中理论书籍和文献的学习、交流、反思、分享等多种方式使教师的理论素养得以提升。有教师反思:“通过培训,自己对理论的意义有了更深的认识,尝试运用理论指导教学实践,并从理论的视角不断试验解释自己的实践——为什么这样

做?为什么有这样的效果?”培训推动教师主动反思自己的教学,寻找经验背后的理论支持,进而用理论知识优化实践。

### (三)提升了教学研究能力和研究成果提炼能力

提升教师的教学研究能力和研究成果提炼能力是培训助力教师突破专业发展瓶颈的切入点和落脚点。对于教师而言,对教学过程的评价、监控和调整以及对学生学习能力、学习策略的培养决定了教师和学生发展的高度。教学研究恰好是实现有效教与学的桥梁和途径。很多参加培训的骨干教师认为,培训对他们而言,最显著的作用是强化了科研意识,提升了科研能力。教师有意识地将教学中发现的问题确定为研究主题,分析问题的真正原因,制定教学改进计划,并通过研究尝试解决问题。培训使骨干教师的教学实践与反思思路得到相当程度的拓展。有学员表示,“通过指导教师的指导,自己明确了提炼研究成果的思路,知道了研究要从调查、确定学生学习的真问题入手,有针对性地设计研究目标。研究过程的开展、数据的分析都推动了我的发展。”科研意识和科研能力的提升外显为不同形式的研究成果。很多骨干教师积极申报并主持校级、区级、市级等不同级别的教育科研课题。他们撰写的多篇教育教学类文章在学科核心期刊发表。这些成果呈现了骨干教师的教学智慧和教学主张,体现了他们用理论解析教学实践能力的提升。

## 三、促进骨干教师专业提升的培训要素及实现路径

教师培训是系统工程,需要综合各种要素提升培训实效。通过对培训实践经验的分析梳理,笔者将促进骨干教师专业成长的要素归纳如下:

### (一)基于调研精准定位培训需求是提升培训实效的前提

学员的培训需求是培训实效的内驱力,是培训方案设计的依据。只有从学员的实际需求、解决实际问题出发,培训才能真正帮助骨干教师将其实践知识与教育教学理论对接,构建个性化认知体系。骨干教师培训要基于教师学习这一主线推进,通过主题式任务驱动使骨干教师培训过程中自发、自愿、自主发展,实现个性化问题解决。要充分挖掘骨干教师的隐性知识,做到研究与实践并举,促进理论知识实践化与实践知识理论化的良性循环。

培训需求调研与分析是培训实效的基础和保证。培训组织者要通过多种方式调研获取学员需求的相关信息,如培训需求调查问卷,基于问卷反馈信息的深度追加访谈,教学设计、教研论文、教学课例作品分析等,从中了解教师期待的培训内容和方式、最需要提升的能力、对培训方案的调整建议等,并从多角度分析学员需求,总结出共性需求并加以引领。

(二)依据培训需求分析确定培训主题及课程,助力学员开展个性化研究

林崇德等学者认为,长期的理论和实证研究表明,教师参与教科研可以显著提高教师素质。首先,参加教育科学研究可以提高教师的工作责任感;其次,通过教育科学研究,教师可以校正自己头脑中一些陈旧的教育观念,形成适应社会发展需求的新的教育观念;再次,通过参与教育科学研究,教师可以形成对自己教学活动的自觉意识;最后,通过参加教科研,教师从中学习到新的教学方法和教学策略,从而改进其教学。<sup>[3]</sup>

基于此,骨干教师培训可以以课例研究方式展开,通过成果驱动模式聚焦于对骨干教师科研意识的引领和科研能力的培养,以科研报告或论文方式呈现培训成果。

#### 1.以问题引领促实践反思,助力研究主题聚焦

如果教师仅满足于获得感性经验而不进行理性思考,其教学只能是在原有实践层面的不断重复。教师的反思是一种实践取向的反思,表现为“对实践反思,在实践中反思,为实践反思”。他们更经常做的是“在行动中反思,以行促思”。<sup>[4]</sup>教师的专业发展一定要以实践为根基,凝练基于实践的理论,进而使理论回归实践,进一步指导实践,提升实践效果,实现理实相生、理实相长。

培训者可以为骨干教师提供反思框架作为反思依据:

(1)目前开展的教学研究:要重点解决教与学中的哪些问题?实践中采取了哪些措施?效果如何?(有哪些学生学习与发展的数据?)

(2)后续研究的改进思路:计划尝试哪些实践做法?理论依据是什么?如何获取学生学习的数据信息?

(3)教学改进的效果:教学改进的效果如何?为什么有这样的效果?

很多教师对于实践过程及实践结果有一定描

述能力,但是对于为什么能够产生这样的效果以及如何达成这些变化却思考不多。反思清单引导教师找出教学问题的成因以及行动的依据,并通过收集和解释数据说明行动的合理性、有效性,使教师对如何产生变化,以及为什么会有这些变化进行深入研究,进而创生知识,实现实践理论的提升。<sup>[5]</sup>行动研究者在实施中探究行动是否达到了改进实践的目的,而解释“如何”达到“改进”目的,以及“为什么”会这样,就是理论生成的过程。<sup>[6]</sup>反思框架为学员提供有形的引领,使骨干教师在外力推动下自主思考,同时进行专业概念与理论的适时嵌入式学习,为教学实践和研究寻求理论支撑,在有理有据的反思中确定各自的研究主题。

