

教师专业发展策略译丛

译丛主编 张民选

教师职业生涯周期

—— 教师专业发展指导

The Teacher Career Cycle

Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers

【美】Ralph Fessler & Judith C. Christensen 著

董丽敏 高耀明 等译



中国轻工业出版社

教师专业发展策略译丛

译丛主编：张民选

The Teacher Career Cycle
Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers

教师职业生涯周期

——教师专业发展指导

【美】Ralph Fessler & Judith C. Christensen 著

董丽敏 高耀明 丁 敏 王淑娴 译
李 杲 陈黎佳 徐 沁 崔 颖

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师职业生涯周期: 教师专业发展指导 / (美) 费斯勒 (Fessler, R.), (美) 克里斯坦森 (Christensen, J. C.) 著; 董丽敏, 高耀明译. —北京: 中国轻工业出版社, 2005.1

(教师专业发展策略译丛)

ISBN 7-5019-4666-3

I. 教... II. ①费... ②克... ③董... ④高... III. 师资培养—研究 IV. G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第124135号

版权声明

Copyright © 1992 by Ralph Fessler and Judith Christensen.

总策划: 石 铁

策划编辑: 赵 萍

责任编辑: 朱 玲 翁婷婷 责任终审: 杜文勇

版式设计: 史春雨 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社(北京东长安街6号, 邮编: 100740)

印刷: 北京天竺颖华印刷厂

经销: 各地新华书店

版次: 2005年1月第1版 2005年1月第1次印刷

开本: 787 × 1000 1/16 印张: 17.75

字数: 280千字

书号: ISBN 7-5019-4666-3/G · 517 定价: 30.00元

著作权合同登记图字: 01-2004-6468

咨询电话: 010-65595090, 65262933

发行电话: 010-65141375, 85119845

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部(邮购)联系调换

译 丛 总 序

一

展现在读者面前的是一套献给中小学老师的翻译丛书。在这套丛书的原著者中,既有蜚声欧美的著名学者,也有在中小学从教多年的资深教师。他们都有一个心愿:为中小学教师的专业发展提供理论和经验,为中小学教师自身的发展提供新的理念、工具和策略。

从关注“职业”(vocation)和“专业”(profession)的差异,到开展关于“教师专业”和“教师专业发展策略”的研究,人类已经经历了一个半世纪的时间。据说,第一次产业革命推动了人类的劳动分工,第二次产业革命(工业革命)则对人们的职业进行了细分。17世纪的英国率先进行工业革命,欧洲的工业发展也随之而来,工业革命促使现代职业不断增加。19世纪中期的美国也迅速地从农业社会向工业社会转变,新兴行业、新的职业层出不穷。人们开始关注社会职业的急剧增加,关注新兴职业发展带来的社会生产和经济生活的新变化。就在职业增多的同时,人们开始注意和研究职业的分类。1841年英国的人口统计列出了431种职业。1850年美国进行了专门的职业普查,这次普查确定了美国15大行业和323种职业。1893年著名的法国社会学家涂尔干(E. Durkheim, 1858—1917)写下了他博士论文《社会分工论》,专门研究社会分工和职业问题。从此,社会学家们开始研究专业的形成和特性,研究专业(专门职业)与职业(一般职业)的评判标准。

卡尔·桑德斯(Carr-Saunders, A.M.)是较早系统研究“专业”的社会学家。他认为,专业的形成可以追述到中世纪的行会组织(guilds)。他指出:“所谓专业是指一群人在从事一种需要专门技术的职业。专业是一种需要特殊智力来培养和完成的职业,其目的在于提供专门性的服务”。^①根据这个定义,卡尔·桑德斯指出,最古老而又最典型的专业是牧师、医生和律师。有学者认为,如果说这三大专业是古老而传统的专业,那么工程师、机械师、化学师、药剂师、建筑师、会计师、经理人,等等,则是工业革命和现代社会造就的新专业。

在人们努力将专门职业从一般职业中区分出来的过程中,专业的标准以及专业与职业间

^① Carr-Saunders, A.M. (1933). *The Profession*. Oxford: Clarendon Press. pp.3-4. 转引自《教育专业》,台北:师大书苑有限公司,1992年版,第9页。

