

建构教师批判反思的

——100位教师教育叙事的研究

平台

谭静 主编

建构教师批判反思的平台

——100 位教师教育叙事的研究

顾问：时 曦 曾晓新

主 编：谭 静

副主编：万成林 陈 伟 曾 刚 唐姣鸾
盛玖生 席广涛

编 委：黄乘英 李 山 杨丽娜 黄 凯
唐德华 关武军 谢素丽 罗 玲
蔡马莉 吴训慈 农秋宁 盛玖生
谷 平 蒋涓涓 唐杨艳 李相阳
周 环 谭树泉 毛建军 黄文清

知识产权出版社

责任编辑:范红延 马 岳

封面设计:李亚楠

图书在版编目(CIP)数据

建构教师批判反思的平台——100位教师教育叙事的研究/谭静主编. —北京:知识产权出版社,2004.11

ISBN 7-80198-111-1

I. 建... II. 谭... III. 教师—研究 IV. G451

中国版本图书馆CIP数据核字(2004)第125616号

建构教师批判反思的平台

——100位教师教育叙事的研究

主编 谭 静

知识产权出版社出版、发行

(北京市海淀区马甸南村1号 邮编:100088)

<http://www.cnbod.com>

(010)82600890 (010)82000860-8128

中国按需出版网直销

知识产权出版社电子制印中心印制

850mm×1168mm 大32开 13.75印张 375千字

2005年1月第1版 2005年1月第1次印刷

定 价:55.00元

ISBN 7-80198-111-1

C·024(10034)

版权所有 侵权必究

如有印装质量问题,本社负责调换。

献 给

每一位热爱教育事业,并辛勤耕耘的
教育同行者

序

尊敬的读者,当您驻足于本书,我对您的建议是:拨冗读下去。我有幸成为本书的第一读者,感受颇深。这本书虽不是名家名著,但它是漓江之滨百位中小学教师娓娓述说的教育叙事,没有杜撰,没有空洞的说教,是夜话,是牧歌。我相信您在阅读中会和我一样,时而发出会心的微笑,时而眼眶湿润,时而心灵产生一阵震颤……对本书的阅读,您会找到感觉、引发思考的。可读性强是本书的第一个特点。

叙事,作为一种科研方法,广泛被心理学、教育学、社会学等诸多学科采用。大体上是从20世纪70年代起,叙事研究越来越引起学术界关注。叙事研究,就是从职业者个人立场或从研究者的分析出发,关注个体对职业意义的理解和感受。教育叙事是教师们说自己的教育故事,说自己的教育经历和自己在教育实践中的思考和感悟,也可以由教师撰写职业自传。为什么要由教师述说或撰写教育叙事?对教育科研来说,这是研究方法之一;对教育行政部门来说,它是对教师教育的科学管理策略;对教师本人来说,它是发展和完善自己的需要,是成熟度高的教师的职业习惯。教育叙事的多种功能,其实皆源于教育叙事的基本功能:通过教育叙事,为教师建构批判反思的平台。

反思,就是人们以自己的职业活动为思考对象,反思过程最突出的特征是以寻找假定为核心。反思很重要,但它不一定是批判性的。当行为主体立足于自我以外对自己行为及其情境进行审视和分析,才可能形成批判反思。从教育来说,如美国斯蒂芬·D.布鲁克菲尔德指出:“当反思具有以下两个不同的目的时就会

成为批判性反思:第一是试图了解教学中的权力如何能够加强、塑造或扭曲教育过程和教育交往。第二是对教学中的假定和实践提出质疑,它们看起来让我们的教学变得更容易,但实际上却与我们的长远利益背道而驰。”(Stephen D. Brookfield 著《批判反思型教师 ABC》,第 10 页)

