

主编 郑百伟

Cong Shengren Dao Shifan

从胜任到示范：

稳定成长期教师的专业发展

Wending Chengzhangqi Jiaoshi De
ZhuanYe Fazhan



上海教育出版社

主 编：郑百伟

副主编：赵洁慧 陈 霞 任 洁

编 委：英配昌 胡红梅

李 敏 万立荣

序 一

教师的专业发展之路正如一个人的成长之路，无时无刻不需要自我成长的动力和社会各方的鼓励支持。一个孩子蹒跚学步时需要大人搀扶而行，独步天下前也需要有人助力上马。但目前的状况是：新教师一旦度过青涩惶恐的职初阶段，就会发现自己如同被推出鸟巢的雏燕，飞得独立而艰难。这些教龄在4~10年之间、刚刚能胜任工作的教师，一方面急于摆脱搀扶行走的状态，渴望自由发展的空间，另一方面却由于缺少有分寸的扶持和有步骤的引领而不得不蜗行摸索，面临碰壁和走弯路的困境。他们当中有一部分继承并超越了入职初期习得的教学技能和技巧，不断地自我反思，最终形成自己的教学风格，成为一名优秀教师。但另一部分却只是继承职初期掌握的教学能力，不断重复已经习得的教学经验，停滞不前，淹没于“教书匠”的行列。在教师专业化思潮的不断渗透下，在优质教育资源短缺的现实背景下，如何使这一阶段的教师从容完成从胜任到示范的华丽转身，就成为教师专业发展中必须关注的课题。

大量的调查结果显示，教师群体的心理健康状况低于社会平均水平，已成为职业倦怠的高发人群。而在这一人群中，入职4~10年的成长胜任期教师所占比例更是居高不下。分析表明，当职初阶段的新鲜感和荣誉感被逐渐淡化之后，教师往往面临着工作量过大、工作时间过长、工作强度过高、竞争压力过强的局面，而与之相对的却是培训时间减少、带教机遇降低、自我发展遭遇瓶颈、社会干扰因素过多的状况，这

导致教师身心疲惫,对教学工作渐渐失去热情,产生职业倦怠感。因此,大多数以成长期教师作为教育主力军的学校和教育单位开始逐渐关注对这部分教师的培养引导,力图打破这种消极被动的局面。

然而一些调研结果却表明,部分学校虽然已经重视对这个问题的探索,但往往只有笼统的培养发展口号和普通的研训平台,普遍缺乏系统的、针对性较强的研修管理机制,缺少明确的针对这一群体的培养目标和引导促进措施,研训层次不明确,还没有真正激活各个年龄层次教师(尤其是稳定成长期教师)的内在动力,没有形成浓厚的研修氛围和强烈的心理需求,没有有效地解决上述这一问题。与此同时,目前我国关于教师专业发展的实践研究很不均衡,在职初教师的培养和创新教育风格方面投入的精力比较多,对于成长稳定期教师专业发展之路的探索研究相对不足。为此,我们需要搭建一个平台,让理论界和基层学校共同关注成长胜任期教师的专业发展之路,通过相互探索交流,开创出一条更为明晰的前行之路。

由上海师资培训中心和德国汉斯·赛德尔基金会联合举办的第十一届中德教育学术研讨会,正是搭建这个平台的倡导者。本届研讨会以“从胜任到示范:稳定成长期教师的专业发展”为主题,就是希望集中外学者专家的智慧,共同研讨如何使稳定成长期新教师顺利实现“从胜任到示范”的过渡,探讨各级各类教育单位和教师个人在实践工作中的具体经验和方法,为正在教师专业发展之路上前行的人提供有益的帮助。这本论文集作为本次研讨会的成果之一,基本完成了这一使命。本书分为四个部分,分别涉及稳定成长期教师专业发展的“理论研究”、“区域实践探索”、“校本实践探索”和“个人成长故事”,来自本市高校、教育科研单位的学者通过文献研究和中外教育比较研究,为读者提供了稳定成长期教师发展的脉络和前景,而更多来自基层单位的作者则本着实事求是的原则,为读者提供了大量具体实在的调研数据、工作案例以及经验教训,探讨了教育培训部门、学校管理部门和教师个体对4~10年教龄的教师培养的策略方针,具有较高的参考和研究价值。另外,我们还选编了一些在教师研训工作上颇有独到见解的文章,以资

共飨。尽管有些文章在表述上还不能尽善尽美,部分研究结果还有待争鸣论证,但这些探讨为今后的研究和实践打开了思路,拓宽了视野。

关注稳定成长期教师的发展,就如同关心已学会走路却还无力奔跑的孩子,帮助他们驱动内心的潜能,引导他们发现属于自己的天空。教师从胜任到示范的过程,必定是一条艰辛漫长的探索之路,任重道远。

