

# 新时代老年教育教师发展的三重隐忧及纾解路径

□ 叶长胜,李家成

**摘要:**教师队伍在老年教育高质量发展中发挥着重要作用。关注老年教育教师的发展状态,是老年教育研究的迫切议题。基于访谈研究发现,此类教师发展存在“我是不是教师”的认同隐忧、“我该如何成长”的路径隐忧和“我应向何处行进”的方向隐忧。“自我”发展不足和“他者”支持缺失等复杂因素导致了三重困境的产生。因此,消解教师发展隐忧应具备融通思维,建议在国家、公众、个体的协同中提升教师身份认同,在自学、“被培训”、共同研习的交互中实现专业成长,在自我定位、他者规约、利益保障中明晰发展方向。

**关键词:**老年教育;教师;学习共同体;职称评审

**收稿日期:**2023-10-23 **DOI:**10.13425/j.cnki.jjou.2024.02.004

**作者简介:**叶长胜,华东师范大学职业教育与成人教育研究所博士研究生,主要研究终身教育、教师发展;李家成,教育学博士,华东师范大学教育学部教授,博士研究生导师,上海终身教育研究院执行副院长,主要研究终身教育、教育基本理论

**基金项目:**2021年度全国教育科学规划国家重点课题“服务全民终身学习视域下社区教育体系研究”(AKA210019);华东师范大学教育学部第九届大学生科研基金项目“退而不休:银龄教师的生命样态研究”(ECNUFOE2024KY204)

## 一、问题提出

老年教育是构建终身教育体系的重要部分,《中共中央 国务院关于加强新时代老龄工作的意见》指出,“将老年教育纳入终身教育体系”,折射出老年教育发展的积极趋向。如今,老年教育融入终身教育体系的现实,已在话语表达、政策实施、理论探索等维度得以体现。除却终身教育视角的考量,积极应对人口老龄化也与老年教育发展存有复杂的关联,是老年教育研究的重要话语背景。因此,在全民教育终身化、国家人口老龄化等多重作用下,老年教育高质量发展理念及行动应运而生。推动老年教育高质量发展,老年教育教师<sup>①</sup>是关键主体,促动教师发展是“先手棋”。

教师发展问题一直是教师研究的核心议题。从理论视角看,教师发展在科学主义视域中呈现出规范化、标准化、专业化、结果化的特征,但忽视

了教师作为“人”的本真;在人本主义视域中追求个体的人文性、主动性、生成性,“却又撞进了漫无边际的个人非理性泥沼”<sup>[1]</sup>,缺乏现实的观照;在“回归教师的生活世界”中寻求生命成长,亦隐匿着困于日常生活的“风险”。无论如何审视“教师发展”,其都是一种过程,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。<sup>[2]</sup>在“过程性”视界中,教师发展具有能动性、动态性,指涉教师的个体成长与群体进步。然而,正因教师处于动态发展中,并存有向整全性、持续性、终身性发展的期冀,他们往往存在不为人知、内藏于胸的“心结”。

由于老年教育在教育对象、教学过程、教育内容等方面的独特性,教师已然成为教学活动的主力军。<sup>[3]</sup>寻求高素质教师队伍建设,无论如何,也不应该忽视、轻视老年教育教师的发展。加大老

年教育师资队伍建设的力度、全面提升师资队伍质量,既是我国老年教育向内涵式发展的基础,也是实现老年教育目标任务的重要保障。<sup>[4]</sup>应老年教育教师的重要性、必要性及发展性诉求,一些学者对该群体展开了初步的学理阐述,主要关注的研究主题包括:一是教师专业化研究。有研究者基于问题审视的视角,分析了当下老年教育发展要求与现实情境中的教师专业化水平存在的差距<sup>[5]</sup>;基于职业认同角度指出,职业生存状态差、岗位职业倦怠和职业培养短板等诸多因素直接造成当前老年教育教师专业化发展历程缓慢,致使老年教育教师职业认同感低,严重影响着老年教育事业科学化发展<sup>[6]</sup>;也有研究者阐释了教师专业化发展与老年教育教师核心素养的内在关联<sup>[4]</sup>。总体看,基于“专业化”导向的老年教育教师研究主要体现出老年教育教师发展的标准化、规范化、专业化趋向。二是教师队伍建设的困境与对策研究。概览已有的研究成果,可以发现,多数研究者聚焦于“问题—对策”范式,所关注的师资建设问题主要有教师身份认同度较低、教师结构不合理、教师队伍流动性较大、教师培训体系不完善、准入制度有待建立等<sup>[7-11]</sup>,并基于问题导向,围绕宏观、中观、微观三个层次提出了相应的发展策略,回应如何培养高素质的老年教育师资队伍和管理队伍<sup>[12]</sup>。三是教师的角色研究。部分研究者对面向老年人教学的教师角色展开了分析,认为老年教育教师具有“教学设计者”“学习促进者”“学员关怀者”“活动组织者”等角色,是集多重角色于一身的“角色丛”。<sup>[13-14]</sup>