#### 2.专家引领同伴交流促成研究方案细化实施

在教科研中,通过与专家的交流,通过潜心的琢磨,会使教师的教育观念得到部分或全部的重建。<sup>[7]</sup>骨干教师的实践知识是珍贵的经验积累。他们需要进一步提炼和提升,将实践知识上升至理论高度。骨干教师各自确定研究主题后,班内分阶段组织若干次小组研讨,每组配备指导教师,同伴间交流各自主题研究的阶段进展,分享经验和收获,并提出推进过程中出现的问题或困惑,指导教师带动全组教师开展对话、追问、分享、研讨,促使骨干教师结合学习的思考和平日的实践积累,逐步完善自己的研究方案。同伴智慧共享有助于激活骨干教师的实践知识,充分发挥自身能量和资源优势。指导教师的点拨和引领帮助骨干教师将实践经验与教育教学理论相对接。这一过程中,骨干教师一方面汲取他人经验,另一方面有机会“照镜子”,即从他人的反馈中反思自身已有的有价值经验,进一步明晰思路,促进个性化研究的深入开展。

#### 3.以教学实践改进循环助力教学研究能力提升

专业化发展过程中,教师不仅要学会教学,更要学会评价。评价的核心理念或价值观应该是促进学生的学习与发展,并以此反思教师自身的教学及其专业发展。<sup>[8]</sup>教学实效是检验教师能力的重要指标之一。教学监控能力是教师素质的核心成分,其实质是教师对自己教学活动的反思与调节,是教师对自己教学活动的自我意识。通过参加教科研,教师将逐步养成对自己教学活动的经常性反省,促进教学监控能力的提高。<sup>[9]</sup>对于学员而言,基于教学实践的教育科研具有最直接、最具针对性的实效。“设计——研磨——实施——反思——再设计

——再实施——深度反思——成文”循环圈的主题课例研修方式使学员有机会进行个体反思、自我评价、同伴互评,从不同视角和维度论证自己的教学科研科学性和效果,推进骨干教师进行问题驱动下的实践反思。在这一循环圈研修模式中,骨干教师本人或者指导其徒弟设计一节体现研究主题的课例。骨干教师率领其团队进行思路研磨并试讲,然后进行正式课例实施,培训班内骨干教师共同听课。课后基于课堂观察进行围绕课例研究主题的同伴议课。在此基础上,执教教师会进行同课异构、同课重构等尝试,指导教师进一步指导学员依据课例改进过程,围绕问题反思框架进行课例研究式论文的写作。同伴听课创造了强制思考的机会。执教研究课过程中的反复打磨和调整让教师更清楚如何根据学情调整教学方法。

(三)以多样的学习资源和主题反思对话营造学习共同体

学习共同体内部积极的学习气氛是培训实效的推动力。骨干教师间的互相影响对于其专业发展起到良性促进作用。培训者要根据培训需求及主题,为参训教师提供多样化、优质的学习资源,共建学习共同体。

#### 1.读书活动——理论学习的有效途径

专业视角引领下的主题文献学习是提升骨干教师专业素养的重要方式之一,是学习共同体营造的有效途径。通过共读书目和自选书目相结合以及读后定期分享交流,帮助学员提升理论高度。对于骨干教师而言,他们具有丰富的实践经验和一些成功做法。培训要鼓励他们寻找实践背后的理据,进而形成富有个性化特点的教学特色主张。可以根据总体培训主题选取教育教学理论书籍、主题文章、核心文献等推荐给学员阅读。除了进行学科教学类文献的学习以外,培训要注意帮助学员跳出学科教学领域,引导学员进行教育心理学、学习心理学、教育管理学、教育哲学等领域的拓展学习,使骨干教师以更高的站位、更宏观的视角开展学科育人。接受访谈的一位特级教师谈道,“教师一定要开阔教育视野,要‘站得高,看得远’。要以教育者的视角和情怀观察世界。”读书活动中,指导教师可以为学员列出明确的阅读提纲,在学员自主阅读的基础上组织共读研讨活动,通过任务驱动引领学员在阅读过程中关注重点问题,交流文献学习体会,必要时可以组织专家引领开展深入研读,形成教师

普遍学习基础。另外,根据不同学员的个性化研究主题为他们提供有针对性的文献,并指导学员自主搜索学习资源,帮助学员拓宽研究思路,进一步明晰研究主题和方向。

#### 2.主题对话式分享交流——实践智慧的凝练和提升

要促进学员深度教学实践以及深度成果提炼,就要紧紧围绕主题开展多种形式的主题对话——指导教师和学员的对话、学员之间的对话、学员和学生的对话,促进其实践智慧的凝练和提升。培训过程中,学员可能会在研究主题推进中产生新问题、新质疑。这时,外力的介入和干预就尤为重要。来自同伴视角的思考可以帮助骨干教师跳出思维局限,另辟蹊径解决问题。同伴交流分享活动使学员结合学习积累和思考进行对话,在指导教师和专家引领下,通过追问、研讨梳理思路,共享集体智慧。分享交流成为学员间相互学习的资源平台,促进骨干教师个性化研究的深入开展。访谈中有教师表示,“同行交流有助于反思自己的课堂教学,同时把教学中的问题加以提炼开展课题研究,提升自身专业水平和教学效果。”这种且行且思的研修模式能够有效帮助教师解决一些教学实践中困扰自己的问题。培训要充分发挥学员的主体性,每位学员均为班内资源库的组成部分,是实践知识的“供体”。另外要充分发挥学员间的影响、带动作用,扶助、推动有发展意愿的教师先“动”起来,带动其他教师教育科研方面的滚动发展,促进形成研究氛围,通过同伴的榜样和示范作用激发教师的学习和发展动机,利用同伴间的正向影响促使学习收益最大化。

#### (四)多种课程模式综合推动骨干教师提升研究能力和理论解析能力

专家型教师具有“不断探索和实验,始终行走在能力极限的边缘上,不断质疑看似没有问题的问题的行为特征”。<sup>[10]</sup>骨干教师已经具备丰富的实践经验,并且具有较强的自主学习能力。他们对自我专业发展有更高的要求,愿意接受挑战。要促进他们提炼个人教学风格,逐步提出并完善自我教学主张。因此,培训要给予学员更多的驱动,采取多种课程模式激发其内省,焕发其潜能,使其默会知识和隐性知识显性化,促进成果提炼和转化,推动骨干教师从“教书匠”成长为“教育家”。

