

# 教师发展若干基本问题辨析

◆ 饶从满

[摘要] 20世纪80年代以来，教师发展在世界教育中的地位与作用发生了深刻而又根本的转变，但是教师发展领域的范围依然界定不清，教师发展过程也未得到清晰的确定。教师发展是一种过程，它既可以是一种主体性过程，也可以是一种客体性或主客体性兼具的过程；教师发展具有多维性，专业发展与个人发展、社会性发展共同构成教师发展的重要维度，缺一不可。

[关键词] 教师发展；专业发展；国际动向

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2009)04-0083-04

20世纪80年代以来，教师发展在世界教育中的地位与作用发生了深刻而又根本的转变，教师发展几乎成为所有学校改善方案和教育改革建议的关键要素。然而，当改革者们试图对各种教师发展方案进行综合时，很快就发现许多方案之间的分歧与对立大得几乎互不相容，令改革者无所适从。<sup>①</sup>而其中的分歧与对立在很大程度上是由于人们对教师发展中一些基本问题的理解存在差异所致。有鉴于此，本文试图围绕教师发展中的若干基本问题，尤其是以其中的紧张关系为中心，澄清教师发展领域的混乱，同时把握教师发展研究的国际动向。

## 一、教师发展：过程抑或结果

教师发展应被视为一种过程，还是一种结果，抑或既是过程也是结果？学者们意见纷纭。

英国学者戴（Day C）认为：“教师发展是一个过程，在该过程中，作为变革主体的教师独自或与他人一起检视、更新和拓展其对教学之道德目的的承诺；他们藉此在与儿童、年轻人和同事共同度过的每一阶段教学生活中，批判性地获取和发展知识、技能和规划、实践。”<sup>②</sup>荷兰学者冯克（Vonk J. H.C.）则视教师发展为一种结果，他说：“尽管发展一词意味着内在导向的而非外部强加的变化，但是我们还是把专业发展界定为在特定的背景下，以获取履行日常业务所需之系统完整的知识、洞见、态度和行为技能为指向的持续经验学习过程的结果。”<sup>③</sup>综观教师发展领域的文献，视教师发展为一种过程的学者占多数。

那么，视教师发展为一种过程（“过程论”）与视教师发展为一种结果（“结果论”）之间到底有何区别呢？据笔者所掌握的材料，“结果论”者似乎

没有给出进一步的解释，“过程论”者的说明则有助于我们理解“过程论”相比“结果论”的合理性。

英国学者伊文斯（Evans L.）曾在《何谓教师发展》一文中将教师发展界定为“教师的专业性和（或）教师的专业地位被认为可能得以提升的过程”<sup>④</sup>，对于将教师发展视为一种过程，她做出了进一步的阐释：“我将教师发展解释为一种过程，它既可以是持续不断的，也可以是已经发生并且完成了的。我并不是说教师发展在整体上可以被认为以一种有限的方式完成了，而是指教师可以被认为在某个方面获得了发展，而这根本不会排斥他们以各种不同的方式一再发展，或者以他们曾经被发展的方式继续他们的发展。我所说的教师发展可以是完成的意思中蕴含了这样一种认识：完成经常可能是暂时的。”<sup>⑤</sup>

日本学者今津孝次郎也有类似的解释。他首先将教师发展界定为“教师作为一个人从打算当教师开始到取得资格、就任教师直至从教师职业退出之间所发生的变化过程”<sup>⑥</sup>。他在对这一定义进行补充解释的过程中指出：“毋庸置疑，在变化过程中，不仅仅有在价值上符合期望的变化，也会出现不符合期望的变化。这就是对教师职业的认同走向动摇、弱化乃至丧失的变化，是发展过程中的危机和挫折。”<sup>⑦</sup>对于近年来出现的由于丧失从教热情、精神疾病与职业倦怠等原因导致的教师停职、离职或自杀现象，今津认为，从一开始就不是将其作为发展的特例而排除在教师发展研究范畴之外，而是尽力探明这种非预期变化的实际状况，并着眼于能够或未能超越危机和挫折的过程，作为教师发展研究是极其有意义的。因为阐明这一过程，有助于洞见教师发展与影响教师发展的环境之间的关系，也会给援助和干预提供新的启示。<sup>⑧</sup>

饶从满 / 东北师范大学教育科学学院教授（吉林长春 130024）。

依据伊文斯和今津的阐释，我们可以做一个进一步的归纳和总结。由于发展是一种矢量，因此如果将发展视为一种结果，很显然挫折与危机等不符合价值预期的变化就不能视为发展。也就是说，如果把教师发展视为一种结果的话，就会把职业倦怠等教师在发展过程中所遇到的挫折和危机排斥在教师发展的范畴之外，这不仅不利于教师发展研究，也不符合教师发展的实际。而相反，视教师发展为一种过程，不仅反映了教师发展作为一个终身或长期的过程的本质特征，也可以将教师克服发展挫折和危机纳入教师发展研究的视野。在教师发展中，结果是暂时的，过程则是长期的或持续的。

