



“去魅”:幼儿园教研认识的误区及其澄清

上官金曼¹, 徐 赟²

(1. 安徽师范大学附属幼儿园, 安徽芜湖 241000; 2. 安徽师范大学教育科学学院, 安徽芜湖 241000)

摘 要: 幼儿园教研是课程实施与改革的前提, 是促进幼儿教师专业发展的重要抓手。当前, 幼儿园教师对教研工作存在三个误区: 重形式、轻内容; 重结果、轻过程; 重理论、轻实践。其根源在于幼儿园教师对于“教研”概念的误解, 把“研究”二字披上了神秘化的外衣。我们应该及时“去魅”, 理性地认识到“教研”与“科研”在研究起点、研究目标与意义、研究思路与方法、研究成果等方面的不同, 使教育理论研究者与幼儿园教师认识到幼儿园教研的“中层理论”属性, 从而积极开展合作, 共同推进学前教育事业发展。

关键词: 幼儿园; 教学研究; 科学研究; 误区; 中层理论

中图分类号: G619.21

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2017)07-0083-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.07.019

Misunderstanding and Clarification of Teaching and Research in Kindergarten

SHANGGUAN Jin-man, XU Yun

(1. School of Education Science, Anhui Normal University, Hefei, Anhui 241000, China;

2. Attached Kindergarten, Anhui Normal University, Hefei, Anhui 241000, China)

Abstract: Teaching and research in kindergarten is the premise for the implementation and reform of curriculum in kindergarten. It is also an important part of promoting kindergarten teachers' professional development. Problems exist in the preschool teacher's knowledge of teaching and research, mainly including emphasis on form and neglecting of content; focusing on result and neglecting of process; stressing on theory and neglecting of practices. These problems are resulted by preschool teachers' misunderstanding about teaching and research, making research to be mysterious. To change the present situation, efforts should be made to “disenchant” the concept of teaching and research, helping preschool teachers form a rational understanding about “teaching” and “research”, and making contribution to the promotion of preschool education.

Key words: kindergarten; the research of teaching; misunderstanding; medium range theory

近年来,我国学前教育事业发展迅速,学前教育资源不断扩大。2015年,在园儿童4264.83万人,学前教育毛入园率达到75.0%,幼儿园园长和教师共230.31万人^[1],提前5年超额完成《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》设定的发展目标。然而,我们应该理性地看到:学前教育的

质量内涵发展远远跟不上规模的快速扩张,教师队伍等软件远远落后于园舍等硬件建设。当前,许多幼儿园把教研作为幼儿园工作不可或缺的组成部分,并列为一项制度性工作,甚至有些幼儿园将“科研办园、科研兴园”作为办园方向或者办园目标。幼儿园重视教研工作既反映了学前教育实践意识到教

收稿日期: 2017-04-03; **修回日期:** 2017-04-17

基金项目: 国家社会科学基金项目(BHA130049); 安徽师范大学博士科研启动金项目(2016114)

作者简介: 上官金曼,女,湖北荆门人,安徽师范大学附属幼儿园教师,主要研究方向:学前教育,课程与教学论;徐赟,男,安徽潜山人,安徽师范大学教育科学学院讲师,教育学博士,主要研究方向:学前教育,教育政策分析。

研活动在提升我国学前教育质量方面的基础性和保障性地位,又表征着我国学前教育事业正朝着内涵建设深入发展。因此,需要肯定幼儿园教研工作的价值,描述幼儿园教研工作的认识误区并寻找其根源,厘清教学研究与一般科学研究的区别,引导幼儿教育实践工作者合理地进行幼儿园教研工作。