#### 1.教学研究方法和论文写作方法课程贯穿始终

培训前针对研究成果的摸底统计发现,大部分市级骨干教师少有用理论解析实践类的研究性论文。其现有作品更多是针对学生备考、课外习题等内容的题册,如《6年高考三年模拟》,以及实践经验介绍类文章。很多骨干教师培训前问卷中表示“没有撰写论文的经验”“不知道怎么写”“希望得到有关论文写作的指导”。这说明骨干教师仍旧停留于针对学科教学实践经验总结的层面,没有进一步的理论提升。培训前调研中针对培训动因的调查显示,骨干教师希望培训能够促成外显、固化的研究成果,进一步提炼经验,提升其理论素养和实践能力,促进专业化发展。

根据这一调研结果,项目组安排了教育科研论文写作相关课程。该类课程贯穿培训全过程,并体现阶段侧重。邀请高校专家就教学科研主题的确立和科研方法做专题讲座;英语教育杂志的主编从研究论文的选题、素材的选取、文章体例、语言要求等方面内容与教师进行交流,另外,还请曾经发表过文章的一线教师从研究主题的确立,研究过程的调整,研究数据的采集、整理、分析等研究方法,以及论文成文过程分享他们的写作故事。访谈中有教师表示,“撰写论文并投稿发表的过程让我们将感性认识提升到理论高度,将个性化经验普适化,并且在借鉴和阅读文献的过程中提升自己。”论文写作类课程使骨干教师掌握科研论文写作的方法和过程,为教师提升教学研究能力和研究成果提炼能力提供了支撑。

## 2. 分组指导助力骨干教师提炼成果

学习社群是在具有共同愿景和价值共享的组织中,明确使命并以学习方式而形成的学习共同体。教师专业发展是在学习社群中完成的,没有一个教师会离开学习社群而获得发展。教师的学习社群在多个层面上构建,其中之一是校外专家层面上,教师的专业学习在高校、非政府组织、学区、学校等的合作伙伴关系中得到校外专家支持。<sup>[1]</sup>骨干教师培训通过学习小组充分发挥学习社群的效用。指导教师引领组内教师开展个性化文献学习、理论书籍阅读分享、学习成果定期阶段分享以及研究论文的持续性跟进指导。论文指导初稿阶段主要针对研究课题聚焦、论文主题确立、初步思路、三级提纲构建等方面内容。深度面对面指导主要针对要点提炼、细节的充实、结构化调整等深入、细致的问题。学员撰写过程中随时与指导教师以电子邮件、短信等方式进行个性化沟通交流。通过过程性指导促成多稿修改直至最终定稿。有学员表示,

“基于课例研修的方式撰写论文可以帮助我们对教学内容进行有效的反思总结,梳理观点,提炼教学中的精华”。分组式学习社群指导模式帮助骨干教师实现成果提炼过程中理论与实践的有效对接。

## 3. 多种方式助力骨干教师成果显性化,实现更高专业发展

培训并非集约化完成阶段性学习任务,而是通过专业化指导和引领提升教师的自主学习能力和思考能力,使骨干教师站在更高层次开展教育教学活动。培训需求调研中学员表达了对培训的期待和建议,如“希望对学员开展的主题研究进行持续跟进指导”。“研究是个永无止境的过程。培训结束后,渴望继续得到指导,进行专题研讨与实践,进一步提升教师的经验,使教师成果更丰硕。”这也对满足学员的培训需求并进一步引领需求提出了要求。

除了在培训过程中助力骨干教师撰写论文,推动提炼成果,组织教师合作进行学科教学主题丛书的撰写,以及推动教师个体进行教学专著的写作也是帮助教师梳理、提炼教学智慧,将实践性知识上升至理论高度的有效方式。通过不断研磨,帮助教师完善书稿并提供个性化指导和反馈使教师的研究水平和成果提炼能力不断提升。另外,鼓励骨干教师开展课题研究,选取骨干教师进行培训课程的开发以及培训教材的撰写,在各级各类培训中承担主题工作坊交流或专题讲座,推荐骨干教师参加学术研讨会并做主旨发言,这些方式都有效助推了骨干教师的成果提炼和转化,通过后续跟进活动使培训实效得以固化和进一步拓展延伸。▲

## 参考文献:

- [1] 钟祖荣,张莉娜.教师专业发展阶段的调查研究及其对职后教师教育的启示[J].教师教育研究,2012,24(6):20-25,40.
- [2][7][11] 朱旭东.教师专业发展的理论模型建构[J].北京教育(普教版),2013(9):16-18.
- [3][9] 林崇德,申继亮,辛涛.教师素质的构成及其培养途径[J].中小学教师培训,1998(C1):10-14.
- [4] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003(1):104-112.
- [5] 李宝荣.基于中学英语教师校本研修实践研究的教师学习[J].课程·教材·教法,2017,37(7):106-111.
- [6] 王蔷,张虹.英语教师行动研究[M].北京:外语教学与研究出版社,2014.
- [8] 崔允漷.教师不仅要学会教学,更应学会评价[J].教育家,2018(35):13.
- [10] 徐碧美.追求卓越——教师专业发展案例研究[M].北京:人民教育出版社,2003.

