



新视野教师教育丛书·专业养成系列 | ZHUANYE YANGCHENG XILIE

教师专业发展的叙事研究

——一位中学教师的亲历亲闻

仲丽娟 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

**教师专业发展的叙事研究——一位中学教师的
亲历亲闻**

未名启迪·新视野教师教育丛书

仲丽娟 著

目录

引论 教师专业发展的路径探索——十位教师如何走进我的研究视野

一、研究背景：从“校本课程开发”到“职业生涯中期”

(一)为何选择“校本课程开发”

(二)为何选择“职业生涯中期”

二、研究主题：教师专业发展

(一)从“研究目的”到“研究主题”

(二)与研究主题相关的核心概念

三、研究方法：叙事研究

(一)“叙事研究”文献概述

(二)本文对“叙事研究”的概念界定

(三)选择“叙事研究”的缘由

(四)“叙事研究”过程中我的困惑及探究

四、研究对象：教师、校长和“我”

(一)十位教师简介

(二)为什么选择这十位教师

五、几点说明

(一)本研究的资料收集与分析

(二)若干研究假设和意义

(三)研究结果的呈现

(四)对伦理、信度、效度、推广度的考虑

第一部分 校本课程开发中的教师专业成长

第一章 利用大学资源开发社团课程的新手教师：黄燕子

一、案主素描

二、课程开发现场：“教你如何做小记者”

故事 1、张教授的课程建议和黄燕子的课程实施

故事 2、走进了大学新闻媒体学院[47]

三、“新手上路，请多关照”：影响案主课程开发和专业发展的因素

(一)生活学习经历是黄燕子在校本课程开发中获得专业发展的基础[49]

(二)与大学教授合作，拓展课程资源使黄燕子得到迅速成长

(三)学校对新手教师的影响

四、我的思考：新手教师是否适合参加校本课程开发

第二章 在反思中调整探究课程的学科老师：吴迪

一、案主素描

二、课程开发现场：从“物理导学网”到实验教学

故事 3、建立“物理城”的挫折

故事 4、探索实验教学的成功[53]

三、“好教师一半是天生的”：影响案主课程开发和专业发展的因素

(一)父母、师傅是吴迪发自内心热爱教育的榜样[55]

(二)个人素养是成功开设校本课程的前提

四、我的思考：“反思”对校本课程开发有怎样的作用

第三章 重视学生兴趣开发名著阅读课程的高级教

师：茅以蕙

一、案主描述

二、课程开发现场：“与名著亲密接触”

故事 5、融入文本的阅读教学法 [58]

故事 6、建构主题的阅读教学法

故事 7、交流对话的阅读教学法

三、“不在阳台上看风景”：影响案主课程开发和发展的因素

(一)愿意带领学生与一个个高尚的心灵对话

(二)不甘平庸又立足于现实，不为职称所累

(三)课题组同事之间的启发和帮助

四、我的思考：校本课程开发要不要以学生的兴趣为本

第四章 从合作到单独开发应用性数学课程的教师：肖秋、李冬

一、案主素描

二、课程开发现场：“初中应用数学”

故事 8、共同探讨研究专题 [66]

故事 9、两人合作指导的专题——测量操场 [67]

故事 10、肖秋单独指导的课题——统计调查

三、资源共享、智慧聚合：影响案主课程开发和发展的因素

(一)日常探讨中生发的合作

(二)现实生活中的理想主义者

四、我的思考：他为什么选择退出

第二部分 职业生涯中期教师的专业发展

第五章 徘徊在理想与现实之间的特级校长：陈时序

一、案主素描

二、生涯中期发展旅程

(一)无奈中成为校长

(二)待业后的爆发

(三)全市首开先河的改革

(四)不惑之后去南方寻梦

(五)酸甜苦辣话“校长”

三、我的思考：改革是改革者的双刃剑

第六章 追求卓越的特级教师：常毅

一、案主素描

二、生涯中期发展旅程[76]

(一)夯实学科专业知识的基础

(二)践行“新基础教育”

