

DOI: 10.19618/j.cnki.issn2096-319x.2022.01.002

教师持续专业学习与发展:内涵、条件与评估

——专访英国诺丁汉大学荣休教授戴杰思

谢萍¹, 刘芊², 王馨薇¹

(1.北京师范大学教育学部, 北京 100875; 2.剑桥大学教育系, 英国剑桥 CB2 8PQ)

摘要:在教师发展领域,基于原有的教师“专业发展(PD)”“持续/连续专业发展(CPD)”,戴杰思教授进一步提出并强调教师“持续专业学习与发展(CPLD)”的概念。他认为,CPLD项目本质上是对教师实施的系列干预活动,主要是通过有意识地为教师提供有价值的学习内容和机会,促进教师的专业成长,从而实现学校的积极变革和可持续发展。在CPLD项目的设计和实施过程中,要重视教师的内因作用,特别是他们的情绪韧性;同时,学校在开展CPLD项目过程中,需要从四个方面保障其有效性,即正确认识教师学习的本质与改变、重视教师专业性、提升学校领导层重视度、创建专业学习共同体。由于教师工作的复杂性,CPLD项目实施效果的测量和评估需通过构建长期、多视角立体式的测评模式探索其有效的路径和方法。

关键词:持续专业学习与发展(CPLD);情绪韧性;教师专业性;专业学习共同体

中图分类号: G451

文献标识码: A

文章编号: 2096-319X(2022)01-0013-10

戴杰思(Christopher Day)是英国诺丁汉大学教育学院荣休教授,北京师范大学讲席教授。他是SSCI期刊《教师与教学:理论与实践》(*Teachers and Teaching: Theory and Practice*)的创始编辑,也是“全球成功校长领导力项目”(ISSPP)的创始人和领导者。他的研究兴趣主要包括教师专业发展、学校领导、大中小学伙伴关系和教育变革。应《教师发展研究》编辑部邀约,笔者于2021年10月通过线上访谈的形式,就“教师持续专业学习与发展”这一话题与戴杰思教授进行了深入探讨。

一、教师持续专业学习与发展内涵

访问者:尊敬的戴杰思教授您好,在教师发展领域,大家比较熟悉“专业发展”(Professional Development, PD)、“持续/连续专业发展”(Continuing/Continuous Professional Development, CPD),而近年来您一直主张开展“持续专业学习

与发展”(Continuing Professional Learning and Development, CPLD),能详细介绍一下您对于CPLD的理解吗?

戴杰思:好的,谢谢你的问题。从本质上来讲,CPLD项目指的是对教师实施的系列干预活动。这些干预是对教师的那些未曾被记录、未被报道的非正式学习体验的有益补充,旨在促进教师的反思与成长。参与有效的CPLD项目能显著提升教师的专业能力。

我通常强调用CPLD这个术语,而不是CPD,更不会再用PD这样的表述。

首先,我认为有必要区分一下“持续”(Continuing)和“连续”(Continuous)的含义。我们通常所说的CPD中的C是指“持续”(Continuing)而非“连续”(Continuous),尽管在有些政策文本中并没有正确使用这两个词。作为教师,我们不太可能“连续”学习和成长,因为我们需要休息;但是,作为教师,我们需要在职业生涯中持

收稿日期: 2021-12-29

作者简介:谢萍,北京师范大学教育学部惠妍国际学院院长,哲学博士,主要从事教育领导力与学校变革、国际教育、创新教育研究, E-mail: cathyding.xie@foxmail.com; 刘芊,剑桥大学教育系博士研究生,主要从事教育技术、教师发展研究; 王馨薇,北京师范大学教育学部博士研究生,主要从事教师教育研究。

续发展。所以比起“连续”，用“持续”表达更精准。“持续”能更好地表明专业发展是贯穿教师整个职业生涯的，而不是限定在某一特定地点以相同的频率发展。此外，“持续”也表明教师可以在教学和反思之外的时间得以短暂休息。我很难想象在一周的课程结束后，教师是否还有足够的精力连续不间断地学习。我相信大多数教师会利用周末时间休整或开展其他活动，而不是“连续”学习或工作。这就是“持续”和“连续”的区别。

其次，在 CPD 中加上 L (Learning) 是基于“学习”(Learning) 和“发展”(Development) 的区别：“发展”体现了更为正式的含义，通常指在学校或课堂中实施的正式计划——可能是由政府、学校或教师本人规划好的内容或者行为。而“学习”的发生可以是非正式的，比如有些老师跟我说他们在淋浴或在开车回家的过程中就会有思考和收获。这种持续的学习通常是个人，并不一定是外在的正规化学习。我们通常将反思作为一种学习手段，反思的内容也不一定与别人分享。反思也不一定就等于学习，因为学习的一大特征是做出改变。比如，教师在得到教学反馈后进行了反思，但是他们可能会努力在未来课堂中做出改进，也可能不做出改变。虽然有人认为集体反思或个人反思是教师发展的重要方式，但很少有客观的证据表明这会导致必然的改变或提升。我来举一个实际的例子：学校会为教师提供“发展”的机会，比如成立教研组并指导教师做研究，但像我刚刚所说的，教师可能会也可能不会从中获得学习或进步。因此，CPLD 项目的干预是使教师原有一些非正式的学习通过专业设计产生有效改变，从而为教师的专业成长提供保障。