上述研究视域或范式的探索,虽然增进了人们对于老年教育教师群体的认识,但缺少来自教师个体经历的真实呈现,缺乏一线教师群体的“声音”,这为本研究提供了进一步探究的空间和可能。即我们试图基于一线教师的访谈研究来回答以下问题:老年教育教师的发展隐忧有何表征?教师为何会出现这些隐忧?如何消解教师发展中的群体性“症结”?基于学理角度研究这些问题,既能展现老年教育实践中教师的发展样态,也能丰富当下关于教师群体的研究,以求学界加强对该研究议题的认识、关注与投入。

## 二、研究设计

笔者主要采用质性研究方法,通过访谈方式

收集研究“数据”,并与被调查者深入地交谈来了解某一社会群体的生活经历和生活方式,从而描述社会现象、分析社会问题、反映社会群体的诉求。<sup>[15]</sup>为了保证访谈研究具有一定的开放性,笔者在访谈中使用了半结构化访谈,访谈的内容主要包括老年教育教师的执教经历、对当下职业状态的认识、存在的发展困境、职业发展规划等。研究以阐明老年教育教师的发展隐忧为核心,重点在于对研究对象的教學经历、感受和职业诉求等展开探究、分析与解释。

### (一)研究对象

笔者在寻找访谈对象时,秉持以下标准:一是被访者应参与一线教学,并为老年学员至少上过一学期(一门)完整的课程;二是被访者应为老年教育专职教师,乐于教学,态度认真,有较强的专业发展意愿;三是被访者在老年大学、老干部大学、社区学院、社区学校等单位中从事老年教育工作。根据设置的条件,研究以目的性抽样和滚雪球抽样相结合的方式,在S市8个区(县)访谈了20位老年教育教师(专职),他们的教学课程包括旅游英语、生命教育、绘画、摄影等。其中,包括从事1—2年的“新手教师”、10年左右的“骨干教师”和准退休的“老教师”。

### (二)资料收集

本研究在2022年底至2023年6月通过半结构化访谈等方式获取研究资料。在访谈中,笔者一般先提前与访谈对象联系,告知他们访谈的背景、目的,分享相关的背景资料。在征得访谈对象同意后,利用线上会议、面对面访谈等形式向被访者提问,访谈时间一般为50—90分钟,并将录音资料转换成电子文本,共获取20份访谈文本。此外,在调研期间,笔者联系已访谈的对象,组织4场在线专题研讨会,共获取8份会议发言稿和3份会议实录文本;同时在整理访谈资料时,以问题为线索,通过微信语音方式对相应被访者进行追问,增进对相关问题的理解。

### (三)资料处理

在阐述老年教育教师的发展隐忧时,笔者主要以归纳的逻辑方式处理文本资料。首先,在文本中选择与教师发展及其困境等相关的语段,将其汇总为“语料集”。其次,筛选“语料集”中反复出现的词语,提取出若干“高频词”。最后结合已有文献的研读和文本材料,将“高频词”归纳为

“身份认同隐忧”“成长路径隐忧”“发展方向隐忧”三个核心维度。同时,结合实际的教育情境,对老年教育教师发展隐忧的产生原因及纾解路径等展开了分析(见图1)。另外,访谈文本编码的方式为“被访者姓氏首写字母+顺序”。

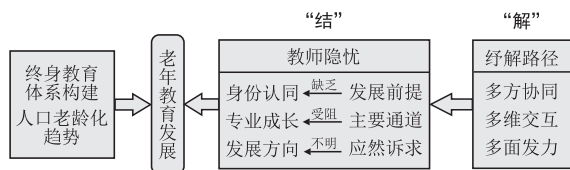


图1 问题分析思路

### 三、“症结”:老年教育教师发展隐忧的表征及缘由澄明

#### (一)老年教育教师发展隐忧的表征

##### 1. 困惑与怀疑:我是不是教师?

##### (1) 自我身份认同不足

“我是不是教师”指向老年教育教师的身份认同隐忧。身份是表达或者接受任何符号意义的基本条件,自我的任何社会活动,都必须依托一个身份才能进行。<sup>[16]</sup>“教师”是从事教育事业的工作者开展具有教育性活动的身份标识。然而,老年教育教师的“身份标识”却处于“幕布之下”。换言之,老年教育教师的专业身份在多重因素的影响下不断“虚化”,面临着一定程度的身份认同危机。

有教师直言,“其实,我们老年教育的老师不是真正地在做一名教师,更多的是一个服务者”。(C—14)在“我是不是教师”的角色困惑中,内含着对老年教育服务性和教育性的双重审视。他们将“教师”置换在“服务者”的角色定位上,其实在弱化自身所存有的师者属性与教育意义。一线教师对教师身份及其认同的怀疑并非“个例”。“有时候,我觉得自己不像教师,社会对你的认知度、认同感并不高。我们老年教育教师的社会地位非常低,要比中小学、大学老师低很多。”(C—20)从自我身份的怀疑到教师群体间的比较,教师C—20对专业身份的感知度并不理想。

##### (2) 社会认同度待提升

社会公众对老年教育教师身份认同不足,亦是教师发生身份隐忧的表征之一。“我们教的是老年人,很多人觉得这份职业没有什么实际意义,不太认同这个教师身份。另外,老年教育和老年教育教师在社会上也不‘火’。”(Y—19)这样的表达流露出社会公众对老年教育教师身份认同的缺失。

