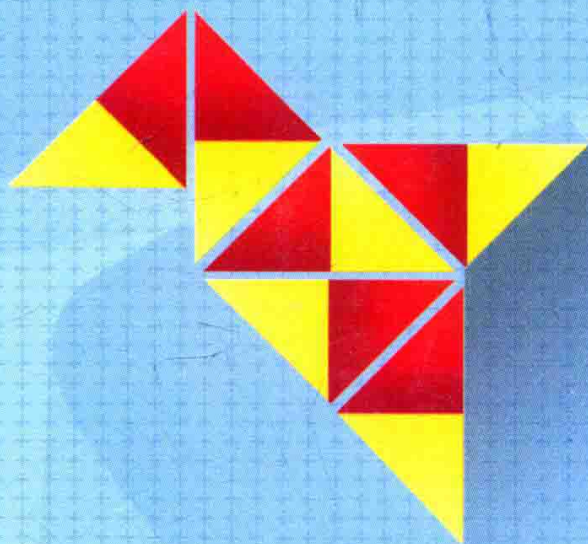


《幼儿园教育指导纲要(试行)》

解 读

YOUERYUAN JIAOYU ZHIDAO GANGYAO (SHIXING)
JIEDU

教育部基础教育司组织编写

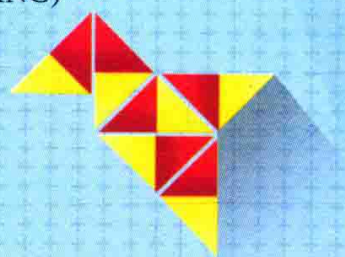


江苏凤凰教育出版社
Phoenix Education Publishing, Ltd

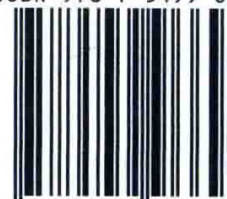
仅供个人科研教学使用!

《幼儿园教育指导纲要(试行)》解 读

YOUERYUAN JIAOYU ZHIDAO GANGYAO (SHIXING)
JIEDU



ISBN 978-7-5499-6669-9



9 787549 96669

定价: 38.00元

仅供个人科研教学使用!

《幼儿园教育指导纲要(试行)》

解 读

教育部基础教育司组织编写

编 委 会

主 任

朱慕菊

副主任

李季湄 冯晓霞 姜 瑾

编 委

(以姓氏笔画为序)

王化敏 冯晓霞 刘占兰

华爱华 朱慕菊 陈向明

李季湄 肖湘宁 庞丽娟



江苏凤凰教育出版社
Phoenix Education Publishing, Ltd

仅供个人科研教学使用!

图书在版编目(CIP)数据

《幼儿园教育指导纲要(试行)》解读/教育部基础教育司编写. —南京:江苏凤凰教育出版社, 2017. 9 (2018. 4 重印)

ISBN 978 - 7 - 5499 - 6694 - 3

I. ①幼… II. ①教… III. ①幼儿园—教育活动—教学参考资料 IV. ①G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 184462 号

书 名 《幼儿园教育指导纲要(试行)》解读
作 者 教育部基础教育司组织编写
责任编辑 沈静明
出版发行 江苏凤凰教育出版社(南京市湖南路 1 号 A 楼 邮编 210009)
苏教网址 <http://www.1088.com.cn>
照 排 南京前锦排版服务有限公司
印 刷 江苏中山印务有限公司(电话 0511-86917816 86917818)
厂 址 丹阳市朝阳路 1-3 号
开 本 787mm×1092mm 1/16
印 张 22.75
版 次 2017 年 9 月第 1 版
2018 年 4 月第 2 次印刷
书 号 ISBN 978 - 7 - 5499 - 6694 - 3
定 价 38.00 元
网店地址 <http://jsfhjycbs.tmall.com>
公 众 号 苏教服务(微信号:jsfhjyfw)
邮购电话 025-85406265, 025-85400774, 短信 02585420909
盗版举报 025-83658579

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
提供盗版线索者给予重奖

仅供个人科研教学使用!

目 录

在全国幼儿教育工作会议上的讲话(代序)	1
教育部副部长 王 湛	
中国幼儿教育发展的回顾与展望	
——在全国幼儿教育工作会议上的讲话	18
教育部基础教育司副司长 朱慕菊	
教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知	34
幼儿园教育指导纲要(试行)	36

第一部分 《幼儿园教育指导纲要(试行)》的背景及基本思想	47
● 《幼儿园教育指导纲要(试行)》简析	49
华东师范大学 李季湄	
● 新《纲要》与幼儿发展	
——幼儿园教与学中的儿童发展观	68
华东师范大学 华爱华	
● 统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展	90
南京师范大学 孔起英	
第二部分 《幼儿园教育指导纲要(试行)》的教育内容	105
● 幼儿教育整体观	107
南京师范大学 虞永平	
● 新《纲要》的知识观与幼儿园课程内容	119
北京师范大学 冯晓霞	

● 保护幼儿生命 促进幼儿健康 ——《纲要》幼儿健康教育思想解读	132
南京师范大学 顾荣芳	
● 新《纲要》与幼儿园的社会教育	148
朱细文	
● 我国学前儿童语言教育的几个新的发展趋向 ——领会《纲要》有关幼儿园语言教育指导要求的 精神	171
南京师范大学 周 兢	
● 新《纲要》中的幼儿科学教育	193
中央教育科学研究所 刘占兰	
● 新《纲要》与幼儿艺术教育改革	215
中国科学院心理研究所 李文馥	
第三部分 《幼儿园教育指导纲要(试行)》的实施	231
● 学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,建构积极、有效的师幼 互动	233
北京师范大学 叶 子	
附一:用雪花片插“眼镜”	245
上海宋庆龄幼儿园 陈 磊	
附二:在“蟹”的主题生成中,师生有效互动的三种方式	249
上海东方幼儿园 华 培	
● 新《纲要》与幼儿教师的专业素质	252
北京师范大学 庞丽娟	
● 新《纲要》与幼儿教师的专业成长	262
北京师范大学 冯晓霞	
● 幼儿园教育管理的新思路	274
深圳市教学研究室 吴慧鸣 王 翔 姜 琼	

- 新《纲要》与农村的高质量幼儿教育 291

中央教育科学研究所 王化敏

第四部分 《幼儿园教育指导纲要(试行)》的教育评价..... 315

- 多元智力理论和幼儿园教育评价 317

李季湄 方钧君

- 幼儿园教育评价的探讨 324

深圳市教学研究室 刘 华 任冬英 时 萍

附一：托一班新生问卷调查表 342

附二：教师自我评价问卷 344

附三：家长调查问卷 356

在全国幼儿教育工作会议上的讲话(代序)

教育部副部长 王 湛

2001 年 11 月 10 日

各位同志:

召开这次座谈会主要是为贯彻落实全国基础教育工作会议和全国妇女儿童工作会议精神,总结交流近年来幼儿教育工作的经验,研究当前幼儿教育改革与发展的重点工作,推动我国幼儿教育事业进一步健康发展。会上,教育部基础教育司朱慕菊副司长对改革开放 20 多年来幼儿教育所取得的成就做了比较全面的回顾,并对新形势下幼儿教育的改革与发展讲了很好的意见。青岛市以及各位代表的发言和大家的讨论,介绍了经验,分析了形势。青岛市的经验很全面,政府加强领导,教育部门尽职尽责,全社会共同关心,用强有力的政策保障来推动幼儿教育健康发展。各地的经验各有重点、各具特色。大家还对当前幼儿教育面临的一些新情况、新问题作了很好的分析,并提出了富有建设性的建议。大家一致认为,这次会议开得很及时,也开得很好。下面我就当前的幼儿教育工作谈几点意见。

一、深刻认识发展幼儿教育事业的重要性

党和政府一贯重视幼儿教育,始终把幼儿教育作为社会主义教育事业的一个重要组成部分,在部署“八五”、“九五”、“十五”期间经济社会发展规划时,都规划了幼儿教育事业的发展目标,并制定了一系列的方针、政策,保证幼儿教育发展目标的实现。这个目标不仅是教育事业的规划目标,而且是整个国家的经济社会发展目标之一。近年来,《面向 21 世纪教育振兴行动计划》、《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,

以及今年6月刚刚颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》等有关教育工作的重要文献,都将幼儿教育作为教育事业的基础,明确了幼儿教育的发展目标、发展方针和管理体制。从提高教育质量、加强师资队伍建设、加强法制建设和开展督导检查等方面提出了明确的工作要求,为幼儿教育事业健康发展指明了方向,提供了有力的政策保障。

改革开放20多年来,我国幼儿教育事业得到了迅速而健康的发展。2000年全国在园幼儿数是1977年的2.5倍,全国农村在园幼儿数翻了一番,城市基本解决了“入园难”问题。同时,在农村和比较贫困、边远的地区,因地制宜地开展多种教育形式,如学前班、游戏小组、周末班、家庭辅导站、“大篷车”巡回活动站等,为更多的农村儿童提供了接受学前教育的机会。在事业健康、稳定发展的同时,办园体制、管理体制改革不断深化,充分调动了社会举办幼儿教育的积极性;逐步形成了符合我国国情的幼儿教育办学体制和管理体制;教师队伍建设不断加强,教师的学历水平、专业能力不断提高;幼儿教育的质量和水平逐步提高。这些成就的取得,是与我们广大幼儿教育工作者在各级党委政府的领导和社会各方面的关心支持下,开拓进取、努力奋斗分不开的,在此,我代表教育部向广大幼儿教育工作者、向关心支持幼儿教育事业的社会各级领导和有关部门的同志表示崇高的敬意和感谢。

在充分肯定成绩的同时,我们也要清醒地认识到,从总体上看,我国幼儿教育事业的发展同人民群众接受良好教育的要求还不相适应;同整个教育事业的发展还不相适应;同经济、社会发展对提高国民素质的要求还不相适应;幼儿教育的管理机制与幼儿教育事业的发展、办学体制改革以及经济体制改革还不相适应;不同地区之间、城市和农村之间发展不平衡;幼儿教育的质量、教师队伍的素质都需要进一步提高。要解决这些问题,必须坚持积极发展,深化教育改革,重要的是进一步统一思想,增强对发展幼儿教育事业重要性的认识。

首先,发展幼儿教育是整个教育事业发展的需求。幼儿教育作为基础教育的重要组成部分,其普及程度、教育质量和普及九年义务教育密切相关。不少地方的经验证明,幼儿教育发展得好,学生的学习习惯、学习兴趣、

学习成绩以及学习的主动性都表现出较好的状态,义务教育的入学率、巩固率高,辍学率低。发展幼儿教育对巩固提高“普九”水平,发展各类教育,构筑终身教育体系,具有基础性、全局性和先导性的作用。

其次,发展幼儿教育是满足人民群众日益增长的教育需求的需要。优生优育国策的贯彻落实、人民经济状况的改善、早期教育科学研究成果的传播等,大大地激发了人们对早期教育的重视与期待。一方面,广大农村地区人民群众希望幼儿能有机会入园,接受早期教育;另一方面,城市和经济发达地区的人民群众已不仅仅满足于孩子有机会入园,更迫切要求入好园,接受优质的幼儿教育,为儿童一生的发展奠定良好基础。

再次,发展幼儿教育是提高国民素质,促进经济、社会持续健康发展的需要。从小培养儿童良好的品德、积极的态度、广泛的兴趣,积极开发儿童的脑功能,发现和发展儿童的潜能,将为人的一生的充分发展奠定基础。幼儿教育是终身教育的起始阶段。20世纪60年代以来,脑科学、心理学、教育学、社会学等方面众多的研究成果揭示了早期教育在人一生发展中的重要作用,以及它所产生的强大的经济和社会效益。一些重要的研究成果显示,科学的早期教育不仅有利于开发婴幼儿的学习潜能,而且能促进处境不利的幼儿较好地适应入小学以后的学习,使辍学率下降,就业率提高,有利于社会消除贫困。幼儿教育的这种作用,由于周期很长,所以往往容易被忽略。前不久,专家们提供了一份研究资料,很有启发。美国的一个教育研究基金会1962年在密歇根州发起了一项历时近30年的学前教育跟踪研究。研究的对象是一些家庭条件比较差但接受过学前教育的儿童。追踪他们一直到二十七八岁,发现与没受过学前教育的同类人相比,有三个明显的差别:一是明显提高了学习成绩,学业完成率高,特殊教育需求少。二是明显增强了社会稳定性和社会责任感。这部分接受过学前教育的年轻人的成婚率高,属于双亲家庭的子女多,就业率和有酬率(有报酬的就业)高,占有资产率高,犯罪率低。三是明显减轻了纳税人负担。根据研究报告的测算,对这组儿童投资1美元保育教育费,可以减轻纳税人7.16美元的负担,投资回报率为1:7。最后的结论是,早期教育的投资收益大大高于投资的花费。

这说明幼儿教育对人一生的发展,对经济社会的发展,对消除贫困,对缩小处境不利人群和主流社会的差距都具有非常重要的积极作用。这些,我们以前有一些感受,但总体来说研究得不够,认识也不够。在我国,幼儿教育是一项社会公益事业,幼儿教育的发展水平关系到广大人民群众的根本利益。在当代,幼儿教育再也不是奢侈品,它已成为全民教育的重要组成部分。我国政府提出要消除贫困和普及九年义务教育,要实现这一目标必须要重视早期教育,尤其是对广大农村、贫困地区和少数民族地区儿童的早期教育。早期教育将成为提高义务教育效益、消除发展差异、消除贫困的社会系统工程中的重要一环。

目前,我国一方面经济发展迅速,改革开放带来了非常明显的效益;另一方面,不同地区、不同人群之间从收入到其他诸多方面差距有拉大的趋势,这是我们制定政策、推行政策时必须非常重视和关注的。今年的全国基础教育工作会议中,中央政府出台的一些政策的重点是解决西部问题,也就是想努力缩小地区之间的差异。我们经常讲“鸿沟”,讲地区差异的鸿沟、不同国家差异的鸿沟、其实鸿沟不是一下子形成的,是不同方面经过长时间的积累而逐渐形成的。教育界的同志经常讲,综合国力的竞争就是国民素质的竞争。而国民素质的提高也不是突进的,也是一个长期的渐进过程,是通过“大教育”,通过社会诸多方面因素的影响而逐渐形成的过程。现在我们地区之间的发展也是一个竞争的态势,最主要的也是人才竞争。一些地区重视教育,扎扎实实地抓教育,青少年素质迅速提高,这个地区的综合实力就具有最坚实的基础。而相对欠发达地区如果不重视发展教育,在教育方面同其他地区进一步拉开差距,经济、社会发展的差距就不但不会缩小,反而会越来越大。

我国是人口大国,0~6岁的儿童多达1.3亿,是世界同龄儿童数量的五分之一。通过早期教育焕发这些儿童巨大的学习潜能,将极大地提高我国教育的水平和国民整体素质,对经济和社会的持续健康发展具有重要的战略意义。《国务院关于基础教育改革与发展的决定》在明确21世纪初叶基础教育改革与发展任务时,进一步明确了包括幼儿教育在内的基础教育

的基础性、全局性和先导性作用。学习《国务院关于基础教育改革与发展的决定》,首要的一条就是要明确基础教育在提高中华民族素质、促进经济社会发展中的基础性、全局性和先导性作用。这个基础教育包括幼儿教育在内。只有将幼儿教育作为基础教育的一个重要组成部分来充分认识它的上述作用和地位,才有可能把《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中关于幼儿教育发展的任务完成好。

二、坚持积极发展,不断深化改革,推动“十五”期间我国幼儿教育事业提高到一个新水平

为贯彻落实《国务院关于基础教育改革与发展的决定》,根据当前幼儿教育的改革与发展的情况,教育部提出了一个《当前幼儿教育改革与发展的若干意见》(讨论稿)拿到这次会上提请大家讨论。《意见》进一步明确了发展幼儿教育的重要意义;提出了“十五”期间幼儿教育事业的发展目标;强调继续坚持适合我国国情的幼儿教育事业的发展方针;对在新形势下完善幼儿教育的管理机制,落实加强管理的责任,以及深化幼儿教育改革,提高幼儿教育师资队伍水平等提出了要求。这个《意见》是集中了大家的智慧,征求过各方面的意见后提出来的,会上大家又提出了很好的修改意见。我们将根据大家的意见尽快修改,尽快颁发。下面我重点讲三个方面的问题:

1. 明确“十五”期间幼儿教育事业的发展目标。

“十五”期间,全国幼儿教育事业发展目标是:到2005年,全国学前三年幼儿受教育率达到55%,学前一年幼儿受教育率达80%;大面积提高3岁以下和3~6岁儿童家长及看护人员的科学育儿能力。这里提出的发展指标,是在分析全国“十五”期间情况的基础上,根据我国教育事业“十五”规划、全国基础教育工作会议精神和今年在北京召开的九个人口大国全民教育部长级会议上中国政府所做的承诺提出的。

确定上述目标坚持了“积极进取,实事求是,分区规划,分类指导”的原则。“九五”期末,我们初步实现了“两基”(基本普及九年义务教育、基本扫除青壮年文盲)的目标。一方面我们必须清醒地看到,“两基”的实现,从总

体上看,水平还不高,基础还比较薄弱,巩固的任务很艰巨;另一方面,如果高中阶段教育和幼儿教育得不到及时的必要的发展,“两基”的巩固和提高就难以实现。

“九五”期间,大中城市幼儿入园难的问题基本解决。“十五”期间幼儿教育发展的重点在农村。随着农村婴幼儿家长受教育程度的提高和城镇化建设步伐的加快,农村群众对幼儿教育的要求会愈来愈迫切。因此,积极发展幼儿教育,经过5年的努力,“十五”期末,学前三年入园率和农村地区学前一年受教育率将有明显的增长,全国有一半稍多一点的适龄儿童能接受学前三年教育,大部分农村儿童能接受学前一年教育,应该是完全必要的。

虽然我们确定的目标与满足群众的需求相比仍有一定的距离,但是从我国幼儿教育,特别是广大农村幼儿教育的现实基础来看,要实现这一目标,还需要做出艰苦的努力。2000年,学前三年受教育率是37.4%,全国有3~6岁儿童5998万名,学前三年在园幼儿2244万名。到2005年这个年龄的儿童是5449万名。按照入园率55%的目标计算,全国要增加800万名入园幼儿,达到3050万名。这个任务是艰巨的,由于城市已经基本普及了学前教育,同时,随着出生率的下降,有些城市入园儿童的绝对数量还会减少,因而增加量主要在农村。全国学前一年幼儿受教育率2000年是74%,与2005年达到80%的目标差距并不大,但是增加量也主要在农村地区。因此我们分析,以上两个目标虽然看起来不高,也是完全必要的,但要实现目标,还是很艰巨的。我们有信心完成这个任务。根据“积极进取,实事求是,分区规划,分类指导”的原则,我们提出:

——占全国人口15%未实现“两基”的贫困地区,要积极发展学前一年教育,使受教育率达到60%,力争学前三年幼儿受教育率达到35%;使大多数0~6岁儿童的家长和看护人员受到科学育儿指导。

——占全国人口50%左右、已实现“两基”的农村地区(主要在中西部地区),学前一年儿童受教育率达到80%,积极发展学前三年教育,努力使学前三年幼儿受教育率达到50%;使90%的0~6岁儿童家长和看护人员受到科学育儿指导。

——占全国人口 35%的大中城市和经济发达地区,要基本满足社会对学前三年教育的需求,受教育率达到 90%;儿童的家长和看护人员普遍受到科学育儿指导。

《意见》所提出的分区域的幼儿教育发展目标,是根据普及义务教育分区规划、整体推进的原则所确定的,是基于不同地区教育发展的基础和实现的可能性确定的。应该强调的是,“十五”期间,发展幼儿教育重点在农村,难点也在农村。对“十五”期间发展农村幼儿教育,我想提出三点:一是与经济社会发展目标,与农村实现小康、建设现代化相结合。二是与教育事业发展,与实现“两基”、“两高”(建设高水平、高质量的基础教育)相结合,和整个教育事业的发展紧紧捆在一起。有些地方“两基”继续打“攻坚战”,巩固提高;有些地方是追求“两高”,高水平高质量。发展幼儿教育要与它们结合起来。三是与农村城镇化建设、学校布局结构调整相结合。“十五”期间加强农村城镇化建设,幼儿教育要与城镇化建设统筹起来进行规划布局。“九五”后期,特别是“十五”期间,各地都在加快教育结构调整,优化资源结构,提高办学效益,这也是“十五”期间改善办园条件的新机遇。幼儿教育发展要和学校布局结构调整相结合,特别是要利用布局调整闲置下来的校舍,发展农村学前三年教育。河北和其他一些地方的经验值得我们借鉴。要抓住这三个“结合”,推动农村幼儿教育的发展。

另外,随着义务教育的普及和人们对早期教育重要性的认识日益加深,接受婴幼儿早期教育的需求也变得越来越迫切,因此,从过去一段时间主要发展3~6岁的幼儿教育,延伸至0~3岁婴幼儿的教育,既是我国早期教育发展的实际需求,也是必然趋势。“十五”期间我们在提出目标任务时,特别提出了0~3岁的早期教育目标。上海、广州、青岛等地社区的早期教育经验值得学习,希望同志们回去以后,也要根据情况提出各地的发展目标,狠抓落实。

2. 坚持适合我国国情的幼儿教育事业的发展方针。

改革开放以来我国幼儿教育取得的成就,一方面是事业发展的成果,幼儿教育规模迅速不断扩大,以满足人民群众的教育需求;另一方面是改革的成

果,进行办学体制改革,积极探索并形成了在地方政府举办幼儿园的同时,动员社会多方面的力量,多渠道、多形式地发展幼儿教育事业的发展方针,从而形成公办和民办共同发展、正规和非正规形式相结合的发展格局。实践证明,这一发展方针能够有效地促进幼儿教育事业的发展,符合中国国情,是我们在“十五”期间和今后一个时期要继续予以坚持的。

我国幅员广大,人口众多,经济相对落后,发展幼儿教育单纯依靠国家投资是不可能的,因此,多年来我们始终坚持积极依靠并动员全社会的力量来发展幼儿教育的方针,以便更多地提供学前教育的机会。20年来幼儿教育的规模翻了一番,其中,主要是社会力量办园规模的扩大而形成的教育能力,贡献是巨大的。我们要继续坚持“两条腿走路”的方针,一个是社会力量办园,一个是政府办园。首先要积极支持、鼓励社会力量办园。

1989年《幼儿园管理条例》颁布后,各地出台了一批地方性法规,因地制宜地规划了幼儿教育的发展,并采取了一系列鼓励、支持社会力量办园的政策。我认为鼓励社会力量办园最重要的是两条:第一条,对社会力量办园,包括私人办园,要实行一视同仁的政策。不管是企业、事业单位还是社会团体、公民个人举办幼儿园,在登记注册、分类定级、教师培训、职称评定等方面要与政府办园一视同仁。“十五”期间,接受学前教育的儿童要增加近千万,不动员社会力量只靠政府是不行的。第二条,制定合理的收费政策。幼儿教育作为非义务教育,应根据教育成本制定合理的收费政策,确定收费标准,使办园者可以健康地运营。各地的经验表明,实实在在地支持社会力量其办园的政策,能够有效动员社会资源,极大地调动其办园的积极性并能有效地提高质量。

今后一个时期,各地要探索如何结合农村实际,制定鼓励和支持社会力量办园的政策,促进农村幼儿教育事业的健康发展。农村办园完全靠收费维持难度很大,所以也要研究鼓励社会力量办园的政策。乡、村两级政府对社会力量办园要给予必要的扶持,包括经费投入。

在社会力量办的幼儿园中,相当一部分是企业或单位办园,在减轻国有企业的社会负担、分离企业办社会职能时,各地应根据《中共中央关于国有企业

改革和发展若干重大问题的决定》和国家经贸委等五个部委《关于若干城市分离企业办社会职能分离富余人员的意见》，可以将所办幼儿园整体无偿移交地方政府统筹管理，也可以通过积极的改制措施，如承办、联办等，使幼儿园具有办好和发展的活力。

另一方面，作为办园力量的另一条腿，政府和政府部门举办幼儿园是必要的。我国幼儿教育资源本来就严重不足，同时政府及有关部门举办的幼儿园一般都具有较好基础和较高的管理水平，发挥着示范作用，要继续坚持办好，不能因为有社会力量办园，政府就停止举办，更不能将政府举办的幼儿园作价变卖。在农村要明确乡(镇)政府办园的责任，并充分发挥其积极性，也要注意调动村一级的积极性。要办好现有的乡(镇)中心园，乡(镇)中心幼儿园要努力办成示范园，不能作价变卖。这次义务教育管理体制的改革，把统发教师工资的责任转到县一级，相对减轻了乡镇政府的财政压力，因此，可以更多地关注和支持幼儿教育。所以在调整农村义务教育管理体制，落实以县为主的时候，尤其要重视发挥乡镇举办幼儿教育的作用，调动村级举办幼儿教育的积极性。一方面，各级政府要重视幼儿教育，像青岛市政府那样重视。今天我们看到的青岛市实验幼儿园，是由青岛市教育局主办、财政局拨款的，它主要起一个示范辐射的作用。例如，培养骨干教师到其他幼儿园担任领导职务、承担对外国际交流等。现在一听说办园体制在改革，政府办的都不办了，甚至一些基层政府办的园都卖掉了，“两条腿走路”，这条腿就不发挥作用了！“十五”期间，政府办园还要继续扩大和发展，这不仅仅是一个经费来源问题，政府办园重要的是起一个示范、导向作用。

在幼儿教育形式上，也应继续坚持“两条腿走路”，即坚持正规与非正规相结合。我国大多数的人口在农村，因此要积极推进农村和边远、贫困、少数民族地区幼儿教育事业的发展。过去十多年，我们进行了积极的研究与实验，探索出一条适合我国国情的、迅速有效地发展和提高边远、贫困、少数民族地区农村幼儿教育的路子。各种灵活多样的非正规幼儿教育得到了良好发展，尽可能地满足了贫困地区、少数民族地区以及散布在山区、牧区、猎区、林区等偏僻地区幼儿接受学前教育的需要。据统计，在河北、内蒙古、甘

肃等省(自治区)的边远贫困地区,约有90%以上的幼儿接受到不同形式的学前教育。这种非正规教育对幼儿教育事业的发展作了很大贡献。我们的幼儿教育工作者,包括一部分理论工作者,深入到基层进行这方面的研究和探索,做了很多工作。非正规幼儿教育的发展进一步扩大了学前儿童受教育的机会。在“十五”期间,我们要进一步采取有效措施,大力扶持和发展农村,特别是边远、贫困及少数民族地区的幼儿教育事业。要因地制宜,积极发展正规或非正规的、灵活多样的早期教育形式,尽可能多地为贫困地区儿童提供早期教育机会,向家长宣传并指导科学育儿的方法。

3. 适应加强社区建设的需要,积极探索新形势下幼儿教育的管理机制。

近年来,随着经济体制改革的深入和城镇化建设的加快,加强社区建设成为我国经济社会发展的重要任务。中共中央办公厅、国务院办公厅转发的《民政部关于在全国推进城市社区建设的意见》中提出:“‘十五’期间要大力推进城市社区建设,强化社区功能,合理配置社区资源,以促进社会保障体系和社会化服务网络的不断完善,提高广大居民的生活质量和文明程度。”搞好社区建设是我们国家经济体制和社会组织形式变化的必然要求。幼儿教育具有较强的社会性,与社区、家庭的联系十分紧密,因此,把幼儿教育作为社区建设的重要内容,已受到各方面的关注。加强社区建设既为幼儿教育发展提供了有利的条件和新的机遇,也提出了许多新的问题,尤其是如何以社区为背景,建立科学有效的幼儿教育管理机制,需要我们认真研究和探索。随着社会经济体制的变化,“单位人”变成了“社会人”,主要的居住地在社区,所以我们必须重新思考在这样的背景下如何推进各项事业的发展,服务于社会,服务于群众。各地已经开展的实验,提供了一些值得借鉴的经验,如广州以社区为基础的0~3岁的科学育儿项目、青岛市社区早期教育开放式服务的模式以及上海社区早期教育社会化的探索等,都揭示出以社区为依托的早期教育,蕴藏着丰富的社会资源和教育资源,并呈现多样化的特点:有公办的,也有民办的;有正规的教育机构,也有非正规的教育形式;有教育部门为主服务的领域,也有卫生保健(包括计划生育)等部门为

主服务的领域。更重要的是以社区为依托的早期教育不再把0~3岁的儿童和3~6岁的儿童的保育教育按部门划分管理权限了,它将整体考虑儿童的教育规划,以儿童的发展为中心,构建一个新的、合理的管理模式。“十五”期间,我们要在社区的背景下来管理和推动幼儿教育事业的发展,应充分利用各种社会资源,形成有效的社会组织方式,促进早期教育的社会化。

目前,社区教育尚处在起始阶段,如何加强政府的统筹,如何进行多部门的协调配合,如何组织群众自觉地参与,如何整合利用社区内的各类资源等都需要研究。这些跟我们过去一般的教育管理是有区别的。首先,社区的结构与传统的单位不一样,涉及很多方面,所以特别需要加强政府统筹。虽然社区建设最终是要调动居民自觉参与,自觉组织社区的各类服务,社区管理最终也要走向居民自治,但在现阶段,在中国国情背景下,加强政府的统筹领导至关重要。在讨论中,大家之所以一致要求在《意见》中要特别强调加强政府对幼儿教育的领导,原因就在于幼儿教育 and 各类学校教育不同,各类学校教育已经形成比较规范的管理体制,而幼儿教育的办园主体是多元的,尤其是社会力量是主要的办园力量,在这种情况下,没有政府的统筹,有些工作的确难办。青岛市幼儿教育工作开展得好,其中很重要的原因在于青岛市政府的领导和统筹。政府统筹主要包括:第一,把幼儿教育纳入社区经济、社会发展规划;第二,统筹制定促进幼儿教育的法规和政策,包括收费政策;第三,统筹协调各部门,分工负责,协同配合;第四,统筹整合各类资源,并综合利用。社区里有丰富的教育资源,但是过去这些资源都分属不同部门,如果没有政府加以统筹,社区教育,包括婴幼儿教育,就不能发挥其应有的整体效益。政府统筹也包括发动志愿者。社区教育队伍的构成要“专兼职结合,兼职为主”,志愿者是一支很重要的力量。婴幼儿教育也要注意做好这项工作。当然,强调发动志愿者不等于说社区服务都是无偿的,要研究如何形成良性的自我发展机制。

在加强社区建设的背景下,教育行政部门要继续履行主管幼儿教育的职责:在政府领导下,具体地拟订规划和政策;动员并组织各方面的资源;与各有关部门协调,加强对各类幼儿教育机构的管理;负责对各类幼儿园的

业务指导,建立视导和评估监测制度;组织和培养、培训各类幼儿园园长、教师,建立园长、教师的考核和资格审定制度;办好示范园和骨干园,认定和指导社会力量办的示范园;指导早期教育科学研究工作,促进早期教育质量不断提高。

教育行政部门应在政府领导下,与有关部门共同合作,在社区建设的背景下,统筹规划,调整布局,使每个社区都要有教育部门或社会力量办的示范园,这些示范园应作为教研、资讯的中心,并承担部分培训、指导任务,充分发挥示范、辐射作用。为确保这些幼儿园充分发挥作用,同时避免由于组织管理的松散,使一些力量较为薄弱的幼儿园难以分享优质的教育资源,可尝试探索以示范园为中心,联系若干个社会力量办的园或者早期教育机构的社会组织方式,形成以社区为背景,以示范园为中心,与其他各类幼儿园或早期教育机构建立相对固定联系的早期教育网。教育行政部门对各级各类幼儿园的管理可以发挥以示范园为中心的网络的作用。

各级教育行政部门在发挥主管部门职能的同时,应与有关部门密切配合,逐步形成管理的网络。在进行城镇发展规划和完善社区功能的同时,要充分利用社区的一切教育资源,广泛动员并组织协调社区各方面力量,因地制宜,发展灵活多样的早期教育形式,为本社区的适龄幼儿及家长提供多种服务。建立托儿所、幼儿园、游戏小组、社区玩具图书馆、家庭教育咨询服务等正规与非正规形式相结合的社区早期教育服务网络。要依托社区为早期教育服务机构筹集经费,开展社会动员和家庭教育宣传,组织志愿者进行义务服务,同时依法保障幼儿园的合法权益。

要加强法规建设,坚持依法治教。要形成运行有序、管理高效的幼儿教育管理机制,应继续健全和完善规章制度,逐步建立科学、完善的早期教育法规体系,依法治教,依法行政。一些地方对加强幼儿教育的法制建设很重视,地方制定并颁布了有关法规,产生了很好的效果。要认真执行已有的法规和规章制度,加大执法力度。建立、健全早期教育的督导制度,特别针对当前在登记注册,园长、教师资格管理,办园体制改革,收费制度等方面存在的不规范行为甚至违法乱纪行为,要依法治教,严格管理,加强执法监督。

三、当前要着力抓好的几项工作

1. 认真贯彻落实《幼儿园教育指导纲要(试行)》。

今年教育部颁布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》。《纲要》是在总结了近年来我国幼儿教育改革的经验,并充分吸纳了世界范围内早期教育优秀思想与研究成果的基础上制定的。《纲要》立足于我国幼儿教育改革的现实,坚持贯彻党的教育方针,坚持全面推进素质教育的思想;倡导先进的教育观念,如尊重每个幼儿,尊重幼儿身心发展规律;力求体现终身教育的思想;将社会、文化、环境与教育密切结合的思想;努力实现教育的目的性与幼儿发展的可能性相适宜的思想以及促进教师与幼儿的相互作用、共同成长的思想等等。

各级教育行政部门要认真宣传、学习和实施《纲要》,正确领会和理解《纲要》的基本思想。应根据教育部的部署,制定各级各类幼儿园、幼儿教育行政、科研、教研人员学习《纲要》的计划,并组织实施培训。要认真组织好贯彻实施《纲要》的试点工作,积极探索如何将先进的教育思想转化为教师的教育行为,体现在幼儿园的教育实践之中,使幼儿园教育真正起到促进幼儿身心和谐发展的作用,并及时总结和推广经验。要将培训的情况以及需要进一步研究的问题及时反馈给教育部。《纲要》是这些年来我们幼儿教育战线同志开展科研,不断探索在幼儿阶段推进素质教育的结果,我们希望各地认真学习、贯彻,对各地创造的经验要尽快总结、推广。

贯彻落实《纲要》,最重要的环节是教师观念的转变、教育水平的提高。教育教学改革必须依靠广大教师,激发广大教师参与改革的自觉性。要充分尊重、发挥教师改革的热情和积累的有益经验,要为教师提供适当的自主实践的空间,鼓励和支持教师根据自己对《纲要》的理解,进行大胆的实践,逐步把《纲要》中的教育理念和目标内化为自己的教育观念与价值追求。随着幼儿教育的发展和改革的深入,对教师的职业道德和专业能力的要求在不断提高,幼儿教师队伍的水平已成为教育质量的决定性因素,因此,对教师的培训应充分重视教师的职业道德和专业能力。要倡导以幼儿园自身的

改革实践为基础,逐步建立、完善鼓励每个教师积极参与的教研制度,通过教师之间的相互学习、合作、支持、沟通,共同探讨和研究,引导教师对自己的教育行为进行反思,促进其提高,帮助教师养成读书的习惯,提高理论修养,以促进教师的发展。

2. 教育部门要办好示范园。

教育部门办的示范园要自觉贯彻党的教育方针,落实各项幼儿教育法规,宣传和传播先进的教育思想观念,积极开展幼儿教育科研,要发挥这些幼儿园对其他部门办园和社会力量办园的示范和辐射作用,以扩大优质教育资源,整体提高幼儿教育的质量。同时还应看到,在以社区为背景发展多种形式的早期教育机构的新形势下,仅仅依靠教育部门办的示范园发挥示范和辐射作用是不够的,教育行政部门还应在各类社会力量办园中扶持一批办园思想端正、管理严谨、教育质量高又拥有较好的社会信誉的幼儿园作为示范园。

一些地方在进行幼儿园办园体制改革时,片面地认为幼儿教育既然是非义务的,政府就不再承担办示范园的责任,中止财政上应予安排的经费,将教育部门办的示范园完全推向市场,向家长收取高额学费,引起人民群众的不满。同时,这些幼儿园忽略甚至放弃了办示范园的责任,对大面积提高幼儿教育质量产生不良影响。所以,在当前的工作中,我们特别强调教育部门要继续办好自己的示范园,同时还要通过教育部门的示范园和教育部门指导、联系社会力量办的示范园来努力形成在新形势下质量建设和质量保证的体系。

3. 保障幼儿教育事业经费的投入,加强幼儿园收费管理,促进幼儿教育事业健康发展。

保障必要的经费投入,是幼儿教育发展重要的前提条件。总体上看,幼儿教育投入不足,一些地区办园困难,教师工资待遇得不到应有的保障,制约了幼儿教育的发展。

保障经费投入,首先要解决对幼儿教育地位、作用的认识问题。幼儿教育是教育事业的重要组成部分,是基础教育的重要组成部分。发展幼儿教

育,政府有着义不容辞的责任。幼儿教育又是崇高的公益事业,以育人为目的,必须把社会效益放在第一位,不能将它完全推向市场,不能像对待企业一样,让其自谋生路,任其自生自灭。幼儿教育与广大群众、与企事业单位广大职工的切身利益密切相关,幼儿的保育事业带有一定的福利性质,单位在职工福利安排方面应对职工子女的幼儿教育给予关心。

幼儿教育又是非义务教育,从我国的实际情况出发,应建立教育成本合理分担的机制。政府要继续安排幼儿教育的经费,并努力做到逐年增长。各地财政经费主要用于教育部门已经举办的幼儿园,保障幼儿园教职工工资按时足额发放和政策规定的待遇;同时,还用于培训教师、表彰奖励。要积极筹措资金,扶持贫困地区幼儿教育事业的发展。财政对幼儿教育事业经费要保证专款专用。农村乡镇政府和村民委员会要积极筹措幼儿教育经费,力所能及地支持农村幼儿教育。要保障乡(镇)中心园必要的办园经费,包括修缮危房、改善办园条件等。要保障幼儿园教师的工资发放,积极探索解决其养老和医疗保障问题,以稳定教师队伍。幼儿园办园主体应多元化,不可能把所有的幼儿园教师都吸纳到公办教师队伍中来,但是又要保证幼儿园教师的待遇,所以各地要根据当地的情况,研究如何解决幼儿园教师的养老和医疗保险问题。各地的情况不同,解决的方式也可不同。单位办园也是我国举办幼儿园的一支重要力量。举办幼儿园的国家企事业单位要继续弘扬“尊师重教,关心广大职工和群众利益”的优良传统,努力保证对幼儿园的经费投入。

作为非义务教育的幼儿教育,在政府投入一定经费的同时,向入园幼儿的家长收取一定的保教费用,使其承担一部分教育成本,是应该的。这也是幼儿教育经费的重要来源。幼儿园的收费标准应根据生均教育成本、各地经济发展水平和人民群众的承受能力,以及不同幼儿园分级分类的具体情况来确定。

幼儿园收费标准与幼儿园办园条件是密切相关的,我们要注意引导幼儿园在办园条件上坚持从实际出发,从国情出发,不要盲目追求高标准,甚至违背教育规律进行豪华装修。这既不符合国情,也不利于幼儿健康成长。

要保证基本的办园条件,坚持“安全、够用、适用”的原则。幼儿园评级评类要重在教育质量,重在管理水平。教育行政部门要注意正确导向。幼儿园收费要规范,要从关心广大人民群众切身利益、关心群众疾苦、维护幼儿教育的良好形象,从为幼儿教育营造一个良好的教育氛围的高度来认识、规范收费行为。在根据生均教育成本合理收费之后,幼儿园不应再收取与入园挂钩的赞助费。要体谅老百姓的疾苦。有少数幼儿园收费太高,脱离人民群众的承受能力,损害了幼儿教育的形象。这样,人民群众对幼儿教育不但不会支持,而且会提出尖锐批评。为保证幼儿园能够正常运转,在经费不足的情况下,应积极拓宽经费来源,社会和家长自愿对幼儿园捐助,是政策允许和鼓励的,但幼儿园要规范自己的行为,对于社会 and 家长的捐助,应按地方接受捐赠的统一规定执行。各部门和单位不得挤占挪用幼儿园的经费,也不能以各种理由向幼儿园摊派各种费用。教育行政部门要积极会同物价、财政等部门,加强对幼儿园的收费行为和所收经费的管理和监督,建立健全有关的规章制度。

4. 教育行政部门要恪尽职守,真抓实干,努力完成“十五”期间幼儿教育改革与发展的任务。

“十五”期间幼儿教育事业的目标任务和发展方针都已经明确,关键是狠抓落实。幼儿教育发展需要全社会的关心和支持,但教育行政部门要履行主管部门的责任,恪尽职守至关重要。各级教育行政部门要把改革与发展幼儿教育事业作为贯彻全国基础教育工作会议精神的一项重要任务,加以研究、部署,并抓好落实。要结合各地实际情况,坚持“积极进取、实事求是、分区规划、分类指导”的原则,提出发展的目标,明确不同地区的任务;要研究并制定促进社会力量办园、多渠道多种形式发展幼儿教育、规范办园行为、提高幼儿教育质量的政策和措施;要及时研究幼儿教育工作中的新情况、新问题,加强对基层工作的指导。当前,一方面幼儿教育工作的管理亟须加强;另一方面由于机构改革和政府职能的精简,多数省市教育行政部门原来的幼儿教育专门管理机构被撤并,部分管理人员被分流,原来一些行业的主管幼儿教育的职能部门也被撤销,企业和单位办的幼儿园与原单位“剥

离”。总体来讲,幼儿教育事业发展的任务很重,但管理力量有削弱的趋势。现在进行体制改革,加强社区建设,都需要加强统筹和管理,而目前的管理力量不太适应改革对管理的要求,这个问题希望引起大家的重视,要从现在的形势和各地的实际情况出发,从充分考虑到幼儿教育事业的重要性和工作任务的艰巨性出发,研究如何加强管理。

在此,我想强调三点。首先,在思想上、工作上要有位置。这一点提出来对教育部门还是有针对性的。幼儿教育在我们教育行政部门,在教育自己内部有些地方还没有它应有的位置。教育行政部门自己应该重视幼儿教育,不能“小”看了幼儿教育事业。虽然我们的教育对象年龄很小,但是意义不小,不要小看了它。各级教育行政部门分管领导应该安排一定的时间研究幼儿教育工作,指导幼儿教育工作。其次,教育行政部门承担幼儿教育管理职能的机构,要切实履行职责,要有专职人员负责幼儿教育。不管是在专门机构中,还是在统一管理基础教育的处室,都要履行对幼儿教育的职责。专职人员要热爱幼儿教育事业,要敬业,要有全身心投入幼儿教育工作的精神。第三,要努力解决幼儿教育发展中的突出问题,要加强服务,加强管理,要协调有关部门,制定落实扶持幼儿教育事业的政策措施,无论是分管领导,还是分管处室、专职人员,都要办事,都要办实事。对一些必须加以制止的现象,如变卖公办幼儿园、违反规定高额收费等等,要敢于管理,采取有力措施,坚持改革的正确方向,促进幼儿教育事业健康发展。

“十五”期间我们要加强幼儿教育工作。这期间幼儿园培养的儿童,到21世纪中叶,都将成为中华民族的栋梁之材。我们的工作意义重大。今天,我们为幼儿教育事业共谋大计,努力工作,就是为中华民族的振兴发展做贡献。我们相信,各级教育行政部门和广大幼儿教育工作者,在各地党委、政府的领导下,认真贯彻落实党的十五届六中全会和全国基础教育工作会议精神,坚持解放思想,实事求是,开拓进取,脚踏实地,真抓实干,“十五”期间我国幼儿教育事业改革和发展的任务一定能完成。

中国幼儿教育发展的回顾与展望

——在全国幼儿教育工作会议上的讲话

教育部基础教育司副司长 朱慕菊

2001年11月10日

这十多年我们共同经历了一个改革、创造的过程,也共同经历了艰苦与曲折。回顾幼儿教育的发展过程,首先是总结经验,珍惜这十几年改革的成果,同时更重要的是,我们要面向未来。面对新世纪的挑战,要研究一些新的问题,要采取新的政策和措施。

一、幼儿教育发展的国家政策与成就

下面,我从发展方针、管理体制、幼儿园教育的改革以及幼儿教师队伍建设四个方面来对幼儿教育事业作一个简单的回顾。

1. 幼儿教育事业发展的方针。

(1) 幼儿教育事业发展的方针与规划。

我们党和政府一贯重视幼儿教育,从解放初期一直到进入20世纪90年代,在社会发展的不同阶段都提出了幼儿教育事业的发展方针。

1956年幼儿教育的发展方针是“在城市中由厂矿、企业、机关、团体、群众举办。在农村提倡农业生产合作社举办(主要是季节性托儿所和幼儿园)。教育行政部门在可能条件下,应有计划地办一些幼儿园。卫生、教育部门应办好几个托儿所和幼儿园,使它们起示范作用”。

1979年幼儿教育的发展方针是“坚持‘两条腿走路’,即国家办园和社会力量办园相结合的发展幼儿教育事业的方针”。

1988 年幼儿教育的发展方针是“在地方人民政府举办幼儿园的同时,主要依靠各部门、各单位和社会各方面的力量办园”。

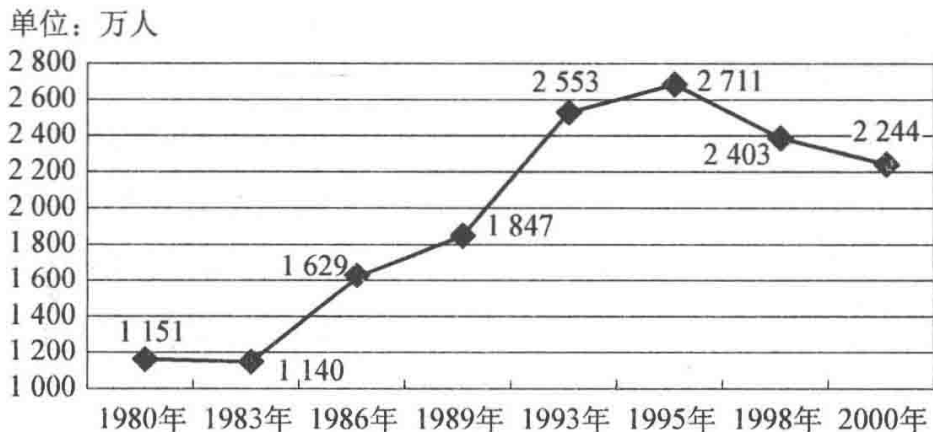
这三个发展方针提出了一个重要原则,就是在政府举办一定数量幼儿园的同时,积极鼓励动员社会力量办幼儿园。1979 年提出的发展方针,提得非常通俗,大家非常容易记住,就是“两条腿走路”,一条腿是政府办,另一条腿是社会力量办。1988 年进一步发展了这个方针,就是在地方政府举办幼儿园的同时,主要依靠各部门、各单位、社会各方面的力量来办园。

党和政府不仅提出了幼儿教育事业的发展方针,同时对幼儿教育的发展也作出了明确的规划。我们在“七五”、“八五”、“九五”、“十五”规划中都明确提出要“积极发展幼儿教育”,并从“八五”开始,继而在“九五”、“十五”规划里都提出了具体的目标。所以我们看到,我国幼儿教育的发展方针始终是围绕着积极动员社会力量、为儿童提供更加广泛的学前教育的机会而制定的,这是我们发展方针的核心内容。

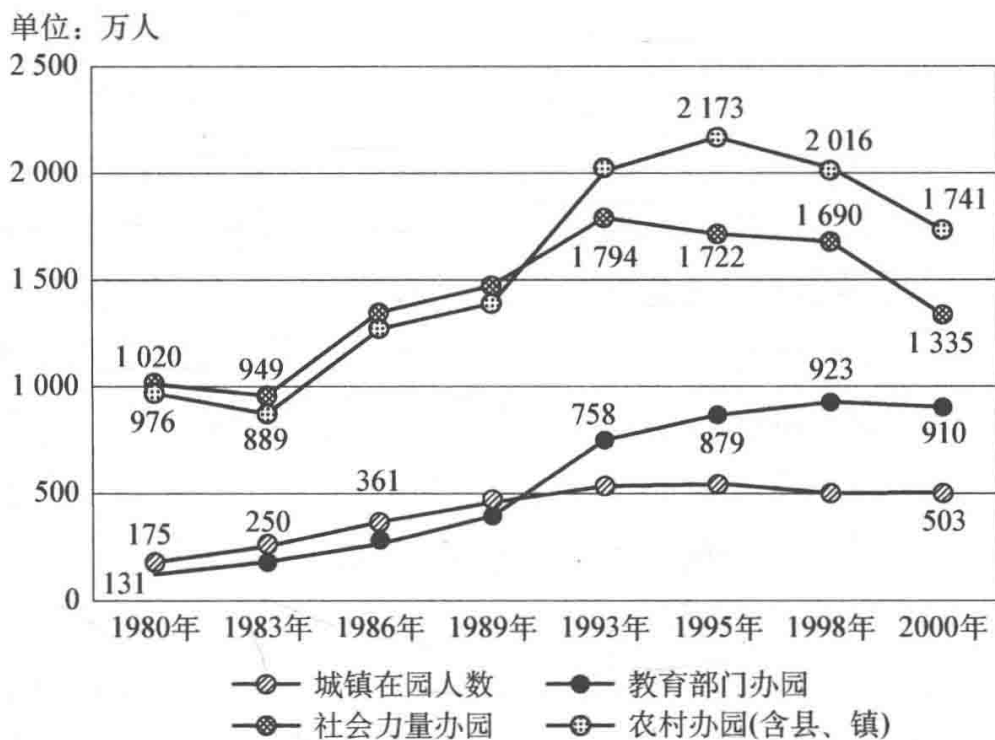
(2) 我国幼儿教育事业得到稳定健康的发展。

在这样一个方针的指导下,我国幼儿教育事业得到了稳定健康的发展。

1980 年~2000 年全国在园幼儿数 从 1980 年到 2000 年,我国在园幼儿数从 1 151 万增加到 2 244 万;1995、1996 年,我国在园幼儿总人数曾经达到过 2 711 万。应该说,我国的幼儿教育经历了一个迅速、稳定、健康的发展过程。

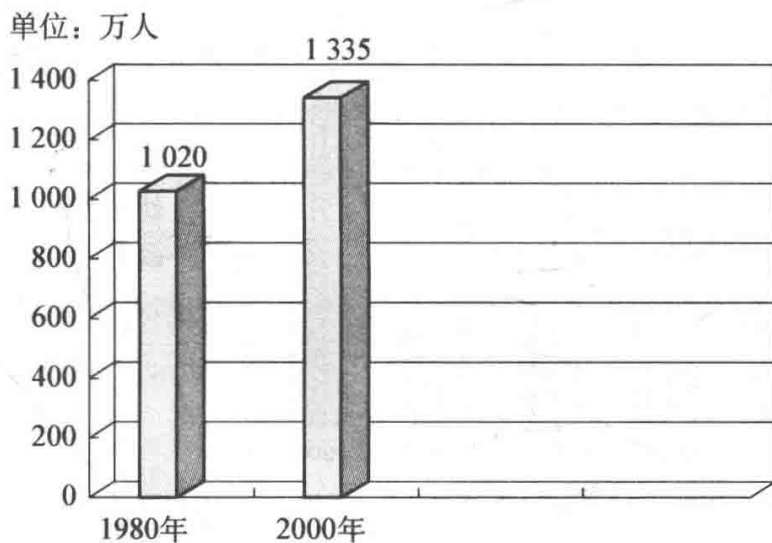


1980年~2000年城乡各类幼儿园在园幼儿数 这个曲线图是分城镇和农村、教育部门办园和社会力量办园的一个发展曲线图。我们可以看到这四条线都是呈上升的趋势,其中上升幅度最大的,是农村的办园(含县、乡、镇)。我们可以看到,20年间,全国在园幼儿数增加了一倍,也就是说,2000年幼儿在园人数是1980年的两倍。



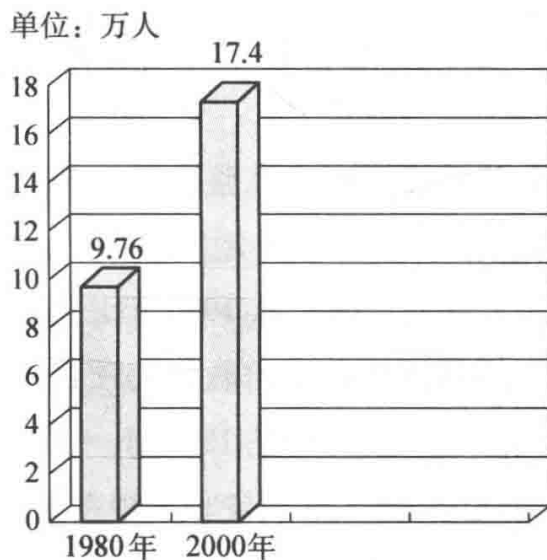
20年来,社会力量办园始终是我国办园的主体 从1980年的1020万到2000年的1335万,社会力量办园始终是我国办园的主体,而且也有较大增长,非常稳定。

政府对幼儿教育的投入逐年加大 1996年,我国幼儿教育经费投入是29个亿,政府预算内投入是12个亿,占整个幼儿教育经费的41%。2000年,幼儿教育经费投入是51个亿,其中政府预算内投入为28个亿,已经占到整个幼儿教育经费投入的55%。可以说,幼儿教育经费的增长和全国教育经费的增长是同步的。5年间,政府投入从41%上升到55%,增加了14%,这是投入的情况。但是,幼儿教育的经费占全国教育经费的比例是非常低的,多少年以来,保持在1.3%,这个比例是很小的。但应该看到,我国

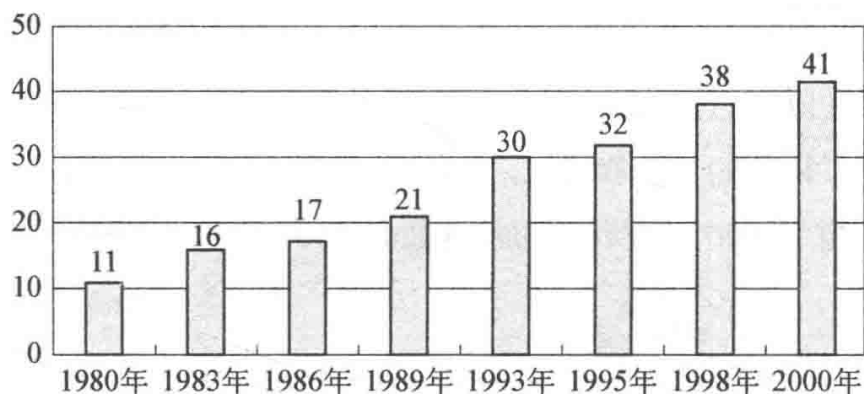
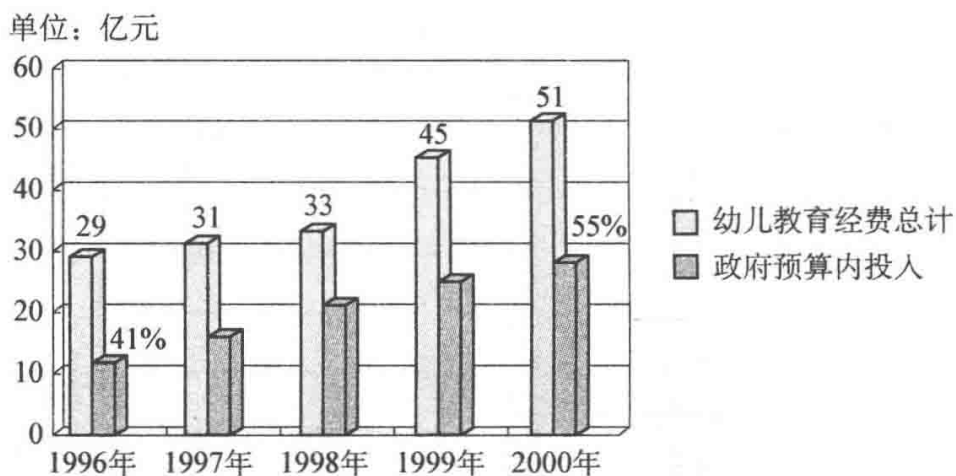


是一个人口大国,而且幼儿教育是非义务教育阶段,在这样一个情况下,政府还是给予了很大的关注和投入。

农村办园 2000 年农村在园幼儿数是 1980 年的 1.8 倍。



教育部门办园的幼儿数有显著的增长 教育部门办园的幼儿数从 1980 年的占全国幼儿在园数的 11% 上升到 2000 年的 41%。特别是在 1993 年~1996 年期间,发展是非常快的,主要是学前班(小学附设的学前班的幼儿数)的快速增长,1996 年、1997 年以后的增长,主要是教育部门办园园数的增长所带来的幼儿人数的增长。



地方政府办园的积极性在增强 在整个幼儿教育事业发展的过程中,我们很重要的一个方面就是关注了农村地区、边区、山区、少数民族地区、贫困地区学前儿童受教育的机会保障。从1993年开始,教育部和联合国儿童教育基金会就开始了发展贫困地区学前教育的项目。到现在为止,这个项目已进入了第三个周期。第一个周期是1993年~1995年,我们在安徽、广西两省(自治区)的8个县,开展了正规与非正规教育相结合的学前教育的一个项目。1996年以后在上一个周期的基础上又继续做了5年,在西部的11个省的32个县做了这个项目。应该说,这是一个非常不错的项目,在国际上也得到了很好的评价。在前两个周期的基础上,这一周期,我们准备在西部6个省东部四个市共26个县(区)进行一种新的学前教育模式的探索。在这里可以看到,以前只是在贫困地区和西部地区,这一次,我国东部的一些发达城市也进入到这个项目中,主要是想摸索、建构城市与乡

村以社区为背景的早期教育发展的一个社会组织的形式。

与此同时,中央教科所和荷兰伯纳德·范里尔教育基金会也经历了三个周期的合作。这个合作是从1987年开始的,一直到今年,项目范围主要是河北省和贵州省。目前这个周期已扩展到中西部的6个省10个县。教育部和中央教科所在贫困地区所做的正规与非正规的农村学前教育的探索,产生了非常显著的效果。在农村,已经开始形成灵活多样的正规与非正规相结合学前教育的一种形式。除了幼儿园,还有学前班、游戏小组、活动站、周末班、大篷车。大家都知道,在内蒙古草原,牧民是游牧的,不是定居的。20世纪80年代,那里的孩子受教育很困难,当时内蒙古的幼教工作者和当地的牧民一起,采用大篷车的形式,送教到帐篷,受到了当地牧民的热烈欢迎。另外还有季节班、家庭辅导站、入户指导等。我们在广西和安徽做的项目,大量采用了入户指导这种形式。这样的项目使以前非常贫困的边远地区的小朋友得到了良好的学前教育,更重要的是,这个项目的推进,对当地农村的精神文明建设,对家长育儿的观念、方法,起到了一个非常有效的指导作用。应该说,这个项目所带来的效益,不仅仅是儿童得到了发展,也促进了整个社会的发展。

(3) 主要成就与趋势。

从整个事业发展来看,由于我们的发展方针,以及我们对不同地区的幼儿教育事业制定的发展政策,十几年来取得了一定的成就。

首先是充分调动了地方政府和社会力量举办幼儿教育的积极性,促进了幼儿教育的发展。

其次,形成了以教育部门办园为骨干,社会力量办园为主体的格局。

第三,形成了适应我国国情、公办与民办相结合、正规与非正规相结合的幼儿教育的体系。

第四,在城市里基本解决了“入园难问题”。像青岛,城市幼儿入园率达100%;像上海,十年前城市幼儿入园率就是100%多,因为没有当地户口的外来人员的小孩也能进当地的幼儿园。

第五,农村接受学前教育的儿童数大幅度增加。

2. 幼儿教育的管理体制。

(1) 教育及各有关部门的职责。

1987年,由国务院办公厅转发了国家教委等部门的《关于明确幼儿教育事业领导管理职责分工的请示的通知》。《通知》确定了我国幼儿教育的管理体制是地方负责、分级管理和有关部门分工合作,强调要动员全社会和各有关部门相互配合,密切合作,共同发展幼儿教育。1988年,国务院办公厅又转发了国家教委等部门《关于加强幼儿教育工作的通知》,确定了教育部门作为主管部门的具体职责。在国办发〔1988〕38号文件里面,就提出各级教育部门在履行有关管理职责时,要注意从本地实际出发,对各类幼儿园实行分类指导,这是一个非常大的转变,因为此前,教育部门只管自己办的幼儿园。从1988年开始,教育部门开始承担对各类幼儿园进行示范和分类指导的职责,加强了与各幼儿园主办单位的联系,共同努力,积极推动了幼儿教育事业的健康发展。《通知》中同时规定了教育部门六项具体的职责:

- ① 贯彻国家幼儿教育工作方针、政策。
- ② 拟定幼儿教育事业发展规划。
- ③ 对各级各类幼儿园进行分类指导。
- ④ 建立视导和评估监测制度。
- ⑤ 培训园长、教师,建立教师资格审定制度。
- ⑥ 办好教育部门办的示范园。

十多年来教育部门一直努力履行这六项职责,促进了幼儿教育事业的健康发展。同时,城建、卫生、物价、计划、财政、人事、妇联、工会等部门也都明确了各自对幼儿教育事业所必须承担的职责。大家紧密团结在一起,各部委共同签发了许多发展幼儿教育的文件,形成了党重视、教育部门主管、各有关部门积极参与、群众团体关心和支持的良好氛围。

(2) 依法治教。

在全社会都关心、支持、促进幼儿教育发展的良好态势下,幼儿教育开始走上依法治教的轨道。当时教育部制定了一系列幼儿教育的法律法规,这些规章制度主要围绕以下几个方面建立:

第一,是关于规范办园行为的。比如《全日制、寄宿制幼儿园编制标准》(1987)、《托儿所、幼儿园建筑设计规范》(1987)等。关于怎样用最经济的投入来建设最实用、安全的幼儿园园舍,建设部与我们多次研讨,作了很大的努力,这些建筑设计的规范直到现在看来都是非常好的。我们看到现在一些幼儿园建造了一些超出《规范》范围的、超豪华的、违反教育规律的建筑,这是需要规范的行为。同时还发布了《幼儿园玩教具配备目录》(1992),希望幼儿园给孩子提供一些最起码的玩具和教具。

第二,针对农村幼儿教育发展发布了一系列法规文件。《学前班工作评估指导要点(试行)》(1996),对如何按照教育规律举办学前班,有效地促进农村孩子身心和谐发展提出了重要的导向。与此相配套,教育部还颁发了《加强学前班工作的意见》以及《幼儿园办园体制改革》等两个文件。

第三,是关于办园体制改革的。《企业法》颁布后,许多企业纷纷剥离幼儿园,把幼儿园推向社会,很多幼儿园被撤销。当时我们七个部委在青岛开会,共同研究关于企业办园的问题。会后,七个部委联合发了《关于企业办幼儿园的若干意见》(1995),对当时企业剥离社会职能,如何办好幼儿园起到了积极的指导作用。其中提出的承办制、联办制等措施,被一些地方沿用,并在此基础上产生了一些好的做法。

第四,今年,我们发布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》。这是在贯彻两个“法规”的基础上,对当前幼儿身心发展规律研究和全世界早期教育科学研究成果吸收的基础上,制定的一个对幼儿教育指导的文件,倡导了幼儿教育改革的新思想。

这些法规中最重要的两个文件是《幼儿园工作规程》和《幼儿园管理条例》。这两个文件应该说是我国幼儿教育的发展史上具有关键性作用的两个法律文件。《规程》颁布至今已有12年了,对于如何规范地举办幼儿园,如何进行幼儿园教育的改革,如何遵循儿童身心发展的特点来办教育,提出了非常明确的改革方向,提出了幼儿教育改革的一些新思想。搞幼教的同志回头看《规程》,都认为在1989年的时候我们已经提出了在幼儿阶段如何实施素质教育的基本观点。当时《规程》的发布在全国引起了深刻的教

育思想讨论,引导整个幼儿教育战线在幼儿园教育改革问题上保持了正确的方向。《幼儿园管理条例》是当时的教育部报经国务院法制局,并由国务院批准、教育部颁发的一个条例,它确立了我们事业发展的方针,以及保证幼儿教育事业健康发展的管理体制、办园体制、园长资格等一系列法律依据。这两个法规的发布在全国掀起了依法治教的高潮。

我们的幼儿教育能取得现在的成就,和这两个“法规”的颁布落实分不开。地方政府在各地幼儿教育法规建设方面也做出了积极的努力。主要围绕以下五个方面展开:

(1) 积极制定幼儿园管理条例。最先出台的是江苏省人民政府颁布的《幼儿教育管理条例》,然后青岛、广州、北京等地也陆续颁布了《幼儿园管理条例》。

(2) 幼儿园登记注册制度。率先由吉林省展开,随后经验在全国得到普遍推广,被大家广泛接受。对幼儿园办园资格,包括人员、办园条件、指导思想、课程设置等等进行登记注册,成为幼儿园的一项管理制度。

(3) 制定幼儿园分类评估的标准和办法。这项管理办法最早由南京提出,现在全国各省市均已执行。

(4) 制定对园长和教师资格进行审定及考核的具体办法。根据教育部对园长和教师资格的有关规定,各个地方都制定了当地对有关园长和教师进行审定和考核的具体办法。

(5) 关于收费管理的办法,经历了一个比较长的过程。在计划经济模式下,大家普遍认为幼儿园是福利单位,不应该收费,很多工厂职工子女免费入园。随着社会转型,向市场经济过渡,幼儿园的收费方法也在不断地探索、改革,由不收费到收费,现在已经进入要求合理规范收费的阶段。现在有很多高标准的幼儿园收费的价位,受到社会上强烈的批判。幼儿教育仍然是一个崇高的社会事业,它有公益性也带有福利性。高标准的收费,势必只能使少数幼儿受到教育,而大部分的幼儿就没有机会受教育了。所以,收费的合理应有一个重要的原则:首先是广大的幼儿家长有经济能力来承受;另一方面,收费的标准如果过低的话,幼儿园就不能得到健康的发

展。所以,应该照顾到两方面,一方面是家长的承受能力,另一方面,我们的收费能够保证幼儿园继续滚动发展。本次会议上针对这一问题提出了《关于收费改革的意见》,对于进入新时期,幼儿园收费如何改革谈了一些基本的设想。

3. 幼儿园教育的改革。

(1) 幼儿园教育的指导思想。

1989年,原国家教委颁布了《幼儿园工作规程(试行)》,提出了幼儿园教育的指导思想。强调幼儿是教育过程中的主体,认为幼儿教育对幼儿一生的发展具有奠基性的作用,我们应该充分利用幼儿在园的三年时间,启发幼儿的智慧,帮助幼儿健康成长,为其终身发展打下基础。在这样的理念下,提出了很多关于幼儿教育的指导思想:

① 幼儿是在与周围环境相互作用的活动中主动学习和发展的,幼儿园应该为幼儿提供活动和表现能力的机会和条件。这和以前传统观念认为应该通过灌输、训练让孩子学知识有着本质的不同。

② 《规程》提出游戏是幼儿的基本活动,幼儿园应该以游戏为基本活动,寓教育于各项活动之中,注重活动的过程。这彻底改变了过去幼儿园老师讲、孩子听的“上课型”教育方式。经过十几年的努力,现在我们幼儿园给孩子设计的活动非常丰富多彩,孩子们在愉悦的游戏活动中发展着社会性和自己的智慧。

③ 教育内容要从儿童生活经验出发,关注儿童的兴趣,引导儿童积极主动地参与活动,提供选择与创造的条件。通过对“幼小衔接”的研究,我们发现孩子进入小学后影响学业成绩的第一位因素不是知识准备的问题,而是儿童社会性的成熟程度,其中最重要的一项是儿童是不是处于一种积极主动的状态。因此教育应该给孩子提供一个有利于其身心发展、适合其兴趣与认知水平,可供他们自由选择的宽松的环境。

④ 教育要关注个别差异,满足发展中的不同需要,促进每个幼儿在原有水平上的发展。这是《规程》中非常著名的一个指导思想。它改变了幼儿园过去“骑兵式的行动、合唱队式的活动方式”,幼儿园开始注意观察每个孩

子,许多幼儿园都建立了儿童成长档案。这个思想对于教育关注每个儿童个性的健康发展提供了有力的指导。

⑤ 幼儿园要创设与教育发展相适应的良好环境。20 世纪 80 年代初期,只强调幼儿园美化、绿化,《规程》颁布后,幼儿园开始创设与教育发展相适应的环境,包括提供幼儿认知发展所需的操作材料等,特别强调人际关系的环境,强调幼儿之间的相互交往、教师与幼儿的相互交往。

(2) 科学研究推动幼儿教育改革的深入。

随着《规程》的颁布和在全国的贯彻落实,展开了一系列幼儿教育的科学研究,其中比较有影响的主要有:

1990 年~1994 年原国家教委与联合国儿童基金会合作研究项目“幼儿园与小学衔接的研究”,城乡 8 个实验区、88 所教育机构参与。历时 5 年,写完报告用了 7 年时间,提交联合国后受到了好评。

1989 年~1999 年中央教科所在全国 10 个县、区、市进行的研究项目“适应我国国情,提高幼儿素质”,对我国的幼儿教育发展做出了不可磨灭的贡献。该项研究对家庭教育、亲子关系、师生关系、教师素质、活动类型对幼儿发展的影响都分析了贡献量,其结果对当时幼儿教育改革提供了很多实践依据。

1991 年~1995 年中央教科所幼教室的研究项目“六省市幼教机构教育评价研究”,在全国 6 个省 407 所幼教机构进行。这项研究是和国际教育评价组织的一项联合评价,对幼儿教育的改革方向提出了很好的建议。

1988 年~1996 年教育部基础教育司在全国 10 所幼儿园开展贯彻《幼儿园工作规程》的研究并在全国推广。这 10 所幼儿园的经验在全国广泛传播,促进了幼儿教育质量的提高。

各个师范院校的幼儿教育专业也开展了多项教育研究,在整体上促进了幼儿教育质量的提高。

4. 幼儿教师队伍的建设。

1994 年原国家教委基础教育司组织了《九省(市)幼儿园现状及任职条件、岗位要求意向的调查》。根据调查情况,1996 年原国家教委颁发了《全

国幼儿园园长任职资格、职责和岗位要求(试行)》。围绕这个文件,又发布了《关于开展幼儿园园长岗位培训工作的意见》,提出了整个培训工作的规划。同时发布了《全国幼儿园园长岗位培训指导性教学计划(试行)》。

(1) 组织编写园长培训教材。

配合这个《计划》,教育部组织编写了园长培训的教材。《幼儿教育政策与法规》、《幼儿园教育》、《幼儿园管理》,这三本教材对于培训幼儿园教师和园长起到了非常重要的作用。教材中充满了教育改革的思想,提倡了先进的教育观念,直到现在还被大家沿用。

(2) 持证上岗。

随着整个幼儿教育的发展、师资水平的提高,“九五”规划中提出:到2000年全国在职幼儿园园长(副园长)都要接受一次岗位培训,达到国家规定的任职资格要求,做到持证上岗。各地都根据教育部的部署在努力做这项工作。目前具体的数据还未统计上来,但据对一些地方的了解,各地都做了大量的培训工作。资格证是园长上岗必备的资格凭证。

(3) 2000年教师合格学历。

2000年,全国幼儿教师总数是94.6万,其中本、专科学历以上的占11.8%,中师毕业生占45%,职高幼师专业毕业生占16.2%。全国幼儿教师合格率为73%。

回顾幼儿教育的发展,大家做的还远不止这些。特别是在地方,大家都做了非常细致、系统、具有建设性的工作。从1987年国务院规定幼儿教育由教育部门主管后,教育部门进行了一系列的建设,在事业发展规划、依法治教、管理体制、师资建设等制度建设方面取得了显著的进展。我们应该看到幼儿教育之所以得到发展,是因为得到了政府强有力的支持。幼儿是社会里的弱势人群,保护他们是政府不可推卸的责任,所以支持幼儿教育的发展应该是政府重要的政策。1987年后,由于政府强有力的支持,幼儿教育走上了依法治教的轨道,教育行政部门作为政府的一个职能部门,承担了最重要的责任。成绩的取得与教育行政部门一贯的努力分不开。下面我们要

面对一个新的挑战,由于社会的转型、计划经济向市场经济过渡的过程中,幼儿教育作为非义务教育将面临更多的挑战。从我们当前对幼儿教育发展情况的调查来看,在管理方面有削弱的趋势。特别是机构改革后,有的幼教处被撤销,管理幼教的专业人员被调到其他岗位上。原来规定政府应该举办的教育部门的示范园,有的地方认为属于非义务教育,错误地认为不应该再给它投资,给幼儿园“断奶”,甚至把它推向市场,这是我们面临的挑战。通过回顾我们可以看到幼儿教育是一个稳定的发展态势,充分说明政府发展幼儿教育的方针是正确的,是符合我国国情的,是受到老百姓认可的。在这个政策下面,我们才有这么多孩子有条件接受幼儿教育。现在我们正面临改革,改革的目的是为了使各行各业变得更好,教育发展得越来越健康、具有活力,在培养人才方面能作出更多贡献。各类教育的改革应该是均衡发展的,不能考虑到一个方面教育的发展,而忽视另一个方面教育的发展。特别是幼儿教育,作为社会弱势群体,幼儿的成长和成人社会、和政府的决策是分不开的。1983年时,我们曾举办过一个展览,名为“今日幼儿——明日栋梁”。当时大家听到这个名字,非常震撼。幼儿是未来的栋梁,我们给他们提供的机会是为国家、民族的前途作贡献。所以幼儿教育虽然是非义务教育,但作为政府部门,教育行政部门的职能上不能放弃这一块,更不能推卸我们发展幼儿教育的发展的责任。面对挑战应该有一个立场:怎么来看待幼儿教育事业的发展?怎么看待幼儿教育在教育发展中的地位,对国家、民族、未来的作用?今天,我们应该有一个主旋律:积极发展幼儿教育是政府不可推卸的职责。幼儿教育在整个教育中要有它的地位。只有从这一点出发,才能规划、发展、进行展望。没有地位就谈不上展望。幼儿教育不能从我们整个事业中消失。把它推向市场,社会是谁?1995年青岛开“办园体制改革会议”时,企业要脱离社会职能,把幼儿园推向市场,当时很多代表就问:“社会是谁?”所以我们整个政策调整应该把儿童发展的利益放在非常重要的位置,应该负责任地根据社会的发展,根据转型的需要,重新考虑幼儿教育的发展政策。

二、幼儿教育事业发展与改革的展望

进入新世纪,我们应该确立幼儿教育发展的总目标。

1. 幼儿教育发展的总目标。

大力发展灵活多样的早期教育形式,积极探索以社区为依托,多种正规与非正规托、幼机构及家庭教育服务设施相结合的区域性早期教育服务网络。这是我们对未来整个早期教育发展的描述。大家都知道《民政部关于在全国推进城市社区建设的意见》的通知(中办发[2000]23号),将来整个城市管理体制改革,以至于将来以村民自治为主的乡镇建设,都强调以社区为依托,社区里面强调多种公办、民办形式与家庭教育服务设施相结合,服务对象扩展到0~3岁,即6岁以下儿童均纳入这个网络里面。

具体的目标是,到2005年全国学前三年入园率达到55%以上;大中城市普及学前三年教育;全国学前一年受教育率达80%;大面积提高3岁以下和3~6岁儿童家长及看护人员的科学育儿能力。

依据“普九”原则,按照“积极进取、实事求是、分区规划、分类指导”的原则,“十五”期间,不同地区发展幼儿教育事业的基本任务是:

(1) 占全国人口15%左右、未实现“普九”的贫困地区,要因地制宜,积极发展灵活多样的学前教育形式:学前一年受教育率达60%以上,学前三年受教育率达35%,使大多数0~6岁儿童的家长和看护人员受到科学育儿的指导。

(2) 占全国人口50%左右、已实现“普九”的农村地区,到2005年逐步使每个乡镇有一所以上示范性幼儿园或乡镇中心幼儿园,对村办园(班)和非正规早期教育形式发挥指导和辐射作用。学前三年受教育率达到50%,学前一年受教育率达到80%,使90%的0~6岁儿童的家长和看护人员受到科学育儿的指导。

(3) 在占全国人口35%左右的大中城市和经济发达地区,到2005年,每个社区初步形成以示范性幼儿园和乡中心幼儿园为骨干的、正规和非正规形式相结合的早期教育服务网络。学前三年受教育率达90%,0~6岁儿

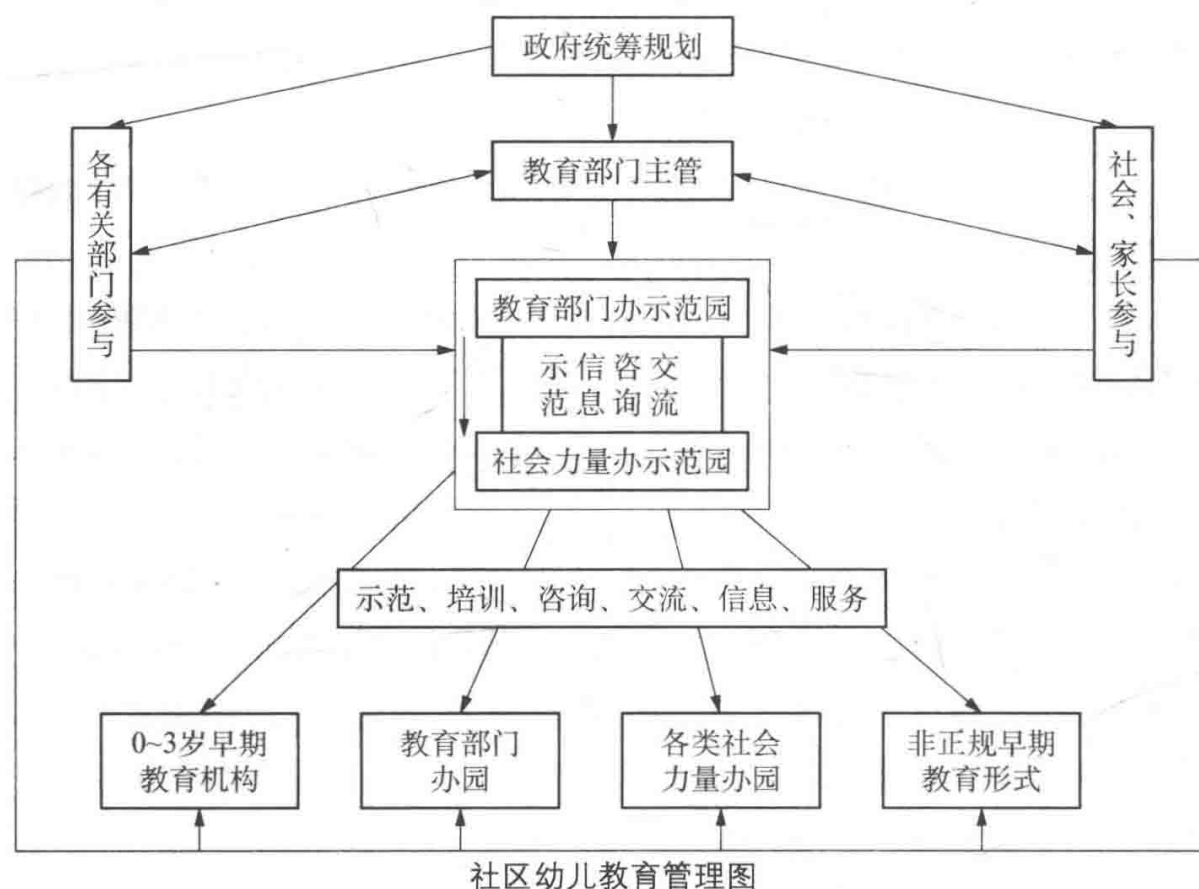
童的家长 and 看护人员普遍受到早期教育指导,提高科学育儿能力。

2. 幼儿教育的展望。

继续坚持幼儿教育事业发展方针,积极发展学前教育。继续推进农村和边远、贫困、少数民族地区幼儿教育发展,以社区为依托,正规与非正规相结合,发展形式灵活多样的早期教育。受教育对象从3~6岁拓展到0~6岁。

3. 探索新形势下的幼儿教育管理机制。

新形势下,管理机制已经开始发生变化。强调以社区为依托,政府统筹规划,教育部门主管,教育部门办的示范园和社会力量办的示范园为骨干,与社区内各早期教育机构相联系,有关部门如社区和家长共同参与。除教育部门办的示范园外,还要积极指导和扶持一批社会力量办的示范园,增加、扩大优质的教育。



教育部门要切实履行职责,继续发挥主管部门的作用,履行规划与综合协调的职能,履行法规建设与依法治教的职能,履行对教育质量评估与管理

的职能,履行教师队伍建设的职能,要办好示范园。示范园要在贯彻党的教育方针、落实各项幼教法规、宣传和传播先进的教育思想观念以及开展幼教科研等方面发挥示范作用,参与师资培训工作,应对其他部门办园和社会力量办园发挥示范和辐射的作用。为什么示范园有这些职能?因为政府对所有幼儿能够接受学前教育负有责任。只不过现在国家经济能力有限,不可能像义务教育一样给每个幼儿提供教育机会。但政府对幼儿教育整个的发展是提供了资助的,而且每年都在大幅度增加。我们示范园接受了国家的资助,就要承担起对其他幼儿园示范和辐射的作用,扩大政府投资的效益。教育部门办园不能“独善其身”,而要使其他不能接受政府资助的幼儿园发挥作用,大面积地提高幼儿教育的质量。教育部门办园的责任自然不可推卸。除了教育部门办园外,还要扶持认定一批社会力量办园。在新的管理体制下,教育部门办园职能也在发生变化,越来越走向社会化。在这样的条件下,要对教育部门和社会力量办的示范园制定一个新的标准,确定示范园新的职责,在以社区为依托的背景下,发挥它的骨干作用。另外,示范园不是终身制的,对示范园要进行动态评估。一些不能继续发挥示范园作用的幼儿园将被取消示范园资格,对于一些不断进取、致力于提高教育质量、愿意为社会服务的幼儿园,经过评估后可以确立为示范园。在新的机制下,以示范园为中心,通过网络式的管理,幼儿教育的质量将大面积提高。

《纲要》是我们在十几年教育改革探索的基础上总结的理论和经验,吸收了全球早期教育科学研究的成果,在做了大量的调研后,用5年的时间制定的。各方面的反馈很好。我们教育行政部门还要做很多的工作,贯彻《纲要》,深化幼儿园教育改革。具体工作有:

(1) 大力宣传,认真学习《纲要》。

(2) 组织全员培训。现在我们组织了专家正在编写《纲要》培训资料,将在今年12月初定稿,并且刻成光盘。由国家组织一级培训,各省组织二级培训。

(3) 抓实试点与推广工作。

(4) 实施督学与评估。

教育部关于印发 《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知

各省、自治区、直辖市教育厅(教委)、新疆生产建设兵团教委、部属师范大学:

为进一步贯彻第三次全国工作会议和全国基础教育工作会议精神,落实《国务院关于基础教育改革与发展的决定》,推进幼儿园实施素质教育,全面提高幼儿园教育质量,现将《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)印发给你们,从2001年9月起试行,并就贯彻实施《纲要》的有关问题通知如下:

一、《纲要》是根据党的教育方针和《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》)制定的,是指导广大幼儿教师将《规程》的教育思想和观念转化为教育行为的指导性文件。各地教育行政部门要对《纲要》的实施工作给予充分重视,认真抓好。

要积极利用多种宣传媒介,采取多种形式,广泛、深入地宣传《纲要》,使广大幼儿教育工作者、幼儿家长以及社会人士都能了解《纲要》的指导思想和基本要求。

要通过多种形式的学习和培训,认真组织各级教育行政部门负责幼儿教育工作的行政人员、教研人员、幼儿园园长和教师学习和理解《纲要》,以有效地依据《纲要》的指导思想和基本要求,根据儿童发展的实际需要,制订教育计划和组织教育活动,进一步更新教育观念,提高教育技能。

二、贯彻实施《纲要》,要坚持因地制宜、实事求是的原则,认真制订本地贯彻《纲要》的实施方案。应从具体情况出发,切忌搞“一刀切”。各地可采取先试点的方法,对不同地区、不同类型、不同条件的幼儿园,分别提出不

同的要求,待取得经验后逐步推开。

三、设有学前教育专业的高等师范院校和幼儿师范学校要认真、深入地学习《纲要》的精神,改革现行学前教育课程和师资培养方式,并主动配合教育行政部门做好贯彻实施《纲要》的宣传和培训工作。

四、各地在实施《纲要》的过程中,要注意不断研究和解决出现的困难和问题,要注意总结、积累经验,并及时反映给我部。

1981 年颁发的《幼儿园教育纲要(试行草案)》同时废止。

通
知

幼儿园教育指导纲要(试行)

第一部分 总 则

一、为贯彻《中华人民共和国教育法》、《幼儿园管理条例》和《幼儿园工作规程》，指导幼儿园深入实施素质教育，特制定本《纲要》。

二、幼儿园教育是基础教育的重要组成部分，是我国学校教育和终身教育的奠基阶段。城乡各类幼儿园都应从实际出发，因地制宜地实施素质教育，为幼儿一生的发展打好基础。

三、幼儿园应与家庭、社区密切合作，与小学相互衔接，综合利用各种教育资源，共同为幼儿的发展创造良好的条件。

四、幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境，满足他们多方面发展的需要，使他们在快乐的童年生活中获得有益于身心发展的经验。

五、幼儿园教育应尊重幼儿的人格和权利，尊重幼儿身心发展的规律和学习特点，以游戏为基本活动，保教并重，关注个别差异，促进每个幼儿富有个性的发展。

第二部分 教育内容要求

幼儿园的教育内容是全面的、启蒙性的，可以相对划分为健康、语言、社会、科学、艺术等五个领域，也可作其他不同的划分。各领域的内容相互渗透，从不同的角度促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展。

一、健康

(一) 目标

1. 身体健康,在集体生活中情绪安定、愉快;
2. 生活、卫生习惯良好,有基本的生活自理能力;
3. 知道必要的安全保健常识,学习保护自己;
4. 喜欢参加体育活动,动作协调、灵活。

(二) 内容与要求

1. 建立良好的师生、同伴关系,让幼儿在集体生活中感到温暖,心情愉快,形成安全感、信赖感。
2. 与家长配合,根据幼儿的需要建立科学的生活常规。培养幼儿良好的饮食、睡眠、盥洗、排泄等生活习惯和生活自理能力。
3. 教育幼儿爱清洁、讲卫生,注意保持个人和生活场所的整洁和卫生。
4. 密切结合幼儿的生活进行安全、营养和保健教育,提高幼儿的自我保护意识和能力。
5. 开展丰富多彩的户外游戏和体育活动,培养幼儿参加体育活动的兴趣和习惯,增强体质,提高对环境的适应能力。
6. 用幼儿感兴趣的方式发展基本动作,提高动作的协调性、灵活性。
7. 在体育活动中,培养幼儿坚强、勇敢、不怕困难的意志品质和主观、乐观、合作的态度。

(三) 指导要点

1. 幼儿园必须把保护幼儿的生命和促进幼儿的健康放在工作的首位。树立正确的健康观念,在重视幼儿身体健康的同时,要高度重视幼儿的心理健康。
2. 既要高度重视和满足幼儿受保护、受照顾的需要,又要尊重和满足他们不断增长的独立要求,避免过度保护和包办代替,鼓励并指导幼儿自理、自立的尝试。
3. 健康领域的活动要充分尊重幼儿生长发育的规律,严禁以任何名义

