第一章　教师专业化与教师专业发展

学习目标

1. 了解并掌握教师专业化的内涵及特点。
2. 明确教师个体专业化和群体专业化的基本概念。
3. 了解国内外教师专业化的发展历程。
4. 能够清晰地阐述教师专业发展的三个维度。

重点难点

教学重点：清楚教师专业化的发展历程。

教学难点：掌握教师专业发展的内涵、特点和维度。

【案例导入】

谁动了我的奶酪

虚构的四个故事角色：两只老鼠——嗅嗅和匆匆，两个小矮人——哼哼和唧唧。

嗅嗅，能够很快嗅出变化的气息。

匆匆，能够迅速行动。

哼哼，因为害怕改变而否认和拒绝变化，这会使事情变得更糟。

唧唧，当他看到变化会使事情变得更好时，能够及时地调整自己去适应变化!

我们每个人或多或少都具有以上所述情况，不论我们的年龄、性别、种族和国籍。

变化使社会上流行奶酪哲学——《谁动了我的奶酪》里的“奶酪”是我们在现实生活中所追求目标的一种比喻，它可以是一个目标、一份工作、一种人际关系，也可以是金钱、豪宅，还可以是自由、健康、社会的认可，等等。

“奶酪哲学”给我们的启示有以下 5 点。

(1) 总在变化——他们总是在不断地拿走你们的“奶酪”。(不要一味固守已有的经验和知识。)

(2) 预见变化——随时做好“奶酪”被“拿走”的准备。(检讨自己，认清现状。)

(3) 追踪变化——经常闻一闻你的奶酪，看一看它什么时候开始“变质”了。(不断适应新课程的学习需要。)

(4) 适应变化——尽早丢弃“旧奶酪”，赶紧去寻找“新奶酪”。(抛弃“落后”，领先一步。)

(5) 享受变化——尝试冒险，去享受“新奶酪”的美味。(追求新知识，探索新方法。)

思考：

21 世纪是一个充满变化与挑战的时期，世界上

的教育变革也风起云涌，各国不断相互学习、交流与借鉴各种成功的教育变革经验，也在不断地思考着不同教育变革中的共性：教师与教育变革的关系非常密切，思考新时期教师职业如何专业化。

第一节　教师专业化概述

一、教师专业化的内涵



教师专业化的内涵.mp4

教师专业化是教师职业发展的共同目标。理解专业、专业化、教师专业化等的内涵，是实现教师专业成长、促进教师职业发展的起点。

(一)专业及专业化的内涵

从社会发展史角度来看，职业和专业的概念是社会分工精细化的产物。

1. 专业

“专业”(profession)一词最早从拉丁文演化而来，本义是“公开地表达自己的观点或信仰”。德语中的“专业”一词是指具备学术的、自由的、文明的特征的社会职业。后来“专业”的概念随着社会分工与职业发展到了一定历史阶段，从众多职业中分化出来进而形成的某种特殊职业类型。

从社会学角度来看，一般认为专业是指一群人经过专门教育或训练，具有较高和独特的专门知识与技术，按照一定专业标准进行专门化的处理活动，从而解决人生和社会问题。促进社会进步并获得相应报酬和社会地位的专门职业。

综上所述，我们可以得知，现代社会中某一专门领域的从业者成为专业人员必须具备以下三个条件。

第一，经过专门的教育或严格的训练。

第二，具有高级的或特殊的专门知识与技术。

第三，按照一定的行规或专业标准从事专门化的工作来服务社会。

专业是职业发展高度化阶段的产物。近代社会以来，知识领域的细分化和生产的智能化，不断催生新的职业和专业。

由于专业人员具备以上三个条件，并对社会进步有特殊贡献，相较于普通职业，专门职业从业者的特殊职业操守和专业复杂性，决定了其所获得的报酬较高且职业地位高于一般社会从业人员。专业人员具有以下几个特点。

(1)　坚定的职业信念和道德自律意识。专业人员自接受专业教育或训练那天起，就对自己将要从事职业的社会意义有清醒的认识，树立以人为中心的公众服务的意识，自觉履行行业操守的道德自律意识，并内化为自己的职业操守和道德自律的意识，培养为实现职业理想而献身的敬业精神。

(2)　自主的专业发展倾向和职业归属感。专业人员面对的是工作十分复杂、运用高度心智的职业领域，承担着重要的社会责任，其工作既要按照严格的专业标准行事，又不能完全凭经验办事，需要终身不断学习以应对复杂变化的工作情境。通过思考和同行研讨以提高自己的专业水平，在工作实践中结成专业共同体以引导个体的自主专业发展，并形成

职业归属感。

(3) 享有高度的专业权威性和专业自主性。专业人员具有很强的不可替代性，严格的行规或专业标准以及严格系统的专业训练，使专业人员养成了较强的专业权威意识，聘任权、解职权和处理业务的职业职责等都具有严格的规定。一般来说，不受专业外因素的影响，因此，从业人员具有较强的专业权威性和专业自主性。

(4) 令人羡慕的职业声望和报酬待遇。大学产生以来，最早设置的大学专业便是神学、法学和医学。相应地，最早被公认为专业的职业是牧师、律师和医生，这些职业备受人们的尊重。时至今日，英语中“医生”和“博士”均为“doctor”，说明专业人员必须经过严格的教育和训练方可从业，即从业人员必须掌握扎实的专业知识和技能，具有自主、自律的职业理性，各类专业也因其劳动的创造性和不可替代性而赢得社会的赞誉。

因此，能成为像医生、律师那样的职业，是许多人梦寐以求的发展目标。现代社会，工程师、建筑师、会计师等职业也经社会选择成为备受人们推崇的专业。可以说，专业因其重要并具创造性的劳动性质而受到关注，更因其从业人员成熟、理性、自主、自律的职业行为备受尊重。如今，为公共事业服务的重要群体——教师也加入像医生、律师那样的专业化队伍中来了。

【拓展阅读 1-1】

向教师赋权，促专业化发展

关于教师专业化，我国学者劳凯声的观点具有代表性。劳凯声认为，教师专业化不仅意味着教师应当具有专门系统的教育知识、技能和能力，而且具有保证该专业活动顺利进行所必需的专业自主权，从教师的专业地位出发，将教师专业化分解成“教师的专业自主权和教师的专业知识能力水平”。尽管劳凯声主要是从教育法学的角度来探讨教师专业权利问题，并将所探讨问题之重点落在教师应拥有哪些专业权利，但其立论的逻辑前提则正是从教师专业化出发，把教师专业权利看作教师专业化的应有之义。

国内外教育理论研究和教育改革实践表明，教师专业化包括专业素养和专业权利双重含义。首先，教师专业化意味着教师的专业发展，以保证教师具有从事教育教学工作的专业素养，即具有教育的“专业理念”“专业知识”和“专业能力”。其次，教师专业化还意味着教师的专业权利。专业权利是保证教师的教育教学等专业活动顺利进行的前提和条件，是教师在专业领域内作出判断、采取行动的资格和能力。

教师专业化中的专业素养和专业权利这两个方面具有密不可分的关系。教师的专业知识与能力构成了教师专业权利的逻辑起点，同时延伸出教师在教育教学中的垄断权利和专业自主性；反过来，教师的专业权利则为教师应用其专业知识与能力提供了前提和保证。没有教师的专业权利，教师所掌握的专业知识与能力也就没有了着落。只谈教师的专业能力，而不谈教师的专业权利，则这样的教师专业化是不健全的，是有严重缺陷的。换言之，如果没有专业权利，即便教师拥有专业知识与能力水平，也不能在严格的意义上称为教师专业化。专业权利作为教师专业化的重要构成，标识着教师专业地位的确立。没有专业权利作保障，则教师也就失去了其专业地位。实际上，专业自主权在那些专业性比较强的职业领域的从业者，如医生、律师、会计师和工程师等身上得到了很好体现。在这些领域，涉及专业本身的问题，非专业人士并不能介入讨论与决断。专业问题如何处理完全依赖专业人员的自主判断，而不受他人的干预。而在教育领域，尽管《教师法》有关于教师专业权利的明文规定，

但教师专业权利的实际行使状况不容乐观。如果在教师的专业化进程中只片面地突出教师专业发展，而忽略或有意无意避谈教师专业权利，那么，教师的专业化便会遭遇严重的阻碍和缺陷。

(资料来源：周兴国. 向教师赋权，促专业化发展[J]. 教育科学研究，2019(01)：18-22.)

