

■ 学前教育前沿

U-K互助式农村幼儿教师组团教研模式构建

孙玉洁¹, 王晓燕², 曲玉俊³

(1. 青岛大学, 山东青岛 266071; 2. 青岛市崂山区午山幼儿园, 山东青岛 266071; 3. 青岛市崂山区王家村幼儿园, 山东青岛 266071)

摘 要: 组团教研是继区域联片教研之后基础教育教研实践的又一创新形式。农村幼儿教师组团教研对改善农村幼儿园区域教研指导力量不足、幼儿教师实践能力偏弱的现状具有实际意义。U-K互助式农村幼儿教师组团教研因加入高校专家的力量而更有“深耕”的意蕴,一方面,它为高校师生“基于教育现场的研究”提供了便利条件;另一方面,高校教师带领农村幼儿教师开展行动研究,为教师的专业发展发挥着专业引领作用。

关键词: U-K互助式组团教研模式;农村幼儿教师

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)03-0072-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.03.013

On the Construction of U-K Mutual Aid Rural Preschool Teacher Group Teaching and Research Model

SUN Yu-jie¹, WANG Xiao-yan², QU Yu-jun³

(1. Qingdao University, Qingdao 266071, China; 2. Wushan Kindergarten of Laoshan District, Qingdao 266071, China; 3. Wangjia Village Kindergarten of Laoshan District, Qingdao 266071, China)

Abstract: Group teaching and research is another innovative form of basic education teaching and research practice after regional joint teaching and research. Rural preschool teachers' group teaching and research has practical significance for improving the current situation of insufficient teaching and research guidance in rural kindergartens and preschool teachers' weak practical abilities. U-K mutual aid rural kindergarten teachers' group teaching and research has more "deep cultivation" meaning by joining the power of university experts. On the one hand, it provides convenient conditions for college teachers and students to "research based on education field". On the other hand, college teachers lead rural preschool teachers to carry out action research, playing a professional leading role in the teachers' professional development.

Key words: U-K mutual aid group teaching and research model; rural preschool teacher

一、问题提出

随着课程改革的深入推进,中小学教师学历的提高和专业发展水平的提升以及多种媒体技术的发展对我国的教研制度提出了新挑战。我国的教研制度也暴露出诸多问题,具体表现在:教研制度还未引起广泛关注,教研机构的管理不力,教研员专业发展缺乏制度保障,教研实践虽多样化但仍有提升空间^[1],

农村幼儿园教师在教研活动中存在教研知识有待充实、教研过程有待规范、教研成果有待分享、园本教研制度有待落实的现实困境^[2]。联动教研应运而生。

在梳理联动教研文献中可见,联动教研是二十一世纪初,中国新一轮课程改革的产物,是乡镇中小学创造的具有本土特色的教研形式,其共同特征是针对学校教研力量不足的现状,打破了各自为营,自成一流的校内格局,构建了学习与发展、展示与交流的平

收稿日期:2019-12-11;修回日期:2019-12-16

基金项目:2019山东省基础教育改革项目(3702013)

作者简介:孙玉洁,女,山东青岛人,青岛大学教授,硕士生导师,主要研究方向:学前教育管理。

台,共享教育成果,共促教育均衡发展。随着教师专业发展意识的觉醒以及信息技术的应用,区片联动式教研在中小学的应用更为普遍:有的是从单一学科开始逐步扩展到其他学科;有的是以学科重难点为主题,进行多次尝试探讨,如地理教学中的“同课异构、循环跟进、多轮研讨”^[3];有的是依据爱德华·索亚的“第三空间”理论,整合自我反思、同伴互助、专家引领的校本教研基本方式,构建了“三位一体校际联动”的教研模式^[4]。总之,立足实践、以课堂教学为渠道、以提升课堂教学质量为目的区域联片教研的基本特征。

在持续近10年的学前教育三期行动计划中,农村学前教育得到了快速发展,有的幼儿园尽管没有“大楼”与“大师”,但基本的办园经费以及幼儿教师的工资都有了保障,幼儿教师对自身的专业发展也有了更高的需求。然而,区域学前教育的专业指导队伍并未根据现实需要而扩容。依托名师进行的、以自主互助为特征的区域联动式教研开始出现:有的将不同性质、不同办园水平的幼儿园联系起来,增强了教研力度和密度,有的采用挂钩试点园联动、专业视导带动、精品式送教联动、课堂活动联动等多种方式^[5],越来越多的幼儿园建立了开放包容互动分享的教研文化。胡连峰、张承梅等结合幼儿园教研工作需求实际,提出新时代幼儿园“教研服务链”概念,即由专家服务组织、政策保障服务组织、资源服务组织、评价反馈服务组织、智能平台服务组织等五大服务组织构成,五大服务组织因有共同的服务对象——幼儿园教研而协同共生为服务链^[6]。

