

绿色教育为引领，推进学前教育优质发展



编者按：大学（University），地区（District）（特指地方教育行政部门）与学校（School）的伙伴合作与文化融合，简称“UDS模式”，已经成为世界范围内的教育改革和学校改进的核心模式之一。面对知识转型和教育改革的新形势，大学、地区与学校的合作共生模式促使三种不同文化的教育改革主体，通过多角度、多层次的对话与合作，为教育质量提升、教师教育改革、实践教学、人才培养、科研实验、咨询服务、信息共享、学术交流和学习共同体建设等工作提供了一个全新的平台。

在此背景下，北京师范大学学前教育研究所借助北京市石景山区教委与北京师范大学教育学部“绿色教育发展实验区”共建项目之契机，提出“打造UDS模式的学前教育版本”的理论建构。项目组围绕课程建构与教师专业发展一体化的核心，开展教学录像研究、教师专业知识和专业发展活动等研究，全面支持石景山有关工作的开展；通过翻译《发展适宜性实践——早期教育课程与发展》和《高宽课程的理论与实践》系列丛书，初步归纳总结中国模式的优秀经验；根据人才培养与科学研究、社会服务工作一体化的思路，深入研究学前教育专业发展如何更好地为学区教育质量和教师专业发展服务，以及更好地促进教育研究更好地产出政策、理论和实践所需要的成果。

本期《特别关注》栏目甄选了反映幼儿教师专业发展、课程建构以及幼儿入学准备等方面的绿色学前教育理念成果，供大家分享借鉴，并期待大家关注和支持我国学前教育的可持续发展。

课程开发与教师专业发展一体化及其价值

——谈石景山区绿色学前教育项目中的课程与教师之间的关系

文/霍力岩 高宏钰

课程与教师是决定学前教育质量的两大关键要素,那么如何提高课程质量,如何提高教师的专业化水平,课程与教师之间又存在怎样的关系,这些问题可以说是教育领域的讨论焦点。自20世纪以来,课程领域出现了“教师是课程改革的代理人”“教师是课程的设计者”“教师是课程的实施者”“教师是课程的编制者”等对教师课程角色的多种描述,对课程与教师的关系形成了各自不同的理解与阐释。石景山区绿色学前教育项目作为一项课程开发和教师专业发展项目,从项目开始便十分关注课程与教师之间的关系。基于已有研究和实践考察,项目组提出了“课程开发与教师专业发展一体化”的概念,对课程与教师的关系进行了理论重构——将课程开发与教师专业发展作为一体两面的统一过程来对待。幼儿园教师作为主体积极、主动地介入课程开发(包括课程决策、设计、实施、评价等)的过程,基于对儿童的理解与课程的经验,教师的参与与建构更具发展适宜性的幼儿园课程体系提供了前提,同时幼儿园教师在参与课程开发的过程中获得专业成长,从而为持续的课程改进提供支持。课程开发与教师专业发展两者既相互支撑又相得益彰,成为不可分割的统一整体。在项目实施的过程中,将幼儿园教师作为课程开发的主角进行定位,教师不仅要参与课程实施的过程,而且要参与到课程的开发和评价活动中,他们是专业团体的组成部分,同各个层面的课程督导人员和行政管理人员一起工作来改进课程。通过与原有课程开发与教师培养方式的比较,我们认为“课程建构与教师专业发展一体化”存在以下几方面的价值。

一、可以克服传统课程开发模式的弊端,有利于开发出发展适宜性的课程体系

从传统的课程开发模式来讲,它一直遵循着一种

“技术理性”的旨趣,课程编制的过程由课程专家完成,教师是被排除在课程开发系统之外的,他们只是被要求按照课程实施的指导,执行专家设计的课程。按照这种逻辑,教师所做的工作只是依据现成技术方案的问题解决过程,是简单的理论“消费者”,而不是“参与者”,更不是什么“创造者”。因此,这类“防教师”(Teacher-proof)的课程与教师之间实际上产生了一种知识的等级关系。在这种关系中,专家知识要凌驾于教师知识之上,教师面临着被专家课程灌输的压力,“专家按照基本结构编写的教材难度过高、枯燥晦涩,为教师和学生所拒绝”^[1],这种不切实际的课程编制模式也是美国20世纪60年代结构主义课程改革全面失败的根本原因。在学前教育领域,人们已经认识到,世界上并不存在一种最优的、放之四海而皆准的课程模式,也就意味着每一所幼儿园都可以为幼儿提供发展适宜性的课程,每一间教室都可以有自己发展适宜性的实践。基于以上的认识,“课程开发与教师专业发展一体化”框架的核心是建构具有发展适宜性的课程体系,这突破了传统课程开发模式从技术层面定义和编制课程的误区。发展适宜性实践具有年龄适宜性、个体适宜性和文化适宜性三个基本特征,并且要具备教师与幼儿之间的有效教学关系。不得不承认的是,对发展适宜性的核心理念的掌握和实践转化并不是课程专家的强项,而那些富有经验的教师对教与学的关系、幼儿的年龄特点、幼儿的个体差异和兴趣特征、适宜的教育内容、方法和支持性的环境、材料却有着最为广泛和深入的了解和把握,因此,教师是将课程真正转化成幼儿园实践并产生实际效用的人。基于对教师课程角色的认识,在一体化框架中,为了保证课程在各个年龄段、各个领域之间的连续性、整体性和一致性,幼儿园教师必须积极地参与到课程开发中来。教