CPLD 项目可以有很多功能，包括但不限于：帮助教师更新和拓展专业知识、引领与指导教学实践、评估教师工作积极性和投入度、鼓励同事间互助合作、研究现有教育教学实践存在的问题、更新学校组织结构和支撑学校管理层等。综上，CPLD 项目是一个系统的教师专业发展的干预过程，通过有意识地为教师提供有价值的学习内容和机会，从而实现学校的积极变革和可持续发展。

访问者：您对于 CPLD 的内涵阐释为我们在“教师发展”层面提供了新的概念视域。联系到实践层面，您认为一项有效的 CPLD 项目应考虑哪些重要的因素呢？

戴杰思：在我看来，至少需要考虑以下四个方面。

首先，一项有效的 CPLD 项目需关注参与教师的学习发展需求以及项目对其适切性。显然，教学经验丰富或有资历的教师的职业发展需求、偏爱的学习形式都和入职初期的教师不太一样。同样，中学数学教师的发展需求和语言或科学学科教师的发展需求也不同。有些工作坊或研讨会模式仅仅是重视培训教师对于新技术或新教学法的掌握，但是，这些也许并不总是和教师们面临的特定的教学情境、教学挑战和亟待解决的问题相关。因此，CPLD 项目在确立主题和内容设计的初期就应考虑目标教师群体的共同特征（教龄、学科、地域等）、职业发展诉求或共同希望解决的问题等因素。

其次，CPLD 项目时长和形式的考量对于其有效性也是非常重要的。有些 CPLD 项目的设计把学习资源集中于一次讲座或一次工作坊活动，或时间上断断续续和碎片化，期待教师在没有支持的情况下就能做出改变；有些 CPLD 项目提供几天或几周持续的教师学习发展与反思的机会（如行动研究、课例研究）。研究表明，后者会更有成效。

关于 CPLD 项目的开展形式，早在 21 世纪初，经济合作与发展组织（OECD）的教与学国际调查（TALIS）的首轮调查结果就描述了不同的教师专业发展的模式，以及九种模式对受调查教师的影响（图 1）。^[1] 例如，超过 80% 的受调查教师认为资格认证项目非常有效，但只有 25% 左右的受调查教师参加这一项目；同样，有近 90% 的受调查教师认为个人和合作研究是非常有效的，但也只有 35% 左右的受调查教师参与其中。因此，对于 CPLD 项目的开展形式，CPLD 项目的提供者需要视条件、资源、对象等各方面因素综合考量，以保证教师的参与度和项目的有效性。

再次，如果我们希望 CPLD 项目有效，还应该

让参与者感受并认同其相关性。也就是说,在一项有效的 CPLD 项目参与中,教师们需要感受到学习的自主权和主动学习的机会。我们需要意识到,让教师参与并不等同于让他们投入其中,即使他们投入也并不意味着就能带来教学的改变或者改进。因此,教师需要感受到他们所学能够帮助到他们的教学,让他们的课堂受益,同时更能促进他们对课堂、对教学的深度思考。我们不难发现,虽然在 CPLD 项目上有大量的资金投入,但是几乎还没有长期的追踪研究表明 CPLD 项目和教师教学持续改进的关系。

最后,有效的 CPLD 项目不仅具备在教师专业学习和发展上的工具性,并且能同时关注到教师情绪和态度维度上的需求。教师的士气、积极

性、投入、情绪韧性、工作成就感等与他们的学科知识和教学技能同等重要。它们都是影响教师进行良好教学并发挥其最大作用的关键因素。而实际上,许多 CPLD 项目仍在教师正常工作时间之外开展,而教师经过一整天的教学工作后,可能已经精疲力尽,对于这时的他们,并不是学习的最佳时机。我们都知道,最好的教学既是智力活动,也是情绪活动,它需要教师的头脑和心灵的投入,专业和情感的付出。教师的学习与发展不一定会随着经验的积累而自然增加,他们不是线性的。因此,CPLD 项目不仅要在专业知识和教学法等工具维度为教师助力,还需要帮助教师提升幸福感和情绪韧性,这些是教师意愿和能力发挥最大作用的核心。

