

■ 学前教育理论

从混沌到澄明：幼儿园生活化课程的探索与进路

曾 晓, 杨莉君

(湖南师范大学教育科学学院, 湖南长沙 410081)

摘要:幼儿园生活化课程以关注儿童生命成长、回归儿童日常生活、谋求儿童个体生成为取向,为课程改革提供了一条可行路径。基于对18位幼儿园教师的深度访谈发现,幼儿园教师在生活化课程探索中表现出儿童立场失真,缺乏对课程的整体性把握、行动焦点错位;忠实于预设、依赖书面资源,忽视儿童直接体验;重视知识技能,轻视情感态度养成处于混沌状态。幼儿教师作为生活化课程的关键参与者,应从混沌中抽离出来,观照儿童生活经验,与幼儿共同建构,利用日常生活资源,实现师幼身心共润。形成对生活化课程更科学的认识,真正走入儿童的生活世界,走向澄明之境。

关键词:幼儿;课程生活化;幼儿园教师;生活

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)08-0066-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.08.008

From Chaos to Clarity: Exploration and Approach of Preschool Life-oriented Curriculum

ZENG Xiao, YANG Li-jun

(School of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Abstract: The life-oriented preschool curriculum provides a feasible path for curriculum reform with the goal orientation of focusing on children's life growth, returning to children's daily life, and seeking children's individual generation. Based on in-depth interviews with 18 preschool teachers, it was found that kindergarten teachers showed distorted children's standpoints in the exploration of life-oriented curriculum, lacked a comprehensive grasp of the curriculum, and misplaced the focus of action; the courses were faithful to the pre-set situation, relied on written resources, ignored children's direct experience; paid much attention on knowledge and skills but ignored emotional attitude, which went into a state of chaos. As a key participant in the life-oriented curriculum, preschool teachers should separate themselves from the chaos, get reference from children's life experience, construct curriculum together with children, make full use of daily resources, and achieve the common infiltration of the body and mind of teachers and children. This paper suggests that we should form a more scientific understanding of the life-oriented curriculum, truly enter the life of children, and move towards a state of clarity.

Key words: preschool, life-oriented curriculum, preschool teacher, life

一、问题提出

近年来,随着我国学前教育从“规模式”转向“内涵式”发展,儿童的主体性日益受到关

注。学前教育课程改革也遵循着从远离到追寻儿童生活的过程,从缺失到彰显儿童生命关怀的过程^[1]。在此推动下,学前教育界正积极谋求适宜幼儿的教育方式,课程的编制与实施

收稿日期:2021-05-25;修回日期:2021-06-26

基金项目:湖南省教育厅教改课题(2019291174)

作者简介:曾晓,女,湖南宁乡人,湖南师范大学教育科学学院博士研究生,主要研究方向:学前课程与教学研究;杨莉君,女,湖南长沙人,湖南师范大学教育科学学院教授,博士生导师,主要研究方向:学前课程与教学。

也更关注幼儿的生活世界,尊重幼儿的兴趣及需要,“一日生活皆课程”的生活化课程理念应运而生,成为幼儿园课程改革的主流方向。在理论研究及实践领域中,幼儿园生活化课程呈一片繁荣之势,但繁荣背后仍有隐忧,从现实来看,已有研究和实践多以幼儿园课程生活化的理论探讨为主,较少将幼儿园教师作为研究对象,以生活化课程的实施主体为切入点进行研究。事实上,教师的角色、立场、意识对课程的品质与成效产生重要影响,在某种程度上幼儿园教师发挥着中介作用,就像一座架起课程和儿童之间联系的桥梁^[2]。生活化课程不只是一种课程组织方式,它在本质上是课程价值观的深层变革,因此,对幼儿园生活化课程的研究,不仅应关注儿童,也应关注作为参与者和实施者的教师。

二、研究方法

本研究以质性研究为基本范式,通过走进幼儿园生活化课程实施的真实现场,走入教师的教育生活情境中,深入挖掘生活化课程实施

中教师的真实感受。研究具体采用访谈法,选择“多案例整体研究设计”,^[3]以生活化课程中的教师个体为研究对象,对18名幼儿园教师进行一对一访谈,立足于教师个体呈现出来的独特现象,进入“一般”特征的归纳。本研究基于扎根理论分析访谈数据,扎根理论由巴尼·格拉泽(Barney Glaser)和安塞尔姆·斯特劳斯(Anselm Strauss)于1967年提出,扎根理论是一种自下而上建立理论的方法,即在系统收集资料的基础上,寻找反映社会现象的核心概念,然后根据资料与理论之间的相关关系提炼出有关的类属及其属性,随后通过这些概念之间建立起联系而形成理论^[4]112-116。本研究试图从教师在生活化教育活动的经验事实中抽象出新的概念和思想。