## 二、教师发展：主体抑或客体

教师是发展的主体还是发展的客体？抑或既是主体也是客体？这是一个关涉我们如何理解和把握教师发展内涵和外延的重要问题，也是教师发展领域中的一个争议性问题。教师发展领域中“补缺”模式与“成长”模式之间的紧张与对立，就是一个集中体现。

休伯曼（Huberman M）和古斯基（Guskey T.R.）曾经指出，在充满多样性的教师发展领域里，有着“补缺”模式与“成长”模式之间的紧张与对立。所谓“补缺”模式，是建立在这样的观念或认识基础上：由于职前教育不完善等原因，教师存在某些质量上的缺陷，因而需要弥补或矫正。这些缺陷通常又是由管理者或研究者等教师以外的人来确定的，教师被看作是发展的对象或客体，而非发展的主体。与此相对，“成长”模式的教师发展则指伴随教师对其自身教学实践进行“持续性探究”的各种专业发展活动，包括教师学习小组、课程起草小组、教师设计的研究课题、教师资源中心活动、内部实施的课程评价和参与经常是由有经验的同事举办的研讨班等活动。这一模式的特点在于它是基于现场的，并无外部专家和外部指导；即使有外部专家和外部指导，其所起作用是次要的，而且都是互动性质的。<sup>[6]269-270</sup> 从性质上来说，“补缺”模式所代表的是一种“培训”模式的教师发展，教师是发展的客体，而“成长”模式则强调教师对自身教学的持续性探究，教师是发展的主体；从形式上来说，前者一般为正规化、“标准化”的教育和培训，而后者则主要是一些非正式的学习和探究活动。二者对立与分歧的要害还是在于教师是发展的

主体还是客体的问题。

多年来，在很多国家，教师发展的形式主要是“补缺”模式。而自世纪之交以来，教师发展逐渐被视为教师主体参与、主动学习的过程，“成长”模式的教师发展已经成为教师发展领域的基本发展趋势。正是在此背景下，有部分学者提出了主体性、自主性是教师发展的“本质特征”或“根本特性”的论断。按照这一论断，“补缺”模式是无法进入教师发展范畴的。那么，是否意味着“补缺”模式就只具有历史价值而再毫无现实意义了？事实并非如此。休伯曼和古斯基在充分肯定“成长”模式的同时，也指出：“完全怀疑‘补缺’模式的意义或价值很难。”<sup>[6]270</sup> 迪莱玛（Tillema H.H.）和伊曼茨（Imants J.G.M.）的研究发现，教师自己经常并不能意识到自身的某些缺点和不足会对其创设和掌控的学习环境产生直接后果。因此，他们认为，“培训”在教师发展过程中发挥着关键性功能。“教师已有的内化了的观念和信念与外部提供的‘冲突性’培训观念的‘遭遇’会刺激和挑战教师改变常规，并以新的洞察和能力开展试验。”<sup>[7]</sup> 这说明，“补缺”模式有其独特的价值。这也是为什么那么多人倡导“成长”模式，而在现实中“补缺”模式依然盛行的原因之一。既然“补缺”模式和“成长”模式均具有各自的不足和独特价值，我们又如何能以“主体性”“自主性”作为判断某一活动是否属于教师发展的标尺？

正因如此，更多的学者对教师发展采取了包容性的理解。如格拉特霍恩（Glatthorn A.）就曾指出，教师发展这一概念既比生涯发展和教职员发展概念宽泛。生涯发展一般是指伴随教师的职业生涯而发生成长，教职员发展则是指提供有组织的在职培训以促进教师群体的成长，它只是可以被用作教师发展的系统干预手段之一。<sup>[8]</sup> 伊文斯曾在前面所提到的《何谓教师发展》一文中说得更直接、更明确：“我也把教师发展视为一个主体性、客体性或主客体性兼具的过程。它可以被看作是发自教师的内化过程，或者也可以是一个来自外部的，虽然是面向教师的，但是由外部机构实施的应用过程。就后者而言，它不一定会成功，但是由于我将其解释为一个过程而非结果，所以我还是将不成功或部分成功的努力也划归教师发展，只是这些是失败的、部分失败的，因而有待完成的教师发展过程。”<sup>[9]</sup>

其实，发展本是一个人在与环境相互作用过程

中发生的变化，个人主体性的发挥总是在一定的环境下实现，因而是相对而非绝对的。因此，关于教师发展中主体性与客体性的歧义和紧张完全可以被置于一个由主体性和客体性为两段的连续统中加以考察和分析，而不是作为互不关联的模式来看待。<sup>①</sup>

