

儿童成长与教师发展丛书

ERTONGCHENGZHANGYUJIAOSHIFAZHANCONGSHU

丛书主编 张建波 王传金

幼儿教师专业生活论

程妍涛 徐鸿 著



YZL0890127612

HUANYESHENGHUOLUN



山东人民出版社

幼儿教师专业生活论

YOUERJIAOSHIZHUANYESHENGHUOLUN 程妍涛 徐鸿 著



YZL10890127612



山东人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿教师专业生活论/程妍涛,徐鸿著. —济南:山东人民出版社,2010.12

ISBN 978 - 7 - 209 - 05567 - 3

I. ①幼… II. ①程… ②徐… III. ①幼教人员—师资培养—研究 IV. ①G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 240057 号

责任编辑:王 晶

封面设计:张 晋

幼儿教师专业生活论

程妍涛 徐 鸿 著

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社 址:济南市经九路胜利大街 39 号 邮 编:250001

网 址:<http://www.sd-book.com.cn>

发行部:(0531)82098027 82098028

新华书店经销

莱芜市华立印务有限公司

规 格 16 开 (169mm × 239mm)

印 张 14.5

字 数 250 千字 插 页

版 次 2010 年 12 月第 1 版

印 次 2010 年 12 月第 1 次

ISBN 978 - 7 - 209 - 05567 - 3

定 价 30.00 元

如有质量问题,请与印刷厂调换。电话:(0634) 6216033

前言

每个人在生活中都需要扮演一定的角色,如父亲、母亲、儿女、学生、领导……而且在不同情境中还需随时进行角色转换。但是从下面这段广为流传的对于幼儿教师的描述中,我们不仅可以发现幼儿教师在自己的专业生活中所扮演角色的多元化,而且其多元的角色是处于同一情境下:

“幼儿教师可以当警察,因为整天在班里破案;幼儿教师可以当裁判,因为每天都在裁决孩子的对错;幼儿教师可以当律师,因为经常可以调解家长间的矛盾;幼儿教师可以当医生,因为时刻注意孩子的身体;幼儿教师可以当主持人,因为整天为公开课想游戏和花招;幼儿教师可以当演员,因为一会儿态度和蔼一会儿暴跳如雷;幼儿教师可以当清洁工,因为整天扫地、擦桌子;幼儿教师可以当保姆,因为整天围着吃喝拉撒睡,转来转去;幼儿教师可以当作家,因为整天写计划、总结、方案、心得和论文;幼儿教师还可以到市场上叫卖东西,因为练出了高嗓音;幼儿教师可以当撒气桶,随时迎接来自家长的不满;幼儿教师可以当明星,家长和孩子赞同时把你捧得跟花一样;幼儿教师可以当采购员,整天为了班级的需求奔波于市场。幼儿教师可以当舞蹈家、音乐家、美术家、手工艺制作家、朗诵家、钢琴家……总之,幼儿教师要十八般武艺样样精通,就这还不够用!”

通过以上这段描述,在一定程度上也使我们对幼儿教师的专业生活有了一点感性认识。在社会的普遍意识中,对于幼儿教师这个职业,往往看法不一甚至相互矛盾。神圣一点说,幼儿教师是天底下最光辉的职业;纯真一点说,幼儿教师是孩子王。有人认为幼儿教师很高尚,因为他启蒙人生;有人认为他层次很低,不过是个照顾孩子的保姆。

