

■ 学前教育理论

幼儿园教师的角色定位: 建构主义教学理论视角

周起煌, 汤广全

(龙岩学院师范教育学院, 福建龙岩 364012)

摘要: 教师角色是教师开展教育教学活动的本质体现。传统教学中幼儿园教师的教导者、训练者、传输者、管控者等角色, 已经不适应我国正大力发展学前教育的趋势。基于建构主义教学理论的观点, 能够为幼儿园教师的角色定位提供新的典范。教师是教学活动情境的创设者, 互动交往中的对话者, 活动过程中的关注者和回应者, 适时的支持者和引导者, 问题的设计者和探索者, 公共关系的调节者, 研究者及理论的建构者。

关键词: 建构主义教学理论; 认知发展; 幼儿园教师; 角色定位

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)03-0047-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.03.009

From the Perspective of Constructivism Teaching Theory: A Study on the Role Location of Kindergarten Teachers

ZHOU Qi-huang, TANG Guang-quan

(College of Normal Education, Longyan University, Longyan 364012, China)

Abstract: The role of the teacher is the essential embodiment of educational and teaching activities. In traditional teaching mode, the roles of kindergarten teachers, such as instructor, trainer, transmitter and controller, has failed to keep up with the trend of China's vigorous development of preschool education. Based on the viewpoint of constructivism teaching theory, it can provide a new model to relocate the roles of kindergarten teachers. They should be creators of teaching scenarios, —interlocutors in interactive interactions, followers and respondents in the activity process, timely supporters and mentors, designers and explorers of problems, moderators of public relations, and researchers and theory builders.

Key words: constructivism teaching theory; cognitive development; kindergarten teachers; role location

互联网技术的快速发展,极大地颠覆了学习者的学习方式和学习环境。“全面二孩”政策的施行,促使了社会大众对优质学前教育服务的需求。近年来我国学前教育呈现迅猛发展的态势,国家和各级教育部门对此高度重视。在此背景下,提升学前教育质量和幼儿园教师的整体素质成为当前亟需解决的问题。幼儿园

教师是促进幼儿身心和谐全面健康发展的重要力量,传统教学情境下的幼儿园教师角色,已经不适应新时代学前教育发展的需要。国内外诸多教育科学领域的研究也清楚地表明,当今幼儿园教师的角色和任务同以往任何时代都大不一样,不仅需要帮助幼儿掌握五大领域中的核心经验,而且还需要发展幼儿良好的学

收稿日期:2019-11-22

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题(BBA150017);教育部人文社会科学规划基金项目(19YJA99054);龙岩学院青年攀登项目(LQ2017006)

作者简介:周起煌,男,湖北武穴人,龙岩学院师范教育学院教师,主要研究方向:学前教育基本理论,教师专业发展;汤广全,男,安徽无为,龙岩学院师范教育学院教授,教育学博士,主要研究方向:教育学原理,教师专业发展。

习品质和社会适应能力。有鉴于此,幼儿园教师就需要顺应时代发展的潮流,适时地调整和明确自身的角色定位,从而实现自身的专业发展。

一、幼儿园教学之管窥

一般而言,幼儿园教学是指在一定的社会历史条件下,幼儿园教师通过有目的、有计划、有组织地对幼儿施加一系列影响的活动,以促进幼儿身心全面和谐健康发展的过程。幼儿园的教学形式,通常包括集体教学、分组教学、个性化教学、游戏化教学、活动教学等等。应当承认,在不同的历史时期,每一种教学形式都发挥了积极的作用。然而,回顾我国幼儿园课程与教学的历史传统,“在以旧式的、教师为中心、灌输知识的应试教育中,把教学看作是教师的‘教’和儿童的‘学’的简单拼合,教师的‘教’只不过是把书本上既定的内容传递给幼儿,儿童成为被动接收的容器”^{[1]95}。幼儿主动学习的潜能和动机被忽视,幼儿的学习更多的表现为被动的、接受性的学习,其个性和创造性也被遏制了。此种状况下幼儿园教师的角色无法体现促进幼儿身心全面和谐发展的核心价值取向。我国在20世纪80年代后期到90年代初期,作为建构主义理论对我国幼儿园课程改革影响的初始阶段,建构主义理论被引进、被介绍、被我国学前教育界逐渐熟悉,并被国家职能部门作为制定指导性文件的重要依据^{[2]8,320}。在此期间,基础教育倡导“素质教育”^①的理念已得到国家层面的认可和肯定。学前教育属于基础教育中的重要组成部分。可以说,这进一步明示了学前教育的办学理念需要从“应试教育”向“素质教育”转变、推进和落实。由此观之,建构主义理论的引入为推动学前教育理念与实践的转变和发展提供了理论基础。随着90年代后期众多国外教育理论(如加德纳多元智能理论,维果斯基的最近发展区理论,社会建构理论以及21世纪初借鉴的瑞吉欧教育理论等)在国际上形成的巨大影响,我国学前教育界也深受其影响,并进行了一系列的改革^{[1]42}。总体而言,学前教育领域更加注重“教师是儿童的向导、伙伴与研究者,教学中要注意激发儿童丰富的感觉经验,凸显儿童的想象力、创造力的提升,发掘儿童的内在潜力,最终形成儿童的完满人格”^{[1]42}。2012年教育部颁发的《幼儿园教师专业标准(试行)》从“专业理念和师德、专业知识、专业能力”三方面对幼儿园教师的从业规范给予了更加全面、科学、