2. 专业化

20 世纪 50 年代，西方国家率先提出教师专业化的概念。为准确把握教师专业化概念的内涵，首先要了解教师职业发展史，以便借鉴中西方教师职业发展中积累的经验和智慧。

专业化，简而言之，就是指职业专业化。在状态上，专业化可以从动态与静态两个角度加以解释。从动态的角度来说，专业化是指一个普通职业在一定时期内，符合专业特征，成为专门职业的动态发展过程。因此，教师专业化是一个教师素质不断提高、从业标准和资格认证制度不断完善、职业地位不断为社会所认可的。教师专业化也是一部将教师工作由职业到专业、由经验到科学的职业发展史。从静态的角度来讲，专业化则是指一个职业的专业性质和发展状态所处的情况和水平，也指一个职业专门化的静态发展程度或结果。当一个职业从性质上看具有了专业的意义，并具有专业的某些特征，往往会被称为“半专业”，或者说该职业的实际专业化程度不够，尚需经历一个专业化过程。在当今社会，教师工作的复杂性使人们对其专业化的认识与医生、律师等职业相比尚有一定的差距。因此，全面解读教师专业化的概念与特征，对促进教师队伍专业化成长有重要意义。

(二)教师专业化的内涵

教师专业化意味着教师不仅是一种职业，更是一种专业。它有着与普通职业不同的职业内涵和职业要求。

观点 1：教师专业化是教师个人成为教学专业的成员，并在教学中表现越来越成熟的一种职业能力发展的过程。该观点突出了教师职业作为专业的个体素养。

观点 2：教师专业化是指教师职业争取成为专业而持续不断努力的过程。该观点强调了教师群体的职业形象发展目标，意在使人们对教师职业群体的认识要像对待律师、医生一样，承认其具有一定的从业标准，将其看作专业人员，并获得相应的专业地位的过程。

关于从业人员的专业化，国际上有六大标准：有专门的知识；有较长时间的职业训练；有专门的职业道德；有自主权；有组织，如行会组织、学会组织等；要终身学习。[①]

综上所述，我们认为，教师专业化是指教师职业争取成为专业而持续不断努力的过程。它由教师个体专业化和教师职业群体专业化两方面内容构成。

1. 教师个体专业化

教师个体专业化是教师职业专业化的基础和前提，教师专业化是一个成长过程，是由一个“普通人”转变成“教育者”的专业发展过程。[②]这一过程是教师个体职业理想向“专业化”递进的过程，其内容包括教师专业的知识、能力、伦理、情感和意志等因素。

教师个体专业化的途径，包括职前师范教育培养、入职培训和在职提高等阶段。

① 劳宗康. 关于教师教育转型的认识与展望[J]. 柳州师专学报，2004(12).

② 余文森，连榕等. 教师专业发展[M]. 福州：福建教育出版社，2015.

职前师范教育培养

阶段是师范生进行专业准备与学习，初步形成教师职业所需要的知识与能力的关键时期，是教师个体专业化发展的起始和奠基阶段。

入职培训是指为了让新教师尽快进入角色，新教师的任职学校对其所提供的支持性措施。入职培训可以使新教师在思想上和业务上尽快适应教育教学工作的需要，从而缩短从合格的毕业生成长为合格教师的周期，加快教师专业发展的速度。

在职提高是指教师在工作岗位上坚持学习，不断反思、不断创新，使自己的专业化发展持续不断地进行下去。在当代社会，在职提高是教师专业发展的核心内容。

2. 教师职业群体专业化

教师职业群体专业化是指教师职业不断成熟，逐渐达到专业标准并获得相应的专业地位的过程。它既是教师个体专业化的条件与保障，也最终代表着教师职业的专业化。[①]

二、教师专业化的特点

目前，教师专业化的研究文献主要关注的是教师群体的专业化。第二次世界大战后，欧美国家高等教育发展的“黄金期”逐渐远去，为寻求高等教育发展的新契机，西方比较教育专家如阿特巴赫、伯顿·克拉克、欧内斯特·波伊尔等人对大学教职教育进行研究。20世纪90年代后，在卡内基教育基金会的资助下，由阿特巴赫教授领衔开展了类似“大学教师专业化”(academic profession)的研究项目，研究范围涉及14个国家或地区，取得了许多高水平的研究成果。[②]2008年，我国学者陈伟博士出版了《西方大学教师专业化》一书，通过考察西方大学发展史，以学术组织的视野将英、德、美大学教师的模式分别概括为“神圣身份模式”“政治阶层模式”和“自由专业模式”。陈伟博士认为，尽管大学教师专业化运动的成就非凡，但学术专业只能算作“准专业”[③]，相比之下，欧美国家兴起于20世纪50年代的中小学教师专业化运动，尽管研究文献众多，但受中小学教育的基础性、国民性、民族性等诸多因素的影响，中小学幼儿园教师的专业标准就更具国情特色了。如前所述，如果大学教师的学术专业算作“准专业”的话，那么中小学幼儿园教师的“专业化”就将有很长的路要走。

1966年，联合国教科文组织倡导视教师为专门职业，尽管在一些国家还有一些争议，但视教师为专门职业的理念逐渐为人们所接受。这种理念已经在国际社会的教师研究组织中达成共识。20世纪80年代后，欧美国家掀起了一场声势浩大的教师专业化运动，一些国家相继出台了《教师职业标准》和《教师聘任制度》等文件并作为制度保障，以便促进教师群体的专业化发展。

参照专业的相关标准和国内外对教师职业群体专业化的相关研究文献，一般认为教师职业群体专业化具有如下特点。

(1)　教育知识技能的体系化。即形成一套关于教育教学的专业知识技能体系，作为教

① 余文森，连榕，洪明. 教师专业发展[M]. 福州：福建教育出版社，2015.

② 陈伟. 西方大学教师专业化[M]. 北京：北京大学出版社，2008.

③ 陈伟. 西方大学教师专业化[M]. 北京：北京大学出版社，2008.

师教育的内容和教师从事教育教学工作的依据。由于教育是一个双专业的职业，因此，作为教师职业专业化基础的知识技能体系，既包括学科专业知识技能，也包括教育专业知识技能。

(2) 教师教育的专业化。即建立包括职前与职后教育在内的高水平的专业化教师教育制度。

(3) 教师资格的制度化。即实行教师资格制度，教师资格制度是国家对教师职业实行的特定的职业许可制度。教师资格是国家对专门从事教育教学人员的最基本的要求，是公民获得教师岗位的法定前提条件。教师资格制度全面实施后，只有依法取得教师资格，持有教师资格证书者，才能在教育行政部门依法批准的各级各类学校和其他教育机构中从事教育教学工作。不具备教师资格者不能从事教师工作。

(4) 教师活动的团体化。即通过建立社会公认的、教师信赖的教师专业团体，保障教师群体之间的学术交流，扩大教育专业知识与技能在社会中的影响力和权威性，从而更好地提升教师职业的专业地位和社会地位。[①]

第二节　教师专业化的发展历程

教师职业从非专业化、经验化到专业化，经历了一个漫长的发展过程。在这漫长的分化、发展过程中，教师职业的专业性日益凸显出来，专业化成为教师职业发展的主流和方向。

一、教师职业发展的非专业化阶段

教师是一个古老而又新颖的职业。说它古老，是因为自从有了人类社会就有了教育，该职业的历史和人类社会一样久远，几乎与人类文明同时存在，历史可谓源远流长。人类社会早期，教育活动渗透于人们的社会生产和生活之中，“能者为师”是其特征。在原始社会，为了生存和发展，家庭中的父母、兄长，氏族部落的首领、长老，都承担起了将生产和生活经验传递给下一代的责任。教育者是有经验的年长劳动者，即“长者为师”。他们把生产知识、生活经验，特别是风俗习惯、行为准则传授给年青一代，成为最早的兼职教师。这一时期，教育还没有从生产劳动中分离出来成为独立的社会部门，因此不存在独立的教育机构和专门从事教育工作的专职教师。

当人类进入奴隶制社会后，随着生产力的发展，剩余产品出现，体力劳动与脑力劳动分工，学校作为专门培养人才的教育机构应运而生。有了学校，便从社会诸多职业中分化出以“教职”为职业的从业者——教师。然而，学校产生之后的很长时间内，学校的教师依然是由从事其他职业的人员兼任。当时的教育是社会稀缺资源，由贵族阶层所垄断，“学在官府”的社会现实表明教育以统治阶层的贵族文化为核心，教学内容很少涉及百姓所需的生产、生活知识与技能。中国的夏、商、西周时期的学校教育，西方的斯巴达和雅典时期的学校教育，以及古代两河流域阿拉伯国家的学校教育，均聘请文吏或武官作为学校的

① 余文森，连榕，洪明. 教师专业发展[M]. 福州：福建教育出版社，2015.

