

论幼儿园教育“记录”的实践自觉

黄 豪,徐 雪

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘要:“记录”是幼儿园教育的有效评价方式之一,但当前我国幼儿园教育“记录”在实践中缺乏意义之为,造成“工具理性”至上和“符号展示”突出等异化现象。基于一种生命关怀和“儿童的视角”,幼儿园教育“记录”应走向实践自觉,即幼儿园教育需要做到“记录”的意识自觉、行为自觉和反思自觉,从而真正使其在实践中回归本真。

关键词:记录;幼儿园;生命关怀;实践自觉

中图分类号:G610

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2017)04-0078-04

关注儿童^①发展评价,是我国学前教育发展新常态的重要体现之一,并逐步走向、形成一种“理解儿童”的研究取向。“观察”与“记录”,是研究与评价儿童学习与发展的途径,也是走向“研究型”教师专业化发展的必要,因此,这成为当下幼儿园一线教师教育实践的常态模式。然而,“观察”与“记录”在实践中常常陷入困境,因为“记录”缺乏一种有意义的教育实践自觉,所以“记录”易被当作工具,其结果往往只达到“展示”的目的。要走出这反复囿于实践困境的窠臼,幼儿教师需保持一种直面儿童本真的幼儿园教育“记录”的实践自觉。即“记录”主体充分发挥主观能动性,对“记录”实践要有所觉知,并基于一种生命关怀使幼儿园教育“记录”在实践中回归本真。

一、异化:幼儿园教育“记录”实践的现实审思

(一)“工具理性”至上:易把“记录”当作儿童评价工具和手段

任何事物只要存在便有其自身的工具价值和内在价值,二者都有存在的意义。“记录”的工具价值体现在教育实践中的具体运用,并能借助一定“记录”媒介实现对儿童学习与发展的记录和纪录,这本身毋庸置疑且值得肯定。但当幼儿教师在实践中因认知盲目性,夸大“记录”的工具化和技术化,便会出现,甚至反复出现幼儿园教育“记录”的实践问

题,主要体现在三个方面。

首先,作为“记录者”的幼儿教师较少关注儿童的个体属性和特征,看到什么就“记录”什么,只要儿童有行为表现,幼儿教师都会“记录”下来,只为完成“记录”任务,为了“记录”而记录。“工具理性”已使人对象化、客体化,人不再是主体、不再是目的,而成为手段。”^[1]被“记录”的儿童已被客体化、工具化对待。其次,由于工具理性强调“对外界事物的情况和其他人的举止的期待,并利用这种期待作为‘条件’或者‘手段’,以期实现合乎自己理性所争取和考虑的作为成果的目的”^[2]¹⁰,工具化倾向严重的幼儿园教育“记录”实践,往往是幼儿教师通过“记录”信息来评定儿童实际发展情况是否达到预设目标,进而追求教师自身实际的教学效果。最后,随着“互联网+教育”、教育技术等推动学前教育信息化发展时,科学技术以及科学技术转化的产品给幼儿教师的教育实践带来新的技术指导。“在教育领域,技术绝不是仅仅用于完成现有的模式和方法,而是要推动技术时代的教育革新”^[3],“推进技术与教育的双向融合”^[3]。可是当技术过分代替教育时,由于不同幼儿教师自身表现出不同层次的专业化程度与信息素养能力,有的幼儿教师可能会机械地依赖于网络上或相关著作中既成的儿童发展观察记录量表,去评价儿童的学习与发展是否达到标准。也有教师过于利用摄影、摄像设备去拍摄儿童的活动表现而未进一步作归纳和反思。幼儿教师成为纯粹

收稿日期:2017-03-05

作者简介:黄豪(1993—),男,贵州遵义人,硕士研究生,研究方向:幼儿园课程、幼儿教师教育;徐雪(1992—),女,贵州遵义人,硕士研究生,研究方向:幼儿园课程、幼儿教师教育。

的“记录者”和“拍摄者”，幼儿园教育“记录”变成了机械化评价儿童的工具和手段。

（二）“符号展示”突出：“记录”目的多为展示之用，而忽视解释意义

瑞吉欧教育理念认为，“记录”的目的在于解释，而非仅展示之用。^{[4]241}这意味着瑞吉欧教育理念并不否定“记录”的展示之用，合理的“记录”展示反而能够提供信息，只是更加关注“记录”的解释意义。然而深入实践可以发现，幼儿园教育“记录”的目的多为展示之用，即把儿童在园一日活动的表现，以符号方式展示出来。从展示的主体来看，往往是幼儿教师收集材料和信息，教师与儿童将“记录”材料分享给教师、其他儿童以及家长，以便大家能够对儿童在园的所作所为加以了解。从展示的内容来看，有儿童在园生活、游戏和学习中所表现出的行为活动，其中包括儿童活动的一手资料，如照片、作品等，也包括幼儿教师加工后的记录表、物质环境创设等。从展示的方式来看，幼儿园记录多以图片、视频、记录表、成长档案袋等直观的方式展示，还有就是通过互联网在家园互动平台上进行展示和分享。

