

国际视野下教师“发展改进”素养的 培育路径与现实困境

于庆奎 邓 涛

摘 要 随着社会的快速发展与技术的持续变革,教师学会有效的专业发展或专业学习以应对多变的课堂情境带来的重要挑战成为当今教师顺利从教的必然要求。教师的“发展改进”素养作为教师质量的重要表征,也是教师从事专业发展与专业学习的重要基础。教师“发展改进”素养有着超脱于教师“专业发展”和“专业学习”之上的复杂意境,兼具教师“发展”的宏观愿景及“改进”的现实指向,并蕴藏着反思发展、研究改进、自我调节的丰富内涵。通过对美国、英国、澳大利亚、芬兰、日本等国的教师专业标准或培养方案的文本的深入分析及对其教师“发展改进”素养培育现状的总体考察发现,将教师“发展改进”素养要求内嵌于教师专业标准之中,为教师发展改进提供重要遵循、以研究为基础塑造教师对专业角色的整体认知、注重理论与实践的融合以激发教师发展改进的意愿、实施教师资格更新制度为教师的发展与改进提供制度保障成为培育教师“发展改进”素养的主要路径。与此同时,教师“发展改进”素养的培育目前也面临着教师发展改进的个人需求与教育要求的动态平衡难以把握、教师发展改进的职前、入职辅导和在职教育的连续体难以生成、教师的发展改进缺乏同伴合作、资金和时间等方面的有力支持的现实困境。

关键词 教师素养 发展改进 专业学习 专业标准

作者简介 于庆奎,东北师范大学教育学部博士研究生(长春130024);邓涛,东北师范大学教育学部教授,博士生导师(长春130024)。

中图分类号 G4 文献标识码 A 文章编号 1009-5896(2023)01-0118-15

技术和知识的快速更迭、全球化、环境变化和数字化等浪潮以及新冠肺炎疫情之类的突发事件促使人类社会进入充斥着易变性、不确定性、复杂性和模糊性的“乌卡”(VUCA)时代。这极易引发社会深刻的结构性变革,从而撕裂人们先前稳定的生存形态。教师面临的教育教学环境也日趋复杂化,这要求教师具备“发展改进”素养,以不断进行知识和技能的更新与强化来应对这些挑战。此外,为了保证学生在未来社会中更好地

生存，人们要求教师能将学生培养成学会终身学习和持续性发展的人。教师兼具教育者与学习者双重身份，教师自身成为终身学习者是满足这一要求的重要前提。正如阿尔文·托夫勒（Alvin Toffler）所言，21 世纪的文盲将不是那些不会读和写的人，而是那些不会学习、不会摒弃错误观点、不会重新学习的人。^①也如欧盟所强调的那样，在人生的所有阶段，自我发起、自我调节、有意识的学习已经成为个人和职业发展的关键。^②因此，当今教师不但需要进行学习和成长，还需要学会如何学习和成长。

关于教师“发展改进”素养的研究多集中于教师专业学习或成长之中，并可归纳为特征、效果和问题几个方面。关于教师专业成长或学习的特征方面，有研究者提出要使教师能持续进行专业学习必须为其提供足够的学习机会，并且充分考虑到教师的个人需求和成长环境等条件。^③有研究将教师“发展改进”素养界定在“专业个人维度”及“动机维度”强调教师的批判性思维、沟通能力及自我成长、自主创造的意愿等特征。^④也有研究者强调反思对教师专业成长的重要作用。^⑤有研究者通过四年的追踪研究发现，有效的专业成长具备保证教师学习、实验与反思等方面的充足时间、情景化资源的分享、专业成长项目的结构、同伴指导四个特征。^⑥关于教师专业成长或学习的效果方面，有研究者认为，良好的教师专业学习对教师职业身份的加强具有重要意义。^⑦有研究者将教师的主动学习视为有效的教师学习和成长的五个核心特征之一。^⑧也有研究者认为英国的《中小学初任教师职业成长框架》为初任教师提供基于证据的优质教学支持。^⑨还有研究者发现，教师的专业学习在教学、研究和成长三个方面改变了教师的思维方式、行为方式和与他人的关系。^⑩有研究者认为，学校与教师教育机构的伙伴关系安排对师范生和教师专业学习

① Toffler A. Future Shock[M]. New York: Bantam Books Inc, 1970: 101.

② Hoskins B, Fredriksson U. Learning to Learn: What is It and Can It be Measured?[R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008: 14.

③ Day C, Gu Q. Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness over a Career[J]. Oxford review of education, 2007, 33(4): 423-443.

④ Zakirova R A. The Structure of Primary School Teachers' Professional Competence[J]. International Journal of Environmental and Science Education, 2016, 11(6): 1167-1173.

⑤ Korthagen F A J. Promoting Core Reflection in Teacher Education: Deepening Professional Growth[M]// Orland-Barak L, Craig C J. eds. International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A). Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014: 73-89.

⑥ Saunders R. Effectiveness of Research-Based Teacher Professional Development: A Mixed Method Study of A Four-Year Systemic Change Initiative[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2014, 39(4): 166-184.

⑦ Mockler N. Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2013, 38(10): 35-47.

⑧ Desimone L M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures[J]. Educational Researcher, 2009, 38(3): 181-199.

⑨ 黄志军, 李凯. 为初任教师提供基于证据的优质教学支持: 英国《中小学初任教师职业成长框架》探析 [J]. 比较教育学报, 2020(4): 124-135.

⑩ Bergmark U. Teachers' Professional Learning When Building A Research-Based Education: Context-Specific, Collaborative and Teacher-Driven Professional Development[J]. Professional Development in Education, 2020: 1-15.