教师，即教师聘任的主流是“以吏为师”，这表明此时的从教人员具有兼职特征。

奴隶制社会也曾出现过私人讲学现象。孔子主张文教政策实行“有教无类”

，开创了私人讲学的先河，是世界上第一次出现了以教为业并以此谋生的专职教师。《论语》中记述了孔子在教育实践中创立的“不愤不启，不悱不发”的启发式教学思想，坚守“学而不厌”的治学精神，奉行“诲人不倦”的伟大教育原则。孔子作为中国职业教师的先行者，他所推行的上述教师职业理念和职业操守是中华民族贡献给全人类的教育智慧。

古希腊时期出现的“智者派”是西方最早的专职教师，以教授无知的人知识而生存。素有“希腊三杰”之称的苏格拉底、柏拉图和亚里士多德，作为西方古代的智者，在其自由讲学中创立的“反诘”教学法，以及在教育实践中信奉“吾爱吾师，吾更爱真理”而结成的民主、平等的师生关系，均为后世教师树立了光辉榜样且影响至今。“专业”(profession)一词由拉丁文演变而来，其最初的含义是自由地表达思想。

中国秦朝以后的封建社会，私学受到抑制，官学长期奉行“吏师制”，但在汉代的最高学府——太学里，已出现教师职级制度的雏形。如“博士祭酒”“五经博士”“直讲”“助讲”等教师称谓。受选仕制度和后世科举制的影响，中国封建社会的名师大儒均因举仕授学而与官府联系密切，且备受人们尊重。在乡间，聚私塾开展启蒙教育的初级教员多为落魄文人，教育内容多为记问之学，不仅他们的教学水平低，而且他们的社会地位卑微。欧洲中世纪，国家实行“政教合一”的社会治理方式，初级学校专业化程度低，尚未出现将教师作为专门职业的行规和任职标准，学校的教员多由神甫、牧师或有一技之长的匠人兼任，教学内容主要是宗教教义和简单的读、写、算的知识与技能。

教师职业在古代自然演进过程中呈现非专业化特征。

第一，专业化程度低。“以吏为师”是中西方惯例，从教人员的专业化程度低，“兼职教师”成为普遍现象。由社会发展自然形成的长者为师、典范为师，以吏为师、以僧为师，构成整个古代社会教师的基本特征。

第二，教师的养成方式是经验积累型的自然演进。由于缺乏名师辈出的条件、成熟的社会条件和教师培养制度，教师培养主要靠“师傅带徒弟”式的口耳相传、长期的模仿和个人的经验积累，“学高为师”是选聘教师的条件。

第三，教师讲学的内容很少涉及社会生产和生活的知识与技能。教师主要起道德教化作用，社会给予的价值评价也主要集中于教师对社会政治、伦理和道德教化的贡献上，正如韩愈《师说》中所说的“师者，所以传道授业解惑也”“道之所存，师之所在”等。这些“传道”的教师，不需要由专门的师资培训机构来培养。

第四，出现了影响未来世界文化发展，并为教师职业发展做出杰出贡献的孔子和苏格拉底等专职教育家。

第五，中国古代已总结出许多优秀教育经验，提出了发人深省的教师职业命题。如反应孔子的平等、启发等教学思想的《论语》一书，先秦时期的《学记》提出“记问之学不足以为人师”“择师不可不慎”等，要求教师要“善喻”，做反思型教师。即“君子既知教之所由兴，又知教之所由废”的职业命题。这是中国古代贡献给全人类的教育智慧。

二、教师职业的初级专业化阶段

随着社会的发展和教育的制度化，特别是近代师范院校产生后，教师的职业内涵逐渐

丰富，教师的社会功能日益凸显，教师职业进入了专门化阶段。

(一)欧美师范教育的产生与发展

自英国进行产业革命后，西欧资本主义生产发展迅速，并不断向北美等地扩展。与此同时，资本主义生产方式要求雇员必须掌握读、写、算的知识与技能，普及初等教育迫在眉睫。如此一来，传统的经验型教师已经不能适应产业社会的要求了。因此，探索教师的培养方式，总结教师培养的经验并上升为理论成为时代发展的必然。

随着资本主义的进一步发展，教育普及程度不断提高，西方的学校教育发生了很大变化。特别是教学内容、教学形式的变更，使得教学不再是一件容易的事情。它要求教师要具备一定的学科知识，同时还要有相当的能力以及相应的教育教学技能和方法。因此，专门培养教师就成了必然，师范学校应运而生。

1681 年，法国基督教兄弟会神甫拉萨尔在兰斯开办基督教学校修士学院，用以培养小学教师，这是世界上最早的师资培训学校。虽然该机构具有短训班的性质，却是世界师范教育的开端。

法国启蒙思想家、教育家卢梭，于 1762 年发表教育著作——《爱弥儿》，主张教育要适应儿童的年龄特征，并对儿童进行得法的教育。卢梭十分重视教师的职业素养，他认为只有教师受过良好的教育，才能够教育好学生。同时，他进一步指出：“把孩子交给一个连他本身都没受过良好教育的人培养，又怎能培养得好呢？”[①]卢梭的教育思想对德国教育家康德(1724—1804)、瑞士教育家裴斯泰洛齐(1746—1827)，以及后世许多教育家都产生过积极影响。

1776 年，康德在哥尼斯堡大学开办教育学讲座，自此，将怎样培养人的教育学说列入大学课程。康德的教育思想集中体现在其弟子们整理编撰出版的《康德论教育》一书。康德对教师职业有发人深省的认识，他指出，“教育一定要成为一种学业”“教育的方法必须成为一种科学”。[②]据此，他还提出为将师范学校办好，必先开办为师范生实习之用的“实验学校”的建议。康德的这些思想直接影响到赫尔巴特的教育学说及其在大学中创设教育科学研究所。

1794 年 10 月，法国“临时会议”颁布法令，决定在巴黎设立师范学校以培养未来“小学教师”，即毕业生被分配到各大行政区负责筹建省立师范学校，每区 3 人。1796 年，该校正式成立，后因“雾月政变”被关闭。1808 年，巴黎师范学校复学，其任务改为培养国立中学教师。[③]法国师范教育虽然开始较早，但因为政治、经济等原因，政府对初等教育的普及工作不够重视，使得师范教育发展缓慢。

1831 年，时任法国教育部部长的基佐(Guizot)主持制定了《大力发展初等教育和师范教育的法案》(简称《基佐法案》)，被认为是法国历史上关于初等教育与师范教育的经典法案。《基佐法案》主要内容有三点：一是改革初等教育内容，提高小学教师水平。法案将初等教育分为两级，不同阶段安排不同课程，小学教师资格亦分为“初级”和“高级”，且证书均由国家颁发，即所有教师均须接受培训，考试合格方可获得国家颁发的任教资格证书，

① 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沤译. 北京：商务印书馆，2017.

② 瞿菊农. 康德论教育[M]. 上海：商务印书馆，1930.

③ 张瑞璠，王承绪. 中外教育比较史纲(近代卷)[M]. 济南：山东教育出版社，1997.

废除教会机构颁发教师资格证书的惯例。二是每省建立一所男子师范学校。法案规定每省建立一所师范学校，要求年满 16 周岁，持有地方颁发的品行优良证明，学业考核合格者，且必须承诺在小学工作满 10 年，方可入读师范学校。三是建立小学教师最低工资制度和教师退休互助金制度，规定了小学教师解聘的所需流程和手续。[①]《基佐法案》的颁布使法国师范教育进入了一个新阶段，师范学校如雨后春笋般涌现，仅法案颁布当年就新设立 30 所师范学校，1838 年发展到 76 所，该法对法国教育体系的形成影响深远。法国早期的师范学校和教育制度为欧美树立了典范。此后，这些学校和制度为普鲁士和美国等国家所效仿。

英国是世界上第一个进行工业革命的国家，18 世纪以前，其教育渗透着浓厚的宗教色彩、对教育管理和师范教育不甚重视。新技术在生产中的广泛运用，要求劳动者掌握一定的文化知识。在这一背景下，1699 年，议会建立了“基督教知识促进会”(SPCK)，目的是帮助那些没有能力供养孩子在贵族学校读书的父母，将孩子送到教区的“教义问答”慈善学校，学习宗教教义和简单的读、写、算知识。但慈善学校的教师属教会委派的神职人员，未经专门培训。1781 年，慈善家罗伯特·雷克斯(Robert Raikes)出资为工人子弟创办了一所利用星期日授课的学校，亦称“主日学校”(Sunday School)。该校在星期日将工人子弟组织起来，类似“教义问答”慈善学校，对其进行宗教教义和简单的读、写、算知识的教育。由于这类学校既满足了工人子弟文化知识学习的愿望，又有利于社会安定，不久便在英国社会广泛开展，到 1795 年，这类学校已发展到 1012 所。此外，也建立了一些私立学校。学校规模的扩张，催生出英国别具特色的“导生制”和“见习生制”师资培养模式。

导生制产生于 18 世纪末 19 世纪初，是由英国教士安德鲁·贝尔(Dr.Andrew Bell，1753—1832)和约瑟夫·兰卡斯特(Joseph Lancaster，1778—1838)创立的，称为“贝尔-兰卡斯特制”。这种师资培养模式，是教师在 12 岁左右的学生中选择成绩优异者充当“导生”，每天早晨由教师利用两小时先教导生学习初步的读、写、算知识和宗教教义，此外还进行教学方法的训练，培训时间为三个月，待他们学成后代行教师职责，再将所学到的知识和宗教教义转教给其他学生。如此，一名教师就可以在导生帮助下教育上百名学生。导生制适应了当时英国社会教师短缺、大量贫民子女需要接受初等教育的社会现实，此法后来也为美、法、意和瑞士等国所借鉴。

见习生制，是英国世俗政权与教会争夺教育领导权斗争的结果。1835 年，英国政府试图用 1 万英镑创办 4 所师范学校，以推动初等教育和师范教育的发展。但由于教会的坚决反对而作罢。后来，政府改用“公助私立”的办法介入师范学校的兴办工作。1840 年，枢密院教育委员会主席詹姆士·凯-沙特尔沃思在伦敦郊外创办英国第一所师范学校——巴特西教师训练学院(Battesen College for Teacher)，该校是以裴斯泰洛齐的经验为基础，以普鲁士师范学校为蓝本，结合英国的国情而创办的实验性师范学校。1850 年，类似的教师训练学院发展到 50 所，对英国师范教育的发展产生了影响，由于师资配备发展缓慢，以及导生制所培养的师资质量低下，1841 年，詹姆士·凯-沙特尔沃思在总结导生制和荷兰教师培养制度的基础上创立了见习生制。其做法是：选出学业、品德、身体等方面符合条件的年龄至少 13 岁的学生，一边自学，一边跟随经严格挑选出来的主任教师学习，每周五天，

① 祝怀新. 封闭与开放：教师教育政策研究[M]. 杭州：浙江教育出版社，2007.