对农村幼儿园而言,“上级搭台,名师唱戏”的区域联动教研组织方式,能集中展示幼儿园创新实践的经验,但能否促进农村幼儿教师的专业发展,能否带动自身“造血机能”的提高,实践研究的成果并不多见。

组团教研与联动教研不同。笔者认为,联动教研中,“联”为途径,“动”为表现,“学”为目的。而U-K互助式农村幼儿园组团教研(以下简称U-K组团教研)是在上级教育部门“牵线”下,由高校教师与研究生与大学附近的2-3个村办园幼儿教师建立长期合作关系,形成学习研究共同体,以困境问题为驱动,以改善教师行为,促进教师及幼儿共同成长为目的而持续跟进的教研形式。它发挥了专业资源可就近入园研究的优势,激活并带动着固定的组团教研群体,将专家的“深耕细作式研究”与幼儿教师的学习实践融为一体。在组团教研中,抱团(学习研究共同体)为支架,学习为途径,研究解决问题为表现,改善并提升师生专业生活质量是目标。它是联动教研的“升级版”,理论

上说,应该能取得较好的改善实践的效果。

二、U-K互助式组团教研模式构建

(一) U-K互助式组团教研模式的生态学理论基础

布朗芬布伦纳的人类发展生态学观点对本研究具有指导意义。该理论认为,发展着的人不能被看作是环境在其之上任意施加影响的一块白板,而是一个不断成长的并时刻重新构建其所在环境的动态的实体,即人是具有主动与周围环境相互适应的实体。人与环境的作用过程是双向的呈现出一种互动的状态;与人发展相联系的环境也不是单一、即时的情景,还包括了各情境之间以及更大环境中的相互联系,是以人为中心向四处扩散的网络^[7]。

在U-K互助关系中,基于在解决实践问题中获得专业发展的共同需要,大学师生与幼儿教师建立了互助合作共同体,所形成的共生关系、共享模式以及“在一起”的互助文化,创设了良好的文化生态环境^[8]19-20。其文化基础根植于以下三点认识。

其一,理论与实践的相互吸引。用教育生态学视角看,理论与实践应在同一个时空范畴内互动,彼此需要相互吸引,并非互不搭界。实践需要理论指引,知识(理论)的产生也依靠实践滋养。

其二,理解“文化冲突”辩证关系。高校的专业建设与幼儿园实践改进并非总能“琴瑟和鸣”,相得益彰。相反,常会因需求点不同而产生冲突。但是,从生态学角度看,这种“冲突”有弊也有利:它既给双方的交流形成阻碍、带来不愉快感,也能促使双方更积极地反思自身言行,产生深度沟通、频繁互动的愿望。

其三,开展争鸣,多视角分析。在U-K互助模式研究中,会经常使用案例分析法对日常保教工作片段进行解释。站在“圈外”观察与“卷入其中”观察是两种视角,即便“看”同一场景的相同事件,其解释思路不同,构建的意义也不同。有认识差异才能开展争鸣,争鸣的价值在于鼓励多元思考,发现复杂现象中的不确定性和混沌性。

(二) U-K互助式组团教研模式的设计

U-K互助式组团教研模式是指在高校(University)学前专业师生与幼儿园(Kindergarten)干部教师共建的驻园实践基地中,以实践问题为起点,以构建差异性学习共同体为支撑,以创生实践智慧、解决现实问题为目的的教研模式,如图1所示。

1. U-K互助式组团教研模式的特点

(1) 以实践问题为起点

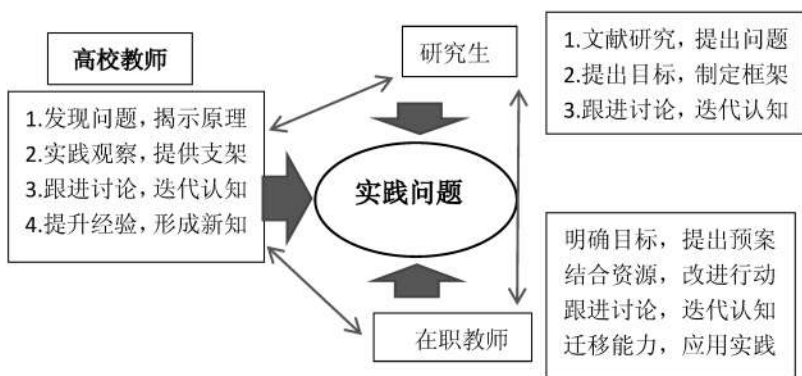


图1 U-K 互助式组团教研模式

组团教研中问题的提炼是自下而上、多方互动的产物,非个别幼儿教师自己的问题。在实践中发现,幼儿园较关注眼前的问题,专家更关注普遍性问题。二者的结合点恰是带有普遍性的现实问题。组团教研的问题选择当以多数教师感到困难的焦点问题为主。

