

“实践取向”的应用型本科高校学前教育专业课程研究

蒋宗珍

(重庆第二师范学院 学前教育学院, 重庆 400065)

摘要:在高素质应用型人才培养的背景下,“实践取向”是学前教育专业课程设置的必然趋势和价值选择,是培养具有成长性的合格幼儿教师的内在诉求。“实践取向”课程思路具体包括课程目标的实用性、课程结构的复合性、课程内容的职业性、课程实施的实践性。学校只有在该思路指引下实施,才能培养具有“反思型实践者”的未来幼儿教师。

关键词:实践取向;应用型本科;学前教育专业;课程改革

中图分类号:G61

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2018)01-0104-04

学前教育是基础教育的基础,也是终身教育的开端。2010年国务院印发的《关于当前发展学前教育的若干意见》明确指出:学前教育是各级各类教育中的薄弱环节,师资是解决学前教育问题的重点和关键。因此,培养一支高素质、专业化的幼儿教师队伍成为当务之急。2012年教育部出台的《幼儿园教师专业标准(试行)》(以下简称《专业标准》)从基本理念、基本内容和实施建议三个方面,详细说明了幼儿园教师的从业标准,解读了制订幼儿园教师从业标准的思想及意义,进一步为新时期幼儿教师队伍建设指明了方向。

在幼儿园教师学历本科化的大趋势下,应用型本科高校学前教育专业作为培养高素质幼儿教师的主力军,必须充分了解基础教育课程改革和教师教育课程改革的方向,以课程为抓手,在课程设置上以“实践取向”为核心思想,如课程目标的实用性、课程结构的复合性、课程实施的培养过程都要体现出实践性,这样才会将应用型人才培养落到实处,培养出具备科学教育理念,掌握专业知识、技能,拥有高尚师德的高素质幼儿教师,以迎接未来幼儿教育改革的挑战。^[1]

一、“实践取向”课程设置的理论及现实依据

(一)理论依据

“实践取向”是应用型本科高校学前教育专业课程设置的核心思想,它抓住了当前本科高校培养

幼儿教师“重理论轻实践”的弱点,是提升当前本科学历幼儿教师素质的关键和有效途径。应用型本科高校学前教育专业只有从理论上去深度挖掘,才能在具体设置课程时有所超越。本文主要借鉴杜威“经验课程论”和布鲁纳“发现式学习”观对“实践取向”进行解读。

1. 杜威“经验课程论”

杜威是实用主义课程与教学思想的代表人物,其基于“课程即经验”的课程观,认为学习即“经验的重组”,强调获得直接经验的重要性,主张“从做中学”,即“从经验中学”“从活动中学”,提出“活动教学”的课程思想,强调在活动中建构学习经验。高校专业教育的主要目的就是为学生提供充分的机会去反省和解释经验。鉴于此,学前教育专业课程的实施应当强调学生在教育实践与体验中去学习如何做幼儿教师,将教师的教育实践与教育学和心理学理论进行融合,而融合的唯一途径就是拓展学生的实践渠道,重视幼儿教师的“实践性学习”。^[2]

2. 布鲁纳“发现式学习”观

布鲁纳提倡发现式学习,他认为学习不是被动地接受知识的过程,而是通过积极主动地发现来获得知识的过程。布鲁纳的发现式学习突出学习者的主体地位,重视学生主动建构知识的教学方式和教学思想这一过程,在学前专业人才培养中具有现实意义。基于布鲁纳的思想,学前教育专业课程设置要提倡“基于问题的学习”变革,让学前教育专业学

收稿日期:2017-09-30

作者简介:蒋宗珍(1975—),女,重庆市人,教授,研究方向:学前教育教学及教育管理。

生在真实任务中、解决实际问题中,培养其学习的主动性、积极性和创造性,探索和发现新的观点,形成正确的教育信念(教学信念),为将来成为优秀的问题解决者奠定基础。因此,学校培养幼儿教师就必须给其提供实践机会,使其提高解决实际问题的能力。

(二) 课程设置的现实依据

《专业标准》及《教师教育课程标准》(以下简称《课程标准》)为学前教育专业设置提供了科学、规范化的依据。2011年教育部颁布的《课程标准》提出“育人为本、实践取向、终身学习”三大基本理念。2012年教育部颁布的《专业标准》再次强调:“把学前教育理论与保教实践相结合,突出保教实践能力;研究幼儿,遵循幼儿成长规律,提升保教工作专业化水平;坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力。”《课程标准》以“实践取向”的教师专业发展为导向,对学前教育专业课程、教师教育课程设置提出了规范和要求。因此,掌握幼儿的身心发展特点,创设环境,捕捉幼儿生活中的课程生长点,调动幼儿参与、对话,共同建构知识等被视为幼儿教师专业能力培养的重点。由此可见,幼儿教师的教育实践能力是学前教育专业课程设置的核心内容。

