

■ 学前教育理论

基于幼儿园健康教学活动视频的师幼互动分析

马文华, 刘永春

(四川幼儿师范高等专科学校学前教育二系, 四川江油 621709)

摘要:师幼互动作为影响学前教育质量的过程性因素之一,受到越来越多研究者的关注。本文通过对幼儿园大班健康教学活动视频案例分析,采用视频案例分析法和访谈法,立足教学情境和幼儿的学习事实,从知识建构、话语结构、具身教学等方面,研讨当前师幼互动的教学现状,发现幼儿园健康教学活动中存在教师忽视幼儿经验和认知冲突的现象,预设的问题引发的思考不多,教学活动看似是以儿童为中心,实质上仍是以教师为中心,并且教师对幼儿的身心感受关注也不多。根据这些情况,对幼儿园健康教育活动改进提出教育建议,力图为提升健康教育教学活动中的互动质量提供参照和思考。

关键词:师幼互动;视频案例分析;幼儿园健康教学活动

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)07-0046-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.07.007

An Analysis of Teacher-child Interaction Based on Videos of Health Teaching Activities in Kindergartens

MA Wen-hua, LIU Yong-chun

(Department II of Preschool Education, Sichuan Preschool Teachers College, Jiangyou 621709, China)

Abstract: As one of the procedural factors affecting the quality of preschool education, teacher-child interaction has attracted more and more researchers' attention. This paper adopts the video case analysis method and interview method to analyze health teaching activities in senior classes in kindergartens. Then, based on the teaching situation and children's learning facts, this paper discusses the current teaching situation of teacher-child interaction from the aspects of knowledge construction, discourse structure, physical teaching and so on. It is found that there is a phenomenon that teachers ignore the conflict between children's experience and cognition in kindergarten health teaching activities, and there are few thoughts caused by preset questions. Teaching activities seem to be child-centered, but in fact they are still teacher-centered. And teachers pay little attention to children's physical and mental feelings. According to these situations, this paper puts forward educational suggestions for the improvement of health education activities in kindergartens, in an effort to provide reference and thinking for improving the interactive quality of health education teaching activities.

Key words: teacher-child interaction; video-based analysis; health teaching activities in kindergartens

一、问题提出

国际经合组织(OECD)将学前教育质量分为“结构质量”和“过程质量”,各国研究者们发现,

保证学前教育质量提高的关键因素在于过程性因素,而非结构性因素,师幼互动作为过程性因素中的重要组成部分之一,其研究成为学前教育质量研究难以回避的论题。越来越多的研究表

收稿日期:2021-04-02

基金项目:绵阳市社会科学研究规划项目“幼儿教育与发展研究专项课题”(SCYJ2020YB06);绵阳市社会科学研究规划项目“幼儿教育与发展研究专项课题”(SCYJ2020YB07)

作者简介:马文华,女,内蒙古呼和浩特人,四川幼儿师范高等专科学校学前教育二系教师,主要研究方向:幼儿园课程;刘永春,男,河南信阳人,四川幼儿师范高等专科学校学前教育二系教师,主要研究方向:幼儿园课程。

明,良好的师幼互动对幼儿认知的发育有深远影响^[1-2]。集体教学活动作为师幼互动主要场域之一,尽管教师按照一定教学目标展开集体教学活动,然而,不同时刻的不同儿童,无论是他们所带来的知识、经验,还是兴趣和目标都不相同,教学活动不可能按照预设计划整齐划一的展开,而必须在不断流动、混沌的过程中保持互动更新并不断调整完善。

在已有研究中,多数采用量化的手段(如FIAS互动分析系统、CLASS评估系统)对师幼互动质量进行评估,虽然在量化指标上提供了证据,但这些证据脱离了情境,是孤零零的断言^[3]。本研究基于多样的物的要素、人的要素交互作用而形成的动态幼儿园健康教学活动情境,探究儿童的先前经验怎样给他们的认知带来干扰,对话关系怎样促进或阻碍着幼儿的学习与成长,学习者又是如何借助身体体验到的信息去建构意义、感受意义的。这将有助于揭示幼儿园健康教学师幼互动关系的特征,为提高师幼互动质量的教学探索提供一些参照和思考。

