

从方案教学看幼儿园课程的过程模式

文/车艺

方案教学是当前风靡全球的意大利瑞吉欧幼儿教育体系中的主要教育活动。它在综合了多种心理学和教育学的理论基础上,按照一定的步骤发生、准备、实施、完成和评价,构成了富有特色的幼儿园教学组织和儿童活动模式。笔者认为,方案教学不同于传统的、预先设定教学目标、按教育大纲行事的目标课程模式,它是典型的过程模式代表。那么,到底何谓“过程模式”?方案教学反应出了过程模式的哪些特点?教育,作为一项自觉自为的事业,强调“过程”,完全不要“目的”行不行?如果回答是否定的,在幼儿教育领域,真正值得我们追求的又是什么?最后,方案教学带给我们哪些与过程模式有关的启示?通过对方案教学理念及实践的简介与分析,希望能有助于幼教界同仁在思考以上问题时获得某些启发,为共同推进我国的幼教课程改革出力。

一、方案教学的基本过程及特点

自本世纪60年代开始,在意大利北部一个名为瑞吉欧·艾米里的小城市里,由当地的杰出人文主义教育家马拉古兹领头,兴办了一系列在理念上彼此呼应、在形式上具有鲜明风格特色的幼儿学校。在这些学校中,幼儿的活动真正表现出了积极的参与、主动的探索、自由的表达和成功的沟通;学校、家庭和社区结成为功能不同但相辅相成的幼教共同体。这向世人展示了一幅幼儿教育机构为真、为善、为美的生动人文景观。而其中,学校教育活动的发生、准备、实施和评价这系列过程,对我们尤其具借鉴意义。

方案主题的发生。一个方案活动的主题可源于成人的建议、儿童的讨论、一些突发事件如天气变化或一次客人的来访等,随机性较强。主题在实施中是有层次的,一个大的主题下可能包含许多小的需要、计划和实施;同时又是灵活的,一个方案活动进行到某一阶段时,可能产生意想不到的情形,使得活动的主题发生转换或产生新的、不同的主题。其特点是:主题必须依据儿童的兴趣和需要,而且要能够让幼

儿在方案的提议、选择和决定上承担起主要的责任。从一开始,方案教学就不同于已定学习大纲或教育目的的传统幼教课程模式。

活动的准备。这一阶段对于幼儿来讲是要由好奇心到理智的兴趣,由感官的兴奋到探究的愿望,形成初步目的和大致活动步骤的过程。教师在这一阶段最重要的任务是组织、参与幼儿的讨论与表达,并对活动中可能会出现的问题、需要的知识技能以及可能的行动计划有一个充分的准备。调动幼儿与所定主题有关的原有经验是该阶段活动的核心任务。而在大多数传统课程模式中,只强调了教师的准备,幼儿开始活动后不免被动参与,正是忽视了教学过程中这一步骤的实施。

活动的实施与进行。在问题已经提出,经验已经预备之后,实际的课程,即各种室内室外活动就可以开始了。这一阶段的主要任务是让幼儿获取第一手的直接经验。在一步步进入主题变化的情节过程中,幼儿验证自己的假设、探讨问题和事实的真相,对客观环境加以有目的的改造。以后幼儿便以活动本身的结果进行游戏、表演或其他自由表达(如绘画、图像剪贴游戏等)。教师在本阶段的任务是提供丰富而恰当的资源,并作为活动中儿童可求助的专家、指导员和有能力的同伴。与目标课程模式中的显性教育者不同,她提供的指导往往是暗示和建议性的。

活动的结束与评价。活动结束后,孩子们个别的、小组的和集体的建构活动、探索活动、生产活动的产品或作品将会在教室中展列。这些展品不仅是幼儿活动的记录与见证,同时也是教师了解幼儿以及幼儿之间互相学习讨论的宝贵资源。展列可以分阶段完成也可作为一个全程的系统反思过程融入整个方案教学中,且有多种活动形式:如儿童个别讲述、介绍自己经验、开集体报告会等。幼儿在此过程中锻炼了让别人感兴趣和能够理解的方式讲述事件的能力;树立在外