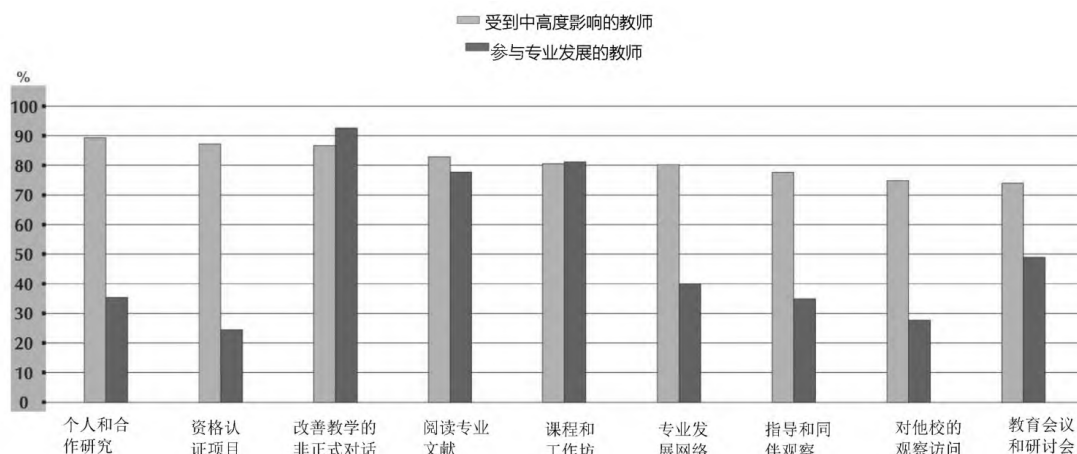


图 1 不同的教师专业发展模式及对参与教师的影响^[1]

二、影响教师持续专业学习与发展的内在条件

访问者: 我们知道,教师是开展 CPLD 项目的直接对象,您在关于 CPLD 项目研究中多次关注到教师情绪,您认为教师情绪在 CPLD 项目中如何影响教师的学习?

戴杰思: 这是个非常重要的问题。关于这一问题的相关研究在不断增多,特别是关于教师情绪韧性的研究。^[2] 我们知道,CPLD 项目是教师和教师教育者作为教育教学变革推动者独自或与他人合作的一个过程。为了给学生提供最佳教育,在各个职业发展阶段,他们通过学校组织或者更大社区不断提升其自身品质、知识、技能等。因

此,如果只关注于满足教师工作和学习环境中的某些工具性需求,就会产生“态度”维度关注的缺失。^[3] Evans 认为,作为一个影响变化的因素,态度比工具性发展更有力,因为它在不同程度上反映了对变化的接受和承诺。一个理想的专业发展结构既包括态度维度的发展,也包括工具维度的发展,二者缺一不可。

教学是实践、智慧和情感共同作用的教育活动。研究表明,最好的教师能在严谨的教学中同时融合关怀和同理心。教学也是一项需要情感投入的工作,需要教师具有情绪上的韧性。我们知道,学生每天到校时,并非所有人都呈现出渴望学习的状态,有些学生情绪可能较低落。这可能是因为他们度过了一个糟糕的夜晚,可能只是不喜

欢老师,也有可能就是不喜欢上学。当然,教师的情况与此会略有不同,因为教师是在工作,他们按工作拿薪酬。但类似地,并不是每个老师都乐意每天来学校。他们可能刚和一个同事发生过争执;他们可能有一个不太舒心的夜晚;他们可能只是睡过头;他们也有可能没有提前备好课;他们可能难以管理学生在课堂上的行为,所以有恐惧和焦虑的情绪;他们可能因为之前与伴侣的冲突而生气;他们可能觉得薪水不够;他们也可能感觉不到学校同事和领导的支持;等等。总之,有种种原因可能让教师情绪不是那么积极正面、乐观向上。

随着新冠肺炎疫情的影响,不论是校外政策决策者还是学校内的领导者均越来越关注教师的心理情绪。我和同事最近的研究显示,由于受疫情的影响,英国教师情结的韧性逐渐耗尽。^[4-5]学校实际上始终面临着提高学术质量的压力。即使在疫情以前,中英两地的研究者均发现两国教师都承受着较大的压力,特别是中国偏远地区的教师心理压力比较大。如果教学这项工作本质上变得更偏向工具性,那么很可能会影响教师的专业性,并可能会使教师动机和对教学工作的投入度减弱,从而使教学工作只是一份工作,而不是一项事业。总之,教学是一项压力很大的工作。然而,压力之间是有区别的。有些压力偏消极和负面,如教师生病或缺勤,或者出现在教室里但并没有与学生积极互动等。有些压力却是积极正向的,如教师在支持性的校园文化中工作,教学水准高,并看到学生们在自己的教学下取得进步或成就。这些老师不可避免也有较大压力,但这些压力显然是积极的,而且他们也有能力管理这些压力。

有关教师在学校受到何种对待的调研报告显示,教师常会问自己:我受到了公平的对待吗?我是否被重视?我所在的学区是否足够支持学校?我的同事是否尊重和认可我所做的贡献并认同我这个人?所有这些问题和上述的那些原因都会影响到教师的情感能量、对教学的投入程度以及他们获取成功的决心程度。不论各类资源是否可用,也不论学校文化和领导层是否支持,这些都可能影响教师对 CPLD 项目的看法,影响他们对于自己作为教育专业人士的身份认同,继而影响他们在课堂上与学生互动的方式,甚至影响他们致

力于始终为每个学生提供最好的教育的决心。

在学校这个具有挑战性的教学环境中,拥有积极的情绪和管理情绪的能力是教师在教学中保持有效性的重要因素之一。同样,它们对教师的专业健康发展和教学能力提高也非常关键。总之,我认为,学校和社会层面在教师专业发展上关注并考虑教师情绪是十分必要的。