每天至少学习一个半小时，学习期限为五年，且每年必须接受皇家督学的考核，枢密院教育委员会发给他们一定的报酬。学习期满后可任小学助理教员，也可通过考试获得“女王奖学金”进入师范学校继续深造。[①]见习生制培养的师资弥补了导生制的不足，进而在英国得到迅速推广。1874 年，利物浦学校委员会建立了见习教师中心(The Pupile-teacher Center)，为 13 岁到 18 岁接受过学徒训练的师范生提供接近中等教育的培训。这种将师范生的教育水平提高与专业实践结合起来的做法，为英国许多大城市的学校委员会所接受。[②]

美国在殖民地时期和独立后的最初时期，教育发展缓慢。从 19 世纪 20 年代起，东部经济发展较快的州纷纷兴起公立学校运动。1825 年，伊利诺伊州率先制定《教育法》，提出公民的智力是社会财富和国家力量的观点。当时流行的口号是“受教育应是每个公民的权利”。[③]此后，各州纷纷效仿，由法律规定依靠地方税收来兴办公立学校。1843 年，马萨诸塞州教育委员会秘书霍勒斯·曼(Horace Mann，1796—1859)，曾为推进州的公共教育事业，走访英国、苏格兰、爱尔兰、荷兰、德国、比利时和法国等地，把自己用五个月时间研究欧洲先进教育的心得公开发表，这就是著名的“第七年报”。由于他积极倡导并身体力行地推动公立学校发展，并建立了卓越功勋，人们后来将他誉为“美国公立学校之父”。他对普鲁士师范教育的印象深刻，强调教师职业对社会发展的重要意义。他指出：“教师职业在公众的心目中具有很高的地位，任何一个人都不能因为找不到其他的工作而最后去尝试教育工作。”[④]

1823 年，美国教士赛缪尔·赫尔(Samuel H. Hal)创立了私立中等教师训练班(亦称师范班)，并为师范生实习附设了小学，这是美国师范教育的肇端。1825 年，马萨诸塞州议员詹姆斯·卡特(James Gordon Carter1795—1849)在波士顿发表文章，呼吁要建立州立师范教育体系，1839 年，他在莱克星顿市建立了美国历史上第一所州立师范学校。其后，公立师范学校在美国各州相继建立，到 19 世纪，美国师范教育体系基本形成，对师范生的入学条件、修业年限和课程设置等方面都有了明确规定。截至 1899 年，全美共有师范学校 331 所，其中公立 166 所、私立 165 所。[⑤]进入 20 世纪，美国逐步取消中等师范教育，所有教师均由大学培养，并逐步建立起教师资格制度和聘任制度。

总之，18 世纪中期至 19 世纪，师范教育在西方国家盛行起来，与此同时，师范教育制度由西方传播到东方的日本和中国等国家。到 20 世纪中叶，发达国家的教师培养机构基本完成了由师范院校升格为大学的飞跃，教师培养由封闭式向开放式过渡。

在对教师进行专门的师范教育训练的同时，一些西方国家开始探索实施教师资格证书制度，以维护教师行业的质量和社会地位。法国是最早实施教师资格制度的国家。在 19 世纪初期，法兰西第一帝国就实施了初等教育教师考核和证书制度。之后，其他欧美国家纷纷效仿，并且，实施对象从初等教育的教师逐渐扩展到其他教育层次的教师，获得教师资格的标准也越来越严格。但必须指出的是，这一时期的教师资格标准主要还是体现在对学历的要求上，特别是对高中及以上学历的教师而言。

---

① 祝怀新. 封闭与开散：教师教育政策研究[M]. 杭州：浙江教育出版社，2007.

② 王承绪. 英国教育史[M]. 长春：吉林教育出版社，2000.

③ 王天一，夏之莲，朱美玉. 外国教育史[M]. 北京：北京师范大学出版社，2006.

④ 祝怀新. 封闭与开放：教师教育政策研究[M]. 杭州：浙江教育出版社，2007.

⑤ 祝怀新. 封闭与开放：教师教育政策研究[M]. 杭州：浙江教育出版社，2007.

(二)中国师范教育的产生与发展

中国历来就有尊师重教的传统。有所谓“天、地、君、亲、师”之说，“师者，所以传道授业解惑也”。但中国古代社会的师道和教师作用，在近代激荡的社会变革中，已经失去了应有的效用。鸦片战争后，作为中国社会救亡图存的重要一环，兴办师范学校以培养教师，成为“新民”教育的必然。

“废科举，兴学校”，拉开了中国近代教育的序幕。在晚清探索救亡图存的众多开明知识分子中，梁启超是近代中国最早主张创立师范学校的第一人。1896 年，他在《变法通议》中提出：“欲革旧习，兴智学，必以立师范学堂为第一义。”他强调师范学堂对开启民智的作用，认为师范学校乃群学之基。此后，清政府部分采纳维新派人士的教育改革建议，实行废科举，倡新学的文教政策，中国的师范教育在兴办新式学堂的运动中拉开了序幕。

1897 年，盛宣怀在上海创办南洋公学，内设师范学院培养教员，这是中国近代最早的官办师资培训机构，标志着中国师范教育的开端。1902 年，清政府将京师大学堂中的师范斋更名为“师范馆”，并正式招生，成为中国高等师范教育的起点。在中国兴办师范教育的过程中，晚清重臣张之洞、张百熙等发挥了重要作用，1903 年，张百熙、荣庆、张之洞在《学务纲要》中强调“造就小学之师范生，尤为办学堂者入手第一义”。

我国实业家、教育家张謇对师范教育有独特的认识。他说：“小学是‘教育之母’，师范又是‘小学之母’”，故立学校，尤须从师范始。他曾多次建议地方当局办师范学校而无果。1903 年，身体力行，在通州创办通州师范学校，此乃我国私立师范教育的肇起。该校设 4 年本科、2 年简易科和 1 年讲习科，课程设置主要有国文、修身、教育、伦理、算术、理化、史地、博物、图画、手工、体操等。后来，他还在南通等地创办或资助师范学校多所，为中国早期师范教育的发展做出了重要贡献。

从 1904 年开始，中国的师范教育开始制度化建设。按照 1904 年颁布的《奏定学堂章程》，师范学堂分“初级”和“优级”两类。初级以培养小学教师为务，招收高小毕业生，分简易科和完全科，主要课程有修身、讲经读经、国文、理化、史地、习字等。优级师范学堂主要培养初级师范学堂、中学堂的教员和管理人员，招收初级师范、中学堂毕业生，分公共科、分类科和加习科。公共科主要学习人伦道德、中国文学、辨学、算学、外语等课程。分类科即学完公共科后分 4 科，第一科学习中国文学、外国语；第二科学习历史、地理；第三科学习算学、物理学和化学；第四科学习植物、动物、矿物和生理。加习科即在学完分类科后，再学习人伦道德、教育学、教育制度、教育政令、美学、实验心理学、学校卫生、儿童研究、教育演习等课程。[①]《奏定学堂章程》是我国确立师范教育体系的标志，为早期师范教育的发展提供了法律依据，其影响深远。1910 年，清政府设立的各类师范机构计有 415 所，学生达 28 572 人。[②]

1912 年，中华民国成立，师范教育逐步走上体系化发展之路。同年 9 月和 12 月，国民政府教育部颁布《师范学校令》和《师范学校规程》，主要内容有：

① 张瑞璠，王承绪. 中外教育比较史纲(近代卷)[M]. 济南：山东教育出版社，1997.

② 陈景磐. 中国近代教育史（第三版）[M]. 北京：人民教育出版社，2007.