二、当前学前教育专业课程设置的问题

通过对重庆、四川、云南、贵州的4所应用型本科高校学前教育专业课程方案的分析发现,尽管不同地域、不同学校设有不同的课程,课程形态上也有差异,但其内在本质是相似的。其相似性一方面源于对幼儿教师教育的共同理解和认识,另一方面也凸显出幼儿教师教育共同缺失的地方。此外,还表现出对幼儿教师教育课程设置的科学化、规范性的迫切诉求。

(一) 课程目标忽视幼儿教师的专业成长“规律性”

职前教育是教师专业发展的准备性阶段,是“准教师”培养阶段。作为培养“准幼儿教师”的学前教育专业,其目标应该是培养具有一定专业素养和发展潜能的“准幼儿教师”,而不是成熟的专家型幼儿教师。由于教育的功利化倾向,现行学前教育专业课程培养目标大多定位于培养“优秀的幼儿园教师或学前教育工作者”,这脱离了幼儿教师成长的基本轨道,将职前培养作为幼儿教师专业发展的终结性教育,违背了幼儿教师的“专业成长”规律,混淆了职前的预备性教育和职后的发展性教育之间的区别与联系。其拔高的培养目标导致学前教师教

育人才培养缺乏可操作性和指导性,课程设置缺乏有效性和针对性,致使培养目标不能真正成为课程设置的起点和归宿,课程设置与培养初衷最终相背离。

(二) 课程结构忽视专业发展“特异性”

现行的学前教育专业课程设置,从形式上看结构各异,突出特色,但核心不明确,缺少促进幼儿教师专业发展的灵魂课程。究其原因,一方面是应用型本科高校重视课程设置“大而全”思想,突出“综合性”、“实践性”和“发展性”的人才培养思路,导致课程的“拼盘式”倾向明显,形成体系庞大的粗放型的“学前教育课程群”,缺乏一套独特的、以幼儿教师培养为核心和主线的核心融合课程。另一方面是重点不清,课程教育性、实践性、人文性不足,特别是忽略了实践中的体验和反思课程、批判性思维课程的增设,最终缺乏培养幼儿教师专业特性的课程体系 and 重点内容。^[3]

(三) 课程内容忽视“岗位性”

通过比较4所应用型本科高校学前教育专业的课程设置发现,大部分高校都力求凸显“实践”在课程设置中的重要性,比如有些学校增加了教育实践的学时数和4年全程性的见实习实践课程,设置了较为丰富的技能类课程,充分满足学前教育专业学生实践的需要。不过,总体上仍然会不自觉地固守“知识本位”思想,课程设置从学科理性的逻辑出发,按照学科体系架构课程,不能有效关照教育实践的需求和逻辑,导致理论与实践脱节。由于高校学前教育专业教师的观念还未从传统的“知识取向”课程教学观转变为“能力取向”课程教学观,因此,授课教师仍然依据传统的“学科体系结构”,忽略对岗位能力的标准解读,不能以“实践问题”重组课程内容,缺少对幼儿园日常教学实践关照,课程内容主要源于教材与学术期刊,陈旧僵化且容易交叉重复,重课堂教学轻实训基地教学,重理论教学轻实践教学,过分强调对理论知识的体系化讲解,弱化了对学生实践能力的训练。这种课程内容的组织,必然导致学生的创新能力不足,反思、自主发展、沟通与合作、观察和了解幼儿等诸多方面的能力下降,同时也造成学生在教学活动组织与设计、保教实践能力方面的不足,影响其专业发展。

(四) 课程实施忽视“实践性”

通过对4所应用型本科高校学前教育专业人才培养方案分析发现,学前专业的课程实施在理念上缺少对课程育人、实践过程育人的充分理解,在课程的设置和实施中忽视了对师范专业学生在实践经历中的体验、理解与反思的关注。教师的专业发展不

是线性知识和技术的累积,而是通过“反思性实践”获得实践能力和实践智慧。当前,学前教育专业的课程实施,更多关注的是理论课程的系统化、完整化和学术化,将教育实践课程形式化和工具化,因此,最终导致学生在学习的过程中知识与技能完全脱离,缺乏一座理论和实践相通的桥梁。在这种课程实施思想的指导下,人才培养难以达成具有高素质、应用型的学前教育教育的根本目标。