在各国推进教育改革的背景下,如果我们希望通过 CPLD 项目能够让教师重新审视教育初心,保持他们作为变革推动者的承诺,从而实现更广泛意义上的道德目标,那么它就必须在其定位上超越其工具性。

三、影响教师持续专业学习与发展的外部条件

访问者:教师作为 CPLD 项目的主体,需要承担专业学习和发展的责任。根据您的研究可知,教师单独或与他人,借助学校或其他组织提供的任何正式的学习机会,通过分析自己的想法和做法并主动反思,持续努力将教学做到最好。^[6]可以说,学校肩负着提供 CPLD 项目的机会并支持其有效实施的责任。那么对于学校而言,它们应该如何支持 CPLD 项目的发展,为教师提供持续专业学习与发展的机会?

戴杰思:这是一个非常值得探讨的主题。实际上不管是正式的还是非正式的学习方式,如果它们对教师专业学习有益,就都应该被纳入学校整体 CPLD 项目行动计划和发展策略中。首先,作为 CPLD 项目实施方之一,学校需重视并正确认识教师学习的本质。学习从来不是,也不应该是一个被动的过程,因为在某种程度上,它总是在变化和改变中。也就是说,学习是有机的、渐进的或变革性的,学习的过程总涉及替代或更新过去或现有的思想和实践,这包含一系列转变的过程。教师学习的过程是复杂的,学习的结果也未必能达到预期。而且学习的过程对于每位教师也是不同的。这往往取决于他们对专业学习的态度,即是否认为该学习发展与自身和学生的需求相关以及它是否能直接或间接地带来改进。因此,从有利于成人学习的长远角度考量,我们不仅需要向教师提供相应的学习和发展机会,而且要保证这

些学习机会的质量。同时,学校环境所传达出的、在心理和实践方面对教师持续的支持也是非常重要的。这关系到我所说的教师自身对于可持续学习和专业发展的意愿。如果教师想在整个职业生涯中发展他们的知识和技能,保持他们对教师职业的坚守,以及对于变化的适应性和顺应力,那么教师的学习意愿是至关重要的。

访问者:在发展教师专业性方面,“终身学习”也是目前很多教师培养机构所倡导的价值和理念。比如北京师范大学教育学部将终身学习的理念融合并运用于相关教师培养项目中,为广大教师学员创造了终身学习和发展的机会,并发展了他们在这方面的自我意识。您认为学校层面应如何促进教师终身学习呢?

戴杰思:你提到了教师专业性,而这也是我想说明的学校支持 CPLD 项目发展的第二个重要的关注点,即学校应重视教师专业性的发展和提升,并积极创设条件促进其实现。这里,“教师专业性”是一个集合概念,其中,教师的身份认同即教师是否认同以及如何认同自己是专业人士,对他们的职业持积极还是消极的态度,是体现教师专业性的重要部分,而这与教师的自我效能感^[7]和自我价值认同等也都密切相关。

终身学习是维持和持续发展专业性的关键因素。对于那些全职在学校工作的教师群体,当参与一个校本师资培训项目时,他们所在的学校就应该是责任方。学校需要建立、培养和发展教师终身学习的理念和文化,因为这将有助于提升教师的能力、素养和教学投入度,使他们能以最好的状态尽全力做到最好的教学。学校可以将终身学习作为学校教学标准和学校文化中的一部分,或更为正式地将其践行至校内外各项学习活动中。如果一个学校能做到上述这些,那么它将有可能发展成为以学为主的组织,即面向所有学生和教职工的“实践共同体”^[8]和“专业学习共同体”^[9]。当然要做到这些,学校领导层特别是校长的领导力是至关重要的。

访问者:您在之前研究中曾说过,如果一所学校希望在 CPLD 项目上蓬勃发展,并使其能对教师各方面素养的养成起到积极作用,那么它在各级各层面都应有相关领导负责和支持并积极鼓励

教师在职业生涯中的持续专业学习与发展。我们知道您领导并设计的一项关于“变革领导力”提升的项目正在北京开展,该项目是由北京师范大学的导师团队帮助学校共同确定校本改进项目,然后由学校中层领导团队来推动和实施。高校导师作为项目校参与教师的诤友,通过工作坊、学校参访等活动与学校建立联结。研究表明,学校领导层在促进 CPLD 项目对于教师专业提升上具有重要作用,但实践中应如何落实呢?