进行有损幼儿健康的比赛、表演或训练等。

4. 培养幼儿对体育活动的兴趣是幼儿园体育的重要目标,要根据幼儿的特点组织生动有趣、形式多样的体育活动,吸引幼儿主动参与。

二、语言

(一) 目标

1. 乐意与人交谈,讲话礼貌;
2. 注意倾听对方讲话,能理解日常用语;
3. 能清楚地说出自己想说的话;
4. 喜欢听故事、看图书;
5. 能听懂和会说普通话。

(二) 内容与要求

1. 创造一个自由、宽松的语言交往环境,支持、鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈,体验语言交流的乐趣,学习使用适当的、礼貌的语言交往。
2. 养成幼儿注意倾听的习惯,发展语言理解能力。
3. 鼓励幼儿大胆、清楚地表达自己的想法和感受,尝试说明、描述简单的事物或过程,发展语言表达能力和思维能力。
4. 引导幼儿接触优秀的儿童文学作品,使之感受语言的丰富和优美,并通过多种活动帮助幼儿加深对作品的体验和理解。
5. 培养幼儿对生活中常见的简单标记和文字符号的兴趣。
6. 利用图书、绘画和其他多种方式,引发幼儿对书籍、阅读和书写的兴趣,培养前阅读和前书写技能。
7. 提供普通话的语言环境,帮助幼儿熟悉、听懂并学说普通话。少数民族地区还应帮助幼儿学习本民族语言。

(三) 指导要点

1. 语言能力是在运用的过程中发展起来的,发展幼儿语言的关键是创设一个能使他们想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境。

2. 幼儿语言的发展与其情感、经验、思维、社会交往能力等其他方面的发展密切相关,因此,发展幼儿语言的重要途径是通过互相渗透的各领域的教育,在丰富多彩的活动中去扩展幼儿的经验,提供促进语言发展的条件。

3. 幼儿的语言学习具有个别化的特点,教师与幼儿的个别交流、幼儿之间的自由交谈等,对幼儿语言发展具有特殊意义。

4. 对有语言障碍的儿童要给予特别关注,要与家长和有关方面密切配合,积极地帮助他们提高语言能力。

三、社会

(一) 目标

1. 能主动地参与各项活动,有自信心;
2. 乐意与人交往,学习互助、合作和分享,有同情心;
3. 理解并遵守日常生活中基本的社会行为规则;
4. 能努力做好力所能及的事,不怕困难,有初步的责任感;
5. 爱父母长辈、老师和同伴,爱集体、爱家乡、爱祖国。

(二) 内容与要求

1. 引导幼儿参加各种集体活动,体验与教师、同伴等共同生活的乐趣,帮助他们正确认识自己和他人,养成对他人、社会亲近、合作的态度,学习初步的人际交往技能。

2. 为每个幼儿提供表现自己长处和获得成功的机会,增强其自尊心和自信心。

3. 提供自由活动的机会,支持幼儿自主地选择、计划活动,鼓励他们通过多方面的努力解决问题,不轻易放弃克服困难的尝试。

4. 在共同的生活和活动中,以多种方式引导幼儿认识、体验并理解基本的社会行为规则,学习自律和尊重他人。

5. 教育幼儿爱护玩具和其他物品,爱护公物和公共环境。

6. 与家庭、社区合作,引导幼儿了解自己的亲人以及与自己生活有关的各行各业人们的劳动,培养其对劳动者的热爱和对劳动成果的尊重。

7. 充分利用社会资源,引导幼儿实际感受祖国文化的丰富与优秀,感受家乡的变化和发展,激发幼儿爱家乡、爱祖国的情感。

8. 适当向幼儿介绍我国各民族和世界其他国家、民族的文化,使其感知人类文化的多样性和差异性,培养理解、尊重、平等的态度。

(三) 指导要点

1. 社会领域的教育具有潜移默化的特点。幼儿社会态度和社会情感的培养尤应渗透在多种活动和一日生活的各个环节之中,要创设一个能使幼儿感受到接纳、关爱和支持的良好环境,避免单一呆板的言语说教。

2. 幼儿与成人、同伴之间的共同生活、交往、探索、游戏等,是其社会学习的重要途径。应为幼儿提供人际间相互交往和共同活动的机会和条件,并加以指导。

3. 社会学习是一个漫长的积累过程,需要幼儿园、家庭和社会密切合作,协调一致,共同促进幼儿良好社会性品质的形成。

四、科学

(一) 目标

1. 对周围的事物、现象感兴趣,有好奇心和求知欲;
2. 能运用各种感官,动手动脑,探究问题;
3. 能用适当的方式表达、交流探索的过程和结果;
4. 能从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣;
5. 爱护动植物,关心周围环境,亲近大自然,珍惜自然资源,有初步的环保意识。

(二) 内容与要求

1. 引导幼儿对身边常见事物和现象的特点、变化规律产生兴趣和探究的欲望。
2. 为幼儿的探究活动创造宽松的环境,让每个幼儿都有机会参与尝试,支持、鼓励他们大胆提出问题,发表不同意见,学会尊重别人的观点和

经验。

3. 提供丰富的可操作的材料,为每个幼儿都能运用多种感官、多种方式进行探索提供活动的条件。

4. 通过引导幼儿积极参加小组讨论、探索等方式、培养幼儿合作学习的意识和能力,学习用多种方式表现、交流、分享探索的过程和结果。

5. 引导幼儿对周围环境中的数、量、形、时间和空间等现象产生兴趣,建构初步的数概念,并学习用简单的数学方法解决生活和游戏中某些简单的问题。

6. 从生活或媒体中幼儿熟悉的科技成果入手,引导幼儿感受科学技术对生活的影响,培养他们对科学的兴趣和对科学家的崇敬。

7. 在幼儿生活经验的基础上,帮助幼儿了解自然、环境与人类生活的关系。从身边的小事入手,培养初步的环保意识和行为。

· (三) 指导要点

1. 幼儿的科学教育是科学启蒙教育,重在激发幼儿的认识兴趣和探究欲望。

2. 要尽量创造条件让幼儿实际参加探究活动,使他们感受科学探究的过程和方法,体验发现的乐趣。

3. 科学教育应密切联系幼儿的实际生活进行,利用身边的事物与现象作为科学探索的对象。

五、艺术

(一) 目标

1. 能初步感受并喜爱环境、生活和艺术中的美;
2. 喜欢参加艺术活动,并能大胆地表现自己的情感和体验;
3. 能用自己喜欢的方式进行艺术表现活动。

(二) 内容与要求

1. 引导幼儿接触周围环境和生活中美好的人、事、物,丰富他们的感性经验和审美情趣,激发他们表现美、创造美的情趣。

2. 在艺术活动中面向全体幼儿,要针对他们的不同特点和需要,让每个幼儿都得到美的熏陶和培养。对有艺术天赋的幼儿要注意发展他们的艺术潜能。

3. 提供自由表现的机会,鼓励幼儿用不同艺术形式大胆地表达自己的情感、理解和想象,尊重每个幼儿的想法和创造,肯定和接纳他们独特的审美感受和表现方式,分享他们创造的快乐。

4. 在支持、鼓励幼儿积极参加各种艺术活动并大胆表现的同时,帮助他们提高表现的技能和能力。

5. 指导幼儿利用身边的物品或废旧材料制作玩具、手工艺品等来美化自己的生活或开展其他活动。

6. 为幼儿创设展示自己作品的条件,引导幼儿相互交流、相互欣赏、共同提高。

(三) 指导要点

1. 艺术是实施美育的主要途径,应充分发挥艺术的情感教育功能,促进幼儿健全人格的形成。要避免仅仅重视表现技能或艺术活动的结果,而忽视幼儿在活动过程中的情感体验和态度的倾向。

2. 幼儿的创作过程和作品是他们表达自己的认识和情感的重要方式,应支持幼儿富有个性和创造性的表达,克服过分强调技能技巧和标准化要求的偏向。

3. 幼儿艺术活动的能力是在大胆表现的过程中逐渐发展起来的,教师的作用应主要在于激发幼儿感受美、表现美的情趣,丰富他们的审美经验,使之体验自由表达和创造的快乐。在此基础上,根据幼儿的发展状况和需要,对表现方式和技能技巧给予适时、适当的指导。

第三部分 组织与实施

一、幼儿园的教育是为所有在园幼儿的健康成长服务的,要为每一个

儿童,包括有特殊需要的儿童提供积极的支持和帮助。

二、幼儿园的教育活动,是教师以多种形式有目的、有计划地引导幼儿生动、活泼、主动活动的教育过程。

三、教育活动的组织与实施过程是教师创造性地开展工作的过程。教师要根据本《纲要》,从本地、本园的条件出发,结合本班幼儿的实际情况,制定切实可行的工作计划并灵活地执行。

四、教育活动目标要以《幼儿园工作规程》和本《纲要》所提出的各领域目标为指导,结合本班幼儿的发展水平、经验和需要来确定。

五、教育内容的选择应遵照本《纲要》第二部分的有关条款进行,同时体现以下原则:

(一) 既适合幼儿的现有水平,又有一定的挑战性。

(二) 既符合幼儿的现实需要,又有利于其长远发展。

(三) 既贴近幼儿的生活来选择幼儿感兴趣的事物和问题,又有助于拓展幼儿的经验和视野。

六、教育内容的组织应充分考虑幼儿的学习特点和认识规律,各领域的内容要有机联系,相互渗透,注重综合性、趣味性、活动性,寓教育于生活、游戏之中。

七、教育活动的组织形式应根据需要合理安排,因时、因地、因内容、因材料灵活地运用。

八、环境是重要的教育资源,应通过环境的创设和利用,有效地促进幼儿的发展。

(一) 幼儿园的空间、设施、活动材料和常规要求等应有利于引发、支持幼儿的游戏和各种探索活动,有利于引发、支持幼儿与周围环境之间积极的相互作用。

(二) 幼儿同伴群体及幼儿园教师集体是宝贵的教育资源,应充分发挥这一资源的作用。

(三) 教师的态度和管理方式应有助于形成安全、温馨的心理环境;言行举止应成为幼儿学习的良好榜样。

(四) 家庭是幼儿园重要的合作伙伴。应本着尊重、平等、合作的原则,争取家长的理解、支持和主动参与,并积极支持、帮助家长提高教育能力。

(五) 充分利用自然环境和社区的教育资源,扩展幼儿生活和学习的空间。幼儿园同时应为社区的早期教育提供服务。

九、科学、合理地安排和组织一日生活。

(一) 时间安排应有相对的稳定性与灵活性,既有利于形成秩序,又能满足幼儿的合理需要,照顾到个体差异。

(二) 教师直接指导的活动和间接指导的活动相结合,保证幼儿每天有适当的自主选择 and 自由活动时间。教师直接指导的集体活动要能保证幼儿的积极参与,避免时间的隐性浪费。

(三) 尽量减少不必要的集体行动和过渡环节,减少和消除消极等待现象。

(四) 建立良好的常规,避免不必要的管理行为,逐步引导幼儿学习自我管理。

十、教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者。

(一) 以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往。耐心倾听,努力理解幼儿的想法与感受,支持、鼓励他们大胆探索与表达。

(二) 善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值,把握时机,积极引导。

(三) 关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要,及时以适当的方式应答,形成合作探究式的师生互动。

(四) 尊重幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面的个体差异,因人施教,努力使每一个幼儿都能获得满足和成功。

(五) 关注幼儿的特殊需要,包括各种发展潜能和不同发展障碍,与家庭密切配合,共同促进幼儿健康成长。

十一、幼儿园教育要与 0~3 岁儿童的保育教育以及小学教育相互衔接。

第四部分 教育评价

一、教育评价是幼儿园教育工作的重要组成部分,是了解教育的适宜性、有效性,调整和改进工作,促进每一个幼儿发展,提高教育质量的必要手段。

二、管理人员、教师、幼儿及其家长均是幼儿园教育评价工作的参与者。评价过程是各方共同参与、相互支持与合作的过程。

三、评价的过程,是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,也是其自我成长的重要途径。

四、幼儿园教育工作评价实行以教师自评为主,园长以及有关管理人员、其他教师和家长等参与评价的制度。

五、评价应自然地伴随着整个教育过程进行。综合采用观察、谈话、作品分析等多种方法。

六、幼儿的行为表现和发展变化具有重要的评价意义,教师应视之为重要的评价信息和改进工作的依据。

七、教育工作评价宜重点考察以下方面:

(一)教育计划和教育活动的目标是否建立在了解本班幼儿现状的基础上。

(二)教育的内容、方式、策略、环境条件是否能调动幼儿学习的积极性。

(三)教育过程是否能为幼儿提供有益的学习经验,并符合其发展需要。

(四)教育内容、要求能否兼顾群体需要和个体差异,使每个幼儿都能得到发展,都有成功感。

(五)教师的指导是否有利于幼儿主动、有效地学习。

八、对幼儿发展状况的评估,要注意:

(一) 明确评价的目的是了解幼儿的发展需要,以便提供更加适宜的帮助和指导。

(二) 全面了解幼儿的发展状况,防止片面性,尤其是避免只重知识和技能,忽略情感、社会性和实际能力的倾向。

(三) 在日常活动与教育教学过程中采用自然的方法进行。平时观察所获的具有典型意义的幼儿行为表现和所积累的各种作品等,是评价的重要依据。

(四) 承认和关注幼儿的个体差异,避免用划一的标准评价不同的幼儿,在幼儿面前慎用横向的比较。

(五) 以发展的眼光看待幼儿,既要了解现有水平,更要关注其发展的速度、特点和倾向等。

第一部分

《幼儿园教育指导纲要(试行)》 的背景及基本思想



《幼儿园教育指导纲要(试行)》简析

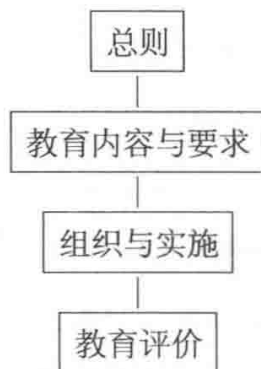
华东师范大学 李季湄

2001年7月2日,教育部颁发了《幼儿园教育指导纲要(试行)》。这标志着我国幼儿教育改革迈进了一个新阶段。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)是遵循我国宪法和教育基本法的精神,根据党的教育方针和《幼儿园工作规程》而制定的对全国幼儿园教育进行宏观管理和指导的单行法规文件。它与其他有关幼教的教育行政法规一起,构成一个受共同原则指导的、具有内在协调一致性的、层次不同的幼教法规体系,共同推动我国幼教的科学化、法制化进程,促使幼教朝着更加健康、正确的方向前进。《纲要》鲜明地体现着国家的意志,也为着所有幼儿的健康成长。它遵循《规程》的精神,将我国幼儿教育长期以来,特别是贯彻《规程》以

来的行之有效的教育观念、方法、措施、经验等等,以法规的形式固定下来,通过国家的强制力来保证其实施,从而为我国幼教新世纪的发展构筑坚实的基础。目前,我国基础教育领域正在进行一场意义深远的改革,而幼教改革是这一改革的重要组成部分,因此,《纲要》的推出不仅是我国幼教界的一件大事,也是这场改革的一个重要标志。鉴于《纲要》在今后相当长的一段时间内将指导我国幼教的发展方向,在今后相当长的一段时间内贯彻落实《纲要》将是我国幼教工作者的一项重要任务。因此,为了更好地完成这一任务,有必要认真地学习《纲

《幼儿园教育指导纲要》的框架



要》，了解《纲要》，为此，这里仅从个人的观点谈谈对《纲要》的初步理解。

从结构来看，《纲要》由四个部分组成，即总则、教育内容与要求、组织与实施、教育评价。

总则是第一部分，其精神贯穿全文。总则共有五条。第一条说明了制定《纲要》的依据、原因、目的。从中可以看到，《纲要》是为了更好地贯彻落实以《中华人民共和国教育法》为首的一系列教育法规，特别是《幼儿园管理条例》和《幼儿园工作规程》而制定的，也可以说，这一系列教育法规是《纲要》制定的直接的依据。这样来看《纲要》与《规程》的关系的话，《纲要》是《规程》的下位文件，《规程》涉及的面很广且比较宏观，《纲要》则只将其第四章“幼儿园的教育”的内容展开并具体化，以在《规程》与教育实践层面之间搭起过渡的桥梁。不过，《纲要》作为国家管理幼儿园教育的宏观文件，仍然还是比较概括的，它不可能达到供幼儿园教师直接运用的操作性水平，其间的转化尚需各地根据自身的实际情况制定进一步的细则。各地在将《纲要》进一步向实践层面转化时，由于地区差异较大，在目标的达成度上会有不同的起点和要求，这是很正常的。但是需要注意的是，《纲要》的宗旨，即“指导幼儿园深入实施素质教育”，是各地都必须遵循的，不能偏离的，这是我国幼儿教育应当共同遵循的方向。第二条说明了我国幼儿园教育的性质和根本任务，即幼儿园教育是“基础教育的重要组成部分，是我国学校教育和终身教育的奠基阶段”，其根本任务则是“为幼儿一生的发展打好基础”。在《规程》中曾将幼儿园在教育方面的任务作为幼儿园的双重任务之一，规定为“对幼儿实施体、智、德、美全面发展的教育，促进其身心和谐发展”。在今天素质教育进一步深入的形势下，《纲要》在《规程》的基础上，进一步将幼儿园教育任务的终极目的突显出来，以体现出富于时代精神的终身教育理念和以儿童可持续发展为本的教育追求。第三条规定了我国幼儿园教育的外部原则，即幼儿园必须适应社会的变化，在更新“教育资源”概念的基础上充分地利用外部资源，与家庭、社区等密切合作，共享资源，办更加开放的、社会化的幼儿教育，以促进教育社会化、社会教育化的进程。第四条指出了幼儿园教育自身的特点，即幼儿园不同于小学的特点，强调了幼儿园是通过创设

健康、丰富的生活和活动环境来帮助幼儿学习的,而幼儿是通过在环境中与他人共同生活来获得经验的,他们在生活中发展,在发展中生活,而不像小学生那样主要通过学科教学来获得间接知识。第五条规定了幼儿园教育的内部原则,即幼儿园教育过程中必须遵循的基本规则,如尊重幼儿的人格和权利,尊重幼儿身心发展的规律和学习特点,以游戏为基本活动,保教并重,关注个别差异等等,并提出了“促进每个幼儿富有个性的发展”的要求。过去在《规程》中已多次提到了幼儿的个性发展,如“引导幼儿个性健康发展”、“促进幼儿能力和个性的全面发展”等。不难看到,《纲要》在《规程》的基础上不但继续重视发展幼儿的个性,而且更进一步强调了“每个”幼儿自身发展的个性化,强调了教育应当培养每个幼儿自身发展的特色。《规程》中的“促进每个幼儿在不同水平上的发展”的提法也在《纲要》中有了进一步的深化。如果说过去对“不同水平”的注意点还较多地放在幼儿能力水平的高低上的话,那么《纲要》在今天则更加关注每个幼儿的特点,注重他们不同于他人的学习特点或能力特征。

总 则

逻辑结构

- 第一条:制定《纲要》的原因、目的(依据、定位);
- 第二条:幼儿园教育的性质、任务;
- 第三条:幼儿园教育的外部原则;
- 第四条:幼儿园教育的特点;
- 第五条:幼儿园教育的内部原则。

在《纲要》的第二部分教育内容与要求中,将幼儿学习的范畴按学习领域相对划分为广大教师所熟悉的健康、语言、社会、科学和艺术五个领域,并同时强调了“各领域的内容相互渗透,从不同的角度促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展”。

按学习领域划分幼儿园教育内容的主要理由有三:一是这是比较成熟的、科学的分类。这一分类方法可追溯到19世纪,当时就已经开始按不同知识的性质来划分学科了。100多年来,这种划分已经非常成熟,而且被学

学校教育认可,并一直影响着今天学校教育的科目名称。当然幼儿园的领域不同于学校教育的学科,每个领域都比学科宽广得多。二是它有利于教师按知识的性质来选择相应的教法和理解幼儿的学习。由于各领域知识的性质有较大的不同,因此幼儿学习这些知识时的方法也不会一样,这就决定了教师教的方法必须随之而改变。按知识性质进行分类的方法有利于指导教师根据教育内容的变化而更恰当地对应。三是这些领域的名称为我国幼儿园教师所熟悉,这样有利于广大教师接受《纲要》,找到感觉,特别是在师资水平比较差的地区。

应当看到,幼儿园教育内容的划分可以有多种维度,每种划分都有其针对性或特定的适用范围。克拉斯沃尔曾说,“每一种分类系统都是一种抽象概念,仅仅是为了使用者的方便起见,才对各种现象作出任意划分,尤其比较强调在使用者看来具有重要意义现象的某些具体特征。在这些划分中,有些划分似乎是‘合乎自然的’,因为它们是与已被归类的各种现象的容易觉察到的差别相对应的。”(《教育目标分类学(情感领域)》第50页)因此,除按知识领域分类之外,幼儿园教育内容还可以有其他不同的分类方法,以何种维度划分应该说并不是《纲要》的实质和核心所在。如果不把关注点放在钻研《纲要》全文的理念和精神上,不去探索《纲要》所倡导的以幼儿发展为本的教育,而只是关心其内容划分为几块,甚至将各领域去与小学的各门学科一一对应,用小学化的分科教学方式去实施的话,那就与《纲要》的精神完全背道而驰了。应当看到,教育内容的分类与教育的理念或实施形态之间并没有必然的联系,教育内容只是学习的范畴而已。按泰勒课程环节的理论,在选择了内容之后,接着才是内容的组织。也就是说,在实施中以什么形态呈现内容,以什么方式进行教与学,那是另外的问题。有的国家,如日本,其幼儿园教育纲要中的内容部分也是分领域的(与我们相同的有健康、语言、艺术领域),但是在幼儿园教育的实施形态上却是“在幼儿的生活中综合地实施教育”、“通过创设环境进行教育”,使各领域综合地、统整地呈现在幼儿的生活与各种活动中。

《纲要》在对每一领域进行阐述时,均包含“目标”、“内容与要求”和“指

导要点”三部分。各部分功能各有侧重。

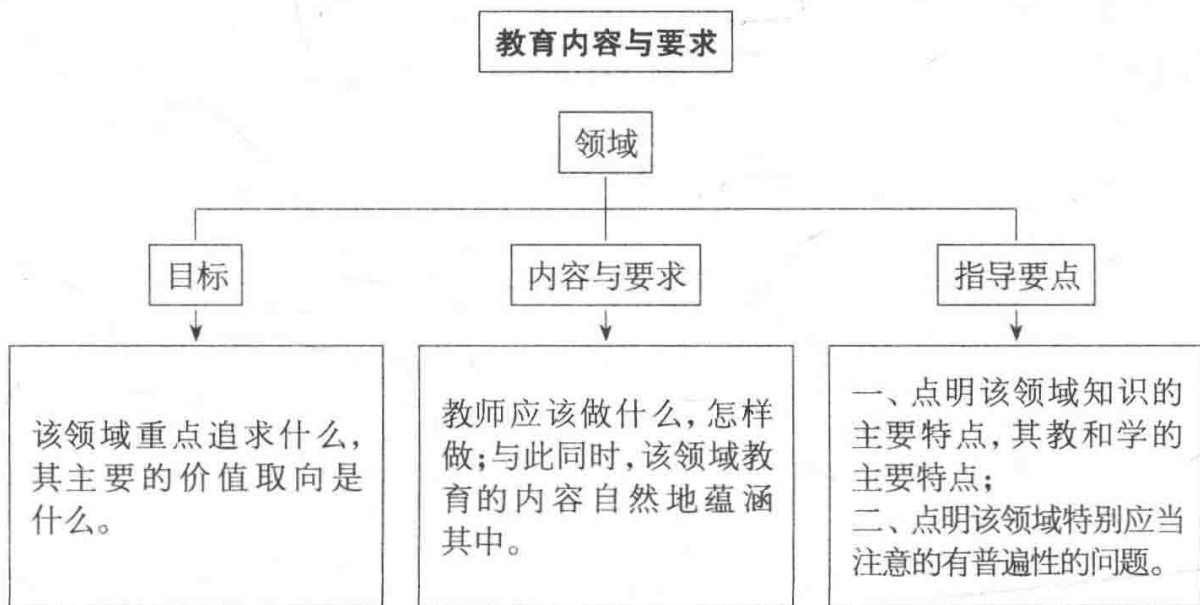
“目标”部分主要表明该领域重点追求什么,它主要的价值取向何在。所有领域的目标既比较集中地体现了该领域特有的价值,也共同体现了《纲要》的基本精神。在目标表述上较多地使用了“体验”、“感受”、“喜欢”、“乐意”等词汇,突出了情感、兴趣、态度、个性等方面的价值取向,着眼于培养终身学习的基础和动力。如“健康”的目标在将幼儿身体健康放在首位的同时,也强调幼儿“情绪安定、愉快”,而且将“喜欢参加体育活动”放在了动作要求之前,并在“指导要点”中明确地指出要把“培养幼儿对体育活动的兴趣”作为“幼儿园体育的重要目标”,这不仅仅是因为只有幼儿喜欢参加体育活动,才可能发展其体质和动作,还因为这一兴趣和愉快体验将推动他们今后积极地参与体育活动,这样有利于他们一生的健康和幸福的生活。

“内容与要求”部分则在说明为实现教育目标,教师应该做什么、该怎样做,与此同时,将该领域教育的内容自然地负载其中。《纲要》遵循基础教育课程改革的精神,强调幼儿的主动学习,改革教学方式,希望教师不要将关注点过分集中在具体知识或技能的教学上,不要仅仅以固定的知识点为目标来设计教学活动,而是着力组织适合幼儿的活动,创造适宜的教育环境,从幼儿的实际生活中去发现教学赖以展开的资源,通过作用于幼儿的活动来对幼儿发生实质性的影响,让他们获得体验,获得一定的知识和技能。因此,《纲要》在每个领域中都没有单独列出一个知识点或技能要求的细目,而是从活动的角度附带提出知识或技能要求。比如在“语言”的“内容与要求”中,要求教师“创造一个自由、宽松的语言交往环境……”、“鼓励幼儿大胆、清楚地表达自己的想法和感受……”、“引导幼儿接触优秀的儿童文学作品……”、“利用……引发幼儿对书籍、阅读和书写的兴趣……”等等,如果教师真正按这样的要求去做了,其关注的重心的确放在创设这样的环境和开展这样的活动上了,那么,这一过程同时也就成为幼儿掌握语言的过程,其听、说、读、讲所需词汇和技能的学习也就自然寓于其中了。实际上没有知识和技能支撑的活动是不存在的,只不过这里视知识为一个过程,而不是一大堆脱离幼儿的、仅仅要他们记住的东西。当然,这一变化可能会使习惯于

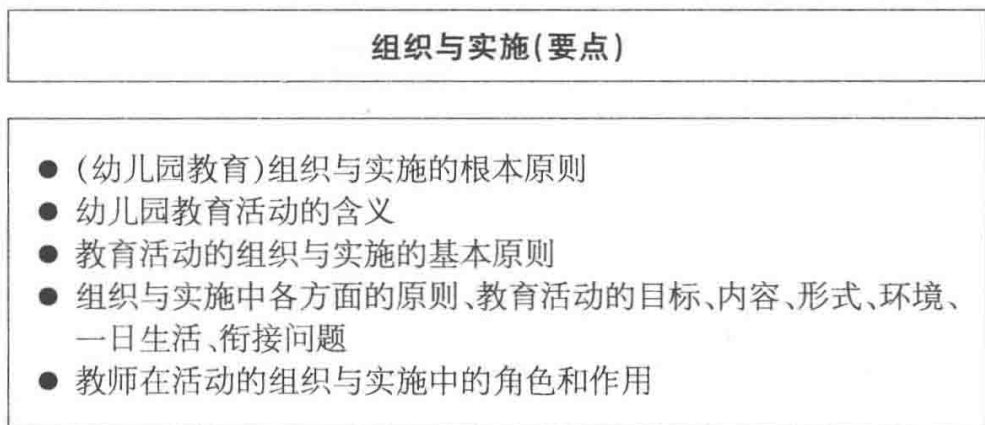
按具体知识内容来考虑教学的教师因“看不到”内容而不知所措,各地在贯彻《纲要》时是可以根据各地的情况列出领域的一些具体学习内容来供教师做抓手的,但是,一定要注意的是,这样做的目的不是引导教师继续以知识为中心去组织教学,而是有利于帮助教师更新知识观、教学观,在努力反思过去的教学、重视幼儿活动的基础上,继续改革幼儿园的教学模式。

“指导要点”主要的功能有二:一是点明该领域的教和学的特点。因为各领域的知识性质不同,幼儿的学习方式也会随之变化,教师必须根据这些特点来设计教学,以提高教与学的效果。比如社会领域中许多约定俗成的知识与科学领域中的物理知识、数理逻辑知识的性质是不同的,属于社会性知识,或者说属于广义知识观中的陈述性知识一类,如社会文化、共同的规则等。这就等于告诉教师,这类知识可以通过语言传授的方式来教,用接受学习的方式来学(当然,要让教与学有意义,还需若干必要的条件)。社会领域的学习具有潜移默化的特点,这就提醒教师教学的主要形式绝不是轰轰烈烈的一两次大活动,而要高度重视良好人际环境的创设,重视教师的言行举止,重视幼儿平常生活的点点滴滴等;而科学领域的知识大多属于程序性知识,这类知识是不能靠直接地教而让幼儿获得的,它需要幼儿自身与物体、与外部世界直接地相互作用,通过活动而自我地建构。因此,教师的教就应当是间接的,如创设相适应的环境、提供必要的活动条件和其他支持手段等。在这两种学习中,接受学习方式和直接体验、动手操作的方式的比例显然应有所不同,教师如果能够有意识地灵活转换的话,教学就会更科学更有效,更适合幼儿的学习特点。二是点明该领域特别应当注意的有普遍性的问题。比如,在“健康”领域中,较严重地存在不顾幼儿身体发育特点而滥施训练、比赛的现象,因此在“指导要点”中明文加以禁止;又如在“艺术”领域中,因为过分强调技能训练而忽视幼儿的情感体验、遏制幼儿创造性的现象比较普遍,因此就有针对性地提出了相应的注意点;再比如在“语言”领域中,过去太强调语言是社会约定俗成的符号系统的一面,而过分地使用了传授的方法或训练方式来教给幼儿词汇或话语,忽视了语言的获得是一个高度个性化的过程,是需要儿童在实际运用中通过积极的自我建构来获得的。

为此,《纲要》在“语言”的“指导要点”中特别指出要创设一个能使幼儿想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境,要提供促进幼儿语言发展的条件,让幼儿在交流中、在实际运用的过程中去习得和发展自己的语言。



《纲要》的第三部分是组织与实施。其十一个条目中贯穿着尊重幼儿的权利,尊重教师的创造,尊重幼儿在学习特点、发展水平、个性特征等方面的差异,尊重幼儿身心发展的客观规律,尊重教育、教学的客观规律等等理念与观点,突出了幼儿园教育组织实施中的教育性、互动性、开放性、针对性、灵活性等原则。



《纲要》的第四部分围绕幼儿园教育评价,提出了评价的发展性、合作

性、标准的多元性以及多角度、多主体、多方法、重视过程、重视差异、重视质性研究等原则。明确规定了评价的目的是为了幼儿的发展、教师的反思性成长和提高教育质量。这就是说,幼儿园评价决非用于筛选、排队,更不是用于给幼儿贴标签,伤害他们的自尊和自信,给他们的成长蒙上阴影。《纲要》在这一基点上分别明确指出了评价教育工作和评价幼儿发展状况的具体原则和注意事项。

教育评价(要点)

- 幼儿园教育评价的功能
- 幼儿园教育评价的主体
- 幼儿园教育评价实施的原则
- 幼儿园教育工作评价的主要内容
- 幼儿园发展评价的原则

以上粗略地描述了《纲要》的各部分的主要内容。下面再就《纲要》的基本指导思想作一简单的介绍。

《纲要》的基本指导思想集中地反映在总则里,贯穿在整个《纲要》的各部分。主要有:

一、终身教育的理念

终身教育思想渗透在《纲要》的全文中,是《纲要》的一个基本指导思想。

终身教育,终身学习,这一联合国教科文组织提出的深刻而富有远见卓识的观点从根本上影响了全世界的教育价值取向,它大大深化了我们对教育、对教育大系统的一个子系统——幼儿园教育的认识。终身教育观念使我们获得了审视幼儿教育的新的更加广阔的视野,获得了思考幼儿教育的更加全面的、整体的、深远的、人本的方式。它不但使我们对学校究竟应当做什么,特别是面对学习化、全球化的社会,基础教育的“基础”究竟应当是什么,有了全新的更加深刻的认识,而且还使我们更冷静地思考,作为基础教育的基础的幼儿园教育其使命究竟应当是什么,幼儿发展的真正含义究

究竟是什么,什么样的幼儿教育才是真正高质量的幼儿教育。

《纲要》明确指出,“幼儿园教育是基础教育的重要组成部分,是我国学校教育和终身教育的奠基阶段”,它要为“幼儿一生的发展打好基础”。这是一个符合终身教育理念的定位,一个符合社会发展需求的定位,一个符合幼儿长远的可持续发展为本的定位。不言而喻,依据《纲要》的精神,重塑幼儿园教育质量观,创造符合这一理念的高质量幼儿教育,是贯彻《纲要》的最重要的行动。

现代社会与现代政治、经济和文化的发展,终身教育和学习化社会的到来,使基础教育的价值取向发生了重大的变化,基础教育的质量观也随之改变。正如联合国教科文组织总干事松浦晃一郎在2000年6月凡尔赛会议上所讲的那样,“当今世界的相互依存日益加深,基础教育的内容,以及基础教育的‘质量’观念,也正在改变”。^①

那么,作为基础教育起始阶段的幼儿教育应当树立什么样的质量观呢?终身教育理念下的质量观的内涵是什么呢?

这里首先必须看到基础教育观的变化,要对新基础教育观有所认识。

“21世纪的基础教育把每个学生潜能的开发、健康的个性的发展、为适应未来社会发展变化所必需的自我教育、终身学习的愿望和能力的初步形成作为最重要的任务,这与传统教育中把基础主要定位于基础知识、基本技能和技巧的训练有很大的区别。”^②“基础教育再不能仅限于教孩子们读书、写字和算术,它还应当教导人们学会做人,学会做事,学会学习,学会与他人共同生活。”^③新“基础”不仅包括基本的读、写、算能力,基本的操作技能,它还“为每个受教育者奠定生存的基础、做人的基础、做事的基础和终身学习的基础;换言之,就是为他们奠定一生持续发展的基础”^④,它更重视“赋予

① 松浦晃一郎:《经济全球化能创造新文明的价值观吗?》,《教育展望》2001年第4期,第8页。

② 张维仪:《教师教育——改革与发展热点透视》,南京师范大学出版社2001年版。

③ 松浦晃一郎:《经济全球化能创造新文明的价值观吗?》,《教育展望》2001年第4期。

④ 《北京市21世纪基础教育课程改革方案》,北京市教委“北京市21世纪基础教育课程改革研究”课题组,1998年4月。

学生学习的兴趣和乐趣、学会学习的能力以及对知识的好奇心”,并把“获取、更新和使用知识”作为“必须在教育过程中阐明的三种功能”^①。世界全民教育会议宣言(1990)对“基本学习”下了这样的定义:“基本学习需要包括人们为生存下去,为充分发展自己的能力,为有尊严地生活和工作,为充分参与发展,为作出有见识的决策,以及为继续学习所需的基本学习手段和基本学习内容(如知识、技能、价值观念和态度)。”不难看到,终身教育理念是新基础教育观的精髓。新基础教育观洋溢着时代的精神,它们丰富的人文内涵将基础教育——当然也包括幼儿教育——的意义升华到了新的高度,它揭示出幼儿教育应有的核心价值追求。不言而喻,幼儿教育质量观应当而且必须与新基础教育观保持一致。

正因如此,《纲要》各领域的目标、内容和要求以及组织和实施、评价等所有部分,均一致地将培养幼儿终身学习的基础和动力放在了核心位置,强调教育活动要“既符合幼儿的现实需要,又有利于其长远发展”。各领域的目标表述较多地使用了“体验”、“感受”、“喜欢”、“乐意”等词汇,突出了我国基础教育共同的情感、态度、价值观等方面的取向;各领域都强调良好习惯的形成,强调合作、参与、探索,强调“幼儿每天有适当的自主选择和自由活动的时间”;强调通过“引发、支持幼儿与周围环境之间积极的相互作用”来学习知识、技能……总之,《纲要》明显着眼于幼儿终身持续发展所需要的最基本的重要的素质,如积极主动的态度、强烈的学习兴趣、有效地与环境互动的能力、初步的合作意识、责任感等等,这是衡量幼儿教育质量的最重要的指标。

在过去的应试教育中,认知主义的阴影笼罩着教育,幼儿园也不例外。不可否认,掌握基础知识和基本技能是很重要的,教育当然要让幼儿掌握一切他们应该掌握的东西。但是如上所述,这样做的根本目的是为了儿童能够一生持续地学习,有尊严地、有质量地生活,不仅是未来的生活,也包括其现实的生活;是为了让他们“能够为自己所处的环境作出

^① 《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 8 页。

充分的贡献,并且有能力把握自己的人生”^①。因此,教育就必须关注幼儿在学习过程中为之付出了怎样的代价——他们是因此而变得越来越热爱学习还是越来越厌倦学习?是越来越提高自我学习的能力,还是越来越依赖教师、懒于思索?是在获得知识的同时体验到自尊自信、相互尊重,还是变得自卑、消极、自我中心?是变得越来越热爱生活,不断增长对社会的爱心和责任,还是变得越来越悲观、畏缩、感情冷漠?这些都必须成为衡量教育成败的最重要的标准之一。如果答案是后者的话,那可以说,无论我们教了什么,教了多少,都是失败的!因为我们所失去的远远比得到的多得多。

综上所述,融入终身教育理念的幼儿教育追求幼儿健康的、真实的、全面的、可持续的发展,要求幼儿园从小学的预备阶段真正地转变为人生学习的初始阶段。

以此质量观衡量幼儿教育,不难发现幼儿园的小学化现象,重知识灌输、技能训练,轻主体意识、学习兴趣,忽视自我学习能力及积极的情感体验等状况,与终身教育的质量观有多么大的差距!幼儿的身体素质,人终身发展的基础和前提,从全国的调查来看,是不容乐观的;若干研究表明,当我们的学校正在为升学率或考试成绩而陶醉时,儿童对学校、对学习的热情却正明显地在随年级的升高而降低(参见1997年教育部全国中小学抽样调查结果);当我们的幼儿园在为幼儿认识了多少字、会算多少算术题而沾沾自喜时,全国30个省市的调查却表明,在小学一年级儿童中就已有35%左右不喜欢语文,40%左右不喜欢算术(《文汇报》2001年7月30日);幼儿园阶段花大量时间训练的算术技能,在小学一年级其优势显示还不到半年,“只占一年级上学期的2/3时间,以后的数学学习就没有明显的优势了”^②。可以说,这些结果正是那些短视的、急功近利的、以损害幼儿终身发展可能性为代价的所谓这样那样的“教育”种下的苦果,对此应有清醒的认识。我们只

① 松浦晃一郎:《经济全球化能创造新文明的价值观吗?》,《教育展望》2001年第4期。

② 林嘉绥编著:《入学前数学教育》,中国少年儿童出版社1995年版,第2页。

有遵循《纲要》的精神,自觉地坚决地对那些不正确的做法加以抵制,才能保证每一个幼儿在愉快、自信、有尊严的幼儿园生活中发展潜力,良性成长,不仅更好地去适应小学生活,而且为一生的学习和发展奠定基础。只有这样,幼儿园教育才能无愧地被称为“终身教育的奠基阶段”,才能真正成为符合终身教育理念的高质量的幼儿教育,幼儿所获得的发展也才不会是情感缺失的、表面的、片面的、暂时的,而是积极愉快的、真实的、全面的、可持续的。

二、“以人为本”的幼儿教育

在世间一切事物中,人是第一个可宝贵的。教育的发展趋势正如有的学者所说,是“‘人’字在教育中越来越大了”(孙云晓,2001.7)。

制度化教育是工业革命的产物。在那种和计划经济相适应的大一统教育中,在那种淘汰式的、唯一目的是选拔的应试教育中,是只见分数不见“人”的,教师和儿童的关系在考与被考中变得紧张而功利。在这样的教育中,不仅儿童是受害者,教师也在激烈的应试竞争中身心疲惫,整个职业生涯实质上处于与儿童的对立或隔膜之中。中小学如此,也殃及幼儿园。幼儿园严重的小学化现象其源盖出于此。今天,这种“非人性”的教育正在受到挑战。知识经济、信息化社会的到来推动着个性化教育的进程,这是全球性的不可阻挡的变革。随着《儿童权利公约》日益深入人心,基础教育的焦点越来越集中在如何实现儿童的权利上。联合国儿童基金会教育顾问吉姆·欧文撰文指出,过去对儿童的支持“侧重于提供机会,而较少注意质量和可持续性”^①。过去是“从需要着眼的方针”,而现在是“从权利着眼的方针”,二者的区别首推:前者中“儿童是被动的接受者”,后者中“儿童是积极的参与者”。这一转变“对实现发展目标的许多传统方法提出了新的挑战”^②。在意大利瑞吉欧,幼教工作者已经认识到并完成了这一转变。他们认为“儿童的权利应该被认识,而不仅仅只是关注他们的需要”。教师的作

^{①②} 吉姆·欧文:《南亚和基础教育:联合国儿童基金会教育发展与合作战略观点的转变》,《教育展望》2001年第3期,第24页。

用是“针对儿童去做”(doing to children),而不是“给儿童做”(doing for children)^①。

在我国,从计划经济向市场经济转轨的根本性变革带动了基础教育从观念到实践的方方面面的变化。“为了每一个学生的发展”首次明确地写在了我国基础教育改革的大旗上。2001年6月颁布的我国《基础教育课程改革纲要》不仅代表着国家改革教育的决心,代表着我国社会的全面进步,也代表着整个教育界的觉醒。

在这样的背景下,“以人为本”的思想成为《纲要》的一个突出特征。具体表现在:它将《规程》“促进每个幼儿在不同水平上的发展”的思想进一步扩展和深化。可以说,《纲要》字里行间都旗帜鲜明地倡导尊重幼儿、保障幼儿权利、促进幼儿全面和谐发展的儿童观。《纲要》总则的五条中,除第一条之外,其他四条都分别从不同的角度,围绕“以幼儿发展为本”,明确指出要“为幼儿一生的发展打好基础”,“共同为幼儿的发展创造良好的条件”,“满足他们多方面发展的需要,使他们在快乐的童年生活中获得有益于身心发展的经验”,“尊重幼儿的人格和权利,尊重幼儿身心发展的规律和学习特点……促进每个幼儿富有个性的发展”等等。而且这一精神融入了《纲要》的其他各部分,指导着实施、评价等各环节。《纲要》要求幼儿园能成为幼儿喜欢的环境,能让他们在与同伴和有专业知识的成人的共同生活中实现其成长和学习的基本权利。《纲要》在每个领域的指导要点中,为了幼儿的身心健康和发展,还都鲜明地点出了其带普遍性的问题,如“要充分尊重幼儿生长发育的规律,严禁以任何名义进行有损幼儿健康的比赛、表演或训练”,“要避免仅仅重视表现技能或艺术活动的结果,而忽视幼儿在活动过程中的情感体验和态度的倾向”,“应支持幼儿富有个性和创造性的表达,克服过分强调技能技巧和标准化要求的偏向”等等。这些规定性的条文有利于澄清幼儿教育的误区,让幼教界、让全社会进一步明确幼儿教育的科学规律、幼

^① Joanne Hendrick 著,李季湄等译:《学习瑞吉欧方法的第一步》,北京师范大学出版社 2002 年版。

儿身心发展的规律是什么,幼儿发展的真正含义究竟是什么,什么样的幼儿教育才是真正高质量的幼儿教育;有利于抵制那些纯粹出于商业目的、有损幼儿身心健康的炒作,抵制那些急功近利的不利于幼儿现实的和长远发展的做法;有利于保证幼儿游戏权、受教育权、发展权的真正实现。又如,《纲要》强调以游戏为基本活动,重视幼儿的兴趣、需要,要求“保证幼儿每天有适当的自主选择和自由活动时间”,让幼儿拥有现实的快乐生活等。应当看到,在这些词句背后的基本支撑点之一就是视幼儿为独立的人,是有不同于成人的生存状态、生命特征和生活方式的人。因此,《纲要》的要求不是对幼儿的兴趣、需要、游戏、生活等一般意义上的“手段”功能的强调,不是将之仅视为实现教育意图的可利用的工具,而是肯定了幼儿的兴趣、需要、游戏具有独立的而非从属的价值,肯定了幼儿现实生活本身对幼儿成长的重要性,而非仅是未来生活的准备,或只是教育的媒介和手段。与此同时,《纲要》的目标和要求还明确地体现出,“以幼儿发展为本”的教育是帮助幼儿从现实的存在状态过渡到更高质量的生活的中介,是融入幼儿的成长和发展过程中的教育,它必须为幼儿发展权的实现作出积极的贡献。

再如,在关注幼儿的同时,《纲要》也表现出对教师、对家长、对教育中所有人的因素的尊重和关注。《纲要》指出,“教育活动的组织与实施过程是教师创造性地开展工作的过程”,“幼儿同伴群体及幼儿园教师集体是宝贵的教育资源”,“管理人员、教师、幼儿及其家长均是幼儿园教育评价工作的参与者”等等。《纲要》强调教师的权利,强调教师在教育中的创造性、主动性,强调教师与幼儿的共同成长。《纲要》“以人为本”的思想否定教师是点亮别人而毁灭自己的“蜡烛”,倡导积极的、进取的、乐观的教师观,视教师职业为以自己的生命之光与被点燃的火种交相辉映,从而获得生命的意义和辉煌的职业。因此《纲要》希望把教育过程构建为让参与其中的所有人,尤其是幼儿、教师都能共同发展的过程;构建为让教师能在儿童发展的过程中,同步提高自己的专业水准,铸造自己美好职业生涯的过程;构建为幼儿、家长、教师等都能得到尊重并实现自身权利的过程,因为只有“当社会能够保证家长享有参与学校生活的权利,能够保障教师享有丰富自身专业知识的权利

时,儿童才能最好地享受到自己的权利”^①。

三、面向世界的科学的幼儿教育

《纲要》在立足我国幼教的现实的基础上,面向世界教育潮流发展的方向,注意吸收现代教育科学研究的成果,倡导对幼儿身心发展规律的尊重,对教育规律的尊重等等。《纲要》的全部内容反映了教育科学研究的诸多成果,体现着世界教育共同的发展趋势。

比如,在教育目标方面,《纲要》重视幼儿的兴趣、情感、态度,并在实施中重视幼儿为主体的探索性学习,“凡是包含教育目标的地方,我们几乎总是关注积极的情感,关注引导而不是驱使儿童去学习”^②。教育科学研究的成果表明,“快乐情绪对记忆与学习的影响是重要的:学生更有可能学会或记住他们对之有一种积极感情的材料”,应当“增加教材的内在兴趣,使儿童有一种发现感”(布鲁纳),“用自我发现的情感效应,作为同时达到掌握材料的目的和对这种材料形成兴趣的一种手段”^③。《纲要》在把情感作为幼儿认知发展的推动力的同时,也重视其逆向的运行,如“从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣”、“从生活或媒体中幼儿熟悉的科技成果入手……培养他们对科学的兴趣……”等目标或要求,都倡导以幼儿的认知学习去发展他们的积极情感。尽管认知与情感的关系是一个并不新鲜的话题,但是,在今天全世界的教育中,这都是一个非常有现实意义的问题。美国教育心理学家布卢姆曾生动地比喻教育中同时追求情感目标与认知目标,如同“一个人用两个并排的梯子爬墙壁,这两个梯子每一级的间距太大,以致一步一级攀登起来不方便。一个梯子代表认知行为和认知目标,另一个梯子代表情感行为和情感目标。这两个梯子的构造,使一个梯子的每一级正好在另一个梯子每一级的中间。通过交替地攀登这两个梯

① Joanne Hendrick 著,李季涓等译:《学习瑞吉欧方法的第一步》,北京师范大学出版社 2002 年版。②③ 布卢姆等编:《教育目标分类学(情感领域)》,华东师范大学出版社 1987 年版,第 61、64 页。

子——从这个梯子上的一级踏到另一个梯子上够得着的一级——就有可能达到某些复杂的目的”^①。因此,从这个意义上可以说,《纲要》符合教育发展的趋势——重视认知的情感化和情感的认知化。

在内容方面,《纲要》吸收了建构主义和现代认知心理学的成果,强调了作为教育内容的知识的建构性、过程性,在其教育内容与要求中,不再把知识列为一大堆静态的、脱离幼儿的、仅仅要他们记住的东西,而是视知识为动态变化的、幼儿主动建构的过程(参见冯晓霞老师《新〈纲要〉的知识观与幼儿园课程内容》一文);在“指导要点”中,根据现代教育心理学广义知识观的分类原理以及儿童学习研究的成果,针对不同领域知识的不同性质,提出了幼儿学习知识的不同方式和与之相应的教师不同的指导方式。

在《纲要》的实施原则中,根据现代学习心理学的研究,从广义的学习观出发,要求保证幼儿的游戏、自由和自发的活动时间。同时,《纲要》强调幼儿园教育的生活性,这符合教育回归儿童的生活、密切地贴近儿童的生活的发展趋势。“生态教育”成为今天教育界高频率使用的词汇。《纲要》中“引导幼儿实际感受祖国文化的丰富与优秀,感受家乡的变化和发展,激发幼儿爱家乡、爱祖国的情感”,“能从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣”,教育评价要“在日常活动与教育教学过程中采用自然的方法进行”,“评价的目的是了解幼儿的发展需要,以便提供更加适宜的帮助和指导”等条目,都体现出“生态教育”理论在教育“文化生态”、“学科生态”、“评价生态”等方面的许多基本思想,如重视教育与其相依文化的不可分离性;强调教育应当关注儿童的生命意识和生命进行状态;强调儿童是在生活中学习,在学习生活中生活;重视教育评价中潜在的文化决定性和内含的人文关怀等等。另外,根据儿童智力研究、学习方式研究、脑科学研究、儿童发展规律研究的成果,给《纲要》重视幼儿主动性、重视个别差异、尊重幼儿学习特点等原则铺垫了坚实的理论基础(参见华爱华老师《新〈纲要〉与幼儿发展》一文)。《纲要》还根据当今教育的民主化特点和对教育过程的认识的变

^① 布卢姆等编:《教育目标分类学(情感领域)》,华东师范大学出版社 1987 年版,第 64 页。

化,服从世界教育界的共识——“出色教学的本质在于必须涉及人类关系问题”(佩恩、曼宁,1998)等,将教师的角色定位为“幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”,倡导“形成合作的探究式的师生互动”关系,并通过这种社会互动,与幼儿一起共同建构认知、理解的途径(参见庞丽娟老师的《新〈纲要〉与幼儿教师的专业素质》一文)。应当说,这一教师作用的定位在维果斯基的理论中、在瑞吉欧教育者的实践中,早已有了充分的展现。瑞吉欧的教师在与儿童交往时,既不提供解决办法,也不简单地让儿童自己想办法,而是用“知识借贷”来帮助儿童做他们自己难以完成的事情。他们坚信儿童有了他们的“借贷”,就会有自己的办法对问题加以限定、揭示和解决。瑞纳尔蒂(1993)还更加清楚地补充指出:“只有当儿童感到无能为力或需要额外帮助时,成人才可以合法地将自己的‘知识贷款’给予儿童。儿童将通过这一经历,使这些‘贷款’很快地得到回报升值并变得愈加珍贵。”^①

《纲要》还体现出世界基础教育另一个共同特征——“学科融合的方向”——这一近期教学理论和实践的重要变化之一(佩雷茨,2000.6)。“各领域的内容要有机联系,相互渗透,注重综合性、趣味性、活动性,寓教育于生活、游戏之中”。作为《纲要》的实施原则,意在推进综合的、统整的学习,力图营造一个与幼儿生活本身一致的高度综合的课程形态,这一意图不仅与我国基础教育改革的步调一致,也符合现代教育发展的趋势,因为“教育内容正在由单一知识向跨学科知识、由学问知识向体验性知识、由内容知识向方法性知识转化。新的发展分段研究表明,低幼阶段儿童应当学习体验性知识、生活性知识,教育应当密切贴近生活,综合化、多样化、具体化”([日]安彦忠彦《学校知识的转换》,1998年版,第150~155页)。我国《基础教育课程改革纲要》已经指出,小学课程必须以综合课程为主,幼儿园显然更应当突出综合性特点(参见虞永平老师《幼儿教育整体观》一文)。此外,《纲要》“与家庭、社区密切合作,与小学相互衔接,综合利用各种教育资

^① Joanne Hendrick 著,李季涓等译:《学习瑞吉欧方法的第一步》,北京师范大学出版社 2002 年版。

源”，“充分利用自然环境和社区的教育资源，扩展幼儿生活和学习的空间。幼儿园同时应为社区的早期教育提供服务”等开放教育原则(参见孔起英老师《统整各方资源，形成教育合力，促进幼儿发展》一文)，重视发展性、过程性、激励性的评价思想和原则(参见刘华等老师《幼儿园教育评价的探讨》一文)等等，都呼应着世界教育改革的潮流，体现着社会化大教育的方向和素质教育的精神。

从目前教育和社会的状况来看，《纲要》所强调的现代教育的人文和科学精神要真正变为现实，还面临着巨大的阻力。改革总是艰巨而痛苦的。要让《纲要》真正落实，让实施《纲要》真正成为广大教师的自觉行动，还必须高度关注教师的需要、问题和要求。美国道尔和潘德曾提出了三条标准，认为在全力倡导改革之前，得考虑这三方面，就是当教师面临革新的压力时，他们的决定将基于这三方面问题的答案：

1. 一致性：这一改革与现在的实践相一致吗？它是否会推进或加强我现在正在做的事情？或者，这种革新是否意味着我迄今为止一直在做的事情都错了？

2. 资源：改革是否会给我们提供必要的资源(如时间、空间、材料、人力等)并使这种提供成为可能的、可行的、可操作的？

3. 投入与回报的关系：如果我们付出了时间和精力，是否会有足够的回报以证明这样做是值得的呢？尤其是“心理的”回报是否能令人满足呢？即是说，儿童的兴趣、热情和合作，家长们的支持和欣赏以及管理者的赞许等是否充分？

如果教师有足够理由来肯定儿童和相关人员对新做法的反应明显是积极的话，那么变革的努力才是他们可以接受的。而如果这些问题的大部分答案是否定的话，教师们就会认为改革“不实用”而放弃它^①。

因此，如何让广大教师对这些问题获得肯定的回答，真正主动地、心甘

^① Joanne Hendrick 著，李季湄等译：《学习瑞吉欧方法的第一步》，北京师范大学出版社 2002 年版。

情愿地投入改革,是摆在行政管理部门、甚至幼儿园园长和广大家长面前的不可回避的问题。正是从这个意义上我们说,《纲要》的实现不仅需要幼教界从上到下的努力,还必须有整个教育界乃至全社会的配合。的确,《纲要》给我国幼儿教育带来了巨大的挑战,但同时它也带来了发展的机遇。尽管机遇尚处于潜在状态,挑战却是现实的存在,但只要我们付出长期的、坚持不懈的探索和奋斗,就可能将挑战变为机遇,将机遇变为现实。一旦如此,将不仅让幼儿受益,也让我们的社会受益,从而像布鲁纳所说的那样(瑞吉欧国际研讨会,1999),通过教育造福于我们的儿童、造福于我们的文化,并把教师对社会的理想、对未来的希望充分地表达出来。

新《纲要》与幼儿发展

——幼儿园教与学中的儿童发展观

华东师范大学 华爱华

应该说,幼儿发展的问题,是幼儿教育最根本的问题,整个幼儿教育的方方面面正是围绕着这一最根本的问题而展开的。“幼儿是怎样发展的”,我们应当“如何看待幼儿的发展”,“怎样才能有效地促进幼儿的发展”,课程构建、教与学、师幼互动、发展评价等一系列理论的和实践的问题都是由此展开的。新颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》更是鲜明地体现了“以幼儿发展为本”的理念。那么,关于幼儿的发展问题,我们能从《纲要》中得到哪些启示呢?

一、在教育的目的性与发展的可能性之间寻找平衡点

近二十年来幼儿园教育改革的历程,似乎是一个从“更新教育观念”到“观念如何向实践转化”的探索过程。可以说,当初是《规程》指导着“观念更新”,而今天《纲要》则进一步指导“实践转化”。因为时至今日,已经不仅仅是更新观念的问题了,实践工作者更为这转化中的重重矛盾所困扰:幼儿园理念的先进性与家长观点的滞后性;注重过程的认识与目标导向的评价;尊重幼儿的主体地位与发挥教师的主导作用;掌握知识和技能与发展智慧和能力……许多教师在困扰中被一种惰性——已经习惯了的传统行为所牵拉着,成为进一步改革的障碍。

那么从观念到实践的转化机制到底是什么?

我们认为,理念向实践转化的关键是从认识的层面上有对理念本身的理解和认同,在操作的层面上有对蕴涵着某一理念的实践所运用的策略和智慧。综上所有的矛盾归根结底是“教与学”这样一对最根本的矛盾,或者说是“教与学”过程中教师和幼儿关系这样一个根本的问题,教师承载着教育的目的性,幼儿显示着发展的可能性,新《纲要》追求的正是矛盾双方的内在统一性:即在教育的目的性与发展的可能性之间谋求平衡的适宜性教育。我们可以看到,一方面《纲要》特别强调幼儿的自主性,通篇体现了尊重幼儿兴趣、满足幼儿需要的思想。与此同时,《纲要》又十分强调教师作用的重要性,在第二部分“教育内容与要求”中,共 17 次出现了“引导幼儿”、“指导幼儿”或“教育幼儿”的关键字眼,这充分说明,《纲要》在教育与发展之间仍然坚持了“既要尊重幼儿的主体地位,又要发挥教师的主导作用”的观点。

值得指出的是,过去我们在运用这一观点进行实践时往往将两者割裂开来理解,走向或“放任幼儿”或“控制幼儿”的极端,而这次《纲要》是在“以幼儿发展为本”这一理念的前提下坚持这一观点的,揭示了两者之间的内在联系性。因为学前教育的根本目的是促进幼儿发展,幼儿的主体地位表达了幼儿是发展的主人,教师的主导作用则表达了幼儿的理想发展离不开教师,于是尊重幼儿的主体地位,就表现为支持幼儿自主发展,发挥教师的主导作用,就是在支持中引导(所以《纲要》更强调的是教师作为幼儿发展引导者的地位,11 次提到“引导幼儿”),实际上强调了师幼互动中教师和幼儿双方的主观能动性,这样教育与发展就融为一体了。可见《纲要》正是为避免过去历次改革在两极价值取向上的偏颇,力图在教育目的和幼儿发展之间寻找平衡点,警示着每个教师自觉把握其间的适宜关系。

新《纲要》同时追求理念与实践的统一。我们看到,新《纲要》并没有空谈理念,而是将体现了时代精神的教育理念都具体地化解为促进幼儿发展的行动指南了。解读《纲要》实际上是一个提升的过程,实施《纲要》则是一个再具体化的过程,可见《纲要》确实可以看作是架起了理念到实践的桥梁,这就是“以幼儿发展为本”的幼儿园中的“教与学”,要求我们从孩子的发展规律中了解“学”,在引导孩子的发展中把握“教”。所以对教与学中的儿童

发展观的把握是新理念向实践转化的重要前提。

《纲要》正是在针对幼儿自身发展特点和社会对学前教育期望的基础上,为我们揭示了如何引导幼儿发展的原则。

二、引导幼儿发展的原则

1. 发展的可持续性——“教什么”。

《纲要》明确指出,“幼儿教育是基础教育的重要组成部分,是我国学校教育和终身教育的奠基阶段”。奠基意味着与未来发展的关系。近几十年来的脑科学、生理学、心理学的研究成果,也都揭示了一个共同的事实,那就是早期经验与未来发展之间有着密切的关系。这一切告诉我们,幼儿教育的功能从本质上讲,是一种着眼于未来的奠基工程,具有潜在效应和长远效应。为此,必须改变人们对教育急功近利的期望,幼儿园教育应着眼于儿童发展的长远目标,要特别注重那些对儿童一生产生影响的品质,为其后继学习和终身发展奠定基础,这就是发展的可持续性原则。

在遵循这一条发展的原则时,也许我们考虑更多的是幼儿阶段应当“教什么”的问题,即为幼儿的未来发展奠定一个什么样的基础。我们认为,在考虑“教什么”的时候,有两点是必须要把握的:

(1) 教育的即时效应和发展的潜在性问题。

过去我们很注重教育的即时效应,一次活动要追求一个明确的结果,一个阶段要实现一个预定的目标,在评价教育活动的效果时也是把目标的达成度作为唯一的衡量标准。于是我们看到了许多促进孩子超前发展的教育模式——“填鸭”一般的知识灌输和严肃的技能训练。当我们看到有的孩子提前到4(5)岁学了拼音,5(6)岁就背九九乘法口诀,会做100以内的加减法,入小学前就认识了上千个字,我们会做何感想?也许这让人们相信,孩子的潜力大得很,只要教得会,何必要等待?教与不教就是不一样,孩子的知识和技能大大超过了没有被训练的孩子。那么联系训练的即时效应和发展的潜在性,请思考这样一些问题:这样的发展优势能持续多久?催熟的孩子有多少后劲?究竟何种类型的早期经验影响、决定着孩子以后的发展,

是知识技能提前获得的外显事实,还是一种内隐着的潜质?孩子在获得我们所要求的训练结果的同时,有没有同时滋生出其他被忽略的隐患?

我们认为,急功近利地提前灌输知识和训练技能,至少问题有三:一是违背孩子发展规律的训练,孩子被迫付出的努力太大,使孩子牺牲了个性多方面发展的机会。据教育进展国际评估组织对世界 21 个国家的调查,中国孩子的计算能力世界第一,但创造力却倒数第五,这世界第一的代价是每周比其他国家孩子多得多的时间在做数学题。在学校里,是以 307 分钟对 217 分钟,而在家里是以 4 个多小时对不到 1 小时,可以说儿童的计算能力是以牺牲其他方面的发展为代价而换取的。^①二是过于超前训练所获得的即时效应意义不大,有些知识和技能在孩子以后成熟到一定的程度时再给予是轻而易举的事,刻意加速的发展,不恰当的拔高,使孩子过早成熟,以幼儿的方式来塑造婴儿,以小学生的要求来规范幼儿,使发展的前一个阶段没有获得充实就产生跳跃,这种效应难以长久。因为许多行为只有经过一定的重复和积累,才能稳定在心理结构中,刻意地加速发展,势必导致基础不稳固,这一脆弱的基础对以后长远的发展没有足够的支持力,这种发展是没有后劲的,许多后来者居上的事实已经证明。三是训练者急于求成的浮躁心态,和所运用的强制性方法对孩子的影响,孩子被压抑的兴趣和紧张焦虑的心情,久而久之将不利于孩子的个性健康。结果我们的“教”让孩子变得被动,让孩子变得“厌学”。所以当人们为这般教育的“成果”而欣喜和得意时,我们是否想到:孩子的认知发展是以情感、社会性发展的牺牲为代价的;孩子的某一方面的发展是以孩子多方面发展的牺牲为代价的;孩子的眼前发展是以长远发展的牺牲为代价的。

总之,这样一种以断送以后长远发展为代价的提前发展是不值得的。教育必须“既符合幼儿的现实需要,又有利于其长远发展”(《纲要》)。

(2) 培养终身受益的品质。

我们已经知道,幼儿阶段的任何急功近利式的做法都是无益于孩子长

^① 2001 年 12 月 3 日《报刊文摘》。

远发展的,那么我们一样花力气设计教育方案,何不把眼光投注于那些能使孩子终身受用的品质上呢。

那么,教什么东西才能使幼儿终身受用呢?

《纲要》在教育内容与要求中指出:要“从不同的角度促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展”。“要避免仅仅重视表现技能或艺术活动的结果,而忽视幼儿在活动过程中的情感体验和态度的倾向”。在教育评价部分,《纲要》再一次强调指出“尤其要避免只重知识和技能,忽略情感、社会性和实际能力的倾向”。教育内容的选择要“贴近幼儿的生活”,“选择幼儿感兴趣的事物和问题”等等。这里,《纲要》是把情感 and 态度作为幼儿发展最重要的方面列在前位的,且在五个领域的具体阐述中也处处渗透了“尊重意愿、满足需要、培养兴趣”一类的表达,凸现了“自主、自信”这样一种主体精神。而在能力和知识技能之间,《纲要》又将能力为先。就知识而言,从《纲要》对各领域内容的表述来看也是将其定位于幼儿在活动过程中的一种体验,在与环境相互作用中所获得的一种经验,而不是那种通过记忆储存起来的特定知识点。我认为《纲要》对发展“情感、态度、能力、知识、技能”的排序,以及各领域对教育内容的表述,体现了一个鲜明的价值取向,那就是取向于培养让幼儿终身受益的品质这一幼儿教育的价值。

首先从发展情感和态度来看,《纲要》之所以如此强调,是因为积极的情感和态度是个体持续发展的内在动力。当我们的教育在激发幼儿的内在动力,唤醒其主体意识的同时,诸如独立、自制、专注、秩序、合作等这些终身受益的品质也在不断潜移默化地影响幼儿了。我们经常说要重视培养孩子的独立性、自制力、专注性、良好的秩序、合作的精神,殊不知,过去我们在培养这些品质时往往有一个很大的失误,那就是没有意识到这些品质本身体现的是幼儿主体意识的觉醒,而我们却将这些品质作为一种外在要求,刻意地对幼儿进行训练和培养(比如要训练幼儿的思维独立,老师常常会提出要求:“不能与别人画一样的”,“要说别人没有说过的”;为了培养幼儿的规则意识,常常以规则的利他性来裁判幼儿行为,使幼儿以为规则总是有利于别人的,而忽略了让幼儿自己去体验规则的公正和互惠,于是他最终学会的总

是用规则来要求别人,没有遵守规则的自觉性;为了培养自制力,常常用纪律来约束孩子,误将迫于权威的“他控”为“自控”)。实际上,不从内在动机出发,不让幼儿体验到内在需要得到满足的快乐,幼儿会长久地停留在他律的水平上,这些要求将永远难以内化为幼儿的品质。激发内在动力必须“避免不必要的管理行为”,创设宽松自由的环境,从兴趣和需要出发,引导幼儿主动参与、自主选择(这是《纲要》一再强调的),由此幼儿才会逐步产生主体意识,独立、自制、专注、秩序、合作都是主体意识的体现。独立的价值在于自信和自主(因为一个独立的人,意味着他有自信,从而才能摆脱依赖,得以自主);自制的价值在于目标明确的自觉行为(因为具有自制力的人,意味着他的行为是自觉而非被动的,是自律而非受他人控制的,因而他往往能为实现一个目标而自觉付出);专注的价值在于热情和投入;秩序的价值在于规则和效率;合作的价值在于能与人共处。这些品质是一生为人处世、求学做事得以成功的保障。作为教育者,我们应该有意识地从情感和态度入手,培养这些品质。

再从发展能力来看,能力本身就是一种终身受益的品质,最根本的能力则是自我发展(学习)的能力,是“教人以渔”,还是“授人以鱼”,这是人们对教育能否培养这种能力的最经常的解释。而落实到《纲要》提到的五个领域中,每个领域都可以提炼出一个关键的能力,如健康:自我保护能力;语言:表达能力;社会:交往能力;科学:思维能力;艺术:创造能力。抓住这些关键能力的培养或许会给每个领域的优势发展和长远发展以保障。但我们知道,能力是在获取知识技能的过程中逐步培养起来的,这里就涉及获取知识技能的过程是否自然就发展了能力?答案当然是否定的。是让孩子自己建构知识还是记忆模仿知识?是强调“会学”还是强调“学会”?这些问题的答案是显而易见的。

最后从发展知识技能来看,要使幼儿终身受益,就必须重新认识知识的内涵,必须强调幼儿主动获取知识的过程体验,强调幼儿在获取知识的过程中认知结构经历的变化,这就涉及获取知识应定位于过程还是结果。如果定位于结果,我们会预设一大堆有待孩子接受的知识点和有待训练的技

能,并作为目标看重其达成与否。定位于过程,我们就会将这些知识仅仅作为载体,看重的是孩子是如何思维的,是如何接受这些知识的,目的是启发孩子的智慧。具体地说,每个不同的领域都会有一个与孩子智慧相关的核心要素,只有定位于过程体验的“教与学”,才能抓住这一核心要素,点燃起孩子智慧的火花。例如,当我们定位于结果时,科学领域的学习,就会让孩子去记住某些现象的特定事实或知识点(一大堆事物的名称、概念等等),而定位于过程,就会抓住事物之间的逻辑关系这一核心要素,让孩子在与客观环境的相互作用的事实中,在不断探索和反复体验中去发现,至于从哪些事实中发现并不重要——过去我们总以为是我们教会了幼儿,因为幼儿能复述出我们要他记住的名称,可以重复出我们演示给他们的实验,却忽略了孩子根本不能在不同情景中进行知识迁移;定位于结果,我们就会在艺术领域的学习中,教孩子一些特定的技能和技巧(用琴法、画技去模仿现成的作品),而定位于过程,则核心要素是丰富的想象力和表现的热情,这些特定的技能则并不是最重要的,因为每个孩子都有自己的表现方法——过去我们很得意我们的孩子能逼真地模仿范画,为孩子画得非常像而高兴,却不曾认识为什么孩子一旦离开了范画,却什么也画不出来,他们仅仅眼中有画,而心中无画;定位于结果,社会领域的学习就应当直接训练孩子集体生活的规则(牢记各类常规、用纪律约束,以及能复述与同伴相处的原则),定位于过程,则关键的要素是自我意识的发展,即让幼儿在与他人的自由交往中体验规则的公正与互惠,逐步摆脱自我中心——过去我们总是通过规则约束、通过教师的裁判培养孩子的规则意识,结果把孩子的口头规则和对权威的惧怕以及听话顺从当作良好品质;定位于结果,语言的学习就会灌输一定量的词汇和给予造句的训练,定位于过程则关键的要素是交流与表达,重要的是“激发表达的热情,创设交流的机会”——过去我们着重在专门的语言教学中复述故事、背诵儿歌、造句练习,却没有想到,实际上幼儿是在交往中自己获得语言,而不是别人教会他说话。

2. 发展的全面性和差异性——“如何教”。

《纲要》提到要满足幼儿“多方面发展的需要”,而且要为“所有在园幼儿

的健康成长服务”，“使每个幼儿都能得到发展”。这里体现了儿童发展的全面观，其意义包含两个方面：对个体而言，应当培养一个和谐发展的完整儿童，而不是忽视孩子的多种需要，在其各方面潜力还未发掘就被抑制，过早地分化，而使其单方面发展的儿童。对整体而言，教育是面向全体的，不是面向少数资优儿童，也不是只抓大多数中等水平的儿童，而是面向每一个包括有特殊需要的儿童，那就必须“关注个别差异，促进每个幼儿富有个性的发展”（《纲要》），这里又体现了发展的差异性。在教与学的关系中，实施发展的全面性和差异性原则，也许更多涉及的是集体教学和个别化教学的问题，即考虑的是“如何教”。

（1）发展的全面性。

首先，就个体来说，要保证“多方面发展”，也就是要培养一个完整的儿童。在此我们想指出的是，借早期开发的名义，通过办特色训练班来为孩子过早定向，将其纳入一个狭窄的发展领域，这显然是忽略了一个完整儿童的发展。但现实中对早期开发确实存在许多误解，有的甚至是打着科学的幌子进行违反科学的早期单项训练，例如有人将脑科学研究成果提示的大脑4（5）岁之前发展最快为依据，认为早期开发的本质是早期的脑力开发，于是便引申为早期认知开发，认知即智力，智力即思维，思维就是数学，数学就是计算，进而狭窄到早期的计算训练。也有的以右脑开发的名义，进行艺术技能的枯燥训练。也有的是将教育特色定位在所有儿童在某一方面的优势发展上，试图以该优势领域为途径达到全面发展的目的，于是花大量的时间、空间和材料于某一种特色的训练，而不顾孩子多方面发展的需要。我们并不否认特色教育，只是强调应该如何看待特色教育的问题，我们认为应该在满足孩子多方面发展需要的基础上谈特色，而不应该将单项技能训练的特色看成是全面发展的途径。特色项目可以渗透在全面发展的教育中，而不是单项特色的强化训练。即便想通过某项特色教育让孩子获得一技之长，也应定位在儿童的兴趣和发展可能性的基础上，而不是将所有的儿童定位在一种特色之上。

《纲要》强调满足幼儿“多方面发展的需要”，是基于社会对人的全面发展的需要，基于培养完整儿童的科学依据。脑科学研究的任务就是要以脑

的工作原理来解释人的行为,脑科学研究提示,“智力是全脑功能状态的体现”^①。全脑功能首先是指皮层各区域的联合工作,大脑在学前期发展迅速,指的是整个大脑结构的变化,其中很重要的是神经网络的复杂化,而这一切完全取决于外部环境刺激的多样化,因而大脑的完整发展本身需要多方面的刺激,才能使各脑功能区的神经细胞不断地形成复杂的联系,而单项内容的训练不利于大脑的完整发展。完整的大脑还包括脑的底层即脑干(掌管各种本能活动),中层即大脑边缘系统(主要掌管人的情感和行为动力),顶层即大脑皮层(也就是我们所说的思维大脑)。过去我们只重皮层,对大脑边缘系统比较忽略,现在研究使我们认识到,“这个边缘系统在不断地工作着,调节荷尔蒙、驱动力和记忆力的某些方面,以此驱动和增强大脑的记忆功能”。“学校中普遍存在的忽视学习中情感需求的问题,是引发学习动力问题的原因之一”^②,布鲁姆也认为情绪变量是“从事学习的动机激发程度”^③。看来,激发孩子的学习兴趣和热情以参与认知活动,对提高认知的效率是极其重要的。同样,完整的大脑还包括左右脑的协同作用和优势互补。

所有这一切不仅提示我们教育内容要全面,而且也提示我们教育方法要适宜,同一个内容的学习可以实现多种价值,既要关注认知的价值(教育要求),同时也要关注情感的需要(内在动机)。满足多方面发展的需要,最好的办法就是关注成长环境的生态平衡,以发展的需要来平衡各种环境因素,环境过于单调,则成长的内在要素得不到充分激发;环境过于失衡,则导致孩子的片面发展;某些环境的缺失,则导致发展上的偏差。“为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境”(《纲要》),就是要满足孩子运动的需要、与同伴交往的需要、探索环境的需要和表现表达的需要。所以,中科院生理所的杨雄里院士指出:“在发展的早期,重要的不是知识的灌输,而是提供或创造

① 杨雄里等:《脑科学与儿童智力发展》,咨询报告,1999年4月,第32页。

② 简·希利著,明子等译:《如何更聪明——儿童大脑发育与智力开发》,知识出版社2000年版,第7页。

③ 谭顶良:《学习风格论》,江苏教育出版社1995年版,第4页。

一种丰富、适宜的环境,促使婴幼儿的整个脑以全面的方式成熟起来。”^①

其次,就整体来说,要保证“所有在园幼儿”的成长,“每一个幼儿”的发展,也就是教育要面向全体。我们想指出的是,老师面向全班的所有孩子进行集体教学,或老师只是在全班所有孩子的个体或小组活动中进行个别指导,两者哪一个更能做到“教育要面向全体”呢?表面上看前者每个孩子都平均占有了老师的时间,以划一的目标、统一的要求,公平地对待了每一个孩子,而后者不然,因为老师不可能对每个孩子平均用力。在此我们必须消除这样一种误解,认为教育要面向全体,就是面对全体进行教育,因而划一目标,统一行动,以集体的形式组织教学,就是公平地对待每一个孩子了。传统的集体教学形式是一种有目的有计划有严密结构的预设性教学。当我们在为这样一种集体教学预设教育目标和计划一个教育流程时,其发展的水平是依据集体中的哪一个孩子呢?也许最能体现面向全体的就是平均水平了,于是老师的眼睛里便没有了活生生的个体,而只有一个抽象的整体,至于那少数的两头,在抽象的整体中尽管比较惹眼,但并没有迎合他们的挑战。老师关注的是那些能与预设目标相接近的反应,肯定和鼓励与老师的期待相一致的表现,而有超越老师期待或不及老师预想的反应只能置之不理了。可见这样一种集体教学充其量只能是“抓中间放两头”,这种活动的弊端在于既对那处于两头发展的孩子不公平,作为陪客,对他们是一种“时间的隐性浪费”(《纲要》),对大部分中间水平的孩子来说,也是以预设目标和计划的一统性替代了发展需要的多样性的。“真正的面向全体,应当从满足表面的教育机会均等,到追求每个儿童都拥有同等的发展机会。”那种“一刀切的集体教育活动不是真正的面向全体,对组成全体的每个个体的特征、差异没有清楚的认识和了解,面向全体就只能停留在表面,甚至成为一句空话”^②。然而令人欣慰的是,在《规程》引导的观念更新中,老师们越来越意识到孩子的发展是有个体差异的,面向全体根本上是面向每一个不同的个

① 杨雄里等:《脑科学与儿童智力发展》,咨询报告,1999年4月,第32页。

② 李季湄:《幼儿园教育》,北京师范大学出版社1997年版,第27页。

体因材施教。

(2) 发展的差异性。

其实,因材施教的原则对我们每个教师并不陌生,然而尽管我们为之努力,但终究因其实施不力而一再被强调。早在《规程》颁布时,就已将这一原则具体地明示给广大的教师:“注意根据幼儿个体差异,研究有效的活动形式和方法,不要强求一律。”“促进每个幼儿在不同水平上得到发展。”于是分层指导则成为我们衡量教师因材施教的一个重要的指标。基于这一点,《纲要》再一次指出:“尊重幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面的个体差异,因人施教,努力使每一个幼儿都能获得满足和成功。”很明显,这次《纲要》是在一个新的意义上重提尊重发展的个体差异,揭示了因材施教的科学内涵。这使我们意识到,长期以来我们之所以只是把这一原则停留在观念上,而不能真正做到,还是因为没能准确把握孩子之间的个别差异所在。今天用脑科学、心理学等的研究成果来进行分析,我们对幼儿个体差异有了新的理解。个体差异实际上包括了发展的不同水平 and 发展的不同特点两个方面。过去我们至多把个别差异性理解为孩子之间智力的高低和发展的快慢上,仅以此作为依据设计不同难度的作业进行分层指导,追求的仅仅是不同水平上的发展,而忽略了不同特点上的发展。

因为每个孩子的生活环境不同,他们作用于环境的方式不同,因而,也就决定了每个幼儿在原有经验上的个体差异。幼儿个体差异主要表现为四个方面:发展水平的差异、能力倾向差异、学习方式差异和原有经验差异。

问题是我们如何鉴别幼儿的这些差异从而因材施教。这当然一方面有待于我们依据这样的理论对幼儿的差异性表现作出进一步的研究,为广大幼儿园教师准确评价和判断幼儿的发展水平和发展特点,为因材施教在实践操作层面的可行性提供帮助。但是已有的研究给我们大一统的教育提出了挑战,教师们已经意识到传统的集体教学是难以实现这一目的的,因为一次有限的集体教学时间,是难以照顾到孩子发展水平和发展特点的千差万别的,必然只是仅面向了一部分,而被忽略了的一部分作为“陪读”者是一种“时间的隐性浪费”(《纲要》)。目前我们所能做到的最好方法是创设一个丰

富多样的、多功能多层次的、具有选择自由度的环境,让每个孩子有机会接触符合自身特点的环境,用自身特有的方式同化和吸纳外界,而教师则在此过程中了解孩子,敏锐地察觉孩子之间的差异,个别化地指导孩子。当前幼儿园的区角活动形式正是为体现这一原则而开展的,因为区角活动是一种让幼儿根据自己的水平、兴趣、特点和需要来选择材料进行个别性或小组性操作的活动。

然而只要开展区角活动就一定能够实现因材施教,满足不同儿童的发展需要吗?否!我们看见了不少对幼儿严格规范的区角活动,隐性地控制幼儿向同一个方向发展,幼儿的自由度是极其有限的。表现在这样几方面:一是材料的控制,完全根据学科目标的需要投放(教具、学具),因此种类和数量都有限;二是活动方法的控制,即主要投放高结构的材料,材料的投放方式已经暗示了操作的规范,让幼儿按老师规定的方法去“玩”,如果幼儿玩出自己的花样来,就被说成是瞎玩,有的甚至就是在区角里做计算题、排序题等;三是活动内容的控制,幼儿必须在规定的区域里完成任务才能离开;四是刻板化的目标导向,活动中的观察与评价注重结果。《纲要》指出:“保证幼儿每天有适当的自主选择和时间。”这里的选择意味着环境必须丰富,环境过于单调何谈选择的自主性;这里的自由意味着尊重孩子的意愿,只有意愿的才是符合个体需要的。根据个体需要选择环境,以个体特有的方式与环境相互作用,才能保证“促进每个幼儿富有个性的发展”(《纲要》)。当然,我们也看到了不少体现满足孩子不同需要的区角活动,它们更多地着力于可选择性的环境创设,重视孩子对自己发展的能动作用,因为只要不带有强迫性,一般来说孩子总是以自己的特有方式来作用于环境的,他可以吸纳它,也可以排拒它,更可以不按你所期望的方向作用它,最终满足的是自己发展的需要。(曾听不少老师说,“区角活动使孩子的差异变大了”。我们认为这里反映了两个变化,一是老师眼光的变化,越来越多地发现了孩子的个体差异;二是老师观念的变化,教育的目的不再是缩小发展的差异,而是按不同的需要发展)那么,集体教学形式是否就没有价值了呢?当然不是。集体教育活动在解决一些共同性问题的效率上,对于某些教育

资源的分享利用上,有它特殊的价值,因而,《纲要》并不排斥教师直接指导的集体活动,只是指出,“减少不必要的集体行动”,“教师直接指导的活动和间接指导的活动相结合”,“教师直接指导的集体活动要能保证幼儿积极参与,避免时间的隐性浪费”。是否保证每个幼儿在集体活动中的积极参与,那就要看我们是否组织了有意义的集体活动,即集体活动也是以满足每个幼儿不同发展需要为前提的。

3. 发展的规律性——“何时教”。

《纲要》指出,教育必须“尊重幼儿身心发展的规律”,这是因为对年幼的儿童来说,其发展更倾向于遵循自身内在的发展逻辑性,一切外在的社会要求和知识体系,离开了儿童发展的自身轨道,是难以内化为儿童的素质的。

为了很好地落实这一引导发展的原则,我们就必须理解“幼儿身心发展规律”所蕴涵的意义。我们认为,儿童身心发展规律是客观的、必然的,是不以成人意志为转移的,所以尊重儿童的发展规律,就必然将它与发展的时机联系起来,落实到幼儿园的教育,可能会更多地考虑教育时机的问题,即“何时教”。

发展的规律性可以在三个层面上加以解释。

(1) 发展的能动性问题。

教育对儿童发展的影响并不是环境对个体的简单塑造,儿童发展的根本原因在于其自身规律的作用,即“学习是建构知识,而不是传递知识”^①,教育和环境的影响主要表现为对儿童建构过程的支持或妨碍,因此把握“教”的时机,则应把握儿童的建构过程。所谓“建构”则是指儿童通过动作在与环境的相互作用中,产生了认知冲突(新的情景与原有的认知结构之间失去平衡),个体凭借原有的认知结构进行同化和顺化以求新的平衡,因此“建构”的能动作用并不是在头脑中简单累积外部信息,而是掌握认识外部信息的一种程序,这是皮亚杰理论的主要观点。也就是说,儿童在主动建构知识的过程中,并不满足于“知其然”的知识,其能动性主要体现在追究“其

^① 简楚英:《幼教课程模式》,心理出版社 1999 年版,第 608 页。

所以然”的知识,“所以,皮亚杰派学者在研究学习时,他们常常问:‘你是怎么知道的?’而不是:‘你知道吗?’在他们看来,如果儿童不能解释他是怎么知道的,就说明他实际上还没有学会”^①。看来,知识并不是教会,而是学会的,“学”则源自于个体的认知冲突,“唯有认知冲突时,个体才会有追求平衡的需要”^②。在我们的幼儿园中,之所以常常发生“有教无学”现象,是因为我们把学习看成是传递的过程而不是建构的过程,我们自以为孩子学会了,而实际上我们只是完成了“教”,幼儿并没有进行“学”,责任在于教师没有把握“教”的时机,即认知冲突发生的时刻。然而,皮亚杰强调的是个体建构,社会环境在儿童认知发展中的作用在皮亚杰理论中没有得到应有的强调,于是以维果斯基的认知发展观为基础的社会情境观开始对教育实践产生影响,强调与儿童最接近的成人是“认知发展的推助器”,在儿童发生认知冲突的时候,鼓励成人在“指导性参与”中与儿童互动,进而“激起并引导儿童达到其所能够发展的水平”^③。但是“维果斯基并没有提出同伴共同学习的过程中一个知识水平较低的儿童可能帮助另一个儿童在较高的水平上去理解一个概念”。而 Doise & Mugn 等社会建构主义学者们却认为“在一起学习的儿童中,幼稚的儿童仍能激发起认知冲突”^④。可见,对儿童认知发展的认识已从个体建构走向了社会建构,今天的许多幼儿教育改革实践,包括很有影响的瑞吉欧幼儿教育方案,都既强调幼儿个体对环境的自主作用,也强调教师的作用,还强调了同伴之间的相互作用。

由此,联系上述谈到的有意义的集体活动,要求每个幼儿的积极参与,强调的也是社会建构的意义,而不是单向传递的意义,即由教师组织在同一个主题下的探索活动,在必要的时候进行同伴交流和表达,鼓励以群体之间的相互影响来建构有个人特点的知识经验(区角活动后就某一有价值的问题进行集体交流活动,也是一种很好的形式)。

① 施良方:《学习理论》,人民教育出版社 1994 年版,第 192 页。

② 简楚英:《方案教学之理论与实务》,文景书局 2001 年版,第 24 页。

③ 缪小春等:《认知发展理论的沿革与新发展》,《华东师大学报》,2001 年 11 月。

④ 朱家雄:《幼儿园课程》书稿,2002 年。

(2) 发展的阶段性问题。

长期以来一直认为,儿童的发展有着一张自然展开的时间表,表现为发展的若干个阶段,某一个发展阶段内具有相对稳定的特征,表现为持续发展的量变累积,阶段之间有明显的差异,产生发展转化的质变现象,新阶段总是在前一个阶段的基础上发展起来,皮亚杰将此描述为梯形式发展的四个阶段。以发展阶段性为依据的教育时机则是根据年龄阶段的特点订出教育的目标,设计与阶段特点相应的教育方案。然而今天认知科学的研究告诉我们,儿童发展远不是那么简单,新皮亚杰学派认为“发展的属性并不像‘梯子’那样沿着单一的方向逐级而上,而是由众多的发展线索交织成发展网络的,既有发展的主线,也有发展的支线。每个人都有其自身独特的发展网络”,并具有“发展的循环态势”,在发展的过程中,会有“回退”现象,“例如,智慧发展呈现出反射、行动、表征、抽象四个层面,在学习新知识时,假设个体的智慧发展已经处在行动层面,则会回退到反射层面,经过反复活动、重复练习,达到较高层面的表征和抽象”^①。同时“个人的能力可能会随着不同的领域而有所改变,例如儿童在某些他们熟知的领域中亦能表现出如成人般的推理模式”^②。以某个特定领域为例,“相当了解恐龙的幼儿不仅对于恐龙具有层次分明的知识架构,而且可以运用这些知识架构提出皮亚杰认为只有年龄较大儿童才能演绎得出的推论”^③。意识到儿童发展的复杂性以后,我们从中得到的教育启示是什么呢?我们决不能像以前那样将教育与发展的关系简单化、刻板化。教师的责任是:

