

# 论美国中小学教师 专业发展问题及其改进举措

龙宝新

(陕西师范大学 教育学院, 陕西 西安 710062)

**摘要:**推进教师专业发展正成为美国深化基础教育改革、提高国家教育竞争力的重要切入点。当代美国中小学教师专业发展中面临的主要问题是:教师专业发展活动效能欠佳,参与专业发展活动机会较少,培训活动深度不够,教师间开展专业合作的次数较少,专业发展活动保障乏力,初任教师入职辅导不够深入等。针对这些问题,美国采取了一系列很值得我国借鉴的综合性改进举措。具体做法主要是:打造切合教师专业发展需求的学区服务功能,借助评价机制刺激高品质教师专业发展服务的涌现,重视教师高级专业发展能力的培养等。

**关键词:**美国;中小学教师专业发展;问题;改进

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)03-0089-10

当前,关注教师质量内涵建设,满足教师多样化专业发展需求,为中小学教师提供丰富的专业发展机会,是世界各国深化基础教育改革、增加国家教育竞争力的首要切入点。正是在这一国际背景下,作为世界基础教育改革“领头羊”之一的美国,更加关注教师教育质量及其专业发展活动。2003年,全国教学与美国未来组织(National Commission on Teaching and America's Future,简称NCTAF)强调:教师素质的提升是美国教育成功的关键,政府的使命是降低优秀人才进入教师行业的门槛,同时提高现职教师的理论素养<sup>[1]</sup>。2010年,美国总统奥巴马坦言:决定学生学业能否成功的唯一因素且也是最重要的因素,不是学生的肤色与区号,不是父母的收入,而是他们遇到什么品质的教师<sup>[2]</sup>。在这些理念的支持下,研究教师专业发展,提供优质的专业发展服务,保障中小学教师专业发展权利,全面提高中小学教师师资队伍水平,迅速成为国家基础教育改革的核心链环,也成为美国撬动整个社会经济发展的杠杆之一。

## 一、美国中小学教师专业发展中存在的主要问题

相对于亚洲国家而言,美国中小学教师专业发展相对滞后,所面临的问题与挑战也更多。正如美国进步中心(Center for American Progress,简称CAP)所言:美国教师专业发展状况不佳,大多数教师学习机会较少且零散琐碎,对教师教学改进意义不大<sup>[3]</sup>。这种教师专业发展活动“无论从哪

收稿日期:2016-03-17

作者简介:龙宝新,教育学博士,陕西师范大学教育学院教授。

基金项目:2015年度全国教育科学规划教育部重点项目“卓越教师职前成长微环境研究”(DAA150203),项目负责人:龙宝新。

方面看,都是破碎的”<sup>[4]</sup>。这些问题集中体现在以下6个方面:

### (一)教师专业发展活动效能欠佳

近年来,美国教师专业发展效能始终不太令人满意。2008年,全美学校与员工配置调查(Schools and Staffing Survey,简称SASS)显示,仅有2/3的教师认为他们参与的教师专业发展活动“有效”或“非常有效”,其中,参加了高强度或高密度(intensity)教师专业发展活动的教师一般会认为活动“非常有效”。希尔(Hill)教授和他的同事在对中小学教师专业发展活动观察的基础上指出,这些活动不可能对教师教学水平与学生成绩的提高提供多大帮助。教师要想变革自己的教学方式、提高学生的学习成绩、从教师专业发展活动中获得知识与经验并转化为教学能力,还需继续投入大量的时间与精力才有可能<sup>[4]</sup>。

还有美国学者在深入调研的基础上指出,导致美国教师专业发展的适用性与效能不强的具体原因是:中小学教师的专业学习与教学改革没有获得体制上的支持,内嵌于工作中的发展机会与集体发展环境缺乏,专业发展所需的密集而持续的时间与机会不足,没有用跟踪辅导来及时强化教师专业发展效果,教师专业发展持续性不够等。这些原因直接导致了美国中小学教师专业发展效能的低下。简言之,不适用、零碎、缺乏持续性是制约美国教师专业发展活动效能的三大根本原因,以至于参与培训的教师自己也瞧不上这些活动。正如美国企业研究会(American Enterprise Institute)专家赫斯(Frederick Hess)所言:“可能对教师专业发展最具毁灭性的危机就是连美国教师自己也鄙视教师专业发展活动。”<sup>①</sup>以调查数据为证,只有59%的受访教师觉得与自己学科内容相关的培训活动有用,少于一半的教师认为其他教师专业发展活动对自己发展有用<sup>[5]</sup>。