作为学前教育的研究者,笔者在到幼儿园进行园内日常生活的观察和公开课观摩的同时,也始终关注着幼儿教师的专业生活。一方面,符合大众期望的

幼儿教师似乎是多才多艺的一类人,她们懂得幼儿的生理和心理,聪明灵巧,有出色的艺术技能和教育才能。另一方面,幼儿园儿童的年龄愈小,成人对他负有的责任愈大,幼儿教师所承担的责任自然非同一般。综合这两个方面的因素,现实生活中幼儿教师的专业生涯具有两个极端相反的发展方向:一是由于在幼儿园工作压力过大,过分疲累和缺乏成就感,部分教师最终离开幼教岗位;而更多的是对工作和幼儿都满怀热情的幼儿教师,虽然他们要承担繁重而复杂的教育和保育任务,工作中也有不甚满意的地方,但仍然坚持着自身对事业的追求,并为工作中获得的成就感到欣慰与满足。笔者分别接触过以上两类教师,听到他们对自身工作与生活的描述,其中既有个人对幼教工作的认识与实践、期望与感悟,也有这一职业对个人自身的意义与影响。笔者认为,研究幼儿教师的专业发展,必须从关注幼儿教师的专业生活起步。他们为什么选择这个职业?他们过去和现在的专业生活到底是什么样的?这个职业对他们自身的意义何在?个人专业发展的独特性如何影响他们走上不同的发展道路?

在以往关于教师的研究中,人们关注较多的是对教师素质、教师专业技能、教师专业情意、教师发展阶段以及教师专业发展的途径等的系统研究。在已有的研究资料与成果中,关于教师专业生活的阐述并不多,且主要集中于一线教师在在工作中较为零碎的实践反思。近年来,随着质的研究方法的日渐兴起,叙事研究和生活史研究开始受到我国教育理论界的关注,并陆续涌现了相关的作品。这些研究从关注教师生活的视角出发,如许美德(香港教育学院)所著《现代中国精神:知名教育家的生活故事》,刘云杉所著《帝国权力实践下的教师生命形态:一个私塾教师的生活史研究》等。不过,已有的研究作品多是以中小学教师或是教育家为研究对象,研究内容集中于教师的个人实践知识或教育理念、教师的课堂教学行为或教师的生活成长故事等等,较少关注同样蕴涵了丰富教育经验的幼教领域。

虽然学前教育 and 中小学教育同属基础教育,关于中小学教师的研究对于幼儿教师也具有一定的普适性,但是学前教育仍然具有许多不同于中小学教育的特点,幼儿教师和中小学教师所处的个人环境和组织环境存在很大差异。事实上,在“教师”这个职业中,由于受国情限制,学前教育至今仍未被纳入义务教育之中。因此无论从社会地位还是制度设置,幼儿教师与中小学教师仍存在一定的距离。但是,随着经济和文明的发展,无论从数量和质量上,社会对幼儿教师的需求和要求正在大步提高,“入托难”就是这一需求的真实反应。社会亟需大量的、具有专业技能和专业精神的幼儿教师,理论界也越来越多地关注幼儿教

师的职前培养和专业发展。

教师专业发展是一个动态的、不断演进的过程,它应该具有个性化的特点。教师是在其生活历史中以自身实践构建着专业各层面的发展。笔者希望从具体的“人”的角度出发,通过对幼儿教师所拥有的专业生活的透视和剖析,从实然层面和微观的角度对幼儿教师的专业生活和专业发展进行探讨。

本书主要包括四个章节的内容,其中第一章和第二章由泰州师范高等专科学校实验教育系的徐鸿老师执笔,第三章和第四章由常州工学院师范学院的程妍涛老师负责撰写。第一章主要是在对幼儿教师专业生活的概念进行界定和对已有研究进行梳理的基础上,进一步揭示了幼儿教师专业生活的内涵,阐明了幼儿教师专业生活不同于其他教师专业生活的特点。第二章和第三章根据凯尔克特曼的教师专业发展理论,分别从历时态和共时态两个维度对幼儿教师的专业生活进行了探讨。在第二章中,通过Z老师“回顾式的叙述”,描述了该教师具体社会历史情境中的有意义的故事,从而建构了Z老师个人生活史,立体展现了幼儿教师个体完整的专业成长过程及其真实的专业生活,使我们了解了历时态的幼儿教师专业生活。在第三章内容中,笔者尝试从幼儿教师人际交往的具体情境中对共时态的幼儿教师专业生活进行梳理,从宏观和微观两个层面探寻幼儿教师的人际交往对其专业发展的重要意义。第四章中,笔者把幼儿教师看作是具有反思性的存在,阐述了幼儿教师为了获得自我完善和发展以及促进他人的存在和发展而进行自我管理的内容和策略。笔者希望通过对幼儿教师幼儿园真实的生存与发展状况的展现,能够引发幼儿教师对自身专业成长的反思,为其他教师的专业发展提供镜像和参照。

