

■ 学前教育专业发展

幼儿园教师课程能力的困境与出路

——基于甘肃省的调查

左雯霞, 郑名

(西北师范大学教育学院, 甘肃兰州 730070)

摘要: 幼儿园教师的课程能力是提升学前教育质量的关键。研究发现教师在课程目标设计方面缺乏目标取向均衡性和目标设计全面性;在课程内容组织方面缺乏内容取向经验性和内容组织逻辑性;在课程实施方面缺乏实施取向协调性和实施过程游戏性;在课程评价方面缺乏评价取向多元性和评价组织平衡性。针对“价值融合”已成为课程取向的发展趋势、“儿童发展”是课程存在的唯一价值、“游戏”是幼儿园课程的核心精神,教师应树立“引导、支持、发展”的教育观,确立“平等、自由、信任、尊重”的儿童观,建立“幼儿为中心、游戏为精神、体验为目的”的课程观。

关键词: 幼儿园教师;课程能力;价值融合;儿童发展;游戏

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)10-0106-08

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.10.019

Dilemma and Prospect of the Kindergarten Teachers' Curriculum Ability

—Based on Gansu Province

ZUO Wen-xia, ZHENG Ming

(Education College, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

Abstract: The curriculum ability of kindergarten teachers is the key to improve the quality of preschool education. The research finds that the designing of curriculum objectives is not based on balanced objective-orientation and teachers are poor in working out comprehensive curriculum objectives; the organization of curriculum contents is not based on empirical orientation and teachers cannot organize the curriculum contents logically; the implementation of curriculum is not based on coordination and the implementation process betrays the play nature of kindergarten education; the curriculum assessment is not based on diversified criteria and there is an imbalance among the organization of assessment. With “value integration” becoming the trend of curriculum orientation, “children’s development” is the only value for the existence of kindergarten curriculum, “play” being the core spirit of kindergarten curriculum. On this basis, teachers should form the education view of “guidance, support and development”, set correct view on children of “equality, freedom, trust and respect”, and establish appropriate curriculum concept of “children as the center, play as the spirit, and experience as the purpose”.

Key words: kindergarten teachers; curriculum ability; value integration; children’s development; play

自2010年全国贯彻落实《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》、实施学前教育三年行动计划

以来,我国学前教育事业得以快速发展。现阶段我国的学前教育事业已经进入到以质量提升为核心的

收稿日期: 2019-04-27; **修回日期:** 2019-05-15

基金项目: 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(12JJD880018)

作者简介: 左雯霞,女,重庆合川人,西北师范大学教育学院讲师,博士,主要研究方向:幼儿园教师专业发展;郑名,女,江苏高邮人,西北师范大学教育学院教授,主要研究方向:幼儿心理发展与教育。

内涵式发展阶段^[1]。高质量的幼儿园教师队伍是保证学前教育质量的核心,是学前教育事业健康发展的根本保障^[2]。课程建设一方面是幼儿园教师专业发展的重要推动力;另一方面,教师的创造性实践又能推动幼儿园课程建设^[3]。因此,幼儿园教师的课程能力事关教师队伍素质,影响学前教育整体质量。但是,当前最突出的问题就是教师的课程能力不理想,不能满足幼儿日益增长的身心发展需求。

幼儿园教师的课程能力是“教师具有的、基于课程知识与技能的、直接影响课程活动运行及其成效取得的能动力量。”^[4]主要包括课程目标设计能力、课程内容组织能力、课程实施能力和课程评价能力^{[5]165-373}。本研究在对甘肃省1569名幼儿园教师问卷调查基础上^[6],选取具有典型代表性的70名幼儿园教师进行访谈,对其中33名教师的课程进行观察,并对收集的课程月计划、教育活动周计划、教育活动方案、教材、教学反思、幼儿记录表等文本进行分析,从微观层面探究幼儿园教师课程能力的实然困境。