上海师资培训中心

郑百伟

2010年9月7日

序 二

上海师资培训中心与德国汉斯·赛德尔基金会每年举办一届中德研讨会。除了研讨会上报告人的精彩发言外，还有一系列高质量的文章在论文集上发表。因此，这本论文集不仅汇总了与会者在研讨会上听到的报告，而且也通过各位作者从不同视角阐述的观点充实和完善了研讨会的题目。

上海师资培训中心一如既往，先提出一个综合性的课题，可供大家探讨数年。在今年和以后几年中，师资培训中心的一个重要任务——教师教育——自然要转向有经验的教师。教师的专业发展是一项内容广泛、贯穿教师终身的任务。在德国，我们把教师教育分为三个阶段：

1. 职前教育：通常在大学进行，以硕士学位结束学业。
2. 见习：在德国还属于职前的培养阶段，但这是在设有研修班的各类学校中进行，由受过专门培训的研修班导师指导。
3. 职后培训：其对象是那些已经能够独立任教，并想有针对性地提高自身水平的教师。

与德国三阶段的教师教育不同，中国的教师教育体制分为两个阶段。这样，每所学校便承担着引导刚从大学毕业的新教师适应教学实践的重任，各师资培训机构也为处于起步阶段的教师做出了重大贡献。每位有经验的教师都知道，教师职业生涯的最初几年至关重要。在这几年中要为掌握备课能力和教学能力打下基础，养成良好的工作态度以及行为方式，这些或许是教师在整个职业生涯中需要保持的。

一个教师在成熟期的专业发展同样重要。“青年教师”消除了自己对“实践的恐惧”，他们已经习惯于在一个班级中授课。在艰难的最初几年中，他们在传授教学内容的同时也找到了与班级相处的途径。他们具备了有效备课以及按计划教学的能力，能在班级中遵守原则，也能维护好同事间的关系。在德国，人们会说，他们已经“学会游泳”了。现在到了他们能够运用自己的经验和已经准备好的知识的时候了，这样，他们也有了追求教学质量的时间资源。这些年的关键在于，看一名普通教师能否成长为一名好教师或优秀教师，这期间积累的日常工作经验往往受用于整个职业生涯，此时注重的是教学的细节以及班级的管理，为此，教师需要对自己的工作进行认真反思，从同事处获取建议。众所周知，看自己的缺点不如别人看得清楚！每个教师都有责任在工作适应期过后的若干年里，将时间用于自身的专业发展，学校以及培训机构应特别注重教师这一阶段的发展并提供相应的培训，这一时期的“养料”最有助于教师的个人成长！

我祝愿今年的研讨会硕果累累，希望大家利用这样一个平台，建立教师教育和培训机构之间的网络，共同研究和交流教师教育工作，为上海教师教育的积极发展做出进一步的贡献。

德国汉斯·赛德尔基金会驻

上海师资培训中心长期专家

汉斯·凯夫勒

2010年9月

目 录

序一	郑百伟
序二	汉斯·凯夫勒

稳定成长期教师专业发展的理论研究

稳定成长期教师专业发展的挑战与对策	李学书
关于稳定成长期教师专业发展的思考	华 夏
试论稳定成长期教师教学风格的形成	何雪峰
论稳定成长期教师必须培育的几种教学能力	英配昌
稳定成长期教师职业发展的影响因素分析	陆 琦
教师自主发展的本体与客体研究	徐韵安
稳定成长期教师专业发展“瓶颈”与指导策略	王小明 王玉清 侯彩霞
教师职业倦怠的成因和对策分析	李 萍
青年教师职业倦怠现状分析及其对策 ——基于情绪管理的视角	刘 朋
关注教师职业倦怠 提升教师幸福感	孙建平
关于稳定成长期教师职业生涯自主发展的思考	王想龙
改革教师评价以促进稳定成长期教师专业发展	王 璐