(一)访谈对象的选择

本研究选择C市6所幼儿园作为研究场域,每所幼儿园按照小、中、大班各随机抽取一名教师进行访谈,共选取了18名幼儿园教师作为访谈对象,其中11名教师为面对面访谈,7名教师为电话访谈,基本信息如表1。

表1 教师访谈基本信息

序号	园所	化名	性别	学历	教龄	序号	园所	化名	性别	学历	教龄
T1	A园	许老师	女	本科	3	T10	D园	刘老师	女	本科	9
T2	A园	谢老师	女	大专	8	T11	D园	黄老师	女	大专	5
T3	A园	汤老师	女	本科	2	T12	D园	胡老师	女	大专	10
T4	B园	刘老师	女	本科	3	T13	E园	谭老师	女	本科	7
T5	B园	沈老师	女	大专	12	T14	E园	邓老师	女	大专	7
T6	B园	陈老师	女	研究生	4	T15	E园	杨老师	女	本科	4
T7	C园	王老师	女	本科	5	T16	F园	陈老师	女	本科	6
T8	C园	易老师	男	大专	4	T17	F园	苏老师	女	本科	1
T9	C园	吴老师	女	大专	11	T18	F园	廖老师	女	大专	4

(二)资料收集与分析

研究采用半结构式深度访谈法来收集资料,既有利于聚焦特定研究问题,又能保持访谈的开放性、灵活性和生成性^[5]。研究者事先拟定访谈提纲,问题包括:“你认为幼儿在园最需要学习的是什么?”“课程生活化有何困难”等。访谈围绕幼儿园教师在开展生活化课程中的观念与实践经验展开。每位教师的访谈时间为1小时,征得同意后录音。通过运用Nvivo11软件对访谈资料进行编码,采用“自下而上”(即从资料中浮现类

别和主题)方式,包括开放编码、主轴编码和选择性编码^[6]。见表2。

三、课程生活化中教师行动的现实混沌

在幼儿园课程实践过程中,教师通常将自身实践经验与理论思考进行关联。因此,在多次课程生活化践履中形成了对生活化课程的深刻认识。访谈发现,尽管幼儿园教师普遍能认识到生活化课程的意义及其必要性,部分教师仍然对生活化课程存在理解偏差与实践误区。

表2 访谈内容编码示例表

核心属性	树状节点	子节点	节点材料、来源数	参考点数	参考点举例
生活化课程知识及理念	生活化课程的必要性	教育价值	3	3	有利于儿童适应未来生活;生活能引发幼儿学习的愿望和参与的兴趣
		儿童需要	2	3	课程要回归生活;游戏是儿童重要的生活方式
	生活化课程的有效性	学习效果	4	5	很难看到成果,不知道怎样评价;小孩子们在做游戏的时候,我们给他们提供的那些区域都是生活,他们能学习到许多生活技能;幼儿充满兴趣、主动积极地投入活动
		儿童地位	3	3	幼儿是学习的主体;每个小孩子都是独特的,不要给孩子贴标签
	儿童观	儿童能力	3	4	儿童比我们想象中知道的多;孩子们的潜能是无限的;儿童自主学习的效率不高;求知欲强,好奇心强
		身心发展规律	4	4	孩子想要了解学习的东西很多,但是注意力不集中;儿童的心理发展也很重要;具体以形象思维为主
	教师观	教师责任	6	7	保护安全;在集体教学活动中传授知识;教师要成为教的主体,发挥自己的积极性、主动性和创造性;教师应该认识到幼儿生活的价值和特点;孩子在生活中会遇到很多问题,在盥洗环节不会排队,不喝水,在就餐环节挑食等,在这些教育契机中需要我们及时地引导孩子,培养他们良好的习惯
		专业发展	5	5	能够陪孩子们一同成长,时间久了有些职业倦怠

