

“小主人教育”研究丛书

XIAO ZHU REN JIAO YU YAN JIU CONG SHU

主编 戚韵东

快乐做主人

一种教师专业发展的定义



江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

“小主人教育”研究丛书

XIAO ZHU REN JIAO YU YAN JIU CONG SHU

主编 戚韵东

快乐做主人

一种教师专业发展的定义

 江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

快乐做主人:一种教师专业发展的定义/《快乐做主人:一种教师专业发展的定义》编写组编写. —南京:江苏教育出版社,2012.5

(“小主人”教育研究丛书)

ISBN 978-7-5499-1806-5

I. ①快… II. ①快… III. ①小学教师—教学工作
IV. ①G625.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 086202 号

书 名 快乐做主人:一种教师专业发展的定义
主 编 戚韵东
责任编辑 吴立贵
出版发行 凤凰出版传媒集团
凤凰出版传媒股份有限公司
江苏教育出版社(南京市湖南路1号A楼 邮编 210009)
苏教网址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 <http://www.ppm.cn>
照 排 南京前锦排版服务有限公司
印 刷 江苏凤凰通达印刷有限公司(电话 025-57572508)
厂 址 南京市六合区冶山镇(邮编 211523)
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 19.75
插 页 1
字 数 295 700
版 次 2012 年 5 月第 1 版 2012 年 5 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5499-1806-5
定 价 42.00 元
邮购电话 025-85406265,85400774 短信 02585420909
E - mail jsep@vip.163.com
盗版举报 025-83658837

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖

教师专业发展的命义与境界(代序)

我曾对教师专业发展做过一番反思。我以为,教师专业发展命题及其实践,让教师拥有了专业价值,获得了专业尊严。与此同时,还存在一些困惑和问题。主要是:在专业发展动力机制方面,内部动力弱于外部动力;在对专业内涵理解和把握上,囿于学科专业,超越性不够;在专业发展的价值取向上,重技术而轻理念。如此等等。

面对这些困惑和问题,我们应当研究、寻找对策。正是在这方面,南京市琅琊路小学为我们开启了新的方向和思路,提供了鲜活的样本和经验,所以,我特别关注和看重由校长戚韵东主编的琅小的这本专著——《快乐做主人:一种教师专业发展的定义》。

的确,对教师专业发展应当重新定义。这是个几乎要重新定义的时代。亚太经合组织工商领导人峰会的主题就是:对未来重新定义。重新定义,让我们对世界、对未来的认识更深刻,眼光更旷远。很有意思的是,当下对教育也有一个解释:教育是对未来的一种定义。由此,我们自然想见,对未来重新定义,其实质是对教育重新定义。对教育重新定义,就需要对教育领域一系列概念重新定义。日本佐藤学对学校、课程、教学、学习、教师、学生进行了“再定义”。无论是重新定义,还是再定义,意思是一个:定义是对



事物的本质、核心、要义的再一次理解。这是一个反思的过程，其间有延续，也有调整、改进，还可能有颠覆，总之要做出新的解释，确立新的理念。这本身就是研究和提升的过程。

琅小经历了这一过程。他们把教师专业发展定义为“快乐做主人”。这一定义意蕴丰富、深厚，直抵教师专业发展的核心和关键，不妨将其称为教师专业发展的命义。我始终认为，快乐做主人是小学教育以至整个基础教育的核心命题：教育就是让学生成为真正意义的人，成为自己的主人，让自己成为主人，因为“教育的目的在于使人成为他自己，变成他自己”。（联合国教科文组织国际教育发展委员会《学会生存——教育世界的今天和明天》）而这一过程应当是快乐的、幸福的。值得注意的是，教育也应当促使教师成长，教师也应当“快乐做主人”，而且，只有教师快乐做主人了，学生才有可能快乐做主人。快乐做主人，这是教师专业发展的最高境界、最为核心理念、最根本的动力、最“文化”的方式。此外，快乐做主人，这是教师的“第一专业”“最高专业”。亚里士多德曾提出过“第一哲学”的概念。“第一”意味着具有“准备基本概念和基本规律的功能”，是其他部门研究的“预设性前提”，它应当是“在先的”。（转摘自朱小曼《关注心灵成长的教育》）显而易见，快乐做主人是教师专业发展的“预设性前提”，应当是“在先的”，它超越了具体学科，又统领着所有学科，引领着学科的专业发展。不难理解，教师们都快乐做主人了，他们的专业发展会更自主、更积极、更有追求、更富创造性，这是一种多么令人感动、兴奋的气象啊！



