



幼儿园教学文化品格:内涵、特性 及其培育路径

杨晓萍¹, 雷吉红^{2,3}

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 西南大学 西南民族教育与心理研究中心, 重庆 400715;

3. 凯里学院 教育科学学院, 贵州 凯里 556000)

摘要:新时代学前教育如何实现高质量发展,除了坚守人的完整性培育的教育初心,还需对教学实践活动的品质给予文化关照。教学活动、文化和人是幼儿园教学文化价值彰显的构成要素。文化作用于教学活动并深刻影响着作为教学主体的人的发展,而教学主体与教学活动的实践勾连又深嵌在中华优秀传统文化的基因之中,三者之间的有机互动内生了一种以文化人为根本旨趣、以教学主体文化关联为依托、以儿童自由全面发展为旨归的教学文化品格。全面理解这一概念,不仅需要深切把握其内含的主体间性、生活性及实践性等特性,而且还要通过深化幼儿园教学文化理性反思、构建幼儿园教学主体文化交互情境、聚焦“课程+游戏”教学文化生成、重塑共益取向教学文化评价观等路径精心培育。

关键词:幼儿园教学;文化品格;他者性;课程+游戏

中图分类号:G61

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2023)04-0077-08

长期以来,教学属性问题作为教育领域的一个重要论题聚讼纷纭。如“特殊范畴说”认为教学是一种复杂的社会现象,是传递人类社会生活经验的工具;“社会实践活动说”主张教学是促进个体社会化的过程,是培养人的社会实践活动^[1]。整体来看,随着人的主体性价值受到重视,以人的发展为教学的本质逐渐成为共识。还有学者认为,教学作为一种活动,并不仅仅具有自身的意义,而是与人类文化同时发生和发展的^[2]。无论是“以文化人”的教学目的,还是浸染于人类文化体系之中的教学主体,抑或富含文化性的教学内容,乃至作为文化实践的教学过程,都离不开文化的关照。所以从文化哲学的角度理解教学命题,有助于重新激活教学的文化价值功能。文化哲学视域下的教学活动的开展及审视,其本质追问在于教学活动文化性的在场逻辑,以及在此基础上培育德智体美劳全面发展且具有丰富文化素养的时代新人的育人逻辑。从这个角度而言,任何无视教学文化属性的认知活动与实践行为,都

有可能导致所培养的人成为缺失文化基因的“不完整”之人。

学前教育阶段是我国教育的奠基性阶段,打牢中国底色,植入红色基因,培育能够担当民族复兴大任的时代新人,需要在学前教育阶段坚持文化育人理念,充分利用中华优秀传统文化知识,筑牢时代新人的意识形态根基,要完成这样艰巨的任务,教学有着难以替代的作用。如前所述,教学具有文化属性,教学主体作用于文化的理念及范式不同,所形成的教学文化认识观也不尽相同。如何提炼幼儿园教学活动中具有内在一致性的文化认知经验,使其成为一种服膺幼儿园教学公共准则及共同育人价值追求的稳定心理状态,无论是对幼儿园教学活动的本体建构还是对幼儿教师教学理解的范式转向都具有重要的方法论意义。为此,本文拟从文化哲学角度出发,在对幼儿园教学本质及文化属性解析的基础上提出“幼儿园教学文化品格”这一概念,并对其内涵、特征以及培育路径进行阐释,致力深化学前教育理论

收稿日期:2023-06-05

基金项目:中央高校基本科研业务费重大培育项目“普惠性幼儿园持续健康发展长效机制研究”(SWU1909217)

作者简介:杨晓萍,教授,博士生导师,研究方向:学前教育基本原理、幼儿园课程与教学。

通信作者:雷吉红,博士研究生,研究方向:学前教育基本原理、幼儿园课程与教学。

体系,重申文化育人的教学实践观。

一、幼儿园教学文化品格的内涵阐释

在文化哲学视域中,教学可被视为一个包括认识实践和交往实践两个方面的文化活动过程。对幼儿园而言,这一活动既包含儿童对文化知识的认识过程,又包括以生活活动、游戏活动等为教学载体的师幼之间、儿童之间以及文化价值与环境之间的文化互动过程,并且在这个文化实践活动中生成了独特的幼儿园教学文化。何谓幼儿园教学文化?幼儿园教学文化何以作为阐释幼儿园教学文化品格的基础?对这些问题的回答需要建立在教学文化概念深度理解的基础之上。“教学文化即教学过程中的一种精神文化、教学生活过程中师生双方所持的价值体系;一种教学生活方式;一种体验教学总体问题的方式;教学生活过程及与之有机成为一体的教学生态环境的整体。”^[3] 幼儿园教学文化是教学文化的衍生概念,有研究认为,幼儿园教学文化是“在幼儿园教学场域下,长期师幼互动、交流、建构中形成的教学价值观、教学理念、教学思维方式、教学行为方式。”^[4] 由此可以判定,师幼之间的理解型对话和因此建立的教学认知系统是支撑幼儿园教学文化概念的核心要素,但是已有研究并未对幼儿园教学文化的理解效果进行评价,而这正是未能充分理解幼儿园教学文化内核的关键所在。综上,本研究将幼儿园教学文化定义为在幼儿园教学空间中,师幼在长期教学过程中互动、交流、建构起来的教学生活方式。它是师幼在教学生活和教学生态环境中养成的相对稳定的文化心理结构,形成包括幼儿园教学价值观、教学理念、教学思维方式、教学行为方式在内的持久性整体性有机系统。