的基本差异也逐渐地明晰起来。1933年布兰德斯 (Brandeis) 提出, 评判专业的标准应该是: “专业是一个正式的职业; 为了从事这一职业, 必要的上岗前的训练以智能为特质, 包括知识和某些扩充的学问, 它们不同于纯粹的技能; 专业主要供人从事于为他人服务, 而不是从业者单纯的谋生工具”。^①在这里, 布兰德斯提出了构成“专业”的最基本的三大属性, 即全日制的正式职业, 以深奥的知识、才能和技术为基础, 为公众和社会提供无私的服务。他的观点得到了大多数社会学家的认同。1948年美国全国教育协会强调, 作为一个“专业”, 应该符合八条评判标准:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| (1) 专业实践属于高度的心智活动; | (2) 具有特殊的知识领域; |
| (3) 受过专门的职业训练; | (4) 经常不断地在职进修; |
| (5) 视工作作为终身从事的事业; | (6) 行业内部自主制定规范标准; |
| (7) 以服务社会为最高目的; | (8) 设有健全的专业组织。 ^② |

二战以后, 许多学者力图区别“专门职业”(即“专业”)和“一般职业”(即“职业”)之间的差异, 阐述区别专门职业和一般职业的基本特征。李普曼 (M. Liberman)、伍德 (G. Wood) 等都曾经在这方面做过深入的研究, 提出过重要的标准。笔者曾经汇集国内外著名学者提出的标准, 将专业和职业的主要差异绘制成表, 以便读者比较鉴别。

专业与职业的差异

专 业	职 业
工作实践以专门知识和专门技术为基础	工作实践以经验和技巧为基础
工作过程需要心智和判断力	工作过程以重复操作为特征
工作需要自主权	工作需要服从指挥
因此, 专业工作者需要接受高等教育, 学习高深学问和专门知识	因此, 一般从业人员通过学徒培训即可
工作需要不断更新知识、掌握新工具方法	工作中日益熟练和灵巧
从业资格不易获得	从业资格容易获得
服务社会	谋生手段

二战以后, 特别是20世纪60年代, 在欧美发达国家逐渐把中小学教师的职前培养水准提高到大专、本科和“本科后”(post graduate)层次的时候, 人们开始认真研究, 中小学教育教学是不是一个专业? 中小学教师是否属于“专业人员”? 一时间, 众说纷纭, 争论不休。有的专家认为“教学是一个专业”, 也有人认为“教学是一个半专业”或者“准

①赵康 (2000): “专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准”, 载于《社会学研究》, 第5期。

②Division of Field Service, National Education Association (1948). *The Yardstick of a Profession*. Washington DC: NEA. p.8.

专业”。^①但值得肯定的是：在20世纪60年代的这场争论中，认为“教学只是一个普通职业”的人越来越少，也不再能左右学术界、教育界和各国政府的观点了。就在这时，联合国教科文组织（UNESCO）和世界劳工组织（ILO）发表了一份划时代的文献《关于教师地位的建议》（1966年）。这份文件写到：

“教育工作应被视为一种专业。这种专业要求教师经过严格且持续不断地研究，才能获得并维持专业知识和专门技能，从而提供公共服务；教育工作还要求教师对其教导之学生的教育和福祉具有个人的和共同的责任感。”

从这段文字看，教师职业符合各国学者对专业提出的基本标准，教师工作的性质和要求也表现出起码的专业特征，而明显不同于普通职业。但是，联合国教科文组织和世界劳工组织却没有直截了当、斩钉截铁地声明“教育是一个专业”、“教师是专业人员”。而是用了“应该被视为”这样的外交辞令。这是一个细小、重要、不容忽视的差异。这表明，尽管联合国教科文组织和世界劳工组织努力地确定教师的专业地位，但是国际社会的认同仍然有限。可以推测，当时的国际社会至少还存在三种情况，它们阻碍着国际组织对教师专业下完全肯定的结论。这三种情况是：第一，人们对教师是否已经像医生和律师那样完全达到了专业标准心存疑虑；第二，人们还不愿把所有的教师都看作专业人士；第三，在一些国家和地区可能还有一些人未把教师视为专业人士。联合国教科文组织和世界劳工组织的这一声明一方面给各国教育工作者以巨大的鼓舞，明确了教师应该具有的社会地位。但另一方面，这也迫使各国教育工作者努力去提升专业水平，努力使教育工作知识化、科学化、专业化。一些教育研究者和教育工作者发现，教师的专业地位不能靠别人的施舍，也不能简单地依靠政府或者国际组织的认定。教师的专业地位必须靠广大教师的学习、奋斗和发展去赢得，教师的专业地位必须靠教育工作者努力建构不可替代的教育科学和行之有效的教育知识，从而使教师的教育教学实践真正建立在坚实有效的专业知识和专业技术基础之上，从而使教师成为难以被他人（未受教师专业训练者）替代的人士。为此，《国际教育年鉴》在1970年出版了教师与教师教育专集。