首先,以发展的趋势去关注孩子小步递进的过程,抓住发展的寻常时刻,学会了解行为的发展意义。不要过于强调发展指标达成的确定时间,年龄特征强调的仅仅是阶段的一般性,依照年龄特征厘定教育的阶段目标,表述的只是一种应然的状态,而发展趋势告诉我们的是行为发展的水平层次,

① 张元:《教育发展的动力》,《幼儿教育》,2001年1月。

② 简楚英:《幼教课程模式》,心理出版社1999年版,第605页。

③ 简楚英:《方案教学之理论与实务》,文景书局2001年版,第26页。

而且任何一个领域的任何一种知识经验的获得,都有一个从幼稚到逐步成熟、从不完善的理解到逐步接近正确的认识,且不同领域的不同知识常常不同步。我们要从孩子行为的寻常时刻中了解每个孩子的发展过程,关注孩子是怎么认识不同的事物的,孩子是怎么解决各种问题的,他们的假设是什么?他们是如何验证自己的假设的?他们的行为说明处于发展的什么水平?这是一个实然的状态。如果我们把眼光老是盯在孩子应当是怎样的,而不注意孩子实际上是怎样的,于是结论就是达标、不达标或是超标,并以阶段的跨越来设计教育,并不利于有效促进幼儿的发展。过去的很多做法是先把目标横向细化,然后将横向细化了的目标进行纵向分解,在文字修饰上做了很多文章。如:从小班上的“在老师帮助下……”到小班下的“在老师提醒下……”,再到中班上的“初步……”直至中班下的“独立……”,把不同孩子的某个行为发展,“一刀切”地定在某个阶段上,教育行为则瞄准目标,而不瞄准孩子多变的过程,这种阶段跨越式的教学机械得很,实际意义有多少呢?以某托儿班的动作为例,为2岁半孩子预设的动作目标中有“双脚交替走楼梯”,于是孩子2岁半一到就开始教他走楼梯,直到教会达标为止。而在孩子2岁半之前却并没有给他提供爬楼梯的机会,谁也没有关注过蹒跚学步的孩子们在能够双脚交替上下楼之前,有多少种爬上爬下的动作水平和方法。我们认为,学会分析孩子行为的寻常时刻是很有意义的,它能帮助我们了解每一个孩子的发展水平、认知特点、智慧策略等(这是研究和了解孩子的一种方法),以便提高教育的针对性。

其次,关注孩子的发展需要,把握发展的时机显现,创设条件,支持发展。个体发展需要的时机显现对教育是很重要的,众所周知,幼儿的某些行为和能力的产生,在一个特定的时期内会特别容易,环境提供的相应刺激在促进这方面的发展上会显得特别有效,心理学上称之为关键期或敏感期,脑科学研究证实了这一点,并形象地称其为“机会之窗”。也就是说,在某一行行为获得的敏感期内,打开的“机会之窗”如果没有从环境中获得经验,此后“机会之窗”则关闭了,一旦失去则难以获得。虽然大部分“机会之窗”并非是紧闭的,但却告诉我们机会是重要的,且孩子发展的自身需要是教育的契

机。那么究竟什么时候对哪一种行为是我们提供刺激促发经验的最佳时机呢?我们确实很难把握每一种能力获得的确切敏感期,我们也不可能等待脑科学为我们解开所有的秘密,我们所能做的就是学会关注孩子的发展需要,“善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值,把握时机,积极引导”(《纲要》)。我们知道,孩子的发展需要在个体发展的过程中会随时表现出来,一般来说,孩子所突然热衷的行为,往往是符合该年龄孩子发展水平的新的需要,如新的兴趣倾向、新行为的出现、反复提问和追究特定事物、同伴争议等,这正是机会,捕捉它们,并创造条件,提供刺激,诱发经验,在幼儿自身需要的基础上组织活动,满足发展的需要。例如,在区角活动中,几个孩子为剪刀应归类在学习用品还是其他用品中有了多种不同的意见,并产生了疑问,老师便引导孩子回家搜集有关“各种用途的剪刀”的资料和信息,通过孩子们自己的图画表征以及图片、实物和语言交流,孩子们不仅见识了各种各样的剪刀,还理解了剪刀归为“工具”这一上位概念的意义。孩子感兴趣或关注的对象应该随时成为我们的活教材,这是课程生成的重要途径。

再次,以“最近发展区”为依据,在发展的关键时刻,做出及时有效的应答,推进发展。那么如何在最关键的时刻应答孩子呢?这是介入的时机问题。《纲要》指出,“关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要,及时以适当的方式应答,形成合作探究式的师生互动。”我们知道,发展的最关键的时刻就是产生“认知冲突”,皮亚杰将其归为“内源性”的,儿童在与环境互动中自发产生并通过操作实现平衡。但社会建构派理论家维果斯基则认为,成人和同伴也能引发幼儿的认知冲突,前提必须是在其“最近发展区”的范围内。这就要求教师具备敏锐的洞察力。我们提倡把眼光放在了解孩子已经达到的水平和预测可能达到的水平上,这样教师组织活动时才可能做到“既适合幼儿的现有水平,又有一定的挑战性”(《纲要》),以最具影响力的环境要素去引发幼儿的认知冲突。例如,有个教师在探索区设置了“纸桥承重”个别操作活动,孩子们比赛谁的纸桥上放的雪花片多,发现孩子们通过操作都知道越厚越硬的纸上能放的雪花片越多,老师便取走了所

有的厚纸,只留下最薄的一种纸,当孩子们通过探索发现两个桥墩距离越近纸桥上放的雪花片越多时,老师又固定了桥墩的距离,这时孩子们只得又开始在薄纸上动脑筋,发现各种折叠方法与放雪花片多少有关系。老师通过不断设置问题情境,挑战孩子的认知,是一种积极的支持,其价值在于可以促使孩子从发展的“功能水平”进入到“最适宜水平”。已经达到的实际发展水平为功能水平,在成人帮助下获得的发展水平为最适宜水平。功能水平相同,最适宜水平有可能不同;高支持和低支持的情况下,最适宜水平也可能不同。由此,教育者的责任又在于为儿童提供可供攀缘的“脚手架”。我们的错误是一边放掉了许多促进孩子发展的可贵机会,一边却在孩子并不需要的时候强迫孩子学习。

(3) 发展的自然性问题。

发展是在天性的基础上展开的,天性是自然赋予孩子的,非人力所能控制。只有在天性的展现中我们才能把握孩子多种发展的可能性,使潜在的能力得到最大程度的开发。相反,窒息和扼杀天性的人为控制,是将孩子自身发展的多种可能性向现实转化的机会给限制住了,使孩子按照成人的要求改变发展方向,这样的发展绝不是这个孩子的最佳发展。所以尊重幼儿的身心发展规律,就要尊重孩子的天性。

我们发现,当今教育所倡导的许多品质,正是儿童早期天性中就萌芽的,但令人十分遗憾的是,违背天性的教育将其压抑了(如当整个国民教育在普及科学,呼唤培养创造性思维和探索精神的时候,人们发现创造和探索的源泉正是人的好奇心,而早在幼儿天性中就有的这种好奇心却在知识的灌输中被不知不觉地泯灭了;当我们的学校教育要求提高学生的艺术素养,培养创造和表现能力的时候,人们发现创造和表现的源泉是丰富的想象力,而幼儿天性中的大胆想象却在训练和模仿的教育中退化了;当我们的社会要求进行环境教育,增强环保意识的时候,人们发现保护环境的责任心源于亲近自然的情感,即意识到动物是人类的朋友,一草一木具有生命的意义,而在幼儿天性中就有的对自然万物生命的认同和天然的同情心,却早已被驾驭自然、改造自然的教育所淹没。此外,当我们批评现在的学生懒于动

手、拙于动手时,可曾想到,天性爱动的幼儿正是用双手认识世界的,正是长期说教式的教育,才养成了他们只说不动的习惯……)。一边说开发潜能,一边在扼杀天性,教育的塑造过程永远成了“再教育”的过程,这是幼儿教育最大的失误。因此,尊重幼儿身心发展的规律,离不开对幼儿天性的尊重。所以,早期教育要重视发现、保护和引导幼儿天性中固有的品质。

游戏是幼儿的天性,幼儿游戏蕴藏着发展的需要和教育的契机,发展的多样性、差异性、自然性等特点,在游戏中体现得最为淋漓尽致,这是游戏本质所决定的。因为游戏是活动者内在动机的活动,不受活动以外的目标控制,活动的目的就在于活动本身,因而是自由的;游戏是活动者自主的活动,它不受活动以外的他人控制,因而它是符合自己意愿的一种活动;游戏是注重过程体验的活动,它不受结果评价的制约,因而它营造的是一种轻松安全的氛围;游戏是在个体原有经验基础上的活动,它无须承受过于超越自己能力的行动,因而游戏更多的是一种自我表现;游戏是个体作用于环境的行动,在操作物体的动作中建构经验,因而它同时是一种自发的学习,具有促进发展的功能。

游戏的发展价值表现在两个方面:一是情感发展的价值,二是认知发展的价值。

从情感发展来看,其发展的功能首先表现为情感补偿,游戏的象征意义使孩子在游戏中能满足现实中不能实现的愿望;其次表现为情绪宣泄,孩子在现实中压抑的情绪能在游戏中得到排解。因为游戏是幼儿自己的世界,幼儿在自己的世界里,已经从一个被动的承受者转化为主动的执行者。所以苏联的阿尔金说,游戏是儿童的“心理维生素”。

从认知发展来看,其发展的功能首先表现为自发探索。仔细观察一下的话,我们可以发现,儿童在游戏中的尝试性行为的频发率是极高的。凡是用来游戏的物体,孩子们是从不马虎的,他先要了解物体的性质,然后要作为工具实现自己的目的,于是敲敲打打、摸摸看看、拆拆弄弄等各种作用于物体的方法就成了他的游戏行为。他尝试着以不同的方法与外界事物作用,试图发现事物会发生什么样的变化。对游戏中的儿童来说,他们要探索

的事物是无数的,“这是什么?”“那是什么?”他所尝试的方法又是那样的无尽,“还能用来干什么?”“换一种方法会怎么样?”于是同一样东西,在他们的手里被反复地变化着花样玩,尝试的结果使他们兴奋,因为事物的奥秘被他一一地发现了。其次表现为自发练习。稍加考察一下的话,我们会感到,重复性行为是儿童游戏的主要外显特征。儿童似乎天生就有一种不断重复刚刚出现的新的动作、刚刚获得的新的经验的活动倾向,当婴儿刚能发出第一个声音的时候,就开始咿呀重复;刚会独自迈步,就不停地跑来跑去;刚能爬梯,就上上下下地反复;刚会用积木垒高,就老是推倒重来;就是听故事,也是喜欢听过无数遍的;带有重复句子的歌谣,也是最让孩子觉得悦耳的;甚至同一种玩具也要反复摆弄很长一段时间。很清楚,这些重复活动的价值就在于练习,重复就是表明这个活动是孩子力所能及,却还没有充分发展完善的一种能力表现,孩子就是在这种重复中巩固了刚刚萌发的许多新的身体能力和心理水平。游戏的重复机能是儿童发展的需要,当某一种活动不再重复时,说明某一方面能力的发展需要已经得到了满足,新的重复活动开始,又表明新的更高一级的发展需要出现了。任何一种活动,任何一样玩具和材料,只要孩子还在不厌其烦地重复进行和反复摆弄,就意味着这一活动、这一玩具和材料对孩子来说仍然具有挑战性。由于游戏中的许多尝试活动也是在重复中进行的,所以重复对儿童发展的价值,就不仅在于巩固了他的旧有经验,而且每一次重复对他的发展还具有新的意义。

正因为游戏具有促进幼儿发展的这样一种功能,所以游戏就具有了教育上的价值了。我们知道,要体现教育的有效性,其功力无非在于教育者预设的目标在多大程度上内化为儿童的发展品质,这是教育自始以来一直在方法论的范畴内苦苦追求着的问题。人们在指责仅仅着力于教育的外铄作用时认为,我们能强迫孩子学习,但我们却不能强迫孩子学会;人们在指责仅仅依赖于儿童的内发作用时又认为,我们难以让孩子学到我们期望孩子学到的东西。看来,孩子太小,其理性尚不充分,在我们期望的目标与孩子的内发之间寻找平衡点才是幼儿教育的关键,即将教育的要求转化为孩子的需要。那么我们的期望能不能正是孩子的需要呢?游戏正是在这个节骨

眼上显示了它的作用,游戏是孩子发展的需要,教育的目标是孩子的发展,那么游戏必然内含着教育方法的契机,游戏成为教育的手段也就顺理成章了,这也就是游戏在幼儿教育中的特殊地位。

所以《纲要》仍然坚持了《规程》的思想,幼儿园教育应“以游戏为基本活动”。如何做到以游戏为基本活动呢?《纲要》在提到“科学、合理地安排和组织一日生活”时指出,“教师直接指导的活动和间接指导的活动相结合”,也就是肯定了幼儿园里有这样两大类活动,这两类活动与游戏又有什么关系呢?《纲要》紧接着就阐明了两点,一是“保证幼儿每天有适当的自主选择 and 自由活动时间”,这个时间的保证,不就是保证了幼儿游戏的自发性吗?在这个时间里,老师进行的是间接的指导。二是要求“教师直接指导的集体活动要能保证幼儿的积极参与”,我们知道,要保证幼儿在集体活动中的积极参与,那么这个集体活动的组织也必须是游戏化的,即首先这个活动的目标要隐蔽,外在的要求尽可能地转化为幼儿的需要;其次是幼儿感兴趣的意愿活动,所以活动中要使幼儿有尽可能多的选择自由度;第三要注重过程体验,不要过于追求结果,不要急功近利;第四要建立在幼儿已有经验之上,是幼儿力所能及,是“最近发展区内”的活动。这几点都是游戏的内在要素。在幼儿园教育的现实中,往往由于没有把握好游戏的这几点要素,便使幼儿园的游戏徒有“游戏”之名,在幼儿的自发游戏中,不乏教师的导演和控制,在教师组织发起的集体游戏中,热热闹闹、唱唱跳跳地围着老师转,游戏的权利并不在幼儿。

可见,要使教育能最大程度地发挥游戏的功效,利用游戏的“自发”机制很重要,其关键是创设宽松、自由的环境,而不是表面形式,因为只有在宽松和自由的环境中,幼儿才能以自己的方式学习。因此,《纲要》在“教育内容与要求”部分,各个领域的表述中都体现了这一精神,比如在“语言”的内容与要求中提到:创造一个自由、宽松的语言交往环境;在“科学”的内容与要求中提到:为幼儿的探究活动创造宽松的环境;在“艺术”的内容与要求中提到:提供自由表现的机会;在“社会”的内容与要求中提到:提供自由活动的机会,支持幼儿自主地选择……

当我们仔细解读,深刻领会《幼儿园教育指导纲要(试行)》以后,深深感到,《纲要》所蕴涵着的“以幼儿发展为本”的思想,已将幼儿教育改革和发展的新里程展现在了我们的面前。

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

南京师范大学 孔起英

新颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)在总则里提出:“幼儿园应与家庭、社区密切合作,与小学衔接,综合利用各种教育资源,共同为幼儿的发展创造良好的条件。”在组织与实施中,《纲要》指出:“家庭是幼儿园重要的合作伙伴。应本着尊重、平等、合作的原则,争取家长的理解、支持和主动参与,并积极支持、帮助家长提高教育能力。”“充分利用自然环境和社区的教育资源,扩展幼儿生活和学习的空间。幼儿园同时应为社区的早期教育提供服务。”本文将探讨幼儿园与家庭合作的必要性与操作性。

一、家园合作的必要性

1. 家园合作是人的发展的需要。

个体作为一种文化存在,它首先必须是社会的存在。因此,对于人来说,文化世界才是最本质的,哲学人类学家兰德曼说,“生活很少以自然的安排为基础,而是以在文化上被塑造成的形式和惯例为基础。我们已历史地获悉不存在自然的人,甚至最早期的人也生活在文化之中。”^①也就是说,人不可能脱离社会、脱离他生长的社会群体而独立成长。人类发展生态学也认为,发展是个体与环境的函数。个体发展的环境是一个由小到大层层扩散的复杂的生态系统,每个系统及其与其他系统的相互关系都会通过一定的方式对个体的发展施以影响。幼儿园、家庭、社区是儿童发展中影响最

^① 兰德曼:《哲学人类学》,贵州人民出版社1988年版,第8页。

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

大、最直接的微观环境,作为幼儿最早接触的社会文化环境,它对幼儿发展所起的作用,是其他任何因素所不可比拟的。因此,儿童教育也就必须从儿童在这种特定的环境中所经历的活动、承担的角色及建立的人际关系出发,协调相关的社会群体的力量,共同促进儿童的发展。

2. 幼儿园教育与家庭教育的优势互补,有利于教育资源的充分利用。

幼儿园教育与家庭教育有各自的优势,且都是对方所不能替代的。就幼儿园教育来说,它是专门的教育机构,幼儿教师是专职的教育工作者,懂得儿童身心发展的特点和规律,掌握科学的幼儿教育方法,他们对孩子的教育是有目的、有计划和有组织的。而家庭与儿童之间的特殊关系决定了它在儿童发展中所起的重要作用。作为教育者的家长与作为受教育者的孩子间的特有的血缘关系、亲情关系、经济关系使得这种教育具有强烈的感染性、长期性和针对性,教育内容复杂丰富,教育方法机智灵活。只要幼儿园和家庭发挥各自的优势,就能充分利用已有的这些教育资源,最大限度地发挥其作用,形成教育合力,促进儿童发展。

同时,家园合作对于家长和教师自身来说,也是一个共同受教育的过程。对于家长而言,正像一个职业教育者的教育知识与能力是在学习和实践中获得的一样,家长的教育知识与能力也需要有一个学习和实践的过程,家园合作就为家长提高教育水平提供了一个学习的机会,能够帮助家长树立教育好子女的信心,获得教育的知识经验。对于教师而言,在与家长合作的过程中,也可以帮助自己不断改进和修正教育内容和教育方法。另外,家长与教师的合作,也使双方从对方那里学到一些教育以外的人生经验,从而提高自己的生活质量。

所以,无论是教师还是家长,都要提高对儿童教育的认识,树立大教育观,认识到幼儿教育不等于幼儿园教育。幼儿园不能满足于园内“纯净乐土”的建设,也不能把教育工作的对象局限在幼儿身上,而应该把教育对象扩展到幼儿家长乃至其他社区成员,为家长和社区提供使用幼儿园教育资源的机会,使社区教育以幼儿园为中心来开展。

3. 家园合作是世界幼儿教育的发展趋势。

早在1927年,陈鹤琴先生就说过,“幼稚教育是一种很复杂的事情,不是家庭一方面可以单独胜任的,也不是幼稚园一方面能单独胜任的,必定要两方面共同合作方能得到充分的功效。”^①20世纪后半叶,世界各国纷纷进行教育改革,学校教育机构在儿童发展中所起的作用和存在的问题已经引起人们的高度关注。教育机构中的一些有识之士开始从封闭走向开放,开始寻求来自社会多方面力量的支持和配合。其中,家庭作为儿童教育过程中的特殊力量,更是受到人们的广泛重视。20世纪70年代,美国就提出了“家庭开端计划”,该方案是在家庭中为儿童及其家长服务的,也就是说,家长既是方案的实施者,又是方案实施的对象。“家庭开端计划”不仅提出了方案的一般目标,还分别对家长和儿童的发展提出了详细的目标。该方案不仅对美国的儿童教育起到了很好的作用,而且还影响到了世界上其他一些国家的儿童教育,是家长参与儿童教育的一个典范。在意大利的瑞吉欧教育体系中,家庭、社区所起的作用也是显而易见的,甚至可以说,整个瑞吉欧教育体系就是一个由幼儿园、家庭、社区共同组成的“教育社会”,在其中,幼儿园、家庭、社区作为一个部门,都把对儿童的教育作为自己的一项日常工作,以孩子为中心,相互信任、密切合作、协调工作,儿童教育成了社区人们生活的一部分。

鉴于家庭、社区在儿童教育中的作用,联合国教科文组织在《学会生存》一书中指出:“在这项工作(指学前儿童教育——引者注)中,我们应该挑选和培植家庭与社区联合这种最积极的形式。一切可利用的手段,包括常规的与非常规的手段,都应该用来发展基础教育。”^②世界教育规划研究专家沙布尔·拉塞克、乔治·维迪努也认为,“学校不可能垄断教育,因而必须把学校同家庭、孩子周围的人们以及大众传播媒介的影响协调起来”^③。

4. 家园合作是幼儿教育现实的需要。

当前,幼儿园与家庭在幼儿教育中的重要性正逐渐被人们所认可,幼儿

① 陈鹤琴:《家庭教育》,中国致公出版社2001年版,第273页。

② 联合国教科文组织编著:《学会生存》,教育科学出版社1996年版,第277页。

③ 沙布尔·拉塞克等著,马胜利等译:《从现在到2000年教育内容发展的全球展望》,教育科学出版社1996年版,第6页。

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

园也正在实践着家长工作,但无论从理论的深度还是实践的广度,都还远远不够。理论研究有待深入自不必言,就实践层面而言,还存在一些问题:

①家园合作中双方地位的不对等,表现为以幼儿园教育为中心,教师指挥,要求家长配合,较少考虑家长的需要和想法,使家长处在被动服从的位置上。②家庭教育指导过程中,教师仅仅把书报杂志上的有关文章摘抄一些到“家长园地”里,或者教师把家长当作听众,以单向的讲授为主,不给予家长更多思考的时间,更没有留给家长发表自己看法的机会,使得指导内容缺乏针对性,结果很难被家长真正接受并内化为今后教育子女的能力,影响了家长参与合作的主动性和积极性。③教育资源的浪费。这种浪费既有幼儿园现存的师资、设施设备等的浪费,也有家庭与社区中物质资源、自然资源和人文资源的浪费。幼儿教育局限在幼儿园内,看不到外面“精彩的世界”。④家庭与社区教育水平低下,直接导致儿童发展的局限。极端的事例是家长督促孩子练琴,孩子愤而断指,只为不再弹琴。

5. 为了庄严的法律承诺。

从社会学意义上关于“人”的特质来看,作为人类社会的一员,幼儿具有独立的人格,他们与教师、园长、家长之间是互为平等的社会成员关系。但作为特殊成长时期的个体,幼儿的身心各方面都处于发展之中,他们尚不能独立地生活,是一个“脆弱的群体”,还需要成人的保护和照顾。早在1989年,联合国大会通过的《儿童权利公约》宣告了儿童具有生存权、发展权、受教育权。我国是公约的缔约国之一。《中华人民共和国教育法》、《未成年人保护法》等以法律的形式规定了成人对儿童权利的保护:“未成年人的父母或者其他监护人应当为其未成年子女或者其他被监护人受教育提供必要条件。未成年人的父母或者其他监护人应当配合学校及其他教育机构,对未成年子女或者其他监护人进行教育。学校、教师可以对学生家长提供家庭教育指导。”《90年代中国儿童发展规划纲要》提出:“发展社区教育,建立起学校(托幼儿园所)教育、社会教育、家庭教育相结合的育人机制,创造有利于儿童身心健康、和谐发展的社会和家庭环境。”《幼儿园工作规程》和《幼儿园教育指导纲要(试行)》更进一步明确了这一点。《幼儿园工作规程》中指出,

“幼儿园应主动与幼儿家庭配合”,“幼儿园应密切同社区的联系与合作”,并用了专门的一章详细地论述了幼儿园怎样主动与幼儿家庭、社区合作促进幼儿的发展。新颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》中指出,“幼儿园应与家庭、社区密切合作,与小学相互衔接,综合利用各种教育资源,共同为幼儿的发展创造良好的条件”。以上法律、法规都规定了幼儿作为未成熟的儿童是被教育者、被保护者,教师和家长作为成熟的社会成员,肩负社会的委托,是幼儿责无旁贷的教育者和维护者,二者的责任就是通过合作共同促进儿童的发展。

二、贯彻《纲要》精神,实施家园合作

1. 正确理解家园合作的内涵。

所谓家园合作是指幼儿园和家庭(含社区)都把自己当作促进儿童发展的主体,双方积极主动地相互了解、相互配合、相互支持,通过幼儿园与家庭的双向互动共同促进儿童的身心发展。在家园合作中,幼儿园应该处于主导地位。正如苏联教育家马卡连柯在论述学校教育和家庭教育的关系时所说:“学校应当领导家庭。”这是因为幼儿园是专业的教育机构,幼儿教师是专职的教育工作者,懂得儿童身心发展的特点和规律,掌握科学的幼儿教育方法,幼儿园理应比家庭更能认识到家园合作的重要性和目的性。

所以,家园合作要求我们把握以下几点:

(1) 家园合作是一种双向互动活动,是家庭教育与幼儿园教育的相互配合。一方面,幼儿园视家长为促进其孩子学习过程中的积极合作者,保证使家长了解孩子在幼儿园生活的方方面面,认真考虑家长提出的意见和建议,邀请家长参与幼儿园的教育活动,发动家长为幼儿园教育提供教育资源,并对家长的教养方式和与幼儿园合作的方法进行指导;另一方面,家长要向幼儿园提出自己对教育孩子的看法,对幼儿园为孩子提供的一切作出反应。

(2) 家园合作要考虑幼儿园和家庭双方的需求,但家园合作围绕的核心是儿童,他们是幼儿园和家庭服务的共同对象,促进儿童的全面发展是家

园合作追求的最终目标。

(3) 家园合作需要合作双方有积极主动的态度,它包括家长对孩子的爱心与责任感、对幼儿园乃至整个教育的信任与支持,也包括教师对家长的热情接纳和对家长参与的信心。

目前,在家园合作问题上仍然存在着认识上的误区。一是认为家长与教师应该“各司其职”,孩子在家归家长管,孩子在幼儿园归老师管。家长缺乏参与幼儿教育的意识,没有认识到自己的责任和义务,因而不愿意参与幼儿园的活动,并认为要求家长参与是幼儿园在推卸责任;幼儿园则认为家长参与幼儿园的教育工作是添乱。二是传统的师道尊严的思想根深蒂固,认为教师是专业教育工作者,而家长水平低,不懂教育,没有能力参与幼儿园的教育。三是家长认为自己工作忙,没有时间参与幼儿园的教育工作。四是教师只在知识学习上要求家长配合,家长也只愿意在家里督促孩子背诵儿歌、做计算题、念英语单词。以上这些认识上的误区必须得到澄清。

2. 教师以平等的态度帮助家长建立主人翁的意识。

家园合作首先要求合作的双方即幼儿园教师和家长要有平等的态度,任何一方居高临下的指挥者的态度都会让另一方退缩。这就要求,教师不能以自己是专业教育工作者,比家长懂得更多的教育知识,具有更强的教育能力自居,而应该把自己看成是与家长一样的儿童教育的主体,相互间是合作伙伴的关系,共同的目标是促进儿童的发展。另一方面,家长也要看到,儿童既是自己的子女,也是国家的未来,自己有责任与教师合作共同培养孩子。任何形式的不闻不问都是一种失职。鉴于教师在合作中的领导地位,我们认为,教师有责任唤起家长的主人翁意识,激发他们积极合作的态度。

心理学原理表明,家长合作的态度取决于合作是否满足了他们在教育孩子方面的需要。当幼儿园满足了家长的合理需求时,家长合作的愿望和热情会更高,态度也会更积极;相反,当家长有某种合理的要求,而幼儿园没有加以注意,甚至当家长被自身的一些问题(如婚姻危机、失业、经济困境等)缠身时,那么家长就不会热心于家园合作。在许多不成功的案例中,家园合作活动的目标的确定、活动的实施等都是以幼儿园为中心,只考虑幼儿

园单方面的需要,而置家长的需求与处境于不顾,家长是否乐意、是否有时间、是否有能力,都不被幼儿园关注,只能被动地参加。这样的做法自然是不能激发家长对家园合作的兴趣的。因此,幼儿园应加强与家长的情感沟通与信息交流,了解家长对孩子教育的需要,尽可能地满足他们的需求,从而激发他们参与幼儿园教育的兴趣和热情。

(1) 教师要有强烈的责任感和角色意识,即要明确自己在家园合作中承担的任务,那就是教师是家园合作活动的发起者、组织者和参与者。只有教师具备接纳家长的积极态度,他们与家长的沟通与交流的渠道才可能畅通,幼儿园才可能得到更多的来自家长方面的支持而不是反对。而一旦家长与幼儿园的合作伙伴关系得以建立,那么,彼此间就再也不会感受到来自对方的威胁,双方就会为孩子的健康成长而齐心协力。

(2) 树立为家长服务的意识,解决家长的后顾之忧。为此,一方面,教师应该做一个有心人,要做调查研究,了解每个幼儿的家庭状况及需求,并尽力帮助家长解决这些后顾之忧。例如,开展为幼儿提供早餐和晚餐的服务。另一方面,教师要努力提升自己,掌握家庭教育知识,培养和发展自身进行家庭教育指导的能力。这是开展家园合作的前提。

(3) 教师要尊重家长的权利与义务,取得家长的信任,充分发挥家长的积极主动参与精神。教师首先要通过自己的实际行为向家长表明自己对孩子的关爱、对工作的尽心尽责,并适时适宜地通过孩子表达对家长的尊重之情。例如,引导幼儿在“三八”妇女节为妈妈做一件家务事,在重阳节为爷爷奶奶制作一件小礼物,在日常教育中增加“爱家”内容等等。教师还要肯定与接受家长的教育成效,激发家长参与幼儿园教育的兴趣。当家长感受到教师对孩子的关爱和对工作的责任感时,自然就会信任教师,并愿意与之沟通和合作。

3. 双方共同创设沟通的渠道,开展家园合作教育活动。

幼儿园的家园合作教育活动可以从不同的角度来分类,大致可以分为以幼儿园为核心的家园合作活动和以家长为核心的家园合作活动两大类。但实际操作过程中,它们并没有什么非常明确的区分。

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

(1) 以幼儿园为核心的家园合作活动。

以幼儿园为核心的家园合作活动的主要目的:一是让家长了解孩子在幼儿园内的各方面的表现,了解教师是如何教育孩子的,同时通过观察教师的教育行为和孩子的表现,反思自己的家庭教育的内容和方法;二是充分发挥家长的教育资源作用,支持幼儿园的教育活动。

① 教育活动开放日。教育活动开放日可以是家长在幼儿入园前对幼儿园整体环境设施设备与师资力量等情况的参观、访问,也可以是幼儿入园后的一日或半日活动的参观与听课。入园前的开放日,可以邀请家长和幼儿一起来园,熟悉新教师和新环境,消除陌生感。而入园后的教育活动开放日,可以让家长从整体上了解自己的孩子在幼儿园的表现以及幼儿园的教育内容与方法,从而解除家长的忧虑。对于教育活动开放日,幼儿园应做好各项准备工作,事先要向家长介绍一日活动的目的和完整的活动计划,让家长“知其然,也知其所以然”,并应指导家长在活动过程中如何观察。事后要充分发挥家长的积极参与精神,广泛听取家长对活动的意见和建议,并且应对家长的意见和建议持“有则改之,无则加勉”的态度,要避免形式主义的走过场,活动结束后不了了之,达不到开放的真正目的。

② 幼儿学习成果展览与汇报会。家长把自己的孩子送到幼儿园接受教育,最大的愿望莫过于孩子的进步。举办幼儿学习成果展览与汇报会的目的就在于向家长汇报幼儿在园的学习情况,让家长对幼儿园放心,并给他们以教育的信心和方法。教师在策划幼儿学习成果展览与汇报会时,首先应注意对每个幼儿各方面的进步要有充分的了解,要让每个幼儿都有机会展示自己的进步,并且这种展示应该是全方位的,既有知识的掌握,又有能力的表现,更有良好品德的展现,而不是只集中在音乐、舞蹈或绘画等方面。要让家长从孩子的表现中,不仅仅看到孩子的进步,更从中学习到一种新的教育理念,并将它运用到自己的家庭教育中。

③ 接送交谈与家访。这是一种以访问、谈话为主要方式的个别交流形式,主要目的是让家长了解孩子在幼儿园的学习表现,让教师了解幼儿在家庭里的行为表现以及所处的家庭环境,加强沟通,交流经验,共同促进幼儿

发展。在日常接送孩子过程中的交谈可以简短些,交谈内容可以是孩子日常的行为表现,也可以是家长在家庭教育中遇到的问题、困难,当然也包括成功的经验。教师的家访要有一定的目的性,并在家访过程中围绕事先确定的目的进行,无目的的家访既浪费教师的时间,也浪费家长的时间。家访要事先与家长约定时间,不做“不速之客”。教师要注意,家访不是“告状”,“告状”式家访不但不能使家园建立合作的关系,反而易对教师、家长和幼儿之间的关系产生负面影响,产生破坏性后果。这就要求教师要满怀真诚和爱心,注意讲话方式,全面分析、介绍孩子的情况,多表扬孩子好的行为表现,以建议的方式请求家长配合帮助孩子改正不良行为习惯。

④ 家园联系册。这是一种书面形式的个别交流方式。家园联系册因内容不同而有区别:一种是由教师根据幼儿在园情况、家长根据幼儿在家情况而撰写的,其内容可以因每个幼儿的具体情况不同而有差异;另一种家园联系册的内容是固定的,有的甚至是用项目的方式呈现的,如生活卫生习惯、动作发展、学习能力、语言发展、行为习惯等,教师或家长只需在上面打钩即可。相对而言,前者更为自由一些,适合于阶段性的专题联系;后者更为全面一些,适合于经常性周期使用,但其内容一般包括幼儿的表现与教师或家长的建议。

⑤ 便条或电话联系。简短的便条也是一种有效的交流手段,它往往只有教师的寥寥数语,就可把孩子的点滴进步传达给家长,幼儿画了一幅新颖的画、帮助了小伙伴甚至是小手洗得干净都可以成为便条的内容。便条可以密切教师与家长之间的交流,增强孩子学习和家长教育的信心。需要注意的是,便条的内容应自然、真诚而有意义。否则,便条如果流于形式,就失去了交流的价值。电话联系是借助现代通信工具而进行的一种交流方式。它不仅存在于家长与教师之间,同样也可以存在于家长与家长之间。比起家园联系册或便条来,电话联系不仅可以传达孩子的行为表现,还可随时就孩子出现的问题商讨解决的方法,显得方便而快捷。

⑥ 参与教育活动。家长参与幼儿园的教育活动包括请不同职业、不同爱好特长的家长作为教师参与教育活动和幼儿园亲子同乐活动两种类型。

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

前者主要是借助家长不同的职业、经历、爱好特长等教育资源来配合幼儿教育。其形式有两种:一种是请家长来园做临时教师;另一种是教师事先联系好,带领幼儿去家长所在的工作场所进行现场教育。二者都可以充分利用家长中的教育资源,弥补幼儿教育资源的不足,同时也发挥了家长参与教育活动的积极性,唤起了家长的主人翁意识,真正成为幼儿园的合作伙伴。幼儿园亲子同乐活动既可以是家长携子女来园参加幼儿园组织的游戏活动,也可以是家长携子女参加幼儿园组织的外出郊游活动。这是一种有助于增进教师与家长、家长与幼儿情感交流的集体活动形式。幼儿园亲子同乐活动中,教师要注意发挥幼儿和家长的主体性,特别要注意自己对家长、幼儿的平等态度。

⑦ 参与管理活动。家长参与幼儿园管理最常见的形式是组织家长委员会。家长委员会可以有园级的、年级的和班级的三个层次,不同层次的家委员会分别参与相应的管理工作。家长委员会的组成成员应为那些重视子女教育,热心社区工作,有责任心,并有一定的组织能力和文化水平的家长。家长委员会参与的主要管理工作就是促进家园合作,包括加强家园之间的信息联系,保证交流渠道畅通,协调家园教育的一致性;发动和组织家长发挥各自的专长和优势,开展各种配合幼儿教育活动的活动;组织家庭教育经验交流会,宣传家庭教育知识,满足家长对提高家庭教育水平的需要;向幼儿园反馈家长的意见,参与幼儿园的教育决策和监督。家长委员会还可以在幼儿园为全园师幼和家长组织联欢会,为改善办园条件而组织义卖、捐献等活动。作为幼儿园的领导和教师应与家长委员会保持密切的联系,尊重和支持他们的工作,为他们顺利开展工作创设有利条件。

⑧ 为幼儿教育提供资源保障。幼儿教育不只是幼儿园教育,这已是一个不争的事实。幼儿园应充分发挥家庭与社区的各种教育资源的功能。第一,幼儿家长是一个重要的教育资源。家长们先进的教育思想和成功的育儿经验,是幼儿园有效的教育经验来源;家长们不同的知识与职业背景为幼儿园提供了丰富的知识来源;家长中各种英雄模范人物、能工巧匠、科技文艺人才、离退休干部、军官等等,他们的高尚道德品质和在工作中取得的

成绩是幼儿园教育的内容来源。第二,当地的自然环境是幼儿园教育的重要的信息来源。新《纲要》指出,要“充分利用自然环境和社区的教育资源,扩展幼儿生活和学习的空间。幼儿园同时应为社区的早期教育提供服务”。大自然是活教材,它向幼儿展示了具体、形象、生动的学习内容,为培养幼儿的探索 and 认识兴趣,提高他们的审美能力与情趣,培养他们对自然、对家乡、对祖国的热爱,获得对周围世界的感性认识,提供了天然的素材。第三,当地社区的文化历史与社会生活也是重要资源。把当地社区的文化历史场所和社会生活作为教育资源,能让幼儿从社区人们的生活中体验到本土文化的深刻内涵和价值,感受到祖国文化的渊远流长和博大精深,从而使幼儿产生对社区文化、本民族文化乃至祖国文化的自豪感。

(2) 以家长为核心的亲职教育活动。

幼儿园的亲职教育是指为了提高家长素质和家教质量,对家长的家庭教育提供帮助和进行指导的过程,是一种以家长为主要对象的、以促进儿童身心健康发展为最终目的的成人教育。在亲职教育中,家长既是受教育者又是教育者。一方面,他们需要向亲职教育的指导者学习科学的家庭教育方法;另一方面,他们又要把学到的东西运用到自己的家庭教育实践中。根据这样一种性质,亲职教育应注意内容有针对性、可操作性、可接受性,大致可有这样一些内容:宣传幼儿教育 and 家庭教育的重要性,提高家长的教育责任感;宣传正确的教育观念,如儿童观、教育观、人才观与爱子观;宣传科学的育儿方法和原则;帮助家长学习如何创设良好的家庭教育环境。

幼儿园亲职教育的形式多样,在美国,幼儿园专门设置亲职教育设施,由心理学家和辅导老师主持,对年轻父母和家長进行亲职教育。其主要实施方式如下:①由专家主持有关父母教育的讨论会、座谈会与演讲会。②由教师工作委员会指导研究或编制电影,推广传授。③编印内容有趣的指南及专题手册,供父母阅读参考。④运用通信答问及函授方法,为父母个别解决问题。⑤普遍注意有关心理卫生及戏剧与电影演出。⑥举办家庭露营,利用野外生活增进父母子女间的了解与影响。⑦成立家长—教师资讯协会,加强家长与教师的联系,请家长支持教学活动并组织研讨会,学习及

统整各方资源,形成教育合力,促进幼儿发展

增强养育儿女的能力。⑧强制亲职教育的施行,在一些低收入社区的公办托儿所,幼儿母亲每月强制去托儿所接受育儿知识的教育,以改善其教养方式。⑨推行亲职教育方案,从怀孕开始,就在专业人员辅导下,学习如何有效地养育儿童。⑩亲职教育训练中心负责推广、研习儿童心理辅导的理论与实践方法,例如由父母将教养儿女所面临的各种问题及困扰提出来讨论,主持人则从旁做适当的辅导。

在我国,亲职教育通常在幼儿园开设的家长学校里进行,大致有以下一些形式。

① 家长会。家长会大多由家长集体参加,其内容相对集中于大家共同关心的问题。类型有家庭教育专题讲座、教育经验交流会、家庭教育专题讨论会等。专题讲座是邀请专家或由幼儿园教师就某个问题做全面系统的讲解,既有理论上的阐述,又有实践操作上的指导。例如,对刚入园儿童的家长开设的“三岁幼儿的年龄特点及其教育要点”的讲座。教育经验交流会和家庭教育专题讨论会主要是在家长与家长之间进行,也可由教师主持,但教师做主持时应有平等交流的态度。发言者要有针对性,避免泛泛而谈;主持者要注意因势利导,并适当地进行小结。召开家长会要制定详细计划,包括目标、主持人、时间与地点、对象、内容、形式、准备、具体步骤与过程。会后要对活动效果进行评价,可以是教师的自我评价,也可以通过家长的意见反馈来进行。

② 家长园地。“家长园地”或“家庭教育专刊”等是以文字的形式定期对家长进行指导的一种形式。其内容可包括家园合作的方方面面:家庭教育方面可有儿童身体与心理的发展、家庭营养知识、家庭教育方法以及新的教育观念与实践等;幼儿园方面可以有幼儿园近期的教育活动或重大活动、孩子的作品等;当然,也可以给家长留一点篇幅,供讨论、谈心得体会、提意见或建议等。在科技发达的今天,“家长园地”或“家庭教育专刊”也可以采用先进的多媒体形式与家长进行沟通。另外,“家长园地”或“家庭教育专刊”要注意定期更换。

③ 家教现场指导活动。这是一种互相观摩、直接指导的活动方式,常

常是由教师通过对幼儿出现的问题或家长目前普遍关心的问题进行专门的教育活动设计,家长通过现场观摩来学习。现场指导的方法可以从行为入手,通过教师示范、家长模仿或家长操作、教师指导的方式来进行;也可以从情感入手,通过教师创设情境,让家长参与、体验,再迁移到家庭教育中去的方式来进行;还可以从认识入手,通过教师与家长、家长与家长之间平等的辩论,最后形成一定的价值取向,并把它运用到家庭教育中的方式来进行。总之,家教现场指导活动就是让家长“在做中学”,遵循指导与自我教育相结合的原则,通过作为指导者的教师和作为学习者的家长之间的互动来促进家长家庭教育水平的提高。

④ 家长沙龙。家长沙龙主要是为家长提供宽松的畅所欲言的环境与机会,可以由幼儿园提供场所,也可以由家长自愿在自己家里组织。定期举办,自愿参加。组织者可以是教师,也可以是家长。但组织者需平等地共同参与问题的讨论,并予以适当的总结。

⑤ 家庭互助组。家庭互助组是幼儿家庭之间的一种在家庭教育方面相互关心、相互支持的形式。家庭互助既包括物质上的互助,例如临时帮助照看家长出差的孩子以及组织服装、图书、玩具方面的交流,也包括精神上的互助,例如当一些家长在家庭教育过程中遇到困难时,可以得到别的家长的关心与指点。家庭互助组也可以组织儿童的同伴交往,解决当前大多数家庭由于只有一个孩子而可能产生的社会化方面的问题。家庭互助组本着自愿的原则,侧重于教育方面的互帮互学,避免功利化的做法。

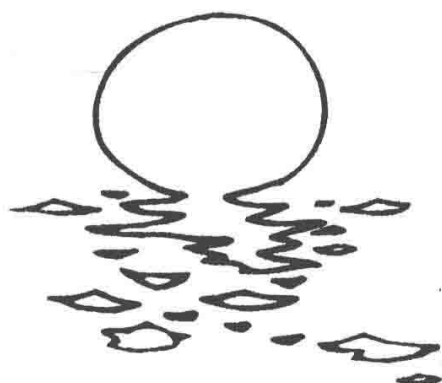
⑥ 社区教育基地。社区教育基地是幼儿园亲职教育的一种延伸和补充。教育是人民的教育,发展教育和办好教育是全社会的责任。幼儿教育只有融入社会大系统,才能形成全社会关心、支持并参与幼儿教育的风气。幼儿园可以联合社区部门,邀请热心幼儿教育的社区内各界人士,成立社区教育委员会和园外教师队伍,共同创建社区教育基地,既挖掘社区教育资源,创设良好的育人环境,配合幼儿园教育,又开展对家长的教育,提高家庭教育水平,真正达到双向促进。同时,家长教育的内容也可以是家庭生活方面的,通过家庭生活质量的提高,促进整个社区精神文明水平的提高。

总之,不管是以幼儿园为核心的家园合作活动,还是以家长为核心的家园合作活动,其评价的标准就是家长的家庭教育水平的提高、儿童的发展以及教师的自我成长,并且归根结底要落实到儿童的发展上。

在教育越来越强调生态化的今天,幼儿教育中的家园合作是一种必然的趋势,而在其中起着领导作用的幼儿园应将家园合作视为自己的重要工作之一,成立专门的领导机构,并使之制度化。也只有这样,才能使幼儿得到更全面的教育,而无论是幼儿园还是家庭与社区的教育资源才能发挥其最大功能。

第二部分

《幼儿园教育指导纲要(试行)》 的教育内容



幼儿教育整体观

南京师范大学 虞永平

一、整体观及其意义

1. 整体、整合的基本含义。

整体是与部分相对的,它是指由若干对象组成的具有对象在分离孤立状态时所没有的新质的统一体。整体从紧密到松散,有不同的类型,组成整体的各部分之间不同的联系状况,对整体类型的形成有重要的影响。有机整体是整体的理想类型。有机整体所具有的质不同于系统各要素质的简单相加,整体大于它的各部分的总和。有机整体意味着各要素之间处于同一系统之中,它们是相互联系的。有机整体还意味着各要素是相互依存的,相互促进的。有机整体也意味着构成整体的不同要素之间能相互融合、协同生成,能产生很多新的可能性。

幼儿教育的整体特征首先是由受教育者幼儿的特点决定的。幼儿是一个发展的整体,他们的身心统一,运动、认知、情感、社会性等方面的发展也是相互关联和相互促进的。幼儿的学习是以经验为核心内容的,而不是系统化的、学科化的书面知识。幼儿是通过行动在生活中学习的,幼儿的生活就是一个整体,是无法割裂的,幼儿对世界的好奇、探索和表达都蕴涵在其行为之中。因此,幼儿园生活和教育应该是整体的。《幼儿全人教育》的作者帕特丽夏·韦斯曼博士提出了完整儿童的五个自我:身体自我不仅包含了大、小肌肉的发展,而且包含了一日常规的处理,比如吃东西、休息和上厕所等对于身体的舒适与健康非常重要的活动。针对情感自我,考虑了许多可以增进与维护儿童心理健康、应对危机、引导儿童以促进其自我控制、处

理攻击性行为与培养自尊的方法。在社会性自我方面,包含了可以培养社会关怀与友好,并学会珍惜他人的文化的方法。在认知或智能的自我部分,包含了语言与读写发展、透过萌发方式发展儿童的理解与思考技巧及特殊推理能力。最后,创造性自我则涵盖了透过艺术素材来自我表达的领域,包括将创意发挥在游戏上,或运用在思考上。而这五个自我是相互统一的,是一个有机的整体,它们共同构成完整的儿童。

幼儿教育无论作为人类的一种活动还是作为一种社会现象,它都是一个整体。幼儿教育应该充分协调多种资源、多方面的教育影响,调动多方面的积极性,使幼儿教育形成一个系统,使各种因素发挥整体的影响,以提高幼儿教育的成效,有效地促进幼儿的发展。在现实的幼儿园教育实践中,幼儿教育作为整体,有些是比较松散的,有些较为系统,幼儿教育的这些现象均与组成幼儿教育的各要素之间的关系性质有关。组成幼儿教育的各要素联系越紧密,幼儿教育作为一个整体就越系统。坚持幼儿教育的整体观,就是坚持幼儿教育的系统观和效益观,使幼儿教育形成一个良好的系统,不断提高幼儿教育的成效。

整合,也称综合,是把不同类型、不同性质的事物组合在一起,使它们成为一个整体。因此,整合是整体形成的环节和过程。整合的核心是联系的建立。有机联系是联系的最高层次,有机联系的建立是良好的、系统的整体形成的关键。强调幼儿教育整体观,就是要对幼儿教育的各要素进行多样化、多层次的整合。

不同教育阶段对整合有不同水平的需要,有些教育阶段的有些教育要素只需部分整合,甚至还要求有所分化。幼儿教育是以3~6岁的幼儿作为对象的教育。幼儿的身心发展特点和学习特点决定了幼儿教育必须是整体性的教育,幼儿教育需要高度的整合。幼儿心理发展水平决定了幼儿对事物的理解往往是粗浅的、表面的,幼儿概括能力还很低,对幼儿进行的教育不能过于分化。幼儿又是通过生活及其他活动来学习的,这些活动尤其是生活活动,往往是综合性的,涉及多方面的学习内容,具有促进幼儿多方面发展的价值。因此,对幼儿教育而言,尽可能地加强教育的整体性,这是符

合幼儿学习的特点和需要的。

2. 幼儿教育整体观的要义。

幼儿教育的整体观是我们对幼儿教育整体性、系统性的基本看法。《幼儿园教育指导纲要(试行)》明确指出,幼儿园教育活动的组织应注重综合性、生活性和趣味性。如何体现《纲要》的精神,如何使幼儿教育真正具有整体性,这就要求我们要有系统、整体的思想,形成幼儿教育的整体观,并努力实践以下观念:

幼儿的发展是整体的、全面的,幼儿教育应注重整体性和全面性;

幼儿一日生活中的各项活动都对幼儿发展有重要的价值,应有机地整合各项活动,努力提高各项活动的整体成效;

幼儿园课程的内容可以相对地划分为一些领域,应充分挖掘和利用各领域内部及各领域之间的内在联系,对课程内容进行合理的、有效的整合,幼儿教育的内容可以并应该有其他的划分和整合方式;

幼儿园、家庭及社区有丰富的教育资源,应充分发挥各种教育资源的整体性影响;

幼儿园课程实施的方法、形式及手段丰富多样,应有机地、综合地利用这些方法、形式和手段。

幼儿教育的整合,最终应该也必然会落实到具体的课程实施过程之中。我们倡导如单元课程、综合课程、整体性课程、领域融合渗透课程等整体课程,反对将幼儿园课程人为割裂,反对将幼儿的生活肢解。我们倡导课程的综合,是强调课程的整体性,是强调课程内容的有机联系,使课程内容成为一个有机的整体,注重教育影响的整体性,而不是全面地、普遍地倡导选择或建设某一种特定的课程模式,因为课程模式的选择必须是现实和历史的有机统一,必须从幼儿园课程的现状和条件出发。根据《纲要》的精神,所有的幼儿园都应该树立并努力实践整体教育的观念,努力整合多种教育内容、教育形式或方法,发挥各种教育因素的整体影响,努力提高教育质量,更好地促进幼儿的发展。

3. 幼儿教育整体观的意义。

首先,幼儿教育整体观是符合幼儿身心发展规律和学习特点的,强调幼

儿教育整体观有利于科学规划和组织幼儿园教育,更好地促进幼儿的身心和谐发展。

其次,教育整体观强调教育系统相关要素之间的有机联系和协调互生,这有利于科学的组织园内外一切教育资源,动员各种教育力量,更有效地发挥各种因素的整体性教育成效,有利于提升教育质量。

最后,教育整体观也是衡量和检验教师教育行为和幼儿园教育成效的原则和尺度。在一些幼儿教师的观念中,存在着很多与整体教育背离的观念,在幼儿教育实践中,存在着不少与整体教育背离的现象,强调整体观,有利于纠正观念、改善实践。

二、幼儿教育整合的层次和内容

幼儿教育是一个复杂的系统,在这个系统中有众多的因素,应加以有机的整合。幼儿教育的整合,应该是系统的整合,只对局部的要素进行整合,往往难以取得应有的成效,甚至整合往往会流于形式,而不是实质的整合。

1. 观念的整合。

观念的整合,就是各种相互关联的教育观念的联系和渗透。幼儿教育应关注多样化的观念,并注意这些观念之间的相互联系,避免机械地、片面地理解某些教育观念。有整合的观念,才会有真正整合的教育。教育观念的整合是先导性的整合,只有充分整合各种相关的观念,形成一个观念的体系,才是有效的观念整合。观念整合是课程整合的基础和前提,对整个教育过程具有重要的影响。需要通过坚持不断的学习和思考,凝聚不同教育观念之间的共识,真正理解整体性对于幼儿教育的特殊意义。

2. 目标的整合。

教育目标是教育所要达到的最终结果。教育目标在表述时,可能会划分为不同的领域。如《幼儿园教育指导纲要(试行)》中把教育目标划分为健康、社会、科学、语言及艺术五个方面。除了这种划分方式外,也还有体、智、德、美或运动与技能、认知及情感等归类、划分的方式。不管哪种归类、划分方式,都是对整体发展的相对的划分,这种划分只是为了使我

们在考虑教育目标时,不至于笼统、无序。任何一种划分都存在对整体发展分隔的问题。这种分隔对年龄较大的学习者来说是必要的,分隔能使学习内容分化、深入。但对年幼的学习者来说,分隔是不得已而为之的,是应该在现实的教育活动中加以弥补、还原的。因此,教育目标的初始形态并不是割裂的,要使教育深入和具体化,有必要对教育目标进行适当的划分,但这种划分不应只是单一领域的目标细化和分解,还应是多领域的、有机的、整体的层层推进。教育目标从总体的目标到现实的活动目标应该是一个“整合—分解—整合”的过程。目标的整合是教育整合的基础。目标的整合直接影响教育内容的整合,进而也影响教育内容、方法和形式的整合。

3. 内容的整合。

教育内容的整合是幼儿教育整合的主要表现,也是一种最基本的整合。幼儿教育的整合最终总要体现在内容的整合上。课程内容的整合是以生活为基础,以目标的整合为前提的。教育内容整合的主要表现是使不同领域的内容之间产生有机的联系,甚至可以突破“领域”这一内容组织形式,每一个活动能呈现出教育内容的新的整体性组合。内容的整合最终应落实到具体的教育活动之中,事实上,没有一个活动不涉及多个领域的内容的。内容的整合性影响到活动的整合程度。

4. 资源的整合。

教育资源的整合是与教育内容紧密相关的,教育资源中蕴涵了多种教育内容,对教育资源的整合,有利于教育内容的整合,有利于拓展幼儿教育空间,丰富幼儿教育的方法、形式和手段。幼儿园、家庭及社区都有丰富的教育资源,应充分地加以运用,并进行有机的整合,使它们真正协调一致地对幼儿的成长产生积极的、有效的影响。

5. 方法、形式及手段的整合。

方法、形式及手段的整合可以在课程设计的过程中进行,也可以在教育活动展开的过程中进行,但较为重要的是在现实的教育活动中进行的整合。方法、形式及手段的整合需要教育实践的经验,需要对幼儿活动水平的洞察

能力,需要教育活动组织的应变能力。对教育活动方法、形式及手段的整合是确保教育整合取得应有成效的关键。方法、形式及手段的整合以提高教育的成效为目的,要避免方法、形式和手段的单一和刻板。

6. 发展的整合。

幼儿发展的整合是幼儿教育整合中核心的整合,是其他各项整合的出发点和归宿,只有实现了发展的整合,才能促进幼儿整体的发展。幼儿教育整合中每一项整合都应关注幼儿发展的整合。发展整合的实现,是使整体性目标从可能转化成为现实。

陈鹤琴先生倡导的“五指活动”是对幼儿教育整体观的最好的解释。首先,陈鹤琴认为幼儿是在活动中学习和发展的,要划分的不是五个领域的教育内容,而是五类活动。其次,这五类活动具有以下几个特点:第一,五项活动就像人的手指一样,各不相同,但都有其独特的作用,因而缺一不可;第二,每项活动之间不是割裂的,而是像人的手指一样血脉相通,有机联系;第三,每项活动不是独立发挥作用的,不同项目的活动有机结合能发挥更大的成效,就像人的五个手指相互配合能成就更多事项;第四,每项活动不是强化的、死板的,而是灵活的,有弹性的,就像人的手指可伸缩,可变化。最后,陈鹤琴认为幼儿园课程是以儿童生活为基础的、生活是整体的,只有深入研究儿童的生活,才可能有适宜的和整体的课程,不能用成人生活代替儿童生活。就像人的手指一定长在人的手掌上,儿童的手指长在儿童的手掌上,成人的手指长在成人的手掌上。儿童的手指不能长在成人的手掌上。

三、幼儿教育整合的策略

1. 把一日生活看作是一个教育整体。

幼儿的一日生活包括了多种多样的活动。这些活动可以大致区分为专门的学习活动、游戏活动及生活活动。这些活动在幼儿的发展中都具有特殊的价值,也是幼儿园课程实施不可缺少的环节。因此,幼儿园课程的实施应关注幼儿一日生活中的各类活动,并注意各类活动之间的有机联系,发挥这些活动的互补作用,做到在生活中学习,在游戏中学习,学习联系生活、利

用生活,使一日生活成为一个真正的教育整体。努力实现幼儿园教育的生活化和游戏化,让幼儿园课程更加具有整体性,更加生动,更加有趣,更加有效。

专门的学习活动是幼儿园课程实施的基本途径。这些专门的学习活动,应把认知、情感、运动技能等方面的发展结合起来,把教师的指导与幼儿发现、探究和体验结合起来,把计划的学习情境与变化的学习情境结合起来,把室内的学习活动同室外的、园外的学习活动结合起来,把先前的活动与当今的活动和将要进行的活动结合起来,使各种学习活动产生多维度的联系。应避免学习目标单一、内容单一、形式单一的现象,避免各种活动之间封闭、割裂甚至抵触的现象。

生活活动是幼儿在园活动的重要组成部分。晨间锻炼、用餐、就寝、散步、日常劳动等都是与生活直接关联的活动。对于幼儿来说,身体的发展、基本的生活习惯和生活能力的形成是最为重要的目标。因此,生活活动在幼儿园课程中占据重要的地位,是幼儿园课程的一个重要特质。生活活动对幼儿的发展有特殊的意义。现实生活具有对课程内容的渗透作用、综合作用,生活就是一种综合性的活动,生活活动中包含了多领域的丰富的教育内容。游戏也是课程内容整合的重要方式。游戏对幼儿发展的价值从来就不是单一的。智力游戏绝对不可能只发展智力,就像角色游戏也有发展智力的价值一样。幼儿会把广泛的生活内容反映在游戏活动之中,也会把丰富的学习内容反映在游戏之中。游戏不只是教学借助的一种手段,游戏更有它自身的价值。作为课程实施重要活动之一的游戏,应充分发挥幼儿在游戏过程中的主动性和创造性,鼓励幼儿参与多种游戏,鼓励幼儿在游戏中反映生活,为幼儿在游戏中运用和发展学习到的知识及能力提供机会和条件。

2. 注意教育内容之间的整合。

课程内容之间的联系是人们经常关注的联系方面。内容的联系和整合的本质目的,往往不在内容本身,而在于通过内容的整合,促进幼儿的整体性发展、和谐发展。内容的整合涉及两个层面:一是课程中前后内容之间的联系,即内容的纵向联系;二是不同的、相关的内容之间的联系,即内容的横

向联系、整合。课程内容联系和整合的形式很多,在此主要讨论领域内的教育内容的整合、领域间的教育内容的整合和超领域的教育内容的整合。

(1) 领域内的整合。

相对于学科而言,领域已经对教育内容进行了一定的整合。领域是在学科的基础上的一种内容组织体系,领域本身就是整合的结果。因此,领域的内容必然比学科的内容整合程度大。但这并不意味着领域的内容已不需要整合。从当前我国幼儿教育的实践来看,要使领域真正成为领域,必须加强对领域内内容的整合。每一个领域的教育内容应该是一个相对独立的体系,但在一个领域中,教育内容又可以作相对的划分。如在科学领域中,有关于自然界的内容,有关于科技的内容,有关于数学的内容,这些内容有一定的独立性,甚至已自成体系,但在现实的课程中,应努力使这些内容之间尽可能地相互联系、有机结合。如,关于动物的知识,经常地与关于植物的知识联系在一起,有时又跟一定的地理条件、气候条件联系在一起,甚至还跟科技联系在一起,其中也很可能有分类、数量等数学的内容。对于我国大部分的幼儿园来说,课程的整合首先应该关注的是领域内的整合。

(2) 领域间的整合。

不同领域的课程内容之间需要整合。领域是对课程内容的相对划分。领域的划分,必然地要割断不同领域间某些固有的联系。我们在课程设计和实施的过程中,要注意恢复不同领域内容之间的一些固有联系,将某些内容还原成整体的、联系的状态,并尽可能发现和挖掘领域间新的、更多的联系线索。这种联系的发现和利用不是为了使领域消失,而是为了使不同领域相互联系,使幼儿园教育发挥更大的整体性功效。领域之间的整合有多种水平,有两个领域之间的整合、多个领域之间的整合;有领域之间的零星联系、多点联系和密集联系。在一个课程中,不同的领域间联系和整合的水平可能是不同的。

(3) 超领域的整合。

在我国当前的幼儿教育实践中,有一些课程并不是以领域的形式加以组织的。这些课程对课程内容进行了高度的整合,已经超越了领域,在这种

课程中,已经看不到特定领域的存在,不同领域的内容都围绕一个核心整合在一起。这种课程一般称为综合课程、整体课程或整体性课程。也有的课程方案从具体的组织形式上考虑,分为主题课程、单元课程。从课程类型的角度看,它们都属于核心课程。

综合课程是否绝对体现整体性的思想了?综合课程是否真的只整不分?任何课程都有整和分的两面性。综合课程在把不同领域的教育内容联系起来的同时,其主题和单元有可能又把领域中不同内容之间的逻辑上的顺序或内容的前后联系割裂了。我们很难做到前一个主题的内容刚好是下一个主题的基础,下一个主题的内容恰好是前一个主题的延伸和继续。也许我们经过努力可以使前后主题之间的内容尽可能地相互联系,但是不同主题和单元之间的割裂还是会存在的。如果某一个综合课程方案中所谓的联系是拼凑的、无机的,又牺牲了内容的前后联系,那么,这样的综合必定不如领域课程。正是从这个意义上说,课程的选择是一种整合形式和割裂形式的取舍。解决这个问题的关键是我们可以选择一个判断这两种课程组织形式的标准,具体地说,就是整合什么更重要。由于人们的发展观的不同、课程观的不同、知识观的不同,对应“整什么”和“分什么”会有不同的看法。这也许正是目前我国幼儿园课程多样化的原因之一。例如,有些人认为,接受系统知识的教育很重要,应尽可能注重知识的逻辑。也有人认为,对于幼儿来说,重要的是对内容感兴趣,只有当幼儿愿意学,才可能学好。要让幼儿愿意学,就应从幼儿的生活现实出发,从生活中学习,课程应反映现实生活尤其是幼儿感兴趣或幼儿现实参与其中的生活。不要把知识人为地作学科划分,应综合地学习各种知识。

在如何综合的问题上,综合课程的研究和实践者一直在探求综合的机制问题。与综合有关的课题有两个:主题的来源及性质和主题的性质。

① 不同的主题来源决定了主题的不同性质。

主题的第一种来源是领域,即主题是以一定的领域为基础来设计的。如“美丽的春天”、“冬天的动物”、“夏天的水果”、“我们做朋友”、“新年到”等。这些主题明显地与特定的领域有关,以某一个领域的内容为主,但在主

题的设计和实施过程中,又不只限于某一个领域。这类主题在我国幼儿园课程改革和发展的实践中,经历了一个不断发展和完善的过程。其基本的发展趋势是从主要或较多地涉及单个领域的内容发展到涉及多个领域的内容。

主题的第二种来源是社会生活事件和幼儿自身的生活事件,主题的设计围绕这些具体的事件加以展开。如“交通事故”、“运动会”、“台风来了”、“出血了”、“新朋友”、“送别好朋友”等。这些主题均是发生在社会生活中或幼儿自身生活中的真实事件。围绕这些主题设计和组织的活动可能以某一领域的内容为主,同时涉及多个其他的领域,这类主题往往更有生成的空间。

主题的第三个来源是人们专门提炼和概括的一些现象和过程或原理。如“变”、“熟了”、“原因”等。这些主题是开放的,本身并不包含确切的内容,却可以容纳不同领域中很多相关的内容。主题内容的选择就是围绕这些现象和过程进行的。

主题的第四个来源是文学作品。文学作品作为主题的来源不同于领域作为主题的来源。文学作品本身就涉及艺术和语言两个领域,而文学作品尤其是故事、寓言等,其具体的内容往往是与科学、社会等领域紧密相关的。文学作品中的人物、事件、物品、道理、场景等都是主题内容生成的线索。

② 主题的性质取决于主题设计时设计者的立场。一个主题确定以后,有的设计者是站在领域的立场上来考虑主题的内容的,基本的做法是从不同的领域中选取与该主题有关的内容。在此基础上,有的对来自不同领域的内容进行一些整合,有的不加整合,从而出现主题内不同领域的内容堆积的现象。有的虽有主题,但每周还是有固定的以领域为划分方式的课表。

也有的设计者在主题确定以后,首先是分析主题所包含的核心内容,根据对核心内容的分析,确定主题展开的基本线索,再顺着这些基本线索,确定主题的具体内容,形成所谓的主题网络或主题树。由此可见,这类主题的设计和展开并没有以领域为依据,但主题的具体内容必定是与领域有关的,只是这些具体的内容可能涉及的面宽窄有别而已。

最后,需要说明的是,以上三种内容整合形式不能笼统地评定它们的优劣。对于不同的幼儿园来说,适宜的、经过努力可以采用的、对特定的幼儿的发展来说是最有效的形式就是最好的。因此,幼儿园采用哪种水平的内容整合方式,应从幼儿园的现实出发加以选择。此外,对许多幼儿园来说,内容整合的形式是多样化的,各种形式在一个幼儿园中可能被综合采用,达成互补。从我国当前的现状看,大部分幼儿园要取得最佳的教育成效,不可能采用单一的整合形式。

3. 在现实的、多样化的活动过程中实现整合。

真正的教育整合应在现实的、多样化的活动中加以实现。要在各种现实的、具体的活动中实现整合,应关注以下几个方面。

(1) 对活动的开发和创新。

良好的活动应该是融目标、内容、环境、材料及方式、方法等活动的基本要素合理组合的,幼儿全身心投入的过程。一个合理整合的活动应该是各种活动要素有机结合的活动。如何才能使各种活动要素有机结合,实现真正的活动整合,重要的途径之一就是对活动的开发和创新。活动开发和创新不在于名称的新奇,不在于材料的花哨,而在于活动能真正引发幼儿参与的兴趣,在于能真正符合幼儿的需要,在于能引发幼儿的操作、探究和体验,在于能与幼儿已有的经验建立一定的联系。由此可见,活动开发和创新的基础是对幼儿需要和兴趣的了解,对幼儿原有经验的了解,对幼儿现实生活的了解。在此基础上,从幼儿的学习特点出发,充分挖掘和利用现实生活中广泛的教育资源,开发形式多样、新颖活泼、具有趣味性的多种多样的活动。活动应该能够引发活动各要素的有机结合,能够有效地促进幼儿的发展。应提倡让幼儿从事探索和发现的活动、观察和参观的活动、调查和访问的活动、查找和“阅读”的活动、交流和讨论的活动、感受和体验的活动,应避免只站在领域知识的基点上,无视幼儿的需要和兴趣来选择和组织活动的现象。

注重对环境材料的综合的和多样化的利用。各地都能看到幼儿玩树枝的活动。有些地方是老师想好了,准备让幼儿在树枝上涂色,或者让幼儿比较树枝的长短、粗细。有些老师注重向幼儿学习,看看幼儿会用树枝来干什

么,然后相互讨论,共同生成相应的活动。如有的老师在不断观察幼儿平面单维摆放树枝的基础上,鼓励幼儿立体建构树枝,并提供毛根、电线、绳子、钉子等相应的工具和材料,助推幼儿的立体构建,幼儿由此形成了椎体、立方体、长方体等构建物,并将它们改造为自己想象的房子、汽车等,再进行外部的加工、装饰,在这个过程中,幼儿除了使用各种树枝外,还使用了尺子、锯子、绳子、电线、胶水、颜料等很多工具和材料,发展了多方面的能力,形成了多领域的经验,实现了经验的整合。

(2) 注重活动目标、内容和方法等的生成。

活动目标、内容和方法等的生成,从一定意义上说,就是目标、内容、方法、形式及手段等的整合,即把计划的目标、内容、方法、形式及手段等与非计划的、即时性的目标、内容、方法、形式及手段整合起来。活动的情境是经常变化的,与当前活动相关的信息在不断涌现,有些信息与当前的活动有紧密的联系,且对幼儿的发展具有重要价值,应充分加以利用。在活动过程中,教师和幼儿在不断发现新的活动线索,这些新线索能把活动不断引向深入。因此,活动的生成,要求营造一个有利于生成的氛围,要求教师有一种生成意识、生成能力,对幼儿的新的需要、新的兴趣、新的发现有接纳的态度。只有这样,活动的生成才能实现,计划的活动和非计划的活动才能整合,幼儿现有的经验才能与新的经验实现整合。

主要参考书目:

1. James A. Beane 著,周佩仪、林佩璇、陈美如、王秀玲、游家政、蔡清田、游进年合译,单文经校正,黄光雄总校阅:《课程统整》,台湾学富文化事业有限公司 2000 年版。
2. 台湾课程与教学学会主编:《课程统整与教学》,扬智文化事业股份有限公司 2000 年版。
3. 陈鹤琴,《陈鹤琴全集》,江苏教育出版社 2008 年版。

新《纲要》的知识观与幼儿园课程内容

北京师范大学 冯晓霞

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)第二部分对教育内容和要求的表述与以往有较大的不同,这里没有单独列出一个幼儿“应该学”或教师“应该教”的知识或技能的清单,而是通过对教师提出要求——做什么、怎样做和追求什么,将教育内容涵盖于其中。

这样的表述方式是服从并服务于当前幼教改革的目的和所倡导的新教育价值观的,是新知识观的直接体现。

一、关于知识观

所谓知识观,简单地说就是对知识的看法。它要解答的基本问题有:什么是知识?什么是有价值的知识?个人如何获得知识?对以上问题的不同回答便形成了不同的知识观。

传统上,人们一直把知识看作是对世界的表征,即对世界的描述和解释。人类把在认识世界和改造世界的过程中所形成的普遍性、规律性的认识(包括客观事实、原理、规律、理论等等)用语言或其他符号表述并记录下来,就形成了知识。对于学习者来说,知识是学习的客观对象,是独立于学习者之外、与学习者的经验和认知方式无关的客观存在。学习者的主要任务就是掌握它。学习的过程就是知觉、记忆、理解它的过程。

而新知识观则认为,知识是一种关系体系,是“主体通过与其环境相互作用而获得的信息及其组织”^①。知识不仅是一种客观存在(人类的知识),

^① 邵瑞珍主编:《教育心理学》,上海教育出版社 1997 年版,第 58 页。

也是“个人头脑的创造物”(个人的知识)，“当个人通过社会过程领悟到各种事实材料之间的联系、把经验加以组织并对日益复杂的意义锁链进行推论时，知识便随之产生和发展”。因此，“个体是‘意义的创造者’，他可以把事实材料纳入他自己关于事物的组织结构中，并将这一结构与他的已经作为经验而独有的那些东西用自己独特的方式联系起来”^①。此外，知识并非只有单一的存在形式，以语言和各种抽象符号形态存在的陈述性(表征性)知识只是知识的一种形态；而“做”的知识(程序性知识)和“实践”、“体验”的知识也是知识的重要类型。

总之，新旧知识观在以下几方面有着重大不同。

(1) 旧知识观把知识仅仅看作是对世界的描述与解释(即“是什么”和“为什么”)，新知识观则认为实践本身——“做”的能力(“会做”和“知道怎样做”)也是知识。“知识一直都被视为对‘是什么’的探索；一夜之间，它就开始致力于‘做什么’，变成了一个资源和有用的东西”^②。

(2) 旧知识观将知识看作是静态的、结论性的，而新知识观把知识看作是动态性的、过程性的，是对开放的、复杂多变的现实的解释，而不是对封闭的、稳定的意义系统的客观反映。

(3) 旧知识观认为知识具有客观性、普遍性和绝对性，新知识观则同时强调它的主观性、个体性和相对性，即对学习者的依存性，把“知者”与“被知者”，即学习者和学习的对象紧密地联系在一起。

(4) 旧知识观把知识的获得视为信息的接受，而新知识观则把它理解为意义的建构，因此，旧知识观把知识和知识获得的方式看作是两个相互独立的概念，而新知识观则将二者视为密不可分的整体。

(5) 旧知识观将知识领域分解为各门学科分别加以研究，而新知识观认为世界原本是一个统一的整体，人的认知也是“复合性”的，即认知主体的

① 菲利普·泰勒、科林·理查兹：《课程研究导论》，春秋出版社1989年版，第23页。

② 彼得·F. 德鲁克：《从资本主义到知识社会》，见于达尔·尼夫编《知识经济》，珠海出版社1998年版。

情感态度、认知特点、个性特征等因素会同时影响认知过程,因此,新知识观强调知识的整体性、综合性,强调各类知识之间内在的有机联系。

二、《纲要》中的知识观及其合理性

1. 《纲要》中的知识观。

知识观的问题是一个重要的理论问题,也是一个现实问题,如何理解和选择作为教育内容的知识,如何引导儿童的学习,追求什么样的学习结果,都是知识观的反映。

以新的知识观来诠释幼儿园教育内容,可以说是《纲要》的重大突破之一。

如前所述,《纲要》没有像以往那样开列出一个幼儿“应该学”或教师“应该教”的知识技能的菜单,而是通过对教师提出“做什么、怎样做和追求什么”的要求,将教育内容与教育环境、教师的任务、儿童的活动、儿童的发展融合在一起。例如:

“创造一个自由、宽松的语言交往环境,支持、鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈,体验语言交流的乐趣,学习使用适当的、礼貌的语言交往。”(《纲要·语言》)

“提供自由活动的机会,支持幼儿自主地选择、计划活动,鼓励他们通过多方面的努力解决问题,不轻易放弃克服困难的尝试。”(《纲要·社会》)

“提供丰富的可操作的材料,为每个幼儿都能运用多种感官、多种方式进行探索提供活动的条件。”(《纲要·科学》)

“鼓励幼儿用不同艺术形式大胆地表达自己的情感、理解和想象,尊重每个幼儿的想法和创造,肯定和接纳他们独特的审美感受和表现方式,分享他们创造的快乐。”(《纲要·艺术》)

从类似的表述中,我们可以感受到《纲要》的教育内容“情景化”、“过程化”、“活动化”、“经验化”的特征,以及从重静态的知识到重动态的活动、从重表征性知识到重行动性知识、从重“掌握”知识到重“建构”知识的变化。

所谓教育内容的“情景化”,是指“环境会说话”,会潜移默化地影响人。

所谓教育内容的“活动化”,是指活动既是教育内容的载体,也是教育内容本身。

教育内容的“过程化”,强调的是活动过程与方式方法本身的教育功能。

教育内容的“经验化”,强调要注重儿童的经历、感受、体验(非语言形态的知识)的教育价值。

知识观的变化影响的不仅是教育内容,而且是整个课程与教学体系。

(1) 课程不再仅仅被看作是特定知识体系的载体,而被视为师生共同参与的探求知识的活动。

(2) “内容不再以信息为特征,而是蕴涵在信息的背景与意义之间的联系之中,过程也不仅仅以‘方法’为特征,而要面向内容,不断扩展内容之间的联系”^①。学习“内容”与学习“过程”,学习者和学习对象已经变得密不可分。

(3) 教学不再只是知识的传承过程,而是探求知识、建构知识的过程。

(4) 教师不再作为知识的权威代言人将预先组织的知识体系传递给学生,而是学生学习活动的“支持者、帮助者、引导者”;学生不再作为知识的接受者被动地听从教师的指令,而要带着各自的兴趣、需要和已有经验直接与客观世界进行对话,探究和发现知识,了解知识产生、发展的条件、背景及其价值,“体验知识产生的过程”。

2. 新知识观的必要性与合理性。

一个时代占主流的观点往往是那个时代的需要的产物。《纲要》中知识观及其影响下的教育内容含义的变化,首先反映了时代的要求,反映了儿童终身可持续发展的需要,同时也体现着幼儿学习的特点。

当今的时代已进入了知识经济时代。这个时代的最大特点就是科技飞速发展,知识不断创新。科学技术的飞速发展、新知识的不断被创造不仅使得人类失去了“一劳永逸地获取知识”的可能性,而且把培养创新能力的问题推到决定民族兴衰存亡的地位。面对这样一个时代,教育的功能必然发

^① 王红宇:《新的知识观与课程观》,《比较教育研究》1995年4月。

生巨大的变化,基础教育(包括幼儿园教育)在终身教育体系下的重要性更加突显出来。因为“将伴随一个人一生的对待学习的态度,正是在……基础教育(其中尤其包括学前教育和初等教育)阶段培养形成的。在此阶段,人的创造性思想火花可能光芒四射,也可能渐渐熄灭;接触知识可能成为现实,也可能无法实现。正是在这一时期,每个人都在获取有助于提高推理能力和想象力、判断能力和责任感的手段,也都在学习如何对周围世界产生浓厚的兴趣”^①。

作为“走向生活的通行证”,基础教育的主要使命是满足人的基本学习的需要,培养终身可持续发展所需要的基本素质。所谓基本学习需要,按照世界全民教育会议的定义,“包括人们为生存下去,为充分发展自己的能力,为有尊严地生活和工作,为充分参与发展,为改善自己的生活质量,为做出有见识的决策,以及为继续学习所需要的基本学习手段和基本学习内容”。而终身可持续发展所需要的基本素质,已经蕴涵在上述基本学习需要之中了。

国际 21 世纪教育委员会在《教育——财富蕴藏其中》这份报告中则进一步阐明了与基础教育的整个使命相适应的基本的学习内容:学会认知,学会做事,学会共同生活,学会生存。

学会认知,即掌握认识世界的工具。其中特别重要的是学习兴趣和能力的培养:唤起好奇心,使学习者乐于理解、认识和发现,体验学习的快乐,更好地了解所处的环境,激发批判精神,学会在独立思考的基础上辨别是非。报告特别强调,“如果最初的教育提供了有助于终身继续在工作之中和工作之外学习的动力和基础,那么就可以认为这种教育是成功的”^②。

学会做事,即学会在一定环境中工作。工作即“做事”的能力“不仅是实际动手能力,而且包括处理人际关系的能力、社会行为、集体合作态度、主观能动性、交际能力、管理和解决矛盾的能力,以及敢于承担风险的精神等综合而成的能力”,因此,“学会做事的含义在很大程度上与处理信息和人际交

① 《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 105 页。

② 《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 78 页。

往的能力密切相关”^①。

学会共同生活的重点是培养在人类活动中的参与和合作精神。“其途径是本着尊重多元性、相互了解及平等价值的精神,在开展共同项目和学习处理冲突的过程中增进对他人的了解和对相互依存问题的认识”。其内容主要包括两部分:一是发现他人,二是从事为实现共同的目标而努力的行动。报告特别指出,“教育的使命是教学生懂得人类的多样性,同时还要教他们认识地球上的所有的人之间具有相似性又是相互依存的。因此,从幼儿开始,学校就应抓住各种机会来进行这种双重教育”,“正规教育应在其计划中留出足够的时间和机会向青年人传授这类合作项目;要从幼儿开始,就在体育或文化活动中,以及通过参加居住区的翻新、帮助处境最不利的人、参加人道主义行动及两代人之间相互帮助等社会活动,对学生进行这种教育”。

学会生存,在今天意味着学会发展自己,因为生存不仅是“活着”,而且是“有尊严地生活和工作着”,因此需要“更充分地发展自己的人格,并能以不断增强的自主性、判断力和个人责任感来行动”^②,以适应和改造自己的环境。

幼儿园教育是基础教育的重要组成部分,也应该将满足幼儿的基本学习需要、培养幼儿终身可持续发展所需要的基本素质视为自己的使命。

研究表明,终身可持续发展所需要的那些基本素质,如不断学习的欲望和能力、创新知识的意识和能力、人际交往和与他人友好相处的能力等,都不是传统知识观下的教育所能奏效的,因为它们不可能靠记问之学而习得,也没有什么传统意义上的“内容”能够帮助儿童习得。环境的熏陶,参与相关的活动,在活动中经验、体验是形成这些品质的必由之路。由此可见,新知识观对知识的过程性、经验性、建构性的看法,是符合当今社会对素质教育的要求的。

同时,幼儿的发展水平和认知特征,使其学习方式更多地依靠各种实际

① 《教育——财富蕴藏在其中》,教育科学出版社 1996 年版,《前言》第 2 页。

② 《教育——财富蕴藏在其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 82~87 页。

的活动：游戏、生活、探索、交往，依靠“做中学”。所以，《纲要》根据新知识观来理解教育内容，突出内容的过程性、活动性、经验性及情景性不仅是必要的，也是合理的。

三、新知识观与幼儿园课程内容

前面已经提到，《纲要》作为一个幼儿园课程文件，在“内容与要求”部分没有列出课程内容的清单，而是通过对教师提出“做什么、怎样做和追求什么”的要求，将内容与教育环境、教师的任务、儿童的活动、儿童的发展融合在一起。粗看起来，课程内容似乎缺乏明确而清晰的结构，但仔细分析，还是不难发现其中的结构框架的，而且这种结构框架基本是存在于每一个教育领域之中的。当然，由于不同学习领域各自的特点不同，加之幼儿年龄特征的制约，各领域内容结构中不同成分的权重存在着一些差异。

那么，这个存在于各领域中的内容结构是什么样的呢？它包含哪些基本成分？

S. 拉塞克曾经指出，教育内容“是指一整套以教学计划的具体形式存在的知识、技能、价值观念和行为。它们是根据各种社会为学校规定的目的和目标而设计的……是构成一个具体过程的学习的对象”^①。

苏联教学论专家沃·维·克拉耶夫斯基指出，课程内容的成分应类似于人的社会经验的成分，应包括：①客观世界的知识；②活动方式的经验；③创造性活动的经验；④对待世界和客体的情感/评价态度的经验。^②

廖哲勋教授针对中小学课程提出：“课程内容是由符合课程目标要求的一系列比较系统的间接经验与学生的某些直接经验组成的、用以构成学校课程的基本材料。”具体应包括四种基本成分：①关于自然、社会、人的基本知识及某些相应的直接经验，由基本事实、基本概念、基本规律和基本原理、

^① S. 拉塞克等著，马胜利等译：《从现在到 2000 年教育内容发展的全球展望》，教育科学出版社 1996 年版，第 124 页。

^② 沃·维·克拉耶夫斯基著，王义高译：《教学过程的理论基础》，江西教育出版社 1996 年版，第 16～17 页。

有关社会关系准则和评价的知识等几种元素构成;②关于某些活动方式的知识和经验(学习活动、交往活动、生产活动);③关于提高能力的经验;④关于对待世界和活动的态度,即培养情感、意志方面的学习内容。^①

分析一下《纲要》的有关部分可以发现,以各种活动为表现和组织形式的幼儿园课程内容同样包含以下基本成分:①关于周围世界(包括自己)的浅显而基本的知识经验;②关于基本活动方式(包括认识活动)的行动经验(“做”的经验);③关于发展智力、提高各种基本能力的经验;④关于对待世界(包括自己)和活动的态度,即情意方面的经验。

1. 关于客观世界的粗浅的基础知识。

这类知识指的就是前面所提到的“描述与解释”世界的知识。尽管新知识观反对把知识仅仅看作是对世界的描述与解释,但这并不意味着可以忽视这类知识。应该看到,关于客观世界的知识是人类智慧和文化的结晶,具有多种功能与价值。克拉耶夫斯基指出,知识具有三个功能:①本体论功能(建立对周围世界的观念,包括理论观念);②定向功能(指明活动的方向和方式);③评价功能(指明社会所持评价态度的标准及社会的理想体系)。具体地说,知识能形成关于周围世界的理论观念,因而能为活动和行动确立方向,并成为评价客体的依据。

对于幼儿来说,掌握有关客观世界的粗浅的基础知识是必要的,因为它不仅能帮助幼儿认识自己生活的环境,还会通过这种认识影响他们的行动,比如避开危险、节约资源、从事有利于自己 and 他人健康的活动等。同时,知识还具有发展价值,是智力(如分类、概括等)发展、能力提高和情感态度培养的基础与前提。离开知识这种精神营养来奢谈促进发展是毫无意义的。

这样看待知识并不意味着否认幼教改革中对过去“重知识、轻能力”倾向的批判。以往批判的“重知识”,重的是死记硬背的知识,由成人强行灌输、幼儿不需要也不理解的知识。这样的知识尽管幼儿也能鹦鹉学舌式地背下来,但往往因缺乏理解、无法应用,或者很快忘记,或者变成“死知识”。

^① 廖哲勋:《课程学》,华中师范大学出版社 1991 年版。

这种知识不仅不具有促进发展的意义,还会给幼儿带来很大的学习压力,降低对学习的兴趣,甚至造成一种所谓的“习得性愚蠢”——对学习的无能感和由此产生的自信心的丧失。以幼儿的学习兴趣和自信为代价换取这样的知识实在是一件得不偿失的事,因而受到大家的批评。

但批判的同时,要警惕从一个极端走向另一个极端——忽视必要的知识的学习。其主要表现是:选择课程内容时完全从幼儿的兴趣出发,既不考虑哪些知识是幼儿必须掌握的,也不考虑如何帮助幼儿整理、扩充、提升其自然、零散的日常经验,使之概括化、系统化。虽然幼儿园课程不以传授系统知识为目的,不强调系统的知识学习,但一些生活必需的知识还是需要掌握的,帮助幼儿使其已有的知识经验系统化更是重要的,因为系统化本身也是一种认知方式,知识系统化的过程也是一个思维方式逐渐改造、思维水平不断提高的过程。^①

因此,在选择课程内容时需要克服这两种极端的倾向,将有助于幼儿获得必须的或具有发展价值的基础知识的内容纳入课程。这样的知识包括:

生命活动必需的知识,比如与幼儿的健康、安全有关的知识;

有利于幼儿解决基本的生活、交往问题的知识,比如基本的社会行为规则、规则的意义等;

帮助幼儿认识自己生活环境的知识,如自然和社会环境中常见事物的名称、属性,幼儿能理解的事物之间的关系和联系等;

为今后学习系统的学科知识打基础的知识,比如基本的数、量、形、时间、空间概念等;

为成长为未来社会的高素质公民奠基的知识,如简单的环保知识等。

以上所列几类知识或许并不完全,相互之间也有交叉,但无疑是比较基础性的。要强调的是,选择这些基础知识,并不意味着只能将这些知识由成人直接呈现或灌输给幼儿,教师应根据内容的性质和特点,灵活运用环境熏陶、活动参与、亲身经验及必要的讲授来引导儿童学习。

^① 《苏联学前知识系统化方案》第五章第三节的有关内容。——作者注

2. 基本的活动方式、方法的知识 and 经验。

这类内容即所谓“过程性知识”、“做的知识”。

人无时无刻不在活动,活动是人存在的形式,也是人发展的方式。人类的活动大体有生产劳动、社会交往、科学实验等几种基本类型,每一类活动都有自己的一些基本方式方法、基本的原理原则。这些基本的活动方式是每个人都需要掌握的,掌握它们不仅可以提高人的生存能力,也可以让人体验到活动成功的快乐。

幼儿的基本活动从大体上看,也无非是生活、交往、学习等,具体又可分为自我服务、身体锻炼、游戏、观察、探索、交流、表达等,各种活动都包含着一些基本的方式方法、技能技巧。如,如何借助“工具”达到目的,选择什么样的工具是最适合的,如何灵活地使用工具,如何计划自己的活动,遇到困难如何处理,如何参与到同伴群体中去,采用什么方式能够让别人接受自己,如果这种方式不行应该怎么办,放弃、发脾气还是改变策略等,这些都涉及一个对基本活动方式的掌握问题。

幼儿需要了解和掌握的基本活动方式往往是存在于他们经常进行的活动中的。如交往的方式既存在于他们和父母、教师、同伴、社区服务人员甚至陌生人的交往中,也存在于游戏及其他活动中。教师只要具有这样一种意识,就可以随时抓住教育的时机,指导幼儿的学习。例如,小雪希望加入“过家家”的游戏。她提出了“让我和你们一起玩好吗”的请求,但被以“人够了”的理由拒绝了。之后,她又几次提出这样的请求,甚至说“求求你们了,让我参加吧,让我干什么都可以!”但仍然无效。这时,一个男孩走过来,用手做敲门状,嘴里同时发出“咚咚”声。“谁呀?”“我! 煤气公司的! 公司让我来检查一下你们的煤气灶有没有问题!”“啊! 师傅! 快请进来吧!”……男孩顺利地参加到游戏小组中去了。教师把这一切看在眼里。她让小雪讲一讲男孩采用的办法,启发她也想一种别人难以拒绝的方式。后来,小雪便以送生日礼物的“老师”的身份加入了游戏。

3. 发展幼儿的智力和能力的活动与经验。

发展幼儿的智力和能力是幼儿园教育的主要目的之一,因此,课程内容

中必须包含这一部分,而且应占有相当的比例。

智力(核心是思维能力)和能力的特性之一是“问题性”,也就是说,只有在解决问题的过程中、在实际“做”的过程中它们才出现并活跃起来。幼儿的智力和能力常常表现在解决活动时所遇到的问题中,并在解决问题的过程中得到发展。解决问题一般要经过几个阶段:发现问题(即意识到困难或问题),提出问题(通过分析明确问题),寻找线索(搜集有关的事实),形成假设(提出各种可能的解释或解决问题的办法),用适当的方法或手段验证假设,得出结论,即解决了问题。对幼儿来说,验证假设要靠“做”。如果一个假设被“证伪”,即被否认,那么还需要提出新的假设,再次检验……多次反复,直至得出结论。因此,幼儿园课程应包括那些能够构成幼儿的“问题”的内容,让他们的智力和能力在解决问题的过程中得到提高。

幼儿的问题常常出现在生活中、游戏中、交往中和与环境的相互作用中。例如:

几个孩子比赛谁跳得远,可每人起跳的地方有前有后,如何比较?

