

论教师职业生涯周期理论视角下的一体化教师教育课程

张清懿, 杨家怡, 陈钰洁

(北京师范大学教育学部, 北京 100875)

摘要:一体化课程构建思路在消除教师教育职前、入职和职后阶段相互割裂的困境方面具有重要时代价值。以教师职业生涯周期理论为逻辑框架,一体化教师教育课程强调基于信任的“反思—更新—成长”动态螺旋演进路径。该课程以支持教师职业生涯各阶段发展需求为目标;以延续新六类学习领域,增强人本性、反思性和研究性为核心内容;以多元形式的“做中学”为主,并辅以讲授作为课程形式;以多“点”协同合作的多元场域作为课程实施环境;以“入职前—形成性评价”和“入职后—发展性评价”为课程评价理念。

关键词:教师职业生涯周期;教师教育;一体化课程;人本取向

教师作为教育发展的第一资源,是我国建设高质量教育体系的关键力量。教师教育课程作为教师人才队伍建设的核心抓手,其组织逻辑及内容设置直接影响高素质专业化教师队伍的培养。近年来,我国深刻认识到教师教育课程作为教师成长载体的重要性,在政策文件中多次强调优化课程体系、开发课程资源、创新课程模式等内容,特别关注弥合教师教育各阶段的断层与脱节,搭建教师培训与学历教育的衔接桥梁。教师教育发展的必然趋势是充分认识到教师教育协同发展的重要性,并明确一体化、综合化。当前,我国教师教育在职前、入职、职后三个阶段存在相对割裂的困境,各方各行其是,虽然在实践中已经探索了一些弥合这种割裂的路径,但课程方面的深度协作机制仍不完善,亟须构建具有新时代中国特色的一体化教师教育课程体系。

针对这一问题,学者们在“教师教育一体化”理念基础上,从课程视角进一步展开研究^[1]。“一体化”即将职前培养与在职培训有机融合,形成一种贯穿教师整个职业生涯的培养模式,以支撑教师各个阶段的发展,基于教师专业发展水平,构建科学合理的课程体系和课程结构^[2]。实际上,教师专业发展水平可作为课程建设的重要参考依据,但仍需结合教师职业生涯周期理论,以完善课程构建的逻辑体系。从理论上来看,教师职业生涯周期研究源自教师专业发展研究,并在继承其部分研究逻辑的基础上,发展出了独特的理论优势。因此,我们在以教师职业生涯周期理论为逻辑框

架构建教师教育课程时,应借鉴以专业发展水平为依据的课程构建优势,同时结合自身理论特点,弥补可能存在的机械性、单线性和自主性不足等缺陷。

一、教师职业生涯周期理论

教师职业生涯周期理论起源于20世纪60年代末富勒(Frances Fuller)的教师关注理论体系,并在70年代引发了学术界对教师专业发展阶段的广泛热议和深入探索。其中,卡茨(Katz)的教师发展四阶段论、休伯曼(Huberman)的教师生活周期论、伯登(Burden)的教师发展阶段论等研究成果较具代表性。这一时期,教师发展研究的基本理论思路逐渐形成,但往往忽视了外部系统的支持作用,很少涉及教师教育课程内容、培训内容等相关议题。随着研究的不断深入,20世纪80年代开始,学术界逐渐出现对教师教育课程的初步探讨。美国学者斯特非(Steffy)深刻反思并批判当时的美国教师专业发展活动,率先站在人本主义视角强调教师的发展过程需要外界的支援,在职培训是支援的重点,关键是“培训什么”“以何种形式组织培训”,初步涉及课程领域的相关构想^[3]。

理论的重大突破出现在20世纪90年代,费斯勒(Fessler)整合大量第一手资料,对经典教师职业生涯周期理论进行系统化研究,提出动态的、相对完整的教师生涯周期八阶段。其突破点有三。首先,它揭示了教师职业生涯的发展不是固定的、线性的,而是动态地作用于个体和组织环境。其次,他指出发展阶段并非不可逆转,教师可能多次经历同一阶段,或跳过部分

作者简介:

张清懿(1999—),女,汉族,内蒙古呼伦贝尔人,北京师范大学教育学部硕士研究生,研究方向:教师教育。

杨家怡(2000—),女,汉族,安徽铜陵人,北京师范大学教育学部硕士研究生,研究方向:教师教育。

陈钰洁(1996—),女,汉族,河南商丘人,北京师范大学教育学部硕士研究生,研究方向:教育管理。

阶段。最后,它从时段上贯穿了教师职业生涯的全过程,构成了系统化的理论模型。在课程设置上,尽管费斯勒并未明确具体构想,但他所提出的专业发展策略和支持策略均是课程构建的依据^[4]。