二、研究对象与研究方法

(一)研究对象

对M市某幼儿园的一次教学观摩活动——大班健康活动《我的健康饮食生活宝典》进行记录分析,活动时长25分钟,活动中共12名5-6岁的幼儿,一名女教师(L老师)。活动目标为:探究健康饮食的养成,懂得良好的饮食习惯有利于健康成长;研制健康饮食生活宝典,能清楚地向他人宣讲、介绍。在这个活动中,L老师首先让幼儿发现健康数据大调查视频中提到的不健康生活方式,从而引出不良饮食习惯问题,然后,L老师让幼儿分享生活中的不良饮食习惯问题,并讨论其危害,在白板上作记录,最终组织幼儿分组制作健康饮食信、健康饮食宣传单、健康饮食计划表。本文摘取的两个片段来自于教学活动第二环节“发现饮食问题”的后半部分,即“看视频,讨论不良饮食习惯的危害”,时长为2分39秒,以及教学第三环节“挑战健康知识”的中间部分,即“经常喝饮料是健康还是不健康?”,时长为40秒。参

与教研的其他两位老师为C幼儿园的Z老师(教龄22年)、F老师(教龄3年)

(二)研究方法

1. 视频案例分析法

视频是对真实发生的事件记录、处理、存储的媒体形式。利用视频分析,可以帮助我们认识目前幼儿园健康教育活动的开展状况,通过多维分析教学视频转录结果,我们也可以对幼儿学习活动做更为细致深入的理解,另外,相比肉眼的观看,视频观看让我们发现不一样情境或者被忽略的细节,并看见个人的身体、社会的身体以及身体与物件之间的互动这三个重要维度^[4]。研究者在观看视频时,先从头到尾观看视频,在必要的时候进行多人、重复、慢速、暂停地观看。最后截取有价值的视频片段,按照杰弗森转录规则细致转录文本,并由两位研究者逐一核对转录内容,不一致的地方通过讨论确定下来。

2. 访谈法

本研究根据后期截取的视频,选择公办园中的两位教师进行访谈,Z老师(教龄22年)、F老师(教龄3年),选择这两位老师的原因在于,他们最熟悉课堂情境,从“局外人”的视角对教学视频片段进行分析与评价,这样的评价对健康教育的教学规律有较好的阐释效度。同时,也能够从理解教师的视角,“看见”很多以研究者的视角难以察觉的教师教学行为背后的心理因素。

三、结果与分析

(一)知识建构:科学性概念与先前经验的冲突

来到课堂上的幼儿不是一张纸、一块白板,他们总是带着日常经验和先前知识来,在和教师交流过程中,师幼间不同的思路和观点容易发生碰撞,幼儿的先有经验在教师的帮助下被唤醒和改造。了解幼儿的先有经验,教师就可以设计、选择最适合的教学环境,以提供辅助条件。在采访两位老师时,她们也表达出同样的看法:“我们设计活动时,先要考虑幼儿的经验、认知水平,有些时候幼儿无法理解抽象概念,我们老师就会转化为幼儿能理解的语言讲述,如果还不能理解,那么教师就要反思怎样呈现这个新的抽象概

念。”本案例中,我们看到了幼儿先前经验和科学性的先有经验有没有得到关照,有没有通过教学得以提升(见表1)?

表1 转录文本“看视频,讨论不良饮食习惯的危害”

01	T:原来,不良饮食习惯会对我们的身体造成那么多危害呀(看着C10),那:::你们知道不良饮食习惯会对我们的身体造成哪些危害呢?(教师没说完,C5立刻举手) 嗯,请你来说(教师蹲下)
02	C5:=吃胖↑(C5站起来)。
03	T:=嗯,可能是什么不良饮食习惯造成的(伸出右手,手指向上指,表示疑问)
04	C5:(停顿1秒,左右晃了晃身体,轻声说)薯条(C2,C8,C9身体前倾,扭头望向C5)
05	T:=哦,吃了垃圾食品,回答的很好(教师手向下,示意C5坐下) 还有吗(S9举手,S12举手)
06	C9:可乐(C9坐着回答)
07	T:(看向S12)哦:::我们刚刚,来,说一说,有哪些危害?(S5,S12举手,教师走向他们)不良饮食习惯会对[我们带来……
08	C12: [:::边看电视边吃糖果]
09	T:哦,你说的是不良饮食习惯,(转身,看向S1)那这些习惯会对我们的身体造成哪些不好的结果呢?(教师把手向下甩动,S5举手)你说
10	C2:=还有打游戏
11	T:(教师起身,手指向屏幕)哦,那我们一起来看看大屏幕。除了肥胖,还有什么……我们的不良饮食习惯除了会造成矮小、龅齿,还有可能严重的话会造成我们的心脏病和胃病哦。所以我们要赶快找出健康的饮食习惯,来帮助大家减少这些危害

