

课程建设

幼儿园课程发展需文化引领

张帅

是真空的存在,它既有自身运转的微观系统,又处于社会环境的宏观系统。对自然、生活、经验、活动的理解是幼儿园课程参与者步入幼儿园课程发展正轨的“通行证”。要从课程发展的文化根基、幼儿园的文化根基、所处“文化区”的文化根基中定位幼儿园课程文化方向,从历史、现实、未来三方面寻求幼儿园课程文化发展境脉。

其次,要有高瞻远瞩的文化眼界,进行课程思想上的“破冰”。幼儿园课程的发展是一个长远的过程,更是有意识性、主动性、目的性的过程。教师的专业发展、幼儿的经验获得与整个幼儿园课程的发展是互融共生的,要有意识地将各个方面联系在一起,以系统思维、联系思维、发展思维来看待幼儿园课程建设问题,走出思维定式的惰性依赖。幼儿园要与家长、行政人员乃至社会人员形成积极的关联,通过课程文化意识的觉醒,在思想层面达成共有的目标与课程价值取向,从而凝聚幼儿园课程文化发展的向心力。

以文化自为 推动课程行为

文化的引领不是纸上谈兵,需要在实际行动中落实,将“看不见”的课程文化信念转变为“看得见”的课程文化行为。否则,即便具备了幼儿园课程文化意识、形成了正确的幼儿园课程信念,如果最终未能在实际中践行,那么努力亦是徒劳。而缺乏课程意识的课程行为又是盲目的、局限的。课程行为与课程意识互为表里,共同构成幼儿园课程发展的意义。

较之文化自觉对认识层面的重视,文化自为凸显了文化主体将认识转化为实践的特点。幼儿园课程的全过程实质上是幼儿园以及师幼建构的一种生活方式。要想幼儿园课程理念、价值信念产生持久的效能,需要将这些精神层面的内容沉降到师幼共同的生活,内化为师幼共同的行为准则,从而形成正向强化机制。如,我在南京市实验幼儿园调研期间发现,幼儿每天早上一进班,必做的第一件事便是鞠躬向老师问好,老师每次都微笑着鞠躬回应幼儿。这种每天坚持的问候行为,是教师课程理念在行动中的展现。教师认为幼儿是独立完整的个体,课程贯穿于幼儿一日生活之中,并表现为幼儿主动的活动过程,因而,教师主动地向幼儿问候以带动全班幼儿形成文明礼貌的行为习惯,教师做是为了让幼儿更好地做。当越来越多的幼儿能够主动地进行问候时,表明问候行为真正演化为幼儿内在的自觉意识。而教师的耐心回应,既是对幼儿的尊重,又强化了幼儿问候行为的积极性。这是教师的教育观念、课程理念走向课程实践的过程,又是在行动中深化课程理念、价值信仰的过程。

课程建设 呈现三大问题

反观幼儿园课程建设过程,如果缺失了文化的指引,就可能在不同程度上出现问题。

一是对幼儿园课程理念的认识存在“伪装现象”。幼儿园课程建设中,课程理念与行动落实的错位现象并不罕见,幼儿教师对“以幼儿发展为本”“生活化”“游戏化”的课程理念耳熟能详,但落到实际行动中却收效甚微。与此同时,家长往往更关注教育的显性价值,存在盲目让幼儿掌握知识技能的现象,忽略了教育中对幼儿发展来说十分重要的隐性学习品质,如幼儿对事物探究的持久性以及意志的专注性等,不利于家园在理念与行动上的统一。这在很大程度上是缺乏文化意识所导致的,是对课程理念“浅表化”理解下,工具理性“深层化”支配的结果。

二是幼儿园课程的开展存在“任务导向”。有些幼儿园仍然存在为了应付上级检查,要求教师“接单式”开展活动的现象。这导致幼儿教师难以思考活动背后的建构意义和对幼儿发展的价值,其专业实践被简单化、模式化,教师和幼儿成了完成任务的“工具人”,幼儿园课程实施变成了程序化过程。

三是幼儿园课程评价容易落入“指标陷阱”。大数据时代的来临使数字崇拜现象日渐渗透于教育领域,无疑也造成了幼儿园课程评价的价值异化。幼儿园常常通过看得见、可测量的指标来进行课程评价,而非量化指标的价值考量变得日益模糊。抽象的数字代替了幼儿教师基于具体经验的价值判断,在看似客观精确的评价结果背后,过度量化很有可能钳制幼儿教师的思想。

