



园本教研 新视角

YUAN BEN JIAO YAN
XIN SHI JIAO

张琼 等编著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS



园本教研 新视角

YUAN BEN JIAO YAN
XIN SHI JIAO

张琼 等编著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

中国·广州

图书在版编目 (CIP) 数据

园本教研新视角 / 张琼等编著. —广州: 暨南大学出版社, 2012. 8
ISBN 978 - 7 - 5668 - 0185 - 2

I. ①园… II. ①张… III. ①学前教育—教学研究 IV. ①G612

中国版本图书馆CIP数据核字 (2012) 第 074793号

出版发行: 暨南大学出版社

地 址: 中国广州暨南大学

电 话: 总编室 (8620) 85221601

营销部 (8620) 85225284 85228291 85228292 (邮购)

传 真: (8620) 85221583 (办公室) 85223774 (营销部)

邮 编: 510630

网 址: <http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

排 版: 广州市友间文化传播有限公司

印 刷: 广州市怡升印刷有限公司

开 本: 787mm × 960mm 1/16

印 张: 9.25

字 数: 186千

版 次: 2012年8月第 1 版

印 次: 2012年8月第 1 次

定 价: 23.00元

(暨大版图书如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换)

2006年，教育部在北京召开“以园为本教研制度建设”项目启动会，正式启动园本教研工作项目。同年，我们配合教育部“以园为本教研制度建设”项目的开展启动了园本教研研究，并申报了广州市教育规划“十一五”课题，以课题带动，把园本教研制度建设的研究工作作为一项常规的工作来抓，在全市范围内进行教研活动有效途径的探索。

我们召开了项目的启动会，组建了项目专家指导小组、试点园研究小组，并吸收了一部分外围幼儿园参加课题的研究工作。后来，课题组的成员，陆陆续续补充了全市十二个区（县级市）的幼教教研员，以及各区选派的骨干园长、教师，成员包含了来自全市十二个区的教研带头人、部分园长和骨干教师，这支队伍形成了广州市幼儿教育中心教研组的雏形。

课题研究过程中，在“感受、体验、反思、提升”的基础上，我们创造了一些很好的行动研究模式，如教研工作坊模式、课例研究模式和参与式培训模式。把幼儿园的日常教研活动、教师团队的研讨和思考与专家的专业化引领融为一体，让专家从理论层面的指引更贴近幼儿教师，更接近幼儿教师的需要，更有针对性地促进教师的专业化成长。结合研究过程中出现的问题，我们还组织了一系列相关的业务培训，如举办国内外园本教研操作技术和教师参与式培训技术的讲座，并定期对项目进行中出现的问题进行集中的培训和引领，不断理清思路，探索前进的方向。

当然，在园本教研活动中，我们也看到目前幼儿园教育教学中还存在着许多问题，例如，形式化、面具化、教师主导化等。这些问题提示我们：在十余年的幼教改革过程中，我们集中精力要解决和改革的东西，为什么仍然普遍存在于幼儿园教育教学当中？导致这些问题的主要原因是什么？解决的根本要点还在于教研要真正回归教育的基

本元素，帮助教师理清什么是教学中应该去考虑的基本问题。针对这些问题，项目组采取了有关的措施，聘请了有关的研究人员，对所有教学活动的录像进行全程的整理，对过程中有研究价值的点和片段进行归类分析，为项目研究的进一步推进做好准备。

经过长达数年的努力，潜心的学习和研究让我们共同经历了一个成长的过程，取得了丰富的成果，本书就是我们集体研究的智慧结晶。本书共分为九个章节，其中，第一章为园本教研的概述性知识，第二章为研究过程中的理论思考，第三章为我们对园本教研实践范式的总结，第四、五章是对园本教研的基础性问题——教师问题的阐述，包括教师发展及团队文化，第六、七、八章分别对课例研究、参与式培训、教育叙事这三种常用的并在实践中证明是行之有效的方法进行具体介绍，第九章为园本教研的深入与推进。这些内容是我们实践中对困惑着我们的问题的解决方案，同时也是我们实践经验的一次总结，是课题研究成果的精华所在。当然，我们认为，有形的成果并不重要，重要的是课题组的每一位成员把研究的经验带到各区，将园本教研的理念和技术在全市广泛实施，对促进我市幼儿教师的专业发展，贡献了我们的力量。