(2)以改善实践为终点

既然是多数老师认为困难的问题,组团攻关的必要性显而易见。在情境中诊断、提出解决策略(有共性的更有个性的),行动中既要尝试预设策略的可行性,更要根据各园各班实际情况创造性应用策略,最终以解决问题为目的。

(3)以迭代认知为重点

有高校专家指导的组团教研活动刺激了三类人群的认知迭代:一是让幼儿教师从伸手要办法到自寻方法,提升其“造血”功能;二是让研究生从理所当然的“我以为”到发现在具体情境中自己“束手无策”的尴尬,再回头寻找自己的“认知盲点”;三是让高校教师丰富了课程教学案例,问题解决的“临床”经验让高校教师的科研成果越来越“接地气”。

2.U-K 互助式组团教研的运行方式

U-K 互助式组团的现场教研由三个环节依次展开,凸显了观察——讨论——提升的运行方式。

(1)环节一:专家入园观察,现场参与教研

按照约定,组团教研的合作单位都有义务提供现场,让组团人员观察班级老师围绕教研主题组织的区域活动,一般为40分钟。之后,全体参与者聚集在讨论室,围绕之前预设的教研主题,结合现场观察的视频,分析所创设游戏情境的发展价值以及教师使用策略的恰切性,幼儿在其中的表现样态是否是教师希望看到的发展等等。其他老师也可将自行探索的其他方法用视频或者图片的形式向大家介绍。

(2)环节二:教师提供困境,研讨生成策略

组团教研采取的是“轮流坐庄”制,每半月一次,保证每所幼儿园有同等的“主场”机会。在分析现场活动之后,先由承办单位的教师提出在本周实践中新的问题,再由其他组团教研的老师提出新问题,大家共同讨论,提出若干个解决这些问题的预设方案,供老师们自行选择实施,等半月后再次研讨中进行分享。

(3)环节三:整理研讨内容,微信共享策略

此处先由专家对本次活动提出建议(或者是进一步思考的问题),再由主持人进行小结,全程由专人记录活动内容,当晚整理出研讨记录,发给专家确认(或者给予修改)。第二天用微信公众号的方式将本次研讨分享给本街道的其他幼儿园,让没有机会到现场参与的老师也能即时了解教研信息。

一般来说,一次完整的组团教研活动需要2.5~3小时。

三、U-K 互助式农村幼儿园组团教研实践

本次U-K 互助式组团教研初步探索是与青岛市崂山区金家岭街道教育中心合作进行的。该教育中心管辖着5所村办幼儿园,除了一所为街道中心幼儿园(省示范,10个班)外,其余的四所小园均为3个班建制,每园平均不足100名幼儿。园长平均年龄47岁,教师队伍年轻化,教研力量相对薄弱。伴随着农村城镇化进程,村办园已逐步从平房搬进了楼房,但幼儿园仍属村集体所有,教师多为村里自招或街道统一招聘的合同工,外出学习的机会比城区直属幼儿园的老师们少,加上没有平行班,也少有区里专业人员“光顾”指导,多数幼儿园是通过园本教研开展工作。

本次U-K 互助式组团教研活动从2018年3月启动,延续至今已经一年半。得天独厚的地域条件——S教授所在的青岛大学师范学院位于中韩街道(金家岭从中被区划为独立街道)与5所村办幼儿园仅有15

分钟车程,这让她支持农村幼儿教师的愿望成为可能。她带领保教主任和骨干教师,组成了两个研究团队。除了网络形式开展个性化学习外,每个专题小组每半月组织一次研讨活动,包括区域活动现场观察与研讨、典型案例分析、后续活动设计思路等,为参与者开辟了现场学习的环境,创建了清晰的、崭新的专业学习路径。

(一) 实施过程

想要有效实施基于问题的组团教研效果,总牵头人(此次为高校专家)应抓好教研活动前的设计、教研活动中的问题抓取以及后续推进的指导性意见三大环节的组织质量。项目研究经历几轮循序渐进的过程。