注:转录文本中使用符号来自于杰弗森(Jefferson)的转录规则,其中:::表示语音延长;↑表示音量上升;____表示语气加重,[]表示同时发生;=表示没有时间间隔

由表1可知,教师首先提出了一个开放式的问题(01),引导幼儿说不健康饮食的危害(02)。其次,教师追问“这是什么不良饮食习惯造成的”(03),当C5回答完,教师问“还有吗”(05),C9误以为“还有吗”是在指第二个问题(03),教师提醒幼儿应当关注“危害”,并用补充式的问句问道:“不良饮食会对我们带来?”C12回答错误,教师点评并再次引导幼儿关注不健康饮食的危害,将“危害”转化“不好的结果”(09),幼儿(C2)仍旧无法说出准确答案。上述对话可以看出学科知识与幼儿的已有经验出现了冲突,访谈中,F老师指出:“如果是在平日的教学中,相对放松一些,幼儿出现这种情况教师还是要停下来反思的。这次可能因为是观摩活动,教师比较紧张,没有停下来改变已经设计好的教学流程,如果换作是我自己,很有可能也会继续往下讲。”

幼儿出现错误的可能是原因,他们在生活中有一些关于“不健康食物”“坏习惯”的日常经验,例如家长会告诉幼儿,吃油炸食物对身

体不好,边吃饭边看电视是坏习惯,当出现一些干扰的抽象科学性概念时,因为幼儿片面、繁杂的个体经验没有被唤醒,因此他们仍然会依附于这些个体经验来理解抽象知识,把“不良饮食习惯”与“不健康的食物”“不良饮食习惯的危害”与“坏习惯”建立联结。即使教师在提问前还播放了相关视频(“我国肥胖患者7千万至两亿人,营养不良患者有1.7亿人,近视患者6亿人……”),但幼儿听不进任何对其造成冲击的新信息,他们把这些抽象信息放在了不重要的位置上。据L老师介绍,本次活动的设计来源于园内健康社团小朋友近期的健康调查,她以此为契机,将饮食与营养教育的知识,通过节目录制的游戏形式与幼儿展开交流,从而引导幼儿理解良好的饮食习惯有利于健康成长。由此可见,教师在设计本次活动时,考虑到了目前幼儿饮食习惯中易出现的问题,贴近幼儿生活,但抽象概念的单向传递并不足以启动幼儿的学习,教师选择忽视经验进入教学的下一个环节。

(二)课堂话语:单调的教学循环与来自喉咙的声音

师生在课堂教学中运用口头语言进行的对话,可以统称“课堂话语”,课堂话语是基于课堂这一教育实践的场域里实际运用的情境化语言所发生的相互作用^[5]。关于课堂话语的结构研究,比较有代表性的是梅汉的课堂教学对话分析研究,他从社会建构主义角度,解释了课堂话语的基本结构和基本特征。梅汉把课堂话语的对话单位分为“教师主导(teacher initiative)”“学生

应答(student response)”“教师评价(teacher evaluation)”三种,这样整个课堂教学的对话结构就是“IRE”。其中E,也就是教师的评价介入,使得教学对话一直由教师掌握着主导权^[6]。本案例中,教学的各个阶段是以“IRE”为结构单位的对话组成的。即教师呈现视频和图片,向幼儿提问,幼儿回答出教师期待的答案,教师进行评价。也有“I-R”结构,也就是只有“提问-应答”,评价被省略掉(见表2)。

表2 转录文本“经常喝饮料是健康还是不健康”

01	T:经常喝饮料,你们觉得怎么样?(S1,S3,S4,S5,S9,S11,S12举手)
02	C4:(停顿2秒)不卫生
03	T:=不卫生,说说你的理由(教师在S4面前蹲下,伸出手,做请的动作)
04	C4:因为,边喝饮料:::饮料里面有虫↑
05	T:呵呵呵……因为饮料会对我们的身体带来……(教师转向C5,手摊开,向C5作了请的动作,面带笑容)你说