### 三、教师发展：专业发展抑或个人发展、社会性发展

关于教师发展的要素和维度，研究者们也有不同的观点。但总体来看，采用两分法和三分法的分析框架者占主流。

在两分法框架中，个人发展与专业发展的区分最具有代表性。对于很多人来说，教师发展即教师专业发展。之所以如此，正如哈格里夫斯（Hargreaves A）曾指出的那样：“对大多数人来说，出色的教学就是一件教师掌握教学技能、执教学科的知识和如何教学的事情。按照这种观点，教师发展就是关于知识和技能的发展。这种教师发展广为所知，并且被广泛实践。（因为）它可以很容易地被组合成课程、教材、专题研讨和培训方案。”<sup>[9]</sup>可是，教育实践与教师个人具有的价值观、信念和态度密切相连，仅仅从发展专业知识和技术角度并不能完整把握教师发展，必须把眼光放大到教师个人之整体。立足于这样的立场，英国学者尼亞斯（Nias J.）长期围绕着“教学与自我”这个问题开展研究，将教师的“专业发展”与“个人发展”联系起来，探讨教师个人作为整体的发展，并提起了将自我分为“本质自我”和“情境自我”的分析框架。从前者的观点来看，教师是“作为人的教师”；从后者的观点来看，教师是作为教师的教师。尼亞斯指出，虽然明确区分二者实际上很困难，而且在现实中二者也是相互重合的，但是，教师发展研究却一直主要是以“教师作为教师”为研究对象，而相对忽略了“教师作为人”的这一面。于是她提出，应该从二者相互作用这个角度来观察教师发展。<sup>[10]</sup>

伊文斯也采用类似的二分法来分析教师发展的要素和维度。他认为个体教师的发展有两个基本的要素：态度性发展与功能性发展。所谓态度性发

展，是指教师对待其工作的态度得以改变的过程，包含智识性发展和动机性发展两个方面。一个教师变得更具有反思性，更具有分析思维特征，那么他表现出的就是智识性发展；一个教师对事情或对待工作表现出很高的动机，那么他所展现出的就是动机性发展。所谓功能性发展是指教师的专业行为得以改进的过程，包括程序性发展与生产性发展。一个教师对其履行工作的方式或程序进行调整或改变，无论多小，都是一种程序性发展；一个人如果开始工作更长时间，生产更多资源，也就是说开始“做”得更多，那么其所展现的就是生产性发展。<sup>[11]</sup>伊文斯所说的“态度性发展”更多地是与教师作为一个人的发展，即“个人发展”有关，而“功能性发展”则更多地是与教师作为一个教师、作为一个专业人员的发展有关。毫无疑问，在伊文斯看来，这两方面要素的发展对于一个教师的发展来说都是不可缺少的。

三分法分析框架中最具代表性的是所谓的个人发展、专业发展和社会性发展的三分法。贝尔（Bell B.）和吉尔伯特（Gilbert J.）曾经提出并描述了“三种主要类型”的教师发展，即个人发展、专业发展和社会性发展。他们在试图对教师发展进行解释的时候，指出：“教师发展可以被视为教师学习，而不是被视为他人让教师改变。在学习中，教师发展他们的信念和观念，发展他们的课堂实践，关照他们与变革伴随的感情。”<sup>[12]</sup>他们这里所指的发展大体上就相当于他们所说的个人发展、专业发展和社会性发展。关于这三种发展的关系，他们进一步阐释道：“教师发展过程可以被看作是一个正在发生的个人、专业和社会性发展的过程，一个任何一个侧面的发展都不能单独先行除非其他侧面也得到了发展的过程。”<sup>[13]</sup>

无论是两分法还是三分法分析框架，解释的不外乎一点：教学具有多维性和高度复杂性，因此，教师发展也应该是多维的。虽然绝大部分研究者主张教师发展的多维性，但是由于赋予不同维度以不同的地位和重要性从而形成不同的教师发展观。哈格里夫斯和富兰曾列举了三种教师发展观：一是

<sup>①</sup>事实上，英国学者伊劳特（Eraut M.）就曾采用了连续统的分析框架来分析二者之间的关系。他曾于1985年将教师在职教育与培训放在分别以“变革范式”与“问题解决范式”为两端的连续统中进行考察。所谓“变革范式”，关注的是教育制度跟上社会变革步伐的需要；而“问题解决范式”关心的是为教师提供在其自己的学校环境中构建解决问题方案的策略。他建议在职教育与培训应该由“变革模式”向“问题解决模式”转型或靠近。伊劳特所说的“变革范式”与“问题解决范式”分别与前面所说的“补缺”模式与“成长”模式接近。