三、“实践取向”学前教育专业课程的建构

“实践取向”学前教育专业的课程设置必须改革课程目标,改变课程结构,改革课程实施路径,从而实现培养具有“反思性实践者”的教育实践品质的未来幼儿教师这一最终目标。

(一)课程目标的实用性

目前,“实践取向”学前教育专业课程目标的实用性应体现出三个方面。一是目标的全面性。高校要着眼于幼儿教师素质的全面发展,在目标内容上涵盖专业理念与精神、专业知识和专业能力三个维度,特别突出对形成专业实践性知识和实践能力的关注。二是目标的发展性。既要满足幼儿教师成长与发展的基本要求,又要着眼于培养具有专业发展潜质的合格的幼儿教师。三是目标的适切性。既不能忽视职前培养的重要性,又不能盲目偏高、脱离幼儿教师的专业成长规律。因此,“实践取向”的学前教育专业的课程目标为:培养能够适应学前教育事业发展、幼儿教师专业化发展和学前儿童身心健康发展需要的,具有良好的师德、较高的综合专业知识能力,并具备良好的社会适应性和一定的研究能力的,还具有专业发展潜质的合格的幼儿教师。

(二)课程结构的复合性

学前教育专业要以“实践取向”为价值引导,针对现行的课程设置内容,突出幼儿教师专业性的内涵诉求,体现实践性、综合性与交融性,构建为未来幼儿教师提供的“复合性”课程结构。

1. 以岗位能力需求设置课程。以某应用型本科高校学前教育专业课程为例,课程由通识能力课程、专业基础能力课程、专业核心能力课程、专业综合能力课程构成。专业基础能力模块以一级学科开设课程,为学生多岗位就业奠定基础。在专业核心能力课程中设置不同模块课程,满足学生不同方向的发展需要,实现同一专业学生多元化培养。尤其是在岗位能力中,重点结合未来就业的岗位设置课程,如结合幼儿教师岗位标准,倒推岗位能力及素质要求,

然后根据能力选择恰当的课程模块,促使能力达标。又如开设幼儿营养与膳食模块、幼儿政策法规模块、幼儿家园共育模块等课程。

2. 合理设置课程的开设顺序。学校应树立以“通识为本,专识为末”的思想,为学生打下深厚的基础,理论课程在前,专业课程在后;基础技能类课程在前,专业技能类课程在后。如第一到第三学期以教育类平台课为主,重视学前教育理论对专业学习的价值,同时也强调弹唱做演的基本能力。第四至六学期以专业教育为主,凸显个性培养,根据学生兴趣适当开设早教课程及特教课程,开设资格证书课程;第七到八学期以个性教育为主。同时,在设计教育见习和实习课程时,观摩类实践课程在前,实际操作类课程在后,实践类课程应该先为学生提供参观、见习的机会,让学生提前感受幼儿园的环境,了解幼儿在园实际活动的基本流程,这是学习和积累经验的关键时期,之后才进入操作性实践环节。课程设置只有按照这个主线,才能达到最初课程设置的目标。

(三)课程内容的职业性

学前教育专业要培养具有一定可持续发展的“准幼儿教师”,必须强化教育实习实训环节的课程设计。“实践取向”的课程内容设置,是基于工作任务、项目完成的课程思路。实现课程内容的职业化取向,要注意四个方面:一是降低理论课程所占学时比重,提高实践教学环节学时比重,让学生有时间到真实任务或者模拟任务中去学习。二是创建“核心课程、核心问题、核心能力”三结合的结构课程群,通过梳理学生核心能力的达成条件,将核心问题总结出来,然后带着问题提炼每门核心课程的关键知识点,最终让能力提升的路径清晰可见。三是理论课程与实践课程有机融合。一方面完善校内理论学习和实训的课程安排,将校内实习项目完成时间提前,学生通过完成校内实训项目,为解决岗位真实任务中的问题做好前期准备。另一方面,鼓励学生走进幼儿园进行真实问题收集,用所学的理论去分析原因,从而深化其专业理论的学习。四是构建独立的“全程实践”教学体系。根据幼儿园的职业岗位要求,梳理幼儿园的一日教育活动,包括游戏、保育保健等流程,然后科学、规范设计不同学期、不同主题的见、实习活动,如依次为保育见实习、场地见实习、设备见实习、教育见实习、游戏见实习、早操见实习、家园沟通见习、班级管理见习等主题。主题鲜明的见实习安排对学生实践能力提升能起到积极的推动作用。