一、幼儿园教师课程能力的实然困境

(一)课程目标设计能力状况

1. 课程目标取向缺乏均衡性

第一,普遍性目标内化为设计准则。普遍性目标是将一般教育宗旨或原则直接运用于课程领域,成为课程领域一般性、规范性的课程目标。自《幼儿园工作规程》、《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)与《3—6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)颁布以来,三个纲领性文件已成为幼儿园教师设计课程目标的基本准则。如,某教师设计的《大班科学活动:盒子里的秘密》,其目标为:“1. 幼儿在活动中主动观察、分类、比较、排除、预测,推断出盒子里的物品;2. 幼儿积极参与活动,乐于和大家分享自己的发现。”其中,第二个目标符合《规程》中“第五条 幼儿园保育和教育的主要目标”中第三个要求“……培养诚实、自信、友爱、勇敢、勤学、好问、爱护公物、克服困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德行为和习惯,以及活泼开朗的性格。”^{[7]2}同时,符合《纲要》中“社会领域”第一、二个目标:“能主动地参与各项活动,有自信心;乐意与人交往,学习互助、合作和分享,有同情心。”以及参照《指南》中5—6岁幼儿在社会领域发展的“目标1 愿意与人交往”中第三条内容:“有高兴的或有趣的事愿意与大家分享。”

第二,行为目标成为主要表征方式。行为目标是对显性化、精确性、具体的、可操作的行为加以陈述的课程目标。它指明了课程结束后儿童身上所发生的行为变化。幼儿园教师将行为目标作为主要的表征方式,如,某中班教师设计的一周教案有15次课程,共有39个课程目标,其中31个目标都属于行为目标,占总目标的79.49%。(详见表1)。

第三,表现性目标尚未得到重视。表现性目标指向幼儿的独特性与创造性,只为幼儿提供活动的领域,至于活动结果则是开放的,不追求既定的预设行为目标。在对表1中课程目标进行分析后可知:39个课程目标中,仅有3个表现性目标,占7.69%。幼儿阶段是想象力最为丰富的时期,表现性目标应是课程的重要取向,但尚未得到明显重视。

第四,生成性目标开始进入视阈。生成性目标是在教育情境之中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标。如,某幼儿园开始尝试以“国庆节”为契机,在全园大班开展“祖国母亲过生日”为核心的主题式课程,其预设目标是“认识国旗、聆听国歌、观察国徽,萌发对祖国的热爱之情”,主要方式是假期里让家长带领幼儿去公共场所观察国庆节的特点;然后,设计一个“国庆节调查”,用图画形式将所见所闻记录下来。但在课程实践中发现,中国神舟11号飞船在国庆期间发射成功,有孩子问老师宇航员和飞船等相关问题,教师就抓住教育契机,生成“神舟11号”的课程,通过录像、图片让孩子了解宇航员的一些知识,幼儿通过绘画、游戏、刮画等形式表现太空。所以,教师生成的新课程目标为“了解基本的航空知识;用不同的形式表现太空。”

2. 课程目标设计缺乏全面性

当前幼儿园课程主要是从知识与技能目标、过程与方法目标、情感态度与价值观目标角度设计课程目标。通过分析发现,“知识与技能目标”是设计焦点;“过程与方法目标”的关注度较少;“情感态度与价值观目标”逐渐得到重视。在对某大班教师的一周教育活动目标进行分析后发现:在32个目标中,有一个“目标”实质不是目标,予以排除;剩余的31个目标中,“知识与技能目标”有18个,占58.06%;“过程与方法目标”有3个,占9.68%;“情感态度与价值观目标”有10个,占32.26%(详见表2)。由此可知,知识与技能目标是幼儿园教师最重视的,情感态度与价值观目标亦是较受关注的领域,唯独在过程与方法目标上有所缺失。