和发展具有重要影响。^①关于教师专业发展或学习的问题方面,有研究者通过对挪威、德国和英国的研究发现,教师普遍意识到从事专业发展对职业质量提升的重要意义,并认为同事之间的互助并行构成专业学习社区对教师的专业发展更具有重要影响,但由于缺少专业发展时间和机会等条件的支持而使其束之高阁。^②有研究者认为法国的教师专业发展存在专业持续发展政策从“形”到“质”效度较低、持续专业发展活动逐步融合但不充分的问题。^③

综上可知,学界对教师专业发展或专业学习的特征、成效与问题等方面有着较多的关注,而对于教师从事专业发展或学习的重要前提——教师“发展改进”素养的培育问题则鲜有深究。因此,从国际视野出发阐明教师“发展改进”素养的培育路径,并在此基础上探求其现实困境,对教师专业发展的推动及教师质量的提升具有重要的现实意义。

一、教师“发展改进”素养的内涵阐释

(一) 教师“发展改进”素养的术语明晰

“素养”(Competence)^④一词最早由怀特(White)于1959年首次在《动机重思:素养的概念》(*Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*)一文中提出,并将其定义为卓越表现和高动机所必需的人格特征。^⑤穆尔德(Mulder)认为,素养是一个人或组织达到特定表现水平的能力。^⑥素养一般也更多被界定为知识、技能和态度的综合表现。^{⑦⑧}教师素养则被认为是包括教师个人特征、知识、技能、态度与价值观的集

① Edwards A, Mutton T. Looking Forward: Rethinking Professional Learning through Partnership Arrangements in Initial Teacher Education[J]. *Oxford Review of Education*, 2007, 33(4): 503-519.

② Czerniawski G. Professional Development for Professional Learners: Teachers' Experiences in Norway, Germany and England[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2013, 39(4): 383-399.

③ 雷吉斯·马莱. 从教师教育到教师专业发展: 国际比较视角下的法国现状[J]. *比较教育学报*, 2020(6): 3-14.

④ 需要加以说明的是,欧洲术语中的“Competence”与美国术语中的“Competency”概念是否具有同一性,目前存在两种争论。有研究者认为两者并无区别可互换使用,也有研究者认为两者是不同的概念,如穆尔德(Mulder)就认为“Competence”是一个关于人或组织的能力或能力的综合概念,而特定的“Competency”则是“Competence”的一部分。“Competency”是一个更狭义和原子化的概念并用于指代某一特定“Competence”。参见: Roelofs E, Sanders P. Towards a Framework for Assessing Teacher Competence[J]. *European Journal of Vocational Training*, 2007, 40(1): 123-139. “Competence”与“Literacy”和“Skill”不同,“Literacy”多指特定领域的知识和技能的掌握(如金融、健康、信息、媒体、科学素养),是一种较为狭隘的阅读和理解的过程。参见: Caena F, Punie Y. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence[R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2019: 15. “Skill”一般指一种简单、精确地完成复杂活动或认知行为的能力,“Competence”比“Skill”具有更广泛、更一般、更高层次的认知性和复杂性。参见: Hoskins B, Fredriksson U. Learning to Learn: What is it and can it be Measured?[R]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008: 11-12.

⑤ White R W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence[J]. *Psychological Review*, 1959, 66(5): 297-333.

⑥ Mulder M. Competentieontwikkeling in Organisaties: Perspectieven en Praktijk[M]. Hague: Elsevier Bedrijfsinformatie, 2001: 76.

⑦ Sala, A, Punie, Y, Garkov, V, Cabrera, M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence[R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020: 19.

⑧ Koster B, Dengerink J J. Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2008, 31(2): 135-149.

合。^①当然,也有学者将教师素养划分为专业知识和情感动机两大维度。^②但无论何种维度的划分方式,教师素养被认为是教师在教育教学实践中所达到的一种特定的表现水平已成为共识。教师“发展改进”素养作为教师素养结构中的元素养,对于其他素养的生成与强化发挥着重要作用。^③

学界对教师“发展改进”素养的重视主要受到双重力量的影响:一是终身学习思潮的推动。1970年,保罗·朗格朗(Paul Lengrand)在联合国教科文组织(UNESCO)会议上所作的一篇题为《终身学习引论》(*Introduction to Lifelong Learning*)的汇报中,首次提出了“终身学习”的概念,由此揭开了终身学习的序幕。此后,国际教育发展委员会发布的《学会生存:教育世界的今天和明天》(*Learning To Be: The World of Education Today And Tomorrow*)、《教育:财富蕴藏其中》(*Learning: The Treasure Within*)、欧盟发布的《教与学:迈向学习型社会》(*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*)、《终身学习战略》(*A Strategy for Lifelong Learning*)、《里斯本战略》(*Lisbon Strategy*)等报告或战略的出台,预示着我们的社会进入了突破时空界限的终身学习时代,人们愈发认识到终身学习和发展对于个人发展的重要性。出于教师职业发展的需要及作为他人(学生)终身学习和发展素养提升或培育的重要客体,教师的“发展改进”素养开始受到持续关注。

二是教师专业化运动的推动。1966年,UNESCO和国际劳工组织(ILO)联合发布的《关于教师地位的建议》(*Recommendation Concerning the Status of Teachers*)标志着教师专业化运动的兴起,教师教育强调教师基础教学技能的掌握以推动教师专业地位的提。20世纪80年代,教师专业化则更多聚焦于教师的专业发展,^④人们认识到教师不但需要学习或发展,更需要知道如何进行学习或发展,并关注到教师知识、^⑤行动反思、^⑥自主学习^⑦等要素对于教师职业成长的重要作用。这些要素也逐渐构筑起教师“发展改进”的素养基础。

值得注意的是,目前关于教师“发展改进”素养的表述学界尚无统一的界定。总的来说,主要可归结为以下几类:

一是教师终身学习素养。赛尔维(Selvi)将其表述为“教师终身学习素养”

① Pantić N, Wubbels T. Teacher Competencies As A Basis for Teacher Education –Views of Serbian Teachers and Teacher Educators[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3): 694-703.