(一)儿童立场失真,课程欠整体性考量

幼儿园教师对不同年龄段幼儿发展规律的认识正在不断深入,普遍表示生活化课程应该尽可能尊重儿童的兴趣及需要。在生活化课程理念的指导下,教师开始在课程实施过程中有意识地关注儿童生活,从儿童生活中找寻教育契机。但是,通过访谈发现,部分教师未能正确理解生活化课程的内涵,出现为了突显生活内容而实施生活化课程的倾向,教师容易根据自己观念当中儿童的想法和需要开展活动,即名义上站在幼儿立场进行课程设计,实际上存在儿童立场失真的倾向。长此以往,教师主观意识的幼儿兴趣及需要与幼儿的真实兴趣及需要之间存在异质性,课程效果往往大打折扣,难以引发幼儿的主动参与。“我们经常会碰到一个问题,就是我们花了许多时间和精力去精心设计课程,最后发现孩子们对我们设计的活动与区域一点都不感兴趣。”(T3)调研发现,不少教师对生活化课程的整体性把握不到位。有7名教师表示,所在幼儿园按照主题开展活动,园所已实施的月主题活动中,主题里的内容是大多是相互联系的,但各个主题之间存在着不同程度的割裂现象。有教师表示:“幼儿在生活中各自感兴趣的事物非常多,而且

经常变化,如何选择合适的课程内容让我感到困难。”(T1)儿童的兴趣点是动态的,教育活动带有很强的情境性和不确定性,而生活化课程来源于儿童的生活,幼儿的经验具有琐碎性和零散性,导致教师容易在生活化课程中感到无从下手,无的放矢。“我一直在观察小朋友的兴趣所在,有时候我发现几个小朋友喜欢的事物,但并非所有的小朋友都感兴趣,但我还是以大多数幼儿的兴趣作为出发点”(T15)总体看来,教师较少顾及到特定幼儿发展的特殊性,难以在有效指导群体活动的同时顾及幼儿个体需求与兴趣,在课程设计上缺乏整体性考量。

(二)行动焦点错位,存在忠实预设倾向

幼儿园教师深陷繁杂的保教工作之中,为了保证教育效果,部分教师往往将关注点置于自身行为,过于在意自己能做什么?如何能做好?为自己的行动制定周密的计划,反而对幼儿关注不够、研究不够,也即关注自身行动胜过幼儿本身,存在行动焦点错位的现象,这样往往会造成课程设计与幼儿发展的现实需要对接不上的问题。“每天除了照顾幼儿的生活,还要组织孩子的集体活动、区域活动等,设计活动时,我会选择自己稍微擅长的,然后提前做好大量准备。”(T11)同

时,教师在课程实施过程中存在不同程度的忠实化倾向:一是忠实于儿童年龄发展的共性目标。访谈得知,部分教师在确定课程目标时会顾及幼儿发展的一般年龄阶段特点,但未能根据幼儿真实生活中已达成的目标作出相应调整。“我会根据《3-6岁儿童发展指南》和《幼儿园教育指导纲要》来设计课程,这些文件给了我很好的指导,比如我现在带中班,4-5岁小朋友能在某个方面达到什么样的水平,那这个可以作为课程目标。”;二是忠实于课程方案及已有预设。“资源包给我们提供了丰富的素材,我可以从中挑选一些贴近儿童生活的活动方案,使用起来很方便。”(T2)虽然该名教师在内容选取方面关注了幼儿生活,但不难看出活动方案的易获得性也是其考虑的要素。还有教师会“照搬式”地参考其他教师的教育活动经验,“像在我们幼儿园,某某老师的活动就很不错,于是我也在班上带着孩子们做了一次,但是效果没那么好。”(T9)部分教师虽然从儿童主体出发选取合理的课程内容,但仍旧将课程实施的各个步骤具体化,形成教案等静态化的文本,执着于预设方案。“我经常追求教案设计的完整性,在实践中却发现开展不下去。”(T9)总而言之,这种情形下,儿童学习什么?怎么学?老师如何教都早有安排,即使教育活动中有好的教育契机,儿童有好的闪光点,也较少打破原有的预设安排。“平时我假设了很多种可能性,但孩子们总会不断出现新的想法,有时候我会跟随幼儿的想法,但偏离了我原本的目标。而且有时候孩子突然提问,会让我有些手忙脚乱。”(T7)当然,也有部分教师也意识到了这种“忠实”所带来的弊端:“当我带着预设去实施课程,但是,没有得到期待的回应时,内心的挫败感和恐惧感非常强烈,在此过程中也影响到了幼儿的积极性。”(T3)综上所述,教师们往往从自身行动的角度出发,考虑活动方案的易操作性,对课程实施过程作出大量预设,过于关注活动的外在形式,忽视幼儿的能动性。