明确师范教育的设置原则、加强师范教育管理，倡导女子师范教育；重视教师职前培养和职后培训工作；探索师范教育发展的规律。如《师范学校令》第二条规定，师范学校为省立，高等师范学校为国立。从此明确了各级师范的行政隶属关系，便于管理和监督。1913年6月，教育总长范源濂提出将全国划分为六大示范区的构想，即直隶区、东三省区、湖北区、四川区、广东区、江苏区，每区设国立高师一所，北京另设国立女子高师一所，到1918年，六大区均建成高等师范学校。兴办现代师范院校的同时，也进一步加深了对教师教育理论的研究。1915年，成立全国师范教育研究会，旨在探索师范教育的规律，促进师范教育的健康发展。1922年，新学制公布前，新式师范学校已发展到275所，学生38 277人，其中女生6 724人。①

经过新文化运动的洗礼和以美国杜威为代表的实用主义教育思潮的影响，民国政府于1922年颁布《学校系统改革令》，按照新学制的要求，师范教育的改革主要有以下几个方面：高师改大，中师合并，试行开放式教师培养模式；增设选修科目，完善课程设置；取消师范生公费待遇。在这些改革内容中，取消师范院校的独立地位和取消师范生的“公费待遇”，导致师范教育发展陷入“低谷”，师范教育质量明显下降。在各界的呼声下，1932年民国政府颁布《确定教育目标与改革教育制度案》，对促进师范教育的发展起了重要作用。该案规定“师范大学应脱离大学而单独设立”“师范学校与师范大学概不收费；师范学校以由政府供给膳宿制服为原则”。由此，各省迅速重新发展师范教育，1928年至1933年，师范学校由236所猛增到839所，学生由29 470人增加到100 840人。②

中国的师范教育从晚清发展到民国，发展道路是先学日本后学美国，又遭到日寇侵华的破坏，师范教育的发展可谓艰难且曲折。其间，也有各省、市民间进步人士对师范教育探索。1923年，江苏省立师范学校就分设了5个乡村师范分校，以促进乡村教育的发展。后来，陶行知先生在南京郊区开办晓庄师范学校，积极推动贫民识字运动和中国乡村教育的发展，对中国的乡村改造产生了积极影响。

此外，中国共产党领导和创办的师范教育尤为值得一提。中国共产党领导的革命根据地和解放区，本着教育为革命战争服务的原则，结合各根据地和解放区的实际，开展了对新民主主义师范教育的探索。1932年3月，人民教育家徐特立在瑞金创立闽瑞师范学校。同年10月，又创办中央列宁师范学校。1937年，鲁迅师范学校在延安诞生，1939年7月，该校与边区中学合并、成立边区第一师范学校，之后又陆续成立了第二、第三师范学校。1944年，延安大学创设师范学院，同年的《延安大学教育方针及暂行方案》颁布后，师范学院改称“教育系”，规定师范生修业两年，校内学习和校外实习比例是60%和40%，公共课和专业课的比重分别是30%和70%。③1946年，东北解放区创建培养中学教师和行政干部的东北大学，该校是今天东北师范大学的前身。1948年12月，华北大学成立，也设有教育学院。

以上

① 陈元晖. 中国现代教育史 [M].北京：人民教育出版社，1979.

② 张瑞璠，王承绪. 中外教育比较史纲(近代卷)[M]. 济南：山东教育出版社，1997.

③ 杨之岭，林冰，苏渭昌，中国师范教育[M]. 北京：北京师范大学出版社，1989.

师范教育机构，为革命战争培养了大批干部，推动了革命根据地和解放区的教育普及工作，为中国革命做出了重大贡献，为新中国师范教育的发展积累了宝贵经验。

中华人民共和国成立后，政务院提出“民族的、科学的、大众的”文化教育方针，采取针对性措施大力发展各类教育并促进大众教育普及工作，迅速改善民国时期教育发展不平衡的状况，以适应社会主义建设对各类人才的需求。新中国成立之初，我国全面学习苏联的教育模式，在对旧中国的教育体系进行社会主义改造的同时，也积极探索和创建社会主义教育新体系。1951 年 8 月，召开第一次师范教育工作会议，提出师范教育工作的方针和师范院校发展的布局构想，定下了独立发展师范教育体系的基调，并指出原普通大学中的师范学院或教育学院，逐步实现独立设置等意见[①]，这次会议的精神体现在 1952 年 7 月颁布的《关于高等师范学校的规定(草案)》中。1953 年 11 月，国家又下发了《关于改进和发展高等师范教育的指示》文件，要求综合大学、体育学院和艺术学校分担培养部分师资的任务。在这样的背景下，师范教育按“有计划、按比例”的原则发展。经过十年左右的建设，全国基本形成了大区制师范大学、各省师范学院、地区师专和县(市)师范学校，这种独立设置的师范教育体系，可以更好地培养各类师资。

新中国的师范教育在摸索和曲折中前行，期间经历“反右”“大跃进”和“文化大革命”等政治运动，其规模和质量也受到不同程度的影响。

1978 年十一届三中全会后，师范教育开始受到前所未有的重视，并在改革开放的大环境下重新焕发生机，发展迅速。1980 年 6 月，教育部召开了全国师范教育会议，会议总结我国近代以来师范教育的历史经验和教训，指明了下一步师范教育工作的方针和任务，明确规定三级师范各自的培养目标，即高等师范学校培养中等学校教师(主要是高中教师)，师专培养初中教师、中等师范学校培养小学教师。此外，该会议还通过了关于办好“中师”的《意见》《规程》《教学计划》和《幼儿师范学校教学计划》等文件，使得中等师范教育迅速发展。

此时，高师的职能方面也得到延伸和拓展，除培养普通中学教师外，也为成人教育和职业教育院校培养教师。自 1979 年起，还相继成立了艺术师范学院、技术师范学院等具有专科性、技术性和专门专业性的独立师范学院，1985 年发布的《中共中央关于教育体制改革的决定》指出：“要建设一支足够数量的、合格而稳定的师资队伍，是实行义务教育，提高义务教育水平的根本大计。”[②]20 世纪 80 年代末，我国师范教育体系除前述独立的师资培训机构外，也迅速发展起了地区教育学院、县级教师进修学校等师资继续教育或培训机构，教师的职前培养和职后培训工作走上了教师教育的内涵发展之路。

1990 年《全国教育事业发展统计公报》概要地报告了本年度师范教育的发展状况，并指出各级教育部门和学校要加强师资队伍建设，“注重教师政治素质和业务素质的培养，教师总量基本保持稳定”，是年，全国有普通高等师范院校 257 所。师范类专业招生达 18.25 万人，已占高校招生的 30%。中等师范学校有 1 026 所，招生 22.73 万人，占中等专业学校招生的 31%，普通高等师范院校和中等师范学校共培养了 42.46 万名中小学新教师，有教育学院 265 所，教师进修学校 2 018 所，有 78 万名在职教师正在参加脱产或业余、函

① 顾明远. 北京师范大学与中国教育[N]. 光明日报，2002-9-9.

② 金辉. 试论民办基础教育管理与深化教育体制改革[M]. 民办教育动者，2001(6).

授等系统的学习。

20 世纪 90 年代后，普及教育的提倡，师范教育的兴办，使教师群体的数量大增。教师作为一个独立的专职社会群体在组织上出现并逐渐得到强化。“官”与“师”实现了分离。教师职业中传授学科知识的意识得到了强化，学科知识的掌握和具有教授知识的能力与方法，成为教师的必备条件。“师”与“学科”的关系加强，出现了与古代教师“传道”有所不同的“业务”意识，以及作为“专业教师”的意识。

教师职业已从兼职发展成了一个专职的工作， 尤其是近几年来出台的相关政策，使得教师专业受到前所未有的重视。随着《中小学教师专业标准(试行)》(2012 年)的以及《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(2020 年)等国家出台的政策性文件，更加规范了教师职业的专业化。《中小学教师职业道德规范》(2008 年)、《全面深化新时代教师队伍改革建设的意见》(2017 年)、《新时代中小学教师职业行为十项准则》(2018 年)、《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》(2019 年)、《中小学教师违反职业道德行为处理办法(2018 年修订)》(2018 年)、《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》(2019 年)《中国教育现代化 2035》(2019 年)等相关文件、规定使教师职业作为一种专业走上了符合现代化发展的道路。

三、教师职业的专业发展阶段

20 世纪中叶以后，教师职业的专业化开始往纵深方向发展，教师职业进入专业化发展阶段。第二次世界大战后，科学技术在生产和生活中的运用越发广泛，民众对高质量教育的普及呼声高涨，再加上美、苏两国的军事、科技和教育的长期竞争，发达国家传统的、封闭式师范教育面临着挑战。在这样的背景下，西方发达国家率先对师范院校进行改革，或将其合并到综合大学，或将师范院校直接扩充为大学的文理学院，以拓宽师范生的知识面，提高其专业知识水平，让师范教育体系以外的高等教育机构顺应时势地加入教师培养任务中来。于是，教师培养模式由封闭走向开放，教师来源由单一走向多元。

美国是较早实行中小学教师培养大学化的国家之一。早在 1898 年，纽约师范学院率先并入哥伦比亚大学，今天，该校仍然是美国高等师范教育和教育科学研究的中心。从 20 世纪 40 年代起，美国掀起了师范院校升格运动。师范院校在升格后更加重视教师培养质量是受苏联“卫星冲击”的影响，到 60 年代，美国独立的高等师范学院基本完成它的历史使命，绝大多数师范学院已经演变成综合大学的教育学院。1970 年，全国专门培养教师的院校仅剩 16 所。从此，美国的教师培养基本形成了以大学为主体的、非定向的教师教育体制。