20世纪80年代以后，世界各国的教育发展进入了一个新的时期。美国在1983年发表了《国家在危险中：教育改革势在必行》。英国经过多年的辩论，于1988年颁布了《教育改革法》。日本由首相主持，经过中央教育临时审议会的多次审议报告，确定了21世纪的教育改革发展方向。法国、德国、俄罗斯、澳大利亚等国也都先后进入了教育改革的高潮。在此过程中，各国学者和政府认识到，教育改革的成功与否决定于教师，教育质量的高低取决于教师。美国著名学者琳达·达琳-哈蒙德（Linda Darling-Hammond）指出：“对学生的成就来说，教师质量这个变量远比其他变量重要的多”。澳大利亚联邦政府《为21世纪准备教师》

① Stinnett, T. (1968). *Professional Problems of Teachers*. The Macmillan Company, pp.55-65.

则提出：“高质量的教育取决于高质量的教师”。^①于是，“促进教师专业发展”、“提高教师专业地位”不再仅仅是教师组织、教师教育工作者和教育研究人员的诉求，而成为各国学者、各国政府和国际社会不约而同的呼声。如何建立一支庞大、专业、高质量的教师队伍成为各国教育界世纪转换时期的关注焦点。

在这轮教育改革发展过程中，最早响亮地提出“教师专业发展”问题，最早指出通过“教师专业发展”来实现教育改革理想、提高教育质量，保证学生优质教育、促进学生发展的组织和团体之一是美国“卡内基基金会教育与经济论坛”。该组织于1985年建议成立一个名为“教育作为一种专门职业”（Education as a Profession）的工作组，聘请有影响的专家和社会名流，调查研究并向美国人民报告美国的教师和教育状况。这个工作小组一年后提出了题为《国家为培养21世纪的教师作准备》的长篇报告。报告给出了两个著名的结论：“第一，美国的成功取决于更高质量的教育；第二，成功的关键在于建立一支与担当此任务相适应的专业队伍，即一支受过良好教育的教师队伍”。^②报告再次肯定了教育是一种专业，教师是专业人员。为了提高教师的专业水平和专业声望，报告要求改善教师教育的专业化程度，改进教师教育课程，建立全国教师资格标准委员会，提高教师入职资格标准，提高教师工资和教师工资的竞争力。同年，美国另一个著名的教育基金会霍尔姆斯集团（Holmes Group）的教师工作组也发表了《明日的教师》，以后又连续发表了《明日的学校》（1990年）和《明日的教育学院》（1995年）等三份研究报告。霍尔姆斯小组的报告在强烈呼吁提高教师专业水平和声望的同时，还提出了多个有助于教师专业发展的建议。其中最为著名的有两条：第一，强调“教师教育不是一个简单的、一次性受时间约束的训练活动，而是一个终身的、持续发展的终身教育过程”；第二，提出了关于建立教师“专业发展学校”的建议（Professional Development School, 简称PDS）。霍尔姆斯小组希望通过建立“专业发展学校”来加强大学教育学院与学校的联系，改革教师教育的职前课程与培养方法，提高对新教师入职期（induction）指导的实效，促进在职教师终身的专业发展和学校的发展更新。

霍尔姆斯小组的建议不仅在美国掀起了一个建立“专业发展学校”的热潮，而且引发了世界教育界和学术界对如何促进教师终身教育，如何实现教师终身专业发展的关注。一些专家提出专业发展是一个长期的过程，因此他们长期跟踪研究探索教师专业生涯的发展规律，以期建立与教师发展规律和需要相吻合的教师继续教育。一些学者努力探索促进教师专业发展的有效策略，他们提出了许多值得研究、借鉴和使用的方法。一些学者精心设计新型有效

①Ministry of Education, Training and Youth Affairs (2000). *Teachers for the 21st Century: Making the Difference*. Australian Commonwealth Government, pp.1-7.

