

理智取向教师专业发展的理念与策略^①

靳玉乐,王磊

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘 要:理智取向教师专业发展强调“专业知识与技能”对于教学专业的重要性,认为教师的专业发展便是对专业知识与技能的习得。理智取向教师专业发展理念深受科学实证主义、行为主义心理学及早期认知心理学的影响,这在其教师观、教学过程观、教学知识观、教学专长观、教师发展过程观等方面均有明显体现。理智取向教师专业发展的主要策略有:以专业标准为本,规定教师发展的内容和方向;由教师教育机构主导,突出教师教育者的影响;注重教育专家的学术引领,借鉴教育学术研究成果;关注教师的教学行为和教学认知,强调个体的着意训练。

关键词:教师专业发展;理智取向;专业化;教师知识;教学专长;教育教学理论;教师观;模式

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)06-0024-08

关于教师专业发展取向的研究,中外学者都进行了不少尝试,基于不同的视角也提出了许多不同的观点。其中,比较有代表性的为美国学者哈格里夫斯(Andy Hargreaves)和加拿大学者富兰(Michael G Fullan)的观点。他们认为教师发展可以从三个方面来理解:知识与技能发展(knowledge and skill development)、自我理解(self-understanding)和生态变革(ecological change)。在这一分析框架的基础上,国内有学者将教师专业发展取向划分为三种:理智取向、实践—反思取向和生态取向^[1]。此种划分方式得到了较为广泛的认可。通过对相关文献的梳理,笔者发现,目前国内学界对实践—反思取向和生态取向教师专业发展的研究颇丰,而对理智取向教师专业发展的论述较少,即使有部分文章涉及,也有待深入。笔者认为,理智取向教师专业发展的理念和策略,在当前仍具有十分重要的理论价值和实践意义。

一、理智取向教师专业发展的源起与意义

对任何教育理念本质与意义的把握,都需要首先从其源起入手,并结合理念最初产生时的社会现实与教育发展水平进行综合考虑。理智取向教师专业发展强调“专业知识与技能”对于教学专业的重要性,认为教师只要具备坚实的知识基础,掌握教学的一般技能,进而培养教学专长,便能应对复杂的教学环境,做出有效的教学行为,提升学生的学业成就。因此,它主张教师的专业发展便是对专业知识与技能的习得,并且认为主要途径有:接受教师教育机构的培训、听取权威专家的指导意见或建议和个体的着意训练。想要获得对这些基本观念全面、深入的理解,就必须对其进行追本

^① 本文系重庆市“两江学者计划”特聘教授资助成果之一。

收稿日期:2014-09-24

作者简介:靳玉乐,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

王磊,西南大学教育学部课程与教学论专业博士研究生。

溯源。

(一)理智取向教师专业发展的源起

其实,理智取向视角与“教师专业发展”从一开始便是密不可分的,甚至可以说是相伴而生的。自二十世纪下半叶以来,在世界范围内,公共教育由于被视为改良社会的有效手段而越来越受到重视,如何提升教育质量成为社会各界普遍关注的话题。而由于教师教学与学生学业成就之间的密切相关关系得到共识,人们将教育的期望最终转嫁和寄托于教师的教学中。教育学者们认为教学质量的高低取决于教师专业水平的高低。因此,如何提高教师的专业水平成为教育学术研究的重点,也成为教育改革的主要着眼点。另外,教师在现代社会职业中地位较低,也不断促使教师团体努力提升自身的专业地位与职业形象。最终,社会的普遍期望与教育的自身发展需要相结合,催生了教师专业化运动。

在这一过程中,无论是学者们的理论研究,还是地区及学校的教育教学实践与改革都体现着理智取向的理念。在教育理论研究层面,最初,由于受科学实证主义以及行为主义心理学的影响,学者们对教师专业性的研究主要集中在教师教学行为(behavior)和教学技能(skill)等方面,而后,由于心理学领域发生了转向——认知心理学兴起,对教师专长(expertise)和教师知识(knowledge)的研究开始占据主流。此外,通过对医生、律师、工程师等具有较高社会认可度的职业进行观察和分析,教育学者们发现“这些成熟的职业通过专业教育和临床实践已经建立了一套专门化知识,它们所宣称的专业地位也是基于这些知识”^[2]。因此,不少研究者也开始致力于对教师专业知识基础的探寻。这一时期关于教师专业发展的研究都是理智取向的。这一时期地区及学校的教育实践与改革主要有:通过分析专家教师的特质,细化教师所应具备的知识与技能,以此来研制和确立教师专业标准;根据教育研究者的研究成果来确立教师培训的具体内容、一般模式和方法,形成结构完善的教师教育体系。可以看出,这些教师专业化运动中的基本举措,无不透露着理智取向的气息。