表1 对某中班一周教案中“行为目标”与“表现性目标”的分析

时间	课程名称	课程目标	是否行为目标	是否表现性目标
周一:上午	语言活动:妈妈别想家	1. 学习、欣赏和仿编诗歌;	是	是
		2. 尝试对父母的职业和工作进行简单描述。	是	
	美术活动:有趣的漫画	1. 欣赏人物肖像漫画,初步感知漫画夸张的表现风格;		
		2. 会运用漫画的表现手法进行自由创作;	是	是
		3. 体验漫画创作带来的乐趣。		
下午	音乐活动:爱上幼儿园	1. 理解歌曲的内容,初步学会歌曲的演唱方法;	是	
		2. 知道唱歌时应该用最优美的声音演唱;	是	
		3. 学会歌曲律动。	是	
周二:上午	计算活动:按特定规律排序	1. 学会按物体的大小、颜色等特征排序;	是	
		2. 感受与体验周围生活中物体的规律美。		
	音乐活动:快乐加油站	1. 能够区分左右;	是	
		2. 能够按歌词内容迅速左右跳跃。	是	
下午	音乐活动:春天在哪里	1. 理解歌曲的内容,初步学会歌曲的演唱方法;	是	
		2. 知道唱歌时应该用最优美的声音演唱;	是	
		3. 学会歌曲律动。	是	
周三:上午	语言活动:百人糕	1. 通过故事,知道每一样食品都凝结了众人的劳动;	是	
		2. 享用食品时,对劳动者产生感激之情。		
	美术活动:轮船	1. 学习表现轮船各部分的结构关系,学会合理布局画面;	是	
		2. 感受美术活动的乐趣。		
下午	音乐活动:小宝贝	1. 理解歌曲的内容,初步学会歌曲的演唱方法;	是	
		2. 知道唱歌时应该用最优美的声音演唱;	是	
		3. 学会歌曲律动。	是	
周四:上午	科学活动:有趣的膨胀	1. 感知物体的膨胀现象,知道物体遇水膨胀;	是	
		2. 会用比较的方法观察事物;	是	
		3. 萌发对物体膨胀现象的兴趣和探索欲望。		
	语言活动:春雨	1. 感受散文诗的意境美,激发幼儿热爱大自然的情感;		
		2. 知道春雨对万物生长的作用;	是	
		3. 能够自由创编诗歌。	是	是
下午	音乐活动:爱上幼儿园	1. 理解歌曲的内容,初步学会歌曲的演唱方法;	是	
		2. 知道唱歌时应该用最优美的声音演唱;	是	
		3. 学会歌曲律动。	是	
周五:上午	社会活动:爸爸妈妈很能干	1. 学习运用采访等方法了解父母及周围人们的工作;	是	
		2. 了解爸爸妈妈的工作特点,知道爸爸妈妈的辛苦;	是	
		3. 激发热爱爸爸妈妈的情感。		
	健康活动:好玩的陀螺	1. 能够利用不同的材料,制作漂亮好玩的陀螺;	是	
		2. 能够探索陀螺转动的奥秘。	是	
下午	音乐活动:春晓	1. 理解歌曲的内容,初步学会歌曲的演唱方法;	是	
		2. 知道唱歌时应该用最优美的声音演唱;	是	
		3. 学会歌曲律动。	是	

表2 对某大班一周教案中课程目标类型的分析

时间	课程名称	课程目标	目标类型
周一:上午	语言活动:猫太太生宝宝	1. 能理解故事的主要内容,知道宝宝有的像爸爸,有的像妈妈; 2. 懂得父母和孩子之间的血缘关系、亲情关系。	知识与技能 知识与技能
	美工活动:小提包	1. 学习看图示用正方形叠小提包; 2. 喜欢折纸活动,体验折纸活动的兴趣; 3. 愿意表达对妈妈的爱。	知识与技能 情感态度与价值观 情感态度与价值观
下午	健康活动:龟兔赛跑	1. 能以模仿小动物的方式巩固单脚进行跳; 2. 能在游戏中发展小肌肉,动作较灵活、协调。	知识与技能 知识与技能
周二:上午	数学活动:排排队	1. 尝试学习对5—10个物体按量的差异进行排序; 2. 初步渗透序列的传递性。	知识与技能 不是目标
	美工活动:给妈妈的心愿卡	1. 愿意为妈妈制作心愿卡,祝愿妈妈节日快乐; 2. 能大胆绘制简单的心愿卡。	情感态度与价值观 知识与技能
下午	健康活动:回家的路	1. 使幼儿建立一定的自我保护意识; 2. 认识常见的交通标志,知道要遵守交通安全。	情感态度与价值观 知识与技能
周三:上午	数学活动:认识梯形	1. 感知梯形的基本特征,巩固对几何图形的认识; 2. 学习用多种方法将各种图形变成梯形。	知识与技能 过程与方法
	音乐活动:小鸡出壳	1. 在理解的基础上形象地表现歌曲; 2. 体验自由表现的愉快。	知识与技能 情感态度与价值观
下午	语言活动:会动的房子	1. 理解小松鼠房子会动的原因,并思考和回答故事中的问题; 2. 学习观察角色的表情变化,体会乌龟对松鼠的友情; 3. 尝试续编故事,能大胆想象,连贯地讲述自己续编的故事。	知识与技能 情感态度与价值观 过程与方法
周四:上午	社会活动:给妈妈的信	1. 感悟真挚深切的母子深情; 2. 以生动自然的表情和真挚夸张的动作语言来表达抽象的情感。	情感态度与价值观 知识与技能
	健康活动:比比谁最棒	1. 尝试控制投掷物运动的方向; 2. 能在游戏中发展小肌肉,动作较灵活、协调。	知识与技能 知识与技能
下午	美术活动:花儿朵朵	1. 学习用一次性纸杯制作春天的花儿,感受春天的美丽; 2. 进一步正确使用剪刀的方法,学习“对称剪”。	知识与技能 知识与技能
周五:上午	语言活动:最好吃的蛋糕	1. 能较认真地倾听故事,感受妈妈与宝宝相亲相爱的情感; 2. 能看图理解故事。	情感态度与价值观 知识与技能
	科学活动:蛋宝宝站起来	1. 通过实验,探索让蛋立起来的方法; 2. 树立自信心,体验成功的乐趣。	过程与方法 情感态度与价值观
下午	音乐活动:报春	1. 体验音乐表演的乐趣; 2. 掌握三拍子的节奏特点,了解布谷鸟的相关知识。	情感态度与价值观 知识与技能