② Döhrmann M, Kaiser G, Blömeke S. The Conceptualisation of Mathematics Competencies in the International Teacher Education Study TEDS-M[J]. *International Journal on Mathematics Education*, 2012, 44(3): 325-340.

③ Cheatham G, Chivers G. Towards A Holistic Model of Professional Competence[J]. *Journal of European Industrial Training*, 1996, 20(5): 20-30.

④ 饶从满. 教师专业标准何为: 教师专业标准思想背景与目的取向的比较透视[J]. *外国教育研究*, 2022, 49(1): 3-16.

⑤ Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform[J]. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1): 1-23.

⑥ Zeichner K M. Alternative Paradigms of Teacher Education[J]. *Journal of Teacher Education*, 1983, 34(3): 3-9.

⑦ Lieberman A. Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning[J]. *Innovating and Evaluating Science Education*, 1995, 95(64): 67-78.

(Lifelong Learning Competencies), 并指出教师作为个体, 在终身学习过程中为自己的学习而行动, 其包括教师自身学习的素养和培养学生终身学习素养两个方面。^① 教师终身学习素养表述和内涵虽然意识到了教师职业与终身学习的关系, 但“终身学习”常指代一个较大的概念或背景, 因此这一表述明显较为宽泛。

二是教师专业学习或专业发展素养。坎贝尔 (Campbell) 将教师专业学习与专业发展进行结合, 也提出了类似于教师“发展改进”素养的“教师专业学习与发展”(Professional Learning and Development) 的概念, 特指教师是作为人和专业人员的学习和成长的综合体, 即教师能够学习结构化的且具有潜在价值的新事物并能推动教师的专业成长。^② 这种界定虽然强调教师发展或学习的职业特点和重要性, 但是这种素养表述往往容易将其视为教师在职培训的代称或推动教师职业提升的活动, 从而模糊了活动与素养的界限。

三是教师学会学习素养。欧盟从认知心理学和社会文化建构主义的角度, 于 2006 年提出终身学习时代作为一个人 (教师) 所必备的八大核心素养之一的“学会学习素养”(Learning to Learn)。它是个人 (教师) 追求、坚持及组织自身学习的素养, 一般包括规划和利用学习与资源、了解自身学习需求、寻求学习机会与支持、克服学习困难等内容。2018 年, 欧盟对八大核心素养的名称及内涵界定进行了更新与重构, 并将“学会学习”素养更新为“个人、社会和学会学习素养”(Personal, Social and Learning to Learn Competence), 以强调学会学习对个人发展与社会发展之间的紧密联系。它指个人反思自己、有效管理时间和信息、以建设性的方式与他人合作、保持身心健康以及管理自己的学习和职业的能力。个人、社会和学会学习素养在教师专业学习和教育教学实践的创新中发挥着重要作用。它强调了教师对环境和学习者的适应性、反思和批判性思维、团队合作和动机的重要性。^③ 欧盟专门将个人、社会和学会学习素养划分为三大维度: 个人维度: 福祉、灵活性、自我调节; 社会维度: 共情、沟通、合作; 学会学习维度: 成长心态、批判性思考、学习管理。^④

虽然欧盟提出的“学会学习素养”和“个人、社会和学会学习素养”的表述具有丰富的内涵, 并基本囊括了教师发展与改进中所必备的反思、合作和调节等要素, 但这种表述并非专指教师这一职业群体所必备的职业素养, 因此若直接使用“教师学会学习素养”或“教师个人、社会和学会学习素养”则容易淡化教师的职业特性。

综上所述, 虽然关于这类教师素养的术语表述不一, 但其内涵大多包括两点: 一是注重教师的终身学习与发展这一职业长远愿景; 二是强调教师需要将自身学习与发展的成果

① Selvi K. Teachers' Competencies[J]. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 2010, 7(1): 167-175.

② Fullan M, Hargreaves A. *Bringing the Profession Back in*[R]. Oxford, OH: Learning Forward, 2016: 3.

③ Caena F, Vuorikari R. Teacher Learning and Innovative Professional Development Through the Lens of the Personal, Social and Learning to Learn European Key Competence[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2022, 45(4): 456-475.

④ Sala, A, Punie, Y, Garkov, V, Cabrera, M. *Life Comp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*[R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020: 9.

持续应用于教育教学中的问题解决，并实现教育教学实践的改进和创新的现时指向。因此，为了阐明教师专业发展和学习的过程性、动态性、持续性与目的性等特点，本研究将教师具备的这种素养统称为“发展改进”这一术语，两者相得益彰共同构成教师“发展改进”素养的统一体。

（二）教师“发展改进”素养的内涵及要素

基于上述界定与教师专业特性可知，教师的“发展改进”素养是推动教师学习能力不断提升的动态系统，是衡量教师个体综合品性和职业竞争力的重要尺度。具体而言，教师“发展改进”素养是教师在职业生涯中为适应教学环境的变化，利用多种渠道进行主动性学习并通过持续性体验、反思、调节等方式实现自我变革、自我提升、知识创新以致致力于教育教学实践中问题的持续性解决并最终推动教师专业成长的综合体，展现出发展改进内容的开放性，效果的深入性与成果的创新性等特点。总而言之，教师“发展改进”素养主要包括以下三大要素：

第一是反思发展。正如科特根（Korthagen）所言，虽然许多教师行为和学习似乎是无意识发生的，但深入反思是在实践、理论和个人之间建立有效联系的重要工具。^①教师的学习也是基于自身反思之上的自我建构的过程。^②因此，教师需要对教育改革与创新持积极、开放、审视的态度，并不断对自己的教育教学实践进行批判性反思以明确自身发展改进的需求，从而促进教师对以往教育教学经验进行不断重构与整合。这种经由反思锻造而来的证据构成了教师后续发展改进活动的行动基础。