一个幼儿偶然注意到鱼缸里的水变少了,是被鱼喝掉了吗?

班里不时有孩子为骑一个小三轮车而“告状”,能不能引导幼儿自己解决?怎样解决更好?

这些都是包含着“问题”的学习内容。因此,利用生活中幼儿经常遇到的或感兴趣且有价值的问题作为课程内容,既有利于激发他们学习的积极性,也有利于发展他们的智力和能力。

教师也可以有意“制造”一些问题,或将必要的学习内容转化为幼儿可以研究的问题,以促进幼儿智力的发展。

例如,影子是孩子司空见惯的现象,但他们真正注意过影子吗?教师不妨让孩子画一画“我和我的影子朋友”,然后去和实际的影子对比一下,也许会发现不少有趣的“问题”:画中的自己和影子像是一白一黑的孪生兄弟(姐妹),各自独立地并排站立,而阳光下的影子却躺在地上,并和自己脚对脚。能让影子和自己并排站立吗?能把它和自己的脚“切开”吗?

再如,幼儿一般认为物体沉在水里的原因是“因为它重”,重量是物体下

沉唯一的原因吗?用天平称一称,找出一个比刚才下沉的物体更重的木板,试一试,再找找原因,再验证一下,等等。

也许很多问题在幼儿期得不出一个明确的答案,但是,尝试解决问题寻求答案的过程,无疑使幼儿体会到如何去思考,感受到影响事物因素的复杂性,学习多角度考虑问题,同时,“做科学”的经验和能力也在逐渐提高。

4. 培养幼儿情感态度的活动和经验。

这里的情感态度指的是对人、对事、对己的一种倾向性,它构成行为的动机,影响人的行为。情感态度是伴随着活动过程而产生的体验,类似的体验积累得多了,就形成了比较稳定的倾向性。因此,原则上讲,情感态度不是“教”出来的,它的形成是潜移默化的结果。

但这并不等于说课程无法对幼儿的情感态度倾向施加影响。心理学的有关研究表明,态度一般可以通过三种途径形成:①环境的同化作用。周围人对某事的评价会不知不觉影响儿童,使他们也持有同样的观点。②经验的情绪效应。幼儿对使自己体验到愉快、满意的事物会形成积极的态度,如喜爱;对使自己感到痛苦的事物则形成相反的态度,如厌恶。③理智分析。当幼儿认识到并真正理解了某种事物或特定行为的实际含义时,会根据这种认识对它们形成“好”或“恶”的态度。

只要我们依靠研究所揭示的有关规律,选择适当的内容,提供关键性的学习经验,幼儿的情感态度同样可以按照我们希望的那样培养出来。

例如,为了培养幼儿的学习兴趣(即一种对学习的积极态度),应该:

- ① 让他们有机会探索他们感到好奇的事物,满足其好奇心;
- ② 让他们在学习中获得某种愉快的体验,如感到有趣、令人惊讶、兴奋等;
- ③ 让幼儿在学习过程中有自主感、成功感;
- ④ 让他们感到周围的人都爱学习,而且对幼儿的学习活动也很感兴趣等。

因此,选择的内容本身或学习活动应该有趣、有“悬念”,能使幼儿获得认识上的满足感,与幼儿愉快的情绪体验有关联,能够引起孩子的探索等。

再如,对形成幼儿的自尊心来说,最重要的是让他们感到自己受尊重、受重视,在教师和同伴心目中有地位。而对于自信心的形成来说,活动中的成功体验,即“成功感”则是关键性的情感体验。这就要求在选择内容时能考虑孩子的意见、难度适宜等。当然,这已经不完全是内容本身的问题了。在幼儿期,学习兴趣、自我价值感和自信心、责任感、团体归属感、关心、友好、尊重、同情等都是应着重培养的情感态度。

应该说,课程内容与知识观有着密切而直接的联系,但如前所述,知识观的影响并不只是局限在对课程内容的理解和选择方面,“教什么”、“怎样教”及“如何评价教学效果”等问题同样要受知识观的影响。因此,学习并理解《纲要》所倡导的知识观并将它转化为教育实践,是一段时间内的主要任务之一。

主要参考书目:

1. 王凤秋:《当代知识的变化与教育改革》,《教育研究》2000年4月。
2. 夏正江:《论知识的性质与教学》,《华东师范大学学报:教育科学版》2000年2月。
3. 王红宇:《新的知识观与课程观》,《比较教育研究》1995年4月。
4. 菲利普·泰勒、科林·理查兹:《课程研究导论》,春秋出版社1989年版。
5. 劭瑞珍主编:《教育心理学》,上海教育出版社1997年版。
6. 冯晓霞等:《幼儿主体性发展与教育专栏》,《学前教育》2000年4月、6月,2001年2月、5月、9月。

保护幼儿生命 促进幼儿健康

——《纲要》幼儿健康教育思想解读

南京师范大学 顾荣芳

《幼儿园教育指导纲要(试行)》的正式颁布,标志着我国幼儿教育的发展进入了一个新的历史时期。与我国 1981 年颁布的《幼儿园教育纲要》相比,《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)更加体现了生态教育、开放教育、创新教育、终身教育等新的教育理念,更加强调通过幼儿园教育促进每个幼儿在不同水平上的发展。《纲要》明确要求:“幼儿园必须把保护幼儿的生命和促进幼儿的健康放在工作的首位。”这一提法具有深刻的理论依据和深远的实践意义。鉴于我国幼儿健康教育的研究与实施现状,本文在此就《纲要》中蕴涵的幼儿健康教育思想,以及如何贯彻《纲要》,更好地实施幼儿健康教育作一些探讨。

一、“保护幼儿的生命和促进幼儿的健康”成为幼儿园首要任务的理论依据

“健康第一”的思想由来已久,许多教育家都对此作出过精辟论断,其中儿童教育家陈鹤琴先生明确提出幼儿园应把健康放在第一位。陈鹤琴先生充分认识到健康对于儿童个体以及国家前途的意义,认为“健全的身体是一个人做人、做事、做学问的基础”。“强国必先强种,强种必先强身,要强身先

要注意幼年的儿童。”“幼稚园第一要注意的是儿童的健康。”^①然而,在幼儿教育实践中,常常出现忽视幼儿健康甚至有损幼儿健康的做法,《纲要》再次重申“健康第一”的思想是十分必要的。

“保护幼儿的生命”是由幼儿身心发展的特点所决定的。尽管保护生命对于任何个体都具有重要意义,但对于幼儿来说尤为必要。幼儿的生长发育十分迅速但远未完善,幼儿的可塑性很强但知识经验匮乏,幼儿的活动欲望强烈但自我保护意识薄弱,幼儿的心灵稚嫩纯洁但特别容易遭到伤害,生命的健康存在又是从事其他一切学习活动的必要前提。为此,保护幼儿的生命理所当然地成为幼儿园的首要任务。

“促进幼儿的健康”是由幼儿健康的特有价值所决定的。17世纪英国伟大的哲学家和启蒙思想家约翰·洛克认为:“人生幸福有一个简短而充分的描述:健全的心智寓于健全的身体。凡身体和心智都健全的人就不必再有什么别的奢望了;身体或心智如果有一方面不健全,那么即使得到了种种别的东西也是枉然。”^②健康既是幼儿身心和谐发展的结果,也是幼儿身心充分发展的前提;健康是幼儿的幸福之源,离开健康,幼儿就不可能尽情游戏,也不可能专心学习,甚至无法正常生活;幼儿时代的健康不仅能够提高幼儿期的生命质量,而且为一生的健康赢得了时间。幼儿健康也是人类生命质量得以提高的基石,增强幼儿健康不仅能造福幼儿,而且有益于多种成年期疾病的早期预防;幼儿健康水平的提高体现了人类社会的进步。《纲要》将促进幼儿健康视为幼儿园的首要工作,使得保障我国幼儿的健康权益进一步有章可循。因此,幼儿健康无论是对于幼儿个体还是对于全人类都是极其重要的。

二、“树立正确的健康观念”是促进幼儿健康的前提

《纲要》健康领域指导要点明确要求“树立正确的健康观念”,本文认为这是开展幼儿健康教育、促进幼儿健康的前提。但由于我国健康教育整体

① 北京市教育科学研究所编:《陈鹤琴全集》第一卷,江苏教育出版社1989年版,第117页。

② 约翰·洛克著,徐诚等译:《教育漫话》,河北人民出版社1998年版,第3页。

研究的薄弱,幼教工作者对什么是正确的健康观念尚未达成共识,在此谈谈本文的观点。

1. 什么是健康?

从哲学层面审视健康,健康意味着个体的一种不断生成的未完全确定的开放状态,而不是一种封闭的状态;健康意味着个体的自我规定、自我发展的自由、自觉和自为的存在,而不是消极被动的存在;人类除了追求有限的自然生命的健康,还要追求无限的精神生命的健康,而正是后者才使得人类的生命与健康具有永恒性。本文认为健康具有以下特性。

(1) 健康的整体性。“健康(Health)”一词的本义即体格与精神的健全(Soundness)和完整(Wholeness),它与1947年医学专家在联合国世界卫生组织的宪章中写下的健康定义即“健康是生理、心理和社会的健全状态,而不只是没有疾病”一样,都包含了健康的生理、心理及其他层面。20世纪60年代,美国的研究人员在进行学校健康教育研究(School Health Education Study,简称SHES)时,认为“健康”必须强调其“完整性”,每一个人都应该能充分发挥他的潜能,达到身心、社会都和谐幸福的情境。哈尔伯特·邓恩(Halbert Dunn)认为“健康”这个词已被扭曲,他以“高层次的健全”来取代“健康”,他的解释是:“健全(Wellness)与一般所谓的良好健康有很大的差异。良好的健康只是没有疾病的消极状态而已,在这种状态下,个体与环境和平共处。而个体的高层次健全则是指个体在其外在环境许可的范围内,以统整的功能去发挥其最大的潜力”(1977)^①。一些心理学家和医学专家不满足于健康的生物学意义,在1988年国际心理卫生协会年会上,明确赋予健康以社会学意义,他们认为健康的定义必须包括“道德品质的提高”^②,这样“健康”还指个人能服从社会的规范,并适当地参与社会活动,而“生病”则包括不服从社会规范,无法参与社会活动。由此可见,人是自我组织着的开放系统,健康是人与环境之间、心与身之间整体关系和谐的结果。

① 吕磐等编著:《卫生教育概论》上册,大洋出版社1997年版,第17页。

② 《大众医学》,1995年第4期,第41页。

(2) 健康的动态性。美国健康教育学家科纳千叶(Conaochia)、奥尔森(Olsen)及尼克森(Nickerson)认为,健康包含了多元的现象,无法简单定义。健康乃有机体从良好健康至不良健康或从完好至疾病连续谱上所呈现的状态,其间有许多变化。日本学者根岸龙雄、内藤雅子关于健康之“量的假说”也赞同了科纳千叶等专家的观点,他们认为将人类像黑白棋子一样分明地划为“完全健康”或“完全疾病”是不可能的,疾病与健康概念应是连续量的变化。健康与疾病之间并不一定存在明确的界限,个体表面上不生病也不等于健康,因为人体内可能潜伏着病理性缺陷或其他方面的功能不全;另外,有些疾病一旦出现临床症状,宿主就已病入膏肓,如肝癌、肺癌等。现代医学为此拓展了健康概念,提出了“亚健康(又称为‘第三状态’或‘灰色状态’)",即机体虽无明显或明确的疾病,却呈现出活力降低、代谢缓慢、生理功能低下的状态。从预防医学、临床医学的实践中发现,介于亚健康状态的个体是相当多的,且亚健康状态极有可能发展成为各种疾病。但是,如果人们能够较为准确地把握自身不断变化的身心状态,就有助于防患于未然,使机体转向更为理想的健康状态。健康之动态特性的揭示具有积极的意义。首先,它否认了令人高不可攀的“绝对健康”;其次,它说明了没有疾病并不意味着健康,健康与疾病之间存在着多种可以相互转化的状态;再次,它强调了健康是生生不息的创造过程,健康的生命并非完全由自然给予,而需要个体的积极参与,健康状况因个体自身活动而不断发生变化。理解健康之动态特性,有益于人们不断向高层次的健康目标迈进。

(3) 健康的客观性。个体身心是否健康,可以运用一定的客观指标加以衡量。身体健康与否可以通过形态指标、生理机能指标、生化指标等进行测定。目前随着对心理健康问题研究的深入,对个体心理是否健康的把握也越来越趋向客观,例如衡量个体心理健康的主要标志——认知发展是否正常、情绪反应是否适度、人际关系是否融洽、性格特征是否良好等,就可以通过越来越客观的测试加以评定。

(4) 健康的主观性。个体是否健康,一方面可以通过客观指标判断,另一方面个体的主观感觉亦是反映健康与否的重要标志。米尔顿·特里斯

(Milton Terris, 1975)认为健康有两项主要标准,除了客观标准外,还有主观标准。主观的标准是指个人健全的感觉,客观的标准是指个人有行使身体功能的能力。与其他观点相比,这种观点特别强调健康的自我知觉,突出了健康的心理层面。

(5) 健康的调适性。健康意味着有机体能够有效地适应内外环境,有效对付各种威胁身体的挑战。根据微生物学家勒内·杜博斯的观点,真正的健康“不仅指个体在当时能适应良好,同时也应具备抵抗未来威胁的能力。如体内已有某些传染病抗体的儿童比起无抗体保护的儿童更健康”^①。因此,健康指对疾病的有效抵抗与对生活环境的良好适应。

2. 什么是正确的健康观念?

本文首先赞同《纲要》“身心并重”的幼儿健康观,并且进一步认为身体健康是幼儿身心健全的基础,心理适应为幼儿身心健全的关键。我国曾因历史的原因忽视过对幼儿心理健康的研究,而当前由于经济条件、自然环境、社会文化、生活方式等众多影响幼儿健康的因素发生了较大变化,幼儿身体的生长发育也出现了新的不良现象,因此,在今后的幼儿健康教育研究与实施中,既要防止单纯重视幼儿的身体健康,也要防止片面强调幼儿的心理健康,顾此失彼的后果必然与身心并重的初衷背道而驰,也必然造成幼儿生长、发育及成熟的障碍。当今,许多边缘学科应运而生,诸如身心医学、行为医学、健康心理学等,这些新兴学科不约而同地立论于“生理—心理—社会模式”。该模式强调了这样的观点:健康或疾病是生理的、心理的和社会的因素不断互动的结果——任何一种因素都与其他因素有关且能产生一定的影响。值得我们注意的是,无论我们谈论的是幼儿的身体问题还是幼儿的心理问题,都只是一个相对的概念,许多身体表现带有心理因素,许多心理反应与身体状态密不可分。

幼儿健康意味着幼儿持续的正常发展。个体生理机能必然经历“幼稚—成熟—完善—消退”的不断变化的过程,幼儿期身体组织大小、功能、效

^① 吕磐等编著:《卫生教育概论》上册,大洋出版社 1997 年版,第 15 页。

能绝大多数处于增强阶段,但由于幼儿个体的遗传素质、环境条件的不同,因而无论身体的形态还是机体的功能都存在着个体差异,即使在同性别、同年龄的群体中,每个幼儿的发育速度、体型特点、达到成熟的时间等方面也各不相同,因此只要幼儿生长发育经历的过程符合人类个体的成熟规律,只要幼儿个体的发展幅度并未远离群体儿童,本着幼儿健康是持续的正常发展之观点都可视其为健康。幼儿健康是持续的正常发展还预示着早期健康教育必须从0岁开始,因为遗传以及胎内环境对幼儿的生长发育有着重要的有时甚至是不可逆转的影响。

幼儿健康意味着每个幼儿的平等的普遍发展。健康是基本人权,健康与人类尊严息息相关,每一个幼小生命更应得到尊重和博爱。但由于社会的、文化的、经济的、地域的甚至民族的原因,我国幼儿的健康状况还存在着城乡差异、非独生子女与独生子女的差异、女性幼儿与男性幼儿的差异,而任何个体的不健康既直接有碍于自身的生长发育直至生命的存在,也很有可能对他人构成直接的或潜在的威胁,因此,强调幼儿健康的平等,不仅仅是为当前某个体或某群体争取健康权利,也是为了更多的个体和群体甚至国家和民族的利益。正是从这一意义出发,可以说,幼儿的身心保健既是个人(包括幼儿及其抚养人)的义务,也是全社会的责任,后者的责任更加重大。总之,拥有生命健康是每一个幼儿的权利,维护幼儿的生命健康是法律赋予我们每一位成人的义务和责任^①,我们应更多地关心、促进儿童的健康,让健康成为每一位幼儿的权利。

幼儿的健康既需要外部的“健康促进”,又是一个主动的发展过程。所谓健康促进,按照美国疾病管制中心的观点,指的是结合健康教育与相关的组织、政治、经济介入,促使行为、环境改变,以增进或保护健康的过程。幼儿身心发展的稚嫩性使他们比成人更需要得到及时的帮助,更需要健康的生长环境,这决定了健康促进的必要。健康促进要充分考虑儿童的年龄特点和个体差异,无论是进行幼儿健康教育还是试图改善幼儿的周围环境、制

^① 引自《儿童权利公约》和《未成年人保护法》。

定卫生保健法规等,都要依据幼儿身心发展的特点,否则不仅不能促进健康,而且可能有损健康。同时,健康促进并不意味着被促进者只是被动地接受保护、接受照顾,也需要幼儿力所能及地主动参与。杜博斯在其《人类的适应》中提出,健康是发挥功能的一种动态能力。换句话说,健康具有自我促进的功能,一个健康的儿童应该是一个关心并积极参与到有利于自己健康的活动中去的儿童。因此,《纲要》要求教师“既要高度重视和满足幼儿受保护、受照顾的需要,又要尊重和满足他们不断增长的独立需要,避免过度保护和包办代替,鼓励并指导幼儿自理、自立的尝试”。

总之,传播健康知识要着眼于幼儿的内化程度,培养健康态度要着眼于幼儿的情感体验,形成健康行为要着眼于幼儿的自觉自动,任何时候,健康教育都要调动幼儿参与的积极性,遵循幼儿的身心发展规律。

3. 如何衡量幼儿的健康?

幼儿的生理健康是指幼儿各个器官、组织的生长发育正常,没有生理缺陷,能有效抵抗各种急、慢性疾病,体质不断增强。幼儿生长发育最常用的评价指标是形态指标,即身体及其各部分在形态上可测出的各种量度,如长、宽、围度及重量等,形态指标有体重、身长(身高)、头围、胸围、臂围、坐高、皮下脂肪、上下部量及指距等项目,其中,身长(身高)、体重及头围这三项指标不仅测试方便,而且能为准确评价幼儿生长发育的水平提供重要信息。幼儿生长发育评价标准参照国际通用的由世界卫生组织推荐的0~6岁幼儿体格发育标准。幼儿生长发育的评价指标还包括生理机能指标和生化指标。

体格生长偏离是幼儿生理的异常发育,主要包括低体重、消瘦、肥胖和身材矮小,其中,低体重是指幼儿的体重比相应年龄组人群按年龄的体重均值数低两个标准差以下;消瘦是指幼儿的体重比相应年龄组人群按身高的体重均值数低两个标准差以下;肥胖是指体重超过按身高计算的标准体重20%以上,超过20%~30%为轻度肥胖,超过30%~50%为重度肥胖;身材矮小(又称侏儒)是指幼儿身高比相应年龄组人群按年龄的身高均值数低两个标准差以下。导致幼儿体格生长偏离的原因是复杂的,包括遗传因素、营

养因素、疾病因素、体质因素、心理因素等。

幼儿的心理健康是指心理发展达到相应年龄组幼儿的正常水平,情绪积极,性格开朗,无心理障碍,对环境有较快的适应能力。我国的儿科学专家、幼儿心理和教育专家主要从动作、认知、情绪、意志、行为及人际关系等方面衡量幼儿的心理健康,认为幼儿心理健康的标志是:

(1) 动作发展正常。动作发展与脑的形态及功能的发育密切相关,幼儿躯体大动作和手指精细动作的发展水平处于正常范围是心理健康的基本条件。

(2) 认知发展正常。一定的认知能力是幼儿生活与学习的重要条件,虽然幼儿的认知发展存在着个体差异,但若某个幼儿的认知水平明显地低于同年龄组幼儿,且不在正常范围内,那么该幼儿的认知能力是低下的,心理也是不健康的。幼儿期是认知发展极为迅速的时期,应避免因各种原因造成的脑损伤或不适宜的环境刺激,防止导致幼儿不健康的心理。

(3) 情绪积极向上。积极的情绪状态反映了中枢神经系统功能的协调性,亦表明个体的身心处于良好的平衡状态。幼儿的情绪具有很大的冲动性和易变性,但随着年龄的增长,情绪的自我调节能力有所增强,稳定性逐渐提高,并开始学习合理地疏泄消极的情绪。如果某个幼儿经常处于消极的情绪状态,如整天闷闷不乐或一触即发、暴跳如雷,那么该幼儿的心理也是不健康的。

(4) 人际关系融洽。幼儿之间的交往是维持心理健康的重要条件,也是获得心理健康的必要途径。心理不健康的幼儿,其人际关系往往是失调的,或自己远离同伴,或成为群体中不受欢迎者。心理健康的幼儿乐于与人交往,能与同伴合作,游戏中能够谦让。

(5) 性格特征良好。性格是个性中最核心、最本质的表现,它反映在对客观现实的稳定态度和习惯化了的行为方式中。心理健康的幼儿,一般具有热情、勇敢、自信、主动、合作等性格特征,而心理不健康的幼儿常常具有冷漠、胆怯、自卑、被动、孤僻等性格特征。

(6) 没有严重的心理卫生问题。幼儿不健康的心理往往以各种行为方

式表现出来,诸如吮吸手指、遗尿、口吃、多动等。心理健康的幼儿应没有严重的或复杂的心理卫生问题。

三、幼儿健康教育目标的价值取向

促进幼儿身心健康发展既是幼儿教育的根本目的,也是幼儿健康教育的终极目标,《纲要》由此提出四条总目标,即:

- (1) 身体健康,在集体生活中情绪安定、愉快;
- (2) 生活、卫生习惯良好,有基本的生活自理能力;
- (3) 知道必要的安全保健常识,学习保护自己;
- (4) 喜欢参加体育活动,动作协调、灵活。

上述目标表明了这样的价值取向:第一,身心和谐。幼儿健康应包括身体健康和心理健康两个主要方面,幼儿的身体健康以发育健全、具备基本的生活自理能力为主要特征;幼儿的心理健康以情绪愉快、适应集体生活为主要特征。由于幼儿的身体健康与幼儿的心理健康是密不可分的两个方面,因此有的目标如“生活、卫生习惯良好”既包含日常生活中的盥洗、排泄等生理意义的卫生习惯,也包含没有吮吸手指等心理意义的问题行为,只有身心和谐发展才能真正既保证身体的健康又保证心理的健康。第二,保护与锻炼并重。目标既重视幼儿掌握必要的保健知识,提高保护自身的能力,又强调通过体育活动提高身体素质。其中了解必要的安全保健知识并提高相应技能是保健教育的主要目标,培养对体育活动的兴趣、增强动作的协调性和灵活性是体育锻炼的主要目标。第三,注重健康行为的形成。对于健康心理学家以及健康教育工作者而言,最大的挑战莫过于如何鼓励、说服甚至迫使人们养成对健康有益的行为习惯。因此,虽然提高幼儿的健康认识、改善幼儿的健康态度、培养幼儿的健康行为都是幼儿健康教育的目标,但幼儿健康行为的养成被视为幼儿健康教育的核心目标,探讨幼儿健康行为建立、改变和巩固的一般规律是幼儿健康教育研究的重点。

四、幼儿健康教育的实施策略

要取得幼儿健康教育的预期成效,必须关注以下几个方面。

1. 明确的指导思想。

一个健康的幼儿,既是一个身体健全的幼儿,也是一个“愉快”、“主动”、“大胆”、“自信”、“乐于交往”、“不怕困难”的幼儿。《纲要》再三强调要让幼儿主动活动,而皮亚杰也曾说过,儿童是自己的哲学家,教育的第一条件就是要尊重主体、认识主体、热爱主体。只有充分地尊重幼儿,使其发挥应有的主体性,幼儿才有可能主动、积极、创造性地活动。幼儿健康教育既然将促进幼儿的健康作为最直接的目的,其教育过程就不应使幼儿感到压抑或受到伤害,然而日常生活中与之背道而驰的现象却司空见惯,值得人们反思。譬如,成人迫切希望幼儿改变不良的进餐习惯,就餐时斥责幼儿,孩子边咀嚼边流泪,殊不知消极的情绪状态是食物在人体内消化的障碍;又如,成人以威吓的方式提醒幼儿不要接近危险场所,使幼儿产生恐惧心理。由此可见,成人的观念及教育方式关系到幼儿健康教育的成效,就其本质而言关系到幼儿的幸福。幼儿健康教育本应使幼儿获得最大的幸福,因为就对幼儿身心发展特点的把握与顺应来说,幼儿健康教育比起其他任何教育都更有潜力。幼儿健康教育工作者应充分发挥幼儿自身的主动性和积极性,努力将幼儿的兴趣与必要的规则相结合,使幼儿尽早建立起各种健康行为。

2. 多样化的教育形式与途径。

《纲要》指出:“教育活动的组织形式应根据需要合理安排,因时、因地、因内容、因材料灵活地运用。”为此,幼儿园的健康教学应与日常生活中的健康教育相结合,集体教育、小组活动与个别交谈相结合。目前幼儿健康教育实践中存在着一些误区,有人认为幼儿健康教育就是“上健康课”,也有人认为幼儿健康教育就仅仅是日常生活中的卫生习惯培养,对于这些片面认识下文将作进一步分析。

《纲要》指出:“幼儿园应与家庭、社区密切合作,与小学相互衔接,综合利用各种教育资源,共同为幼儿的发展创造良好的条件。”“家庭是幼儿园重

要的合作伙伴。应本着尊重、平等、合作的原则,争取家长的理解、支持和主动参与,并积极支持、帮助家长提高教育能力。”就幼儿健康教育而言,取得家庭、社区的积极配合更为重要,否则来自任何一方的消极影响都将抵消幼儿园健康教育的积极作用。

《纲要》重视幼儿园课程的潜在影响,认为“环境是重要的教育资源,应通过环境的创设和利用,有效地促进幼儿的发展”。为此,幼儿健康教育实施中,不仅应重视幼儿园物质环境的创设,而且应重视幼儿园心理环境的创设。

3. 适宜的教育方法。

有效的教育方法从来都与受教育者的年龄特点、心理特点以及教育内容密切相关,幼儿健康教育的方法一般有观摩、共同讨论、自我学习、动作技能练习、感知体验等,教育过程中应注意方法的针对性、多样性和趣味性,对于年龄越大的幼儿,方法选择的余地也越大,但无论多大的孩子都喜欢寓学于乐,生活中我们常常发现即便成人也是如此。幼儿健康行为养成中,动作技能的练习与来自生活的感知体验是最基本的方法。

4. 科学的教育评价。

教育评价是“了解教育的适宜性、有效性,调整和改进工作,促进每一个幼儿发展,提高教育质量的必要手段”。因此,应重视幼儿健康教育评价,不断提高评价的科学性。由于不同幼儿的身心发展存在着很大差异,有些差异是特殊的先天因素导致的,有些差异是不同的后天环境造成的,故对幼儿健康水平的评价应在遵守《纲要》精神的前提下,注意“避免用划一的标准评价不同的幼儿,在幼儿面前慎用横向比较”。

评估幼儿身心健康水平,反思幼儿健康教育的得失,不仅有助于及时发现、研究和解决幼儿身心发展过程中存在的问题,而且有助于提高幼儿教师的专业化水平,健康教育的评价过程也是幼儿教师更好掌握幼儿身心发展特点以及健康教育规律的过程。幼儿教师应通过科学的健康教育评价在健康知识的汲取、健康行为的养成等方面获得自我发展。

五、当前幼儿健康教育实践中存在的问题和困惑

当前,幼儿健康教育实践中出现了一些值得注意的问题和困惑,大致归纳如下:

1. 幼儿健康教育是否需要深入的研究?

(1) 幼儿健康教育具有不可替代的教育价值。

人类早期是作为一类生物与其他生物平等地参与大自然中优胜劣汰的竞争的,农业经济时代人类基本上生活在充满自然物质的空间里,工业经济时代人类开始生活在人工的物质环境中,逐渐脱离了优胜劣汰的残酷的自然选择,在当今生存环境越来越舒适的知识经济时代,生存空间渐渐异化,人们几乎用不着让自身被动地去适应自然条件,而为此付出的代价却是身心素质的弱化。^① 因此,人们比任何时候都更需要了解如何保持和促进身心健康,即比任何时候都更需要健康教育。人的生命历程的每一阶段都必须高度重视健康问题,都必须汲取健康信息,任何时候放松了健康知识的学习和应用,健康就会远离自己。幼儿健康教育是终身健康教育的基础阶段,也是幼儿园教育最重要的组成部分。幼儿健康教育与幼儿素质教育关系密切,幼儿素质教育为幼儿健康教育的实施提供了理论依据,而要实践幼儿素质教育的理念,必须重视将幼儿身心素质的提高作为根本目的的幼儿健康教育,否则,必将影响幼儿素质教育预期目标的实现。因此,幼儿健康教育具有不可替代的教育价值。

(2) 幼儿健康教育具有鲜明的组织特点。

幼儿健康教育是根据幼儿身心发展的特点,提高幼儿健康认识、改善幼儿健康态度、培养幼儿健康行为、维护和促进幼儿健康的系统的教育活动。幼儿健康教育规律的探寻建立在对幼儿的健康认知、健康态度及健康行为特点的把握之上。幼儿的健康认知有别于成人,譬如,许多幼儿认为只要接近生病的人就会被传染,更多的幼儿无法理解、体会和想象现在坚持喝牛奶

^① 胡小明著:《体育人类学》,广东人民出版社 1999 年版,第 292 页。

将会对今后骨骼、牙齿的发育产生怎样的有利影响;幼儿的健康态度有别于成人,大多数幼儿常常口头轻易地表示愿意采取种种健康行为,而不像成人那样往往有各种明确的理由说明不愿意的原因;幼儿健康行为的建立有别于成人,幼儿常常因缺乏动机而拒绝执行健康行为,常常容易受到成人的暗示或环境的干扰,而成人在是否采取健康行为这一问题上相对较为理性。幼儿的健康认知、健康态度和健康行为之间并非简单的一致关系,持有某种非健康行为的幼儿并不意味着毫不知晓健康知识,而拥有正确态度的幼儿也并不一定能够体现健康行为。幼儿期健康认知、健康态度和健康行为的特点以及三者之间的复杂关系决定了幼儿健康教育不同于一般人群的健康教育;幼儿健康教育将幼儿健康行为的养成视为核心目标,幼儿健康教育研究着重于幼儿健康行为建立、改变和巩固的一般规律的探讨,故幼儿健康教育又不同于幼儿园其他领域的教育,有其自身鲜明的组织特点。

(3) 幼儿健康教育有着广阔的研究空间。

20 世纪以来,随着人类对自身健康的日益关注,人类学、社会学、心理学、预防医学、行为医学等学科的发展,人们对各种行为在维持健康和防治疾病中的作用、如何实施行为控制和行为治疗、影响行为发生发展的各种因素、不同人群对健康行为方式的直接或潜在的影响等问题的研究进行了有益的尝试,健康教育研究有所突破,出现了注重认知过程的“健康信念模式”和“保护型动机理论”、强调行为意向的“计划性行为理论”及关注行动过程的“转换理论模式”等健康教育理论。但上述研究更多地以成人作为研究对象,而对幼儿健康教育的规律揭示不够,反思幼儿园课程研究,同样缺乏对幼儿健康教育的深入思考。为了切实贯彻《纲要》,本文认为,当前的幼儿健康教育至少应在以下方面进行深入研究。

① 教育目标探讨:如何以本班幼儿身心发展现状为出发点制定幼儿健康教育的目标?

② 教育过程探讨:幼儿健康教育的内容如何既兼顾群体需要,又“为每

一个儿童,包括有特殊需要的儿童提供积极的支持和帮助”^①? 幼儿健康教育的策略如何有利于幼儿积极形成健康行为? 教师的指导及环境创设如何有利于幼儿主动形成健康行为? 如何兼顾幼儿的身体健康与心理健康? 如何摆正成人保护与幼儿自立的关系?

③ 核心问题探讨: 如何从生理、心理和社会文化等多种角度考察幼儿不同的行为表现,探寻幼儿健康行为以及非健康行为形成的一般规律? 如何促使家长成为健康行为的执行者、幼儿健康教育的支持者和指导者?

2. 幼儿健康教育就是“上健康课”。

(1) 幼儿健康教育的形式离不开健康教学。

“幼儿园的教育活动,是教师以多种形式有目的、有计划地引导幼儿生动、活泼、主动活动的教育过程。”^②健康教学即传统意义的“上健康课”。日常生活中的集体与个别健康教育是幼儿园健康教育的主要形式,对于某些健康教育内容,譬如,幼儿不太容易理解的健康常识、不太容易掌握或需要系统训练的健康行为技能等,只有通过教师有计划、有目的、精心地教学设计,才能更好地引导、启发幼儿探索、理解和掌握。因此,幼儿健康教育的形式离不开健康教学。

(2) 幼儿健康教育的本质是生活教育。

陈鹤琴先生认为:“儿童离不开生活,生活离不开健康教育;儿童的生活是丰富多彩的,健康教育也应把握时机。”幼儿健康教育的出发点与归宿是培养幼儿的健康行为即养成健康的生活方式,幼儿健康教育的根本目的是提高幼儿期的生活乃至生命的质量,幼儿教育的内容涉及幼儿生活的全部范畴。因此,幼儿教育是生活教育,应当在盥洗、进餐、清洁、睡眠、锻炼、游戏等日常生活的每一环节渗透健康教育理念,实施健康教育策略;要充分认识到仅仅依靠健康教学活动是无法真正达成幼儿教育的目标的;要积极探寻日常生活中的幼儿教育的特点和规律。

① 见《幼儿园教育指导纲要(试行)》第三部分“组织与实施”第一条。

② 见《幼儿园教育指导纲要(试行)》第三部分“组织与实施”第二条。

(3) 幼儿健康教育的成效受到环境的影响。

幼儿总是生活在特定的环境中,环境是幼儿能否健康生活的不可忽视的影响因素。有时人们可以直接控制环境因素,比如,家长为幼儿选择环境理想的幼儿园,而有时人们很难控制环境因素,比如,空气污染的加剧、食品添加剂的使用等,如何通过开发和利用环境促进幼儿健康还有待进一步探讨。《纲要》指出:“幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境,满足他们多方面发展的需要,使他们在快乐的童年生活中获得有益于身心发展的经验。”为此,幼儿园应当重视创设健康的物质生活环境,譬如,园内设置警示标志、大型活动器械定期检修并有保护设施、玩具架上有归类标识、自来水龙头旁有洗手方法图示、自制幼儿食物、就餐时放轻音乐等,并利用人类工效学的研究成果,让物体与空间更有益于幼儿的健康。《纲要》同时指出,“教师的态度和管理方式应有助于形成安全、温馨的心理环境;言行举止应成为幼儿学习的良好榜样”,教师应“以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往”。为此,幼儿园还应当积极构建健康的心理生活环境,重点关注理解和谐的班级氛围、平等鼓励的师幼关系和互帮互助的家园关系的创设,使幼儿情绪安定、心情愉快。要充分认识到心理环境对幼儿的影响有时比物质环境的影响更为深刻,要根据幼儿的情绪和行为表现反思、调整和改进心理环境。另外,不应忽视家庭环境、社会环境中一些习以为常的做法和现象对幼儿的不利影响,譬如,家长以非健康食品(如巧克力)作为奖励以谋取幼儿的就餐速度或进餐数量从而助长幼儿的不良饮食行为,家长自身挑食偏食以及电视里的“垃圾食品”广告使幼儿耳濡目染……这些有害的环境因素若不被重视或未能有效控制,都将大大减低幼儿健康教育的成效。

3. 幼儿健康教育需要且能够与其他各领域教育融合吗?

《纲要》要求幼儿园把促进幼儿的健康放在工作的首位,决定了幼儿健康教育是幼儿教育最为重要的组成部分。《纲要》明确要求:“教育活动的组织应充分考虑幼儿的学习特点和认识规律,各领域的内容要有机联系,相互渗透,注重综合性、趣味性、活动性,寓教育于生活、游戏之中。”倘若幼儿园各领域的内容是有机联系、相互渗透的,那么就不是简单的形式上的综

合,而是实质性的融合。幼儿健康的价值和幼儿成长的特点决定了幼儿园在进行任何领域的教育时都必须将维护和促进幼儿的健康放在首位,故健康领域与其他领域的融合是最必要的。如果幼儿教师真正持有健康第一的教育观念,那么健康领域与其他领域的融合也是最本质的,譬如,在画画、看图书时提醒孩子坐姿端正、握笔正确、手眼保持一定距离等。由于“幼儿园的教育是为所有在园幼儿的健康成长服务的”,因此各领域的目标实质上是协调统一的,差异仅仅是侧重点的不同,因此健康领域与其他领域的融合又是最可行的。一方面,各领域教育可以帮助实现幼儿健康教育的某些目标,譬如,通过语言活动发展幼儿的人际交往能力,使其“讲话礼貌”、“注意倾听”、“大胆清楚地表达”^①;通过社会学习活动,培养融洽的人际关系,使其“乐意与人交往”、“有同情心”^②、“增强其自尊心和自信心”^③;通过艺术活动,抒发(发泄)内心的情感,促进健全人格的形成;通过科学活动,满足幼儿的好奇心,培养初步的环保意识;通过数学活动,了解身体形态的变化等等。另一方面,幼儿健康知识的学习过程、健康态度的转变过程以及健康行为的形成过程都离不开各领域特有的教育形式的密切配合,如以琅琅上口的儿歌、形象有趣的谜语、声情并茂的故事、栩栩如生的画面、引人入胜的探究等,唤起幼儿对自己身体的了解欲望、对健康食品的兴趣、对健康行为的向往。

把握各领域教育的特点和规律是融合的必要前提,为此,我们应加强对幼儿健康教育的研究,深入进行幼儿园课程的整体探讨。

① 见《幼儿园教育指导纲要(试行)》语言教育领域“目标 1、2”。

② 见《幼儿园教育指导纲要(试行)》社会教育领域“目标 2”。

③ 见《幼儿园教育指导纲要(试行)》社会教育领域“内容与要求 2”。

新《纲要》与幼儿园的社会教育

朱细文

幼儿社会教育是指以发展幼儿的社会性为目标,以增进幼儿的社会认知、激发幼儿的社会情感、引导幼儿的社会行为为主要内容的教育。社会教育是幼儿全面发展的重要组成部分,是由社会认知、社会情感及社会行为技能三方面构成的有机整体。

一、社会教育的目标与要求

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)的社会领域提出如下教育目标:

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;

理解并遵守日常生活中基本的社会行为规则;

能努力做好力所能及的事,不怕困难,有初步的责任感;

爱父母长辈、老师和同伴,爱集体、爱家乡、爱祖国。

在内容与要求部分,又通过对教师提出要求——做什么、怎样做和追求什么,进一步将目标具体化。

仔细分析我们会发现,《纲要》社会领域的目标是从两个维度提出的,一是社会关系的维度:幼儿与自身的关系(自信、主动、自决、坚持等)、幼儿与他人的关系(乐群、互助、合作、分享、同情)、幼儿与群体或集体的关系(遵守规则、爱护公物和环境)、幼儿和社会的关系(社会职业、家乡、祖国、世界文化等);二是心理结构的维度:认识、情感态度和行为技能。两个维度的结合,构成了儿童社会学习的内容和社会性、个性发展的目标。

二、儿童社会教育所涉及的基本概念与原理

1. 关于社会性和个性。

所谓社会性,一般可以理解为一个人,一个作为特定的社会关系、社会群体、社会机构以及社会制度下的人,在社会生活中所形成的比较稳定的对人、对己、对社会(包括其中的事物)的认识、情感态度、行为等方面的特征。一个人的社会性也必定同时是他的个性,是他整个人格系统中与社会相联结的部分;反过来说,一个人的个性也不能不是他的社会性,因为他无论如何总是特定社会关系、社会组织以及社会制度下的人。因此我们谈论社会性,就不能撇开个性,甚至将个性作为社会性的反面,而必须有两面的、综合的考虑。这一点,在《纲要》中虽然不见诸字面,却可以感受在行间。

(1) 个性和社会性的关系。

① 客观的自我意识产生于社会意识。所谓自我意识,指的是人对自己的认识和态度。人的自我有两种状态,一种是主体的状态,即发出动作、进行思考的行为的主体,是“主体我”;另一种是客体的状态,即具有相对稳定的外部特征,主要是通过他人的眼光、通过社会的规范和塑造所形成的个体人格属性,是“客体我”。自我意识可以说就是“主体我”对“客体我”的认识和态度。

儿童发展心理学的大量研究表明,人的自我意识首先是他人态度的反映。

“在产生对他人的知觉(即社会知觉)之前,是不可能有自我表象的。我们是谁,我们是什么,都起源于社会的界定。也就是说,别人怎样看待我们,或者我们认为别人怎样看待我们,将在很大程度上影响我们怎样看待自己。”^①

有了这样一个认识的高度,再来看通常所讲的“正面教育”、“教育要以

^① 朱莉亚·贝里曼等著,陈萍等译:《发展心理学与你》,北京大学出版社2000年版,第68页。

鼓励诱导为主”、“教师对儿童要有积极的期望”等教育原则,就更多了一层认识:教师作为幼儿的生活中的重要“别人”,当我们用积极的眼光、正面的姿态、接纳与宽容的心理去面对幼儿、去和幼儿互动的时候,实际上是在给他们一个良好的“社会的界定”,促使幼儿也用一种积极的态度去看待自己。这也正是《纲要》的指导要点里所讲的“要创设一个能使幼儿感受到接纳、关爱和支持的良好环境”的原意。这绝不只是为了提高幼儿的学习效率,决不只是为了提供了一个积极的学习环境,更是为了给他们一个积极健康的人际环境,以发展幼儿积极的客观自我意识。

② 幼儿的自我意识是其社会性和个性的核心。我们在看待教育问题的时候,可以也应该有不同的角度和立场。如果我们从社会的角度和立场出发,我们就会将儿童的个性作为社会性的一部分,将发展其社会性作为最重要的事情,并且将社会性作为整体的、整合的机制;但是,如果我们从儿童的角度和立场出发,我们就会将社会性作为儿童个性的一部分,将儿童个体的利益、他们的个性发展作为最重要的事情,并且以内部的个性来统率外部的社会性特征。这两种角度都是可行的,也都是必要的。

如果我们现在从儿童的利益出发,那么一个“能使幼儿感受到接纳、关爱和支持的良好环境”,它的最直接和最显见的意义,是有助于幼儿保持良好的情绪状态,激发其学习动机,为他们的学习提供一个积极自主的空间;更进一层的意义,则在于它赋予幼儿一个良好的“社会的界定”,给他们一个积极的“他人眼中的自我”,进而使儿童在长期的自主的行动中形成内在的、稳定的、一贯的独特性,使儿童意识到自我。

事物的对立面总是处在复杂辩证的、循环作用的运动之中。儿童通过不断地意识到别人和自己的不同,而意识到自我,而有个性;反过来,儿童由于有了自我独特性的意识,会强化其社会性的需要,“自我知觉对人类经验具有深远的影响,使人产生对爱和对他人的归属感的渴望,这些渴望是塑造人格的最重要的驱动力之一。”^①

^① 朱莉亚·贝里曼等著,陈萍等译:《发展心理学与你》,北京大学出版社2000年版,第68页。

正如我国著名心理学家朱智贤教授所指出的,儿童主体的自我意识是“个性的核心”,不仅统率着他们的个性特征,使之成为一个整体,而且也统率着他们的社会性特征,为其社会性的发展和表现提供深刻的源泉。

(2) 个性与社会性的起源。

人的个性是他自己的生活史的产物,起源于儿童同周围世界的积极主动的相互作用。根据皮亚杰的心理学发现,儿童的意识产生于他们对自身动作的反思:儿童因为动作而认识了世界,儿童也因为动作而意识到那个发出动作的“我”。所以,一切的一切,都起源于儿童的动作,都起源于儿童同周围世界的积极主动的相互作用。《纲要》一再提倡幼儿“主动的活动”、“自主计划的活动”,就是希望通过这样的活动,使幼儿的个性能够得到健康的成长。

如果说人的个性主要产生于他改造环境的有目的的实践行动的话,那么社会性则产生于他在一定的环境中与他人所发生的交往活动。

儿童的社会性认识、情感和行为的发生发展,从其交往对象上来看,主要有两大类,一为同伴交往,一为他们与成人之间所发生的交往。这两种交往对象的不同,导致我们后面所讲的社会性发展的分野,也导致了儿童的两不同的道德规则。

儿童与同伴之间的交往包括许多种不同的形式:

- ① 由于共同的活动目的所产生的合作行为;
- ② 由于公共资源的有限而发生的分享、争执、攻击、协商、交换等行为;
- ③ 由于个别资源的不均衡而发生的赠予、求助、索取等行为;
- ④ 由于个别能力或经验的不均衡而发生的帮助、求助等行为;
- ⑤ 为幼儿自身文化特征所特有的游戏行为。

同伴交往虽然种类不一,具体价值也各不相同,但是它们内在的本质特征是一致的,这就是我们特别提倡的“相互性”。所谓相互性也可以说是可逆性,即甲对乙的行为,乙也可以以同样的内容或方式反馈给甲,而不是只有其中一方拥有说某些话、做某些事、以某种方式说话以及以某种方式行动的专利。我们不难看到,由这种相互性可以直接导致民主、平等和公正的人

际关系与社会规则。由于同伴关系天然地就是倾向于相互性的,所以鼓励幼儿之间各种形式的同伴交往,有助于幼儿民主、平等、公正、协商等社会品质的发展。

儿童与成人之间的交往,通常情况下则不如与同伴交往那样是双向的、相互性的,而是常常体现为一方主动另一方被动,一方是主体另一方是对象。常见的有:

- ① 由于信息资源的不均衡而产生的教学、指导行为;
- ② 由于物质资源的不均衡而产生的馈赠、供给行为;
- ③ 由于权力地位的不均衡而产生的质问、评价行为。

在目前我们所见的师生互动的交往中,由儿童主动发起的行为并不多见,甚至可以说是十分罕见。在不多见的由幼儿主动发起的交往行为中,往往又是因其他幼儿的纪律问题而导致的告状、因某项技能的缺乏而导致的求助、因内在动机的匮乏而要求得到鼓励表扬以及因为对活动的结果缺乏信心与标准而向教师咨询。所有这些“主动”的行为,实际上仍然带有较强的“被动性”,因为教师在其中仍然是权威的角色和正确标准的持有者,所以幼儿的主动,只是形式的主动。

在师生互动中,若要产生真正由幼儿主动发起的交往行为,需要提倡教师和幼儿之间的平等的交往。这种平等的交往,往往需要具有“一种实质”和“两种类型”。

“一种实质”指的是:这种交往不是谁对谁的交往,而是师生围绕着某个双方共同需要面对的问题而协同活动。教师和幼儿作为活动中的成员参与其中。在活动中,教师和幼儿可以有分工和差别,但是不容许有等级和特权。

“两种类型”指的则是:

- ① 对话。师生之间所进行的主题谈话,这种谈话没有任何意义上的接受和给予的性质,而是双方出于共同的兴趣而进行的对等的交流;这种谈话也不是一方为专家另一方为新手的形式,而是双方共同为主题的明确、深化、扩展等,作出他们各自的和共同的贡献。例如师生为某个行动的决定而

进行的民主讨论。

② 合作。师生之间所进行的共同活动,这种活动不是一方设计出来用以塑造另一方的行为,而是双方共同面对一个并无现成答案的问题,或是一个有待明确的议案;它也不是一方设法引起另一方的兴趣,而是双方出于共同的兴趣。

2. 规则及其形成。

社会规则和日常生活规则的教育是幼儿阶段社会性教育的重头戏,也是一直以来困扰着广大教师的一个难题。这其中的关键在于,目前人们对于规则的认识还是笼而统之的、不分化的。要有科学的认识和行动,首要的一点是要有准确的分类。

(1) 两种规则与三种情况。

儿童的世界里有两种基本的社会生活、社会关系和社会共同体,也就相应地有两种规则。

一种规则,同儿童与成人的关系相对应,是那些预先以成熟的方式存在于现成的社会关系和社会制度中的规则,一个人只要处在某个社会群体、制度和社会关系中,他就必须要适应、内化、遵守这些规则。这些规则对于个人来讲,并没有与之协商和征求他个人同意的余地。因此这种规则明显是一种他律规则。在儿童的教育中,这种他律规则的存在、形成和教化,与我们现有的社会结构是相互呼应的,即与儿童相比较而言,成人处于社会结构的中心,他们掌握着权威和标准的尺度,由他们来告诉儿童什么是好的和坏的,什么是必须的,什么是允许的,什么是被禁止的。

另一种规则,则同儿童之间的同伴关系相对应,同儿童为满足自己的需要和目的而进行的自主的实践活动和交往活动相对应。这些规则不是预先就明确地存在着,不是预先地制约着人们的交往与实践活动;相反,它们总是暗含在交往和实践活动之中,是因为有了交往和实践才会出现的规则,是有了碰撞、冲突、协商、交换、合作等行为之后才会出现的规则。一个静态的、封闭的、专制的社会并不需要这些规则,而一个开放的、动态的、民主的社会却会自发自动地生成这些规则,并且通过人们不断的实践活动与交往

活动巩固下来。这种规则建立在人们自觉的意志之上,是活动者之间的契约,因此明显地是一种自律的规则。

规则的他律和自律,并不是完全对立割裂的。社会生活中有大量的规则,一方面既是预先存在的,是已经巩固下来的标准,另一方面它们也符合人们的自觉意志,尊重人们的自由选择。由此就产生了规则的他律性和自律性之间的互动,这种互动使得他律规则不再是绝对的、唯一的、强制的,而部分地成为相对的、可以选择的和符合人们的意愿的。由这种互动所产生的情况,不仅应当是一个社会,也应当是一个幼儿园班级里规则的主体。

因此,幼儿园班级生活中的规则,对于幼儿的适应和发展而言,就有了三种情况:必须遵守的强制规则、可以选择遵守的他律规则、自发活动中协商产生的活动规则。这三种情况,倘若不加以严格的区分,就会导致规则教育的混乱和效率低下。

皮亚杰认为幼儿阶段儿童的道德和规则是他律的,这并不完全符合幼儿的生活现实。在幼儿园的日常生活活动中,在那些允许幼儿自由交往、自由实现自己目的和意志的活动中,我们可以鲜明地看到许多自律规则的萌芽形式,它们已经开始发育,不过尚未成型,还需要教师的引导和启发。因此《纲要》指出:教师要“在共同的生活和活动中,以多种方式引导幼儿认识、体验并理解基本的社会行为规则,学习自律和尊重他人”。

(2) 最低限度的基本规则。

我们目前的社会结构和社会体制正在逐渐发生变化,正在不断地从封闭走向开放、从中央集权走向民主与集中相结合的体制,社会生活中的规则和规则的性质也正在不断地发生变化。然而我们许多幼儿园班级中的日常生活规则,严重滞后于时代的发展,还刻板地保留着许多几十年前的僵化的传统。许多不必要的、改革开放以前中央集权体制下的行为规则、片面强调集体主义和平均主义的制度,还不合时宜地保留在幼儿园的班级生活中。正是这些不必要但同时又是强制性的、面向全体的规则的存在,大大地阻碍了教育改革的进程,严重地妨碍了幼儿的活动与发展。

“在一个安排妥善的环境中,是不会有许多个‘不’字的。必要的‘不’字

也会有明确的规定,儿童能够懂得这些规定,成人也能够坚持执行。”(《美国幼儿教育的理论和实践》第123页)

这段话如果说的是事实,那么它正是对我们目前的环境状况的一种尖锐的批判和揭露。在我们目前幼儿的生活环境中,有太多的禁令,幼儿不能理解这些禁令,而当某些幼儿违反这些禁令的时候,成人也往往对他们无可奈何。

目前班级生活中究竟哪些规则是必须的,是一定要内化和掌握的,而且是面向全体的,这个问题仍然有待研究。广大的教师和实践工作者应该一起来思考和探讨这个迫切的现实问题,一起来清理一下幼儿园日常生活活动中行为规则的混乱与老化的局面。

(3) 明确的规则。

在许多情况下幼儿违反规则并非有意而为,而是因为他们对那些由成年人定的规矩并不十分明了。因此,制定规则的人如果只是一厢情愿地制定规则,不考虑规则所适用的对象的接受情况,不考虑对象的理解和接受情况,那么这种规则导致误解就是不可避免的了。因此,如何结合实际,利用生活情境让幼儿体验规则的必要性,并引导他们自己讨论制定规则是十分必要的。

三、原则和方法

在《纲要》指导要点中,如果我们对对应上述两种基本规则来分析,不难发现其中第一点(“社会领域的教育具有潜移默化的特点。幼儿社会态度和社会情感的培养尤应渗透在多种活动和一日生活的各个环节之中,要创设一个能使幼儿感受到接纳、关爱和支持的良好环境,避免单一呆板的言语说教”)所对应的规则是他律规则,所采用的方法是“熏染”,幼儿在其中的主要任务是适应环境、内化规则;第二点(“幼儿与成人、同伴之间的共同生活、交往、探索、游戏等,是其社会学习的重要途径。应为幼儿提供人际间相互交往和共同活动的机会和条件,并加以指导”)所对应的规则是自律规则,所采用的方法是共同生活中的交往活动和实践活动,其中幼儿的主要事务是在

满足自己的需要和目的的过程中生成个性和社会性。

这两种区分是存在的,同样也不是绝对的。我们可以明显看到第一点是限制教师的作用,而第二点又加强教师的作用。这是因为第一点本来就在讲教师主导,而第二点本来在讲幼儿主体,所以这里面是一种对立统一的辩证关系。

“熏染”和“生成”,是社会性发展和教育上两个大的方向。在这两个大方向下面,具体说来应当遵循以下原则和方法。

1. 正面教育。

正面教育是一切教育的最基本的原则,其核心是在尊重的前提下对幼儿提要求,在肯定的前提下对幼儿的行为作出补充和修正,在维护幼儿的自主性和完整性的前提下渗透课程的要求。这些都是大而化之的基本原则,具体来讲有如下几方面。

(1) 以积极的方式对幼儿提出要求。

所谓积极的方式,即我们在希望幼儿做一件事情而不是做另一件事情、按照这样的方式去做而不是按照那样的方式去做的时候,我们直接告诉幼儿具体如何去做和做什么,而不是告诉他不要如何做和做什么。

比如教师看到一个幼儿在美工区里将剪掉的纸屑胡乱扔在地上,她可能会制止他,对他说:“××不要乱丢纸屑!把纸屑捡起来!”她也可能采取另一种方式,比较温和但是坚决的方式,对他说:“××,这里有一个废纸篓,我们把剪下来的废纸丢在里面!”如果幼儿年龄比较小的话,她还可能和他一起收拾。

后一种方式是我们所提倡的。以前我们学儿童心理学的时候,就知道对年幼的孩子不能讲反话,因为他们常常将反话正过来理解。除了不讲反话的道理以外,用积极的方式提出要求和建议还有如下特征或优点:

① 避免情绪对抗。消极的纠正和制止等教学行为容易激起幼儿的逆反心理。因为根据常识我们不难发现,几乎在任何年龄阶段,都存在着这种逆反的心理:越是不让做的事情,对人们就越是有吸引力。其结果就在外部的压力与内部的需要之间造成了矛盾和张力。有的儿童会屈服于外部的

压力,变得驯服起来;有的儿童则屈服于自我的本能,而成为具有反抗性的人;还有的儿童则在内心需要和社会压力之间往来穿梭,成为喜欢钻空子的小滑头。

② 一举两得。教师用积极的方式提出建议,既可以中止幼儿不恰当的行为,又可以为他们该如何恰当行动指明方向,而不至于使他们在遭到批评的时候不知所措。

③ 示范幼儿以积极的方式对同伴提出要求。许多幼儿在社会交往中缺乏合适的交往技能,其中之一就是不能以合适的方式向别人提出要求或进行评价,而教师的行为显然可以为幼儿树立良好的榜样。比如幼儿在玩具上发生争执的时候,用“你去玩别的玩具吧!”比“不许你玩我的玩具”,在效果上就要好一些,也不容易引起进一步的冲突。

④ 它可以改善教师的工作心情。如果教师一直被幼儿的消极行为所困扰,一直为了纠正幼儿的行为并且在同幼儿消极的情绪对抗中疲于奔命,那么她既不会有满意的工作效率,也不会有令人满意的工作状态。相反,用积极的姿态进行建议,对于教师本人是愉快的,同时其后果也会进一步增强这种愉快。

⑤ 它可以训练教师的工作信心。能否用积极的方式向别人提出建议,而不只是表示自己的不满情绪,在某种程度上是一个人成熟的标志,也是她是否有足够的信心同别人交往的表现。教师能够用积极的方式提要求,本身就显示出她对于自己的信心,显示出她对于自己所作的指示是坚决的和肯定的。而这种自信和肯定,不可能不影响到教学的效果。

有经验的教师常常两方面同时进行,既指出幼儿不应当做的事情,同时一并指出他们应当做的,比如她可能会说:“把纸屑丢在废纸篓里,不要丢在地上。”这种正反都讲的指示,特别适用于那些可能引起严重后果的情况,比如幼儿在使用刀子、钉子、泥巴、水彩等容易伤害自己或污染环境的材料的时候,正反都讲对幼儿是有帮助的。

(2) 积极的环境。

不同的环境可以诱发不同的社会行为。如果一个教室里材料十分单调

而且数量有限,那么儿童相互之间就很容易为争夺工具和资源而发生冲突;如果一个教室里有太多人为限定的规则,有太多强制的集体行动,那么纪律问题就会增多,幼儿会想方设法地钻空子,教师也会为了管制幼儿而疲于奔命;苛刻的环境容易造就两种极端的儿童:一种是低眉顺眼、唯唯诺诺、乖巧听话的“好”儿童;另一种则是那些活动量大、坐不住、“多动”的、“敌对”的儿童。这两种情形,都不是教育的理想。

在社会性(个性)发展的角度,一个良好的、积极的环境意味着一个能够诱发、维持、巩固和强化积极的社会行为的环境。良好的环境本身有消极(熏染)意义上的良好和积极(生成)意义上的良好。在消极意义上,积极良好的环境指的是教师的言行举止可以作为幼儿的表率,可以在有意无意中引起幼儿的模仿,帮助幼儿日积月累地强化巩固。在这种环境里,幼儿是被动的学习,但是被动的学习也可以是有价值的,并且这种价值主要在于学习的内容。在积极的意义上,一个良好的环境所指的并不是教师直接影响幼儿的行为,而是教师所创设的条件、机会能够影响幼儿活动的方式,通过幼儿的活动方式间接地影响幼儿的社会性行为。因为我们知道,一个人有怎样的生活方式,他就相应地有怎样的个性和社会性品质。

我们不能忽视前一种积极的环境,但是我们尤其强调后一种积极的环境,这种环境应当具备如下基本特征:

① 在物质上是丰富的和多样的。环境在物质上的贫穷和匮乏,往往意味着生活在其中的人们不能享有充分的活动和交往的机会,往往意味着需要用一些严格的制度和措施来遏制人们的基本需要,以及相互之间的掠夺和侵犯。一个社会是如此,一个幼儿园班级则更加明显。

物质环境的丰富多样不是绝对的,而是相对于幼儿的活动需要而言的。一个能够充分地满足幼儿的活动需要甚至刺激他们的活动需要的环境,往往直接联系着一种人性的、民主的、宽裕和宽容的教育方式。这种环境可以从两个方面来减少教室里的纪律问题,减少教师不必要的管理工作。其一,丰富的物质环境如果能够充分支持幼儿的自由自主的活动,那么幼儿的各种需要就可以得到满足。我们知道纪律问题从来都是人的需要未得到充分

满足才发生的。其二,丰富的物质环境可以避免幼儿在活动过程中的相互争执,这对于喜欢模仿同伴的幼儿来说,显得尤其重要。

② 在气氛上是宽容的和接纳的。我们前面已经提到,一个宽容的和接纳的外在环境,有助于幼儿的良好的自我意识和个性的发育;而这种良好的自我意识和个性,又将反过来鼓励他们形成对社会的良好的认识、情感和行为,鼓励他们更加积极主动和充满自信地与外界交往。

宽容和接纳实际上也就意味着只有最低限度的强制性和必然性。除了个别需要严格遵守和加以维护的规则以外,一般情况下,教师和幼儿之间的种种互动,应当具备某种程度上的协商、灵活变通的特点。

宽容和接纳也意味着教师要善待幼儿的“错误”。如果我们不仅仅是从正确标准的角度来看待幼儿的行为,而是从幼儿自身学习和发展的角度,从他们自己积累经验的角度,那么我们就不会仅仅将幼儿的错误看作是不符合正确答案,而是看作他们自己获取经验的必经途径。

宽容和接纳也意味着废除绝对性的和单一的价值观与世界观,而对许多问题持多元的、相对的、多角度的理解。如果是这样,那么幼儿的“错误”有时候就根本不是错误,而是他们各自不同的行为方式,或者甚至是他们创造性的、充满想象力的言行举止。

宽容和接纳有时候也意味着一种幽默,意味着在某些并不是真正很严重的问题上,教师可以采取积极的忽略态度。

③ 在制度上是明确的和必要的。我们讲宽容、人性和对幼儿的接纳,并不是要否定规则的必要性。但是正如上文所言,规则一定是必要的,而不是主观任意地制定的。

主观任意有两种情况。一种任意指制定的规则内容上的任意性,即不考虑幼儿的实际需要,单纯根据权威的意志和集体主义的价值观来指定标准。这种任意性常常导致教室生活中规则的烦冗累积,尤其是在许多琐碎的细节上也充满了大量不必要的规定,结果就使幼儿的活动处处受到限制。另一种任意指制定规则的方式上的任意性,即不考虑幼儿的理解能力和接受度,教师单纯根据自己的经验来宣讲规则和制定规则,结果就导致规则界

限不清,或者导致幼儿对规则的理解同教师的理解不一致,也会发生许多误会。

所以,明确必要的规则是指,教师所制定和执行的规则,在内容上和方式上应当考虑到幼儿的实际需要和实际的理解,并且从幼儿的角度来批判性地考察现有的班级生活规则,以便修改、删节甚至重新建立某些规则。

④ 在设计上是具有某种倾向性或暗示性的。教师在美工区里面放一个废纸篓,这个废纸篓就可以起到暗示幼儿不随地扔垃圾的作用,而不必教师三令五申地宣讲不随地扔垃圾的道理;某个活动区的入口处贴几个鞋印或其他表示人数的标志,就可以起到限制活动区人数的作用;放音乐或弹钢琴可以表示活动的转换;在集体活动区域的周围用彩色纸条围成一圈,就可以自动提示幼儿怎样团坐下来。

“环境是可以说话的”、“环境是我们的第三位教师”,其中的关键,正是在经过良好设计之后,环境可以起到暗示的作用,可以起到诱发幼儿的积极行为的作用。又由于环境的作用是潜移默化的,是不断重复的,所以其效果往往要比教师的言传身教来得更实在。

(3) 信仰先于认识和行动。在我们的常识里,有许多糟粕和精华,并且常常以自相矛盾的方式同处在一起。我们常常会在下意识里以为幼儿什么都不懂,所以就不用平等的态度去对待他们,不认为他们所说的话和所做的事情真正有什么价值意义;可有时候实际发生的事情又让我们觉得其实幼儿什么都懂,谁对他好,谁对他不好,他都能够从一些细枝末节的地方感受得到,而这些细枝末节的地方,是我们成人几乎从来也不去注意的。

就像我们一直低估了幼儿的认识能力一样,我们常常也低估了幼儿的社会性感受能力。其实幼儿在社会性方面同在认知方面一样,有许多潜在的和实际表现出来的能力,只是这些能力对于我们成人而言是可以明白地讲出来的,是被明确地意识到的,但是对于幼儿而言,他们虽然每时每刻都在实际地体验着、认识着、行动着,但是他们不能明确地意识,也不能用言语说出来。

实际上在幼儿身上明显地发生的现象,在成人身上也会不那么明显地

存在。我们不知道骑自行车的原理,但是我们每天都在骑自行车;我们对许多事情不了解,也没有什么深刻的认识,但是我们仍然相信。这一点非常重要。

如果我们对幼儿有真正的爱心,那么我们自己虽然不知道这爱心怎样影响了我们的行为,而幼儿却能够实际感受到。教师们的许多教育笔记里面,就很生动地说明了幼儿的反馈所带给她们的触动,甚至是感动。

通常所讲的“皮格马利翁效应”的道理也在这里:虽然我们并不真正了解孩子是否有能力,我们也并不真正清楚孩子的某种行为的用意是善的还是恶的,但是我们宁愿从积极的一面去相信,我们相信他是有潜能的,我们相信他是一个好孩子。这种相信会在无意识中影响和改变我们对待幼儿的方式,而我们的期望最终也通过我们自己的行为方式的改变变成了现实:幼儿受到我们的行为的影响,他们也许感受到我们背后的积极的期望,也许感受不到,但是他们的行为却朝着我们所期望的方向发展。

这就是教育中的“美梦成真”的神话,是有可能成为现实的神话。这个神话对我们的启示是:我们在真正了解幼儿之前,我们在明确地知道幼儿的一个行为之前,要尽可能地从积极的方面去相信、去期望,并且带着这积极的期望去行动。

(4) 纵向比较而不是横向比较。

教师常常用“比赛”的方式来鼓动幼儿参与活动的积极性,谁吃饭吃得快,谁起床起得早,谁能够第一个冲出教室等等。但是教师往往只看到它功利的一面,而没有看到它的副作用,实际上这种副作用远远大于它的价值。

既然是比赛,那么如果没有失败的话是不会有胜利的,但是我们往往只看到胜利的价值而没有看到失败的挫折。在有些比赛里,会产生一些经常的失败者,他们总是输,总是落在后面,从而感到灰心丧气和不满;胜利也并非总是好处,胜利者容易产生一些不恰当的优越感。

比赛的本质是對抗性的,它容易在人和人之间建立分解性的关系而不是联合的关系。

教师还经常使用的另一种横向比较的方法是“要和别人不一样”,似乎

借此可以调动幼儿发言的积极性,调动他们的发散思维,发展他们的创造性。但是和别人不一样不仅容易导致标新立异、刻意追求特殊的心理,对于幼儿的社会性发展也没有什么好处。

与上述横向比较的方法相反,我们更推崇纵向比较的方法,即同样可以激发幼儿的动机和创造性,但不是同别人比较,而是将幼儿的过去同他的现在比较,将幼儿的现在同他的未来比较。用纵向比较的方法,既可以肯定幼儿所取得的进步(他和以前不同了),又可以鼓励他继续向前发展(他还可以做得更好,或者他还可以用和原来不一样的方法来完成任务)。

我们并不是要完全否定横向比较,而是指出它的不足,并且说明对幼儿要特别慎用这一类方法。

(5) 行动和言语相互强化。

有经验的教师会用相应的行动来强化所提出的要求。例如一个新教师可能对幼儿说:“好了,该收拾东西出去玩了!”自己却站在那里不动。而有经验的教师则会一边提出这样的要求,一边自己也往外走。

在对低龄幼儿提要求的时候,比如收拾玩具、整理教室等,就尤其需要教师在言语说明的同时配合相应的行动。这种配合里面暗含有一种深层观念:教师所提出的要求,不仅仅是针对幼儿,也是针对她自己,教师将自己放在和幼儿平等的位置,也是身体力行自己所提出的倡议。

2. 生活教育。

《纲要》指导要点中不仅体现出正面教育的思想,也渗透着生活教育的理念,即社会性的教育是在日常生活中,借助于日常生活,并且为了日常生活而进行的。这种理念具体说来包括以下两点。

(1) “于细节处着紧用力”。

生活是什么?它是琐碎的,是充满了细节的,而不是宏伟壮观的或激动人心的;它是自然的、随意的、没有经过精心设计的;生活是人们为了满足自己的基本需要而进行的种种活动;生活中的细节、活动,是日复一日重复的。

生活教育,从一般的意义上来讲,意味着生活与教育的结合。这种结合

一方面使得人们的日常生活中渗透有教育的因素在里面,从而是教育对生活的改造;另一方面也使得教育过程体现出生活的特点,因此是生活对教育的影响。

同认知教育相比,社会性教育更具有贴近生活的特征,因为我们讲社会性,本来就是生活中的认识、情感、意志和行为,它不像认知教育那样可以脱离生活进行。教育既然要依托生活来进行,就必须要求教师在大量的生活细节中,在不改变生活原有的特质的前提下,将与某种生活内容或生活方式相应的社会性教育的目标结合进去。这从另一个角度来说,也是要挖掘日常生活中不同活动内容和方式的教育价值。

(2) 长期一贯的坚持。

如上所述,生活是自然、随意、漫不经心和未经系统设计安排的,所以在教育教学的效率、在立竿见影的效果上远远不如常见的集体教学;但是生活本身又有另外的特点可以弥补它的上述缺憾,这就是我们上面所说的日复一日的重复性。

“不断重复”这一优势,使得我们有可能进行长期的规划,把那些比较笼统的、综合的社会性教育目标放在日常生活中,借助于日常生活的不断重复的特性,日积月累地形成和巩固。

这种教学方法,就特别要求教师对于生活教育本身有长期的安排,有一贯的坚持,并且首先要对这种长期教育的效果持相信态度,这也正是我们上文所说的“信仰先于认识和行动”。

四、实践综合例析

上文逐一地、分解地介绍了社会性教育的基本原则和方法,下面通过一些具体的案例,我们可以生动而综合地看到这些原则和方法在具体教育过程中的运用和体现。

案例 1: 小班, 自带玩具活动中的规则

小二班的小朋友每个星期一上幼儿园的时候,都会从家里带来很多各种各样的玩具。从早上八点到十点这一段时间,他们就在一起玩玩具,有时

候是玩自己的,有时候和别的小朋友交换着玩。过了一段时间,老师和孩子们一起讨论,班上就逐渐有了一个全体认定的规矩——无论是谁,不一定要将自己的玩具给别人玩,但是在玩别人的玩具的时候,一定要事先征求别人的同意(规则的形成和内化,是由于自然生活的必要而不是目标计划的落实)。当所有的小朋友都到齐的时候,就要收玩具,到一个象棋教室里去下象棋。

小女孩琪琪一向十分爱惜所有属于自己的东西。玩具带到幼儿园里,自己不玩的时候,都很小心地装在书包里面。“我的玩具不能给他们玩,因为我的玩具是很好的,他们玩的时候不小心要弄坏的。”可是别人的玩具有时候也很诱人。于是藏好了自己的玩具,琪琪就很不客气地拿别人的玩具玩。如果别的小朋友要玩自己正在玩的玩具而她还没有玩够,她是不肯轻易放弃的:“我再玩一下嘛。小朋友不好那么小气的,老师说小朋友要大方的。”(小孩子常常会有这种利用规则而不是遵守规则的“投机”行为)如果小朋友真的大方还好,如果碰到真是“小气”的,就要发生纠纷了。

老师一直都好像没有看到这些现象(这不是忽视,而是要多一些了解,并尽量让规则发挥作用,让孩子的行为得到其自然后果)。时间长了,琪琪发现每次争抢的时候自己都是失败者,因为别的小朋友都会站在她的对手那一边,并且都说:“琪琪是个小气的小朋友,我们不要跟她玩!”到后来,小朋友们都开始躲着她,“她没有问我们同不同意就玩我们的玩具!”最后她要玩什么玩具的时候别的小朋友就会飞快地抢过去,把玩具抱在怀里,不肯给她,并且躲着她,不和她一起玩(这是群体依据共同建立的规范对不遵守规定者的惩罚)。

琪琪很委屈,到老师那里去倾诉:“老师,他们都不跟我玩。”(小孩子有点“恶人先告状”的味道;教师则“姜太公钓鱼,愿者上钩”)

老师一点都不奇怪,好像早就知道了一切:“是嘛,那为什么呢?”(先不论是非)。琪琪嘟着嘴巴不回答。老师想了想,说:“我知道了。我给你想个办法,下次你要玩别人的玩具的时候呢,先要跟别人商量,商量好了,别人就会跟你玩了。这个办法一定很管用的,要记住哦!”(坚持正面教育,从幼儿

的问题和需要出发,使规则成为幼儿解决问题、满足需要的工具,而不是单纯讲道理。同时,教师只提供工具策略,问题却还是要幼儿自己去解决)琪琪扭着自己的手,似乎明白,又似乎茫然。老师看了看她,摸了摸她的头发,笑了笑,就去别的地方了。

后来,琪琪要玩别人玩具的时候,不再那么理直气壮了。有时候会忍耐着不去动别人的玩具,而是事先询问:“让我玩一下你的玩具好吗?”碰到爽快的,就给了;碰到不那么爽快的,就要碰钉子,或者讲条件:“那我们换着玩。你可以玩我的玩具,我也可以玩你的玩具。”这时候琪琪就会很犹豫,考虑半天,有时候就算了;有时候也会忍痛割爱,可是玩了一会儿,老是惦记着自己的玩具,赶快又换回来。有时候她忘记了要问,小朋友要夺回的时候她才想起来,就很可怜又小心地恳求说:“让我玩一下你的玩具好吗?”

鱼和熊掌不可兼得,被全班小朋友孤立起来的感觉实在不好受。慢慢地,过了一段时间,琪琪不再把玩具藏在书包里了,愿意和别人商量、换着玩了。这是一个痛苦又漫长的过程,可是没有法子呀,只有舍鱼而取熊掌。

琪琪是家里的小太阳,有“六颗行星”昼夜不停地围着转。今天早晨爷爷开车送琪琪上幼儿园,车开到半路的时候琪琪忽然想起来一件很重要的事情,就拽着爷爷的外衣说:“爷爷,爷爷,我的轮船忘在家里了。”那是昨天爸爸陪琪琪出去逛街的时候在一个大商场里买的一艘仿真轮船,商场里那么多玩具,琪琪第一眼就喜欢上了它。多帅的轮船啊,有可以动的方向盘(船舵)和螺旋桨,有高高的桅杆,有小红旗;一按方向盘上的按钮,还会呜呜地响呢,跟真的轮船一样。琪琪小心翼翼地摸着轮船张大了嘴巴,眼睛里放射出惊喜的光芒,“我要开着轮船,带上爸爸妈妈、爷爷奶奶、姥姥姥爷,一起去黄浦江。呜呜,轮船开咯!”在这些事情上,爸爸从来都是很爽快的。于是琪琪就很满足地捧着轮船回家了。这些爷爷都是知道的。爷爷也爽快,二话不说,掉转车头,回家拿来了琪琪的宝贝。琪琪高兴得在爷爷的腮帮子上使劲儿亲了一下。爷爷也很开心。

到了幼儿园,和老师问过后,琪琪就自己坐在教室的地毯上玩了起来。玩了一会儿老师走过来,很感兴趣的样子,对她说:“你的轮船真好玩,

能不能给我玩一下呢?”(教师也要运用规则的,可谓身教)琪琪毫不犹豫就给了,一边还热情地对老师介绍轮船的部件和功能。老师说:“瞧你的玩具真的是很好玩,还能鸣笛呢!哟,还有这下面的螺旋桨也能转的,螺旋桨一转,轮船就向前开了。”(间接致谢:吃了别人做的菜,不是表扬厨艺,而是要夸菜好吃)琪琪一脸得意的样子。

这时候有一个小男孩也凑了过来,很羡慕地看着她俩玩。老师就试探地问琪琪:“他也想玩了,给他玩玩好吗?”(仍然是运用规则,征求同意)琪琪看了看男孩,同意了。后来陆续不断地有小朋友对这轮船发生了兴趣,琪琪也没有小气。但是她还是会在一边盯着小朋友玩,并且细细地叮嘱:“要小心哟,不要弄坏了哟!”