“记录”的展示本无错，在展示信息的基础上可以更好地形成“记录”的意义解读，诠释儿童的发展。可是实践一旦被异化，幼儿园教育“记录”的展示最终只看重结果和效果，那么这种功利主义取向下的“记录”不仅造成人力、物力和财力的浪费，而且教育实践的效果也不好。部分幼儿园追求“面子文化”，“记录”展示只是基于当下的需要，比如给评估专家、参观教师、家长等展示，其实，这样的教育“记录”只是呈现出一种单向的展示功能，如果不能及时或很好地满足现实需要时，“记录”也就没有任何参考意义。如此一来，幼儿园教育“记录”就会陷入一个反复追求展示的功能，进而忽视“记录”背后所带来的教育意义的恶性循环。之所以强调“记录”的解释意义，是因为带着教育性的解读与诠释，是对“记录”所展示信息的意义建构，是在解读文本的基础上解读儿童、研究儿童、理解儿童，同时也是幼儿教师的专业化发展和科学儿童观、教育观的形成与体现。教育“记录”还应该是动态的，可以反思实践、提炼观点，根据观点的调整，再次去指导幼儿园教育“记录”实践，实现一个双向互动的良性循环。但是，在幼儿园教育实践中究竟能做到多少，“记录”的本真意义如何保证，这仍是值得反思的。

二、理性：“记录”成长，“记录”生命历程

记录(Records)和纪录(Documentation)都能在

幼儿园教育实践中有所体现，实则都是一种“记录”。据《现代汉语词典》的解释，“记录作为动词，指把听到的话或发生的事写下来；作为名词，指当场记录下来的人或做记录的人”^{[5]644}，而纪录“作为名词，指一定时期、一定范围以内记载下来的最高成绩”。对纪录所做的其他定义与前者对记录所作定义类似。^{[5]645}在一些学者看来，幼儿园教育实践应“从记录走向纪录”^[6]，“记录只是真实地再现，提供某些信息，是一种静态的存在，而纪录则是一种解读，是一种意义的建构”^[7]。这样的观点解读并不为过，值得借鉴。不同幼儿园本身的质量、层次和幼儿教师专业化水平的不同，记录和纪录的教育实践凸显不一，有的幼儿园及教师只做记录实践，有的却能基于记录，实现纪录，无论怎样，二者都存在，都是幼儿园教育“记录”在实践过程中的体现。记录所得到的真实、客观、丰富的教育信息，为纪录提供意义诠释的条件和基础，实现从“发现儿童”到“理解儿童”的理念转向，基于此再进一步明确“记录”儿童学习与发展的方向。当然，实现纪录确实是关注儿童发展的理想实践方向，但当前幼儿园发展常态决定了幼儿园教育记录与纪录都是存在的，所以在这里更倾向于一种记录与纪录融合的幼儿园教育“记录”实践自觉。幼儿园教育“记录”要走向一种实践自觉，是要“记录”成长，“记录”生命历程，在具体教育实践中，还要进一步追问与考量几个问题：谁去“记录”谁？“记录”什么？怎么“记录”？其缘由又何在？

教育本身就是一种“关系”的存在。^[8]教育活动中的主体会形成教育交往，师幼间要以一种“我—你”关系互动与对话，因为“‘我—你’关系就是一种‘我们’的存在，‘我们’是平等的，是对权力的一种消解”^[8]。瑞吉欧教育理念认为，“记录”指“以足够的细节报告成果和表现，并协助他人了解所记载的行为背后蕴含意义的任何相关活动”^{[4]241}。因此，幼儿教师和儿童都要作为“记录”的主体。一方面，幼儿教师展开“记录”，把儿童当作一个独立个体，发现、认识和理解儿童，并尊重儿童，借助“记录”所用媒介工具，使儿童在园活动的行为表现或经验具体化和形象化，给幼儿教师提供意义解读的条件，支持其再次了解儿童的学习与发展。同时，“记录”所形成与体现出的儿童观、教育观等，又能促进幼儿教师进一步总结自己专业成长经验，在不断反思中获得专业化发展。另一方面，儿童作为“记录”的主体，并非儿童一定要去“记录”些什么才可以，也不是让