(二)课程内容组织能力状况

1. 课程内容取向缺乏经验性

第一,教材是主要取向与直接来源。教师基本都是以固定的教材或资源包作为课程内容的来源。某园中班幼儿园教师使用的是幼儿园订购的《甘肃省幼儿园快乐与发展课程资源包(A版)》中班下册教师用书,教材由甘肃省基础教育课程教材中心编写。通过对某班级课程内容对比可知:资源包在3月份共有44次教育活动,该班教师在3月共设计了24次教育活动,其中有18次活动内容直接来源于资源包,所占比例为75%,且课程目标基本

没有变化。

第二,“活动”成为新趋势。教师越来越注重将活动组织为幼儿园教育的主要内容,这些活动在每年的重要节庆日、班级区域、亲子游戏中均有体现。如,在“3.5”学习雷锋节,教师会带领孩子们去敬老院看望老人;在“3.8”妇女节,教师会开展“爱妈妈”的活动,教育幼儿通过唱一首歌、画一张画、制作一张贺卡、做一件力所能及的家务等形式表达对妈妈的爱;在“3.12”植树节,教师会带领幼儿去公园或植物园栽种树苗;在端午节,教师组织幼儿包粽子、做香包;在“六·一”儿童节,教师组织幼儿、家长、教师

进行节目的编排与表演;在中秋节时,教师组织幼儿制作月饼;在冬至节,教师组织幼儿包饺子。其次,在亲子活动中,教师组织幼儿与家长参观植物园、动物园、公园、博物馆,爬山,制作披萨等亲子活动。另外,幼儿园会开辟一些公共活动区域,如,“小小厨房”,教师每周组织幼儿在“小厨房”里包元宵、制作水果沙拉、包饺子等。

第三,缺乏经验取向。“课程内容即学习经验的取向,把课程内容看成是儿童的学习经验,认定儿童是主动的学习者,决定学习的质和量的主要方面是儿童而不是教材,换言之,儿童是否能够真正理解和获得课程内容,主要取决于儿童已有的心理结构,取决于儿童与环境之间的有意义的交互作用。根据这种取向,知识是儿童自己‘学’会的,而不是教师‘教’会的;课程内容应由儿童决定,而不是由学科专家支配。”^{[8]154-155}从前所述,幼儿园教师在选择课程内容时基本上都是从教材、重要节日等内容出发,很少根据幼儿的学习兴趣、表现出发寻找课程内容,这种课程内容是从上到下的预设性的,而不是自下往上的生成性的。

2. 课程内容组织缺乏逻辑性

第一,课程内容以主题式课程模式为主,但缺乏对主题式课程的认知,形式脱离内容,实质仍是学科教学;第二,课程内容的组织缺乏知识与技能的逐步递进性,课程内容之间没有连贯性;第三,课程内容的组织割裂了幼儿五大领域的发展关系,常以“分科”活动形式呈现;第四,课程内容之间结构性弱;第五,课程内容不符合幼儿的身心发展规律。这些表现说明教师在纵向组织上缺乏逻辑性,不能将课程内容以从简单到复杂的顺序呈现;在横向组织上缺乏逻辑性,不能有效融合幼儿在五大领域的发展内容;在直线式组织上缺乏逻辑性,不能将课程内容组织成前后具有关系的内容,亦不能组织课程内容在不同阶段重复出现,并逐渐扩大范围、加深程度;在课程内容的逻辑顺序和心理顺序上,既不能按照课程本身的系统和内在联系来组织课程内容,也不能按照幼儿的心理发展特点来组织。