②卡内基教育与经济论坛（1986）《国家为培养21世纪的教师作准备》，载于国家教育发展与政策研究中心《发达国家教育改革的动向和趋势》。北京：人民教育出版社。第265-266页。

的教师继续教育范式,他们要求改变完全由大学讲授教育理论课的专业教育方式,把教师教育的基地从大学转向学校,提倡大学与学校合作,将大学的讲座实验、学校的现场体验结为一体,提出以学校为基地培训方式(school-based training)。还有一些学者尝试着建构更有助于教师不同阶段发展的评价方法和工具。总之,人们研究的主题和重心已经从“教育是不是一个专业”转向“如何促进教师的专业发展”。

皮亚杰的学生、瑞士日内瓦大学教授 M. 贺伯曼(Michael Huberman, 1997)在《国际教师 and 教学手册》中的一段话佐证了这一发展重心的转移。他说:“《教学研究手册》(1986年版)对教师专业生涯问题,甚至对职前教育以后的与生涯有关的问题,还只字未提。直到20世纪80年代初,对教师专业生活的研究还没有成为社会科学研究领域中的一个主题。对教师的研究几乎全都停止于教师入职的前三年。人们可以得出与皮亚杰相似的结论,那里(在教师专业发展领域里)没有什么东西可以发现。然而恰恰相反,只要稍作查阅咨询就能发现,最近出版的手册、丛书、小册子和研究刊物见证了人们对教师专业生涯发展的广泛兴趣,这些兴趣来自从认识论到方法论的每一个学术领域。这种兴趣为什么高涨起来?为什么在此时出现高潮?一个重要原因是,人们正日益认识到教师的责任感、精力、知识和技能可能是决定学校效能的核心要素。”^①经过十几年的探索研究,欧美国家已经出现了一批值得重视、可资借鉴的教师专业发展策略^②,如:教育日志(education journal keeping)、成长史分析(analysis of personal history)、行动研究(action research)、传记研究(autobiography study)、故事与叙事(storytelling and narrative study)、课堂观察(classroom observation)、分享文化(culture of sharing)、教师专业发展分层评价(multi-level professional development evaluation),等等。

二

改革开放以来,我国的基础教育获得了巨大的发展,2003年我国实现了“基本扫除文盲、基本普及九年义务教育”的目标,课程改革方兴未艾,办学条件得到了极大的改善。在这个过程中,我国广大中小学教师的奉献和敬业精神、学识和良好素质都起到了不可磨灭的作用。我们的政府和社会也越来越意识到,教育的发展离不开教师,教育质量的提高离不开教师专业水平的提升。1994年颁布的《中华人民共和国教师法》明确规定:“教师是履行教

① Huberman, M. (1997). "Perspectives on the Teaching Career", in J. Brune, T. Good & I. Goodson: *International Handbook of Teachers and Teaching*. (Part I). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publisher. pp.11-75.

贺伯曼提到皮亚杰是因为有一段趣闻:早年贺伯曼去拜皮亚杰为师时,皮亚杰打趣地对他说“我研究新生儿到14岁,你研究人生的其余阶段。但不要失望,(14岁以后)那里不会什么东西也没有”。

② 台北师范教育学会(1998)《教师专业成长——理想与实践》。台北:师大书苑。

育教学职责的专业人员”。我们的教师职前教育也逐渐达到了高等教育的专科和本科水平。

然而,我们的教师、校长和教育行政管理人员都已经感到,以往师范院校一次性的教师职前培养,已经难以适应迅速发展的教育实践。课程改革需要教师以全新的理念和方法去实施,社会变化和市场经济影响下的学生和家长向教师提出各种挑战,新技术革命为教师带来了新工具新技术,同时也向我们的教育教学提出了新要求。今天,谁也无法指望一次职前的专业教育就能满足一名教师近四十年生涯的全部专业知识、专业技术、专业理念和专业素养上的需要。我们的教师需要终身的专业学习和发展,我们的教师更需要有效、简便的专业发展策略。

本套译丛就旨在尝试提供几种比较成熟的教师专业发展专业理论与策略,供我国中小学教师、中小学校长、教师教育工作者和教育行政管理者参考。由著名教师教育专家富兰教授(M. Fullan)作序、由曾经担任中小学教师并从事教师教育研究的乔伊斯(B·Joyce)和肖沃斯博士(B. Showers)撰写的《教师发展——学生成功的基石》再次强调,教师专业发展的根本目的在于促进和保障学生的成功和发展。作者以大量的案例论证了教师发展,以及教师发展带动的课程改革、校风学风改善对学生学习、发展和成功的影响。为了实现教师发展这样一个伟大的目标,两位作者对教师专业发展的学习内容选择、培训方式和环境设计上等方面提出了具体的建议和成功的范例。作者还就学校、学区和国家如何创设教师学习共同体、改善学校发展氛围和建立有助于促进学生成功的教师专业发展标准提出了他们的观点和建议。