### (二)参与教师专业发展活动的机会较少

美国SASS调查发现,教师希望在所从事教学领域中接受每年至少50学时的教师专业发展培训,以此提高教学技能与学生学习成绩,但实际上能获得专业发展机会的教师甚少。在2003—2004年间,绝大多数教师,约占受调查教师总量57%的教师反映,一年中他们只获得了不到16学时或仅仅2天的专业学习机会。有国外研究表明:低于14小时的培训活动,如通常在学校中举行一次教师工作坊活动,基本上对学生成绩产生不了任何影响;教师至少需要50小时的教学、实践或辅导活动才可能真正掌握一项新的教学策略并在课堂中实施<sup>[6]</sup>。参照这一数据来判断,美国现有的教学专业发展活动不可能对教师工作产生实质性的促进作用。

再从教师工作时间分配来看,美国教师一日中的绝大部分工作时间被用于教学及其他行政事务(见图1),每天能够用于教师专业发展活动的时间大约在10%以内。美国著名教师教育专家达林—哈蒙德(Darling-Hammond)等人的研究也表明:国家对教师专业发展是否进行有效支持之一,就体现在教师一天、一周中分配到专业学习和研究活动中(如备课、观摩等方面)的时间比重。数据显示:美国教师每周用于备课的时间只有3~5个小时,而多数国家教师的周备课时间约在15~25小时。这表明,美国教师与同事间的研讨机会非常少。正如一项调研结果所言,美国教师要在教学上,尤其是在开发优质课程与教学活动中花费大量时间,教师几乎没有时间去共同备课、一起学习。其实,导致这一现象的主因就在于,美国州政府与联邦政府没有为教师专业发展提供时间与资源上的政策保障,中小学教师课堂教学任务普遍较重(见图1)。

<sup>①</sup> 资料来源:Frederick Hess, 'More PD': the Easy[EB/OL]. (2013-02-14)[2014-08-23]. [http://blogs.edweek.org/edweek/rick\\_hess\\_straight\\_up/2013/02/more\\_pd\\_the\\_easy\\_but\\_ineffectual\\_answer.html](http://blogs.edweek.org/edweek/rick_hess_straight_up/2013/02/more_pd_the_easy_but_ineffectual_answer.html).

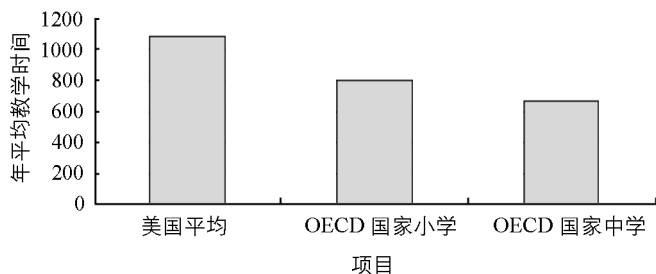


图1 美国中小学教师年平均教学时间的国际比较<sup>①</sup>

图1表明:美国中小学教师年均工作量要比OECD(世界经合组织)国家平均水平高出大约350课时左右。正是如此,2008年美国有关专业组织调查结果显示:与4年前相比,美国教师专业发展活动密度持续走低,中小学教师在文献阅读、课堂管理、信息技术培训等专业发展活动中参与的频率和在每个专题上所花费的时间正呈现下降趋势<sup>[5]</sup>。

### (三) 学科内容培训尽管较多,但方式欠佳、深度不够

近年来,美国教师专业发展活动多集中在学科的学术内容培训上,其他方面的培训相对较少。调研显示:教师的专业学习活动近83%集中在他们所教学科内容上,俄亥俄州此项培训高达79%,而新罕布什尔州此项培训竟达到了95%,教师专业发展活动的理论化、单一化趋势表现明显<sup>[7]</sup>。而且,这类教师专业学习活动(主要以教师间的日常工作坊活动和同伴观摩与指导等形式为主)也不够深入,由于教师专业发展活动缺乏专家指导,导致教师专业发展活动常常是浅尝辄止,停留于表面,对教师专业发展的提升作用不够明显。