(二)理智取向教师专业发展的意义

无论是教师职业的发展,还是教育教学理论的完善与深入,抑或是对教育教学实践的深化,理智取向教师专业发展均具有十分重要的作用,具体体现为:

第一,理智取向教师专业发展对教师职业的专业化提升起到了十分重要的推动作用。理智取向教师专业发展强调教师行业的专门性与独特性,主张教学具有可以与医生、律师等行业相媲美的“专门知识与技能”,教师教学应成为一门理智的职业,超越传统所认为的经验总结式的活动。这有利于提高教师群体的专业化水平,摆脱教师行业的“非专业”形象,改变教师在人们心中旧有的印象,提升教师在整个社会职业中的地位,为教师赢得更多的社会尊重。

第二,理智取向教师专业发展极大地发展了教育教学理论的科学化与实效性。在一定程度上,教育教学理论的科学化倾向和教师专业发展的理智取向是相互催生和相互促进的。理智取向教师专业发展坚信教师专业知识基础的实在性,主张要不断探寻有效教学的知识基础,发掘教学的一般规律。在此过程中,由于理智取向教师专业发展推崇教育学术研究的重要性,强调科学研究方法与工具的运用,从而使教育教学理论的科学性及实效性得到巩固和发展。

第三,理智取向教师专业发展对于教育教学实践的深化具有显著的实用价值。由于注重对现代科学原理、技术工具和管理方法的借鉴和运用,理智取向教师专业发展所倡导的理念、模式与方法,都具有较强的可操作性和推广性。它关注课堂中教师教学行为的实然状况,聚焦于教师在课堂运用中的方法,并基于此而总结出各种实用的教学技巧和教学案例;它对教学专业知识基础的探寻,最终形成了结构化的教师知识与技能,为教师教育课程的设置提供了基本框架;它所提出的教师专业发展的多种模式,至今还被广泛运用。另外,现代教师专业标准的基本内容与教师教育体系

的基本架构也均获益于此。实际上,理智取向之所以仍然是当前教师专业发展活动中最具主导地位取向,便是由于这些实用价值的存在。

二、理智取向教师专业发展的理念

理智取向教师专业发展的基本理念体现在其所关注的教育话题、所使用的概念术语以及具体的研究成果中,本文将从教师观、教学过程观、教师知识观、教学专长观和教师发展观五个方面分别对其进行阐述。

(一)教师观:学科专家与专业技师

在传统社会观念中,教师(教学)的专业性并不被认可。与其他成熟专业相比,教师充其量算得上“准专业”。以往一个人只要懂得一定的书本知识,便可以进入教师行业从事教学,这就导致许多教师“来路不明”,教师素质参差不齐,教育教学质量自然也就无法保证。在理智取向教师专业发展理念中,“教师”与“专业化”、“教育质量”之间被赋予了十分紧密的联系。理智取向的教师专业发展主张公共教育质量的高低取决于教师水平的高低,而教师水平的高低则体现在其专业化程度的强弱上。1986年,掀起教师专业化运动序幕的两份报告——霍姆斯小组(Homels Group)报告和卡耐基教学专业工作组(Camegie Task Force on Teaching as a Profession)报告,都围绕教师专业和教师教育问题明确表明:欲确保教育的质量,必须提高教师的专业水准^[3]。提高教师行业的门槛,建立教师专业标准也因此被纳入各个国家和地区教育改革的内容当中。