需要说明的是,本书第二章、第三章、第四章分别采用了不同的研究方法,选取了不同的研究对象,故有关不同内容的研究思路在各章内分别都有说明。由于作者才疏学浅、经验不足,书中难免有所疏漏或有值得争议的观点与看法,希望广大读者能予以谅解并提出宝贵建议。

程妍涛 徐 鸿

2010年10月

目 录

前 言	(1)
第一章 幼儿教师专业生活概述	(1)
第一节 幼儿教师专业生活的概念及相关研究	(1)
一、教师专业发展与教师专业生活	(1)
二、已有的指向个体生活的相关研究	(7)
三、“幼儿教师专业生活”的概念界定	(10)
第二节 幼儿教师专业生活的内涵	(11)
一、社会角色与自我认知	(12)
二、专业行为与专业能力	(22)
三、专业情感	(28)
第三节 幼儿教师专业生活的特点	(33)
一、职业生活的一般特点	(34)
二、教师专业生活的特点	(34)
三、幼儿教师专业生活的特点	(36)
第二章 历时态的幼儿教师专业生活	(43)
第一节 本研究的基本思路	(43)
一、研究方法的运用	(43)
二、研究对象的选择	(45)
三、资料的搜集与分析	(46)
第二节 Z老师的专业生活	(47)
一、职前教育	(48)

二、入职与适应	(52)
三、成熟与胜任	(62)
四、转换与徘徊	(73)
五、领导与管理	(75)
第三节 Z老师专业发展的影响因素分析	(82)
一、个人因素	(83)
二、个人与环境	(95)
三、其他相关因素	(107)
第三章 共时态的幼儿教师专业生活	(109)
第一节 幼儿教师专业生活的宏观层面:幼儿教师人际交往研究	(109)
一、本研究的基本思路	(109)
二、幼儿教师的人际交往与专业发展	(110)
第二节 幼儿教师专业生活的微观层面:主配班教师合作行为研究	(119)
一、合作行为研究概述	(119)
二、主配班教师合作行为的构成要素分析	(131)
三、主配班教师合作行为的类型分析	(147)
四、主配班教师合作行为的本质特征与教育建议	(173)
第四章 幼儿教师专业生活的自我管理	(180)
第一节 自我管理研究概述	(180)
一、自我管理研究现状	(181)
二、本研究的基本思路	(183)
第二节 幼儿教师专业生活自我管理的内容	(184)
一、自我目标管理	(184)
二、自我责任意识管理	(187)
三、自我人际关系管理	(189)
四、自我压力管理	(192)
五、自我时间管理	(196)
第三节 幼儿教师专业生活的自我管理策略	(200)
一、居安思危,建立适宜的目标	(200)
二、强化责任意识,为自我发展负责	(203)

三、谦卑恭谨,创设和谐的人际环境	(205)
四、调整心态,合理分解和宣泄压力	(209)
五、把握节奏,科学管理个人时间	(213)
参考文献.....	(218)
后 记	(224)

第一章 幼儿教师专业生活概述

第一节 幼儿教师专业生活的概念及相关研究

《辞海》中对“生活”的定义为:① 人的各种活动;② 生存,活着;③ 生涯,生计;④ 工作、手艺或成品。①《新华词典》中“生活”被定义为:① 人或生物为生存和发展而进行的各种活动;② 衣食住行等各方面的情况;③ 生存。②

已有的教师专业发展的相关文献中没有对“教师专业生活”作出明确的概念界定。但是,综合已有研究可以看出,与教师专业生活密切相关的主要有两类研究:一是教师专业发展的相关理论;二是指向个体生活的相关研究。