英国师范教育的转型始于 20 世纪 70 年代，主要是以改组和整顿师范教育机构为中心，使单科性地方教育学院隶属于多科性的高等教育学院，独立建制的师范院校在英国渐趋消失，教师培养和培训以一种“专业”的地位，并配以成体系的课程形式出现在英国高等教育系统中。英国师范教育转型后，其社会适应性更强了，当教师社会需求增加时，大学会尽快作出反应，以扩大教师培养规模；当教师的社会需求缩小时，便缩小教师培养规模，这种综合化、弹性化的教师培养机制有利于国家公共教育资源的合理配置，以避免因教师培养过剩造成浪费。

日本在《教育基本法》框架下，引进了美国“六三三四”学校教育体系，按照《学校教育法》关于一都道府县设立一所国立大学的原则，所有师范类院校要么升格为大学，要么并入大学成为培养教师的系(科)，允许一般大学设教育系(科)培养教

师，即所有教师均由大学包括短期大学来培养，提高了教师培养的学历层次。日本教师教育经战后二十余年的探索，20 世纪 70 年代提出“新构想大学”的改革建议。在这一政策背景下，日本在 70 年代相继在鸣门、上越等地创立了专门培养高水平中小学教师的教育大学，以应对高学历社会对教师的需求。1990 年，日本各类高校中设有培养教师系(科)的机构共有 1 186 个，其中大学有 408 所，短期大学有 410 所，设有培养研究生水平教师的机构有 225 个，大学专科水平的高校有 71 所，为政府指定的专门培养教师的机构有 72 个。

20 世纪 80 年代，法国的教师培养模式主要有两类：由普通大学第一阶段毕业的大学生，再到师范院校学习两年，毕业后经教师资格考试，合格者可以到中学任教；直接招收高中毕业生，在高等院校毕业，经教师资格考试，合格者可任小学教师。进入 90 年代后，法国所有的师范院校为综合大学里的“教师培训学院”所代替。从此，法国教师培养也走上了大学化的道路。

第二次世界大战后，教师培养大学化是发达国家教师教育改革的趋势。事实上，一些国家教师培养大学化并非独立的教师培养机构一个也不存在了，美、日等国还有少量的师范院校存在，只不过教师学历层次提高了，教师培养的质量意识也得到了强化。总体上说，教师培养模式更加开放了，教师来源也更加多样化了。

第三节　教师专业发展的维度

教师专业标准规定了教师专业发展的维度有三个方面：专业理念与师德、专业知识、专业能力。

一、专业理念与师德

专业理念与师德包括职业理解与认识、对学生的态度和行为、教育教学的态度和行为、个人修养与行为等内容。

1. 职业理解与认识

(1)　贯彻党和国家教育方针政策，遵守教育法律法规。
(2)　理解教育工作的意义，热爱教育事业，具有职业理想和敬业精神。
(3)　认同教师的专业性和独特性，注重自身专业发展。
(4)　具有良好的职业道德修养，为人师表。
(5)　具有团队合作精神，积极开展协作与交流。

2. 对学生的态度和行为

(1)　关爱学生，重视学生身心健康发展，保护学生生命安全。
(2)　尊重学生独立人格，维护学生合法权益，平等对待每一位学生，不讽刺挖苦、歧视学生，不体罚或变相体罚学生。
(3)　尊重个体差异，主动了解和满足学生的不同需求。
(4)　信任学生，积极创造条件，促进学生自主发展。

3. 教育教学的态度和行为

(1) 树立育人为本，德育为先的理念，将学生的知识学习、能力发展与品德养成相结合，重视学生的全面发展。

(2) 重视教育规律和学生身心发展规律，为每一位学生提供适合的教育。

(3) 激发学生的求知欲和好奇心，培养学生的学习兴趣和爱好，营造自由探索、勇于创新的氛围。

(4) 引导学生自主学习、自强自立，培养良好的思维习惯和适应社会的能力。

(5) 尊重和发挥好共青团、少先队组织的教育引导作用。

4. 个人修养与行为

(1) 富有爱心、责任心、耐心和细心。

(2) 乐观向上、热情开朗、有亲和力。

(3) 能够自我调节情绪，保持平和心态。

(4) 善于学习、不断进取。

(5) 衣着整洁得体，语言规范，举止文明。

修养主要是以思想、政治、道德修养为中心的人们在文化、知识、精神上的全面修养。它是在自我认识、自我要求的基础上，依靠自己的努力，不断地学习社会生活中协调人与人、人与自然、人与社会之间的关系，以使自己发展得更加完善，健全并加强自主性、自立性、自强性的一种必不可少的手段。修养是个体发展、提高、完善自己的内在要求；是个体自觉的文化内化过程和努力结果；将自己塑造为时代所需要的人。讲修养不仅有利于个人的健全发展和人生价值的提升，而且能够促进社会的发展，因此，每个人都要提高自己的修养。

教师修养是人生修养，不是对职业规范的一般遵守，修养意味着自觉向善，是以继承和吸收文化手段来自我充实、自我提高、自我完善的过程，讨论中国教师的修养一定不能脱离对中国传统文化和传统修养理论的关注和继承，中国传统文化强调的自强不息、厚德宽容、己立立人、己强强人、己达达人等思想是中国教师的精神遗产，需要我们认真领会和吸收。

二、专业知识

专业知识主要包括：通识性知识、学科知识、学科教学知识、教育知识(教育理论与实践知识)。

1. 通识性知识

(1) 具有相应的自然科学和人文社会科学的知识。

(2) 了解中国教育基本情况。

(3) 具有相应的艺术欣赏与表现知识。

(4) 具有适应教育内容、教学手段与方法的现代化信息技术知识。

2. 学科知识

(1) 理解所教学科的知识体系、基本思想与方法。
(2) 掌握所教学科内容的基本知识、基本原理与技能。
(3) 了解所教学科与其他学科的联系。
(4) 了解所教学科与社会实践及共青团、少先队活动的联系。

3. 学科教学知识

(1) 掌握所教学科课程标准。
(2) 掌握所教学科课程资源开发与校本课程开发的主要方法与策略。
(3) 了解学生学习具体学科内容的认知特点。
(4) 掌握针对具体学科内容进行教学和研究性学习的方法与策略。

4. 教育知识(教育理论与实践知识)

(1) 掌握教育的基本原理和主要方法。
(2) 掌握班级、共青团、少先队建设和管理的原则与方法。
(3) 掌握教育心理学的基本原理和方法，了解学生身心发展的一般规律和特点。
(4) 了解学生思维能力、创新能力和实践能力发展的过程与特点。
(5) 了解学生群体文化特点、行为方式。

三、专业能力

专业能力主要包括教学实施、班级管理与教育活动、教育教学评价、沟通与合作、反思与发展。

1. 教学实施

(1) 营造良好的学习环境与氛围，激发与保护中学生的学习兴趣。
(2) 通过启发式、探究式、讨论式、参与式等多种形式，有效实施教学。
(3) 有效调控教学过程，合理处理课堂偶发事件。
(4) 引发学生独立思考和主动探究，发展学生的创新能力。
(5) 发挥好共青团、少先队组织生活、集体活动、信息传播等教育功能。
(6) 将现代教育技术手段应用到教学中。

2. 班级管理与教育活动

(1) 建立良好的师生关系，帮助学生建立良好的同伴关系。
(2) 注重结合学科教学进行育人活动。
(3) 根据学生世界观、人生观、价值观形成的特点，有针对性地组织德育活动。
(4) 针对学生生理和心理发展特点，有针对性地组织有益身心健康发展的教育活动。
(5) 指导学生理想、心理、学业等多方面的发展。
(6) 有效管理和开展班级、共青团、少先队活动。
(7) 妥善应对突发事件。

3. 教育教学评价

(1) 利用评价工具，掌握多元评价方法，多视角、全过程评价学生发展。
(2) 引导学生进行自我评价。
(3) 自我评价教育教学效果，及时调整和改进教育教学工作。

4. 沟通与合作

(1) 了解学生，平等地与学生进行沟通交流。
(2) 与同事进行合作交流，分享经验和资源，共同发展。
(3) 与家长进行有效沟通合作，共同促进学生发展。
(4) 协助学校与社区建立合作互助的良好关系。

5. 反思与发展

(1) 主动收集并分析相关信息，不断进行反思，改进教育教学工作。
(2) 针对教育教学工作中的现实需要与问题，进行探索和研究。
(3) 制定专业发展规划，积极参加专业培训，不断提高自身专业素质。