在理智取向视角下,对于教师个体而言,专业化的重要性是不言而喻的。效仿医生、律师等职业特性,理智取向的教师专业发展强调教师对“专业知识与技能”的掌握,主张教师个体既应该是拥有丰富学科知识的专家,又应该是具备娴熟教学技能的技术人员。只有具备坚实的知识基础,教师才有权利和能力向学生传授科学知识,而同时只有熟悉教学的一般过程,掌握教学的一般技能,知识传授过程才能得以实现。秉持理智取向的学者普遍认为“用知识与技能来装备教师,将能增强其为全体学生提供良好学习机会的能力”,而“一支能够灵活运用教学策略、具备渊博学科知识的教师队伍,便是更能提高学生学业成就的教师队伍”^[4]。

(二)教师知识观:普适性的专业知识清单

教师知识观涉及“什么知识对教师是必要的”、“这些知识从何而来”以及“教师如何获得这些知识”。换句话说,教师知识观就是教师知识的性质、形式、来源和获得途径。它是教师专业发展领域中的核心,集中反映着教师专业发展的内容和诉求,不同取向教师专业发展理念之间的主要分歧也根源于此。

“什么知识对教师是必要的”是教师知识观的首要议题。对这一问题的探讨也由来已久。早期,人们认为只要具备足够的学科知识便可以成为教师,而后,由于教学专业自觉性的唤醒,必要的教学知识和技巧知识也得到强调^[5]。到了二十世纪八十年代,对教师知识的研究迎来了一个高峰期,其中一个里程碑事件便是美国学者舒尔曼(L.S.Shulman)的“学科教学知识”(Pedagogical Content Knowledge)的提出。舒尔曼用“遗失的范式”来说明传统教学研究的缺陷是对教师教学内容的忽视,因此必须要阐明在教师职业场域中发挥作用的专业知识领域和结构^[6]。他认为,尽管大家一直在讨论教学的知识基础,但却都是在抽象地谈,并没有明确地说明这些知识的特征。因此,围绕自己所提出的学科教学知识,舒尔曼进一步提出了教师知识基础的结构框架,其中囊括了学科知识、一般教学知识、课程知识、学科教学知识、学习者及其特性知识、教育情景知识、教育目的及价值知识等范畴^[7]⁸。后来,许多研究者纷纷效仿,从不同的视角提出教师知识的分类框架。在研究教师知识时,持理智取向的学者一般都倾向于探究教师知识的整体结构和具体维度,旨在通过

对教师知识的细化和分类,为教师教学提供一份“专业知识清单”。这些教师知识基本围绕学科知识和教学知识展开,因经过了抽象化和逻辑分析,从而具有客观性、普适性以及确定性的特征,并呈外显状态,易于表述和把握,能够为不同的研究者与教师共享和交流。

一定程度上,教师知识的性质决定了教师知识的来源。如果教师知识是普适的、客观的和公共的,那么教师知识的来源就必然是外在于教师的。关于教师知识的来源,舒尔曼也有过论述。他认为教师知识基础至少有四个主要来源:(1)具体学科的学术成就;(2)教育材料和结构;(3)正规的教育学术研究;(4)实践的智慧^[7]。需要指出的是,舒尔曼这里所说的“实践”和实践—反思取向所倡导的“实践”并不是一回事。舒尔曼所说的“实践的智慧”是指对个别教师的优秀教学实践进行分析、总结和编码,形成“个案”,以供其他教师学习。从中可以看出,教师自身的个体观念与经验并不在其所说的教师知识的讨论范围内。舒尔曼对教师知识来源的这一看法,可以用来代表和说明大多数持理智取向学者们的观点。

当教师的专业知识基础被认为是客观存在于教师自身之外,那么对教师而言,其获得专业知识的过程便是利用各种途径向外部索取的过程。而其中最方便快捷的途径无疑是接受教育学术专家的引领和教师教育机构的培训,这也是大多数持理智取向的学者所强调的。值得注意的是,这一教师知识获得的模式如今仍占据主流。

(三)教学专长观:专家教师特征与着意训练

“教学专长”(teaching expertise),即教学所需要的专门知识与技能,是另一个与理智取向教师专业发展有着紧密联系的术语。尽管它在内涵上与“教师知识”有一定重合,但由于学者们对其的研究思路与教师知识较为不同,故也可以将其单列出来,作为阐明理智取向教师专业发展理念的一个切入点。