(三)分享实践智慧

三、我的思考：锲而不舍成就教师职业生涯

第七章 “性格决定职业发展轨迹”的中级教师：刘布谷

一、案主素描

二、生涯中期发展旅程

(一)六年一觉“扬州梦”

(二)“U”型四年

三、我的思考：性格与教师的职业生涯

第八章 行走在理论与实践之间的高级教师：吴迪

一、案主素描

二、生涯中期专业发展旅程

(一)案例获区一等奖前后

(二)“片长”岗位的锤炼

(三)读硕士“悟”出理论框架

三、我的思考：教师专业发展的“第二曲线”

第九章 在反思中走向成熟的小学班主任：陆鸣

一、案主素描

二、生涯中期发展旅程

(一) 四易其稿的“班级计划”——在与专家对话中的反思

(二) “孙悟空自律我能行”——寻求理论支撑的自觉反思

(三) “陆鸣班级建设法”——开放心态下的积极反思

三、我的思考：在专家和理论的引领下自主反思

第三部分 学校科研与管理中“我”的专业生长

第十章 研究中体验幸福的中学科研室主任：“我”

一、自传：工作着，研究着，服务着

(一) 学习“研究方法”

(二) 耕耘“校本”之田野

(三) 确定未来研究方向

(四) 与教师们共成长

二、旁白：他人眼中的“我”

(一) 领导：管理故事

(二) 同事：工作故事

(三) 家人：生活故事

(四) “学者”：学习故事

(五) 朋友：助手故事

三、专家的思考：从“我”到“我们” [92]

结论：十位教师故事的概述与思考

一、校本课程开发教师故事的概述

(一) 校本课程开发中教师专业发展的共性表现

(二) 校本课程开发中，促进教师专业成长的共同

因素

(三)校本课程开发中阻碍教师专业成长的因素

二、职业生涯中期教师故事的概述

(一) 职业生涯中期教师的专业发展呈现复杂的态势

(二) “教师个人实践知识”是职业生涯中期优秀教师专业发展的重要体现

(三)教师专业发展的内在动机影响生涯中期教师的发展

(四)学校组织文化和管理体制影响生涯中期教师的专业发展

三、对若干相关问题的进一步思考

(一) “教师专业发展指向”的功效

(二) “师傅”和家庭对职业初期教师的影响

(三)职称晋升对教师职业生涯的影响

(四)职业倦怠——影响教师职业生涯中期发展的关键因素

(五) 教师个人专业发展规划——推进教师持续发展的有效手段

(六)校长对教师专业发展的作用

四、给专业发展浪潮中校长和教师的建议

(一)给校本课程开发教师的建议

(二)给职业生涯中期教师的建议

(三)给学校科研与管理教师的建议

(四)给校长的建议

引论 教师专业发展的路径探索——十位教师如何走进我的研究视野

从2003年至2008年，我完成了互有关联的两项研究：《校本课程开发中教师专业成长的叙事研究》和《教师职业生涯中期专业发展的叙事研究》。虽然这两项研究都聚焦于“教师专业发展”，但是“校本课程开发”和“职业生涯中期”却属于完全不同的两个范畴，前者是教师专业发展的一般手段，而后者是教师专业发展的一个阶段。如果您心存疑问，下面我将从研究背景、研究文献资料、研究方法、研究对象选择、研究假设和意义、研究伦理等方面作一个大致的说明，希望带给您别样的感受。

一、研究背景：从“校本课程开发”到“职业生涯中期”

（一）为何选择“校本课程开发”

我对校本课程开发的认识过程不仅是我选题的重要背景，而且勾画出一个基层学校校本课程开发管理者艰难的摸索之路。

关于“校本课程开发”，已有太多的研究和阐述，因此，我不想对它的产生背景、国内外现状、对我们的启示作累赘的介绍。有兴趣的读者甚至可以在网上看到成千上万的资料。

既然研究的背景是“校本课程开发”，当然得先介绍故事的发生地——学校。我所工作的学校是全国著名的J大学附中，是一所寄宿制公办中学，地处大学新校区。教师的人事关系隶属于大学，上海市某区教育局只代管教师业务进修。我校教师素质在全区首屈一指。许多学生家长是大学教师，他们不仅在必要时能亲自为学校开设校本课