一、幼儿园教研是课程实施与教师专业成长的共同诉求

首先,教研是幼儿园课程实施与改革的前提。幼儿园的课程教学不同于中小学课程教学,中小学教师在执行“国家—地方—学校”三级课程时更多的是依赖于官方指定的教材进行教学,校本课程开发还处在起步阶段,更多意义上是一种尝试性或补充性的。幼儿园教师鲜有官方指定教材,目前市场上教材的编著水平参差不齐,幼儿园教师更多地是参照《幼儿园教育指导纲要(试行)》和《3—6 岁儿童学习与发展指南》等国家指导性政策文件。而两份文件仅仅是针对幼儿发展的健康、语言、社会、科学、艺术五大领域给出了教学目标和教育意见,前者在“教育内容与要求”指出了“目标、内容与要求、指导要点”,后者列的是“学习与发展目标和教育建议”。那么,如何探寻将这些目标落实到一日生活的教育教学中去的具体路径,就需要幼儿园教师因“园”制宜、创造性地进行教学研究,开发“园本课程”。《幼儿园教师专业标准(试行)》在实施建议中第三条就明确指出,要“开展园本研修,促进教师专业发展”。因此,教研对于幼儿园教师来说具有特殊的必要性,离开教研,幼儿园课程便无法落实,课程改革更无从谈起。

其次,教研工作是促进幼儿教师专业发展的重要抓手。美国一项有关教师效能的新近研究表明,在系统地提升教师质量方面,识别好的教学方法比开展培训项目要容易得多。^[2]同样有研究表明,“备课充分”是“高效能教师”具备的 12 个特征当中的首要特征。^[3]可见,幼儿教师的专业发展的重点并不在于各种形式的培训,更应该放在日常的教育教学实践中。幼儿教师通过实践反思、集体备课等教研工作,在教学实践中更新自己的专业理念、丰富自己的专业知识、提升自己的专业技能。教研活动能够为教师们提供诸如自我反思(教师个人)、同伴互助(教师群体)、多元研究共同体、专业引领等其他途径难以获得的有效教学资源。^[4]

综上所述,教研工作是幼儿园教育教学实践的应有之义,提高学前教育质量的关键在教师素质,提高教师素质在于促进教师专业发展,教育专业发展的着力点在一日常规的保教实践,其基础和重点在

于幼儿教师的教学研究。

二、幼儿园理解教研的三重误区

尽管教研工作如此重要,但我们经常会看到,在实践中幼儿园对教研工作的认识存在着一些误区。总结起来,这些误区往往表现为以下三种(见表 1)。

表 1 幼儿园教研工作的误区

类型	教研目标	教研内容	组织形式	教师参与	实践效果
重形式、轻内容	目标分散、不系统	无实质性内容	松散	象征性参与	不理想
重结果、轻过程	教学技能提升	工作布置、技能培训、教师专业发展讲座	制度化	旁观者、听众	不理想
重理论、轻实践	论文发表、科研能力提升	课题研究	定期推进	无力胜任	不理想

首先,重形式、轻内容。这种理解的误区往往发生在办学水平较差的农村幼儿园。这类幼儿园教师队伍不稳定,研究能力确实相对缺乏,并且经常缺少专家引领。幼儿园未从真正意义上把握教研工作对于教育质量提升和教师专业发展的价值,只是把教研工作当作一种跟风时尚来看待:一是因为政策文件要求,二是因为别人搞,我也要搞,否则就显得落后了。注重形式制度建设,轻活动内容和内涵。这种教研活动目标分散、不系统,甚至没有明确的目标,没有明确的教育内容,组织形式松散。参与过程中,幼儿园教师要么“一脸无奈”,为了应付制度性的教研活动,把教研时间变成了拉家常或休息聊天的时间;要么“不屑一顾”,认为教研工作仅仅是一种形式,很少涉及实质性的内容研讨,因而对教师教学能力和水平的提高并没有实质性的帮助。对于教师在园本教研中的评价,一些教师认为,“只要把教研笔记做好就可以了”^[5]。

其次,重结果、轻过程。这种理解的误区往往发生在办学水平一般的城市幼儿园。幼儿园领导较为重视教研工作,希望通过教研工作来提升幼儿教师的教育技能和水平。教研内容侧重于教育实践中的具体问题,但往往通过园内行政手段来布置教研工作,教研的主题往往来源于幼儿园领导的事先安排;组织形式相对固定,如每周固定的教研时间、寒暑假的集体在职培训等。在教研过程中,管理者对于教师的评价只关注结果,而对于教研过程中教师真正的参与关注的少。尽管在口头上强调畅所欲言,但事实上最有发言权的教师在专家和园长的面前,并不能保证自己的独立性,也难以在教学中完全依靠自己的主张进行教学。^[6]所以,教师的主动性得不到