用快乐做主人来定义教师专业发展,是一种定义,是一种校本化的定义。琅小一直坚守和提升学校的教育哲学——快乐做主人。遵循这一教育哲学,以快乐做主人 as 宗旨的教师专业发展已构成了一个定义体系。这虽是初步的,但却是较为完整的框架,概括了快乐做主人统领下的琅小教师专业发展的关键要素,形成了蓝图,明晰了方向、原则、路线和方式。在这框架中,引起我们关注的是“人在中央”“整体意义”和“个人知识”。“人在中央”,是以人为本的具体化,从根本上说,以人为本,必须人在中央;换个角度说,人在中央,才真正实现以人为本的理念。人在中央,排除了人被边缘化的现象,确保教师成为主人。琅小通过人在中央的理念引领,实现“教师成为领导者”,进而实现“共同领导”的目的。“整体意义”关注并强调的是教师的职场与非职场既是相异的,又是统一的,只有建构完整意义上的教师生活,才能让教师拥有专业发展的良好环境,并且从完整生活和情趣中获得发展的动力,呈现更为生动的景象。“个人知识”,说到底教师的默会知识,是教师的内在智慧。在让教师获得公共知识的同时,生长个人知识和智慧,教师才会有个性,才会形成自己的风格。假若如此,教师专业发展将会走向一个很高的境界。

琅小的这本专著,如对教师专业发展的目标引领一样,也具有自己鲜明的风格,那就是让教师讲述,讲述自己的故事,亲切,温暖,像在聊天,又不失深意。单从讲述的题目来看,就闪烁着快乐的表情,显现着理念的深度以及表达的自由。“教学主张”“教育戏剧学”“快乐提案”“班级会议”“数学童书”“故事教育”等等,无不散



发着田野的芬芳，漫溯着草根的情怀，透射着教师的才情和难以抑制的教育理想。什么是文化？这就是文化。什么是风格？这就是风格。什么是琅小的品质？这就是。

前面说到，这是校本化的定义，但是，我深感这种校本化的定义具有普遍的意义，具有重要的价值引领和路径设计的启发。琅小在实践的土壤里，不断耕耘、开掘，其新意、深度，着实令人欢欣。我们分享他们的快乐，也期待着他们有更大的成就——这是肯定的。因为，戚韵东和她的团队走过的路，他们的这本专著已告诉了我们，走向远方和高处的原因。

成 尚 荣

2012年4月15日

目 录

CONTENTS

- [1] 教师专业发展的命义与境界(代序)

第一篇 研究定义:理解教师

- [3] 一 理解教师:一种教师专业发展研究的视角
- [3] (一) 研究起点:回到教师当下
- [5] (二) 研究进路:从认识教师到理解教师
- [6] (三) 我们的观点:理解身为琅小教师的“我”
- [9] 二 教师快乐做主人:琅琊路小学的理念
- [9] (一) 快乐做主人:琅小教师专业发展的本质
- [11] (二) “三大主人”:琅小教师专业发展的内涵
- [15] 三 研究方式:琅小教育情境中的教师叙事研究
- [15] (一) 教育情境:教师的发展情境
- [20] (二) 叙事研究:主要的研究方式
- [21] (三) 研究要点:重在阐释

第二篇 价值定义:快乐做主人

- [25] 一 做思想的主人
- [25] (一) 周老师的“教学哲学”
- [41] (二) 徐老师的“教育戏剧学”
- [52] (三) 胡老师的“教育表情”
- [60] (四) 徐老师的“教育情思”
- [69] (五) 丁老师的“涂鸦笔记”
- [74] (六) 梁老师的“阅读情怀”
- [87] 二 做决策的主人
- [87] (一) 陆老师的“草根论坛”



- [96] (二) 丁老师的“校园话题”
- [110] (三) 我你他的“快乐提案”
- [122] (四) 孟老师的“课程故事”
- [142] (五) 杨老师的“班级公共生活论”
- [154] (六) 应老师的“班级会议”