教学文化概念的延伸促成了幼儿园教学文化概念的深度理解,而这种概念延伸与理解范式的转换,不仅勾连了教学整体及各要素之间的文化关联,而且对教学文化价值及认识观的深化形塑了一种形而上的概念范畴——幼儿园教学文化品格。

“品格”概念的澄明直接决定着对文化品格的理解深度。从哲学视角看,亚里士多德(Aristotle)^[5]指出,我们称那些值得称赞的品质为德性。这意味着,德性是后天的品格——习惯的培养。心理学上的“品格”是依据一定社会的道德原则和规范,在行动时所表现出来的某些稳定的心理特征和倾向^[6]。教育学角度的品格侧重于一定的道德规范,如核心价值 and 美德,内在于个体的,包含了认知、情感和意志成分的道德习惯^[7]。无论品格的对象指向个人还

是社会,均被视为一个整体范畴,“都是对人的内在道德品格的要求,都是人的内在道德品格的体现”^[8]。基于不同学科视角对品格的阐释,可以发现,品格是以特定的行为模式表达出来的、关于自身的精神价值的(在一定社会中的地位 and 作用的统一体)自觉意识,品格的结构由品格的情感维度、理性维度和实践内核组成,其中实践是品格的核心本质。由此,文化品格可被理解为一种文化形态在形成过程中所表现出来的特有性质,具体表现在价值观念、思维方式、行为方式等方面的自觉认同意识。

教学文化品格是文化品格在教育教学活动中的具体表征,但是学界目前很少有研究对这一概念进行学理阐释,有的只是针对某一学科的教学文化品格进行更加微观的解释。如“体育教学文化品格是学校体育教学中,师生之间形成的稳定的心理结构、行为规范显现出来的品质和风格”^[9]。幼儿园教学文化品格有其特殊性,这种特性既与幼儿园的空间主体属性有关,也与教学文化的本质密不可分,更离不开“品格”这一内含心理学意义的概念范畴。基于此,本文将幼儿园教学文化品格初步定义为:在幼儿园教学空间中,师幼在长期的实践过程中生成的文化共识和文化理解,具体表现为价值观念、思维方式、行为方式等方面的自觉认同意识。这一新兴概念有着丰富的内涵,具体如下:

(一)以立德树人和文以化人为根本旨趣的教学文化自识

在古汉语中,“德”的本义字是“惠”,《说文解字》对其解释:“外得于人,内得于己也。从直从心。”^[10] 德指“合外内之道”,即外在世界的精髓转化为自我的品格和智慧,内在的品格和智慧毫无保留地为世界和他人服务并使之得以惠泽^[11]。而当代立德树人思想经历了从“坚持育人为本、德育为先”^[12],到“立德树人是教育的根本任务”^[13],再到“落实立德树人根本任务”^[14] 观点的转变,丰富的内涵演变本质在于回答“培养什么人和怎样培养人”这一根本问题。就“立德”与“树人”的逻辑关系而言,立德是树人的逻辑起点,如果一个人没有在德性方面获得全面发展,只能沦为一个单向度的人;树人是立德的实践旨趣,脱离了人的具体培养和为人的价值逻辑,道德教育就缺失了如同康德所言的实践理性和为人的目的。可以说,立德和树人的有机结合是人的完满发展的终极价值追求,也是当前倡导五育并举教育方针,以“人化”和“化人”凸显文化的功能和价值的核心要义。文以化人是一个整体性的概念,涵括科学文化或人文文化、人类文化等蕴意,

它不仅给人以知识、能力和修养,更以完整的精神力量塑造人,其实质是解析“以什么文、怎样化、化成什么人”的一个本体论如何逻辑自洽的问题。文以化人与立德树人内在统一,前者是后者的基础条件和行动依托,后者是前者重要使命和价值目标。对立德树人和文以化人内涵及其运行逻辑的深度把握,是理解教学文化品格要义的关键所在。

学前教育是生命向善的起点和发端,着眼于个体发展的连续性和系统性,将幼儿从自然人培养成为具有德性的社会人。换言之,立德树人和文以化人是幼儿园教学文化的目的和任务。幼儿园教学应将“德”视为育人的根基和前提,重视儿童的心灵教育,在实践活动中引导幼儿美好的道德情感和道德认知转化为道德行为,通过让幼儿表现出美好的行为内化和升华为道德品格,实现儿童知行合一的心灵美、行为美。文以化人蕴含了立德树人的精神主旨、文化资源及实践要义,因此应尊重幼儿的思维水平和心理发展特点,遵循学前教育作为教育基础所蕴含的特殊规律,锚定幼儿园教学文以化人的根基与源泉,即锁定指向中华优秀传统文化、红色革命文化以及社会主义先进文化的教学内容和载体,以此来立德树人、铸魂育人,进而为学前教育阶段更好地植入文化基因、打牢中国底色提供坚实基础。实践层面,在游戏及活动中学习知识、体验情感、强化意志、内化社会主义核心价值观,是幼儿园教学区别于其他学段教书育人的最为凸显的特质所在,也使幼儿能够以其最喜欢、最擅长的方式习得中华优秀传统文化。