本书第一、二、三、七、九章由张琼执笔，第四章由林举卿执笔，第五章由周玮执笔，第六、八章由林岚执笔。全书由张琼主编和统稿。在课题的研究过程中，众多的专家、学者、各区教研员、一线的园长和教师给了我们很多的支持，在此一并致谢！笔者要特别感谢恩师华南师范大学教科院学前教育系高岚教授，本课题研究所采取的基本哲学视点、基本范式的雏形，均来自她的教导和启发，她身体力行的参与，是保证课题顺利推进的不可或缺的力量。

由于水平有限，问题在所难免，敬请专家与同行指正。

张 琼
2011年8月

前 言

第一章 园本教研概述

- 第一节 教研与校本教研 / 1
- 第二节 园本教研的特点与作用 / 7
- 第三节 园本教研的“三位一体”方法 / 11

第二章 园本教研的理论思考

- 第一节 复杂性视阈下的园本教研 / 16
- 第二节 教师成为反思性实践者 / 20
- 第三节 教育现象学与工作现场 / 25

第三章 新视角下的园本教研范式

- 第一节 园本教研的基本范式要求 / 30
- 第二节 园本教研的四个阶段 / 37

第四章 园本教研中的“团队文化”建设

- 第一节 园本教研中的团队 / 60
- 第二节 园本教研中的“团队文化” / 62
- 第三节 园本教研中“团队文化”建设的实施 / 63

第五章 教师发展及职业发展规划的制订

- 第一节 国内外有关教师发展阶段的研究概述 / 68
- 第二节 教师能力发展计划的制订 / 70
- 第三节 典型案例分析——荔湾区新入职教师能力发展计划 / 72

第六章 课例研究

- 第一节 课例研究的定义和作用 / 83
- 第二节 课例研究的方法和注意事项 / 84
- 第三节 课例研究的过程 / 87

第七章 参与式培训

- 第一节 参与式培训及其一般特点 / 97
- 第二节 参与式培训的实施 / 101
- 第三节 参与式培训中的培训者 / 104

第八章 教育叙事研究

- 第一节 教育叙事研究的含义 / 111
- 第二节 教育叙事研究的特点和作用 / 113
- 第三节 幼儿教师如何开展教育叙事研究 / 115
- 第四节 学前教育叙事研究的常见问题与对策 / 120

第九章 园本教研的深入与推进

- 第一节 课题研究与园本教研 / 123
- 第二节 区域性园本教研的推进 / 127

第一章 园本教研概述

第一节 教研与校本教研

一、教研活动概述

教研活动是我国教育界特有的一种教师发展方式，它既不同于国外的教师发展指导，也不同于单纯的行政管理，是介于专业指导与行政管理之间的一种特殊的教师发展途径，兼有两者的职能和作用，带有双重色彩。

在“教研”这个词中，教是指教学，研是指研究，从这两个基本的意义拓展开去，教研可以引申出许多丰富的内涵。实际上，教研作为一项经常性及制度化的活动，已经成了教学领域中不可或缺的一项工作。它的直接对象是教学过程，以及这个过程的所有因素，包括环境、支持、条件、资源、教师、学生以及围绕教学过程展开的一系列环节。

通常来说，目前常见的教研活动一般包含以下类型：从性质上划分，可以分为教学问题研究、教师培训、技能竞赛、经验交流（含研讨会）、展示与分享等；从组织方式上划分，可以分为两大类，即有计划的教研活动和随机性的教研活动；从主体上划分，可以划分为团队的研究和个人的研究。在实际的教研活动中，各种类型是交织在一起的，组织方式可以非常灵活，研和训有时是在同一个过程中完成的，有计划的教研和随机性的教研也时常出现在同一个问题的研究中，个人的研究，也极有可能引发团队的互助研究，所以，精确地按类型进行教研，既无必要，也不可能。