教师批判反思能力培养的重要性,是在教师评价制度的研究中被突显出来的。

当今世界有两种不同的教师评价制度,一种是奖惩性教育评价制度,一种是发展性教育评价制度。奖惩性教育评价制度以奖励和惩罚为最终目的,通过对评价对象的现实表现的评价,划定等级,根据评价等级做出解聘、降级、晋级、加薪、增加奖金等决定。这种评价制度的主要弊端:其一,在评价方向上是一种面向过去的评价制度,不注重其未来的发展;其二,在评价目的上以奖惩为目的,不以未来发展为目的,势必影响被评者的态度,滋生功利主义和虚假行为;其三,在评价对象上,面向的是少数获奖者,很难指望全体成员积极参与;其四,在评价动力上,主要靠行政权力,靠外在压力,很难调动评价对象发自内心的积极性。20 世纪 80 年代末 90 年代初,以英国为首的一些国家对奖惩性教师评价制度进行了反思与批判,开始摒弃这种陈旧的弊大于利的传统的教师评价制度。最先由英国纳托尔(Latoner)和克利夫特(Clift)等人倡导发展性教育评价制度,具有以下特征:其一,在评价方向上,它们不仅仅注重评价对象现实工作表现,更加注重其未来发展,它是一种面向未来的评价制度。它根据被评者的工作表现,确定个人发展的需要,制定发展目标,提供发展条件和机会,从而促进被评个人的未来发展。其二,发展性教育评价以未来发展为目的,评价结果不与奖惩直接挂钩。其三,由评价者与评价对象配对,制定双方认可的发展目标和评价计划,由评价双方共同承担实现发展目标的职责。其四,评价者与评价对象完全是在互相信任的基础上,和谐的气氛贯穿评价过程始终。因此,它能调动评价对象发自内心的积极性

和主动性,让评价对象转化为评价主体。

教师的批判反思与发展性教育评价有内在的一致性。从本质上说,二者是同一过程,发展性教育评价必然要以教师的批判反思为基础。实现教师的持续发展,必须不断提高教师的批判反思能力,养成批判反思的职业修养和习惯。培养批判反思型的教师是发展性教育评价的根本目的。因此,提高教师批判反思能力是改革教育评价制度的关键,自然也就成为推动整个教育改革、实现教育现代化的突破口。

难能可贵的是,本书作者——广西壮族自治区教育科学“十五”规划重点课题《中学教师心理特征现状调查及教育对策研究》课题组成员,经过四年的研究,在“教师素质现状令人堪忧”的实际调查结论的基础上,针对培养教师批判反思能力的迫切需要,创造性地建构了“自修—反思—更新—实践—发展”模式;下大力气发动、培训和组织老师们撰写“教育叙事”,让老师们登上从更新、更高的视角来审视自己的实践的平台,有效地促进教师批判反思能力的发展。可以肯定,这一研究成果有方向性——体现了教师教育和教育评价制度的发展方向;开拓性——突破了目前我国教师教育仍以低层次的学历补偿教育为主,仍沿用奖惩性教育评价制度的格局;可操作性——通过教师教育叙事构建教师批判反思的平台。这些,正是本书的主要特点。

是为序。

白先同

2004年10月30日于独秀峰下

(注:白先同系广西师范大学教育心理学教授、硕士研究生导师)

目 录

开 拓 篇

构建“自修—反思—更新—实践—发展”模式 培养具备
良好心理素质和终身发展能力的批判反思型教师

广西壮族自治区教育科学“十五”规划重点课题(01GB059)

《中学教师心理特征现状调查及教育对策研究》课题

组 执笔:谭 静/3

中学教师不同类别群体人格特征的差异性研究 谭 静/24

自 律 篇

信念的航程 唐 方/47

成长中的几朵浪花 谷 平/51

因为爱 所以爱 赵丽华/55

与学生一起成长 朱蒋洁/58

挫折是成长的阶梯 吴 烨/61

磨砺是成长的基石 王雅娴/63

用心耕耘教育的土壤 舒 麟/65

我的支教生活 刘越能/68

风风雨雨走过四十年

- 痴心不改的教师梦····· 盛秀成/73
- 我的支教经历····· 阳晓光/78
- 与学生一起成长
- 德育工作中的点滴体会····· 黄太民/82
- 我和我的第一届学生····· 胡彬霞/89
- 在初为人师的日子里····· 余幸真/93

生命律动篇

- 见证高三····· 麻建红/99
- 做塑造人性美的使者····· 蒋涓涓/107
- 谨防偏爱····· 李昌沪/113
- 挽手····· 李超/118
- 教学随想曲····· 祝欣/121
- 爱的面孔····· 熊冬梅/124
- 一份意见书····· 盛玖生/127
- 换座位····· 黄乘英/131
- 怎么又是她?····· 杨丽娜/134
- 爱的力量····· 苏晓燕/138
- 风之积不厚 则其负大翼也无力
- 水之积不厚 则其负大舟也无力····· 蒋晓丽/143
- 树苗剥皮必枯萎
- 谈自尊心的伤害····· 陈宇玲/148
- 游戏迷重返课堂····· 丁立华/150
- 用自信点燃生命的火把
- 谈谈怎样培养学生的自信心····· 莫岚/153
- 关注人文,重塑班级····· 唐姣鸾/159