(二)不同教学主体从文化游离走向文化关联的精神开显

教学文化结构是指教学文化的构成及其要素之间的关系,它由教师文化、学生文化、文本文化和教学环境文化组成,彼此之间是相互作用、相互渗透、相互制约的良性互动关系^[15]。现实中的幼儿园教学处于一种文化游离状态,一方面表现为教学主体之间的文化关系疏离。幼儿园一日生活的连续性和教育性,使得教师的注意力被限制在儿童周遭发生的一切事情中,这无形之中使教师被束缚在固定空间和特定区域里,挤占割断了与其他教师主动交流的机会,教师个体及其相应社群也会陷入协同发展断裂的窘境,而这种被形塑的个体教学文化也被形象地比喻为“蛋羹文化”^[16]。因受“经验论”影响,部分教师内生一种对儿童文化生成的狭隘认识,无视儿童生命基因中的文化因子,遮蔽儿童作为“后喻文化”主体价值的文化主体隐喻。另一方面,幼

儿园课程内容与教学环境缺乏对儿童文化品性的关照。理论意义上的课程开发尽管强调儿童的认知特点和兴趣,但在实际内容的选择上依然是专家编制课程、主导课程,这很容易导致教师对幼儿园课程的理解无法深度契合编制者的课程思维,课程蕴含的文化精神由于缺乏真实生活的浸染,在很大程度上被阻隔在儿童内心世界之外。与课程内容紧密关联的教学环境也会因课程内容的遭遇而陷入文化品性缺失的质问。教学环境实质上是一种特殊的和教育化的文化环境^[17],这种特殊的环境文化更多地是凝聚教师的价值判断、思想情感和知识经验。正是这种只为教师服务的空间话语表达,反而悬置了幼儿园物质实体的话语功能,割裂了作为静态教育载体所蕴含的动态意义与儿童内心世界真实互动所架构的“物—我”关系,消解了幼儿园教学环境所承载的文化育人功能和生命气息。

由于幼儿园教学文化处于这样一种教师本位、知识本位的状态,直接干扰和剥蚀了幼儿园教学文化品格的培育,所以急需走向“超越主体间关系、超越单纯的知识符号习得”的教学文化关联图景。一方面,文化关联是教学文化主体构成学习共同体文化的存在方式。幼儿园教学文化关联是由不同观念、不同层次、不同个性的师幼群体组成的共生共享文化系统。基于一日生活不同环节的教学问题和兴趣活动,师幼借助对话互动构成“变动着的各个小区域学习整合成一个大视域的学习场域”,用来丰富认知、重构或完善人格基质、培育学习品质,从而构建适应学习共同体有机运转的文化生态和美好生活秩序,促进儿童身心健康与和谐发展。在此过程中,教师与儿童成为“育己”的文化主体,成为学习的主人,个性文化和共性文化高度融合,学习主体自建的个体化思维方式因此走向一种群体性关系思维。也正是因为学习主体主动重构主体关系范畴中的思想观念、价值规范和行为方式,传统单子式的宣扬个体精神价值的思维被打破,以社会性的归属感和道德感的强烈内化自然而然成为个体发展的新的精神引领,并自觉生成具有社会伦理共识和德性规制的新规范体系。可见,幼儿园教学文化的价值追求本质表现为师幼学习共同体的精神价值内化和文化自信的自觉树立。另一方面,关照幼儿园课程文化品性意义的生成与“物—我”融通的主动建构文化意义。幼儿园教学文化品格需要秉持文化价值立场,并将这种文化选择渗透在幼儿园课程的各个层面和教学环境的各区角。它是一个稳定而有弹性的动态文化系统,课程与环境在由文化构筑的正义空

间中事实上并未继续固守自己的组织边界,而是主动破除各自的文化认识藩篱,努力以隔阂的消解来实现文化上的平等对话及其话语建构。幼儿园课程文化构建需要考虑多元主体的需求和理解,强调多方参与和分享,赋予这一课程文化共享共建信念,从而生成生命意义的建构。“物—我”融通实质是一种相互依赖和互相交换信息的交往过程,交往中内涵课程内容及教师文化的融合性理解与文化创生,映射教学主体内在精神世界与外在世界的默契与协调,把教学环境构建成互动性的文化聚集与转化的新型学习空间。