因此,本节将从这两个方面,对已有的研究成果做一个梳理,在此基础上提出“教师专业生活”的概念界定。

一、教师专业发展与教师专业生活

从国内外现有的有关研究来看,研究者对“教师专业发展”这一概念的基本理解有两类。第一类是教师的专业成长过程;第二类是指促进教师专业成长的过程(教师教育)。也有研究者认为两者涵义兼而有之。作为专业成长过程,教师专业发展是一个多侧面、多等级的发展过程;作为教师教育过程,教师专业发展也具有多种层次。③

教师专业发展的基本含义是指教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。依照教师专业结构,教师的专业发展可有观念、知识、能力、专业态度和动机、自我专业发展需要意识等不同侧面;根据教师专业

① 《辞海》(1989年版缩印本),上海辞书出版社1990年版,第1945页。

② 《新华词典》,商务印书馆1980年版,第1081页。

③ 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第222~225页。

发展结构发展水平,教师专业发展可有不同等级。^①

教师专业发展的内涵极其丰富。其中与“教师专业生活”最贴近的是两个方面:一为教师专业发展阶段;二是教师专业发展的影响因素。另外,近年来屡被提及的生态学视野下的教师发展理论,也为教师专业生活提供了生态学角度的参照。

(一) 教师专业发展阶段的理论

教师专业发展阶段理论着重于教师实际经历的专业发展的变化过程,侧重研究教师专业发展体现在哪些方面、各个方面发展要经历哪些阶段、各方面的发展是否有关键期等,这类对教师专业发展过程规律性的研究,是探讨如何促进教师专业发展的基础和重要依据。

1. 关于教师专业发展阶段的研究

教师专业发展阶段的理论导源于职业生涯发展的理论与实际的研究。比较系统的研究始于福勒(Frances Fuller)和鲍恩(Bown)的职前教师关注阶段论(1969),后来,福勒(1975)认为根据教师专业化过程中的不同阶段所关注的不同对象可以将教师专业发展分为四个阶段:教学前关注、早期生存关注、关注教学情境、关注学生。20世纪70年代以来出现了一批教师专业发展的早期模型,其中包括:尤鲁(Unruh)和特纳(Turner)的教师职业生涯阶段论(1970)将教师职业生涯分为初始教学期、建构安全期、成熟期三个阶段;格雷戈里(Gregorc, 1973)描述了教师发展的四个阶段——形成期、成长期、成熟期以及专业全能期;^②丽莲·凯兹(lillian katz, 1972)提出了幼儿教师专业发展阶段论;卡鲁索(Caruso J.)从心理学的角度提出教师发展阶段论(1977),他将教师发展分为六个阶段,分别是:焦虑/欢快期、混乱/清晰期、胜任/不胜任期、批判/新意识期、更有信心/更不胜任期、失败/缓解期。^③

20世纪80年代以来,伯登(Burden P·R.)在综合其他研究的基础上提出了教师阶段发展框架(1980),包括求生阶段、调整阶段和成熟阶段;菲曼和佛罗登划分的教师职业生涯阶段是:求生期、巩固期、更新期、成熟期;萨克斯和哈林顿(Sacks S. & Harrington G·N.)认为,教师专业成长所经历的阶段是预想期、进入实习期、定向期、试误期、整合/巩固期以及掌握期;麦克唐纳(Mcdonald F.)的教师阶段发展论包括四个阶段:过渡阶段、探索阶段、创新和试验阶段、专

①③ 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第226、339页。

② [美]Ralph Fessler & Judith C. Christensen 著:《教师职业生涯周期——教师专业发展指导》,董丽敏、高耀明等译,中国轻工业出版社2005年版,第22~23页。