其中，问题研究是教研活动中占最大比例的一种教研类型。问题的含义很广，其内容可以包含与教学相关的一切过程和因素。问题研究可以是一个专题研究，围绕一个理念的或实践的主题进行深入持续的研究，甚至可以变成一个课题的研究，用科学研究的方法和策略来进行研究。问题研究可以对某个单纯的问题进行研究，即为解决某个实际存在的问题而进行的研究，当然，这个问题可以是个人的问题，也可以是团队的共性的问题。我们甚至可以把园本课程的开发和研究也归纳为一种问题的研究。从某种意义上讲，我们甚至可以说，教研就是问题研究，在研究的过程中，完全可以包含所有的教研活动方式，或者反过来说，所有的教研活动都是围绕问题而展开的。

1990年,原国家教委“教基[013]号文”中,规定了由教研室具体负责规划、设计、组织、实施教研工作,具体的提法是:“教研室是地方教育行政部门设置的承担中小学教学研究和学科教学业务管理的事业机构。基本职责是:①根据中小学教学需要,研究教育思想、教学理论、课程设置、教学内容、教学方法、教学手段和学科教学评价等。②根据本地实际,提出执行教学计划、教学大纲和使用教材的意见,为教育行政部门决策提供依据。③根据地方教育行政部门的部署,组织编写乡土教材和补充教材。④组织多层次、多形式的教学研究活动,帮助广大教师执行教学计划,钻研、掌握教学大纲和教材,不断改进教学方法,努力提高课堂教学效益。⑤总结、推广教学经验,组织教改实验,探索教学规律,推动教学改革。⑥指导和帮助教师开展学科课外活动。⑦组织对学科教学的检查和质量评估,研究考试方法的改革。”^①

可见,国家对于教研工作最初的定位有着很强的行政色彩,是为了帮助政府决策,帮助学校实现国家规定的教学目标,完成教学任务而设置教研室。教研活动就是从行政管理的角度来规范、推动和促进教学工作,统一、全员、大面积是这个阶段教研工作的主要特征。幼儿园参照中小学的规范、方法和范式,基本上也是体现了这样的特征。

综上所述,我们会发现,教学研究变成了一个非常大的概念,既有行政性的教研活动,也有研究性的教研活动。而在研究性的教研活动中,显然也包括两个层面,一类是严格的、有规范科研方法的教学研究,一类是教师为改进教学而进行的研究。我们认为,严格按照科学研究方法的程序和规范进行的课题研究,应当归结到科研的范畴,本书所指的教研活动,是专门组织的、由教师参与、针对教学的、以改进实际教学为目的的研讨活动的总和。它与课题研究是不同的,因为它以改进教学为目的;它与教师随机的改进教学的研究也不同,它是专门组织的,有一定目的的。

二、从教研到校本教研

从一般意义上讲,教研工作的对象是整个教学过程。这个研究对象不仅在于教学过程本身,还可以延伸到其发生之前和发生之后。在教学活动发生之前,是对于教学活动的基础性准备工作,如课程的建设与教材的开发。在教学活动发生的过程中,对于教学过程的每个环节,如教学设计、教学实施、教学评价等,还有为了提升这个过程的质量而做的相关研究,如教学模式的研究、教学方法的研究、评估方法的研究等,都是重要的内容。此外,对于教学过程影响极大的一个领域,即对教师行为和教学艺术的研究,也是一个重要的内容。在教学活动发生之后,有质量的监督、经验的推广、制度及保障等问题的研究。

^① 赵才欣.有效教研——基础教育教研工作导论[M].上海:上海教育出版社,2008.21~22.

不难看出,广义的教研工作所涉及的领域和范畴是非常广的,它把教研工作在行政层面的内容和教学层面的内容混淆在一起。随着基础教育课程改革的推进,校本教研逐渐受到了重视,其最大的意义,就在于把教研所承担的专业性发展任务独立出来,使得教研促进教师发展的核心任务被清晰地推到前台,使得促进教师专业化发展成为教研工作的核心问题。

实际上,教学过程的成功与否,教师的作用至关重要。学生在学习中的主体性,是通过教师的推动和促进而引发的。因此,我们完全可以理解为,教师的专业发展水平是整个教学过程的关键点,在这一点上得到突破,课程的价值才可能真正实现,并转化为学生的发展。正是由于对教研本质的清晰化,使得校本教研逐渐成为学校教研工作的主流。校本教研的过程,实质上就是通过对具体问题的研究,以现象和问题作为切入口,去探寻隐藏在教师行为后面的教学指导思想,以及与此相关的整个观念系统,通过改变观念的方式来改变教师的行为,在解决实践问题的同时,促成教师的专业化成长。