(三)重申文化意义以实现儿童自由全面发展的价值承诺

人是悬在由他自己所编织的意义之网中的动物^[18]。人是文化之人、意义之人,“文化是由人编织的意义之网”。人类文化并非机械制造并作为一种传承工具而存在,更不是一种不言自明与难以述说的符码。相反,人类所创生的文化是一种意指丰富且能够多元诠释的精神实体。从这个意义上说,价值是文化对象所固有的,在文化之外我们发现不了人的意义,文化价值的意涵是人所赋予的。现代意义上的人无法也不可能脱离文化的关照,而人又是一种目的论意义存在的存在,人的目的性体现在人作为一种文化之人的价值挖掘与意义阐发。从终极目的论审视教育的面相,又可发现教育实现人过上一种有幸福意义的可能生活的前提是促进人的全面发展。事实上,任何教育形式的作用都可归结为促进人的精神内涵的提升,教育的本质应该是也只能是提升人的现代性精神。可见,无论是哲学还是社会学,抑或教育学的本质追求,无不指向人的完满发展,培养一种有着丰富文化意涵和向善旨趣的时代新人。

人的主体性高扬是教育的永恒主题,幼儿园教育亦如此,它着眼于重塑儿童作为文化主体存在的理论价值和伦理关怀。在文化哲学视角下,儿童文化本体是作为生命本体的存在方式。儿童、文化与生活世界之间关系密不可分——儿童生活走向丰富和完整的逻辑所指是儿童生命的丰盈和饱满,进而促进儿童文化内涵得以丰富,实现儿童文化蕴涵的理论自觉。换言之,儿童文化自觉的意义就是要理解儿童文化内涵,创造儿童丰富的生活世界,为儿童文化发展和文化意识提供保障,实现儿童在文化关照下的丰富成长。因而,需要从整体和价值视角审视儿童的生活世界。完整的生活世界,将儿童从一日生活各环节固定的实施顺序和时间中解脱出来,

一日常规与流程的组织实施形式并不是“必须如此”、不容改变的,而是弹性的设计、灵活的计划执行与转换过渡自然的生活世界;丰富的生活世界,儿童在园的生活、游戏、学习三者之间的内容自然切换与渗透融合,一日生活中活动类型多样,自由游戏的玩具材料的支持与提供,集体活动组织形式的多样化与选择性,促进儿童在其本性关照下丰富成长和全面发展。

二、幼儿园教学文化品格的基本特性

幼儿园教学文化品格的本质是教师对教学及其教学要素所具有的文化价值功能的自觉认同意识,主张以幼儿的生命与发展为主导进行幼儿教育。其出场目的是在实践活动中为了关照幼儿的内心世界和精神成长,促进幼儿的全面自由发展,从而形成文化精神与社会需求相一致的“文化人”,实现传承知识、培育能力、涵养品性、助长生命等教学功能与幼儿至真、至纯、至善、至美的成长诉求有机融合。正是基于幼儿作为“文化人”的培养目的并在教学文化实践活动中生成,这一概念范畴内蕴了主体间性、生活性、实践性三个基本特性。

(一)主体间性

从胡塞尔“他人与我共享的生活世界”到海德格尔的“我与你的共在”,再到伽达默尔的“视域融合”、马丁·布伯的“我—你”关系与哈贝马斯的交往行为^[19],展现了人们对主体及其关系思考的不断深化。现代哲学在扬弃主体性之主客对立的对象化、统治性关系的同时,走向了以交互、共生为表征的主体间性。进言之,主体间性是主体之间通过互动、交流、理解而共建出的一种意识结构或平台,其根植于主体意识基础上^[20]。主体间性从不同维度审视有不同取向,从互动时间看,主体间性可分成同生性主体间性和错时性主体间性;从互动对象看,有人与人之间的主体间性,有人与文本之间的主体间性。它在哲学范畴中的价值确认,为教育理论的丰富与发展提供了新视野。

无论是在幼儿园集体教学活动中的主体,还是在生活活动、游戏活动中的主体,彼此之间都有着交往和理解共同范式。幼儿园教学的主体间性其本质是承认教师和幼儿作为活生生的“人”而存在的“主体”,是一种人际关系。这就要求主体之间必须依赖一定的对话文本来展开交流的教学活动,在互为主体性交往过程中形成一种平等民主师生关系。这种能突显主体之间交互关系的事实体现在两个不同的关系视域:一是理解型的交往是师幼关系平等

存在的主要形式。幼儿园教师和儿童共同生活,构成言说与倾听、理解与被理解的人际关系,他们相互关照各自不同的需要、兴趣和特点,表达自己的观点和立场,师幼在相互的理解与对话中达成意义的沟通和“真理的敞亮和思想本身的实现”^[21];二是教学主体要通过其他要素意义勾连凸显主体间性。幼儿园教学是育人的活动,通过教学载体连接教师的“教”与儿童的“学”的认识活动和实践活动的统一。在此教学过程中,差异性主体之间借助对话内容的契合来消解师、幼、教学载体三者之间的文化隔离,表现为由客观知识的融合走向内在精神的和谐文化,实现教学主体地位的凸显和主体价值的发挥。