人(包括小朋友、教师、家长等)面前大胆讲述的信心;发展了清晰、完整思维的习惯。同时该环节也要求教师形成积极反思的良好作风。

这种回味活动给了幼儿一个思考的空间,有利于他们整理由交流与反思获得的新信息和新思路,最终以自己独有的方式达到同化。接下来新的兴趣产生,直接引发下一个方案教学主题的选择。可见,这种活动评价形式是发自参与者本人,强调表达、反省和体验,并不像我们习惯的做法那样,在儿童本身之外制订出系列标准,将幼儿的能力或发展水平对号入座,纳入成人自以为合理的轨道。

以上用了段落分析的方法来静态地把握方案教学的进行。这样做,只是为了阐述问题的需要,绝无意轻视方案教学作为一个动态过程的连贯性和复杂性。事实上,这种连贯与复杂更多地体现为众多主题及次级主题间的衔接与转换、情节的变化发展和自然延伸、幼儿经验的不断积累、知识的进步和认知结构的改造、教师有效而及时的支持与引导等。无可否认,在描述的同时,笔者也融入了自己对问题的理解和态度。

二、透过方案教学看“过程模式”课程

从方案教学的发生、发展过程我们可以发现:说这一幼教课程模式属于过程而非目标模式,其关键,并不是方案实施之前完全无须设计,没有一点目标或预先对内容的大致规划,而是因为它并不以目标为中心来安排一切,课程本身始终都是手段而不是目的。

具体地,我们可以从教师教学和幼儿活动两方面来理解“过程模式”课程的基本特点。

从教师这一方面看:传统的教学一般总是由教师根据自己的教育目标要求和教材内容需要发出一定的行为,引起幼儿在规定范围内的反应;然后教师在一个封闭的控制系统内部实现对幼儿行为的目标控制,努力塑造标准化的行为和反应。但在方案教学中,教师的教育行为却不是这样自上而下演绎式的。尽管其中不乏信息和技能的讲解传递,但最主要的还是一些试探性的提问和商谈式的建议,目的是为了引出幼儿自己的探索和表达,而不是制造和控制幼儿的行为。所以不管是传递、示范还是提问和建议,其目的都在于为幼儿的主动探究和表达创造积极的条件,营造良好的情景。

与此同时,幼儿在这样的教学活动中表现出强烈的求知欲、高度的团队精神、问题探究并加以解决之作风。和“目标模式”课程相比,幼儿在其中进行的是有意义的发现而不是被灌输;幼儿的整体经验得到了发展而不是支离破碎地接受技能的训练;参与是主动积极的而不是被动的等待和服从;提高的是思维能力而不是记住大堆抽象的概念。总之,这样的学习符合了现代心理学所揭示出的有效学习的基本定律:内在动机、经验的准备、经验的重复和练习、经验的连续、学习者对过程的游戏性体验和对结果的满意体验等。

那么,“过程模式”课程还有其教育“目的”可求吗?回答是肯定的,过程模式也有一般性的目的作为引导。站到教育哲学的高度将不难理解:任何模式都是教育理念的反应,而教育,作为一种事业或社会性行为,必然有所追求。那么,在活动中以儿童为中心的“过程模式”追求的是什么?布鲁纳启示我们:“任何学习行为的首要目的,在于它将来能为我们服务,而不在于它能带来的乐趣。学习不仅是要把我们带到某处,而且还应该让我们日后在前进时更容易。”(布鲁纳·教育过程·文化教育出版·1982年版,第36页)乍看上去,这样的追求似乎偏离了“过程”的轨道,太过前瞻;事实上,唯如此追求才方可能避免为“过程”而过程,重蹈当年将“进步主义教育”误解为完全“以儿童为中心”的覆辙。加上学前幼儿教育的特殊性,如此“目标”不光是为儿童日后进一步学习打下基础,其意义更在于赋予当前学习以主动性。而保障儿童学习过程中的主动性,就必须扬弃过去那种从外部将教学具体要求强加到儿童身上的做法,重视过程、重视活动对幼儿的有意义性、重视幼儿的实际动手操作。具体到方案教学中,幼儿所感到的学习的意义,在于他可以用新学习到的一切内容运用到他原来熟悉的经验情景中去,进而丰富和加深他对于现象的原来的理解;同时,通过实际操作,幼儿逐渐取得动作水平的直接经验,动作成为幼儿用作建构的基础和探究问题的工具;使其在活动中获得满意的心理体验。