破解上述问题,需要在幼儿园课程建设中有思想的深度、情感的热度、行动的力度,充分发挥文化的效用,以文化引领幼儿园课程的高质量发展。

以文化自觉 凝聚课程价值

首先,在寻根溯源中明确幼儿园课程的文化定位。幼儿园课程不

幼儿评价

多维观察追踪 见证儿童发展

章丽 骆贵

在课程园本化及园本课程建设的过程中,评价是获得课程实施有效性、适宜性的重要依据。教师在园本化和创新性的主题实践中,本意是希望提供一种更具深度的、实践性的、个性化的学习经历。但是,儿童发展了多少?儿童是如何发展的?如果没有开展适宜的儿童发展评价,就很容易导致盲目、片面。因此,我们在推进“韵·动”园本课程建设中,运用了“三分”园本课程评价模式,系统化建立园本课程实施中的儿童发展评价体系。

“三分”儿童发展评价是指,将目标导向评价和过程导向评价融合,运用分指标、分情境、分工具的“三分”模式,分别指向“依据什么评”“什么时候评”“用什么评”,将儿童发展评价嵌入园本课程实施中,以便深入、客观、全面地了解儿童,实现促进儿童整体协调发展和个性成长的评价目的。

1 分指标:预设儿童发展目标,制定科学指标体系

回顾园本化评价实施的历程,我们经历了两个阶段。一是不知依据什么评。于是借鉴同行的园本评价标准,结果发现无法匹配我国的园本课程目标架构。二是不知评哪些。一日活动各个环节都要评价,评价内容往往交叉、重叠或缺失,教师疲于应付资料,却不能真正明晰幼儿的发展方向。

为此,我们首先要解决的就是“评什么”问题,要完整、科学、系统地评价儿童,应从《3—6岁儿童学习与发展指南》出发,“一跳”将《指南》标准园本化,“再跳”将园本标准



手绘画活动中,幼儿在彼此手背上绘画。

作者供图

主题化,使最高位的整体发展目标逐步下位分化,在具体实施的课程中形成可观察的标准体系。

一跳,《指南》标准园本化。园本化是指以《指南》为依据,围绕园本课程总目标重新架构,形成园本课程评价标准体系。我们将“韵·动”园本课程四个总目标“勤动手、善动脑、乐动口、巧动手”进行发展的核心特征解读,对应《指南》找到核心领域,然后进一步分解为二级的12个维度。如“勤动手”指向积极健康,主要涉及身体健康和心理健康两个方面。

2 分情境:综合多种评价方法,形成多维观察视角

有了完整的评价标准,为避免评价中容易出现重结果轻过程的问题,我们强调,主题中的评价标准不是用来对标测试的,而必须在幼儿主题活动的真实情境中进行。我们将每个主题评价标准分到具体的观察情境中,并结合具体情境的情况,确立不同评价主体,在儿童发展中将“他评”与“自评”按需融合。

评价“情境化”,形成过程性观察意

识。幼儿的魔法时刻总是悄然出现在具体的活动过程中,只有真实情境中的表现才是幼儿最真实的反应,因此,我们为每个主题评价标准梳理出观察评价的具体活动和场景,这样主题评价指标就能落实到一日生活具体情境中进行观察。如“印象·梅墟老街”主题评价的情境基本分布于参观、区域、教学、运动等区块的具体活动中,教师在该主题实施不同活动时就非常清楚需在哪些

活动中观察哪些内容,从而在最真实的活动现场观察到幼儿表现,实现评价指标的过程化转换。

评价“多元化”,形成融合性全面视角。主题情境中,幼儿的表现是动态变化的,为了能尽量全面、真实地收集儿童发展表现,需通过多种观察视角、观察方法的运用进行评价信息采集,形成多元主体参与的融合性观察视角,避免单方判断的偏颇。可根据具体情境综合采用幼儿、家长、教师分工参与评价的方式,如大班在“印象·梅墟老街”主题中有多次外出参观老街的活动,于是“能坚持行走1.5公里”这一评价信息的收集可通过到终点贴学号的方式,让幼儿自评。也可以是在家长带领幼儿参观中由家长评价。还可以采用轶事记录便利贴“观察小记”方式,教师简便记录所有幼儿过程表现,一目了然。这种根据课程实施情境的具体需要,发挥课程不同参与主体作用的方式,不仅让评价结果与过程完美融合,还能兼顾不同视角形成全面认识。

3 分工具:汇集整体发展阶段,量化追踪个体轨迹

如果不将零散的儿童学习发展表现汇集与评价标准进行对照,就无法判断儿童发展水平的适宜度,也无法更好地为保教作出调整决策。那么,如何实现信息的有效采集呢?我们主要通过量性的行为检核、等级评定和质性的事件详录三种观察记录法,实现普适评价与主题评价的链接、幼儿个体与班级整体的链接、幼儿当下与后期发展的链接。