(二)生活性

生活蕴含教育,教育是生活本身所内含的成分,而非生活之外的东西。“教育不仅植根于生活,而且本身就是一种生活”^[22],但也并非所有生活都是教育,教育的生活一定是能够凸显教育本真的社会生活形式,学校教育只是社会生活的缩影。这是杜威“教育即生活”观点的具象化表达。陶行知对“教育即生活”的思想进行中国化诠释之后提出“生活即教育”的观点。他认为:“是生活便是教育;不是生活便不是教育。分开来说,过什么生活便是受什么教育,过健康的生活便是受健康的教育;过科学的生活便是受科学的教育;过劳动的生活便是受劳动的教育……”^[23]对现代教育而言,生活与教育尽管位序不同,但其本质都是强调生活与教育的密切关联,即有生活的地方就有教育,有教育的地方也有生活,二者之间的关系是天然的逻辑自洽。

怀特海(Alfred North Whitehead)^[24]认为:“教育只有一个主题,那就是五彩缤纷的生活。”幼儿园教学的主旨是探究存在于生活中的文化现象,以便儿童在生活中真正成为一个具有文化属性的意义之人。教育的生活性特质在幼儿园教学中尤为凸显,《幼儿园指导纲要(试行)》强调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,使他们度过快乐而有意义的童年。“一日生活皆课程”等指导思想映射出儿童教育就是儿童的生活,指向生活性亦是幼儿园教学文化品格内蕴的关键特征。这种生活性特质通常表现在教学生活化和生活教学化两方面,前者强调在设计、组织、实施幼儿园教学活动时,主张教学内容与幼儿的生活经验联系起来,把富有教育价值的生活内容纳入教学领域,增添教育的生命关怀,使幼儿园教学具有生活的色彩和人文的教育理念。后者侧重于将儿童

在一日生活中已获得的生活经验所隐含教育价值的内容,加以系统化、条理化,把握时机,积极引导,保护儿童天性和探究精神。二者虽在话语表达方式上有区分,但却无法割裂彼此之间的意义勾连,本质都是为了儿童和谐全面发展,让儿童过上一种有幸福意义的美好生活。

(三)实践性

实践是一个历史和文化的概念。“实践”最早出现在古希腊的文献中,是与人的日常生活密切相关的渗透着情感、判断与行动的智慧。而后,亚里士多德将其作为哲学概念提出,并对实践与制作进行了本质区分——实践有别于制作,因为生产的目的在制作活动之外,而“实践本身蕴含着丰富的理论”,“实践的目的就是活动本身”^[5]。亚里士多德对实践与制作的区分,在某种程度上限制了人的活动的整体发展,由此产生了主张实证主义的技术实践论与主张道德和自由的道德实践论两大传统派别。虽然黑格尔综合了实践本质意义,并赋予了其丰富内涵,但同样陷入了唯心主义的泥淖。为了解决实践和制作分裂问题,马克思汲取了传统实践观合理性成分的同时超越了传统的实践观,最终形成了马克思的实践概念观。就其本质来看,它是教师指导学生在具体实践中认识客观世界、形成知识体系的过程,关注与学生生活世界的联系,强调学生这一活动过程中实现自我物质生命与精神生命的成长与延展,旨在改造世界与改造自我的向善活动。认识是实践的认识,实践是认识的实践。将马克思的主体实践观作为教学活动开展的指导思想,并从认识与实践的关系理解教学,对丰富幼儿园教学实践属性的认识论具有重要的理论意义。

教学是文化的探究活动,活动是幼儿园教学的基本形式和教学过程的途径。因而,幼儿园教学本身就是一种文化实践活动。具体而言,其一,教学认识在本质上是实践活动。就幼儿园教学的过程性特质而言,教师与儿童所习得的知识不仅仅是通过系统领域的课程学习这一间接形式,而且还包括教师和儿童与其所处具体情境的相互作用从而产生的情境性知识。譬如,在生活活动方面表现为儿童可以在吃饭、穿衣中获得保持整洁的良好行为习惯,在玩玩具的过程中学会分享和合作,在与人的日常交往中练习中华礼仪。其二,教学实践的实质属于一种认识反思活动。幼儿园教学实践不仅是创造教学的知识过程,还是一个认识的反思过程。缺乏该认知的教师将课程解释为儿童熟悉的生活经验、知识逻辑转化为儿童能理解的文化逻辑的新认知思维,即

便儿童在一日生活中通过亲身实践积累了对事、物及人的充分认识,教学过程也不会生成契合师幼文化的情境性文化知识和向善精神。质言之,没有教师对幼儿园教学活动的深度文化理解和反思,就不会促成幼儿园教学的文化生活方式。

三、幼儿园教学文化品格的培育路径

如何在幼儿园教学过程中提高幼儿的文化素养,业已成为幼儿园高质量建设的题中之义。基于幼儿园教学文化品格的内涵阐释及特性分析,本文尝试提出理念与行动联动的实践进路,即深化幼儿园教学文化理性反思、构建幼儿园教学主体文化交互情境、落实“课程+游戏”教学文化实践观、重塑共益取向教学文化评价观等,以此完成幼儿园教学立德树人的根本任务。