程，而且他们所属院系的硬件也可为我们所用；J 大学的学生把附中作为校外实践基地，他们也乐意为我校学生开设课程。另外，多年以来，学校选修课和活动课的开设，也为校本课程的开发积累了一定的经验。

结缘校本课程是在 1997 年，那时，我校校长想做一个关于寄宿制学校的校本课程方面的课题，研究人员也确定，可惜由于种种原因流产了。

第二次是我读教育管理专业研究生时学习《比较教育》这门课，张民选教授详细讲述了美国、英国、法国、日本等国家在国家、地方、学校“三级管理”体系下的课程比例后，介绍了上海市实验学校 20 年来校本课程开发的实施及成就。我听了很有兴趣。

第三次是我从 2003 年开始负责学校的选修课、活动课。偶然与学生交流，我发现有个平时并不出色的教师开设的选修课很受学生欢迎。我意识到选修课给了教师和学生与必修课不一样的空间。于是，基于以前对校本课程开发的书本认识，作为学校的中层管理者，我开始用研究者的眼光关注这一空间。

当我研究理论知识和实践案例时[0]，我开始怀疑研究的新意，因为做过的学校已不少。研究校本课程开发的专家吴刚平教授给过我很多帮助。他说：“用具体实际的方案满足你们学校学生的需要，促进学生的发展，促进教师的专业成长和个人潜能的发挥，这就是你的新意。你的亮点便是实施校本课程过程中的点点滴滴。”

[0] 如王斌华. 校本课程论[M]. 上海：上海教育出版社，2000.；崔允漷. 校本课程开发：理论与实践[M]. 北京：教育科学出版社，2000.；吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都：四川教育出版社，2002.；孙青华. 校本课程开发政策：个案研究[D]. 上海：华东师大硕士论文，2002.；吴绪平. 高中化学校本课程开发研究[D]. 济南：山东大学硕士论文，2003.；张依武. 校本课程的个性建构——上海市 S 中学校本课程开发的实践分析[D]. 上海：华东师大硕士论文，2003.；乐燕. 兰州

市 h 小学校本课程开发的行动研究[D]. 兰州：西北师范大学硕士论文，2003.；林一钢. 校本课程方案评价研究[D]. 上海：华东师大硕士论文，2003.；董璐. 校本课程意义下的中学数学研究性学习[D]. 北京：首都师范大学硕士论文，2003.；孙青华. 推广校本课程开发政策：个案研究[D]. 上海华东师大同等学力申请硕士学位论文，2002.；张永谊. 校本课程开发的困惑与思考[J]. 教学与管理. 2000(6)；傅建明. 校本课程支持策略的探讨：英国伦敦教育当局的经验[J]. 教育发展研究，2000(4)。

2004年，我开始用理论指导实践。作为管理者，我首先分析了学校现状。

为了在全校推动校本课程开发，营造科研氛围，我创办了《J 大附中教育科研简报》，多次向全校教师推荐、介绍“校本课程开发”的研究文献[①]。

[①]如：从“选修课和活动课”走向“校本课程”——“江苏省锡山高级中学校本课程”个案研究. 科研简报 2003年11月10日第4期；校本课程教师层面的课程方案(选自吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都：四川教育出版社，2002:(页码))，科研简报 2003年12月11日第5期；浙江省新昌中学创新性校本课程的运行机制及开发种类介绍. 科研简报 2004年2月8日第8期。

为了使管理规范，我根据课程的要素，模仿并改造书上的做法，制作了我校的《校本课程活动记录本》。

2004年6月，我用自制的问卷调查了本校学生。从统计结果来看，98%的学生认为学校开发校本课程后，自己的兴趣提高，对教学很满意。可是，从我平时的观察来看，事实并非如此。不少学生有逃课现象，可以说“来或者去全凭兴致”。为什么问卷调查会出现这样的结果？我反思后认为，我本让教务员去每个教室发放、回收问卷，而他们没有认识到问卷调查的意义，图方便，直接把问卷给了任课教师。学生碍于教师的面子，给出了这样出乎我意料的答案。事后对学生的