【拓展阅读 1-2】

教师专业能力发展的理论与实践

教师专业能力包括基本能力、教学能力、教育能力、自我发展能力和教学创新能力 5 种。这 5 种能力螺旋上升，形成完整的层级结构，并贯穿整个教师职业生涯。根据教师专业能力发展水平，为其“量身定做”相应的专业能力培养模式。通过“理论指导+案例分析+情景模拟+自主反思+行为反馈”的教师专业能力实训模式，将教师的“思”与“行”有机结合起来。通过建设教师专业能力实训平台，以有效支撑教师的专业学习。

一、螺旋递进：教师专业能力的层级结构

第一，基本能力是对一个教师从事教师工作的基本要求，主要包括思维能力、口语表达，文字表达、板书设计、三笔字等。这些能力也被称为“教师基本功”，是教师专业能力发展的基础。

第二，教学能力是实施有效的教学所需要的能力，包括教学设计能力、情境创设能力、提问解释能力、探究教学能力、合作论证能力、评价总结能力、迁移应用能力和教学反思能力等，是教师专业能力的核心。

第三，教育能力即育人能力，是指教师促进学生的必备品格发展的能力，体现在班级管理、思想品德教育、法律法规教育、心理健康教育与指导学生发展等方面。

第四，自我发展能力是教师在自我发展的过程中，不断增加专业知识、强化专业信念、提升专业素养和凝聚专业认同的能力。主要包括职业生涯规划能力、开展教育研究能力、终身学习能力及自我心理调节能力等，其核心是对自身发展的认知调控和反思批判能力。

第五，教学创新能力是教师能够创造性地解决教学问题和推动教学实践的能力，而教师的创新思维能力是教学创新能力的核心构成要素。这种能力是教师创造性实施教学改革和因材施教的基础，是教师专业能力高水平发展的标志。

二、系统设计：教师专业能力的全程培养

第一，新手教师的基本能力和一般教学能力培养。

第二，骨干教师的学科教学能力和教育能力培养。

第三，优秀教师的教学研究能力和创新能力培养。

第四，教学困难教师的个别咨询与辅导。

三、思行合一：教师专业能力的发展模式

思维型教学理论强调做中学，更强调学中思。我们据此探索出的“理论指导+案例分析+情景模拟+自主反思+行为反馈”的教师专业能力实训模式，将教师的“思”与“行”有机结合在一起。案例分析与情景模拟虽然是一种实践样式，但同样强调教师要在实践情境中积极思考，并将自身的学习与思考引向实践。最终通过思考与实践的反复结合来提升教师的专业能力。

四、平台资源：教师专业学习的有效支撑

基于资源的学习理论 (RBL) 认为，优质的学习资源设计应满足 3 个条件：一是与特定的学习目标相关联，二是紧密嵌入学习活动中，三是易于获得、理解和交流。第一，思维具有目的性。第二，无论何种学习资源都需要与特定学习活动有机地整合在一起。第三，学习资源要易于获得、理解和交流。

在多年理论研究的基础上，我们提出了一套有效的教师专业发展模式，并经过了实践的检验。

第一，理论与实践深度结合。

第二，研究与培训相互促进。

第三，离线学习与在线学习深度整合。

(资料来源：胡卫平，张晓. 教师专业能力发展的理论与实践[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版)，2018，47(02)：139-145.)

本章小结

本章通过案例引入教师专业化的基本内涵，详细阐述教师专业化的内涵和特点，并对教师个体专业化和群体专业化了进行简单介绍，明确教师不仅是一种职业，更是一种专业。从古至今，国内外的教师专业化发展都经历了从非专业化到专业化的过渡，专家、学者针对教师专业化发表了自己的观点，帮助学生清楚地认识教师的专业性以及理解教师专业化的三个维度。

通过本章的学习，教师旨在让学生对教师专业化有清晰的认识，同时，通过本章的学习，为学生后续章节的深入学习打下基础，明白教师不仅是职业更是专业，增强学生的职业效能感和自豪感，有利于学生用专业化的思维看待教师群体，从而促进其更好地成长。



思考题

1. 辨析教师个体专业化和教师群体专业化概念的异同。
2. 简要说明教师专业化的内涵和发展历程。
3. 阐释教师专业发展的三个维度。
4. 采访一位优秀教师，并写出一份专业成长分析报告。

第二章　教师专业品德

学习目标

1. 明确教师专业品德规范的含义。

2. 了解《中小学教师职业道德规范》《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》《新时代中小学教师职业行为十项准则》和《中小学班主任工作规定》的内容。

3. 明确教师专业品德规范的意义。

4. 了解教师专业品德行为的社会表现。

重点难点

教学重点：正确认识教师专业品德规范的意义与行为。

教学难点：掌握教师提高专业品德修养的途径和方法。

【案例导入】

三个砌墙工人

某个建筑工地正在施工。有人问三个砌砖工人："你们在做什么？"第一个工人说："砌墙。"第二个工人说："我在赚工资。"第三个工人却唱着歌说："我正在建造世界上最富有特色的房子。"从这三个人简单的回答中，我们可以看出他们对工作的态度是不同的。第一个工人是纯粹为了工作而工作；第二个工人是为了赚钱而工作；第三个工人则是为了实现人生价值而工作。十年之后，第一个工人还在砌墙，第二个工人成了建筑工地的管理者，第三个工人则成了这个城市的建筑师。

这个故事给我们的启示：

每一个人都应该向第三个工人学习，对待任何岗位的工作，都需要有认真、负责的态度，还要有正确的认识、积极的态度和远大的志向，只有干一行，爱一行，才能精一行，爱岗才能钻进去，敬业才能有作为，切莫"这山望着那山高"，或自暴自弃，"破罐子破摔"。只要我们对工作孜孜以求，精益求精，一定能够收获胜利的果实。

思考：

一些教师轻视本职工作，很难在自身的工作岗位上干出成绩。而同样身为教师的于漪、魏书生、窦桂梅、华应龙等，却能够热爱本职工作，孜孜以求，精益求精，练就一身过硬本领，终在工作岗位中成就自我。思考：做一名教师，如何在教育劳动过程中修养自身的专业品德，获得教师职业的幸福感？

第一节　教师专业品德规范



教师专业品德规范.mp4

教师是人类灵魂的工程师，是青少年成长的引路人。教师的个体品德素质和职业道德水平直接关系到中小学德育工作和亿万青少年的健康成长，关系到国家的前途命运和民族的未来。加强中小学教师专业品德规范的建设，提高教师的师德素养，对确保党的事业后继有人，社会主义事业兴旺发达，构建社会主义和谐社会，实现中华民族伟大复兴，都具有十分重要的意义。

社会为了持续、健康地发展，必然需要制定一系列的行为准则以规范人们的行为。当一个人按照社会公认的准则去行动时，他的行为就是合乎道德的，就会被人们赞许，为社会所肯定；反之，就会受到人们谴责，为社会所否定。个体行为在得到社会舆论赞许时，会感到愉悦，在得到社会舆论谴责时，会产生不安和内疚等内心感受。道德是调整人们之间及个人同社会之间的行为规范的总和。它以善和恶、正义与非正义、公正和偏私、诚实和虚伪等行为规范，通过各种形式的教育和社会舆论的力量，使人们逐渐形成一定的信念、习惯、传统而发生作用。

一、教师专业品德规范的含义

专业品德规范是特殊的职业道德规范，是指专业人员在职业活动中必须遵循的、具有本专业特征的道德准则和规范的总和。它以专业分工为基础，与实践专业活动紧密联系在一起。从事专业活动的人们，由于有着共同的劳动方式，经历过共同的专业训练，因而具有共同的专业兴趣、爱好、习惯和心理传统，结成某些特殊关系，产生特殊的行为模式和道德要求。如专门意义上的“救死扶伤”的道德就只适用于医生；“诲人不倦”“教书育人”“为人师表”的规范主要适用于教育工作者。

教师专业品德规范是指教师在从事教育工作过程中必须遵循的道德准则和规范的总和，是教师个体品德在教师专业发展中的体现，是教师专业发展中的职业道德规范。

当前用以规范中小学教师行为的职业品德规范的是 2008 年 9 月 1 日由教育部和中国教科文卫体工会全国委员会联合颁发的《中小学教师职业道德规范》、2009 年 8 月 22 日教育部颁布的《中小学班主任工作规定》、2018 年颁布的《新时代中小学教师职业行为十项准则》、2018 年颁布的《中小学教师违反职业道德行为处理办法》、2019 年颁布的《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》以及《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》。

二、教师职业道德规范相关文件及解读

(一)《中小学教师职业道德规范》

改革开放以来，教师职业道德建设受到重视，我国先后于 1984 年、1991 年、1997 年、2008 年四次颁布和修订《中小学教师职业道德规范》。

1984 年 10 月，教育部和全国教育工会联合颁发《中小学教师职业道德要求(试行草案)》

草案共有六条内容，包括政治思想方面的要求、教育思想方面的要求、业务学习的要求、对待学生的要求、遵纪守法的要求和行为举止的要求。这六条要求的具体内容分类不是十分严密。

1991 年 8 月，原国家教委和全国教育工会联合公布了修订的《中小学教师职业道德规范》，规范也是六条，包括政治思想方面的要求、教育思想方面的要求、业务学习的要求、对待学生的要求、遵纪守法的要求和行为举止的要求。六条要求中的具体内容比 1984 年的《中小学教师职业道德要求》分类要清晰许多。