此外,也有教师提出,“我们老年大学迄今为止没有解决教师资格证的问题,我们没有教师资格证的教师身份,这是一个非常核心的问题”。(B—09)这或许映射出,政府政策、教师制度对老年教育教师的身份认同亦处于缺位状态。当前老年教育教师只是在相关文件中以极小篇幅出现,与中小学教师(乡村教师)、高校教师等相比,其在官方认同中存在弱势。相比于社会认同的缺乏,政府对老年教育教师的关注不足,极大掣肘着该群体的持续性发展。

概览20位教师的访谈材料,“教老年人”的专职教师遭遇着自我认同危机、社会认同危机、他者认同危机的多重“症结”。教师的身份认同不足使他们“进入”“我是不是教师”的角色困惑与身份怀疑的“泥淖”。“我遇到的最大困扰就是身份认定问题”(Z—08),因此有教师提出,“我希望各级各类的老年大学教师队伍能够得到明确的身份认定,并且进行考核和管理”(B—09),这是教师们的基本诉求。

##### 2. 不安与失落:我该如何成长?

##### (1) 专业培训缺乏针对性

“我该如何成长”指涉老年教育教师的成长路径隐忧。教师专业成长是教师在职业生涯中通过不断学习提升整体素质的持续发展过程,它对教师发展、学生发展、教育发展和社会发展都具有重要意义。<sup>[17]</sup>然而,老年教育由于发展程度及体制问题,教师专业成长的培养机制尚未健全。因此,老年教育教师存有“如何实现专业成长”的疑虑。有教师直陈:“不像中小学的老师,他们有专业的培训模式,然而,我们看不到比较专业的职业规划和培训。”(S—17)在促动教师成长的过程中,教师培训是最为普遍的发展路径,老年教育领域亦是如此。“培训”往往是外部形塑,是教师“被成长”的过程,致使教师存在诸多困惑。其中,培训内容深刻影响教师的成长体验和学习成效。

被访谈者表达出这样的期望:“能不能请有经验的老师来给大家讲一讲课堂中发生的一些经典案例,传授处理、解决课堂问题的办法。”(L—18)这是因为,现有的培训多请专家、学者、管理者讲授理论知识、政策知识等,使教师觉得其理论性过强、针对性不足,缺乏系统性。“我也参加过培训,这些培训的理论性偏强一些,好像缺乏一些



系统性和针对性。”(H—11)从中可知,在各级各类培训中,老年教育教师以参与性的方式展开的培训较少,更多的情况下仍然是以上课、讲座等形式的知识普及为主,这些观念和理论知识的学习,与教师的教学实践之间有相当的距离。<sup>[18]</sup>有教师指出:“很显然,培训的内容和我实际的工作内容相割裂,对我开展教学工作意义不大。”(W—02)

### (2) 入职培训缺乏实效性

对于新手教师而言,他们的入职教育是最为薄弱的环节,“教师的见习试用”基本上是徒有其名。<sup>[19]</sup>从访谈可知,老年教育教师的入职培训常与中学教师一起开展,培训内容、方式乃至“带教师傅”都与其无异,这忽视了老年教育教师、教学对象的特殊性。因此,教师很难实现真正的专业成长。“我希望能对老年教育老师有针对性的培训,而不是和中小学教师一起开展。”(L—10)这是教师们的诉求所在。此外,有很多新手教师比较推崇教学案例、教学故事的呈现,这或许与情境化知识有关。教师如何将培训的内容运用到教学实践,往往存在转化的过程,而情境化知识的汲取,或许能满足教师转化与成长的需求。然而,老年教育教师培训中情境、理论与实践相分离的现象,加剧了新手教师关于如何在理论与实践转化中实现成长的困惑。

### (3) 学习共同体缺失

教师的专业成长也依托于教师群体的共同学习。“如果能有中小学教师的教研组就好了,我们能有同伴一起讨论。”(F—07)其实,上述教师的叙述既表明了老年教育教师对自身专业成长的渴望与探索,也揭示了教师成长中存在的困境,较为突出的是教师学习共同体的缺失。“我会觉得非常孤独,因为没有同伴、没有榜样作用,甚至说,我们没有你追我赶这种感觉和团体氛围。”(C—20)“孤独”是老年教育教师,尤其是青年教师常谈及的话题。教师们缺少共同体的互学共学,缺乏“你追我赶”的成长激情。

他们也常将自己的成长处境同普通教育教师相比较。“我直接入职老年教育,所以没有体验到中小学教师所说的教研组,如语文教研组、英语教研组。”(H—12)话语中意涵着教师们对共同研习、“互助式”成长的期待。因为教师发展不仅是以集体培训为主的“被成长”、以自我导向为主的“自成长”的过程,还是以教师共同体为主共同成长的过程。也即,教师发展既不是社会要求及外在塑造