现任美国霍布金斯大学教育与专业发展学院院长费斯勒教授(R. Fessler)和圣路易斯大学克里斯坦森教授(J. Christensen)撰写的《教师职业生涯周期——教师专业发展指导》是两位教授历时八年、研究了160位中小学教师后得出的成果。这也是20世纪90年代欧美教育界研究教师发展生涯的代表作,在教师专业发展领域中具有广泛的影响。两位作者在个案研究、深入访谈和跟踪研究的基础上,建构起著名的“教师专业生涯发展周期模型”。费斯勒教授和克里斯坦森教授将教师的专业生涯大致分为八个阶段,即职前期、职初期、能力建构期、热情成长期、职业挫折期、职业稳定期、职业消退期和离岗期。作者不仅发现了教师专业发展的八个阶段,阐明了每个阶段的发展特征和需求,归纳了教师个体差异、个人生活环境和学校组织环境对教师的影响,而且向广大教师、学校管理者和教师教育工作者提供了一个按教师个体生涯发展阶段和需求,组织和提供教师继续教育和培训的框架。

马丁·克尼普博士(Dr. G·Martin-Kniep)是纽约学习者中心创新公司和教学专家研究中心的总裁。他长期研究学校课程和评价,研究学校长期发展。《捕捉实践智慧——教师专业档案袋》是马丁·克尼普博士研究开发的一种教师专业发展策略和工具,已经在美国400多个学区的3,000多名教师中使用。在此著作中,作者探讨了什么是“教师专业档案袋”及其在专业发展中的价值。他强调,教师专业档案袋的价值在于“通过档案袋,教师对其工作

中的本质内容进行归档,并因此创造出一个教师可以合理形成、教学以及监控其专业成长的环境”。马丁·克尼普博士还设计了四种用途各异的教师专业档案袋。它们是:教师作为学习者的档案袋、作为课程和评价开发者的档案袋、作为研究者的档案袋和作为专业开发者的档案袋。这本专著完全是为中小学教师、校长写的,通俗易懂、操作性强。笔者的体会是,如果一所学校能够将教师“专业成长史研究”或者“专业生涯发展”与运用“专业档案袋”结合起来,效果一定会更佳。

教师专业发展评价是近几年来各国学者、管理人员和广大教师关心的领域,但是人们至今尚未开发出广泛认同、简便高效的标准模式。也许正因为如此,许多学者和教师在这方面投入了大量的精力、作了大量探索,希望能够以自己的成果为教师专业发展作出一些贡献。广大教师也热切地期盼着易实施、促发展的评价体系和评价工具的问世。因此,我们有意地在本套译丛中安排翻译了两本教师专业发展评价的专著。一部是由美国肯塔基大学教育政策与评价系古斯基(T. Guskey)教授撰写的《教师专业发展评价》。另一部是由普林斯顿教育咨询员丹尼尔森(C. Danielson)和伊利诺伊大学的麦格里教授(T. McGreal)合作完成的《教师评价——提高教师专业实践能力》。他们的两个共同特点是:第一,强调教师专业发展的阶段性和旨在促进发展的评价应该具有的层次性。第二,向教师提供这类评价的具体操作方法和策略。

在《教师专业发展评价》一书中,古斯基教授首先提出了专业发展活动和为促进专业发展的评价的过程性、发展性特点,然后阐述了专业发展评价的12条原则,建构了拥有五个层次的专业发展评价模型。每个层次的评价都涉及如何评价被评价者对专业发展活动的反应、教师所在组织的支持和变化、被评价者对新知识和技术的应用,以及教师所教学生的学习结果。在这里作者强调,对教师专业发展活动的评价,最终要看专业发展活动对学生产生的影响。古斯基教授在每一章中不仅提出各层次评价的意义,而且还提出如何收集信息、确定哪些测量或评估主题、如何使用信息等具体建议,从而使读者了解如何实施评价的操作方法。