基于简单问题的“I-R”“I-R-E”对话形式,在教学中出现多次,表明师幼互动比较频繁,但也体现出互动过程中教师有更大的话语主导权,以及对话的确定性、标准化特征。在这种单一化的教学过程中,教师提问,幼儿回应教师头脑中期待的“标准答案”,教师以重复幼儿观点或简单回应的方式进行评价。另一方面需要注意的是,教师预设的问题引发的思考不多,也就是提问中以简单问题为主。这个案例是教学环节“挑战健康知识”中的部分对话,教师以答题的形式,出示图片让幼儿判断图片内容的对错并阐述原因,这样的题目一共设置了十个。格拉伊塞尔指出,是否问题或其他要求在两个选择答案之间作出简单选择的问题,属于没有任何效果的习惯性提问,这类问题存在两个危险:鼓励学生猜测、分析含量低^{[7]235}。本案例中教师按照预设好的内容发起对话,发问时伴随的语气、态度、手势都具有明显的提示,问题带来的分析性思考很少,对于大班幼儿来说完全可以根据自身经验作答。“I-R-E”结构的课堂沟通模式,是一种标准化、程序化的教学循环,它服务于效率、数量、目标的达成。教师在教学中行使极大的权力,知识传递本身被当作目的,对话中的学习内容以阐述“事实”的经验性思考为中心展开,解释的分析

性思考很少,幼儿被动的记忆着一些文字符号、文字结论,并没有真正理解它的内在道理,就像是C4,他无法体验喝饮料“不益于身体健康”,却被要求回答为什么不可以喝饮料的问题(03)。当他回答“因为饮料里面有虫”,教师将这不符合标准的回应标准化,“因为饮料会对我们的身体带来……”,在这样的对话模式中,幼儿逐渐认识到教师准备和组织的教学对话结构的框架和规则,来自内心的声音被消解,更多从喉咙发声,对话结构中,他们不再建构自己对健康饮食习惯知识的真思考,而是被抽象,成为话语结构本身了。

(三)具身教学:教师与幼儿之间身体的互动

在已有的师幼互动研究中,常常聚焦于师幼之间的话语量、话语轮、教师的提问和反馈等,关注语言的互动较多,对于非语言的身体互动虽有关关注,但鲜有细致的身体互动描述^[8]。学前儿童健康教育受儿童认知水平、理解能力所限,教育活动中并不以传授知识为主要任务,而是更强调健康教育中情感体验和习惯养成。具身认知研究发现,身体信号本身并不与认知系统直接相联系,身体先是转化为体验然后再进入认知系统的^[9],与之相对应的具身教学和具身学习,也将关注重点放置在师生双方的身心体验方面,以及学习过程的知、情、

意统一原则^[10]。本案例中,从具身认知角度出发,有助于我们深入理解当时的教学情境与互动,并有助于我们把握健康教育活动的特点(见表3)。

表3 转录文本“经常喝饮料是健康还是不健康”

01	T:经常喝饮料,你们觉得怎么样(S1,S3,S4,S5,S9,S11,S12举手)
02	C4:(停顿2秒)不卫生
03	T:=不卫生,说说你的理由(教师在S4面前蹲下,伸出手,做请的动作)
04	C4:因为,边喝饮料……饮料里面有虫↑
05	T:因为饮料会对我们的身体带来……(教师发出了笑声,转向C5,手摊开,向C5作了请的动作,面带笑容)你说
06	C5:(站起来)会变得:::饮料它们会把你变得很胖胖。(C3,S1一直举手)
07	T:饮料可能会把我们变得胖胖……(教师面向C3蹲下)来,你要补充吗?
08	C3:饮料可以:::饮料有添加剂(C1一直举手)
	T:哦,有添加剂不好(转向C1)
09	C1:=还有色素
10	T:=还有色素。哇,你们真的好厉害哦,你们的想法真的很特别(教师起身,手臂向身体方向挥动,表示对幼儿答案
11	的肯定和鼓励),现在请你们三个一起去点亮那颗星星。轻轻地,轻轻地哟:::(C1,C4,C5迅速奔向屏幕,C3起身也想过去,但发现没有同伴速度快,又坐了下来。)