(三)依赖书面资源,忽视儿童直接体验

教师们认识到幼儿的发展需要在各种资源的相互作用中实现,精心设计的生活化课程情境能给幼儿提供发展的机会和可能性。“生活化课程就是要为孩子们从生活中挖掘丰富的资源,越

多越好。”(T12)部分教师对生活化课程资源的选择略显随意性,重量轻质,对课程资源缺乏整理和设计,各类资源对幼儿发展的意义认识有限。比如,针对某种资源通常只能想到其固定的价值,表现出一定程度的功能固着与思维定势。另外,教师们较少对幼儿园内部课程资源进行调查和挖掘,尤其是一些日常生活中常见的、对幼儿的动手能力、创造能力有很大促进价值的资源没有被充分发现和利用。“幼儿园内能利用的空间太小了,天气好的时候,我会想带小朋友出去玩,感受大自然。但我们是轮班,只有两个老师,担心不安全。”(T6)还有教师在实践过程中,缺乏对知识与资源整合的经验,如何利用幼儿感兴趣的资源创设生活化情境也成为困扰他们的难点。“我觉得最困难的是如何从孩子实际的生活范围之中去产生主题?怎样才能使情境更好地帮助他们丰富和发展生活的相关经验。”(T6)“我会准备很多视频,比如,在美术活动中,我除了提供范画,还会将从竹笋到竹子的生长过程播放给孩子们看,以他们感兴趣的方式来学习。”(T8)不同教龄教师在课程资源利用方面存在差异,突出表现为教龄5年以下的教师倾向于利用一些现成的教学资源,且形态上多为书面性资源,课程开展方式也较为单一,呈静坐、静听、静看形式。在此情形下,儿童缺乏通过主动探究获得直接经验的机会。

(四)重视知识技能,轻视情感态度养成

尽管许多教师认可生活化课程的价值,却将生活化课程视为相对于传统课程的独立存在,且认为生活化课程难以达到好的实际效果。突出的观点是:“孩子们学习太慢了,如果完全尊重他们的想法,看不到什么进展,还太难管理。”(T4)由此可见,教师依然乐于追求外在的、显性的课程效果,忽视幼儿生活中隐性经验的生成。“我会忍不住想要把我知道的告诉孩子们,朝着能让他们学到更多知识的方向引导。”(T18)教师对效率的追求与儿童的自主探索过程出现矛盾,以任务为导向的工作思维毫无察觉地被“结果”取向的观念蒙蔽驱使,对幼儿成长的理解更多聚焦于幼儿学习的结果。有教师提出:“孩子们对某个新鲜事物感兴趣的时候,我会担心自己缺乏这方面知识。”(T10)教师认为自己需要全面的知识背

景,充当智囊角色来满足幼儿知识学习的需要,以儿童知识获取最多化为目标,缺乏感性思维的参与。虽然其工作繁重,教师们普遍认为自己在情感方面投入较多,访谈中“爱”的词频达到了13次,“我爱班上每一个孩子,我觉得要经常表扬他们,哪怕是我自己心情非常不好的时候,也要给她们传递正向的情绪。”(T13)教师希望幼儿通过活动能达到愉悦的目的,也能意识到自身积极情感参与对幼儿情绪发展的作用,大多能做到在日常师幼交往中热爱儿童,积极回应幼儿。但更多呈现出对幼儿表现的肯定,较少在活动过程中与幼儿谈论内心的想法和情感,长期压抑自身内在情感的表达。教龄5年以下的教师表示在处理幼儿惹的“麻烦”时难以进行积极的情绪调节,教师在与幼儿交往过程中很少调动深层情绪劳动,未能真正贴近幼儿多方面的情感需求、情绪感受。“孩子们惹麻烦的时候,我无法控制自己,会忍不住生气。”(T3)这体现了教师未能站在幼儿角度体察幼儿的心理需求与情感状态,未能共情于幼儿的内在情感,未能真正走进充满情感体验的童心世界,常常不由自主地以成人方式解读幼儿的行为表现。总体而言,教师较多进行表层情绪劳动,在师幼共同活动过程中较少进行移情,教师在使用类似深层行为策略处理问题时存在困难。同时,教龄较长的教师的职业倦怠体验也相应加剧。