# 不断提高教师教育实践的理性化水平

## ——英国教师培训的经验与启示

文 | 孟 瑜

[摘要] 在培训内容上,英国教师培训围绕《教师标准》设计内容,不同阶段的教师培训各有侧重;在培训模式和方式上,以基地校为主的培训方式比较流行,倡导多元合作,多样并举;在培训制度上,既重视教师权利也强调教师义务。有三点值得借鉴:一是关注理论知识的学习;二是不断改进培训模式和方式,着力提高实践的理性化水平;三是重视为教师培训提供有力的制度保障。

[关键词] 英国;教师培训;经验

[作者简介] 孟瑜,北京教育学院教育管理与心理学院副教授(北京 100120)

2019年6月9日至13日,北京教育学院一行5人赴英国西苏格兰大学、剑桥大学、伦敦大学学院三所大学与从事教师培训的研究者、相关部门负责人和培训者进行了交流,深入学习了英国教师培训的经验,颇受启发。

### 英国教师培训内容:围绕标准,各有侧重

英国教师培训的内容是在《教师标准》引领下设计实施的。2012年9月生效的英国《教师标准》指出,教师应在教学方面达到八个关键要求:以较高期待激发鼓励学生;促进学生进步和能力提升;具备良好的学科课程知识;讲授结构良好的课程;根据学生的优势和需要组织教学;准确而有效地使用评估方法;有效管理学生,确保形成一个良好、安全的学习环境;履行更广泛的专业责任。<sup>[1]</sup>

围绕标准,不同发展阶段的教师培训侧重点有所不同。新教师培训主要聚焦两类知识的学习:一是学科知识;二是教学法知识。其中教学法知识涉及广泛,主要包括专业情意和价值观、关于研究的知识、专业知识、关于学生发展的知识、实操技能等。新教师培训一方面重视通过课例研究、相互听课和

研讨等方式,培养新教师的实践经验和技能;另一方面强调理论学习,引领教师通过研究方法及相关文献资料的学习,灵活运用理论知识,促进理论与实践的融合。

常规教师培训主要聚焦三个方面:一是教师对话交流的意识 and 能力,二是让教师对学生有更高的期待,三是教师领导力。剑桥大学教育学院前院长杰夫·海沃德认为,对学生产生关键影响的是教师,因此其中最重要的是让教师对学生有更高的期待。对孩子不说低期待的话,以较高期待激发、鼓励学生是当前英国教师培训和专业活动最想改变的一点。领导力是教师发展的基石,教师领导的实质是对学习的领导,教师领导力提升有利于促进教师学习。杰夫·海沃德指出,英国从新教师培训开始就把提升领导力作为培训的重要内容,这既与英国教师培训一贯强调教师要成为学习型教师有关,也与《教师标准》中要求教师履行更广泛的专业责任有关。这些责任包括“为学校精神风貌和广阔生活作贡献;与同事建立有效的职业关系,能恰当利用建议和专家支持;有效调配教辅人员;回应同事的建议和反馈,以恰当的专业发展不断改进教学;就学生的成绩和



对话交流是各种教师培训都很强调的方式

身心健康与家长进行有效沟通”。<sup>[2]</sup>如果要符合《教师标准》提出的要求，较好承担上述责任，教师必须具有较强的领导力。对话交流是各种教师培训都很强调的要素，它不仅有利于推动教师个体深度学习，使教师之间借助彼此力量更快成长，也有利于通过合作集体建构新知识，更好履行更广泛的专业责任，为学校发展作更多的贡献。可以看出，英国的教师培训既重视教师个人的发展，也强调通过成就个人促进学校的发展；既重视教师当下遇到的问题，分析、改进实践，也强调通过学习研究的知识、提升对话的能力、能恰当利用建议和专家支持等方式，使教师能面向未来、持续发展。

### 英国教师培训模式和方式：多元合作，多样并举

近年来，英国盛行以中小学校为基地的培训模式，目的是关注中小学实践需求，更好提高培训的针对性和实效性。通过交流，我们发现这种培训模式有以下几个特点。

首先，英国的基地校培训不完全等同于校本培

训。英国教师培训强调以学校为基地，但不都是以教师所在学校为基地。剑桥大学、伦敦大学学院等大学都建有自己的基地校。所以，英国的基地校培训不完全等同于校本培训。在杰夫·海沃德看来，目前一些学校开展的校本培训有一些明显不足：很多学校只是本校教师一起研讨，没有外来专家的参与，这会导致研究缺乏新的学术输入，教师的教研水平容易停留在原有水平，得不到提高。也许正是出于这方面的考虑，英国几乎所有的教师培训都会强调借助外来专家的力量。

其次，教师培训不是只由基地校负责。基地校培训其实是一个包括大学、中小学、地方教育局等多方以平等伙伴关系进行合作的过程，大家互惠互利、共同发展。英国教师培训特别强调多元合作、校外专家的支持和帮助。为使这种伙伴关系更加多元、开放，伦敦大学学院教育学院马克·哈坦姆透露，英国计划今年出台文件鼓励私人机构参与教师培训。

再次，英国教师培训关注教师实践的理性化水平。具体体现在：一是重视指导教师不断反思实践，

提升教师实践的理性品质。二是通过指导教师充分利用文献资料等教学资源解决问题,基于实践做行动研究,促使教师不断把教学类知识与学科知识、理论知识与实践经验、信念价值观与复杂的学生需求联系起来,提高实践的专业化水平。“它是一个实践理论化的过程。”杰夫·海沃德认为,这可以较好地保证教师培训的实效性。

在培训过程中,英国教师培训采用多样化的培训方式。

一是导师制。导师制主要是在资格培训和初任教师培训中实行的一种制度,即学校为每一位教师指派一位经验丰富的教师,为其提供建议和指导。导师制已成为比较成熟的“老带新”方式。首先,英国对导师的选用有严格要求。“导师”必须经过培训,具备必备技能,如客观评价的技能、指导教师做专业发展规划的技能等。其次,职责明晰。在英国相关文件中专门对导师的工作范围和职责做了明确界定。再次,重视激励导师积极工作。英国会通过一些规定,如要求减少导师的工作量、给予一定津贴、把辅导成效作为晋职的依据等,激励导师积极工作。此外,剑桥大学教育学院新教师培训负责人约翰·马克指出,担任导师也有利于促进导师自身发展,所以他们把“导师制”当作促进导师 ze 专业发展的有效途径和方式。