校本教研,同时也是我国基础教育课程改革积极推进的产物。随着课改的深入,教师越来越感觉到,单纯的理论研究很难真正指导学校的实践,两者之间的矛盾引起了所有人对学校本身的关注:无论是理论研究者,还是实践研究者,都不约而同地将目光集中到学校实践中所发生的问题上。对校本教研的重视,恰恰反映了在这个大背景下理论研究者的自觉转向。推动校本教研蓬勃发展的另一个助力是课程改革中所倡导的人文主义精神和创新精神。创新精神被认为是国家民族进步的根本。人们普遍认为,创新的基础是多样性和个性,因此,教学中越来越提倡与重视个性的张扬、尊重教学过程中教师与学生双方独立的个体地位,这与校本教研中关注校本、突显个性的特征不谋而合,成为推动校本教研发展的重要力量。

另一个使校本教研的发展成为必然的重要因素:教学问题的复杂性。随着复杂性哲学在教育界的运用,现象学、叙事研究、反思性实践者等概念深入人心。人们越来越深刻地认识到,期待用一种“正确的理念”、“正确的方法”去教育和指引教学的行为是不可能的。教学过程的复杂性,使得技术理性的观点越来越受到质疑。由于每个学校的特殊性,每一个教学过程都不一样,不可能用同一个标准理论去说明和诠释的。一个学校或一位教师的经验,既独特又具体,很难被其他学校或教师效仿,甚至用理论也很难去验证。于是,深入学校生活,在具体的工作现场中去研究和解决问题,发展自己的“个别化理论”,成为校本教研的主流。



三、“园本”的含义

“园本”实际上是沿袭了“校本”一词,是把学校变为幼儿园的一种提法。实际上,在这个概念中,幼儿园就等同于学校。“校本”一词来源于英

语“school-base”，意指“以学校为基础”、“以学校为本”。所以我们可以把“校本”理解为“在学校中，基于学校的需要和条件，解决学校的具体问题”。它有四层含义：一是场所，必须发生在学校。二是条件，必须要考虑学校的现实状况、资源环境和发展需要。三是方法，必须主要立足于学校成员自觉主动的行动过程。四是目的，必须促进学校某个方面问题的解决。

华东师范大学郑金洲教授认为，可以从三个方面去理解它的含义：一是为了学校，二是在学校中，三是基于学校。“为了学校”，意指要以改进学校实践、解决学校所面临的课程改革中出现的问题为宗旨和主题。“改进”是其主要特征，它既指要解决学校存在的种种问题，也指要进一步提升学校的办学水平及教育教学质量。“在学校中”，即学校自身在课程改革与发展中的问题，要由学校中的人来解决，要经由学校校长、教师甚至学生和家长的共同探讨、分析来解决。“基于学校”，意指一切要从学校的实际出发，充分考虑学校的实际，挖掘学校所存在的种种潜力，让学校资源更充分地利用起来，让学校的生命活力释放得更彻底。^①

园本（校本）工作可以归结为四个部分：园本研究、园本培训、园本课程和园本管理。^②其中，园本研究是园本教学研究的简称，即我们所谈到的园本教研，而在园本研究中，园本教研与园本培训常常是在一个过程中完成的，所以我们谈到园本研究，通常也包括了园本培训。同时，园本管理与园本课程也常常通过园本研究的方式去解决问题、改进工作。

综合以上观点，园本教研的“园本性”体现在五个方面：

1. 特殊性

园本教研的问题是针对一个幼儿园或某个特殊的教师团队所面临的特殊问题，它既不是指一般理论层面上的问题研究，也不是宏观意义上的普遍问题。园本教研的经验，只适用于该幼儿园或该团队，是在一个特殊范围内被证实或证伪的经验，不能简单推广到所有的条件下。虽然也有可能从特殊经验归纳出一般经验，可以推广，具有学习的价值，但这种价值更多体现在借鉴和启发，而不是直接模仿。

园本教研的特殊性还体现在幼儿园和团队的特殊的资源优势上。教师独特的能力优势、团队的文化优势、学校的资源优势，都影响着园本教研的方向和过程，共同构成园本教研的特殊性。

2. 具体性

园本教研一般起源于具体的问题，可能是教师个人的问题，也可能是团队共性的问题，甚至可能是管理过程中出现的问题，由于它具有一个具体的情

① 郑金洲. 校本研究指导[M]. 北京：教育科学出版社，2002. 4~6.