四、走向澄明:生活化课程的应然之境

课程回归生活作为新的课程理念是对原有课程的一种变革,这就要求课程实施者作出系列的调整。观念是行为的先导,是教师进行教育活动的基本依据和内在基础^{[7]88}。我们认为,在生活化课程的“生态”中,幼儿教师仍是关键要素,我们在教师身上下多少工夫,最终将在课程的成效上显现出来^[8]。生活化课程若是要达到理想的高度,教师必须从传统的思维定势与桎梏中剥离出来,对生活化课程有更科学的认识,走向澄明之境。

(一)观照儿童生活经验是生活化课程的核心理念

生活化课程源于儿童生活且回归儿童生活,生活化课程应以儿童的生活经验为核心。在课

程实践过程中,教师往往容易产生以成人视角理解儿童的倾向,以教师的生活经验取代儿童的生活经验,导致课程偏离儿童真实的兴趣和需求,这对儿童的发展极为不利。从这一层面而言,观察、倾听、理解儿童真实兴趣与需求的能力是生活化课程中教师的核心能力。因此,教师首要的就是从已有经验和目标预设中抽离出来,认清自己观点中的偏见部分并将其过滤,充分给予儿童表达个体感受和意愿的机会;其次,在课程目标的把握上,要排除按部就班地套课程目标的倾向,应与具体的幼儿园现状、课程资源和教师特点联系起来,与幼儿园中的儿童生活现实联系起来,同时,幼儿园课程的设计和实施要基于儿童生活经验。比如,某教师根据对幼儿一段时间的观察,发现他们对角色游戏非常感兴趣,教师据此对儿童生活中的接触到的职业角色等相关已有经验进行挖掘,帮助孩子们丰富了角色活动区域;之后,教师将活动拓展到幼儿园外,鼓励幼儿在现实生活中了解不同职业角色的工作特点、工作时间以及社会贡献等,将观察与体验结果在幼儿园进行分享。当这种观照儿童立场的课程展开时,这种生活化课程不是属于“他者”的,恰属于儿童自身,儿童在其中能体验最真实的生命成长过程。

同时,生活化课程以儿童的生活经验为核心,意味着要关注儿童的成长规律,充分认识儿童的各种可能性,促进每个儿童在原有水平上得到发展。由于每个儿童已有的知识经验不同,他们与环境发生作用的方式各不相同,他们对环境中各种事物及其变化的兴趣和关注点也各不相同,这就使得整个课程的实施呈现出情境性、变化性和开放性。因此,“进行教学计划应该采用一种一般的、宽松的、多少带有一定的不确定性的方式。”^{[9]2}教师要充分关注儿童的身体差异和兴趣差异,探索什么事物既能满足一般儿童的兴趣需要,又能尽可能让每一位儿童都得到关照。教师要善于发现并观察一日活动中闪现的且有价值的教育情境,深入发掘周遭生活环境的关系,让儿童充分的浸润在周遭的人、事、物的有机联系中。