二是行动学习。这种培训方式围绕教师要解决的实际问题,由不同学科的教师组成学习小组或团队共同促进问题解决,成员中既有教师也有外来专家。值得一提的是,这个专家“不一定是大学教师,也可能是作曲家”。剑桥大学附属小学校长吉姆斯认为,不同背景的专家支持可以帮助教师拓展分析视野,突破个人局限。“干中学”培训的好处是:一方面教师可以看到他人是如何学习的,从而在多个层面、视角中不断提升自己的学习能力,这是一种跨学科的学习,甚至是跨领域的学习。另一方面利用集体智慧促进问题解决,使学习和行动相互转化,工作和学习同时发生。在这个过程中,教师可

能会被期许、被奖赏、被鼓励、被需要,这有利于提升教师的自我效能感,使教师对工作形成一个更积极的态度和行为。提高教师自我效能感既是英国教师培训测评实效的一个重要指标,也是培训的一个重要目的。

三是不断创新的在线学习。英国的教师培训也正在积极创新在线学习,改善培训效果。西苏格兰大学马修博士的研究方向是“教育的未来主义”。他提出,当前是视觉经济时代,只有抓住消费者眼球吸引他们注意才有效益和效率。因此,如果在线学习能够提供更多的视觉体验,可以提高培训效果。为此他带领团队尝试探索一种新颖的在线学习方式:学习者佩戴一种类似眼镜的虚拟现实设备,通过计算机操作可以一键分享教育教学经验以及活动作业等。这种培训方式的优势是,可以根据学习者学习需要随时切换课堂教学情境,学习者之间可以及时跨时空进行互动和分享。这种学习也有利于以“学习者”为中心,充分满足学习者的个性化需要。

### 培训制度:权责清晰,保障健全

英国教师培训制度一方面强调培训是教师的义务,并对教师提出了一些具有强制性的要求,另一方面也关注教师在培训过程中应享有的权利,通过明确的制度保障教师有时间参加培训,在培训安排上尽量不占用教师非工作时间等。具体包括以下措施:

第一,减少教师工作量。英国教育部认为,导致教师产生不必要工作负担的任务主要有三类:一是相关记录;二是批改作业;三是制订计划以及数据资料管理。2016年3月,英国教育部颁布的《关于就记录和批改作业方面减少教师工作量的报告》明确指出,“我们都意识到批改作业和相关记录已成为必须解决的负担……以帮助恢复工作和生活的平衡以及教师的热情和活力……批改作业和相关记录导致教师时间的浪费”。文件提出的解决方式是:给学生的作业反馈可以是口头的、书面的、同伴批改、自我批改。为尽可能减少教师的负担,文件甚至明

确指出：“不强求看到教师提供给学生口头反馈的书面记录。”<sup>[2]</sup>

2018年4月修订的《初任教师入职培训》中规定：学校必须确保新任教师承担不超过90%的工作量，以保证入职培训工作有效进行。<sup>[3]</sup>

第二，设立教学助理。教学助理主要是帮助教师辅导学生、批改作业，以此减轻教师的工作量。

第三，明文规定培训时间。早在1987年，英国政府在《教师工资待遇法》中就明确规定，教师每年有5天的专业发展日。在这5天里，学生可以放假，教师在本校参加在职培训。此外，英国政府还明文规定，教师每工作5年可以带薪进修1学期。

正是这些细致、健全的制度，保障了英国教师培训的有效进行。

### 对我国教师培训的启示

英国教师培训的经验以下几点值得我们借鉴学习。

一是强调理论知识的学习。英国教师培训虽然强调实践导向，但他们非常重视理论学习，这主要体现在三个方面：（1）重视关键理论的学习，如关于学生的知识、教育学知识等。（2）重视方法论的学习，如研究的知识，主要是研究方法、工具的学习，以便教师学会自己开展研究。（3）重视文献资料等教学资源的使用学习。借此夯实教师的理论功底，增强其改进实践以及自身持续发展的能力。反思我国的教师培训，在学习方法论、科学使用文献资料等资源方面关注得不够，这可能也是部分教师参加培训易出现“听了感动、下去不动”的一个原因。不掌握一定的研究方法、不会运用理论资源，就难以因

地制宜、灵活分析和解决问题，从而导致理论与实践“两张皮”。

二是不断改进培训模式和方式，着力提高实践的理性化水平。通过培训模式和方式的不断改进，英国教师培训一直在探索如何将理论与实践紧密结合。如强调外来专家带来新学术输入、小组跨学科学习、行动研究等，都更关注对实践的系统化、专业化、全面的探究，以此不断提高实践的理性化水平，促进实践的改进和创新。英国的这些思路也可以引入到我国教师培训方式中来，如校本培训重视邀请外来专家参与，注重跨域教研，从多视角审视实践等，这既有利于促进我国教师培训方式创新，也有利于更好实现培训目的。

三是重视为教师培训提供有力的制度保障。在保证教师有时间参加培训方面，英国出台了系列文件和规定。长期以来我国教师培训存在的一个悬而未决的问题就是工学矛盾突出，很多教师在学校的工作都是“一个萝卜一个坑”，无人可替代，要想参加培训只能利用业余时间、假期时间，这既影响教师参训积极性，也影响培训效果。我们可以借鉴英国的做法，政府以制度条令的方式为教师提供一定的培训时间保障。如果只强调教师的参训义务，不注重给教师提供时间的保障、满足教师工作与生活平衡的需要，再好的培训可能也难以取得理想的效果。

本文系北京市教育科学“十三五”规划2018年度重点课题“北京农村义务教育学校教师发展存在的问题与对策研究”（立项编号：CAFA18085）的阶段性成果

责任编辑 董筱婷

读者热线：010-82296654

投稿邮箱：dongxiaoting15@outlook.com

#### 注释：

[1] Department for Education, Teachers' Standards; Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. [R/OL]. (2013-03-07) [2019-07-29]. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/665520/Teachers\\_Standards.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf).