和培训的结果,也不单是教师个人的自主活动或生命活动,而是教师在与其他职业劳动及社会成员的交往和实践活动中实现的。<sup>[20]</sup>合作与交往实践日益成为教师成长之路的关键。合作在学习中日趋重要,教师的专业成长也必须如此,这需由学校 and 机构内的专业网络和学习社团来促进。<sup>[21]</sup>新手教师L—18说:“我很希望市区层面,甚至是全国层面,能形成这种共同体或联合体。”现实中,合作学习和共同体构建的不足乃至缺失,如今成为老年教育教师实现专业成长的路径之“结”。

## 3. 迷茫与未知:我向何处行进?

### (1) 职业发展方向不明晰

“我向何处行进”关涉老年教育教师的发展方向隐忧。教师的身份认同、角色定位和成长路径处于不确定性之中,不仅是老年教育教师发展的现实困境,还在一定程度上导致这一群体对职业发展方向的迷茫与未知。立足于终身教育的立场,概观幼儿教育、基础教育、高等教育等,都处于国民教育的“主流”,但老年教育因其特殊性,常被置于“边缘化”的地位。这一处境极大压缩着老年教育教师的发展空间,阻滞着其发展方向的选择与规划。

基于研究发现,刚入职的新手教师、工作十余年的骨干教师,乃至“准退休”阶段的“老教师”,对自身的发展方向都心存忧虑,“方向之‘结’”纠缠于他们的职业历程。“第一年进来的时候,我都有些困惑,不是很清楚进来之后要怎么做。现在,其实也不是特别清楚我的发展方向。”(X—04)这位工作多年的骨干教师一直在老年教育实践中寻求自身发展的方向,但是由于多重因素的影响,尚未得以明确。另一位教师提到:“我现在也很迷茫,虽然说有十年了,但是我不知道自己的主攻方向在哪里,到底是专攻课程开发,或是教学,还是管理。”(C—14)由此可知,明确清晰的发展方向对于改善老年教育教师所面临的不易处境至关重要。

### (2) 职称评审通道不顺畅

在教师发展方向的探寻中,职业发展通道问题是教师较为关切的议题,尤其教师对“评职称”的担忧最为普遍且重要。“我在老年学校工作有十年了,但我还是不知道为了评职称,该怎么使劲儿。”(F—07)“评职称”是老年教育教师比较一致的发展趋向,但是也存在“内卷化”。“职称也蛮难评的,所以现在我们也挺迷茫,不知道以后有什么更

好的机会向哪里可以发展。”(Y—06)或许,因为“职称难评”又导致教师对方向的选择陷入“不良循环”。也即,“对于我们来说,中级职称相对可以望一望,但是高级职称,目前我们还没有,所以这个‘路’真是不清晰。”(H—12)“主攻方向在哪里”“向哪里可以发展”“很不清晰”等系列的言语,并非空无语义的“字符”,而是蕴涵着一线教师对自己职业发展方向及通道的隐忧与思考。

## (二)老年教育教师发展隐忧的缘由澄明

综上所述,当前老年教育教师的发展隐忧聚焦在教师身份认同之“结”、成长路径之“结”和发展方向之“结”。身份认同是教师发展的基本前提,成长路径是教师发展的主要通道,职业方向是教师发展的理想诉求和指引,三者之间存有内在的关联:没有教师身份认同的存在,教师成长及发展方向便失去了基本依托;没有教师成长路径的畅通,其身份认同的提升、发展方向的选择也深受制约;没有教师发展方向的明晰,教师往往陷入自我统整的迷失与“内耗”。因此,任何一“结”的交织与纠缠,都影响着教师的整体性发展。基于此,我们应以更加多维的、综合的、复杂的思维给予审视。本研究尝试从“自我—他者”的双重视角澄明其内在缘由。其中,“自我”是以教育系统为参照,包括教师个体及老年教育系统,“他者”更多地指向社会、文化、制度等外部的制约因素。

### 1. “自我”发展不足

#### (1)教师个体角色与工作结构的双重复杂性

从内外因素论视角看,“自我”层面的分析理应归为“内因”。厘清内部因素是破解教师发展隐忧的关键。从微观层面来看,教师个体角色与工作结构的双重复杂性体现出教师专业化水平较低,或掣肘教师的良性发展,如身份认同、职业定位等。自我认同即“个体对‘我是谁’的不断追问反思、接纳与确认并最终寻求自我实现的过程或结果”<sup>[22]</sup>。老年教育教师的身份认同不足,往往与其角色复杂化有关。在多样的角色扮演中,教师们往往会承担更多的角色职责,造成工作结构的不合理,诸多教师在教学者、行政事务者、科研工作者的多重角色中“穿梭”。“我从事党务工作,还要做一线教学;我又是学校的办公室主任,要承担学校的师训工作、人事工作。”(L—10)实际上,这造成了教师在工、教、学、研上的矛盾,而“教”又在其中占据“很小一部分”,引起了他们对

自我教师身份认同的隐忧。

角色职责复杂、工作结构交错也影响着教师发展方向的定位。“工作不仅多,而且杂,多而杂。”(J—01)这造成教师在“一专多能”“一体多面”“一人多证”的现实境遇中徘徊不定,在“多面手”的工作锁定及能力要求中“抽不开身”。因为工作内容“多而杂”,使其对教师发展的评价指标增加,致使教师在发展中存有“游离”的现象,“对你的评价指标也比较多,容易造成混乱”。(W—05)在复杂因素的作用下,其导致教师的职业发展定位偏移,难以形成明确的发展方向。