1. 选择适合幼儿教师愿做且能做的研究项目
这是U-K互助式组团教研模式的“热身”。

(1) 组建学习研究共同体

为了使三类教师尝到组团教研的好处,切身拥有专业发展的获得感。高校教师会与基地幼儿园的园长反复商讨,选择乐于参与研究的老师,同时将高校研究生课堂转移到幼儿园的教师研训教室,与幼儿园分管干部和骨干教师的“两路人马”合二为一,共同组建研究团队,共同参与项目研究。

(2) 将幼儿教师的问题转化为协同攻关的研究课题

教育实践中有大量的、长期困扰保教质量且得不到解决的真问题,它不是教师以一己之力可以解决的。比如,大班下学期的幼小衔接是家长需求比较强烈,但许多幼儿园以不能“小学化”为由,错失了该有的入学准备教育,如何正确理解并实施入学准备教育?需要有较强理论素养和有力措施予以保证。在组团教研中,专家用“头脑风暴”法呈现问题,研究生提前进行文献检索,参与制定观察记录表,做好课题研究的理论准备。经过讨论,在2018秋季学期,“伙伴阅读与幼儿语言交际能力发展的行动研究”“图画表征促进幼儿游戏计划能力发展的行动研究”正式启动。

2. 由高校老师带领开展行动研究

行动研究是一种以指向于教育实践行为改善为目的的研究范式。组团研究按照勒温的计划——行动——观察——反思四个步骤进行,同时,借鉴凯米斯的螺旋式上升的行动研究逻辑,使期望的目标朝向更广阔的行为改善方向前进。此处,高校教师要发挥专业引领作用,需抓住几个关键点。

(1) 提炼共性问题,研究行动预案

研讨中有策略分享更有新问题产生。选择有价值的共性问题是高校老师的“专业特长”。他们会用教育研究的思路对研究生和骨干教师进行现场指导:

我们从老师们的分享中得到了什么?他们面对的问题是否存在共性?我们预案中的策略能否对解决新问题有帮助?是否可以用更为具体的策略解决某个孩子的问题?这类点拨性引导对组团教研中的带班老师是有益的,他们会提出更为具体且带有个性的指导策略——因为问题表现可能相似,但成因不同。

(2) 提供分析框架,迭代固化认知

在现场的讨论环节,骨干教师与研究生能结合所拍的视频片断,提出个人解决问题策略,但常常囿于表面,难以从整体上揭示本质、探究规律。需要高校教师在现场上给予方法论的引导。比如在分析幼儿活动中某一表现(比如经常不参与活动,即便是教师个别引导)的影响因素时,教师可以介绍PEST的分析框架;在分析教师个人行为选择的依据时,教师可以介绍SWOT分析模型等,使参与者的认知水平、思想境界能够迭代升级。

(3) 归纳提升策略,推广实践经验

“平等中的首席”意味着高校教师的即时点评应始终围绕观察中的情境展开,侧重专题中知识要点的提炼与总结。教师可通过无结论、开放式总结,引导组团成员对问题背后的原理进行深入领会,找到理论根据。归纳案例中的问题解决策略,为类似情境中相应问题的解决提供借鉴,对高校老师现场调控能力和信息捕捉能力是极大的考验。

3. 研讨后共享信息

U-K互助式组团教研,其目的不止于让参与者获得新的知识技能,更在于共拟解决方案,学用结合,将理性思考的成果推向广阔的实践场域,继而形成创造性思维品质和面向实践解决问题的能力。每一次组团教研活动之后,承担现场开放任务的幼儿园都会结合本此现场的专题内容,推出微信公众号,将现场观察中发现的新问题,教研中生发的新建议进行整理提炼,及时推送给项目组成员。

(二) 实践效果

U-K互助式组团教研已经开展了一年了,不仅解决了怎样“科学实施幼小衔接”这个棘手的问题,使原认为不可能的事情变成现实;也使“学习实践共同体”中的三方主体增强了“获得感”;研究生对教育实践中的复杂性有了真切的感知,对教育情境的不确定性能够坦然面对;幼儿教师觉得自己也能“创造知识”——为实践同行分享自己的教育策略,实际工作得到肯定;高校老师验证了相关假设,将教育的想象力变成现实的“幼儿发展力”。

2019年7月,研究者使用问卷星对一年中参与组

团教研的园长、老师们进行了问卷回访,了解组团教研实践的满意情况。在7个(第二学期又增加了两个)组团教研单位中,有4个自然村办园102名幼儿教师,其中,参与组团教研活动的64人,占教师总人数的三分之二。组团教研让老师们有了“获得感”。具体项目见表1。