详细的界定。不难发现,其反映出幼儿园教师不再只是知识的传授者和技能的训练者,而是要作为鼓励幼儿、发现幼儿,使幼儿接受教育的过程由被动吸收转变为主动学习和发展的引领者和支持者。这在一定程度上与建构主义教学理论倡导的核心思想具有内在一致性。建构主义教学理论强调在教学过程中注重学习者的主体地位,注重师生之间的交流和对话,关注创设并利用丰富的教学情境和教学资源,强调激发学习者不断主动、积极地建构知识和经验,从而促进其知识习得、迁移及应用能力的全面提升,并形成良好的学习品质。时至今日,“小学化”的集体教学,“灌输-说教-管控式”的教学,注重知识和技能训练,忽视儿童主体性、兴趣的教学,依然在幼儿教育领域占据浓重的分量。幼儿园教师的角色在此类教学中沦为控制者、管教者、训练者、教导者和传输者的代言人。毫无疑问,这种角色定位严重阻碍了幼儿的学习和发展,不利于提升学前教育的整体质量。因而,面对这样的困境,我们迫切需要运用新的理论与思想,找到解决问题的办法。

二、建构主义教学理论下的幼儿园教学

建构主义教学理论对当下幼儿园教学的改革具有积极意义。基于建构主义教学理论的观点,幼儿园教学彰显如下意涵:1)教学促进幼儿积极建构知识和意义。教学不仅仅是传递知识、训练技能、促进幼儿经验增长的过程,更是激发幼儿面对新的事物或学习任务时,基于原有的知识和经验,在主动探索、辨析、筛选、比较、验证的过程中,进而对学习内容形成新的理解和认识,使幼儿成为知识、经验的加工者和意义的建构者。这种意义建构的过程,赋予了幼儿对自身、外界事物及其二者之间的关系的独特理解和情感体验。2)教学立足于情境之中。教学过程既可称为一种学习环境,亦是促进幼儿个性化和社会化的有效途径。在此过程中,情境的创设为其提供了必要的条件。苏联著名心理学家维果斯基(Lev Vygotsky)认为,教学是社会文化的一种重要组成部分,基于社会文化构成学习的“情境”(Context),“它表达两层含义,其一,在学习与发展中,个体过程与社会过程是辩证交织在一起的;其二,个体活动发生在特定情境中,既受之影响,又反作用于它”^[3]。3)教师与幼儿之间的积极互动。教育教学过程中师幼之间的互动、协商、对话等,为幼儿主动探索和思考,大胆表达自己的观点和想法,继而促进语

言能力的发展和活泼开朗性格的形成创造了契机。在此过程中的“教与学”也是教师与幼儿之间共同成长和进步的过程,其促进师幼之间以更加平等和自由的方式融入整个教学活动之中,从而使幼儿不断主动建构知识、经验及意义成为可能。4)教师要合理充分地运用多种信息资源。如多媒体设备、书籍、视频、音频、照片、卡片、挂图等其他可供操作和探索的事物,使幼儿能从多种不同的材料及渠道中感知客观事物的属性、特点、结构及其中蕴含的操作方法和规则,以支持自身在自主学习、积极探索的过程中发现问题、提出问题、论证问题、解决问题,从而提升幼儿问题探究和自主学习的能力。当下网络技术及视频媒体的迅猛发展,拥有传统教学情境不可比拟的优势,极大地颠覆了学习者以往的学习和认知方式。正如凯文·凯利(Kevin Kelly)在《必然》(The Inevitable)一书中提到:“如果读写流利意味着一个人可以理解文字并灵活运用,那么新媒介的流利就意味着一个人可以同样轻松的理解动态影像并灵活运用。”^{[4]233}