戴杰思:我认为,学校领导层都需要问自己三个关键问题“学校的教师专业文化是否已建立和发展”“它是怎样的?”以及“它起到怎样的作用?”从几个具有全球影响力的关于学校领导力的研究项目结论来看,教师和父母一样,都是最直接影响到学生在课堂上学习质量的人,而学校校长为第二(间接)对学生学习产生影响的人。^[10]此外,Robinson 和她的团队总结出有效领导力的五个关键因素并计算它们的“效应量”^[11]。其中,效应量最大并显著高于其他因素的是学校的领导者支持和参与学校的 CPLD 项目以促进教师持续学习和专业发展。这些研究告诉我们,校长会直接影响到教师专业发展的质量,继而影响到教师团队质量、教学质量以及学生的学习参与度、进步和成就。对于校长而言,关注“教师”和“教学”是同等重要的,因为教师的工作投入和幸福感是他们乐于学习和从事高质量教学的先决条件。没有这些,教学就不太可能做到最好。

我们也看到,在一些国家,比如中国,可能是因为学校体量比较大,很多校长更像是管理者,履行行政事务职责,没有直接参与到教师专业发展中。也许校长会指定副校长或团队中其他高层管理者来负责,但是我认为,其实校长最需要直接负责教师的专业学习和发展,并让教师感到专业发展与他们个人和组织需求息息相关。校长需要关注到每位教师在职业生涯的早期、中期和后期的不同阶段中在“工具”和“态度”维度的需求。^[12-13]

从研究中我们得知,当 CPLD 项目的参与者感知到 CPLD 项目与他们的需求相关时,CPLD 项目更能产生持续影响,更能促进教师和学校的发展。我们也知道,没有任何一种学习形式或模

式能够被保证是最有效的。校长必须认识到可以提供哪些选择来满足教师和学校不同需要。那些还不太了解和重视 CPLD 项目价值的校长需要关注高水平教师的留任、投入和情绪韧性,这些作为健康校园和对教师幸福、成就产生重要影响的关键要素,我将其称为 CPLD 项目的“前载式”(front loaded)要素。这就意味着所有资源都只是面向 CPLD 项目的设计和和实施,而对于教师参与 CPLD 项目之后如何实现改变所提供的支持极少甚至为零。因此,校长需要以不同的方式思考教师专业学习和发展,即“我不能把所有资源都‘前置’,需要保留部分资源,当这些教师完成项目中的课程、讲座、工作坊回到校园后,我需要问问老师们,他们需要什么来开始改变或持续改变他们的一些想法和实践,他们想在课堂开展怎样不同的尝试,以及老师们需要怎样的资源来帮助他们成功”。

总之,校长应积极承担责任,为教师提供参与 CPLD 项目的机会并持续支持,以确保教师有机会参与高质量、适切的、持续的专业学习和发展。比如,教师希望去另一所学校参访和学习他们在数学教育方面的实践经验,那么,该学校领导者就需要去协调教师的教学课表。学校领导也一定要了解全体教师的学习发展需求,对其进行分类和排序,这也是促进 CPLD 项目在学校整体或部门层面发展的考虑要素之一。Lai 提供了教师能力构建的主要领导实践类型。他确定了三种教师能力构建路径,即亏损法、互动增长法和参与式增长法,并从能力构建实践、教师学习活动和情境条件等方面分析了这三种 CPLD 项目维度侧重之间的差异。^[14] 亏损法主要指关注学校教师的资源受限条件,如果学校缺少合适的教师来承担学科教学,或者在课程改革过程中现有的教师结构不能满足或者适应这一要求,那校长通常通过维持组织结构,鼓励教师参加为其提供资源和专业发展的 CPLD 项目,比如“新高中课程改革和建议实施策略”。互动增长法是指通过教师学习和专业共同体的构建,发挥集体力量,协调校内外资源改进组织规范和结构,从而实现组织的有效性;参与式增长法则赋能教师参与决策,积极开展学校改进,主动倡导校内外有益的活动,在课程建设和组织管

理方面发挥能动性。不同的学校情境和不同的发展阶段可以选择不同的教师能力构建路径,以帮助教师进行专业发展。

访问者:您之前提到,在学校领导层支持下,“专业学习共同体”的建立也是促进 CPLD 项目发展的重要条件。这也是目前很多学校在促进教师发展和建立教师终身学习文化上所认可的途径和方式。您对于 CPLD 项目中的“专业学习共同体”是如何看待的呢?

戴杰思:是的,“学校整体作为一个专业学习共同体”也是发展 CPLD 项目的重要条件。虽然现在大家普遍认可“专业学习共同体”对教师发展的价值,但是在实践层面上仍有一些理解和行为上的误区。比如,我经常在阅读一些文章时会感受到作者没有意识到“专业学习共同体”的建立和发展是需要时间的。其实“专业学习共同体”的建立在任何组织中都不是件容易的事,尤其是在学校中更加困难。学校并不总是能任意决定自己想做的事,它会受到外界的约束和影响,比如新的法规和政策。简单来说,学校不可能下周就会变成一个“专业学习共同体”。

教室的开放程度以及教师之间是否相互分享教学经验和分享的程度可以反映出教师专业学习共同体的质量水平。教师是否会认为自己是单一的个体,不需要任何人来帮助他学习和发展?是否认为他们仅能从自己的经验中学习?如果有些教师对于以上两个问题的答案是肯定的,那么很有可能,就工作有效性而言,这些教师会不及那些认为自己还不够好以及不能仅从自己的教学经验中学习的教师。成功有效的专业学习共同体的建立是基于教师与教师、教师与领导团队之间相互信任、富有成效的关系。^[15] 人与人之间的互信是有效工作关系的基础,信任对员工态度和行为、团队功能和组织绩效水平有积极影响。^[16] 所以,在一个成功的专业学习共同体里,人们之间应建立和保持开放、信任和对话的关系。