琪琪有一套很精美的记号笔,那是寒假的时候叔叔从美国带回来的。琪琪一直把它藏在书包里,只是在自由活动的时间里才会偶尔拿出来用一下。这个星期小二班在开展一个“小蝌蚪吃什么”的主题活动,小朋友们自己发现小蝌蚪的爱好,然后在黑板上自己做好记录。琪琪兴致勃勃地做着小实验。老师这时候对她说:“你可以用你的记号笔在黑板上做记录,写出来一定很漂亮的。”(利用兴趣,激发动机)琪琪就用自己的笔在小蝌蚪肯吃的东西下面画了一个笑脸,画完了自己也觉得漂亮,很有成就感和荣誉感。后来,老师问她可不可以把笔借给别的小朋友做记录,她也一下子就答应了,并且自己将笔放在桌子上给小朋友方便取用(借助一定的自然事件,渗透教育要求,符合幼儿意愿,也为她带来心理上的满足)。到了星期五,她还是很小心地将笔收好装进书包,带回家去。

通过这个案例,我们看到生活与教育的密切结合,看到教师在幼儿的社会性教育上长期一贯的坚持,看到她在细节上的用心。

在这里,教师对待幼儿的“不良”行为,没有用消极反对的方式去纠正,而是在承认和尊重的基础上提出渐进的要求。她在其中所采用的方法,正是我们上面所讲过的积极要求的方法。由于这种方法,相对于幼儿而言,幼儿园整个班级环境就显得是宽松的和民主的,但同时又是有限制存在的,这限制就是她不论做什么事情,都要自己承受这件事情的后果。

同时我们也看到,幼儿在这次教育过程中的社会性成长,既不能离开教师巧妙的引导、尊重但又不退让的坚持,同时又主要是她同其他幼儿之间相互交往的结果。正是由于同伴交往中的“相互性”,即别人可以以同样的方式回应她对别人所采取的行为,导致她不得不修正自己以前的行为方式。这种行为方式主要是在家庭中养成的,而家庭中的关系主要是成人—儿童关系。家庭中的成人—儿童关系同幼儿园不同的是,家庭中的关系是多个成人围绕着儿童这个中心,而幼儿园里的关系则是多个幼儿围绕着成人这个中心。所以幼儿以在家庭中养成的、以自我为中心的行为方式,在幼儿园就遇到了同伴关系的强有力的挑战。当幼儿感到同伴关系是她的一种基本需要的时候,当同伴的接纳和承认对她构成一种基本动机的时候,她就不得不改变自己原来在家庭里形成的以自我为中心的行为方式。

案例 2: 托班,“幼儿的集体意识重在培养”

2~3 岁幼儿已初步形成了自我意识,凡事以自我为中心,不考虑别人。在幼儿园的集体生活中,教师应有意识地培养幼儿形成良好的集体意识品质。

我们的做法是充分利用一日生活的各个环节,潜移默化地强化幼儿的集体概念,逐渐帮助他们形成集体意识。

洗手、喝水、吃苹果时,我们总是一组一组地请幼儿去,并提醒幼儿如果你一个人慢了或者没做好事情,那你们这一组的小朋友都不会受表扬。

室内活动后,我们总是先评价这一组集体的表现,再评价每个幼儿在这一组的表现。例如对建筑区开展评价时,我们先说:“积木搭的楼、火车、公园特别漂亮,你们组的小朋友真能干。”然后再问是谁搭的门、谁搭的树、谁收的玩具,并分别表扬,以肯定幼儿为小集体做出的贡献。

户外活动时,我们往往把幼儿分成各种类别的小组。如按性别分为男孩、女孩组,按头饰分成不同动物组,按衣服颜色分组,按高个、矮个分组等。用不同标准分出不同组,一方面可以让幼儿懂得跟谁组合都要努力把自己该做的事情做好,另一方面可以让幼儿有多方面合作的机会,学习并适应跟不同性格、能力的小朋友配合游戏,并让幼儿知道自己是小组的一分子。

我们还通过全班幼儿给别班幼儿送礼物、班级集体表演、集体接受表扬等多种形式,让幼儿知道不论在小组还是大集体中,都要努力做好自己的事情,集体的荣誉有我一份儿。

或许3岁的孩子还做不到成人期望的那样好,但只要我们平时注意培养,天长日久,聪明的孩子们就会树立起良好的集体意识。(刘玉秀,《学前教育》2001年第9期)

通过这个案例我们体会到:社会性品质不是讲解灌输的产物,也不单单是“熏陶”的结果,而往往是由幼儿自己的活动方式所决定的。

上述教育过程证明了我们前面所提出的一个基本原理,即我们要培养幼儿怎样的社会性,就应当让他们过怎样的生活,就应当让他们按照怎样的方式去行动。儿童怎样行动,就会形成怎样的个性和社会性。

案例3:托班,“教养手记——四分苹果”

今天是5月9日,“五一”长假后上班的第二天。

吃水果前,我提出要求:“每个小朋友吃两块苹果。如果还能剩下,再请你们吃。”孩子们自己拿了苹果吃起来。吃一块,伸出一根手指。大多数孩子吃完两块后,就让我看他伸出的手指,两根手指就像“兔耳朵”一样可爱极了。

这时,佳阳小声说:“我还想吃。”我问:“你吃几块了?”“两块。”“那你等别的小朋友都吃完两块后再吃吧。”“不行。”“那我给你问问别人同意不同意。”“行。”我举起佳阳的“兔耳朵”(伸出的两根手指)问:“有人吃完两块了还要吃,行吗?”“不行。”孩子们立刻反对:“每个人都先吃两块,剩下还有才能再吃。”佳阳不好意思地缩回手指说:“我等着。”(通过这个环节,我想培养孩子学会克制自己,懂得好东西要大家一起分享。)

大家都吃完两块了,盆里还剩些苹果。配班老师又把每块切开,我说:“这些苹果不够每个人再吃一块了,怎么办呀?”孩子们认真地想着办法。我说:“我想请昨天住在这儿的小朋友吃,行吗?”“行。”日托的佳阳由于住宿了也获得了第三块苹果。孩子们高兴地拿起苹果吃。有个孩子说:“那今天我也住。”我摸着他的脸,说:“行,今天晚上你高高兴兴住幼儿园,明天我也请

你吃。”“嗯。”(教育目的:1.补充寄宿儿童水果摄入量。2.鼓励日托幼儿高兴地寄宿,体会成人的关爱。3.让幼儿知道昨天、今天、明天的时间概念。4.给幼儿自主空间,让他们能大胆说出自己的想法。)

还有几块苹果,孩子们都关心它们的去向。我用征求意见的眼光看着全体孩子问:“请王迪和乐乐吃行吗?”“不行。因为刚才她们哭了。”有人大声陈述着理由。我说:“刚才她们就哭了一会儿,老师抱一下就好了。今天吃完水果,明天她们再来幼儿园时就不哭了,对吗?”乐乐和王迪使劲点头。很多孩子痛快地说:“那好吧!”(老师引导孩子“入圈套”,但要有道理。第二天,这两名幼儿真的没哭,高兴地自己走进幼儿园来了。)

我端着盆给孩子们看:“还有几块苹果呀?”“四块。”孩子们边说边伸出四根手指。我皱着眉,为难地问:“那给谁吃呢?”“嗯——”孩子们一时说不出合适的人选。我想他们在衡量自己和别人谁更有理由吃。我一拍手,说:“有了。请今天给你们带好东西的人吃,好吗?”“行。”“谁带啦?”孩子们争着推荐小朋友:“王岩带书了。”“闹闹带饼干了。”“行。你们说的有道理,他们想着小朋友,就请他们吃吧!”王岩和闹闹吃苹果的时候,有的小朋友说:“明天我给小朋友带一只小鸡。”

我又问孩子们:“哎,今天谁没来呀?”“梁远。”“那还有两块苹果怎么办呢?”“嗯——”孩子们思考的时候,我慢慢地说起儿歌:“排排坐,吃苹果,你一个我一个……”“梁远不在给他留一个。”孩子们自然地接着说完。(平时谁不在就提示幼儿给他留一份儿,培养孩子为他人着想的品质是长期坚持的事。)我高兴地伸出大拇指,说:“哎哟!你们可真是又聪明又懂事,心里总想着小朋友,行,这两块苹果就给梁远留起来吧!一会儿,他看见一定很高兴。”“行。”孩子们都认可了。

苹果吃完了,孩子们愉快地玩起来。(刘玉秀,《学前教育》2001年第9期)

在上面的案例中,我们看到教师虽然始终起着主导的作用,把握着讨论的全过程,但是她每每将问题的决定权交给年幼的儿童,交给他们的“民意表决”。正如教师自己讲的那样:“培养孩子是长期坚持的事”,那么长此以

往,在不断的、长期的、重复性的坚持中,幼儿将不但可以形成民主协议的社会品质,也有助于他们形成良好的同伴交往技能以及良好的他人意识。而所有这些,都不是“教”出来的。

我国学前儿童语言教育的几个新的发展趋向

——领会《纲要》有关幼儿园语言教育指导要求的精神

南京师范大学 周 兢

2001年我国教育部颁布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》,这个新的幼儿教育纲要引起了整个幼教界的极大关注。在学习《纲要》的过程中,我们试图从语言教育的角度解读、领会其精神,发现了《纲要》在学前儿童语言教育方面呈现的几个新的趋向。这些新的趋向反映了当前国际范围内有关儿童语言发展和语言教育研究的新成果,表现出国际儿童语言教育的新的理论观念,同时也充分体现了我国幼儿语言教育近年来改革发展的趋势。值此机会,我们将这些体会认识用书面的形式记录下来,以供国内幼教同行进一步探讨。

一、重视儿童的语言运用能力发展的趋向

重视儿童语言运用能力的发展,是近年来国际儿童语言教育的一个共同的趋向。我国教育部2001年颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》,也第一次明确地提出了重视儿童语言运用的要求。《纲要》强调了幼儿的“语言能力是在运用的过程中发展起来的”,因此认为“发展幼儿语言的关键”不是让幼儿强记大量的词汇,而是要引导幼儿“乐意与人交谈,讲话礼貌;注意倾听对方讲话,能理解日常用语;能清楚地说出自己想说的话;喜欢听故事、看图书;能听懂和会说普通话”。这样的提法明显地淡化了纯粹重视学前儿童语言形式学习的要求,强调语言教育过程中重视语言交际的功能,重视学前

儿童在使用语言的过程中学习语言。在学习和贯彻《纲要》的过程中,许多有心的幼儿教育工作者希望了解什么是儿童语言运用,什么是儿童语言运用能力的发展,怎样在幼儿园教育过程中培养幼儿的语言运用能力。这里我们需要从厘清基本概念入手,来认识儿童语言运用能力发展以及相关的教育问题。

1. 儿童语言运用能力发展的基本认识。

儿童的语言运用是指儿童在学习和获得语言的过程中不断操作和使用语言进行交流的现象。儿童在交往过程中成长起来的语言运用能力,主要表现为儿童如何运用适当的语言形式表达自己的交往倾向,如何运用适当的策略开展与他人的交谈,如何根据不同情境的需要运用适当的方法组织语言表达自己的想法(Ninio & Snow, 1996)。儿童的语言运用能力,也有一个学习和获得的发展过程。在近年的研究中,国际儿童语言界开始注重学前儿童语言运用能力的发展,将儿童语言的发展与儿童语音、语法和语义的发展并列,成为儿童语言发展的四个重要范畴。有关的研究甚至将儿童语言的发展称之为“儿童语言发展的源泉”,因为儿童在早期与成人交往过程中表现出的积极的语言倾向,给他们创造了语言学习的机会。

在过去的 30 年里,有关儿童语言运用的研究经历了几个不同的阶段,也形成了不同的儿童语言研究层面。最初的研究者比较关注话语和语境的问题,着重研究在不同的语境中儿童如何学会使用委婉方式来表达自己的愿望;20 世纪 80 年代之后,研究者又比较注意探讨儿童如何学习与人交谈,将研究的关注点放在了儿童如何学习寻找话题、轮流谈话以及延长谈话的修补能力等等(Mac Tear, 1985);及至 20 世纪 90 年代,研究者们回过头来重视儿童语言交流行为的发展过程,探讨儿童在语言发展中如何获得必要的知识技能,以便在相互交往中适当、有效、规范地使用语言(Ninio & Snow, 1996)。这样的研究关注的是儿童语言运用能力最基本的层面,以及这些行为的形成过程,因而也就注定主要研究的是早期儿童的语言运用问题。

20 世纪 90 年代中期在早期儿童语言运用的研究上有了突破性的进

展。由哈佛大学教育研究院教授凯瑟琳·斯诺领导的研究小组,对美国英语儿童的语言交流行为进行了较大样本的跟踪研究。研究结果告诉我们,早期儿童的语言交流行为的成长主要表现在三个方面:一是语言交流行为逐步从模糊到清晰。孩子最初借助于手势与表情以及声音来表达自己的愿望,逐渐地学习使用语言来表达,并且在3岁之后社会交往倾向和言语行动表现的清晰度越来越高。二是语言交流的类型逐步扩展和增加。儿童的交往倾向类型有一个不断增加的过程,他们的言语行动类型也有一个不断扩张的过程,与此同时,由这两个方面综合构成的儿童语言运用的变通程度,即儿童语言运用的灵活性,也随着交往倾向和言语行动类型的增加而得到发展。儿童由此更灵活自如地运用语言来产生不同的交往效果。此外,在早期儿童语言交流行为的发展过程中,存在着一些较早出现并且常用的核心类型(Snow, 1996)。哈佛大学的研究因此得出结论,认为儿童语言运用能力的习得过程,反映了儿童在认知能力、社会理解力及更严格意义上的语言技能这三方面的整合性发展。换言之,儿童的语言、社会 and 认知这三个方面的成长是互动促进密不可分的(Ninio & Snow, 1996; Snow, 1996)。

20世纪90年代有关儿童语言交流行为发展的研究,还提交给儿童语言发展和语言教育研究一个新的观点。这个在国际儿童语言界引起广泛关注的新观点告诉我们,儿童的语言运用能力是儿童整体语言学习和发展的驱动力(Snow, 1999)。支撑这个观点的证据来源于两个方面。一个方面是在正常儿童语言发展的研究中,发现儿童在会说话之前,就出现了用手势、体态和表情伴随言语声音表达自己的情况,这样的语言交流行为的萌发获得成人的即时反应,因而在交往中逐步发展起真正用语言交流的行为(Snow, 1996; Pan, 1996)。另一个方面的证据来源于对孤独症儿童的研究。孤独症儿童因为语言运用的发展过程匮乏,尽管他们积累了许多词汇,但是他们在发展过程中语言能力处于停滞状态,之后甚至落后于起点相似的弱智儿童(Rollins, 1994)。因此,儿童语言运用可以被看成是儿童语言学习的动力和源泉,因为儿童在运用语言的过程中建立起与他人的交流情境,产生社会性交往和互动过程,也就因此学到了更多的真正有用的语言。

2. 汉语儿童的语言发展研究带来的信息。

有关汉语儿童语言发展的研究一向落后于语言教育的需求,这种状况迄今尚未得到根本的改善。虽然较长时间以来,汉语儿童语言运用能力的研究处于空白状态,但是新近完成的一项汉语儿童早期语言发展的研究,填补了这方面的空白。我们沿用了哈佛大学的儿童语言研究分析框架,对汉语儿童早期语言交流行为的形成进行量化和质化的研究,从而探讨了中国文化情境中儿童早期语言运用能力发展的基本规律(Zhou,2001)。

这项有关汉语儿童早期语言能力的研究发现,中国儿童早期语言交流行为的发展速率与美国儿童相仿,但是发展的模型有差异(Zhou,2000; Zhou,2001)。这就是说,汉语儿童的语言交流行为成长的一般速度,从总体上评价是与美国儿童非常相似的。在研究的各个年龄段,汉语儿童语言交往倾向和言语行动类型的扩展速度、他们使用不同语言交流行为类型的频率、他们的语言清晰度的增长情况,以及他们语言交流行为的核心类型的存在状况,均与美国儿童基本相似。这样的结果反映了人类儿童语言发展的共同性。但是,在汉语儿童的语言交流行为形成过程中,也表现出一些不同于美国儿童的语言特征,比如,在与母亲互动交往过程中,汉语儿童有一些语言交往倾向类型和言语行动使用频率大大超过美国儿童,但是另一些类型的使用频率则低于或大大低于美国的同龄儿童。这些儿童语言交流行为的独特性值得引起研究者和教育工作者的关注(Zhou,2000;Zhou,2001)。

我们的研究还发现,从质的角度评量儿童语言交流行为的发展,有三个基本的评价指标:语言交流行为表达的清晰度,新的语言交流行为类型的生成和儿童合作交流的行为水平(Zhou,2001)。第一个指标是说,孩子将需要表达的交往倾向说得越清楚,他们的交往目的就越容易达到,因而语言水平就越高。第二个指标与儿童学会并使用新的交往倾向类型和言语交往行为类型有关。比如刚开始孩子只会与成人讨论交流当时出现在眼前的东西,后来逐步学会讨论想象情境中的内容,或是过去、将来发生的事情。这时候,因为新的类型出现在儿童语言中,他们的语言交流行为就有了比过去更多的灵活性,有利于他们更好地表达和交流。第三个指标可以考查儿童

对交往情境的敏感度和交流双方的相互理解程度。例如,最早的时候孩子只会自顾自玩并发出模仿的声音,或者用招呼成人的方式来唤起和引导交流对方的注意。随着儿童年龄的增长,他们通过讨论和协商来建立并延续一些共同关注的话题,使得交流在实质内容上有共同关心点。儿童在使用语言时的合作交流程度越高,他们的语言所产生的功能作用和对交流对方的影响就越强。

有关汉语儿童语言研究的另一方面结果是,研究发现了汉语儿童语言交流行为特征与成人语言交流行为的关系,从而反映出儿童语言发展受到来自于周围环境中成人行为特点的影响,呈现出在一定社会文化环境中成长的特征。研究结果告诉我们,汉语儿童语言交流行为不同于美国儿童的特性,一方面与汉语语言特点规律有关,但更重要的是受到了与他们交往的成人——母亲语言特点的影响。举例来说,汉语儿童与美国儿童相比,较早出现“讨论当前关注问题”的交往倾向类型,并且使用的频率很高,但是使用“协商当前要开展的活动”的类型比较少;同时在“讨论当前关注问题”时,汉语儿童较多使用的是“肯定回答”、“陈述解释”等言语行动类型,而较少使用疑问质疑的方式来参与讨论。究其原因,我们发现,中国的母亲在与孩子互动时表现出一种“任务中心”的观念。中国的母亲有非常注重引导孩子“讨论”交往的倾向,并且有大大多于美国母亲的问题让孩子回答。可以这样认为,中国孩子在与成人交往过程中,有许多机会要用回答问题和陈述见解的方式进行一个接一个问题的讨论,相对而言他们运用其他交流类型的时间和空间就有可能少些。中国的孩子由此会成长为很好的接应话题的“讨论者”,但是值得关注的是,儿童在这样的交往过程中,“主动协商”、“大胆否定”和“善于质疑”的行为形成就受到了影响(Zhou, 2000)。这样的结果证明了当代社会文化心理学的一个观点:儿童成长是受到社会文化导向的发展过程,来自于父母和其他成人的影响对儿童发展产生的作用;任何成人与儿童的交往行为都携带了某种社会文化的因素,并通过交流互动传递给儿童;而人类的一定社会文化的延续和发展正是在这样的过程中得以代代相传(Rogoff, 1990)。

3. 儿童语言发展研究带给语言教育的信息。

任何儿童发展研究都旨在提供有关的客观规律信息,要使这些信息最终对儿童教育产生一点作用,需要将它转换和运用到教育实践中去。我们在这里提及的有关儿童语言运用能力发展研究,引用有关汉语儿童的语言研究结果,目的也是要探讨在幼儿园语言教育中的转换和应用问题。

在我们贯彻执行《幼儿园教育指导纲要(试行)》时,许多幼儿教育工作者开始重视儿童语言运用的问题。《纲要》强调了幼儿的“语言能力是在运用的过程中发展起来的”,实际表明了对儿童语言交际功能的重视,要求让学前儿童在使用语言的过程中学习语言。在解读《纲要》有关语言教育的内容时,联系我们有关汉语儿童语言运用的研究,我们需要认真思考这样几个问题:

第一,如何为幼儿提供宽松的语言运用情境。

应当说,这些年来我们的幼儿教育工作者已经从观念上认同了这样的提法。但是,究竟什么是宽松的语言运用环境,怎样为幼儿创设一个宽松的语言运用环境,仍然是许多幼教工作者感觉比较困惑和模糊的问题。《纲要》明确要求“创造一个自由、宽松的语言交往环境,支持、鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈,体验语言交流的乐趣”。

转换我们从汉语儿童语言研究中获得的信息,我们认为幼儿园语言教育的首要任务是帮助幼儿成为积极的语言运用者,在交往中逐渐学习理解和表达不同的意图倾向。鉴于这样的理由,教师和其他的成人需要特别注意保护幼儿运用语言交往的主动性和积极性。在我们的幼儿园里,常常可以看到这样的现象:当我们的孩子在集体活动中积极举手要求发言的时候,教师有意或者无意地忽视幼儿的说话愿望,久而久之,就使得相当一部分幼儿成了等待教师点名发言的被动的“交往者”。如果教师不在乎孩子发言多么准确或者优美,让每个孩子说说哪怕是不成熟的想法;或者在很多孩子争着要说的时候,用分组或者三三两两自由讨论的方式来让每个孩子有说的机会,那么他们交往的愿望就得到满足和鼓励,他们也就有了语言运用的机会。同样的问题还出现在孩子说话的过程中,有些教师出于“教育”的

目的,打断孩子的话而要求他“说完整”、“说对”、“发音正确”等等,实际效果往往是孩子的交往愿望在这样的“打断”过程中受到了挫伤。我们已经在有关儿童语言交流行为的研究中发现,没有交往的愿望倾向就没有交流行为的产生,也就谈不上语言的学习和运用。因此,我们的教师应当允许孩子说得暂时不对、不完整,要相信孩子会在交往的过程中说得越来越准确,越来越完整。宽松的语言学习环境是愉快的,是积极互动的,也是允许出错的。

第二,如何为幼儿提供真实而丰富的语言运用情境。

儿童的语言是在运用的过程中成长起来的,而儿童语言的运用又是在实际的语言交流中实现的。儿童语言发展研究的结果告诉我们,学前儿童语言交流行为的发展,实际上也是一个语言交流行为类型“大软件包”的扩展过程。其中包含有大约 20 种交往倾向类型和 40 种言语行动类型的获得,以及在表达时由交往倾向加言语行动构成的近百种语言变通类型。在幼儿园里,教师给幼儿提供真实而丰富的语言情境,是给幼儿创设可以帮助他们操作运用多种语言交流行为的交往情境。一方面是在专门的语言教育活动中,让幼儿学习在不同的语言情境里如何运用相应的语言交流方式来与人交往。比如谈话活动中幼儿学习如何倾听他人的语言,并采用合适的内容和语言形式与他人交谈;讲述活动中幼儿学习怎样在集体面前比较清楚地叙述个人的看法;文学活动中幼儿侧重理解和使用叙事性的语言表达方式;听说游戏要求幼儿使用敏捷应变的语言;早期阅读活动给幼儿接触书面语言的机会。另一方面,日常的语言交往是真正真实而丰富的语言教育环境,幼儿可以有更多的机会与各种各样的人交往,操练、扩展自己的语言经验。幼儿园语言教育决不能忽视这些日常的和渗透的环节。目前我们有许多幼儿园还有只看“课”的问题,即教师的关注点基本集中在专门的语言教育活动中,而教育行政部门和园长也比较注重检查督导这些专门的教育活动。这样做的结果是,我们关注了每周不超过两小时的语言教育活动,而轻视了对幼儿来说每天每时都会存在的学习运用语言的机会。这是需要引起我们重视的一个问题。

第三,如何提供有利于幼儿创造性地运用语言的机会。

最近这些年来,我们的幼儿教育工作者已经充分认识到了儿童创造性培养的重要性,但是落实到幼儿教育实际中去,许多人简单地将对幼儿创造性的培养寄希望于艺术教育,或者寄希望于对一点贫乏的创造思维训练材料的使用。我们认为,创造性培养是贯穿和融合在教育过程的一切活动之中的,语言教育过程当然也不能例外。从汉语儿童语言运用能力发展的研究中反映出一点,我们的孩子疑问和质疑类言语行动的不足,有可能对他们的创造性思维和行动造成影响,因为儿童的语言运用能力与他们的认知能力,以及社会性能力是整合一体地发展的。从语言教育的角度来探讨这个问题,有一点需要我们的教师注意的是:怎样增加儿童质疑提问的机会。反思我们的语言教育活动过程,教师在与幼儿交往的时候由教师发起的提问很多,往往有教师在一次专门的语言教育活动中一问到底的现象。这样的师幼互动交往过程就不大可能给幼儿留下提问质疑的空间。此外,在我们的幼儿园开展语言教育活动时,注意鼓励幼儿大胆地用语言表达自己的“预期”和“假设”也不够。我们经常会碰到这样的情形,幼儿在大胆地创编故事表达自己的想象,教师却因为过于注意内容的逻辑性而给予幼儿消极或者否定的反馈,这样做实际上就影响了幼儿的创造性语言运用。创造性的语言运用环境,应当是《纲要》所提出的幼儿“想说、敢说”的环境,应当是幼儿可以随时大胆质疑提问的学习环境,同时也是鼓励幼儿表达对学习内容预期和假设的场合。

近年来,国际教育界正在悄然兴起一股整合儿童发展理论与早期教育理论之风,回溯最近若干年有关儿童发展方方面面的研究成果,探讨如何将这些新的研究成果运用于早期教育之中。这样的做法提醒我们,儿童发展的研究只有落实到教育过程中去,才能真正地发挥研究的价值;而早期教育只有在重视和运用了儿童发展的新的研究成果之后,才会最大效度地营造出符合规律的教育环境。语言教育当然不能例外。

二、重视学前儿童早期阅读的发展趋向

在学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》的时候,我们不难发现在学前儿

童语言教育方面,另一个非常明显的新动向是对早期阅读的提倡和重视。《幼儿园教育指导纲要(试行)》第一次明确地把幼儿的早期阅读方面的要求纳入语言教育的目标体系,提出要“培养幼儿对生活中常见的简单标记和文字符号的兴趣;利用图书、绘画和其他多种方式,引发幼儿对书籍、阅读和书写的兴趣,培养前阅读和前书写技能”。

近年来,我国幼教界普遍关注幼儿的早期阅读的问题,开始重视研究这个新的课题。但是,我们的理论研究滞后于实践的需要,有关早期阅读的种种问题,从概念界定到内容方法等等,迄今为止尚未在我国幼教界形成共识。与此俱生的是在实践层面出现了比较混乱的认识,在幼儿园教师和家长中存在许多困惑。因此在贯彻落实《纲要》的时候,我们认为应当从最根本的问题上着手进行梳理。这个最根本的问题就是:对儿童来说什么是最重要的早期阅读能力?这些核心的早期阅读能力与后来的书面语言能力之间有什么样的关系?怎样正确地培养幼儿的自主阅读习惯和能力?

1. 自主阅读能力是早期阅读教育的关键。

在社会和经济发展迅速的今天,人的阅读能力被视为重要的具有很高价值的能力。因为阅读是学习的基础,人的阅读能力往往决定了他的学业成就,同时也是这个人未来成功从事各项工作的基本条件。所以,在现代社会中,人的阅读能力被看作是当今社会人们获得成功的基础(Snow,1998)。近年国际上一些长期追踪的研究证实了一点,那些小学三年级时在阅读方面很差的学生,一般到高中阶段总体成绩也会很差,许多人甚至可能无法从高中毕业(Burns,1999)。因此有关研究结果告诉我们,人的主要阅读能力,是在3~8岁期间形成的。

为什么说人的主要阅读能力是在3~8岁期间形成的?当研究者进一步探讨这样的现象时,发现人的阅读发展大致可分为两个层面的发展,即获得阅读能力的学习和通过阅读获取信息的方法与能力的学习。一般来说,8岁以前的儿童应当掌握的是基本阅读能力,而他们在8岁以后就可以通过这些基本阅读能力去进一步形成获取信息的方法技能,即通过阅读获取信息的能力,从而去学习各学科知识。简单地说,当儿童能够通过阅读学习独

立思考、解决问题时,他们才有良好的在校学习适应性与学业成就,才具备个人终身学习的倾向与能力(Snow,1998; Burns,1999)。因此,研究的结果告诉我们,3~8岁是儿童学习基本阅读能力的关键期,家长和老师要切实把握这个发展儿童阅读能力的时机。

研究还指出,在儿童3~8岁期间,我们要帮助他们奠定的基本阅读能力,是自主阅读的意识与技能(Snow,1998)。在这个阶段,孩子的口头语言发展速度惊人,同时开始认识符号、声音与意义的关联性,学习如何看待一张纸、一本书,尝试用自己所学的语言解释周围生活中的所见所闻。唯有成为自主阅读者,儿童才算真正具备了基本的阅读能力,这是近年来儿童自主阅读在全世界都受到重视的根本原因。然而,儿童不是天生就具备了自主阅读能力的。他们自主阅读能力的发展,有其形成过程与规律,在他们自主阅读能力的成长历程中,需要父母师长的正确引导。因此,目前国际范围内普遍认为,儿童的自主阅读能力的培养应当从出生开始,这不仅是家长和教师的工作,而且是整个社会的责任,需要教育部门、医疗保健机构和社会工作等方方面面的合力来协同推动进行。

2. 自主阅读的核心能力。

当我们提及培养幼儿自主阅读能力的时候,非常担心的一个问题是,这个概念被歪曲和滥用。最近几年,我国幼儿教育的实践层面出现了一种“早期阅读热”。在研究非常匮乏的状况下,不少人轻而易举地将“早期阅读”与“早期识字”等同起来,加上诸多商业运作的原因,出现了识字课本和识字读物满天飞的现象。毫无疑问,这样的“早期阅读”教学将对我们的幼儿发展产生比较严重的不利影响,需要引起我们幼儿教育工作者的重视。这里我们郑重声明一点,我们所说的幼儿自主阅读,绝不是指幼儿识了一些字可以自己阅读的意思。

那么什么是幼儿自主阅读能力?认同“阅读”是一个非常复杂的需要学习的过程时,我们不由得要探讨儿童自主阅读的核心能力,这个问题实际上是20世纪90年代起国际阅读研究关注的主要问题。

美国国家研究院早期阅读教育委员会的研究者们,在整合提炼了过去

20年已有的研究成果信息的基础上,提出这样的认识:一个熟练的英语阅读者,应当具有三个方面的主要技能,其中包括:①认读文字——通过语音规则的联结来认读对应文字的能力;②理解语意——运用已有知识、口语词汇和综合认知策略来理解文字意义的能力;③流畅阅读——能够流利地认读文字从而理解阅读内容并保持阅读的趣味性。基于这样的看法,对儿童阅读学习至关重要的早期阅读基础是:①儿童口语的丰富性以及对语音的敏感性。这个方面的充分条件,决定了儿童在看到书面文字的时候能否将之与所听到的口语字词对应起来,或者听到所说的话又能否将之用书面语言表达出来。毫无疑问,这是儿童学习阅读的基本能力。②学习并欣赏书面语言符号的动机。儿童对书面语言的兴趣和知识,是通过自身的经验而建立起来的。在学前阶段,儿童需要拥有自己的书,需要有人随时可以取到翻阅的图书,需要有人给他们讲述和朗读书上的内容,还要有机会经常看到别人阅读和写字。通过这样一些互动的过程,儿童可以理解书面语言的价值意义,同时建立起热爱阅读的情感动机,这也是为成为一个好的阅读者所做的必要准备。③儿童对文字的敏感性和有关文字的知识。有关文字的知识有助于儿童对学习阅读产生兴趣并比较快地学习书面语言(Snow, 1998; Burns, 1999)。

加拿大学者琳达·西格在研究儿童阅读困难的过程中发现,对儿童阅读能力来说,有三个方面的能力是至关重要的。一方面是儿童在阅读过程中的语音敏感性,这个能力帮助儿童将认读的书面符号与他获得的口语对应起来,产生意义上的联系,从而习得具体的字词;二是儿童在阅读过程中的语法敏感性,这个能力有助于儿童理解语句的意思,在书面语言的阅读和写作中使用正确的方式;三是儿童在阅读过程中的工作记忆能力,这个方面的能力可以支持儿童掌握阅读信息。在琳达·西格研究儿童阅读困难中的这些发现,也在中文广东话儿童的相应研究中得到验证,说明了不同语种的儿童阅读有一些共同核心能力的存在(Siegel, 2000)。

此外,也有一些研究关注了儿童阅读学习中元认知策略的形成过程。研究者们认为,一个好的学习者需要逐步地养成诸如反思、预期、质疑和假

设等元认知技能,这将有利于他们成为成功的阅读者(Bowman,2000)。

探讨中国文化环境里幼儿的自主阅读能力,我们需要吸收国际研究的信息,同时也需要考虑汉语语言的特点和汉语儿童的阅读规律等问题。经过初步的研究,我们提出汉语儿童早期自主阅读的核心能力主要包括下列三个方面:

第一,口头语言与书面语言对应的能力。

学龄前阶段是儿童口头语言发展的关键期。毫无疑问,各种研究均已证明,口头语言是书面语言发展的基础。对处于学前阶段的幼儿来说,他们的早期阅读过程是与他们已经获得的口语分不开的,在学习书面语言时调动自己的口语经验,将书面语言信息与自己已有的口语经验对应起来,是学前儿童自主阅读能力增长的一个重要方面。

在阅读中将口语与书面语言对应起来的能力,实际上包含了认知加工过程的两个方面的具体技能。一是儿童在阅读学习时对语音的敏感性。孩子从出生起就通过听觉的途径接受各种各样的口语信息,比如很小的婴儿听到“mama”的语音,会用眼睛看着自己的妈妈,稍大一点就会发出“妈妈”的语音来呼唤或者寻找自己的母亲。在他们阅读的时候,如果认读“妈妈”这两个文字,必须要调动自己原有的语音经验,将之与文字符号对应起来。就汉语儿童学习阅读而言,还需要加上对汉语语音声调敏感的因素,因为汉语是通过声调来辨义的语言,“ma”的语音在不同声调的作用下可能是“妈”、“麻”、“马”和“骂”四个不同的字。

将口语与书面语言对应起来的能力,还包括儿童阅读学习时对语法的敏感性。书面语言的学习与口语一样,不应当是被割裂成逐字逐词的,儿童往往使用某种整体加工的方式认知这些学习内容。比如“我要红气球”和“气球是红的”是不同的语法表现形式,需要儿童有足够的口语语法经验,需要儿童在阅读这样的书面语言时,能够调动口语语法经验来完成认知加工过程。用这样的观点看待儿童早期阅读,我们就可以认识到,学前阶段让幼儿听讲故事和阅读图画故事书,对他们的语法敏感性的培养是何等有益的活动。

第二,书面语言的视觉感知辨别能力。

学习书面语言的接受途径与口头语言不同,很大程度上是通过视觉的方式来进行的。对汉语这样一个特别的语言种类来说,视觉感知是每一个阅读者阅读学习的重要方式。学前阶段幼儿的早期阅读应当在这两个方面做好准备:

对汉语文字的特征的敏感性。汉语的文字是与其他任何文字不同的符号系统。要成为一个好的阅读者,必须对这种文字有别于其他符号有一定的敏感性。在学前阶段,儿童会在阅读过程中了解文字的作用,对文字符号产生兴趣和探究愿望,他们需要逐渐将汉语文字与其他符号区分开来,需要把汉语文字符号与其他文字符号区别开来。这些都是儿童视觉感知辨别书面语言的基本能力。

对汉语文字构成规律的敏感性。汉语文字的构成有着独特的规律。比如汉字的偏旁部首,就是不同于任何其他语言的构成方式。在帮助儿童学习阅读时,很有必要引导他们从视觉途径关注这些规律,联想某个符号特征与语义之间的联系。在视觉接受文字符号信息的时候,能够敏锐地抓取这种文字的符号特征,并且通过特征规律去推导与文字意义之间的联系,将有助于儿童成长为好的阅读者。

第三,成为流畅阅读者的策略预备能力。

学前儿童还不可能是流畅的阅读者。即使是识了不少字的幼儿,那些被人们视为“神童”的能够读报纸的幼儿,也不是流畅的阅读者,因为他们对阅读内容并没有也不可能真正地理解。要成为一个流畅的阅读者,需要各个方面的准备,其中最为重要的是整合阅读内容的阅读策略准备,这是学前阶段儿童需要学习的,也是他们自主阅读能力的组成部分。

成为流畅阅读者的策略预备能力,主要是指在理解阅读内容时产生作用的几种初步的技能:

反思的策略预备技能。幼儿在听故事看图书的过程中,会对故事里所发生的事情、对故事里的人物产生种种思考。这件事这个人是这样吗?先怎样的,后来又怎么样的?听完故事或者看完图书之后,有对阅读内容的反

思过程,将有利于幼儿对阅读内容的理解。

预期的策略预备技能。在幼儿积累了相当的听故事和阅读图书的经验之后,就有可能在听到或看到类似的内容时,对故事的事件发展和人物的取向作出推测。这样的预期能力,可以帮助儿童在未来的阅读学习中,比较快速地理解阅读内容。儿童认读文字或者书写文字等各种书面语言的学习过程,均需要这样的技能的参与。

质疑的策略预备技能。在整合的阅读理解过程中,还需要儿童有质疑阅读内容的经验。听完故事或者看完图书之后,问一问为什么这个人会这样做,为什么这件事情会发生。养成思考“为什么”的习惯,有助于儿童在阅读时寻找到事件发生发展的某种原因,比较深入准确地理解阅读内容。

假设的策略预备技能。假设是与想象联系在一起的。听故事或者看图书之后,我们可以让幼儿假设,换一个条件或者情景,故事里的人或者动物会怎么样?事情会朝着什么样的方向发展?假如这样会如何,假如那样又怎么样?幼儿有了这些假设的策略技能之后,可以将之推到未来书面语言的学习过程中去,将会对他们未来的阅读和写作产生极好的作用。

3. 自主阅读能力的培养。

阅读是一个多元的复杂的历程,儿童需要在阅读过程中寻找到适合的途径,积累阅读经验,从而建立起自主阅读的能力来。在了解了儿童自主阅读的基本概念和核心能力构成之后,我们清楚地看到,学前阶段儿童的早期阅读教育决不是用识字和写字教学可以替代的。这里我们就如何培养幼儿的自主阅读能力提出几点建议。

(1) 在丰富幼儿口语的过程中增加幼儿对语音和语法的敏感性。

我们在认识自主阅读核心能力时,已经充分了解了儿童口语对阅读能力建立的重要作用。因此,幼儿教育工作者和家长应当理解,学前阶段是儿童口头语言发展的大好时机,在这个阶段忽略儿童口语学习,而将他们的精力大量集中在识字写字上,毫无疑问是既事倍功半又存在危险的做法。这里所说的危险,就是用丧失儿童口语发展机会和书面语言学习基础的代价,去展示他们认识的几百个字和会写的若干个字。我们要再次郑重告诫教师

和家长,幼儿口语发展水平对他们的阅读能力发展至关重要,不可忽视。我们需要通过日常交流和组织的语言活动,帮助幼儿扩展他们的口语词汇量,同时学到一些比较复杂的词汇,增加他们口语表达的丰富性。教师和家长可以在听说游戏、谈话活动、讲述活动、故事阅读和续编故事等活动中,引导幼儿运用口头语言表达自己的想法。这样当幼儿在阅读中遇及各种词汇的时候,就可以辨认出这些词汇,并且理解这些词汇的意义。

与此同时,教师和家长需要引导幼儿提高对语音和语法的敏感性。学前阶段儿童逐渐增加对口语声音和意义的敏感程度,他们开始关注口语中的押韵现象,喜欢听具有绕口令特征的语言,同时他们也开始注意到许多字词的发音相似之处,通过改变语词的次序可能造成不同的表达效果。家长 and 教师可以有意识地组织一些活动,指导幼儿学习感知和辨识语音以及词序,比如玩一些要求语言押韵的游戏、念儿歌童谣、随机指认相同字音的字,或者是让幼儿仿编和创编儿歌及歌曲等等。这些活动都将有效地提高幼儿对语音和语法的敏感程度,从而在阅读学习时可以敏锐地发现口语和书面语的对应关系。

(2) 围绕故事的活动,培养幼儿的阅读策略。

从学前阶段到小学低年级,故事是儿童阅读的主要材料。因此让幼儿慢慢适应故事文体特征以及其中包含的一些基本成分,都会有助于儿童建立起基本的阅读策略。家长和教师应当注意每天给幼儿看故事书的时间,使幼儿养成阅读图书的习惯,让幼儿口述自己听到的或者看到的故事,让幼儿扮演“讲故事人”的角色来编和讲自己的故事。在幼儿听完故事或者看完图书之后,适当提出有利于他们反思和质疑的问题,帮助他们理解阅读内容。

在幼儿4岁之后,家长和教师的故事阅读指导活动进入第二个阶段。这个阶段除了延续上个阶段的有关活动,并不断提高要求之外,还可以开展分享阅读的活动,即成人和幼儿一起阅读有趣的图书。在与幼儿共同读书的过程中,成人可以帮助幼儿认识书上的文字与口头语言的对应关系,并且在读的过程中进行认读文字的初步尝试。与此同时,增加预期和假设的提

问,或者用绘画和表演的方式来帮助幼儿预期故事结局,假设不同的事件发展情景。

(3) 创建有文字的学习环境,提高幼儿对文字的敏感性。

幼儿对文字的敏感性,是他们通向阅读之路的最重要的一步。教师和家长要创设这样的环境,让幼儿感受到文字无所不在地环绕在周围世界。丰富的早期阅读教育环境包括:提供幼儿随手可取的品质优良的书籍、书写材料,以及一些拼字积木和拼字磁铁玩具;在幼儿周围的重要物品上贴上一些文字标签;给幼儿做一些有自己名字的标志,如“××的房间”、“××的宝盒”。在这样的环境中,通过指导幼儿观察不同的印刷品来帮助幼儿了解文字的功能和重要意义,比如观察信件、账单,查看报纸所登天气预报或者是写购物单;通过指导幼儿认识文字书写的最基本规则来帮助他们建立基本的文字概念,比如知道看书要先看封面标题,文字阅读是从上到下从左往右的顺序,以及认识最常见的字等等。

在幼儿园里,可以适当围绕课程内容开展拼字组词的活动,提高幼儿对母语文字组成规律的认识。在幼儿园内开展的拼字组词活动,重点要放在幼儿对文字组成关系结构的认识上,并且应当通过有趣的方式进行,需要提供操作材料给幼儿摆弄玩耍。

此外,在幼儿园和家里也可以开展早期的“写作”活动,让幼儿尝试做一个小小的“作家”。这里说的写作,不是没完没了的写字或者描红,而是让幼儿尝试写下自己的心里话或者知道的事情。比如写便条、写信,或者是写一本故事书。可以让幼儿用图文相间的方式来“写”,也可以让幼儿画画、说说、写写,教师或者家长给予加注解。总之,幼儿的早期写作活动,重点是加深幼儿对书面表达的印象,让他们体验写的快乐,增进写的经验。

(4) 尽早发现幼儿阅读困难,提供支持性帮助。

由于儿童早期阅读能力发展对于日后阅读及学业成就的影响甚大,因此,当孩子出现一些阅读困难的征兆时,教师和家长要敏锐地给予早期预防性的干预。一般而言,存在阅读困难的儿童最有可能出现三个方面的问题:无法了解或使用书面语言的组成规则,无法获得并使用理解策略来解读书

面语言的含义,阅读缺乏流畅性。这三方面的问题可能会同时存在,降低儿童的阅读学习动机。教师和家长可以为这些儿童建立比较特殊的个别教学计划,针对他们在阅读活动中出现的问题给予特别的帮助。

总之,幼儿自主阅读能力是早期阅读教育的关键。有关这个方面的教育内容和方法,还需要我们幼儿教育理论和实践工作者携手进行深入的研究。

三、重视支持性语言教育环境的创设

学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,重视支持性语言教育环境的创设已经成为第三个共同的关注趋向。近年来国际早期教育界已经开始关注支持性教育环境的问题,提倡在教育过程中成人负责而认真地对儿童的各种需求和行为作出反应。由此得到的认识是,教育者的责任和义务在于促进儿童的学习倾向,提高他们的学习感受能力,因为这将帮助儿童形成终身积极参与学习的进取心(Bowman,2000)。于是,在幼儿园语言教育方面,教师作为儿童语言发展的支持者的作用就得到了凸显,由教师提供的支持性教育环境有利于儿童语言能力的迅速发展。

1. 支持幼儿语言学习的个别需要。

当代儿童语言教育的一个突出的特点,是认同儿童语言发展既有人类语言发展的一般规律,又有非常明显的个别差异,因而就要求给每一个儿童提供符合个别需要的教育机会。仔细研读《幼儿园教育指导纲要(试行)》,我们认为有关语言教育部分充分体现了这样的观念思想。《纲要》强调了“幼儿的语言学习具有个别化的特点,教师与幼儿的个别交流、幼儿之间的自由交谈等,对幼儿语言发展具有特殊意义”。

教师如何支持儿童语言学习的个别需要?许多教师发现,这个问题说起来容易,落到实处却有许多难处。这里需要我们的教师建立一个基本的习惯,要对儿童语言发展信息比较敏感,在日常的活动中非常注意观察幼儿的言语。当教师和孩子交往的时候,随时观察记录每一个孩子的语言情况,就会发现某个或者某几个孩子的语言发展和其他孩子群体有差别。这样教

师在教育过程中就可以适当地增加或者变化教育计划,让他们获得更适合的也更多的学习机会。

在幼儿园里,我们还不可避免地遇及一些语言发展有不同障碍的儿童。这些儿童的语言学习又有更加明显和特别的需要。如同《纲要》所提出的那样,“对有语言障碍的儿童要给予特别关注”。教师要做有心人,在发现幼儿有可能存在语言障碍后,及时与家长联系,并和家长共商进一步的检查和评估。在日常语言教育过程中,教师需要帮助这些孩子提高运用语言交流的自信心,鼓励他们积极参与交往,并且制定特别的个别教育计划,针对幼儿的语言问题给以特别的帮助。

2. 支持幼儿开放而平等的语言学习。

近年来,国际幼儿语言教育理论又有一个新的观点:儿童语言学习是开放而平等的学习。在这个新的语言教育观念下,教师和儿童是构造愉快学习和交流过程的共同体。从教师方面来说,教师有比较充分的专业自主权,这些主要表现在他们熟悉学习和教学理论,设计课程内容和选择教材,并且根据他们对儿童的了解做教学活动设计。从儿童方面来说,在教育过程中儿童和教师的关系是合作学习者的关系,而非上对下的关系。教师的责任是为儿童创设一个良好的语言学习环境,而且在儿童之间营造一个非竞争的学习共同体。尤其要注意的是,当儿童有权利去自我选择的时候,学习的效果会更好。

可以说,在学习《纲要》的过程中,我们可以感受到渗透于其中的开放的理念。创设支持性的语言教育环境,教师作为支持者也是平等的交流者。与幼儿交往,重要的行为反应是“支持、鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈,体验语言交流的乐趣”。这样就有了与幼儿一起分享和协作的学习过程,更允许幼儿通过不同方式探索如何使用语言,在幼儿有需求的时候及时给予指导和帮助。

3. 支持幼儿在活动中扩展语言经验。

在重视创设支持性语言教育环境时,《幼儿园教育指导纲要(试行)》还同时关注了促使儿童语言发展的方法途径问题。《纲要》明确指出:“发展幼

儿语言的重要途径是通过互相渗透的各领域的教育”,因而要求“在丰富多彩的活动中去扩展幼儿的经验,提供促进语言发展的条件”。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》所体现的支持幼儿在活动中扩展语言经验的倾向,也反映出国际幼儿语言教育的一种共同走向。比较几个国家的幼儿教育纲领性文件,美国的《早期儿童发展适宜性教育指南》多处提及采用不同的活动方式,例如表演游戏、谈话、猜谜等方式,帮助幼儿学习语言。英国给早期教育工作者的提示是,要让“幼儿在活动中有机会听说、表达自己的观点”,因为幼儿在探索周围环境、时间和观念时,在与他人进行社会交往的过程中,能够重复、强化、巩固语言,从而提高他们的语言能力;与此同时,《英国基础教育阶段(3~5岁)课程指南》还指出“游戏能给幼儿以想象、创造经验的机会”,因为在游戏中,幼儿可以做和说他们在现实中不可能实现的事情,这也是对幼儿语言发展非常重要的方法途径。

应当指出一点,这种支持幼儿通过活动学习语言的倾向,也是中国幼儿教育改革和发展的一个必然结果。过去的20年里,中国幼儿教育工作者将新的教育观念引进到语言教育中,使得我们的幼儿园语言教育发生了两个大的变化。一是语言教育活动内容的整合性,即教育者充分意识到儿童语言发展与其他智能、情感等方面的发展是整合一体的关系。在儿童语言发展过程中,儿童对每一个新词、每一种句式的习得,都是整个学习系统调整、吸收与发展的结果。离开了儿童发展的其他方面,语言学习是不可能成功的。与此同时,儿童语言学习的每一点收获,都对他们其他方面的发展起到良好的促进作用,儿童其他方面的发展同样也离不开语言的发展。基于这样的观念,在开展学前儿童语言教育的时候,幼儿教育工作者注意从外部进行整合,将语言教育作为学前儿童教育整体中的一部分来看待,加强学前儿童语言教育与其他方面教育之间的联系。同时也注意了儿童语言学习内部的整合,在选择和编排语言教育内容时,把语言学习内容视为一个整体,而非将教学切割成分离的技能成分。

另一个变化是幼儿园语言教育活动形式的多样性。20世纪90年代以来,我国幼儿园语言教育研究比较关注语言教育活动的设计与组织,关注教

师在组织活动时为幼儿创设具有真实语言运用机会的不同交流情境,使语言教育活动的过程成为教师与幼儿共同建设的积极互动的过程。例如,近年来比较广泛地为幼儿园教师所采纳的讲述活动、谈话活动、听说游戏活动、文学活动和早期阅读活动,从不同的角度为幼儿创设了比较丰富的语言学习情境,提供幼儿语言发展需要的形式多样的活动过程,让幼儿在活动中与语言和非语言信息互动操作,促使他们在活动过程中学习和获得有效的、有用的语言。在学习《纲要》的时候,我们需要进一步探讨幼儿园各种语言教育活动如何有效地帮助幼儿扩展语言经验的问题,特别注意日常生活各环节幼儿如何实现扩展语言经验的活动。

综上所述,在学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》的过程中,我们感受到了中国幼儿园语言教育发展的几个趋势。重视儿童语言运用能力的发展,重视儿童的早期阅读,重视支持性语言教育环境的创设,是当前我们贯彻《纲要》精神,进一步深化幼儿语言教育改革的几个关注点。这些在学前儿童语言教育方面呈现的发展倾向,也表现出中国幼教与国际幼教接轨的趋势,折射出中国幼教改革发展的良好态势。

主要参考书目:

《幼儿园教育指导纲要(试行)》,中华人民共和国教育部,2001。

《日本幼儿园教育要领》,日本政府文部省,1998。

《英国基础教育阶段(3~5岁)课程指南》,英国国家教育部,2000。

《早期儿童发展适宜性教育指南》,美国幼教协会,1997。

Austin, J. L. (1962) How to Do Things with Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bowman, B. , Donaovan, M. S. & Burns, S. (Eds.) (2000) Eager to Learn: Educating Our Pre-schoolers. Washington, D. C. : National Academy Press.

Burns, M. S. , Griffin, P. & Snow, C. E. (Eds.) (1999) Staring out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Washington, D. C. :

National Academy Press.

Gleason, J. B. (Ed.) (2001) *The Development of Language*. (sth Ed.) MA: Allyn & Bacon.

Mac Tear, M. (1985) *Children's Conversation*. New York & Oxford: Blackwell.

Ninio, A. & Snow, C. E. (1996) *Pragmatic Development*. Bouldwe, CO: Westview Press.

Pan, B. A. , Imbens-Bailey, A. , Winner, K. & Snow, C. E. (1996) Communicative Intents Ex-pressed by Parents in Interaction with Young Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 42, No. 2, pp. 248 - 267.

Rollins, P. R. , Pan, B. A. , Conti-Ramson, G. & Snow, C. E. (1994) Communicative Skills in Children with Specific Language Impairment: A Comparison with Their Language-matched Siblings. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 27, pp. 189 - 206.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.

Searle, J. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Snow, C. E. (1999) Social Perspectives on the Emergence of Language. In MacWhinney, B. (Ed.) *The Emergence of Language*. (pp. 257 - 276) NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. E. , Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.) (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D. C. : National Academy Press.

Snow, C. E. , Pan, B. A. , Imbens-Bailey, A. & Herman, J. (1996) Learning How to Say What One Means: A Longitudinal Study of Children's Speech Act Use. *Social Development*, Vol. 5, pp. 56 - 84.

Zhou, J. (2000) *Growing in Communicative Interactions: Pragmatic*

《幼儿园教育指导纲要(试行)》的教育内容

Development of Mandarin Speaking Young Children. Proceedings of XVIth Biennial Meetings of ISSBD, 105: 4, Beijing: Beijing University Press.

Zhou, J. (2001) Pragmatic Development of Mandarin Speaking Young Children: from 14 Months to 32 Months. Unpublished Ph. D. Thesis of the University of Hong Kong.

新《纲要》中的幼儿科学教育

中央教育科学研究所 刘占兰

一、科学领域的目标和价值取向

新《纲要》中的科学领域提出了以下目标：

对周围的事物、现象感兴趣，有好奇心和求知欲；

能运用各种感官，动手动脑，探究问题；

能用适当的方式表达、交流探索的过程和结果；

能从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣；

爱护动植物，关心周围环境，亲近大自然，珍惜自然资源，有初步的环保意识。

科学领域目标的表述使我们强烈地感到：科学教育的价值取向不再是注重静态知识的传递，而是注重儿童的情感态度和儿童探究解决问题的能力、与他人及环境的积极交流与和谐相处。

1. 保持孩子们永久的好奇心和探究欲望。

好奇心是人的天性，求知是人的本能。人生活在大自然中，总是力图了解 and 认识本身所处的外部世界，并努力适应周围环境。从远古时代起，人类就在不断地面对各种生存问题，不断地通过探究、尝试、发明来解决这些问题，我们承袭了祖先们锲而不舍的发明精神。幼小的孩子们可以说是个个好奇、好问、好探究，他们生机勃勃、精力充沛、不知疲倦地探索周围世界。他们什么都想知道，他们的问题没完没了。正如杜威所说，儿童有调查和探究的本能，探索是儿童的本能冲动，好奇、好问、好探究是儿童与生俱来的特点。

好奇心和探究欲望是人类认识活动必不可少的主观前提,是探究和学习的原动力、内驱力。它不仅能提高认识活动的积极性和效果,还能使认识活动成为快乐的事。幼儿的认识活动更是受到好奇心和探究欲望的直接驱使和控制,好奇心和探究欲望是使幼儿的认识活动得以维持和获得成功的首要前提。

在终身教育背景下的高质量的幼儿教育,强调科学教育首先就是要精心呵护和培植幼儿对周围事物和现象的好奇心和探究欲望。这将使幼儿永远保持探究和学习的热情,获得终身积极主动学习的动力机制。

2. 发展孩子们实际探究解决问题的能力。

科学教育的目标强调幼儿能运用各种感官,动手动脑,探究问题。它所蕴涵的价值主要在于:

(1) 使幼儿亲历探究解决问题的过程,从而学会学习,学会生活。

对于各种疑惑和问题,孩子们通过运用各种感官,积极地观察、操作和实验,对探究的结果进行推理,得出结论,用适当的方式表达并与同伴进行交流。这使孩子学到的是如何去获取知识,也就是学会学习。

孩子们在科学活动中所面对和需要解决的是有关周围事物和生活中出现的问题,通过解决这些问题的探究活动,孩子们不仅能学会学习,还将发展在社会生活中所必要的能力和行为,“将科学作为他们的生活准则”。

(2) 使幼儿获得初步的科学态度和价值观。

在以往传授式的科学教育中,儿童的学习以听和看为主,他们的操作也大多是为了验证老师传授的知识。在孩子们的意识中,“教师是知识的来源”,“教师是真理的化身”。新的科学教育观强调让孩子们面对真实,向真实发问,与真实接触。孩子们通过自己的动手动脑,探究解决问题,逐渐懂得真理不容置疑地独立于我们而存在,它不是存在于老师的头脑之中。只有与客观事物真实地接触,才能真正地接触到知识。尊重事实是最起码的科学态度。

3. 增进表达与交流能力。

在科学活动中不仅要学习科学,还要发展语言。

幼儿在探究之后,都有一种表达的潜力和倾向。通过探究操作,每个人都有了自己的感受、体验和发现,在头脑中有许多刺激、动觉的经验和一些含糊的可能性,或者有一些处于半意识状态的东西,通过思考和适当的方式表达(如绘画、记录表等)形成想法,通过交流梳理头脑中的信息,明晰所发现的事物特征和关系,以及自己的探究过程。“知识是在孩子们的探究之后,在孩子们的讨论中形成的。”

通过对探究过程与结果的表达和交流,孩子们会逐渐懂得学习语言的意义和重要性。解释事物原理、与别人讨论和争辩都需要语言。由于有亲身的经历和体验,孩子们乐于表达和交流;通过观点的相互碰撞,明晰和构建科学知识 with 经验,形成准确的表达方式。

4. 感受数量关系,体验数学的意义。

新《纲要》中的一个重要变化是没有将数学领域单列,而是放在科学领域之中,试图与科学领域整合为一个有机的整体,这种变化的依据和基础是当代数学的发展、人们对儿童数学学习特点的新认识和当前基础教育改革的新理念和新原则。

(1) 全面地理解和认识数学。

同世界上所有的事物一样,随着社会的发展和科技的进步,半个世纪以来,人类对数学的认识发生了深刻的变化。

数学不仅仅是一系列的概念、原理和运行方式,也不仅仅是一种能力,数学是“科学推动的一个组成部分,是一个处理过程或是一种思考方法”。“在现代文化中扮演着中心角色”,“从长远观点来看,它的贡献在于使人们更好地理解这个世界”。

数学是从普通的人类实践活动中产生的,促进数学发展的一个重要推动力是各种实际需要。学习数学必须包含学会应用数学的观点和方法去发现和解决身边生动的实际问题,而不是把它们作为一种知识储备或是教条。^①

^① 郁波:《活动教学与小学生素质发展实验研究》,《数学学科实施意见》(内参)。

(2) 数学学习扎根于儿童的生活与经验,在探索中发现数学和学习数学。

儿童数学学习的过程重演着人类数学发展的历史。数学反映的是事物之间的关系,它是在对物质世界的研究中发展起来的。儿童对数量关系的认识是以对具体事物的认识为基础的。因此,儿童应更多地通过真实的问题情景产生运用数学来解决问题的需要,并且亲自实践,在探索中发现数学和学习数学,使数学实践活动成为数学认识发生与发展的基础。在这样的学习与实践融为一体的过程中,获得数学的认知方法和探索方法——科学加工过程的方法,并且使这些方法成为一种思想工具,不仅能作用于学习数学和研究数学,而且可以作用于一般生活的各个方面。

不难想象,在幼儿教育阶段,数学与科学的整合会自然地将儿童的数学学习和教师的数学教学引上正确的方向。“解决问题不再是解答简单的应用题。数学正在成为孩子自我锻炼成长的工具,因为他需要这些工具。它们的意义直接来自于应用中的经验。”^①

(3) 数学教育的新价值。

当前基础教育课程改革的新理念和新原则在数学领域中主要体现在目标和价值取向、教学方式、评价策略的变化。

数学教育的主要目标和价值取向是使儿童体会数学与大自然及人类社会的密切联系;体会数学的价值,增进对数学的理解和应用数学的信心;学会运用数学的思维方式去观察、分析现实社会,去解决日常生活中的问题,进而形成勇于探索、勇于创新的科学精神;获得适应未来社会生活和进一步发展所必需的重要数学活动经验、数学事实和必要的应用技能。

“解决问题应该是数学课程的中心。”密切数学与现实世界的联系,使儿童从生活经验和客观事实出发,在研究现实问题的实践活动过程中学习数学、理解数学、发展数学。

^① 乔治·夏尔帕主编,黄颖等译:《动手做》(法国小学科学教学计划),人民教育出版社 1996 年版。

数学的评价应体现目标的多元化、方法的多样化。实行个别化的、关注儿童内在变化和情感体验的评价。

(4) 新《纲要》中数学教育的新目标和教育价值。

“能从生活和游戏中感受事物的数量关系并体验到数学的重要和有趣。”

在生活和游戏的真实情境和解决问题的过程中,逐渐形成幼儿的数学感和数学意识;体验到数学的重要性和意义;在不断遇到各种新挑战和不断地成功地解决问题的过程中获得自信心,感受到和体验到其中的乐趣。

数学和科学的有机融合会使儿童在解决问题的过程中形成可贵的科学精神。主要包括:尊重事实和客观,以事实作为判断事物的依据等。

5. 关爱环境,珍爱生命。

通过与周围环境、动植物、大自然的直接接触和探究活动,孩子们会逐渐发现和感受到自然界的奇妙和美好,感受和体验到人与环境及动植物、动植物之间及其与环境的依存关系;通过全身心投入于珍爱生命、关爱环境的活动,逐步产生珍惜自然资源的情感和初步的环保意识。

二、科学领域的内容与要求

这一部分是通过教师提出“做什么、怎么做和追求什么”的要求,将科学领域的教育内容与教育环境、教师的任务、儿童的活动、儿童的发展融合在一起。

这一部分充分地体现了新《纲要》中新的知识观和教育观。科学领域的知识明显地具有“情景化、过程化、活动化、经验化”的特点,体现了从注重静态知识到注重动态知识,从注重表征性知识到注重行动性知识,从注重“掌握”知识到注重“构建”知识的重大变革。

这一部分突出强调:

1. 科学教育的内容应从身边取材。

“引导幼儿对身边常见事物和现象的特点、变化规律产生兴趣和探究的欲望。”

孩子们的科学探究应从身边的事物开始,引导孩子们关注周围生活 and 环境中常见的事物,发现其中的有趣和奇妙,有益于保持孩子们的好奇心,激发他们的探究热情,使他们从小就善于观察和发现。

孩子们的科学探究从身边的事物开始,还有益于孩子们真正地理解科学、热爱科学。孩子们会感到“科学并不遥远,科学就在身边”。

(1) 探究和认识植物。

自然界有各种各样的植物,通过观察和探索,幼儿感受到植物种类繁多,不同的根和叶,不同的茎、花和果实,不同的生长环境和条件,不同的土质、阳光和温度条件,不同的水分情况……

应给幼儿提供更多的机会接触和探究植物。教师可以引导幼儿观察、探究周围环境(幼儿园及家庭周围、附近公园和郊外等场所)中的各种植物,也可以引导幼儿自己种植和护理自然角、种植园中的植物,记录植物的生长变化和他们的发现。在这个过程中,幼儿不仅能够通过自己的观察和探究发现植物的特点,了解植物的生长过程及变化规律,而且可以感受到自然界的奇妙和植物顽强的生命力,培养幼儿的好奇心和探究植物的热情、关爱与呵护植物的情感和能力,以及对劳动的热爱。

(2) 关爱和研究动物。

幼儿与动物有着天然的情感联系,他们如同关爱自己一样关爱动物。

幼儿通过与小动物的实际接触,通过对它们的观察、饲养和照料,以及进行成长记录和与他人交流,会有许多有趣的发现,获得许多相关的经验和信息。他们会惊喜地发现动物有感觉,像人一样有自己的孩子,这些小家伙很像它们的爸爸妈妈。小动物需要喂养,能逐渐长大。不同的小动物喜欢吃不同的食物,居住在不同的地方,它们行走和防御敌人的方式也不一样。动物是人类的朋友,它们和人一样需要一个祥和美好的环境。

教师可以引导幼儿关注和发现周围空地上、花园里或田野里的许多小生命,通过观察、探究和记录,了解它们的生长、行动、进食等明显而有趣的特征及其与环境的依存关系。总之,要尽可能地创造条件让幼儿有更多的机会接触动物,让幼儿对动物的关爱之情、对动物的研究热情不断增长,伴

随一生。

(3) 体验和了解材料。

了解材料的性质及其简单的相互关系,有助于幼儿更好地游戏和生活。

幼儿可以通过操作、实验等直接与材料相互作用的方式发现和感知材料的特性,进而发现和了解材料在某些情况下会发生变化。一些材料制成的物体可以通过压扁、弯曲、拧、抻等过程而变形;一些材料在加热或冷却时会发生变化;一些材料在水中会有变化,而有些则不然。

幼儿期尤其需要通过各种感官与材料相互作用的过程来认识材料的特性。因此,教师要充分利用当地资源,为幼儿提供与水、沙、石、泥、面、颜料、纸、木、塑料、铁、布等材料相互作用的机会和条件,支持和引发幼儿的操作摆弄、探究、实验、制作等活动,引导他们通过自己的发现主动建构有关的知识经验。

(4) 经历探究过程,发现事物间的关系。

自然界的物体在相互作用时会表现出一些基本特点和相互关系,这比材料自身的基本特征更加复杂和隐蔽,如浮力、摩擦力、重力等各种自然力,光、热、电和磁等能量及其形式,都是幼儿在日常生活和游戏中可能接触到的事物间的基本关系。这些基本关系会使幼儿感到自然界的奇妙无穷,但需要幼儿通过亲身经历探究、实验和操作才能发现和获得相关经验。因此,教师要为幼儿的探究和发现铺路搭桥,使他们不断体验到自然界的奇妙和探索发现的乐趣。

(5) 尝试使用工具,体验技术设计。

孩子在很小的时候,就对操作和摆弄工具表现出浓厚的兴趣。尝试使用工具的经验将对幼儿终身的生活学习和工作有益。

在幼儿园,我们可以为孩子们提供一些与科学探究和数学学习相关的工具,如温度计、尺子、天平、剪刀、放大镜、锤子、漏斗、筛子、各种容器等。在幼儿使用这些材料进行探究和游戏的过程中,引导幼儿体验工具的作用和价值,理解数量关系。

教师要挖掘和赋予幼儿的制作活动以新的价值,引导幼儿在他们喜欢

的制作活动中,经历从确定目标、设计方案、准备适宜的材料、制作并解决相关的技术问题到相互交流与评价这些技术设计的主要过程,发展他们对技术设计的兴趣、能力和创造力。

(6) 感受天气变化,发现自然的奇妙。

大自然以其无比宽广和慈爱的胸怀,在每一个季节都向孩子们献出妙趣横生的礼物——雪、雾、风、雨……孩子们用它们做游戏——打雪仗、捉迷藏、放风筝、玩泥巴……感受、体验和发现着自然界的变化和奇妙,其乐无穷,受益无限。

通过多种有趣的方式了解、记录、报告、预测和感受天气的变化,不仅能发展孩子们对环境和天气的适应能力,而且能发展儿童对科学和数学的理解,极大地激发他们对自然界的好奇心和探究欲望。

(7) 关爱环境,珍惜资源。

幼儿是环境的一分子,教师要善于抓住幼儿一日生活和周围环境中的有益事件,引导他们从自身和他人的经历与体验中,了解关爱环境、珍惜资源的真正意义,使他们不仅置身其中充分体验、感受和发现大自然的美、人与自然的依存关系,而且,在他们力所能及的范围内,亲身实践善待生灵、保护环境的行动。

2. 形成安全的探究氛围。

“为幼儿的探究活动创造宽松的环境,让每个幼儿都有机会参与尝试,支持、鼓励他们大胆提出问题,发表不同意见,学会尊重别人的观点和经验。”

创设安全的探究氛围是儿童主动学习和探究的基本前提和条件。

(1) 允许孩子出错。

作为教师首先要认识到,幼儿的错误代表着幼儿当前的认识水平。

幼儿对事物的认识直接受到其原有经验的影响,他们在探究和认识事物的过程中所表现出来的不合乎成人逻辑的想法和做法,在幼儿已有经验和认知结构上却是合理的,是合乎他自身逻辑的。比如,当他们经过尝试发现种子泡在水里能发芽、长大后,就把风儿吹落的小花瓣泡在水里,认为它也会长大,“因为它们都是植物”。

幼儿对事物及其关系的认识和解释往往只是根据具体接触到的表面现象来进行,而且带有主观性和泛灵论的特点。在问幼儿“月亮为什么不会落下来”时,回答是“月亮因为明亮,所以不会掉下来”,“它怕砸着我们,所以不会掉下来”。

教师要善于判断幼儿错误背后的真正原因。

当幼儿面前摆着 10 片杨树叶和 6 片银杏叶时,教师问:“是树叶多呢还是杨树叶多?”幼儿马上思考:老师问我是杨树叶多还是银杏叶多,他迅速看一眼摆在面前的树叶,于是回答:“杨树叶多。”根据皮亚杰的观点,儿童相信真真切切摆在他面前的实物。由于他不能在头脑中同时容纳整体和部分,所以他不能考虑最初教师提出的问题。幼儿是在用他自己的问题问自己,他正确地回答了自己的问题。

教师要给予幼儿出错的权利,并把幼儿的错误作为了解他思维和认识水平的线索。

在幼儿出错时,教师不要为了得到正确的答案而追问幼儿。因为追问会使幼儿变得谨小慎微,只敢说教师认为正确的东西,失去心理上的安全感。

教师不接纳幼儿的错误对于教师的教和幼儿的学都是不利的。教师从幼儿那里得到的回答将总是成人式的;没有敢于作出诚实回答的自由,幼儿永远不会显露出他的真实想法和观点,教师也永远接触不到幼儿的真实认识水平,更无法有效地促进幼儿发展。对于幼儿来说,他很快就学会怀疑自己的能力,而相信正确的答案只存在于教师的头脑中,他们开始从教师那里而不是从探索结果和事实中寻找答案。

(2) 寻求幼儿的真实意图和认识水平。

幼儿是勇于实践的探索者,在一日生活中经常表现出积极主动探究和认识周围世界的强烈愿望。这正是加以积极引导并进行科学教育的良好时机。然而,老师们往往丢掉这一时机,更错误的做法是误解幼儿的探究动机,将其作为错误行为加以指责,使幼儿没有一个安全的心理环境。

事实上,幼儿总是怀着强烈的好奇心和良好的动机去探究周围世界的。在他们有与众不同的想法和做法时,在他们的行为与并不重要或可灵活调

整的常规发生矛盾时,在他们的行为表面上看来有点破坏性时,教师不要急于批评或制止,更不要轻易地给孩子以道德上的消极定论,而是要耐心地观察和倾听、真诚地询问和了解,有时,老师甚至要以儿童的方式操作材料,以寻求幼儿的真实动机和意图。

(3) 支持鼓励幼儿大胆提出问题。

好奇好问是幼儿的突出特点。在一日生活中,幼儿会产生很多疑问,提出很多问题,尤其是3岁左右的幼儿,会抓住成人问个没完没了。只要留心,我们还会发现,幼儿最初关心的问题都与自然环境有关。“小草为什么是绿的?”“蜗牛的嘴到底在哪儿?”“天为什么是蓝的?”……幼儿急切地想知道世界为什么是现在这个样子,为什么会有现在这些现象。幼儿在日常生活中所有这些问题和疑问,都是幼儿学习科学的起点,科学探索要依靠问题的不断推动。

作为教师,要让孩子真切地感到你对他们提问的永远的重视、由衷的赞赏和鼓励。当儿童提出一个问题时,无论你是不是很忙,无论你是不是知道答案,都不要斥责或回避岔开他们的问题。确实,孩子们所提的问题有时老师也不知道答案,也许知道答案又不知道如何用孩子们听得懂的话来回答,有些老师怕在孩子面前丢面子,会斥责或回避岔开。几次得到消极的反馈后,幼儿会感受到老师不喜欢他提问题,他问的问题很“傻”,幼儿的问题会逐渐减少,对周围事物的关注和兴趣也会减少。

“我们要为孩子们创设一种鼓励提问的氛围,使孩子们感到他们能提问、可以提问、有权利提问。”当老师面对一个自己无法回答的问题时,除了轻松地说“我也不知道”外,还应该加上一句“让我们一起来寻找答案吧”^①。

(4) 接纳孩子们不同的意见、探究方式和发现。

教师首先要接纳和尊重幼儿不同的意见、探究方式和发现。

幼儿的观点和兴趣常常与教师不同,接纳和支持幼儿的观点和兴趣会使他们有安全感,有更多积极主动、富有创造性的探究活动。如,老师认为大青虫又丑陋又可怕,但幼儿却很喜欢,乐于探究;老师认为墙角那个蜘蛛

^① 郁波:《活动教学与小学生素质发展实验研究》,《数学学科实施意见》(内参)。

没什么好看的,可几个孩子却兴致勃勃地观察着、议论着。在类似的情况下,老师要善于支持幼儿的观点和兴趣,引导幼儿获得有益的经验。如,可以给孩子们提供适宜的工具,可以提出孩子们感兴趣又有探究价值的问题,还可以鼓励这些孩子把他们的发现与其他同伴分享,引发更多的孩子投入探究活动等等。

无论孩子们提出的假设和探究方式与老师预想的是否一致,教师都要支持和鼓励幼儿按自己的想法做。幼儿运用已有的经验进行自己的猜想和假设,这是幼儿主动建构知识的前提条件。无论他们预想的探究方式和实验能不能成功,老师都应支持和鼓励他们尝试,要让他们从事实中得到反馈,构建新的知识经验。

幼儿之间的互相接纳和尊重是在教师的榜样作用和引导支持下逐渐形成的。

孩子们需要在老师的引导下不断看到同伴的观点和经验的價值。教师要通过自己的言行使孩子们感到:老师关注的不是活动的成败,而是观点、活动过程和结果的价值。教师要尽可能地使每一个幼儿在每一次探究活动中都有所发现,有成功的体验。尤其是那些表面上看来“失败”了的幼儿,教师更要给予支持和鼓励,培植他们乐于探究和从不同的角度看问题的态度和品质,接纳、尊重同伴的观点和经验,看到同伴的价值。

(5) 给予幼儿激励性的评价。

不适当的评价会造成幼儿的紧张,使幼儿只关注教师的态度,不关注探究活动本身和客观现实。

在教育实践中,教师在指导幼儿探究时常常有种种做法使幼儿感到正确的答案存在于教师的头脑中,最常见的情况是幼儿发现了什么总是去问老师对不对,老师来作出“对”或“不对”的判断。事实上,孩子越是经常问老师对不对,越是表明这个班幼儿没有安全的探究环境。教师要接纳和鼓励幼儿多种解决问题的途径、方式,促成幼儿多种发展水平。

无论幼儿的想法对与错,教师都要真诚地接纳和认可,并鼓励每个人轮流表达他们的看法。教师可以用点头或微笑表示自己的认可,也可以用“还

有别的想法吗”、“这也是一种可能”、“这种想法很有意思”等这样的语言。教师的态度和言行常常应该是中立的,使孩子不会感到自己回答错了,而是使孩子感到老师愿意听他们每一个人的想法。教师尽管可能不赞同幼儿的想法,但不应马上纠正他的错误,或让幼儿感觉到老师的不赞同。教师还要特别注意不要马上给予那些回答正确或你很赞成的幼儿以强烈积极的反馈,以免给其他幼儿造成心理压力。

所谓激励性的评价,不是要不断地向幼儿空洞地说“真聪明”、“真棒”,而是要让孩子们感到老师对他们每一个人探究和发现的关注、支持和鼓励,对他们每一个人观点和想法的接纳和重视。

3. 提供有意义的材料。

“提供丰富的可操作的材料,为每个幼儿都能运用多种感官、多种方式进行探索提供活动的条件。”

(1) 因地制宜地提供丰富的材料。

科学探究的材料除了一些必要的精密工具仪器外,更多地应该是身边易得的材料:当地特有的资源和安全的废旧物品。这样的科学教育不仅能幼儿通过操作获得相关的科学知识经验,还能让孩子学会勤俭,学会珍惜和利用资源;能让幼儿真切地体会到科学就在身边,科学技术对生活的意义和价值,真正热爱科学;还能让幼儿学会创造,体验到创造能使简单的材料发挥更大的价值,从而真正地乐于探究、乐于学习、乐于创造。

应该提供足够的材料,使每个幼儿都有探究的条件和可能。每样材料的数目不一定和班里幼儿的人数相等,但每个幼儿都应该有足够的、在探究物体的相互作用和关系中起关键作用的材料。

在探索物体的沉浮时,每个小组有一大盆(桶)水就可以了,幼儿合用一盆水可能会使不同的材料之间、不同的幼儿之间有更多的相互作用。但可沉或浮的东西应该比较多,才能使每个孩子有充分的尝试,达成经验的概括。

(2) 材料有适宜的结构:既暗含着有价值的教育内容,又能引起幼儿的探究动机和兴趣。

材料应暗含着幼儿通过操作和使用能够达到的适宜的教育目标和内容。材料应能够揭示许多有关的现象和事物间的关系,而这些现象和关系正是我们期望幼儿获得的,也是这个年龄的幼儿所能够获得的。

材料应能引起幼儿的探究兴趣。符合幼儿年龄特点的材料能引发幼儿产生想摸一摸、探索一下的愿望,想看看它到底能做什么。当幼儿发现了所不知道的现象时,他们会很激动,并产生一种要与他人交流和分享的愿望,尤其是对方也在进行同样的事情时。

材料应具有开放性,有多种组合的可能性,能激起幼儿接近材料的兴趣,能自由地用自己的方式操作、改变、组合它们;材料应该有较广的余地,使幼儿能用多种不同的路子进行研究探索,有不同的发现。

我们提供的材料应该能使幼儿通过操作明显地看到事物间的关系,从自然结果中得到反馈。如了解水的运动、瓶子中的水量与沉浮的关系,就必须用透明的容器。轨道要有足够的长度,才能使幼儿通过操作和观察发现球在斜面上滚动的快慢速度与轨道表面光滑程度的关系。幼儿作用于物体,物体的反应迅速、明显,这有利于幼儿发现事物间的关系,获得新经验。

(3) 孩子们可以自由选择材料。

能根据自己的需要和兴趣选择材料是幼儿主动学习的重要前提和基本条件。让幼儿自己来选择材料和决定用材料干什么,不仅有利于幼儿运用原有经验澄清自己的想法,按自己的想法和方式解决问题,获得有益的经验,还有助于他们把自己看成是一个能产生思想及能支配时间的人、一个行动者和能解决问题的人,能使他们产生一种想去探索和发现的欲望。事实上,它显示了每个幼儿内在的、前进的某种动力,他们会因此而怀有很高的热情,并极其专心致志地投入研究和探索。

因此,材料的摆放和空间安排应便于孩子的自由选择 and 探索活动。材料要放在孩子方便取放的地方;有时还需要进行分类摆放,以便于他们按自己的想法和做法选择,如在制作活动中,可以把材料分成主体材料、辅助材料和工具三类摆放。空间的安排也应有利于孩子的活动,如拿取物品和操作等。

(4) 支持、引发幼儿与材料的相互作用。

当幼儿有了自己的想法后,教师应鼓励、支持和帮助幼儿准备所需要的材料。在老师的引导下幼儿可以根据需要通过想(利用自己的已有经验)、问(如问家长、邻里等一切可以作为资源的人)、看(书、画报等资料)去获取有关的信息,通过自己动手和求得他人的帮助去获取需要的材料。在这个过程中,幼儿不仅能不断修改完善自己的设想,发展技术设计的能力、与人交往的能力和语言能力,而且发展了探究解决问题和获取信息的能力,并在此过程中认识了材料的特性,发现了相应的关系,获得了相关的知识经验。

有时,教师依据教育目标和内容提供的材料不一定能引起幼儿的探究活动,这就需要教师的启发。教师可以通过设疑、创设情境等方式引发幼儿对材料的关注和探究。

在幼儿操作和探究材料的过程中,教师要观察和倾听,了解孩子有哪些需要,在适当的时候为孩子提供他所需要的材料和帮助,或给予支持、赞赏的微笑。

教师还要引导他们关注对材料的操作和作用所产生的结果和变化,引导他们对操作的过程和结果进行反思,促进幼儿建构动作与动作结果之间的对应关系,进而促进新经验的获得。

(5) 随时扩展和增加材料。

投放材料的种类应根据幼儿的兴趣和需要、教育的内容与要求不断扩展和增加,材料不断支持幼儿实现自己的想法,促进幼儿与材料的相互作用。

4. 在科学活动中发展幼儿合作、表达与交流能力。

“通过引导幼儿积极参加小组讨论、探索等方式,培养幼儿合作学习的意识和能力,学习用多种方式表现、交流、分享探索的过程和结果。”

(1) 小组探究和讨论。

小组探究共同的主题和内容,有助于发展孩子们的合作能力,增加更多的相互交流与协作的机会:他们会不断遇到分歧,需要不断经过协商达成一致的看法。他们需要认真审视同伴的特点和能力,以便做出合理有效的

分工,更好地完成探究任务。在这个过程中,他们会发现和重新认识同伴的许多长处和价值。他们在观点的相互作用和碰撞中丰富和构建新的知识经验:孩子们可以从同伴那里得到许多新信息、新经验。同伴的不同看法和解决问题的不同方式能促进幼儿的不断思考,完善自己的想法或构建新观点、新策略。在幼儿进行小组探究时,教师要放手让孩子们自己面对和解决问题,不干涉但给予必要的帮助,使他们不断获得有益的经验。

小组讨论的作用在于促进幼儿语言和思维的相互作用。它使孩子们从学习的“此岸”(操作材料后有许多含糊的经验)到达逐渐明晰自己的想法,用自己的语言有条理地解释现象的“彼岸”^①。在小组的讨论中,幼儿为了更好地表达自己并让别人理解而主动地选择、组织和使用语言,这是一个主动的语言学习和建构的机会;同伴间内在的相似之处得以被发现,有助于归纳概括出新的初步一致的认识;同伴间的相互质疑和矛盾之处会引出新的问题,从而激发进一步的探究。在幼儿的小组讨论中,教师的作用是鼓励幼儿轮流表达自己的探究过程和发现;引导幼儿关注到一致和不一致的观点,以引起幼儿的深入思考和概括;在幼儿观点和意见的基础上,基本上采用幼儿的原话进行简明的概括和整理,教师不附加任何幼儿没有经验和不能理解的概念。

(2) 用多种方式表现、交流、分享探索的过程和结果。

孩子们可以用图画、表格、文字和口语等多种方式表现、交流、分享探索的过程和结果。这是孩子们科学探究不可缺少的组成部分。

尊重事实是起码的科学态度,孩子们首先要记录下他们的探究过程和发现,这是他们得出结论、分享和交流的基础。由于幼儿的年龄特点所限,他们还不能用文字表现和记录他们的探究和发现,绘画和以绘画为主的简单图表是他们表现和记录的主要方式。

为记录探究的过程和结果,孩子们常常需要使用数字、简单的测量、运

^① [美]兰本达·布莱克伍德、布兰德韦恩合著,陈德璋、张泰金合译:《小学科学教育的“探究—研讨”教学法》,人民教育出版社 1983 年版。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》的教育内容

算、估计和统计。在这里,孩子们体验到数学的实际意义和价值。

以表现和记录为基础的交流和分享能培养孩子们对物体的客观描述、对事实的尊重,使结论和观点建筑在事实之上。逐渐地,孩子们会懂得科学的一条基本法则——说理要有事实依据。

5. 科学与数学融为一体。

“引导幼儿对周围环境中的数、量、形、时间和空间等现象产生兴趣,建构初步的数概念,并学习用简单的数学方法解决生活和游戏中某些简单的问题。”

(1) 以幼儿对物体的探究所获得的感性认识为基础构建初步的数概念——科学探究是数学学习的基础。

皮亚杰称之为“逻辑数理知识”的数概念,是不能直接用语言来教的。儿童对这类知识的获得,不是从客体本身,而是通过摆弄它们和在内心组织自己的动作。皮亚杰认为,数学开始于对物体的动作,真正理解数意味着儿童通过自己的活动发现或能动地建立关系。“数学首先是,也是最重要的,是作用于事物的动作。”

科学探究与数学有着天然的联系,前者是后者的基础。动手“做”并“在动作中理解”远比用语言更能表达自己……“意识”的出现远比动作晚。“数学关系由人建立且存在于人的头脑中。头脑和材料之间的相互作用为建立这些逻辑关系所必不可少。”^①

无论是自然知识还是逻辑数理知识,都涉及对客体的动作。然而,长期以来,数学的教学忽视儿童在建立数概念时操作具体物体的需要,常常在以图画表象为中介的一些数字练习后,紧接着就开始讲抽象的符号。由于儿童尚未建立真正内化的基础概念,他们的学习就变成了纯粹的记忆。不是让他们通过积极的学习构成自己的理解,而是讲许多关于数学的现成解释,让他们必须按要求加以复述。新《纲要》将以往独立存在的数学领域纳入到

^① [美]埃德·拉宾诺威克兹著,杭生译:《皮亚杰学说入门——思维、学习、教学》,人民教育出版社 1985 年版。

科学领域之中,使幼儿的数学学习和对自然界的探究有机结合,融为一体,这将使幼儿的数学学习方式得到根本的改变:从机械记忆为主的学习到主动建构为主的学习,从符号为主的学习到实际意义为主的学习。因此,我们要在幼儿的科学探究和操作的过程中自然地融入数学的教育。

(2) 在解决问题的过程中运用数学、理解数学、学习数学——数学成为科学探究的工具。

新《纲要》提出学习用简单的数学方法解决生活和游戏中一些简单的问题。这里的关键词是:生活和游戏中的问题。这些问题是真实情境中遇到的问题,而不是虚拟的情境应用题。它的关键在于让幼儿亲历解决问题的探究过程,真实地与物体打交道,获得真实的认识和体验;而不是经历解答应用题的思维过程,只凭借图片表象,学习编题和解题的基本要素、步骤和方法。

6. 让儿童感受技术、崇尚科学。

“从生活或媒体中幼儿熟悉的科技成果入手,引导幼儿感受科学技术对生活的影响,培养他们对科学的兴趣和对科学家的崇敬。”

科学与技术是一个过程的两种形态。要对自然界的种种问题作出回答,常常导致技术产品的研制。科学给了我们关于物质和自然现象的深刻认识,帮助我们掌握和利用自然,发明数不清的物品、材料、工具,给人们的生活带来了很多方便。从生活和媒体中幼儿熟悉的科技成果入手,让孩子们接触和了解这些生动具体、形象可见的“科学技术”,感受科学技术对生活的影响,有益于激发和培养幼儿对科学的兴趣和对科学家的崇敬。

(1) 引导幼儿关注和发现生活中的科技成果。

在生活中,现代人的衣食住行、日常用品,没有一样不是科学技术的发现和发明所带给我们的成果。我们穿的衣服很多用的是高分子的化学纤维作为原料,即使是棉、麻,也是经过化学处理的。我们住的房子里有许多是合成材料。吃的方面也有很多是当代生物技术所提供的,无籽的西瓜、无土种植的蔬菜等等。引导幼儿关注和发现生活中他们熟悉的科技成果以及给人们带来的好处,感受和体验它们的神奇力量,将激发他们对科学的兴趣、探究科学的欲望,以及对科学的热爱和对科学家的崇敬。

(2) 走向社区,了解社区的民族工艺和技术。

中国是一个有着悠久历史和民族文化的国家,孩子们不论在哪个地区、是哪个民族,都能从所生活的社区中感受到当地所特有的传统与现代的工艺和科技,如当地的造纸、印染、陶瓷、编织,当地的农、牧、林等方面的新技术,其他各行各业的相关技术等。孩子们可以在老师的引导下,征得相关单位和人员的支持和帮助,通过参观、调查、交流等多种方式,使幼儿了解和感受科学技术及其成果的意义和价值。

利用社区资源,让孩子们了解科学家、科学技术人员的工作;在有条件的地方请科学家、科学工作者与孩子们交流,参与和支持幼儿园的科学教育活动,将激发孩子们对科学的崇尚和对科学家的崇敬之情。

(3) 尝试技术设计活动。

我们可以给孩子们提供一些简易的、安全的、常见的技术工具和器具,如编织机、面条机、榨汁机、烤箱、微波炉等器具,又如可以根据当地人们的生活和行业,提供诸如造纸、印染等简单的孩子们能操作的设备和材料,让孩子们亲自操作和感受。还可以让孩子们尝试着设计和制作其中的一些简单的物品,体验发明和制作的过程。

7. 培养环境保护意识和行为。

“在幼儿生活经验的基础上,帮助幼儿了解自然、环境与人类生活的关系。从身边的小事入手,培养初步的环保意识和行为。”

构成环境的基本要素有:光、热、水、土、气、动植物,以及这些自然要素与人类长期共处所产生的各种依存关系。环境的功能主要表现在两方面:一方面,它是人类生存与发展的物质来源;另一方面,它承受着人类活动产生的废弃物。构成环境的各种要素是人类生活与生产的物质基础。一个好的生态环境是人类赖以生存和发展最主要的前提和基本条件。^①

科学技术的发展使人们在不断地认识、利用和改造着自然。科学技术在给人们带来文明和享受的同时,也给人们的生存环境带来了很大的破坏。

^① 赵学湫主编:《小学科学教育》,北京师范大学出版社 1998 年版。

中国作为生态平衡遭到严重破坏的国家,在终身教育背景下的现代幼儿科学教育,更要求从小培养幼儿的环保意识和行为。

(1) 从孩子们能亲身感受到的环境问题入手。

我国的环境问题主要表现为:

- 水土流失严重;
- 沙漠化迅速发展;
- 草原退化加剧;
- 森林资源锐减;
- 生物物种加速灭绝;
- 地下水位下降,湖泊面积缩小;
- 水体污染明显加重;
- 大气污染严重;
- 废渣存放量过大,垃圾包围城市;
- 环境污染向农村蔓延。

无论我们的孩子在哪个地区,无论是在城市还是农村,都会不同程度地感受到这样或那样的环境问题。让我们就从孩子们在生活中经历过、有经验的事开始,帮助幼儿了解自然、环境与人类生活的关系,培植他们对环境的关爱之情。

(2) 引导幼儿从力所能及的事做起。

孩子们与大自然一见如故,无限热爱;孩子们对动植物无比喜爱,视为朋友。一旦他们感到自己喜爱的东西受到威胁,离他们远去,他们将乐于、勇于投入到保护它们的行动之中。

教师要善于利用身边的资源和各种有利的时机,引导孩子们从事力所能及的环保活动。

三、指导要点

新《纲要》中科学领域的指导要点,向我们点明了科学领域知识的主要特点、教与学的主要特点及要特别注意的主要问题。

1. 幼儿的科学教育是科学启蒙教育,重在激发幼儿的认识兴趣和探究欲望。

幼儿科学教育是科学启蒙教育,这是幼儿的年龄特点决定的。

(1) 幼儿的知识主要是经验性的知识。

幼儿受其原有经验和思维水平的影响,对事物及其关系的认识 and 解释只是根据具体看到或接触到的表面现象来进行,因此,具有很大的表面性和片面性,不能抓住本质特征。

幼儿的思维具有主观性和泛灵论的特点,往往不能客观地解释自然事物和现象及其关系。这个时期的孩子相信每件东西都是由人创造的,他们还相信自然界的事物像他们一样,是有生命、意识、意图和情感的。他们还不能像中小學生那样学习真正的科学概念,只能获得一些有关周围物质世界的经验性的知识。所以,维果斯基和皮亚杰等发展心理学家认为,学龄前和小学阶段的课程都必须是“前概念”水平层次的。

对于幼儿来说,科学知识的获得还必须在亲身活动中,在获得了大量的特例、丰富具体的实际经验的基础上归纳、概括,最终得以真正理解和内化。教师应为孩子们创造更多的观察、探究、经历、体验的机会,积累和丰富他们的感性经验和认识,引导幼儿向科学概念迈进,逐步接近科学概念,但不一定要获得这些概念。

(2) 幼儿科学教育重在激发认识兴趣和探究欲望。

新《纲要》中一再强调幼儿科学教育的首要任务是精心呵护与培植幼儿对周围事物和现象及其相互关系的好奇心、认识兴趣和探究欲望。这也是科学启蒙的关键所在。如果在幼儿期能够通过科学教育激发和培养起儿童的认识兴趣和探究欲望,也就使儿童具有了终身学习和发展的动力机制,这将使他终身受益。

在科学教育中,我们决不能以牺牲幼儿的认识兴趣和探究欲望为代价来求取知识的传递和经验的获得。

2. 让儿童亲历和感受科学探究的过程和方法,体验发现的乐趣。

儿童是主动学习者,在科学教育活动中,他们是主动的探索者、研究者

和发现者,是知识经验的主动建构者。教师是儿童的探究活动的支持者和引导者。

教师要尽量创造条件让儿童实际参加探究活动,“亲身经历真实的研究过程”,要让儿童真正地“做科学”。

教师要引导幼儿在做的过程中感受科学探究的过程和方法。孩子们首先要通过感知、熟悉、提问、回忆来明晰自己的研究对象,提出自己真正关心或有疑惑的问题;然后分析自己面临的问题,充分运用已有经验作出猜想和假设;再带着问题通过亲自动手做来验证自己的想法;依据观察到的事实得出自己的结论;并在同伴间表现、交流、分享探索的过程和结果。

在孩子们探究的过程中,要放手让他们通过亲身经历去发现,教师不要事先做示范,不要直接告诉他们结果如何和做的步骤;不要老是在一个幼儿旁边转来转去或问一些没有建设性意义的问题,以免使幼儿受到打扰。教师要在他们有危机、有挫折时,在精神上、材料上、策略上给予适宜的引导,做一个“热情而积极的鼓励者、支持者,有效而审慎的引导者”。只有让孩子们感觉到他们有新发现,是自己得到结果和找到答案的,他们才能真正体验到发现的乐趣、成功的快乐。

3. 科学教育生活化,学习身边的科学。

新《纲要》强调“科学教育应密切联系幼儿的实际生活进行,利用身边的事物与现象作为科学探索的对象”。

(1) 科学教育的内容生活化。

科学教育内容生活化是我国幼儿园科学教育的一贯传统。然而,以往教育内容生活化的主要目的是为了让孩子更好地理解 and 掌握老师教给他们的知识。科学教育内容生活化实际上有着更深层的含义:

科学教育的内容生活化,能使幼儿感受和体验到所探究和学习的内容对自己和同伴的意义,体验到这些内容是他们当前想要知道的东西和想要解决的问题,于是积极主动地投入活动。

利用身边的事物和现象作为科学探究的对象,会使他们发现和感受到周围世界的神奇,体验和领悟到科学就在身边,这为幼儿认识周围世界提供

了获得直接经验的前提和可能;为幼儿理解科学对人们生活的实际意义提供了直接经验和实际背景。只有这样的科学教育才可能培养幼儿真正的内在的探究动机,使幼儿保持永久强烈的好奇心和探究欲望;也只有这样的科学教育才能使幼儿获得真正内化的科学知识和经验。

(2) 科学教育活动应渗透于一日生活之中。

对幼儿来说,科学就是他们每天所做的事。而且,在一日生活中,幼儿对周围世界的好奇和疑问无时无刻不在发生。因此,幼儿科学教育应更多地在一日生活中随机生成。要敏锐地觉察到幼儿随时出现的探究兴趣和关注的事物,生成系列的不断深入的探究活动或短时间内可以完成的随机教育活动。这也是幼儿阶段的科学教育与小学阶段的一个重要的不同之处。

新《纲要》在科学教育领域提出了许多新的理念,有待我们进一步认识;新《纲要》所倡导的科学教育的实践策略更需要我们在今后的教育实践中不断探索、尝试和建构。

新《纲要》与幼儿艺术教育改革

中国科学院心理研究所 李文馥

《幼儿园教育指导纲要(试行)》中艺术领域的基本精神是向传统的艺术教育挑战,要在全国范围内建树新的艺术教育理念,并要求在新理念的指导下,实施新型的、科学型的艺术教育。

《纲要》中将幼儿教育的领域划分为“健康、语言、社会、科学、艺术”五个范畴,与此同时还明确地指出:“各领域的内容相互渗透”,即不同教育领域之间并非各自分立,而是相互交流、相互会通的。幼儿教育通过不同内容之间的渗透,不同领域活动的会通,达到“促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面”(《纲要》)全面和谐发展的总目标。艺术教育作为领域之一有其独特的作用,同时在不同领域的交叉和融合过程中发挥着中介作用。这种中介作用是其他各领域都不能比拟的。所以可以说艺术教育在整个幼儿教育中,在幼儿教育改革中具有举足轻重的特殊意义。

从绘画角度而言,许多研究者把儿童绘画的发展划分为不同的阶段,这些划分大同小异。最贴近实际的是涂鸦期、象征期、图式期和写实期四个阶段。其中图式期属于从象征期向写实期转换的过渡时期。这一时期的特征趋近于象征期,可以归属于象征期的范畴。由此我们可以看到儿童绘画的发展是始于涂鸦期,经过象征期再到写实期的过程。回首美术史的发展历程,对照儿童绘画的发展进程,人们会惊奇地发现两者的发展顺序恰好相反:美术史的发展变迁是写实——象征——抽象;而儿童绘画发展进程则是抽象——象征——写实。正如皮亚杰论述空间认知发展一样,科学史上的认识顺序是欧几里得几何——投影几何——拓扑几何;而儿童的空间认知发展顺序则是拓扑几何——投影几何——欧几里得几何。儿童美术发展

过程和空间认知发展过程同样都遵循着一定的客观发展规律,这种规律是不以人的意志为转移的。教育必须以儿童的发展规律为依据。

回望 50 多年的幼儿美术教育,不能不承认,我们是沿着反儿童绘画发展规律之道而行的。从一入园就把孩子们置入“依样画葫芦”的写实樊篱,这种模仿樊篱如同如来佛的手掌,孩子们无论如何也跳不出去。把幼儿美术定位于写实模仿是遵循艺术史的起步程序,针对儿童美术的发展特点而言却是“倒行逆施”。所以说幼儿模仿画教学是一种历史性的误会。这一误会就是大半个世纪。经年累积,被这种历史的误会所“误导”的儿童何止十几个亿!