业教学阶段。这一时期的研究中比较重要的是费斯勒(Fessler)的教师职业生涯周期模型。他把教师的职业周期放在个人环境和组织环境中进行考察,提出了一种不同于上述静态与线性发展模式的、具有动态灵活特点的教师专业发展模型(1985),费斯勒将教师职业生涯周期分为八个阶段:职前教育期(pre-service)、职初期(induction)、能力建构期(competency building)、热情与成长期(enthusiastic and growing)、职业挫折期(career frustration)、稳定与停滞期(stable and stagnant)、职业消退期(career wind down)、离岗期(career exit),并且指出,以上诸阶段并非一定是某个教师职业周期的真实写照,而是在个人和组织环境的作用下教师不断加入或退出诸阶段的动态流变过程。另外,斯特菲(Steffy B.)依据人文心理学派自我实现的理论建立了教师生涯阶段模式(1989)。他将教师生涯分为五个阶段:预备生涯阶段、专家生涯阶段、退缩生涯阶段、更新生涯阶段以及退出生涯阶段。20世纪80年代末期,欧洲的研究者提出了两种较新的教师专业发展阶段模型,其中均引入了教师在不同阶段经历不同的职业选择的观念。冯克(Vonk,1989)开发出了一种教师专业发展模型,其框架包括:前专业阶段、起步阶段、成长为专业工作者阶段、最佳专业水准阶段、自我和专业的再定向阶段、专业再发展阶段、消退阶段。更具影响力的是休伯曼(Huberman)的研究,休伯曼开发出了几个教师职业生涯阶段模型。其中第一个模型是从具有5~10年教学经验的女教师人群中收集的资料为基础的,休伯曼的女教师职业生涯轨道包括:专业启动及初始义务期、稳定和终身义务期、新挑战和新关注期。休伯曼(1993)还提出了更一般的教师职业生涯周期论,这个模型具体包括:入职期、稳定期、实验和歧变期、重新估价期、平静和关系疏远期、保守和抱怨期、退休期。^①

进入90年代,教师专业发展阶段的研究突破了对教师专业发展单一维度的思维模式。利思伍德(Leithwood,1992)提出,教师专业发展是一个多维度发展的过程,专业知能发展、心理发展和职业周期发展三个维度既相互独立,又相互依存。贝尔(Bell)和格里布里特(Gillbreth)提出了教师专业发展的演进模式(1996),在横向上将社会发展、专业发展和个人发展三个维度相互联系起来,并且抛弃了上述理论中“阶段”的固有模式,而改为提出教师专业发展中所遇到的三种情境:确认与渴望变革、重新建构和获得能力。另外有代表性的研究是美

① 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第249~250页。

注:由于休伯曼的一般教师职业生涯周期模型是一个存在分支的路径模式,所以也有文献将阶段第3、4期合称“实验和重估期”,第5、6期合称“平静和保守期”。此处采用的是叶澜的解释。

国亚利桑那州立大学心理学教授伯林纳(David C. Berliner)的五阶段发展观和斯腾博格(Sternberg)的原型发展观。伯林纳(1994)提出了专家型教师的一般发展阶段,包括:新手、进步的新手、胜任、能手、专家。^①

国内关于教师专业发展阶段的研究起步较晚,具有影响力的研究成果相对较少。归纳起来主要有:

台湾地区学者中,黄炳煌以专业精神的发展历程来说明教师的专业成长过程,认为至少应该包括接触、参与、兴趣、认同与专心致志这五个阶段。^②王秋绒(1991)把教师专业化发展分成七个阶段:适应期、成长期、发展期、蜜月危机和动荡期、新生期、平淡期以及厌倦期。饶见维(1996)的教师专业发展阶段论则包括探索期、奠基期、适应期、发奋期、创新期、统整期等六个阶段。^③

大陆学者中,殷国芳、全日艺将教师成长过程分为适应期、稳定期和创新期等三个时期。张向东把高中教师的成长归为角色适应、主动发展、最佳创造、缓慢下降和后期衰退等五个阶段。^④王俊生、陈大超根据终身教育思想和教师专业化的特征,把教师个体职业生涯发展划分为以下五个阶段:学知、引导阶段(1~7年);成长、成熟阶段(8~12年);稳定、发展阶段(13~26年);高原、停滞阶段(26~30年);超越、专家阶段(30~35年)。^⑤