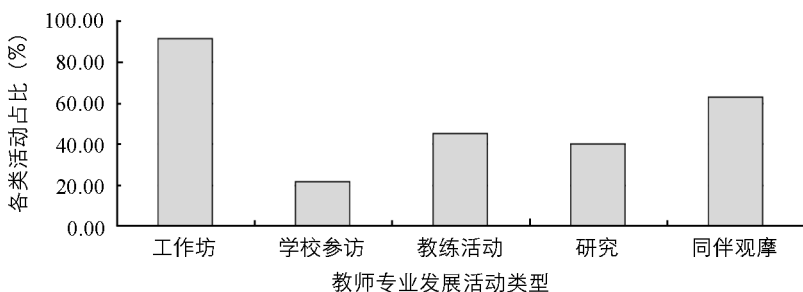


图2 一年中美国教师参与的教师专业发展活动<sup>②</sup>

图2表明:校内教师工作坊活动是美国教师专业发展活动的主体,教师间开展工作经验交流、专业知识研讨等活动是其主要内容。但研究表明,这是一种最没有效果的教师专业发展方式。吴拉姆(Gulamhussein)研究指出:教师工作坊活动之所以无效果,是因为该活动假定教师面临的唯一挑战是缺乏有效教学实践的知识,认为只要知识正确,教师的教学实践就会发生转变。但实际上,教师在教学中面临的最大挑战来自他们如何把新知识、新方法付诸教学实践<sup>[6]</sup>。正如足球教练要提高球员成绩一样,他不会仅停留在对原理、规范、经验的讲授上,最关键的是要指导球员实践、训练。教师专业发展中面临的真正问题来自教师如何将习得的知识、策略、技能用于教学实践,这一知能转化过程显然是非常复杂的。另外,布什(Bush)的一项研究表明:在教师专业发展活动中,如

① 资料来源:Linda Darling-Hammond, Ruth Chung Wei, and Alethea Andree. How High-Achieving Countries Develop Great Teachers[EB/OL]. [2010-08-20]. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf>.

② 资料来源:Allison Gulamhussei. Effective Professional Development in an Era of High Stakes Accountability[EB/OL]. [2013-10-21]. <http://phennd.org/update/effective-professional-development-in-an-era-of-high-stakes-accountability/>.

果仅仅向教师描述技能或知识,如像传统教师工作坊活动那样,那就仅仅有 10%左右的教师将所学技能知识用于实践,大多数教师将不可能被彻底改变<sup>[8]</sup>。著名美国教师教育专家哈蒙德也曾指出:美国教师专业发展活动总体是无效的<sup>①</sup>,其主要原因不是因为教师没有参加过教师专业发展活动,而是因为他们所参加的大部分专业发展活动是无效的。据统计,90%以上的教师在调研中谈到,他们在上一年度中参加过教师工作坊等专业发展活动,但他们认为这些活动对其专业发展毫无裨益,其原因就在于那些工作坊式的专业发展活动对学生学习与教师教学而言没有产生什么积极影响<sup>[5]</sup>。

进而言之,美国学者研究认为,最有效的教师专业发展活动是在校内进行并针对个别教师开展的<sup>[9]</sup>教学指导活动。而这一教师专业发展活动在美国教师培养中所占比重较低。这些学者认为,个别教师指导活动之所以有效,是因为它能够支持教师去实施新的教学策略,将研究成果付诸实施,促使其课堂教学发生真正的变革<sup>[9]</sup>。学者还通过一系列对比研究对该结果进行了验证,结果表明:基于学校的个别教师指导活动对教师学习效能的提升最有帮助,更有助于提高教师的专业信心。这是因为接受这种教学指导活动之后,教师无需在教学情境中刻意地去选择教学策略或方法,故有助于把期待的教学形态或理念付诸实践<sup>[10]</sup>。可见,如何普及并深入推进个别教师指导活动,改进教师工作坊活动,是美国未来教师专业发展活动增效的关键点。

#### (四)教师间开展专业合作学习活动的次数较少

同样,基于 SASS 调查数据显示:美国尽管有 90%以上的教师参加过系列化的教师专业合作学习活动,但每周开展专业合作学习活动的平均时间只有 2.7 小时(参见图 3),参加 5 小时以上专业合作学习活动的教师仅占 15%,且认为真正合作学习的氛围难以形成,仅仅有 16%的教师认为校内教师间合作学习氛围较好<sup>[7]</sup>。这一结果表明:尽管教师专业合作学习活动是很有效的教师专业发展方式,但美国教师对该方式的利用依然不够合理。

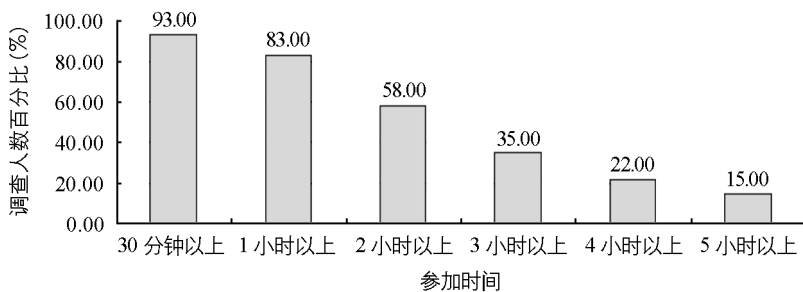


图 3 美国教师每周参加合作学习活动时间<sup>②</sup>

与此同时,教师间相互合作的专业发展机会同样缺乏。有教师告诉调研者,在课程设计与实践经验分享中,教师间的合作机会很少,专业合作环节薄弱。在 2003—2004 年间,仅有约 63%的教师参加过同伴的观摩学习活动,大约 70%的教师参与过常规性的有关教学问题的专业合作学习活动,而在 1999—2000 年间的<sup>[7]</sup>数据均约为 74%,教师参与专业合作学习活动的机会呈现下降趋势(见表 1)<sup>[7]</sup>。

① 资料来源:Darling-Hammond L, Wei R C, Andree A, et al. Professional Learning in the Learning Profession[J]. Washington, DC: National Staff Development Council, 2009:30-26.