(二)师、幼共同建构是生活化课程的实践路径

教师的访谈中透露着这样一种观念,即幼儿

是“蒙昧”的,需要教师不断的教导和开化,幼儿身心发展的未完善状态需要教师进行“启蒙”,但事实上,恰如福禄贝尔指出:“儿童拥有探索外部世界的迫切愿望,从而获得外部世界和自身内部的一种统一,即迅速成长的精神的联结和法则。”由此看来,每个儿童都是天生的“艺术家”,教师不能把儿童当作是“蒙昧”的,是需要被塑造的对象。在生活化课程中,儿童有自己的能力和见解,是课程编制中不可忽视的主体,教师要将儿童的主体性作用真正发掘出来。因此,生活化课程需要师、幼双方共同建构,师幼双方共同在场、平等对话,这种对话不纯粹是语言交流,而是作为一种合作、建构的交流方式。生活化课程中,人、事、物都是现实的师幼对话素材,而教师的作用,就是将材料有机组合起来,就像“牧者”一样,就是为作为生命的“羊群”的成长服务^[10]。基于此,教师理应实现“权威”到与幼儿“伙伴”的角色转变,尊重儿童的发展节奏和潜能。在实践中,师幼活动共商是生活化课程典型特征,这一特征要求教师把儿童参与作为重要的原则,比如,某教师在环境创设过程中,摒弃以往单纯利用儿童作品进行环境布置的做法,而是尊重儿童的认知、审美,积极邀请儿童参与环境的创设过程,根据儿童集体讨论的结果,创设出“魔法森林”主题活动室。儿童纷纷参与其中,制作出相关物品,同时引发出“我最爱的动物”、“森林寻宝”等一系列活动。在此过程中,教师探索儿童的兴趣和需要,倾听儿童的声音,判断它们对儿童发展的价值,最终以儿童喜欢的形式呈现出来。师幼在“共构其中”的情境下,通过不断扩展活动,儿童在其新旧经验的螺旋式交织中实现成长。值得注意的是,不少活动以儿童“自我建构”为名,放任儿童自由自主,让儿童自己思维,自己建构,而不提供条件支持及必要的指导,这种名义上的自我建构必然是“野蛮”的,不值得被提倡。

(三)日常生活资源是生活化课程的有力依托

幼儿园课程需要丰富多样的课程资源来支撑,尤其需要源于儿童现实生活的课程资源。幼儿的思维发展水平较低,不能借助概念和理论化的方式来获得经验,故远离儿童真实生活的、抽象化的书面资源,难以被儿童所理解。因此,教师应该将知识、技能、情感还原为一个实践探索

过程,让幼儿在行动中学习,在行动中发展,在行动中感受。以访谈中教师谈到的美术活动为例,“竹子”作为课程内容,教师们倾向于选择范画图片让幼儿观察模仿,如果教师引导幼儿切身实际地观察竹笋的生长过程,观察自然环境中的竹子及竹制品,在课程中利用好周遭环境中的资源,这样便能帮助幼儿掌握知识技能,丰富情感体验。因此,幼儿园课程的设计常常是与日常生活资源深度融合的过程^[11]。幼儿园内部也有大量的课程资源,教师应挖掘出它们的教育价值。比如幼儿园中花草树木的生长过程,也可以作为幼儿观察活动的重要内容。在生活化课程中,家长是一支重要的力量。教师可以充分了解家长的职业角色,邀请家长直接参与教育活动,这种活动可以有效弥补教师相关专业知识与技能的不足,也能够激发幼儿的学习兴趣和爱好,有利于幼儿园生活和家庭生活的延续。正如《幼儿园教育指导纲要》中要求:“幼儿园和家庭应该相互配合,使幼儿在幼儿园获得的学习经验能够在家庭中得到延续、巩固和发展。”另外,教师应加强与社区的联系,重视社区环境的开发利用,发挥社区的教育价值,引导幼儿拓展学习空间,丰富生活经验。总而言之,教师应充分利用幼儿园、社区、家庭中的有利因素,通过了解幼儿的能力和需要,在此基础上挖掘课程资源,其中既包括对课程资源的寻找、加工和呈现,又包括引导幼儿对生活中课程资源的发现、创造,通过资源的有机整合,使它们真正协调一致地对幼儿成长产生有效、积极的影响。

(四)师幼身心共润是生活化课程的美好愿景

幼儿绝不是成人任意捏造的蜡和泥,教育者应把幼儿看做是可以自我学习、自我完善、自我发展的人^[12]。生活化课程本身就是一个师幼情感交涉的过程,“情感在场”是其必然要求。教师作为儿童成长中的一个重要他人,他们对生活的态度会直接或间接地影响儿童对生活的态度^[13]。幼儿园生活化课程强调以生活的态度和精神对待教育过程,并在教育过程中以生活的态度和精神实现双方心灵的相遇和沟通^[14]。因此,教师不能停留在注重显性知识技能的层面,轻视情感态度养成,教师首先自身要有积极的情感,从生活中获得积极的情感体验,并将这些体验赋