华东师范大学白益民在参照已有研究成果的基础上,主要从教师自我专业发展意识所关注的重点与所达到的水平两方面考虑,提出“自我更新”取向教师专业发展模型。“自我更新”取向教师专业发展过程包括以下五个阶段:“非关注”阶段、“虚拟关注”阶段、“生存关注”阶段、“任务关注”阶段、“自我更新关注”阶段。

2. 关于幼儿教师专业发展阶段的研究

国内外对于幼儿教师专业发展阶段的研究相对较少,比较成熟的理论更少。这里只对丽莲·凯兹(Lillian Katz, 1972)的幼儿教师专业发展阶段论作详细的阐述。

丽莲·凯兹描述了幼儿园教师的四个发展阶段及每个阶段必要的需求和面临的挑战:^⑥

① 肖丽萍:《对教师发展阶段问题的理论思考》,载《太原师范专科学校学报》,2001年第3期。

② [台]王以仁等:《教师心理卫生》,世界图书出版公司2003年版,第245页。

③ 唐玉光:《教师专业发展的研究》,载《外国教育资料》,1999年第6期。

④ 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第255页。

⑤ 王俊生、陈大超:《教师个体职业生涯发展阶段初探》,载《辽宁教育研究》,2004年第12期。

⑥ [美]丽莲·凯兹著:《与幼儿教师对话——迈向专业成长之路》,[台]廖凤瑞译,南京师范大学出版社2004年版,第206~211页。

阶段Ⅰ——求生期(survival),入职1~2年。刚入职的教师由于教学技巧不熟练,再加上原本对教师生涯的憧憬往往与教室内的现实情况有很大差异,使得教师常常感到准备不足,精疲力竭,有严重的挫折感。此阶段特别需要精神的支持、了解、鼓励、肯定与安慰,还需要教学技巧的援助与支持。

阶段Ⅱ——强化期(consolidation),持续到第三年。教师的工作重点已经从处理挫折转移到课程与教学上,渐渐能够掌握教学技巧和应对幼儿的各种反应,开始计划自己接下来需要从事的工作与需要学习的特别技能,并且尝试创造自己的教学风格。这个阶段的教师仍需要辅导人员的现场帮助,以及专家的指导与同事和职业导师的建议。

阶段Ⅲ——更新期(renewal),持续到第四年年底。“自我反省”是这个阶段的重点。教师开始探索幼儿教育的新趋势、新观念及新教学法等,同时收集、研究新教材和教具,以调整、更新和充实自己的教学内容。这个阶段需要满足教师专业培训的需求,教师专业发展可利用的资源包括学术会议、专业组织、观摩示范活动、教师中心及专业期刊等。

阶段Ⅳ——成熟期(maturity),延伸到第五年和五年以后。此阶段教师已能肯定自己的能力与角色,对教学细节的兴趣降低,转而重视教育理念的澄清,更多将注意力放在了教育的价值、哲学、理论方面的探讨上。这个阶段合适的专业发展活动包括研讨会、讲习会、学位课程、学术会议。此外,广泛阅读相关资料及接触其他教育层面或阶段的人员也是必需的。

(二) 教师专业发展的影响因素分析

1. 戴依提出的影响教师专业发展的因素

戴依(Day Christopher)所概括的影响教师专业发展的因素包括:教师在专业上的发展阶段(职业阶段)、教师个人的生活史(作为教师当前以及未来对于专业之理解及行动选择的基础和背景)、教师个人的素质(态度和价值观)、专业发展活动本身的素质、来自教师之外甚至学校之外的教师专业活动之背景的影响(如学校文化和来自校外机构的支持和影响)。^① 他比较全面地展示了目前学术界所讨论的影响教师专业发展的因素种类。