表1 组团教研效果反馈

项目	非常符合	比较符合	一般	比较不符合	非常不符合
高校专家的指导具体到位,我愿意尝试改变	57.81%	35.94%	4.69%	0	1.56%
以前我没有能力独立解决入学准备问题,现在我有底气了	37.5%	45.31%	14.06%	3.13%	0
研究生经常问我一些问题,我很有成就感	26.56%	28.13%	29.69%	12.5%	3.13%
组团教研的过程让我感觉不错,我的实践做法得到很多人的倾听,也得到了专家的肯定	50%	32.81%	14.06%	3.13%	0

在多方合作、持续努力,组团教研取得了明显的效果。首先,幼儿教师有了专业上的获得感和自信心;其次,高校教师对农村幼教的重要性、复杂性有了更为感性的认识,这种认识将使高校专业人才培养方式发生新的变化;再次,研究生参与行动研究,也收获了第一手的研究资料;对这种理论联系实践的教学方式也给予极大的认同。

另外,组团教研的价值溢出效应出现了。其一,街道教育行政部门参与了组团教研活动后,发现了一批有理想、肯努力的骨干教师,为了留住这些好老师,稳定骨干教师队伍,后续就要启动改革辖区内村办幼儿教师的管理办法,为他们的专业成长搭建更多的平台,构建更好的激励机制。其二,高校教师在学校里分享组团教研指导经验时,又推动鼓舞了更多的高校教师走向广阔的教育田野、开辟理论与实践共融的专业道路。

四、U-K 互助式组团教研的思考

组团教研的魅力在于“抱团取暖”——自身教研力量单薄是客观现实,不甘落后而抱团发展是内在动机。组团教研追求的结果是幼儿要有明显的发展,教师要有明显的专业自信心。这是“看的见的成果”。

但是,实施U-K 互助式组团教研的过程并非一帆风顺,一年的实践经历,研究者发现三个问题:其一,幼儿教师理论底子薄,能做不会写。她们比较满意的是在高校教师的引领下积极参与活动的过程,但如果让她们将这些收获写出来甚至发表,就很困难。而如果缺乏比如出“公开课”等物化成果,就难以得到上级部门的认可,参与组团教研的热情就会降低。其二,行政主导的意识不够。一年的组团教研活动中,大家更多倚仗高校老师“深耕式指导”:从计划的提出、过程的跟进、组团教研活动月小结等,均由高校老师主导组

织。理论上讲,高校老师这种不得不“越俎代庖”的领导行为,易使幼儿园形成“依赖心理”,不利于幼儿园产生“造血”功能。其三,教师专业发展机制的创新问题。农村公办教师存在“大锅饭”体制,干多干少一个样。稍微有点经验的教师愿意“被提拔”到非教学岗位,合同制的骨干教师“羽翼丰满”后会外流到其他区

域,这些因素会影响组团教研队伍的稳定性。

需要进一步思考的问题还有:U-K 互助式组团教研是园长教师们专业发展的内在需求还是街道教育行政部门提高质量的无奈之举? U-K 互助式组团教研是教研形式的创新还是教研制度的改革? 专家引领下的组团教研模式可否用在以实验园为龙头的城市幼儿园片区中? 离开高校教师亲历亲为地跟进指导,由片区教学研究部门牵头进行组团教研是否可持续? 这将有待于进一步探索。

[参考文献]

- [1] 梁威,李小红,卢立涛.新时期我国基础教育教学研究制度:作用、挑战及展望[J].课程·教材·教法,2016,36(2):11-16.
- [2] 刘书辉,孙刚成.农村幼儿园教师教研困境及推进策略[J].陕西学前师范学院学报2019(6):51-56.
- [3] 许方林.“循环跟进式”联动教研助推区域学科教学[J].地理教育,2017(4):47-48.
- [4] 焦佩婵.“三位一体校际联动”教研模式的构建与实践[J].教育理论与实践,2017,37(1):41-44.
- [5] 徐艳芳.片区幼儿园“公带民”联动教研的实施策略[J].教学月刊小学版(综合),2013(6):10-11.
- [6] 胡连峰,张承梅.新时代幼儿园教研服务链建构[J].陕西学前师范学院学报,2019(11):41-45.
- [7] 薛烨,朱家雄,等.生态学视野下的学前教育[M].上海:华东师范大学出版社,2007.
- [8] 孙玉洁:在U-K互助中生成专业自觉:幼儿教师驻园培养模式研究[M].北京:科学出版社,2018.

[责任编辑 任丽平]