老师“无心之举”,学生“刻骨铭心”	关崇霖/165
爱撒谎的少年	何云飞/170
感受“谈话”	周 环/173
破案	赵进喜/178
聆听花开的声音	蒋 芳/182
与“倒霉蛋”的一次交流	雷 雨/185
“堵”与“疏”	陈玉凤/189
教师心理知识的需求	
——发生在高考三十天前的故事	万成林/193
关爱	谢素丽/196
让爱拨动心弦	罗 玲/200
小鸟事件	蔡马莉/204
我和我的初中学生	李佩莲/207
宽容是心灵交流的桥梁	史梦红/211
学会“妥协”	阳 玲/215
永难忘怀	陈临穗/219
关爱使他不断地成长	郑静莉/223
当学生匆匆地跑进教室	黄伟权/226
何谓幸福	刘 玉/228
初次带班	倪 楠/231
道歉	蔡琳琳/234
威信 = 威严?	张 临/238
钱包丢失之后	阳永宁/240
我们是朋友	周雪艳/242
学生就是我的镜子	王峥嵘/244
用爱撑起一片晴空	潘盛华/248
周记的尴尬	王春华/252
你会,你行,你能	黄春华/255
他为何落榜?	童 嘉/259

心与心的撞击	唐杨艳/263
只要一点点	陈练雄/269
仅有爱心是不够的	蒋雪祥/273
“随风潜入夜,润物细无声” ——教育中情感因素的渗透	廖玲秀/276
心与心的交流 ——谈情感教育的力量	张敏雯/281
冰刀滑过,舞动一片轻盈	唐迎春/286
把自尊还给学生	李祖亮/291
当他从网吧出来后	覃伟芳/295
孩子,让我带你走出来	莫 薇/299
那充满希望的眼神	穆春燕/302
让性灵在点滴中升华	梁长燕/305
书信人生	秦冬云/308
学生是最好的老师	吕 玲/312
让差生“强”起来	苏裕明/316
一名插班生	伍荷秀/322
永远的愧疚	袁海英/325
最后一次谈话	廖松艳/330
当你对他多些关爱	康慧锋/335
没有爱就没有教育	郑 莉、李相阳/340
让有自卑心理的学生喊出“我能行”	蒋业军/345

教学交往篇

我和我的课堂	曾 刚/353
信息技术,我成长的新起点	李 琳/357
以良好的情感教育促进化学教学	孙海珍/360

情感是管理和质量的催化剂	朱楚英/367
棋盘与战场	蒋自清/371
我的教学思考	胡丹臻/377
写好试卷质量分析 做好教育教学工作	陈唐敏/381
课程改革下教师教学观和角色的转变	刘渝佳/384
心理健康与“潜藏式教育”	
——读《心理学》有感	苏 华/389
“话题”的话题	李红勤/393
听课有感	潘 琦/401
托起双手,让学生自由飞翔	
——一位青年教师亲历的教学故事	韦 茜/405
谈化学教学中学生人文精神的培养	郑庆华/409
中学教师心理健康的保持与调整	董艳萍/414
激发学生兴趣 提高教学质量	蒙洁华/420

开 拓 篇

发展性教育评价制度是当今世界上一种以发展为本,面向未来,面向全体,强调合作和自我完善的新型的科学的评价制度。

——蒋建刚

“自修—反思—更新—实践—发展”模式是教师成长的基本过程。

——谭静

构建“自修—反思—更新—实践—发展” 模式 培养具备良好心理素质和终身 发展能力的批判反思型教师

广西壮族自治区教育科学“十五”规划重点课题(01GB059)

《中学教师心理特征现状调查及教育对策研究》课题组

执笔:谭 静

本文通过《中学教师心理特征现状调查及教育对策研究》课题近四年的研究,提出:①“自修—反思—更新—实践—发展”模式是教师成长的基本过程;②模式的核心是“反思”——重点在批判反思,培养教师的批判反思能力,是教师可持续发展的源动力;③通过教师叙事研究,建构批判反思平台;④依托《教师心理素质发展报告册》,实现模式的内化;⑤“参与—分享”式学习是模式的重要支持点;⑥优化教育环境,促进教师素质的全面发展。