视频中,座位的安排呈半圆式(物理情境),教师始终面带微笑,目光亲切柔和(心理情境),即使C4回答错误,教师也能够站在理解的角度上面对,在与幼儿交流时,教师蹲下来以与幼儿的视线保持齐平(人际情境)。从具身角度来看,身体距离的改变可以引发心理距离的改变,有利于营造出融洽、接近的具身情境氛围。C3,C1的回答(08,10)就是在这种宽松氛围中产生的新知识。可以说,客观的物理情境,幼儿的心理情境都已具备,但是加强身心体验的教学情境如何呢?离线具身是具认知中的一种,是个体通过自身的经验或他人的语言描绘或者自己的心理想象唤起的具身效应^[11]。在面对“经常喝饮料好不好”这个问题(01),很多幼儿表达了自己的看法,有的幼儿甚至说的非常“专业”,但是记住了抽象的科学知识就等于建立了有益于健康的行为吗?如果教师没有借助言语唤起幼儿的体验,引发幼儿的离线具身效应,关乎身体感官的联想和感受被遗忘一边,那么幼儿进行的是“颈部以上的”冷冰冰的理智活动。Z老师在访谈中提到:“健康教学活动,以及幼儿园一日活动的其他环节,我们教师总是提醒幼儿什么是健康的、卫生的、什么是不健康、不卫生的,但是我们发现,幼儿不一定听我们的,我觉得教师可以改变一下方法,比如,要询问幼儿的感受,‘渴的时候喝饮料,你感觉怎么样?’可能幼儿会说,‘喝了很多好像

还是很渴’,或者‘嘴巴黏黏的’。让幼儿关注自己的感受,教育效果可能会更好。”

四、讨论

通过以上对案例的分析发现,幼儿的学习是发生在个体经验与学科知识的冲突后知识的重组,是建立在“相互发现”的真正互动和沟通之中,是关于与身体状态的师幼新知识、新体验的不断生成。但在集体教学中仍然存在着幼儿话语缺失、教师过分关注知识与技能呈现、忽视幼儿经验的问题。那么需要我们思考的是幼儿学习的本质是什么?教师如何与幼儿深度互动?

(一)健康教育核心目标明确,缺乏对幼儿认知冲突的关注

通过分析可以看出,教师的健康领域核心目标明确,活动设计流程有清晰的学科逻辑线索,与幼儿进行讨论时,也可以将健康领域的核心内容进行流利讲述,但是在活动过程中缺乏对幼儿认知冲突的关注。涉及到抽象概念的问题,幼儿无法理解,给出“边看电视边吃糖果”“打游戏”的回应,教师直接否定或忽视,转而过渡到自己预设的脚本上,进而导致幼儿的先前经验仍然停留在静态、孤立的位置,无法在原有基础上建构出新经验。健康教育内容本身应以幼儿身心发展成熟度为基础,注重幼儿的经验准备,如果我们偏向学科知识逻辑体系,那么幼儿的学习就会成为一种纯

粹的学科知识传承,恪守学科知识逻辑的流程,把幼儿的经验排斥在课堂之外。幼儿园健康教育活动中应注意抽象与直观相结合、讲解与体验相结合。教师需要尝试运用多种形式、多种方法,努力将抽象概念转化为幼儿可以理解的、具体的知识,帮助幼儿积累有关健康的生活经验。同时,应该更加注重健康教育中期情感体验和习惯的养成,而不是以传授知识为主要目的。

(二)话语结构模式化,问题设计有待改进

按照日本教育家佐藤学的解读,所谓课堂教学从根本上说是一种对话实践的过程,那么教学沟通过程就是拥有不同经验、见解、观点为背景的幼儿和教师之间,以知识素材等为媒介进行的极其复杂的沟通过程,师幼双方相互向对方做出解释并在沟通过程中得以学习。本研究中师幼的教学沟通结构主要是“I-R-E”的单调模式,主要就是教师提问,幼儿应答,教师评价。当幼儿的回答接近教师的预期答案时,教师以重复幼儿观点或简单评价的方式予以反馈(表3,03,09),或直接抛出另一个问题(表1,03)。当幼儿的答案不符合教师的标准时,教师选择忽略,进入下一环节(表1,11)。在回答是否型问题环节,因为回答正确可以获得点亮星星的机会,幼儿参与热情很高,课堂也非常活跃,但仔细观察发现,幼儿的注意力集中于揣摩教师的提问语气并找到正确答案的提示,话语主要用于回应提问或直接给出答案,提出问题或给出新的答案很少。这种对话交流停留在一种表面的、浅层次的机械应答,并没有形成真正的师幼互动和沟通。这种教学活动看似是以儿童为中心,实质上仍是以教师为中心,但也表明教师正在有意识的向以儿童为本的方向探索。