访谈证实了我的推测。初一一位男生告诉我：我上的大部分选修课都是被老师“强迫”上的。真不知这是选修课还是“逼”修课[②]！

[②] 2004年6月12日我对学生的访谈。

看来，研究的每个环节都马虎不得。

我对教师做了开放式问卷调查，并写成15000字左右的调查报告。经过一年多的实践，我才认识到，并不只是照着理论做就行了。理论是去情景化、带有一定普适意义的抽象概念，它描述的更多是一些共性的东西。每一所学校在运用理论指导实践时，必须根据自己的实际情况把理论具体化、个性化。

2004年9月，新的一学期开始了。我首先对学生的兴趣进行问卷调查，结果显示：学生选的绝大多数是体艺类课程。记得访谈时[③]，曾有学生偏激地说，上课都被塞“饱”了，课余还用得着“吃”吗？

[③] 2004年9月4日我对学生的访谈。

最后，我决定以学生的兴趣来开课，主要想做个尝试。

随着上海“二期课改”的深入，区里要求每所学校都要成立“课程委员会”，我校也成立了，校长挂帅。但从我以下的叙述中，读者可以发现组织成员没有调动起来，从头到尾实际上是我一人的孤军奋斗。我开过教师会议，向教师讲解课程概念，但他们还是习惯于“你要求干啥就干啥”。我原来的想法是：让每一个开发课程的教师主动为校本课程的质量负责，在课程开发的过程中形成研究意识，真正关注学生的兴趣与个性发展；让教师尝到校本课程开发的乐趣，得到专业发展。但我的设想在我的能力范围内是不能实现的。

我试着去寻找问题的症结。恰巧区里几所教学质量较高的学校联考，我们有个年级的数学成绩不理想。考试分数像无形的网，罩得教师们喘不过气来，谁还有心思想课程开发那不能当饭吃的玩意儿？而区里搞的综合测评，倒使学生在校本课程开发中的表现有了一席之地，可是能否跟升学考试挂钩，如何折算成具体的分数，诚信如何，又引发了新的讨论。事实上，校长对我的工作很支持。我们买资料，

去外地参观、取经、请专家做报告，经费方面他从来都是慷慨的。我给他看校本课程方面的书，他在两周内看完了，并写了十几页的读书笔记与我交流。我邀请他参加课题组研讨会，邀请他听课，他都能及时并有始有终参加。对于公务缠身的校长，是非常不容易的。但由于我们学校行政上属于大学、业务上由区代管，由于校长的年龄、兴趣，由于学校升学率一直很好，再加上家长的期望值高等多方面的原因，本校在政策上没有实质性的措施，没有在教师考评、课时、职称评定等方面有所倾斜。我认为，没有评价作保障，任何学校都不能开发出质量优良的校本课程。我深刻地认识到“课程开发的第一责任人应该是校长”。

我对自己是否能坚持研究校本课程开发有些彷徨，但这几年的“校本情结”让我不忍放弃。回想我和教师开发校本课程的曲折历程，我觉得在专业方面我们得到了成长。我又想起教师们开放式问卷的反馈，有的教师提到在课程开发中“教学相长”；有的提到初步具有课程意识；有的教师意识到专业的局限，这说明校本课程对教师的发展起着良好的推动作用。于是，我决定从我可以把握的角度入手，即在校本课程开发的背景下，探究教师的专业成长。

（二）为何选择“职业生涯中期”

2005年10月，我的课题《校本课程开发中教师专业成长的叙事研究》结题，结论之一是“职业生涯中期教师队伍发生分化”。为什么教龄在10至25年，也就是年龄大约在30岁至50岁的教师充满了职业的动荡？分析这些教师，从发展动机上看，有的教师追求自我完善，在教学实践中不断反思，“不愿坐在阳台上看风景”，深深卷入课程改革的浪潮；有的教师迫于行政压力、学生分数、周边人的风言风语，放弃教学研究。从职称来看，高级职称教师分成两类：具有更高的追求，希望成为特级教师或教育教学专家；处于专业发展的“高原期”，难以突破，也不想突破。中级职称也分为两类：希望在职称