发挥,参与的积极性慢慢下降,更多的是作为旁观者和被动的听众在参与教研活动,最终使得本来重视结果的教研活动适得其反。

再次,重理论、轻实践。这种理解的误区则一般发生在办园水平较高的名幼儿园,如各大高校的实验幼儿园或附属幼儿园。其往往将教学研究等同于高校里的科学研究,将教研的目标定位于教师从事学术研究能力的提升。教研过程重视学理性的思辨,过于强调概念、命题和理论等,而且往往以论文发表、著作出版为目标;教研工作的组织是伴随着课题研究的周期定期推进,主要是课题申请书申报、论文研讨、研究报告撰写等内容,脱离保教实践。这类幼儿园的教师对教研的参与情况则是“谈教研色变”,由于工作精力有限,加上大多数教师学历水平较低,不能胜任,认为科研水平离教研要求相去甚远,往往出现恐惧心理,甚至是逃避教研。一项调查研究表明,主持过课题研究的幼儿教师占 10.6%,参与过课题研究的幼儿教师占了 13.8%,从来没主持也没有参与过的幼儿教师占了 75.6%。^[7]毋庸置疑,教科研工作与实践脱节,幼儿教师为研究而舍弃、耽搁教学,这是舍本求末的做法。^[8]

三、对“研究”的神秘化理解是走入误区的根源

以上三种误区,究其原因,笔者认为根源在于幼儿园教师对于“教研”概念的误解,把“研究”二字披上了“神秘化”的外衣,从而走向两个极端:一是轻视自己的能力,认为所谓研究只能是象牙塔里大学教授们的事情,对实践问题有一点研究的冲动时就被自己扼杀,于是“胎死腹中”,教学科研意识尚未萌发就落得“出师未捷身先死”的下场;二是东施效颦,从形式上效仿学者们写的论文,企图做学院派的学术性研究,写出一纸由空洞的华丽词藻构成的理论浅薄、逻辑不严谨、方法不当、缺乏基本学术规范、毫无创新的讲义式的“论文”,其结果固然是难登大雅之堂,即便勉强写成皇皇巨著也仍然难称“真研究”。反倒是两个极端的中间地带——日常保教的具体实践疑惑、提升幼儿教育教学实效问题的广阔天地——却无人问津!这些真正适合一线幼儿园教师自主开展科学研究的课题却被放弃,转而寄希望于专家学者的单向灌输式的短期培训,其结果是专家学者们的“一家之言”往往彼此冲突并且呈现出“碎片化”的样态,导致幼儿园教师无所适从,等到面临实践问题时又捉襟见肘!也正是由于这种误解,让

许多幼儿园教师与教研保持着相当的距离。

笔者认为,对于幼儿园教师对待“研究”的神秘化倾向应该及时“去魅”。无论是身居一线普通幼儿园教师,还是教高居庙堂的学院派专家学者,都是教育的实践者。前者的实践更多的是教学的实践,后者的实践更多是研究的实践。然而两种实践在本质上都是在关注教育发生的地方——幼儿一日活动。在那里,教育总是鲜活的、灵动的、丰满的,教育正是完成于那些活生生的集体教学、游戏、区角活动之中。任何的教育研究都肇始于教育实践的问题,将这些实践中的问题还原成理论上的困难,最终也必将回到实践中接受考验。其实,这个理论与实践不断循环的过程其实并没有那么的“神秘”,诚如冯友兰先生将哲学称之为“思想思想的思想”一样,笔者认为这种反思的品格便是研究的第一要义。对教育生活的反思越多,困惑越多,就需要搜集和分析更多的材料,就会有越多知识积累,也会使反思的思维品质不断提高。毋庸置疑,每个人都会自觉或不自觉地反思自己的生活,任何的一线教师也会或多或少反思自己的幼儿园教育生活。所以,从这个意义上来说,幼儿园教师一定具备着反思的品格,而具有这种品格的教师便是一个“准研究者”了。所以,科研对于一线幼儿园教师来说并不是神秘的高不可及的。因此,现代教育观念也在提倡传统意义里的“教育研究者”与“教育实践者”的“指导”与“被指导”的关系转向合作、互助的“朋友”关系。