#### (2)老年教育自身存在多重“缺位”

从较为宏观的层面来看,“自我”指向于老年教育系统,但存在多重“缺位”。首先,老年教育价值和实践效能的遮蔽会造成老年教育教师的社会认同缺乏。一方面,公众对老年教育“娱乐化”的刻板认识、对老年阶段及老年群体的固化认知,阻滞着他们对教师的角色认同与价值理解。另一方面,在功利主义与绩效主义的隐性规制中,老年教育教师没有提供可见、显性的“好结果”,教师的社会价值未能得到及时、充分的实现。在上述的规约与锁定甚至排斥的社会文化系统中,老年教育教师作为“边缘人”,其地位、身份、价值自然难以得到肯定与认同。

其次,老年教育自身发展不足的现实环境制约着教师成长,影响教师发展方向的辨识。国内老年教育虽发展至今有40年历史,但真正重视其发展,并普及全体老年人,也不过20余年,因此相关的体制机制等尚未健全,教师培训与共同体建设处于摸索之中。也即,我国老年教育事业仍处于发展初级阶段,尚未形成促进老年教育发展的良好社会氛围和政策支持体系<sup>[6]</sup>,因此,老年教育教师的专业成长难以有较大突破。

最后,老年教育的定位不清、发展目标与落地政策不协调<sup>[23]</sup>、利益保障不到位、管理主体不明确<sup>[24]</sup>等不足也不利于教师发展方向的确定。一位“准退休”教师指出:“社区(老年)学校被边缘化,干活每一级都管,教师发展和利益每一级都推辞,找不到平台和发展方向。”(M—15)其实,这揭示出教师发展方向的迷茫不仅受教师意向、角色职责等个体因素的影响,还受制于老年教育的整体发展环境。例如,“我们省至今没有出台老年教育的法律法规,没有制定老年教育发展规划,没有明确各级

行政主管部门的具体职责和相关目标,并且没有纳入考核体系。”(B—09)进一步来说,我国老年教育办学体系复杂多样,多头管理问题尤为突出,跨系统、跨部门的办学机制尚未形成。<sup>[25]</sup>试问,在如此复杂的教育系统中,教育要素具有不确定性,如何助益老年教育教师明晰发展方向?

## 2. “他者”支持缺失

### (1) 社会支持缺乏

“他者”指涉外部因素的考量,主要观照社会和国家支持两个维度。从社会支持维度来看,首先,社会公众对老年教育教师的认知支持不足。身份建构是基于社会的自我概念和群体间关系的相互依赖。<sup>[26]</sup>社会群体对教师身份的认同不能忽视已有的公众认知。在社会公众的认知中,“教孩子的老师”才是实质意义上的教师,而“教老年人的老师”有别于公众常识。换言之,在中国已有的教师体系中,老年教育教师处于离场状态。当人们对教师体系的思想认知固化、日常认识锁定时,那么老年教育教师则难以“走进”教师体系,乃至“走近”教师体系,因此其在边缘位置游离。在这样的生存状态下,作为生命个体与实践主体的教师,他们对自己的身份认同自然存有隐忧,乃至否定意识。

其次,社会资源支持缺位。相对于其他教师群体的发展,老年教育教师发展的急迫性并不明显,处于“可有”但不一定“可优”的状态,因此各类社会资源的分配往往存在失衡。这或许导致老年教育教师的培训、待遇等“略逊一筹”,教师身份、成长路径及发展方向受限。

最后,媒体支持缺乏。提升某一事物的影响力和知名度,形成品牌效应需要媒体的支持,即通过媒体传播的方式让社会公众了解、接受乃至认同,从而获得社会支持。然而,老年教育教师因其“新”且“弱”的发展样态,尚未得到社会媒体、自媒体的有效关注与推介,没有形成激励教师积极发展的社会氛围。

### (2) 国家法定建构不足

一方面,从国家支持维度来看,政策保障缺失。当下,国家极力提倡教师队伍的高质量发展,但就现有的政策法规而言,《教师法》中没有老年教育教师序列,各类教师政策工具也很少提及老年教育教师队伍建设,师资制度建设滞后。这不仅是教师官方认同缺乏的表征,也是引发该教师

群体各类隐忧的重要缘由。

另一方面,各类老年教育标准缺乏,导致教师发展少了参考的“尺子”,失去了自我发展方向“坐标”。“我刚刚到这个系统就突然觉得没有了方向感,因为它没有专业化的标准,全靠自己自由发展。”(H—11)没有标准指引的“自由发展”或许是影响教师迷失发展方向的重要因素。在具体的教学方向上,同样缺乏教学大纲、课程纲要的指导。“因为老年教育比较特殊,当前的大纲和标准还不成熟,不成体系。这对我们的发展有很大挑战,尤其是新手教师,来了之后,不知道教什么,不知道怎么教。”(Y—16)因此,教师不仅因为缺乏准入标准、专业发展标准、考核评价标准等而把握不住职业发展方向,还因为缺失教学大纲、课程纲要而影响教育教学方向的明晰。相对于前者而言,后者时时刻刻融于教师生活,并非“想想而已”的问题,因此会给老年教育教师带来更多的成长疑虑。