一、模式构建的初衷

21 世纪,社会和教育改革对教师的要求越来越高,教师的素质也越来越受到人们的关注。然而,教师的压力也越来越大,不仅有来自社会、教改、学校、学生和家庭的压力,还必须承受来自自身的压力,如需要得不到满足、人格不完善、情绪不稳定等带来的压力。有研究表明,教师的职业价值状态分为三种,即功利性价值取向、非功利性价值取向和超功利性价值取向,而成为以超功利价值为取向的发展型教师则代表着教师成长的最高层次。我们认为:①不同职业成熟度的教师,其需要层次、人格特

征、心理健康状况等心理特征的特点不同,研究不同职业成熟度教师心理特征的特点必然对研究教师的发展有一定的借鉴意义。

②苏霍姆林斯基认为:“真正的教育自我教育。”因此,提高教师自我教育能力、调动教师的主体性是研究的突破口。教师的主体性与教师的需要以及需要获得满足所产生的主体价值相关,若要教师具有高层次的价值取向,便必须激发并满足他高层次的需要。基于这两点假设,我们于2001年向区规划办申报了《中学教师心理特征现状调查及教育对策研究》课题,旨在探索如何通过教师的自我教育能力,培养出具有良好心理素质和可持续发展能力的终身发展型教师。课题被立项为自治区“十五”规划B类重点课题,编号为01GB059。

2001年,课题组对桂林中学、清风实验学校、旅职中专等九所中学(含初中、高中段)的中学教师进行了问卷调查,一份为“卡特尔十六种人格因素测验”(简称16PF),一份为黄希庭等(1988)编制的“需要调查表”,对桂林中学、桂林市清风实验学校、桂林市旅职中专等九所中学(含初中、高中段)的在岗教师进行了团体施测。发放问卷近500份,获得有效问卷435份,其中示范性中学102份,普通中学258份,职业中学75份,包括男教师200人,女教师235人。数据处理运用Spss/pc+10.0统计软件进行。

16PF的调查显示出一些令人担忧的结果:中学教师在心理健康、专业而有成就者、新环境中成长能力等人格因素上比一般人群差;得过荣誉与未得过荣誉的教师相比,他们在聪慧性、创造力因素、新环境中成长能力等人格因素方面较差。

而“需要”调查表明,教师排在首位的需要是发展的需要,其中以求知的需要强度最大。

根据以上调查结果,我们认为:教师素质现状令人堪忧。

调查前我们设想,因长期从事脑力工作,教师群体至少在学习能力、创造能力、专业发展等方面能力方面会比一般人群强;经历丰富(如得过各种荣誉)的老师也应该比经历较简单(未得过荣誉)的

老师强。但实际调查情况恰恰与我们的假设相悖。是什么限制了教师学习能力、创造能力、专业能力等方面的发展呢？

经过研究,教师生存状况令人堪忧的主要原因有三个方面:第一,长期单一的学历补偿教育使教师普遍存在一次教育受用终身的观念,教师再教育、再学习的观念淡薄。第二,应试教育下教师容易形成僵化的教学思想和教学模式,缺少创新意识和研究意识,教学没有新意,工作缺乏成就感,如此的职业生涯不仅不能促进教师的成长,还直接影响其人格趋向负性发展。第三,学科本位使不同学科之间缺乏了解,不同学科的教师缺乏交往接触,教师一旦从事某门学科的教学,他将极少有机会去尝试其他学科的教学。长期从事同一工作,不论他原来多么富有创造性,都可能会因逐渐丧失对工作内容的敏感而流于照章办事,这种现象称为疲钝现象(也叫职业懈怠),它是提高效率和发挥创新精神的大敌。以上任何一种情况都会导致教师缺乏学习能力和可持续发展的能力,造成教师发展停滞不前的状况。因此,培养教师批判反思的习惯和能力迫在眉睫;开发教师的创新意识、学习意识和研究意识,促进教师终身发展的需要十分紧迫。

同时,社会的发展和课程改革要求教师成为终身发展型教师。“十六”大提出建立学习型社会,教师的工作性质及肩负的重要任务要求教师应该成为终身学习的先行者,率先建立教师全员学习、终身学习的学习型组织。而我们对教师需要结构的调查结果正好表明,教师的发展需要尤其是求知的需要强度最大。但我国教师教育仍以学历补偿教育为主,教师评价仍以实施奖惩性教育评价为主,这些都不能很好地为教师的终身学习提供强有力的支持和服务,不适应教师终身学习和职业发展的需要。可见,目前我国这种教师教育和教师评价的格局,不能满足教师追求知识、获得发展的需要。

因此,为弥补教师继续教育和教师培训的不足,促进教师专业的终身化发展,必须树立教师终身学习的观念,培养他们的学习能