予到课程活动中,如果教师本人对生活没有积极情感体验,其教育理念也必然脱离了积极生活的状态,其课程必然无法真正打动儿童,师幼互动也将流于形式。生活化课程并不主张教师游离于课程之外,教师是儿童生活化情境中的共同生活者,在帮助儿童进行具身情境创设、生成经验的过程中发挥着关键作用。这要求教师要充分了解幼儿情感并帮助其合理化表达,如,充分表达喜爱、赞赏、担忧、失望等等。当幼儿进行探索时,教师可以看看他们已经知道了什么?还想知道些什么?什么符合他们的兴趣和需要?记录儿童的对话,理解与共情于儿童。这种积极情感的涉入,不自觉地还原了生活过程,也满足了儿童身心成长所需要。如果我们一味地将课程目标和内容局限在生活知识与技能的传授上,那么必然忽视了儿童都是有感情的独特生命体,教师和儿童都难以从中体验到快乐。故此,教师不应满足于对教学内容的完成度及幼儿的显性学习成果,而应与幼儿共同生活,和孩子进行情感回应,激起对学习过程的兴趣及向往,智慧助力幼儿逐渐地自我认知、自我悦纳,并能与同伴、周围世界和谐相处。

五、研究反思

我们欣喜地看到各界对学前儿童生活的关注和研究日益增多,幼儿园生活化课程也正透露着强大的生命力,逐步从理论走向实践。然而就目前来看,幼儿园生活化课程在实践过程中存在困难也是显然的。今日我们重申生活化的课程不是静态的课程文本,而是一种文化样态^[14]。它的构建需要从多渠道发力:一是要形成生活化课程的文化氛围,对幼儿园课程的创设需要知识、能力和情感态度的全方位投入,需要特定的理念、信念,更需要不同参与者之间的协作和努力,致力于基于生活的、基于生命的课程探索与实践;二是无论何种性质幼儿园,都要关照幼儿教师的生活境遇和工作境遇,保障教师的生活质量,创造一切可能条件促使教师进行深入地学习和探究;三是要运用集体智慧加强生活化课程的审议,在生活化课程实践中,会受到来自家长、社

区、公共传媒甚至教师自身等多方面因素影响,其中有些因素有可能使课程背离幼儿生活的路线,我们要运用集体智慧审议幼儿园课程,课程审议有助于教师各种潜在或隐性的已有观念或“偏见”逐渐被识别与优化,也有助于教师在各种理论和具体实践之间建立链接进而建构富有情境性的鲜活的实践知识,使课程避免重大价值缺失。总而言之,生活化的课程文化是在教师的日常生活中逐步积累和升华的,应该让生活化课程真正成为教师自觉和主动的行动,努力建设和谐互生的幼儿园课程文化。

【参考文献】

- [1] 杨希.从疏离到回归:我国学前教育课程观发展趋势[J].湖南师范大学教育科学学报,2016,15(3):112-116.
- [2] 吴昀.幼儿园教师在课程实践中的角色与价值[J].学前教育研究,2015(9):64-66.
- [3] Yin R K. Case Study Research: Design and Methods[M]. Thousand Oaks, CA :Sage,2014.
- [4] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2017.
- [5] 张丽敏,叶平枝.“我是谁?何以为师?":社会互动中的幼儿园教师身份构建——一项多案例个案研究[J].全球教育展望,2019,48(12):69-85.
- [6] 乔雪峰.从质化数据到国际期刊论文:数据分析与学术写作[J].全球教育展望,2018(6):33-48.
- [7] 虞永平.生活化的幼儿园课程[M].北京:高等教育出版社,2010.
- [8] 虞永平.幼儿园课程发展与教师成长[J].学前教育研究,2007(12):41-44.
- [9] 小威廉姆 E 多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2002.
- [10] 郭思乐.生本教育的教师观:从“纤夫”到“牧者”[J].课程·教材·教法,2006(12):13-18.
- [11] 虞永平.教学活动中幼儿自然观察者智能的培养[J].早期教育,2006(10):7-9.
- [12] 田景正,万鑫舫,邓艳华.蒙台梭利教学法及其在中国的传播[J].课程·教材·教法,2014(6):91-96.
- [13] 皮军功.幼儿生活教学论[D].重庆:西南大学,2011.
- [14] 杨莉君,曾晓.幼儿园课程的逻辑:从“教师大纲”向“儿童大纲”转向[J].教师教育研究,2020,32(5):104-109.

【责任编辑 张雁影】