(三)课程实施能力状况

1. 课程实施取向缺乏协调性

课程实施取向包括忠实取向、相互适应取向、创生取向。

首先,忠实取向把课程实施过程看成是忠实地执行课程方案的过程,预期课程方案的实现程度就

是衡量课程实施成功与否的基本标准。但既定的课程方案与现实之间总有差距,课程实施过程中总会出现与方案不一致的情况,完全忠实的实施取向不能体现幼儿园教师的课程自主权;其次,相互适应取向强调课程方案的使用者与情境之间的相互适应,主张教师根据课程实际情况在课程目标、内容、方法和组织形式诸方面对课程方案进行调整,它为幼儿园教师的智慧创生提供了条件;再者,创生取向将课程实施过程看成是师生在具体情境中联合缔造新的教育经验的过程,课程不是既定的计划或产品,而是教师和学生经验的总和。该取向认为教师和儿童不仅是课程的实施者,更是课程的创造者。这种想法很完美,是教育发展的高级需求,但它要求教师既是精通实施方案的个体,亦具备一定的理论基础与管理、协调能力,否则课程实施将会变得一团糟糕、主次不分^{[9]322-324}。

调查表明教师基本上是忠实取向,缺乏课程创生取向与相互适应取向。如,在一堂中班“画祥云”的美术活动课上,课程初始,教室外面响起一阵鞭炮声,幼儿的吸引力一下被窗外吸引,待声响停止,小朋友们仍议论纷纷:“有的说是去接新娘,有的说过年了,有的说过节了……”。老师站在讲台上看着大家,面对闹哄哄的现场只能暂时等待,过了一会儿,老师提醒:“好……好……好……!”没人理睬,老师又一字一顿地数:“1……2……”一个女孩子接过老师的话:“3!”。老师竖起右手食指放在嘴唇上“嘘”,左右扫视全班孩子。“好了!”在老师的提示下,一部分孩子停止说话并看着老师,后排的孩子看见前面孩子安静了,便逐渐停止说话,转过头看向老师。但仍有两个孩子还在讨论。“廖**,想不想上老师的课?”老师问。“想!”小部分幼儿一起回答。“王**,想不想上老师的课?”“想。”还是小部分幼儿跟着一起回答……最终,在老师的不停提醒与威胁下,课堂恢复正常。”中国人在过年时为了祈求幸福、吉祥、平安等美好愿望,会写对联、贴窗花,很多传统图案中就有“祥云”。教师可以借此机会将儿童的旧经验——“过年、放鞭炮、贴对联、贴窗花”与新经验——“祥云”结合在一起,这种自然的导入不仅不会强制性地破坏幼儿的好奇,反而可以帮助幼儿回忆,从而实现课程的顺利进入。但案例中的教师关注的焦点是教案的实施,没有创生课程的意识。

2. 课程实施过程缺乏游戏性

第一,游戏尚未真正成为幼儿园课程实施的主

要形式。幼儿园课程的最大特点就是运用游戏形式组织课程,因为游戏符合幼儿好奇、爱动、爱问的心理特点,能给幼儿带来愉悦情绪,从而实现有效学习。通过对课程进行观察发现,教师主要通过语言讲解和图片呈现方式开展课程,没有组织趣味游戏,没有调动幼儿的听觉、触觉、嗅觉等感觉器官,学习效果不佳;第二,教师的游戏准备不充分。教师在上课前没有进行精心准备,课程中临时从网络上搜集相关游戏教学资源,浪费课程时间,导致幼儿注意力分散;还有网页上随时出现的图片和声音大多数不适宜幼儿接触,会对幼儿产生负面影响;第三,在游戏中,教师的角色是表演者、管理者、权威者,幼儿的角色是观众、被管理者、接受者,教师是游戏的中心,过分强调幼儿接受教师的观点;第四,师幼的游戏互动机械、低效。课程中虽然有很多教师与幼儿的对话,但基本形式都是教师问、幼儿答,且幼儿不敢对教师的问题提出质疑。

(四)课程评价能力状况

1. 课程评价取向缺乏多元性

课程评价的取向是课程评价活动所表征的某种特殊价值观念,还包含着在此观念支配下的具体操作方式与行为策略。常见的课程评价取向包括目标取向、过程取向、主体取向。幼儿园教师的课程评价取向包括融合对目标、过程、幼儿、教师的评价。目标取向的课程评价有利于幼儿园教师检测幼儿的学习结果是否完成,并为制订下一次课程目标提供信息,是幼儿园教师最常表现的一种课程评价能力;过程评价取向将对学习者学习成果检验的评价取向转移到关注课程实施过程,有利于课程实施者检验自己的课程实施行为。对幼儿园教师自身的评价可以反思教师存在的问题,对幼儿的评价可以掌握幼儿学习的表现,二者不是对立的,是统一的。