“作为知识和能力发展的教师发展”<sup>[9]</sup>；二是“作为自我理解的教师发展”<sup>[9]</sup>；三是“作为生态变革的教师发展”<sup>[9][13]</sup>。这三种教师发展观分别强调教师发展的专业、个人和社会性维度。第一种教师发展观历史最悠久，而且在现实中依然具有强大的基础。但是，从教师发展研究的文献来看，强调个人和社会性维度的教师发展已成为一个趋势。关于个人发展的重要性，哈格里夫斯和富兰曾指出，教师发展“牵涉的不仅仅是改变教师的行为，它还涉及到改变教师这个人”“只聚焦于行为技能而不考虑其立足的基础及对态度和信念的影响，是误入歧途，且可能被证明为是无效的”“承认教师发展也是一种个人发展，标志着我们改进努力中的一个重要飞跃”。<sup>[9]</sup>关于社会性发展，他们也指出“发展的种子如果被抛在石头地上是不会生根发芽的”“教师发展的过程和成功在很大程度上取决于它发生的背景。这个背景的性质既可以成就也可能会毁掉教师发展努力。因此，理解和关注教师发展的生态学应该成为教师、管理者和研究者的重要优先事项”。<sup>[9][13]</sup>

在看到强调个人发展与社会性发展这一趋势并给予认同的同时，我们也不要忘记这样一点：这些维度中没有任何一个可以单独涵盖教师发展的所有，真正重要的是它们之间的相互作用与整合。强调个人与社会性维度的发展应该被看作是对以往过分强调专业维度的发展而忽略个人和社会性维度发展的一种纠正和平衡，而非此即彼的取代。许多研究者以“专业发展中的个人发展或社会性发展”这样的表述来强调个人与社会性维度发展的地位和作用，这一方式本身就在一定程度上就说明了这一点。

[本文系教育部人文社会科学研究 2007 年度规划基金一般项目“中小学教师职业生涯周期的实证研究”（项目编号：07JA88016）的研究成果]

## [参考文献]

- [1] GUSKEYT R , HUBERMAN M .Introduction[G]/GUSKEYT R HUBERMAN M .Professional Development in Education : New Paradigms and Practice. New York :Teachers College Press ,1995 :1-2.
- [2] DAY C .Developing Teachers the Challenges of Lifelong Learning[M ]London :Falmer ,1999 :4.
- [3] VONK J H C .Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development A Base for Supervisory Interventions[EB/OL]. (1995-04-18)[2008-05-21 ].http://eric.ed.gov/ERICDCS/data/ericdocs2spl/content\_storage\_01/00000196/80/14/54/9e.pdf.
- [4] EVANS L What is teacher development? [J] .Oxford Review of Education ,2002 ,28(1) :123-137.
- [5] 今津孝次郎. 变动社会の教師教育[M ]. 名古屋 :名古屋大学出版会 ,1996.
- [6] HUBERMAN M ,GUSKEY T R .The Diversities of Professional Development[G ]// GUSKEY T R ,HUBERMAN M . Professional Development in Education New Paradigms and Practice. New York :Teachers College Press ,1995 .
- [7] TILLEMA H H JMANTS J G M .Training for the Professional Development of Teachers [G ]// GUSKEY T R HUBERMAN M .Professional Development in Education New Paradigms and Practice. New York :Teachers College Press ,1995 :148.
- [8] GLATTHORN A .Teacher Development [ G ]//ANDERSON L .International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.2th Edition.London :Pergamon Press ,1995 :41.
- [9] HARGREAVES A ,FULLAN M .Introduction[G ]// HARGREAVES A ,FULLAN M .Understanding Teacher Development. New York :Teachers College Press ,1992.
- [10] NIAS J .The definition and maintenance of self in primary teaching[J] .British Journal of Education ,1984 ,5(3) :267-280.
- [11] BELL B GILBERT J .Teacher development as professional , personaland social development[J ]Teaching and Teacher Education ,1994 ,10(5) :483 - 497.

(责任编辑 杨启华)

## 中小学教师补充全部公开招聘

据中国教育报北京 3 月 18 日消息 从 2009 年开始，各地中学和小学教师补充将全部采取公开招聘的办法。教育部、财政部、人力资源和社会保障部及中央编办近日发出的《关于继续组织实施“农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划”的通知》明确要求：省级教育行政部门统一掌握各级中小学教师岗位需求情况，会同有关部门统筹安排全省中小学教师自然减员补充，从 2009 年开始，各地中学和小学教师补充应全部采取公开招聘的办法，同等条件下，优先聘用高校毕业生（含引导和鼓励高校毕业生下基层项目的服务期满人员），不得再以其他方式和途径自行聘用教师。

（高伟山 刘华蓉 / 文）