第二是研究改进。教师要根据自我反思、同行评价和学生反馈，调整改进自己的教学，学会自主学习并运用多种教学策略以解决教育教学中不断出现的各种问题。教师需要在自身的学习中发挥主观能动性并成为自身发展与改进的支持者，以使其在新知识的学习过程中能够将既有经验与之联结，并逐渐走向教学创新。

第三是自我调节。自我调节在教师主动性学习中发挥着重要作用。教师需具有自我意识，了解自己的优势和不足、进行自我规划、设定适当的学习节奏、并能调节自己的情绪、压力和行为以适应环境的变化，保持身心处于积极的发展水平。因此，教师要善于合作并在专业学习共同体中获得专业发展与学习的支持。教师需要应对各种不确定性和压力并能接受自己的缺点和发展的不足且对不同的批评声音表现出虚怀若谷的包容态度，从而克服各种偏见并能在必要的时刻进行妥协。

二、教师“发展改进”素养培育的主要路径

教师的“发展改进”素养的培育是一项复杂的系统工程。立足国际视野，教师“发展

① Korthagen F. Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0[J]. Teachers and Teaching, 2017, 23(4): 387-405.

② Révai N. What Difference do Standards Make to Educating Teachers: A Review with Case Studies on Australia, Estonia and Singapore[R]. Paris: OECD Publishing, 2018: 17.

改进”素养的培育可归纳为教师专业标准的内嵌、教育教学的研究、理论与实践的融合、教师资格的更新四大路径。

(一) 标准内嵌：为教师发展改进提供重要遵循

在标准化运动的浪潮下，教师专业标准作为推动教师专业学习的有力工具逐渐显现出对教师专业学习和发展的重视。^①关于教师“发展改进”素养内容也成为许多国家的教师专业标准或素养框架的重要组成部分。例如，美国、加拿大、日本、英国、法国为代表的国家或地区的教师专业标准或素养框架中都含有有关教师“发展改进”素养的内容。国际上关于教师“发展改进”素养要求体现出以下几个趋势：

第一，强调反思、评价、合作、研究等要素。例如，美国的教师评估与发展州际联盟（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC）制定的教师专业标准（InTASC 标准）将“专业学习和道德实践”列为教师的职业责任之一，对教师的发展改进提出了“持续学习”“自我反思”“学会合作”等要求以保持教师知识和技能的不断更新并能最终形成自我完善的动态循环系统。^②新西兰的《教学专业标准》也突出强调教师能基于证据或实践进行持续性反思与探究、积极与同事合作学习、了解学科的前沿创新成果等。^③法国的《教师专业素养参照》（*Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de L'éducation*）非常重视教师教育教学知识的更新、合作反思、资源的利用等素养以改进教学实践。^④加拿大安大略省、魁北克省及芬兰和新加坡等国家或地区在教师专业标准、素养框架和专业发展方案中也突出强调了批判性反思、同事合作、自我评价等内容。

第二，突出“学生中心”的理念。教师的“发展改进”素养表面看似以教师自我发展与改进为中心，实际上教师的发展与改进最终是以推动学生的发展为重要旨归，即“学生中心”。在许多国家或地区的教师专业标准或素养框架中，教师“发展改进”素养中这种“学生中心”的理念突出体现为教学需尊重不同学习者及群体的文化背景、基于学生表现设计与从事发展改进活动等方面。例如，美国的 InTASC 标准就强调教师的发展改进需消除对学生的文化偏见，并注重对学生的成绩等数据的使用。法国的《教师专业素养参照》中也重点强调教师将创新性的成果或举措应用于学生学习成绩的提升。新西兰在《教学专业标准》中，尤其注重教师的发展改进是否符合新西兰多元文化的学生群体，并注重对学

① Mockler N. Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2013, 38(10): 35-47.

② Council of Chief State School Officers. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue[R]. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2011: 18-19.

③ Australian Professional Standards for Teachers. Standards at the Proficient Teacher Level[EB/OL]. (2021-07-12)[2022-01-10]. https://www.vit.vic.edu.au/sites/default/files/media/pdf/2021-07/Document_APST_Graduate.pdf.

④ Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse. Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de L'éducation[EB/OL]. (2013-07-25)[2022-05-15]. <https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558>.

生声音的回应。加拿大安大略省的《教学专业学习框架》强调教师自身的发展需要、学生学习和教师专业学习之间的内在联系。^① 俄罗斯的《教学专业标准》中有关教师“发展改进”素养的内容更是紧紧围绕学生的学习来展开。

第三，注重教师发展改进的职业使命。教师“发展改进”素养作为教师专业精神方面的重要内容，在各国的素养厘定中也多以作为教师必备的职业使命加以强调。例如，安大略省的《教学专业学习框架》整体构成教师专业精神的重要组成部分，并强调教师发展改进的职责。在日本的《教育基本法》中，虽然关于教师“发展改进”素养的规定性内容涉及较少，但仍然显示出对教师研修与发展作为教师职业使命的重视。澳大利亚的《教师专业标准》(Professional Standards for Teachers)将教师划分为毕业(Graduate)教师、熟练(Proficient)教师、高成就(Highly Accomplished)教师、领导型(Lead)教师四层进阶水平，并从确定教师专业学习需求、从事专业学习、与同事交流、运用专业学习满足学习者的步骤出发强调教师发展改进的专业职责。英格兰、苏格兰和威尔士的教师专业标准中也都明确指出教师需要担负起主动学习、加强沟通、发挥专业学习的领导性作用等职责。