最终,我希望再次回到关于我们刚谈到的“学校对于学习本质的重视和认知”这个条件。我希望在此基础上,补充说明学校还需要深入理解“教师学习过程的动态性”,以及过程中的变化和改变。学习在本质上是关于变化和改变的。学

习的进步和发展意味着原有的内容需要改变为现有的,而当前所学习到的也将在未来持续地发展和改变。我们需要对自身以往或现在所思所想产生质疑。课程观摩后,教师可能第一次意识到在教学中较集中关注着 4~5 个学生,剩下的 20 位或 25 位学生只得到较少的关注。这并不意味着这些学生没有在学习,而是说明教师没有帮他们学得更多。

通过行动研究、课例研究、研究小组等形式,教师或教育领导者在实践中反思或反思实践是较为常见的教师专业学习和发展的方式,^[17]但非常重要,反思并不一定会带来改变。^[18]因此,专业学习和发展也并不一定能带来教师的积极改变。联系我刚阐述的专业学习共同体,如果教师所在的组织或机构不能通过一系列能促进改变的方式支持他们,那么这个组织就不能被称为专业学习共同体。尽管可能学校有小的不同的实践共同体,但是要想整个学校成为专业学习共同体,是一定需要必备条件的。校长的自我积极学习状态和对所有员工持续专业发展的引领是形成和发展该学校专业学习共同体的条件之一。

访问者:您刚刚谈到了很多关于 CPLD 项目对在职教师发展的作用,以及学校层面促进其实施和发展的条件。我们知道教师职前教育也同样十分重要。那么我们应如何在 CPLD 项目中支持职前教师学习和发展的呢?

戴杰思:在职前教师教育上,目前有许多大学和学校的不同合作模式。^{[5][19-20]}有的模式主要关注的是将拟进入教师队伍的学生与学校紧密联系起来;有的模式关注与个别学校的单独合作,以满足学校需求(通常采用行动研究和基于设计的研究);有的模式则关注整个系统的需求,包括教师和学校,在政策需求的情境下又具有独立性。这些不同模式的相似之处在于它们都关注学校的实际需求,而不是大学的需求;每种模式都有大学教师的参与,需要不同的技能组合。这些模式都是随着时间的推移而逐渐发展起来的,是两个组织的教职员之间相互支持的结果。他们致力于知识的交流和分享,相信他们之间可以相互学习,共同使学校教师、预备教师和教师教育工作者受益。这些被称为“第三空间”,是拓展的活动系统,其

中不同的语言和社会文化实践、历史和资源有针对性和目的地结合起来,以进一步激发教师的进步和改善。^[21-23]在这一过程中,通过活动构建了更大的同僚群体的认同,并致力于超越教室、学校或地区的目标。他们支持互惠行为,这种互惠激励成员为更大的项目做出贡献,这也将有助于他们的个人工作。^[24]但是创建和维持这样的社交网络并非易事,需要逐校、逐地区一一尝试解决。

四、教师持续专业学习与发展影响评估

访问者:您刚从学校角度阐释了促进 CPLD 项目有效发展的四大条件。总结而言,分别为学校需重视并正确认识到教师学习的本质和学习过程中的改变;学校重视教师专业性的发展和提升;学校领导层重视 CPLD 项目,并积极创设条件促进其在学校整体层面的实施和落实;学校整体致力于发展成为专业学习共同体。以上这些是在实施层面学校需要注意和努力做到的。那么 CPLD 项目在实施后,我们应如何评估它的影响和作用?

戴杰思:CPLD 项目的影响涉及四个主要方面:意义、达成、感知和测量。长期以来,人们倾向于认为,如果“作用和影响”标准是项目规划的一个组成部分,那么 CPLD 项目更有可能成为“改变儿童学习的一个强大工具”^[25]。然而,在实践中却很少出现这种情况。对 CPLD 项目影响的很多测量都是以轶事为主的,并集中在简单的测量上。而且 CPLD 的作用很少是根据预期目标的达成结果进行评估的。因此,衡量 CPLD 项目影响的最好方法可能是首先将它与其目的和目标联系起来。Guskey 提出一个看似简单的五层框架模型来测量 CPLD 项目的影响,其包含参与者反应、参与者学习体验、组织支持和变化、参与者对新知识和技能的运用、学生的学习成果。^[26]

但实际上对 CPLD 项目作用和影响的测量是有挑战的。首先,测量需要关注所测项目发生的情境和目的。CPLD 项目有不同的功能以及产生直接或间接的影响。如果目的较为直接,那么可以通过比较实施 CPLD 项目之前和之后的课堂观察来衡量其作用和效果。但其他重要的目的,如增强教师韧性、提升协作能力或教师积极性,可能较为隐性和复杂。如果此时仍以前后作用对比的