贯穿在《纲要》中的幼儿教育改革精神,贯彻在艺术领域中的改革思想就是要把“被颠倒的历史再颠倒过来”,把被曲解的幼儿艺术教育纠正过来,让它遵循儿童艺术发展的客观规律,在我国大地上开出具有时代性和科学性的艺术教育之花。

一、解读《纲要》艺术领域中的基本思想和原则

《纲要》中艺术领域全篇的基本思想和原则要求集中在三个方面。

1. 通过艺术活动激发情趣、体验审美感、体现成就感。

这一点着重指出,艺术是情感启迪、情感交流、情感表达的良好手段,是对幼儿进行情感教育的最佳工具。《纲要》中多次提到:激发情趣,体验审美愉悦和创造的快乐,体现自我表现和创造的成就感。

(1) 通过艺术活动激发情趣、激活兴趣。

幼儿很容易对艺术活动表现出自发的热情和兴趣,但是这种自发的兴趣多属于浅层兴趣,往往带有情绪色彩,容易停留在“好玩”、“我喜欢”的水平上。这种兴趣容易转移,也易于波动。艺术教育激发兴趣的目的是将浅层兴趣引申,并提高到有一定深度的动机水平上。这叫“动机呼唤”。动机呼唤就是把儿童原有的兴致导向内化,将表面的热情转化为主动从事艺术活动的推动力,使之成为积极主动的参加者。

激发兴趣需要贯穿于艺术活动的始终。开始阶段的动机呼唤鼓动起幼儿的积极性和自信心;在进行过程中的兴趣激励要着眼于激活思路、启迪智

慧、触发创新活动;在结束阶段要把孩子们的兴趣引向自我欣赏和获得满足感上,从而把兴趣延展到对新的艺术活动的需求和期待。

(2) 通过艺术活动体验审美愉悦。

幼儿艺术教育也是培养审美能力的启蒙教育。幼儿的审美愉悦包括感受美、发现美和创造性地表现美。

感受美:艺术能启迪和深化幼儿对美的感受能力。幼儿的美感多处于直观感受水平,具有形象性和功能性的特点。引导幼儿欣赏艺术作品应适应幼儿的知识、经验和心理发展特点。他们喜欢贴近自己生活情趣、色彩鲜艳、画面清晰、生动活泼的艺术品。音乐和舞蹈协调的节奏和动感旋律会使幼儿感受到最强烈的审美享乐。

发现美:通过艺术活动帮助幼儿发现美。大千世界处处皆美。幼儿发现美的事物多半依赖于客观事物本身的鲜明特征的吸引,多属于自发地发现而缺乏自觉性。教师应该有意识地培养他们通过探索和学习自觉地发现美的能力。如“发现春天”、“发现蚂蚁搬家”、“发现‘一叶知秋’的现象”等。

创造性地表现美:通过艺术活动表现心灵美、自然美,创造美的形象。儿童是天生的艺术家。幼儿的图画、咏唱、各种形体表演都充溢着童真之美。他们不拘一格的绘画、自编的歌词、兴高采烈的手舞足蹈都富有个性的新创意。这些稚嫩而新颖的创造性表现需要教师以真诚、喜悦之心去发现、去接纳、去欣赏,更需要引导他们不断地创新。

(3) 艺术活动赋予幼儿以满足感和成就感。

艺术活动是幼儿获得自我满足感的最佳舞台。幼儿喜欢显示自己的成果,因为这些艺术活动成果出自于自己的脑和手,是自己的创作。自己的创作最能体现自我的价值,从而使他们获得真正的满足感。

幼儿不会独享个人的成功,他们总要想设法与他人分享,让别人接纳并期待得到他人的赞许。教师的接纳、赞许和分享是对他们的最大鼓舞。通过教师好评的反馈,孩子们会从内心品味着成就感。

2. 艺术活动是幼儿自我表达的重要方式。

人活着要有自己的价值,有价值就要表达于公众面前,幼儿同样具有强

烈的自我表达欲望。由于他们所能运用的自我表达手段有限,艺术便成为幼儿自我表达的重要方式。

《纲要》反复指出艺术是幼儿“表达自己的认识和情感的重要方式”,要使幼儿“大胆地表达自己的情感、理解和想象”。并指出这种艺术表达是“自由表达”,是“创造性表达”等。这实际上是从幼儿艺术的自我表达功能、自我表达内容和自我表达方式三个方面来阐述艺术对幼儿自我表达的意义。

(1) 艺术是幼儿自我表达的重要方式。

自我表达是艺术的主要功能之一,这种功能是艺术的各种特性所决定的。

形象性 艺术是形象语言。幼儿思维的主要特点是具体形象性,所以艺术的形象性特征便天造地设地成为年幼儿童表现自我的最佳方式。

愉悦功能 艺术的愉悦功能与幼儿的情绪、情感特点共鸣。艺术中蕴涵的丰富情感通过审美中介感染着儿童的心灵。幼儿的情感易于激发、易于显露,对喜怒哀乐都容易产生共鸣,所以他们总是以强烈的情绪去迎合绘画、音乐、诗歌、舞蹈和戏剧中流露出的热烈的感情。音乐是兴奋的语言,对幼儿有极大的感染力。优美的儿童诗歌都是从感情出发而诉之于感情的。

开放性 艺术允许各种儿童自由参与,并允许自由发挥。它容许参与者将自身内在信息与外在信息广泛交流。这种开放性特点给幼儿的自我表达提供了丰富而广阔的天地。

宽容性 艺术接纳各种不同智力水平的儿童,给他们提供表现自我、发挥所能的均等机会。它不会让儿童做“陪读生”而浪费时间和精力资源。艺术也最包容个性,包容个别差异,对所有儿童都提供一视同仁的爱心,不歧视,也不限制。所以艺术也是对幼儿进行个别教育的良好手段。

自主性 艺术提供的自主性是幼儿自我表达的最珍贵的特性。所谓自我表达就是儿童本人表现自己想要表露于众、表现于外的内在信息。这样的表达基于自身的内在需求,出于自发的行为倾向,因此只能由主体自己做主而不应该受到教师强加的干预和控制。可以认为自主性是自我表达的灵魂。

(2) 幼儿自由表达的主要内容。

年幼儿童通过艺术活动所能表达的主要内容是自己的感受、体验、已有的知识、经验、本人的情绪、情感和意愿,还有他们所见、所思、联想和想象以及这些内容之间的交会和综合等。

(3) 自我表达的方式。

《纲要》中提出的自我表达方式有“自由表达”和“创造性表达”,这正反映了幼儿自我表达的特点。自由表达的含义如下:

① 尊重幼儿个人的意志,给儿童自己选择表达内容和方式的自由;反对教师强加的内容和表现形式。

② 要求教师给儿童提供宽松的环境条件,维护宽松、和谐的精神氛围和自主表现的时空;反对教师限制过多和强加精神压力。

③ 尊重个别差异,接纳不同水平;不要横向比较。

④ 要求教师根据幼儿的困难和需要“审时度势”地为他们提供必要的帮助和适宜的引导。

3. 幼儿艺术活动是精神创造活动。

创造性活动是人的潜在能力的表现。幼儿同样具有强烈的创造欲望,受这种欲望的驱使,他们不停地进行各种寻求和探索。现代艺术以创造为前提,其基本特色是求新求异的创新。所以,幼儿艺术是发挥年幼儿童创新潜能的最佳载体。

(1) 幼儿艺术教育中的“创新”与一般意义的“创造”的不同。

① 着重点不同。通过幼儿艺术活动进行创新教育的着重点是培养创新能力和重新建构能力,确切地说是为发展创新能力和建构能力打下良好基础;一般意义上的“创造”是把着重点放在作品或产品本身上。

② 一般意义的“创造”和传统的幼儿艺术教育的“创造”指向于活动的结果;现代幼儿艺术教育更注重活动的过程。

③ 传统的幼儿艺术教育要求通过模仿掌握技能技巧;现代幼儿艺术教育则强调精神创造的意义,强调艺术活动对儿童心理发展的影响。

从以上几点可以看到,新的艺术教育理念强调艺术对儿童发展的影响,

给儿童创造一个发展创新能力的机会,引导儿童在创造活动过程中感悟创新,从而使艺术活动转变成儿童内在精神的创造性显现。

(2) 幼儿艺术创新的特点。

艺术的生命力在于不断的创新,幼儿艺术活动的活力也在于不断地求新求异的创新。幼儿艺术创新具有多种幼稚性和儿童特有的浪漫性。

① 不拘一格的新奇创意。幼儿期是最富有创新精神的阶段,他们大胆、浪漫、无拘无束地表现童心、童趣。他们较少受各种成规戒律的束缚,可以随意联想、拟人、神化,随意“张冠李戴”也不觉得怪异。幼儿的新奇创意精神与现代艺术是相通的。

② 自主性是幼儿艺术创新之魂。幼儿艺术创新的自主性是指创新活动基于自身的内在要求,出于自发的行为倾向,不受教师的强制。教师的鼓舞性激励和引导性启发是培养自主创新的重要指导途径。与这种方法相对立的是纠偏法。纠偏法就是教师发现并指出孩子的偏差,让孩子按教师的意图加以改正或者教师直接动手替他改正。这种方式对儿童绘画的自主创新干扰最明显。

③ 幼儿艺术创新的超越性。就绘画而言,幼儿只要真正获得了绘画创新的自主权,他们就能够驾驭绘画创新,能够通过形象媒介使自己的思维超然物外、超越时空,画出超乎寻常的作品。

对被表现对象的形象的超越 儿童不喜欢拘泥于摹写对象的真实形象,常以浪漫的手法超越具体形象本身。如蝌蚪人,形似拙劣实则奇妙。蝌蚪人的形态是“人”的最精彩的简括,它以简洁的手法勾勒了人物主体的基本要素——头、四肢、五官,既形似又神似,可称得上是人物形象的高度概括。这种超越能力是古今中外孩童天生具有的共性。

超越常理和常规 儿童不喜欢循规蹈矩的艺术,在绘画中可以超越常理和常规,也能超越时空、迈越古今。幼儿勇于大胆想象,如果能够受到良好的艺术启迪和引导,其幻想的翅膀便可自由翱翔。他们的图画能让河水倒流、时间倒转,使各种常理和常规重新变换。观察这类创作不能停留在表面上的怪诞不经,而要洞察这怪诞不经的背后所孕育着的整饬、改革和重新

建构新理新规的创新精神。

幼儿艺术的自我超越 幼儿的发展是不断自我超越的过程。艺术活动可以作为他们自我超越的一种依托。幼儿从事各种艺术活动都离不开语言、图形、韵律、形体姿势和动作这些符号形式。儿童掌握符号和符号创新是他们超越自我而得以不断发展的一个决定性因素。归根结底,幼儿心理能力的发展是掌握、运用和创造符号能力的发展。幼儿发展中的自我超越实质上就是符号创新,最能给他们提供符号创新机会的就是艺术活动。

二、创出幼儿艺术教育新途径

艺术具有综合性特征,艺术教育改革涉及多种因素和各种问题,其中最重要的是幼儿艺术教育新观念和幼儿艺术教育新途径。

1. 幼儿艺术教育新观念。

(1)《纲要》艺术领域的“目标”、“内容与要求”、“指导要点”三部分中蕴涵的基本理念是:幼儿艺术活动以幼儿为本,强调主动性,改变幼儿被驱使进行艺术活动的被动地位;强调幼儿艺术教育对儿童自身的影响作用、对幼儿发展的促进作用,改变使艺术成为技能训练和表演的功能。这是必须深入领会并在实施中进行贯彻的基本理念。如果不能树立这种新观念就谈不上真正的改革。

(2) 树立符合新时代要求的幼儿艺术教育观念。大半个世纪以来的历史性误会对中国社会、对广大教师和家长的影影响深厚而久远,已经形成了习惯势力,甚至变成了超稳结构。在教育改革大潮面前千百万人的习惯势力是最可怕的。模仿画教学在中国大地上如同封建势力一样,所形成的超稳结构非常难以打破。其实,我国传统的幼儿美术教育已经变成呆滞文化,或称“文化堕距”(Cultural Lag),它跟不上时代的步伐。诚然,幼儿教育界已经进行了许多卓有成效的艺术教育改革,获得了可喜的成果。但是就全国而言,不得不承认幼儿艺术教育中的文化滞后现象还非常严重。因此可以毫不夸张地说,幼儿艺术教育改革的任务是严峻的。这不仅仅是上层领导者们的使命,它涉及每一位教师。如果哪一位教师还保持着原有的观点和

模式,那将是“逆水行舟,不进则退”,是会落伍的。所以《纲要》为幼儿教育界,也为每一位教师提出了通过改革而前进的方向和路线。

(3) 理解幼儿绘画发展的自组织性。自组织性是指自主发展的能力,比如幼儿绘画的发展遵循着特殊的规律,这种规律能够自生成,自发展。但是教育的强制性干预可以令其夭折或将其扼杀。例如,前述的儿童绘画发展进程要经历涂鸦期、象征期、图式期再到写实期。这一历程是古今中外儿童绘画所共有的规律,各个阶段的前后顺序是固定的,不能倒序,也不能超越。每个阶段都有独特的规定性,这些规定性不仅是形式上、画法上的特性,同时也是认知特点的反映。笔者曾做过一项研究,让近 200 名 4~7 岁儿童各自画茶壶,要求他们分别画壶的正面、壶的把侧和壶的嘴侧,结果发现大部分(60%~70%)5 岁左右儿童都把壶把和壶嘴方位画成壶的正面模样。这种画法表征着 5 岁儿童掌握语义概念的特点——以对象的典型特征为依据进行形象抽象。这也正是图式期绘画的基本特征。不同阶段的儿童画各有其不同的、丰富多彩的特点,其发展和转移都受自主性支配,是自组织发展过程。可惜的是在受模仿画教育的儿童画中很难发现儿童绘画本身特有的规律性。承认儿童绘画的自组织发展特性,尊重儿童自身的自主性和画法特点,才能够更有效地指导幼儿的美术,促进他们的发展。

从以上各点看,遵照《纲要》的精神树立新型观念是幼儿艺术教育改革的统帅。

2. 创出适合我国国情的幼儿艺术教育新途径。

《纲要》提出了幼儿艺术教育改革的理念,明确了改革目标,提出了改革的内容和要求。在这些精神和原则的指导下,广大教师势必要承担起这具有划时代意义的教育创新天职。

我国国情特殊,经济、科技发展迅速,教育改革声势浩大,时不我待。要走好这条新路必须学习好《纲要》,对传统教育进行反思,借鉴国内外的先进经验,进行适合于我国国情和本地区的教研等活动。幼儿艺术领域在各教育领域中具有特殊的意义,在创出新途径中也具有举足轻重的作用。

(1) 艺术教育在“各领域的内容相互渗透”(《纲要》)中发挥中介的

作用。

中介作用是指“处于不同事物或同一事物内部不同要素之间起中间联系作用的环节”。“健康、语言、社会、科学、艺术”各领域不是彼此隔绝、互不相干的,而是直接或间接地经过一定的中介而互相联系着。这些联系纵横交织构成整体教育的普遍联系网,中介就是网上的纽结或关节点。艺术教育就是各教育领域之间联系的纽带。

幼儿艺术与其他各教育领域都有着密切的联系。“健康”,包括心理健康。艺术的各方面内容都能带给幼儿愉悦,音乐相当于兴奋的语言,它对年幼儿童的愉悦功能又是其他任何艺术形式都不能与之相比的;绘画可以感受美,抒发情感,也能发泄不愉快情绪。所以艺术与幼儿的心理健康息息相关。“语言”,诗歌诵唱、文学作品欣赏、优美的歌词本身又都属于语言范畴。图画是图形表征,同时又表征着语义,“绘画是人类的一种语言,一种形象的语言”(吕澎,1997)。“社会”,幼儿艺术具有与普通艺术雷同的社会文化性质,艺术是幼儿社会经验的反映和作为社会人的自我表现。“科学”,幼儿的科学包括经验、常识和科学知识。艺术包含不同形式的创造性活动,如创造性绘画内容就是各种知识和经验的重新组合,知识贫乏的孩子很难进行新颖的创造性活动。以上说明幼儿艺术与其他各领域都有交叉关系。

艺术具有综合性特性,也能同时融合德智美各种素质。比如绘画:它具有审美特性;是一种语义符号,是形象语言;作为幼儿自我表达的手段,它可以反映个体内在的各种要素;作为创新载体,它能涵括所有需要创造性表现的内容。当代教育趋向整体化,综合教育、主题教育等模式的共同特征之一就是艺术活动作为中间环节把各领域协调、融合成一体。

以上说明艺术是幼儿教育不同领域交叉的地带,教育中最活跃的部分大多在它的边缘,所以幼儿艺术这一各教育领域的边缘是特别值得重视的。“这里充满了未知,充满了可供探求的新领域,当然也就充满了更多的希望和机遇”(詹克明,2002)。

(2) 对传统艺术教育的反思。

儿童画的写实教育是地地道道的传统教育,它扭曲了儿童画的本质特

征和教育功能。

儿童绘画具有多种特性：儿童画是艺术，孩子们是天生的艺术家；儿童绘画是一种轻松愉快的游戏形式；它是能动的自主性活动；儿童画是智能底蕴和审美抒情的统一；儿童绘画自身具有自发展、自调节的自组织特性；它还有可塑性，并具有接受指导的可控性。具有如此多种特性的儿童画自然地能够承载多种教育功能：它是儿童心灵之窗，融合着德智美多元素质；它是一种与他人交流的形象语言，能够启迪儿童的心智和感情；它更是对幼儿进行创新教育的最佳载体。

对传统艺术教育进行反思的首要对象就是扭曲儿童画真谛的模仿画。一个名为“邯郸学步”的历史故事是模仿画弊病的最好注释。一个燕国人到赵国邯郸，羡慕邯郸人走路姿势优美，便专心致志地模仿。过些时日，新步法仍未学会，而自己原有的走法竟被忘却，无奈只好爬行回国。这个故事讽刺机械模仿不但学不到他人的真本事，反而会失去自己的能力。幼儿模仿画教学恰如“邯郸学步”，不但掌握不了绘画技巧，反而失却了儿童特有的生动画法。所以齐白石说：“学我者生，似我者死”，更尖锐地指出了模仿绘画的害处。

《纲要》提出幼儿艺术教育必须“克服过分强调技能技巧和标准化要求的偏向”，以免把创造性的表现活动降格为机械的训练，使幼儿在被动地服从和模仿中，丧失自信心和对艺术活动的热情，泯灭创造力的指导要点，既有的放矢，又切中要害，是一项不可或缺的指导原则。

模仿画教学的特点正是以训练技能技巧为主的范画教学。这种教学不要求幼儿开动脑筋，只要求他们亦步亦趋地按照教师的画法步骤临摹。

模仿画的评价以教师出示的范画为参照。评价的标准是与教师范画相同或相似的程度。

模仿画的后果：模仿画把成人的画法强加给幼儿，扼杀儿童稚拙而天真的绘画方式；强制幼儿写实的做法违背其年龄特征，各种儿童画阶段划分的研究都说明至少到7岁以后才适于写实；迫使幼儿依赖教师，从而失去自主性；使幼儿丧失主动自我表现的自信心，在绘画中失却了自我；扼杀幼儿

最富有的幻想,剥夺了想象的自由,扼杀了创造性。

并不是凡教育都能帮助和促进儿童发展的,教育有正效应、负效应和零效应。模仿画的正面效应有限,其主要效果属于负效应。这种负效应通过上述所列各项阻碍着幼儿的发展。

只从这一点就可以认定它与《纲要》的精神是背道而驰的。幼儿艺术教育改革应该首先向遍及全国且根深蒂固的模仿画教学挑战。

(3) 借鉴国外的教育模式。

西方绘画教育的主要模式是自由画。自由画的基本特点是给儿童自我表达的自由,创设必要的条件供他们自由选择,也允许幼儿随意选择表达内容和表现方式。另一基本特点是排除教师的选择、引导和干预。

自由画值得借鉴的是:给幼儿应有的自主权,为幼儿提供宽松自由的环境和心理氛围,尊重幼儿自己的艺术表现天赋和表现方式,放手任幼儿去想象和创造。其理论依据是将艺术作为施展个性自由、任意抒发情绪的手段。

自由画的弊病:自由画的缺点在于疏忽了教师的指导作用。过分强调幼儿自由表现使绘画处于漫游式的自流状态;画法依赖于原型符号的自然显现,绘画方式的发展处于自发状态。由此容易诱发惰性,达到一定水平之后难以再突破,从而形成保守性。

在幼儿教育领域,艺术(包括绘画等)属教育范畴,教师是教育系统中的主导要素,排除教师的干预就剥夺了教育的促进职能。因此自由画的弊病是妨碍创新,并对幼儿发展起着一定的延误作用。

经过对传统的模仿画教育的反思,以及对西方自由画的分析之后,摆在我们面前的路就是,在对已有模式去粗取精、去伪存真的基础上探索一条适宜的新途径、新模式。俗话说不破不立,其实不立也难以破。在学习《纲要》的同时,更要通过实践探索、教学研究,在立中破,在破中立,创出一条新途径。

3. “抛砖引玉”——幼儿美术创新教育新途径的探索。

我们在20世纪80年代初以促进幼儿心理发展为出发点开始探索幼儿

创新教育新途径的研究。这项研究以儿童绘画为主要载体,并将儿童心理发展理论研究与幼儿教育应用研究紧密结合,采取从3岁到6岁随班跟踪的研究方式。设实验班,每一轮跟踪3年,跟踪了数轮,累计花费时间17年。

研究的重点指向两个问题:一是儿童绘画的定位,二是绘画指导方法。研究的总目标是想探索幼儿创新教育新途径。仅就幼儿艺术教育而言,研究的目标层次就是探索幼儿绘画创新教育的新途径。

以下从儿童画的定位和儿童绘画指导方法等方面谈谈研究成果。

(1) 儿童画的定位——自主性绘画。

根据研究结果,我们把儿童绘画定位为“自主性绘画”。自主性绘画是指引导儿童依自己的意愿,运用自己选择的绘画方式主动表现自我、不断创新的绘画活动。自主性绘画中突出了如下几个要点:

① 对儿童而言,它是自主性活动,不受教师的强制性干预,享受思想和操作的自由。能够发挥能动性和创造性。

② 就绘画活动本身来说,允许幼儿运用儿童画特有的画法、尊重儿童画的自组织发展规律,使儿童能自由自在地施展自己的绘画能力,而不会因为受教师的控制而惶惶不安和不知所措。这就体现了画法和绘画过程的自主性。

③ 突出教师的主导地位和指导作用。自主性绘画与自由画不同,教师的引导性工作是非常重要的。自主性绘画的指导与模仿画不同,教师的作用不是机械地教技巧,而是卓有成效地选择、启发、引导和帮助。儿童各种自发生成的表现中有“珍珠”也有“鱼目”,需要教师高瞻远瞩地明智选择和策划。年幼儿童在自主表现过程中常常会出现茫然或处于困境的状态,这需要教师的及时帮助。指导儿童绘画既要发挥其自主性又不模仿,这就要求教师善于启发和诱导,发挥循循善诱的爱心、耐心和才能。当幼儿停滞不前、“原地踏步”时,教师要从不断创新的高度予以启迪,促使其进行再创新……所以,在自主性绘画教育中教师处于导师的地位,进行上述列举的诸多指导,才能真正体现教师的主导作用。

(2) 儿童绘画指导方法。

模仿画和自由画在画法上的教与不教各有弊病,不适于采纳。欲走一条新路,其指导方法问题是必须攻克的一大难关。对此,我们在指导原则、指导方式和方法方面做了多年探索,现简谈如下,以“抛砖引玉”。

① 着力于发挥儿童自身的自主性。

从教育角度来说,儿童绘画的真谛是创造性自我表现。创造性自我表现的主轴是积极主动的表达欲望和求新求异的能动表现的动态结合。这需要不断的激活性启迪和引导性启发式指导。

② 培养智力技能。

所谓技能,实际上是由“输入”经过“转换”后再“输出”的知识,是可操作的知识和能力。智力技能是指将认知能力与操作性知识和能力结合在一起的技能。绘画离不开感知、观察和想象等认知活动,也离不开图形、颜色等符号媒介,把这两方面结合在一起就构成为智力技能。这就是把绘画技能与智力结合的指导方法。

③ “授人以渔”。

“授人以鱼”,是以食食(sì)人,而“授人以渔”所教授的捕鱼本领却可用之无穷。自主性绘画指导方法就是要教给儿童一些绘画所必需的本领,如多种颜色、多种几何图形、多种实物图形的认知等。采用一套节省智力资源的教法,让儿童容易掌握又可以举一反三。帮助儿童把智力技能与所掌握的符号结合起来,在头脑中进行转换,通过技能整合而变成自己的绘画能力和技巧,其效果远远胜于模仿来的技巧。此外我们把“分形几何学”引进儿童画的指导中,教给儿童描绘自然物的简单易行的方法。如此,我们教给儿童的是绘画能力,再指导他们将所掌握的能力与自己特有的儿童绘画方式结合起来灵活运用。这种指导方法与模仿画完全不同。

④ “画内工夫画外学”。

儿童画具有综合性,能融合德智美多元素质,需要多领域交叉。自我表达与创造性表现更需要有丰富的知识和经验作为基础。这些功底主要来自于“科学”、“社会”、“语言”等领域,来自于各领域的交叉以及日常生活。所

以自主性绘画指导不仅局限于图画课本身,更需要教师精心组织画外学习或画内、画外有机结合,以积累画内工夫。

(3) 主要研究成果。

十几年来我们与多所幼儿园协作,研究工作取得了可喜的成果。

① 促进幼儿创新能力的发展。

大量的儿童画新颖而奇异,这些绘画作品中展现着稚嫩美,洋溢着纯真的童心童趣,蕴涵着也跳跃着令人心驰神往的创新精神。

② 促进了幼儿认知的发展进程。

我们把幼儿绘画教育与认知发展结合研究。在研究过程中作了多项认知水平测查和比较研究,如视觉能力发展、图形认知、颜色认知、类概念发展、分类能力、观察力、想象力、推理能力、词汇测查和创造力测查等。实验班幼儿的成绩都显著地高于同龄对比班($p < .01$)。

③ 幼儿的自信心和表现能力都有明显提高。

④ 优化了教师的科学型教学能力。

参加我们研究项目的教师有许多都获得各级优秀教师称号,有不少论文受到嘉奖。更突出的是这些教师的教育水平都有显著提高。

⑤ 探索出一条创新教育新途径。

这个项目实际上是以儿童绘画为载体,研究幼儿创新教育。从理论、内容、方法和效果上都取得了很好的结果,为幼儿创新教育探索出一条新途径。

三、贯彻《纲要》的关键在于教师

教育改革的关键在于教师,这是指在《纲要》明确提出新的教育理念、领域教育目标、要求和指导原则的前提下,贯彻《纲要》精神,实施新型教育的关键环节就在于广大教师。深入理解《纲要》就成为教师的首要任务。《纲要》最突出的特点之一是给教师留有广阔的教育创新的空间,放手让教师在这一空间中施展才华,得以成长。

1. 教育是创造性的工作。

幼儿教育面对人生发展初期的、活生生的稚嫩孩童,他们有共性更有个

性,不可能用“一把钥匙开万把锁”的方式去开启所有儿童。所以说任何教育都是创造性教育。《纲要》给教师指出了教育创新的方向、目标和原则,如何结合教师个人特长、地区、条件、儿童情况及各种可能性进行卓有成效的教育就是教师的创造性工作了。

2. 儿童给教师提供创造教育的可能性。

幼小儿童的发展具有很大的可塑性。维果斯基的“最近发展区”的论断指出每个儿童都有潜在发展能力,开发儿童的潜能是教育的基本职能。《纲要》的主旨也在于此。把儿童心理发展的可能性转化为现实性就是教师创造教育的任务。

3. 必须使经验型教育转化为科学型教育。

经验型教育重经验而轻理论,科学型教育强调以儿童心理发展特点为基础,以新型教育理念为指导,遵循具有时代性和科学性的教育准则。很大一部分幼儿教师执着于经验型教学。在现时代,经验型教学羁绊教育水平的发展,延误教师本人的成长。教师的经验是宝贵的财富,但它毕竟具有局限性,需要经过去粗取精、去伪存真的提炼、概括方能上升为具有普遍意义的科学教育准则。新的《纲要》实际上给经验型的教育开了“红灯”,为经验型向科学型转化大开了“绿灯”。

广大幼儿教师是《纲要》与幼儿发展之间的桥梁和纽带,而且是唯一的、无法替代的桥梁和纽带。这种中介作用把教师推上了贯彻《纲要》的关键地位。

第三部分

《幼儿园教育指导纲要(试行)》 的实施



学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》， 建构积极、有效的师幼互动

北京师范大学 叶 子

近些年来,在《幼儿园工作规程》的引导下,经过广大幼教工作者的不懈努力,我国幼儿园教育改革工作取得了较好的成效,教师的教育观念有了明显的更新,幼儿园教育质量逐步提高。2001年7月,在基础教育课程改革的大背景下,教育部又正式颁布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》。作为幼儿园教育改革的纲领性文件和指导幼儿教师将《幼儿园工作规程》的教育思想和观念转换为教育行为的指导性文件,《纲要》的颁布必将促进幼儿园教育改革的进一步深化和教育质量的全面提高。

本次颁布的《纲要》进一步明确了幼儿园教育的目标、教育内容与要求、组织与实施以及教育评价等多个问题。其中,师幼互动作为幼儿园教育的基本表现形态,存在于幼儿一日生活之中,表现在幼儿园教育的各个领域,并对幼儿的发展产生难以估量的重要影响,因而受到特别关注。在此,笔者拟结合《纲要》关于师幼互动的基本要求和已有研究,就如何促进积极、有效的师幼互动的建构等问题进行讨论,以期引发广大教师更多的思考。

一、师幼互动的现状

教育本身就表现为教师和学生之间的互动,没有互动的教育是难以想象的,更谈不上是有效的。因此,师幼互动的状况直接决定教育的效果。近些年来,随着幼儿园教育改革的不断深入,广大幼儿教师的教育观念不断更新,教育行为不断改善,尊重幼儿、热爱幼儿的观念在教育实践中有了一定

的落实,积极的师生关系正在形成之中,不少教师也开始有意识地通过积极的互动提高教育的有效性。但同时,对师幼互动的深入研究也发现,目前在师幼互动方面,特别是在互动过程中还存在不少问题。

1. 幼儿的主体地位在师幼互动中没有得到足够的重视。

从理论上讲,师幼互动是教师和幼儿之间的相互作用,教师和幼儿都是师幼互动的主体。但结合已有研究和我们的观察发现,无论是在互动的发起环节还是在整个互动的过程中,幼儿的主体作用远远没有得到足够的重视和落实。首先,无论就总体而言,还是在生活、游戏和教育活动等不同环节中,也无论是小、中、大班,在互动发起这个环节上,教师作为发起人的互动比例要远远高于幼儿。在日常生活中,有 3/4 强的师幼互动主要是由教师主动发起的,只有不足 1/4 的师幼互动是由幼儿主动发起的。而在具体的实际互动过程中,即便是幼儿主动发起了互动,其主体地位和作用也不见得能得到足够的发挥和保障。在研究中我们发现,教师对幼儿发起的各种互动信号相当迟钝,对幼儿发起的互动信号注意不到(如没有听见)和没有回应(如听见幼儿叫自己,但像没听见一样)的比例较高,甚至一些教师尽管注意到了幼儿发出的互动信号,但故意不回应(如教师听见幼儿在叫自己,但自己手中有事或正在进行集体的教育活动,所以不理睬或冷淡幼儿)。教师对幼儿发起互动的这种经常的低敏感性反应,无疑会抑制幼儿与教师深入互动的动机和可能,从而直接影响幼儿在互动中主体作用的进一步发挥。

显然,教师和幼儿双方在师幼互动中的主体地位和主动性的发挥程度是有很大差别的。教师居于更为主动和优越的地位,而幼儿则相对被动。其中,特别是教师在师幼互动中的行为性质和敏感性程度,直接影响了幼儿在师幼互动中的主动地位和主体性的发挥。从某种意义上讲,如果幼儿在师幼互动中更多地表现为名义上的可能主体,在实际中处于被动或消极的地位,其在师幼互动中应有的主体地位是难以得到保证的,幼儿也难以成为师幼互动真实的、现实的和实在的主体,而这直接影响师幼互动的整体性质。因此,必须对如何提高师生双方,特别是充分调动幼儿在互动中的主体

地位与作用进行深入而细致的研究。

2. 师幼互动的内容表现出较为明显的上行型互动和下行型互动相结合的特点。

内容是互动的重要组成部分,不同的内容反映了不同的互动主题和方向,进而在一定程度上影响师幼互动的总体性质。对师幼互动内容的相关研究,特别是我们对师幼互动内容的观察结果发现,目前,师幼互动就内容而言存在一定的倾向性。一般而言,由幼儿发起的互动,其内容第一表现为请求或征询许可,第二为展示活动或活动结果,第三到第五位依次为寻求指导和帮助、告白和告状,其他内容出现的比例很少。可见,幼儿发起的师幼互动在内容分布上具有十分明显的上行型互动的特点,即多下对上的请求或征询、展示、汇报、寻求帮助和指导等,而少平行的、同等水平上的互动内容,既少发表个人见解和与教师共同游戏,更少表述客观现象、提问和主动替教师做事等。而由教师发起的互动,其内容出现最多的是要求、指令或提醒,其次为约束纪律,第三到第五位则依次为询问、生活照顾和指导或帮助。以提问或让幼儿演示和评价为内容的互动也占了一定的比例,但安慰、抚慰或表示关心、与幼儿共同游戏或交流、解决矛盾和让幼儿帮助做事等则明显较少。这一互动内容的分布在相当大的程度上表明,与幼儿发起的互动相比,教师发起的师幼互动在内容分布上具有比较明显的下行型互动的特点,即多上对下的要求、指令、提醒、约束、帮助指导和照顾等,而少平行的、同等水平上的互动内容,如共同游戏和交流等,对幼儿心理、情绪情感等关注不足。

结合师幼互动内容的这一总体分布特点,我们也发现,目前的师幼互动在内容分布上表现出较为明显的重规则性、多问题性和少情感交流等问题。教师对幼儿的行为问题过于关注,师幼互动在一定程度上表现为教师与幼儿之间为维护规则、处理不适宜问题而进行的相互交往,教师在互动中的注意力或与幼儿互动的主要内容更多停留在对幼儿行为问题的处理和控制上,而缺乏与幼儿积极、有效的情感交流,从而使教师的教育和与幼儿的互动陷入消极与被动。这与教师的角色意识、教育观等有直接关系,必须认真

研究和加以扭转。不关注情感交流的互动是缺乏教育价值的,而这也恰恰是《纲要》通篇要求和渗透的观点。

3. 师幼互动的性质有待改善。

师幼互动的性质是师幼互动过程及其特点的综合概括和体现,是师幼互动十分重要的要素。它贯穿于师幼互动的整个过程,直接影响师幼互动的进行、发展和效果,是师幼互动总体特征的集中体现。在师幼互动中,师幼互动的性质主要体现在互动双方的行为方式、效果及其相互作用的过程中。师幼互动的行为双方是教师和幼儿,师生双方在互动中既充当互动行为的发起者,也是互动行为的反馈者。师生的发起行为或反馈行为,既可能表现为言语行为,也可能表现为非言语行为,但不管方式如何,其在总体特征上总具有一定的性质倾向性,因而表现为不同的具体行为,并带来不同的互动效果。师幼互动的性质正是在互动发起行为和反馈行为及其相互作用过程中体现出来的。因此,师幼互动中发起行为和反馈行为的性质及其相互作用是分析师幼互动性质的立足点。结合已有的研究基础,我们将发起行为依照性质分为积极、消极和中性三种,将反馈行为依照性质分为积极、消极、中性和无反应四种,并以此对师幼互动性质进行分析。

研究发现,教师和幼儿的发起行为在性质上具有明显的差异。教师发起行为从总体而言,以中性行为为主,消极行为显著多于积极行为;而幼儿发起行为,无论是在总体分布上,还是在各环节中,积极行为都多于消极行为。比较教师和幼儿发起行为的性质,无论是就总体而言,还是在各个环节,幼儿发起的积极行为都显著多于教师,而教师发起的消极行为均显著多于幼儿。相对发起行为而言,师生反馈行为性质的差异较小。从总体来看,教师和幼儿的反馈行为性质均以中性为最多,积极反馈次之。除此之外,教师的无反应反馈次之,消极反馈最少,且明显低于其他各性质的反馈行为。而幼儿的无反应反馈与消极反馈基本相同。教师行为特别是发起行为多消极,对积极师幼互动的构建十分不利,因此,如何改善教师的行为,特别是促进教师与幼儿积极互动是非常重要的。

学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,建构积极、有效的师幼互动

4. 师幼互动作为交往模式和整体氛围对幼儿发展带来的持续影响没有引起足够重视。

作为教师和幼儿相互作用的一种方式,师幼互动由于教师和幼儿在互动中主体作用、内容、性质和具体行为表现等的不同,而表现为不同的互动模式。必须看到,师幼互动模式的形成和发展过程不仅是师生间相互影响和交互作用的发展过程,更是个体主动建构的过程。在这一过程中形成和发展的师幼互动模式,不仅影响着师生现在的互动,更逐步内化为师生个体的一种内在品质和交往范式,直接影响其日后与师生或其他人的交往与互动,从而对师生双方的发展及其交往形成深远的影响。

在研究中我们发现,每个教师和幼儿之间的互动都具有一定的特点和模式。在师幼互动模式初步确立和基本成型后,师生双方会以这一模式继续相互影响,并在不断重复中(包括时间和量上的累计影响,更有一贯的、相同性质的强化影响和作用)形成对双方更为稳定的认识和连续性影响,促使师幼互动模式的习惯化,并在一定程度上表现为不同特点的师幼互动类型。同时,这些不断重复的师幼互动及其连续性影响,会在师生双方熟悉的基础上逐步内化为各自稳定的基本交往范型,直接影响师生双方以后的交往方式与特点。从这一意义上讲,如果教师不对前面谈到的互动主体、内容、性质等问题给予足够的关注和有意识的纠正,必然会出现对幼儿发展的持续性不良影响。

更为重要的是,师幼互动具有网络性和扩散性影响。师幼互动不仅会影响互动中的教师和幼儿,也会影响到其他在场的幼儿和教师,产生场效应。正是因为师幼互动的网络性特征,使得班级中的师幼互动模式彼此影响,并逐步体现为一种整体的互动氛围,而这种整体的互动模式更多的是以一种整体互动氛围或班级气氛的形式存在的。在不同班级,实际上整体的师幼互动存在着一种较为明显和主导的互动模式。如我们在不同的班级可以十分明显地感觉到师幼互动总体氛围的差异,有的班教师和幼儿很亲密,互动从总体来看很积极,而有的班则恰恰相反。这种在师幼互动基础上形成的整体互动氛围,反过来又会影响师生以后的互动,在相当大的程度上对

师幼互动起总体控制和影响的作用。在很多时候,尽管教师的一部分幼儿之间实际上并没有发生直接的互动,但教师与其他幼儿的互动,特别是由此而形成的班级整体互动氛围同样会直接或间接地影响到这些幼儿及其与教师的互动。特别是教师与一些幼儿互动的消极影响,会对其他幼儿产生消极影响,进而影响其与教师日后的互动。

但遗憾的是,目前,教师对自身与幼儿互动可能带来的这种持续和整体影响的重要程度重视不足,很多教师更多将注意力放在对具体事务的具体处理上,而很少反思自身的行为及其可能带来的影响,这种状况必须得到扭转。

二、努力建构积极、有效的师幼互动

必须看到,目前幼儿园师幼互动中存在的诸多问题在一定程度上影响了幼儿教育的效果。因此,如何建构积极、有效的师幼互动是每个教育者应共同面对的重要任务。结合对《纲要》的学习,我们认为,宜重视以下方面:

首先,安全、愉快、宽松的外部氛围是建构积极、有效互动的基本前提。如果在幼儿园中,幼儿不想、不能,甚至不敢活动,不敢与教师自由、愉快地交往,那么任何正面的教育都是不可能实现的。对此,《纲要》也非常重视,并在多个地方对此有所涉及,如“建立良好的师生、同伴关系,让幼儿在集体生活中感到温暖,心情愉快,形成安全感、信赖感”,“创造一个自由、宽松的语言交往环境,支持、鼓励、吸引幼儿与教师、同伴或其他人交谈……”,“……发展幼儿语言的关键是创设一个能使他们想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答的环境”,“为每个幼儿提供表现自己长处和获得成功的机会,增强其自尊心和自信心”,“……应为幼儿提供人际间相互交往和共同活动的机会和条件,并加以指导”,“为幼儿的探究活动创造宽松的环境……”等,都充分显示了对安全、愉快、宽松的外部氛围的重视,这也是建构积极、有效的师幼互动所必需的基本前提。

要形成安全、愉快、宽松的外部氛围,需要注意几个关键的方面。其中,教师的角色定位是核心问题。目前在师幼互动各个环节中存在的诸多问题

学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,建构积极、有效的师幼互动

与教师的角色定位都有极大的关系。正是由于教师把自己更多地定位为管理者和控制者,因此,在不少时间,幼儿首先是不被允许发起互动信号的,如在进行集体教育活动时,幼儿首先要做到的是安静,而不是和教师发生交流和互动。“现在应该做什么”,在幼儿园特别是教师和幼儿的心目中有着比较明确的规定。在这样的压力和环境下,师幼之间充分、积极的互动关系是难以建立的。也正是因为教师这样的角色定位,教师对幼儿的行为问题或违规行为十分敏感,并为此而发起了大量的以约束纪律和维护规则为目的和内容的互动。但对幼儿中出现的矛盾、与幼儿共同游戏或进行以情感、心理的接近与交流等为内容的互动则相对较少。不少教师更为关注的是“班上是不是出事”,幼儿有没有消极行为,至于幼儿到底在干什么,或幼儿心理、情感上有什么特殊的需要,教师并不是很在意。同时,由于教师的自我角色定位,在互动中教师更要求自己行为和要求的被接受和被执行,一旦遭到拒绝则会倾向于用各种方式、包括消极的方式去达到目的。正因如此,在师幼互动中,无论是教师的发起行为还是反馈行为,其消极成分相对幼儿均较多。而由于长期的互动经验和外界教育的不断强化,幼儿更多将自己定位为师幼互动中的服从者,听从和遵守的成分更多,要“好好和大人说话”,想做什么必须向教师申请等,也在一定程度上强化了教师的这种角色意识。

由此可见,教师的角色定位直接影响积极师幼互动的建构。为此,教师必须按照《纲要》的基本要求,对自身角色定位进行调整。在师幼互动中,教师绝不是简单的管理者、指挥者或裁决者,更不是机械的灌输者或传授者,而是良好师幼互动环境的创造者、交往机会的提供者、积极师幼互动的组织者和幼儿发展的支持者、帮助者、指导者和促进者。教师只有对自己的角色进行如此的定位,才可能更多地关注幼儿的实际情况和主体发展,关注幼儿的情感需要,而不是局限于约束纪律和简单地传授知识。同时,教师对幼儿的作用和影响只有通过幼儿主体的积极参与和反应才可能真正对幼儿的发展产生积极作用。处理好教师和幼儿在师幼互动中主动的、相互作用的主体间关系,摒弃以往教师主要影响和控制幼儿的被动关系,无疑是实现利用师幼互动积极促进幼儿发展的关键和前提。

其次,师生双方特别是教师在师幼互动中保持关注也是建构积极互动的必要条件。能否对对方的行为给予关注是师幼互动得以进行的前提和基础,也是幼儿产生被支持感和信任感的基本条件。任何行为如果得不到对方的注意和关注,其发挥作用的可能和余地都不会太大。而许多研究也指出,相对消极行为和积极行为而言,在师幼互动中,如果教师对幼儿发起的互动行为没有任何反应,则对幼儿的影响和控制是最差的。因此,师生双方特别是教师在互动中始终对方及其行为给予足够的关注是非常重要的。

但遗憾的是,我们在研究中发现,在师幼互动中,低关注和低敏感性是比较普遍的一个问题,尤其在教师身上表现得更为突出。具体分析这一问题存在的深层原因我们发现,教师和幼儿在师幼互动中出现低关注的根源不尽相同。对教师而言,低关注有有意和无意之分。不少教师因为工作忙、事情琐碎而顾不上幼儿,不仅缺乏对幼儿有意识的观察,甚至对幼儿一些十分明显的问题也注意不到。在平时,我们经常可以发现情绪十分不好、长时间游离于集体活动之外或存在突出的学习、交往、生活等困难的幼儿,但教师却往往因为忙于教学、维持纪律等而发现不了这些问题,更谈不上给予关注。在我们的观察中,有一个幼儿从过渡环节开始喝水,一直喝了50分钟,到自由游戏结束。自始至终,教师从其身边走过多次,但似乎都没有发现这个幼儿。当然对多数教师而言,这种忽视幼儿的情况是不多见的,但我们必须承认的是,相当一部分教师的确存在眼中没有幼儿、对幼儿缺乏关注的问题,而尤为严重的是,教师自身对此却是无意识的。当然,教师在一些时候实际上是在有意识地“忽视”幼儿,如对幼儿的一些行为见怪不怪,或将无反应、低关注当作制止幼儿某些行为的手段。但需要明确的是,在多数时候,特别是对幼儿的一些行为问题、情感需要或求助等,教师的这种低关注对幼儿发展和师幼互动都是极为不利的。从幼儿方面来看,不少幼儿对教师行为的低关注与教师发起行为的方式和性质有极大的关系。如对教师泛泛的、教师自身并不需要幼儿做出反馈的随意询问,幼儿自然会自觉不自觉地失去敏感性和关注的意识。如在自由游戏时,一些教师一路问幼儿:“你在干什么?”但仅此而已,即便幼儿回答,教师也不做任何进一步的反馈,而是

继续问下一位幼儿。幼儿长期受这种互动方式的影响,自然形成了低关注的互动行为倾向。另一方面,对教师一些消极的互动行为,如严厉的批评或纪律约束,幼儿往往也因为不敢、不能或不知如何反应而表现出无反应反馈,但并不是低关注。这尤其需要引起教师的注意。应该说,仅仅外部氛围的宽松,但没有得到足够的关注,幼儿是难以产生实质性的被尊重感和被支持感的,其各方面的发展也必将受到限制。

此外,尤其要重视教师和幼儿之间积极、充分的情感交流。师幼互动是师生间的相互作用,其中,不管是师生相互认识、相互作用的行为还是由此形成的师生关系,无不与师生的情感交流直接相关。越来越多的研究也表明,师生间的情感交流以及由此产生的心理氛围是促进师生积极互动的必要条件。在积极的情感氛围中,无论是教师还是幼儿更容易产生被支持感,互动的动机更强,效果也更好。“亲其师而信其道”正是对这一事实的体现。而不良的情感氛围,则会使互动双方产生压力,相互疏远,互动性质和效果也不会理想。特别是对幼儿而言,由于其行为的自制力和有意性较差,受情绪情感影响更为明显,在师幼互动中强调情感支持和交流的作用尤为重要。正因如此,人们越来越重视情感在生活和交往中的作用,甚至出现了情商理论等。

但分析师幼互动现状我们发现,目前互动内容、方式、性质等方面,均在一定程度上存在缺乏情感交流和支持的问题。甚至可以说,缺乏情感交流和支持是当前师幼互动中存在诸多问题的主要根源之一。这固然有外部客观环境,如长期传统文化的影响,但教师自身对积极情感支持作用的重视不够和不善于利用情感支持也是不容忽视的。在师幼互动中,从内容来看,师生间直接以情感交流为主的有意识互动是非常少的,即便是幼儿也很少主动地与教师进行情感层面的互动。在忙碌的教学中,情感的交流似乎成了一种奢侈的享受,只有在老师有时间、心情又好时才可能有发展的机会,而在平时则是无暇顾及的。更为严重的是,在非情感性内容的互动中,师生之间的情感交流更是有限,甚至在不少时候由于教师对情感支持的忽视,而在自觉不自觉中造成了幼儿许多不必要的消极体验,直接影响了师幼互动的总

体性质和效果。如教师在指导幼儿时常常反问的“我刚刚不是讲过吗”,在生活照顾中表现出来的不耐烦、对幼儿不适宜行为的消极对待等,都在实际上造成了幼儿消极的情感体验。也许正是因为此,才会有那么多的孩子提出如此简单而又令我们难以平静的请求——“希望老师笑”。可见,在建立积极的情感支持性环境和进行充分的情感交流与互动方面还需要更加努力。

同时,教师深入、有效的参与和引导也是建构积极、有效互动的关键所在。正确的角色定位、安全的外部氛围是积极师幼互动的基础。但仅有安全与关注,并不能完全保证师幼互动的积极、有效,还需要教师和幼儿在关注基础上深入、有效的参与。

在实践中,我们发现不少师幼互动效果不佳与师生双方的参与程度和参与的有效性有很大的关系。不少教师在与幼儿互动时,尽管有参与、有交往,但很多是流于表面,而没有实质性地对幼儿产生作用。另一些教师则是参与的方式、方法不适宜,而使得整个师幼互动表现出消极性质,影响了互动的最终效果。例如前面提到的教师的询问,表面上看师生在互动,实际上无论是教师还是幼儿均只是一种形式上的短暂接触,是表面层次的互动,双方的参与程度均很低。在游戏中,我们也可以发现许多教师在和幼儿一起游戏,但进一步观察,实际上坐在一起的师生并没有真正参与在互动中,而更像是一种平行游戏,你玩你的,我看我的,有些教师甚至自娱自乐,而忘记了自己的教育者身份。即便是师生双方参与了互动,其有效性也不容乐观。这在以指导和寻求指导等为内容的师幼互动中体现得尤为突出。如当幼儿寻求指导时,不少教师也会给予反馈,但其方式和性质却十分值得商榷。如指导幼儿画画,一些教师只是简单地告诉幼儿“在这儿画”或直接帮幼儿画,而缺乏针对性的、具体的指导;另一些教师则只是自己一味讲解,而无暇顾及幼儿的体会,使互动变成了单向的作用;甚至一些教师边指导边训斥幼儿“我刚刚不是讲过吗”等等。不少教师在指导中不注意策略和方法,甚至缺乏指导,同样影响了互动的有效性。在我们的观察中,有一名幼儿不会用勺吃饭,总用手抓着吃。教师几乎天天和他为此而互动,应该说对这个比较内向的幼儿,教师给予的关注是较多的,但从我们第一次看见教师与幼儿的这

学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,建构积极、有效的师幼互动

个互动过程到两个月以后,幼儿仍然不会用勺,教师也仍在和幼儿因用勺吃饭而发生互动。分析教师 and 该幼儿在这一内容上的互动,我们发现,尽管每一次教师都会关注到幼儿用手吃饭,并能给予制止,同时教育幼儿要用勺吃饭,表面上看无论是教师还是幼儿在每次的互动过程中都是比较投入地参与的,但教师几乎没有真正教过幼儿到底应该怎么使用饭勺,而只是制止幼儿用手吃饭和喂幼儿,幼儿自然也很难学会使用饭勺。可见,在给予足够关注和情感交流的基础上,进一步深入并且有效地相互参与和互动,对于积极、适宜和有效的师幼互动的实现同样是非常重要的。

而在深入、有效的参与和引导中,教师尤其需要认真处理好互动中形式与实质之间的关系。不少教师尽管承认幼儿是师幼互动的主体,也意识到了幼儿主体建构和发展的重要意义,但在实际互动中仍存在一些误区,因而阻碍了积极、有效互动的建立和幼儿的发展。其中,非常突出的问题就表现在对幼儿主体发展的形式和实质间关系的错误认识上。一些教师以为让幼儿主动发展就是放手,或不干预幼儿的活动,让幼儿自己自由发展;或简单地将幼儿形式上的“动”和实质上的主动相等同,如认为让幼儿“动”起来就是主动发展等。这些误区的存在,直接表现在师幼互动中。一些教师对幼儿放任自流,缺乏实质性的指导,或简单地组织一些让幼儿有机会动的活动,但对其在幼儿主体发展中的实际意义和价值并未有足够的意识和重视。这样的现象和问题在游戏活动和一些以操作为主的教育活动中尤其突出。实际上,幼儿主动学习绝不是不需要教师参与的学习,幼儿形式上的“主动”学习也决非实质性的主动学习,更难成为有效的学习,这其中需要教师主导作用的参与和发挥。正如“支架学习”理论所提倡的,幼儿主体性的建构和发展需要教师的帮助,幼儿是以自身主动的学习来积极地建构自己这一建筑物,而教师的教则是建筑物不可缺少的“支架”。正是在教师这一支架的支持下,幼儿逐渐发展并逐步独立,其主体的建构和发展才成为现实和可能。这一点是不少教师在师幼互动中尤其需要重视的。

最后,也是非常重要的一点是,师幼互动决不仅仅是幼儿主体建构和发展的过程和重要途径,对教师的主体发展,师幼互动同样具有举足轻重的作用。

师幼互动是一个双向建构的过程,不仅幼儿在其中得到积极的影响和发展,教师也同样可以从师幼互动中汲取经验和成长的养分,并在反思中逐步提高自己,达到自身主体的不断发展和提高,从而实现师生双方在师幼互动中主体的积极建构和发展。这也正是每个教育者所期望的。

附一：用雪花片插“眼镜”

上海宋庆龄幼儿园 陈 磊

随着孩子们在使用雪花片构建的过程中对直插、方形插技巧的掌握,我们开始引导他们插圆形了,女孩子们还把它形象地比喻为“手镯”。在集体中指导了圆形的基本插法后,对那些已经掌握的幼儿,我们不断地鼓励他们展开各自的想象,根据不同的喜好,在基本形的基础上进行变通,一个“圈圈变魔术”的活动在结构区生机勃勃地开展起来了。几乎每天都有新的创意产生,太阳、大饼、棒棒糖、气球、娃娃脸、茶壶、呼啦圈、望远镜等等,这些色彩鲜艳而又十分象形的作品被醒目地陈列在低柜上,每件作品都用一块小纸牌来标明它的小作者(由于是小班的幼儿,我们用一些常见的小动物图片来代替幼儿姓名,以便于他们识别)。这样的展示也给那些能力较弱的幼儿增加了模仿学习的机会。有时,还会吸引一些原本对结构活动并不感兴趣的女孩子。

我发现豆豆(小名,四岁,小班下期)正在结构区欣赏同伴们的作品,这是难得的。以往,她最喜欢去的不外乎美工区、生活区和图书区这几个角,我们也曾试图引导她到结构区参与活动,可是她要么只搭了一会儿就半途而废,要么她就干脆回答你:“我不想做。”

我不想放过这个机会。

我径直走了过去,拉起她的小手说:“豆豆想不想也用圈圈来变魔术呀?等你搭好了,请你的小河马也很神气地站在它前面,好吗?”

“告诉陈老师,你想用圈圈变什么?”

“我想跟他们不一样,我要变……变眼镜,这个眼镜是给陈老师戴的。”想起来了,昨天我是戴着太阳眼镜来上班的,路上碰见了正准备进卧室的孩子们,豆豆特地从队伍中跑到我身边,说:“陈老师,你戴眼镜真漂亮,我妈妈也有太阳眼镜的。”哇,她还念念不忘呢!

我并没有把这句话当成儿戏,而是用一种发自内心的认真态度,侧过

脸,指着自己眼睛到耳朵的距离提醒说:“我这里比较长,眼镜的架子要帮我搭得长一点,否则我勾不住。”

豆豆的眼睛睁得大大的,听完我的话,她点点头,乐呵呵地转身去取雪花片了。她的背影仿佛在告诉大家——今天,我要做一件了不起的“工作”。

我想以一个教师对孩子愿望的重视,对活动动机的满足来刺激她去尝试新的领域,去完成真正属于自己的作品,去体验成功的喜悦。

看着豆豆静坐在桌旁,专心地插着雪花片,我放心地离开了结构区,留给她一个独立的空间吧。

来到餐厅,我赶紧为生活劳动区准备自制点心的用料。

“陈老师,我两个圈都搭好了。”对我说话的是豆豆。

我一边跟着她往结构区走,一边说:“试试看,我能不能戴。”拿起她递给我的眼镜(只完成了两个圈的半成品),仔细瞧了瞧。

“这两个圈圈好像有点不一样,你瞧。”我把那两个一大一小的圈圈搁在自己的眼睛前,让她比较一下。

“一个大,一个小。”她发现了。

“这是怎么回事呢?”

“搭得太少了。”她指着那个小圈圈说,又补充道,“这个还要再插一个(雪花片)。”

我以微笑表示赞同。

她拆了小圈,往里再插雪花片(一连插了几个,反而变大了),我克制住自己,没有上前提醒她。这回她却并没有立刻来找我,而是自己拿起两个圈反复比较。怎么,还是有点不大对劲?她噘了噘小嘴,随后把两个圈上下叠在一起比较,这真是个好办法!我暗暗地在心里赞许着。

一个孩子来拍拍我的手,告诉我套杯又有不同的排法,希望我能去看一下。我再次离开。

没过多久,豆豆又来了。

“陈老师,我好了。”

我拿起已被连在一起的两个“眼镜”圈问:“你是用什么办法把它们变成

一样大小的?”

“再插两片进去。”

“你的办法真好,这眼镜我戴了肯定很舒服。”

她接过“眼镜”转身回到结构区,开始插“镜脚”。

幼儿的个性是有个别差异的,这从区角活动中不难发现。有的孩子能够从“工作”中获得足够的动机和乐趣而无需教师干预;有的孩子则依赖性较强,常需要教师的肯定、鼓励和帮助;还有的孩子相对比较外向,社会性交往的需要较强,愿意帮助别人等。就刚才的情况而言,豆豆也许就属于第二类型的孩子吧。我们不仅要允许班级内幼儿发展速度、活动内容、方式的多样化,还应该有不同的指导策略和针对性,去满足不同幼儿的需要和发展。因此对豆豆来说,在不断的鼓励中,提出不足,明确地指出问题所在,帮助她寻找原因,具体地解决问题,这种策略可能比较有效。

豆豆又来了,这回,她拉着我的手,高兴地在前面引路,我跟着她来到结构区,见到桌上的“眼镜”,马上拿起来戴上。

“我想去照照镜子,你陪我一起去,好吗?”

豆豆蹦蹦跳跳地跟着我来到了娃娃家,我蹲下身照镜子,从镜子里看到她在旁笑嘻嘻地看着。我夸赞道:“真舒服,也很漂亮。”稍后,我又转向了她,指着镜架说:“好像这儿后面太长了,我勾不住,你还有办法吗?”

“拿掉一点。”她说。

“一次又一次地帮我修改,你真辛苦,谢谢你。”

她拿过“眼镜”跑回座位,我跟了过去。她比画着问:“那么,这么长够不够?”

我抚摸着她的头说:“好的,再短一些我就能勾住了。”

对孩子的肯定有多种方式。针对不同的需要和情形,除了动听的言语、肢体的亲密赞许外,也用自己的受益及共同的分享表示接受和感谢。我提出的这种不断的、近似一丝不苟的要求,既表示对孩子劳动的一种尊重,更期望养成她良好的品格习惯,同时还能够让她从解决问题中得到愉悦和自信。

豆豆最终完成了她的作品。

接下去的一段时间,她到结构区活动的次数明显增加。在“圈圈变魔术”活动中,她的作品有:能竖起来的圆镜子、葫芦串、花园里的妈妈和宝宝。她的小河马也神气地站在小主人的作品前。

附二：在“蟹”的主题生成中，师生有效互动的三种方式

上海东方幼儿园 华 培

国家教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》要求我们在幼儿园一日活动中,要“尊重幼儿身心发展的规律和学习特点”,“促进每个幼儿富有个性的发展”。我们体会到,要实现这些教育要求,就必须正确处理好幼儿学习活动中的师生互动关系,使幼儿的学习更有价值,使幼儿的发展更有意义。

在“蟹”的主题生成活动中,我们尝试着用不同的师生互动方式来推动幼儿的探索活动。

1. 幼儿自发生成主题时的“顺”。

幼儿来自不同的家庭,有着不同的生活环境,他们的兴趣、经验各不相同。因此,他们往往会在与环境的互动中自发生成许多不同的主题。而这些主题正是最能表现幼儿的需要,反映幼儿“最近发展区”的水平。在这种由幼儿自发生成主题的情况下,教师应首先体现一个“顺”字,即顺应幼儿的活动,为他们提供有关主题的资料及活动所需的材料、时间、场地等等,使幼儿按照自己的意愿进行探索。

例如:一位幼儿从家里带来了两只螃蟹,孩子们就围在了一起,有的用手碰一碰,有的干脆把它捉起来。看着孩子们“乱哄哄”的场面,教师并不干涉,而是以支持、欣赏的态度鼓励他们去捉蟹。在与蟹的直接接触中,孩子们产生了许多问题:“这是大闸蟹?”“蟹的大脚最厉害了!”“看哪,它的眼睛在这里!”“它的嘴巴在哪里呢?”幼儿就这样自发生成了研究蟹的愿望。这时,老师在教室的一角提供了图书、VCD、图片、更多的活蟹,很快幼儿投入到查找资料的研究活动中去。

此活动过程中,幼儿表现出极大的学习积极性和自主性。他们发现问题、寻找问题答案的能力,是教师难以在其他教学中见到的,幼儿的潜能得到真正发挥。因为,此活动是幼儿自己的活动,所探索的问题是他們真正想

知道的东西。

从这个例子中可以看出：教师给足幼儿自由的时间与空间，提供丰富的材料，顺应幼儿的探索活动，是师生有效互动的方式之一。

2. 师生共同产生主题时的“引”。

幼儿的活动常常受到无意注意和表象性思维等特点的左右，对事物的探索往往缺乏深度。所以，在幼儿活动过程中教师要通过观察思考，找到恰当的机会，参与到幼儿的活动中，用巧妙的方法引导幼儿生成主题，体现一个“引”字。

例如：在“蟹”的方案活动中，教师发现在查资料时，大部分幼儿对蟹的外表和描述蟹的文字比较感兴趣。同时，每个孩子的观察视角有所不同。老师便大致做了一个统计：注意蟹形状的有5人，注意蟹的色彩的有8人，注意蟹的足的有10人，注意蟹的生活环境的有3人。对孩子的观察引发了教师的思考：如何引导幼儿更深入地探究自己感兴趣的问题呢？教师设置了一些问题：“为什么有的蟹要把海星放在自己的壳上？”“为了伪装。”不少幼儿不假思索地答道。这一话题马上引起了孩子们的兴趣，陈涛说：“隐蟹最会伪装，当敌人来的时候，它会像石块一样，一动也不动。”夏秋冬说：“毛蟹的身上长满了黄色的毛，和沙滩上沙子的颜色一样，不仔细看是看不清的。”董婉婷说：“湖蟹的壳上沾满了一粒粒小小的沙，看上去一点也不像蟹。”幼儿一阵七嘴八舌后，教师又问：“那么蟹把自己伪装起来是为了什么？”“保护自己呀！”老师：“那么蟹除了用伪装的方法来保护自己，还有别的方法吗？”幼儿在老师的引导下，对蟹的自卫方式产生了极大的兴趣，“蟹的自卫方式”这一非常有价值的主题便是师生在共同的交谈中产生的。

我们感到：在师生共同生成主题时，教师可运用观察和设置开放性问题的策略，以玩伴的身份参与活动，借助开放性的问题，与幼儿有效地互动。注意观察幼儿的一言一行，理解他们的学习方式、思维方式和行为方式，帮助他们发现新的问题，持续不断地探索下去。

3. 教师生成主题时的“助”。

在生成性活动中，由于幼儿缺乏经验，对事物的认识有限，因而探索容

学习《幼儿园教育指导纲要(试行)》,建构积极、有效的师幼互动

易停留在表面。而且,幼儿能力有限,又常常无法对事物进行深入的研究。这就需要教师“助”幼儿一臂之力,即在适当的时机进行点拨,借助当时的情景、材料,直接地提出主题,把幼儿的学习兴趣推向深入。

例如:在“蟹”的方案活动中,教师发现幼儿只注意观察蟹的外形、动态,而没有想到要深入研究蟹的内部结构。正巧,有一天,有只螃蟹死了,教师抓住了这个机会,就问幼儿:“你们想看看蟹肚子里是怎样的吗?”“想。”幼儿马上围了上来,声音中充满了渴望。当教师剥开蟹时,他们兴奋地边看边议论:“为什么螃蟹不流血呢?”“它有没有血呀?”“这个白的是鳃,鱼也有的?”在教师的提议下,幼儿开始研究起螃蟹的内部结构来。

在此过程中,教师主动出击,把幼儿的兴趣点转向研究蟹的内部结构上来。教师生成的主题之所以能被幼儿接纳,关键在于教师捕捉了随机教育的契机,并能把教师的主题变为幼儿感兴趣的问题,从而把幼儿的探索兴趣引向教师要求的方向。

新《纲要》与幼儿教师的专业素质

北京师范大学 庞丽娟

新《纲要》充分肯定了幼儿教师在教育、儿童发展中的作用和地位,同时对教师素质提出了前所未有的要求与挑战。新《纲要》的教育理念与精神的贯彻、实施关键在教师。能否对幼儿实施高素质的教育,促进幼儿生动、活泼、主动地发展,关键在于教师的素质。作为专业教育者,教师的素质首先体现在教师的专业素质上,而教师的专业素质集中体现在实施素质教育的能力上,这也正是当前教师培训过程中所强调的教师专业化水平的提高和发展的基本方向。

关于幼儿教师应该具备的专业素质的理论构成,近几年已有许多文章论及,这里不想泛泛地重复,只想着重根据国内外关于现代社会、教育对教师的要求,新《纲要》对教师要求的新精神和教师专业化发展的一般趋势,从六个方面比较具体地说明教师实施素质教育的基本素质的内涵。

一、对儿童和儿童发展的承诺

幼儿教育最根本的任务是促进幼儿的发展。因此,教师首先必须对儿童和儿童发展做出必要的承诺。这也是将我们多年提倡的事业心、敬业精神和职业道德落在实处。

对儿童发展负责,最根本的是对儿童全面、积极、健康的成长负责,特别是要培养儿童积极、健康的人格,这是我们教育的基本目标,也是教师的首要任务。因此,教师对儿童和儿童发展的承诺主要包括以下几方面。

1. 关心儿童,热爱儿童。

这是对儿童和儿童发展的承诺的最基本方面。每一个教师都必须关心

和热爱儿童,并且热爱每一个儿童。因为爱是每一个儿童健康成长的最基本前提和需要。作为专业教育者,与非专职教育者如家长的首要区别就是家长的爱是专门的、特定性的,偏爱自己的子女,而教师的爱是普遍而广泛的,需要将自己的爱给予全班每一个可能招人喜爱和不招人喜爱的儿童,并保证他们受到同等的教育机会,都拥有幸福、快乐的童年生活。

2. 平等对待与尊重儿童。

教师平等地对待和尊重儿童,既是儿童的权利与成长的需要,本身也是一种重要的榜样和教育。当然,这也是教师必须做出的基本承诺。

(1) 要容忍和尊重儿童的差异。每一个儿童都是不同的,每一个儿童都有他们的个性、能力、行为、兴趣等特点,都有他们家庭成长背景和生活经验的差异。教师应该认识到这些差异是正常的,并且充分重视和尊重儿童的这些差异,平等地对待每一个儿童。

(2) 促进每个儿童富有个性化的、充分的发展。每个儿童都是有其特长、天分与优势的,发展也具有自己的个性特点。教师要为每个儿童提供广泛的、具有个体适宜性的多种机会,为每个儿童提供表现自己长处和获得成功的条件,并提供积极、适时的反馈,既帮助儿童充分认识他们自己,又锻炼、增强他们的优势和信心,促进每个儿童在原有差异基础上积极充分的、富有个性的发展。这既是教师的重要责任,也是对儿童权利的最大的尊重。

3. 支持儿童的学习,促进儿童认知和智力的发展。

学习是儿童成长的基本要求。学习使儿童积累和增长各方面的经验,儿童在不断的学习中成长。因此,支持儿童的学习也是教师必须做出的基本承诺。教师要努力为儿童创设和提供各种丰富的学习、活动的机会和材料,积极鼓励儿童操作、探索和与人交往,积累各种知识、经验,激发儿童主动学习的态度、兴趣和强烈愿望,并促进儿童认知和智力的发展。

4. 促进儿童社会性、人格的积极和谐的发展。

教师的任务并不只是促进儿童认知和智力的发展,还要关注和促进儿童社会性、人格的积极健康的发展,包括使儿童从小养成基本的社会行为规范,积极的社会情感、态度,良好的社会行为,具有初步的社会交往能力,良

好的同伴关系,并且具有积极、健康的自我概念,活泼开朗、积极愉悦的性格,具有初步的责任感和自我控制能力。儿童社会性、人格的发展是儿童全面、健康发展的重要组成部分,是儿童成长、学习做人的核心内容,并且对促进儿童认知、智力的发展至关重要。因此,积极促进每一个儿童社会性、人格的发展,进而促进每一个儿童全面、健康的发展,是教师的重大责任。

5. 对儿童一生的学习和发展负责。

作为教师,不仅要把幼儿作为一个年幼的个体来培养,而且要把幼儿作为一个成长中的个体、未来社会成员来培养,对儿童一生的学习和发展负责,为其一生成长奠基。这也是教师必须对儿童和社会做出的承诺。为此,教师还应该有这样一個基本信念,即每一个儿童都能够学习,能够学好,都能成为优秀的儿童和未来的社会成员;还应该致力于将经验内容转化为儿童容易理解和接受的内容与形式,努力支持和帮助儿童的学习和成长,为每一个儿童的长远发展在早期奠定良好的基础。

二、全面、正确地了解儿童发展的能力

教师应具有全面、正确的儿童发展的知识和全面、正确地了解儿童发展的能力,积极、适宜地把握儿童发展进程及其特点,这是一个教师对儿童进行有效教育、取得良好教育教学效果的首要前提。许多事实与经验也已反复告诉我们,不了解或忽视儿童身心发展水平或特点,常易造成师生交往中的误解和教育工作中的诸多矛盾、冲突、困难,甚至失误。

全面、正确地了解儿童发展的能力主要指:

1. 正确地认识儿童与儿童发展。

(1) 儿童是独立的、积极主动的个体,有自主活动、独立活动和充分活动的能力和权利。

(2) 儿童是完整的个体,其发展包括身体、认知、情感、社会性、个性等方面的全面发展。

(3) 儿童是正在发展中的个体,具有充分、巨大的发展潜能。

(4) 儿童在与周围环境、他人的积极主动的相互作用中不断成长、

发展。

(5) 儿童的发展具有个体差异,不同的儿童具有不同的身心发展特点、不同的优点和缺点。

2. 掌握儿童的学习和发展规律。

儿童的学习和发展有其自身特点和规律。能否了解和把握儿童学习和发展规律,是教师专业知识和能力的重要表现。教师也只有掌握并遵循这些儿童学习和发展的特点和规律,才可能取得教育的成功。

作为一个幼儿教师,需要了解和掌握幼儿发展的主要方面、学习的主要形式及其特点,了解儿童发展过程的主要规律、阶段和水平,儿童发展的主要影响因素及其作用;教师应该了解并懂得儿童是如何学习的,儿童怎样主动建构自身经验,在建构过程中外部经验又如何转化为儿童自己的经验,影响因素主要有哪些,教师应该如何有效地帮助和支持儿童的学习与发展等等。

3. 在与儿童交往和教育过程中研究儿童发展。

教师对儿童和儿童发展的知识,既可来自于书本学习和听课,更可来自于自身工作经验,来自于自己与儿童的生活、交往和教育过程。因为它们感性、直观、生动、鲜活,更有助于教师的理解和掌握。优秀教师的一条成功经验就是善于在经验中研究、学习,在经验中理解、把握儿童特点,在大量的日常交往、教育实践中研究儿童发展与学习规律,并锻炼、提高自己研究、分析、评价儿童的能力。因此,教师对儿童的研究与专业研究者对儿童的研究不仅在研究目的上有所不同,功能、内容与途径、方式、方法上也不同,教师主要是在与儿童的日常自然交往、生活、活动和教育过程中观察和了解儿童,思考、琢磨儿童的发展规律、水平、特点,尝试调控教育影响因素(如内容、环境、方式、手段),并考察其可能的作用与影响。

三、有效地选择、组织教育内容的能力

教育内容是教育的重要中介要素,直接制约着儿童所受到的影响的性质、内容和发展方向。因此,有效地组织教育内容的能力是教师教育实践能

力的首要和重要的组成部分。

但在教育实践领域,长期以来较普遍地存在着简单的“用教材”、“教教材”的现象,不少教师花大量的时间热心地找“教材”,有的教师惯性地使用某地或当地的一套“好教材”往下教,而忽视了决定教育有效性的关键因素——适宜性,包括对象适宜性——即这些教材是否适于本班儿童发展的需要,和地区适宜性——即这些教材是否适于本地区的资源、文化特点。这不仅使教育因此失去了针对性,在相当程度上严重制约了教育的效果和儿童发展的质量,而且直接限制和妨碍了教师根据本班儿童发展和地方特点,灵活、创造性地选择、组织教育内容的能力的生成与提高。因此,为对幼儿实施更有效的素质教育,教师非常有必要有意识地、自觉地锻炼、提高自己组织教育内容的能力。

有效地组织教育内容,意味着:

首先,要强化目标意识,确立“儿童发展目标”为本的意识与实践行为,明确儿童发展各方面目标及其相互关系,并以此为指导,全面分析本班儿童认知、行为、情感各方面发展的状况、特点、问题与需求,以确定全班幼儿和各幼儿的主要及重点的教育需求领域。

其次,要明确教育内容不等于“教材”,它不是死的、固定不变的,具有普遍的应用性,而是活的、动态变化的,具有明显的针对性与适宜性。因此,教育内容需要教师根据教育目标、结合本班儿童的发展需要来确定。

第三,教育内容要紧密结合并来自于儿童发展和生活经验。儿童的发展特点、需求与日常生活经验应成为儿童教育内容的首要资源,以保障最大限度地适合和满足儿童成长的需要和取得最佳的教育效果。

第四,社会、文化、本土自然和人文资源等也是教育内容的另一宝贵而丰富的来源。教师应充分了解当地的社会、文化、自然和人文资源等,并结合儿童成长需要与认知、学习规律,精心选择和组织儿童感兴趣又对儿童发展有意义和价值的内容。有机地整合各领域、各来源和适于儿童各方面发展的教育内容,使之构成一个有机联系、相互渗透、综合作用、优质高效的课程内容系统,从不同方面共同促进幼儿的全面发展。

四、创设发展支持性环境的能力

环境是重要的教育资源和儿童发展条件,儿童在与环境的相互作用中成长、变化。所以,教师不仅应对儿童环境予以足够的关注与重视,而且应该具有创设发展支持性环境的能力,以有效地促进儿童的发展。这是教师教育实践能力的极其重要的组成部分。

创设发展支持性环境的能力的内涵是非常丰富的,但首先应包括以下几个方面:

第一,为幼儿创设健康、丰富的生活和活动环境,以满足幼儿多方面发展的需要,获得有益于身心各方面健康发展的丰富经验。

第二,为幼儿创设充满关爱、温暖、尊重和支持的精神心理环境,以使幼儿获得充分的安全感、被尊重感和受接纳感,有利于情感、态度、行为和个性等的充分发展。

第三,有效组织适合于幼儿的多种形式的教育活动。环境不仅是物质的、精神的,而且还是活动的。各种各样的活动构成了儿童丰富的学习与成长世界。教师创建教育环境常常可通过组织形式多样的教育活动来实现。为使活动真正成为儿童学习性的、支持性的、发展性的环境,教师关键要注意:①无论是活动、材料、区域布置,还是要求、引导,都要重在支持幼儿自主活动,支持其主动探索、操作和充分体验;②创设多样的“问题情境”和“开放性问题”,以激发幼儿思考与探究,调动与激励幼儿参与和不断学习的兴趣与积极性,在与环境、情境、问题的不断积极、主动的相互作用中获得主动、有效的学习。

第四,促进儿童间积极的互动与交往。同伴及其交往是儿童重要的学习资源与环境。儿童在同伴群体中互相观察、教导、模仿、讨论、协商、合作,学习和锻炼着各种社交技能、社会行为,发展着适宜的情感、态度、自制力和多样的问题解决能力。因此,促进同伴间交往,在儿童中建立一种积极、良好的互动关系,从而形成一种有利于儿童学习和发展的合作性学习氛围,是教师环境创设能力和教育实践能力的重要组成部分。

第五,教师自身要成为儿童学习和活动的支持者、合作者和引导者。教师要以关怀、尊重、接纳的态度与每一个幼儿交往,关心和热爱每一个幼儿;教师要关注儿童在活动中的表现和反应,倾听他们的想法和感受,敏感地察觉他们的问题、困难与需要,并及时给以适宜的支持和引导,与儿童形成合作探究式的师生互动,成为儿童学习与发展的支持者、合作者和引导者。

第六,积极地评价儿童。评价是儿童重要的成长氛围。它既可促进也可抑制、阻碍儿童的发展,尤其对年幼的、正在成长中的、心理不成熟的幼儿,环境中的评价对他们心灵成长的影响更加明显和深刻。因此,教师一方面要注意自身积极、适宜地评价幼儿,以发展的眼光看待幼儿,并着眼于为幼儿提供更适于他们需要的帮助与引导;同时,要注意积极调整包括幼儿同伴、其他教师和幼儿家长等对幼儿的评价,给幼儿健康成长创造一个积极、健康、支持、温暖的环境。

五、领导和组织能力

作为教师,不仅需要专业化的知识和教育实践能力,而且需要具有一定的领导和组织能力。我们甚至可以认为,教师的领导和组织能力是教师一项非常重要的素质,它是保证教师各项知识和各种能力能够发挥作用的重要条件。

1. 明确认识自己在领导和组织方面的责任。

教师应该充分认识到在教育过程中进行必要的领导和组织,是由自己在教育过程中和在师生关系、家园关系中的专业教育者角色、地位所决定的,是自己不可推卸的责任。因此,不管自己身心、情绪状态如何,不论家长是否合作、支持,不论是在儿童中,还是在与本班儿童教育相关的人员中,教师都应主动地思考并进行必要的积极组织与领导,以协调、优化、综合利用各方面的环境教育因素,为儿童发展创造更良好的条件。

2. 建立学习共同体。

所谓学习共同体,包括儿童、教师与其他有关人员,目标和意义就在于大家互相学习,分享经验,分享智慧,共同提高。通过建立学习共同体,使儿

童不仅有机会与本班多位教师和幼儿园中的其他相关教育人员交往,而且有机会与同伴(包括本班的和他班的)、父母及社区其他人员分享经验、共同学习。这种广泛的分享对于儿童的学习与成长以及学习共同体的建立和发展都是非常有益和必要的。通过学习共同体,教师不仅因为有同事的相互支持、配合与合作而强化了对幼儿的教育效果与效能,而且不断地提高了自己的教育教学水平。

3. 积极与家长建立密切的合作关系。

家长是幼儿教育的重要的合作伙伴。无论是教师的职责,还是其专业教育者的地位,还是就家长中可能存在的多种情况,都要求和决定教师在与家长关系中应更处于主动、积极的位置。教师应主动、真诚地本着尊重、平等、合作、支持的原则,一方面积极争取广大家长对幼儿园工作、对儿童教育的理解、支持与主动参与,另一方面要以专业化的知识、判断和反应积极地支持和帮助家长更新教育观念,改善教育行为,掌握更多适宜、有效的教育策略和方法,增进亲子间的积极互动,提高教育能力,共同促进幼儿全面、健康的发展。

4. 充分利用社区资源。

作为一个好的教师,不仅要明确教育目标,以及班级、幼儿园、家长中可利用的资源,而且应该善于运用社会、社区中的各种不同资源来共同促进教育目标的实现。当然,在现代社会中,可影响儿童教育与学习的因素越来越多,一个优秀的教师应能善于发现和有效选择、运用这些资源来帮助、支持自己的教育教学和儿童的学习。

社区中可供利用的资源不仅包括自然环境、物质条件,而且还包括人文环境、各种人力资源和社会团体、单位等。教师要充分利用当地条件,因地制宜地、尽可能地扩展儿童的学习资源与空间,既丰富、优化幼儿的学习内容与条件,同时增强幼儿园与社区的联系,并因此在更大范围内优化儿童的生活与成长环境。

六、不断地专业化学习

作为一个专业教育者,教师应该具有不断地进行专业化学习的意识与能力。这既是现代社会发展、教育不断改革对教师的必然要求,也是活的不不断变化的教育对象和不断出现的新的教育问题与需求的必然要求,同时也与当前教师培训内容、过程密切相关。在现代终身教育的改革中,教师的学习首先是作为一种终身学习的形式而进行的。教师自身首先应该成为一个终身学习者,不断地学习,不断地自我成长,提高自己的专业化水平,才有可能为儿童一生的长远发展打下良好的基础。

教师的专业化学习具有突出的专业性、主体性、合作性、实践性和反思性等特点。

1. 目的、内容——专业性。

这是教师继续学习的首要特点,也是根本性要求,其目的重在教育专业素质的发展,尤其是前述的教育实践能力的提高,而不在获得证书、文凭或仅仅知道新的理论、知识、模式等。因此,无论在教师的自我意识中,还是在行政、教研部门的管理、指导下,都应注意改变和克服当前教师培训中存在的功利性和表面化的倾向,从停留在一般性知识、理论的学习,转变为重在提升与实施素质教育相关的重要专业素养,特别是教育实践能力。

2. 主体、途径——主体性和合作性。

毫无疑问,教师是其自身专业素质发展的主体,只有教师具有不断学习的动机和需求,并且不断地付诸行动,不断地自我学习,主动参与、实践,并且在不断的实践中自我反思、分析、总结,才有可能使自身专业素质不断地得到成长、发展,成为儿童素质教育的积极的推动者。

同时,教师要主动、积极地争取其他同事、领导、教研人员等的支持和帮助,建立合作学习、提高的共同体。而行政领导和研究人员也要积极参与到教师的教育改革与研究中,就教师在工作中遇到的普遍的、共性的问题进行合作研究、讨论、分析,既提供实践的反馈又提供理论的指导,热忱支持教师的自我学习与专业化水平的提高。

3. 机制、过程——实践性和反思性。

实践性和反思性是教师学习的两个重要而突出的特点。教师首先是在教育实践中进行学习的,并在实践的不断反思中进行学习。实践中的学习既为教师提供了丰富的、无穷无尽的学习、思考资源,而且有助于教师直接将理论与实践结合,将思考、设想付诸试验,并直接感受、分析其效果。

教师在实践中的学习总是与教师对自己教育教学活动的反思联系在一起的。在自我的教育实践中,教师不断地自我思考、审视、反省、判断、分析、概括、总结,不断地调整教育教学实践过程,更加自觉地规范自己的教育行为与师生互动,因而不仅使自己的学习与实践具有更明确、自觉的方向,并可能取得更好的效果,而且使教师专业素质在不断的实践和反思中得以持续的、更有效的提高,以真正成为儿童健康成长的促进者。

新《纲要》与幼儿教师的专业成长

北京师范大学 冯晓霞

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)的最终目的是创造高质量的幼儿教育,促进儿童的健康成长。但是,新《纲要》所追求的教育理想是需要通过教师的工作去实现的,因此,对高质量幼儿教育的要求,最终会转化为对教师的要求。与此同时,《纲要》也表达了对教师的尊重和关怀。这种尊重和关怀的集中表现,就是对教师主体性的肯定和对教师专业成长的期望。^①

一、教师专业成长的必要性

1. 知识经济时代的特点与需要,迫切要求教师转变角色,提升专业素养。

知识经济的最大特点就是知识的不断创新。这种特点,使人类社会的生存发展从对自然资源的依赖转向对人类自身素质的依赖。时代呼唤创造性!那么,怎样才能开发人类自身的创造性资源?只有通过教育。“教育在培育民族创新精神和培养创造型人才方面,肩负着特殊的使命。”(江泽民主席在第三次全国教育工作会议上的讲话)然而,并非任何教育都能完成这种使命的。不适当的教育不仅不能提高人的创新意识和能力,反而会压抑它、窒息它。所以,深化教育改革,全面推进素质教育,以“创新精神和实践能力为重点”培养“四有”新人,是历史的重托,是民族的重托。

教育功能所发生的深刻历史变革,必然会体现在教师身上,引起教师角

^① 《幼儿园教育指导纲要(试行)》第三部分“教育活动的组织和实施过程是教师创造性地开展工作的过程”;第四部分“……教师……是幼儿园评价工作的参与者,评价过程是各方共同参与、相互支持与合作的过程”;“幼儿园教育评价工作实行以教师自评为主……的制度”,“评价的过程,是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,也是他们自我成长的重要途径”。

色的变化。道理十分简单,创造型的学生只能由创造性的教育和创造型的教师来培养。为了点燃幼儿的探索欲望,唤醒创造潜能,教师必须以“支持者、合作者、引导者”的角色与幼儿互动、交往,必须“创造性地开展工作”,以使他们的童年充满快乐,充满探索 and 发现,充满惊讶、惊喜、兴奋和成功的体验。这种创造性教育要求教师具有相应的角色承担能力,需要相应的专业素养,为此,教师还必须成为学习者、研究者,在研究中学习,在学习中成长。

《纲要》中对幼儿园教师角色的界定,既是对教师的要求和对教师成长的期望,也是对广大幼教工作者(首先是幼儿园教师,同时包括从事各种类型的教师教育的机构和人员)的挑战。这是历史的挑战,我们只能应战,别无选择。

2. 教师的专业成长,是提高幼儿园教师职业之社会地位的需要。

一种职业的社会地位和学术声誉,首先取决于它的专业化程度。

学者们曾经研究过专门职业(即“专业”,专业化程度高的职业)的标准问题,认为,专门职业有一些基本特征,其中最为重要的有三点:第一,其成员采用的方法与程序有系统的理论知识和研究作为支持。第二,其成员以服务对象的利益为压倒一切的任务。第三,其成员不受专业外势力的控制和限定,有权作出“自主的”职业判断^①。

从理论上讲,幼儿园教师职业应该被视为专门职业。因为它要求教师要有系统的专业理论知识作支撑,有专门的技能作保证;要求教师以“儿童的利益高于一切”作为行动的原则;要求教师能“专业自主”——对于教师个人来说,意味着能够运用专业知识独立进行判断、决策^②。

但事实上,幼儿园教师(包括中小学教师)这一职业的社会地位和学术声誉,远不如医生、律师、工程师。著名的心理学家皮亚杰在《教育科学与儿童心理学》一书中就曾不无遗憾地指出:律师、医生、工程师都“具有一种被

① 高慎英:《教师成为研究者——“教师专业化”问题探讨》,《教育理论与实践》1998年3月。

② 完整地说,“专业决策”是在工作中“运用高级缜密的知识,作为判断和行事的标准。判断即指一个人运用专业知识诊断、分析事情的前因后果,思考各种可能的行动方式,并评估行动及决定可能造成的长远后果的认知过程。”参见《专业的幼教老师》,丽莲·凯兹著,廖凤瑞译,台湾信谊基金会出版,第2页。

人尊重且值得受尊重的学问”，他们“代表着一门科学和一种技术”。大学教师也“代表着他所讲授的这门学科以及他对这门科学钻研的程度。一位中小学教师缺乏可资比较的学术声誉”^①。因为在一般人的眼里，中小学教师“无论是从技术和科学的创造性上来说，都不是一个专家，而只是一个知识的传递者，这是任何人都能做到的事”。他还特别指出，尤其糟糕的是，教师们“自己也这样认为”^②。从皮亚杰的论述中我们可以看到，传统教育中教师仅仅是“知识传递者”这样一种角色定位，限制了教师的专业成长，降低了教师职业的社会地位和声望。

3. 教师的专业成长，也是教师实现内在生命价值的需要。

传统的教师角色，造就了教师职业的“崇高”，吐丝的春蚕，燃烧的蜡烛，多少都意味着“无我”，意味着牺牲，意味着无私奉献——一种颇带悲壮色彩的美。教师职业的魅力仅仅在于它的崇高吗？或者仅仅在于桃李满天下后的欣慰？传统教育中教师职业的魅力可能主要在此。于是，职业倦怠就难以避免。因为，这种职业生活过程本身太乏味，太缺乏创意，教师的才智得不到充分的发挥，自身的价值得不到充分的体现，付出远远大于收获。

教师职业的内在魅力，首先在于它是人与人之间心灵的交流，智慧的对话，生命的呼唤。这应该是一项十分具有挑战性的工作，需要教师充分调动自己的聪明才智去研究，去思考，去创造；也应该是一种能体验成长欢乐——学生的成长和自己的成长——的工作，只是，传统教育的功能定位，使教师的工作降低了它的挑战性和创造性，失去了它原本应该具有的魅力，也使得教师的生命价值难以在教育过程中充分实现。

新《纲要》对教师角色的重新定位，无疑会促使教师职业焕发出应有的魅力，让教师在付出的过程中体验收获、创造的欢乐。

以上从三方面简要分析了教师专业成长的必要性。但要强调的是：儿童的健康发展是最为重要的原因。教师的成长和幼儿的发展是一个连续体，只

① 这里没有专门提到幼儿园教师，但幼儿园教师无疑是可以包含在其中的。

② 皮亚杰著，傅统先译：《教育科学与儿童心理学》，山东教育出版社。

有教师持续不断地发展,才能不断地为幼儿提供有意义的学习经验,从而促进幼儿的发展。因而,为了儿童,教师必须不断提高自己的专业化水平。

那么,教师怎样获得专业的成长呢?怎样才能达到真正的专业化呢?国际劳工组织、联合国教科文组织《关于教师地位的建议(1966)》指出,教师职业是一种“要求教师具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务”^①。据此我们认为,教师专业成长的重要途径是“研究”。

二、研究性学习——教师专业成长的途径

在《课程研究与编制导论》一书中,斯腾豪斯提出教师专业发展有三条途径:①通过系统的理论学习;②通过研究其他教师的经验;③在教室里检验已有的理论。后面两条途径都涉及“研究”。

教师常常认为,专业发展最主要的方式是参加各种讲习班学习理论,即斯腾豪斯所指的第一条途径,但这里往往有一种误解:认为成人的学习主要是间接知识的学习,是通过讲解和阅读进行的高级理智的学习。然而,既是如此,这种学习也必然是一个主动建构的过程。从这个角度上讲,教师的学习同儿童的学习道理一样,同样不是靠外部的灌输,而是在自己原有经验的基础上,不断探索、研究、验证、发现,不断吸收同化各种新信息,从而建构、整合成“自己的”教育理念、形成教育能力的过程。近年来大量的研究表明,在先进理论的指导下来研究自己的教育实践活动是教师成长的重要途径。当前教师教育中使用频率很高的一个词——反思性教学,指的就是这样一种教师的“研究性学习”。

1. 教师应该而且能成为研究者。

一提到成为研究者,老师们通常有两种想法。一是“不敢”研究,把研究看作是理论工作者的“专利”,认为自己只是普通的一线教师,没有接受过正规的有关教育研究方面的培训,理论资源也较缺乏,无法保证教育研究的科学化和规范化,怎么可能有资格进行研究?充其量也只不过是理论研究者

^① 叶澜等著:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版。

的“配合者”。另一类虽然“敢于”研究,但把研究狭隘地理解为正规的试验研究,因此他们进行研究时,往往要求自己遵循严格的研究程序,如专门立项、数学统计、撰写研究报告等。

那么,教师到底有没有进行教育研究的“资格”呢?回答当然是肯定的。因为保证教育研究的科学化和规范化,最根本的并不在于形式,而在于对研究内在精神的尊重——研究作为一种发现问题、分析问题、解决问题的过程,其科学和规范的核心乃是对事实的尊重。因此,教师完全可以成为教育研究者。

那是不是只有正规的实验研究才能算是研究呢?当然不是。如前所述,研究是一种发现问题、分析问题、解决问题的过程,只要符合这一过程就是研究。正规的调查或实验研究只是研究的类型之一。

2. 反思性教学——教师的研究性学习。

反思性教学指的是教师在先进的教育理论的指导下,借助于行动研究,不断地对自己的教育实践进行反思,积极探索与解决教育实践中的问题,努力提升教育实践的科学性、合理性,并使自己逐渐成长为专家型教师的过程。

这个定义反映了教师研究的本质和主要特征,这就是:为了教育教学研究,在教育教学中研究。

(1) 教师研究的根本目的在于改进教学,提高教育质量,促进学生的学习和发展。

由于各自知识结构与背景的不同,教师的研究与理论工作者的研究是有所不同的。理论工作者的研究目的更多在于探讨教育规律,促进教育知识的增长,是“关于教育的研究”。

然而,“只产生书籍的研究是远远不够的”(Kurt Lewin, 1948),“着力于提高社会情境中行动质量的研究”(埃利奥特)更为重要。可以说,教师的研究就是这样一种为了改进教育实践、提高教育质量的研究,因此,他们的研究是“为了教育的研究”。具体地说,教师研究的目的是为了提高对实践的自觉意识,促进对自己行为的理解,从而提高教学工作的理性程度,使得教育活动更趋专业化,以更好地促进学生的发展。虽然教师的研究也可能起到丰富教育理论的作用,但其出发点是为了改进教育实践,为了提高教育质量。

(2) 教师研究的过程就是教育教学的过程,在教育教学中发现问题,研究问题,解决问题,研究不脱离工作。

由于教师研究的基本出发点是探究和解决教育实践中的问题,检验自己的教育教学理念或策略,因此,教师的研究与教育教学过程是“一体化”的。反思教育教学的过程,是教师对自身教育行为及其效果的分析与思考过程,具体而言,也就是教师借助幼儿在活动中的反应来分析、判断自身所确定的教育目标、选择的教育内容、采用的组织形式、投放的材料以及在教育过程中的具体指导策略等是否适宜,并思考为什么适宜(或不适宜)。这个“为什么”是反思实践的关键所在。

点心时间到了。我说:“我看哪一组小朋友坐得好!哪组小朋友坐得好就请哪组先去洗手、拿杯子!”孩子们陆续坐好,我逐一点名,请大家按小组去洗手……之后,孩子们拿着自己的水杯又坐回原来的位子,开始等保育员和我一个一个地倒豆浆、发饼干。还没有发到后面的孩子,班上已经开始有点乱了。一个孩子忽然叫起来:“老师!我发现柜子底下有积塑片,我去钩出来!”不等我回答,他就跑过去趴到地上伸手钩。其他两个孩子也乘机跑过去趴下。我忙说:“谁让你们离位子了?快回来!”没喝完豆浆的几个孩子也端着杯子、伸着头往这边看。“老师!他的豆浆洒在我身上了!”告状的声音又响了起来……

这样的情况其他班也经常发生,经常弄得老师们心烦意乱。这究竟是因为什么?想来想去,我认为是“吃点心”的方式安排得有问题,让小朋友坐在那里等老师倒豆浆、发点心,结果是吃的吃,看的看,前面的吃完了,后面的还没拿到。幼儿是活泼好动的,怎么可能安安静静地坐在那里无聊地等待呢?