超越自己

——浅谈稳定成长期教师自主发展的困惑与途径

..... 刘慧芬

浅谈教师职业倦怠的原因及对策 黄怡南

稳定成长期教师专业发展的区域实践探索

促进稳定成长期教师专业发展的实践探索 杨连明

教师为本 问题情境 根植课堂 交互探究

——稳定成长期教师专业发展的实践探索 潘 梓

教师职业倦怠区域调查研究

——以上海市青浦区为例 李 霞

基于校情 多元联动 在岗研修

——区域稳定成长期教师培养实践 金 香

试析稳定成长期中学地理教师专业发展的现状、特点及

区域培训策略 张 新

幼儿园非学前专业成长期教师“协作对话式”培训模式

探索 周金玉

稳定成长期教师的专业发展特征及其教育培训

..... 徐美乐 骆之强

师之蕴：语文教师的专业研修模式 关景双

稳定成长期教师专业发展的校本实践探索

在课例研究中促进幼儿园稳定成长期教师专业

发展 黄其明 虞建珍

稳定成长期教师专业发展的需求及促进策略

..... 王小平 陈民仙

在实践—反思中提升稳定成长期教师的专业能力

——以上海树德小学数学教研组的教学实践为例

..... 马 婧

基于问题解决的团队学习

——青年班主任专业研修实践模式研究 卓月琴

构建校本培训模式 提升班主任的班集体管理能力

..... 杨 岚

探索稳定成长期教师的跟进式园本研训 蔡红环

校本教研催生特色教研组以促进教师专业发展的案例

研究 严 明

稳定成长期青年教师专业发展策略 孙志洪 钱玉红

一本彩虹课程，一米成长杏桥

——稳定成长期教师专业发展的校本课程建构

..... 俞建明

稳定成长期初中化学教师的专业发展探索 王国平

教师专业发展自我更新意识的破冰五境 朱淑敏

稳定成长期教师的成长故事

一份稳定成长期教师专业化成长档案

——探索“基于关键事件”的园本培训模式

..... 李玉萍 启 鸣

反思助我成长：一名稳定成长期教师的成长感悟 季莹瑾

引导教师走出“平庸”：基于挑战与期待的行动

——一位稳定成长期物理教师的专业成长故事

..... 李芸芸

捕捉成长的精彩瞬间

——记教师成长档案 滕 燕



稳定成长期教师专业发展的理论研究

稳定成长期教师专业发展的挑战与对策

上海师范大学教育学院 李学书

摘要：稳定成长期是教师专业发展的关键阶段。在这一阶段，教师专业发展面临“被发展”的窘境、技能化取向、整体性的分割、高原现象等挑战，必须采取营造专业成长环境、尊重教师主体力量、自我经验的反思以及理论和人文引领等对策，促进教师专业持续发展。

关键词：稳定成长期 教师 专业发展

教师专业发展按成长阶段可分为职前培养的预期社会化和继续专业化发展两个阶段。论文所探讨的稳定成长期教师专业发展是指经过初任教师阶段的成长，已经能够独立胜任教学，但还没有形成自己独特的教学艺术风格，在教师群体中的示范、影响作用还比较有限的教师，他们的教龄一般处于4~10年之间，当然也有可能少于4年或多于10年。就教师专业发展的阶段来说，稳定成长期是继续专业社会化阶段的一部分，教师专业发展经历适应与过渡、分化与定型后进入相对稳定成长期，在这4~10年期间，教师专业发展经历了突破与退守、成熟与维持等时期，其对应的结果是教师身份经历了经验型、知识型、混合型、准学者型、学者型等六类。^[1]

一、稳定成长期教师专业面临挑战

对一般教师来说，稳定成长期时间较长，在此过程中，教师专业由于复杂而现实的种种原因，面临专业发展的困惑和挑战，因而该阶段专

业发展也呈现不断异态纷呈的特征。

1. “被发展”的窘境

有学者认为,20 世纪 80 年代前的教师发展是指教师“逐渐接近或合一套既定的角色规范或专业规准,而将所有的自我嵌入既定框架之中”。^[2]言下之意,教师是一个被关注、被设计、被要求的角色,在专业发展中处于自我迷失的被动位置。80 年代之后,随着对教师在教育改革重要性认识的深化,教师在专业发展中的角色发生了重要变化,教师不再定位于专家意见的聆听者和教育政策被动执行者,更不是专家理论的演绎者,而是他个人专业成长历史的建构者。但在国内教师专业发展理念是在新一轮课程改革的背景之下提出的。教师作为专业人员,理应是学校生活的主要决策者,在课程与教学中拥有课程权力和专业自主权。但教师在实际职业生涯中,在教师评价制度的制约下,教师始终处在外力的控制之下,过分强调教学的统一性、标准化,在一定程度上制约了教师的专业自主,从而陷入目标与手段分离的痛苦中,教师在压抑中隐退了教育的激情,湮灭了教育的智慧,失去了追问教育问题的力量。在政策话语、专家话语的霸权之下,教师在整体上是个“失语的群体”,被当作管理对象,校园文化基本上还属于“沉默的文化”,教师个体与生存环境和体制性力量之间存在着尖锐的对立和紧张。教师们驻守于理论接受者、传递者和实践者的角色而难逃工具化的命运,难以体验自我效能感。