综上,我们的结论是:“过程模式”强调幼儿教育是一个过程,而不是达到目标的手段。由于其中涉及的因素变动不定,课程设计必须保持高度的动态性、开放性,针对具体情况应作出不断调整;教学无事先、具体、统一、固定目标;教师应依据儿童的先前经验和对儿童的了解形成灵活的、适应儿童兴趣和当前发展的目标(儿童的兴趣和需要可以是自然流露的也可以是教师引导所得),并将这种目标转化成为幼儿活动的内在动机;教师的任务是激发儿童积极主动地参与到教学过程中,利用富有刺激的环境、材料进行发现和探究的学习。其评价标准不是看教育结果对具体目标的达成,也不是活动形式的完美、花哨,而是儿童通过活动对将来成长之受益的性质和程度。归根结蒂,对幼儿的所有行为与教育实施者所持教育理念、儿童观息息相关。

三、方案教学带给我们的启发

1. 怎样看待时间资源:“要珍爱生命就必须懂得要浪费时间”

我们现在的教育都是追求效率、节省时间的。想方设法要在尽可能短的时间里让幼儿尽可能熟练地掌握尽可能多的技能。这是我们工业社会的经济逻辑。但是卢梭说:如此节省时间等于浪费生命;要珍爱生命就必须浪费时间。我们可以从方案教学的具体过程中理解这番睿智的话语:方案的长期性、整体性和连续性要求较大的、整体的和连续进行的时间单位。一个主题的完成要提供给儿童每一阶段充分的活动

时间,遵循活动的自然进程而不是按照某种外在的标准随意中断和转移。方案还要有充分的时间允许儿童将习得的知识内化掌握,表达自己在活动中意犹未尽的情绪体验。所以,充分的时间是幼儿的自主性、主动性和创造性得以展开的前提。

教育不同于工业生产,节省时间是尊重外在的时间标准和工业生产的逻辑;浪费时间是尊重内在的时间标准和人的活动与生长的逻辑。由此可见,方案教学体现了教育的最基本的精神,即人的充分、自由、全面的成长。

2. 教育观:培养真正“不平凡”的、全面发展的人

绝大多数在观念上推崇学科课程和能力本位课程的人会对方案教学不屑一顾,认为这样的活动显得平凡而庸俗,太任儿童自由取闹,不能造就优秀的人才和社会所需的精英。

首先,这无疑是对方案教学的肤浅见解。因为方案教学虽然没有什么经典的教材、昂贵的教具、严格的步骤和名师指点,但活动中的幼儿能够在某一领域从最初感性的的好奇心发展到理智的兴趣,进而作出系统的努力。我相信,在现代社会中,个体有了如此健康的兴趣和意志,将终生能够进行充分有效的自我学习;只有进入更高级的学习境界,社会条件一旦许可,方能成为有个性的、能在自己的工作岗位上获得成就的“不平凡”的人。

其次,这样的认识还暴露出一种错误的、等级制的教育观,是将人看作外在现实的手段,不仅马克思批判了这种阶级倾向和对于人的片面抽象的观点,著名民主教育家杜威也曾对这种将社会阶层进行优劣中差划分的做法大加挞伐。真正民主的社会,反对所谓“优秀”的标准,而提倡人的全面、整体发展,提倡人的自身的实现,也提倡社会在人身上的实现。其核心精神在于社会对人的需求,是全面、和谐与均衡,不是做作的“优秀”,而这正是方案教学的终极追求。