② 郑金洲. 校本研究指导[M]. 北京：教育科学出版社，2002. 12.

境，解决方案也有具体的目标，所以它有明显的具体性特征。

园本教研的问题选择，一般不会是理论层面的思辨研究，也不会是宏观层面的政策研究，这是由幼儿园工作特点所决定的。幼儿园是一个具体的教育机构，日常工作中遇到的问题具有偶然性和突发性，当一个问题出现的时候，时机和目标都是有时效的，所以不适合以园本教研的方式去研究系统性很强的问题。此外，园所资源和条件也决定了基层无法支持广泛的问题研究，那样既不经济也不实用。

3. 主动性

园本教研一般始于问题，目标是解决问题，所以有很强的主动性，因为它源自内在的需要，有内部的动力。作为园本教研的主体，教师在选择和确定研究目标的时候，是完全自主的，这就决定了教师在研究中所持的立场是积极和主动的。它和一般意义的自上而下的教研活动不一样，目标是解决自己工作中必须要面对的一些问题，没有强制性，所以更有利于发挥教师的主动性和积极性。从管理的角度看，园本教研的经验和成果一般能直接地提高幼儿园工作效率、提升教学质量，所以幼儿园管理层面也具有积极推动的意愿，更有主动性。

4. 实践性

园本教研常常采用实践研究方法进行，强调行动性。方案的设计更关注基于实践需要，研究的过程更突出边行动边研究，边研究边调整，调整后再行动，这种行动研究的导向决定了园本教研的实践性。同时，我们也可以把实践性看成是园本教研的一个基本的价值取向，它立足课堂、针对教学，整个研究过程实质上也是一个实践的过程。

5. 人本性

相对于传统教研方式来看，园本教研更关注教育生态，因为对问题情境的强调，所以研究过程是在一个特殊的生态环境下进行的，包含在这个教育生态中的每一个因素，构成独特的系统，具有不可能完全复制和精确再现的性质。由于具有这个特点，生态中的人的因素成为独立因素存在，成为构成整个生态系统的独特的、重要的、必不可少的部分。对个体的关注和尊重，使得园本教研具有更为突出的人本色彩。

四、园本教研的现实意义

我们曾对广州市部分行政区幼教教研工作总结进行过一个统计，结果见下表：

2008学年上学期广州市部分区组织的教研活动情况

讲座培训	比赛	研讨会、展示活动	跟班学习	问题教研	教材编写
25	22	16	12	4	2

这是一个粗略的统计，是对全部出现在总结中、有具体标题的教研活动进行的统计，只统计有明确数字的教研活动。规范管理制度类不计入，只是统计具体的教研活动。有些区是行政教研一起的，统计的时候已把行政性的活动去除，只统计针对教学的教研活动。此外，参加其他机构与部门举办的活动不计入。

从以上统计中可见一个突出的特点，就是区域性的教研活动宏观多，微观少，结果性的展示和交流多，过程性的学习和研究少，具有微观意义的、直接针对具体教师教学的、对象为一个具体的微观教学现象的教研活动所占比例比较低。

这就不得不促使我们思考一个问题：以教研室为载体组织实施的区域性教研活动，因为特征是针对整体区域内的所有教师的，所以必须解决一个适切性的问题。要使教研活动适合所有教师或某个类别的教师的需求，从逻辑上看，几乎是不可能的。这就决定了区域性教研活动的开展具有非常明显的行政色彩，基本是围绕本区域当时的中心工作，主要是配合行政工作的布置而展开的，具有明显的时效性、阶段性。