(三)对教学投入热情,忽视幼儿“涉身性”体验

在本研究中,教师在教学中始终保持着热情,向幼儿提问时,教师蹲下倾听,改变了教师与幼儿两者的身体距离。在讲解知识时,教师能熟练使用抑扬顿挫的语言,并借用动作和手势等技巧向幼儿陈述重要内容,种种方式向幼儿传递出一种宽松开放的学习氛围,教师的热情可以激发幼儿的热情,这符合具身认知涉身体验性的特点。但也反映出活动过程中,教师对诱发幼儿具身体验的教学情境创设的忽视。脱离身体实践的纯粹思

辨过程是难以触摸到事物本质的^{[11]86}。学前儿童生活经验非常有限,每个幼儿对健康知识理解能力不同,他们常常会出现一知半解、似懂非懂的现象,例如教师对幼儿进行揉眼睛不卫生的教育,但幼儿反而比以前更加关注眼睛,会更多地触摸眼睛。如果教育过程中仅仅停留在正确健康知识的获得上,那么势必会影响到学前儿童的健康。从长远来看,学前儿童健康教育应特别注重养成教育和情感教育,通过鲜活的情境创设,让幼儿在活动中多多了解和关注自己的身体情况,增强具身体验,进而建立有益于健康的行为。

五、教育建议

(一)重视儿童先前经验:从“过度加工”到“原生态”的学习

学习是互动的结果,教师与儿童的互动对于儿童有着重要作用,离开互动,儿童的成长与发展无从谈起。互动过程中,教师通过编织自己的经验、价值、情感与意图来对儿童的状态做出解释,儿童在对教师的信息处理、同伴的信息处理进行观察、解释的过程中参与教学。但是,在这个过程中如果教师过于重视间接知识的传递,并把知识分成若干知识点分别处理,对其做过多的解读、指导和讲解,或者设计很多不必要的加工环节,健康教学活动就会沦为识记与授受过程。正如社会学家莫兰所言:“我们的思维方式让我们在事物被分解开来时看得很清楚,而在它们彼此联系起来时却变得很近视。”^{[12]86}有意义的学习重点在于建立知识点之间的联系,解决抽象与经验之间的矛盾。作为意义生成当事者的儿童,他们动用自己的原始经验、思维、情感,直面具体事物本身,并结合自己的各种感觉知觉、生活和常识组织信息^{[14]169-173}。因此,在健康领域教学活动中,教师要提供儿童与原生知识、真实现象之间会面或发生挑战的机会,鼓励和保护儿童的原生态思维,将其认知冲突作为教育契机而非障碍,努力将抽象的概念具体化、形象化,帮助幼儿发现、理解健康知识的意义,引导幼儿与环境、教师、个人先有经验互动的过程中,生出一种韵律、创造学习的动力,产生有意义的学习。

(二)解构和重建教师话语:从“交响”到“澄明”的学习

受应试教育文化背景影响,我国幼儿园教学实践中,教师话语权占主要统治地位的现象司空见惯。这种弊端排除了幼儿的多样声音和经验,体现的是教师对教学沟通的操纵。要想摆脱教师对课堂的权利控制的束缚,实现师幼对话、幼幼对话的“对话教学”图景,那就需要建构新的课堂规范或课堂文化,保障幼儿的权力,使幼儿成为自主的行动主体,但这并不意味着对教师话语的权威性的抹杀,而是寻求教师话语的结构与重建。佐藤学提出了课堂教学的三境界:澄明、合作和交响。交响的学习意味着幼儿学习与教师学习的多样声音的交响,澄明的学习意味着每个幼儿和教师的学习得到了品质上的磨练^{[14]108},集体教学中,应以儿童的学习为中心,立足于倾听每一位儿童的困惑与沉默,借助每一个儿童的个性差异的交响,培育“和而不同”的课堂教学文化。教师的主要作用在于组织“应答性环境”^{[15]12-13},这个环境中,儿童不是静听教师的讲述、暗记其内容,而是作为学习主体能够回应彼此,声音和经验得到建构,教师的学习成长也得到实现,这将有助于我们对理想师幼教学沟通形态的寻求。