[2] Eliminating unnecessary workload around marking [R/OL]. (2016-03-01) [2019-07-29]. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/511256/Eliminating-unnecessary-workload-around-marking.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/511256/Eliminating-unnecessary-workload-around-marking.pdf).

[3] Induction for newly qualified teachers (England) [R/OL]. (2018-04-01) [2019-07-29]. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/696428/Statutory\\_Induction\\_Guidance\\_2018.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/696428/Statutory_Induction_Guidance_2018.pdf).

doi:10.3969/j.issn.1671-0916.2017.02.003

# 用健全的自主发展观引领教师正确自主发展

○ 孟 瑜

(北京教育学院 校长研修学院, 北京 100120)

**摘 要:** 要使教师正确自主发展需要有健全的自主发展观来引领。健全的自主发展观首先是指要正确理解教师自主发展的内涵。教师自主发展是教师从自身愿望出发,根据自身状况以及社会发展的趋势和要求,自觉地选择外在一切有利条件,采取恰当行动,积极进取,不断超越自我的过程。在这个过程中,教师使自己的各种作用和能力逐渐得到更全面、自由、充分、协调的发挥。另外,健全的自主发展观强调教师自主发展是“完整人”的发展、“互依人”的发展、“主体性人”的发展、“具体人”的发展。

**关键词:** 自我;教师;自主发展

**中图分类号:** G521 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0916(2017)02-0017-05

教师自主发展不仅是实现学生自主发展的前提,而且是中小学校破解教师队伍建设难题的一个新路径,是教师发展的理想境界,为此它成为很多中小学校关注的热点,也是学校工作中的重点。但是很多学校没有意识到:教师自主发展需要健全的自主发展观来指导,否则它就容易“误入歧途”。健全的自主发展观主要包括以下几个方面:

## 一、正确理解教师自主发展的内涵

自主的基本含义是指自己做主,不受他人支配。著名心理学家科恩提出,自主主要包括两个方面:“一是描述个体的客观状况、生活环境,是相对于外部强迫和控制的独立、自由、自决和自己支配生活的权利和可能;二是对主观现实而言,是指能够合理利用自己的选择权利,有明确目标,坚忍

不拔和有进取心。”<sup>[1]</sup>参照上述观点,在我们看来,教师自主的基本内涵有二:一是教师在客观世界中的自主。在外在各种压力和干扰中他能保持一定的独立性,有一定的权利决定、安排自己的工作和生活;二是教师在主观世界中的自主。他能恰当自我选择、适度自我调节、目标明确、积极进取。

关于人的发展,我们认为人的发展是一个不断满足自身需要的过程,在这个过程中他有明确目的。同时,人的发展不能仅仅用大小变化、复杂程度来衡量发展水平,在人的发展过程中是有价值尺度的,是一个有价值取向引领的过程。在当今以人为本的社会,人的发展的价值取向必然是以人为本、以人的价值实现为导向的。那么在以人为本的价值取向下,人的发展到底要走向何处呢?印度诺贝尔经济学奖得主阿马蒂亚·森认

收稿日期: 2016-12-01

基金项目: 北京教育学院协同创新学校计划“在关注教师生命成长中促进教师个人发展和教师团队建设”项目;北京教育学院2016年度重点关注科研项目“中小学校教师学习共同体建设的模式和策略研究——以北京两所中学为例”(ZDGZ2016-07)。

作者简介: 孟瑜(1968-),女,北京教育学院校长研修学院副教授,硕士,主要研究方向为教师教育。

为：“扩展自由被看成既是发展的目的，又是发展的主要手段。”<sup>[2]</sup>在阿马蒂亚·森看来，自由的表现形式就是人们的可行能力，人们的可行能力包括基本可行能力（如免受困苦）和过自己愿意过的有价值生活的能力。那么由此可以认为发展的本质就在于扩展人的可行能力。

根据上述对于自主和人的发展的理解来归纳教师自主发展的内涵，教师自主发展可以界定为：它是教师从自身愿望出发，根据自身状况以及社会发展的趋势和要求，自觉主动地选择外在一切有利条件，采取恰当行动，积极进取，不断超越自我的过程。在这个过程中，教师使自己的各种作用和能力逐渐得到更全面、自由、充分、协调的发挥。

需要说明，教师自主发展特别强调教师要有选择权，即教师能自己做主。这种做主是指相对于外部控制的一种教师自我支配的权利和可能，但是教师自己做主不是不受任何约束。教育教学工作有它自己的规律或自身的逻辑，任何情况下，教师都要参照教育教学自身的逻辑来完成教育教学任务。

## 二、教师自主发展是“完整人”的发展

教师自主发展是教师作为人的发展而非教师作为教师的发展。每位教师都是一个真实的、完整意义上的生命个体，而不是抽象实体。作为一个完整的人，教师有着多方面的需要：既有物质需要、生理需要，也有精神需要；既有专业发展的需要，也有体验生命意义、提升生命价值的需要。教师自主发展就是要关注、分析、满足、提升教师的各种需要，促进教师生命全面、立体、自由和可持续发展。为此教师自主发展的内容是综合的，它至少要关照四个方面：

### （一）教师专业发展

它是教师专业知识、专业技能、专业情意等方面不断发展和完善的过程，是从专业新手成长为专家型教师的过程。教师专业发展表现在教师对于教学复杂性的理解不断加深，对于多种教学可能性的应对更加适切，对于各种教学情形做出合理反应的能力不断提升……。