综上,教师职业生涯周期理论揭示了教师职业发展的四个共性特点:第一,教师发展具有阶段性,总体而言,是从新手阶段到成熟阶段的过程;第二,教师发展具有复杂性,发展并非约定俗成的单方向上升过程,而是常常陷入停滞甚至倒退,存在高峰和低谷,保持消极状态的时间或长或短;第三,教师发展具有连续性,即其职业生涯是一个连贯的生命周期,且各个阶段都面临着持续的学习过程;其四,教师发展水平是个人特征、学校环境、支持系统和专业培养等多重因素综合作用的结果。

二、教师职业生涯周期理论下教师教育课程价值澄清

有学者认为,教师职业生涯发展在早期研究中一定程度上被等同于教师专业发展。教师职业生涯的定义既反映了教师专业发展的内涵,也涵盖了教师职业生涯的基本要素。因此,二者并未被严格区分,均指向教师个体在职业生涯中的变化,以及专业能力、态度和信念的提升^[5]。随着研究的深入,教师职业生涯发展与教师专业发展的区别逐渐明晰,二者的关注重点也愈发清晰。综上所述,以教师专业发展水平为依据构建的一体化教师教育课程,与基于教师职业生涯理论视角构建的教师教育课程在逻辑起点上存在一定相似性。结合当前学界关于前者的讨论,我们有必要厘清二者的区别,并针对主要质疑点加以澄清。

(一)关于教师学习的自主性问题

有观点认为,依据教师专业发展水平所处阶段照本宣科地“喂饭”,无疑将教师视为“被培训”个体,严重忽视了教师学习的自主性,忽视了教师作为主体在专业成长中的自主性。这种观点的逻辑误区在于混淆了“主动”与“被动”的界限。课程设计者依据不同阶段设置课程并落实,并不等于机械地“喂饭”,更不等于将教师视为“被培训者”。因此,这一模式不会和教师的自主性相冲突。教师职业生涯理论强调对教师发展的支持(support),其核心在于提供教师所需要的帮助^[5]。教师职业生涯理论视角下的课程理念,其内核在于充分尊重教师作为主体的自主选择权,并为教师提供所需的支持。

(二)关于教师发展阶段划分的可行性问题

有观点认为,以准教师、新手教师、合格教师、骨干教师、优秀教师和专家级教师为顺序设置课程既不

现实也难以奏效。现实中,我们很难判断教师发展的层级,很难做到依据层级给予课程。这一争论的实质在于教师发展阶段划分的共识性问题。实际上,并非所有教师发展阶段都难以界定。例如,“新手教师”与“骨干教师”这两个阶段的特征就较为明确。教师职业生涯理论虽也对教师发展进行了分级,但并非是将教师简单地划分为新手教师、优秀教师、专家教师等身份等级,而是依据教师从生涩到熟练、从职前到离职的职业生涯发展过程进行划分,摆脱了因身份层级而带来的较为固定、机械的结构束缚。

(三)关于课程培养目标的合理性问题

一些观点认为,教师专业发展水平指导下的一体化教师教育课程预设的框架是:职前培养阶段把非教师培养成准合格教师,入职教育阶段把准合格教师培养成合格教师,职后教育把合格教师培训为优秀教师。这违背了教师的专业原则,即职前虽然未正式上岗,但也应该以合格的标准来要求。笔者认为确实如此。因此,在教师职业生涯理论的指导下,一体化教师教育课程的设计并不聚焦于教师主观上是否合格的问题,而是着眼于教师在特定任职时期所展现出的共性状态和阶段特征,以及这些状态和特征如何影响教师的专业发展。该课程核心理念是致力于满足教师在不同时期的专业成长需求,并为他们提供相应的课程培训支持。

综上所述,教师专业发展水平指导下的一体化教师教育课程与教师职业生涯理论指导下的教师教育课程,虽然源自相同的背景,具有一定程度的相通性,但实际上,后者弥补了前者作为课程依据的不足,并对其进行了进一步的发展和完善。

三、教师职业生涯周期理论下教师教育课程内涵特质

在演进路径方面,教师职业生涯周期理论下的教师教育课程呈现为基于信任的“反思—更新—成长”的动态螺旋式发展。该课程理念基于对反思内涵的深刻假设,即反思不仅包含获取新知识,而且涵盖对实践的深入思考^[6]。通过“反思—更新—成长”的循环过程,教师得以从一个发展阶段迈入另一个阶段。瓦力(Valli)认为,持续的专业发展只有通过这种过程才能实现^[7]。这一过程背后隐含的前提是“信任(trust)”,如奥斯特曼和考特凯姆(Osterman & Kottkamp)所强调的,“环境中最为关键的因素便是信任”^[8]。由此可见,基于信任的“反思—更新—成长”过程,体现了对教师信任及其主观能动性的充分尊重。