方式衡量效果,那么 CPLD 项目的作用则很难被测量出来。因为教师的这些隐性目标的达成和变化并不总能立即或简单地在其实践中外显出来。其次,即使 CPLD 项目对教师有直接的影响,其对不同教师影响的深度、程度和持久性上也会有所不同。这些影响的差异是由 CPLD 项目本身的设计和实施中领导者或团队的质量不同导致的。比如 CPLD 项目是否与参与者的学习和发展需求相关,学校领导是否支持,它所呈现的形式是否有效,它实施的时间以及所在的学校文化等都会导致 CPLD 项目最终的作用不同。这些影响作用的变量使我们在测量 CPLD 项目效果和作用的时候更为复杂和困难。在测量 CPLD 项目的作用时,很多教师会选择用“自我报告”的方式说明项目对自身产生的影响。通常,当教师在项目快结束或结束不久后报告其收获或者影响,研究者多会收集到一些积极正向的反馈。但当教师试图将收获的知识 and 感受转化为实践时,之前的正面评价可能会改变。实际上很少有研究是关于 CPLD 项目对于教师们长足影响的,只有极少数研究在两年、三年或五年后再次审查并测量项目对教师的影响。

访问者:正如您所说的,研究中一般采用教师“自我报告”或通过控制组和对照组中使用前后测对比的方式来测量 CPLD 项目对于教师的影响。那您建议我们应如何测量 CPLD 项目的作用或者带来的影响呢?

戴杰思:我们知道,学习本身的质量可能不是直接由教学引起和导致的。也正因为 CPLD 项目测量的现实挑战,我不会给出一个所谓的“万能”的工具来测量其影响。

第一,我们需要根据 CPLD 项目的目的设计不同的测量工具。正如前面提到,CPLD 项目开展的时长与其致力实现的目标密切相关。例如,获得新的知识和技能是相对简单直接的目的,对这类 CPLD 项目通过量化的问卷调查即可以得到比较有效的数据。相对而言,CPLD 项目是否影响教师的工作积极性,是否产生自我效能影响,相关测量不那么容易。这类 CPLD 项目的时间可能在实施上也会相对更长,因此测量需要关注到教师是否让学生更积极主动地参与学习,教师是否

在课堂教学中产生一定的变化,因此测量工具的设计不仅需要在量化上下功夫,同时对学生和教师的深度访谈也必不可少。而如果计划测量 CPLD 项目是否达到提高学生成绩的目标那就更加复杂了。一方面为了达成这一目的,需要教师与同事合作,持续在课堂上开展参与式探究;另一方面,影响其目标实现的因素是复杂的。因此可以通过多元混合法设计测量工具。

第二,从时间上看,测量最好是在项目结束后一段时间再进行。我认为目前 CPLD 项目对学生的影响的测量存在一定的问题。现有的研究表明,如果教师做出一些积极改变,他们的学生有可能受益,比如在学习上变得更好。但是,目前通过标准化测试来衡量 CPLD 项目对学生影响的证据非常少。很少有证据表明儿童和年轻人的进步和成就就是 CPLD 项目的直接结果。CPLD 项目让教师产生改变的研究证据大多也是来自于教师的自我报告。除此之外,如某些密集型的 CPLD 项目是针对教师的特定学习需求,那么可以通过一对一的督导形式实施测评。教师在接受了某项特定技能的培训后,需要不断演练和应用这些技能,督导则需进行相应的观察和反馈。对这种形式的 CPLD 项目的测量,反映出的仍是短期项目效果,我们并不知道教师未来是否会继续向积极的方向改变和发展,或是延续现有水平,甚至也有可能走下坡路。而且,很多时候,学校和研究项目的数据资料通常不会因为要测量长期和后续的影响而被一直保留着。上述讨论的这些因素都使得对于 CPLD 项目作用和影响的测量变得十分困难。

第三,在 CPLD 项目的测量内容上可以采用多视角立体式的评估测量。正如前面我们所讨论到的,由于测量具有很大的挑战性,因此我们在多数情况下只是研究参与到 CPLD 项目的教师是否产生变化。其实我们对 CPLD 项目的组织者、参与者、参与者所在的班级学生和所在组织的同事或者团队等等,都可以进行全方位的追踪调查和反馈,这样才可能更全面地了解 CPLD 项目是否带来了教师的变化;如果带来了变化,体现在哪些方面。当然正如我前面提到,目前还很少有研究证明学生的变化就一定是某一次或几次 CPLD 项

目带来的。同时,这样的研究项目需要在人力和资金上有很大的投入。我们可以尝试用这样探索式的思路不断研究 CPLD 项目测量的最佳路径和方法。

访问者: 非常感谢戴杰思教授。您在教师 CPLD 这一领域的前沿研究和洞见让我们看到,教师的专业发展已经从原来的 PD、CPD、PLD 发展到了如今的 CPLD,其内涵愈加丰富;也正是因为教师工作的复杂性,CPLD 项目的设计、实施和测评也都具有挑战性。您强调要关注教师的情绪韧性、学校领导力和校内外条件的综合情境等,因为这些都会影响 CPLD 项目的有效性。再次感谢您的分享,为我们在中国开展有效的 CPLD 项目提供了宝贵的参考。我们相信,无论是教师、校长还是 CPLD 项目的组织方和实施者都能从您上述的观点中获得有益启发。谢谢您!