### （二）教师职业发展

即根据教师自身特点、发展阶段等因素，制定职业发展任务、目标，设计恰当的职业发展通道，推动教师更快成长。教师职业发展主要表现为两个方面：一是职务职称变动。这常常表现为职务或职称的晋升。二是原地成长。这表现为职务职称虽未变动，但是责任和权力增加了，待遇甚至也随之发生了相应的改变。或者职务职称虽未变动，但是工作范围扩大了，工作观念和方法改变了，教师能力得到提高了。这对教师来说也是一种职业发展。

### （三）教师心理健康的维护和心理素质的不断提升

这不仅是教师自身发展的需要也是教书育人的需要。其内容主要包括：一是关注解决教师心理问题、舒缓教师心理压力、预防心理疾病，促进其身心和谐发展。二是关注教师心理素养提升，如重视提升教师教学效能感，提高教师自我意识水平，加强教师耐心、自制等品质的磨炼等，使教师更有效工作、更舒心生活。三是积极开发教师心理优势和美德，促使其充分发挥专长，不断完善和超越自己。

### （四）教师身体健康的维护和增进

即关爱教师生命，帮助教师正确认识自身在不同年龄阶段的生理特点和发展规律，促使其养成健康生活的意识和习惯，注意恰当锻炼，有意识

地维护、增进身体的健康。

这四个方面的发展内容不是彼此孤立的,而是密切相连的。教师关注健康、定期锻炼有利于增强自身的注意力、创造力,改善自己的人际关系,提升自信心,促进其心理健康。而健康的身体和良好的心理状态又是教师职业发展和专业发展的基础。教师良好的职业认同和职业心态对于教师专业发展的强大作用也是不言而喻的。反过来,教师专业发展状态又对教师职业认同、职业选择以及主观幸福感等方面有重要的影响作用。

特别需要指出,在实际工作中,一谈到教师自主发展很多人就理所当然地认为是指教师专业发展,这是一种片面的认识。当我们把教师自主发展等同于教师专业发展时,事实上是割裂了教师的发展,忽视了教师作为完整人的需求。当我们以自己想当然的发展逻辑来推动教师自主发展时,带来的可能不是真正的教师自主发展或者不是深度的自主发展。

另外,教师作为一个“完整意义上的人”,他也需要感受生命的价值和意义,需要体验幸福。现实中很多学校主要是通过两个方面的工作来达到此目的:一是使其生活舒心(如安排更好的保健制度、提供更多的生活关怀),感受快乐;二是减少影响工作的不良因素(如疏导工作压力、构建和谐人际关系等),避免痛苦。借此增加教师个体的积极情绪和工作生活的满意度,减少消极情绪。其实,幸福和工作不是彼此独立的,幸福不只存在于工作外,我们还可以帮助教师在寻找幸福。在工作中使教师通过自身不断成长、潜能发挥来体验生命的意义和价值,对教师来说是一种深度幸福。心理学中有一个概念叫“沉浸”,是指“当一个人既拥有高超的技术,又正在经历重大的挑战时获得的一种状态。”<sup>[3]</sup>当人们处于沉浸体验时,

完成任务本身就是最好的奖励,这时他会进入一个非常愉悦的状态,相对于通过物质享受获得的快乐,这种沉浸体验会产生更高的满意度和自尊,从而使人体验到更深层次的幸福。忽视教师在作品中体验幸福的重要性,会影响教师发展的层次和高度。

### 三、教师自主发展是“互依人”的发展

教师自主不是个人完全独自行动。通常我们总是不自觉地把教师自主发展看作是一个高度自觉的个人行为,这是一个错觉,实际上它是一个交互性的行为。教师的自主始终是与他人和社会处在互动关系之中的。它是我们既可以按自身意愿活动,又可以与他人相互依靠的状态。特别在当代,我们越来越意识到,思维是集体性的,知识是社会性的,认知是分布的,很多时候深层的知识、经验是在对话和互动中产生的,社会关系是知识创生的基础。教师通过与他人的互相依赖,得以从个体学习和反思转到社会性学习和反思,从内省式学习和反思转到对话性学习和反思,这有利于教师利用集体智慧帮助自己实现自我超越,没有这种依赖,要使教师自主发展产生质变是艰难的或者说很多时候是更缓慢的。所以,教师自主发展必须是“互依人”的发展。

在教师自主发展过程中,教师之间的这种互相依赖主要包括三个方面:首先,表现为交往双方之间互为目的。交往双方都自觉地意识到,每一个人的存在和成长,都离不开与他人的“共存”关系。任何一方都不应把对方当作满足自己欲望和利益的工具和手段,而应视为彼此成就自己的目的。双方在互依中获得安全感、信任感和归属感。其次,表现为交往双方互相信任和尊重。这里,信任特别重要,信任不仅包括信任他人的品行,还包

括信任他人的能力。只有以信任为基石,交往双方才会表现出深度的关心和尊重。最后,这种互依性对于追求自主发展的教师来说还应是一个特质,它是一种健康的、安全的依恋形态。它既能使个体自主地、舒适地学习和工作,也能使个体在适当的时候从他人那里寻求帮助,从而使自己更好实现个性化发展。作为“互依人”,它意味着真正的教师自主发展活动很多时候不是教师孤立的智力活动,它是教师之间通过互相依赖和合作进行集体建构的过程。教师要成为合格的“互依人”,就必须要学会倾听、学会沟通、学会表达,更要学会分享。