(二) 研究立基：塑造教师对专业角色的整体认知

理想自我与现实自我的落差驱动了教师的自我建构。^② 因此，教师对自身身份的理解是教师持续性学习的重要前提。而通过加强教师研究能力的培养，推动教师对自身发展改进的专业角色的认知也成为国际趋势。这种趋势主要体现为将注重研究纳入教师培养目标的厘定、专门发展课程的开设或一些教师发展项目之中。芬兰以研究为基础的教师教育以研究的教學原则出发，培养自主、负责和反思的专业教师。^③ 因此，芬兰的职前教师教育十分注重通过教师的自我研究来对自己的学习或教育教学实践进行批判性反思以形成自己的专业价值观。教师教育者十分注重将最新的研究成果运用于师范生的培养中，并强调师范生对“什么是好的教学”“教学可以实现什么”等有关教师角色的问题进行深入思考，而这些问题也是师范生进行实习及毕业论文撰写中需要时刻思考的问题。新西兰奥克兰大学小学教育本科专业在第二年开设《发展学习社区》课程，并通过案例教学、小组合作探究等方法让师范生对“社会对教师的期望是什么”“他们可以获取何种知识和技能”“学习的关键和概念”“如何进行学习”“创建有效学习社区教室的特征以及必要条件”等问题进行深入研究、思考、理解。^④ 加拿大卡尔加里大学的教师教育专业开设的《专业学习》课程重点关注师范生有关成人教育、终身学习和教师职业的理论与实践知识的学习的

① Ontario College of Teachers. The Professional Learning Framework for the Teaching Profession[R]. Ontario: Ontario College of Teachers, 2016: 6-12.

② Tang S Y F. Challenge and Support: The Dynamics of Student Teachers' Professional Learning in the Field Experience[J]. Teaching and Teacher Education, 2003, 19(5): 483-498.

③ Aspfors J, Eklund G. Explicit and Implicit Perspectives on Research-Based Teacher Education: Newly Qualified Teachers' Experiences in Finland[J]. Journal of Education for Teaching, 2017, 43(4): 400-413.

④ University of Auckland. EDPROFST 209 Developing Learning Communities - Course Outlines - University of Auckland [EB/OL]. (2021-04-11)[2022-02-26]. <https://courseoutline.auckland.ac.nz/dco/course/EDPROFST/209/1223>.

目标,深化新手教师如何理解并激发他们的学习,以及这种学习对他们的教学实践的影响的认知。^① 苏格兰的“学习轮”(Learning Rounds)形式的专业发展也强调教师对其教育目标、价值观的思考。^② 透过对关于“教师意味着什么”“如何成为合格教师”“如何实现自我发展”等问题的研究增强了教师对其专业角色复杂性的整体认知,以及对专业责任的深入了解,有利于教师构建专业的身份认同并形成专业自我,从而为其进行发展改进奠定思想基础。

(三) 融合取向: 关照理论与实践以激发教师发展改进的意愿

教师从事专业学习的意愿是有效的专业学习的必要条件。^③ 许多国家注意到加强理论与实践的融合取向的教师教育对激发教师持续性学习意愿的重要意义。美国的职前教师教育强调师范生对教学、学生、教育等方面的理论的理解与批判,同时也注重理论与实践的融合以促进教师的持续学习。例如,夏威夷大学的教育学硕士项目每周围绕教育问题开展研究活动,研讨的主题选择和设计规划精益求精且大都源于师范生在学校实习中的困惑,以培养教师持续思考、合作、交流的能力与意愿。芬兰的教师专业发展也极其注重将教师的学校实践与职前培养中所获的研究能力相结合,提升教师发展改进的积极性与主动性。加拿大的教师教育从传统的以技能为基础的传授和培训模式向整体取向转变,因而更加注重建构主义的教学方法推动教师个人的发展与改进水平的提升。在“整体教师”视域下,加拿大的教师教育强调教师的反思、探究、专业参与等能力的培养,通过对现有的教师的想法和价值观念进行解构,以激发教师对专业的兴趣、需求的了解,推动教师学会利用各种学习机会以应对职业压力,从而保持一种内在服务动机。英国诺丁汉大学的教师教育专业专设“如何保持师范生的专业发展和对教学的热情,并激励其在之后的职业生涯中进行独立学习和个性化的专业发展”的课程模块。墨尔本大学小学教育本科专业开设强调理论与实践相联结的“专业学习顶石课程”(Professional Learning Capstone),在此课程中,教师一般会围绕一个教学实践问题引导师范生开展研究以解决复杂的教育教学问题,通过对教学知识和技能更深入的掌握,师范生逐渐习得批判性反思、创新、合作、元认知、理论联系实际等素养,从而对教师职业本身也有着更为清晰的认知。^④

(四) 资格更新: 为教师的发展改进提供制度保障

教师资格更新制度是激励教师进行持续专业学习的强力机制,在“不更新,即退出”的强制性压力下教师必须保持自身专业能力的与时俱进。澳大利亚的初任教师必须完成

① University of Calgary. Education[EB/OL]. (2021-05-06)[2022-01-10]. <https://www.ucalgary.ca/pubs/calendar/current/education-educ.html#39655>.

② Philpott C, Oates C. Teacher Agency and Professional Learning Communities; What Can Learning Rounds in Scotland Teach Us?[J]. Professional Development in Education, 2017, 43(3): 318-333.

③ Harion S, Tan C. Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration[J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2017, 47(1): 91-104.

④ The University of Melbourne. Professional Learning Capstone: The University of Melbourne Handbook[EB/OL]. (2021-11-12)[2022-01-10]. <https://handbook.unimelb.edu.au/2022/subjects/educ91088>.