儿童去“记录”生命存在的意义,而是儿童在认识客观世界后,以绘画、手工、游戏等儿童能接受的适宜方式表征出来的一种“记录”,通过“记录”再去理解世界、认识自己,这也是一种儿童寻找自我成长足迹的方式。因此,“记录”的内容一定要来源于儿童和幼儿教师入园客观真实的生活。尽管所有“记录”呈现的只是局部的发现及主观的诠释,而且不同工具的使用会使“记录”产生偏差,^{[4]117}但只要以一种生命关怀和“理解儿童”的取向去做我们该做、能做的幼儿园教育“记录”,那么,都是一种始终直面儿童发展和教师自我专业化发展的本真回归。因为“人的生命是教育的基石,生命是教育学思考的原点。在一定意义上,教育是直面人的生命、通过人的生命为提高人的生命质量而进行的社会活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”^[9]。所以,幼儿园教育“记录”的实践自觉亦应如此。

三、回归:幼儿园教育“记录”实践自觉的路径抉择

幼儿园教育实践要秉承“儿童的视角”(Children's perspectives)观点,“记录”“存在的儿童”,当“成人‘悬置’头脑中关于儿童的诸多假设或解释,从儿童主动显现出来的一系列‘现象’出发,把握‘现象’背后的意义,‘回到事情本身’理解儿童”^[10],才能实现幼儿园教育“记录”的意义之为,这需要做到“记录”在实践中的意识自觉、行为自觉和反思自觉。

(一) 意识自觉:建立对教育“记录”的正确认知

幼儿教师即使做了大量的教育“记录”工作,但当再次去审视和利用时,似乎实际的“记录”并未达到支持教育过程的理想状态,之所以反复囿于幼儿园教育“记录”的实践困境,是因为其缺乏对教育“记录”在观念上的理性体察,自然也就无法客观合理地认识“记录”的真正要义之所在,也就只能凭借其自身的主观感受或现有的专业知识去判定“记录”实践。由此说来,幼儿教师是否需要记住“记录”的概念?不论是源自工具书的解释,还是来自专家学者的定义,记录与纪录本身就是一个概括性较强的概念,记住具体概念并不能对实践起多大指导作用,因此,明确概念界定或机械地记忆概念没有意义。

在教育实践中,幼儿教师首先应对“记录”,尤其是对幼儿园教育“记录”有合理认识。前文已阐释过核心观点,“记录”关注的不是记录和纪录了多

少材料,也不是过于追求“记录”的结果和效果,而是要将其当作幼儿教师在教育实践中的一种能够“记录”儿童和教师成长、记录师幼生命历程的实践活动。幼儿教师只有正确认识“记录”,并与教育实践融合在一起,才能真正为接下来的“记录”实践做准备。其次,幼儿教师要有善于观察和学习他者优秀教育“记录”案例的意识,但不可奉行“拿来主义”,生搬硬套,因为“记录”这一实践更多的是一种自然而然的活动,只是说借鉴与学习能让初任幼儿教师或新手型教师的“记录”尽可能做到有意义,避免走上盲目“记录”的道路。最后,明确“记录”不是幼儿教师的“专属”,应让儿童合理地参与到“记录”实践活动中,赋权给儿童。在教师引领下,儿童以自己的方式去“记录”自己的在园生活,在主动学习中获得发展,在“记录”实践中理解客体事物,进而更好地认识自己。同时,儿童参与到“记录”实践中,可以增进教师与儿童的互动,做到真正的教育交往和师幼间“主体对话”。在这样的教育“记录”实践中,幼儿教师要成为“生命之师”^[11],把儿童当作生命存在的独立个体,最后以一种对人性和生命的关怀去“记录”儿童在园一日活动的真实体验。

(二) 行为自觉:主动地、能动地、真实有效地“记录”

建立了幼儿园教育“记录”的意识自觉后,在真正做实践“记录”时,幼儿教师常常会提出“‘记录’什么”和“怎么‘记录’”这样的具体问题。“‘记录’什么”实则是在追问和思考究竟应该“记录”儿童何种信息、何种活动表现等。而“怎么‘记录’”是在探讨“记录”的具体方式方法以及使用何种媒介工具去“记录”。

“记录”的内容要来源于儿童和幼儿教师入园真实客观的生活。“人们的存在就是他们的现实生活过程。”^{[12]72}儿童亦如此,儿童在园活动就是一种属于儿童的真实客观的生活过程。幼儿教师应根据儿童在幼儿园一天的生活、学习和游戏活动所表现出的行为做“记录”,可以“记录”儿童活动前的准备和计划情况,尤其是“记录”活动过程中儿童的真实表现,也可以“记录”儿童活动后的反馈信息,只要不是“重两头,轻过程”的实践“记录”,都是可以的。根据实际情况去“记录”儿童绘画、建构玩具等表现出的作品、儿童具体行为表现、儿童的言语等,让儿童的学习经验与经历得以可视化、具体化。