调查表明,幼儿园教师基本以目标评价取向为主,缺乏过程性评价取向;以幼儿为评价主体,缺乏教师自身的教育教学评价。如,某教师在健康领域教学的“课后反思”中写道:“在活动中,让小朋友注意训练喝水、入厕、上下楼等的排队,并让孩子养成饭前便后洗手的好习惯。小朋友已基本掌握。”“通过大眼猫的童话故事,幼儿知道眼睛是需要‘爱卫生的’,小朋友要保护大眼睛。通过学习,很好地培养了幼儿的健康意识。”“在活动中,通过讲解、示范、实际操作等活动,让幼儿知道勤洗手是一种良好的生活习惯,要养成这种好习惯。”“通过活动,幼儿知道

上、下楼时要自觉排队、遵守规则,同时,也养成了良好的文明行为习惯,效果良好。”

2. 课程评价组织缺乏平衡性

课程评价组织能力是在课程评价取向确定能力的基础上表现的,是课程评价的具体操作行为,可以分为形成性评价与总结性评价、量化评价与质性评价。相应地,幼儿园教师应具备形成性评价组织能力、总结性评价组织能力、量化评价组织能力、质性评价组织能力。调查表明,在评价组织能力方面,幼儿园教师主要以总结性评价为主,缺乏形成性评价;教师缺乏评价的主动性,主要是为了完成任务才会进行教学反思,并且不是每节课都有反思;教师的课程评价方式主要是自己写教学反思笔记,缺乏量化的课程评价标准;教师写的教学反思没有深度思考,只是泛泛而谈幼儿是否完成了哪些目标。总体而言,教师的课程评价组织缺乏平衡性,不能对课程、教师、幼儿的具体内容展开全方位、多层次的评价。

二、幼儿园教师课程能力的应然表征

(一)“价值融合”是课程取向的发展趋势

在现实的课程设计过程中,课程设计者通常是多个课程取向的综合。普瑞特在综述了学术理性主义取向、认知过程取向、人本主义取向、社会重建主义取向、技术学取向等五种课程取向的基础上,认为“在实际教育过程中,人们所采用的都是综合的取向(eclectic conception),课程发展者发现他们处于两个或多个课程取向结合的位置。”^[10]其实质都是围绕在教育过程中如何处理社会、学科与个人之间的关系展开的,即社会本位的价值取向、知识本位的价值取向和个人本位的价值取向。这三种课程价值取向不是孤立存在的,是相互影响的。“知识是个人完善的基础,同时,也是个人为社会服务的前提。高科技知识的发展是以人为中介并由人创造的。高科技知识只有掌握在有丰富人文内涵的人手中,才能够真正服务社会,促进社会良性发展。从这一角度看,不仅人的发展与社会的发展是统一的,而且知识的发展与人和人的发展也是同步进行的,三者是互为条件、互相促进的。”^[11]因此,价值融合是幼儿园课程取向的未来发展趋势。

这种融合的价值取向超越“人”和“社会”的对立,直接指向融合了科学精神在内的人文精神,以“人文精神”为课程价值取向的最终诉求。一方面强调儿童兴趣、需要、自我实现,将知识识记变为知识建构,变

知识传授为主体的发现创造;另一方面,通过对课程的影响,培养未来具有变革社会的后备力量。

(二)“儿童发展”是课程存在的唯一价值

未来社会具有信息化、学习化和合作化特点,对儿童的培养要求是具有自主性、能动性、创造性、责任感、具有终身学习能力的个体。教育的价值取向服务于儿童的发展,幼儿园课程应具有“发展性课程观”,即“一种以促进个体的全面发展与个性化成长以及社会的可持续发展为终极旨归的课程思想与信念体系,教化个体与改良社会是其核心要义。这意味着课程不仅可以促进个体本质力量的提升,包括个体的智力、体力和精神的解放,还是改良社会基础的动能。”^[12]发展性课程观一方面要考虑幼儿的远期发展价值(终身发展价值),包括培养幼儿积极的态度与情感、学习兴趣、探索欲望;另一方面要衡量幼儿的中期发展价值,即培养幼儿在将来学校学习所做的能力准备(包括感知能力、观察能力、比较能力、分类能力、推理能力、理解能力、概括能力等);最后,还要斟酌幼儿的近期发展价值。三层发展价值的方向必须一致,近期发展要有利于中远期发展需求,如果近期价值与中期、远期价值相矛盾,那么前者应该让步于后者。