1997 年 8 月，原国家教委和全国教育工会联合公布了修订的《中小学教师职业道德规范》，规范有八条。这八条的关键词是：依法执教、爱岗敬业、热爱学生、严谨治学、团结协作、尊重家长、廉洁从教、为人师表。

2008 年 5 月，教育部师范教育司、《中国教育报》和《中国教师报》联合举办“教师职业精神”征文比赛和大讨论活动，促进了对教师职业道德规范的思考。2008 年 6 月，《中小学教师职业道德规范(征求意见稿)》向社会公布，广泛征求社会各界的意见。

2008 年 9 月 1 日，由教育部和中国教科文卫体工会全国委员会联合颁发了新修订的《中小学教师职业道德规范》，最终公布的文本有六条，关键词是：爱国守法、爱岗敬业、关爱学生、教书育人、为人师表、终身学习。

2018 年 11 月，为深入贯彻习近平新时代中国特色社会主义思想和党的十九大精神，深入贯彻落实全国教育大会精神，扎实推进《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》的实施，进一步加强师德师风建设，教育部研究制定了《新时代高校教师职业行为十项准则》《新时代中小学教师职业行为十项准则》《新时代幼儿园教师职业行为十项准则》。

2019 年 11 月，为深入贯彻落实习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神，落实《新时代公民道德建设实施纲要》和《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，加强和改进新时代师德师风建设，倡导全社会尊师重教，教育部、中央组织部、中央宣传部、国家发展改革委、财政部、人力资源和社会保障部、文化和旅游部研究制定了《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》。

(二)《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》的主要内容

关于加强和改进新时代师德师风建设的意见

为认真贯彻落实《新时代公民道德建设实施纲要》，深入推进实施《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，全面提升教师思想政治素质和职业道德水平，现就加强和改进新时代师德师风建设提出如下意见。

一、加强师德师风建设的总体要求

1．指导思想

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，深入学习贯彻习近平总书记关于教育的重要论述和全国教育大会精神，把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，把师德师风作为评价教师队伍素质的第一标准，将社会主义核心价值观贯穿师德师风建设全过程，严格制度规定，强化日常教育督导，加大教师权益保护力度，倡导全社会尊师重教，激励广大教师努力成为“四有”

好老师，着力培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

2．基本原则

——坚持正确方向。加强党对教育工作的全面领导，坚持社会主义办学方向，确保教师在落实立德树人根本任务中的主体作用得到全面发挥。

——坚持尊重规律。遵循教育规律、教师成长发展规律和师德师风建设规律，注重高位引领与底线要求结合、严管与厚爱并重，不断激发教师内生动力。

——坚持聚焦重点。围绕重点内容，针对突出问题，强化各地各部门的领导责任，压实学校主体责任，引导家庭、社会协同配合，推进师德师风建设工作制度化、常态化。

——坚持继承创新。传承中华优秀师道传统，全面总结改革开放特别是党的十八大以来师德师风建设经验，适应新时代变化，加强创新，推动师德师风建设工作不断深化。

3．总体目标

经过5年左右努力，基本建立起完备的师德师风建设制度体系和有效的师德师风建设长效机制。教师思想政治素质和职业道德水平全面提升，教师敬业立学、崇德尚美呈现新风貌。教师权益保障体系基本建立，教师安心、热心、舒心、静心从教的良好环境基本形成，师道尊严进一步提振。全社会对教师职业认同度加深，教师政治地位、社会地位、职业地位显著提高，尊师重教蔚然成风。

二、全面加强教师队伍思想政治工作

1．坚持思想铸魂，用习近平新时代中国特色社会主义思想武装教师头脑

健全教师理论学习制度，开展习近平新时代中国特色社会主义思想系统化、常态化学习，重点加强习近平总书记关于教育的重要论述的学习，使广大教师学懂弄通、入脑入心，自觉用“四个意识”导航，用“四个自信”强基，用“两个维护”铸魂。依托高水平高校建设一批教育基地，同时统筹党校(行政学院)资源，定期开展教师思想政治轮训，使广大教师更好掌握马克思主义立场观点方法，认清中国和世界发展大势，增进对中国特色社会主义的政治认同、思想认同、理论认同、情感认同。

2．坚持价值导向，引导教师带头践行社会主义核心价值观

将社会主义核心价值观融入教育教学全过程，体现到学校管理及校园文化建设各环节，进一步凝聚起师生员工思想共识，使之成为共同价值追求。弘扬中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，培育科技创新文化，充分发挥文化涵养师德师风功能。身教重于言教，引导教师开展社会实践，深入了解世情、党情、国情、社情、民情，强化教育强国、教育为民的责任担当。健全教师志愿服务制度，鼓励支持广大教师参加志愿服务活动，在服务社会的实践中厚植教育情怀。重视高层次人才、海外归国教师、青年教师的教育引导，增强工作针对性。

3．坚持党建引领，充分发挥教师党支部和党员教师作用

建立教师党支部，使教师党支部成为涵养师德师风的重要平台。建好党员教师队伍，使党员教师成为践行高尚师德的中坚力量。重视在高层次人才和优秀青年教师中发展党员工作，完善学校领导干部联系教师入党积极分子等制度。开展好“三会一课”，健全党的组织生活各项制度，通过组织集中学习、定期开展主题党日活动、经常开展谈心谈话、组织党员教师与非党员教师结对联系等，充分发挥教师党支部的战斗堡垒作用和党员教师的先锋模范作用。涉及教师利益的重要事项、重点工作，应征求教师党支部意见。

三、大力提升教师职业道德素养

1．突出课堂育德，在教育教学中提升师德素养

充分发挥课堂主渠道作用，引导广大教师守好讲台主阵地，将立德树人放在首要位置，融入渗透到教育教学全过程，以心育心、以德育德、以人格育人格。把握学生身心发展规律，实现全员全过程全方位育人，增强育人的主动性、针对性、实效性，避免重教书轻育人倾向。加强对新入职教师、青年教师的指导，通过老带新等机制，发挥传帮带作用，使其尽快熟悉教育规律、掌握教育方法，在育人实践中锤炼高尚道德情操。将师德师风教育贯穿师范生培养及教师生涯全过程，师范生必须修学师德教育课程，在职教师培训中要确保每学年有师德师风专题教育。

2．突出典型树德，持续开展优秀教师选树宣传

大力宣传新时代广大教师阳光美丽、爱岗敬业、甘于奉献、改革创新的新形象。深入挖掘优秀教师典型，综合运用授予荣誉、事迹报告、媒体宣传、创作文艺作品等手段，充分发挥典型引领示范和辐射带动作用。开展多层次的优秀教师选树宣传活动，形成校校有典型、榜样在身边、人人可学可做的局面。组织教师中的“时代楷模”、全国教书育人楷模、国家教学名师、最美教师等开展师德宣讲。鼓励各地各校采取实践反思、情景教学等形式，把一线优秀教师请进课堂，用真人真事诠释师德内涵。

3．突出规则立德，强化教师的法治和纪律教育

以学习《中华人民共和国教师法》、新时代教师职业行为十项准则系列文件等为重点，提高全体教师的法治素养、规则意识，提升依法执教、规范执教能力。制订教师法治教育大纲，将法治教育纳入各级各类教师培训体系。强化纪律建设，全面梳理教师在课堂教学、关爱学生、师生关系、学术研究、社会活动等方面的纪律要求，依法依规健全规范体系，开展系统化、常态化宣传教育。加强警示教育，引导广大教师时刻自重、自省、自警、自励，坚守师德底线。

四、将师德师风建设要求贯穿教师管理全过程

1．严格招聘引进，把好教师队伍入口

规范教师资格申请认定，完善教师招聘和引进制度，严格思想政治和师德考察，充分发挥党组织的领导和把关作用，建立科学完备的标准、程序，坚决避免教师招聘引进中的唯分数、唯文凭、唯职称、唯论文、唯帽子等倾向。鼓励有条件的地方和学校结合实际探索开展拟聘人员心理健康测评，作为聘用的重要参考。严格规范教师聘用，将思想政治和师德要求纳入教师聘用合同。加强试用期考察，全面评价聘用人员的思想政治和师德表现，对不合格人员取消聘用，及时解除聘用合同。高度重视从海外引进人才的全方位考察，提升人才引进质量。

2．严格考核评价，落实师德第一标准

将师德考核摆在教师考核的首要位置，坚持多主体多元评价，以事实为依据，定性与定量相结合，提高评价的科学性和实效性，全面客观评价教师的师德表现。发挥师德考核对教师行为的约束和提醒作用，及时将考核发现的问题向教师反馈，并采取针对性举措帮助教师提高认识、加强整改。强化师德考核结果的运用，师德考核不合格者年度考核应评定为不合格，并取消在教师职称评聘、推优评先、表彰奖励、科研和人才项目申请等方面的资格。

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。

如要下载或阅读全文，请访问：

https://d.book118.com/667033131021006104