如此一来，园本教研的重要意义就凸显出来了。

园本教研在整个教师队伍的专业发展中具有非常独特的意义和作用。我们知道，园本教研有四个特征，一是立足幼儿园；二是解决本园的实际问题；三是以本园教师为主体；四是三个基本方法即教师反思、同伴互助、专家引领。可以看到，由于具有这些特征，园本教研比区域性的教研活动更有可能切中教师的需要、击中问题的要害。从内容上看，园本教研的问题都是基于一个具体的事件，这个事件也许是个人的，但通常会对本园教师具有共通性的意义。具体的事件，使得教师容易产生体验，促发内在的研究动机，对教师的影响也更清晰有效。从组织上看，园本教研活动的设计可以更加多样化和趣味化，因为参与者比较少，可以直接采用让教师近距离体验或操作的方法，大量使用观察、讨论、模拟、游戏等方法，研究的方法也可以非常简洁、灵活、直接，有助于教师产生更为深刻的理解。从团队积极性上看，由于园本教研的基础是本园的教师，团队本身就具有相同的文化、相同的愿景，更重要的是，教师更容易产生投入活动的积极性。同时，由于人数较少，园本教研基本可以做到让每一个教师都有机会参与到活动中、发表自己的看法，这是园本教研和区域教研的一个本质性的差异。

因此，在教研工作的管理和推进中，我们主张，把区域性教研和园本教研划分开来，确立两种教研形式的基本对象和任务，并根据其核心目标去设计和组织实施，以使得整个教研工作的开展更加科学，真正推动教师的专业成长。

五、园本教研对教师成长的意义

不可否认，当前的幼儿教师队伍存在很多问题。作为一个特殊的教师团

体，现阶段其具有以下几个特征：

第一，缺乏充分的专业训练。以广州为例，作为发达的中心城市，其大部分幼儿教师都是来自职业中学或中等职业学校。这类学校的学生被普遍认为是被普通高中淘汰下来的初中生，缺乏作为教师应有的基本素质。同时，三年的在校学习被压缩成两年半甚至两年，科目门类繁多，课时不足，课程又普遍脱离幼儿园改革的发展需求，使学生难以获得充分的专业训练。

第二，幼教理论大而空泛，难以理解，更难以融会贯通，教师缺乏可操作的知识。《幼儿园教育指导纲要》作为国家课程标准，内容和要求都非常抽象，教师理解执行起来困难很多。而幼儿园课程及教材的滞后性，又导致教学层面更多的不确定性，幼儿园教学内容泥沙俱下，良莠不齐，给教师的专业发展带来了很大的负面影响。

第三，幼儿教师职业倦怠状况极为严重，职业自豪感缺失、幸福感降低。据调查，幼儿教师得不到政府应有的重视，职业发展道路不通畅，待遇低下，极端缺乏职业自豪感和幸福感，教学研究中缺乏应有的主动性。尽管各地有完善的教师继续教育制度，但继续教育又常常成为教师的额外负担，而相当多的民办幼儿园教师，甚至得不到基本的培训和教育的机会。

针对这样的状况，我们认为，园本教研是目前解决幼儿教师专业发展的一个基本渠道和途径。园本教研是重视教师的体验和感受、重视教师的实践智慧并强调现场学习效果的一种教研方式，对于解决目前教师队伍存在的问题，提供了一个较实用的解决途径。它与一般的研讨和培训活动有着很大的区别：研讨与培训注重系统性和有序性，适合于某种专门的理论、技术、方法的系统学习和研究。这类活动，是很难兼顾教师的个体需求的，更无法要求教师融会贯通，把知识进行再创造成为内在的教学智慧。而园本教研活动，则具有来自现场、教师主动聚焦、园本化三个特点，它的学习方式是体验和感受，更容易转化为内在的知识和智慧。

第二节 园本教研的特点与作用

我们从校本教研的定义中，可以引申出园本教研的定义：立足幼儿园教学实践，以解决幼儿园管理和保教工作中的实际问题为目的、以幼儿教师为主体的行动研究。具体来说，园本教研的对象是幼儿园的教育教学实践，研究主体是幼儿园教师，研究的场所是幼儿园，研究目的是解决日常教育教学活动中的各类问题。