② 资料来源:WEI R C, Darling-Hammond L, Adamson F. Professional development in the United States: Trends and challenges[M]. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2010:101-109.



表 1 美国教师参与工作嵌入式学习活动的百分比

合作类型	1999—2000 年度 参与率(%)	2003—2004 年度 参与率(%)
围绕某一感兴趣主题开展个人或集体的专业研究	46.7	39.8
与其他教师就某一教学问题开展定期专业合作学习活动	74.4	70.4
同伴观摩	74.0	63.0
指导或教练活动	42.1	45.7

另据学者对 2007—2008 年全国员工发展协会(The National Staff Development Council,简称 NSDC)的标准评价分析显示:4 个样本州——亚利桑那州、乔治亚州、堪萨斯州与密苏里州——的教师更为看重的是“校长领导”“学校平等”的机制和氛围,而非教师专业合作的机会以及学校决策和政策形成过程所带来的影响。数据显示:只有 69%的教师反映他们“经常”或“偶尔”作为“员工整体中的一员”来参与讨论提高教学质量的途径;只有 40%的教师时常有机会观摩其他教师的课堂教学并给予反馈;只有 55%的教师有时间与其他教师讨论他们在专业学习活动中的收获;只有 57%的教师及时给予同伴教师教学反馈。该年度 SASS 调查结果也证明了这一点。教师间的课程合作较少,尤其是嵌入工作中的专业合作学习活动更少,而这些合作对于提高教学质量与学校发展水平有重要意义<sup>[5]</sup>。

### (五)教师专业发展活动保障乏力

美国中小学教师反映,其在职期间的专业发展活动几乎难以获得充分的资金、政策、时间支持,因此没有条件参加更多的教师专业发展活动。全国略超过半数的教师反映,他们有一定的时间来参与专业发展活动,其中只有 40%的教师反映他们可以报销参加教师工作坊活动或教师培训活动的会费<sup>[5]</sup>。时间、经费与政策支持的乏力是导致美国中小学教师参与专业发展活动的机会不多的三大主因。

从教师专业发展活动时间安排上看,如前所言,这些时间是包括在教师每天工作时间中的,为此,许多中小学更愿意在学生放学后每周拿出 3~4 个小时的时间来开展专业合作学习活动,因为这种形式的教师专业发展活动更有利于学校监督,便于进行规范的行政管理,这也正是许多学校更愿意开展教师工作坊活动的原因所在。无疑,这种方式比嵌入在教师正常教学活动中的专业学习方式效果差得多,而目前美国教育管理者还无法将教师专业发展活动时间安排到教师正常工作中去,这正是导致教师专业发展效果不佳的原因之一<sup>[11]</sup>。所以,加强对教师专业发展活动时间的立法保障是美国教师教育管理政策改进的重要方向。

同时,在教师专业发展经费保障水平上,各校间的差距较大。在资金条件较好的学校中,教师更容易获得相应的支持,而经济条件较差的学校则难以享受此待遇,教师专业发展机会校际间不公平现象较为常见。据吴拉姆(Gulamhussein)团队研究显示:美国各学区对教师专业发展的支持乏力,直接影响了教师专业发展机会的获得。一方面,从观念上看,各学区看不到对教师专业发展投资可以给学区教学质量的提升带来显著效果,因此不愿在教师专业发展活动上投资;另一方面,不同学区在教师专业发展上的投资差异很大,如:有的学区一年中向教师专业发展投资达 46 万美元,而另外的学区实际投资仅有 8.8 万美元,其全部教师专业发展活动的投资仅仅占整个学区总支出的 5%<sup>[12]</sup>,这与美国教育法的规定有很大出入。《美国中小学教育法》第一款规定:经济基础薄弱的学校应该把国家拨款的 10%用于教师专业发展活动,美国有超过 40%的州已经采纳了这一标准。参照这一标准,美国中小学教师专业发展的支持力度还有待提高。