(一) 深化幼儿园教学文化立场的理性反思

以往幼儿园教学文化理念偏向工具性教学文化价值取向,引发了严重的师幼关系割裂、教学文化形式主义问题,故亟待深化教学文化的理性认识,促进工具理性和价值理性教学文化的深度融合。

一方面,高扬价值性的幼儿园教学文化观。以价值性为内核的教学文化观来统摄幼儿园教学,是合理规避工具性价值导向的教学文化价值观僭越人的主体性等问题的一个可能选择,特别是在生成性的教学目标观上,人文价值关怀和强调生成性、过程性与价值理性、非理性等人文内涵的发掘与阐发,有着其他教学思维方式难以替代的价值效用。选择性的教学内容观,要依据教师的文化经验与儿童生活世界的需要与兴趣以及文化环境条件,围绕教学目标精心选择和组织,为儿童的发展服务。生成意义性的教学过程观,提供儿童主动学习条件和教具,采取游戏、对话、体验、合作、探究等学习方式,突破模式化的工具理性教学过程。发展性的教学评价观,以儿童发展为教学方向,这样才能有利于儿童心性健康而友爱的成长。

另一方面,师幼关系需在主体间性基础上走向他者性。幼儿园主体间性实现了主体间交互性的、民主平等的师幼关系,但仍未打破现代哲学所追求的同性的先在框架,导致师幼关系异样。因而,列维纳斯提出了他者性观点,“从关系理性上认识到自我是一种关系,它是在与世界上的他我、与事物、与事件相遇的过程中建构起来的,因着‘他者’的存在和承认而成其所是。”^[19]“他者性”并不是对主体间性的完全否定,而是对它的完善与超越,主要表现在:一是由同一性走向非同一性关系。同一性是指

教师和儿童是各自主体、彼此主体,站在自我基础上与他人同一,忽视彼此之间的绝对差异。而非同一性以开放和应答的姿态去迎接他者,强调他者的绝对差异性,呈现出一种面对面的伦理关系。教师尊重主体间的差异,尊重儿童对知识和意义的不同认识、理解与建构。这种伦理关系更能接近儿童,从为儿童负责中反证自身的主体性,也更贴近儿童的真实。二是由对称性走向不对称关系,即一种“为他”责任。“我一你”对称关系建立在互惠互利的基础上,意味着教师怎么样对儿童,儿童就应该怎么样对教师,导致教师本身爱心与责任感弱化。由于儿童心理的特殊性,这种完美相互性关系很难实现。而非对称的关系以伦理责任为纽带,走向他者、对他者负责任却不期望得到回报的关系,能帮助我们超越和谐友爱的师幼关系。需要注意的是,社会应试教育文化价值观和幼儿园教学文化功利主义根深蒂固,应警惕价值性的教学文化重新落入工具性的教学文化窠臼,需要处理好工具理性、价值理性与非理性的和谐关系,实现合规律性与合目的性的统一。

(二) 构建幼儿园教学主体文化交互情境

李吉林^[25]的情境观认为,“情境”是一种浸润着情感、充满着情调和情趣的教育场域,其本质是“人为优化的情境”,主要包含富有教育内涵的生活空间和多维互动的心理场域、情景交融的教育场域和理寓其中的靶向情境。她总结出了情境建构的主要途径,包括“实物演示情境、生活展现情境、图画再现情境、音乐渲染情境、表演体会情境以及语言描绘情境,游戏比赛情境和网络拓展情境”^[25]。情境观在某种程度上也呈现师生精神世界交往。除此之外,哈贝马斯的交往行为理论不仅强调主体间交往互动,还强调要提供一个彻底真诚的、没有任何强迫的“理想沟通情境”^[26]。基于对情境观和交往理论的理解,幼儿园教学主体文化交互情境所指文化理念贯穿于情境,优化儿童生活情境,在教学实践中教师与儿童以及情境之间发生交往互动文化样态,在此过程中实现认知与情感、艺术的融合,以及儿童主动学习与发展的一种教学图景。幼儿园教学文化样态有生活文化、课程文化、环境文化,与此相对应情境教学构建应植根于生活化情境、主题课程情境教学和走进教学环境世界三个着力点。

首先,利用儿童生活化情境。主要包括儿童在特定时间的区域内能够感知和体验的生活样态,如在幼儿园晨检、餐点、盥洗、睡眠、散步及离园等生活环节中,教师应积极构建生活与教学的有效连接途径,在生活场域中引导不同教学主体对教学资源配