20 个小时的专业学习是教师申领教师资格的必要条件,其教师必须每五年参加 100 小时的专业发展活动以保持教师资格的更新。新西兰有临时教师资格、正式的教师资格(一类)、正式的教师资格(二类)、^①重返教学的教师资格、有限的教学权力的五种教师资格证书,并实行“三年一更新”的教师资格更新制度;接受入职辅导和一定时间专业学习也是新西兰教师获取和更新教师资格的重要条件。日本的初任教师需要在第一年按照职务研修中的法定行政研究制度进行研习,内容聚焦于教育活动、教师态度与地位、学校组织运营、个别问题与课题研究等每周两天共约 300 个小时的校内和校外研修。

许多国家也为教师提供了众多的入职辅导和教师专业发展机会以为教师的资格更新提供支持。美国的联邦、州和地方教育机构每年投资总额约为 180 亿美元用于教师专业发展。加拿大安大略省公立学校的教师也必须接受强制性的专业发展。加拿大教师每年的拥有专业发展的时间从 3 天到 20 天不等。安大略省教育部则尽量增加教师专业学习机会以推动教师的发展改进,如安大略省的“新教师入职培训计划”(New Teacher Induction Program)、“年度学习计划”(Annual Learning Plan)以及“教师学习和领导能力项目”(Teachers Learning and Leadership Program)等。澳大利亚维多利亚州要求教师必须接受每年四天的教师专业发展研修,澳大利亚教学和学校领导协会(Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL)还为教师提供以反思为中心推动教师表现与发展的框架,及按照明确教师专业学习需求、选择并从事专业学习、评价专业学习对自身的整体影响、改进专业学习的步骤,开展教师持续专业学习周期。^②苏格兰要求教师每年进行 35 小时的持续进修,并在年度专业审查和发展会议上讨论教师发展情况。新加坡的教师每年从事专业发展的时间更是高达 100 个小时。威尔士则通过发展以学生学习为中心、推动整体教师的学习与合作、构建探究与创新的教學文化等为特征的“学习型组织学校”(Schools as Learning Organisations)模式,推动学校专业学习文化的形成。2020 年,威尔士政府拨付超过 1860 万英镑的资金来支持教师的专业学习,并开发“专业学习之旅”(Professional Learning Journey)网站,为教师的“发展改进”素养的提升提供诸多资源。^③新加坡为了推动教师的发展改进则开发出普通型教师、领导型教师、高级专家型教师三条教师发展轨道。新西兰自 1985 年开始一直实行的教师入职辅导制度则要求学校为初任教师提供为期两年的有指导教师的入职辅导。为了保证教师的持续发展改进,新西兰要求教师从 2021 年开始参与年度教师专业成长周期(Professional Growth Cycle),此外,还将学校构建成专业学习社区计划来推动教师之间的交流与合作学习。芬兰对其高质量的职前教师教育的自信导致对教师入职教育和在职培训存在一定的忽视,^④其教师每年需接

① 一类与二类的正式教师资格的区别在于前者完全符合教学专业标准,后者则尚未完全达标。

② Australian Institute for Teaching and School Leadership. A Continuous Learning Cycle[EB/OL]. (2019-02-21)[2022-10-18]. <https://www.aitsl.edu.au/teach/improve-practice/improving-teacher-professional-learning#modal>.

③ Roy S, Cordingley P, Nusche D. Teachers' Professional Learning Study: Diagnostic Report for Wales[R]. Paris: OECD Publishing, 2021: 11.

④ Niemi H. Teacher Professional Development in Finland: Towards A More Holistic Approach[J]. Psychology, Society & Education, 2015, 7(3): 279-294.

受三天且通常依托于教师工会和大学暑期项目的在职培训，但芬兰的教师入职辅导和在职教育缺乏系统性，近些年开始注重加大教师持续性学习的投入，于2015年启动了一项包括教师专业发展在内的三亿欧元教育投资计划。

三、教师“发展改进”素养培育的现实困境

（一）教师发展改进的个人需求与教育要求的动态平衡难以把握

教师在学生群体日益复杂和多样化的环境中工作，教师不能被视为一个同质群体，他们有着个性化和持续变化的专业学习需求。教师内在学习动机的激发不能依赖于“胡萝卜加大棒”的简单激励与惩罚，而是立足于教师的专业学习需求及意愿。教师的发展与改进是基于个人需求还是组织或教育要求，通常而言，两者并不冲突，两者理应是协调一致的统一体。教师个人需求和教育要求之间的平衡也是有效专业发展的重要前提。^①然而在现实教育教学中，由于教师发展改进的个人需求随着社会的发展越来越呈现出多变性、短暂性、复杂性的特点，与学校教育的要求的迟滞性形成剧烈冲突，两者平衡的把握成为该领域的重要难题。^②这种矛盾在加拿大等国表现得尤为突出。^③

虽然很多国家的教师教育机构开设有旨在提升教师“发展改进”素养的相关课程，但这些课程及其培养方式究竟是否符合师范生发展改进需求与一线教育教学实践的要求，两者的契合度如何目前还无法得出定论。但就学界研究较多的教师专业发展来看，教师专业发展中的“被培训”发展模式往往导致教育要求与教师需求的脱离而致使教师学习内驱力严重不足。教师能够根据自身的需求确定发展改进的目标、选择学习内容和方式可以帮助教师获得更加有效的专业发展。但由于绩效与问责文化在教师教育领域的持续蔓延，工具理性与技术理性的膨胀，教师的发展改进则表现为一种外部教育指标的刻意迎合特征。由于过于注重证据、数据、概念的摄入，而忽视了经验、反思与情绪的考量，教师的个人经验与专业经验最终被割裂开来，并容易成为限制教师自我发展改进需求与路径选择的藩篱，使教师丧失发展改进的积极性与主动性，从而导致教师无力学习、应付性学习、浅表性学习、功利性学习等问题的出现。也就是说，以标准形式囊括教师的“发展改进”等素养虽已成为国际共识，但伴随愈演愈烈的新自由主义思潮而来的日益严苛的教育问责要求，教师专业标准往往沦为问责的工具而不是为教师提供专业发展的平台。澳大利亚 AITSL 的一份调查显示，国家或学校提供的培训与教师个人专业学习目标之间存在一定偏差。^④英国教师内部所形成的“表演性文化”^⑤及加拿大阿尔伯特省教师专业学习自主权的逐年

① Ganser T. An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers[J]. NASSP Bulletin, 2000, 84(618): 6-12.