师不仅会在课程开发团队中参与开发课程，而且会在课堂中实施课程，并作为开发团队的成员对课程进行评价。对专家来说，他们与教师之间建立了一种新的知识关系，或者说课程理论与课程实践之间建立了一种伙伴协作关系。课程专家作为幼儿园教师课程开发的协助者，不是为每个幼儿园的课程定好规格、树好标准，然后要求教师执行他们的理论构想，而是基于幼儿园的课程脉络，与教师共同协商、共同反思，合作开发课程。

二、可以避免传统教师培训模式的缺陷，有利于形成幼儿园教师专业发展的支持系统

传统的教师培训方式存在的理论假设是教师“先知后行，获得知识就可以改变行为”，因此，我们总是希望能够提出一种教学的知识基础，这种知识基础为所有的教师所共同拥有，成为教师行为的依据^[2]。在这种假设下，教师培养的核心理念是培养“技术熟练者”，在内容上表现为教学论、心理学原理以及各种教学技术、技巧，在方法上为传统的授课。因此，我们更倾向于通过集中学习让教师学会她们“应该知道的知识”(Knowledge for Teachers)。从职前教育来说，我们认为通过几年的高校教育就可以教会学生如何有效教学，但问题是，80%的师范毕业生反映：“职业适应难，适应期长”，75%的师范毕业生指出：“实践与在学校学的理论脱节”。这些未来的教师发现他们学习的理论与幼儿园教师的知识之间存在很大的差异，而后者却对他们更有用^[3]。从在职培训来讲，教师培训以理论传递为主，多是被动的、听课式的封闭式学习，对教师的教学实践改进影响不大，教师专业发展的成效不高。因此，由研究者告诉教师他们需要知道什么、需要做什么的方式并不是什么好方法，这种“开处方”的教师发展方式遭到了大量的批评。杜威(Dewey, 1904)说过：“对于教师合适的专业指导不只是纯理论的，而且应包括一定的实际工作。首要的问题是后者正是前者要达到的目的。^[4]”“课程建构与教师专业发展一体化”框架突破了传统的教师培养路径，其基本假设之一是：幼儿园教师在长期教育实践中已形成大量的教师知识(Knowledge of Teachers)，这些知识经验是他们专业发展的生长点；假设之二是：幼

园教师需要知行合一，他们在教育实践过程中反思与发现问题，研究与解决问题，发现与产生新知识继而改进教育实践。正如舍恩所说，教学中遇到的问题往往是复杂的、不确定的，它需要教师对其进行建构或重新建构，然后再找到解决问题的策略。教师通过行动中反思、行动后的反思的实践认知过程，通过与情境的反思对话、重新锁定问题、行动中新的发现、新的行动中反思，最终成长为一名“反思型实践者”^[5]。而且，在实际工作情景中帮助教师获得专业发展的方式更为有效，正如教育专家安迪·哈格里夫斯所说，“教师发展必然是在教师工作的现场所取得的，除此之外，没有更好的促进其成长的办法”^[6]。这一框架促使教育理论与实践关系的轴心从“理论中心”走向“实践中心”，教师专业发展以行动研究为基本方式，综合开展多种方式的学习活动，如教学观摩、案例分析、小组研讨、建立学习共同体以及撰写反思日记等，以幼儿园教师为主体，强调实践的反思性、反思的行动性、探究的公开性以及团体的合作性。