2. 互动过程中影响教师专业发展的因素

有学者将教师的专业发展理解为“个人与外部环境相互作用的互动过程”,据此提出影响教师专业发展的三类因素。^② 第一类是教师个人特质,如个人的

①② 王建军著:《课程变革与教师专业发展》,四川教育出版社2004年版,第88~91页。

生活背景、对教育问题已有的观念和取向、在个人专业发展问题上的态度和动机水平等。第二类是教师专业生活发生的直接社会环境的特质,如学校文化导向、学校组织内部的支持性等。这些背景性的因素,虽然表面上不如教师个人的特质那样直接影响到教师专业发展的过程,但实际上它们对于教师个体的影响往往深刻而长久。富兰(2003)发现,以往长期被轻视的这些背景性因素,只要做小的改变,就有可能实现生活于其中的个体的很大转变。第三类是旨在促成教师专业发展的施对措施的特质。实践证明,在诸多可以选择的专业发展活动中,一些相对高效的专业发展活动具备某些共同的特征,如根植于学校背景、具有参与性和合作性、持续进行等等。

3. 教师专业发展不同阶段的影响因素

在不同的教师专业发展阶段,影响教师专业发展的因素各不相同。因此有研究从不同的发展阶段出发,分析影响教师专业发展的因素。如将教师发展分为师范教育前、师范教育阶段及任教后三个阶段,并从不同的发展阶段分析影响教师专业发展的因素。^①教师专业发展要受到教师个人、社会、学校以及文化等多个层面的多种因素的交互影响,而每一个因素在其专业发展的不同阶段又有不同的作用和效果,使其凸显多因性、多样性与多变性等特征。

(三) 生态学视野下的教师专业发展

人类发展生态学是在生态学、人类学、社会心理学等多种学科基础上生成的一门学科。它主要研究主动成长的个体与其所生活的不断变化的直接环境之间渐进的、双向适应的过程。布朗芬·伯伦纳(Urie Bronfenbrenner)的人类发展生态学理论认为,影响个体发展的环境是一个层层镶嵌的层级化多元系统,呈柱状同心结构。从里到外分别是微观系统、中间系统、外系统和宏观系统。^②有研究者将其应用到教师教育中,从基于宏观系统的国家政策保障,基于外系统的社会力量支持,基于中间系统的团队合作精神,基于微观系统的自身发展需要四个方面阐述了幼儿教师专业成长的途径。^③

该理论的启发性在于,从个体发展系统和生态学的观点来看,幼儿园教师的发展处于一个复杂的生态系统中。在动态的发展过程中,他们逐渐形成揭示环境特性、参与环境中的活动、维持或改变环境特性的动机和能力,从而在系统

① 教育部教育司编:《教师专业化的理论与实践》,人民教育出版社2003年版,第68页。

② Bronfenbrenner, U., The ecology of human development. Harvard University press. 1979. P. 21

③ 季燕:《从人类发展生态学的观点看幼儿教师专业成长》(第21卷),载《南通大学学报》(教育科学版)2005年第2期。

互动中实现专业成长,体现职业价值。

二、已有的指向个体生活的相关研究

虽然没有纯粹以“幼儿教师专业生活”为名的研究,但包括生活史在内的各类研究仍非常之多,它们对本研究具有重要而明确的、方向性的直接参考价值。

在教师发展的相关研究中,直接指向教师生活的研究多为近年所著,这与社会科学领域研究方法的转换与演进有很大关系。钟启泉在《在东西方对话中寻求教育意义》一文中指出:20世纪70年代以来,西方教育科学领域发生了重要的“范式转换”,开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。与之相对应的是学术界对质的研究方法的广泛关注。质的研究方法比较适合在微观层面对个别事物进行细致、动态的描述和分析,擅长于对特殊现象进行探讨,以求发现问题或提出新的看问题的视角。它使用语言和图像作为表述的手段,在时间的流动中追踪事件的变化过程;质的研究强调从当事人的角度了解他们的看法,注意他们的心理状态和意义建构,十分重视研究者对研究过程和结果的影响,要求研究者对自己的行为进行不断的反思。^①