3. 教师角色:从“管理者”到“参与者”的转变

我们常听到强调儿童对课程活动的“参与”提法,而未闻教师对教学的“参与”,究其原因,是因为传统教育过程中教师往往是主人的角色,起着导演和控制活动的作用。但是在方案教学中,教师与幼儿一样成为名副其实的参与者。在活动中教师所发挥的作用是隐性的,然而却是巨大的。首先她是活动的组织者和参与者,带着她对于当时某一主题价值的构想和对于幼儿的期待进入活动的设计、准备、促进和转换之中,扮演着幼儿的同伴、活动方向的决策者和幼儿学习的资源角色。其次,她是将幼儿的情趣和努力积聚在一个主题之上的核心力量,这种核心的作用不是体现为教师的明确的控制和规范,而是教师作为一个具有更多自觉性的成人对于幼儿的活动所表现出来的关心和支持、建议和帮助,所以这是一个互动的角色而不是一个控制和管理的角色。

我们看出,方案教学中教师角色的反传统定位是与它的

教学宗旨、活动内容相一致的。由于师生共同参与到主题活动、观念的讨论和技术与材料的使用中去,师生间谈话大多事关活动本身。幼儿既不是被教训的标靶也不是表扬的对象,而是学徒;老师既不是母亲也不是保健医生,而是参与合作的专家,教师支持和鼓励儿童的兴趣,使儿童全然相信其活动的意义与价值;教师通过提出问题、作出暗示、提供建议、示范方法,使儿童能够最终体验到问题获得解决时的满足。这些,促使我们对现行的不少幼教课程进行反思,那种师生缺乏真诚沟通、教学时间安排严格刻板、教师地位高高在上、对幼儿的鼓励只停留在泛泛的表扬(诸如“很好”、“不错”)等行为主义的口头强化上的课程模式应及早得到纠正。

马克思曾说:“思辩终止的地方,即在现实面前,正是描述人们的实践活动和实际发展过程的真正的实证科学开始的地方。”(《马克思、恩格斯选集》第一卷,第29-32页)可知,理论的纯净与实践的丰富多彩从来不是一回事,也不可能达到完全的统一。对于方案教学,我们要借鉴的不是活动的形式,而是渗透其中的精神、原则和理念。这样说,绝非对形式的轻视,恰恰相反,正是为了确保形式的真正有效,我们才更加强调整教育形式应结合自己的实际情况、文化传统和社会背景,不可生搬硬套。而对于方案教学理念的领悟,本文浅见以为,在幼教课程改革中,提倡以此为代表的过程模式,不是要我们放弃教育中对目的和应然的判断(否则将不成其为教育)。而是要我们将这些目的和应然带到过程中、带到儿童的主动活动中、师生的对话和交流中去。教育者不是预设一个模式,让儿童成为我们目的的一部分,而是须要帮助儿童吸纳我们的目的,变成他们的一部分,最终成为他们身上的表现和积累在他们身上的品质。毕竟,教育远不能预见一切,更不是一个人现在和将来生活中的全部。

主要参考文献:

- [1] Carolyn Edwards, Lella Gandini, Goerge Forman: *The Hundred Language of Children*. Able Publishing Corporation, 7th printing, 1996
- [2] 黄人颂编. 学前教育学参考资料(上册). 人民教育出版社, 1991年版
- [3] L·马拉古齐等著. 意大利瑞吉欧方案教学报告书. 张军红等译. 光佑文化事业股份有限公司, 1998年
- [4] 靳玉乐. 现代课程论. 西南师范大学出版社, 1994年
- [5] 左任侠、李其维主编. 皮亚杰发生认识论文集. 华东师范大学出版社, 1981年
- [6] 杜威著. 赵祥麟等译. 杜威教育论著选. 赵祥麟等译. 人民教育出版社, 1989年

(作者单位: 200062 华东师范大学学前教育系)