(四) 课程实施的实践性

“实践取向”的学前教育专业课程不仅体现在课程设置与内容上,而且蕴含在课程实施的过程中。而课程实施的水平与质量是决定课程目标达成以及人才培养质量的影响因素。因此,要保障课程实施路径的有效性,必须从以下几个方面进行改革。

1. 变革理论课程的教学方式和学习方式

“实践取向”课程设置的有效实施,必须改变“知识取向”的课堂讲授为主的授课方式和学习方式。虽然“实践取向”的课程实施并不是反对传统的讲授方式,理论讲授也必然会以其独特的价值而存在,但是为了保障课程的“实践性”和“情境性”,课堂教学要通过变革教学方法,关注理论教学的实践性,使理论课堂焕发活力。“实践取向”的课程教学方式要转变以教师为中心的教学观,探索以情境为基础进行教学,充分利用现代教育技术,探索模拟课堂、现场教学、情境创设、案例分析等多样化的教学模式。^[4]“实践取向”的课程学习是基于实现知识学习、专题研究和问题解决有机整合的模式设计教学,采用对话参与式研讨、经验分享和专题讨论等多种教学途径,在实际的情境、案例和问题的解析中,将抽象的、概念化的原理、规则等理论性知识还原为具体的操作规则,增强“准幼儿教师”运用理论对教育实践中的问题和情境的理解、感悟、分析和判断能力,使其感受学术理性和实践理性的魅力。因此,学生的学习方式必须是带着“实践问题+情境性”问题的学习,既能充分调动其学习积极性,又能检验其理论习得结果。

2. 建设“合作共同体”课程的实施模式

建立“高校—幼儿园”合作共同体,改变幼儿教师的职前培养以大学为本的模式,促进高校与幼儿园的充分合作,是当前幼儿教师教育发展的态势,更是“实践取向”的学前教育专业课程实施模式变革的必然选择和重要保障。这种合作共同体不仅仅体现在教育见习、实习由高校与幼儿园共同负责,由高校教师和幼儿园教师共同指导学前教育专业学生的专业实践和专业反思活动,而且体现在理论课程的实施过程中,有针对性地选择示范幼儿园作为教学实践融合基地,特别是抽取一些充分体现实践性的专业核心课程和专业方向课程,由高校教师或有经验的幼儿园教师共同讲授完成,发挥各自教学的特长,这有利于学生理论与实践学习的有效对接。^[7]这

种由“合作共同体”共同承担课程教学的模式,有利于理论与实践互动、有利于促进学习经验与反思循环相生,是基于高校和幼儿园合作实现教师专业发展诉求的核心理念,也是基于“实践取向”的幼儿教师职前课程目标的课程实施模式的变革。

3. 重视幼儿园本土课程资源的开发

“实践取向”职前幼儿教师教育的课程设置理念,对课程资源的开发和建设提出了新的要求、指向和思路。课程资源作为教学内容的素材性资源,它是学前专业学生获得专业发展的经历与体验、知识和能力、理念和情意的基本素材和来源,影响学前教育专业学生的学习方式和方法。学前教育专业学生在学习的实际需要中,通过开发、积累和建设幼儿园本土课程资源,一方面开阔专业视野、建构专业知识、获得充分的专业发展,另一方面通过提供优质多元的课程资源,使课程改革实践富有生机和活力,使课程建设的“实践取向”获得生命力。

综上所述,面对学前教育课程改革、幼儿教师专业化发展以及教师教育变革的“实践取向”的呼唤与要求,针对职前学前教育课程理论与实践脱节,人才培养与社会需求不符的现实问题,为契合学前教育专业发展的内在诉求,应用型本科高校需要做出理性的课程改革应答。“实践取向”是应用本科高校学前教育专业课程设置的价值导向和必然选择。学前教育专业的课程改革要实现理论与实践的有机融合,要帮助未来幼儿教师获得教育实践品质,使其具有成为“反思性实践者”的基本潜质,为其职后成长为专家型教师奠定基础。

参考文献:

- [1] 张兄武,许庆豫.关于地方本科院校转型发展的思考[J].中国高教研究,2014(10):93-97.
- [2] 陈向明,赵康.从杜威的实用主义知识论看教师的实践性知识[J].教育研究,2012(4):108-114.
- [5] 彭寿清.实践取向的职前教师教育课程建构[J].课程·教材·教法,2012(7):67-73.
- [6] 何慧华.临床教学实践模式:学前教师教育改革的突破口[J].教育发展研究,2014(4):35-40.
- [7] 梁周全.学前教师教育“全程实践教学模式”研究[J].教育理论与实践,2013(27):39-41.

[责任编辑 石悦]