### (六)新任教师的入职辅导深度不够

目前,美国尽管普遍设立了促进新入职教师专业发展的辅导项目,新入职教师人人都有参加入

职培训的机会,但实际上,教师参与高质量辅导活动的机会不尽相同,且培训的深度也难以保证。这主要表现在:培训内容上过分关注教育理论知识,强调教材理解,而忽视课堂教学经验的学习;对新入职教师开展持续专业辅导活动的机制与保障不够,尤其是在深入实践与熟手教师开展专业合作的机会方面较为缺乏,直接制约着教师专业发展的质量;入职教师最专业的专业发展活动,如在课堂现场情境中对新任教师进行持续、细致的跟踪指导与技能强化等方面,显得尤为不足<sup>[5]</sup>。这些情况的存在直接制约着新入职教师的专业发展,影响着教师入职进程的顺利展开。

## 二、美国教师专业发展活动改进举措

针对上述问题,美国教育行政当局采取了一系列综合性的改进举措,努力克服教师专业发展环节中的短板,持续提高中小学教师专业发展的效能。这些举措中,比较引人瞩目的有3个方面,值得我国教师教育管理机构借鉴。

### (一)打造切合教师专业发展需求的学区服务功能

学区是美国学校管理的基层组织,也是学校教师专业发展服务的核心提供者之一。以学区为依托,整体优化中小学教师专业指导服务,是美国教师专业发展活动改进的着力点之一。在过去,大学、专家、教育专业组织等为教师提供的教育服务活动是零碎而又脱离实际的,这就导致学区难以面向教师真实的专业发展需求来打造量体裁衣式的个性化服务。在未来,美国会积极克服这一缺陷,打造“基于学区的”“以需求为导向、评价为辅助”的综合性教师专业发展服务体系,努力实现教师专业发展服务与学区教师发展需求间的“无缝对接”。

在美国,学区内部学校间的相互影响与学习是助推教学质量提升的有效途径。马里兰州蒙哥马利县公立学校学区(Montgomery County Public Schools,简称MCPS)正是这样的一个成功例子。蒙哥马利学区是美国第六大学区,其中的一所学校——广田小学(Broad Acres Elementary School),位于该学区中文化最为多样化的一个社区,它的发展是该学区总体发展的一个缩影。2000年前后,该小学学生成绩较差,学校面临着关门的危机,教师质量问题令人堪忧。然而,该学校与政府间的一次改革合作却使该学校顺利摆脱困境,走向兴盛。随之,该学区中的其他一些学校争相效仿,成功复制了这一发展过程,全学区的学校迅速走出了发展困境。在这一改革中,该学区采取的主要做法是:培育学校、教师、政府间的合作文化,建立教师团队间的信任与契约关系;面向教师、管理者与员工,构建三种专业成长制度(Professional growth systems,简称PGS),确保所有教职员都能获得同伴的帮助;对新入职教师与教学成绩不佳的教师进行专门指导,把教师质量评价与教师专业成长结合起来;从国家教学专业标准中抽取6项绩效评价标准,据此建立学校的教学评价系统,构建教师专业发展的良性循环体系等。这些举措的实行使所有教师明确了提高学生成绩的教学方法,成为通过整合学区、学校与教师专业发展活动资源,助推整个学区教学质量提升的又一成功范例<sup>[13]</sup>。因此,学区内部学校间的校际合作将成为美国未来教师专业发展的重要依托。

可以预见,未来美国教师专业发展活动的主体形式必将是“打包服务”“整合活动”,学区、学校在教师专业发展活动中的协调与组织的功能随之增强(见下例)。

#### 休斯敦教师专业发展活动的重构<sup>[14]</sup>

几年前,休斯敦学区的独立学校参与到“新教师项目”合作中,实施人力资源提升计划,目的是修补其教师专业发展制度,使之与教师评价系统相一致。在过去,该学区教师要求该教师专业发展方案回应校长请求,即开展短期教师工作坊活动或雇佣外来专家开展此项工作。于是,学区官员决定改进该方案,引入一种有助于教师教学水平提高的新方式。于是,学区助理主管开展了130次有900人参与的指导教师选聘活动,具体包括:对应聘专家进行面试,观看

教学录像,开展反馈与演练活动,与应聘者见面等。最终的受雇者被分派给学区特定的年级与学科,承担学区内中小学教师的指导责任。新雇佣指导教师在暑假中了解了学区的课堂观察设备、学习指导方法、各个学科开展教师专业学习活动、改进教师教学实践等情况。学区还采集了第一年的教师评价结果数据,帮助学区管理者了解每一所学校在教学工作或某一学科方面的改进情况。指导教师带着这些数据进驻学校,针对教师中存在的弱点扎根学区开展指导活动。他们的指导活动主要是与个别教师开展一对一指导活动,通过与教师小组开展交流对话,提高教师的某一方面技能。新教师指导活动有三个特点:一是指导教师立足学区开展指导活动,而不是作为一名“外来咨询者”;二是要求指导教师与中小学教师之间建立密切关系;三是专业发展活动与教师的教学评价指标直接关联。除提高教学指导水平外,学区教师专业发展部还为教师在网上提供视频范例与有效做法,明确告知教师评价指标所期待的教学样式。这意味着学区能够为教师提供适恰的教师专业发展活动,教师能够从指导教师那里获得最急需的反馈与帮助。与此同时,学区还为教师提供符合需要的、与所教课程切合的、与教师评价标准密切联系的量体裁衣式的教师专业学习活动<sup>①</sup>。