2. 技能化取向

从国际教师专业化的发展历程看,教师的专业化历程经历了“专业化”、“反专业化”、“新专业化”的过程。与此相应,教师教育的范式经历了行为主义、认知主义与建构主义的发展阶段。上世纪 70 年代国际上盛行的“教师技能训练”就是属于行为主义的范式。我国在 90 年代初期,也倡导了同样的基于行为主义的教师技能训练。目前,在年轻教师的培养问题上,最为典型的经验莫过于“以老带新”,实现教学“传、帮、带”的良性循环。这种“以老带新”的理论预设是教师专业活动的特点在于它的实践性,教学技能是构成教师专业性的基础和核心,且是一

种可以由前辈传递给后辈的经验。这种技能化取向使得教师的成长过程带有鲜明的“前喻文化”倾向,与之对应的教师培养便是“临床模式”。在这种模式下,教学过程仅仅成为理性知识的单向传递过程,理论与实践、知识与人之间处于分离状态,忽视了教育活动中人的未完成性、教育情境的不确定性、教育效果的非实证性。对理论的绝对性和技能的普遍性的强调,使得本该生动的教学实践只能龟缩于各种预设之中,失去了生成的活力。

3. 整体性的分割

一个真正成长起来的教师应该在知情意行上全面发展,具有崇高的精神力量、精湛的专业知识、扎实的专业功底、较强的引领能力、强烈的合作意识以及独树一帜的教学风格。但在教师教育的实践中,片面强调专业发展与教学实效的唯专业主义是一种专业技能本位倾向,它显现了“没有灵魂的教育技术”和“没有精神的教育专家”等令人担忧的现象。教师道德 and 职业理论被边缘化,成为帮衬。事实上,没有哪一个教师的“专业发展”可以失去“师德”的动力支持,没有哪一种“师德”可与教师的专业发展相分离。目前还存在职前教育与职后培训的断裂现象。在教师的职后培训中,教师只是对职前教育中获得的本体性知识、条件性知识和实践性知识进行“改造”,很少进行基于实践情境的个体内化和反思,很多培训无视教师既有信仰、知识、经验,其所谓观念刷新,有的时候甚至在对教师进行“洗脑”。对于教师专业发展来说,教师的内功和底蕴是教学之“道”,而教学的技能技巧只是教之“器”。从整体上看,教师职前教育存在重“道”轻“器”的倾向,而职后教育则又表现出重“器”轻“道”的偏差。

4. 高原现象

“高原现象”是教育心理学的一个基本概念,指的是在学习或技能形成的中后期,往往出现进步的暂时停顿或下降的状态。在曲线上表现为保持一定的水平而不上升,甚至有所下降,往往使人灰心失望,有人称其为“失望之高原”。实验与研究发现,教师在专业成长过程中存在“高原现象”。它的出现与教师发展阶段密切相关。在刚走上工作岗

位的最初3年,教龄与教学效果可能是成正比的,但是在第5年至第8年,受社会和教学环境压力以及教师自身个性因素的影响,大部分人的教学水平和教学效果先后开始下降,成为教师成长的“徘徊阶段”,这就是心理学上的“高原现象”^[4]。许多教师满足于自己已有经验和技能,专业好像很难再往前发展,找不到前进的动力,很迷茫。高原现象不仅体现在教师教学水平的停滞上,而且在工作态度、职业信念和精神状态、教学策略等方面都有反映,它成为培养拔尖人才的瓶颈,制约着师资建设的规模、速度和质量。教师专业成长过程中受到内外多种复杂因素影响,如教师所处社会和学校环境、教师个人资质和人格特征等方面因素的影响,但更重要的是教师自己的心态和作为,它是走出个体专业发展“高原现象”的关键。作为学校要密切关注教师专业成长中的“高原现象”,采取有效措施,指导教师作好职业规划,加强教师的专业培训,成为教师队伍建设的重要环节和必要举措。

二、稳定成长期教师专业发展的对策

国内外教育改革实践已经证明,教师专业持续成长是提高教育教学质量的必由之路,采取什么样的对策,将直接影响教师专业成长的进程与效果。针对以上稳定期教师专业成长的挑战,应采取以下几方面措施:

1. 营造专业成长环境

专业成长环境是教师专业发展的重要条件,教育行政部门和学校必须在教师专业成长过程中正确定位,扮演好自己的角色,充分发挥引导、规范、激励、服务功能。

首先,树立正确的教师成长观。教师的成长是其在教育教学生活中的终身学习者的成长,是在专业化发展的基础上凭借其亲历与体验来实现自主性和终身性的成长,其核心是教师精神生命的成长,这不是靠行政力量通过“工程化”打造出来的^[5],而是社会自我的成长和个人自我成长的统一。