置状况发起对话反思和意义建构,从而促进儿童社会性品质的发展。其次,优化课程的情境教学。一是搭建主题课程群,将每个领域课程内容的拓展或领域课程间交叉整合为某个专题课程,分层分类推进,如设计跨年级主题性情景活动,为儿童搭建实现存在价值和发展生命力的平台。二是选择和重组教学内容。以情境为内核,以文化为特征,以节日为主线,开展“传统文化节日课程的开发与研究”。三是教学过程设计艺术化和情感化,突破工具性的实践模式,创设丰富的活动形式与观察、思维、想象、游戏等方式结合,将知识镶嵌在师生人际情境中,在美的体验和情感的渗透中启发儿童生活经验、建构情境学习实践逻辑理路。最后,走进交互的幼儿园教学环境。一是重构区域活动类型的多样化。区域活动作为幼儿园情境教学的一个重要载体,儿童和情景、教师与儿童、教师与情景的多维互动交往构建儿童个性化发展内在机制,体现教学主体的交往性和文化群体性。二是创设自由交互的教学环境。创设一个开放性的教学环境,园内的各种资源无须过度开发和加工,班级内环创采取半结构式布局,让儿童带着好奇心和探索的兴趣与教师理解的环境进行交互实现自我创生、自我完善。总而言之,以多种形式和途径为儿童搭建一个实现自主学习和生长的教学文化情境,师幼共建有趣有情有智的幼儿园情境教学。

(三) 聚焦“课程+游戏”的幼儿园教学文化生成

幼儿园“课程游戏化”和“游戏课程化”都将“课程”和“游戏”两个要素并置,看似是一种完成文化关联的平等组合,实则是课程与教学研究中两种不同的价值取向。有研究认为,“课程游戏化”中课程是主体,游戏是课程的“工具”,而“游戏课程化”则是“通过游戏来教”^[27]。无论青睐“课程游戏化”还是“游戏课程化”,二者无疑都在一定程度上割裂了“课程”和“游戏”的统一体,从而产生一方随意僭越另一方价值的非理性现象。要打破这种局限,就需要走向课程与游戏的整合,将两者间的价值体认转化为同一话语的实践表达,从而真正构建一种为他者考虑的新教学文化观。

首先,重塑“课程+游戏”的幼儿园教学实践认识观。“课程+游戏”的幼儿园教学实践观以儿童的完满发展为逻辑起点,当“课程+游戏”作为一种教学实践机制时,强调的是不同主体共同作用其中并在此间生成独属于幼儿园的教学文化观。也就是说,在幼儿园走向高质量建设的过程中,现代化意义上的教学取向既 not 注重课程工具论,也不主张游戏工具论,反倒是强调要将课程因素和游戏因素融合

为一个整体,从而使儿童在教学活动中体验游戏,在游戏过程中领悟课程价值,最终实现儿童的“玩学相长”。如引导儿童在玩“哪种材料滚得远”的游戏中感知物体的滚动与材料的形状有关,儿童在实践过程中自由切换“学中玩”与“玩中学”,是对传统主-客二元认知结构的超越,是寓教于乐教学效果的深度表达。其次,以“课程+游戏”黏合幼儿园教学理论与实践的割裂。基于解释学的“交互主体性”的运作机制^[28],提出“课程+游戏”作为一个整体,共同连接教学理论与实践之间的鸿沟,鼓励教师与儿童及文化之间和谐对话。由此得出,“课程+游戏”是共生的关系,游戏精神贯穿于幼儿园一日活动,课程+游戏直接参与儿童的成长过程,到处是游戏,即到处是课程;整个的幼儿园是游戏的场所,亦即课程之场所;离开游戏的课程必然导致毫无灵性的幼儿园教学文化,离开课程的游戏必然缺少价值性的幼儿园教学文化,彼此之间“你中有我,我中有你”。这种关系在幼儿园教学过程中对教学主体起到“润物细无声”的作用,使其内化于心和外化于行,不断提升幼儿园教育质量。幼儿园教学文化要求课程与游戏、儿童的生活相结合,同时课程要直接参与儿童的生长过程。最后,以“课程+游戏”拓展幼儿园教学活动空间。幼儿园教学除了教师有目的、有计划设计和组织的集体活动,还有区域活动和户外活动,以弥补儿童集体活动的不足,扩展和丰富儿童的经验。活动区域创设分类和游戏材料选择的多样性拓展和深化幼儿园教学活动空间,推进课程理解和游戏情境的视域融合,有助于将区域活动和户外活动过程中出现的儿童文化与成人文化教学对话导向和谐与深化。如在区域空间投放充足的、低结构的、开放的发展适宜性材料,以户外自由的、宽敞的活动空间,为儿童自主学习提供支架,同时也为儿童合作学习提供学习空间和支持条件。

(四) 重塑共益取向的幼儿园教学文化评价观

当前幼儿园教学文化评价理念以工具性价值取向的结果导向为主,主要表现在对非智力素养的重视让位于智力素养的培养目标,导致幼儿园“小学化”“知识化”的教学现象严重。这种评价理念违背了以“育人”为中心的教学文化评价取向。据此,幼儿园亟须重塑共益取向的教学文化评价观。“共益取向”是指以儿童为本,以儿童的进步、发展和生命成长为旨归,同时在评价中促进相关价值主体共同进步的发展观,即通过评价来促进儿童成长、教师发展、教学优化。