上得到提高，但难以实现，内心呈苦恼状态；没有进取心，打算以中级退休。为什么同样处于职业生涯中期，教师们呈现出如此不同的心理状态和精神状态？如何才能使停滞不前的高级教师焕发从前的职业光彩？如何使内心苦恼的中级教师得到提升？如何使教师成为课程改革的弄潮儿，在大风大浪中体验职业的乐趣？作为学校教科室主任，我的学校管理工作是设计并实施教师校本培训项目，带领全校教师进行教育教学课题研究和校本课程开发。如果我能找到以上问题的答案，是不是能对我的工作更有帮助？

有研究者认为〔④〕，大部分人平时职业生涯用的时间占可利用的社会活动时间的 71%-92%。职业生涯活动伴随了我们大半生，选择一种职业就是选择一种生活，它在我们有限的生命中占据了极为重要的位置。教师的职业生涯与专业发展紧密相联，拥有成功的职业生涯自然拥有良好的专业发展，也能拥有幸福快乐的人生。因此，研究职业生涯、研究教师专业发展具有重要意义。

〔④〕孟万金. 职业规划——自我实现的教育生涯[M]. 上海：华东师范大学出版社，2004:3.

二、研究主题：教师专业发展

（一）从“研究目的”到“研究主题”

2003 年至 2005 年我成立课题小组，研究“校本课程开发中教师的专业发展”，目的是了解教师们在校本课程开发中其专业是否能得到发展，如果能，将体现在哪些方面，提高程度能有多大？在这个课题中，“促进教师专业发展”是我的研究目的，而非研究主题。

2006 年，我开始研究职业生涯中期教师的专业发展问题，探寻产生职业倦怠的原因。我的假设是不求上进的教师缺少职业理想和目标。如果他们制订了教师专业发展规划，心中有愿景，就能避免职业倦怠。我通过实地调研来验证假设。

我对参加“校本课程开发”课题组中的几个教师(吴迪、肖秋、黄燕子等)进行了访谈。访谈提纲[⑤]的主要内容如下:

(1) 教师职业生涯规划与教师专业发展规划哪一个更符合学校现实?

(2) 有没有必要制订规划?

(3) 规划应该由谁制定? 是教师本人还是学校?

(4) 规划的主要内容是什么?

(5) 对规划是否应该有监督或评价机制?

(6) 衡量规划实现的指标是什么?

[⑤]访谈提纲的制订得到了上海师范大学白益民博士的帮助。

整个访谈从规划的必要性、主体性、结构问题、评价问题四个方面展开。

访谈后整理出的访谈资料共 3 万多字。教师们认为: 第一, “教师职业生涯发展规划”比“教师专业发展规划”范围广, 因此, “教师专业发展规划”更符合学校现实。第二, 有必要制订教师专业发展规划, 但是, 三至五年比较合适, 制订长期规划很难, 因为社会和个人不确定因素很多, 往往是走一步看一步。第三, 规划应该由自己制订。规划的内容主要是教育、教学、科研等方面。第四, 规划制订后不需要检查, 更不需要考核, 因为制订规划是自己的内需。但是, 在实施规划的过程中, 外部支持很重要。

在调研的基础上, 我申报成功区级重点课题“职业生涯中期教师专业发展规划的叙事研究”, 并举行了专家研讨。专家们一致建议我去掉“规划”二字, 因为制订规划只是促进教师专业发展的手段之一, 如果我聚焦于“规划”本身, 无疑狭窄了自己的研究思路。于是, 课题改为“教师职业生涯中期专业发展的叙事研究”。

从 2006 年初到 2008 年底, 我又花了三年时间, 集中关注“职业生涯中期”教师专业发展的特点、困惑、提升路径等问题。在这个课题中, 研究目的和研究主题实现了合二为一。