(三)加强师幼互动的身心体验:从“浅层”到“深度”的学习

学前儿童健康教育中,教师需要采取游戏、亲自操作、观察、测量等具体化的形式,帮助幼儿获得感知、体验与经验的重建,而身体的“感受”在教育过程中具有极大意义。“由自然的感觉刺激构成的真实世界,才是儿童的脑应该与之互动的环境,也是最好的学习方式”^{[16]98}。然而,实际教学中,理性认识的强调多于感性认识,儿童的身体处在教学边缘,教师虽创设教学情境,但关注点只在于幼儿兴趣的浅层吸引,而非以儿童的身心体验为前提。具身认知观颠覆了我们对传统教学方法的认识,身体不再是简单的信息接收器,学习也不是一种外在于学习者的活动,认知、身体、环境三者在教学过程中将被整合与运用。这里的环境是一种“学习场”,正如钟启泉教授所说,“学习场意味着借助人际关系所形成的场,包含了人们彼此的相遇、相互影响之中各自产生变化的‘磁场’的意蕴,在这种磁场中,不仅仅是认知与认知之类理性的东西在起作用,也可以看到

感性与情绪、身体等作为人的总体的作用。”^{[14]142}因此,教师需要明白,儿童的身体应置身于生动的、充满安全感和支持性的环境中并与之互动,感官之间的屏障被打通,感觉之间建立联系,儿童随之产生生动的想象、清晰的表象、丰富的感性认识,这将有助于儿童与学习任务深度互动。同时,儿童作为环境的组成部分也影响着教师的体验,互动的体验进一步激活并完善着师幼双方彼此的身心体验,最终培育起幼儿和教师各自探索未知世界、探索教学改革的勇气和自信^{[17]5,48-51}。

[参考文献]

- [1] 刘凌,段菁华,高婧.幼儿园中班集体教学活动中的师幼互动探析——基于课题互动评估系统的观察[J].教育导刊,2020(6):17-22.
- [2] 张琴秀,杨晶.区域活动中师幼互动质量提升研究——基于弗兰德斯互动分析系统[J].陕西学前师范学院学报,2020,36(9):8-14.
- [3] 肖思汉.基于互动分析取经的课堂教学评价[J].教育发展研究,2017,37(18):22-29,64.
- [4] 肖思汉,德利马.基于视频的学习过程分析:为什么?如何做?[J].华东师范大学学报(教育科学版),2017,35(5):55-71,160.
- [5] 秋喜田代美.授业研究与话语分析[M].东京:广播大学教育振兴会,2006.
- [6] 佐藤学.教育方法学[M].于莉莉,译.北京:教育科学出版社,2016.
- [7] 古德布罗菲.透视课堂[M].陶志琼,译.北京:中国轻工业出版社,2009.
- [8] 田方,黄瑾.幼儿园数学教学活动中的互动分析——基于视频的微观情境分析[J].学前教育研究,2019(7):69-80.
- [9] 张静,陈巍.对话心智与身体:具身认知的内感受研究转向[J].心理科学,2021,44(1):30-36.
- [10] 曹周天.具身认知理论引领下的有效教学变革[J].当代教育与文化,2021,13(1):40-44.
- [11] 殷明,刘电芝.身心融合学习:具身认知及其教育意蕴[J].课程·教材·教法,2015(7):57-65.
- [12] 安德烈·焦尔当.学习的本质[M].杭零,译.上海:华东师范大学出版社,2015.
- [13] 余文森.核心素养导向的课堂教学[M].上海:上海教育出版社,2019.
- [14] 钟启泉.课堂研究[M].上海:华东师范大学出版社,2016.
- [15] 加藤幸次.学习环境的创造[M].东京:日本教育开发研究所,1997.
- [16] 迈克尔·C.纳格尔.生命之始:脑、早期发展与学习[M].王治国,等译.北京:教育科学出版社,2016.
- [17] 田慧生.深度学习:走向核心素养[M].北京:教育科学出版社,2018.

[责任编辑 李亚卓]