园内业务学习时,我提出了这个问题,得到老师们的热烈响应。大家七嘴八舌讨论了半天,认为要改一改原来整齐划一的时间安排和由教师“服务到底”的点心发放方式,“应该给孩子一个自我服务的机会”。园长采纳了老师们的意见,买来了带水龙头的保温桶、小托盘。于是,各班都有了一个小小的“自助点心店”。小朋友也很高兴。

园里稍微调整了一下作息时间,把原来集体教学之后的“点心时间”和

活动区活动时间连在一起,由小朋友根据自己的需要灵活安排,可以先吃点心,也可以玩一会儿再吃,但一般控制在20分钟左右。

“怎样才能不挤不吵地吃到点心呢?”我提出这个问题让小朋友讨论。最后,我们大家一起把确定下来的“规则”画在纸上,贴到“自助点心店”旁边。

几天尝试下来,效果不错。

摘自一位教师的教育笔记

一个教育实践中长期存在的问题就这样通过教师的研究解决了。

3. 反思教学是教师的专业学习与全面发展的过程。

与一般的面向学生的教学方法不同,反思教学不仅以改进教育实践、提高教育质量、促进学生的学习与发展为目的,同时也能够全面促进教师素质的提高,使其成长为研究型的教师,进而成长为专家型的教师。在反思教学中,教师的角色发生了两个变化:由单纯的教师变为研究者,由“传道、授业、解惑者”变为“学习者”,在自己身上实现了教学与研究、教育与学习的一体化。因此,从教师的角度看,反思教学是教师的一种自我学习、自我提高。

反思教学如何能促进实践的改进和教师的成长呢?最根本的在于它能够促进教师的思考,使之更自觉地把理论与实践相结合,更理性地认识自己的教育实践。

反思教学作为教师成长的一种方式,既不同于个人经验的无意识积累,也不同于传统的“理论——实践”的学习模式。前者带有一定的盲目性,后者则常常由于理论的抽象性而使教师产生“距离感”,即使当时觉得明白,但一到实践时往往又感到茫然。而反思教学因为从教育实践中的实际问题出发,所以容易激发教师的热情和关注,同时,反思本身的固有特征必然要求教师更自觉、更理性(运用理论指导)地去研究自己的实践,解释自己的实践,促进教师在思考和解决实际问题的过程中学活用活理论,在提高实践的科学性、合理性的同时提高自己的专业素质。

三、反思教学的实施——教师的教育行动研究

前面提到,反思性教学是教学主体(教师)借助于行动研究,不断探索与

解决教育实践中的问题,努力提升教学实践的合理性的过程。在这个过程中,教师对自己教育实践的反思以及探究是至关重要的,教师“专业化的起点,在于愿意去思考问题,并尝试提出自己的改进方案”。

1. 关于教育行动研究。

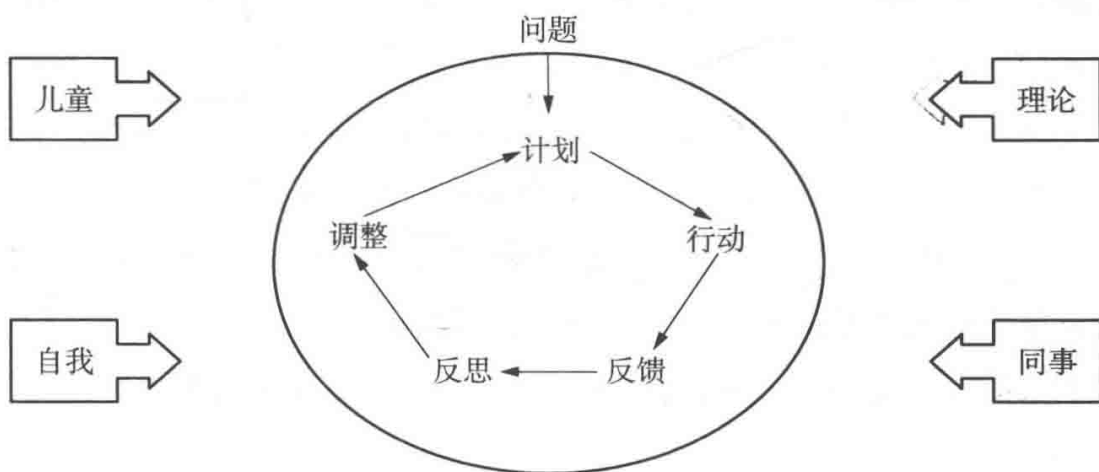
行动研究,简单地说就是“着力于提高社会情境中行动质量的研究”。帮助实践工作者做出更加有效、更加艺术、更加明智的行动,是行动研究的目的。其特点是由实践工作者执行,寻求对事件、情境、问题的理解,以提高实践的有效性。

而教育行动研究,自然可以视为教师寻求对教育实践中的事件、情境、问题的理解,“着力于提高教育情境中行动质量的研究”。

2. 教育行动研究的基本原理。

教育行动研究致力于增进自己和他人对教育问题的理解,提高教育行动和教育实践的质量。因而,从本质上来说,它是一种解释学的批判的探究,其中,反思和对话是关键的概念。当教师作为研究者进入教育行动研究的旅程时,必须学习从多个角度进行思考。

下面的流程图表明了教育行动研究的基本原理。



教育行动研究基本原理示意图①
(批判反思过程)

① 根据张伟译《批判反思型教师 ABC》第 34 页图 2—1 改编,中国轻工业出版社 2002 年版。

图中的圆形部分,大体勾画了行动研究的基本流程:首先明确界定教育教学中的问题;其次是制定行动计划,将行动计划付诸实践来检验假设,然后进行评价,收集反馈信息,以确定所采取行动的有效性;最后反思、解释结果,并对计划进行调整。行动研究往往是一个螺旋式的循环往复过程。

圆形图的外周部分,指示了观察和反思整个教育教学过程的四个不同视角:

(1) 自我。这里的自我,指的是自我反思,自己充当“别人”的角色,像别人那样看待自己的实践。所谓“当局者迷,旁观者清”,以“旁人”的眼光来审视自己的教育实践,无疑是迈开批判反思过程的第一步,也是教师获取洞察力的一个最重要的源泉。自我反思通常借助于自己的教学档案,包括课程设计、教学录像、文字记录、教育笔记等进行。自己翻看、查阅自己的教学档案,回顾自己的教学经历,一方面可以充分利用和总结自己的个人经验,发现自己专业方面的困惑、问题,更重要的是提高自己行为的自觉性和理智性。

(2) 儿童。对一位教师来说,从儿童的眼睛中看待自己、看待自己的教育实践是一件奇妙的事。这将帮助教师了解孩子的体验,而儿童在学习过程中的体验,可以通过观察孩子们的行为反应了解到。正因为如此,《纲要》才强调,教师要“关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要”,“幼儿的行为表现和发展变化具有重要的评价意义,教师应视之为重要的评价信息和改进工作的依据”。也正因为如此,才有人把“教师在何种程度上从学生的眼中看自己,即教师在何种程度上有意识地 and 系统地深入到学生的头脑中,从他们的立场来审视教学和学习”,视为评价教学实践的“最基本的元标准”^①。

(3) 同事。与同事一起观察教育实践(自己的或同事的),或与他们就实践中的问题进行对话、讨论,是一种合作—互动式研究,或者说是一种“集体反思”。同事的实践可以作为一面批判的镜子,反射出自己行动的影像;

^① 张伟译:《批判反思型教师 ABC》,中国轻工业出版社 2002 年版,第 44 页。

而同事之间的交流使得原来为各人所有的经验、观点成为一种共享的资源,一个大家“合资”建成的“资源银行”。在这里,每一个参与者都是一个投资者,一个为资源银行作出贡献的人,同时又是一个获益者,一个可以分享信息资源的人。交流与分享使得大家对问题的认识有一个更高的起点,也使所有参与者的认知不再是单纯的个人认知,而成为群体认知的结晶,一种社会经验的个人化和个人经验的“社会化”。即使出现认识上的冲突,也是一个智慧碰撞的、切磋学习的机会。它可以启发、提示每个人从更多的角度考虑问题,促使大家各自检查、思考、重构和扩展自己的经验和理论。

(4) 理论。教育理论文献反映了教育的一般规律,能够帮助教师解释教育实践中的一些具有普遍性的问题,加深对这些问题的理解,同时,对如何解决问题提供有益的借鉴,减少行动的盲目性。

行动研究对教师来说既是一种研究方法,更是看待教育问题的一种方式,一种观点。寻求真知,对问题持开放的态度,以教育奥秘的探究者和合作学习者的角色审视自己的实践和教育经验,将其视为一个需要不断改进、完善的系统等行动研究的特点,必然使它成为教师专业自主成长的基础。

3. 运用行动研究法反思教学的一般过程。

作为反思教学工具的教育行动研究有一个基本过程:

- a. 回顾——发现、明确教育实践中的问题;
- b. 分析——找出问题的症结;
- c. 假设——设计一种或几种解决问题的办法、途径;
- d. 验证——将所设计的解决方案付诸实施,实际尝试解决问题;
- e. 总结——分析、验证结果,发现新问题或提出新假设等。

在这样一个循环往复的过程中,教师自身的专业素养和整体水平将不断得到提高。

附:陶阳老师的教育笔记片段:《在不断的反思总结中成长》

.....

“改变物体的沉浮状态”,即让幼儿设法让原先沉在水底的物体浮上水

面,原先浮在水面的物体沉到水底,这是我去年组织过的大班教育活动。当时,孩子们探索热情很高,想出了很多办法:在冰棍棒的两头插上橡皮泥团,制成小哑铃,让冰棍棒沉下去;把橡皮泥压扁,再裹上小药盒,这样橡皮泥就浮起来了……我想:既然整个活动深受去年大班幼儿的欢迎,而且又能有效地培养孩子们的探索精神和运用已有经验创造性地解决问题的能力,我何不把它作为“保留节目”,在今年的大班再组织一次呢?

于是,我为孩子们准备了与上次类似的材料。由于季节的原因,冰棍棒不好找,我选用了一些和冰棍棒一样可以浮在水上的饮料吸管,又准备了大量的曲别针。我想,孩子们没准儿还能把吸管做成“竹筏子”作为沉浮转换的辅助材料呢!

活动过程中孩子们的兴致的确也挺高,想出了不少解决问题的办法。但总体来说不如去年那班丰富,方法相比也较简单:一些孩子把原来沉在水里的东西放在泡沫板上面就“完成任务”了。我反复思考:这是为什么?这次投放的材料与上次是差不多的,为什么会出现这样的情况?我仔细检查了所投放的材料,终于发现问题所在。上次活动时提供的泡沫板比较小,只能承载一两个小物体,于是,客观上起到了迫使幼儿想出更多的办法去解决问题的作用。而这次活动所用的泡沫板块大些,这样,几乎所有的小物品都可以放在上面,幼儿基本上不用多动脑筋就完成任务了。

两次活动的材料基本相同,但由于个别材料提供得不得当,导致最后效果很不一样。我真的体会到了材料对儿童学习的重要影响作用了。

仔细地分析,我还发现了另外一个影响幼儿解决问题方式的因素:材料投放的方式。去年的材料是按小组发放的,每组一份齐全的材料。今年我想多给孩子们一些选择的自由,于是就把材料按类别分别放在十几个大盒子里,让各组自由选择。没有想到的是,由于孩子们急于动手实验,材料没拿齐全就开始操作了。尽管材料总体很丰富,但对于有些小组来说,反而不丰富了。看来,让幼儿“自由选择材料”的这个“自由”也有个“度”的问题,并非越自由越好。

我把上述的这些感受与体会都写了下来,作为对这次活动的反思与总

结。我想在以后的教育活动中,我会吸取这次的经验教训,使材料的准备与投放更有利于幼儿主动、有效地学习。

主要参考书目:

1. 宁虹、刘秀江:《教师成为研究者:教师专业化发展的一个重要趋势》,《教育研究》2000年7月。
2. 高慎英:《教师成为研究者——“教师专业化”问题探讨》,《教育理论与实践》1998年3月。
3. S. F. 海克、C. R. 威廉斯编著:《教师角色》,桂冠图书股份有限公司1999年版。
4. 叶澜等著:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版。

幼儿园教育管理的新思路

深圳市教学研究室 吴慧鸣 王翔 姜琼

一、转变管理观念,创优质高效的幼儿教育

贯彻落实国家《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》),涉及幼儿教育领域的方方面面,特别是涉及幼儿园管理这一重要环节。加速幼儿教育事业的改革,必然离不了幼儿园管理的根本改革,实现这一变革的关键首先是幼儿园教育管理观念的更新和转变。教育实践的改革、发展要靠先进、科学的教育观念的引导,才能取得富有成效的进步和发展,幼儿教育的改革也不例外。

长期以来,我们沿用和依靠的幼儿园管理模式——科层式目标管理,对我国的幼儿教育事业产生过积极深远的影响,也促进了事业的发展。但在当今世界,教育已发生翻天覆地的变化,教育模式多元化、改革成效日新月异的格局中,旧有模式存在的局限、弊端所造成的失误也是显而易见的。它很难适应新世纪教育发展的实际需要,甚至有所妨碍。因此,改革势在必行。传统教育管理模式的要害不在于它采用了什么样的管理策略和手段、方式,主要是管理理念的滞后。例如,以往幼儿园的管理方式多属于事务型、制度型或经验型。对管理者而言,抓管理就是抓幼儿园一件件具体、琐碎、临时的事务;抓具体目标、计划的检查;抓具体活动的效果;抓各种规章制度的建立健全及督察等。这样的管理具有“‘机械化军团自上而下的管

理统治’和‘照章办事’等特征”^①。从组织结构上看,它是坚持严明的等级式管理即“金字塔”式的管理结构;教育实施的过程主要是管理者依据成人预先规定的目标、计划、程序和严格的时间表对教师进行控制、监督和评价,教师丧失了自我思考、自我决策的能力,更无法创新;教师再依此转嫁,对受教育者——幼儿实施同样的控制、监督和评价。幼儿园的上层管理者始终扮演命令、指挥、督促、评判的角色,作为被管理者的教师始终处于听命、遵从、被支配、受督察的地位。反过来,在教育对象——幼儿面前,教师们又将权威者、命令者、指挥者、指导者的角色地位发挥得淋漓尽致。不难看出,教师和幼儿均是管理观念滞后的受害者,而最大的也是最无辜的牺牲者、受害者是幼儿。

传统教育管理观念、模式的症结在于其重视的是事件、制度和经验的作用。作为教育管理中最具有生命活力的人的特性、权利、潜能资源却被掩盖、忽略了,未能得到应有的关注和挖掘。直接的后果则是幼儿园教师大多缺少发自内心的主动工作状态和创造性工作的能力,幼儿园的教育与服务也就谈不上优质高效。

更新教育管理的观念,就是要倡导在教育管理的实践中,人是管理的主体;张扬“以人为本”的教育管理理念,特别要注重人的态度、行为、素质对教育工作质量的直接影响;在管理者与被管理者之间营造并建立新型的开放与互动、合作与分享、关爱与支持的人际关系。具体说要形成以下教育管理理念。

1. 教师是园所发展的主体力量。

幼儿园的管理与发展离不开人的推动,幼儿教育各项工作质量的高低及完成任务质量的优劣,最终取决于人的素质,具体来说,就是取决于幼儿园教职员工的素质。管理的关键也就在于管理者是否承认并有效地调动起教职员工的主动积极性,支持教职员工在本职工作中取得最高成就,尽可能最大限度地发展其职业能力。

^① Robert G. Owen 著:《教育组织行为学》,第94页。

调动教师的主动积极性最重要的是管理者对被管理者的信任、尊重和宽容,这是有效管理的前提。作为园所管理层来说,注重创设与下属教职员相互信任的良好氛围、发展高度信任关系就是要相信他们有责任心、有能力做好本职工作,放手让他们根据自己对教育目标和教育理念、教育原则的理解及对教育内容、教育对象发展状况、能力水平的把握,自主决策、实施教育计划。只有建立在充分信任教师积极主动性基础上的管理,才能变对教师的时时监督、提防为友善的合作、建议,才能真心为教师提供充分施展创造才能潜力的空间和条件,促使教师全身心地投入工作,获得最大的成就感、愉悦感和满足感。

领导者与教职员虽然职位不同,但人格尊严是完全平等的。作为管理者的园所领导决不能视教职员为单纯被动接受管理的客体,而应尊重他们的主体地位,承认他们是团体中重要的一员,不因职务、职称、资历甚至兴趣、爱好和性格的不同而轻视慢待他们,应让他们真切地感受到自身的价值和人格尊严。领导者在工作中要善待每一位员工,精心维护其自尊,不随便批评指责他们的弱点和失误,给他们为自己申辩解释的机会。要认真分析每一位员工的特点和所长以及园所实际工作的需要,委职放权,发动人人为本职工作尽心尽职,并尽量满足他们的合理需求,让他们在工作中感受到管理者的真诚,感受到关怀、重视、尊重和信任,从而积极主动努力地工作并实现自身的发展。

信任和尊重教职员,是充分调动其主体能动性的重要前提,但每个人的身心发展特点、实际工作能力水平、处世风格策略也会千差万别。面对不同的个体,管理者需要有开放博大的心胸,以宽容、接纳、善意的态度对待他们,包括宽容接纳他们因创新尝试而可能导致的失误;要站在理智、客观的立场上帮助他们学会分析自己的计划决策和教育行为,及时反思、调节,使他们在这样一些具体情景中感受到理解、支持与互助,并将自己所获得的积极真实的亲身体验迁移到教育幼儿的活动中,与孩子建立起充分信任、尊重宽容、平等融洽的师生关系,促使幼儿主动健康地发展。

承认教师是园所发展的主体力量,意味着管理观念中管理者角色地位

的根本转变。过去视管理者为园所“绝对权威、高高在上的主人的观念”应变为“管理就是服务”的现代管理新思想,这样才能促使管理者摆正自己的位置,改进工作作风,依靠教师这一主体力量并激发其内在的主动积极性,实现园所发展及自身发展。

2. 参与教学过程,实行多向互动管理。

教养工作一直是幼儿园的中心工作。作为园所决策指挥者的领导者要善于抓大事,建立起有效的管理体制,与各部门员工协调互动,合理有序地提供服务。以往的管理理念极易导致领导者陷入误区:对中心工作心中无数,目标计划不清,管理无度;管理者终日忙于应付、处理各种临时事务,事无巨细,事必躬亲;主要精力和注意力全集中在一件件具体细微的小事上,恰恰忽略了办园的方向和中心工作。现代管理理念强调管理要实行动态管理,以带动教师行为方式的改变,管理者不能一味依靠行政指令发号施令、支配控制,而要把具体的教育过程决策权下放给教师,自己则深入实际的教育过程中与教师平等互动,把握园所发展的大方向,实现有效管理。

教师能动性、创造潜能的发挥程度最终取决于教育管理者给予其多大的空间、余地。现代教育管理更提倡在必要的规章制度约束规范的基础上,为教育实践者创造更大的自主、开放、和谐、互动的空间,激励他们大胆尝试,支持他们大胆创新。为此,管理者要变静态管理为动态管理,放下领导者的架子,走出办公室,不再居高临下,依仗权威发号施令,而是真心实意地深入教室,把具体的教育过程决策权下放给教师,在教学实践的具体过程中详尽了解教职员工的迫切需要,感受教师们自我实现的自信与肯定,感受他们的成就与满足;要与教师近距离地平等对话,商议教学进展,参与制定教育计划和设计教学活动,观察教师行为,研究工作中的问题和困难,帮助教师学会判断教育行为的合理性及有效性,适时为下属提供恰当的指引、支持与服务。教师有了更大的自主空间,才能真正地“从本地、本园的条件出发,结合本班幼儿的实际情况,制定切实可行的工作计划并灵活地执行”,才能把教育活动的组织与实施过程变成“创造性地开展工作的过程”。

例如,有一位幼儿园的教学助理,在探索适应幼儿园新课程的过程中对

自己角色的认识是:“管理者与教师的关系要从上下级关系转变为合作伙伴关系、服务与被服务的关系”,“在教育教学活动的设计中,管理者的角色是合作者、引导者,‘合作在先,引导在后’;在教育教学活动的实施中,管理者的角色是参与者、支持者、服务者”^①。

管理者与被管理者只有彼此走进“心门”,共同营造自由开放、宽松和谐的学习工作情境,拉近彼此的距离,直接交流与沟通,教师的能动性 & 创造性才能被完全激发并释放出来,才能有助于教师的成长,有助于教学的改进,同时管理者也获得自身的成长。

3. 崇尚园所文化,打造团队精神。

所谓文化是人类在社会历史实践过程中创造的物质财富与精神财富的总和。“前者是文化的外在表现,后者是文化的深层结构;文化是在人与社会交往中形成的,‘体现在人工创造的财富中,体现在人群的意识形态中’,其基本核心是价值观。”^②

我们所强调的园所文化,主要指在园所这一级组织中形成全体成员认同并自愿遵循的价值观、信念系统、思想作风与规范、思维方式与行为准则。园所文化是园所生存的基础,是园所发展的动力和取得成效的关键,甚至可以说是园所的灵魂。因为这是园所成员在共同生活交往中萌生形成的一致价值取向、一种观念形态,它体现在园所发展的指导思想、目标追求、职业道德准则与行为规范等内容上,并渗透于园所的一切活动中,影响制约着每一个组织成员。

许多成功的企业管理案例证实,管理的成效更主要取决于组织文化的塑造而非严格的规章制度、严密的组织结构或先进的管理工具。园所的进步与发展也不例外,园所文化无论是外在的园所形象、园风园貌、服务态度、园服园歌,还是内在深层次的价值观念、思维方式、理想信念、目标追求等核心内容,均能在园所管理中发挥其引领、教育与约束、凝聚的作用。崇尚塑

^① 深圳白沙岭幼儿园园长助理任冬英的文章,《教育管理者的角色》,2001年。

^② 张燕著:《学前教育管理学》,北京师范大学出版社2001年版,第43页。

造园所文化要求管理者将教育的理想信念、价值追求内化为教职员工的精
神支柱,使园所文化作为一种环境力量时时在无形中感染置身于其中的每
一个成员,塑造成员的正确行为,促使每个成员自觉约束自己,贴近群体规
范,上下一心,齐心协力努力工作,争创优质高效,“力求孕育一种促进教学,
增强个人成功几率,积极鼓励教师工作,对教学成功者予以支持奖励,把教
学作为学校中心价值来崇尚的文化”^①。

幼儿教师是一个特殊的群体,这个群体中的每个人都有极富个性色彩
的知识、经验和智慧特长,如果只是孤立地发挥作用,其效能也是有限的,需
要群体的力量加以整合,使之产生多重效能,发挥更大作用。幼儿园的教育
是一种集体行为,对幼儿发展的影响是一种整体效应,更需要团队的合作。
新型的幼儿教育管理思想倡导打造团队精神,提倡团队力量,更强调集体意
识、集体荣誉对个人及团队发展的重要作用。分享、合作与相互支持是共同
成长的土壤,管理者要切实注重在园所内建设具有良好人际关系和高凝聚
力的学习型团队,增进相互沟通与了解,促进相互学习与提高,自觉维护集
体利益和荣誉,团结互助,不分彼此,创造管理者与教师、教师与教师、教师
与幼儿共同成长的和谐氛围。

二、探索管理策略,为共同成长提供支持与服务

幼儿园过去的管理十分注重制度管理,这种管理强调严格的管理制度
和组织的权威性,规定了应该干什么,不应该干什么,要求人适应制度,而忽
视了人在组织中的主动性和创造性。它是一种硬管理。存在这种管理思想
的园长属于“师傅型、指挥型”的领导,即权力和责任高度集中,任何重要的
决策基本上由领导做出,自上而下地推进,忽略教师在其中可以发挥的积极
作用,在教师中会形成“我们是替园长干的”观念。在硬管理的条件下,由于
教师处于结构中的被动地位,只是执行上级或领导的指示和任务,如同“教
育装配线上的操作工”,这很难使教师建立起使命感和责任感,缺乏持续学

^① Robert G. Owen 著:《教育组织行为学》,第 323 页。

习和成长的内部动机,这样的状况较难适应新《纲要》对幼儿园教育的专业要求。因此,有必要探索幼儿园管理的新思路。

1. 重视文化管理,为共同成长创造良好的环境。

随着社会的进步,社会大众普遍素质提高,原有的硬性管理越来越不适应社会教学的需要,文化管理的概念越来越被大众所肯定。所谓文化管理,就是把组织管理的软要素作为组织管理的中心环节的一种现代组织管理方式,它从人的心理和行为入手,培养组织成员的共同价值和情感,形成组织自身的文化,从组织整体的存在和发展的角度去研究和吸引各种管理方法,调动组织成员的自觉行为和内在积极性。以人为本是文化管理的本质特征,强调把“管理作为一个文化过程,用人文的方式和机制进行管理,并追求管理的人文目的”^①。它要求刚柔并济,软硬结合,即制度、纪律是强制性的硬要素,但它们要靠组织精神、共同价值观得到自觉的执行和遵守。

文化管理具有很强的个性色彩,是由个体向整体贯穿的过程,它对园长自身素质提出了更高的要求,主要表现在:①重视人的价值;②造就一种团队意识,并使之发扬光大;③办事开诚布公,愿意并主动分担失误和痛苦;④谦虚谨慎,不断学习创新;⑤把自己当作是组织内充满活力的服务员,能够集中群众智慧,能够从长远观点看问题。

那么,应如何进行文化管理呢?

(1) 确定文化管理的核心内容。

共同的价值及信念是文化管理的核心内容。幼儿园在贯彻落实《纲要》的过程中,应结合《纲要》精神,重新审视幼儿园的办园宗旨、方向及目标,明确为谁服务的问题,并将其内化为每一个人都认同并共同追求的核心价值、信念。这种核心价值、信念可物化在园舍环境或幼儿园各种文件中,如有的幼儿园在大门口张贴的一些标语、口号“一切为了孩子,为了孩子的一切”、“儿童时代是欢乐、游戏的时代”等,也有的幼儿园在本园的办园规划、章程中直接写明其办园宗旨、方向、目标。

^① 杨九俊:《学校管理改革的新趋势》,《江苏教育》2002年2月。

(2) 信任教师。

信任是激发主动性的基础。在贯彻落实《纲要》的过程中,园长要以《纲要》为依据,放手让教师在自己理解的基础上大胆地尝试新内容、新途径、新方法,真正做到以幼儿的发展为教育的出发点及归宿。作为管理者一定要超越“只有教材才能使教师最低限度地保证教育落实到幼儿身上”的观念,以及不相信教师能在新的行为方式中建构起新观念、增长新的专业才干的态度。事实上,当给予教师对自己的教育行为进行反思、对自己的教育行为作出决策的空间时,当与教师研讨教育活动时,不以对错、好坏论处,而以反思、寻找更好的教育效果为出发点,教师完全可以在这个过程中形成新的思考方式、新的工作方式、新的情感及态度,为共同追求的理念及目标承担起责任。

案例:

深圳某幼儿园每学期期末园长都对教师进行考评,考评标准分为德、能、勤、绩四大项,每项又包含若干细项,标准由园长一人制定,园长根据考评标准对教师打分,并按分数的高低进行排队,排列前五名的教师将荣获园内“先进”,最末一名教师将成为“帮教”对象,甚至面临调岗、下岗。教师压力很大,园长与教师之间的关系比较紧张。后来,园长尝试改变考评方式,措施有三:①变园长一人评为教师自评占30%,年级组长、班组长他评占40%,园长评占30%;②考评细则由园长、教师共同商讨确立,减少了对教师纪律考核细项,增加了对教师教育能力考核细项;③不给教师排队,而是根据考评细则综合评定A、B两个等级,A级不封顶,凡超过85分以上为A级。新的考核方案出台后,教师的积极性、主动性得到了增强,教师与园长的关系也得到了改善。

反思:

该园过去的评价方案完全由园长一人制定,一人评价,没有教师的参与,隐含了对教师的不信任,评价的目的只在区分“先进”与“落后”。这样的评价只能制约教师工作的积极性、主动性、参与性,引起教师极度的不满。新的评价方案重在教师的参与,体现了对教师的尊重、信任,评价的目的不

是为了区分教师工作的好坏,而是重在教师的自我发展、完善,既提升了教师工作的自律性、参与性、主动性,又避免了评价只为了批评,只为了指责、惩处的管理误区。

(3) 建立一个相互尊重的沟通系统。

沟通的目的就是为了达成共识。当然,人与人之间的沟通和理解是很不容易的,特别是上下级之间,一般教师对园长都有一种本能的疏远和戒备心理。总的来说,作为一般教师,若不是感到事情有一定的重要性,或者是工作上遇到了困难,或想提建议、意见,是不会轻易来找园长的。管理者应认识到,教师同样具有独立的人格和尊严,在工作中应得到与幼儿一样的尊重,只有设身处地尊重教师的想法、理解教师的行为,才能与教师建立顺畅的沟通渠道。幼儿园应改变过去的“教师围着园长转”为“园长围着教师转”,千万不能借口工作忙而将自己整天关在办公室里,甚至拒绝与教师交谈。管理者应主动接近教师,努力为教师创造一个想说、敢说、喜欢说、有机会说并能得到积极应答和肯定的人际沟通环境。管理者可以利用午餐时间、个别商谈、教师座谈会、教研学习等机会,主动与教师进行正式与非正式的语言沟通,给教师提供发表观点和建议的机会,开放彼此的想法,随时倾听、询问、注意和回应教师的想法。同时,多关注教师工作中的闪光点,忽略教师工作中的小过失,在批评教师之前,首先要了解教师行为的动机和想法,再提出自己中肯的建议和想法,特别是不要当众批评教师,不要轻易否定教师的想法。此外,管理者应注意自身情绪的变化,保持心态平和,克服急躁情绪,经常进行自我反思及检讨,处处以身作则,用宽容、理解、关怀、鼓励来关心教师的生活细节及学习需要,同时要耐心地去了解并解决教师工作、学习中的困难。只有这样,才能让每位教师有参与感,真正成为园中主人,激发教师工作的热情、信念和自尊心。

案例:

深圳某园园长接到该园大一班家长电话投诉,反映该班教师责任心差,起因是别的班每月末都发放家园联系手册,而大一班从未发过。放下电话,园长十分生气,因为园里一向十分注重与家长的联系沟通,也曾要求教师做

好填写、发放家园联系手册工作。为什么大一班教师没按要求做事呢？平复了情绪后，园长决定主动与大一班教师沟通，先听听她们的想法，再实际了解其家长工作。经了解，才知道大一班教师之所以没有发放家园联系手册，是因为她们认为这种联系方式过于表面化、形式化，因而就采用便条、个别约谈、家访、幼儿观察记录本等形式密切与家长的联系，既增加了与家长联系沟通的频率，同时也让家长更为细致、深入地了解孩子在园里的情况。后来园长又从大一班部分家长处得到了证实，家长普遍反映该班教师工作认真、细致。了解情况后，园长先肯定了大一班教师工作中认真、细致和创新的精神，同时也提出了自己中肯的建议和想法，提醒教师如何做好个别家长的工作。后来，教师主动约谈投诉的家长，说明情况，消除误会，同时家长工作也做到更为个性化。

反思：

作为管理者，在批评教师之前，应注意克服急躁情绪，首先要主动倾听教师的想法和行为的动机，只有这样，才能真正了解、理解教师，公正解决工作中遇到的问题。

(4) 培养团队精神，利用团队协作化解困难。

所谓团队是由一些有共同信念的员工为达到共同的目标而组织起来的团体。团队不同于一般的团体，团体可能是一群乌合之众，并不具备高度的战斗力，而在团队中目标是相同的、集中的，成员的关系是和谐互助的，工作方法能保持一致与适当的弹性。幼儿园管理者应有意识培养教职员工的团队意识，做到办事公正、公开、民主，幼儿园每一项重大的教育教学改革举措从酝酿到出台，都尽量让每一个教师都有参与讨论、表达意见的机会，让教师明白每个人对幼儿园的发展均负有责任，幼儿园强调的是团队协作，集体进步，使教师从心理上认同组织，体验自己的存在与价值，把自己的目标同组织目标结合起来。

此外，管理者要改变过去单纯依赖专家讲学的教师培训模式，转而注重教师之间的经验分享、合作学习式的同伴成长培训模式，通过定期组织的业务学习、集体备课、年级组教研活动、专题研讨会等，管理者与教师共同设计

课程活动计划,进行专题研讨,分享课程实施经验、读书笔记、研读教育理论的体会、教学观摩心得等,研究、解决课程实施中出现的各种“教”与“学”的问题,评量教育教学工作,思考、探讨幼儿园教育目标与发展方向,通过共同讨论、研究、分享、反省与评价,管理者与教师之间、教师与教师之间相互学习、合作学习,增强了教师的专业能力,增进了团队精神,提高了协同教学的默契,使课程理念更有效地得以贯彻、实施。

案例:

深圳某幼儿园临时接到接待公开教学的任务,园里决定由大三班教师承担该任务,大三班教师一开始担心经验不足、时间紧而顾虑重重。园长一方面主动找其谈心,说明公开课效果好坏并不重要,重要的是给年轻教师一个锻炼和展示自我的机会,以此来减轻教师的心理压力。另一方面,召集全体教师开会,鼓励她们发挥团队力量,为公开课出谋划策,让教师明白:公开课既是对幼儿园教育教学工作的大检验,也是教师们相互交流、学习和合作的好机会,每位教师对此都负有责任。结果,在教师团队的协助下,公开课取得了出乎意料的成功,年轻的教师得到了一次锻炼、成长的机会,同时也通过这件事,使教师们进一步增进了感情交流,体验到了集体协作的力量。

反思:

一般情况下,公开课的教学压力往往由开设公开课的教师和园长来承担,无论成与败都是该教师和园长的荣与辱,而大多数其他教师对此是漠不关心的,因而,承接公开课任务的教师心理压力也特别大。对具有团队精神的园所而言,公开教学是对幼儿园教师整体实力、教学工作的大检验,也是教师之间相互学习、合作交流的极好机会,每个人对此都负有责任,因而在团队协作这种氛围中,公开教学变个别人的事为大家的事,每个人均参与讨论,献计献策。在此过程中,既增进了团队协作,每一位教师也从中得到了学习和提高。

2. 创造空间,为教师发展提供支持与服务。

新《纲要》的颁布,犹如给幼儿教育注入了新的活力,推动幼儿教育的改

革进入一个新的阶段,也给教育工作者们提出了更严峻的挑战,不仅要求教师们主动、创造性地工作,也要求管理者转变观念,为教师提供支持与服务。管理者可以为教师提供哪些支持与服务呢?

(1) 在教育管理中实行“放权”,支持教师进行自我管理。

现行幼儿园教育管理多数采用的是自上而下的科层式目标管理模式,这种管理模式使教育实施过程中的策略、计划、规则等都是上传下行,教师们被动地根据上层领导的要求和规定去完成教学任务,管理者掌握着监督权、决定权、控制权、评价权、奖励权。这种管理因为“必须要你这样做”而带着强迫的意味,使教师觉得是在一种监督、控制的状态下被动工作。有些管理者不敢“放权”,怕放了以后没法管理。作为一个管理者,不能没有权力,而真正的权力是被领导者自愿赋予的,当教师发现园长是帮助、支持、关怀的,是善于合作、与大家一起努力共同发现和解决问题的,就会自觉接受领导,给管理者以极大的支持。这样的管理才能形成一股合力,教师们才能产生积极主动的工作态度,激发起工作的热情干劲。

因此,管理者要把权力充分地放给教师,让教师来参与幼儿园规章制度的制定,计划要由下而上形成。因为幼儿园的工作计划要根据孩子的需要来定,而孩子的真实需要只有第一线的教师才能切身了解。因此,要先产生班级教师的工作计划,然后才形成幼儿园园长的工作计划,幼儿园整体的工作计划要为班级计划、教师工作计划服务,幼儿园管理者要先了解班级和教师的工作想法,在此基础上再考虑自己的工作怎样配合、如何安排。在日常工作中,管理者还要促使教师们学会自己对工作负责,实行自我决策、自我监督、自我评价,管理者则从繁忙的管理事务中抽出身来,多去观察了解教师们工作中需要什么,缺少什么,存在什么问题,给予怎样的意见和建议,怎样提供适宜正确的行政决策。设想一下,当权力下放给教师的时候,教师就必须自己思考“我要做什么?我应该怎样做?为什么这样做?”而不是等着别人的指使去做。当由教师去决定怎样做的时候,就会产生许多不同的方法,迸发出创造的火花,教师正是在这个过程中不断得到成长。

(2) 在教学过程中实施弹性管理,给教师提供灵活教学的空间。

新《纲要》的教育理念要求教师根据幼儿发展需要选择教育内容,根据孩子的学习兴趣把握最佳的教育时机。如果教师还是按固定教材制定计划,按固定课表安排活动,就无法体现和贯彻新《纲要》的这一思想。因此,幼儿园必须给教师较大的弹性空间,让教师自主教学。具体做法有:

① 允许教师根据本班幼儿实际,自行研究、设计适合本班教学实际的课程计划。如班级或年级教师可以根据发展目标,结合幼儿阶段发展情况及感兴趣的事物,选择、设计学习内容,而不是由幼儿园统一规定或指定。

② 允许教师建立相对稳定又有弹性的活动日程,在时间分配上作出弹性的安排。这种弹性的时间管理并不是什么时间安排都可以弹性的,它不能影响到幼儿园的整体运作。比如吃饭、午睡等有的时间还是要统一规定,户外锻炼、做操、自由活动时间要保证,除此之外,教师可以根据教学内容的需要和孩子学习的需要灵活安排学习活动的地点、形式。

③ 允许教师依据活动设计及幼儿学习活动的实际情况调整活动进程。教师的教学是在与幼儿互动的过程中发生发展的,在这个过程中教师要不断根据幼儿的学习反应调整活动,管理者不能一味要求教师按计划行事,或将教师改变计划看作是违规行为。

④ 允许教师依据实际活动的需要进行环境的布置与更换,而不是在开学初就要求教师加班加点地布置好环境,进行环境评比。

⑤ 允许教师自行选择和运用各种教学资源及教学评量工具,包括选择适合本班幼儿实际发展状况的评价方式等。

这种弹性的教学过程对教师的教育能力是一个很大的挑战,教师在把握适宜的教育行为时会遇到很多困难。因此,管理者在改变教学形式的过程中要给予以下支持和服务:首先要支持教师勇敢地去尝试,鼓励教师要有“摸着石头过河”的勇气。每个幼儿园在进行改革的时候,都要根据自己园的实际情况采取不同的策略,而不是纯粹照搬别人的做法,不求甚解照葫芦画瓢地模仿。因此,幼儿园要鼓励教师大胆尝试,找到适合自己园发展进步的路子。

其次要改变管理策略。如取消固定的课表,减少固定的作息时间安排

和一些不适当的评价教师的标准,拿掉“挡路虎”,使教师无后顾之忧地去尝试新的做法,对教师所做的工作要给予充分的肯定和鼓励,挖掘每个人的潜力,使每个教师都能得到支持。如某幼儿园在评价教师的时候,让每个教师先给自己找长处、优点,然后综合出有利于幼儿园发展及个人成长的奖项:活动设计奖、主题活动特色奖、独立思考奖、合作奖、会沟通奖、会学习奖、创意奖、运用信息奖、组织能力奖等,给每个人都评选出大家公认的可获的奖项,不定数量,有几条算几条,这种评价和奖励让大家觉得是一件快乐的事情,也充分激发了教师的主动性和积极性,每个人既知道自己的长处,也关注他人的强项,努力发挥自己的长处和优势,使幼儿园成为一个强有力的团队。

当教师在新方式的尝试中提出一些合理的人力物力的要求时,管理者和后勤服务要跟上。后勤部门要改变服务态度和方式,要以教育教学为中心,根据教学需要适时改变和调整,使教师感觉到改革是全园上下的系统工程,而不是他们在“孤军作战”。

最重要的支持还在于当教师们把教育观念转变为教育行为时,有许多时候会困扰、迷惑,不知道该怎么办好。这时,作为管理者要以参与者的身份与教师共同商讨、出主意,在参与的过程中还可以引导和把握方向,鼓励他们大胆思考、大胆尝试。

(3) 加强软件投资,给教师提供资源、资讯的支持和服务。

新《纲要》的教育理念要求教师的“教”和孩子的“学”要在“探索”、“研习”中进行,教育要为孩子提供丰富的活动环境,让幼儿在与环境的互动中学习,教师的教学也需要大量的资讯支持。有些幼儿园把资金大量投到硬件上,而幼儿园的各种书籍资料却寥寥无几,能供老师和幼儿学习、参考的书更是缺乏。如一所幼儿园某个班的教师和孩子在研究关于“四季是怎样形成的”课题时,整个教室连一本与该课题有关的书都没有,教师只能凭着自己和孩子的已有经验来给事物下定论,以至于孩子概念模糊不清,更别提做深入探究了。没有丰富的书籍资讯启发教师 and 孩子的探索、创造,教学活动犹如无米之炊而显得毫无生机、毫无底气。

另外,社区、家庭等一切周围环境中的人、事、物都是教育可利用的资源,为了使这些资源能充分地利用在教育工作中,管理者也有责任协调好各方面的关系和力量,使其为教育教学工作服务。如在家长工作方面,幼儿园不仅要通过各种家长培训,向家长宣传新的教育思想和方式,鼓励家长走进课堂,参与教育教学,当家长与教师的新的工作方式产生矛盾与冲突时,管理者不能一味迎合家长,或怕得罪家长,而要支持教师共同做好家长的工作,同时对家长的参与和配合给予肯定和宣传,逐渐减少家长对教师教育改革的阻力。

(4) 给教师学习上的支持、服务。

学习是教师成长、创造的源泉。要想提高教师的专业素养,增强教育的后劲和品质,管理者的一项重要任务就是要促进教师学习,并给教师的学习提供支持和服务。这种支持不仅是教师在专业学历上的学习支持,还包括对教师各种非学历学习的支持,如业余读书、短期学习、非专业的学习、工作中的实践学习等,鼓励一切有学习行为的教师参加各种形式的学习。这种支持并非口头上的,而应体现在具体行为上,如提供学习机会、时间,肯定教师的学习成果,给予学习奖励等。幼儿园还应多创造机会让教师走出去,多接触外界信息,丰富他们的感性认识,幼儿园的图书资料室也要最大限度地给教师提供学习上的服务,如为教师做新书推介等。

在幼儿园的教育管理中,要做好以上支持服务工作并非容易的事情,需要领导者转变观念,需要考虑方方面面的因素,还要协调各种关系,要求管理者将支持和服务落到实处,获得实效。在支持与服务的工作中,也会有一些不曾预料的问题、矛盾发生,需要管理者不断调整自己的支持、服务策略,并注意做到以下几点。

(1) 管理者自己要不断成长。

作为管理者,在要求教师成长的同时,也不要忘记了自身的提高,从理论水平到实践能力,从专业素养到业务技能,从广博的知识面到良好的学习习惯和方法,都要不断地充实和更新,以保持先进的思想和超前的教育意识,并能在不断变化的教育工作中做出正确的决策。另外,管理者还要不断

转变思考方式,以开放的、系统的、多元的思维方式指导工作,避免再走僵化、死板、机械的路子。管理者还必须学会反思,学会在实践中发现和寻找问题,不断作自我调整。管理者只有不断地加强自身的学习、成长和提高,才能给教师提供良好的支持与服务,否则就会与教师的观念、想法产生差距,达不到默契和一致,成为教育改革的障碍。

(2) 要有开放的姿态和心胸。

在教育管理中,管理者在为教师提供支持与服务时,不能摆着领导的架子或权威的姿态去指手画脚,当你在支持和服务教师时,要把自己与教师放在一个平等的位置上,使教师乐于接受你的支持与服务,并要以开放的心胸去接纳教师的不同想法、做法,不能因为教师与你的想法不一致就不支持教师去做,不能因为教师反对你的意见就觉得面子上过不去,更不要放不下领导的架子,耻于为班级做一些力所能及的服务。如有一个幼儿园的园长就经常利用巡班、早上、中午的空隙专为班级做事情、搞卫生,有时别人来参观,当有人介绍扫地的正是园长时,参观的人感到惊讶,而这位园长却非常坦然。

(3) 要随时观察和了解教师的需要。

教育管理中,管理者对教师的支持和服务要建立在教师工作的随时观察和深入了解的基础上。许多园领导整天忙于事务,没有多少时间能到班级中去真正了解教师需要什么,也就无从知道应该给教师什么帮助、支持,而教师的工作也会因没有领导的关心和关注而缺乏积极性,有些需要也觉得没被理解,所以不能更有效地促进教育工作。因此,幼儿园的管理者必须增强这个纽带关系,要合理安排时间,使自己能从行政事务中抽出身来以便更多地了解和观察教师,做到有的放矢,再给教师提供适宜的指导和帮助。

(4) 允许教师有失误。

人是在错误中不断获得认知经验的。孩子如此,教师也是如此。过去我们做什么事都谨慎小心,害怕出错,也因为害怕出错,以致许多事情不敢去做、去尝试。面对未知的课程探索,怎样才能让教师成长并具有创造能力呢?唯有鼓励教师“吃螃蟹”,允许教师出错,在分析错误中学习,在总结错

误中成长。当然这种失误不是教师明知故犯的错误,也不是教师因不必要的疏忽而犯的错误,而是教师在未知的行动中与预计的效果产生了偏差,是教育没有达到预想的目的。在失误的过程中,可能会有一些人力物力的损耗,作为幼儿园管理者不要因此而责怪教师,而应以开放思想和胸怀接纳教师的错误,最终帮助教师获得成功。

(肖湘宁 统阅)

新《纲要》与农村的高质量幼儿教育

中央教育科学研究所 王化敏

一、《纲要》的实施是农村幼儿教育向高质量发展的新起点

让每一个幼儿都受到良好的早期教育,是党和政府发展幼儿教育的基本宗旨和目标。改革开放以来,我国基础薄弱的农村幼儿教育也取得了令人瞩目的成就。2000年全国农村学前一年教育入园率达到60%,3~6岁幼儿入园率达到30%,多种非正规的幼儿教育形式在边远和贫困地区得到积极发展,农村儿童接受早期教育的机会大大增加。“十五”期间,我国幼儿教育事业发展的重点和难点仍然在农村。《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)明确地提出了建设高质量幼儿教育的新目标,这对推动农村幼儿教育的深化改革、促进教育质量大面积提高、扎实有效地推进素质教育具有重要战略意义。

对照《纲要》的要求,许多农村教师会感到我们的实际和《纲要》的目标差距较大,贯彻《纲要》条件尚不具备。一方面,欠发达地区与发达地区之间已经存在着显著的不平衡;另一方面,农村幼儿教育长期存在许多困难,如教育经费少、设备条件差、教师数量少和专业水平低、培训和新信息缺乏以及社区的教育环境差等。而当前又出现了新的问题,如办园体制改革带来教师的工资问题、农村幼儿教师的社会保障问题以及基础教育办学体制改革幼教经费来源问题等。面对差距和诸多困难,教师们可能会产生畏难情绪,可能会没有足够的信心,会产生疑问和困惑:《纲要》追求的是高质量的幼儿教育,而这些高质量的教育目标和要求适合农村吗?我们的条件太差,能把《纲要》贯彻好吗?

回答应该是肯定的,因为《纲要》是面向全国,农村也必须全面实施《纲要》,这是时代发展和社会进步的需要。

1. 实现高质量的早期教育才能实现真正的教育平等。

当今追求高质量的教育已是世界幼儿教育的发展趋势和幼教工作者的共同目标。因为提供机会并不等于促进儿童的全面发展,实现教育的公平还体现在质量的公平上。这是当前世界教育发展的共识和共同目标。1990年联合国教科文等组织在泰国宗滴恩举行的“世界全民教育大会”上通过的《世界全民教育宣言》中,把幼儿教育作为首要目标,提出:“扩大幼儿的看护和发展活动,包括社区和家庭的参与,尤其要关注贫困儿童、处境不利儿童和残疾儿童的看护和发展活动。”目标强调对社会弱势群体的关注,鼓励和动员政府和社会、家庭的力量为每个儿童提供受早期教育的机会,以满足基本学习的需要。2000年在塞内加尔达喀尔举行的“世界教育论坛”上,与会国共同承诺的《全民教育——达喀尔行动纲领》仍然把早期教育作为首要目标,提出:“扩大和改善幼儿尤其是最脆弱和条件最差的幼儿的全面保育与教育。”新的目标把“扩大”学习的机会和“改善”儿童保育和教育质量放到同样重要的位置,对处境不利的儿童的教育与十年前仅强调提供更多的机会的目标相比,提出了数量与质量共同发展的高要求。

我国《纲要》的要求和所体现的精神是与世界教育发展的趋势相一致的,目标体现了追求平等、尊重、理解、合作、分享等新的教育理念和教育价值观。“使教育能充分发挥减少贫富差异、加强人对社会的理解和合作、消除冲突、促进社会进步等的作用。”(《世界全民教育宣言》)我们应从人的发展、社会发展的期望和价值的高度去认识贯彻《纲要》的深远意义,要为逐步消除幼儿教育质量的城乡差异、为更多的幼儿获得真正意义上的教育公平而努力。

2. 高质量的早期教育是农村家庭和社会发展的需要。

《世界全民教育宣言》提出:“这种教育应能真正地 and 充分地满足他们的基本学习的需求,并应包括学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存。这种教育的目的是开发每个人的才智和潜力,发展学习者的个性,使他们能

够改善生活和改造社会。”这种高质量的符合儿童发展的教育对人的终身生活有潜在的重要影响,尤其是对低收入家庭的儿童,更具有长远的、正面的影响,高质量的幼儿教育的投资回报率要高于其他任何一级教育的投资回报率。

美国政府实施十多年的著名的“开端计划”(National Head Start Project),为家庭处境困难的儿童提供免费早期教育的成果,以及 High Scope Perry 学前教育项目对美国一个小区的一组儿童进行 22 年的跟踪研究结果都说明:接受了良好的早期教育的儿童与没有接受学前教育的儿童相比较,前者发展比后者要好得多。他们之间不仅在学习成绩上,而且更为重要的是在社会生活的各个方面都存在着明显的差异。接受了良好的早期教育的儿童学习成绩更好,就学时间更长,工作报酬更为优厚,家庭生活也更为稳定,犯罪率也较低。有关的研究还表明,从经济价值来看,政府为学前教育每投资 1 美元,获利约为 7.16 美元。良好的早期教育计划能带来良好的经济效益和投资回报率。

(摘自:联合国教科文专集资料《儿童的早期教育和发展》,2001 年)

3. 实施《纲要》是建设高质量农村幼儿教育的首要任务。

创建高质量的农村幼儿教育,需要及时地、有效地解决长期存在的许多客观的和主观的困难。李岚清副总理在全国基础教育工作会议上的讲话指出,全面实施素质教育困难很大,实施素质教育“要突出抓好的四个核心问题和关键环节,一是积极推进课程改革;二是改革和加强德育;三是改革考试评价制度;四是建立高质量的教师队伍”。课程改革被提到首要的关键的位置。而幼儿教育的课程改革是我国“加快构建符合素质教育要求的基础教育课程体系”的重要目标之一。新的《纲要》是落实幼儿教育素质教育的蓝图,是构建新的幼儿教育课程的基本框架和主要内容,是现代教育思想和观念的集中体现。在广大农村贯彻《纲要》,是扎实有效地推进素质教育的当务之急,任务重大而艰巨。广大幼儿教育工作者要增强幼儿园课程改革的责任感和紧迫感,要以此作为本幼儿园、本班和本人发展的新起点,踏踏实实地学习,积极迎接挑战。

二、农村幼儿园实施《纲要》面临的主要问题和挑战

要探索解决困难的思路和行动策略,首先要明确有什么样的困难,问题是什么。对照《纲要》的要求,农村幼儿园主要困难和问题是:

1. 园舍和基本设施条件差。

(1) 房舍条件差,室内活动面积不够。

《纲要》要求幼儿园提供有利于幼儿与成人、同伴之间的共同生活、交往、探索和游戏的机会和条件,以促进他们在自由、宽松的环境中获得富有个性化的发展。而农村一般园舍的情况是:教室小,孩子多,室内活动场地拥挤不堪,缺乏实现“以游戏为基本活动”的基本条件。

据教育部和中央教科所 2001 年对 14 个省 84 县的调查结果(下称“14 省调查”):

* 农村幼儿园平均每个幼儿园园舍面积仅 4.7 平方米,有很多的学前班生均园舍面积不到 1 平方米。

* 建设部、教育部关于幼儿园建设的标准定额,幼儿园最低每一个儿童生活和活动面积为 9 平方米。

(2) 卫生设施不够。

《纲要》把保护儿童健康发展作为首要目标,珍爱儿童的生命和珍惜儿童的发展潜力,需要提供精心保护和适合幼儿身心发展的活动条件,以养成良好的生活方式。然而农村幼儿园和学前班的基本卫生设施差,缺乏适合幼儿的厕所、饮水、洗手的条件,不能满足幼儿健康生活的需要。

据 14 省调查,农村幼儿园、班:

- * 17%没有配备饮水设备;
- * 32%没有流水洗手的设备;
- * 31%没有适合幼儿使用的厕所;
- * 28%没有适合的桌椅。

(3) 缺乏玩具、操作材料和教学设备。

《纲要》要求为每一个幼儿提供丰富的可操作的材料。幼儿是在活动中

成长的,丰富的玩具、图书和可操作的材料能给幼儿提供应用多种感官、多种方式与事物不断互动的条件,为他们创造主动探究和学习的机会。然而农村幼儿园,一般来说基本教学设备十分缺乏,如室内外玩具、材料少,图书数量和品种少,风琴、手风琴或其他可以替代的乐器少等。有的学前班教师说:“农村没有钱买玩具,有几根跳绳、几个皮球就不错了。”

据 14 省调查,农村幼儿园、班:

- * 室外大型体育玩具平均每园只有 0.38 个,35% 的幼儿园没有室外大型玩具,而城市平均每园有 10.3 个。

- * 室内和室外的操作材料少。

2. 师生比过低,教师的保教任务重。

《纲要》要求“教师要成为儿童学习活动的支持者、合作者、引导者”,要求教师能关注到每一个儿童的发展,给予每个儿童以适宜的支持和引导。然而农村幼儿班师生比过低,教师的工作量大、任务过重。

据 2000 年全国教育事业发展统计资料,全国幼儿园、班教职工与儿童比:

- * 城市为 1:11.2。

- * 县镇为 1:18.8。

- * 农村为 1:29.7。

据 14 省调查,一个教师包干一个班的情况比较普遍,尤其是学前班,有的每班 50~70 多个孩子,有的还更多。

教师的保育、教育教学负担沉重,没有办法实施个别化、个性化的教育,教育活动的内容和组织方式受条件的限制,缺乏引发和支持儿童应用各种感官、动手动脑去主动探索、自由表达、平等交流、合作分享等的机会,“关、管、灌”的教育方式普遍还没有消除。

3. 教师急需提高专业水平,而培训资源缺乏。

专业素质是教育改革、实施素质教育、实现《纲要》要求的关键,教师的教育技术、教育艺术、有关教育的多种知识等专业能力的构建和教师素质的不断提升,只有通过不断培训才能实现。农村幼儿教师的文化和专业水平

相对较低,培训就更为重要,且需求量大,而培训资源缺乏,培训方式和内容陈旧。

- * 缺乏培训机构、人员、经费。
- * 培训形式是重视学历培训、脱产培训,忽视日常教研。
- * 培训的方法仍以单向传授和灌输为主。
- * 培训内容以技能技巧训练为主,缺乏新的教育理念和实践策略的指导。

* 缺乏新的幼教信息资源,教师自我培训受到限制。

据 2000 年全国教育事业发展统计资料显示,全国农村教师中有:

- * 45%左右的教师没有达到国家规定的学历。
- * 初中及以下学历的约占 15%以上。

据 14 省调查,农村幼儿教师中有:

- * 60%的乡、村幼儿教师从未接受过脱产培训。
- * 42%的幼儿园几乎没有开展日常教研活动。
- * 16%的幼儿园从来没有接受过上级教育部门的检查指导。

4. 教师的教育观念和教育行为与《纲要》的要求有很大的差距。

(1) 传授知识仍然是教育活动的主要目标,忽视幼儿情感、态度、能力的发展。教师已习惯“以教材为中心”,以学前班或者幼儿园教材为课本,儿童人手一册,教育内容按页码顺序进行。以“读、写、算”为主,“小学化”的问题长期严重存在,在教育活动中严重忽视幼儿的兴趣、交往的需要、情感的体验等促进幼儿全面发展的教育内容和要求。造成这些问题长期存在的主要原因,一是迎合家长的要求,无奈地跟着错误要求走;二是幼儿园领导、教师在认识上受提早识字、算术易出、快出“天才”的误导;三是受小学“高起点”要求的限制,不得不进行;四是受幼儿园、班办学条件差的限制,改革起来有实际困难。

(2) 以教师为中心,忽视幼儿的兴趣和需要,忽视调动儿童学习的主动性。教师往往注意发挥自己的作用,儿童学习是“教师讲,幼儿听”、“教师做,幼儿看”、“教师指示,幼儿做”,没有玩具、操作材料,忽视室内外游戏、体

育活动的情况严重存在。幼儿没有选择学习内容和方式的可能。与《纲要》强调幼儿教育要尊重幼儿身心发展的规律和学习特点,促进每个幼儿个体发展的要求相距甚远。

(3) 以课堂教学为中心,忽视“教育寓于一日生活之中”。上课是基本活动,教学活动是以固定的课表安排为准。为了完成教材内容,有的学前班每天上5~6节课,剥夺了儿童独立、自主、自由活动的权利。

(4) 教师重视幼儿园的教育,忽视家庭和社区参与的教育价值,关门办教育的情况仍然严重。虽然知道“幼儿教育不等于幼儿园教育”的新观念,但是在实践中,却没有把家庭和社区作为重要的教育阵地。家长工作往往停留在与家长交换幼儿的在园表现、让家长到家长学校“听教师讲道理”、让家长参加教师安排好的亲子活动等低层面的参与上。

以上这些问题,在不同的地区有不同的表现,在贫困的农村,问题和困难更突出。这些不利因素,会使教师对《纲要》在农村实施的可行性产生疑问,缺乏信心。

三、农村实施《纲要》的基本策略

我们要清醒地认识到,在农村贯彻和落实《纲要》的关键是要让广大教师更新教育观念,使教师在新的教育观、资源观、儿童观指导下,不等不靠,通过自身的努力,开发和综合利用农村得天独厚的丰富的社会和自然资源,创设农村幼儿教育所需的物质条件和人力条件。

下面从认识层面和实践层面上谈谈转变观念的具体策略。

1. “自我发展”是农村贯彻《纲要》的基本点。

(1) 贯彻《纲要》是农村幼儿园和教师自我发展的好机遇。在知识经济的时代,人才将体现重要价值,而人才资源的充分开发需要人们有良好的自我发展意识。当今农村的市场经济发展,对幼儿教育产生了强烈的冲击,国家鼓励社会力量办园,并实行“成本分担、优质优价”的收费政策,使农村幼儿教育呈现多元化发展趋势。在经济和文化发达的地区,乡、镇和村多种力量投资、多种形式办园已呈迅速发展态势。农村的幼儿园将面临竞争的严

峻考验,走“自我发展、自我提高”的道路是为了更好的生存和发展的需要,也是必然的选择。幼儿园的管理者和教师要有改革的紧迫感,都要认识到,用《纲要》先进的教育理念指导教育改革,创设优质教育,是增强活力和竞争能力的好机遇。面对多种需求和认识有误差的市场,改革不是简单地迎合市场需要,要以《纲要》要求为准绳,客观分析存在的差距,把握改革正确的方向,积极行动。那种没有改革的愿望,仍然持“没有条件、没有水平”无法改革而消极等、靠、要思想的人,将被农村快速发展的事业所淘汰。

(2) 教师要成为改革的主人。改革是人的认识和行动发生转变的结果,人是改革的主体。在实施《纲要》的过程中,以开发教师的潜力为本,教师不是改革简单的服从者、被动的执行者,而是积极的参与者、开拓者,是改革的主人。因此,调动教师发自内心的改革需求是关键。管理者要以新的人文理念为教师创设优化的改革环境——具尊重和理解、信任和支持、开放与交流、合作与共享等特质的环境,才能真正为每个教师提供施展才能的舞台,让改革成为教师的己任和自觉的行动,使教师成为追求新理念的、敢于改革和敢于创新的探索者、优质教育的创造者,这样,《纲要》的实施才能顺利进行。

(3) 改革的步骤是从实践入手:以通过教师自己努力就能改变的问题为切入口。教师真正理解《纲要》的目标内涵和教育价值,是在改革的实际过程中,从实际效果中逐步获得的。从自己做起,从现有条件做起,是可以从“做中学、做中想、做中会”的。如“以自然材料创设有丰富的玩具、材料的教育环境”或“以家长参与幼儿园的日常活动”为切入口就能很快获得实在的、明显的效果。从自己能解决的实际问题入手有其重要价值,一方面,教师能较快地看到《纲要》在农村的可实现性,切身体会到《纲要》并非高不可攀,能增强教师改革的信心;另一方面,新教育观念不是简单的理论培训、说教就能奏效的,要在易于实践、操作的教育活动过程中才能体验、理解和逐步内化;再一方面,实际成效的说服力和感召力强,易于动员更多的人有兴趣和热情参与、支持改革,他们包括教育领导、家长、社区的有关人员,从而以此为龙头,使问题一个一个得到解决,滚动式地使改革不断深入开展。

2. 以开发和综合利用农村的多种教育资源为农村实施《纲要》的基本策略。

农村有丰富的自然和社会资源,充分开发和利用它们,使它们成为实现高质量幼儿教育所需要的物质条件和人力条件,让广大教师建立“人尽其能、物尽其用”的朴素的资源观和价值观,这是实施《纲要》基本的实践策略。

- 充分发挥每一个教师、家长的作用,使每个人都成为促进儿童发展的成功者。

- 充分开发利用农村蕴藏着的丰富的幼儿教育资源,是可以办好低成本、高效益、高质量的幼儿教育的。这是符合农村实际、符合幼儿教育改革和发展方向的。幼儿教育不是“贵族教育”,也不是只有花大钱才能办好的。

(1) 利用农村自然资源和社区人力资源,创设丰富的、安全的教育物质环境。

① 建设低成本的、完善的儿童生活卫生设施,为幼儿养成卫生、文明的生活方式创设良好的环境。

《纲要》要求:“与家长配合,根据幼儿的需要建立科学的生活常规。培养幼儿良好的饮食、睡眠、换洗、排泄等生活习惯和生活自理能力。”这是从人的生存需要、终身发展的观点来提出要求的。良好的生活方式,对人的健康和寿命有重要的影响。

德弗(Dever,1976)曾在美国对人的十三大死因作了研究,结果表明:对死亡影响最大的因素有四种,即医疗保健因素、环境因素、人类生物学(遗传)因素、生活方式因素。这四大因素所占百分比依次为10.3%、17.6%、23.2%、48.9%。在1981—1982年间,我国也有人 against 全国19个城乡作过调查,发现与我国人口的8种主要死因相关的同样为上述四种因素,所占百分比依次为10.9%、19.7%、32.1%、37.3%。

(摘自:顾荣芳《儿童健康相关因素分析》,2001年)

生活方式的主要表现是生活习惯,生活习惯的养成在幼儿时期具有关键意义,幼儿良好的卫生习惯的养成受到环境条件的深刻影响。《纲要》倡导的是一种基于综合发展的健康理念,改善农村幼儿园、学前班的生活卫生

条件,不仅对幼儿,也会对农村社区环境的改善产生影响。

贵州清镇市莲花村小学幼儿园的厕所是幼儿与小学生共用的。由于坑大,小学生人多又挤,孩子如厕不方便,造成了幼儿有随地大小便的不良习惯。为了解决这个问题,幼儿园的教师花了100多元钱买了两个陶瓷蹲位,在园内自己动手修建了两个冲水厕所,并建立由教师和孩子一起打扫厕所的卫生制度。这不但解决了孩子如厕困难的问题,也逐步养成了儿童保持公共卫生的习惯。另外,这种卫生的厕所也使村民们开了眼界,在教师的带动下,有的家庭也学着改建了冲水式厕所,这样乡村家庭生活的卫生质量也得到了改善,增进了健康,减少了疾病传播。

(摘自:中央教科所“农村学前项目”《农村幼儿教育通讯》,2000年)

创设基本而完善的生活卫生条件是实现高质量幼儿教育所必需的、起码的条件,我们要依靠教师和家长共同努力,千方百计地实现每个幼儿园、学前班都有流水洗手设备,卫生、安全的饮水条件,安全的、环保的厕所,以及儿童健康检测条件和制度等基本条件,使之发挥良好环境对人的教育作用,为幼儿将来能有健康文明的生活方式,在任何环境和条件下,都能为改善生活条件而积极行动,为他们建立终身的健康生活态度奠定坚实的基础。

② 因地制宜,创设能促进幼儿主动学习的物质环境。

《纲要》提出:“幼儿园的空间、设施、活动材料和常规要求等应有利于引发、支持幼儿的游戏和各种探索活动,有利于引发、支持幼儿与周围环境之间的积极的相互作用。”为幼儿提供富有创造性和自主性活动的条件,这是从传授式的教育向主动式的教育转变的关键条件。

其实,改变农村玩具、材料缺乏的情况并不需要花大钱,甚至是不需要花钱的。只要我们充分利用大自然的各种资源,就能为幼儿提供丰富的、取之不尽的材料。

● 丰富的、可选择的室内玩具材料。

在农村到处可以得到的自然物中,可以选择卫生、安全、适宜、低成本、无污染的材料用于操作和游戏活动,如石头、沙、黏土、树叶、草、贝壳、蛋壳、

竹子等;废旧材料,如包装纸、袋、盒等;生活用品,如面粉、种子、衣服、毛线、蔬菜等。玩具和材料的数量、种类都应足孩子使用的,取放方便自由的,即使在比较拥挤的教室,每个孩子也都有可能得到自己喜欢的、愿意去尝试的材料。

提供具有多样性和选择性的材料是引发幼儿和材料之间、幼儿之间、幼儿与教师之间主动互动的必备条件。其中最核心的是给幼儿选择的机会,因为幼儿有不同的发展速度,其兴趣和经验各有不同。让孩子选择,就能引发他们主动地活动。这些活动是从个人的兴趣和经验中延伸而来的,对学习而言,这种具有个人意义的活动比由成人安排的强制活动会有更好的起点和结果。

- 具安全性和建构性的室外玩具材料。

因地制宜地利用现有环境条件提供室外玩沙和玩水的条件,是教师首要的、必须的任务,也是最容易实现的;同时要用当地可找到的材料制作大型玩具,如攀登架、滑梯、秋千等,给儿童提供自由参与各种活动的条件和机会,这些玩具与城市用高价买来的玩具具有同等的教育价值,有的甚至更好。如废旧的汽车外胎是最好、最安全、最经久耐用,又是最容易得到的材料,可以制作的玩具花样也很多:外胎下面装上轮子,可以做成滚动的小车;在两边系上绳子吊装在架上则成了秋千;把外胎的一截埋在沙土里,则做成可供幼儿连续跳跃的“山羊”……至于又细又小的自行车外胎用来自由滚动、跳圈,也非常受孩子们青睐。用轮胎、木头、绳索为材料,可以制作成用以攀登、平衡、钻爬的大型玩具。

室外大型玩具并非都是成品,教师还应提供一些可移动、可拼接、组合、建构的活动材料,如木板、木墩、轮胎、电缆木圈、矮架、废的下水道水泥筒等,引导幼儿积极尝试一物多玩、多种材料组合,搭成滑梯、小桥、火车等。

- 按教育目标、教育内容把自然材料加工成半成品材料,把教育目标和教育内容物化在操作材料中。

《纲要》提出:“幼儿园的教育活动,是教师以多种形式有目的、有计划地引发幼儿生动、活泼、主动活动的过程。”所以教师不仅要提供可直接玩的成

品和原始材料,也要为幼儿提供物化教育目标和内容的半成品材料。比如,教师带孩子采集来麦秸秆后,教师把麦秸秆剪成长短不一的小棍,或剥掉外皮,或撕成细条;把从河滩上拾来的小石头涂上各种颜色;把纸剪成各种几何形状的纸片等,把教育目标和教育内容物化其中,激发幼儿对材料的兴趣,幼儿可以根据材料的不同特点,开展造型、建构、数、空间和艺术创造等活动。幼儿对材料的选择、尝试加工过程,也是引导幼儿获得经验和技能的过程,材料本身就发挥了指导幼儿学习的价值。

- 多种可以进行重组、重构活动的工具。

提供各种形状的建筑边角料和工具(如锯、锤、钉、铲、钳、刨、木工台等),让幼儿有机会尝试制作凳子、箱子、架子、推车等活动中需要的玩具。新西兰的每个幼儿园都有儿童的木工工作台,教师选择多种多样的易于钉的、锯的废木料,吸引孩子们动手操作,孩子们都很喜爱做木工活。有的孩子不厌其烦地在工作台上钉、锯、刨。所以提供使用真实的工具的条件,不仅可培养幼儿的创造能力、解决生活和活动中实际问题的能力,增强幼儿感受社会的能力,让他们感到自己是家庭、社会生活中有用的一分子,还能增强其自我意识、自我保护能力。在使用工具的过程中,他们才能真正学会劳动保护的安全知识和技能。

《纲要》提出:“幼儿园的空间……应有利于引发、支持幼儿与周围环境之间积极的相互作用”,“幼儿同伴群体及幼儿园教师是宝贵的教育资源,应充分发挥这一资源的作用。”

活动室的布置是决定幼儿活动形式的重要条件,农村幼儿园由于条件所限,班额大,活动空间小,如何改变小学教室式的桌椅摆放方式呢?

桌子的摆放一定要充分利用空间,如桌子可以不规则地摆放,按需要随时集中和分散;桌椅集中摆在一边,留出一块幼儿可以席地的空间,放上席子或者地毯,提供幼儿席地而坐的自由、安全、温馨的交往机会,也是集体听故事的好地方;桌子沿墙摆放,在桌面上设计摆放活动材料的两层架子,供幼儿自由取放材料。教室布置的方法是多样的,可以随着教育内容的需要而变化。

为幼儿创设能自由活动的室内条件的过程,就是教师新的教育理念构建的过程。因为在操作中,新的教育理念已经被具体化,如桌椅的不规则,使小学化的教育方式不可能再用下去;为幼儿提供可操作的玩具材料成为教师的最主要的工作之一,教育内容就不可能仅仅局限在课本上,而从孩子的不同兴趣和不同操作材料中产生了新的教育内容;教师的时间不再过多地用来维持良好的教学秩序,而是用来参与幼儿的活动过程,与幼儿互动;教师的关注点不仅是是否完成了教育内容,幼儿学到了多少知识和技能,而且还关注孩子的不同需要,为发展他们富有个性的学习提供更多的支持。教师是幼儿的支持者和伙伴的新型师生关系,就是在实际体验的基础上,得以深刻理解并逐步构建的。

带孩子到大自然中进行教育,拓展幼儿活动的空间。《纲要》要求“充分利用自然环境和社区的教育资源,扩展幼儿生活和学习的空间”,这对农村的幼儿教育来说更为重要。因为农村幼儿园和学前班的条件一般是室内小、室外大,开展小组和区域活动很困难。但农村有得天独厚的自然条件,农村教师要摆脱课堂和书本的限制,把课堂移到大自然,发挥自然环境的教育价值。春天来了,领着孩子到野外观察,孩子很快会发现,树都绿了,麦苗长出来了,刺儿梅开出了粉红色的小花,小蚂蚁也从洞里出来了……这些发现会使孩子们欣喜万分、欢呼雀跃。带幼儿到现场学习,拓展课堂空间,田野、山头、果园、饲养场等都是教育空间,在孩子生活的大环境中进行有丰富内容的教育,引导幼儿崇尚自然,通过自己的感官去体验、思考,在轻松愉快的活动中陶冶情操,获得知识。

③ 吸引农村多种人才参与幼儿教育,解决教师不够的困难。

承认、尊重家长和社区关心幼儿的人们的教育价值,包括他们已有的经验、情感、文化基础,动员社区组织起力量,解决具体问题并满足幼儿发展的需要,是农村实施《纲要》的重要策略。实践证明,要解决教师不够的困难,必须要家长和热心于幼儿教育的各种人员参与,他们能提供帮助或成为幼儿教育的志愿者。

农村教师少幼儿多,普遍是一人一班。而农村与城市相比,家长用于照

顾子女的时间、投入的精力一般会更多些,在文化生活较少的农村,有文化的母亲和妇女都有参与幼儿园活动的愿望和需要,尤其是在冬天和农闲时期他们是蕴藏的宝贵的人力资源。可以组织愿意参与的家长轮流到园(班)帮助教师准备活动材料、制作玩教具、参与幼儿活动,他们会模仿、学习教师的教育技能,逐步成为有经验的教师的助手。有他们的参与,幼儿的分组活动、区角活动就有可能很好地开展,孩子们的时间不会被浪费在等待活动、维持纪律上;这种方式能有效地帮助教师摆脱长期以上课为主、以教授知识为主的状况,将孩子从“读、写、算”中解脱出来。

在我国西部 11 省 32 个贫困县,通过项目实施,教师在建立新的教育观、学习新的教育策略和技能方面,以及动员家长参与方面已有普遍的效果。幼儿有了宽松的教育环境,有充分选择的材料、活动内容和与伙伴交流的自由。调查表明:

- * 幼儿平均每天操作玩具材料的时间达到 1 小时 40 分;
- * 自选活动时间 1 小时 26 分;
- * 户外活动时间近 1 小时 40 分;
- * 自由选择材料、内容、伙伴的活动占幼儿在园时间的 74%。

(摘自:教育部、联合国儿童基金会合作《早期儿童发展项目评价报告》,2000 年)

(2) 利用社区丰富的社会、文化资源,挖掘其中蕴涵的教育价值,以形成适宜、丰富的教育活动内容。

陶行知先生针对农村教育,提出了“活的乡村教育要用活的环境,不用死的书本”。最近中小学课程改革提出教材的广义性:“从课程论的视角看,教材是课程标准规定下的课程内容在教学活动中转化的产物,它源于实质性的科学、文化、艺术、生活的各个领域,并以计划的形式表现出来。”这种对教材概念的新的界定,提示我们应该给予“教材”丰富的内涵,并建立起“广义教材”的概念和观念,从“课本才是教材”的狭隘观念中走出来,从农村儿童生活的环境中,从社会文化活动中,寻找丰富而适宜的教育内容和材料。

① 开发日常生活中蕴藏着的丰富教育内容。自然和社会为儿童创设

了蕴涵丰富教育价值的环境,需要教师以新的教育观点去开发和利用。源于日常生活的内容是十分广泛的,要充分利用周围的事物和孩子已有的生活经验。如认识动物时,教师就没必要再去绘画或制作一些模型讲解,而是要引导孩子通过观察自己家里或邻居家里的这些动物的特征,鼓励参与家庭劳动等活动,然后再回到课堂与孩子一起分享各自的经验,从而培养儿童从身边的生活中学会观察、发现、表达以及构建自己的想法等多种学习能力。如在认识羊、马、牛的活动时,可以引导他们关注:

- 羊、马、牛的数量(数量、重量概念的形成);
- 羊、马、牛形状的异同(事物结构分析和特征的概括、比较);
- 羊、马、牛的生长发展和变化(事物规律的发现);
- 羊、马、牛与人的关系(事物的价值、用途的试验)等。

再如,注意以儿童感兴趣的事物或生活中所发生的事件为契机,不断生成新的教育内容,这在农村也是容易做到的:

- “我们家的菜地长虫了”——到菜地观察,生成认识昆虫、对害虫的预防和农药的安全使用等系列活动;
- “今年的玉米棒子为什么长不大”——到田里和河边观察,认识雨水、天气与庄稼的关系,生成对生态环境保护的系列活动;
- “孤老爷爷生病了”——组织慰问,生成对社会救济、残疾人关怀的系列活动;
- “学包饺子”——从包饺子,生成对本地传统食品和营养知识学习的系列活动;
- “过节贴窗花”——请奶奶教剪窗花,生成对本村有特殊才能的人的认识的系列活动;
- “这是什么种子?”——在家的院子里种上花种,生成创设美化、净化、绿化生活环境和健康、卫生生活的系列活动。

以上从生活中生成的系列活动生动地说明了“生活就是教育”的深刻道理。

② 走进社区,学会学习,学会共同生活。

《纲要》要求“与家庭、社区合作,引导幼儿了解自己的亲人以及与自己生活有关的各行各业人们的劳动”,在社区生活中“以多种方式引导幼儿认识、体验并理解基本的社会行为规则,学习自律和尊重他人”。农村社会生活相对于城市而言互相依赖更多,人们之间的交往更加频繁,良好的人际关系是农民更好地生活的基础。所以教师应该提供幼儿认识社会的机会。

我们内蒙古乌拉特前旗公庙学前班教师,经常带孩子们外出散步,一个星期至少要走出去2~3次。也许有人会说:上街后能保证安全吗?这样频繁地走出幼儿园还能保证教学质量吗?

一次,我组织孩子们去参观一位中班幼儿家长的摩托车修理铺,其间要经过一段车辆来往密集的道路。平时学习的交通规则就得到了自觉的运用,上街后不用多说,孩子们就自然而然地转向路的右边。这不就是孩子学习自我保护能力的机会吗?

到了修理铺,我让这位家长的孩子向全班小朋友介绍她的爸爸,她言语之间充满了自豪,小朋友们也很羡慕地看着她。接着,这位家长就开始解答孩子们一个又一个的问题:摩托车跑得快还是汽车跑得快?我什么时候能开摩托车?在家长的耐心介绍下,孩子们弄清了这些问题。这不就是很好的了解社区生活、尊重他人劳动、学习科学知识的机会吗?

我们的“大部队”还经常开到村庄里,吸引了很多人驻足观看。每当这时,我便让孩子们在村子中心为村民们表演节目。看到他们有板有眼的动作,听到他们甜美稚嫩的歌声,大人们禁不住热烈地鼓掌。一些同龄幼儿的家长纷纷主动询问入园的情况,我则趁机向家长详细介绍幼儿园的情况,并宣传一些浅显易懂的育儿知识。这样既丰富了村民的生活,提高了他们的素质,同时也为幼儿园的生源数量打下了基础,真可谓一举多得呀!