其次,改变管理模式。在教师的培养上避免急功近利,要遵循教师

成长周期规律,坚持常态化、日常化、自主化,以一颗仁爱之心、宽容之心、平常之心引领教师成长。强化专业服务、支持意识,淡化行政指令意识,为教师规划成长愿景创造和谐的环境。要敢于赋权予教师,给教师自主的空间并提供更多的选择,促进专业身份的认同,减少工作中的“无力感”,实现真正意义上的“赋权增能”。再次,改革评价标准与认定方式。目前教师教育的新要求,教师专业发展的趋势,呼唤中国教师专业标准,标准必须结合教师教育研究新成果,充分考虑教师专业需求。^[6]改革教师成长的认定和评价方式,建立多元化的教师成长认定体系,重视人类学方法和质性方法的使用,引入社会力量、专业团体参与对教师成长的认定。

2. 尊重教师主体力量

教育是人与人之间相互对话和建构的生命活动,是师生共同提升生活质量、开拓生命境界、感悟生命意义的过程,是个体在社会化过程中求真、趋善、向美的过程。因此“教师是有自主性道德教育者,他们的成长不在外部,而来自内部。借助外部培训机构的力量有时确实是有用的,但它不能完全代替教师的自主性,自主性来自教师的内部力量。”^[7]从这个意义上说,教师专业发展的最大动力是生命内在的良知、激情、灵感、创造等非理性因素,源自教师生命的超越性,而不是来自外在的理性规约。它意味着教师能够直面原生态的教育现象,去除成规旧俗的观念遮蔽,避免专业成长中生命和人格的异化,不断修正、补充和完善自己的教育理解,追寻有意义的教育。尊重教师主体力量就是要赋予教师专业自主权。专业自主权意味着相信和承认教师具有必要的专业能量,通过自主学习实现自我成长,对教师专业性的认可与尊重,使得教师在教育过程中获得足够的精神与人格的尊重,体验自我实现的成功。这样“教育才不再是一份普通的职业,而是一种神圣的专业和职业,也因而才有较大的工作成就感与较高的社会地位。”^[8]搬运工式和捆绑式标准化式的习惯工作方式才会彻底被打破,教师的失语症和失智症才会彻底得到解决,教师的创造个性才能得到彰显。

3. 促进自我经验的反思

诚如上文所述,处在稳定期的很多教师囿于对“经验”和“技能”的依赖和套用,其专业发展过程自然演变为教学模式、方法的归纳和总结过程,演变为教学技能、技术的模仿和操练过程。在这个过程中,教师对各种权威观点和理论盲目崇拜和服从,抛弃教学实践中的“自我”体验和“自我”理解,所关注的是可量化、可简化、可操作化的教学技能目标、操作步骤和行动要领,这不是完整意义上的专业成长。因此,只有通过自我反思,才能促使教师走出经验的局限,走向理论的深刻认识和教育意义的真实追求。教学中的自我反思既是一种理念,一个平台,又是一种手段,一个过程,它指向的不是对教学技能、方法的普遍性,而是使教师养成了行动与研究相结合的学、研、教合一的专业生存模式;不是教学理论的简单运用,或对教学理论简单证伪或证实,而是使教师在心底形成了一种理性的怀疑态度和独立的批判习惯。对于个体经验和个体反思的重视意味着每一名教师都成为科研共同体的成员,每一个课堂都成为实验室,把教育实践中遇到的每一个典型问题当作研究课题。通过这种反思,教师才能真正把握教育生活中的“事件”,建立历时比较的纵坐标和共时比较的横坐标,深度发掘这些事件的特定意义,在真实的问题情境中展开研讨和交流,使教师从普通的培训中解放出来,从切己的行动与反思中、从生动案例与叙事中,不断调整自己的专业方向,摆脱“高原现象”的困惑。

4. 进行理论和人文引领

教师专业成长是一个过程,中国教师并不缺乏教育行为的创新和大胆实践的勇气,所缺乏的是对这种实践支持的环境和体制,是对这种行为的科学论证和总结提升。在教育实践中大胆创新的今天,教育理论工作者必须承担起理性审视和科学论证的责任。在教师专业发展中,除了上文提到的进行政策和制度方面的引领外,还要对教师进行教育理论引领。因为我国的教师专业发展研究主要是引用和借鉴西方的理论,且没有把教师对自己专业发展的需要和意识作为一个独立的影响因素予以考察,教育理论工作者应加强这些方面的理论研究,为促进