《教师评价——提高教师专业实践能力》根据教师专业发展不同阶段的特点,提出了一个系统的“区分性教师评价体系”。这个评价体系的核心观念是:只有用不同的评价标准和方法去评价处于不同发展水平的教师,教师评价才有助于教师的专业发展。两位作者设计了三个层次的评价结构。“层次Ⅰ”专为新教师设计。通过辅导计划、频繁的观察以及对新教师进行支持,以促进新教师的成长与发展。“层次Ⅱ”为获得任职资格的教师设计。在该层次的评价中,教师通过自评、制定目标、收集数据、形成性评价、参加学习小组、指定行动计划以及终结性评价,获得自身的专业发展。“层次Ⅲ”为具有教师资格但需要专业援助的教师设计。重点在于关注该教师群体,帮助他们克服困难。作者还为读者提供了许多实例、实用表格和评价工具,为我们提供了可供借鉴的教师专业评价模式。

这套翻译丛书是一群关注教师专业发展的教师和研究生共同的学习与工作的成果。他们中有的人从20世纪90年代起就关注着教师专业发展,有的直接组织和参与了上海市实验学校教师专业发展活动以及“教师专业发展学校”创建。所有的教师和研究生参加了上海市“专家领衔的骨干校长培训班”的组织和教学工作。大家在共同的工作中得到了一个共识,即不仅要向社会呼吁重视“教师专业发展”,而且要为中小学教师实现专业发展提供方法、途径和策略。近年来,我们一边探索和建构了有效的教师专业发展策略,譬如:课后小结策略、教师个体成长趋势发现策略、隐性知识显现策略、教师学科发展活动策略和教师成长记录策略等等,^①同时我们也积极向外国专家和同行学习,研究借鉴他们成功的方法、策略和经验。这套译丛就是在这样一个过程中产生的。我们真诚地希望,这套丛书能够给广大教师、校长和教育教育工作者一点教师专业发展策略方面的帮助,以促进和保障我们教师的专业发展。我们也真诚地希望,我国中小学教师和教师教育者也能够充满自信、积极探索,发现和建构更多、更有效的、我们自己的教师专业发展策略。

为了这套丛书,我们的同事和同学挤占了各自的研究时间,放弃了许多节假日,付出了巨大的艰辛。作为丛书主编,我首先深深地感谢参与翻译校对工作的每一位,包括夏惠贤教授和高耀明博士及十几位研究生。缺少他们中的任何一位,缺少他们任何一位的敬业精神和埋头苦干,这项艰苦的工作都难以完成,这套丛书都难以问世。我还要特别感谢出版社的工作。因为时间有限,很多问题尚处于探索阶段,加上我本人工作调动频繁和工作繁忙,校对把关力不从心。丛书中存在的翻译错误和不妥完全应该由我和译者负责,请读者朋友不吝指教,来函指正。

张民选

上海紫藤书斋

2004.12.6

^①张民选(2002):《专业知识显性化与教师专业发展》,载于《教育研究》2002年第1期,第14-18页。

译者序

1983年,《国家处在危险之中,教育改革势在必行》^①报告出台以后,中小学教育质量问题成为美国公众关注的焦点。对教育质量的抱怨演化成了对教师素质的担忧^②,由此引发了席卷全美的教师教育改革和教师专业发展研究的热潮^③。至20世纪90年代初,人们逐渐达成了有关教师专业发展的共识:促进教师专业发展,既不能只用“补救”(remediation)的方式,为教师开设一些进修课程,以弥补教师的知识短缺,也不能仅仅依照某些外在的标准,开展一些自上而下(up-to-down)的在职教育活动,从而把教师塑造成时代要求的形象。有效的教师专业发展活动,应该是学校本位的(school-based)、个性化的(personalized)和有利于教师增权的(teacher empowerment)。显然,这些共识的达成,主要得益于有关教师专业发展的诸多研究成果。以霍普金斯大学Ralph Fessler教授和国立路易斯大学Judith C. Chistensen教授为主要作者的《教师职业生涯周期——教师专业发展指导》一书,是20世纪80年代以来教师专业发展研究成果的系统概括和进一步创新,在该领域占据着承前启后的地位。

本书英文版出版于1992年。作者历时8年,在广泛收集文献资料和访谈160多位中小学教师的基础上,建构了一个教师职业生涯周期模型(Teacher Career Cycle Model),本书就是这一模型的具体阐述。教师职业生涯周期模型将教师的职业生涯分为8个阶段,即职前期、职初期、能力建构期、热情与成长期、职业挫折期、职业稳定期、职业消退期和职业离岗期。作者通过个案分析,描述了每个阶段教师的个人环境和组织环境,阐明了其专业发展需求特征,并提出了相应的激励措施与支持体系方面的建议。作者强调,在整个职业生涯过程中,教师既受到个人环境的影响,又受到组织环境的影响,因此,教师的专业发展并非按照模型的8个阶段的先后顺序逐步行进的。在职业生涯的任何时候,教师的专业发展都可能经历高潮和低谷,从而