(三)“游戏”是幼儿园课程的核心精神

对于儿童而言,游戏是严肃的工作,通过游戏,儿童能获得最佳的学习效果。戈德斯·沃思 1971 年说,“游戏是正在成长中的儿童最大的心理需求。他相信,如果确实是在良好的情况下让孩子们去游戏的话,那末游戏不仅会产生那种在思考和推理活动中所表现出来的心理活动的积极性,而且象丰富的经验一样,也会导致最佳的学习。”^[13]之所以游戏能实现学习的意义,是因为游戏是儿童自发的活动,能够给其带来愉悦的情绪。认知神经科学与教育领域的研究者达成共识认为,学习是认知、情绪与生理层面进行多层次交流的过程^[14]。情绪是影响学习结果的重要因素,积极的情绪有助于良好的学习,负面的情绪则会导致失败的学习。

但游戏与课程似乎是一对矛盾体:游戏是儿童自发的活动,课程是教育者设计的活动;游戏是超功利的,课程是工具性的;游戏是儿童的精神生活,课程承载着社会的要求。然而,“人类的一切活动对当事者来说,都可能成为游戏,只要他沉醉于活动本身,只要他淡漠于其结果导致的收益。一个技师,一个手艺人,甚至一个盗贼都有可能在相当程度上成

为一个游戏人,只要他更热衷、执着和陶醉于技艺的提高,以显示技艺为主要动力。”^[15]从这个意义而言,游戏与课程是一致的、可整合的,关键在于教育者是否为儿童创建了以游戏为核心精神的课程。第一,在价值目标上是否遵循儿童在“创造性、意义理解、社会技能、自我表达、娱乐和自由”六个方面的发展导向^{[16]3-51};第二,在实施原则上是否坚持愉悦性与教育性相结合、具体活动和反省抽象相结合、自由选择 and 全班参与相结合、师幼主体互动的原则;第三,在教育方法上是否根据课程内容综合情境交往法、尝试成功法、主动发现法、自主选择法点拨引导法、情趣体验法、有意设疑法、延迟判断法、评价学习法、差异教学法等方法的使用;第四,在实施过程上是否确保幼儿有足够的自由游戏机会和时间,游戏精神是否贯穿于整个课程,幼儿在整个课程中是否有丰富的游戏体验^[17]。

三、幼儿园教师课程能力的困境突围

(一)教师应树立“引导、支持、发展”的教育观

“引导”意味着幼儿的发展有其内在客观规律,这种规律是自然所赋予的、人为不可改变,幼儿园教师要遵循规律,沿着自然生长的轨迹进行教育引导;教师不可催促幼儿的成长、不可扼杀幼儿的主动性,只能耐心等待与观察,当孩子的发展稍微偏离轨道时进行适当的牵引,以使其重新走上正轨。“支持”意味着在幼儿的发展过程中,幼儿是主体,教师是引导者,为了实现教育的目的,教师要为幼儿的发展提供精神与物质支持,包括创设相应的环境、提供相应的材料、施予适当的指导、给予客观的评价。“发展”意味着教师要考虑对幼儿施以的教育是满足当前发展需求,还是有利于幼儿未来发展需要;在幼儿的发展中,未来的长远目标应是具有长久性的,教师不能只满足于当前幼儿的暂时性需要,以未来发展为代价,应协调教育的影响因素,为幼儿的发展提供既有利于长远发展,又能满足当前需要的环境。

(二)教师应确立“平等、自由、信任、尊重”的儿童观

第一,“平等”意味着幼儿与成人的生命一样珍贵、拥有平等权利。不能因为幼儿的身形弱小,就被剥夺了生活自理能力,凡事由成人代劳;不能因为幼儿做事“不完善”,就被剥夺尝试错误的机会;不能因为幼儿经常“犯错”,就成为被指责的对象;不能因为幼儿诚实,就被剥夺说话的权利;不能因为幼儿生活