有必要再次强调,作为“互依人”,教师在自主发展过程中不能完全以“自我”为中心,只关注自我目标和自我价值的实现,自主不是自我。教师要关注、献身于比自我更大的目标——自己所作所为对他人价值和目标实现的影响,甚至还要跳出自己所在学校的圈子,考虑自己的行为 and 选择对后辈子孙教育的影响,乃至对一个国家、一个社会教育的关照和影响。我国古人也曾告诫,不管“成人”,就不能更好“成己”,因为只有关注“成人”,这样才能使人“尽其性”。当我们冲出“自我”的局限、站在更高的层面,以“成人之美”的意识,以更开阔的胸襟来看待自己的发展时,才能更好成就自己,逐步靠近“尽其性”的美好发展境界。

#### 四、教师自主发展是“主体性人”的发展

要使教师正确自主发展还必须厘清:教师是谁?教师应该是什么?从教师的生存特性看,教师是主体性的人,它是指人作为一个主体“在对象性活动中所具有的主动、主导、积极能动的品质或性质。”<sup>[4]</sup>从教师的生存意义看,教师是工具性价值和主体性价值相统一的人。

以往,我们更多的是把教师当作实现教育目标的工具和手段,关注的是其工具性价值的实现。教师是学校用来“生产产品”的“雇员”。作为教师,其生存意义全部指向学生的成长和社会的发展,唯独忽略了教师是一个有各种需要、情感丰富的生命个体,教师对生命的主动发展和生命价值展现的渴望被忽视。当教师作为一个“工具人”,缺少外在于压力和控制的独立,缺乏一定的选择权,没有施加个人影响的空间与机会的时候,教师只是在“被发展”,而鲜有自主发展。随着社会的发展,我们对教师有了全新的认识:教师是主体性的人,作为教师的人,他是目的而不是手段,不是学校实现目标的工具。对于教师而言,学校应该是让教师活出生命意义的地方,让教师的生命更有价值的地方。我们必须理解、尊重教师,重视其主观精神和自由意志,重视实现教师的主体性价值,在工作中,不仅要关注使教师“成事”,还要关注使教师“成人”,把提升教师生命质量作为我们必须追求的目标。

那么怎样让教师“活出生命的意义”、更好“成人”、使教师自主发展体现出是“主体性人”的发展这一特点?这需要进行学校与教师关系重构。改变过去在“工具人”的认识中,学校和教师那种管理和被管理、控制和被控制、主体和客体的关系。在学校和教师之间要形成一种新关系,即相互影响的关系、对话和合作的关系、主体和主体的关系,也是利益共同体关系。在这种关系中,作为对教师主体性的回应,学校要做的重要工作就是积极调整组织相关因素以适应人,如通过重视提供支持性的工作氛围、优化人际关系、提供专业支持和指导等,凸显对教师的关注和服务,重视教师诉求,为教师提供更多的选择,使他们的发展向无法预计的多种可能性开放。学校与教师关系重构是

“主体性人”发展的必然要求。学校和教师关系的特点与品质决定了教师发展的特点与品质。如果学校和教师之间的关系是错误的,那么无论我们怎样创意设计教师发展方案,教师的“主体性”都难以凸显,这时的教师发展就不是“主体性人”的发展。

### 五、教师自主发展是“具体人”的发展

德国哲学家海德格尔认为人不是抽象的,而是一个个具体的、历史的人。人总是存在于他所处的世界之中的,我们必须在日常经验的生活世界里去思考人,这是一个真实的、具体的人。我国著名教育学者叶澜教授也曾坚定地表达了要用“具体个人”作为教育学中人学支点的立场。我们应该认识到教师也是具体的人,作为具体的人有着复杂性、丰富性和独特性。这就意味着差别和不同,差别和不同是教师个人在工作和生活中的本真状态。为此,我们应关注每一个具体人的差别和不同。这种差别和不同首先表现为教师之间专业水平、认知能力、先天遗传条件的差异。我们应注意为每一个教师创设适切他个人的成长氛围、为其提供成长的舞台和机会。从这个角度来说,教师自主发展程度越高,就意味着教师个性化发展程度就越高,每个教师就越独特。换言之,教师个性化发展水平是衡量一所学校教师自主发展水平的重要指标。其次,作为具体人的教师,他们之间的差别和不同还表现在每人的主观发展愿望和目标是不同的、人生理想是不同的。有的老师人生理想并不是名师、名家,不是最好的自己而是较好的自己,他只想认认真真工作、平平凡凡生

活,做一个过有意义生活的普通教师,此时我们可以通过给予更宽松的空间予以承认和许可,也可以通过引导促使其不断提升自己的人生目标,但是绝不能一厢情愿地替他设定名师、名家的发展目标,这也是一种对待教师自主发展应持的理性态度。

必须要认识到,要使教师自主发展真正发生,首要的工作,不是物质设施的不断改善,不是教师经济待遇的不断提高,也不是落在政策制度上的简单文字约束,而是意识形态的改变,形成一个健全的自主发展观。我们只有勇于破除原有那些片面的、主观的、传统的思想框架,从教师作为一个人的立场,以他的真实存在为出发点,考虑他的独特特点和客观需要,才有可能帮助教师从各种禁锢中解放出来,走上理想的自主发展之路。

致谢:在写作过程中,曾就一些困惑求教于首都师范大学陈嘉映教授,受益匪浅,特此感谢。

### 参 考 文 献:

- [1] 科恩. 自我论[M]. 佟景韩,等译. 上海:三联书店, 1987:204—205.
- [2] 阿马蒂亚·森(Amartya Sen). 以自由看待发展[M]. 任贇,于真,译. 北京:中国人民大学出版社, 2002:24.
- [3] Fred Luthans, Carolyn M. Yourself, Bruce J. Avolio. 心理资本——打造人的竞争优势[M]. 李超平,译. 北京:中国轻工业出版社,2008:144.
- [4] 郑宇红. 试论教师主体性及其确证[J]. 黑龙江教育学院学报,2005,24(5):42.

[责任编辑 徐海生]