[168] 三 做实践的主人

- [168] (一) 戚老师的“教学主张”
- [182] (二) 张老师的“数学童书”
- [197] (三) 魏老师的“教学实践论”
- [208] (四) 仇老师的“反思之反思”
- [218] (五) 张老师的“课前调研”
- [230] (六) 徐老师的“故事教育”

第三篇 语境定义：人在中央

[245] 一 琅小园：从文化物象走向教育隐喻

- [245] (一) 琅小园：一种文化物象的解读
- [247] (二) 琅小园：一种教育的表达
- [248] (三) 琅小园：一种教育隐喻的意义

[252] 二 快乐做主人：从儿童发展走向教师成长

- [252] (一) 共同发展的理念
- [253] (二) 共同发展的现场
- [261] (三) 共同发展的愿景

[263] 三 人在中央：从管理走向领导

- [263] (一) 从管理走向领导的意蕴
- [264] (二) “人在中央”
- [265] (三) 教师成为领导者：一种“共同领导”的实践

[269] 四 学校文化：从理解到建构

- [269] (一) 思辨：“我们”与学校文化



[270] (二) 理解:琅小“学校文化”的意义

[271] (三) 策略:建构新的琅小文化

第四篇 策略定义:教师中心

[279] 一 精神成长:追求生活的整体意义

[279] (一) 教师专业发展的“整体”意义

[280] (二) 案例分享:读书会——共同兴趣下的个性成长

[285] (三) 问题与对策

[287] 二 个人知识:教师专业发展的关键

[287] (一) 个人知识与教师专业发展

[288] (二) 案例分享:关于“教学妙招”的叙事研究

[295] (三) 问题与对策

[297] 三 协商:指向专业发展的教师合作

[297] (一) 教师专业发展的“协商机制”

[299] (二) 案例分享:一项关于学习单的研究

[303] (三) 问题与对策

[305] 后 记



第一篇 研究定义：理解教师

我们开展的是教师专业发展的研究。我们希望以一种研究的视角来看待日积月累的教师专业发展的事实,进而理解其中所蕴含着的琅小教师专业发展的意义,并在日后的研究与实践中赋予这种意义。

我们开展的是一项以校为本的教师专业发展研究。整个研究都是立足琅琊路小学这样一所学校的现实境况。我们更希望将整个研究置于琅小“快乐做主人”的教育理念所孕育的教育情境之中,去阐释这一教育情境对于教师专业发展的意义。

我们开展的是一项以校为本的同时也是教师本位的教师专业发展研究。“身在其中”的研究意蕴让我们能够以一种关切的眼光看到我们自己,发现身为教师的意义,发现自己专业发展的意义。

整个研究都基于一种深刻的理解。理解教师作为一个整体的人的生命意义的完整性,理解其发展的多义性、差异性和唯一性;理解琅小教育的情境性,理解这种情境性与身在其中的琅小教师之间的互动关系。

理解教师,终极意义在于重新约定教师的专业发展,在于重新理解教育。



一 理解教师：一种教师专业发展研究的视角

诚然，教师专业发展是非常重要的，尤其是新课改以来。不论是教育理论界，还是广大中小学一线教师，都开展了广泛而深入的研究。我们琅琊路小学也不例外，甚至可以说，我们是把教师专业发展作为重中之重来对待的。

每天，学校的各个部门几乎都在制定教师专业发展的计划，制定各种举措，即使不以专业发展之名，也可以赋予专业发展之实。我们并不缺少教师专业发展的想法，但是教师那里的实际情况如何，与我们的初衷是否一致，倒是常常没有把握的。

这里就产生了一个问题，如果我们总是一味地去想教师专业发展“应该怎样”，而不去考虑其实际效果，很可能会陷入一种僵局。相比较而言，更多地思考教师专业发展“实际如何”和“何以如此”，倒是更能接近其本质，理解其意义。

在教师专业发展研究上，我们需要一种新的视角。

（一）研究起点：回到教师当下

教师专业发展，是指教师个体的专业知识、专业技能、专业情意、专业自主、专业价值观、专业发展意识等方面由低到高，逐渐符合教师专业人员标准的过程。强调的是教师个体内在专业特性的提升。^①