结合观察情境,开展快速的量化区块记录。主要针对主题中可量化评价内容通过行为检核和等级评定方式进行观察记录。如在“印象·梅墟老街”主题中,教师根据前面梳理出的主题评价指标,对需要观察的量化项

(上接第一版)

有着60多年办园史的闻裕顺学前教育集团以儿童美术教育见长,在周边社区居民口中是一所“孩子画画特别好”的幼儿园。画得好就达成课程目标了吗?基于儿童观的重塑,指导中心与园所达成一致:美术是幼儿心灵的表达,课程目标应设置为对美的追求,美术课程更名为“美诉”课程。

一字之差,触发了课程形式与内容的蝶变。孩子们原先只能在班里作画,现在可以在走廊的多功能墙壁上,自由涂鸦;原先只能画人和物,现在可以为画纸,生活成为彩笔,幼儿的创作灵感被充分激活,对美的表达也愈加丰富起来——每个班上都有一张可供幼儿布置的特殊桌子,春天里是鲜花集市,到了夏天又成了甲虫聚会。前来“取经”的幼教同行如此评价:这里的幼儿喜欢表达,自信阳光且思维活跃。孵化过程中,指导中心“不评判、不设限”,不简单按照幼儿园的办园等级来遴选孵化园,更看重是否具

目内容,形成参观活动、区域活动、教学活动、户外活动等四个区块操作表,教师可以在对应活动开展时,使用该区块的量表进行行为是否出现或行为表现等级的对标记录。

根据情境现场,开展对标质性表现分析。质性评价方式指轶事记录或事件详录,更好地帮助教师聚焦儿童发展的过程。基本操作流程是:选择观察情境—详录事件—找出发展领域—对照评价指标—判断成长价值。如“善动脑”这一评价指标中有“能用数字、符号、图表、图画等不同方式记录自己的发现”。教师选择在参观老街、区域活动等不同情境中进行观察,综合运用“表征作品分析”

和“观察案例详录”等不同方式,对这个学习片段带给幼儿的成长价值进行分析。

关注发展过程,聚焦儿童成长可能性。在以往的评价中,我们关注的是结果,记录并汇总好数据就一锤定音。然而,结果仅能作为参考,更应关注幼儿的动态成长。因此,在量化评价记录表中,我们增加了幼儿达成情况、时间及场景、产生变化的时间及场景,使量性评价不是只关注某一个瞬间,而是循环的跟进式评价。

此外,我们依托幼儿个体指标统计和全班幼儿整体发展统计表,分别发现个体和整体在哪些区块发展需要加强,为主题实施的改

正进行研究的升级版——发现童年的意义,探寻3—6岁儿童的童年生活样态。“站在最有利于儿童生命成长的立场,迈向优质而又专业的幼儿教育。”这是沈颖洁的设想。

目前,西湖区设立了10个项目工作室,从支持儿童成为“有能力的学习者”和“有创见的表达者”两个角度开展研究,在与儿童的共情中,再一次改变幼儿园——

空间的变革正在发生。幼儿园相较于其他学段,没有铃声“分割”教学,老师们也不希望以程式化的区隔来限制儿童学习。于是,西湖区的班级不再出现常见的美工区、益智区等区域牌,去除了不必要的规则、玩法、班级公约等提示牌,变负向的限制约束为正向的包容期待。

教学的逻辑悄然转变。从原来的知识逻辑转为情感脉络,串联起课程内容,让儿童在有意思的活动中建构自己的成长意义。如“冬天的大树”,不再教授儿童区分常绿树和落叶树,而是真正引发儿童对身边某一棵大树的关

注。孩子们发自内心地道出“大树的树皮都脱落了,它会不会冷?我们给它补上补丁吧!”他们亲手拓印、测量、装饰,教室旁的大树被装扮一新。

家长的角色重新定位。支持家长和孩子成为学习共同体,在家庭中观察孩子的好奇和诸多复杂情绪,开展微项目探究。如文一街幼儿园在开展幸福种子课程时,孩子要向爸爸妈妈了解需求,并选择一项关爱父母的行动需求,同时也倡导爸爸要去了解爷爷奶奶的需求,妈妈要了解外公外婆的需求,也要各自认领关爱任务去完成,真正做到言传身教。

课程的好评也在更新。强调教师作为评价主体,开发了主题后审议的研修工具“一个发现、一类主张”。通过教师对主题实施过程的回溯,去寻找儿童体验与教师创新之间的关联,发现自身教育实践的“高光时刻”。

发现儿童继而发现课程,西湖区课改之旅已走过十年。而关于童年意义的探寻,西湖区也将继续步履以千里。

发现童年

从儿童到课程,西湖区“发现”的脚步始终没有停止。现在指导中心