通过上述事例可以看出,美国学区教师专业发展指导服务的基本特点是:以学区教师专业发展需求为基本导向,以深入课堂一线的教学指导服务为重点,以教师专业发展效果量化数据为反馈手段,努力打造基于学区的有力、可测、实效的教师专业发展指导服务功能。这一改革方向非常值得国内借鉴。

## (二)强化教师评价体系,刺激高品质的教师专业发展服务涌现

奥巴马执政以来,以教师评价为手段,带动教师专业发展服务质量竞争与品质提升,为教师提供更多有效的专业发展机会,成为其重要的执政理念。一方面,借助教师评价可以准确诊断教师专业发展的起点与需求,为促使教师专业发展活动与教师专业发展需求充分对接提供基本的数据支持;另一方面,教师评价能够激活教师间的竞争机制,激发教师的专业发展动力,为教师专业发展活动提供内在支持。为此,美国政府采取的改进举措是:落实教师评价制度,推进各州共同核心教育标准的建立,强调依据数据支持开展教师专业发展活动的重要性。

在教师评价方面,美国相信:实现教师专业发展与教师评价工作间的完美匹配与动态关联是美国教育质量提升的重要支撑点,也是解决全美教师个性化专业学习机会不足的有力手段。为此,许多学者向美国政府提出了以下施政建议:在课堂观察与评价之前,评价者与教师要对评价指标达成共识;要出资举行针对管理者与评价者的专项专业发展活动,使其能够给教师提出有价值的专业反馈建议;要基于数据来组织教师团队共同开展某些专项技能与内容的专业发展活动;要让评价者知道哪类教师专业发展活动可以在基层学校中开展,且具有资源方面的保证等。据统计,截至2012年,美国已有32个州和华盛顿哥伦比亚特区修改了教师评价政策。一是为了提升学生成绩与课堂教学观察结果在教师评价体系中的地位;二是改变了简单的“有效/无效”的评价方式,将教师专业发展水平区分为四级,即范例水平(exemplary)、熟练水平(proficient)、发展水平(developing)与无效水平(ineffective)<sup>[3]</sup>。这一改革举措突出了“服务教师专业发展”的评价宗旨,有助于建立教师评价与专业发展之间的紧密关系。借助上述举措,美国教育管理机构就可能为教师建立一种基于有效评价数据、对教师专业发展有真正帮助的高品质教师专业发展服务体系。

在评价标准方面,为了推动科学、公共的教师评价标准形成,美国试图推进各州共同专业标准

<sup>①</sup> 资料来源:Houston Independent School District. Professional Support & Development[EB/OL].[2013-07-10]. <http://houstonisdpsd.org/>.

的研发,通过汇集各州好的做法,为教师评价提供最具说服力与通用性的核心评价框架。可以说,“为落实共同核心标准(Common Core State Standards)而开展教学和教师专业发展活动”正成为美国各州教师专业发展实践的新口号。在当前,美国各州都有自己的教师专业标准,导致标准不一,教师评价指标难以统一。“制定各州共同核心标准正成为美国教育重塑的新契机。”<sup>[3]</sup>这一系列标准正由美国全国州长委员会(National Governors Association)与全美州首席教育官理事会(Council of Chief State School Officers)负责牵头拟订,其目的是基于国内与国际先进经验来提高美国学生的大学入学准备水平,增强美国教师的国际竞争力。该标准鼓励教师跨州展示自己的教学技艺,鼓励学生跨校、跨学区、跨州流动,以此提高学习业绩,鼓励优质教育资源在更大范围内共享。在这种情况下,教师专业发展将成为各州教育政策制定中的关键要素,教师非常期待高质量的、密集的教师专业学习机会。目前,美国已经有45个州和华盛顿哥伦比亚特区采取了该标准,并抓紧制订教师专业学习方案,力促教师在全国范围内共享优质教师教育资源,为全美中小学教师专业发展提供鼎力支持与全力配合。为了推进该标准的深入实施,美国进步中心(Center for American Progress)还提出了4条改革建议:(1)建立有力的评价系统,帮助教师分析教学实践中的优缺点,提高教师学习质量;(2)鼓励学校、学区管理者与州教育政策部门积极采取举措,使管理者成为改革标准的专家;(3)教育管理机构应收集教育信息并创建相关的教育资源库,使之服务于教师教学的改进;(4)调整人事政策,完善学校设施,改变教师在校工作时间结构,为教师专业学习与发展创造条件等<sup>[3]</sup>。无疑,这些举措的实施预示着美国未来教师专业发展服务改进的重要方向,势必引发美国全国范围内的教师专业发展服务竞争的热潮,助推美国教师专业发展项目更适应教育竞争时代的特殊需要。