概言之,老年教育教师发展之“结”不是由单一因素造成,而是复杂、多维因素的交构。正是在多重影响因素的作用下,教师立足教育经历和实践诉求向社会表达个体的发展困境。

## 四、“消解”:老年教育教师发展隐忧的纾解路径

### (一) 在国家、公众、个体的协同中提升教师身份认同

教师的身份认同隐忧是集自我认同、社会认同、官方认同、学员认同等为一体的发展困境。消解如此复杂的困境,首先,国家应推进专项政策建设,强化发展制度保障。观之系列教师文件,均没有将老年教育教师群体列入其中。因此,需要相关部门尤其教育部门制定具有针对性的教师政策,加强选聘、管理、考核制度建设,构建发展逻辑清晰、制度明确的老年教育教师体系。同时,目前的教师荣誉体制中缺少老年教育教师序列,因此应在“全国教书育人楷模”“最美教师”“全国优秀教师”等国家教师荣誉体系中增加老年教育教师或终身教育教师维度。此外,国家老年大学等机构应积极开展老年教育系统内的名师选拔及名师工作室的创建工作,让老年教育领域中的名师“看得见”“拿得出”“叫得响”,加大优秀老年教育教师宣传力度,从而提升老年教育教师的社会地位和影响力。

其次,鼓励公众增进对老年教育的认识,理解



老年教育价值。社会公众对老年教育教师身份认同不足,虽受制于老年教育自身发展样态,但公众对该群体接触不足也制约着对老年教育教师身份的进一步认知。一方面,需要社会组织、媒体等积极关注老年教育,关切老年教育教师发展。尤其在人口老龄化背景下,社会各组织应引导社会公众转变对老年教育的传统认识,更新观念,以积极取向对待老年教育教师,理解该群体的社会价值。另一方面,老年教育机构作为社会系统的一个单元,也应秉持开放性原则,主动对各阶层、各阶段群体开放,引导更多的公众走进老年教育场域,参加老年教育活动,了解老年教育教师的工作生活及其价值。此外,当下的数字化媒介盛行,短视频等社交平台在社会群体中具有较强影响力,因此可以利用上述媒介多途径宣传老年教育及教师群体,从而拓展社会公众的知晓度。

最后,教师的自我身份认同不足,虽受制于固化的教育体系及发展环境,但是教师还应明确教育教学的价值功能,培育专业信仰,树立职业信念。进一步而言,这需要教师能够在复杂多样的工作中找到核心职责和“抓手”,制定自我发展规划,将“一专多能”的工作要求转向“多能于一专”的自身发展,感知老年教育工作的价值所在,从而增强对自己的专业身份认同。面对老年学员对教师身份、能力的质疑,老年教育教师应不断提升自身的教学能力,将“身份权威”的弱化转向“专业权威”的增强,以自身的综合能力赢得学员认同。

概而言之,提升老年教育教师身份的认同度既离不开外部条件的支持,也离不开教师自身的努力,这需要国家、公众、个体等共同发挥作用,从而为老年教育教师的发展营造良好的“生态”。

(二)在自学、“被培训”、共同研习的交互中实现专业成长

自我钻研、外部培训及教师学习共同体建设是实现教师专业成长的主要路径,但是结合上文的分析可知,老年教育教师的上述成长路径均存在着困境。这迫切需要教师在自学、“被培训”、共同研习的交互中不断发展。

首先,教师应树立自我发展意识,寻求多种发展路径。在老年教育整体发展不足的境遇下,老年教育教师应勇于在“夹缝中生存”,增强自我发展意识,根据自身教学要求、兴趣、实践问题开展自我导向学习,不断聚焦自身实力提升。尤其新手教师

在职业生涯初期难免会遇到各种困难和挑战,如何面对困境、应对挑战,新手教师需要注重自身成长性思维的培养<sup>[27]</sup>。与此同时,教师还应寻求多种成长路径,自觉从“文献”中学,从“实践”中学,从“研究”中学。<sup>[28]</sup>以多样化方式,学习老年教育和成人教育等相关知识,提升教学水平,尤其利用在线资源等增强自己对老年教育、专业能力、教学情感等的认识,多维度促进自身的专业成长。

其次,培训承担方应主动“听见”一线教师声音,优化教师培训。老年教育教师对培训内容、形式的隐忧,主要指向针对性、系统性以及实操性的缺乏。因此,培训单位应该自觉承担培训责任,走进一线教师群体,倾听教师们的真实诉求和成长需求,提升教师培训供给与需求的契合度。其中,培训形式与培训内容的变革备受老年教育教师关注。当下的教师培训中大多借鉴普通教育教师培训模式,忽视老年教育的特殊性。因此,针对老年教育教师的培训,应关切老年教育对象,以适配性、适需性为导向,赋能教师发展。一方面,以课程门类为基本依据,聘请深耕一线教学的教师进行针对性培训,以案例研讨、情境创生、课堂模拟等形式提升教师培训的有效性,尤其是针对新手教师的培训。另一方面,要打破常规培训体系,更新培训内容,注重实现老年教育实践知识、理论知识、政策知识的融通与转化。