对教师专长的研究起步较晚,这是因为长期以来,人们普遍认为教师之所以能够完成复杂的课堂教学任务,是由于他们积累了丰富的经验而自然完成的^[8]。直到二十世纪八十年代受专长理论的启发,教育学者们才开始了对教师教学专长的研究。对教学专长研究的基本思路是通过比较专家教师与新手教师的教学,分析专家教师在教学过程中所表现出来的各种特征,如教学行为特征、知识运用特征、洞察力特征、问题解决能力特征等,以此来探明专家教师和新手教师之间的差异。

关于教学专长的研究成果可以分为三类。一类是关于教学专长实质的研究,以伯利纳(David C. Berliner)和斯腾伯格(Robert J. Sternberg)为代表。伯利纳是较早研究教学专长的学者,他通过研究发现专家教师和新手教师的差异并非仅在于教学经验的多少,而更多的是在于知识结构的差异。专家教师的知识结构使他们能够将不同的教学事件联系起来,从而探寻到更深层次的信息,而新手教师的知识结构则使他们只能形成对教学事件表层的、肤浅的理解^[9]。此后,他经过进一步研究,提出了教师教学专长的基本构成,分为学科专长、课堂管理专长、教学专长和诊断专长。后来,斯腾伯格倡导要对教学专长进行“概念重建”,主张要从心理学视角来重新理解教学专长,并提出教学专长的原型观——知识、效率和洞察力^[10]。二类是关于教学专长发展阶段的研究。不少研究者发现从新手教师到专家教师的转变呈现出明显的阶段化特征,如:伯利纳提出教师从新手到专家的转变过程存在五个阶段——新手阶段、高级新手阶段、胜任阶段、熟练阶段和专家阶段,并分析了教师在每个阶段所表现出来的知识和技能特征;格拉泽(Glaser)认为,专长的发展要经历外部支持、中间过渡和内部监控三个阶段^[11]。三类是关于教学专长获得的研究。专长的着意训练理论成为大多数教育研究者的共识,基于不同情景的教学训练也因此而受到重视。这些研究成果不仅为理智取向教师专业发展提供了坚实和可靠的理论基础,而且对丰富教师专业发展的途径和方式也具有十分重要的实践价值。

(四)教学过程观:技术性 & 效率至上

鉴于现代科学主义的影响和对行为主义心理学研究成果的借鉴和模仿,理智取向教师专业发展关于教学的一个潜在假设便是教学是一个抽象的、一般的过程。这一过程有着普遍性、本质性的规律。教学研究的目的是将其揭示出来,用于指导具体的教学实践。持理智取向的学者们对教学过程的研究,一般是遵循科学实证的研究范式,基于严密的逻辑论证,利用各种现代技术工具,集中对课堂教学形式、教师行为、学生反应等进行观察、描述乃至量化分析,从而探究这些变量之间的相关关系,寻找教师的有效教学策略与技巧,总结教学过程的一般形式,为教师教学提供具有高度针对性及可操作性的建议。

在理智取向视角下,对教师来说,只要能够理解学者们通过研究所揭示的教学的一般过程,掌握多种教学策略,遵循特定的教学模式,付诸相应的教学行动,有计划地向学生传授各种知识,其教学便被认为是有效的。这样,在教学过程中,教师就如同在从事一项技术性活动,只要运用特定的方法与技巧,确保活动过程的顺利进行,便能得到有效的产出。同时,由于受现代工业社会中“效率至上”观念的浸染,理智取向教师专业发展也主张追求高效的教学。在这种情况下,高效的教学便意味着教师必须要培养娴熟的教学技能,更好地管理和控制课堂,并针对学生的行为反应作出调整,使课堂教学按计划有秩序地进行,乃至达到自动化的程度,以便能在同等的时间内完成更多的工作量^[12]。

(五)教师发展观:可控性与阶段化

持理智取向的学者一般认为,教师(教学)专业的知识基础已经确立,教师专业发展的目标和内容也因此而确定。这样教师专业发展方向就变得十分明确,习得教学专业知识基础的过程也一目了然。由于这一基础知识主要来源于学术专家的研究成果,多属于普适性的、客观化的和可累积的科学知识。因此,在教师专业发展过程中,掌握了大量专业知识的学术专家和教师教育者便占据着主导地位:他们可以对教师专业知识习得的多少进行观察和检测,乃至进行外部干预;也可以在教师职前准备中,对教师的专业知识与技能进行系统培训;还可以在教师入职后,采取“补缺模式”,对教师所缺少的专业知识与技能进行针对性的培训,促使教师的进一步发展。

