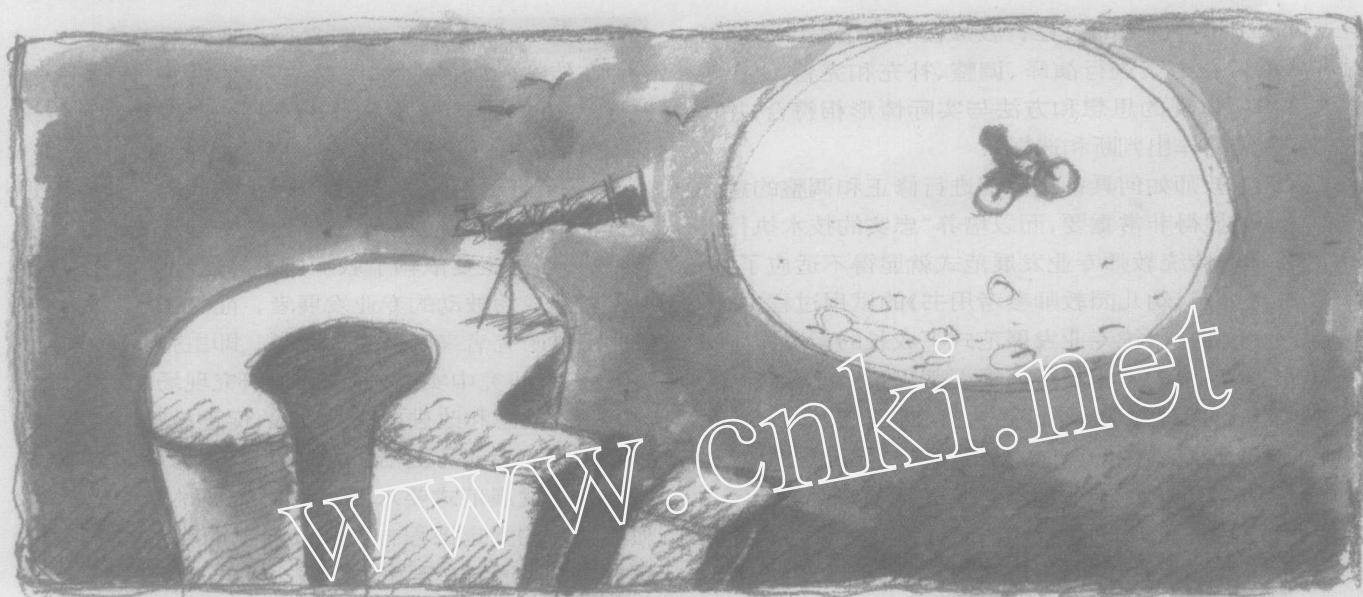




## 研究共同体的构建是园本教研的关键

华东师范大学学前教育研究所 张 婕 朱家雄

### 从孤独的个体反思者到共同建构的研究共同体

应该说,教师专业发展的取向从强调接受外在的普遍性知识,到强调在教育实践中进行自我反思以获取个人化的实践性知识,实现了一个不小的突破,但同时也带来了一种危机,即一旦过于强调教师通过“反求诸己”来实现专业发展,教师就很容易长期停留于个人化的专业活动中,而忽视与他人交流。其后果是教师的反思走不出自己的狭隘视野,也跳不出自己固有的思路,最终使教师个人化的内隐知识因为得不到改进而沦为狭隘的、落后的“定见”和“成见”。

为此,有学者提出了生态取向的教师专业发展观。这种观点认为,教师所持有的个人化实践知识虽然属于个人,教师的专业实践虽然也大多处于孤立状态,但就教师的专业发展而言,其专业知识与能力的提高并不完全依赖于自己,还需其他人的帮助。理想的教师专业发展不应是教师孤立地进行反思的过程,而应该是群体合作共同成长的过程。因此,创建群体合作的文化氛围就成了教师实现专业发展的重要条件。

基于行动的幼儿园园本教研作为促进教师专业发展的有效范式,同样必须关注群体合作这个问题。换言之,理想的园本教研应该从个人化的、孤岛式的研究走

向群体合作性的研究。因此,要开展基于行动的幼儿园园本教研活动,首先必须建立一个能够彼此沟通的研究共同体。在一般情况下,这个研究共同体既包括教师,也包括园长等行政管理者,还包括能起引领作用的专业研究者。

教育实践证明,具有不同背景、经验、才能和观点的成员构成的研究共同体对教学问题进行共同探讨和决策,可以为教师专业素养的持续提升提供比单个教师的努力更为可靠、更为有效的基础的。在合作研究中,研究共同体的每位成员都会就某个教学问题进行思考、解释甚至质疑。这就使教师在独处时注意不到的一些内隐的个人化实践知识得以外化,得以提升到意识层面,并最终在集体反思的过程中得到有效的调适和改进,进而使教师践行教育理念和做出教育决策的能力得到提高。更重要的是,每位成员都会从不同角度分析问题,各个成员之间不同的思维方式和观念或能产生相互补充的效果,促使教师从更多的角度去思考问题;或发生激烈碰撞,进而迸发出火花,达到相得益彰的效果。换言之,研究共同体能帮助教师产生独处时不会产生的一些想法和感受。也正是看到了研究共同体在教师专业发展方面的作用,瑞吉欧学前教育机构相当重视团队的合作研究,他们每周平均有6小时用于教师之间的交流和讨论,协商解决教师实践中出现的问题,共同