(一) 范梅南的生活体验研究

在指向生活世界的方法论及其相关研究方面,加拿大著名教育学家马克斯·范梅南(Max van Manen)在1990年出版的专著《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》是重要代表。《生活体验研究》提供了教育学背景上的研究概念作为研究日常生活经验的起点,它展示了如何关注人的生活体验以及如何将之建构成一个文本上引人注目并产生浓厚兴趣的研究课题。范梅南提倡将人作为中心,并相信可以通过对人类生活世界体验的研究而更好地理解人类的研究模式。他认为世界被给予我们并被我们积极地改造着,对生活世界我们所得到的可能是个体的或群体的自我理解和理智性实践。他相信教育工作者在从事教育的人文科学研究过程中必须遵循教育学的准则,生活体验研究的基本模式就是对生活经验和日常生活中的实际行为进行文本的反思,以期提升我们的思想,增强我们的实际经验或机智。^② 范梅南特别强调生活中的小轶事、小故事在建构文本上的作用,他认为可以将生活体验的实质以文本的形式表述出来。通过这种转变,文本的效果立刻成为有意义事物的重新体验和反思性拥

^① 陈向明著:《质的研究方法和社会科学研究》,教育科学出版社2000年版,第10页。

^② [加]马克斯·范梅南著:《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》,宋广文等译,教育科学出版社2003年版,第5页。

有;通过文本,读者自己的生活体验就会被充分激活,产生与文本的“对话”。^①

(二) 教育叙事研究

叙事研究指的是运用或分析叙事材料的研究,叙事研究关注的是在一定的场景和时间中发生着什么事情,主人公是如何思考、筹划、应对、感受、理解这些事情的。它强调与人类经验的联系,并以叙事来描述人们的经验、行为以及作为群体和个体的生活方式。叙事研究相信人类经验基本上是故事经验,研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征,而且因为叙事或讲述是人类经验的表述,写得好的故事接近于经验,同时它们也接近理论,因为它们给出的叙述赋予教育参与者和读者以教育意义的理解。它对教育的重要意义在于:它把有关生活性质的理论思想引入活生生的教育经验中,并通过生活经验的叙述促进人们对于教育及其意义的理解。^②

叙事研究强调的不是形式、规律,而是经验的意义。其尊重每个个体的生活意义,主要通过有关经验的故事、口述、现场观察、日记、访谈、自传或传记、甚至书信及文献分析等来贴近经验和实践本身。教育叙事探究的本质在于寻找一种合适的呈现和揭示生活经验乃至穿透经验的话语方式或理论方式,为普通教师、学生以及其他读者提供一种能让他们参与进来的生活语言风格的研究文本。

加拿大学者迈克尔·康纳利(F. Michael Connely)和琼·克兰迪宁(D. Jean Clandinin)在《教师成为课程研究者——经验叙事》一书中运用了教师叙事,以叙述教师生活中的隐喻、他们对自己工作的理解方式和他们所讲述的故事的方式告诉读者,作为专业人员,教师的生活中正发生着什么。康纳利和克兰迪宁试图通过理解教师是怎样体验他们自己的工作的方式来理解教育,他们强调“个人经验”、“个人知识”和“个人化实践知识”,倡导了一系列教师叙事的方法,诸如“日记”、“传记”、“档案分析”、“教师访谈”、“参与式观察”等等。他们认为对任何一位教师来讲,教师个人化的形象可以从个人的历史中、从个人的思维方式中、从个人的行动中获得线索。另外,他们还提出了讲述个人经验故事的教育实践语言,诸如“比喻”、“个人哲学”、“规则”、“隐喻”和“叙事主题”等。^③

香港教育学院学者许美德(Ruth Hayboe)在《现代中国精神:知名教育家的生活故事》一文中,通过对六位知名教育家的叙述,提供了中国教育发展的主要

① [加] 马克斯·范梅南著:《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》,宋广文等译,教育科学出版社 2003 年版,第 46 页。

② 丁刚主编:《中国教育:研究与评论》(第 3 辑),教育科学出版社 2002 年版。

③ [加] F. 迈克尔·康纳利、D. 琼·克兰迪宁著:《教师成为课程研究者——经验叙事》(第二版),刘良华、邝红军等译,浙江教育出版社 2004 年版,第 61~81 页。