由于受教学专长研究的影响,理智取向下的教师专业发展过程还呈现出较为明显的阶段化特征。不同的教师在专业发展的同一阶段会有着相似的知识、经验与技能,对教育教学的理解和把握程度也相近,必然会表现出相似的困惑与不适应,自然也就有相同的发展需要。这就意味着可以对处于相同发展阶段的教师群体进行统一的指导和培训,也意味着不同的教师之间可以相互交流教学经验,分享彼此的教学技巧与策略。此外,由于存在教师专业发展的阶段差异性,专家教师的引领在普通教师专业发展过程中的作用受到重视,普通教师可以通过观察和分析专家教师的教学案例,在“模仿”和“迁移”中促进自身专业发展。

三、理智取向教师专业发展的策略

理智取向教师专业发展的策略与其基本理念紧密相关。围绕“如何促进教师对专业知识与技能的获得”这一问题的研究涉及多个层面:在目标导向上,以专业标准为本,规定教师发展的内容和方向;在组织模式上,由教师教育机构主导,突出教师教育者的影响;在质量保证上,注重教育专家的学术引领,借鉴学术研究成果;在实施重点上,关注教学行为和教学认知,强调个体的着意训练。

(一)目标导向:以专业标准为本,规定教师发展的内容与方向

人类的任何理智活动都要基于一定的目的,教师专业发展自然也不例外。无论是对教师群体,还是对教师个体,其专业发展的首要环节便是明确发展的目标。

在理智取向视角下,教师专业发展的目标被认为应该由统一的教师专业标准来体现。自教师专业化兴起以来,众多教育学者就一再呼吁,要明确和提升教师专业标准,彻底改变教师行业门槛过低、教师培养低效无序的局面。在美国,二十世纪八十年代,由官方和民间组织发布的多个教育报告都直接或间接地提到,要提高教师队伍的整体素质,必须改革教师的培养方式,而其中的主要措施就是制定并提高教师专业标准。起草这些报告的主力多为持理智取向的大学教授和教育学者,而后来一系列教师专业标准的产生,无论是体系的构建,还是内容的确立也确实都是充分借鉴了已有的教育学术研究成果,立足于教育学者所宣称已找到的教学专业的“知识基础”。对教师的专业发展而言,教师专业标准有诸多用处:首先,针对不同层次、不同阶段、不同学科的教师群体,确立相应的教师专业标准,明确教师所需掌握的专业知识与技能,为教师专业发展确定内容和方向,从而避免教师专业发展的盲目性和随意性;其次,这些专业标准还可以被用于教师教育课程设计、教师资格认证以及学校教师评价等方面,从而对教师的专业发展形成持续的影响。因此,在一定程度上,理智取向教师专业发展的过程也可以理解为教师朝着专业标准不断靠近乃至达成的过程。

(二)组织模式:由教师教育机构主导,突出教师教育者的影响

在组织模式层面上,理智取向教师专业发展一向主张以各类教师教育机构为主体,对教师进行全面、系统、有计划的培训。这是由于在理智取向的视域中,教师教学所需的专业知识均是外在于教师的客观化的知识。教师自身无法“生产”这些知识,必须通过系统的理论学习和职业训练而获得,其最佳途径便是接受教师教育机构的培训。无论是师范生的培养,还是入职教师的培训,抑或是在职教师的专业成长,都需要由教师教育机构主导,统一规划和实施。

在这种由教师教育机构主导的专业发展模式,教师教育者始终居于中心地位。教师教育者被认为是教学专业知识的“掌权者”,有权力也有能力对教师传授专业知识、施加教育影响,而教师仅仅去接受这种影响即可。早期,这种模式由于与实际的教师教学实践过于脱离,导致教师专业发展的最终效果不甚理想,也因而招致一些教育学者的批判。后来,在众多学者的呼吁和努力下,这种模式得到一定程度的改进和完善。如:提升教师教育机构的层次,由中等师范学校升级为高等师范学院乃至综合性大学的教育学院;优化教师教育课程设置,增设实践性课程;注重加强与中小学的合作关系,等等。但经历这些改革之后,教师教育者对教师专业发展的实际影响并未受到削弱。因为所谓的这些改革也都是基于教师教育者的立场所作出的反思和改变,并未真正颠覆教师教育者的主体地位。教师教育者始终以知识权威者的身份,影响乃至决定着教师专业发展的方向与水平。