“共益取向”的教学评价追求价值是人的发展

性学习,主要表现在评价理念、评价标准、评价方式三个方面。首先,转向学习中心的教学评价理念。强调儿童的学习活动作为整个幼儿园教学的中心,动态关注儿童内在的、生命的成长意义,在教学过程中达到“以学为中心,教为学服务”的评价标准,创新过程性评价办法,完善综合素质评价,促进儿童全面发展。其次,建立以学评教的评价标准。教育目标分类学将教育目标分为三大类系统,即认知系统、情意系统、操作系统^[29],三大系统间相互影响和促进。落实到幼儿园具体教学目标主要指关照情意系统中的个性养成和情感管控等,重视儿童教育目标中操作系统的身体发展和自主生活技能,关照儿童认知系统中的思维养成、感官认知、想象力、创造力等。由于幼儿园儿童多维素质目标与多维活动的存在方式相互对应,教师可依据儿童的活动状态、学习知识的掌握等活动样态,对教学内容进行加工处理,通过引导儿童主动参与适切性的学习活动来落实儿童素质的发展,并同时使儿童养成学中玩与做中学和玩中学的学习方式。最后,搭建多元评价方式。由于幼儿园教学理念是以游戏为基本活动促进儿童主动学习和全面发展,所以主要采取观察、活动微观视频互动分析、儿童自评、档案袋等评价方式。例如教师要充分借助正式和非正式观察来获取幼儿的活动信息;活动互动分析法主要是在微观、实时、具体的情境中,观察教师、儿童的身体如何参与并影响学习过程;儿童自评是在活动过程中儿童的讨论与互评等方式。尤其是幼儿园惯常采用的档案袋评价,它通过收集幼儿有代表性的作品、教师或家长评价记录、学期评估表等来记录幼儿的成长轨迹。总而言之,重塑“共益取向”的教学评价是幼儿园高质量教学发展诉求,是深化幼儿园课程与教学改革的关键环节。

参考文献:

- [1] 冯建军. 向着人的解放迈进: 改革开放 30 年我国教育价值取向的回顾[J]. 高等教育研究, 2009, 30(1): 17-25.
- [2] 赵祥麟. 外国教育家评传[M]. 上海: 上海教育出版社, 1992: 46.
- [3] 龚孟伟. 教学文化论[M]. 北京: 人民出版社, 2016: 51.
- [4] 杨璐. 幼儿园集体教学文化建构的研究[D]. 济南: 山东师范大学, 2016.
- [5] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 34, 173.
- [6] 朱智贤. 心理学大词典[Z]. 北京: 北京师范大学出版社, 1989: 472.
- [7] 尼克纳. 美式课堂: 品质教育学校方略[M]. 刘冰, 董晓航, 译. 海口: 海南出版社, 2001: 49-50.
- [8] 尹怀斌. 品格与品格教育: 概念、视角和基础[J]. 道德与文明, 2012(6): 103-109.
- [9] 杨岭. 超越技能: 中学体育教学的文化品格研究[D]. 重庆: 西南大学, 2015.
- [10] 许慎. 说文解字[M]. 上海: 上海古籍出版社, 1988: 501.
- [11] 大学·中庸[M]. 王国轩, 译注. 北京: 中华书局, 2006: 112.
- [12] 胡锦涛. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗 在中国共产党第十七次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2007-10-25(01).
- [13] 胡锦涛. 坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进 为全面建成小康社会而奋斗 在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2012-11-18(01).
- [14] 习近平. 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利: 在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2017-10-28(01).
- [15] 龚孟伟, 南海. 教学文化内涵新解及其结构辨析[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2010, 33(4): 69-73.
- [16] 向海英. 从“蛋羹文化”走向“合作文化”[N]. 中国教育报, 2016-07-03(02).
- [17] 黄甫全. 当代教学环境的实质与类型新探[J]. 西北师范大学学报, 2002(5): 31-36.
- [18] 格尔茨. 文化的解释[M]. 韩莉, 译. 南京: 译林出版社, 1999: 5.
- [19] 卢强. 学习共同体如何迈向共生: 他者性视域[J]. 现代教育技术, 2021, 31(9): 20-27.
- [20] 杜靖. 主体间性: 哲学赐给人类学的一滴奶液[J]. 青海民族研究, 2021, 32(1): 75-85.
- [21] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 12.
- [22] 张华. 教育重建论[J]. 全球教育展望, 2008(1): 21-27.
- [23] 陶行知. 陶行知全集: 第 2 卷[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1985: 288.
- [24] 怀特海. 教育的目的[M]. 徐汝舟, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002: 12.
- [25] 王灿明. 情境: 意涵、特征与建构[J]. 教育研究, 2020, 41(9): 81-89.
- [26] HABERMAS J. The theory of communication action, vol. 1 [M]. MCCARTHY T, trans. Boston: beacon press, 1984: 128.
- [27] 黄小莲. “课程游戏化”还是“游戏课程化”: 命题背后的价值取向[J]. 中国教育旬刊, 2019(12): 57-61.
- [28] 钱雨. 课程游戏化: 儿童诗性旅程[J]. 教育发展研究, 2021, 41(2): 58-64.
- [29] 韩玉梅, 宋乃庆, 杨晓萍. 学前儿童核心素养: 内涵、理论和指标体系[J]. 西南大学学报, 2020, 46(2): 85-95.

[责任编辑 石悦]