在价值取向方面,该课程秉持“人本取向”与“实

践取向”的兼顾式探索。教师职业生涯周期理论下的教师教育课程,在实践取向与人本取向之间寻求平衡。实践取向作为教师教育课程核心理念之一,旨在解决教育实践弱化、忽视基础教育改革实践等问题,已成为我国教师教育课程建构的共识。人本主义则是教师职业生涯周期理论的精神内核之一,强调教师的综合素养,重视教师作为个体生命的完整性、自我体验及自我价值,致力于唤醒人的精神文化世界。人本取向作为未来课程发展的重要方向,正逐渐受到重视和认同^[9]。实践取向与人本取向并非非此即彼,而是需要融合探索。前者致力于缩小理论与实践的差距,后者则负责精神文化世界的唤醒与重塑。

在培养期限方面,该课程坚持“一体化”重要表征的阶段连贯性原则。教师职业生涯周期理论清晰揭示了教师发展中的连续性/连贯性(coherence)特征。连续性与阶段性并不矛盾。因为阶段与阶段之间并非存在真空期或空白区域,而是环环相扣、演进发展。当前,连续性在我国的教师教育课程理念中常常被忽视,短期课程或集中培训等在在职培训中占据主导地位。借鉴芬兰的教师教育经验,一体化的连贯序次应成为教师教育课程组织的核心理念。短期课程或集中培训等传统形式与此理念不符,不宜作为主流方式^[10]。增强课程的连续性是教师教育发展的重要方向之一。

四、教师职业生涯理论视角下的教师教育课程构建

依据一般性课程原理,课程至少包含目的、目标、内容、形式、场域和评价六大核心要素^[11]。教师职业生涯理论视角下的一体化教师教育课程,以服务新时代教师教育的发展走向为课程目的,以搭建教师培训与学历教育衔接的立交桥、支持教师职业生涯各个阶段的发展需要为课程目标。就课程目标而言,前者的核心在于弥合,即弥合教师培训与学历教育之间的真空地带,以及教师入职前后的培养落差;后者则强调教师的主体地位,认为教师应具备知觉自身发展困境与实际需求的能力,而不应全然处于被告知需求的状态。

课程内容的设计延续新六类学习领域,注重增强课程的人本性、反思性和研究性。课程设计者要以“新六类”领域性内容来打破传统“老三门”的壁垒,强化实践取向的课程内容。同时,设计者应突出课程的人本主义特色,着力增强教师信念与责任感,提升教师反思能力,培养教师自我学习能力等内化性、自我性的内容,如引导教师思考如何提升自己的反思能力,以及如何将反思与实际行动相联结等。在课程内容的基本理

念上,设计者要打破传统课程对已有知识传承的单一观念,转而追求学生成长与发展的生命意义。在课程内容设计中,涉及基本研究能力的内容同样不可忽视。研究型思维不仅能帮助教师较为高效地改进教学过程(如利用行动研究等方法),而且是教师将个人经验系统化、理论化的重要基础。

课程以“做中学”为主要方式,辅以必要的讲授。课程一体化并不意味着职前职后的课程形式完全一致,实际上更要求组织方式的多元化。传统的课堂形式单纯依靠讲授和陈述,其表达的知识局限于文字性、静态的呈现方式,难以使知识本身与生命感和实践性产生联系。然而,传统课堂仍有其必要性,应设置于职前期的初始阶段,有助于教师完成知识的早期积累。依据教师的职业特点,“做中学”应成为课程形式的主体,如基于研究(research-based)的教育车间^①、基于“反思—行动”逻辑的循环实践等。这些形式有助于教师跳出被动角色,成为主动的交流者。更重要的是,教师被给予充分的自主权,行为责任落实于自身,进一步激发他们学习发展的动机。

课程场域是一个多主体协同合作的多元化场域。布迪厄将场域定义为“在各种位置之间存在的客观关系的一个网络或一个构型”^[12]。从客体角度来看,课程场域可分为高校、教育机构和中小学;从教师主体角度来看,可分为学历教育场域、实习场域和正式工作场域;从信息技术角度来看,可分为线上和线下。当前,课程场域的多主体协同合作已成为共识,高校、地方政府和中小学“三位一体”的协同育人模式被认为是提升教师培养质量的必然要求^[13]。然而,在多元场域合作过程中,协调不当和效率低下的问题较为突出,往往导致课程流于形式。例如,师范生进入实习场域后,仍被视为学生,难以真正承担教师职责,使教育实习流于“走过场”。因此,要提高多元课程场域的运行效率,并为教师提供更丰富的实践经验,首要任务是优化各场域之间的配合与协作机制。