(三)质量保证:注重教育专家的学术引领,借鉴教育学术研究成果

正如舒尔曼所说:“我们还不能完全知道哪些原理和实践(对教学来说)是必要的。但至少我们相信,学者和专家教师能够定义、描述和复制出‘好的教学’。”^{[7]12}因而,在教师专业发展过程中,理智取向十分注重教育专家的学术引领,并能积极借鉴和吸收教育学术的研究成果。这种学术引领贯穿在教师专业发展整个过程中,并体现在各个层面上。首先,在宏观层面上,每一项教师教育政策的颁布,每一项教师教育标准的确立,都要得到人们的普遍认可和信服,都需要有相应的学术研究作支撑,都需要教育专家的建言献策,如早期的教师专业标准的确立就是依据“教师知识”与“胜任力”的学术研究成果;其次,在中观层面上,教师教育课程建设需要教育专家的参与,教师教育课程应该包括哪些内容、应该如何组织、应该以怎样的形式呈现等,都不能随意进行,都需要经过教育专家严谨的学术论证;最后,在微观层面上,教师的教学实践同样需要教育专家的指导,对教师来说,在教学实践中必然会遇到不少的困惑,要解开这些困惑,单靠教师自己在经验中的慢慢摸索、积累,不仅周期长,而且效果也不一定理想,相反,此时教师若能接受教育专家的指导,借鉴教育学术研究成果,就可能起到事半功倍的效果。总的说来,基于教育专家的学术研究是理智取向教师专业

发展策略的一大特色。

(四)实施重点:关注教学行为和教学认知,强调个体的着意训练

在具体的实施层面上,理智取向的教师专业发展较为关注教师的教学行为和教学认知,强调个体的着意训练。

早期,由于受行为主义观点影响,理智取向教师专业发展十分关注教师的有效教学行为。其中,最明显的体现便是“微型教学”在教师教学技能训练中的广泛应用。“微型教学”是美国斯坦福大学教育学院在1963年提出的一种师资培训模式,其基本假设是:课堂教学中存在着普遍的有效教学行为;这些教学行为可以被分析和分解为不同的教学技巧;通过不断的强化训练及反馈,可以将这些行为和技巧固化。简单说来,“微型教学”模式运行的基本思路为:(1)通过简化教学情景,将复杂的教学过程分解为具体、单一的教学技能,并对每一项技能提出训练目标;(2)采取小班化形式,让师范生在短时间内对某一项技能进行反复训练;(3)利用现代视听设备记录训练过程,给予受训者直接反馈,并进行讨论分析^[13]。由于这种模式以生理学、教育学、心理学为理论基础,并利用现代视听技术,再加上运行过程中目的性和可操作性都很强,对师范生技能的提高有很大帮助,因而得以很快推广,并被许多国家所采用。

后来,由于认知心理学的兴起催生了对教学专长的研究。通过这些研究发现,专家教师所表现出来的区别于新手教师的“高效”,是根源于其独特的教学认知结构和认知过程,因此教师的教学认知开始受到关注。教育学者们认为,专家教师的独特教学认知不是天生的,而是通过实践练习而来的。普通教师要获得这些教学认知,就必须进行着意训练。但由于教学情景的复杂性和不确定性,教师无法在实际的教学实践中针对某一方面的教学认知进行不断的重复训练。因此,许多学者建议,教师可以通过参考和借鉴其他教师的教学实践案例,反思自己在“洞察力”、“教学策略”、“问题解决能力”等教学认知上的不足,进而采取相应的着意训练。在这方面,舒尔曼所提倡的案例教学便是典型代表。案例教学与传统教师行为培养策略的最大区别在于前者对教育情境和教师认知给予高度关注。通过开发教育性案例,创设具体的教育情境,让教师在实践中对教学理论进行意义的建构和反思,经过这样多次重复和强化学习,促使教师教学认知的不断深入发展^①。