最后,积极推进教师共同体建设,促进跨界互学共学<sup>②</sup>。实现老年教育教师的跨界交往、共学互学的基本途径有:一是建立“教师—教师”共同体,相关部门为各区域、跨区域间的教师搭建研习平台,促进教师学习社群建设,积极创建网络研修共同体。例如,上海市崇明区创新实施“名师孵化室”等,有效加强教师与教师之间的联系。二是建立“教师—学员”共同体。老年教育是教师与学员“互助式”成长的过程。在相对开放的教育中,教师赋予学生积极参与教育活动和自主选择的更大空间,学生在与教师积极互动的过程中,还能直接影响教的方式、内容与进程,成为推进教师教的活动的积极因素。<sup>[29]</sup>其实,其中蕴含着教师与学员共同成长的可能性。这是因为老年学员一般具有丰富的经验,有些老年学员自身是优秀的退休教师,他们对教师的成长具有一定的助推作用,因此应构建跨群体的成长共同体,寻求学员为师,在教学相长中实现个体有效发展。三是注

重人工智能的运用,积极探索“教师—智能机器”的人机共同体。以 ChatGPT 为代表的生成式人工智能的产生,为实现“教师—AI 机器人”学习共同体建设提供了可行路径。老年教育教师能够通过 ChatGPT 等途径实现对话、交往、学习,从而助力个体的专业成长。此外,还可以依托现有的各类教师发展、研修平台组建多形式的、适合老年教育的教师发展学校(含在线学校)。<sup>[30]</sup>

(三)在自我定位、他者规约、利益保障中明晰发展方向

消解老年教育教师关于“我该走向何处”的方向之“忧”,需要明晰教师职业定位、明确教师群体归属、健全教师职称评审体系,建立良好的支援性环境。

首先,教师应明晰自身职业定位,疏解自我发展堵点。老年教育教师在复杂多样的工作中常常会迷失发展方向,这需要教师秉持“教学为先”的原则,增强自身的为师意识,以教研为主要发展方向,面向老年学员积极开展教学。在老年教育管理体系中,教师或许不适应老年教育教学,这也需要教师明确自身的工作兴趣和优势,在行政管理工作中寻求发展,制定自我发展规划,围绕工作业绩等核心指标,进一步明确自身的职业发展方向。在老年教育工作中,教师应避免形成“啥都想要”

“什么都想抓”的发展思路,而是寻求自身稳定的工作岗位,强化自我定位。

其次,要调适教师管理主体,明确教师群体归属。教师发展方向或许受制于管理体制,而出现“躺平发展”“自由发展”等消极的成长观念。因此,需要加强他者规约。其中,老年教育教师的管理主体具有多样性、复杂性、差异性,因此,明确教师管理主体是核心。也即,明确老年教育教师的管理主体为教育部门,工作职责、职级晋升、绩效考核等应以教育部门为参考,从而使教师明确基本的归属问题。这迫切需要对老年教育政策法规进行修订与完善,并适度超前以引导老年教育的发展方向<sup>[31]</sup>,使之有法可依。

最后,健全职称评审序列,保障教师发展利益。目前,老年教育教师的职称评审序列缺失,导致教师在基础教育、高等教育中参评,甚至一些教师从演员、博物馆员等途径参评。因此,相关部门应开展老年教育教师职称评审的试点工作,其提供稳定的、有效的晋升通道,保障老年教育教师的发展权益。其中,职称评审涉及各级参评人数的比例问题,由于老年教育专职教师整体基数偏小,因此可将社区教育专职教师、成人学校专职教师等纳入其中,形成独立的终身教育教师职称评审体系,以纾解教师发展隐忧,助力老年教育向好发展。

#### 注 释:

- ① 目前,“老年教育教师”这一概念虽在学术界尚未广泛使用,但作为从事老年教育教学的工作人员,这一群体在实践中已经存在。本文认为,“老年教育教师”是指具备一定专业知识,以老年人为教育对象,在老年大学(学校)、社区学院(学校)等老年教育机构承担教学任务的工作人员。从学术研究看,已有《基于职业认同的老年教育教师专业化发展研究》《新时代老年教育教师专业化的困境及策略研究》等期刊论文、硕士论文公开发表。从政策文件看,《老年教育发展规划(2016—2020年)》中提及“建立老年教育教师岗位培训制度”,《安徽省人民政府办公厅关于加快“十三五”期间老年教育发展的实施意见》提出“建立老年教育教师继续教育与培训体系”“推进老年教育教师的专业化发展”,池州市于2022年印发《池州市老年教育专兼职教师管理暂行办法》文件等。综上可知,“老年教育教师”的术语已在学术研究、政策制定、实践活动中得以运用,具备概念使用的合理性基础。
- ② 关于“共学互学”的思想,李家成教授等在《终身教育研究》2020年第6期《共学互学:论终身教育体系中的主体间关系》中给予了充分阐释,即“重在探讨终身教育体系中不同教育、学习主体之间的关系状态”。

#### 参考文献:

- [1] 谢延龙. 实存·生存·实践:教师发展的路向转换[J]. 教育理论与实践,2013(5):39-41.
- [2] 饶从满. 教师发展若干基本问题辨析[J]. 中国教育学报,2009(4):83-86.
- [3] 叶长胜,时晓玮. 厚植“为老”情怀 夯实学科建设基础——评《老年教育心理学》[J]. 北京宣武红旗业余大学学报,2023(4):69-74.
- [4] 谢宇. 教师专业化发展视阈下老年教育教师队伍建设策略研究——以广州老年开放大学为例[J]. 湖南广播电视大学学报,2020(1):5-11.
- [5] 曾庆利. 积极老龄化背景下城市老年教育教师队伍发展的问题及对策研究[D]. 桂林:广西师范大学,2022.