因此,幼儿园教师从事教研不仅不应该恐惧,反而应当视为一种教育责任与担当。这种担当源于教育实践与教育理论、教育政策的立场、视域、文化的差异。课程政策的推行、新理论成果的推广等需要呼唤幼儿园教师反思的灵魂。放眼当前,我国课程改革中的许多政策在实践中遭遇困境,许多政策在课堂中执行不下去,或许就是忽略了这一点——政策制定时将丰富的课堂实践抽象化并使之“干瘪”了。个人认为这种困境的解决固然需要科学化、民主化、系统化的决策机制和政策执行保障机制,但更需要幼儿园一线教师改变以往那种对政策的冷漠、对研究的恐惧、对实践反思的忽略等不良心态。这种转变,归根到底还是从理性认识教学研究与科研的区别开始。

四、理性澄清“教研”与“科研”的差异

在教育领域中,关于研究有三种提法:“教研”、“科研”与“教科研”。一般来说,“教研”指的是教学

研究,“科研”指的是教育科学研究,“教科研”既指称教学研究,又指向教育科学研究。从概念上来说,教育科学研究的外延最广,凡是教育科学相关的研究,都可以称之为教育科学研究,既包括一线教师的教学研究,也包括教育理论工作者的理论研究、应用研究和综合性研究。因此,它囊括了教学研究,而“教科研”往往是一个语义重复的提法。但本文按照日常教育实践的语义,将“教研”界定为以一线教师为主体的基于教学从事的研究,将“科研”界定为以科研院所和高校中的学者为主体从事的学前教育理论研究、应用研究和综合研究。或许这样的界定还存在一些具备双重身份的教师或学者的逻辑重叠,但笔者认为已不妨碍我们讨论两类研究的不同了。在此,笔者就一般研究所遵从的逻辑框架,从研究对象、研究目标与意义(创新)、研究思路与方法、研究结果等四个方面论述两类研究的不同(见表2)。

表2 幼儿园教师教研与幼儿教育科学研究的比较

	教学研究	科学研究
研究起点	实践问题:个别性、具体性的	实践问题与理论问题:普遍性、代表性、本质性的
研究目标与意义	目标:运用规律寻找行动策略 意义:实践意义 创新:限制性创新	目标:理论知识创新发现规律 意义:理论意义与实践意义 创新:开放性创新
研究思路与方法	思路:“实践——(理论)——实践” 方法:实用导向的具体方法	思路:“实践——理论——实践”、“理论——理论” 方法:规范导向的方法论体系
研究成果	形式:观察记录、反思笔记、操作方案 使用:教学实效、儿童发展等	形式:科研论文、著作、研究报告 使用:转化成实践或不被使用

第一,两者的研究起点不同。从研究对象上来说,无论是教研还是科研都以教育现象为研究对象。但是研究对象并非等同于研究的逻辑起点。教育研究的起始于教育问题,问题又源于研究主体对观察到的教育现象感到好奇,对教育实践本身感到困惑,由此而提出相应的问题,并试图以科学的方法来解决这些问题。^[9]所以,两种研究的不同并非在于研究对象,而在于研究的逻辑起点——教育问题。然而,问题本身又是一个充满主观意义的范畴和概念,其存在与否取决于界定主体的认知和能力。正是由于研究主体的知识和水平的差异,导致其对教育问题的界定产生差异:一方面,对于幼儿园教师来说,教育问题往往是自己遇到的个别性的、具体性的实践问题。比如,如何创设更适宜于本班级幼儿特点的环境、如何组织某一周的教学内容、过程、方法以实现《指南》的目标要求等。教研是针对某一具体教学