随着社会的不断发展,人们对教育和教师的看法也在不断改变。尽管理智取向教师专业发展曾经大受欢迎,但由于自身的局限性也渐渐遭受一些批评。如:在教师专业发展内容上,过于注重专业知识与技能,而忽视教师的专业情意、态度和信念;在教师专业发展模式上,过于突出统一化和标准化,而不顾教师之间的差异性和多样性;在教师专业发展过程中,过于强调专家的权威说法和个体的被动接受,而较少考虑教师发展的内在动机。如今,“教师主体性”、“教师个体知识”、“教师文化”等在教师专业发展过程越来越受到重视,关于教师专业发展实践—反思取向和生态取向的研究和探讨逐渐占据主流。在大多数人眼中,似乎理智取向教师专业发展的理念和策略已经过时,其实不然,对此应该辩证地看待。首先,要认识到无论在何种教师专业发展模式,专业知识与技能的发展都是首要环节,理智取向教师专业发展对此所作出的努力以及取得的成就,在任何时候都会有用武之地。其次,一个我们不应该也无法回避的问题,便是如何使教师在有限的时间内得到更好的专业发展,而理智取向教师专业发展在某些方面表现出的“高效”,值得我们继承、借鉴乃至进一步研究。

^① 这里所说的“反思”是一种技术性反思(Technical Reflection),即反思自己的教学实践是否达到外部权威所确定的优秀教学标准,这与实践-反思取向教师专业发展所倡导的“反思”有很大不同。

参考文献:

- [1] 王建军,黄显华. 课程发展与教师专业发展[G]//黄显华,朱嘉颖. 一个都不能少:个别差异的处理. 上海:上海科技教育出版社, 2003.
- [2] Labaree D F. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching[J]. *Harvard Educational Review*, 1992, 62(2):123-154
- [3] 王建军. 课程变革与教师专业发展[M]. 成都:四川教育出版社,2004:72-73.
- [4] Hargreaves A,Fullan M. *Understanding Teacher Development*[M]. New York: Teachers College Press,1992:1-2.
- [5] 刘清华. 教师知识的模型建构研究[D]. 重庆:西南师范大学博士学位论文,2004:51.
- [6] Shulman L S. Those who understand: knowledge growth in teaching[J]. *Educational Researcher*,1986,15(2):4-14.
- [7] Shulman L S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J].*Harvard Education Review*.1987,57(1):1-22.
- [8] 朱旭东. 教师专业发展理论研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2011:116-117.
- [9] Berliner D C. In pursuit of the expert pedagogue[J]. *Educational Researcher*,1986,15(7):5-13.
- [10] Sternberg R J,Horvath J A. A Prototype view of expert teaching[J]. *Educational Researcher*,1995,24(6):9-17.
- [11] 杨翠蓉. 教师专业发展:专长的视野[M]. 北京:教育科学出版社,2009:21-23.
- [12] 赵昌木. 教师专业发展的技术理性取向[J]. *当代教育科学*,2012(13):19-21.
- [13] 傅建明. 微型教学模式述评[J]. *外国教育资料*,1997(3):74-76.

The Idea and Strategy of Intellectual-approach to Teachers' Professional Development

JIN Yu-le, WANG Lei

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The intellectual approach to teachers' professional development emphasizes the importance of "professional knowledge and skill" for teaching, and advocates that teachers' professional development is just the acquisition of professional knowledge and skill. Its basic idea is deeply affected by the Scientific Positivism, Behavioral psychology, and early Cognitive Psychology, which is obviously embodied in its viewpoints on teachers, teaching process, teacher knowledge, teaching expertise and the process of teacher development. The main strategies of intellectual-approach to professional development of teachers include the following aspects: setting the content and direction of teachers' development according to the professional standards; putting the teacher education institutions in dominant position and highlighting the influence of teacher educators; emphasizing the scholarly leading of educational experts and drawing on the achievements of academic research on education; paying close attention to teaching behavior and teaching cognition of teachers and stressing individual deliberate training.

Key words: teachers' professional development; intellectual approach; professionalization; teacher knowledge; teaching expertise; teaching methodology; teacher's belief; model

责任编辑 邱香华