我们也接受将教师专业发展定义得更加宽泛一些的说法：

“可以把教师专业发展理解为教师不断成长、不断接受新知识、提高专业能力的过程。它包含教师在生涯过程中提升其工作的所有活动。在这一过程中，教师通过不断的学习、反思和探究来拓宽其专业内涵、提高专业水平，从而达至专业成熟的境界。教师专业发展强调教师的终身学习和终身

^① 宋广文、魏淑华：《论教师专业发展》，《教育研究》2005年第7期。



成长,是职前培养、新任教师培养和在职培训,直至结束教职为止的整个过程。教师专业发展不仅包括教师个体生涯中知识、技能的获得与情感的发展,还涉及与学校、社会等更广阔情境的道德与政治因素。”^①

从教师专业发展的定义上看,其“结果”是非常明确的,即“符合教师专业人员标准”和“达至专业成熟的境界”,等等。问题的关键在于“过程”,究竟是如何“符合”和“达至”?这是真正的难题。

事实上,在实践层面,教师专业发展的过程是非常复杂,也是非常曲折的,存在着诸多困境。譬如:

等级制的教师专业发展台阶犹如垂直的“生涯阶梯”,攀爬在这样的阶梯上存在着极大的风险。例如只能进不能退,登上巅峰才是目的,而过程没有意义,等等。除非是意志力强悍的“超人”,绝大多数教师在专业发展过程中都有不堪重负之感。难道教师的专业发展过程非得如此痛苦?

对具体的某一位教师而言,专业发展可能存在着不同的方向,对某一个方向的选择涉及各种复杂的因素。如果不是简单的规定,那么如何理解教师的专业诉求和专业选择?

不论一所学校在教师专业发展上如何全力以赴,专业发展也始终是非常个人化的事情。对一名教师来说,专业发展的真正动力是什么?

我们常以“琅小人”来指称身在琅小的我们,而作为琅小教师,与在其他学校工作的教师有什么不同?琅小教师的专业发展与琅小教育情境之间有这样的互动关系?

.....

作为一项实践研究的旨趣,我们更关注的是身处教学一线的教师正在经历着的教师专业发展的过程。他们究竟如何看待自己?如何看待自己的专业发展?他们的发展动力是什么?他们是如何实现发展的?我们认为,这不

① 卢乃桂、钟亚妮:《国际视野中的教师专业发展》,《比较教育研究》2006年第2期。



是在分析教师专业发展的规定性,而是在试图诠释教师专业发展的“当下意义”。

不可否认,教师专业发展有其工具价值,然而过分地强调工具价值会导致教师本体价值的式微,这是对教师专业发展的误解。强调教师的本体价值,就是强调教师本身在其专业发展上的主体性,强调专业发展对教师的精神世界和物质世界的促进,就是对身处当下的教师和对教师当下的成全。这就是我们所申明的“当下意义”。

“当下意义”的兴趣,不仅仅是教师专业发展“应该怎样”,更是其“实际怎样”;不仅仅在于教师专业发展“应该如何”,更是其“何以如此”。关注“当下意义”就是将专业发展看做教师的价值实现,而不仅仅是一种评鉴尺度;就是关注专业发展对教师每一天的丰富和增益,而不仅仅只着眼专业发展的未来结果;就在于强调专业发展是教师的内在需求,一切外在的要求须着眼于教师自发的生长点才能“成活”。从这一意义上说,是教师自身赋予了其专业发展的“当下意义”,当然也只有教师本人才能做到。

“当下意义”如何去发现和把握?需要深入到教师中去。我们深信胡塞尔的格言:“回到事情本身。”回到教师本身,回到教师当下,这是我们研究教师专业发展,促进教师专业发展的实践方法论,它为我们开辟了一条全新的进路,指引着研究的方向。

(二) 研究进路:从认识教师到理解教师

回到教师本身有一个方法取径的问题。有研究者指出,对于物来说,我们是识别它;对于人来说,我们是与他相遇、相知、相交、相融和相促。相遇不仅仅是偶然碰到,不仅仅是识别他,而且是出现在一个人面前,和他建立联系。相遇不仅仅意味着碰到,而且意味着赞同、参加与合作,共同长进。在认识物时,碰到的是“异”;在同教师相遇时,碰到的是“同”,我是什么样子的,我就感觉他是什么样子的。^① 对物的识别,是典型的认识的方法;而对教师的相遇,则是理解的方法。