基于以上分析不难发现,建构主义教学理论对幼儿园教学的内涵、目的、方式方法、师幼关系等方面都提供了富有创见的思想资源。此对于改善我国幼儿园教学现状,帮助幼儿园教师树立科学、正确的角色意识,履行本应承担的责任和义务,具有重要的启示意义。

三、幼儿园教师角色定位的重塑

幼儿园教师是实现幼儿教育目标的关键力量。从对幼儿园教学的历史考察、现状分析及幼儿教育发展的形势来看,对贬抑幼儿主体性,忽略幼儿兴趣和需要,阻碍幼儿学习和发展的传统教育活动的教师角色,需要借助新的理论视角进行根本性的变革,才能成就一批“热爱学前教育事业、综合素质全面、保教能力突出的卓越幼儿园教师”^[5]。缘于此,基于建构主义教学理论背景下,幼儿园教师角色定位的重塑包含以下七个方面。

(一) 教学活动情境的创设者

建构主义(尤其是社会建构主义)主张幼儿知识和经验的获得离不开一定的社会文化背景。在此背景下,现实中的教育教学活动本身就具有某种情境的特性。我国著名学者张华认为:“情境教学是指创设含有真实事件或真实问题的情境,学生在探究事件和解决

问题的过程中自主地理解知识、构建意义。”^{[6]477} 诸多研究表明,活动教学及游戏化教学更适合幼儿的学习特点,不同类型的活动及丰富多样的游戏场景为教学情境的创设注入新的活力,也为幼儿提供了主动思考、探索、学习及与同伴相互交流的空间,从而能够激发幼儿积极主动建构知识和经验的内在动机。此外,幼儿园教师创设的真实情境,便于幼儿“借助感官与环境的相互作用,体验和探究”^[7] 不同类型的活动与事物,使幼儿与自身原有的知识和经验发生碰触且建立有效的联结,帮助幼儿对所获得的知识与信息加工、改造、转换、创新,并丰富幼儿的想象力,增强感知觉体验,促进其对新事物的理解和意义的建构。

(二) 互动交往中的对话者

建构主义教学理论认为,教师与幼儿之间的平等交往和互动是实现有效教学,促进双方共同成长,共同建构知识和意义的重要内容。也即是说,教学过程本身蕴含在教师和幼儿共同创生和建构的教学情境之中。赫尔曼·哈肯(HaKen)曾谈到:“所有生命过程,从单细胞的生命开始,直到人类与自然的共存,都是密切配合的;所有的部分都像齿轮那样,直接或间接啮合着。”^{[8]10} 此句隐含深层的含义即为,基于一定社会文化下的个体不是孤立隔绝的处在某一个场景中。教学活动是社会文化的一种独特形式,教师和幼儿都是教学活动赖以维持和发展的有机组成部分。教师在开展教学活动时,不是一个人在自说自话,全然不顾及在场幼儿的状态,而是将师幼间的交往和对话自然而然、有条不紊容纳在其中,由此构建“你中有我,我中有你”的生动图景。此外,教师与幼儿之间的交流和对话能够帮助彼此更加了解对方的意图和想法,使彼此更加有效地融入或契合教学的进程与节奏。一方面,可以营造一种轻松愉悦的教学氛围,使幼儿在心理上得到安全感和归属感,进一步激励幼儿在教学活动中更加自由地表现和创造;另一方面,教师与幼儿的双向交流与互动,使得彼此间不再只是传递知识、训练技能的单一层面的二元关系,而是增进理解与共识,促进有效交往与协作的新的过程。

(三) 活动过程中的关注者和回应者

教育研究表明,幼儿天生就具有某种学习潜能,且活动过程本身亦是促进个体学习和发展的丰富资源。大体上,“将活动类型按其对象形态的不同划分为实物活动、交往活动和精神活动三种基本形式”^{[9]12}。对幼

儿而言,它们分别体现为对具体实物的操作、拼搭及建构,师幼间的互动和幼儿同伴间的交往及自身独立探究、反思及问题解决等过程。教师通过积极回应和关注幼儿操作不同种类和形式的实物活动(如拼搭积木、串珠子、剪纸、多变魔方、折叠飞机等),能够发现和了解不同幼儿的兴趣和认知发展水平。区域活动中开展的表演游戏、角色游戏,户外活动中开展的集体游戏或小组游戏,集体教学活动中的故事讲解和问题讨论环节等等,都蕴藏着幼儿与教师间的交往和协商的情景,积极的回应和关注能够使教师更加了解幼儿当时的心理状况、认知发展水平。此外,当幼儿独自或与同伴一起解决一个问题、完成一项任务、创造一件作品时,难免会遇到疑惑和障碍,教师的积极关注和回应可以为幼儿指点迷津,开拓思路。应当指出,教师的回应和关注不是指立刻给予幼儿解决问题的办法和策略,也不是消极地做出某种表情,有时是缓解幼儿在活动中出现的不良情绪反应,有时是幼儿表现良好时给予的及时肯定和赞赏,有时是防范和规避个别幼儿扰乱游戏活动,有时是调解幼儿与同伴间发生的冲突。