- [6] 周满意,盛慧娟.基于职业认同的老年教育教师专业化发展研究[J].继续教育研究,2021(11):33-37.
- [7] 叶忠海.中国老年教育发展的若干基本问题[J].河北师范大学学报(教育科学版),2017(5):47-50.
- [8] 孙立新,叶长胜,姚艳蓉.老年教育学[M].杭州:浙江大学出版社,2022:235-241.
- [9] 邵晓枫,李明旭.老年教育高质量发展的内涵特征、现状分析与逻辑架构[J].职教论坛,2022(6):84-92.
- [10] 岳燕.吾生有涯而知无涯——终身教育工作者专业化发展的问题及对策[J].当代继续教育,2017(4):86-92.
- [11] 徐敏华,梅兵,裴建华.终身教育视域下老年教育师资队伍发展现状与策略——基于对上海市老年教育机构的调研[J].成人教育,2020(11):34-42.
- [12] 杨德广.建立老年教育学刍议[J].教育研究,2018(6):16-23.
- [13] 全平.社区老年教育教师多元角色分析[J].继续教育研究,2023(11):68-72.
- [14] 朱素芬.社区老年教育教师角色特征与角色行为研究——基于 Nvivo 软件的分析[J].成人教育,2017(3):57-62.
- [15] 孙晓娥.深度访谈研究方法的实证论析[J].西安交通大学学报(社会科学版),2012(3):101-106.
- [16] 赵毅衡.身份与文本身份,自我与符号自我[J].外国文学评论,2010(2):5-17.
- [17] 张茂林.教师专业成长与 PCK 的互动研究[J].教育研究与实验,2016(4):40-44.
- [18] 吴黛舒.教育变革中的教师发展问题[J].教育发展研究,2009(10):58-61.
- [19] 孙雅楠.山西省太原市老年大学教师培训体系研究[D].昆明:云南师范大学,2018.
- [20] 阮成武.中国当代教师发展研究的理论创新——兼论“生命·实践”教育学派的教师发展观[J].课程·教材·教法,2012(10):103-109.
- [21] Blancia M M, Fabros M T, Blancia N O. The Elderly Educators in Their Quest for Lifelong Learning: Some Stories to Tell [J]. International Journal of Management Excellence, 2018(1):1734-1754.
- [22] 赵明仁,王娟.建构能动的自我:教育改革中教师身份的自我认同[J].教育理论与实践,2011(31):33-36.
- [23] 史丽雯.人口老龄化背景下的老年教育研究[J].江苏社会科学,2012(6):254-256.
- [24] 于凌云,黄渺萍.积极应对人口老龄化背景下老年教育政策优化路径研究——基于政策文本计量分析[J].成人教育,2022(2):22-30.
- [25] 王敬杰.新时期老年教育高质量发展的环境审视、目标向度和路径选择[J].职业技术教育,2023(10):73-79.
- [26] 王纯磊,何丽,冯蕾.身份认同与自我身份叙事的认知路径阐释[J].兰州大学学报(社会科学版),2022(5):122-129.
- [27] 杜芳芳,孙晶.韧性:新手教师成功的关键品质[J].教育理论与实践,2022(19):35-40.
- [28] 侯晓丽,叶长胜.“内外交互”中实现老年教育新手教师的专业成长[J].终身教育,2023(5):84-88.
- [29] 叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,2006:15.
- [30] 冯娇娇.老年大学师资队伍现状、问题及对策研究[D].重庆:重庆师范大学,2019.
- [31] 李洁.我国老年教育政策法规:回顾、反思与建议[J].终身教育研究,2019(4):51-60.

## The Three-fold Hidden Worries and the Solutions of Teachers Development in Elderly Education in the New Era

Ye Changsheng, Li Jiacheng/East China Normal University

**Abstract:** Teachers play an important role in the high-quality development of elderly education. It is an urgent issue to pay attention to the development status of teachers in the current research of elderly education. Based on the interview, it is found that there are three-fold hidden worries: the self-identity worry of "whether I am a teacher or not", the path worry of "how I should grow", and the direction worry of "where I should go", which are caused by the multiple factors of insufficient development of the "self" and lack of support from the "others". Therefore, in order to solve the developmental worries of teachers, we should have an integrative mindset. It is suggested that the identity of teachers should be enhanced through the collaboration of the state, the public and individual; professional growth should be achieved in the interaction of self-study, "trained", and joint study; the development direction should be clarified in the self-positioning, regulating others, and safeguarding interests.

**Key words:** elderly education; teachers; learning community; professional title evaluation

责任编辑 凌霄