### (三)重视教师高级专业发展能力培养

美国学者研究认为,教师在教学活动中应该同时扮演两种角色:一种是基于现成研究成果的“教学技师(technician)”角色,即在借鉴、吸收他人专业知识经验基础上而开展的教学活动;一种是基于教学变革的“教学智者(intellectual)”角色,即基于个人实践、反思、创新与变革而开展的教学活动。两种角色间的差异对照,可见表2所示。

表2 教师在教学中的两种角色对照<sup>①</sup>

角色项目	教学技师	教学智者
职能	执行现有研究成果,提出具体的技能与策略	广泛地审视研究成果,探究创造性教学策略,达成教学目标
重点	解释并实施技能策略	让教师接触学科内容知识方面的研究,借助本地研究团队为教师教学的创新与实施提供支持
主要教师专业发展方式	工作坊/教学辅导	教师专业学习共同体
所需支持	为教师提供教学创新的资源与时间支持;在教学革新时为教师提供系列化支持	让教师接触教学策略及其背后的研究理论,支持教师把新策略付诸实践,并意识到这一过程的复杂性

据此,德蒙特(DeMonte)指出,当代中小学教师最需要的专业发展能力是相对于观察模仿、理论吸收、经验借鉴等而言的高级专业发展能力,即以批判、创新、反思、研究、元认知等能力为主要特征的专业发展能力<sup>[3]</sup>。这一能力的培养恰好是美国教师专业发展中的短板所在。

<sup>①</sup> 资料来源:Jenny DeMonte,High-Quality Professional Development for Teacher[EB/OL]. [2013-07-12]. <https://www.americanprogress.org/issues/education/report/2013/07/15/69592/high-quality-professional-development-for-teachers/>.



就教师高级专业发展能力的渊源来看,非洲纳米比亚地区的教师专业发展项目对此早有涉猎。1995年,在该地区的学校响应教师专业发展的潮流,取得了良好的项目效果,成为该地区的一种教师专业发展新范式。该模式大力倡导教师间的反思性分享与学习者中心式教学,致力于促进学校教育与社会公正,成为培养教师高级专业发展能力的范例。该项目具有3个明显特征:(1)强调本土化,即在一批知名教师教育专家,如达尔斯特伦(Dahlstrom)等人的指导下,在国家教育发展研究所(National Institute for Educational Development,简称NIED)开展致力于培育独具特色的纳米比亚模式,避免外来专业发展模式的强加;(2)注重实践性,该项目在英国曼彻斯特大学与东安格利亚大学的支持下,大力提高中小学教师的实践水平,尤其注重“基于实践的探究(practice-based inquiry)”,将其视为行动研究的重要组成部分;(3)推进信息化,该项目包括面对面研讨与远程教育两部分内容,其中,面对面的研讨会每年举行3次,在假期中进行,地点在全国布设的6个中心,在会议上指导教师帮助参与培训的教师学习指导手册,对教师培训任务的完成情况进行反馈,同时还在瑞典于默奥大学组织下开展专门针对教师教育者的专业发展活动,全面考虑项目对教师教育者提出的信息素养与研究素质要求。目前,该项目遇到的困境是:由于对教师研究能力要求较高,部分教师难以把文献中的理念用于实践,要让教师获得高级反思能力尚需时日,但其对教师高级专业发展能力的重视,使美国教师专业发展模式发生了一定的变革<sup>[15]</sup>。

2012年,美国盖茨基金支持的“有效教学衡量标准(MET)”研究项目发现,自1909年至今,美国教师专业发展活动改变不大。该研究招募了1333名观察者,对之进行了专项培训,随后由受训者对来自6个社会经济差异较大的地区的7491节视频课件进行了观察分析,结果发现:绝大部分教师没有开展过基于批判性思维的课堂教学活动<sup>[16]</sup>。这一结果充分表明:美国大部分教师的专业发展水平还处在机械传授知识的层面,创新性成分在其专业发展活动中含量较少,教师高级专业发展能力发展滞后。正是如此,吴拉姆在其研究中指出:有效的教师专业发展必须支持教师去创新教学策略,以适应教育改革的要求<sup>[3]</sup>。值得关注的是,美国已经在教师专业发展上引入竞争机制,鼓励教师创新教育。这一举措可以追溯到2002年,在丹佛、科罗拉多州,教师工资中新增一项与其专业进步直接关联的激励性津贴,丹佛还建立了专业补偿制度(Professional compensation system,简称Procomp)。2006年,该制度正式启动,那些专业知识技能达到特定目标、学校评价好、任教于偏远学校或急需科目、所教学生进步大的教师有机会申请到该笔津贴。目前,美国联邦政府对这一制度也开始提供资助,主要用于奖励那些有创新性的教师和补偿教师专业发展活动所需的费用<sup>[13]</sup>。在这一政策激励下,美国教师的教学创新与改革活动得到有力支持与重点扶持。可以预见,未来美国教师专业发展重点将放在反思、研究、创新等高级专业发展能力的培养上,这最终可能成为美国造就高水平中小学教师的突破口之一。