行为、教学活动、教学事件和教学段落的研讨和分析。^[10]这些问题并不一定没有被理论所涉及,或者说它并不一定构成一个理论命题。只不过受制于幼儿园教师工作特点和已有知识经验的积累,他们并没有接触到已有的研究成果,或者已有研究成果只是对该问题给出了原则性的解释而非提出了具体的操作方案。当这样的教育问题出现时,需要幼儿园教师结合自己所面对的教育问题的特殊环境智慧性地研究出具体的操作方案。另一方面,对专家和学者来说,他们所界定的教育问题往往是具有普遍性的、代表性的问题,通常不是实践的个别问题(除非这些问题的研究能抽象出一些普遍性的理论),这些问题是目前学术研究尚未触及且产生理论困难从而需要被研究的。此外,科研还会关注一些纯理论的问题,如学前学科发展、元学前教育研究、儿童哲学等问题。总而言之,两者研究起点的不同在于,教研起始于保教实践中的具体问题,通常具有个别性;科研起始于一些代表性的问题,通常具有普遍性。

第二,两者的研究目标与研究意义不同。正是因为研究的逻辑起点不同,两种研究的最终指向也是不同的。教研的目标是为了解决保教工作中出现的实际问题,为了提高保教质量。其本质是运用教育规律来寻求行动的策略,其研究意义更多的在于其实践性,解决教育实践问题。同样,教研在研究意义的创新维度上并没有强制性的要求,因为如前所述,其创新是针对研究主体本身的,即教研的幼儿园教师学到了新方法,那对于他/她来说便是创新。同科研不同的是,它是一种限定性的创新,要在国家、地方和学校的各中政策文件的制约下进行创新,不能偏离一日常规、不能违反校规校纪、更不能违背政策法规。科研则是为了破解理论上的困难进行概念创造、解释原则的创新等理论知识创新,其本质是研究和发现教育规律,以增进人们对普遍性问题的解释力,其研究意义不仅是解释普遍性的、本质性的教育实践问题,也在于推进理论的发展和人类知识的拓展。所以,科研在研究意义的创新维度上有着根本的要求,其创新并不单单针对该项研究的主体,而是整个人类已有的认知。没有创新的重复研究就丧失了科学上的合法性,创新是科研的基本使命。

第三,两者的研究思路与方法不同。教研更多是行动研究和实践研究,其研究的过程和思路往往是“实践——(理论)——实践”。在研究过程中,理论并非必要的。教学更多采用具体的操作性方法,其方法选择取决于实用性,针对不同的问题开展采用不同的方法。如对于集体教学问题,通过集体备课、说课、磨课、教案评比等方法反复练习推进;对

于违纪儿童问题的违纪行为矫正研究,则对于观察、谈话、反复试误等行动方法具体推进。科研的过程和思路既有“实践——理论——实践”的应用研究,也有“理论——理论”的思辨研究。学者们会针对不同的研究问题会采取不同的方法,也会针对同一问题采用不同的研究方法,并且形成了“学术共同体”共同遵从的研究方法论体系。从层次上来说,这个方法论体系包含了哲学范畴、研究范式范畴、具体方法范畴三个层面。哲学范畴又包含着本体论、认识论和价值论;范式范畴又包含着现象学范式、解释学范式、批判理论范式、建构主义范式和符号互动范式;具体方法可以分为搜集资料和分析资料、定性研究和定量研究等等。在这个方法论体系中,哲学观决定着研究范式,研究范式决定着具体方法。^[11]可见,科研方法的层次和内容更为丰富,多样化的方法使得研究的选择性更大,但科研对方法要求也更为规范。