(四) 适时的支持者和引导者

维果茨基(Lev Vygotsky)认为:“发展过程与教学过程之间有着极为复杂的、变动着的依赖关系,不可能用统一的、预先提出的、臆断的、思辨的公式来反映这些相互关系”^{[10]242}。幼儿的学习和发展过程并非同教学过程完全同步或一致,对处于不同年龄段生长和发育期的幼儿来说,其本身的学习是建立在模仿、感知、操作、体验等基础之上的。因此,具体给幼儿提供什么样的学习材料、操作物品、活动环境等,教师则在很大程度上拥有自主权和决策权,教师事先可以进行周密、系统的布局和设计。哪些材料体现适宜性的同时又能够激发幼儿的兴趣,哪些活动类型能够调动幼儿的积极性,需要教师作出客观和正确的判断,以促进幼儿与同伴间进行合作学习和交往。从此意义上说,教师是作为支持者和引导者的角色,需要尽可能地为幼儿提供适合并促进其学习和发展的条件。此外,在涉及具体的操作、感知、体验和探究的活动过程中,每位幼儿关注的兴趣点、认知发展水平各异以及客观环境的制约,教师则需要考虑现阶段幼儿发展的“关键经验”^②,以此为目标和导向,通过适时地介入教学活动情境,以指点、提示及参与合作的方式给予支持和引导,使幼儿能够顺利地进入下一个学习阶段。

(五) 问题的设计者和探究者

幼儿对外在世界的认识较为贫乏和粗浅,理解事物的本质及其之间联系的能力较为薄弱,然而他们对大千世界充满好奇和困惑,难免会带着千奇百怪的问题询问老师或父母。因而幼儿园教师设计或提出有意义的、能够启发幼儿主动思考并探究和试验的问题,对于丰富幼儿的生活及学习经验,激发学习兴趣,培养良好的学习品质,提升其认知水平大有裨益。诸多研究表明,基于问题的学习(Problem-Based-Learning, PBL),能够让幼儿充分发挥自己的想象力、创造力,将过往习得的知识和经验重新激活、改造和重组,并尝试运用到不同的问题情境之中,从而培养其主动学习和积极探究的精神,不断提升解决问题的能力。此外,幼儿园教师设计“问题式学习”(PBL)的教学活动,也能够有效避免幼儿知识习得的过程由外在的强迫训练或灌输来替代,避免幼儿对学习及整个教学活动产生厌烦、排斥的消极情绪。需要指出的是,幼儿园教师设计出来的问题的初衷应该是激发幼儿的学习兴趣和好奇心,培养其良好的学习品质和学习态度,而不是刁难幼儿,给幼儿讲授和灌输超越其现阶段思维水平的知识和概念。为此,幼儿园教师除了自身事先需要对所设计的问题进行深入探究之外,必要时还需要亲自参与到幼儿的“问题学习”及探究活动之中,帮助自身更好地发现幼儿,理解幼儿、引导幼儿。

(六) 公共关系的调节者

马克思指出:“人的本质并不是单个人固有的抽象物,实际上,它是一切社会关系的总和”^{[11]135}。此也即意味着“人的本质的存在的现实形式是在社会关系中的存在”^{[9]32}。日常情境中,幼儿园教师需要与“幼儿、同事同行、家长、社区等不同层面的人员进行合作和交流。所有这些交流活动应以幼儿为中心和基点,因为儿童是大家联系和合作的原因所在。”^{[12]88-89}在此过程中,由于各自不同的文化背景、认识水平、交往方式及处理事情风格的差异,就需要双方的平等沟通、协商、对话、互助,从而增进彼此的信任 and 了解,加强合作和联动,使双方为促进幼儿发展的共同目标,达成新的理解和共识。此亦是彰显和契合建构主义教学理论的核心思想:人与人之间的关系是一个社会建构的过程或结果。需要指出的是,幼儿教育属于公共事业的一部分,幼儿园教师的身份具有公共属性,与外界之间建立的是一种公共关系。在日常的工作之中,就需要幼儿