一、对幼儿园教研发展过程的反思

前文我们提到,教研的最初职能是配合教育行政部门的布置,进行统一的课程、教学大纲、教学计划的研究,并通过教研活动,确保这一系列的要求能落到实处。

毋庸置疑,由于幼儿教育长期得不到重视,政府投入极度不足,管理队伍人数不足,幼儿教师队伍的整体素质和专业水平状况堪忧,当前整个幼教教研的水平还远远低于基础教育的其他阶段。教研活动开展的方式基本还沿袭着传统的模式,以讲座培训、现场会展示、竞赛与比赛、帮扶活动等方式为主。当我们把园本教研当成推动教师发展的重要措施来抓的时候,实际上赋予了园本教研比校本教研更多更重要的职能和任务,也寄予了更多的期望。

显然,教研活动的设计与组织,背后也存在着深层的观念差异。20世纪90年代以后,我国幼教发生了很大的变化,特别是在1989年之后,随着《幼儿园工作规程》的颁布,把儿童发展作为幼儿园的最终目标提出来,导致了课程和教学层面的巨大变革,与此相应的幼儿园教研活动也变得丰富多彩起来。

该规程带来了很多重要的观念变化,例如,教育的出发点和归宿均应落实到儿童发展上,提供丰富的活动材料,重视幼儿的实践活动等。但是,实施起来也遇到了问题,那就是规程对于教师的要求是概念性的,例如,对灵活运用集体、小组和活动区等教学组织形式的要求,在实践中就演变成了一种统一的要求,通过大型的培训和讲座、参观观摩等,把活动区的设置原理作为一种技术传授给教师,把一种具体的技术概念化。尽管活动区教学风行一时,但活动区教学的实施,却存在着很多问题。所以一种教学组织形式,一种科学的课程理念,必须通过教师的行为,才能真正转变为教育,从而影响儿童的发展。

这实质上反映了一种教研理念,体现了教研组织中的一种技术理性的倾向。

2001年,《幼儿园教育指导纲要》颁布实施,对幼儿园保教工作中一些重要的内容进行了界定,提出了一些重要的教育观和儿童观。之后,教育部组织了“十一五”规划重点项目“贯彻《幼儿园教育指导纲要》行动计划”,提出了“回到基本元素”的口号,希望每个幼儿园、每个地区都去思考自己的问题,提出了以解决具体的问题为核心的行动研究方式。

这种做法承认了各地发展的不平衡,让大家意识到,期待一种放之四海皆准的行为手册去指导实践是不现实的,教师的具体问题和实践智慧应得到进一步的关注。幼教教研产生了一个重要的落脚点的变化,就是回到具体的情境中,把研究的重点放到了对教师、教师行为、影响教师行为的因素上,教师的反思理性的价值成为教研活动关注的中心。

2006年,教育部又推出了“以园为本教研制度建设”项目,在全国设立了108个中心,进行园本教研的研究。这次项目明确地提出了促进教师专业发展

的目标,表明幼教发展下一个需要攻克的堡垒是幼儿教师专业发展。教研的中心任务回归到教师的身上,而不仅仅是改善教育教学,我们期待让教师获得一种持续的专业成长的动力和能力,并且培育出自我成长的技能和习惯。

二、传统教研与园本教研的区别

从我国二十几年幼教教研发展的历程可以看出,传统的幼儿园教研是随着幼教的改革而改革的。由于课程发生了变化,价值取向由传授知识转变为促进幼儿发展,对幼儿作为学习主体的重视程度得到提高,对教师的专业化水平也提出了新的要求。纵观这种变化,我们可以归纳出园本教研与传统教研的不同:

首先是观念的不同。传统教研所持的是技术理性的观点,认为教育是一种技术性事业,是教师对按教育学与心理学的学科原理设计好的课程进行技术性操作,即所谓的“技术熟练者”。这里可以看到,它假设“正确的理念和理论”作为一种先验的成品已经存在,教师只需要接受、学习、操作即可。园本教研则更注重反思理性,认为教师在面对具体的教学问题时,会对复杂的情境作出分析。这种对活跃变化的情境进行判断并选择适当策略的能力才是所谓的教师的专业性。可见,通过园本化的问题解决,我们期待通过教研唤醒教师进行教育改革的专业自主意识,这比教会教师某个技术更为重要。