①National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 1983

②黄嘉莉,美国师资培育之发展——20世纪80年代至90年代相关报告书之探究. 见:单文经主编. 美国教育研究——师资培育及课程与教学. 台北:师大书苑有限公司, 1998. 146

③Shanker, A. *Tomorrow's Teachers*. Teachers College Record. 1987. 88(3): 424

在各阶段来回转换。作者指出,教师职业生涯周期模型只是一种理解和促进教师专业发展的工具,旨在为中小学教师和教育行政人员提供一种制定个性化专业发展方案的可操作性策略,并为教师专业发展研究人员提供一个继续研究的分析框架。

进入新千年之后,教师专业发展问题在我国引起重视,有关教师专业发展研究的文献数量神速增加。从中文期刊网就可以查到,目前已有近 250 篇有关教师专业发展的研究论文。然而稍加分析便可发现,这些论文大部分系国内外教师专业发展现状的讨论、教师专业发展意义或涵义的阐发、教师专业发展内容和方法的构想,鲜见较为系统的实证研究。这大概是中国教育学术研究崇尚夸夸其谈和日趋空疏化的一个佐证。2002 年以来,在张民选教授的主持和推动下,上海师范大学教育科学学院教育经济与管理专业的部分教师和研究生,深入到上海市的一些中小学,与实际工作者一起从事教师专业发展工作,并尝试创建专业发展学校(Professional Development School, PDS)^①。作为教师专业发展领域的学步者,我们感到了知识的贫乏和手段的匮乏,同时也体验到了空洞之学的无聊与无用。因此,认真学习和借鉴国外的理论与经验成了我们必然的选择,而翻译不失为一种较为彻底的学习。本书对我们理解、研究和实际从事教师专业发展工作教益良多,我们希望本书的出版,也能有益于我国教师专业发展领域的理论和实践。

与英文版一样,本书的中文版也是一项独特合作计划的成果。上海师范大学教育科学学院教育经济与管理专业的部分硕士生导师和研究生合作承担了本书的翻译工作,具体分工如下:董丽敏:前言、第一、第二和第三章;崔颖和陈黎佳:第四章;陈黎佳和王淑娴:第五章;李杲:第六、第七章;王淑娴:第八章;徐沁:第九、第十章;丁敏:第十一章。高耀明和董丽敏仔细校对了全部译文、对术语的译法做了统一;高耀明对许多章节进行了重译并承担了译注工作。在翻译过程中,本书的主要作者,Ralph Fessler 教授通过互联网不厌其烦地给我们解释了原文中我们一时难以理解的术语,这些解释已一一体现在本书的译文或译注之中。没有他的热心帮助,很难说我们能顺利完成此书的翻译工作。在此我们表达对 Ralph Fessler 教授最诚挚的谢意。

在译稿付梓之时,我们感谢本书的主要作者、英文版版权的所有者 Ralph Fessler 教授和 Judith C. Chistensen 教授,感谢他们慷慨授权,允许我们翻译并出版本书。我们也要特别感谢张民选教授,他不仅为我们提供了参与中小学教师专业发展实践的机会,而且给予了我们翻译本

^①指大学与中小学在教师教育和教师专业发展上建立一种合作互动的关系。中小学参与大学的教师教育,与大学教师一起帮助师范生获得专业的实地经验(field-experience base);大学教师则参与中小学教师专业发展工作,协助中小学教师通过研究和反省,改善教学专业的知识与能力。上海市第一所专业发展学校——上海市实验学校,于 2002 年正式挂牌。

书的充分信任,他的鼓励和支持,始终是我们努力做好本书翻译工作的动力;最后感谢所有对此书顺利出版提供帮助的人。另外,书中不足之处敬请读者批评指正。

高耀明

谨识于上海师范大学

2004年11月5日

前言

本书是一项独特合作计划的成果。1980年,一群来自不同大学的教师相聚在一起,组成了一个研究小组,开始研究他们共同感兴趣的课题:教师的成长与专业发展。这个小组的成员很快便建立了相互联系的网络,并催化出了各种研究项目。1982年,这个非正式的网络演变为学院研究共同体(Collegial Research Consortium)。此后,该共同体的主要研究项目就是发展和完善教师职业生涯周期模型(Teacher Career Cycle Model),这正是本书的焦点。