经验不丰富,就被剥夺选择的权利;第二,“自由”意味着幼儿具有独立的思想,他们的小脑袋里装着比成人更广阔的世界,他们没有成人“知道”得多,但他们比成人“想”得多;“知道”得多的脑袋好比一个容器,只需要往里面复制外部世界的“知识”,脑袋的主人就是一个被他人操纵的机器,做着别人要求的事情;“想”得多的脑袋总在不停地创造,它们能开出世界上最美丽的花朵,脑袋的主人是自己;第三,“信任”意味着教师应该坚定不移地知道:所有的孩子都是天性善良、禀赋各异、诚实信用的小主人;信任有着神奇的力量,心理学上称之为“教师的期望”,如果你信任幼儿,他会做得比你想象的还要棒,如果你不信任幼儿,他也会做得比你想象的还要糟糕;第四,“尊重”包括身体的尊重与思想的尊重。身体的尊重意味着教师不得对幼儿实施体罚或变相体罚,不得让幼儿的身体和安全受到任何的威胁;思想的尊重意味着教师不得以任何行为、语言或表情对幼儿的精神造成任何的侮辱,教师要尊重接受幼儿天马行空的想法与语无伦次的表达。

(三)教师应建立“幼儿为中心、游戏为精神、体验为目的”的课程观

首先,“以幼儿为中心”意味着幼儿园课程的存在是以幼儿的发展为核心,无论是环境创设、材料选择、课程设计,其目标都是为了促使幼儿的当前发展、中期发展和长远发展;幼儿园课程具有自主性、多元化、丰富性、动态性,教师应根据地区特点、幼儿园实际情况和本班幼儿特点设计相应课程;其次,“以游戏为核心”意味着游戏是幼儿的生活和工作,“游戏精神强调规则意识、竞争意识、公平意识、合作意识等,甚至游戏中展现的是人性中的真、善、美。……游戏对儿童成长而言,强调的是儿童存在的绝对严肃性,存在之外,以游戏精神统摄之,以提升生存品质;另一方面,游戏精神因其真、善、美内涵,对儿童成长具有春风化雨般的作用。”^[18]通过游戏的课程可以实现所有具有发展性的教育。再者,“以体验为目的”意味着幼儿的思维具有具体形象性,必须通过看、听、嗅、尝、触摸等感觉器官对事物产生直接接触,才能将事物的特点作为整体知觉记忆在大脑中,才能产生不同的情绪与情感,对世界产生直观认识。幼儿园课程要为幼儿提供各种体验真实事物的契机,解放幼儿的感官、解放幼儿的大脑,从而让幼

儿对世界产生客观的认知。

[参考文献]

- [1] 易凌云. 示范园“只进不出的时代应终结”[EB/OL]. 中国教育新闻网,2018-03-04(01).
- [2] 丁海东. 加强幼儿园教师队伍建设,确保学前教育事业健康发展[J]. 幼儿教育,2010(11):14-17.
- [3] 吕明凯. 课程建设应是幼儿园工作的永恒主题[J]. 陕西学前师范学院学报,2019,35(1):44-48.
- [4] 田秋华. 论教师的课程能力[J]. 课程·教材·教法,2013(8):24-29.
- [5] 靳玉乐. 课程论[M]. 北京:人民教育出版社,2015.
- [6] 左雯霞,孙爱琴. 幼儿园教师课程能力现状的实证探析——基于甘肃的调查数据[J]. 西北成人教育学院学报,2018(5):88-96.
- [7] 中华人民共和国教育部. 幼儿园工作规程[M]. 北京:首都师范大学出版社,2016.
- [8] 朱家雄,等. 幼儿园课程的理论与实践[M]. 上海:华东师范大学出版社,2012.
- [9] 靳玉乐. 课程论(第二版)[M]. 北京:人民教育出版社,2015.
- [10] 马云鹏. 国外关于课程取向的研究及对我们的启示[J]. 外国教育研究,1998(3):38-43.
- [11] 刘志军. 课程价值取向的时代走向[J]. 教育理论与实践,2004(10):46-49.
- [12] 苏强. 发展性课程观:课程价值取向的必然选择[J]. 教育研究,2011(6):79-84.
- [13] B·D·戴伊,刘焱,卢乐山. 游戏在儿童早期教育中的价值[J]. 外国教育动态,1984(2):34,60-64.
- [14] OECD, Center for Education Research Innovation. Understanding the brain: the birth of a learning science [M/OL]. Paris: OECD, 2007[2016-10-10]. <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>.
- [15] 郑也夫. 功利·游戏·求道[J]. 读书,1992(2):20-25.
- [16] Joe L. Frost, Sue C. Wortham & Stuart Raifel. Play and child development [M]. Novarese & Caxton: Prentice Hall,2001.
- [17] 宋梅. 幼儿园课程游戏化:游戏精神的回归[J]. 陕西学前师范学院学报,2018,34(1):35-38.
- [18] 蔡连玉. 游戏的“三位一体”影响与儿童成长[J]. 教育研究,2017(8):103-108.

[责任编辑 张雁影]