参考文献:

- [1] OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS [EB/OL]. (2009-07-21) [2021-10-31]. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- [2] DAY C, GU Q. *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times* [M]. London: Routledge, 2013.
- [3] EVANS L. Professionalism, professionalism and the development of education Professionals [J]. *British journal of educational studies*, 2008, 56(1): 20-38.
- [4] DAY C, TANEVA S. Policymaking in disruptive times: the development and impact of School Trust - designed policies on teacher and student outcomes [EB/OL]. (2021-10) [2021-11-10]. <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/crelm/documents/policy-making.pdf>.
- [5] DAY C, TANEVA S, SMITH R. System leadership in disruptive times: robust policy making and enactment in School Trusts [EB/OL]. (2021-10) [2021-11-10]. <https://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/school-Trusts.pdf>.
- [6] DAY C. *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality* [M]. London: Routledge, 2017.
- [7] BANDURA A. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000: 16.
- [8] WENGER E C, SNYDER W M. Communities of practice: The organizational frontier [J]. *Harvard business review*, 2000, 78(1): 139-146.
- [9] HORD S M. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement [EB/OL]. [2021-12-02]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>.
- [10] LRITHWOOD K, JANTZI D. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices [J]. *School effectiveness and school improvement*, 2006, 17(2): 201-227.
- [11] ROBINSON V M, LLOYD C A, ROWE K J. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types [J]. *Educational administration quarterly*, 2008, 44(5): 635-674.
- [12] DAY C. School reform and transitions in teacher professionalism and identity [J]. *International journal of educational research*, 2002, 37(8): 677-692.
- [13] FLORES M A, DAY C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22(2): 219-232.
- [14] LAI E. Principal leadership practices in exploiting situated possibilities to build teacher capacity for change [J]. *Asia Pacific Education Review*, 2014, 15(2): 165-175.
- [15] BRYK A, SCHNEIDER B. *Trust in schools: A core resource for improvement* [M]. New York: Russell Sage Foundation, 2002.
- [16] DIETZ G, GILLESPIE N. *Building and restoring organizational trust* [M]. London: Institute of Business Ethics, 2011.
- [17] SCHON D A. *The reflective practitioner: How professionals think in action* [M]. London: Routledge, 2017.
- [18] DAY C. Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development [J]. *British educational research journal*, 1993, 19(1): 83-93.
- [19] DARLING-HAMMOND L, LIEBERMAN A. *Teacher education around the world: Changing policies and practices* [M]. Abingdon, OX: Routledge, 2012.
- [20] HARRIS D N, RUTLEDGE S A, INGLE W K, et al. Mix and Match: What Principals Really Look for When Hiring Teachers [J]. *Education Finance and Policy*,

- 2010, 5(2): 228-246.
- [21] BAUMFIELD V, BUTTERWORTH M. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: An analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how [J]. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 2007, 13(4): 411-427.
- [22] ENGESTROM Y. *Learning by expanding* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- [23] ZEICHNER K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(8): 1544-1552.
- [24] LIEBERMAN A, GROLNICK M. Networks and reform in American education [J]. *Teachers College Record*, 1996, 98(1): 7-45.
- [25] EARLEY P, PORRITT V. Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach [J]. *Professional development in education*, 2014, 40(1): 112-129.
- [26] GUSKEY T R. *Evaluating professional development* [M]. California: Corwin press, 2000.
- (责任编辑: 白锐琼)

The Connotation, Condition and Evaluation of Teachers' Continuing Professional Learning and Development: An Interview with Emeritus Professor Christopher Day at University of Nottingham

XIE Ping¹, LIU Qian², WANG Xin-wei¹

(1. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;

2. Department of Education, University of Cambridge, Cambridge CB2 8PQ, UK)

Abstract: Based on the original concepts of teachers' "professional development (PD) " and "continuing/continuous professional development (CPD) ", Professor Christopher Day further proposes and emphasizes the concept of teachers' "continuing professional learning and development (CPLD) " in the field of teacher development. He thinks that the CPLD project is essentially a series of intervention activities for teachers' growth, which mainly provides teachers with meaningful learning and development opportunities and content so as to achieve the positive change and sustainable development of schools. In the process of designing and implementing the CPLD project, much attention should be paid to the internal factors of teachers, especially their emotional resilience; meanwhile, in the process of carrying out the CPLD project, schools need to ensure its effectiveness from four aspects, namely, correctly understanding the nature and change of teachers' learning, attaching importance to teachers' professionalism, enhancing the attention of school leaders and creating a professional learning community. Due to the complexity of teachers' work, the measurement and evaluation of the implementation effect of the CPLD project need to explore its effective path and method by constructing a long-term, multi-perspective and three-dimensional evaluation model.

Key words: continuing professional learning and development (CPLD); emotional resilience; teacher professionalism; professional learning community