#### 参考文献:

- [1] LI L. Improving teacher quality in the United States[EB/OL].(2012-07-12)[2014-08-23]. [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1203150.files/Panel%20-%20Activating%20the%20Greatest%20Power/Lin\\_Li\\_50865444\\_US\\_TeacherQuality\\_submitted.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1203150.files/Panel%20-%20Activating%20the%20Greatest%20Power/Lin_Li_50865444_US_TeacherQuality_submitted.pdf).
- [2] KLEIN J, RHEE M, GORMAN P C, et al. How to fix our schools: A manifesto by Joel Klein, Michelle Rhee and other education leaders [EB/OL].(2010-10-10)[2014-08-23]. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/story/2010/10/08/ST2010100802672.html>.
- [3] DEMONTE J. High-quality professional development for teacher[EB/OL].(2013-07-15)[2014-08-23]. <https://www.american->

- [4] HILL H C. Fixing teacher professional development[EB/OL].(2011-09-30)[2015-03-11].[http://www.pdkmembers.org/members\\_online/publications/Archive/pdf/k0903hil.pdf](http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0903hil.pdf).
- [5] DARLING-HAMMOND L, WEI R C, ANDREE A, et al. Professional learning in the learning profession[M]. Washington, DC: National staff development council, 2009:231-235.
- [6] GULAMHUSSEI A. Effective professional development in an era of High Stakes Accountabilities[EB/OL].(2013-10-21)[2014-09-15].<http://phennd.org/update/effective-professional-development-in-an-era-of-high-stakes-accountability/>.
- [7] WEI R C, DARLING-HAMMOND L, ADAMSON F. Professional development in the United States: Trends and challenges[M]. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2010:101-109.
- [8] BUSH R N. Effective staff development in making schools more effective: proceedings of three state conferences[M]. San Francisco, CA: Far West Laboratory,1984: 24-29.
- [9] GUTIERREZ K, CROSLAND K, BERLIN D. Reconsidering coaching: assisting teachers' literacy practices in the zone of proximal development[C]//American educational research association, annual meeting of the American educational research association, seattle, WA, 2001:105-108.
- [10] NORTON J. A storybook breakthrough[J]. Journal of staff development, 2001; 22(4):22-25.
- [11] KILLION, JOELEN. Establishing time for professional development[M].Oxford, OH. Learning Forward, 2013:45.
- [12] ODDEN A, ARCHIBALD S, FERMANICH M. A cost framework for professional development[J]. Journal of education finance, 2002;28(1):51-74.
- [13] SCHLEICHER A. Building a high-quality teaching profession. lessons from around the world[J]. Educational Studies, 2012(1): 74-92.
- [14] Houston independent school district. Professional support and development[EB/OL].(2013-07-10)[2015-09-23]. <http://houstonisdpsd.org/>.
- [15] TIMPERLEY H, WILSON A, BARRAR H, et al. Teacher professional learning and development[EB/OL].(2007-10-12)[2015-09-24]. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>.
- [16] KANE T J, STAIGER D O. Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains[M]. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation,2012:192.

## Problems and Improvement of Teachers' Professional Development in American Primary and Secondary Schools

LONG Baoxin

(School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

**Abstract:** Recently, teachers' professional development in primary and secondary schools becomes the key point of deepening schooling reform and enhancing nationally educational competence in the US. There are a lot of problems in teachers' professional development that the US has to face, that is, low efficiency as well as poor opportunities of the teachers' professional activities, inadequate depth of training activity, lack of professional cooperation between teachers, failure to provide support for professional activities, and weak guidance for new teachers. In view of the above problems, US has taken a lot of comprehensive steps to deal with it, which are worthy of our study. These specific actions are creating personal professional service based on school district, advocating evaluation mechanism to stimulate the emergence of high-quality training service, and focusing on the development of senior teachers' professional abilities.

**Key words:** the US; teachers' professional development in primary and secondary schools; problems; improvement