观看个人文档记录,争论各种教育问题等。

### 在对话的过程中共同研究

在园本教研的过程中,研究共同体应该采用何种方式来开展共同建构、共同研究的活动呢?我们认为应该落实到对话上。

对话之所以能成为研究共同体合作的有效方式,是因为在对话的过程中,个人所持有的教学理念或假设能不断显露和涌现,对教学问题的思维过程也同样能显露出来。在对话中个人内隐的理论和思维过程得以外化,对话个体由此互相了解并共享彼此的内在理念和思维过程,实现各自观点的交汇、包容、相互启发、激荡、冲撞以及不断互动。而这实质上已经进入了共同反思、共同建构的境界,它能促使教师的专业观念发生积极的转变。

需要强调的是,这里的对话是有其特质的。

首先,它是开放的。通常意义上的对话往往是探索真理、知识的手段,认为在对话者之外先验地存在着真理,因此对话者通过对话一步步地向真理逼近,最终以真知的获得作为对话的终结。这种对话有着检验的、封闭的特征。而研究共同体的对话与传统的封闭式对话是截然不同的,表现在:它的话题不是预设的,而是在过程中捕捉和发掘的;它的进程不是预设的,而是随着对话的开展逐步推进的,是一个流动的、不断生成和生长的过程;它没有固定的终点,只要对话双方愿意,就可以无休止地进行下去;它的结果不是固定的,也是无法预知的,任何一方都不可能事先知道会产生什么结果。

其次,它强调相互理解。在日常生活中,有很多对话仅仅停留在形式上的问与答,没有达成相互的理解,这实质上是独白式交流。研究共同体展开的对话强调对话各方的视界的融合,强调对话各方的共同反思和共同建构,从而使各方都达到一种新的、更高层次的境界。这种对话非常强调对话者之间的相互理解,强调在相互理解的基础上提升和拓宽对话主体对教学问题的看法。

最后,它强调民主、平等,强调双赢。基于行动的园本教研强调把话语权还给教师,使教师愿意并充分表达自己的看法。尽管幼儿园行政领导具有一定的管理权力,专家具有一定的权威性,但是研究共同体的对话始终坚持各方都有发表自己观点的权利,对话各方所持的观点没有高低优劣之分。由于研究共同体追求的是对话参与者在相互阐释和倾听的过程中有所收获,因此,研究共同体的对话过程不追求某个正确答案的获取,没有人强求别人接受自己的观点。

当然,开展这种对话并不是一件简单的事情。许多教师和研究者都认识到开展有效的对话对于教师真正

的专业发展具有重要意义,同时也感到开展这种对话相当困难。其困难包括需要建立某种对话语系,需要确立某种对话制度等,其中最为突出的是需要调整对话各方的关系。

### 研究共同体的构建涉及多方面关系的调整

调整“对话”者之间的关系是构建研究共同体最大的困难。目前,在尝试建立研究共同体时,有不少幼儿园管理者采用了从制度着手的策略,即通过在幼儿园内建立一系列与研究共同体相关的管理制度,来推动研究共同体的构建。应该说,这种制度的建设是有一定成效的,但事实上它对真正意义上的研究共同体的形成所起的作用是有限的,这是因为研究共同体的形成涉及其成员之间复杂的、微妙的、多方面关系的调整,制度上的相关管理措施虽然可以对这些关系进行规定,但无法真正实现对这些内部关系的调整。换言之,研究共同体的形成及其内部关系的变革得依赖成员间长期而深入的社会互动来实现。

第一,教师与行政管理者之间的关系。一方面,有行政管理人员的参与和鼓励,研究共同体的活动容易获得制度化的支持,因而能减少来自制度的压制或障碍,减少来自教师的消极抵制。但另一方面,由于行政管理者权力的威慑作用,行政管理者与教师之间容易发生合作研究的障碍,而且教师容易受行政管理者的价值观的控制和影响。最典型的表现就是,当园长参与园本教研活动时,整个气氛就可能变得紧张,教师往往不敢开口,怕一旦说错,影响园长对自己的定位。在这种心态下,教师的发言要么较为被动,要么附和园长的意思。因此,如何消除管理权力带来的负面影响,是值得研究的一个问题。

第二,教师与专业研究者(即所谓的专家)之间的关系。专业研究者往往具有一定的权威性,教师很容易屈服于这些权威学者,造成教师的“研究者”地位退缩,专业研究者与教师之间关系不平等,教研活动因受专业研究者的控制或牵制而出现所谓的“话语霸权”。由此看来,如何既发挥专业研究者的引领作用又避免权威意识的消极影响,如何让教师重获话语权,也是需要实践中探索的重要问题。

第三,教师与教师之间的关系。教师与教师之间的合作研究本是非常容易实现的,但受资历或习俗的影响,教师之间的关系会变得非常微妙。例如,当年轻教师与老教师在教育观念上有冲突时,很多年轻教师索性不发表自己的观点,以避免与老教师产生正面冲突。又如,新手教师往往屈从于专家型教师的观点,而不太敢发表自己的观点。因此,消除资历与习俗的影响,使教师之间建立良好的合作交流关系,也是一个重要议题。