三、可以走出理论与实践脱节的研究传统，有利于产生有证据支持的学前教育理论与实践话语体系

在传统的研究范式中，无论是量化研究还是质性研究，我们会发现理论与教育实践是相互分离的，研究者与实践者也是相互分离的。通常教育研究的主体是大学、研究机构中的专家、学者，其成果表现为学术性论文或著作，代表着一种纯粹的学术话语；而教育实践的主体是一线的教师，实践活动的结果通常表现为丰富但却零碎的经验。研究者较少经历过长时间的教學实践，即使会进入实践现场，也是自上而下的“指导者”姿态；实践者很少进入科学研究的领域，他们也不相信自己有这般能力，从而认为研究是高不可攀的。这种研究范式造成的后果很明显，就是研究者总会偏离在实践之外，其成果往往不能解决实践者的问题，即使高校研究者为一线教师带来一些新的“理论”，但教师往往很难将其与实际教学联系起来；而实践者本身缺乏较好的研究能力，许多教学资源仍然停留在经验水平，还存在较大的提升空间。在反思教育理论和实践的关系中，教育研究的实践取向

自20世纪60年代起受到越来越广泛的重视,作为教育理论与实践相结合的实践性中介的行动研究在20世纪60年代再度复兴^[7]。20世纪70年代以来,行动研究在欧美各国已经成为主要的教育研究方法之一。近些年来,国内外的教育科学方法论著中几乎都开辟专门章节论述行动研究,可以说行动研究法是当今最流行、最受欢迎的教育科研方法之一。一方面,它的实践性是非常明显的。无论是研究的出发点、研究的目的还是研究的主体、研究的过程,都离不开实践。另一方面,行动研究也重视理论的作用。它强调理论工作者与实际工作者的结合,使两者相互合作,平等对话,共同促进和提高。幼儿园教师可以从专家那里获得必要的专业理论知识和研究技能,理论工作者也可以从真实的教育实践中获得第一手材料,发现新问题和新课例,甚至发现和创造新的理论,使研究成果更容易为广大幼儿园教师所接受。因此,“课程开发与教师专业发展一体化”框架的基本研究思路让教师成为行动研究者,高校专家与幼儿园教师合作开展行动研究,研究的主体既是专家,也是一线幼儿园教师,研究对象就是教师在课程实践中所遇到的现实问题,这与以往脱离教育实践的研究范式不同。行动研究可以将专家理论与幼儿园教师的实践经验进行链接,“行动研究是社会实践者为提高自身实践的合理性与正当性,增强对实践及其得以进行的情形的理解而采取的自我反思探究的一种形式”^[8]。高校课程专家需要走出象牙塔,切实理解幼儿园的课程需求、教师发展的需求,为幼儿园改进提供专业知识,并协助其在课程的组织、实施、评鉴以及其他相关课程决策中的工作。这样的研究为高校专家提供了生产符合幼儿园实际需要、符合区域文化特点、符合中国国情的学术话语体系的扎实土壤。另一方面,幼儿园教师参与开发园本课程的过程就是学会行动研究的过程,幼儿园教师不必再等着专家来指导,他们通过问题化自己的实践,学会如何做研究、如何在研究中解决问题,逐步形成教师改善自身实践的教育行为,但教师此时的教育行为或者经验已经是循证的实践(Evidence-based Practice),具有更多的理性特征,也更能经得起时间的考验。

综上所述,绿色学前教育项目将课程开发与教师专业发展作为教育改进的两个关键要素,并提出了

“课程开发与教师专业发展一体化”的重要概念,从而建构了幼儿园课程与教师的共生关系。幼儿园教师在课程开发中获得专业知识、专业实践的持续发展,而教师专业发展又能为持续的课程问题解决、园本课程的建设提供最基础的人力保证。同时,一体化的框架以行动研究为基本实施思路,促使教师成为研究者,为可持续的课程开发与教师专业发展提供了根本动力。总之,课程开发与教师专业发展的一体化对于幼儿园课程质量的提升、幼儿园教师专业化水平的提高以及教育研究范式的转型和优秀成果的产出都具有重要价值。■

参考文献:

- [1]丛立新.课程论问题[M].北京:教育科学出版社,2000:48.
- [2]Holye, E. & Johh, P.D. Professional Knowledge and Professional Practice[M]. London: Cassell, 1995.
- [3]Kagan, D. M. Implications of Research on Teacher Belief[J]. Educational Psychologist, 1992, 27(1).
- [4]李·S.舒尔曼,王幼真,刘捷.理论、实践与教育的专业化[J].比较教育研究,1999(3).
- [5]Schon, D. A. The Refractional Practioner: How Professionals Think in Actions[M]. New York: Basic Books, 1983:121-122.
- [6]Hargreaves, A. & Lo, L.N.K. The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century[J]. Prospects, 2000,30(2).
- [7]洪明.西方教育研究取向新进展[J].教育研究,2000(10).
- [8]Carr,W. & S. Kemmis. Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research[M]. London: RoutledgeFalmer, 1988.

(作者单位:北京师范大学教育学部学前教育研究所)

(责任编辑:马赞)