(摘自:中央教科所“农村学前项目”《农村幼儿教育通讯》,2000年)

上面的案例说明这位教师善于运用当地的生活创造机会,让幼儿在生活中感知、发现、捕捉新信息,这是培养幼儿“学会学习”的开端。而且宽松的散步氛围、鼓励和支持的态度,为幼儿创造了自由地看、说、想的机会,让幼儿对周围自然和社会变化有敏感的观察和发现能力,这是最具教育价值

的。因为对生活对事物有敏锐感觉的人,是最会发现事物的人,更善于从周围生活的人和事中发现什么是新的、不同的、有用的、会变的、与众不同的各种信息;容易产生探究兴趣的人,也是容易理解生活,对生活充满兴趣和热情的人。所以,不带明确的学习某种知识目的的散步,是培养儿童敏锐感知生活的变化、热爱生活、学会向生活学习的好办法,这对儿童的终身发展有重要意义。同时,通过活动,让幼儿理解人与人之间的关系,发展对本土的认同和亲社会的情感;让幼儿学会尊重人和与人交往的技能,使幼儿将来有更好的适应能力、与社会各种人共同生活的能力;让幼儿在直接探究、感知自然和环境的实践中构建知识。

③ 创设具有丰富的本地文化内涵的教育环境,为幼儿传承和发展本土文化奠定基础。

幼儿的发展会受到社会文化的强烈影响。教师要“认识到农村具有的传统知识和本土的文化遗产具有固定的价值和效力并能促进发展”(《世界全民教育宣言》)。教育的内容、材料并非新的、城市化的、洋的才是好的,要让当地民间游戏、歌谣、手工艺成为重要的教育内容和材料。

开发乡土教材,能让教师们认识到过去被视为“老土的”东西,其实蕴涵着丰富而深厚的教育和文化价值,收到的效果是意想不到的:

- 找到了利用社会资源解决教育条件不足的好办法;
- 丰富了教育活动内容,为幼儿提供了感受和体验家乡文化的机会;
- 培养了幼儿亲近社会、尊重和热爱本土文化的情感;
- 民间传统的、优秀的、适宜幼儿教育的内容和材料得以传承到下一代;
- 增进社会对幼教的了解,让家长 and 热心的人们认识到自己的经验对教育孩子是有意义的,提高了他们自身的价值感,融洽了家园关系,提高了幼儿教育的社会支持度。

我们要把参与农村的节日和文化活动作为学习和传承文化的重要教育内容。因为丰富的民间文化是长期影响下形成和流传下来的,是当地人民繁衍、生存和发展的重要基础。教育本身就是传承社会文化的基本途径。

如农村传统的节日应该是幼儿教育内容中重要的、永恒的主题。结合节日活动,幼儿可以了解为什么有这个节日,节日里为什么要有这些活动,通过参与和探索让幼儿加深对传统节日的感受和热爱。

综上所述,《纲要》要求教师要从传递和发展社会文化的神圣使命的高度,把农村的民间游戏、儿歌、传说以及歌舞、服饰、工艺、建筑和当地的自然生态、社会生活、风俗习惯等独特的文化引为教育内容,为幼儿提供感受和体验家乡文化的机会,从而培养幼儿对社会的认同感,加深对本土文化尊重和热爱的情感,为传承优秀的民族文化传统奠定基础。

3. 发挥农村教师的人才资源作用,创建激励自我教育、自我发展的培训机制。

(1) 依托县、乡示范性幼儿园,建立农村幼教资源中心,形成能覆盖全体教师的培训指导网络。

在培训资源缺乏的农村,带动幼儿教育整体水平的提高一定要立足于本地资源的开发上。各地要依托县级示范园、乡中心园,最大限度地发挥其人才、设备、信息的资源优势,要建立集培训、教研、信息、家庭教育和管理为一体的农村幼教资源中心,形成县、乡、村幼儿园和非正规教育点的三级培训网络,由骨干教师分层、分片负责指导,开展以日常教研为主的培训活动,形成自上而下、自下而上的双向互动的、信息传递迅速的、指导及时到位的培训机制。这是农村幼教培训行之有效的策略,是《纲要》各要求有质量的层层落实的基本保证系统。

在广西隆安县,隆安县幼儿园是县幼教培训中心,承担着对全县乡(镇)中心园教师的业务培训任务。县教育局下文件确定,由县幼分管业务的副园长负责培训中心的工作并任县幼教视导员,13名业务能力强的教师担任乡辅导员。将全县13个乡(镇)分成4个片,实行分片包干的办法,有针对性地开展培训。

培训的方式是请乡、镇中心园的教师到县幼儿园来听有关新的教学法的介绍,学习专业技能,观摩教育活动;辅导员下乡组织教师学习、研讨、上示范课,有时利用双休日同乡、镇教师一起布置幼儿活动室环境,制作玩教

具,有时还举办音乐、体操技能培训班等。从1997年—2000年,辅导老师下乡辅导78次,接待乡、镇教师到园活动125次,参加的教师有640人。为搞好培训工作,全国教师都行动起来,互相支持,合理安排工作时间。教师们体会到当辅导员不仅是锻炼自己的机会,促使自己不断学习,也能拓宽视野,向乡、村教师学到很好的经验。

(摘自:教育部、联合国儿童基金会合作《早期儿童发展项目评价报告》,2000年)

(2) 培养一支县、乡、村的骨干教师队伍,这支队伍是培训网络的主要力量,担任受训者和培训者的双重任务。

在职培训与教师资格或学历培训不同,在职培训并不是以正式上课的方式有系统地传授抽象的理论和技能为主的课程,更不是简单的评价或说教,而是对教师的实际教育行为加以辅导和帮助。更准确的说法是:“在某种特定的环境和在被允许的情况下,协助教师发现问题、思考问题、选择恰当的行动的指引。”倡导学员的学习方式是“自主的学习、合作的学习、探究的学习”。

由于担任辅导的骨干教师都是本地现有的教师人才,其专业能力只是相对较高,在一般情况下,骨干教师无法为受培训教师提供所需要的、全面的指导和足够的资料和信息,所以要以实际工作中共同存在的、关心的问题为中心,选择最适合的方式来指导,有以下几条指导原则:

- 教师和辅导者之间的关系是积极互动、相互尊重、互为人师的。发现、欣赏对方的优点和闪光点共同合作和学习的情感和资源基础;
- 在真实情景下对于案例的研讨式的指导,是活化知识,变理论知识为解决问题的工具的学习过程;
- 帮助教师着重于对情况的分析和了解,而不是直接给以解决问题的答案;
- 能用新信息、新知识指导讨论、实践,而不是仅仅用自己的经验。

基于培训教师既是上一级的被培训者,又是下一级的辅导者的双重角色,为调动和发挥他们的作用,各级教育部门一方面要为他们创造继续学习

的机会和条件,同时应为他们不断提供新的信息支持,如最近的理论和研究成果、国家新的教育资料、其他地方的新的教育经验等。

(3) 教师要成为培训活动的主人,是主动参与者和组织者。

培训要以培养教师新的教育观和实践技能为核心,提倡以实践为基础的参与式培训,鉴于不同背景和文化差异,要充分发挥教师之间的合作交流作用,在分享和思考、讨论、启发中自我获得不断发展,促进每个教师在原有水平上得到不断提高。

① 创设宽松、民主的培训环境,要让教师成为培训的主人。参与式培训要求园长或指导者以参与者的身份出现,培训要尽量提供思考、发表、实践的机会,允许教师失败,欢迎不同的见解,鼓励大胆创新,使教师在宽松的氛围中敢于实践,乐于敞开思想,没有顾忌地发表自己的意见,能不断地反思、分析、总结自己的教育行为,达到培训的好效果。

② 培训要建立在需要的基础上,教师要成为培训的明白人。必须改变过去农村的培训中教师“带耳朵听、带本来记”的被动状况,要从被动接受者变为培训的组织者,成为培训的主人,县、乡的指导者要注意让教师参与日常培训活动的制定,培训的内容是教师需要的,培训是带着问题而来的,问题是他们需要帮助解决的疑惑或困难,而这些问题可能是他们自己已经主动思考过的,也可能是经过学习、试验过的,总之是急于解决的。如果每次活动教师都是有备而来、有问可提、有感而发,都能有机会就需要解决的问题进行研讨,培训才能真正调动教师的兴趣和主动性,才有事半功倍的效果。

③ 培训要激发教师之间的互动,让教师成为乐于思考的人。培训小组的讨论、示范、角色扮演等多种活动,为教师提供了交流与分享经验、提出和解答问题、碰撞和研讨观点等互动的机会,是促进教师思考、分析、评价等能力提高的过程,这个过程是要教师不仅知道自己做什么,还要知道为什么这样做,怎样做更好,是从感性认识到理性认识的过程,也是教师学会思考、学会学习的过程,新的培训方式容易使教师在互动中获得成功感,促进教师自我不断主动地提高自身的水平,逐步成为专业型的教师,为农村教育质量的

不断提高,为幼儿的全面发展提供保证。

④ 以教师的经验和认识程度为起点,重视提高教师的自学能力。教师要学习观察、记录幼儿活动的教育技能,善于在日常教育活动中发现和抓住幼儿的特殊表现,做好案例的原始记录,并在日常积累的基础上进行思考分析,以便参与集体教研活动时就能做到“有问而来、有话可说、有感可发”,使每次教研和培训收到研究实际问题、解决共性问题的良好效果,这种能力的提高,对农村一人一校的教师更具价值。

⑤ 要用现代化的教学设备开展培训和信息交流。要积极使用当地教育部门、中小学的现代化教学设备,开展电视、录音、网络等形式的培训,帮助农村教师及时获得新的信息,使培训得以不断提高和发展。

4. 让家长和社区有关人员成为教师贯彻《纲要》的参与者、合作者、促进者。

(1) 吸引家长主动参与,促进家长成为实施《纲要》的主体之一。

我国的研究证明,在学前阶段家庭对儿童发展的贡献大大高于幼儿教育机构,因而,充分发挥家庭的教育作用,提高家长的教育能力,形成幼儿园、家庭和社区共育的大环境,是建设高质量农村幼儿教育的重要任务,也是农村贯彻《纲要》的重要策略。

“家庭是幼儿园重要的合作伙伴。应本着尊重、平等、合作的原则,争取家长的理解、支持和主动参与,并积极支持、帮助家长提高教育能力。”《纲要》体现了“大教育”的思想,教师应把家长原有的知识、教育孩子的爱心和技能、对幼儿园教育的关心作为宝贵资源,吸引他们参与,使家长和幼教支持者成为实施《纲要》的主体之一。因为幼儿教育机构是家长、妇女、老人最为关心和可以经常接触的教育事业,可以在乡、村政府和教育部门的领导和支持下,使幼儿园、学前班成为农村文明活动的基地或中心。要打开幼儿园的大门,鼓励家长和社区的人们走进来,主动参与幼儿园的日常教育活动,要针对农村的实际问题,开展形式多样化的适宜家长需要和认识水平的活动,如参与亲子活动、家长讨论、建立子女成长档案,参与园舍改造、玩具制作和活动材料的收集等。这些鼓励家长参与的活动,不但使他们逐步成为

幼儿教师的助手,同时参与的过程也是对《纲要》实践意义的理解过程,家长参与的价值主要体现在:

- 有利于他们理解“寓教育于一日生活”的价值和做法,提高他们“孩子在活动中发展”的认同感,成为《纲要》的支持者、实施者;
- 有利于他们认识自己的教育价值,更好地利用自己教育子女的经验,并不断获得新的科学育儿的经验;
- 参与孩子的活动也使家长获得快乐的体验,获得社会交流和体现自我价值的机会,增强自信心;
- 帮助家长真正理解和形成《纲要》倡导的新思想,使家长真正成为儿童的第一任教师,并产生促进子女成长的长远效益。

(2) 加强合作,优化家庭教育环境。

开展各种适宜家长和社区人们参与早期教育的活动,对于目前我国大部分农村幼儿园来讲是新的改革举措,尝试和创建适宜的方法,建立家庭幼儿活动的“小天地”,是优化家庭教育环境的好策略。

我们天津市静海县杨成庄乡双窑中心园为使家园工作更具体、更深入、更利于家长在家庭环境中教育孩子,提议在家庭中为孩子创设一角独立、自由的“小天地”,以此培养孩子的独立性、创造性、自我服务的责任感等。家长对此感到很新鲜,于是我们帮助兴趣较浓的家长率先创办了起来。各家庭在“小天地”里不同程度地为孩子投放了图书、玩具、彩笔、纸、废旧毛线头等材料,以及日常生活中用完的瓶、盒、盖等物品,供孩子游戏使用。户外庭院里有孩子玩沙的轮胎,玩泥的垫板、工具,有饲养的小兔,有种植的蔬菜等。还有细心的家长针对孩子年龄小、行为习惯差的特点,在墙面上布置了看书、画画、穿衣、吃饭、如厕等故事的图案。丰富多彩的“小天地”时时吸引着周围的孩子与家长,孩子们愿意到“小天地”里共同嬉戏,家长们愿意到“小天地”里探讨育儿良策,“小天地”在农民家里绽放异彩。家长对家庭教育的理解站在了一个新的高度,他们懂得了一些教育的新理念和实际行动,明白了“为什么玩就是学习?要让孩子玩什么?我能为孩子玩得好做些什么?”意识到利用身边的资源使孩子身心都得到健康和谐的发展,是家园共

同的愿望。

(摘自:中央教科所“农村学前项目”《农村幼儿教育通讯》,2000年)

从上例看到,家长和社区成员参与,应从他们易于接受的、容易做到的、能引发兴趣的活动开始,家庭幼教“小天地”的重要特点是把教育的理念物化到家庭生活环境中,使家长感到,生活中确实有教育,自己也能当好孩子的第一任教师,引发其进一步学习科学育儿的知识和方法。

(3) 发挥幼儿园的多种社会功能作用,教师担当促进社会发展的多种角色。

① 幼儿园(班)发挥资源地的作用,办好非正规教育。

根据我国农村的现有经验,非正规教育的举办基本上都是由现有的正规幼儿园(班)提供人力物力的。因为只有正规幼儿园能够提供本地最具专业水平的教师,有可以调配的人力,有可以分享的玩具图书,能提供科学育儿的知识和信息。一般说来,对幼儿教育不了解的家长,对正规幼儿园的教师有信任感,他们认为“城里的教师到山里来,孩子们是有福气”。

同时,让家长们从孩子身上看到教育的成效,认识早期教育并不是可有可无的,帮助他们坚定送子女受教育的信念。

② 为社区提供多种早期教育的服务。

由于幼儿教育具有与家长沟通、交流的亲和力,有特殊的号召力,因而为社区服务、发挥教育的多种功能与作用的有利条件,如宣传科学知识、传授技能、提供现代生产信息、帮助社区的人们改善生产和提高生活水平等。

马志军是河北省尚义县大贵红村的一位幼儿教师。有一年,他外出买蔬菜秧苗,发现了一种非常合适他们村种植的脱毒薯。于是,他买回了许多种子,劝人们和他一块儿种,可村民们坚持自己的习惯,无人响应。怎么办?马志军想到了他的娃娃们。春播时的一个周末,他把种子分发给孩子们,并叮嘱他们:回家后无论如何也要让爸爸妈妈种到地里去。这一招果然灵验。家长们经不起孩子的“软磨硬缠”,都把种子种上了。等到秋收的时候,村民们惊异地发现了这种种子和其他种子在产量上的巨大差别,于是纷纷

改种。脱毒薯在全村、邻村以至全乡镇都掀起了一个小高潮。后来,他又让孩子们在家的院子里种上一种优良的、适宜高寒地区种植的苹果获得成功,从此村里的家长们对科学种田、养殖的积极性就很高,家庭收入也提高了,村民都把马老师当成最可信赖的朋友,幼儿园有什么困难,村委会的干部和家长们都积极帮助,幼儿园办园条件越来越好,幼儿园也越办越红火。

(摘自:中央教科所“农村学前项目”《农村幼儿教育通讯》,2000年)

为社区提供早期教育服务,教师不仅仅是教养者、培训者,还应是农村经济、文明建设的积极促进者。教师从单纯的教师角色转变为多角色的过程,能增进教师的社会责任感,提升自我价值,也为改善教师待遇、更多地获得家长和社区的支持以及为幼儿园的生存和可持续发展创造了条件。

主要参考书目:

1. 《最后报告》,2000年世界教育论坛。
2. 教育部教科文组织,《儿童早期的保育和发展》,2000年。
3. 潘仲茗、沈芝莲主编:《农村幼儿教育体系研究》,教育科学出版社1999年版。
4. Michelle Graves 著、林翠涓译:《理想的教学点子》,心理出版社1989年版。
5. 中央教育科学研究所幼教室主办,《农村幼儿教育通讯》,1999年—2001年。
6. 王化敏、廖贻执笔,教育部、联合国儿童基金会合作:《早期儿童发展项目监测评价报告》,2000年。
7. 王海燕:《新课程的理念与创新》,北京师范大学出版社2001年版。
8. 钟启泉等主编:《〈基础教育课程改革纲要(试行)〉解读》,华东师范大学出版社2001年版。

第四部分

《幼儿园教育指导纲要(试行)》 的教育评价



多元智力理论和幼儿园教育评价

李季湄 方钧君

评价在教育实践中起着有力的杠杆作用,但这一作用力却未必一定会把教育推向理想的方向。评价是一把双刃剑。评价的理念、目的以及评价的方法和技术等都影响着评价对教育的导向。因此,在幼儿园教育中开展什么样的教育评价,如何评价每个儿童的发展,便成为一个十分重要的问题。在这方面,建立在多元智力理论基础上的教育评价——《多彩光谱》评价项目为我们提供了极有价值的经验,可以说在评价的每一个环节上,它都给人以启迪,都引发我们对教育的深层思考。

费尔德曼教授和加德纳教授在中文版《多元智力理论和儿童能力评价》一书的序言中再次批评了“对教育成功与否的评价过分地依赖于心理测试和标准化测量。把标准化学业课程和具有同样倾向的标准化测验推向学前教育”的倾向,并指出:“在过去,教育系统成了筛选机器。它持一个标准,并看谁适合这个标准才让谁受教育(在中国也是如此)。而现在我们的目的是让每一个儿童都受教育。这就要倡导一种完全不同的方法,让教育去适应每一个儿童的水平,并让他们得到最大限度的发展。”他们倡导“教育的这一重新定位”,“把评价学习的方法以自然的(也是系统的)方式融入到幼儿园教室里每天的日常活动中去”。

下面就将这一评价项目的主要特征作一简要介绍。

一、评价理念——所有的文化都是平等的,文化的差异性和由此产生的智力发展的多样性应当得到尊重

如上述两篇文章所介绍的,多元智力理论强调智力的社会文化性,坚信

“人类所有的智力活动都是在各自的文化背景中展现的”(加德纳),总是在特定的文化和社会环境中显示其价值的,不应将智力视为超越文化和社会环境而独立存在的东西,而这正是传统智力评价的主要弊端之一。多元智力理论以平等的眼光看待所有的文化,而不是把某种主流文化放在凌驾于其他文化之上的至高无上的地位上,因而主张在评价中充分尊重不同文化中智力表现的多样性,充分尊重不同社会环境中儿童个体经验的差异性,在一个宽松、公平、多元文化的环境中,让所有的儿童都能表现和发展其自身文化认同的智力,而不是让那些因文化选择而被忽视的智力得不到应有的认可和尊重。正是在这个意义上,多元智力理论对每一种智力一视同仁,将各种智力置于同等重要的位置,强调智力本身的公平性,视每种智力如七色光谱上的每一种色彩一样,各有其不可替代的美妙。“多彩光谱”的名称正暗喻着这一理念。

二、评价目的——发现每个儿童的智力潜力和特点,让每个儿童得到富有个性特色的发展

基于多元智力理论的评价既不是为了发现小天才,也不是为了对儿童进行选拔、排队,而是旨在发现每个儿童的智力潜力和特点,识别并培养他们区别于他人的智能和兴趣,帮助他们去实现富有个性特色的发展,为他们提供一条建立自我价值的有效途径。

多元智力理论认为,每个儿童所具有的独特能力的组合存在着质的不同,难以从量上加以排序、分类。每个儿童都拥有相对于自己或是相对于他人的智力强项,教育旨在帮助儿童发现、培育自己的智力优势,并以强项带动弱项的学习,建构自己的优势智力组合,实现自身全面、和谐的发展。如果评价仅仅以筛选、排序为目的,眼睛总盯在儿童的不足、缺陷上,就会忽视儿童所表现出的自尊、热情、投入和毅力,就会导致儿童沮丧,甚至丧失自信,这样不仅不利于儿童能力的发展,还有害于其健全人格的建立。

三、评价的方法和技术——有意义情境中的“智力展示”和鉴别关键能力

《多彩光谱》评价项目研究小组通过在幼儿园和小学低年级的历时近十年的实验,开发和建立了一套渗透着多元智力理论理念的评价方法和技术,比起传统的标准化测验中所流行的测试方法来,《多彩光谱》评价表现出更好的效果。其中,“智力展示”和鉴别关键能力是两个重要的特点。

所谓“智力展示”就是通过创设涉及七种智力的、对儿童来说有意义的情境,让其在真实的、自然的活动中,利用自己的经验,表现出自己的能力,然后进行记录、评分。这一方法明显不同于传统的智力测验方法,它不是拘泥于在一小间屋子里,用儿童不熟悉的、由测试者操纵的、规定时限的、标准化的方法对儿童进行评估,也不是单纯依靠语言和逻辑能力来评估其他智力的中介,而是为儿童提供能够涉足于各种领域的机会,通过每一领域的环境直接触及儿童的各种能力,让智力转换成能被学校、老师、家长、儿童自己所能理解的东西。如在音乐活动中通过唱歌和弹奏乐器,直接寻找音乐智力;对幼儿机械能力的评估则通过让幼儿拆卸、装配简单的机械来测量;评估儿童的身体运动智力,就通过记录其学习或记忆一段新的舞蹈或动作的情况来判定;而识别社会智力,就直接观察其在社会交往中对自我、对他人、对社会关系的理解程度。

实验证明,《多彩光谱》“智力展示”方法更适合儿童的需要。有这样一例:一名叫雅各的4岁男孩,在学年开始时被老师叫去参加两种形式的评估,一种是斯比智力量表测验,另一种是《多彩光谱》项目评估。前者是智商高低的测验,测试中雅各很不情愿地、仅部分地回答了3类测试题后就跑开了。而在《多彩光谱》项目评估中,他却参与了绝大多数的评估活动,并表现出视觉艺术和数字方面惊人的天赋:他明显地表现出对材料的视觉偏爱,如在探索自然的活动中,他认真地观察骨骼和关节,注意每一个细小的部位,甚至用黏土捏出了一个十分逼真的骨骼模型;而且通过“公共汽车活动”所提供的有意义情境,引发了他平日所潜藏着的数学方面的能力——雅各

在活动中兴致勃勃地计算上车、下车的人数,计算出来后显得特别开心。

不难看到,在《多彩光谱》评价过程中,儿童是主动的参与者、积极的展示者,而不是被动的测试接受者。评价的情境是儿童感兴趣的、能参与的、能理解其意义的,因此能极大地调动儿童的智力或智力组合,从而能够比较完全、真实地反映出儿童的认知水平。

“智力展示”的评价方法要注意:

- 给儿童提供诱人的、可操作的材料,如玩具类的、结构性的、有意义的材料,这些材料涉及社会、身体、音乐、数学、语言、机械、艺术和科学等领域。而且这些材料应该是儿童先前经历过的,因为儿童对材料的先前经验直接影响其在评价活动中的表现,忽略儿童经验的作用,无疑是不公平的。一个从没用过画笔的儿童在用画笔进行绘画时,肯定不能完全地显示其艺术智力。
- 为儿童提供解决问题、完成任务的特定情境。因为智力作为一种解决问题的能力,总是表现在有特定任务、与一定领域相联系的情境之中。例如为评估语言智力,《多彩光谱》项目设计了“周末新闻”活动,儿童假扮记者,汇报自己或亲友在周末发生的事情。对于他们而言,记者的角色是熟知的,自己亲历的事情也是非常愿意用言语表达出来的。
- 在学习中评价,在评价中学习,让评价活动成为课程的一个有机组成部分,使评价过程成为与学习环境融为一体的动态发展的过程,这是《多彩光谱》评价的一个特点。在课程中教师对儿童进行特定领域智力的评价,并以评价的信息来指导课程的安排,评价活动也成为教室里日常环境的一个有机组成部分。例如在视觉艺术领域,儿童活动、学习的过程就是评价进行的过程,在任务结束后材料还仍旧放在教室里,这样进一步获得丰富的随机信息,并使评估具有了连续性。教师可以洞察到儿童是如何互相传授材料的使用方法,又是如何创造性地使用材料的,可以看到儿童记住了什么,在已学的基础上建构了什么等。

- 从“同一种智力在不同的文化环境下表现为不同的形式”的观点出发,应更好地观察、理解儿童的行为。有的儿童擅长某些不被传统学校认可的领域,在评估过程中,要非常注意让这些儿童去找到有意义的表现机会。

- 为了更准确地反映儿童在特定领域的处理信息的方式,需要关注到儿童操作的行为特征,如儿童的自信水平、坚持性、对细节的关注等。

所谓“鉴别关键能力”的方法,就是通过观察和识别某一种智力活动中其核心的技能和能力的表现水平,来发现和评价儿童的智力状况。

各项智力活动中的关键能力是《多彩光谱》评价组精心研究出来的,并根据不同年龄儿童的特点设计了不同的评分标准。

比如“视觉艺术”的关键能力包括:

* 感知能力

- 能感知周围环境和绘画作品中的视觉元素,如颜色、线条、形状、图案和细节等。
- 对不同的艺术风格很敏感,如能区分抽象派、写实派、印象派等绘画流派。

* 创作能力

- 表征能力:能用平面或立体的形式表征所见的世界。
- 能为常见物品设计出识别符号(如人、植物、房屋、动物等)。能恰当地安排空间布局,将各元素协调安排为一个整体。
- 能使用符合实际的比例、细节特征,有所考虑地搭配颜色。

* 艺术才能

- 能运用各种艺术元素(如线条、色彩、形状等)来表达情感,产生特定的效果。能画装饰和立体图形。
- 能通过文字表征(如微笑的太阳、哭丧的脸)和抽象的特征(如用暗色或低垂的线条表示悲伤)来表达强烈的情感。创作出能表现“生动的”或“悲伤的”或“强有力”的绘画或雕刻作品。
- 对装潢、装饰有兴趣。

- 绘画作品色彩亮丽、布局平衡、调和匀称,或者面面俱到。

- * 想象、探索能力

- 能灵活而富于创造性地运用艺术材料(如尝试使用颜料、粉笔、黏土等)。

- 用线条和形状制作平面或立体的各种形式的作品(如开放的或封闭的、情感奔放的或含蓄的等)。

- 能尝试各种主题或题材的作品(如人物、动物、建筑、风景等)。

“关键能力”的列出对老师有目的地观察儿童和记录观察结果有很大帮助。与一般性的观察相比,这种在关键能力指导下的具体观察有助于老师更准确地了解、评价儿童在不同活动中的智力特点。

《多彩光谱》的研究人员在分析各种智力的关键能力时,特别关注那些有意义的、被社会文化所认可的技能和能力。比如在语言领域,就看重儿童讲故事或描述某种经历的能力,而不是背诵大段文章的能力。

由于每种智力都蕴藏着不同于其他智力的基本能力特征,所以一种领域的测量手段未必能测出另一领域的智力。例如在数学领域,其核心的基本能力和技能包括计数、简单的计算和记数技能、理解规则和形成策略,以及对含多个变量的数信息的处理和根据信息进行推理的能力等。而这些技能和能力的特点之一是非语言性,这就是说,倘若用语言领域的评测手段来评测数学智力,儿童失败的可能性就会大大增加。因此,《多彩光谱》评价针对每种智力的特征,配以相应的评价活动和手段。

需要说明的是,尽管《多彩光谱》试图提供某种方法来鉴别某些智能的早期标志,但是,不能说儿童在早期出现了某些标志,就一定意味着日后能够成功,而早期没有出现这些标志,将来就一定不会取得突出的成就。

另外,尽管《多彩光谱》评价方法能较好地反映出儿童智力的真实水平,但其评价结果仍然只能是儿童智力发展状况的参照系之一,它不能替代教师自身的直觉和多方面的对儿童行为的观察,也不能替代来自家长的信息和参与。

主要参考书目:

1. 加德纳著,沈致隆译:《多元智能》,新华出版社 1999 年版。
2. 费尔德曼、加德纳总编,玛拉克瑞克维斯基著,李季湄、方钧君译:《多元智力理论和儿童能力评价》,北京师范大学出版社 2002 年版。

幼儿园教育评价的探讨

深圳市教学研究室 刘 华 任冬英 时 萍

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)的第四部分是关于幼儿园教育工作的评价的。《纲要》将幼儿园教育评价的功能界定为:“是了解教育的适宜性、有效性,调整和改进工作,促进每一个幼儿发展,提高教育质量的必要手段。”《纲要》还指出:“评价的过程,是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,也是其自我成长的重要途径。”概括地说,幼儿园教育评价具有三个功能:

- 促进每个幼儿的发展;
- 促进教师的自我成长;
- 促进课程本身的发展。

在此,我们看到了一个根本的变化,那就是评价的功能由侧重甄别转向侧重发展,评价的发展性功能得到了充分的关注。以往,在人们的观念中,评价就是区别是非,比出高低,显然这是非常片面的。评价的这种转变经历了一个漫长的过程。为了更深入地领会《纲要》中关于教育评价的思想脉络及思想方法,我们有必要对教育评价观念的变革作一简要概述,从而更清楚地了解当今教育评价的发展方向及价值取向,并最终确定我们自己的教育评价的价值取向,建立真正能实现上述功能的幼儿教育评价体系。

一、幼儿园教育评价观概述

幼儿园教育评价观,就是对幼儿园教育评价所持的价值观。不同的评价观支配或决定着人们采取不同的评价方式。《〈基础教育课程改革纲要

(试行))解读》一书中《课程评价的价值取向及最新发展》一文,归纳出了三种教育评价的取向,借此可以看到近年来幼儿园教育评价观的发展情况。

1. 目标取向的评价。

目标取向评价是将课程计划或教学结果与预定课程目标进行对照的结果。在此,既定的目标是评价的唯一标准,评价者是评价的主体。这种评价取向的基本方法论就是量化研究方法。这种取向虽然简便易行,但忽视了人的主体性,尤其忽视了作为被评价者的主体性、创造性及体现高级心理活动的活动过程性,也忽视了教育过程中的种种不可预测性。

这种基于目标取向的教育评价方法长期以来对幼儿园教育的影响是比较大的。比如,常常在学期之初,就定好了一学期的教育目标及内容,到学期末,就以测验的方式来看幼儿有没有掌握相关内容,并以此来考察教师是否完成了教育任务。这种评价方式,显然忽视了幼儿及教师的主体性,也往往导致教师为既定的内容目标而教,幼儿为接受既定的内容而学。这种评价方式,导致幼儿的学习方式只是接受式的,评价就是为了检查接受学习的结果。

2. 过程取向的评价。

过程取向评价主张,凡是具有教育价值的结果,无论是否与预定目标相符,都应该得到支持和肯定,强调把教师与学生在课程开发、实施及教学过程中的全部情况都纳入评价的范围,强调评价者与具体评价情境的交互作用。这种评价取向的基本方法论是,既有量化研究方法,也有一定的质性研究方法。这种取向,对人的主体性、创造性给予了一定的尊重,但仍没有走出目标取向的藩篱,即对人的主体性的肯定还不够彻底。

这种评价方法目前在幼儿园中已在一定范围内开始运用,它改变了长期以来只根据目标取向来评价幼儿园教育工作的状况。在过程评价中,强调幼儿参与活动,强调幼儿在日常生活、学习过程中的各种变化和发展,不再像以往那样只强调学习的结果。当然这种变化和发展在相当程度上还是以传统的学科领域标准为参照的,教师是幼儿变化、发展的主要评价者。

在评价幼儿学习过程的变化和发展的同时,对教师教育教学工作的

评价也在发生着改变。以往对教师的评价是以幼儿的学习结果来判断的,而且对教师教育教学工作的评价往往采用评比等方式。现在对教师教育教学工作的评价更多的也是在过程中评价,强调教师工作上的变化和发展。当然目前对教师教育教学工作的评价往往还来自于幼儿园的管理者。

3. 主体取向的评价。

主体取向评价认为,评价是一种价值判断的过程,但这种价值是多元的,在评价过程中,无论是评价者还是被评价者、教师还是学生都是平等的主体,它反对量的评价方法,主张质的评价。“今日主导教育领域的线性的、序列性的、易于量化的秩序系统——侧重于清晰的起点和终点——将让位于更为复杂的、多元的、不可预测的系统或网络。”(小威廉姆,《后现代课程观》第5页)从这个意义上讲,评价的目的将更多地定位于人们在共同背景之中以转变为目的的协调过程,“被评价者”再也不是那种被动地接受“外部人员”评价的对象。

这是一种理想状态的评价取向。由于它强调多元性,强调评价者与被评价者都是平等的主体,因而在我们目前幼儿园的教育评价中还只是一些倾向,并没有真正实行。

二、幼儿教育评价的发展方向

从总体上来看,当今教育评价体系及方法的变革,并不能简单地在上述三种取向中作出绝对对应的取舍,无论是目标取向、过程取向还是主体取向的教育评价,都不足于体现我们在评价改革过程中的实践与发展,可以说,三种取向反映了长期以来人们思想发展的趋势,也反映了理想与现实的困惑,反映了评价本身与人的主体性之间固有的矛盾。因为以现代主义观念为基础的话,精确性和稳定性是等级测量所假定的两个品质,评价是与此密切相联系的。但无论如何,我们仍然孜孜以求,期望得到一个不断接近理想的境界。今天,新的评价观正在逐步地建立起来,整个教育评价体系及方法的变革已在以下几个方面体现出来。

1. 评价过程由静态评价变为动态评价,关注幼儿的学习变化与成长历程。

静态评价只是评估幼儿的个人表现,以此来说明他们的实际发展,它关注幼儿已经学到的东西,如根据幼儿已经具有的某一行为来说明幼儿的发展,幼儿活动的结果受到更多的关注;而动态评价则是评价幼儿在合作中受协助后的表现、潜在的发展或幼儿在学习过程中的情形。更重要的是,动态评价是在真实的教学情境中进行的,其特点就是把评价与教学连接在一起。

动态评价关注幼儿个体能做到的以及借助成人或同伴之间的互动所能实现的潜能成长。在动态评价过程中,幼儿会被评估者给予暗示或其他支援,这时,评价与教学成为一体,这种动态评价显然是发生在教育过程中,而不是在教育活动之后。

同时,借助于所给的暗示和支援,教师还可以分辨出幼儿的反应形态——其学习是得到了促进还是受到了抑制,这时,评价成为一种反馈,使教师能够通过这种反馈反思自己的暗示与支援的适宜性。

动态评价把评价看成是一个持续的过程,它对幼儿发展的分析包含了过去、现在和未来。它不同于静态评价使用标准化的个人测验所得到的信息,因为这种信息只反映幼儿过去学到的和能独立表现的部分,是已经“成熟的”能力。动态评价关注的是幼儿在合作中得到支持和援助后的表现,它较静态评价更能提供给教师关于幼儿发展的信息,它所反映的是幼儿“萌发的”和“成熟中的”能力,并能告诉教师现在幼儿在学什么,并预期他们未来能做什么,而这些又正是教育教学活动的依据。

综述动态评价的要点主要有:

- 评价是一个持续的过程;
- 评价包含已有的发展和潜在的发展;
- 评价在真实情境的社会互动中进行;
- 评价过程中幼儿可以接受支持和援助;
- 评价应反映不同的变化和成长历程。

动态评价在幼儿园教育评价中的实际应用在国外已有相当长的时间。

1990年,美国早期教育协会和美国教育部早期教育专家协会在《3~8岁儿童适宜课程和评价指导》中就提出:对幼儿的评价应依赖于教师对幼儿长期定时和固定的观察,通过记录幼儿的行为,收集他们的作品,这样才能反映幼儿的一贯性行为;评价结果应有利于教师对幼儿学习和发展的支持,有利于鉴别幼儿的兴趣和需要,有利于对个别幼儿制定计划和进行指导;对幼儿的评价,应能反映他们能做的辅助工作或独立做的工作。依据这个指导,美国的早期教育机构在评价幼儿发展方面进行了许多有效的实践。

目前我国一些幼教机构在对幼儿发展进行评价的过程中,也已逐渐抛弃静态的方式,将评价的关注点放在了幼儿学习的变化和发展上。在确定幼儿已有发展水平的基础上,注意一段时间里幼儿各种行为的变化,并将这种变化作为与家长沟通的重要信息和下一步教育教学的重要参考。

2. 评价情境由人为的变为真实的,强调在真实情境中对幼儿进行评价。

人为情境中的评价是指那种脱离幼儿真实的生活与学习情境,人为地设计情境对幼儿进行的评价。它采用传统的智力测验的方法来评价幼儿的发展。

真实情境中的评价是指在幼儿真实的生活、学习经验与情境中对幼儿所进行的评价,即“评价发生在教室的真实情境中;评价基于对真实表现的解释,而不是对设计活动的解释”。与动态评价过程一样,真实情境的评价强调评价与教育过程结合,是一种教育指导性的评价,即在评价过程中对幼儿进行指导。运用“多元智力理论”进行的教育评价研究提供了比较成功的评价方法,它将评价置于有意义的、真实世界的活动当中;消除课程和评价之间的界限;重视儿童在学习中的表现的活动风格;对反映儿童智力的每个领域进行评价,而不仅限于语言和逻辑领域等。

3. 评价内容与方式由单一变多元。

单一评价内容仅关注认知结果,而多元评价则涉及所有领域,社会的、情感的、认知的和运动的,也涉及幼儿学习的情感和倾向,并注重对个体发展独特性的认可。单一评价方法往往仅关注对认知结果的量化评价,而多

元评价方法不仅使用量化评价方法,更多地以质性评价为基础,应用多种先进的评价方法,不仅考察“认识”或“概念”等认知层面,同时关注对“表现”等行为观察层面的考察。

多元评价的典型范例是目前国外幼教机构较多使用的档案袋评价法。这种方法是指教师有计划、有目的、有系统地去收集各类能真实反映幼儿在一定时段内学习状况、学习特色、发展变化等方面的原始资料,并将这些资料制作成册,用作进一步了解幼儿、检验教学的一种方法。然而,在具体操作的层面上,正如美国课程评价专家约翰逊所说:“如果要求5个不同的教师给档案袋评价下定义,你可能会收到5个不同的答案,其中每个都没有错。”这是由档案袋评价的性质决定的。“每一个袋子里”的原始资料的项目都是不同的,因而反映出来的评价内容、方法也是多元化的。

以往,我们比较注重于知识点的测评,对幼儿的评价主要放在幼儿具体了解了多少,掌握了多少。现在,《纲要》则更多地强调幼儿在实际生活中的感受和体验,并指出“平时观察所获得的具有典型意义的幼儿行为表现和所积累的各种作品等,是评价的重要依据”,评价要“在日常活动与教育教学过程中采用自然的方法进行”。以往,教育内容是具体的知识菜单,评价是看幼儿对菜单的掌握情况。现在,《纲要》中教育内容更多地考虑到“能否兼顾群体需要和个体差异,使每个幼儿都能得到发展,都有成功感”。单一的评价显然不能满足这些需要。

4. 由评价者作为单一评价主体到有关人员都是评价的参与者。

以往对幼儿发展的评价基本上是由教师进行的,家长很少参与对幼儿发展的评价。而实际上,正如《纲要》所指出的那样:“管理人员、教师、幼儿及家长均是幼儿园教育评价工作的参与者,评价过程是各方共同参与、相互支持与合作的过程。”只有将涉及幼儿的所有人(包括幼儿自己)的意见、观点都加以综合,评价才能真正反映幼儿的发展。而通过各方的对话,大家也才能不断地成长。

因此,教师与幼儿的关系、教师与幼儿家长的关系、幼儿园与幼儿家长的关系以及幼儿园管理者与教师的关系都将发生巨大的变化,这种关系将

更多地体现为一群个体在共同探究有关课题的过程中的相互影响。

三、幼儿教育评价发展所依据的理论

1. 建构主义。

建构主义认为,应创建一种开放的、浸润性的、积极互动的学习文化,以帮助学生克服知识的惰性,增强知识的弹性,促进知识的迁移;每个学习者都不应该等待知识的传递,而应基于自己与世界相互作用的独特经验去建构自己的知识并赋予经验以意义;课程与教学的改革应基于学科,超越学科,面向真实的世界,始于课程,走出课堂,融入复杂的社会;教与学应基于内容的真实性与复杂性。基于此,其评价观主要有:

- 目标自由的评价;
- 以真实任务为标准的评价,努力使教育更加关注真实任务的解决;
- 以知识的建构为标准,以鼓励学习者积极参与知识的建构;
- 以经验的建构为标准的评价,更重视对知识建构过程而不是结果的评价,并同时注意有效评价跟教学的整合;

- 情境驱动的评价,评价的标准应源于丰富而复杂的情境;
- 依靠学习背景的评价,设计者和评价者必须考虑学习发生的背景;
- 评价标准多元化,形态多样化等。

2. 多元智力学说及成功智力学说。

(1) 多元智力学说试图促进以往被忽视的智能的开发,充分地发掘每个人身上隐藏着的巨大潜力。

(2) 成功智力学说认为,成功智力包括分析性智力、创造性智力和实践性智力,智力三方面的协调与平衡,是增强人的创造力并促使人在生活中成功的保证。

四、幼儿园教育评价的内容

1. 幼儿发展评价的内容。

幼儿发展评价的内容是多元化的,既关注幼儿在各学习领域知识技能

的获得,也关注幼儿的学习兴趣、情感体验、沟通能力的发展;既了解某个幼儿一段时间内身体、社会、语言等方面发展的情况,或某个幼儿的兴趣、个性特点、学习方式、发展优势等,也了解全体幼儿在某一领域或某一个具体活动中的发展情况。幼儿发展评价不仅关注幼儿目前的发展情况,同时也注重分析过去,预期未来,注重发现和发展幼儿多方面的潜能,了解幼儿发展中的需求。幼儿发展评价的内容及其切入点可包括以下几方面:

(1) 可选择课程领域来对幼儿发展进行评价。如健康、社会、科学、语言、艺术等。教师通过评价了解一段时间内幼儿情绪、社会、认知和身体发展的脉络,如在学期开始时观察幼儿,我们将收集到他如何摆脱分离焦虑,如何适应新环境的资料,而在持续的观察中,我们将会知道他如何交朋友,他喜欢什么活动,到学期结束时,我们可以用一幅完整的图画描绘他进步、发展的情形。

(2) 可选择按课程进行的主题所经历的不同阶段对幼儿发展进行评价。如主题“我自己”中,主题的开始阶段,幼儿的已有经验是什么,幼儿对哪些方面发生兴趣;主题的进行阶段,幼儿收集了哪些与主题有关的材料,哪些内容可以进行深入探究;主题的深入阶段,幼儿是如何解决问题的,采用了哪些方法和途径,在解决问题的过程中幼儿有哪些差异等;主题的结束阶段,幼儿在这个主题里获得了哪些发展,还存在什么问题,这些问题如何解决等。

(3) 可选择多元智力的各方面来对幼儿发展进行评价。如人际智慧、音乐智慧、语言智慧等。通过评价确认幼儿的发展优势和弱势,了解群体中每个幼儿的个体差异,调整课程计划。如当我们观察到某个幼儿经常选择积木区活动,很少到阅读区时,我们可以请他将搭建的作品画下来或用语言描述出来,在老师的帮助下做成一本积木作品集放进阅读区。

(4) 可选择按某一事件、某一活动来对幼儿发展进行评价。如照顾一只小兔的经历等。教师持续评价幼儿在这一活动中的行为表现,可便于调整教师与幼儿的互动方式,使之更为适宜,帮助教师决定在某种情况下如何做最佳的回应。如当我们观察到一个幼儿经过多次尝试都无法将兔子模型

拼插好而准备放弃时,我们会思考:他需要我的帮助吗?或许我该建议他改用另一种方法?或者应该让他自己处理这个挑战?

(5) 可选择对幼儿的活动风格进行评价。观察幼儿的工作风格,可以让我们了解幼儿在不同领域和不同学习情境中的能力表现,进而帮助教师进行个别教学。例如,教师清楚某幼儿在哪些领域最容易感到挫折,因而在进行这些领域活动时知道该幼儿可能需要格外的协助与支持等。

具体的评价内容教师可根据评价的目的、教育工作的需要进行选择。不论使用哪种内容的划分方式,评价者在进行幼儿发展评价时都要有正确的评价价值取向,要采用动态评价的方式,教师在与幼儿互动的过程中应持续地观察和评估他们的发展潜能,调整教学策略,调整环境和材料的适宜性,并给予适宜的支持,引导幼儿发展。

2. 教师发展评价的内容。

教师不仅是课程实施的组织者、促进者,也是课程的开发者和研究者。课程实施的过程,是教师创造性开展工作的过程,也是教师不断提高自己的素养和专业水平的过程。教师创造性工作的基础是全面了解幼儿、研究幼儿,并在此基础上设计教学目标、选择课程资源、组织教学活动,因此,幼儿发展评价可作为教师工作评价的依据和材料。对教师的评价应包括对教师教学的评价和对教师素质的评价两个方面。

(1) 对教师教学的评价可从以下几方面进行。

① 教育计划和教育活动的目标是否建立在了解本班幼儿现状的基础上。教师要了解幼儿,就要对幼儿进行观察,而观察幼儿也是教师进行教学实践与自我反思的前提。教师通过观察了解幼儿的内心世界,了解幼儿是怎么认识问题、解决问题的,在了解幼儿的基础上分析、估计幼儿的“最近发展区”,确定幼儿现有的发展水平或幼儿独立解决问题的能力,以及潜在的发展水平或幼儿在他人帮助下解决问题的能力,找出这两种发展水平或两种能力的区别,以此为基础来制定教育计划和教育活动目标。

② 教育的内容、方式、策略、环境条件是否能调动幼儿学习的积极性。教师要为幼儿创设一个能确保幼儿健康、安全并富有挑战性的环境,一个并

然有序的环境。教育的内容应来自于对幼儿的观察,了解他们的现实生活和长远发展需要什么,根据教育内容来确定方式和策略,教师要清楚各种各样的教育方法和形式,并在具体情境中选择合适、适宜的教育方法和形式。

③ 教育内容、要求能否兼顾群体需要和个体差异,使每个幼儿都能得到发展,都有成功感。每个幼儿都有其独特的发展优势和个性特点,教师要给予充分的尊重,要为每个幼儿提供广泛而全面的发展机会,为每个幼儿提供表现自己长处和获得成功的条件,同时主动、及时地进行反馈,帮助幼儿充分认识自己,增强他们的信心,并使他们的优势向弱势迁移,最终能够获得全面发展。

④ 教师的指导是否有利于幼儿主动、有效地学习。教师与幼儿的互动应是动态的,要紧密跟随幼儿在学习活动时的思考,把握时机提供适宜的“支架”,不断地减少“支架”,最终撤销“支架”,使幼儿能够独立解决具有挑战性的问题,提升教师教学和幼儿学习的价值和意义。

(2) 对教师素质的评价可从职业道德、专业知识、教学能力、文化素养、参与和共事能力、反省与计划性等方面进行。

教师在与教师互动、与领导互动、与家长互动的过程中会显现出自己的职业道德倾向、文化素养程度、待人处世的特性以及自己的工作风格,对教师进行评价不能仅限于教学上的评价,因为教师的职业道德、文化素养、专业知识、教育观念、共事能力、反省与计划性等都会影响到教师的教学工作,况且教育是一种集体行为,对幼儿发展的影响是一种整体效应,这就需要教师之间合作、支持,共同分享,共同成长,在相互之间的沟通中了解自己,了解他人,在一起分享各自的体会与经验,思辨教育上的困惑,斟酌更好的教与学的方式,探讨共同追求的价值等,因此教师发展评价也包括对教师素质的评价,通过评价来促进教师整体素质的提高,并以此来改善教学工作。

五、幼儿园教育评价的方法

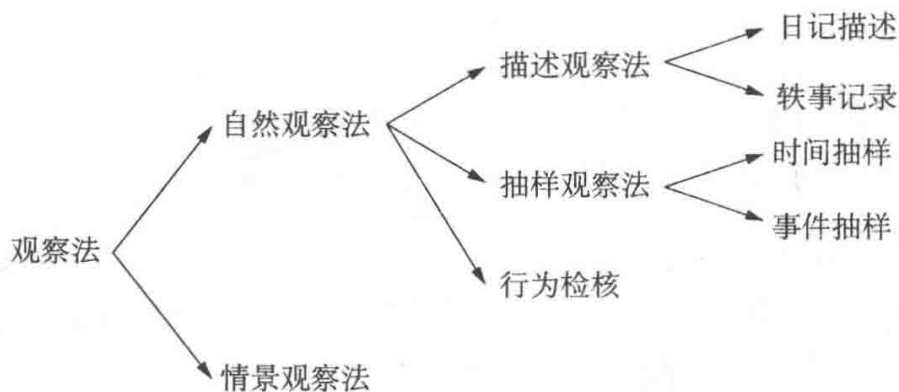
1. 幼儿发展评价的方法。

幼儿发展评价的方法是指收集评价信息的方法。幼儿教师所运用的

方法,应符合幼儿园教育工作的特点,符合幼儿身心发展的特点,并易于为教师学习、练习、掌握和运用。幼儿发展评价过程和课程、教学整合的过程是一个统一的整体。鉴于对方法本身的了解可参阅其他书籍,这里仅谈谈其在幼儿园的应用。

(1) 观察法。

观察法按照观察的时空条件、目的、角度等的不同,可以划分为以下几种:



① 轶事记录。

轶事记录是观察者在日常生活情况下,对幼儿自然表露的行为进行原始、真实的记录,以此来了解幼儿的发展情况,有的放矢地进行教育。以下是一位教师记录的实例:

幼儿姓名: 东东(3岁3个月)

时间: 11月7日上午9:16分

地点: 操作区

东东拿着穿线玩具玩,他先穿了一个椭圆形,一拉绳子,图形片掉了下来。他看了看绳子的尾部,又穿了一次,没拉到头时就停住了,他从绳子的尾部和头部两端拉起绳子,连续穿了三个图形片后,左手一拉绳子,三个图形片都掉了下来。他愣了一下,想了想,又穿了一个图形片,从绳子的两头拉起,尝试着把绳子的两头交叉打结,试了一会儿没有成功,他就拉着绳子的两头向身体内侧甩了起来,看着图形片绕着绳子上下荡着,头也跟着晃动起来。

② 时间抽样。

时间抽样是在规定的时间间隔内观察记录预选行为是否出现的方法。主要适用于幼儿经常出现的行为,容易被观察到的外显行为。例如:

观察内容:在幼儿自由游戏时每隔 5 分钟对被观察者观察 10 秒,记录幼儿的行为表现。观察表格要预先准备好。

幼儿姓名	9: 00			9: 05			9: 10			9: 15			9: 20			9: 25			合计		
	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H	T	P	H

说明: T 表示幼儿独自游戏;P 表示幼儿平行游戏;H 表示幼儿合作游戏。教师观察幼儿,判断幼儿的游戏类型,在相应的空格里打“√”。

③ 事件抽样。

事件抽样是观察者事先确定观察目的,选择某种或某类事件作为观察的目标,在观察中等待该事件的发生并仔细观察记录事件全过程的方法。它不受时间的限制。在记录方法上,教师不仅可以采用行为分类记录方法,记录幼儿的行为是否已经发生,而且可以加入描述性记录。运用此方法时,教师要事先设计好观察记录表。

幼儿合作行为观察表

幼儿姓名	性 别	发生背景或环境	指向对象	动 作	语 言	出现问题

事件抽样可以让观察者分析幼儿行为发生的因果关系,但不易进行定量分析,如行为发生的频率如何,行为的稳定性如何等。

④ 行为检核。

行为检核是将要观察的项目和行为预先列出表格,然后检查行为是否出现,或行为表现的等级如何,并在所选择的项目上做上标记。行为检核是

观察目的的具体体现,所以,这种方法可使观察更具有针对性,教师在对幼儿发展进行评价时,可以将所选择的评价指标体系分解为若干个行为检核表,一个阶段对全体幼儿进行核查,对核查结果进行统计分析,了解幼儿个体或群体的发展情况。

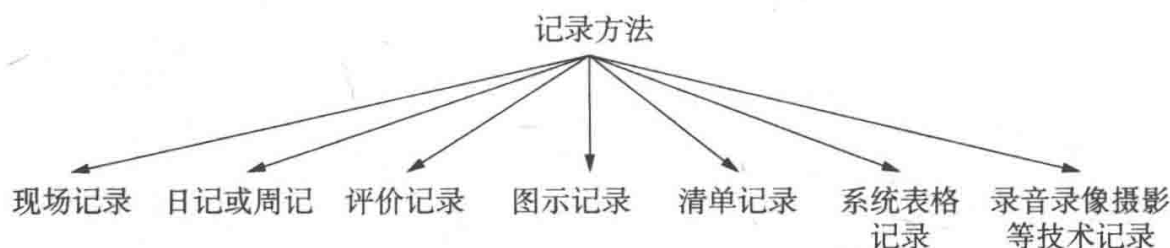
⑤ 情景观察法。

情景观察法是在教育的实际情景下,按照研究目的控制和改变某些条件,将幼儿置于与现实生活场景类似的情景中,由评价者观察在该特定情景中幼儿的行为。例如,教师在组织幼儿使用各种美工材料进行某个主题的创作活动时,就可以观察到不同幼儿使用工具的能力、美术技能、想象力、创造力等多方面的表现。

情景观察法可以和幼儿园的各种教育活动结合起来使用。

⑥ 记录的方法。

在幼儿发展评价中,常用的记录方法有以下几种:



采用观察记录的方法来收集幼儿发展的资料是教师每天都要进行的。教师要从以下几个方面来提升自己:

- 教师要具有观察记录的意识。意识的沉淀会转化成习惯,在幼儿园我们经常可以看到,同一个幼儿的行为或语言能使某个教师有所触动、有所欣喜,而对另一个教师来说则不值一提,或漠然视之,或充耳不闻。这说明教师对观察记录的理解是不相同的,对幼儿外显的行为或语言的敏感度也有所不同,而教师捕捉到幼儿外显的行为或语言后,再进行思考、分析并迅速地作出判断、选择、决策,转换成教育行为与幼儿进行互动,这一过程的速度对于不同的教师也有很大的差异。可见,教师首先要明确观察记录的意义和价值,有目的地去强化自己这方面的意识,不断学习和丰富自己的有关

理论知识,渐渐养成习惯,使观察技能成为教师内在的素质之一。

另外,教师也可通过一些手段来提醒自己更便捷地进行观察记录,如将纸裁剪成适合自己使用的便条,用夹子夹起来,再用绳子将便条和笔穿起来挂在胸前,或放在口袋里,这样当观察到幼儿的行为或语言时就能马上进行记录。教师也可在教室内的不同区域放置一些告示贴(纸的反面上端有一条不干胶,可撕下来贴)和笔,在观察记录需要时能马上拿到工具,不至于到处寻找工具而贻误最好的观察时机或遗忘记录的内容,还可把记录好的告示贴贴在记录的区域内,供其他教师了解幼儿活动的情况。经过一周时间后,教师可以将告示贴进行整理,分类放进幼儿个人的档案袋里。

(2) 作品分析法。

教师和幼儿合作收集幼儿学年中不同时期具有代表性的阅读、描述、数学、美工和音乐作品,如绘画、泥塑、各种记录单、参观访谈的记录报告、幼儿自创的书写符号、叙述自编故事时的录音带、创编舞蹈时的录像带、一张反映几个幼儿正在合作探究某一实物时的摄影作品、集体创作或积木建构的照片、成人记录幼儿描述的故事或事件等等,把作品和教师的文字记录放在一起,可以帮助教师看出幼儿的发展形式,确认幼儿进步的情形。例如,大二班进行测量活动时,要求幼儿将自己的测量情况用图画、数字记录下来,教师发现一个幼儿的记录单上画了一把尺子,尺子上还标明了许多数字,但数字的排列是无序的。于是,教师进行分析,幼儿记录单上出现的情况反映出两种可能:一是幼儿对尺子这种工具不够熟悉,尤其是对尺子上的刻度不清楚;二是幼儿本身对自然数列掌握不清楚。基于这种分析,教师可在下面的活动中安排适宜的材料或活动内容,来帮助幼儿解决出现的问题。

在对托、小班幼儿进行观察记录时,由于幼儿的想法和内心活动都是通过动作来反映的,所以对幼儿的作品或拍摄幼儿行为的相片进行分析,就更能形象地说明幼儿发展的情况。

(3) 谈话法。

谈话法是通过与幼儿面对面的交谈收集评价信息的方法。谈话法可分为直接问答的谈话(一问一答)、选择答案的谈话、自由回答的谈话、自然谈话等。

教师在运用谈话法时可采用录音记录的方式保存资料,也可用图夹文的方式将谈话的内容记录、展示出来,供幼儿和教师、家长共同分享。如大班幼儿参观鲜花公司后的谈话记录:

师:我们去鲜花公司看到了什么?

金穗:我看到许许多多花,我看到一些跳舞兰。

师:跳舞兰是什么样子的?

继欣:黄黄的、高高的。

金穗:它是一串串开上去的。

静:看上去它好像穿着黄色的衣服在跳舞一样。

金穗:我觉得跳舞兰好像有点弯弯的。

.....

教师在日常生活中要花时间和幼儿交谈,倾听他们的想法,多提一些开放性的问题,这是诱导幼儿说出想法的一种方法。

(4) 问卷调查法。

问卷调查法是由评价者根据评价目的,向被调查对象发放问卷调查表,广泛收集幼儿发展信息的一种方法。例如,托一班新生问卷调查表(见附一)。

(5) 档案评估法。

档案评估法是一种综合性的评价方法,它融过程与结果为一体,兼容了多种具体评价方法,如观察记录法、谈话法、作品分析法等。幼儿发展档案里的大部分内容都是幼儿活动的实际成品,它代表了每个幼儿努力的程度与有形的成就,它呈现出一段学习的历史。教师将一些观察记录的资料,如书面报告、讨论的对话、制作的成品、一幅图画等收集整理后,进行评价,根据评价的结果做课程的修正,然后再进行评价。档案评估法把评价统整成学习历程的一部分,允许教师在幼儿发展档案中反映幼儿学习的偶发事件、学习的兴趣以及发现的喜悦。档案的资料可以真实地包括任何事物,它们有助于提供教师和幼儿一学期或一学年来所进行的学习过程的广泛图像。在档案袋里有幼儿针对某个话题或主题的讨论、参观或访谈的报告,也包括

请家长根据教师设计的问卷进行反馈的信息,如幼儿的爱好是什么、喜欢吃什么、平时会和家人分享在幼儿园里的哪些事情等。在家长来园参加活动时,可以让幼儿和他们的父母讨论自己的发展档案。

下面表格中的方法是对幼儿在不同领域方面发展情况进行观察时可选用的方法。

领域分类	轶事记录	时间抽样	事件抽样	检核表	作品分析	问 卷	谈 话
健康	★	★		★		★	★
语言	★		★	★	★		★
科学	★		★	★	★	★	★
社会	★	★	★	★	★	★	★
艺术	★			★	★		

2. 教师发展评价的方法。

幼儿园教育工作评价实行以教师自评为主,园长以及有关管理人员、其他教师和家长参与评价的制度。因此,对教师发展进行评价可采用以下方法。

(1) 自我评价。

自我评价是幼儿园教师发展评价的主要方法。自我评价重在帮助教师建立反省意识,提升自我工作、自我发展的主动性、积极性,不断发展教师的反省认知能力,使教师成长为反思型的教师。自我评价的运用可体现在以下几方面:

① 教师自我评价问卷(见附二)。

② 建立幼儿发展档案。教师还可以通过为幼儿建立个人发展档案来进行自我评价,运用档案评估法所收集到的各类反映幼儿学习与发展状况的资料,不仅能折射出幼儿学习与发展的整个成长轨迹,同时也是检验教师教学质量的一把尺子。

③ 对照计划进行评价。自我评价还可让教师根据自己的原有水平提

出一个个人专业发展计划,一学年对照计划进行评价,并提出新的计划与措施。

(2) 观察记录。

管理者对教师发展的评价也可采用观察记录法,这就如同教师对幼儿进行观察记录一样,将平时在与教师共同研讨、听课、观看活动、沟通交谈等环节中的所看、所听详细地进行记录,了解每个教师的发展情况、教学特色、专业上需要增强的地方,及时与教师沟通,提供有效的支持与服务,帮助教师不断发展。

管理者平时的观察记录还可与学期末的阶段评价相结合,因人而异,展示长处,鼓励教师之间相互欣赏,营造一个团队共进的氛围。

管理者还可以为每个教师建立教师专业发展档案,将平时的观察记录、各种评价资料放进档案袋,以此来反映教师发展的历程。

(3) 案例分析。

案例分析是用摄像方法将教师的教学活动拍摄下来,组织教师采用个人、小组或集体形式进行研讨,重在引导教师关注教育工作中普遍存在的困惑或教师专业发展中普遍欠缺的能力,进行团队反思,每个教师都应主动参与,都可以自由地发表自己的见解,都可以围绕案例进行思考,提出自己解决问题的思路,并通过相互讨论、撞击,澄清一些模糊的认识,找出解决问题的对策。

(4) 家长评价。

家长评价也是对教师发展评价的一种手段。通过家长问卷、家长座谈等形式可以了解教师的服务态度,了解家长对教师工作的看法以及对教师专业能力的评价等。

家长问卷也是幼儿园经常运用的一种方法。如从附三的家长调查问卷中就能看出家长对教师的评价情况(见附三)。

以上介绍了各种教育评价的具体方法,重要的是结合自己的实际需要,针对评价目的来选择适当的方法。

(肖湘宁 统阅)

主要参考书目:

1. 《〈基础教育课程改革纲要(试行)〉解读》。
2. 《幼儿园教育指导纲要(试行)》。
3. *Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 Through 8*(NAEYC, NAECS/SDE, 1990)。
4. 《光谱计划——幼儿教育评量手册》，台湾心理出版社。
5. 《教室中的维高斯基》，台湾心理出版社。
6. 白爱宝：《幼儿发展评价手册》，教育科学出版社。
7. 霍力岩：《学前教育评价》，北京师范大学出版社。
8. 王佩玲：《幼儿发展评量与辅导》，台湾心理出版社。
9. 中央教科所，《幼儿教育自我评价指导手册》，教育科学出版社。

附一：托一班新生问卷调查表

(白沙岭幼儿园托一班新生情况调查表)

尊敬的家长：

欢迎您成为白沙岭幼儿园的新成员。此表是为掌握幼儿基本情况及收集家长意见而制作的,希望您能真实详细地填写,以便我们更好地开展教育工作,帮助幼儿更快地成长。

感谢您的支持!

家庭基本情况:		
家庭住址:		联系电话:
幼儿姓名:	性别:	出生年月:
父亲姓名:	文化程度:	工作单位:
母亲姓名:	文化程度:	工作单位:
父亲职务:	联系电话:	与幼儿长期生活在一起的人还有:
母亲职务:	联系电话:	
幼儿基本情况:		
饮食、起居、自理能力	平时起床时间:	平时睡觉时间:
	睡前是否吃零食:	是否自己穿脱衣服、鞋袜:
	是否自己整理床铺:	平时是否吃零食:
	是否自己吃饭:	一餐饭大致需要多长时间:
	食量多少:	
	是否挑食或偏食,爱吃何种食物:	
	其他情况,请注明:	
性格、个性、交往能力	在家是否娇气、任性,具体表现有:	
	在同龄幼儿面前表现如何:	
	是否喜欢与父母、他人交流,主要内容是:	
	是否经常帮大人做力所能及的事,能否坚持做完:	
	对待客人是否热情、有礼貌:	
	在生人面前是否害羞:	
	在家主要兴趣、爱好有哪些:	
	星期六、星期天主要做什么:	
	是否爱提问,语音是否清晰,表达语意是否完整、清楚:	
	是否爱看电视、图书,一般是多长时间:	
其他,请列明:		

您对班级教师与保育老师有何意见和建议：_____

您的其他意见和建议：_____

班级教师联系电话：杨老师：5566801 叶老师：3670976

幼儿园传达室电话：3243040

附二：教师自我评价问卷

(参照《幼儿教育自我评价指导手册》制定)

说明：请教师认真阅读问卷，结合自己平时在教育教学实际工作中的想法和做法，对照每一个条目，选择出能反映自己现在想法和做法的事项，看看是否还有比你现在的想法和做法更好的方式，以便不断改进自己的教育工作。教师每月至少一次对照这份问卷，看一看，评一评，想一想，并试着做一做，起到不断反省、自己帮助自己改进工作的作用。

一、教育目标——有利于幼儿终身学习和发展

1. 你是否有幼儿发展的总目标

- (1) 没有 (2) 有自定的 (3) 有参考省和国家级标准制定的

2. 你在为本班幼儿制定学期目标时

- (1) 没有学期目标 (2) 按教材的顺序编排制定目标
(3) 按省市大纲制定 (4) 按省市大纲并考虑本班幼儿特点

3. 你对幼儿进行健康教育和体育活动时注重

- (1) 走、跑、跳、投等基本动作达标
(2) 用教师组织的游戏和体育活动训练幼儿的基本动作
(3) 用幼儿感兴趣的、喜欢的活动训练幼儿的基本动作
(4) 用幼儿感兴趣的、喜欢的活动培养幼儿锻炼身体的兴趣和健康生活的态度与习惯

4. 你对幼儿进行的语言教育注重的是

- (1) 教词 (2) 教幼儿说话完整
(3) 用讲故事发展幼儿的语言
(4) 让幼儿能清楚地表达他们感兴趣的事和理解他人的语言，与人交流

5. 你对幼儿进行认知和数学教育注重的是

- (1) 用讲授的方式教给幼儿知识
(2) 教师先给幼儿讲明白，再让幼儿练习和动手操作

(3) 让幼儿通过自己的探究获得知识经验

6. 你对幼儿社会适应能力的教育是注重培养幼儿的自信心,发展其与他人合作及关心他人的品质吗

(1) 不是

(2) 是

7. 在艺术教育活动中,如美术活动,你强调的是

(1) 与艺术有关的技能、技巧 (2) 教幼儿各种成品

(3) 让幼儿表达自己的想法、感受和体验

二、教育内容——符合幼儿的兴趣,来源于幼儿的生活

1. 你制定教育活动目标的顺序是

(1) 先选教材,看看教材能实现什么目标

(2) 按教学计划中的目标确定每日活动目标

(3) 考虑幼儿兴趣与教育目标的结合

2. 你在选择教育内容和教育材料时依据

(1) 教材顺序 (2) 目标 (3) 目标和幼儿的兴趣与发展水平

3. 当幼儿的兴趣、关注点与你想要进行的活动发生冲突时,如你发现多数幼儿不听你讲话了,你的做法是

(1) 停下来批评这些幼儿

(2) 设法吸引幼儿的注意力(如口头提醒、用眼神暗示、表扬做得好的幼儿等),将活动进行完

(3) 看看他们的兴趣在哪儿,调整自己的计划,进行幼儿们感兴趣的
活动

4. 你是否注意在一日生活中利用幼儿感兴趣或关注的事物作为教育内容?例如,天突然下起了大雨,幼儿们被这瓢泼大雨吸引住了,你的做法是

(1) 马上把他们叫回来,继续按原计划进行下面的活动

(2) 等幼儿们看够了,再继续按原计划进行下面的活动

(3) 与幼儿们一起观看,讨论描述大雨,并提出“雨是怎么来的?”等问题,将有关雨的问题作为教育内容,实现有关目标

5. 当你在维持班级常规或秩序时,你想到的是

- (1) 今天幼儿不配合,和你过不去
- (2) 目标和内容太难或太容易,幼儿们没办法学
- (3) 你预想的内容不能引起幼儿的兴趣

6. 幼儿在日常生活中会产生许许多多的疑问,例如,幼儿们发现幼儿园的院子里长出一棵不知名的小苗,会产生“这棵小苗是什么? 它的种子从哪儿来? 没人种为什么会长出来?”等疑问。你如何对待幼儿们的问题

- (1) 没太注意过幼儿们的这些问题
- (2) 能回答的尽量直接回答,不能回答的设法避开
- (3) 能回答的尽量直接回答,不能回答的等自己找到答案后再告诉幼儿
- (4) 以这些内容为起点生成教育活动,引导他们通过自己的探索和寻找,得到答案

7. 教育内容的确定是否结合当时当地幼儿的特殊需要? 例如,发现春季幼儿感冒的比较多等

- (1) 没有
- (2) 偶尔
- (3) 有时
- (4) 经常
- (5) 总是

8. 回忆本周你所进行的教育活动,有几次活动是灵活调整在幼儿的兴趣点上生成的

- (1) 没有
- (2) 有一次
- (3) 有两次以上

9. 回忆本周的教育内容,是否全面涉及了各个领域

- (1) 不全面
- (2) 全面

三、教育环境——有利于幼儿身心健康与和谐发展

物质环境——提供丰富的材料和教育资源,供幼儿主动、自由地探索,满足不同水平幼儿发展的需要

1. 你班是否有促进幼儿健康、语言、认知和数学及社会适应能力全面发展的游戏和活动材料(如进行角色游戏、拼插建构游戏、造型活动、表演游戏、美工活动及智力活动的材料)

- (1) 有一两种
- (2) 有三四种
- (3) 有五种以上

2. 你在投放材料时,考虑过材料暗含的教育目标和内容吗

(1) 有什么投放什么,或看别的幼儿园(班)投放什么材料,自己学着做

(2) 考虑过部分材料与目标和内容的关系

(3) 考虑过大部分材料与目标和内容的关系

(4) 每投放一种材料,都考虑到能实现什么教育目标和内容

3. 你在投放材料时,考虑过各区域材料之间或单个区域材料之间的连续性和层次性吗

(1) 没有考虑

(2) 有时考虑

(3) 经常考虑

4. 在提供室内外设备材料时,你是否考虑到如下安全因素

(1) 大型玩具牢固安全、经常检修

(2) 没有尖锐突出的边缘、碎片或钉子等

(3) 利用废旧物品时要清洗干净,不要使用农药容器

(4) 利用自然物时避免接触有毒动植物

(5) 需要嘴部接触的材料,数量要充足,以免幼儿交叉使用传染疾病

5. 你为幼儿们提供的活动材料是否充分利用了当地特有的材料和废旧物品(如沙、石、贝壳、树、花等)

(1) 很少利用

(2) 部分利用

(3) 充分利用

6. 你在组织幼儿活动时,是否利用了周围自然环境和社区、社会教育资源

(1) 很少利用 (2) 利用一些场所 (3) 尽可能充分利用各种场所

7. 你和幼儿一起并动员家长共同参与收集、整理当地的民间游戏、儿歌、故事等传统的教材,共同挖掘和收集幼儿活动的自然材料和废旧物品吗

(1) 从不

(2) 很少

(3) 有时

(4) 经常

(5) 总是

8. 你能根据幼儿的兴趣和需要增加或变换活动材料吗

(1) 基本没有

(2) 偶尔

(3) 经常

9. 当许多幼儿都想玩娃娃家,而娃娃家又只能容纳 3~4 人时,你的处理方法是

(1) 你帮他们分配,决定谁留下来

(2) 用表扬谦让的幼儿或劝说、诱导的办法使他们离开

(3) 扩大或增加娃娃家的内容或数量,满足大多数幼儿的需要

10. 你班有适合幼儿阅读的图书吗

(1) 有 10 本以下 (2) 有 10~20 本 (3) 有 20~30 本

(4) 平均人手一册 (5) 有更多

11. 你让幼儿们从家里带图书以增加幼儿的阅读资料吗

(1) 从未有过 (2) 很少 (3) 经常

12. 幼儿每天自由选择室外设备材料进行活动的时间大约有多少

(1) 半小时 (2) 一小时以上

13. 活动材料和图书是放在低矮、便于幼儿自己取放的地方吗

(1) 幼儿拿放不方便,但对教师方便

(2) 幼儿本人拿放方便

14. 幼儿能自由选择使用各种室内材料(包括图书)的时间大约有多少

(1) 每天有半小时左右 (2) 每天有一小时左右

(3) 每天有两小时左右

15. 环境布置是就地取材吗

(1) 基本不是 (2) 部分是 (3) 基本都是

16. 你是把创设环境的过程作为教育过程,以引导幼儿参与为主吗

(1) 基本由教师创设 (2) 有时让幼儿参与

(3) 以幼儿参与为主

17. 你班墙面的布置是在幼儿视线之内吗

(1) 有一少部分在幼儿的视线之内

(2) 基本上在幼儿的视线之内

18. 你班的环境布置事实上经常变化吗? 根据什么变化

(1) 一学期随教育目标变三次

(2) 随教育目标及季节、主题特点不断变化

(3) 随教育目标及季节、主题特点变化,并能根据幼儿的兴趣和需要而变化

精神环境——在师生交往中建立良好的师生关系,为幼儿营造一种平等、宽松、理解、激励的精神环境

19. 你想到过你的言行本身就是课程吗?你想到过你的言行本身就影响着幼儿的自信心、探究精神和社会交往能力的发展吗

- (1) 从未想过做过 (2) 有时想到做到 (3) 总是想到做到

20. 为了使幼儿感到安全、支持和鼓励,你经常对幼儿微笑、点头、抚摸,与幼儿进行积极的眼光接触吗

- (1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

21. 你在与幼儿说话时采用什么方式

- (1) 总是严肃、站着
(2) 温和、亲切,但没有考虑到身体与幼儿同高度(蹲下身来或弯下腰来)
(3) 温和、亲切,并设法与幼儿身体同高度

22. 当幼儿犯了错误时,你所采取的方式是

- (1) 罚站,拽他的衣服,或威胁、吓唬(如果你……我就……)、讽刺他(你竟然还……)
(2) 讲道理(告诉他为什么错,应该怎么做)、暗示(给他改正的机会),教师反思自己的行为(是不是教师给予幼儿过多不必要的约束,使幼儿不耐烦而产生不良行为)

23. 你在与幼儿交往中注意使用礼貌用语吗

- (1) 从不 (2) 偶尔 (3) 经常 (4) 总是

24. 当你与他人交往遇到不愉快的事时,你的做法是

- (1) 当着幼儿的面表现出对他人的不满,大声议论他人
(2) 小声议论,表现出不满,不想和解或原谅他人
(3) 表现出谅解、宽容和友好

25. 你是否乐于探究周围事物,并试图以此激发幼儿探究的兴趣和行为

- (1) 没想过
(2) 自己乐于探究,没想到激发幼儿

(3) 自己乐于探究,并有意地感染幼儿

26. 在幼儿遇到不愉快的事或受了挫折感到生气、沮丧时,你的安慰方式是

(1) 不理睬 (2) 安慰几句 (3) 了解原因,帮助幼儿振作起来

27. 当幼儿想对你讲述某件事情时,你的做法是

(1) 不等他讲就把话题岔开了 (2) 听了半截就把他支开了
(3) 边听他讲边做你自己的事 (4) 眼睛注视着幼儿,耐心听他

讲完

(5) 眼睛注视着幼儿,耐心听他讲完,并进行适当的提问、交流和评论

28. 对幼儿提出的问题和要求,你通常的做法是

(1) 不理他 (2) 告诉他等一会儿,把他支开了事
(3) 告诉他等一会儿,忙完了你的事后,你真的去回答他、帮助他
(4) 尽可能及时了解幼儿的问题,满足他的合理要求

29. 幼儿们情绪愉快吗? 你是否看到幼儿们总是发出愉快的声音,高兴地、匆忙地进行活动,轻松地交谈

(1) 幼儿们总是很规矩地坐着或站着,不大敢动 (2) 偶尔看到
(3) 有时看到 (4) 经常看到 (5) 总是看到

30. 你是不是要维持秩序,批评幼儿

(1) 总是 (2) 经常 (3) 有时 (4) 偶尔

31. 幼儿们在与你交往时感到轻松、舒服和高兴吗

(1) 感到很惊恐,不敢抬头,不说话
(2) 感到紧张,不敢抬头,急急地把话说完了事
(3) 眼睛看你时有些躲闪,说话比较自然
(4) 能平静地与你交往,显得轻松、高兴,有时会主动过来与你亲近、交谈

32. 幼儿们参与你组织的游戏和其他活动时积极性高吗

(1) 多数幼儿不积极 (2) 少数幼儿不积极
(3) 个别幼儿不积极 (4) 幼儿们都很积极

四、教育组织方式(包括游戏、生活活动和教学)与策略——引导幼儿积极主动地学习,促进每一个幼儿在原有水平上发展

引导主动学习

1. 你在组织某种活动时,有的幼儿不感兴趣,不愿意参加,你怎么办
 - (1) 批评他,叫他快些过来参加
 - (2) 告诉他这个活动多有趣,试着把他吸引过来,幼儿不听时再强迫
 - (3) 设法吸引他过来,不过来就算了,随他去干什么
 - (4) 在安排完其他幼儿时,设法了解他的兴趣,满足他的需要,支持他感兴趣的活动的,融入适当的教育内容
2. 在日常生活中,对于幼儿自己发起的、感兴趣的活动,你的态度是
 - (1) 制止
 - (2) 不予理睬
 - (3) 口头表示支持
 - (4) 参与幼儿的活动,和幼儿一起做计划、准备材料
 - (5) 在(4)的基础上融入可能的教育目标
3. 你是否尽量利用当地特有的材料、环境和事物,把要让幼儿学的东西变得直观、具体、生动,让幼儿看得见、摸得着、感觉得到
 - (1) 从不
 - (2) 偶尔
 - (3) 有时
 - (4) 经常
 - (5) 总是
4. 你在让幼儿学某种新东西时(如怎么配绿色、怎么用电池接亮小电珠等),你的做法是
 - (1) 讲给他听,告诉他做的方法
 - (2) 讲给他听,告诉他做的方法,并用图演示
 - (3) 讲给他听,告诉他做的方法,给他实际材料让他试试老师讲的方法
 - (4) 不直接告诉他正确的做法,让幼儿通过自己动手摆弄实际材料的探索过程,找出做法,教师给予支持、引导和帮助
5. 当幼儿用一种与你预想的完全不同的方式操作材料时,在没有危险的情况下,你的做法是
 - (1) 阻止他的做法
 - (2) 观察、倾听他的想法
 - (3) 实际支持他的想法(点头表示允许和赞同,并给他提供所需要的材

料等)

6. 在学习过程中,当幼儿的想法和做法明显是错误的,如幼儿想把熟玉米粒种在土里让它发芽,你的做法是

- (1) 马上纠正他的错误,批评他
- (2) 马上纠正他的错误,告诉他正确的答案
- (3) 接纳他的错误,鼓励他大胆尝试,让结果反馈来调整他的认识

7. 在教育过程中,你鼓励幼儿猜想事物的关系及可能出现的情况或结果吗

- (1) 从不
- (2) 偶尔
- (3) 有时
- (4) 经常
- (5) 总是

8. 你给幼儿时间,让他们描述、谈论自己的活动、行为和想法吗

- (1) 从不
- (2) 偶尔
- (3) 有时
- (4) 经常
- (5) 总是

9. 当幼儿向你提出一个问题(如“蜗牛有嘴吗?”)时,你的做法是

- (1) 直接告诉答案
- (2) 让他自己想,不管他能不能想出来
- (3) 和幼儿们一起讨论找到答案的办法,并鼓励幼儿去做

10. 当幼儿提出的问题你真的不知道答案时,你的做法是

- (1) 为维护自己的面子而责备幼儿
- (2) 避开,等你找到答案后再告诉幼儿
- (3) 告诉幼儿你不知道,并和幼儿一起通过看书、向别人询问等方式,找到答案

11. 为了让幼儿能遵守规则和养成良好的习惯,你认为好的方式是

- (1) 一贯要求,不断提醒
- (2) 用有关的故事来教育引导幼儿
- (3) 利用一日生活中的时机,结合具体情境让幼儿体验到规则和行为的意义

12. 在美术活动中,当幼儿把一张你认为画得很好的画面涂上了很多黑道道时,你的做法是

- (1) 批评或惋惜地告诉他你不喜欢这张乱了的画,你喜欢刚才那张画面整齐的画

(2) 不去管他,觉得他可能有自己的想法

(3) 努力了解幼儿的意图,接纳和鼓励他的想法

13. 当幼儿讲述一件事或回答问题时,如果幼儿说话不流利或发音、用词和语句有错时,你的做法是

(1) 让他坐下,想好了再说

(2) 立即纠正,让他按照你告诉他的正确说法再说一遍,然后让他接着往下说

(3) 耐心听他说完,表扬他的勇敢,再纠正他的错误,让他改正

(4) 在(3)的基础上,理解幼儿的意思,并用整理了的幼儿的话把幼儿的意思说一遍

教育渗透

14. 在幼儿园的一日生活中,你支持幼儿做力所能及的事吗

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

15. 在你与幼儿以及幼儿与幼儿之间的交往中,你是利用可能的机会鼓励幼儿的合作、互助、轮流等行为和通过交谈协商解决问题吗

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

16. 在幼儿遇到不会做的事情时,你的解决办法是

(1) 不理他们 (2) 帮他们做

(3) 直接告诉他们正确的做法,让他们自己做

(4) 和幼儿一起讨论,引导幼儿想出几种解决问题的可能方式,供他们选择

17. 你为幼儿们提供时间和条件,鼓励和支持他们同伴间的交往吗?例如,不中断幼儿同伴间正在进行的谈话或游戏,提供幼儿间合作游戏或做事的材料、机会等

(1) 没想过 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

18. 在一日生活的每一个环节和每一种教育活动中,你是否尽可能地实现多方面(各个学习范畴)的教育目标?例如,在手工活动中,不仅让幼儿学会做某种手工作品(美术),还可以让幼儿感知材料的特性(科学),看看用

了几种几何图形(数学),还可以让幼儿讲述自己的制作过程(语言),学会与同伴交流,欣赏同伴好的做法(社会),还可以让幼儿懂得把没用的材料放在一起,便于收拾(行为习惯)

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

因人施教

19. 你了解每一个幼儿的需要、经验、水平,尽量针对每一个幼儿给予指导吗

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

20. 在一天的工作中,你是尽可能地利用一切机会与幼儿单个交谈、鼓励幼儿用语言表达自己的想法和感受吗

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

21. 对于你提出的教育目标和要求,你要求幼儿做到什么程度

(1) 必须达到统一的标准

(2) 可以有先后不同的时间达到统一的标准

(3) 幼儿通过努力最终达不到统一标准没关系,只要在原有基础上有进步就行

22. 在一次活动结束后,你如何评价幼儿的作品或活动的结果

(1) 做横向比较,批评没做好的幼儿,表扬或奖励做得好的幼儿

(2) 做横向比较,只表扬或奖励做得好的幼儿

(3) 努力看到每一个幼儿在原有基础上的进步,描述每一个人成功和进步的方面,使每一个幼儿都获得成功的体验

(4) 在(3)的前提下,引导幼儿注意到别人的不同做法和好的方面,试着吸纳别人好的想法和做法

家园合作

23. 你设法使家长及时了解你班的教育目标、内容和方式吗

(1) 从不 (2) 偶尔 (3) 有时 (4) 经常 (5) 总是

24. 你在组织户外活动时,有几个家长站在门口看,看起来好像没有什么事。你的做法是

(1) 请他们离开这里,以免影响幼儿们的活动

(2) 不管他们,随他们看去

(3) 请他们进来看

(4) 请他们参与幼儿们的活动

25. 你是否尝试过引导家长认识到“生活就是教育”,让家长利用一日生活中点点滴滴的小事教育好幼儿呢?例如,让家长知道,在幼儿离家上幼儿园时说“妈妈再见”,而对幼儿积极的应答就是对幼儿进行文明礼貌教育;平时多和幼儿聊天就是对幼儿进行语言教育;让幼儿去拿6块糖或5个苹果,就是对幼儿进行数学教育;带幼儿去串门是发展幼儿交往能力的好机会等

(1) 从不

(2) 偶尔

(3) 有时

(4) 经常

(5) 总是

26. 你是否帮助过家长改善其教育环境及家庭生活的文明程度?例如,帮助家长在家里为幼儿创设一块活动空间;建立刷牙、漱口的卫生习惯;不打麻将,不说脏话等

(1) 从没有过

(2) 偶尔有过

(3) 有时做过

(4) 经常做

27. 你了解家长们有什么特长吗

(1) 不知道

(2) 了解个别家长

(3) 了解小部分家长

(4) 了解大部分家长

28. 你尝试过运用多种方式与家长沟通吗

(1) 从不

(2) 偶尔

(3) 有时

(4) 经常

(5) 总是

附三：家长调查问卷

班级：_____ 幼儿姓名：_____ 家长姓名：_____

尊敬的家长：

为了更好地提高我国的保教质量和办园水平，详细了解家长对我园本学期工作的评价，以便我们工作的调整，真诚地希望各位家长认真填写，因为您的评价、意见和建议对我们很重要！！我们会将调查问卷沿虚线剪下，以无记名的方式反馈给班上。谢谢您的支持与信任！（请于本周四前将填好的调查问卷投入一楼大厅的园长信箱，多谢合作！）

1. 以下哪些词语可以用来形容您的幼儿所在班的老师（可选多项，请在后面的“（ ）”中打“√”）

A 教师：某某 师德评价：亲切（ ） 严厉（ ） 耐心（ ）
粗心（ ） 细心（ ） 急躁（ ） 幼儿喜欢（ ） 幼儿不喜欢（ ）
冷漠（ ） 热情（ ） 为人师表（ ） 难于接近（ ） 做事
随意（ ） 尽心尽力（ ） 容易沟通（ ） 有爱心（ ） 尊重幼
儿和家长（ ） 不尊重（ ） 其他_____ 能力评价：组织能力：
强（ ） 一般（ ） 差（ ） 教学技能：强（ ） 一般（ ）
差（ ）

B 教师：某某 师德评价：亲切（ ） 严厉（ ） 耐心（ ）
粗心（ ） 细心（ ） 急躁（ ） 幼儿喜欢（ ） 幼儿不喜欢（ ）
冷漠（ ） 热情（ ） 为人师表（ ） 难于接近（ ）
做事随意（ ） 尽心尽力（ ） 容易沟通（ ） 有爱心（ ） 尊
重幼儿和家长（ ） 不尊重（ ） 其他_____ 能力评价：组织能
力：强（ ） 一般（ ） 差（ ） 教学技能：强（ ） 一般（ ）
差（ ）

C 保育员：某某 师德评价：亲切（ ） 严厉（ ） 耐心（ ）

粗心() 细心() 急躁() 幼儿喜欢() 幼儿不喜欢()
) 冷漠() 热情() 为人师表() 难于接近() 做事
 随意() 尽心尽力() 容易沟通() 有爱心() 尊重幼
 儿和家长() 不尊重() 其他_____ 能力评价:组织能力:
 强() 一般() 差() 教学技能:强() 一般()
 差()

2. 您对班级教学质量的评价(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 好 B. 较好 C. 一般 D. 不太好 E. 差

3. 您对班级卫生保健质量的评价(可选多项,请在后面的“()”中画“√”)

清洁() 整齐() 零乱()

生活照料:仔细() 一般() 不仔细() 其他_____

4. 幼儿情绪表现(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 愿意上幼儿园 B. 不愿意上幼儿园
 C. 偶尔不愿意 D. 情绪不稳定

5. 您作为家长助教参与班上活动的次数(单项选择,请在字母上画“√”或在横线上填写)

A. 0次 B. 1次 C. 许多次 D. 不清楚

6. 您把幼儿送到我们幼儿园上学是因为(可选多项,请在字母上画“√”)

A. 住得近 B. 收费比较合理
 C. 设施设备良好 D. 名声好
 E. 别无选择

7. 您对我国管理工作的评价(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 很满意 B. 满意 C. 过得去 D. 不太满意
 E. 很不满意

8. 您对我国办学质量的评价(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 很满意 B. 满意 C. 过得去 D. 不太满意

《幼儿园教育指导纲要(试行)》的教育评价

E. 很不满意

9. 您对我国师资质量的评价(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 很满意 B. 满意 C. 过得去 D. 不太满意

E. 很不满意

10. 您对我园的伙食是否满意(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 很满意 B. 满意 C. 过得去 D. 不太满意

E. 很不满意

11. 作为家长,您在教育幼儿方面通过幼儿园的哪种方式得到了帮助
(可选多项,请在字母上画“√”)

A. 家教宣传栏

B. 家访、约访

C. 家长学校

D. 家长开放日

E. 家长助教

F. 家长会

G. 幼儿园家教资料(杂志)

其他_____

12. 我国为家长设计的活动能否满足您的需要(单项选择,请在字母上画“√”)

A. 足以满足

B. 基本能满足

C. 还不能满足

D. 根本不能满足

13. 您对我国今后工作的意见和建议: _____