回顾我的“教师专业发展”研究历程，从最初的“研究目的”，到现在的聚焦教师专业发展，我找到了自己最喜欢的研究领域和主题，并学会从更多的学校情境和研究视角将它拓展下去，深挖下去。

(二) 与研究主题相关的核心概念

1. “教师与课程开发”研究概述

20世纪60年代，斯腾豪斯(Stenhouse, L.)提出“教师即研究者”策略，接着埃利奥特(Elliott, J.)进一步提出“教师成为行动研究者”策略，凯米斯(Kemmis, S.)等人提出“教师成为解放性行动研究者”策略，这些策略既是逐渐增加教师课程开发参与程度的策略，也是不断提高对教师专业化程度的要求，促进教师专业化发展的过程。

教师与课程的关系经历了融合、分化、再融合的历史。如果把近代之前教师与课程之间浑然一体的状态排除在外，教师在课程开发中的地位和作用逐渐发生变化，教师不再仅仅被看作是“课程实施者”，而且也被看作是“课程开发的研究者和参与者”。这一观念的转变不但为教师的专业发展营造了良好的外部环境，而且为教师专业发展提供了一条现实的途径。随着课程编制权的逐渐下放，对教师的专业化要求越来越高。而这一过程恰恰映射了教师“专业化”由近代“技术熟练者”范式向现代“反思性实践者”范式的转化过程[⑥]。

[⑥]叶澜，白益民等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京：教育科学出版社，2001:216.

课程改革对教师提出了新的要求，需要教师转变教育观念，不断更新学科知识，调整智能结构和教学能力。教师实践的过程是一个自身专业发展的过程，教师不仅要像小溪一样长流常新，更要像核聚变的太阳一样，照亮别人的同时也更新和积聚自身的能量，做到照亮了别人丰富了自己[⑦]。

[⑦]戚业国，陈玉琨. 学校发展与教师的专业发展[J]. 教育理论与实践. 2002(8):页码.

2. “教师职业生涯中期”研究概述

职业生涯(career)贯穿于每个职业者的生命历程,是有关工作经历的过程或结果。对职业生涯的研究也有人称为工作史(work history)的研究,它是个发展的概念,且具有浓重的个人色彩。

(1) 职业生涯发展阶段的划分。关于“职业生涯发展阶段”的划分,国内外学者各持所见。国外比较有代表性的是这样几位。(1)美国教授诗恩(Edgar H. Schein)的九阶段划分。其中,他把职业中期的危险期定为35岁至45岁,这阶段的主要责任是现实地评价自己的才干、动机和价值观,进一步明确自己的职业抱负和个人前途,具体选择接受现状或者争取看得见的前途。(2)美国职业管理学家萨柏(Donald. E. Super)的五阶段划分。他认为职业中期的危险阶段是30岁至40岁。这是一个转折期,当发现自己没有朝目标靠近或发现了新的目标,就需要重新评价自己的需求和目标。45岁至64岁为维持阶段,只想维持已取得的成就和社会地位。(3)格林豪斯的五阶段划分。他把40岁至55岁定位职业生涯中期,此时的任务是重新评估早期职业生涯,强化或改变自己的职业理想[⑧]。

[⑧]卜欣欣,陆爱平.个人职业生涯规划[M].北京:中国时代经济出版社,2004:12-25.

国内具有代表性的是:(1)四阶段论:职业准备期、职业生涯初期、职业生涯中期、职业生涯后期。(2)五阶段论:职业准备期、职业选择期、职业适应期、职业稳定期、职业结束期[⑨]。

[⑨]孟万金.职业规划——自我实现的教育生涯[M].上海:华东师范大学出版社,2004:22-23.

上述关于“职业生涯发展阶段”的划分,无论哪种分法都有共同的地方,即职业准备期、职业期和退出期。他们的不同点是每一种职业期又被细分为若干阶段。

(2)教师职业生涯阶段的划分。国外对“教师”职业生涯划分较具代表性的五种理论[⑩]:伯顿的“教师发展阶段论”、费斯勒的