^① 陶志琼:《教师的境界与教育》,北京师范大学出版社2008年版,第36—37页。



在认识的视域,教师是一个抽象的概念,与教师的现实生活相脱离,教师的生命意义和精神成长旁落。基于此的教师专业发展观是科学取向的,是工具理性的。而在理解的立场上,关注教师的完整性,关注教师的生命成长和精神世界的充实,是一个具有开放性、创造性的可能世界。基于此的教师专业发展观则有了主体参与的意义,是价值理性的。理解教师,强调的是教师专业发展对教师人格完善、自我价值实现的重要性和教师主体在教师专业发展中的重要角色与价值。

理解教师是一种立场,意味着站在教师所承担的角色立场上来审视教师的教育实践,而不是站在他者的立场上去规范和约束。与教师站在一起,以一种“局内人”的身份来看待教师,看待我们自己。这样,我们就有可能发现别人发现不了的意义。这种意义如果我们都不能发现,又期待何人?

理解教师是一种态度,意味着深切地关怀教师的需要。我们强调与教师结成伙伴关系,伙伴就要肝胆相照,就要满腔热情。伙伴,才能被对方深深打动,才能看到教师的精彩与无奈,才能为教师创造更有利于其自身发展的空间。

理解教师是一种方法,意味着专注地倾听教师的心声。倾听才能沟通,才能走入教师的内心世界,走进教师的精神河流,走近教师的思想滥觞。不急于下结论,不去做“手术刀”式的剖析,而是以身心与共的体验来诠释教师的言说与行动的意义。

(三) 我们的观点:理解身为琅小教师的“我”

在我们所开展的教师专业发展研究中,我们十分强调理解作为教师的“我”,而且是身为琅小教师的“我”。台湾学者杨巧玲在讨论“如何成为一位教师”时,提出了八个元素来回应这个提问,而其中第一个元素就是“重新认识自己”^①。我们主张不再简单地将教师抽象为“他”,归纳为“他们”,而应该还原成“我”。可是,如何在学校、教师团队、教师个人等不同的视角上同时凸显和理解“我”

① 杨巧玲:《不一样的教学原理》,心理出版社2006年版,第30页。



呢？这需要一个“共同视角”。在“共同视角”内，每一方均要转换其角度。

首先，在学校视角上，强调的是教师的主体性。教师并不是被抽象了的概念，不是在“类”的意义上的“他”，而是一个个鲜活的个体，是丰富而极具个性的每一个“我”。理解同一情境之中每一个“我”，为深入到具体的“我”的内心世界提供了可能。这一视角强调教师是专业发展的主体，是主动学习者，是其专业特性的主动建构者，促进了自身的持续发展。

其次，在教师团队的视角上，强调的是教师主体之间的互动。按照社会学的观点，教师的自我并非只有其个人构成，而是在与他人的关系中形成的。教师之间是一种“我和你”的关系。理解“你”，就是理解“我”。这一视角强调教师是对方专业发展的促进者，在相互促进的关系之中，也促进了自身发展。

再次，是教师自身的视角，强调的是“我”的意义的发现与凸显。在教师专业发展的意义上，教师与其说是在设计一个指向未来的“优秀的教师”，不如说是在对自我的发现与善用。只有“我”才对自己最了解，只有“我”才能真正引出那个真实的“我”。这一视角强调教师自我意识的激发，并通过自我调控，最终实现在专业发展上的自我变革。

在强调整解作为教师的“我”的同时，我们还非常注重将教师放置其所身处的教育情境之中。教师总是有其工作的岗位，其教育行为也总是在一定的情境中发生的。可是，大多数教师专业发展研究都是一种“去情境化”的研究，是将教师外置于教育具体情境的研究，这就难免走向抽象的一边。很多教育研究都只研究表面的东西，而其本质——事物本身反倒被忽略了。在现象学研究中，对体验的意义进行整体性的研究是非常重要的。因此，“现象学研究必须是情境性的，它是对情境的研究，而不是对一组预先选定的变量的研究”。^①

理解身为琅小教师的“我”，就是尝试着理解每一位琅小教师的完整性、差异性、多义性、唯一性和琅小性。

1. 理解琅小教师的完整性。

教师生涯仅是一名教师作为人的生命历程的一部分，除了教师，他

^① 巴里特等：《教育的现象学研究手册》，刘洁译，教育科学出版社2010年版，第38页。