② OECD. Innovating Teachers' Professional Learning through Digital Technologies[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 23.

③ Osmond-Johnson P, Zeichner K, Campbell C. The State of Educators' Professional Learning in Alberta[R]. Oxford, OH: Learning Forward, 2017: 11.

④ Australian Institute for Teaching and School Leadership. Uncovering the Current State of Professional Learning for Teachers: Summary Findings Report[R]. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2017: 45.

⑤ Adams G. Using a Narrative Approach to Illuminate Teacher Professional Learning in An Era of Accountability[J]. Teaching and Teacher Education, 2017, 67(1): 161-170.

弱化正是此种影响的产物。

(二) 教师“发展改进”素养的连续体难以形成

教师的发展改进是一个递归的、非线性的学习过程。教师在不同阶段有不同的发展需求,教师需要了解每一阶段的发展需求及其意义,并能最终实现各阶段学习经验的有效整合。因此,职前、入职和在职教师教育的有效衔接是教师“发展改进”素养赖以形成的基础。教师个性化发展需求的满足也常常被认为是贯通教师教育连续体的重要前提。^①正如达林·哈蒙德(Darling Hammond)所言,教师专业学习应与职前教育、入职辅导和在职培训中的经验以及教学标准和评价相联结以推动教师成长和发展的连续体的形成。^②然而,师范生“发展改进”素养的职前培育容易脱离教学实践。教师入职教育则由于只关注发挥角色适应功能,很难将教师“发展改进”素养的职前培育与在职发展很好地衔接起来。教师在职专业发展也常常无法和教师在入职前培养时期所形成的“发展改进”素养相衔接,还被视为学校改进的工具,忽视了教师作为专业学习者的发展改进需求。^③即三者仍然处于“各为其政”的独立状态。费曼(Feiman)就曾对美国教师教育提出过零散化、碎片化、无序化的批评。^④当前在教师教育一体化的推动下,一些国家也意识到教师“发展改进”素养培育的连续性问题。例如,芬兰开始重塑教师专业发展,强调以教师为中心,充分利用教师在入职前培养时期所形成的研究能力,将学校发展与自身发展进行有机结合,从而体现出全面性和综合性的特点。^⑤新西兰则是从标准着手,一统职前教师教育、入职辅导及教师专业发展标准以解决三者的割裂积弊。^⑥威尔士新课程、“学校即学习组织”的学校发展理念、专业标准等内容都注重教师教育的连续性以推动教师的专业学习。^⑦即便如此,在教师教育一体化备受争议的情况下,教师“发展改进”素养培育的连续体的形成仍然任重而道远。

(三) 教师的发展改进缺乏有力支持

诚如诺兰(Nolan)所言,教师若要发生真正的改变,自身强烈的发展意愿与强有力

① Livingston K. Teacher Educators: Hidden Professionals?[J]. *European Journal of Education*, 2014, 49(2): 218-232.

② Darling-Hammond L, Hyster M E, Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*[R]. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017: Vii.

③ Czerniawski G. Professional Development for Professional Learners: Teachers' Experiences in Norway, Germany and England[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2013, 39(4): 383-399.

④ Feiman-Nemser S. From Preparation to Practice: Designing A Continuum to Strengthen and Sustain Teaching[J]. *Teachers College Record*, 2001, 103(6): 1013-1055.

⑤ Niemi H. Teacher Professional Development in Finland: Towards A More Holistic Approach[J]. *Psychology, Society & Education*, 2015, 7(3): 279-294.

⑥ Aitken G, Sinnema C, Meyer F. *Initial Teacher Education Outcomes: Standards for Graduating Teachers: A Paper for Discussion*[R]. Wellington: Ministry of Education, 2013: 26.

⑦ Roy S, Cordingley P, Nusche D. *Teachers' Professional Learning Study: Diagnostic Report for Wales*[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 24.

的外部支持二者必不可少。^①如果缺乏外部条件的支撑,教师的发展改进意愿就无法转化为实际行动,长此以往,教师发展的信念与动机也会受到削弱并造成师范生数量减少、教师流失率居高不等问题。整体而言,教师教育还未能为教师的发展改进提供强大的支持系统。这主要表现为几个方面:

第一,缺乏对教师发展改进的个性化指导。虽然在整个教师教育中教师的批判性反思、自我调节、自我规划等能力逐渐受到重视,但教师却很少得到适当的、及时的、有针对性和有意义的个性化的培养或辅助。职前教师教育课程、入职辅导和专业发展项目也多是集体性的活动,对教师个人发展需求的了解与支持往往湮没于众多的教师教育其他事物之中。例如,澳大利亚在国家层面缺乏对教师继续专业学习的重视,其更倾向于通过教师专业标准强调教师个人学习,而忽视了如何实质性地满足教师的学习需要。^②据新西兰教育研究委员会(New Zealand Council for Educational Research)调查显示,2021年,新西兰中学教师进行正式的专业发展的人均时间为30.4个小时,但这些专业发展活动并未真正指向教师需要发展改进的领域。^③

第二,缺乏浓厚的合作文化氛围的支撑。教学不是一项孤立的个人活动,因此在教师教育中与他人进行合作以得到反馈与支持是教师进行发展改进的重要基础。然而,重学术、轻教学的大学文化向教师教育持续渗透进一步削弱了教师教育的实践传统,师范生因此很难对自身的职业信念与发展愿景与教师、同学进行深入交流。教师入职教育更是由于不被重视而流于形式,而传统的教师专业发展在很大程度上只是一种最新的教学技术和策略的传播活动,教师对课程的内容几乎没有发言权,教师之间及与学校领导之间的有意义的互动或后续行动的机会更是十分有限,这往往导致教师缺乏结构性支持,无法促进他们参与学校内部和学校之间持续的合作性学习。^④2018年TALIS结果显示,只有56%的教师参加过正式的同伴合作学习。^⑤英国和新西兰的初任教师也大多缺乏从事“认真和持续的专业学习”的指导。^⑥美国教师的专业学习也基本上是一项零碎的、个人主义的活动。^⑦

第三,缺乏时间保障与薪酬激励机制。时间和金钱作为教师发展改进的重要条件也构

① Nolan A, Molla T. Teacher Professional Learning Through Pedagogy of Discomfort[J]. *Reflective Practice*, 2018, 19(6): 721-735.