课程评价理念具有双向性、沟通性和理解协作性,主要分为入职前的形成性评价和入职后的发展性评价。尽管二者侧重点有所不同,但核心理念一致,均强调从同辈比较转向自我对比,将评价的甄别选拔功能转化为促进发展的功能。布莱克和威廉(Black & William)认为,这种评价方式促进了“存在主义式的成功文化”^[14],即不将学生置于竞争和能力排序的环境中,而是帮助其明确自身的改进方向,使学生相信每个人都具备持续进步的能力。同理,教师入职后

的发展性评价旨在最大程度提高教师对评价结论的接受度。因此，该评价体系鼓励教师主动参与自身的评价过程，并通过积极反思，将评价视为个人发展的“新起点”。

结合课程的内涵特质及六大核心要素可见，“反思—更新”是本模式的核心。它将教师课程在思想层面的落实与实际行动相结合，是连接教师职业生涯各阶段与课程修习的纽带。教师职业生涯理论视角下的一体化教师教育课程（如图1所示）不再沿用“三段五级式”单向培养模式，而是以教师在不同职业阶段的实际需求为核心，提供针对性的职业支持。该课程模式具有高度灵活性，同时赋予教师更大的自主权与专业信任，突出教师自我学习与自我发展的重要性。在此过程中，责任主体与外部压力逐步转移至教师自身，这平衡了课程高度灵活性可能带来的松散问题。



图 1 教师职业生涯理论视角下的一体化教师教育课程

不可忽视的是，本模式的重大挑战在于其灵活但相对松散的结构，在当前强调标准化和问责制的趋势下，可能被视为“逆流而行”。基于信任的教育体系建设，还需教师素质、职业责任等因素协同支撑。尽管如此，教师教育理念由“堵”向“疏”的转变已是大势所趋，其意义不容忽视。教师专业水平的提升首先建立在发展动机之上，研究表明，信念与职业认同是影响动机长期保持高水平的关键因素。尤其在教师入职后，尽管一体化课程提供了支持，但其职业成长更依赖自主学习。因此，该过程尤为需要教师保持较高的动机水平，而这一点又取决于其对职业的信念与认同。我们与其通过课程“教授”教师如何增强信念与认同，不如在课程设计的底层逻辑中，为教师提供能够孕育信念、认同与热情的环境——信任。

注释：

①教育车间（les ateliers de formation générale）源自法国的教师教育理念，它将 15~20 名师范生聚集在一起，旨在为他们提供接触和了解关键职业概念的机会。教育

车间具有多种功能，不仅可以用于教师职业的一般性培训，而且可以用于职业行为的培训，或者开展研讨会式的理论研讨。

参考文献：

[1] 肖瑶，陈时见. 教师教育一体化的内涵与实现路径[J]. 教育研究, 2013, 34(8): 149-152[2024-12-16].

[2] 陈时见，李培彤. 教师教育一体化的时代内涵与实现路径[J]. 教师教育研究, 2020, 32(2): 1-6[2024-12-16].

[3] ZETZLM S. Book Review: Career Stages of Classroom Teachers[J]. Journal of School Leadership, 1994, 4(2): 245-247[2024-12-16].

[4] 杨秀梅. 费德勒与格拉特霍恩的教师发展影响因素论述评[J]. 外国教育研究, 2002(5): 35-38[2024-12-16].

[5] 赵萍. 论当代西方教师职业生涯发展研究的三个理论取向[J]. 比较教育研究, 2016, 38(4): 78-84[2024-12-16].

[6] STEFFY B E, WOLFE M P. A Life-Cycle Model for Career Teachers [J]. Kappa Delta Pi Record, 2001, 38 (1): 16-19[2024-12-16].

[7] VALLI L. Reflective teacher education: cases and critiques[M]. Albany, N.Y: State University of New York Press, 1992:34[2024-12-16].

[8] OSTERMAN K F, KOTTKAMP R B. Reflective practice for educators: improving schooling through professional development[M]. Newbury Park, Calif: Corwin Press, 1993:168[2024-12-16].

[9] 闫建璋，朱豆豆. 文化取向：我国教师教育课程的未来价值追求[J]. 东北师大学报（哲学社会科学版），2020(4): 149-155[2024-12-16].

[10] 魏戈. 教师教育一体化的芬兰经验[J]. 外国中小学教育, 2019(1): 44-51[2024-12-16].

[11] 朱旭东，廖伟，靳伟，等. 论卓越教师培训课程的构建[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(8): 23-31[2024-12-16].

[12] 布尔迪厄，李猛，李康，等. 实践与反思[M]. 北京：中央编译出版社，1998: 134[2024-12-16].

[13] 胡元林，曹如军. 治理视角下教师教育“三位一体”协同育人的优化[J]. 教师教育研究, 2021, 33(2): 17-22[2024-12-16].

[14] BLACK P, WILIAM D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment[J]. Phi Delta Kappan Magazine, 2010(92): 81-90[2024-12-16].