“记录”要基于一定媒介工具和多元的方式来方法来完成。从媒介工具的选择和使用来看,可以采

用一定的纸质记录量表,也可以采用幼儿教师推崇的诸如手机、相机等,前提是在不影响和干扰儿童正常活动的情况下使用。因此,幼儿教师可以借助记录表“记录”儿童在园的真实信息,尤其是具有代表性的实践案例;还可以借助科技产品或“记录”工具设备,捕捉一些无法及时保留的信息,留待后期加以整理、分类、汇总等。从方式方法运用来看,“记录”不应是短时间集中面向全体儿童,因为幼儿教师没有过多精力去完成,即使完成,也只是碎片化甚至无意义的信息。所以幼儿教师可以“记录”部分儿童或某一个儿童。需要说明的是,“记录”某一个儿童,一定是个体行为表现等较明显或者其表现出的情况是大多数儿童可能存在的,否则不建议过多关注儿童过于常态化的事情。此外,“记录”方式可以有轶事“记录”、对话式“记录”、追踪“记录”、作品“记录”等。但由于环境与个体发展的关系,教师在“记录”时,看行为,更要看环境,因为“记录”不是随心所欲,不能干扰儿童正常活动。

(三) 反思自觉:保持对“记录”的持续意义解读

“记录”的目的在于解释,在于对儿童学习与发展特点的发现、认识、研究和理解,幼儿教师需要保持一种对“记录”的持续意义解读,具体从以下两个方面作进一步阐释。

首先,从对实践“记录”过程中的反思、所做“记录”后的反思以及为“记录”而反思三个环节进行。对实践“记录”过程中的反思,即幼儿教师有意识地把在特定环节中儿童的表现客观具体地“记录”下来后,再及时进行一定的教育解释,尤其是照片式“记录”。如果时间不允许,教师可以在头脑中进行分析与反思,及时调整或适时介入指导儿童活动,最后将观察与“记录”的信息以及教育思考以文字等方式呈现。对所做“记录”后的反思,教师要做到真正以文本方式解读,即观察了什么?能看出什么?这些信息背后所表达的含义和所蕴含的意义究竟是什么?为“记录”而反思,是基于前两者之后的一种理性体察,引导幼儿教师再次深入探究幼儿园教育“记录”的实践自觉究竟应为何。

其次,所谓意义解读,则需要对“记录”背后的儿童和幼儿教师自身成长进行反思。解读儿童,就是幼儿教师试图去理解儿童,思考儿童是什么,儿童是如何学习与发展的,以一种“儿童的视角”去“努力发现和理解世界在儿童眼中的意义,理解儿童是如何积极主动地构建自己的生活的”^[13]。解读儿童,实际上也是在反思幼儿教师的儿童观、教育观和

生命观,反思自己的专业化成长与发展。在自我反思中又会去进一步思考,作为教师应如何支持和引领儿童的发展。此外,幼儿教师还应积极与园内其他教师甚至在园际间进行分享和交流,扩大场域,形成学习共同体,进而实现幼儿园教育“记录”的意义之为。持续的意义解读指幼儿教师可以就某个专题内容进行“记录”实践反思,纵向和横向地开展;也可以根据按时间段划分的实践“记录”做出反思。总而言之,幼儿园教育“记录”的实践自觉一定要关注“反思”,“反思”不应是“句号”,而应是“省略号”,无须日日“记录”,但要保持一种对“记录”持续地意义解读的过程。

注释:

①本研究中的“儿童”指0~6岁的学龄前儿童。

参考文献:

- [1]王锬.工具理性和价值理性——理解韦伯的社会学思想[J].甘肃社会科学,2005(1):120-122.
- [2]马克斯·韦伯.经济与社会(上卷)[M].林远荣,译.北京:商务印书馆,1997.
- [3]余胜泉.推进技术与教育的双向融合——《教育信息化十年发展规划(2011—2020年)》解读[J].中国电化教育,2012(5):5-14.
- [4]卡洛琳·爱德华兹,莱拉·甘第尼,乔治·福尔曼.儿童的一百种语言[M].罗雅芬,连英氏,金乃琪,译.南京:南京师范大学出版社,2013.
- [5]中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第5版)[Z].北京:商务印书馆,2005.
- [6]朱家雄,张婕.从“记录”走向“纪录”——兼谈为什么要做“纪录”[J].幼儿教育,2005(4):14-15.
- [7]戈柔.对“记录”与“纪录”的再思考[J].学前教育研究,2008(6):54-56.
- [8]蔡春,扈中平.从“独白”到“对话”——论教育交往中的对话[J].教育研究,2002(2):49-52.
- [9]为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究,2004(2):33-37.
- [10]孙圆.儿童观的演进及其教育学考察[J].中国教育学报,2017(1):29-34.
- [11]李敏,刘先强.幼儿教师应成为“生命之师”[N].中国教育报,2016-10-23(1).
- [12]马克思恩格斯选集:第1卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,1995.
- [13]黄进.用“儿童的视角”看儿童[J].幼儿教育,2016(10):1.

[责任编辑 石悦]