其次是目标的不同。借助课程变化的轨迹,我们可以看到,在传统的教研中,目标直指如何让教师更好地完成教学计划和教学大纲,教研的价值体现在对教学活动质量的及时改善上,追求对及时教学的提升和改造。浓厚的行政意味也决定了教研的作用是大面积获得共识,高效获得某些教学技能。园本教研则更关注教师的个人成长,关注他们在教研过程中获得的反思性的智慧和实践性的能力。这个目标指向更长远的教师专业发展,期待他们获得持续有效的智慧和能力。

再次是方法的不同。传统教研强调先进的理念和正确的理论,这是一种作为技术标准存在的原理和方法,于是,教研活动就不可避免地要采取自上而下,从理论到实践的路径进行;园本教研强调自下而上,信任和鼓励教师,帮助他们建立“自己的理论”。在组织上,传统教研更强调集中的讲座培训,关注如何高效地让更多的人掌握这种标准;园本教研更侧重于小型的研讨和案例的分析,关注每一个教师的参与,希望教师在这个过程中获得智慧。在形式上,传统教研大量安排围绕“先进经验”、“好的做法”而展开的研讨会、经验展示会等活动,也是基于期待让掌握更多更好的理论和方法的教师,来带动和帮助普通教师共同掌握正确方法;园本教研并不强调经过教研让大家获得一致结论、掌握共同技术,而是希望每一个教师获得个别化的体验和启发,从而促进个人的反思并在反思中提升。在对象上,传统教研更多地面向集体进行,

常组织园际探讨；园本教研则更关注个体，立足本园实际进行研究。

三、园本教研的三个特征

根据园本教研的“园本性”，我们可以推论出园本教研应该具备的特点。同时我们也通过实践证明，不循这些特征去构建、设计和组织园本教研，园本教研就难以取得应有的效果。

第一，园本教研的内容是以问题为中心的，应当围绕实践中遇到的具体问题去展开研究，研究的目标应该是解决实际问题。这是由园本教研的特殊性和具体性所决定的。自从“教师成为研究者”被提出以后，园（校）本教研的范围也被无意识地扩大了。近年来，由幼儿园申报、主持的课题层出不穷，各种成果的数量大大增加。当然，园本研究中有许多非常出色、价值突出、借鉴意义很强的成果，但同时我们也不得不承认，有些研究的方法不正确，有些研究设计的路线不规范，而其中最为明显的问题，是许多幼儿园选题的方向不够立足实际，问题定得很大，涉及的理论和实践的问题非常多、非常广，甚至是凭幼儿园之力根本无法完成的浩大工程，导致研究成果缺乏基本的信度。

归根结底，出现这种问题的原因是脱离了园本教研从工作中来、要解决实际问题的性质，教师在大量的概念、原则中迷失方向，人云亦云，成果的效益因此受到影响。为此我们提出，每个研究都应该有问题的产生过程，通过叙事的方法，让教师真实地体验问题是如何产生的。这是整个园本教研的基本出发点，没有这个前提，教师们很难感受到问题的核心和研究的作用，更不可能建构出新的意义。

第二，园本教研的设计和实施过程都应该围绕行动，突出实践性，采取问题中心的实践研究方法，研究过程即是行动的过程。近年来，在幼儿园中“理念”一词非常流行，实际上，我们常常发现，园长和教师们口中的“理念”，往往和实际的做法有着非常大的差别。所谓理念，是一个纯粹的理性概念，是一个以知性方式产生的超越经验和具体现象的概念。对于“理念”的思辨研究，并不是园长和教师乐于去做的，事实上也是他们无法做到的。因为这需要花大量的时间进行文献的研究、理论的综合、思想的争鸣和交锋，所以很多时候园长和教师只是从流行的口号中挑选出一些看起来和自己的需要比较接近的口号，作为教条或标签，所以其意义仅仅停留在口头和表面，并因此产生理念与实践脱节的问题。因此，从教研的内容来看，园本教研必须是实践的、具体的。

这种实践性，还体现在整个工作过程的参与性上。我们在实践中发现，在园本教研活动中，从头至尾参与其中、了解整个叙事过程的教师表示收获较大，每个阶段都有让他们激动的片断与启示。那些中途参加的教师，则反映不明白讨论的问题，无法参与互动。始终参与其中，是叙事研究的一个重要