园教师鼓舞和联动社会各个不同的群体共同参与幼儿教育之中。如此,良好公共关系的调节和建立就成为不断推进幼儿教育迈向更高水平发展的重要保障。

(七) 研究者及理论的建构者

教育是一种培养人的特殊的实践活动。幼儿园教师仅凭脑海中过往存留的知识和经验、方法与技巧,难以应对现实幼儿教育复杂和迅猛的发展态势,同时也难以满足促进幼儿身心全面和谐健康发展的需求。幼儿教育工作者应当是一名研究者,其研究的内容包含幼儿园课程、幼儿园环境创设、幼儿心理及教师职业素养、幼儿的学习和发展等。对这些方面的研究能够使得自身获得渊博的专业知识、扎实的专业能力、深厚的专业素养,从而提升自身的可持续发展能力。此外,尽管通过勤于研究,幼儿园教师能够获得丰富的知识和经验,然而知识和经验具有相对性、情境性、不确定性及其在当代社会所呈现的“碎片化”等特点。因而,这些知识和经验必须经由在实践中反复加以比较、运用、验证,借助“反思实践,从事行动研究,并将经验上升到理论的层面”^{[12]88-89},才可转化为个人的行动智慧。惟其如此,幼儿园教师建构理论的积极行动,既可为幼儿教育理论的传承和创新注入新的活力,同时也是不断促进自身实现专业发展,具备可持续发展能力的有效手段。

四、结语

近年来,国外诸多教育教学理念和模式被引入和推介到我国幼儿教育之中。应当承认,教学模式的变革与创新与其背后反映的学习观、知识观、教学观、学生观是紧密相连的。任何一种教学理论或学习理论的兴起并发挥积极作用都有其赖以存在的客观社会条件,我们不能抽象的、机械的、割裂开来看待某一种教育观念与流派。因而,我们需要立足当下幼儿教育的客观现实,采用“辩证的、比较的、历史的”眼光从中汲取精华,去其糟粕,才能更加全面、科学地看待幼儿园的‘教’与‘学’,幼儿的“学习与发展”,幼儿园教师的角色定位,从而更好地促进幼儿身心全面健康和谐发展。

[注释]

①1990年在沈阳召开的全国城市综合改革试验

工作会议上,国家教委决策层领导完整地提出了素质教育的概念。1993年是素质教育形成过程中的标志性年份,这年2月,中共中央、国务院颁布了《中国教育改革和发展纲要》。《纲要》吸收了前一个时期基础教育关于应试教育与素质教育讨论的重要理论成果。陈金芳.素质教育基本理论研究[M].北京:中国科学技术出版社,2011:81.

②关键经验(Key Experience):HIGH/SCOPE 学前教育方案要培养的是全面发展的儿童,从主动学习、语言运用、经验和表征、发展逻辑推理、理解时间和空间五大领域总结了儿童的58条关键经验,即孩子应该掌握的知识技能、品行等。

[参考文献]

- [1] 王春燕. 中国学前课程百年发展、变革的历史与思考[D].南京:南京师范大学,2003.
- [2] 朱家雄. 建构主义视野下的学前教育[M]. 上海:华东师范大学出版社,2007.
- [3] 朱虹, 刘晓陵, 胡谊. 社会文化观下的教育心理思想——维果斯基的机能性系统分析视角[J]. 全球教育展望,2013,42(3):25-30,10.
- [4] 凯文·凯利. 必然(The Inevitable)[M]. 周峰,董理,金阳,译. 北京:电子工业出版社,2016.
- [5] 周起煌. 高专院校卓越幼儿园教师培养计划的探索与实践——以湖北、陕西、辽宁、浙江四省为例[J]. 陕西学前师范学院学报,2018(11):31-35.
- [6] 张华. 课程与教学论[M]. 上海:上海教育出版社,2000.
- [7] 李静. 儿童之爱:内涵、意义、培育[J]. 陕西学前师范学院学报,2018,34(10):88-92.
- [8] 赫尔曼·哈肯. 协同学——大自然构成的奥秘[M]. 凌复华,译. 上海:上海译文出版社,2001.
- [9] 陈佑清. 教育活动论[M]. 南京:江苏教育出版社,2000.
- [10] 维果斯基. 维果斯基教育论著选[M]. 余振球,译. 北京:人民教育出版社,1994.
- [11] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民教育出版社,2012.
- [12] 蔡迎旗. 学前教育概论[M]. 武汉:华中师范大学出版社,2006.

[责任编辑 朱毅然]