本书第二章描述了教师职业生涯周期模型赖以建立的理论的建构过程。该模型建构历时8年,我们通过广泛的文献资料考察,对160多位教师的访谈,为建构模型收集资料。我们又实施了一个研究项目,以支持模型的组成要素,并为环境影响因素、激励措施和适当的教师专业发展支持系统提供依据。尽管这个模型的建构是以详实资料为基础的(data-driven),但作者不打算在本书中详细报告有关建构这一模型的基础研究,感兴趣的读者可参阅相关的原始资料。本书的主要目的是运用这一模型结构,作为理解教师职业生涯经验发展阶段的依据,评价和指导教师的专业成长和发展。

为了强调职业生涯周期模型的实际运用,全书的编写采用了情景描述和个案研究的方式,这些“插图式描写”是经过精心挑选的,以勾画出模型的组成要素,其中以访谈为基础的部分,教师的真实姓名和身份特征已隐去。此外,在有些个案中提到的教师,实际上是若干个教师的集合体。

我们希望本书能符合几种人的需求。首先,我们相信本书可用于教职工发展研究生学程(courses)^①和强调个性化与发展性途径的教学视导研究生学程,也可以考虑用于其他学程,如教育行政领导培训计划和教职工发展工作者(staff developers)培训计划。

^①大学或教师培训的学程(course)不同于中小学的课程(curriculum),一个学程通常是一个主题之下学生或学员须进行的若干门相关学科的学习与研究组合。如哈佛大学本科毕业的最低要求是学生须修满16个full-course,每个full-course分为两个half-course,一个half-course通常是一学期每周上课3学时,小组研讨1学时,合计4学时,按照学时与学分换算,相当于4学分;我国台湾各大学的中小学师资培育计划中,选修中学教育课程的学生须修满25个学分,选修小学教育课程的须修满40个学分。——译者注

其次,我们把这本书推荐给与理解和支持教师专业发展有关的学校人事部门。我们希望教职工发展工作者、教学视导人员和校长能在本书中找到评价教师不同需要和规划教师专业持续发展的有价值的内容。

再次,我们相信本书对教师本身也是有价值的。通过了解职业生涯周期的动态特征,他们可以做好更充分的准备去评定他们的日常体验,规划他们个人和职业的发展目标。我们认为,教师理解这一点是很重要的:他们不是第一个经历职初期的不安、热情与成长期的提高或专业挫折期的失望体验的人。我们希望这一模型结构及有关插图式的描写,可以帮助教师通过反省思考过程,促进个人发展和专业成长。

最后,那些关注教师职业生涯和专业成长与个性化发展途径的研究者也会对本书感兴趣。本书为一个由研究导出的模型如何应用于教师的成长和发展,提供了范例。此外,这个模型为进一步的研究提供了许多可能性。

本书的构思和撰写过程是独特的,作为编者和主要作者的 Ralph Fessler 与 Judith Christensen 以及学院研究共同体的其他成员各自承担了一些章节的写作。然而,本书不是典型的独立论文合成品。书的各章联系紧密,共同构成了职业生涯周期模型的内容。而且,所有作者都为本项研究做出了贡献,并最终完成了这部著作。他们都为这个项目结构的确定和材料的组织尽了力,本书是真正的团队合作成果。

正如前言开头所表明的那样,本书是学院研究共同体成员们独特的合作成果。这里必须指出的是,这次合作充实了我们自己的职业生涯,我们也因此获得了个人的和专业的发展。所有的讨论、争辩和偶尔的冲突,使我们的专业得到了成长,同时使我们之间的友谊得到了巩固,也更加相互尊重。

Ralph Fessler

Judith C. Christensen

主要作者

Ralph Fessler

Professor and Director

Division of Education

The Johns Hopkins University

Baltimore, Maryland

(霍普金斯大学教育部教授和主任)

Judith C. Christensen

Graduate Faculty, Interdisciplinary Studies Division

National-Louis University

Evanston, Illinois

(国立路易斯大学研究生院跨学科研究部)

Peter J. Burke

Director, Bureau for Teacher Education, Licensing, and Placement

Department of Public Instruction

Madison, Wisconsin

(威斯康星州麦迪逊市公共教育局, 教师教育、认证及安置处主任)

Esther Letven

Director, Regional Staff Development Center

University of Wisconsin—Parkside

Kenosha, Wisconsin

(威斯康星大学 Parkside 分校, 地区专业人员发展中心主任)