② Hardy I, Heikkinen H, Olin A. Conceptualising and Contesting 'Fast Policy' in Teacher Learning: A Comparative Analysis of Sweden, Finland and Australia[J]. *Teacher Development*, 2020, 24(4): 466-482.

③ Alansari M, Wylie C, Hipkins R, et al. Secondary Teachers' Perspectives from NZCER's 2021 National Survey of Secondary Schools[R]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2022: 36.

④ OECD. Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 28.

⑤ OECD. Professional Growth in Times of Change: Supporting Teachers' Continuing Professional Learning and Collaboration[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 18.

⑥ OECD. Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 24.

⑦ Nuthall G. The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey[J]. *Teachers College Record*, 2005, 107(5): 895-934.

成教师从事持续学习与发展的主要障碍。^①2018年 TALIS 结果显示,教师的专业学习遇到的最常见阻碍是与工作时间的冲突(占54%)、经济成本(占45%)和因家庭事务导致时间的匮乏(占37%)。^②澳大利亚超过80%的教师获得专业发展时间支持,但却只有不到20%的教师得到了金钱或非货币的支持。与工作时间冲突及缺乏薪酬激励成为澳大利亚教师发展面临的两大障碍。^③芬兰对教师培训的资金的低投入更是影响了芬兰教师参加专业发展课程的意愿和动力。在新冠肺炎疫情带来的经济衰退的影响下,如何保证教师专业学习的资金投入也是威尔士政策制定者面临的重要挑战。当然,如果教师发展过于注重发展的行为和结果是否能够给教师自身带来物质奖励而不是看发展本身的内在利益,会带来功利主义价值逻辑的诟病,但在教师工作量居高不下的背景下,如果没有空闲的时间与一定的薪酬奖励则有效的教师发展改进更是无从谈起。

四、结语

教师“发展改进”素养强调教师作为专业学习和发展的积极性和主动性的角色,其对于教师持续性学习具有重要意义。教师的发展改进是教师的内在专业结构发生有益的持续性转变,有利于教师自身从技术人员的工具主义身份定位的藩篱中挣脱出来向更高水平的专业化迈进。值得注意的是,教师素养是一个完整的、不可分割的统一体,高质量的教师也不能用碎片化的孤立素养进行厘定。因此,教师“发展改进”素养的形成与其他素养密切相关。教师“发展改进”素养中所强调的反思、研究、合作等内容甚至内嵌于这些素养之中。教师“发展改进”素养与其他素养之间的相互作用与联系是构筑教师完整的素养框架的内在要求。

(国家社会科学基金“十三五”规划2019年度教育学重点课题“新时代教师专业标准研究”(项目编号:AFA190007))

(责任编辑:唐雨青)

① OECD. How Can Professional Development Enhance Teachers' Classroom Practices?[R]. Paris: OECD Publishing, 2017: 36.

② OECD. Professional Growth in Times of Change: Supporting Teachers' Continuing Professional Learning and Collaboration[R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 18.

③ Fang G, Chan P W K, Kalogeropoulos P. Secondary School Teachers' Professional Development in Australia and Shanghai: Needs, Support, and Barriers[J]. SAGE Open, 2021, 11(3): 1-11.

The Cultivation Path and Realistic Difficulties of Teachers' "Development and Improvement" Competence from an International Perspective

YU Qingkui, DENG Tao

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Jilin 130024, China)

Abstract: With the rapid development of society and the continuous change of technology, it has become an inevitable requirement for teachers to learn effectively to cope with the important challenges brought by changing classroom situations. Teachers' competence of "development and improvement" is an important representation of teacher quality, and also an important basis for teachers to engage in professional development and learning. Teachers' competence of "development and improvement" has a complex artistic conception beyond the "professional development" and "professional learning" of teachers. It combines both the macro vision of teacher "development" and the realistic direction of "improvement", and contains the rich connotation of reflection and development, research and improvement, self-regulation. Through in-depth analysis of the texts of teachers' professional standards or training programs in the United States, Britain, Australia, Finland, Japan and other countries and overall investigation of the cultivation status of teachers' competence of "development and improvement", it is found that teachers' competence of "development and improvement" requirements are embedded in teachers' professional standards to provide important guidelines for teachers' "development and improvement". The main ways to cultivate teachers' "development and improvement" competence are to shape teachers' overall cognition of professional roles based on research, to pay attention to the integration of theory and practice to stimulate teachers' willingness of "development and improvement", and to implement teacher qualification renewal system to provide institutional guarantee for teachers' "development and improvement". At the same time, the cultivation of teachers' competence of "development and improvement" is currently facing the realistic dilemma that it is difficult to grasp the dynamic balance between individual needs and educational requirements in teachers' "development and improvement", and it is also difficult to generate the continuum of pre-service, induction and in-service education for teachers' "development and improvement", the "development and improvement" of teachers lacks strong support from peer cooperation, funds and time.

Key words: teacher competence, development and improvement, professional learning, professional standards