第四,两者的研究成果不同。从研究成果的形式上来说,教研往往表现出一系列的观察记录、反思笔记或者操作方案,科研则是以表述严谨而且规范的科研著作、学术论文或研究报告。从成果的使用上来说,教研要求“立竿见影”,要及时地、可视化地呈现在研究对象那里——园长管理工作的改善、环境创设的优化、教学能力的提升、班级管理的进步、幼儿园儿童的发展等等;科研的成果使用则不完全取决于专家学者自身,它还取决于决策者和幼儿园教师对成果的理解、认同、转化、吸收及实践;更有甚者,科研的成果仅具有理论的思维价值,研究成果在研究结束之后会在很长的时间内甚至永久地“束之高阁”。

五、结语

社会学家默顿曾提出了“中层理论”的概念,藉以解释那些介于抽象普遍性理论与日常研究中低层次的但又必须的具体经验性命题之间的那类理论,他曾指出:“社会系统的一般理论由于远离特定类型的社会行为、社会组织和社会变迁而难以解释所观察到的事物,而对细节的详细描述则完全缺乏一般性的概括。当然,中层理论也涉及到抽象,但是这些抽象是与观察到的资料密切相关的,是结合在允许进行经验检验的命题之中的。”^[12]无独有偶,我国教育学者也提出过教育理论具有多层次性,不同层次的教育理论对教育实践具有不同的功能。如叶澜提出的“学科应用理论”,并指出其价值是一种具体的指导,不只是操作,还有策略、方法、工具等^[13];刘庆昌提出的“教育工学”概念,指出教育工程师就是要根据教育基本理论,通过求解“教育如何做”的思路,

最终设计出具体的教育操作方案^[14];冯建军提出了“教育规范理论”,认为其根据教育价值观念对教育技术做出评价与选择,为教育实践活动提供规范,与教育实践的距离最近。^[15]笔者认为,幼儿园教研活动正是学前教育研究中具备“中层理论”、“应用理论”、“工学”、“教育规范理论”属性的研究。因此,教育理论研究者与幼儿园教师要积极开展“朋友”式的合作,使教育理论研究者“下得去”、“接地气”,使有志于从事教研的幼儿园教师“上得来”、“做真”教学研究,为教学研究“去魅”,共同架设好贯通理论与实践的“桥梁”,推动学前教育事业的健康发展。

【参考文献】

- [1] 教育部. 2015 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/s180/moe_633/201607/t20160706_270976.html.
- [2] C. Matthew & P. Peterson (2011), It's easier to pick a good teacher than to train one; Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness [EB/OL]. https://www.hks.harvard.edu/pepg/Merit-PayPapers/Chingos_Peterson_10-08.pdf.
- [3] R. Walker (2008), Twelve Characteristics of an Effective Teacher [EB/OL]. <http://files.eric.ed.gov/full-text/EJ815372.pdf>.
- [4] 杨帆. 以园本教研促进幼儿教师专业成长的思考[J]. 陕西学前师范学院学报, 2013(9): 103—106.
- [5] 李冲. 农村幼儿园园本教研调查研究——以山西省 Y 地区为例[D]. 太原: 山西师范大学, 2013.
- [6] 曾艳. 基于专业学习的园本教研的内涵及其实施策略[J]. 学前教育研究, 2011(4): 64—66.
- [7] 刘雄. 幼儿教师教育科研素养调查研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2014(6): 14—18.
- [8] 蔡迎旗. 关于幼儿园科研与教研的讨论[J]. 当代学前教育, 2008(1): 18—19.
- [9] 周兴国. 论“教育学是一门研究教育现象的科学”[J]. 山西大学学报(学社会科学版), 2016(1): 82—88.
- [10] 王丽娟. 幼儿园教研活动的目的与实施策略[J]. 学前教育研究, 2015(3): 61—63.
- [11] 孙绵涛. 西方范式方法论的反思与重建[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2003(11): 110—125.
- [12] 罗伯特·K·默顿. 社会理论和社会结构[M]. 唐少杰, 齐心, 等, 译. 南京: 译林出版社, 2008: 51.
- [13] 叶澜. 教育研究方法初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 161.
- [14] 刘庆昌. 教育工学初论[J]. 教育理论与实践, 2007(3): 1—6.
- [15] 冯建军. “教育理论与教育实践关系”辨[J]. 江西教育科研 1996(2): 18—21.